

# ספרות ילדים ונוער

חוברת 139

סיוון תשע"ו - יוני 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:

### דר' סלינה משיח

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



### 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.



### דר' סמדר פלק-פרץ

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



### דר' ערנה הלר

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



### **דר' מירי יוסוב-שלום**

ראש ההתמחות לספרות עברית במכללה האקדמית ע"ש קיי בבאר שבע. פרסומיה עוסקים בחקר הספרות העממית, בדגש על יהדות רומניה, בחקר ספרות הילדים ובחקר ההומור.



### **דר' ניחם רוס**

מרצה במחלקה למחשבת ישראל באוניברסיטת בן גוריון בנגב. מנהל ספריית המכללה ירושלים (בית וגן). ספרו האחרון **מרגלית טמונה בחול** (בהוצאת מאגנס, תשע"ג) עוסק בעיבודיו של י"ל פרץ למעשיות חסידיים.



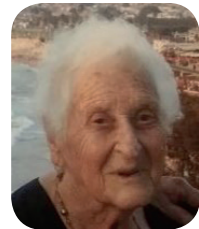
### **דר' אסתר מלחי**

בעבר מורה בחינוך היסודי והתיכוני, מרצה וחוקרת במכללות האקדמיות תלפיות בנתניה, אורות ישראל ומכללה ירושלים (בית וגן). שותפה לכתבת תכניות וספרי לימוד, תחומי מחקרה: שירת הקודש העברית לתקופותיה, ספרות הילדים העברית וספרות הילדים החרדית.



### **הרצליה רז**

סופרת ומשוררת לילדים ולמבוגרים, מחנכת, מורה למורים, מראשוני חוקרי ספרות הילדים בארץ ומייסדת ארגון סומליון – סופרים ומשוררים לילדים ולנוער. בעלת תואר שני בספרות עברית, ספרות משווה ופסיכולוגיה מטעם האוניברסיטה העברית. שימשה כיועצת הטלוויזיה הלימודית לתכניות העשרה. הכינה ספרי עזר למורים ופרסמה כ-600 מאמרי מחקר בכתבי עת שונים, מחזות לילדים ותסריטים לטלוויזיה. זכתה בפרס אשר ברש לכישרונות צעירים בתחום הספרות העברית (1959) ובפרס אונסק"ו על מחקר ספרות ילדים (1983). בחוברת זו מתפרסמת רשימתה האחרונה של הרצליה רז ז"ל, ועניינה – נוסחים שונים למעשייה 'סינדרלה'.



### שהם סמיט

סופרת, סופרת ילדים, מתרגמת ומבקרת ספרות ותרבות. בוגרת האקדמיה לאמנות בצלאל. כסופרת ילדים פרסמה ספרים בסוגות שונות, בהם ספרים מאוירים לפעוטות, אסופות מיתוסים של תרבויות שונות שליקטה ועיבדה, ואסופה גדולה של עיבודיה לספרות האגדה העברית – **האגדות שלנו: אוצר האגדה העברית לילדים** (דביר 2011), שזיכתה אותה בפרס אקו"ם לספרות ילדים לשנת תש"ע ובפרס שרת התרבות ע"ש דבורה עומר תשע"ד. לאחרונה ראו אור שתי ביוגרפיות לילדים מפרי עטה: **אגדת אסטריד**, על חייה ויצירתה של אסטריד לינדגרן (צלטר 2015) ו**יודה לאה מאת שומיש** (זוכה פרס אקו"ם לספרות ילדים תשע"ד), על חייה לאה גולדברג (כנרת, 2016).



### אורה פין

מורה ומחנכת העוסקת בחינוך וולדורף (חינוך אנתרופוסופי) למעלה משלושים שנה. מרצה בקורסים להכשרת מורים במכללות לחינוך ומדריכה פדגוגית בבתי ספר. לפני כשנתיים הקימה הוצאת ספרים פרטית בשם "סיפורי אמת-של-הלב", המהווה מבחינתה המשך לעבודתה החינוכית. במסגרתה תורגמו מאנגלית לעברית והוצאו לאור חמישה ספרים לילדים ושני ספרים למבוגרים.



### פסי ארבליך

בעבר עיתונאית, כיום ספרנית ברשת הספריות העירוניות ברמת גן. לומדת בתכנית לתואר שני במידענות-ספרנות במערכות חינוך, במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין בירושלים.



### אדלינה קליין

משוררת, עורכת ומבקרת ספרות. מיצירותיה כמשוררת ראו אור שבעה ספרי שירה. שירה תורגמו לשפות זרות ופורסמו בכתבי עת ספרותיים בארץ ובחור"ל. כפעילת ספרות ותרבות יסדה בשנת 1987 את בימת הספרות הפומבית "על חוד העט", במסגרתה ערכה תכניות ספרות מגוונות. פרסמה מאמרים בנושאי פרוזה, מחקר ושירה למבוגרים וילדים.



## רננה גרין-שוקרון

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



## תכן העניינים

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

### לזכרם

13 ..... **"בתוך שלולית המים / השמש רוחצת פנים...": לזכרה של מירה מאיר ז"ל**  
עדנה קרמר

19 ..... **"נס של אהבה": מסע בעקבות ספרי רונית לוינשטיין-מלץ ז"ל**  
דר' סמדר פלק-פרץ

23 ..... **חברתי הרצליה רז ז"ל: לדבר קושי, לגרש מפלץ**  
דר' סלינה משיח

### עיון מחקר

**לא כשאר בתי הספר: תנודות בפערים חברתיים בין "אליפים" - רומן לנוער ובין עיבודו לדרמה**  
29 ..... **טלוויזיונית לבני הנעורים**  
דר' ערגה הלר

47 ..... **"אישה לוחמת": הרואיות ואקטיביזם ביצירות דבורה עומר**  
דר' מירי יוסוב-שלום

63 ..... **השפעת קהל היעד על היצירה: "אם לא למעלה מזה" בגרסאות מעובדות לילדים**  
דר' ניחם רוס

85 ..... **"החליץ מהמלין": קריאה סוציו-פוליטית בספרות לילדים**  
דר' סלינה משיח

### מפתחות לספרות: דרכים להוראת ספרות הילדים והנוער

101 ..... **היינו כחולמים": מזמור תהלים קכ"ו – פרשנות ומפתחות להוראה**  
דר' סמדר פלק-פרץ

115 ..... **"מעשה בלולי ה..." מאת דבורה עומר: יחידת הוראה לכתות ג'-ד'**  
דר' אסתר מלחי

## ספרים וסופרים: רשימות ורשמים

- 129 ..... סינדרלה אפריקאית? היא הייתה שחורה והרעים לבנים ומכוערים  
הרצליה רז
- 133 ..... הילדה אלימה? הילד מקנא באחיו? הכלב שונא זרים? ... התרופה: סיפורי מיתולוגיה!  
שהם סמיט
- אמת של העין ואמת של הלב: סיפור לידתה של הוצאת ספרים – איך מורה ומחנכת הפכה  
למוציאה לאור .....  
137 .....  
אורה פין

## ביקורת

- 145 ..... "צמריקו" - דמותו של מורד: על הספר "צמריקו" מאת לזלי הלקוסקי  
פסי ארבליך
- 150 ..... בין הניסים לבין הנפלאות: על הספר "מי יתפור מעיל לפיל" מאת רינה לוינזון  
אדלינה קליין
- 153 ..... הגלוי והנסתר במעשיות לילדים: על הספר "החתול פיגרו" מאת פועה שלו-תורן  
אדלינה קליין

## מלי מילים: מילת ביכורים

- 159..... "היפופוטם החרסינה הכחולה" מאת ג'ואן גרנט  
אורה פין
- 163 ..... ממדף הספרים  
רננה גרין-שוקרון



## ואולי הקדמה

דר' סלינה משיח

גיליון זה של **ספרות ילדים ונוער** מכיל בדרכו, כדרכו, קשת מגוונת של נושאים הדנים במעשה היצירה, החקירה וההוראה של ספרות הילדים והנוער. לפנינו הנחיות מעשיות להוראת הספרות, שנכתבו בידי הדר' סמדר פלק-פרץ והדר' אסתר מלחי. ביקורת ספרות הילדים, פרי הביכורים של יוצרי ספרות הילדים והגיגים של היוצרות הרצליה רוז"ל, שהם סמיט ואורה פין, החולקות עמנו תחושות של מי שניצבות על גדות צדה האחד של השפה. שפת נהר של שלום, המקיימת יחסים דיאלוגיים עם הקוראים וגם עם החוקרים, המורים, המתרגמים והמבקרים, הנדרשים אלו לאלו, לצורך קיום המערכת הספרותית והתנעתה.

בחלק העיוני של כתב העת, שני מאמרים הדנים באופן שבו מתורגמת היצירה הספרותית, ומשתנה ממדיום אחד לאחר, וכל זאת מתוך התייחסות לצורכי קהל היעד – ילדים ובני נוער. המאמר של הדר' ערגה הלר: "לא כשאר בתי הספר: תנודות בפערים חברתיים בין **אליפים** – רומן לנוער ובין עיבודו לדרמה טלוויזיונית לבני הנעורים", והמאמר של הדר' ניחם רוס, "השפעת קהל היעד על היצירה: **אם לא למעלה מזה** ליל.ל. פרץ בגרסאות מעובדות לילדים".

שני החוקרים עומדים על השינויים שנערכו ביצירות, על מנת להתאים אותן לצורכי המדיום ובעיקר לצורכי הילדים ולרוח הזמן והמקום. בתוך כך הם מעידים לא רק על "צורכי הילדים", אלא יותר מכך, על צורכי המבוגרים, טעמיהם והאופן שבו הם תופסים את צורכי קהל היעד. לאבחנה זו משמעות לא רק לגבי האופן בו המבוגרים מבינים ותופסים את הילד/ה, אלא גם לגבי האופן שבו נכתבת ונחקרת ספרות הילדים והנוער.

שני המאמרים העיוניים האחרים דנים ב"קריאה אחרת". האחד, מאמרה של הדר' מירי יוסוב-שלום "אישה לוחמת: הרואיות ואקטיביזם ביצירות דבורה עומר" והשני, מאת הדר' סלינה משיח: "**החלילן מהמלין** – קריאה סוציו-פוליטית בספרות לילדים". המאמר הראשון מדגיש את פיתוח החשיבה הביקורתית של הקוראים הצעירים. זאת, באמצעות קידום קריאה חתרנית, המציעה אלטרנטיבה לקריאה ההגמונית, המתרפקת על טעם הקונצנזוס המקפא, לעיתים, חשיבה ופרשנות רעננה. רוח דומה שוטפת אף מתוך המאמר השני, המציע קריאה מנקודת תצפית חברתית-פוליטית, שתחבור לניתוח הספרותי המקובל, תוך שתציע אופציה פרשנית נוספת.

גיליון 139 של **ספרות ילדים ונוער** פותח, לצערנו, בדברי הספד לשלוש נשים, שהקדישו חייהן לקידומה של ספרות הילדים והנוער: הרצליה רוז, מירה מאיר, רונית לוינשטיין-מלץ.

**יהי זכרן ברוך.**

שלכם,

**סלינה משיח**



# לזכרם





מירה מאיר ז"ל  
1932-2016

**"בתוך שלולית המים / השמש רוחצת פנים...":**

**לזכרה של מירה מאיר ז"ל**

**עדנה קרמר**

**בְּשָׁנָה שְׁעָבְרָה**

**בְּשָׁנָה שְׁעָבְרָה כָּתַבְתִּי יָרֵק עַל הַגְּבְעוֹת**

**וְנִקְדַּדְתִּי אוֹתוֹ בְּכַלְנִיּוֹת**

**לְרִגְלֵי הַסְּלָעִים עֲטַרְתִּי רְקִפּוֹת**

**וּבִקְפָּדָנוֹת רָבָה הִכַּנְתִּי אֶת**

**הַחֲרָצִית הַמְצוּיָה לְעוֹנֵתָהּ**

**הַשָּׁנָה מִבְּלֵי מִשִּׁים הֵם פְּרָחוּ מֵעֶצְמָם. (מתוך: ארכה למרחקים, 1979)**

בחרתי לפתוח בשיר יפהפה זה של מירה, ששורה עליו אהבת נופי ארצנו והוא נותן ביטוי לחוויית היצירה, כל יצירה.

מירה מאיר, משוררת, סופרת, עורכת ומתרגמת, הייתה מבכירי סופרי הילדים בארצנו. זוכת פרס זאב (1972) ועיטור אנדרסון (2010) על ספרה **אני אוהב לצייר**, פרס זאב על מפעל חיים (2005) ופרס היצירה לסופרים עבריים על עבודת עריכה (2010). תרומתה לספרות הילדים היא נכס צאן ברזל. כל ילד מכיר את ספריה, **הצב של אורן, פעם היה ילד שלא רצה לישון לבדו, אני אוהב לצייר, שלולי** ורבים אחרים שמופיעים במשך שנים במהדורות חוזרות ונשנות. במסגרת "סל תרבות" נפגשה מירה לאורך שנים עם אלפי ילדים ברחבי הארץ. גם ארבעה ספרי שירה למבוגרים כתבה, עיתרי חוכמה ויופי, וצר היה לה על שלא זכו לפרסום הולם. בלקסיקון האינטרנטי של סופרי ישראל, "סופרים קוראים", בו מציג כל יוצר את עצמו וקורא מתוך יצירתו, מירה מציגה את השירה כדבר החשוב בחייה, ובוחרת לקרוא מספרי השירה שלה. בין שיריה המוכרים שהולחנו בידי משה וילנסקי, אברהם זיגמן, אפי נצר ועוד, נכללים 'נערי בים ביתו', 'גשם ראשון', 'אין לי יותר מה לומר', 'מה עושים דגים בגשם' ושיר הפתיחה לתכנית הטלביזיה לילדים, "רגע עם דודלי".

מירה מאיר נולדה בלודג' (פולין) ב-1932. בגיל חמש עלתה לארץ עם הוריה וגדלה בתל אביב, שם למדה בבית הספר "תיכון חדש" והצטרפה לתנועת "השומר הצעיר". כבר אז בלטה כיוצרת

1 מתוך השיר 'בשלולית', המופיע בספרה של מירה מאיר **מסיבה של עננים**, כנרת, 1992.

וכקריינית. לאחר השירות בצבא הייתה בין מייסדי קיבוץ נחשון, בו הקימה את משפחתה וחייתה כל השנים. בעלה הראשון, גֶנוּ, נהרג בתאונת טרקטור בעודה נושאת את בנם, גְּנִי, ברחמה. כעבור שנתיים נישאה לדן מאיר ונולדו להם שלושה ילדים: אסנת, שרון ואורן. מירה למדה ספרות ולשון באוניברסיטת תל-אביב, עסקה בחינוך ובהוראה ומילאה תפקידים מרכזיים בקיבוצה. במקביל, עבדה שנים רבות כעורכת ספרי ילדים בהוצאת "ספריית פועלים".

מירה הייתה המנוסה ביותר מבין עורכי ספרות הילדים בארץ. חמישים שנה עסקה בעריכה ובמו"לות. ב- 1969 נקראה לשקם את מדור הילדים של "ספריית פועלים" ובנתה אותו לתפארת, יצרה קשרים עם יוצרים ומו"לים בארץ ובעולם, פתחה את דלת ספרות הילדים לרבים מסופרי הילדים ומהמאיירים הנודעים, והביאה בכך ברכה מרובה למדור ולבית ההוצאה כולו.

לבד מן הכתרים הרבים הנקשרים לשמה של מירה, עבורי היא הייתה קולגה נהדרת וחברה לחיים. היא שהכניסה אותי לעולם העריכה בשנות השמונים. כשלושים שנה עבדנו יחד. הרבה למדתי ממנה כעורכת וכיוצרת, הרבה ספגתי מאישיותה המיוחדת, מעולמה רחב האופקים ומנחישותה המרשימה להמשיך בעבודתה מבלי לוותר על דבר, גם כשמחלת הטרשת החלה משתלטת עליה ומתישה את כוחותיה. גם לאחר פרישתה, המשיכה לקבל לביתה עבודות מבית ההוצאה.

כשקיבלה את פניי לראשונה במשרדה, מירה הצביעה על שני שולחנות עבודה, האחד של עורכת ספרי לימוד שעבדה במחיצתה, נקי ומסודר למופת, והאחר שלה, עמוס לעייפה ומפוזר להפליא ומעליו שלט: **A clean desk is a sign of a sick mind**. שלט זה, שליווה אותה במשך שנים רבות במסלול הנדידה של בית ההוצאה ממשכן למשכן, אפיין את היצירתיות הספונטנית שלה, את ההומור ביחס לעבודה, בקשרים עם אנשים וגם בהתייחסותה לעצמה. מעולם לא ציפתה לגינוני כבוד בשל מעמדה הבכיר. כל אדם התקבל אצלה בחמימות. בהשראתה היה חדר העבודה של המדור בית חם לכל היוצרים שביקרו בו. בבדיקת כתיבי יד חדשים הנחה אותה העיקרון: "ספרות ילדים היא ספרות", ככותרת ספרו של אוריאל אופק על ספרות הילדים. לא דידיקטיקה, לא הטפה, לא חנופה, אלא סיפורים שימשכו את לבות הילדים, יציעו ביטוי אמתי לחוויותיהם ויעוצבו בתבנית ספרותית שתעניק להם הנאה.

משאת לבה של מירה הייתה הכתיבה, והיא הרבתה לדבר על כך. מנגד, ראתה בנתינה ערך חשוב וחשה תמיד מחויבות לתפקידיה הרבים בקיבוץ ובעבודתה כעורכת. העימות הפנימי בין מחויבות לתפקידיה לבין משאות נפש, קיבל ביטוי ביצירתה: על שיר 'הדבורה' שבספרה לילדים, **מעשה נורא בבת יענה** (הקיבוץ המאוחד, 1978) אמרה פעם, שפתאום גילתה כי היא עצמה הדבורה: **"- הֵן זֵה נֹרָא - / אֲמָרָה דְבוּרָה - / רַק דְּבֶשׁ אוֹרָה, / רַק דְּבֶשׁ אוֹרָה. / וְלֹא קוֹרָאָה / וְלֹא שָׂרָה, / זֵה רַע! זֵה רַע! / מִמֶּשׁ צָרָה. // הֵן אֵי אֶפְשֶׁר לְהִקְרַע / מֵעַל תְּפָקִיד / מֵעַל מִשְׂרָה, / מִבְּלִי שְׁנוֹי / מִבְּלִי תְמוּרָה..."** וכך הלאה. ובשיריה למבוגרים אפשר למצוא שורות כמו: **"...אֲנִי // חוֹמוֹת סְבִיב, גְּדֵר / מְלִים, חוֹבוֹת, מְקֻצָּע, / נוֹד שְׁהֵתְבִית. / צְפוּר, סוּמָא וְאִם."** (וכבר המרחקים, ארכה למרחקים, ספרית פועלים,

1979), או "...וְהָיָה כִּי הִפְצִירוּ בָּהּ רַבּוֹת, וְהָיָה כִּי הָרְבוּ לְבַקֵּשׁ / הֲלָכָה הַתְּאַנָּה וּמְלָכָה עֲלֶיהֶם / חֲדָלָה מִתְקָה וּתְנוּבָתָה / וְתַלְךָ לָנוּעַ עַל הָעֵצִים / ... חוֹבְתִי הִיא, אֲמָרָה הַתְּאַנָּה, / חוֹבְתִי הִיא וְאִמְלֵאנָה / וְתָשׁוּב לָנוּעַ עַל הָעֵצִים..." ('התאנה', אור כלוא, ספרית פועלים, 1989).

בספריה לילדים, מירה בוראת עולמות בהשראתם של בני משפחתה, נופי הקיבוץ, העונות והטבע. בולטים בהם מוטיב משחקי של אהבה לגשם, מים ושלוליות, החגים, בתי הילדים, בעלי החיים. ילדיה ונכדיה מופיעים כגיבורי רבים מסיפוריה. השראה זו בולטת במיוחד בספרה מעשה שהיה כך היה (הקיבוץ המאוחד, 1973). סיפור מתוכו, 'מתנה ליום ההולדת', פורסם מחדש ב 2005 ביזמות הדר' מירי ברוך, שגם כתבה עליו רשימה מאלפת ("הקיבוץ והלב", ספרות ילדים ונוער, חוב' 132, 2011). מגוון יצירתה כולל גם ספרים לפעוטות, בהם איזה יופי (שירים לקטנים), עומר והבלון השובב, ספרי החידות המחורזות מיהו זה ואיזה הוא? ומי זה היה ומה זה יהיה?. שיריה מציירים עולם שיש בו משחק וצחוק, דמיון וחלום.

"כְּשֶׁהֵייתִי קָטָן וּפְעוּט / אֶהְבֵּתִי לְשֶׁבֶת / עַל עֵץ הַתּוֹת. // עֵץ הַתּוֹת הוּא גְבוּהָ / וְעוֹד אֵיךְ / וְלִי נְדָמָה שְׂאֵלִי הוּא מַחִיךְ. / וְכִשְׁהָרוּחַ בְּעֵנָפִים עוֹבְרָת / אֲנִי חוֹשֵׁב / שֶׁהִיא סִפּוֹר מְסַפֶּרֶת. / וְצִפְרִים בְּאוֹת אֵלֵי / לָנוּחַ / וְלִהְיוֹת לְסִפּוֹרֵי / הָרוּחַ..." ('כשהייתי קטן ופעוט', אני אוהב לצייר, ספרית פועלים, 1972).

גם צבעים ומכחול מזמינים לברוא עולם:

"...אֲנִי לּוֹקֵחַ דָּף חֶלֶק / וּבִשְׁתֵּי תְנוּעוֹת - / הוֹפֵךְ אוֹתוֹ לְמִגְרֵשׁ-מִשְׁחָק... / וְכִשְׂאוֹתֵי מְרַגְזִים / אֲנִי יָכוֹל לְצִיֵּר לִי / אֲרָמוֹן פְּלֵאִים / אוּ מְעָרָה שְׁחוּרָה וְכָה אוֹצֵר..." ('אני אוהב לצייר', אני אוהב לצייר, ספרית פועלים, 1972).

הומור משעשע נולד מתוך שאלות תמימות של סקרנות ילדית עם דמיון פורה:

"...מָה חוֹשְׁבִים דָּגִים בְּגִשְׁם? / מָה חוֹשְׁבִים דָּגִים? / הֵם חוֹשְׁבִים שְׁלִיבֶשֶׁת / לֹא כְּדָאֵי עֵכְשֵׁי לְגִשְׁתְּ / כִּי שֵׁם - נִרְטָבִים..." ('מה עושים דגים בגשם?', מה עושים דגים בגשם, מסדה, 1970).  
או: "שֵׁם לְמַעֲלָה, בְּשָׂמִים, / מְסִבָּה שֶׁל עֲנָנִים. / וּבָאִים הֵם שְׁנִים-שְׁנִים / הַגְּדוֹלִים עִם הַקְּטָנִים. // מִר עֲנָן עִם הָעֲנָנִת / וּמִר עֵב עִם עֲבִיבִית / (הִיא וְדָאֵי קֶצֶת מְצוֹנָנִת, / הוּא שָׁמֹן כְּמוֹ חֲבִית)..."  
(מסיבה של עננים, מה עושים דגים בגשם, מסדה, 1970).

גם ממקורות עמנו היא שואבת, ומשחקת במקור בגמישות ובהומור:

"חִיטְ אֶחָד, שָׁמוּ אֶלְקָנָה / רָצָה לְתַפֵּר שְׂמֵלָה לְבִנָּה / לְלִבְנָה. / בָּא, מִדָּד, רָשֵׁם הַפֶּל / (הִיָּה לוֹ שֵׁם פְּנִקֵּס גְּדוֹל) / הַגּוֹף - עֵגֶל, / הַהֶקֶף - גְּדוֹל, / הַפְּנִים - מְאִירוֹת / הַקְּרָנִים - מְזִהִירוֹת... וכאשר הלבנה משתנה: "אָבוֹי! אִיזוֹ צוּרָה - / צָרָה צְרוּרָה: / הַגּוֹף - כְּפוּף / מִהֶפְרָס - נִשְׁאָר רַק הָרֵס / הַפְּנִים - מְרִירוֹת / וְקְרָנִים - אֵין לְרְאוֹת. / זֹאת הַלְּבָנָה? // אֵיךְ תִּלְבֵּשׁ זֹאת / אֶת שְׂמֵלַת הַפְּלוֹלוֹת?..."  
(שמלה ללבנה, אני אוהב לצייר, ספרית פועלים, 1972).

סיפוריה של מירה מאיר נוגעים בעולמו הרגשי של הילד, מתוך הבנה עמוקה לחלומותיו ולמצוקותיו. אין היא מייפה את הדברים, אבל תמיד מעניקה קרן אור לנחמה:

ספרה **פעם היה ילד שלא רצה לישון לבדו** (ספרית פועלים, 1981), חביב על דורות של ילדים והוריהם בזכות ההומור החכם והמבנה המשחקי – מצטבר ומתחסר – שבמהלכו הילד מזדהה עם הקושי של החיות לישון לבדן, ומתנסה עמן ביכולת להיפרד ולישון לבד. הסיפור כובש גם בזכות התיאום המלא בין הטקסט לבין איור רך, מחייך ומרגיע של אלונה פרנקל. מירה, כעורכת, הייתה שותפה לתכנון העיצוב, כולל המתכונת הקטנה-אינטימית, המזמינה לחיבוק במיטה.

**שלולי** (כתר, 1977) מתחבר לאהבתם של ילדים לשחק בשלוליות, לנטייתם ליחס תכונות אנושיות לתופעות בטבע, וכן, לקשר המהנה עם ידיד דמיוני שנעשה לפתע בן-חלוף ומותיר אחריו עצב וגעגוע. אבל, כאמור, אצל מירה תמיד לעצב מתלווה קרן אור, וכאן שואב הקורא הצעיר נחמה מחילופי העונות.

**הצב של אורן** (כתר, 1977) מאפיין את סקרנותם של ילדים לבעלי חיים, את הרצון לטפל בהם ואת הנטייה לפרש את תגובותיהם על-פי המוכר להם מתוך עולמם. כאן מלווה צער הפרידה, בהבנה ללבו של הצב, לצד התקווה שאולי ישוב ויימצא.

כעורכת, נרתמה מירה מאיר לשקם את מדור ספרי הילדים ב"ספרית פועלים", וזאת מתוך שעמדה על הצורך לטפח ספרות ילדים עברית ומקורית, שחסרה בעת שיקום המדור, ומתוך אמונה שהמזון הרוחני המתאים לילדים, ובעיקר לפעוטות, הוא זה הצומח בסביבתם הטבעית, בנופים ובתרבות המוכרים להם. ברוח זו הקימה את סדרת "פשוש" לגיל הרך, שספרים רבים מתוכה – **מעשה בחמישה בלונים, תירס חם, הבית של יעל, דירה להשכיר, שמוליקיפוד, איה פלוטו** וכן ספריהן של מיריק שניר ושל אורה איל ואחרים – הפכו לקלאסיקה. גם בסדרות לילדים קוראים עבדה עם טובי היוצרים, סופרים ומאיירים, בהם שלומית כהן אסיף, נורית זרחי, אורי אורלב, ע. הלל, לאה נאור, אורית עוזיאל, נאוה סמל, עמי גדליה, רות צרפתי, שמואל כץ, אבנר כץ, דני קרמן, הלה חבקין, כריסטינה קדמון ועוד ועוד. את ספרות המקור העשירה בתרגומים מספרי אריק קרל, נורמן ברידוול, אסטריד לינדגרן, סוזי מורגנשטרן, פול גליקו ואחרים, וכן הוציאה את סדרת "ילדי העולם" המיתולוגית – **נוריקו סאן הילדה מיפן, אלה קארי הילדה מלפלנד** ועוד – בשיתוף אסטריד לינדגרן, לאה גולדברג וריבקין-בריק. בשלבה יוצרים חדשים בתוכנית ההוצאה, המשכיכה לעבוד גם עם הוותיקים וראתה בשימור יצירות העבר יעד חשוב מאין כמוהו.

**את ספרה אני אוהב לצייר** יצרה בהשראת ציוריו של נחום גוטמן, ידידה הטוב, ובשיתופו. ציוריו היו מקור השראה גם לספרה **מי אשם** (ספרית פועלים, 1979), הצומח מחוויית ילדות בתל אביב הקטנה - הרפתקה של שיט בירקון. וכך סיפרה על ביקורה אצל גוטמן: **"...פתחנו תיקים, הסתכלנו בציורים הישנים שוב ושוב, ופתאום עצרתי. ראיתי ציור שעורר בי זיכרונות. שני נערים נוטפי מים, האחד לבוש ונוטף והאחר עירום ונוטף... נראה היה שקר להם... ופתאום ידעתי שעלי צייר נחום**



גוטמן את הציור הזה... ציורים נוספים מהתיק השתבצו כאילו מאליהם ויצרו סיפור על שני נערים ועל שיט בירקון..." ('סוף דבר', מי אשם, ספרית פועלים, 2006).

עם אריה נבון, גם הוא ידידה, הוציאה מחדש את סיפורי אורי כדורי ואורי מורי (ספרית פועלים, 1983), שהתפרסמו בעבר ב"דבר לילדים". מיצירתו של שלונסקי חידשה מירה את אני וטלי בארץ הלמה (ספרית פועלים, 2003). מיצירת רחל המשוררת חידשה ספר ילדים נדיר עם שירים מאוירים לפעוטות, בתוספת סיפור הולדת הספר. עם חוקרת ספרות הילדים הדר' לאה חובב, הוציאה לאור שירים וסיפורים של לאה גולדברג, שהתפרסמו בעבר בעיתוני ילדים, ועוד. אין ערוך לתרומותיה אלה ורבות אחרות לספרות הילדים בארץ.

רגישותה של מירה לולדת הייתה נוגעת ללב. בעבודתה עם דינה דז'טלובסקי על סדרת ספרי הבובות המצולמות, כשדינה התקשתה בניידות מפאת גילה, נהגה מירה לנסוע לדירתה הקטנה בבית האבות ולעבוד איתה שם, ולקראת יום הולדתה המאה של דינה, יזמה מחווה לסופרת-בובונאית וכתבה ספר לילדים, המספר על חייה של דינה ועל יצירתה, למרבה התרגשותה ואושרה של דינה.

כזאת הייתה מירה: יצירתית, עתירת כישרון, רבת פעלים, רגישה ואוהבת אדם. כך כתבה בשירה 'כמה עקשות להיות':

**כָּמָה עֵקְשׁוֹת לְהִיּוֹת**

**כָּמָה עֵקְשׁוֹת לְהִיּוֹת**

**פָּרַח מִפְּרָחֵי הַפְּרָמָל**

**דְּבוּרָנִית לְמִשְׁלַל לְפָרַח**

**שָׁנָה שָׁנָה בְּהַחֲבֵא וּבְסוֹד**

**יֶאֱפְלוּ בְּפֶחַד אֲבָל שָׁנָה**

**שָׁנָה בְּהוֹד שְׁלֵא מִפְּאֵן**

**צְנוּעַ מְאֹד רַק לְעֲצָמָה**

**לֹא חָשׁוּב לְהִרְאוֹת רַק**

**לְפָרַח וְעוֹד**

(מתוך: ארכה למרחקים, 1979)

מירה, בכישרונה, באישיותה המיוחדת ובכוחה הבלתי נלאה, ידעה שנים רבות של פריחה וזכותה להיראות ולהישמע למרחקים. זכות גדולה הייתה לי לעבוד לצדה וברי לי, כי פרי יצירתה יעשיר עוד שנים רבות את עולמם של קטנים וגדולים.





## ”נס של אהבה”<sup>1</sup>: מסע בעקבות ספרי

### רונית לוינשטיין-מלץ ז”ל

#### דר’ סמדר פלק-פרץ

רונית לוינשטיין-מלץ (1960-2015) העידה על עצמה כי מעולם לא חלמה להיות סופרת. אולם, בחלומות ילדותה, ראתה עצמה שוהה תדיר בעולם הספריות: בין ספרים ואנשים<sup>2</sup>. השתלבותה בעולם הכתיבה, אשר נבעה מנסיבות מורכבות, פתחה בפניה פתח אל הנפלא, וכדבריה: ”כשהתחלתי לכתוב נפתח לי עולם חדש ומלא שלא הכרתי קודם”<sup>3</sup>.

ילדת תל אביב, בת לשופט בית המשפט העליון ומבקר המדינה הרביעי, יעקוב מלץ, ולמירי, אשת פרסום ויחסי ציבור, עשתה רונית את דרכה באופן עצמאי מבית המשפחה המסורתית, אל חיק השורשים היהודיים-אורתודוקסיים ומאוחר יותר אל הוראת התנ”ך וההיסטוריה ואל תחום הכתיבה. עוד בטרם הייתה למורה וסופרת הייתה רונית לרעיה ואם: בהיותה בת 20 נישאה ליגאל לוינשטיין, אשר, ברבות השנים, הוסמך לרבנות ונמנה על מייסדי המכינה הקדם-צבאית בעלי. לזוג חמש בנות וארבעה נכדים. רונית סיימה תואר ראשון ושני ב”מכללה ירושלים” (בית וגן), ועסקה בהוראת התנ”ך והיהדות כ-20 שנה בבתי ספר תיכוניים ובמכללות<sup>4</sup>.

המסע בעקבות גילוי השורשים בחיי לוינשטיין-מלץ הפך אף לאבן דרך בדרכה הספרותית, כאשר פריצתה אל עולמם של קהל הקוראים, בני הנעורים, הייתה באמצעות ספרה **תריסים ירוקים פתוחים** (2005)<sup>5</sup>. הספר, מגולל את סיפורה של ראובנה, ילדה, אשר אינה מרוצה משמה ומחליטה לצאת למסע בעקבות שמה ועברה. הרעיון לכתוב נולד אצל רונית לאחר שיחה עם חברה טובה, ספרנית במקצועה. בתקופה זו פסקה רונית לעבוד בהוראה ויצאה לחופשה ללא תשלום, בשל ההתגייסות לטיפולים במחלת הסרטן, והצורך במנוחה. במהלך החופשה חיפשה רונית עיסוק למלא

- 1 הכותרת משלבת את שם ספרה של רונית לוינשטיין מלץ: **נס של אהבה**. תל אביב: ידיעות אחרונות, 2006.
- 2 מתוך: ”סופרים קוראים” (2012), סדרת סרטים מצולמת מטעם מרכז הספר והספריות בישראל, קישור מקוון: <https://www.youtube.com/watch?v=YEsCi3hrF3Q>, אוחזר בתאריך: 26.1.2016.
- 3 ר’ לוינשטיין-מלץ (2015). ”מה היה הרגע? – ראיון עם רונית לוינשטיין-מלץ”, בתוך: רק רגע - רגעים בחיי אנשים בבנימין, 30.11.2015, בתוך: **אתר מועצה אזורית מטה בנימין**, קישור מקוון: <http://www.binyamin.org.il/articles/26/>, אוחזר בתאריך: 26.1.2016.
- 4 להרחבה ראו: ל’ מושון (2008). ”רונית לוינשטיין-מלץ: מורה שהפכה להיות סופרת”, **אתרוג: כתב עת לענייני חינוך, יהדות וחברה**, 41, בתוך **אתר הסתדרות המורים**, קישור מקוון: <https://www.itu.org.il/?CategoryID=1&ArticleID=11207>, אוחזר בתאריך: 26.1.2016.
- 5 ר’, לוינשטיין-מלץ. **תריסים ירוקים פתוחים**. תל אביב: ידיעות אחרונות, 2005.

בו את שעות הפנאי, ומצאה עניין בהצעת חברתה לכתוב. תחילה, תמהה בינה לבין עצמה, ביחס לכישורי הכתיבה שלה, וביחס לביטחון, אשר הפגינה חברתה בכישוריה:

"מה היא רוצה ממני? למה היא חושבת שאם פעם בכיתה ג' כתבתי קטע מצחיק על המורים, זה אומר שאני יכולה לכתוב ספר? אם במסיבת חנוכה בגן הילדים שרתי יפה 'כד קטן', זה אומר שאני זמרת? נו, באמת, התלבטתי עד שקיבלתי החלטה אמיצה: אני אכתוב. בטח שאני אכתוב. אני אכתוב ספר כזה גרוע, שהיא תפסיק ללחוץ עלי. אני אכתוב כך, שאפילו היא תשתכנע שאני לא מסוגלת להוציא ספר. לא לילדים גדולים, לא לקטנים ואפילו לא לפגים."<sup>6</sup>

כך יצאה רונית למסע, אשר ראשיתו בחיפוש אחר נושא לכתובה:

"על מה אני אכתוב כדי להוכיח לכולם שאני לא יודעת לכתוב? גם בשביל לכתוב גרוע צריך נושא. ועל כל הנושאים בעולם כבר כתבו. חשבתי על הילדים שלי: מה כבר יכול לעניין אותם? אני יודעת מה הם יגידו לי אם אשאל אותם: "תעזבי אותנו, לא מעניין אותנו כלום", או לחילופין: "הכול מעניין, תכתבי על מה שאת רוצה". מן תשובות מדויקות שכאלה" (שם, שם).

רונית מחליטה, מלכתחילה, שברצונה לכתוב סדרת ספרים, ובעקבות ההכנות לבת המצווה של בתה נסיה, בעלת השם הייחודי, עלה בה הרעיון לכתוב סדרת ספרים, במהלכה בני נוער, בעלי שמות ייחודיים מתחקים אחרי שורשי שמם, עברם ושורשיהם המשפחתיים. בסדרה שיצאה לאור בהוצאת "ידיעות אחרונות", הופיעו לאחר **תריסים ירוקים פתוחים**, מספר ספרים נוספים: **נס של אהבה** (2006), הספר זכה בפרס יד ושם לספרות ילדים ונוער), **מעבר לפינה** (2007), **13 אדום** (2011), **מבצע אחים** (2012), זוכה פרס הספריות הציבוריות לשנת 2013), **הזדמנות לעבר חדש** (2014), וכך מעידה רונית על הסדרה:

"מסע בעקבות שמי" היא סדרת ספרים לבני הנעורים, העוסקת בילדים המחפשים את משמעות שמם. זו משימה שהם קיבלו בכיתה לקראת גיל מצווה, זמן שבו הילדים פתוחים לחיפוש שורשים ולמשפחתיות. במהלך החיפוש הם מגלים אירוע היסטורי או חברתי הקשור במשפחתם. כל ספר הוא ספרו של אחד הילדים המחפש את משמעות שמו."<sup>7</sup>

"גיל המצוות הינו חלון הזדמנויות מצוין לבני הנוער, בו הם נכונים לצאת מעצמם ולהיות פתוחים לעולם ולזולתם. זו הזדמנות לחשוף אותם בפני ערכי המשפחה, השורשים, ההיסטוריה והעם. ערכים שלא תמיד מופיעים בלקסיקון השיח הצעיר"<sup>8</sup>.

6 ר' לוינשטיין-מלץ. "איך התחלתי לכתוב את הסדרה "מסע בעקבות שמי", בתוך האתר: **מסע בעקבות שמי**, קישור מקוון: <http://www.namebook.co.il/sidra.html>, אוחזר בתאריך: 27.1.2016.

7 ר' לוינשטיין-מלץ. "ראיון עם רונית לוינשטיין-מלץ", בתוך: **מועדון תרבות: המרכז להזמנת תרבות, ספרות ואמנות**. מדור: סופרים מספרים על עצמם, קישור מקוון: <http://www.moadontarbut.co.il/mprofileInterview.asp?q=%7B9A8EBB82-9B1E-4927-A6F2-C8219FE1A755%7D>, אוחזר בתאריך: 26.1.2016.

8 ר' לוינשטיין-מלץ (2006). "מסע בעקבות שמי: "תריסים ירוקים פתוחים" ו"נס של אהבה", **ספרות ילדים ונוער**, חוב' 125, ע' 86-93, הציטוט מעמ' 93.

על הספר **נס של אהבה**, המגולל, למעשה, את סיפור ההצלה של משפחת אָמה, בתקופת מלחמת העולם השנייה ושואת יהודי אירופה, כותבת רונית:

**"נס של אהבה** הוא ה"נס של אהבה" של אָמי ומשפחתה, וגם ה"נס של אהבה" הפרטי שלי, כי מתוך קושי והתמודדות עם מחלת הסרטן שתקפה אותי, התחלתי לכתוב ספרים. הוא גם יכול להיות ה"נס של אהבה" של כל אחד: זוהי היכולת להתגבר ולהתחזק גם מתוך המצב הקשה ביותר אליו אנו נקלעים." (שם, 2006, ע' 93).

סדרת ספרים נוספת, אשר יצרה רונית עונה לשם: "סודות בירושלים", במהלכה הגיבור הצעיר, רועי, בן העשר, המשחק בסרט על ירושלים, נחשף לסודות העיר ולסודות במשפחתו. במסגרת הסדרה פורסמו שני ספרים: **סודות בירושלים: שקט מצלמים** (2014) ו**הדבר הכי גדול בעולם** (2015). את סודותיה של עיר מרכזית אחרת בארץ – העיר תל אביב – מגלים שלושה אחים בספרה **בין ים לים** (2008), כאשר הם מקבלים כתבי חידה מסתוריים ויוצאים בעקבותיהם למסע בין בתי העיר. בספר נוסף שכתבה: **וקראתם דרור: סיפורו של אל"מ דרור ויינברג** (2010), המגולל את סיפורו של אל"מ דרור ויינברג, אשר נהרג בקרב בסמטת המתפללים בהיותו מח"ט חברון (2002), ביקשה לוינשטיין-מלץ לחשוף את קהל הקוראים לסיפורי מורשת קרב, בהם בולטים ערכי הציונות וההקרבה למען עם ישראל וארץ ישראל.

בספר **הזדמנות לעבר חדש** (2014) ביססה רונית את העלילה על סיפורו של טוביה בלום, אשר בעקבות טביעה, כחייל, איבד את הזיכרון בגיל 20 והתחיל לבנות את חייו ואת זיכרונו מחדש. לשם כתיבת הספר, ערכה לוינשטיין-מלץ תחקיר מקיף, הכולל ביקור בבית לוינשטיין, מרכז שיקומי המתמחה בשיקום נפגעי ראש ועמוד שדרה, ראיונות עם נזירי-פסיכולוגים ועם אנשים שאיבדו את זיכרונם ברמות שונות. רונית העידה כי אחת הנקודות ששבו את לבָה בכתיבת הספר היא "היכולת באמצע החיים להתחיל הכול "מהתחלה"". רונית חשה חיבור עז אל סיפורו של בלום, ובנימה אישית שיתפה כי:

"כמי שעשתה בחירות ושינויים בחייה, חשתי הזדהות, אם לא קינאה. מה שטובי עשה בעל כורחו, במידה מסוימת, עשיתי מתוך בחירה ורצון מלא, וזה נראה בעיני מופלא. מה שבעיני רוב העולם הוא אסון, תקרית, התמודדות בלתי נסבלת, בעיניי נראה קסום. מי שחווה בחייו קושי או שניים, יודע שהתמודדות ומאמץ יכולים להיות כלי צמיחה, או כלי נבילה. אנשים יכולים לבחור, והנה הבחירות הראשונות של טובי, הוא בחר בצמיחה."<sup>9</sup>

ספריה של רונית מציגים התמודדויות אשר עוברים בני נוער, מבחינה מוסרית ומשפחתית, אשר מטרותן לגרום לקורא הצעיר לעבור תהליכי הזדהות וחשיבה, בעקבות החשיפה לעלילה הספרותית. בנוסף, ניתן באמצעות הקריאה בספריה, הכתובים בשפה עשירה, אך כזו שאינה רחוקה משפת היום-יום, לצאת למסע בין עבר להווה, בנתיבי הדרכים של עם ישראל וארץ ישראל, תוך טעימה ממורשת

9 ר', לוינשטיין-מלץ (2014). "הזדמנות לעבר חדש", **ספרות ילדים ונוער**, חוב' 137, עמ' 137-131, הציטוט מעמ' 135.

ותרבות יהודית, השלובה בזו העכשווית. בהמשך לזאת, במהלך ספריה, שילבה רונית אירועים היסטוריים ואף פירוט של כאלה שאכן התרחשו במציאות:

"למדתי כי ילדים אוהבים מאוד לדעת "מה באמת קרה", וזה שמו של הפרק האחרון בכל ספרי הסדרה [\*מסע בעקבות שמי], מה באמת אירע ומה לא?"<sup>10</sup>

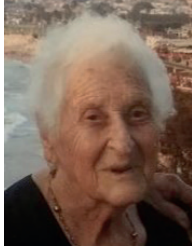
בתאריך י"ח כסלו תשע"ו, סמוך לימי חג האורים, הלכה רונית לעולמה לאחר התמודדות ממושכת עם מחלת הסרטן והיא בת 55 בלבד. אולם, בחייה הקצרים, זכתה רונית להאיר כל כך הרבה פינות בחיי סביבתה: משפחתה, תלמידיה, תלמידותיה, קהילתה, חבריה וקהל קוראיה.

ספריה של רונית לוינשטיין-מלץ תפסו מקום ייחודי במדף הספרים העברי-עכשווי, תוך שהם טווים את זיכרון העבר, מורשתו וערכיו באריג היום-יום, ומתוך כך יוצרים, באמצעות מסעות ייחודיים אל נבכי מנהרת הזמן, ניסים קטנים של אהבה וחזויות הקריאה.

**יהי זכרה ברוך.**



10 ברוח זו, אף הספר **וקראתם דדור** כולל בסופו מילון מונחים צבאיים.



הרצליה רוז"ל  
2016-1921

## חברתי הרצליה רוז"ל: לדבר קשי, להדביר מפלץ

דר' סלינה משיח

באה בימים באה הרצליה, חברתי, אל אחרון הימים למלא בו ימיה. יום ביומו, יום בַיְמָה באה ולא נמלא בה עד בוא יומה:

**"באותו יום, יִפְתַּח אַחֲרוֹן הַמַּסָּפִים,**

**תַּעֲמִדִי מוֹל הַיָּם**

**נְכוֹנָה לָבוֹא בּוֹ.**

**הַיָּם מְלֵא מֵי הַיָּמִים,**

**יְמִיָּהּ.**"

(הַיָּם הָאֲחֵרֹן, 'כָּל אֶחָד וּמַעֲבַר יְבוֹק שְׁלוֹ, הוּצָאָה עֲצֵמִית, 2010)

ילדת ימים הייתה הרצליה. ימיה מתהפכים יפים וקשים, ומילים היו לה בובות ובבואות לחחק עצמה. להצחיק:

**"פִּיל נֶפִיל רָאֲשׁוּ כְדוֹר,**

**זוּג אוֹזְנִיִּים לִגְנָדוֹר,**

**שְׁתֵּי אוֹזְנִיִּים סַמְרָטוּטִים**

**וּבְלוּעַ זוּג חֲטִיִּים."**

**פִּיל נֶפִיל בְּלֵי נְמוּסִין,**

**לוֹ רִגְלִיִּים קוֹרְנָסִים,**

**לוֹ רִגְלִיִּים גְזַעֵי בַר**

**וּזְנֵב כְּמוֹ שֶׁל עֵכָבֵר"**

ואני מנסה לגעת באישיותה המורכבת. לצאת בעקבי הליבה המזינה את לוז בריאתה. לעמוד על מקור ההשראה, במקום בו סודות כומסים עצמם מהתודעה, עד אשר בא להם אות. את הדחף לכתבת סיפור הילדים 'המפלץ' (מחברת הקשקושים של אחותי, עם עובד, 1982) תיארה הרצליה, חברתי, באותיות הבאות: "הספר הוא תוצר של ביקור בטבריה כשהיה לי מר מאד ואז כתבתי אותו... תוצר של כאב. כך גם ספרי השירים שלי למבוגרים... הכתיבה – צורך פנימי לדבר גם על קשיים."

מפלצות החרדה, סיפרה, נבראות מתוך אי היכולת לבטא קושי וכאב בפומבי. הן גדלות ומתרבות בהסגר ובבידוד. כך צמח בה המפלץ המאיים, המפחיד, הטורף. קפץ מתוך עיניה, דילג מתהום מחשבותיה למלא את עולמה, עד שנאחזה במילים לכשוף בהן את המפלץ חזרה אל תוך העיניים. אל מעמקי המחשבה. כך רוקנה אותו הדוף אל תוך הדף:

**"המחק!**

**השחק!**

**היה ריק!**

**ריק!"**

(מחברת הקשקושים של אחותי, 1982)

היוצר השבוי בעולם התוהו של מפלץ בן-הג, קוסם וגובל את מפלצות החרדה בדפוס מילים סדורות. הגיון המילים משיב את הסדר על כנו, ותשובתו – בריאה.

אינני יודעת אם כך הייתה הרצליה, חברתי, רוצה שאתאר את הכור ממנו חצבה יצירותיה. אולי כך, שהרי נתנה סימנים במעבר יבוק שהקדישה "לכל אלה אשר כשלו בדרך. באהבה", חרטה אותות בקמטי הפנים של "סבתא תופרת לתוך הקמטים סיפורים למשמרת" ('הקמטים של סבתא', **סבתא, סבא ואני**, ספרית פועלים, 1992), סימנה בדמותה של וסליסה החמודה, שמצאה את האור הגנוז בתוך גולגולת המוות שבבית המכשפה (**הנערה שאהבה סכנות**, משכל, 2002), והותירה מזכרת בעכברון לבן, שביקש להינשא לשמש, לענן ולרוח, וסופו שמצא את כל אלה בעכברונת עמלנית ואפורה, שהייתה לו לאישה (**מעשה בעכבר שחפש כלה**, הקיבוץ המאוחד, 1991). כך ברוחה הפכה אובדן לשליטה, יגון לשירה.

כך עד המפלץ האחרון. הטורף, המפחיד, המסוכן מכולם. אישה וגיבורה רוקנה אותו ובאה בו כצוללת במצולת צל סכנה, שהייתה לה סוד:

**"את תבואי בו."**

**תטבלי אַט אַט בַסוד הגדול**

**סוד אחרון הימים.**

**רְנָה את השקט של כל הרעשים**

**צוללת לְעומק, לְעומק,**

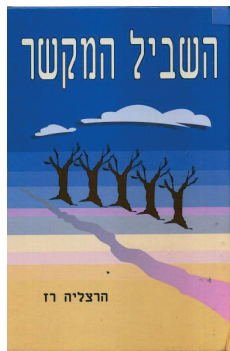
**אל מַעְבַר לחיים."**

(הים האחרון", כל אחד ומעבר יבוק שלו, הוצאה עצמית, 2010)



הרצליה רז (סוקולינסקי) ז"ל, נולדה בדרום רוסיה. בת ונכדה לחלוצי העלייה השלישית, גדלה והתחנכה בתל אביב. ראתה עצמה בראש ובראשונה מחנכת ומורה לילדים ולמורי מורים, וגם סופרת, משוררת וחוקרת. מראשוני חוקרי ספרות הילדים בארץ ומייסדת ארגון סומליון – סופרים ומשוררים לילדים ולנוער. כתבה למעלה משמונה עשר ספרי שירה וסיפורת לילדים ולמבוגרים. ארכיונה האישי מכיל כתבי מחקר, ביקורת, דידקטיקה וספרות, הממוינים על פי נושאים ויוצרים. הארכיון שמור במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין בירושלים. אוסף שירי הזמר ושירי הערש שלה מצוי בפונותיקה הלאומית בספרייה הלאומית, ירושלים, ויצירותיה ומכתביה בארכיון "גנזים", בבית אריאלה, תל אביב.

יהי זכרה ברוך.





# עיון ומחקר



# לא כשאר בתי הספר: תנודות בפערים חברתיים בין "אליפים" – רומן לנוער ובין עיבודו לדרמה טלוויזיונית לבני הנעורים

דר' ערגה הלר  
תקציר

הרומן הריאליסטי לנוער **אליפים** מאת אסתר שטרייט-וורצל (1981), וסדרת הטלוויזיה הריאליסטית הנושאת אותו שם ("אליפים", 2011-2013), מציגים את חיי בני הנוער בפנימייה "גנות". הרומן המתאר את שנות ה-60 בארץ מבקש להציג תהליך שחבור חברתי של בני נוער מסביבות סוציו-אקונומיות שונות, ובתוך כך לעודד את הקורא לקבל את תלמידי הפנימייה – שייצגו נוער שוליים דחוי ומנוכר, באמצעות הזדהות עם מצוקותיהם האוניברסאליות (אהבה, נאמנות, משפחה) והמקומיות (השתלבות בחברה הישראלית תוך אימוץ דמות הלוחם עובד האדמה). סדרת הטלוויזיה, שראתה אור בהמשכים בין השנים 2011-2013, מבוססת על הרומן, אך מציגה לעומת זאת מציאות ואידיאלים שונים ועכשוויים, המשתקפים מתוך החיים בשנת 2010.

המאמר מניח כי **אליפים** הוא טקסט מכונן בתרבות בני הנעורים ולכן עשוי לשמש כלי למיפוי ולהבנת מגמות ואידיאלים של בני הנעורים במעבר מהמאה ה-20 למאה ה-21.

המאמר מציג מסקנות מתוך השוואה בין ייצוגי הדמויות ברומן ובסדרה, ובוחן את התמורה שחלה בייצוג הפערים החברתיים של הדמויות המרכזיות ברומן ובסדרת הטלוויזיה.

## הקדמה: "אליפים" – אמנות הבלעת הפערים החברתיים

כשהסופרת אסתר שטרייט-וורצל (1932-2013) פרסמה את הרומן לנוער **אליפים** (1981), המגולל את חייהם של תלמידי שכבת ט' בפנימייה החקלאית "גנות" ומאבקם בתלמידי י"ב – התחוללה סביבו סערה. הרומן אכן היה חריג וראשוני בעצם הבחירה בכתיבה לנוער ובשלל התכנים שהציג. בסוף שנות השבעים ובתחילת שנות השמונים של המאה העשרים פנו רק סופרים ישראלים ספורים לכתיבה לנוער בגילאי 12-18. לפי אוריאל אופק, שטרייט-וורצל הייתה אחת מחמישה סופרים בלבד, שכתבו לנוער, לפני הפריצה הגדולה של ענף ספרי הנוער בישראל בשלהי שנות השמונים של המאה העשרים (אופק, 1988: 47). הרומן של שטרייט-וורצל נכתב, כפי שהיא מעידה בראיון שיווקי לסדרת הטלוויזיה, בשל מניע כלכלי (אליפים: מספר לסרט, 2011). הרומן זיכה אותה בשנת 1982 בפרס זאב, שהוענק לסופרים היוצרים לילדים ולנוער. מיצובו של הספר במרכז תרבות הנוער הישראלית רק החל.

מרבית ספרייה של שטרייט-וורצל, למעט שלושת ספריה לגיל הרך, ראו אור בהוצאת "עמיחי", שהתמחתה באותם הימים בעיקר בהוצאת ספרות מקורית כדוגמת ספריה של דבורה עומר. בניגוד להוצאות הספרים שבבעלות הקיבוצים ותנועות העובדים – כמו "עם עובד", "ספריית פועלים"

ו"הקיבוץ המאוחד" – הוצאת "עמיחי" לא נצבעה בגווני הסוציאליזם. היא פרסמה לנוער מכתביו של זאב ז'בוטינסקי והייתה מקורבת מאוד לתפיסתו המדינית. אך התכנים של ספרי "עמיחי" הלמו את המגמה השלטת בספרות הילדים והנוער העברית, לפיכך התקבלו על ידי כלל הקוראים הצעירים. עד לשנות השבעים של המאה העשרים, היו אלה תכנים של היסטוריה לאומית וגבורה אישית. אחר כך, בהדרגה, סיפורים על מצוקות חברתיות ואישיות של בני נוער.<sup>1</sup> כתיבתה של שטרייט-וורצל עוסקת הן בהיבטים הלאומיים והציוניים והן במצוקות הפרט, ולפיכך הלמה את רוח ההוצאה ואת המגמה השלטת בספרות הילדים והנוער העברית דאז.

מאז 1981 מוסיפה הוצאת "עמיחי" להדפיס מהדורות חדשות של הרומן בכריכתו המקורית (ראה: איור 1), למעט המהדורה של שנת 2011 שהייתה חלק ממסע שיווקי של סדרת הטלוויזיה, בה נדון בהמשך (ראה: איור 2).



איור 2: כריכת המהדורה שליוותה את העונה הראשונה של סדרת הטלוויזיה המבוססת על **אליפים** (2011), דיברה בשפה חזותית עדכנית מתוך התכתבות עם שער הספר המקורי, בשילוב תמונות השחקנים.



איור 1: כריכת המהדורה המקורית של **אליפים** באיורה של אלישבע לנדאו, הוצאת עמיחי 1981

1 בכתבה שפורסמה בעיתון "חרות" וסקרה את פועלו של מקים הוצאת "עמיחי", יהודה אורלינסקי, נכתב: "המגמה של ההוצאה לתת לילד ספר מפרי הארץ, על ריחו ועל טעמו, על ציור הנוף שלו – נוף מולדתו." (**חרות**, 1964.10.23). הוצאת "עמיחי" הייתה חתומה אף על קלאסיקה של ספרות העולם, אולם הספרות המטביעה את נוף המולדת הייתה כה חשובה לזהותה של המדינה הצעירה ולחינוך הנוער, עד שספרי ההוצאה זכו להכרה ולפופולאריות רבה. בעיתון "דבר", למשל, נמצאות סקירות רבות של ספרי הנוער של הוצאת במהלך שנות החמישים והשישים, ובהן קריאות להפיכת סיפורי גבורה שונים לפרקי לימוד לנוער (דוגמת הביקורת על הספר **כך התגונן ישראל** מאת מנחם תלמי מיום 1954.8.13). נציין כי מעטות נקודות ההסכמה בין העמדות שהוצגו ב"דבר" וב"חרות". ההסכמה מלמדת על חשיבות הייעוד של הספרות לצעירים בישראל דאז.

עיקר הביקורת על הספר הייתה שהוא התקדם צעד אחד נוסף לעבר הגבולות ה"אסורים" שכמעט לא נחצו קודם לכן בספרות הילדים העברית.<sup>2</sup> **אליפים** העזו להציג נשיקות וגיפופים בין תלמידי כיתה ט'; סיפור התאהבות בין תלמידה קטינה לאיש חינוך<sup>3</sup>; נער חולה אנוש; בתי כלא ובתי חולים פסיכיאטריים.<sup>4</sup> על העומס הרב הזה על הקוראים הצעירים, שקראו וצלחו מעל ארבע מאות עמודים מודפסים, אמורה הייתה להקל האמונה בשוויוניות ובעתיד הטוב המובטח לכל התלמידים הנאמנים של פנימיית "גנות".<sup>5</sup>

השם "אליפים" נגזר מאוצר הביטויים שהיה מקובל בפנימיות.<sup>6</sup> בתקופה אליה מתייחס הרומן – סוף שנות החמישים או ראשית שנות השישים של המאה העשרים. בתקופה בה פורסם, מרחק של דור כמעט, תלמידי הפנימיות היו לרוב ממעמד חברתי-כלכלי נמוך, או בני עליות שהוריהם לא היו בארץ או לא היו מסוגלים לדעת הרשויות לגדלם.<sup>7</sup> בכך תאם הרומן את דגם ספרות הנוער

2 דבורה עומר קדמה לשטרייט-וורצל בתעוזה. היא מספרת על התאהבות בצורה מתונה יותר כבר בספריה לנערות מסוף שנות השישים, וחושפת סיפור התאבדות (של אמה) ברומן לנוער משנת 1981.

3 אחת הדוגמאות המוקדמות יותר בספרות העברית, המתארת התאהבות של תלמידה באיש חינוך, היא הסיפור הקצר 'נעימה ששון כותבת שירים' מאת עמליה כהנא-כרמון משנת 1963, אותו איגדה שלוש שנים אחר כך בקובץ סיפוריה הראשון **בכפיפה אחת**. הסיפור לא יועד לקוראים צעירים, והבעייתיות בהתאהבות של התלמידה במורה ברורה לקורא. כיום הסיפור מוצע לקריאתם של תלמידי תיכון.

4 אומנם הסופרת גלילה רון-פדר החלה לפרסם ב-1976 את הסדרה **אל עצמי**, המספרת על הנער העוזב ציון, שנמסר לאומנה למשפחת שרוני המבוססת והמשכילה. אולם הסיפורים יועדו לתלמידים בכיתות ב'-ד' ולא לנוער. כל אזכור עוני ופשע היה עקיף, שכן הילד ציון שוקם. העיסוק במחלות נפש חדר לספרות הילדים באופן מורגש כעשור לאחר מכן בשנת 1992 עם פרסום ספרה האוטוביוגרפי של השחקנית גילה אלמגור **עץ הדומים תפוס**. מעניין כי שני הטקסטים הללו זכו לעיבודים קולנועיים ותיאטריים לילדים ונוער.

5 הדגם החינוכי של "גנות" מתבסס על התפיסה שרווחה בחינוך ההתיישבותי באותם הימים. אל הפנימיות הגיעו בני מושבים מבוססים לצד עולים חדשים ונערים חסרי בית. מצד אחד היה נהוג בפנימיות לרדות בתלמידי השנה הראשונה, ומצד שני האידיאולוגיה החינוכית דרשה שוויון מלא בין התלמידים. בשנת 1963, לדוגמה, התחולל שינוי מהפכני בבית הספר "כדורי", נושא הדגל של החינוך ההתיישבותי. בכתבה חדשותית שפורסמה ב"דבר" ב-10.2.1963 התפרסמו שישה עקרונות מחייבים בידי מועצת התלמידים המוסדית ועיקרם סולידאריות, שוויון, אחווה וכבוד הדדי, והימנעות מוחלטת מגילויים של אלימות, שרתות ורודנות כלפי תלמידי השנה הראשונה ובכלל. כתב "דבר" שביקר במקום דיווח כי "השינוי מורגש היטב בין כתיב בית הספר".

6 גם אם הכינויים אליפים, בטיחים, ג'מילים ודלילים שניתנו לתלמידי ט', י', ו"א ו-י"ב בהתאמה מיושנים כיום, היות שהם מושתתים על מערכת החינוך בה המעבר לתיכון היה ישיר מבית הספר היסודי (א'-ח'), הם עודם שמורים בפי תלמידי ועובדי פנימיות הודות לספר **אליפים** של שטרייט וורצל (שמאי ופוקסנבוים, 2011: 49).

7 יצחק ארצי מדווח ב"דבר" באביב 1967, ימים ספורים לפני פרוץ מלחמת ששת הימים, על קליטת בני נוער "המצריכים טיפול מיוחד" בפנימיות. ארצי כותב באמפתיה על אנשי החינוך ההתיישבותי ("מפעל של איכות") המטפלים בנוער המכונה ברבים "נוער בלתי נתפס" או "המיואשים". ביטויים אלה מעידים על תפיסתם של בני נוער אלה כתלושים ומנותקים מההווה והחברה הישראלית. במחקר שנערך קרוב לשני עשורים אחר כך, ומתייחס לחינוך ההתיישבותי עד לנקודת הזמן בה פורסם, טוען מרדכי אריאלי כי הפנימיות פועלות כמשחברים, משמע כמאיצי תהליכים חברתיים (אריאלי, 1991: 19). לפי גישה זו, הרי **שאלפים** אינו רק מתאר תופעה חברתית

המערבית באותה העת, שעיקרה היה עיסוק אתי בסוגיות חברתיות מההיבט של הממסד החינוכי. אולם **אליפים** נוצר עבור הקורא הישראלי הצעיר, וכך ביקש גם להעביר את המסר החינוכי השוויוני, באמצעות לשון תקנית ו"יפה" שהתאימה לגישה החינוכית (ברוך, 1991: 17). העובדה, **שאליפים** היה כתוב רובו ככולו בשפה תקנית ו"יפה", הצליחה לכאורה לטשטש פערים בין גיבוריו. בכך תאמה לשון הטקסט את הרוח החינוכית שביקשה לקדם שוויוניות, כפי שמסביר המחנך יחיאל לתלמידיו ב"גנות": "הלא בית ספר חקלאי אינו כשאר בתי-ספר, והיחסים בין מורים ותלמידים הם הרבה יותר חבריים ושוויוניים מבכל בית ספר אחר" (שטרייט-וורצל, 1982: 214).

הרומן מגולל נרטיבים של תלמידי כיתה ט' בפנימיית בית הספר החקלאי "גנות". רובו מסופר מנקודת מבטו של רוני מצגר, בנו של עורך דין תל אביבי מבוסס, שיכול היה לבחור ללמוד בכל מוסד חינוכי, אך בחר להתרחק מהבית. בחירתו זו הובילה אותו ל"גנות" (מוסד המבוסס על הפנימייה החקלאית "כנות", שהסופרת הכירה היטב מעבודתה כמורה) (לובין ותכלת, 1980; קידר, 2012), ואילו פרקים אחדים מסופרים מנקודת המבט של הדמויות המשניות. הם חושפים את מציאויות חיים שונות, רקעים חברתיים נבדלים, הבדלים אתניים, הבדלים אקונומיים, הבדלים בשאיפות וביעדים של התלמידים, ולא פחות חשוב מכך גם של אנשי הצוות החינוכי. אולם למרות הבדלים אלה, המשלב הלשוני דומה ברובו של הטקסט. למעשה כבר עם פרסומו ב-1982 נתפסה בו הלשון כשפה גבוהה, והיא שימשה, כאמור, לייצוג "השפה האידיאלית" מכוננת הזהות המקומית בה דבקה מערכת החינוך, בין אם הושמה בפי המספר או בפי התלמידים. שטרייט-וורצל, בהיותה מורה וסופרת, הציגה וביטאה אותו אידיאל לשוני-חברתי (אופנהיימר ובילבום, 2012, 21). מובן שכוונה זו מסגירה תפיסה לשונית של חברה המבקשת להחיל את ערכיה על הכלל, וכחלק מערכי כינון הזהות העברית, צעד זה נעשה לשם יצירת השוויון. אולם קריאה מעמיקה ברומן חושפת כי ההצהרות החינוכיות השוויוניות הרבות השזורות לאורכה ולרוחבה של העלילה, וכן השפה התקנית, עומדות בסתירה משמעותית לציר הניגודים המרכזי הבונה את המתח בעלילה. במרכזו, הניגוד הבונה את מערכת היחסים בין בן-הטובים האשכנזי והתל אביבי, רוני מצגר, בנו של עורך דין מבוסס, לנער המזרחי חסר הבית, עבריין בן עבריין, דויד. שני הנערים יתומים מאם ונמשכים לאותה הנערה, אילנה.

---

במערכת החינוך הישראלית, ואינו רק מציג את האידיאל לתיקונה, אלא גם מבקש מהקוראים להיות חלק מאותו תהליך. המאמר אומנם מתייחס לנוער עולה, וב**אליפים** זהותו של נוער עולה מוסווה עד נעדרת, אולם כפי שנטען במאמר, ההיעדר של הצהרה גלויה של זהות נבדלת פועל כחלק מהמנגנון להשפעה על הקורא, ולקבלת האידיאל החינוכי המהווה לא רק את המסר הפנימי של "גנות", אלא גם את המסר הטקסטואלי של הרומן כולו – שוויוניות חברתית.



## המעבר לטלוויזיה ולמדיה הדיגיטלית: מיצוב "אליפים" כטקסט תרבותי מכונן לבני הנוער

לכאורה, נדמה כי לצורך דיון בשאלות של פערים חברתיים בתרבות הנוער הישראלית, די ברומן לנוער **אליפים** המשמש כטקסט מייצג. אולם העיבודים להם זכה מחזקים את מעמדו לא רק כטקסט מרכזי בתרבות הנוער, אלא שהם מחדדים את ההתבוננות בפערים החברתיים, שחלקם אובד בעיבודים וחלקם מומרים בנורמות חברתיות אחרות.

כאמור, מיד עם פרסומו זכה הרומן להכרה ממסדית, בקבלת פרס זאב. אם נוסיף לכך את העובדה כי הספר זוכה למהדורות רבות ומודפס מחדש בלשונו הגבוהה וללא התאמה לדורות הקוראים החדשים, נבין כי הספר עצמו נתפס כטקסט מבוקש. ייתכן והעובדה כי נכלל פעמים רבות בהמלצות הקריאה של משרד החינוך, תרמה רבות להיותו טקסט כזה, מעבר למיוצג בו, אך המלצה ממסדית כשלעצמה לא יכלה לחולל מינוף מעמדי כזה.<sup>8</sup>

אם מתוך בחירה חופשית של הנוער ואם מתוך אילוץ בית-ספרי, הרומן **אליפים** נתפס כהימור טוב להפקה טלוויזיונית. בחורף של שנת 2011 הוצגו בערוץ הילדים של חברת YES פרקי העונה הראשונה של סדרת טלוויזיה בשם **אליפים**, שהופקה על ידי "טדי הפקות" בשיתוף הסופרת, לציון שלושים שנים לרומן. במהלך כשנתיים מופקות שתי עונות נוספות, ובהן עלילות התלמידים המקוריים והחדשים בשנות הלימוד השנייה (החופפת בחלקה לעלילותיהם בשנה הראשונה ברומן) והאחרונה, בחלקן עלילות שלא נכללו בספר המקורי, המסתיים ביום בו חוזר רוני ללימודיו בכיתה י'.<sup>9</sup> בכל עונה שישים פרקים. אסתר שטרייט-וורצל ליוותה את הפקת הסדרה בעונה הראשונה, והייתה שותפה להחלטות העיבוד (אליפים: מספר לסרט 2011; קידר, 2012. 27.11).

עיבוד **אליפים** לטלוויזיה נעשה מתוך התחשבות במדיה ובקהל היעד. העלילה הפכה דינאמית יותר, והשפה מעודכנת ומדוברת.<sup>10</sup> בנוסף, כשבוע לפני הבכורה נפתח דף פייסבוק ייעודי לסדרה

8 לפי בדיקת משרד החינוך, כפי שפורסמה בכתבה בעיתון "הארץ" לקראת שבוע הספר תשע"ד, הספר המושאל ביותר בספריות הציבוריות הוא **אליפים** (סלע, 9.6.2014). נתון זה קושר בין המלצות משרד החינוך לכך שהספר זכה לעיבוד טלוויזיוני מבוקש מאוד ועטור פרסים, כפי שיוסבר בהמשך המאמר.

9 בסך הכול שודרה הסדרה בשידורי בכורה בערוץ הילדים של יס בימי ראשון עד רביעי, ולעתים חמישי בשעות הצהריים המאוחרות, המתאימות לשעת החזרה של הצופים מבתי הספר, ובשידורים חוזרים יומיים. כל פרק בן 25 דק'. מאז עלתה לשידור, נמצאת הסדרה גם בפורמט VOD בייס ובאינטרנט (<http://vod.walla.co.il/> tvshow/2855951/alifim/season-1), כמו כן היא משודרת בערוץ היו-טיוב של ייס.

10 בסדרות דרמה לנוער מקובל קצב דיבור מהיר ומשחק מהיר. כעיקרון, משלב של לשון דיבור מאפיין סדרות דרמה הפונות לחתך קהל רחב ביותר (אוריין, 2004, 99-100). לדוגמה, אם בגרסת הספר הלשון תקינה ומעלה והמשלב תקין, ובכל הסיפור מופיעה קללה אחת בשיאו, כשדויד מטיח באילנה "זונה בת זונה [...] זונה ארוה" וחותר את התקווה לשיקומו (שטרייט-וורצל, 1981: 362), הרי שבגרסת הטלוויזיה הקללות רווחות בשיח ומתפקדות לעתים פשוט כקשרים פרגמאטיים. הדמות היחידה ששימרה את משלב הלשון של הרומן היא דמותה של המנהלת חנה, והייתה הדמות המבוגרת מכולם בסדרה, מהווה הסבר נוח למשלב זה.

(ראה: איור 3). הפרסום המקדים הציג את דמות השחקן יותם קושניר (רוני בן משה בסדרה, רוני מצגר בספר) וביקש מהגולשים לנחש איזו דמות הוא מגלם בסדרה, ובכך יצר זיקה הדוקה בין קהילת המעריצים במרחב הווירטואלי לבין הסדרה המבוססת על ספרה של שטרייט-וורצל. כיום, שילוב של המרחבים השונים (ספר-טלוויזיה-מרשתת) והפיכתו של הצופה/קורא לפעיל בהתפתחות העלילה, מאפיין טקסטים מרכזיים בתרבות הנוער, משמע טקסטים תרבותיים המעוררים שיח פעיל ורב-ערוצי בקרב קהל היעד שלהם (הלר, 2014א: 75).<sup>11</sup> בינואר 2012 לקראת עלייתה לאוויר של העונה השנייה, הועלה לדף של הסדרה באתר ערוץ הילדים "מגזין גנות" שפעל כעיתון בית ספרי אך התייחס למתרחש בסדרה עצמה (ראה: איור 4).<sup>12</sup>



איור 3: דף הפייסבוק של הסדרה פעיל מ-17 בינואר 2011. פרק הבכורה של הסדרה שודר ב-23.1.2011. תמונת הנושא מציגה את צוות שחקני העונה השנייה של הסדרה.

- 11 כפי שמציעה ערגה הלר, המונח רב-ערוציות מתייחס למרחבים בהם נוכחים עיבודים של הטקסט המקורי במדיה. במובן זה, הספר שחיברה שטרייט-וורצל הוא הטקסט המקורי, וכל השאר מתייחסים אליו. ככל שטקסט מקובל יותר בקרב הנוער, הוא יהיה פעיל ביותר מרחבים ממשיים (כספר, סרט, סדרת טלוויזיה) ומדומים (אתרי מעריצים, אתרים רשמיים וכו'). "מגזין גנות" הווירטואלי הוא סוג של מרחב מדומה בו פועל הטקסט. (הלר, 2014א).
- 12 "מגזין גנות" הפיקטיבי היה פעיל בשנת 2012 בכתובת [www.kidstv.co.il/iframe\\_article/3810452](http://www.kidstv.co.il/iframe_article/3810452). נצפה לאחרונה 20.2.2012.

# מגזין גנות

יום ה' כ"ד טבת תשע"ב / 19.12.2012 / עיתון גנות / מחיר: חנם /

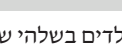
**10 דברים שלא ידעתם על... עדן**  
 המדריכה החזקה ויפית של הכתיבים בראיון הכרות בלעדית לעיתון! אל תפספסו!



**מבצע שבועי בסופר גנות**



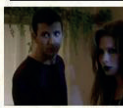
**ליסטיקה דובקן שחור**  
 חגיגות יופי! לטורף כל יום



**ד"ש מניצה!**



**מתי שיש אהבה במתח?**  
**מדור היכרות**  
 מחפשים אהבה במנות? מי תהיה האחת של מד?



**הגעתם לבית ספר חדש? הכתבת הזו ממשי עמוכם!**

**מי מנסה לפגוע בבטיחים?**  
 חשבנו שהשנה נפתח את העיתון של בית הספר בידיעה משעממת אך כבר בשבוע הראשון הפתיעו אותנו "הסלבדורים של גנות". לקראת הכתבה הנלאה ליחצו כאן!

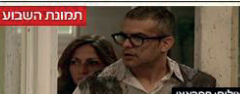


**מתיחות בין דויד ושרי. מה קרה? האם הם מסתירים משהו? נל הפדטים בהמשך המכתב!**

**לוח מודעות**  
 אם משהו היה שגוי בשבוע של סוף וסיים את כל החומר! אני חייב להזכיר אתו! אבא נרו קשר עם לאור כחן מה!

**תמונת השבוע**  
 דרושים כותבים לעיתון גנות

**בגנות מלחשים ש... האם רוני ואילנה הבטיחים עדיין זוג? בבית גנות רוחשות השמועות כי הזוג המלכותי כבר לא... המשיכו לקרוא!**



איור 4: דף השער של המגזין הדיגיטאלי "מגזין גנות" שפעל בדף הסדרה באתר ערוץ הילדים בשלהי שנת 2012 ובשנת 2013, לקידום מכירות של העונה השנייה. המגזין נכתב כאילו היה עיתון בית ספר, נערך מנקודת מבט של תלמיד בפנימייה, אך הרחיב בסיפורי הפרקים שהיו ורמזו על סוגיות מרכזיות מהפרקים הבאים.

כאמור בעקבות הצלחתה הרבה של הסדרה בקרב הצופים הצעירים, יוזמים בערוץ הילדים ובחברת "טדי הפקות" מהדורה מחודשת של **אליפים**. הסדרה רואה אור בשנת 2012. בניגוד למהדורות הקודמות והעוקבות, למהדורה זו כריכה ייחודית (ראה: איור 2) ושמונה עמודי כרומו צבעוניים לא ממוספרים בתחילתה. עמודים אלה כוללים את תמונת המחזור לכאורה של "אליפים 2011" בעמוד השער וטקסט מלווה, הנפרס על פני שבעה עמודים ובהם תמונות ו"חמשירים", שנכתבו לכאורה בידי גדי ומיכה, על שבעה אליפים (רוני, אילנה, ניץ, הדס, דויד, שאולי, גדי ומיכה) וחמישה דלידים (קארין, אמוץ, דנה, צימבל ודינר).<sup>13</sup> בהמשך ראיונות קצרים עם השחקנים המגלמים

13 יש לציין כי חל שינוי משמעותי בהרכב תלמידי שכבת י"ב בין הספר לסרט, אך אינו קשור בתכני מאמר זה. חלק מהשינוי נובע מתיקון הקסר של ייצוג דמויות נשיות בהפקות המקור (למיש, 2011: 63)

דמויות אלה. בדומה לדרך הסדרה בפייסבוק, ההקדמה הנוספת לספר הרגיל יוצרת את הזיקה בין הסדרה הטלוויזיונית לספר בן שלושים השנה. הזיקה חשובה, שכן תפקידה לגשר על הבדלים (א) במאפיינים האתניים והדמוגרפיים של חלק מהדמויות ברומן ובסדרה (ב) במעמדן החברתי השונה של הדמויות בספר לעומת הסדרה, הן בשכבת האליפים והן בכלל האוכלוסייה הישראלית (ג) בחשיבותן של עלילות משנה שונות בין הספר לסדרה ובראשן העלילות הקשורות בחייהם של דויד ושל הדס[ה].

עוד בשנת 2011 זכתה הסדרה בפרס "נבחרי הילדים"; זוכי הפרס נקבעים על ידי הצופים של ערוץ הילדים באמצעות הצבעה דיגיטאלית. בשנת 2012 זכתה הסדרה ב"פרס האקדמיה לטלוויזיה" בקטגוריית סדרות הנוער; הפרס ניתן על ידי נציגי תעשיית הטלוויזיה והקולנוע. על הצלחתה הרבה של ההפקה הטלוויזיונית ניתן ללמוד ממיזמים נלווים דוגמת הפקת הספר הדיגיטלי **אליפים החוויה הדיגיטאלית**, שאפשר קריאה בתשלום מוזל ברומן המקורי באמצעות איי-פד, תוך קישור לפרקי הסדרה העכשווית ותוספות שונות כמפות, ראיונות עם הכוכבים ועוד. העיבוד לא זכה להצלחה מסחרית (קידר, 27.11.2012), אך זכה במדליית ארד בתחרות עולמית לפיתוח מוצרים נלווים לקידום מכירות.<sup>14</sup> כמו כן ראוי לציין גם את המיזם "תקרא תצליח". במהלך 2012 הציע בנק הפועלים ללקוחותיו את האפשרות לקנות ברשת "סטימצקי" את הספר בעלות מוזלת. סרטון שהופק בשיתוף הבנק וערוץ הילדים, ומשודר במרשתת באתר "דן חסכן" האיר את עיני הצופים על אודות הבדל משמעותי במשולש האהבה רוני-אילנה-דויד, בין הסדרה לספר ועודד אותם לקרוא את הפרק הרלבנטי בספר.<sup>15</sup>

כל ההיבטים הללו מלמדים על מעמדם החזק והכרוך זה בזה, של הספר והסדרה. היות שהספר נתפס כספרות ריאליסטית לנוער, והסדרה כדרמה ריאליסטית לנוער, התבוננות משווה בפערים החברתיים הגלומים בעלילות שניהם עשויה ללמד על שוויון או פער בחברה ובחינוך. מחקר זה מבקש, אפוא, להשוות בין דמויות ועלילות בספר ובסדרה **אליפים**, על מנת לחקור את טיבם של הפערים החברתיים וייצוגם בטקסטים מרכזיים לנוער.

### **זהות, משפחה ובית: פערים חברתיים כמניעי העלילה ב"אליפים"**

עלילת הרומן שחיברה שטרייט-וורצל מונעת ברצון התלמידים להשתלב כשוים בפנימייה. אלא שבקריאה של בין השיטין מתחוור שב"גנות", המנוהלת תחת שרביטה של חנה, אין שוויון בפועל ועל

14 בתחרות בשם "2012 PROMAXBDA DESIGN", ראה: <http://www.promaxbda.org/docs/pdfs/2012-bda-ge-winners.pdf?sfvrsn=2>, נצפה לאחרונה ביום 22.5.15.

15 הסרטון הופק בהשתתפות רוני דואני, מנחה בערוץ הילדים ובפרסומות "תקרא תצליח", המשחקת בתפקיד מדריכה חברתית בעונה השנייה של הסדרה. הסרטון עמד על הקשר הזה בגלוי. ראה: <https://www.danpoalim.co.il/content.asp?contentID=2265>, נצפה לאחרונה ביום 22.5.2015.

זכויות שוות יש להיאבק או להתאים עצמך לנוהג. המאבקים בין השכבות, בין הדמויות, בין המינים ובין הדורות הם רק מתווה גס של ניגודים הפועלים ברומן ובהמשך גם בסדרה.

עם פרסומו, הביקורות על הרומן התמקדו בעיקר בהעזה בהצגת דמותו של דויד, עבריין מזרחי צעיר ממשפחה הרוסה בשכונת הארגזים ביפו, המתקשה להשתקם ובסופו של דבר נפלט ממערכת החינוך, וברומן האהבה – השולי בעלילת הרומן – בין הדסה, תלמידה בת חמש עשרה, לשמוליק, המדריך שלה, רווק תימהוני וגלמוד, שניצל ממקלחות הגזים באושוויץ, הנמצא בסוף שנות הארבעים לחייו (יונאי, 1981: 57). ביקורות מתונות יותר עסקו בהתנגשות בין העולמות של רוני ואילנה לעולמו של דויד (כרמי-לניאדו, 1982: 46), זאת מבלי לציין בגלוי ובמפורש כי מדובר בניגוד בין אשכנזיות למזרחיות, בין מעמד סוציו-אקונומי בינוני ומעלה, למעמד סוציו-אקונומי נמוך.

בשעה שהרומן **אליפים** העז לדון בגלוי בשיקום לא מוצלח בעליל של נוער עבריין, או באהבה וחשק בין בגיר לקטינה, הוא התבסס על אוצר הדימויים התרבותי המקובל – ואף המיושן<sup>16</sup> – של הצבר הלוחם, שהבליע בתוכו הנחות יסוד חברתיות, אם לא דעות קדומות, על אודות התנהגות "נכונה". דמויות כמדריך החברתי, פיני, ושני בני המושב האתלטיים והחסונים, גדי ומיכה, מוצגות כתוצר האידיאלי של מערכת החינוך של "גנות": חקלאים ולוחמים.<sup>17</sup> כך ברומן, פיני המדריך החברתי הוא סמל ציוני: צנחן לשעבר (שטרייט-וורצל, 1981: 247), משופם, בעל בלורית, שזוף וחברה'מן

16 ספרות הילדים והנוער נוטה, באופן מסורתי, לשמרנות רבה. כשירוד ערכו של הצבר ביצירה המקורית למבוגרים והוא אף הופך למושא לעג (הלר, 2014: 114) אנו מוצאים שהוא נותר על כנו בספרות הילדים והנוער, ולא רק זאת, אלא שהעיסוק בדימוי הצבר ובערכי הציונות, ההתיישבות והלחימה בעד המולדת אינו דועך, אלא שלצדו מופיעים כעת נושאים חדשים, אוניברסאליים, העוסקים בסוגיות חברתיות. חוקרת ספרות הילדים, זהר שביט, מתארת כי משנות הששים של המאה העשרים חלה בספרות הילדים הישראלית תמורה משמעותית, ובכללה פתיחות לנושאים האוניברסאליים, תיאור פרשיות ציוניות לאומיות, וכן עיסוק בשואה (שביט, 2000: 17-18). שטרייט-וורצל כותבת על נושאים אלה, וב**אליפים** משלבת את כולם יחדיו באמצעות הסטיות מהעלילה הראשית אל עלילות המשנה. על הכריכה האחורית, החל מפרסומו, מוצג הרומן כסיפור המאבק של שכבת האליפים, תלמידי ט', בדלילים, תלמידי "ב, ולצורך זה נרתמו גם שימושי לשון צבאיים, כמו "אחוות יחידה" בפרסומים ועל גבי כריכת הרומן, ו"חולייה" ו"עמידת גבורה" בתיאור הגיבוש של שכבת האליפים ברומן (שם, 28). השפה הצבאית רומזת הן על דימוי הצבר והן על החיים בפנימייה.

17 שמוליק, מדריך גן הנוי, שיחסי עם התלמידה הדסה נמצאים במבחן מוסרי וחוקי מתמיד, מנוגד לפיני הצבר הצנחן המשופם הנשוי והאהוב. שמוליק ניצל השואה מגלם את הגלותי והזר לא פחות משהוא מגלם את דמות התימהוני. התימהונות כגולותיות מרחיקה אותו מלב הקונצנוס המקומי. בדומה לניגוד ולדמיון שבונה הסופרת בין התלמידים רוני ודויד, נבנה דפוס כזה גם בין הדמות הגברית הצברית לדמות הגברית הגלותית. פיני הצבר מתואר כאיש חם, כמנהיג ללא עוררין (עד סיכון חיי תלמידיו); שמוליק נתפס כמרוחק וקר, מבודד מהכלל. פיני מעמיד צאצאים; שמוליק חסוך הילדים נודר להמתין שנים עד שהנערה אותה הוא אוהב תגדל ותגיע לגיל הנישואין המינימלי המותר בחוק. למרות ההבדלים הללו, שמקורם פערים חברתיים, שני המדריכים מאבדים את ביתם, זמנית, בפנימייה בעקבות התנהגותם הלא אחראית כלפי התלמידים. אופן ההתמודדות עם האובדן הזמני שונה, ומדגיש את התלישות של שמוליק. בדומה לתלמידים שמקורם בתים הרוסים, "גנות" היא ביתו היחיד של שמוליק. משמעות גירושו מ"גנות" אינה אובדן פרנסה אלא אובדן השייכות לחברה הישראלית.

(שם, עמ' 15) לבוש במכנסיים קצרים (שם, עמ' 28). כשהוא מארח את חניכיו בביתו, הוא מוזג להם קפה שחור ומאפשר להם לעשן סיגריות (שם, עמ' 89). זהותו האתנית של פיני נרמזת באהבת הספר ובהאזנה לבטוהובן (שם, עמ' 47), אך היותו סמל של הארצישראליות חשוב ממנה. לצד האדרת הצבר ברומן, נדמה כי אפיונים עדתיים של דמויות, המהווים למעשה חלק מחומרי האקספוזיציה, מוצנעים ומועברים לאמצע הרומן.<sup>18</sup> העתקת המידע ופיזורו ברצף הטקסט מכוונים, מונעים מהאידיאל הפנימי של כור היתוך חברתי בו "היחסים בין מורים ותלמידים הרבה יותר חבריים ושוויוניים מבכל בית ספר אחר" (שם, 214). בעיון בעלילות המשנה, מגלה הקורא רמיזות עדתיות נוספות – האוכל שמבשלת ריבה, טבחית הפנימייה, הוא "כמו בבית", כלומר, אשכנזי לפי התפריט (שם, 53) – ומגלה גם ייצוגים של דעות קדומות – הילד דויד משכונת הארגזים תמיד רעב, מוכה ולבוש סחבות (שם, 160).

מיכה וגדי מוצגים כדמויי-פיני, הם חסונים ולבושים כמותו. אלא שרמז קטן ועקיף מסגיר את מוצאם העדתי ("שתי ילדות שחרחרות" מתאר המספר את אחיותיו של מיכה, שכנו של גדי במושב; שם, עמ' 107). לכאורה זהו פרט רקע שולי. אולם הוא נקשר בתארים השליליים המודבקים לדויד (עליהם עוד יורחב), ומכאן לא רק למזרחיות אלא אף לשליליות.

בטלוויזיה, בניגוד לסיפור כתוב, הופעתן הפיסית של דמויות אינה הדרגתית. גם אם פרטים אלה ואחרים מעברן יכולים להישאר עלומים במשך פרקים או עונות, המראה שלהן ברור מהרגע הראשון להופעתן. פיני בסדרת הטלוויזיה (השחקן קובי מחט) מוצג כ"חנוך" ואין בהופעתו החיצונית רמז לעבר של לוחם בצנחנים, למעט אולי התספורת (אלא שברומן הוא עטור בלורית). הוא מגולח למשעי, מרכיב משקפים שחורים עבי מסגרת, לובש חולצות מעומלנות ומכופתרות ואפודות משובצות לרוב. מיכה (השחקן עומר דרור) וגדי (השחקן אסף הרץ) אינם "שחרחרים" כברומן. סדרת הטלוויזיה מעמידה פערים חדשים, שאינם בהכרח עדתיים, אלא סוציומטריים. אלה אינם פערים הקשורים בלחימה למען המולדת או בעבודת אדמה. לדוגמה, הפער בין אילנה (השחקנית יסמין עיון) חובבת המזון האורגאני, שמגיעה לפנימייה במטרה ללמוד על חקלאות אורגנית לבין ניץ (השחקנית שני אביב), המתייחסת לשהות בפנימייה כאל תצוגת אופנה מתמדת.

ברומן, הפנימייה מציגה אידיאל של חוסן לתלמידיה, אך כלפי חוץ היא נתפסת כמקום אליו הולכים "רק אלה שאין להם ברירה" (שטרייט-וורצל, 1981: 329). הניגוד בין התפיסה הפנימית לתפיסה החיצונית משקף את האופן בו נתפס החינוך ההתיישבותי. בתוך "גנות" מתקיים סדר חברתי בו השכבות הגבוהות נחשבות יותר מהנמוכות, הן זוכות להקלות ולפריוולגיות (כטלוויזיה, אביב),

---

18 בכל **אליפים** אין תיאורים עדתיים מפורשים להוציא את סיפור "התימני" (שטרייט-וורצל, 1981: 391). נוכחותו של התימני מנקה האוטובוסים משמעותית לאור הנורמות המקובלות בספרות הילדים והנוער העברית. ה"תימנים" בסיפורים רבים הם מחוץ לקולקטיב (דר, 2007: 27). דויד זוכה בשיא מצוקתו לסיוע מדמות אנונימית ושולית "התימני" שמציע לו פרנסה.

קפה או אפשרות לעשן בגלוי בעבודה ובבית הספר)<sup>19</sup>, הן בקיאות יותר בעבודה החקלאית – שגם בענפי יש היררכיה – וזכות לשחרור גורף מהעבודה לטובת הצלחה בבחינות הגמר והבגרות.

אולם ברומן קיים גם סדר חברתי נוסף, מובלע, המסתמך על העולם הנמצא מחוץ לגבולות הפנימייה – הסדר הדמוגרפי. מיפוי התלמידים בני היישובים השונים במפה המשוחזרת של הרומן תרם למעשה לשחזור מאפייני הדמויות, ומאפשר להעריך גם את הסולם החברתי של הדמויות, ממנו יכול הקורא המיומן לצפות מראש את התגלגלות היחסים החברתיים בעלילה. כך נמצאים התלמידים העירוניים בסולם החברתי השכבתי לאחר בני המושבים, הקרובים ביותר לאידיאל הצבר של "גנות" כבר בשנה הראשונה.<sup>20</sup>

ברומן, החלוקה לחדרים במגורי הבנים של ה"אליפים" מסמלת את משמעותה של המפה הסוציו-דמוגרפית המשוחזרת.<sup>21</sup> היבט זה אינו מתקיים כלל בעיבוד לטלוויזיה. בחדר מספר אחת בבית ה"אליפים" שוכנת ההנהגה של השכבה: רוני מצגר, מיכה, גדי ושאולי, המכונה קטנצ'יק עקב ממדיו הצנומים. בספר, קטנצ'יק מוצג כבנו חולה הלב של אמן תל אביבי, המקדש את אמנותו ומעדיף את בנו הצעיר והחסון על פני בנו החולה. מחלתו של קטנצ'יק ומאבקו על חייו ועל המשך לימודיו ב"גנות" מחדדים את הפער בינו ובין שותפיו לחדר, החסונים והמנהיגים מלידה. יכולת החמלה והאחוה שהם מגלים כלפיו כשהם בורחים מהפנימייה לבקר אותו בבית החולים (בפרק מ"ב), מעצימה אותם בעימות מול חנה המנהלת. אולם השיבוץ של כולם לאותו החדר מוצג תחילה

---

19 ברוח הזמן: בעיבוד לטלוויזיה, פינת הטלוויזיה של הדלילים מתגלה כ"זולה" עם מערכת קולנוע ביתית, הקפה השחור מוחלף בתה, והעישון אסור לכולם.

20 ברומן, גדי ומיכה, כמובן, הם האידיאל של בני המושבים. גם יוקרתם של בני הקיבוצים, כמו בני המושבים, מצויה מעל העירוניים, בזכות אותן המעלות: חוסן גופני, בקיאות בחקלאות ו"חברמניות" מוחלטת. אולם מכיוון ששטרייט-וורצל היא סופרת ריאליסטית המתארת את הקיים, והיות שלא נמצאו בני קיבוצים רבים במערכת החינוך ההתיישבותית (שכן באופן היסטורי הם למדו במוסדות הקיבוציים) הם נעדרים משורות התלמידים של "גנות". את דמות הקיבוצניק על מעלותיו אלה ממלא מדריך הלול – גדעון – שהוא "לא מדריך אלא חבר" (שטרייט-וורצל, 1981: 292).

21 כך רוני מצגר, בנו של עורך הדין, ושאולי (קטנצ'יק) בנו של צייר, גרים במרכז תל אביב, מייצגים ישוב מבוסס, תרבותיות והשכלה גבוהה. הם גם דמויות מרכזיות יותר בסיפור (כמו מיכה וגדי המושבניקים) מאשר ניצה ורמי, המגיעים מהעיר השכנה גבעתיים, המסמלת את צמיחת הישוב העירוני הוותיק בגוש דן, מהתקופה שקדמה לקום המדינה. לעומתם אילנה מחולון, דמות מרכזית יותר מניצה ורמי, מוצגת כבת למשפחת פועלים עירונית; הפועל העירוני זוכה לכבוד ברומן יותר מעורך דין המייצג את הקפיטליזם, או צייר המייצג את הבורהמייניות. למרות התחושות של האליפים, כולם באים ממשפחות תומכות ואוהבות. רוני, אילנה וניצה מוצגים ברומן במפורש כבהירי מראה (שטרייט-וורצל, 1981: 279), כאשר בעיבוד לטלוויזיה ניצה הופכת לניץ ואינה בהירת מראה, אם כי אוסף הבגדים המכובד שלה והמכשיר הסלולארי מעידים היטב על יכולות כלכליות.

החלוקה הדמוגרפית היא גם פנים יישובית, כך רוני וקטנצ'יק ממעמד גבוה יותר מדויד, תושב שכונת הארגזים ביפו. אך ההבדל ביניהם אינו מתבטא רק ביכולות כלכליות או בהשכלה, אף לא בגוון העור, אלא גם בנוכחות או היעדר הורים. היבט זה קשור לפערים הנוספים בין הדמויות המובילים לפערים החברתיים העמוקים ברומן.

כמקרי. חשיבות החדר נבנית בהדרגה ועמה ההבנה כי בחדר זה שוכנים התלמידים המובחרים. הם כאלה בשל יכולותיהם הפיסיות, המנטאליות ותכונת המנהיגות. כמו המדריך פיני, המוציא אותם לסיור שטח בסערה ונענש על ידי חנה, גם הם מפרים את הכללים הנהוגים ונענשים. אולם ההעזה היא הכוח המרכזי שלהם, המבדיל בינם לבין השאר ויוצר את הזיקה בינם לבין פיני הלוחם.

בסדרת הטלוויזיה – בה פיני אינו מוצג כטיפוס צבאי – נשמר ההבדל הפיסי בין דיירי החדר הראשון. קטנצ'יק (השחקן אלון סנדלר) נלחם על מעמדו מול מיכה, גדי ורוני. פיני מתערב לטובתו. המדיה השונה והעובדה כי המדובר בסדרת נוער אינן מאפשרות להרחיב בניסיונות הקליטה הכושלים שלו בחדר. העובדה כי חדר אחד משול ליחידה עלית, מתגלה לקוראי הרומן רק לקראת מחציתו,<sup>22</sup> ואילו לצופי הסדרה הוא מועבר כבר בראשית העונה הראשונה כאקסיומה.<sup>23</sup> בעיבוד לטלוויזיה הדמוגרפיה אינה רלבנטית עוד, וכל הדמויות פועלות בהוויה הפנימית של המוסד החינוכי. הדינאמיקה הפנימית היא המכתיבה את מקומם החברתי בהתאם לכלל שקובעת חנה המנהלת (השחקנית איילה מרגלית): "אני מבקשת מכם להסתכל סביב ולראות את שלושת העקרונות עליהם מושתתת "גנות", עבודה, שיויון ואחווה. [...] המקום הזה הוא הבית שלכם ולכן הוא גם באחריותכם." ("אליפים", עונה 1, פרק 1).

גם בסדרה וגם ברומן, הפנימייה מוצגת כבית. אולם בתחתית המדרג החברתי ברומן נמצאים התלמידים חסרי הבית ואלה שלא נותר להם בית לשוב אליו. ההתייחסות לעניין ברומן לקונית וקצרה: "נערים ונערות רבות הגיעו לכאן מבתים הרוסים. משפחות מפוררות. דברים ידועים." (שם, 76). התיאור המצומצם יוצר לכאורה רושם כי המדובר במיעוט. קורא הבקיא במציאות הישראלית יודע כי ברומן ריאליסטי המתאר את החינוך ההתיישבותי, האפיון של תלמידים חסרי בית אמור להתייחס לרוב המוחלט. למעשה, מניתוח הרומן עולה שאין שום מניעה כי אכן רוב תלמידי "גנות" שייכים לקטגוריה זו, שהרי רוב תלמידי הפנימייה כלל לא מוצגים בפירוט ברומן, ומתוך שתי כיתות אל"ף (כלומר שכבת ט') המונות בסך הכול שמונים תלמידים, מתמקד הרומן בכעשרה בלבד. בקבוצה המצומצמת הזאת אנו מוצאים כי רבים חווים תחושה של "חוסר בית": רוני סבור בתחילת הסיפור שאין לו בית, לכן הוא מבקש לעבור לפנימייה מאחר והתייתם מאמו, ואביו נשא לאישה את מזכירתו ההרה (בסיום הסיפור משלים רוני עם משפחתו החדשה וזוכה בשני בתים, בית אביו והפנימייה אליה הוא חוזר להמשך לימודיו). הדסה, בת יחידה, שהגיעה מבית אוהב ותומך ל"גנות", ניתקה את יחסיה עם הוריה לאור התנגדותם העזה למערכת היחסים שלה עם שמוליק, (חשוב לציין

22 במקביל להבנת מעמד המנהיגים של רוני-מיכה-גדי בעמודים 247-249 (מתוך 402), לאחר סצנת הצלה קרבית כביכול, מגלה פיני לחניכים כי היה צנחן.

23 יש להעיר כי ליהוק השחקנים בסדרה מרמז על ההבדלים שנמחקו מהרומן, וממקד את הצופים בדמויות המפתח. יותם קושניר (המוכר לצופים בפני עצמו, אך גם כבנו של אבי קושניר) מוכר יותר לצופי ערוץ הילדים משותפיו לחדר 1. כמו כן הפרסום הראשון שנעשה בעמוד הפייסבוק של התכנית ביום 17.1.2011 מציג את השאלה איזו דמות באליפים מגלם קושניר.



כי ההורים התמידו בקשר אתה למרות התנגדותה). תמי, שכל אחד מהוריה נישא בשנית ואיש מהם אינו חפץ יותר בבת זו ממערכת יחסיו הראשונה. דויד, היתום מאם, משוחרר ממאסר בשעה שאביו נמצא בכלא. היות שהעלילה מבוססת על ניגודים והיפוכם, היעדר הבית במרחב שמחוץ ל"גנות" הופך מנקודת החולשה לנקודה החוזק והניצחון של רכישת הזהות האידיאלית, המורכבת מעבודה חקלאית, חוסן גופני וקשר לאדמה. דויד הוא הדמות היחידה המתקשה בהיאחזות בבית.

### **שמוליק – השתוקקות לבית לעומת השתוקקות להיות אהוב**

בראש חסרי הבית בספר לא ניצבים תלמידים, דוגמת דויד, אלא מדריך גן הירק שמוליק, שנלקח מביתו כילד בשואה (שטרייט-וורצל, 1981: 220). אומנם חנה, מנהלת "גנות", דומה לשמוליק בערירותה, אלא שהיא הופכת את "גנות" לביתה בכך שהיא נוטלת את חסכוניותה לטובת בניית הפנימייה ושיפוצה (שם, עמ' 201). קריאה ברומן מגלה כי שמוליק עודנו חש כ"עולה", משמע חסר בית, משום שאינו מסוגל לדבר "ישר בפרצוף" (שם, עמ' 219). תקוותו לשאת את אהובתו בת החמש-עשרה, הדסה, היא למעשה תקווה להתמוג בחברה הישראלית ולהפוך על פניהן את "נסיבות חייו שהותירוהו יתום ובודד בגיל רך" (שם, עמ' 219). ברגע שחנה יוצאת נגדו ושולחת אותו הרחק מ"גנות" ומהדסה להשתלמות מקצועית בת שנה, מתערער מצבו והוא אינו מבלג עוד. למעשה, גם שמוליק כמו התלמידים, נמצא ב"גנות" כדי לגבש לו זהות ולהקים בית. כשחנה מבנה זאת היא נערת לבקשתו להמשיך להתגורר ב"גנות" גם בתקופת לימודיו.

בסדרת הטלוויזיה, סיפורם של שמוליק והדס, להבדיל מהדסה, מצטייר שונה בתכלית. זו אינה אהבה משקמת אלא תשוקה. שמוליק מצטייר כאחד מהחבר'ה הצעירים, הוא לבוש ג'ינס, לראשו כובע צמר אפנתי, ו"עברו" כניצול שואה נלקח ממנו, בהיותו בחור צעיר ב- 2011. עבר חדש של חסר בית מותאם לו, חניך לשעבר ב"גנות" שנשאר לעבוד במקום ("אליפים", עונה 1, פרקים 27-29). אלא שבגרסת הטלוויזיה, שמוליק הצעיר הולך בעקבות תשוקתו, הוא נוגע בהדס נגיעות מיניות ומנשק אותה (שם, פרקים 28-29). הביטויים המיניים המפורשים אינם תופעה זרה ביצירות לנוער בתקופה העכשווית. אולם התנהלותו אינה מוסרית, ודורשת את בירורה של חנה המנהלת ("יש לך מחויבות לאתיקה מקצועית ולכללי התנהגות מסוימים", שם, פרק 29). בניגוד לשמוליק ניצול השואה בספר, שמוליק בסדרה סבור שהוא מתנהג כהלכה ומטיל את האשם בהדס שהתאהבה בו ("אני שומר על הכללים, חנה. לא קרה פה שום דבר רע." שם, פרק 29). תחילה נראה כי חשיבתו וטיעונו דומים לאלה של פדופיל, או לכל הפחות לדרך חשיבתו של גבר נטול מוסר. בסופו של דבר מתברר כי שמוליק עודנו חש כתלמיד בפנימייה, משמע בדומה לבן דמותו הספרותי, עודנו מחפש בית. חנה טוענת כלפיו כי הדס ילדה קטנה ותמימה, והוא עלול להרוס את עולמה. חנה פונה אל שמוליק כפי שהוא תופס את עצמו, כאל חניך תחת חסותה. כך מותירה חנה את שמוליק בביתו, בעבודתו ומונעת – זמנית – יחסים אסורים. שמוליק ברומן הוא אדם חסר בית נצחי, שנגרר לחיי סבל אלה בעקבות

גורלו. שני העלילה בסדרה, וכן ביטול חשיבות הזהות מבוססת הבית, מאפשרים לשמוליק להמשיך בעבודתו כמדריך בגן הירק כמושא התאהבותה של הדס.

פערי הזהות שאפיינו את שמוליק ברומן נמחקים מעצם היותם לא רלבנטיים לעלילה העדכנית, בשעה שבקשת הבית נותרה בעוצמתה. הבית חשוב לשמוליק של הסדרה יותר מהנערה, וההיבט המוסרי שנחתם בספר נותר פתוח מבחינתם של הצופים הצעירים.

### **רוני ודויד: ייצוג הפער החברתי המרכזי ברומן ובסדרה**

הניגוד הגדול ביותר שמציג הרומן **אליפים** הוא הניגוד בין רוני לדויד. השניים לכאורה חולקים גורל דומה: יתומים מאם ונטולי בית. אלא שככל שמתפתחת עלילת הסיפור גדלים הפערים ביניהם, ואלה מייצגים את קצוות החברה ואת שאלת הזהות והבית העוברת לכל אורך הרומן.

לרוני יש זהות ושיוך. עם פתיחת הרומן אנו מתוודעים להיותו בנו של עורך הדין מצגר ממרכז תל אביב. הקורא הצעיר למד שלמשפחתו של רוני יש די אמצעים – רוני מקבל אספקת ממתקים ועוגות שוטפת בכמות המיועדת מראש לחלוקה לחברים; אביו מתעניין במצבו בפנימייה; רעייתו השנייה דואגת תמיד, בבית ובפנימייה, להעניק לרוני את המיטב והמובחר (שטרייט-וורצל, 1981: 60). מלבד רוני אין תלמיד הזוכה לכך, אדרבא צניעות הבתים האחרים מודגשת כמעלה (למשל צניעות ביתה של אילנה בחולון (שם, עמ' 342).

רוני, כפי שכבר עמדנו על כך, בחר ללמוד ב"גנות" מתוך מחשבת שווא כי אינו רצוי בביתו. דווקא מערכת היחסים העכורה עם דויד, הבורח מהפנימייה ומתגלגל לבית משפחת מצגר בהיעדר מקורות מחיה ומוצא שם בית לרגע, מקרבת את רוני אל ההבנה כי הוא בן אהוב במשפחתו. משמעותו של דויד בחיי רוני מצגר היא תרומתו לתהליך ההכרה העצמית שעובר רוני. אין פלא, אפוא, כי בסיומו של הרומן זוכה רוני לא רק במשפחתו, אלא גם באחות חדשה, מקור לגאווה (הוא מטייל אתה ברחובות תל אביב לבדו), ובנערה אותה אהב מלכתחילה, אילנה.

בעיבוד הטלוויזיוני עוברת דמותו של רוני שדרוג. מבנו של עורך דין תל אביבי הוא הופך לבנו של ראש הממשלה, וכניסתו לפנימייה מלווה במאבטחים ("אליפים", עונה 1, פרק 1). שיחתו עם חנה אינה דומה לשיחת הקליטה השגרתית שכל "אליף" עובר ברומן, אלא הופכת לשיחה מיוחדת. בשעה שרוני ברומן מנסה להסתיר, מתוך בושה, את מוצאו עקב נישואיו השניים של אביו והריונה של אשתו החדשה, רוני בסדרה מנסה להסתיר את מוצאו ומעמדו הרם של אביו. הוא מתבייש בכך שאינו כשאר התלמידים. הוא מבקש מחנה לכנות אותו "רוני בן משה" כדי להימנע מזיהוי. כבנו של ראש הממשלה הוא אינו זוכה לגילויי אהבה הורית כבן דמותו בן עורך הדין. בשעה שהוא מנסה להפחית מעצמו, מבינים הצופים כי מדובר במנהיג מלידה. לכן בניגוד לתקוות הקורא כי רוני ישלים עם משפחתו, הציפייה הטבעית של הצופה בסדרה היא שרוני יגלה את ייעודו כמנהיג במאבק בין ה"אליפים" ל"דלידים". מענה לציפייה זו מגיע רק בסיום הסדרה, בעונה השלישית, כאשר רוני

ה"דליד" מסייע לנועם הפליטה מעולם פשע (גרסה נשית לדויד), וגם אינו מאפשר יותר להתעלל ב"אליפים".

דווקא התמורות שעובר סיפורו של דויד מהספר למסך משמעותיות יותר. חשוב לציין כי דויד בדומה לחנה נטול שם משפחה, אבל ברומן בשונה מחנה, שקבעה את ביתה ב"גנות", דויד נותר חסר בית נצחי. בספר, חנה קולטת את דויד בידיעה כי הוא עבריין צעיר לא משוקם, וכי "גנות" עשויה להיות התחנה האחרונה שלו בעולם החופשי. ברומן, דויד משמש כסיפור ההצלחה של רוני, וכסיפור הכישלון של חנה. בספר, תווית העבריין דבקה בדויד עקב הלשנה של "דליד" משוקם משכונת הארגזים, משה דינר, ופעילות עבריינית שהוא נעתר לה בשל איום על חייה של אילנה.<sup>24</sup> אלה מובילים אותו לבריחה מ"גנות" – הבית היחיד שנותר לו – ומכאן קצרה הדרך להתאבדות שנכשלת הודות לרוני. מטבע הדברים דויד נפלט מ"גנות", מושם בשיקום פסיכיאטרי, בורח מהמוסד הפסיכיאטרי ומוצא בית חדש במושב. סיום העלילה מנקודת המבט של דויד נותרת פתוחה. ההחלטה האם דויד מצא מנוחה אצל זוג הקשישים במושב אליו ברח, או שמא זו עוד תחנה בחייו כחסר בית ("אלוהים", התפלל [...]), "אנא, כל כך הרבה פעמים ניסיתי, כל כך הרבה פעמים נכשלתי – עשה שיהיה הפעם אחרת.", שטרייט-וורצל, 1981: 497) נותרת בידי הקורא.

בעיבוד הטלוויזיוני מוצג דויד אחר. בשעה שברומן נמצאים תיאורים חיצוניים רבים של דויד, יותר משל כל דמות אחרת, חיצוניותו הפיסית בסדרה כלל אינה מובלטת (דויד מגולם על ידי השחקן גיא סלניק). בעיבוד לטלוויזיה, דויד אינו בהכרח מזרחי ש"אש שחורה ניצתה בעיניו" (שם, עמ' 54), או שהוא "קודר ואפל [...]" שערר שחור כפחם. עיניו אפילו שחורות יותר, וכשהן ניצתות כמו זפת שחורה בוערת בתוכן" (שם, עמ' 79) ועוד. נטרול ההיבט החיצוני של דויד והענקה של מראה הדומה לליהוק הבנים הכללי, מפחיתה מהזרות ומהפער בינו לשאר הקבוצה. אלא שעברו של דויד כעבריין רודף אותו בעונה הראשונה וגם בשנייה, עם הופעתה של ה"אליפית" שירי, עבריינית לשעבר משכונת מגוריו ("אליפים", עונה 2, פרקים 27-28). העימות הטלוויזיוני של דויד עם עברו הוא עימות מוסרי, בדומה לעימות של רוני ה"דליד" (בעונה השלישית, פרק 58) נגד המאבק המסורתי בשכבת האליפים. בשעה שסדרת הטלוויזיה מותירה את ההיבט המוסרי של התאהבותה של הדס נטול תשובות, היחס לעבריינות שלילי, ותרומתה של החברה – שכבת התלמידים – לשיקום הפרט עצום. ניסיון ההתאבדות של דויד בסדרה הוא שיעור חשוב שעוברים כולם, והוא שסולל את דרכו של דויד לנסות לסייע בשיקום של שירי. כאן הוא נכשל, אך בעונה השלישית מוצגת תמיכת התלמידים בנועם המשתקמת.

---

24 ברומן, הקשר בין דויד לאילנה דומה לקשר של מטפלת ומטופל. אילנה שחשה שדויד שונה מהשאר מנסה לשקמו ולגונן עליו; בסדרה, בעונה השלישית, מגוננת אילנה על מייק בן השבע עשרה, עובד זר הנמלט ממעסיקו העבריין (השחקן האורח שון מונגוזה; "אליפים", עונה 3, פרק 27).

## סיכום: אחרי שלושים שנה ומעבר מרומן ספרותי לסדרת טלוויזיה

הפערים שהופיעו ברומן **אליפים** כרוכים כולם בקיומו או בהיעדרו של בית. "גנות" מהווה בית חלופי לחסרי הבית. גם דמויות שיש להן בית ומשפחה תומכת, כמו אילנה ברומן, שואלות מה מקומן ב"גנות" ("המקום הנורא הזה", שטרייט-וורצל, 1981: 329) שבו לא מניחים לדוידי להשתקם. אילנה בסדרה בטוחה כי ב"גנות" נמצא ביתם של סודות החקלאות האורגנית, והיא מוצגת כמשקמת סדרתית.

ההחלטה של מפיקי הסדרה להעתיק את העלילה אל המציאות העכשווית, אל הטכנולוגיה העכשווית ואל הווי הנוער, דרשה שינויים עלילתיים, שגררו שינויים באידיאלוגיה הפנימית. בסדרה, האידיאל של התלמידים הוא לשרת בחילות הטכנולוגיים (**אליפים**, עונה 3, פרק 60). אם כך מראה המעודכן של פני הווייתו – הולמים את השינויים שנעשו במאפייני הדמויות. שינויים אלה מעידים על הבנת מעמדן הפנימי, הסוציומטרי, של הדמויות בתוך הפנימייה. עם זאת, דמויות המפתח של הספר – רוני, גדי, מיכה, אילנה, קטנצ'יק – נותרות כאלה אף בסדרה, נאמנות לאפיון שנתנה להן שטרייט-וורצל.

העיבוד העכשווי יצר סולם מוסרי מעודכן בו נשמרים הערכים של הקבוצה התומכת בחבריה – לכן דוידי משתקם, קטנצ'יק החולה חוזר לפנימייה כרגיל, ובסיומה של העונה האחרונה נכלאים כל הפושעים (לדוידי נמצא תואם לא משוקם, צחי בר). בשעה שהדסה אינה זוכה לתמיכת התלמידים באהבתה לשמוליק, בסדרה מתואר מצב מתון יותר, מציאותי ונסלח יותר – שמוליק ככל הנראה הוא תלמיד י"ג. הישראליות שהתאפיינה בצבר החסון והלוחם ברומן, התחלפה בישראליות מודל 2011, בה האידיאל הוא השכלה גבוהה, מקצוע טכנולוגי וממון. האם נעלמו הפערים החברתיים בסדרת הטלוויזיה? כלל וכלל לא. סולם הערכים המייצר פערים אלה הוא שהשתנה. את מקום השוויוניות והאחוה – שייצגו בני המושבים, הקיבוצים והפועלים – תפסה הרווחיות והכדאיות הכלכלית. המוסד החינוכי הפך לאקטואלי לא בזכות סדר היום החינוכי שלו, אלא בזכות החוסן הכלכלי שלו למימוש אותו סדר יום, נושאים שעלו בעיקר בעונה האחרונה של הסדרה. במילים פשוטות, העיבוד שנעשה ל**אליפים** מדויק למרות השונות, ומאיר את התמורות שעברו על החברה הישראלית מאז שנות השישים, כאשר גם את מקומו ה"שחור כזפת" של העברייני משכונת הארגזים, תופס עובד זר לא חוקי מגאנה, וגם אותו קולטת חנה בתקווה רבה.

## תודות

תודה לגב' רננה שוקרון ממכללת דוד ילין על הסיוע באיתור מאמרים ישנים מכתב העת **ספרות ילדים ונוער**; תודה לד"ר יצחק אורון מהוצאת "עמיחי" על מתן הזכות לשימוש בתמונות הכריכה וגילוי העניין בתכני מאמר זה; תודה לגב' הילה חורב ולחברת "טדי הפקות" על מתן הזכות לשימוש

בתמונות מתוך סדרת "אליפים"; תודה לחברת YES על מתן הזכות לשימוש בחומרים החזותיים של "אליפים" מתוך פרסומי YES במרשתת.

## מקורות ראשוניים

שטרייט-וורצל, אסתר (1981). **אליפים: רומן לבני הנעורים**. תל אביב: עמיחי.  
\_\_\_\_\_. (2011). **אליפים: מהדורה מיוחדת עם כוכבי סדרת הטלוויזיה**. נתניה: עמיחי.  
קולטון, נאוה (מפיקה), ושקדי, אורן (במאי) (2011). **"אליפים"**, העונה הראשונה. [סדרת טלוויזיה]. תל אביב: טדי הפקות ויס.

## ביקורות, ראיונות וכתבות במדיה

**אליפים: מספר לסרט** [ראיון עם הסופרת אסתר שטרייט-וורצל] (פברואר 2011). תל אביב: טדי הפקות ויס.  
[ללא ציון שם מחבר] (23.10.1964). "חמש עשרה שנה להוצאת 'עמיחי'". **חרות**, מדור ספרות ואמנות, עמ' 5.  
ארצי, יצחק (25.5.1967). "עליית הנוער במציאות החדשה". **דבר**, עמ' 5.  
ב-ר [שם עט] (13.8.1954). "כך התגונן ישראל". **דבר**, מדור ביקורת ספרים, עמ' 6.  
לובין, איה (מפיקה), תכלת, חיים (במאי). (1980) **סופרים מספרים: פגישה עם אסתר שטרייט-וורצל**. [תכנית טלוויזיה]. תל אביב: הטלוויזיה החינוכית [הטלוויזיה הלימודית].  
מש, א' [שם עט] (10.2.1963). "קץ לשלטון ה'ביתניקים' ב'כדורי'". **דבר**, עמ' 4.  
סלע, מיה (9.6.2014). "האם שבוע הספר יצליח להתרומם למרות חוק הספרים?". **הארץ**, מוסף גלריה. נדלה מתוך: <http://www.haaretz.co.il/gallery/literature/premium-1.2342739>  
קידר, אורי (27.11.2012). "מחברת 'אליפים' חוגגת 50 שנות יצירה". **פתח תקווה MyNet**. נדלה מתוך: <http://www.mynet.co.il/articles/0,7340,L-4310462,00.html>

## מקורות עיוניים

אופנהיימר, יוחאי ובילבוים, רבקה (2013). "ייצוג הדיבור המזרחי בסיפורת העברית". בתוך: רינה בן שחר וניצה בן ארי (עורכות). **העברית שפה חיה**, כרך ו' (עמ' 7-25). תל אביב: הקיבוץ המאוחד ואוניברסיטת תל אביב.  
אופק, אוריאל (1988). **תנו להם ספרים**. תל אביב: ספרית פועלים.  
אוריין, דן (2004). **דרמה טלוויזיונית**. תל אביב: מכון מופ"ת.

אריאלי, מרדכי (1991). "מעבר תרבותי באמצעות חינוך טוטלי: פרספקטיבות של חניכים ומחנכים". **עיונים בחינוך**, 55-56, עמ' 19-32.

ברוך, מירי (1991). "מי מחנך את מי?". בתוך: **ילד אז ילד עכשיו: עיון משווה בספרות ילדים בין שנות ה-40 לשנות ה-80**. תל אביב: ספרית פועלים, עמ' 9-26.

דר, יעל (2007). "ספרות הילדים מסייעת בפרויקט הקליטה". בתוך: **ברוח הזמן: החזרת ספרות הילדים להקשרה התרבותי ההיסטורי**. תל אביב: מכון מופ"ת, עמ' 17-64.

הלר, ערגה (2014). "קח ת'זמן וטייק איט איזי": על אי-האחריות כערך בתרבות הפופולארית בישראל: הסרט גבעת חלפון אינה עונה כמקרה מבחן". **דברים**, 7, עמ' 113-123.

הלר, ערגה (2014א). "הפנטסיה לבני הנעורים כסוגה בין תרבותית ורב ערוצית". **ספרות ילדים ונוער**, חוב' 137, עמ' 63-77.

יונאי, שולמית (1981). "מספר הרהורים אחרי קריאת אליפים". **ספרות ילדים ונוער**, ז' (ד'), עמ' 56-58.

כרמי-לניאדו, מאירה (1982). "דויד - ניסיון שיקומי". **ספרות ילדים ונוער**, ט' (ב'), עמ' 44-47.

למיש, דפנה (2011). "הבנים על הבנות": מיפוי מגדר ומשפחה של תכניות טלוויזיה לילדים בישראל". **מסגרות מדיה**, 6, עמ' 61-88.

שבט, זהר (2000). "ספרות ילדים עברית". **עולם קטן**, 1, עמ' 11-21.

שמאי, שלום, ופוקסנבוים, ענת (2011). **מושג ירוק: אוצר המושגים מעולם הפנימיות**. (מסמך פנימי). תל אביב: המרכזייה החינוכית.

# ”אישה לוחמת“: הרואיות ואקטיביזם ביצירות דבורה עומר

דר' מירי יוסוב-שלום

## א. מבוא

העיסוק הביקורתי בייצוגי מגדר הינו חלק מהותי ומרכזי בפרויקט דינמי ורב פנים, המתקיים בעשורים האחרונים בתחומים שונים של ביקורת התרבות המערבית<sup>1</sup>. ניתוח ביקורתי מהיבטים מגדריים של יצירות ספרות הקיימות בתכנית הלימודים, יכול לתרום לפיתוחה של חשיבה ביקורתית. ניתוח זה מאפשר את ”הקריאה האחרת” – קריאה שמסרבת להפנים את הנורמות ההגמוניות של הטקסט, אך תדע לאתר אותן ולזהות אותן כמוסכמה חברתית אידיאולוגית, כהבניה חברתית ולא כתולדה של הטבע. חינוך לראייה ביקורתית של טקסטים ותכנים לימודיים יתרום לאוורורם ולבחירתם מחדש של סטריאוטיפים בכל הנוגע לגברים ולנשים.

ראשיתו של הפמיניזם בישראל ביישוב העברי בארץ ישראל בסוף המאה ה-19, והמשכו בשנות ה-70 של המאה ה-20, במקביל לפמיניזם האמריקאי, ובהשפעתו הרבה. ”הגל הראשון” של הפמיניזם הישראלי גאה בתקופת היישוב. דבורה ברנשטיין בספרה **אשה בארץ ישראל** מציינת כי נשים יהודיות נאבקו לקידום מעמדן האזרחי של הנשים, ורשמו כאחד מהישגיהן המרכזיים את השגת זכות הבחירה לנשים, במסגרת המוסדות הלאומיים שהקימה הקהילה היהודית בארץ ישראל (המאבק התנהל בין השנים 1917-1926). במקביל, קידמו הנשים את מעמדן של הנשים העובדות תוך הגנה על האם העובדת בשוק העבודה ובמשק ביתה, ופעלו גם להשיג עבור הנשים את ה”זכות למלא את חובותיהן הלאומיות”, דהיינו, להצטרף למאבק הלאומי במסגרת הארגונים הצבאיים של היישוב (ברנשטיין, 1987, עמ' 14, 24-26)<sup>2</sup>.

במסגרת המאמר יוצג עיון ביצירותיה של דבורה עומר, סופרת ילדים ונוער, כמאפיינת את התפתחותה של הספרות הארצישראלית המתהווה, תוך שילובם של אירועים היסטוריים המנוסחים על רקע ההתבגרות והחניכה של גיבורות הסיפור. הספרות, כמו תחומי אמנות אחרים, עשויה לשכפל ולחזק ייצוגי מגדר קיימים, כשם שהיא עשויה לקעקע אותם. הלן סיקסו במאמרה ”צחוקה של המדוזה” מדברת באריכות על תרומתה של הכתיבה הנשית ועל הצורך של האישה להיכנס לטקסט ביוזמתה הייחודית (סיקסו, 2006, עמ' 139-141). האידיאה של ”לקרוא כאישה” חוברת אל ה”כתיבה הנשית” והיא לדברי אורלי לובין ”קריאה המחזירה לקורא שהוחפץ, הפך לחפץ, את מעמדו כסובייקט” (לובין, 2003, עמ' 74-75). בתהליך הקריאה נעסוק בשאלה כיצד מיוצגות

1 מאמר זה נכתב בסיוע רשות המחקר במכללת ”קיי” באר-שבע, תשע”ד.

2 עוד ראו: הסתדרות העובדים הכללית בארץ ישראל, **דברי פועלות - מאסף**, תל-אביב: מועצת הפועלות, תר”ץ, עמ' 7. במכתבה של תחיה ליברזון נכתב: ”אני שאפתי רק לעבודה חקלאית. שני ימים אחרי בואי לפתח-תקווה הלכתי לעבוד במעדר וקבלתי בשליק ביום”.

הנשים ביצירות **שרה גיבורת ניל"י**, **דמעות של אש ולאהוב עד מוות**, לדבורה עומר. האם עולה מתוכן הקריאה לתהליכי שינוי וליציאה כנגד השאתן בשוליים? האם הדמות הנשית נתמכת, מסתייעת, או שמא ביצירות הנדונות, השוויוניות היא החותרת כנגד ההגמוניה הגברית ומנסה לחולל טרנספורמציה בעיצובן.<sup>3</sup>

## רפרטואר היצירות

אורית קמיר במאמרה "זיכרון קולקטיבי, משפט ואין נשים: איך אפשר לזכור נשים במשפט בין עמלק ליפי הבלורית והתואר" עוסקת בתהליך הבניית הזהות הפרטית: "זיכרונו של הפרט משתתף בעיצוב הזהות העצמית, כך גם זיכרון הקבוצה משתתף בהבניית זהותה הקולקטיבית" (קמיר, 2011, עמ' 186). לאורך המאמר מוצגת טענתה של אורית קמיר כי נשים אינן פועלות כ"סוכנות זיכרון" ואינן מפעילות כוח פוליטי-חברתי להנצחת פועלן ותרומתן. בשונה מהן, הגברים מייצרים זהות, סמלים, טקסים והנהגה המנציחים את תרומתם ועשייתם. גם אם לא נקבל את הטענה לאשורה, הרי לא ניתן להתעלם ממקומו של המגדר הגברי כפעיל וכמייצר הנצחה ותודעה, ומכאן שראוי לראות ביצירותיה של דבורה עומר מסמך המשלב היסטוריה וספרות.<sup>4</sup> טקסט המלמד והמעצב בתודעת הקוראים בכלל ובני הנוער בפרט את הרצון ללמוד, להעשיר את תודעתנו בפועלן הייחודי, הנועז של הלוחמות היהודיות, לאורך קיומו של הלאום היהודי, בימי טרום מדינה ולאחריהן.

אילנה אלקד-להמן בספרה **הקסם שבקשר** מציגה התייחסות לתהליך עיצוב הפרשנות של הקורא ליצירה, וממשילה זאת לצלילה ברשת של מערכות, תוך מעקב אחר הקשרים ביניהן (אלקד-להמן, 2006, עמ' 23-27).<sup>5</sup> במהלך מאמר זה תוצג התבוננות ביצירות דבורה עומר, תוך עיון בדמויות הנשיות על חייהן ופועלן, ראיית מערכות היחסים שלהן והבחנה בגיבוש זהותן ותבונותיהן. ניתוח היצירות הנדונות הוא על-פי שיוכן בציר הכרונולוגי-תקופתי.

- 3 ראו: טובה כהן, "הכתובות העבריות הראשונות", **עיתון 77**, גיליון 341-342 (2009), עמ' 139-141. ט' כהן בדבריה סוקרת את תהליך פריצתו של מה שהיה קרוי "מועדון גברי סגור" בכתובה העברית-הפרוזאית בראשית המאה ה-19 והתקבלותו. על ההגמוניה הלוחמת הגברית, ראו: עוז אלמוג, **הצבר-דיקון**, תל-אביב: עם עובד, 1997.
- 4 ראו: אורית קמיר, "זיכרון קולקטיבי, משפט ואין נשים: איך אפשר לזכור נשים במשפט בין עמלק ליפי הבלורית והתואר", **ישראל**, 18-19 (2011), (עמ' 201, הערה מס' 57, מציינת את דמותה של שרה אהרונסון שנחרטה בתודעה הקולקטיבית הודות לספרה של דבורה עומר). בדבריה מוצגת האמירה על מקומו של בית המשפט כמסייע לצריבת תרומתן של נשים בזיכרון הקולקטיבי ובאופן דומה, נטענת טענת המחקר הנ"ל בדבר מקומו של השיח הספרותי כפועל למען היצג סיפורן של לוחמות, אידיאליסטיות, הפועלות בשם העשייה הלאומית.
- 5 עוד ראו: אדיר כהן בספרו **אלף הפנים של האני** מציג את הזכות לראות ביצירה הספרותית מכלול של פרשנויות העולות ממנה וניתנות כמנחה לקורא, למטפל ולמדריך הקריאה לבחירה. עיינו: אדיר כהן, **אלף הפנים של האני – הסיפור האישי כמסע ספרותי-טיפולי**, חיפה: למפגש, 2005, עמ' 39-46.



## שרה גיבורת ניל"י

הרומן **שרה גיבורת ניל"י** מאת דבורה עומר שנתפרסם בשנת 1967, מציג את סיפור חייה של שרה אהרונסון מראשי ניל"י, רשת ריגול יהודית שפעלה למען הבריטים ונגד הטורקים בימות מלחמת העולם הראשונה. הדגש בניתוח יושם על דמותה המורכבת של הגיבורה, מחד גיסא – לוחמנית ומאידך גיסא – נשית ורכה.



בתחילת הרומן אנו מתוודעים לשרה, נערה מזיכרון-יעקב. היא מתוארת כ"נערה בהירת שיער" המבקשת לרכב לבדה על הסוסה, ובודקת את גבולותיה המגדריים: "מה יקרה לי? מה יש? [...] איני רוצה אפילו לחשוב מה עלול לקרות לך לבדך בהרים [...] מדוע? מפני שאת נערה, ונערות אינן יוצאות לבדן ברכיבה" (עמ' 9). תכונות של עקשנות ואומץ לב, היעדר כניעה לתכתיבים מגדריים-תרבותיים, מאפיינים אותה: "אצלנו, ברומניה, לא היה עולה רעיון כזה על דעת שום ילדה בת-טובים" (עמ' 11). האם כועסת על בנה אהרון, שאינו ממלא נאמנה את תפקידו כאח בכור. המבט השונה שבין האם והאח על שרה הרוכבת בהרים "כה נאה הייתה, מלאת חיים" (עמ' 12) גאוה וחוסן, מול מבטה של האם "אהרון, הילדה לבדה בהרים", כחמלה ודאגה אימהית. האם הינה מסורתית ומבקשת לחנכה לעמל ויגע-כפיים "אני רוצה שבנותיי תדענה לעשות הכל בבית..." (עמ' 65). רחל אלבוים-דרור בכותבה על "האישה הציונית האידיאלית" טוענת כי המרכיב המרכזי בייצוגה של האישה הציונית הוא תפקיד האימהות במרחב האישי והציבורי. שלושה מרכיבים עיקריים עולים מדבריה: "הולדה [...] גידול הילדים וחינוכם ותפקידי עקרת הבית" (אלבוים-דרור, 2001, עמ' 102).<sup>6</sup>

לצד אפיון האם ביצירה כאימהית, יושבת ביתה, ניתן לראות בדמותה את אשת המתיישב המגיעה לארץ בעלת אקלים קשה וזר, טרופת סכנות תוך דאגה לילדים, השגחה על עבודות שונות ועל הפועלים. יוסי בן-ארצי, במאמרו "האישה בראשית ההתיישבות בארץ ישראל (1882-1914)", ממיין את קבוצות הנשים בתקופה הנדונה לחמש: "הרוב העלום" – נשות המתיישבים, "המתיישבות העצמאיות" – נשים שניהלו משקי בית עצמאיים, "החזקות" – נשים שחזיקו את בעליהן ביוזמה, "בעלות מקצוע" – נשים בעלות הכשרה מקצועית, ו"היוצרות" – שותפות לבניין התרבות בא"י (בן-ארצי, תשע"א, עמ' 398-399).<sup>7</sup>

6 ראו: רחל אלבוים-דרור, "האישה הציונית האידיאלית", **התשמע קולי?** (עורכת: יעל עצמון), ירושלים: מכון ון-ליר והקיבוץ המאוחד, 2001, עמ' 101-106.

7 ראו: יוסי בן-ארצי, "האישה בראשית ההתיישבות בארץ ישראל (1882-1914)". בתוך: יעל עצמון (עורכת) **אשנב לחייהן של נשים בחברות יהודיות**, ירושלים: מרכז שזר לתולדות ישראל, 2000, עמ' 312-313. עוד ראו: יפה ברלוביץ, "על צומתי מפגשים בין נשים בראשית היישוב (1878-1918)". בתוך: **מגדר בישראל** (עורכים: מרגלית סילה וגדעון כ"ץ), ירושלים: מכון בן-גוריון, תשע"א, עמ' 398-399.

את הפגישה עם אבשלום פיינברג, בעיצוב המספרת, ניתן לראות כמפגש שבו שרה רואה את אביר חלומותיה המגיה מבין דפי הרומנים הצרפתיים. כאן מסתמנת הקוטביות שבדמותה או שמא, השלמות. זוהי נערה תמה ורומנטית הנופלת למרגלותיו. המספרת מדגישה את ההמתנה, את ההתרגשות האוחזת בה עד לפגישה השבועית עמו "היא ספרה את הימים, אחר את השעות והדקות..." (עמ' 34). במפגשים עמו הם משחקים ב"מלחמה" המעוררת בה רגש של חרדה "כל-כך נחמד לשחק במלחמה [...] אבל להילחם ממש, זה נורא" (עמ' 38). אולם חרף רגשות אלה, היא ואחותה מצטיינות ברצונן להילחם, לתרום ולסייע: "אנחנו מתכוננים למלחמה, להגנה על עצמנו..." (עמ' 48). כל זאת לצד מילוי משימותיה הנשיות: נשיות, מלאכת יד, עשייה נשית למען היראות אסתטית, וציפייה מתמדת לבואו של אבשלום "היא קיוותה וציפתה לאבשלום" (עמ' 55). בחתונת אחיה צבי, שרה מתוארת כנסיכה המחוללת בנשף המחולות: "לא היה דבר שרצתה בו יותר ברגע זה. לרקוד, לשיר, לשמוח..." (עמ' 56). אולם נסיעתו של אבשלום ללימודים בצרפת מעוררת בה כאב עז "לא היה בשביל מי להשתדל... להיות גיבורה, להשקיע כוחות..." (עמ' 69).

נקודת המפנה מתחוללת בהבינה שלבו של אבשלום נתון דווקא לרבקה אחותה, "ברגע זה ידעה שרה והבינה: אבשלום לרבקה יהיה, לא לה" (עמ' 72). מכאן ההחלטה: "הראשון שיבקש את ידי – לו אהיה לאישה" (עמ' 75). ריפוי, המשכיות, הענשה או בחירה שגויה חפווה של נערה רומנטית נכזבת?<sup>8</sup> השיקולים של שרה להינשא לחיים-אברהם היו נסיעה ופנאי: "הוא ייקח אותי לחוץ לארץ [...] לא אצטרך לעבוד בפרך" (עמ' 77). אך למעשה, שרה מבקשת להתרחק מרבקה ומאבשלום. כאן היא מתוודעת לתפיסה הפטרנליסטית "אישה איננה יוצאת לבדה אל הרחוב" (עמ' 79). בעלה מבקש לכלוא אותה. דמותו של בעלה שבויה בתוך קונספציות תקופתיות של האישה ומקומה בתוך הבית. אך שרה לא אומרת נואש, אלא נוהגת בתחכום ובעורמה כדי ללמוד על המצב בישראל בזמן המלחמה. שרה מסווה את עצמה, תוך שהיא עוטה גלימה ארוכה המכסה את גופה ופניה, ביוצאה לשלוח מכתבים לבני משפחתה (עמ' 81). מתורכיה שרה ממשיכה לאסוף מידע על יקיריה ולומדת מהם על המצב הקשה, תוך שהיא מתעלמת מהצרות העלולות לפקוד אותה בעוון ריגול מעין זה. בעלה מגיב בכעס ובעוינות למעשיה "אני לא רוצה בבית שלי, אישה לא טובה, שהולכת לבדה בלילה ברחוב" (עמ' 92). הרצון של שרה לחזור לא"י, ללב העשייה נתפס כדבר שיגעון, אולם בעלה נכנע לרצונותיה "את עקשנית מאוד... אני נכנע" (שם).

יעל רנן בספרה **אלות וגיבורים** מציגה את דגם ההשראה ההרואי המצופה מנשים, את הנכונות להקריב ולעמוד בסבל למען הקרובים, כהתנהגות מגוננת אימהית – אידיאל האישה והאם המסורה. מנגד, האביר הנאצל הינו בעל תכונות הרואיות, הישגים ממשיים ויוצאי-דופן בתחומים הזוכים להערכה חברתית (רנן, 2001, עמ' 7-13). אולם שרה שוברת את המוסכמה הנשית המגוננת ובחרת

8 ראו: <http://www.benyehuda.org>, פרויקט נתיבה בן-יהודה, במכתבים של אבשלום פיינברג לרבקה אהרונוסון, מצויה 'בלדת אלף נשיקות', שנצטט ממנה מספר שורות: "כך מתחיל אני את מכתבי אליך, אהובתי. ומה-מאד מתאוה אני לנשקך: אלף נשיקות, אהובתי".

להצטרף לארגון ניל", ומקבלת לידיה את אקדחה "הפעם לא יהיה זה משחק ילדים" (עמ' 106). אהרון מלמד את שרה מהי מלאכת הריגול הכרוכה ברישום, בהטמנה, בסיכון, תוך גילוי זהירות מפני התורכים. שרה מתכננת להתקרב לקצינים ולנשי הקצינים התורכיים אף במחיר של מחילה על כבודה, "אדע לשמור על כבודי: אך אם יהיה צורך גם אמחל עליו. הבטחנו לעשות הכל למען המטרה הגדולה שלנו" (עמ' 132). כך למשל: בחתונה שאליה היא מוזמנת ע"י התורכיים היא מעמידה פני פתיה כדי ללמוד סודות: "הפעם תספק ידיעות חשובות ביותר לצבא האנגלי השוכן במצרים" (עמ' 137). לאחר שנה בארץ, בעלה מאיים עליה כי ייקח לו אישה אחרת. למרות הקשיים, העוני, החשש – היא נותרת בארץ, איתנה בדעתה. היא מקבלת ידיעות על פציעתו של אבשלום, הישארותו במדבר וייתכן מותו, ומחליטה להמשיך בדרכה: "היא ניגבה את עיניה מן הדמעות ורחצה את פניה. גרונה כמעט התפקע מן הבכי הכבוש שעלה בו, אך היא לא בכתה. חשוקת שפתיים ואדומת עיניים ישבה לשולחן, כל הלילה עבדה" (עמ' 162). לאחר שהיא פוגשת את אחיה אהרון במצרים ותוך שהיא לומדת את מלאכת פענוח כתב הסתרים, דרך העברת ידיעות על-ידי יוני דואר, היא חוזרת לארץ, כשהמטרה שלה הינה ברורה – לנצח את התורכים ולסלקם מן הארץ (עמ' 171). אנשי וועד המושבה מבקשים ממנה לחדול ממעשיה בניל" בתואנה שזו מסכנת את כולם. אולם שרה אינה נסוגה ומחליטה בעקבות כל המראות הקשים ביישוב, בתוכם רעב, תחינה, מוות, התייפחות – "מוכרחים להמשיך" (עמ' 182-183). המשגה של שרה הוא בעת שילוח יונה עם פתק על רגלה, וזו מגיעה לקיסריה במקום למצרים. אהרון שומע על המקרה ושולח להביאה, ותשובתה: "לא אוכל לעזוב הלילה... אני אהיה האחרונה שאצא מכאן – ולא הראשונה" (עמ' 196). זוהי אכן סכנה הכרוכה באומץ רב. הטבע בהמשך הינו מטונימי לחייה ולגורלה: "פס התכלת האפיר, והכול נראה לפתע אפור וסגרירי" (עמ' 198).

לשרה תכונות ניהול, ארגון, נטילת אחריות – שרה עורכת רשימות וקבוצות של אנשים שעליהם לצאת בהקדם את היישוב. כשהרשימות נופלות בידי התורכים, שרה מחליטה להישאר ולשאת באחריות "אקח הכל על אחריותי. הם לא יפגעו בי. הם לא יעזו לענות אישה: עד כדי כך הם אינם פראי אדם" (עמ' 207), והיא מטמינה את האקדח שברשותה (עמ' 208). בספר **איש ניל** מתואר יוסף לישנסקי כאיש אמיץ-לב, מסור לעבודה ולחבריו, נאמן לשרה בימי מעצרה. גם אז היא מצווה למסור ללישנסקי הוראה לברוח ולהציל את חייו (לישנסקי, 1977, עמ' 296-297). התורכים בחיפושם אחר יוסף לישנסקי מכים את אביה, שרה מחליטה להיות איתנה בשתיקתה, היא סופגת עינויים. וחרף זאת, במחשבה צלולה ומתוך רגש אחריות עז היא מתוודה "כן, אני מרגלת... אכן עשיתי הכל לבדי, אין לי עוזרים... האנגלים ינקמו בכם על הכול" (עמ' 217). החיילים גררו אותה והכו אותה כדי שיראו כל אנשי המושבה מה יעלה בגורל נשיהם (עמ' 218). אולם היא משתדלת לשמור על גאוותה ולא להישבר. ניכר כי בראש מעיניה ניצב הרצון לשמור על זקיפות קומה, לא להיכנע – כתכונות המאירות אותה כאישיות חזקה וחסונה.

השתיקה לנוכח העינויים, אומץ, חוסן, נאמנות לארגון, כל אלה מאפיינים את שרה כבעלת חוסן נפשי. כפי שהמספרת מגוללת: "ארבעה ימים עינו התורכים את שרה. עינויים נוראיים עברו עליה... אך היא עמדה בהם בגבורה ולא סיפרה מאומה. לא זעקה ולא ביקשה רחמים... והם רק הגבירו את מכותיהם. ביום החמישי נשברה שרה והיא החלה זועקת מעוצמת כאביה..." (עמ' 222-223). ריבוי הפעלים ושלילתם מעצימים את דמותה ההרואית ומאדירים את עוצמתה הנפשית.

כשהיא מובלת למותה, היא מבקשת שייקחו אותה להחליף את בגדיה הקרועים והמוכתמים בדם. היא כותבת לאחיה אהרון: "הוכיתי מכות רצח. העינויים נוראיים. זכרו אתם: כגיבורים הומתנו – ולא הודינו [...] איני יכולה להמשיך" (עמ' 225). אומץ, כוח סבל, אמונה ברעיון ונאמנות לארגון, אך היא מבקשת לשמור על כבודה, לגאול עצמה מייסוריה ולא לתת לאויב את ההנאה שבהמתתה ולכן "אני באה, אבשלום!" (עמ' 225). היא מבקשת להתייחד עם אהובה משכבר הימים, תוך שהיא משאירה צוואה "אל תשכחו אותי! למען ארצי [...] עמי" (עמ' 225). היא נוטלת במו ידה את חייה ו"נפץ של ירייה עלה מאחורי הדלת הסגורה" (עמ' 226).

מאבקה של שרה מחולל תמורה. בשנת 1918 פלש הגנרל אלנבי לארץ בראש צבאותיו, ו"הוא נעזר במפה ששלחה לו שרה" (עמ' 230).

## דמעות של אש



סיפור השואה הספון בזיכרון ובזהות הישראליים הוא סוגיה חשובה שעימה מתמודדת עד היום החברה בארץ. מוסדות וארכיונים הוקמו מתוך מגמה אפריורית של הנצחה, מתן ביטוי מתעד ומשמר לזיכרון קולקטיבי של עם. בשפע של ספרות השואה והמרי יש לראות כעין המשך של אותה הדחיפה היצירתית, שהתעוררה בהמונים היהודיים עוד בעת כיבוש הנאצים<sup>9</sup>. אניטה שפירא במאמרה על "השואה: זיכרון פרטי וזיכרון ציבורי" טוענת דווקא כי דרך הזיכרון האישי התחוללה התמורה שהביאה להכרה בשואה כחלק מעולם החוויות הקולקטיבי הישראלי (שפירא, 1997, עמ' 4-13). פרסום הספרים והאסופות המגוללים את הסבל, את הרצון לשרוד ולחיות, הוא החיבור העדתי המלכד שמשמיע את דבר הקהילה ומצביע על מגמה מובהקת של צורך בהגדרת הזהות בחברה הישראלית.

היצירה **דמעות של אש** עוסקת בצביה לובטקין, אישה באמצע שנות העשרים, המתעצבת לאורך העלילה דרך קו דומיננטי מובהק של נשיות לוחמנית, בתקופת השואה ומלחמת העולם השנייה

9 ראו: דליה עופר, "מה ועד כמה לזכור מן השואה", **עצמאות – 50 השנים הראשונות** (עורכת: א' שפירא), מרכז זלמן שזר, י-ם, 1998, עמ' 175. עוד ראו: יוסף קרמיש, "למצב חקר השואה" (עם כינונה של רשות הזיכרון יד-ושם), **ידיעות "יד ושם"**, 1, 1954, עמ' 8.

בפולין<sup>10</sup>. בלה גוטרמן בספרה **צביה האחת** מעירה על דמותה יוצאת הדופן של לובטקין, השמה לה ליעד כבר מגיל צעיר, כמתבגרת, לדאוג לעתיד העם היהודי, דרך הנהגת מרד גטו ורשה בו לחמה לצד בן זוגה, אנטק צוקרמן, ועד החיים בקיבוץ לוחמי הגטאות בישראל (גוטרמן, 2011, עמ' 10-12).

בתחילת הרומן מתחיל מסעה של צביה, הנאלצת לעבור את הגבול כשמשמרות של חיילים נמצאים משני העברים – רוסי וגרמני. מנגד עולות תמונות, מחשבות על הבית "הריח המיוחד שבבית [...] תבשילים במטבח [...] דמות אביה עלתה לנגד עיניה" (עמ' 8-9). זוהי אנלוגיה ניגודית בין החיים שלפני, על התמימות, לבין הקרב וההישרדות, על הנעורים, לבין הבגרות הפתאומית המלווה ברגש של מצוקה ואחריות לאומית. צביה לובטקין מתוארת כמנהלת קשרים עם מבריחים פולנים לצד נשים לוחמות נוספות, שמילאו תפקיד כ"קשריות, עסקו בארגון החברים, בהברחת גבולות..." (עמ' 10-11). ברגעי סטייה נרטיבית אל עבר מחוזות הילדות, מתוארת צביה לובטקין כבוחנת רגעים מילדותה ומנעוריה, וכבר אז ניכרים בה סימני הגבורה והאיתנות, דוגמת האירוע בו תקפו נערים פולנים "את חניכיה [...] ועד שלא הרימה מולם מקל, לא הניחו להם" (עמ' 14).

תיאור הגעתה של צביה לוורשה מעצים את גילוי התכונות והעשייה המסורה, של בעלת כושר השכנוע, היודעת לבצע דברים ולגעת בלב האנשים. באמצעותה אנו מתוודעים לחשיבותן של הקשריות היהודיות הפועלות בפולין הכבושה לטובת מרד גטו ורשה. דמותה מתוארת כמארגנת, מספרת ומדווחת על הנעשה "וכל הצעירים יושבים סביבה בחדר האוכל ומקשיבים לה בעניין רב" (עמ' 27). פעילות זו, של לימודים בגימנסיה למען בני הנוער, הן מארגנות יחד עם מרק פולמן (עמ' 34). המספרת מעידה על אומץ ליבה של פרומקה שזה עתה חזרה מנסיעה תחת סיכון "ואם פחדה – לא נתנה לכך ביטוי" (עמ' 36)<sup>11</sup>. בתוך השבר הקיומי מנהלת צביה את מסעה למצוא דירות נוספות ללימודי "כיתות הגימנסיה "דרור" (עמ' 56). שם אירוני מצד אחד, ומצד שני ביטוי לתקווה ולאיתנות הרוח. בספר מתוארת תמונה קשה של ילד בן חמש היושב ברחוב לצד אָמו שמתה, והוא מסביר לצביה

---

10 דני דור בספרו מציין את תפקידן של הלוחמות ללא חת, וביניהן צביה לובטקין, שהובילה לוחמים והשתתפה במרד באוגוסט 1944, ראו: דני דור (עורך), **גיבורים ונואשים – 60 שנה למרד גטו ורשה**, תל-אביב: קוראים, תשס"ג. עוד ראו על גבורתן של נשים בשואה ועל מקומן בארגוני המחתרות באירופה הכבושה בספרה של מירי פרייליך, **הפרטיזנית: סיפור חייה של ויטקה קובנר**, תל-אביב: רסלינג, תשע"ד. גם שרון גבע בספרה **אל האחות הלא ידועה** מציגה התייחסות מקיפה לסיפוריהן האישיים של גיבורות בתקופת השואה, מצביה לובטקין ומאוחזות הנשק במרד גטו ורשה ועד לורה אלכסנדר, שהייתה קאפוי באושוויץ. עוד פרטים: שרון גבע, **אל האחות הלא ידועה**, תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, 2010.

11 ראו: עמנואל רינגלבלום, מייסד ומנהל הארכיון המחתרתי בגטו ורשה "עונג שבת" כותב ב-19 במאי 1942: "הנערות הגיבורות, חייקה, פרומקה והאחרות הן נושא הראוי לעטו של סופר גדול. נערות אמיצות וגיבורות הנוסעות הלך ושוב לערים ועיירות בפולין..." בתוך: ישראל גוטמן, יוסף קרמיש, ישראל שחם (עורכים), **יומן ורשימות מתקופת המלחמה**, ירושלים: די ושמ, 1993, עמ' 364-365.

כי הסיבה למותה, היא שהעניקה לו את לחמה. צביה לוקחת אותו לבית היתומים היהודי בוורשה שיאנוש קורצ'אק קיבל על עצמו לנהל בשנת 1911, ומאז התמסר כולו לעשייה החינוכית.<sup>12</sup>

לצד המסע ההרואי של הדמויות הנשיות, מוצגות גם אפיזודות הכוללות רגעי הפוגה והומור ששררו בחייהן בדירות המסתור: בדיחות, מעשי קונדס, תעלולים (עמ' 37). אדיר כהן בספרו **חיים בצחוק** עוסק בהומור היהודי במחנות המוות "הומור מול עשן המשרפות", כביטוי ליצר ההישרדותי-האנושי המפעם באדם מעצם היותו יצור תבוני (כהן, 1994, עמ' 231-232, 273). ויקטור פרנקל בספרו **אדם מחפש משמעות** מציג את ההומור כאחד הכלים לשימור צלם האדם, לאחוזו בציפורני האנושיות ואף לנצח את האויב. הרצון לשמור על השפיות, על האנושיות, על רוח החיים והצחוק (פרנקל, 1970, עמ' 90): "לאחר שהסתיים הסדר הוזהו הצידה הכיסאות והחלו הריקודים" (עמ' 42).

המשאלה שמביעה צביה לובטקין יש בה להעיד על רצון לאיתנות העם והרוח "עלינו לשמור על זקיפות קומה יהודית בתוך ההשפלה שסביבנו" (עמ' 48). גיבורת הרומן מתנגדת לפועלו של אדם צ'רניאקוב, ראש היודנטר בוורשה<sup>13</sup>. צביה טוענת כנגד אנשי היודנראט "אין לי כל ציפיות מהאנשים האלו, הם לא יעזרו לנו" (עמ' 55).

רגש של מחויבות מאפיין את "נשי הקומונה" – הן יודעות לפלס את דרכן, לשרוד תוך גיוס מידה של נשיות לטובתן: "ולי יש רגלים בריאות ופה שיודע לדבר ברוך השם [...] פניתי בחיך המתוק ביותר שלי לקצין גרמני [...] ואני הבאתי את החומר בשלום" (עמ' 65). התכונות הנדרשות הן תושייה, אומץ, אופי חזק ובעיקר, לדבריהן, אמונה בחשיבות השליחות (עמ' 65). מנגד הן עדיין נשים רומנטיות, מאוהבות, ובנושא הגברים מתוארות במילים "רק תני להן הוא והיא – והן כבר טוחנות" (עמ' 65).

רגע המשבר מסתמן כשצביה שומעת על אובדן משפחתה. עולים בה זיכרונות על יחסיה וקשריה עם אמה, שכאבה את עבודות בתה בניקיון, בגיהוץ ובכביסה, אפילו בסבלות, לנוכח הרקע שלה ממשפחה מבוססת: "יצאת מן הבית עם ידיים לבנות ועדינות, כיאה לבתו של החנווני לובטקין, ותראי איך הן נראות עכשיו" (עמ' 74). הדגש מושם על חינוך נוקשה המבקש להסתיר רגשות והיעדר מגע פיזי בקשריה עם האם והאב "גם הוא לא חבק ולא נשק לה" (עמ' 75). האב ובתו מוצגים כמתאפיינים בתכונות העקשנות, "מבלי שאיש מהם מצליח לשכנע את בן-שיחו" (עמ' 78). הזיכרונות על משפחתה שנספתה מעוררים בה כאב וצער, השלובים בזיכרון התחושות הקשות שנלוו לעזיבתה להכשרה. זהו ממש מרד נעורים שיש בו עימות עם הורים וסמכות: "אבא כל-כך כעס. הוא איים

12 ראו: מירי יוסוב-שלום, "משנתו החינוכית והספרותית של יאנוש קורצ'אק – עיונים ברומן החניכה וההתבגרות 'המלך מתיא הראשון'", **המדעת**, ח' (2015), עמ' 102-104.

13 בניגוד לעולה מן היצירה, ידוע כי אדם צ'רניאקוב סירב לתת יד ללכידת יהודים לגירוש וב-23 ביולי 1942 בארבע אחר-הצהריים התאבד. לפי גרסה אחת נמצא על שולחנו פתק מיועד לאשתו, ובו נאמר: 'תובעים ממני להרוג כמו ידי ילדים מבני עמי. לא נותר דבר זולת המוות'. מותו התפרש כביטוי למחאה של אדם שלא היה מוכן לעבור את הגבול שבין הפעילות בגטו ובין הסגרת יהודים. ראו: <http://lib.cef.ac.il/>

שישב שבעה...לאחר זמן מה סלח לי. איני חושבת שהוא היה מסוגל להבין כמה חשובה הייתה לי התנועה..." (עמ' 83).

הגירוש מהגטו מתאפיין בתיאורים של צער לנוכח היעדר יכולתה למצוא ולהעניק אישורי עבודה. עם הגיען של השמועות על מחנות המוות, טרבלינקה, מקימים בני הנוער ארגון יהודי לוחם – "אי"ל", ולמפקדת הארגון נבחרים שישה חברים: חמישה גברים ואישה אחת – צביה לובטקין. יצחק צוקרמן בספרו **בגטו ובמרד** מתאר את ישיבות המפקדה בהן נטלו חלק ארבעה "יוסף קאפלן, שמואל בראסלאב, צביה ואני" (צוקרמן, תשמ"ה, עמ' 73)<sup>14</sup>.

המספרת מציגה את אומץ לבה של צביה: "סכנה הייתה לשוטט, בימים אלה, ברחובות הגטו, גם למי שהייתה תעודת עבודה. למרות זאת יצאו צביה ויצחק מיד..." (עמ' 110). לצד התיאורים שעניינם אומץ לבה ונחישותה, מופיעים תיאורים על האנושיות והפחד המחלחלים בה. "יצחק הביט בצביה. גם היא כמוהו, לא הצליחה עדיין להשתחרר מאימת הסכנה שהייתה כה קרובה וממנה נחלצו ברגע האחרון" (עמ' 114). זוהי מעורבות של המספרת המבקשת להציג דמויות אלה, שזכו להאדרה ולהעצמה, באור אנושי כ"אחד האדם". צביה מתוארת בעשייתה, בנחישותה, בהקפדתה ובאופן בו ארגנה את התנועה.

מרד גטו וורשה מתואר דרך עיניה של צביה תוך אפיון חרדותיה "לא היה לה כל ספק כי אלה הם רגעי חייה האחרונים" (עמ' 139). לצד החשש הקיומי, מושם הדגש על עיצוב פועלה כנוטלת חלק בהחלטות החשובות והמכריעות של הארגון: "יש הכרה כי מישהו מאנשינו יצא מכאן, יפרוץ את גבולות פולין הכבושה ויגיע לשוויץ, ללונדון ואולי אפילו לא", ויספר מה התרחש כאן בימים אלה?" (עמ' 147).

הבריחה ליערות מתוארת על דרך הניגוד שבין השקט, השלווה והעשב המוריק שמעוררים בה רגשות מודחקים, לבין הקיום המאיים, החרדה הנצחית המלווה את האדם. החורשה המשמשת כמסתור מעניקה לה וליצחק מעט רגעי חסד של התייחדות: "שוב היו יחד [...] הוא מחבק אותה, במציאות, ולא בחלום הלילה" (עמ' 238). ובתוך כך הרגשות המתלבטים ונקיפות המצפון "האם מותר לה?<sup>15</sup> האם הדבר אפשרי?!" – האם מותר לה לאהוב (עמ' 238). במנוסתה היא מסתרת יחד עם יצחק והיא לומדת מנהג ההתחזות "הצטלבה כפולניה כשרה" (עמ' 243).

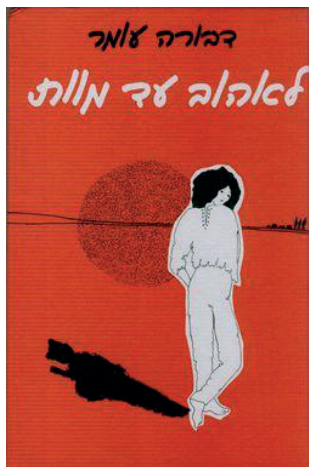
צביה לוקחת חלק במרד הפולני, תוך שהיא לובשת מדים ולרגע היא חשה עומדת בפני המוות "המוות הגיע, זה שפסח עליה במילא 18, בתעלת הביוב..." (עמ' 250). אנשי אי"ל מכירים אותה למרות מדי הגרמנייה שעטתה על עצמה, היא חוברת שוב ליצחק ולמארק וניצלת. במסתור, בהיחבא, היא מתחזה לאישה העונה לשם "צלינה" ואז, בשנת 1945 נשמע קולו של יצחק "בואי החוצה! [...]"

14 ראו: יצחק צוקרמן, **בגטו ובמרד**, תל-אביב: בית לוחמי הגטאות והקיבוץ המאוחד, תשמ"ה, עמ' 73-79.

15 בשנת 1943 בארץ-ישראל כותבת לאה גולדברג את השיר "האמנם" ושם נאמר "ומותר, ומותר לאהוב", כעין דיאלוג בין היצירות, שהמענה על הצורך בתקווה ובאהבה, הוא אנושי, תמים ואמיתי, גם בעתות צרה ומצוקה.

סוף-סוף נגמרה המלחמה!" (עמ' 257). מיד עם תום המלחמה, חידשה צביה את פועלה למען חיפוש, ריכוז החברים ועוד באותו השבוע התכוננה לעזוב את פולין בדרכה לא": "שתים עשרה שנה חלמתי לעלות לא"י" (עמ' 259).

הרעיון הציוני מפריד בינה לבין מארק אדלמן<sup>16</sup>. צביה רואה עצמה כציונית המחויבת לעלות לארץ ישראל, ואילו מארק סבור כי עליו להישאר באדמת פולין ולא לנדוד למדינה באסיה (עמ' 209). המספרת מסיימת בהתייחסות לצניעותה, שהרי "אילו ידעה צביה כי אנו כותבים עליה ספר הייתה מקללת אותנו. היא לא אהבה פרסום" (עמ' 260).



## לאהוב עד מוות

"חוט הלב נמתח עד כאב" (שם: עמ' 193)

בלילה שבין ה-16 ל-17 ביוני 1946 תקפו לוחמי הפלמ"ח באופן מתואם 11 גשרים מרכזיים לאורך גבולות ארץ ישראל (בצפון, בדרום ובמזרח), אשר חיברו בין א"י למדינות השכנות לה. על לוחמי הגדוד ה-1 של הפלמ"ח הוטל לפוצץ שני גשרים מעל נחל אכזיב, אולם במהלך תקיפת הגשר הראשון התגלו התוקפים על ידי נוטרים ערבים. במהלך קרב היריות שהתפתח במקום פגע אחד הכדורים במטען של חומר נפץ. הפיצוץ הביא להתמוטטות הגשר, אך גם למותם של 14 לוחמים ומפקדים (מתוך 39 בסך הכל). שארית הכוח חזרה על עקבותיה ותקיפת הגשר השני באזור לא בוצעה<sup>17</sup>. דמותה של זוהרה לביטוב מוצגת לראשונה ברומן על רקע התאריך ההיסטורי – 17.6.1946, "ליל פיצוץ הגשרים".

המספרת מדגישה את המראה של זוהרה, נערה שעדיין לא מלאו לה תשע-עשרה שנה "הריהי לוחמת מאומנת ואמיצה [...] אך הנערה לא נראתה כלוחמת מנוסה וקשוחה במיוחד... (עמ' 6). זוהרה לא חשה פחד, מתח או דריכות, אלא רגש עז של גאווה על שהיא מכל הבנות נבחרה למשימה. דואליות דומה עולה מתוך התיאור הבא: מצד אחד מוצג רגש של גאווה על יציאה למשימה ומצד שני, עולה הרצון העז להיות בבית, להתפנק ולהיות שוב הילדה של אמא ואבא (עמ' 28).

דבורה עומר מתארת את הצלחת הפעולה ב"ליל הגשרים", ותגובת הבריטים מתוארת באריכות (עמ' 26). ה"שבת השחורה", הוא כינוי שניתן ליום השבת, 29 ביוני 1946, שבו ביצעו הבריטים פעולת דיכוי חסרת תקדים במבצע צבאי ומדיני רחב-היקף, נגד היישוב העברי בארץ-ישראל<sup>18</sup>. זוהרה, חברת פלמ"ח, מתוארת על דרך המחשבה והעשייה האקטיבית, היודעת כי ב"עת סכנת חיפוש

16 ראו: <http://www.antinaziresistance.org/>

17 ראו: <http://www.ynet.co.il/yaan>

18 מתוך: <http://lib.cet.ac.il/>



או מאסרים היה על חברי הפלמ"ח להשמיד מייד מכתבים, תמונות או כל דבר היכול לשייך אותם למסגרת ההגנה" (עמ' 48). אולם לצד היותה לוחמת, בעלת שיקול דעת ויוזמה, היא מתוארת כנערה מאוהבת שלא יכולה להשמיד את מכתביו של שמוליק אהובה (עמ' 49).

רגש המחויבות לתנועה, לא"י, לקיבוץ ובתוך אלו האני-הפרטי, המייחל לפגישה מחודשת עם שמוליק, מתואר בדפוסים חשיבה רומנטית טיפוסית של נערה: "הדמות שנשקפה מן המראה הייתה נלהבת ומצודדת, מאוד רצתה כי שמוליק יראה אותה הערב. חשה כי היא נראית טוב מתמיד" (עמ' 67).

המספרת חוזרת ומטעימה את ההיבט הרומנטי-הרגשי בדמותה של זוהרה, על אהבתה ורצונה לקיים זוגיות וקשר עם שמוליק (עמ' 80). זוהרה יוזמת מגע פיזי עם שמוליק. היא מטפלת בו ומאכילה אותו כאם: "את מזכירה לי את אמא שלי [...] עם המון אהבה ודאגה" (עמ' 83). ניקוי האוהל במטרה ששמוליק יגיע אליה בערב, למקום ששרוי בו הניקיון שישווה "למשכנה הקט מראה חגיגי לכבודו" (עמ' 85), כלומר: רצף של פעולות נשיות יזומות לצורך כיבוש המטרה ושמה שמוליק. מנגד, זוהרה שוברת מוסכמות, מזמינה אותו לאוהל, לטיול, אפילו בידיעה שיש בכך שבירה של נורמות מגדריות רווחות. החשש מפרידה בשל פעולה, תקרית, עימות עם הבריטים מלווה את פגישותיהם ופרידותיהם והיא "חשה כי רעד חלף ועבר בגופו כאשר חיבק אותה ונפרד ממנה" (עמ' 109).

המספרת מאריכה בתיאורים הרואיים של לוחמי הפלמ"ח המבקשים להציל נפשות, להביא את העולים, אך לצד הללו היא מרחיבה בתיאור העוינות של הבריטים והפעולות האגרסיביות המבוצעות בידיהם: "פצצות של גז מדמיע נזרקו אל בטן האנייה [...] כוח בריטי רב ומוגבר נלחם בקיץ זה במפעלים וביישוב היהודי בארץ" (עמ' 122). לרגע הוקל לקורא, במידת מה, לנוכח היצג הדרכים בהן היתלו אנשי הפלמ"ח בבריטים, כאשר בסיס האימונים הופך בן-רגע למחנה ספורט תמים למראה "הנשק וכל החומר המרשיע נקברו באדמה והוסתרו במקומות-סתר שהוכנו לכך מבעוד מועד" (עמ' 125).

זוהרה מצטיינת בחלק הפיקודי ומתאפיינת דרך תכונות של יוזמה, ניהול וארגון: "זוהרה מפקדת על תרגיל הסיכום שמטרתו העברת תשדורת" (עמ' 135); "זוהרה היא שהובילה הפעם. בקרוב תהיה מפקדת כיתה. הלילה הוטל עליה תפקיד..." (עמ' 136). זוהרה אף מקבלת יחד עם שמוליק את דרגת "מפקדת כיתה", ולצד תכונות אלה, מצטיירת גם דמותה כאשה צעירה, השולטת ומנהלת את מהלכי אהבתה. זוהרה מנסחת "כתב-אמנה": "מתוך החלטה צלולה וחופשית ובאהבה רבה [...] אני מצהירה בזה על הסכמתי [...] להתחתן עם שמוליק ק [...] ועל כך באתי על החתום" (עמ' 159). אקטיבית, חותמת כמוסמכת לדבר – נוקטת עמדה ברורה לגבי חייה ומסלולם. זהו הסכם של שוויון, אהבה ונאמנות, החלטה מוסכמת. תוכניות משותפות, הכנות, לימודים ושיתופיות מאפיינים את קשרם של זוהרה ושמוליק.

היא מתאפיינת כ"מתעוררת לחיים בכל וכוח, בלהט רב הגנה על דעותיה ולא השתכנעה בנקל. שמוליק שהיה עצור יותר, התבונן בה בדברה. היה בה כוח רב, וכושר דיבור משכנע" (עמ' 168). זוהרה מוצגת בדעתנות המאפיינת אותה, ברצונה לשאת ולתת, לתרום מחלקה בשיח ובמעשה, ויתרה מזאת, שמוליק אוהב את יופייה הפנימי הניחן ב"מחשבה מעמיקה, רצון רב ללמוד ולרדת לעומקם של דברים" (עמ' 168). זוהרה המתפקדת כמפקדת כיתה, מסוגלת לרוץ ומתגברת על הקשיים, ובד בבד מתוארת כיושבת אוהל, הסורגת לקול צלילי הרדיו. כך בהרמוניה משתלבים להם קווי המתאר של פיקודיות מחד גיסא, וביתיות מאידך גיסא.

המפגשים עם אביו של שמוליק מלמדים על דעתנותה של זוהרה. היא: "קראה כמעט את כל הספרות העברית החדשה, ורוב הספרות המתורגמת. פתוחה הייתה למדע, ומתעניינת באמנות" (עמ' 179).

מאז מותו של שמוליק חל בזוהרה תהליך של התכנסות פנימה "היא השתנתה מאוד. שקטה הייתה, עצורה, מכוונסת בתוך עצמה ומסוגרת. היא לא קשרה קשרים של ממש אף עם אחד מן הנאספים כאן" (עמ' 212). התהליך מועצם דרך חוסר העניין שהיא מגלה ביחס לעצמה, לסובב אותה ואפילו למדינתה "לא היה בה כל רצון לחזור לארץ" (עמ' 213). נקודת המפנה הנוספת מסתמנת ברצונה העז להתקבל לקורס טיס ולחזור למולדת בעת המלחמה<sup>19</sup>. המחשבה על כך גורמת לה להנאה, לתאוה מחדשת לחיים.

מאיר חזן מתייחס לרצון הנשים שלא להידחק לשוליים החברתיים, בעת שאיום התדפק על בתיהן בתקריות הדמים באפריל 1936. נשות קיבוץ עין-חרוד משתתפות בשמירה ובהגנה על הבתים (חזן, 2011, עמ' 63-64). משפחתה של זוהרה מגיבה באופן מסורתי-נורמטיבי ומנסים להניא אותה ממחשבותיה אלו. זוהרה מבינה לחרדתה של אימה, גם אביה לא מצליח לשכנעה. היא הבינה ללבם, אך "החלטה כבר נפלה" (עמ' 216). זוהרה אכן מתקבלת לקורס ועוזבת את לימודיה. החשש המקנן בלב ההורים מתואר כייאוש שלה מהחיים ואולי רצון להתאחד עם שמוליק.

הטיסות בעבור זוהרה מתוארות כמזינות אותה בכוח מחדש ובמרץ לפעילות. זוהרה מטיסה מטוס בעצמה, ללא מדריך ומהרהרת כל העת בשמוליק ובתגובותיו. גם שנה לאחר מותו היא נמנעת מכל קשר, למרות געגועיה כבחורה צעירה למגע ולאהבה. טיסתה הראשונה מתוארת דרך רצונה העז להנחית את המטוס בשלום, חרף הבלבול ואובדן הדרך. היא לא מאבדת עשתונות ובאין לה על מי לסמוך, היא מקבלת החלטות ונוהגת באומץ (עמ' 225). באמנון היא מוצאת אוזן קשבת, תחושה של הגנה – שוב, זוהרה האמיצה, הטייסת, קרת הרוח ולצד זה, ולא מנגד, קיים בה הרצון למחסה ולהגנה בזרועות גבר – הפעם בדמות אמנון.

---

19 מלחמת תש"ח הייתה המאורע אשר קבע את דמותה ואת גורלה של המדינה. ראו: יהושע בן-אריה (עורך), **מלחמת העצמאות**, כרך עשירי, ירושלים: בן-צבי, 1983, עמ' 7-10; על "דרך בורמה" המוזכרת בספר, ראו: אביעזר גולן, **מלחמת העצמאות**, תל-אביב: מוזס, 1978, עמ' 112-115.

הפרק האחרון בספר נקרא "לאהוב עד מוות", זוהרה מתוארת כמתחזקת בגופה ובנפשה: "השליטה בציפור-המתכת חישלה את רוחה והביאה בה תחושת עוצמה ובטחון" (עמ' 227). היא למדה לחיות עם כאב המוות וכעת אפילו הגיעה לתובנה כי "את מה שאבד לא ניתן להשיב" (שם). זוהרה מתוארת בזמן הלחימה כמסייעת ככל אשר ביכולתה, עשייה הממלאת אותה ברגש של סיפוק עצמי ואפילו מידה של גאווה. חרף רגשות עזים של כאב וצער, לנוכח מותו של אבנר, אין היא מניחה לעצמה לדאוב בזמן מלחמה: "היה עליה לשוב ולטוס. לשוב ולפעול" (שם). זוהרה נאלצת לדחוק לקרן זוית את רגשותיה ולמלא את ייעודה כלוחמת. בגיל עשרים ואחת, מתוארת זוהרת שבורת הלב, בוגרת ולא מצפה, מייחלת או מקווה. הביקור בבית הוריה מעיד על ריחוקה והסתגרותה "תחושה נוראה של פחד הניתוק והעזיבה אחז בה" (עמ' 239). רגש זה מתייחס לאמה שחשה רגש מעיק ועוצר נשימה של ניתוק כרמז מטרים לבאות. מסירות, דאגה, רגשות וכאב – קריאה לאהבה, לצד זוהרה המפקדת, הטייסת והלוחמת, המהרהרת לפתע בסופה המתקרב "האם עכשיו יבוא תורה?" (עמ' 242).

בסיום הספר מתוארת טיסתה האחרונה במטוס ישן ורעוע המוביל אותה לתהומות ואל מקום שאין ממנו חזרה, כאילו ניבאה את גורלה ונפרדה כמה רגעים קודם ממשפחתה, ממכריה ואהוביה. מילותיה האחרונות כמו מתארות את הסיום של איחוד הלבבות, של המזור והמרגוע במוות עד כדי שימוש ביסוד ההזרה "שמוליק [...] אני באה אליך [...] דממת מוות" (עמ' 245).

## ג. דברי סיכום

מחקר זה מתחקה אחר שלוש נשים שהתעצבו במגע כתיבתה של סופרת הילדים והנוער, דבורה עומר. עיון וקריאה של היצירות הנדונות מעלה אפיון בשני קולות עיקריים: הדמות הרומנטית-הנשית שישותה מתמלאת בנוכחות הגברית היציבה והחסונה, וכהשלמה לה – דמותה של אותה נערה-אישה כדמות דעתנית ולוחמנית. הרושם הוא כי דבורה עומר מבקשת ליצור תצרף תכונתי של נשיות ולוחמנות, רכות ואומץ לב, ראייה נשית לצד עשייה שיש בה מן ההישרדות והלוחמה, הצבת יעדים ואתגרים מתוך מגמה מובהקת להצליח בפן הפרסונלי ולסייע ולתרום בפן החברתי-לאומי.

ארגון הדיון ביצירות ביקש לחשוף עשייה נשית היסטורית שיש בה מרוח הלחימה והפעולה למען המדינה, ההצלה היהודית ותקומת המדינה. רבים הסיפורים המגוללים בשבח ההירואיקה הגברית, הצבר החסון שלחם למען תקומת המדינה, אך כאן דווקא נבחר הנרטיב הנשי. סיפור המספר את סיפורה של גיבורה, על התמימות והחן שובי הלב, העדינות והדאגה לאחר לצד הרצון העילאי לתרום, לסייע, כשילוב ומיזוג הבורא את הדמות הנשית המורכבת. שוב אין מטפלים בדמות חד-ממדית, פלקטית נעדרת יוזמה ועשייה אלא בנערה-אישה שאינה זונחת את נשיותה אך מחברת אליה את האקטיביות והדעתנות. היצירות בכללותן מבקשות להאיר את הזהות הנשית והלוחמנית. לא אחת נדמה כי הגיבורות ממשיכות בעשייתן הרומנטית הקלאסית, אך בד בבד מפעם הרצון להנציח ולתעד את עשייתן ההרואית המבשילה להגדרת האישה כ"דמות לוחמת ללא חת". להדגיש את עוצמת

אישיותן היוצאת כנגד מוסכמות משפחתיות וחברתיות, והסוללת את דרכן להצלה, ללחימה לטובת הכלל, גם במחיר אובדן החיים.

אסיים בציטוט מתוך ספרה של גיל הראבן, **אגדה חדשה** (1994):

**"רוזמרין, ככה לא מתנהגות נסיכות" התכעסה המלכה, אך רוזמרין לא רצתה לשמוע איך צריכות נסיכות להתנהג. היא רצתה לרכוב על סוס בשדות, היא רצתה להתאמן עם שומרים, בשימושי חרב, היא רצתה שיקרו לה הרפתקאות"**  
(עמ' 2)<sup>20</sup>.

בדמויות הללו שנבחנו, ראינו שבירה של יסוד הקורבן הפסיבי ונוכחנו בתהליך עיצובה של האישה החדשה – האחרת.

#### **ד. ביבליוגרפיה**

אלבוים-דרור, רחל (2001). "האישה הציונית האידיאלית". בתוך: יעל עצמון (עורכת). **התשמע קולי?** ירושלים: מכון ון-ליר והקיבוץ המאוחד, עמ' 95-115.

אלקד-להמן, אילנה (2006). **הקסם שבקשר – אינטרטקסט, קריאה ופיתוח חשיבה**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

בן-אריה, יהושע (1983). **מלחמת העצמאות**. כרך עשירי. ירושלים: בן-צבי.

בן-ארצי, יוסי (2000). "האישה בראשית ההתיישבות בארץ ישראל (1882-1914)". בתוך: יעל עצמון (עורכת). **אשנב לחייהן של נשים בחברות יהודיות**. ירושלים: מרכז שזר לתולדות ישראל, עמ' 309-324.

בן-עמי, פיינגולד (1989). **השואה בדרמה העברית**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

ברלוביץ, יפה (תשע"א). "על צומתי מפגשים בין נשים בראשית היישוב (1878-1918)". בתוך: מרגלית שילה וגדעון כ"ץ (עורכים). **מגדר בישראל**. ירושלים: מכון בן-גוריון, עמ' 369-408.

ברנשטיין, דבורה (1987). **אישה בארץ ישראל: השאיפה לשוויון בתקופת היישוב**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

גבע, שרון (2010). **אל האחות הלא ידועה**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

גוטמן, ישראל. קרמיש, יוסף. שחם, ישראל (1993). **יומן ורשימות מתקופת המלחמה**. ירושלים: יד ושם.

גוטמן, בלה (2011). **צביה האחת**. תל-אביב וירושלים: הקיבוץ המאוחד והמכון הבינלאומי לחקר השואה ב"יד ושם".

גולן, אביעזר (1978). **מלחמת העצמאות**. תל-אביב: מוזס.

דור, דני (תשס"ג). **גיבורים ונואשים – 60 שנה למרד נטו וארשה**. תל-אביב: קוראים.

הסתדרות העובדים העברים הכללית בארץ ישראל. (תר"ץ). **דברי פועלות-מאסף**. תל-אביב: מועצת הפועלות.

---

20 ראו: גיל הראבן, **אגדה חדשה**, תל אביב: עם עובד, 1994 .

זיו, אבנר (1986). **הומור יהודי**. תל-אביב: פפירוס.

חזן מאיר (2011). "מאבקן של נשות קיבוץ עין חרוד על השתתפותן בשמירה". בתוך: **מגדר בישראל** (עורכים: מרגלית שילה וגדעון כ"ץ). ירושלים: מכון בן-גוריון, 2011, עמ' 50-81.

יוסוב-שלום, מירי (2015). "משנתו החינוכית והספרותית של יאנוש קורצ'אק – עיונים ברומן החניכה וההתבגרות 'המלך מתיא הראשון'", **המדעת**, גיליון ח', עמ' 102-111.

כהן, אדיר (1994). "לספר את חיך", **כן: כתב נפש**, גיליון 1-2, עמ' 2-14.

כהן, אדיר (1994). **חיים בצחוק: הומור-תראפיה הלכה למעשה**. תל-אביב: אמציה.

כהן, אדיר (2005). **אלף הפנים של האני: הסיפור האישי כמסע ספרותי-טיפולי**. חיפה: למפגש.

כהן, טובה (2009). "הכותבות העבריות הראשונות", **עיתון 77**, גיליון 341-342, עמ' 139-141.

לובין, אורלי (2003). **אשה קוראת אשה**. חיפה ותל-אביב: אוניברסיטת חיפה וזמורה ביתן. לישנסקי, יוסף (1977). **איש נילי**. תל-אביב: הדר.

סיקסו, הלן (2006). "צחוקה של המדוזה". בתוך: דלית באום, סילביה פוגל-ביז'אווי, יפה ברלוביץ, דלילה אמיר, רונה ברייר-גארב, דבורה גריינימן, שרון הלוי ודינה חרובי (עורכות). **ללמוד פמיניזם: מקראה**. תל-אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד, עמ' 134-153.

עופר, דליה (1998). "מה ועד כמה לזכור מן השואה". בתוך: א' שפירא (עורכת). **עצמאות – 50 השנים הראשונות**. ירושלים: מרכז זלמן שזר, עמ' 171-193.

פרייליך, מירי (תשע"ד). **הפרטיזנית: סיפור חייה של ויטקה קובנר**. תל-אביב: רסלינג.

פרנקל, ויקטור (1970). **האדם מחפש משמעות**. תל-אביב: דביר.

צוקרמן, יצחק (תשמ"ה). **בגטו ובמרד**. תל-אביב: בית לוחמי הגטאות והקיבוץ המאוחד.

קמיר, אורית (2011). "זיכרון קולקטיבי, משפט ואין נשים: איך אפשר לזכור נשים במשפט בין עמלק ליפי הבלורית והתואר", **ישראל**, 18-19, עמ' 183-212.

רנן, יעל (2001). **אלות וגיבורים**. תל-אביב: עם עובד וספרית אפיקים.

שפירא, אניטה (1997). "השואה: זיכרון פרטי וזיכרון ציבורי". **זמנים**, גיליון 57, עמ' 4-13.

## מאגרי מידע:

<http://www.antinaziresistance.org/>

<http://www.benyehuda.org>

<http://lib.cet.ac.il/>

<http://www.ynet.co.il/>



# השפעת קהל היעד על היצירה: "אם לא למעלה מזה" בגרסאות

## מעובדות לילדים

דר' ניחם רוס

### מבוא

יצחק לייבוש פרץ (1851-1915) היה מבכירי הסופרים היהודיים של יהדות מזרח אירופה במעבר המאות 19 - 20. הוא כתב בראש ובראשונה ביידיש, אך גם בעברית, וזכה לפופולאריות ספרותית רבה, כמו גם למעמד סמכותי ב"רפובליקה הספרותית" היהודית במזרח אירופה – כמדריך הפוטנציאלי של מושכים בעט הצעירים ממנו בשנים ובניסיון. פרץ כתב מחזות, שהחשובים שבהם אכן עובדו והועלו בפועל על בימות תיאטרליות שונות. ראשית הופעתו בספרות היידיש הייתה בז'אנר השירה והפואמה. בשיא הצלחתו ובבשלותו הספרותית, שלח ידו גם בכתיבת פיליטונים ומסות בעיתונות היידיש של ורשה והתקופה. אולם, את עיקר הצלחתו ומורשתו יש לייחס דווקא לז'אנר הסיפור הקצר, שבמסגרתו נכתבו רוב יצירותיו. כל אלה מוינו לימים בכרכים השונים של כל כתביו, וכתורות הכרכים נותנות מושג ראשוני על ענייניהם: **מפי העם, חסידות, במשכנות עוני, שלום בית, משל ודמיון, במחזה, אבן ואבן: מסות ומאמרים, אבני פינה.**



י"ל פרץ

פרץ לא ייעד את עיקר יצירותיו דווקא לילדים. הוא כתב (בעיקר ביידיש) גם עבור הקורא הלא משכיל, העממי, אך כתיבתו פנתה בעיקרה לקורא הבוגר, ולא לילד או לנער. אין זאת אומרת שעלילות יצירותיו התעלמו מקיומם של ילדים, או מעולמם. ההיפך קרוב הרבה יותר אל האמת. בכמה וכמה יצירות שלו אפשר לשער כי המחבר עצמו כיוון גם לקהל קוראים של ילדים או נוער (אופק, 1970,

עמ' 610). אופיין העממי והאנושי של יצירותיו הקצרות, כמו גם התבססותן של כמה מהן על מקורות עממיים מוכרים, ואף ניסיונו של י"ל פרץ לשקף ולאפיין ביצירותיו את דופק חייהם הריאלי של יהודים במזרח אירופה, קסם לרבים. זאת ועוד: פרץ זוהה אידיאולוגית עם חוגים ספציפיים ביהדות תקופתו, עם אוריינטציה לשפת היידיש, לסוציאליזם, ולחידושה החילוני של התרבות היהודית. שלל תכונות אלו סייעו לכמה מכנסים ומעבדים מאוחרים של הסיפורים לילדים, אשר ביקשו אף הם לטפח אוריינטציה כזו, או להנחיל לדור הצעיר את הווייתה הנשכחת של יהדות העיירה. אלה הפכו את יצירותיו למתאימות במיוחד לצרכי הגשתן המחודשת והתאמתן של היצירות הללו לילדים. ככל כישרונותיו של י"ל פרץ, הן כמספר מובהק של עלילות קצרות-נשימה, נוחות בהיקפן בז'אנר הסיפור הקצר, והן כבעל נטייה בימתית לעלילה הניתנת להמחזה ויזואלית תיאטרלית – העניקו ליצירות אלה התאמה גבוהה בבואן לשרת את צרכי המדיום הבימתי וגם את צרכי הילדים.

במאמר שלפנינו אסקור ואנתח עיבודים מאוחרים של סיפור אחד מאת י"ל פרץ, שכוון לילדים. אבקש להצביע על עצם קיומה, כמו גם על היקפה, של המגמה שהייתה רווחת במשך עשורים רבים (אך לאו דווקא בימינו): עיבוד הסיפורים הקצרים של י"ל פרץ, לילדים. לשם כך אציג גם כמה דוגמאות בולטות של התופעה הזו. בתוך כך ברצוני לדון בעיקר בשאלה מרכזית אחת: במה נשתנה סיפורו הקצר של י"ל פרץ, עם התאמתו ועיבודו המחודש, לצרכיו של קהל הקוראים המיוחד: ילדים ונוער? האם וכיצד השפיע קהל היעד החדש על עצם העלילה, על היקפה, על האקספוזיציה, או אף על "מוסר ההשכל" העולה מתוכה? בכדי להמחיש את ההשפעה על היצירה, ואת ההשלכות של המעבר לקהל יעד של ילדים ונוער, אתמקד במקרה מבחן אחד מובהק: עיבודים לילדים של הסיפור 'אם לא למעלה מזה'. לשם כך אבקש להרחיב במיוחד במספר דוגמאות של עיבודים-תרגומים של היצירה לשפה האנגלית, תוך התאמתם המיוחדת לצרכיהם של ילדים יהודיים-אמריקאיים בני זמננו.

חרף נוכחותם הבולטת של סיפורי הקצרים של י"ל פרץ במקראות חינוכיות ובעיבודים שונים לילדים, קשה לאתר מחקרים בני זמננו המוקדשים במפורט ובמפורש לממשק הזה שבין יצירותיו לבין ספרות לילדים. דומה כי יש בכך משום עדות לחילופי הדורות, ולהתיישנותם של סיפורי פרץ כקורפוס אטרקטיבי אופנתי. אולם בכל זאת ישנם כמה מחקרים בודדים בכיוון זה. מחקרים אחדים נובעים מסיפור ספציפי כזה או אחר, ואף מיועדים לסייע בהוראתו ובהנחלתו של הסיפור בכיתת הלימוד לילדים ולנוער. כך למשל, סגל (תשנ"ח) בחנה את היצירה 'האוצר' של פרץ. בהקשר דומה הוצגה גם היצירה שתעמוד להלן במוקד הדיון ('אם לא למעלה מזה'). כוונתי לדיונה וניתוחה של אורבך (תשמ"ח) סביב ייצוגו של החג בכיתת הלימוד באמצעות הסיפור הזה, בגרסה המקורית של י"ל פרץ עצמו. אולם, אורבך לא נדרשה לגרסאות מאוחרות יותר, או לעיבודי משנה נוספים של 'אם לא למעלה מזה', ואלה יעמדו במוקד הדיון שלפנינו.



## א. עיבודים לילדים לסיפורים מאת י"ל פרץ

במהלכה של המאה העשרים בולטת התופעה הבאה: במקראות ספרות חינוכיות לילדים יהודיים, בידיש בעברית ובאנגלית, מופיעות יצירות קצרות אחדות של י"ל פרץ (ראו: דוד, תשע"ב). זאת בשל חשיבותה המיוחדת של יצירתו, כקלסיקון מפורסם ורב השפעה של תרבות היידיש, הפולקלור היהודי ועולמה של יהדות מזרח אירופה. לצרכי המקראות סייע היקפן הקצר של יצירותיו. עובדה זו אפשרה להשתמש בהן על מנת לייצג את מפעליו במקראות ספרות המבקשות להקיף יצירות ויוצרים רבים. בהקשר זה נודעה חשיבות גם לעיסוקו הממוקד בסיפורי חסידיים: מקראות ספרות לילדים מודרניים יכלו להשתמש ביצירותיו כאמצעי לייצוג של המורשת החסידית הספרותית וההיסטורית כאחת (השוו: תדמור-שמעוני, תשס"א, עמ' 355-356, 361). מרכזיותו של י"ל פרץ במקראות, לא ללמד רק על עצמה יצאה, אלא על כלל השפעתו במערכות חינוך יהודיות מסוימות, בדגש מיוחד על בתי הספר החילוניים בידיש. לא רק הוצאת ספרים יידיש חשובה, אלא גם ספריות ציבוריות יידיש, ובעיקר בתי ספר יידיים – כל אלה נקראו פעמים רבות על שמו. על רקע המחסור היחסי בספרות ילדים מודרנית ומתאימה בידיש, אין פלא בהופעתו הקבועה של י"ל פרץ באנתולוגיות של סיפורים יהודיים נבחרים.<sup>1</sup>

מן הראוי להבחין בין עיבודים אורתודוכסיים, המתעלמים מאופיו האנטי קלריקאלי של היוצר המקורי, לבין עיבודים חילוניים, כמו אלו שיידונו להלן בפרוטרוט, המבקשים להשיל מהטקסט את סממניו הדתיים או את הקשרו הריטואלי דווקא, ולזקק ממנו מאפייני עניין ומסר כלל אנושיים. כפי שנראה להלן, בעיבודים מודרניים לילדים, מובנת הנטייה לדלג על רמזות פולמוסיות או מגוריות שהעסיקו את י"ל פרץ. עיבודים עבריים ואנגליים המיועדים מלכתחילה לילדים, פוטרם בדרך כלל את המעבד מרמזיה כלשהי אל הפן היידישיסטי, הסוציאליסטי או החילוני של י"ל פרץ. כאן מבוצע המעבר מספרות היידיש לספרות העברית ללא ציון או קושי כלשהו (השוו: שביט, 1986).

כפי שצינתי, מלבד ספרונים וקבצים שהוקדשו ליצירות פרץ בלבד, ישנם כמובן גם ספרי מקראות לילדים הכוללים, בין השאר, גם יצירה או יצירות אחדות של י"ל פרץ. בהקשר הישראלי בעברית, ידועה למשל במיוחד סידרת **מקראות ישראל** (פרסקי ואריאל, תשכ"ג. ראו גם: מלצר)

1 ראו: בר אל, תשס"ג, עמ' 7-16. תופעה זו בלטה אמנם בספרות היידיש, אך סימניה גם בשפות אחרות, ולא רק בעיבודים לילדים, אלא גם במהדורות תרגום המכוונות למבוגרים. בשפה האנגלית הופיעו למשל אנתולוגיות הממוקדות במבחר מתורגם מתוך כלל יצירותיו (למשל: האנתולוגיה **The Case Against The Wind** משנת 1975 של אסתר האוציג, או האנתולוגיה המאוחרת יותר **שבע השנים הטובות וסיפורים אחרים** משנת 1984 של אסתר האוציג וברברה גולדין. האחרונה אף תרגמה לעיבדה לילדים את 'העושה נפלאות' (Goldin, 1993). כך כמובן גם בעיבודים ומקראות בשפה העברית. כבר בחייו של פרץ, בשנים הפותחות את המאה העשרים, פרסם העיתון העברי החלוצי לילדים "עולם קטן" כמה תרגומים של ישראל שף מסיפוריו היידיים של י"ל פרץ המוגשים לקורא הצעיר (ראו: אופק, תשל"ט, עמ' 361). עשורים לאחר מכן, בשנת 1928 נאספו מתוך סיפוריו החסידיים של פרץ כמה מעשיות מתאימות, אשר הוגשו עתה במיוחד כספר לילדים, בכותרת: **אגדות של צדיקים**.

שהותאמו לילדי בית הספר היסודי ושימשו אותם בפועל בישראל בין שנות החמישים עד לשנות השבעים: גם בסדרה זו לא נפקד מקומו של פרץ, ובחלק מהספרים אף התנוססה תמונת דמותו המשופמת בעמודים הפותחים את המקראה. כמו בשפה האנגלית, כך גם בעברית, מספר יצירות ספציפיות זכו להתאמה מיוחדת לילדים ועובדו שוב ושוב. כזה למשל היה גורלו של הסיפור 'עושה הנפלאות' גם בשפה העברית (למשל: סופר, 1970).

## **ב. היצירה 'אם לא למעלה מזה' והתאמתה לילדים**

'אם לא למעלה מזה' נחשבת לאחת היצירות הקצרות המפורסמות ביותר של י"ל פרץ, והיא אכן זכתה לתרגומים, כינוסים ועיבודים רבים לילדים.

בהקשר זה של חלוקת העיבודים לפי השפה – יידיש, עברית או אנגלית – יש לציין את רתימת יצירתו של י"ל פרץ, לצרכי רכישת מיומנות לשונית: יידיש או עברית, בהתאמה לשיטת Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPR). אופיינית במהדורות שכאלה הנטייה לקיצור היצירה, והשמטה של תיאורים בשפה גבוהה שאינה מיועדת לילדים, וגם הבלטה וביאור של מילים חדשות ספציפיות, לשם הרחבת אוצר המילים של הילדים<sup>2</sup>.

'אם לא למעלה' מזה הצטיינה באופן מיוחד בהיקפה הקצר – עובדה שסייעה להכללתה במקראות רבות, ונטייה גם לי כאן, לפתוח את הדיון בהבאתה המלאה של היצירה, כפי שיצאה מתחת ידו של י"ל פרץ. זהו אפוא הנוסח המלא של היצירה עצמה:

### **אם לא למעלה מזה**

**בכל ימות הסליחות, בבוקר בבוקר, נעלם הרבי מנימירוב. בני-ביתו משכימים לסליחות, יוצאים ועוזבים את הדלת פתוחה אחריהם; בלי ספק יוצא הוא אחרי כן בעצמו. ומעולם לא ראה אותו איש, לא בחוץ ולא בבית-הכנסת או בבית-המדרש, ולא אצל המנינים. והנה**

---

2 מחקר ספרות הילדים דן בהרחבה באופנים הספציפיים בהם מבוצעת בספרות זו הפשטה של העלילה וכן קיצורה – לשם התאמה לגילם ויכולותיהם של קהל הנמענים הצעיר. לענייננו במאפיין הקיצור והפישוט בעיבוד לילדים של מעשיה עממית, ראו למשל: אורבך, תשמ"ח. הנה כמה דוגמאות לגיוסה של היצירה 'אם לא למעלה מזה' לצרכי תרגול השפה של ילדים: שי הובר הכין תרגיל לימודי שכזה בעקבות הצגת היצירה בתכנית 'שלוש ארבע וחצי' – כאן מתרגלים הילדים מילים קשות בעברית המופיעות ביצירה. כך גם במהדורה מקוצרת של היצירה בספרון הכתוב 'בעברית קלה' ומיועד למערכת החינוך היהודית בתפוצות. דוגמה נוספת: בבית הספר על שם י"ל פרץ בלונג איילנד, מתרגלים הילדים דוברי האנגלית את שפת היידיש דרך נוסח המקור של היצירה (Yiddish far kinder). הילדים מתבקשים לקרוא את נוסח המקור היידי, לאייר את הסצנות העיקריות, להציג באופן מומחז דרך שימוש בטקסט המקור, ואפילו לקיים משחק בינו המתרגל אוצר מילים נבחרות ביידיש המופיעות ביצירה. גם בגרסה מקוצרת לילדים (המופיעה בכתב העת "מעמקים") עוברת היצירה הנמכה לשונית לעברית קלה והיצירה מתקצרת לעיקרי העלילה בלבד.

מה שהפתח פתוח – אין בכך כלום; אל בית הצדיק לא יבואו גנבים; יגע אחד מהם בכך-  
המנעול, ומובטח אני, שתיבש ידו.

אך איה הרבי? ואומרים: בלי ספק במקום! – הימים – ימים נוראים, צרכי עם ישראל  
מרובים, צריכים לפרנסה, לשלום, לבריאות, ליראת-שמים ויראת-חטא... והולך וקרוב יום  
הדין, השופט כל הארץ יעשה משפט, והשטן משוטט בכל הארץ, ובוחן ובודק באלפים  
עינים בחורין ובסדקין של הלב והנפש! והוא מסית ומדיח, ועולה ומשטין! ומי יעמוד  
ביום צר, אם לא קדוש ישראל מנימירוב? בלי ספק הוא עולה למרום ומשתטח לפני כסא  
כבודו, ומתפלל על עם ישראל; ולפעמים מתנהג הוא גם בתקיפות, כדרכו!

והנה בא לנימירוב מתנגד מירושלים דליטא וימלא פיו צחוק. כידוע, גדול כוח הליטאים  
בנגלה, אבל נפשם יבשה בלי שום לחלוחית של אמונת צדיקים! ומחיק הליטווא"ק,  
ומראה באצבע גמרא מפורשת, שגם משה רבינו, עליו השלום, לא עלה למרום, כי אם  
למטה מעשרה טפחים – והצדיק מנימירוב לא כל שכן! – ואם כן, איפה הוא הרבי בשעת  
הסליחות? והליטווא"ק אומר, שיש לו עליו שאלות חמורות מזו... ובאותו הרגע החליט  
בלבו לחקור שורש דבר.

ועוד באותו היום, בין מנחה למערב, התגנב הליטווא"ק אל חדר-משכבו של הצדיק,  
וישכב תחת מטתו... ואינו מתיירא, שמא תתקוף עליו שנתו, הלא ליטווא"ק הוא! ובחר  
הוא לו איזו מסכת ולומד אותה בעל-פה. ושכב כל הלילה, ולמד בעל-פה! כשעה חדא,  
קודם שקראו לסליחות, הרגיש הליטווא"ק שהצדיק מתהפך על משכבו, שהוא נאנח  
וגונח, גונח ונאנח. והנה ידוע, שאנחותיו של הצדיק מנימירוב היו מלאות צער ויסורין,  
והשתפכות הנפש, וכל השומע היה גועה ממש בבכי! וזה אינו מפסיק מלמודו בלחש...  
ושניהם שוכבים: הרבי על המטה והליטווא"ק תחת המטה. כשקראו לסליחות, שמע  
הליטווא"ק, והנה רבתה התנועה בחדרים הסמוכים, בני-הבית יורדים ממטותיהם,  
מעלים הם נרות ונוטלים את ידיהם, ומתלבשים, והולכים, ופותחים את הדלתות... ואחרי  
כן שב הכול למנוחתו, והאור, שנזרע תחת מטתו של הצדיק מן החדרים הסמוכים, נדעך.  
והוא נשאר לבדו עם הרבי בבית. אחרי כן הודה ולא בוש, שבאותו הרגע נפלה עליו אימה  
חשכה. כי לא דבר ריק הוא, להתבודד עם הצדיק בשעת הסליחות! אבל הליטווא"ק  
עקשן הוא – רועד הוא בכל גופו ושוכב!...

בינתיים קם גם הצדיק ממשכבו. וקם, ועשה מה שעשה, ונגש אל ארון הבגדים, והוציא משם  
חבילת בגדים שונים, דהיינו: מכנסי בד לבנים, רחבים וקצרים, מגפים גדולים ומשוחים  
בזפת, אדרת-שער עבה ומצנפת שער גבוהה, וחגורת עור מצופה מסמרי נחושת – בגדי  
אכר! ובאותם הבגדים התלבש הצדיק, ומצלחת אדרתו יצא קצה חבל עבה... והליטווא"ק  
אינו מאמין למראה עיניו, והוא חושב, שנרדם בלילה ורואה חלום... אך לא חלמא חזיא...

והרבי יוצא מחדרו, והליטווא"ק קם בלאט והולך אחריו, כאותו הצל ההולך אחרי האדם. והרבי עובר מחדר לחדר ובא לחדר-הבשול, וכופף ראשו אל מתחת למטת המבשלת, ומניף גרזן לחטוב עצים, ותוקע אותו לתוך אזורו, ויוצא את הבית. והליטווא"ק אחריו, אף כי כבר עלה על לבו דבר-בליעל, כי הרבי צדיק הוא ביום וגזלן בלילה...

והולך הרבי בלאט ובצדי הרחובות, ואימת הימים הנוראים מרחפת בחוץ. ופעם בפעם בוקעת ויוצאת מאיזה בית אנחת חולה או פזמון של סליחות. והרבי צולל בצללי הבתים ויוצא לאור הלבנה בין בית לבית, והליטווא"ק אחריו... ולבו דופק כהד לכל פסיעה ופסיעה של הצדיק. והנה הרבי יצא את העיר. וסמוך לעיר – יער. והצדיק נכנס לתוך היער, ופסע כשלושים או ארבעים פסיעות בתוך היער, ונגש אל אלון רך, והוציא את הגרזן מאזורו והניפו, ויך בעץ – פעם, פעמים ושלוש, עד כי נפל העץ... והליטווא"ק עומד מרחוק ורואה, איך שהצדיק חוטב את העץ לבקעים, ואת הבקעים לגזרים, ושהוא מוציא מצלחת אדרתו חבל ארוך, ועושה מהם חבילה, ותוחב את הגרזן באזורו, ומעמיס את החבילה על כתפיו, ויוצא את היער ושב העירה. כפוף הולך הרבי תחת משאו. והליטווא"ק אחריו – "האם לא יצא הזקן מדעתו?"

והצדיק אוחז את דרכו בלאט, ובא לאיזו סימטא חשכה, ונגש אל בית קטן רעוע, ויעמוד מאחרי החלון, וידפוק בשמשותיו בלאט. והליטווא"ק שומע, שמתוך הבית קורא קול של אשה חולנית: – מי שם? – ושהצדיק עונה בלשון הנכרים: – יא! והאשה שואלת: – קטו יא? והצדיק עונה: – וואסיל. – וואסיל? איזה וואסיל? ומה אתה רוצה, וואסיל? והצדיק אומר לה, והכול בלשון האכרים, שיש לו חבילת עצים למכירה, שימכור לה בזול. ואינו מחכה למענה האשה, ועובר אל הדלת, ופותח אותה, ונכנס לבית. והליטאי מתגנב אחריו. לאור הלבנה רואה הוא חדר קטן ונמוך, שברי כלי-בית, ובמטה – אשה חולנית מכוסה בבלויי-סחבות. והחולנית שואלת באנחה: – אבל במה אקנה, וואסיל? אין כסף לאלמנה עניה! והצדיק המתחפש עונה, שיתן לה בהקפה; ושבסך-הכול מבקש הוא שש אגורות! אבל האשה אומרת, שאינה יכולה לקבל בהקפה, שאין לה שום תקוה להשיג מעות ולשלם. – מאין יבוא עזרי? – נאנחה האשה. והצדיק, שהניח כבר את החבילה לארץ, מתקצף עליה: – הוי, יהודיה פתיה! את אשה קטנה וחולנית, וימיך ספורים, ואני בוטח בך, ונותן לך בהקפה שש אגורות! ולך אל גדול ורחמן, שגיא כוח וחי לעולמים, ואינך בוטחת בו, שימציא לך שש אגורות? – ומי יסיק לי בתנור? – נאנחה האשה – מי יודע, מתי ישוב בני מעבודתו בלילה? והצדיק עונה, שהוא יסיק לה... והוא אומר ועושה... ובשעה שהכניס העצים לתוך התנור, זימר בלחש את הפזמון הראשון מסליחות היום... ובהבעירו את העצים, אמר את הפזמון השני... ואת הפזמון השלישי אמר, כאשר סתם את התנור.

**והליטווא"ק נהפך לבבו לאהוב את הצדיק ולהאמין בו, ומאז היה נוסע אליו פעמים מדי שנה בשנה. וכשהיה שומע מספרים, שהצדיק עולה בימות הסליחות למעלה, לא צחק עוד והיה אומר: – מי יודע אם לא למעלה מזה!**

זהו אמנם הנוסח המקורי של המעשייה כפי שיצאה תחת ידו של י"ל פרץ עצמו; אך בכל הנוגע לסיפורי חסידים, יש להיזהר בקביעה "סיפור מקורי". זאת יש לדעת: כמו ביצירות עממיות וחסידיות אחרות שלו, כך גם כאן, אין המדובר במקור המקורי הראשון ממש. יצירת מופת זו של פרץ, לא רק שזכתה לעיבודים משניים רבים, אלא שהיא עצמה נערכה על ידי פרץ כעיבוד יצירתי משלו למקור חסידי שהיה לפניו (רוס, תשע"ג, עמ' 17-83). עובדה זו שימשה לאחת הסופרות שעיבדו מחדש את היצירה (Cohen, 1987, באפילוג), כאסמכתה והצדקה לחריגתה מנוסחתה המקורית של פרץ, שהרי אף עיבודו שלו עצמו איננו המקור החסידי הראשון.

אוריאל אופק ציין את היצירה 'אם לא למעלה מזה' כדוגמה ליצירות של פרץ, אשר כוונו מלכתחילה כבר על ידי י"ל פרץ עצמו, לא רק אל הקורא הבוגר אלא "גם לקורא העברי הצעיר" (אופק, 1970, עמ' 610). ואכן, מבחינה אמנותית, ישנם כמה יתרונות ל'אם לא למעלה מזה' כיצירה בעלת פוטנציאל התאמה לילדים: כך למשל כוללת העלילה מסתורין, תעוזה, הרפתקה, גילוי מפתיע, וגם מוסר השכל (CM: Canadian Review of Materials). עם זאת, חלק מהמבקרים ציינו כי המסר של היצירה הוא עדיין מורכב, ומכאן מעט קשה לעיכולם הראשוני של ילדים קטנים ממש. המבקר של כתב העת **School Library Journal** ציין כי בכדי להתאים את המעשייה לקריאתם של ילדים רכים, יש ללוות את העלילה בהסברים של המורה הקורא, או בדיונים בכיתה לאחר הקריאה.

### **ג. 'אם לא למעלה מזה' בעיבודים לדרמה לילדים: בשפה העברית**

להלן אתמקד בהרחבה בעיבודים לילדים בשפה האנגלית, אך לא אוכל להתעלם לגמרי מהתייחסות קצרה לעיבודים לילדים של יצירת פרץ גם בשפה העברית. לכאורה בשפה העברית נדרשת פחות עבודה של עיבוד לשוני ותרגום, שכן י"ל פרץ עצמו פרסם את היצירה הזו הן ביידיש והן בעברית. יחד עם זאת, "תרגום" היצירה איננו רק בהורקתה מלשון אל לשון, אלא גם במעבר מן המדיום הספרותי המקורי למדיום פרפורמטיבי, ויזואלי או ווקאלי. היצירה שלפנינו אכן זכתה לעיבודים עבריים משניים גם בתסכיתי רדיו, או בהצגות תיאטרליות. במדיומים אלה, קל במיוחד לאתר שינויי נוסח החורגים באופן בולט מן המקור.

ובכל זאת: השפה העברית מאפשרת לכאורה עיבודים שמרניים במיוחד, הדבקים בנאמנות ללשון המקור. אפתח בדוגמה מובהקת כזו: בלייכר (תשכ"ו) עמל על הפיכת הסיפור הקצר הזה למחזה קצר בן 8 מערכות כתוכנית להצגה חינוכית המוגשת במערכת החינוך הממלכתית-דתית בישראל. הנקודה הראויה לציון היא ניסיונו הבולט לדבוק ככל הניתן בגרסת המקור של פרץ עצמו, ולא לשנות הרבה. כאשר יכול היה, חזר בלייכר במהלך העלילה אפילו ללשון הספציפית של היצירה המקורית.

גרסה זו שומרת אפוא גם על הרקע החשוב לעימות בין הרבי והעוקב אחריו, היינו השתייכותם לשני מחנות יריבים, חסיד מול מתנגד. יש לזכור כי זו הצגה הנכתבת לילדים דתיים בישראל, ובלייכר מניח כי קהלו מכיר ומבין את המונחים הללו. השינוי החשוב ביותר בגרסתו המעובדת לילדים נבע, כמעט בהכרח, מן ההחלטה לשחזור היצירה כמחזה בימתי. במקום ליטוואק אחד בודד, העוקב אחר הרבי החסידי, הפך בלייכר את המעקב למלאכתם של שני ליטוואקים, וזאת מטעם פשוט: כך יכול היה ליצור על הבמה דו שיח מילולי של מחשבות הליטוואק המתוארות במקור.

בלייכר לא היה היחיד שמצא את היצירה הזו מתאימה להמחזה בימתית לילדים. כך למשל, היצירה 'אם לא למעלה מזה' הומחזה (בגרסה נפרדת ושונה מזו של בלייכר) לילד העברי (מיועד לגילאי 7-11) בתיאטרון בובות (תאטרון הבמה הקטנה, 2009). בעיבודן זה (של מיכל גליק ועידית סקלסקי והבמאית-מפיקה אילת סלומון), מתואר המסר של היצירה כך: זהו סיפור מרגש "העוסק בערכם של אהבת הזולת, בחמלה ובחסד". אף מילה לא מוזכרת בתיאור הראשוני הזה בנוגע לאופיו היהודי ורקעו הגלותי מזרח אירופאי המובהק, כמו גם על מסריו הפנים-יהודיים בהקשרם של הסליחות והימים הנוראים. הגיבור העוקב אחרי הרבי מתואר רק כ"צעיר יהיר" ואינו מזוהה כלל כ"מתנגד" או ליטוואק.



סצנה במחזה **אם לא למעלה מזה**, תאטרון הבובות **הבמה הקטנה**:  
הליטאי משוחח עם חסידים על הרבי שלהם

והנה עוד עיבוד עברי, הפעם בתסכית אודיו (כ-11 דקות) של היצירה המופיע אצל סופר ובן

יוסף:



התקליט : ראש השנה בשיר ובסיפור. שירה: מקהלת הילדים ע"ש צדיקוב. סיפור: אסתר סופר ואברהם בן יוסף במרכז התמונה: חסיד עם שטריימל

גם בתסכית האודיו הזה לא נעשה ניסיון לחרוג באופן מהותי מן העלילה המקורית, אלא רק לשנות את לשונה, ובעיקר לפשט אותה, משום הרצון להתאימה לילדים. לעומת גרסתו המומחזת של בלייכר המשתדל לדבוק ככל האפשר בלשון המקור, הרי שכאן ניכרת חירותו הסגנונית של המעבד. כך לדוגמה, נוסחה מחדש, כמעט לגמרי, כל הפתיחה הארוכה של פרץ אודות קדושתו של הרבי והספקולציות על מקום הימצאו, והכל במילים פשוטות וברורות יותר. האור בחדרים האחרים בביתו של הרבי לא "נדעך", אלא פשוט "כבה"; את הגרון תוקע הרבי ב"חגורתו" ולא ב"אזורו". כמה וכמה פעמים מרחיב העיבוד הזה במילים מפורשות על חששו של הזר העוקב, שמא הרבי אינו אלא שודד או אף רוצח, העשוי להפנות את הגרון ולהתקיף אותו. ראוי לציון מיוחד הוויתור שנעשה כאן על הדגשת מוצאו הליטאי של העוקב, המתואר כ"איש זר", שעה שההקשר הפולמוסי, החסידי-ליטאי נעלם.

דוגמה נוספת לעיבוד עברי בימתי של 'אם לא למעלה מזה', של התסריטאית צביה בן שלום, מתוך תכנית הילדים הישראלית "שלוש, ארבע, חמש וחצי". המחזה זו שודרה בספטמבר שנת 1983, ואף כאן ההקשר הוא כסיפור הכנה לקראת ראש השנה:



צננה במחזה של צביה בן שלום מתוך התכנית **שלוש ארבע חמש וחצי**:  
הליטאי חומק אל חדר השינה של הרבי

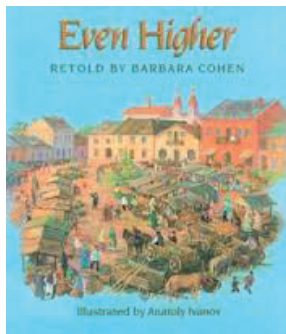
גם כאן ויתרה המעבדת על זיהויו של העוקב כ"ליטוואק", והעדיפה לדבר על "האיש" העוקב אחר הרבי, אף כי מודגש כי המדובר ב"מתנגדו" של הצדיק. במקום חסידים מעריצים וליטוואק ספקן, העדיף העיבוד הבימתי הזה להציג זוג מבני העיירה: האישה מאמינה ברבי, ואילו בעלה ספקן אמונה. חריגה קטנה, אך מעניינת, מן המקור של פרץ מופיעה כאשר הרבי המחופש אומר לאלמנה בפירוש כי אם אין לה כסף לקנות הוא ייתן לה את עצי ההסקה חנם אין כסף, שהרי היא זקוקה להם. אך בשאר היבטי העלילה, ניכר ניסיון של נאמנות למקור של פרץ, עם תוספות בימתיות שאינן מתיימרות לשנות את התוכן עצמו. המחזה מסתיים בנגינת כליזמר אופיינית למורשת העיירה היהודית.

#### ד. 'אם לא למעלה מזה' בעיבודים לספרות ילדים באנגלית

במשך מאה השנים ויותר מאז נתפרסמה היצירה של פרץ, ראו אור עיבודים שונים בשפה האנגלית, שפנו לילדים. שלוש מהדורות האנגלית שיידונו להלן במפורט, אין בהן חידוש בעצם היוזמה לתרגם את היצירה לשפה האנגלית, שכאמור כבר בוצעה שנים רבות קודם להופעתן, אך הן חשובות בשל פנייתן לילדים והתאמת היצירה לקהל ספציפי זה (לרבות האיורים שנוספו להן).

##### 1. **Even Higher** מאת ברברה כהן, 1987 (איורים: אנטולי איוואנוב)

כמו בעיבודים מאוחרים נוספים, כך גם אצל ברברה כהן, הספר משווק במסגרת "חגים יהודיים" (כך בהבלטה כבר בשדרת הספר). בכך מכוון הספר לקהל קונוי (ההורים בתפוצות), פעמיים: ראשית





בזיהויו הבולט כספר יהודי (כאן הוא מסומן במגן דוד בולט), ושנית בשיוכו המפורש להקניית החינוך לחגי ישראל.

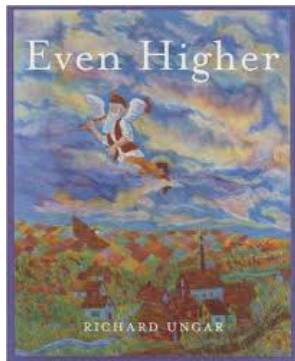
התמה הבולטת של איורי הספר חדה וברורה: הכוונה להציג ולהחיות את הווי העיירה היהודית במזרח אירופה. כלומר, לצד העלילה הספציפית של הסיפור, כוונת העיבוד המאויר להקנות לילדים יהודיים בארצות דוברות אנגלית, לא רק "ספר יהודי", לא רק עלילה המעמיקה את החינוך לחגי ישראל בכלל – וכאן ל"ימים הנוראים" בפרט, אלא תוך כך גם הקניית היכרות עם השורשים היהודיים של גולת יהדות מזרח אירופה והווייתה. האיורים הם יהודיים במובהק ובמובלט. כך למשל, עמוד השער (הפנימי) של הספר איננו מכוון לפריט ספציפי מתוך עלילת הסיפור כלל, אלא מציג דמות טיפוסית של יהודי זקן וירא שמיים, עטוף בטלית ועטור בתפילין, שסידור התפילה פתוח לפניו. המטרה היא, אפוא, להגיש את הסיפור במסגרת אווירה ספציפית שעניינה חינוך יהודי וזהות יהודית לילדים.

כהן (Cohen, 1987) מפיגנה מודעות לפערי הידע בין הקורא המזרח אירופי לו כתב פרץ עצמו, לבין קהל קוראיה הצעיר באמריקה. משום כך היא מוותרת על ציון מפורש של התפילה ממנה נעדר הרבי ("סליחות"), וגם הליטבאק המסתתר מתחת למיטה משנן לעצמו פרקי תנ"ך ולא דפים מן הגמרא. בכדי להסביר לילדים האמריקאיים מהו "ליטוואק", פותח הסיפור דווקא במדינת מיזורי בארה"ב: כשם שתושבי מיזורי ידועים כספקני אמונה, כך גם הליטאים. גם האיורים מבליטים את ההבדלים בין היהודי הליטאי לבין המקומיים החסידים: בלבוש, ובהבעות הפנים. בניגוד לעיבודים רבים אחרים לילדים של היצירה הזו, ניכר אצל ברברה כהן המאמץ להעביר לילדים את הקשרה הגיאוגרפי המקורי של העלילה. כך לא רק בנוגע לאופי היהודי המיוחד של ה"ליטוואק", אלא גם בהדגשת והסברת מיקומה הגיאוגרפי הכולל של העלילה: ביהדות מזרח אירופה, באוקראינה, וכן הלאה. כך משתלבים יחדיו הטקסט של כהן עם האיורים של איוואנוב, המכוונים שניהם להחיות ולהבליט לילדים היהודיים-אמריקאיים את ההווי הספציפי של העיירה היהודית הטיפוסית של מזרח אירופה.

בניגוד לפתיחתו המקורית של י"ל פרץ עצמו לעלילת 'אם לא למעלה מזה' – פתיחה המכוונת להכניס את הקורא לאווירתה המיוחדת של חצר חסידית המרוכזת בהערצת הרבי, נדרשת ברברה כהן לפתיחה דומה אך בסיסית עוד יותר: הפתיחה שלה מנותקת מן המקור, ומכוונת להכניס את הילד הקורא לאווירת הימים הנוראים. ואולם הפתיחה מכוונת גם להכניס את הילד להווי העיירה המזרח אירופאית. לשם כך הקדימה ברברה כהן לעלילה המקורית דמויות נוספות של יהודים טיפוסיים מן העיירה: סוחר החיטה, מוכרת הדגים, מוכר הסוסים. בהקשר החסידי המקורי, הצבתן של גיבורות נשיות לצד גיבורים גברים הוא ראוי לציון (ראו: פולוצקי): אולם המשך עיבודה של ברברה כהן מפגין דווקא ניסיון של נאמנות למקור. פרקי העלילה, כמו גם פרטים שוליים בתוכה, נשמרים גם בגרסת העיבוד לילדים.

חרף הניסיון להסביר לילדים מהו "ליטוואק" (שהרי זהו מידע החיוני להבנת עיקר העלילה), מוותרת ברברה כהן על הכנסת קוראיה הצעירים לעובי הפולמוס בין חסידים למתנגדים, חרף חשיבות הרקע הזה כמפתח מכריע להבנת היצירה המקורית של י"ל פרץ. בתרגום פשוט לאנגלית היא מתרגמת את הכינוי "רבי" לסתם RABBI, ובכך היא מוותרת על זיהוי המיוחד של הגיבור כרבם של חסידים דווקא. גם אין פלא כי בעלילה לילדים אמריקאיים, מושמטת העובדה שהרבי היהודי מתחפש דווקא לגוי. לשמירת הדרמה שבמרכז העלילה מספיקה העובדה כי במקום בגדי רב לובש הגיבור בגדים של איכר פשוט.

ככלל, ניתן לסכם ולומר כי גרסתה המעובדת של ברברה כהן חורגת מן המקור בעיקר בנקודות בהן יש פער ברמת הידע והכרת ההקשר המקורי, בידי הקורא החדש – ילד יהודי אמריקאי בן זמננו. מלבד הנקודות הללו, משתדלת המהדורה הזו דווקא להיות נאמנה לחוט העלילה המקורי של י"ל פרץ, והחריגות הן זניחות יחסית.



## 2. **Even Higher** מאת ריצ'רד אונגר, 2007 (איורים מאת המחבר)

במהדורה זו המעבד והמאייר הם אותו אדם עצמו: ריצ'רד אונגר. וכך מתוארת העלילה בתקציר המלווה את עיבודו של אונגר:

Young Reuven has a problem. Every year, on the day before Rosh Hashanah, the beloved rabbi of the village of Nemirov disappears until nightfall and no one knows where he goes. The villagers suspect that he ascends to heaven to beg forgiveness for their sins, but Reuven's friends want the truth. They appoint him to solve the mystery — after all, he is the smallest and fastest of the group — but how? That evening, when Reuven watches the rabbi through the synagogue window, he gets an idea. Determined to follow him at daybreak, Reuven is baffled as the rabbi, disguised as a simple woodcutter, passes the synagogue, the cheder, and Beryl the Baker's house — his usual stops — only to enter the great forest. Where could the rabbi of Nemirov possibly be going? Adapted from a beloved story by I.L. Peretz, Richard Ungar once again captures the joyous spirit of the Jewish folktale with lighthearted humor and a rich palette of colors as vibrant as the story he tells.

כמה נקודות ראיות לציון כאן: בתקציר היצירה של אונגר, אין כל רמז לכך שמדובר ברבי חסידי או בהווי חסידי. מצד שני, שיקוף הפולקלור היהודי של מזרח אירופה דווקא חשוב ונשמר בעיבוד הזה: על העיירה נמירוב עם בית הכנסת, ה"חדר" והמאפייה של בערל. גם האיורים הצבעוניים

המעטרים כל דף של המעשייה (המדובר במהדורה לילדים קטנים ולא לנוער) מיועדים להחיות ויזואלית את עולמה של העיירה היהודית במזרח אירופה, וכל זאת באור חיובי שטוף אור וצבע. בדש הספר מודגשת הנקודה הזו: שוב מצליח כאן אונגר, כך נכתב שם, לייצג את רוחו העליזה של הסיפור הפולקלוריסטי היהודי.

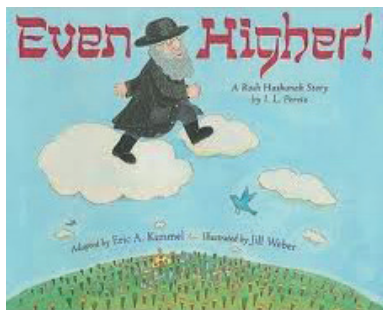
שנית, הגיבור הנוסף של העלילה שוב איננו ליטוואק לגלגן ועוין כפי שהיה במקור אצל י"ל פרץ, אלא הוא הופך כאן לנער צעיר ואף מסעו החשאי איננו יוזמה אישית אלא כשליח של קבוצה שלמה של סקרנים בני גילו. זוהי הטיה מובהקת, ואף טיפוסית למדי, של ספר המוסב לקהל היעד של ילדים. את הגיבור הראשון – הוא הרבי – קשה היה להפוך לילד, בלי לפגוע באופן מהותי בעצם תוקפה ועוצמתה של העלילה המקורית. אך את הגיבור השני – הוא הליטאי העוקב אחר הרבי, אפשר ואפשר כאן להפוך לילד, ובכך לשרבב למרכז העלילה דמות עמה אמור הקורא הצעיר להזדהות. השלכות רבות משקל יש לטרנספורמציה הזו. כך למשל, במקום סיפור גיאוגרפי חסידי טיפוס, שכל מוקדו בגדולתו המוסרית והרוחנית של הצדיק, יש בגרסה הזו גם ניחוח מז'אנר ספרי ההרפתקאות, ואף סימני תזכורת לז'אנר הספציפי לילדים, של סיפורי חברות ילדים הנקלעות להרפתקה ומשיגות הישגים שיש להם משמעות והשלכות גם לעולמם הרציני של המבוגרים הסובבים אותם.

שלישית, שוב לא מדובר בלילות הסליחות (שאוילי פחות מוכרים לקורא הצעיר באמריקה) אלא ספציפית בלילה ובבוקר שלפני ראש השנה. מעניין התהליך ההדרגתי שאירע כאן: בגרסת המקור החסידי (מאת מנחם מנדל בודק) עסקה העלילה ב"תיקון חצות" של הרבי, אך י"ל פרץ שינה זאת ובגרסתו עוסקת העלילה באמירת "סליחות" ערב הימים הנוראים. מדוע? אפשר וסבור היה פרץ שאמירת סליחות מוכרת ומובנת יותר לקוראיו שאינם חסידים. והנה, מה שעשה פרץ למקור החסידי, נעשה עכשיו בידי מעבדיו המאוחרים לגרסתו שלו עצמו: אמירת הסליחות של פרץ הוחלפה בעיבוד הילדים להתייחסות מעורפלת לתפילות ערב ראש השנה, כך שמי שאינו בקי ואינו יודע במה מדובר יוכל להבין את העלילה כנסובה כלפי תפילות ראש השנה עצמן. בהקשר זה של ליל הסליחות, ראוי לציון מיוחד החלטתו המפתיעה של ריצ'רד אונגר לסטות מעלילת המקור ולשבץ את אירועי המעקב אחר הרבי דווקא לאור יום, בשעת בוקר מלאת עוברים ושבים, ולא בחשכת אמצע הלילה. עובדה זו אפשרה לאונגר שינויים נוספים בעלילה, חלקם מהותיים ביותר. כך למשל, בעלילתו של י"ל פרץ, כאשר הרבי המחופש עסוק בהסקת העצים בתנורה של האלמנה הקופאת מקור, הוא ממלמל או מפזם בלחש את מזמורי הסליחות. חיבור רב-משמעות שכזה בין חובת הסליחות לבין מצוות גמילות החסדים נשמטה לגמרי בעיבודו של אונגר. הרבי אמנם מסיק את התנור בעצמו, אך אין הוא עסוק במלמול פסוקים או בתפילה כלשהי.

בנקודות אחרות, עיבודו של אונגר משמש דווקא דוגמה טובה לעיבוד הכולל בתוכו פרשנות ליצירת המקור. קוראי 'אם לא למעלה מזה' של פרץ עשויים לתמוה: מדוע הקפיד הרבי המחופש לתבוע תשלום כספי מן האלמנה המסכנה? ומדוע הוא לא טרח לציין בפניה בפירוש שהוא מוחל על התשלום משהודתה בפניו שאין לה, והשאיר אותה "בעלת חוב" גם לאחר שכבר עזב את ביתה?

והנה, ריצ'רד אונגר משרבב לראשיתה של העלילה ציטוטים מתוך שיעורו של הרבי (או: הרב) בבית הכנסת: נתינת צדקה לעני יש בה מדרגות שונות, והגבוהה מכולן היא מתן בסתר. תורה זו מעוררת אסוציאציה לדבריו המפורסמים של הרמב"ם בספר **משנה תורה**: נתינת צדקה לעני יש בה מדרגות שונות, והגבוהה מכולן היא מתן הלוואה לעני (מתוך כוונת צדקה), העדיפה על מתן צדקה שלא על מנת להחזיר, שכן העני לא מתבייש וסבור שלפניו עסקה לטובת שני הצדדים. בכך פתרון המבאר טוב יותר את הגיון מעשיו המופלאים של גיבור העלילה.

### 3. Even Higher מאת אריק קימל, 2009 (איורים: ג'יל וובר)



הוצאת הספרים נקראת "Holiday House" ומובן, כי עניינה בעיבוד היצירה הזו של פרץ בארזיתו כספר לחגים. הספר אכן מוצג בהבלטה, כבר בכותרת המשנה שעל הכריכה כ"סיפור לראש השנה". אם לא די בכך, בתוך הסיפור מצוטטת פיסקה קצרה ממחזור התפילה ("בראש השנה יכתבון וביום צום כיפור ייחתמו"). בדש הספר יש הפנייה לסיפורי ילדים נוספים של אריק קימל שעניינם חג יהודי ספציפי: סוכות וחנוכה. אם חיפש קימל מלכתחילה סיפורים מתאימים לילדים המשקפים את ניחוחם של הימים הנוראים

בגוף העלילה, הרי לנו הסבר אחד להחלטה לעבד ולאיייר מחדש את 'אם לא למעלה מזה'.

גם קימל ניגש להציע פרשנות משלו ליצירת פרץ, אבל הוא עושה זאת בפירוש רק באפילוג שלו, המיועד בראש ובראשונה למבוגרים. לדבריו, הנס האמיתי של הרבי מנמירוב אינו בעלייה פלאית למרום, אלא בכך שאין בכלל ניסים, כי אין צורך בהם: אפשר להציל את העולם ללא ניסים ונפלאות, פשוט בחמלה ורחמים יומיומיים. קימל מודה שם בפירוש בסטייה חריפה מן המקור של "ל פרץ, בסצנת הריקוד של הרבי המחופש עם האלמנה החולה. לדבריו הוא החדיר את התוספת השובבה הזו לעלילה כמחווה לסבתא האישית שלו עצמו, שניסתה לרקוד עמו כדי ללמד אותו ריקוד-עם פולני ידוע. הסצנה החדשה הזו מלמדת לדעתי כמה דברים: ראשית על האווירה העליזה שהמעבד והמאייר מבקשים לשוות לעלילה המכוונת לילדים. שנית, לטיבה של המוטיבציה הספציפית של קהל יהודי אמריקאי לשוב ולהידרש לעלילותיו של המספר היידי, כמעין נתיב של נוסטלגיה אתנית לניחוחות הפולקלור היהודי המזרח אירופי. משום כך השתלבה בעיניו של קימל מלאכת עיבוד ליצירה של פרץ, עם מחווה נוסטלגית לסבתא היהודית-פולנית שלו עצמו.

בניגוד לנאמנותה של כהן (Cohen, 1987) למקור, הרי ששני ספרי הילדים באנגלית, המאוחרים יותר, נועזים יותר בסטייה מן המקור. כך למשל, הן במהדורתו של אונגר (Ungar, 2007) והן אצל קימל (Kimmel, 2009) נשמטת הקפדתו של "ל פרץ (ברוח המקור החסידי שעמד לפניו) לתאר

את הרבי המחופש ממלמל בשפתיו את התפילה לצד הסקת התנור. אצל אריק קימל הרבי המחופש עדיין ממלמל משהו בשפתיו, אך זו כבר איננה תפילה, אלא תחילתו של שיר שיכורים:

**"Let's go buddies. Up the road there's a tavern waiting".**

אם נסכם את הרושם המצטבר בהצטרפם יחדיו של שלושת העיבודים הללו (1987, 2007, 2009) לתמונה כוללת, ניתן לומר כי שלוש הדוגמאות הטקסטואליות ממחישות כמה התאמות טיפוסיות מרכזיות שבוצעו ליצירה עם הופעתה כסיפור המיועד לילדים:

(א) נטייה לוותר או לטשטש את הזיהוי "המחנאי" של הגיבורים כעימות בין חסידים ומתנגדים.

(ב) גיוסה של העלילה לצרכי זהות יהודית עכשווית: נוסטלגיה לעיירה היהודית במזרח אירופה.

(ג) הבלטת ייעודה האקטואלי\חינוכי של היצירה: זהו סיפור המתאים לקראת ראש-השנה.

## ה. מדרש-תמונה

בספרות ילדים יש, כמובן, חשיבות יתירה לדיון באיורים המלווים את היצירה, כחלק מהותי ומרכזי שלה. כך גם בספרות הילדים היהודית: זיקתם חשובה גם למסרים ולתובנות שהיצירה השלמה מגישה לקורא הצעיר, ורבים המחקרים המדגימים זאת (סונין, תשמ"ט; וקסמן ובראלי, תש"ס; גונן, תשנ"ה; שביד, 2000; שביד, תשס"ז). במיוחד בעיבודים המיועדים לילדים קטנים, אפשר לומר כי חשיבותם של האיורים המלווים את הטקסט לא נופלת בחשיבותם מן הטקסט עצמו. ההנחה היא כי ילדים קטנים מתקשים בקריאה, או על כל פנים נוטים "לקרוא" את הספר דרך האיורים לא פחות מאשר דרך הטקסט (ראו: בן ישראל).

אין, אפוא, פלא כי גם היצירה 'אם לא למעלה מזה', כשהיא מועברת לעולמם של ילדים, חייבת להתמקד באיורים גראפיים של העלילה. כך למשל, בתכנית לימודים "Yiddish far kinder" של שפת היידיש לילדים דוברי אנגלית, הנעזרת ביצירה זו, מצאתי הנחיות מפורטות לילדים (פרי עטה של יהודית ניסנהאלץ) הממקדות אותם באיורי הסצנות השונות כדרך ללימוד היצירה. תכנית הלימודים מנחה את הילדים מה עליהם לאייר – אלו סצנות מתוך העלילה עליהם לצייר בכיתה: (1) הרבי איננו בבית הכנסת בשעת התפילה ואולי הוא בשמים? (2) הליטוואק מסתתר מתחת למיטתו של הרבי הישן; (3) הרבי לובש בגדים של איכר; (4) הרבי חוטב עצים ביער; (5) הרבי מסיק את התנור בחדרה של האלמנה הקופאת; (6) הליטוואק עונה לשואליו – "אם לא למעלה מזה!"

ואכן, ניתן למצוא שם איורים פרי מכחולם של ילדים הלומדים את היצירה ומלווים אותה באיוריהם שלהם.



מתוך פרויקט Yiddish far kinder: איור של ילד מבית הספר היהודי כנרת, לונג איילנד:  
 הרבי המחופש מסיק את התנור בביתה של האלמנה הקופאת מקור

אין פלא, אפוא, שניתן למצוא מהדורות נדפסות של ספרי ילדים בהם המחבר או המהדיר מחדש, הוא איננו רק הכותב-מחדש, אלא גם המאייר; ואין זה עיסוק צדדי אלא מומחיותו העיקרית (כך גם במקרה של עיבודים לילדים ליצירה 'אם לא למעלה מזה': מהדורתו של ריצ'רד אונגר). אגב כך יש לומר גם זאת: ניתוח המתמקד במגוון האיורים הרבים המיועדים לילדים סביב 'אם לא למעלה מזה', יוכל לתת כמובן את הדעת גם לניסיונות המעשיים הרבים להמחזיז את העלילה כמחזה בימתי המיועד לילדים, שהרי כל המחזה מהווה לא רק טקסט כתוב, אלא גם אילוסטרציה ויזואלית ספציפית לעלילת המקור.

האיורים מעניקים לעיתים קרובות פירוש משלהם לסיטואציה העלילתית שבגוף היצירה. פעמים אחרות הם חורגים ממנה באופן בעייתי. כך למשל, כשאנטולי איוואנוב מאייר (במהדורתה של ברברה כהן) את הרבי המסיק את תנורה של האלמנה הזקנה, תוך שהוא מזמר לעצמו את ה"סליחות": הכיפה הבולטת באיור מחטיאה את הסיטואציה ולפיה הרבי מחופש לאיכר גוי. כאן השפיע קהל הקוראים הצעיר, הזקוק כנראה להמחשה ויזואלית ברורה במיוחד, על סילוף הסיטואציה באיור, שכן ביקש המאייר להקל על הקורא לזהות במדויק את הגיבור האמיתי. אפילו כאשר הוא מצייר את הרבי הקם ממיטתו ולובש לראשונה את בגדי האיכר, טורח איוואנוב להחדיר לציור גם את הציצית (טלית קטן) אותה מצרף הרבי למלבושיו, ומחביאה כמובן מתחת לתחפושת. מאפיין אחר באיוריו של איוואנוב דוקא מעניק פירוש מתבקש לאופיו של הגיבור. קשה שלא לפרש את פניו הקבועים של הרבי באיוריו כמביעים טוב לב ואנושיות יוצאת דופן. אילוץ מסוג אחר השפיע אולי על איוריו של ריצ'רד אונגר. מטרתו המוצהרת הייתה לשקף בפני קהל הקוראים הצעיר את הסממן העלוי והצבעוני של הפולקלור היהודי מן העיירה. כאן העמידה בפניו עלילת 'אם לא למעלה מזה' דילמה טכנית, שכן עיקרה מתרחש דווקא בחשכת הליל, והחשיכה איננה מאפשרת ציורים עליונים בשפע

צבעים עזים. אולי משום כך החליט אונגר לשנות במעט את העלילה, ולשבץ את שעת המעקב אחר הרבי דווקא לאור יום!

אחד הדברים הבולטים באיוריהן של שתיים ממהדורות האנגלית (2007, 2009) שנסקרו לעיל, הוא המאמץ לשוות ליצירה גוונים של הומור ועליזות. אחד האיורים הדרמטיים ביותר של העלילה, כך כמעט בכל מהדורה מעובדת של היצירה, מציג את הרבי הישן במיטתו כשהליטוואק החשדן מסתתר מתחת המיטה. בשלושת העיבודים המרכזיים באנגלית לילדים, זה של ריצ'רד אונגר וזה של אריק קימל וזה של ברברה כהן, הוסיפו המאיירים לסצנה זו את אותה דמות נוספת, מפיגת מתח, הקורצת לעולמם של הילדים: את החתול: באיורו של אונגר ניכר המאמץ הקומי: החתול ישן ממש מעל גופו הישן של הרבי.



ריצ'רד אונגר: הילד ראובן מסתתר מתחת למיטתו של הרבי

המאייר איוואנוב (במהדורה של ברברה כהן), מציג את החתול באותה סיטואציה אך למטרה שונה: כך יכול הליטוואק המסתתר לתקשר עם דמות כלשהי ולסמן לה שהוא מסתתר בחשאי. באיורו של איוואנוב מסמן הליטוואק לחתול, אצבעו על פיו, שלא יקים רעש ושלא יחשוף את קיומו בחדר בפני הרבי הישן.

החתולה איננה מזכרת כלל בעלילה עצמה, ואף איננה מוסיפה דבר לגוף סיפור המעשה. חשיבותה, בקריצת החן שהמאייר שולח לקוראיו הצעירים. היסוד ההומוריסטי הוא מכוון ואופייני לגרסאות עיבודים אלה כולן, כפי שמצהיר ריצ'רד אונגר גם בדש הספר בפירושו: כוונתו היא לייצג את רוחו העלזיה של סיפור הפולקלור היהודי, עם הומור קליל וצבעים עליזים ועשירים. נוכחותה הקבועה של החתולה, בכל שלושת העיבודים לילדים באנגלית, ובאותה סצנה בדיוק, איננה מקרית

כלל. יש בכך הוכחה מאירת עיניים לכך שהמאיירים (וכנראה גם המעבדים) המאוחרים, (מהדורת קימל-ובר בשנת 2000, מהדורת ריצ'רד אונגר בשנת 2007), הכירו כבר את העיבודים המוקדמים יותר לילדים (מהדורת כהן-איוואנוב היא המוקדמת מבין השלושה: בשנת 1987). עובדה זו משמעותית במיוחד, שכן התקדמים שכבר הופיעו בשוק הספרים באנגלית לילדים, לא הרתיעו את המהדירים המאוחרים להכין ולהוציא לאור שוב עיבוד מאויר משלהם לאותה יצירה עצמה.

במהדורתו של קימל (Kimmel, 2009) התוספת ההומוריסטית ניכרת לא רק באיוריה של ג'יל ובר, אלא היא חודרת באופן מכריע לגוף העלילה עצמה, עם תיאור (ואיור) הרבי המחופש, השולף בשובבות את האלמנה החולה ממיטתה ורוקד עמה בחדר. גם בסצנה הזו הוסיפה המאירת חיות נוספות המוסיפות לאווירה ההומוריסטית: לא רק הרבי והאלמנה רוקדים בלהט, אלא גם שני עכברים מצטרפים לריקוד הסוער.

האיורים לשלושת הספרים שנסקרו כאן, מתאמצים להבליט באופן מובהק את אופייה והקשרה היהודי של המעשייה וגיבוריה. כך למשל, כשריצ'רד אונגר מאייר את הרבי הישן על מיטתו, מופיעים שני פמוטים של שבת לצדו. כבר בעמודי השער של מהדורות אריק קימל או ריצ'רד אונגר – מככבת בהבלטה דמותו של הגיבור בלבוש ובמראה יהודי רבני מובהק. כך גם האיור (של אנטולי איוואנוב), המופיע בשער הפנימי במהדורת ברברה כהן: שלא במקרה, נבחר שם איור של הרבי עטוף בטלית, ואת ראשו מעטרים התפילין. אמנם בשולי הדברים, המעבדים האמריקאיים אינם מוותרים לגמרי, לפחות לא במפורש, גם על קהל קוראים ילדים שאינם יהודיים. כך למשל מצדיקה כהן (Cohen, 1987) את סטיית הנוסח האנגלי שלה מתרגום מדויק של הטקסט המקורי של "ל פרץ. לדבריה (באפילוג), עשתה זאת בשל רצונה לקלוע לרמת ידיעותיהם וצרכיהם של ילדים אמריקאיים בני זמננו, יהודים ושאינם יהודים כאחד.

\*

את הסקירה והדיון שלנו פתחנו בשאלה: האם וכיצד השפיע קהל היעד החדש על עצם העלילה, על היקפה או על האקספוזיציה, או אף על "מוסר ההשכל" העולה מתוכה?

בספרי הילדים באנגלית, אותם סקרנו כאן, ניכרת הייתה ההתאמה לילדים במיוחד בקריצה ההומוריסטית הבולטת. כך מצאנו הן באיורים המחויכים המלווים את היצירה, והן בסטיות והרחבות מן העלילה המקורית עצמה. לציון מיוחד ראויה החלטתו של מעבד אחד (ריצ'רד אונגר), להחליף את אחד הגיבורים הראשיים בדמותו של ילד דווקא. יחד עם זאת, עוקצה המקורי של היצירה אכן נשמר גם בגרסאות המתורגמות והמעובדות במיוחד לילדים.

בעיבודים לילדים שנסקרו כאן, קל היה לאתר חריגות סגנוניות רבות מן היצירה המקורית. התמקדנו בעיבודים לשפה האנגלית, ובאלה מצאנו בבירור ניסיון להשתמש ברקע המקורי של העיירה הישנה, כיעד מרכזי של מעשה העיבוד כולו, כניסיון פולקלורי בולט ומוצהר: ניסיון לשחזר



בפני הילד את הווי העיירה היהודית, ולהציג את ניחוחותיה בנוסטלגיה ובאור עליו וצבעוני.<sup>3</sup> אמנם הרחבנו כאן בניתוח שלוש מהדורות אנגלית מודפסות, אך גם בתצורות אחרות של עיבוד היצירה הזו בשפה האנגלית, בולט הניסיון להשתמש בה כייצוג פולקלורי של יהדות מזרח אירופה ההיסטורית (למשל: Stone).

בהקשר אחר עמדנו גם על מסגורו ושיוקו של הסיפור כ"סיפור לראש השנה". ההקשר החגיגי עומד אולי אף הוא ברקע המגמה של חלק מהמהדורות הללו לשוות לעלילה לא רק צבע עז ועליו, אלא גם הומור של ממש. הוא כמובן נוגע לאפיונה הבולט של היצירה כיצירה יהודית מובהקת, נטייה הבולטת לא רק בתוכן, (מובן מאליו), אלא גם בדגש מכוון של האיורים.

אחד המאפיינים של העתקת היצירה מהקשרה המזרח אירופאי של ראשית המאה, אל יבשות ותפוצות אחרות לגמרי, ובעיקר בהתאמתה לצרכיהם וידיעותיהם של ילדים בני זמננו, ניכר בעובדה שהעיבודים ממעטים להדגיש או להתעכב על המשמעות האידיאולוגית של לעג הליטוואק לרבי, כלומר לנטיית העיבודים לוותר על הרחבת ההקשר של מחנה ההתנגדות לתנועת החסידות, אגב הקהיית עוקצו של הסיפור כמסר אנטי-מתנגדי. קל וחומר שבעיבודים למסגרות חינוך יהודיות נעלמת בדרך כלל לחלוטין המגמה החתרנית של פרץ עצמו, כנגד יהדות ההלכה.

הגדילו לעשות מהדורות לילדים שוויתרו על עצם זיהויו של הגיבור כרבי חסידי דווקא, כמו בשלושת מהדורות האנגלית בהן התמקדנו. כאן, הקהיית זיהויו ה"חסידי" דווקא הופכת את הגיבור לרב סתם, ולא רבי חסידי: הטרמינולוגיה האנגלית-יהודית מבחינה בין "Rabbi" סתם, לבין "Rebbe" של חסידים. ואולם, כל ילד יהודי דובר אנגלית, אמור לפחות להכיר את המילה הראשונה, Rabbi – מילה אנגלית תקנית. אבל מועטים הם ילדים אמריקאיים קטנים, ודאי אם אינם אורתודוקסיים, המכירים ומבינים את משמעה החסידי המיוחד של המילה היידישית (או עברית בהגייה יידישית), "Rebbe". שלושת העיבודים באנגלית לילדים אותם סקרנו כאן, ויתרו מראש על הזיהויו הזה, והסתפקו בתיאור הגיבור כ"Rabbi" סתם. מאלף למשל המשפט הבא, (מתוך עיבודה של ברברה כהן): כאשר בתחילת העלילה, הליטוואק הספקן שומע את בני העיירה מתארים את הרבי כאדם הקדוש ביותר בעולם, הוא מחייך ואומר: "כל עיירה בטוחה שהרב (Rabbi) שלה הוא הכי קדוש מכולם". אמור מעתה: היצירה מופנית במכוון גם לילדים שאינם בקיאים בהבדלים בין חסידים ומתנגדים. הגדיל לעשות ריצ'רד אונגר, שאיוריו המתארים את הנהגתו הרבנית של הגיבור (למשל: הוראת שיעור תורה מתוך ספר בבית הכנסת), קרובים הרבה יותר לאפיון תפקידו הטיפוסי של רב קהילה, ולא דווקא לאפיונו המובהק של רבי לחסידים.

3 מטרה פולקלורית ברקע יצירותיו של פרץ ניכרת הייתה גם אצל הסופר עצמו. מדיניותו המוצהרת של י"ל פרץ הייתה לשרבב 'מסורת' ליצירה האמנותית שלו, כמו גם לתרבות היידישית המתחדשת בכללה – וזאת מטעמים של זהות ואמנות ולא מטעמים דתיים כלשהם. על כך ראה למשל: פרץ, תשכ"ו, מה חסר לה לספרותנו. על מהלך כזה בתרבות היידישית שעיקרו תפנית אוהדת ליידישקייט מסורתי ללא שמץ של שיבה אל הדת עצמה. ראו גם: Winer, 1992.

לעומת העיבודים בשפה האנגלית, הרי שבעיבודו הדרמטי של 'אם לא למעלה מזה' לקהל ילדים דובר עברית, אם הכגה תיאטרלית, או אף כתסכית אודיו, מצאנו בדרך כלל מידה רבה יותר של נאמנות אל היצירה המקורית. רוב השינויים נעשו בכדי להתאים את העלילה למדיום החדש (למשל: שני ליטוואקים במקום אחד, על מנת לאפשר דיאלוג בימתי), ולהקל על הבנתם של הילדים: ויתור על מילים קשות וארכאיות, וגם על פרטי רקע היסטורי שאיננו הכרחי להבנת העלילה. יחד עם זאת, גם בדוגמאות העבריות אותן סקרנו לא נעשה ויתור מוחלט על הרקע המקורי: העיירה היהודית במזרח אירופה. עובדה זו בולטת במיוחד בגרסאות תיאטרליות לילדים, שם לבושים השחקנים בלבוש יהודי מזרח אירופאי מסורתי. גם הצגת הזהות החסידית של הרבי פשוטה יותר בעיבודים לילדים עבריים, וחלק מן המעבדים מניחים כי קהלם הצעיר יודע במה מדובר.

## ביבליוגרפיה

### מקורות ראשוניים

בלייכר, מ"צ (תשכ"ו). 'אם לא למעלה מזה': מחזה לפי סיפורו של י"ל פרץ. **בשדה חמ"ד**, ט, (א-ב), עמודים 50-52.

הובר, שי. **מערך שיעור**:

<http://tracks.roojoom.com/u/shyhvbr,7621/m-l-lmlh-mzh-ytskhq-l-prts,15273#/trek?page=3> -

סופר, אסתר, בן יוסף, אברהם. **ראש השנה בשיר ובסיפור** (בליווי מקהלת הילדים ע"ש צדיקוב):

<https://www.youtube.com/watch?v=Li7ktUf30io>

סופר, אסתר (1970). **פסח ואביב בשיר ובסיפור** (בליווי מקהלת הילדים ע"ש צדיקוב):

<https://www.youtube.com/watch?v=5bUieWnbaW8>

פרסקי, נתן, ואריאל, שלמה זלמן (תשכ"ג). **מקראות ישראל**. ירושלים: מסדה.

פרץ, י"ל (תשכ"ו). 'אם לא למעלה מזה'. בתוך: **כל כתבי י"ל פרץ**. תל אביב: דביר, כרך ב', ספר א': חסידות, עמ' נא-נה;

פרץ, י"ל (תשכ"ו). 'מה חסר לה לספרותנו'. בתוך: **כל כתבי י"ל פרץ**. תל אביב: דביר, כרך ח', עמ' רסח-רפב.

פרץ, י"ל. (תשע"א). 'אם לא למעלה מזה'. מעמקים: כתב עת וירטואלי לספרות ואמנות. **אתר דעת – לימודי יהדות ורוח**,

[http://www.daat.ac.il/daat/ktav\\_et/maamar.asp?ktavet=1&id=1069](http://www.daat.ac.il/daat/ktav_et/maamar.asp?ktavet=1&id=1069) גיליון 37:

פרץ, י"ל (1983). 'אם לא למעלה מזה'. **שלש, ארבע, חמש וחצי** (תכנית ילדים בטלוויזיה הישראלית):

[https://www.youtube.com/watch?v=2Qx3GkCWT\\_U](https://www.youtube.com/watch?v=2Qx3GkCWT_U)

פרץ, י"ל (2009). 'אם לא למעלה מזה'. תאטרון הבמה הקטנה, פסטיבל חולון לתאטרון בובות:

<http://kinderland.xnet.co.il/index.php?act=register%20able%20events&cat=1898&id=174648&str=%D7%AA%D7%99%D7%90%D7%98%D7%A8%D7%95%D7%9F>

Cohen, Barbara (1987). **Even Higher**. Illustrated by Anatoly Ivanov. New York: Lothrop, Lee & Shepard.

Goldin Diamond, Barbara (1993). **The Magician's Visit: A Passover Tale**. New York: Viking, (Kestrel picture books) .

Hautzig, Esther (1984). **The seven good years, and other stories of I.L. Peretz**. translated and adapted by Esther Hautzig, illustrated by Deborah Kogan Ray. Philadelphia : Jewish Publication Society of America .

Kimmel, Eric A (2009). **Even Higher: A Rosh Hashanah Story** by IL Peretz, Illustrated by Jill Weber. New York: Holiday House.

Stone, Susan. **If Not Higher**: by I. L. Peretz (live performance):

<https://www.youtube.com/watch?v=ODtKzzh3etU>

Ungar, Richard (2007). **Even Higher**. Toronto: Tundra Books.

קישור לרוב עמודי הספר:

[http://www.amazon.com/Even-Higher-Richard-Ungar/dp/0887767583#reader\\_0887767583](http://www.amazon.com/Even-Higher-Richard-Ungar/dp/0887767583#reader_0887767583)

**Yiddish far Kinder**. (a collection of the material created to teach Yiddish at the I.L. Peretz School of the Workmen's Circle on Long Island and at the Kinneret Day School in Riverdale, New York): <http://yiddishfarkinder.com/stories/if-not-higher-peretz/>

**Yiddish far kinder**, Illustrations:

<https://yiddishfarkinder.files.wordpress.com/2013/01/making-an-illustrated-book-from-oyb-nisht-nokh-hekher.pdf>

## מקורות משניים

אופק, אוריאל (1970). **עולם צעיר: אנציקלופדיה לספרות ילדים**. רמת גן: מסדה.

אופק, אוריאל (1979). **ספרות הילדים העברית: ההתחלה**. תל אביב: מפעלים אוניברסיטאיים.

אורבך, לילי (תשמ"ח). 'אפשרויות שונות של היצגי חגים בספרות העברית'. **מחקרי חג**, 1, עמ' 129-153.

בן ישראל, מרית. **עיר האושר** – הבלוג:

<http://maritbenisrael.wordpress.com/category/%D7%9E%D7%94-%D7%90%D7%95%D7%9E%D7%A8%D7%99%D7%9D-%D7%94%D7%90%D7%99%D7%95%D7%A8%D7%99%D7%9D/>

בר אל, עדינה (תשס"ג). "החינוך החילוני בידיש בתחילת המאה ה-20 ומקומו בהתפתחות ספרות הילדים בידיש". **דור לדור**, כג, עמ' 7-16.

גונן, תור-רות (תשנ"ה). "מסרים ערכיים בספרי-ילדים ישראלים מאוירים לגיל הרך בשנים 1948-1984". **מעגלי קריאה**, 23-24, עמ' 53-93.

דוד, אוהד (תשע"ב). **פסלי פניה של אומה: זהות יהודית ישראלית במקראות המאה העשרים**. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב [באינדקס שם: פרץ, י"ל].

וקסמן, שושנה ודויד בראלי, אורנה (תש"ס). "דברים שרואים משם לא רואים מכאן: הרחבת טווח הפרשנות לטקסט ספרותי כפונקציה של התייחסות לאינטראקציה בין דימויים ויזואליים ומילוליים". **מחשבות כתובות**, 17, עמ' 57-73.

מלצר, יורם. **מקראות ישראל: דיוקן ישראלי**:

<http://web.nli.org.il/sites/NLI/Hebrew/library/Blogs/Pages/Blog-Mikraot-Israel.aspx>

סגל, לאה (תשנ"ח). "האוצר: בין סיפור יראים לסאטירה חברתית". **מעגלי קריאה**, 25-26, עמ' 61-63.

סונין, אילנה (תשמ"ט). "ערכם של האיורים בספרים לילדים". **ספרות ילדים ונוער**, חוב' ס"א, עמ' 31-46.

פולוצקי, ליאת (תשנ"ו). "דמות האשה בספרות הצדיקים לילדים". **ספרות ילדים ונוער**, חוב' 88, עמ' 23-36.

רוס, ניחם (תשע"ג). **מרגלית טמונה בחול: י"ל פרץ ומעשיות חסידים**. ירושלים: מאגנס.

שביט, זוהר (1986). "הפונקציה של ספרות היידיש בהתפתחותה של ספרות הילדים העברית בגרמניה". **הספרות**, 36-35, עמ' 148-153.

שביד, סבינה (2000). "ציורים משלנו: איורים לספרי הילדים של ביאליק". **יהדות חופשית**, 21, עמ' 31-35.

שביד, סבינה (תשס"ז). "ישן וחדש באיור יצירותיו של ביאליק לפעוטות וילדים". **ספרות ילדים ונוער**, חוב' 125, עמ' 63-73.

תדמור שמעוני, טלי (תשס"א). "עודד ונורית לא גרים כאן: מקומו הנפקד של הילד הארצישראלי בתוכנית הלימודים הממלכתית הראשונה". **עיניים בתקומת ישראל**, 11, עמ' 350-368.

**CM: Canadian Review of Materials** <http://www.richard-ungar.com/evenhigher.html>

**School Library Journal** <http://www.richard-ungar.com/evenhigher.html>

Winer, Gershon (1992). The religious dimension of yiddish secularism. **Judaism**, 41 (1), 80-96.

## ”החלילן מהמלין”: קריאה סוציו-פוליטית בספרות לילדים

דר' סלינה משיח

### א. מבוא

אחד הסיפורים הפופולאריים על מדף הספרים של בני ה”גיל הרך”, הוא **החלילן מהמלין**. החל מהמחצית השנייה של המאה ה-19 היה הסיפור בעיבודו של רוברט בראונינג (1842) ובאיריה של קיית גרינווי (1888), לפופולארי מבין הסיפורים המחורזים לילדים באירופה ובארה”ב. הוא תורגם מהאנגלית לעברית בידי משה זינגר (זינגר, 1989) ואחרים, ואף עובד והותאם להווי החיים הארצישראלי, בידי אליעזר שמאלי, בסיפור שפורסם במוסף ”דבר לילדים”, וכותרתו ”גירוש העכברים” (שמאלי, 1931).

תצוגת החרוזים העולצים-מתגלגלים בגרסתו החדשה של בראונינג, מופע העכברושים ותהלוכת הילדים הטופפים לצליל חליל ותוף, ההומור הקליט המבוסס על תבנית מזוהה של ”שכר ועונש”, ההזמנה לתחפושת, לדרמה ולמשחק, כל אלה הבטיחו את התקבלות היצירה בידי המבוגרים ומכאן את הרלבנטיות שלה לתרבות חדר הילדים. אך קריאה סוציו-פוליטית וביקורתית של הסיפור עשויה להאיר את קורותיה המוצללים של העלילה ובתוך כך להציע מענה אפשרי לסימני השאלה המבצבצים מתוך המסר האמביוולנטי (Pollock, 1999), הקושר את עוולות המבוגרים בענישת הילדים: היו אלה ראש העיר ונבחרי, שלא עמדו בהבטחה לשלם את שכר החלילן, ואדישות אזרחי העיר שלא מחו על שחיתות אנשי הממשל. חרף כל אלה, העונש הוטל על הילדים שנבלעו בבטן ההר, והיו לקורבנות חפים מפשע. התכחשות להיבט הסוציו-פוליטי של האירוע מסתייעת באמצעות נורמה פואטית רווחת בספרות הילדים – ”הסוף הטוב”, המשמשת למבוגרים כתחבולה פואטית וגם כקרש הצלה אסקפיסטי, המאפשר להם להתכחש לאובדן הילדים, ובתוך כך גם להתעלם מהגורם החברתי-פוליטי אשר חולל את הטרגדיה.

למאמר מספר מטרות:

האחת, לסקור את הבסיס ההיסטורי של **החלילן מהמלין** ולהציג את היצירה בגלגוליה השונים כמיתוס פוליטי, שנועד לפרש אירוע מכאיב, באופן שיאפשר למבוגרים להכיל את המציאות הכאובה, ולהפוך אותם מנאשמים למרשיעים.

השנייה, להציע פתרון מסתבר למסר המשתמע מתוך ”סוף רע” הנתפס כ”סוף טוב”. לחילופין, להתייחס לפונקציה הסוציו-פוליטית של ה”סוף הטוב” כנורמה פואטית, המשמשת למבוגרים אמצעי הסוואה אסקפיסטי המאפשר להם לתווך את הסיפור לילדים.

השלישית, לבחון את הטקסט מנקודת התצפית של **קריאה פוליטית**, ולהציע באמצעותה אופציה נוספת לניתוח הטקסט הספרותי המיועד לילדים. אופציה שתחבור לפרשנות המתייחסת להיבטים ספרותיים-אסתטיים, חינוכיים ופסיכולוגיים-תרפויטיים, הרווחים בספרות הילדים ובהוראתה. הרביעית, לקדם אוריינות פוליטית באמצעות קריאה פוליטית של ספרות הילדים והנוער, בתוכה סיפור **החלילן מהמליון**.

ארבעה מושגי יסוד ישמשו מסגרת התייחסות לדיון: פוליטיקה, פוליטי, אוריינות פוליטית, מיתוס פוליטי.

**פוליטיקה:** הפוליטיקה, במובנו הצר של המושג, מתייחסת למערכת היחסים המדינית המתקיימת בין אזרחי המדינה, נציגי ומוסדות המדינה ויחסים בין עמים ומדינות. במובנה הרחב, פוליטיקה מבטאת מערכת יחסים פנים-חברתית: פוליטיקה בתוך קבוצת הילדים (קבוצת השווים), פוליטיקה בין ילדים ובין מבוגרים, פוליטיקה בתוך המשפחה, בשכונה ובקהילה. מערכות היחסים הפוליטיות, כוללות קונפליקטים, אינטרסים אישיים וקבוצתיים, זהות עדתית / דתית / לאומית / מגדרית, יחסי מרות, שליטה, כוח, משא ומתן (מי מקבל, ממי לוקחים, מה, כמה, למה?), חלוקת משאבים, הדרה ועוד (קימרינג, 1995; [Giddens, 1993 [1976]). יש והקונפליקט מתבטא במאבק על הזיכרון, וביטוי בהבניית זיכרון קולקטיבי מסוים, או בחתירה תחתיו, מכאן המאבק על ההגמוניה של הזיכרון או הזיכרון שכנגד.

**פוליטי:** ה"פוליטי" הוא הפגנת מעשה או ביטוי של כוונה רדיקלית, שנועדו לחשוף נורמות פוליטיות הנתפסות כלגיטימיות, לערער עליהן ולהציגן כבלתי ראויות, כבלתי מוסריות וכבלתי לגיטימיות (שנהב, 2009). אופיו של ה"פוליטי" הוא ביקורתי, ומטרתו להצביע על כוונות סמויות/גלויות, מניפולציות ושחיתויות, וגם להציע תיקון. ה"פוליטי" מקרב את הפוליטיקה אל האתיקה ומעורר שיח חברתי הן בזיקת הפוליטיקה לסוגיות הקשורות למוסר ולערכים.

**אוריינות פוליטית:** האוריינות הפוליטית מבקשת לטפח חשיבה ביקורתית המקנה לילדים כלים לפירוש פוליטי של המציאות החברתית. הכוונה לחינוך המעודד הבנה וזיהוי של קונפליקטים ואינטרסים הרווחים בחיי היום-יום, והמתייחסים לפוליטיקה ולחברה, בתוכם: כוח, סמכות, חוק, סובלנות, חירות, שוויון, זהות, גזענות, מלחמה ולכל אותן מערכות חברתיות ברמת המיקרו והמקרו, הנגזרות מתוך הפוליטיקה. מטרת האוריינות הפוליטית איננה רק לעודד חשיבה ביקורתית, אלא אף רגישות מוסרית, נטילת אחריות, סובלנות לדעות מנוגדות ותרבות פולמוסית. דיון בכל אלה יתקיים מתוך שימוש בלשון המושגים הנקוטה בפוליטיקה (לם, 1999; Crick and Poter, 1978). זיהוי סיטואציות חברתיות-פוליטיות אנלוגיות במציאות ובספרות, עשוי לקדם אוריינות פוליטית, שעה שקריאה ביקורתית החותרת תחת הזדהות ספונטאנית שהיא מניפולטיבית לעיתים, עם גיבורי העלילה או תכניה, עשויה לעודד חשיבה מחדש אודות האירוע החברתי והפוליטי בספרות ובמציאות.

**מיתוס פוליטי:** מיתוס פוליטי הוא סיפור שבבסיסו אירוע היסטורי שהתרחש במציאות. אירוע זה מעובד, מסופר מחדש, מפורש ומואדר באופן שימלא תכלית כפולה: האחת קוגניטיבית-פרשנית ומטרתה – הבנה והכלה של המציאות. השנייה, אופרטיבית ומעשית. עיקרה שכנוע באמצעות סיפור הנתפס והמתקבל כ"אמת טבעית", וזאת לצורך גיוס לפעולה, או לסוג מסוים של אמונה/התנהגות קולקטיבית, המבוססת על הנרטיב המוצע (סיון, 1988). איש החינוך צבי לם, מגדיר את המיתוס הפוליטי במילים הבאות: "המיתוס הוא ההיפך ממה שרואה בו הנשלט על ידיו. אין הוא לקח מן העבר... אלא הוא עדות לצרכיו של הנזקק לו בהווה" (לם, 1976, 49).

## ב. החליין מהמלין: מהיסטוריה לסיפור ולמיתוס פוליטי

סיפור **החליין מהמלין** ישמש מצע לזיקת הפואטיקה לפוליטיקה בספרות הילדים, וכן כטקסט ספרותי שבאמצעותו ניתן לקדם אוריינות פוליטית.

דומה שבגלגוליו הראשונים נועד **החליין מהמלין** לשמש כמיתוס פוליטי, שסייע למבוגרים להכיל אירוע חברתי טראגי ושנוי במחלוקת, לסייע לו להתמודד עם ההווה, ואולי אף לדרבן לפעולה. פונקציה מעשית זו נועדה לטהר את המצפון באמצעות סימון ה"אחר" כאשם וכשעיר לעזאזל, וביטוי הספרותי בתפנית שחלה בעלילה הראשונית, בתיאור הדמויות ובמוסר ההשכל. התפנית שאירעה בעלילה מצביעה בבירור על התכת שתי חטיבות סיפוריות שונות, ליחידה אחת, (Mieder, 1987). העשויה מצדה להעיד על השינוי לו נדרש המספר בבואו לשרת באמצעות הסיפור, פונקציה פוליטית. כדרכו של מיתוס פוליטי, ראשיתו של **החליין מהמלין** בגרעין היסטורי עובדתי, שסביבו נרקמו סיפורי המוצא המתעדים את שאירע בשנת 1284, בעיר המלין שבגרמניה. ציור זכוכית בחלון הכנסייה, כתובת, שריד שער אבן בכניסה לעיר ומסמכים בכתב, מעידים על ההתרחשות ההיסטורית. מתוך מקורות אלה עולה שבשנת 1284 לערך, יצאו את העיר כ-130 ילדים, שצעדו בעקבות חליין צעיר ונאה, לבוש בגד צבעוני, ונעלמו. הם עברו דרך כיכר העיר, חלפו על פני הנהר ואבדו מצדה השני של גבעת קופלברג.



כמאה וחמישים שנה לאחר מכן, בכתב יד שנמצא בעיר לונברג (1430), מתוארים החליין וגם אימהות בוכיות, ובתוכן אישה שראתה את הילדים העוזבים את העיר ונעלמים, מבלי שאיש יעכב בעדם (Mieder, 1987 ; Adamson, 2013).

פרשנויות שונות ומאוחרות ביקשו להסביר את האירוע החברתי התמוה, שבמרכזו היעלמות ילדים והעלו סברות שונות, בתוכן: גיוס הילדים למסעות הצלב של הילדים, הגירה מרצון או בכוח לצורך אכלוס מושבות חדשות במזרח אירופה, מוות בעקבות מלחמה, או מוות בשל "המגפה השחורה" שנשאה עכברים ועכברושים (Ward, 1981). תהייה הסיבות אשר תהייה,

הסיפור מתאר מאה ושלושים ילדים ומבוגר נאה אחד, שהוביל את הילדים אל מחוץ לעיר, מבלי שאיש מההורים או מאנשי הממשל ימחה על כך. המקרה נתפס כאירוע טראומטי וטרגי, ומכאן עדויות בכתב על פולחני אבלות קולקטיביים לזכר הילדים האבודים. דומה שההתרחשות הדרמטית, הבלתי מוסברת ואפשר אף השנויה במחלוקת, היא שהתניעה מספרי סיפורים להזכיר ולשחזר את הסיפור על-פה, ובעקבותיהם אף את מי שגרסאותיהם נשתמרו בכתב.

נוסחים רבים ומאחרים חברו ברבות הימים לעלילה הראשונית והסבירו את ההתרחשות התמוהה באמצעות תחבולות ספרותיות, שטיהרו את המציאות מעמימותה וגם סייעו למבוגרים, נמעני הסיפור, להתנער מרגשות האשם, בין אם באמצעות השלכתם אל ה"אחר", ובין אם באמצעות קתרזיס שמקורו בהלקאה על חטא. הצגה דיכוטומית של הדמויות שימשה מפנה מתבקש להשגת שתי המטרות הללו, ואכן, כבר בשנת 1556 הוצג הצעיר המוסיקלי באורח שלילי, כאנטגוניסט וכנאשם אולטימטיבי: כשטן, כנוכרי וכ"אחר", שהיה אחראי להיעלמות הילדים. עזיבת הילדים תוארה ככישוף או כחטיפה, ועל מנת להדגיש את אופיו השלילי של הצעיר, **חברו אליו לראשונה עכברושים**, שעה שהוא היה **ללכוד עכברושים**. משעה שנוצרה ההפרדה הברורה בין ה"טובים" ל"רעים", צורפו לחלילן תכונות אופי שתיארו אותו כרשע וכנקמן. מחאתו הצודקת כנגד הלנת שכרו נתפסה כקנטרנית, ומצנפת משונה על ראשו, סימנה אותו כחריג. מכאן ואילך הלכו והתמסדו "גרסאות כיסוי" שהעניקו הסבר מתקבל על הדעת (Mieder, 1987, 53), מפייס ובעל משמעות דתית ופוליטית, לתודעה הקולקטיבית, שנשאה במידה כזו או אחרת באחריות להפרת ההבטחה לשלם לחלילן, אך בעיקר נייערה את חוצנה מנטל האשמה והצביעה על ה"אחר", הנווד הזר והמוזר, כנאשם. הילדים שנעלמו מתוך העיר, תוארו לבסוף כמי שכושפו בצלילי המוסיקה השטנית של החלילן הנוכרי, לוכד העכברושים והילדים.

הדמוניזציה של החלילן וזיקתו לעכברושים, אלמנטים שכאמור התווספו לסיפור רק לאחר כשלוש מאות שנות היעדרות, מצביעות על כך שהתפר הדק בין שתי העלילות, אלו שבהן החלילן לא תואר כנאשם, ואלו שהרשיעו אותו, נועד לספק למאזינים הסבר רגשי מתקבל על הדעת, למערכת היחסים החברתית והפוליטית שבין הורים וילדים, ולהמציא זיכרון חדש המטשטש את העוול שנגרם לילדים בעקבות רשלנות/או נטישה מכוונת של המבוגרים. המיתוס הפוליטי הסביר את התנהגות המבוגרים והסיר את האשמה מעליהם, שכן עזיבת הילדים נתפסה עתה כחטיפה או כגזרת גורל. החלילן והעכברושים היו לכוח מאגי ושטני, והלנת השכר של החלילן לאירוע שבאמצעותו ניתן היה להטיף מוסר דתי למבוגרים, וללמד את הילדים לקח בדבר חשיבות מילוי הבטחה (כמו היו הם אלה שהפרו הבטחה). האירוע הטראגי של קורבן הילדים היה לסיפור אזהרה דידקטי, שסופר בידי מבוגרים לילדים, ונבנה על גב נורמה פואטית שכיחה, המוכרת כאפיון חד ממדי והפרדה דיכוטומית בין "רעים" ו"טובים". למותר לציין ששתי הנורמות הספרותיות הללו טומנות בחובן מטען פוליטי שבמרכזו קונפליקט, יריבות וסטריאוטיפיזציה.



יעקב ווילהלם גרים העתיקו את הנורמות הפואטיות הידועות כפילוח דיכטומי של הדמויות ואפיון חד ממדי, שראשיתם בסיפור העממי, ומיסדו אותם גם בספרות הילדים. נוסח גרים (1816) [1981] לסיפור נקרא **הילדים מהמלין**, והוא הופיע בכרך הראשון של **אגדות גרמניות**, וזאת, על מנת להדגיש את ההיבט האותנטי וההיסטורי של האגדה, ולבדל אותה מסיפורי פיות, שהופיעו בקובץ **מעשיות לבית ולמשפחה** (1815/1812). עם זאת, חרף אופייה העובדתי של האגדה, החירות הספרותית והאמנותית בה נקטו האחים, הדגישה היבטים מסוימים ועמעמה אחרים, ובכך העמיקה את המסרים הפוליטיים הסמויים של האגדה. הילדים תוארו כחסרי ישע, ששטפו את הרחובות כעקברים מכושפים. מעמדם הטראגי כקורבנות מבועתים הועצם, ואילו החלילן הופיע תחילה כנווד לבוש בגד צבעוני וכלוכד עכברושים, ומשהופרה ההבטחה, כצייד מר נפש ומאיים, מכשף בעל חזות מבעיתה, חבוש כובע אדום ומוזר. סטריאוטיפי ה"זר" כצייד, כנוקם וכחוטף ילדים תאם את האפיון החד ממדי כנורמה פואטית שכיחה בספרות הילדים, אך בתוך כך שימש נשא לתודעה פוליטית שבמרכזה שנאת זרים.

נוסח גרים ל**ילדים מהמלין** תאם את רוח התקופה, שראתה בסיפורי האזהרה אמצעי דידקטי לחינוך הילדים. יחד עם זאת, יש להזכיר שבמקרה זה האזהרה כוונה רק באופן עקיף לילדים, שכן כאמור, **אגדות גרמניות**, פנה למבוגרים. הוא כלל אמנם מידה של התראה כלפי המבוגרים, אך בתפקידו כמיתוס פוליטי, ביקש לטהר את מצפונם מאשמת האחריות לנטישת הילדים או להפקרתם. בנטל זה, נשא כאמור הזר, הדמוני שנאשם בחטיפתם. "אמת" נרטיבית זו, שנחקקה בזיכרון, מיישבת מחלוקות חברתיות ופוליטיות, מחזירה על כנו את הסדר הפוליטי ההיררכי שבין ילדים ומבוגרים, ומאפשרת לתודעה לעבור מעמדה פסיבית ומתייסרת, לעמדה אקטיבית ומייסרת. עיקרה, הפניית רגשות האשמה, הזעם והתסכול מן הפנים אל החוץ, מה"אנחנו" אל ה"הוא": הנווד, המוזר והנוקם, המכשף בעל המצנפת המוזרה – חוטף הילדים. הזיכרון הקולקטיבי המסוים הזה, מאייד את האירועים האקטואליים שהתרחשו במציאות, ומעביר אותם מההיסטוריה אל המיתוס, מהאירוע הממשי אל המציאות המדומינת והאגדית, ובלשונו של רולאן בארת, "מטהר אותם, מתמם אותם, מכונן אותם כטבע וכנצח" (בארת, 1998 [1957], 273), ושותל אותם בתודעה כ"אמת" חדשה.

### **ג. רוברט בראונינג: החלילן מהמלין – סיפור ילדים רדיקלי ומחאה פוליטית**

סיפורו המחורז של רוברט בראונינג טאטא את עקבות ה**ילדים מהמלין** כמיתוס פוליטי, אך לא עמעם את הזיכרון ההיסטורי והפוליטי של אירועי התשתית. דהיינו, הוא חילץ את הסיפור מהמיתוס, והכניס אותו אל תוך הפוליטיקה. הזכיר את הנרטיב המסורתי, אך חתר תחתיו על מנת להבנות זיכרון ונרטיב חברתי ופוליטי שכנגד.

הדיכטומיה הדרמטית, כתחבולה ספרותית, שהונצחה בגרסת האחים גרים, השתמרה גם בנוסח בראונינג, אלא שחל בה היפוך שהתניע נרטיב וזיכרון פוליטי חדש: ראש העיר ויועציו, בעלי

התאגידים, הם שהיו לאנטגוניסטים, שעה שהפרוטגוניסט המובהק היה החלילן, שביקש להוקיע את הפגיעה במוסר ובצדק החברתי. כפי שעולה מתוך גרסה זו, החלילן נקט אקט פוליטי על מנת לחשוף מחד גיסא, את מידותיהם המושחתות של בעלי ההון ושררה, ומאידך גיסא, את הפרת זכויות החלילן והילדים, בני הדור הבא. זו הסיבה שהילדים לא הוצגו כקורבנות חסרי אונים, אלא כקבוצת צעירים עולות, היוצאת לצלילי מוסיקה נפלאה, בדרכה לחולל שינוי חברתי ולהקים עולם טהור, בראשיתו ומאושר. התהלכה נושאת אופי של מחאה פוליטית של ילדים העוזבים את בית ההורים, ומכאן רוח ההתלהבות והדרור המלווה את היציאה מן הבית. דא עקא שסיום זה זכה לפרשנות ויזואלית מצד המאיירת קייט גרינווי, שחרתה בתודעת המבוגרים זיכרון אחר. את מקום המחאה הפוליטית, האקטואליה וההיסטוריה, תפסה תמונת עולם אוטופית ומיתולוגית, של ארץ הילדים השמימית, שהייתה ל"סוף טוב" אסקפיסטי, המשכיח את מסריו החתרניים של בראונינג.

הסיפור המחורז 'The Pied Piper Of Hamelin' פורסם לראשונה בקובץ שירים בשם **Dramatic Lyrics** שפנה למבוגרים, וזאת חרף העובדה שהנמען הרשמי היה William McCreedy (Willie), ילד בן תשע, שנפל למשכב (אטלס, 2003). הכתיבה לילד צעיר והכלת השיר בקובץ שפנה למבוגרים, מאירה נורמה ספרותית, אשר שימשה את בראונינג תוך שהקדימה את זו של בן דורו, לואיס קרול, שפנה אף הוא לשני הקהלים. יחדיו תרמו למיסוד הפנייה אל נמענים כפולים, כתו-תקן בספרות הילדים של העת המודרנית. להלן גרסתו של בראונינג **לחלילן מהמלין**, (כל הציטוטים מתוך טקסט זה. (Browning, 2015 [1842]):

בית בן תשעה טורים פותח את הסיפור המחורז בתיאור אירוע שהתרחש לפני חמש מאות שנים, בעיירה פסטורלית בגרמניה, שתושביה סבלו ממכת עכברושים. האקספוזיציה המרחיקה את האירועים מהווי החיים האקטואליים של ילדים ומבוגרים בימי המהפכה התעשייתית באנגליה, משמשת את בראונינג כאמצעי הסוואה לנמשל הפוליטי, אותו יפתח בהמשך העלילה. הבית השני מתמקד בתיאור מלא הומור של מופע עכברושים ופגעים, וממשיך באורח אנלוגי לצייר את פרצופם



של אנשי השררה המושחתים, הדואגים לכרסם יותר מאשר למצוקות האזרחים. המחאה חברתית והפוליטית של האזרחים המאיימים לפטר את ראש העיר וחבר יועציו, מנהלי התאגידים, דוחקת באחרונים למצוא פתרון למגפת העכברושים. ראש העיר, המייצג את אנשי השררה מתואר כקריקטורה נלעגת וגרוטסקית במשמניו, בגרגרנותו, בחמדנותו, בעיני הצדפה הפעורות שלו וגם בתוקפנותו האלימה ובנטייתו לגזענות. צלם ראש העיר התפוח והכרסתן מעומת בדמות החלילן הנכנס ללשכתו ובפיו הצעה לטיהור העיר מהמגפה. החלילן מתואר כאיש צעיר, יוצא דופן בהליכותיו, גבוה וצנום, בעל עיני תכלת חדות, עור שחום ועל שפתיו חיוך המפציע ונעלם. לבושו מעיל ארוך, חציו אדום וחציו

צהוב, לצווארו צעיף בצבע תואם ובקצהו חליל. האיש מציג את כישוריו: הוא יודע להוביל אחריו כל יצור החי בים, ביבשה או באוויר, ובמיוחד יצורים המזיקים לבני האדם. חרף דלותו, החלילן מציין שניחן בכוח פלא לעזור ולהושיע, ושכר טרחתו: 1000 גילדר.



הבתים הראשונים של הסיפור המחורז מציירים בלשון מושחזת ומהתלת סיטואציה חברתית ופוליטית הסובבת על ציר מערכות היחסים שבין שליטים ונשלטים. המגפה, המסמלת חולי מוסרי קולקטיבי, משמשת כיריית אזהרה למרי אזרחי ולהתקוממות המאיימת להפיל את המשטר המושחת, שעה שהופעת החלילן הפלאי המתואר כמושיע, מרמזת על המבחן האתי המזומן לאזרחי העיר ומנהיגיה. חרף הופעתו המסתורית של החלילן, ראש העיר ואנשי לשכתו נעותרים להצעתו ומציעים תמורה הגבוהה פי חמישה מהצעתו המקורית – 5000 גילדר, ובלבד שיטהר את העיר, יביא לתושביה מזון ולעומדים בראש, יציבות שלטונית. לאחר שהחלילן מילא את חלקו בעסקה והעכברושים טבעו בנהר, הוא תובע את שכרו, אלא שהפעם נתקל בסירוב. ראש העיר היה נכון לכבד אותו בכוס משקה, ולשלם רק 50 גילדר, ונימוקיו הדעתניים מבטאים את אופיו המושחת: לאחר שהעכברושים טבעו בנהר, ניתן להלין את שכרו של החלילן, שכן עכברושים מתים לא יקומו לתחייה. לעומת זאת, המזווה בלשכת ראש העיר עומד ריק, בכסף המיועד לחלילן ניתן לשוב ולמלא אותו בין משובח תוצרת חוץ. אך הנימוק המכריע להלנת שכר החלילן: מיותר לשלם סכום כל כך גבוה לנווד צועני הלבוש בגד צבעוני:

**"To pay thus sum to a wandering fellow, / with a gipsy coat of Red and Yellow."**



סופה של העסקה בסימון החלילן המושיע כצועני שחום עור ובביטויי עריצות מפי ראש העיר הגזען, הגברתן והאלים: "Do you worst, / Blow your pipe there till you burst!". החלילן פותח בנגינה מענגת שלצליליה התקבצו ילדי העיר כעדת בני כנף עולצת, ויצאו בעקבותיו. הילדים חצו את העיר, עקפו את הנהר ונבלעו מעבר לשער סמוי שנפתח להם בבטן ההר והוביל אל הארץ המובטחת. רק ילד חיגר אחד, שלא הספיק להשיג את החבורה, נותר מאחור, לקונן על חבריו ועל ארץ נוי וטבע שנמנעה ממנו: ארץ פלגי מים ועצי פרי, חלום עטור פרחים וציפורים, יקום בו לדבורים אין עוקץ ולסוסים כנפיים להמריא לשמיים. האמפתיה של בראונינג כלפי החלילן חילצה

אותו מדמוניזציה, אך הותירה אותו כדמות חידתית: ספק מושיע, ספק משעבד. הפרשנות היוזואלית, במכחולה של קיית גרינווי, לעומת זאת, לא הותירה מקום לספק. החלילן הוא המושיע שהוביל את הילדים לגן עדן הילדים. התמונה המעוררת מילים ומשמשת כטקסט שכנגד לטקסט הלשוני של בראונינג, מותירה בתודעה "סוף טוב" אסקפיסטי הממתיק את המחאה הפוליטית המרה של בראונינג, ומונע מהמבוגרים ליטול אחריות על חלקם בטרגדיה, שכן מה שנחקק בזיכרון הוא סופם הטוב של 130 ילדים וחלילן חביב ומאושר. אפשר שהפרשנות החזותית היא זו שסייעה להתקבלות הטקסט בידי הקוראים המבוגרים והיא שאפשרה את הנחלתו כטקסט קלאסי לילדים.

רוברט בראונינג מסיים את היצירה בהיגד פוליטי, שיש בו משום קינה על העיר ועל אזרחיה וגם רמז לכך, שהאזרחים הם האשמים בגורל שהכה בילדיהם: "Alas, alas for Hamelin!". הוא מזכיר את דברי ישו (מתיו, 19 ; 23-26), שדרש בדבר העשירים המושחתים, שסיכוייהם להיכנס בשערי שמיים הם כסיכוי הגמל לעבור בקוף מחט.

בפנייה ישירה לקוראים עולה אם כן בבירור, מחאה חברתית ופוליטית: החבירה בין אנשי השלטון ומנהלי התאגידים האמידים, היא נורמה פוליטית קלוקלת. חמדנות, אגוצנטריות והסתאבות הם הממיתים אסון חברתי, שקורבנותיו הם האחרונים בסולם ההיררכיה החברתית – ילדים. באופן מובלע, בראונינג מפנה אצבע מאשימה כלפי האזרחים, שידעו לאיים על אנשי השלטון בפיטורין, אך נאלמו דום לאחר גירוש העכברושים, ולא התנגדו לעוול חברתי שהתבטא בהלנת שכר החלילן. אפשר שלא מחו גם כנגד עוול חברתי אחר, הקשור בהיעלמות הילדים. את מקום המחאה הפוליטית תפסה נורמת "טיוח" ו"גרסת כיסוי" שנתמכה מצדה על מסד הטרגדיה האישית והקולקטיבית של אובדן הילדים, שהסתייעה בטקסים ובפולחני אבלות:

**"They wrote the story on a column, / And on the great church-window  
painted / The same, to make the world acquainted / How their children  
were stolen away, / And there it stands to this very day."**

טקסי הזיכרון השכיחו את חלקם של המבוגרים בטרגדיה ואפשרו דור אחר דור את שימור הסדר הפוליטי הקלוקל על כנו, אלא שגרסת בראונינג חותרת, כאמור, תחת הטבעה זו ומעוררת את הסברה שתוביל לזיכרון שכנגד: המבוגרים – הורים, קרובי משפחה ושלטון מושחת, הם ולא החלילן הזר, האשמים בהקרבת הילדים. פולחני האבלות מבטאים כאב קולקטיבי ממש, אך בו בזמן, אינם מאפשרים התבוננות מנותקת רגשית, מהסיבות שגרמו לאובדן, אף לא הסקת מסקנות ודרכים לשינוי המצב.

כמאה שנים לאחר פרסום החלילן מהמלין לרוברט בראונינג, קיבלה רוחו הרדיקלית של השיר הסיפורי אישור נוסף, בגרסת אולפני דיסני לחלילן מהמלין (דיסני, 2015 [1933]). ב"מיני-אופרה" שאורכה כ- 8 דקות, העכברושים טוהרו מאופיים הדמוני, וסופם שלא טבעו בנהר, אלא שנעלמו בתוך גומות כיכר גבינה צהובה, ענקית וטעימה. החלילן והילדים היו לפרוטוגוניסטים גיבורי העלילה,

שעה שראש העיר החמדן ולצדו אזרחי העיר שחברו לעוול שנעשה לחלילן, היו לאנטגוניסטים. הדיכטומיה שבין ראש העיר והחלילן נשתמרה, אך ללא שימוש בדמוניזציה של מי מהצדדים היריבים.

נוסח דיסני לסיפור הצביע על שחיתות המבוגרים – אזרחים וקברניטים. על מנת להעצים היבט זה הילדים מתוארים כמי שילדותם נגזלה מהם, בהיותם משועבדים למבוגרים. הילדים היו לשואבי המים, למנקי הבתים והרחובות ולחוטבי העצים של העיר. שלילת זכויות הילדים, שנרמזה בגרסת בראונינג, הוצגה כאן באופן מפורש, שעה שהחלילן מצטייר, כמי שהציל את הילדים מחברה והורים שלא היו ראויים לילדיהם:

**"You're dishonest and ungrateful/ And it really is a shame / That the children of this city / Should grow up to be the same! / I'll save the children from such a fate / I'll pipe'em away, before it's too late!"**

מבחינת "תולדות" הסיפור, לפנינו ביטוי לאופן בו המפנה שהחל בגרסת בראונינג, שב להתניע זיכרון ונרטיב רדיקלי, חתרני וחדש, בז'אנר לילדים, שאחד מאילוציו הבלתי כתובים הוא הצנעת ביקורת נוקבת כלפי המבוגרים, ובעיקר השתקת העונש שהם ראויים לו. ביקורת מעין זו, המתארת את אחריות המבוגרים לגורל הדור הצעיר, ואת משמעות האסון העלול להתחולל בעקבות התנערות מאחריות, ניתן למצוא בספרות, בקולנוע ובפרשנות הספרותית הפונה למבוגרים. כך לדוגמה סרט האנימציה האלגורי של הבמאי הצ'כי י'רי ברטה, **החלילן מהמלין** (1985), המתאר חברה מושחתת, שאזרחיה הם ההופכים לעכברושים וסופם לצלול אל מותם בנהר, שעה שהדור הצעיר ניצל. או הפרשנות הפסיכואנליטית לסיפור, שתיארה את העיר המלין המתפלשת, כדוגמת סדום ועמורה, בהדוניזם של עצמה, וסופה הרס עצמי, והכחדת דור המבוגרים חסר התקנה, כאמצעי בלתי נמנע, להצלת הילדים (רקובר, 2014).

כדרכם של אולפני דיסני, סרט האנימציה והספר שיצא בעקבותיו, מסתיימים ב"סוף טוב" אוטופי, בארץ הילדים, אשר בה אף הילד החיגר נרפא מחוליו. הילדים מאושרים בארץ דיסני, בה לצרות ולמכאובים אין דריסת רגל, ותור הילדות המאושר נמשך לנצח:

**"Joy land, Joy land / Happy girl and boy land / Trouble and care never enter here / Singing, dancing, on the sunny side / Happy forever and ever / Each childhood never end."**

וברט בראונינג, בניגוד לדיסני, מסיים את היצירה במוסר השכל, שהוא הנמשל הפוליטי של הסיפור. בארבעה טורים אשר יש בהם כדי למתן את מד המתיקות של ה"סוף הטוב" שזומן לילדי המלין באיורה של קייט גרינווי, הוא פונה בבקשה אל מבוגר וגם אל ילד, תוך שהוא מנמיך את המבוגר לגובהו של ילד, ורואה אף בו מי שיש ללמדו מוסר. נים של שוויוניות נמתח בין ילדים ומבוגרים

כאשר אלה וגם אלה, נקראים לשאת באופן שווה באחריות לשמירת ערכי המוסר והצדק. היחסים החברתיים, הפוליטיים וההיררכיים שבין שתי הקבוצות מתפוגגים לנוכח המטרה המשותפת: שמירה על משא ומתן הוגן וקיום הסכמים. הבטחות, הוא סובר, יש לקיים, בין אם המדובר בילד או במבוגר, בין אם כלפי אדם מוכר או הלך תימהוני, צועני וזר.

**"So, Willy, let me and you be wipers / Of scores out with all man — especially pipers! / And, whether they pipe us free from rats or from mice, / If we've promised them ought, let us keep our promise!"**

לשון הרבים "אנחנו", לצד המחאה החברתית והפוליטית של החלילן, הופכים את **החלילן מהמלין** לסיפור ילדים רדיקלי הן מצד הפנייה לילדים ולמבוגרים, ליטול אחריות משותפת לקיום הסדר החברתי והמוסרי, והן מצד המפנה שחל בעלילה. דהיינו, המעבר מסיפור אודות טרגדיה שבמרכזה הורים בוכים וילדים, שכושפו על כורחם בידי צועני, לשיר סיפורי ועליו, המתאר עיר מושחתת, מוכת עכברושים, חלילן ישר דרך וילדים היוצאים בעקבותיו על מנת לבנות עולם חברתי צודק ואחר. בראונינג מפנה את חרוזי מחאתו הפוליטית כלפי המבוגרים האשמים באובדן הילדים, ובתוך כך הוא מציע זיכרון ונרטיב חדש, שבו החלילן נוקט אקט פוליטי על מנת לערער על נורמות פוליטיות מושחתות ולהציגן כבלתי לגיטימיות, שעה שהילדים חוברים אליו על מנת להוביל יחדיו שינוי. דמותו האמביוולנטית של החלילן כמושיע וכמשעבד, ומוסר ההשכל המחייב ילדים כמבוגרים, מעבירים את מרכז הכובד מה"סוף הטוב" והאפיון הסטריאוטיפי והחד ממדי, אל גיבור נוסף, והוא המסר האתי-פוליטי, הקושר עושיק חברתי ושחיתות מוסרית של המבוגרים, באובדן.

#### **ד. החלילן מהמלין: סיפור ילדים רדיקלי ואוריינות פוליטית**

מדרש דיסני **לחלילן מהמלין** מדגיש כאמור, את ההיבט הפוליטי של הקונפליקט הבין-דורי, שנבנה על גב יצירתו של רוברט בראונינג. במרכזו עושיק וניצול המתבטאים בהפרת זכויות הילדים, ולא רק בהלנת שכרו של חלילן.

תלמה אליגון-רוז **בששה סיפורים מוסיקליים לילדים** (1991), שבה אל נקודת התצפית הזאת, ומתארת את החלילן כאיש זר אך ידידותי, ואת הנימוק לנטישת בית ההורים "כי באותם ימים, לא היה זמן לילדים לשחק או לרקוד / כל הימים היו צריכים ללמוד או לעבוד" (אליגון-רוז, 1991). הם העדיפו את מי שאפשר להם להיות חופשיים והוביל אותם לארץ "מזרקות ומגלשות עם נדנדות ומבוכים... / עם קרקסים וליצנים". בני הכפר הצטערו על אובדן הילדים וגם על הלנת שכר החלילן "ותמיד תמיד קיוו שיום אחד ישובו ילדיהם והחלילן בראשם" (שם; שם).

הסיפור מסתיים באופציה של קבלת הזר ושיבת הילדים הביתה, אך אין הוא מזכיר את השינוי המתחייב לצורך זה, בתודעת המבוגרים ובנורמות החברתיות, המוסריות והפוליטיות שלהם. היענות לנורמה פואטית רווחת בספרות הילדים, ה"סוף טוב", מבטלת אף כאן את רעיון ניצול הילדים

והפרת זכויותיהם, ומתפקת על אסקפיזם כאמצעי להשכחת אחריות המבוגרים ליצירת המציאות החברתית המרה, שקורבנותיה – ילדים (משיח, 2013).

ההתייחסות אל הילדים כאילו היו מחוץ להיסטוריה ומחוץ לפוליטיקה, דהיינו כיחידה אוטונומית שאיננה מושפעת מהטיות מגדריות, מיחס גזעני, מהתעללות מינית ונפשית, מניצול כלכלי ופוליטי, הייתה אופיינית לתפיסה הרומנטית, שהמציאה את עולם הילד כעולם תמים ונפרד, ועל כן גם מוגן מפני פגיעתם הרעה של המבוגרים. המחאה הפוליטית של בראונינג חתרה תחת מיתוס הילדות הרומנטי של בני דורו, שלא היססו מחד גיסא להמציא את המיתוס, ומאיך גיסא לרמוס תחת גלגלי המהפכה התעשייתית את זכויות הילדים. לתפיסה זו הד ביצירתה של אליזבת בארט בראונינג, אשתו של רוברט בראונינג, שפרסמה בסמוך להופעת **החלילן מהמלין** את יצירתה החתרנית **The Cry of the Children** (1843), שקראה להפסקת הפגיעה בזכויות הילדים המשועבדים לאנשי הממון והתעשיינים, ולהעסקת ילדים ככוח עבודה זול במכרות הפחם, בבתי החרושת ובתעשיית הכותנה, ואשר על גבם הותנעה הכלכלה הבריטית באותה התקופה (משיח, 2000). מציאות זו משקפת ביתר תוקף את העובדה שהילדים אינם מצויים מחוץ לחברה ולפוליטיקה, הן ברמת המיקרו (מגדר, מעמד, גזע, ניצול חברתי וכד'), והן ברמת המקרו (מלחמה, סכסוכים טריטוריאליים, לאומיות, וכד'). יש לראות בהם שותפים לחיים הפוליטיים ואף להכיר בחשיבותם כסוכנים החוברים למבוגרים בהובלת שינוי. יש על כן לתת ביטוי לעובדה זו באמצעות הכרה במסוגלותם לחוות מציאות פוליטית, כשירותם להבין ולהשתתף בחיים הפוליטיים ומכאן האחריות המוטלת על המבוגרים לספק לילדים לשון, מושגים וכלים לפירוש המציאות הפוליטית בה הם חיים.

קריאה סוציו-פוליטית מתוך הקשר זה, עשויה להציף מספר נושאים שהם רלבנטיים בחינוך לאוריינות פוליטית של ילדי הגיל הרך, והיא תיעשה מתוך הארת מצבים אנלוגיים בין החיים הפוליטיים האקטואליים המוכרים לילדים במציאות, ובין אלה המשתקפים מתוך הספרות. קריאה פוליטית עשויה לסייע בהפיכת הספרות לרלבנטית לחיי הקוראים הצעירים, להאיר את מקומה של הספרות כאמצעי מתווך בין חיי הדמיון והחיים במציאות, ולתת בידי הילדים כלים לפירוש המציאות הפוליטית של חייהם.

קריאה ביקורתית של **החלילן מהמלין** תציף את הסוגיות הסוציו-פוליטיות הבאות:

**פוליטיקה בספרות הילדים:** קריאה ביקורתית של ספרות הילדים שתאיר נורמות פואטיות רווחות, כאסטרטגיות פוליטיות, העלולות לעתים לשאת מטענים שליליים (חלוקה דיכוטומית של הדמויות, אפיון חד ממדי וסטריאוטיפי, "סוף טוב", מבוגר בקול ילד, קונפליקט, לשון, רעיון וכד').

**זכויות הילד:** הזכות לרווחה; למנוחה, למשחק, ללימודים, להגנה, לאהבה, לשוויון. הזכות על פרטיות הגוף, חופש מאלימות ומניצול חברתי, כלכלי, פוליטי ומיני.

**משא ומתן:** מי מקבל? ממי לוקחים? למה? כמה? קונפליקט ומחלוקת, קיום הסכמים והבטחות.

**חוק וסדר:** שמירה על גבולות ועל חוקים כאמצעי הגנה מפני אלימות ואנרכיה.  
**עצמאות:** שמירה על עיקרון החירות, זכויות המיעוטים, החלשים, הילדים והזרים.  
**שוויון חברתי:** סובלנות, גזענות, עוול חברתי, פערים חברתיים/מעמדיים, ביוש (shaming), חרם.  
**שלטון, שליטים ונשלטים:** דמוקרטיה, הזכות להביע עמדה אישית, חשיבות המחאה הפוליטית, נקיטת עמדה פוליטית, ביקורת וחשיבה עצמאית, מנהיגות לסוגיה, גבולות הכוח והשררה, נטילת אחריות.  
**העצמת הילדים:** הזכות להביע עמדה חברתית ופוליטית, תפיסה לעומתית, חשיבה ביקורתית, הכרה ביכולתם של ילדים לתרום ולהשתתף בהובלת שינוי.

## **במקום סיכום: קריאה סוציו-פוליטית וזיקת הפוליטיקה לפואטיקה בספרות הילדים**

קריאה סוציו-פוליטית בחלילן מהמלין עשויה לקדם אוריינות פוליטית בקרב הקוראים הצעירים, ובתוך כך להאיר את זיקת הפואטיקה לפוליטיקה בספרות לילדים. ניתוח החלילן מהמלין בגלגוליו השונים מעלה שלזיקה זו היבטים חיוביים וגם שליליים, שכן נורמות פואטיות בספרות לילדים שנועדו מעצם טבען להקל על הבנת הטקסט, עשויות להתגלות כאסטרטגיות פוליטיות המעודדות מסרים פוליטיים סמויים, שהם לעיתים רצויים, אך יש והם בלתי רצויים ומסריהם שליליים, לדוגמה:

**דיכוטומיה – אנטגוניסטים ופרוטגוניסטים:** חלוקה דיכוטומית של הדמויות, מורשת הספרות העממית, משמשת אמצעי ספרותי המזמן דרמה ומתח המעוררים עניין, ומקלים בו זמנית על הבנת הנקרא. עם זאת, אמצעי זה עלול לשרת את הדחף לעימות ולהעדפת קבוצה אחת על פני האחרת. מקרה החלילן מהמלין מצביע על האופן שבו הטיית הכף מראש העיר, יועציו ואזרחי המלין כנאשמים אפשריים, אל החלילן כנאשם מרכזי, שימשה אמצעי לטיוח האמת, וכגרסת כיסוי פוליטית, המייצרת מצדה חוסר הסתברות אמנותית. גרסת בראונינג מתייחסת לאותו מבנה דיכוטומי עצמו, אזרחי המלין, ראש העיר ויועציו / מנהלי התאגידים מול החלילן והילדים, אלא שהפעם החלילן מוצג כגיבור והילדים כשותפים פעילים המסייעים לו. בכך מוחזרת לסיפור אמינותו, כשהפעם, אותה הנורמה הפואטית עצמה, משרתת אסטרטגיה סוציו-פוליטית שונה.

**אפיון חד ממדי:** אפיון חד ממדי משמש כנורמה פואטית שכחה וחסכונית, המסייעת להבנת האירועים ולבנין התכלית והמסר של הסיפור. בה בשעה, אותה הנורמה עצמה עלולה לשרת אסטרטגיה סוציו-פוליטית שלילית שביטויה בדמוניזציה, בסטריאוטיפיות ובשנאת ה"אחר". גרסת גרים לסיפור משקפת את העמדה הזאת, שעה שנוסח בראונינג מציג באור נלעג את האנטגוניסט המרכזי, ראש העיר, אך אין האפיון החד ממדי שלו מלווה בשנאה, אלא בהומור, במחאה ובהוקעה.



**סוף טוב:** הסוף הטוב כנורמה פואטית שכיחה בספרות הילדים, נושא בחובו תקווה למימוש הצדק הפואטי. כפי שעולה מתוך ניתוח **החלילן מהמלין**, נורמה זו משמשת אמצעי פוליטי להכחשת מערכת היחסים הפוליטית שבין מבוגרים וילדים, בתוכה הסתרת עולות המבוגרים מפני הילדים באמצעות רעלת הסוף הטוב. אסקפיזם וריפוד ההיבטים הקשים של חיי המציאות במעטפת ממתיקה, היא לעיתים גם שקרית וגם מפתה, אך יותר מכל, היא מבטלת כל אופציה לתיקון המציאות החברתית והפוליטית הקלוקלת, שאותה יצרו המבוגרים, ולא הילדים. גרסת בראונינג לסיפור מצביעה על האופן בו ניתן לקרוא למבוגר וגם לילד ליטול אחריות על מחדלים חברתיים, ולהוביל יחדיו שינוי. עם זאת, הפרשנות החזותית לסיפור, כפי שהתבטאה באיוריה של קייט גרינווי, רקחה סוף אחר: אוטופי, גן עדני וחלומי, כזיכרון המעמעם את המחאה החברתית ואת הקריאה החתרנית, שעלתה מתוך הטקסט של בראונינג. בדומה לכך, אולפני דיסני הביעו באמצעות סיפור זה, מחאה חברתית נוקבת כנגד המבוגרים, כנגד ניצול הילדים וכנגד ההפרה הבוטה של זכויותיהם. עם זאת, הם בחרו לסיים ב"סוף טוב" המשכיח את העוול, מרדים את החושים ומזמן צפייה מחודשת באוטופיה ובחלום האסקפיסטי על עולם ילדים שכולו שמש, אור, שעשועים וצחוק. עולם משכר וממכר, שבו המבוגרים מייחלים לדיסני.

## ביבליוגרפיה:

### מקורות ראשוניים

שמאלי, אליעזר (1931). 'גרוש העכברים'. **דבר: מוסף לילדים**, 2.10.1931, עמ' 2-3.

זינגר, משה (1989). **החלילן מהמלין**. בן שמן: מודן.

אליגון-רוז, תלמה (1991). 'החלילן מהמלין', **ששה ספורים מוסיקליים לילדים**, תל אביב: כנרת, ללא ציון מספר עמודים.

Browning, R. (2015) [1842]. **Robert Browning: The Pied Piper of Hamelin: The Complete Text**,

< <http://www.Indiana.edu/~librcsd/etext/piper/text.html> >

נדלה מתוך האתר בתאריך 20.11.2015

Disney, W. (2015) [1933]. **Disney Silly Symphonies — The Pied Piper — HubPages**,

< <http://www.Hubpages.com/entertainment/silly-symphonies—pied—piper> >.

נדלה מתוך האתר בתאריך 20.11.2015

Grimm.(1981) [1816]. "The Children of Hameln", in: Donald Ward, (editor and translator), **The German legends of Brothers Grimm**. Vol. I, Philadelphia: Institute for the Study for Human Issues, pp. 207-208.

Barta, Jiri (1985). **Pied Piper of Hamelin** <[http://www.fandor.com/films/the\\_pied\\_piper\\_of\\_hamelin](http://www.fandor.com/films/the_pied_piper_of_hamelin) > \_

נדלה מתוך האתר בתאריך 20.11.2015

## מקורות משניים

אטלס, יהודה (2003). "רוברט בראונינג: אבות אכלו בוסר". **ילדים גדולים**. תל אביב: ידיעות אחרונות וספרי חמד, כרך א', עמ' 45-58.

בארת, רולאן (1998) ([1957]). **מיתולוגיות**. תל אביב: בבל.

שנהב, יהודה (2009). "על האוטונומיות של הפוליטי". **תיאוריה וביקורת**, 34, עמ' 181-190.

לם, צבי (1976). **מלחמה וחינוך**. תל-אביב: עם עובד.

לם, צבי (1999). **פוליטיקה בחינוך: מקומה בנושא לימודים בהכשרת מורים**. תל אביב: מכון מופ"ת.

סיון, עמנואל (1988). **מיתוסים פוליטיים ערביים**. תל אביב: עם עובד, עמ' 9-13.

קימרלינג, ברוך (1995). **בין מדינה לחברה: סוציולוגיה של הפוליטיקה**. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה, כרך א', יחידה 1-3.

רקובר, שלי (2014). "החלילן מהמלין: מבט אקטואלי", **עתון 77**, 377, עמ' 34-35.

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

משיח, סלינה (2000). **ילדות ולאומיות: דיוקן ילדות מדומיינת בספרות העברית לילדים 1790-1948**. תל אביב: צ'ריקובר, עמ' 40-41.

Pollock, M. S. (1999). "Undue Levity": The Moral Complexity of Browning's 'Pied Piper' ". **Children's Literature Association Quarterly**, 24 (3), pp. 141-147.

Crick, B. and Potter, A. (eds) (1978). **Political Education and Political Literacy**. London: Longman Group Limited.

Giddens, Anthony (1993) [1976]. **New Rules of Sociological Method**. (2cd .edition) .London: Polity Press.

Mieder, W. (1987). "The Pied Piper of Hamelin. Origin, History and Survival of the Legend". **Tradition and Innovation in Folk — Literature**. Hanover and London: Published for University of Vermont by University press, pp. 45-83.

Adamson, M. T. (2013). "The Legend of the Pied Piper in the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> Centuries: Grimm, Browning, Skurzynski". **The Looking Glass : New Perspectives on Children Literature**, 17 (1) .

<<http://www.liblatrobe.edu.au/ojs/index.php.tlg/article/view/390/383>>

נדלה מתוך האתר בתאריך 20.11.15

Ward, D. (editor and translator) (1981). **The German legends of Brothers Grimm**. Vol. I, Philadelphia: Institute for the Study for Human Issues, pp. 392-394.

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



# ”היינו כחולמים”: מזמור תהלים קכ”ו – פרשנות ומפתחות

## להוראה

דר' סמדר פלק-פרץ

שיר המעלות”

א פֶּשׁוּב יְהוָה, אֶת שִׁיבַת צִיּוֹן הֵי יִנּוּ כְּחֻלְמִים:

אָז יִמְלֵא שְׁחֹק פִּינוּ וּלְשׁוֹנֵנוּ רִנָּה

ב אָז יֵאמְרוּ בְּגוֹיִם הַגְּדִיל יְהוָה, לַעֲשׂוֹת עִם אֱלֹהֵי:

ג הַגְּדִיל יְהוָה לַעֲשׂוֹת עִמָּנוּ הֵי יִנּוּ שְׂמִיחִים:

ד שׁוֹבֵה יְהוָה אֶת שְׁבוֹתָנוּ כְּאֶפְקִים בְּנִגְבִּי:

ה הַזְרְעִים בְּדַמְעָה בְּרִנָּה יִקְצְרוּ:

ו הָלוֹךְ יֵלֵךְ וּבֹכֵה נִשְׂא מְשֶׁה-הַזֶּרַע

בֹּא יָבֹא בְרִנָּה נִשְׂא אֲלֻמְתָיו”

(מזמור קכ”ו, מתוך: ספר תהלים עם פירוש רש”י ועם שי למורא, 2014, עמ’ תשפה-תשפז)

## א. מבוא

מזמור תהלים קכ”ו הינו קטע מן המקורות, המשולב ברשימת יצירות הליבה, במסגרת **תוכנית הלימודים לחינוך הלשוני: שפה ספרות ותרבות**, אשר מיועדת לתלמידי כיתות ה’-ו’ בבתי הספר החילוניים והדתיים. תוכנית לימודים זו מתייחסת, בין השאר, “לעיסוק בטקסטים מהמקורות היהודיים כחלק מהחינוך הלשוני בעברית, תוך הדגשת ייחודם הלשוני של הטקסטים ותרומתם להכרת הרבדים ההיסטוריים והתרבותיים של השפה”<sup>1</sup>.

עד סוף כיתה ו’ נדרשים התלמידים להגיע למספר הישגים בתחום לימוד יצירות מן המקורות, ולהלן חלקם:

”הבנת הנושאים, הרעיונות והמסרים, העולים מהקריאה בטקסטים, שהם חלק מן המורשת היהודית, שליטה במטבעות, ניבים וביטויים מהמקורות, מתוך הטקסטים הנלמדים בכיתה, זיהוי תופעות ייחודיות של הלשון בטקסטים מהמקורות, זיהוי ייחודן ותפקידן של הסוגות השונות,

1 ראו: אתר משרד החינוך, אגף שפות – עברית בחינוך הקדם יסודי והיסודי. תכנית הלימודים, הישג 7, קישור מקוון: [http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot\\_Limudim/Chinuch\\_Leshoni/TochnitLimudim/hesegim/heiseg7.htm](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Chinuch_Leshoni/TochnitLimudim/hesegim/heiseg7.htm)

אוהור בתאריך: 1.3.2016.

[המאפיינות טקסטים אלה], זיהוי הדרכים הייחודיות בהן הטקסטים מהמקורות השונים מתייחסים לדמויות, לאירועים, ולנושאים... " (שם, שם).

תכנית יצירות הליבה בתחום הספרות כוללת מספר חטיבות: **א. שירים ב. סיפורים ג. ספרי קריאה ד. מקורות יהודיים:** מדרש ופיוט. מזמור תהילים קכ"ו מופיע בין המקורות הכלולים בקטגוריה האחרונה.<sup>2</sup> בחירתי ביצירה זו בנושא למאמר ולתוכנית הוראה נובעת ממרכזיות המזמור בתוכניות הלימודים לבתי הספר החילוניים והדתיים, מפופולאריות המזמור בקרב הציבור הרחב, כתוצאה מלחניו המוכרים ומתוך היכרות התלמידים עם המזמור, המושר בסיום הסעודות, ביום טוב ובשבתות, טרם ברכת המזון.

סיבות נוספות נעוצות במורכבות היצירה הנלמדת ובצורך בהנגשת תכני היצירה ושפתה לתלמידים. הוראת יצירה זו דורשת יצירת גשר בין העבר הקדום להווה, תוך מתיחת נקודות חיבור היסטוריות לנושאי משנה העולים בהוראת היצירה, כגון: תנועת הציונות המודרנית והציונות הדתית. חלום השיבה והעלייה לארץ. במאמר זה, בכוונתי לתת מענה לגורמים אלה, תוך התייחסות למרכיבי ההישג השונים הנדרשים, בתוכנית הלימודים העדכנית בחינוך לשוני, אשר פורטו מעלה.

## **ב. רקע עיוני לספר תהלים**

ספר תהלים פותח את חטיבת ה"כתובים" בתנ"ך. הספר כולל 150 מזמורים, המחולקים לחמישה קבצים. הספר נקרא בשם זה כי במזמורים מופיעים דברי שבח ותהילה ל-ה' (להרחבה ראו: אדר, 1976; מלצר, 1983; סימון, 1984). היחידה הבודדת נקראת בספר תהלים "מזמור" (ולא "פרק"). כתיבת המזמורים בספר תהלים מיוחסת לדוד המלך. בתלמוד הבבלי, מסכת בבא-בתרא דף יד, נאמר שאת ספר תהלים חבר דוד על ידי עשרה זקנים.

דוד בן ישי מלך על ישראל לאחר תקופת מלכות שאול ואיש בושתי. דמותו של דוד הנה ייחודית במורכבותה, שכן הוא מתואר כגיבור-חיל ואיש-מלחמה, אשר לא נבחר, מחד גיסא, לבנות את בית המקדש, בשל שפיכות הדמים הרבה, שבה היה מעורב במלחמות ישראל. מאידך גיסא, נקשרה דמותו עם אמנות ואסתטיקה. דוד מכונה במקרא "נָבִיעִים זְמִרוֹת יִשְׂרָאֵל" (שמואל ב', פרק כ"ג, א'), וכאמור, מזוהה כמשורר המחונן, אשר זכה כי תשרה עליו רוח הנבואה ואשר על כן, אחראי לכתיבת מרבית מזמורי ספר תהלים. במזמורי תהלים מופיעים רעיונות יסוד מן התנ"ך ומן המסורת היהודית, כגון: תקומת הצדיק ועונש לרשע, גורל האדם והחברה, גדלות הקב"ה לעומת אפסות האדם, הבחירה בעם ישראל ובדוד וכו'.

2 להרחבה ראו: אתר משרד החינוך, אגף שפות – עברית בחינוך הקדם יסודי והיסודי, רשימות של יצירות הספרות לפי כיתות, כיתות ה-ו', מעגל הליבה, קישור מקוון (אוחזר בתאריך: 22.2.2016): [http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot\\_Limudim/Chinuch\\_Leshoni/YezirutSafrutLhorhaa/E\\_F.htm](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Chinuch_Leshoni/YezirutSafrutLhorhaa/E_F.htm) בכל שנה מן השנתיים המוזכרות מעלה (ה'-ו'), על המורה לבחור ללמד לפחות שתי יצירות, מתוך הרשימה המוצעת.

ניתן לסווג את מזמור קכ"ו כ"מזמור ציון". מזמורי ציון מכילים לרוב ביטויים לכיסופי ציון, תוך הבעת משאלה לשיבת ציון ולגאולת ישראל השלמה. מזמורי תהלים רבים מתארים בקשות, תחינות ותפילות לישועת הפרט במצוקה, אולם, ישנם מספר מזמורים, המתארים בקשה לישועה וגאולה קולקטיבית; כזה הוא אף מזמור קכ"ו. כיסופי שיבת ציון המתוארים במזמור זה מהווים חלום כללי, מחד גיסא, ומאידך גיסא, שאיפה ייחודית אף לגבי כל פרט ופרט בישראל. זה אף המניע בשיקולי ההוראה המוצגים ביחידה זו, דהיינו, להתמקד במושג החלום, המתקשר למוטיב החלום במזמור. החלום עשוי לתפקד כחזונה של אומה, ואף כביטוי לשאיפותיו הכמוסות של הפרט.

### ג. רקע למזמור קכ"ו

מזמור קכ"ו מתאר את שיבת ציון – השיבה מגלות בבל, אשר התרחשה מאות שנים לאחר ימי דוד. תהליך זה התרחש בעקבות הצהרת כורש, מלך פרס, החל בשנת 538 לספירה.

המונח "שיבת ציון" נטבע לראשונה, ככל הנראה, לאחר חורבן הבית הראשון והוא מופיע בבירור במזמור קכ"ו: "שִׁיר הַמְּעֻלּוֹת בְּשׁוּב ה' אֶת שִׁיבַת צִיּוֹן הָיִינוּ כְּחֹלְמִים" (תהלים, פס' א'). (להרחבה ביחס לשיבת ציון קראו בלקסיקון לתרבות ישראל, ערך "שיבת ציון", כמו גם: גפני, 1982; אמית, 1990; הראל, 1998). במאה ה-19 חודש מונח "שיבת ציון" בהגות הציונית, והוגיה קראו לעליית היהודים מארצות פזורים לארץ ישראל, בשם "שיבת ציון המודרנית".

לנוכח הרקע ההיסטורי המוצג לגבי מושג המציין את "שיבת ציון" כאירוע שהתרחש לאחר מות דוד, נשאלת, אם כן, השאלה, התקפה גם לגבי מזמורים נוספים הכלולים בספר תהלים (לדוגמא: ע"ד, קל"ז): כיצד ניתן לומר כי דוד האחראי לכתיבת המזמור? קיימות פרשנויות שונות הדנות בנושא, להלן לדוגמה, פרשנותו של ראב"ע בנדון, המקובלת על מפרשים רבים: בהקדמתו לספר תהלים, ראב"ע מביא מחלוקת קדומה בשאלה האם ספר תהלים נחתם בימי דוד, או מאוחר יותר. ראב"ע עצמו מכריע כפשטות דברי חז"ל, שהספר נחתם בימי דוד. לשיטתו, יש לומר כי מזמורים שעוסקים בתקופה מאוחרת נכתבו עוד בימי דוד, בנבואה או ברוח הקודש. באפשרות הסבר זה ליישב אף את עירוב תיאורי הזמן בהם נוקט המזמור: מפס' ד', משתמע כי הדובר נמצא בגלות, שכן שאיפותיו לגאולה מתוארות בלשון עתיד: "אז יאמרו", "אז ימלא", מאידך, קיימים במזמור ביטויים הנוקטים בלשון עבר: "הגדיל ה'", "היינו שמחים". אולם, אם נתייחס למזמור כנובע מרוח הנבואה לעתיד, הרי שקושיית עירוב הזמנים, כמו גם ייחוסו למלך דוד יתבהרו.

### ד. מבנה המזמור

ניתן לחלק את המזמור לשתי חטיבות מרכזיות:

**פסוקים א'-ג':** פסוקים אלה מתייחסים לשמחה הגדולה המלווה את שיבת ציון וחזרת העם לארצו. שמחה זאת מובעת באמצעות פעלים ושמות פעולה רבים ומגוונים, המציינים התפעמות וגיל:

"שחוק", "רינה" (פס' ב'), שמחים" (פס' ג'). (כאשר שם הפעולה "רינה" חוזר על עצמו פעמיים נוספות במהלך חטיבת הפסוקים השנייה, וסה"כ שלוש פעמים במהלך המזמור: "רינה" (פס' ה'), "רינה" (ז').

**פסוקים ד'-ו':** פסוקים אלה מביעים את הכמיהה והכיסופים לשיבת ציון העתידית, באמצעות סדרת דימויים בעלי מכנה משותף, הנגזר מתופעות טבע המוקבלות להתרחשויות בעלות צביון אנושי-לאומי. מהותם של דימויים אלה תוסבר בהמשך.

## ה. תוכן המזמור והתייחסות לאמצעים אמנותיים מרכזיים

נושאו המרכזי של המזמור הוא ההודיה מלאת הגיל על שיבת ציון, שיבת עם ישראל מן הגלות לארץ ישראל, ותפילה ביחס לגאולה העתידית השלמה. חלק חשוב משיקולי הוראת המזמור יתייחסו אף להסברי תכנים ומושגים. לשון המזמור אינה לשון היום-יום ועל כן חשוב מאוד כי תהא זו נהירה וברורה לתלמידים.

### ה.1. ביאור הפסוקים במזמור קכ"ו: חטיבת הפסוקים הראשונה: א'-ג'

**הסבר פסוק ראשון:** "שיר המעלות בשוב ה' את שיבת ציון היינו כחולמים" (הפרשנות מתוך: ספר תהלים עם רש"י ועם שי למורא, 2014, ואנונו, 2000).

שיר המעלות הוא שם כולל לקובץ של חמישה-עשר מזמורים בספר תהלים, החל מפרק ק"כ עד לפרק קל"ד. קיים מכנה משותף למזמורים אלה, הן מבחינה תוכנית והן ביחס להיבטים צורניים-אמנותיים. **מבחינה תוכנית:** ברבים ממזמורים אלה בולטת ההתייחסות אל נושא כיסופי ציון, ירושלים, בית המקדש, העבודה בבית המקדש. כמו כן בולט נושא השגחת הקב"ה על עם ישראל. ההנחה המקובלת למקור המונח "שירי המעלות" היא כי מדובר במזמורים שהיו שרים הלויים על חמש עשרה המדרגות בבית המקדש. מבחינה אמנותית: קיימים במזמורים אלה אמצעים אמנותיים מעצבים החוזרים במזמורים, כגון: חזרה, הנגדה, תקבולות נרדפות ותקבולות כיאסטיות, לשון נופל על לשון, דימוי ועוד.

המשך הפסוק מציג את נושא שיבת ציון ואת המעמד התודעתי בו מצויים השבים לציון: תחושת החלום. ניתן לפרש, כאמור, את המזמור כיצירה אשר נכתבה ברוח הנבואה, האוצרת בחובה חזון תודעתי, המואצל מכוחה של רוח הקודש. ר' חנון לוי קרון לדוגמה, תהא בספרו **אמרי חנוך**, מדוע נבחר דווקא הפועל "חולמים" לדימוי המרכזי, המתאר את מצבם של השבים? הרב קרון מפרש קושיה זו בהציגו מקור ממסכת ברכות נ"ה: "אין מראין לו לאדם [בחלום] אלא מהרהורי לבו" ובציפייה לביאת המשיח, יש לאנשים שונים בעם ישראל כוונות שונות: זה מצפה לענייני גשמיות, זה לרוחניות, ולכן נאמר: "היינו כחולמים", שכל אחד יוושע בדרכו שלו, בזה שיהרהר באופי שבו נחרט חלום השיבה לציון במחשבתו.



בהמשך לדברי ר' חנוך לוי קרון, הוסיף הרב אריה לוי בפירושו על מסכת אבות: בחיים החומריים הרי שאף אם יש לאדם חזון אדירים, אפילו יהיו בידו כל המשאבים הכספיים להגשימו, הרי שהדברים מצריכים תהליך שאורך זמן. לעומת המציאות, טבעו של החלום שאדם רואה ברגעים ספורים התרחשויות, הנמשכות פרק זמן ממושך, אין גבולות זמן ומרחב להגשמה בחלום. אליבא דרב לוי, זו כוונתו של המלך דוד במזמור קכ"ו: בשעה שתתרחש שיבת ציון הנכספת, אז אותן ההתרחשויות, להן ציפו במשך דורות יתממשו ברגעים ספורים, וזו משמעות: "היינו כחולמים", כי: "ישועת ה' כהרף עין".

**"אז ימלא שחוק פינו  
ולשונו רינה"**

**הסבר הפסוק השני:**

**אז יאמרו בגויים הגדיל ה' לעשות עם אלה"**

ההתרגשות העתידית עם מימוש שיבת ציון מובעת באמצעות שימוש בפעלים המציינים שמחה, הסדורים במסגרת **תקבולת נרדפת כיאסטית**. באמצעות שימוש באלמנט צורני מעצב זה מתקיים כפל רעיון במילים שונות, הסדור בסדר הפוך בשני חלקי המשפט. ראו הדגמה למעלה. תחילת הפסוק מציגה את מצבם הרגשי של השבים באופן הייחודי להווייתם כקבוצה, שהיא כמקשה אחת, כסובייקט לאומי אחד. המשך הפסוק מציג את האופן בו מתייחסות אומות אחרות לקבוצת שבי ציון ולישועתם. כאשר מתוארת תהילת ה', מנקודת מבטם של אומות העולם, הרי שתחושת הגאולה אף מתגברת בקרב הדוברים בשיר. תחילת פסוק ג' מהווה המשך ישיר לסיום פסוק ב': תהילות ה', ביחס לשיבת ציון, בפי הגויים, המובעות בגוף שלישי: "עם אלה", חוזרות ומהדהדות פנימה בתפילות עם ישראל ובמזמוריו, בגוף ראשון:

**הגדיל ה' לעשות עם אלה (פס' ב')**  
**הגדיל ה' לעשות עמנו"**

באמצעות המעברים מגוף ראשון לגוף שלישי וחזרה, חלה תנודה נוספת במזמור, המצטרפת לתנועותיות בממדי הזמן ולמעברים בין מדמה למדומה, בין מציאות לחלום.

**ה. ביאור הפסוקים במזמור קכ"ו: חטיבת הפסוקים השנייה ד-ו'**

בעוד פסוק ג' מתאר את המעבר מן הדימוי למציאות, הרי שפסוק ד' נפתח בקריאה המזכירה לנו, הקוראים, כי עדיין לא התממשה מציאות זו עבור הדוברים-השרים, שכן הוא נפתח בקריאה לתשועת האל ולמימושה של שיבת ציון, וקיימת במהלכו החזרה מן המציאות, מן הרובד הריאלי, לרובד המדמה: "שובה ה' את שיבתנו כאפיקים בנגב". האפיקים הם נחלי מים המצטיירים במזמור כמרווים את אדמת הנגב היבשה.

דימוי זה פותח **סדרה של דימויים**, המקשרים בין ההתרחשות האנושית להתרחשות בטבע, כאשר מצב הגלות מדומה ליובש גדול, המאפיין את אזורי הנגב, והגאולה הנכספת, כמותה

בהתרחשות ניסית, בה יזרמו מים, חיים ושוצפים, וירו את האדמה החרבה. לא לחינם נבחרו, לדעתי, דימויים המתקשרים לאדמה, שכן, תכלית הגאולה היא שיבת העם מאדמות זרים, לאדמת הקודש, אדמת ארץ ישראל. לכך מתקשרים אף אזכורים ומקורות רבים, המתארים יהודים-עולים רבים במהלך ההיסטוריה, אשר הדבר הראשון שעשו עם בואם לארץ היה כריעה על אדמת ארץ ישראל, תוך נשיקת רגביה.

**הסבר פסוק ה':** "הלוך ילך ובכה נושא משך הזרע  
בוא יבוא ברינה נושא אלומותיו"

שעה שהפסוק הקודם פנה אל דימוי, אשר הקביל את הדוברים-השרים לאדמה חרבה, המיחלת לזרימה שוצפת של מים, הרי שבפסוק ה' עובר הדימוי לרובד האנושי, אך עדיין נותר בתחום הטבע, תוך מיקוד בעבודת האדמה, בחקלאות.

דימוי זה סדור בתבנית מעצבת של **תקבולת ניגודית**: הכוללת הנגדת הרעיון בחלקו הראשון של הפסוק עם חלקו השני: בעוד בתחילת הפסוק מתוארת תמונה של איכר נוגה ודומע, האוחז בידו את "משך הזרע" ומוסיף במלאכתו, הרי שחציו השני של הפסוק מתאר שיבה, מלאת שמחה, של איכר, הזוכה לקצור את הפירות המיוחלים: אלומות התבואה.

**משך הזרע / פירוש:** על פי אבן-עזרא "משך הזרע" הוא הכלי שיש בו זרעים ומשתמשים בו לצורך זריעה. מצודת דוד פירש את "משך הזרע" כסוג של פעולה במהלכה מושכים את הזרע ומוליכים אותו אל השדה. על עניין הדמעות אמר המהר"ש הלוי שהדמעות שבוכה אדם בעולם הזה מניחן הקב"ה בבית גנזיו, שבהם עתיד להחיות מתים. לדעתי, משמעות זו ניתנת לקישור אף לעצם ההנגדה בין שני חלקי פסוק זה: הצער שמצטער אדם ביגיעתו בעולם הזה, יש לו ערך לעתיד לבוא. ובמסכת פסחים פ"ז מבארים חז"ל כי הגלות הינה כפעולת הזריעה. בהתאם לפירוש זה, הזריעה נחשבת כשלב חשוך, במהלכו מתבלה ונרקב הגרעין, טרם צמיחתו. בהמשך לזאת, אף הגלות היא כשלב הכנה לצמיחת העם בארצו. אך, בדומה לתהליך הזריעה, במידה וקורה שהזרע נשחק ומאבד את כוחותיו לגמרי, הרי שאין בכוחו לצמוח. סכנה זו עשויה להתקיים אף ביחס למצבו הרוחני של עם ישראל שבגלות. ביחס לזאת, פסוק זה מהווה כעין הבטחה שהכוחות הרוחניים שביהדות לא יתבטלו לעולם, אפילו בעיצומה של גלות ממושכת, הרי שאותם כוחות שהיו לישראל בהיכנסם לגלות, יישארו עימם, ומהם תצמח הגאולה.

## ו. מוטיב החלום כיסוד מרכזי בספרות ובמזמור

החלום בספרות, הנו יסוד רב משמעות מבחינות רבות. בכוח יסוד החלום לחשוף כיסופים מתוך הלא-מודע ולאפשר לבלתי אפשרי להתרחש בעולם המבדה של הספרות. עיצוב החלום מתבטא ברמות שונות של מתח בין דמיון למציאות. התנדודות בין מציאות לדמיון, בין הריאליה לכוח המדמה באות לידי ביטוי אף במזמור זה, לנוכח התנועה בין דימוי לתיאור (ראו פרשנות לתוכן החלום).

במסגרת ההתייחסות לחלום יש להבדיל בין מספר תופעות, ובכללן: חלום אישי, חלום קבוצתי, המהווה חזון, חלום מתוך שינה עמוקה, חלום בהקיץ או הזיה.

החלום במזמור תהלים קכ"ו ניתן להתפרש בכמה מובנים: ניתן להתייחס אל הגלות כאל שינה מטפורית, תקופה שאין בה פעילות והתעוררות רוחנית, חזון השיבה, הפוקד במהלך שנת הגלות, מהווה רוח הנושבת במפרשיו של עם שפוף ונרדף, הרועה בשדות זרים, או, אם ניצמד לדימוי המזמור: מים חיים המפכים בחרבה. בנוסף, ניתן להתייחס לחלום כחזון שהוא חלומה בהקיץ של קבוצה שלמה, המאוחדת בכיסופיה כאיש אחד. אדיר כהן (1996) מתייחס למושג ה"חלום בהקיץ" ומגדיר אותו כך:

"ניתן להגדיר חלום בהקיץ כוויזואליזציה של משאלה. אנו עשויים לחלום בהקיץ על מה שלא נעז לעשות... או על משהו שאנו שואפים לעשות... החלומות בהקיץ הם צורה של הרהורים, מחשבות ותמונות דמיון..." (כהן, 1996, 7; וראו אף: פרויד, 2007).

למעשה, החלום, על צורתיו השונות הוא גילום ומימוש של משאלות, רצונות ורחשי-לב, אשר מהווים השלמה להיעדר במציאות העכשווית, הלא מסופקת. במציאותו של עם גולה מארצו, הרי שחלום השיבה הוא משאלת לב, המהווה השלמה נכספת למציאות הריחוק מן הארץ המובטחת.

את חלום שיבת ציון הבא לידי ביטוי במזמור תהלים זה, ניתן לקשר לחלומות נוספים של אישים שונים במהלך ההיסטוריה, אשר כיסופי ציון הניעו את הווייתם בחייהם וביצירתם. דוגמאות לכך ניתן למצוא בכתביהם של ריה"ל – ר' יהודה הלוי (1075-1141), בנימין זאב תיאודור הרצל (1860-1904) ועוד.

## **ז. מפתחות להוראת המזמור**

את ההצעות להוראת המזמור אחלק לשלושה חלקים:

**ז.1. שלב טרום הקריאה** – הכניסה אל עולם המזמור.

**ז.2. שלב הקריאה ולימוד המזמור.**

**ז.3. שלב פוסט הקריאה** – הכולל מגוון פעילויות בעקבות לימוד המזמור.

### **ז.1. שלב טרום הקריאה**

בשלב זה מומלץ להתמקד בנושא החלום, כפי שהוא בא לידי ביטוי בפתחת המזמור. המורה תסביר לתלמידים כי הם עומדים ללמוד קטע מן המקורות המתקשר לנושא החלום. המורה תכתוב על הלוח את המילה חלום, ותערוך סיעור מוחין באמצעות שמש אסוציאציות ביחס למושג זה. התלמידים יתבקשו לכתוב על דף נפרד חלומות פרטיים שלהם והמורה תסביר כי חלומות עשויים להיות משאלות לב כמוסות, שאין ברצוננו לחלוק עם אחרים ולעיתים אנו מעוניינים לחלוק אותם

עם הסביבה. מאפשרים לתלמידים לשתף את חבריהם לכיתה בחלומותיהם, תוך מתן כבוד לאלו שאינם מעוניינים בכך. את הדפים שכתבו הילדים מקפלים ושומרים לסוף הפעילות.

### 1.1.1. מחלומו של הפרט לחלומו של הכלל ולחזונה של אומה



המורה תציין כי קיימים חלומות אישיים וחלומות המשותפים לקבוצות שלמות, לעם, לאומה. המורה תעודד את הילדים להשמיע רעיונות בקשר לסוגי חלומות אשר חולקים יהודים רבים בארץ ובעולם כיום ובתקופות קודמות לקום המדינה, לדוגמא: המורה תדביק על הלוח או תקרין במקרן את תמונתו של **בנימין זאב הרצל** ותבקש מהילדים לזהות **מי הוא האיש ומה חלומו**, לצד זאת, תקרין המורה את המשפט המזוהה עם הרצל: **"אם תרצו אין זו אגדה"**, מתוך ספרו: **אלטנוילנד** (להרחבה ראו: שגיא ואחרים, 2008; הכט, 1999). המורה תקשר את חלומו וחזונו של הרצל לחלומם של יהודים רבים במהלך הדורות ולמושג כיסופי ציון: התקווה והחלום היהודי

במהלך היסטוריה רבת שנים של גלות להתיישב בארץ המובטחת – ארץ ישראל. כדוגמא נוספת ניתן להציג את חלומם של בני העדה האתיופית להגיע לארץ ישראל. ניתן לספר לתלמידים בהקשר זה על מבצעי העלייה של יהדות אתיופיה: "מבצע משה" (נובמבר, 1984) ו"מבצע שלמה" (מאי 1991). ניתן אף להציג בהקשר זה את שירו של חיים אידיסיס: "המסע לארץ ישראל", הכלול אף הוא בתוכנית הלימודים, או לבחור ללמד בסמיכות את שתי היצירות כשתי יחידות הוראה סמוכות (בהקשר זה ראו: פלק-פרץ 2015). בשלב זה המורה תאמר כי היא מזמינה את הילדים כעת למסע במנהרת הזמן<sup>3</sup> ותספר מעט על התקופה ההיסטורית המאפיינת את המובע במזמור.

### 2.2. שלב הקריאה ולימוד המזמור

המורה תחלק לתלמידים דף מצולם ובו מילות המזמור ותקרא את המזמור בקריאה מוטעמת. המורה תספר לכיתה כי המזמור שילמדו הנו בעל חשיבות מיוחדת, ואף דובר בעבר כי יהיה המנון מדינת ישראל. המורה תציין כי יתכן והמזמור מוכר לתלמידים ממקורות שונים וכיוון שנוהגים לשיר את מילותיו לאחר הסעודה וטרם ברכת המזון ביום טוב ובשבת. לאחר מכן, המורה תציג את הנושא המרכזי במזמור – חלום שיבת ציון, ותדגיש כי מתוך יצירה זו עולה התרגשות גדולה, המאפיינת קבוצת דוברים השרה כאיש אחד.

בהמשך לזאת, המורה תבקש מן התלמידים לסמן את המילים המציינות רגשות בשיר, ותנחה אותם לסמן בצבע נפרד ביטויים המציינים שמחה וכאלה המציינים עצב. לאחר מכן תציג המורה שאלה לכיתה: אלו רגשות מציינים אותנו כאשר אנו קוראים את השיר? זאת במטרה להוביל את התלמידים למסקנה כי ביטויי השמחה רבים על ביטויי העצב והתוגה במזמור.

3 לשם המחשת הנסיעה בזמן ניתן להקרין את סרטון הפתיחה הקצר של התוכנית "מנהרת הזמן", אשר שודרה בערוץ 1, מצ"ב קישור מיוטיוב <https://www.youtube.com/watch?v=qOuXPumL318> (אוחזר בתאריך: 22.2.2016).

## ז.1.2. מוסיקה כגשר לרגש

המורה תציין כי יתכן שההתרגשות הרבה, המאפיינת את המזמור, היא הסיבה שזכה ללחנים רבים, שהרי המוסיקה היא דרך להתחבר לרגשות המתעוררים בקרבנו. המורה תציין בפני התלמידים כי הם עומדים להאזין למספר לחנים של המזמור ותבקש מהתלמידים לשייך את הרגש שמתעורר בהם במהלך ההאזנה למזמור:

**לחן ראשון** מאת פנחס מינקובסקי, הוקלט לראשונה ע"י יוסל'ה רוזנבלט, כאן בביצוע חנן יובל, להלן קישור מקוון: <https://www.youtube.com/watch?v=yN2ebtaC6Fs>, המורה תסביר כי הלחן מדגיש את ההתרגשות, ההוד וההדר אשר במעמד שיבת ציון.

**לחן שני:** אהרון רזאל מלחין ומבצע, להלן קישור מקוון: <https://www.youtube.com/watch?v=ZiY1BMOSocE>, המורה תסביר כי לחן זה מדגיש התרגשות מסוג אחר, שעיקרה השמחה והגיל שמעורר המזמור.

**לחן שלישי:** במנגינת המנון "התקווה", מבוצע ע"י יוסל'ה רוזנבלט ומקהלת הלויים, קישור מקוון: <https://www.youtube.com/watch?v=RpeQfydERQc>

**קישור נוסף ללחן ב"מנגינת התקווה"** בבית כנסת בתפילה חגיגית ליום העצמאות <https://www.youtube.com/watch?v=4uYfMHZN-zM> המורה תסביר כי לחן זה מדגיש את ההוד וההדר, והנימה ההמנונית שבמזמור, ומתקשר אף לעובדה כי המזמור היה מועמד לשמש כהמנון הלאומי.

## ז.2.2. מבנה המזמור והסבר פסוקיו

המורה תבקש מן התלמידים לזהות את חלקי המזמור ותאפשר מתן תשובות שונות. לאחר מכן יתבקשו התלמידים לתת כותרת לכל אחד משני חלקי המזמור, ולזהות את הקשר המתקיים בין שני חלקיו, כאשר החלק הראשון במזמור מייצג את חלום שיבת ציון והחלק השני את הכמיהה להתגשמות חלום זה. בהקשר זה ניתן אף להציג את דינאמיקת ממדי הזמן במזמור: המורה תבקש מן התלמידים לסמן ביטויי זמן במזמור, ותציג את התנודה בין ממדי הזמן השונים: עבר-הווה עתיד. המורה תעלה כקושיה את עניין התנודה בין ממדי הזמן, ותציג את ההסבר האפשרי המוצע בחלק ג' במאמר זה. בהמשך המורה תסביר את פסוקי המזמור, תוך התייחסות לכל פסוק בנפרד: הסבר תוכן הפסוקים ואף מושגים העולים במהלכם, כגון: "שיר המעלות", "שיבת ציון".

## ז.3.2. הוראת אמצעים אמנותיים מרכזיים במזמור קכ"ו

### ציורי לשון

המורה תסביר כי לשון השירה היא ייחודית וכוללת **ציורי לשון**, כלומר: **אמצעים אמנותיים בהם משתמש המשורר כדי לצייר תמונה מוחשית בפני הקורא, באמצעות המילים**. המורה תגדיר את מונח הדימוי כציור לשוני, ותסביר את מהותו: **תיאור מושג מתחום משמעות אחד באמצעות**

**הקבלה / השוואה/העתקה של תכונות מתחום משמעות אחר, תוך שימוש בכ' הדמיון (כ, כמו, כאילו ועוד).** המורה תבקש מהתלמידים לסמן את הדימויים בשיר: "כחולמים", "כאפיקים בנגב". המורה תערוך על הלוח, בפני התלמידים, את שני חלקי הדימוי, שני שדות המשמעות הנכללים בכל דימוי: **המדמה והמדומה**, לדוגמא: הדימוי "כאפיקים בנגב" מדמה את האופן בו תתקבל הגאולה בקרב האומה: כמים אשר ירוו אדמה חרבה.

לאחר מכן ניתן להמשיך ולהציג ציור לשוני נוסף: **המטאפורה**, תוך איתור והדגמת מטאפורות במזמור. המורה תסביר כי בשירה קיימים דימויים המהווים הקבלות תוך שימוש בכ' הדמיון. בנוסף לזאת, קיימות **הקבלות מורכבות יותר, בהן לא מתקיים שימוש בכ' הדמיון, ואלה הן המטאפורות**. המורה תתייחס לחלק ב' במזמור ככולל מטאפורה מרכזית הבנויה משני חלקים מנוגדים: האיכר הדומע והנוגע הממשיך בעבודת הזריעה, האיכר מלא השמחה, הנושא את פירות שדהו. המורה תסביר כי כל אחד מן האיכרים מייצג שלב אחר בדרך לגאולת עם ישראל השלמה: הגלות והגאולה. (לשם כך ניתן להיעזר בחלק הפתיח ליחידה: ביאור לתוכן המזמור). בהמשך לזאת תתייחס המורה **להנגדה המתקיימת במזמור בין מצבים ותיאורים שונים:**

שמחה - עצב

דמעה - רינה

לסיכום, המורה תדגיש כי **יחס ההנגדה מדגיש את עוצמת הרגשות וההתרגשות המובעת במזמור**.

בהקשר זה, ניתן להציג בפני הכיתה אף את מושג **האימאז'**. המורה תפתח בתרגיל טרום-הסבר למושג, הכולל **ציור**. לשם זאת, תבקש מהתלמידים לצייר את התמונה העולה מתוך קריאת החלק השני במזמור. המורה תצייר אף היא את גרסתה על הלוח ותסביר כי עצם העובדה שניתן לצייר, בקלות יחסית את מילות השיר, מרמזת לנו על כך כי אצור בו אימאז'. ניתן להסביר את מושג **האימאז' כתמונה חושית הנוצרת בשיר באמצעות שימוש בפריטים הכוללים צבע, צליל, צורה, תנועה ובעיקר הוויה הניתנת לתרגום קונקרטי/מוחשי בעיני הקורא**. המורה תסביר כי קיימים שירים בהם מצטרפים ציורי הלשון לתמונה שלמה המורכבת מפריטים רבים ומוחשת בעיני הקורא באופן חושי.

#### **4.2.ז. אמצעים מבניים בעלי אפיונים ריתמיים**

המורה תחזור ותדגיש את המבנה הכולל, הייחודי למזמור ואוצר בחובו שני חלקים, ותפנה את תשומת לב התלמידים למבנים ייחודיים של פסוקים מסוימים במזמור, בעלי אפיון צלילי ייחודי, הכוללים סוגים שונים של **תקבולות**. המורה תגדיר את מושג התקבולות כ"**תבנית לוגית-ריתמית-רטורית בסיסית בשירת התנ"ך ובשירת ימי הביניים**" (ריבלין, 1988, ע' 68); עיקרה של התקבולות הוא בחזרה על אותו רעיון בשינוי, או מתוך הנגדה, במסגרת היגד שירי או במסגרת שתי צלעות **הטור השירי**. המורה תצביע על קיומן של תקבולות ניגודיות ותקבולות כיאסטיות במזמור. ראשית

תציג המורה את הגדרת **התקבולת הניגודית** כ: **"הנגדת הרעיון של צלע א' עם הרעיון או התמונה [השירית] של צלע ב"** (שם, שם, ע' 68), ותדגים זאת באמצעות פסוק ה' (ראו הרחבה רעיונית בחלק ה.2. במאמר):

"הלוך ילך ובכה נושא משך הזרע  
בוא יבוא ברינה נושא אלומותיו"

בהמשך תציג המורה את הגדרת **התקבולת הכיאסטית כתבנית, אשר בה תוכן המילים בצלע א' מקביל, באופן רעיוני לסדר המילים בצלע ב', אך הפוך בסדרו.** לשם הדגמה תוצג ראשית פס' ב':

"אז ימלא שחוק פינו  
ולשוננו רינה..."

### ז.3. שלב פוסט-הקריאה

המורה תסכם את רעיון חלום שיבת ציון המרכזי למזמור, תזכיר לתלמידים את החלומות האישיים שכתבו בפתקים בתחילת השיעור ותעודדם לשתף את הכיתה, תוך הדגשה כי חלומות עשויים להישאר כמוסים ואין חובה לשתף את הכלל, אם אין חפץ בכך. בסיכום פעילות זאת, רעיון החלום האישי והקבוצתי יודגש כיסוד, המאפיין עמים שונים ברחבי העולם. המורה תזמין את התלמידים להשתתף במרכז למידה בו ייחשפו לסיפורם של אישים רבים ברחבי העולם, בעלי חלום אישי, אשר הפך לחלום קבוצתי ולחזונה של קבוצה, לדוגמא:



**מרטין לותר קינג (1929-1968)** – כומר בפטיסטי אפרו-אמריקאי, הוגה דעות וחתי פרס נובל לשלום לשנת 1964. לותר קינג ידוע במאבקו הבלתי נלאה למימוש חלומו למען זכויות האדם, ובעיקר למען זכויות הציבור האפרו-אמריקאי לשוויון בתעסוקה ולחירות. שיא הביטוי הבלתי נשכח של חלום זה הובע בנאומו הבלתי נשכח "יש לי חלום", אשר נישא במסגרת מצעד המחאה לוושינגטון (1963). מרטין לותר קינג לא זכה לראות במימוש חלומו, כיוון שנרצח ע"י מתנקש בשנת 1968, אולם זה החלום הוסיף להדהד וקרם עור וגידים לאחר מותו.



**נלסון ר' מנדלה (1918-2013)** – עורך דין בהכשרתו, מדינאי דרום-אפריקאי, נשיא דרום-אפריקאי (1994-1999) וחתי פרס נובל לשלום לשנת 1993. מנדלה, בן לשבט הת'מבו בדרום אפריקה, לחם מצעירותו נגד חוקי הפרדה הגזעית בארצו ושילם על כך מחיר יקר שכלל מספר מאסרים. חלומו של מנדלה התמקד במאבק לשוויון זכויות בתחומי

ההצבעה עבור בני גזעו, תוך התנגדות להפרדתם מן הכלל (משטר האפרטהייד, 1948-1994). חלומו גולם ברצון עז לחירות ולשוויון עבור בני גזעו.



**מהטמה (מוהנדס) גנדי (1869-1948)** – מנהיג רוחני ופוליטי הודי, אשר חלומו היה להביא לידי עצמאותם של ההודים, במאבקם נגד שלטון האימפריה הבריטית. ייחוד התנהלותו של גנדי בא לידי ביטוי בכך שדגל בדרכי שלום, נטולות אלימות. גנדי אף התנגד לחלוקה המעמדית בקרב בני עמו, המבוססת על עיקרון הקאסטות, הווה אומר: המעמד החברתי אליו משויך אדם מהיוולדו בהודו, ואשר ממנו כמעט ולא ניתן היה להשתחרר. בדומה למרטין לותר קינג, אף גנדי שילם בחייו על חלומו, כאשר נרצח ע"י מתנקש הינדואי בשנת 1948, אשר התנגד להחלטתו של גנדי לשיתוף פעולה עם הבריטים. עם זאת, חלומו ודרך הגשמתו הייחודית היו להשראה ולשם דבר בארצו וברחבי העולם.



**ואנגרי מאטאיי (1940-2011)** – פעילה פוליטית וסביבתית קנייתית, חברת פרלמנט וסגנית השר לסביבה טבעית ואוצרות טבע בממשלת קניה (2003-2005), אשר הייתה לאישה האפריקאית הראשונה, אשר זכתה בפרס נובל לשלום לשנת 2004. באופן התנהלותה בראשית חייה מהווה ואנגרי סמל לחלומן של הנשים האפריקאיות להשכלה: בשונה מנשים רבות בנות תקופתה, היא זכתה להשכלה בבית ספר יסודי ובתיכון ובהמשך, אף נבחרה ללמוד לתארים מתקדמים מחוץ לארצה, וסיימה את חוק לימודיה לדוקטורט בביולוגיה, כאשר היא מגשימה חלום משמעותי

להיות האישה האפריקאית הראשונה שזכתה לתואר דוקטור. ב-1977 הובילה את תנועת "החגורה הירוקה", אשר רתמה כוחות קהילתיים, ובהן אף נשים רבות לצורך נטיעת עצים, אשר סיפקו משאבים טבעיים (לצרכי: מזון, רפואה, הסקה, גידול, בנייה ועוד) לאוכלוסיות מוחלשות באזורי קניה הכפריים והעניים. חלומה של ואנגרי הנו חלום הנוגע איפה לשיקומה ושחרורה של האישה ולשיקומה של הסביבה הטבעית. לא פעם נתקלה ואנגרי בהתנגדות לפעילותה מטעם השלטון, ואף הגנה בגופה על עצים מפני סכנת כריתה ונשפטה למספר מאסרים.



**מלאלה יוספזאי (1997)** – תלמידת בית ספר פקיסטנית. חלומה של מלאלה היה לזכות לקבל השכלה וחינוך בבית ספר. אך, במקום מגוריה, בעמק הסוואט, אשר בפקיסטן, אסר ארגון הטאליבן על נשים ללמוד בבתי ספר. מלאלה שילמה מחיר יקר על חלומה, כאשר נורתה ע"י איש טאליבן בעת שחזרה באוטובוס מבית הספר לביתה; היא נפגעה בראשה ובאיברים נוספים בגופה ונותרה במצב קשה, כאשר היא מחוסרת הכרה. מלאלה זכתה לטיפול רפואי אשר הביא להחלמתה, ולאחר תהליך שיקום חזרה



ללמוד ולהיאבק עבור שוויון זכויות לחינוך והשכלה עבור נשים. ב- 2014 זכתה בפרס נובל לשלום, והייתה לאדם הצעיר ביותר שזכה בפרס זה במהלך ההיסטוריה.

בכרטיסיות הלמידה יקראו התלמידים בקבוצות קטנות על חלומה של כל אחת מן הדמויות ויענו לאחר מכן על שאלות מנחות בעקבות זאת, לדוגמא:

1. מה מוצאה של הדמות? (זמן, מקום, תרבות).

2. מה חלומה? באיזה תחום מתמקד חלום זה?

3. כיצד חלומה האישי של הדמות נוגע לציבור ולאומה אליה השתייכה?

4. באלו קשיים נתקלה הדמות בדרכה להגשים את חלומה?

בהקשר לפעילות במרכז למידה זה, מומלץ לחשוף את התלמידים לסדרת ספריה של תמר ורטה-זהבי, בהוצאת עם עובד, אשר עוסקת במנהיגים מחוללי שינוי ובהם אף ספרים על אישים אלה: **מרטין: סיפור חייו של מרטין לותר קינג** (2010), **מנדלה: סיפור חייו של נלסון מנדלה** (2014)<sup>4</sup>, **גנדי: סיפור חייו של מהטמה (מוהנדס) גנדי** (2011), **ואנגרי: סיפור חייה של ואנגרי מאטאי האישה שנטעה ארבעים מיליון עצים** (2013).

## ביבליוגרפיה

### מקורות ראשוניים:

1. **ספר תהילים עם פירוש רש"י ועם שי למורא** (2014). ירושלים: שמואל י. וינפלד, ע' תשפה-תשפז.
2. ורטה-זהבי, ת' (2010). **מרטין: סיפור חייו של מרטין לותר קינג**. תל אביב: עם עובד.
3. \_\_\_\_\_ (2014). **מנדלה: סיפור חייו של נלסון מנדלה**. תל אביב: עם עובד.
4. \_\_\_\_\_ (2011). **גנדי: סיפור חייו של מהטמה (מוהנדס) גנדי**. תל אביב: עם עובד.
5. \_\_\_\_\_ (2013). **ואנגרי: סיפור חייה של ואנגרי מאטאי האישה שנטעה ארבעים מיליון עצים**. תל אביב: עם עובד.

### מקורות משניים:

6. אדר, צ' (1976). **ספר תהלים**. תל אביב: צ'ריקובר.
7. אמית, י' (1990). **גולה וגאולה: ספר לימוד לתקופת שיבת ציון**. מדריך למורה. אבן יהודה: רכס.
8. גפני, ש' (1982). **שיבת ציון**. תל אביב: מ. מזרחי.
9. הראל, ח' (1998). **תולדות עם ישראל בתקופת המקרא ושיבת ציון**. תל אביב: עמיחי.
4. על ספרה **מנדלה** זכתה ורטה-זהבי בעיטור אנדרסן, לשנת 2016.

10. כהן, א' (1996). **חלום הנפש: דמיון, פנטזיה וחלימה בהקיץ**. חיפה: אמציה.
11. מלצר, פ' (1983). **פני ספר תהלים**. ירושלים: מוסד הרב קוק.
12. סימון, א' (1984). **ארבע גישות לספר תהלים מרס"ג עד ראב"ע**. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
13. פלק-פרץ, ס' (2015). " 'המסע לארץ ישראל' מאת חיים אידיסיס: פרשנות ומפתחות להוראת השיר". **ספרות ילדים ונוער**, 138, ע' 33-111.
14. פרויד, ז' (2007). **פירוש החלום**. תל אביב: עם עובד.
15. שגיא, אבי ושטרן, צ', ידידיה (עורכים). (2008). **הרצל אז והיום: יהודי ישן – אדם חדש?** ירושלים: מכון הרטמן.

## אנציקלופדיות ומילונים

16. ריבלין, א' (1988). **מונחון לספרות**. תל אביב: ספריית פועלים.

## אתרי אינטרנט

17. **אתר משרד החינוך**, אגף שפות – עברית בחינוך הקדם יסודי והיסודי, רשימות של יצירות הספרות לפי כיתות, כיתות ה-ו', מעגל הליבה, קישור מקוון (אוחזר בתאריך: 22.2.2016): [http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot\\_Limudim/Chinuch\\_Leshoni/YesirutSafrutLhorhaa/E\\_F.htm](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Chinuch_Leshoni/YesirutSafrutLhorhaa/E_F.htm)
18. **לקסיקון לתרבות ישראל**, ערך "שיבת ציון", להלן קישור מקוון (אוחזר בתאריך: 22.2.2016): <http://lexicon.cet.ac.il/wf/wfTerm.aspx?id=503>
19. **אתר יוטיוב**, שיר המעלות, לחן: פנחס מינקובסקי, בביצוע חנן יובל, קישור מקוון: <https://www.youtube.com/watch?v=yN2ebtaC6Fs>
20. \_\_\_\_\_, שיר המעלות, לחן וביצוע: אהרון רזאל, קישור מקוון: <https://www.youtube.com/watch?v=ZiY1BMOSOcE>
21. \_\_\_\_\_, שיר המעלות, במנגינת המנון "התקווה", בביצוע: יוסל"ה רוזנבלט ומקהלת הלויים, קישור מקוון: <https://www.youtube.com/watch?v=RpeQfydERQc>
22. \_\_\_\_\_, שיר המעלות, במנגינת המנון "התקווה", מושר בבית כנסת בתפילה חגיגית ליום העצמאות, קישור מקוון: <https://www.youtube.com/watch?v=4uYfMHZN-zM>
23. \_\_\_\_\_, סרטון הפתיחה הקצר של התוכנית "מנהרת הזמן", ערוץ 1, קישור מקוון: <https://www.youtube.com/watch?v=qOuXPumL318> (אוחזר בתאריך: 22.2.2016).

## ”מעשה בלולי ה...” מאת דבורה עומר

### יחידת הוראה לכתות ג'-ד'

דר' אסתר מלחי

#### הרציונל לכתבת יחידת ההוראה

הספר שלפנינו **מעשה בלולי ה...** (י. שרברק, 1967; הדפסה 14, 2011) הוא אחד הידועים והמוכרים בספרות הילדים העברית. לפני שנים רבות הוא שודר בהמשכים בשידורי הרדיו לילדים וזכה להקלטות אומנותיות. הוא מופיע במהדורות חוזרות ודורות של ילדים גדלים עליו. בספר זה מוכיחה דבורה עומר את יכולת הכתיבה שלה היודעת להעניק צבע ומינון מדויק לסיפור. העלילה עוברת עליות וירידות של מתח והרפיה שלתוכן ”מוזלפים” הומור, עצב, מתח, רגש, אמפתיה, אך גם עיון בדילמות ובשאלות חיים המעוררות את החשיבה והביקורת. ברקע מופיעים תיאורי נוף קצרים והווי שכונתי, המאפיינים כל כך את ארצנו. הסיפור עוסק גם ברקמת יחסים משתנה בין שני הגיבורים הראשיים, אך גם בינם לבין יישוב, לבית הספר, להוריו של גדי ולחבריו. העלילה פשוטה אך מותחת. הספר הפך זה מכבר לקלאסיקה בספרות הילדים העברית.

#### מפגש עם ספר שלם

המפגש עם יצירה סיפורית שלמה, המלווה על ידי מורה או ספרן, משמש עילה נוספת ליחידת הוראה זו לתלמידי הכיתות ג'-ד'. תפקיד המלווה הוא ליצור לקריאה מסגרת תומכת ומחזקת שתביא הכוונה, הנחיה (עקיפה או ישירה), והגדרת משימות נלוות בתחומי המבע השונים. המפגש המונחה עם ספר, שונה מהוראה של שירים וסיפורים קצרים. במפגש זה המטרה היא להעצים את חוויית הקריאה הרגשית והקוגניטיבית, באמצעות דיאלוג דו-סטרי עם היצירה. ההתייחסות לספר היא כאל יחידה שלמה שיש לה ייחוד משלה מבחינת הנושא, הז'אנר הספרותי, דרכי העיצוב והשימוש באמצעים ספרותיים. מטרת העל של המפגש היא לעצב אוהבי ספר, הקוראים מתוך הנאה והבנה. מטרתנו, מורים או ספרנים, להעצים את חוויית הקריאה מתוך חיבור אישי של שיתוף ויצירתיות. הפעילויות שנציע יתמקדו בהקניית כלים להערכה וביקורת, לחשיבה עצמית, לעיצוב השקפת עולם ולפיתוח הבנה ספרותית המעמיקה את הקשר בין הקורא ליצירה. ביצירה שלמה נוכל לעמוד על מהלכים עלילתיים ורגשיים, התפתחות הדמויות ודרכי אפיון. ההתבוננות הרפלקטיבית שלנו תעזור לנו לגבש עמדות ודעות.

השיח עם הספר יתקיים בשלושה מישורים: **ספרותי** (בחינת הז'אנר, הדמויות ועיצובן, מקומו של היוצר, האמצעים הספרותיים-אמנותיים, הלשון והסגנון); **חזותי-אמנותי** (עיצוב ואיור); **מוסרי-ערכי** (משמעויות, דילמות, ערכים הומניסטיים וכד').

## הבחינה הספרותית

### א. עליה

**מבוא:** המחברת פתחה את הספר במבוא, בו היא פונה אל הילדים הקוראים. אנו מכירים סיבות שונות המביאות את היוצר לכתוב מבוא או הקדמה (ולעיתים גם "אחרית דבר"): לעיתים הוא פורש לפני הקוראים את המניעים לכתיבת הספר, לפעמים הוא מעלה מחשבות או רעיונות שמתייחסים לסיפור. הסופר היודע עד כמה הקוראים מעדיפים סיפור אמיתי שהתרחש במציאות, מעוניין לשכנע אותם שאכן הכול קרה ואולי אפילו הוא היה עד להתרחשות. יש כותבים שחשים צורך להוסיף פרטים חשובים להבנת הסיפור ועוד.

**שם הספר:** במבוא לספר שלפנינו, הסופרת מתייחסת לשם הספר. אין אנו יודעים מיהו אותו "לולי" ומה הוא. הסופרת כמובן אינה מגלה ומעוררת יותר את סקרנותנו ואת סימני השאלה, אך היא מבטיחה שהכול יתבאר ויתגלה בהמשך.

**הז'אנר (סוגה):** בראשית עיוננו, עלינו להגדיר את הז'אנר בו נכתב הסיפור. כרבים מסיפוריה של דבורה עומר זה סיפור ריאליסטי. סיפור כזה מבטא את מבטו של הסופר על החיים בדרך של עיצוב אמנותי. היוצר מעצב את המציאות כפי שהיא משתקפת בתודעתו של אדם מן היישוב. הסיפור הוא בבואת החיים. לכן סיפורים ריאליים לילדים ינסו לשקף את עולמם של הילדים, את בעיותיהם, שאלותיהם ואת מערכות היחסים שהם מקיימים עם סביבתם: משפחה גרעינית או מורחבת, חברה, מוסדות שונים בהם הם נפגשים וכד'. ככל שעולה גיל הילדים, הנושאים מסוגלים להתרחב ולהתגוון, אך בדרך כלל עולמו של הילד עומד במרכז.

**מבנה העלילה:** עלילת הסיפור בנויה ברצף קוהרנטי ברור. מבחינת הזמן – זהו סיפור ליניארי שמתפתח. יש בו עליות ומורדות שיוצרות מתח והרפיה. המתח מעורר את הקריאה ואילו ההרפיה מאפשרת לקורא לנוח ולעכל את ההתרחשויות. במות ההתרחשויות (זמן ומקום) ברורות:

א. המושב (המרחב האנושי הציבורי, והמרחב הפרטי של גדי).

ב. גן החיות בתל אביב ובבאר שבע.

ג. השדה והמערה – הטבע הפתוח.

ד. אפריקה. מקום חדש, בלתי ידוע, שהוא בגדר נעלם.

### במת ההתרחשות הראשונה והמרכזית: המושב

הספר פותח באקספוזיציה ארוכה ומעוררת סקרנות בקשר לזהותו של הגיבור הראשי. שלושת הפרקים הראשונים (מתוך 15), שואלים (ביחד עם הקוראים): מיהו "לולי"? האפשרויות השונות מתפתחות בצמוד לעלילה: תינוק נטוש?, רוח נושבת בין השיחים?, חיה? חתול? חתול ביצות? מפלצת? ואולי לא דבר? הוויכוח הארוך בין הילדים בשדה מגביר את המתח: מישהו יילל שם, סתם שטות, שמעתי קול מבקש ומתחנן, תינוק נפחד, חתול פצוע, גור...

גדי הוא היחיד ש"שומע" את "אמירותיו" של היצור ו"מתרגם" אותן עבורנו: "אל תעזוב אותי כאן בלילה ובקור" ובהמשך: "קר לי. אני רעב. מיאוו, אני פוחד. מיאוו. עוד מעט לילה – מיאוו". (עמ' 12). אמירות אלה מרמזות על מערכת היחסים שתפתח בהמשך בין שני הגיבורים. זאת בניגוד לראייתם של ההורים שאומרים: "זה לא גור" אמר אבא. "זה איזה חתול-בר נורא, או חתול ביצות" (עמ' 14), ובהמשך: "'אין זה חתול. זוהי חית טרף', היה אבא מוסיף" (עמ' 18). הילדים אומרים: "הוא נראה עכשיו אכזרי נורא" (עמ' 20). בפרק הרביעי מובא הזיהוי המוחלט בעזרתו של דן, איש גן החיות: זה נמר שעלול להיות טורף ומסוכן. העיסוק הרחב בזהותו של הגיבור משמש כאמצעי להגברת המתח, אך גם כהתמקדות בכל מה שיקרה בסיפור בהמשך בגלל זהותו של הנמר.

גדי מאמין שכולם יירגעו ויקבלו אותו ואת ידידו הנמר, אך ההתפתחות הבאה היא מסכת לחצים מצד אנשי המושב שדורשים את סילוקו ומרחיקים גם את גדי, שמרגיש בודד בבית הספר, בבריכה, ובשכונה. הוא שומע לחישות של שנאה: "מתי כבר ייקחו אותנו?" (עמ' 33). במהלך כל הסיפור אנו מתוודעים לתכונותיו של גדי ובעיקר למסירותו ולנאמנותו לנמר. בהמשך יש שוב רגיעה אך גם תנודות של קרבה וריחוק מצד אנשי המושב. זה השלב שבו היחסים בין שני הגיבורים מתהדקים מאוד ועולה שאלת הפרדה: האם אפשר בכלל לחשוב על פרידה ביניהם? הידידות היא כל כך מרגשת והדוקה. אך האם יגיע הרגע שלא תהיה ברירה?

### **במת ההתרחשות השנייה: גן החיות בתל אביב, ואחר כך בבאר שבע**

אחרי האכזבה מהתנהגותו של הנמר אין לגדי ברירה. משכנעים אותו שגן החיות הוא המקום בו אנשים באים ללמוד על החיות. כמו כן הטיפול הוא טוב, המזון זמין, יש רופא לחיות, יש שם עוד נמרים ולולי לא יהיה בודד (עמ' 45). שוב מתנדנדת העלילה בין מתח להרפיה: הנמר בורח, גדי מתגעגע, גדי נאלץ "לרמות" את הנמר ולהכניסו לתא במרמה: "'בוא חמודי', קרא גדי, 'אתה יכול לסמוך עלי, לא אעשה שום דבר לא טוב. נכון? זה רק ניסיון. אם הוא לא יצליח – אני מבטיח לך שאוציא אותך מכאן. בוא, לולי...לולי...לי'" (עמ' 58). האם מותר לעשות זאת? לרמות את ידידו נפשו? "הוא אף מבין מדוע אין לולי מוכן לסמוך עליו. הוא מעל באמונו. עתה עליו להוכיח לידידו כי למרות הכול אפשר לסמוך עליו" (עמ' 87). גדי מזניח את הלימודים. הטבעת מתהדקת סביבו. אין מי שתומך בו מלבד אהבתו של הנמר. אופיו ישר ומסור והוא אינו מסוגל לשקר או לבגוד. הוא עומד בלחצים, אך האפשרויות מצטמצמות וכוחו אוזל. בדידותו מחריפה. הוריו מתנגדים לקשר עם הנמר. בבית הספר הוא נכשל, החברים רחוקים, ואפשרויות אספקת המזון וצרכי היסוד של הנמר הולכות והופכות קשות ובלתי אפשריות.

### **במת ההתרחשות שלישית: הטבע, השדה והמערה שבואדי**

אבא של גדי מסביר לו שגם המערה היא סוג של שבי, ואין היא טובה מהשבי של גן החיות: "האם באמת אתה עושה לו טובה?" (עמ' 105).

זהו שלב לפני האחרון, לפני החזרה אל הטבע. המערה היא גורם מטרים הרומז על במת ההתרחשות הרביעית – אפריקה. הציביליזציה והחברה האנושית אינם מתאימים לחיי נמר או כל חיה טורפת אחרת שבנויה לחיות ולהתקיים בטבע. הנמר הוא טורף מסוכן. כל קיומו הוא על מאבק ההישרדות בטבע. גדי מנסה לשכנע אותו שעליו לשהות בגן החיות, אך הוא אינו מסכים ותגובתו היא אלימה ומסוכנת. גדי מבין שיש למצוא מוצא. איש גן החיות ואיש שמורות הטבע לוחצים לפתרון וכן ההורים שהמתינו בסבלנות להחלטתו של גדי שיקרא נכון את המציאות. כל הסובבים אותו מסכמים על המהלך הבא: על מוצא בלתי צפוי אך הגיוני.

### **במת ההתרחשות הרביעית**

חזרה אל הסביבה הטבעית, אפריקה על יערותיה. זו הדרך לדאוג להמשכיות משפחת הנמרים. זה החופש. שם יתעוררו חושי הטרף והיכולות המולדות הטבעיות שלו. הנמר אינו מתנגד כי גם הוא "מבין" שזהו המוצא אל החופש, אל החיים.

**סיום:** הראייה הריאליסטית של הסופרת לא אפשרה לסיים את הספר ב"הפי אנד", בו גדי והנמר ממשיכים לחיות ביחד בשמחה ובנחת במושב. גם החיים בגן החיות לא נראו ראויים בעיניה. זהו שבי, כלוב מזהב – אבל כלוב. המוצא הוא שהנמר יגיע למקומו הטבעי, בו יוכל לרוץ, להילחם, לחיות בחיק קהילתו, להעמיד צאצאים, לטרוף, להשתמש בציפורניו ובשיניו וכד'. גדי ישוב עמוס זיכרונות וניסיון חיים ללימודים, לחברה ולמשפחה. ההורים והמושב ישובו לשגרה. המתח ירד, ייחסך המזון הרב. הפחד מהנזקים של הנמר יפוג. הבעיה נפתרה אך עולים הלקחים ועולות השאלות.

### **ב. דמויות**

במרכז הסיפור עומדות שתי דמויות ראשיות: ברצוננו לבדוק האם הן סטטיות, קבועות, או משתנות. השינוי בדמויות יכול להיות פיזי, נפשי או רגשי.

**גדי:** אכן דמותו של גדי אינה משתנה במהותה. מתחילת היצירה אנו מכירים אותו כילד אחראי, בן טוב להוריו, חברותי, תלמיד טוב. עם מציאת הנמר אין הוא עוזב אותו. הוא "שומע" את תחנוניו לבל יעזוב אותו. מכאן ואילך הוא מסור לנמר. הוא חושב עליו ודואג לו. מאחר והוא בטוח ביכולתו של הנמר להמשיך ולחיות אתו, הוא אינו מוותר על העיקרון. הוא מצהיר שהוא מסוגל לאלף אותו ולגדל אותו. הוא מוותר על החברה, על האוכל שלו, על שמו הטוב והצלחתו בבית הספר. החברה מבודדת אותו אך הוא דבק באמונתו. השינויים הזמניים שחלים בהתנהגותו קשורים לשינויי הרגע. אך תכונותיו הבסיסיות אינן משתנות. הוא משתף פעולה עם הרשויות או נלחם בהן רק לטובת ידידו הנמר. כל מעייניו נתונים לחברות אתו. גדי מדבר בזכותו, סולח לו ומדבר אליו כמו אל אדם. הוא דבק בערכיו לאורך כל הספר, עד לעמוד לפני האחרון שבו עליו לוותר. לאורך הספר גדי הופך בעצמו להיות ל"אחר": חבריו מתרחקים ממנו והוא חש בודד, נעזב ובלתי מובן. אחרי הפרשה הזאת ישוב גדי להיות כפי שהיה לפניו, ילד ממושמע וחברותי.

**הנמר:** מהלך העלילה מושפע מהתפתחותו של הנמר. ברגע שהוא גדל והתנהגותו מאיימת על הסביבה, נוצרת הבעיה. כששיניו צומחות וציפורניו ניכרות, היחס אליו ואל גדי משתנה. ככל שהוא גדל כך מסתבכים העניינים. האפשרות שהוא יחיה במושב עם גדי ואנשים אחרים, אינה מתקבלת. ההשתנות הפיזית שלו מגור חיות לבוגר, גוררת אחריה שפת גוף והתנהגות אלימים, שאינם מקובלים על החברה. הסופרת מתארת אותו באופן ישיר וברור: הנהמות, הזלילה בכמויות עצומות, הכוח וכד'.

מערכת היחסים בין גדי והנמר היא מאד אמפאיתית. הנמר "מבין" את דבריו של גדי ומגיב עליהם. הוא נרתע מהאימים של גדי. גדי "מתרגם" את תגובותיו ורגשותיו של הנמר ללשון בני אדם, אך בסופו של דבר, הנמר נשאר נמר.

**דמויות משנה:** דמויות המשנה הם ההורים שמלווים את גדי בסבלנות לאורך כל הדרך. הם משוחחים אתו, מסבירים לו, ומצפים בסבלנות שישגיע הרגע שגם הוא עצמו יבין שלא יתכן המשך לידידות בינו לנמר. במקרים שונים הם שותקים ואף מעלימים עין.

דמויות משניות נוספות הן דן, איש גן החיות וחיים, שומר שמורת הטבע. שניהם מייצגים את טובתן של החיות. דן מעודד את גדי לבגוד בנמר ולשקר לו, מתוך אמונה שטובתו של הנמר ושל האנשים היא שהנמר יהיה בגן החיות, אך כך מאבד הנמר את אמונו בגדי (עמ' 56-62).

**דמויות רקע:** אנשי השכונה, הפוחדים מהנמר ומהנזקים שהוא עלול לגרום, המורים בבית הספר שאינם מודעים למצוקתו של גדי, החברים שמתרחקים ואינם מושיטים יד (רמז מטרים מופיע כבר בתחילת הסיפור, כשכל הילדים עוזבים ומשאירים את גדי לבד: גדי קורא לילדים לחכות לו, אך הם לא הקשיבו לו: "הלכו... בכלל לא איכפת להם שנשארת כאן לבדי" (עמ' 8).

## **הבחינה המוסרית-ערכית**

בעלילה יש נקודות מפנה ושיאים שיוצרים את הסקרנות והעניין. הם מציבים שאלות ומעלים דילמות לעיון, כגון: הזיהוי הוודאי של הגור הקטן כגור נמרים. מיד עולה השאלה: מה יהיה? האם יסכימו להשאירו בקהילה? מי יטפל בו? רגע לקיחתו של הנמר לגן החיות גם הוא מעורר שאלות: כיצד יגיב גדי? כיצד יגיב הנמר? האם זה יהיה סופו של הסיפור? רגע בריחתו של הנמר מגן החיות מעורר את השאלות: האם הוא מסוכן? אולי יתקיף את גדי או אנשים אחרים? כיצד יגיבו במושב? מציאת הנמר במערה שוב תעורר סקרנות וויכוח: האם יוכל גדי להמשיך לטפל בו? האם הנמר הפצוע והפגוע ישתף פעולה? הקורא המזדהה עם גדי נע מאופטימיות לפסימיות: האם ימצא הפתרון לטובת שני הגיבורים שיאפשר להשאירם ביחד? האלטרנטיבות נפסלות וההישארות במושב גם היא בלתי אפשרית. האם יש בכלל פתרון? הסופרת מותירה פערים בלתי מפוענחים בעלילת היצירה. היא מעלה בפנינו דילמות שונות שאנו חייבים להתמודד איתן באופן שכלתני ובאופן רגשי: האם חיה טורפת יכולה לחיות עם בני אדם? האם טוב לה בין אנשים שיש להם חוקים אחרים? האם האופי

הטבעי שלה עשוי להשתנות? כיצד נדאג להמשכיות שלה? האם האדם יכול למלא את המרכיבים החברתיים והאחרים הקיימים בטבעו של החי? האם ידידות כזאת תורמת לאדם? מהי נאמנות? האם כליאתו לטובתו היא בגידה? האם אפשר לביית ולחנך בעלי חיים? האם עמדת המושב היא נכונה? אולי יכלו לעזור ולשתף פעולה וכך למנוע את הפרידה? איך נתייחס לטענתו של גדי: "הוא רגיל לאנשים, הוא טוב לב אני חונכת אותו, תראה כמה הוא טוב וחביב" (עמ' 28). או אמירה אחרת שלו: "אבל זאת לא סיבה לשנוא משהו ולכלוא אותו בכלוב, נכון?" (עמ' 29). על כך עונה לו אביו: "כן כן", אמר אבא, "באמת הגיע הזמן להפסיק את השנאה, את הפחד ואת הדעות הקדומות הללו". על כך עונה גדי: "את לולי כבר חונכתי לאהוב אנשים ולא לפחד מפניהם, הגיע הזמן ללמד זאת גם את בני האדם" (עמ' 33). הסופרת מעלה גם את השאלה: איזה מחיר יש לשלם על נאמנות למישהו בלתי מקובל (ואפילו חיה)? היא טוענת שאין לשפוט על פי המראה: "גדי לא שופטים מישהו על פי הגודל". עולה גם שאלת הפרידה והכאב הכרוך בה: האם הפרידה יכולה להועיל?

במהלך העיסוק בדילמות מזומן לנו דיון במושגים: ידידות, חופש, נאמנות, זכויות בעלי חיים, צער בעלי חיים, רגש ושכל, אהבה, תכונות טבעיות (או מולדות), בדידות, לחימה על עקרונות ואמונות, הבנה שכלית לעומת תחושה רגשית וכד'.

**היחס אל ה"אחר":** אחד הנושאים המרכזיים בספר הוא מקומו של האחר: אל תוך הסביבה המקומית והחברתית של האדם, נכנסת דמות שבאה מבחוץ – "הנמר". האחר הוא לעתים קרובות השונה, הבלתי מוכר והבלתי ידוע שאינו חלק אינטגרלי מהחברה בה הוא מצוי (ארליך 2001). החברה האנושית מיוצגת על ידי גדי הילד ואילו הנמר מייצג את חברת החיות. בעל חיים טורף בא אל החברה התרבותית האנושית. גרין-שוקרון (2006) שואלת: מהי ההגדרה להיפוכו של אחר? ומשיבה: זהה, דומה, מוכר, מקובל נורמאלי – האחר הוא כל מה ששונה ממני ומהקבוצה אליה אני משתייך" (שם, עמ' 18). סצ'רדוטי (2013) טוענת כי "האחר" הוא מונח המציין את כל מה שהזוהות החברתית השלטת דוחקת לשוליים. לדעתה המושגים "שונות" או "אחרות" כוללים זהויות רבות שונות ומגוונות.

בדרך כלל שואפים סיפורי הילדים ליצור אמפתיה עם השונה ולעורר מודעות לצרכיו המיוחדים. ספרות הילדים היא גורם חשוב בהשרשת ערכי מוסר וחברה. אולם בסיפור שלנו מתפתחת התנגדות שהולכת והופכת להגיונית ומקובלת נגד הישארותו של הנמר בכפר. החברה האנושית מאבדת את ההומוגניות שלה ומתפצלת: גדי נלחם על הישארותו וקליטתו של הנמר, אך חבריו, הוריו ויתר הדמויות האנושיות מתנגדים משום שאין בכוחו של הנמר להסתגל לכללים ולנורמות של החברה האנושית. החברה מאבדת את ההומוגניות שלה ביחסה אל הנמר.

לעצם השימוש בבעלי חיים בסיפורים, חלוקות הדעות. יש המעודדים וטוענים כי מוטב להביא סיטואציות מחיי האנשים בתוך סיפור על בעלי חיים. כך הבעייתיות מתרככת, היא מרוחקת מבמת ההתרחשות האנושית הקרובה אלינו ומאפשרת התבוננות אובייקטיבית בסיטואציות. אפשר לשים



בפי החיות מסרים ומוסר השכל ולהימנע מאמירות ישירות של מסרים דידיקטיים ישירים. כך יקל על הקורא לקבלם. אורח החיים של בעלי החיים מעורר את סקרנותם של הילדים וימשוך אותם אל הקריאה. עיסוק בצד הרגשי של בעלי החיים יביא להזדהות רגשית של הילד ויעורר אמפתיה כלפי כל יצור. סיפורים אלה מהווים כלי להתמודדות עם פחדים מן הזר, המאיים, הבלתי צפוי וה"שונה" (דורון, 2000). לעומת המחייבים, טוענים השוללים שילוב בעלי חיים בסיפורים, כי תרבות המערב מתעלמת מהפגיעה בבעלי חיים (צ'בל, 2002). לדעת צ'בל הנתונים המוצגים אודות הקשר בין האדם לבעלי החיים הם כוזבים. האדם מוצג כשליט והחיות הן מכשיר בידיו.

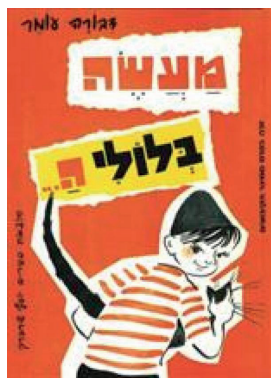
בסיפור שלפנינו, מייצג הנמר את הביקורת על כליאתן של החיות בכלובים בגני החיות. מקומן של החיות הוא בטבע. זאת גם המסקנה עליה מסכימים כולם בסיומו של הסיפור.

השונה בסיפור הוא שונה פיזית ומנטאלית. אופיו ותכונותיו אינם ניתנים לשינוי. הם חלק מעצם קיומו ומכאן המסקנה – ששילובו בחברה האנושית אינו אפשרי.

### פעילויות – משימות יצירה, כתיבה ודיון

ההצעה היא להקדיש לעיון בסיפור שלושה שיעורים. הראשון יתמקד בעלילה, השני יעמיד במוקד את הדמויות והשלישי יעסוק בז'אנר, בתבנית ובמשמעות.

#### יחידת לימוד ראשונה: העלילה – מבנה ומשמעות



את העיון הראשוני נפתח בפעילות של **טרום קריאה**. נעיין בכריכה: בשם הספר ובאיור המצויר עליה (מדרש תמונה). עיון זה יעורר את סקרנותם של הילדים לרמזים אודות הסיפור: האיור מציג את שפת הגוף של הילד שאומרת הסתרה והגנה או חיפוי. הילד נראה שמח ואילו החיה מוסתרת ואין אנו יכולים לזהותה. שני איברים בולטים: הראש בעל השפם והזנב שהוא גדול יתר על המידה. שניהם, הילד והחיה, מצוירים כיחידה אחת.

שם הספר "מעשה בלולי ה...": שם הגיבור, "לולוי", מרמז על שייכות, על קשר בין שניים – לו-לי. ה' הידיעה שמלווה בשלוש נקודות רומזת על הסתרה, על סוד זהותו. ברור לנו שגיבורי הסיפור הם שניים. הבה נשאל שאלות על הכריכה: מה היא אומרת לנו ומה היא מסתירה? האם אנתנו יכולים להגדיר את נושא הספר ולשער את העלילה, מהלכה או סופה? מדוע מוסתר בעל החיים?

כדאי לקרוא יחד את המבוא שכתבה הסופרת. ניתן לשאול מה יכולות להיות המטרות של כתיבת מבוא? (למשל: הסופר מסביר מה הניע אותו לכתוב, הסופר מעלה הרעיון בקשר לסיפור, היוצר מעוניין ליצור רושם שהסיפור אכן אמיתי, היוצר מביא רקע או פרטים שחשובים להבנת

הסיפור ועוד). מה הייתה מטרת הסופרת שלפנינו בכתיבתו? כפי הנראה רצתה לעורר עוד יותר את המתח והסקרנות כלפי הסיפור וגיבוריו.

**שלב הקריאה:** את הספר אפשר לקרוא בהמשכים בכיתה. אפשר גם לחלק אותו ל"מנות" לקריאה דמומה בכיתה. מעלות רבות יש לקריאה דמומה, אך קריאה בקול גם היא חשובה: זאת קריאה מפרשת שתעזור לילדים בהבנת הסיפור וגם תרגיל אותם להאזין ל"צלילים", למוסיקה של הטקסט. מובן שעל המורה להתכונן לקריאה יפה בקול: יש מקומות של הרמת קול ויש שתיקות (לעיתים "רועמות"), יש קריאה איטית ויש קצבית וכד'. ישנם קטעים שמתאימים לקריאה בתפקידים של הילדים בגלל הריבוי בשיחות בסיפור. כך הם שותפים פעילים לקריאת הסיפור.

**עלילה – שיא ונקודת תפנית:** כדי להעמיק את ההבנה בסיפור וכדי לחוש בהזדהות עם העלילה, נבקש מהילדים לציין שיאים או נקודות תפנית בסיפור. משימה כזאת תחייב קריאה חוזרת וכן תעורר דיון בשאלה: מהי נקודת מפנה? מהו שיא? בדרך כלל נקודות מפנה מובילות את העלילה בהעמידן סטואציה חדשה או דמות נוספת. נקודת שיא בסיפור יכולה להיות מקום שמאד מרגש, משמח, מפחיד, או מקום של "אין מוצא" או פתרון בלתי צפוי. הדיון יוכיח שיכולות להיות מספר נקודות שיא והבחירה היא אישית בהחלט.

אפשר לכוון את תשומת לב הילדים לבמות ההתרחשות השונות מבחינת **המקום והזמן**. גם זה עיסוק שיחייב חזרה על העלילה עצמה. **עיון ודיון:** מאחר והגיבור הוא בעל חיים כדאי לקיים דיון על יחסי אהבה / רתיעה בין אנשים לבעלי חיים, כשהילדים מתבקשים לספר מחוויותיהם האישיות ואף להביא תמונות מתאימות. העמקה בעלילה יכולה להציב למבחן את התנהגותו של גדי: האם המהלכים שזים לאורך כל הסיפור הם נכונים ולמי? האם ההתעקשות שלו מוכיחה על אהבתו אל הנמר או שמא אפשר לחשוב על מניעים אחרים? כדאי לערוך משפט שידון בדמותו ובמעשיו בעזרת קטגור, סנגור, עדים וחבר שופטים. עצם הכנת המשפט והדיונים שיבואו בעקבותיו, יתרמו רבות להזדהות עם הספר ולחשיבה ביקורתית על המתרחש בו. דיון אחר יכול להיות בנושא: "חשיבותו או נחיצותו של גן החיות" – כיצד חשות החיות? האם השבי טוב להן? האם יש בו נזק? וכו'. את הדיון אפשר לסכם בעזרת כרזות שיוכנו על ידי הילדים: בעד ונגד כליאת החיות בגן החיות.

**כתיבה יוצרת:** תועלת רבה אפשר להשיג בעזרת כתיבה יוצרת: הנמר כותב את נקודת ראותו על קטעים בסיפור. הנמר יכול גם לכתוב חוויות במכתבים מיערות אפריקה. הקורא גם הוא יכול לכתוב מכתב לנמר. יש ילדים שיעדיפו לכתוב לסופר, לשאול אותו ולהעיר.

הקורא כותב את חוויותיו האינטלקטואליות או הרגשיות תוך כדי קריאת הספר: מה הרגיש? למה ציפה? ממה התאכזב? היכן חש אופטימיות לגבי עתיד הידידות בין הנמר לגדי? והיכן חש פסימיות? תוך כדי קריאה, כדאי לעצור ולהציע לילדים לכתוב שאלות שמתעוררות אצלם ביחס לעלילה או לגיבורים: מה אני רוצה לדעת שעדיין מוסתר ממני? אפשר שכל ילד יבחר משפט או קטע בספר שמעורר את התנגדותו. כך ניתן ביטוי לקול האישי של כל ילד. הכתיבה מעשירה את שפת

הילד שלומד לגוון את השפה על ידי שימוש בעושר של מילים. הוא גם מתוודע למשלבים שונים של השפה ולדרכי השימוש בהם.

**סיום אחר ומילוי פערים:** אפשר להציע סיום אחר לסיפור וכדאי גם לדון בפתרון שהציעה הסופרת. גם מילוי פערים היא דרך טובה להעמקת ההזדהות עם הסיפור: מה קרה בסיטואציות שונות שהסופרת אינה כותבת? העמדת שאלות מפתחת את הדמיון של הילדים. לכל שאלה או אפשרות ניתן להציג מספר אפשרויות ומגוון של תשובות.

**אמנות ויצירה:** תחומי אמנות שונים הם כר נרחב לפעילות חיובית: אפשר לבחור סיטואציה בסיפור ולצייר אותה כקומיקס. יש לנמק את בחירת הסיטואציה. אפשר לעצב הזמנה אמנותית למפגש הקשור בסיפור, אפשר ליצור קולאז' שבמרכזו שם הספר ומסביבו ביטויים, תמונות, מילים וכד' הנוגעים לנקודות משמעותיות בספר. הדיון יישוב סביב המסר של הקולאז'. כדאי לעודד את הילדים לכתוב מודעות פרסומת לספר. יש לשקול היטב מה ידחוף את הקוראים לקנות או לקרוא את הספר. גם עבור הפרסומת אפשר ליצור מצגת שתבטא מצבים חשובים בסיפור. כמו כן אפשר ליצור משחקים ("רביעיות", "סולמות וחבלים", "סבלנות" ועוד) שיתבססו על מהלך העלילה. כך גם יצירת סימניה, בול, פאזל, הכנת "קדימון" לשידור הסיפור, או עיצוב כריכה אחרת ואולי מתן שם אחר לסיפור. אפשר לכתוב מהדורת חדשות על האירועים השונים או תוכנית רדיו שתכלול הקלטות, ראיונות, מוסיקה מתאימה וכד'. כל ילד או קבוצה מציגים את עבודתם ומנמקים את הבחירה מבחינת התכנים, החומרים, הסגנון וכד'.

**חידון:** לסיכום העיון בספר כדאי ליצור חידון (אפילו מחורז) על ההתרחשויות והדמויות בספר.

### **יחידת לימוד שנייה: דמויות הגיבורים**

השאלה הראשונה היא: מי גיבור? או במילים אחרות: מי ראוי להיקרא גיבור? האם נדמה אותו כחזק, גדול, בלתי מנוצח? בספרות, הגיבור הוא "דמות שמסביבו מתרכזת העלילה". לפי מקומו בעלילה נוכל לומר אם הוא דמות ראשית או משנית. בספרות העכשווית אנו מכירים גם את המושג "אנטי גיבור". זהו אותו אדם חלש, כושל, שעומד במרכז הסיפור אך אין בדמותו הרואיות בכלל.

בסיפור שלנו יש שני גיבורים ראשיים שעליהם נסוב הסיפור. לצדם יש גיבורי משנה ומאחוריהם גם גיבורי רקע שמעשירים את היצירה ומוסיפים לה צבעוניות. גדי הילד ולולי הנמר – עליהם מסופר. מערכת היחסים ביניהם היא מרכז העלילה. גדי הוא ילד רגיל בעל תכונות טובות. בגלל טוב לבו הוא נקלע לסיטואציה הזאת ואילו הנמר הוא המוביל את התפתחות העלילה. ככל שהוא גדל והופך מגור קטן לנמר גדול, הולכת העלילה ומסתבכת. מובן שלאף אחד אין שליטה על התהליך.

בשלב ראשון ברצוננו להכיר ולהגדיר את הגיבורים הראשיים. עלינו להכין להם תעודות זהות. אפשר לכתוב על כך, אבל אפשר גם להעמיד ילדים שעליהם יתלו תלמידי הכיתה פתקאות שבהן רשומות תכונותיו של כל אחד והאינפורמציה הידועה לנו על משפחתו, תחביביו, מזונו וכו'. כל בעל

פתק יצטרך להוכיח מניין הוא יודע את האינפורמציה. יתכן שיתפתח דיון על הפתקים. אחר כך עלינו להחליט האם **הדמות היא עגולה או שטוחה**. דמות עגולה: משתנה, מתפתחת, ואינה דומה בסופה למה שהייתה בתחילת העלילה. בדרך כלל מעדיפים שהמידע על הדמות יגיע ממקורות מידע שונים ומגוונים: מדברים שהיא אומרת על עצמה, ממה שנאמר עליה על ידי אחרים, מתיאור עקיף של התנהגותה, מהמראה החיצוני שלה וכד'. חשוב להקנות את המושגים: "אפיון ישיר" ו"אפיון עקיף". דמות שטוחה נשארת ללא שינויים מתחילת הסיפור ועד סופו. זאת דמות חד-ממדית.

**הפעלות לבירור עולמן הפנימי של הדמויות:** לאחר שיש לנו מידע על הדמות, אנחנו יכולים לראיין אותה לעיתון או לתוכנית אירוח (כמו "אלה הם חייך"). יש צורך לעזור לילדים להכין את השאלות החשובות והמהותיות כדי להעלות את רמת הדיון. יש שיעדיפו לאסוף חפצים שקשורים לחיי הדמות ולערוך חידון על הקשר בין הדמות לחפצים. כדאי לדון בשאיפות שהיו לכל אחד מהגיבורים: האם הם מימשו אותן? כדאי לערוך רישום של כל הדמויות המופיעות בסיפור על פי סדר הופעתן או על פי חשיבותן: גם על כך אפשר לנהל דיון. דמויות המשנה הן הוריו של גדי שמלווים את כל הסיפור בסבלנות רבה. הם מעורבים בכל, אך נותנים לגדי את האחריות על החלטותיו. האם הם צודקים בדרך פעולתם? האם היו יכולים לפעול אחרת? גם אנשי הטבע חשובים: דן, איש גן החיות וחיים, איש שמורות הטבע, שיש להם אחריות גם על האנשים אך בעיקר על החיות. האם פעלו כשורה? האם היה נכון לכוון את גדי לשקר ולרמות את הנמר? מה אתם הייתם עושים במקומם? הבה ניתן להם לדבר ולספר כיצד הם ראו את המצב. האם נכון היה לירות על הנמר? (מה שכמעט קרה). כדאי לכתוב להם מכתבים (אולי מכתבי תודה?).

דמויות הרקע הן אנשי המושב, ילדי בית הספר, המורה וכד'. מה דעתנו על יחסם למקרה? כעשיו ניתן את זכות הדיבור לדמויות עצמן: גדי מסביר את התלבטויותיו בתחנות שונות של הסיפור. גדי כותב שיר פרידה לנמר עם עלייתו לאונייה. גדי אוסף את כל חבריו ומבקש את עזרתם בטיפול בנמר כדי שלא ישלחו אותו לגן החיות. מהי תגובת חבריו? חשוב לצטט משפטים שאומרים לגיבורים בספר ולשמוע את התייחסותם.

הנמר מספר סיטואציות מתוך הסיפור מנקודת ראותו. אפשר לכתוב חלומות שחולם אחד הגיבורים דרכם נכיר את עולמו הפנימי, את פחדיו או תקוותיו. האם גדי מרגיש הקלה כשהוא רואה את הנמר על האונייה? אולי צער? יש לנמק. האם נוכל לציין רגעי שיא במערכת היחסים בין שני הגיבורים הראשיים? האם יש במערכת היחסים סיטואציות אותן נוכל להמחזי?

**אמנות ויצירה:** אפשר להכין דגמים של מקומות שקשורים לעלילה: דגם של גן חיות שמסביבו ציטוטים מתוך הסיפור, או דגם של המערה בה התחבא לולי וכד'. זה כמוכן דורש הכנה והתארגנות (אולי בקבוצות) וכן מציאת טקסטים מתאימים.

אפשר למצוא בסיפור תיאורים של הנמר, גופו, תנועותיו, הקולות שלו וכד'. כדאי לרשום את התיאורים ואפילו לצייר. האם מישוהו יכול לדמיין כיצד הגיע הנמר לתחום המושב של גדי?

כדאי לתת תעודות לגיבורים השונים על מעשים יוצאי דופן שעשו בסיפור. גם על כך אפשר לדון: למי מגיע צל"ש? ואולי נזיפה? כדי להרחיב את היריעה כדאי לחפש חומר (סרטים, תמונות) על חיי הנמרים ועל יחסם לבני אדם.

### **יחידת לימוד שלישית: אמצעים אמנותיים**

יחידה זו עוסקת באמצעים האמנותיים בהם משתמשת הסופרת כדי לומר את דבריה ולהביא משמעות לסיפור.

**דמויות קוטביות:** הסופרת בחרה להעמיד **דמויות קוטביות** זו לעומת זו: ילד לעומת נמר. בכך היא מציגה את השאלה האם אפשרית ידיות בין האדם לחיה (שאינה ביתית). לכאורה בחלק הראשון של הסיפור הכול אפשרי. אך בהמשך מובילה הסופרת את עמדתה שהחיה זקוקה לסביבה הטבעית שלה ולא לחיים בשבי כחית מחמד בבית או בגן החיות. שום צורה של שבי אינה מקובלת לפי דעתה.

**חזרה:** לצורך זה היא מרבה **בחזרות** על הסיטואציה הבלתי אפשרית שרוצה גדי: לגדל נמר בחברת בני אדם. הקושי הוא גם לחברה האנושית וגם לחיות. המצבים החוזרים שהופכים קשים יותר ויותר משכנעים אותו שזה בלתי אפשרי. כדי לחזק את דעתה, מפרטת הסופרת את הקשיים ההולכים ונערכים בפני גדי: הניכור מצד החברים והמושב, הריחוק מחיי החברה, אפילו מהבריכה, אפילו עם אחותו הקטנה אין רוצים לשחק, חוסר היכולת להאכיל את הנמר, הנזקים הוא עושה, הרעב והעייפות של גדי, והכישלון בבית הספר. כבר בתחילת הספר, מתעכב **זיהוי הנמר**. למעלה משלושה פרקים אנו תוהים מי הוא? גדי אינו מוכן להכיר בו כנמר. בירור הזהות חשוב כדי לראות את המציאות, אך גדי אינו רוצה לראות אותה. יש פירוט רב של הכינויים אותם נותנים לנמר: יללת הרוח, תינוק נפחד, גור, חתול, חתול בר נורא, חתול ביצות, משהו לא טוב, חית טרף, חיה רעה, חית טרף, נמר ועוד. קשה לעמוד מול המציאות של נמר טרף בבית או במושב.

ככל שהפרטנות מתארת יותר את המסירות וההקרבה הבלתי נלאית של גדי, נאמנות בלתי נתפסת, כך צורבת יותר המחשבה שהכול לשווא. הנמר נכשל פעם אחר פעם בהתנהגות אלימה והמצב הוא ללא מוצא.

**הטרמה:** יש בסיפור **גורמים מטרימים** (נושא הרומז על מה שיהיה: הבריחה החוזרת מגן החיות, הפרידות הקצרות הרמוזות שהפרידה האמיתית עוד תבוא. התיאורים המפורטים של גופו המתפתח של הנמר, תיאורי כמויות האוכל שהוא זולל – כולם מנבאים ומכינים אותנו לקראת הסוף).

**היפוך והנגדה:** הסיפור פותח בתיאור פסטוראלי של הנוף והטבע בסביבות המושב וזאת כהכנה ל**היפוך** שיבוא עם גילוי הנמר. לתוך השקט הנפלא פורץ הסיפור מפחיד. הצבת **ניגודים** בריחוק של החברה לעומת המסירות והאהבה שנותן גדי.

**דו-שיח ושאלות:** הסופרת מציגה **גיבורים ילדים** וחיי משק יפים כדי לחבב את הסיפור על הקוראים ולגרום להזדהות. הספר בנוי ברובו על **שיחות**. דו-שיח מקרב את הקורא אל האירועים

ויוצר הרגשה של נוכחות של הגיבורים. הרבה שאלות מופיעות בספר והן מרמזות על הדילמות הרבות שמועלות בספר: מהי נאמנות? עד כמה טובה המסירות? האם אפשרית ידידות אמת עם בעלי חיים? כיצד פותרים מצבים מורכבים? כיצד צריכה החברה להתייחס למצבים כאלה? מה הן זכויות בעלי החיים? מה עושים כשיש התנגשות בין רצון היחיד לכללי החברה? מהי משמעות המשפט: "את לולי כבר חינכתי לאהוב אנשים ולא לפחד מפניהם, [...] הגיע הזמן ללמד זאת גם את בני האדם" (עמ' 33) ועוד. וביחס לספר: האם הוא שינה את דעתנו? האם חשנו אמפתיה כלפי המתרחש? האם הוא ענה על הציפיות שלנו? מה הם הרגשות שפיתח אצלנו הספר? ועוד.

מובן שכדאי להעשיר את הפעילויות בכל תחומי האמנות, כך שכל ילד יוכל להביע את עצמו בתחומי האינטליגנציה האהובים והמקובלים עליו, והילדים יועשרו במגוון רחב של תחומים: בדרמה, במוסיקה, בתנועה, באמנות פלסטית, בהבעה בעל פה, בעיצוב ובפיסול וכמובן בכתביה יוצרת לסוגיה. מומלץ לגוון על ידי עבודות בזוגות או בקבוצות.

## ביבליוגרפיה

- ארליך, שמואל (2001). "אחרות, גבולות ודיאלוג: הרהורים" בתוך: חיים דויטש ומנחם בן ששון (עורכים). **האחר: בין אדם לעצמו ולזולתו**. תל אביב: ידיעות אחרונות, עמ' 16-36.
- ברוך, מירי (2006). "סיפורים על בעלי חיים במצוקה ככלי לפיתוח אמפתיה אצל ילדים בגילאי הגן ואילך". **חיות וחברה**, 32, עמ' 35-43.
- גרין-שוקרון, רננה (2006). "להשמיע את קולו של האחר". **ספרות ילדים ונוער**, 124, עמ' 18-21.
- גרון, רבקה (2002). "אחד ומיוחד. מוטיב השונה בספרות ילדים". **הז הגן**, סז (ב), עמ' 94-103.
- דורון, שני (2002). "הקשר בין ילדים לבעלי חיים – מגוון היבטים". **חיות וחברה**, 11, עמ' 8-19.
- סצ'רדוטי, יעקובה (2013). "אני אתה והוא: על גישות שונות בספרות הילדים ביחס לילד בעל הצרכים המיוחדים". **הז הגן**, ע"ח (ב), עמ' 103-96.
- צ'בל, אריאל (2002). "איך הפכה הרפת לביתה של הפרה: מבט ביקורתי בספרות ילדים". מתוך אתר: **אנונימוס: עמותה לזכויות בעלי חיים**, קישור מקוון: <http://anonymous.org.il/art128.html>

# **ספרים וסופרים: רשימות ורשמים**

---

---





## סינדרלה אפריקאית?

### היא הייתה שחורה והרעים לבנים ומכוערים

הרצליה רז

מה היה קורה אילו הסיפור סינדרלה היה נפוץ באפריקה?

היינו מוצאים סינדרלה אפריקאית.

היא הייתה שחורה, והרעים לבנים ומכוערים.

'סינדרלה' היא מבין המעשיות המפורסמות ביותר בתבל. ב"גוגל" מוצאים פרק שלם המוקדש ל'סינדרלה', ואוריאל אופק, שהיה מבין חוקרי ספרות הילדים המפורסמים ביותר, הקדיש לסיפור 'סינדרלה' פרק גדול בספרו **סנדל הזכוכית של החתול במגפיים** (תל אביב: רשפים, תשמ"א).

שני הנוסחים המפורסמים ביותר של סיפור 'סינדרלה' הם הצרפתי והגרמני. אך ידועים גם הנוסח הרוסי ונוסחים יהודיים. ברצוני להאיר את היסודות הקטנטנים שבתוכם כדי להשוות ביניהם.

**הנוסח הגרמני** מספר על 'סינדרלה' בכפר. אימא שלה, האמיתית, נקברה קרוב לבית מגוריה והבת יכולה לרוץ לקבר בכל פעם שמתחשק לה, אפילו יחפה. נוסח 'סינדרלה' הזה מוכר גם בעברית (האחים גרים: **מעשיות. האוסף המלא**, תרגום שמעון לוי, 1994), והוא תורגם לשפות רבות.

סינדרלה, ובכלל הסינדרלים, הם יצורים צעירים, בדרך כלל בגיל הנעורים. הם חרוצים ויפי נפש, ועושים את מה שהאחרים מבקשים מהם. סינדרלה במקור הגרמני היא "לכלוכית", מלוכלכת ומאובקת. גרה במטבח ומשרתת את האם החורגת שלה ואת האחיות החורגות, בכל זמן שהאב לא נמצא בסביבה.

כשהיא מקשטת את האחיות שלה לפני צאתן לבית הנסיך, למסיבה שהוא עורך לכל בנות האזור, היא מבקשת לצאת עמן. אבל האם לועגת לה. האחיות לועגות לה ולבגדיה המלוכלכים, והאם שופכת לתוך האורז אפונה, ומבקשת ממנה לברר את האפונה מתוך האורז. הן הולכות מקושטות למסיבה של הנסיך. סינדרלה רצה לקבר אמה ומבקשת מנשמת האם המתה שתעזור לה. היא בוכה, ואז שתי הציפורים, שמצטופפות בעץ שגדל על הקבר והושקה בדמעותיה של סינדרלה, משליכות לעברה שמלה יפיפייה וזוג נעליים מיוחד במינו. הן עוזרות לה להתלבש ולהתקשט, וכשהיא בבגד הזה, מזהירה ומאירה, הן מזהירות אותה שעליה לשוב בשעה 12.00, שאם לא כן, הפלא יפוג. סינדרלה מגיעה למסיבה של הנסיך, והיא כל כך יפה שהוא רוקד איתה כל הערב. האחיות אינן מכירות אותה. לפני השעה 12.00 היא בורחת מהמסיבה, וכשהאחיות מגיעות הביתה, סינדרלה שבה להיות לכלוכית, המחכה להן בבואן. כך קורה גם בפעם השנייה, ובפעם השלישית, הנסיך מושח

את המדרגות בזפת, וכך נעל אחת נדבקת לזפת והוא הולך לחפש, בעזרת הנעל, את הנערה שהוא רוצה בה.

נעל מסמלת איבר נשי כי מכניסים לתוכה את הרגל, ואפשר לבדוק את הזוגיות שבה על ידי שתי נעלים שוות.

כשהנסיך בא לבדוק למי מתאימות הנעלים, אומרת האם לבתה הבכורה: "תחבי את הרגל וקצצי את העקב, כשתהיי נסיכה לא תצטרכי ללכת הרבה". הבת קוצצת את העקב, דוחקת את הרגל בתוך הנעל, והנסיך לוקח אותה לארמונו. הציפורים מלוות את הכרכרה והן אומרות: "יש דם במרכבה, זו לא הנסיכה האמיתית", הנסיך מחזיר את הבת הבכורה לביתה. האם אומרת לבתה הצעירה: "קצצי את אצבעות הרגל, כשתהיי נסיכה לא תצטרכי ללכת". אבל שוב בנסיעה לארמון הנסיך שומע את הציפורים אומרות: "יש דם במרכבה, זו לא הנסיכה האמיתית". הוא מחזיר את האחות השנייה לביתה והוא שואל "האם יש בבית ילדה נוספת?" האב אומר: "רק סינדרלה המסכנה במטבח". הנסיך אומר: "אני רוצה למדוד את הנעל גם לה", וכשהוא מודד, הנעל מתאימה לה בדיוק והיא מוציאה מהסינור את הנעל השנייה ונועלת אותה. הנסיך לוקח אותה במרכבה והציפורים מציירות: "זו הנסיכה האמיתית".

בחתונה עומדת ציפור אחת על כתף של האחות האחת וציפור שנייה על כתף האחות השנייה, והן מנקרות את העין שלצד הכתף. את האם הרעה מגלגלים בשמיכה במורד המדרגות למדורה שעומדת בחצר, והיא נשרפת לחלוטין.

אז סינדרלה הופכת להיות נסיכת האזור עד עצם היום הזה.

**בנוסח הצרפתי** שכתב שארל פרו, הפיה עוזרת לסינדרלה. סינדרלה נמצאת בעיר הגדולה והיא גרה בחדר שבקומת הגג. בכל פעם שקוראים לה לשרת את האם החורגת והבנות היא צריכה לרוץ בכל המדרגות כדי לשרת אותן. הן קוראות לה "סינדרלה" רק כשהאב איננו, זה שם תואר מביש – לכלוכית. בנוסח הצרפתי, הפיה אומרת לסינדרלה למצוא דלעת גדולה, והפיה הופכת אותה לכרכרה. היא מבקשת לתפוס עכברים והם משמשים כרכבים. בעזרת העגלה נוסעים לחגיגה (כמו שנהגה האצילות הצרפתית לנסוע לחגיגות מפריז לוורסאי) ועל סינדרלה לשוב בשעה 12:00. בזמן בדיוק.

בנוסח הצרפתי הסוף פחות תוקפני: לועגים לאם החורגת ולבנות החורגות, מגנים אותן אבל לא מענישים בעונש פיזי.

נוסח נוסף של סיפור 'סינדרלה' הוא 'וסיליסה החמודה', היא "**סינדרלה הרוסייה**". הספור מצוי בתוך ספר שלי שנקרא: **הנערה שאהבה סכנות** (ידיעות אחרונות, 2002, עמ' 35-41. ביבליוגרפיה ודיון, עמ' 131-133).

יש לה שם בלידתה, וסליסה, ואמא שלה נותנת לה לפני מותה, בובה קטנה במתנה, ואומרת לה שתאכיל את הבובה, תשקה אותה ותשמור אותה בסוד כי הבובה תעזור לה הרבה בחיים. הם גרים

בפאתי היער. האם החורגת וגם האחיות החורגות מקנאות בה ובכל פעם שהאב איננו, היא משרתת אותן.

יום אחד האם מחליטה לגרש את וסליסה מהבית. היא מכבה את האש במטבח, סינדרלה מוצאת מטבח ריק וחשוך, ואז האם שולחת אותה ליער למצוא אש חדשה, כי בלי אש אי אפשר לעשות כלום. סינדרלה יוצאת לחפש אש ובדרך נתקלת במכשפה הרוסייה המפורסמת "באבא יאגה". באבא יאגה היא דו מינית – גם גבר וגם אישה, כשהיא פוגשת את באבא יאגה היא מבקשת ממנה עזרה ובאבא יאגה נוהמת: "תכיני לי אוכל ותנקי את הפרג מכל הלכלוכים שיש בו". סינדרלה האומללה יודעת שהיא לא יכולה לעשות את זה ואז היא פונה אל הבובה ומבקשת את עזרתה. הבובה אומרת לה: "תישני בלילה, בבוקר הכול יהיה בסדר". הבובה מלקטת בעזרת עכברים את כל השאריות הלא רצויות, ובבוקר קמה באבא יאגה ומוצאת את הפרג נקי ואת האוכל מוכן. היא אוכלת כמויות אוכל אדירות ושותה כמויות עצומות, ואח"כ רוצה לגרש את סינדרלה, אבל סינדרלה מצליחה לברוח בעזרת שלושה משומרי השערים של באבא יאגה. היו לה שלושה שומרים: חתול גדול ואימתני. עץ ליבנה וגדר עם גולגולות מאירות. סינדרלה היא וסליסה, נותנת לכל אחד מהם משהו, וכשהם מדברים עם באבא יאגה הם מזכירים את שמה האמיתי של סינדרלה, כלומר, מכבדים אותה. החתול אומר לבאבא יאגה: "את לא נתת לי שום דבר, אבל הילדה נתנה לי מפרוסת הלחם היחידה שהייתה לה. עץ הלבנה אומר לבאבא יאגה: "שנים עבדתי אותך ולא נתת לי דבר, הילדה נתנה לי סרט יפה וקלעה אותו בצמרתי, למה שלא אתן לה לברוח?". הגדר אומרת: "את לא נתת לי במשך כל השנים ששירתתי אותך מאום, והילדה שמה חמאה בשערי וחדלתי לחרוק".

סינדרלה עוקרת מהגדר גולגולת אחת מאירה ורצה אתה הביתה. היא מאירה לה את הדרך, וכשהיא באה הביתה הגולגולת נדלקת ושורפת את האם החורגת והאחיות המביטות בה. סינדרלה נשארת בבית והופכת להיות היחידה החשובה בתוך הבית. זו וסליסה – סינדרלה הרוסייה.

אסיים בסיפורי סינדרלה היהודיים. כשעבדתי בטלוויזיה הלימודית הכינותי משדר על סינדרלה יהודייה, על פי הספרים הזיווג ושרה בת טובים מאת י.ל. פרץ והנעל הקטנה מאת אשר ברש.

הנסיך בסינדרלה היהודייה הוא בן חלבנים עשירים, שגרים בשל המחלבה שלהם, בכפר גוי. המצווה היחידה שהם שומרים עליה היא שבכל יום שיש להם יוצאים לקראת שבת לרחוב כדי למצוא יהודי או יהודייה שנמצאים בדרכים, ולהלין אותם במשך השבת בביתם.

יום חורף אחד, כששלג היה בחוץ, הלכו החלבן ואשתו לחפש אורח לשבת שנמצא בדרך. חיכו עד בוש ואף אדם לא עבר. כשרצו לחזור הביתה, ראו על פני השלג דמות של אישה עם צעיף גדול, והזמינו אותה להתארח בביתם. היא באה איתם לביתם ובעלת הבית כיבדה אותה בכל טוב, אבל תמיד כשכיבדה אותה היא נאנחה. שאלה האישה: "מדוע את נאנחת?" השיבה לה: "יש לי בן יחיד שהגיעה שעתו להינשא ואני לא יודעת איפה ימצא לו נערה יהודייה". הוציאה האישה האורחת זוג

נעלי זהב קטנות נתנה לאישה ואמרה: "בעזרת הנעליים האלה ימצא בנך את בת זוגו". האורחת נעלמה ואז הבינו בעלי הבית ש"שרה בת טובים" התארכה בביתם.

מה לעשות עם זוג הנעליים? החבר של הבחור הציע שיקנו עגלה וכלי סדקית ויעברו בכפרים היהודיים וימכרו לאנשים, ובינתיים ימדדו את הנעליים לבחורות שיפגשו, וכך ימצאו את האישה היעודה. שנים הם נדדו בין הכפרים ולא מצאו אישה שהנעליים יתאימו לה.

לילה אחד, בערב שבת, הם נכנסו ליער עבות כדי לעבור בו ולהמשיך לכפר יהודי. היצול של העגלה נשבר והם התעכבו לתקן אותו, בינתיים השבת נכנסה והם לא יכלו להמשיך בדרכם, שכן לא נסעו בשבת. הם התיירו את הסוסים וחיפשו בית יהודי בו יוכלו להיות בשבת. איך יכלו בעצמם למצוא בית? בעזרת סימנים יהודיים: מזוזה ונרות שבת. דפקו על דלתו של פחמי עני ושמעו תזוזה מוזרה בתוך הבית. הוא יצא מבוהל לחלוטין שאל: "מי אתם?", אמרו: "רבי יהודי אל תפחד, אנחנו יהודים ומחפשים בית יהודי להיות בו במשך השבת". היהודי הכניס אותם לביתו, ואמר להם שאין לו הרבה שיוכל לכבד אותם. בסיפור של ברש הוא מגיש להם לאכול, ואת הצלחת שלו מוציא מאחורי הדלת מרוקן אותה וחוזר בצלחת ריקה. בסיפור הזה יש ליהודי שלוש בנות שמתביישות לצאת לאורחים כי אין להן בגדי שבת ונעליים. הבחורים הולכים לעגלה ומביאים מינים של בגדים ונעליים לבנות. הם מודדים לבכורה את הנעליים ואלה אינן מתאימות, מודדים לשנייה וגם להן אינן מתאימות, כשמודדים לרחל הקטנה – הנעליים מתאימות בדיוק. מתחילה שמחה אמיתית. הם שמחים מאד שמצאו סוף סוף כלה. אבל האבא אומר להם: "לא ייעשה כן במקומותינו, להשיא הצעירה לפני הבכירה". אמרו לו: "אל תדאג, אנחנו נעשה שלוש חתונות ביום אחד".

בסיפור של פרץ יש רק נערה אחת קטנה מאחורי הדלת. האב אינו ממהר לשחרר את בתו, הוא שואל הרבה שאלות והם חוזרים ומספרים לו את כל מה שעבר עליהם. רק לאחר שנחה דעתו, הוא נותן את הסכמתו להשיא את בתו לבן החלבן העשיר וסינדרלה נישאת לחתן העשיר. כך בסיפור היהודי.

**חישבו רגע מה היה קורה אילו הסיפור היה נפוץ באפריקה. מי הייתה סינדרלה? ואיך היא הייתה מאוירת בספר? מי היו "הרעים"? סינדרלה תהיה בשיער שחור, כולה כהה, עם אף פחוס ועם עיניים כהות, והרעים יהיו "ארוכי חוטם" לבנים. בסיפורים האירופאים והאמריקאים, סינדרלה בלונדית תכולת עיניים והרעים הם שחורים ומכוערים. באפריקה אילו היינו מוצאים סינדרלה אפריקאית, היא הייתה שחורה, והרעים לבנים ומכוערים.**

## הילדה אלימה? הילד מקנא באחיו? הכלב שונא זרים?...?

### התרופה: סיפורי מיתולוגיה!

על סיפורי מיתולוגיה כחומר קריאה חיוני ומשלהב לילדים וגם להורים

שהם סמיט

עד לפני שנה שנתיים הסתייגה בתי הצעירה (9) מקריאת סיפורי מיתולוגיה. "זה מפחיד אותי", טענה. אחיה ואחותה, לעומתה, האזינו לסיפורי מיתולוגיה בשקיקה מגיל ארבע-חמש, חרטו אותם בראשיהם והיו מסוגלים לחזור ולספרם בפרטי-פרטים. אין זו יכולת יוצאת דופן. לא אחת אני נפגשת עם ילדונים שבכוחם להכותני שוק על ירך בכל מבחן טריוויה שעניינו מיתוסים – ואפילו ילקחו חומרי מעיבודי שלי. כאמור, הדבר אינו יוצא דופן ואיני מתכוונת להעלות על נס את הזכרונות לשמה, או לטעון, אם כבר עוסקים בזיכרונות, ששמות אלים מן המיתולוגיה היוונית עדיפים על פני שמות מכוניות, ערי בירה או שחקניות כדורגל. הדבר המהותי והחשוב, לעניינינו, הוא בתשוקה לנושא. תשוקה, עניין, סקרנות, הם שיקויי פלא שכל הלוגם מהם מכפיל-משלש- מחמש את כושר הספיגה של מוחו.

ולפנינו עובדה: סיפורי מיתולוגיה, אותם סיפורים בני אלפי שנים שלא נוצרו למען ילדים, מהלכים עליהם קסם. אמת, לא על כל הילדים, ולא בהכרח באותו הגיל, ואולם כהכללה נדמה לי שאוכל לומר בביטחון כי מרבית בני ה-5-12, כאשר הם נחשפים למיתוסים, ואפילו לעיבודים פחות מוצלחים, מתעניינים בהם ומבקשים להקשיב להם עד תומם. מה, אם כן, יש בסיפורים הללו, שמושך ילדים?

בראש ובראשונה, כל מה שיש בסיפורים קלאסיים טובים: עלילות מרתקות, דמויות עזות ומאופיינות היטב, מאבק מוסרי. ומשהו נוסף, האופייני למיתוסים, אגדות ומעשיות: דימוי – תמונה ייחודית הנושאת בחובה משמעות וסיפור. אם לתת כמה דוגמאות מוכרות מן המיתולוגיה היוונית לבדה: הסוס הטרויאני, פגסוס – הסוס המכונף, הלבירינט וחוט אריאדנה.

כשאני חושבת על יצירי הדמיון הגאוניים הללו, ועל הרעיונות העמוקים שמאחוריהם, אני נמלאת הערצה למחבריהם האלמונים. נסו לפשפש בספרות המודרנית ולמצוא בה משהו שישווה לעוצמה הגולמית שבמיתוסים. פה ושם תמצאו סופר או סופרת שהצליחו, ואולם במרבית הסיפורים לא תמצאו אלא שימוש חוזר בנוסחאות העתיקות והדים קלושים, תעשייתיים, חקייניים, לאותם מונומנטים חצובים בסלע יסוד. מעבר לראשוניות, שבוודאי מעניקה יתרון עצום למספרים הקדמוניים על פני סופרי זמננו הנדרשים לחדש, אין ספק שאחד ממקורות כוחם של הסיפורים העתיקים נעוץ בקיצוניותם ובחופש של מחבריהם, שיצירותיהם (תחילה בע"פ ולאחר מכן בכתב)

לא פורסמו תחת עיניהם הבוחנות של פדגוגים, פסיכולוגים, אנשי משטרת התקינות הפוליטית, כוחות שוק קפיטליסטיים. ויש לומר, גם האלימות שבסיפורים והזוועות, מהווים מרכיב חשוב בכוח המשיכה שלהם.

וכאן מתבקש לשאול בקול את השאלה שהובלעה בטענת בתי הצעירה: האם הסיפורים המטלטלים הללו, שמלכתחילה לא נוצרו למען ילדים, נועדו לאוזניהם? האם אין בהם כדי לעורר חרדות מצד אחד, אלימות מצד שני, ובקיצור, האם אין בהם נזק לנפשו הרכה של הילד?

לתפישתי, לא זו בלבד שאין בהם נזק – טמונה בהם תועלת רבה, ואולם כדי שזו תופק (ועוד לפני כן, כדי למנוע נזקי נפש) יש להבטיח, ראשית שהטקסט אינו נכפה על מאזין צעיר מדי (ועל ההורה להיות רגיש לכך), שנית, שהטקסט המובא בפני הנמען הצעיר אכן הולם את יכולותיו הקוגניטיביות והרגשיות. במילים אחרות, יש להבטיח שמדובר בעיבוד מוצלח לילדים. ומה מאפיין עיבוד מוצלח? כל מה שמאפיין ספרות טובה (סגנון, שפה, מטען רעיוני, הומור, פיוט), אך לפני הכול, כמובן, מידה של סלקציה בבחירת החומרים הסיפוריים והטיפול בהם. מיניות מפורשת, לטעמי, מקומה מחוץ לעיבודים לילדים, אך באשר לאלימות המצב מורכב יותר, לא משום שאלימות היא חלק כמעט בלתי נפרד מן המיתוסים (כלומר, אם נפסול כל סיפור שיש בו אלימות, לא יישאר מה לספר), אלא משום שאלימות היא חלק בלתי נפרד מן המציאות, מנפש האדם, ועוד יותר מנפשו המתהווה של הילד, וסיפורים שיש בהם אלימות הם מכשיר לשיקוף המציאות – החיצונית והפנימית – ולהתמודדות עמה.

נכון, אנו מעדיפים לראות את הילדות כטריטוריה, בועה אפילו, של מוגנות. לכאורה נעשה הכול כדי למנוע מילדינו להיחשף לאלימות (מלבד לכבות את הטלוויזיה בעת דיווח על אירוע אלים או לקלל נהג בכביש), וכולנו נסכים שאין להשוות בין רמת האלימות בחברה הבוגרת לבין זו שבחברת הילדים (ילדי גן, על פי רוב, לא רוצחים זה את זה). מצד שני, חברת הילדים מנפיקה אירועי אלימות על בסיס יומי (בכלל זה אלימות מילולית). וככל שהילדים רכים יותר, כך הם יותר חשופים לאלימות.

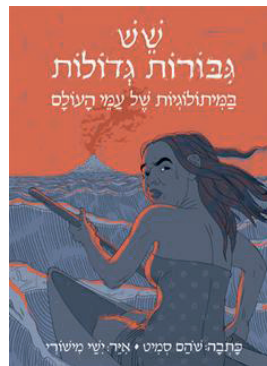
האלימות שבמיתוס, בהיותה שייכת לעולם רחוק בזמן, דמיוני, מסייעת לילד להתבונן באלימות שסביבו, ובו עצמו, בלי שתהיה קרובה ומאיימת מדי. לעתים האלימות שבמיתוסים היא ביטוי של רוע חסר פשר (מפלצת), לעתים היא הכלי למיגור הרוע (חרב ביד גיבור) ולעתים, תוצאה של אובדן שליטה אנושי. כל סיפור על מפלצת ועל גיבור המכניע אותה הוא למעשה סיפור על יכולתו הייחודית של המין האנושי להשתלט על הדחפים הפראיים שלו עצמו. לכן אנחנו נהנים כל כך לקרוא את הסיפורים הללו, המאשרים את כוחנו, את ייחודנו ואת הדרך הארוכה שעשינו מאז היותנו קופים. הסיפורים עוזרים לנו להכיר בכעסים שלנו (כלומר, להבין שזה מה שאנחנו מרגישים), להתמודד איתם, להשתלט עליהם (כמו גיבורים על מפלצות) ולהבין אילו נזקים כעסים עשויים לחולל.

כך, מתוך התבוננות באלימות, סיבותיה ותוצאותיה, הולכת ונבנית אצל הילד תפיסה מוסרית (ותפקיד היוצר המעבד להדגיש ולתווך עניינים מעין אלה). כשבוחנים, למשל, את הסיבות לכעסם של אלים במיתולוגיות שונות, מגלים כי כשמדובר ביחסים פנימיים בין אלים, הסיבות עשויות להיות קטנוניות (והאלים משקפים בהתנהגותם את בני האדם), ואולם כשהכעס מופנה אל בני האדם הסיבות כמעט תמיד מוצדקות. כעס ואלימות מצד האלים הן דרכים לחנך את האדם שסרח להתנהגות נאותה, ומכאן תפקידם העצום של המיתוסים בבניית התרבות האנושית. אחד הערכים המוספים שטומנים הסיפורים הללו לילדים היא באפשרות לקרוא אותם לא רק כסיפורים על יחסי אנשים ואלים או טבע ותרבות, אלא כסיפורים על יחסי הורים וילדים, כשהורים, כאלים, מתגלים לעתים כילדותיים למדי – או, אם תרצו, אנושיים.

ככלל, נפש האדם הקדום הייתה ילדית ופחות מורכבת, ואף זו סיבה להצלחת הסוגה בקרב ילדים ולהזדהותם עם דמויות מיתיות. המיתוסים מציעים לילד מצבור עצום של דמויות אומניפוטנטיות, גיבורי-על הגוברים על כל אויביהם. נפש הילד הצעיר זקוקה למודל ההזדהות הזה, ואולם אני, מעדיפה, ומנסה להבליט בעיבודי, דווקא את הרגשות האנושיים ואת החולשות שעמן מתמודדים גיבורים – שהרי גבורה היא תולדה של התגברות. גיבור-על אין לו ממה לחשוש.

עניין נוסף שחוזר בעיבודי הוא הנושא המגדרי ומקומן של הנשים במיתוסים. עיבוד מיתוסים הוא הזדמנות נהדרת להערות אל מחזור הדם של התרבות גיבורות נשיות וגם, בין השורות, לקרוא תגר על מקומן של נשים בעולם העתיק (נכון שיש פה ושם תרבויות מטריארכאליות...). כמובן, אני מרשה לעצמי לשנות עלילות או את אופיין של דמויות, אך אם אפשר, לא אתן לנשים להיות יפות ולשתוק. אדרוש מהן לשאול שאלות, לבקר, להציע כיווני מחשבה (למשל, לכפור בפתרונות אלימים שהציעו גברים).

אחרון חביב, מיתוסים הם הסיפורים שעיצבו את התרבות האנושית, והקריאה, עם הילדים או בלעדיהם, בסיפורים היפהפיים והחכמים האלה, הנישאים כסירות על פני ים הזמן, היא הזדמנות להתבונן בתרבויות מבעד לעדשת הסיפור. מיתוסים מלמדים אותנו על המקומות הגיאוגרפיים שהולידו אותם. במרכז אמריקה יכבב בסיפורים התיירס, בארצות הצפון – השלג, ובהוואי, הרי געש. יחד עם זאת, האדם במיתוסים השונים, הוא אותו אדם. כשאנו מלווים אותו – נולד, אוהב, שונא, מקנא, כועס, שמח, סובל, מרחם, יוצר, צוחק, בן תמותה – אנו שוכחים עד מהרה את מוצאו ואת צבעו. שמו המשונה שבתחילה נשמע לנו כה זר נעשה מוכר. אנחנו מבינים שכולנו בני משפחת האדם.





## אמת של העין ואמת של הלב: סיפור לידתה של הוצאת ספרים – איך מורה ומחנכת הפכה למוציאה לאור

אורה פין

אני רוצה לספר כאן על אהבתי לסיפורים ולקסם שהם מהלכים. על התנסותי ואמונותי בכוח החינוכי העצום הטמון בהם, ועל שילובם בעבודתי עם ילדים בתחום החינוך האנתרופוסופי במשך שלושים שנה, וההבנה שהלכה והעמיקה בי, באשר לחשיבות הסיפורים בחיינו בכלל ובחיי האדם הצעיר והמתפתח, בפרט. כל אלו הובילו אותי, למרות שמקצועי הוא מחנכת ומורה, להעז ולהקים הוצאת ספרים עצמאית, כדי להביא לקהל של ילדים ומבוגרים, ספרים וסיפורים איכותיים, הן מהבחינה הספרותית והן מהבחינה הנפשית-חינוכית.

אבל דבר דבר, ולפני הכול ברצוני לצטט מפיה של אחת מגדולות הסופרות-מחנכות, סלמה לגרלף (ילידת שוודיה, 1858-1940, כלת פרס נובל לספרות), ולהציג דווקא, ואולי שלא במפתיע, זיכרון ילדות שלה: "כשהייתי בת חמש פקד אותי צער כה עמוק, עד כי אינני יודעת אם ידעתי גדול ממנו מאז. היה זה הזמן שבו מתה סבתי. עד לאותו היום היא נהגה לשבת יום יום על הספה הפינתית – ולספר סיפורים. אני זוכרת את סבתי מספרת סיפורים בזה אחר זה, מהבוקר ועד הליל, ואנו הילדים ישבנו לצידה, שקטים – והקשבנו. אלו היו חיים מופלאים! ילדים אחרים לא ידעו זמנים כה מאושרים כמונו!"

אני לא זכיתי בסבתא כזו, אבל גדלתי בבית שאהבו והוקירו בו ספרים וסיפורים. קראתי ללא הרף (אחרי שלמדתי לקרוא סוף-סוף באיחור, בכיתה ב'...). אבי המציא לא פעם סיפורים למעננו, וגם אני חיברתי ורקמתי סיפורים ילדותיים כבר מגיל צעיר, לא פעם מערבבת בין "מציאות" ל"סיפור" ושוכחת מי מהם הוא מה... כשבגרתי התחיל אצלי, כמו אצל מתבגרים רבים אחרים, חיפוש פנימי אחר משמעות החיים. חיפשתי אז ספרים על מסעות פנימיים, על התפתחות, כאלה שיפגשו את השאלות הקיומיות שהטרידוני לא בדרך פילוסופית, אלא בדרך של חוויה, תמונה – סיפור, ולמרות שגיל ההתבגרות חלף זה מכבר, נשאר בעינו העניין שלי בסוגיות של התפתחות וצמיחה פנימית. אהבתי השלישית הייתה מאז ומעולם חינוך ועבודה עם ילדים, והייתי מתכננת בדמיוני בתי ספר כאלו ואחרים ששם יחוו הילדים שמחה אמיתית ועניין עמוק.

כשפגשתי בגיל עשרים את החינוך האנתרופוסופי, נפגשו שלושת הזרמים, כמו הבניאס, החצבני והדן, והיו לנהר הירדן שלי. הייתה זו אהבה ממבט ראשון. כאן מצאתי חינוך שמדבר על תכנים עמוקים, צומח מתוך שאלות משמעות החיים, עוסק בהתפתחות של הילד מזווית אחרת, תוך שהוא מנסה להצמיח בו אדם שלם על רבדיו השונים ולא רק לטפח את יכולתו השכלית-קוגניטיבית. ופלא על כל פלא – הוא מנסה לעשות זאת על ידי סיפור סיפורים, וכמחנכת אני אמורה גם לחבר סיפורים משלי למענם!!! – זה החינוך בשבילי!

קשה להעביר את איכויותיה או עקרונותיה של דרך חינוכית כלשהי בכמה משפטים, ואני, שעסקתי בשיטת חינוך זו במשך שנים רבות, ואף לימדתי את עקרונות ויישום החינוך הזה במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין ובמקומות אחרים, וודאי שלא אתיימר להסביר זאת כאן ועל רגל אחת. אך משום שבסיפורים עסקינן... אנסה לתת טעימה קלה של פן זה והשימוש בו בחינוך האנתרופוסופי.

על פי משנתו של רודולף שטיינר (1861-1925) מתחלקת הילדות (והחיים) לפרקים פרקים, בשלבים התפתחותיים של שבע שנים לערך, כל אחד. כל "שביעון" מתאפיין באיכות שונה, ועל כן מוצע למחנך או להורה לפנות אל הילד, ולדבר אתו בשפה המתאימה לאותו שלב. בשבע השנים הראשונות לחייו, הילד מתפתח מאוד מבחינה גופנית ועסוק בעיקר בעשייה. הלמידה נעשית תוך כדי חיקוי המבוגר ותוך תנועה ומשחק בלתי פוסקים. המזון הראוי והמתאים, אם כן, לילד בגיל 7-0 יהיה בעיקרו לאפשר לו לשחק, לחקות ולעשות עד כמה שיותר. בשבע השנים הבאות 7-14, הנפש היא זו שמתפתחת וצומחת, ולכן "המזון" המתאים בשנים אלו יהיה מזונם של הנפש והרגש: האמנויות למיניהן עם שפע הצבעים, הצלילים והצורות. השפה שבה נדבר אל הילד ונזין אותו תהיה שפת "התמונות" של הסיפורים. על מנת לסגור את מעגל הילדות (עד הבגרות של גיל 21), אציין כאן בקצרה, שבשביעון השלישי, בין 14-21, האיכות המרכזית היא החשיבה, וכדי לפתח אותה לחשיבה חמה, חיה ויוצרת, נאפשר לנער/ה מפגש עם אידיאלים, עם השאלות הגדולות של האנושות, עם מחקר מדעי חי ואמנותי, ונציע עשייה הדורשת מיומנות גבוהה, כלומר שילובה של החשיבה בעשייה דרך האומנויות.

נחזור, אם כן, אל השביעון האמצעי, זה של שנות בית הספר היסודי. כוחם המיוחד של הסיפורים לחנך ולהצמיח, אינו תגליתו של רודולף שטיינר. מאז ומעולם הכירו בו בני האדם. במשך אלפי שנים טופחו וסופרו מיתולוגיות קדומות ששורשיהן בתקופות פרהיסטוריות, טרם היות הכתב. הכוהנים, זקני השבט והחכמים סיפרו אותן בבתי התפילה, תחת עצים עבותים ובחגיגות ובטקסים מיוחדים. החכמים והמורים של האנושות, העבירו והנחילו לדורות הבאים את סיפור בריאת העולם כפי שנתפס ברוח תקופתם, את תולדות התפתחות האנושות, את שאלות האדם הנצחיות, בכל פעם מנקודת מבט מסוימת, ואת שאלות היסוד של נפש האדם הארכיטיפית, האוניברסלית. סיפורים כמו גניבת האור מהאלים על ידי פרומתיאוס, או עקידת יצחק, הביאו אל נפש האדם אמיתות בשפתה של הנפש, בדרך שבה היא יכולה לקלוט אותן, בשפת "החלום", בשפת "התמונות".

אבל לא רק מיתולוגיות גדולות וחובקות עולם הועברו מדור לדור ושימשו ככלי חינוכי, אף המשלים עשו זאת. המשלים מבטאים את האבחנה שאם אנחנו נותנים לחד צדדיות מסוימת בנפשנו להתפתח באופן לא מאוזן, היא מובילה לכך שלא "מהות האדם שלנו" מכוונת את דרכנו בחיים, אלא פחדנותנו ה"עכברית" או יהירותנו ה"טווסית" או ערמוניותנו ה"שועלית" וכן הלאה.

בחורף, בבקתה אירופית, לצד האש הבוערת באח, או סביב מדורה בכפר אינדיאני, או בכיכר הכפר... סיפרו זקני השבט או הסבתות (כמו זו של סלמה), גם סוג נוסף של סיפורים – הלוא הן האגדות. כשלימדתי בסמינר, שאלתי לא פעם את הסטודנטים מה משותף לרוב האגדות באשר הן, מה מאפיין אותן. שוב ושוב התגלתה בפנינו התמה היסודית של **מסע**. האגדות הם לרוב סיפורי מסע (האין חיינו כאלו?). ישנו מצב התחלתי מאוזן כלשהו ואז מתרחש זעזוע, משהו קורה, משהו הקורא לצאת לדרך כלשהי כדי לתקנו, כדי להביא מרפא, כדי למצוא סגולה או חפץ כלשהו, או כדי למצוא את "מזלו" של הגיבור, את "שאלת חייו" או את "נסיכת נפשו". החלק התאום, המשלים שלו, ההגשמה שלו. בדרכו של הגיבור ניצבים קשיים, הוא פוגש במכשולים, עומד למבחנים (האין זה כך גם בחיינו?), הוא מתגבר או נכשל, מקבל הזדמנות נוספת ו... ככלי חינוכי מחזק, מצליחים גיבור או גיבורת האגדה להגיע לבסוף למחוז חפצם, אם כי לא תמיד לאן שהם חשבו או תכננו להגיע (האין זה כך בחיים?). אך עתה שוב אינם אותם האנשים שיצאו לדרך: הם בשלים יותר, חכמים יותר, זהירים יותר... הם השתנו, צמחו, התפתחו (כלום אין זה מה שאנו מאחלים לעצמנו שיקרה לנו?). כך מספקות האגדות לילדים (ולנו) מעין "מפת דרכים" לשבילי החיים, מכינות אותנו להתמודדויות פנימיות וחיצוניות בשפה העמוקה של הנפש.

המיוחד לחינוך האנתרופוסופי (בתחום זה), הוא שמתוך הבנה זו לגבי הקשר העמוק של הילד לסיפור ולתמונות מצד אחד, ולכוח הטמיר הטמון בהם מצד שני, אנחנו נעזרים בהם ומחנכים ומלמדים באמצעותם. אנחנו מלמדים באמצעותם (כפי שסלמה לגרלף, למשל, ניסתה "ללמד גיאוגרפיה" של ארצה שוודיה, בעזרת הספר **מסע הפלאים של נילס הולגרסון**): את האותיות, רישום צורות, את המהויות של פעולות החשבון, על טבעה העמוק של החקלאות ועוד ועוד. אנחנו מספרים סיפורי טבע כדי ללמד על צמחים, חיות ותופעות מסביבנו. אנחנו מתייחסים להיסטוריה מתוך מהות שמה (HISTORY - STORY) כלומר סיפור תולדותיה של האנושות, ומביאים אותה (עדיין במידה מרובה אפילו בגיל 14, כתה ח') כסיפור – ובע"פ.

אבל אנחנו נעזרים בסיפורים לא רק למטרה הדידקטית, אלא ככלי מצמיח, מקור להעשרת הנפש, כפי שתיארתי קודם. אנחנו "משקים" ו"מזינים" את הילדים במיתולוגיות הגדולות. באגדות ובסיפורים. אני מדמינת את התהליך להיווצרותה הטבעית של קרקע יער דשנה: שכבות של עלים שנושרים, פירות שנופלים מן העצים ואלו הופכים אט אט, בחשיכה, לאדמה פורייה שממנה יוכל לצמוח בהמשך חייו של הילד, אותו עץ או צמח אחר, שהוא או היא אמורים להצמיח – הצמח הייחודי שלהם.

אבל לא רק סיפורי העבר הרחוק מזינים את הנפש (שלנו ושל הילד). במאתיים השנים האחרונות נכתבו אינסוף ספרים וסיפורים, איכותיים יותר ופחות (ויש גם עניין של טעם וגישות וכדומה). אנחנו מנסים כמובן בדרכים שונות לעודד, לעניין, לסקרן ולשלהב את הילדים לקריאה עצמאית בכלל, אבל אנחנו משתדלים מאוד להפגיש אותם גם (וכאן אני מתקרבת ממש ממש ליוזמת הוצאת הספרים שהקמתי) עם ספרים שכל אחד ואחת מאתנו, המחנכים, מרגישים שהם מיוחדים, בכך שבנוסף

לערכם הספרותי יש להם גם ערך נוסף חינוכי ונפשי. ספרים וסיפורים שיש בהם מסע של התפתחות פנימית, של מפגש בקשיים, לימוד פנימי וצמיחה, שבמהלכם הגיבורים עוברים שינוי, או ששזורות בהם אמיתות עמוקות על החיים בדרך תמונתית, והם יוכלו להרגשתו של המורה, להעשיר את אותה קרקע-נפש עליה דיברנו קודם.

המלצתי להורים לקרוא לילדיהם (ומאוחר יותר לתת לילדים לקרוא) ספרים מסוג זה שכבר היו קיימים בעברית, ואילו אני בחרתי לספר בכיתה סיפורים מתוך אוסף גדול מאוד באנגלית, שאספתי בשקיקה במשך שנים רבות. תרגמתי אותם בחופשיות והקראתי לילדים בהמשכים, מתוך דפים בכתב ידי (שיותר מאוחר הוקלדו על ידי אימהות הכיתה המסורות והנהלות), וכך הגיעו לחיי כיתתנו **האשה החכמה** של ג'ורג' מקדונלד, **הקשת הלבן** של ג'יימס יוסטון, **סיפורי חורף** של סלמה לגרלף, **היפופוטם החרסונה הכחולה** של ג'ואן גרנט ועוד. שם גם הונח הזרע של מפעל התרגום והוצאת הספרים שלי, זרע שלקח לו עוד חמש עשרה שנים כדי לנבוט, כשהילדים והאימהות התחננו שהספרים האלו יראו אור בדפוס יום אחד, ויהיו נגישים להם ולילדים אחרים. כל השנים שחלפו הייתי עסוקה במלאכת החינוך עצמה, אם כי הוספתי לתרגם סיפורים וספרים עבור מורים אחרים וכיתות אחרות, ולקח לי 15 שנים להתפנות לקפוץ "לתהום" ולנסות לעשות את הבלתי אפשרי – להקים הוצאת ספרים עצמאית, פרטית וקטנה, שתאפשר לי למלא את הבטחתי לאחרים ולעצמי, ולהגשים את החלום להגיש ספרים כאלו, שהם "מזון לנפש" – סיפורים שיש בהם אמת-של-הלב.

אשתף כאן בנגיעות אחדות מתוך הסיפורים, בפנינים אחדות, כדי להדגים אותה איכות מסע והשתנות, שהיא חמקמקה למילים אך בהירה ללב, ושאותה אני מחפשת בספרים ובסיפורים לילדים (ולמבוגרים), אותם אני מתרגמת ומוציאה לאור.

בספר **האשה החכמה**, הנסיכה שפונקה עד שהיא חושבת עצמה **למישהו החשוב ביותר בעולם**, מובאת על ידי האישה החכמה לבקתתה הקסומה. שם היא נכנסת בהתגנב לאולם תמונות, ובורחת על ידי כניסה לתוך תמונה, וכך גם לתוך חייה, של בת רועים. (כלום לא נדמה לנו לא פעם שהחיים האחרים, של "הם" כלשהם, שנראים מבחוץ כמו "תמונה" היו כל כך יותר נפלאים עבורנו...). דרך הקשיים והמתנות שהחיים מזמנים לה, ודרך מפגשיה עם האישה החכמה, שלא מוותרת עליה, היא מתחילה להבין שעליה לעבור עוד דרך בטרם תהיה באמת נסיכה, או כפי שמבטאת זאת האישה החכמה עצמה: "הקשיבי לי ילדתי! אף אחת אינה יכולה להיות נסיכה אמיתית, עד שאינה הופכת להיות השליטה האמיתית של עצמה. כל עוד מצב רוח מסוים גורם לך לעשות משהו שעליו תצטערי כשתהיי במצב רוח אחר, את משרתת של מצבי הרוח – ולא נסיכה. מי שעושה את מה שנכון לעשות, גם אם זו קבצנית מלוכלכת ברחוב, הרי היא לאמתו של דבר נסיכה מכובדת וראויה להערצה...". בבקתתה של האישה החכמה חדרים רבים, שונים ומשתנים, שבהם יכול כל מבקר בבית לפגוש... את עצמו בדרך מיוחדת. לקראת סוף הספר הנסיכה **מבקשת** להיכנס לאחד החדרים ולעמוד בניסיון, כדי ללמוד להיות נסיכה אמיתית, ולהתגבר על התקפי הזעם שתוקפים אותה כשמבוקשה לא ניתן לה במלואו ומיד! היא שואלת את האישה החכמה, "האם תאמרי לי מתי מתחיל המבחן?" "לא

בדיוק, "עונה לה האישה החכמה, " אבל אספר לך כמה דברים שיוכלו לעזור לך. סכנה אחת טמונה בכך שתחשבי שאת במבחן לפני שהוא באמת התחיל ותאמרי לעצמך: "הא, זה ממש קל. אולי זה מבחן קשה לאנשים אחרים, אבל בשבילי הרי זה עניין של מה בכך!" ואז, לפני שתשימי לב, יתחיל המבחן האמיתי – ואת תכשלי בו באופן מביש. " (כמה נכון לגבי מבחני החיים!). האישה החכמה מעניקה לנסיכה, ולכל מי שמגיע אליה, את מלוא אהבתה, ללא עוררין, ומצד שני מעמתת אותם עם אותם חלקים בתוכם, הנדרשים לעבור עידון או שינוי, כדי שיאפשרו להם לצמוח ולגדול. (כלום אין זה מה שכולנו זקוקים לו, מייחלים לו ובה בעת חוששים מפניו?)

בספר **בן-מלך-אירלנד** אני בוחרת לשתף אתכם ברגע קשה. בן המלך זכה בִּפְדֵּלְמָה, אהובתו, בתו של המכשף-מארץ-יִרְפְּתִי-הַאֹפֶל, רק כדי לשוב ולאבדה. היא שבויה בידיו של מלך-ארץ-הערפילים ורק מכה מחרב-האור תוכל להורגו – ולשחררה. במאמצים גדולים כבר הצליח בן המלך להשיג את החרב יקרת הערך, אולם עכשיו, משהיא בידו, גבה בו ליבו. הוא פוגש באנשים אפורים וקטנים המתגוררים במערה מתחת לפני האדמה, וביוהרה ואטימות לב מצווה עליהם לשרתו. נקמתם לא מאחרת לבוא. הם לוכדים אותו ברשת (רשת הגאווה של עצמו?) ומשחירים את חרב האור (אותה כבר השחיר הוא בהתייחסותו...), בשפשפם אותה על גבי פרסת חמור. עתה עליו לצאת לנדודים נוספים וארוכים עד שיוכל למרק את החרב (ואת עצמו).

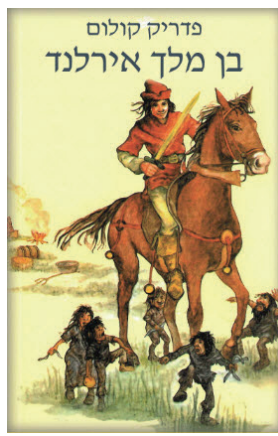
יכולתי להמשיך ולתאר רגעים נוספים ותמונות מיוחדות ונוגעות (כשאני מתחילה, קשה לי להפסיק, משום שאני כל כך אוהבת את הספרים הללו וקשורה אליהם). אני מאמינה שברגעים קשים, רגעי היסוס, או ייאוש, או מבחן, או בחירה בחיים, אותם רגעים משמעותיים איתם ייפגשו האנשים כילדים, או כנערים, או כמבוגרים, יוכלו רגעים מיוחדים אלו מן הסיפורים, לעמוד לימינם במודע או שלא במודע.

לסיום, אני רוצה להוסיף שכדי להיות באמת משמעותיים, על הדימויים והתמונות שבהם משתמשים הסופרים להיות "תמונות-אמת" או "דימויי-אמת". כלומר, שלמרות שהם לגמרי פרי הדמיון ואגדתיים באופיים, הם אינם רק תוצר השתעשעות שרירותית גרידה של הדמיון (שהינה נחמדה כשלעצמה – אני לא באה כאן לשלול סוגות או יצירות ספרותיות מסוג זה – רק ש"תפקידם" בחיי הילד שונה), אלא שניתן לומר עליהם שהם "יכלו להיות אמיתיים", כלומר שהאמת הפנימית שלהם כל כך חזקה, עד שהיא מתעצמת דרך הלבוש הפנטסטי. (**הסיפור שאינו נגמר** הוא, למשל, דוגמא מובהקת בעיניי לסוג כזה של דמיון, או ספר). מהבנה זו לגבי האמת הטמונה בדמיון צמח גם שמה של ההוצאה לאור – "סיפורי אמת-של-הלב", ואשתף בתיאור של רגע שהתרחש באמת בכיתתי (מתוך ההקדמה לספר **האישה החכמה**):

"הרמתי את הדפים של הפרק החדש שתרגמתי וכבר עמדתי להתחיל להקריא, כשלפתע שאל אחד הילדים: "זה סיפור אמיתי?" "בחייך, איפה ראית ילדות נכנסות לתוך תמונות?" השיב לו קול אחר. ובכל אופן, על פי השקט המיוחד שהשתרר, היה ברור שהשאלה ממשיכה להדהד, פתוחה,

בחלל הכיתה. 28 זוגות עיניים, 28 לבבות מצפים... כמו תמיד, כשידעתי שזה רגע חשוב אבל לא היה לי מושג מה לעשות, השתהיתי – וביקשתי עזרה. "הסיפור הוא סיפור אמיתי", אמרתי לבסוף, "אתם יודעים, יש כל מיני סוגים של אמת: אמת של העיניים... אמת של הלב... הסיפור הזה הוא סיפור אמיתי, באמת של הלב." והכיתה נשמה לרווחה.

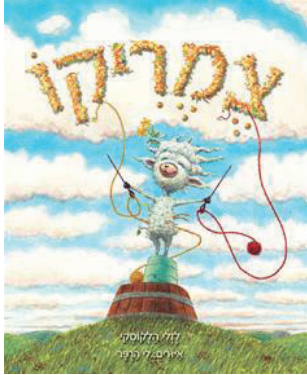
לסיום הסיורים, אקרא לה, לסבתה של סלמה לגרלף, שתבוא לעזרתי. נתקלתי בדבריה בחודשים האחרונים, תוך הכנות להרצאה על סיפורים וספרים, ומצאתי בהם הד לאותו גילוי עצמו שגיליתי אני מול הילדים, מבוטא בדרך שונה ואם זאת כל כך דומה. וכך ממשיכה סלמה בתיאורה: "אין לי זיכרונות מרובים מסבתי... אבל אני זוכרת בבהירות שכאשר הייתה מסיימת סיפור היא נהגה להניח את ידה על ראשי ואמרה: 'כל זה אמת כמו שאני רואה אותך ואת רואה אותי'..."



**ביקורת**







## צמריקו – דמותו של מורד

על הספר "צמריקו" מאת לזלי הלקוסקי  
(איורים: לי הרפר, כנרת, 2009, מאנגלית: תומר קרמן)

פסי ארבליך

הספר צמריקו מתאים לגילאי גן, אך המסר שלו מתאים לכל גיל. ספר זה הוא חלק ממכלול של ספרים שראו אור בשנים האחרונות, וקורצים במסרים ובהומור שבהם לעולם המבוגרים (לדוגמה: הכבשה שבאה לארוחת הערב מאת סטיב סמולמן (כנרת, 2008), כרובינה מאת תמר הוכשטטר (מטר, 2012) ודומיהם). בספרים

אלו משמש ההומור כמקפצה להעברת המסר. הסיפורים מציגים אג'נדה מודרנית ותפיסת עולם מוסרית-מערבית, והמחברים מוצאים בפורמט הספרותי לגיל הרך מצע מתאים להעברת המסרים שלהם ולחינוך דור העתיד. יש בספרים אלו עומק מחשבתי ומספר רבדים הפונים לגילאים שונים. לרוב גם האיורים המופיעים בספרים אלו, משמשים כרובד נוסף להדגשת המסרים ולפנייה למגוון גילאים, והם מעניקים ערך מוסף לטקסט.

גיבור הספר הוא כבש צעיר בשם צמריקו, צעיר חסר דאגות, נמרץ וסקרן. ההתרחשות מתארת נקודת מבט שונות: של ההורים, של צמריקו ושל הסב. ההורים מודאגים, הם רואים את בנם מתנהג באופן שונה מהמצופה מבני גילו. צמריקו אינו מבצע את הפעולות המקובלות כמו גזיזה וסירוק הצמר באופן החברתי המקובל. הוא מחמיר את המצב בכך שהוא בוחר במראה ובהתנהגות שמבדלים אותו באופן מובהק ויוצרים הבחנה בולטת בינו לבין שאר החברה, כפי שהוא עצמו מספר להורים: "במקום לצבוע את החוטים, צבעתי את עצמי..."

הסופרת משתמשת במבנה ספרותי חוזר. כל סצנה נפתחת באמירת האם: "לצמריקו היו היום קצת בעיות...". לאחר מכן האב שואל: מה קרה? וצמריקו מספר. מיד אחר כך מגיבים ההורים במשפט ביקורתי מודאג, וצמריקו שאינו מפנים את טון הדברים מציין את החוויה שחווה כנפלאה. את הרב-שיח המשפחתי מסיים הסב במילים: "אין מה לדאוג". מצב זה חוזר על עצמו כשש פעמים: בנושא השתובבות עם הכלבים, בנושא גזיזת הצמר, בנושא סריקה, בנושא טווייה, בנושא צביעה וכן הלאה וכן הלאה.

הלקוסקי משתמשת במבנה זה כדי להדגיש מצד אחד את הקושי של ההורים לנוכח השונות של צמריקו וההשפעות שעלולות להיווצר מחריגות זו בעתיד, ומן הצד השני את חוסר ההפנמה של צמריקו לגבי ההערות הנאמרות לו, שכן לדידו החריגות איננה מהווה כל בעיה, יתר על כן, ככל שההנאה גדולה יותר, כך טוב יותר ומשמח יותר.

כך, לדוגמה, מתרים בו ההורים:

**... תישאר עם העדר כמו כולם.**

**תגזוז את הצמר כמו כולם.**

**תסרוק את הצמר כמו כולם... וכו'**

הדגש שחוזר בהתראות ההורים הן צמד המילים "כמו כולם", כשמבחינתם מדובר בהליכה הנורמטיבית בתלם. הדאגה של ההורים נובעת מהסתכלות שמרנית, ומבין השורות עולה החשש של "מה יגידו השכנים". צמרִיקו מייצג את ה"ראש הפתוח". ההסתכלות שלו על העולם מודדת את החוויה בפני עצמה, והוא לא מבקש לשמוע מה הדעה המקובלת או הנכונה. הסופרת משתמשת בסיפורו של צמרִיקו כדי להביע ביקורת על מוסכמות חברתיות מקובלות, בדגש על סטריאוטיפים של תפקידים ושל מקום חברתי. לתפיסתה החינוכית של הלקוסקי סימוכין במחקרו של ד"ר פיינשטיין, **איך לגדל ילדים יצירתיים ושמחים יותר:**

"אנשים אוהבים לחשוב בצורה של שחור ולבן, למרות שהמציאות אינה שחור ולבן. הורים שקיבלו בילדותם חינוך נוקשה שלא עודד את המיוחדות שבהם, עלולים להמשיך את שושלת חוסר הטיפול לנהוג באופן דומה עם ילדיהם, תוך שהם מטפחים בהם את ההכרח "להיות כמו כולם" או "להיות נורמאלי" תוך דיכוי בלתי מכוון ובלתי מודע של יכולת הילדים ליצור, לחדש ולהביא הפתעות אל העולם" (פיינשטיין, 2010, עמ' 12).

כשההורים מבינים שצמרִיקו אינו מפנים את הביקורת שלהם, הם מחליטים לקיים אתו שיחת הבהרה שתעביר לו את המסר שלהם. זו גם נקודת המפנה בסיפור. צמרִיקו מופתע מגישת ההורים, אותה לא קלט עד כה, ומבטיח לחשוב על הנושא. אלא שהמסקנות שלו מעוותות את תפיסת ההורים... ההרהור בנוגע לחייו מביא את צמרִיקו לשנות את התנהגותו, אך לא להתיישר לפי דרישות ההורים. צמרִיקו מסיק שעליו ללמד את כולם את דרכו שלו, שבמרכזה נמצאת ההנאה מהחוויה. ניתן לראות כאן שהנאמנות של צמרִיקו לתחושותיו האישיות והאותנטיות, הופכת אותו למעין מנהיג, כך שבסופו של הסיפור, חבריו מחקים את מנהגיו.

הלקוסקי מנצלת את הבמה שלה כסופרת ילדים להעברת מסרים שהיא רואה בהם משמעות חינוכית. בפתיחת הספר מופיעה הקדשת הסופרת ליצירתה: "לאמאא שלי, סלי הרברט, שידועת לכבד את כולם". בהקדשה זו ניתן לראות שנושא הספר הוא בנפשה של המחברת, והיא ממשיכה באג'נדה החינוכית שעל ברכיה גדלה ואותה היא מוקירה. לעניין זה ביטוי גם בכריכה האחורית, כאשר בהצגת המחברת והמאייר נכתב: "...כמו צמרִיקו גם הם הלכו בתלם והוכיחו שלפעמים לא רק כיף להיות שונה, זה אפילו מומלץ". תיאור קצר זה מסכם את התפיסה שמבקשת הלקוסקי להנחיל בספרה, לפיה לעיתים דווקא היציאה מהנורמה המקובלת מובילה לחוויות מעשירות ולהישגים יוצאי-דופן.

תפיסה חינוכית זו מופיעה כיום בספרים נוספים. ניתן להזכיר בהקשר זה את **הגדי שעשה מוון** מאת שלומית דותן (מודן, 2011), ואת **הגמד הגבוה, הענק הנמוך** של רינת הופר (זמורה-ביתן,

2011). גם ספרים אלה באים לפתח מודעות ואכפתיות לנושא החריגים בחברה. השוני יכול לבוא לידי ביטוי בהיבט הגופני, בסגנון התנהגותי או מחשבתי. עניינים אלו נמצאים היום בראש סדר העדיפויות החברתי, וזאת לאחר שבמשך דורות רבים נושאים אלו הוזנחו, והחריגים המצויים בשולי החברה נדחקו מן התודעה. היום מקובל להציף את הנושאים הללו במטרה ליצור חברה אמפתית יותר. הסופרים המוזכרים לעיל ודומיהם מקפידים להציג את השוני מכיוונים שונים, ובכך להשפיע על החברה, מבוגרים כילדים, כך שיפתחו עין מזדהה ולב רגיש יותר.

סיום הסיפור מציג את שמרנות ההורים בבדיחות הדעת. ההורים מחזיקים את הראש (בין הטלפיים!), נאנחים (כמו "פולנים" טובים) ומוצאים "סיבה" חדשה לדאגה:

**"צמריקו חושב בצורה שונה", אמרה אימאא.**

**"אני יודע", אמר אבאא.**

**"עכשיו כולם נראים כמו צמריקו ומתנהגים כמו צמריקו", אמרה אמאא.**

**"אני יודע", אמר אבאא. "איך נזהה אותו עכשיו?"**

המשפט האחרון מדגיש את הסאטירי בסיפור, שכן כשהורי צמריקו רצו שהוא יישר קו ויהיה כמו כולם ויתנהג "בהתאם", התהייה איך יזהו אותו, מעולם לא עלתה על הפרק. ד"ר פיינשטיין מתייחס גם לנושא זה: "כהורים תפקידנו ללמד, להוביל ולהשפיע, אך אין זה מתפקידנו לעצב את אישיות האדם שצומח לידנו. הוא יעצב אותה בעצמו. אם נשפיע באופן חיובי עם אהבה ומרחב הולם ליצירתיות ולמקוריות, יכול הילד לעצב את אישיותו כבעלת כוח ובטחון למקוריות ולייחודיות. אם ההשפעה תחרוג מתחומיה לכיוון של התערבות גסה מדי, נקבל ילד כנוע וחסר עמוד שדרה, או לחילופין התנגדות סמויה או גלויה למאמצינו העודפים." (פיינשטיין, 2010, עמ' 135).

ברובד הפסיכולוגי, ניתן לראות את הדמויות כאבות טיפוס המייצגים גישות חברתיות שונות. דמותו של צמריקו, היא למעשה הייצוג של תום הילדות, מעין שה תמים במשמעות של פשטות הדברים והסתכלות תמה. הלקוסקי משתמשת בו כדי להראות שהפרופיל הפסיכולוג הראשוני של ילד, הוא נטול שיפוטיות. לילד אין סיבה לפתח דעות קדומות, היות שהוא רואה את העולם כמות שהוא. לא לחינם אומרים "שילדים לא משקרים" – ילד קטן בתחילת חייו הוא נטול אינטרס, והוא מדווח על מה שהוא רואה כפי שהוא חווה. ילדים בגיל הרך פשוט נוטים לספר ולתאר את המציאות כפי ששמו לב אליה. רק בשלב מאוחר יותר, לאחר שהם לומדים ניואנסים חברתיים מהסביבה הבוגרת, הם מפתחים רגישות אגו ומשתמשים במידע על מנת להשיג משהו או להגן על האינטרסים שלהם. הסופרת משתמשת באופי של צמריקו כדי לדבר דרך עיני הילד, וכך יוצרת הזדהות וחיבור לדמות, וממילא גם לאג'נדה שהיא מייצגת.

בקריאה ראשונה אין ביטחון שסיפורו של צמריקו יישמע לילד יוצא דופן, מכיוון שלרוב הוא שקוע בעולמו שלו ומנתח את הדברים על פי צרכיו. חלל זה באים ספרי הילדים למלא בתוכו, כך

שמלבד ההנאה מעצם הסיפור, יהיה גם ערך מוסף של היכרות עם עולמות שונים, טיפוסים מגוונים וערכים. באופן זה ההיחשפות לספרים מעשירה ומסייעת לבניית העולם הערכי של הילד, כפי שכותבת מרים רות: "קטעי חיים, המתוארים בסיפור, בכוחם לספק, להרגיע ולהרחיב את ממדי ההבנה לבעיות הזולת. הרפיה רגשית הבאה בעקבות סיפור שבו מתוארות הדמויות באמיתות כנה, יוצרת רווחה, מרחיבה את הניסיון של החיים ובונה את האישיות. תוך הזדהות עם גיבורים חי הילד את גורלו של הזולת. דרך הגיבורים – דמויות הסיפור – סולל הילד את הדרך אל עצמו, אל הבנה יתרה של בעיותיו" (רות, 1977, עמ' 12).

הוריו של צמריקו מייצגים את האבטיפוס של האדם הבוגר, המונע מאינטרסים לא "טהורים". תפיסות מגובשות, השקפות עולם, דעות קדומות, והסתכלות סטריאוטיפית היא חלק מזהותם. אדם בוגר מסתמך על החוויות שצבר לאורך שנות חייו, ותורמות לעיצובו והתפתחותו, ואף האדם המודע ביותר, שופט את ההתרחשות על בסיס ניסיונו הקודם ומושפע מהעמדות שסיגל לעצמו עם השנים.

תפקידו של הסב בסיפור נועד להוסיף לסיפור קריצה הומוריסטית, אבל משמעותית. הוא מייצג את זקן השבט, החכם והמנוסה, שחווה וראה הרבה, ועל בסיס ניסיונו העשיר, למד שלכל כלל יש יוצא מן הכלל, ואם נפתחים מעט לגישות שונות, לדברים יש נטייה להסתדר כל עוד אין מישהו שנפגע. הסופרת משתמשת בדמותו על מנת ללמד את הילדים וגם את הוריהם, להתקדם ולפעול על פי תחושות הבטן ולתת לכל אחד מקום משלו.

שפת האיור של לי הרפר, משלימה את האווירה ההומוריסטית של הספר. אפשר לראות באיורים דוגמאות שתורמות למכלול המסרים הכללי שמציגה הלקוסקי. לדוגמה, באחת הפעמים בהן הסב אומר: "אין מה לדאוג", רואים את דמות הסב ומאחוריו תמונות ממוסגרות המתארות שובבות (חבישת כובע שטותי) והרפתקאות (דמות במטוס פרטי), והללו מחזקות את דמותו של הסב כמי שחווה הרפתקאות וההתנסויות רבות משלו. ניכר שצמד היוצרות עבדו יחד והייתה חשיבה משותפת לכותבת ולמאיירת. האיור בספר הוא חדשני, וחורג ממסורת האיור של ספרי ילדים לגיל הרך. לרוב, בוחר המאייר מקטע מסוים בספר ומקדיש לו איור, ואילו **בצמריקו** האיור קרוב יותר לעולם הקומיקס. בדומה למבנה הסיפור, ישנו סגנון מבני חוזר שמלווה את חלקי הסיפור, ולעיתים הטקסט מודפס על האיור עצמו. בעמודים רבים מופיע יותר מצויר אחד, ולעיתים יש חריגה מגבולות האיור בציורים קטנים יותר, שמביעים רגש או קריצה משעשעת שהמאייר בחר להדגיש. באיור של הרפר קיים דגש רב על תנועתיות, שתורמת לאווירה הקלילה והאנרגטית של הסיפור. ניתן לראות זאת לאחר השיחה של צמריקו עם הוריו, שיוצרת מפנה בעלילה, שיחה שתוצאותיה הן "כל הלילה הוא חשב וחשב". הרפר בוחרת כאן בטכניקה המאפיינת סרט מצויר כדי להדגיש את מהלך החשיבה וההתלבטות, ויוצרת רצף של תמונות קטנות בעלות פרטים קטנים שמשתנים מאיור לאיור. במאמרה של גונן (2004) "ארבע פנים לאיור", היא מדגישה את חשיבות השיתוף בין הכתיבה לאיור: "האיור ממשיך לשמש להקלה על הלמידה ועל הפנמת מושגים תיאורטיים ומופשטים בספרי ילדים,

באמצעות המחשת הטקסט והצגת תיאורים ויזואליים השוברים את רצף הטקסט, תוך ניסיון לרתק ולעורר עניין. דרך זו קשורה להמחשת הטקסט ולהרחבתו באיורים. (גונן, 2004, עמ' 112).

גם על פי רמת הכתיבה שמאפיינת את הספר ניתן לראות שהלקוסקי אינה מזלזלת בקורא הצעיר. הספר נע סביב הציר של הביטוי האלגורי "ללכת עם העדר", שבמובנו הפשוט מכוון להתנהגות חסרת מחשבה שזורמת עם הכלל. הסופרת בחרה במכוון בדמות מעולם הצאן שבניגוד לבני מינה עוצרת לחשוב, ובחרת בחירות אישיות. כך, יש כאן גם רובד לשוני אלגורי שחבוי בין דפי הספר ומעניק רובד נוסף למסרים של הסופרת, שעיקרם ביקורת חברתית נגד היסחפות אחר דעת הרוב או המקובל, וחינוך לחשיבה עצמאית החל מגיל צעיר.

הכבוד של המחברת לקהל היעד הצעיר, ניכר גם בלשון בה בוחרת הלקוסקי להשתמש. היא מאמינה ביכולות של הילד להיחשף למושגים חדשים, וחושפת את הילדים לאינפורמציה חדשה באמצעות מונחים מעולם גידול הצאן ותהליכים שונים כמו טוויה, סירוק, גזיזה וכיו"ב. השימוש בסיפור שכתוב ברבדים שונים והזכרת מונחים מעולם גידול הצאן, באים לעורר סקרנות בילד, ומתוך כך להעשיר את עולמו תוך הקניית ידע באופן בלתי אמצעי. גם כאן ניתן לראות שהלקוסקי כותבת מתוך השקפת עולם חינוכית, והדבר ניכר ברבדים השונים בהם היא יוצרת גישה ומסילות לליבם ומוחם של הילד והוריו. הרבדים השונים בסיפור מאפשרים קריאה ולימוד חוזרים, והרמות השונות בעלילה ובכתיבה מגבירות את ההנאה ומחזקות את מעמדו של הספר כאיכותי ומתאים לגיל הרך.

## ביבליוגרפיה

- גונן, תור ר' (2004). "ארבע פנים לאיור: הפונקציות הקוגניטיביות, הערכיות, האמנותית והפסיכולוגית של האיור בספר הילדים העכשווי", **עולם קטן**, 2, עמ' 111-140.
- דותן, שלומית (2011). **הגדי שעשה מווי**. בן-שמן: מודן.
- הוכשטר, תמר (2012). **כרובינה**. תל-אביב, מטר.
- הלקוסקי, לזלי (2009). **צמרירקו**. אור-יהודה: כנרת זמורה-ביתן דביר.
- הופר, רינת (2011). **הגמד הגבוה הענק הנמוך**. אור יהודה: כנרת זמורה-ביתן.
- סמולמן, סטיב (2008). **הכבשה שבאה לארוחת ערב**. מאנגלית: תומר קרמן, אור-יהודה: כנרת.
- פיינשטיין, פינקי (2010). **איך לגדל ילדים יצירתיים ושמחים יותר**. תל-אביב: ספר לכל, עמ' 10-22.
- רות, מרים (1977). **ספרות לגיל הרך**. תל-אביב: אוצר המורה, עמ' 18-31.

## בין הניסים לבין הנפלאות

על הספר: "מי יתפור מעיל לפיל?" מאת רינה לוינזון,  
איורים: יוחנן לקיצביץ, הוצאת צבעונים, 2006

אדלינה קליין



הספר מתחלק לשלושה נושאים עיקריים שהראשון בהם: משימות, וכישרון ההתמודדות עמן.

"הכישרון" הטבעי, נעוץ בחשיבה היצירתית, אשר מחלצת את הגיבורים מכל כישלון אפשרי. ראה בשיר: 'ידידים ממאדים' (ע' 10-11). ילדה מוצאת פתרון ל"בדידות ולשעמום", וממציאה "חברים גמדים" שבאים לשחק עמה ישר "ממאדים" כשהיא זקוקה להם. אך כשאימא נוזפת על הבלגן שהותירו משחקה הפזורים בחדר, הגמדים נעלמים מיד. וכשהילדה זקוקה להם שוב, די לה "לצחקק" והגמדים שוב מופיעים ומשתובבים עמה.

בשיר 'בלגן מארגן' (ע' 22-23) אנו מוצאים שוב, את "יופיו" של אי-הסדר בחדר הילדים, בסממנים של יצירתיות (בדמיון מרקיע שחקים), בהמצאות של להטוטנים, קסמים, ולוליינות – שמטרתן להשיב הסדר על כנו. הפואנטה, כששב החדר להיות כשהיה, הוא הופך למעשה למשעמם וחסר עניין...

מחד, כישרון העמידה הנוסף של הילד, הוא "במכשול" של הבריחה מ"הפחד". ובאידיך, בשאיפה ל"הישגיות" ולתנופה – ראה בשיר 'לעוף'. שני הגורמים הללו מפתחים את דמיונו של הילד ורינה לוינזון, מסייעת לנו לנתב נכון את המהלכים.

בשיר 'הפחד' (ע' 16-17), אנו פוגשים באיור דמות חשוכה ומאיימת – דמותו המוזרה של "הפחד". ולעומתו, ניבט לפנינו ילד "צוחק" רץ בהיתול סביב למעגל. מי שרואה את הציור וקורא בד בבד את השיר, מבחין בניסיון לבלבל את "הפחד" אשר נותר על עמדו מאובן. האם זאת נועזות? אומץ לב? או גבורה שחש הילד? לא ברור. אך מה שכן ברור, טוב מראה עיניים וקריאת הטקסט, כדי להפיג את המתח המתעורר נוכח "הפחד". ואולי רצוי לדמיין אותו ב"משחק מחבואים" (שגם שם, מסתתר איזה אפקט לא מוגדר ל"פחד", אשר מלווה "בסיומו הטוב", שובבות ושמחה).

מנגד, משגברנו על הבריחה מ"הפחד", מגיעים לשאיפה של "הישגיות ותנופה" (כמוזכר לעיל) בשיר 'לעוף' (ע' 24-25). כאן מדגישה המשוררת כי: "...מִי שְׂרוּצָה לְעוֹף כְּבָר עָף / אִם כָּנָף אוֹ בָּלִי כְּנָף... ושבה ומחזקת דבריה במילים נרדפות לאותו משפט: "...כָּל הָרוּצָה לְעוֹף – יְעוֹף!"

**בחלק השני** של השירים, המשוררת שמה יתבה על "מה נכון ומה לא" (בתמונות מצב לא שכיחות) תוך ניסיון להצביע על טעויות אשר עושים המבוגרים, במסריהם המבלבלים עולמם של הקטנים.

הנה בשיר 'לא ולא' (ע' 14-15): עוד בטרם קראנו את השיר, המבט תופס את האיורים הנפלאים של יוחנן לקיציץ, בשלטי התמרורים האחוזים בידי ההורים, ובהן "אזהרות" לילד, על כל צעד ושעל: **לא לעשות כך, ולא לעשות אחרת.** ואז תוהה הילד האם יש גם תמרור שאומר: **כן ומותר!?**

הנה לפיכך, ייתכן שמרוב "איסורים", הילד מותש לחלוטין, ראו השיר 'לא רוצה לקום' (ע' 8-9). ככל שיעמידו לפני הילד פיתויים, כמו מיני מתיקות או דברי חנופה, שכדאי ללכת לכיתה, כי יפגוש בחבריו... הוא מוותר בקלות. וגם לטפס על עץ אינו חפץ. ובוודאי לא להתרחף. אפילו מאיומים שיביאו "משטרה" אינו נרתע. כל רצונו לישון. והוא אומר: "אַנִּי נִרְדָּם / אַנִּי לֹא עֵר / וְשׁוֹקוֹלֵד ... תָּנּוּ לְשׁוֹטֵר".

באם ילד הגיע למצב בו השינה עדיפה בעיניו, יש לבדוק את "הסיבה", כיון שב"תוצאה" נפגשנו זה עתה. וטוב לעשות זאת שעה אחת קודם, בטרם יהיה מאוחר מדי.

השירים החכמים הללו מובילים אותנו לתכונות חריפות עוד יותר הקיימות בנו כבני אנוש. דוגמאות ניתן למצוא בשירים: 'הרגוז' ו'לא כדאי לריב'. בשיר 'הרגוז' (ע' 18-19) פוגשים "במשל ונמשל" על אדם שתכונתו הבולטת היא "הרוגז" על כל דבר, וכולם אשמים מלבדו. הנה כך משנשברת בביתו קערה, מרוב רוגזו על כולם – עוזב את ביתו ונכנס בטעות לקרקס... שם הוא פוגש נמר, שכמוהו נרגן. משרואה את החיה והתנהגותה הגסה, קולט מה זהה התנהגותו הוא לזו של הנמר. או אז, שב לביתו ומתקן הקערה.

בכל ספרי האגדות והמשלים לילדים, אנו פוגשים את ההשוואה בין הדומה והשונה – בינינו לבין החיה. מדרך הטבע, התנהגותנו חייבת להיות שונה וחכמה בשל השימוש בשכלנו המורה לנו מה, איך, וכיצד להתנהג, ובמקביל, לשאת באחריות לתוצאות מעשינו.

ומעניין לעניין באותו עניין, רינה לוינזון נותנת אזהרה ברורה וחד משמעית בנושא המריבה. בשיר 'לא כדאי לריב' (ע' 12-13): " 'השלום' עדיף - ו'לא כדאי לריב' ... // "לא על זה ולא בגלל / לא פְּדָאִי לְרִיב בְּכָל־ל" ... // "כִּי הָרִיב עוֹלָה בְּיָקָר!"

**בחלק השלישי** בקובץ, פוגשים יצירות "אופטימיות" ויצירות "פסימיות", המוליכות אל "חשיבה נכונה", ואל הגשמת המשאלות.

בשיר: 'מחפש את הנס' (ע' 1-2) נמצא את הקסם שבמילים. בו ילד מחפש את "הנס, ובסופו, הוא מגלה (באמצעות אמו) כי "הנס", אינו אחר מאשר הוא בעצמו.

ובשיר 'מי יתפור מעיל לפיל?' (ע' 26-31) פוגשים "נס" אחר, שבו "הגיבור" הוא פול הפיל המבקש לרכוש לעצמו מעיל לחורף. וגם כשעומדים לפניו "ים מכשולים", מסתבר שעיקשותו משתלמת והוא

מקבל לבסוף מבוקשו. כלומר הפתגם: "אין דבר העומד בפני הרצון", מתקיים להלכה! ... "ולא חֲשׁוּב וְאֵין דְּבָר / אִם הַחֶרֶף כְּבָר עֶבֶר" ... (לפי מילותיה של לוינזון).

השיר 'נס' (ע' 20-21) למעשה חובק בעוצמתו את ספר הילדים כולו ונותן לילד ולמבוגר את האיון המעודן והמתבקש "בעמידה במשימות, וכישרון ההתמודדות עמן", בבחינת "מה נכון ומה לא". וכל זאת למען "הגשמת המשאלות" ומתוך בחירה חופשית בטוב, בצודק, ובנחוץ ביותר. והרי ציטוט מהשיר: "אִם נִס לֹא בָא / אֶז יֵשׁ סִיָּה. / גַּם נִס חַיֵּב לְנוֹחַ. / אֶךְ הוּא יָבֹא – אוֹלֵי כְּבָר בָּא? / הַיֵּס – דְּבָר בְּטוֹחַ. / כִּדְאֵי לְלָקֵת לְקָרְאָתוֹ / וְלִפְעָמִים... לְבָרָא אוֹתוֹ".

גם אם המשוררת יודעת אל נכון כי המציאות אינה תמיד עונה על הצרכים, היא אינה חוששת להפנים רצונה זמן מה, כדי להמציא מאוחר יותר מציאות אחרת שתתאים כמו "כפפה ליד".

מלוא הקרדיט לספר המובנה והרגיש הזה, למשוררת רינה לוינזון אשר היטיבה להגישו לפני הקורא הצעיר, בטיב ובאיכות הראויים לציון.





## הגלוי והנסתר במעשיות לילדים

על הספר: "החתול פיגרו" מאת פועה שלו-תורן,  
איורים: דני קרמן, הוצאת "צבעונים", 2006

אדלינה קליין

מחשבות ותהיות רבות נארזו באריות שי מקסימה ולוכדו לקובץ שירי ילדים פורה ומפרה. המשוררת פועה שלו-תורן רשמה את החרוזים התואמים לתווי הסיפורים, והצייר דני קרמן היטיב לנגן את המנגינות הסוחפות באיוריו.

השירים המחרוזים לטף, עשויים בטוב טעם וכל הורה יכול לפרשם כרצונו לילדיו בעת הקריאה. דוגמא קלאסית לחיבור ההורה בשיר "איך האפרח יצא" – כשהנושא מוכר ולעולם אין הסכמה עליו. מי קדם למה – "הביצה או התרנגולת". בעוד כולנו מסכימים שהרך הנולד, בין אם הוא גוזל (אפרוח), או גוזל (תינוק), משהבשיל דיו לצאת אל העולם, שוב אינו מתמהמה ובא אל "האור" בתום לב. האם אנו באים לעולם (חיצוני) טוב ומיטיב, שאינו שקוע בתככים ובמזימות? או שמא בידינו "הבחירה" להחליט מה טוב בשבילנו ומה רע. ועוד, האם אותו "אור" – הינו השתקפות רצונות ("נפשיים" או "פיזיים") אשר מניעים את "היצור הפעוט" לפרוץ החוצה "אל האור", ללא היסוס מיותר?!

בסוגיה הנ"ל (כמו גם באחרות) נמצא "סודות גנוזים". המשוררת פועה שלו-תורן מתחבטת ביצירותיה לילדים למצוא תובנות דידקטיות-אטרקטיביות. לבסוף, בהעלותה את היצירות אל הכתב, נעלמים הלבטים ויוצאים חרוזים יפים ותמימים.

בהמשך נקרא את השיר: "אהבת הקפודים". זוג קיפודים ששמש "זוטא" ו"דיתה" יצאו "לְטַיֵּל בְּשָׂדוֹת / לְשִׁמֵּעַ וְלִרְאוֹת / וּלְגַלּוֹת כְּמָה עֲבָדוֹת" ... לבסוף, הם מגיעים למסקנה: "...הֵם חֲטָם בְּחֲטָם מְחַפְּכִים. / לֹא מְתַנְצְחִים, / לֹא מְדַוְּקִים, / לֹא מְשַׁקְרִים, / רַק מְתַנַּשְׁקִים וּמְתַחַבְּקִים" ... ראו איזה קסמים רקחו לנו ידיה של המשוררת! להווי ידוע על-פי "דעות קדומות" שהשתרשו בתודעתנו, כי הקיפודים בנויים עם קוצים לשם התגוננות מפני אויב. לבושם – גלוי וברור לכל עין (ואינם צריכים להתחזות לאחרים). הזוג שהכרנו בשיר הפנים תוך כדי טיול לימודי בשדות, לחיות יחדיו באהבה, בשלום ובאידיליה.

בתרחיש אחר, נמצא את השיר על "טֶנְסֵס לְבָן". בשיר-מעשייה מתעוררות שאלות אחרות. "הטֶנְסִים" ידועים באופיים הראוותני, הבא מתוך יהירות וביטחון מופרז (במעמד הנוצץ והמרהיב). עיסוקם העיקרי בא לביטוי בהצגת נוצותיהם המהודרות והצבעוניות לעיני כל דורש. והנה קרה מקרה ובתוך השבט הצבעוני, נולד טֶנְסֵס שצבעו כולו לבן וחדגוני. כאן החל מסע התהיות של היחיד. מחד, מראהו יוצא הדופן, מזעזע את הטֶנְסֵס עד מאוד. הוא אינו שלם עם העובדה כי אין ביכולתו לשנות את

צבעו. מאידך, ישנה התלבטות (שהופכת להפנמה), מה תהיה תגובת השבט כלפיו. האם יתקבל, או יידחה על ידם? באופן בו מציגה לפנינו המחברת את סיפור המעשה, ניתן לחשוב שכל העניין נעוץ בהחלטתו הבלעדית של "הטַנְס הַלְבָן", אך באם נעמיק מעט, נבחין כי המחברת מנסה, על "דרך ההלצה", להעניק פרשנות נוספת לנושא. קרי: "האם כולנו חייבים להידמות איש לאחיו"? בין כה לכל אחד יש אופי שונה! ונקודה זאת, היא נקודת המוצא לסיפור. וכי למה לנו להידמות אל הרוב, בשעה שניתן להפיק את המרב מדמותנו המקורית?! לכן, "הבחירה והחלטה" – היא בידי היחיד. וגם אם השבט ישפוט ויחרים, בסופו של דבר, על הטַנְס הַלְבָן לנקוט עמדה ברורה וליצור "יש מאין" – בחשיבה יצירתית. "הקיום" מאוד דינאמי; גמיש, ומשתנה ללא הרף. וכל מי שאולי (בתחילה), היה נגד הטוס בעל הצבע הלבן, שינה דעתו, והסכים כי "הצבע הלבן" יפה הוא להפליא!

הספר שלפנינו מביא גם סיפורי משל ונמשל קלילים וקליטים. כמו סיפורו של "צִפְרָדֵעַ מְלֶךְ הַבְּצָה". התרברב זה, בפני כל – כי בנקל יעלה בידו למצוא כלה. והנה לאחר מסע מפרך, שב לביצה כלעומת שיצא. אך כלה לעצמו לא מצא. (למרות: יופיו, מעמדו, ועושרו)! ללמדך: "לא לרתום את הסוס לפני העגלה"... כי כל דבר נעשה בעתו.

שיר אחר, מדבר על "סובלנות וסבלנות". כאן נמצא (כביכול) "הרפתקה", שבסופה נוצרה "מהומה גדולה". יום אחד פִּלְפִּלֹן קְרִישְׁנָא ואחיותיו הבוגרות צִילָה וצִילָה טיילו עמו "בנתיב הפילים", עד הגעתם למקום שובה לב ועין. שם החליטו לפוש קמעה, נכנסו אל תוך אגם להתרענן. טבלו, שיחקו וצללו – עד שהאגם עלה על גדותיו. או אז "הדגים" נבהלו וברחו אל היבשה. "והילדים" ששחו בו, פתחו במנוסה. ופִּלְפִּלֹן קְרִישְׁנָא שָׁאב בַּחֶדְק את מֵי הָאָגָם ולא ידע את נפשו. עד שצעק: "ה צ י ל ו" ! וְהִתִּיז את המים מריאותיו חזרה, והאגם שב למראהו הקודם. משסיימו המקלחת, שבו שלושתם "בנתיב הפילים" אל היער. ופִּלְפִּלֹן קְרִישְׁנָא כלל לא ידע שהוא ואחיותיו חוללו במקום כזאת מהומה...

מסתבר שהסיפור הזה מתיישב עם "מוסר השכל" כלפי החברה, כי מטבע הדברים, החברה חייבת להתחשב בממדיהם העצומים של הפילים, ולהקצות להם מרחב ההולם את צרכיהם. אחרת, הם יתפסו מקומם של אחרים (כפי שקרה בסיפור זה). והלא נוכחנו כי כוונותיהם ומעשיהם של הפילים, אינם מכוונים להזיק בזדון. התחשבות בצרכיהן של החיות "גדולות הממדים" תוכיח להלכה כי "הסבלנות והסובלנות" משתלמת.

זה הזמן להעלות על הפרק את דמותם של שני חתולים (מדוברים במיוחד בספר). האחד, חתול ללא שם חיבה (המופיע במערכה הראשונה), ואילו השני, שמו "פיגרו" (המופיע במערכה השנייה והמסך יורד).

העלילות אמנם שונות (וכמו אין קשר ביניהן). אך המראות, התכונות והאפיונים מתחברים לאחד. כמובן, נכיר אורחות חייו הפרטיים של כל אחד "מהגיבורים". כאשר השאלה הנשאלת, באם כל אחד מגיבורנו מצא בסופו את מבוקשו?! "החתול שצד עכבר נְכָלֹל", הנו חתול רגיל השייך

למעמד הביניים. יש לו אורח חיים לא ממש "סגפני". אך גם לא תמיד "מזהיר" (כפי שהיה אולי רוצה באמת לנהל). כידוע, תכונתו עמה נולד, מקורו "בציד" וממקצועו זה (שהוא גם תחום אמנותו), הוא מתפרנס למחייתו כל הימים. הנה כי כן, כדרך ציידים מלומדה, נדע בהמשך, יותר פרטים לגבי הליכותיו ואורחותיו.

ביום בו מתחיל סיפור זה על חתולנו "הציד", התמזל בידו לצוד עכבר. אלה שהוא היה כבר שבע אותו יום, לכן הלך ושימר את הציד לארוחת הבוקר שלמחרת. כך, נותר בידו פנאי אותו אחר-הצהרים, לצאת להליכה מהנה כדרך גבירים. ... "חֲבֵשׁ מְגִבֵּעַת / עֲנַד טַבַּעַת / נָטַל הַמֶּקֶל / וַיֵּצֵא לְטַיִל" ... ואילו בבוקר, משהשכים להתעורר ... "הַבְּרִישׁ אֶת שְׂפָמוֹ, / שָׁנְיוּ צַחְצַח" ... "וְעָרְךָ שְׁלָחַן" לסעודה. והנה מה גדלה ההפתעה – העכבר הנכלול, נעלם כלא היה. וחתולנו המאוכזב, נותר רעב ודי מובס.

לעומתו, שפר חלקו של גיבורנו האחר אשר רכש את שמו האופראי "פיגרו" מגבירתו (שהיא לא אחרת ממחברת הספר). היות ועולם האופרה היה חלק בלתי נפרד מעולמה התרבותי והרוחני, מצאה לנכון לכבד את החתול בשם מוסיקלי. ו"פיגרו" ("אשר לא ידע את יוסף"), ובטח לא הכיר את הוריו מולידיו (ולא כל שכן את אבותיו), ואל עולם הציד מעולם לא נחשף, אולי נראה לו לבטח, מובן מאליו, שהוא "בן-אדם" לכל דבר ועניין.

הנה מעולם לא רבץ על שכמו עול הפרנסה כי לכל צרכיו דאגה גברתו (כך שאת שמו הייחודי, נשא ביראה ובגאווה רבה). ומאותו הרגע, בו דרכו רגליו בביתה של גברתו, נחשף הוא אל עולם האופרות. כל שהיה מוטל עליו לעשות מדי יום ביומו, זה לרבוץ בעצלתיים בכורסת פוך רכה, לאכול ולשתות לשובעה, ולהיחשף אל עולם האופרה. וככל שהיה הולך ושומע מוסיקה, כך הלכה וטפחה גאונותו. עד כי היה מטה אוזניו, לכל תו נגינה והקשבתו הפכה ממש לאבסולוטית. כך היה משים אוזניו כאפרכסת ומניף זנבו "כְּגֹדֶל הַמְּנַצְחִים".

תוך כדי כתיבת הדברים, עלה בדעתי לשאול את פי המחברת מדוע השורות האחרונות בסיפורו של "פיגרו" מעורפלות ?! האם "פיגרו" בסיפור זה, דיבר אל דמותו שלו, כשנעמד בחלון (ברגע הקריטי של המפנה בחייו?) או שמא דיבר הוא אל דמות חתול נוסף, אשר רבץ בחוף מעבר לחלון. על דבר שאלותיי, השיבה המחברת: "דבר דבור על אפניו!"

כי אכן כך פירשה בעצמה עניין זה (כשרשמה את השיר), שהדמות השנייה אולי נכחה בחוף... אך סופו של דבר החלטתה נפלה, להעניק לקורא את ההזדמנות, כי יפרש עניין זה כראות עיניו. לפיכך, הפירוש שלי "לחזיון התעתועים", שסופו התגלה "כאמת העירומה", לפרשה אומללה ונכלולית – אשר "עבדה" על החתול "פיגרו", ללא כל תקנה.

ומקרה שקרה, ביום בהיר אחד, בהיותו יושב כהרגלו על אדן החלון, התבלבלה עליו דעתו. שכן, מול החלון השתקפה לפתע פתאום דמות בדמותו. ועודו תוהה על הדמות שנעה לתנועותיו, פנה הוא לאותה הדמות ושאל: מה מעשיך ומי אתה? אותו רגע, יתכן עד מאוד, שחתלתול רחוב ילל מרות ליד פח האשפה בחצר. ו"פיגרו" ידידנו חשב לעצמו: הייתכן כי הדמות הזאת יודעת אופרה כמותו?!

ומיד גם דרש לדעת את שמו! החתול, אשר זכה (ממקום ממש לא צפוי) לתשומת לב, מיד התרפס (כדרך חתולי רחוב), והשיב כי היא לא אחרת מאשר נקבה ושמה פֶרְמֶן. פיגרו ציווה: "תְּשִׁירִי לִפְנֵי אֶת: אֶרְיֵת הַפֶּרֶחַ שֶׁל פֶּרְמֶן וְדוֹן חוֹזָה". ואותה פוחזת ובוגדנית "פֶּרְמֶן", שאין לה כל ייחוס, וגם אינה מבינה בהליכות ונימוסים, ללא היסוס פצחה בשירה. ופיגרו התמים נשבה בקסמה, ונפל לרגליה שדוד.

הנה ממש פה, בחוויות השמימיות והארציות כאחד של התרחישים (בהן דשדשנו עד כה בהנאה מרובה), מגיע אלינו שדר בדמות: "שיר ערש" (ייחודי). הלא הוא השיר של הסבתא אשר רוקחת את כל המעשיות: "...בַּמַּחַט, חוּט שְׁנֵי, וּפְקַעַת" .. ומאחדת אותן לשימן בצד (לעת אחרת). כי כעת, כשעוטה הלילה ונעשה שקט (בעולם הדימויים), הגיע העת, להירגע ולשקוע בחלומות נעימים ובעיקר להאזין לשיר: "...נִנְמָה נִנְמָה / לֵיל מְנוּחָה!" ...

תודה למחברת הספר פועה שלו-תורן על יצירת המופת לילדים שהגישה לנו, בנועם, בחן, ובטעם של עוד.

**מלי מלים: מילת ביכורים**





## "היפופוטם החרסינה הכחולה" (The Scarlet Fish)

מאת ג'ואן גרנט

תרגום לעברית: קובי פיין, איורים: להי פיין

**היפופוטם החרסינה הכחולה** הוא אוסף סיפורים, ברובם בעלי אופי של משל, המתרחשים במצרים העתיקה בימי הפרעונים. הסיפורים נוגעים בדרך תמונתית בתחומים עמוקים ומשמעותיים של חיינו: בחוכמה מול סקליות, בפחד ובהתגברות עליו, ברצון פזיז לנקמה מול החסד שבהתחשבות בזולת - אדם, חי או צומח, ביופיה של האהבה שאינה מבקשת דבר לעצמה, ביוהרה מול ההבנה מהו שלטון אמיתי, בסקרנות מול שאננות המסתפקת במועט ועוד. את מוסר השכל מניחה לנו ג'ואן גרנט להבין בעצמנו...

ג'ואן גרנט (1907-1989) פרסמה את ספרה הראשון למבוגרים (Winged Pharaoh) ב-1937 וזכתה מיד בהצלחה מסחררת. במשך עשרות השנים הבאות היא פרסמה עוד שמונה רומנים היסטוריים, שני ספרי אוטוביוגרפיה ושני ספרי ילדים שבהם אסופות סיפורים. ספריה תורגמו לשפות רבות.

האיורים במהדורה העברית, נעשו בידי להי פיין, בסגנון מצרי ובהשראת ציורים מצריים עתיקים על פפירוס. להלן דוגמה ממלאכת התרגום, בקטע מן הסיפור 'היפופוטם החרסינה הכחולה', החותם את הספר:

### The Scarlet Fish

"He decided it would need thinking about very carefully, for every day he was getting more lonely for the river. He wanted to know cool deep water again, to feel the green squishy taste of water plants under his tongue. Then there was that very beautiful female hippopotamus whom he had noticed several times. If he had never seen the princess bathing he might have had a son to talk to by now, and perhaps a daughter as well. Yes, tomorrow he would use his wish on himself, not on anyone else. Tomorrow he would be basking in the sun, or feeling the water trickle past his ears as he lay half submerged in the middle of the river. Then there was the lovely, black, squelchy sound his feet made as he walked through the mud. He has almost forgotten that. Tomorrow he would know it all again."

## תרגום ראשוני לעברית:

"הוא החליט שיש לחשוב על כך בזהירות, משום שעם כל יום שעבר הוא רק התגעגע יותר ויותר לנהר שלו. הוא רצה לשוב אל המים העמוקים והקרירים, ולהרגיש את הטעם הרענן והירוק של צמחי המים הנמקכים תחת לשונו. ובנוסף הייתה גם היפופוטמית אחת יפה שהבחין בה כמה פעמים. אם לא היה רואה את הנסיכה הרוחצת, אפשר שכבר עכשיו היה לו ילד היפופוטם לדבר אתו, ומי יודע אולי אף בת. כן, מחר הוא ישתמש במשאלה בשביל עצמו, לא בשביל אף אחד אחר! מחר הוא כבר יטבול בשמש, או יחוש בשרוש המים החולפים על פני אוזניו בעודו שוכב באמצע הנהר ומחצית גופו טובלת במים. ועל כל זה נוסף גם הצליל האהוב, השחור והנמקך, שהיה משמיע בפוסעו בפּוץ. הוא כבר כמעט שכח מזה. אך מחר הוא יחֻה שוב את הכול."

הוצאת הספרים **סיפורי אמת-של-הלב** הינה הוצאה פרטית ייחודית, שנוסדה על ידי אשת חינוך, אורה פין. בהוצאת הספרים מתורגמים ומוגשים לקוראים, מבוגרים וילדים כאחד, פניני-ספרות שהן גם פניני-לב, שנכתבו בארצות שונות ובתקופות שונות, ושלוקטו במשך למעלה משלושים שנה. המשותף לכל הספרים/סיפורים הוא שהם סיפורים ש"נוגעים", סיפורים על מסעות פנימיים, על צמיחה והשתנות, סיפורים שיכולים להזין אותנו וללוות אותנו בחיים.





# ממדף הספרים





רננה גרין-שוקרון

## לילדי הגן

### בתי לא עפה.

רקפת זיו-לי.  
איורים: אביאל בסיל.  
ספרית פועלים, 2015,  
31 עמ', מנוקד.

סיפור של בתי, בת יענה, שסובלת מלעג מצד שאר הציפורים כיוון שאינה יכולה לעוף, מבטא את הקושי שחש השונה בחברה ואת הקושי של החברה לקבל את השונה. כשמועדון הציפורים עורך נשף ומזמין אליו את בן המלך, מתברר לבתי שהיא אינה רצויה בשל המגבלה שלה. בתי מנסה להשתנות, ללמוד לעוף ולהתאים את עצמה לדרישות החברה, אך אינה מצליחה לעוף. תגובת הסביבה גורמת לה לראות את עצמה כפגומה ולא מוצלחת. בזכות מפגש עם דב, המייצג דמות פתוחה ומקבלת, היא מגלה את הכישרון הייחודי לה – היכולת לרקוד, וזוכה לחיזוק ביחס ליכולתה להשתתף בנשף כמו כולם. בכניסה לנשף היא פוגשת את בן המלך, הפינגווין, ומגלה שגם הוא אינו יכול לעוף. השניים מוצאים שפה משותפת, לומדים זה מזה על הכישרונות שמייחדים אותם ורוקדים יחד לתשואות הקהל. הסיפור מעביר מסר מעודד בדבר הכישרונות הייחודיים שיש בכל אחד, היכולת להשתלב ולהתקבל בחברה, ותרומתה של ידיות לשינוי דימוי עצמי וחברתי.

### כשאהיה ראש

#### ממשלה.

כתבה: נרי אלומה.  
איורים: נעם נדב.  
הקיבוץ המאוחד, 2015,  
22 עמ', מנוקד.

בערב, במהלך איסוף הצעצועים, הרחצה באמבטיה וההשכבה לישון מתנהלת שיחה בין רונה ואביה. כשאבא מבקש מרונה לאסוף את הצעצועים היא עונה בהתרסה: "אתה לא מחליט עלי?" ואבא עונה לה: "כשתהיי ראש ממשלה תחליטי על כולם. בינתיים אני מחליט." רונה מנסה לדמיין מהו ראש ממשלה ואבא מסביר לה שראש ממשלה הוא כמו מלך, שיש לו שרים שעוזרים לו. הרעיון מצית את דמיונה של רונה שמודיעה שהיא רוצה להיות ראש ממשלה ומספרת לאבא מה תעשה עם החברים שתמנה לשרים: הם יטוסו לירח וישחקו שם, רונה תמלא את מקום הגננת והילדים יעשו מה שהיא תאמר, היא תשלח את אחותה התינוקות לאימא אחרת ואמה תהיה רק שלה. לפני לכתה לישון, היא מבקשת מאבא לספר לה שוב על ראש הממשלה והוא מספר סיפור על ילדה שהפכה לראש

ממשלה, וטסה לירח עם השרים שלה, ועל אביה שהיה צריך לבנות חללית כדי להגיע אליה לתת לה נשיקת לילה טוב. בצד העיסוק ביחסי הורים וילדים ובהצבת גבולות, הסיפור מציג את האפשרות שבנות ונשים יגיעו לתפקידים ציבוריים בכירים ובכך תורם להעצמתן של בנות, ולהשפעה על תפיסת התפקיד המגדרי שלהן.

סיפור הומוריסטי שמעניק הכרה לקושי להתאפק ולדחות סיפוקים, ועם זאת מעביר מסר שניתן לפתח שליטה עצמית. הכלב ג'ורג' מבטיח לבעליו שיוצא לסידורים, שיתנהג יפה ובכוונתו לקיים את הבטחתו. אבל כשהוא רואה עוגה במטבח הוא אינו מצליח להתאפק, למרות שזכר את הבטחתו. גם כשהוא רואה את החתלתול הוא זוכר שאמר שיתנהג יפה, אבל הוא רוצה מאוד לשחק אתו ומתחיל לרדוף אחריו, וכך הוא מתפתה לנהוג בניגוד להוראות גם בהמשך. כשבעליו שב הביתה הוא נוזף בג'ורג', והכלב חושב: "אמרתי שאתנהג יפה... קיוויתי שאתנהג יפה, אבל לא הצלחתי." ג'ורג' מתנצל בפני בעליו והשניים יוצאים לטייל. גם בחוץ ג'ורג' נתקל בפיתויים שונים והפעם מצליח להתאפק, עד ש... הוא מגיע לפח אשפה ומריח מתוכו ריח מסקרן. הסיפור מסתיים בשאלה שחזרה לאורך הסיפור, שעשעה את הילדים הקוראים ואפשרה להם לדמיון את עצמם במקומו של גיבור הסיפור: "מה יעשה ג'ורג'?"

הוריו של איתמר העניקו לגן הילדים שעון קוקייה מעץ. הילדים אהבו להאזין לתקתוק השעון ולהתבונן בצאת הקוקייה מן החלון הקטן. כשאחת הילדות נזכרת בשיר על השעון שחיבר לוין קיפניס, הגנת מספרת על לוין הילד שרצה שיהיה לו שעון. היא מתארת את ילדותו באוקראינה בתקופה שבה שעונים היו יקרים ולא לכל אחד היה שעון, ומספרת שלאביו של לוין היה שעון כיס שלווין הילד אהב להתבונן בו, וביקש פעמים רבות להאזין לקול תקתוקו. יום אחד כשביקר לוין בבית חברו, במטרה לעזור לו בלימוד גמרא, ראה על הקיר שעון קוקייה. מבטו נמשך אל השעון הנאה והוא התקשה להתרכז בשיעור. במשך השנים לוין חלם על השעון עד שבחגיגת בר המצווה שלו העניק לו אביו שעון במתנה. כשעלה לארץ, אחד השירים הראשונים שכתב היה השיר 'שעון בן חיל'. גם אם הסיפור אינו נאמן לאירועי המציאות, הוא מפגיש את הילדים עם דמותו של הסופר והמשורר שהתמסר ליצירת ספרות ילדים בעברית לגיל הרך.

## אוי לא, ג'ורג'!

כריס הוטון.  
תרגום: יעל מולצ'דסקי.  
כנרת, 2015, עמ' 29, עמ',  
מנוקד.

## השעון.

שלמה טנאי.  
איורים: אבי עופר. ידיעות  
אחרונות ומשכל, 2015,  
עמ' 26, מנוקד.

## **ארנב חרוזים.**

ג'וליה דונלדסון.  
איורים: לידיה מונקס.  
תרגום: רמונה די-נור.  
כנרת, 2015, 24 עמ',  
מנוקד.

ארנב חרוזים מחבר שירים בכל הזדמנות, אבל חבריו נוזפים בו על כך שאינו עושה מה שכולם עושים. כשהם מתכרבלים יחד עייפים במאורה בסוף היום ואינם רוצים לשמוע את שירו, ארנב חרוזים חופר מחילה ויוצא לדרכו. הוא פוגש בתולעת, בחפרפרת ובמרבה רגליים, שגם הם אינם מעריכים את שירתו. לבסוף, בעודו מתלבט במציאת חרוז לשיר שחיבר, הוא זוכה לעזרה מכבשה חובבת שירה, שעוזרת לו למצוא את החרוז המתאים, ושמחה להמשיך לחבר עמו שירים, ואף מחמיאה לו שהוא ארנב מיוחד באמת. הסיפור מעודד את הילדים לחרוז חרוזים וליצור שירים בעצמם.

## **לא קל להיות גבור-על.**

רונית רוקאס.  
איורים: מאיה שליפר.  
כתר וכנפיים, 2015,  
24 עמ', מנוקד.

ספר תמונות הומוריסטי, שבמרכזו ילד השקוע במשחק דמיוני, בו הוא ממלא תפקיד של גיבור-על. משמעות הסיפור וההומור שלו נוצרים הודות לפער בין הטקסט והאיורים. בטקסט מתאר הילד את אירועי יומו כגיבור-על, ומודה שלא קל להיות גיבור כזה ושלפעמים מתרחשות תקלות, בעוד האיורים מראים ילד עטוי גלימה בפעילויותיו היומיומיות, בהן הוא מנסה להוכיח שהוא אמיץ ובא להציל יצורים שונים המצויים במצוקה. כשהוא מנסה לעזור לילדה, שילד אחר מציק לה, הילד חוטף את משקפיו ולועג לו. הילדה מצליחה להתמודד בכוחות עצמה עם הילד הפוגע, ועם זאת מציעה לגיבור שהוכיח את נכונותו לעזור, לשחק אתה, והם חולקים משחק דמיוני שבו שניהם גיבורי-על שעפים יחד. הסיפור מעניק לגיטימציה לקשיים ולהתמודדויות, שהם חלק מעולם הילדות, ומזכיר את ערכה של ידיות.

## **בקר טוב גדליהו.**

שלומית כהן-אסיף.  
איורים: יוסי אבולעפיה.  
עם עובד, 2015, 23 עמ',  
מנוקד.

סיפור מחורז ופיוטי שעוסק במרומז בתרבות השפע והצריכה ומבקש להזכיר לנו לקנות רק מה שבאמת נחוץ לנו. גדליהו בעל חנות המכולת מנמנם וחולם על לקוחות מיוחדים: תרנגולת במגפיים, עז עטורת מטפחת ודבורה שמרכיבה משקפיים. לכל אחת מהן הוא מציע לקנות מוצר שאינה זקוקה לו: הוא מציע ביצה לתרנגולת, חלב לעז ודבש לדבורה. החיות משיבות לו שהן אלו שמייצרות את המוצרים, ומזכירות לו מה חשוב באמת: לטייל ולהינות מן העולם, לחשוב, להתעניין ברגשות של האחר ולשמוח במה שיש. בסיום הסיפור, נכנסים לחנות אם וילד המבקשים לקנות את המצרכים הנחוצים להכנת עוגת יום הולדת וזוכים לקבל עם הביצה, החלב והדבש, גם את סיפור החלום של גדליהו.

## **אמא בטן, אמא לב.**

לי ראובני בר דוד.  
איורים: תהילה גולדברג  
יובל, 2015, עמ', מנוקד.

עילי בן החמש מספר במשפטים מחורזים על משפחתו המיוחדת שיש בה שתי אימהות. הוא מתאר איך הכירו שתי האימהות שלו במסיבת קיץ, מצאו שפה משותפת, והמשיכו להיפגש ולבלות יחד. שתי הנשים שהרגישו שהן אוהבות זו את זו, עברו לגור יחד וחיו באושר. לאחר שנה החליטו להתחתן ורצו תינוק. כיוון שידעו שלשם כך יש צורך בזרע וביצית, פנו לרופא שהפנה אותן לבנק הזרע. עילי מספר: "אימא אחת גידלה אותי בבטן ואימא שניה חיבקה אותי בלב. ויחד הן חיכו לבנות לי קן אוהב. ... סיכום הסיפור מאשר את תחושת הביטחון והאהבה שעילי חש במשפחתו: "ומאז שתי אימהות אוהבות ושמות, / מגדלות אותי יחד, מחזקות ותומכות. וכשיש לי אימא בטן וגם אימא לב, / אני מרגיש מוגן ואהוב ושלו".

סיפור המשלב את הצגת הקשת עם מסרים אודות נתינה וחברות. בנצי הפיל הצבעוני מסתתר מהסופה בתוך מערה יחד עם פילים נוספים וציפורים. הוא נרגש מהרעמים והברקים ומקווה לראות אחרי הסערה קשת בענן. כשהחיות יוצאות מהמערה נראית בשמיים צורה קשתית חיוורת, ואחת הציפורים אומרת לבנצי שכנראה הקשת יצאה מוקדם מדי ואיבדה את הצבעים שלה. בנצי רוצה לתת לקשת את צבעיו והציפור מסבירה לו שלשם כך עליו למצוא את הקצה שממנו הקשת מתחילה. החיות האחרות מתגייסות לעזרתו של בנצי, אבל אפילו הג'ירפה ארוכת הצוואר לא מצליחה לראות את קצה הקשת. הפילים תוהים מה יקרה לבנצי אם יוותר על הצבעים שלו. כשהוא מגיע אל הנהר, הוא שומע מהדגים, שהקשת מתחילה במפל המים. הוא נכנס למים מאחורי המפל והקשת מתמלאת צבעים. החיות מופתעות ומנסות להבין כיצד בנצי נתן את צבעיו לקשת ובכל זאת נשאר צבעוני, והוא עונה להם: "יש דברים שאפשר לתת ולתת, ועדיין לא לאבד אותם. דברים כמו אושר, או אהבה, או הצבעים שלי".

סיפור שמבקש לעורר את מודעות הילדים לחוסר השוויון בין המינים הקיים בחברה, וגם על מדף הספרים, בו בעלי חיים זכרים מיוצגים הרבה יותר מנקבות. ענת הגננת מודיעה לילדי הגן שבחודש הקרוב ילמדו על בעלי חיים. היא נותנת לכל ילד דף כדי שיצייר את בעל החיים האהוב עליו. רוונה מתחילה לצייר אריה מנהיג, אולם בעודה מחפשת את הצבע הצהוב כדי לצייר לו רעמה, נדמה לה שהיא שומעת שאגה מהדף. היא מבינה שהאריה מבקש שתצייר לו צמה ושלמעשה היא מציירת "אריה בת". הגננת מתפעלת ומנצלת את ההזדמנות להקנות לילדים את צורת הזכר והנקבה של שמות החיות, ואז היא מחלקת לילדים ספרים שמספרים על בעלי החיים שציירו.

## **בנצי והקשת בענן.**

דיויד מקי.  
איורים: דיויד מקי.  
תרגום: חגי ברקת  
קוראים, 2015, עמ' 24, מנוקד.

## **לביאת.**

טל ברייר בן מוחה.  
איורים: תהילה גולדברג.  
מנהיגותה, 2016, עמ' 28, מנוקד.

רונה מקבלת סיפור על אריה וחשה מתוסכלת מכך שלא קיבלה סיפור על לביאה. בחיפוש בין ספרי ספריית הגן מתברר שקשה למצוא סיפורים על "חיות-בנות". הגננת מציעה שיכתבו יחד סיפור חדש על הלביאה ורונה כותבת על הציור שלה את שם הסיפור החדש: לביאת.

סיפור המבקש ללמד את הילדים איך להעסיק את עצמם כשאינן להם עם מי לשחק; זנבנון הסנאי מבקש מאמו שתשחק אתו והיא מסבירה לו שהיא עסוקה, ועליה לאסוף מזון לימות החורף. כשהוא שואל אותה מי ישחק אתו, היא עונה: "אף אחד". הסנאי פונה לבעלי חיים שונים ומבקש שישחקו אתו וכל אחד מהם מסביר לו שהוא עסוק ועונה לשאלתו "אז מי ישחק אתי", בתשובה זהה: "אף אחד". זנבנון הקטן מנסה להבין מי הוא אותו "אף אחד" שכולם מזכירים. הוא נכנס לגזע העץ כדי להרהר בדבר. כשהינשוף שומע אותו נאנח מתוך הגזע ושואל מי שם, זנבנון עונה שהוא "אף אחד". בין השניים מתנהל דו שיח משעשע, עד שהינשוף מציע לזנבנון לצאת ולשחק אתו. הוא מלמד אותו איך לשחק עם עצמו, ומזכיר לו שכשבני משפחתו וידידיו עסוקים, הם לא מפסיקים לאהוב אותו.

סיפור אלגורי ופוליטי העוסק בדעות קדומות, ביחסי איבה בין קבוצות שונות בחברה ובניסיון למצוא פתרון לסכסוך. סאני הסנאי התגורר על עץ בחצר בית שהתגוררה בו משפחה, ובה הורים ושני ילדים. מדי יום היו הילדים מוציאים עבורו קערה עם אגוזים וגרעינים ומלטפים את זנבו היפה. במרתף הבית התגוררה משפחת עכברים, והם יצאו לחפש מזון רק בלילות, שכן רק אז חשו בטוחים מספיק. בארי העכבר הקטן מתבונן מדי יום בילדים המשחקים בחצר ומשתוקק להצטרף אליהם, אך זוכר שאמו הזהירה אותו שאנשים לא אוהבים עכברים ופחדים מהם. בארי אינו מבין מדוע הם אוהבים סנאי ופחדים מעכבר, שהרי הם דומים זה לזה. למחרת יוצא בארי החוצה ומשוחח עם הסנאי ומנסה להבין יחד אתו מדוע הם מעוררים תגובות שונות. לבסוף בארי מגיע למסקנה שאולי השוני בצורת הזנב הוא שיוצר את ההבדל ביניהם. סאני מציע באבירות שיחליפו זנבות ומקומות מגורים ויבחנו את התוצאות. אימא עכברה נבהלת וחוששת שהניסוי מסוכן, אבל אבא עכבר מחמיא לסאני על נדיבותו ואומר לו: "זה לא פשוט לחדור בתחפושת מעבר לקווי האויב כדי להבין מה הוא חושב." העכבר והסנאי מחליפים זנבות וכשהילדים יוצאים עם קערית המזון וקוראים לסנאי, העכבר היושב על העץ עם זנבו המפואר חושש מאוד שסודו יתגלה, אבל יורד מהעץ והילדים מלטפים אותו ללא בהלה. כשסאני

### מי ישחק אתי?

אירית ויסמן-מינקוביץ.  
איורים: לודמילה  
גולובצ'יק. דני ספרים,  
2015, עמ' 24, מנוקד.

### העכבר והסנאי: אני-

#### אתה, אתה- אני.

מישקה בן-דוד.  
איורים: מישל קישקה.  
כתר, 2015, עמ' 28,  
מנוקד.

הסנאי חומק החוצה מהמרתף ורץ אליהם בזנב העכבר שלו, הם נרתעים ממנו בבהלה. בערב מסכמים שני החברים את הלקח שלמדו: "שנינו למדנו עכשיו, שהחיים והמוות ביד הזנב" [...] "אנשים לא טורחים כלל לראות / את מה שנמצא מאחורי השערות." סאני מציע שייגשו יחד לילדים ויראו להם כמה הם דומים כדי שיפסיקו לפחד מהעכברים, ואילו הורי הילדים ששומעים מהם על מה שאירע, מציעים להם להוציא שתי קעריות מזון עבור הסנאי והעכבר. הסיפור מסתיים במסר: "אמנם אין להם זנב ואין להם פרווה, אבל כשהם לא פוחדים – גם אנשים יודעים לתת אהבה!"

נועה מתרגשת מאוד ערב כניסתה לכיתה א'. אבא משכיב אותה לישון והם מספרים ביחד סיפור, בו המיטה הופכת לספינה והם מפליגים לאיים דמיוניים, בהם אפשר לראות דברים שיקרו בעתיד. באי הראשון הם רואים את היום הראשון בכיתה א', באי השני רואים את אמצע השנה ובאי השלישי רואים את סוף השנה. אבא מספר שמתרחשת סערה ומסיטה את הספינה ממסלולה והם מגיעים ישירות לאי השני. נועה רואה את עצמה מגיעה לכיתה ומנופפת לשלום לחבריה. משם היא ואביה מפליגים לבקשתה אל האי הראשון, ומתבוננים בנועה שנכנסת ביום הראשון של שנת הלימודים לכיתה א' ומחזיקה בידה של אמה. בעוד האם מנגבת דמעות התרגשות, נועה נפרדת מאמה ומתיישבת ליד חברתה מהגן. בסיום הסיפור נועה מודה שהיום הראשון בכיתה א' כבר אינו נראה מפחיד כל כך...

## המסע המפלא לכתה

א'.

לירז טל.

איורים: יפעת נחשון.

דני ספרים, 2015, 29 עמ',

מנוקד.

## לכיתות א'-ב'

יקינתון: ספור על

חברות ושיר.

שהם סמיט.

איורים: רוני פחימה.

כנרת, 2015, 18 עמ',

מנוקד.

סיפור היכרותן וחברותן של המשוררת לאה גולדברג והמלחינה רבקה גוילי מתחיל בימי ילדותן של השתיים, שנולדו וגדלו במקומות שונים ולא הכירו זו את זו. הסיפור מתאר פרטים מחייהן באופן מוחשי וברור לילדים: רבקה נולדה בהונגריה ולאה נולדה בליטא. רבקה נולדה למשפחה עשירה, בעוד הוריה של לאה לא היו עשירים ועברו מלחמה, סכנות, נדודים ומצוקה כלכלית. רבקה ידעה חמש שפות, ולאה שבביתה דיברו בעיקר רוסית אהבה את השפה העברית וכתבה בה יומן אישי וגם שירים וסיפורים. רבקה עלתה לארץ בסיום לימודיה התיכוניים ולאה עלתה לאחר שהשלימה את לימודיה באוניברסיטה. רבקה התגוררה בקיבוץ על שפת הכנרת וניגנה בפסנתר ולאה הפכה לסופרת. בהמשך עברה רבקה עם משפחתה לתל



אביב והפכה מורה לפסנתר. השתיים נפגשו והכירו בקונצרט שבו הוזמנו להופיע, והפכו לחברות טובות, וכך כתבו יחד את השיר 'קינתון'. הסיפור מקרב את הילדים אל המשוררת וחושף בפניהם את תהליך היצירה, כדרך לקרבם לקריאת שירה ולהכרת היוצרים שמאחורי היצירות.

סיפור מצויר בנושא חשיבה יצירתית, לחץ חברתי ויצירת שניו. הסיפור מתחיל בילד שיש לו רעיון והוא תוהה מניין הופיע ומה לעשות בו. הוא מנסה להעמיד פנים שהרעיון אינו שייך לו ומתרחק ממנו, אבל הרעיון הולך בעקבותיו. הוא חושש מה יחשבו אנשים על הרעיון שלו ושומר אותו לעצמו. אבל הרעיון קוסם לו ודורש את תשומת לבו. ככל שהרעיון גדל הם מתיידדים והוא מתחיל לחשוף אותו גם בפני האחרים, למרות החשש שיצחקו לו ויחשבו שהוא מגוחך. כשהוא זוכה לתגובות מבטלות, הוא כמעט מוותר על הרעיון, אבל אז הוא מתעשת ומחליט להגן עליו. הוא מפתח את הרעיון, משחק אתו ומעניק לו תשומת לב. ככל שהרעיון צומח ומתפתח גדלה אהבת הילד אליו והביטחון שלו בו. עם הזמן הרעיון משתנה, פורש כנפיים והופך לבעל נוכחות בעולם. הספר מסתיים במסר המובא במילותיו של הילד: "ואז הבנתי סוף-סוף מה עושים עם רעיון: משנים את העולם."

סיפור המשלב תיאור של אירועים במציאות עם תחושות ומשאלות שמקורן בעולם הפנימי, ועוסק בחברות ובהתמודדות עם לחצים חברתיים. הבנות לועגות לנונה, כשהיא פולטת במהלך משחק מילה שהמציאה. נונה בורחת הביתה בסערת רגשות, ושולפת את מחק האוויר הקסום שלה המאפשר לה למחוק מילים שנאמרו ושהיא מתחרטת עליהן. היא חוזרת לבית החברה ומתקנת את הסיטואציה על ידי מחיקת המילה שאמרה. נונה שומרת בכיסה את המחק הקסום מחשש שתזדקק לו שוב ומוחקת אותיות מהמילים שהבנות אומרות. אולם בהמשך היום היא מגלה שמחיקת המילים אינה הפתרון, שכן מאז שהפסיקה להגיד את המילה שהמציאה ברגע של התרגשות ושמחה, נעלם מצב הרוח הטוב שהיה לה, והבנות אינן רוצות לשחק אתה. הפתרון הדמיוני אינו מוכיח את עצמו, אבל כשהיא יושבת בצד לבדה, מופיע ילד שמנסה להתיידד אתה ומציע לה לשחק אתו. נונה נענית להצעתו, משתפת אותו באירועי היום ומגלה שחבר הוא מי שאתו היא מרגישה שהיא משוחררת להיות מי שהיא ולומר מה שהיא רוצה.

## מה עושים עם רעיון?

קובי ימאדה.

איורים: מאה בסום.

תרגום: יהודה אטלס.

צלטנר, 2015, 34 עמ',

מנוקד.

## נונה ומחק האויר.

אורית גידלי.

איורים: איה גורדון-נוי.

כנרת, זמורה-ביתן, 2015,

29 עמ', מנוקד.

## מכתב לביאליק.

רינת פרימו.  
איורים: אבי עופר.  
ידיעות ספרים ומשכל,  
2015, 47 עמ', מנוקד.

סיפור שעוסק בשירה, ביצירה, במשורר ח.ג. ביאליק ובדמיונם של ילדים. בכיתתה של לילי למדו את שירו של ביאליק 'קן לציפור' והמורה הורתה לילדים ללמוד את השיר בעל פה ולצייר ציור בהתאם לשיר. לילי משחזרת לעצמה את מילות השיר: "ובכל ביצה – הס, פן תעיר! ישן לו אפרוח, אפרוח זעיר" ורוצה לצייר את ה"הספנתעיר", אותו היא מדמינת כחיה מפחידה. לילי חושבת שאם אפרוח קטן יכול לישון לידו, כנראה שאינו מפחיד כל כך והיא תוהה כיצד לציירו. לאחר מספר ניסיונות היא מחליטה לפנות אל המשורר ולשאל אותו. היא כותבת מכתב לביאליק ומוסיפה בסופו שגם היא רוצה להיות משוררת כשתגדל. המכתב מגיע לבית ביאליק בתל אביב ועובדת של המקום, שגם היא כותבת שירים, מוצאת את המכתב ועונה לילי. היא כותבת לה שכל מי שקורא או שומע שיר יכול להחליט בעצמו על מה הוא מספר ואיך נראים הדברים שהוא מספר עליהם. לילי שמצפה במתח לקבלת התשובה לפני מועד הגשת שיעורי הבית, נרגשת לקבל את המכתב ואת האישור לצייר מה שהיא מדמינת ומבינה.

עיבוד מחורז לסיפור עממי ידוע המציג גיבור שפועל בתום לב ובנדיבות ומולו גיבור הפועל מתוך תאוות בצע וקנאה, והגומול שמקבל כל אחד מהם. העיבוד הנוכחי מתכתב עם הסיפור 'אלוף בצלות ואלוף שום' בעיבודו של ביאליק, ומספר על נסיך חכם שיצא לתור את העולם, הגיע לממלכה לא מוכרת והוזמן על ידי שר הארמון לסעודה על שולחן המלך. בסיום הסעודה הנסיך מודה שהמזון היה משובח, אך אומר שחסר בו מלח. המלך שלא שמע מימיו על מלח מסתקרן, והנסיך נותן לו לטעום מהמלח שהביא ומסביר לו שיש להשתמש בו במידה הנכונה. להוכחת דבריו הוא מציע להכין למלך סעודה בעזרת הטבח שלו. בסיום הסעודה, הנסיך מציע להעניק למלך במתנה שני שקי מלח, והמלך נותן לו בתמורה שני שקי זהב. לאחר שהנסיך שב לממלכתו ומספר על חוויותיו, מתקנא בו בן מלך אחר, שמבקש לחקות את מעשיו ולזכות אף הוא בזהב. הוא יוצא למסע לאותה ממלכה, מוזמן לארוחה בארמון ומגלה, כביכול, שחסר במזון פלפל. גם הוא מציע שהטבח שלו יבשל סעודה למלך ומציע להעניק לו במתנה שק פלפל. המלך מודה לו ומחליט להעניק לו את האוצר היקר שקיבל – שק המלח, וכך הנסיך שב מבויש לארצו.

סיפור אופטימי על אהבת בעלי חיים ועל דו-קיום בארץ, בין יהודים ובדווים שנכתב על ידי סופר וותיק ומוערך לפני עשרות שנים, והתגלה לאחרונה על מדפי ההוצאה. אחד מאנשי הקיבוץ שב מטויל, ומביא עמו

## מלך המלח ונסיך הפלפל.

אפרים סידון.  
איורים: דני קרמן.  
עם עובד, 2015, 28 עמ',  
מנוקד.

## העפרים מעין גדי.

יהואש ביבר.  
איורים: זיוה שישא.  
מורח, 2015, 37 עמ', מנוקד.

שני עופרים צעירים, שננטשו על ידי אמם. הילדים לומדים להשקותם חלב מבקבוק, מטפלים בהם ועוקבים בסקרנות אחרי התפתחותם. כאשר במבי חולה, יוצאים הילדים עם שמוליק מהקיבוץ, אל אחד הבדווים הידוע כמטפל בעזרת צמחי מרפא. הוא מקבלם במאור פנים ומטפל בעופר במסירות עד להחלמתו.

## התכי הנועז.

שלמה ניצן.  
איורים: שמואל כץ. מזרחי,  
2015, עמ' מנוקד.

מרדף מותח של ילד אחר התוכי שלו, שהתעופף מכלובו, הופך לקומדיית מצבים עד הגעתו לסופו הטוב. יובל קיבל זוג תוכים במתנה וגידל אותם בכלוב בחדרו. בוקר אחד גילה שהתוכי הזכר נעלם. הוא יוצא לחפשו ושומע אותו קורא מעל ענף גבוה. התוכי מביט בו אך פורש את כנפיו ומתעופף מעץ לעץ. חברו של יובל מציע לעזור לו והם ממשיכים במרדף על אופניו של החבר. הילדים מזהים את התוכי על עמוד חשמל ומנסים ללכוד אותו, אך התוכי מתעופף אל גג של מכונית נוסעת והשניים דוהרים בעקבותיו ברחבי תל אביב. לבסוף התוכי מגיע אל גן החיות ונכנס היישר אל כלוב האריה. כשהמטפל בגן החיות מנסה ללכוד אותו, התוכי מתעופף שוב והמטפל מטיל את רשתו על חתול. הילדים שבים הביתה מאוכזבים, אבל בסיומו של הסיפור, התוכי שב לכלובו.

## ביצה של תנין.

אילת שדה.  
איורים: שירז פומן.  
עם עובד, 2015, 34 עמ',  
מנוקד.

שירים מחורזים וקצביים לילדים, המבטאים נקודת מבט ילדית, סקרנות כלפי הטבע והסביבה, יצירתיות והומור. השירים נקראים כמו סיפורים קצרים, והם מעוררים את הדמיון, כפי שגם הילדים הדוברים בשירים חווים את סביבתם כגירוי הפלגה בדמיונות. בעלילות השירים: ילד מחפש פטריות ומספר שמצא גמד ישן, ילד שמדמיין ארנב שהחליט לעצור את הזמן, קוסם ופיה שמאמצים ילדים מכל העולם, ילד שמספר שאימץ גור של פיל, ילד שמדמיין את השמיים כמלאים בממתקים שאלוהים אוכל, ושיר על מפלצת שיושבת בשמיים ואוכלת את הכוכבים. בצד אלה מתוארות גם חוויות ילדות יומיומיות, כמו תחושת אכזבה מחבר שהבטיח לבוא אבל הלך לאחר זמן קצר, פחד מפני כלב, והליכה ברחוב תוך ספירת פריטים שונים. השירים מעוררים חיוך והאיורים תורמים לתיאור העולמות הדמיוניים הנוצרים תוך משחק ושעשוע.

## אני רוצה לדבר אתך.

יהודה אטלס.  
איורים: גיא מורד, כתר,  
2015, 34 עמ', מנוקד.

סיפור המנסה לשכנע ילדים שאפשר להפסיק תופעות של אלימות, בריונות והצקות בבית הספר על ידי הידברות, ומעביר מסר ש"מי שמגיב באלימות על אלימות מוסיף רוע לעולם." הילד המספר מתאר את המתקפות המילוליות והפיזיות שהוא עובר ללא סיבה מצד ילד אחר. כשהוריו מציעים לו לדבר עם הילד הפוגע, הוא מגיב בספקנות, ובבית הספר הוא מנסה להתעלם

ממנו ולא להגיב למעשיו המכוונים כנגדו. כשהוא מחליט בכל זאת לנסות ולומר לילד האלים שהוא רוצה לדבר אתו, הוא נענה בסירוב, אבל בכל זאת מנסה שוב. אביו מסביר לו: "כשאתה אומר למישהו 'אני רוצה לדבר אתך', אתה בעצם מכבד אותו. כאילו אתה אומר לו: 'יש בינינו בעיה, אבל אני יודע שאתך אפשר לדבר, אתה אחד שמבין'."

סיפור על אהבת בעלי חיים ועל מעשה אמיץ של ילד למען כלבו האהוב. יונתן בן השמונה מוצא גור כלבים. הוא לוקח אותו הביתה ומטפל בו במסירות. כשהגור גדל הוא מסייע בשמירה על האפרוחים במשק ומבלה עם יונתן במשחקים בחצר ובשדה. בוקר אחד דידי הכלב נעלם. יונתן יוצא לחפש אחריו בכל המושב, אך הכלב לא נמצא. כשיונתן מחפש בשדה הקוצים הוא שומע יללה חלושה הבאה מפתח של בור עמוק שלתוכו נפל הכלב. יונתן מביא חבל, קושר אותו לגזע של שיח ומשתלשל בעזרתו אל הבור הצר והחשוך, אך נופל אל הבור, בו הוא אכן מוצא את כלבו האהוב. בינתיים הוריו של יונתן יוצאים לחפש אחריו וכשאינם מוצאים אותו הם מזעיקים את המשטרה. אביו נזכר שערב קודם סיפר לבנו שראה ארנבת בשדה והוא משער שיונתן יצא לחפש אותה, ובאמת, לאחר חיפושים בשדה, המחפשים שומעים את קולו של יונתן מתוך הבור. המורה לספורט מציע לשלשל חבל ארוך וחזק, ומבקש מיונתן שיכרוך את החבל סביב גופו. כשהמחלצים מושכים את החבל למעלה, הם מופתעים לגלות שיונתן בחר לקשור בחבל את כלבו ולהצילו בטרם יחולץ בעצמו.

אריק חי בכפר קטן בשבדיה, הממוקם בין הרים גבוהים ומכוסים יערות, בהם מתגוררים בעלי חיים פראיים. יום אחד בשעה שאריק משחק בחוץ, מגלים הוריו שאחותו הקטנה חולה מאוד וממהרים אתה לבית החולים בעיר. אריק השקוע במשחקו לא שם לב שהוריו נסעו וכשהוא מבקש לשוב הביתה, הבית נעול והוא אינו מוצא את הוריו ומחליט ללכת לבית חברו הטוב. הוא מאבד את דרכו ונכנס לתוך היער. לאחר הליכה רבה הוא מתעייף, שוכב לנוח ונרדם. בבית החולים מבינים ההורים ששכחו לאסוף את אריק והשאירו אותו לבד. הם מודיעים למשטרת הכפר ולחבריהם שיוצאים לחפשו. כשאריק מתעורר משנתו, הוא רואה עיני חיה גדולה מתבוננות בו ומגלה שהוא חבוק בזרועותיה. הוא נזכר בסיפורים על הזאבים והדובים המסוכנים, אבל החיבוק נעים לו והוא נרדם שוב. אנשי הכפר המחפשים אחריו, שומעים את נהמת הדובה ונבהלים. צעקה שמשמיע אחד המחפשים שעיקם את רגלו מבהילה את הדובה והיא דוחפת

## שני ידידים: יונתן

### ודידי.

אוראיל אופק.

איורים: זיוה שישא.

מ. מזרחי, 2015, 39 עמ',

מנוקד.

## אריק והדבה.

גלעד דקל.

איורים: מנחם הלברשטט.

כתר, 2015, 51 עמ',

מנוקד.

את אריק ונעמדת על רגליה האחוריות. אריק מתעורר ומנסה להבין מי הם המבוגרים שממלאים את היער. אחד המחפשים חושב שהדובה תקפה את הילד ויורה בה. אריק חרד לגורלה ומסביר שהיא גוננה עליו. לשמחתו מתברר שהדובה נפצעה ותוכל להחלים. הווטרנר מוזעק לטפל בה ואריק שב להוריו הדואגים, מספר להם מה עבר עליו וחולם על מפגש מחודש עם הדובה שהצילה אותו.

## לכיתות ג'-ה'

### חולמת להיות

#### אלופה.

דנה אבירם.

איורים: גילי דולב. הקיבוץ  
המאוחד, 2015, 104 עמ',  
מנוקד.

סיפור שעוסק בנושאי מגדר, תפקידי מין, ציפיות חברתיות, מתחים בין הורים וילדים ולחץ חברתי. גבי מתאמנת בג'ודו וחולמת להיות אלופה. כשהמאמן מזמין אותה להשתתף בתחרות עליה להתגבר על התנגדותה של אמה לעיסוק הלא-נשי שבחרה. אחיה מספר להוריו שכאשר גבי אירחה חבר בבית, הם סגרו את הדלת בניגוד לכללים שהנהיגו ההורים בבית ושהחבר משחק בבובות ברבי. האם שבנערותה רצתה להשתתף בתחרות מלכת יופי ונדחתה, כיוון שלא הייתה גבוהה מספיק, מתביישת בכך שבתה עוסקת בספורט גברי. גבי מבטיחה שאם יאפשרו לה להשתתף בתחרות והיא תפסיד, היא לא תנסה יותר. ההורים והאח באים לצפות בה בתחרות, אבל היא מאבדת את הביטחון ולמרות שעלתה לשלב הגמר היא לא מתייצבת לתחרות המסכמת ומפסידה את האליפות. אמה יוצאת אחריה ומתנצלת על שלא תמכה בה ולא קיבלה אותה כפי שהיא. הסיפור מסתיים בזכייתה של גבי במקום השני ובפיוס והשלמה בין האם לבתה.

הספר מעלה שני נושאים טעונים: אלימות של הורה כלפי ילדו ודילמה של ילדה שהבטיחה לשמור את הסוד של חברתה. גיל וגאיה חברתה מתארחות בביתה סבתה של גיל באופן קבוע לאחר סיום הלימודים. כשסבתא מוצאת כינים בשיערן של הבנות, היא מטפלת בהן ושולחת אותן להתקלח. בזמן שגאיה מתלבשת, גיל רואה על גופה סימנים כהים ושואלת אותה על מקורם וגאיה מתחילה לבכות. לשאלתה של גיל, היא עונה לאחר שהיא מבקשת ממנה להבטיח שלא תגלה את סודה. גאיה מספרת שאמה מרביצה לה וצובטת אותה כשהיא טועה, או כשאינה מתנהגת יפה, לדעתה של האם. גיל נותרת עם הסוד המעיק שמשיע על מצב רוחה, והוריה מנסים לברר מה מטריד אותה. גיל אומרת לגאיה שהטעויות שלה אינן מצדיקות שיכו אותה, אבל גאיה חוזרת על דברי אמה, לפיהם היא אחראית עליה עד לבגרותה. כשגאיה חולה וגיל מתארכת אצל סבתה לבדה, הן משוחחות,

### סוד של מישוהו אחר.

אור-לי רובינשטיין קצפ.  
איורים: כרמל בן עמי.  
הקיבוץ המאוחד, 2015,  
31 עמ', מנוקד.

וסבתא מעודדת את גיל לספר לה מה מכביד עליה. סבתא אומרת: "אם הסוד של גאיה מסכן את גאיה, את חייבת לגלות אותו." בעקבות המידע שגיל מוסרת, סבתא פונה לעובדת סוציאלית שמגיעה לביתה של גאיה ומזהירה את הוריה. כדי לחזקה, סבתא מספרת לגיל על חברתה שסבלה מאלימות של בן זוגה והיא עודדה אותה לעזוב את הבית, כיוון שהמצב מסכן אותה. גאיה כועסת על גיל שחשפה את סודה, אבל בסיום הסיפור הן מתפייסות וגיל נוכחת לדעת שעזרה לחברתה.

סיפור הרפתקאות דמיוני ומותח אודות ילדה שיצאה עם משפחתה למסע בחללית, במסגרת הקמת מושבה אנושית חדשה על כוכב בחלל. כיוון שמדובר במרחק של שנות אור רבות, בני האדם מורדמים בחללית בתאים מיוחדים. אסטרטגיה מתעוררת באמצע הטיסה וחשה רעבה. היא פונה לאחד הרובוטים ששולח אותה לחדר האוכל, שם יש מכונה ליצירת מזון על פי הזמנה. כשהיא נשאלת על ידי המכונה מה תרצה לאכול, היא מתקשה לעמוד בפיתוי ומבקשת עוגה גדולה ומיוחדת. המכשיר מהבהב וכבה, אבל לחרדתה מתברר לה בהמשך שהוא יצר עוגה בעלת עיניים ושיניים חדות, שרודפת אחריה ורוצה לאכול אותה. משלב זה עוברת אסטרטגיה הרפתקאות שונות ופוגשת יצורים, חלקם ידידותיים וחלקם מאיימים. היא מגלה שהחללית סטתה ממסלולה ונמצאת בסכנת התפרקות וחטיפה בידי חיזורים. אסטרטגיה פועלת באומץ להצלת החללית ונוסעיה עד לסופה הטוב של העלילה. איורי הספר, היוצרים נרטיב ויזואלי המקביל לזה הטקסטואלי, מלאי הומור, משלבים קומיקס, איורים קטנים לצד כפולות מאוירות מלאות, ומוסיפים לקצב המהיר של הסיפור, להומור ולמתח.

סיפור מדהים ומלא הומור, המבוסס על אירועים אמיתיים שקרו לאביו של המחבר בצעירותו. לאחר שאלוף הארץ בשחייה הוזמן לצאת עם משלחת ספורטאים מארץ ישראל להודו, כדי להשתתף בתחרויות האולימפיות של מרכז אסיה בשנת 1934, מודיע לו ראש המשלחת, שהתקציב לא יספיק לכולם ועליו להישאר בארץ. חברו, שהוא איש עסקים, מציע לו לצאת בטרמפים דרך ירדן ועיראק ולהפליג משם באנייה עד לצפון הודו. הוא מצייד אותו במכתב פיקטיבי בשם מלך אנגליה ובסכום כסף והאיש יוצא למסע נגד הזמן ומצליח להגיע לתחרויות. בנוסף לחוויית קריאה מהנה, הספר יעשיר את קוראיו בידע היסטורי וגיאוגרפי וימחיש שוב שהמציאות עולה על כל דמיון...

## עוגות בחלל.

פיליפ ריב.  
איורים: שרה מקינטייר.  
תרגום: גילי בר-הלל סמו.  
עץ, 2015, 215 עמ',  
מנוקד.

## המרוץ אחר המדליה ההודית.

יוסי גודארד.  
איורים: דני קרמן. הקיבוץ  
המאוחד, 2015, 77 עמ'.

## לפרוש כנפיים.

אירית שטייף-שושני.  
דני ספרים, 2015, 173 עמ'.

סיפור שמעביר מסר של חברות אפשרית בין יהודים וערבים ומעצים את כוחם של ילדים להיות שגרירי הפיוס והחברות. יאיר, תלמיד כיתה ה', גר עם אחותו הצעירה ואמו החולה באשדוד, ללא אביהם שנטש אותם שנים מספר קודם לכן. בשל המצוקה הכלכלית בבית, יאיר אוסף בקבוקים ופחיות ריקות ובכסף שהוא מקבל הוא קונה לאחותו ממתקים, שידה של אמו אינה משגת לקנות. הוא אוהב לחבר סיפורים ומשתתף בחוג לדרמה במתנ"ס. עדית, בתה בת ה-13 של מנהלת המתנ"ס, המשתתפת בחוג לעיתונאות, שומעת מיאיר את סיפורו ומנסה לעזור לו. לאחר שהוא נפצע מרסיס של טיל שנורה מרצועת עזה, הוא מאושפז בבית החולים, שם הוא מכיר את איה, ילדה מעזה שאושפזה בשל מחלה. שני הילדים מוצאים שפה משותפת וידידותם נמשכת בהתכתבות במיילים. עדית כותבת רשימה על הידידות שצומחת בבית החולים בתקופת המלחמה, והכתבה מתפרסמת בעיתון מקומי. ראש העיר שמבקר את יאיר בבית החולים מסייע לו לאתר את אביו, שמתגורר בניו יורק ועובד שם. לאחר שהכתבה מתפרסמת במהדורה האינטרנטית של העיתון, היא מתורגמת לאנגלית ומתפרסמת בניו יורק טיימס. מערכת העיתון מזמינה את יאיר, איה ועדית לבקר עם הוריהם בניו יורק. אביו של יאיר יוצר קשר עם בנו ערב נסיעתו לחו"ל ומזמין אותו להיפגש עמו. אולם הקושי שמעיב על המשתתפים בטיול הוא סירובו של אביה של עדית, להתקרב ולהתיידד עם אביה של איה, בטענה שאינו יכול להיות חבר של מי שיורה טילים על אזרחים. הבנות מנסות לפייס בין האבות, והדבר מתרחש לאחר שהם שומעים סיפור דמיוני שאיה כתבה על דינוזאור שמנסה להשכין שלום, סיפור שמזכיר את כוחן של מילים לחבר ולגשר.

תרגום חדש לסיפורו האלגורי של היוצר האיטלקי, זוכה פרס אנדרסן לספרות ילדים, המעביר ברובד הסמוי שלו ביקורת כנגד משטרים פשיסטים המדכאים את האזרחים. גיבור הסיפור הוא הילד ג'לסומינו בעל הקול החזק במיוחד. כשהוא מתחיל ללמוד בבית הספר קולו שובר את כל חלונות הכיתה. כשהוא מתבגר והופך לאיכר צעיר, הוא מפיל בעזרת קולו אגסים בשלים מהעצים. לאחר תקרית לא נעימה עם שכניו, ג'לסומינו מחליט לעזוב את ביתו ולצאת לחפש את מזלו. במסעו הוא מגיע לארץ מוזרה, שבה הדברים אינם נקראים בשמם ולאנשיה אסור לומר אמת. במדינה שולט המלך ג'קומונה, שודד ים לשעבר, המפיל את חתתו על כל התושבים ודורש מהם לשקר כדי למנוע חשיפת סודות שהוא רוצה

## ג'לסומינו בארץ השקרנים.

ג'אני רודארי.  
תרגום: סבינה מאנה.  
מודן ואוקיינוס, 2015,  
165 עמ', מנוקד.

להסתיר. בעזרת קולו העוצמתי ובעזרת שני חברים טובים – זופינו, חתול מצויר עשוי גיר אדום, וצייר מתוסכל בשם בניטו, יוצא ג'לסומינו טוב הלב לשחרר את הממלכה משלטונו של המלך הרשע.

סיפור חייה של סופרת הילדים אסטריד לינדגרן מובא בפרקים קצרים, כסיפור שנמסר בעל-פה ותוך פנייה ישירה של המספרת לקוראיה, ומתאר ילדה רגישה, אישה שפרצה מוסכמות ויוצרת מקורית. הספר מלווה את אסטריד מימי ילדותה בחוות נס שבחבל סמולנד בשבדיה, בתחילת המאה העשרים, ועד למותה בשנת 2002. הקוראים מתוודעים לסיפור היכרותם הרומנטי של הוריה, ליחסיה עם אחיה ואחיותיה, לתחילת לימודיה בבית הספר, לאהבת הכתיבה שלה, שבזכותה כונתה סלמה לגרלף מוימברג, לעבודתה ככותבת בעיתון, להריונה הלא מתוכנן בגיל 19 ולהחלטתה, יוצאת הדופן בימים ההם, לא להתחתן עם אבי התינוק ולגדלו בעצמה. כן מתוארים קשיי הפרנסה שאילצו אותה למסור את התינוק כדי שתוכל לעבוד, נישואיה שאפשרו לה לקחת את בנה הקטן לביתה ולידת בתה, לה סיפרה את הסיפור על בילבי בשעת מחלתה. קריירת הכתיבה של לינדגרן כסופרת ילדים מתוארת בזיקה לספרים שכתבה.

עלילתו של סיפור עם סיני משולבת בסיפוריה של ילדה מישראל, המתמודדת עם אובדן אמה שנפטרה, ונוסעת עם אביה לסיני. קוני אינה רוצה לעזוב את ביתה ואת חבריה, אך כשאביה מתמנה לשגריר ישראל בסיני, היא נאלצת לעלות אתו לטיסה לבייג'ין בעל כורחה. במהלך הטיסה נותן האב לבתו במתנה גונג סיני קטן שהיה שייך לאמה המנוחה. מתוך הגונג הולכת ונגלית אליה אגדה סינית עתיקה שגיבוריה הם חרש פעמונים נודע בשם קוֹאָן-יֵוּ ובתו קוֹנְג-גֵה, שעוזרת לו במלאכת הכנת הפעמונים. קיסר וקיסרית סין מצווים על החרש לצקת פעמון מיוחד שצלילו המיוחד לא נשמע מעולם, ומאיימים בהוצאתו להורג אם ייכשל. קוֹאָן-יֵוּ כושל במבחן פעמיים וחרב התליין כבר מרחפת מעל ראשו. בתו פונה לעזרתה של אלת האש המבשרת לה כי מחיר העזרה יהיה כבד. קוני, הילדה הישראלית, הופכת לדמות פעילה בתוך האגדה והיא מנסה לשנות את גורלם של האב והבת הסיניים. הסיפור מעלה שאלות לגבי תפקידם של האמן ושל האמנות, עצמאות המחשבה והתערבות השלטון בחירות היצירה.

## אגדת אסטריד.

שהם סמיט.  
איורים: סשה נאומוב.  
צלטנר, 2015, 149 עמ',  
מנוקד.

## ילדת הפעמון.

נאוה סמל.  
איורים: זגני אורמוט-  
דורבין. דני ספרים, 2015,  
78 עמ', מנוקד חלקית.



## תראי אותך.

אורה קרופיק.  
דני ספרים, 2015, 147 עמ'.

נעמה היא ילדה מקובלת בכיתה. היא מוקפת בחברות ובחברים, מארגנת מסיבות ומנהלת קבוצת וואטסאפ של ידידיה. היא מתייחסת בזלזול ליעל, אחת הבנות שמתגוררת בשכונתה, וקוראת ספרים בהפסקות, ומכנה אותה עכברה. כשיעל מרגישה לא בטוב, נעמה אינה מגלה אמפתיה, גם לא כשהיא נעדרת מהלימודים והמורה מספרת לכיתה שיעל לקתה בסרטן והיא מאושפז בבית החולים. נעמה מסרבת להשתתף בתורנות הביקורים שהמורה מעודדת את הילדים לארגן, ומסיתה גם את שאר הילדים לא להשתתף, ועוסקת בהכנות למסיבות עם חברותיה. הוריה מנסים לדבר אתה ומשדרים תמיכה ואהבה, אך היא מסרבת לקחת חלק גם בפעילותם בארגון סיוע למשפחתה של יעל. נעמה מעליבה את גלית חברתה, שיושבת ליד יעל בכיתה והולכת לבקר אותה. בינה לבין עצמה היא חושבת על המחיר החברתי שגלית מוכנה לשלם כדי להישאר בקשר עם יעל. לאחר שילדה אחרת צועקת עליה שהיא אטומה, נעמה נשברת ומספרת על הטראומה שעברה משפחתה, כאשר אחותה הקטנה חלתה בסרטן ונפטרה שנים מספר קודם לכן. נעמה מתוודה ששמרה את הדברים בסוד כיוון שלא רצתה שירחמו עליה והמורה מעודדת אותה. היא יוזמת הכנת ריקוד של הילדים לכבוד יעל, והיא וגלית מסתפרות ומביאות ליעל ולילדה חולה נוספת פאות שהוכנו משיערן. בעלילת הסיפור משולבות הודעות וואטסאפ שמועברות בין הילדים והופכות את הקריאה לקלה ועכשווית.

## לכיתות ו'-חט"ב

### מחלק העיתונים.

וינסו וואטר.  
תרגום: יחיעם פדן. פעמון,  
2016, 240 עמ'.

סיפור מרתק ונוגע ללב אודות ויקטור, נער מגמגם בן 12, המתרחש בדרום ארצות הברית בשנת 1959, ערב ביטול ההפרדה בין שחורים ולבנים. במהלך הקיץ ויקטור מחליף את חברו בחלוקת עיתונים לבתי מנויים, ומתוודע לכמה דמויות, ביניהן אישה יפה המכורה לשתייית אלכוהול, ילד חירש ואדם מלומד, שעמו הוא מנהל שיחות על ספרים, פילוסופיה וזהות, תוך שהוא נאבק בקשיי הדיבור שלו, המגבילים את יכולתו להביע את עצמו בצורה ברורה. בין שאר התמודדויותיו, הוא מאוים על ידי אוסף גרוטאות בריון שגונב ממנו חפצים. בנוסף הוא מגלה שהאב שמגדל אותו עם אמו, אינו אביו הביולוגי. הדמות המשמעותית בחייו היא מיס נלי, מנהלת משק הבית השחורה שטיפלה בו מילדות, ויוצאת יחד אתו להשיב לו את החפצים הגנובים. השניים נקלעים למאבק אלים ומיס נלי מצילה את חייו. האפליה

וחוסר השוויון כנגד השחורים מתוארים ברקע העלילה ומעוררים את הקורא לחשוב ולהתקומם. דמותו של ויקטור מעוררת הזדהות ומעבירה מסר של התמודדות עם קשיים והומאניות. בסיום הספר מובא מידע על הטיפול בגמגום ועל המחבר.

## שני כלבים וילד.

ברי פריגת.  
דני ספרים, 2015, 173 עמ'.

ביום הולדתה של רוני, מספר לה סבא שלה על הקורות אותו במלחמת העולם השנייה, לאחר שנשלח מביתו עם הוריו ברכבת. אמו עודדה אותו לקפוץ מהרכבת ומאותו רגע היה עליו ללמוד לשרוד בעצמו. הוא מצא בית נטוש ובו מזווה מלא אוכל והחליט להתמקם בתוכו, תוך שהוא דואג להכין לעצמו מקום מסתור, ולהימלט אליו בכל פעם שהוא שומע קולות מתקרבים. כלבה מקומית מאמצת אותו והופכת לחברתו הטובה ביותר. בהמשך הוא פוגש בנער פולני שגר בסמוך, ולמרות שאביו משרת את הנאצים, הוא דואג להביא לו חבילות מזון, בסיועה של אמו. לאחר שאחותו של הנער שעוקבת אחריו מגלה אותו, היא מלשינה על מעשיו לאביהם, אשר מזעיק את השוטרים הנאצים. כלב נושך אחד מהם והורג אותו, והנער מסרב לעזור לשוטרי השני שנופל לבור ואף משליך עליו את גופת חברו ומשאיר אותם שם. בהמשך הוא נתפס ומועבר למחנה עבודה. קרוב משפחה שמגלה אותו במחנה מצליח להעביר אותו לעבוד במפעל, בתנאים טובים יותר. לקראת סיום המלחמה, הנאצים משחררים את הפועלים ומוציאים אותם לצעדה ארוכה. כשהשומרים נרדמים בלילה הנער בורח. בסיום המלחמה הוא שב לעיירה אך לא מוצא את בני משפחתו ומחליט להצטרף לעולים לארץ. זהו סיפור התמודדות, תושייה והישרדות מרתק, המזכיר לקוראים שהישרדותם של הניצולים התאפשרה גם בזכות אנשים טובים שנחלצו לעזרה למרות הסכנה וההסתה.

## אגם הצללים.

רוני גלבפיש.  
דג זהב, 2015, 462 עמ'.

ספר פנטזיה שעלילתו מתרחשת על רקע נופי הארץ ובמרכזו הקשר החזק שבין אחים תאומים ומאבק על כוח ושליטה. התאומות תמר ויערה בנות ה-13 החיות במושב מעל הכנרת, הן בנות לשבט מסתורי ועתיק. בוקר אחד לאחר מריבה וחילופי דברים קשים ביניהן, תמר נעלמת ונחטפת על ידי נשרים הנושאים אותה הרחק. יערה רואה בעיני רוחה את תמר רוכבת על נמר, מגלה שהיא יודעת לעוף ויוצאת לחפש אחרי אחותה. גם אחיה אייר משתתף בחיפושים אחריה עם אביהם. אמם, מלכת כת בני סהר, נקרעת בין רצונה להחזיר את תמר לבין אחריותה לשמור על הקהילה שלה. היא יודעת שבתה נחטפה ממנה בלידתה, ורק בזכות מזל וכח הצליחה להשיב את הילדה לידיה. האם מקבלת מגילה עתיקה שהותירה לה אמה אשר

מלכה לפנייה, ובה נבואה לפייה התאומות יהרסו את העולם אם יהיו יחד בבגרותן. בשלב זה לא ברור לה האם בתה נחטפה ממנה או בחרה ללכת עם אויביה. יערה מצליחה להגיע אל אחותה הלכודה עם הנמרה במערה, ופוגשת במיילדת המספרת לבנות על אהבתה הנכזבת לאביהן שגרמה לה להפריד ביניהן לאחר לידתן, ועל כך שתמר ברחה ממנה אז בהיותה תינוקות בת שעה ועפה בחזרה אל יערה התאומה שלה. ייחודו של הסיפור בשילובן בעלילה של שורות מתוך שירים ישראליים, המשמשות כחלק מלחשי הקסם שמשמיעות דמויות שונות, ובהמצאות לשוניות לתיאור פעולות ודמויות קסומות.

רומן גרפי שבמרכזו יוסי, ילד עולה מאתיופיה שחוגג לראשונה בחייו את חג פורים. יוסי רוצה להתחפש לנינג'ה כמו חברו – הילד הישראלי היחיד שמשחק אתו בהפסקות. מאחר והוא זה שעורך את הקניות עבור המשפחה במכולת השכונתית, יש בידיו סכום כסף שקיבל מאמו, והוא מתלבט האם לקנות בו את התחפושת ולנצל את הצעת המוכר במכולת לרשום את סכום הקנייה ולשלם מאוחר יותר. כשאחיו הגדול מגיע הביתה הוא מעודד אותו לקיים את מצוות התחפושת והם קונים את חליפת הנינג'ה. אולם כשיוסי מגיע לבית הספר למחרת היום, לבוש בתחפושת שכה רצה, הוא נבון לגלות שהוא הילד היחיד שבא מחופש, כיוון שהחג כבר עבר ושאר הילדים השתתפו בתהלכות התחפושות ביום הקודם. בסיפור משולבים זיכרונותיו של יוסי ממסע העלייה לארץ, תיאור קשיי ההשתלבות של ההורים וקשיי הקליטה החברתית שלו עצמו. זהו הסיפור הראשון מסוגו, המשלב את דמויותיהם של העולים מאתיופיה ביצירת קומיקס לילדים. הסיפור מעלה סוגיות של קליטת עלייה, צדק חברתי וסובלנות כלפי השונה, ועשוי לעורר הזדהות בקרב עולים וילידי הארץ גם יחד.

סיפורו של קונגו, הנער האסקימואי, עוסק בסכסוכים בין עמים, במלחמות ובמחירן, ובהתגברות על שאיפת הנקם עבור עתיד טוב יותר, ובתוך כך מקנה מידע על חיי האסקימואים. אביו של קונגו, הנער האסקימואי, מארח באיגלו המשפחתי שלושה גברים זרים, שהגיעו מרחוק, מאחר ואחד מהם היה מוכר לו מהעבר. הגבר מספר כיצד גנב בשר ממאהל של אינדיאנים לאחר שבמהלך מסעם הארוך בעקבות אייל הצפון סבלו מרעב ממושך. בלילה מגיעים אינדיאנים, תוקפים את יושבי האיגלו, הורגים את הוריו של קונגו ולוקחים עמם את אחותו שולו. קונגו שנחתך ברגלו מצליח להימלט לאיגלו של דודו ודודתו, אבל נאלץ להימלט

## היום האחרון של פורים.

יוסי ואסה.

איורים: ירדן ואסה. כנרת, 2015, 109 עמ'.

## הקשת הלבן.

ג'יימס יוסטון.

איורים: ג'יימס יוסטון.

תרגום: אורה פין.

סיפורי אמת-של-הלב,

2014, 98 עמ'.

כשהאינדיאנים מחפשים אחריו בכל המחנה. הוא מוצא עצמו לבד ונודד בערבות הקרח במטרה למצוא כפר אסקימואי בו יוכל למצוא מחסה. כך במשך כמה שנים הוא עובר ממקום למקום, מאומץ על ידי אסקימואים טובים שמעניקים לו בית, אך חש רצון מציק לנקום במי שפגעו במשפחתו. בביתם של זוג זקנים באי מרוחק הוא לומד להיות קשת-אומן ומתאמן כדי לצאת לארץ האינדיאנים לבצע את הנקמה. האישה הזקנה אומרת לו לפני פרידתם: "שנאה ונקמה באות זו אחר זו עד שהאבנים מתמוטטות וקוברות למוות את שני האנשים השונאים – ואולי אף רבים אחרים." בהגיעו למחנה האינדיאני מתערערת נחישותו, והוא חושב על כך שאם יפגע באנשי המקום, יביא לכך שבעתיד הם יפלו שוב לארצו כדי להרוג בשם השנאה העוברת מאב לבן ולנכד. הפתעה נוספת מזומנת לו כשהוא פוגש את אחותו שמספרת לו שנישאה לגבר אינדיאני. הוא מתארח בביתם והם מזמינים אותו להישאר עמם, אולם הוא מעדיף לשוב אל האנשים הזקנים שזקוקים לו ומבטיח לשוב באביב.

קורותיו של רובי, יליד סלובקיה, לאורך מלחמת העולם השנייה, כשהוא עובר לבדו מעיר ולעיר וממשפחה למשפחה, ונאלץ לאמץ לעצמו בכל פעם זהות בדויה שונה לצורך הישרדותו. רובי, בן השמונה בתחילת הסיפור, יגד לשינויים המתחוללים בסביבתו לאחר סיפוח צ'כוסלובקיה לרייך הגרמני. חנות הבדים שפרנסה במשך דורות את משפחתו מועברת לידיים זרות, בית הספר נסגר, קרובים ומכרים עוזבים את העיר והקהילה היהודית הגדולה מידלדלת. הוא נשלח עם אמו ואחיו הקטנים לבית הסבים בעיירה קטנה. האב שנשאר לעבוד כדי לפרנס את המשפחה נלקח עם יתר הגברים בעיירה, ובמשך השנים שלאחר מכן רובי אינו יודע מה עלה בגורלו. הסבים מחליטים לשלוח אותו לקרובים בהונגריה ומאמנים אותו לאמץ זהות בדויה. הם מפקידים בידיו את אחותו בת החמש והשניים יוצאים למסע מסוכן ברכבת, ועוברים חקירה מפחידה בגבול. לאחר מעברים נוספים רובי מוברח מהונגריה בקבוצה של ילדים יהודים, ומגיע לארץ ישראל שלפני הקמת המדינה. הוא מתגורר אצל דודו ודודתו חשוכי הילדים בתל אביב והם מגדלים אותו כבנם. הדודים מבקשים לאמץ אותו באופן רשמי, אך הוא מסרב והדבר יוצר קרע ביניהם. רובי עוזב את ביתם ומתגורר בישיבה בה הוא לומד. הקשר עם אמו, שעלתה בינתיים לארץ ונישאת מחדש, רווי מתח. הספר אינו מכיל תיאורים קשים של מאורעות השואה, אלא מתמקד בתהליכי ההסתגלות של רובי, ביחסיו עם הסובבים,

## עד שאבא יחזור.

יהודית רותם.

כנרת, זמורה-ביתן, 2015,  
251 עמ'.

בדאגתו לאביו וגעגעויו אליו, וממחיש את המחיר הרגשי הכבד ששילמו ילדים בתקופה קשה זו.

סיפורן של זוג ילדות, אחיות למחצה, המגלות זו את זו והופכות לחברות, על אף הבדלי המעמד החברתי-כלכלי ביניהן. דסטיני, שנולדה כתוצאה מרומן לילי קצר של אמה עם זמר מפורסם, נוסעת ביום הולדתה עם אמה ללונדון להקרנת הבכורה של סרטו החדש לילדים של הזמר. כשהוא נכנס עם בני משפחתו אל האולם, האם מציגה בפני הזמר את בתו בצעקות רמות והוא מתעלם מהן. האירוע מושך את תשומת לבה של סאנסט, בתו הבכורה. סאנסט סובלת מדימוי עצמי נמוך מאחר ואמה מעירה לה הערות על שיניה הבולטות והופעתה המגושמת, בעוד היא מהללת ומטפחת את בתה השנייה והיפה סוויטי. אמה של דסטיני מגיעה עם בתה אל בית המגורים של הזמר ומשפחתו ומנסה להיכנס אל הבית, אך מגורשת על ידי אשתו הזועמת, אחרי שסאנסט פתחה לפנייה את השער והזמינה אותן להיכנס. לאחר האירוע סאנסט מתכתבת עם דסטיני ואף שולחת לה את ז'קט העור השחור שלה. עלילת הסיפור מתארת את חייהן של שתי הבנות: המריבות והלחצים בבית הזמר העשיר, אשתו שעסוקה בארגון צילומים מבוימים ואינה מתפקדת כאם, בגידתו של האב, הזמר, באשתו עם שחקנית צעירה, ועזיבתו את הבית למענה. סאנסט מתפקדת כתחליף אם לאחותה ולאחיה הקטן, ולאחר עזיבת האב גם מטפלת באמה ההיסטרית והמפונקת. דסטיני מופיעה בתחרות כישרונות של בית ספרה בשיר של אביה, ומרגשת את שומעיה בשירתה. למרות זאת הילדים השופטים בתחרות מעניקים לה ניקוד נמוך כיוון שאינה מקובלת. היא נעלבת ומסרבת להשתתף במופע הגמר של התחרות, אבל אמה לוחצת עליה, ודסטיני מסכימה להופיע בתנאי שאמה, שרזתה באופן מהיר בתקופה האחרונה תלך להיבדק. היא זוכה בתחרות בזכות ניקוד המורים השופטים ושולחת לאחותה תקליטור ובו צילום המופע. מנהלת יחסי הציבור של הזמר מציעה לנסות לשקם את הקריירה המתפוררת שלו באמצעות שיתוף בתו הצעירה בתכנית ריאליטי חדשה על ידוענים, אבל הילדה בת השש אינה עומדת בלחץ. סאנסט מציעה לפנות לדסטיני אחותה, ומציגה לפני מפיקת התכנית את התקליטור ובו הופעתה בתחרות הכישרונות. הסיפור מסתיים כשההפקה שולחת נהג במרצדס להביא את דסטיני ואמה, והן מוזמנות להיכנס לביתו של דני כשהמפגש מצולם עבור התכנית. הסיפור, המסופר לסירוגין מנקודות המבט של שתי הבנות,

## מתקוות קטנות.

ג'קלין ווילסון.  
תרגום: סיגל גפן. ידיעות  
אחרונות וספרי חמד,  
2014, 381 עמ'.

המתפקדות כבוגרות ואחראיות יותר מהוריהן, מביע ביקורת רבה על ההורים, ומציג את התדמית המזויפת של חיי הזוהר.

סיפור אלגורי שמתמקד בשונים בחברה, התמודדותם עם חריגותם במשפחה ובסביבה החברתית, הכוחות הנדרשים מהם וזכותם להיות שונים. גופו של ברנבי בן השמונה אינו מציית לכוח הכבידה ולכן הוא מרחף באוויר. הוריו שפחדו מאוד מכל חריגה מהכלל התקשו לקבלו והתביישו בו, ואמו מילאה את תיקו באבנים כבדות כדי שיתנהג כמו ילד רגיל. ברנבי ניסה לרצות את הוריו, אך לא היה מסוגל להתגבר על טבעו. לאחר ששונותו נודעה בסביבתו, אמו מחליטה לנתק את רצועות התיק שקרקע אותו וברנבי ממריא אל החלל. עלילת הספר עוקבת אחר מסעותיו, המקומות שאליהם הגיע והדמויות שפגש, מהן שביקשו לסייע לו והביעו אהדה ואכפתיות כלפיו ומהן שביקשו לנצל אותו. לאחר זמן רב ברנבי מתגעגע למשפחתו וחוזר הביתה למרות הספק המציק לו האם יתקבל בברכה. בשובו מתברר שהרופאים מצאו דרך לנתח אותו ולהפכו לילד רגיל. הוריו מתלהבים, אך ברנבי רוצה להישאר כפי שהוא ולכן רגע לפני שהוא נשלח לניתוח, הוא מנתק עצמו מהרצועות שקושרות אותו למיטה ויוצא שוב לרחף בחלל.

סיפור התבגרות אקטואלי המזהיר מפני הסכנות הטמונות ברשתות החברתיות. טל חוזרת לגור ברמת השרון לאחר שש שנים בהן גרה עם משפחתה בבסיס חצרים בו אביה שירת כמפקד. המעבר אל העיר והאווירה הצפון תל אביבית מחייבים את טל לא רק להיפרד מחבריה, אלא גם למצוא את מקומה מחדש בחברת מתבגרים שבה המעמד החברתי נקבע ע"י יופי, לבוש, מותגים ותשומת לבם של הבנים. כאשר שון יפה התואר, תלמיד שכבה בוגרת, מחזר אחריה, היא נרגשת, ולאחר שהוא מנשק אותה, היא מוכנה לעשות בשבילו הכול. לאחר שאביה רואה אותה בבית הספר בלבוש חשוף ואיפור כבד, הוריה מענישים אותה, והיא מודיעה לשון שלא תוכל לבוא למסיבה אליה הזמין אותה כבת זוגו. שון המאוכז מבקש שתשלח לו תמונה מיוחדת שתביע את רגשותיה הייחודיים כלפיו. למרות שבקשתו אינה נראית לה, היא מצלמת את גופה החשוף ושולחת לו את התמונות. להפתעתה, בשובה לבית הספר ביום ראשון, היא מגלה שהתמונות הופצו בתפוצה רחבה ושאר אחד מחבריה אינו מדבר אתה. לאחר כמה ימי מחלה היא בורחת לבסיס ושם משתפת את רועי, ידידה הטוב, שמעודד אותה. הוא מחזק אותה שלא תתבייש בעצמה, ומסביר לה שנוצלה בשל היותה חדשה בכיתה ושעל בני כיתה להתייחס במעשיהם.

## מה שקרה לברנבי

### ברוקט.

ג'ון בין.

איורים: אוליבר ג'פרס.

תרגום: אינגה מיכאלי.

ידיעות אחרונות ומשכל,

2014, 278 עמ'.

## סלפי אחד יותר מדי.

דנה אבירם.

רימונים, 2015, 276 עמ'.

הוריה באים לקחת אותה מהבסיס לאחר ששמעו מחברתה על התמונות שהופצו, ומבטיחים לעמוד לצדה. הם הולכים אתה לשיחה בבית הספר בהשתתפות המחנכת, המנהלת והיועצת. בסיום הספר טל מודה בטעותה ומתפייסת עם חברותיה.

## שליח.

לויס לורי.  
תרגום: ניצן לפידות. כתר,  
2015, 152 עמ'.

עלילת הספר השלישי בסדרת הדיסטופיה שהתחילה בספר **המעניק** (כתר, 1998), מתרחשת בעולם עתידי ואפל, שנוצרה בו קהילה ייחודית ודמוקרטית, המקבלת בעלי ליקויים ופגמים כאזרחים שווים ובעלי ערך. הכפר מונהג על ידי גבר צעיר הקרוי "מנהיג", שהתעקש שכל תושבי הכפר ילמדו קרוא וכתוב וישתתפו בחיי הקהילה וחינך את אנשי הקהילה לא להסתיר סודות. הקהילה מוקפת ביער גדול ומסוכן שאנשים ממעטים להיכנס לתוכו, שכן העצים נכרכים וסוגרים על מי שמנסים לחצות את היער. גיבור הספר הוא מטי, נער צעיר שברח מכפר הולדתו וממשפחתו שדחתה אותו ואומץ על ידי אדם עיוור, המכונה "רואה", שיש לו יכולת לחזות אירועים עתידיים. למטי יש כישרון התמצאות מיוחד בשבילי היער, ועל כן הוא ממלא תפקיד של שליח. כשמנהיג חש שהחיים בקהילה משתנים ושחבריה בוגדים בערכים המוסכמים, שהם מוכרים את תכונותיהם הטובות תמורת הבטחות חומריות ואינם מוכנים לחלוק את מה שיש להם עם אחרים, הוא שולח את מטי לתלות הודעות ברחבי היער בטרם הגבולות ייסגרו, כדי להזהיר אנשים שמתכוונים להגיע למקום. הוא מורה למטי לשוב למקום הולדתו כדי להודיע גם שם על ההחלטה החדשה. מטי רוצה לבצע את שליחותו למרות הסכנה הכרוכה בכך כדי להביא את בתו של העיוור לבית אביה. הוא עובר מסע רב סכנות וקשיים, ממלא את משימתו ומשלים על כך בחייו. בזכותו נפתחת תקווה להבראת החברה ולהחזרת המצב האוטופי שנפגם.

## המועמדת.

קיארה קאס.  
תרגום: נעה בן פורת.  
ידיעות ספרים ומשכל,  
2015, 374 עמ'.

רומן התבגרות רומנטי המתרחש באמריקה העתידית, שהפכה למדינת איליאה, בה החברה מאורגנת על פי מעמדות. אמריקה סינגר היא נערה המשתייכת למעמד הבינוני של האמנים ומשפחתה סובלת ממצוקה כלכלית. היא מאוהבת באספן, נער שמשפחתו שייכת למעמד נמוך יותר ולכן עליהם לשמור על אהבתם בסוד. כאשר המדינה עורכת תחרות שבמסגרתה יבחר הנסיך יורש העצר את בת זוגו, אמה לוחצת עליה להגיש את מועמדותה ולסייע בכך לשפר את מעמדה של המשפחה ואת סיכוייה לעתיד טוב יותר. אמריקה נבחרת עם 35 מתחרות נוספות ונשלחת לארמון. העלילה עוקבת אחר קורותיה בארמון, היחסים המתפתחים בינה

ובין הנסיך, בינה ובין המועמדות האחרות והקשר שנשמר עם משפחתה. הארמון מותקף מדי פעם על ידי קבוצות של מורדים המאיימות על השלטון וגורמות נזק, הרס ואף פגיעה בנפש. בהדרגה נחשפים בספר זה, הראשון בסדרה, ובספר הבא אחריו (**העילית**, ידיעות ספרים, 2016), עברה של המדינה, השחיתות והאכזריות של המשטר המציג את עצמו ככזה שמיטיב עם העם. אמריקה לומדת להכיר את מעלותיו של הנסיך, המביע את רצונו לבחור בה לרעייתו ומתחילה להתאהב בו. היא מתגלה כנערה מרדנית, בעלת חשיבה עצמאית, שאישיותה ואופן התנהלותה מנוגדים לדמות הנסיכה קלאסית. הקונפליקט המרכזי המלווה אותה נובע מן המשולש הרומנטי שבתוכו היא נמצאת, ומקשה עליה להכריע בין אהבתה לאספן, שנשלח לארמון לשרת בו כחלק מצוות השומרים, לבין הרגשות המתפתחים בה כלפי הנסיך, ולבטיה האם היא מתאימה לתפקיד השלטוני המיועד לנסיכה. הסיפור הרומנטי, המתאר תחרות שמשודרת לאומה כתכנית ריאליטי, מושך לקריאה, ומכיל גם תכנים מעוררי מחשבה שיש בהם ביקורת חברתית ומגדרית.

## לחטיבה העליונה

רומן היסטורי המגולל את סיפור חייה של דונה גרציה נשיא, שחיה במאה ה-16 בפורטוגל, והפכה לאשת עסקים עצמאית וחזקה, שפעלה באומץ בעולם גברי ומאיים עבור יהודים. עלילת הסיפור מלווה את דמותה מילדותה, כאשר הוריה חשפו בפניה לקראת גיל בת המצווה את עובדת יהדותה ומתארת את חייה בזהות בדויה, את נישואיה לגבר יהודי ועשיר, אנוס כמותה, המבוגר ממנה בשנים רבות, את התאלמנותה בגיל צעיר שזיכתה אותה בירושה של אימפריה מסחרית ובנקאית, את הכורח לברוח מפורטוגל מאימת האינקוויזיציה ואת נדודיה ברחבי היבשת הנוצרית, עד שקבעה את מקום מושבה באיסטנבול, בירת האימפריה העות'מנית, בה הובטחה לה הגנה. כל אלה מתוארים בצורה חיה ומוחשית על הצבעים, הריחות, טעמי המאכלים, מרקמי הבדים ומראות הבתים בהם התגוררה. כמו כן מתוארת העזרה שהעניקה בסתר ליהודים נרדפים והברחתם מפורטוגל, ושותפותה בסוף ימיה עם אחיינה ובעלה של בתה במיזם של חידוש ההתיישבות היהודית בטבריה, שהיה כרוך בחכירת שטח העיר מן הסולטן. עלילת הספר מתארת בפירוט גם את יחסיה המורכבים והמסוכסכים עם אחותה הצעירה, שקינאה בעושרה ואף הביאה למאסרה.

**תליון הזהב של דונה גרציה.**

מיכל אהרוני-רגב.  
גוונים, 2015, 382 עמ'.



הסיפור נמסר בגוף ראשון על ידי דונה גרציה, דבר ההופך את הקריאה לקולחת ומקל על ההתקשרות עם הדמות וההזדהות עמה. הספר מעשיר את קוראיו במידע היסטורי רב ומעביר מסרים של העצמה נשית, פעילות למען הכלל, דבקות במטרה ובאידיאלים והתמודדות נחושה עם קשיים וסכנות.

רומן התבגרות כואב הנוגע בנושאים הטעונים של גיל ההתבגרות: הצורך בהשתייכות, לחץ חברתי, דימוי עצמי, התאבדות, שתייה, יחסי הורים-מתבגרים והסכנות שבאינטרנט. לאליס בת ה-16 נמאס להרגיש שאינה שייכת ורצויה בחברה, ולקראת כיתה י"א היא מחליטה להשתנות, אולם השינוי החיצוני אינו עוזר לה להשתלב בחברה והיא שוקלת לשים קץ לחייה. לאחר שהיא חותכת את ורידי ידיה, היא מבינה שאינה רוצה למות ומתקשרת לאחת הנערות שנראית לה נחמדה ומספרת לה על מה שעשתה וזו מזעיקה עזרה. הוריה המודאגים אמנם מנסים לשמור עליה, אבל היא מנצלת את עובדת היותם גרושים, ולילה אחד כשהיא נמצאת בבית אמה ובן זוגה, היא יוצאת לשוטט באזור, ומגלה מועדון לילה מחתרתי. במועדון היא מתיידדת עם צמד נערות בוגרות ממנה המקבלות אותה בטבעיות לחברתן, ודרכן היא מתוודעת לצ'אר, די ג'יי צעיר ומושך המשמיע את המוזיקה במועדון. כדי לא להישאר מבודדת, היא מתחברת בבית הספר עם שתיים מהנערות הלא מקובלות ומגלה שאכפת להן ממנה. אמליה שהצילה אותה בתחילת השנה, מאשימה אותה שהיא מתעלמת ממנה ומפיצה עליה שמועות ואליס אינה מבינה את תגובתה. בהמשך יתברר לה שמישהו מנהל בלוג באינטרנט וכותב בו בשמה יומן המתאר את חייה ומחשבותיה הדיכאוניות. אליס ממשיכה להגיע למועדון מדי לילה ויחסיה עם צ'אר מתהדקים. צ'אר מזהה את התעניינותה במוזיקה ואת כשרונה, ומציע ללמד אותה את רזי מקצוע התקליטן ואף מאפשר לה להחליף אותו בעמדה ולהתנסות בעבודה. מצבה החברתי בבית הספר מדרדר בגלל הבלוג, אך היא אינה מנסה להפסיק את פרסומו ומתנחמת בזרועותיו ובמיטתו של צ'אר, המעניק לה חום ותשומת לב. לאחר שהיא מקבלת הצעת עבודה מבעל המועדון, צ'אר מודיע לה שהוא רוצה להיפרד ממנה. היא פורקת את כאבה בהריסת יצירה שאחותה הצעירה הכינה עבור היריד של בית ספרה. אירוע זה מהווה את נקודת המפנה בעלילה. אמה כועסת עליה ומענישה אותה בריתוק, אך היא חומקת מהבית כדי ללכת לתקלט במועדון. אביה בא לקחת אותה משם לאחר שקיבל שיחת טלפון מאמליה, שקראה את הבלוג

## השיר הזה יציל

### אותך.

ליילה סילס.

תרגום: מאירה פירון.

ידיעות אחרונות וטל-מאי,

2016, 309 עמ'.

המזויף אודותיה ודאגה לה. אליס שעברה שנה קשה מגלה בסיומה שהיא חשובה להוריה ולחברים שרכשה בשנה זו, שהיא מוערכת בזכות עבודתה במועדון והיא חשה שהתבגרה ולמדה להאמין בעצמה.

מותחן פוסט-אפוקליפטי, הפותח טרילוגיה, ומתרחש באמריקה בשנת 2120, לאחר מלחמת האזרחים השנייה שזרעה הרס בערים והפילה חללים רבים. ברוק בת ה-17 מתגוררת עם אחותה הצעירה ברי בבית קטן בהרים, לאחר שברחו מהעיר ומהכנופיות האלימות שהשתלטו עליה, ולאחר שאביהן, לוחם מרינס לשעבר, עזב את המשפחה והתגייס להילחם בשלטון החדש ואימן חדלה לתפקד. הבנות מסתתרות מפני צידי העבדים, הלוכדים צעירים וצעירות שנשלחים לזירת הארנה להילחם עד מוות ולספק בידור לקהל. לאחר שברוק מוצאת בית מבודד ומצויד במזון ומתכוונת לעבור לגור בו עם אחותה, היא יוצאת להכין את המעבר. בשובה היא מגלה שצידי העבדים לכדו את אחותה. עלילת הספר עוקבת אחר מסעם רב הסכנות של ברוק וכן, נער שפגשה, להצלת אחיהם החטופים. הם רוכבים על אופנוע, מתנגשים במכונית החוטפים וממשיכים במכונית של צידי עבדים שהצליחו להרוג. ברוק מתגלה כנערה נועזת וקשוחה, לוחמת אמיצה שמצליחה להרוג ולהכניע גם את לוחמי הסומו הענקים שנשלחים להיאבק בה ואף מצליחה להרוג את המושל ולהציל את אחותה. במהלך המסע היא מתקרבת אל בן, אבל גם אל לוגן, שעורק מצבא המושל ומציל את חייה ואת חיי בן, ומתלבטת לגבי יחסיה איתם. הרומן קצבי, מהיר ומושך מאוד לקריאה, אך גדוש אלימות ותיאורי הרג.

חייהם של בני נוער בצפון תל אביב והבעיות שמטרידות אותם, נפרשים מבעד לסיפורה של איה, שעוזבת את הבית לילה אחד ומשאירה להוריה מכתב בו היא מבקרת אותם. האירוע מתרחש מספר ימים לאחר שובה מביקור בארה"ב בו פגשה את אחיה הבכור, מנישואיו הקודמים של אביה, עמו לא הייתה בקשר בשנים הקודמות. היא שומעת ממנו את הסיפור המשפחתי שלא הכירה את פרטיו, ומתוודעת לכך שאביהם עזב את אשתו ואת בנו הבכור לאחר שהתאהב בסטודנטית צעירה שלימד ואשר הרתה לו. איה הולכת לישון אצל חברתה. בשובה למחרת הביתה, הוריה המודאגים מענישים אותה בריתוק למשך חמישה ימים. בימים אלה היא מתכתבת באמצעות המחשב עם אחיה, שומעת ממנו על חייו, ומספרת לו על העובר עליה. ההורים לוקחים אותה לפסיכולוג ומתברר לה שאמה סובלת מחרדה מאז שהוריה נהרגו בתאונת מטוס בנעוריה. נדב,

## צידי העבדים.

מורגן רייס.

תרגום: חנה בן צבי גורן.

דני ספרים. סדרת ארנה I,

2014, 310 עמ'.

## מרותקת.

יעל נאמן.

כתר, 2015, 187 עמ'.

ידיד ילדות של איה, מבקש את קרבתה והיא דוחה אותו, אבל מגלה שהיא מקנאת כשהוא נענה לחיזוריה של אחת הנערות מבית הספר. בהמשך הוא משתף אותה באירוע שהתרחש עם חברתם המשותפת, שעזבה עם הוריה לאנגליה לאחר שאחיה הבכור התאבד, כנראה על רקע הגילוי שהוא הומוסקסואל. העלילה נוגעת בבעיות שונות שעמן מתמודדים חבריה של איה: נטע שמגלה שהיא בהריון מהחבר שלה, בדיוק כשהוריה נמצאים בחוץ לארץ, ומחליטה לעבור הפלה בתמיכת הוריה למרות התנגדותו של החבר. דינה שלומדת בבית ספר לאמנויות ומגלה שצילומי עירום שלה, שצולמו במסגרת תרגיל לימודי הופצו ברשת. יובל, חבר ילדות של איה, שהדרדר לסמים, שתייה ושוטטות ברחוב, מספר לה על הקשר הקרוב שהיה לו עם סבו שנפטר. הספר עוסק במשברי גיל ההתבגרות וביחסי הורים וילדים, בשלב שבו מתבגרים פוקחים את עיניהם ובוחנים באור ביקורתי את מערכות היחסים החברתיות והמשפחתיות.



"The tale of Loli ..." by Devorah Omer: A Teaching Unit for Grades 3-4 .....115  
Dr. Ester Malchi

## **Books and Authors: Impressions**

An African Cinderella? She Was Black and the "Baddies" were White and Ugly .....129  
Herzlia Ras

The Girl is Violent? The Boy is Jealous of his Brother? The Dog Hates Strangers? The  
Solution: Mythology.....133  
Shoham Smit

"Emet Shel Halev": the Birth of a Publishing House, How a Teacher became a  
Publisher .....137  
Ora Finn

## **Reviews**

Woolbur – The Personality of a Rebel: "Woolbur" by Leslie Helakoski .....145  
Pessy Erblich

From Miracles to Wonders: "Who Would Sew a Coat for the Elephant" by Rina  
Levinzon .....150  
Adelina Klein

The Hidden and the Revealed in Children's Fairy Tales: "Figaro the Cat" by Puah  
Shalev Toren.....153  
Adelina Klein

## **FirstFruits: Bikkurim**

"The Scarlet Fish" by Joan Grant .....159  
Ora Finn

## **From the Bookshelf**

Renana Green-Shukrun.....163

# Contents

**A Word from the Editor**.....9

Dr. Celina Mashiach

## **In Memoriam**

The Late Mira Meir .....13

Edna Kremer

"A Miracle of Love": The Late Ronit Lowenstein-Malzh.....17

Dr. Smadar Falk-Peretz

The Late Herzlia Ras .....17

Dr. Celina Mashiach

## **Study and Research**

Educational and Social Gaps in "ALIFIM" – an Israeli Serial Youth Drama Based on a Novel by Esther Streit-Wurzel .....

Dr. Erga Heller

"Woman Warrior": Heroism and Activism in Devorah Omer's Works.....

Dr. Miri Yosov-Shalom

The Influence of the Target Audience on the Story: "Even Higher" by I.L. Peretz in Editions for Children .....

Dr. Nicham Ross

"The Pied Piper of Hamelin": A Socio-Political Reading in Literature for Children .....

Dr. Celina Mashiach

## **Paths To Literature: Teaching Children's Literature**

The Song of Ascents; Psalm 126.....

Dr. Smadar Falk-Peretz



# **SIFRUT YELADIM VANOAR**

**JOURNAL OF CHILDREN'S AND YOUTH LITERATURE**  
**No. 139**

**Editor: Dr. Celina Mashiach**

**Editorial board: Prof. Miri Baruch,  
Prof. Ilana Elkad-Lehman, Dr. Batya Maoz, Renana Green-Shukrun**

**June 2016**