

"ספרות בעיה" לנוער:

הדגמת מאפייניה הפואטיים של הסוגה באמצעות הסיפורת של גלילה רון-פדר-עמית

שי רודין

תקציר

מחקר זה מוקדש לסוגת 'סיפורת הבעיה' לבני הנעורים. למרות שכיחותה ומרכזיותה של הסוגה במערכת הספרותית לילדים ולנוער, רק מחקרים מועטים הקדישו לה מקום ועמדו על מאפייניה הייחודיים. לפיכך ימופו במחקר מאפייניה הפואטיים של הסוגה לצד מטרותיה הביבליותרפיות, וזאת באמצעות הדגמות מסיפורת הבעיה של גלילה רון-פדר-עמית, הסופרת המזוהה ביותר בישראל עם סוגה זו. בחינת היצירות הנבדקות העוסקות בצבר בעיות, החל בהתמכרות לסמים וקשיים לימודיים וכלה באלימות במשפחה ובניצול מיני, מאפשרת עמידה על תבנית פואטית חוזרת הכוללת את הצגת הבעיה שעמה מתמודד הגיבור; שימוש בקספּר בגוף ראשון שהוא בעל אופי של מספר-מתוודה; נסיגה מן הבעיה מתוך אי-ההכרה בה הגורמת להעמקתה; מפנה היוצר שינוי ומביא לידי הכרה בבעיה וראשיתו של פתרון. הפתרון מוצג לעתים באמצעות דמות חונכת. בסיום היצירה מופיע סיגור הנענה לתבנית ה"סוף הטוב" אולם בגילומים שונים, שכן לא תמיד הבעיה נפתרת במלואה. היצירות הנבחרות מציגות מערך שדרים מורכב המלמד כי ספרות הבעיה היא בעלת מטרות דידקטיות אולם גם עוסקת בהיבטים אקזיסטנציאליסטיים, ומכאן שתפקידה רחב יותר מאשר הצגתה של בעיה ודרכי פתרונה או מניעתה.

מילות מפתח: ספרות בעיה; ספרות נוער; גלילה רון-פדר-עמית; ביבליותרפיה; גיבור ספרותי; ספרות דידקטית.

מבוא

ספרות בעיה

הקשר בין ספרות לבעיותיו של הנמען החוץ-טקסטואלי עתיק יומין. משחר האנושות עסקה הספרות בבעיות שחווה הפרט בהיבטים אמוניים, משפחתיים וזהותיים. לטקסט, כפי שמציינת צורן (2000, עמ' 13-14), יש יכולת להשפיע על קהלו ולשכנעו, לווסת עמדות וריגושים ולעצב אותם, שכן הוא מבצע מניפולציה רטורית על הקורא. בטלהיים (1987, עמ' 10) מציג בפני סיפורים "דרישות" ברורות:

כדי להעשיר את חייו, חייב הוא לגרות את דמיונו, לסייע בפיתוח האינטלקט שלו ולהבהיר את רגשותיו. על הסיפור להיות מותאם להרדותיו ולשאיפותיו, להעניק הכרה מלאה לקשייו ובעת ובעונה אחת להציע פתרונות לבעיות המטרידות אותו. בקיצור, על הסיפור להתייחס בד בבד לכל היבטי אישיותו, וזאת בלא למעט בחשיבות בעיותיו: אדרבא, תוך הבעת אמון מלא בחומרנותו, על הסיפור לחזק את בטחונו בעצמו ובעתידו.

מחקרו החלוצי של בטלהיים מתמקד במעשיות עממיות, וכפועל יוצא, באופן שבעיותיו של הילד בגיל הרך מועלות לשיח ואף נפתרות מתוך קריאה בהן.

קובובי (2000, עמ' 36-40) דנה גם כן בספרות בעיה לילדים אולם מתמקדת במושג ה"תיקון". לדידה, ילדים שנכשלו בעיני סביבתם ובעיני עצמם, לרוב אינם מאמינים ביכולתם להשתנות ולמצוא דרכי תפקוד והתמודדות קונסטרוקטיביות יותר. לכן סיפורים המציגים תבנית שלפיה הגיבור נכשל בתחילת דרכו, ואולם בסופה הוא מתמודד עם קשייו וגובר עליהם ואף זוכה בהערכת החברה, מאפשרים לקוראים לחוות תיקון. מוטיב זה המבנה את סיפורת הבעיה, מפיח בילד תקווה והוכחה לכך שמצבו אינו בלתי הפיך. קובובי מציעה לזמן לילד "התנסות מוגנת בכישלונות", כלומר לברור סיפורים שבהם הכישלון אינו קטסטרופלי, סופי או מכליל. כך הופכת חוויית הקריאה לחוויה אמוציונלית מתקנת המאפשרת להכיר בכישלון, אולם בה בעת להבין שמדובר בחוויה אוניברסלית שאפשר להתגבר עליה.

ספרות הבעיה פועלת את פעולתה על נמען המזדהה עם גיבור היצירה או מזהה את גיבורי היצירה עם דמויות משמעותיות בעולמו החיצוני או הפנימי. תהליך ההזדהות מחיה בילד סיטואציות דומות מעברו או ממצייאות חייו בהווה, מעורר את עמדותיו המוקדמות וכן ציפייה לחוויה שלילית בטקסט אשר מתבדה בזכות הסיום המוצלח עבור גיבור היצירה, המתקן את העמדות והתחושות הקשות של הנמען. הקריאה מאפשרת להשתחרר מהמשקעים המזיקים של ההתנסות הקודמת, וכן לשנות ולסגל מחדש את גישתו לחיים בכיוון בריא יותר (קובובי, 2000, עמ' 38).

סיפורת הבעיה בעלת תפקידים אחדים: 1. להראות לפרט שהוא אינו היחיד המתמודד עם בעיה נתונה; 2. לסייע לו לדון בבעיה בחופשיות רבה; 3. להראות שקיים יותר מפתרון אחד לבעיה; 4. לסייע לפרט לתכנן פעולה קונסטרוקטיבית לפתרון בעיה; 5. לקדם תפיסת-עצמי אינדיבידואלית; 6. לספק שחרור מתחושת לחץ רגשי; 7. לפעול לקידום הערכה עצמית כנה; 8. לעודד את הפרט למצוא עניין מחוץ לתחומי עצמו; 9. להעלות את יכולת הפרט להבין את סביבתו האנושית (Aix, 1993).

עיון היסטורי בצמיחתה של ספרות בעיה לבני הנעורים מלמד כי רק למן המחצית השנייה של המאה העשרים נכתבת ספרות מותאמת לבני הנעורים (young adults) בהיבטים פואטיים ותמטיים. מתבגרים בעידן שלאחר מלחמת העולם השנייה מאסו הן בסוגת 'רומן החניכה' והן בסוגת 'רומנס' וביקשו לקרוא יצירות הממוקדות בניסיונם ובעיותיהם. בתקופה זו נשברת הדיכוטומיה בין תכנים למבוגרים ובין תכנים לילדים וסופרים כוללים בספריהם לבני הנעורים תמות שבעבר שויכו בלעדית לעולם המבוגרים. בשנות השישים והשבעים של המאה העשרים מתפתחת ספרות בעיה לבני הנעורים בד בבד עם התחזקותה של התנועה לשחרור האישה.

"ספרות בעיה" לנוער: הדגמת מאפייניה הפואטיים של הסוגה באמצעות הסיפורת של גלילה רון-פדר-עמית

התוצאה היא כניסתן של תמות דוגמת קיום יחסי מין בגיל ההתבגרות, דחיקתם של סיפורי האהבה לטובת סיפורים המתמקדים באהבות נכזבות ובניתוח מיתוסים רומנטיים, ובהמשך, בשנות השמונים של המאה העשרים, מוצגות אף דילמות הנוגעות לזהות מינית ומגדרית. לאחר שגובשה ההכרה בכך שבני נוער מקיימים יחסי מין, פנו סופרים לעיסוק במכלול הבעיות המשותפות לבני נוער: התמכרויות, יחסים עם בני משפחה ועם קבוצת השווים, אלימות המופעלת על ידי בני נוער ונגדם ובעיות "אחרות" לגוניהן (Eccleshare, 2004).

בין המאפיינים של ספרות בעיה אנגלוסקסית לנוער אפשר למצוא תיאורים על נער-גיבור העוין את עולם המבוגרים ומתרחק ממנו; מבנה של משפטים קצרים ופסקאות קצרות; אוצר מילים מצומצם; שפה דיבורית שטוחה (ולעתים אף ניבולי פה); הנרטיב מסופר בגוף ראשון ונושאים המתקשרים למין נידונים בפתיחות. זוהי סיפורת שבה המבוגרים מאופיינים כבעייתיים המרכזית של בני הנעורים, ומתוארים בה מפגשים של בני נוער עם "טבואים" שונים, דוגמת סמים. בהיבט הסיגור, חלק מסיפורת הבעיה לבני הנוער מסתיימת ללא פתרון, דבר ההופך אותה ל"כמעט-אקזיסטנציאליסטית" (Egoff, 1980). המחקר הישראלי טרם נדרש לספרות בעיה המכוונת לבני הנעורים.

לבנת ושיכמנטר (2000) נדרשות למושג "ספרות פסיכולוגית-דידקטית", המוכר כ"ספרות בעיה" מתוך עיון בספרי בעיה לגיל הרך. לדידו, "האינטראקציה בין ספרות הילדים לפסיכולוגיה, בין שני תחומים שכל אחד מהם מתאפיין במסורת כתיבה שונה, יוצרת טקסט חדש, שניתן לאפיינו כשפה פסיכולוגית מתורגמת לשפתה של ספרות הילדים". המודל העיליתי שהן מתארות כולל בעיה, הצעת פתרון, ניסיון לעבוד על פתרון פוטנציאלי, כישלון, נסיגה, הצלחה, תגמול, פתרון הבעיה. המודל עומד על תפקיד חדש שנוטלת על עצמה ספרות הילדים הישראלית למן שנות השבעים של המאה העשרים – הכנת הילד לקראת תהליך פסיכולוגי התפתחותי וליוויו. מחקרן מאיר את דרכי הפעולה הכפולות של ספרות הבעיה – הן מול הנמען-הילד והן מול הנמען-המבוגר.

ברוך (1991, עמ' 83) מציינת כי "ספרות הילדים הישראלית בשנות השבעים והשמונים היא ספרות פסיכולוגיסטית, המעמידה במרכזה את הילד, לבטיו ובעיותיו, ונמנעת מהטפה לערכים חברתיים-לאומיים [...]. גישה פסיכולוגיסטית זו 'הפשירה' נושאים שהיו בגדר 'טאבו' בספרות הילדים של הדור הקודם", דוגמת מין ומוות. המעבר לספרות העוסקת בבעיותיהם האינדיבידואליות של ילדים מקדם עמידה על צורכיהם של הקוראים – ילדים ונערים, שכן הספרות נכתבת עבור נמעניה ובעיותיהם הייחודיות חרף היות כותביה מבוגרים.

כהן (1990, עמ' 40-44) ממפה את צורכי המתבגר בקריאה, ומבדילם מצורכי הילד בקריאה. לדידו, המתבגר חווה לבטים, חששות וספקות בשל התבגרותו המינית והשינויים הפיזיולוגיים בחייו, וספרות מתאימה תאורת לו שאלו לא רק בעיותיו, וכי הן מעסיקות מתבגרים רבים; המתבגר חווה סכסוך עם הוריו וכן תחושת מרי כנגד חברת המבוגרים, והספרות חושפת בפניו מצבים מקבילים של בני נוער; בעיות של ויסות רגשי או חרדה נפתרות באמצעות דוגמאות חיות של דרכי הגבה אובייקטיביות על מצבים רגשיים, וכן דרכי ביטוי נכונות של הרגש והתגברות על חרדה; בעיות חברתיות יכולות גם הן להגיע לליבון באמצעות קריאה, שכן המתבגר נחשף

להתנהגויות חברתיות שונות, מכיר בערך המסגרת החברתית ומסתייע בגיבוש עמדותיו החברתיות.

תפקידים אלו נבדקו בשורה של מחקרים המאשרים את חשיבותה של ספרות הבעיה: שכתמן (Shechtman, 1999) מציינת את תפקידה של ספרות בעיה בהקשר של בני נוער אלימים בכלל ושל בנים בפרט, ומגדירה אותה כ"טיפול עקיף" בנטיית אלימות כאשר היא מלווה בשיח ביבליותרפי. בני נוער אלימים נוטים להתנגד לטיפול, וכאן טמונה חשיבותה של הביבליותרפיה, שכן העיון הספרותי שאינו נתפס כטיפול, ממחיש לנער כיצד לפעול לשינוי. מחקרה מלמד על כך שהקריאה והדיון בספרות הבעיה הם כלי מתקן שלאחריו מאותרת התנהגות צוותית בונה. בהתאמה, מחקרים מדגישים את הקשר בין קריאת סיפורי בעיה להורדת רמות מתח וחרדה בקרב ילדים (Thompson, 2009), וכן את יכולתו של שיח ביבליותרפי הסובב על סיפורי בעיה להעלות את המוטיבציה הלימודית של סטודנטים תת-משיגים, ובכך לשפר את הישגיהם האקדמיים (Ilogho, 2011).

מחקרה של אמר (Amer, 1999) ממחיש כי מתוך עיון ביצירה ספרותית המתכתבת עם בעיותיהם של נמעניה, המשתתפים חושפים בפני המראיינים את ניסיונם בבית הספר, מעלים סוגיות של דימוי עצמי וכן משתפים במועקות דוגמת הצקות ותגובתם לבריונות. כן נחשפו מוקדי העצמה המסייעים לתלמידים להתמודד עם קשיים. המחקר מבסס את חשיבותה של ספרות הבעיה ככלי המסייע לחשוף את רגשותיהם של תלמידים וחוויותיהם ובנוסף לכך לעמוד על טיב יחסיהם עם קבוצת השווים.

הנחת היסוד העומדת בבסיסה של "ספרות הבעיה" היא שספרות זו תפעל את פעולתה בתנאי שתתרחש הזדהות של הנמען החוץ-טקסטואלי עם הגיבור או עם הסיטואציה המתוארים. מושג ההזדהות הוא ממושגי היסוד של חקר הספרות, ופרשנים שונים נדרשים אליו למן העת העתיקה. אריסטו נדרש בהרחבה למושג ההזדהות בשתי יצירותיו, **פואטיקה** ו**רטוריקה**. ב**פואטיקה** (פרק יג) נדרש אריסטו לאופן שבו הטרגדיה יכולה להשפיע על נמעניה בקובעו כי:

ברור שאין להראות אנשים גוונים שחייהם עוברים שינוי מהצלחה לפורענות, שהרי אין הדבר מעורר לא פחד ולא חמלה, כי אם סלידה. כמו כן אין להראות אנשים מרושעים שחייהם עוברים שינוי מפורענות להצלחה, שהרי למהלך כזה אופי טרגי מועט ביותר [...] אין הוא מעורר לא אהדה, לא חמלה ולא פחד; זאת משום שהמלה מתעוררת כלפי אדם שאינו ראוי לפורענות שנפלה בחלקו (אריסטו, 2003, עמ' 32).

אריסטו מחדד וטוען כי מי שחייו משתנים למצב של פורענות לא בגלל רוע ורשעות אלא בגלל כשל כלשהו, הוא המעורר חמלה המקבילה אצלו למונה הזדהות. עם זאת, בהידרשו לדמות העוברת מהצלחה לפורענות, הוא מזכיר דמות שאיננה נחותה (עמ' 33), ולפיכך הגישה האריסטוטלית להזדהות מקדמת תפיסה שלפיה הקורא/הצופה מזדהים עם גיבורים ולא עם אנטי-גיבורים, שכן הזדהות מתרחשת כאשר אדם דומה לנו נתקל בגורל אכזר.

בספרו **רטוריקה** מציין אריסטו (2002, עמ' 113), כי חמלה היא "צער כלשהו המתעורר למראה של תלאה נושאת כיליון או כאבים הנופלת בחלקו של מי שאינו ראוי". אריסטו נותן את הדעת על

"ספרות בעיה" לנוער: הדגמת מאפייניה הפואטיים של הסוגה באמצעות הסיפורת של גלילה רון-פדר-עמית

דמותו של הקורא/הצופה, ומציין שלא כל קורא/צופה יכול לחוש חמלה. המתנשאים, הפחדנים והסובלים אינם חשים חמלה. לעומתם "אדם נוטה לחמלה כשהוא מגיע למצב המזכיר לו שתלאות כאלה עברו עליו או על מישהו מן הקרובים לו, או צופה שהם יקרו לו או למישהו מן הקרובים לו" (עמ' 114). "אנו חומלים על הדומים לנו בגיל, באופי, במנהגים, במעמד, במוצא" (שם). ניכר כי המשוואה שמשרטט אריסטו מתנה את ההזדהות בכך שהדמות ביצירה תהיה שווה לקורא/לצופה או נשגבת ממנו.

דינגוט (2010) מציינת כי הזדהותו של הקורא בן זמננו מושגת בהתקיים שני תנאים: האחד, הקריאה על אודות דמות שאותה תופס הקורא כדומה לו. השני, הפעלתו של מנגנון השליפה בעת הקריאה, באופן המעלה בקורא את זיכרונותיו האישיים המתכתבים עם מעשי הדמות או מחשבותיה. על דברים אלו אפשר להוסיף שבספרות הנוער המצויה במוקד המחקר הנוכחי, אפשר לראות כי שני מרכיבים פואטיים מקדמים את יכולת הזדהותו של הנמען החוץ-טקסטואלי עם המסופר: 1. התווייתה של סיטואציה ריאליסטית; 2. שימוש במספר-גיבור המספר את סיפורו בגוף ראשון, חושף את בעייתו ולמעשה הופך את הקורא למוודה.

היבטים פואטיים של ספרות הבעיה לנוער

בספרות המופנית לגיל הרך נוכל להבחין ביצירות בעיה הכתובות בסוגות שונות. הקושי לעסוק בנושאים טעונים ולתוכם לילדים מוליד שימוש רב בסוגת האלגוריה, לצד שימושים בסוגות אחרות דוגמת משלים, מעשיות, אגדות וסיפורים ריאליסטיים. ספרות הבעיה לנוער שואפת לא רק לעורר הזדהות בקרב נמענים המכירים את הבעיה וחווים אותה, אלא גם לתאר מצבים שהנמענים יכולים לפגוש בעתיד, ולפיכך לציידם בכלים נכונים להתמודדות עמם. בהתחשב בשתי שאיפות אלו רוב היצירות הנמנות עם ספרות הבעיה לנוער נכתבות כיצירות ריאליסטיות. עם זאת, יש לעמוד על ההבדלים שבין ראיזם בספרות המבוגרים ובין ראיזם בספרות הנוער. וואט (Watt, 1957) מציין, שהרומן הריאליסטי משקף אוריינטציה אינדיווידואלית, חיפוש אישי אחר ה"אמת". הוא זונה את מוסכמות הקלסיקה הן בהיבט סוג הגיבורים והן בהיבט מלאות עולמם. לא עוד אחדות עלילה, מקום וזמן, אלא הצגתם של חיים שלמים – זמנים שונים ומרחבים שונים שהדמות פוסעת בהם, במטרה להציג את החיים על מלאותם ואת ניסיונה האישי של הדמות. הרומן הריאליסטי מאפשר, לדידו של וואט, בחינה מדעית ועניינית של החברה בהתאמה לאמונת היוצר הריאליסטי, שהאמת ניתנת לגילוי ולחישוף באמצעות החושים.

ברעם אשל (2011, עמ' 59-60) מציינת כי מוקד העניין וסימן ההיכר של הפואטיקה הריאליסטית הם ההנמכה התמטית וייצוג החיים ושולי החיים בצל ההתפתחות התעשייתית והטכנולוגית. מוקד זה הניב יצירות החושפות התבוננות אמפתית בבני המעמד הנמוך, ומבקרות את שחיתותה וזחיתותה של החברה הבורגנית שהניכור והריקנות פשו בה. הריאליזם עודד ייצוג של חוויות חריגות וסיטואציות עשירות בהיבטים נסיבתיים: פיזיים, נפשיים וחברתיים. מספריו הבולטים יצרו איזון בין תיאור האובייקטיבי לסובייקטיבי, כך שכל מאורע בחיי גיבוריהם משקף את ההכרח והמתחייב מתוך המציאות הכללית שתיארו. זיקת היצירה הריאליסטית אל מסכת החיים

השלמה נעשית כשהיא במיטבה, באמצעות העמקת דיוקן היחיד המלמד על הכוחות הפועלים והמפעילים את הדור כולו (עמ' 60-61).

הפואטיקה הראליסטית מתאפיינת על פי רוב בעלילה כרונולוגית, תוך כדי תואם מקסימלי בין סדר האירועים בפבולה ובסוז'ט להתפתחות סיבתית מסתברת. מכאן מופיעים תיאורי האקספוזיציה שנדרשת אל פרטי הרקע הביוגרפי של הגיבור ואל תיאורי הזמן והמקום שסייעו בהנמקת ההתרחשויות. שאיפת הכותבים הייתה למהימנות "מסמכית". זו הוצגה באמצעות שלושה סוגים של פסוקים: 1. פסוקים נרטיביים הבונים את סיפור המעשה; 2. פסוקי הערכה המאייכים את ההתרחשויות ושופטים אותן; 3. פסוקים אינפורמטיביים המספקים מידע על אודות הדמויות והאירועים (עמ' 63).

בספרות הנוער הראליסטית העכשווית, בשונה מן הספרות הראליסטית למבוגרים, מתקיים שימוש כמעט בלעדי בדגם המספר בגוף ראשון. מכאן שהיצירה נמסרת כולה באופן סובייקטיבי ואמוטיבי (אבן, 1986), וצורת המסירה החשודה במשוא פנים מנוגדת כביכול למוטיבציה הכמו-מדעית של הטקסט הראליסטי. עם זאת, הבנייתו של הטקסט מקרבת אותו אל הפואטיקה הראליסטית באמצעות העיסוק בגיבורי שוליים או בגיבורים הנקלעים לחיים של מטה. כלומר עיקרון ההנמכה התמטית נוכח בספרות הנוער כפי שנכח ברומן הראליסטי של המאה התשע-עשרה, וכמו כן השימוש במספר-מתוודה יוצר תחושה של חשיפה "אמתית" – הן באשר לפגמיה של הדמות והן באשר לעיוותים חברתיים העולים מתוך הטקסט. המסירה היא כרונולוגית וסיבתית, דבר המביא לידי דבר ומעשה. ככל שמתקדמת העלילה, כך מעמיקה בעייתו המרכזית של הגיבור. המחקר נוהג להפריד בין הראליזם של המאה התשע-עשרה ובין הראליזם בספרות נוער הצומחת למן שנות השישים של המאה העשרים, בכנותו "ראליזם חדש" את זה האחרון.

אם כן, ספרות בעיה לנוער היא תת-סוגה של ספרות הנוער הראליסטית והיא מתמקדת בקשיים ובעיות העולים בקרב בני נוער ובדרכי פתרונם. הפופולריות הרבה של ספרי בעיה לנוער נובעת מכך שהם משמשים מראה לבעיותיהם של בני הנעורים, מתאפיינים במבנה פשוט ובשפה נגישה ההופכים את הקריאה בהם למהירה ו"מזמינים" קוראים בעלי כשירות שפתית שאינה גבוהה. כמו כן הם מצליחים "לייצר" קשר רגשי של הזדהות או סקרנות בקרב הקוראים. העיצוב הראליסטי של הטקסט הוא המאפשר את שיוכן של הבעיות במינון כה גבוה לדמות אחת (Sturm & Michel, 2009).

כאמור, המספר בספרות הבעיה מציג את בעייתו בגוף ראשון ולמעשה מתוודה בפני הקורא על "חטאים" אובייקטיביים וסובייקטיביים. היכרות עם סוגת סיפורת הווידוי תסייע בהבנת המהלך הפואטי של ספרות הבעיה לנוער, היונקת ממסורת סיפורת הווידוי. נוה (1988, עמ' 14) מציינת כי סופר המבקש נקודת זינוק לסיטואציה אפית רעננה ומפתיעה ולתכנים אישיים ומיוחדים, יבחר בסיפורת הווידוי הספרותי, שכן היא גמישה ומעטים בה הכללים והאילוצים הנוסחאיים. המוביל העלילתי של הווידוי הוא מספר פרסונלי בלתי מהימן המאפשר לקורא, לנוכח נקודת התצפית הקיצונית שלו, לבחון אפשרויות קיצוניות של מחשבה והתנהגות (עמ' 232). אל דמות המספר הבלתי מהימן מתלווה לעתים תוכחה חברתית סמויה, שכן אמנם רומנים ווידויים מציגים טיפוס

"ספרות בעיה" לנוער: הדגמת מאפייניה הפואטיים של הסוגה באמצעות הסיפורת של גלילה רון-פדר-עמית

קיצוני וחריג, אך מדובר בתוצר טבעי מאוד של חוסר הסתגלות לחברה חולה ומנוונת מבחינה מוסרית והצגת סיפורו מעלה תמונה מלאה ומורכבת של החברה ה"נורמלית" על כל הצביעות והשקרים המוסכמים שבה (עמ' 234). הקריאה ביצירה הוויזיונית היא "קריאה מתקנת", הנותנת בידי הקורא שני סיפורים: "סיפור אחד הוא סיפורה של הדמות הבלתי מהימנה שמסרה מה שמסרה, וסיפור שני הוא מה שערטלה דמות זו בלי דעת והקורא העמיד אותו כ'אמת', שנמסרה לו מפי המחבר באמצעות הדיסונאנס בין הדמות ובינו" (שם).

בהתאמה לדברים אלו, הנער המתוודה בסיפורת הבעיה חושף את בעיותיו בפני הקורא ההופך לשופט של דמותו ושל מעשיו, לעתים כסנגור ולעתים כקטגור. נטייתה של ספרות הבעיה להקצנת המתואר, כלומר לתאר את הגיבור השרוי במשבר ואינו צולח אותו בתחילה, כך שבעייתו מחריפה, מאפשרת לקורא לעמוד על "נקודות היציאה" מהמשבר, אותן נקודות שהגיבור החמיץ. צורת מסירה זו מאפשרת הן עיגון בסיטואציה ריאליסטית, ועם זאת, הן שיפוט מוסרי המתבצע על ידי הקורא ולא על ידי המספר האוקטורלי, כפי שניתן לאיתור ביצירה הריאליסטית למבוגרים. ביטול המספר האוקטורלי מוליד עמעום של הטון הדידקטי המאפיין ספרי בעיה. המטרה היא לחשוף את בעיותיו של הגיבור כפי שהוא מתאר אותן בלשונו ולמעשה "לנטרל" את השפעתם של מבוגרים – הן על מהלך העלילה והן על צורת המסירה. עם זאת, בסיום היצירה הגיבור צולח את בעיותיו בזכות מבוגרים שונים המשמשים עבורו חונכים, ובכך הופך סיפורו לסיפור חניכה שבו הוא צולח משבר ובאמצעות זאת מתבגר. ספרות הבעיה כוללת בתוכה פן בולט של חניכה, שכן היא מקיימת שני מערכים דידיקטיים: הגיבור נחנך מתוך החוויות שחוה, והקורא גם כן נחנך מתוך טעויותיו של הגיבור ומתוך הדיון הפנימי שהתחולל בו בעת שקרא על אודות ההתרחשות הטקסטואלית.

לפי אליאדה (Eliade, 1965, p. X), הנערים לומדים בעת תהליך החניכה כיצד לתפקד כמבוגרים בחברה שבה הם חיים; מהם הערכים הרוחניים והתרבותיים הנחשבים בעיני החברה; מהם דפוסי ההתנהגות הנדרשים מהם ואילו מוסדות מכריעים קיימים בחברה. כמו כן הם נחשפים למסורות שבטיות-דתיות ולמיתוסים הקדושים לחברה שבתוכה הם עתידים לתפקד כבוגרים. תיאורו של אליאדה (שם) נוגע לחניכה הגמונית נורמטיבית, בעוד ספרות הבעיה מתארת חניכה שאינה הגמונית וזאת מתוך התכוונות דידיקטית: היא מראה את החניכה ה"שלילית" כדי לחנך את הנמען להתנהגות "חיובית". על רקע זה נחשף הגיבור לערכים שליליים ולדפוסי התנהגות פגומים, מאמץ אותם, ובדרך כלל לאחר תהליך חניכה וההתפכחות הוא חוזר אל חיק החברה וערכיה ההגמוניים בעזרת חונכים הגמוניים.

ספרות הבעיה נחשבת לספרות דידיקטית המציגה בעיה וכן פתרון רצוי, ולמעשה מדגימה את המנגנונים המניפולטיביים של ספרות הילדים, המשתמשת בילדים-גיבורים שתפקידם לקדם את ערכי עולם המבוגרים ולהשמיע את מילותיהם של המבוגרים, כלומר לפנינו "ספרות מתחפשת" (משיח, 2013).

לטענת אגוף (Egoff, 1980) ספרות בעיה לבני הנעורים מזכירה יותר פרק בספר לימוד בנושא פתולוגיה חברתית מאשר ספרות של ממש, וזוהי "הבעיה של רומן הבעיה", שכן לדידה, ספרות

בעיה לנוער בהשוואה לספרות יפה, מקבילה ליחס בין אופרת סבון לסדרת דרמה ראויה. כיום למתבגרים, בדומה למבוגרים, יש כסף, מכוניות, עבודה, גישה לסמים ולמין, ואלו מזמנים קשיים ובעיות המיוצגים בספרות בעיה לבני הנעורים. בפועל מתקבלת יצירה השוכחת את המוטיבציה הראליסטית, שכן הסופר הראליסט חייב לתאר לא רק את הנסיבות הראליסטיות, אלא גם אנשים ראליסטיים במרחב ראליסטי. לעומת זאת בספרות בעיה לבני הנעורים, במקום שהדמות תעמוד במרכז – המצב או הבעיה מושמים במרכז; כך מי שאחראי לכתובה הוא לא החזון האישי של הסופר, אלא המצפון החברתי שלו.

הנחות מוקדמות אלו מעמעמות את חשיבותה ואת מקומה המרכזי של סיפורת הבעיה במערכת הספרותית לנוער, ויש לבדוק, שכן אין דין ספרות הבעיה לילדים, דין ספרות הבעיה לבני הנעורים. הסיגור בספרות הבעיה אופייני לסיפורי חניכה ומתאר, כאמור, חזרה אל הערכים ההגמוניים. עם זאת, חזרה זו אינה מוחקת את התקופה ה"רעה" שחוה הגיבור, ויש לה השפעה על עתידו. אין מדובר באירוע משברי שאפשר למחוק, אלא על אירוע משברי מכונן, שגם כאשר מתגברים עליו עדיין הוא חלק מחיי הנער.

המודל הפואטי המוצע באמצעות יצירותיה של גלילה רון-פדר-עמית

המודל הפואטי המוצע נבנה על סמך יצירותיה של גלילה רון-פדר-עמית, שראו אור בין השנים 1986–2001 – שנים שבהן התמקדה היוצרת בסוגת רומן הבעיה לבני הנעורים והאירה דרכה את בעיותיהם הבעיות של בני נוער בישראל.¹ קורפוס היצירות המנותחות הורכב על סמך חלוציות של היצירות המציגות בעיות מגוונות שעמן מתמודדים בני נוער: **כמעט אבוד** (1986); **גדר פרוצה** (1990); **מסטול** (1991); **מקפיצים טקילה** (1994); **רק לא בחגורה** (1995); **פתאום באמצע גיל ההתבגרות** (1997); **קשה לי ללמוד** (2001). קורפוס זה נדרש לבעיות לימודיות, בעיות רגשיות ונפשיות (דימוי עצמי ירוד, חרדות), הידרדרות לפשיעה, התמכרות לסמים ולאכזוהול, בעיות משפחתיות הכוללות אלימות במשפחה, הידרדרות של אם לזנות ואף ניצול מיני של נערה. עיון רטרוספקטיבי מלמד כי הרומנים הללו נשאו חלוציים, שכן רוב הבעיות המאופיינות בהם אינן מטופלות ביצירותיהם של יוצרים עכשוויים (לדוגמה, ההתמכרות לסמים ולאכזוהול וכן מכירת הגוף לצרכים הישרדותיים).

להלן מופיע הסברו של שווימר (2015, עמ' 254):

גלילה רון-פדר-עמית כתבה ספרים רבים על בעיות בגיל ההתבגרות, על הקשיים והאתגרים שעומדים לפני בני הנוער. בכל הספרים האלה, אף על פי שהפן הידיקטי

1. מחקרים מועטים נדרשו להעמיק ביצירותיה של רון-פדר-עמית. יש לציין את מחקריהם של ארגמן ושקד (2015), ברעם אשל (2015), טורין (2015), רודין (2015) ושוברג (2015), המעידים על ההתעניינות המחקרית המאוחרת בסופרת, לאחר שנות התעלמות רבות מפועלה. ברעם אשל (2015) נדרשת לסוגיית אי-ההתקבלות של רון-פדר-עמית ככותבת שיצירתה "הזנחה קשות בידי העולם האקדמי. נראה כי הסיבות לכך הן רתיעה מתווית היוצרת הפופולרית שדבקה ברון-פדר-עמית, משפע הפרסומים היוצאים תחת ידה, המעוררים חשד שכמותם באה במחיר איכותם, ומן הכתיבה הסדרתית הנגועה בדימויים של גרפומניה, נוסחאות נרטיביות וחיפוש אחר רווח כספי". הנחות אלו אכן מאפיינות את התקבלותה של רון-פדר-עמית בעשורים הראשונים של כתיבתה.

בולט מאוד והכוונה להעביר מסר מסוים ניכרת בטקסט הספרותי, היא ביקשה לסייע לבני הנוער; לתת להם מרחב שבו הם יכולים לראות את עצמם או את התשליל שלהם. להבין לעומק את עצמם או את הזולת. [...] היכולת שלה לתאר תהליך נפשי שעובר על נער, לתת לו קול משכנע ומהימן ולהציג את הקונפליקטים הרבים שעומדים לפניו, ביחס לעצמו וביחס לחברה – מרשימה מאוד, ולדעתי היא זו שעשתה את הסיפורים הראליסטיים שלה לבני נוער, אותם ספרי בעיה, לצד ספרי הרפתקאות לילדים קטנים יותר, לאהודים ומשפיעים כל כך.

המודל המוצע במחקר זה כולל את המרכיבים הפואטיים הבאים: אקספוזיציה ראליסטית שבה מוצגת הבעיה של הנער-הגיבור; אופן מסירה החושף מספר-גיבור מתוודה המתאר בסובייקטיביות את קורותיו ואת קשייו; חתירה של המספר תחת בעיה וניסיון של הגיבור להתכחש אליה; מפנה המוביל לשינוי במצבו של הגיבור או להכרה בעצם קיומה של הבעיה והצורך בפתרונה לעתים מתוך שילובה של דמות חונכת המסייעת לגיבור לנוע מכישלון להצלחה וכן סיגור הנענה לתבנית ה"סוף הטוב" שבו הבעיה נפתרת על הצד הטוב ביותר, אולם אין המדובר ב'דאוס אקס מכינה' כמפנה אלא בפתרון מורכב וראליסטי אשר אינו מוחק כליל את הבעיה או את הדיה.

1. אקספוזיציה: הצגת הבעיה

תפקידה של האקספוזיציה ברומן הבעיה הוא להציג את גיבור היצירה וכן את הבעיה שבה הוא נתקל, אולם אופן ההצגה משתנה מרומן לרומן. בדרך כלל ההצגה מתבצעת בדרך ההראיה (showing) ולא בדרך ההגדה (telling). עדיין הגיבור אינו מכיר בבעייתו אלא מתאר סיטואציה שגורמת לקורא להבין את הבעיה שבה הוא נתון. לעתים הקורא מאתר את הבעיה זמן רב לפני הגיבור, כפי שמופיע ברומן **מסטול** שבו הקורא מתוודע להתמכרותו של יוגב לסמים טרם ההכרה של יוגב בעובדת היותו מכור, ולמעשה כותר היצירה ממסגר את הבעיה טרם הצגתה. בעוד יוגב חש פגוע בגלל בחירתה של ענבל להיפרד ממנו ולקשור קשר רומנטי עם חברו אילן, הנמען החוץ-טקסטואלי מתוודע לכך שתחושת הבגידה והפגיעות מובילות את יוגב לעשן סמים כדי למסך את תודעתו; כך גם ברומן **קשה לי ללמוד** הנדרש ללקויות למידה, שבו קשייו הלימודיים של ירון נהירים לקורא לנוכח העתקותיו בבחינות, אולם נסתרים מירון עצמו שחש שמהו פנימי אצלו פגום, אולם אין הוא מסוגל להגדיר דבר זה.

עם זאת, לעתים כותר היצירה מטעה, כפי שמופיע ברומן **מקפיצים טקילה**. הציפייה הראשונית היא לרומן שמגולל את סיפור התמכרותו של הגיבור למשקאות משכרים, ועם זאת אין לפנינו סיפור התמכרות, שכן הטקילה היא מטפורה; בועז בן השבע-עשרה, גיבור היצירה, מצוי באמצעו של צומת סואן בחייו: הוא נושר מבית ספרו, עוזב את ביתו ועובר להתגורר אצל חברו כפיר, ועסוק בתאוריות אקזיסטנציאליסטיות מבית מדרשם של קפקא וניטשה כדי להסביר את חייו. יותר מכול הוא מאמץ את השקפתו של קהלת, ומציין "שכל החיים זה קשקוש אחד גדול [...]" – הבל אחד גדול!" (רון-פדר-עמית, 1994, עמ' 7). אל בליל ההבל מתווספים משקאות חריפים, קשרים מיניים, עישון והימצאות בקרב חברים שאינם באמת מתאימים לו. מכאן נובע שהמיסוך הוא הבעיה שעמה מתמודד בועז, המקיף את עצמו בחומות תאורתיות וחברתיות המונעות ממנו

להיקשר או לחוש ביופיים של החיים ובכדאיותם. סיפורו הוא סיפור של נער שאינו מוצא תכלית לחיים, חווה אבדן דרך תודעתי, ולבסוף מוצא את הדרך הייחודית המתאימה לו.

אמנם בפתיחת הרומן רק לא בהגורה מציין ארז – "בעקשנות שיכנעתי את עצמי שאני ילד רגיל לגמרי, ועצמתי עיניים כדי לא לראות את הסימנים הרעים" (רון-פדר-עמית, 1995, עמ' 7), אולם מתוקף אמירה זו מובהר לקורא, כי קיים דבר מה הגורם לו לשכנוע העצמי, ונוצר פער טקסטואלי בסוגיה של "הסימנים הרעים". בהמשך נמסרים רמזים מטרימים המרמזים על הבעיה שחווה ארז: חששותיו מן השיחה האישית עם רותי, המורה המחליפה, מאמציו שלא לכסוס ציפורניים כיוון שאביו כועס לנוכח הרגל זה, וכן הרגלו לגנוב כריכים מתלמידות בכיתה. לאחר הרמזים מתוארת הבעיה. ארז חווה התעללות פיזית ונפשית מידי אביו ומתואר הריטואל החוזר: עימות מילולי משפיל, הכאה, נעילה בחדרו והליכה לבית הספר בבוקר בלי אוכל. נוסף על כך בולטים תיאורי האם הנוכחת בשעה שמופעלת כנגד ארז אלימות, אך אינה מתערבת.

לעתים האקספוזיציה חושפת מארג של בעיות: בעיה מרכזית ולצדה בעיות נלוות. הדבר מאפיין את פתיחת הרומן כמעט אבוד. הפרק הראשון ברומן מציג את הגעתו של דני מהקיבוץ לחופשה בביתו. הוא מגלה שגבר זר חי כעת עם אמו, שחדרו איננו עוד חדרו כיוון שאמו שברה את הקיר כדי להגדיל את חדר השינה ושאמו מפגינה כלפיו ניכור. עקב כך הוא עוזב את הבית. עם זאת, הבעיה הנוגעת ליחסיו עם אמו על רקע הזוגיות החדשה בחייה הופכת למשנית. פגישתו של דני עם חברו יואב לאחר עזיבתו את ביתו מולידה את הבעיה המרכזית שנדרש אליה הרומן – ההידרדרות לעולם הפשע. דני חובר למבצע פריצה בבית משפחת סרוסי ומצטרף כחבר מן המניין לחברותו של מיגל, עבריין צעיר שמנתב את החבורה לביצוע פשעים שונים עד למעצר החברים בידי המשטרה. במהלך הפתיחה מתקיימות נסיגות אקספוזיציוניות החושפות את הקורא להיעלמות אביו של דני בילדותו; להמתנה הארוכה לאב שלא שב למעט ביקור חטוף אחד כשמלאו לו אחת עשרה; לדימוי העצמי הנמוך של דני, המתחדד לנוכח מחשבותיו על מיה ליפשיץ, נערה מקיבוץ הבוצרים שבו הוא לומד. מחשבותיו הרבות על מיה מלמדות על אהבה נכזבת לנערה בלתי מושגת. מכאן שברומן כמעט אבוד אנו עדים לאקספוזיציה מורכבת לנוכח צבר הבעיות המאופיינות בו. מטרת האקספוזיציה לחשוף את הבעיה המרכזית על רקע בעיות אחרות ולהראות את הזיקה ביניהן. האקספוזיציה חושפת את המבנה המשפחתי של דני, את מעברו לקיבוץ, וניכר כי המשקעים הרגשיים מכריעים ומנתבים אותו אל עבר עולם הפשיעה. כאמור, הבעיה המרכזית נוגעת להידרדרותו של דני לפשיעה, אולם תפקידה של זו למסור אפיון חיצוני ופנימי של הדמות המלמד על עולמה הרגשי המורכב, שכן דווקא העובדה שדני אינו בטוח שברצונו לחזור לקיבוץ, מדרבנת אותו להמשיך ולחבור אל חברותו של מיגל, כלומר אי-אפשר לנתק בין בעיה אחת לאחרת, וכדי להבין כיצד נקלעה הדמות לבעיה המרכזית, יש למפות את כלל הבעיות שהיא מתמודדת עמן.

גם הרומן קשה לי ללמוד מציג באקספוזיציה צבר בעיות: מעבר טעון מבית הספר היסודי לחטיבת הביניים, חשש מפני פגיעה במעמד החברתי, רתיעה מן המחנכת החדשה וכן הבעיה המרכזית שירון מתמודד עמה: דיסקלקוליה ובעיית קשב וריכוז. בעיה זו מוצגת באמצעות שורה של רמזים מטרימים דוגמת הסחרחורת שבה הוא נתקף כאשר הוא ניגש לפתור תרגיל על הלוח, חוסר יכולת לשבת ברציפות, שכחה באשר להיכן הניח דברים או איזה מידע מסר לכל אחד מחבריו וכן

"ספרות בעיה" לנוער: הדגמת מאפייניה הפואטיים של הסוגה באמצעות הסיפורת של גלילה רון-פדר-עמית

התנהלות כלכלית שאינה אחראית. רמזים אלו ניתנים טרם האבחון שעובר ירון, והוא עצמו מתלבט באשר למצבו:

משהו לא בסדר איתי, אני יודע. התחלתי להרגיש את זה בכיתה א', ואחר כך, משנה לשנה ההרגשה התגברה. אני דפוק לגמרי, המוח שלי סתום. כל תרגיל שהמורה רושמת על הלוח נראה לי כמו משימה בלתי אפשרית. אני מתאמץ, נשבע באלוהים שאני מתאמץ. אני מנסה לפענח את הספרות. אני מנסה להשקיע, אבל אני פשוט לא קולט. (רון-פדר-עמית, 2001, עמ' 44).

אורכה של האקספוזיציה אינו קבוע. הרומן **גדר פרוצה** מכיל אקספוזיציה ארוכה החושפת בהדרגה את הבעיות שעמן מתמודדת הגיבורה, אוסי. בפתיחת הרומן נדמה כי בעייתה המרכזית של אוסי היא העברתה למוסד סגור לנערות במצוקה (הקרוי "רוחמה"). היא עוינת את המעבר הכפוי למוסד ואף מסתכסכת עם אילנה, נערה בולטת המסיתה את יתר הבנות נגדה ואף גוזרת את בגדיה. אם חשבנו שמוקד הרומן הוא בעיות השתלבותה של אוסי, התבדונו, שכן ככל שהרומן מתקדם, כך נחשפת בהדרגה תפיסת עולמה ההרסנית של אוסי באשר ליחסיה עם גברים ויכולתה לשרוד בעולם. הואיל ואביה התנכר אליה וגירש אותה מן הבית, נקשרה אוסי בגברים שניצלו אותה מינית, אולם אין היא חווה את יחסיה המיניים עם גברים כניצול של עמדתה הפגיעה, אלא כיחסי "תן-קח" לגיטימיים. מכאן שלפנינו רומן העוסק לא רק בבעיות חברתיות של נערה, אלא גם ובעיקר בבעיותיה הנפשיות – בתפיסת עולמה המעוותת ובהתנהגותה ההרסנית המונעת מתפיסה זו. בהתחשב בהצלבה בין סוגים שונים של בעיות, הרומן חושף אותנו לשיחותיה של אוסי עם הפסיכולוג במוסד, יאיר רווד, ובאמצעותן נחשפים לא רק מעשייה ומחשבותיה, אלא המנגנונים הפסיכולוגיים המניעים אותה, ובראשם מנגנון הרס עצמי והתכחשות. האקספוזיציה המשרטטת את מצבה הקשה של אוסי ממחישה כי במקרה של הפרעה נפשית, לא צפוי במהלך הטקסט "פתרון-קסם" אלא אף הידרדרות נוספת.

אם נבחן את הרומן **פתאום באמצע גיל ההתבגרות** נראה כיצד האקספוזיציה מתארת שתי בעיות שאינן כלל הבעיה המרכזית שעמה מתמודד גיבור היצירה. בתחילת הסיפור אביו של ארבל לוקה בהתקף לב ומובהל לבית החולים. ארבל חושש למצבו ומתקבל הרושם שלפיו היצירה תעסוק ביחסי הבן והאב החולה. בד בבד מתוארת התאהבותו של ארבל באיילה, וניכרים חוסר ביטחונו העצמי וכן חוסר הבהירות באשר למידת העניין שמגלה בו איילה. בשעה שארבל מבקר את אביו בבית החולים הוא צופה בו מניח תפילין עם שותפו לחדר ונתקף חרדה:

עכשיו נפלה החומה, והנה, אחרי שבמו עיני ראיתי אותם מתנדנדים יחד, מלופפים ברצועות השחורות של התפילין, איך יכולתי להימלט מהשאלה המטרידה מה זה אומר? איך יכולתי שלא לשים לב להשתנות הקיצונית במצב-הרוח שלי, שנע בהדות מקצה לקצה ומילא אותי בתחושה חזקה של איום? (רון-פדר-עמית, 1997, עמ' 36).

נדמה כי תחושת האיום והרתיעה של ארבל מהמעמד הן המטריות את המשבר שעתיד לרגוש עליו בשל חזרתו של אביו בתשובה, וזהו המוקד התמטי של הרומן.

מבנה האקספוזיציה שלעיל חשוב כדי להבין כיצד "פועלת" ספרות הבעיה לגבי קוראיה. בעוד

בעיות מסוימות שכיחות או מוכרות לנוכה העיסוק התקשורתי הרב בהן (לקוויות למידה, אלימות במשפחה, התמכרות לסמים), הרי שחזרה בתשובה היא תמה שספרות הנוער החילונית ממעט לעסוק בה. קדם לספרה של רון-פדר-עמית ספרה של נירה הראל **אבא אחר** (1992), אולם בעוד אצל הראל מתקיימת הפרדה מרחבית בין האב החוזר בתשובה לבתו נעמה לנוכח גירושי ההורים ומעברו של האב לבני ברק, אצל רון-פדר-עמית החזרה בתשובה של האב אינה מפרידה בין ההורים לילדיהם, שכן האם הולכת בעקבות האב, ולמעשה מתרחשת בבית שבו חיים ארבל ואחיו. מכאן כי כאשר הבעיה המוצגת ברומן אינה שכיחה או בעלת ייצוג מועט בשיח התקשורתי, רון-פדר-עמית מעצבת אקספוזיציה ארוכה ודרמטית (התקף הלב והחרדה לשלום האב), ובסופה מוצגת הבעיה המרכזית שהגיבור מתמודד עמה, בעיה שעלולה לעורר אי-הזדהות בקרב קוראים רבים שאינם מודעים לה. הרומן **פתאום באמצע גיל ההתבגרות** ממחיש, כי ספרות בעיה נכתבת לשני קהלים: זה החווה בעיה זו או בעיה דומה וחש הזדהות, וזה אשר קורא על הבעיה ונחשף אליה מתוך הקריאה. הקוראים הנמנים עם הסוג השני מתוודעים לנושא ומפתחים במהלך היצירה רגישות כלפי חבריהם החווים בעיה דומה. לפיכך ספרות הבעיה אינה רק ספרות השואפת לעורר הזדהות אלא גם לעורר מודעות, חמלה ורגישות למצבים בלתי מוכרים שחווים בני נוער השונים מן הגיבור.

כבכל יצירה ספרותית, האקספוזיציה מעגנת את הקורא בפרטים שונים על אודות המרחב החברתי והפיזי של הדמות המרכזית. כפי שהוצע לעיל, היא מאפיינת נערים "בני טובים" (**מסטול, קשה לי ללמוד, פתאום באמצע גיל ההתבגרות, רק לא בחגורה**) לצד נוער ממשפחות מצוקה (**כמעט אבוד, גדר פרוצה**). התמהיל החברתי ממחיש כי כלל בני הנוער חווים את הבעיות המתוארות ללא הבדלים מעמדיים והדבר מכריע בייחוד במצבים שבהם מתקיים פער של ממש בין מה שבני המשפחה מציגים כלפי חוץ ובין הבעיה המוצגת בטקסט, כפי שמוצג ברומן **רק לא בחגורה** העוסק באלימות פיזית ונפשית במשפחה.

2. אופן המסירה

רומן הבעיה לנוער נמסר בדרך כלל בגוף ראשון. המספר נוטה למסירה סובייקטיבית וחוויתית של המאורעות (אבן, 1986) ומשתף את הקורא הן בבעיה שהוא חווה והן במונולוגים הפנימיים שהוא מנהל. מונולוגים אלו סובבים על הפחד לשתף בבעיה, הפחד שמא הבעיה תתגלה והדבר ישפיע על מעמדו, והמאבקים הפנימיים שהוא שרוי בהם. ארז, גיבור **רק לא בחגורה**, תוהה "האם יש בעולם עוד ילדים ששונאים כל כך את אבא שלהם, או שאני היחיד?" (רון-פדר-עמית, 1995, עמ' 37). הוא מכניס את הקורא אל חדרו, שבו נוכחים רק הוא ואביו, בשעה שאביו מכה אותו בחגורה. הוא מתאר בפרוטרוט את האקט האלים בשני מישורים מקבילים – צעקות האב ומכותיו (הצלפות, דריכה, גרירה, חניקה), ומחשבותיו בשעת המעשה:

'פחדן עלוב וחסר אופי... לך לחדר שלך, ומייד!'

ניסיתי להישאר לשבת, אבל אבא משך אותי. גם הכיסא שלי נפל על הרצפה. ידו האחת המשיכה לאחוז בפרק-ידי. בידו השנייה הוא תפס בצווארי, וכך גרר אותי לאורך המסדרון אל החדר שלי. רק כשהלפנו על פני הדלת הפתוחה של החדר של נטע, שיחרר אבא את אצבעותיו מצווארי, ובידו שהתפתה סגר את הדלת.

"ספרות בעיה" לנוער: הדגמת מאפייניה הפואטיים של הסוגה באמצעות הסיפורת של גלילה רון-פדר-עמית

אז הוא בכל זאת שולט בעצמו, גם כשהוא מחומם. הנה, עובדה, הוא זכר לסגור את הדלת! הוא זכר לסגור את הדלת! הוא...

חלפנו על פני חדר השינה. דלת חדר השינה היתה סגורה, ולכן הוא לא היה צריך לסגור אותה. אימא סגרה את הדלת, ידעתי. גם הפעם היא לא רצתה לראות מה קורה. גם לשמוע היא לא רצתה.

בצרוור המפתחות של אבא היה גם המפתח לחדר שלי. הוא דחף אותי לעבר המיטה, נעל את הדלת והתייצב מולי.

אצבעותיו כבר התחילו להתיר את אבזם החגורה.

'לא! צעקתי.

'שתוק!' שאג.

[...]

הוא הפיל אותי על הרצפה.

נשכבתי מתחתיו. מול עיני ראיתי את הנעל שלו. הנעל התקרבה והתקרבה. אלוהים, האם אבא שלי יצא מדעתו? האם טעיתי והוא בכל זאת לא שולט בעצמו? האם הוא עומד למחוץ את הפנים שלי? האם הוא מסוגל לרצוח אותי? האם הוא מסוגל להיות אכזרי עד כדי כך? האם...

[...]

ואז התחילה הסוליה להתרחק. הנעל לא הורמה, אבל הוזה, ובבת-אחת הונחתה על החזה שלי, קצת מתחת לצוואר. זו היתה דריכה כל כך חזקה, עד שלרגע נדמה היה לי שאני עומד להיחנק.

[...]

אבא גחן כלפי, תפס אותי בכוח, הקים אותי, גרר אותי אל הקיר והטיח את ראש בקיר. 'תתנצל!!!'

האם השכנים לא שומעים? האם הצעקות שלו לא מגיעות אל הבית הסמוך? האם אימא לא מנחשת מה קורה כאן? האם ייתכן שהוא עומד להרוג אותי? (רון-פדר-עמית, 1995, עמ' 71-73).

יש לציין כי לנוכח אי האמון של הסביבה כלפי ארז, הכנסתו של הקורא אל האתר האלים מבהירה לאחרון הן את אמתות דבריו והן את אטימותה של הסביבה. חשיפת הרגע הקשה והמביך (בשעת התרחשותו) שנשמר כסוד משפחתי, הופכת לווידוי, אולם בשונה מן הווידוי בסיפורת המבוגרים, המתודה שלפנינו מבקש סיוע ולא סליחה, שכן הוא הקרבן ולא המקרבן.

המסירה הראליסטית ברומן **כמעט אבוד** מאפשרת לקורא להתוודע אל מהלכן של פריצות המבוצעות בידי בני נוער, ובהמשך אל הלכידה בידי המשטרה, השיחות עם קצינת המבחן, ההידרדרות במשעול הפשיעה ועד להחלטה לצאת מן המעגל. הפריצה הראשונה מתוארת בפרוטרוט, החל מן הטיפוס אל הדירה וכלה בהכנת הארוחה אחרי שנמצאו התכשיטים.

המשבר הנפשי של דני, גיבור הרומן, מקצין ככל שהיצירה מתקדמת. הוא נע מפחד ראשוני טרם

הפריצה הראשונה לאדישות ולקראת סיום היצירה הוא אף מתלבט בפתרונות העומדים לרשותו, אחד מהם הוא התאבדות. זהו וידוי נוקב של נער בשני מישורים שונים ומקבילים: במהלך וידויו ניכר כי יותר מאשר הוא מתקשה לספר על פשעיו, הוא מתבייש בהידרדרותה של אמו לזנות ובחייה עם ז'ק הסרסור. רק לקראת סיום הרומן הוא מודה בעובדות שסירב להכיר בהן:

'אמא שלי במצב קשה', קולי כמעט לא נשמע, 'את אולי לא שמעת, אבל הטיפוס הזה, ז'ק, עשה לה דברים איומים'. בחנתי אותה בזהירות לבדוק איך היא מתרשמת מדברי. נועה ישבה קפואה.

'היא עובדת בשבילו', אמרתי.

נועה שתקה.

'היא עובדת בשבילו!' חזרתי, והפעם בקול רם.

[...]

'היא עובדת בשבילו בגוף שלה!' צעקתי, 'כל לילה! נוסעת אתו לתל-אביב ושוכבת עם גברים זרים!'; ושוב פרצתי בבכי. 'אמא שלי נעשתה זונה!' הכיתי באגרופ על השולחן. 'את תופסת מה שאני אומר לך?'. התחלתי להזיע, לא מבין איך הצלחתי לבטא דברים, שאפילו לעצמי לא אמרתי במפורש. (רון-פדר, 1986, עמ' 145).

האתגר העומד בפני רון-פדר-עמית הוא להציג את מלאותו הראליסטית של העולם המתואר, וכך היא עושה. אין היא מתארת רק את הפחדים, את המגע עם אנשים אלימים ואת המחיר הכבד שמשלם דני. היא מתארת גם את כניסתו לעולם המיניות הנקשרת בעולם הפשע, להבדיל מהפוריטניות של עולם בני הנעורים המאפיינת את החיים בקיבוץ, את יחסיו המיניים עם אוסי שמסמנים את התבגרותו, את בגדיו ותספורתו החדשים היוצרים בו עניין מצד אלו שלא גילו בו עניין, כמו יפית אברהמי, בת כיתתו לשעבר, ואת התחושה המעצימה שמעניק לו הכסף הגנוב לאחר הפריצה הראשונה. התיאור הוא הדרגתי ונע מחרדה בעת הפריצה הראשונה לשמחה בעת שהכסף בידו. לכל אורך הרומן מצטייר דני כזר בספרה שהוא נקלע אליה, ומכאן תחושותיו הקשות שהולכות ומתעצמות. בסופו של דבר, לא המחיר – מעצר, תיק פלילי, שיחות עם קצינת מבחן – הוא השובר אותו, אלא דווקא מצבו הנפשי. מוטיב האבדן – שממנו נגזר שם הרומן – הולך ומעמיק, ודני חש אבוד יותר ויותר עם כל פריצה והיקשרות לנציגי עולם הפשע. כגיבור המוסר את סיפורו בגוף ראשון, דני אינו עקבי באופן המסירה בהתאם לסערת הנפש המתחוללת בתוכו. דוגמה מייצגת להיותו קרוע היא יחסו כלפי מיגל. מרגע ההתוודעות למיגל הוא נע בין היקסמות והערצה לסלידה וביקורת. הוא כועס על הפזרנות והשתלטנות של מיגל אולם גם מעריך אותו על כך שהגן עליו בבית הקפה. הוא מנסה להרשים את מיגל ובה בעת שרוי בלבטים באשר לבריחה מן החבורה וחזרה אל הקיבוץ. ניכר רצונו לחקות את מיגל ואת ביטחונו העצמי ומראהו, ומנגד הוא מבקר את התנהגותו של מיגל ורק בתיווכה של נועה, קצינת המבחן, הוא מבין שמיגל אינו חברו. המסירה האמביוולנטית נאמנה לנפשו המסוכסכת והיא חלק מכריע בעיצוב הראליסטי של הדמות ושל המצב המתואר.

אוס, גיבורת **גדר פרוצה**, מוסרת את סיפורה בגוף ראשון, ומשרטטת שוב ושוב את התהום הפעורה בינה ובין חבריה. אין כאן רק פערים בין בני נוער למבוגרים או מרד גיל התבגרות, אלא

"ספרות בעיה" לנוער: הדגמת מאפייניה הפואטיים של הסוגה באמצעות הסיפורת של גלילה רון-פדר-עמית

השקפת עולם סדורה (ומוטעית) שבה היא דוגלת, המניעה אותה לסחור בגופה ולקבל החלטות המסכנות את חייה. בניגוד לרומני בעיה המתמקדים בעולמו הפנימי של הגיבור, הרומן מורכב מדיאלוגים רבים, שכן אוסי מצויה במוסד, מוקפת נערות נוספות (חיה בחדר עם שלוש נערות) ומטופלת על ידי פסיכולוג, מדריכים, מורים ומנהל המוסד. מכאן שהמסירה נעה ממנוולוגים תודעתיים לדיאלוגים, ובשני המקרים מתחדדת דמותה של אוסי ונחשפת נפשה:

'אני מתכוון לשאול, טוב לך בחיים?'

[...]

'לפעמים כן ולפעמים לא. למה, מה? לך כל הזמן טוב?'

'מתי היה לך הכי טוב?'

עצמתי עיניים. פתאום נזכרתי בדני, נזכרתי איך אהב אותי. איך חיינו יחד כמו מלכים בדירה של יואב [...]. אף אחד בחיים לא אהב אותי על אמת. כל אחד ידע שאני קצת של מיגל וקצת של קובי וקצת של כל מי שיבוא לנהל את העניינים וייתן לי כסף.

חוץ מדני, הוא לא ידע את זה. הוא היה תמים והאמין שאני רק שלו, שאף פעם לא הייתי של מישהו אחר, שהוא הראשון. וגם אחרי שהצליח לסחוט ממני שמיגל היה לפניו, בכל זאת המשיך לאהוב אותי. היה לו שיגעון בראש להציל אותי ולעשות לי טוב. אף פעם לפניו לא השתגע מישוהו כל כך לעשות לי טוב. אני הייתי זאת שהיתה צריכה לעשות טוב לאחרים.

[...]

'הוא אהב אותי' [...].

'איך את יודעת?'

'הוא קנה לי את הבגדים הכי יקרים שיש! הוא לא קימץ עלי בכלל!' (רון-פדר, 1990, עמ' 62-63).

הדיאלוג עם הפסיכולוג חושף את נפשה ותודעתה של אוסי, אולם המסירה כפולה: בעת הדיאלוג היא נדרשת הן לשאלותיה ולתשובותיה, והן לזרם תודעתה מתוך השאלות והתשובות. כך מקבל הקורא תמונה מקיפה של השיחה, ואף יודע לנטר את תשובותיה ולהבחין בין תשובות כנות לתשובות שקריות, וכיוון שאוסי ממשיכה לחשוב על הדיאלוגים גם לאחר השיחה עם יאיר, אפשר לראות באילו נקודות הוא מצליח לעורר בה מחשבה, למרות התנגדותה וניסיונה שלא לאמץ את נקודת מבטו. אופן מסירה זה מאפשר לקורא חדירה אל תודעתה ונפשה של הדמות, וגורר היכרות עמוקה עם עולמה הפנימי המוסתר בחלקו מן האנשים המקיפים אותה. דוגמה בולטת היא פגישתה עם אמה: למתבונן מבחוץ נראה שמדובר בפגישה הרמונית בין אם לבתה, ואילו אוסי מקפידה למסור לקורא שמדובר בהצגה, שכן היא חשה כעס לנוכח אזלת ידה של אמה שבחרה לשתף פעולה עם אביה האלים שאף גירש אותה מביתה.

ברומן **פתאום באמצע גיל ההתבגרות** אופן המסירה המשלב בין מספר-גיבור המגולל את העלילה בגוף ראשון, דיאלוגים רבים ומנוולוגים פנימיים, מאפשר את הבנייתה של דמות מורכבת מחד גיסא, ואת הקצנתה של תחושת המצוקה מאידך גיסא. זאת משום שכלל צורות המסירה "מגויסות" כדי להנהיר את מצבו הנפשי של ארבל, השרוי במצוקה לנוכח חזרתו בתשובה של אביו. בד בבד

נרקם סיפור אהבתו הראשונה לאיילה, הטומן גם כן מתח, חוסר ודאות והתרגשות. מצבו הרגשי הסוער של ארבל מודגש הן באמצעות דיאלוגים החושפים את שסעיו עם הסובבים (אביו, אמו וחברו ינאי), והן באמצעות מונולוגים פנימיים ארוכים:

אני ארבל עציון. נכון, חלקים ממני הם תוצאה של החינוך שקיבלתי בבית, ויכול בהחלט להיות שאם הייתי גדל בבית אחר, אותם חלקים היו שונים לגמרי; חלקים נוספים ממני משקפים את החברה שאליה אני שייך, וגם הם היו בוודאי שונים, אילו הייתי משתייך לחברה אחרת; יחד עם זאת יש בי כמה יסודות, והם מאוד מאוד חזקים, והם אני! לא חשוב מה יקרה, לא חשוב את מי אפגוש, לא חשוב מי ישפיע עלי, היסודות האלה הם שיובילו אותי בדרך הפרטית שלי. (רון-פדר-עמית, 1997, עמ' 166).

מונולוגים פנימיים אלו אופייניים לספרות הבעיה, שכן הם "מזמינים" את הקוראים להיכנס לנבכי נפשו של הגיבור, בשעה שזה מנתח את מצבו ומגיע למסקנות הנגזרות מן הניתוח. לעתים המונולוג הפנימי הוא תחליף של זרם התודעה, צורת מסירה שאינה אופיינית לספרות נוער: תראי מה קורה כאן, אימא. אני מביט בך, ולא אוהב אותך יותר, את תופשת איזו הרגשה מחורבנת זאת? את קולטת את הזוועה? תראי איך את נראית עם המטפחת הזאת והחצאית המגוחכת... אני מביט בך, ולא מאמין שאת אימא שלי... (עמ' 140).

בשעה שארבל עומד מול אמו ורגשותיו הקשים מהדהדים בו, המונולוג הפנימי מאפשר גישה למחשבותיו המוסתרות מהאם העומדת מולו. הוא מעצים את ביקורתו כלפי אמו, את תחושת הזרות ולמעשה חותם את התהליך הרגשי שעובר ארבל, שכן בנקודה זו הוא מציין לעצמו שהוא לא אוהב יותר את אמו.

בחלק מן היצירות מתקיימת פנייה ישירה אל הקורא. ברומן **מקפיצים טקילה** ניכר כי בועז מודע לקיומו של נמען חוץ-טקסטואלי. הוא אף מציין בסיום היצירה – "לא, לא חזרתי הביתה כמו שאולי קיוויתם, וגם לא חזרתי ללמוד בבית-הספר." (רון-פדר-עמית, 1994, עמ' 207). פנייה זו מעצימה את התחושה האינטימית הנרקמת בין הקורא לדמות, ואפשר היה "לחשוש" ממניפולציות שמבצע המספר-הגיבור, אולם מתוך גילוי נפש מספר בועז על ניפוצן של התאוריות שבהן דגל ברגע שמצא אהבה. מי שכלל לא הבין התאהבות מהי וביקר את חברו נדב על התאהבותו במיה, חווה במהלך הרומן אהבה ראשונה לרוני, מתכחש לעובדה שמדובר בהתאהבות, ולבסוף מכיר הן באהבתו כלפיה והן בכוחה של האהבה להעניק תחושת שייכות וטעם לחיים.

תודעתו המסוכסכת של ירון היא העומדת במרכז הרומן **קשה לי ללמוד**. ירון נסחף במערבולת של שקרים ואי-הבנות, אינו מבין מדוע הוא מתקשה במתמטיקה וכאשר עולה סוגיית האבחון, הוא חושש שמא בתום האבחון הוא יוגדר כחולה נפש. ישנם פרקים ביצירה המוסרים את המתחולל בתודעתו של ירון ומקבילים לרומן זרם התודעה למבוגרים. אמצעי זה שהוכנס לספרות הילדים על ידי מארק טוויין בספרו **הרפתקאותיו של האקלברי פין** (1885)², נועד להעמיק את היכרותנו עם הדמות ולאפשר חדירה אל המחשבות המוסתרות מסביבתה של הדמות ומנוגדות למעשיה. ירון

2. על השפעתו של מארק טוויין על כתיבתה של רון-פדר-עמית היא דנה בריאיון עם רודין (2015ב).

"ספרות בעיה" לנוער: הדגמת מאפייניה הפואטיים של הסוגה באמצעות הסיפורת של גלילה רון-פדר-עמית

אמנם מתויג כ"ליצן הכיתתי" וכלפי חוץ מפגין ביטחון מופרז ולעתים חוצפה, אולם זרם תודעתו מלמד על פגיעותו, על רגישותו ועל חרדותיו הרבות.

מסירת המתחולל בתודעת הדמות מאפשרת לקוראים לחזות במצב שבו התודעה מחוסרת איוון. ברומן **מסטול** אנו עדים לשינוי שמתחולל בתודעתו של יוגב בכל פעם לאחר עישון הסמים: "אף פעם לא ידעתי שלכל ענן יש צורה אחרת. הנה אחד, נראה כמו אוטובוס. והנה עוד אחד, נראה כמו אילן הדפוק. והנה עננה מתפרקת, זו בטוח עינבל" (רון-פדר, 1991, עמ' 21). בעוד יוגב מנסה להסתיר את התמכרותו, תודעתו חושפת את הכאב והסבל שבהם הוא נתון וכן את השכנוע העצמי המלווה אותו לכל אורך היצירה, שכנוע שמטרתו חוסר הכרה בעובדת התמכרותו לסמים. ההצלבה בין התודעה המתכחשת ובין המעשים בפועל מלמדת על ניסיון לשכנוע עצמי ועל הידרדרותו ההדרגתית של יוגב ויצירת תחושת אמינות, שכן המסירה הכפולה חותרת תחת ניסיונות השכנוע העצמי ומבהירה לקורא כי לפניו דמות שהתמכרה לסמים.

כלל היצירות שהוזכרו לעיל מציגות מספר בגוף ראשון החותר תחת ההתניה שנשתגרה בתאוריה הספרותית, לפיה מספר בגוף ראשון ובייחוד נער המצוי בשלבי גיבוש עצמיותו, מתויג על ידי הקורא כמספר בלתי מהימן. רמון-קנין (2008, עמ' 97-98) מציינת כי ידיעה מוגבלת, מעורבות אישית וסולם ערכים מפוקפק הם מקורות עיקריים לאי-מהימנותו של המספר ביצירה הספרותית. עם זאת, המספרים שנחשפו מצטיירים דווקא כמהימנים והם אמנם מוסרים את חווייתם בשעת התרחשותה ובאופן מוטה, אולם הם חושפים את בעיותיהם בהרחבה וכן את מסלול ההידרדרות שהוביל לבעיות אלו. מכאן שספרות הבעיה נשענת על תפיסתו של הקורא את דיווחה של הדמות כמהימן, ולא, הבעיה תוטל בספק וכך גם ההתמודדות עמה. העובדה שהמספרים חושפים את בעיותיהם האינטימיות ומתוודים על התנהגותם – בין שמדובר בעבירות פליליות, שבירת טאבוים, סודות משפחתיים ובין שמדובר במחשבות שאינן נורמטיביות – יוצרת תחושת קרבה ואמונה, שהרי איזה אדם יתאר "חטאים" שהוא כלל לא ביצע? משום שהמספרים חושפים את סיפורם בגוף ראשון, מתבצע תהליך קתרטי שבו הדמות חושפת את חולשותיה וטעויותיה, אולם גם את מאבקה ואת מאמציה לצלוח את הבעיה שנקרתה בדרכה. הזווית החושפנית הנותנת תחושה כמו-דוקומנטרית מעוררת את אמונו של הקורא ומעמעמת את "פגמיו" של מספר בגוף ראשון ואת החשד בו. אמנם הסיפור סובייקטיבי, אולם זוהי סובייקטיביות הנתפסת כמהימנה באופן פרדוקסלי ומשרתת את המגמות הדידקטיות שמקדמת ספרות הבעיה.

3. חתימה תחת הבעיה

ברומנים שונים מנסה הגיבור לשכנע את עצמו שהבעיה שהוא מתייסר בגינה כלל אינה קיימת. כפי שיוגב לכל אורך הרומן **מסטול** משכנע את עצמו שהוא כלל לא מכור: "בבית הכנתי את כל השיעורים שהיה עלי להכין, מה שמראה שלא יכול להיות שהתמכרתי, כי מי שמכור חושב כל הזמן על מנת הסם שלו." (רון-פדר, 1991, עמ' 32); "אני אחד מאותם בודדים, שלא מתמכרים לעולם לשום דבר." (עמ' 37); "אני, יוגב מרינסקי, הוא ההוכחה החד-משמעית לטענה, שסמים קלים אינם ממכרים." (עמ' 47); "התאפקתי, ולא הכנתי לעצמי עוד סיגריה, מה שמוכיח שיש לי שליטה מדהימה על עצמי ועל גופי ועל רצונותי, ואני לא מכור." (עמ' 57).

ואילו דני, גיבור **כמעט אבוד**, משכנע את עצמו שחבירתו לכנופיית הפשע היא הצעד הנכון: חזרתי אתו לחדר שלנו באכסניה, ועיני רטובות מדמעות. לא יודע איך להסביר את ההרגשה. אף פעם בחיים לא מצאתי חבר, שיהיה מוכן להגן עלי ככה. [...] לחפות על מישו במלים גם אני יודע. אתה לא מסתכן כשאתה משקר, אבל לעמוד מול בריון ולהיות מוכן לספוג בגופך את המכות שהוא עומד להנחית – זה סיפור אחר [...] אתה תראה מיגל; לעולם לא אשכח מה עשית בשבילי. אינני כפוי טובה. גמרתי עם הפלֶסֶף. אלך אחריך לאן שתגיד. (רון-פדר, 1986, עמ' 58).

החבירה לכנופייה, למרות החרדות והכעסים לנוכח אבדן האוטונומיה שלו, שהרי חברי הכנופייה אף לא מאפשרים לו להרים טלפון לאמו ללא השגחה, מצטיירת כאן כמעניקה לדני תחושת שייכות. בהמשך, כשדני מחליט לכלכל את אמו לאחר שהיא נפרדה מז'ק הוא חושב: "לא תהיה לי בררה אלא לפרוץ. לבדי. משהו חד-פעמי." (עמ' 130). הוא אכן מאמין שפריצה נוספת, לאחר כל מעשי הפשיעה שביצע היא דבר "חד-פעמי", והוא אף מעגן אותה בשאיפה מוסרית לסייע לאם.

תבנית החתירה תחת הבעיה מורכבת יותר ברומן **גדר פרוצה**. אוסי כלל אינה מודעת לחסכים הנפשיים המניעים את התנהגותה רווית ההרס העצמי והיא מנסה לשכנע את עצמה ואת הסובבים בצדקת דרכה. בתחילה היא מאשימה את דני בהבאתה למוסד: "בגללו הגעתי הנה, עוד לא הבנת? אם הוא לא היה תופס עצבים, ולא היה מכניס לקובי אגרופים, ולא היה הולך לנועה ומחזיר לה את הכסף שהוא גנב, היינו עכשיו כולנו באשקלון." (רון-פדר, 1990, עמ' 64-65). באשר ליחסיה עם גברים המבוססים על ניצולה המיני היא מציינת – "בחייך, אתה לא מכיר גברים? כל אחד עושה את זה. היום אוהב, מחר הולך למישהי אחרת." (עמ' 65) – ובכך מנסה להצדיק הן את התנהגותה והן את האופן שבו גברים נוהגים בה. כמו כן, כאשר יאיר מנסה לעמת אותה עם עברה, היא חותרת תחת קיומה של הבעיה באמצעות הדחיקתה: "[...] השיחה התחילה להיות כבדה מדי. אני לא אוהבת שיחות כבדות. עוד יותר אני לא אוהבת כשזכרונות מתחילים לצוץ להם, בלי שאני מסוגלת לעצור." (עמ' 97). גם אחרי שהיא נזכרת במעשים מיניים שכפה עליה מיגל, היא נסוגה ואומרת – "עם גבר כמו מיגל הייתי חיה חיים משוגעים. הוא היה מוציא אותי לבלות, הוא היה מדליק אותי. הוא היה אומר לי מה לעשות, והיה גם אבא שלי וגם הגבר שלי." (עמ' 91). נסיגות וחתירות תחת הבעיה מדגישות את הקונפליקט הפנימי שבו שרויה הדמות ומלמדות כי התנועה מהבעיה לפתרונה אינה מתחוללת בקו ישר, אלא מורכבת מעליות ומורדות. תבנית זו הופכת את הצגת הבעיה לאמינה, כזו המבטלת אפשרות של "פתרונות קסם".

לעתים החתירה תחת הבעיה מופיעה עקב אינטראקציה עם דמות משנה. ארבל, גיבור **פתאום באמצע גיל ההתבגרות**, חושש שמא אביו יחזור בתשובה, אולם חברו ינאי ואמו מפיגים את חששותיו ומסבירים את התקרבות האב לדת כצעד זמני בשל התקף הלב שעבר האב. החתירה תחת הבעיה חוזרת אף כאשר האב חוזר מבית החולים כשלאישו כיפה. רק אחרי שהאב מבקש לפנות את עוגת הגבינה משולחן השבת, מתקין שעון שבת ומנתק את הטלפון טרם כניסת השבת, ארבל מכיר בעובדת החזרה בתשובה ומתחיל להתעמת עם הוריו. עניין יוצא דופן ברומן טמון בכך שהבעיה היא חוסר הנוחות של ארבל לנוכח התהליך הנפשי שחוה אביו. חזרתו בתשובה של האב מערערת את עולמו של הבן, מביישת אותו ומקבילה בהיבט העלילתי להתאהבותו של הבן.

"ספרות בעיה" לנוער: הדגמת מאפייניה הפואטיים של הסוגה באמצעות הסיפורת של גלילה רון-פדר-עמית

האגוצנטריות של ארבל מקצינה את הבעיה, שכן התהליך הנפשי של האב מצטייר בעיניו כהפרעה ל"מהלך התקין" של חייו, שכוללים בהווה הסיפורי את התהדקות הקשר הרומנטי עם איילה.

בועז, גיבור **מקפיצים טקילה** חווה את עצמו כנעלה על סביבתו. הוא אינו מכיר בבעיותיו ולמעשה עסוק באיתור בעיותיהם של הסובבים. תחושת בוז כלפי הסובבים – הוריו וקבוצת השווים – מלווה אותו, הנשירה מבית הספר ממלאה אותו בסיפוק וכך גם עזיבת ביתו, ומכאן כי הוא חש שהוא ממש את עקרון הבחירה ומנווט את חייו. רק כאשר הוא מבין שהוא המיר תלות אחת באחרת, שכן המיר את התלות בהוריו בתלות בכפיר שאצלו הוא מתגורר, הוא מכיר בכך שחייו בהווה הסיפורי מתנהלים שלא על פי האופן שבו הוא מאמין שעליהם להתנהל.

משום שירון, גיבור **קשה לי ללמוד**, אינו מבין את לקותו, הוא נע בין מחשבה שהוא "דפוק" למחשבה שהוא שונה. כאשר הוא מיישב את סכסוכו עם טל, הילדה שבה הוא מתאהב, הוא מצייץ: ובבת-אחת כל המחשבות הרעות נעלמו, וידעתי שאני בסדר גמור. אני ילד רגיל לגמרי, וההבדל ביני לבין אורן הוא לא בשכל, אלא בנכונות להשקיע. אורן חרשן, ואני לא; אורן חושב שהלימודים הם העיקר בחיים, ואני יודע שיש דברים אחרים, הרבה יותר חשובים. (רון-פדר-עמית, 2001, עמ' 49).

דבריו אלו ניכרת התזזיתיות בין ההבנה שמצבו נובע מבעיה כלשהי, ובין התחושה שהצלחותיו החברתיות מעמעמות את קיומה של הבעיה ומעלימות אותה. הנסיגה התודעתית משמשת השהייה, אך תפקידה להעמיק את אפיון בעיית הגיבור ולאפשר לו להחמיר את בעייתו ולהעמיק אותה, שכן רומן הבעיה מטפל בבעיות עמוקות ומורכבות שחווים בני נוער. ההתכחשות לבעיה מובילה להתעלמות, ובמקום לטפל בבעיה הגיבור מצוי בתהליך של שקיעה והידרדרות.

4. מפנה המוביל להתרה

הבעיה המתוארת ברומן הבעיה קודמת להווה הטקסטואלי. ועם זאת, בהווה הטקסטואלי מתרחש אירוע המוליד מפנה והוא שמוביל להתרתו של המצב שבו הגיבור מצוי. ברק **לא בחגורה**, זהו המפגש עם המורה רותי שדואגת לארז וחשה שדבר מה אינו תקין בביתו. חשדותיה גורמים לו לחשוף בפניה את גבו המצולק. מרגע שסודו הופקד בידיה של רותי, הוא חש שיש לו היכולת להתנגד לאביו, להתעמת אתו ואף לברוח מן הבית בשעת האקט האלים. בדיעבד מתברר כי שירי, בת כיתתו, היא שפנתה לרותי בבקשה שתבדוק את המצב בביתו של ארז, כיוון שנטע אחרתו שיתפה אותה בחלק מבעיותיו עם אביו.

הסגל החינוכי וערנותו הם המובילים לפתרון בעייתו של ירון ברומן **קשה לי ללמוד**. היועצת, רונית שדה, מבינה שהתנהלותו של ירון היא פועל יוצא של לקות מתמטית והפרעת קשב וריכוז והיא זו שמציעה שיעבור אבחון. הוריו של ירון מתנגדים ורואים בדבר פגיעה אישית, ומי שמצליחה לשנות את כל מהלך העניינים היא גילי, אחותו הגדולה. גילי מאתרת את לקותו של ירון לפני הסובבים. היא מספרת לו על דותן, בן כיתתה, שחקן כדורסל נערץ ועורך עיתון בית הספר, וכאשר ירון מבין שנער מקובל חברתית לקוי בלקויות הדומות לשלו, הוא מוכן לעבור אבחון ומבין שאין מדובר במחלה.

ברומן **פתאום באמצע גיל ההתבגרות** דווקא החלטתו של ארבבל לעזוב את ביתו משנה את מצבו מדיכאוני ומכונס לשיקום רגשי והתנהגותי המוביל לפריחה מחודשת. המעבר אל הסבים מנתק אותו מן הבעיה שחוה – חזרתם בתשובה של הוריו – ומפנה אותו להתבוננות עצמית בחייו ולתיקון התנהגותי המאפשר לו לשנות את הדברים שהעיקו עליו בהתנהגותו. ברומן זה הגיבור מתמודד עם בעייתו ללא דמויות חונכות, וכאן מאותתים לנמען החוץ-טקסטואלי שגיוס כוחות נפש ונקיטת פעולות מורכבות מאפשרים מפנה המוביל להתרתה של הבעיה.

הדמות החונכת ברומן **כמעט אבוד** היא נועה, קצינת המבחן. דני מציין לגביה – "סמכתי עליה באופן שלא סמכתי על אף אחד אחר בעולם. הייתי משוכנע, שכל מה שתחליטי יהיה לטובתי. רציתי להגיד לה: 'אני בידיים שלך, גברת קצינת מבחן. טובילי אותי לאן שאת רוצה, כי אני לבדי כבר לא אמצא את הדרך לעולם'." (רון-פדר, 1986, עמ' 208). יחסיהם של דני ונועה מעמיקים בהדרגה. בתחילה הוא משקר לה ואינו עומד בהבטחותיו. בהמשך הוא מתאהב באוסי וחווה אהבה ויחסי מין ראשונים. חייו עם אוסי מצטיירים בעיניו כתשובה לבעיותיו וכטומנים עתיד ולכן הוא ממשיך להונות את נועה. אולם המפנה מגיע כאשר אוסי בוגדת בו עם קובי. הוא מבין שיחסיו עם אוסי שונים מאלו שחשב, ולכן הולך עם אוסי לדירתה של נועה, מתוודה בפניה על כך שפרץ לחנותה של לילי, המעסיקה של אמו, שסייעה למשפחתו לא אחת, ונראה כי השיזור בין בגידתה של אוסי לפריצה שכפה עליו קובי מניע אותו ללכת אל נועה, לבחור בשיבה לקיבוץ ולעזוב את עולם הפשע. נועה, קצינת המבחן ונציגת הממסד, היא שמאותתת לדני שהוא אינו אבוד כפי שהוא חושב שהוא. המפגש ביניהם בביתה מדגיש את מחויבותה כלפיו, והקשר ביניהם ממשיך גם אחרי חזרתו לקיבוץ. ביטחונו המוחלט בה מניע אותו להתוודות ולמסור את גורלו בידיה – לאחר שהוא מבין שהוא כשל בקבלת ההחלטות הנכונות. ביטחונו בנועה אינו מסמל רק קשר בין-אישי מוצלח, אלא גם ביטחון במערכת הנורמטיבית – מערכת החוק והמשפט, מערכת החינוך – שאותה עזב כשבחר בעולם הפשע. מכאן כי הדמות החונכת לא רק מצילה את הדמות השרויה בבעיה, אלא גם משיבה את אמונה בעולם שהצטייר כעולם שלילי שבו לגיבור אין עוד מקום.

שורה של מפנים מופיעים ברומן **גדר פרוצה** וניכר כי נדרשים מאמצים סביבתיים ופנימיים רבים כדי שאוסי תכיר בבעייתה ותפעל לשינוי מצבה. מפנה ראשון מאותר כאשר אוסי מבקרת בשיעור הציור. היא פוגשת בליזה המורה ומציירת ציור המגדיר בעבורה את יחסיה עם מיגל – ציור המתאר שני צללים: גדול וקטן. אוסי מציינת – "אחרי החוג לציור עם ליזה, התחלתי לראות את נקודות האור במקום הזה. התחלתי להידלק על ציור וביומיים האחרונים ציירתי גם בערב, כשכולן הלכו למועדון. רציתי נורא לשפר את הצללים שלי." (רון-פדר, 1990, עמ' 88-89).

מפנה שני מתחולל כאשר בשיחה עם יאיר היא נזכרת בגבר נוסף שמיגל כפה עליה לשכב עמו אשר נהג בה באלימות. לראשונה היא מעלה נקודה שלילית בקשר שלה עם מיגל החותרת תחת הצגה כביכול מושלמת של מיגל ושל יחסיהם. המפנה השלישי בא לידי ביטוי בפגישתה של אוסי עם אמה. לראשונה היא מבינה שהמוסד טוב עבורה יותר מאשר ביתה. היא חושבת כי "כבר עדיף להיות פה" (עמ' 143), ולמעשה מכירה בעקיפין בתרומתו של המוסד לחייה ובעובדה שבמוסד היא מוגנת מפני אלימות גברית – של אביה ושל הגברים שהקיפו אותה. המפנה הרביעי מופיע בעת שאוסי מתקלחת עם דורית. לראשונה היא שומעת מדורית על חייה ועל אפשרות שלא להפוך

"ספרות בעיה" לנוער: הדגמת מאפייניה הפואטיים של הסוגה באמצעות הסיפורת של גלילה רון-פדר-עמית

לכלי שרת בידי גברים. דורית משתפת אותה בנטייתה המינית הלסבית, ובביקורת שלה כלפישאר בנות המוסד שמוכנות למכור את גופן ואינן מבינות שהן חלק ממערך ניצול ושדרכן מובילה לאבדן עצמיותן. המפנה החמישי מעמת את אוסי עם מי שהתיימר להיות אהובה, מיגל, שאומר לה – "מה חשבת, שאת היחידה בעולם? שאין יותר פצצות ממך? השטח מלא חתיכות, מותק, כמו זבל! תכניסי לך את זה לראש!" (עמ' 187). השיחה הטעונה מנפצת את הבועה שבה חייתה אוסי ומבירה לה לראשונה שמיגל אינו אהובה אלא הוא אויבה. מיד לאחריה היא בורחת מהמוסד בגלל חששותיה מתגובותיו האלימות.

ברומן **מקפיצים טקילה** אנו עדים לשלושה מפנים המקדמים את בועז אל עבר ההכרה בכך שעליו לפעול כדי לשנות את חייו: ראשית, הוא מבין שכפיר הרחיק לכת במעשהו האלים, שכן כפיר חותך את צמיגי מכוניתו של יוסי. שנית, הוא מוצא את חרמונה, אמה של רוני, כשניכר בה שהיא בהשפעת סמים, ומבין שמי שהצטיירה כמגלמת הורות אידיאלית איננה כזו – דבר שמשנה את אי-הערכתו כלפי הוריו. ושלישית, התאהבותו ברוני גורמת לו לרצות בהערכתה. כאן מתקיים הדהוד עם נאומו של פיידרוס המופיע ב**המשתה** לאפלטון (2001, עמ' 32-37), שלפיו האהבה גורמת לאהוב לרצות להצטייר באור חיובי ומחמיא בעיני בן זוגו, ומכאן כי האהוב מגלם את התכונות החיוביות – אומץ, נאמנות ומוסריות.

המפנה המתחולל ברומן **מסטול** מגיע רק כאשר יוגב הופך לנרקומן. הוא מפסיק לעשן סמים ועובר להסניף ולהזריק מנות סם. הוא אף עוקר מביתו וחי עם כנרת בדירת נרקומנים. כתבת עיתון שחושפת כי סוחר הסמים שמספק ליוגב מנות סם מממן פעילות נגד ישראל בשטחים, גורמת לו זעזוע, ולראשונה הוא מטיל דופי בעצמו: "הייתי רמש, בן משפחת הזוחלים. הייתי הנחש שגורש מגן-עדן ונידון לזחול על גחוונו. כל הרצון שלי, שהיה פעם בעל כוח ועוצמה, הצטמק והפך להיות נקודה אחת קטנה." (רון-פדר, 1991, עמ' 151). משיוגב מכיר בהפיכתו ללא אדם, הוא מתקשר לאמו ולראשונה מבקש סיוע. במקרה זה המפנה מתחולל רק כאשר יוגב נושק אל פי תהום מוסרית, ערכית ורגשית, פסע טרם ההידרדרות שאין ממנה חזרה, הידרדרות שלא רק מרחיקה אותו מן החברה ה"תקינה", אלא גם מהערכים הלאומיים שבהם הוא דוגל. הכרתו במצבו ובקשתו לעזרה מבטיחות גם את הצלחת גמילתו בהמשך.

5. סיגור: פתרון הבעיה

הסיגור ברומן הבעיה לבני הנעורים מביא את הבעיה לידי פתרון ומסייע לגיבור להתמודד עם הקשיים שהועלו במהלך העלילה. ישנם סיגורים מגוונים, אך המגמה היא היענות לתבנית ה"סוף הטוב". ברק לא בהגורה, הסיום מתאר שינוי דרמטי בחייו של ארז. משפחתו הולכת לטיפול, הוא שב לדבר עם אביו, ואף בתחום הרומנטי שירי והוא הופכים לחברים. סיום זה מאותת לקורא על חשיבות השיתוף בבעיה, שכן באמצעות התערבותן של דמויות חיצוניות המשפחה מצויה בדרך להחלמה, ואף רתיעתו של ארז ממערכות יחסים רומנטיות "נרפאת" וכעת הוא מצוי בקשר רומנטי עם שירי, שכן אין לו עוד מה להסתיר. הסוף הטוב מעודד את הנמענים לשתף אנשים אחרים בבעיותיהם חרף העובדה שלא כל הדמויות האמינו לארז או רצו לסייע לו, וממחיש כי הפתרון גלום בשיתוף.

לעתים כאשר הבעיה נגרמה בעטיו של שיקול מוטעה של הגיבור או התנהגות שאינה ערכית או מוסרית, כפי שמופיע ב**מסטול**, רומן המתאר לא רק התמכרות לסמים אלא גם הידרדרות ערכית, הסיגור אמביוולנטי. לבעיית ההתמכרות אמנם נמצא פתרון וירון נגמל, אולם בגלל תקופת ההתמכרות שלו לסמים, נמסר שהוא לא עבר בהצלחה את המבדקים המוקדמים לקורס טיס ולכן חלמו נגזל ממנו. מטרת הסיגור היא להראות כי ישנן השלכות למעשים, ומאחר שהבעיה שהוצגה היא תוצר של התנהלות מוטעית של יוגב (להבדיל מבעיות הנכפות על הגיבור דוגמת חזרתם בתשובה של הורים או סילוקו של הגיבור מן הבית), הרי שגם כאשר היא נפתרת, הדברים אינם הפיכים ומשליכים גם על עתידו. הדבר מחדד עבור הנמען החוץ-טקסטואלי לא רק את חשיבותה של בקשת עזרה, אלא גם את חשיבות ההתרחקות מסמים.

מול טענתה של משיח (2013), לפיה תבנית ה"סוף הטוב" מקדמת תפיסה המדחיקה אל שולי הטקסט והתודעה את הבעיות שלא נפתרו בטקסט ומעמעמת עוולות שההגמוניה גורמת ל"אחר", אפשר לבחון את הסיגור ברומן **כמעט אבוד** ולהתוודע לסיגור בספרות הבעיה לנוער הסוטה מן הדגם המוכר של המעשייה העממית. דני אמנם שב אל הקיבוץ ומחליט שלא לעסוק בפשיעה, אולם אמו נשארת בתוך מעגל הזנות וממשיכה לחיות עם ז'ק הסרסור. המשפט המסיים את הרומן הוא: "ואמרתי לעצמי פעם ועוד פעם ועוד פעם, כמו שמשננים תפילה: 'אתה לא תלך יותר לאיבוד, דני אהרוני, יהיה מה שיהיה!'" (רון-פדר, 1986, עמ' 218), ואכן, הוא מציין את החלטתו של דני לנווט את חייו למישורים חיוביים. ועם זאת, צבר הבעיות שעמן התמודד דני אינו נפתר. הבעיה המרכזית אמנם נפתרה, אולם באשר לאם הסוף נשאר פתוח ולא ברור מה עתידה טומן בחובו. כמו כן, דני חש את מבט המבוגרים בקיבוץ ויודע שהם מודעים למעשיו ואינם בוטחים בו. זהו אינו סיגור מסוג דאוס אקס מכינה, שכן כאשר הבעיה המרכזית חמורה ונובעת משיקול דעת מוטעה של הגיבור, אי-אפשר לתקנה בנקל, בייחוד כאשר מדובר בפלילים.

הסיגור האמביוולנטי של הרומן **גדר פרוצה** מראה על נאמנות לדרך המסירה הראליסטית ועל העדפתה על פני דיסקטיות מגויסת. אוסי מכירה בכך שהמוסד טוב עבורה, שהיא מוגנת בו מפני גברים שעלולים לנצלה ואף מציינת שכעת היא רגועה. היא מבינה "שגברים זה לא הכול ולא מגיע להם שיעשו בשבילם הכול" (רון-פדר, 1990, עמ' 206), וזהו הצעד הראשון שלה לשנות את התנהגותה ההרסנית. עם זאת, כאשר מעירים אותה בלילה כדי שתסייע לפרוץ מחדש את הגדר, היא אינה מתנגדת ונרתמת להאיר עם הפנס, אות לכך שהדרך עודנה ארוכה עד לפתרון בעיותיה הרבות, ושהסיגור אינו באמת מסיים את מאבקה של אוסי.

בדומה למתחולל ברומן **גדר פרוצה**, גם הרומן **פתאום באמצע גיל ההתבגרות** אינו מסיים את הבעיה המרכזית המלווה את הגיבור – חזרתם בתשובה של הוריו – אלא דווקא את המשבר הרגשי שחווה הגיבור לנוכח בעיה זו. ארבל עוזב את בית הוריו ועובר להתגורר עם סבו וסבתו, ואפיזודת הסיום במסגרתה הוא נוכח בברית המילה של אחיו החדש מאשררת עבורו את הנתק בין הוריו לבינו ומשמשת סגירה של פרק שנחתם. לצד זאת, אנו נמסרים על כך שאיילה, שבה היה מאוהב לכל אורך רומן, הופכת לחברתו לאחר שהיא "נרפאת" מאהבתה הנכזבת לגלעד. וכך האבדן של ההורים וההכרה בכך שמדובר במצב שלא ישתנה, למרות תקוותיו הראשוניות של ארבל שמא הוריו לא יישארו דתיים, נשזר במימוש אהבתו לאיילה, והסיגור מציע דבש ועוקץ

"ספרות בעיה" לנוער: הדגמת מאפייניה הפואטיים של הסוגה באמצעות הסיפורת של גלילה רון-פדר-עמית

שזורים זה בזה. בדומה, האהבה מסיימת את הרומן **מקפיצים טקילה** ומעניקה לבעוז משמעות וטעם לחיים.

את תבנית "הסוף הטוב" אפשר לראות ברומן **קשה לי ללמוד** שבו ירון, לאחר אבחון לקותו, משתנה מן הקצה אל הקצה. הוא מפסיק לחיות בשקר, מתמודד עם פחדיו, מתוודה בפני טל על לקותו וזוכה בה כחברה. ירון מציין בפרק המסיים את הרומן: "קוראים יקרים, אני מודיע לכם שאם תפגשו אותי עכשיו, לא תכירו אותי!" (רון-פדר-עמית, 2001, עמ' 151). האסטרטגיות שהקנתה לו הדווה, מנהלת המכון שמלמדת אותו מתמטיקה, מאפשרות לו להתמודד על הצד הטוב ביותר עם לקויותיו, ותודעתו הופכת מתודעה מסוכסכת לשלווה ומאושרת. כלל הבעיות שהוצגו ביצירות נפתרות או מצויות בדרך להתרתן, אולם ביצירות מושם דגש בעבודתו המתמשכת של הגיבור שעליה לחרוג מגבולות ההווה הסיפורי ולהמשיך אחריו בבחינת "ולפתח חטאת רובץ".

6. שדרים

סיפורת בעיה לנוער היא ספרות הנכתבת מתוך מוטיבציה דידקטית. מעבר לייצוג בעיה ראליסטית והעלאת שיח בנושא מסוים, לעתים מושתק, היצירה מקדמת שדרים ברורים בהתאם לתפיסותיה הערכיות של הכותבת. נוכל לראות כיצד הרומן **מסטול** מקדם שדרים באשר לשימוש בסמים ונוקט הרתעה. הרומן ממחיש את הקו הדק המפריד בין מה שנתפס כסמים "קלים" ובין סמים "קשים". הרומן מתאר כמה קשה היא הגמילה לעומת הקלות של ההתמכרות. מערך השדרים ברומן כפול: ראשית, מתקיים שדר למבוגרים שלפיו הורים ומורים מעדיפים שלא לדעת על הידרדרותם של בני נוער לסמים, גם כאשר כל הסימנים מופיעים בכירור ונגלים לעין. שנית, השדר לבני הנוער הוא שבכוחם לנווט את חייהם, שהטעויות שהם עושים הן באחריותם ולא באחריות גורמים חיצוניים וכן שלכל פעולה יש מחיר. כנרת, חברתו של יוגב, מוצאת את מותה בגלל מנת יתר, והדבר חותם את הרומן שמאפייין את ההידרדרות לסמים ואת מחירה.

לעומת זאת, ברומן **רק לא בהגורה** השדרים אינם שייכים לתחום ההרתעה ומתמקדים במתן פתרונות ברורים לבעיית האלימות במשפחה. מצבו של ארז משתנה רק כאשר הוא משתף אנשים במצבו, ולמעשה פורם את ברית הסודיות המשפחתית. היצירה ממחישה את חשיבות השיתוף במקרה של התעללות, שכן זהו הצד הראשון לסיום ההתעללות. כמו כן היצירה מבקרת את הסובבים שאינם מבחינים במצב שבו ארז נתון ולפיכך מקדמת ראייה אחריותית כלפי הנעשה במשפחות אחרות. הפתרון המוצע הוא טיפול משפחתי, ונראה ששיח משפחתי וניסיון לאחות את הקרעים מובא ביצירה כאנטייתזה לפתרונות רדיקליים ולשיתוף השלטונות. המהנכת אינה מגישה תלונה במשטרה או משתפת בנושא גורמים חיצוניים מתוך רצונה שהמשפחה תפתור את הבעיה בעצמה, וגם כדי שהנושא לא ידלוף ויגרום לארז מבוכה. שדר נוסף מדגיש את מקומה של המורה בחייו של הנער בתקופה שבה מאותר היעדר סמכות מורית ונועד ללמד על חשיבותן של מורות בהיבטים רגשיים ונפשיים החורגת מתפקידן המקצועי.

כמעט אבוד מתקיים מערך שדרים מסועף. הרומן מקדם תפיסה שלפיה פשיעה היא דרך חיים שקשה לעזוב, ושהכסף הזמין והמהיר שהפריצות מניבות גורר גם מעורבות עם אנשים אלימים וכן אבדן של האוטונומיה האישית. דני כפוף בתחילה למיגל ובהמשך לקובי. הוא מאבד את היכולת

לקבל החלטות ומצוי בעמדת נשלטות מוחלטת. נוסף על כך הרומן מְבנה את דמותם של נציגי הממסד – החוקר אריק דנינו וקצינת המבחן נועה – בתור אנשים אמפתיים ומוסריים. הוא מראה שלאחר ההודאה וההחלטה שלא לחזור לעולם הפשע, דני נעזר בנציגי החוק שמאמינים בו ורוצים בהצלחתו. רצונו של דני לסייע לאמו ולהפריד בינה ובין ז'ק כדי שלא תעסוק עוד בזנות אינו מתממש. כפי שנועה מסבירה לדני, אין לו יכולת לסייע לאמו, אלא להפך, מצבה של אמו יכול רק להעמיק את הידרדרותו. הרומן מאותת לנמען-הנער שבמקרה של הורה שסוטה מדרך הישר, הילד אינו יכול להיות הישות המסייעת לו. הרומן מקבע את ההפרדה בין הספרות – ספרת בני הנעורים המיוצגת על ידי החיים בקיבוץ, וספרת המבוגרים שהיא בעלת כללים שונים, ובני נוער המגיעים אליה כשאינם מוכנים מצויים בסכנה של ממש. כמו כן, כפי שהופיע בסיום הרומן **מסטול**, גם ברומן **כמעט אבוד** יש השלכות למעשים שאינם מוסריים או אינם חוקיים. לדני יש תיק פלילי במשטרה, עליו להישאר עוד שנה תחת פיקוחה של קצינת המבחן והוא גוזר על עצמו אלימות מרחבית מרצון,³ שכן הוא אינו עוזב את הקיבוץ מתוך חשש מפעולת תגמול של קובי.

ספרות הבעיה מאפשרת לקורא לבחון את הגיבורים במעין מעבדה התנהגותית. לקורא יש ידע נרחב יותר משל הדמויות והוא עוקב אחר פועלן ומבקר את התנהלותן. ברומן **גדר פרוצה** הקורא מעמת בין התנהגותה ומחשבותיה של אוסי ובין התנהגות הסובבים אותה. הוא מבחין בפער שבין תפיסותיה לתפיסותיהם של אחרים, בין נכונותה להציע שירותים מיניים ובין רצון כן ואמתי לסייע לה ללא תמורה (צפריר). ובאמצעות זאת נבנה השדר המרכזי שלפיו מין אינו אמצעי סחר בין אנשים. אוסי סברה שמיניותה המוקצנת היא הגורם המרכזי להישרדותה, ובסיום הרומן ניכר כי דווקא כאשר מנתקים אותה מהגברים שניצלו אותה, היא נעה אל עבר החלמתה. הרומן הנוקב שנדרש לנושא שכמעט שאינו נוכח בספרות הנוער הישראלית – מיניות בגיל הנעורים, ניצול מיני ותפיסה שגויה של מושגי האהבה והמין – בא להראות על רקע טעויותיה של אוסי, כי במקום שבו מצויה אלימות – אין אהבה, וכי אהבה מובעת שלא באמצעות מין או קבלה ונתינה של טובות הנאה.

ההנחה שלפיה "ספרות בעיה" משרתת את צורכי ההגמוניה בלבד, ניתנת לבדיקה ברומן **פתאום באמצע גיל ההתבגרות**. מערך השדרים ברומן מסועף, שכן הרומן סובב על שני מוקדים עלילתיים ורגשיים – סיפור החזרה בתשובה של הוריו של ארבל ואהבתו לאיילה. בדרך חתירה הרומן אינו מקדם את הכלתם של ההורים החוזרים בתשובה, אלא מבקר אותם במשתמע. ההורים בוחרים לוותר על שניים מילדיהם – ארבל ואחותו ירדן – לאחר חזרתם בתשובה. השאלה העולה היא האם זהו ה"אור" שמצאו, והאם הערכים החדשים והאמונות החדשות מבטלים רגשות אוניברסליים דוגמת אהבת ילדים והאחריות כלפיהם. הדבר מגופף בשיחתו של ארבל עם משה, נער שחזר בשאלה והוריו החרדים התנכרו לו וגירשו אותו מביתם. התמונה העולה היא של פרדוקס בין הדבקות בדת ובין הקלות הבלתי נסבלת של הבחירה לוותר על הילד החילוני. הוריו

3. אלימות מרחבית מרצון זהה בתוצאותיה לאלימות מרחבית בכפייה, כלומר מובילה לכליאת הפרט ולמניעת יכולתו להמריא מתוך המרחב הסגור ולמצוא גישה למשאבים המצויים במרחב הציבורי. ההישראות במרחב הסגור לכאורה מרחב מגן המספק "בית", כוללת מחיר כבד עבור הפרט שנאלץ להסתפק בקיום פרטי ולצמצם את מהותו, אבל יש לה יתרון ניכר – היא מספקת הגנה מפני איומים אלימים מהחוץ (רודין, 2012, עמ' 67).

"ספרות בעיה" לנוער: הדגמת מאפייניה הפואטיים של הסוגה באמצעות הסיפורת של גלילה רון-פדר-עמית

של ארבל דורשים ממנו לכבד את בחירתם, אולם הם אינם מכבדים את בחירתו להישאר חילוני ופותרים את הבעיה באמצעות ויתור עליו ושליחתו לסבים. המשבר שחווה ארבל הוא פרי חזרתם בתשובה, שכן כעת הם מנסים לחנכו על ערכים הפוכים מאלו שהקנו לו בשש-עשרה שנותיו הראשונות. ארבל מחליט לדבוק באורח החיים החילוני ומציין בבגרות:

פתאום הייתי מלא תקוות מתוקות, ולא היתה בי יותר מרירות על שום דבר. אבא ואימא יכולים לעבור להר-נוף ולהביא לעולם כמה ילדים שירצו, ואני אמשיך את חיי לבדי, לא מפני שזה מגיע לי, ולא מפני שכך היה צריך לקרות, אלא מפני שזה קרה ואין לי ברירה אחרת. הקשר איתם ילך וידעך, אני יודע, ואף על פי כן אעשה הכול כדי לא לנטור להם ולא לשנוא אותם. כי הנטירה והשנאה יבואו בסופו של דבר רק על חשבוני, ועל חשבון העתיד שאני רוצה לבנות. (רון-פדר-עמית, 1997, עמ' 186-187).

התנתקותו של ארבל מהוריו מביאה לידי התנתקות מינאי, חברו הטוב ושכנו. המעבר המרחבי טומן בחובו גם התנתקות מחבר, אך בדיעבד ארבל מבין כי כלל לא היה חברו. הסיפור מעניק לקוראיו כלים לניטור חברויות ולהבחנה בין חברות עמוקה ומעצימה לחברות שאיננה חברות:

לא היתה כאן ידידות אמיתית, כי אם עוינות שהוסוותה במעטה של חברות. לא היה כאן רצון אמיתי לתמוך ולעזור, אלא בדיוק ההפך. בדיוק כשם שינאי ישב היום ליד החלון וארב לאבא ואימא שיצאו ויפנו את השטח, כך הוא ארב לי במשך שנים וחכיכה לרגע שבו אפול. ואני לא שמתי לב, וסיפרתי לו הכול, ותיארתי באוזניו כל מה שאני מרגיש כלפי איילה [...]. אחר כך, כמו על מגש של כסף, הבאתי לו את כל הכאבים, את כל הפחדים, את כל המצוקות ואת כל הסייטים. (עמ' 183).

ספרות הבעיה מכוונת את נמעניה לכיוונים התנהגותיים רצויים. מושגי ה"טוב" והרע" מופיעים בה הן בהקשר לאנשים והן בהקשרים ערכיים והתנהגותיים. במהלך הרומן לומד ארבל לפעול, לזוּם, לבקר את סביבתו ולייצג את עצמו לפני העולם. באופן אירוני, הוריו המשתייכים לעולם המבוגרים – מצטיירים ככאלו שמאבדים את עצמאותם ונזקקים לתשובות שהדת מספקת – והם אנלוגיה ניגודית לארבל, שכן הוא אינו נזקק עוד להם או לינאי שינווט עבורו את ההתרחשויות, אלא הוא ההופך מסביל לפעיל, ובמעמד זה מאותרת בגרותו.

בחירתו של בועז במקפיצים טקילה לעזוב את בית הספר ואת ביתו, לשכור חדר, לעבוד ואף ללמוד לבגרות בבית ספר אקסטרני, ממחישה כי ספרות הבעיה שכותבת רון-פדר-עמית אינה חותרת להשטחתה של השונות ולהידמות בין בני נוער, והיא אף אינה מטיפה לאימוץ ערכים הגמוניים בכל מחיר. מכאן הלגיטימציה שמוענקת לבן נוער לבחור במתכונת שונה של לימודים ולוותר על לימודים בבית ספר רגיל, לעבוד כברמן במקום שבו הוא אוהב להיות ובכל זאת לזכות באהבה הנכספת ולא "להיענש" בשל חתירתו תחת צורות הקיום ההגמוניות שמוכתבות לבני נוער. ספרות הנוער מציגה לא אחת נערים המבקרים את עולם המבוגרים. במקפיצים טקילה הביקורת כלפי עולם המבוגרים מוסכת מביקורת כוללת (הסגל החינוכי בבית הספר, הוריו של בועז, אמה של רוני, הוריו של כפיר שממטירים עליו כספים ולא תשומת לב) לביקורת נקודתית. הביטוי לכך הוא שבועז מוצא נקודות זכות בהוריו, ובייחוד מתרשם מאביה של רוני – וטרינר המקדיש את כל

מרצו לחיות חולות ופצועות, ומזכיר שוב ושוב את שוקי כץ, מורהו האהוב, שהעניק לו כלים לחשיבה עמוקה וביקורתית. שני השדרים הראשונים שמקדם הרומן נמסרים בגלוי: השדר הראשון – האהבה מעניקה תחושת אושר ותכלית, והשדר השני – שאלתו של בועז: [...]. האם אנחנו חושבים מה שאנחנו חושבים כתוצאה מהתבוננות, או אולי קודם אנחנו רוצים לחשוב משהו ואחר כך אנחנו באים ומתבוננים, אבל דואגים להתבונן רק בפרטים המחזקים את המחשבה שרצינו לחשוב, ואילו את הפרטים האחרים, המערערים אותה, אנחנו דוחקים הצידה... (רון-פדר-עמית, 1994, עמ' 183).

שאלה זו מאותתת לקורא באשר לאופן הראוי שבו יש לגבש דעות. השדר השלישי הוא שדר עקיף והוא נוגע הן לשתית משקאות חריפים והן לקבוצת החברים של בועז. בסיום היצירה מתפרקת ה"רביעייה" שהשתייך אליה בועז, שכן הוא מבין שקבוצה זו הייתה קבוצת אינטרס ושחבריה לא באמת חלקו השקפות דומות לשלו. ובאשר לשתיה ניכר שכאשר מקיימים קשר רומנטי אוהב אין צורך במסיח דוגמת אלכוהול.

ברומן **קשה לי ללמוד** אפשר לראות פנייה משולבת לשני נמענים: הנמען-הילד הקורא את הסיפור מבין כי עליו לשתף אנשים במצבו ולא להסוות את קשייו הלימודיים. באמצעות דמותו של עידו שפירא, נער שפרש מבית הספר, מודגשת ברומן חשיבותו של בית הספר והמסגרת החברתית, שכן בחירתו של ירון לטפל בלקותו משמעה בחירה שלא להידמות לעידו שפירא, נער שבחר בבטלה ובהתנהגות שאינה נורמטיבית. לכל אורך הרומן בולט השדר שלפיו חיים בשקר מספים סבל רב ולכן יש להעדיף כנות ושיתוף, ולא לעטות זהויות בדויות. הנמען המבוגר הנחשף לסיפור מתמקד בהוריו של ירון ובהתכחשותם ללקותו. ניכר כי התנהגות ההורים החמירה את בעייתו ודחתה את הטיפול בה. לקות הלמידה נתפסת כדבר שאותו חווים ילדים רבים, ומכאן כי רגשות הבושה והכעס מפנים את מקומם לרצון לסייע לילד ולהקנות לו טיפול וחניכה מתאימים.

סיכום

סיפורת הבעיה הראליסטית של גלילה רון-פדר-עמית לנוער מרחיבה במידה ניכרת את תחומי העיסוק התמטיים של ספרות הנוער הישראלית. היא עוסקת בקשיים לימודיים, במשברים חברתיים ומשפחתיים, באהבות נכזבות, בהידרדרות לעולם הפשע, בחסכים נפשיים, במין בגיל הנעורים, בהתמכרויות וכן בשאלות קיומיות שבהן מתחבטים הגיבורים. המרחב התמטי הנרחב מתכנס אֵלֵי תבנית פואטית חוזרת של הצגת הבעיה באקספוזיציה באמצעות מספר בגוף ראשון המוסר הן את ההתרחשויות והן את המתחולל בתודעתו, נסיגה הגורמת לבעיה להעמיק, מפנה וסיגור שבו על פי רוב הבעיה נפתרת, אולם מצריכה המשך עבודה והשקעת מאמץ. אפשר אף לחזק את הדברים ולומר שגלילה רון-פדר-עמית מקדימה גם את ספרות הבעיה האנגלוסקסית בתמות שבהן היא בוחרת להתמקד בספרי הבעיה שלה. לשם השוואה נוכל לראות כי בעוד רומן הבעיה החלוצי *Junk* למלויין בורגס (Burgess) ראה אור בבריטניה בשנת 1996, הרומן **מסטול** ראה אור בישראל בשנת 1991, וכך לגבי **כמעט אבוד** (1987) המקדים את עיסוקה של ספרות הנוער האנגלוסקסית בנוער שוליים המאותר בספרות האנגלוסקסית משנות התשעים של המאה

העשרים ואילך.

אם הספרות המחקרית עמדה עד כה על תפקודה של ספרות הבעיה כמעניקה חוויה אמוציונלית מתקנת, נוכל לראות כי ספריה של רון-פדר-עמית מאפשרים לנמענים להתנסות בבעיות שאינן מוכרות להם, וזאת כדי לחשפם למציאות שהם עלולים להיקלע אליה, ולהעניק להם דרכי מילוט על דרך מנגנון אי-ההזדהות עם הגיבור וכן ההרתעה מהסיטואציה. טעויותיו של הגיבור הנמסרות בגוף ראשון מתוך רצון לשתף ולא להסתיר פגמים התנהלותיים, מעוררות ביקורת באשר להתנהלותו. ביקורת זו ממחישה לקורא כיצד כדאי שלא יפעל ומדוע, גם אם יש לו התלבטות בעניין (סמים, משקאות, גניבות), כדאי לו שלא לאמץ התנהגויות מסוימות ובכך להימנע מהבעיה. הבעיות המתוארות ביצירות מעניקות לקוראים הכוונה באשר להתמודדות עמן. לעתים שיתוף גורם חיצוני מקדם את פתרונה של הבעיה; לעתים עזיבה של המרחב הנגוע או הסביבה החברתית הרעילה ולעתים טיפול פסיכולוגי הם המקדמים את פתרון הבעיה ומולידים היכרות עם דפוסים פנימיים הרסניים.

ספרות בעיה, אף שהיא מכילה תמות ואמצעים פואטיים המקשרים בינה לרומן החניכה, נבדלת מרומן החניכה, כפי שהוצג לעיל; עלילת סיפור הבעיה אינה כוללת בהכרח דמות חונכת, שכן בספריה של רון-פדר-עמית מושם דגש בתפקיד הגיבור בהבנת בעייתו ובהתוויית דרך מוצא. כאשר הגיבורים אינם מבינים לעומק את בעייתם, היא אינה נפתרת, כפי שהוצג ברומן **גדר פרוצה**. הואיל ומדובר בספרות למתבגרים, יש דמויות מקדמות של מבוגרים (בדרך כלל נמנות עם הסגל החינוכי), אולם אלו דמויות התורמות למפנה ועל פי רוב אינן משמשות מודל לחיקוי. כאן המקום לציין שקביעות מחקריות מסורתיות דוגמת היותם של המבוגרים "אויביהם" של הגיבורים בספרות הבעיה (Egoff, 1980) מנופצות בסיפורת של רון-פדר-עמית. סיפורת הבעיה אינה רק מעמתת את הגיבור עם הבעיה, אלא גם ממחישה תהליך של גיבוש זהות עצמית, שכן הדרך ליישוב הבעיה היא תוצר של ערכי הגיבור, התנהגותו, אמונותיו וסביבתו. לפיכך הוא המנווט והבורר את הדרך שבה יפסע, עניין המאותת לנמענים החוץ-טקסטואליים על כוחם בעיצוב חייהם ובפתרון בעיותיהם, ומסביר את הפופולריות של הסוגה ומידת שרידותה.

רשימת מקורות

- אבן, י' (1986). **הדמות בסיפורת**. תל-אביב: ספרית פועלים.
- אפלטון (2001). **המשתה** (מ' פינקלברג, מתרגמת). תל-אביב: חרגול.
- ארגמן, א' ושקד, ש' (2015). להיות גלילה רון-פדר-עמית – על לשונה המשתנה של הסופרת בין המאה ה-20 למאה ה-21. **עיונים בספרות ילדים**, 24, 160-194.
- אריסטו (2002). **רטוריקה** (ג' צורן, מתרגם). בני-ברק: ספרית פועלים.
- אריסטו (2003). **פואטיקה** (י' רינון, מתרגם). ירושלים: מאגנס.
- בטלהיים, ב' (1987). **קסמן של אנדות ותומתן להתפתחותו הנפשית של הילד** (נ' שלייפמן, מתרגמת). תל-אביב: רשפים.
- ברוך, מ' (1991). **ילד אז – ילד עכשיו: עיון משווה בספרות ילדים בין שנות ה-40 לבין שנות ה-80**. תל-אביב: ספריית פועלים.
- ברעם אשל, ע' (2011). **מלחמת הריאליזם על נפשו: ייצוגי מציאות בספרות ההשכלה העברית 1857-1881**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- ברעם אשל, ע' (2015). אל עצמי לגלילה רון-פדר: הערות ראשונות על קריאה כסדרה. **עיונים בספרות ילדים**, 24, 93-120.
- דינגוט, נ' (2010). **נרטיב: עיון רב-תחומי**. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- הראל, נ' (1992). **אבא אחר**. ירושלים: כתר.
- טווין, מ' (2004). **הרפתקאותיו של האקלברי פיין: הספר המוער** (י' פרקש, מתרגם). תל-אביב: א. ניר.
- טורין, א' (2015). מתחים חברתיים וביקורת החינוך בשלושה עיבודים קולנועיים ליצירותיה של גלילה רון-פדר-עמית. **עיונים בספרות ילדים**, 24, 195-229.
- כהן, א' (1990). **סיפור הנפש: ביבליותרפיה הלכה למעשה** (כרך א). קריית ביאליק: אח.
- לבנת, ח' ושיכמנטר, ר' (2000). "הכל זורם": ספרים העוסקים בנושא הגמילה מחיתולים כמקרה מבחן לבחינתה של הספרות הפסיכולוגית-דידקטית. **עולם קטן**, 1, 195-210.
- משיח, ס' (2013). אוריינות פוליטית: פוליטיקה ב/של ספרות ילדים. **ספרות ילדים ונוער**, 134, 15-32.
- נוה, ח' (1988). **סיפורת הווידוי: הז'אנר ובהינתנו**. תל-אביב: פפירוס.
- צורן, ר' (2000). **הקול השלישי: איכויותיה המרפאות של הספרות ואפשרויות יישומן בדיאלוג הביבליותרפי**. ירושלים: כרמל.
- קובובי, ד' (2000). **ספרותראפיה: ספרות, חינוך ובריאות הנפש**. ירושלים: מאגנס.
- רודין, ש' (2012). **אלימות: על ייצוגיה של האלימות בספרות העברית החדשה**. תל-אביב: רסלינג.
- רודין, ש' (2015א). "גיבורות ביניים": אפיון דמות הגיבורה ברומנים נאדיה ולהיות יוצאת דופן מאת גלילה רון-פדר-עמית. **עיונים בספרות ילדים**, 24, 5-46.
- רודין, ש' (2015ב). "אני הייתי הנער הזה": ריאיון עם גלילה רון-פדר-עמית. **עיונים בספרות ילדים**, 24, 282-289.
- רון-פדר, ג' (1986). **כמעט אבוד**. ירושלים: שוקן.
- רון-פדר, ג' (1990). **גדר פרוצה**. תל-אביב: אדם.

"ספרות בעיה" לנוער: הדגמת מאפייניה הפואטיים של הסוגה באמצעות הסיפורת של גלילה רון-פדר-עמית

- רון-פדר, ג' (1991). *מסטול*. בן-שמן: מודן.
- רון-פדר-עמית, ג' (1994). *מקפיצים טקילה*. תל-אביב: אדם.
- רון-פדר-עמית, ג' (1995). *רק לא בהגורה*. תל-אביב: אדם.
- רון-פדר-עמית, ג' (1997). *פתאום באמצע גיל ההתבגרות*. תל-אביב: אדם.
- רון-פדר-עמית, ג' (2001). *קשה לי ללמוד*. תל-אביב: מודן.
- רמון-קינן, ש' (2008). *הפואטיקה של הסיפורת בימינו* (ח' הרציג, מתרגמת). תל-אביב: ספרית פועלים.
- שווימר, י' (2015). מסע מפוכח בעקבות *מסטול*. *עיונים בספרות ילדים*, 24, 258-253.
- שנברג, ג' (2015). סוד הקסם הכתום: עיון בספרי "גינג'י" מאת גלילה רון-פדר-עמית. *עיונים בספרות ילדים*, 24, 159-121.
- Aiex, N. K. (1993). *Bibliotherapy* (Report NO. EDO-CS-93-05). Bloomington: Indiana University, Office of Educational Research and Improvement. (ERIC Document Reproduction Service No. ED357333).
- Amer, K. (1999). Bibliotherapy: Using fiction to help children in two populations discuss feelings. *Pediatric Nursing*, 25(1), 91-95.
- Burgess, M. (1996). *Junk*. London: Andersen Press.
- Eccleshare, J. (2004). Teenage fiction: Realism, romances, contemporary problem novels. In P. Hunt (Ed.), *International companion encyclopedia of children's literature* (2nd ed., Vol. 1, pp. 542-555). London & New York: Routledge
- Egoff, S. (1980). The problem novel. In S. Egoff, G. T. Stubbs, & L. F. Ashley (Eds.), *Only connect: Readings on children's literature* (2nd ed., pp. 356-369). Toronto: Oxford University Press.
- Eliade, M. (1965). *Rites and symbols of initiation* (W. R. Trask, Trans). New York: Harper & Row.
- Ilogho, J. (2011). Bibliotherapy: An option for enhancing students' motivation for academic achievement in iganmode grammar school and Grait International College, Ota-Ogun State. *Ife Psychologia*, 19(2), 437-461.
- Shechtman, Z. (1999). Bibliotherapy: An indirect approach to treatment of childhood aggression. *Child Psychiatry and Human Development*, 30(1), 39-53.
- Sturm, B. W., & Michel, K. (2009). The structure of power in young adult problem novels. *Young Adult Library Services*, 7(2), 39-47.
- Thompson, C. (2009). *Bibliotherapy and anxiety levels of 5th graders* (Doctoral dissertations). Walden University.
- Watt, I. (1957). *The rise of the novel: Studies in Defoe, Richardson and Fielding*. Berkeley, California: University of California Press.