

בין השורות

מחקר ויצירה בספרות ילדים ונוער

כרך 2

בין השורות

מחקר ויצירה בספרות ילדים ונוער

2



מכללת שאנן – הוצאה לאור

ISSN 2523-2142

כתובת המערכת:

רח' הים התיכון 7, ת.ד. 906, קריית שמואל, חיפה 3100801

טלפון: 04-8780000 פקס: 04-8714445

Email: laor@shaanan.org

בין השורות

מחקר ויצירה בספרות ילדים ונוער

כרך 2

תשע"ח - 2017

Between the Lines: Research and Original Works in Literature for Children and Youth, 2017

חברי המערכת:

מכללת לוינסקי לחינוך, תל-אביב	ד"ר חיה בן איון
אוניברסיטת חיפה; מכללת אורנים, טבעון	פרופ' רינה בן שחר
אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן	פרופ' יפה ברלוביץ
מכללת סמינר הקיבוצים, תל-אביב; אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן	ד"ר לילי גלזנר
מכללת שאנן, קריית שמואל, חיפה	ד"ר ניצה דורי
מכללת שאנן, קריית שמואל, חיפה	פרופ' טליה הורוביץ
מכללת דוד ילין, ירושלים	ד"ר תמר ורטה-זהבי
מכללה ירושלים, בית וגן	ד"ר אסתר מלחי
מכללת אורות ישראל, אלקנה; מכללת דוד ילין, ירושלים; מכללת תלפיות, חולון	ד"ר סמדר פלק-פרץ
האקדמית גורדון, חיפה	ד"ר שי רודין
אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן	פרופ' אורה שורצולד

עורכת לשון:

יפעת פישר

עריכה גרפית והבאה לדפוס: תמי יהושע

רשימת הכותבים לפי סדר אלף-ביתי:

פרופ' יפה ברלוביץ	אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן
ד"ר לילי גלזנר	מכללת סמינר הקיבוצים, תל-אביב; אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן
פרופ' טליה הורוביץ	מכללת שאנן, קריית שמואל, חיפה
ד"ר ערגה הלר	המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, באר שבע
ד"ר אסתי טוב לי	מכללת שאנן, קריית שמואל, חיפה
ד"ר עמרי יבין	מכללת סמינר הקיבוצים, תל-אביב
ד"ר אסתר מלחי	מכללה ירושלים, בית וגן
לאה נצרתי	מכללת שאנן, קריית שמואל, חיפה
ד"ר רות סמואל-טננהולץ	מכללת שאנן, קריית שמואל, חיפה
פטרי בר-תחיה (פרופ' יוסף פליישמן)	פרופסור אמריטוס, אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן
ד"ר סמדר פלק-פרץ	מכללת אורות ישראל, אלקנה; מכללת דוד ילין, ירושלים; מכללת תלפיות, חולון
ד"ר נעמה צאל	המכללה האקדמית ספיר, אשקלון
ד"ר אריאלה קרסני	חוקרת ספרות יידיש וספרות עממית וכן ספרות ילדים, לשעבר מרצה במכללת שאנן, הטכניון והאקדמית גורדון, חיפה
ד"ר שי רודין	האקדמית גורדון, חיפה

קול קורא

בעשורים האחרונים הלך והתרחב מקומה של ספרות ילדים ונוער בישראל. רב-תרבותיות בספרות ילדים ונוער בארץ נתפסת בעינינו לא רק כקטגוריה לניתוח, אלא כאלטרנטיבה לשינוי של הסדר החברתי הקיים ולפיתוחו, לקידום ערכים של שוויון וקבלת "האחר" וכנושא לשיח, החודר אל כל תחומי החיים החברתיים ומבנה אותם. עם זאת, הבמות המוקדשות לדיונים ופרסומים אקדמיים ואחרים בנושא זה בעברית מצומצמות. כתב העת בין השורות מבקש למלא חלל זה.

בין השורות הוא כתב עת שפיט רב-תחומי ורב-תרבותי, היוצא בקביעות, העוסק במחקר דסקריפטיבי של הפואטיקה של ספרות הילדים. כתב העת מוקדש לשיח על ספרות ילדים בארץ ובעולם, ויוצא בחסות המכללה האקדמית הדתית לחינוך "שאנן" בחיפה. מטרתו ליצור ממשק רב-ממדי של פרסומים אקדמיים, לשמש במה להפצה ולהעשרה של השיח הספרותי לילדים ולנוער בשפה העברית או בתרגומים משפות שונות לעברית, ולהעלות את המודעות לנושאים אלה בקהילה האקדמית. כתב העת ישתף פעולה עם חוקרי ספרות הילדים והנוער בארץ ובעולם, מתוך מחשבה שראייה בין-תחומית בשיתוף פעולה דיאלוגי ואקדמי, עתידים להפרות את שדה חקר ספרות הילדים והנוער והן את שדות הספרות והאומנות האחרים. על כן הורכבה מערכת כתב העת מחוקרים ומחוקרות ממוסדות אקדמיים שונים ובעלי אג'נדות שונות ומגוונות.

בחלקו האקדמי של כתב עת בין השורות יפורסמו מאמרים של חוקרות וחוקרים, העוסקים בסוגיות של ספרות ילדים ונוער בתחומים מגוונים, כגון פואטיקה של ספרות ילדים, היבטים פסיכולוגיים, בביליותרפיים, מגדריים, חברתיים, חינוכיים, תרבותיים והיסטוריים בספרות ילדים במתודות מחקריות מגוונות. לפני הפרסום מאמרים אלה יעברו שיפוט עיוור כפול, המקובל בכתבי עת אקדמיים. כמו כן יפורסמו בו מפעם לפעם סקירות ביקורת קצרות על ספרי עיון העוסקים בחקר ספרות ילדים ונוער, שיצאו לאור בעברית או בשפה זרה.

בחלקו היצירתי של בין השורות יפורסמו יצירות מקוריות לילדים ולנוער, וזאת כדי להרחיב ולהעמיק את גבולות השיח הספרותיים הרב-תרבותי בתחום זה אל מעבר לשיח המחקרי ולביקורת ספרים, וכן לתת במה נאותה ליוצרים, עם דגש על יוצרים שיפרסמו את ביכורי יצירתם שעדיין לא זכתה לחשיפה.

כתב העת ייצא לאור בפורמט דיגיטלי. את המאמרים בכתב העת יהיה אפשר להוריד כקובצי PDF אל המחשב ומחשבי הלוח (טאבלטים, אייפד) של הקוראות והקוראים.

בין השורות מזמין אתכן ואתכם להציע מאמרים אקדמיים ויצירות מקוריות לכתב העת על פי ההיבטים הרב-תחומיים שהוצגו לעיל.

נוהל הגשת כתבי יד

לכתב העת בין השורות: מחקר ויצירה בספרות ילדים ונוער

לכתב העת יתקבלו מאמרים, יצירות מקוריות וביקורות ספרים, שלא פורסמו עד כה.

היקף המאמרים: עד 10,000 מילים, כולל הערות שוליים, טבלאות ומקורות.

היקף יצירות מקוריות: עד 3,000 מילים.

היקף ביקורת ספרים: עד 3,000 מילים. בראש המאמר יובאו שם המחבר(ים), שם הספר, העיר, ההוצאה, שנת ההוצאה ומספרי העמודים. בסוף המאמר יובאו שם הספר ושם המחבר(ים) באותיות לועזיות, וכן פרטים מקצועיים ואישיים על כותב(ת) הביקורת, כפי שמצוין בפסקה לעיל.

תהליך השיפוט: גוף המאמר יוגש ללא אזכור שם המחבר. יש לכלול תקציר של עד 200 מילים בראשית המאמר. דף השער יוגש בנפרד ויכלול את שם המאמר, את שם המחבר/ים, את השיוך המוסדי שלהם, את מספרי הטלפון ואת פרטי הדוא"ל.

אפשר לשלב חומר ויזואלי או אחר (מפות, תרשימים, צילומים וכדומה). על המחברים מוטלת האחריות לקבל רשות לפרסום כל חומר שיש עליו **זכויות יוצרים**. במקרה שהבעלות המקורית על החומר הוויזואלי אינה של מגיש כתב היד, עליו להשיג או לרכוש את זכויות השימוש בחומר הוויזואלי מבעליו. המכללה אינה רוכשת זכויות אלה ואינה אחראית על השימוש בהם.

כתבי היד יוגשו בתוכנת Word, גופן David, גודל 12, רווח שורה וחצי, יישור לשני הצדדים.

הגשת כתבי יד שאינם מותקנים בהתאם להנחיות מאריכה את תהליך ההפקה; כתב היד יוחזר לכותב כדי שיתקן אותו לפני תחילת תהליך העריכה הלשונית וההפקה. המערכת תסייע בעריכה הלשונית של המאמר, אבל עריכת התוכן של המאמר והגשתו לפי כללי ה-APA הן באחריות המחברים.

את כתבי היד והחומרים הנלווים יש לשלוח לדוא"ל: nitsa.dori@gmail.com

לאחר קבלת המאמר לכתב העת, יש למלא את **הטפסים** הנמצאים באתר ההוצאה לאור.

עם שליחת כתב היד להוצאה לאור, יש להגיש את האישורים מטעם בעלי הזכויות לחומר הוויזואלי או אחר לצורך פרסום בכתב עת.

לוחות זמנים:

הגשת מאמרים: עד סוף דצמבר.

המאמרים יעברו שיפוט ולאחר קבלתם יוחזרו למחברים לתיקונים.

עריכה והפקה: לאחר התיקונים המאמרים יועברו למערכת ההוצאה לאור, לעריכה ולהתקנה לשונית, לעיצוב ולהכנת כתב העת.

בסביבות חודש מאי, יישלחו המאמרים לכותבים לאחר הגהות לשוניות ועיצוב המאמר למבנה כתב העת ויש להחזירם למערכת תוך שבועיים. בחודש יוני, עם סיום שלב העריכה הלשונית יימסר כתב יד בקובץ PDF לבדיקה אחרונה של המחברים.

פרסום כתב העת: בסוף חודש יוני יוצא כתב העת לאור וכל המאמרים מועלים לאתר ההוצאה לאור של המכללה.

לאחר העלאת כתב העת לאתר ההוצאה לאור – יקבלו המחברים דיסק עם שני קבצים בפורמט PDF: המאמר הספציפי של הכותב וקובץ של הכרך המלא.

תוכן העניינים

ה.....	קול קורא.....
ו.....	נוהל הגשת כתבי יד.....
ט.....	ברכת נשיא המכללה האקדמית הדתית לחינוך "שאנן".....
יא.....	דבר המערכת.....
13.....	מבטים – חקר ספרות נוער.....
15.....	אמן הקומיקס כפרשן מבצע: שני עיבודים ל"הסוחר מוונציה" לקהל צעיר / לילי גלזנר.....
33.....	"רק חננות קוראות ספרים": עמדות כלפי קריאת ספרים בשעות פנאי בקרב מתבגרות / אסתר טוב לי.....
51.....	עת ילדות – מחקרים בספרות ילדים.....
53.....	מעבר לילדי בשלושה משירי ילדים של נתן אלתרמן / טליה הורוביץ.....
74.....	מוזאונים לאמנות בספרי ילדים / ערגה הלר.....
89.....	המאפיינים הספרותיים והמסרים התרבותיים הסמויים של סדרת "ילדים בשליחות" / אסתר מלחי.....
114.....	מעל ומעבר לרטוריקת העצבות: ייצוגי אוטיום בספרות ילדים ישראלית עכשווית / סמדר פלק-פרץ.....
137.....	בין 'זאב ושבעה גדיים' ל'די באבעצע מיט די אייניקלעך' - 'הסבתא ונכדיה': עיון משווה / אריאלה קרסני.....
155.....	"לא הייתי יכולה לסבול בעל עשיר": שיח כלכלי בספרות ילדים קנונית (1837-1977) / שי רודין.....
183.....	נקודתיים – יצירה מקורית.....
185.....	קווים לרוחב הדף / יפה ברלוביץ.....
188.....	גלעד בונה בתים / רות סמואל טננהולץ.....
191.....	ניזקי מחפש את אלוהים שהלך לו לאיבוד / עמרי יבין.....
200.....	ציור / לאה נצרתי.....
201.....	שק של דמעות / נעמה צאל.....
205.....	טעימה מספר.....
207.....	נטע טסה לאנגליה.....

ברכת נשיא המכללה האקדמית הדתית לחינוך "שאנן"

לכותבים ולקוראים של כתב העת בין השורות, שלום וברכה!

הסופר הנורבגי, קרל אובה קנאוסגורד, סיפר פעם בריאיון כי בתקופה מוקדמת הכתיבה שלו "הפכה יותר ויותר מינימליסטית, עד שלבסוף לא יכולתי בכלל לכתוב. במשך שבע או שמונה שנים בקושי כתבתי. אלא שאז הייתה לי התגלות: מה יקרה אם כאשר משפט או פסקה שכתבתי יהיו רעים – ארחיב ואצוק מתוכם עוד ועוד?"¹

התובנה של קנאוסגורד מלמדת אותנו כי הכותב רשאי לפעול ככל העולה על רוחו, אך דבר אחד נאסר עליו – להישאר דומם. מצד אחד קיים הצו הידוע של פיתגורס, ששתיקה עדיפה על מילים חסרות משמעות, ומצד אחר ידועים המקרים של כתיבה שיש בה יער של מילים המוליכות את הקורא בדרך נפתלת, שאת אחריתה מי ישורנה. קריאת ספרות טובה וקריאת מחקרים טובים ואיכותיים על אותה ספרות טובה, כמוה כהליכה מרתקת הפוסעת **בין השורות**, מתרחקת מהטקסט ומתקרבת אליו, מביטה בו ומנסה ללכוד אותו כדי להביא אותו מלוטש ומדויק לקורא. כתב העת **בין השורות** לחקר ספרות ילדים ונוער, היוצא לאור בפעם השנייה, מצליח למלא את החללים שבין הכותב לנמען ומבטיח לקוראים מסע מרתק. כתב עת מחקרי ואקדמי זה נובע מפרי עטם של חוקרים ויוצרים המשגרים אליכם את היכול המבורך שבו באים לידי ביטוי שפע כישוריהם.

קריאה מועילה ומהנה!

פרופ'  יחיאל פריש

נשיא המכללה האקדמית הדתית לחינוך "שאנן"

1 לחמנוביץ, ע' (2017, 14 בדצמבר). "חיי מדף": חיים בצמצום. **ישראל היום**. אוחזר מתוך <http://www.israelhayom.co.il/article/521761>

דבר המערכת

"כל כתיבה העולה מלב היוצר יש בה מן האוטוביוגרפי" (מרים ילן שטקליס)

המאמרים בכרך שני של כתב העת לחקר ספרות ילדים ונוער "בין השורות" מייצגים מגוון קולות, בעלי זהויות שונות ומתבססים על דיון פרשני מהסוג המקיף את היצירה הספרותית, בהתבוננות עמוקה וביקורתית, שהשדות העיקריים שלה נשענים על עולם הקומיקס – במאמרה של ד"ר לילי גלזנר; עולם ספרות הילדים הקלסית – במאמרה של פרופ' טליה הורוביץ וד"ר אריאלה קרסני; עולם ספרות הילדים החרדית – במאמרה של ד"ר אסתר מלחי; העולם האמנותי – במאמרה של ד"ר ערגה הלר; העולם האורייני – במאמרה של ד"ר אסתי טוב-לי; העולם הכלכלי – במאמרו של ד"ר שי רודין; ואף העולם האוטיסטי – במאמרה של ד"ר סמדר פלק-פרץ. כלומר, יש בכתב העת פרשנות מהסוג שמקיף את היצירה בעולם של ידע וערכים בכלים שנתפסים כמתאימים ביותר לפרש את היצירות הנדונות בכל מאמר. אנו רואים במאמרים קריאה בטקסטים הספרותיים המביאה בחשבון את הרקע ההיסטורי שנכתבו בו היצירות, את אישיות הסופר, את לשון הסיפור וכל אלה ניכרים בפרשנות האישית של כל חוקר וחוקר בכתב העת וגם במדור היצירות המקוריות, מפרי עטם של כותבים.

כל מאמר ומאמר בכתב העת מציג את היצירות הנדונות כמכילות את המפתח ואת הקודים של עצמן, צופן שצריך ללמוד אותו ומתוכו במעין רטוריקה של פנים וחץ. ליצירה ספרותית יש, כידוע, כוח לפעול בחברה, לשנות מצבים, ליצור דיאלוגים בין היוצר לקהל הנמענים. כדי לנתח טקסט ספרותי דרושים הרבה מאוד מיומנויות וידע. כל כותב בכתב העת נשען על אסכולות למיניהן ואפשרויות מגוונות, וניתח את היצירות שבחר להביא במאמרו ברמות שונות של ניתוח ופרשנות. המאמרים בכתב העת הם אינטרדיסציפלינריים ודרשו מהכותבים התמצאות בתחומים שלא קשורים ספציפית לספרות הילדים עצמה, אלא למה שקורה או קרה בחברה, במעורבות בעולמות תרבותיים מגוונים וביכולת לחבר את כל הדיסציפלינות האלה, העולות מן הטקסט, למאמר אחיד ומהוקצע.

כידוע, בסביבות שנות השישים של המאה הקודמת, חקר הספרות דגל בשיטת הסטרוקטורליזם, הניו-קריטיסיזם או הפורמליזם הרוסי, שהאמינו כי הטקסט הוא מערכת סגורה של סימנים, שיש להבין אותו מתוכו במנותק מהיוצר, במנותק מקהל היעד, במנותק מההיסטוריה. זו נתפסה כאמת אובייקטיבית ששלטה בכיפה. כיום כל קריאה נעשית לגיטימית, היצירה פוגשת קורא אינדיבידואלי, שעולם התוכן שלו מזוהה עם היצירה, ויתרה מזו: היא מדובבת אותו ומדבררת אותו. על כן הפרשנויות במאמרים שלפניכם, שובות לב, מעניינות, מורכבות, ומשתמשות בטקסט כאילוטרציה חברתית, מתוך ניתוח טקסטואלי הולם וחיבור לתפיסות מגוונות.

החוקרים לא מהססים לנקוט עמדה על מאורעות החיים עצמם, על מוצגיהם, כולל מוצרי תרבות, בעשיית תרבות, בצריכת תרבות, כאשר לכולם יש רובד ומשקעים של חקר ספרות הילדים והנוער ברמה סמלית וברמה מוחשית. עולם התוכן, הנרטיבים, הסיפורים, העלילות, שהכותבים חוקרים במאמריהם, מייצגים מאבק על כינון התודעה הכללית והתודעה העצמית של כל כותב ויש בהם אף מסע של גילוי עצמי. נקודת המוצא של הכותבים כאן והפוזיציה הפרשנית והתרבותית שלהם, יוצאת מתוך יצירות שיש בהם סדרה של צירים בינריים: עומק אך גם רוחב, גודש אך גם אהדות ולכידות, פתיחות וסגירות, אוטונומיה וגם גלישה לכל עבר. אך היא בעיקר משקפת אמיתות חברתיות ומנציחה את העובדה שהחיים נוגעים בנו מעבר למחקר הספרות עצמו.

מבטים - חקר ספרות נוער

אמן הקומיקס כפרשן מבצע: שני עיבודים ל"הסוחר מוונציה" לקהל צעיר

לילי גלזנר

תקציר

מאמר זה מתמקד בשאלת תפקידו ותיפקודו של עיבוד הקומיקס כשפה פרשנית-אומנותית ליצירת ספרות קנונית. נקודת המוצא של המאמר היא הזיקה שבין מעשה אמנות למעשה פרשנות, והשאלה הניצבת בבסיסו היא מהו מעמדו של עיבוד הקומיקס ביחס ליצירה שקדמה לו ואשר אותה הוא מבצע. כמקרה-בוחן המאמר מציג שני עיבודי קומיקס למחזהו של שקספיר, **הסוחר מוונציה**, המיועדים לקהל צעיר.

מילות מפתח: שקספיר; הסוחר מוונציה; המלט; עיבוד; ניכוס; לקיחת חזקה; קומיקס; מנגה; פרשנות; ויל אייזנר.

שאלות פתיחה

בשנים האחרונות אנו עדים לתחייתן של יצירות קלאסיות וקנוניות בשדה הקומיקס והמנגה.¹ בדרך כלל יצירות אלו אינן נקראות על ידי הקהל הרחב בצורתן המקורית (והשוו: סלע-שפי, 2009, עמ' לא). לפריחה מחודשת זו זוכים מחזותיו של שקספיר. העיבודים לקומיקס נעים משמירה מדוקדקת על שפת המקור הארכאית ועד ל"תרגום מקוצר" לאנגלית עכשווית.

ג'ולי סנדרס מבחינה בין שני סוגים של עיבודים: עיבוד (adaptation) וניכוס (appropriation). דוגמה לסוג הראשון הוא עיבוד קולנועי למחזה **המלט**. דוגמה לסוג השני הוא המחזמר **סיפור הפרברים** המתייחס למחזהו של שקספיר, **רומאו ויוליה**. אספקט אחד המבחין בין שני הסוגים הוא מידת הקרבה או הריחוק מטקסט המקור. הניכוס מתרחק במידה ניכרת מן המקור, ולעיתים אינו נושא סימון ברור של המקור שהוא מתייחס אליו. כמו כן מתוך דבריה עולה כי בעוד העיבוד (adaptation) שומר על זיקה ברורה ומובהקת למקור, לניכוס יש מעמד כפול. מצד אחד, מדובר ביצירה עצמאית העומדת בזכות עצמה, ומצד אחר, היצירה מתכתבת בדרכים שונות עם מקור מסוים, והיכרותו המוקדמת של הקורא או הצופה עם מקור זה יכולה להעמיק את החוויה האסתטית, הרגשית והאינטלקטואלית שלו (Sanders, 2006). מאמר זה לא יעסוק בעיבודים מן הסוג השני (appropriations). ואולם, כפי שיובהר בהמשך, המושג ניכוס רלוונטי גם לדיון בסוג הראשון של

1. במאמר זה אני מאמצת את הגישה הרואה בקומיקס כותרת-על הכוללת בתוכה גם מנגה. לעניין זה ראו McCloud, 2006, p. 223; Myklebost, 2013, note 1 (no page numbers).

העיבודים כיון שהוא מתקיים גם בהם.² יתרה מזו, דרגת הניכוס אינה תלויה בסוג העיבוד (adaptation / appropriation).

כנקודת מוצא לדיון הנוכחי אבקש לעמוד על הזיקה שבין מעשה אמנות למעשה פרשנות. אשאל מהו מעמדו של קומיקס המבצע יצירה שקדמה לו? האם קומיקס כזה הוא מעשה פרשנות או יצירה אוטונומית? האם יוצר הקומיקס הוא בבחינת פרשן או בבחינת אמן?

האטצ'ון (Hutcheon, 2006) בספרה, מקבילה עיבוד (adaptation) לתרגום. היא דוחה את הגישה המסורתית שלפיה התרגום או העיבוד נדרשים להיות מקבילה נאמנה ככל האפשר למקור.³ לשיטתה, מנקודת מבט תאורטית, לעיבוד טבע כפול: מצד אחד העיבוד נתפס ומתפקד כיצירה אוטונומית, ומצד אחר העיבוד קשור קשר הדוק ובלתי נמנע לטקסט שקדם לו (שם, עמ' 6). מדבריה של האטצ'ון עולה כי טבעו הכפול של העיבוד בא לידי ביטוי גם בדרכים שבהן קהלים שונים חווים אותו. עבור קהל המכיר את טקסט-המקור (knowing audience), כל מפגש עם עיבוד יתקיים בצלו של טקסט-המקור וחלק מהותי מן החוויה האסתטית ינבע ממודעותו לשינויים ולחידושים שביצירה החדשה (שם, עמ' 6, 120-128, 139). במקרה זה, הסטיות מן המקור עלולות לעורר תגובות חיוביות של עונג והנאה או תגובות שליליות של תסכול ואפילו רוגז (שם, עמ' 21-22). לעומת זאת, עבור קהל שאינו מכיר את טקסט-המקור (unknowing audience), העיבוד עצמו נחוה ומתפקד כמקור (שם, עמ' 120, 122, 127). האטצ'ון עומדת על כך שגורמים שונים יש בהם כדי להשפיע על התוצר הסופי. למשל, הבחירה במדיום או בז'אנר שונה מזה שבו עוצב המבע המקורי, פירושו תרגום היצירה למערכת חדשה של קונבנציות וסימנים (שם, עמ' 16). עוד גורם בעל משמעות נובע ממניעי המעבד: האם הוא מבקש ליצור מחווה למקור או אולי הוא מבקש דווקא לערער על ערכיו? (שם, עמ' 7, 20) אם כן, לדעת האטצ'ון, עבודת המעבדים היא תהליך כפול של פרשנות ושל יצירת דבר חדש, והיותם פרשנים קודם להיותם יוצרים (שם, עמ' 18, 20, 111).

למעשה אפשר לראות באמן עצמו פרשן. כך, כאשר רות לורנד מציגה את דילמת האמן והעולם, היא כותבת:

האמן משתמש בו [בעולם] כבחומר גלם, "מנצל" אותו כדי להפיק ממנו דבר-מה, אך, במובן מסוים, הוא גם מפרש את העולם ועושה אותו לתכלית בכך שהוא מראה מה אפשר להפיק מחומריו. הוא מפרק את ההתנסות ונוטל ממנה חומרים כדי לשוב ולבנות עולם חדש ולהעניק לחומרים משמעות חדשה (לורנד, 1991, עמ' 182).

בדומה אפשר לומר כי המעבד מפרש את טקסט-המקור ומראה מה אפשר להפיק מחומריו. מהלך משתמע זה, מעלה על הדעת את פעולת הפרשן האקדמי. אולם, עד היכן מגיע הדמיון בין השניים?

2. כפי שנראה להלן, באנגלית יש שני מושגים שונים: appropriation – כשם המציין סוג מסוים של עיבוד; taking possession – כצירוף המגדיר את פעולת העיבוד. לעומת זאת, בתרגום לעברית: "ניכוס" (appropriation) ו"לנכס" (taking possession) – המילים נגזרות מאותו השורש. כפל המשמעות הכרוך במילה "עיבוד" (תוצר ותהליך) מצוי גם באנגלית (Hutcheon, 2006, pp. 7-8).

3. האטצ'ון מעדיפה לוותר על המונח טקסט-מקור ובמקומו להשתמש בצירופים adapted text (Hutcheon, 2006, p. 6) ו-prior-text (XIII) (Hutcheon, 2006, p. 6). ואולם, במקרים שבהם העיבוד מתייחס ישירות לטקסט מסוים, כמו העיבודים שיידונו במאמר זה, אינני רואה סיבה להימנע מן המינוח השגור טקסט-מקור. שימוש זה אינו מבטל את אפשרות קיומם של קשרים אינטרטקסטואליים משמעותיים עם טקסטים נוספים (מילוליים או אחרים).

הרי הפרשן האקדמי מחויב לכללי עבודה מסוימים. למשל, הוא אינו רשאי להמציא או לשנות את פרטי הטקסט. כאשר הוא מצטט מן הטקסט עליו לשמור על הנוסח המקורי וכן הלאה.

לעומת זאת, על פי האטצ'ון (Hutcheon, 2006) הכנסת שינויים היא אינהרנטית למלאכת העיבוד (שם, עמ' xvi, 16). הלכה למעשה, עמדה תאורטית זו באשר לעיבודים האומנותיים, מעניקה לגיטימיות מוצהרת לאקט הניכוס שבו המעבד נוטל יצירה של אדם אחר ועושה בה כבשלו. האטצ'ון אף מגייסת מונח משפטי לתיאור מהלך זה: "לקיחת חזקה" ("taking possession") (שם, עמ' 18).

סנדרס (Sanders, 2006) מציינת כי בתקופתו של שקספיר חיקויים ו"השאלות ספרותיות" היו עניין נפוץ ומקובל (שם, עמ' 47, 151).⁴ מצד המחקר והביקורת, סנדרס עומדת על קיומו של סטנדרט כפול: קבלת התופעה כתופעה לגיטימית בדיון על יצירותיהם של יוצרים מן העבר, כמו שקספיר, אי קבלת התופעה ואפילו הגדרתה כגנבה ספרותית בדיון על יצירותיהם של יוצרים עכשוויים (Sanders, 2006, pp. 32-41). סנדרס עצמה מציעה לראות בעיבוד "צורה של שיתוף פעולה חוצה זמנים, תרבויות ושפות" (Sanders, 2006, p. 47). גישה זו מבטאת הכרה בתרומה המעצבת של טקסטים קודמים שהכותב נחשף אליהם (ראו למשל, Jaszi & Woodmansee, 1994; Sanders, 2006, pp. 7-8). יתרה מזו, בגישה זו המבטאת פתיחות כלפי תצורות שונות של שימור והתכתבות עם טקסטים קנוניים וקלסיים מתוך ויתור גמור על עמדה שיפוטית (ראו למשל, Sanders, 2006, pp. 19-20), המהדהדת תפיסות רב-תרבותיות הרווחות היום במערב. ואולם, אטען כי מבט ביקורתי אינו יכול להתעלם מן הגוון הכוחני הגלום במינוח ובמהלך של "לקיחת חזקה",⁵ כמו גם מן העובדה ש"שיתוף הפעולה" שסנדרס מדברת עליו הוא חד-צדדי: וכי אפשר לבקש את הסכמתו של שקספיר, או של יוצר קנוני אחר שהלך זה מכבר לעולמו, ל"שיתוף פעולה"?⁶ למעשה, מדבריה של סנדרס עולה כי אחת הסיבות העיקריות לכך שיש עיבודים כה רבים ליצירותיו של שקספיר היא העובדה ששקספיר אינו מוגן בחוק זכויות היוצרים, ועל כן השימוש ביצירתו "בטוח" (safe) (Sanders, 2006, p. 48). בהקשר זה, שם התואר, safe, חושף את הבעייתיות שבהגדרת עיבוד כ"שיתוף פעולה", שהרי משום שהיצירה שוב אינה מוגנת בחוק, המעבדים מוגנים (safe) מפני תביעה משפטית ואינם זקוקים לאישור ("שיתוף פעולה") מצד היוצר. לאור זאת נשאלת השאלה האם המעבד-הפרשן, מתוקף היותו אמן, אכן אינו מחויב לדבר לבד מאומנותו? וכן האם המעבד-הפרשן פטור מאחריות? אטען כי שאלות אלו מתחדדות במקרים שבהם קהל היעד שאליו פונה העיבוד הוא

4. ראו גם Hutcheon, 2006, p. 4. על פי פיטר ז'אסי ומרתה וודמנסקי, המחקר העוסק בפרקטיקות של כתיבה מן הרנסנס ועד שלהי המאה העשרים מלמד שתופעת הבעלות על כתיבה (authorship) היא פרי שינוי תפיסה רדיקלי שאירע לפני כמאתיים שנים. קודם לכן, במרחב הספרותי, רווחה תופעת הניכוס, שכן נורמות הכתיבה שרווחו היו שיתופיות יותר באופיין (Jaszi & Woodmansee, 1994, pp. 2-3).

5. כזכור, העמדה שהאטצ'ון (Hutcheon, 2006) מקדמת, מתנגדת לעמדה המסורתית הגורסת כי המעבד והעיבוד חייבים "נאמנות למקור". בעקבות רוברט סתאם (Stam) האטצ'ון מצביעה על אוצר המילים הטעון המשמש את המחזיקים בעמדה המסורתית: deformation, betrayal, desecration, vulgarization, violation, ומציעה לוותר על עמדה שיפוטית-שלילית זו כלפי עיבודים (שם, עמ' 2-4, 85-86). ואולם, בשעה שביטויים אלו אכן נושאים ממד בולט של "רטוריקה מוסרנית" (moralistic rhetoric) (שם, עמ' 85), הם מאותתים, לדעתי, על זיהוי – מודע או לא מודע – של ממד כוחני הגלום במהלך שמכנה האטצ'ון "לקיחת חזקה".

6. עם זאת, דומתני שמונח זה, במשמעותו המטפורית, מתאים לעיסוק בעיבודי סיפורים שאין להם יוצר ראשון ידוע, כמו סיפורים מיתיים ומעשיות עממיות.

קהל, שבחלקו או כולו, אינו מכיר את טקסט-המקור. כמקרה בוחן לשאלות שהצגתי לעיל, אבחן במאמר זה שני עיבודי קומיקס למחזהו של שקספיר, **הסוחר מוונציה**. מעמדם הקנוני של היוצר והיצירה מבטיחים את מקומם בתודעה התרבותית בת-זמננו. אך כיוון שהעיבודים שיידונו במאמר פונים לקהל צעיר, ילדים ונוער, הרי שאנו רשאים להניח כי קוראים-צופים אלו אינם מכירים את הטקסט השקספירי המקורי. על כן עבורם המפגש עם העיבודים הוא מפגש מכונן. למפגש העתידי שלהם עם המקור השקספירי יתלווה מטען הפרשנות של העיבודים. ואם לעולם לא יקראו את המקור השקספירי, הרי שלעולם לא יגלו כי לא קראו את הטקסט שכתב שקספיר. לצד זאת, הבחירה ביצירה השקספירית כמקרה מבחן, משמעותית מבחינה נוספת, שכן **הסוחר מוונציה**, כמו מחזותיו האחרים של שקספיר, מבוסס במובהק על טקסטים שקדמו לו. לדוגמה, אחד המרכיבים העלילתיים המזוהים ביותר עם המחזה, סיפור ליטרת הבשר, אינו המצאה של שקספיר אלא ניכוס.⁷ "לקיחת החזקה" שביצעו המעבדים העכשוויים, קודמת אפוא "לקיחת החזקה" שביצע שקספיר (וראו גם, Sanders, 2006, pp. 46-47). מכאן שהשאלות התאורטיות שמועלות בנוגע לעיבודים העכשוויים תקפות גם לטקסט השקספירי המשמש להם מקור. אף שנקודה זו – שקספיר כמעבד – לא תיבחן במאמר זה, הרי שחשוב להזכירה, שכן היא מספקת לנו פרספקטיבה על המהלך של המעבדים העכשוויים: אין מדובר במהלך חריג, אלא בעוד חוליה בשרשרת.⁸

עיבודי קומיקס והעמדה האפולוגטית

אף שהמגמה הנוכחית במחקר העוסק בעיבודים היא לוותר על סוגיית ה"נאמנות למקור", ואף להטיל ספק בעצם היתכנותה של נאמנות כזו כאשר מדובר בטקסטים מורכבים (Sanders, 2006, p. 20), הרי שסוגיית ה"נאמנות למקור" כאבן בוחן לאיכות העיבוד, שבה ועולה בשיח על אודות עיבודי קומיקס. כך למשל מתארת מורטימור-סמית' (Mortimore-Smith, 2012), באמצעות החוויה האישית שלה, התנגדות אופיינית מצד מורים לספרות כלפי עיבודי מחזות שקספיר לקומיקס: העיבודים נתפסים כטקסטים נחותים, בעלי איכות נמוכה, הן מבחינת המלל והן מבחינה חזותית. עיבודי הקומיקס אינם מספקים לקהל "קריאה אמיתית" (real reading) ובוודאי ש"אינם שקספיר" (שם, עמ' 82).⁹

7. אברהם עוז סוקר בהרחבה את המקורות הקדומים למעשיית ליטרת הבשר בתרבות המערבית ובתרבות המזרחית. עוז מבהיר כי לא בכל הגרסאות המלווה היה יהודי (עוז, 1990, עמ' 36-63; וגם ראו Nahshon, 2017, p. 38). עם זאת, עוז סבור כי המקור הספרותי שממנו נטל שקספיר את המעשייה, הוא סיפורו של ג'ובאני פירונטינו, "הכסיל" (1378), שגם בו הנושה האכזר הוא יהודי (עוז, 1990, עמ' 58-63). על גלגולו של מוטיב ליטרת הבשר במסורת סיפורי העם היהודים-מזרחיים, ראו נוי, 1972, עמ' 43-44, 107-108.

8. פרספקטיבה נוספת עולה מדבריהם של פיטר ז'אסי ומרתה וודמנסי המצביעים על תופעה טבעית הגורמת לקוראים להטמיע לתוכם את הטקסטים שקראו. הטמעה זו משתרבת אל תוך כתיבתם, ואילו הם עצמם אינם מבחינים כי ניכסו מילים של כותב אחר (Jaszi & Woodmansee, 1994, pp. 1-2).

9. על הוויכוח במהלך המאה העשרים אם עיבודי קומיקס ליצירות קלאסיות מעודדים תלמידים לקרוא גם את יצירות המקור, או שהם משמשים תחליפים ("קיצורי דרך"), ראו ורסאצי' (Versaci, 2007, chapter 6). הוא מציין כי המגמה לקרב קוראים צעירים לטקסטים הקלאסיים באמצעות עיבודי הקומיקס, בלטה כבר בשנות הארבעים של המאה העשרים, בסדרה "קלסיקות מאוירות" (Classic Illustrated). כל גיליון נחתם בקריאה לקוראים הצעירים לחפש את טקסט המקור בספרייה ולקוראו להנאתם (שם, עמ' 185-186). עם זאת, המאמצים לקרב את הקהל הרחב אל יצירות קלאסיות וקנוניות אינם מופנים רק כלפי ילדים ונוער. ליירה (Laera, 2014) טוענת כי באמצעות הקשרים

כאן מעניין לציין את הגישה האפולוגטית בספרו התאורטי של ויל אייזנר (Eisner, 2008). אייזנר, מחשובי אומני הקומיקס במאה העשרים, פעל גם כפרשן של המדיום. בסדרת ספרים הוא הציג וניתח את עקרונות הז'אנר ובכך היה בין החלוצים שהעזו להתייחס אל הקומיקס כאל מבע אומנותי. בניתוח התאורטי של שפת הגוף והבעות הפנים של דמויות הקומיקס, אייזנר מציג פרשנות קומיקס לסצנה הידועה מתוך **המלט**, שבה הגיבור מתחבט בשאלה "להיות, או לא להיות" (שם, עמ' 114-124).¹⁰ אייזנר שמר על הטקסט המקורי, אולם גיבורו שוב אינו הנסיך הדני, אלא בחור בן המאה העשרים הנראה כחבר כנופייה בשכונה של בני מעמד סוציו-אקונומי נמוך. לדעת אייזנר תרגיל אומנותי-פרשני זה מציג את השאלה המהותית הניצבת לפני אמן הקומיקס בבואו לממש טקסט של כותב אחר: האם ייצמד ל"כוונת המחבר" או האם ייתן דרור לרעיונותיו שלו?

לענייננו, הנקודה המהותית מופיעה בהערה החותמת את התרגיל שבה הוא כותב את הדברים האלה: ייתכן שזיווג זה של שפה שקספירית ותושב מודרני של הגטו אינו הולם, אבל התרגיל משמש כדי להדגים את הפוטנציאל הטמון במדיום כיוון שהתוכן הרגשי הוא כה אוניברסלי" [התרגום שלי] (Eisner, 2008, p. 124).

אמן הקומיקס חש צורך להצדיק את "לקיחת החזקה", כלומר את החופש האומנותי שנטל לעצמו בעשותו בטקסט השקספירי כבשלו, את עצם הבחירה שלו להעתיק ממקומם את המרחב והזמן של הטקסט הקנוני ולשנות את מעמדו החברתי של הגיבור.

בעניין זה מעניין להביא את עמדתה הפרשנית של פאראט (Perret, 2001). במאמר המוקדש לניתוח עיבודי קומיקס שנעשו לסצנה השקספירית הידועה, פאראט פותחת את שורת הדוגמאות בעיבוד של ויל אייזנר (שם, עמ' 125-130). היא סבורה שאייזנר לא הבין את הטקסט השקספירי. בהתייחסה לפאנל האחרון בעיבודו היא כותבת: "**לכוד** בתוך הרגשות שהוא ביקש לעורר בקורא, אייזנר כעת מאייר את התסריט **שלו עצמו** במקום את זה של שקספיר" [התרגום וההדגשות שלי] (שם, עמ' 128). אף שהמושג עצמו אינו מופיע במאמר, דומה כי פאראט דנה לכך חובה את אמן הקומיקס בשל "לקיחת החזקה" שביצע.

הסוחר מוונציה: הדרמה השקספירית

הבה ונפנה כעת אל **הסוחר מוונציה**. דומה שאין צורך להרחיב בהצגת המחזה שעלילתו ידועה. לכן אסתפק בתזכורת כללית:¹¹ מעשה בבסניו, צעיר ונציאני המבקש לשאת יורשת יפה. כיוון שהוא סובל מחסרון כיס, ידיד נפשו אנטוניו, הסוחר הנוצרי, נחלץ לעזרתו. אלא שברגע זה עצמו אין המזומנים בהישג ידו והוא מתנדב לשמש כערב בהלוואה שתינתן מידו של שיילוק, היהודי המלווה בריבית. בשטר הערבות מתחייב אנטוניו לשלם ליטרת בשר אם לא יעלה בידו להחזיר את ההלוואה

האינטרסנטואליים לטקסט המקור ובהכנסת שינויים שהמכנה המשותף שלהם הוא הפיכת הזר והרחוק למוכר וידוע (למשל שינוי התקופה או האזור הגאוגרפי שבו מתרחשת העלילה – לאלו המוכרים מקרוב לקהל היעד), המעבדים מבקשים לקרב את קהלם אל טקסט המקור (שם, עמ' 8).

10. הכותרת שמעניק אייזנר לעיבודו הפרשני היא "המלט על הגג" (Hamlet on a Rooftop). במקור עיבוד זה ראה אור בשנת 1981 בגיליון 29 של חוברת הקומיקס The Spirit (Andelman, 2015, p. 199).

11. התקציר שלהלן מתמקד בפרטי העלילה הרלוונטיים למאמר זה. כך למשל התקציר אינו כולל את חידת שלוש התיבות.

במלואה ובמועדה. כך מתרחש ושיילוק דורש בבית הדין לקבל את ליטרת הבשר של הסוחר שנוא נפשו. תחינות, פיצוי כספי נדיב ופנייה אל רגש הרחמים אינם מזיזים את היהודי מתביעתו. סוף דבר, חייו של אנטוניו ניצלים בזכות פורציה, רעייתו היפה, העשירה והחכמה של בסניו (זו שבשלה נלקחה ההלוואה מלכתחילה). מחופשת לד"ר למשפטים, פורציה מבהירה לשיילוק כי אמנם שטר הערבות מתיר לו לקחת ליטרת בשר אך אינו מתיר לו לשפוך דם טיפת דם אחת מגופו של אנטוניו. שיילוק נאלץ לוותר על נקמתו. אולם, כיוון שבמעשהו איים שיילוק על חייו של איש ונציה, הוא זה שעליו ליתן את הדין כעת. הדוכס חס על חייו של שיילוק, אולם גזר עליו להעביר מחצית מהונו ל"אוצר המדינה" ומחצית לאנטוניו. אנטוניו מוותר על חלקו בתנאי ששיילוק יתנצר ובתנאי שיריש את כספו לבתו, ג'סיקה, שהתכחש לה אחרי שנטלה מאוצרו וברחה עם אהובה הנוצרי. שיילוק מובס, הזוגות הצעירים חוגגים, ואפילו אנטוניו דומה כי סרה מעליו המלנכוליה שפקדה אותו עוד בראשית המחזה.

בהתייחסו לבעייתיות המיוחדת של המחזה השקספירי, כותב עוז (1990) כי הבעייתיות המוסרית קיימת כבר במעשייה הפולקלורית על ליטרת הבשר (שם, עמ' 22). כמו כן, בעיצוב דמותו של שיילוק, אין ספק ששקספיר נשען על דימויים סטראוטיפיים אנטישמיים.¹² ואולם השימוש במעשייה פולקלורית כמו גם בסטראוטיפים יכול להיעשות מסיבות שונות ובכלל זה מתוך מגמה לחתור תחת הדימויים הרווחים ולהציב מראה לפני התרבות ההגמונית (ראו לדוגמה Mallett, 2009; וכן ורדי, 2005, עמ' 28). מכאן ששאלה מרכזית הכרוכה בפרשנות מחזה זה היא האם לפנינו טקסט אנטישמי או לא?

התשובה, כפי שממחישות הדוגמאות להלן, תלויה בקורא: "אינני מכיר דרך לגיטימית שבה ניתן להתייחס אל הסוחר מונוציה כאל טקסט שאיננו אנטישמי" [התרגום שלי] (Bloom, 2006, p. 151). את הדברים הללו כתב הרולד בלום, חוקר הספרות היהודי, שבספרו *The Western Canon* מסביר מדוע שקספיר ניצב בלב הקנון הספרותי המערבי (Bloom, 1994, pp. 43-71).

לעומתו, ז'ק דרידה קורא את הטקסט השקספירי ככתב האשמה חריף. לדבריו, שקספיר היטיב לחשוף את "תיאטרון החנינה" שמציגים פורציה והדוכס ושמסתיר תחבולה כלכלית שנועדה לנשל את היהודי מכל אשר לו (דרידה, 2007, עמ' 33-52, הציטוט מעמ' 41). "שקספיר", קובע דרידה, "הואשם באנטישמיות על מחזה המביים בעוצמה שאין שנייה לה את כל מניעה העיקריים של האנטי-יהדות הנוצרית" (דרידה, 2007, עמ' 43).¹³

עוז (1990) מציין כי דמותו של שיילוק אכן יונקת מן הדימויים הסטראוטיפיים המסורתיים של דמות היהודי. ואולם, לדבריו, בשונה מדמות היהודי במחזהו של מארלו, **היהודי ממאלטה** (1589), שיילוק אינו מוצג כמפלצת זדונית. אפשר "להבחין במניעים האנושיים הניכרים מבעד לשנאתו ותאוות הנקם שלו והמעניקים לדמותו נופך פאתטי בלתי-מבוטל" (שם, עמ' 65).

12. על ייצוגיו הסטראוטיפיים של היהודי בספרות ובדרמה של ימי הביניים ובתקופת שקספיר, ראו עוז, 1990, עמ' 16-22, 36-65. על הדימוי המיתי של היהודי בתפיסה האנטישמית, כפי שהוא מופיע ביצירות ספרות בעת המודרנית, ראו ורדי, 2005, עמ' 13-38. ורדי מביאה דוגמה מעניינת במיוחד לדיון בעיצוב דמותו של היהודי המלווה בריבית, בנתחה את יצירתו של לואי-פרדינן סלין (שם, עמ' 153-156).

13. דוגמאות לתגובות נוספות, ראו זר-ציון, 2003; עוז, 1990, עמ' 79.

מן השאלה המרכזית הזו, אם לפנינו טקסט אנטישמי או לא, מסתעפות להן שאלות אחרות. לדוגמה: האם שיילוק מייצג את העם היהודי? (ראו למשל את דברי ויקטור הוגו המובאים בתוך עוז, 1990, עמ' 49; ומן הצד האחר את עמדתו הפרשנית של עוז עצמו: שם, עמ' 53).¹⁴ האם הקונפליקט המרכזי במחזה הוא המאבק של הנצרות ביהדות (ראו לדוגמה עוז, 1990, עמ' 49, 53, 55; דרידה, 2007)? האם המשפט שמנהלת פורציה המחופשת הוא אכן משפט צדק? – והאם פורציה עצמה מתנהלת בהגינות, בצדק ועל פי מידת החסד או שמא היא מתעללת במודע ובציניות בשיילוק? (ראו דרידה, 2007, עמ' 33-52; כהן, 2012, עמ' 420-423, 438, 439). האם האהבה היא כוח מרפא, מאחד ומשיב הרמוניה על כנה או שמא המחזה מכוון אותנו לתובנה מפוכחת ואירונית: האהבה תמיד תלויה בדבר – ובראש ובראשונה בשפע כלכלי ובנדוניה אטרקטיבית?

כמו במחזות אחרים של שקספיר, גם מחזה זה מכיל יסודות מנוגדים המאפשרים קריאות סותרות. למעשה, "אחד ממאפייניו המובהקים של המחזה, "כותב אברהם עוז, "זה המגלם בתוכו את אמירתו המהותית ביותר [...] הוא דווקא ריבויים הבו-זמני של הקולות העולים מתוכו" (עוז, 1990, עמ' 15). קוראים המודעים לקיומה של מסורת פרשנית הרואה במחזה גילום אנטישמי, גם אם הם עצמם אינם סבורים שמדובר במחזה אנטישמי, אינם יכולים לחוות את המחזה במנותק מזיכרון זה.¹⁵ כפי שנראה להלן, סוגיה זו המהדהדת – במוצהר או במובלע – גם בעיבודים עכשוויים לקומיקס זוכה למענים שונים.

הסוחר מוונציה: עיבודי הקומיקס¹⁶

1. העיבוד של מרסיה ויליאמס

העיבוד הראשון שיוצג להלן הוא עיבוד לילדים משנת 2000, פרי יצירתה של ויליאמס (Williams, 2000). ויליאמס שתרגמה מבחר יצירות קנוניות לקומיקס המיועד לילדים ובהן סיפורים מהתנ"ך, מהמיתולוגיה היוונית ומאלף לילה ולילה, הקדישה שתי אסופות למחזותיו של שקספיר. באסופה השנייה מופיע העיבוד **להסוחר מוונציה**. אורכו של העיבוד ארבעה עמודים בפורמט גדול (אורכם של המחזות בעיבודה נע בין ארבעה לשישה עמודים). כדי להמחיש לילד-הצופה כי אכן מדובר בקומדיה, הדמויות מצוירות בסגנון קריקטוריסטי משעשע והצבעוניות חוגגת (לשם השוואה, בעיבודים למלך ליר ולריצ'רד השלישי, הצבעים הבולטים הם גוני שחור, אפור, לבן וחום). הדמות היחידה הלבושה שחורים, היא דמותו של שיילוק.

14. על הזהוי המסורתי-סטראוטיפי של השם "שיילוק" עם יהודים בתרבות האנגלו-סקסית ובמיוחד בארה"ב, ראו Nahshon, 2017.

15. והשוו לתפיסת מופע התיאטרון כ"חוויה תרבותית רב-שכבתית החורגת ממראית העין השטוחה של המופע עצמו", ומהדהדת כל טקסט וזיכרון הנקשרים אליה במישרין או בעקיפין (Carlson, 2001) בתוך זר-ציון, 2003, עמ' 74). כמו כן, ראו אוריין (2008), עמ' 115.

16. ההפניות להלן למחזהו של שקספיר הן למהדורה של ברטון ראפל (Shakespeare, 2006), והן כוללות, כמקובל, מערכה, תמונה ומספרי שורות. הציטוטים בעברית לקוחים מתרגומו של עוז (שקספיר, 1989). כיוון שבתרגומו של עוז אין מספרי שורות, ההפניה היא לעמוד הרלוונטי בתרגום. התרגומים לעיבוד של מרסיה ויליאמס הם שלי. בהפניות לעיבודי הקומיקס של מרסיה ויליאמס (Williams, 2000) ופיי וינג (Shakespeare, 2011) יינתנו רק מספרי העמודים.

בשונה מן המבנה הקלסי של קומיקס שבו רוב הסיפור נמסר באמצעות איורים, בלוני דיבור ובועות מחשבה, הרי שבעיבוד של ויליאמס העלילה נמסרת לנו כסיפור בגוף שלישי. כל פאנל מחולק לשני חלקים: בחלק התחתון סיפור המעשה, בשפה תמציתית ומודרנית, ובחלק העליון איור המלווה את הדברים. בחלק מן האיורים שולבו ציטוטים קצרצרים מן הטקסט המקורי. כל ציטוט כזה משויך לדמות המתאימה באמצעות סימן הגל (~) המשמש חלופה גרפית לבלון הדיבור המקובל בשפת הקומיקס. כמו כן, הוסיפה ויליאמס בעיבוד שכבת מטא-בדיון: בשולי העמודים, מעבר לגבולות הפאנלים, ציירה ויליאמס את צופי התיאטרון ובהם גם שקספיר עצמו (עמ' 31) והמלכה אליזבת הראשונה (עמ' 32), וכמעט לכל אחד מהם יש מה לומר על הדמויות ועל הסצנות המוצגות לפנייהם.¹⁷ כך למשל בסמיכות לפאנל שבו מתרחשת התפנית המפתיעה במשפט – שיילוק הופך מתובע לנתבע שעשוי להימצא חייב במיתה – שואל הצופה: "זו באמת קומדיה?" (עמ' 32). אמירה זו, שלכאורה מכוונת לשאלת השייך הז'אנרי, יכולה להתפרש גם כביקורת סמויה על העולם המיוצג במחזה. בשונה מדברי הדמויות המשחקות במחזה, דברי הצופים מתוחמים בתוך בלוני דיבור. גם הבדל חזותי זה מסמן את ההבחנה בין שתי רמות בדיון בעיבוד זה.

כיוון שאורכו של העיבוד הוא רק ארבעה עמודים, ברור מאלי כי ויליאמס הייתה חייבת לוותר על דמויות ועל אירועים מסוימים, שהשמתם לא תפגע ברצף הסיפור, בלכידותו ובבהירותו.¹⁸ למשל, ויליאמס מוותרת על דמותם של אב ובנו: לנסלוט גובו, משרתו של שיילוק המתפטר משירותו ועובר לשמש את בסניו, ואביו של לנסלוט, גובו הזקן. לפיכך היא מוותרת על סצנת המפגש בין האב לבנו וגם על הדיאלוגים שלהם עם דמויות אחרות. ויתור זה כרוך בכמה וכמה מחירים, שכן לנסלוט הוא אחת הדמויות השנונות במחזה; הוא עד אופי המכיר מקרוב את שיילוק; הוא אחד הכלים המרכזיים המאפשרים לנו היכרות עם דמותה של ג'סיקה, בתו של שיילוק; יחסייהם של לנסלוט וגובו הזקן הם חלק מתמה חובקת במחזה: יחסי הורים וילדים ובמיוחד לאור מצוות כיבוד הורים (וכן ראו עוז, 1990, עמ' 121-125). אף על פי כן, שלד הסיפור עצמו אינו נמצא חסר, עקב ויתור זה.

נשאלת השאלה, האם אפשר להצביע על עיקרון או עקרונות שהנחו את ויליאמס בעבודת העיבוד, זאת מעבר לאילוצים הברורים שבהתאמת היצירה לילדים ובהתאמת היצירה לארבעה עמודים? בחינת הטקסט, אטען, מעלה כי ויליאמס סילקה בשיטתיות את היסודות שבנו והציגו את העימות בין יהדות לנצרות או בין הנצרות ל"שבט היהודים". לכאורה, דומה כי נמחק גם האספקט האנטישמי

17. ויליאמס אינה היוצרת הראשונה שהשתמשה בטכניקה זו. בספרו העיוני שעוסק בקומיקס וכתוב כקומיקס, מק'קלאוד (McCloud, 1994) שילב צופה בדיוני, בן דמותו, הממוקם מחוץ לגבולות הפאנלים, מתבונן ומעיר הערות (ראו לדוגמה עמ' 62, 69). מעניין להשוות את היישוב של ויליאמס למניפולציה דומה שנקט הבמאי הישראלי, יוסי יזרעאלי, שביים את ההצגה בתיאטרון הקאמרי ב-1972. יזרעאלי הוסיף "תיאטרון מאריוונות שהשקיף מעל הקיר הלבן המוצב על הפלאטפורמה הלבנה, זירת המשחק המרכזית [...] תיאטרון הבובות שימש להערת חזותיות על ההתרחשויות הבימתיות, לעיתים באמצעות חיקוי קומי, לעיתים ביצירת קישורים בין-תמונתיים, ולעיתים אף במימוש אופציות חליפיות לעלילת המחזה" (עוז, 1990, עמ' 80-81).

18. גליה שנברג, המנתחת את עיבוד הפרוזה הקלסי של צ'רלס ומרי למב למחזה רומאו ויוליה (1807), מציינת מהלך דומה: המעבדים השמיטו חלקים "שאינם מקדמים את העלילה". לדבריה, הדבר שירת את "רצונם לשמור על ההשתלשלות הסיבתית של המאורעות, היוצרת תמונת עולם מסודר ורציונלי, כפי שעולם המבוגרים אמור להיתפס על ידי הילדים" (שנברג, 2016, עמ' 171-172). שינויים אחרים כהשמטה של היגדים מסוימים ושימוש ב"לשון נקייה", נבעו, לדבריה, מרצונם של המעבדים להתאים את היצירה לגורמות הספרותיות והחינוכיות של התקופה הוויקטוריאנית (שם, עמ' 182-184, 189).

של המחזה, בין שהביטויים האנטישמיים שימשו את המחזאי כדי לעודד אנטישמיות, בין שנועדו לחשוף את פניה ולהעמיד מראה מול צופיו.

ואולם גם שיילוק של ויליאמס הוא יהודי, ושיוך זה נזכר פעמיים, פעם במפורש ופעם במשתמע. באקספוזיציה מסופר כי אנטוניו ובסניו פנו אל "מלווה הכספים היהודי, שיילוק" (עמ' 30), ובתום סצנת המשפט מסופר כי הדוכס חס על חיי שיילוק בתנאי שהלה יתנצר (עמ' 32). כמו כן, בסצנת המשפט, בפאנל שנמסר בו כי "שיילוק שמת את הסכין. הוא יקח את הכסף", בחלקו העליון של הפאנל דמותו של שיילוק אומרת: "שחררו את הנוצרי" (עמ' 32). עוד אזכור של שיוך דתי מופיע בדברי אחד הצופים האומר: "אתה קורא לעצמך נוצרי?" (עמ' 32). דמותו של הצופה ממוקמת בסמיכות לפאנל שבו בסניו מתרצה לבקשת "עורך הדין" להעניק לו כתגמול על שירותו את הטבעת שקיבל מפורציה. באיור של הפאנל נראים פניהם של בסניו, אנטוניו וגרציאנו. למי אפוא מתייחסים דבריו של הצופה ומה בדיוק הם נועדו לבקר? ועוד זאת, הצופה לא מתייחס בהכרח לפאנל שצויר בסמיכות אליו, כפי שמעידה דמות הצופה שצוירה תחתיו, ודבריה מתייחסים לשורת פאנלים הממוקמת גבוה יותר בעמוד. השיוך הדתי מוזכר אפוא אך בלא הקשר ברור. יתרה מזו, במכלול העיבוד ביטויים בודדים אלו הם הדים קלושים שאינם מתחברים לכלל עימות בין-דתי. לעומת זאת, הביטויים הרבים והמרכזיים המופיעים בטקסט השקספירי הנוגעים ליהודים, לנוצרים ולמתח ביניהם לא הוכנסו לעיבוד של ויליאמס: סירובו של שיילוק לסעוד עם נוצרים ודבריו הקשים על ישו (1.3.28-32); הודאתו כי הוא שונא את אנטוניו "על כי נוצרי הוא" (1.3.36); שקספיר, 1989, עמ' 53); אזכור המירורים שהנוצרים משביעים את היהודים, ובהם השפלות, מכות ויריקות (1.3.100-124); שמות הגנאי המוצמדים לשמו של שיילוק: "היהודי המנוול", "היהודי הכלב" (2.8.4,14); שקספיר, 1989, עמ' 81) במיוחד בפי סולאניו, חברם של אנטוניו ובסניו, שלא הוכנס לגרסת ויליאמס; השוואת שיילוק לשטן (3.1.17-18); נאוומו של שיילוק שמונה את הדרכים שבהן פגע בו אנטוניו ואת סיבת הדבר: "ומפני מה עשה לי את כל אלה? יהודי אני. ואין / ליהודי עיניים? אין ליהודי ידים, איברים, צורה, חושים, / מאווים, רגשות? [...]" (3.1.46-62); שקספיר, 1989, עמ' 89); ההתייחסות ליהודים כאל שבט שונה (3.1.66); ההתייחסות לג'סיקה כאל "הכופרת הקטנה" (3.2.217); שקספיר, 1989, עמ' 100); נוצרים ויהודים בחילופי הדברים בין ג'סיקה, לאנצלוט ולורנצו (3.5.1-30); ההתייחסות החוזרת ונשנית לשיילוק בשם "היהודי" / "היהודי", המשמש את הדוברים ככינוי מבזה (לדוגמה 4.1.70, 310, 332); התייחסותו של אנטוניו אל "הלב היהודי" הקשה של שיילוק (4.1.78-80). גם החסרת דמותו של תובל, חברו של שיילוק, מן העיבוד תורמת למהלך הזה, שוב אין לפנינו "שבט", אלא אדם חריג אחד.

כאמור, הביטויים המעידים על קיומו של מתח בין בני שתי הדתות ועל קיומם של ביטויי אנטישמיות, לא הוכנסו לעיבוד. מהלך זה משנה את העימות בטקסט מעימות בין יהודים לנוצרים לעימות בין שני אנשים פרטיים: שיילוק ואנטוניו. ואכן, מלכתחילה נמסר לקורא-צופה כי שיילוק שונא את אנטוניו. הדבר נמסר כציטוט מקוצר המשולב באיור הפאנל הראשון: "אני שונא אותו" (עמ' 30). במקום המקור המלא: "אני שונא אותו על כי נוצרי הוא" (1.3.36); שקספיר, 1989, עמ' 53). אלא שלשנאה זו אין שום נימוק או ביאור בטקסט. בכך ויליאמס עיצבה את דמותו של שיילוק כדמות פנטית יותר מזו של שיילוק השקספירי, שהרי אין שום סיבה הגיונית או אפילו אמוציונלית להתעקשותו להביא למותו של אנטוניו.

בד בבד מהלך פרשני זה מבטל את ההתבוננות הסטראוטיפית בשיילוק כאילו היה ייצוג של "הדמות הקולקטיבית של היהודים": שיילוק אינו **כלאדם** יהודי. שיילוק הוא אדם פרטי ומקרה פרטי. יתרה מזו, מהלך זה מעלים מן הטקסט ומן התודעה את עקבות ההאשמה הקולקטיבית שהולידה שנאת היהודים וטיפחה התעמולה האנטישמית: היהודים כמי שמבקשים להשתלט באמצעות הכסף והכלכלה על העולם (ראו מובאות מתוך **מיינ קאמפף** ומתוך ספרי לימוד בגרמניה הנאצית במחקרה של קטקו, 2016, עמ' 108-110, 150, 181-182). והרי בשל רווחיו הכספיים זכה שיילוק השקספירי לכינוי "כלב רצחני" (cutthroat dog) (1.3.105).¹⁹ אולם זו אינה התמונה כולה, שכן טיהור דמותם הקולקטיבית של היהודים מתרגם גם לכיבוס כתמי אשמתם של הנוצרים והעלמתם. אף אחת מן הדמויות בעיבודה של ויליאמס אינה מכנה את שיילוק בשמות גנאי, אינה מחרפת אותו, אינה מכתימה את שמו, אינה יורקת עליו ואינה בועטת בו. שיילוק זה אף אינו טוען שזה היחס שזכה לקבל מאנטוניו או מכל נוצרי אחר.

בחינה נוספת של העיבוד מעלה כי מלאכת הכיבוס עמוקה אף יותר. כל הפרטים בטקסט השקספירי המאפשרים קריאה לא מחמיאה של הדמויות הנוצריות לא הוכנסו לעיבוד. העובדה שבסניו דלפון משום שנהג בפזרנות חסרת אחריות אינה נזכרת בעיבוד (1.1.121-133). לא הוכנסו פרטים העשויים להציע לקורא כי האהבה שחשות הדמויות הנוצריות במחזה מבוססת על שיקולים כלכליים או, למצער, מתרגמת ללשון פיננסית (לדוגמה 2.4.31-32; 3.2.150-158). וראו גם עוז, 1990, עמ' 89, 91, 93, 100). פורציה מדברת על מחזריה באופן העשוי להתפרש כיום כגזעני (ראו במיוחד התייחסותה לנסיך מרוקו: 1.2.115-116) – הדבר אינו מוכנס לעיבוד. כדי להתחתן עם בחיר ליבה, על ג'סיקה לוותר על דתה ולהתנצר (2.3.18-20) – עובדה זו אינה מוזכרת. בדרכה לנצרות ג'סיקה גונבת מכספו ומאוצרו של אביה (2.6.33-34, 49-50; 2.8.15-22) – הדבר אינו מוכנס לעיבוד. ג'סיקה המתנצרת מוכרת את הטבעת שהותירה אמה המנוחה לבעלה שיילוק, וזאת כדי לרכוש קוף שעשועים (3.1.100-104) – הדבר אינו מוכנס לעיבוד. מלאכת העיבוד-הפרשנות של ויליאמס, אם כן, מנתקת את הדמויות ואת הסיפור מן ההקשר האנטישמי. איש אינו אשם במה שאירע. למעט, כמובן, דמות אחת – שיילוק. לא משום שהוא יהודי, אלא משום שהוא אכול שנאה חסרת פשר. כך מוצגים הדברים ברובד הגלוי של הטקסט.

הדברים מתחדדים בחלק האחרון של סצנת המשפט, שגם בו הכניסה ויליאמס כמה שינויים משמעותיים. החרב המונפת עוברת כעת מגופו של אנטוניו לראשו של שיילוק. לפי ויליאמס, הדוכס, ולא אנטוניו, הוא זה המציע לשיילוק להתנצר וכך לא יקפח את חייו (עמ' 32; והשווה 4.1.383-384). ועוד זאת, בעיבודה, איש אינו מציע ששיילוק יפצה כספית את אנטוניו (4.1.349-350, 367). למעשה, אף פרוטה לא נגרעת מהונו, זאת בתנאי שיריש הכול לבתו בבוא היום (עמ' 32). שינויים אלו הם חלק מתהליך הטיהור שעברה דמותו של אנטוניו הנוצרי: אנטוניו זה מעולם לא פגע בשיילוק, מעולם לא גילה כלפיו משטמה אנטישמית ובוודאי שלא התנה את אפשרותו להתפרנס בדרישה שימיר את דתו. למעשה שינויים אלו אף מסייעים לטשטש את המוטיבציה החומרית או החומרנית המניעה את החברה הנוצרית כפי שהיא עולה מן המחזה

19. עוז מנצל את כפל המשמעות הטמון במילה העברית "דמים", ומתרגם את התואר cutthroat בצירוף המילים: "צמא דמים" (שקספיר, 1989, עמ' 56).

השקספירי. הצגת התנצרותו של שיילוק כמעשה חסד אמיתי של השליט, שהרי שיילוק, כמו ידיו, גזר על עצמו דין מיתה – תורת גם למחיקת המשמעות הנוראית של כפיית המרת דת. כעת מתברר איזו משמעות מתלווה אל החלטתה של ויליאמס להעלים את העובדה שאם ג'סיקה מעוניינת להתחתן עם נוצרי ולהשתלב בחברה הנוצרית, עליה לוותר על זהותה היהודית. כך לא רק הדמויות הנוצריות, אלא המוסד הנוצרי מכובס ומולבן למשעי.

כיצד מתכתב המבע החזותי עם מהלך זה? בשני העמודים הראשונים שיילוק, הדמות היחידה הלבושה שחורים, מופיע רק פעמיים: בתמונת הפתיחה שבה הוא ממוקם בשליש הימני של התמונה, משקיף מעל הגשר על דמותם של בסניו ואנטוניו, כובע רחב שוליים מסתיר את עיניו, ולצידו המילים: "אני שונא אותו" (עמ' 30). דמותו מופרדת אמנם משאר הדמויות, אך בשלב זה הוא אינו נראה מאיים במיוחד. בפאנל השני ביצירה אנו חוזים בצדודיתו של שיילוק – עיניו אינן גלויות לפניו – מול צדודיתו של אנטוניו. אף שהדמויות מביטות זו בזו לקורא-צופה ניתנת תחושה שהאחד גלוי עיניים והשני מסתיר דבר-מה. זאת מכיוון שכובעו של שיילוק מסתיר את עינו מאיתנו. לפני הקורא-צופה פניו של שיילוק נחשפות לראשונה, במלואן, רק בסצנת המשפט. מניפולציה זו יכולה להתפרש כרמיזה לכך שרק במשפט פניו האמיתיות של שיילוק נחשפות בפעם הראשונה – גם לפני הקורא-צופה וגם לפני הדמויות, בשני רובדי המציאות הבדיונית (זו של המחזה וזו של צופי המחזה המצוירים מחוץ לגבולות הפאנלים).

נשוב לעמוד הראשון, בפאנל השני מסופר לנו על תנאי החוזה שנחתם בין השניים. המספרת אינה מביעה את דעתה על החוזה הדרקוני אך מסכמת ברמז: "אנטוניו בפזיזות הסכים" (עמ' 30). לעומת זאת, המבע החזותי הוא אחת המניפולציות המעניינות ביותר של עיבוד זה. בתמונה זו לא רק ששיילוק ואנטוניו לא נראים כיריבים, אלא שדומה כי לפנינו זוג אוהבים ששפתותיהם עוד רגע קל תיפגשנה, וביניהם מיקמה ויליאמס כתם ורדרד המזכיר בצורתו אייקון של לב (שם). קורא-צופה מבוגר שמכיר את הטקסט המקורי יזהה את האירוניה המיתממת שבתרגום החזותי: הרי לא רק שאין אנטוניו ושיילוק אוהבים, אלא שהשניים שונאים זה את זה ובזים זה לזה. והכתם דמוי הלב איננו ביטוי רומנטי תמוה בהקשר הזה, אלא רמיזה לבקשת הנקם של שיילוק הזכאי לליטרת בשר "סמוך ללב" (4.1.230,251). בעבור הקורא-צופה הצעיר, שאינו מכיר את הטקסט המקורי, "פניו האמיתיות" של שיילוק נחשפות, תרתי משמע, רק בסצנת המשפט. כאמור, עד לנקודה זו בעיבוד דומה שיש לפנינו טקסט נקי מסימני המתח בין שתי הדתות ומן הייצוגים האנטישמיים או, למצער, הסטראוטיפיים של היהודי.

בחינת הייצוגים החזותיים של דמותו של שיילוק בפאנלים המוקדשים לסצנת המשפט מגלה מהלך מורכב. אופיין החזותי של כל הדמויות בכל הפאנלים ביצירה הוא קריקטוריאלי במובהק. כלומר, לכאורה אין לטעון כי דמותו של שיילוק זוכה כאן לטיפול שונה מזה של שאר הדמויות. כמו כן, ויליאמס נמנעה מלהעניק לדמותו של שיילוק אפיונים פיזיונומיים הרווחים בשיח הסטראוטיפי-אנטישמי, כמו "האף היהודי".²⁰ מבחינה זו אפשר להצביע רק על שילוב מרומו של תפיסה שרווחה

20. על הגוף היהודי בכלל ו"האף השמי" בפרט בתפיסת העולם האנטישמית, ראו גילמן, 2015. "האף היהודי" נתפס כסימן ל"חוכמתו המעשית", כלומר כמסמן את החומרנות הטבועה ביהודי (שם, עמ' 115-116, 162).

בשיח האנטישמי ושייחסה ליהודים נטייה טבעית להתרפס לפני מושב הכוח והסמכות.²¹

תו זה מעוצב בהדגשה בפאנל הראשון שמציג את סצנת המשפט (עמ' 32), ושבשל מיקומו בראש העמוד ולרוחבו יוצר אפקט דרמטי המשפיע על האופן שבו נתפסת דמותו של שיילוק גם בפאנלים הבאים. אמנם בסצנת המשפט גם דמותה של נריסה, בת לווייתה של פורציה, הכורעת תחת נטל המסמכים, נראית כתעתיק של תנוחת התרפסות (עמ' 32). ואולם, כריעתה של נריסה היא מקומית וקומית והיא עתידה לשוב ולהזדקף. לעומת זאת, הפאנל האחרון שבו מוצגת דמותו של שיילוק, מנציח אותו בתנוחת כריעה (עמ' 32). כעת, עמידתו הכנועה של שיילוק, לאחר שנגזר עליו להתנצר, כלומר לוותר על זהותו כיהודי, כמו מאששת שזוהי התנוחה המשקפת את מהותו.

ועוד זאת, אף שויליאמס נמנעה משימוש באיפיונים חזותיים המזוהים כ"יהודים" בתרבות המערבית, הרי שגם ביצירתה דמותו מעוצבת בבירור כ"אחר" – השונה, הזר והמסוכן (השוו 4.1.346-348; וראו הקדמת העורך (Shakespeare, 2006, pp. xxi-xxii). אפקט זה מושג בשיילוב של כמה אלמנטים: תווים אסימטריים (במיוחד זקנו ושפמו), גלימה שחורה כגלימת רב-מג. בשבעה מתוך שלושה עשר הפאנלים שהוא מופיע בהם, הוא אוחז או מניף סכין ארוכה וחדה ובשונה מן הסביבה הצבעונית, דמותו מאוירת בצבעי שחור, אפור ולבן. באחד הפאנלים נראה שיילוק כאילוסטרציה של המוות המניף את חרמשו מעל לקורבנו (עמ' 32). בשני הפאנלים שקודמים לסצנת המשפט, כפי שציינתי לעיל, עיניו אינן גלויות לקורא-צופה, ואילו בפאנל הראשון של סצנת המשפט השרוולים הארוכים של גלימתו מסתירים את כפות ידיו, שלא כאנטוניו שכפות ידיו גלויות (עמ' 32). הסתרת כפות הידיים כמו הסתרת העיניים מסמנת ורומזת לקוראים-צופים מיהו "הטוב" ומיהו "הנבל" בסיפור.

עיבוד הוא מלאכת פרשנות. הפרשנות שמציג העיבוד של ויליאמס מבטלת את האמביוולנטיות של המחזה המקורי. לכאורה העיבוד מפקיע את העימות בין שיילוק לאנטוניו מן ההקשר האנטישמי, מן המתח עתיק היומין בין בני שתי הדתות. לכאורה הוא גואל את דמותו של שיילוק מהיות אב-טיפוס ליהודי באשר הוא. למעשה, היצירה החדשה מציעה לנו חזון מחדש: "וגר זאב עם כבש" בגרסה המודרנית, הרב-תרבותית, ובלבד שכל חברה נוצרים. אופיו הקריקטוריאלי של העיבוד מוציא את העוקץ מן הדברים, אך לא מעלים אותו. כוחו הרטורי של עיבוד זה טמון (גם) ברושם המטעה שהוא נוטע בקורא-צופה במפגש הראשון עמו. הרושם כי לפנינו טקסט תמים המבקש להציע מענה או חלופה לתפיסת העולם האנטישמית. מבחינה זו, עיבוד הקומיקס השני שיוצג להלן, נוקט טקטיקה הפוכה.

2. העיבוד של פיי יונג ("מנגה שקספיר")

עיבוד זה יצא לאור בשנת 2011 והוא חלק מסדרה שכותרתה "מנגה שקספיר" (Shakespeare, 2011). לכל ספר בסדרה אחראים שניים: העורך המטפל בטקסט הכתוב ואמן הקומיקס האחראי

21. הדהוד ל"התרפסות היהודית", ראו למשל בדברי המספר ברומן הידוע של סקוט (1820/2004, עמ' 259). יש להדגיש כי יצירתו של סקוט אינה אנטישמית, אלא להפך. יתרה מזו, אייבנהו מתכתב עם הסוחר מוונציה במוצהר (שם, עמ' 52) וגם במובלע. לדוגמה, בחירותיה של ג'סיקה ותגובתו של שיילוק לאובדניו (2.5.40; 2.6.33, 49-50; 3.1.72-83, 92-95, 100-105) מהדהדים במהופך בבחירותיה של רבקה, ובמיוחד בנאום שהיא נושאת באוזני רוונה (סקוט, 2004, עמ' 533).

לצד החזותי. התוצר הסופי הוא פרי עבודה משותפת של השניים העובדים יחד על כל עמוד ועמוד ומחליטים אם יש צורך לשנות את אורך המלל.²² אורכו של עיבוד הסוחר מוונציה 203 עמודים. השפה המקורית נשמרה אולם הרפליקות קוצרו. לדוגמה, דבריה של פורציה על מחזרה הצרפתי כוללים כ-90 מילים במקור ו-10 מילים בעיבוד; נאומו הידוע של שיילוק על הדמיון שבין היהודי לנוצרי כולל כ-190 מילים במקור וכ-120 מילים בעיבוד. כמו כן, רפליקות ארוכות, כמו נאומו של שיילוק, לא ניתנות ברצף אחד, אלא במספר פאגלים ו/או במספר בועות דיבור. עוד שינוי משמעותי – כל אחד מן העיבודים בסדרה זכה לרקע ולתפאורה שונים, שיש בהם חלק מן המהלך הפרשני של העיבוד. כך למשל **רומאו ויוליה** מתרחש ביפן המודרנית. לעומת זאת, עלילת **הסוחר מוונציה** הועתקה לעולם אגדתי שבו קיימים דרקונים מעופפים ולדמויות מראה שדוני ובכלל זה אוזניים ארוכות ומחודדות כאוזני שדון (elf).

בדברים שלהלן אתמקד באספקט החזותי, כלומר בעבודתה של אומנית הקומיקס, פיי יונג (Faye Yong), זאת כיוון שעיקר מלאכת הפרשנות בעיבוד זה טמונה בהכרעות ובביצוע שלה. מסגרת-העל של עיבוד זה היא הקומיקס היפני, המנגה. למסגרת זו קונבנציות ושפה ייחודית משלה. לדוגמה, אקספרסיביות עזה הבאה לידי ביטוי בהבעות הפנים, בתנועות הגוף ובאלמנטים קישוטיים כלבבות, פרחים וכוכבים ואלמנטים גרפיים כקווים המדגישים תנועה, צעקה או תגובה רגשית של דמות (McCloud, 2006, p. 220; Okabayashi, 2007, pp. 263-264, 347, 354-358). הגיבורים והגיבורות ניחנים ביופי מושלם בסגנון מתקתק ולמעשה יופיים של הגברים, במיוחד במנגה המיועדת לקוראות, הוא יופי בעל גוון נשי.²³ כך למשל הגיבור יופיע בשיער ארוך ומתבדר ברוח (McLelland, 2000, p. 18). כמו כן, בשונה מן הצבעוניות של הקומיקס המערבי, המנגה מודפסת בשחור ולבן, מלבד העמוד או העמודים הראשונים שבהם מוצגות הדמויות. עמודים אלו יכולים להופיע בצבע. "מנגה שקספיר" מצייתת לכללים אלו, וכך המפגש הראשון של הקורא-הצופה עם הדמויות מעניק לו מבט חי ורושם עז.

מן הדימויים החזותיים נקל להסיק כי האומנית מבקשת ליצור הבחנה ברורה וחדה בין הדמויות: אנטוניו, הגיבור הטוב בדמות אביר האל, מצויר בגוונים בהירים ורכים ועל פלג גופו העליון בגד דמוי מגן בצבע כחול ועליו מוטבע צלב צהוב גדול. לעומתו, שיילוק מצטייר כנבל בעל חזות ערפדית. מבחינה חזותית, הצבע הסגול שולט בהופעתם החיצונית של שלוש הדמויות היהודיות – בגדיהן, צבע שערן וגבותיהן עשויים סגול. הצבע האדום משובץ אף הוא, במשורה, בבגדיהן. הסגול והאדום, צבעים המזוהים עם הערפד, מרמזים לדם האנושי שממנו ניזון יצור זה. עוד סימן שנתנה בהן אומנית הקומיקס הוא הקפת העיניים במסגרת שחורה מסוגגנת ומודגשת. על פי בנסון (Bunson, 1993), ייחדו במסורת העמית תשומת לב מיוחדת לעיני הערפד, שנתפסו כמהפנטות את הזולת וכמסמלות

22. בפודקאסט שנערך באוניברסיטת וורוויק שבאנגליה, הסבירה אמה היילי (Hayley) מהוצאת הספרים את הרציונל ואת תהליך העיבוד של סדרת "מנגה שקספיר". אוזר מתוך

<http://podcastland.com/podcasts/66026/willwarwick-insights-into-the-work-of-william-shakespeare>

23. על התופעה של ייצוג צעירים יפים במנגה המיועדת לנערות ונשים צעירות, ומשמעויותיה ההומו-ארוטיות וההומו-לסביות, ראו McLelland, 2000. ייתכן בהחלט שהבחירות של אומנית הקומיקס, הניזונה מן הקונבנציות של השול'ו מנגה, מתכתבות עם הפרשנות הרואה באהבתו של אנטוניו לבסניו אהבה הומו-ארוטית (ראו עוז, 1990, עמ' 90, 101).

את התשוקה העל-טבעית הבוערת בערפד לדם האנושי (שם, עמ' 9). שני סממנים חזותיים נוספים המזהים עם דמות הערפד, הגלימה והשיער המשוח לאחור, משלימים את התווים הבולטים בהופעתו של שיילוק.²⁴ עיצוב הדמות כבעלת חזות ערפדית משיב אותנו באחת אל הדימויים הסטראוטיפיים של דמות היהודי.²⁵

אמנם בשנים האחרונות אחת המגמות האופנתיות בספרות הפופולרית, ובכלל זה במגה, היא יצירת ערפדים גיבורים. ערפדים אלו אינם פוגעים בבני אדם, אלא להפך הם מגינים עליהם מפני הערפדים הרעים, מוצצי הדם והחיים. הערפד הטוב ילחם בתשוקתו לדם אנושי וישיב את רעבונו במאכלים כספגטי, וביפי תוארו ואישיותו החיונית יגרום לגיבורה להתאהב בו (ראו למשל, Kenyon, 2005, 2010, 2009). ואם בכל זאת הוא ניזון מדם אנושי, הרי שהדבר יעשה בהסכמה הדדית, במשורה ובלי לפגוע במתנדב או מתנדבת (ראו למשל Frost, 2007, pp. 124-125).²⁶ אולם, זהו אינו הכיוון הפרשני שמעניקה יונג לדמותו של שיילוק. להפך, הדימויים החזותיים שלה משיבים אותנו אל העימות הבין-דתי, העימות בין בני האור לבני החושך (עמ' 40, 138). כך בעוד פאנלים שונים מציגים את שיילוק על רקע סערות וברקים, או בדמותו של רב-מג המגייס כוחות אפלים (עמ' 39, 43, 67, 70, 95, 97, 105, 140), דמותה של פורציה – זו שעתידה להביסו במשפט – מומחזת באמצעות דימויים חזותיים חיוביים. לדוגמה, בפאנל אחד היא מופיעה בדמות קדושה עטורת הילה, בעמודים אחרים בדמות נסיכה, מעין שלגייה או סינדרלה, שזה עתה זכתה בנסיך חלומותיה, וכן כמלאך (עמ' 33, 114-116, 133).

כיוון שהאמביוולנטיות של המקור השקפירי נשמרת בטקסט הכתוב – הגם שזהו טקסט מקוצר – נשאלת השאלה אם המבע החזותי מבקש לחתור תחת האמביוולנטיות ולהטות את הקורא-הצופה לקריאה חד-ערכית המרשיעה את שיילוק ואת שבט היהודים כולו.

אפשר לטעון כי הייצוג החזותי מתכתב עם טקסט-המקור שבו שיילוק מוצג כמי שמבקש לנעוץ את "ניביו" – שמגולמים בסצנת המשפט באופן מטפורי בסכין המושחזת – בבשרו של אנטוניו (121-122). וקודם לכן המענה של שיילוק לאנטוניו: "היה לך מנהג / לקרא לי כלב בלי סבה – יפה; / אם אני כלב – הִזָּהר: יש לי נְשָׁנִים!", ובמקור: "beware my fangs" [ההדגשה שלי], 3.3.7; שקספיר, 1989, עמ' 105). כמו כן, אברהם עוז מצביע על כך שהצגת "זהותו ההרסנית של

24. והשוו לחזותו של דרקולה, כפי שגולמה על ידי השחקן בלה לוגוסי (בעיבוד הקולנועי משנת 1931 לרומן של בראם סטוקר). הסממנים החזותיים שצינו לעיל מופיעים גם ביצירות קומיקס. לדוגמה ביצירה "דרקולה נגד המלך ארתור", לדמותו המאיימת של דרקולה: אוזני שדון מחודדות, שיער משוח לאחור והוא עוטה גלימה (Beranek, 2012, p. 13). בחוברת הקומיקס Herbie לדרקולה אוזני שדון מחודדות, שיער משוח לאחור והוא עוטה גלימה שחורה סגולה (O'Shea & Whitney, 1966).

25. על הזהוי האנטישמי בין דמות הערפד, מוצץ-דם הפתייני והמזהם, לדמות היהודי, וגלגוליו של דימוי היהודי-הערפד בקולנוע ובטלוויזיה, ראו בראשית (2004); בלאו (2009).

26. על השינוי שחל בייצוג דמות הערפד בספרות, מיצור הנקשר למחלות ולסטיות מיניות לגיבור הרואי, ראו Stableford, 1997, pp. 69-74. ערפדים חיוביים מופיעים גם בספרי ילדים ונוער. ראו לדוגמה יונגמן, 1982/1997; זומר-בודנבורג, 1979/1989. דוגמה מעניינת במיוחד הוא ספרה של האנטר שבו תהליך לקיחת הדם, שנעשה בהסכמה, מוצג כתרומת דם ומציין רגישות לצורכי האחר וחברות אמת מצד התורמים (האנטר, 2013, עמ' 270-271). בד בבד, האנטר אינה מוותרת על הייצוג המסורתי של הערפדים וכוללת רמיזה לדמותו של שיילוק ולעסקת "ליטרת הבשר" (שם, עמ' 129).

שיילוק" מעוצבת במחזה "במונחים של בשר, אכילה וקאניבאליות" (עוז, 1990, עמ' 115). בד בבד, עיצובו החזותי של שיילוק כערפד הופכת את שאיפת הנקם של הדמות למאפיין אינהרנטי של הגזע. על פי ביצוע פרשני זה, שיילוק אינו "צמא דמים" כיוון ששנים ספג עלבונות ופגיעות מאנטוניו ומאנשי חוגו, אלא כיוון שזה טבעו.

לצד זאת, יש בטקסט החזותי פרטים שונים החותרים תחת קריאה זו. לדוגמה, אמנם האמנית העניקה מראה בעל סממנים ערפדיים לשלוש הדמויות שמוצאן יהודי (שיילוק, ג'סיקה ותובל), ואולם המימוש החזותי אינו אחיד. הדבר בולט כבר בעמודי הצבע שהדמויות מוצגות בהם: לשיילוק פנים גרומות, אף ארוך וחסר חן, ארשת פנים קשה ואולי אף חורשת רע, לג'סיקה פנים יפות ועצובות ואף קטן וסולד (שם, עמ' 5). תובל המצויר בעמוד אחר – אמנם אינו צח פנים כמו אנטוניו ובסניו ואפו אינו אף סולד, אולם לפנינו צעיר יפה תואר (שם, עמ' 8). בגדיו דומים לבגדי שיילוק וכמוהו גם לו צמד צמות (רמז לפאות?). אולם בשונה משיילוק שערו אינו משוח לאחור, אלא הוא מתהדר בבלורית שובבה ובמבט מתריס. אולי בדמותו אנו מוצאים רמז לערפד החיובי.²⁷ ביטוי חזותי סטראוטיפי, כמו ביטוי מילולי סטראוטיפי, אינו בהכרח מעיד על עמדה שלילית כלפי הדמות או על הגחכתה (ראו לדוגמה, גרינברג, 2004, עמ' 35). כך או כך, הענקת תווים אינדיבידואליים לכל אחת מן הדמויות היהודיות – משמשת גם היא חלק מן התשובה הפרשנית של יונג לסוגיית הדמות הקולקטיבית של היהודי כפי שהוצגה במסורת המערבית-נוצרית.

כדי לממש טקסט, על הקהל להכיר את הקונוונציות של המדיום (Hutcheon, 2006, p. 125). בתרבות העכשווית יש סבירות גבוהה שהקוראים הצעירים, חובבי המנגה והספרות הפופולרית, יזהו בעיצוב החזותי של שיילוק את דמות הערפד המאיים והמסוכן. ואולם האם ידעו גם לזהות שמדובר בפרשנות מאוחרת לשקספיר? ועוד זאת, אפשר לטעון כי הבחירה של אומנית הקומיקס לעצב את דמות היהודי כערפד מתכתבת עם הרטוריקה האנטישמית ומוסיפה לה נדבך. האם לקיחת חזקה זו אכן לגיטימית?

קומיקס כתיאטרון – תיאטרון כעיבוד

כשמתרגם המחזאי את המעשייה שלנו למדיום הבימתי, בעל כוח ההמחשה המוגבר, מעניק הריאליזם התיאטרוני לרוע הטבוע במרכיביה של המעשייה מימד מוחשי ביותר (עוז, 1990, עמ' 22).

בהקדמה לאסופת ראיונות שעניינם הזיקות שבין תיאטרון ועיבוד (Theatre and Adaptation), מרגריטה ליירה (Laera, 2014) טוענת כי העיבוד הוא המאפיין הבסיסי של התיאטרון שמעצם טבעו חוזר, משכתב, ממחזר ואף שבו וחוזר על עצמו. בהקשר הזה, ליירה מביאה את טענתו של ג'ורג' שטיינר כי החזרה על תצורותיה המגוונות: עיבודים, תרגומים, חיקויים, פרודיות וכיוצא באלה, היא אבן היסוד של מה שמכונה תרבות (שם, עמ' 1-2).

27. לאורך העיבוד אומנית הקומיקס משחקת בדמיון ובשוני שבין דמויותיהם. כך, באותו עמוד עצמו בפאנל האמצעי שבו לפנינו תמונת תקריב המתמקדת בפניהם, מודגש הדמיון החזותי ביניהם. לעומת זאת, בפאנל שתחתיו המבט מתרחק מן השניים ואנו חוזים בצדודיתם – אנו רואים לפנינו שתי דמויות שונות בתכלית: נער חמודות (תובל) האחוז בכפותיו של הנבל הערפדי (שיילוק), ראו עמ' 102.

במושגיו של ויל אייזנר, שעיבודו לסצנה הידועה מהמלט הוזכר בתחילת המאמר, גם קומיקס הוא סוג של תיאטרון: הדמויות הן שחקנים ואמן הקומיקס כמוהו כבמאי התיאטרון (ראו Eisner & Poplaski, 2008, במיוחד עמ' 161).

מריון פאראט (Perret, 2001) במאמר שניתחה בו את עיבודי הקומיקס שנעשו לסצנה השקספירית ובכללם את עיבודו של אייזנר (ראו לעיל), מתארת את העיבוד המוצלח ביותר, לדעתה, כעיבוד שתוכנן לפנות אל "תיאטרון הנפש" (the theatre of the mind) (שם, עמ' 144).

תפיסה דומה מהדהדת בעמדתה הפדגוגית של מורטימור-סמית' (Mortimore-Smith, 2012). הקומיקס, טוענת מורטימור-סמית', הוא מדיום המקרב את הקוראים לחוויית הצפייה בתיאטרון. הפאנל, יחידת המבנה הבסיסית של הקומיקס, לדבריה – כמוהו כבמה שעליה נעות, פועלות ומדברות הדמויות (שם, עמ' 84). יתרה מזו, מדבריה עולה כי הממד החזותי של הקומיקס יכול להשפיע על הקורא ולהעלות את רמת מעורבותו בדומה לאופן שבו הצגת תיאטרון פועלת על הצופה (שם, עמ' 87-88, 90; והשוו לקביעותיו של מק'קלאוד באשר לקומיקס ולמנגה: McCloud, 1994, pp. 217, 220-221; 68-69; McCloud, 2006, pp. 217, 220-221). למעשה ממאמרה עולה כי האיכות התיאטרונית שהיא מזהה בקומיקס, היא אבן-יסוד בתפיסתה כי הדרך הטובה ביותר להנגיש כיום את המחזות השיקספיריים לנוער, היא באמצעות עיבודי קומיקס. הלכה למעשה, גישה זו מזהה בעיבודים כלי אפקטיבי לשימור והעברה של מה שנתפס כנכסי צאן ברזל (ראו למשל 8, p. Hutcheon, 2006). בד בבד, עצם הצורך לשכנע "בצדקת הדרך" מלמד על כך שבתפיסת העולם הרווחת, עדיין עיבודים נתפסים כתופעה חורגת המצריכה הצדקה. במקרה של עיבודי יצירות קלאסיות וקנוניות הפונות לקהל צעיר המסנגרים נדרשים להצדקה כפולה: אסתטית ופדגוגית.

סיכום

מאמר זה בחן פנים מסוימות של הקומיקס: הקומיקס כשפה פרשנית-אומנותית ליצירות ספרות. כמו הפרשנות האקדמית גם פרשנות זו יכולה להיות מעניינת או משעממת, פורצת דרך או שמרנית וקונבנציונלית. הממד החזותי של הקומיקס ובמיוחד הטכניקות הייחודיות של המנגה, המוסיפות חיות ותחושת תנועה לאיור הסטטי, פועל על הקורא-צופה באופן דומה לזה שהצגת תיאטרון פועלת עליו. על כן, האיכות התיאטרונית של הקומיקס יכולה להעניק למהלך הפרשני ולחוויה הפרשנית ממד מרענן ואטרקטיבי ולשמש כלי מסייע לעוסקים בהוראת הספרות. הפרשנות שמציע עיבוד הקומיקס יכולה להתקבל בהסכמה ובהערכה או להידחות על הסף על ידי כל אחד ואחת מקוראיה-צופיה. בד בבד בשונה מן המחקר האקדמי, עיבוד הקומיקס בדרך כלל אינו מציג את עצמו כפרשנות ("המלט על הגג", המשולב בספרו של אייזנר, הוא דוגמה יוצאת דופן). וכאשר העיבוד מכון לקהל צעיר, קהל זה עשוי לחוות ולהפנים את הפרשנות כאילו הייתה המקור.

מהלך "לקיחת החזקה" שתואר בחלק הראשון של המאמר, הוא מהלך טבעי וחיוני בהיסטוריה של התרבות בכלל ושל הכתיבה היצירתית בפרט (Hutcheon, 2006, p. 2). מהלך זה מעשיר את התרבות בכללה ואת חוויית הקורא או הצופה האינדיבידואל שמכיר את טקסט-המקור ויכול לזהות

ולהעריך את השינויים, או להתנגד להם.²⁸

בד בבד מאמר זה ביקש להצביע על אי-הנוחות שמהלך זה מעורר: ראשית, "לקיחת חזקה" בלי אישור מהיוצרים המקוריים, יש בה משום נקיטת כוחנות (אם איננו מניחים שבמותו של אדם שמו וכבודו מתבטלים מאליהם). שנית, במקרה של קהל יעד צעיר העיבוד מפעיל מניפולציות טקסטואליות על קהל תמים, כלומר קהל שאינו מכיר את טקסט המקור, ועל כן אינו יכול לזהות את השינויים ולהתמודד עימם. מחקר המבטל את שאלת "הנאמנות למקור" ורואה בה שאלה לא רלוונטית, עלול להיות עיוור לאספקטים אלו. דומתני כי במהלך כזה יצא שכרנו בהפסדנו.

רשימת מקורות

אוריין, ד' (2008). **תאטרון בחברה**. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
בלאו, ש' (2009). ערפדים עושים קידוש? על יהודים, ערפדים ודעות קדומות. בתוך ה' ינאי (עורכת), **עם שתי הרגליים עמוק בעננים: על פנטסיה בספרות העברית** (עמ' 189-196). תל-אביב: גרף.

בראשית, ח' (2004). ז'אנר הערפד: סימונו של האחר באמצעות הדם. בתוך ח' בראשית, ש' זנד ומ' צימרמן (עורכים), **קולנוע וזיכרון - יחסים מסוכנים?** (עמ' 153-167). ירושלים: מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל.

גילמן, ס"ל (2015). סימנים של כבוד וחוסר כבוד. בתוך **הגוף היהודי ואיברים בולטים אחרים: מבחר מאמרים** (ג' אלגת, מתרגם, עמ' 113-164). תל-אביב: רסלינג.

גרינברג, ר' (2004). שלושה אדולף: היהודים ומדינת ישראל בעבודתו של אֶסְמֹוּ סְזוּקָה. **היה היה: במה צעירה להיסטוריה**, 4, 24-40.

דרידה, ז' (2007). הסוחר מוונציה – מהו תרגום "רלוונטי"? בתוך **דרידה קורא שייקספיר** (מ' בן-נפתלי, מתרגמת, עמ' 22-55). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

האנטר, ס"ס (2013). **נולדו בחצות** (ד' בושרי, מתרגמת). צור-יגאל: אגם.
ורדי, ש' (2005). **היהודי בעיני סופרים צרפתיים א-שמיים ואנטישמיים** (ל' זהבי, מתרגמת). ירושלים: מוסד ביאליק.

זומר-בודנברג, א' (1989). **הערפד הקטן** (נ' גולן, מתרגמת). גבעתיים: מסדה.
זר-ציון, ש' (2003). שיילוק עולה לארץ-ישראל: 'הסוחר מוונציה' לשקספיר בבימויו של לאופולד יסנר בשנת 1936. **קתדרה**, 110, 73-100.

יונגמן, א' (1997). **ולד הערפד: קורותיו של ערפד צמחוני** (מ' דור, מתרגם). תל-אביב: ספרית פועלים.
כהן, נ' (2012). משפט ומשחק – "הסוחר מוונציה ו"התקלה". **הפרקליט**, 51(2), 407-441.

לורנד, ר' (1991). **על טבעה של האמנות**. תל-אביב: דביר.
נוי, ד' (1972). **חודש חודש וסיפורו 1971: שנים-עשר סיפורי עם נבחרים בליווי מבואות, הערות ומפתחות**. חיפה: המוסיאון לאנתרופולוגיה ולפולקלור.

סלע-שפי, ר' (2009). המאבקים על הקנון: הדינמיקה של שימור ושל חידוש בתרבות. בתוך י' שביט (עורך), **קנון וכתבי קודש** (עמ' יז-מו). תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.

סקוט, ו' (2004). **אייבנהו** (ח' לבנת, מתרגמת). אור יהודה: זמורה-ביתן.
עוז, א' (1990). **שטר החידה: עיונים בסוחר מוונציה**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

קטקו, ת' (2016). **מקרח ברא אותו: החינוך בשירות הנאציזם**. תל-אביב: רסלינג.
שנברג, ג' (2016). **העיבוד הספרותי מהו? עיון ביצירת טקסט על פי טקסט**. תל-אביב: רסלינג.

שקספיר, ו' (1989). **הסוחר מוונציה** (א' עוז, מתרגם). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
Andelman, B. (2015). *Will Eisner: A spirited life*. Raleigh, NC: TwoMorrows.

Beranek, A., Beranek, C., & Moreno, C. (2012). *Dracula vs. King Arthur*. Miamisburg, Ohio: Devil's Due Digital.

Bloom, H. (1994). *The western canon: The books and school of the ages*. New York: Riverhead Books.

28. הקורא המעוניין ימצא דוגמאות מאלפות במחקריו של האטצ'ון וסנדרס, ראו למשל Beatrice Cenci: Hutcheon, 2006, pp. 174-175; Robinson Crusoe / Foë: Sanders, 2006, 106-112.

- Bloom, H. (2006). An essay by Herold Bloom. In W. Shakespeare, *The merchant of Venice* (pp. 151-158). New Haven: Yale University Press.
- Bunson, M. (1993). *The vampire encyclopedia*. New York: Gramercy Books.
- Eisner, W. (2008). *Comics and sequential art: Principles and practices from the legendary cartoonist* (Rev. ed.). New York: W. W. Norton.
- Eisner, W., & Poplaski, P. (2008). *Expressive anatomy for comics and narrative: Principles and practices from the legendary cartoonist*. New York: W. W. Norton.
- Frost, J. (2007). *Halfway to the Grave: A night huntress novel*. New York: HarperCollins.
- Hutcheon, L. (2006). *A theory of adaptation*. New York: Routledge.
- Jaszi, P., & Woodmansee, M. (1994). Introduction. In M. Woodmansee & P. Jaszi (Eds.), *The construction of authorship: Textual appropriation in law and literature* (pp. 1-13). Durham: Duke University Press.
- Kenyon, S. (2005). *Night pleasures*. London: Piatkus.
- Kenyon, S., & Campos, C. (2009). *The dark hunters* (Vol. 1). New York: St. Martin's Griffin.
- Kenyon, S., & Campos, C. (2010). *The dark hunters* (Vol. 2). New York: St. Martin's Griffin.
- Laera, M. (2014). Introduction: Return, rewrite, repeat: The theatricality of adaptation. In M. Laera (Ed.), *Theatre and adaptation: Return, rewrite, repeat* (pp. 1-17). London: Bloomsbury.
- Mallett, R. (2009). Choosing 'Stereotypes': Debating the Efficacy of (British) Disability-Criticism. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(1), 4-11.
- McCloud, S. (1994). *Understanding comics: The invisible art*. New York: HarperCollins.
- McCloud, S. (2006). *Making comics: Storytelling secrets of comics, manga and graphic novels*. New York: Harper.
- McLelland, M. J. (2000). The love between 'beautiful boys' in Japanese women's comics. *Journal of Gender Studies*, 9(1), 13-25.
- Mortimore-Smith, S. R. (2012). Shakespeare gets graphic: Reinventing Shakespeare through comics, graphic novels, and manga. In G. Malcolm & K. Marshall (Eds.), *Locating Shakespeare in the twenty-first century* (pp. 81-92). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Myklebost, S. (2013). Shakespeare manga: Early- or post-modern? *ImageText: Interdisciplinary Comics Studies*, 6(3). Retrieved from <http://www.english.ufl.edu/imagetext/>
- Nahshon, E. (2017). The anti-Shylock campaign in America. In E. Nahshon & M. Shapiro (Eds.), *Wrestling with Shylock: Jewish responses to The Merchant of Venice* (pp. 33-48). Cambridge: Cambridge University Press.
- Okabayashi, K. (2007). *Manga for dummies*. Hoboken, N.J.: Wiley.
- O'Shea, S., & Whitney, O. (1966). Pass a piece of pizza, please! *Herbie*, 20, 1-14.
- Perret, M. D. (2001). "And suit the action to the word": How a comics panel can speak Shakespeare. In R. Varum & C. T. Gibbons (Eds.), *The language of comics: Word and image* (pp. 123-144). Jackson, Mis.: University Press of Mississippi.
- Sanders, J. (2006). *Adaptation and appropriation*. London: Routledge.
- Shakespeare, W. (2006). *The merchant of Venice* (B. Raffel, Introduction & Annotation, H. Bloom, Essay). New Haven: Yale University Press.
- Shakespeare, W. (2011). *Manga Shakespeare: The merchant of Venice* (R. Appignanesi, Adapter). New York: Amulet Books.
- Stableford, B. (1997). Sang for supper: Notes on the metaphorical use of vampires in *The Empire of Fear and Young Blood*. In J. Gordon & V. Hollinger (Eds.), *Blood read: The vampire as metaphore in contemporary culture* (pp. 69-84). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Versaci, R. (2007). *This book contains graphic language: Comics as literature*. New York: Continuum.
- Williams, M. (2000). The merchant of Venice. In *More tales from Shakespeare* (pp. 30-33). Somerville, Mass.: Candlewick Press.

"רק חננות קוראות ספרים": עמדות כלפי קריאת ספרים בשעות פנאי בקרב מתבגרות

אסתר טוב לי

תקציר

הקריאה נתפסת בגיל ההתבגרות כחובה הכרחית ומזוהה עם עומס ולחץ לימודי. תפיסה זו משפיעה על מוטיבציה נמוכה בקריאה בשעות הפנאי. מחקר זה בחן עמדות כלפי קריאת ספרים בשעות פנאי בקרב מתבגרות ממיצב חברתי-כלכלי שונה ומרמת דתיות שונה, כדי להבין טוב יותר מהם הגורמים המסייעים לקריאה להנאה והמעכבים אותה.

זהו מחקר שהשווה בין כיתת "אולפנה" לכיתה רגילה הנבדלות זו מזו במיצב חברתי-כלכלי וברמת הדתיות. בכל כיתה יש 26 תלמידות שנתבקשו להשיב על שאלון עמדות כלפי קריאה.

השערות המחקר בדבר עמדות חיוביות יותר כלפי קריאה בקרב תלמידות ברמה גבוהה, מיצב חברתי-כלכלי גבוה ובקרב רמת דתיות גבוהה לא אוששו. ניכר כי אלו גם אלו קוראות בממוצע כמות ספרים דומה, שואלות ספרים באותה תדירות ובעלות אותה רמת קריאה. לשתי קבוצות התלמידות יש גורמי מוטיבציה דומים ומעורבות הורים דומה. ממצא זה מפתיע לנוכח הידוע בספרות המחקרית הענפה בתחום.

מהמחקר אפשר ללמוד שמה שידוע על אודות תרומת קריאה להנאה לגיל הצעיר לא הוכח בגיל ההתבגרות. המתבגרות קוראות פחות בלי קשר למיצב החברתי-כלכלי או לרמת הדתיות ובלי קשר לשאלה האם הן לומדות בכיתה סלקטיבית נבחרת או בכיתה רגילה. המחקר אף מאושש מחקרים קודמים בדבר חשיבות קריאה באינטראקציה חברתית ולא קריאה אישית מנותקת מהחברה. קריאה משותפת של מתכוני בישול, אפייה, חיפוש ידע באינטרנט ובספרות המקצועית הקשורה ללימודי המשך משמשת בסיס לשיחות במפגשים החברתיים של המתבגרות. המחקר אף מעלה את השוני עם ההתבגרות בתפקיד ההורים ומעורבותם בעידוד קריאה, ככל שהגיל עולה, כך יורדת מעורבותם של ההורים. המחקר אף מדגיש את חשיבותו של המחנך כגורם מעודד קריאה. המחקר מרגיע במקצת בכך שלא נמצאה חשיבות למיצב חברתי-כלכלי ולרמת דתיות באשר להעדפות קריאה בגיל ההתבגרות. מחקר זה תורם להרחבת הידע בנושא קריאה בשעות הפנאי, ואף להבנת הגורמים המעכבים קריאה להנאה בגיל ההתבגרות והמעודדים אותה.

ממצאי המחקר צריכים להנחות מתווי מדיניות בשדה וחוקרים באקדמיה כיצד לפתח

"רק חננות קוראות ספרים"

תוכניות התערבות מבוססות מחקר לעידוד קריאה בקרב מתבגרות למרות המהמורות הנובעות מהעומס, מהגיל, מהקשיים, מתחרות הטכנולוגיה ומהעדר העניין.

מילות מפתח: עמדות כלפי קריאה; קריאה להנאה; גיל ההתבגרות; מיצב חברתי-כלכלי; רמת דתיות; אולפנה.

מבוא

העולם שבו אנו חיים הולך ומשתנה. זהו עידן טכנולוגי שבו אוטוסטרדות הידע המשתנות חדשות לבקרים, כשהעולם הגדול הפך ל"כפר קטן" ובלחיצת כפתור אנו משיגים כל ידע שנחפוץ. עידן שבו התרגלנו ל"הפצצת החושים" כך שבו בזמן אנו רואים, שומעים, זזים, חווים. בעידן תזזיתי זה, האם יש מקום לספר הישן והטוב? לדפדוף הישן ולא בזפזוף בין קירות פייסבוק? לקריאת תיאור רגשות, נופים ומראות ולא לסקירה מהירה ושטחית של כאן ועכשיו? אנו המחנכים מגדלים דור אל עולם חדש שלא ברור לנו מה בדיוק מצפה לו שם. ואולי אנו מלמדים את המתבגרים שלנו להיות עגלונים על כרכרות בעולם שבו נדרשים טייסי חלל? (מליץ ומליץ, 1993).

בעשורים האחרונים יש מגמה של גידול בשעות הפנאי ושל שינוי ערכים בכל הנוגע לתרבות הפנאי: עלייה בחשיבותה של האוריינטציה להווה לעומת האוריינטציה לעתיד, עלייה בחשיבות הניתנת לבילוי שעות הפנאי כדי ליהנות מהווה ולהקדיש פחות מחשבה למטרות ארוכות טווח. שינוי זה משנה בדרמטיות בין השאר גם את הקריאה כחלק משעות הפנאי (ויסבלאי, 2011).

בשל העולם הטכנולוגי המשתנה ובשל העלייה בתרבות שעות פנאי מתוך אוריינטציה להווה, ורדיפה מתמדת אחרי הנאה (Wilhelm, 2016), נשאלת השאלה כיצד נשמור על הגחלת, על אהבת קריאה ועל עמדות חיוביות כלפי קריאה בקרב מתבגרות. כדי להשיב עליה, עלינו לפנות אל המתבגרות וללמוד מהן מה עמדותיהן כלפי קריאה, מה הן קוראות, מדוע ומתי, מה הגורמים המאיצים קריאה להנאה או המעכבים אותה והאם יש הבדל בין מתבגרות ממיצב חברתי-כלכלי שונה ומרמת דתיות שונה.

סקירת ספרות

אוריינות הקריאה היא יכולת חשובה ביותר הכוללת השגת מידע לצורך למידה והנאה. יכולת זו מפתחת את הפוטנציאל האישי של התלמיד ואת השתלבותו בחברה. כמו כן, היא מבטאת קדמה חברתית ותנאי לרווחה כלכלית של היחיד והמדינה (זוובסקי ואולשטיין, 2008). הקריאה היא חוויה פרטית, ומשתנה מקורא לקורא ומטקסט לטקסט (אפשטיין ינאי, 2011).

אחד המודלים לרכישת הקריאה הנשען על מבנה השפה העברית, הוא המודל התפתחותי של בר-און (2011), המציג את רכישת הקריאה בעברית כנדבכים הנבנים האחד על השני. ביסוסו של כל נדבך משמעו הפיכת המיומנות המסוימת לאוטומטית ונטולת מאמץ. נדון כאן רק בנדבך השישי העוסק במתבגרות נשואות המחקר הזה.

נדבך שישי – כיתה י"א ועד הבגרות. הניסיון הרב בקריאה בשילוב עם היכולות הקוגניטיביות והידע האורייני והלשוני מאפשרים את השלמת תהליך הקריאה המיומנת. הן המודלים הקלסיים והן

המודלים החדשניים מזמנים הבנה מעמיקה וראייה רחבה יותר של תהליך הקריאה כתהליך מורכב הכולל רכיבים קוגניטיביים ולשוניים רבים. בבסיסו עומדים שלושה מדדים עיקריים, המתארים את מרכיביה של הקריאה המיומנת: **דיוק** הנמדד באמצעות אחוז השגיאות בקריאת טקסט. **שטף קריאה** הנמדד באמצעות מספר המילים בדקה בעת קריאת טקסט. **הבנת נקרא** עוסקת ביכולתו של הקורא להפיק משמעות מן הכתוב בדרך אופטימלית. בשלב הזה הקורא מסוגל לנתח לעומק את הכתוב לפניו, למזג מידע ממקורות למיניהם, להבחין בין דעה לעובדה וליצור תובנות מעמיקות על אודות הכתוב (טוב לי ופריש, 2014).

חשיבות הקריאה למתבגר

הקריאה בחיי היומיום של האדם הבוגר ניכרת בכך שהיא משמשת בעבורו הזדמנויות רבות למימוש עצמי, להתפתחות מקצועית ולניידות חברתית-כלכלית (Carter, 2010). היא הבסיס לתפקודו בעולם המודרני, כגון מילוי טפסים והבנת תקשורת כתובה (טוב לי ופריש, 2014). קריאה היא בעלת חשיבות בכמה תחומים: **מבחינה התפתחותית** – קריאת הספרים משפיעה במידה ניכרת על התפתחותו של הקורא (לוי ואחרים, 2007) ועיצוב מרחבי הדמיון והרגש שלו, כיוון שהקורא יוצא למסע רגשי בעולמם של אחרים, ובתהליך זה חוזר לעצמו (אפשטיין ינאי, 2011); **בהעברת מסרים וערכים** – בעזרת הסיפור מועברים ערכים של החברה שבה הילד חי (טוב לי, 2006), מסרים לאומיים של החברה ומסרים תרבותיים, ערכיים וכלל-אנושיים. קריאת הספרים היא חלק ניכר מהזהות היהודית והמסורת של העם היהודי המכונה "עם הספר" וכחלק מהחינוך של הבית היהודי לקיום המצוות (טוב לי ופריש, 2010); **היבטים פסיכולוגיים ורגשיים** – בסיפור עולים צרכיו הנפשיים של הקורא, בעזרת הקריאה אפשר לעצב מציאות קשה בדרך מעודנת (טוב לי, 2006). הסיפור מגשר בין הפן הרגשי של הקורא והשתייכותו החברתית, ובין קשייו לנהוג על פי הנורמות המקובלות. הקריאה מעמידה את ה"כאן ועכשיו" של הקורא במרכז ונותנת לגיטימציה לעצב את המציאות שלו בדרך מעודנת באמצעות כניסתו למציאות הספרותית (טוב לי ופריש, 2010). הקריאה היא תהליך אישי ורגשי המעוררת הנאה אישית אצל הקורא (אפשטיין ינאי, 2011); **היבטים חברתיים** – לרוב הקריאה היא תנאי להשתלבות הפרט בחברה מבחינה תרבותית, חברתית וכלכלית (לוי ואחרים, 2007). היא פעילות פסיכו-חברתית. הקורא עוסק בטקסט באמצעות שיחה ויחסי גומלין עם הזולת. בדרך זו הוא יוצר קהילה שיש לחברים בה תחושת שייכות, שפה משותפת ופרשנויות המועברות באינטראקציה עם האחר. לפעמים האישיות האחרת היא חיצונית ולפעמים היא הופנמה והפכה לבן שיח במרחב התוך-אישי, וכך נוצר הדיאלוג הפנימי המתנהל בזמן הקריאה (אפשטיין ינאי, 2011). בקריאה מתבטא הגישור בין הגילוי האישי לפנייה החברתית, הכללית (טוב לי, 2006); **הקריאה כתומכת בהעשרת השפה** – הקריאה מאפשרת לקורא להעשיר את השפה, להיחשף לביטויים ממשלב שפה גבוה ולהפנים אותם (אפשטיין ינאי, 2011); **הקריאה כמחזקת הישגים** – קריאת הספרים משמשת מנוף להתפתחות קוגניטיבית ותורמת להתפתחות השפה (טוב לי, 2006). במחקרים נמצא כי להרגלי קריאה טובים תפקיד ניכר בצמצום הפער בהישגים בין קוראים ממצבים חברתיים-כלכליים למיניהם (פוזנר, 2009).

נמצא עוד כי אוריינות לשונית קשורה להישגים לימודיים, למעורבות בתהליכים דמורקטיים ולהגשמה עצמית (Cullinan, 2000). זוזובסקי ואולשטיין (2008) הגדירו שלוש מטרות שלשמן הקוראים קוראים: עניין אישי, השתתפות בחברה ולמידה, כך שהקריאה היא דבר בסיסי לאדם, כמו

מזון, אוויר ומים החיוניים לפעילות בחיי היומיום. גם מבחינה תרבותית, הקריאה היא השער להזדמנויות למידה ולהתפתחות אישית (Sanchez, 2010). עמדות חיוביות כלפי הקריאה ודימוי עצמי חיובי של הקורא נחשבים ליעדים בהקניית אוריינות הקריאה ולתנאים המבטיחים את רכישתה (זוזובסקי ואולשטיין, 2008).

כמות הקריאה כמטוטלת הנעה על פני הגיל

בגיל הרך הורים מרבים בקריאה לילדיהם. קריאה בקול לפני ילדים בגיל הרך מסייעת לפיתוח ניצני אוריינות, בין קריאה מסורתית ובין קריאה בספר אלקטרוני (קורת, סגל-דרורי ושמיר, 2015). עם זאת, הקריאה בקול אינה מספיקה ויש ללוותה בתיווך של מבוגר המאפשר ליצור הבניה משותפת של משמעות הטקסט. אלא שמרבית ההורים שהקיפו להקריא ספרים לילדיהם בילדות המוקדמת, על אף שהם מודעים לכוחה הרב של הקריאה, מפסיקים לעשות זאת מרגע שילדיהם משתלטים על מיומנויות הפענוח מתוך תפיסה שילדיהם כבר "קוראים עצמאיים". כדי ליצור במוחם של ילדים קישור בין קריאה להנאה, יש להציב לילדים מודל של אדם קורא, ולכן קריאה בקול היא פעילות שיש להמשיך אותה לאורך כל שנות הלימודים (פוזנר, 2009).

בבית ספר היסודי יש שונות בכמות הקריאה ואיכותה בין התלמידים. שונות זו קשורה הן ליכולת קריאה ללא מאמץ והן לתרבות הביתית של הקורא הצעיר. המחקר הבין-לאומי של Pirls 2006 לכיתות ד' בדק ומצא כי הישגיהם של תלמידים הקוראים להנאתם בתדירות יומית עולים על הישגי תלמידים הקוראים להנאתם פעם בחודש או פחות (זוזובסקי ואולשטיין, 2008).

בחטיבת הביניים חלה ירידה במוטיבציה לקריאה גם כיוון שהדרישות הלימודיות, רמת הטקסטים ואורכם עולים, ואז הקריאה נהיית נטל הנעשה רק כשהדבר הכרחי (Knoester, 2010), במיוחד בקרב קוראים מתקשים (בן-צבי ופרימור, 2011). מוג'י (Moje, 2006) מדגישה שהירידה במוטיבציה לקריאה בחטיבת הביניים חלה רק כשנדרש עיסוק בטקסטים לימודיים. אך אחר הצהריים בני הנוער עוסקים בפעילות אוריינית אחרת, כמו משחקי מחשב מסובכים, פייסבוק, אינטרנט, צ'אטים, גרפטי. היא רואה צורך בראייה אינטגרטיבית ונרחבת של אוריינות המתחשבת במאפיינים פסיכולוגיים, תרבותיים וחברתיים של המתבגרים.

בחטיבה העליונה, נשואת המחקר הזה, התמונה אינה אחידה. לפני 20 שנה הראו מחקרים על התאוששות מסוימת בקרב תלמידי כיתה י"א. נמצא שלאחר ירידה בקריאה באמצע גיל ההתבגרות, היא מתגברת שוב בהיותם בוגרים (Knoester, 2010). מחקרים שהתפרסמו לאחר מכן עמדו על כך שקו הירידה במוטיבציה לקריאה להנאה נמשך על כל שנות בית הספר התיכון (טוב לי ופריש, 2014).

עמדות כלפי קריאה

עמדות כלפי קריאה הן מערכת של רגשות הקשורות לקריאה הגורמת לקורא להתקרב או להימנע מפעולה זו (Cunningham, 2008). עמדת הקורא כלפי הקריאה אינה נוצרת בוואקום. היא קשורה ברגשותיו, בהערכתו ובפעולותיו, בהצלחותיו ובתסכולו מהתנסויות קודמות כלפי נושא מסוים ומשתנה עיקרי המשפיע על דפוס הקריאה (שרון, 2004). עמדות חיוביות כלפי קריאה ודימוי

עצמי חיובי כקורא מנבאים שהוא יקרא בתדירות גבוהה, יקרא ממגוון טקסטים וישפר את כישורי הקריאה שלו (זוובסקי ואולשטיין, 2008). תפיסת העצמי שלו בקריאה (reading self concept), הנוגעת לאוסף האמונות שלו ותפיסתו לעניין היכולת האישית שלו לקריאה, מעצבת את עמדתו כלפי הקריאה. תפיסת העצמי בקריאה מתעצבת ביחסי גומלין עם הסביבה ועם אירועים בעבר, היא איננה מושג אחיד ונתונה לשינויים (בן-צבי ופרימור, 2011). היא אינה קבועה ויכולה להשתנות עם העלייה בגיל (שרון, 2004).

למשפחה יש תפקיד חשוב בטיפוח עמדה חיובית כלפי קריאה. במשפחה שבה נהוג לקרוא, הילדים יפתחו הרגל של קריאה להנאה (זוובסקי ואולשטיין, 2008).

יש לקחת בחשבון שבעיקר בגיל ההתבגרות, עמדות התלמידים כלפי הקריאה עשויות להיות מושפעות מעמדות עמיתיהם לכיתה, וכן מהגישה כלפי קריאה הננקטת בבית הספר, בבית ובסביבה הקרובה, ובקבוצה שהתלמיד משתייך אליה (סלובסקי, 2013).

יש מעגל קסמים בין העמדות כלפי הקריאה, נשוא מחקרנו, ובין המוטיבציה לקריאה.

מוטיבציה לקריאה

מוטיבציה חיובית כלפי קריאה תניב קריאה מרובה ולאחריה תביא לעמדות חיוביות כלפי קריאה, וכן להפך. אהבת הקריאה מונעת ממוטיבציה לקריאה, המוגדרת כמטרות אישיות, ערכים ותפיסת המסוגלות של הפרט לתהליכים ולתוצאות הקריאה (Guthrie & Wigfield, 2000), כמערך של אמונות ורגשות המשפיעות ומכוונות את ההתנהגויות הקשורות לקריאה (Martin, 2008). המוטיבציה לקרוא היא תנאי הכרחי לרכישת יכולת הקריאה בראשית הדרך. היא קיימת כאשר ילדים מאמינים שהקריאה גורמת להנאה ושהם יכולים להצליח לרכוש אותה (סנו וגוברמן, 2008). המוטיבציה של הילד לקרוא כוללת מטרות גלויות וסמויות של הילד, והאמונות שלו בדבר היכולת העצמית שלו בתהליך הקריאה ובתוצאותיה (Guthrie & Wigfield, 2000).

המוטיבציה כוללת שני רכיבים: האחד – עמדות כלפי הקריאה, רגשות ואמונות של הילד כלפי הקריאה; והשני – עניין בקריאה, העדפות הפרט לתכנים ולסוגי הטקסטים שיקרא (טוב לי ופריש, 2010). הפרט יכול להיות מונע ממוטיבציה פנימית לקריאה הנובעת מרצון ועניין בפעילות הקריאה עצמה (בן-צבי ופרימור, 2011), או שהוא מונע ממוטיבציה חיצונית הקשורה לערכים ולדרישות הסביבה, כך שהמניע לקריאה יכול להיות חיצוני, כמו מחמאה מאבא או פרס מאימא בתום הקריאה (הדר-פקר, 2013; Ryan & Deci, 2000). המוטיבציה הפנימית יכולה להיות הכרתית (Identified) כאשר הקורא מכיר בערך הפעילות או מוטיבציה פנימית רגשית (Intrinsic), שהיא למעשה השקעה מתוך הנאה ועניין המלווה בתחושות של אוטונומיה, בחירה ומשמעות אישית ושליטה (עשור, 2001). הקשר הנוצר בין ההנאה לקריאה מגרה את אזורי ההנאה במוח וגורם לקורא לרצות לחזור על פעילות חווייתית מענגת זו (פוזנר, 2009). נוסף על ההנאה המגרה את אזורי התענוג במוח, עוד רכיב המשפיע על העלאת המוטיבציה הפנימית הוא העניין בטקסט שמסייע להבנה מעמיקה יותר של החומר, לקריאה בעלת משמעות ולמעורבות גבוהה יותר בטקסט. כמו כן, לעניין יש חלק חשוב בהפעלת הדמיון. נמצא שתלמידים נוטים לראות בעיני רוחם תמונות – דימויים חושיים (imagery) – בשעה שהם קוראים טקסט מעניין.

בקרב מתבגרים בעיקר יש גם היבטים חברתיים של שיתוף ספרים עם אחרים או הניסיון להיות מעורב בשיח חברתי על אודות ספר מעניין, דבר המגביר את המוטיבציה (Wigfield, Guthrie, 2004). גם הדרך שבה הקורא קורא את הטקסט בעלת משמעות לרמת המוטיבציה לקריאה, כך שקריאה קלילה מעוררת מוטיבציה לקריאה נוספת (Cullinan, 2000).

השפעת המיצב החברתי-כלכלי על הקריאה

במחקר שערכו הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך [ראמ"ה] ומשרד החינוך (2013), עלה כי נמצאו הבדלים על פי מיצב חברתי-כלכלי בין תלמידים הלומדים בבתי ספר ממיצב חברתי-כלכלי שונה: תלמידים הלומדים בבתי ספר ממיצב חברתי-כלכלי גבוה מדווחים על התנדבות רבה יותר, על השתתפות בפעילות בתנועת נוער, על הכנת שיעורי בית, על שימוש במחשב ועל קריאת עיתונים וספרים. הם מדווחים פחות על ביצוע עבודות בית ועל הסתובבות בעיר, בשכונה או בקניון. תלמידים הלומדים בבתי ספר ממיצב חברתי-כלכלי בינוני מדווחים יותר על בילוי עם ידידים, צפייה בטלוויזיה, בילוי עם המשפחה ועיסוק בספורט, ואילו תלמידים הלומדים בבתי ספר ממיצב חברתי-כלכלי נמוך מדווחים יותר על עבודה לשם פרנסה. הבדלים אלה בין תלמידים דוברי עברית המגיעים ממיצב חברתי-כלכלי שונה נמצאו עקיבים בחלק מתחומי הפעילות שנבדקו אף בשנים תש"ע-תשע"א. כך בני נוער ממיצב חברתי-כלכלי גבוה מדווחים יותר מאחרים על פעילויות מאורגנות חברתיות, על שימוש במחשב ועל הכנת שיעורי בית (שם).

תיווך הורי ממיצבים כלכליים-חברתיים שונים משפיע על יכולותיהם האורייניות של ילדיהם. יש פערים ניכרים בהתפתחות השפה של ילדים מהמיצבים החברתיים-כלכליים המגוונים לטובת המיצב החברתי-כלכלי הגבוה, וכן רמת ניצני האוריינות בגיל הגן מנבאת הישגים אורייניים בבית הספר (קורת, סגל ולנדאו, 2008). תלמידים ממיצב חברתי-כלכלי נמוך מגיעים לבית הספר כאשר העדר החשיפה, או חשיפה לא יעילה דיה לקריאה והאזנה לספרים, גורמת ליכולת אוריינית נמוכה מחבריהם הבאים ממיצבים חברתיים אחרים (טוב לי, 2006).

במחקר הבוחן היבטים סוציו-תרבותיים של פעולה אוריינית משותפת לאם ולילד בגיל הגן וכיתה ב', נמצא כי ציוני התיווך של אימהות ממשפחות עם מיצב חברתי-כלכלי נמוך היו נמוכים יותר ממשפחות עם מיצב חברתי-כלכלי גבוה. כמו כן, גם בציוני הילדים ביכולת הקריאה והכתיבה בקרב קבוצת המיצב החברתי-כלכלי הנמוך זוהה קשר בין מדדים סוציו-תרבותיים ובין הישגי הילדים (Aram, Korat, & Levin, 2005).

מחקר רלוונטי במיוחד למחקר הזה הוא המחקר של שיף ולוטם (Schiff & Lotem, 2011), שבדק קשר בין מיצב חברתי-כלכלי ובין קריאה בכיתות ב', ד' ו-ו' ומצא קצב התפתחות איטי יותר בקרב תלמידים ממיצב חברתי-כלכלי נמוך, פער שגדל עם העלייה בגיל.

מחקר אחר שבדק קשר בין מיצב חברתי-כלכלי ובין יכולות מורפולוגיות המשפרות את המיומנות הלשונית ובכך מאפשרות קריאה והבנה טובה, גילה יתרון לתלמידים ממיצב חברתי-כלכלי בינוני-גבוה, וכן שפער זה אינו מצטמצם בכיתות הגבוהות יותר (Schiff & Ravid, 2012).

על סמך הידוע בספרות נערכה בדיקה באיזו מידה קריאת ספרים היא חלק מתרבות הפנאי של תלמידות כיתה י"א ממסגרת כיתתית רגילה לעומת אולפנה (מסגרת כיתתית נבחרת ומצטיינת),

ממיצב חברתי-כלכלי שונה ומרמת דתיות שונה.

השערת המחקר הייתה שיש הבדלים מובהקים בעמדות התלמידות כלפי קריאה לטובת בנות האולפנה ממיצב חברתי-כלכלי גבוה ומרמת דתיות גבוהה.

שיטה

תלמידות בנות שש-עשרה בשתי כיתות י"א בבית ספר תיכון דתי בצפון הארץ. בכל כיתה 26 תלמידות. כיתה אחת רגילה וכיתה שנייה – כיתה האולפנה (מסגרת כיתתית נבחרת ומצטיינת), שבה התלמידות ממיצב חברתי-כלכלי גבוה ובעלות רמת דתיות גבוהה. הוקפד על חיסיון מלא של פרטי הנחקרות.

הנחקרות נתבקשו להשיב על שאלון פירלס (PIRLS = Progress in International Reading Literacy Study). זהו שאלון של מחקר בין-לאומי בקריאה שעורך הארגון הבין-לאומי להערכת הישגים בחינוך, ה-IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). המחקר נערך אחת לחמש שנים. את מחקר פירלס 2011 ביצעה בישראל הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה) וליוותה אותו ועדת היגוי שכללה מומחים מן האקדמיה מתחומי השפה, רכישתה והוראתה, מומחים למדידה והערכה ונציגים של מטה משרד החינוך (ראמ"ה, 2011). התוצאות מאפשרות לזהות מגמות שינוי לאורך השנים ולבחון אותן על סמך תוכניות הלימודים, שיטות ההוראה המקובלות ותוכניות התערבות שונות המופעלות במערכת החינוך. בשאלון יש 17 שאלות בשבע קטגוריות: פרטים על התלמיד; על בית הספר; קריאה מחוץ לשעות בית הספר; שימוש בספרייה; שיעורי בית; מה אתה חושב על קריאה; סיבות לקריאה.

ממצאים

בשל מיעוט הנבדקות לא ראוי לערוך ניתוח סטטיסטי הממצה הבדלים בשלושת החתכים בו זמנית: מסגרת כיתתית (אולפנה/רגילה); מיצב חברתי-כלכלי (גבוה/נמוך); רמת דתיות (גבוהה/ממוצעת). במקום זאת נבדקו ההבדלים בין כל שתי קטגוריות של כל משתנה לחוד באמצעות מבחן T למדגמים בלתי תלויים.

בשאלת **המסגרת הכיתתית**, שבה שוער שיש הבדלים מובהקים בעמדות התלמידות כלפי קריאה בין תלמידות אולפנה (מסגרת כיתתית נבחרת ומצטיינת) ובין תלמידות מכיתה רגילה, עולים הממצאים האלה:

לוח 1: עמדות כלפי קריאה בין תלמידות אולפנה (מסגרת כיתתית נבחרת ומצטיינות) ובין תלמידות כיתה רגילה

t(24)	אולפנה		כיתה רגילה		
	M	SD	M	SD	
-1.552	3.0	1.4	2.2	1.2	כמה ספרים אתה קורא
-.547	2.2	0.8	2.1	0.6	רמת השימוש במחשב
-.455	2.4	0.8	2.2	0.7	מעורבות ההורים בלימודים
-1.224	3.0	0.8	2.5	1.0	עמדת התלמיד כלפי בית הספר
.353	2.0	1.0	2.2	1.2	זמן קריאה מחוץ לבית הספר
-.511	2.6	1.0	2.4	0.5	קריאה מחוץ לבית הספר
-1.921	2.4	0.8	1.9	0.5	קריאה מחוץ לבית הספר כולל אינטרנט
-.667	2.2	1.2	1.9	1.1	תדירות שאילת ספרים מספריות
-1.166	2.6	0.5	2.4	0.4	עמדות כלפי קריאת טקסטים בכיתה ובשיעורי בית
-.585	1.9	0.8	1.7	0.9	תדירות קריאה עצמית
-.586	2.6	0.5	2.5	0.4	עמדות כלפי קריאה בכלל
-.133	3.1	0.7	3.1	0.6	רמת קריאה
1.334	2.9	0.8	3.3	0.5	גורמי מוטיבציה לקריאה
-.501	0.7	0.2	0.7	0.2	חדשנות

ממצאי מבחן T מלמדים שאין הבדלים מובהקים בעמדות התלמידות כלפי קריאה בקרב תלמידות אולפנה (מסגרת כיתתית נבחרת ומצטיינות) לעומת תלמידות מכיתה רגילה.

בשאלת **המייצב החברתי-כלכלי**, שבה שוער שיש הבדלים מובהקים בעמדות התלמידות כלפי קריאה בקרב תלמידות ממיצב כלכלי גבוה לעומת תלמידות ממיצב כלכלי נמוך, עולים הממצאים האלה:

לוח 2: עמדות כלפי קריאה בין תלמידות ממיצב חברתי-כלכלי נמוך ובין תלמידות ממיצב חברתי-כלכלי גבוה

t(24)	מיצב חברתי-כלכלי גבוה		מיצב חברתי-כלכלי נמוך		
	M	SD	M	SD	
-1.552	3.0	1.4	2.2	1.2	כמה ספרים אתה קורא
-.547	2.2	0.8	2.1	0.6	רמת השימוש במחשב
-.455	2.4	0.8	2.2	0.7	מעורבות ההורים בלימודים
-1.224	3.0	0.8	2.5	1.0	עמדת התלמיד כלפי בית הספר
.353	2.0	1.0	2.2	1.2	זמן קריאה מחוץ לבית הספר
-.511	2.6	1.0	2.4	0.5	קריאה מחוץ לבית הספר
-1.921	2.4	0.8	1.9	0.5	קריאה מחוץ לבית הספר כולל אינטרנט
-.667	2.2	1.2	1.9	1.1	תדירות שאילת ספרים מספריות
-1.166	2.6	0.5	2.4	0.4	עמדות כלפי קריאת טקסטים בכיתה ובשיעורי

t(24)	מיצב חברתי- כלכלי גבוה		מיצב חברתי- כלכלי נמוך		
	M	SD	M	SD	
					בית
-0.585	1.9	0.8	1.7	0.9	תדירות קריאה עצמית
-0.586	2.6	0.5	2.5	0.4	עמדות כלפי קריאה בכלל
-0.133	3.1	0.7	3.1	0.6	רמת קריאה
1.334	2.9	0.8	3.3	0.5	גורמי מוטיבציה לקריאה
-0.501	0.7	0.2	0.7	0.2	חדשנות

ממצאי מבחן T מלמדים שאין הבדלים מובהקים בין תלמידות ממיצב כלכלי גבוה ובין תלמידות ממיצב כלכלי נמוך בעמדותיהן כלפי קריאה.

בשאלת **רמת הדתיות**, שבה שוער שיש הבדלים מובהקים בעמדות התלמידות כלפי קריאה בקרב תלמידות ברמת דתיות נמוכה ובין תלמידות ברמת דתיות גבוהה, עולים הממצאים האלה:

לוח 3: עמדות כלפי קריאה בין תלמידות ברמת דתיות נמוכה

ובין תלמידות ברמת דתיות גבוהה

t(24)	רמת דתיות גבוהה		רמת דתיות נמוכה		
	M	SD	M	SD	
-1.552	3.0	1.4	2.2	1.2	כמה ספרים אתה קורא
-0.547	2.2	0.8	2.1	0.6	רמת השימוש במחשב
-0.455	2.4	0.8	2.2	0.7	מעורבות ההורים בלימודים
-1.224	3.0	0.8	2.5	1.0	עמדת התלמיד כלפי בית הספר
0.353	2.0	1.0	2.2	1.2	זמן קריאה מחוץ לבית הספר
-0.511	2.6	1.0	2.4	0.5	קריאה מחוץ לבית הספר
-1.921	2.4	0.8	1.9	0.5	קריאה מחוץ לבית הספר כולל אינטרנט
-0.667	2.2	1.2	1.9	1.1	תדירות שאלת ספרים מספריות
-1.166	2.6	0.5	2.4	0.4	עמדות כלפי קריאת טקסטים בכיתה ובשיעורי בית
					בית
-0.585	1.9	0.8	1.7	0.9	תדירות קריאה עצמית
-0.586	2.6	0.5	2.5	0.4	עמדות כלפי קריאה בכלל
-0.133	3.1	0.7	3.1	0.6	רמת קריאה
1.334	2.9	0.8	3.3	0.5	גורמי מוטיבציה לקריאה
-0.501	0.7	0.2	0.7	0.2	חדשנות

ממצאי מבחן T מלמדים על העדר הבדלים מובהקים בין תלמידות בעלות רמת דתיות גבוהה ובין תלמידות בעלות רמת דתיות נמוכה בעמדותיהן כלפי קריאה.

לסיכום, לא נמצא הבדל מובהק ברכיבים: מסגרת כיתתית (אולפנה/רגילה); מיצב חברתי-כלכלי (גבוה/נמוך); רמת דתיות (גבוהה/ממוצעת). ניכר כי אלו גם אלו קוראות בממוצע כמות ספרים דומה, שואלות ספרים באותה תדירות ובעלות אותה רמת קריאה. לשתי קבוצות התלמידות יש גורמי מוטיבציה דומים ומעורבות הורים דומה.

דיון

ממצאי המחקר מפתיעים ואינם עולים בקנה אחד עם הידוע בספרות (טוב לי ופריש, 2014), עם זה מעטים הם המחקרים שבדקו עמדות כלפי קריאה בקרב מתבגרים (שרון, 2004), ועוד יותר מעטים הם המחקרים שהשוו בין בנות אולפנה לכיתות רגילות.

מסגרת כיתתית

הורים בוחרים מגורים על פי דפוס הכיתה שבה ילמדו ילדיהם. מחקרים רבים דנים בסיכויים הגוברים להצלחה אקדמית בזכות לימוד בכיתה עילית. במחקר זה לא נמצאה עדיפות לכיתה עילית בכל הקשור לעמדות כלפי ספרים.

ספרות מחקרית ענפה מוכיחה את תרומת קריאת הספרים לפיתוח הקוגניטיבי, אפקטיבי, ערכי וחברתי של האדם. מחקרים עדכניים מראים שקריאה עצמית של תלמידים הבוחרים לקרוא בזמנם הפנוי היא אינדיקטור משמעותי ביותר להצלחה בלמידה ובקריאה (Allington & McGill, 2003; Krashen, 2004; McKool, 2007).

הקריאה העצמית ומידתה משפיעה רבות על יכולות הקריאה. מחקרים מוכיחים כי מתבגרים שקראו ספרים לפחות שני אחוזים מזמנם הפנוי, היו בעלי הישגי קריאה בהבדל משמעותי לעומת מתבגרים שלא נהגו לקרוא בזמנם הפנוי. קריאת הספרים ניבאה היטב מאוד את רמות ההישגים בקריאה, הבנת הקריאה, אוצר מילים ומהירות הקריאה (Howard, 2011).

ולמרות זאת, לתלמידות הכיתה הנבחרת על פי הצטיינות לימודית ורמת דתיות גבוהה (אולפנה) אין עדיפות בעניין עמדות כלפי קריאת ספרים לעומת תלמידות רגילות. הסבר אפשרי לכך הוא גיל הנערו. מחקרים קודמים עסקו בעיקר בלומדים צעירים. ייתכן שהתרומה המובהקת חלה רק בגיל צעיר. ראוי לחשוב גם על הסבר אלטרנטיבי: בגיל ההתבגרות המתבגר מחפש את זהותו ובתהליך החיפוש הוא זונח דרכים קודמות, אך עדיין לא מאמץ לו דרכים אחרות. ייתכן שאם היינו בודקים מתבגרות אלה בגיל עשרים כשאישינותן הייתה מתעצבת ומתייצבת, היינו רואים שוב את היתרון של סיפור וספר בקרב תלמידות מצטיינות.

מיצב חברתי-כלכלי

המיצב החברתי-כלכלי הוא רכיב שהוכח שוב ושוב בספרות כמנבא הצלחה לימודית, יכולות קריאה ועושר לשוני. החל בגיל רך (ארם והושמנד, 2011), המשך בכיתות א'-ב' (טוב לי ופריש, 2014) וכלה בגיל ההתבגרות (בן-צבי ופרימור, 2011) יש פערים ההולכים וגדלים במהלך שנות החינוך בבית הספר בעיקר בקריאה (Schiff & Lotem, 2011).

קומפטון-לילי (Compton-Lilly, 2003) בחן הרגלי קריאה בקרב נוער עירוני ממיצב חברתי-כלכלי בינוני ומצא שרוב הילדים ציינו כי הם אוהבים לקרוא לפעמים, אך ניכרה שונות גדולה בזמני הקריאה של כל אחד מהם.

טוב לי ופריש (2014) מביאים מחקרים המלמדים כי ילדים ממשפחות ממיצב חברתי-כלכלי נמוך קוראים פחות מילדים מבתיים מטפחים. ילדים ממיצב חברתי-כלכלי נמוך חיים לרוב בסביבה המציעה אפשרויות דלות לחשיפה אוריינית מכוונת כמו הימצאות ספרים בבית, ביקורים בספרייה והאזנה לסיפור מושמע.

במחקר PISA הבודק אוריינות תלמידים בקריאה, מתמטיקה ומדעים במדינות שונות בעולם, נמצא כי יש קשר חיובי חזק בין המיצב החברתי-כלכלי של המשפחה בישראל ובין אוריינות קריאה. למדיניות החינוך בישראל ולמיצב החברתי-כלכלי של התלמיד יש קשר הדוק לאי-השוויון בהישגים חינוכיים (ברוש-ויץ, 2007).

כמו כן, מחקרים מראים כי תלמידים ממיצב חברתי-כלכלי נמוך, שעוסקים בקריאה מגוונת ותכופה, מתקדמים בהישגיהם במידה ניכרת יותר מתלמידים ממיצב חברתי-כלכלי גבוה, שאינם עוסקים בקריאה. עוד נמצא כי בקרב ילדים צעירים ממשפחות ממיצב חברתי-כלכלי נמוך, קריאת ספרים משפיעה בחיוב על התפתחות השפה והאוריינות (טוב לי ופריש, 2014).

לעומת זאת, ממצאי מחקר זה מראים כי השערה זו לא אוששה. אף על פי שהמיצב החברתי-כלכלי של בנות אולפנה גבוה מזה של תלמידות הכיתה הרגילה, לא נמצאו הבדלים מובהקים בנושא קריאה בשעות הפנאי בין שתי הקבוצות. עולה מן הממצאים כי לתלמידות שתי הקבוצות יש עמדות זהות כלפי הנושאים הקשורים לקריאה להנאה כחלק מתרבות הפנאי. אפשר להסיק מכך שהשפעת המיצב החברתי-כלכלי בגיל ההתבגרות מצטמצמת באשר לעמדות כלפי קריאה ואז מתחזקת השפעת החברות בנות אותו גיל.

היוזמה האישית

יש מקום להניח כי בקרב המתבגרות ממיצב חברתי-כלכלי גבוה יוקדשו שעות שבועיות רבות לקריאה לעומת תלמידות הכיתה הרגילה במיצב כלכלי נמוך. השערה זו הופרכה. מן הממצאים עולה כי בשתי הקבוצות הזמן המוקדש לקריאה שבועית תואם. אפשר לומר כי הגורם הכלכלי אינו מניע ניכר לא במספר שעות הקריאה, לא בתדירות הקריאה ואף לא בגיוונה. יש להדגיש כי ממצאים אלה סותרים את הספרות המקצועית בסוגיה זו.

וייטבלאי (2011) מצאה כי שיעור המבקרים הפעילים בספרייה העירונית נמוך לעומת הרישום בספרייה, בעיקר בערי הפריפריה. זאת ועוד, במחקר שערכו ראמ"ה ומשרד החינוך (2013), נמצא כי יש הבדלים על פי מיצב חברתי-כלכלי בבתי ספר במיצב כלכלי שונה. שיעור גבוה יותר של תלמידים הלומדים בבתי ספר ממיצב חברתי-כלכלי גבוה מדווחים על הכנת שיעורי בית, על שימוש במחשב ועל קריאת עיתונים וספרים, לעומת תלמידים הלומדים בבתי ספר ממיצב חברתי-כלכלי בינוני ונמוך. שדה המחקר תומך דווקא בהשפעת המיצב הכלכלי בתחום היוזמה האישית. הסבר אפשרי לעובדה שמיצב חברתי-כלכלי אינו משפיע על עמדות כלפי קריאה, יכול לנבוע מצד אחד מהעובדה, כי בקרב מתבגרות רכיב ההשפעה של בני אותו גיל גבוה יותר מרכיב המיצב שלהם. מצד אחר, יש לזכור שרק עמדות הצהרתיות כלפי קריאה נבדקו, ולא הישגים לימודיים שבהם כנראה יש השפעה למיצב החברתי-כלכלי.

סוגה מועדפת

מהספרות המחקרית עולה כי יש הבדלים מובהקים גם בסוגה המועדפת למיצב חברתי-כלכלי. הדבר לא עולה כלל מן הממצאים של מחקר זה. מניתוח הממצאים עולה כי כל המתבגרות השיבו תשובות דומות הן בעניין העדפות לסוגי קריאה, כמו עיתון, חוברות וספרים והן בעניין שימוש דומה בקריאה מקוונת.

ממצא מעניין שעלה בשתי הקבוצות בעניין העדפות התלמידות בקריאה בשעות הפנאי מחוץ לבית

"רק חננות קוראות ספרים"

הספר, הוא שבראש ההעדפות היו ספרי מתכונים לבישול ואפייה ואף כתבות או מאמרים הקשורים לנושאים שהן מעוניינות להתייעץ בהם. הנשאלות העידו כי בדרך כלל הנושאים הקשורים הם בתחום הבית או בתחום חיפוש מידע על האפשרויות ללימודים אקדמיים בהמשך. בממצא זה תמכו בראון וגיליגן (Brown & Gilligan, 1992), שטענו כי בנות קוראות מתוך חיפוש אחר תשובות לבעיות אישיות המטרידות אותן. תלמידים מעוניינים בחופש לבחור את הספרים שיקראו, לשוחח עם עמיתים על ספרים ולהגיב על הקריאה בדרכים שנראות להם.

קריאה עצמית בקרב שתי קבוצות הנחקרות מתמקדת בתחומים מעשיים ושימושיים לצורכיהן של המתבגרות. האם אפשר לומר כי אכן זו קריאה לשם הנאה? מתברר שקריאה זו אכן נתפסת כקריאה בשעות הפנאי. היא מתבצעת מחוץ לשעות בית הספר ונובעת מיוזמה אישית שלהן. אומנם קריאה זו קיימת בצמצום, אך משמעותית מאוד בתחום החברתי (Knoester, 2010). נראה כי במקרים רבים נושא השיחה בין התלמידות נסוב על מתכון מסוים או בהחלפת מידע ביניהן. ראוי לומר כי סוגת הקריאה היא חלק מן העולם החברתי של שתי קבוצות המתבגרות.

מתבגרים קוראים פחות אבל ביחד

במחקרנו מתבגרות מרמות שונות וממיצב חברתי-כלכלי שונים מציינות שהן קוראות פחות. ממצא זה תואם את הספרות (כהן ורומי, 2015). קנואסטר (Knoester, 2010) מביא עדויות ממחקרים כי כמות הקריאה פוחתת מהותית בקרב מתבגרים ומתבגרות, בעיקר מפני שעמדות המתבגרים כלפי הקריאה אינן חיוביות. התוכן אינו מעניין דיו את המתבגרים המודרניים. הם רגילים לחשיפה בו זמנית למחשב, לטלוויזיה, לרעשי רקע, ולפיכך לתנועה מהירה ולמגע אינטרקטיבי המפעילים את כל החושים בו בזמן. הקריאה, בהיותה מפעילה חוש אחד, מכבידה על המתבגרים (Glazer, 2005). הם נזקקים לרמת קשב גבוהה בעת קריאה, דבר ה"זולל" משאבי קשב המדולדלים אצלם ממילא.

וילהלם (Wilhelm, 2016) מצרף ידע עתיק בדבר השפעת חברים בני אותו גיל על המתבגר עם ידע עתיק הרואה קריאה כפעולה אישית של אדם, ללא אינטרקציה חברתית ומראה במחקרו שבאשר למתבגרים, התמונה שונה. בהשתמשו במושגים "קריאה עצמית" ו"תפנית חברתית" – הוא מראה כיצד הרגלי הקריאה של מתבגרים וההנעה שלהם קשורים לטיפוח קשרים חברתיים ומציע פעילויות חברתיות שיטפחו קריאה בקרב מתבגרים. מן הראוי שנאמץ גישה זו בבואנו לעודד קריאה של מתבגרים.

מעורבות הורים

אחד מהממצאים המעניינים העולים מהנתונים הוא מקום מעורבות ההורים בשתי הקבוצות הנחקרות. המיצב הכלכלי לא השפיע על תפיסת מעורבותם של ההורים. בשתי הקבוצות ציינו הנחקרות כי כאשר היו צעירות יותר, הוריהן היו מעורבים במידה רבה ובאינטנסיביות רבה. מעורבותם התבטאה בהרגלי קריאה, בהכנת שיעורי בית, בחומר לימודי החובה, בהרגלים ובתוכני הקריאה בזמן הפנאי, ואולם מעורבותם דעכה ככל שגדלו. כלומר, עם הגיל פחתה מעורבותם של ההורים. בשתי הקבוצות צויין כי בגיל 16-17 כמעט שאין מעורבות הורים בתחום קריאה כלל, לא בקריאת חובה ואף לא בקריאת פנאי. ממצא זה עולה בקנה אחד עם המידע בספרות המקצועית. לדוגמה, חוקרים רבים שהתמקדו בבחינת ההשפעה של סוכני שינוי ספציפיים, כגון הורים, בית ספר וחברים, מצאו כי להשפעת הורים יש שינוי עם עלייה בגיל. נאמן (2002) מציינת את השפעת ערכי

ההורים על המתבגר (דחייה או קבלה) כחלק מהצורך שלו בגיבוש זהות עצמית ונפרדת מהוריו.

מוטיבציה חיצונית לקריאה בשעות הפנאי

כהן ורומי (2015) מצאו במחקר מקיף ביותר שבני הנוער מקדישים את עיקר זמנם הפנוי להאזנה למוסיקה, התכתבות בצ'ט או במסרונים, גלישה באינטרנט, טיפוח חיצוני, תחביב אישי, בילוי עם משפחה, בילוי עם חברים, שיחות בטלפון, פעילות כושר ולמידה. עצוב לגלות שהזמן המועט ביותר מוקדש להשתתפות בתנועות נוער, לעבודה בתשלום, לקריאה, לכתבה, להתנדבות ולנגינה.

מתוך האמור לעיל חשוב לדון בממצאי מחקר זה בסוגיית המוטיבציה לקריאה בשעות פנאי.

בסוגיה זו נכללו תחומים, כמו השפעת המחנכים וגורמים חיצוניים לעידוד המתבגרות לקרוא מחוץ לשעות הלימודים. מן הממצאים עולה כי אופי המחנך משפיע על התלמידות בשתי הקבוצות שנבדקו. כלומר המחנך יכול לעודד או לעכב קריאה עצמית בשעות הפנאי. מבוגרים המעודדים תלמידים לפתח את הרגלי הקריאה שלהם באמצעות קריאה קלילה יכולים להביא את הילדים לידי קריאה מתקדמת יותר. מבוגרים מסוגלים לנהל הליכים להפיכת תלמידיהם לקוראים נלהבים. תפקידו של המורה להבנות סביבת למידה שתזמן לילדים הזדמנויות קריאה, פעילויות לפיתוח מיומנויות הקריאה ומעקב אחר התקדמות הילד (זוזובסקי ואולשטיין, 2008).

רוב הנשאלות, ללא קשר למיצב הכלכלי, ענו תשובה זהה כי גורם מעכב או מעודד לקריאה עצמית הוא מחנך אהוד או לא. מתוך עדויותיהן נראה כי יש קשר בין דמות המחנך ובין מוטיבציה לקרוא בזמן פנוי גם חומר מעבר לחובת המקצוע.

שתי קבוצות הנשאלות בנושא רישום בספרייה, רכישת ספרים, שימוש באינטרנט לצורך קריאה ותדירות ענו תשובות דומות. גם כאן לא נראה כי הסיבה הכלכלית אכן משמשת עילה להבדלים מובהקים בין שתי קבוצות התלמידות.

מסקנה חשובה העולה מכאן היא מצד אחד כיצד לפתח אצל המחנכים את היכולת להפוך לדמויות משמעותיות בקרב המתבגרות כך שיהפכו אותן לקוראות נלהבות, ומצד אחר כיצד להקשיב למתבגרות ולחלץ מהן תובנות מה בדיוק תורם ומביא לקריאה רבה ויעילה בהתנהלות המחנך.

רמת דתיות ועמדות כלפי קריאה

הגדרת רמת הדתיות של אדם קשורה להצהרה אישית ולסוג המוסדות שהוא מתחנך בהם. יש בעייתיות המבוססת על מגוון רחב של רמות דתיות. בעיה זו נחקרה רבות בשנים אחרונות (פורטנוי, 2007). רמת הדתיות היא משתנה שאינו מדיד מדעית. אין סקלה שתבדוק עד כמה מתבגרת אחת דתייה יותר מחברתה. עם זאת, מלכתחילה לכיתות אולפנה נכנסות מתבגרות בעלות זהות אמונית גבוהה, ואף במהלך הלימודים מושם דגש ברכיב זה.

ההשערה כי יש הבדלים מובהקים בעמדות תלמידות אולפנה כלפי קריאה לעומת אלו מהכיתה הרגילה הופרכה. ממצאי המחקר הראו היעדר הבדלים בתחומי היוזמה האישית, המוטיבציה החיצונית ומעורבות הורית. בסוגיית **מוטיבציה ויוזמה אישית** ניכר כי גם באולפנה וגם בכיתה הרגילה התלמידות שואלות ספרים בתדירות דומה ובעלות אותה רמת קריאה. עוד אפשר לומר כי לעומת הדעה הרווחת שבמשפחות דתיות השבת בלי מחשב וטלוויזיה מאפשרת קריאת פנאי מוגברת יותר, בשתי קבוצות התלמידות הנשאלות נמצאו הבדלים מזערניים מאוד בעניין כמות הקריאה

בשבת. לדוגמה, לא נמצאו שיעורים גבוהים של השאלת ספרים למיניהם בסוף שבוע יחסית לימי חול.

בסוגיית **סוגת הקריאה**, אין לרמת הדתיות השפעה. המתבגרות נדרשו לציין סוגה כגון עיתון, חוברת, ספר לימוד או קריאה וכדומה. בתשובותיהן הן העידו על העדפות שמשנות על פי גיל ועומס בלימודים. כלומר, כאשר הן היו צעירות יותר, הן קראו גם מחוץ לשעות הלימודים עיתונים, ספרי קריאה וכדומה. עם העלייה בגיל, דרישת חומר קריאה לבגרויות, עומס לימודי ועומס במטלות הבית, השתנו בהתאם העדפות הקריאה. גם בסוגיה זו ניכרת העדפה בולטת בשתי הקבוצות לספרי מתכונים רבים מתוך יוזמה עצמית על פני קריאת ספרים מסוג אחר.

מן הממצאים עולה שאלה הקשורה לרמות הדתיות של הנשאלות: האם ראוי לראות בתפילה **קריאה לשם הנאה?** הרי יש תפילות חובה ותפילות שאינן נחשבות חובה, כמו קריאת תהילים. לרוב, מתבגרות אולפנה ברמת דתיות גבוהה חשופות יותר לשפה כתובה יותר מתלמידות ברמת דתיות נמוכה, מעצם קריאת תהילים שאינה קריאת חובה, ולכן היא נחשבת להנאה. קולינאן (Cullinan, 2000) טוען שכאשר הקורא בוחר מה לקרוא להנאתו, אין הקריאה שבחר נתונה להערכה ובכך יש לה השפעה חיובית על הלמידה. כיוון שכך, יש מקום להניח שתהיה עדיפות לבנות אולפנה הקוראות יותר תהילים כקריאה להנאה על פני הכיתה הרגילה. דבר שלא הוכח בממצאים. הסבר מתאים להעדר יתרון לבנות האולפנה הוא שבגיל צעיר קריאה מרובה מסייעת לאוטומציה של הקריאה ולהפיכתן לקוראות מיומנות (Stanovich, 1986), אך בתקופת מבחני הבגרות והעומס העצום המוטל על המתבגרות, שתי הקבוצות עסוקות רק בקריאת חובה, והקריאה המרובה של תהילים בקרב בנות אולפנה נעשית אוטומטית ואינה מבדילה בין הקבוצות.

בסוגיית קריאה מקוונת, כמו מחשב, פלאפון ועוד, היה מקום להניח שמתבגרות דתיות החיות באלף השלישי הטכנולוגי יעדיפו מחשב על פני ספר, אך מחקר ישראלי מעניין (שרון, 2004) מצא דמיון רב בין עמדות גלויות וסמויות כלפי ספר וכלפי מחשב. המתבגרים ראו בספר ובמחשב טובים וחיוביים ותורמים הן לשעות הפנאי והן לפעילויות בית ספריות. בממד האפקטיבי בלבד הם נמשכו יותר למחשב מאשר לספר.

נמצא כי בשתי רמות הדתיות יש שימוש יומיומי באמצעים ממוחשבים לקריאה מחוץ לשעות הלימודים. לא נמצא שוני בין שתי הקבוצות הן באשר לחיפוש מידע ממוחשב והן באשר למסרונים מעניין לגלות כי שימוש באמצעים טכנולוגיים אלה בקריאה עצמית שלהן, מתמקדים בנושאים הקשורים למתכונים אפייה ובישול וללימודים ופחות לסוגי ספרות אחרים. אם כן, זהו דור חדש היודע את היתרונות הקוגניטיביים של הספר, אך הנהנה יותר להתנהל באמצעות הקריאה המקוונת (שרון, 2004).

עמדות תלמידות כלפי גורמים המעכבים קריאה להנאה בשעות הפנאי

מעדויות שתי קבוצות המתבגרות עלו שני גורמים עיקריים המעכבים קריאה לשם הנאה: לקויות קריאה ועומס לימודי.

1. **הקשיים או לקויות במהלך קריאה**, כגון קריאה איטית, שטף קריאה ועייפות בקריאת טקסטים ארוכים משפיעים על דיוק, על שטף הקריאה ועל הבנת הנקרא. השפעה זו היא מהותית לעיכוב קריאה עצמית. לסימוכין ממצא זה, טוב לי ופריש (2014) מציגים מודל בתהליך הקריאה ובו

נדבכים לפי שכבות גיל, ובהם הנדבך השישי: כיתה י"א ועד הבגרות. בנדבך זה נדרשים מיומנויות וכישורים קוגניטיביים הכרחיים לקריאה לצורך הגות ודעת. הניסיון הרב בקריאה בשילוב היכולות הקוגניטיביות והידע האורייני והלשוני מאפשרים אוטומציה בקריאה. כאן בולט הקושי של המתבגרים עם קשיים או לקויות. ראוי להזכיר כאן את "מתיו-אפקט": "העשירים מתעשרים" (בשל הקריאה מרובה) "והעניים מתרוששים" (בשל העדר קריאה) (Stanovich, 1986). כלומר, ככל שלמתבגרת יש קשיי קריאה, כך היא תימנע מקריאה, תקרא פחות, וכך הפער בינה לקוראת תקינה ילך ויגדל.

2. **עומס בלימודים:** זאת בהתחשב בגיל המתבגרות העוסקות באינטנסיביות במבחני הבגרות. הממצא נתמך באמצעות שדה המחקר ביחס הגיל לקריאה עצמית. קריאה עצמית היא קריאה שהתלמידים בוחרים בה מרצונם (Cullinan, 2000). שכבת הגיל היא גורם ראשון במעלה בסוגיות, כגון מדוע אנשים קוראים, מה הם קוראים, כמה הם קוראים ומה הם עושים עם מה שקראו. עניין זה מכריע בשאלה כמה זמן הם מבלים בעיסוקים אחרים וכמה מצטמצם הזמן שהם מקדישים לקריאת פנאי. עוצב להיווכח ממחקרים אלה כי ככל שהגיל עולה, כן כמות הקריאה יורדת (Cullinan, 2000).

מסקנות והמלצות

מחקר זה תורם להרחבת גוף הידע בנושא קריאה בשעות הפנאי, ואף להבנת הגורמים המעכבים והמעודדים בגיל התבגרות של בני 16-17. המחקר מעיד כי המידע על אודות תרומת קריאה להנאה לגיל הצעיר לא הוכח בגיל ההתבגרות. המתבגרות קוראות פחות בלי קשר למיצב החברתי-כלכלי או לרמת הדתיות ובלי קשר ללימודים בכיתה סלקטיבית נבחרת או בכיתה רגילה. המחקר אף מאושש מחקרים קודמים בדבר חשיבות קריאה באינטרקציה חברתית ולא קריאה אישית מנותקת מהחברה. המחקר אף מדגיש את חשיבותו של המחנך כגורם מעודד קריאה. המחקר מרגיע במשהו בכך שלא נמצאה חשיבות למיצב חברתי-כלכלי ולרמת דתיות באשר להעדפות קריאה בגיל ההתבגרות. ממצאי המחקר צריכים להנחות מתווי מדיניות בשדה וחוקרים באקדמיה כיצד לפתח תוכניות התערבות מבוססות מחקר לעידוד קריאה בקרב מתבגרות למרות המהמורות הנובעות מהעומס, הגיל, הקשיים, הטכנולוגיה והעניין.

רשימת מקורות

- אפשטיין ינאי, מ' (2011). אהבת הקריאה: האומנם ניתן להידבק בה? **מידעת**, 7, 57-64.
- ארם, ד' והושמנד, ש' (2011). הורים כותבים עם ילדיהם: הערכת היציבות והגמישות בסגנון התיווך ההורי. בתוך ע' קורת וד' ארם (עורכות), **אוריינות ושפה: יחסי גומלין, דו-לשוניות וקשיים** (עמ' 247-264). ירושלים: מאגנס.
- בן-צבי, ג' ופרימור ל' (2011). **הכישורים המעצבים את התפקודים האורייניים בגיל ההתבגרות** (סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת ועדת שפה ואוריינות). ירושלים: היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים. אוזור מתוך <http://docplayer.net/63708167-Hkyshvrym-hm%60tsbym-t-httpqvdym-hvrynyym-bgyl-hhbtgrvt.html>
- בר-און, ע' (2011). מודל התפתחותי ברכישת הקריאה בעברית. **ד"ש**, 30, 1-24.

"רק חננות קוראות ספרים"

- ברוש-ויץ, ש' (2007). **מצב האוריינות בישראל**. תל-אביב: רמות.
- הדר-פקר, ד' (2013). **הקשר בין מצב רגשי חברתי ובין הישגים בלימודים של תלמידי בית-ספר** (סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת הוועדה "מערכת חינוך לכול – ולכל אחד"). ירושלים: היוזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- וייסבלאי, א' (2011). **נתונים על השתתפות בני-נוער בפעילויות פנאי מחוץ לבית ובמסגרות לחינוך בלתי פורמלי**. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.
- זוובסקי, ר' ואולשטיין, ע' (2008). **אוריינות הקריאה בישראל: ממצאי המחקר הבינלאומי באוריינות הקריאה PIRLS 2006**. תל-אביב: רמות.
- זסלבסקי, א' ואחרים (2013). **פיזה 2012: אוריינות תלמידים בני 15 במדעים, בקריאה ובמתמטיקה: מבט ישראלי** [גרסה I]. ירושלים: משרד החינוך וראמ"ה. אוחרז מתוך http://meyda.education.gov.il/files/Rama/PISA_2012_Report.pdf
- טוב לי, א' (2006). האם אפשר להחזיר את הספר לבית הספר? **שאנן**, 11, 261-295.
- טוב לי, א' ופריש, י' (2010). ילדי החינוך המיוחד הם חלק בלתי נפרד מ"עם הספר": תכנית התערבות לטיפוח אהבת סיפור וספר. בתוך מ' רחימי (עורך), **ספר עצמדו"ת** (כרך ב, עמ' 99-128). אלקנה-רחובות: מכללת אורות ישראל.
- טוב לי, א' ופריש, י' (2014). **המסע האורייני: תאוריה כבסיס למעשה ההוראה בתחומי קריאה וכתובה**. חיפה: שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך.
- כהן, א' ורומי, ש' (2015). **הפנאי בקרב בני נוער בישראל: חינוך בלתי פורמלי, אקלים בית ספרי, אלימות, סיכון לגשירה ורווחה נפשית**. אוחרז מתוך https://education.biu.ac.il/files/education/shared/u53/dvkh_svy_pny_9-10-15.pdf
- לוין, א' ואחרים (2007). **תשתית לקראת קריאה וכתובה: תכנית לימודים לגן הילדים בחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי**. ירושלים: משרד החינוך.
- מליץ, ע' ומליץ, צ' (1993). **אסטרטגיות למידה: תיאוריה ומעשה**. באר שבע: המכון לשיפור הישגים לימודיים.
- נאמן, נ' (2002). **עזיבת אורח חיים דתי בקרב צעירים מן החברה הדתית לאומית בישראל** (עבודת דוקטור, כרך א). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- סנו, ק' וגוברמן, ע' (2008). חינוך לאוריינות בגיל הרך. **במכללה**, 20, 13-28.
- עשור, א' (2001). טיפוח מוטיבציה פנימית ללמידה בבית הספר. **חינוך החשיבה**, 20, 167-190.
- פוזנר, מ' (2009, פברואר). הדרך האחרת לקידום הישגים: לקרוא מרצון ועל פי בחירה אישית. **חדשות מטח**. אוחרז מתוך <http://www.cet.ac.il/newsletter/cetnews/2009/February/reading.htm>
- פורטנוי, ח' (2007). **אפיון רמת הדתיות באוכלוסייה היהודית על פי זיקה למוסדות חינוך**. אוחרז מתוך www.cbs.gov.il/www/publications/tec19.pdf
- קורת, ע', סגל, א' ולנדאו, י' (2008). קריאת ספר לילד, התבוננות באלבום תמונות ורמת אוריינות הבית: השוואה בין קבוצות מיצב שונות. **אוריינות ושפה**, 1, 127-157.
- קורת, ע', סגל-דרורי, א' ושמיר, ע' (2015). הספר האלקטרוני כמקדם שפה ואוריינות אצל ילדים צעירים: סקירת מחקרים שנערכו בישראל. **אוריינות ושפה**, 5, 75-99.

- רשות ארצית למדידה והערכה (ראמ"ה). (2011). **PIRLS 2011: מחקר בינלאומי באוריינות קריאה, שאלון לתלמיד כיתה ד'**. אוחר מתוך <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/MivchanimBenLeumiym/PIRLS+2011.htm>
- רשות ארצית למדידה והערכה (ראמ"ה) ומשרד החינוך. (2013). **פעילויות הפנאי של בני נוער בישראל לאחר שעות הלימודים: נתוני שנת הלימודים תשע"ב בהשוואה לשנים תש"ע ותשע"א כפי שנמדדים במסגרת שאלוני האקלים בחטיבות העליונות**. ירושלים: המחבר. אוחר מתוך <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/HaarachatProjectim/Pnay.htm>
- שרון, א' (2004). **עמדות בני נוער כלפי ספר או מחשב: דו-קיום או מהפכה?** (עבודת דוקטור). אוניברסיטת תל-אביב.
- Allington, R. L., & McGill-Franzen, A. (2003). The impact of summer setback on the reading achievement gap. *Phi Delta Kappan*, 85(1), 68-75.
- Aram, D., Korat, O., & Levin, I. (2005). Maternal mediation in a young child's writing activity: A sociocultural perspective. In R. M. Joshi & P. G. Aaron (Eds.), *Handbook of orthography and literacy* (pp. 709-733). Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Brown, L. M., & Gilligan, C. (1992). *Meeting at the crossroads: Women's psychology and girls' development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Carter, L. (2010). *Effects of at-home reading activities and parental involvement on classroom reading scores: Focus on the middle school level* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations Publishing. (UMI No. 3426946)
- Compton-Lilly, C. (2003). *Reading families: The literate lives of urban children*. New York: Teachers College Press.
- Cullinan, B. E. (2000). Independent reading and school achievement. *School library reading research*, 3. Retrieved from <http://www.ala.org/aasl/pubs/slr/vol3>
- Cunningham, D. D. (2008). Literacy environment quality in preschool and children's attitudes toward reading and writing. *Literacy, Teaching and Learning*, 12(2), 19-36. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/195543671?accountid=45993>
- Glazer, S. M. (2005). The key is poetry. *Teaching Pre K-8*, 35(7), 80-81.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Person, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3., pp. 403-422). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Howard, V. (2011). The importance of pleasure reading in the lives of young teens: Self-identification, self-construction and self-awareness. *Journal of Librarianship and Information Science*, 43(1), 46-55.
- Knoester, M. (2010). Independent reading and the 'social turn': How adolescent reading habits and motivation may be related to cultivating social relationships. *Networks: An Online Journal for Teacher Research*, 12(1), 1-13. Retrieved from <http://journals.library.wisc.edu/index.php/networks/article/viewFile/332/411>
- Krashen, S. D. (2004). *The power of reading* (2nd ed.). Westport, Conn.: Libraries Unlimited.

- Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33(2), 239-269.
- McKool, S. (2007). Factors that influence the decision to read: An investigation of fifth grade students' out-of-school reading habits. *Reading Improvement*, 44(3), 111-113.
- Moje, E. B. (2006). Motivating texts, motivating contexts, motivating adolescents: An examination of the role of motivation in adolescent literacy practices and development. *Perspectives*, 32(3), 10-14.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sanchez, V. M. (2010). *The reading comprehension puzzle: Reading comprehension and assessment in a response to intervention framework* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations Publishing. (UMI No. 3412806)
- Schiff, R., & Lotem, E. (2011). Effects of phonological and morphological awareness on children's word reading development from two socioeconomic backgrounds. *First Language*, 31(2), 139-163.
- Schiff, R., & Ravid, D. (2012). Linguistic processing in Hebrew-speaking children from low and high SES backgrounds. *Reading & Writing*, 25(6), 1427-1448.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 299-309. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/204212576?accountid=45993>
- Wilhelm, J. D. (2016). Recognising the power of pleasure: What engaged adolescent readers get from their free-choice reading, and how teachers can leverage this for all. *Australian Journal of Language & Literacy*, 39(1), 30-41.

עת ילדות - מחקרים בספרות ילדים

מעבֶר לילָדי בשלושה משירי ילדים של נתן אלתרמן

טליה הורוביץ

תקציר

"האפרח העשירי", "מעשה בפ'א סופית" ו"מעשה בחיריק קטן" מאת נתן אלתרמן נחשבים לשירים קלסיים המיועדים בעיקר לילדים. מחקר זה מבקש לחשוף בכל אחד מהם בנפרד ובכולם יחדיו משמעויות שנועדו לקהל אחר.

מתוך עיון בהם עולה כי שלושתם בעלי סוגה אחת. שלושתם מספרים סיפור שכמה מהחוקרים מגדירים אותו מעשייה, אפוס או בלדה. אחד מהם ("האפרח העשירי") מעוגן בעולם הטבע. שניים ("מעשה בפ'א סופית" ו"מעשה בחיריק קטן") – בעולם הלשון, אותיותיה ותנועותיה. לשלושתם רובד עילי הכתוב בחריזה שנונה, ספוגת הומור, שעשוע וחן. שלושתם חותרים לתיאור מצבו של האקר הנשכח ("האפרח העשירי"), המוצלח ("מעשה בפ'א סופית"), או הבלתי מוערך ("מעשה בחיריק קטן"). שלושתם מזדהים עימו ושותפים למסקנה כי אי אפשר בלעדיו. בכולם אפשר לחשוף התמודדות עם דמות אב רבת-פנים. בשניים מהם ("מעשה בפ'א סופית" ו"מעשה בחיריק קטן") נחשף מאבק מקצועי בין המשוררים, אלתרמן וזך, על טיבה של אומנות ראויה ועל מגמותיה. שלושתם שואבים את לשונם ממקורות קלסיים כתנ"ך ופרשנותו הקדומה, החושפים את יחסו של אלתרמן לאידאולוגיה הציונית ולעם בציון, ולפחות באחד מהם ("מעשה בחיריק קטן") נחשפת הערצתו לכן גוריון, ראש ממשלת ישראל בראשית דרכה.

נראה כי חשיפת משמעויות רבות-פנים אלה בשלושה משירי הילדים שלו מעידה גם על ייחודה של סוגה זו במכלול שיריו.

מילות מפתח: "האפרח העשירי"; "מעשה בפ'א סופית"; "מעשה בחיריק קטן"; שירי ילדים; תשתית קלסית; פרשנות ביוגרפית, פסיכולוגית, לאומית-ציונית ואוניברסלית.

מבוא

מחקר זה מבקש להתבונן מחדש בשלושה משירי הילדים הקלסיים של נתן אלתרמן: "האפרח העשירי", "מעשה בפ'א סופית"¹ ו"מעשה בחיריק קטן".

"האפרח העשירי" – שירו הראשון של אלתרמן לילדים – התפרסם לראשונה ב-1943 בחוברת

1. בספר **התבה המזמרת** מפריד גרש בין הפ"א לאל"ף (=פ').

צנומה, בלוויית איורי חרט בשחור-לבן מאת אריה נבון, ומאז חזר והתפרסם פעמים אחדות כספר או בתוך קובץ של שירי ילדים, כדוגמת **לילדים**, שראה אור ב-1972 בהוצאת הקיבוץ המאוחד ביוזמתו של הוועד הציבורי להוצאת כל כתבי נתן אלתרמן ובסיועו.² ב-2005 הודפס ואויר מחדש בצבע כספר עצמאי בידי דני קרמן.

"מעשה בפ'א סופית" מתוך **ספר התיבה המזמרת**, שהופיע במהדורתו הראשונה בשנת 1958 בהוצאת מחברות לספרות, הודפס שוב ושוב בהוצאת הקיבוץ המאוחד בשנים 1973, 1975, 1977 ו-1979 כחלק מתוך קובץ שירים. בשנת 2000 הפך לספר עצמאי, מאויר בידי דני קרמן באותה הוצאה.

"מעשה בחיריק קטן", מאויר אף הוא בידי דני קרמן, ראה אור כספר עצמאי באותה הוצאה שלוש שנים לאחר מכן (2003).³

סוגת שלושת השירים זהה. זו שירת ילדים מחורזת המספרת סיפור בעל יסודות דרמטיים שמסתיים בניצחון גיבורו הראשי. יש המחשיבים אותו כאפוס, בלדה או מעשייה,⁴ ולכולם רובדי משמעות סמויים, ואותם מבקש מאמר זה לחשוף.

נגלה וחבוי ב"האפרח העשירי"

במישורו הגלוי מתאר השיר תופעת-טבע: היבקעות מאוחרת של אפרוח, אחד מתוך עשרה, ש'נשכח' בתוך ביצתו. מספר יודע-כל מדווח על מראהו ("קטן-מקור וצֶהב-נוֹצָה"), על מעשיו ("הוא מִכָּה בְּמִקְוֹר") וגם על תחושותיו ("הָאֶפְרָח מְשִׁתָּנֵּעַ, / אֶת רֹאשׁוֹ בְּקִיר חוֹבֵט..."), ובין שאר דרכי אפיון, שם הוא בפיו דברים, המעידים על מצבו, כגון תיאור ניסיונות היחלצותו מביצתו: "רַע לִי, רַע, / הַדִּירָה / אֶפְלָה הִיא וְצֶרָה. / הָךְ בְּעֵז, / הָךְ בְּאוֹן, יֵשׁ לְצֵאת מִן הַחֲלִבּוֹן!!!...". ודוק: המילה "רַע" מתחרזת עם "דירה" וגם עם "צרה", החוברות להמחשת הרגשתו הרעה ולהדגשתה. עלבון וכלימה משתלטים עליו. אין הוא מבין מדוע אביו ואימו שכחוהו. מלא קנאה הוא באחיו שבקעו מביצתם ומלא אימה ממה שעתיד לקרות לו, כמתואר בטורים האלה:

הַעוֹלָם הַפֶּלֶא וְהַפֶּלֶא,

הַעוֹלָם כָּל-כָּךְ גָּדוֹל,

רַק אֲנִי בְּבֵית-הַפֶּלֶא

וְלִצְאָת אֲנִי יָכוֹל.

אֲמַא'לִי, אִיָּה אֶת אֲמָא,

לָמָּה זֶה שֶׁכֹּחַתִּינִי פָּנִימָה?

2. חזר ונדפס ב**לילדים** (אלתרמן, 1972), עמ' 14-23; אלתרמן, 1983, עמ' 12-16.

3. הייתה זו יוזמתו של דני קרמן בשיתוף עם הוצאת הקיבוץ המאוחד להוציא מחדש את יצירותיו של אלתרמן לילדים במלאת שלושים וחמש שנים למות המשורר (ב-2005). תחילה ראו אור "זה היה בחנוכה", "מעשה בפ'א סופית" ו"מעשה בחיריק קטן" ורק לאחריהם פורסם "האפרח העשירי" – שירו / סיפורו הראשון של אלתרמן לילדים.

4. ראו אזכורים על כך (ברמת הצהרה בלתי מוכחת), למשל אצל שמיר (2005), עמ' 30, 89, 90. דיון מפורט בסוגה אינו עקרוני למחקר זה.

למה גם אבי עזב את
בן-זקוניו בבור צלמית?
אוי, מה זה לי קרה?
איזו מין צרה צרורה?
כל אחי, בני אבא זרח,
נתבקעו, כפתור ופרח,
רק אני יושב נכלם.
ביצתי היא מיחדת,
אם אהיה פה לעולם
לא יהיה לי יום הלדת!...

לאחר שהאזין לדברי בני דודיו ומשהבין שמשפחתו נערכת לקבל את ראש השנה – חג המציין הולדת, בריאה – בלעדיו, הוא יוצא לקרב על חייו: "אז התחיל גם האפרח / להרביץ בִּיתְר פח:", אולם הוא אינו זוכה לתגובה. רק לאחר שהתרנגול-האב בירך את אפרוחיו, מבחינה האם בחסרונה. הכול מחפשים אחריו, מתייאשים משאינם מוצאים אותו ומזילים עליו דמעה. סוף טוב, הכול טוב: התרנגול-האב מכה במקורו על הביצה, ומתוכה מגיח האפרוח העשירי שנשכח. השיר מסתיים במילים: "וְיָהּ אִזְרָא!"⁵ הנטולות מסיפור הבריאה (בראשית א 3), כדי לציין הולדת, שמחה וגם את מראה האפרוח, המתואר ברישה כ"קטן-מקור וצהוב-נוצה", כצבע האור.

אין ספק שייעודו העיקרי של שיר ילדים זה הוא תיאור תופעת טבע, המומחשת בעזרת האנשה. כמובן, אין לשכוח את העובדה שאלתרמן היה אגרונום, וככזה היטיב לתאר תופעות טבע. נוסף על כך יש להניח שאת הקרבה לשירי ילדים ירש מאביו ומדודו, שראו את ייעודם בחינוך הגיל הרך וכתבו בעצמם שירים לילדים (שמיר, 2005, עמ' 6-8). החריזה הקלילה, המסורגת לרוב, קליטה מאוד ובלי ספק עשויה לרתק ילדים⁶ במוזיקליותה. אין להתעלם גם מתרומת האיורים להבנה פשוטית של השיר.⁷

עם זה נראה שאין להסתפק בהבנה פשוטית זו. יתרה מזו, אין היא אלא מעטה חיצוני בלבד, כמוכח להלן.

אחת המשמעויות הנגלות מייד גם לקורא צעיר נגזרת מזיהוי השיר כמשל. האפרוח, אביו, אימו, אחיו ובני דודו מסמלים משפחה אנושית, בעלת אפיונים ייחודיים לה. התרנגול-האב הוא רודן, אנוכי, חסר רגישות, מעליב, מאשים ומתלונן, כמתואר בטורים להלן – במיוחד באחרון שבהם, היוצא מפרטים אל הכללה ("תְּרַנְגֶּלֶת עֲצֵלָה!").

מְסַבֵּב סוֹכֵב אָבִי,

5. האותיות מרווחות במקור.

6. באתרי חנויות הספרים יועד הספר לבני 5-8. ראו למשל המלצתה של גירה לוי (ח"ת).

7. את הפרסום הראשון של הספר אייר אריה נבון. את הבאים אחריו איירו צילה בינדר (בילדים) ודני כץ (באיזה פלא). את האחרון אייר דני קרמן. דיון בתרומת המאיירים השונים להבנת השיר חורגת מגבולותיו של מחקר זה. למענויין מוצע לעיין במאמרו של עפרת (2010) העוסק בנושא זה.

מזדרז,
מתרגז
ומפיו הקצף יז...
– הבנים והבנות,
הבו לי הדרבנות!
זוגתי התרגגלת,
אנה שמת את הכרבלת?
אי תלית
את הטלית
והחזיה איה?
איזה בית שפכה –
אין למצא בו שום דבר!...
תנו בינתים אנסה
ואתקע נא בשופר...

תקי...עה ותרועה –
הכתנת היא קרועה!
תרו...עה ושברים –
במכנס אין כפתורים!
תקי...עה גדו...ולה –
תרנגלת עצלה!

הוא מרבה להשתמש בלשון ציווי ("הבו", "תנו"), ואף מעצים את אי שביעות רצונו בהאשמה גורפת ("איזה בית שפכה –"). שאלותיו-תלונותיו הניתזות מפיו בשצף קצף, פותחות בהברה זהה (אָ או אֵי (מודגשות לעיל) החוזרת חמש פעמים!). גם החריזה המתחלפת כל שתי שורות תורמת לעיצוב עוצמת התלונה. קולות השופר – תקיעה, שברים ותרועה – מטונימיות לרטינותיו.

אולם דמותו של האב אינה חד-ממדית. היא הולכת ומשתנה מרגע שהוא מצטרף לחיפושי בנו. הוא בוכה כשאינו מוצאו, נרגש כשהוא מתגלה, מסייע לו להיוולד ופונה אליו בלשון רכה, כמתואר בטורים החותמים את השיר.

לביצה האב נגש
וקרא בקול נרגש:
– "בני הקט,
אפרחי...
ראה, אביך אנכי!..."

וינקה במקור –

וַיְהִי אִזְרָא!

במובן הפשטי והתמים מבטאות המילים האחרונות המודגשות בשיר את יציאתו של האפרוח מחושך (=מביצתו) לאור, אולם בו בזמן מסמלות הן את תחושת הרווחה שפקדה את סובביו, וכן את המהפך שהתחולל באב.

לאם תכונות אחרות: היא דמות רופסת וכנועה בחלק הראשון של השיר, ואולם הופכת לאקטיבית ברגע שהיא מגלה שבנה נעלם. נוסף לתפקיד הליטורגי⁸ והמטונימי של השברים, הם משמשים רמז מטרים לתחושת השוד והשבר הפוקדת אותה, כשהיא מגלה שאפרוחה העשירי נעלם ("ופתאם צִנְחָה בְּקֶדֶר. / מִי צִנְחָה? זוֹ הָאֵם!").

אשר לאפרוח, 'גיבור' השיר, שם האני-השר בפיו דברים הממחישים את תחושתו כדחוי וכמי שאינו רצוי.

כך נמצא כבר בפתיחת השיר:

אִמָּא'לִי, אֵיִה אֶתְ אִמָּא,

לָמָּה זֶה שְׁכַחְתִּינִי פְּנִימָה?

לָמָּה גַם אָבִי עֲזַב אֶת

בֶּן-צִנְחָתִי בְּבוֹר צִלְמֹת?

וכן גם בהמשך:

אִמָּא'לִי, נַחֲפֹת אֶת,

אִבָּא'לִי, אֶתָּה טְרוּד...

הִזְכְּרוּ נָא רֶגַע-קֵט

בְּאַפְרָח הַגִּלְמוּד...

המילים "שְׁכַחְתִּינִי", "עֲזַב", "בוֹר צִלְמֹת" ו"אַפְרָח גִּלְמוּד" מדברות בעד עצמן.

תחושה זו אינה מופנית כלפי הוריו בלבד. גם כלפי בני משפחתו השמחים, שרים, שואלים ומשיבים ואינם מבחינים כלל שהוא אינו, כמתואר בטורים האלה:

בֶּן-דָּוִד רָץ מִיָּמִין

וְקוֹרָא בְּקוֹל פּוֹלֵחַ:

– עוֹד מַעֵט יִהְיֶה שְׂמֵחַ!

הַמִּסְכָּן שׁוֹמֵעַ עוֹד

וְהֵנָּה גַם בֵּת הַדּוֹד,

בֵּת הַדּוֹד אֶדוֹן-עֲזוּרָה,

שָׁרָה מוֹל הָאֶסְפָּקְלָרִית.

8. האירוע מתחולל בערב ראש השנה, שבו לשופר ולאופני ביצועיו המוזיקליים יש תפקיד חשוב.

מתגנדרת, מכרכרת,

גם שואלת, גם עונה:

”מי הערב?”

מה הערב?

ערב חג! ראש-השנה!

הוא חש שחייו נחשבים להבל ומוטב לו שימות ("אך להקל, אין שומע, / האפרח מתיגע / וחושב: "אני אבוד... / פה אקנה ופה אמות"). כתיבה על נושא מסוג זה, "שבה נשכח אפרוח אומלל מלב הוריו, בסגנון 'שכחו אותי בבית', נחשבת בעיני גלית דהן-קרליבך (2012) לכתיבה חתרנית, שעניין לה באחר, השונה, המבודד. גם בסקירתו של דן לחמן (2005) על ספרה של זיוה שמיר נמצא הד לפרשנות זו, שלפיה העניק אלתרמן לגיבורו האפרוחי תודעה משל עצמו, המלאה בחרדות קיומיות של מבוגרים, ששכחו אותו ושימשיכו בלעדיו. לדעתו, ילדים קטנים חשים בחרדות שונות ויכולים להזדהות, גם אם לא להבין, את החרדה שאלתרמן מתאר. בהמשך הופכת חרדה זו למאבק אדיפלי על מציאת מקומו כבן זקונים במשפחתו. לחמן מדגיש במיוחד את אופיה המקברי של מעשייה זו, שכן משפחת התרנגולים המכינה עצמה לחג, מיועדת בדרך-כלל לשחיטה ולבישול. אולם נראה כי אין לפרשנות זו על מה להתבסס בשיר זה, המסתיים ב"יְהִי אֹר!" כמשמעותו הפשוטית.⁹

רות גולן (2012), פסיכולוגית קלינית, פסיכואנליטיקאית ומשוררת, מסיטה את הנגיעה השירית הכלל-אנושית באחר הנשכח מעין ומלב, לכיוונים ביוגרפיים מובהקים. לדעתה, השיר מגולל את מסכת יחסיו הבעייתית של אלתרמן עם בתו היחידה, תרצה אתר. בהיותה מודעת לכתובים בלבד ולעצם הדבר שאינה מחפשת אמת היסטורית, אלא את האמת של הסובייקטים שבהם היא מתבוננת, היא משערת שעל סמך אחד המאפיינים הבולטים והחד-משמעיים שמדגישים כל אלה שהכירו את אלתרמן – השמירה הקנאית על פרטיותו, היותו מרוחק, סגור, אי אפשר להכירו מקרוב ונמנע מחשיפת פרטים ביוגרפיים (דורמן, 1991) – היא מפתחת תאוריה המבוססת על משנתו הפסיכואנליטיקאית של ז'אק לאקאן, שלפיה השליך אלתרמן את מערכת יחסיו הסבוכה עם אביו, יצחק אלתרמן, אל מערכת יחסיו עם בתו. המקורבים למשפחה מתארים את אביו כדמות דומיננטית וכריזמטית, איש חברה, רומנטיקן שהיה כנראה גם מאוד מרוכז בעצמו. הוא הקים את הגן העברי הראשון בפולין וייסד גם סמינר לגננות. אחר כך, בארץ, היה מחנך ומפקח על החינוך. עם זאת היה שתיין – תופעה שלא הייתה נפוצה בקרב יהודים באותם ימים. מתוך כך עולה ומצטייר קו של אי-עקיבות בדמותו של האב בין התאוריה שלו לאתיקה שלו. לדעתה המוכחת היטב, לפי שירים שאינם מיועדים לילדים,¹⁰ הקצין אלתרמן את אידיאל האב כשהפכו לאב סמלי – מחד גיסא, אולם לא נמנע מהצגתו כאב ממשי המטיל אימה ומוות – מאידך גיסא. בלה, אימו של אלתרמן, מתוארת אישה סגורה ושתקנית, אינטליגנטית, שלא גילתה עניין רב בטיפול בענייני הבית. במקצועה הייתה רופאת-שיניים, ואולם היא עבדה כגננת בגן שייסד בעלה יצחק. האב היה אפוא הדמות הדומיננטית, שלפיה התנהלו העניינים בבית המשפחה. "האפרח העשירי", שנכתב בהיות תרצה בת שנתיים, מוכיח

9. אלא אם כן הבינה כאירוניה.

10. וכמפרשיהם הקלסיים, המובאים במאמרה, כדן מירון, הרי גולומב, אביבה אופז ואחרים.

מעבר לילדי בשלושה משירי ילדים של נתן אלתרמן

לטענתה ש"אפילו בשיר ילדים תמים לכאורה זה מקשר אלתרמן בין האפרוח שרק נולד לבין חוויית הנטישה והמוות. עד כדי כך חי האב (=נתן אלתרמן) בעולמו הפנימי, שכאשר כתב 'היו בני הבית (=אשתו ובתו) מהלכים כצללים' " (גולן, שם).¹¹

לדעתי, אין זו האפשרות הפרשנית היחידה העולה מדבריה. נסיק מהם לא רק על מורכבות יחסי אלתרמן ובתו, אלא גם על מערכת קשריו עם אביו-מולידו. אומנם נתן אלתרמן נולד בוורשה בתשעה באב, הוא יום החורבן, ובשיר נחליץ האפרוח מביצתו בקושי ובמקרה בראש השנה, המציין ראשונות, שמחה, תקווה ומשפחתיות, אך אין בכך כדי לפסול פרשנות ביוגרפית-פסיכולוגית זו. ייתכן שמפני שביקש המשורר להרחיק את עדותו ולטשטש, המיר את תשעה באב בראש השנה. עם זאת נראה שהצליח בכך רק חלקית, שכן ראש השנה אינו חג של הולדת ושמחה בלבד, אלא אף יום דין. האפרוח אכן ירא פן לא ייוולד, כמתואר בלשונו הילדית והתמימה:

אם אֶהְיֶה פֶּה לְעוֹלָם

לֹא יִהְיֶה לִי יוֹם הַלֵּדָה!...

חששו שמא לא יזכה לחיות (כלשונו: "פֶּה אֶחְיֶה וּפֶה אָמוּת"), מהדהד את הטור העתיק "מי יחיה ומי ימות" מתוך הפיוט "ונתנה תוקף" המיוחס לר' אמנון ממגנצא, הנאמר בתפילת מוסף של ראש השנה והמיטיב לאפיין את כובד אימת יום הדין.

פירוש אחר של השיר מסתמך על תאריך פרסומו הראשון (תש"ג). על פי פירוש זה, מסמל האפרוח שבקע סוף סוף מביצתו את עלייתה הניסית של יהדות גרמניה לארץ ישראל. שמיר (2005, עמ' 71) מחזקת פרשנות זו בהציגה את הממצא ש"האפרוח העשירי" אינו אלא גרסה מחודשת ומעודכנת של מעשייה מחורזת אחרת, "בין תרצ"ג ובין תרצ"ד בא גד", שראתה אור כעשור קודם לכן במוסף לילדים **דבר** (אלתרמן, 1933, עמ' 5), בעת הימלטותה של יהדות גרמניה ארצה. הנוסח המוקדם הסתיים באפילוג, שהושמט מהנוסח המאוחר:

זֶה הַסּוּף, בְּסוּף יָגֵד

שְׁלֵבָן קָרָא שֵׁם גֵּד

לְמָה? יֵצֵן כִּי נוֹלֵד

בֵּין תְּרַצ"ג וּבֵין תְּרַצ"ד.

מיותר להכביר מילים על מעורבותו של אלתרמן בהוויה המדינית-פוליטית של עמנו. יעידו **שירי מכות מצרים**, המהדהדים את מלחמת העולם השנייה. יעידו כרכי **הטור השביעי**, שפרסומם הראשון ליווה דרך קבע את העיתון **דבר**, וכמובן **עיר היונה** ו**ספר התבה המזמרת**. ייתכן אפוא שנוסף לפירושים שהוזכרו לעיל, בית כלא, בור צלמוות, תחושת אובדן, חשש ממוות ויציאה מחושך אל אור מסמלים בסופו של מהלך מייגע וניסי את היחלצות יהדות גרמניה בעור שיניה מאובדן ודאי. אולם דומה שנוסף למשמעויות פשוטות, ביוגרפיות, פסיכולוגיות והיסטוריות-לאומיות-

11. לדעתה של גולן (2012), מרידתה הסמויה של תרצה באביה לא צלחה. המרידה היחידה שמרדה הייתה בשינוי שם משפחתה (כפי שאף אלתרמן ניסה לעשות בילדותו). היא שינתה את שמה ל"אתר" כשהורידה את הל' ואת המן (=גבר), והשאירה את המקום (=אתר). ואכן, המקום שבחרה בו הוא המקום שממנו הרגישה נאהבת באותו קשר מיוחד וייחודי עם אביה, קשר שנבנה ונתמך על ידי האב, האם והסביבה המתבוננת בה מהצד.

פרטיקולריות אלה,¹² יש לשיר ילדים זה תוקף אוניברסלי על-זמני. ראוי להבינו כמתאר ניסיון היחלצות של עם או של פרט מתופת מאיימת ומהתנכרות סביבתית בכל הזמנים, בדומה למשמעותם של מזמורי תהלים שנועדו כידוע לזמנם ולדורות (חכם, 1981, עמ' טו-טז), שכן משפטים לא מעטים בשיר מעוגנים בפסוקי תהלים.

"לְמָה גַם אָבִי עָזַב אֶת / בֶּן-יָקוֹבְנִי בְּבוֹר צִלְמֹנֶת?" וכן גם: "אֶפְלָה הִיא וְצָרָה", מאזכרים את תהלים כג 4: "גַּם כִּי-אֶלֶף בְּגִיָּא צִלְמֹנֶת, לֹא-אִירָא רָע". אֶדְנִי עֲזִיבֶת נְטִישֵׁת הוֹרִים אֶת יֶלֶדָם מוֹפִיעִים בְּתֵהִלִּים כִּז 10: "כִּי-אָבִי וְאִמִּי עָזְבוּנִי". בשני המזמורים הללו מצוי האני-המשורר על פי תהום, ובשניהם הוא נחלץ ממנה. גם בתהלים ל מתוארים מצבים דומים, כגון בפסוק 8: "הִסְתַּרְתָּ פָנֶיךָ; הָיִיתִי בְּהֶקֶל". תשועה דומה לתשועת האפרוח מתוארת בפסוק 4 באותו מזמור: "הִצַּלְתָּ מֶן-שָׂאוֹל נַפְשִׁי; חָיִיתִנִּי, מִיּוֹרֵדִי- (מִיָּרְדֵי) בּוֹר", ואין אלה אלא דוגמאות בלבד.

נוסף על כך, כמוזכר לעיל, מקבילות המילים החותמות את השיר: "וַיְהִי אוֹר", לבריאת האור בבראשית א 3. לבריאה מופלאה זו רומזים גם הטורים: "הָעוֹלָם הִפְלָא וְפָלָא, / הָעוֹלָם כָּל-כָּךְ גָּדוֹל". אכן, תהליך היוולדות של עם או של פרט, הגם שהוא קשה, הוא מופלא בכל זמן שהוא.

סיוע טקסטואלי נוסף לפירוש זה חבוי בטורים: "הוא אֵינְנוּ, הוא לֹא שָׁב. / וַיִּבְכּוּ עָלָיו הוֹרָיו: / – אֵין זֹאת כִּי טָרַף טָרַף..." המהדהדים את פרשת יוסף ואחיו (בפרקי בראשית, החל מפרק לז). יוסף מציין מחרכי טורים אחרים בשיר לראשונה בטורים האלה: "רַק אֲנִי בְּבֵית הֶקְלָא / וְלִצָּאת אֵינִי יָכוֹל". לאחר מכן בטור הזה: "בֶּן-יָקוֹבְנִי בְּבוֹר צִלְמֹנֶת", ובהמשך: "הָאֶפְרָח מְתִינֵגַע / וְחוֹשֵׁב: 'אֲנִי אָבוֹד ... / פֶּה אֶקְרֶה וּפֶה אָמוֹת'". השיר אוצר אפוא בין שורותיו תיאור מאבקים אישיים, משפחתיים, לאומיים ואוניברסליים כאחת (שמיר, 2005, עמ' 11-16).

"האפרח העשירי" הרומז בלי ספק גם לקביעה ההלכתית כי מניין אינו מתקיים אלא בעשרה (משנה, מגילה כג), ואשר על כן הכרחי לסייע לו לבקוע מביצתו, כפשוטה וכמשמעויותיה, הוא אפוא בבחינת מעט המכיל את המרובה ובוודאי שאינו שיר ילדים תמים בלבד כייעודו הראשוני.

נגלה וחבוי ב"מעשה בפ' סופית"

גם "מעשה בפ' סופית" הנמנה על סוגה דידקטית המוכרת בספרויות העולם שעניין לה בהוראת אותיות בגיל הרך,¹³ אינו שיר ילדים תמים. שמיר (2005, עמ' 90) מזכירה מקבילות לסוגה זו אצל ביאליק ועגנון, אף שנראה שמקורה קדום בהרבה.¹⁴

זהו סיפור על אותיות אלף-בית, המבקשות להתגבר על שיעמומן בחופש בהתגרות באחת מהן. מציתת המהומה היא האות יו"ד קטנת הממדים, הפוגעת¹⁵ – איך לא? – במרשימה ממנה בממדיה

12. יהדות גרמניה.

13. ראו בנספח 1 דוגמה בת-זמננו (סנדרסון, 2012).

14. ראו למשל מדרש אותיות דרבי עקיבא (ח"ת).

15. אפיונה של יו"ד שונה לחלוטין במדרש אותיות דרבי עקיבא. כך נמצא שם: "מפני מה הוא קטן מכל האותיות? מפני שכל מי שהוא מקטין עצמו בעולם הזה ואין בו גסות הרוח וזכה ונוחל חיי עולם הבא שנברא ביו"ד שנאמר: 'כי ביה יהוה צור עולמים' (ישעיה כ 4). בה"א נברא העולם הזה. ביו"ד נברא עולם הבא. מפני מה נברא עולם הבא ביו"ד?"

הפיזיים¹⁶ מתוך כוונה להחלישה.

אחוד לכן חידה –

מיהי זו הנשקפה מספר ומגויל?

על פי רגלה היא חסידה

אבל על פי אפה – היא פיל.

עד מהרה מצטרפות אליה כל האותיות, וביניהן אף אלה שקולן אינו נשמע בדרך כלל¹⁷ ("כל-פלן, / מאָנ'י וְעַד וְשֶׁר'ץ") ומטילות בה דופי מוגזם וחד-ממדי המלווה בשפת גוף פוגענית, כגון זו המתוארת בטורים האלה:

כך אותיות הוסיפו להג,

כי אין עוצר ורסן אין.

וצחוק עם כל אמרה קולעת

ומחיאות כף וקריצות עין.

עם כל שנינה צחוקן השחזו עוד,

עם כל בדיחה הוסיף פלפל הוא –

כבר בשלב זה של השיר ברור שהמריבה בין האותיות מתארת מריבה בין בני אדם, אשר קנאתם בטוב שבהם מעבירה אותם על דעתם. הם מבקשים לרומסו עד עפר, ומשוכנעים שבהיותם קבוצה תקל עליהם משימתם. על כן הם כה מופתעים כשהוא נוטשם לאנחות. האני-השר אינו מעלים עין מתחושתיה הקשות של הפ"א ("פי פ'א סופית שְׁמָעָה כָּל אֵלֶּה, סְבָלָה, סְבָלָה, שְׁתָּקָה...") ומתאר כיצד היא מסתירה אותן בכוח אישיותה האצילית.

מחויב לרובד הגלוי העוסק באותיות, מתאר האני-השר כיצד נראה עולם הספר ללא פ"א סופית, אולם פה ושם הוא מערב משל בנמשלו,¹⁸ כמו למשל בטורים האלה: **וְהַעוֹלָם וְיוֹשְׁבֵי-חֶלֶד / נוֹתְרוּ / בְּלִי / פֶּא' / סוֹפִית'.** לא עוד אותיות אלף-בית בלבד נמצאות חסרות, אלא העולם כולו. להמחשת הקסר 'מגייס' האני-השר את עולם החי (ציפורים, סוסים), הדומם (ברזים) וכן את איתני הטבע (רוחות) בבית להלן המדבר בעד עצמו:

מפני שצדיקים בני העולם הבא מועטים ומפני מה תגו של יו"ד כלפי פניו? מפני שכל צדיק וצדיק נותנין לו שכר לפי מעשיו, וצדקתו הולכת לפניו שנאמר: "והלך לפניך צדקך" (ישעיה נח 8). האות יו"ד שבשיר רחוקה מלהיות ענווה או צדקת.

16. לדעת שמיר (לעיל הערה 4), עמ' 90-91, הפ"א אינה מרשימה בממדיה או בהופעתה. אלתרמן בחר בה בחר כמשל לאחר הדחוי, דווקא מפני שאינה נפוצה ומקובלת כמו אותיות אהו", שכן היא ניצבת תמיד בסוף ובצד, ספק מתוך אליטיזם, ספק מתוך נחיתות. מחקר זה מציע פרשנות אחרת.

17. ראו פרשנות שונה למשמעות מיקומן בתוך אותיות אלף-בית בדגם הוראה שפיתחו אסרף-דרומי ועמיתותיה (תשע"ג).

18. בדומה לתהלים א 3, הממשיל צדיק מצליח לעץ, אולם לקראת סופו של משל העץ נמצא את נמשלו ("וְהָיָה כְּעֵץ, שְׁתוּל עַל פְּלִג־מִים: אֲשֶׁר פָּרִי, יִתֵּן בְּעֵתוֹ וְעֵלְהוּ לֹא-יָבוּל; וְכָל אֲשֶׁר-יַעֲשֶׂה יִצְלִיחַ" (=הצדיק. לא העץ).

הצפרים שעופפו

חדלו לפתע

מלעופ...

המתופפים שתופפו

פתאם נדמו

מלתופ...

היעדר הפ"א הסופית מהמילים "מלעופ..." ו"מלתופ..." מזכיר בסיומת החלקית (פ) את מקבילתה, 'פוי', המביעה מיאוס, כדי לוודא שנמעני השיר הראשונים (ילדים) יבינו את כוונתו. אין האני-השר מסתפק ברמיזה, אלא מוסיף ומסביר במפורש שבלי פ"א סופית, עלול העולם להיחרב, ובלשונו: "נדמה הנה – רק רעד קט / והעולם חוזר לתהו". באירוניה מציין הוא שאף ברגעים דרמטיים אלה אין האותיות מודות באשמתן. עדיין הן מחשיבות את הפ"א הסופית כ"אות קלה". מיותרת, לטעמן.

לא איש ידע במי אשם

ורק האותיות אי-שם

בקרון הזוית,

הבינו כי תבל קלה,

נפגמת בשל אות קלה,

אפלו בשל פ"א סופית...

מי שהחזירה את הפ"א הסופית למקומה הטבעי, במקרה ובלי כוונה, הייתה אימו של יוסף, שלא הייתה שותפה למהומה שנוצרה לאחר נטישת הפ"א הסופית. פנייתה אל בנה פעמיים בשמו המסתיים בפ"א סופית – "יוסף, מה שם קרה, יוסף?" – חוללה את הנס. "ופ"א סופית ששפחה / על העולם כמעט הקץ בא", חזרה בלי רגשות כעס, נקמה או טרזניה. הייתה זו דרכה האצילית ("עמדה תמימה, צנועה, נוחה, / כאלו לא נקפה היא אצבע.") ללמד את אחיותיה לקח. ומעתה ואילך, "שום אות לא עוד פצתה את פיה / להקניטה, את המנצחת..."

גם בשיר זה מתוארת אפוא דמות האקר, כב"האפרח העשירי", אלא שבניגוד לאפרוח העשירי הנשכח, הדחוי, מייצגת הפ"א הסופית את המיוחד, הרצוי. השיר אינו מסתפק בתיאור ניצחוננו, אלא בחשיבות האיחוד הקבוצתי שכתבה עליו מיישר (2009, עמ' 57) את הדברים האלה:

המסר הברור של היצירה הוא שלכל אחד בקבוצה-בחברה יש תפקיד. גם אם זה נראה תפקיד חסר חשיבות,¹⁹ החברה אינה יכולה לפעול בלעדיו. לקבוצה יש מהות שהיא יותר מאשר סך כל הפרטים. דבר זה מחייב אחריות הדדית בין המרכיבים המגוונים של הקבוצה. מסר זה נמצא בספר יצירה שמוזכרים בו ייחודה ומהותה של כל אות, ויחד עם זה משמעותן של כל האותיות יחדיו. בספר יצירה ניתנת משמעות מיסטית ל"ביחד" – לצירוף האותיות – שדרכו אפשר לברוא ולשנות דברים. במישור חברתי-אנושי [...] קיים הרעיון של אחריות הדדית, ובכך שהעם אינו שלם ללא מרכיביו המגוונים. [ההדגשות

19. דעתה כדעת שמיר (לעיל הערה 16), שלא כדעתי.

[שלי]

האם רק בשל מגמה דידקטית זו בחר אלתרמן לתאר מאבק אלים שלא צלח? או שמא גם בשיר זה חבויות משמעויות אחרות?

נראה שהתשובה לכך חיובית, שכן נראה כי הייתה זו דרכו – מדעת או שלא מדעת – 'ליידע', למשל, את אביו מדוע לא חפץ לעסוק במקצוע שהועיד לו ואשר על כן שלח אותו לרוכשו בארץ זרה, אלא בכתיבה. אלתרמן לא עסק אף יום אחד באגרונמיה וכאשר חזר לארץ הפך לעיתונאי, אולם כבר שנים רבות קודם לכן, מאז מלאו לו ארבע עשרה שנים, עסק בכתיבה. אותיות אלף-בית היו בעבורו עולם ומלואו, בבחינת "העולם ויושבי-הקלד", כעולם המתואר בשיר.

נראה עוד שהשיר מסתיר בין טוריו מאבק מקצועי קשה. לדעת פירוש זה, זו הייתה דרכו של אלתרמן להשיב מלחמה שערה למשוררים כנתן זך ואחרים, שלא החשיבוהו כראוי לכתר שירה. זך פרסם, כידוע, את "הרהורים על שירת אלתרמן"²⁰ בהיותו בן 29 בלבד. זהו מאמר ביקורתי על שירת אלתרמן בפרט (אז בן 49) ועל דור משוררי חבורת "יחדיו" בכלל. נושאו "הגדולים מהחיים", שפתו הגבוהה והמליצית והמוזיקליות של שיריו, הכתובים בחריזה, קצב ומשקל הקנו, לדעתו, לשירת אלתרמן תחושה מלאכותית וחוסר רגש. אומנם לימים עובד מאמר חריף זה ונכתב בנוסח פוגעני פחות כמסה ששמה "זמן ורתמוס אצל ברגסון ובשירה המודרנית",²¹ אולם גם בעיבוד זה לא נסוג בו זך מעמדותיו העקרוניות.²²

לא כאן המקום לספר על תגובות הקוראים, המבקרים ואלתרמן עצמו בשעת אמת. הדברים ידועים (ראו מקצתם אצל הירשפלד, 2007, עמ' 905-920; כרמל-יונתן, 1994, עמ' 6-8; מירון, 1975, עמ' 125-149). נראה אפוא שהטורים האלה מתוך השיר, המבטאים את דעתם הספרותית של זך וחבורתו על איכות שירת אלתרמן, אינם מיועדים לקוראים צעירים.

אָבן, לו עַם הַקֶּתֶב שׁוֹמְעֵנוּ

כִּי אֶז סִלְקָה הוּא בְּלִי הַסּוֹס...

אֶךְ מַה בְּלִינָה? בְּזִמְנֵנוּ

הַכֹּל-בְּכָל רָאוּי לְפּוֹסִי!"

אומנם שנה מפרידה בין פרסומו הראשון של "מעשה בפ'א סופית" (1958) ובין מאמרו של נתן זך

20. ראו זך, 1959. חזר ונדפס בתוך זך, 2011, עמ' 43-64.

21. זך, 1966.

22. רק לאחר שנים רבות התנצל זך בפני אלתרמן (שמת לפני 43 שנים!). בשנת 2013 כתב בשירו "לתן א." בספרו (זך, 2013): "אם תלילה פגעתי בך /... ואתה עוד כואב, חלילה, אָחִי, דַּע, רק כתבתי על אחד התאומים / וגם לָוֶה לא אֶחָלְתִּי אלא נחומים / כִּי קִרְאִתִּי אֶת שִׁירְךָ עַל הָאֵם, הָאֶסּוֹפִי וְהַנֶּר. אֲנִי מִחָּק מִדְּבָרִי כִּל מִלָּה וּמִלָּה / שֶׁבֶּהֱנָה צִעֲרִיתִּיךָ וְאוֹלִי גַם אֶת עֲצָמִי. / כִּי הַמִּדְבָּר, אֶתְרִי הַכֹּל, בְּאֶסּוֹפִים / וְגַם אִם אִישׁ מִרְעִיד אוֹ רֵעִי לֹא יָבִין / מִבְּטָחִי כִּי שְׁנִינִי, אִישׁ וְכֶאֱבֹ, מְבִינִים". "אסופי" הוא שירו הבלדי הנבואי המצמרר של אלתרמן (נדפס בערב ראש השנה בתוך אלתרמן, 1946). הולחן בידי יוסף שריג, בן קיבוץ בית השיטה, שנהרג במלחמת יום הכיפורים בקרבות על רמת הגולן. נכלל גם בעיר היונה (אלתרמן, 1957) במחזור השירים "כחות השני", עמ' 224-225 במהדורת (1987), ששורותיו הראשונות, הכה מוכרות הן: "הַנִּיחָתִּי אֲמִי לְרִגְלֵי הַגֶּדֶר, / קִמוּט פָּנִים וְשׁוֹקֵט עַל גֵּב. / וְאֵבִיט בָּהּ מִלְמָטָה, כְּמוֹ מִן הַבָּאָר / עַד נּוֹסָה כְּהֶנֶס מִן הַקֶּרֶב / וְגֵרַם עֲלִינוּ הַיָּם כְּמוֹ נֶר". עוד בעניין זה ראו בקר (2013) ושמייר (ח"ת).

(1959), אך יש להניח שקדמו לנוסח המודפס דברים בעל פה שהובאו לידיעת המשורר, ועליהם הוא קורא תיגר בשירו ומגיב באצילות נפש, כפ"א הסופית, על מי שביקש לרמוס בבוטות ובחוצפה את דמות האב שרכש לעצמו בשירה העברית.

בשני הפירושים שהוצעו לעיל קיים אם כך מאבק באב. על פי הפירוש הראשון נאבק המשורר עם אביו הביולוגי. בשני – עם יורשו בתחום השירה, המורד בסמכותו הספרותית-אסתטית.

אולם אף אלה אינם הפירושים הבלעדיים לשיר.

מאחר שאימו של יוסף היא שהחזירה את הפ"א הסופית למקומה, ייתכן שדמותו של יוסף המקראי היא זו שעולה ומבצבצת גם מבין חרכי שיר זה. אותו יוסף, שנוא אחיו, שהשליכו אותו לבור כדי להמיתו ומכרו אותו לאורחת ישמעאלים,²³ כי לא עלה בדעת האחים שהרווח הכספי מהמכירה יפגום ברצונם להיפטר ממנו, מצא כידוע את דרכו למצרים ובה התגלגל מבית פוטיפר אל בית אסורים ומשם לבית מלוכה. אותו יוסף ששב ונפגש עם אחיו כאשר ירדו לשבור שבר בשל רעב שפקד את העולם כולו. רק אז הבינו האחים, כשם שהבין זאת העולם כולו, שאי-אפשי בלא יוסף כשם שאי-אפשי לאותיות ולמילים בלא פ"א סופית.

אם כך, מיהי אפוא 'אימו של יוסף' בשיר? שמא אינה אלא סמל לשכינה, המייסדת עולם על מכונו?! הייתכן ששיר ילדים תמים על אותיות אלף-בית, שפורש עד כה כמייצג עמדה בסוגיית מקומו של האחר בחברה, כמבטא כעסים משפחתיים או מקצועיים-ספרותיים, עשוי להפוך על פי פירוש זה לנושא מסרים אידאולוגיים-ציוניים, שלפיו הפ"א הסופית משל היא לכנסת ישראל שהעולם אינו רוצה בה ומתעלל בה, עד שהאם שבשמיים מתערבת?!

אם כך הוא, הרי הטורים האלה המתארים כיצד נראה עולם ללא פ"א סופית, המכילים ארמז (=אלוהיה) למעמד הר סיני, כתיאורו בשמות רבה כט, ט, משמשים ראיה נוספת לפרשנות אידאולוגית-יהודית-ציונית בשיר:

מעשה בפ"א סופית	שמות רבה כט, ט
הַצִּפּוֹרִים שֶׁעוֹפִּי	אמר ר' אבהו בשם ר' יוחנן:
חָדְלוּ לִפְתֹּעַ	כשנתן הקב"ה את התורה
מִלְעוֹפִּ...	עוף לא פרת,
הַמְתוֹפִּים שֶׁתוֹפִּי	שור לא געה,
פְּתָאם נְדָמוּ	אופנים לא עפו,
מִלְתוֹפִּ...	שרפים לא אמרו קדוש,
סוֹסִים שֶׁדָּהְרוּ-שֶׁטָפוּ	הים לא זע,
עָמְדוּ	הבריות לא דברו,
לֹא עוֹד שֶׁטָפוּ שֶׁטָ...	אלא העולם שותק
טְפוֹת בְּרָזִים שֶׁטָפְטָפוּ	ומחריש
פָּסְקוּ	ויצא הקול "אנכי ה' אלקיך"

23. עיון פרשני מעניין בזיהוי מוכריו של יוסף, שאינם בהכרח אחיו, חורג מגבולות מחקר זה.

לא עוד נטפו נט...
עמדה הריח הרוחפת
לא רחפה רח...
עמדה העת המתחלפת,
נמשך הרגע
בלי לחל...
עוף לא עופ...
תף לא תופ...
סוס לא שוט...
ברז לא נט...
רוחות לא רחפו רח...
נמשך הרגע בלי לחל...
כי כל ההתחלות כלן
נשארו בלי סו...
הכל נקטע... נתק... נפסק...
ושקט קם מאין כמוהו...
נדמה היה – רק רעד קט
והעולם חוזר לתהו.

השקט משותף לשני הטקסטים. השימוש בלשון שלילה משותף אף הוא. העוף נזכר בשני הטקסטים הרחוקים כל כך בזמן ובמקום. נראה שהמקבילה לקול אלוקים, "אנכי ה' אלוך", היא שאלתה-גערתה של אימו של יוסף. אומנם אין צורך להרחיק לכת ולהשוות את הגזוּזרת, שממנה משמיעה האם את קולה, להר סיני. די אם נבין שכמו בסדר התאולוגי החדש שהונצח בהר סיני, השיבה האם את הסדר על כנו ב"מעשה בפ'א סופית" (אסרף-דרומי, הלוי, חסון, רוזמן ורויטר, תשע"ג).

...ופ'א סופית אשר חסרה –

פ ת א ס ה ז ר ה...

חזרה עם בן פורת יוסף

שאץ מן התצר יחף.

בתום העיון ב"האפרח העשירי" במחקר זה, נדונה משמעות רמיזותיו של האני-השר לדמותו של יוסף המקראי. מסתבר שב"מעשה בפ'א סופית" נועד לו תפקיד דומה. בשני השירים מסייעת דמותו לחשיפת משמעותם הלאומית-ציונית. משניהם עולה כי סופה של דרך חתחתים להסתיים, וכי החלום הציוני עתיד לקרום עור וגידים, כאפרוח שבקע מביצתו וכפ"א הסופית ששבה למקומה. הצעתה של זיוה שמיר (2005, עמ' 97), שלפיה לדברי היו"ד מסרים אנטישימים תומכים אף הם בפרשנות זו. להלן מקצת דבריה בעניין זה:

האין בדבריה המרושעים של היו"ד על האף העקום [...] והגדול של הפ"א הסופית, שממדיו כממדי הפיל, מזכרן של הקריקטורות האנטישמיות? [...] (לאחר שהאותיות פוסלות את "יופייה" של הפ"א הסופית ונטפלות לחוטם הגדול והמעוקל שלה, הן

משמיצות את "אופייה" ה"פגום", ה"מתבדל" וה"מתנשא"), ומייעצות "לעם הכתב" להדיחה מן האלף-בית. [ההדגשה במקור]

לסיכום, אין חולק על המידע כי נמעניו הראשונים של השיר הם ילדים. מקצתם אף מסוגלים להבין גם את היות הפ"א הסופית סמל לאחר נבחר, מיוחד, מושא קנאתה של יו"ד קטנה ושל חברותיה, ולחיוניותה של אחדות ניגודים בכל חברה אנושית.

אשר למשמעויות האחרות, כגון אלה החושפות את מערכת היחסים המורכבת של האני-השר ואביו, או של האני-השר ומשוררים אחרים, וכן גם עמדותיו היהודיות-ציוניות-אידאולוגיות של אלתרמן שביקש להנחיל בסמוי לקוראיו – בוודאי שאינן מיועדות לקוראים צעירים אלא לבוגרים מהם. לפנינו אפוא יצירה רב-ממדית, שנבנית מכוחם המלכד של חיים פרטיים, מקצועיים ואידאולוגיים-ציוניים.

נגלה וחבוי ב"מעשה בחיריק קטן"

הסיפור פותח בציון כרונולוגי, היוצר קשר ישיר בינו ובין "מעשה בפ"א סופית" שקדם לו:

ספרנו מעֶשֶׂה בְּפִּי סוֹפִית

אֲשֶׁר יִסֶּרָה אֶת אֲחִיּוֹתֶיהָ עַל גִּאּוֹתָן.

וְעָכְשָׁו לֹו יֵשֵׁב נָא בְּקֶרֶן-זֵית

וְנִסְפֵּר מִעֶשֶׂה בְּחִירִיק קָטָן.²⁴

אלתרמן דבק אפוא באבני הבניין של שירתו, עולם האותיות והתנועות, ומשתמש בהן כנקודת מוצא למשמעויות אחרות.

ברובד הגלוי מתוארת דרכו ההרואית של החיריק הקטן, ש"שמוהו תמיד, מעֶשֶׂה שְׁטָן, / רַק בְּתַקְתִּיתָן" של האותיות, אל פסגתן. תחילה השלים עם מיקומו הראשוני (בהיותו "רַק חִירִיק קָטָן, [...] חִירִיק בִּישָׁן"). רק מששמע שיחה רווית לעג בין שתי אותיות, החליט לעשות מעשה.

כך שמע:

אוֹתוֹ חִירִיק? שְׁטִיּוֹת. סֶתֶם בְּרִיָּה עֲלוּכָה.

סֶתֶם רֶבֶב-שִׁבְכָתָב. תָּג מְגָבֵל וְהִדְיוֹט.

לֹא יִחְלֹם. לֹא יִשְׁאַף. לֹא יִתְאַן. לֹא יִשְׁוּה

אֶפִּילוֹ אֶת קָצֶה

קוּצוֹ שֶׁל יוֹד.

ריבוי מילת השלילה "לא", חזרה כפולה על "סתם" ושימוש בנרדפות אחדות לציון מוגבלות ביטלו את יכולותיו של החיריק מכול וכול.

החיריק לא הגיב מילולית. גם לא התווכח. הוא החליט להוכיח למתגרות בו ולעולם כולו למה הוא מסוגל. יציאתו לדרך מתוארת ככיבוש גבהים שונים של הר. עיצוב המסע מקביל למראה הר,

24. בפרק זה הודגשו הפעלים לשם המחשה.

מעבֵּר לילָדֵי בשלושה משירי ילדים של נתן אלתרמן

כבטורים הקצרצרים הבאים, המעצבים לא רק טיפוס גובה אלא גם נשימות קצרות, חפזות, פרי טיפוס ממושך.

מְטַפֵּס

ומְטַפֵּס

ומְטַפֵּס

ומְטַפֵּס

רק לאחר שנעצר באמצע הו"ו יצר את השורוק, קרא לכל האותיות בשמחת ניצחון:

עורו, עורו!

שורו! שורו! הַנְּנִי שורו!

אכן הצליח להפתיע:

אוֹתִיּוֹת שְׁנַעְרוּ – תָּהֵוּ תָּהֵוּ!

אוֹתִיּוֹת שְׁנַעְרוּ – בָּהֵוּ בָּהֵוּ!

אוֹתִיּוֹת שְׁנַעְרוּ בִּיּוֹם הַהוּא

זאת רָאוּ כֵּן תִּמְהוּ! אָמְרוּ: "אוּ--הוּ!"

וך, שהוזכר לעיל כמקטרג הגדול על שירת אלתרמן, גיחך בוודאי למראה משחקי הלשון הרדודים בעיניו, ואולם כה יפים בעיני אחרים (למשל, ימיני, 2012, עמ' 21; שר ויוסוב-שלום, 2013, עמ' 35-36) – בוודאי בעיני ילדים, הזקוקים להמחשות גרפיות וקוליות.

הבתים המתארים את עיצוב השורוק והחולם זהים, להוציא שינוי בתנועה אחת ובהיפוך כיאסטי: בעיצוב השורוק מופיע הפועל בסוף הטור, ובעיצוב החולם (להלן) – לפניו.

אוֹתִיּוֹת שְׁנַעְרוּ – תָּהֵוּ תָּהֵוּ!

אוֹתִיּוֹת שְׁנַעְרוּ – בָּהֵוּ בָּהֵוּ!

אֶת הַחִירִיק הִקְטַּ מִתְּנוּסָס בְּגָבָהוּ

הֵן רָאוּ כֵּן תִּמְהוּ! אָמְרוּ: אוּ - הוּ!

אולם, כבשני השירים הקודמים, כן גם בשיר זה, אין ספק שאין להסתפק במשמעות גלויה זו בלבד. החיריק לא בא להעיד על עצמו בלבד אלא על ילד או מבוגר הנחשב למוגבל בעיני סובביו, כדברי האותיות ברישה של השיר. אכן ישנם מוגבלים, ואולם ישנם רבים אחרים הנחשבים ככאלה על פי מראיהם, התנהגותם, מיקומם בשולי חברה, היותם חסרי ייחוס או חסרי אמצעים ואינם כאלה. החיריק, אחד מאלה, מסמל אדם שאף שיכולותיו אדירות, הן אינן מעבירות אותו על דעתו, שכן לאחר שלא שעה לתרועות האותיות והמילים (כלומר כולם) ולאחר שלא הסתנוור מטקטוק המצלמות, ומשהבין שהשיג את מטרתו, לא נח על זרי הדפנה שלא התאימו לאישיותו, אלא בחר לשוב למקומו הטבעי, הראשוני.

הוא פָּנָה

וְהִחֵל

יִרְד...

באירוניה גלויה מתאר המשורר כיצד הפכו מקטרגיו לסנגוריו. כיצד הפצירו בו להישאר – לא פעם אחת, כמס שפתיים, אלא שלוש פעמים! כך הוא נוהג גם בתארו בחן מהול בסרקזם מעודן את שיקולי דעתו האמיתיים של החיריק:

וְאוֹמְרִים כִּי בְדֶרֶךְ צֵן הוּא לְשִׁבְחַ

אֶת הַנוֹף וְאָמַר כִּי לֹא רַע...

אֲךָ לְמִטָּה – הוֹסִיף הוּא – עָסוּק הוּא כָּל-כָּךְ

וְנִחוּץ הוּא כָּל-כָּךְ שֶׁפְּשׁוּט אֵין בְּרָרָה.

"אין בררה" – מטעמים אחדים: על דרך הפשט זקוקים לו בעולם התנועות ("קולו מְצַטְרֵף אֶל קוֹלוֹת / הַסְּגוֹל וְהַצִּירָה, אֲחֵיו לְצִלְלִים"); ברובד עמוק יותר הוא בוחר לפעול במקום שזקוקים לו מצד אחד, ושנעים לו בו מצד אחר. אך אין ספק, שהשורה החותמת את השיר, היא עיקר העיקרים בעיניו:

הוּא לְדֶרֶךְ יָצָא – כָּךְ סִים – קֹדֶם כָּל

רַק עַל מְנַת לְהוֹכִיחַ

מִה חִירִיק יָכוֹל.

החיריק אינו מייצג תנועה בלבד בשיר / מעשה זה. הוא משמש משל לבן אנוש קטן במידותיו אך ענק ביכולותיו, וככזה משמש הוא דוגמה מופלאה לפתגם הידוע ממסכת אבות ד, כ: "אל תסתכל בקנקן אלא במה שיש בו".

הבכך מוצו מסרי השיר? ודאי שלא. נראה שגם בשיר זה ממשיך אלתרמן הבן להתמודד עם אוטוריטת אביו, שלא החשיב את שירתו ועל כן ביקש להועיד לו מקצוע אחר, אף על פי שהוא עצמו כתב שירי ילדים לגן הילדים שייסד וצירף אליו את אשתו (רופאת שיניים על פי מקצועה, כנזכר לעיל). מעולם לא השתחרר אפוא ממוראות ילדותו שהטביעו בו חותם נצחי, ושבו אליו שוב ושוב – במודע או שלא מודע. זהו עומק פשוטן של שורות השיר הבאות: "אותו חִירִיק? שְׁטִיטָה. סָתָם בְּרִיָּה עֲלוּכָה / סָתָם רֶכֶב-שֶׁבֶכְתָּב. תָּג מִגָּל וְהֶדְיוּט".

גם בשיר זה נראה כי שורות אלה והשורות שאחריהן ("לֹא יִחְלֹם. לֹא יִשְׁאַף. לֹא יִתְאַו. לֹא יִשְׁנֶה / אֶפְלוֹ אֶת קֶצֶה / קוֹצוֹ שֶׁל יוֹד") מהדהדות את מחשבות נתן זך על אודות אומנותו השירית של שירת-אלתרמן שאין, לדעתו, בינה ובין אומנות של ממש ולא כלום, וכמותם גם הטור הפולמוסי הזה: "אֲךָ רָאוּי כִּי יִגֹּד כָּאֵן וְגַם יִדְפֹּס", המשלים משפט רווי סרקזם, ב"מעשה בפ'א סופית": "אֲךָ מִה נְלִינָה? בְּזִמְנֵנוּ / הַכֹּל-כָּל רָאוּי לְדְפוֹס!". נראה כי אלתרמן השתמש במודע באותן מילים או בנרדפותיהן בשני השירים הללו כדי להוקיען.

ואולי הפליג הרחק מעבר לחוויות המשפחתיות או המקצועיות של האני-הפרטי, וביקש להעניק משנה כוח לעמו קטן הגבולות והאכולוסייה, שיצא לדרך כמדינה מוכרת בעולם כעשור לפני פרסום השיר. לפי פירוש זה האותיות והמילים הן משל לאומות העולם, המפקקות במדינה החדשה-ישנה, תמהות על הצלחותיה, אך מריעות לה כשהן מבינות שטעו. זמן פרסומו של השיר סמוך ל"מלחמת קדש" (1956), הוא הוכחה ליכולות הבלתי נתפסות של המדינה. אין זו כמובן ההוכחה היחידה לפרשנות זו. האין בחירת האני-השר בציטוט פסוקי הנחמה של ישעיהו הנביא מכוונת למטרה זו? בדרכו אל יצירת החולם, נמצא הטור הבא: "וְלִכֵּן בְּעֶזְרַת הַנּוֹתָן לְעֶפֶר / (וְהַחִירִיק יֵעָף הִנֵּה) כֹּחַ, / הוּא הוֹסִיף לְטַפֵּס [...]" – כמקבילה עתיקת הימים מישעיהו מ 29: "נָתַן לְעֶפֶר כֹּחַ וְלֵאמֹר אוֹנִים עֲצָמָה

יִרְכָּהּ". פסוקים נוספים מפרק זה של ישעיהו משמשים מקורות השראה נוספים לשיר, כגון פסוק 9 ("עַל הַר גְּבוּהָ עָלִי לֶךְ מִבְּשָׁרְתָּ צִיּוֹן הָרִימִי בִכְחַ קוֹלְךָ מִבְּשָׁרְתָּ יְרוּשָׁלַם הָרִימִי אֶל תִּירְאִי"), המקביל לטיפוס החיריק על הר וי"ו, וכגון פסוק 17 ("כָּל הַגּוֹיִם כָּאֵין נִגְדּוּ מֵאֶפֶס וְתָהוּ נִחָשְׁבוּ לוֹ"), המקביל לאותיות שהתגרו בו, ואשר החשיבוהו כאין וכאפס, וכן גם פסוק 26 ("שָׂאוּ מְרוֹם עֵינֵיכֶם וּרְאוּ מִי בָרָא אֱלֹהִים"), המקבילות בלי ספק לדברי הקטרוג על יכולות החיריק, ספק לתשובתו של החיריק לדברים אלה. כמותם גם מילות פסוק 28: "לֹא יִעַף וְלֹא יִיגַע אֵין חֶקֶר לְתַבּוּנָתוֹ", המקבילות לטורים שצוטטו לעיל. אלתרמן מגייס פסוקים אלה המתארים את גדולת ה', לעיצוב דמות החיריק הקטן, המעניק לעצמו עוצמות-על, המסמלות על פי פרשנות זו את עמו בראשית דרכו. בדומה נבין את פליאתן של האותיות, המאזכרת את תהלים מח 6 ("הִמָּה רָאוּ כֵן תִּמְהוּ נִבְהָלוּ נִחְפְּזוּ"), המתאר את תגובת אומות העולם – מקבילותיהן של האותיות המתגרות בחיריק הקטן ומעליבות אותו.

הידמות קום המדינה הצעירה לבריאת העולם מסתתרת אף היא בין טורי השיר, כמו למשל בטורים האלה המתארים את היווצרות החולם: "וְהַבֶּקֶר הָהוּא בְּתוֹלְדוֹת הַכֶּתֶב / הֵנָּה בֶּקֶר גָּדוֹל", המזכירים את בראשית א 5: "וַיְהִי עֶרֶב וַיְהִי בֹקֶר". דין דומה לשימושו של אלתרמן בצירוף הכה מוכר מבראשית א 2 ("וְהָאֶרֶץ, הָיְתָה תֵהוֹ וְבָהוֹ"), לתיאור תגובת עולם הכתב לבריאת השורוק והחולם ("תָּהוּ וְתָהוּ; בָּהוּ וְבָהוּ").

לא נרחיק אפוא עדותנו מאוד, אם נתבונן בשני הטורים האלה: "הוא אָמַר: הַשּׁוּרוֹת – בְּשָׂמִים רִאשֹׁן... / וְאֵנִי – מִה פָּחִי? פֹּה אֶשְׁקֹט וְאִישָׁן", וניזכר בחלום יעקב (שבבראשית כ 11-12: "וַיִּשְׁכֹּב, בְּמָקוֹם הַהוּא, וַיִּחְלֹם, וַהֲגֵה סֵלֶם מִצָּב אַרְצָה, וּרְאִשׁוֹ, מִגִּיעַ הַשְּׂמִימָה"), שבו התבשר מחדש על ירושת הארץ (פסוק 13: "הָאֶרֶץ, אֲשֶׁר אָמַתָּה שֹׁכֵב עָלֶיהָ--לְךָ אֶתְנַנָּה, וּלְיֹרְעָה").

ואולי נוסף להצדעתו למדינת ישראל, ביקש אלתרמן להצדיע לראש ממשלתו הראשון, דוד בן גוריון, שהיה קטן מידות אך גדול מעש, בדומה לחיריק הקטן?

במלאת לו שבעים, הקדיש אלתרמן לבן גוריון שיר הלל ב**טור השביעי** (אלתרמן, 1995, עמ' 283-285). כמה מטוריו דומים במשמעותם ל"מעשה בחיריק קטן". להלן אחדים מהם:

וְהֵם רוֹאִים בְּתוֹף תּוֹכֶם שֶׁל הַיָּמִים אֶת זֶה הָאִישׁ, אֶת זֶה מִצְבֵּר-הַכֶּחַ הַכִּבִּיר,
מִצְבֵּר הַכֶּחַ שֶׁאֵין עוֹ מִמֶּנּוּ בְּדַבְרֵי יָמֵי הָעָם הַחֲדָשִׁים.

[...]

רִאִינוּ וְנִדְאִי נוֹסִיפָה וְנִרְאָה – כִּיצַד מִתְקַף הוּא מִכָּל צֶדֶד – וְלִפְעָמִים, לֹא, אֵין
שָׁחֹק...

רִאִינוּ גַם נִרְאָה אֶת הַשִּׁיבוֹ חוֹרְפִיו דָּבָר; [...]

אָבֵל בְּתוֹף כָּל אֱלֹהִים אֲתָה חֵשׁ כִּיצַד נִתּוֹן לוֹ אֲמוּנָה הָעוֹ וְהַעֲמֵק
שֶׁל הָאֲמָה, אֲמוּנָה שֶׁל נְכוֹנוֹת לְכָל, אֲמוּנָה אֲשֶׁר שְׁוִיו לְעַת-מִצְוֹר חוֹמַת נְחוֹשֶׁת
וּבְרִיחִים.

[...]

אֵין עַל כִּבְד מִנִּי עֶלּוֹ, אֶךְ אֵין כְּתָפִים חֲזָקוֹת מִנִּי כְּתָפִיו
לְשֹׂאת כְּעֵמָס הָאֶחָד וְאֵין-שְׁנֵי שֶׁל הָאֲחֵרִיּוֹת הַחֲשֵׁכָה שֶׁאֵין לָהּ אֶת.

בן גוריון שהתפטר מכהונתו כראש ממשלת ישראל ב-7 בדצמבר 1953 ועבר להתגורר בשדה-בוקר והשתלב בעבודות השדה, בדיר ובתחנה המטאורולוגית, פשוט כי רצה להפריח את השממה,²⁵ היה בלא צל של ספק, דמות הרואית בעיני אלתרמן, שעשייתה הפלאית ראויה הייתה לכל שבח. אלתרמן משבח בשיר זה את מושא הערצתו ובו בזמן אינו מסתיר את זעמו מאלה שהתעלמו מתרומתו (לעיל **הטור השביעי**).

אגב חשיפת תשתיות השיר, נראה כי אין להתעלם מהממצא שגם בו, כב"האפרח העשירי" ו"מעשה בפ'א סופית", מסתתרת דמותו של יוסף, שבדרכו אל מעמדו כמשנה למלך – המקבילה להיווצרות החולם – עצר ב'אמצע הדרך' בבית פוטיפר ועשה בו חיל – המקביל להיווצרות השורוק. אומנם שלא כשורוק, שהעפיל מאמצע הוי"ו למרומיו בלי קשיים של ממש בדרך, הושלך יוסף לבית כלא ורק לאחר שנתיים מצא את דרכו לבית פרעה. אף על פי כן אין הסימטריה החלקית פוגמת בעובדה שתשתית-מקראית זו מסייעת הן לפרשנות הלאומית, המבקשת לתאר את יחסו של אלתרמן למדינה והן לפרשנות הרומזת ליחסו לבן גוריון. יתרה מזו, ובהסתמך על המידע שאלתרמן היה אשף לשון ועשה בה כבתוך שלו, ייתכן שהחולם הדקדוקי מסמל במוזיקליותו ובשיכול אותיותיו לא תנועה בלבד (כמשמעותו ברובד הפשטי), אלא גם את יוסף, חולם החלומות.

פרשנויות מגוונות אלה (הפסיכולוגית-משפחתית-אישית, התרבותית-מקצועית, הלאומית-אידאולוגית) אינן מאפיינות ספרות-ילדים נורמטיבית, אולם זהו כוחה של שירת אלתרמן לילדים, האוצרת בתוכה משמעויות נסתרות, ומחייבת את הקורא האמון עליה לחושפן, בחינת "הפוך בה (בשירתו) והפוך בה דכולא בה" (אבות ה, כב).

חתימה

מחקר זה ביקש להוכיח כי בשירים "האפרח העשירי", "מעשה בפ'א סופית" ו"מעשה בחיריק קטן" מאת נתן אלתרמן, הנחשבים בעיקר לקלסיקה המיועדת לילדים, גנוזות משמעויות שנועדו לקהל-יעד אחר.

מעיון בהם עולה כי שלושתם בעלי סוגה אחת. שלושתם מספרים סיפור, שכמה מהחוקרים מגדירים אותו מעשייה, אפוס או בלדה. אחד מהם ("האפרח העשירי") מעוגן בעולם הטבע. שניים ("מעשה בפ'א סופית" ו"מעשה בחיריק קטן") – בעולם הלשון, אותיותיה ותנועותיה. לשלושתם רובד עילי הכתוב בחריזה שנונה, ספוגת הומור, שעשוע וחן. שלושתם חותרים לתיאור מצבו של האחר הנשכח ("האפרח העשירי"), המוצלח ("מעשה בפ'א סופית"), או הבלתי מוערך ("מעשה בחיריק קטן"). שלושתם מזדהים עימו ושותפים למסקנה כי אי אפשר בלעדיו. בכולם אפשר לחשוף התמודדות עם דמות אב רבת-פנים. בשניים מהם ("מעשה בפ'א סופית" ו"מעשה בחיריק קטן") נחשף מאבק מקצועי בין נתן אלתרמן לנתן זך על טיבה של אומנות ראויה ועל מגמותיה. שלושתם שואבים את לשונם ממקורות קלסיים כתנ"ך ופרשנותו הקדומה, החושפים את יחסו של אלתרמן לאידאולוגיה הציונית ולעם בציון, ולפחות באחד מהם ("מעשה בחיריק קטן") נחשפת הערצתו לבן גוריון, ראש ממשלת ישראל בראשית דרכה.

25. אומנם הוא חזר אחר כך לממשלה והתפטר סופית רק במלאת לו 77 שנים.

מעבר לילדי בשלושה משירי ילדים של נתן אלתרמן

נראה כי חשיפת משמעויות רבות-פנים אלה בשלושה משירי הילדים שלו לא עליהם בלבד היא מעידה, אלא על ייחודה של סוגה זו במכלול שיריו.

רשימת מקורות

אלתרמן, נ' (1933, 15 בספטמבר). בין תרצ"ג ובין תרצ"ד בא גד. **דבר: מוסף לילדים** (שנה ב), יא (כד), 5.

אלתרמן, נ' (1943). **האפרה העשירי** (א' נבון, מאיר). תל-אביב: מחברות לספרות.
אלתרמן, נ' (1977). מעשה בפ'א סופית; מעשה בחיריק קטן. בתוך **ספר התבה המזמרת** (צ' בינדר, מאירת, עמ' 26-32; 47-56). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

אלתרמן, נ' (1946). **האסופי. לוח הארץ, תש"ז**, 184-185.
אלתרמן, נ' (1957). **האסופי. בתוך עיר היונה** (עמ' 224-225). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
אלתרמן, נ' (1983). **האפרה העשירי. בתוך איזה פלא: מבחר שירים לילדים** (א' כץ, מאיר, עמ' 12-16). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

אלתרמן, נ' (1995). **לדוד בן גוריון. בתוך הטור השביעי** (כרך ה: 1948-1956, עמ' 283-285). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

אלתרמן, נ' (1972). **לילדים** (צ' בינדר, מאירת). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
אסרף-דרומי, י', הלוי, ד', חסון, ס', רוזנמן, א' ורויטר, ע' (תשע"ג). **מעשה בפ"א סופית: דגם הוראה**. אוהזר מתוך <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/E833B4AC-477D-414F-817D-07810836C787/176244/29913.pdf>

בקר, א' (2013, 5 בנובמבר). אחרי יותר מחצי מאה, נתן זך מתנצל בפני אלתרמן. **הארץ**. אוהזר מתוך <http://www.haaretz.co.il/premium-1.2156605>

גולן, ר' (2012). **"פני הטבעות, פני אבי היצוקים" – בין המיתוס לממשי ביחסים בין נתן אלתרמן לבתו, תרצה אתר**. אוהזר מתוך

<http://ruth-golan.com/פסיכואנליזה/פני-הטבעות-פני-אבי-היצוקים-בין-המי/>

דורמן, מ' (1991). **נתן אלתרמן: פרקי ביוגרפיה**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
דהן-קרליבך, ג' (2012, 1 ביוני). **מילות הקסם. שבת: מוסף מקור ראשון לתורה, הגות, ספרות ואמנות**, 773. אוהזר מתוך

<https://musaf-shabbat.com/2012/06/01/מילות-הקסם-גלית-דהן-קרליבך/>

הירשפלד, א' (2007). 'כל כלה בסודנו תבוא': משקל, צורה ומשמעות בשירת אלתרמן. בתוך ח' חבר (עורך), **רגע של הולדת: מחקרים בספרות עברית ובספרות יידיש לכבוד דן מירון** (עמ' 905-920). ירושלים: מוסד ביאליק.

זך, נ' (1959). **הרהורים על שירת אלתרמן. עכשיו**, 3-4, 109-122.
זך, נ' (1966). **זמן וריתמוס אצל ברגסון ובשירה המודרנית**. תל-אביב: אל"ף.
זך, נ' (2011). **השירה שמעבר למלים: תיאוריה וביקורת 1954-1973**. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
זך, נ' (2013). **מן המקום שבו לא היינו אל המקום שבו לא נהיה**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
חכם, ע' (1981). **תהלים: דעת מקרא** (כרך ב). ירושלים: מוסד הרב קוק.

- ימיני, ב"צ (2012, 24 ביוני). פ"א סופית וחיריק קטן: הבדלים מגדריים וביטויים הלשוני בשירי אלטרמן לילדים. בתוך **שפה וחברה בעידן הדיגיטלי: הכינוס האחד עשר של האגודה הישראלית לחקר שפה וחברה** (עמ' 21). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- כרמל-יונתן, נ' (1994). "עמוד השחר קם". **מאזניים**, סח(6), 3-8.
- לחמן, ד' (2005, 19 בנובמבר). אלטרמן: תבת הזמרה חוזרת / זיוה שמיר. **אימגו**. אוחר מתוך <http://www.e-mago.co.il/Editor/literature-522.htm>
- לוי, נ' (ח"ת). האפרוח העשירי. **דףדף: אתר בסימן קריאה!** אוחר מתוך <http://www.dafdaf.co.il/details.asp?MenuID=1&SubMenuID=117&PageID=1781&Cat=%EE%F9%F4%E7%E4>
- מדרש אותיות דרבי עקיבא** (ח"ת). אוחר מתוך <http://torah.125mb.com/Midrash/Midrash.html>
- מירון, ד' (1975). נקודת המוצא; הערות לוויכוח על שירת אלטרמן. בתוך **ארבע פנים בספרות העברית בת-ימינו** (מהדורה שנייה מתוקנת ומורחבת, עמ' 13-30; 125-149). ירושלים: שוקן.
- מישר, א' (2009). "מעשה בפ"א סופית" של נ' אלטרמן בזיקה למקורות. **מכלול**, 26, 51-64.
- סנדרסון, ד' (2012, 3 בפברואר). **סיפור למורה ללשון**. אוחר מתוך <https://he-il.facebook.com/178124635625310/photos/a.180570672047373.32871.178124635625310/180584068712700/?type=3>
- עפרת, ג' (2010). אלטרמן והאמנות הסמויה מהעין. **גג**, 22, 24-35.
- שמיר, ז' (2005). **תבת הזמרה חוזרת: על שירי הילדים של נתן אלטרמן**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- שמיר, ז' (ח"ת). במעגל הגורל – על שירו הנבואי של אלטרמן "האסופי". **נתן אלטרמן**. אוחר מתוך <http://www.alterman.org.il/%D7%9E%D7%90%D7%9E%D7%A8%D7%99%D7%9D/tabid/65/vw/1/ItemID/506/Default.aspx>
- שר, ע' ויוסוב-שלום, מ' (2013). תמורות בשירת הילדים העברית: תכנים ומשלבים. **ספרות ילדים ונוער**, 135, 25-48.

נספח 1

סיפור למורה ללשון / דני סנדרסון*

יום אחד אמא שורוק קמה, וגילתה שחולם חסר.

היא קראה לאחיה צירה כדי לחפש את חולם, כי אבא שווא, נת.

לבש צירה בגד כפת, ויצא לדרך.

בדרך נתקל בשתי אותיות בומ"פ.

התפתחה תיגרה, וצירה חטף, פתח בראש.

צירה, ששם דגש חזק על אומץ, זרק עליהם חיריק וברח.

בדרך פגש קמץ קטן, שסיפר לו ששמע שחולם מסתתר בקובץ שורוק.

הלך צירה לקובץ ואכן מצא את חולם מסתתר במזכירות המשק.

איזה בניין, התפעל.

וכשהגיע הביתה אמא שורוק הורידה לו

כזה מקף, שחולם נהיה סגול.

לשוננו של שיר שנון זה, הנעה בין לשון תקנית ל"סלנג-רחובי", מתוחכמת למדיי, כגון שימושה בצירוף הכה מוצלח: "צירה חטף, פתח בראש", המערב ביטוי עגה ('חטף בראש' או 'פתח בראש'), ואולם מאזכר בו בזמן שתי תנועות, חטף וחטף-פתח – הגם שהוא מפרקן. בדומה עובר הצירוף העגתי, 'הורידה לו כאפה', עידון קל, מתוך שימוש מתוחכם במקף ("הורידה לו כזה מקף"). גם בטור החותם את השיר נמצא כפל משמע בשימוש בתנועה, "סגול" – תנועה קטנה מצד אחד, ומטונימיה לצבע פני מי שקיבל מכה בפניו או בראשו מצד אחר.

כמו ב"מעשה בפ"א סופית" גם בשיר היתולי-דידקטי זה התנועות והאותיות מואנשות, וכמו בשירו של אלתרמן מתפתחת ביניהן תגרה מרובת משתתפים (כ"ב אותיות אלף-בית ואימא ב"מעשה בפ"א סופית", ומרובת משתתפים רבים יותר – בשירו של סנדרסון (2012), שכן נוסף לתנועות, משתתפות בה גם אותיות ובניינים, כבניין התפעל, המשרת את כותב השיר הן לציון התפעלות הצירה מבניין מזכירות המשק, וכמובן לציון שמו של הבניין הדקדוקי).

שני השירים מתחילים בביטוי זהה ("יום אחד"), ואם נרצה האות פ"א נזכרת ב"סיפור למורה ללשון", אם כי כפ"א אמצעית.

בשני השירים לאימא יש תפקיד פעיל. ב"מעשה בפ"א סופית" היא מחזירה את הפ"א הסופית למקומה הטבעי", ובשיר זה היא "[מ]ורידה לו / כזה מקף שחולם נהיה סגול".

סוגת שני השירים משותפת אף היא. זהו סיפור (דידקטי?) המעוצב כשיר, ובשניהם הסיום אינו אידילי במובן הקלסי של המילה: האותיות אינן משנות את דעתן העקורנית על הפ"א הסופית. עדיין קלה היא בעיניהן, כמו בשיר זה המסתפק בהחזרת ראליה שהשתבשה לתיקונה.

האפשר אפוא ששירו של סנדרסון אינו אלא בבואתו העדכנית של "מעשה בפ"א סופית"? יתרה מזו, הייתכן שגם "מעשה בחיריק קטן" מציץ מבין חרכיו? האין השורוק המסתתר בחולם בשיר זה מאזכר את 'מסעו' של החיריק בדרכו לבריאת החולם בשירו של אלתרמן?!

נראה אפוא שאף שירו של סנדרסון רב-רבדים כ'מורו ורבו' (!?), אולם זהו נושא למחקר אחר.

מוזאוניס לאמנות בספרי ילדים

ערגה הלר

עם רגלים בנעלים, עם שכל בראש,
תמצא את הדרך שלך, אל תחשוש.
אתה יכול ויודע, מוכן ומזומן,
ואתה הוא זה שיחליט לאן.
(דוקטור סוס, 1992, ללא מספור עמודים)

תקציר

בספרי ילדים ונוער מופיעים מוזאוניס כמקום התרחשות. לעתים זה מקום ממשי או מוזאון מוכר, ולעתים זה מוזאון דמיוני הקיים רק בעולם הבדוי של היצירה. אולם בכל המרחבים הללו יש נגיעה חזותית ליצירות מופת נודעות, שהמחברים מבקשים להציג לקוראים הצעירים ולבסס באמצעותן ידע עולם והון תרבותי.

סיפורים לילדים ולנוער המתקיימים במוזאוניס הופכים לא אחת ליצירות סדרתיות בעלות הסתעפויות נרטיביות, המאפשרות קריאות סובייקטיביות ופרשנויות חלופיות. בכך הן מתאפיינות כיצירות טרנסמדיה. היבטי הטרנסמדיה פועלים לעתים שונה מן התפיסות הקנוניות של יצירות האמנות, אך במפתיע הן זוכות לתמיכת המוזאוניס, המבקשים להציג את העיבודים ליצירות החזותיות הנודעות שלהם או לאוספים שלהם מתוך ספרי הילדים והנוער המציגים אותם לכאורה.

מאמר זה מבקש לבחון את חשיבותם של סיפורים לילדים ולנוער המתרחשים במוזאוניס כטקסטים הבונים הון תרבותי. המאמר מתמקד במיוחד בסדרות "קייטי" מאת ג'יימס מאיו, "וילי" מאת אנתוני בראון ו"אוליביה" מאת איאן פלקונר, אך סוקר גם מתוך ספרי הנוער של ריק ריירדן ובלו באלייט.

מילות מפתח: מוזאוניס לאמנות בספרות ילדים ונוער; הון תרבותי; טרנסמדיה; ספרות ילדים; תולדות האמנות.

המוזאון לאמנות בספרות הילדים והנוער: בין מקום להון

מוזאוניס לאמנות מופיעים בסיפורים לילדים ובסיפורים לנוער כמרחב התרחשות, ולכן הם חלק חשוב בנרטיב או בגאוגרפיה (המפיפי הפיזי) של העלילה. אך המוזאוניס והיצירות שלהם נושאים תפקיד נוסף מעבר להיותם מקום ההתרחשות. הם משפיעים על השתלשלות האירועים ובכלל זה הם בעלי השפעה על מהלכי הגיבורים, ואף על הקוראים, הצעירים כמבוגרים. על היבט זה הנגזר מן העלילה, אך אינו מצוי ביצירה עצמה, ארחיב במאמרי זה.

המוזאוניס בסיפורים לילדים ולנוער יכולים להיות אמתיים כמו המטרופוליטן, שאוליביה הולכת

אליו עם אמה ואחיה הפעוט, איאן, ביום סגרירי שאינו מאפשר את הבילוי המועדף עליהן בחוף הים. אוליביה מתרשמת מיצירותיהם של ג'ייסון פולוק ואדגר דגא. הסופר והמאייר איאן פלוקנר (נולד 1961, ארה"ב) מתאר בספר הראשון בסדרת **אוליביה**, כיצד מול הציור "חזרה לשיעור הבלט" של דגא, אוליביה חולמת להיות רקדנית כמו הרקדניות בציור, וכיצד כשהיא חוזרת הביתה, היא מציירת ציור קיר ענק בהשראת טכניקת נזילת הצבע של פולוק (Falconer, 2000). אמה של אוליביה נדהמת לגלות קיר וילדה מכוסים בצבעים – במסר עקיף לקוראים המבוגרים – היא מתעשתת עד מהרה ומבקשת מבתה לעשות אמבטיה טובה ומשאירה את המחווה האמנותית של אוליביה על הקיר כזיכרון ועיבוד החוויה של הביקור במוזאון.

המוזאונים לאמנות, כמקום שבו מתרחשת העלילה בספרי הילדים, עשויים להיות גם דמיוניים לחלוטין, דוגמת **המוזאון של בבר** של המאייר לורן דה ברונוף (נולד 1925, צרפת) ורעייתו פיליס רוז דה ברונוף החתומה על הטקסט. הסיפור ראה אור באנגלית בשנת 2003 ותורגם לצרפתית, השפה שבה נכתבו ספרי הסדרה "סיפורי בבר" הראשונים, בשנת 2004. בסיפור המלך בבר יוצא עם המלכה סלסט ושלוש ילדיהם ליום בילוי מהנה ומרגש במוזאון האמנות שבעיר הממלכה הבדויה סלסטוויל. מוזאון העיר המוצג בסיפור מקבץ לתוכו שלושים ושש יצירות אמנות המצויות באוספי מוזאונים ממשיים ברחבי העולם (de Brunhoff, 2003). שלא כאוליביה וקוראיה המביטים בהעתקים ברישיון של היצירות המקוריות המוצגות באוסף המטרופוליטן, היצירות שרואים בבר ומשפחתו, ועימם הקוראים, מעובדות ומותאמות על ידי המאייר לורן דה ברונוף לקו החזותי ולתכנים העלילתיים של סיפורי בבר. את יצירתם התחיל אביו הסופר והמאייר ז'ן דה ברונוף (1899–1937), על סמך סיפוריה של רעייתו ססיל לשלושת בניהם ובניהם לורן הבכור. כמו **אוליביה** גם **המוזאון של בבר** נכתב לקהל אמריקאי, אלא שבמידה רבה בהתחשב בהיסטוריה הסדרתית שלו, הוא ככול עלילתית לעולם המושגים האירופאי של בבר. וכך אצל לורן דה ברונוף, הדמויות בציורים ובפסלים הופכות לפילים, בדומה לבבר ועולמו, ומשתלבות בעולם החזותי המוכר לקוראים מסיפורי בבר האחרים. עם זה היצירות המוצגות בסיפור – דוגמת ה"מונה ליזה" של לאונרדו דה וינצ'י; "לאס מונייאס" של דייגו ולסקז; "דיוקן אם וילד" של מארי קאסט – שומרות על מאפייניהן הבולטים ביותר של היצירות המקוריות, שכולן נתפסות כיצירות מופת, כלומר הן נודעות בעולם כולו. את היציאה המשפחתית למוזאון, שהיא עיקר העלילה ועיקר הספר, מקדים סיפור הקמתו על ידי המלכה סלסט. על רקע האקספוזיציה הסיפורית, האורכת כעשרה עמודים מאוירים שהם כרבע מהטקסט השלם, אנו לומדים כי המלכה סלסט חשקה במוזאון. היא החליטה להסב למוזאון את תחנת הרכבת העירונית, שהפכה לשוממת מאז שרוב תושבי סלסטוויל רכשו מכוניות פרטיות, כדי להציג לכל תושבי העיר את אוצרות האמנות שבבר והיא רכשו עם השנים. סיפור הקמת המוזאון משלב שני מאורעות מכוונים בתרבות הצרפתית. האחד הוא הלאמת נכסי התרבות והאמנות שנמצאו מאות שנים בארמונות הממלכה כרכוש המלכים והאצולה לטובת כל אזרחי הרפובליקה הצרפתית. מהלך זה התרחש כחלק מן השינויים החוקתיים לאחר מלחמת האזרחים הצרפתית והקמת הרפובליקה, בעיקר בשנות השבעים של המאה התשע-עשרה. האחר הוא סיפור הקמתו של המוזאון לאמנות מודרנית, המכיל יצירות מאמצע המאה התשע-עשרה ועד לתקופת מלחמת העולם הראשונה, ומוקדש במיוחד לאימפרסיוניזם. המוזאון נחנך בשנות השמונים של המאה העשרים במקום שבו שכנה עד לשנת 1900 תחנת הרכבת אורסיי (Musée d'Orsay) ומכאן שמו: מוֹזֶה ד'אֹרְסֵי. דה ברונוף מציג לכאורה מקום בדיוני אך למעשה הוא משקף מציאות הברורה לכאורה לקורא מבוגר ומשכיל – את

המציאות של המוזאוניזם הצרפתיים. אלא שהוא פונה בראש ובראשונה לקורא אמריקאי צעיר מאוד, יליד המאה העשרים ואחת. הקורא הממוצע של הספר **המוזאון של בבר** יבין את עלילתו היטב גם בלי ידע עולם זה, אך השפעת העלילה ותכניה על הקורא הצעיר תהפוך את הידע הזה לנכס.

בדרך כלל כשמופיע מוזאון לאמנות בספרות ילדים ונוער – הן כמקום מרכזי או משני בעלילה, והן כמייצג של מקום ממשי או בדוי – הופעתו כרוכה בידע חוץ-ספרותי שאינו גלוי לרוב הקוראים הצעירים. תהליך הקריאה הופך את מקום ההתרחשות, המוזאון ותכניו, לידע מוצק גם בעבור אותם קוראים שלא נחשפו אליו בעבר. לפיכך יש לראות במוזאון בספרות הילדים והנוער סוג של "הון תרבותי" (בצרפתית: *capital culture*) במינוח של פייר בורדיה (Bourdieu, 1979).

תפיסת המוזאון כ"הון תרבותי" מלמדת על היכולת לצבור, לרכוש ואף לאבד ידע תרבותי זה. לפי בורדיה, הון תרבותי קיים בכל אדם שעבר חברות (סוציאליזציה) תרבותי והופך להרגל תרבותי (בצרפתית: *habitus culturel*). ההרגל התרבותי מאפשר לכל אדם להביע את עצמו באמצעות הון זה. מכאן לפי שיטתו של בורדיה, חשיפה של הקורא הצעיר ליצירות אמנות ולמוזאוניזם לאמנות באמצעות יצירות ספרותיות משמשת לחברות התרבותי, מעשירה אותו, ונוספת לידע שלו ולכלי ההבעה שלו.

להון התרבותי יש היבט נוסף, חומרי או גשמי. יצירת אמנות מבטאת את הממד הגשמי. מידת התרבותיות של היצירה נמדדת בזיקה שלה לממסד, ולכן כשהקוראים הצעירים מתוודעים לאוליביה, הגיבורה של איאן פלקונר, המבקרת במטרופוליטן (Falconer, 2000), הם רוכשים הון תרבותי בעל תו תקן יוקרתי. אולם תו התקן הוא כפול, שכן גם טקסט ספרותי המודפס כספר זוכה ליוקרה של הון תרבותי חומרי.

המוזאון עצמו, במונחים של בורדיה, הוא ההיבט של ההון התרבותי הממסדי, הקובע והמשפיע על החשיפה לציבור. אנו מוצאים זאת גם בספרות לנוער, לדוגמה ההליכה של ד"ר קיין לאגף האגיפטולוגי בבריטיש מיוזיאום, הנזכרת בהתחלת סיפור ההרפתקאות לנוער **הפירמידה האדומה** מאת ריק ריירדן (Riordan, 2010), ומייצגת את הפנייה לגורם הממסדי כמקור סמכות וידע לצורך פתרון תעלומה. כך גם הפנייה של צמד הילדים קאלדר פיליי ופטרה אנדלי למכון לאמנות של שיקגו כדי להתחקות אחר תעלומת היעלמות ציור של יוהנס ורמר בספר הרפתקאות **המרדף אחר ורמר** (Balliett, 2004). (אע"פ כי בורדיה מוסיף כי ההיבט המוסדי הוא גם ההיבט מסחרי, או כלכלי, של שוק התרבות. במקרה של מוזאוניזם לאמנות, היוקרה של היצירות נמדדת גם בשווי כספי, ואכן, בשני ספרי ההרפתקאות לנוער הללו ערכן החומרי של היצירות בעל חשיבות אף בהנעת העלילה.)

בסיפורי הרפתקאות רבים המתרחשים במוזאון לאמנות או ארכאולוגיה, חיפוש תשובה בין כותלי מוזאון משמש לבחינה של מערכת היחסים בין העצמי לחפץ הנתון, היצירה ומה שהיא מסמלת, ולא רק חיפוש פתרון לתעלומה המניעה את העלילה (Zimmerman, 2015, pp. 45-46). בחינת מערכת היחסים בין הסובייקט (הילד) לאובייקט ('יצירת האמנות') אינה רק תהליך של למידה ובניית ידע וזהות, אלא גם תהליך של רכישת הון תרבותי. היא מתקיימת בעלילה אך משפיעה על הקורא, ש כמו הגיבורים מתעשר בידע ובהבנה וגם עובר תהליכים מנטליים וחוויתיים. ייצוג המוזאוניזם בסיפורים לילדים ולנוער משרת אפוא מטרה כפולה: פנים טקסטואלית-עלילתית וחוץ טקסטואלית-תרבותית.

טרנסמדיה ומוזאונים בספרות הילדים

על מארג היחסים הזה של יצירת הספרות לילדים על המוזאונים עם העולם הממשי נביט כעת גם מתוך עולם המושגים של הטרנסמדיה. טרנסמדיה (Transmedia) היא יצירת נרטיב המתקיים בכמה טכניקות סיפוריות וחזותיות בערוצי תקשורת למיניהם ובאמצעי תקשורת מגוונים, ומכאן משמעות שמה: חוֹפֶּה-מֵדִיָּה. את המושג טבע לראשונה הנרי ג'נקינס (Jenkins), חוקר תקשורת מ-MIT, בראשית המאה העשרים ואחת כחלק מעבודתו ההשוואתית על סוגי מדיה שונים (Jenkins, 2003). בהגדרתה יצירת טרנסמדיה חייבת להיות פעילה בערוצים אחרים הנוספים לערוץ היצירה המקורי אך מספרם אינו מוגדר או מוגבל, ואיכותם האסתטית אינה משפיעה על זהותה כטרנסמדיה. שינוי חשוב שחוללה תפיסת הטרנסמדיה בתאוריות של הנרטיב היה המעבר מדיון בטקסט כיחידה אחת בפני עצמה, או כיחידה בזיקה למטא-טקסט שלה לדיון בטקסט והאובייקטים המלווים אותו (Scolari, 2009, p. 589). סיפורים על מוזאונים – לכל קהל שהוא – מניחים את קיומם של האובייקטים; איורים לסיפורים על מוזאונים מייצרים אובייקטים חדשים שיוצרים מצדם עלילות חדשות.

בשעה שכוונתם המקורית של ג'נקינס וחוקרי הטרנסמדיה האחרים המשתמשים במושג "אובייקטים" היא לתעשיית המוצרים ברישיון המתרחשת עם הופעת טקסט טרנסמדיה ראשון, ספר או סרט או לאחר הופעתם, ומתקיימת בסופו של דבר גם באשר לרוב המוחלט של הטקסטים הנזכרים במאמר זה – עלינו להבין כי הסיפור על מוזאון לאמנות ויצירותיו הוא "אובייקט" טרנסמדיה בעצמו, שכן המוזאון, אולמות התצוגה שלו או יצירות ספציפיות שברשותו הם טקסט הטרנסמדיה הראשוני – הנרטיב החזותי – שהסיפור מגיב עליו כעלילה מסתעפת, הפונה לקהל חדש. נטיב להבין תפנית היררכית זו לאחר שנבחן את עקרונות הטרנסמדיה.

ג'נקינס ניסח שבעה עקרונות לטרנסמדיה (Jenkins, 2009): 1. בניית עולם סיפורי מבוסס ידע עולם; 2. הסתעפויות ויצירת עלילות משנה; 3. סדרתיות; 4. סובייקטיביות; 5. עידוד ליצירה; 6. פנייה לקהלי יעד נוספים; 7. יצירה של עלילות שבהן הידע הופך לכלי שימושי. לפי ג'נקינס עקרונות אלה שימושיים מאוד באימוץ הטרנסמדיה לצורכי חינוך (Jenkins, 2010). אנו רואים כי עקרונות אלה מתקיימים גם בספרות הילדים והנוער המתמקדת במוזאונים לאמנות, ולפיכך עוסקת בחינוך מוזאוני או לכל הפחות ברכישת הון תרבותי.

נרטיבים של ידע וידע ככלי

ג'נקינס התעניין בנרטיבים מסתעפים. הוא בחן כיצד סופרים, דוגמת גר"ר טולקין, בונים עולם המבוסס במודע על ארגון מחדש של ידע ישן. במקרה של טולקין ידע לשוני ופולקלוריסטי. הבנה עמוקה של סופרים כמו טולקין דורשת ידע תרבותי קודם (Jenkins, 2006, p. 116), אך למעשה אפשר ליהנות מיצירתו של טולקין גם בקריאה ראשונה, כלומר, בלי הידע המוקדם ובלי העומק האקדמי של היוצר עצמו. הקורא אינו חייב לדעת מה סופר בפולקלור הצפון-אירופאי על טרולים כדי להבין שהם מסוכנים, כשם שאינו צריך לדעת את קורותיו של גולום כדי לחשוש לחייו של בילבו באגינס. העלילה ותגובותיו של הגיבור מלמדות את הקורא של טולקין על ההשלכות של המתרחש. בדומה, גם הבחירה במוזאון או באוסף יצירות אמנות וארכאולוגיה כזירת התרחשות של העלילה הספרותית מתבססת על ידע עולם קודם. אך גם אם אינו מצוי בידי של קורא הסיפור מראש

יוכל הקורא להניח קווים כלליים של מציאות.

אחת הדרכים להשלים לקורא חסרים בידע עולם היא באמצעות מסירתם בעלילה. למשל הסיפור **המרדף אחר ורמר** מאת בלו באלייט (נולדה 1955, ארצות הברית) (Balliett, 2004), המיועד לקוראים בני 9-12. הספר נפתח במכתב בקשה לעזרה בפענוח פשע בן מאות שנים. המכתב הסודי מתגלגל לידיה של הגיבורה פטרה, מסקרן אותה כי הוא עלום יותר משהוא ברור, כלומר הוא מציב לפניו חסרים בידע העולם שלה והיא מעוניינת למלא אותם. לכן היא נסחפת לחקירה, שהיא סיפור המעשה. בד בבד משמש המידע הנחשף במהלך החקירה הבדייונית לבניית הון תרבותי. סביר להניח כי כמו קוראי העלילה, גם פטרה בת ה-12, תושבת שיקגו, אינה מכירה היטב את המכון לאמנות של שיקגו או מוזאונים אחרים, ואם בכל זאת הקוראים מכירים מוזאונים רבים, הרי שסביר להניח שאינם מכירים חוקרי אמנות המומחים לִנְרִימֶר שאליהם תגיע פטרה בהמשך העלילה. הקריאה ההדרגתית והחשיפה ההדרגתית לבעלי הידע בתוך העולם הבדייוני ובזיקה לעולם הממשי, בונה את פענוח העלילה ומאפשרת לגיבורים ולקוראים לבנות הון תרבותי מבוסס שימשש אותם לפתרון התעלומה.

בדומה, גם הקורא בספר התמונה **התמונות של וילי** מאת המאייר והסופר הבריטי, אנתוני בראון (נולד 1946, אנגליה) (Browne, 1999), נדרש לידע תרבותי קודם כדי להשלים את תהליך הקריאה. גם במקרה זה השלמת הידע החסר היא מעגלית באמצעות הקריאה בספר עצמו. אמנם בספרו של בראון המיועד לקוראים בני 5-8 אין מוזאון, אלא שולחן העבודה של חובב האמנות, וילי השימפנזה. אלא שהשולחן משמש כגלריה להצגת יצירות, כלומר מוקנה לו מעמד מוזאוני. וילי מצייר מחדש את יצירות המופת שהוא אוהב במיוחד, ומעניק לכל עיבוד כותרת חדשה, כשם שיצירות במוזאון זוכרות לכותרות ולהסברים. הציורים של וילי הם עיבודים ליצירות מוכרות מאוד, כמו "הולדת ונוס" של בוטיצ'לי, "מגדל בבל" של ברויגל, או "יום ראשון אחר הצהריים על גדות נהר הלה ז'אט" של ז'ורז' סֶרְה. "הוא יודע שלכל תמונה יש סיפור", מסופר בעמוד הראשון בטרם נחשפת גלריית העבודות של וילי, והראשונה שבהם היא גרסתו ל"הולדת ונוס". למעשה, העיבוד של וילי נחשף כבר בעמוד הראשון, שבו רואים באיור את וילי יושב לצד שולחן עבודתו ומצייר. במרכז השולחן מונחת היצירה "חליפת יום ההולדת" של וילי, מצדה האחד כלי הציור של וילי, ואילו מצדה האחר המקטע האמצעי מיצירתו של בוטיצ'לי. לכאורה האיור של בראון מציג את וילי מבצע פעילות חביבה עליו, ולמעשה, האיור הראשון בטקסט מכיל מפתח מרכזי להבנת האיורים של וילי כביכול – יש להשוות בין יצירתו של וילי ליצירה אחרת, במקרה הזה יש להשוות בין "חליפת יום ההולדת" של וילי ל"הולדת ונוס" של בוטיצ'לי. סביר להניח כי דבר זה נסתר מעיני מרבית הקוראים הצעירים והמבוגרים. אולם משמעות האיור הפותח תיבנה מחדש בסיום, כפי שנראה מיד.

הגרסה של בראון לציור של בוטיצ'לי היא קומפוזיציה ארוכה חתוכה, שונה מן הקומפוזיציה הרחבה והסגורה המקורית, והיא מתמקדת בדמות המרכזית מציורו של בוטיצ'לי, ונוס עצמה. הדמות של בראון שווילי יוצר לכאורה, היא שימפנזה נקבה שלראשה כובע מקלחת ורדרד (ורוד הוא צבע המזוהה עם ונוס באמנות החזותית). ונוס-השימפנזה מסתירה בידיה את מבושיה, עומדת על צדף ענק על החוף, ומעליה ניצב ראש מקלחת שטיפות ניגרות ממנו. וילי המצויר בקומפוזיציה משמאלה של ונוס-השימפנזה, מושיט לעברה מגבת חוף ססגונית בעיצוב שמלווה אותו לאורך כל הסדרה, ומזוהה עם דמותו משום שהוא נמצא תמיד בעיטור האפודה שלו עצמו. כותרת היצירה של וילי היא

"חליפת יום ההולדת" (The Birthday Suit), ומתחתיה כותרת המשנה: "מהרי, כסי את עצמך" שראוי לזקוף אותה לוילי הפונה לוונס-השימפנזה. כותרת ואמירה אלה מניחות ידע עולם מרובד. הקורא הצעיר מבין ללא ספק את רעיון המקלחת, המגבת והכיסוי, וסביר להניח כי ההקשר כולו משעשע אותו. אך היכן מסתתרת חליפת יום ההולדת כשלפניו שימפנזה שעירה ועירומה, שלראשה כובע מקלחת בלבד?! כדי להבין כי "חליפת יום ההולדת" במקרה האמור היא העירום, שהרי במיתולוגיה הרומית ונוס נולדה מתוך האוקיינוס, ולכן הגיחה לעולם עירומה, עליו לזהות את השימפנזה שבמקלחת כייצוג של האלה הרומית ונוס. דיסוננס נוסף מתרחש – לא רק המקלחת נמצאת שלא במקומה, אלא לכאורה גם הכותרת שניתנה ליצירה הייתה אמורה להיות אחרת, למשל, "בגד הים" (The Swimming Suit). בכך היא הייתה מצטרפת לשדה המשמעות שיוצרת הקריאה "מהרי, כסי את עצמך" בהקשר החזותי של חוף ים או מקלחת. קורא שאינו מכיר מראש את יצירתו של בוטיצ'לי או את אוצר הדימויים החזותי של הולדת ונוס, לא יצליח לזהות את הדימוי המקורי. אך סדרת הספרים של וילי היא סדרה חינוכית, שמטרתה לחשוף את הקורא הצעיר להון התרבותי, כלומר ללמד אותו לזהות את הדימוי החזותי של ונוס בכלל ואת היצירה הקנונית של בוטיצ'לי בפרט. בספר הבא בסדרה, למשל, **הסיפורים של וילי** (Browne, 2015) וילי מבקר בספרייה ומציג לקוראים את עשרת הספרים האהובים עליו, כאשר הוא מציג רק חלק מהעלילה ושואל את הקוראים מה לדעתם יקרה בהמשך. בהקשר זה ברור מקריאת חומרי האקספוזיציה כי על הקוראים לגשת לספרייה, למצוא את הספרים, למשל **פיטר פן** מאת ג'יימס ברי או **אי המטמון** מאת רוברט לואיס סטיבנסון, לקרוא אותם ולמצוא את התשובה לשאלה שנשאלה. בתמונות של וילי אמנם ההפניה למקורות הידע נמצאת ברמיזה על שולחן העבודה כבר בתחילת הסיפור אך היא נאמרת במפורש בסוף הסיפור ומתחברת לתחבולה החזותית בתחילתו. בסיום הסיפור, לאחר שהצפייה בכל הציורים של וילי מסתיימת, המספר מייצג לקוראים להפוך את הדף ולגלות את היצירות שעוררו בוילי את ההשראה: "גם הן מספרות סיפור". הוא מציע לקוראים להשתעשע במשחק התאמה בין הציורים של וילי ליצירות המקוריות, וכרמזו הוא ממליץ לקוראים לקרוא מחדש את הכותרות שנתן וילי לציוריו. פעולת המשחק האקטיבי, שהיא חלק מזהות סיפור כטרנסמדיה, קושרת בין הסיפור ליצירות הממשיות ולמזואונים ובכך בונה ידע או הון תרבותי מבוססים. החוויה האקטיבית משתלבת לאחר קריאת העלילה בפעם הראשונה בידע עולם קודם.

שלא בספרים המיועדים לקוראים מבוגרים יותר, בספרי תמונה קוראים הילדים הצעירים שוב ושוב. בפעם הבאה שהקורא הצעיר יקרא בספר וישחק במשחק ההתאמות הוא ישתמש בידע שכבר רכש, הוא יממש את ההון התרבותי שצבר, ובכך **התמונות של וילי** יהפוך לעלילת טרנסמדיה מבוססת ידע קודם.

ספרי הילדים והנוער מאפשרים יצירת עלילות שבהן הידע הופך לכלי. הוא יכול להיות כלי לביטוי עצמי של הילדים בהשפעת חוויית הקריאה; כלי לפתרון תעלומה המובאת בסיפור; כלי לניצחון במשחק התאמה; כלי שישמש אותם בחייהם כנכס וכהון תרבותי ברגע המתאים.

סיפורים על תמונות ותמונות שהן סיפורים אחרים

אחד המאפיינים החשובים של עלילת טרנסמדיה היא יכולתה להסתעף ולהתפצל ליצירות משנה, שהמחבר המקורי או מחברים אחרים יוצרים אותן. הנחת המוצא כי סיפור המביא את סיפורן של

יצירות אמנות הוא עצמו "הסתעפות" או עלילת משנה לנרטיב החזותי, ובכך הוא מוסיף ערוץ תקשורת נוסף שבו הנרטיב המקורי פעיל. תופעה זו אינה ייחודית כמובן רק לטקסטים בספרות הילדים והנוער, וכל יצירה חזותית שתהפוך ליצירה ספרותית תהיה יצירה של הסתעפות המתקיימת בערוץ אחר. **בתמונות של וילי** אנו רואים כיצד הפרשנות של וילי מובילה ליצירת נרטיבים חדשים – ומשחררים מכל ידע קודם – לצורך של התבוננות ביצירות המוכרות. הכותרות של וילי מציעות לקוראים את יצירת הנרטיבים החלופיים הללו בעצמם, כלומר הן מכילות פוטנציאל בלתי מוגבל ליצירה של נרטיבים על ידי הקוראים. חשוב להבין כי מקומו של הפרט ביצירת הטרנסמדיה חיוני ביותר, וג'נקינס מקדיש לו את קריטריון הסובייקטיביות.

המאייר והסופר הבריטי, ג'יימס מאיו (נולד 1964, אנגליה), מציע ספרי תמונה רבים על מוזאוניס ויצירות אמנות בסדרת הסיפורים של קייטי. באתר האישי שלו מאיו מספר כיצד הביקורים שלו ושל אחותו קייט כילדים צעירים במוזאוני האמנות של לונדון עם סבתו היו חלק מן ההשראה ליצירת הסדרה. אך לא פחות חשוב מכך הוא אלבום אמנות שהיה ברשות הוריו והציג יצירות מהפרה-היסטוריה ועד המאה העשרים, שעליו הוסיף שרבוטים רבים משלו כשהיה פעוט: "לא ידעתי על מה הציורים, לא ידעתי לקרוא, אבל הציורים היו איור בעבורי, ואני דמיינתי לעצמי את הסיפורים שלהם".¹ למעשה מאיו יכול אותה תפיסה גם ביחס לקוראיו.

מתוך שלושה-עשר ספרי הסדרה שראו אור עד היום, שמונה עוסקים במישרין במוזאוניס או ביצירת אמנות אחת מסוימת. נלווה אליהם ספרון משחק בהוצאת הנשיונל גלרי שבו נמצאת הפעלה נרטיבית וחזותית שיש לבצע בעת ביקור במוזאון עצמו (Mayhew, 2011), בנתיב העובר באולמות שבהם מוצגות יצירות שעליהן סופר בסדרת "קייטי", כפי שאתאר בהרחבה בהמשך.

בסוף 2017 נוספו לסדרה שני ספרים בשיתוף פעולה עם הנשיונל גלרי בלונדון. אלה הם ספרי טרנסמדיה הודות לכמה נקודות: 1. המוזאון, כלומר הממסד, ייצר המשכים לסדרה; 2. בכל אחד מהספרים הקורא, כלומר הילד, יכול להמשיך ליצור עלילות רבות המסתעפות מהלילה המוכרת של הסדרה המקורית. הספר האחד הוא ספר צביעה האמור ללמד את הילדים לצבוע כמו קייטי והאמנים האהובים עליה (Mayhew, 2017a), והספר האחר הוא ספר מדבקות בעקבות היצירות במוזאון (Mayhew, 2017b). יצירה באמצעות צביעה והדבקה היא פעילות מתאימה לקוראים צעירים במיוחד. ההסתמכות על אוסף המוזאון הופכת את הנרטיבים החזותיים של מאיו להסתעפות ולמקור ליצירת נרטיבים נוספים על ידי הילדים.

למעשה, את הספר הראשון בסדרת הספרים קייטי, **תערוכת התמונות של קייטי**, פרסם מאיו כיצירה עצמאית בלי קשר ישיר למוזאון (Mayhew, 1989). בספר זה מציג מאיו את ביקורן של קייטי וסבתה בנשיונל גלרי בלונדון. מאז, כל אחד מהספרים הקשורים לאמנות בסדרה נפתח בביקור במוזאון או בחלל תצוגה כשקייטי נכנסת באורח קסום מאולמות התצוגה לתוך יצירות האמנות וחווה את הסיפור "מבפנים". למשל, בסיפור **קייטי והאימפרסיוניסטים** (Mayhew, 2014) קייטי מבקרת עם סבתה במוזאון לכבוד יום ההולדת של הסבתא. קייטי עוברת מאולם לאולם ומתבוננת ביצירות האימפרסיוניסטיות של מונה וועוברת בחלומה לגן ביתו בז'יברני, שהיה מושא של רבות מיצירותיו הנודעות, ושם היא פוגשת במושאי ציור אחרים של האמן; רעייתו ובנו. במשחק עם הילד היא

1. מתוך אתרו של ג'יימס מאיו: <http://www.jamesmayhew.co.uk/about/how-it-all-began>

"נכנסת" לצוירים נוספים, ושניהם משוחחים ביניהם על היצירות ובתוך כך מציעים לקוראים פרשנות של רוח היצירה.

אנו רואים כי מארג היחסים שבונה מאיו בין יצירותיו להון התרבותי של הממסד המוזאוני הם ביטוי של טרנסמדיה. הוא מאפשר עליילות משנה, הוא מציע משחקים שאפשר לשחק במוזאון (ובהמשך יהפכו איוריו שהם עיבוד ליצירות האמנות הנודעות, למוצרים שאפשר לרכוש בחנות המוזאון עצמה, בכללם כלי אוכל וכתביה המותאמים לילדים בגיל קוראיו).

בדומה פועל ספרו קייטי ובריכת חבצלות המים: מסע קסום לתוך חמש יצירות מופת של מונה (Mayhew, 2010). קייטי וסבתה מבקרות שוב בגלריה לאמנות, וסבתא מלמדת אותה להבחין כיצד הנקודות והקווים האימפרסיוניסטים בונים צורות וצבעים ומשתנים בהתבוננות מקרוב ומרחוק. הסבתא מפנה את תשומת הלב של נכדתה לקיומה של תחרות ציורים בנושא יצירותיו של מונה. לא נשאר די זמן לקראת התחרות הנחתמת באותו היום שבו הן מקיימות את הביקור במוזאון, בשעה שלוש אחר הצהריים. קייטי חוששת שלא תספיק לצייר דבר עד אז. בינתיים קייטי מסתובבת באולמות התערוכה ומבחנה בציור של רחוב פריזאי גדוש בדמויות שמושכות את תשומת לבן. כמו בשאר ספרי הסדרה, קייטי חולמת בהקיץ ובדרך זו "נכנסת" לעולם היצירות. היא לומדת מאחת הדמויות ביצירה, בלאנש, כיצד לצייר ציור אימפרסיוניסטי, ובלאנש מאשרת כי הציור שציירה קייטי בהנחייתה יפהפה. קייטי מבינה שנשאר לה זמן להגיש את הציור שציירה לכאורה בהנחיית בלאנש לתחרות, וזוכה להכרה בו ובהבנת הציורים האימפרסיוניסטים.

כמו התמונות של וילי מאת אנתוני בראון, גם כאן מציגה הגיבורה לקוראים את האפשרות לצייר בעקבות אמן מוכר. לעומת וילי שמצייר להנאתו, וכמו כל ילד בגיל קוראיו מספר לעצמו את הסיפור של הציור שלו ומציג את היצירות המקוריות לקוראיו, קייטי אינה נוהגת כך. כגיבורת סדרה המושתתת על תבנית קבועה, דמותה יכולה להניח את קיומו של ידע עולם – למשל מביקוריה הקודמים בנשיונל גלרי ומ"כניסתה" לביתו של מונה בז'יברני בסיפור קודם בסדרה – ולבנות עליהם נדבך נוסף של ידע עולם. לכן סיפור זה מאפשר למאיו לדבר גם הטכניקה של קייטי המציירת על נייר, לעומת העבודות המקוריות של מונה על בד, ולהציע לקוראיו לחפש יצירות של מונה גם במוזאון הסמוך למקום מגוריהם.

בין ספר וטלוויזיה לעטיפה של שוקולד

כל הספרים שהוזכרו במאמר זה הם חלק מן סדרות ספרותיות המתרכזות באותם הגיבורים, ספרי הנוער כספרי הילדים. אך לא די להיות ספר בסדרת ספרית כדי להתקיים כטרנסמדיה. אחד המאפיינים של הסדרות של הטרנסמדיה הוא מעבר של נרטיב זהה או דומה בין ערוצי תקשורת שונים, שיכולים להיות סרטי קולנוע, תכניות טלוויזיה, משחקי מחשב ורשת, משחקי לוח, או אפילו חפיסת שוקולד שעטיפתה מעוטרת באיור נרטיבי, כמו במקרה של שוקולד "קייטי" בעיצובו של ג'יימס מאיו, הנמכר בחנות המזכרות של הנשיונל גלרי. הסדרות הן פן נוסף של ההסתעפות הנרטיבית המתקיים במדיום אחר.

בסעיפים הקודמים נתקלנו בסדרות ספרים העוסקות בהרחבה בהיבטים של בניית הון תרבותי ומציגות ביקורים במוזאונים או בנייה של אוספי אמנות חלופיים, בין כמוזאונים בממלכות בדיוניות

כסלסטוויל ובין על שולחן העבודה האישי, כמו במקרה של וילי. בטרנסמדיה, כפי שצוין, רעיון הסדרתיות פורץ את גבולות המדיום הבודד, כלומר כדי שיהיה אפשר לאפיין סדרה ספרותית כטרנסמדיה, עליה לעבור למדיום אחד אחר לפחות.

סדרת הטלוויזיה המצוירת לילדים **בבר** (של הרשתות CBS ו-HBO) שפעלה במשך שש עונות משנת 1989 עד שנת 2000 – בשנה שהתפרסם הספר **המוזאון של בבר** – לא הזכירה את מוזאון האמנות של סלסטוויל אף שעסקה רבות בבניית הון תרבותי מגוון. לעומת זאת ב-11 במאי 2017 וב-17 במאי 2017 פרסם אנתוני בראון בבלוג שלו² ובעמוד הפייסבוק שלו³ איורים ראשונים לספר חדש בכותרת **האמנית הקטנה** ("The Little Artist") שאמור לספר את סיפורה של פרידה קאלו. בראון כבר התייחס לקאלו ב**תמונות של וילי** באיור שכותרתו "כמעט דיוקן עצמי", והוא עיבוד של ציור ה"דיוקן עצמי עם קופים" משנת 1943. באתר הפייסבוק שלו תיאר בראון את ביקורו במוזאון, שהיה בעבר ביתם המשותף של פרידה קאלו בנישואיה לדייגו ריברה במקסיקו בנובמבר 2016. במדיה הדיגיטלית יוצר בראון קשר בין עולמו החזותי ליצירתו, ובונה ממד של סדרתיות באמצעות מטא-טקסטואלית ופנייה אל הקורא המבוגר דווקא.

אחת הסדרות שמקיימות את המובן של הסדרתיות בדיוקן כפי שקבע ג'נקינס, ומעתיקות את הנרטיב המוכר שלהם למדיה אחרת מתוך שינויים קלים, ופנייה לאותו קהל היעד, היא **אוליביה**. עם ההצלחה של הסדרה מקים המו"ל מקבוצת סיימון אנד שוסטר אתר שבו נמצאים מאגרי פעילויות לילדים ולאנשי החינוך, ובכללם אזכור הביקור המוזאוני של אוליביה בספר הראשון בסדרה. בשנת 2007, שבע שנים לאחר פרסום הספר והפיכתו לסדרת ספרים מבוקשת בעולם, חברת האנימציה הממוחשבת האירלנדית "בראון בג" המתמחה בהנפשות תלת-ממד לילדים, מתחילה בהפקת העונה הראשונה של הסדרה הטלוויזיונית. סדרת ההנפשה לילדים **אוליביה** שודרה בין השנים 2009-2012 בערוץ ניקולדיאון ואצל זכיינים רבים ברחבי העולם, ובכללם בישראל.

בפרק "אוליביה מציירת ציור קיר" (Resnick & O'Connell, 2009), שהוא הפרק האחד-עשר בעונה הראשונה סדרת ההנפשה לילדים **אוליביה** חוזרים הנושאים המוצגים בספר הראשון בסדרה. הפעם כל המשפחה – הכוללת את האב, האם, אוליביה ושני אחיה הצעירים יותר – מבקרת במוזאון. הפרק מתחיל ביצירה שהיא עיבוד לאחד הדיוקנאות העצמיים של וינסנט ואן גוך, באולם שבו מצויים לכאורה עוד ציורים אימפרסיוניסטיים ופוסט-אימפרסיוניסטיים. תמונת העדשה המתרחבת מציגה את המשפחה מתבוננת ביצירות רבות ומגוונות יותר, הכוללות גם אמנות מופשטת. איאן, אחיה של אוליביה, עוצר מול יצירת אמנות מופשטת קווית, ושואל "מה זה אמור להיות?!" "זו דוגמה נהדרת לאמנות מודרנית", משיב האב, "באמנות מודרנית כל אחד יכול לראות משהו אחר." איאן אינו מצליח לראות בציור שום דבר, והמשפחה ממשיכה לעבר הציור שמושך את אוליביה. לעומת הספר המציג העתקים מורשים של היצירות המקוריות, בפרק "אוליביה מציירת ציור קיר" הצופים רואים עיבודים של הציורים המוכרים, בדומה לעיבודים האזוריים של ג'יימס מאיו בסדרת קייטי, או בדומה לאיורים של אנתוני בראון ב**תמונות של וילי** או איוריו של לורן דה ברונוף בסיפור **המוזאון של בבר**. כמו בעיבוד לדיוקן העצמי בסגנון המזוהה עם ואן גוך, גם כאן מבטה של אוליביה נעוץ בציור

2. <http://www.anthonybrownebooks.com/new-blog>

3. <https://www.facebook.com/anthonybrownebooks>

של רקדנית שקל לזהותו עם סגנונו של דגא (כמובן בתנאי שקיים ידע עולם מוקדם). "אני אוהבת את הציור הזה," אומרת אוליביה וחוקרת את הוריה מה שמו של הציור. עם קבלת התשובה לשאלתה מועבר ידע העולם גם לצופים, ואוליביה עוברת לחלום בהקיץ שהיא רקדנית, כמו בספר. הפורמט הטלוויזיוני בסרט דובר האנגלית, מאפשר לרבד את ידע העולם ולהציג את דמותו של דגא כצייר בעל מבטא צרפתי. אחרי שדגא מבטיח לאוליביה שהיא תהיה הרקדנית הכי מפורסמת בציוריו, מכריזה אוליביה "עכשיו תורי לצייר אותך". היפוך קומי זה המנבא את סופה של העלילה, מציג את דגא לבוש בחליפה כחולה ועליה חצאית טוטו כחולה, עומד על רגל אחת בלי לזוז. אוליביה מציירת על נייר המצוי על לוח ציור עומד של ילדים אך היא אינה שבעת רצון, עוזבת את הציור וחוזרת עם קוף – המוכר לקוראי הסדרה כאחת מבובותיה – לבוש בחצאית טוטו אדומה. בשיא הקומי הזה אוליביה נעורה מהחלום בהקיץ ודורשת מהוריה לשוב הביתה מיד: "אני חייבת לחזור הביתה ולהתחיל לצייר."

שלא כסיפור, עיבוד החוויה בגרסה הטלוויזיונית מהיר יותר בהתאמה למדיום ולקהל הצופים. בשעה שבספר **אוליביה** שיאה של העלילה הוא הביקור במוזאון ואילו הציור על הקיר הוא חלק מההתרה, בפרק הטלוויזיה "אוליביה מציירת ציור קיר" הביקור במוזאון משמש מידע מטרים או אקספוזיציה לעלילה עצמה, שהיא סיפור יצירת ציור הקיר על ידי אוליביה. בעיבוד הטלוויזיוני לא מוצג הציור של ג'ייסון פולוק, שהוא הסיבה לציור על הקיר בסיפור. בפרק הטלוויזיה הצופים רואים את אוליביה מחפשת לשווא דף גדול דיו לציור שהיא מתכננת. כשהיא לא מוצאת דף מתאים לציור, היא מצטרפת לנסיעה לקניות במרכול, ובדרך היא ואחיה רואים ציור קיר גדול של פילים. בהמשך אוליביה מסייעת בהכנת ארוחת הערב. לאחר ארוחת הערב מוצאת אוליביה דף גדול דיו לטעמה, ותולה אותו על הקיר. היא מתלבשת כמו צייר, עם ברט שחור ומטפחת לצווארה, ומספרת לאיאן כי בכוונתה לצייר את דיוקן המשפחה ולכן עליו לדגמן בעבורה. גם כאן נמצא שינוי בעלילה לעומת הספר. אוליביה מתכננת את הציור ואינה פועלת באימפולסיביות (תכונה דומיננטית המאפיינת אותה בספרים, שנעלמת בחלקה בסדרת הטלוויזיה).

לעומת הסיפור שבו אוליביה אינה משתפת איש בפעולותיה המזיקות לבית, בטלוויזיה המסר החינוכי שולט, הבית מוצג נקי, הציור נעשה רק בגבולות הנייר, ובאורח פלא רק אוליביה עצמה מוכתמת בצבעים בסיום התהליך היצירתי. כמו בסיפור המקורי היא נשלחת לאמבטיה להתרחץ, אלא שכאן היא מתרחצת עם אחיה התינוק ויליאם. אוליביה מכסה את פניו בקצף אמבט, וטוענת שכך הוא נראה כמו מסייה דגא. לאחר שהילדים רחוצים ונקיים, צופה המשפחה כולה בציור של אוליביה. לפני השינה אומר אביה: "אוליביה, זה ציור נפלא!", "זה לא ציור", מתריסה נגדו אוליביה, "זה ציור קיר, או שהוא היה כזה אילו הרשו לי לצייר על הקיר במקום על נייר", ובכך נוצר הקישור ההדוק לסיפור המקורי, שבו כזכור אוליביה מציירת על הקיר ללא רשות, ועלילת הפרק נחתמת בתחושת הסיפוק המשפחתית מיום עמוס חוויות ויצירה.

הילד חווה את עולם האמנות

ספרות ילדים ונוער מזמנת לילדים חוויה וידע עולם. החוויה האישית היא היבט חשוב בטרנסמדיה, ועל הילד הקורא או הנמען לחוות אותה בעצמו ולא רק באמצעות הגיבור. כל אחד יכול לחוות את הנרטיב בשונה מהאחר בהתחשב בידע העולם הנתון שלו, בתרבות שבה הוא פועל ובמרחב הפרשני

הלגיטימי הקיים בה. בספרות הנוער החוויה מבוססת לא אחת על עלילות מתח שיש בהן מן האימה, שהתפתחותן מותנה במידע שבטקסט המאפשר קריאה אחת, כמו אצל ריירדן או באלייט. לעומת זאת בספרות הילדים החוויה מעורבת בדמיון החופשי, שיכול להוביל את הקורא לחוויות מגוונות, מרגיעות או מפחידות, שהוא המנתב אליהן.

ספר-תמונה מסוג **התמונות של וילי** מאפשר ומעודד ראייה סובייקטיבית חלופית, השונה במהותה מהראייה הקנונית ותלוית ידע העולם של יצירות המופת המוזאוניות, כשהוא נותן לה ביטוי בכותרות החלופיות ההומוריסטיות ובשאלות הנרטיביות החדשות שהוא מצמיד אליהן.

גם בספר קודם בסדרת ספרי וילי, **וילי החולם** (Browne, 1997), מציע בראון נרטיבים חלופיים למבחר עשיר של יצירות אמנות ידועות, וגם כאן הדבר אינו קשור בביקור במוזאון. בעמוד המציג את וילי החולם שהוא צייר, נמצא איור קומי ברוח הסדרה כולה. ברקע נמצא קיר ירוק ועליו תלויים כמה ציורים, שהם עיבודים ליצירותיו של וינסנט ואן גוך. הציורים מכילים דימויים רבים של בנות. למשל בננה צהובה במקום מיטה בציור חדר השינה בארל, או בננה כמקטרת בדיוקן העצמי, או בנות כעננים בציור השדות. ההחלפה של חפצים בבנות מכילה מסר קומי בעבור צופה שאינו בקיא בתולדות האמנות, והרמיזה ליצירותיו של הצייר הבלגי רנה מגריט הסוראליסט אינה פעילה בעבורו. ההחלפות של האובייקטים האוטומטיים באובייקטים זרים להקשר מזוהה עם עבודתו האמנותית של מגריט, דוגמת ציורו "בגידת הדימויים" (המוכר גם באמצעות הכיתוב "C'est ci ne pas une pipe") משנת 1929 שבה הוא עוסק בשרירותיות השיום והתיוג החזותי.

באותו העמוד **בוילי החולם** מופיע איור המושפע מסגנונו הסוריאליסטי של מגריט. ביצירות רבות שלו בוחן מגריט את גבולות הדימוי החזותי כציור או פסל, והממשות שהוא מתקיים בה. במרכז הקומפוזיציה **בוילי החולם** מצייר וילי את גרסתו לפסל "ונוס ממילו" מאוסף מוזאון הלובר בפריז. שוחרי אמנות יודעים היטב כי פסל חסר גפיים זה אמור לייצג יופי נשי, בשעה שווילי מצייר פסל של נקבת שימפנזה, כמובן, דבר היוצר אפקט קומי. נוסף על כך, אין צורך להיות שוחרי אמנות כדי להבחין כי וילי מצייר פסל. פער ניגודי זה מתפרש כהומוריסטי בעיני הקורא הצעיר ומאפשר נרטיב חלופי וקריאה סובייקטיבית לא רק מנקודת המבט של בראון, אלא גם מנקודת המבט של כל אחד מהקוראים.

היכולת של הקוראים הנמענים להזדהות עם נקודות המבט של גיבורים כמו וילי, אוליביה או קייטי, להשתעשע אתם ובו בזמן לצייר אתם "מוזאון" משלהם, או לחלופין לחוות את החיים באמצעות נרטיבים חלופיים ליצירות מופת, מבטאת את הפן הסובייקטיבי בטרנסמדיה. הפנמת ידע העולם, פיתוח עלילות מסתעפות בערוצי תקשורת נוספים והוספת "המשכים" סדרתיים יכולה לאפיין גם פעילות יצירתית של ילדים, ואכן וילי, אוליביה וקייטי מציגים לפני הילדים הקוראים מודל לחיקוי, כשהם יוצרים בהשפעת יצירות האמנות האהובות עליהם, כמו בספרים **התמונות של וילי**, **אוליביה** או **קייטי ובריכת חבצלות המים**.

ספרות ילדים כיצירה מוזאונית וסוגיית קהל היעד

אחד מעקרונות הטרנסמדיה הוא העובדה כי נרטיב נתון מעורר יצירה אחרת שאינה בררנית ואינה מפלה בין יוצר ליוצר על סמך שום קריטריון, ובכללם לא איכות ולא מוניטין. למעשה כל מי שמוצא

את עצמו מתאים יכול להמשיך ולפתח את הנרטיב הנתון בערוץ ובמדיום המתאימים לו. חירות יצירתית זו מתבטאת גם ביצירות חובבים המתווספות לקורפוס היצירות הממסדיות, כמו הספרים שראו אור בידי מוציאים לאור או הסרטים שהפיקו חברות מוכרות. את הספרים שהוצגו קודם לכן במאמר יצרו רוב רובם של הסופרים שרצו לספר סיפור שכולו או מקצתו מתרחש במוזאון, וההנעה ליצירה המקורית החלה בהם. עם התבססות הסדרות מבקשים המוזאונים להתערב ביצירה הספרותית, ומובילים ליצירות טרנסמדיה שהן יזמה ממסדית. בשעה שהחירות ליצור עלילות משנה המובילה ליצירות החובבים מתאפיינת בתנועה המכוונת מלמטה למעלה – מן הציבור לממסד, היזמה להוסיף יצירה ממסדית לביסוס ההון התרבותי מתאפיינת בתנועה המכוונת מלמעלה למטה – מן הממסד לציבור.

אטען כי השפעת נרטיב טרנסמדיה על גורמי ממסד להתערב ביצירה ולהוסיף נרטיבים מלמדת על עצמתו והשפעתו של הנרטיב הנדון. במילים אחרות, כאשר מוזאון שמופיע ביצירה ספרותית לילדים ולנוער בלי שעורב בכך מראש (למעט בקשת זכויות יוצרים לשימוש ביצירות) בוחר במודע להתערב ולהשקיע הון ממשי והון תרבותי ביצירת המשכים לאותה יצירה ספרותית, נוצר מצב של הפצת יתר של הון תרבותי באמצעות "חיקוי" (אותו עיבוד נרטיבי וחזותי בספרים לילדים ולנוער) העלול לפגום ביוקרה ובמעמד של המוזאון ונכסיו, ועל המוזאון להתערב ולנכס לעצמו מחדש את ההון התרבותי.

הפקת ספר המשך היא דרך אחת, והיא משחקת במגרש המשחקים של המדיום המקורי. דרך אחרת היא הפקת תערוכה מוזאאית לאותן יצירות הלקוחות מהמוזאון לספר ומעובדות. במקרה זה נוצר נרטיב חדש, והמשחק עובר למגרש המוזאאני לא ברמת הבדיון אלא ברמת הממשות. מבחינת הנרטיב זהו מעבר טרנסמדיה מהותי. מבחינת היצירה זוהי גושפנקה מלאה להפיכתו של טקסט המתאר הון תרבותי אחד להון תרבותי בעצמו. תהליך שינוי זה של ספר להון תרבותי הוא אטי לעומת עצם ההתקבלות של הספר כספר, כפי שיוכיחו הדוגמאות להלן.

אחת הדרכים העקיפות לחינוך מוזאאני היא באמצעות יצירות ספרותיות הנוגעות למוזאונים ולאוספים, אך כאשר המוזאון נוגע ליצירה הספרותית על אודותיו, ההפנייה להון התרבותי הופכת ישירה. בשנת 2011, למעלה מעשור לאחר פרסום הספר הראשון בסדרת אוליביה וכשנתיים לאחר הפצת סדרת הטלוויזיה לילדים, יצא מוזאון המטרופוליטן בניו יורק בסיוורים אחדים בעקבות הסיוור הספרותי של אוליביה במטרופוליטן. סיוורים חד-פעמיים אלה שערך המוזאון והחליף מדי פעם בפעם, התקיימו בפעילויות קבועות מראש להורים-ילדים בסופי שבוע, ובהנחיית הסופר והמאייר, איאן פלקנר.

הפיכת ספר ילדים לאירוע מוזאאני אינה חייבת להיות באמצעות אצירת תערוכה ייחודית, אלא יכולה להסתמך על האוספים הקבועים. בשנת 2012, כמעט רבע מאה לאחר פרסום הספר הראשון בסדרת קייטי, יצאו בנשיונל גלרי בלונדון במסלול סיור ייחודי ההולך בעקבות סדרת הספרים של קייטי מאת ג'יימס מאיו (Mayhew, 2011). המסלול מיועד לילדים בני חמש עד שמונה בליווי הוריהם או מבוגרים מלווים. את הרעיון הגו במוזאון לאחר שהבינו כי סיפורי קייטי מושכים אליהם מבקרים צעירים. הם ביקשו מהסופר והמאייר לחבר בעבורם חוברת הפעלה שתהיה המדריך לסיור המוצע למשפחות המבקרות במוזאון. חוברת זו ניתנת לרכישה במוזאון וכן להורדה חופשית באתר ומציעה

לילדים לשחק "ולהיכנס לתמונות בעקבות קייטי".⁴ כמו ברוב ספרי הסדרה, החוברת מתמקדת בחמש יצירות מאוסף המוזאון. בכל עמוד בחוברת מופיעה קייטי ו"מובילה" את הקורא לאולם וליצירה הנדונים, היא מסבירה על היצירה ומציעה לילד הקורא לעזור לה לצייר או לספר את סיפור היצירה בדיוק כפי שקורה בסיפורי הסדרה. אלא שבניגוד לספרים שבהם הילד מאזין או קורא את הסיפור, כאן הילד פועל עם הסיפור – הולך, מצייר, חושב. שלא כמקובל במסלולי סיור במוזאוניס, הילד אינו הולך מאולם תצוגה אחד לבא אחריו, אלא "מדלג" בין האולמות והיצירות בסדר הנרטיבי שבונה בעבורו קייטי (בעמוד האחרון של החוברת מצורפת מפה של האולמות, כנראה לטובת ההורים המלווים).

תערוכה מוזאונית היא בנייה ישירה של הון תרבותי. כך קורה כאשר האיוורים מסדרות בבר הן המוצגים המוזאוניים, כפי שהוצג במוזאון לאמנויות דקורטיביות בפריז בספטמבר 2012, מתוך ניגוד לתצוגת כתבי היד והספרים של דה ברונוף האב בספרייה הלאומית בפריז כשנה קודם לכן, או במוזאון וספריית מורגן בניו יורק בשנת 2008. בתערוכה זו, שכללה ניתוח היסטורי ותרבותי על תופעת בבר ויוצריה מראשיתה ועד בכלל ולוותה בקטלוג בן מאה ושישים עמודים, הוצגו גם משחקים ובובות בעקבות בבר, סרטים וסדרות טלוויזיה, נבנו מרחבי קריאה ומשחק לילדים, וכן הוצע למבקרים – קטנים כגדולים – לשלוח גלויה דיגיטלית מיצירות התערוכה. בזכות התערוכה הספר **המוזאון של בבר** שנסקר בה שלא בהרחבה יתרה, זכה למשנה תוקף.

גם וילי, גיבורו של אנתוני בראון, זכה למקום של כבוד בכמה תערוכות מוזאוניות שהוקדשו לו ולגיבורים האחרים של בראון, בכללן תערוכה שנדדה בין המוזאוניס המקומיים לאמנות ברחבי בריטניה בעשור הראשון של המאה העשרים ואחת וכללה כשלושים יצירות מקוריות שלו לצד הספרים. תערוכה זו נועדה בעיקר לקהל של גננות, מורים ותלמידים, ולפיכך לוותה במערכי שיעור לעידוד קריאה ולבקיאות בספריו של בראון, וכללה גם את הצעותיו של היוצר לכתיבה ולאיוור של הילדים עצמם.

אולם התערוכה הגדולה ביותר של בראון שהופקה עד כה, "מוזאון שמח" ("Happy Museum"), נערכה במוזאון הנגאראם במרכז האמנות של סיאול, דרום קוריאה, ביוני עד ספטמבר 2016. הפקתה בחודשי הקיץ העידה יותר מכול כי היא נועדה לביקור של ילדים מקומיים ותיירים עם הוריהם ולא כפעילות אקס-קוריקולרית של מערכת החינוך הממסדית (אף על פי שהיא בהחלט כזו). בראון הציג בה, בעיקר לקהל של ילדים, מאתיים וחמישים יצירות מקוריות ובכלל זה את כל האיוורים המקוריים של **המוזאון של וילי** בפעם הראשונה. איוורים אלה הוצגו באזור השני מבין עשרת אזורי התערוכה, מיד לאחר האזור שבו נמסר סיפור חייו של היוצר. האזור השני נשא את הכותרת "המוזאון הראשון שלי" ("My First Museum"), ולמעשה היה האזור היחיד שהוקדש לספר אחד שלם ולא להקשרים כלליים העולים ביצירותיו המגוונות של בראון, כמו תחושות, רגשות, חברות, משפחה או משחקים, שהופיעו באזורים אחרים. בתערוכה נכללו גם מיצבים שעיצב בראון לצורך זה. לצד התערוכה התקיים מופע לילדים שנשא את שם התערוכה "מוזאון שמח", בשפה המקומית ובאנגלית, ובו הופיעו מבחר מדמויותיו הנודעות של בראון, ובכללן כמוכן גם וילי, בקטעים מהספרים.

4. <https://www.nationalgallery.org.uk/visiting/printed-trails/katies-national-gallery-adventure>

בתערוכה המוצגת במוזאון, יותר מאשר בספר ילדים, הפנייה לקהל של מבוגרים נדמית טבעית. אך גם בתערוכה "הסיפור של בבר" שהוצגה במוזאון לאמנויות דקורטיביות בפריז או בתערוכה "מוזאון שמח" של בראון שהוצגה בסיאול, התאפשרה הפנייה למבוגרים משום שספר הילדים המוצג בתערוכה כבר פנה אליהם ממילא. מאיו, זה ברונוף, או בראון מלווים באיוריהם עלילה פשוטה למדי, אך אלה הם האיורים שדורשים מהקורא את מלוא תשומת הלב לפרטים נוספים ביצירות האחרות של המאייר ובה בעת ליצירות נודעות של אחרים (Nikolajeva & Scott, 2013, pp. 75, 234). תיווכו של מבוגר אפוא הופך למכריע בספרי המוזאונים לילדים הצעירים.

סיכום, או מסיפור על ביקור במוזאון לביקור במוזאון

בעת רכישת הון תרבותי, ספרי הילדים על המוזאונים מציגים את המוזאונים במדויק מאשר ספרי הנוער, דוגמת **הפירמידה האדומה** של ריורדן שבו קללה עתיקה יכולה להרוס את מבנה המוזאון או **המרדף אחר ורמר** של באלייט שבו גנבי האמנות גוברים על האוצרים והחוקרים, לפחות בחלק מן העלילה. ספרי ילדים על מוזאונים מציגים לקוראים סיפורים על יצירות ועל מבנים והופכים בעצמם לחלק מהון תרבותי, כשאיוריהם הופכים לתערוכות.

הנרטיבים על המוזאונים שיוצרים הסופרים והמאיירים לילדים כהון תרבותי משמשים זרז לחברות התרבותי (אותו "habitus culturel" לפי בורדיה) שעוברים הילדים בתהליך הקריאה והלימוד, ונוספים לידע ולכלי ההבעה שלהם. בסופו של התהליך, הנרטיבים המקוריים שמציגים את המוזאונים או מבחר יצירות מתוך האוספים שלהם, אותם ספרי תמונה לילדים, הופכים לחלק מן ההון התרבותי הממסדי, משעה שהם עצמם הופכים לאובייקטים מוזאוניים; הם הופכים לטרנסמדיה משעה שכמה מהם הופכים לאובייקטים מסחריים.

המעבר של סיפורי המוזאונים בין צורות שונות, ממדיום אחר לאחר, מתוך יכולת נטולת כל שיפוט ליצור נרטיב חלופי ובכלל זה סובייקטיבי לחלוטין ליצירות נודעות, ויצירת אובייקטים מגוונים המלווים אותם, הופך אותם מהון תרבותי גם לנרטיבים של טרנסמדיה. סביר להניח שסיפורים על מוזאונים לילדים, ובייחוד ספרי תמונה, אינם יצירות טרנסמדיה מובהקות, כמו ספרי נוער שיש להם אתרי חובבים, משחקי מחשב ורשת חובקי עולם, ספרות קומיקס, סדרות טלוויזיה ועיבודים לקולנוע, ובכל זאת אלה הם נרטיבים שעברו ממדיום למדיום, ובנו בהדרגה תמונה גדולה, עשירה, מסתעפת ורבודה של יצירות אמנות ושל המוזאונים המאכלסים אותן, מתוך שהם הופכים מספרות על אמנות לאמנות בפני עצמה.

סיפורי המוזאונים לילדים ולנוער כהון תרבות מציגים תמונה קשיחה בחלקה. כטרנסמדיה סיפורי המוזאונים מאפשרים לקוראים הצעירים לצאת למסע למקומות מופלאים, שהם חופשיים לחלוטין לנתב ולעצב כרצונם. הטרנסמדיה הופכת את החינוך לאמנות באמצעות הספרות למשחק שבו הילד הוא שחקן שחושב ומכריע את מהלכיו. ההבנה של מוזאון ממסדי, דוגמת הנשינול גלרי בלונדון או המרכז לאמנות בסיאול, שאפשר לבנות סיור מוזאוני ה"מדלג" בין אולמות התצוגה ומונע מאסוציאציות והרגשות של גיבורי ספרות, ולא מרציונל חזותי או הסברים היסטוריים, הוא ההוכחה לעצמה של הפיכתו של סיפור ילדים לתופעת טרנסמדיה גלובלית, אך בה בעת סובייקטיבית ויצרנית, המתפתחת ונבנית על ידי קוראיה לא פחות מאשר על ידי יוצריה המקוריים.

רשימת מקורות

- דוקטור סוס (1990). *אם יוצאים מגיעים למקומות נפלאים* (ל' נאור, מתרגמת). ירושלים: כתר.
- Balliett, B. (2004). *Chasing Vermeer*. New York: Scholastic.
- Bourdieu, P. (1979). « *Les trois états du capital culturel* ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, 3-6.
- Browne, A. (1997). *Willy the dreamer*. Cambridge, MA: Candlewick Press.
- Browne, A. (1999). *Willy's pictures*. Cambridge, MA: Candlewick Press.
- Browne, A. (2015). *Willy's stories*. Cambridge, MA: Candlewick Press.
- de Brunhoff, L. (2003). *Babar's Museum of art*. New York: Abrams Books.
- Falconer, U. (2000). *Olivia*. New York: Anthenum Books for Young Readers.
- Jenkins, H. (2003). Transmedia storytelling. *MIT Technology Review*. Retrieved from <https://www.technologyreview.com/s/401760/transmedia-storytelling/>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York: New York University Press.
- Jenkins, H. (2009, December 12). Revenge of the origami unicorn: Seven Principles of transmedia storytelling [Web log post]. Retrieved from http://henryjenkins.org/2009/12/the_revenge_of_the_origami_uni.html
- Jenkins, H. (2010, June 21). Transmedia education: The 7 principles revisited [Web log post]. Retrieved from http://henryjenkins.org/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html
- Mayhew, J. (1989). *Katie's picture show*. London: Orchard Books.
- Mayhew, J. (2014). *Katie and the impressionists*. London: Orchard Books.
- Mayhew, J. (2010). *Katie and the waterlily pond: A magical journey through five monet masterpieces*. London: Orchard Books.
- Mayhew, J. (2011). *Katie and the national gallery adventure*. London: The National Galley and Orchard Books.
- Mayhew, J. (2017a). *Get colouring with Katie*. London: The National Galley and Orchard Books.
- Mayhew, J. (2017b). *Discover art with Katie*. London: The National Galley and Orchard Books.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2013). *How picturebooks work*. London: Routledge.
- Resnick, P. (Writer), & O'Connell, D. (Director). (2009). Olivia paints a mural [Television series episode]. In Media Company Chorion (Producer), & Brown Bag Films (Producer). *Olivia*. Dublin: Brown Bag Films.
- Riordan, R. (2010). *The red pyramid*. New York: Disney/Hyperion.
- Zimmerman, V. (2015). The curating child: Runaways and museums in children's fiction. *The Lion and the Unicorn*, 39(1), 42-62.

המאפיינים הספרותיים והמסרים התרבותיים הסמויים של סדרת "ילדים בשליחות"

אסתר מלחי

תקציר

במרכז המחקר עומדת הגדרה תבניתית ותוכנית של מאפייני סדרת הספרים "ילדים בשליחות" על סמך הגדרתה הז'אנרית כ"ספרות ילדים חרדית". מתוך ייחודם של כותביה, המטרות והמניעים שעמדו בבסיס כתיבתה ומאפיינים פואטיים שונים הקיימים בה, נבחן את ייחודה של סדרה זו.

דמיון רעיוני וחיצוני לסדרה הוותיקה "ילדי העולם" עורר את הדיון המשווה בין שתי הסדרות מתוך עמידה על השווה או המשותף אך גם מתוך הדגשת הייחודי לכל אחת בשל ההתפתחויות שחלו במהלך השנים במושג "תרבות הילד". יש להבחין בהשפעת תהליכים אלה על ספרות הילדים.

המחקר עומד על היסודות הפואטיים המאפיינים סדרה זאת: האינטרטקסטואליות ומשמעותה, העובדה שהעלילות מתרחשות בבמות התרחשות מגוונות, הנמענים השונים, המפגש בין תרבויות מגוונות וכמובן העיצוב הייחודי של שתי הסדרות כ"ספרי תמונות".

סדרת הספרים "ילדים בשליחות" עוסקת בשליחי חב"ד ברחבי העולם. מובן שהילדים הגיבורים שותפים לרעיונות ולאורח החיים הייחודי של קבוצה זאת. ממצא זה מדגיש את הרקע האידאולוגי ואת הפן החינוכי הדידקטי של הסדרה.

מילות מפתח: ז'אנר ספרות הילדים החרדית; המושג "תרבות הילד"; סדרת "ילדי העולם"; מאפיינים תוכניים ופואטיים של סדרת "ילדים בשליחות"; רעיון "השליחות" באידאולוגיה של חב"ד; ספרות דידקטית; ספרי תמונות.

מבוא

עיון בסדרת הספרים החדשה "ילדים בשליחות" מאת אלה וורזוב וחנה אורכמן מעלה בזיכרוננו את סדרת הספרים הקלסית הוותיקה (שמופיעה עתה במהדורה חדשה) "ילדי העולם" (1950-1960). התבוננות ראשונית בתבנית ובתכנים ובדרכי העיצוב של הסדרות מעלה את השאלות: האם יש קו מקביל או ממשיך בין שתי הסדרות? האם יש דמיון במניעים ובמטרות שהביאו לכתיבת סדרות אלה? האם אפשר למצוא נושאים משותפים בין הילדים שהם גיבורי שתי הסדרות? יש לזכור שעברו שנים רבות מאז פרסום סדרת הספרים "ילדי העולם". דברים רבים השתנו מאז בעולם הגדול ובמושגי החיים של הילדים. האם אותן מטרות שעמדו בבסיס כתיבת הסדרה ופרסומה עדיין רלוונטיות?

המעין בספרי הסדרה החדשה "ילדים בשליחות" ישים לב כי הסדרה עוסקת בילדים, במשפחות ובקהילות חרדיות. השאלה שנרצה להתמודד עימה היא האם וכיצד משפיעה עובדה זאת על התכנים ועל העיצוב של הסדרה?

כמו כן חשוב לעסוק במשמעות בחירת הז'אנר העיצובי הייחודי של ספרי תמונות (Picture Books). מהו תפקידם וייחודם של הצילומים וכיצד הם משפיעים על הנמען-הקורא? מהי חשיבותו של האזור-הצילום?

המחקר יעסוק בעיקר בשאלת מאפייני הסדרה החדשה "ילדים בשליחות" ויעמוד על המניעים והמטרות שבבסיס כתיבת הסדרה, על השקפת העולם שעומדת ביסודה ועל השפעת עצם השתייכות לז'אנר "ספרות הילדים החרדית" על התכנים, העיצוב והפואטיקה של ספרות זו (מלחי, תשנ"ב).

נשווה בין שתי הסדרות בעניינים מסוימים ונוכל ללמוד על המשותף או הייחודי שבכל סדרה.

א. תיאור הסדרה "ילדים בשליחות"

אומנם שמה של הסדרה "ילדים בשליחות" מפנה את תשומת ליבנו לילדים שאינם חיים במסגרת רגילה, כי מה שמכוון את חייהם זאת משימת השליחות. הסדרה תביא לפנינו את כל מה שעומד מאחורי המילה "שליחות". חסידות חב"ד מוציאה לאור את סדרת הספרים "ילדים בשליחות". הרעיון לפרסם את הספרים בא מתוך התחושה שהקהל הרחב אינו יודע על תפקידם של הילדים של השלוחים (מתוך ריאיון עם אורכמן בתוך מערכת שטורעם, תשע"ד).

ידע רב, פגישות אישיות וכן פרסומים בתקשורת על פעולותיהם של שליחי חב"ד בארץ ובעולם, מצויים ומופיעים ברציפות בכל אמצעי התקשורת: בזמן טיולים לחו"ל במקומות הנידחים ביותר, בזמן מצוקה של ישראלים ושל בני עמים אחרים, שחיים או מטיילים בעולם. חוויות אישיות רבות מלוות אנשים שנתקלו בשלוחי חב"ד בעולם הגדול ואפילו במקומות הבלתי צפויים והנידחים ביותר, ואולם על חלקם של הילדים בשליחות – אין אנו שומעים.

הרעיון לכתוב את הספרים עלה במוחה של גב' אורכמן באחד מביקורי המולדת בישראל: "עברתי ברחוב בשעת צהריים וראיתי איך המוני ילדים יוצאים עם ילקוטיהם מבית הספר וממלאים את הרחוב", היא מספרת. "המראה הכל כך שגרתי הזה, מול חיי היומיום של ילדיי במרחק כמה שעות טיסה, הוליד את הרעיון".¹

כך מתואר מעמד הילדים באתר הסדרה "ילדים בשליחות":

ילדים בשליחות אלו הם ילדים רגילים, החיים חיים לא רגילים [...] יש להם תחביבים, חלומות ואתגרים. אך מכיוון שחייהם אינם שגרתיים – גם התחביבים, החלומות, ואף האתגרים העומדים למולם, אינם שגרתיים. הסדרה מפנה זרקור אל עבר הילדים הללו, ילדיהם של שליחי הרבי מליובאוויטש הפזורים ברחבי העולם. הם חיים רחוק מהמשפחה המורחבת, רחוק מארץ מולדתם, ופועלים לצד הוריהם לעזור לכל יהודי במקום שליחותם בגשמיות וברוחניות.²

1. מתוך ריאיון טלפוני שערכתי איתה [א"מ].

2. אתר ילדים בשליחות, אוחזר מתוך <http://www.younglamplighters.com>

המאפיינים הספרותיים והמסריים התרבותיים הסמויים של סדרת "ילדים בשליחות"

מבנה ספרי הסדרה אחיד: הכריכה מציגה לפנינו את שם הספר, הכולל את שמו של הילד גיבור הסיפור ואת שם המדינה שהוא שוהה בה, וכן את שם העיר ושם הסדרה "ילדים בשליחות". כמו כן מצולמים שני חלקי העיר האלה המעבירים אותנו אל מקום ההתרחשות: אם ניקח לדוגמה את הספר **מוסיה ממרוקו** נפגוש בחצי העליון של הכריכה יישוב כפרי הררי דל ועלוב, ואילו בחלק התחתון נצפה בארמון המלך המפואר. עיצוב זה יבהיר לפנינו את הפערים בין שכבות אוכלוסין שונות במדינה זו. בצילומי צבע בכריכה האחורית מופיעה אינפורמציה על הספר על מקום השליחות, וכן הצהרה של המחברות:

דרך הסיפורים בגוף ראשון יבקרו הילדים בארצות שונות ובמקומות מעניינים וילמדו להכיר את עולמם של המספרים, את הסביבה שבה הם חיים ואת חלקם בשליחות. בספר תמצאו עובדות מרתקות ותיאורים מעניינים לצד צילומים אותנטיים המלווים את הסיפור לכל אורכו.

כמו כן נפגוש תמונה קטנה של הגיבור / המספר. בכל ספר יש ידע היסטורי וגאוגרפי רב: מופיעה מפת העולם וציון מיקום המדינה והיבשת שמסופר עליה ואף מילון קצר בשפת המקור. התמונה הראשונה הכובשת את כל העמוד הראשון היא תמונת הילד גיבור הסיפור. בספר על "**מוסיה ממרוקו**" אנו פוגשים תמונת פורטרט גדולה של הגיבורה, כשהיא מחייכת ומתבוננת ישר בעיני הצופה. היא לבושה יפה והמבט הישיר שלה מעורר אמן וקרבה. בעמודים האחרונים של כל ספר מופיעים דפי מידע תחת הכותרת "הידעתם?" ובהם מידע על הארץ, גודלה, נהרותיה, מפלי המים ועולם הטבע שלה ויופיה המיוחד. אתרים מיוחדים בליווי תמונות, מנהגים ומאכלים. הקורא שומע על אופי הבעיות היומיומיות המטרידות את אנשי המקום ומוזכרות פה ושם. כך אנו לומדים על מלך נורווגיה ועל העממיות שבה הוא נוהג (**שיינא מנורבגיה**), על מלך מרוקו ויחסו ליהודים (**מוסיה ממרוקו**) על השווקים הצפים בתאילנד (**רבקה הל' מתאילנד**), על מזג האוויר המיוחד שבו חי **מנדי מסיביר**.

נוסף על כך מופיעים עמודים המציעים עבודת יצירה האופיינית למדינה ולבסוף מילון של מילים שימושיות. בכל עמוד מופיע איור קטן של חפץ סמלי למקום: למשל בספר על מרוקו זה כלי הטאג'ין.

ב. המטרות והמניעים לכתיבה

לפנינו פרויקט חוצה יבשות עם ידע כללי ויהודי על העיר או המדינה. כל אלה מעשירים את הקורא ומסייעים לו להרגיש קרוב יותר לעולמו של הילד השליח. ניכר שהמחברות חיפשו את הייחודיות של כל מקום, כגון עולם התעלות וכל הקשור בו בוונציה, וכן הנקודה ההיסטורית היהודית החשובה של הימצאות ה"גטו" (**תמר מוונציה**), הנופים המגוונים של מרוקו והפערים החברתיים והכלכליים שבמדינה (**מוסיה ממרוקו**). התרבות הייחודית של יפן (**משה מיפן**) ועוד.

אפשר בהחלט לומר שבבסיס הסדרה עומד מניע השקפתי יהודי, שבמוקדו חשיבה המאפיינת את השקפת העולם של חב"ד. המטרות הן יהודיות-אמוניות והחשיבה גם היא חצובה ממקורות היהדות ומתורתה של חסידות חב"ד. הרעיונות והעשייה הנובעים ממנה מכוונים להפצת יהדות, לקירוב רחוקים שנשאו או אינם מכירים את היהדות. הרעיון הכללי הוא שככל שיופץ אור היהדות, כך תקרב הגאולה המשיחית.

הסדרה כוללת כרגע (תשע"ז) תשעה ספרים. במרכזו של כל אחד מהם דמות של ילד בשליחות,

משפחתו, קהילתו וברקע – המדינה שבה מתקיימת השליחות.

סדרת "ילדי העולם"

כאמור, עיון בסדרת "ילדים בשליחות" מפנה אותנו להשוואה עם סדרה אחרת, קדומה יותר, שמפגישה את הקוראים הצעירים עם גיבורים בלתי מוכרים בארצות רחוקות.

סדרת "ילדי העולם" ראתה אור בשנות החמישים והשישים של המאה העשרים. היא התפרסמה בשבדיה. לסדרה שותפות שלוש נשים: אנה ריבקין-בריק, צלמת יהודייה וציונית נלהבת, שנולדה ברוסיה. באחרית ימיה נקשרה לארץ ואף נקברה כאן; הסופרת איסטרד לינדגרן השוודית, שהייתה מפורסמת בארצה ובארצות אחרות. היא שימשה עורכת בכירה בהוצאת ספרים "גדטלה" בשוודיה; והמתרגמת לעברית, לאה גולדברג. תשעה-עשר ספרים הופיעו בסדרה. **אלה קרי הילדה מלפלנד** היה הספר הראשון שפורסם. כמה ספרים נכתבו וצולמו גם על ילדים מישראל: **הרפתקה במדבר**, שמציג את חיי הקיבוץ ו**מלכת שבא הקטנה** שהיה ספר מורכב יותר ופנה לילדים גדולים יותר.

חוקרי ספרות ילדים ואוהביה ניסו להסביר את המניעים לכתיבת הסדרה "ילדי העולם" ואת מטרתיה. משה גלעד (2013) כותב שבבסיס הסדרה עמדו רעיונות מגוונים. מה שהנחה את ריבקין-בריק הוא הרצון ליצור חיבור וקרבה בין ילדים שחיים בסביבות ובתרבויות שונות זו מזו להראות שהעולם למעשה קטן ויש דרכים למצוא את השווה או הדומה: "התחושה הייתה שיש למצוא את השווה או הדומה בין ילדים ממקומות שונים ומתרבויות שונות". הגישה הזאת בולטת לדוגמה בספר **נוריקו-סאן הילדה מיפן** הממתינה לחברה בלתי מוכרת משבדיה, "הילדה הבהירה". ביטוי זה מדגיש את הריחוק ואת השונות, לילדה הבהירה אין שם והילדים היפנים בכלל אינם מאמינים שהיא תגיע. הם טוענים ש"אין בכלל בעולם ילדות עם שערות צהובות ועיניים כחולות". אך לקראת סוף הסיפור נוצרת ידידות וחברות. הילדות מחליפות בגדים, מחמיאות זו לזו וקובעות שוב להיפגש בשנה הבאה. פערים לשוניים או תרבותיים אינם משמשים מכשול לפני שתי הילדות, שזה עתה נפגשו לראשונה והן הופכות להיות ידידות אמת המשחקות והצוחקות ביחד. כך בדוגמה אחרת, בסיפור על גנט הילדה מאתיופיה, הספר הראשון בעברית שתיאר באמינות את חייהם של ילדי אתיופיה. אומנם הסיפור מדגיש את הייחודי בארץ זאת, אך הגיבורה פועלת להציל את אחיה, כפי שכל אחת מהקוראות הייתה רוצה לעשות וזה בהחלט בסיס משותף להזדהות.

יותם גדרון (2013, ינואר), כותב שהגישה האנושית שבאה לידי ביטוי בצילומים "תואמת תפיסה בצילום התייעודי-עיתונאי שהייתה מקובלת בשנות החמישים של המאה שעברה, התקופה שלאחר מלחמת העולם השנייה. תקופה זאת אופיינה במלנכוליה מצד אחד, ותקווה מן הצד השני – תקווה לעולם טוב יותר, לשלום, לשוויון זכויות כלל עולמי וחירות. גם להכרזה לכל באי עולם בדבר זכויות האדם מ-1948, היה חלק בליבו הלך הרוח הזה".

בעניין זה מזכיר גדרון (שם) את תערוכת הצילומים "משפחת בני האדם" שביקשה להציג את האנושות כולה כמשפחה אחת ולעורר הזדהות של הצופים עם השונים מהם. תפקיד דומה מילאו ספרי הסדרה "ילדי העולם" שהעבירו מסר של דמיון בין כל הילדים. הציבור הרחב ששאף להיות "עם ככל העמים" (ולא זר או שונה), רצה למצוא את המשותף, את האוניברסלי ואת כל מה שהביע תקווה לעולם טוב יותר.

המאפיינים הספרותיים והמסריים התרבותיים הסמויים של סדרת "ילדים בשליחות"

על סמך התערוכה טבע רולן בארת (1988) את המונח "מיתוס הקהילה האנושית" שבו הוא מזהה שני שלבים: הראשון מדגיש את המגוון הגדול של הגזעים בתוך המין האנושי, והשני מנסה להציג את האחידות ולהדגיש שלמעשה לכל בני האדם טבע זהה. נראה שעקרונות אלה מתאימים גם לסדרת הספרים "ילדים בשליחות".

גלעד (2013) מביא את דעתה של חוקרת הספרות יעל דר (2014), שעומדת על המניעים של יוצרות הסדרה: לאחר מלחמת העולם השנייה הייתה הכרה בעובדה שדור המבוגרים כשל, והגיעה העת להתחיל בתקווה חדשה על ידי עולם הילדים, מתוך אמונה בעולמם התמים של הילדים ובמבט האופטימי שלהם על העולם. התקווה הייתה שהדור הבא יבנה חיים חדשים ומערכות יחסים חיוביות ובונות ולא יחזור על שגיאות העבר. דר מדגישה את העובדה שעדיין לא הייתה טלוויזיה בארץ וילדי ארץ ישראל לא הכירו את התרבויות השונות בעולם. הסקרנות גברה וסדרת הספרים בליווי הצילומים קירבו את העולמות הרחוקים. יש לציין שרוב האנשים לא נסעו לטייל בעולם והידע היה מצומצם ביותר. השילוב בין הטקסט לצילום היה ייחודי. התמונות המחישו וקירבו את המציאות הרחוקה.

ברשימת המניעים לכתיבת הסדרה "ילדי העולם" נזכיר שהמטרה הייתה לנטרל את הפחד ואת הניכור כלפי השונה, האחר, מתוך מחשבה שיש למנוע את השנאה. כמו כן, עוד מטרה הייתה להכיר את העולם על נופו האנושי המגוון ועל נופי הטבע השונים והמגוונים, ומלבד זאת לעורר את המודעות לאינטרסים רבים של עמים המנוגדים זה לזה, להסביר ולהנגיש ידע על קונפליקטים לאומיים ועל שוני אנושי. ההיכרות עם ילדים כמונו בגיל ובאורחות החיים, בסדר היום, בהרכב המשפחה ובשאלות חברתיות ותרבותיות – גורמת לאמפתיה שתמנע את המלחמות.

לדעת יעל דר (2014), הצלחת הסדרה "ילדי העולם" בישראל הייתה גם בזכות הסופרת לאה גולדברג, שתרגמה רבים מהספרים בסדרה. לאה גולדברג הייתה סופרת ידועה, עורכת עיתונים ודעתה הייתה נחשבת והיא דאגה להעביר את המסר שזאת סדרה חשובה מבחינה ספרותית, חינוכית וויזואלית. גם הוצאת הספרים בבית ההוצאה "ספרית פועלים" הוסיף ליוקרתה של הסדרה. הצילומים שבספרים מקרבים וממחישים את חיי הילדים במדינות רחוקות לילדים בארץ הקטנה והמרוחקת (שם, עמ' 102).

הצלחת הסדרה נזקפת גם לזכות עבודתה של הצלמת והיכולת שלה לבחור את הרגעים הקטנים ולצלם אותם. הצלמת הייתה צריכה לשהות זמן רב עם הילדים, למצוא איתם שפה משותפת, לרכוש את אמונם וכך ליצור אצל הקוראים תחושה שהדמות בספר היא קרובה, מוכרת ואהובה. הצלמת מתעדת את הילדים במקומות נידחים ומנסה להוכיח שיש הרבה מן המשותף בין ילדי העולם למרות המרחק הגאוגרפי והתרבותי שלהן. גדרון (2013, ינואר) טוען ש"תצלומיה של ריבקיין-בריק מאירים מעין 'טבע' שהוא זהה אצל כל ילדי העולם, למרות השונות התרבותית ביניהם".

לאה גולדברג (1978) מייחסת את ההצלחה לעבודתה של הצלמת:

דמות הילדה המצולמת וסביבתה כל כך חיה בתוך ספר-ילדים זה, עד שהצליחה להרוס לגמרי את המרחק המפריד בינה לבין מעריציה הקטנים שבארצנו. ויש ביניהם כאלה המזדהים עמה הזדהות גמורה, או האוהבים אותה כמשהו קרוב ונדוע [...] בעבודתה של הצלמת נמסר משהו, שהנו יותר ממסירת דמות חיצונית, אף יותר מהצלחה של ראיית רגע

אופייני – יש בתצלומיה לא רק טביעת-עין ויכולת טכנית, אלא אותו דבר נפלא שהוא סימן-היכר של אמנות, ההופך גם את הצילום לאמנות – ראייה מיוחדת מתוך יחס אישי אל הדברים שהם מאחורי הדמות, אל האווירה הפנימית של דרי העולם הזה (עמ' 96-97).

פשטותו ותמימותו של הסיפור והתמונות הנוגעות בצירוף הבעת האמת הפשוטה אבל העמוקה שהשוויון בין בני האדם אינו נובע מן הדמיון ביניהם, אלא להפך: ייחודם של בני האדם נובע מהשוני והחד-פעמיות של כל אחד מהם. זה המסר של הסדרה. היום תושבי העולם קרובים יותר מבחינה טכנית אבל לא בהכרח סובלניים, אוהבים וטובים יותר.

במהלך השנים, לאחר הצלחת הסדרה, קמו לה חיקויים כגון הסדרה של תמר בורשטיין-לזר, הרפתקאות צ'יפופו. כך גם סדרת "ילדים בעולם" שצילם דומיניק דברטאה, וכן סדרת "נעורים בתבל" שיצאה בהוצאת דורי. בשנות השישים הופיעה סדרת "ילדים בעולם" (בהוצאת זקוביץ) ועוד. כולם פורסמו בתבנית דומה של ספרי תמונות, שבמרכזם גיבור אחד המקשר בין האירועים ובאמצעותו אנו מכירים את המקום, הדמויות, התרבות וכדומה.

משנת 2015 יצאו מחדש חלק מספרי הסדרה "ילדי העולם" כ"מהדורה מסודרת, מתוקנת ומעוצבת מחדש" (מתוך הכריכה הפנימית). בסוף הספרים מופיעים דברי העורכים המתארים את ראשיתה של הסדרה, מזכירים את קורות חייהן של הנשים היוצרות: הכותבת, המתרגמת והצלמת. הם מתארים את הרעיונות שעמדו בבסיס הסדרה ואת הצלחתה עתה כעבור כעשרים וחמש שנה. לאחר צאת המהדורה המחודשת, חידשו העורכים את הסדרה שברובה אזלה ממדפי הספרים, כמו כן הם כותבים:

ריבקין-בריק רצתה ליצור חיבור וקרבה בין ילדים מתרבויות שונות. כאמנים רבים אחרים באירופה שלאחר מלחמת העולם השנייה, שאפה להראות שהעולם למעשה קטן, שוויוני ורב בו הדמיון על השוני למרות המגוון התרבותי הגדול. [...] יכולת זו הצטרפה לכשרונה של ריבקין-בריק לברוא סיפור באמצעות רצף תצלומים. בעולם שלפני מהפכת התקשורת היה המידע על המתרחש בארצות אחרות מצומצם ולא נגיש לילדים. ספריה של ריבקין-בריק פתחו בפניהם חלון אל העולם הרחב ועוררו בהם סקרנות כלפי האחר" (לינדגרן, ריבקין-בריק וגולדברג, 2015, עמ' 91).

על הכריכה החיצונית נכתב: "סדרת ילדי העולם [...] פותחת בפני הילדים חלון אל עולמות זרים ורחוקים, אך מראה גם את המשותף לרוב הילדים בעולם".

לסיכום נסיק כי המניעים שעומדים בבסיס שתי הסדרות "ילדי העולם" ו"ילדים בשליחות" הם שונים לחלוטין. בעוד שהסדרה "ילדים בשליחות" עוסקת בנושאים פנים-יהודיים ופונה בעיקר אל נמענים יהודיים, הרי שסדרת "ילדי העולם" מציינת את הייחודי שבכל עם, אך מושתתת על חיפוש רקע אוניברסלי, על רעיון של שותפות ודמיון בין הילדים, הרצונות והתקוות. גישה זאת משפיעה על בחירת הגיבורים, על התכנים ועל השיח האינטר-טקסטואלי.

אומנם התוצאה הוויזואלית היא דומה: אלה "ספרי תמונות" (picture books). אולם המניעים, המטרות, התשתיות וכדומה אחרים. עולמם של ילדי השליחים הוא ייחודי מאוד: חב"ד מפנה מבט החוצה אל הזולת, אל הקהילה, מעבר למוקד של המשפחה המורחבת, הילד וחבריו. היא משתדלת

להעמיק בייחודיות של עם ישראל, דתו והשקפתו.
במהלך המחקר נעמוד על כמה נקודות דמיון או שוני בין שתי הסדרות.

תפיסת המושג "ילד-ילדות"

שם הסדרה: "ילדים בשליחות" דורש מאתנו לברר את המושג "ילד-ילדות".

רבים מנסים להגדיר את המושג "ילד-ילדות" מיסודו וכן את השתנות מושג זה בהשפעת תהליכים חברתיים ותרבותיים. פרק זה מנסה להתמודד עם השאלות האלה: מה הם מאפייניה של הילדות? כיצד נגדיר תקופה זאת? מה משפיע על אופייה של הילדות ועל מעמדו של הילד? מהי מערכת היחסים בין ילדים למבוגרים? ועוד. מושג זה שהוא תלוי תרבות משתנה עם המהלכים שעוברת התרבות של העם או המקום שבו גדל הילד (לוי וגרינבאום, 2001; מלחי, בדפוס; משיח, 2015; שביט, 1996; שיכמנטר, 2016 ועוד).

לרוב נכתבים סיפורי הילדים בידי מבוגרים ולכן נאמר כי הם משקפים את התפיסה המקובלת בתרבותם באשר לעצם מהותו של הילד. שביט (1996) כותבת כי המושג 'ילד' הוא למעשה הבניה תרבותית והבנת תפיסת הילדות הרווחת בתרבות מסוימת ומאפשרת להעמיק את הבנת אופייה של החברה עצמה.

מרקוס וקיטיאמה (Markus & Kitayama, 1991, 1994) משווים את מעמדו של היחיד בחברה השמרנית לעומת מעמדו בחברה המערבית המודרנית והפוסט-מודרנית: לדעתם בחברה המערבית המודרנית היחיד (ילד או מבוגר) מאופיין במערך ייחודי של מאפיינים אישיים כולל תכונות, מניעים וכדומה. כל אישיות היא ייחודית, היא קובעת את דרכה, היא בונה את הפוטנציאל שלה ודואגת למימושו. לעומת זאת בחברות שמרניות ומסורתיות זהותו של היחיד נקבעת על ידי מגעו עם קבוצה חברתית שמכתיבה לו את מקומו, מעמדו, רצונותיו והכשרתו. כל זאת כדי לבנות אותו על פי צורכי החברה. היחיד תלוי במטרותיה של החברה שהוא חי בה. היעד שלו הוא להשתלב בחברה ולמלא את התפקיד שהחברה מצפה ממנו. מובן שיש התאמה בין תפיסת המושג "ילד" בתרבות לדרך שבה מחנכים את הילדים באותה תרבות, כפי שמציינת שיכמנטר (2016):

תפיסת הילדות בתרבות קשורה גם למטרות החינוך [...] ושיטות החינוך המקובלות בתרבות שבה נוצר הטקסט הספרותי לילדים. מטרות החינוך שיטות החינוך והתפיסות השונות כלפי הילד הם ביטויים של אידיאולוגיה חינוכית (שם, עמ' 40).

גדרון (2013, נובמבר) קובע ש"חתרנות ביחס למנגנונים החברתיים והפוליטיים המעצבים את חייהם של ילדים היא מרכיב הכרחי בספרות הילדים משום שהיא מאפשרת להבטיח את החירות של הילדים גם במרחב שמבוגרים שולטים בו וילדים מהווים בו מיעוט." לדעתו, חשובה ההכרה שהילד הוא אדם שלם ויש לתת מקום רחב יותר לילדים בחברה, יש לבטא את כוחם להשפיע על המציאות אך המבוגרים מגבילים את חירותו. גם עולם הספרות לילדים נשלט בידי המבוגרים שמכתיבים את דעותיהם והחלטותיהם.

כך בחברה החרדית שהיא באופייה שמרנית ומטרתה לגדל את הילד מתוך כוונה שימלא את מקומו בחברה הבוגרת ברגע שיתבגר. עליו ללכת בצעדיהם של הדורות שקדמו לו (מלחי, 2016). כך גם במאמרו של ויליאן (1993) שעוסק בילדות בחברה החרדית וכותב על חוק "האחדות המנטלית",

כלומר עיצוב דיוקנו של הילד החרדי ועולמו הפנימי הפסיכולוגי כבן טיפוחיה של חברת המונים בעלת מכנים משותפים אידאולוגיים (עמ' 46).

כך גם יפה (2001) העומדת על הילדות כשלב הכנה לבגרות:

הדמיון בין מאפייניהם התפקודיים של הילד והמבוגר בולט ביותר. הבנים כאבותיהם אמורים לשקוד על לימודי הקודש ולהצטיין בכך. הבנות צריכות ללמוד לנהל את משק הבית כדי שיוכלו בעתיד לנהל משק בית משלהן. נדמה כי תקופת הילדות נתפסת כתקופת הכנה לבגרות: במהלך שנות הילדות "מתאמנים" הילדים בתפקוד בוגר כדי שכבוא שעתם לתפקד כמבוגרים יהיו מוכנים לכך כראוי (עמ' 36).

לירן-אלפר וצרפתי (2013) מתארות את יחסיה של החברה החרדית אל הילדות:

החברה החרדית רואה בתקופת הילדות שלב הכשרה מקדים בדרך אל הייעוד האישי והחברתי המתמש בשלב הבגרות. ההבחנה המגדרית מתבטאת בהצבת מודלים שונים לשני המינים (שם, עמ' 106).

אולם ייחודה של קבוצת חב"ד הוא בשיתוף בשליחות לבנים ולבנות וזאת כהכנה לחייהם כבוגרים שבהם המשפחה יוצאת יחד לשליחות. ההבדל הוא בפרטי השליחות, לדוגמה הבנות מחלקות נרות, ואילו הבנים עוזרים בהשגת המצרכים וכדומה. העברת רעיון השליחות וההתנסות בו מגיל צעיר עולה בבירור בסדרה שלפנינו. משיח (2015), עוסקת בשאלה האם אפשר באמת לנתק את עולם הילדים מעולם המבוגרים ולהתייחס אליו כעולם של אינדיבידואלים עצמאיים. היא טוענת שהבניית "עולם הילד" כעולם נבדל, שאינו מושפע מעולם המבוגרים, אינה נכונה כיוון שהמבוגר הוא הכותב את היצירה והוא מייצג אינטרסים של חברת המבוגרים. כמו כן, יש ליצירה נמען ילד אך גם נמען מבוגר שהוא הבוחר, המתווך והמפרש את היצירה לילדים, כך שיש לבדוק מה הן מטרותיו של המבוגר. האם הוא רוצה לשמור על עמדות כוח? האם מטרתו לשמור על הסדר הקיים? האם רצונו להסתיר מהילד מציאות פגומה? האם יש לו צורך לחזק את מיתוס "המשפחה המאושרת"? ההורים הצודקים תמיד? כל אלה מבטיחים את תלות הילד במבוגר וחוסמים אותו מביקורת או מהבעת דעות עצמאיות, ולמנוע מהילד חשיפה של מציאות חיים פגומה.

רייכרט (2016) עוסק בשאלת משמעות היותה של ספרות הילדים שייכת לשתי מערכות: מערכת החינוך ומערכת הספרות. זו ספרות הנמסרת לילדים בידי מבוגרים. המבוגר מתאים את עולמו למה שלתפיסתו הוא עולם הילדות. הוא מתווך לילדים רק מה שהוא סובר שמתאים להם מעולם המבוגרים לפי הבנתו. השאלה היא מהי כוונת מסירה זאת? יש לומר שמטרת המבוגרים היא לייצר אזרחים עם סט קבוע וצפוי של מחשבות שיועילו לממסד המחנך (גולדברג, 1978; הראל, 1991; שביט, 1996).

מעניין לבדוק את מקומה של ספרות הילדים בדיון זה: האם תפקידה הוא להמשיך ולגונן על הילד מפני מוראות העולם, קשייו ופחדיו? האם עליה לנתב את חינוכו והתפתחותו מתוך בקרה כדי לכוונו ולהגן עליו? או שעל הספרות להציג לפניו את העולם על כל תכולותיו כולל הקשיים והמוקשים כדי שילמד להתמודד איתם כחלק מהתמודדויות החיים?

משיח (2015) מתארת את תהליך השינוי בראיית ספרות הילדים את תפקידה. במאה העשרים פשטה הגישה המגוננת: בגלל נחיתות הילד, תפקידנו הוא להכיר לפניו את העולם בהדרגה עד שילמד

המאפיינים הספרותיים והמסריים התרבותיים הסמויים של סדרת "ילדים בשליחות"

להכיר את העולם. עלינו ללוות, לתמוך, לעזור ולגונן, ואילו בשלהי המאה העשרים התחזקה "הגישה החושפת" הדוגלת בדעה שאין צורך להסתיר. יש צורך להכשיר את הילד לחיים, לעזור לו לבחור נכון, לבקר ולעצב עמדה כלפי המציאות.

כך גם לדעת רודין (2015):

ספרות הילדים הישראלית בת זמננו מוותרת על תפקידה כמשמרת נורמות חברתיות [...] על מנת לנתן שורה של נרטיבים הגמוניים דוגמת מיקומו הנעלה של המבוגר על פני הילד, תמימותו של הילד אל מול חכמתו וניסיון חייו של המבוגר [...] לא עוד "יישור קו" עם הנורמות החברתיות, אלא דווקא חתירה תחתן. [...] מובילה להצלחתה של הדמות ולתחושת סיפוק והגשמה, ואף להכרה חדשה של הנמען-המבוגר, שגם מבוגרים יכולים ללמוד מילדים (שם, עמ' 55).

לא כך בחברות השמרניות שבהן אין לילד זכות בחירה באשר לאורח חייו, תחביביו, לימודיו וכדומה. החינוך שלו וכללי ההתנהגות שלו מובילים אותו להמשכיות ולאומץ תפקידים שהחברה או הקהילה מייעדים לו. האינדיבידואליות שלו מוגבלת. הוא פרט בתוך קבוצה ומרגע לידתו הוא מכוון לגדול על פי האינטרסים של הקבוצה.

הליכים אלה בולטים גם בספרות הילדים החרדית שעד לשנות האלפיים הייתה מאופיינת כספרות דידקטית, שיסודותיה קבועים בהתאם למקורות היהדות. מסורת שעוברת מדור לדור, סגורה מפני השפעות חיצוניות מפחד לאיבוד השליטה של המבוגרים בתהליך עיצובו של הילד כפרט בחברה (מלחי, בדפוס), ואולם בשנות האלפיים ניכר שינוי: הספרות פונה יותר אל הכיוון הפסיכולוגי-טיפולי. היא מעצבת גישה שיש לראות את צורכי הילד בראיה אינדיבידואלית של כל פרט כיחיד המתמודד עם עולמו הרגשי והחברתי. המטרה היא להכשירו להתמודדות עם החיים (מלחי, 2016).

הסדרה "ילדים בשליחות" ממחישה את הגישה השמרנית יותר שבה תפקידו של היחיד-מבוגר או ילד נקבע על פי השקפת העולם של הקבוצה החברתית ועל ידי מסורת הדורות. בראש מסורת זו עומדים רבני התנועה ומנהיגי מדורי דורות, שתורתם נלמדת לעומקה, מיושמת להלכה ומשפיעה על כל אורחות חיי האדם. הילדים אינם יכולים לבחור את דרכם. הם נולדים לעולם מושגים ולאורח חיים ידוע מראש. תפקיד ההורים מוגדר – השליחות, וכך גם תפקיד הילדים שהם חלק מהמערך הזה. יש לציין שבתוך מבחר הפעילויות של השליחים יש בידי הילדים לבחור את התפקידים הספציפיים המתאימים לגילם ולכישוריהם, אך אין באפשרותו של היחיד לבחור לו דרך אחרת או זהות אישית אחרת. לספרות יש תפקיד מגונן והיא אינה מציינת את הקשיים, המאבקים והכישלונות או מתעכבת עליהם. הילדים בסיפורים (וגם בתמונות) מביעים שמחה, סיפוק והצלחה. ההכנה לחיים היא בהכוונה לעשייה שתוצאותיה טובות. כך ביחסים במשפחה ובקהילה, וכן ביחסים עם המציאות המקומית הנוכחית.

הילדים - מעמדם ופעילותם של שליחים

המחברת, חנה אוירכמן, מדגישה את חלקם של הילדים:

הילדים הם חלק בלתי נפרד מהשליחות המרכזית, שתפקידה הוא להפוך את העולם הזה לעולם טוב יותר ולהביא את המשיח. מניסיון אישי שלי, ילדים משחקים תפקיד חשוב

מאוד. הם שוברים את הקרח, מפשירים את האווירה ומקרבים לבבות. אין מישוהו שיהיה אדיש לתינוק שאני מחזיקה בשעה שאני עושה היכרות עם זוג חדש וכדומה. זאת מלבד תפקידים אמיתיים שהם יכולים למלא: סידור שולחנות, לימוד (גם אם לא רשמי) של הלכות שבת עם סטודנט מתקרב ועוד הרבה. תפקידם לא נקבע על ידי אחרים [היא מעירה: במשפחות רגילות גם קובעים דברים רבים עבור הילדים, א"מ] אבל בתוך הסיטואציה של השליחות הספציפית של כל משפחה, כל ילד מוצא לעצמו נישא בהתאם לאופי וליכולת שלו [...] כל אחד והעדפותיו.³

בחלק זה נסקור את יחסם של הילדים ותפקידם כפי שהם רואים את השליחות: בספר **משה מיפן** הילד חוזר על דברי תורה של הרבי בנושא חשיבות השליחות. בד בבד הוא מדמיין את הסבא רבא שלו שהיה חי ברוסיה הסובייטית בתקופה שבה חל איסור ללמוד תורה או לקיים מצוות. הסבא שנתפס הוגלה לסיביר שבו התנאים היו קשים ביותר, אך הוא לא ויתר על קיום המצוות. דמות הסבא נותנת כוח להתגבר על הקשיים. משה גאה להמשיך בדרכו של סבא. משה גם יודע שהפצת התורה וקיום המצוות של יהודים בהשפעת שליחי חב"ד ברחבי העולם, הם שיביאו את המשיח, ולכן הוא מדמיין את הגאולה. הרצון החזק שלו בגאולה גורם לו להזות ולראות בעיני רוחו את הילדים של השליחים מארצות אחרות:

בדמיוני אני רואה את החברים שלי יוצאים מתוך מסך המחשב. אני רואה את ילדי הכתה [...] כולם לבושים בבגדי שבת מחייכים ונרגשים [...] "אינך יודע?" הם עונים. "המשיח כבר הגיע! באנו לאסוף אותך מקצה העולם לארץ ישראל". אני יודע אילו רק דמיונות. אבל אני מאמין וגם יודע שבקרוב מאד אכן יבוא המשיח ואז – המציאות תהיה יפה יותר מכל הדמיונות שלי גם יחד (ורזוב ואוירכמן, 2013, עמ' 42).

מכאן רואים שהילדים מרגישים כממשיכי דרכם של ההורים והסבים, הדורות הקודמים. רעיון זה מתאים לעקרונות החברה המסורתית או השמרנית שבה היחיד הוא חלק מקבוצה שממשיכה מסורת רעיונית וקהילתית.

תמר מונציה גם מקבלת על עצמה את תפקיד השליחה כמובן מאליו: "אני כאן למען הילדות היהודיות". הדאגה לכלל ישראל – לאנשים שיבואו לסעוד בשבת זה חלק מהשליחות. היא נזכרת "בכל היהודים שאנחנו נמצאים כאן בשבילם. יש לי תפקיד חשוב ומיוחד: לקרב [...] ולהוסיף אור [...] ולקרב את הגאולה. כשתבוא הגאולה נתאחד בארץ ישראל בירושלים" (ורזוב ואוירכמן, 2014ד, עמ' 48). ניכר שהילדה יודעת בדיוק על מהותה של השליחות והיא מתמודדת עם געגועיה למשפחתה שבארץ.

שיינא מנורווגיה מספרת בשיחה על פעילות חב"ד למען נזקקים בקיום מצוות צדקה. תפקיד חב"ד להפיץ מצוות: בזמן שהשליח קובע מזווה היא אומרת "כמה טוב שזכיתי להיות שליחה של הרבי ולהאיר את נורווגיה [...] פועלים שליחי הרבי להאיר את הסביבה באור התורה והמצוות" (ורזוב ואוירכמן, 2014ג, עמ' 46).

רבקה ל'ה מתאילנד מתארת את יופייה של תאילנד ומספרת על המטיילים הרבים שמגיעים למדינה

3. לעיל הערה 1.

המשפחה שלי הגיעה לתאילנד בדיוק בשבילם [...] הורי יצאו לתאילנד בשליחות הרבי מלובביץ לפני 18 שנה [...] בית חב"ד בנגקוק הוא מעין תחנת מעבר ליהודים מישראל ומכל העולם. [...] הורי מארגנים שעורי יהדות [...] הם מסייעים למטיילים בכל מה שהם זקוקים לו [...] הבית של כל מטיל יהודי המגיע לבנגקוק. (ורזוב ואורכמן, 2014ב, עמ' 12, 16)

אחר כך מופיע תיאור ההכנות לליל הסדר בבית חב"ד לאלף איש ולאחריו תיאור הסדר המשפחתי המצומצם (שם, עמ' 22-30). בהמשך הנשים והבנות מזמינות את המטיילות היהודיות להדליק נרות. בסופו של דבר רבקה'לה מסכמת "כעת אני מבינה טוב יותר מדוע אנחנו נמצאים כאן, והלב שלי מתמלא באושר" (עמ' 46).

מוטי מפרגואי מספר:

משפחתנו היא משפחת השליחים היחידה בכל המדינה [...] הורי הגיעו לפרגואי בשליחות הרבי מלובביץ לפני תשע שנים [...] אין להשיג מוצרים כשרים בחנויות. [...] אני עוקב במבטי אחר הילדים היוצאים מהמועדון. דוד, שקיבל שם יהודי רק לפני חודש. משה שהתחיל השנה לאכול אוכל כשר, מאיר שכבר יודע לקרוא בעברית. בדיוק בשבילם – בשביל דוד, משה מאיר, ההורים שלהם ויהודים רבים נוספים, שלח אותנו הרבי לכאן. (ורזוב ואורכמן, 2014א, עמ' 12, 44)

מוטי מעלה כמה קשיים שהוא מודע אליהם אך מקבל אותם באהבה:

אני יודע. גם אם אני רחוק מבני הדודים שלי ואין לי פארק שעשועים לשחק בו, גם אם איני יכול לקנות גבינה במכולת או לשחק עם חברים בני גילי: על הזכות הזו איני מוותר! (שם, עמ' 46)

מתוך הדוגמאות ניכר שהמחברות מתארות מציאות חיים של קהילה-משפחה-ילדים במקום מסוים כדי למסור מידע על מקום זה וכדי לשקף את המתרחש בו, אך בדרך כלל אין הן מרחיבות לצורך הבאת רעיונות או השקפת עולם מעבר למציאות היומיומית.

המשפחה - מרכיביה ותפקידיה בסדרת "ילדים בשליחות"

בסדרה שלפנינו דמותו של האב-הרב-השליח דומיננטית מאוד:

מוסיא ממרוקו מספרת על אביה שיש לו תפקידים רבים ומגוונים כשליח וכראש משפחה: הוא נוסע למסור שיעור בעיר רחוקה עם הילדים, הוא עונה על שאלות הקהל, מתעניין באנשים, עושה קניות בשוק, תוקע בשופר, מטייל עם הילדים, דובר את שפת המקום, מארח אנשים מבני הקהילה וגם תיירים רבים. הוא מקורב לבריות, מעורב בתפילות, מדגים את קיום המצוות, "מספר מדרשים יפים מסביר על מצוות ומנהגי החג" (עמ' 20).

אביו של **מוטי מפרגואי** למד שחיטה לפני היציאה לשליחות כדי שיהיה בשר כשר. הוא נוסע למרחקים להביא חלב כדי שהחלב יהיה "חלב ישראל" (עמ' 22-26). האימא מנהלת פעילות לנשים ולילדים, האב מנהל את התפילה, מספר לילדים על תוכני החג המתקרב, משוחח עם הילדים שלו

ומקשיב להם.

כל הילדים השליחים מייצגים דמויות חיוביות (גולדברג, 1978). הם שותפים פעילים בשליחות, מטפלים באחים שלהם ושותפים לעבודה הפיזית הכרוכה בניהול מרכז רוחני וגשמי כזה: עריכת השולחנות, אירוח אורחים רבים, ויתור על רצונות פרטיים, הילדים גם מקבלים חינוך ועידוד מהוריהם: "רציתי להפתיע אתכם, אך הילד החכם שלי כבר גילה את ההפתעה", אומר אבא. (ורזוב ואורכמן, 2016א, עמ' 36)

כך גם **רבקה'לה מתאילנד**: "אני אוהבת מאד את כל האחים והאחיות שלי, ואת חיה'לה – אני אוהבת במיוחד. היא כזאת מתוקה! אומרים שהיא הכי דומה לי מכל בני המשפחה..." (ורזוב ואורכמן, 2014ב, עמ' 6). הם אוהבים בילוי משפחתי בפארק גדול שיש בו מתקני שעשועים. כל ילדי המשפחה נרתמים לעזור בכל מה שצריך. הכול שותפים לעשייה:

הורי, אחי ואני מכינים יחד מאכלים שונים. כל אחד מסייע במה שהוא יכול [...] אחותי הקטנה חיה'לה גם היא מנסה לעזור. (עמ' 24)

כעת יש לנו כוח להמשיך בהכנות לחג. (עמ' 26) [הדוברת מתבטאת הרבה בלשון רבים ומחזקת את תחושת השותפות של כולם, א"מ.]

"מי מצטרף אלי בעריכת השולחנות?" מכריז אבא בקול. (עמ' 28)

סבא וסבתא מארץ ישראל מגיעים לחגוג את החג. גם האחים הגדולים שלומדים בארץ ישראל [...] "בחג הפסח נהיה שוב ביחד כל המשפחה." אני מרגישה כאילו כל הלבבות של הנשים ושל הבנות סביבי פועמים בקצב אחיד. כולן מתפללות ביחד. (שם, עמ' 46)

גם **תמר מוונציה** מספרת על המשפחה, על עבודות הבית ועל האחים הקטנים. תחושת ה"ביחד" מתבטאת בקניות שעושים כולם – כל המשפחה לשבת:

אחותי הקטנה חיה'לה מנסה גם היא לעזור. היא מסתובבת במטבח עם סינר למותניה ומחפשת תעסוקה [...] אני חושבת שגם אימא שמחה מאד שאפילו חיה'לה הקטנה עסוקה בהכנות. (ורזוב ואורכמן, 2014ד, עמ' 24)

השותפות ההדוקה בפעילות וההתמסרות למטרות המשותפות אינן פוגעות במערכת היחסים הברורה והמוגדרת בין ההורים לילדים. כל אחד מכיר במעמדו, בגבולות שהיהדות והקהילה מעמידים לפניו. הילדים מקבלים באהבה ואהבה את הדרכת ההורים ואת אורח החיים שמוכתב להם.

ההורים של **שיינא מנורבגיה** מוסרים שיעורים למאות יהודים ברחבי נורווגיה פנים אל פנים, בטלפון או במחשב, האב נוסע למרחקים כדי למול תינוק או לבקר חולה ומארגן פעילויות בערים רחוקות. הוא הולך להתקין מזוזות בבתים של יהודים. שיינא ואביה עורכים את שולחנות הסדר ואת הקערה. הוא מנהל סדר לכאלף איש. חנצ'י מקופנהגן מספרת על חוג יהדות לילדים בני שלוש שהיא מעבירה בעצמה. את השיעורים היא מכינה "בעזרת אימא ובעזרת אחיותיה הגדולות" (ורזוב ואורכמן, 2014ג, עמ' 32).

הקושי לגדול בלי חברה ובלי משפחה מורחבת מביא את הילדים לנסות למלא את החסר והם מחפשים חברים מתאימים. **שיינא מנורבגיה** מחכה לחברה שהיא השליחה מקופנהגן. שתיהן הולכות לבקר חברה אחרת. האב, השליח, קובע בבית החברה מזווה. גם אל **תמר מוונציה** באה חברה, בת של

המאפיינים הספרותיים והמסרים התרבותיים הסמויים של סדרת "ילדים בשליחות"

שליח אחר, חנה שבאה ממילאנו. לילדים יש חברים יהודים חב"דניקים אך גם אחרים: אל משה מיפן בא חבר יהודי. החברים האחרים שלו נמצאים בארצות רחוקות והוא פוגש אותם רק במחשב. החוסר בחברים מפעיל את דמיונו והוא מדמיין שהם יוצאים מהמחשב בשמחה ובריקודים עם בוא המשיח.

המשפחה בסדרה "ילדי העולם"

ברוב הספרים בסדרה זו נמצא את רצונם של ההורים והחברה לכוון את הילדים לקראת התפקידים המצפים להם בחיים. כמו במשפחה המסורתית, ההורים והמציאות משלבים את הילדים מגיל צעיר במטלות החיים כדי להכין אותם להתמודדויות הצפויות להם. כך גנט הילדה מאתיאופיה שיש לה חברה. הן משחקות ביחד, אך גם שומרות על התינוקות, מביאות מים מהפלג ועולות במעלה הגבעה. הבן יוצא עם האב למרעה. גנט יוצאת להזעיק עזרה כדי להציל את אחיה הקטן ממכשפת השבט. בדרך לרופא היא עוברת מסע הרפתקאות שבאמצעותו אנו מכירים את הארץ ותושביה ואת אורח חייה של המשפחה המורחבת. הכול נראה ברור מאליה ואין צורך בהסברים ובהתנצלויות (פורסברג, 2016).

לעומת זאת, נוכל לראות בספר על סיאה (לינדגרן, ריבקין-בריק וגולדברג, 2015) מערכת יחסים בין הורים לילדים המראה על אנוכיות וחוסר אמון או תקשורת: הילדה עובדת קשה בכל עבודות המשק, היא שומרת על אחיה הקטנים ועוזרת עם התינוקות. יום אחד ההורים נותנים לילדיהם הוראות והולכים לחגיגה. האח סריקו לא מוכן להישאר בבית והולך לחגיגה. הוא אומר לאחותו לשמור על הבית ועל התינוקות והיא לא מסכימה, כי היא גם רוצה ללכת: "אם סריקו הולך בלי רשות אלך גם אני. אם סריקו יכול אז למה לא אני?" (שם, עמ' 47). סריקו כועס: "לכי הביתה!" (שם, עמ' 61). הוא הולך ומשאיר את אחותו לבד והבית רחוק. סיאה מורדת בתפקיד המסורתי של האישה ואף על פי כן היא מקבלת פרס על בואה: המלך משוחח איתה. בזכותה גם אחיה סריקו נקרא אל המלך שאומר: "אני שמח להכיר אותך סריקו ושמחתי להכיר את סיאה. אתה רואה, היא ילדה גדולה..." (שם, עמ' 87). ההורים רואים את הילדים ומתגלע ביניהם ויכוח. אבא אומר: "אבל אמרתי להם שעליהם להישאר בבית! והנה הם פה. עוד נשוחח על כך כשנחזור!". האימא כדמות סטראוטיפית טוענת "נסלח להם" (שם, עמ' 88). ההורים מוותרים על סמכותם ונכנעים לילדיהם.

שרגל (2016) התחקתה אחרי גיבורי הילדות כדי לבדוק היכן הם היום, ובסרטה על סיאה היא אכן מוכיחה שהיו אלה ניצני מרד: סיאה למדה רפואה והיא חוקרת את מחלת האיידס במדינתה. היא לא הולכת בזרם החברתי המסורתי כנגד כל הסיכויים.

בספר "סיאה הילדה מאפריקה" מופיע מוטיב שסותר את רוח הספרים: הקושי בקבלת האחר, קיימים הבדלים חיצוניים בין ילדים וקשה לקבלם או להאמין שהם באמת קיימים: המספר מציין שסיאה שחורה וזה לא יפה בשביל ילדה לעומת הטלה הלבן שהוא יפה:

לסיאה יש טלה קטן והוא לבן ושחור וסיאה עצמה שחורה כולה. סיאה אוהבת את הטלה. היא בטוחה שזה יפה מאד להיות לבן-ושחור בשביל טלה. אבל לא בשביל ילדה (שם, עמ' 15).

גם בסיפורה של נוריקו-סאן מודגשים הבדלים חיצוניים: היא מחכה לאורחת, ילדה שמגיעה לביקור

מארץ רחוקה, שוודיה, "שם הילדות אחרות מאשר בילדותי. יש להן שערות בהירות ועיניים כחולות ולילדות היפניות שערות שחורות ועיניים שחורות" (לינדגרן, ריבקיין-בריק וגולדברג, 2015, עמ' 5). הדגשת השוני החיצוני מוזכרת גם בהמשך: "נוריקו סאן עוד לא ראתה ילדה בהירה..."

וגם בהמשך: "נוריקו סאן בטוחה שהילדה הבהירה תתפלא מאד..." (שם, עמ' 35), וכן "אם לא הגיעה עוד הילדה הבהירה..." (שם, עמ' 36). היא רוצה להראות את הגן לילדה הבהירה. בהמשך מוזכרים עוד כמה הבדלים. גם בנות הדודות אומרות: "את סתם מספרת סיפורים. אין בכלל בעולם ילדות עם שערות צהובות ועיניים כחולות", "הילדה הבהירה משבדיה אווה שמה, יורדת מן האווירון [...] אני אווה הילדה הבהירה משבדיה."

עם ההיכרות וההתקרבות, הילדה מכונה בשמה אווה והמחיצות נופלות. כאן ממלא הספר את תפקידו כמוכיח שאפשר לדלג על ההבדלים וליצור חברות למרות השוני.

בספרים אחרים בסדרת "ילדי העולם" מובא הרעיון של רצון או כורח להמשיך את מסורת המשפחה. הסדרה שנכתבה בשנות החמישים והשישים עדיין מכוונת למסורת הספרות המגוננת הקובעת בעבור הילד את הנכון והטוב בעבורו ומעדיפה את המסורת המוכרת למשפחה ולקהילה על פני שינויים יזומים של הילד שמביאים לנתק ולריחוק בין הדורות. כך בספר "לילבס ילדת הקרקס" (לינדגרן, ריבקיין-בריק וגולדברג, 2015). העתיד של הילדה נקבע מראש, היא שייכת לקרקס. הקרקס כחברה סגורה שנמצאת במקומות זרים ומתחלפים (שיירה נודדת), חייב לדאוג להעברת המסורות, התרבות, הידע והרכב הקבוצה כדי להימנע מזעזועים וממחסור בשחקנים. הילדה רוצה לחקות את המבוגרים, היא מדברת על משחקים שיש בקרקס שלהם ואינה בטוחה שהחבר שלה, ליאו, יצליח להיות לוליין כמו אבא שלו. על לילבס אומרים שכשתהיה גדולה, היא תהיה רוכבת קרקס מוצלחת כמו אימא שלה. כך תישמר המסורת המשפחתית.

בספרים האחרים בסדרת "ילדי העולם" הילדים גדלים במשפחה רב-דורית שמכתיבה להם את המסורת המשפחתית ואת הצורך להמשיך את מעשי הסבים והסבתות וההורים. כך אצל "דירק הילד מהולנד". משפחתו עוסקת בדיג וברור ומצופה שגם הוא יעסוק באותו מקצוע. אין התעניינות ביכולותיו או ברצונותיו של הילד. הוא נולד למציאות מוכתבת מראש: לדירק אין אופניים שמשמשים אביו חובה בתרבות ההולנדית. החסר ניכר בכל צעד או פעולה ודירק מדגיש אותו לאורך הסיפור. אין הוא נרגע עד שהסבא מוציא את חסכוניותו וקונה לו אופניים (לינדגרן, ריבקיין-בריק וגולדברג, 2015).

היחס אל המדינה המקומית ואזרחיה - השליחים וילדיהם בארץ זרה ושונה

יש לבדוק מהו היחס של ילדי השליחים למדינה המארחת. מדובר במקום זר ובלתי מוכר, בתרבות ובדת אחרות, במנהגים ובמסורות שאין להם קשר לתרבות היהודית. המקומות מתוארים מנקודת ראות אחרת, כמו למשל מזג האוויר: בנורבגיה מודגשת תופעת האור הנצחי: "גם אם אתעורר באמצע הלילה אני עלולה לטעות ולחשוב שכבר הגיע הבוקר, עכשיו קיץ, ואצלנו זורחת השמש במשך חודשים תמימים. במשך חודשים השמש אינה שוקעת!" מיד אחר כך ניתן מידע על מצוות היהדות (ורזוב ואוירכמן, 2014, עמ' 6).

המאפיינים הספרותיים והמסריים התרבותיים הסמויים של סדרת "ילדים בשליחות"

בספרים יש חיבור לאנשים המקומיים כי זה חלק מהחיים האמיתיים של הילד. **שיינא מנורבגיה** ואחיה משוחחים עם הדייגים החוזרים מליל הדיג. הם גם משתפים פעולה עם הנורבגי שממין את הפטריות הטובות מהרעילות וכדומה.

לדברי ואירכמן, מחברת הסדרה:

יחס היהדות לדתות אחרות הוא לא שלילי. הרבי מביא את דעת הרמב"ם ש'דת נצרות וישמעאל מרחק גויים מעבודה זרה ומקרבם לאחדות' [...] אנחנו מכבדים את החוקים והמנהגים המקומיים. לא באנו לשנות סדרי עולם ולא להפריע להם בחיים. יתרה מזאת בכל מקום שאליו שלוחים מגיעים אנחנו משתדלים ליצור קשרים חיוביים עם ההנהגה והשלטון המקומי.⁴

גם הנופים הייחודיים מתוארים באהבה:

תאילנד היא ארץ יפה ומעניינת. יש בה נופים מרהיבים. איים טרופיים, חופים יפהפיים, ג'ונגלים עם צמחיה עשירה, וגם בניינים עתיקים ומפוארים לצד מרכזי קניות חדישים (ורוזב ואירכמן, 2014, עמ' 8).

מיד לאחר מכן נוצר קשר לנקודה היהודית ולשליחות. **מוסיה ממרוקו** מתארת את הנופים המגוונים של מרוקו במהלך הביקור עם האב בשליחותו ברחבי מרוקו – תיאור הרי האטלס במלוא תפארתם, הנהר והגשר, רכיבה על גמלים, קזבלנקה ומרקש: היא מתארת את הבתים הנמוכים של האיכרים עשויים בוץ ותבן. על מורדות ההרים התלולים יורדים החמורים נושאי סחורות צועדים אל עבר הכפר הסמוך.

שיינא מראה לחברתה את הנופים המאפיינים את נורבגיה:

שם אפשר לראות באופק צוקים גבוהים ולמרגלותיהם ים. אלו הם הפיורדים [...] צוקי ענק התנשאו לגובה רב מימיננו ומשמאלנו. למרות שזה היה בקיץ, פסגות הצוקים עדין היו מושלגות. זהו מראה מרהיב במיוחד. [...] בחורף מכוסים ההרים בשלג ומכל רחבי העולם מגיעים לכאן גלשני סקי [...] כעת בקיץ, ההרים ירוקים ופורחים וגם הפארק שעל יד בתינו פורח ומלבלב" (ורוזב ואירכמן, 2014, עמ' 14, 16).

יש תיאור נרחב של הארמון של המלך והמלכה. בספר מוזכר שסביב הארמון אין חומה, הארמון הוא צנוע והגן שלו פתוח לכל אדם. בנורבגיה יש גם יערות רבים ובהם גדלים פירות יער וגם פטריות לסוגיהן.

בארצות השונות ברחבי העולם היחס אל הגויים הוא חיובי מאוד. הם מתוארים כנחמדים, משתפים פעולה, יעילים, מאירי פנים לכל זר. אין תיאור חייהם הפרטיים, היהודי אינו נכנס לביתו של מקומי. הידידות היא במרחב הציבורי ולעיתים במשק או בחצר. אין עיסוק או תיאור של מקומות דתיים או חגים מקומיים. אך יש תיאור חיובי של השלטון, כגון יחסו המכבד של מלך מרוקו שלשלומו מתפללים היהודים (**מוסיה ממרוקו**). גם בסיפור שמתרחש בנורבגיה (**שיינא מנורבגיה**) יש תיאור של ארמון המלך וציון אהבת העם אליו, לארמון אין גדר ובגן של הארמון כל אדם יכול לבלות

4. מתוך תשובותיה לשאלות בריאיון בכתב.

וליהנות. הדיג הנורבגי, החוזר עם בוקר מן הים, מחייך אל הילדים ומשתף אותם בשמחה במידע על הדגים שהצליח לדוג. גם הגוי שיושב ביער ומקפיד שהילדים לא יאכלו פטריות מורעלות. האנשים בשווקים (השוק הצף בתאילנד, שוק התבלינים במרוקו) סימפתיים, וכן מוכרי המים ברחובות מרוקו ומוכילי הגמלים ואחרים. השליחים מכירים את שפת המקום ומתקשרים עם המקומיים בשפתם. הם מכבדים את מנהגי התושבים ולומדים להכיר את מנהגיהם. לא כך המצב בספר **שניאור מחברון**. השליחים קרובים מאוד לחיילים. הם משתדלים לכבד ולקרב את החיילים השומרים על היישוב היהודי בחברון ועל המבקרים הבאים למערת המכפלה, ואולם הקשר עם המקומיים, ערביי חברון, בעייתי ומסוכן. הרגשת הפחד והסכנה יוצרת ריחוק מהמוסלמים המקומיים. בעוד שבארצות אחרות השליחים ובני ביתם הם אורחים, הרי בחברון היהודים מרגישים כבני בית, ובכל זאת התחושה היא של מתח והתרחקות. הילד בחברון טוען:

איננו חוששים ללכת לבד בסמטאות חברון [...] אני מבין אותם, אנחנו גרים בין ערבים, רבים מהם שונאי ישראל. אבל אנו – איננו פוחדים [...] חברון היא הבית שלנו, וכשמרגישים בבית – אין פחד!" (עמ' 10).

הסיטואציה בספר זה שונה. הגישה היא שחברון היא הבית שלנו ואיננו אורחים בה, כמו בארצות אחרות (תאילנד, נורבגיה, יפן וכדומה), וגם אין קשרים עם המקומיים. יש להניח כי זה נובע בעיקר בגלל השנאה, המתח והסכנה מצד ערביי המקום.

פואטיקה בסדרת "ילדים בשליחות"

א. אינטרטקסטואליות בספרות ילדים – דרגות מפורשות וגוונות

הקריאה היא תנועה בין טקסטים. תהליך זה הוא סובייקטיבי, קוגניטיבי, אמוטיבי, תלוי תרבות, השכלה, תקופה וחברה. הקריאה נעשית ברמות אחרות ומתבצעת אחרת על ידי קוראים רבים בעלי תפיסה מגדרית והשכלה אחרות, שיקראו ויפרשו את הטקסט בכל מיני צורות (אלקד-להמן וגרינספלד, 2008; שריג, 2002). בספרים שלפנינו רוב השיח האינטרטקסטואלי מתרחש באמצעות הרמזים. הטקסט העילי המובא לפנינו מפנה אותנו ברמיזה לטקסטים קודמים לו שמשמשים לו בסיס.

יצחקי (1992) עוסק במקומה של הרמיזה ומגדיר אותה:

הרמיזה היא הפניה טקסטואלית [...] של שימת לב הקורא לזיקה שמקיימת היצירה [...] אל טקסט אחר. היא עשויה להיות ישירה ומפורשת, אך על פי הרוב היא עקיפה ומרומזת, ולעיתים רק משוערת ללא אחיזה חד-משמעית בטקסט (עמ' 20).

הרמזים שלפנינו שולחים אותנו אל טקסטים ממקורות היהדות. נגלה מקורות מעולם כתבי הקודש, המנהגים והמצוות, החגים, היחסים בין אדם לחברו ולא לקויו.

אלקד-להמן (2004) עוסקת בבעיית האינטרטקסטואליות אצל ילדים שיש להם בעיית ידע עולם, חוסר בניסיון חיים ובניסיון קריאה. השאלה היא האם הטקסט עשוי להיות מובן לילד מבחינה לשונית? האם הבנת המוצג בו מאפשר את הבנת העולם המתואר מבחינה פסיכולוגית? האם לילד יש ניסיון חיים מספיק כדי להבין את היצירה במישור המציאות הבסיסי ביותר? היחשפותו של הילד לטקסטים מוגבלת יחסית בשל גילו, בשל יכולתו הקוגניטיבית והאמוציונלית, בשל תלותו בתיווך

המאפיינים הספרותיים והמסרים התרבותיים הסמויים של סדרת "ילדים בשליחות"

המבוגר ובשל מוסכמות חברתיות-תרבותיות למיניהן (באיזה שלב קריאה הוא מצוי? קריאה אגוצנטרית? אסוציאטיבית? וכדומה).

כשהילד-הנמען הוא בן לתרבות המיוצגת בספר, הוא לא יתקשה להבין את העולם המגולם בו, וכשילד זה הוא בן לתרבות אחרת, המפגש שלו עם הספר טומן בחובו סיכויים לעניין בגיל מסוים של ילד-קורא, אך גם לקשיים. ביטויים, שמות, התנהגויות אנושיות יקבלו משמעות בהתאם להקשר התרבותי בו חי הילד. הדברים מורכבים יותר כשמדובר בהבנת סמלים ובצורך בהבנה נוכח המגע הבין-תרבותי (שם, עמ' 169).

דוגמאות לאינטרטקסטואליות ב"ילדים בשליחות"

ספרי הילדים בסדרה זאת מנסים להמשיך את מסורת הכתיבה האינטרטקסטואלית היהודית. יש מסורת של קריאה כזו כשהטקסטים בנויים רבדים על גבי הקודמים להם. הקורא הרגיל מודע לתשתיות שמצויות בטקסט, וכך הוא חוקר ומחפש את הטקסט התחתני המוכר בדרך כלל. העניין שונה כמובן כשהקוראים הם ילדים, ולכן הטקסט כולל הרמזים רבים. יש להניח שילדים שקיבלו חינוך דתי וחיו באורח חיים כזה לא יתקשו לזהות את המושגים. לעומת זאת, ילדים שרחוקים משורשי התרבות היהודית או באים מתרבות אחרת, ייתכן שחלק מההרמזים לא יהיו מוכרים ונהירים להם והשיח ביניהם לטקסט יהיה מוגבל בחלקו או לא יתקיים כלל.

להלן דוגמאות להרמזים:

* **שיינא מנורבגיה** מדברת על התופעה הייחודית לארצות הצפון: הזריחה והשקיעה שיוצרים שאלות הלכתיות באשר לכניסת השבת וציאתה, זמני החגים, זמני התפילה, זמני התעניות ועוד.

* המושג "שליחה-שליחות" מופיע פעמים רבות גם בספרים אחרים בסדרה. מאחורי מושג זה עומדים טקסטים מקראיים ומחשבתיים רבים מעולם היהדות ומעולמה של חסידות חב"ד, כגון מנהגי יום הולדת: אמירת פרק חדש בתהילים המתאים לגיל החדש, מתן צדקה וכן אמירת הפסוקים: "כעת נכריז יחד את 12 הפסוקים [...] מי יודע אולי כאן בפארק מעולם לא נאמרו פסוקי תורה קדושים? אולי מחכה המקום הזה אלפי שנים לילדים יהודים שיבואו ויגידו כאן פסוקים?" (ורזוב ואוירכמן, 2016ב, עמ' 32).

* כל ההרמזים שקשורים להנהגת היום של הילד והבית הדתי: נטילת ידיים, ברכות, תפילה, ספר תורה, כשרות, חלב יהודי, ברכת המזון, מזוזה, כשרות הפטריות, רבי, אות בספר תורה ועוד, וכן מושגים הקשורים לשבת ולחגים: אפיית חלות ועוגות לשבת, הדלקת הנרות, לימוד התורה, עריכת הסדר ועוד.

* מעבר להרמזים מופיע לעיתים שיח עם מקורות יהודיים, כגון אזכור המדרש בדבר "יוסף מוקיר שבת". שיינא אומרת: "אולי אמצא בבטן הדג אבן יקרה?" (**שיינא מנורבגיה**)

* יש גם שיח עם ספר אחר בסדרה: אזכור ה"גטו" בסיפור של תמר השליחה מוונציה כדוגמה להיסטוריה של העם היהודי (**תמר מונציה**), וכן אזכור של השגריר היפני סוגיהרה שהציל בזמן השואה אלפי יהודים (**משה מיפן**).

* הוא מספר גם על בעיות כשרות: אי אפשר ללמוד ביום שישי בגלל הבדלים בשעות, שבת, תפילה, סעודה, שיעורים לקירוב, לימוד תורה וקיום מצוות.

יש לציין שהתמונות המלוות את הטקסט תומכות בשיח האינטרטקסטואלי. בגלל הקשר ההדוק בין התוכן לצורה מתבהרים מושגים רבים והם מקבלים המחשה.

ב. מקום וזמן בסדרת "ילדים בשליחות"

בכל הסיפורים בסדרה פועלות שתי במות התרחשות, שברקע שלהן שתי תרבויות אחרות: המקומית והיהודית. המוקד הוא בתרבות היהודית אך ברקע קיימת התרבות המקומית.

המקום: במת התרחשות אחת היא המדינה המסוימת, שאנחנו קוראים עליה רבות וצופים בתמונות ובמפות. במת התרחשות אחרת היא "בית חב"ד" המתקרא "אי של יהדות" שבו מתרחשות פעילויות משני סוגים:

א. פעולות מצומצמות מהווי החיים של השליח ומשפחתו (סדר משפחתי, ביקורי משפחה, סדרי חיים רגילים של שיעורי בית, הדלקת נרות, טיפול באחים וכדומה).

ב. פעולות רבות ציבוריות בימי החול, בשבתות ובחגים: אירוח, תפילות, סעודות המוניות, לימוד, ביקורים והעברת שיעורים במקומות מרוחקים, הבאת מזון כשר, קביעת מזוזות, בריתות מילה וכדומה.

הדובר מספר בגוף ראשון את חוויותיו. העיקרון המנחה: יציאה ממעגל האגוצנטריות לפעילות והשפעה על ולמען יהודים שיש לקבלם כמו שהם.

הזמן: הסיפורים מתרחשים בזמן הווה והם סובבים על המטלות היומיומיות של השליח ומשפחתו בביתו ובקהילתו. אולם יש גם מעברים לתקופות קודמות: בראש ובראשונה קיים רעיון ההמשכיות שבשליחות: **מיישי מיפן** שמח בשליחות כי הוא חש שהוא ממשיך את דרכו של הסבא רבא שלו מרוסיה שנשלח על ידי הרבי למרות הסכנות, וכן את דרכם של הוריו השליחים. במרוקו מסופר על היחס המיוחד שנקרם בין היהודים למלך בעבר ועד היום שליח המלך בא לבית הכנסת ביום הכיפורים לתפילה (**מוסיא ממרוקו**). גם באשר לחגים היהודיים מוזכרים אירועים היסטוריים מן העבר.

מעגל אחר חשוב הוא מעגל השבוע והשנה: השבת – אפיית החלות, ההכנות לאירוח, חלוקת נרות השבת לנשים, השיעורים וכדומה. מעגל השנה עוסק בפעילויות המבטאות את רעיונות החגים.

ג. הדובר – המוען – הנמען

1. **הדובר** – הילד המספר בגוף ראשון, סיפורו ודמותו מקשרים בין כל חלקי העלילה. הוא מופיע בכל תמונה בעמוד והוא מוביל את הסיפור בשילוב גיבורים אחרים מבני משפחתו או דמויות אחרות מהעולם היהודי או מהתרבות המקומית. דיבור בגוף ראשון יוצר הרגשה של עדות אמיתית המגבירה את האמון ואת הקרבה בין הדובר לנמעניו.

2. **הנמענים** – הסיפור מכוון לשני נמענים:

א. **ילדי השלוחים עצמם:** המטרה להצדיק ולהלהיב את המשתתפים בשליחות. לטעת בהם מחשבות על חשיבות שליחותם ופעילותם ולייקר את שמם בעיני עצמם. מאחר שלילד השליח אין בחירה והוא נולד אל תוך השליחות כחובה מובנת מאליה, יש צורך להסביר ולהטמיע בעולמו את הרעיונות המרכזיים שעומדים בלב השליחות. הוא שומע גם על ילדי שלוחים אחרים ומבין שיש רבים הדומים לו, שאף הם נתקלים בבעיות דומות, מתמודדים

המאפיינים הספרותיים והמסרים התרבותיים הסמויים של סדרת "ילדים בשליחות"

ומרוצים מתוצאות מעשיהם. ילדי השלוחים נהנים לפגוש ילדים אחרים בסיטואציות דומות או שונות משלהם.

ב. **הנמענים החיצוניים:** ילדי הציבור הרחב. מהם שמכירים את הווי החיים של השלוחים ומהם שקוראים על כך בפעם הראשונה. הרצון הוא להפיץ בקרבם את הרעיונות של תנועת חב"ד, להדגיש את חשיבותם, להביא את העלילה המעניינת ואת ההווי הרחוק כדי להדגיש את החשיבות של השליחות. השכנוע נעשה בהדגשת מרכזיות התפקיד, מגוון התפקידים של הילדים השליחים, הצגת השותפות והליכוד המשפחתי והיהודי, גודל התרומה לקהילה המקומית ולעולם היהודי, האווירה הנעימה בחיק המשפחה המאוחדת, התוצאות החיוביות של הפעילות, הכרת החברה היהודית והכללית בחשיבות השליחות, האהבה הרבה ששוררת בתוך המשפחה ומקרינה כלפי כל אדם, האתרים המעניינים וההיסטוריה המעניינת של המקום, דמותם החיובית של המקומיים שמשתפים פעולה. יפי הטבע ממחיש את היופי והאקזוטיקה של המקום.

3. **המוענות** – המוענות הן שתי נשים חב"דיות המכהנות כשליחות עם בני ביתן. עולמה של המשפחה שיוצאת לשליחות מוכר להן היטב. עמוד השדרה של הסיפור בנוי מהחוויית שלהן ושל בני ביתן. הרקע המקומי משתנה מארץ לארץ, מקהילה לקהילה, אך בעיות ונושאים רבים חוזרים: היחס המכבד אל החברה והתרבות המקומיים, לעומת שמירה על ייחודיות הזהות היהודית הדתית, קשיי היהודים בארץ זרה, לעיתים בלי קהילה תומכת, קיום מצוות הדת, וכן קשיים בקיום מצוות אלה (השבת והצומות בארצות הצפון, הכשרות), חוסר בחברה, חוסר בבית ספר, חוסר במזון, ריחוק ממשפחה, מפגש עם דתות ותרבויות זרות וכדומה. את מטרותיהן הן שמות בפי הילד הדובר-המספר. המבוגר הוא הבורר את הדברים ושם בפי הילד על סמך שיקולי הדעת שלו. הסיפור מביע את רצונם של המבוגרים והבנתם באשר לעולמם של השליחים כפי שהוא אמור להיות, אך האם התמונה המושלמת משקפת בכלליות את המציאות?

ד. העלילה

מוקד העלילה: בבית חב"ד ובמשפחת השליחים. מכאן יוצאת העלילה למרחב קרוב או רחוק מההתרחשויות בבית, הנסיעה לכפר, ההליכה לשוק, בית הספר (אם יש), מפגשים ופעילויות וכדומה ועד יציאה למסעות ולביקורים במקומות מרוחקים באותה המדינה או במדינה אחרת. כל הסיפורים פותחים בהצגת הילד-הגיבור ואחר כך בני משפחתו. הסיפור כולל תיאורים של הסביבה הקרובה או הרחוקה על מאפייני המקום לרבות תיאורי הנוף ומזג האוויר וההשלכות שלהם על חיי פעילות השליחים. הסיומים מופיעים תמיד באווירה של סיפוק ושל תקווה לגאולה, להגעה לארץ וכדומה. בספרים מופיע מידע רב על המדינה, השכנים, אורחות החיים, התחבורה, הצמחייה, ההיסטוריה, המעמדות, התרבות, המאכלים והקשיים שהם נתקלים בהם – אך בסופם קבלה, תקווה והשלמה עם המצב הקיים ועם השליחות. מדי פעם בפעם עולים זיכרונות וגעגועים למשפחה בארץ.

כדי לשכנע את הקוראים בחשיבות הרעיונות ובצדקתם, נעזרות הכותבות באמצעים פואטיים מגוונים: עלילה מעניינת, תיאורי נוף ותופעות טבע מעניינים ויפים, אווירה נעימה של קשרים משפחתיים המבטאת שיתוף פעולה, הסכמה, שותפות ובעיקר הישגים והצלחות. אין אנו קוראים על לבטים, כישלונות, יחסים מעורערים וכדומה. הנמענים שהשליח פונה אליהם משתפים פעולה. הילדים השליחים אינם מהססים או מבקרים. אין רגשות של בושה או תסכול, אין סירוב לבצע את

המשימות, אין קושי לוותר. גם בחוג המשפחה וגם בפעילות כולם נתקלים באנשים חיוביים (גויים ויהודים) ובהסכמה מלאה למתרחש. גם תורמות לכך התמונות המשקפות לנו ילדים מאירי פנים, חייכנים, לבושים בקפידה על רקע צילומים צבעוניים של מקומות יפים ואקזוטיים. גם תושבי המקום שאינם יהודים, מחייכים אל הילדים ומשתפים פעולה עימם (**משה מיפן, שיינא מנורבגיה, מוסיא ממרוקו ועוד**). בדרך כלל נאמר שהעלילה בנויה מפתחה שיש בה היצג הכולל את הצגת הגיבור המספר ובני ביתו, המקום הפרטי והמרחב הציבורי שבו תתרחש העלילה, אחר כך מתפתח סיפור של מסע קרוב או רחוק, שבאמצעותו אנו מכירים עוד יותר מקרוב את הנפשות הפועלות ותנאי חייהם, ולבסוף, בהרגשה של מימוש אנחנו מגיעים לשיא המשבח את השליחות, את הרבי ואת משפחות השליחים. סיום חיובי זה נשאר חקוק בליבות הקוראים ומשאיר הד לאורך זמן.

האיורים - יחסי טקסט ותמונה

לעומת זאת ה-Picture Book הוא סוג לעצמו, שילוב מיוחד במינו של טקסט וציור אשר בו התמונות חיוניות והכרחיות למילוי החללים שהמילים מותירות כבלתי מנוסחים. גם המילים הכרחיות ללא ספק להתקדמות הסיפור בזמן ובפערי המרחב בין התמונות (יסעור וקרמר, 1998, עמ' 75).

ההבחנה בין האיורים לסוגיהם בספרי ילדים מדייקת בעניין חשיבותם ותפקידם, וכן ממקדת את החוקר ביחסי טקסט-איור (יובל, 1980, 2009).

נציין שלושה סוגים של טקסטים מאוירים לילדים (שורץ, 1985):

א. תמונות בלי מילים: כאן הסיפור נוצר על ידי הקורא שיכול, כמובן, לשנותו וליצור אותו כל פעם מחדש.

ב. התמונות עיקר והמילים מועטות ככרוניקה, כלומר יש רעיון גרעיני מכון והשלמתו נתונה בידי הקורא (בהתחשב גם באיורים).

ג. תמונות וטקסט כשווי ערך המעצבים את היצירה. התמונות מציעות לקורא המתבונן לעצב את רצף העלילה, הדמויות הרקע, המקום וכדומה בהתחשב בכתוב בטקסט.

גונן (1995) כותבת על חשיבותו של האיור ועל תפקידיו המגוונים, ומסבירה שהאיור מדגיש או לפעמים סותר אספקט מן הטקסט, מפרש, ולעיתים מרחיב את משמעותו על ידי דימויים שאינם נמצאים בטקסט. מעבר לזה, הוא עוזר לילד לזכור את הסיפור, מפשט עניינים מורכבים, מרחיב כושר התמצאות בסביבה, מעשיר את עולם האסוציאציות, מקנה רבדים תרבותיים וסמלים, מפתח רגש אסתטי, מעדן את החושים ויוצר אירה ויזואלית ריגושת רבת פנים.

שילובים בין יצירות ספרות ליצירות אמנות מזמנים התנסות מעניינת בחיפוש אחר הדומה והשונה בדרכים שבהן מעוצבת החוויה האנושית בספרות ובאמנות. לכל מדיום סגולותיו הייחודיות ומאפיינים משתייכים אליו. [...] מתאפשרת השוואה בין חוויית הקריאה לחוויית ההתבוננות בתמונה, ובכך ניתן להגיע להבנה חדשה של תופעות ומצבים אנושיים, ואולי אף לנסח את השוני שבין היצירה הספרותית לבין היצירה האמנותית בייצוג חוויות חושיות בצד הנושאים הערכיים (נויגבורן, תשנ"ט, עמ' 5).

המאפיינים הספרותיים והמסריים התרבותיים הסמויים של סדרת "ילדים בשליחות"

לאורך העיון בספר, הקורא מוביל מהלך שבו מתקיימת תנועה של הלך ושוב בין המלל לאיור ונוצרות תמורות בהבנת הטקסט הנקרא. שלמות היצירה הכתובה המאוירת מתקבלת רק בסוף התהליך, בסופו של הספר... כשהולכים לפי סדר ליניארי, שלמות הטקסט מתממשת רק בסוף הספר ואילו בהתבוננות בתמונה מתקבלת השלמות בהסתכלות הראשונה. אלה שני תהליכים שונים: קריאת הטקסט וההתבוננות באיור (יסעור, 1998).

הצילום – ספרי תמונות

במרכז הדיון עומדות שתי סדרות ספרים הבנויות על צילום אותנטי מן השטח, מהמקום עצמו. עלינו להתמקד בייחודו של ז'אנר זה הבנוי כספרי תמונות (Picture Books) (יסעור, 1995).

מצלמה, כמוה כעיפרון וכמכחול, אינה אלא כלי. האמן יכול להשתמש בה כראות עינו כדי להפיק דימויים אמנותיים מגוונים. משום כך מוטעית ההנחה שהמצלמה מבטיחה אובייקטיביות או מסירת עובדות "כפי שהן". מאחורי המצלמה פועל אמן הבוחר את מושאיו. הוא קובע לפי שיקוליו את מרחק הצילום ואת הזווית שלה, את האור, הצבע ואת אופן ההדפסה. אלה הם משתנים שבאמצעותם אפשר לקבוע את המבע שיתקבל בתצלום (שביד, תשנ"ו, עמ' 30).

על מערכת היחסים הנוצרת בין המתבונן לתמונה שלפניו, אומר גדרון (2013, ינואר), שהצילום מעמיד את המתבונן בעמדה המחייבת אותו להיות מעורב כחלק מן היצירה. אומנם הצילום הוא הקפאת רגע מסוים. אך אפשר לראות את הצילום גם כאירוע מתמשך שהצילום הסופי הוא רק חלק ממנו, כלומר הצילום המודפס הוא רק תוצאה אחת של האירוע. יש לזכור שמעמד הצילום מורכב מגורמים רבים: מפגש עם הצלם, המצלמה, המצלמים, ועוד אנשים בסביבה, גם הצופים הם חלק מהאירוע של הצילום. הצילום הוא מרחב פתוח של קשרים ויחסים בין בני האדם ומשמש סדרה אין-סופית של מפגשים ומבטים. הצילום הוא אירוע שיש בו המשכיות ומבטא עקבות חלקיים של מפגש – עקבות שנתונים לפרשנות ולחקירה של המבט שלנו. הוא אינו חתום.

גדרון (שם) בהתייחסו לסדרה "ילדי העולם" כותב ש"לא מפתיע, שדווקא סדרת הספרים על ילדי העולם, שמבקשת להביא אל הילדים את מציאות החיים של דומיהם מכל רחבי תבל, מלווה בתצלומים. כשיצאו הספרים לאור לראשונה, בשנות ה-50-60, מידע חזותי ממקומות רחוקים ואקזוטיים לא היה זמין ומוכר כפי שהוא כיום, ותצלומים הם מהראיות הטובות ביותר. מדיום הצילום ייחודי בשל זיקתו הבלתי מתפשרת למציאות – לא יתכן קיום של תצלום ללא מושא – מישו או משהו מן המציאות".

מהו תפקידם של הצילומים בספרי תמונות?

1. הצילום הוא כלי מתעד שמנציח אירוע או פעילות שחלפה. הצילום מאפשר לנו להרגיש ש"זה היה אז ושם". הוא מעניק חוויה שונה שמשפיעה על תפיסת המציאות של כולנו.
2. הצילום כמעורר סקרנות ושיח: הוא ממשיך להיות מוקד לשיח, ללמידה, להזדהות, לסקרנות: מה היה לפני? מה יהיה בהמשך? מה הם היחסים בין המצלמים? מה מרגישים? הצילום מעורר שאלות, מפתח את הדמיון מעורר סקרנות וכדומה.

3. הצילום כסוכן חברות ממשי ובעל משמעות: הדמות המצולמת כל כך חיה שהיא מצליחה להרוס את המרחק המפריד בין הדמות לקוראים. כך נוצרת הזדהות גמורה. אוהבים אותה כמשהו קרוב ומודע. מוקסמים מהאותנטיות של המקומות והמראות.

4. תפקיד של העברת אינפורמציה: הבאת מציאות על ידי צילומים, מידע חזותי שבשנות החמישים-שישים לא היה זמין. מיון הצילום ייחודי בשל זיקתו הבלתי מתפשרת למציאות. בשנות החמישים נתפס הצילום כמקור לתיעוד עיתונאי המאפשר גישה לתשתית הידע ומיטיב לענות על שאלות אתנוגרפיות.

באשר לילדים בשלב של טרום קריאה הצילומים הם בעלי חשיבות יתרה. בספרים רגילים הם תלויים בתיווך של המבוגר ודווקא בסיפורים מצולמים הם יכולים להכיר ולהזדהות עם הסיפור בעזרת הצילומים.

הסדרה השנייה המצולמת היא "ילדים בשליחות". עיון בספרים יוכיח שהטכניקה העכשווית לרבות הצילום הצבעוני מציגה את המציאות באותנטיות ובאסתטיות. הכריכה הקדמית והאחורית שולחת אותנו מייד אל המקום המדובר וממחישה לפנינו את הגיבורים. התמונות עשירות מאוד בצבע ומציגות את המציאות האמיתית כפי שהיא, לרבות הצבעים, המקומות, הרקע לעלילה, התלבושות ועוד מאפיינים של המקום. הצלם אינו מסתיר את המידע שרוב הצילומים מבוימים. הגיבורים הלבושים יפה, מתבוננים ישירות למצלמה ומחייכים בסיפוק רב. מקצת הצילומים נעשו בתוך הבתים של השליחים, אך רובם צולמו בחוץ. הצופה רואה גם רחובות מלאי אבק, שכונות עוני, כפריים עניים בלי יופי והדר ואין רצון לייפות את המציאות. רצונו של הצלם הוא להביא מציאות אותנטית של המקום. הקשר בין הטקסט לצילומים הוא ישיר, התמונה ממחישה את הכתוב ואין ניסיון להרחיב את התמונה ולהעשיר אותה בחפצים או אירועים שאינם מוזכרים בסיפור עצמו. הילדה מוסיפה ממרוקו מתבוננת בחיוך ישירות אל הצלם, היא לבושה במיטב בגדיה, תסרוקתה מסודרת וברור שהכינו אותה היטב לצילום.

סיכום

במאמר זה נסקרה סדרת הספרים החדשה "ילדים בשליחות" שגיבוריה הם ילדים שנמצאים עם משפחותיהם במדינות שונות כשלוחי תנועת חב"ד. סקרנו את מניעי כתיבתה, את מאפייניה התכניים והספרותיים של סדרה זאת. בד בבד נערכה גם השוואה לסדרה ותיקה יותר "ילדי העולם" שמודפסת עכשיו בחלקה מחדש.

המשותף לשתי הסדרות הוא בעיקר בחירת אופי העיצוב של הספרים המשלב טקסט וצילומים המלווים זה את זה (Picture Books). הדמויות הראשיות הם ילדים, ובעיקר הגיבור שעומד במרכז הסיפור ומקשר בין חלקי העלילה לתמונות. הרקע לסיפור הוא תמונות ואירועים מארצות רחוקות ומגוונות.

המטרות שעמדו לפני כותבי הסדרות הן שונות. סדרת "ילדי העולם" שיצאה לראשונה בשנים 1950-1960, העמידה לעצמה למטרה להביא מידע על ארצות רחוקות, על הילדים החיים בהן ועל תרבותם הייחודית, אך עם זה להראות כי המשותף רב על המפריד. יש רקע אוניברסלי המשותף לכל ילדי העולם. התקווה הייתה שהיכרות תעודד את האחוה, את תחושת השוויון ובעתיד תקרב

המאפיינים הספרותיים והמסרים התרבותיים הסמויים של סדרת "ילדים בשליחות"

בין זהויות ותמנע מלחמות.

לא כך המטרות שעומדות לפני כותבות הסדרה "ילדים בשליחות". מטרת הסדרה היא להשמיע את קולם ולבטא את עולמם של הילדים במשפחות של שלוחי תנועת חב"ד בעולם הרחב. בד בבד אנו פוגשים בספרים את עולמה הרוחני והמעשי של תנועה זו ואת הרקע האידאולוגי של רעיון השליחות, מעבר למידע הרב המובא על המדינה שבה שוהים השליחים.

בעוד שבסדרת "ילדי העולם" ההתמקדות היא בחיי הילד הגיבור וסביבתו הקרובה, הרי בסדרת "ילדים בשליחות" המבט הוא רחב וכולל ידע רב על אורחות החיים של המשפחה והקהילה היהודים על חשיבות השליחות מהבחינה האידאולוגית והמעשית. למעשה, מתואר מפגש של שתי תרבויות: היהודית והמקומית.

הבחירה הזוהי בז'אנר ספרי התמונות ממחישה את המסופר ואף מעבר לו. הקורא המתבונן במראות רוכש ידע רב ומרגיש שהמקומות הרחוקים קרובים אליו. במהלך הקריאה נבנים יחסי טקסט-תמונה מגוונים ומעשירים. סדרת "ילדי העולם" צולמה בשחור לבן ובטכניקות ישנות, ולכן היום היא פחות מושכת את העין או תורמת לקורא. מעבר לכך, כיום קיימים מקורות מידע רבים ומגוונים: נסיעות, סרטי טבע, טלוויזיה וכדומה, ואילו סדרת "ילדים בשליחות" מצולמת בצבע. הספרים צבעוניים, מגוונים מאוד, אסתטיים ועכשוויים.

השייכות הז'אנרית של סדרת "ילדים בשליחות" מבחינת העיצוב, דמויות הגיבורים, התנהגותם, משפחתם, אורחות חייהם, השקפת העולם וכן מבחינה לשונית ואינטרסקטואלית, היא לז'אנר ספרות הילדים החרדית. המחברות מביאות גישה חינוכית דידקטית מוגדרת, הגיבורים וסביבתם משתפים פעולה, מעשיהם וכוונותיהם מוצגות תמיד כנכונות ואף מצליחות. מעט מאוד קשיים מוזכרים בחיי הילדים והמשפחות של השליחים. הקורא "מולעט" ברעיונות היפים בלי אתגר מחשבתי או ביקורתי. גם המבנה הספרותי והאמצעים האומנותיים של הסיפורים משרתים מטרה זו.

רשימת מקורות

- אלקד-להמן, א' (2004). להיות אמן, להיות אישה: אינטרסקט וספרות ילדים. **דפים**, 37, 145-181.
- אלקד-להמן, א' וגרינספלד, ח' (2008). אינטרסקטואליות כשיטה פרשנית במחקר האיכותני. **דפים**, 46, 117-158.
- בארת, ר' (1988). **מחשבות על הצילום** (ד' ניב, מתרגם). ירושלים: כתר.
- גדרון, י' (2013, 18 בינואר). "אשרי המפליג לעולם הגדול, אשרי החוזר לביתו הקטן". **הפנקס: כתב עת מקוון לספרות ותרבות לילדים**. אוהזר מתוך <http://ha-pinkas.co.il/>
- גדרון, י' (2013, 20 בנובמבר). הפוליטיקה של ספרות הילדים - גבולות החירות בספרות ובמציאות. **הפנקס: כתב עת מקוון לספרות ותרבות לילדים**. אוהזר מתוך <http://ha-pinkas.co.il/?p=15579>
- גולדברג, ל' (1978). **בין סופר ילדים לקוראיו: מאמרים בספרות ילדים**. תל-אביב: ספרית פועלים.
- גונן, ת' (1995). מסרים ערכיים בספרי-ילדים ישראלים מאוירים לגיל הרך בשנים 1948-1984. **מעגלי קריאה**, 23-24, 53-93.
- גלעד, מ' (2013, 15 בדצמבר). נוריקו סן וליליבס ילדת הקרקס: איפה הן היום? **הארץ: תרבות ילדים**. אוהזר מתוך <http://www.haaretz.co.il/gallery/kids/premium-1.2189214>

דר, י' (2014). **דודה של שום איש: קלטיקה וקלטיקונים בספרות הילדים העברית**. תל-אביב: סל תרבות ארצי.

הראל, ש' (1991). **ספרות ילדים היא ספרות**. בית ברל: מרכז ימימה לחקר ספרות ילדים והוראתה. ויליאן, י' (1993). מוטיבים מרכזיים בסיפורי הילדים בעולם החרדי. **מעגלי קריאה**, 22, 43-68. ורזוב, א' ואוירכמן, ח' (2013א). **מנדי מסיביר**. כפר חב"ד: חיש הפצת מעיינות. ורזוב, א' ואוירכמן, ח' (2013ב). **משה מיפן**. כפר חב"ד: חיש הפצת מעיינות. ורזוב, א' ואוירכמן, ח' (2014א). **מוטי מפרגואי**. כפר חב"ד: חיש הפצת מעיינות. ורזוב, א' ואוירכמן, ח' (2014ב). **רבקה'ה מתאילנד**. כפר חב"ד: חיש הפצת מעיינות. ורזוב, א' ואוירכמן, ח' (2014ג). **שינא מנורבגיה**. כפר חב"ד: חיש הפצת מעיינות. ורזוב, א' ואוירכמן, ח' (2014ד). **תמר מונציה**. כפר חב"ד: חיש הפצת מעיינות. ורזוב, א' ואוירכמן, ח' (2015). **שניאור מחברון**. כפר חב"ד: חיש הפצת מעיינות. ורזוב, א' ואוירכמן, ח' (2016א). **מוסיא ממרוקו**. כפר חב"ד: חיש הפצת מעיינות. ורזוב, א' ואוירכמן, ח' (2016ב). **חני מויומינג**. כפר חב"ד: חיש הפצת מעיינות. יובל, נ' (1980). הצד האסתטי של ספרי ילדים. **מעגלי קריאה**, 8, 71-74. יובל, נ' (2009). הדיאלוג בין הטקסט לאיור בספרות לילדים. **עיונים בספרות ילדים**, 19, 66-76. יסעור, ח' (1995). PICTURE BOOK כסוגה בספרות ילדים. **מעגלי קריאה**, 23-24, 267-289. יסעור, ח' וקרמר, ע' (1998). **לגדול עם ספרים: בניית הקשר בין הילד לספרות בגיל הרך**. קרית ביאליק: אח.

יפה, א' (2001). היבטים פסיכולוגיים של ספרות ילדים חרדית: תפיסת הילד ותפיסת העצמי. **מגמות, מא(2-1)**, 19-44.

יצחקי, י' (1992). **הפסוקים הסמויים מן העין: על יצירת א"ב יהושע**. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן. לוי, א' וגרינבאום, ז' (2001). הילד בישראל: דימויים ומציאות. **מגמות, מא(2-1)**, 9-17. לינדגרן, א', ריבקיין-בריק, ח' וגולדברג, ל' (2015א). **דירק הילד מהולנד** (מהדורה מסודרת, מתוקנת ומעובדת מחדש). בני ברק: ספרית פועלים - הקיבוץ המאוחד. לינדגרן, א', ריבקיין-בריק, ח' וגולדברג, ל' (2015ב). **לילבס ילדת הקרקס** (מהדורה מסודרת, מתוקנת ומעובדת מחדש). בני ברק: ספרית פועלים - הקיבוץ המאוחד. לינדגרן, א', ריבקיין-בריק, ח' וגולדברג, ל' (2015ג). **נוריקו-סאן הילדה מיפן** (מהדורה מסודרת, מתוקנת ומעובדת מחדש). בני ברק: ספרית פועלים - הקיבוץ המאוחד. לינדגרן, א', ריבקיין-בריק, ח' וגולדברג, ל' (2015ד). **סיאה הילדה מאפריקה** (מהדורה מסודרת, מתוקנת ומעובדת מחדש). בני ברק: ספרית פועלים - הקיבוץ המאוחד. לירן-אלפר, ד' וצרפתי, א' (2013). "בן לוקח בת ובת לוקחת בן": ייצוגי מגדר בעיתון החרדי "ילדים". **קשר**, 4, 106-113.

מלחי, א' (תשנ"ב). **ספרות הילדים החרדית כתופעה תרבותית ישראלית** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

מלחי, א' (2016). מבואות לספרי ילדים לגיל הרך: תופעה ייחודית המשקפת תהליכים חברתיים ותרבותיים בחברה החרדית. **בין השורות**, 1, 137-157.

המאפיינים הספרותיים והמסרים התרבותיים הסמויים של סדרת "ילדים בשליחות"

- מלחי, א' (בדפוס). ילדות ומשפחה בספרות הילדים החרדית לגיל הרך: רצף ותמורה. דרך אפרתה, טו.
- מערכת שטורעם (תשע"ד, י' בטבת). ילדים בשליחות. כך נולדה הסדרה שמרתקת ילדים. שטורעם.נט: כל חב"ד יודעת. אווזר מתוך
- <http://www.shturem.net/index.php?section=news&id=68264>
- משיח, ס' (2015). ילד, משפחה, לשון: פואטיקה ופוליטיקה ב"חיבוק" לדויד גרוסמן. ילדות, 1, 119-129.
- נויבורן, ד' (עורכת). (תשנ"ט). שילובים: שיח בין ספרות לאמנות : מקראה. ירושלים: מעלות.
- פורסברג, ו' (2016). גנט הילדה מאתיופיה (מהדורה מסודרת, מתוקנת ומעובדת מחדש). בני ברק: ספרית פועלים - הקיבוץ המאוחד.
- רודין, ש' (2015). הילדה החדשה: ייצוגי ילדות בספרות הילדים הישראלית לגיל הרך. חוקרים@הגיל הרך, 3, 55-80.
- רייכרט, ר' (2016). פו הדב והאחים לב-ארי – חניכה חתרנית בספרות ילדים כשיח בין ספרות שמרנית לספרות משחררת. בין השורות, 1, 158-169.
- שביד, ס' (תשנ"ו). מעשה ביצירה ובציור: איורים ליצירתה של לאה גולדברג. תל אביב: מכון מופ"ת.
- שביט, ז' (1996). מעשה ילדות: מבוא לפואטיקה של ספרות ילדים. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- שורץ, י' (1985). ספר תמונות ללא מלל: ענף אמנות ייחודי. מעגלי קריאה, 13-14, 97-114.
- שיכמנר, ר' (2016). מבטים חדשים על ספרות ילדים. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- שרגל, ד' (יוצרת ובמאית). (2016). אפריקה! [סרט]. הרצליה: קסטינה תקשורת.
- שריג, ג' (2002). טפח וטפחיים: היבטים של מפורשות בשיחה הבין-טקסטואלית. סקריפט, 5-6, 11-35.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1994). A collective fear of the collective: Implications for selves and theories of selves. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20(5), 586-579.

מעל ומעבר לרטוריקת העצבות: ייצוגי אוטיזם בספרות ילדים ישראלית עכשווית

סמדר פלק-פרץ

סדר חנה וינברג

אני מוזיקה, מוזיקה טהורה.
יותר מסך התווים, הוראות המקצב והביצוע.
צריך לדעת להקשיב למוזיקה.
אני אדם. אדם שלם,
הרבה יותר מסך הבעיות והמאפיינים שבספרי היעץ.
(מוזיקה / איל שחל)¹

תקציר

מאמר זה עוסק בספרות ילדים ישראלית עכשווית, הכוללת ייצוגי אוטיזם, באמצעות שימוש בתפיסת "רטוריקת העצבות" כאמצעי עיקרי לפרשנות היצירות. מטרת המאמר היא סקירת מגמות התפתחותיות בספרות המערבית הנוגעות לייצוגי אוטיזם, מתוך התמקדות בספרות הילדים הישראלית בשני העשורים האחרונים, כמשקפת תפיסות ומגמות הרווחות בספרות ובתרבות המערבית כלפי ייצוג דמויות ילדים אוטיסטים ועיצובן. במהלך המאמר אציג עיון בחמישה ספרי ילדים שפורסמו בין השנים 2001-2015, תוך שיקוף תופעת החלחול ההדרגתי של נושא זה לזירת הספרות והתרבות המקומית. העיון הספרותי ייערך באמצעות דיון במנעד התמטי המשתקף מתוך ספרים אלה וחשיפת האסטרטגיות הנרטיביות שבהן משתמשים הכותבים כדי ליצור את הגשר להבנת התופעה ולהכשרת הקרקע להכלה רגשית ולקבלה של הילד האוטיסט כחלק מן המרקם החברתי.

מילות מפתח: ייצוג; אוטיזם; ספרות ילדים; פרסונליזציה של הידע; נרטיב; הסברה; רטוריקת העצבות; אחאים לילדים אוטיסטים; ספקטרום; מודעות.

מבוא

ייצוגי אוטיזם בספרות הילדים הישראלית: שנות השבעים עד שנות תשעים
ספרות הילדים הישראלית העוסקת בנושא הילד האחר עם הצרכים המיוחדים, התפתחה בהדרגה

1. את השיר "מוזיקה" כתב איל שחל, נער בן שש עשרה, אמן רב-תחומי: משורר וצייר, סטודנט לאומנות באוניברסיטה הפתוחה, פובליציסט, כותב טור אישי ב-ynet ונמצא על הרצף האוטיסטי. על סיפור חייו בילדותו אפשר לקרוא בספר שכתבו שונית אימו ומיכל, אם לילד אוטיסט (שחל-פורת והראל, 2006).

מסוף שנות השבעים ועד ימינו, כאשר בשני העשורים האחרונים חלה עלייה ניכרת בהיקף הכותרים המתפרסמים בתחום, ואף מיקוד בתחומי מוגבלות ספציפיים, רבים ומגוונים מאשר בעבר. לדברי חובב (1995), ראשוני הסופרים העבריים לילדים לא העזו להעלות במפורש בעיות של "ילד פגוע בנפשו", ואם בחרו לייצג נושא זה, הרי שעשו זאת בעקיפין או שהשתמשו באלגוריה. מאז שנות השבעים-שמונים ניכרת מגמה של שחרור בספרות הילדים "והבעיות הנפשיות, הפיזיות, האישיות והמשפחתיות מוצאות ביטוי באופן ישיר" (עמ' 73-74).

חובב תולה שינוי זה בשני גורמים: א. **גורם ההזדהות**: הזדהות האמן עם תחושות 'האחר' בחברה, הגורמת לו "לשמש לו לפה"; ב. **גורם ההסברה**: "הצורך להציג את השונה והחריג בפני הילדים הקוראים או המאזינים, כדי שיבינו ויכירו את התופעה, וכך יוכלו להתייחס ביתר סובלנות לילד עצמו" (שם, עמ' 74). בעזרת התיווך הספרותי אפשר לאזן את תגובותיהם הקיצוניות של ילדים לשונים מהם, הנעות בין אכזריות לרחמים.² אולם, אף שקיים ייצוג גלוי של ילדים עם צרכים מיוחדים בספרות הילדים הישראלית של שנות השבעים-תשעים, ניכר כי ביצירות הספרות בשנים אלה לא עסקו ספציפית בייצוגי אוטיזם: מוגבלות תקשורתית מתוארת לרוב בדרך כלל כפיגור, המעורר לעיתים קרובות תגובות של הדרה או רחמים בקרב חברת הילדים, ונשמר לעיתים כסוד מביש בקרב בני המשפחה הנורמטיביים, לנגד עיניה הביקורתיות של החברה.³

בשנת 2001 פורסם ספר הילדים הראשון שעסק במפורש בנושא אוטיזם, ומשנה זו ואילך חלה עלייה ניכרת בייצוגי אוטיזם בספרות הילדים הישראלית, מתוך שיקוף מגמות כלליות הרווחות כלפי התופעה, בספרות ובתרבות המערבית העכשווית.⁴

לדברי רוז (Rose בתוך רודין, 2015, עמ' 30), "ספרות ילדים מהווה דווקא תמונת ראי של הכמיהות, הפחדים והקודים המוסריים של עולם המבוגרים ולא של ילדים". בהתאם לכך, ניכר כי

2. בעניין זה ראוי לציין כי לחוקרת הספרות, לאה חובב, יש נגיעה אישית לנושא האוטיזם וכי לאחר פטירת בנה, אברהם, אוטיסט בתפקוד בינוני, היא ליקטה קטעים מתוך מאה וארבעים מחברות שהשאיר אחריו לספר הכולל את מחשבותיו ורגשותיו, ראו חובב (2007). זיכרונותיו של א' חובב פותחים צוהר לעולמו של צעיר אוטיסט, שבעזרת הכתיבה שרכש בשיטה לימודי ייחודית, הצליח להביע את עצמו. אולם מבע זה, באופן הנגזר בדרך בלתי נמנעת מכותרתו, ובדומה לספרות הילדים העברית המאפיינת את שנות השבעים והשמונים, מייצג את טרוריקת העצבות שאינה נחלת הספרים שאבחן במאמר זה. להרחבה בעניין ביקורת ספרות הילדים המוקדמת בנושא ילדים עם צרכים מיוחדים בספרות הילדים והנוער הישראלית, ראו כהן (1990), עמ' 545-557; רגב (1992); רו (1979).

3. להלן כמה דוגמאות מייצגות לתגובות חברתיות של הדרה, רחמים או בושא כלפי ילדים עם צרכים מיוחדים, המתמודדים עם קשיים הנוגעים לתחום התקשורת, בספרות ישראלית משנות השמונים והתשעים: ספרה של סמל (1987) שעוסק בילד עם תסמונת דאון; הסיפור "הסוד" שמופיע בספרה של חבושי (1987), עמ' 34-40, והשיר "ילד אחר" בתוך ספרו של עמנואל (1981), עמ' 21-23.

4. עיון בחוברת שערכה טופר ולר (1998), מעלה כי מופיע רק ספר שירים אחד שמיועד לגיל גן-כיתה א', וכותרתו "הילד הכחול". ראו בן-דור (1982), הספר מוגדר כ"קובץ שירים מרגשים מאוד, המוקדשים לבנה (של המשוררת) שסובלת מפגיעה ברמת ההבנה, ההפשטה, ההבנה והקשר. בספר יש הקדמה בה מוסבר פשר הנכות" (עמ' 36). בחוברת זו הגדרתה של תופעת האוטיזם היא "נכות". לעומת זאת, בדיקה במאגרי מידע במרכז לספרות ילדים ונוער במכללת דוד ילין (<http://www.dyellin.ac.il/library/childliterature>) ובאתר אלו"ט (http://alut.org.il/?page_id=211), מעלה כי פורסמו מאז תחילת שנות האלפיים, שבעה ספרי ילדים העוסקים בייצוגי אוטיזם במיוחד (מדובר בספרות מקור עברית, ולא בספרות מתורגמת). נוסף על חמשת הספרים הנדונים במאמר זה, פורסמו עוד שני ספרים: טל (2014); שוסטר ולויצקי (2014). יש לציין כי למרבית הכותבים יש נגיעה אישית לנושא האוטיזם.

היחס המשתנה לאוטיזם כצורת חיים אחרת ולא דווקא כליקוי או כהפרעה, מתבטא אף בספרות הילדים הישראלית העכשווית.

ה-DSM כ-D.N.A סיפורי:

חשיבות ההסברה בספרי ילדים העוסקים בנושא האוטיזם בשני העשורים האחרונים

בהמשך לכך, עולה השאלה מה ייחודם של ספרי הילדים העכשוויים בזירה הישראלית, הכוללים ייצוגי אוטיזם? אחד המאפיינים הבולטים בספרים אלה הוא האלמנט המידעי, הנוגע לנושא ההסברה. רכיב ההסברה כל כך מורגש ובעל משמעות בספרים אלה עד כי באחת ההרצאות שנשאתי בנושא ספרות ילדים העוסקת בנושא אוטיזם,⁵ נשאלתי מדוע ניכר פירוט של מאפייני הסימפטומים המייחדים את הקשת האוטיסטית באופן הגורם לקורא להרגיש לעיתים כי הוא מעיין בעיקרי מדריך ה-DSM. אכן, עיון בספרות ילדים ישראלית עכשווית העוסקת בנושא אוטיזם מביא לידי תחושה כי הספרים הם כעין מדריך מידעי הפורש בדרכים מגוונות את הסימפטומים המאפיינים את התופעה. אם כן, מה הרציונל בהפיכת עיקרי ה-DSM ל-D.N.A סיפורי?

טענת הבסיס הראשונית במאמר זה היא כי מאפייני האוטיזם אכן מצריכים דיון בעל אופי הסברתי, מידעי ייחודי, השונה באופיו מזה הננקט בספרים העוסקים בילדים עם צרכים מיוחדים מסוג אחר. חלק מן הילדים האוטיסטים נראים רגילים לגמרי, אך מתקשים ביצירת תקשורת בסיסית, וביכולתם להפתיע לעיתים את סביבתם בהתפרצות קולית או תנועתית שאינה מתקשרת לרצף ההתנהגותי-תקשורתי הקודם, להסתגר בעולמם או להגיב בדרכים אחרות שאינן מקובלות נורמטיבית. כדי להקשיב לאני האוטיסטי, שהוא אכן הרבה יותר "מסך הבעיות והמאפיינים שבספרי היעץ" (לעיל השיר בהקדמה), נדרשת היכרות מוקדמת של מאפייני התופעה, לשם הבנה והכלה. אם כן, שלב הלמידה וההכרה הוא שלב בסיסי שמשמש נדבך חיוני, טרם ההתוודעות לנבכי ה'אני'.

קל יותר לתפוס, להבין ולהכיל מוגבלות נראית לעין, כגון מוגבלות מוטורית;⁶ מורכב הרבה יותר להבין את פשרה של חידת האוטיזם, הכוללת שונות התנהגותית וקשיים בתקשורת. במקום זה משמשת ההסברה המפורטת את תפקיד הגשר לקשר, להבנה ולקבלה של הילד האוטיסט. בכוחה של ההסברה המפורטת ליצור הבנה של האחרות האוטיסטית ולפתח בילד 'הטיפוס' מידה של בגרות רגשית הנחוצה כדי לקיים קשר עם הילד האוטיסט.

ההסברה בספרי ילדים העוסקים בנושא אוטיזם מכוונת לשלושה סוגים של ילדים קוראים: הסוג

5. ראו פלק-פרץ (2016, 2017).

6. ספרם של ויליס ורוס (2001), למשל, מתמקד בילדה בעלת מוגבלות מוטורית ונושא לכל אורכו, באיור ובמלל, את המסר: "כִּזּוֹ הִיא רוֹנִי, מְקַצֶּה הָרְגֵל וְעַד הַפִּנִּי, מְמַשׁ כְּמוֹךְ - מְמַשׁ כְּמוֹנִי". ייחודו של ספר זה בהפתעה המתגלה לקורא בסיום הספר. לבנת וברעם-אשל (2014) רואות ביצירה זו "סיפור פואנטה מעורר השתאות שבו הודחק פרט מידעי בסיסי ביותר לגבי גיבורת הסיפור לסופו, ובו הוא מאוזכר רק באיור" (עמ' 59). לאורך כל הספר נפגשים הקוראים עם רוני בסדרת פעילויות נורמטיביות שבהן היא מתפקדת בשמחה ככל ילדה אחרת, ואולם רק פלג גופה העליון מופיע באיורים המלווים את המלל. האיור האחרון בספר מסגיר את המידע כי רוני נעזרת בכיסא גלגלים לצורך ניידות. לדברי לבנת וברעם-אשל, "איכותה המובהקת של היצירה אינה נובעת מן ה'מסר' שלה, אלא מן ההכרעה המבנית והארגונית הדוחקת את הנכות לשולי הסיפור, פשוטו כמשמעו" (שם). בספר ילדים העוסק בייצוגי אוטיזם מורכב יותר לדחוק את השונות אל שולי היצירה, כיוון שזו ניכרת בקשת של גורמים, ולא ממוקדת בגורם אחד.

הראשון כולל ילדים אוטיסטים בתפקוד בינוני-גבוה שעשויים להפיק מן הקריאה בספר 'קתרזיס טיפולי', לחוש כי אינם 'בודדים במערכה' ולהבין את אפיוני הקשת האוטיסטית ואת הנדרש ליצירת קשר עם ילד 'טיפוסי' (סצ'רדוטי, 2013, עמ' 145); הסוג השני הוא ילדים 'טיפוסיים' שנחשפים באמצעות יצירות הספרות לתכונות המאפיינות את ספקטרום האוטיזם, לשונות הניכרת המאפיינת את תופעת האוטיזם וליכולת ליצור קשר בגבולות האפשר. בכל הספרים שמוזכרים במאמר זה ניכרת אסטרטגיה נרטיבית ברורה, החותרת למיגור הבורות והעשרת הידע של קהל נמענים זה בכל הנוגע לתופעת האוטיזם; הסוג השלישי כולל אחאים לילדים אוטיסטים שעומדים כקבוצה בפני עצמה, בעלת מאפיינים ספציפיים שיידונו במאמר זה. ילדים לאחים אוטיסטים עשויים להפיק אף הם תחושה של קתרזיס טיפולי באמצעות הקריאה בספרים אלה, מתוך הבנת הסיבה מדוע ההורים מייחדים תשומת לב רבה לבן המשפחה האוטיסט, הבנת התכונות הייחודיות המאפיינות את הקשת האוטיסטית, התמודדות עם מטען הרגשות הנוצר בשל אחאות לילד אוטיסט, וגילוי כי יש עוד משפחות כשלהם, הנוטע בהם תחושת שותפות.

אוטיזם: היבטים נרטיביים ומדעיים

ההסברים העיקריים לעיסוק הגובר באוטיזם בתרבות המודרנית הפופולרית ובספרות נעוצים בעלייה הניכרת בשכיחות אבחוני האוטיזם,⁷ הקשורה לגורמים רבים בחברה המודרנית, החל ממאפיינים תורשתיים, נסיבות סביבתיות, וכלה במגמת התמקצעות האבחונים שנעשו ספציפיים ומותאמים לזיהוי התופעה החל מגיל צעיר מאוד. מגמות אלה הביאו לידי התפתחות מערכת שירותים ענפה בתחום הטיפול באוטיזם, הכוללת בין השאר סיוע רפואי, פארא-רפואי, התנהגותי וחינוכי. בהמשך נוצר אף שיח תחומי ובין-תחומי על העולמות שבהם משתקפת ומיוצגת תופעת האוטיזם, מתוך הדגשת ההיבט ההומניסטי והראייה האמפתית של האינדיבידואל האוטיסט.⁸

הספרות המערבית המודרנית והתרבות הפופולרית כוללת סטראוטיפים רבים המתקשרים להיבטים ספציפיים של מאפייני האוטיזם ותסמונת האספרגר; אלה צמחו והתפתחו לצד תיאור התופעות בספרות מדעית. ליאו קנר והנס אספרגר תיארו במאמריהם את תופעת האוטיזם ותסמונת אספרגר מבחינה מדעית (קנר, 1943 ואספרגר, 1944 בתוך בן-צבי, 2009). על פי בן-צבי (2009), הראשון להגדיר את מאפייני האוטיזם היה קנר, שהתמקד בתופעות ההתבודדות הקיצוניות, הניתוק וקשיים תקשורתיים, המתבטאים בבעיות שפה ותגובות חברתיות חריגות. המונח "אוטיזם" (Autism) נובע מן המילה היוונית auto שמשמעותה: "עצמי". לדברי מישורי (1992), גישתו של קנר "אופיינית לדרך החשיבה הפסיכיאטרית שעל פיה הניח כי האוטיזם הוא צורה של הפרעה נפשית" הכוללת "הסתגרות רצונית של האדם והימנעות מקשר עם המציאות, על מנת להיות בעולם פנימי של עצמו" (עמ' 25).

האיגוד האמריקאי לפסיכיאטריה (American Psychiatric Association, 2013), הגדירה את ראשי

7. להרחבה על מחקרים בנושא העלייה בשכיחות אבחוני האוטיזם בשנים האחרונות, ראו Christensen et al., 2016. למידע על הזירה הישראלית, ראו סקירת מחקרו של דוידוביץ' (2011).

8. להרחבה ראו Davidson & Orsini, 2013; Murray, 2008; Runswick-Cole, Mallett, & Timimi, 2016.

התיבות ASD (Autistic Spectrum Disorder) כמונה כולל למאפייני הספקטרום האוטיסטי,⁹ ולפיה מדובר בגירעון מתמיד בתקשורת חברתית ואינטראקציה חברתית בהקשרים שונים, אשר לא ניתן לייחס לאיחורים התפתחותיים, ומתקיימים בו מספר תנאים ספציפיים.¹⁰

מתוך גל המחקרים המדעיים והרפואיים שחותרים להסביר, לפרש, להסיר את הלוט מעל חידת האוטיזם ולהציע לה מרפא, יש לומר כי אחד מהמשפיעים בהם הוא השיח על תאוריית המינד (Theory of Mind). על פי שיח זה, אוטיסטים נחשבים נעדרי יכולת להבין אינטואיטיבית את כוונות האחר ורגשותיו, ולפיכך הם נתפסים כסובלים מ'עיוורון תודעת' (Mindblindness) – מצב שמבחין ומבדיל אותם מבני אדם נורמטיביים (Baron-Cohen, 1997; Frith, 2003; Schreibman, 2005; Schreibman & Ingersoll, 2005). על פי מוריי (Murray, 2006), תפיסה זו ממקמת את הדמות האוטיסטית כישות שאינה מסוגלת 'לקרוא' את האחר, ובשל כך האחריות להבנה ולפרשנות של הדמות האוטיסטית תגיע מן הסביבה.¹¹ על פי דופי ודורנר (Duffy & Durner, 2011), אף שתאוריית המינד מבוססת על הפסיכולוגיה הקוגניטיבית ונשענת על יסודות של הפסיכולוגיה ההתנהגותית, האנתרופולוגיה והביולוגיה ההתפתחותית, אפשר למצוא בבסיסה שיח המציג אוטיסטים באור טרגי. לפיכך לטענת דופי ודורנר (שם), בשעה שתאוריית המינד מבקשת להסביר את האוטיזם, בסופו של דבר היא מצמצמת את האפיון האנושי של אוטיסטים והתיאור המתקבל הוא של דמויות אפופות בעצבות. תופעת הלוואי של תיאור זה היא שיח שהם מכנים אותו "רטוריקת העצבות" ('Rhetoric of Sadness'). על פי דופי ודורנר (שם), כדי לפעול נגד "רטוריקת העצבות" המתקשרת לאפיון אוטיסטים, יש לבסס את דרכי השיח והמחקר פחות על ההבדל והחלוקה בין החברה הנורמטיבית לאוטיסטים ויותר על השילוב ועל דרכי חיים המכירות בערכים משותפים.¹²

בזמן האחרון עלה מספרם של מחקרים המתמקדים באוטיזם, שיוצאים מנקודת ההנחה של הפרדיגמה

9. פירוט בעברית להידושים בהגדרת האוטיזם שנכנסו ב-DSM-V אפשר למצוא באתר של דרומי (ח"ת). על פי ברוקנר וורטמן-אלעד (2013) "המהדורה הרביעית כללה את אבחנת-העל 'הפרעה התפתחותית ממושטת' (Pervasive Developmental Disorder – PDD), ובמקומה סווגו כמה תסמונות. העיקריות שבהן: אוטיזם, אספרגר והפרעה התפתחותית ממושטת בלתי מובחנת (NOS-PDD – Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified) [...] במהדורה החמישית אוחדו התחומים החברתי והתקשורתי ונוצרו שתי אבחנות נפרדות לקשיי התקשורת המולדים: הפרעת הרצף האוטיסטי (Autistic Spectrum Disorder – ASD), הכוללת קשיים בתחום החברתי-תקשורתי ובתחום ההתנהגותי, והפרעה בתקשורת חברתית (Social Communication Disorder – SCD), הכוללת קשיים בתחום החברתי-תקשורתי בלבד (ייתכן מיעוט של קשיים בתחום ההתנהגותי) ואינה שייכת לרצף האוטיסטי".

10. להלן חלק מן התנאים שצריכים להתקיים בהקשר זה: (1) ליקויים ביחסי הגומלין החברתיים-רגשיים שמתאפיינים בהתקרבות חברתית אב-נורמלית, קשיים בתפקוד בשיחות "הלוך-חזור" וקשיים בשיח של רגשות ויצירת עניין, שגורמים לחוסר רצון מוחלט ליזום אינטראקציות חברתיות; (2) ליקויים בשימוש בתקשורת הלא-מילולית שמשמשת לאינטראקציה חברתית או הבנתה, ומתאפיינת בחוסר איזון בין התקשורת המילולית ללא-מילולית של הילד, התנהגות אב-נורמלית ביצירת קשר עין ושפת גוף, וחוסר הבנה במצבי השימוש של תקשורת הלא-מילולית. במקרים מסוימים יש אף חוסר מוחלט בהבעות פנים; (3) ליקויים בפיתוח ותחזוקה של מערכות יחסים בהתאם לרמה התפתחותית, שמתאפיינים בקשיים בהתאמת התנהגות לתוכן מסוים של אינטראקציות למיניהן, קושי לשחק "משחק דמוי" וקשיים ביצירת חברויות. במקרים מסוימים יש אף איבוד עניין מוחלט בבני אדם.

11. "If the individual with autism is posited 'non reader', then the responsibility for understanding or interpreting his feelings or actions comes from without" (Murray, 2006, p. 27).

12. בהקשר זה ראו אף עוד מאמר בתחום הספרות שבו מוזכרות טענותיהם של דורנר ודופי (William, 2012).

הביקורתית, ומבקשים לקיים חקירה אקדמית אמפטיית של עולמות אלה. העולמות האוטיסטיים נחווים באמצעות התרבות, ועל כן יש צורך לראות בהם חלק מהקשרם התרבותי. מורי (Murray, 2008) מסביר שהרעיונות בעניין האוטיות קשורים קשר הדוק להלך הרוח של התקופה והתרבות המאפיינת אותם, ולמרות זאת, תופעת האוטיות עדיין מייצגת סוג של מצב שהוא מחוץ לגבולות ההיסטוריה וההקשר החברתי. מורי (שם) סובר שהסיבה לכך נעוצה בהיעדר יחסי של ידע על אוטיות, בעיקר מכלי ראשון. כלומר, היעדר התיאור המפורט של הדרך שבה אנשים אוטיסטים חושבים על מצבם ועל הקשר שלהם עם העולם, מספק לסביבה הרשאה עצומה לייצג את האוטיות בדרך שהיא חפצה בה. שיח זה תואם את הגישה העדכנית בלימודי מוגבלות הדוגלת "במעבר מהפרדיגמה הרפואית לתפיסה ההומניסטית, שלפיה מה שצריך להנחות את אנשי המקצוע הוא המודעות לזכויות היסוד האנושיות של כל אדם, בין אם הוא עם מוגבלות בין אם לא" (רייטר וקופרברג, 2015, עמ' 10).

על פי תפיסה זו נבחנת המוגבלות כתוצר של יחסי כוח והבניות תרבותיות, כאשר השיח ביחס להתמודדות עם המוגבלות משתנה: משיח הרואה במוגבלות גזרת גורל לשיח של הבנת התכונות הייחודיות לאדם המוגבל, והכרה בשונות כחלק ממגוון; משיח של קטלוג תנאי המוגבלות לביקורת של "גופניות תקנית כפויה" (compulsory able-bodiedness).¹³ דברים אלה עולים בקנה אחד עם דברי קייל (2010) על סמך ספרה של ד"ר פרינס-יו (2006), הכולל עדות אוטוביוגרפית על ההווה האוטיסטית: "אל לה לחברה לנסות ולרפא את האוטיסטים אלא עליה להגיע אליהם" (שם, עמ' 192). בהתאם לשינוי שחל בגישה למוגבלות בחברה ובתרבות, לפי הולי (Holly, 2013), עולה הציפייה כי הספרות, ובכללה, ספרות הילדים, תתמקד בילדים עם מוגבלות מתוך אימוץ הפרדיגמה החדשה של ילדים עם מסוגלות אחרת (Differently Abled Children).

ייצוגי אוטיות בספרות ובתרבות המערבית: תמורה והתפתחות

לצד ההתפתחות המאפיינת את התחום המדעי, קיימת אף התפתחות ייחודית לתחום הספרות. מעניין לציין כי דמויות ספרותיות רבות בעלות תכונות המתקשרות לספקטרום האוטיות, קדמו לתיאור התופעה בספרות המדעית (Bates, 2010). תיאורים ספרותיים אלה נעים מדמותו הנוקשה ונעדרת הגמישות של ברטלבי (Bartleby) הלבנר בסיפורו הקצר של הרמן מלוויל (Melville, 1853) לדיוקנו המכונס של הבלש המבריק, שרלוק הולמס, המזוהה עם הימנעות מהפגנת רגשות (דויל, 1887).¹⁴ אל אלה הצטרפו, ברבות השנים, דמויות ספרותיות בלתי נשכחות, כגון דמותו התימהונית של בו ראדלי בספרה של גל הרפר לי (2015/1960).¹⁵

13. המהלך החדש בתחום לימודי המוגבלות ניכר "במעבר מהגישה הרפואית, או גישת הטרגדיה האישית, אל הגישה החברתית-ביקורתית". בעוד "הראשונה רואה במוגבלות גזרת גורל, פתולוגיה, סטייה, תלות ונטל, ובאנשים עם מוגבלויות – מושא לצדקה ולרחמים; ואילו הגישה השנייה [...] בוחנת את המוגבלות כתוצר של יחסי כוח חברתיים ושל הבניות תרבותיות ומציעה תפיסה חלופית המבוססת על הכרה, מגוון אנושי, תלות הדדית, גאווה ושוויון זכויות" (מור, זיו, קנטר, איכנגרין ומזרחי, 2016, גב הספר).

14. על פי בייטס (Bates, 2010), המוניטין האוטיסטי של הולמס נובע יותר מייצוגיה הקולנועיים של הדמות הספרותית. ראו אף דויל (2012). על סיפורו של מלוויל ראו בתוך ביאם (Bayam, 1989), עמ' 993-1018.

15. הקינג (Haking, 2010) מכנה רומנים שבהם אפשר לזהות בדיעבד דמויות בעלות סמנים אוטיסטיים בשם "רומנים

דיוויד מיטשל ושרון סניידר (Mitchell & Snyder, 2000) בחנו במחקרם את מקומם של ייצוגים ודימויים של מוגבלות ושל דמויות עם מוגבלות בספרות, ועסקו גם בהתעלמות של ביקורת הספרות מתפקידם של הללו בפיתוח העלילה. מיטשל וסניידר מציינים כי על אף שוליותם החברתית של אנשים עם מוגבלויות, אין הם נעדרים מן הספרות, אלא נוכחים בה בלי שיזכו להכרה. בהמשך לכך, בייטס מזהה כי בפרק הזמן שבו טרם הוגדר האוטיות, ובעשורים הראשונים לאחר זיהוי תכונות האוטיות, אומנם התקיים בספרות תיאור תכונות המתקשרות למאפיינים האוטטיים, אך לא רווח ביצירות הספרות תיאור דיוקן מלא של דמות אוטיסטית, הכולל עיסוק מהימן במאפיינים חברתיים ושפתיים. העלייה באבחון ספקטרום האוטיות שלוותה בחשיפה תקשורתית רבה באמצעי המדיה,¹⁶ הביאה לעניין מוגבר בתופעה, וזה הביא אף לידי ריבוי פרסומים בעלי אופי אוטוביוגרפי, שכתבו אוטיסטים,¹⁷ ולגידול במספר הספרים העלילתיים (Fiction), שבמרכזם גיבורים בעלי מאפיינים המתקשרים לאוטיות.¹⁸

מגמה זו מלמדת על שינוי ניכר בגישה לאוטיסטים מישויות נטולות קול אישי, המתוארות בדרך כלל בתפקיד משני, לדמויות רבות ערך בזכות עצמן, בעלות קול אישי, זהות מתפתחת וגוון ייחודי.

ספרות הילדים כסוכנת חברות

הספר הוא אחד הערוצים המשמעותיים לחינוך ולהטמעת ערכים בחברה, בייחוד בחברת הילדים.¹⁹ באמצעות קריאה "בטקסטים ספרותיים הקוראים פוגשים מצבים רבים שבהם עולם הטקסט גורם להם לחשוב מחדש על ניסיונותיהם ועל הידע הקודם שלהם" (גרבר ומרום, 1998, עמ' 8). בהתאם לכך, יש ביכולתו של הספר לשקף מגמות חברתיות ותרבותיות רווחות ולתפקד כסוכן להטמעת ערכים. בכוחה של הספרות בכלל וספרות הילדים בפרט לחולל שינוי רגשי והכרתי, להביא לידי

אוטיסטים רטרואקטיביים" (Retroactive Autistic Novels).

16. כאן מעניינת טענתו של יאן הקינג (Haking, 2010) הגורס כי ריבוי הספרות בנושא אוטיות קשור הדוק לדור האינטרנט ולקשיים בשיח האנושי שהתפתחו לאחר השיח הווירטואלי. לטענת הקינג, האינטרנט ששינה שינוי רדיקלי את התקשורת האנושית, הפך את ההתנהגות הנוירופיזיקלית הרבה יותר דומה להתנהגותם של אוטיסטים, בדרך שבה המציאות עולה על כל דמיון שהיה אפשר להעלות לפני תקופה זו.

17. בייטס (Bates, 2010) מכנה סוגה זו auti-biography. להלן כמה דוגמאות: בירגר (1994); גרנדין (2006, 2010); היגשידה (2016); ויליאמס (1996, 2017); חובב (2000); פרינס-יו (2006). ראוי לציין קבוצה אחרת בעלת משמעות של ספרים אוטוביוגרפיים שנכתבה בידי בני משפחה לילדים ואנשים אוטיסטים. מאמר זה מתמקד בייצוגי אוטיות בספרות לילדים ובמגמה המתגברת להשמעת קולו של הפרט האוטיסט אם בספרות עלילתית בלתי-רשמית אם בספרות אוטוביוגרפית; לכן מפאת קוצר היריעה לא נכללו אף ספרים מקבוצה זו שנמנים בה כותרים רבים. אף יש מקום לציין אתרי אינטרנט שמנהלים גופים ואנשים המזוהים על ספקטרום אוטיות; באתרים אלה אפשר למצוא עדויות וחומרים רבים. שני אתרי אינטרנט בולטים וממלצים בזירה המקומית הם "אס" (<http://www.acisrael.org>) והאתר של ד"ר סולה שלי (<http://www.solashelly.org/heb-index.html>), הכולל רשימות אישיות, תרגומים ועוד.

18. להלן דוגמאות לספרים עלילתיים (Fiction) הכוללים ייצוגי דמויות המזוהות עם מאפייני הקשת האוטסטית, מקצתם מיועדים לנוער ומקצתם למבוגרים: אבן (2014); דביר (2013); דיסטל-אטריביאן (2009); האדון (2004); מון (2005); סימסון (2003, 2015); פיקו (2010); צ'ולנדקו (2011). ראוי לציין כאן אף יצירות קולנועיות שהציפו והעלו את מאפייני הקשת האוטסטית לתודעת הציבור, לדוגמה הסרט "איש הגשם" (בארי לויסון, 1988); "מה עובר על גילברט?" (לאסה הלסטרם, 1993); "פורסט גאמפ" (רוברט זמקס, 1994); "משוגעים מאהבה" (פיטר נס, 2005); "אדם" (2009); "טמפל גרנדין" (HBO, 2010); "רואה החשבון" (גאווין אוקונור, 2016); "נפלאות החושים" (2016, אריק בנאר). בזירה המקומית ראוי לציין את סדרת הטלוויזיה הישראלית "פלפלים צהובים" (2010), אמנון קוטלר וקרן מרגלית). למידע על הסדרה ראו פלפלים צהובים (ח"ת).

19. להרחבה בנושא ראו אדר (תשי"א); ברלוביץ' (תשל"ג); יעוז-קסט (1992), עמ' 6-1.

בחינה עצמית ולייצר שיח רב-גוני מכיל וחקף מסטראוטיפים, וכדברי דר, שטיימן, לבנת וקוגמן (2007, עמ' 5-6):

יותר מכל אמנות אחרת מסוגלת הספרות לעורר בקורא ענווה והקשבה ל"אחר". הקשבה זו היא רבת פנים: ראשיתה כמובן בהקשבה למספר. [...] המשיכה של אותה הקשבה שהספרות מעוררת בקרב קוראיה מתאפשר באמצעות תהליך רגשי מורכב של הזדהות עם הדמויות הספרותיות והיסחפות אל תוך חייהן. בתהליך הקריאה הקורא שוכח את עצמו ונסחף אל תוך חייו של ה"אחר" [...]. בתוך כך הוא חווה שונות ולומד עליה כאורח קרוא בעולם שאינו שלו.

לדברי סצ'רדוטי (2000), הספרות הנכתבת לילדים אינה מכוונת אך ורק לילדים. זוהי סוגה ספרותית, שייחודה בעצם פנייתה התמידית לשני נמענים: הנמען המבוגר והנמען הילדי. נמענים אלה משתתפים במשחק הפרספקטיבות הטקסטואלי, והמרחב הפרספקטיבי של כל אחד מהם משתנה בהתאם לתמרורים שהטקסט אוצר ולפי המשמעות המובלעת בו. לפיכך, ספרות ילדים העוסקת בייצוגי שונות בחברה זורעת את זרעי הסובלנות, ההקשבה לאחר וההכלה בקרב קהל נמענים כפול: ילדים ומבוגרים גם יחד.

על פי רגב (1968), בדומה לספרות הכללית, ספרות הילדים היא תוצר אסתטי-אומנותי, המכוון לילדים בני טווח גילים מוגדר, שנמצאים בשלב התפתחות מסוים. כאמור, אחד מהיבטיה הבולטים של ספרות הילדים – מעבר להיבטים הפסיכולוגיים, הפדגוגיים, ספרותיים וההיסטוריים – נעוץ במגמה הדידקטית. לנוכח זאת, מעניין לבחון את הערכים שהודגשו בספרות הילדים העברית מראשיתה ועד ימינו אנו. על פי ברוך (1991), "בשנות הארבעים ובסמוך להן שימשה ספרות הילדים אמצעי להשגת תכליות חינוכיות ולאומיות" (עמ' 12). הייתה זו ספרות מגויסת שטיפחה דמות ילד נורמטיבי, "קשוב וצייתן", הנרתם למאמץ הלאומי הקולקטיבי של בניית הארץ וגיבוש חברה בעלת מאפיינים אחידים. לעומת זאת, "ספרות הילדים בשנות השבעים ואילך אינה עוסקת כמעט בנושאים דידיקטיים-חינוכיים או לאומיים-חברתיים. הילד, משפחתו והמעגל החברתי שמסביבו הם הנושאים המרכזיים", כאשר "המשפחה היא בדרך כלל משפחה פתוחה ודמוקרטית" (שם, עמ' 12-13).

משנות השבעים ואילך ניכר כי חלה מגמה של קידום האינדיבידואליזם בספרות הילדים הישראלית, מתוך הקדשת תשומת לב לילד ולצרכיו, ולפרט באשר הוא. מגמה זו הכשירה את הקרקע לצמיחת ספרות הילדים העכשווית בזירה המקומית, המזמנת מפגשים עם פרטים, המייצגים שונות ביחס לנורמה, ומבקשת לחנך לערכי קבלת 'האחר' מתוך הכרה בשונות באופן מכבד.

על פי רגב (1992), חברת הילדים חייבת להתמודד עם חריגים למיניהם מחד גיסא, ומאידך גיסא "חברת המבוגרים שאינה משמשת תמיד דוגמא נאה של קליטת חריגים למיניהם, תובעת דווקא מן הילדים שיעמדו בסטנדרטים קשים, שהם עצמם אינם יכולים, ולעתים אינם רוצים לעמוד בהם" [ההדגשה במקור] (עמ' 161). רגב מבקש לבחון כיצד ספרות הילדים בשנות השבעים והשמונים משקפת את המפגש בין הילד הרגיל לילד החריג ומגיע למסקנה כי יצירות ספרות הילדים מעבירות

מסר כי 'האחר' מתקבל רק במידה שיש לו תכונות חיוביות יוצאות דופן המאזנות את שונותו.²⁰ בהמשך לרגב, אפשר לזהות ניצני עיסוק בייצוגי הילד 'האחר' השונה מן הילד הטיפוסי, בשנות השבעים והשמונים, אולם השונות מצטיירת לעיתים מבישה או מעוררת רחמים. לעומת זאת, ברצוני לציין כי ביצירות עכשוויות בספרות הילדים הישראלית אפשר לזהות מגמה מתפתחת של הכלה והתייחסות לשונות כמאפיין נורמטיבי.

הידידות עם האחר כדורון: "יש לי חבר והוא אחר" כמייצג ניצני שינוי

אין זה פשוט להיות חבר של ילד אוטיסט [...] זה לפעמים / לרצות לעשות משהו פנימי ולא להצליח, / ואז להרגיש נעלבים וכו' (מישורי, 2001, עמ' 42).

"יש לי חבר והוא אחר" (מישורי, 2001) הוא כאמור ספר הילדים הישראלי הראשון העוסק בנושא האוטיות על דרך הסברה ישירה. הספר מיועד לכיתות היסוד המוקדמות וכתבה אותו ד"ר עדנה מישורי, כיום מרצה ומרכזת לימודי ההתמחות באוטיות במכללת לוינסקי, מדריכה ארצית במשרד החינוך בתחום חינוך מיוחד לאוכלוסיות עם לקויות מורכבות וממקימות אלו"ט. מישורי ניהלה במשך שנים רבות את בית הספר "יחדיו" – המוסד החינוכי הראשון בארץ לילדים אוטיסטים, והיא אם לדרור, אוטיסט בתפקוד בינוני.

דרך ההתמודדות הייחודית של מישורי עם האוטיות ניכרת מתוך דבריה; זאת לאחר כברת דרך בעלת משמעות שעברה עם בנה:

בני דרור גדל והיה מילד שמצבו ועתידו מעורפלים לנער, למתבגר ולאדם בוגר החי במסגרת חוץ-ביתית. העתיד שכה חששתי ממנו הוא כבר כאן, והוא אינו אפל כל כך. דרכי הגידול והחינוך שלו היו והם עדיין מסע ארוך של חיפוש והתאמה. אך בצד הקשיים והאכזבות הם הטעימו אותנו בגילויים מרגשים ובהפתעות (מישורי, 2014, עמ' 10).

הספר "יש לי חבר והוא אחר" פותח בהקדמה "לידידי הצעירים ואולי גם למבוגרים שבכם", בתיאור סיפורה האישי של מישורי כאם לילד אוטיסט וכמנהלת בית ספר "יחדיו". מישורי מדגישה את החשיבות שראתה כאשת חינוך העובדת עם אוטיסטים, במפגש בין התלמידים האוטיסטים לילדים "רגילים" "בבית ספר רגיל". מישורי מציינת כי התרשמה מרצונם של "הילדים להבין ולקבל את הילדים האוטיסטים, לשחק איתם ולשתפם" למרות הקושי. במהלך מפגשים אלה, נשאלה מישורי שאלות רבות וביקשה להשיב עליהן "ולו תשובה חלקית" באמצעות הספר. מישורי מציינת כי חברות בין ילדים אוטיסטים לילדים רגילים תיתכן, אף כי לא תתממש בכל מישורי הקשר, ומדגישה את הכישרונות הייחודיים המאפיינים חלק מן האוטיסטים, כגון: "יכולת לצייר, לנגן, לפתור תרגילים מסובכים או לזכור פרטים מיוחדים". היא עוסקת בשונות המאפיינת פרטים על הספקטרום, ומסכמת במאפיין כללי לילדים אוטיסטים: "המשותף לכולם הוא שהם מתקשים להבין אותנו ואת העולם וכולם זקוקים להבנה, לקבלה ולאהבה" (מישורי, 2001, עמ' 3).

ההקדמה מציגה את קשיי התקשורת העומדים לפני הילדים האוטיסטים, קשיי ההבנה של הילדים

20. רגב (1992) מדגים מתוך ספריהם של קרן (1970), עוגן (1981), עמנואל (1981) וחבושי (1987).

הטיפוסיים את הילדים האוטיסטים. מתוך פריסת הקושי הכללי, מתקדם הסיפור ומציג מקרה פרטי. תרגום הקושי המופשט למקרה ספציפי מעניק לתופעה פנים ושם, באמצעות שימוש בפרסונליזציה של הידע כאסטרטגיה נרטיבית.²¹ עלילת הספר מתארת מפגש של ילד ושמו גדי עם ילד אוטיסט ושמו דורון; המפגש מתחיל בהיכרות מקרית בגן המשחקים, ונמשך באמצעות שיח עם אימו של דורון. באמצעות שיח זה נחשפים גדי וקהל הקוראים, למאפייני ההתנהגות האוטיסטית. בפעם הראשונה שנפגש גדי עם דורון הוא מבקש לשחק איתו, אך דורון מכונס בתוך עצמו: הוא "אינו מִשְׁתַּתֵּף" בפעילות המשחקית, "יוֹשֵׁב בְּאַרְגֵּז הַחֹל וְלֹא מְבִיט בְּגָדֵי וּבְחֻבֵּרִים שֶׁלּוֹ" ועוסק בפעולה חזרתית: התבוננות ממושכת בחול ה"נֶשֶׁפֶּה מִבֵּין אֲצִבְעוֹתָיו". דורון אינו עונה כשנשאל לשמו וחוזר חזרה אקוללית, כמו הד, ²² על הפנייה הוורבלית אליו: "אַתָּה רוֹצֵה לְשַׁחֵק אִתָּנוּ?...". גדי נעלב בתחילה, אך לאחר התייעצות עם בני משפחתו, מחליט לנסות שוב. לבסוף, משאינו נענה בשנית, הוא פונה אל אימו של דורון, ומזמין אותו באמצעותה לשחק עם ילדי השכונה. לפיכך, האם משמשת מתווכת, המפגישה את גדי וגם אותנו, הקוראים, עם מידע על מאפייני הילד האוטיסט.²³

אָמָּא שֶׁל דּוֹרוֹן הִבִּיטָה בְּגָדֵי בְּמִטָּה עֲצוּב וְאָמְרָה: / "תּוֹדֶה לָּךְ וְלַחֲבָרִים הַנֶּחֱמָדִים שֶׁלָּךְ, / אָבֵל דּוֹרוֹן לֹא יָכוֹל לְשַׁחֵק אִתָּכֶם, / וְגַם קָשָׁה לוֹ מְאֹד לְדַבֵּר אִתָּכֶם, / כִּי דּוֹרוֹן הוּא יֶלֶד אוֹטִיִּסְט" (מישורי, 2001, עמ' 16).

תגובתה הראשונית של האם מאופיינת בנימה של עצב. עם זאת, אני מסכימה עם דברי ברץ (2003) כי:

האמירה בספר אינה פאתטית, משום שדורון אינו מוצג כמי שמבקש רחמים או כמי שזקוק לחסדי החברה; דורון שקוע בבועת החיים שלו, כדרכם של ילדים אוטיסטים, ואילו הזולת הוא הכואב את כאבו. לכן אמירתה של הכותבת שהיא גם אֵם, היא ישירה, אינה מזמינה רחמים, אלא אהבה והבנת צרכיו של דורון, שהוא במקרה זה "האחר" המייצג את כלל אוכלוסיית האוטיסטים (שם, עמ' 47).

אכן, האמירה בספר אינה פתטית, רוח של עצב נושבת ממנה, עצבות הזולת, אך יש בה הבטחה לשינוי: יש אפשרות ליצור קשר עם הילד האוטיסט, בתנאי שמקבלים את מגבלות הקשר:

21. המושג "פרסונליזציה של הידע" שאול מתחום חקר נושא חינוך לרב-תרבותיות; על פי תדמור (2003), החוקרים וורזל (Wurzel, 1988) וולצר (Walzer, 1995) ממליצים על חינוך לרב-תרבותיות באמצעות "עיסוק בחומרי למידה הנוגעים לפן הרגשי-אנושי המשותף לכל התרבויות והמעניקים גם ללומד משמעות אישית" (עמ' 179). כאן הגשר בין האני לאחר נמתח במתן שם ופנים למאפייני האחרות, ובהסתייעות בתכונות משותפות בין הגדרת האני הטיפוסי, המאפיין את קהל היעד, ובין האחר. באותה מידה נראה כי ספרי ילדים העכשוויים הכוללים ייצוגי אוטיזם, מעניקים פנים ושמות לידע, ואף מקשרים את הילד האוטיסט עם פעילויות שהן חלק מעולמו של הילד הטיפוסי, כגון נגינה, ציור, הרכבת פזלים ועוד.

22. אקולליה היא "חזרה אוטומטית על מילותיו של אדם אחר המאופיינת בהיעדר תקשורתיות והיעדר מותאמות לסיטואציה" (בטיפולנט, 2016).

23. ס'צ'רדוטי (2013) מפתה במחקרה סוגי מפגשים בין הילד הרגיל לילד עם הצרכים המיוחדים בספרות הישראלית העכשווית, ומיקמה את ספרה של מישורי בקטגוריה שהיא מגדירה "מפגש 'אני-אתה': מצב כפוי של 'אין ברירה'". בקבוצה זו כוללת ס'צ'רדוטי יצירות שבהן מתקיים מפגש "שמקורו במציאות כפויה, זו שאינה ניתנת לשינוי" (עמ' 143). לטענת ס'צ'רדוטי: "יצירות אלה [...] ממרכזות את נקודת מבטו של הילד 'הטיפוסי' ואת אופן התמודדותו עם המציאות הנכפית עליו" (עמ' 143). על פי עלילת הספר, המפגש בין גדי לדורון נערך ביוזמתו ובאמצעו של גדי, הילד הטיפוסי, ועל כן אפשר לשייך את היצירה לקטגוריה מסוג אחר, שאינה מדגישה בהכרח את תכונת המפגש ככפוי.

כְּדִי לְהִיט חֶבֶר שֶׁל דּוֹרוֹן / צָרִיף לְהַשְׁתַּדֵּל לְהִבִּין / מָה הוּא מְרָגִישׁ / גַּם אִם אֵינִי מִצְלִיחַ /
לוֹמֵר זֹאת בְּמֵלִים. / לְפַעֲמִים צָרִיף לְנוֹתֵר / עַל מָה שְׂרוֹצִים לַעֲשׂוֹת, / וּלְהַשְׁתַּמֵּךְ אֹתוֹ רַק
בְּדִבְרִים שְׁשׁוּבוּכִים לוֹ (שם, עמ' 44).

תפיסת העולם המוצגת בספר היא ריאליסטית מאוד: קיימת הכרה ברורה בקושי לקיים קשר חברי עם ילד אוטיסט: "לְפַעֲמִים בְּאֶמֶת קוֹשֶׁה לְהִיט בְּחִבְרָתוֹ שֶׁל דּוֹרוֹן" (שם, עמ' 40), ואף דיון בפער המתעתע בין מראהו הרגיל ויכולותיו של הילד האוטיסט בתחומים מסוימים, ובין קשייו המשמעותיים בתחום התקשורת:

דּוֹרוֹן שְׁלָנוּ, כְּמוֹ הַרְבֵּה יְלָדִים אוֹטִיסְטִים, / נִרְאֶה רָגִיל כְּמוֹ כָּל הַיְלָדִים, / הוּא יוֹדֵעַ לְלַכֵּת,
לְרוֹץ וּלְקַפֵּץ, / לְטַפֵּס עַל סֵלָם וּלְהַשְׁתַּמֵּשׁ בְּכָל הַמִּתְקָנִים, / בְּגֵן הַשְּׁעִשׁוּעִים – וְאַפְלוֹ לַעֲבֹד
בַּמִּתְשָׁב. / הוּא מְאוֹד אוֹהֵב מוּזִיקָה, / וְיִכָּל אֶפְלוֹ לִנְגֵן קֶצֶת [...] אָכֵל מָה שֶׁמְאוֹד מְאוֹד קוֹשֶׁה
לוֹ / אֵלֶּה דְּוָקָה הַדְּבָרִים שֶׁנִּרְאִים לָהּ / וְלַחֲבֵרִים שֶׁלָּהּ פְּשׁוּטִים כָּל כֶּה: / הוּא לֹא יוֹדֵעַ לְשַׁחֵק
עִם יְלָדִים, / הוּא לֹא יוֹדֵעַ לְהִסְבִּיר מָה הוּא רוֹצֶה, / וְאַפְלוֹ לֹא לְהַגִּיד אִם מְשֻׁהוּ כּוֹאֵב לוֹ, /
אוֹ אִם עֲצוּב לוֹ (שם, עמ' 18-22).

ההצלחה להיות חבר לילד אוטיסט מצטיירת בספר כסימן לבגרות וליכולת להיות "חֶבֶר אֲמֵתִי" (שם, עמ' 48). היכולת להכיר במגבלות, אך גם ביכולות של הילד האוטיסט משתקפת כתובנה מעמיקה שיש בה תנאי מקדים לחברות. בהמשך להצגת יכולותיהם של חלק מן האוטיסטים בהקדמה לספר ואף בטקסט הסיפורי, הרי שהמלל מלווה לכל אורכו ב"איורים פרי מכחולם של הדיירים האוטיסטים בכפר עופרים" (שם, עמ' 3).

כפי שציינה בן ישראל (2010), "קודם היו הציורים, ויהודית פירסטטר מדריכת הציירים והיועצת האומנותית של הספר, בחרה והתאימה אותם ברגישות רבה, לטקסט". בין השאר היא מציינת כי עצם הדבר שהאיור קדם לטקסט, מביא לידי ביטול הקשר, הרצף וההמשכיות שבין האיורים ובין איור למלל בספר: "לא [ב]סטייה קלה פה ושם, אלא [תוך] ביטול, מיגור מוחלט. גדי, דורון ואימו משתנים מדף לדף." בשל כך טוענת בן ישראל (שם) כי:

**הדיאלוג שנוצר בין הסיפור הלינארי וההגייוני לרצף האיורים הוא הד של הדיאלוג
החסר והמשובש וגם המפרה המרתק – בין העולם של רוב האנשים לבין העולם
האוטיסטי.** זה מציל את הספר משטיחות דידקטית ומוסיף לרירות, מסתורין, מלנכוליה,
כאב [ההדגשה במקור].

ברצוני להוסיף נדבך על קריאתה הרגישה של בן ישראל (2010) ולציין כי הפער וחוסר העקיבות של האיורים מביאים את הקורא לידי תחושה של קושי בפענוח ההיצג החזותי והקשרו לטקסט, דבר המאפשר לקורא 'הטיפוס' לחוש אורח לרגע בעולמו של האדם האוטיסט. נוסף על כך, לצד תחושות אלה מבטאים הציורים באופן חד-משמעי את יכולתם המוכחת של אנשים אוטיסטים ליצור, לתרום לחברה ולקיים עם הזולת דיאלוג בדרכים רבות, בתנאי שמתקיימת פתיחות לקבל דרכי תקשורת מגוונות, שמקצתן ניכרות במשיחות מכחול ססגוניות ובציורים בעלי עומק רב-גוני.

“על הדבש ועל העוקץ, על המר והמתוק”²⁴:

“אח מיוחד” ו”יש לי אח מיוחד” כספרים המשמיעים את קולם של אחאים לאוטיסטים

הוא לא עצוב! [...] / לפעמים אני עצובה, ואפילו קצת פועקט, / רואה את חברי שלי עם אחיה משחקת, / גם אני רוצה שאחי יהיה רגיל, שיגיד, / שישחק איתי, שיהיה לי חבר (אריאל, 2015, עמ' 12, 16).

“אחים ואחיות של ילדים עם צרכים מיוחדים שותפים לדאגות רבות [...] שהוריהם מתנסים בהן. ובנוסף לכך חווים בעיות מיוחדות להם”, מציינת הפסיכולוגית תמר מרינגר (2003). היא מונה כמה דאגות הייחודיות לאוכלוסייה זו: א. צורך מתמיד במידע על מאפייני האוטיזם; ב. בידוד הנוצר מהיעדר מידע שניתן לבני משפחה אחרים, או מניעת גישה לבני גילם “השותפים לרגשותיהם האמביוולנטיים בקשר לאחיהם”; ג. רגשות אשמה הנובעים מראיית עצמם אחראיים למצב האח האוטיסט, או תחושת אשם שהם שונים מאחיהם; ד. רגשי תרעומת על כך שמוקד תשומת הלב במשפחה נסוב על האח האוטיסט ומותרת לו התנהגות “שאינה מותרת לבני משפחה אחרים”; ה. “לחץ להגיע להישגים גבוהים בלימודים, ספורט או התנהגות”; ו. נחיצות להיענות לדרישות מוגברות לסייע בטיפול; ז. דאגה לעתידם ולעתיד אחיהם; ח. בושח וחשש מנידוי חברתי בשל ההתנהגות השונה של האח האוטיסט.

שלושת הספרים שיוצגו להלן נוגעים ליחסי אחאים לילדים אוטיסטים עם משפחתם ועם סביבתם. בחרתי לערוך חלוקה פנימית בין הספרים כיוון שהספרים “אח מיוחד” ו”יש לי אח מיוחד” חולקים מאפיינים דומים ומיועדים לקוראים בגיל הרך ועד כיתות היסוד המוקדמות (א'-ב') ובשניהם ניכרת הדואליות שמייצרים החיים לצד אח אוטיסט, ואף ההשפעה המורכבת שיש לשונות זו על אחאים לילדים אוטיסטים. לעומת זאת, הספר “שונה כמו כולם” (אושר, 2015), ממקד את תשומת הלב בחיי החברה של האח לילד עם הצרכים המיוחדים, מתוך מיקוד ההסברה מעמדה אחרת, עמדה של קבלה והכלה כאשר נקודת המוצא היא כי גורם השונות הוא מאפיין כללי וטיפוסי לכל אדם בחברה: יש שונים יותר ויש שונים פחות, אך בסך הכול השונות היא רכיב חברתי לגיטימי.

הספר “אח מיוחד” (ברץ-ריקס, 2015) מתאר בגוף שלישי את סיפורה של גילי, אחות לילד מיוחד. מלכתחילה מודגש כי אח זה זקוק להשגחה, וכי על אף המידע שהוא גדול ממנה, אין הדבר כך מבחינה התנהגותית. אף על פי שניחן ביכולות יוצאות דופן בתחומים מסוימים (מתמטיקה, התמצאות במפות, הרכבת פזלים מרובי חלקים), הרי ש”אי-אפשר להשאיר אותו אף פעם לבד” (שם, עמ' 9). גילי משלמת מחיר על כך שאחיה מצטרף אליה תדיר. לעיתים התנהגותו משונה ולא צפויה: “לעיתים הוא צועק ועושה קולות” (שם, עמ' 14), וזו אף משפיעה על התנהגותם של הוריה ומסיטה את תשומת הלב אליו, גם באירועים עיקריים בעלי חשיבות רבה עבור גילי. הדבר ניכר בספר בעמודי האמצע המתארים את יום ההולדת של גילי: בדף אחד מאוירת גילי העומדת ליד עוגת יום הולדת גדולה, מוקפת בחברים, בעוד בדף הסמוך לו ניצבים ההורים הנאלצים להתמודד עם האח הבורח, ואינם פנויים לצלם את בתם ולשמוח בשמחתה. הוויתור המתמשך של גילי לאחיה ניכר אף בזמן

24. הציטוט מתוך שירה של נעמי שמר: “על כל אלה” (1980).

המשחק המשותף שבמהלכו שובר האח צעצועים ו"חֵיב לְנֶצֶחַ" בדרך כלל; בקבלת סדר היום הקבוע שנכפה עליה בשל צרכיו המיוחדים של אחיה: "הַכֹּל אֶצְלוֹ תָּמִיד חֵיב לְהִיּוֹת לְפִי סֶדֶר קְבוּעַ, / וְהָאֶל מְגֵשׁ לְפִי יְמוֹת הַשְּׁבוּעַ" (שם, עמ' 20-22). מעבר לכך, נתח רב מזמנה של האם מוקדש לאח, וגילי חייבת לקבל זאת כעובדה מוגמרת. בסיום הספר מודגשת האהבה הרבה שרוחשת גילי לאחיה, לצד הקושי והתובנה כי חיים במחיצת אח מיוחד יש בהם תפקיד, שכן על גילי לשמש "פֶּה, אֲזָנִים וְעֵינַיִם" לאח שיוסיף לאהוב אותה כל חייו, אך לא יוכל להביע זאת במילים (שם, עמ' 28).

הספר מבקש להדגיש את הנטל הרב שנושאים על כתפיהם אחאים לילדים אוטיסטים, ומתוך עלילתו נובעת הנחיצות להסב את תשומת הלב אל קבוצה זו ברמה המשפחתית והחברתית. כמו כן, עולה מן הספר חשיבות הקדשת מחשבה מודעת ברמה המשפחתית לצורכיהם של אחים ואחיות לילדים אוטיסטים מבחינה חברתית ואישית. הספר "אח מיוחד" מציף את מורכבות החיים המאפיינת את שגרת יומם של אחאים לילדים אוטיסטים: הקושי והאתגר אכן ניכרים בעלילת הספר, כמו המחיר שמשלמים אחאים לילדים אוטיסטים, אך לצידם ניכר אף אורח חיים של משחק, חברות ואהבה.

גם בעלילת הספר "יש לי אח מיוחד" (אריאל, 2015), מופיעה דמותה של אחות קטנה המתמודדת עם חוויית החיים לצד אח גדול אוטיסט. בשונה מהספר "אח מיוחד" המתאר את מהלך האירועים בגוף שלישי, הרי שעלילת הספר "יש לי אח מיוחד" מתוארת בגוף ראשון באמצעות קולה של האחות, מיקה, והספר מושתת על דיאלוג בין האם לבת. מיקה מנסה להבין את התנהגותה השונה מן הרגיל של אחיה הגדול, ושואלת את האם, בנימה ילדית, תמימה ותוהה, למה אחיה אינו מדבר איתה או משחק איתה, ומדוע למרות גילו הבוגר, יש דברים שהוא אינו מסוגל לעשות. השיח המתפתח בין הבת לאם מאופיין בכנות, ובנכונותה הסבלנית של האם לענות על שאלות בתה.

בדומה לספר "יש לי חבר והוא אחר", גם בספר זה משמשת האם מתווכת, ובאמצעות השיח עמה, מתוודעת דמות ילדית בספר ואף קהל הקוראים, למאפייני האוטיות:

יֵשׁ כָּל מִינֵי יִלְדִים מְיֻחָדִים / [...] כָּאֵלּוּ שֶׁקָּשָׁה לָהֶם לָלֶכֶת, אֲחוּרָה אוֹ קְדִימָה. / [...] וְיֵשׁ יִלְדִים שֶׁקָּשָׁה לָהֶם לָרְאוֹת, / אוֹ שְׂאִינָם שׁוֹמְעִים. / וְיֵשׁ יִלְדִים כְּמוֹ אֲחִיךָ [...] / אֵת מֶה שֶׁמְיֻחָד בָּהֶם – לֹא רוֹאִים. / מְתַפְלָלוֹת לָהֶם הַמְּלִים, / וְקָשָׁה לָהֶם לִשְׁחַק עִם הַיִּלְדִים (שם, עמ' 9-10).

בהמשך השיחה תוהה מיקה האם העובדה שלאחיה קשה לדבר ולשחק כמו כולם גורמת לו לעצבות, והאם בתגובה לשאלתה מציעה לה להתבונן באח; באמצעות מבטן של האם ובתה וקולן הרגיש, אנו צופים בדמות האח ה"מְאֻזֵּן לְשִׁירִים, קוֹפֵץ גְּבוּהָ גְבוּהָ כָּאֵלּוּ מְנֹסָה לְהִגִּיעַ לְעֵנִים, צוֹחֵק בְּצָחוֹק מְתַגַּלְגֵּל עַד הַשְּׁמַיִם, וּמוֹחָא חֲזָק חֲזָק פְּפִים". לנוכח זאת, מסיקה מיקה בנחרצות: "לא, הוא לא עֲצוּב!" (שם, עמ' 12). הקשיים בתקשורת עם הסביבה אינם מעיבים על יכולתו של אחיה להיות מאושר ולשמוח בחייו ובעולמו. התסכול והעצבות הם לעיתים מנת חלקו של הזולת, מנת חלקה של מיקה שאינה יכולה להשתתף במשחק ובלימוד שנערכים במהלך הטיפולים שעובר האח, ואינה יכולה לשוחח או לשחק עם אחיה:

לְפַעְמִים אֲנִי עֲצוּבָה, וְאֶפְלוּ קֶצֶת כּוֹעֵסֶת / רוֹאָה אֶת חֲבֵרָה שְׁלִי עִם אֲחִיהָ מְשַׁחֵקֶת / גַּם אֲנִי רוֹצֶה שְׂאִי יִהְיֶה רָגִיל, שְׂיִדְבֵּר, / שְׂיִשְׁחַק אִתִּי, שְׂיִהְיֶה לִי חֲבֵר (שם, עמ' 16).

במהלך הספר עוברת מיקה, באמצעות שיח והתנסות, תהליך של התבוננות באחיה המיוחד ובחייה,

כאחות לילד אוטיסט, לצד ההתבוננות חל עימות עם המציאות: על גווניה המכאיבים והאזהבים וזו מתגלית כרבת פנים. אכן החיים לצד אח אוטיסט הם מאתגרים ומורכבים, אך הם לא בהכרח חד-גוניים, קודרים, עצובים, שכן לעיתים מאירים רגעים של יחד, של צחוק ומבט מצדו של האח וצובעים את המציאות בגוון אחר: "אָבֶל אַז הוּא צוֹחֵק אֵלַי, / וְאֲנִי מְחַיֶּכֶת" (שם, עמ' 19), וכאשר אלה מלווים בחיזוק הורי, הרי שהחווייה המאתגרת של חיים לצד אח אוטיסט הופכת להיות לעיתים אף מעצימה:

וְאֵמָּא מְחַבֶּקֶת אוֹתִי חֶזֶק / וְלוֹחֶשֶׁת: "זֶה שֵׁשׁ לָךְ אֶחָ מִיָּחָד / [...] עוֹשֶׂה גַם אוֹתָךְ – / הֶרְבֵּה יוֹתֵר מִיָּחָד." (שם, עמ' 19).

על פי סצ'רדוטי (2013, עמ' 143-144), יש פער בין ה"אופן החיובי" שבו מציגה מיקה את אחיה לפני הקוראים, לבין "המציאות הפנים-טקסטואלית", שבמהלכה מתמודדת מיקה עם השוני וההכרעה "שנכפף" עליה. לדעתי, פער זה מצטרף להיבטים אחרים בספר, שבהם מתקיים סוג של דיסוננס בין רבדים למיניהם, כמו הפער שנוצר בבחירה לייצג את השיח האנושי בין בני המשפחה בספר באמצעות דמויות מאוירות של בעלי חיים: משפחת חיפושיות. איוריה של יעל קמחי אינם חופפים במישרין לשיח האנושי המתנהל בספר, ומציגים קבוצה חיים אחרת שבמציאות אינה מצליחה לקיים תקשורת מילולית עם הקבוצה שהיא מייצגת. פער זה בין מלל לאיור עשוי להתפרש כבעל הקשר מטפורי לשונות ולפערים בין האח לאחות בעלילת הספר. כמו כן בתחילת הדפדוף בספר, הפער שבין המייצג למיוצג דורש מהקורא להיות אקטיבי יותר ביצירת ההקשרים, וגורם לו לחוות בעוצמה את השונות וההבדל, ולהיות לרגע בנעליו של האחר המתקשה בפענוח וביצירת הקשרים.

השונות כאפיון נורמטיבי

"שונה כמו כולם" מותח את גבולות הספקטרום

הכל מִיָּחָד, וְשׁוֹם דָּבָר לֹא מִיָּחָד [...] אֲמָה יָכוֹל לִהְיוֹת מִי שֶׁבָּא לָךְ [...] אֶפְשָׁר לְעֲשׂוֹת דְּבָרִים מְיֻזָּרִים, אֶפְשָׁר לְהִרְאוֹת אֲחֵר [...] וְזֶה בְּסֵדֶר ... (אושר, 2015, ללא עימוד).²⁵

בדומה לשני הספרים "אח מיוחד" ו"יש לי אח מיוחד", גם הספר "שונה כמו כולם" מתמקד במשפחה שבה אחד מן האחים הוא ילד אוטיסט. בשונה מן היצירות הקודמות, בספר זה ההתוודעות למאפייני האוטיזם נערכת לאחר שיח המתפתח בין חבר חדש מכיתתו של האח הרגיל שמגיע לראשונה לבית המשפחה, ונפגש אף עם האח האוטיסט. בכך, למעשה, מתרחב מעגל ההסברה ונוגע בהיבט החברתי המאפיין את חייהם של אחאים לילדים אוטיסטים שעשויים להיקלע לעיתים למצב של אי הבנה, דחייה או הדרה בשל מורכבות מצבם המשפחתי.

הספר "שונה כמו כולם" מעוצב במתכונת של סיפור מסגרת: עלילה סיפורית הכוללת סיפור פנימי וחיצוני, המקיימים ביניהם רשת קשרים בעלי משמעות מרובדת. בסיפור החיצוני אנו מתוודעים לקושי חברתי על רקע מעבר מגורים: המספר הוא דני, תלמיד בכיתה ג', חדש בסביבת מגוריו, ומתאר בתחילת העלילה את מעבר משפחתו מתל-אביב שבמרכז הארץ לכפר הוורדים, יישוב כפרי

25. הציטוטים יובאו בהמשך ללא ציון עמוד.

בצפון. מעבר זה, מעצם טיבו, מזמן קשיי התאקלמות חברתיים: "בבית הספר פחות נחמד – אני הרי הקדש של פתה ג', ורב הילדים לא ממש מתקשים אלי". את קשיי המעבר מאירה חברות חדשה עם בן כיתה, שחר: שחר מגיע לבקר את דני ואף מזמין אותו לבקר אצלו.

טרם ביקורו של דני בביתו של שחר, הוא נחשף לשמועות לא ברורות על שונות המאפינת את אחיו של שחר: "כמה ילדים מהפכה, ששמעו שאני הולך אל שחר, ספרו לי שיש לו אף, קצת אחר". הילדים לא יודעים להסביר בדיוק מה מקור אחרותו של האח ומאפיניו: "יש לו איזה משהו, אוילי פגור, הוא לא כמו כלם". השמועות מעוררות חשש בליבו של דני, אך הוא מחליט "שאם שחר מרגיש נוח להזמין אותי, הוא אינו מתכוון לסרב.

מנקודה זו בעלילה נפתח הסיפור הפנימי הממוקד בביקור בביתו של שחר ובמפגש עם אחיו האוטיסט, ארז. עם כניסתו לסלון בבית המארח מבחין דני ב"ילד קטן ומתלחל, ממש חמוד". הילד עומד מול הטלוויזיה ומניע את ידי תנועות מוזרות: "כאלו הוא מכריג משהו בלתי נראה או אומר ש'לום לאיזה חבר דמיוני'". כאשר דני מנסה לברר מה פשר הדבר ומזכיר אף את השמועות הקיימות בכיתה: "ילדים מהפכה אמרו לי שהוא לא בסדר, אז רציתי לדעת מה יש לו", עונה שחר בפשטות ובטבעיות: "אההה, הבנתי. יש לו בסך הכל אוטיזם". בשיח המתנהל בין דני לשחר, הכולל שאלות ותשובות, חל תהליך הסברתי רב-שלבי המשקף אסטרטגיה נרטיבית של מיגור הבורות והעשרת הידע על האוטיות, המסתיים בהתקרבות לאחר, מתוך מתן לגיטימציה להתנהגותו השונה.

נקודת ההנחה שממנה נפתחת ההסברה בספר זה, היא הכרה בשונות המאפינת את האוטיות והצגת מאפייני החיים האוטיסטיים הזכאים לקיום מכבד. כך, למשל, כאשר דני שואל האם "אוטיזם זה מה שיש לאלה שרוצים רק להיות לבד ולא מעניין אותם כלום?", שחר עונה:

מי שיש לו אוטיזם יש לו עולם אחר, תכונות שונות. המוח שלו עובד אחרת, הוא תמיד מגיב לפי מה שהוא מרגיש והוא דווקא פן אוהב להיות בחדרה, רק תלוי איזו חברה. ויש לו הרבה דברים שמעניינים אותו. ארז למשל אוהב לטפס.

בהמשך דבריו מפרוץ שחר תפיסה שגויה אחרת ובתשובה על שאלתו של דני: "אתה מכיר עוד אוטיסטים? הם כלם כאלה?" מדגיש שחר כי לא כל האוטיסטים זהים בהתנהגותם, ולמעשה מכון בתשובתו לתפיסת האוטיות כספקטרום, כקשת רחבה הכוללת מאפיינים מגוונים ופרטים בעלי אפיון ייחודי, החולקים ביניהם כמה מאפיינים משותפים. בהמשך, כאשר נשאל שחר: "אז מה הקטע של האוטיות הנה?" הוא מנתב שוב את דני, ועימו את קהל הקוראים, אל תפיסת האוטיות כספקטרום:

אין קטע אחד, יש דברים שונים אצל אוטיסטים, ויש דברים דומים. לפי מה שאמא שלי הסבירה לי, הם לא כל כך אוהבים לדבר, אבל חלקם מדברים בלי בעיה. ארז למשל לא מדבר. אבל לא כלם ככה.

בנקודה זו מוסיף שחר ומזכיר אמצעי תקשורת תומכת חלופית (תת"ח) שבאמצעותם מתקשר אחיו שאינו מסוגל לדבר:

הוא מדבר בסימנים, או שהוא משתמש באייפד [...] יש לו אפליקציה קולית שמאפשרת לו לחצץ על תמונות ולהשמיע את המלה שהוא בחר.

דני אף מוזמן לנסות ולתקשר עם ארז באמצעות האפליקציה הקולית באייפד. לאחר מכן, כאשר

נשאל שחר על פשר התנועה התמידית שמבצע ארו בידיו, הוא עונה:

קוראים לזה נפנוף. הרבה אוטיסטים מנפנפים. אמא שלי הסבירה שזה עוזר להם לחשב, להרגע. לפעמים ארו רץ במעגלים תוך כדי נפנוף או קופץ על קצות האצבעות – זה גם משהו שהרבה אוטיסטים עושים. זה פשוט נעים להם ככה.

בעקבות זאת, פונה שחר לדני ושואל: "רוצה גם לנסות?". כאשר דני מוחה: "שחר, זה לא מצחיק. אני לא אוטיסט". עונה שחר שגם הוא לא, אך מציין שלפעמים הם "עושים בבית מסכת נפנופים. כלם ביחד מנפנפים ורצים במעגל. זה ממש כיף". בשלב זה, העלילה מגיעה לשיא אקסטטי-תנועתי-תקשורתי: הילדים יוצרים מעגל מנפנפים, דני נסחף אחר הדינמיות שבתנועה, ושוכח את עצמו: "עצמתי עיניים, צחקתי והרגשתי כאלו אט אט רגלי מתנתקות מהרצפה ואני עף". כאשר הוא מנסה להבין היכן הוא ונענה "בארץ הנפנופים", דני מנסה לעמוד על טיבה של ארץ שונה זו ושואל מה מיוחד בה. דני זוכה למענה מפתיע מארו:

הכל מיוחד, ושום דבר לא מיוחד [...] אתה יכול להיות מי שבא לך [...] אפשר לעשות דברים מוזרים, אפשר להראות אחר [...] וזה בסדר [...] בארץ הנפנופים אף אחד לא מתרגש מהתנהגויות משונות, כי כלם מתנהגים באופן שונה.

באמירה זו מטשטש ארו את הפערים המושגיים בין שונה לנורמטיבי: בארץ הנפנופים השונות היא אפשרית, היא לגיטימית ו"כל אחד מיוחד בדרכו ובצורתו". כאשר דני תמה על כך שארו מדבר, שכן שחר סיפר לו שארו לא מדבר אלא מתקשר באמצעי תקשורת חלופית, מסביר ארו כי בארץ הנפנופים אפשר להבין ולשמוע אותו בהעדר דיבור, כיוון שהנפנופים "מתרגמים [...] למלים" בראשו של דני. אם כן, ארץ הנפנופים מייצגת מרחב שבו מתחוללת תקשורת מסוג אחר, תקשורת המאפיינת את המרחב האוטיסטי שבו "כל אחד צריך להרגיש שזה בסדר להיות מי שהוא". כאשר דני נשבה בקסמי ארץ הנפנופים ומצר על כך שמרחב כזה לא קיים במציאות, מנחם אותו ארו: "זה עוד יכל לקרות. אתה צריך להאמין בעצמך, להיות מי שאתה. בסוף כלם יבינו שיותר נעים ככה". באפיוודה זו מצליחה אושר (2015) לעצב טקסט שמשמש תיבת תהודה להשמעת קולו של 'האחר' האוטיסטי: טקסט שיש בו מרחב מכיל ומעצים, המרחיב את גבולות השונות ומאפשר מקום לתקשורת אחר, להווייה אחרת. יתרה מזו, במהלך אפיוודה זו נרקם חלום וחזון שבעתיד הלא-רחוק, המרחב המציאותי הנורמטיבי יתרחב ויממש בהווייתו אפשרות להכלת 'האחר' מתוך הכרה בייחודיותו ובלגיטימיות הווייתו.

בסיום אפיוודה זו מסתיים אף הסיפור הפנימי: אימו של דני מגיעה לאסוף אותו מבית חברו ומגלה כי בנה חש בנוח בבית המארח ואף חרג ממנהגו והסכים לאכול ארוחת ערב. כאשר היא מבקשת לדעת את הסיבה לשינוי, עונה לה דני:

אני חושב שהרגשתי כאן נוח [...] אולי בגלל שאצל שחר כלם קצת שונים וזה בסדר להיות שונה, זה בכלל לא מפחיד או מזר. אז גם אני הרשיתי לעצמי להיות מי שאני.

יד הפלא – קסם של חבר: להושיט יד לחברות מסוג אחר

איזה ילד מוזר – הוא יכול להיות חד, חכם וחלק כמו ספין יפנית, והוא יכול להיות תמים ואטום כמו קפסלת פח (זוהר, 2006, עמ' 117).

הספר "יד הפלא – קסם של חבר", הוא ספר רביעי בסדרת "יד הפלא" המיועדת לכיתות היסוד המתקדמות (ד'-ו'). במהלך סדרה זו יצרה הסופרת, זוהר אביב, גיבור בשם רן: ילד שמנמן, הלומד בבית ספר יסודי. לעיתים הוא מודר מחברת הילדים וסופג קיתונות דעג בשל משקלו. באחד הימים מגלה רן, להפתעתו, כי ניתן בכוחות על-טבעיים האצורים ביד ימינו. באמצעות כוחות אלה מנסה רן לעזור לילדים כדי לרכוש חברים. ניסיונות אלה מובילים אותו להרפתקאות מגוונות שבמהלכן הוא חווה חוויות מרגשות ולומד על הכוח הטמון ביחיד ובאפשרות תרומתו לחברה. בספר "יד הפלא – קסם של חבר" מתוודע רן לילד חדש בשם דניאל, המגיע לכיתתו. אומנם דניאל נראה ונשמע בתחילה ככל הילדים, אך מהר מאוד מתגלה כי הוא שונה, כיוון שהוא אוטיסט. דניאל משולב במערכת החינוך הרגילה, וכך ביום הראשון לבואו לכיתה, מסבירה מתאמת השילוב שלו את ההבדלים בינו לשאר הילדים:

דניאל מאוד מכשך, חכם, מנגן, שר, מצייר, אכל יש לו קשי מאוד מיוחד [...] [כיון שהוא] לא מבין את שפת הדיקסונים בין אנשים [...] מבחין דניאל נראה לגמרי רגיל, אכל כשמוצאים אותו, לפעמים הוא לא מבין את הפונה המדיקת של הדברים [...] למשל, אם תצחקו אותו, הוא יחשב שאתם צוחקים עליו. אם תרימו מעט את הקול, הוא יחשב שאתם צועקים עליו... [ההדגשה במקור] (שם, עמ' 11-13).

דמותו של דניאל עוצבה בהשראת דניאל עמית, ילד עם אוטיזם בתפקוד גבוה, שכתב מכתב לסופרת זוהר אביב, ובו פנה לרן, עימו הזדהה בשל היחס העוין של שאר הילדים כלפיו בגלל משקלו. בתחילה אביב השיבה לדניאל בשם רן ולאחר מכן בשמה, ומתוך הקשר שנוצר ביניהם למדה על עולמו "הפנימי המורכב", והחליטה לשלב באחד מספרי הסדרה "דמות של ילד עם אוטיזם", ש"על פי בקשתו של דניאל" אף נקרא בשמו (שם, עמ' 136). דניאל היה שותף פעיל בכתיבת הספר ואף "עזר [...] לחשב על תפניות בספור, על דרךמה ומתח" (עמ' 137).

במהלך הספר עוברים רן ודניאל הרפתקאות, כאשר הם מתמודדים עם התנהגותו העוינת והאלימה של אליאב, אחד מילדי הכיתה, המתנכל לרן תדיר ומבקש לפצח את סוד כוחותיו העל-טבעיים. רן ודניאל מגלים כי אליאב גנב אבן מגנטית ויקרת ערך מהמוזאון הימי בחיפה לשם זכייה בפרס כספי המובטח למשיב אותה לבעליה. כוונותיו הזדוניות של אליאב משתנות עם רצונו להפיל את המורה רינה בגניבה, בתגובה על הערותיה התדירות כלפי התנהגותו. בסופו של דבר, רן ודניאל מצליחים לחשוף את אליאב ואף לשמור על סודו של רן, וזאת מתוך התמודדות מתמשכת עם אתגרי התקשורת שמזמן הקשר ביניהם.

ייחודו של ספר זה הוא בהצגת גיבור אוטיסט המשתתף בעלילה במידה רבה. אף בספר זה, כמו בספר "שונה כמו כולם", יש שימוש רב במושג ספקטרום האוטיזם הכולל דרגות תפקוד לסוגיהן, מתוך התמקדות בגיבור אוטיסט בתפקוד גבוה ובשילובו בחברת הילדים הטיפוסית. מתוך הספר עולה כי חברות של ילד טיפוסי עם ילד אוטיסט אכן מזמנת קשיי תקשורת ותסכול, אולם לצד אלה, עשויים להתקיים אף רגעי קסם של הבנה ושותפות. הפרק האחרון בספר מציג את השונות כמאפיין

נורמטיבי. כך, כאשר מתגלה שונותו של אליאב והוא בתגובה מאשים את רן ודניאל יוצאי הדופן: "כל החברים שלי עוזבים אותי, והכל בגלל החיזורים" (זוהר, 2006, עמ' 127), הרי שלא רק המחנכת עומדת לצידם, אלא כל אחד ואחת מילדי הכיתה מפגינים שותפות והזדהות בעצם וידיי על השונות שמבדילה אותם מן הכלל. לבסוף, עם בוא אימו של אליאב, מתגלה המידע כי לאליאב יש אח עם תסמונת דאון, ששימש בעבורו מקור לתסכול ולבושה: "זה לא אף שלי, הוא לא דומה לי בקלל [...] הוא מוֹנֵר, הוא יצור מְכֻכָּב אֲחֵר" (עמ' 131). מתשובתה של רינה, המחנכת, אפשר להסיק כי המסר העיקרי בספר הוא כי השונות היא מאפיין כללי ונורמטיבי, המוסיף צבע וטעם לקיום, ולכן אין להתכחש לה ולבזותה:

... בְּלֵנוּ שׁוֹנִים. כֵּל אֶחָד מֵאַתְנֵנוּ הוּא גֶּנֶן שׁוֹנָה, וְלִכֵּן הַחַיִּים כֹּל כֶּה צִבְעוֹנִיִּים וּמְעֻנִּיִּים. וְגַם אֶחָד שׁוֹנָה - אִזְּמָה? הוּא לֹא שׁוֹנָה פְּחוֹת מִמֶּנִּי אוּ מִמֶּה אוּ מִכָּל אֶחָד אֲחֵר בְּכִתְהָ. יֵשׁ לוֹ נִשְׁמָה זָכָה כְּמוֹ לְכָל אֶחָד מֵאַתְנֵנוּ (שם, עמ' 131-132).

סיכום ומסקנות

ספרי ילדים ישראלים עכשוויים, הכוללים ייצוגים של דמויות ילדים אוטיסטים, מעניקים לתופעה פנים ושמות ובאמצעות 'פרסונליזציה' של הידע' יוצרים נרטיב, המסייע לקהל הקוראים הצעיר להתוודע אל מאפייני האוטיזם, ומכשירים את הקרקע להכלה של ילדים אוטיסטים בחברה. הכלה זו תאפשר, בשלב ראשון, באמצעות התוודעות למאפייני הקשת האוטיסטית ורכישת הידע הנחוץ כדי לפתח הבנה.

נוסף על כך, התמורה הכללית שחלה בגישה הרווחת כיום בחברה, בתרבות ובספרות המערבית כלפי אוטיזם, מסוג של הפרעה נפשית-התנהגותית, שיש לרפאה, לסוג של צורת חיים אחרת שיש לכבדה ולאפשר לה זכות קיום, משתקפת אף בספרות הילדים. כמו כן, ביצירות הספרות העכשוויות לילדים ניכר מעבר מהותי מנרטיב הנושא נימה של עצבות ואומללות, לנרטיב ריאליסטי, המדגיש את המסוגלות והיכולת לצד הקושי התקשורתי, ואת אפשרות יצירת הקשר עם הילד האוטיסט במסגרת המגבלות הקיימות מבחינה התנהגותית-תקשורתית. יתרה מזו, בחלק מן הספרים אפשר לזהות אף התייחסות ספציפית לקשת האוטיסטית כספקטרום רחב, הכולל דרגות תקשורת שונות ופרטים בעלי יכולות מגוונות.

ספרי הילדים העכשוויים הכוללים ייצוגי אוטיזם משמיעים ברגישות אף את קולם של אחאים לילדים אוטיסטים המתמודדים עם מציאות מורכבת, שבמהלכה נתח נכבד מאוד מתשומת הלב ההורית מופנית אל צורכי הפרט האוטיסט במשפחה. הספרים משקפים מודעות לצורכי המשפחה המתמודדת עם אתגר האוטיזם ומכוונים לייצר אמפתיה והבנה בקרב הקוראים.

המאמר נפתח במילות שירו של איל שחל, ולכן בחרתי אף לסיים בשירו – "ים-יבשה":

המקום האחר בו אני עומד
מבודד כמו אי בלב ים
במקום האחר אני לומד
שאינני כמו כל האדם.

ובמקום שהוא שקט עד מאוד
הקול אינו יוצא או בא
הים מורכב ממיליוני דמעות
והאי הוא אי-אהבה.

ואני זקוק אז לחיבוק מנחם
שיאמר: חייך אינם חטא
ואבכה על מה שלקחתי מכם
תענו: אתה גם יודע לתת.

השוני נחקק בי, צרוב ועצוב
כך נולדתי. אין זו בושה.
אבל כשאני מחובק ואהוב
אני יודע שהגעתי ליבשה.

במילים אלה מבטא איל ברגישות אין קץ את הקושי, המורכבות והבדידות המאפיינים את עולמו, אך גם את היכולת, המסוגלות ואפשרות התרומה של הפרט האטיסט לחברה, כמו גם את הכמיהה להכרה, לקשר, לקבלה, להכלה ולאהבה. קווים אלה ודומיהם ניכרים אף בספרות ילדים ישראלית עכשווית לילדים העוסקת בייצוגי אוטיזם. אני סבורה כי בכוחה של ספרות זו, בשילוב תיווך הולם להעמיק את המודעות כלפי תופעת האוטיזם ולהכשיר את הקרקע לקראת שילוב מהותי ואיכותי של ילדים אוטיסטים בחברה.

רשימת מקורות

- אבן, א' (2013). **דוד טוויזר אזרח למופת**. תל-אביב: גוונים.
- אדר, צ' (1950). חינוך דרך ספרות. **מגמות**, 2(1), 9-26.
- אושר, נ' (2015). **שונה כמו כולם**. תל-אביב: גוונים.
- אריאל, מ' (2008). **יש לי אח מיוחד**. תל-אביב: רימונים.
- בטיפולנט. (2016). **אקולליה**. אוחר ב-30 באוגוסט 2017, מתוך <http://www.betipulnet.co.il/lexicon/Echolalia>
- בירגר, ס' (1994). **לא רוצה עוד להיות "האיש שבתוכי"** (מ' ערן, מתרגמת). תל-אביב: רשפים.
- בן-דור, י' (1982). **הילד הכחול**. תל אביב: אומנה באמצעות עקד.
- בן ישראל, מ' (2010, 20 ביוני). 'יש לי חבר והוא אחר' [רשומה ביומן רשת]. אוחר מתוך <https://maritbenisrael.wordpress.com/tag/יש-לי-חבר-והוא-אחר/>
- בן-צבי, מ' (2009). **אוטיזם: טיפול באמצעות ניתוח התנהגות**. קרית ביאליק: אח.
- ברוך, מ' (1991). **ילד אז - ילד עכשיו: עיון משווה בספרות ילדים בין שנות ה-40 לבין שנות ה-80**. תל-אביב: ספרית פועלים.

- ברוקנר, י' וורטמן-אלעד, ר' (2013). הפרעה בתקשורת חברתית: היבט חיובי של שינוי אבחנתי. **פסיכולוגיה עברית**. אוחר מתוך <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3028>
- ברלוביץ, י' (1973). **למהותה של ספרות ילדים** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- ברץ, ל' (2003). "שונה" ו"אחר": ישות אחת או אחרת. **ספרות ילדים ונוער**, 30(114), 46-48.
- ברץ-ריקס, ר' (2015). **את מיוחד**. חולון: אוריון.
- גרבר, ר' ומרום, י' (1998). **מפגשים עם טקסטים: קוראים טקסט ספרותי: מדריך למורה לבית הספר היסודי ממלכתי**. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט.
- גרנדין, ט' (2006). **השפה הסודית של בעלי החיים** (מ' שפס, מתרגמת). תל-אביב: אריה ניר.
- גרנדין, ט' (2010). **בעלי-החיים הופכים אותנו לאנושיים** (מ' שפס, מתרגמת). תל-אביב: אריה ניר.
- דביר, ע' (2013). **ההשערה של מיסטר אספרגר**. אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן.
- דוידוביץ, מ' (2011). **שכיחות האוטיזם באוכלוסייה בישראל** – מחקר. אוחר מתוך <https://www.maccabi4u.co.il/9623-he/maccabi.aspx>
- דויל, א"ק (2012). **שרלוק הולמס: כל הסיפורים** (א' בלסם, מתרגם). אור יהודה: מחברות לספרות.
- דיסטל-אטבריאן (2009). **ואם היו אומרים לך**. אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן.
- דר, י', שטיימן, י', לבנת, ח' וקוגמן, ט' (2007). **ברוח הזמן: החזרת ספרות הילדים להקשר ההיסטורי-תרבותי**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- דרומי, א' (ח"ת). **אוטיזם ו-PDD: הגדרה DSM-5**. **אקורד: קליניקה לטיפול בלקויות תקשורת, שפה ודיבור**. אוחר ב-30 באוגוסט 2017, מתוך <http://www.acordcenter.com/הגדרה-DSM-5.html>
- האדון, מ' (2004). **המקרה המוזר של הכלב בשעת לילה** (א' תגרי, מתרגם). אור יהודה: מחברות לספרות.
- היגשידה, נ' (2016). **למה אני קופץ** (מ' זקס-פורטל, מתרגמת). ראשון לציון: משכל.
- ויליאמס, ד' (1996). **אף אחד בשום מקום** (א' כץ, מתרגם). תל-אביב: ידיעות אחרונות.
- ויליאמס, ד' (2017). **מישהו איפשהו** (א' פין, מתרגמת). ירושלים: סיפורי אמת של הלב.
- ויליס, ג' ורוס, ט' (2001). **רוני צוחקת** (ע' לויט, מתרגמת). תל-אביב: משכל. (המקור פורסם ב-1999)
- זוהר, א' (2006). **יד הפלא: קסם של חבר**. בן-שמן: מודן.
- חבושי, ח' (1987). **שוקולד מריר מאד**. גבעתיים: מסדה.
- חובב, ל' (1995). **הילד השונה והחריג ביצירות לילדים: דרך אפרתה**, 5, 73-97.
- חובב, א' (2007). **מאוד עצוב להיות אוטיסט** (ל' חובב, עורכת). ירושלים: כרמל.
- טופר ולר, ס' (1998). **אין מושלם בעולם: ביבליוגרפיה מנומקת על האדם החריג בספרות ילדים ונוער**. קרית אונו: ס. ולר.
- טל, ב' (2014). **תומי אין כמוני**. אזור: ספרי צמרת.
- יעוז-קסט, ח' (1992). **חינוך לערכים והוראת ספרות: מחזלים, פערים ודרכי גישור**. בתוך י' אייזנברג ו' עירם (עורכים), **הבטים בחינוך** (כרך ג, עמ' 77-82). רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- כהן, א' (1990). **סיפור הנפש: ביבליוגרפיה הלכה למעשה** (כרך ב). קרית ביאליק: את.
- לבנת, ח' וברעם-אשל, ע' (2014). **שיקולי בחירה מושכלים בטקסט הספרותי לילדים: עולם קטן**, 5, 49-89.

מעל ומעבר לרטרקט העצבות

- לי, ה' (2015) **אל תיגע בזמיר** (מ' אלפון, מתרגמת). תל-אביב: משכל. (המקור פורסם ב-1960) מון, א' (2005). **מהירות החושך** (י' סלע-שפירו, מתרגמת). תל-אביב: גרף.
- מור, ש', זיו, נ', קנטר, א', איכנגרין, א' ומזרחי, נ' (עורכים). (2016). **לימודי מוגבלות: מקראה**. ירושלים: מכון ון ליר.
- מישורי, ע' (1992). **אוטיזם וליקויי תקשורת: דרכים לחינוך ולהתמודדות**. תל-אביב: אלו"ט, אגודה לאומית לילדים אוטיסטים.
- מישורי, ע' (2001). **יש לי חבר והוא אחר**. תל-אביב: אלו"ט, אגודה לאומית לילדים אוטיסטים.
- מישורי, ע' (2014). **מסע החיים עם אוטיזם: סיפור חייהם של הורים**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- מרינגר, ת' (2003). **אחים לילדים עם אוטיזם**. אלו"ט: אגודה לאומית לילדים ובוגרים עם אוטיזם. אוחר מתוך
- <https://alut.org.il/wp-content/uploads/2013/07/אחים-לילדים-עם-אוטיזם.doc>
- סימסיון, ג' (2013). **פרויקט רוזי** (ס' בסקין, מתרגמת). תל-אביב: אחוזת בית.
- סימסיון, ג' (2015). **אפקט רוזי** (ס' בסקין, מתרגמת). תל-אביב: אחוזת בית.
- סמל, נ' (1987). **הילד מאחורי העיניים**. תל-אביב: אדם.
- סצ'רדוטי, י' (2000). **ביחד וכל אחד לחוד: על נמען מבוגר ונמען ילד בשיח הספרות לילדים**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- סצ'רדוטי, י' (2013). **אני לא בדיוק מה שרציתם: על מפגשים בין הילד "הטיפוסי" לילד "בעל הצרכים המיוחדים"** בספרות הילדים הישראלית. **דברים**, 6, 133-149.
- עוגן, צ' (1981). **הסוד של רחל ואלי ועוד סיפורים**. תל-אביב: רשפים.
- עמנואל, י' (1981). **כשאגדל אלמד לעוף**. תל-אביב: ספרית פועלים.
- פיקו, ג' (2010). **חוקי הבית** (ת' אבנר, מתרגמת). אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן, דביר.
- פלפלים צהובים. (ח"ת). בתוך **ויקיפדיה**. אוחר ב-31 באוגוסט 2017, מתוך https://he.wikipedia.org/wiki/פלפלים_צהובים
- פלך-פרץ, ס' (2016, ספטמבר). **גיבוש זהות בקרב מתבגרים אוטיסטים בספרות לבני הנעורים**. הרצאה שהוצגה בכנס מדברים אוטיזם: הכנס הארבע עשר – תמורות בטיפול, חינוך ומחקר, אוניברסיטת תל-אביב.
- פלך-פרץ, ס' (2017, אפריל). **מעל ומעבר לרטרקט העצבות: ייצוגי אוטיזם בספרות ילדים ישראלית עכשווית**. הרצאה שהוצגה בכנס מדברים אוטיזם: מחקר, טיפול ושיח עדכני, המרכז האוניברסיטאי סורוקה ואוניברסיטת בן-גוריון בנגב, באר שבע.
- פרינס-יוז, ד' (2006). **שירת הגורילות: ההתמודדות שלי עם האוטיזם** (ד' לוי, מתרגמת). אור יהודה: דביר.
- צו'לנדקו, ג' (2011). **איש המאפיה אל קפונה מכבס לי את החולצות** (י' ענבר, מתרגמת). בני ברק: ספרית פועלים.
- קזיל, א' (2010). **ממדי הפילוסופיה הדיאלוגית בעבודה חינוכית עם בעלי קשיי תקשורת**. בתוך מ' רחמי (עורך) **ספר עמדות** (ת' כרך ב, עמ' 181-194). אלקנה-רחובות: מכללת אורות ישראל.
- קרן, ר' (1970). **ריתי שמוטי**. רמת-גן: מסדה.
- רגב, מ' (1968). **פרקי קריאה על ספרות ילדים**. תל-אביב: חמו"ל.

- רגב, מ' (1992). *ספרות ילדים – השתקפויות: חברה, אידיאולוגיה וערכים בספרות ילדים ישראלית*. תל-אביב: אופיר.
- רודין, ש' (2015). אחרות ורב-תרבותיות בספרות הילדים והנוער הישראלית. *ילדות*, 1, 30-59.
- רוז, ה' (1979). על ילדים חריגים בספרות-ילדים. *ספרות ילדים ונוער*, 5(2), 34-40.
- רייטר, ש' וקופרברג, ע' (2015). קולותיהם של אנשים עם מוגבלויות בחברה הישראלית. *עיונים בשפה וחברה*, 7 (2-1), 8-16.
- שוסטר, י' ולויצקי, ק' (2014). *קפיצי ופצפון: סיפור על אה מיוחד*. אוהור מתוך <http://www.ourboox.com/books/מא-סיפור-על-אחים-מא/>
- שחל-פורת, ש' והראל, מ' (2006). *האם אתה מקשיב, האם אתה עונה לי*. בני ברק: ספרית פועלים.
- תדמור, י' (2003). עקרונות בחינוך לגישה רב-תרבותית. *אקדמות*, יג, 169-182.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5th ed.). Arlington, VA: Author.
- Baron-Cohen, S. (1997). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Bates, G. (2010). Autism in fiction and autobiography. *Advances in Psychiatric Treatment*, 16(1), 47-52.
- Bayam, N. (Ed.). (1989). *The Norton anthology of American literature* (3rd ed.). New York: W.W Norton & Company.
- Christensen, D. L., Baio, J., Van Naarden Braun, K., Bilder, D., Charles, J., Constantino, J. N., . . . Yeargin-Allsopp, M. (2016). *Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years – Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2012*. MMWR Surveill Summ, 65 (SS-3), 1-23.
- Davidson, J., & Orsini, M. (Eds.). (2013). *Worlds of autism: Across the spectrum of neurological difference*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Duffy, J., & Dorner, R. (2011). The pathos of "mindblindness" autism, science and sadness in "theory of mind" narratives. *Journal of Literary and Cultural Disability Studies*,
- Fisher, W. R. (1989). *Human communication as narration: Towards a philosophy of reason, value and action*. Columbia: University of South California Press.
- Frith, U. (2003). *Autism: Explaining the enigma*. Malden, MA: Blackwell.
- Haking, I. (2010). Autism fiction: A mirror of an internet decade? *University of Toronto Quarterly*, 79(2), 632-655.
- Holly, B. (2013). *Raw shok* and modern method: Child consciousness in *Flowers for algernon* and *the curious incident of the dog in the night-time*. *Children's Literature Association Quarterly*, 38(3), 284-303.
- Melville, H. (1853). *Bartleby, the scrivener: A story of wall street*. New York: G.P. Putnam & Co.
- Mitchell, D. T., & Snyder, S. L. (2000). *Narrative prosthesis: Disability and the dependencies of discourse*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

- Murray, S. (2006). Autism and the contemporary sentimental: Fiction and the narrative fascination of the present. *Literature and Medicine*, 25(1), 24-45.
- Murray, S. (2008). *Representing autism: Culture, narrative fascination*. Cary, NC: Liverpool University Press.
- Runswick-Cole, K., Mallett, R., & Timimi, S. (Eds.). (2016). *Re-thinking autism: Diagnosis, identity and equality*. London: Jessica Kinsley Publishers.
- Schreibman, L. (2005). *The science and fiction of autism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Schreibman, L., & Ingersoll, B. (2005). Behavioral interventions to promote learning in individuals with autism. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (3rd ed., pp. 882-896). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- William, J. M. (2012, July). Against the rhetoric of sadness: Theory of mind and the writing process in 'The curious incident of the dog in the night-time'. *Psyart: Online Journal of Psychology and Arts*. Retrieved from http://psyartjournal.com/article/show/marston_william-against_the_rhetoric_of_sadness_theory_o

בין 'זאב ושבעה גדיים' ל'די באבעצע מיט די אייניקלעך' - 'הסבתא ונכדיה': עיון משווה

אריאלה קרסני

תקציר

מספרי סיפורים, סיפוריהם ושומעיהם הם חוליות בשרשרת שתחילתה בזמנים קדמוניים ובמקומות שאינם קיימים עוד. סיפוריהם חזרו וסופרו, חזרו וסופרו באין ספור של גרסאות, וכל גרסה ספחה אליה את הגרסאות שקדמו לה, ואלה שקעו בתוכה. גם השומעים הפכו להיות משפיעים בסיפור ואף הם נקשרו לאותה שרשרת ארוכה. בסופו של דבר אין זה משנה מי קדם למי, ומה קדם למה, כי הכול מתערבב בתוך קליידוסקופ של קישורים וקשרים אינטרטקסטואליים, וההשוואה בין הגרסאות מעוררת את הדיאלוג בין מרכיביהן, מעבה ומעמיקה את הבנת חומריהן ואף חושפת מרכיבים ששקעו לתוכן.

העניין המרכזי במאמר זה הוא התגלגלותה של המעשייה המפחידה והמאיימת 'הזאב ושבעת הגדיים הצעירים' בספרם של האחים גרים לסיפור ילדים 'הסבתא ונכדיה', שכתבה מחדש איטע וויינמאן. שני הסיפורים מתרחשים ביער פראי וחסר חוקים. עם זאת הם שונים ביותר זה מזה במהותם ובתכליתם.

המאמר עוסק בשאלות האלה: א. הכיצד התגלגל הזאב מסיפורם של גרים לדוב מ'הסבתא ונכדיה'?; ב. מהם הגורמים שהביאו לשינוי האידיאלי בין שתי הגרסאות: ממלחמת החורמה של העז להשתחרר מהפראיות של היער, לתובנתה של הסבתא כי השתחררות כזו אפשרית רק באמצעות השתייכות למסגרת ערכית?; ג. מה הביא להשתנות הסוגה של "הזאב ושבעת הגדיים הצעירים" ממעשייה לסיפור ילדים?

התהליך הפרשני נעשה באמצעות קריאה אינטרטקסטואלית בטקסטים וכן בעיון משווה בין הגרסאות, והתרכז בנושאים האלה: 1. הקשרים תרבותיים, חברתיים ואידאולוגיים, שבהם נוצרו הגרסאות; 2. דיאלוג בין טקסטים בתוך הסיפורים ומחוצה להם; 3. משמעויות של מילים, צירופי מילים וסמלים, כפי שמשתקפים בעולמם של המספר, הקורא והשומע.

כפי שצוין, אומנם סיפורה של וויינמאן הוא גרסה למעשיית גרים, אלא שתכליתו שונה במהותו. הגיבורה-הסבתא מבינה שלא די בתנאי הקיום הבסיסיים המוצגים בסיפורם של גרים כדי להשתחרר מהיער הפראי, אלא יש להשתייך לחברה בעלת מסגרת וערכים מוצקים. היא גם מבינה שילדיה הם חוליה בשלשלת עתיקת יומין של העם היהודי, שקיומו תלוי בהם ובחינוכם. לכן מודגשת המחויבות הבסיסית שלה

כמחנכת: שמירה על התרבות היהודית המקורית ועל אופיו היהודי של העם על ידי לימוד תורה ודאגה להמשך חיי הרוח באמצעות כתיבת ספרים.

מילות מפתח: עיון משווה; מעשייה; אינטרטקסטואליות; הקורא והטקסט הספרותי; גלגולן של גרסאות; זאב-אדם (WEREWOLF).

מבוא

משחר ההיסטוריה מעניקים אגדות, מעשיות, מיתוסים וסיפורים הבנה ותובנות לגבי העולם ולגבי החוקיות של הכוחות הפועלים בו. הם באים לעזור לאדם להתמודד עם שאלות קיומיות כמו חיים ומוות, עם מועקות אישיות כמו פחדים ותסכול או עם יצרים לא נשלטים. סיפורי אלים וסיפורי גבורה פנטסטיים, מלחמות וניצחונות ויחסים מורכבים בין אלים לבני תמותה הסעירו את דמיונם של בני האדם במשך כל הדורות. הם שימשו מקור של השראה ליוצרים בתחומים שונים ונרקמו בתולדות הימים של תרבויות עמים כמיתוסים. כיום מיועדים סיפורים אלה לילדינו אם כי למעשה הם נועדו מלכתחילה למבוגרים ושימשו מקור של תמיכה בצורכיהם הרגשיים והחברתיים.

לדעת יונג הפסיכואנליטיקן, מחוללי המיתוסים הם ארכיטיפים, שמורשתם משותפת לבני אנוש באשר הם. הם חודרים אל הלא-מודע ובאים לידי ביטוי בתמונות, שיש בהן גורם קולקטיבי, והאופן שבו הם נרקמים ומתגבשים חושף דמיון רב בין תרבויות ובין תקופות היסטוריות (Jung, 1960). אין כל חשיבות לשאלה אם המיתוס מבוסס על עובדות, שכן ברגע שהוא בעל פונקציה רגשית, דתית, חברתית או לאומית הוא הופך להיות בעל השפעה בגיבושה של תרבות. כשם שתרבות נרקמת ומתגבשת צעד אחר צעד, כך גם המיתוסים: במשך הדורות הם משנים צורה ומתאימים עצמם לרוח הדור, ובשל העברתם מדור לדור וממקום למקום נוצרות גרסאות רבות.

התשתית האידאית

בהקדמה לספר "רצות עם זאבים" מופיעים דבריה של האנליטיקאית היונגיאנית, נאוה תלפז (בתוך אסטס, 1997, עמ' 14):

לספר את הסיפור משמעו לעורר את האנרגיות הנובעות מעומק הנפש האנושית, להחיות את הדימויים והסמלים, לצאת מתוך חוויות של בדידות ולהתחבר אל המקום בו אנו חולקים גורל אנושי משותף. עצם הפעולה של האירוע הסיפורי יוצרת אפוא דיאלוג עם הקורא או השומע וכן עם טקסטים שקדמו לאירוע.

בהשפעת רעיונותיו של באחטין (1989) על הדיאלוג והרב-קוליות, טבעה ג'וליה קריסטבה את המושג "אינטרטקסטואליות" (Kristeva, 1982). לפי קריסטבה, הטקסט אינו יחידה סגורה ואוטונומית, אלא הוא פתוח לתקשר עם טקסטים אחרים. היא תיארה את הטקסט כרשת של קשרים וקישורים אינסופיים ההכרחיים לקיום הטקסטים. הטקסטים מנהלים דיאלוגים בינם ובין עצמם, עם הנמענים, עם הדמויות, עם התרבות בת-הזמן או עם התרבות הקודמת לה. דיאלוג זה מתרחש בממד דיאכרוני (הקורפוס הספרותי הקודם) ובממד סינכרוני (הקורפוס הספרותי הנוכחי) (Allen, 2000, p. 37). בדרך זו כל טקסט הוא ביטוי לספיגה מטקסטים קודמים ובו בזמן טרנספורמציה שלהם.

בין 'זאב ושבעה גדיים' ל'די באבעצע מיט די אייניקלעך' – 'הסבתא ונכדיה': עיון משווה

בתהליך קריאת הטקסט או ההקשבה לו, יש משום מפגש בין טקסטים – בין הטקסט שפגש זה עתה הקורא או השומע לטקסטים אחרים שהוא מכיר מן העבר. עצם סיפור המעשה מעורר אנרגיות הנובעות מעומק הנפש האנושית ומעודד את האדם לצאת מתוך חוויות של בדידות כדי להתחבר אל המקום, שבו אנו חולקים גורל אנושי משותף (אסטס, 1997).

בנימין הרשב מתאר את היחסים בין הקורא לטקסט הספרותי באמצעות מודל שבו מניח הטקסט רשת של קישורים בין יסודותיו, והקורא מארגן בתודעתו את החומרים השונים שבו. מדובר בכל דבר הנאמר בטקסט, לא רק במילים ובמשפטים הנאמרים במפורש אלא גם במשמעויות נרמזות. שהרי בטקסט יש פערים, דילוגים ויחידות בלתי מקושרות, ולכל קורא אין ברירה אלא לארגן מחדש, אם הוא מבקש להיות חלק מן החוויה (הרשב, 2000, עמ' 14-15).

במחקר המקיף ביותר שנעשה עד כה על אינטרטקסטואליות ועל מקומה בביקורת הספרות והאומנות, אומר החוקר אלן, כי ייחודה של האינטרטקסטואליות הוא בהרחיבה את התחום שבו נוצרת פרשנות היצירה, אל מעבר לקורא, אל המרחב המצוי בתנועה שבין טקסטים:

The act of reading [...] plunges us into a network of textual relations. To interpret a text, to discover its meaning, or meanings, is to trace those relations. Reading thus becomes a process of moving between texts (Allen, 2000, p. 1).

מטרת המחקר

היצירות הנדונות הן שתי גרסאות של "העז ושבעת הגדיים":

1. 'העז ושבעת הגדיים הצעירים' (גרים, 1994)
2. די באבעצע מיט די אייניקלעך [הסבתא ונכדיה] (וויינמאן, 1946)

לסיפור 'הזאב ושבעת הגדיים' יש גרסאות רבות במרחב האירופי ובמרחב הלשוניות השמיות, ואפשר למצוא כאלו בישראל במגזר הערבי ובעיקר אצל הבדווים, אולם אין כוונתי לבדוק במאמר זה את הרצף המתפתח של הגרסאות, אם גם המאלף, בין גרסת האחים גרים הנוצריות מגרמניה (1812) ובין גרסתה של וויינמאן, היהודייה ממונטריאול (1946). אני מבקשת לבדוק את התגלגלותה של המעשייה המפחידה והמאיימת "הזאב ושבעת הגדיים הצעירים" מאת גרים לסיפור ילדים "הסבתא ונכדיה".

הדיון יעסוק:

- א. בהתגלגלותו של הזאב לדוב.
 - ב. בשינויים שהתרחשו באידאה המרכזית של שני הסיפורים.
 - ג. בגורמים להשתנות הסוגה של 'הזאב ושבעת הגדיים הצעירים' ממעשייה לסיפור ילדים.
- התהליך הפרשני ייעשה באמצעות עיון משווה בין שני הסיפורים ומעקב אחר דיאלוגים שבין מרכיביהן מתוך התייחסות לנושאים האלה:
- א. ההקשרים התרבותיים, החברתיים והאידיאולוגיים, שבהם נוצרו הגרסאות.
 - ב. דיאלוגים בין הטקסטים.

ג. משמעויות של מילים, צירופי מילים וסמלים, כפי שהם משתקפים בעולמו של הקורא, השומע או הפרשן.

התהליך הפרשני בסיפור

תקציר הסיפור 'הזאב ושבעת הגדיים הצעירים' מאת האחים גרים

היה הייתה עז זקנה ולה שבעה גדיים, שאותם אהבה מאוד. כשרצתה ללכת ליער להביא מזון, קראה להם, הזהירה אותם מפני הזאב הרשע המתחפש ואמרה, כי עליהם לזהותו על פי רגליו השחורות וקולו הגס. הגדיים הבטיחו להיזהר.

לא עבר זמן רב ומישהו שהתחפש לאימם דפק בדלת. הגדיים הכירו את הזאב לפי קולו הניחר ולא פתחו. קנה הזאב גיר, אכל אותו וקולו נעשה רך ונעים. דפק שוב על דלת הגדיים, אך אלה לא פתחו לו, כי ראו את רגליו השחורות. רץ הזאב אל האופה וביקש שימרח לו בצק על כפתו. אחר רץ אל הטוחן וביקש שיפזר לו קמח על הבצק. הטוחן הבין שהזאב זומם להרע למישהו וסירב. איים עליו הזאב, והטוחן מיהר לעשות כבקשתו. בפעם השלישית הגיע הזאב אל הגדיים, ולאחר ששמעו את הקול הדק וראו את הכף הלבנה, הם פתחו לו את הדלת. מיהר הזאב ונכנס לבית, והגדיים נבהלו ומיהרו להתחבא, אולם הזאב מצא את כולם ובלע אותם. רק את הגדי הקטן, שהתחבא בתוך השעון, לא מצא. שבע ומתנדנד יצא מן הבית ונרדם מתחת לעץ.

כשנכנסה העז וראתה את התווה ובוהו בביתה, לא שיערה עדיין את גודל האסון. קראה לגדייה בזה אחר זה בשמותיהם, ורק הצעיר נענה, יצא מהשעון וסיפר את שהתרחש. בכתה וזעקה העז, מיהרה לחפש את הזאב ומצאה אותו נוחר מתחת לעץ. כשראתה שבטנו מתנועעת, שלחה את צעיר הגדיים להביא מספריים וגזרה את בטן הזאב. כל הגדיים קפצו החוצה שמחים וצוהלים, והזקנה האיצה בהם להביא אבנים, להכניס לבטן הזאב ולתפור אותה.

כשהתעורר הזאב, חש צמא ורצה ללכת לבאר, אולם התנדוד בקושי, שכן האבנים נקשו זו לזו. הבין הזאב כי יש אבנים בבטנו, וכשגער על פי הבאר לשתות מים משכו אותו האבנים אל תוכה, והוא טבע. האם ושבעת הגדיים רקדו מרוב שמחה סביב הבאר.

הקשרים תרבותיים, חברתיים ואידאולוגיים בסיפור

במחקר הספרות העממית יוצאים מתוך הנחה כי סיפורם של האחים גרים הוא גרסת בסיס של 'הזאב ושבעת הגדיים' המצויה בידיו. האחים גרים אספו את סיפוריהם ממספרי מעשיות שונים, כשמטרתם הייתה לחפש בהם את מקורותיו ורוחו הקדומה של העם הגרמני, אולם הם מעולם לא התכוונו שסיפוריהם יסופרו לילדים.

עם הופעת שני הכרכים של המעשיות ב-1812 זכו האחים גרים לדברי ביקורת על האלמנטים האכזריים, הגסים והבלתי מוסריים שבסיפוריהם. ואומנם במהדורות הנוספות של הספר הם שינו את הטקסטים ועיבדו אותם, כדי שיתאימו יותר לרוח הבורגנית הגרמנית הפרוטסטנטית. הם השמיטו רכיבים מיניים והוסיפו יסודות נוצריים, ובעיקר התכוונו להעביר מסרים על מקומם ותפקידיהם של נשים וגברים בחברה הגרמנית הנוצרית הפטריארכלית (Zipes, 1979, 1983, 1988).

מחקרים נוספים הראו כי מי שסיפרו להם את המעשיות טיהרו מלכתחילה את סיפוריהם מיסודות

בין 'זאב ושבעה גדיים' ל'די באבעצע מיט די אייניקלעך' – 'הסבתא ונכדיה': עיון משווה

פגניים עתיקים בהכירם את אדיקותם הנוצרית של האחים. הם גם הניחו כי האחים גרים המשיכו במסורת טיהור זו והמירו סמלים פגניים עתיקים בסמלים נוצריים (אסטס, 1997, עמ' 28). כלומר, סיפורם של האחים גרים הוא למעשה הטקסט העילי שהותאם לצורכיהם הדתיים, החברתיים והלאומיים, והוא מסתיר מאחוריו סיפור ואולי גם סיפורים עם משמעויות נוספות ועם סמלים ודימויים המרמזים על תקופות ותרבויות קדומות.

אף לדמותו של הזאב שובל ארוך של משמעויות. הזאב מעסיק את האדם מראשית האנושות ועד ימינו, וזכה למעמד מרכזי בסיפורים מעבר לדמות המוגדרת כ"בעל-חיים ממשפחת הכלביים" (כנעני, תשכ"ג). נוכחותו מודגשת ביותר במיתולוגיות אירופאיות שונות. במיתולוגיה היוונית הוא מופיע כמלווה של אלת המוות, ובמיתולוגיה הנורדית הוא מצטייר כמפלצת שאינה ניתנת לריסון, הקשורה בשלשלאות ברזל וכלואה במעמקי האדמה. איש היערות ראה בו חבר לציד, ובציווריו על קירות מערתו הוא מתאר אותו בהערצה. כשבן התרבות היה חייב להיפרד מהיער הפראי ולהתחיל לחיות בחברה בעלת נורמות מחייבות, החל להתפתח המיתוס על אדם זאב, על מי שבחרו להישאר ביער כשהם נהנים מחירות כאוטית בלא גבולות. נטו לייחס לדמות זו אפיונים דמוניים וקשר עם השטן בשל השמועות על יכולותיה להתגלגל מאדם לחיה.

ואומנם בסיפורו של גרים מתואר הזאב כרשע מרושע, המחבל תחבולות ומתחפש כדי להפיל את קורבנותיו בפה, כאחד שרוצה לרמות מישו, כמשביע את תאוותו, כטורף וכאחד שאין כל נימוק או הסבר להתנהגותו המרושעת. באמצעות דינמיקה זו העמידו האחים גרים שני מחנות זה מול זה: הטובים שהם הקורבנות, החיים בבית מסודר ובמשפחה שיש בה חובות וזכויות, ולעומתם הרשע הסובב ביער, חסר קשרים ומחויבות, מתחפש, מאיים ואורב, וכל תכליתו להרע.

דיאלוג בין טקסטים בסיפור

ב"הזאב ושבעה הגדיים הצעירים" אפשר לזהות דיאלוגים בין טקסטים שהשפיעו על חיבור הסיפור ועל עיצוב דמויותיו, למשל בנושא הזאב. בסיפורו של גרים מתואר הזאב, כפי שצוין לעיל, כדמות דמונית, אכזרית ומפחידה.

אחד המרכיבים המשפיעים ביותר על עיצוב דמותו של הזאב היה קרוב לוודאי המחקר שנערך בנושא האדם-זאב ה-Werewolf הנוגע למעשיות צרפתיות. המעשיות שלוקטו בצרפת באו להסביר לאיכר כיצד נבנה העולם, ואף לספק לו שיטות כיצד להתמודד עם אויביו. הזאבים תוארו כזאבים טורפים וגם כגברים בצורת זאבים, אוכלי בשר אדם, שניכרו בצורתם המפלצתית: כפות ידיים שעירות, אוזניים מחודדות, שיניים חדות וחזקות, עיניים מבריקות וגבות מעובות ומחוברות. דמויות אדם-זאב אלה תוארו בסיפורי העם (דארנטון, 1984, עמ' 19-6).

עוד מקור שהשפיע כנראה על עיצוב הזאב בסיפורי גרים, הוא סיפורו של פרו "כיפה אדומה", מסוף המאה השבע-עשרה, שבו מוצגת התשתית המיתית המשמשת בסיס לסיפורי 'הזאב המתחפש', המשתייכים לטיפוס הסיפורי הבין-לאומי (Aarne & Thompson, 1961, מס' סיווג 123).¹ הם

1. חוקר הפולקלור הפיני, אנטי אארנה, וחוקר הפולקלוק האמריקאי, סטית תומפסון, חיברו קטלוג ובו סיווג של מוטיבים עלילתיים במעשיות. אארנה פרסם ב-1910 את הקטלוג הראשוני, ותומפסון תרגם אותו ב-1920. ב-1961 הרחיב תומפסון את הקטלוג ומספר את המוטיבים. כל מוטיב מלווה באותיות AT (אארנה, תומפסון). כך נקבע, למשל, שמעשיות בעלי חיים יסווגו במספרים 199-1, ובהם סיפורי 'הזאב המתחפש' במספר 123.

כוללים את גרסאות "כיפה אדומה" מאז פרו ועד היום, וכן את גרסאות "הזאב ושבעת הגדיים הצעירים" מאז גרים ועד היום. הטון האירוני המשמש את המספר ובעיקר בסיום הסיפור, שבו הוא פונה אל הזאבים שאינם אלא "מיני אנשים". הוא רומז כי אין סיפורו של פרו תמים וכי מסתתרת מאחוריו משמעות נוספת לגבי הזאב, שהיא מטפורה לגברים הזאבים המשחררים את החיה שבהם ו"טורפים" את ה"כיפות האדומות".

טקסטים נוספים המשוחזרים עם סיפורנו ומחזקים את הסטראוטיפ של הזאב כדמות אכזרית מופיעים בתנ"ך, באוספי משלים ובפתגמים: בתנ"ך הוא מתואר כטורף אכזר, שאינו מסתפק במעשה הטרף אלא מתאוה לשפוך דמו: "שריה בקרבה כזאבים, טרפי טרף לשפך דם" (יחזקאל כב 27); במשלי איזופוס הוא מופיע כמשל לרוע הקיים בעולם; במשל "הזאב והאנפה", המסר הוא כי הגמול הגדול ביותר שאפשר לקבל מידי הרשעים על טובה, הוא לא להינזק על ידיהם; והלקח במשל "הזאב והעגור" של ברכיה הנקדן הוא "לרשע אל תקרב גם לא עבור שכר רב. גם אם רבות יבטיח, סופו – רק אימים יטיח". בפתגמים רבים מופיע הזאב כמטפורה להתנהגותם של בני אדם:

זאב בעור של כבש – משל לאדם צבוע המעמיד פני צדיק, ואילו מחשבותיו רוחשות רוע.

זאבים הורגים עזים – תיאור מצב שבו כל דאלים גבר.

משמעויות של מילים, צירופי מילים וסמלים בסיפור

המילים, צירופי המילים והסמלים ב'הזאב ושבעת הגדיים הצעירים' יוצרים בסיפור מסגרת פואטית המקפלת בתוכה שני מישורי הבנה, המתוארת והמשתמעת. התמונה הלשונית היא בעלת משמעות כפולה ומשתמשת בתבניות סימבוליות: העז מקבלת ממד אימהי אנושי, והיא פונה אל גדייה כאל ילדיה. היא מופיעה כאם והגדיים כילדים החיים עימה בבית. היא שומרת על גדייה והולכת ליער מדי יום ביומו כדי לספק מזון לילדיה ונראה כי עולמה מאורגן ומוגן. לעומתה, הזאב חי ביער הפראי, נהנה מחופש ללא גבולות, משוטט ומחפש טרף. אף תיאורו מתאים לבני אנוש יותר מאשר לחיה: רשע מרושע, מחבל תחבולות ומתחפש כדי להפיל את קורבנותיו בפח, אחד שרוצה לרמות מישו, שמשביע את תאוותו ומי שכולם שמחים במותו. מטרתו של הזאב היא לשמור על חירותו הכאוטית, ולכן הוא רוצה להרוס את הבית שבנתה העז, לטרוף את ילדיה ולערער את הסדר שהשליטה.

לאורך כל היצירה מרמזים התיאורים המוטענים אל מציאות נוספת, והרעיונות המסתירים מאחוריהם משמעויות שונות, נושאים עימם מסרים אקטואליים ואוניברסליים באופן יצירתי ודמיוני. הדמויות המעוצבות כחד-ממדיות אינן מתעגלות במרחב ואינן מעוצבות בקווים אינדיבידואליים. הן מקוטבות, אינן משתנות ומאופיינות באמצעות פעולה חיצונית. הן מוצגות אפוא כאב-טיפוס, ומטרתן לבטא רעיונות מופשטים באופן מוחשי.

בעוד שתיאורי העז באים לייצג את אהבת האם הטהורה, הרי תיאוריו של הזאב באים לייצג את החייתיות שבאדם ואת הדמוניות שבו. קוטביות קיצונית זו מודגשת גם בתיאורים חיצוניים: העז מזוהה בקולה העדין והנעים, בכפותיה הלבנות ובאהבתה הרבה לילדיה. לעומתה, מזוהה הזאב ברגליו השחורות, בקולו הניחר ובהתנהגותו התחבולנית וההתחפשונית ובתאוותו להרע. דיכוטומיות זו בין שתי הדמויות, בין הטורף לקורבן, באה לחקות את המציאות ואת בני האנוש. המטרה הממוקדת והמסוימת של המחבר היא להציג מודלים התנהגותיים, והיא עוזרת לקורא לראות באירועי העלילה סיפור שמרכיביו האידאיים והפואטיים הופכים לדימויים ויזואליים.

בין 'זאב ושבעה גדיים' ל'די באבעצע מיט די אייניקלעך' – 'הסבתא ונכדיה': עיון משווה

יסודות אלה מלמדים על סוגת האלגוריה ויש מקום להבין את משמעותו של הסיפור הנדון על פיהם. התחבולות הספרותיות של מילים שאולות וכן של צירופי מילים מרמזים מאפשרים לקורא להפנים מסרים המשתמעים מהמעשייה (משיח, 1987).

האחים גרים מציגים אפוא מאבק המתנהל בין שני כוחות: בין הזאב או הזאב-אדם המסמלים פראיות, אי קבלת שלטון הסדר והחוק, וכן את הרוע הקיומי הניכר בסכנות האורבות לילדים, ובין העז המסמלת חיים במסגרת של משפחה, התוחמת גבולות בין טוב לרע, בין אסור למותר. לכן כדי להתקיים במסגרת ערכית, על העז להשמיד את הזאב. המאבק במעשייה מביא לידי ביטוי את צעדיו הראשונים של האדם להשתחרר מיצוריו הבסיסיים לקראת עולם חדש בעל יסוד של ערכי חברה, דת ומוסר.

הסבתא ונכדיה – 'די באבעצע מיט די אייניקלעך'²

פעם הייתה סבתא	/	ולה ילדים רבים רבים:
גדולים וגדולים יותר,	/	טובים וטובים יותר,
מכוערים ויפים יותר,	/	קטנים וקטנים יותר.
ולקטנטן הגדול כמו אצבעוני	/	קראו דני.
פעם התכוננה הסבתא ללכת אל היער.		
לאסוף זרדים ולחמם את הבית.		
היא פנתה אל הילדים ואמרה כך:	/	ילדים אהובים שימו לב!
היום טרף הדוב הרעב כבשה,	/	והוא סביב הבית מסתובב
כמו חתול סביב עכבר.	/	אם לביתנו יתקרב,
וידפוק וינהם,	/	ויפנה אליכם יפה ובנועם,
וירצה להיכנס אל הבית,	/	את הדלת ילדים לא לפתוח,
את הדלת תפתחו רק לי.	/	את הדלת תסגרו היטב,
עד שאחזור מהיער בערב.		
הולכת הסבתא ליער	/	לקטוף זרדים כדי לחמם את הבית,
נשארים הילדים בבית לבד,	/	וכל ילד מבוהל כמו עכבר,
גם גדולים. גם קטנים,	/	כשהם נשארים בבית בדד.
הגדול ביותר בקערה מסתתר,	/	השני אחריו בתור,
מתחבא בתוך חור,	/	והשלישי נרעד
מסתתר בתוך מחסן קטן לבד.	/	והרביעי נבהל, ובכל מאודו
בועט ברגלו,	/	ונופל לקומקום התה.
החמישי מהמר,	/	ואל מתחת למיטה הוא ממרר.

2. כותבת המאמר תרגמה בחרוזים מידיש את הסיפור שסופר מחדש בעברית.

והשישי בכעס רב	/	קופץ לתוך הדלי הרחב.
השביעי זוכר את כל	/	מה שאמרה הסבתא היום ואתמול.
היכן אפוא ימצא מסתור?	/	אולי ליד החתול האפור?
השמיני חושב מהר:	/	אולי לעלות אל עליית הגג
יהיה הטוב ביותר?	/	והתשיעי מצא מקום טוב לישון
בתוך שעות.	/	והקטן מכולם, היפה בעולם,
הקטנטן אצבעוני,	/	הקטנטן ששמו דני
מסתתר בתוך קנקן.	/	וכך כולם כולם,
מי בקערה,	/	ומי בחור,
כל אחד שוכב במקום מסתור.	/	ואף אחד אינו מוציא מפיו הברה.
לפתע הם שומעים מישהו בא	/	אחת... שתיים... שלוש... ארבע...
ובדלת דופקים:	/	ילדים ילדים, פתחו כבר!
לא רוצים!	/	הבאתי לכם מתוקים
שטובים לכל דבר!	/	לא רוצים!
ילדים, הבאתי כינור קטן מתנה	/	כדי לנגן לכם שיר קטן!
לא רוצים!	/	הבאתי לכם עגלה קטנה,
גלגל וגם כנף!	/	לא רוצים!
הבאתי לכם אהובים דבש ויין	/	הרשו לי ילדים להיכנס לבית!
לא רוצים! לא רוצים!	/	התעייף מאוד הדוב
ורץ לנפח מהר מאוד:	/	נפח יקר, נפח חבר,
אנא חדד את הזנב מהר.	/	חידד לו הנפח את הזנב
והדוב מיהר לדרך.	/	אחת ושתיים, ושלוש וארבע,
והדוב מרים כבר ברך	/	וברגלו בועט בדלת
אך נסוג בו - זו אינולת!	/	ילדים, פתחו, אמר הדוב,
רק לי, רק עבורי!	/	אני כל כך טוב,
אתן לכם לחם וחמאה	/	אני כל כך רך.
יש לי פרווה חומה	/	אני כל כך יפה, אני לא טורף.
אולם כשהילדים ממשיכים לסרב,	/	סבלנותו פוקעת,
והוא מתעצבן כפקעת:	/	האם כולכם חרשים או אלמים?
הנה אני הולך ובא!	/	היכן כולכם נעלמים!
אחת ושתיים! והדלת נשברה!	/	ובזנבו עוד כמה חבטות
והדלת מתפוררת לחתיכות קטנטנות!	/	הם, הם, הם! משמיע קול
והוא בולע הכל!	/	ומיד הוא הולך לדרוך,
אל היער חוזר בגפו,	/	ורק דני הקטנטן שוכב לו בקנקן

בין 'זאב ושבעה גדיים' ל'די באבעצע מיט די אייניקלעך' – 'הסבתא ונכדיה': עיון משווה

מחכה שהסבתא תבוא.	/	לפתע הוא נרעד –
צעד ועוד צעד, צעד ועוד צעד,	/	והסבתא מתקרבת בלאט:
ודרך הקנקן רואה הקטנטן	/	את סבתא נכנסת לחצר
וקוראת בקול צהלה:	/	ראו ילדים, לא הגעתי בלילה!
הבאתי לכם זרדים!	/	וכיוון שזמן קצת נשאר
אספתי עשרות פטריות.	/	וכיוון שעדיין זמן נותר
קטפתי עבורכם ורדים!	/	אך לדבר סיימה
והיא כבר בביתה,	/	וכמו כל אם מסתכלת סביבה:
אין! הילדים אינם!	/	מחפשת הסבתא בתנור – אין!
מתחת לתנור – אין! מתחת למיטה – אין!		
בחבית – אין! בארובה – אין!		
אין! אין! בוכה הסבתא וזועקת:	/	היכן הפצפוני כאצבעוני?
והיכן הגדולים יותר, הטובים והטובים יותר,		
הקטנים והקטנים יותר, המכוערים והיפים יותר?		
קופץ לו החוצה פצפוני, הגדול כאצבעוני		
ששמו דני, ממקום מחבואו בקנקן:		
הגיע דוב רע ולקח את הילדים מכאן,		
ורק אני, דני, נכנסתי אל תוך הקנקן.		
רק אותי לא ראה הדוב	/	ונשארתי יחיד.
אומרת הסבתא: ילדי,	/	הנה אני לוקחת סכין,
ואני אראה לו לזולל!		
רצה הסבתא אל הנפת,		
כולה צער אין סוף:	/	נפה, נפה, נפה טוב!
אתה הרי יהודי מכובד.	/	חדד את הסכין עבורי מהר!
עכשיו היה בבית זולל,	/	העצלן, הדוב הרע,
והילדים שלי, אינם יותר!		
כזה עצלן וישנוני! כזה דוב רע!		
אומר הנפה: תני לי מיד את הסכין!	/	מחדד ומחדד, מקציע ומקציע!
הנה לך סבתא, כבר חד!		
מודה הסבתא לנפת,	/	ליהודי הטוב והמכובד,
שאת הסכין הוא חידד מהר	/	ועשה טוב יותר.
והסבתא רצה כרות,	/	בחיפזון, מהר, מהר,
מלאת צער וצרה,	/	ישר אל היער היא רצה.
באה הסבתא ליער,	/	ומיד רואה את הדוב הרע,

היא צועקת: עצלן ישננו, דוב רע, את ילדיי הבא נא!

נוהם הדוב ואומר: אנ'לא רוצה!

וכשהדוב מתפרע ומתפרע עוד יותר,

מדברת הסבתא ברכות וברכות עוד יותר,

והיא לוחשת לו: / דובון, דובון, פרווה חומה,

הבאתי לך עוגיות עם חמאה! / אני לא רוצה!

בוא דובון, שכב לך חרש,

ואני אערסל אותך בשירי ערש.

אך שמע זאת הדוב, / הוא לא חשב הרבה.

התחיל לרוץ מהר ועוד יותר מהר,

הוא כבר לא זחל. / הוא רץ מהר על כל הארבע,

וניגש ישר אליה.

לוחשת לו הסבתא: שכב נא דובון על גבך, / ובטנך ישר למעלה.

מלטפת הסבתא את דובון, / מושכת לו באוזן,

מדגדגת אותו באפון, / בעשב דק דק:

חתול גדול, עכברון עכברון, / צאו ילדים מהדובון!

והיא שרה לו שיר ועוד שיר, / והדוב מתעייף עוד ועוד,

והוא שוכב לו יפה וטוב, / ונרדם!

והסבתא עם הסכין / דוקרת את הדוב חיש

והדוב ישן ואינו מרגיש,

והילדים אחת ושתיים

משמיעים זעקה: בו!!!

שמחה הסבתא ואומרת: די, די! / לבד לא אשאיר את ילדיי,

ארחץ את פניכם, אחפוף שערכם, / זוג נעלים אנעיל לכל אחד מכם,

ואושיב את ילדיי / על ספסל מעץ,

ואהיה כל כך גאה, / ותהיו כל כך נקיים;

ולחדר תלכו, / ותורה תלמדו,

וחכמים גדולים תהיו, / ותזהירו ככוכבים!

תרנגולת ותרנגול / תאירו כשמש בשמי התכול!

ותגדלו להיות יהודים טובים, / ותמצאו חן ושכל טוב בעיני אדם ואלוקים.

הקשרים תרבותיים, חברתיים ואידאולוגיים בסיפור

כמו בגרסת גרים העוסקת במלחמת קיום בסיסית של האדם בכוחות רשעיים המתנכלים לו, כך גם בסיפור זה. הסבתא לוחמת מלחמת קיום, כשהיא נאבקת בדוב כדי להעניק לנכדיה תנאים בסיסיים

בין 'זאב ושבעה גדיים' ל'די באבעצע מיט די אייניקלעך' – 'הסבתא ונכדיה': עיון משווה

הבאים לידי ביטוי בבית המוגן מפני חיות רעות ובמזון שהיא צריכה ללקט ביער, אלא שקיים הבדל מהותי בין שתי הגרסאות. ב'הסבתא ונכדיה' מדלגת המחברת צעד קדימה מבחינה פילוסופית ותרבותית ועוברת לפאזה חדשה, ובד בבד גם לסוגה חדשה – ממעשייה לסיפור ילדים. הסבתא מגיעה לתובנה חדשה מבחינה אידאית פילוסופית, שאין די בתנאי הקיום הבסיסיים המוצגים בסיפורם של גרים 'הזאב ושבעה הגדיים הצעירים', אלא עליה לצאת מהיער ולהיות חלק מן חברה בעלת מסגרת וערכים מוצקים, כשהחינוך הוא הערך המרכזי בו.

בגרסת גרים המאבק בין העז-האם לזאב ייצג את מלחמתו של בן התרבות בכוחות הפראיים והכאוטיים הארכיטיפיים שיש בהם סכנה מידית לקיומו, ובסיפורה של וויינמאן המאבק בין העולם הכאוטי של חופש מופקר ובין עולם בעל מסגרת ערכית מוצקה, המבוסס על אמונה, על ערכי רוח ועל ניצחון הרוח את הפראיות נושא אופי תרבותי-חברתי.

ההבדל התרבותי-אידאי המהותי בין שתי הגרסאות מובלט מאוד בסימון: גרסתו של גרים מסתיימת בשמחה לאיד במותו של הזאב המשתקפת בתמונה מקברית נקמנית, כשהעז והגדיים רוקדים אל מול הזאב הצולל אל תוך הבאר ושרים: הזאב מת, הזאב מת. בגרסת וויינמאן הדבר שונה. התרבות היהודית מחנכת להתגבר על יצר הנקמה. שמחה זו מנוגדת לא רק לצו ההומני אלא גם סותרת את הדרישה התנ"כית המוסרית: "בנפל אויבך אל תשמח ובכשלו אל יגל לבך פן יראה ה' ורע בעיניו והשיב מעליו אפו" (משלי כד 17-18). במקום תחושה בסיסית יצרית של נקמות מופיעות מילים של חזון:

וועט איר אויסוואקסן גוטע יידן,

וועלן גאט און לייט זיין פון אייך צופרידן

ותגדלו להיות יהודים טובים

ותמצאו חן ושכל טוב בעיני אדם ואלוקים.

דיאלוג בין טקסטים בסיפור

לא רק שינוי מהותי חל בסיפורה של וויינמאן, אלא גם תכליתו השתנתה. המעשייה 'הזאב ושבעה הגדיים הצעירים' מלכתחילה הייתה מיועדת למבוגרים, וסיפורה של וויינמאן הוא מלכתחילה סיפור לילדים, כלומר הסוגה המקורית של הסיפור השתנה. דבר מרכזי חשוב מאוד להבנת תהליך השינוי הוא הדיאלוג בין הטקסטים השונים המתרחש בסיפור עצמו. בעצם הכרזתה של וויינמאן בפתח ספרה כי הספר מיועד לילדי בית הספר, יש הד חזק למחקרים רבים העוסקים מאז המאה התשע-עשרה ועד היום בהתפתחות מושג הילד כמי שזקוק לחינוך, להגנה, למערכת חינוך ולספרים המיועדים רק לו (שביט, 1996, עמ' 13-66). ואיטע וויינמאן הרי כתבה את הסיפור במחצית המאה העשרים, כשמושג הילד כבר הגיע להתגבשות מסוימת. בשל זאת אפשר להבין מדוע סופרה מחדש המעשייה למבוגרים וילדים. הזאב שהשליט בתיאוריו ובהתנהגותו פחד ואימה, היה חייב לפנות את מקומו בגרסה החדשה, ואך טבעי היה שהחיה המאיימת והמפחידה מאוד תוחלף בעולמו של הילד לחיה הקרובה אליו יותר. וויינמאן בחרה בדוב. אומנם גם הדוב מתואר בסיפור כחיה רעה המשוטטת ביער וטורפת כבשה, אולם מלכתחילה אין הדוב מופיע בתיאורים הנוסכים נופך של דמוניות: רשע מרושע, אחד שרוצה לרמות מישוה וכמי שמשביע את תאוותו.

הטקסטים החיוביים על קשריו של האדם לדוב עזרו לה כנראה בבחירת החיה המתאימה. הרי

מראשית ימיה של האנושות חיו האדם והדוב זה לצד זה, מכבדים זה את כוחו של זה ונמנעים ככל האפשר מעימותים. חרף גודלו של הדוב, הוא מסוגל לנוע במעבה היער והשדות ללא השמעת רעש רב. הוא נמנע מליצור קשר עם האדם, ורק לעיתים רחוקות בלבד נתקלים בו. למרות היותו הטורף היבשתי הגדול ביותר בעולם, על פי רוב הדוב הוא בעל חיים ביישן שקל להפחידו.

נוסף על כך בתקופתה של המספרת החלו להופיע גוריו של הדוב כצעצועים בחדרי הילדים. ובאמת, האם ראיתם מימכם זאב כצעצוע בחדרי ילדים? לעומת זאת, הרי הדובי הוא צעצוע אהוב מאוד על ילדים, והוא נפוץ מאוד בחדריהם. ואולי תרם לבחירה זו גם נשיא ארצות הברית, תדי רוזוולט, שכן בעיתונות של אותה תקופה סופר על אירוע ציד, שבו ריחם הנשיא על גור דובים ולא רצה לירות בו. עד היום ה-Teddy Bear הוא צעצוע נפוץ ורך למגע בצורת דובון. הוא עוצב על ידי שני מעצבי צעצועים מגרמניה ומארה"ב בשנות העשרים של המאה העשרים ונקרא על שם הנשיא תאודור, תדי רוזוולט. צעצוע זה הפך לדמות מרכזית בצעצועי הילדים, בספרים, בשירים ובסרטים (Cannadine, 2013), והיא פופולרית מאוד בין אספנים. מאז הופעתו של התדי, הדובון הראשון, הרי הדובונים מסוג זה הם בין הצעצועים המבוקשים ביותר, והם לעיתים ניתנים כמתנה לא רק לילדים אלא גם למבוגרים כדי לבטא איחולים, אהדה או תמיכה. בתקופה זו גם החלו להופיע יצירותיו של הסופר א"א מילן, מחבר הספר הנודע 'פו הדב' והמשכו 'הבית בקרן פו', וכן שני ספרי שירה לילדים 'פעוטים היינו' (When we were very young) ו'אנחנו שנינו' (Now we are six), ולבטח אף יצירות אלה הצטרפו לקולות המשווים בסיפורנו. אל הדובון המפורסם (Teddy Bear) הפופולרי הצטרף הדובון של א"א מילן.

עוד טקסט המתכתב עם הסיפור הוא השיר המופיע להלן במקור ובתרגום עברי. ניתן בו ביטוי ליחסים בין הדוב לילדים באמצעות משחק הקלאס. זה משחק לילדים שמקורו בבריטניה בתקופה הרומית (קלאס, 2016). החיילים הרומיים, שהיו צריכים לרוץ בשדה הקרב כשעליהם שריון מלא, התאמנו במשחק זה כדי לשפר את ריצתם. המשחק משורטט על הקרקע או שהוא מוכן מראש במגרשי משחקים. הוא מכיל מתחמים סגורים ועל המשתתפים (שניים או אחד) להיזהר שלא לדרוך על מתחמים אלה.

Lines and squares lines and squares (Milne, 1924, pp. 12-13)

Whenever I walk in a London street,	And the little bears growl to each other, "he's mine,
I'm ever so careful to watch my feet;	As soon as he's silly and steps on a line."
And I keep in the squares,	And some of the bigger bears try to pretend
And the masses of bears,	That they came around the corner to look for a friend;
Who wait at the corners all ready to eat	And they try to pretend that nobody cares
The sillies who tread on the lines of the street	Whether you walk on the lines of squares.
Go back to their lairs,	But only the sillies believe their talk;
And I say to them, "Bears	It's ever so portant how you walk.
Just look how I'm walking in all the squares!"	And it's ever so jolly to call out, "Bears,
	Just watch me walking in all the squares!"

בין 'זאב ושבעה גדיים' ל'די באבעצע מיט די אייניקלעך' – 'הסבתא ונכדיה': עיון משווה

קווים וריבועים (מילן, 1971, עמ' 34-36)

וכל דובון חושב ודאי: "שלי הוא בעוד דק, אם רק יטעה ויעלה על איזה קו, אם רק." והדובים הגדולים עושים עצמם כלא-רואים, כאילו באו לבקר פה איזה חברים: הם רוצים ל'שותרושם' שלא'כפת להם אם אנ'צועד על קווים או על רק-ריבועים. אך אני מצפצף עליהם ועוד-איך, שזה נורא-דווקא חשוב איך להת'לך. ונורא-נפלא לקרוא להם: "דובים מדובים, ראו כיצד אני צועד לי רק בריבועים!"	כשאנ'בכל-פ'ם צועד ברחובות/רושלים, אנ'שומר לי תמיד את צעדי הרגליים: ואני דורך על ריבועים ואנ'לא דורך על קוקים, פני שאימא לי סיפרה על המקרים המרובים שת'הילדים שצעדו על הקווים – אכלו דובים. כשהם באים, אני אומר להם: "דובים מדובים! ראו כיצד אני צועד לי רק בריבועים!"
---	---

מילן מבליט את הקשר שבין ילדים לדובים, אף שהוא מצביע על הסכנה הנשקפת לילדים מהם. הוא מציין כי יש להיזהר מהדובים ואסור לעבור את הגבולות – אסור לצעוד על הקווים ורק להסתפק בריבועים. עם זאת הוא מתאר את היחסים האמביוולנטיים האלה באמצעות משחק, מה שמדגיש את הקרבה בין ילדים לדובים על אף הסכנה.

יש לומר בזהירות, שהיחסים בין הדוב לסבתא ולילדים בסיפור היידי משתקף יפה בשיר זה. אני מניחה שהמספרת וויינמאן, הקרובה לחינוך ילדים וכתבה את הספר במחצית המאה העשרים, הייתה ערה הן ליצירות שכתב מילן באותה תקופה, 'פו הדוב' ו'הבית בקרן-פול' ואף שיריו, שבמרכזן כיכב הדוב, והן להופעת צעצוע ה-Teddy Bear ולהתרחשויות סביבו, מה גם שאלה היו קרובים כל כך לעולמם של הילדים. לכן היא כנראה מצאה את הדובון ראוי להופיע גם בטקסט המחודש שלה במקום הזאב המרושע הארכאי.

על הדוב הצעצוע מספר לנו בנו, כריסטופר רובין, בספרו (מילן, 1999):

כל אלה החיות היו הצעצועים שלי חוץ מארנב ומינשוף. הדוב היה מבוגר מכולם, צעיר ממני בשנה אחת בלבד. הוא נקנה ב'הרודס' וניתן לי על ידי הוריי ליום-הולדתי הראשון. במשך שבע-וחצי שנים היה בן-לווייתי הקבוע. הוא נתמרטט עד-כדי-כך, שמדי פעם היה צורך לשלוח אותו לניקוי, לתפור לו עין שנשרה או אוזן שנתלשה.

בסימום של הסיפור נשמע הד לשיר הערש היידי "אונטערן קינדס וויגעלע" – תחת ערש התינוק, שהוא אחד השירים הנפוצים ביותר בידיש. לשיר שישים וחמש גרסאות ותרגומים רבים המעידים על השתרשותו בחברה היהודית (גפן, 1986, עמ' 13-15; רז, 1984, 38).³ מוטיבים מן השיר הושאלו על ידי מחברים בעברית וביידיש, שולבו ביצירותיהם, התפרשו על פני סוגות שונות ואף מופיעים בסיפורנו:

תחת עריסת הילד / עומד גדי לבן כשלג

3. על גרסאות ותרגומים שונים ראה גפן, 1986, עמ' 247-253.

הגדי נסע למרחקים / לסחור בשקדים ובצימוקים
 צימוקים ושקדים מתוקים מאוד / בני יהיה בריא ומלא עוז
 הבריאות טובה מכל סחורה, / בני ילמד תורה;
 תורה ילמד, / ספרים יכתוב ;
 יהודי חרד וטוב / יישאר בעזרת השם.

הסיפור המסתיים בציטוטים מן השיר שהוזכר לעיל הוא למעשה גולת הכותרת של כל הסיפור, ולא מותו של הדוב, כפי שראינו את מות הזאב בגרסת גרים. מה שחשוב בסיפורנו הוא התובנה של הסבתא לאחר המפגש עם הדוב. היא מבינה שאת תכליתם של נכדיה אין לחפש ביער גם לאחר ניצחונה, כי ביער הם חשופים להתמודדות יומיומית עם הפראיות. תכליתם היא בחינוך לתורה ולדרך ארץ:

ולחדר תלכו, / ותורה תלמדו, / וחכמים גדולים תהיו [...]
 ותגדלו להיות יהודים טובים, / ותמצאו חן ושכל טוב בעיני אדם ואלוקים.

משמעויות של מילים, צירופי מילים וסמלים בסיפור

כמו בסיפור 'הזאב ושבעת הגדיים הצעירים', שבו מציבים האחים גרים שני מחנות זה מול זה, הטורפים והקורבנות, הרי גם ב'הסבתא ונכדיה' מוצבים שני מחנות – בין העולם הכאוטי השורר ביער ובין עולם בעל מסגרת הלכתית מוצקה, המבוסס על אמונה וערכי רוח. אומנם הדוב מוזכר כטורף, אולם דמותו מוקטנת, מתעדת ובסופו של דבר הופכת לחביבם של ילדים. הסיפור בנוי בחלקו הגדול מדיאלוגים רב-קוליים: הסבתא מדברת עם נכדיה, הדוב מדבר עם הנכדים, הסבתא מדברת עם הדוב, הסבתא מדברת עם הנפח, הדוב מדבר עם הנפח. הדיאלוגים הרבים לא רק מגבירים את המתח בסיפור, אלא גם מגוונים את אופי השיח המשתנה משיח מאיים לשיח מפתה. גם הגוונים השונים האלה סוללים את הדרך לשינויים המתחוללים בסיפור.

תהליך השינוי בהתייחסות לדוב קשור לתהליך המעבר מסוגה אחת לסוגה אחרת:

א. השוטטות של הדוב ביער שהסבתא מתריעה עליה ומזהירה ממנה את נכדיה מתוארת בחרוזים כהסתובבותו של חתול סביב עכבר:

דרייט דער בער זיך ארום, ארום הויז, ווי א קאץ ארום א מויז.

משפטים מתחרזים אלה אינם זורעים אווירה של הפחדה או אזהרה אלא מזכירים שיר ילדים ומשחק של ילדים במעגל, שיש לו מספר גרסאות:⁴

עכבר עכבר השמרה / פן החתול יבוא מהרה
 עכבר עכבר נוס נוס / עכבר עכבר נוס נוס

השיר תורגם משיר ילדים גרמני:

Katze und Maus

Mäuschen, laß dich nicht erwischen, / Spring' nur über Bank und Tische.

Husch, husch, husch, / Husch, husch, husch, /

Husch, hush, husch / Mäuschen, Mäuschen,

4. שיר עממי גרמני שתרגם נח פינס.

בין 'זאב ושבעה גדיים' ל'די באבעצע מיט די אייניקלעך' – 'הסבתא ונכדיה': עיון משווה

Husch, husch, husch.

תיאור זה של הסתובבות הדוב כחתול סביב עכבר ממזער את ממדיו של הדוב ואת מסוכנותו וסולל את הדרך להפיכתו לדמות אהודה בקרב הילדים.

ב. דמותו של הדוב מתוארת בסיפורנו באמצעות שלוש זוויות ראייה:

1. הדוב המציג עצמו: איך בין אזא גוטער / אני כל כך טוב;

2. באמצעות הילד הקטנטן דני המתייחס אליו כאל דוב רע;

3. באמצעות הסבתא המתארת אותו כעצלן, ישנוני ורע.

ככל שהדמות מתעגלת, היא נעשית אמיתית יותר ומתקרבת יותר לעולם האנושי, ואף אפשר להזדהות עימה. לעומת הזאב בגרסת גרים המתואר כדמות סטראוטיפית ודמונית, שאינה משתנה לאורך כל הסיפור.

ג. ניסיון הפיתוי של הדוב את הילדים הופך להיות למעין משחק. הדוב מנסה לפתות את הילדים במתנות ובמתקים:

הבאתי לכם מתוקים... / הבאתי לכם עגלה... / הבאתי לכם כינור קטן...

גם הסבתא מפתה את הדוב לבוא אליה:

כדי לקבל ממנה ליטופים, / כדי לשמוע ממנה שירי ערש / וכדי להרגיש,

שהיא מרדימה אותו, כפי שהיא מרדימה את נכדיה בנימה אטית ומתנגנת:

בערעלע ברעלע, ברוינער פוטער, / כ'האב דיר געבראכט קיכעלעך מיט פוטיר.

דובון, דובון, פרווה חומה, / הבאתי לך עוגיות חמאה.

תגובתו של הדוב היא כתגובה של ילד ככל הילדים:

הסבתא שרה לו שירי ערש והוא הולך ונרדם.

ד. השימוש בשפת ילדים: כ'וויל נישט, / אנ'לא רוצה,

וכן הקטנת שמות העצם: פיצעלע, / קטנטן, פלעשעלע, / בקבוקן

מרעיפים אופי קליל על פני הסיפור והופכים את הדוב לחלק מעולם הילדים ולא כטורף מהמחנה שכנגד.

ארבעת האמצעים האלה נוסכים על פני הסיפור מין אווירה אגדית קסומה ההופכת את הדוב הרע לדובון, וזאת על אף היותו טורף ועל אף הסבתא החותכת את בטנו בלא היסוסים.

בסיום הסיפור מביאה המחברת קטעים מתוך שיר ערש יהודי ההופך להיות לטקסט בולט ביותר בסיפורה. 'אונטערן קינדס ויגעלע' ('תחת ערש התינוק') מסמל את עולמו הרוחני-התרבותי של היהודי המאמין ומשקף את הכמיהה הנצחית שלו לגאולה אוטופית מצד אחד, וחרדה ותקווה להמשך קיומו היהודי, השורשי והדתי של עם ישראל מצד אחר.⁵

האב [הגדי] מסמל את החולם הנצחי המחפש את הגאולה, לעולם אינו מתייאש ולעולם מאמין ש"אף

5. על נושא זה ראו מאמרי (קרסני, תשנ"ז), עמ' 101-118.

על פי שיתמהמה בא יבוא". לעומתו, האם מתרכזת בעולם הקרוב לה – בחינוך ילדיה לתורה ולדרך ארץ. היא גם מבינה שילדיה הם חוליה בשלשלת עתיקת יומין של העם היהודי, שקיומו תלוי בהם ובחינוכם, ולכן המחויבות הבסיסית שלה היא לשמור על התרבות המקורית ועל אופיו היהודי של העם בחינוך ילדיה בלימוד תורה.

מחויבות זו הופכת להיות לסיום הבולט של איטע וויינמאן בסיפורה:

תורה ללמוד;

ספרים לכתוב;

יהודים חרדים וטובים להיות.

תהליך התגלגלותו של הדוב מחיית טרף המחפשת ביער את טרפה לדובון הכמה ללטיפותיה ולשיר הערש של הסבתא הוא משתנה מרכזי בתהליך השתנותו של הסיפור ממעשייה לסיפור ילדים:

- כפי שצוין לעיל דמותו של הדוב מתעגלת וכך משתנה הדמות הסטראוטיפית החד-ממדית של הזאב לדמותו המתפתחת והמשתנה של הדוב.
- משתנה נוסף הוא בשינוי המקום, היער הפראי, המקום ללא מקום, לחברה היהודית המוגדרת.
- המשתנה האחרון הוא בהשתנות תכליתה של המעשייה – להבין, לתקן ולשקם את נפתולי הנפש – לתכליתו של סיפור הילדים, לתובנה של הקניית מסגרת ערכית וחינוכית, כשאיִדאל החינוך של האם היהודייה מוצג בחדות ובבהירות כל כך.

סיכום

לסיפור 'הזאב ושבעת הגדיים' יש גרסאות רבות במרחב האירופי ובמרחב הלשוניות השמיות, ויש מקום למצוא כאלו בישראל במגזר הערבי ובעיקר אצל הבדווים. לא בדקתי במאמר זה את הרצף המתפתח בין שתי הגרסאות המוזכרות, אלא את התגלגלותה של המעשייה המפחידה והמאימת "הזאב ושבעת הגדיים הצעירים" של האחים גרים לסיפור הילדים "הסבתא ונכדיה" של איטע וויינמאן.

לצורך זה נערך דיון:

- א. בנושא התגלגלותו של הזאב לדוב.
- ב. בשינויים שהתרחשו באידאה המרכזית של שני הסיפורים.
- ג. בהשתנות הסוגה של 'הזאב ושבעת הגדיים הצעירים' ממעשייה לסיפור ילדים.

התהליך הפרשני נעשה:

- א. באמצעות קריאה אינטרסקטואלית בשני הטקסטים.
 - ב. באמצעות עיון משווה בין שתי הגרסאות.
- הקריאה האינטרסקטואלית נעשתה על סמך התפיסות התאורטיות של החוקרים האלה: לפי קריסטבה (Kristeva, 1982), תלמידתו של באחטין, היחסים בין מרכיביו של טקסט ספרותי ובין גורמים חיצוניים ופנימיים נושאים אופי דיאלוגי; הרשב (2000, עמ' 14-15) גורס כי בקריאה

בין 'זאב ושבעה גדיים' ל'די באבעצע מיט די אייניקלעך' – 'הסבתא ונכדיה': עיון משווה

אינטרטקסטואלית הטקסט מניח רשת שלמה של קישורים בין יסודותיו, והקורא אמור לארגן בתודעתו את החומרים השונים שבו, שכן הטקסט הוא מעין רשת ובו פערים, דילוגים ויחידות בלתי מקושרות, שכל קורא חייב לארגן מחדש; לפי אסטס (1997, עמ' 14) עצם סיפור המעשה מעורר אנרגיות הנובעות מעומק הנפש האנושית, מעודד את האדם לצאת מתוך חוויות של בדידות ולהתחבר אל המקום שבו אנו חולקים גורל אנושי משותף; ועוד חוקרים ידועים נוספים המוזכרים לעיל.

בקריאה זו נחשפו בשתי הגרסאות חומרים תרבותיים ששקעו אל תוך הטקסט. למשל, בגרסת גרים השפיעו חומרים עממיים רבים על עיצוב הזאב כדמות דמונית. ובגרסת וויינמאן הפכו יצירות רבות, שחוברו בתקופת חייה, את הדוב חיית הפרא לדמות חביבה ופרוותית, שעוצבה גם כצעצוע נחשק עבור הילדים.

ההשוואה בין שתי הגרסאות עיבתה והעמיקה את הבנת חומריהן, למשל בסיפורו של פרו 'כיפה אדומה' מעוצב הזאב בתבנית מיתית של מזדאב, אדם זאב. המחבר מרמז כבר במשפט הפתיחה של הסיפור, כי אין סיפור תמים זה עוסק בזאב הטורף ילדה וסבתא אלא הוא משמש כמטפורה לגברים-זאבים המאבדים כל רסן, מתנפלים על הכיפות האדומות וטורפים אותן. ובגרסתו של גרים "הזאב ושבעת הגדיים הצעירים" מבקש הזאב האכזר לטרוף גדיים תמימים, ואולם התבניות הסמליות בלשון הסיפור מלמדות כי העז והגדיים מקבלים ממד אנושי, וכמותם גם הזאב המתואר בתכונות אנושיות, למשל כרשע מרושע, המתעתד לטרוף גדיים תמימים בדומה לזאב מ'כיפה אדומה' המבקש לטרוף את הילדה התמימה. בסיפוריהם של גרים ושל פרו הזאבים הגיבורים מתחפשים, וככאלה הם משתייכים לטיפוס הסיפורי הבין-לאומי ארנה-תומפסון 123 המוגדר על ידי ארנה (Aarne & Tompson, 1971) כ'הזאב המתחפש'.

אף שהמספרת היהודייה, איטע וויינמאן, אימצה את תבנית הסיפור של גרים, הרי גרסתה עברה שינויים אידאיים, חברתיים ולשוניים. למשל תיאורי הזאב בסיפורו של גרים הם תנ"כיים וקושרים לו אופי דמוני. לעומת זאת, בסיפורה של איטע וויינמאן הטורף הוא דוב המדבר בלשונם של ילדים, ולשון זו מוסיפה לו נופך של ילדותיות שובבה. הוא הופך לגיבור האהוב בספרי הילדים של מחצית המאה העשרים.

מתוך השינויים שהתרחשו בסיפור הילדים השתנה גם סוגת המעשייה של גרים לסיפור ילדים, וכך מתגלגלים הסיפורים ממקום למקום מדור לדור ומתרבות לתרבות, משנים צורתם, מתאימים את עצמם לזמן ולמקום. לעיתים נדמה כי הצורות הראשונות של הסיפור אבדו לנצח, אולם לא כך הדבר, כי במעמקי הסיפור נמצא רסיסים של גרסאות ששקעו לתוכו במרוצת דורות רבים.

רשימת מקורות

אסטס, ק"פ (1997). **רצות עם זאבים: ארכיטיפ "האשה הפראית" – מיתוסים וסיפורים** (ע' גינצבורג-הירש, מתרגמת). תל-אביב: מודן.

באחטין, מ' (1989). **הדיבר ברומן** (א' אבנר, מתרגם). תל-אביב: ספרית פועלים.

גפן, מ' (1986). **מתחת לעריסה עומדת גדיה**. תל-אביב: ספרית פועלים.

גרים, ו"ק (1994). **מעשיות: האוסף השלם** (ש' לוי, מתרגם). תל-אביב: ספרית פועלים.

דארנטון, ר' (1984). משמעותה של אמה-אווזה. **זמנים**, 16, 4-19.

- הרשב, ב' (2000). *שדה ומסגרת: מסות בתיאוריה של ספרות ומשמעות*. ירושלים: כרמל.
- וויינמאן, א' (1946). *די באבעצע מיט די אייניקלעך*. מאנטרעאל: פארלאג יידישע שול.
- כנעני, י' (תשכ"ג). זאב. בתוך *אוצר הלשון העברית לתקופותיה השונות* (כרך ד, עמ' 989). ירושלים: מסדה.
- מילן, א"א (1971). *פעוטים היינו* (י' אורלנד, מתרגם). תל-אביב: מחברות לספרות.
- מילן, כ' (1999). *המקומות הקסומים* (י' ווליס, מתרגם). תל-אביב: פראג.
- משיח, ס' (1987). ה'אנר האלגורי וספרות לילדים. *ספרות ילדים ונוער*, יג, 22-27.
- קלאס (ה"ת). בתוך *ויקיפדיה*. אוחרז ב-4 ביוני, 2017 מתוך קלאס <https://he.wikipedia.org/wiki/קלאס>
- קרסני, א' (תשנ"ז). מן העריסה אל העקידה: על גלגולו של שיר. *שאנן*, 3, 101-117.
- רז, ה' (1984). שירי ערש כביטוי לאחדות העם. בתוך מ' ברוך ומ' פרוכטמן (עורכות), *מחקרים בספרות ילדים* (עמ' 28-45). תל-אביב: אוצר המורה.
- שביט, ז' (1996). *מעשה ילדות: מבוא לפואטיקה של ספרות ילדים*. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- Aarne, A., & Thompson, S. (1961). *The types of the folktale: A classification and bibliography* (2nd rev. ed., S. Thompson, Trans. & Enl.). Helsinki: Academia Scientiarum Fennica.
- Allen, G. (2000). *Intertextuality*. London and New York: Routledge
- Cannadine, D. (2013, February 1). A point of view: The gownups with teddy bears. *News Magazine*. Retrieved from <http://www.bbc.com/news/magazine-21265701>
- Jung, C. G. (1960). On the nature of the psyche. In *The structure and dynamics of the psyche* (R. F. C. Hull, Trans., pp. 419-531). New York: Pantheon Books.
- Kristeva, J. (1982). Approaching abjection. In *Powers of horror: An essay on abjection* (L. S. Roudiez, Trans., pp. 1-31). New York: Columbia University Press.
- Milne, A. A. (1924). *When we were very young*. London: Methuen & co.
- Zipes, J. (1979). *Breaking the magic spell*. London: Heinemann.
- Zipes, J. (1983). *The trials and tribulations of Little Red Riding Hood*. South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey.
- Zipes, J. (1988). *The Brothers Grimm: From enchanted forests to the modern world*. New York: Routledge.

"לא הייתי יכולה לסבול בעל עשיר":

שיח כלכלי בספרות ילדים קנונית (1837-1977)

שי רודין

תקציר

במאמר זה אבקש להתחקות אחר השיח הכלכלי שתואר בספרות ילדים קנונית ומכאן לתהות על אודות ה"ירוש" שקיבלה ספרות הילדים העכשווית בכל הנוגע לתפיסת מצבו הכלכלי של הילד ולתיווכו. יידונו מושגי העושר והעוני לנוכח ייצוגם בטקסט הספרותי ומתוך הדרך שבה מובנית בטקסט דמות הגיבור – העשיר או העני, וכן בהתאם לדרך שבה מיוצג העולם שהוא שייך אליו – עולם של מותרות מול עולם של מחסור. קריאה זו מאפשרת עמידה על מודל תמטי המתאפיין בשלוש תבניות עיקריות:

תבנית ראשונה מציגה את העוני כמצב ביניים, ולאחר תיאורו נושע גיבור היצירה מחיים של עוני לטובת חיים הכוללים עושר כלכלי, רווחה ושיוך למעמד העליון. תבנית זו ניתנת לאיתור ביצירות דוגמת **אוליבר טוויסט** לצ'ארלס דיקנס (1837) ו**נסיכה קטנה** לפרננס הודג'סון ברנט (1905) – יצירות המייצגות את העוני בדרך סטראוטיפית ושלילית.

תבנית שנייה היא תבנית פואטית ואידאולוגית שונה לחלוטין. יצירות דוגמת **נשים קטנות** (אלקוט, 1868), **האסופית** (מונטגומרי, 1908) ו**נעלי בלט** (סטריטפילד, 1936), נדרשות בהרחבה לעוני ומעגנות את גיבורותיהן על רקע קשיים כלכליים ומתוך שיוך למעמד הכלכלי התחתון. במהלך היצירה הגיבורה, על פי רוב, אינה זוכה בממון או בניעות חברתית, אלא בשיוך משפחתי, הגשמה אישית ומקצועית ובהתבגרות.

תבנית שלישית היא גישת ביניים ואפשר לאתרה ביצירות מגוונות כאשר הבולטות ביניהן הן הרומן **בן המלך והעני** למארק טווין (1881) והרומן **פצפונת ואנטון** לאריך קסטנר (1931). יצירות המשתייכות לתבנית זו חושפות אנלוגיה בין שני העולמות – עולמם של העשירים ועולמם של העניים, כאשר כל ספירה מכילה דבש ועוקץ גם יחד. כלומר, המעמדות השונים מיוצגים ייצוג ראליסטי המדגיש פנים חיוביים ושליליים בכל אחד מן המצבים, וכמו כן בתבנית זו מוצגות דמויות שונות ומורכבות המאיישות כל אחת מהספירות. עם זאת, גם יצירות הביניים מסתיימות באופן כזה שבו הגיבור העני נחלץ מעוניו לרוב במציאת פתרון שהוא קביל מבחינה ריאליסטית אולם כלל אינו שכיח.

מילות מפתח: שיח כלכלי; שיח מעמדי; ספרות קפיטליסטית; עוני בספרות; ייצוגי ילדים; ספרות ולאום.

הקדמה

ספרה של מרי הופמן (2010/2012), **ספר המשפחות הגדול**, נפתח בצינון ש"במציאות יש משפחות מכל מיני סוגים וגדלים וצורות". הפערים הכלכליים מספקים תמה בולטת ביצירה לקסיקלית זו, המתווכת משפחות שונות לגיל הרך: "יש משפחות קטנות שגרות בבתים גדולים. ויש משפחות גדולות שגרות בדירות קטנות. ויש אנשים שאין להם איפה לגור". האיוורים מציגים בתים מגוונים – רבי קומות, בתים צמודי קרקע, טירות, אוהל ואף את דמותו של חסר בית השוכב על הרצפה. כאשר המספרת דנה בערך "עבודה" היא מציינת כי "יש משפחות שבהן כולם עובדים. במשפחות אחרות רק אדם אחד הולך לעבודה. ויש הורים שלא מוצאים עבודה בכלל". בדברים אלו קיימת התייחסות לסוגיית האבטלה, שאינה מוזכרת בשמה, אולם המשפחה שבה ההורים אינם מוצאים עבודה מוצגת באיור כאובדת עצות וכאשר פניהם של כלל בני המשפחה – ההורים ובתם – עכורות. גם ההתייחסות לחופשות נחלקת בהתאם ליכולות הכלכליות של המשפחה:

יש משפחות שיוצאות לחופשות למקומות אקזוטיים, ויש כאלה שמבלות קרוב יותר לבית. [...] לא כל המשפחות יכולות להרשות לעצמן לצאת לחופשה. אבל רוב האנשים לוקחים קצת חופש מהעבודה. אפילו סוף שבוע בבית יכול להיות חופשה קטנה.

מכאן כי לא זו בלבד שהמספרת חושפת לפני הנמען החוץ-טקסטואלי את קיומן של משפחות בעלות יכולות כלכליות מגוונות, אלא היא גם פועלת כדי לנרמל את החשיבה על אודות משפחות הנמצאות במצב כלכלי רעוע. לראייה, איורם של שלושת הילדים המשוויכים למשפחה שידה אינה משגת לצאת לחופשה, מציגם מחויכים ומאושרים. בהידרשה לביגוד מציינת המספרת כי "יש ילדים שמקבלים בגדים חדשים. ויש ילדים שלובשים בגדים שהם מקבלים מילדים אחרים [...] או מחנויות יד שנייה". האיור ההומוריסטי מציג שלושה ילדים, כאשר האחד לבוש בבגדים אלגנטיים ואילו שני האחרים בבגדים שמידתם אינה מתאימה להם – האחד בבגדים גדולים מדי והשני בבגדים קטנים מדי. הספר נדרש גם לכלי תחבורה שונים, והמספרת מציינת כי "יש משפחות שהולכות ברגל לכל מקום", ואילו "משפחות אחרות נוסעות במכוניות גדולות, או רוכבות על אופניים...". מעניין לראות כי בספר שנדרש לייצוגים של משפחות, בוחרת היוצרת להתרכז דווקא בשוני הכלכלי בין משפחה למשפחה ומדגישה אותו יותר מאשר שונות אחרות הנידונות ביצירה דוגמת השונות בהרכב המשפחה והשונות התרבותיות והדתיות בין המשפחות.

במאמר זה אבקש להתחקות אחר השיח הכלכלי שתואר בספרות ילדים קנונית ומכאן לתהות על אודות ה"ירושה" שקיבלה ספרות הילדים העכשווית בכל הנוגע לתפיסת מצבו הכלכלי של הילד ולתיווכו. יידונו מושגי העושר והעוני, אולם לא באמצעות שיוכם לתמות קפיטליסטיות וסוציאליסטיות, אלא לנוכח ייצוגם בטקסט הספרותי.

מבוא תאורטי

שביט (1996) מציינת כי האיחור בהתפתחותה של ספרות הילדים כתופעה ממוסדת ומרובדת בתרבות, נבע מכך שתנאי מוקדם להתפתחותה היה היווצרותה של תפיסה, שתיצור ביקוש לספרים שייכתבו במיוחד עבור ילדים. לפיכך, ספרות הילדים משמשת מושג מודרני חדש שקיים רק החל מן המאה התשע-עשרה. קביעתה של שביט מעגנת את ספרות הילדים בצומת היסטורי מכריע, שכן

"לא הייתי יכולה לסבול בעל עשיר": שיח כלכלי בספרות ילדים קנונית (1837-1977)

מדובר בתקופת המהפכה התעשייתית, תקופה היסטורית טעונה העתידה לשנות את פני החברה המערבית.

חרף העובדה שספרות ילדים ראליסטית מגיבה על ההתרחשויות הכלכליות המשנות את פני החברה ומשפיעות על חייהם של ילדים כמבוגרים, מעטים הם המחקרים שנדרשו למקומו של השיח הכלכלי בספרות הילדים. זוהי עובדה מתמיהה, בעיקר בגלל קביעותיה של רוז (Rose, 1984/1992) שלפיהן ספרות ילדים משמשת דווקא תמונת ראי של הכמיהות, הפחדים והקודים המוסריים של עולם המבוגרים ולא של ילדים. בעולם המודרני הנשלט בידי תפיסה קפיטליסטית, מבוגרים עוסקים וטרודים בשיח כלכלי הכולל לא אחת דאגות כלכליות לצד השוואות כלכליות. אם נבחן את ראשיתה של ספרות הילדים הקנונית נוכל לראות כי יצירות שונות מעוגנות בשיח הכלכלי-החברתי של זמנן המהדהד בהן. חלוצת הכתיבה הכלכלית לילדים היא הסופרת הבריטית מריה אדג'וורת (Maria Edgeworth). מחלוצות זרם הכתיבה הראליסטית לילדים, שבספריה הופיעו תמות כלכליות דוגמת חלוקת עבודה, עבודה וחיסכון, וכן יכולת בחירה עבור לקוחות (Hawthorne, & Wheeler, 2007), אולם היצירה הנחקרת ביותר בהקשר לשיקוף מצבם של העניים היא **אוליבר טוויסט**, יצירתו הקנונית של צ'רלס דיקנס, שראתה אור לראשונה בשנת 1837, שלוש שנים לאחר חקיקתו של חוק העניים באנגליה (Poor Law Bill, 1934). הרומן נוקט גישה פוליטית חתרנית המבקרת את חוק העניים וממחישה את תוצאותיו ההרסניות (Furneaux, 2005). המחקר שבוחן את הרומן ואת עיבודיו השונים מלמד על כך שסיבה ניכרת להופעת עיבודים רבים של הרומן נעוצה בשיח החברתי והכלכלי שהוא מקדם, והיא שהניעה את המעבדים לחזק את הביקורת הרדיקלית כנגד חוק העניים (שם). יצירתו של דיקנס נקשרת גם לפולמוס הבריטי סביב "בתי העבודה" הוויקטוריאניים (workhouses) שסיפקו לעניים קורת גג ועבודה, וחוקי העניים ביקשו לסגור אותם (Stokes, 2001). בזמן שהותו של אוליבר טוויסט באחד מבתים אלו הוא מבקש תוספת למנה שקיבל, באפיזודה זכורה היטב. אך לא רק דיקנס שיקף בתים אלו ביצירותיו, אלא גם סופרים והוגים אחרים. בתים אלו הפכו סמל לאכזריות כלפי העניים. הפולמוס של דיקנס ביצירותיו עם חוק העניים הפך אותו לחלוץ בכל הנוגע לסיפורת חברתית, שכן דיקנס התנגד לרצון הממסדי אז ליצור רשות אחת שתטפל בעניים ונלחם כסופר הומני על זכות הבחירה ועל ההכרה בעצמיותם של אנשים בכלל ועניים בפרט. מטרתו של דיקנס היא יצירת דיאלוג אנושי בין המעמדות מתוך ביטול השיח הקולקטיבי המערפל את ייחודו של האדם (שם).

חלק מן המחקר הנוגע לשיח כלכלי בספרות ילדים הוא ביוגרפי ביסודו. מדובר במונוגרפיות ובביוגרפיות שונות המזהות קשר בין חייו של היוצר, הכוללים מחסור כלכלי, ובין הנרטיב המפורט ביצירות מפרי עטו. כדוגמאות מייצגות ראוי להזכיר את הרומן **נשים קטנות** אשר רבים מחוקרי הספרות בחנו את הקשר שבין התמטיקה העולה ברומן לביוגרפיה האישית של היוצרת, וראו בו עיבוד של חייה האישיים של לואיזה מיי אלקוט שכללו בין השאר התמודדות עם אילוצים כלכליים וצורך לפרנס את בני משפחתה (לדוגמה; Englung, 1998; Alcott & Cheney, 1995; Elbert, 1984; MacDonald, 1983; Shealy, 2005; Stern, 1996). מחקרים אחרים נדרשו לילדותה של פרנסס הודג'סון ברנט המשפיעה לדעת חוקרים אחרים על האופן שבו הסופרת מעניקה לגיבוריה מפלט מן העוני. כפי שמציינת הביוגרפית של הודג'סון ברנט, פיליס ביקסלר (Bixler, 1984, pp. 1-18), היא נולדה במנצ'סטר בשנת 1849 להורים אמידים, בת שלישית מתוך חמישה ילדים, אולם

בדומה לשרה קרו גיבורת **נסיכה קטנה**, השתנו חייה עם מות אביה כאשר הייתה בת ארבע. אמה ניסתה לנהל את העסק המשפחתי ולדאוג לשרידותה של המשפחה. הם עברו מביתם לפרבר עני ופרנסה לא הורשתה לשחק עם ילדי העניים. היא נדרשה להמשיך ולנהוג כלידי, ועם זאת רותקה לחייהם של הילדים האחרים ולדיאלקט של ילדי לנקשייר, שייבאה לספריה, וכדוגמה יש להביא את השיח של בקי המשרתת ב**נסיכה קטנה**. על אף ניסיון האם להמשיך ולנהל את עסקי המשפחה, המשבר הכלכלי שפרץ במנצ'סטר לאחר מלחמת האזרחים האמריקנית, הביא לידי קושי לתפעל את העסק, ולכן האם נאלצה למכור את הרכוש המשפחתי והיגרה בשנת 1865 עם חמשת ילדיה לטנסי, ארצות הברית. הודג'סון ברנט הייתה בת חמש-עשרה כשהתחילה את חייה כאמריקאית. המעבר לארצות הברית לא פתר את מצוקתה הכלכלית של המשפחה. הודג'סון ברנט סבלה עם אחיה מעוני ודלות, ולכן היא החליטה לסייע בפרנסת המשפחה. חינוכה הרשמי היה דל ועם זה הקשר שלה לספרות היה בולט מילדותה המוקדמת (Laski, 1951, pp. 84-85). לפיכך, שרה קרו, גיבורת הרומן **נסיכה קטנה** שבה נדון בהמשך, קרובה במהותה ובנסיבות חייה, כפי שמציינת רסלר (Resler, 2007, p. 66) לדמותה של פרנסה הודג'סון ברנט. שתיהן איבדו אב בגיל צעיר, ידעו מעבר מחיי רוחה לחיי דלות ובחזרה לחיי עושר, לשתיהן ניתנה היכולת לספר סיפור ולשבות את לב המאזינים, והאמונה שיש להתנהג כנסיכה גם בעתות משבר, מיובאת מן הסופרת אל הדמות הבדיונית.

מעבר לעיסוק הביוגרפי, המחקר נתן דעתו על הקשר בין ראיית הילד והילדות ובין הכתיבה על ההיבטים הכלכליים והפוליטיים שבעולמם של ילדים. הנחת היסוד של אפיק מחקרי זה קושרת בין ראיית עולם חברתית-כלכלית להבנייה של דמות הילד, ולדוגמה, הגישה הסוציאליסטית מזמינה את הילד להשתתף בנעשה בספרייה הציבורית וללחום לשינוי הסטטוס קוו. גישה זו נוכחת בין השאר בספריו של אריך קסטנר (Metcalf, 2004).

ברעם אשל (2016) נדרשת לרומן **פשיטת הרגל של ג'ק הקטן** ליאנוש קורצ'אק (1924). לדעתה, הרומן מתכתב עם משנתו החינוכית של קורצ'אק שלפיה "הילד נוטל חלק מעיק בדאגות החומריות של משפחתו, מרגיש במחסור, משווה בין עניותו לבין אמידות של חברו, מכאיבות לו הפרוטות המרות שבגללן גדלה הדלות" (קורצ'אק, 1996/1929, עמ' 366).

כמו כן, בהמשך למכלול יצירתו של קורצ'אק, נטען כי ג'ק מוצג כילד היוצא נגד תפיסות הילד והילדות הרווחות בסביבתו ונגד יחסי הכוח הבין-דוריים הנכפים עליו מצד אוכלוסיית המבוגרים הסובבת אותו; בד בבד הוא בן למעמד הפועלים, המבקש לתת בידי בני מעמדו כלים להטבה משמעותית של תנאי חייהם. ראוי להדגיש חתרנות כפולה זו על רקע ביקורת מאוחרת, שלפיה השתדלותו הרבה של קורצ'אק לטובת ילדים הייתה נגועה בהתעלמות מהבעיות המיוחדות את חייהם בחברה המודרנית, המפוצלת מבחינה מעמדית, פוליטית ודתית-לאומית (ברעם אשל, 2016).

כך נהיר כי היחס המחודש – הדמוקרטי וההומני – אל הילד, הוא המזמין את הראייה המחודשת ה"מזמינה" אותו לדון בהיבטים הכלכליים של קיומו.

בחינת המחקר החינוכי העכשווי מלמדת כי מערכות חינוך למיניהן משתמשות בספרות ילדים כדי להקנות לילד מודעות כלכלית. ספרי ילדים חושפים את הנמענים למושגים כלכליים מגוונים ונרחבים ומאפשרים למורים, במיוחד בבתי הספר היסודיים, לשלב בין הקניית מיומנויות קריאה ובין הנהרתם של מושגים כלכליים. הדבר מתבצע בעזרת נוכחות המוגברת של תמות כלכליות בספרות הילדים האנגלו-סקסית (Rodgers et al., 2007).

"לא הייתי יכולה לסבול בעל עשיר": שיח כלכלי בספרות ילדים קנונית (1837-1977)

אפיק מחקרי מרכזי בתחום ספרות הילדים והמודעות הכלכלית נוגע לקשר שבין ספרות ללאום. מחקרים למיניהם בחנו את האופן שבו ספרות ילדים בארץ מסוימת מקדמת ייצוגים של מעמד אתני וכלכלי באופן המשקף שינויים חברתיים או לחלופין, מאפשר את שימורן של נורמות מסוימות ומחזק תעמולה פוליטית. מרבית מחקרים אלו ממחישים כיצד ספרות הילדים היא שופר לרעיונות קפיטליסטיים מזה וסוציאליסטיים או קומוניסטיים מזה (Parkes, 2012; Parsons, 2005; Schmidt, 2013; Vasiloudi, 2014). ברוך (1991) עוסקת במעבר של ספרות הילדים הישראלית ממקדמת ערכים סוציאליסטיים למקדמת ערכים אינדיבידואליים מסוף שנות השבעים של המאה העשרים. בהתאמה מציינת ברעם אשל (2017) כי בספרות הילדים הישראלית התעכב מעט הטיפול בחולשות הוריות, וכך גם הטיפול בפן החומרי-כלכלי של החיים, שנתפס שולי במסורת החינוך ההומניסטי, ומכאן הבחירה לתרגם יצירות דוגמת **רמונה ואביה** לבורלי קלירי (1981/1977) לעברית, כדי להתמודד עם חוסר הייצוג של הנושא בספרות המקור.

קופלשי (Qafleshi, 2013) מתארת כיצד ספרות ילדים אלבנית מקדמת גישות קומוניסטיות ומשמשת כלי דידקטי חשוב בהפצת רעיונות אלו ובשימורם. בהתאמה, מחקר אחר מלמד כי ספרות הילדים ביוון, בתקופה שלאחר מלחמת האזרחים היוונית (1946-1949), נעה בין שני קטבים. קוטב שנרתם להפצת רעיונות הקומוניזם מתוך ייצוג של דמות ילד שהיא "רכוש המדינה" והמפלגה הקומוניסטית, וקוטב אנט-קומוניסטי שקידם ייצוג הופכי של דמות הילד. שני המקרים מלמדים על הפוליטיזציה של ספרות הילדים הכוללת גם את עיתוני הילדים ועל הדומיננטיות של תמות כלכליות וחברתיות במיוחד בתקופות היסטוריות טעונות. כאן המקום לציין שהפצת מסרים אידאולוגיים התבצעה בתיאורים כלכליים, לדוגמה, שדרים קומוניסטיים הועברו באמצעות הצגתם של ילדים עניים, רעבים, יתומים ובורים שהושוו לילדים במדינות הקומוניסטיות שלא סבלו ממחסור כלכלי, וזאת מתוך מחשבה שהילדים הם עמודי התווך העתידיים של המשטר הקומוניסטי והם שעתידיים לבססו (Vasiloudi, 2014). שמידט (Schmidt, 2013) מתאר כיצד ספרות הילדים האמריקנית שראתה אור בין השנים 1930-1960 יצרה ילד אמריקאי שהטמיע ערכים דמוקרטיים וקפיטליסטיים בתוך אקלים פוליטי של מלחמה קרה. פארקס (Parkes, 2012) עוסק בספרות ילדים קנונית בבריטניה ומראה בספרו כי שתי תמות מרכזיות שזורות בה – ראייה רומנטית את הילדות ברוח מיתוס הילד התמים לצד קידום החשיבה הקפיטליסטית. ממצאי מחקרו מלמדים כי מרכיבים קפיטליסטיים נוכחים בספרות הילדים הבריטית מן המאה התשע-עשרה והם חוצי-ז'אנר. המהפכה התעשייתית ותהליך העיור מנביעים דמות ילד חדשה, שאינה כפופה עוד לרצונותיו של אבי המשפחה וממרכזים את דמותו של הילד בן המעמד הבינוני שמוצג לא אחת כנעלה על דמותו של הילד בן המעמד התחתון. לטענתו של פארקס, יצירות מופת פרי עטם של דיקנס, נסבית, מונטגומרי, הודג'סון ברנט, סטיבנסון ואחרים, מקדמות תפיסה שלפיה הילד אינו קרבן של הקפיטליזם אלא מוטב ממנו. לפיכך, ספרות הילדים הבריטית סייעה ביצירת התודעה הקפיטליסטית של נמעניה וגם כאשר היא נדרשת לעוני, הרי שהילד העשיר הוא שניחן בתודעה דמוקרטית ובחוש צדק, ולא הילד העני. בהקשר המגדרי, מסוף המאה התשע-עשרה ספרות הילדים היא חלק חשוב בשינוי התודעה באשר לכניסתן של נשים לשוק העבודה ולהדגשת ערכן הכלכלי מזה ולהשכלת נשים מזה, תמות שעניינן קידום המדיניות הקפיטליסטית של המדינות המערביות.

בעידן הפוסט-קולוניאליזם לספרות הילדים שמור תפקיד מכריע בשינוי תודעתם של ילדים. המחקר

הסוקר את ספרות הילדים הקניינית הרואה אור משנת 1987 מלמד כי תמות העוסקות במודרניזציה ובקפיטליזם מלוות סיפורי ילדים וזאת בשל תהליכי עיור מתקדמים שחלו במדינה זו בשנים 1980-1990. השינויים הכלכליים משנים את פניה של ספרות הילדים בקניה ותמות דוגמת שכרות, זנות, הומוסקסואליות, חיי רחוב, פשיעה, מוות, יתמות וחיים בבתי יתומים וכן אלימות מינית, מאיישות את ספרות הילדים והנוער. הצגת העוני כמוביל דמויות שונות לעיסוק בזנות או לחולי במחלות דוגמת איידס מצד אחד, וניצול הפריבילגיות של דמויות עשירות במטרה לרמוס את העניות מהן מצד שני, מעוררת שיח ביקורתי נוקב. הדגשת העוני ותוצריו, וכן הסכנות הנשקפות עבור ילדים הסובלים מעוני או חיים ברחובות, הופכת את ספרות הילדים בקניה לזו המשתמשת בתמות כלכליות כדי להזהיר את נמעניה ולחנכם להתמודד עם המציאות הכלכלית הקשה (Kaburi Muriungi, 2014).

המודל התמטי המוצע

המחקרים שהוזכרו לעיל עוסקים בהימצאותן של תמות כלכליות בספרות הילדים. מרביתם בוחנים את השתקפותן של תמות קפיטליסטיות בספרות האנגלו-אמריקנית וממחישים את חשיבותה של ספרות הילדים בהיווצרותו של ילד המפנים את ערכיה של הדמוקרטיה הקפיטליסטית. המחקר המוצע מציע קריאה קטגוריאליזם ביצירות קנוניות לילדים¹ המתבססת על אופן ייצוגי השיח הכלכלי ולא על התמות הכלכליות המונכחות בטקסט. קריאה זו מבחינה בין שלוש תבניות עיקריות:

- 1. תבנית ראשונה** מציגה את העוני כמצב ביניים, ולאחר תיאורו נושע גיבור היצירה מחיים של עוני לטובת חיים הכוללים עושר כלכלי, רווחה ושיוך למעמד העליון. תבנית זו ניתנת לאיתור ביצירות דוגמת **אוליבר טוויסט** לצ'ארלס דיקנס (1837/2010) ו**נסיכה קטנה** לפרנסס הודג'סון ברנט (1905/2010) – יצירות המייצגות את העוני באופן סטראוטיפי ושלילי.
- 2. תבנית שנייה** היא תבנית פואטית ואידאולוגית שונה לחלוטין. יצירות דוגמת **נשים קטנות** (אלקוט, 1868/1992), **האסופית** (מונטגומרי, 1908/2011) ו**נעלי בלט** (סטרטיפילד, 1936/2006), נדרשות בהרחבה לעוני ומעגנות את גיבורותיהן על רקע קשיים כלכליים ומתוך שיוך למעמד הכלכלי התחתון. במהלך היצירה הגיבורה, על פי רוב, אינה זוכה בממון או בניעות חברתית, אלא בשיוך משפחתי (אן שרלי), הגשמה אישית ומקצועית (ג'ו מארץ'), האהיות **בנעלי בלט** ובהתבגרות.
- 3. תבנית שלישית** היא גישת ביניים ואפשר לאתרה ביצירות מגוונות כאשר הבולטות ביניהן הן הרומן **בן המלך והעני** למארק טווין (1881/2011) והרומן **פצפונת ואנטון** לאריך קסטנר (1931/2011). יצירות המשתייכות לתבנית זו חושפות אנלוגיה בין שני העולמות – עולמם של העשירים ועולמם של העניים, כאשר כל ספירה מכילה דבש ועוקץ גם יחד. כלומר, המעמדות השונים מיוצגים ייצוג ראיסטי המדגיש פנים חיוביים ושליליים בכל אחד מן המצבים, וכמו כן

1. קנוניזציה בספרות ילדים נמדדת בשילובם של ממדים שונים: 'הישרדותו' של הטקסט מעל ארבעים וחמש שנים והימצאותו בשיח התרבותי או ספרותי או חינוכי, היכלותו של הטקסט בתכניות הלימודים, זכייה בפרסים ספרותיים, מחקר אקדמי על אודות היוצר או היצירה, וכן הופעתם של עיבודים שונים – ספרותיים ואחרים – לטקסט. על מעמדות השנוי במחלוקת של סופר הילדים, ראו שביט, 1996.

"לא הייתי יכולה לסבול בעל עשיר": שיח כלכלי בספרות ילדים קנונית (1837-1977)

מציג דמויות שונות ומורכבות המאיישות כל אחת מהספירות. עם זאת גם יצירות הביניים מסתיימות באופן כזה שבו הגיבור העני נחלץ מעוניו לרוב תוך מציאת פתרון שהוא קביל מבחינה ראיסטית אולם כלל אינו שכיח.

תבניות אלו המתקיימות בו בזמן בספרות הילדים הקנונית מאפשרות לנו לאתר את המתח באשר להצגתו של השיח הכלכלי והמעמדי בספרות הילדים הקלאסית: המחויבות כלפי ה"סוף הטוב" הניעה יוצרים שונים לנקוט בפתרונות פואטיים אנטי-ראליסטיים, ובכך אותה לנמענים החוץ-טקסטואליים כי עוני או אי-שיוך למעמדות העליונים הם בבחינת "רע", בעוד עושר מקנה אושר ומשויך למושג ה"טוב". משוואה זו מקשרת בין הספרות הקלאסית לילדים ובין ז'אנר המעשייה העממית הכורך אושר בעושר, כמו הנכחתה של האידאולוגיה הקפיטליסטית בספרות הילדים, ועל כן השינוי הפואטי של יצירות דוגמת אלקוט, מונטגומרי וסטרטיפילד הוא שמשנה את האופן שבו מתווכת ספרות הילדים את המעמד החברתי והכלכלי לנמעניה.

תבנית ראשונה: ייצוג סטראוטיפי שלילי של העוני מתוך הוקעתו

כאשר נדרש המספר ברומן **אוליבר טוויסט** לצ'ארלס דיקנס למצבו של אוליבר לאחר מות אמו הוא מציין:

במשך שמונת ואולי אפילו עשרת החודשים הבאים היה אוליבר לקורבן של סדרת מעשי רמייה ושחיתות. לינוק הוא לא זכה. רשויות בית המחסה דיווחו כחוק לרשויות הקהילה על מחסורו ומצוקתו של היתום הרך. רשויות הקהילה השיבו בפנייה נימוסית אל בית המחסה, וזאת בניסיון לברר איך ייתכן שאין ב'בית' אף אשה העשויה, מתוקף מצבה, לספק לאוליבר טוויסט את השירותים האמהיים המקובלים, כלומר הזנה ורוך. רשויות בית המחסה ענו ברוב ענווה שאין אצלם אשה כזאת. אי לכך, בהפיגנס אנושיות וגדלות נפש, קבעו הרשויות, בהסתמך על חוק העניים, כי את הילד אוליבר יש לשגר אל "החווה", או במילים אחרות, אל אגף בית המחסה השוכן במרחק שלושה מילין מן העיר. שם, באותו מעון, התגוללו להם על הרצפה מבוקר ועד ערב עשרים או שלושים קטנים פורעי חוק כמותו, פטורים מאי הנוחות של לבוש או מזון מיותרים [...] (עמ' 16).

בדברים אלו מתחדדות התמות המעמדיות והכלכליות שמקודמות ביצירות שונות מפרי עטו של דיקנס. ראשית, המספר מאזכר את חוק העניים משנת 1834 שרק החריף את מצבם הקשה של עניי בריטניה. שנית, באמצעות דמותו של אוליבר טוויסט מצליח דיקנס להמחיש את גורלם של ילדים עניים שנותרים חשופים לפגיעה ולניצול ואינם זוכים להגנת הרשויות. במקרה של אוליבר טוויסט, סופו של הרומן משמש "סוף טוב", שכן אוליבר מוחזר לסביבתו הטבעית – סביבה שאינה כוללת רק את משפחתו הביולוגית אלא גם מותרות כלכליות. ועם זאת חרף הסיגור האופטימי, הרומן מפנה את הזרקור אל החיים של מטה, חיים הכוללים עוני, פשיעה, חולי ואלהמות. הדיווחים "כחוק" והפניות ה"נימוסיות" מכסים באמצעות אירוניה על קשיות לב שלטונית וחברתית כלפי גורלם של עניים בכלל וילדים עניים בפרט, והילדים שמזלם לא שפר כמזלו של אוליבר טוויסט, נותרים חלק מעולם גרוטסקי המנוגד לכל מהות ילדית. נדמה שדיקנס בוחר לייצג את העוני ואת פער המעמדות בשימוש בדמויות ילדים המקצינות את תיאוריו הקשים ואת ביקורתו. מקריאת הרומן עולה כי דיקנס אמנם רואה בכתבתו כלי לשינוי חברתי, אולם משוקעת בה החשיבה שלפיה העוני משתייך לרוע ולחוליים חברתיים וחייהם של העניים שזורים בפשיעה ובחוסר מוסריות. לעומת זאת, בביתו של

מר בראונלו האציל העשיר, זוכה אוליבר לטיפול מסור, וכמו כן הוא מתוודע להיבטים האסתטיים והאמנותיים של החיים. כשהוא קם ממיטת חוליו, הוא צופה בדיוקן ומתאר את תחושותיו לנוכח מבטו: "רק שהעיניים שלה נראות כל כך עצובות. ומכאן זה נראה כאילו הן מסתכלות עלי. היא עושה לי דפיקות בלב" (עמ' 111), תיאור המנוגד ל"אמנות" הכינס והפשיעה שנחשף אליה בזמן שהייתו אצל פייגין. דיקנס אף מנגיד בין שיח העשירים המשכילים לשיח העניים, שיח שבו מאתרים משלב לשוני נמוך, קללות ואיומים, ועל כן המעבר מעולם העניים לעולם העשירים מתואר כגאולה.

תבנית ההצלה מן העוני אל העושר מאפיינת גם את הרומן **נסיכה קטנה** של פרנסס הודג'סון ברנט (1905). גיבורת הרומן, שרה קרו, הופכת ללכלוכית מודרנית לאחר שנמסר לה כי אביה מת ומעמדה בפנימייה היוקרתית לבנות שהיא שוהה בה משתנה לחלוטין. בסיגור היצירה היא חוזרת לעמדת ה"נסיכה" כשכספי אביה מושבים לה, אולם ייצוגה כישות נעלה ביחס לסובבים אותה – צעירים ומבוגרים – נותר עקיב לכל אורך היצירה. הודג'סון ברנט המציגה מקרוב את הפנימייה האנגלית ואת היחס המחפיר לשרה, מצליחה להנגיד בין חינוך לברוטליות בתיאורה את המתחולל בפנימייה ובכך מבקרת את מערכת החינוך המתייחסת אל הילד בהתאם למעמדו הכלכלי והחברתי, ביקורת המלעיגה על המערכת וקוראת לשינוי חברתי.

עם פתיחתו של הרומן **נסיכה קטנה**, מצהירה המספרת כי לפנינו "ילדה מוזרה למראה" (עמ' 7). ההסבר שניתן למוזרותה של שרה נעוץ בבגרותה ובתודעתה המפותחת:

לא היית מצפה לראות מבט כזה נשקף מפניה הזעירות של ילדה כה קטנה. [...] עובדה היא ששרה היתה תמיד שקועה בחלומות ובמחשבות מוזרות (שם).

שרה קרו היא ילדה בת שבע בתחילתו של ההווה הסיפורי, החוזרת עם אביה מהודו לאנגליה כדי להתחיל בלימודיה בפנימייה. חייה בהודו עם אביה יוזכרו ברומן לא אחת ומשמשים פריט ביוגרפי מרכזי המבדיל אותה משאר הבנות הסובבות. בזכות החיים ביבשת אחרת, נחשפה שרה לתרבות שונה, עניין שיביא לידי קשר מידי בינה ובין ראם דאס, המשרת ההודי של מר קריספורד, "הג'נטלמן ההודי", שעתידי לאמצה בסיום הרומן. היא שולטת בשפה ההינדית ובמנהגים המתקיימים בהודו, והקולוניאליזם האנגלי שמתקיים בשנים אלו בהודו (עד לשנת 1947) מנוגד לאחת המעלות המרכזיות שמתקיימות בה – תחושתה שכל בני האדם שווים, ושאין כל הבדל בין "נסיכה" למשרתת, בין בן אצולה לבן המעמד התחתון, ושאין הבדל ממשי בין מבוגרים לילדים. עושרם של שרה ואביה ועצם הדבר ששרה חייתה חיי מותרות בהודו, מוקפת משרתים ומודעת להבדלים ההיררכיים בין העם השליט לעם הנכבש, לא הכתיבו מבט אדנותי אלא מבט אנושי שבו מתאפיינת שרה לכל אורך הרומן. אם כן, אנושיותה מבדילה אותה מן הסביבה ואף גורמת לאנשים המקיפים אותה לנהוג באנושיות. רק לאחר שהאופה חוזה במחזה הנאצל של שרה, המוותרת על לחמניותיה עבור הילדה הקבצנית האחרת, היא מאמצת את הנערה הענייה ודואגת לכל מחסורה. הרומן מסתיים בפרק "אן", שבו נחשף שמה של הילדה הקבצנית. הפיכתה מילדה חסרת זהות לילדה בעלת שם, מתאפשרת הודות לשרה שמחוללת שינוי בחייה ומאפשרת לה להפוך מצל-ילדה לילדה בעלת זהות, עיסוק ומרחב משלה. כמו כן, שרה היא שמדרבנת את המבוגרים שלצדה לנהוג ברוחב לב כלפי הנזקקים והיא היוזמת של תכנית הזנת נזקקים בחינם, ומפצירה במר קריספורד לממן תכנית זו. בהתאמה, הצהרתו של אביה כי "אילו היתה שרה נולדת בן לפני כמה מאות שנים, [...] היא היתה משוטטת ברחבי תבל כשחורב שלופה בידה, ומגנה על כל אדם הנתון בצרה. כשהיא רואה אנשים במצוקה

"לא הייתי יכולה לסבול בעל עשיר": שיח כלכלי בספרות ילדים קנונית (1837-1977)

תמיד היא נחלצת לעזרתם" (עמ' 31). אמירה זו מוחלת על שרה בת השבע, והיא ממומשת ברומן שוב ושוב, עניין המחזק את עלינותה ונבדלותה של שרה מהסובבים.

הילדה ה"אחרת" המגיעה מן היבשת הזרה ודוברת שלוש שפות – אנגלית, הינדית וצרפתית – יתומה מאם, אולם תמונת התשליל שלה – לוטי – יתומה גם כן אך מנצלת את יתמותה לצורך קבלת תשומת לב, מראה כי גדלות נפשה של שרה נובעת גם מהאופן שבו היא מקבלת את יתמותה. בתחילת הסיפור ניכר שהיא מסתפקת באביה ואין היא מדברת על אמה או מבקשת מן הסובבים יחס מועדף בשל מות האם בזמן לידתה. עם היוודע לה על פטירת אביה, היא מסרבת לאפשר לסביבה לצפות ביגונה, ומסתירה את כאבה ואת אבלה. להסתרה זו שני מניעים: ראשית, היא אינה רוצה לתת לסביבה העוינת לשאוב סיפוק מכאבה בפרטי, ושנית, כחלק מעיצובה כנסיכה בעלת גינונים נטולי דופי, היא מסרבת לתת ל"נתיניה" לחזות בנפילתה ובהשפלה שהיא חווה. על כן בהמשך, לאחר שהיא חווה אלימות מרחבית ומועברת מחדריה המרווחים לעליית הגג המוזנחת והקרה, אין היא מבקשת מארמנגרד מזון או סיוע כלשהו, אלא להפך ממשיכה לסייע לחברתה בשיעורי הבית.

מעבר לקריאה בספרים, שרה מתייחדת ביכולתה לספר סיפורים לסביבתה והיא הופכת למספרת סיפורים הממגנטת את סביבתה בדמיונה ובאמנות הצגת הסיפור, עניין שתורם להישרדותה בתקופה שבה היא משמשת משרתת וחווה עינויים והתעללות קשה מידי מיס מינצ'ין ושאר העובדות בפנימייה. הכריזמה של שרה באה לידי ביטוי באותו זמן שבו היא מספרת לחברותיה את סיפורה, ועמדה זו מקנה לה, גם ברגעים הקשים, את היכולת לברוא את עולמה, כמו את עולמן של הסובבות. ההימלטות אל הבדיון הופכת לכלי נשקה של שרה בעולם הנשלט בידי תאוות ממון וכוחנות, ומאפשר לה לברוח אל מציאות חלופית. הפיכתה של עליית הגג ממקום משפיל ודכאני ל"בסטיליה" (המתבצעת על ידי שרה), מפקיעה את סיפורה האישי מפרטיותו ומעגנת אותו כחוליה בשרשרת של מקרי דיכוי והפקעת חירותם האישית של בני האדם. שרה מספרת לבקי על הבסטיליה כדי ששתיהן תוכלנה להתמודד עם החיים בתנאים המחפירים בפנימייה, והעמדת הפנים שהן אסירות בבסטיליה, הופכת אותן מילדות מבוזות ומושפלות ללוחמות צדק וחופש, ובסיום הרומן הן אכן יוצאות לחופשי.

מספרת הסיפורים מצליחה לשבות את לב הסובבים במיוחד בשל חכמתה המופלגת שאינה משויכת על פי רוב לבני גילה. לצד השליטה בשפות, הידע הכללי הנרחב ותאוותה ללימודים, היא ניחנה בראייה עמוקה של בני האדם, עניין הנחשף בפגישתה הראשונה עם מיס מינצ'ין. שרה מותחת אנלוגיה בין האישה לביתה ומתארת אותה כ"גבוהה, קודרת, כבדה ומכוערת" (עמ' 12). אין היא נופלת בשבי דברי החנופה שמרעיפה עליה מיס מינצ'ין, וכאשר היא שומעת מפייה שהיא יפהפייה, היא מיד חושבת שמיס מינצ'ין מספרת סיפור (עמ' 14). מספרת הסיפורים מזהה מיד סיפור כאשר היא ניצבת לפניו, ומכאן יכולתה המידית להבחין בין אמת לבדיה, בין אמירה ממשית וכנה לשקרים וטיוחים.

הנסיכה הקטנה שלפנינו מצטיירת בעיני הסובבים כנסיכה. בתחילה, התואר מוענק לה בשל עושרו המופלג של אביה, חדריה בפנימייה ובגדיה המפוארים. בהמשך תואר זה מוסבר כנובע מחכמתה העולה אף על זו של המבוגרים. שלא כמיס מינצ'ין, שרה שולטת היטב בשפה הצרפתית, ואף הופכת למורתן לצרפתית של התלמידות הצעירות בפנימייה. נוסף על כך, שליטתה העצמית מגדירה אותה כילדה בלתי רגילה שאינה בוכה בפרהסיה:

באותו רגע חשבה ארמנגרד, שאילו היתה שרה ילדה רגילה, ודאי היתה פורצת בבכי

תמרורים [...] (עמ' 37). לא נותר לארמנגרד אלא להביט בה, ותוך כדי כך להרגיש שהיא מתחילה להעריץ את הילדה הזאת, שהיא כה מיוחדת וכה שונה מכל אחד אחר (עמ' 39).

המבט המעריץ הופך לנחלתן של כלל הילדות בפנימייה. ג'סי, חברתה הטובה של לוינה, אויבתה של שרה, מתייחסת לגדלות נפשה של שרה ואומרת, "היא אף פעם לא מרימה את האף, אפילו במעט; ואת הרי יודעת, שהיתה יכולה לעשות זאת בקלות" (עמ' 42). צניעותה של שרה היא אחת מן התכונות המאפיינות אותה, המכתיבה את יחסה אל הסביבה, וזו מועברת לנמען הילד כאנלוגיה ניגודית ביחס לילדים המנצלים לרעה את עושרם:

אמת, ששרה מעולם לא הביטה מגבוה על אף אחד ולא עשתה עניין מעצמה. היא היתה נשמה קטנה וטובה, ששיתפה את חברותיה בפירות שהניבו זכויות היתר שלה ובשפע שנפל בחלקה ביד רחבה. [...] היא היתה ילדה חמה ואימהית, וכשקרה שאחת מהן נפלה ושרטה את הברך, היתה שרה ממחרת לה להגיש לה עזרה ראשונה ולהעניק לה לטיפה (עמ' 43).

טוב לבח של שרה הופך אותה לדמות נערצת על סביבתה, וגדלות נפשה מסייעת לא רק לה לשרוד, אלא גם לחברותיה המקיפות אותה גם כן, שכן חוזקה ותמיכתה בהן מאפשרת להן לעבור מעל למשוכות שהן עומדות לפניהן. שרה "מאמצת" את לוטי הקטנה היתומה מאם, מספקת לבקי מזון ובהמשך כתף להישען עליה, מסייעת לארמנגרד בלימודיה ובסיום הסיפור אחראית למהפך שחוה מר קריספורד ההופך מישות מסוגרת ודיכאונית לאדם מלא שמחת חיים ואושר.

יהודה אטלס, שתרגם את הרומן לעברית, מציין באחרית הדבר ששרה הופכת ללכלוכית עם מותו של אביה (אטלס, 2010), ואכן, מתקיימת אנלוגיה בין המעברים שחוה לכלוכית (או סינדרלה) מילדות נורמלית לעבדות ובחזרה למלכות, ובין אלו שחוה שרה. עם זאת ניכר כי הודג'סון ברנט אינה חפצה לתאר סינדרלה מודרנית למרות המרכיב הנסי שמלווה את הרומן וחרף המתנתה של שרה לקסם שישנה את חייה – קסם שאכן מגיע. אם לנקוט בלשונו של רסלר (Resler, 2007, p. 67), הרי שהודג'סון ברנט ממזגת בסיפור בין מרכיבים הלקוחים ממעשיות עם ובין מרכיבים ריאליסטיים. אם כן, השוני בין היצירות נעוץ לא במסלול החיים המקביל, אלא באפיונה של הגיבורה. בעוד שסינדרלה מתאפיינת בפסיביות מוחלטת, הרי ששרה, גם כאשר נושלה מכספה וממעמדה, נשארת נסיכה ושומרת על חוזקה ועל מעלותיה. היא זוכה בהערצת הסובבים גם כשהיא מחוסרת כול, שכן אישיותה ואופייה מקסימים את הדמויות הסובבות, עניין הבולט בתיאורה של משפחת קרמיקל, שילדיה מכנים אותה "הילדה-הקטנה-שאינה-קבצנית" (עמ' 136). שם זה מעלה את הקונפליקט שחשים הילדים בין מיקומה המעמדי של שרה כמשרתת ושמלתה הבלויה, לחזותה ולנהגיה האציליים. כמו כן, שרה אינה מתאפיינת רק בעדינות, שכן כאשר לוינה מכיעסה אותה היא מציינת – "בעצם, הייתי אני צריכה להעיף לך סטירה, אבל אני לא רוצה לסטור לך!" (עמ' 70). כדי להישאר בעמדת הגיבורה המורמת מסביבתה, נדרשת משרה גם הפעלת כוחנות, והיא אכן יודעת להדגיש את חרונה באופן המקבע את דמותה כערכית וכלחמת על ערכיה, להבדיל מדמויות אלימות וכוחניות.² ליסוד השליטה העצמית עלינו לצרף גם את הגאווה המושרשת במהותה של שרה. זו נחשפת בין השאר באפיונות המעבר של שרה מעולם המלכות לעולם המשרתות. מים מינצ'ין זועמת

2. חרון הוא אחד המאפיינים הבולטים של הגיבור הטרגי, ראו קרוק, 1972.

"לא הייתי יכולה לסבול בעל עשיר": שיח כלכלי בספרות ילדים קנונית (1837-1977)

על שרה, שכן היא נאלצה לקנות לה את "הבובה האחרונה" שלה ליום הולדתה האחד עשר, וכעת, משום שאביה של שרה מצא את מותו, מחירה הגבוה של הבובה לא יוחזר לה. שרה מקשיבה לגערותיה של מים מינצ'ין והיא אינה "בוכה, מתייפחת, או מראה אותות של פחד" (עמ' 99), עניין שמלבה את כעסה של מים מינצ'ין, שכן לפנינו ילדה שזה עתה איבדה את אביה ואת רכושה, והיא מסרבת לנהוג בילדותיות ולבכות. גאוותה של שרה מקוממת עליה את מים מינצ'ין, שחווה בראשונה בעובדה המרה לגביה, שלמיקום המעמדי של שרה אין כל השפעה על הליכותיה שנתורות בעיניו. כאשר שרה עונה למים מינצ'ין, שוב מודגשת עובדת אי-ילדותה ונמסר שהיא "דיברה בקול מוזר, תקיף וכלל לא ילדותי" (עמ' 100). האצלת תכונות המבוגרים על שרה בת האחת-עשרה מטעינה את דמותה בכוח רב והופכת אותה לדמות לחיקוי, ישות החותרת תחת הבניות סטראוטיפיות של ילדים. הודג'סון ברנט משרטטת כלל מרכזי אחד המגדיר את מהותה של גיבורה. גיבורת-אמת תישאר נסיכה גם כאשר נלקחים ממנה כלל הסממנים החיצוניים שמאפיינים נסיכות, שכן בנפשה ובמהותה היא נסיכה. בקי מסבירה זאת לשרה, חרף ניסיונותיה של שרה להראות שהשתיים שוות: "לא חשוב מה קורה לך, לא חשוב מה יקרה, את תמיד תהיי נסיכה, ושום דבר, אבל שום דבר, לא יוכל לשנות אותך" (עמ' 104).

חלק הארי של הרומן מעמיד את שרה במבחן שהיא צולחת, עם קשיים מעטים, ומוכיחה את המוטו שלעיל. היא מתמודדת עם אכזריותן של המשרתות, של מים מינצ'ין ואמליה, עם לעגן של חלק מן הילדות והתעלמותן של אחרות, עם קשיים פיזיים לא מבוטלים – מילוי שליחויות בזמן הקור בלי בגדים ונעליים ראויים, שינה בחדר לא מוסק, שלילת מזון, כשבמשך כל התקופה הזו היא אבלה על מות אביה המותיר אותה יתומה מאב ומאם ובלי כל חבר משפחה אחר. שרה מודעת לכך שגורלה נתון בידיה של מים מינצ'ין שתדאג להעבירה עד יומה האחרון, ובכל זאת, אין היא נשברת והיא מוצאת בתוכה כוחות נפש עילאיים כדי להמשיך ולהשפיע מטובה על הנזקקים לה – בין שמדובר במשפחת העכברושים ובין שמדובר בחברותיה.

כפי שלוטי מעוררת אנלוגיה ניגודית עם שרה וממחישה את השוני ההתנהגותי בין שתי ילדות יתומות שאחת מהן היא "נסיכה" והשנייה איננה, כך גם בקי המשרתת, המעריצה את שרה בשתי התקופות המתוארות, מאירה את הניגוד השורר בין השתיים. בקי לא רק מקפידה להמשיך ולנהוג בשרה כבנסיכה. בהתנהגותה היא גם חושפת את השוני בין נערה פשוטה לנערה מורמת מעם קשרה. היא מסבירה לשרה את כלל ההישרדות הפרטי שלה:

'שלא תשימי לב גברת', לחשה לה בקי בבוקר הראשון, 'אם 'ני לא אדבר איתך במלים של נימוס. אם 'ני כן, מישוהו כבר ירד עלינו. כאלה מלים כמו 'בבקשה' ו'תודה' ו'סליחה'. 'נחנו, אין לנו זמן לכאלה (עמ' 110).

מעבר לעובדת היותו של השיח של בקי שיח קלוקל של נערה ענייה שלא זכתה לחינוך נאות, תפיסת עולמה היא כזו המתאימה את השיח וההתנהגות לאדם הניצב מולה. בקי מודעת לגסותן ולרשעותן של הסובבות ולכן היא מסבירה לשרה שליד הממונות היא תוותר על מילות הנימוס. אולם שרה מסרבת להינשל מגינוניה הטובים ולהידמות לסובבות. היא שומרת על נימוסיה, על איפוקה ועל גאוותה גם ליד הנשים המשעבדות אותה ומבזות אותה. בכך היא ממחישה את עליונותן על הסובבות – תלמידות הפנימייה והנשים המבוגרות העובדות בה. לא בכדי מציינת אמליה בסוף הרומן:

שתינו היינו שקופות לגביה. היא ראתה שאת אשה קשת לב וחומרנית ושאני טיפשה

וחלשה, וששתינו המוניות וחמדניות [...] ולמרות זאת היא התנהגה כמו נסיכה גם כשהיתה קבצנית (עמ' 259).

בשונה מבקי שמשתייכת למעמד התחתון ולא חוותה ניעות בין מעמדות, שרה אינה מוותרת על לימודיה למרות הפיכתה למשרתת. היא ממשיכה לפקוד את הכיתה בסוף ימי העבודה, קוראת ספרים וממשיכה להעשיר את הידע שלה הן מתוך פחד שמקנן בה שמא תשכח את הדברים שלמדה בעברה, והן מתוך תאוה לידע, המזכירה את תאוותו לידע של הגיבור הטרגי. כמו כן, שרה מצליחה בעזרת דמיונותיה להתגבר על העליבות וההזנחה של עליית הגג, ובלבה הרחב היא אף מוצאת כוחות נפש להעניק מן המעט שברשותה לישות נזקקת יותר ממנה – העכברוש מלכיצדק.

לאחר מות אביה של שרה והשפלתה, היא מציינת: "אני משערת שמהו טוב יכול להיות צפון בכל דבר" (עמ' 115). ואכן, גם מתוך השבר נולד "משהו טוב". מהו הטוב שמדובר עליו? מדובר בהבנה של שרה את מהות כוחותיה הפנימיים שמסייעים לה לשרוד כל קושי; ביכולת המחודשת שלה להעריך את השפע שנפל בחלקה, ואולם לחשוב גם על הנזקים שיכולים להיות מוטבים מעושרה; להבין את תפקידה החברתי אף שהיא "רק" ילדה; בהנעת מבוגרים כדי שישנו את נוהגיהם האדישים כלפי סבל הזולת ואף בהנעתם להשתנות. האופה מאמצת ילדה-קבצנית; אמליה הופכת מדמות חסרת קול לביקורתית כלפי אחותה השתלטנית; בקי ממשיכה עם שרה לתחנתה החדשה ועוזבת מקום דכאני ורומס. הוויית העוני לא שינתה את שרה אולם הפגישה אותה עם חוסר האונים של האדם העני מול שרירותם של החזקים ממנו, וכן היא הפגישה אותה עם תוצר העוני – בקי, ילדה נאמנה ומוסרית, אולם משום שזו מתפקדת כדמות משנה, פיתוח רעיונות בדבר עוני ומוסריות יתאפשר במלאותו בתבנית התמטית השנייה שתוצג.

לסיכום תבנית זו, נוכל לומר שהעוני חושף את הילד-הגיבור לכיעורם של החיים וסיגורה של היצירה גואלת אותו מן העוני ומשיבה אותו לכור מחצבתו – הבית העשיר.

תבנית שנייה: עוני כמוליד מוסריות

מול הדוגמאות המוצגות ברומנים **אוליבר טוויסט** ו**נסיכה קטנה**, שבהם תקופת העוני של הדמות מתוארת כתקופה קשה שבה הדמות מוקפת בישויות שליליות וחווה טראומות שונות בשל פגיעותה, הרומנים **נשים קטנות**, **האסופית** ו**נעלי בלט** מציגים תמונה שונה. הקושי הכלכלי של גיבורות רומנים אלו מלווה אותן לכל אורך הרומן ללא פתרונות בנוסח 'דאוס אקס מכינה'. עם זה מצוקתן הכלכלית אינה מגדירה את זהותן, אלא דווקא מחדדת את התכונות החיוביות שבהן וכן מדגישה פנים חיוביים במהותן, דוגמת הבחירה בנאמנות לעצמך על פני הממון הכוללת גם בחירת בן זוג עני ולא עשיר, ההקרבה למען המשפחה והמשפחתיות וערכי הצניעות והנתינה הדומיננטיים ברומנים אלו גם כאשר הגיבורות חוות מחסור. בהתאמה, המחסור מתואר כחלק אינטגרלי מהחיים, ואמנם הכמיהה לרווחה כלכלית מוצגת, ואולם מתוך שימוש בתיאורים ריאליסטיים והימנעות מקלישאות או מסיוע נסי. על כן יש מקום לראות ביצירות המשתייכות לקטגוריה זו ככאלו המקיימות פולמוס עם האידאולוגיה הקפיטליסטית וזאת כדי לקעקעה.

הרומן **נעלי בלט** לנואל סטריטפילד (1936/2006), ראשון בסדרת ספרים מצליחה, מציג את חייהן של שלוש אחיות מאומצות – פאולין, פטרובה ופוזי פוסיל. הן חיות בלונדון בביתו של דוד-גדול מתיו, וכבר בפתיחת הרומן מצוין כי "לחסוך פרוטה וללכת ברגל היה עיקרון חשוב בחיים שלהן"

"לא הייתי יכולה לסבול בעל עשיר": שיח כלכלי בספרות ילדים קנונית (1837-1977)

(עמ' 9). עם עזיבתו של הדוד מתיו למסע ארוך, הוא משאיר את שלוש האחיות עם ננה האומנת וסילביה, כשעליהן לכלכל את עצמן בדרכים יצירתיות. צעצועיהן מועטים ובגדיהן עוברים מהאחת לשנייה ועם הגיע הזמן לשלוח את האחיות הבכורות לבית הספר, סילביה מתוודה כי אינה יכולה להרשות לעצמה לממן את לימודיהן. ההחלטה הראשונית היא להשכיר את החדרים הפנויים בבית לדיירים. זו החלטה המכניסה לחייהן של שלוש הגיבורות אנשים חדשים, אך אין מדובר בכאלו המשתייכים לעולם של מטה, אלא בשני זוגות ובדיירת נוספת המעשירים את חיי הבנות ותורמים להשכלתן. הזוג סימפסון מעשיר במיוחד את חייה של פטרובה, שכן ג'ון סימפסון מסייע לה לפתח את תחביבה האמתי – מכונאות. העלמה תיאו דין מסייעת לבנות בלימודי המחול ובקבלה לאקדמיה למחול ולאמנויות הבמה, ואילו זוג המרצות, דוקטור ג'ייקס ודוקטור סמית', מסייעות לבנות בלימודי המתמטיקה והספרות ובהרחבת אופקיהן. אמנם בתחילת הרומן מושמעת נבואת זעם שלפיה "בתים נועדו בשביל משפחות, לא בשביל זרים" (עמ' 40), אולם דווקא הכנסתם של הזרים מתוך כורח כלכלי, מעשירה את חיי הגיבורות ומספקת להן תמיכה רגשית ואינטלקטואלית. ההסתפקות במועט והפשרות שנערכות בגין אילוצים כלכליים מלווים את הרומן, ואולם העלילה משרטטת היררכיה ברורה בין הצרכים החומריים לצרכים הרגשיים של הגיבורות. עם חזרתן מחופשת אוגוסט נכתב כי "היתה להן חופשה נהדרת בפבנסי. אמנם לא היה כסף לבזבזים, אבל חוץ מאוכל גם לא היה נחוץ להן דבר" (עמ' 140). אהבתן זו לזו ולמבוגרים המקיפים אותן מוצגת כחשובה יותר מהמצוקה הכלכלית ומאפשרת להן לשרוד בתנאי אי-וודאות.

כדי לסייע לפרנסת המשפחה, מתחילה פאולין לעבור אודישנים בתיאטרון. באחד האודישנים היא פוגשת את ויניפרד, חברתה ללימודים. זו מיד מנהלת עמה שיח כלכלי המסביר את המוטיבציה שלה לזכות בתפקיד:

אם אשיג את התפקיד הזה, אמא שלי תשמור בשבילי חצי, אבל אפילו מה שישאר יעזור לקנות את מה שאבא שלי צריך כדי להחלים. הוא עבר ניתוח, ובינתיים הוא עוד מבריא ממנו. וגם צריך בגדים לכל הילדים, ובמיוחד נעליים. אוי, יהיה נפלא אם יתנו לי את התפקיד! (עמ' 161).

על שמלתה היא אומרת – "אני בקושי מצליחה לנשום בשמלה שלי, מרוב שהיא הדוקה. קניתי אותה בשנה שעברה בכסף שהרווחתי מהצגות. מאז גדלתי" (עמ' 159). ויניפרד שבקויה בעולם עבודת הילדים, מסבירה לפאולין: "זה תיאטרון 'הנסיכה'; הם קמצנים קצת. צריך לשלם שש, אבל יותר סביר שזה יהיה ארבע [...] אולי הם יסכימו בדוחק לחמש" (עמ' 160). השיח שלעיל חושף ילדות הבקאות במצבן הכלכלי של משפחתן וחותרות לעזור לקרוביהן לשאת את הנטל הכלכלי. הוא מאפיין אותן כבוגרות לגילן, כאלטרואיסטיות וכמנוגדות לסטראוטיפ התמימות הילדית. מכאן כי תודעתן המעמדית משמשת וזו להתבגרותן, וכמו כן מחדדת דווקא את מחויבותן כלפי משפחתן. הן אינן חושבות במושגים אגוצנטריים אלא במושגים סוציוצנטריים. המניע שלהן לזכות בתפקידים השונים אינו תהילה אלא סיוע למשפחתן. בתום הרומן, כאשר סילביה מוכרת את הבית, ניכר כי הדבר כלל אינו משפיע על שלוש האחיות. בהיותן קשורות זו לזו, ובחירתן לסייע זו לזו, הן עסוקות מדי מלבכות את הבית (למעט פטרובה שבוכה עם מכירתו). פוזי משקיעה את כל זמנה ומרצה במחול, ואילו פאולין מקדמת את קריירת המשחק שלה, בתחילה בתיאטרון ובהמשך בקולנוע. סופו של הרומן שובר לחלוטין את מוסכמות הסיגור של הרומן הקלסי לילדים. שלוש האחיות

נפרדות והסיגור מכיל דבש וגם עוקץ. פוזי מתקבלת לבית ספר לריקוד בצ'כוסלובקיה, פאולין נוסעת להוליווד, ואילו פטרובר נשארת בלונדון עם דוד מתיו ששב ממסעו. החלטתה של פאולין לנסוע להוליווד נובעת מרצונה לממן את לימודיה של פוזי. באמצעות הנסיעה היא מתרחקת מאחיותיה מחד גיסא, ואולם מסייעת להן להגשים את חלומותיהן מאידך גיסא. המחסור הכלכלי מוביל לאילוצים רבים אולם מחזק את הקשר בין שלוש האחיות ומשמש נדבך חשוב בנחישותן להצטיין במעשיהן ולהיכנס לספרי ההיסטוריה.

הרומן **נשים קטנות** נפתח בשיח שמנהלות האחיות מארץ' על אודות חג מולד הנחגג בצל קשיים כלכליים: "חג מולד בלי מתנות איננו חג מולד. [...] כל כך נורא להיות עניים. [...] אני חושבת שזה לא הוגן שלילדות רבות יש המון דברים יפים, ולאחרות אין ממש כלום" (עמ' 9). בתשובה על דבריהן של ג'ו, מג ואיימי, עונה בת': "יש לנו אבא ואמא וזו את זו" (עמ' 9). לא לחינם נבחרה שיחה זו לפתוח את הרומן רחב היריעה, שעתידי לשוב אל תמת העוני ואל האופן המושכל להתמודד עמו – הסתכלות על הקיים, התנחמות במשפחה ושרטוט היררכיה ברורה בין העולם הגשמי לעולם הרוחני והרגשי. בבוקרו של חג המולד, מקריבות האחיות את ארוחתן החגיגית לטובת בני משפחת האמל, הסובלים מעוני וממחסור. על ארוחת בוקר זו מציינת המספרת:

זו היתה ארוחת בוקר שמחה ביותר, אף שהן לא זכו לטעות ממנה; וכשהלכו משם, בהותירן תחושה של נועם מאחוריהן, לא היו בכל העיר כולה ארבע בריות מאושרות יותר מילדות רעבות אלה, שוויתרו על ארוחת הבוקר שלהן והסתפקו בלחם ובחלב בבוקרו של חג המולד. 'זה מה שנקרא לאהוב את הזולת יותר מאשר את עצמך, וזה מוצא חן בעיני', אמרה מג [...] (עמ' 26).

העוני והמחסור שבו שרריות נשות משפחת מארץ' אינו גורם להן לגבש תודעה קרבנית, אלא להפך – גם את המעט שהן זוכות לו הן מעניקות לאלו השרויים במחסור גדול יותר ולמעשה מפגינות אלטרואיזם בהעדיפן את מילוי צורכי הזולת. אלקוט ממחישה את חשיבותה של ערבות הדדית כמו את חשיבותה של התמיכה המשפחתית ואלו מצטיירים כחשובים יותר ממותרות כלכליות. בסופה של האפיזודה זוכות בני המשפחה לגמול על הקרבתן ונתינתן לאחר. מר לורנס שכנן שולח להן ארוחת פיצוי הכוללת גלידות, עוגה, ממתקים ופרחים.

האחיות אינן יכולות להרשות לעצמן ללכת להצגות תיאטרון ולכן הן מפיקות בעצמן הצגות ודואגות לכל שלבי ההפקה – מהכתיבה ועד הכנת האבזורים. מצבה הכלכלי של המשפחה משפיע גם על השכלתן של הבנות, ובפתיחת הסיפור מצוין כי מג וג'ו נשרו מבית הספר לטובת מציאת מקום עבודה שיסייע להן לתמוך באמן. היעדרה של השכלה מוסדית אינו משפיע על השכלתה של ג'ו ועל כישרון כתיבתה וכך עולה השרד כי בכוחה של התמדה, חריצות ואמונה עצמית, להוביל את האדם אל יעדיו.

הרומן נדרש בהרחבה לתודעה המעמדית של ארבע האחיות, כפי שמראה פוטה (Foote, 2005), הנדרשת לאופן שבו מתועלים רגשות התסכול המעמדיים של הגיבורות. כאמור, העוני שחוה המשפחה הוא מוטיב בולט ברומן, והדיונים על אודות חיי הנישואין נשזרים בדיונים על אודות מעמדה הכלכלי של המשפחה. לאחר נישואיה של מג לגבר עני, ובשל העובדה שג'ו נשארת ברווקותה, מחליטה איימי להינשא לגבר עשיר כדי שתוכל לסייע כלכלית לבני משפחתה. איימי מוכנה להקריב את אושרה על מזבח הסיוע לשאר בני משפחתה, ומכאן נכונותה להיעתר להצעת הנישואין הצפויה של פרד. אפיזודה זו מחדדת את תפקידו של מוסד הנישואין ככלי לניעות חברתית,

"לא הייתי יכולה לסבול בעל עשיר": שיח כלכלי בספרות ילדים קנונית (1837-1977)

הגם שהאם הבהירה בתחילת הרומן שהיא מתנגדת לנישואי נוחות ומייחלת לכך שבנותיה תינשאנה מתוך אהבה:

כן, יש לי שאיפות בשבילכן, אך איני רוצה שתזנקו בחיפזון אל העולם – שתינשאו לאנשים עשירים מפני שהם עשירים, או שיהיו לכן ארמונות מפוארים, שאינם בתים חמים מפני שחסרה בהם אהבה (עמ' 111).

החלטתה זו של איימי הטוענת כי "נשים צריכות ללמוד להיות נחמדות, במיוחד נשים עניות" (עמ' 322) וחיפשיה הנחושים אחת חתן עשיר, מעמידה את דמותה כמנוגדת הן לג'ו והן למג ומחדדת את הפמיניזם המטריאליסטי שמציגה מיי אלקוט.³

התמות המופיעות ברומן **נשים קטנות** מקדימות בשלושה עשורים אף את הגילומים הרדיקליים של הפמיניזם המטריאליסטי והמרקסיסטי המשתקפים בכתיבה של ההוגה אמה גולדמן (1869-1940). לטענתה של גולדמן (Goldman, 1972, pp. 158-167), אנשים מתחתנים כחלק מסידור כלכלי-חברתי המעניק לנשים "ביטוח חיים", כלומר מבטיח את מעמדם הכלכלי, ולגברים אשור חברתי. כיוון שכך, נישואין הם כוח המופעל על הפרטים הבוחרים במוסד חברתי זה כדי להשיב את רצון הציבור. לאחר החתונה המוצגת כפסגת חייה של האישה, האישה מוכרת את גופה ומהותה לגבר והופכת למשרתת לכל החיים, "צעצוע", המקריבה את כלל זהויותיה עבור גבר ועבור הבית שבו היא תצטרך לטפל.

אלקוט מבקשת להראות לקוראותיה כי חרף הפיתוי להפוך את מוסד הנישואין לעסקת חליפין המאפשרת לאישה להמיר את מעמדה הנחות תמורת מכירת נפשה וגופה, בוחרות שלוש האחיות להינשא מתוך אהבה. באופן כזה היא מנטרלת את מוסד הנישואין מן הממד הכלכלי המשווה אליו, ובכך מחזירה אותו לשיח אנטי-כלכלי, דומסטי, המבוסס על שוויון, ערכים ואהבה. נקל להבין מכאן מדוע אופן הצגת הנישואין בידי אלקוט התקבל ואומץ על ידי הציבור, בעוד גולדמן (2005) נחשבה (ועודנה נחשבת) לפמיניסטית אנרכיסטית, שבשל הרדיקליות המאפיינת את דיוניה נותרו האחרונים שרויים בשוליים.

תהליך התבגרותה של איימי מגיע לשיאו כאשר הלכה למעשה היא מוותרת על נישואי הנוחות לפרד, ומקבלת את הצעתו של לורי, שאמנם מעמדו גבוה משלה, אך אין הוא בעל נכסים כפרד, ואהבתה

3. זרם הפמיניזם המטריאליסטי מכון לגורמים פוליטיים-כלכליים כמי שמפלים נשים ומשתקנים את נחיתותן. גישה פמיניסטית מטריאליסטית לדיכוי הנשי גורסת כי נשים אינן קבוצה טבעית (natural group). החברה היא שהופכת נשים לקבוצה והיא ש"מייצרת" נשים ונשיות. לפי ויטיג (Wittig, 1997) המזוהה עם זרם פמיניסטי זה, "אדם אינו נולד אישה". "גבר" ו"אישה" הן קטגוריות פוליטיות הנוצרות בהשפעת הבנייה חברתית המקצה לכל קטגוריה תפקיד (role). הזרם הפמיניסטי המטריאליסטי טוען שעל נשים לסרב לכוח הפוליטי-כלכלי הגברי ולא להסכים להיות "אישה". כפי שאין עבדים ללא אדונים, כך כאשר יעלה ה"גבר", יפסיק להתקיים המושג הנלווה אליו והנחות ממנו – "אישה". ויטיג (שם) קוראת להגדרה מעמדית של מעמד הנשים (כפי שהמרקסיזם קרא לפרולטריון להגדיר עצמו כמעמד נבדל) ולביטולו של המושג המיתי המדומיין "אישה". להבדיל מהמרקסיזם, שלא דן ביחסי גברים-נשים ולא הגדיר נשים כמעמד נפרד אלא טיפל במאבקי עובדים מול בעלי הון ולא במאבקי נשים בגברים, דורש הפמיניזם המטריאליסטי הכרה בנשים כמעמד עצמאי, שהגדרתו אינה נגזרת ממעמדם של הגברים. המרקסיזם ראה נשים כשייכות לגברים, על כן מעמדה של אישה הוא תוצר של הגבר (אב או בעל) שלצדה. הכרה בנשים כשייכות למעמד עצמאי תבטל את הקשר בין נשיות ככפופה לגבריות ותאפשר שלב מתקדם יותר של הגדרה עצמית לנשים. הפתרון שמציע הפמיניזם המטריאליסטי מקביל למה שמציע הפמיניזם הרדיקלי – הרס ההטרקסואליות כמערכת חברתית שבה נשים מדוכאות על ידי גברים ובנייתה של מערכת חדשה ומתוקנת (Wittig, 1997).

אליו כנה ולא פרגמטית. לורי מציע נישואין לג'ו אולם נדחה על ידה. ג'ו בוחרת בפרופסור באר מחוסר הנכסים, אולם שווה לה אינטלקטואלית ובכך ממחישה את עליונותה של האהבה על פני שיקולים כלכליים. אמנם באר שואל – "איך יכולתי לבקש ממך לוותר על הרבה כל כך למען ברנש זקן ועני, שאין לו שום אוצר אלא רק קצת השכלה?" (עמ' 507) ומיד נענה – "אני שמחה שאתה עני; לא הייתי יכולה לסבול בעל עשיר. [...] אל תפחד מעוני. אני מכירה אותו זמן רב מכדי שאפחד ממנו, ותמיד אשמח לעמוד למען אלה שאני אוהבת" (עמ' 507).

כאן המקום לציין, שגם כאשר השניים יורשים את אחוזתה של הדודה מארין בספר ההמשך, **גברים קטנים** (1871), הם מסבים את האחוזת לבית ספר כדי להמשיך ולהעניק לסביבה ואינם מנהלים אורח חיים הדומה לזה של בעלת האחוזת המנוחה. בבחירתה לחיות באושר ולא בעושר, מנפצת ג'ו מארין את תבנית הזוגיות הרומנטית השגורה וממחישה כי אושר אינו כרוך בעושר, אלא להפך. אם הייתה נעתרת להצעתו של לורי, הייתה זוכה בעושר אולם מוותרת על אושרה. מכאן חלוציותה של היצירה, בוותרת על תמת ההתעשרות כמתקנת את תקופת העוני ובהציגה חיים מלאי אהבה ויופי חרף המחסור הכלכלי ואף בחירה להישאר חלק מן חיי המחסור גם כשניתנת האפשרות לעזובם.

אן שרלי גיבורת **האסופית** (1908) היא גיבורה שחוזה מטמורפוזה במהלך הרומן, שלא כמו שרה קרו שמתחילה ומסיימת את הרומן באותה נקודה – כנערה חסרת דופי. השינויים המתחוללים אצל אן נחלקים לשלושה: שינוי מעמדי, שינוי אישיותי ושינוי חיצוני. בהיבט המעמדי, הילדה היתומה שנדדה בין משפחות מדכאות והובאה אל בית היתומים, מוצאת בית חם אצל זוג האחים קתרט, ובסוף הרומן משתנים מעמדה ומיקומה – מילדה שניתן לה בית כמעשה של חסד למי שבזכותה הבית נשמר. ויתורה על מלגת לימודים לטובת ההישארות בחווה לצד מרילה מונע את מכירתה של החווה הירוקה, ולמעשה מציין את המהפך שחל בדמותה, מזו שנאספת לזו שאוספת, מזו שמוצלת לזו שמצילה. לכך נוספות הצלחותיה האקדמיות המקנות לה זהות שמחליפה את קעדר הזהות של ילדה יתומה הנוודת ממשפחה למשפחה ואינה שייכת למסגרת בית-ספרית מסודרת.

כבר בפגישתנו הראשונה עם אן אנו עומדים על קווי האופי המרכזיים בדמותה: ילדה דברנית, ביקורתית כלפי עצמה ומפחדת שהיא "כל כך פשוטה וחסרת חן" (עמ' 20), בעלת דמיון מפותח המאפשר לה לגבור על משוכות. אהבתה למתיו היא אהבה ממבט ראשון, שכן מתיו השתקן מוקסם מאן ומאפשר לה לדבר כאוות נפשה. מתיו אוהב את סיפוריה של אן ומקדם גישה חינוכית שונה מזו של מרילה, המנסה לעתים להשתיקה. גישתו מניחה לאן להיות "ילדה בלתי מאולפת", ולמעשה לשמר את אופייה הייחודי ולאפשר לעולמה הפנימי המפותח לפרוח. מתיו אף מבין שבנקודות מסוימות נדרשת השקה בין אן לילדות אחרות, ולכן הוא מתחיל לדאוג שתתלבש ברוח האופנה כדי שלא תהיה שונה משאר הנערות. ראוי לציין שמבחינה זו אן אינה באה בדרישות לסביבתה ומסתפקת במועט. אף על פי שהיא חולמת על שמלות שונות תכלית השינוי מאלה שתפרה לה מרילה, אין היא מבקשת ממאמציה שמלות אחרות, והיא משלימה עם הסגפנות שמרילה גוזרת עליה. מתיו הוא שמשנה את הדפוס הקיים ומאפשר לה להגשים את חלומה ללבוש שמלות בעלות שרולים תפוחים מבדים מרהיבים. גם את חדרה היא משנה אך במעט. היא מוסיפה מרבד, וילון ופרחים, אבל אינה מפרה את רצונה של מרילה לחיים צנועים ונטולי ראוותנות.

הילדה האסופית מגיעה לביתם של אח ואחות בגיל העמידה שחיים יחד כיוון ששניהם לא הקימו משפחה משלהם. מרילה ומתיו חיים בחווה המרוחקת, והריחוק המרחבי של ביתם מקביל לריחוקם

"לא הייתי יכולה לסבול בעל עשיר": שיח כלכלי בספרות ילדים קנונית (1837-1977)

הנפשי מההוויה החברתית סביבם. מתיו נמנע מחברת בני אדם וחש פחד ממשי בכל הקשור למגעיו עם המין הנשי, ואילו מרילה חיה חיים סגפניים מאז שדחתה בצעירותה את אביו של גילברט בלייט. השניים מעניקים לאן בית ומשנים את מציאות חייה, אבל בד בבד היא גם משנה את חייהם ומכניסה לאפרוריות השורה בכול אור, קול ושמחה.

בסופו של דבר השינויים המתחוללים בדמותה של אן אינם מנותקים מהשינויים המתחוללים במתיו ובמרילה. האח המופנם שאינו מעז לשוחח עם המוכרת בחנות ודבק בהרגליו הישנים שהוליו אותו בסופו של דבר לפשיטת רגל ולדום לב, הופך לאב מאמץ רגיש הבוחר לחנוך לנערה על פי דרכה. השניים מאיישים תבנית סטראוטיפית של הורות, שכן לפנינו "שוטר טוב" ו"שוטר רע", אולם גם מרילה, שנוקטת שיטה חינוכית המושתת על הטפת מוסר, מתרככת ומבינה את טיב השינוי המבורך שאן הכניסה לחייה. עם הזמן מרילה מגלה שתהליך ההורות אינו חד-כיווני ומשפיע על ההורה לא פחות משהוא משפיע על הילד. ככל שאן מתבגרת מרילה חוששת לאבדה, ובסיום הרומן השתיים קושרות את חייהן הבוגרים עם החלטתה של אן להישאר לצד מרילה בחווה הירוקה ולוותר על ההליכה לקולג'. מרילה השומרת את רגשותיה לעצמה הופכת, כמו מתיו, לאם מאמצת קשובה וגאה, שאף נותנת דרור מילולי לרגשותיה המוסתרים כלפי אן. קניית הבד הירוק לשמלה שתלבש אן בטקס הסיום במכללה להכשרת מורים מסמלת בה בעת את השינוי שחל במרילה, המבינה שאין חטא בפנינוק ילדים ובנתינה חומרית, ואת הבנתה שהילדה שאימצה הפכה לאישה.

כיתומה אן חשה, כמו הילדה בתמונתו של ישו, שהיא מצויה בשולי ההתרחשויות, לבד, בפינה, ואילו הבית שהיא מוצאת בחווה הירוקה משיב לה את האמונה. היא מוצאת סיבה להתפלל, והרומן מסתיים בקביעתה – "אלוהים במרומי, והעולם נפלא" (עמ' 331). משפט זה מבטא הלך רוח מנוגד למצבה של אן בתחילת הרומן, כאשר היא מרגישה כישות לא רצויה, ילדה שאהבת האל פסחה עליה, והוא חותם את הרומן לאחר שאן מגבשת זהות מלאה ומורכבת ומראה השלמה עם מהותה כמות שהיא. היא אינה מתקראת עוד קורדיליה ואינה חולמת על ההעדר, אלא שמחה לאהוב את הקיים – בעצמה ובעולם הסובב אותה.

הרומן **האסופית** מתאר את השינוי העמוק שחל באן מילדה יתומה המועברת ממשפחה למשפחה ומתפקדת כשפחה המסייעת לנשים לגדל את ילדיהן, לנערה הישגית שזוכה בבית, במעמד מקצועי, במשפחה ובחברים. כאמור, אף חזותה של אן משתנה, שכן שיערה הג'ינג'י השנוא נעשה ערמוני, והסביבה נהיית מודעת ליופייה החיצוני הנובע מזה הפנימי. עם זאת בהחלט אין כאן סיפור סינדרלה מודרני. הצלחותיה של אן נובעות מעבודתה הקשה ומהשקעתה בלימודים ובאנשים סביבה, ואין ברומן כל עזרה נסית המאפשרת לה לשנות את גורלה ואת מהלך חייה, כמו זו המניעה את עלילת **נסיכה קטנה** לפרנסס הודג'סון ברנט. השתנותה של אן הדרגתית, והרומן נשאר ריאליסטי לכל אורכו, הן בדרכי התיאור והן בטיפול בשאיפותיה של אן. מי שחלמה על חדר מפואר ועל מלתחה יפהפייה זוכה לאחר נאה ולכמה שמלות יפות, אבל אין אנו מתוודעים לתיאורים מוגזמים של יופי, עושר והדר. יתרה מזו, סיום היצירה אינו נענה לתבנית "הסוף הטוב", שכן מתיו מת, מרילה מאבדת את כספיה ואן מקריבה את מלגת הלימודים למען מרילה ונשארת בחווה. כמו ג'ו מארק' גם אן שרלי מעדיפה את חיי הכפר הפשוטים על פני חיי העיר הראוותניים, הנחשפים הן בתיאור ביתה של הדודה ברי והן בתיאור הנשים שהיא פוגשת בערב הקראת היצירות הספרותיות. מסקנתה הופכת אותה לנערה שאינה חולמת על כתר מלכות, אלא על חיים מאושרים ושלמים:

"אנחנו כן עשירות," אמרה אן בהחלטיות. "הגענו לגיל שש-עשרה ואנחנו מאושרות כמו נסיכותו לכולנו יש דמיון [...]" "לא הייתן רוצות להיות כמו הגברות האלו. היית רוצה להיות עם פנים זעופים כל חיך כמו הנערה במלמלה הלבנה, שנראתה כאילו היא נולדה עם האף למעלה? או כמו הגברת הוורודה, שהייתה אמנם נעימה ונחמדה, אבל כזאת שמנה וגוצה? או אפילו כמו גברת אוונס, עם המבט העצוב שהיה לה בעיניים?" [...] "טוב, אני לא רוצה להיות אף אחת אחרת, אפילו אם לא יהיו לי יהלומים אף פעם [...]" אני מרוצה להיות אן מהחוזה הירוקה עם שרשרת חרוזי הפנינים שמתו נתן לי. אני יודעת שיש בה הרבה יותר אהבה מאשר בכל התכשיטים המפוארים של הגברת הוורודה" (עמ' 295).

את האמיתה כי כסף אינו מוביל לאהבה, המאפיינת את הרומן **נשים קטנות**, אפשר לאתר גם ברומן **האסופית**, כאשר אן בוחרת, כמו ג'ו מארץ', בחיים שאינם ראוותיים אך מסבים לה אושר רב ותחושת ערך עצמי. כמו שלמדה לקלף מעל גברת לינד וגברת ברי את שכבות ההתנשאות והביקורת, כך היא מבחינה בעצב שמלווה את הנשים העשירות שהיא פוגשת במלון, ומתוך כך מתחזקת הכרתה שדרך חייה היא הדרך הנכונה בשבילה. גם מערכת היחסים שמתחילה להירקם בינה לגילברט בליית, הכוללת יריבות ומשיכה, מופנית כלפי נער בעל אמצעים מוגבלים, שכן אנו נמסרים שגילברט בליית צריך לעבוד כדי להתפרנס ולממן בעצמו את לימודיו הגבוהים.

עולם הילדות המוצג ברומן הוא עולם עטוף בדמיון, אנטיטזה לעולם המבוגרים, המתנערים מהדמיון, כמו במקרה של מרילה הכועסת לשמע דבריהן של אן ודיאנה על מיני רוחות הרפאים שחיות ביער. הדמיון מסייע לאן לשרוד את ילדותה הקשה – אבדן הוריה כשהייתה בת שלושה חודשים בלבד, היטלטלותה ממשפחה למשפחה, השהות בבית היתומים והעבודות הקשות שנאלצה לבצע בתור אומנת של תינוקות בבית משפחת תומס ובבית משפחת המונד. גם משהתייצבו חייה בביתם של מרילה ומתיו, הדמיון מסעיר את חייה ומחבר אותה ליופיו של העולם. נטייתה לשיום משקפת תפיסה הרואה גם בעצים או בעציצים חלק מכריע מעולמנו, וכמידת רגישותה לטבע המקיף אותה, כך היא מודעת גם לאנשים שמסביבה, לאיכויותיהם ולנקודות החולשה שלהם.

ואולם הדמיון **באסופית** אינו נשאר רק בגדר כלי המסייע לגיבורה להתגבר על חסרים או לגוון את חייה ולהפכם לחיים מסעירים ומלאי יופי, כמו בסיפורה של פרנסס הודג'סון ברנט. אם ברומן **נסיכה קטנה** הדמיון מסייע לשרה קרו להתמודד עם המהפך שחל בחייה כשהפכה מנסיכה לשפחה, הרי שאצל אן שרלי הדמיון אינו כלי הישרדותי בלבד אלא דרך חיים. דמיונותיה – דוגמת התקווה ששמה יתנוסס בראש רשימת הנבחנים למכללה למורים – מתגשמים, ומבהירים שהדמיון אינו בריחה מן החיים, אלא דרך חשובה שבאמצעותה הילד מתווה את עתידו וכלי שמעודד אותו להשיג את המטרות שדמיין. הדמיון אינו מנותק אפוא מן העולם האמיתי. ממנו נובעת עבודתה הקשה של אן בבית הספר ובמכללה, ואפילו חלומותיה על שמלות בעלות שרולים תפוחים מתממשים כיוון שהם "מדביקים" גם את הסובבים. דמיונה של אן מקדם אותה, מסייע לה לכתוב ומאפשר לה להתענג על גדולות כקטנות ולהעריך את מתנת החיים.

סדרת "רמונה", פרי עטה של בוורלי קלירי, המתפרסמת משנת 1955 מקדישה כרך נפרד להתמודדות עם אבטלת האב, מצב הגוזר על המשפחה משבר כלכלי המלווה בתחושת אי-ודאות. הכרך **רמונה ואביה** פורסם בשנת 1977 ודן בקורותיה של רמונה בת השבע ובני משפחתה. המשפחה משתייכת למעמד הבינוני הנמוך, ומכאן כי חייה של רמונה כרוכים בהיוודעות למצבה

"לא הייתי יכולה לסבול בעל עשיר": שיח כלכלי בספרות ילדים קנונית (1837-1977)

הכלכלי הגוזר עליה ועל הוריה מגבלות שונות. הסיפור מגולל ארבעה חודשים בחייה של רמונה למן היום שבו אביה פוטר, ועד לחג המולד, שבסמוך לו מתבשר האב כי הוא התקבל לעבודה חדשה. אלו ארבעה חודשים מורכבים עבור כלל בני המשפחה. האם נאלצת להגדיל את משרתה, האב הופך לעקר בית ומנסה לטפל בבנותיו לצד מצוקתו הנפשית וחיפושי העבודה, ואילו רמונה חווה מסע תודעתי שבו היא מבינה כי אף שקיים פער בין הרצוי למצוי, היא שמחה להיות חלק ממשפחה ואוהבת את הוריה ואת האופן שבו הם מגדלים אותה. לדידה של ברעם אשל (2017), פיטורי האב מזמנים אל עלילת הסיפור חומרים רגשיים שלא היו לחם חוקה של ספרות הילדים עד לשנות השבעים של המאה העשרים. פיטורי "ראש המשפחה" כורכים בדמותו הסמכותית והיציבה של האב תכונות חדשות – כישלון, הפסד, חולשה, טעות, חשש וחוסר-ודאות, ובדברים אלו של החוקרת יש מקום לראות כי ייצוגיו של השיח הכלכלי מסייעים להגדרתו המחודשת של האב בספרות הילדים וחושפים את הנמענים לאנושיותם של הוריהם ולפגיעותם.⁴

פתיחת הכרך עוקבת אחר רמונה כאשר היא מנסחת את רשימת המתנות שתמצה לקבל בחג המולד. יום זה מוגדר כיום המשכורת של אביה ואמה מציינת "תודה לאל" (עמ' 7), שכן המקרה המשפחתי חושף שאריות שאינן מאפשרות הכנת ארוחה מלבבת. הקורא מתוודע למעמדה הכלכלי של המשפחה עוד בטרם פיטורי האב. משכורת האם מוקדשת לתשלומים עבור החדר שהוסיפו לבית שנה קודם לכן, ומכאן כי על המשפחה להתקיים ממשכורת אחת. התפנוקים שמתקשרים למשכורת זו תואמים את אלו המוענקים לילדי המעמד הבינוני – הליכה לסרט או למסעדה וממתקים בצורת דובונים. עם חזרתו של האב מבשרת האם לרמונה ולאחותה הגדולה ביזוס, שאביהן איבד את עבודתו. היא אינה מעלימה את פרטי הפיטורין מן הנמענים ומציינת את הסיבה: "אבא לא אשם בכך שאיבד את משרתו. הוא עבד בחברה קטנה. חברה גדולה קנתה את החברה הקטנה ופיטרה את מרבית האנשים שעבדו בחברה הקטנה" (עמ' 16). לכל אורך היצירה מסבירים הוריה של רמונה לבנותיהן על אודות המצב שבו מצויה המשפחה וחושפים אותן לרבידיו השונים, מחוסר היכולת לבזבז כספים מיותרים ועד שגרת חייו של האב המובטל הכוללת המתנה לטלפונים ממקומות עבודה, הליכה לראיונות וכן ביקור בלשכת האבטלה. לאחר ששומעת רמונה את הבשורה, היא מוחקת את רשימת המתנות שהכינה ומוסיפה לה שורה אחת – "משפחה מאושרת" (עמ' 19). עבור רמונה, משמעות הבשורה הקשה היא שהמשפחה חדלה להיות מאושרת. היא חוששת שמא הם ירעבו ללחם או שאנשי הבנק יהרסו את החדר החדש שבנו. מרגע זה מוצגת ההתמודדות שלה עם המצב החדש.

בתחילת הסיפור רמונה חולמת לזכות במיליון דולרים כדי שתוכל לשקם את מצבה הכלכלי של משפחתה. היא מחקה ילדי פרסומות מתוך חשיבה שאם תלוהק לפרסומת, תזכה בסכומי כסף גדולים. עולם ההזיה משתלט עליה כשהיא מכינה כתר מקוצים. הכתר דומה לזה שראתה בפרסומת בטלוויזיה, אולם בשונה מן המתחולל בפרסומת רמונה משלמת מחיר כבד, שכן אביה נאלץ לגזור חלק משערה כדי לשלוח את הקוצים. הרצון להידמות למישהו אחר (ועשיר) או לנכס לעצמה חיים של אחרים שאינם חיים ממשיים אלא חיי-פרסומת, מניב אמנם אירוע כואב, ולעומת זאת ממחיש כמה שפר גורלה, שכן אמנם אביה מובטל אך הוא קשוב לצרכיה ומפגין סבלנות ואהבה רבה כאשר הוא מחליף את הקוצים. אביה אף מציין בפניה – "כמובן שכסף עוזר, אבל זה לא הכל" (עמ' 37).

4. ראו הרחבה על דמותו של האב בספרות הילדים בכלל וביצירותיו של דויד גרוסמן במחקרה של ברעם אשל (2014).

רמונה חשה במתיחות של הוריה ומנסה להצחיק אותם. אמה מודאגת הן בגין מחירי המזון והן נוכח החובות של המשפחה. רמונה אינה חושפת את פחדיה וגם כאשר היא בוכה כאשר החתול נוגס בדלעת, היא אינה מספרת להוריה כי סיבת בכיה נעוצה במצבו של אביה. היא אף מוציאה את דובון הפנדה ששימש אותה בגיל צעיר יותר ממקומו מתחת למיטה, וחוזרת לישון עמו, אקט המדגיש את מצוקתה ואת תחושת הבדידות שלה. המספרת אף שואלת בהקשר זה – "מדוע חושבים המבוגרים שילדים דואגים רק לדברים כמו פרצוף דלעת? האם אינם יודעים שהילדים דואגים גם למבוגרים?" (עמ' 53). בדברים אלו מודגש כי חרדותיהם של ילדים אינן "ילדיות" בהכרח אלא נוגעות לא אחת לנושאים מורכבים דוגמת מצבה הכלכלי של המשפחה ורווחתם הנפשית של ההורים. רמונה חשה בכאבו של אביה ובעומס המוטל על כתפי אמה, וכמו כן דואגת שמא העישון המוגבר של האב יגבה מחיר רפואי בלתי הפיך. בהיותה חסרת אונים מול מצוקתו הכלכלית של האב, מחליטה רמונה לכפות על אביה גמילה מעישון. השלטים השונים והפתקים שביזוס והיא מכינות מקדמים את המטרה והאב מחליט להפסיק לעשן. מצב זה גוזר על האב התמודדות כפולה – עם הגמילה מעישון ועם אבדן מקור הפרנסה, ועל כן "הוא היה אפילו כעוס יותר משהיה כשאך איבד את משרתו" (עמ' 72).

שיחה עם גברת סוינק, השכנה הקשישה, שמספרת כיצד בילדותה הכינה קביים מקופסאות שימורים, משיבה לרמונה את שמחת החיים שלה. כך פוגשת בת המעמד הבינוני בסיפור מפי אישה שבילדותה כנראה ידעה עוני אולם התמודדה עמו כהלכה. רמונה וחברה הואי הולכים על הקביים ושרים, והמשחק משכיח ממנה את צרותיה: "רמונה שכחה בכלל שלאבא אין עבודה, היא שכחה עד כמה הוא כעוס מאז חדל לעשן, היא שכחה שאמא חוזרת מהעבודה עייפה ושכחה אפילו שביזוס כל-כך מצוברחת בזמן האחרון. היא הייתה ממש מאושרת" (עמ' 82). מול החלומות על אודות מיליון דולרים רמונה חווה רגשות אושר רק כאשר היא בחברת אנשים אהובים, עוסקת בפעילויות שכלל אינן קשורות בכסף. היא מציירת על רצפת הדירה עם אביה, הולכת על קביים עם חברה הטוב ושרה, וכך לומדת כי היא אינה זקוקה למתנות או למותרות כדי לחוש נאהבת או מאושרת.

לקראת סוף הרומן מתואר משבר שרמונה חווה, כאשר היא מנדבת את אמה שתתפור לה תחפושת של כבשה להופעת חג המולד, ואולם לאם אין זמן כדי לתפור תחפושת וכמו כן עליה להשתמש בחומרים זמינים, שכן אין ביכולתה לקנות בדים יקרים. היא צופה בקנאה בסבתו של הואי התופרת לו ולאחותו תחפושת מרהיבה ומבינה כי יכולותיה הכלכליות של משפחתה שונות מאלו של אחרים. היא אף דוחה עד כמה שאפשר את קניית נעליה החדשות ואינה מספרת לאמה שנעליה לוחצות לה, מתוך תקווה שהאם תקנה לה חומרים לתחפושת. בסיומו של הרומן היא מופיעה בהצגת חג המולד עם התחפושת המאולתרת שאמה הכינה לה ומגלה שבדומה לתחפושתה, גם תחפושתו של דיבי מאולתרת. לשאלתה את אביה – "למה אנחנו לא יכולים להיות משפחה מאושרת" (עמ' 97) עונה האב כי "אף משפחה אינה מושלמת. [...] כל מה שאנחנו יכולים לעשות זה להשתדל" (עמ' 97). דברים אלו מוליכים את רמונה להתבוננות אחרת על הוריה ואחותה והיא כעת מסתכלת לא על המחסור הכלכלי, אלא על ההשקעה הרבה שסביבתה משקיעה בה ועל ההקרבה של בני הבית למען רווחתה. המתנות המועטות שהיא מקבלת לחג המולד אינן משליכות על אושרה והיא מבינה כי הוא טמון באהבה הגדולה שמוענקת לה. בסיגורה של היצירה נפתרת הבעיה המרכזית – אבטלתו של האב, אולם המשפחה נותרת שייכת למעמד הבינוני, והממד הכלכלי משמש נדבך בלתי נפרד מחייה היומיומיים. הנמען החוץ-טקסטואלי תופס את העוני והמחסור המוצג ביצירות המשתייכות לתבנית

"לא הייתי יכולה לסבול בעל עשיר": שיח כלכלי בספרות ילדים קנונית (1837-1977)

זו ככזה המערים קשיים, אולם גם כמקדם את התבגרותן של הדמויות, מקנה להן איכויות רגשיות ונפשיות, תורם להתבגרותן ולפיכך הוא מזמן להן ניסיונות שונים, שהן עומדות בהם בהצלחה.

תבנית שלישית: ייצוג מורכב של העוני הנחתם בסוף טוב הכולל היחלוצות מן העוני

היצירות הנמנות עם תבנית זו בנויות על בסיסה של פואטיקה אנלוגית. הן מציגות ילד עשיר וילד עני, אולם מקפידות להמחיש את התכונות החיוביות שנקשרות בכל אחד מן הגיבורים, וכמו כן את הפנים המאירים והחיוביים של כל אחת מן הספירות – זו הנקשרת בעוני וזו הנקשרת בעושר. הילד העני ניהן בחכמה, במוסריות וברגישות, ואולם הוא נחשף להתנסויות קשות ומורכבות ונאלץ להילחם כדי לשרוד. הילד העשיר נהנה מן הפריבילגיות השונות השמורות לעשירים, ועם זה הוא אינו מנצל לרעה את מעמדו, אלא ניהן בטוב לב וברצון לסייע לילד העני. בסופה של היצירה הילד העשיר מחלץ את הילד העני מעוניו.

יצירת המפתח הנענית לתבנית זו היא הרומן **בן המלך והעני** למארק טווין (1881/2011) המפגיש בין טום קנטי, בן למשפחת קבצנים בלונדון ובין הנסיך אדוארד, בנו של המלך הנרי השמיני. כבר באקספוזיציה של היצירה מוצגת האמביוולנטיות הגלומה בחיי העוני של טום. בהיבט המרחבי סובל טום ממחסור וחי בתנאים מחפירים. הוא חי עם בני משפחתו ב"חצר הפסולת", ישן על הרצפה וסובל מהתעללויותיהם של אביו וסבתו – "הוא גנב והיא קבצנית ושניהם שיכורים: צמד חמד שנהג לקלל ולגדף גם כשלא היו שתויים, והם התקוטטו לא רק זה עם זה, אלא עם כל אדם שנקרה בדרכם. ניסיונותיהם לדחוף את ילדי המשפחה לעבריינות נכשלו" (עמ' 14). לעומתם, אמו של טום ושתי אחיותיו התאומות בט ונאן מתוארות כטובות לב. חרף המגורים באזור דל טום זוכה להשכלה, שכן הכומר אנדרו מלמדו קרוא וכתוב וכן את השפה הלטינית. המספר מבהיר ש"אף שהרעב היה תופעה קבועה, טום לא היה ילד אומלל" (עמ' 14-15). אמנם הוא סובל מאלימותם של אביו וסבתו, אך השהייה בחברת הכומר אנדרו שחושף אותו לספרות פנטסטית ממלאה אותו, "ובחשכת הליל, כשהיה שרוע על מצע הקש המטונף שלו, עייף ורעב, גופו מכוסה חבורות וסימנים כחולים, דמיונו המריא לשמיים. עד מהרה שכח את כאביו ואת מצוקתו, והוא דימה עצמו לבן מלך" (עמ' 15). הספרות מחלחלת אל תוך תודעתו של טום ולכן הוא מתחיל להתנהג כבן מלך. אופן דיבורו משתנה, הוא הופך לילד מנומס ומתהלך בסמטאות זקוף ומלא הדר. תיאור זה מצדו של המספר ממחיש את חשיבותה של השכלה בעיצוב התנהגותו של הילד ולמעשה מכפין את המעמד הכלכלי להשכלה, שכן למרות המחסור, העוני וההיחשפות ל'חיים של מטה', התנהלותו של טום משתנה בהשפעת השיעורים שהוא מקבל מהאב אנדרו. אף המבוגרים בחצר שמים לב לשינוי שחל בטום ודורשים בעצתו. בשיחתם הראשונה של טום ואדוארד מספר טום על השניות הגלומה בחייו. לדידו אמנם הוא יודע רעב אולם החיים בחצר נעימים – "יש לנו שם תיאטרון בובות וקופים מאולפים, ויש הצגות על גיבורים" (עמ' 24). טום מספר על משחקיהם של הילדים, על השחיה בנהר ואדוארד עונה – "את כל ממלכת אבי הייתי נותן בשביל התענוג הזה!" (שם). בפגישתם, השניים חפצים להתחלף זה עם זה מתוך מניעים שונים. טום נמשך אחר בגדיו היפים של אדוארד, כלומר אחר השפע החומרי שאין הוא מכיר ואילו אדוארד נמשך אחר החופש המאפיין את חייו של טום – חופש ממחויבות ומגינונים. השניים אכן מתחלפים אף שלא התכוונו לעשות כן, וכך מתוודע כל אחד מן הגיבורים לעולמו הנסתר של הגיבור השני. אדוארד חווה עוני, פשיעה, התעללות, מחסור ואולם גם זוכה

להכיר ידיד נפש שהופך לפטרוננו ומגן עליו ואילו טום מתוודע לא רק לשפע החומרי, אלא גם למחויבויות הנלוות לתפקיד המלך ולחשיבותו בהשתתות חוק וסדר ובהפגנת חסד ורחמים כלפי עמו הסובל. גם הארמון מצטייר לא רק כספירה חיובית, אלא גם כמקום הכולל חנופה, תככים ואינטרסים המשאיר את טום בבדידותו. האנלוגיה הניגודית בין עולמם של עניים לעולמם של עשירים מקדמת ביקורת על הבזבוז והראוונות של בית המלוכה הבריטי:

כשביקש טום לחלוץ את נעליו, כרע לפניו משרת נוסף וחלץ אותן בשבילו. בכל פעם שניסה לעשות משהו בכוחות עצמו, זינקו המשרתים חיש לעברו. לבסוף נכנע כשהוא מסנן חרש 'מזל שהם לא עוזרים לי לנשום' (עמ' 45).

עם זאת, טום כמלך לא זו בלבד שאינו מקטין את כוח האדם, אלא דווקא לומד ליהנות מגדודי משרתיו, ועל כן מגדיל את פמלייתו.

האנלוגיה בין מרחב העושר למרחב העוני המוביל את אדוארד לחוות מאסר, דלות, שרירות לב שלטונית, וכן היחשפות לכנופיית פשע מזמנת אנלוגיה בין שני הילדים – האחד נולד בבית המלוכה והשני בחצר הפסולת. המספר מקפיד לעצב את שתי הדמויות כדמויות מתפתחות. אדוארד הופך מבן תפנוקים שחצן המנותק מעמו לרגיש כלפי עוולות, ותקופת העוני היא זו שמכשירה אותו לתפקד כמלך ראוי, שכן העוני הוא שחושף אותו לקושי ההישרדותי של בני עמו ולעיוות שגולם בחוקים רבים הקיימים במדינתו, שאת מרביתם חקק אביו. לכל אורך מסעו מסרב אדוארד להרפות מציון תוארו, גם כאשר הוא זוכה ללעג הסביבה ולתיוג כמשוגע. מנגד, טום בתחילה מנסה להבהיר כי הוא אינו בן המלך, זוכה לתיוג כמשוגע, ובהמשך מתאהב במיקומו החדש ומתפקד כהלכה כמלך רב-חסד עד כי אף לא אדם אחד בחצר המלכות מרגיש בהחלפה. חכמתו של טום ורגישותו הן שמסייעות לו בתפקידו החדש, וכאן שוב ניכר כי העוני הוא שמכין אותו לתפקידו רב-המעלה, וכמו כן, ההשכלה שקיבל מהאב אנדרו. בשונה מן הרומן **הרפתקאותיו של האקלברי פיין** לטווין (1884/2004), שבו האקלברי מסרב להיות מבית ונשאר בבורותו, **בבן המלך והעני** דווקא ההשכלה היא שמאפשרת לטום התמודדות מוצלחת עם החיים ועם התפקיד החדש שנכפה עליו. בעיקר בולטת יכולת השיפוט המרשימה שלו וניכר כי הצורך לשרוד במציאות אלימה מאפשר לו להבין מצבים מורכבים שילד אינו אמור להיחשף אליהם. שני הילדים מוצגים כנבונים וחכמתם היא תוצר של השכלתם. בדומה לדיקנס, גם טווין מאיר את גורלם של ילדים בבריטניה אם נולדו לחיי עוני. הוא מתאר את השימוש בעבודת הילדים כדי לתמוך בהוריהם, את ההזנחה ואת האלימות הרבה שמופנית כלפיהם, וכדוגמה יש לציין את נער ההצלפות שמקבל הצלפות במקום בן המלך וכך מפרנס את בני משפחתו. עם זאת המספר **בבן המלך והעני** מציג את המציאות כנובעת לא אחת ממערכת חוק ומשפט מפלה המקצינה את מצבם של העניים:

כך נודע לאדוארד שהסתפחו אליהם גם איכרים שנותרו בחוסר כל לאחר שחוותיהם הוחרמו בידי המלך. הם נאלצו להפוך לפושטי יד, הולקו עד זוב דם ועל לחייהם הוטבע בברזל מלובן אות קלון. אחרים שנמכרו לעבדות וברחו, נתפסו ונתלו. אחד הנרדפים הציג לראווה את גבו המצולק מצליפות, ואחר את אוזנו שנכרתה. איכר אמיד סיפר כיצד איבד את אשתו וילדיו. 'מזל שהם נמצאים עכשיו בגן עדן' אמר, 'ולא בגיהנום האנגלי'. גם אמו שעבדה כמרפאה הוצאה להורג, שכן משנפטר אחד החולים שלה, הורשעה אף היא בכישוף ונשרפה על המוקד (עמ' 112).

"לא הייתי יכולה לסבול בעל עשיר": שיח כלכלי בספרות ילדים קנונית (1837-1977)

המספר מדגיש את מצבם של אנשים שהפכו לעניים בגין שרירות לב שלטונית כדי להאיר את יחסי הכוחות בין עשירים לעניים ולהטיל אחריות על העשירים במצבם של העניים שלא אחת ירדו מנכסיהם בגין התנהלות שלטונית מושחתת וחמדנית מזה וחסרת חמלה מזה. התמונה המצטיירת היא שהעניים אינם מצליחים לשרוד הן בגין תנאים אובייקטיביים והן בגין שחיתות. הדבר מובלט באמצעות משפטו של אדוארד שנאשם בגניבה וכאשר האישה המאשימה משנה את האישום כדי שאדוארד לא יוצא להורג, השוטר סוחט אותה וגוזל ממנה את מזונה. בהמשך מתלווה אדוארד למיילס הנדון והשניים מגיעים לאחוזת הנדון. אחיו הצעיר של מיילס משתלט על הנכסים המשפחתיים וגורם לכליאתם של מיילס ואדוארד. תאוות בצע, רשעות וכן מעשים עברייניים מאפיינים גם את ספירת המיוחסים וכך נוצרת הקבלה בין עשירים לעניים, ומקודם שדר שלפיו אדם נשפט בהתאם למוסריותו שאינה מושפעת ממעמדו וממצבו הכלכלי.

בסופה של היצירה נחשפת הזהות האמתית של שני הילדים ואולם טום הופך לבן חסותו של אדוארד ואינו מוחזר לספירת העוני, אלא להפך ממנה למנהל בית החולים המלכותי והמקלט ליתומים ולילדים עוזבים שהקים אדוארד. מלכותו של אדוארד מוגדרת כקצרה אך מלאת חמלה, אות להשפעת תקופת העוני על האופן שבו תפקד.

לתבנית הנער העשיר והנער העני משתייכות כמה מיצירותיו של אריך קסטנר. כתיבתו של קסטנר מעמידה במרכז דיונים כלכליים, ולפיכך מגדירה אותו כסופר חברתי המקדם גישות סוציאליסטיות. משנתו הכלכלית של קסטנר ברורה ועולה הן מתוך תיאור עלילות ספריו והן מתוך הפרקים שבהם הוא פונה ישירות אל הנמען החוץ-טקסטואלי ומבהיר לו את יחסי הכוחות הכלכליים הרצויים בעיניו. בדיון זה אתמקד ברומן **פצפונת ואנטון**, שראה אור בשנת 1931. התקופה היא תקופת כינונה של רפובליקת ויימאר בגרמניה (1918-1933), תקופה שבה העם הגרמני חווה משבר כלכלי חמור שבין שאר גילומיו יש לציין את האבטלה הכבדה, את הגרעון התקציבי ואת העיסוק הנרחב בזנות.⁵

ביצירתו של קסטנר העוני והמחסור מוצגים באמצעות ילדים, וכדי שלא לייבא אל ספרות הילדים תמות המשותפות לעולם המבוגרים, הוא משתמש בקיבוץ נדבות כאמצעי לייצג את מחסורם של ילדים בתקופה האמורה. הרומן **פצפונת ואנטון** בנוי על אנלוגיה ניהודית בין חייו, ביתו וסביבתו של הילד העני (אנטון) לאלו של הילדה העשירה (פצפונת). שני המיקומים החברתיים – העשיר והעני – אינם חפים מבעיות, וקסטנר מוקיע את יחסם של ההורים העשירים אל בתם, כמו את קשיות לבם של העשירים כלפי העניים. אמנם העוני מקשה על הילד-הגיבור הסובל מעוני, שכן הוא הופך אותו לילד-הורי, אך הוא גם מסייע להאיר את תכונותיו החיוביות – את אחריותו, את מוסריותו הבלתי מתפשרת ואת רגישותו לזולת. בהתאמה לשני הגיבורים מתפתחים ברומן שני שיחים שונים על אודות אושר ועוני.

5. בשנת 1926 פרסמה מרגוט קלאגס-שטנג (Margos Klages-Stange) בכתב העת *Die Weltbühne* מאמר הנושא את השם "Prostitution" וסוקר את התופעה (Rowe, 2003). לטענתה, פועלות בברלין לבדה 100,000 זונות, כאשר רק 9000 מתוכן מוכרות ורשומות. חלק מהן נערות צעירות המגיעות מן הכפרים ועוסקות בזנות כדי לכלכל את עצמן במציאות כלכלית קשה עבור נשים. ברפובליקת ויימאר התפתח שיח ער בנושא הזנות בין הפלגים הסוציאליסטיים לריאקציונרים. בעוד הראשונים שייכו את הזנות למבנה הכלכלי הקפיטליסטי, הריאקציונרים רתמו אותה למשנתם מתוך הריאת הקשר בין התופעה לתנועות הפמיניסטיות בגרמניה ומתוך הצבעה על היקש בין העיסוק בזנות להתרופפותם של ערכים מוסריים וערך המשפחה בראשם (שם).

הרומן נפתח בהצגת חדרה של פצפונת, "חדר שעלה שלושת אלפים מרק" (עמ' 16), וכן בהצגת מעמדה החברתי:

אביה, מר פוגה, היה מנהל בחברה לייצור מקלות הליכה. הוא הרוויח הרבה כסף וגם הייתה לו הרבה עבודה. לאשתו, אמא של פצפונת, הייתה דעה אחרת. היא חשבה שהוא מרוויח מעט מדי וכי הוא עובד יותר מדי. [...] הם גרו בדירה גדולה, לא הרחק מגדת הנהר שליד בית הנבחרים – ה'ריכסטיג'. בדירה היו עשרה חדרים והיא הייתה כל כך גדולה עד שכאשר הגיעה חזרה פצפונת לחדרה אחרי האוכל, על פי רוב כבר הייתה שוב רעבה (עמ' 16-17).

המספר מקפיד לשרטט קו אנלוגי ניגודי בין האב ובתו המאופיינים בחריפות שכלם וכן במוסריותם, לאם הנהנתנית והחולנית. האב עסוק בניהול החברה ואילו האם בוחרת לבלות את ימיה מחוץ לבית – בקניות, בנשפים, בהצגות ובסרטים. הטיפול בפצפונת נותר באחריותן של עובדות בתשלום – ברטה הטבחית וכן העלמה אנדכט האומנת.

בביתו של אנטון התמונה הפוכה. הוא חי במשפחה חד-הורית, אמו, חולת סרטן העובדת כעוזרת בית, מחלימה מניתוח ועול הטיפול בה ובבית מוטל על כתפיו. אנטון מלמד את פצפונת כיצד מבשלים וכמו כן כיצד אפשר להגדיל את המנות: "ואם שופכים פנימה קצת מים וקמח, אז המנות נעשות גדולות יותר" (עמ' 31). חייו של אנטון מתעצבים על רקע השיזור בין חולי לעוני, אך אין מדובר בייצוג הדומה לזה שהופיע בספריו של דיקנס. במגעיו של אנטון עם העולם בולטת מחויבותם של האנשים השונים כלפיו, בהתאמה לשדר שמבקש לקדם הסופר בדבר מחויבות העשיר כלפי העני. הספר מאפשר לו לשלם על תספורתו בתשלומים. המורה מגלה אמפתיה למצבו לאחר שפצפונת שיתפה אותו בחייו של אנטון ואף מזמין אותו לביתו, פצפונת נותנת לאנטון חלק מהכסף שהיא מרוויחה בהצגות שהיא עורכת כקבצנית, ובסופה של היצירה, אביה של פצפונת מזמין את אנטון ואמו לגור בביתם ומעניק לאמו עבודה וכן קורת גג. העוני משמש כזרז התבררות ומאלץ את אנטון לקבץ נדבות:

לא היה לו כישרון מסחרי. הוא לא ידע איך לללל בעצב על אף שהיה הרבה יותר עצוב מאשר שמח. הוא הבטיח לשלם לבעל הבית מחרתיים חמישה מרקים עבור שכר דירה, וגם הכסף להוצאות משק הבית כבר נגמר. מחר הוא צריך לקנות מרגרינה, והוא אפילו תכנן לקנות מאה גרם נקניק כבד (עמ' 68).

לאחר תיאורו של אנטון העומד ברחוב ומוכר שרוכים, מופיע ההרהור השישי של היוצר, ששמו "העוני". במסגרתו הוא דן בדמותה של מרי אנטואנט ומציין –

היא פשוט לא ידעה מה זה עוני. היא חשבה שאם אין מספיק לחם אז פשוט אוכלים עוגות. היא לא הכירה את העם ולא ידעה מה זה עוני. שנה אחר כך כרתו לה את הראש (עמ' 71).

בעוד אוליבר טוויסט נחשף לפשיעה לאחר שנחטף ונאלץ להיות חלק מן העולם התחתון שכולל עוני ואלימות, פצפונת נחשפת לפשיעה למרות מעמדה הכלכלי והחברתי המשופר. הוריה העשירים מזניחים את הטיפול בה, והיא נופלת קרבן לאומנת חסרת מצפון המשתמשת בה כדי לגייס כספים עבור ארוסה. העובדה שהעלמה אנדכט נשכרת לתפקיד אומנת שאינה מתאימה לה גורמת לא רק

"לא הייתי יכולה לסבול בעל עשיר": שיח כלכלי בספרות ילדים קנונית (1837-1977)

להזנחתה של פצפונת ולניצולה, אלא חושפת אותה לארוסה העבריינית ולמערכת היחסים האלימה בין השניים. בד בבד פצפונת נסחטת כלכלית על ידי בנו של השוער, גוטפריד קלפרבין. קלפרבין מנצל את הידע שיש לו על פצפונת ואנדכט ומבקש ממנה דמי שתיקה.

כאמור, בסופו של הרומן שב הסדר על כנו. קסטנר דואג לחדד את משנתו הסוציאליסטית לא רק באמצעים עקיפים מתוך תיאור אימוצם של אנטון ואמו על ידי מר פוגה, אלא גם פונה אל הנמען ומציין:

אתם לא חושבים שאפשר היה להתגבר על העוני בקלות רבה יותר אילו העשירים היו יודעים, כבר כילדים, כמה נורא להיות עני? אתם לא חושבים שילדי העשירים יגידו אז לעצמם: כשאנחנו נגדל ונהיה הבעלים של הבנקים ושל האחוזות של האבות שלנו אז נעשה מה שאפשר כדי שחיהם של הפועלים יהיו טובים יותר! הפועלים הם הרי החברים שאיתם הם שיחקו בילדותם (עמ' 72).

בהמשך הוא מעלה דוגמה קונקרטית של ילד עשיר שצורח – "מה אכפת לי מהילדים העניים?" (עמ' 79), ואינו חולק את חבילות הדובשניות שלו עם ילדים עניים. הילד העשיר שמזלו שפר עליו צריך לחשוב על האחר, חרף העובדה שגם הוא סובל מבעיות שונות. בעוד הקשר בין אנטון לאמו רווי אהבה הדדית ודאגה, אביה של פצפונת מבהיר לה כי מעמדו החברתי והכלכלי מתנגש עם זהותו כאב – "אני לא יכול כל הזמן לדאוג לך. אני מוכרח לדאוג לפרנסה ולהרוויח כסף" (עמ' 136). מכאן כי גם הילד העשיר נקרא לנהוג בבגרות ולאפשר להוריו להתפנות לעסקיהם, שכן מנהל המפעל מחויב לא רק לפרנסתו אלא לפרנסת עובדיו, ועל כן קסטנר אינו מקדם גישה קומוניסטית ואינו קורא לשינוי הסדר החברתי.

ביצירה זו קסטנר אינו מבקר את עצם קיומו של פער בין-מעמדי אלא את שרירות לכם של העשירים ולכן הוא מבהיר לקוראיו את משנתו ביחס לעשיר. בדמותה הרובין-הודית של פצפונת הגונבת מאנדכט ונותנת לאנטון, הוא מחדד את מחויבותו של העשיר כלפי העני, וכך גם בהמשך, באופן שבו מתנהל מר פוגה: המענק שהוא מזכה בו את ברטה על שום שהגנה על ביתו מארוסה של העלמה אנדכט והצעת העבודה שלו לאמו של אנטון. כאנלוגיה ניגודית מוצגת אמה של פצפונת, שלא רק שמזניחה את בתה ואת בעלה, אלא גם צועקת לבתה – "מה את עומדת עם הקבצן הזה?" (עמ' 128) כשזו עומדת ליד אנטון. באפיזודה זו מבוקרת ראייתו החיצונית של הקבצן כאילו עוניו משליך על מהותו הפנימית, ועיצובו של אנטון כילד מוסרי, אמיץ ובעל חמלה מנפץ סטראוטיפים הנקשרים בעוני ומשתייכים לעולמות של מטה.

בהרהור ששמו "רצינות החיים" מציין קסטנר כי "החיים הם רציניים וקשים. ואם האנשים שמצליחים לא יעזרו מרצונם החופשי לאלה שלא כל כך טוב להם, הסוף יהיה רע ומר" (עמ' 80). קביעה זו מגלמת בתוכה לא רק את המצב הכלכלי הקשה שאפיין את רפובליקת ויימאר, אלא גם את הקישור בין היעדר סולידריות לאפוקליפסה חברתית, שאכן התקיימה עם עליית הנאצים, שנתיים לאחר פרסום הרומן.

סיכום

במאמר זה ביקשתי לעמוד על שלוש קטגוריות מובנות בהצגתו של שיח כלכלי בספרות הילדים

הקנונית. שיח זה נע בין ייצוגי עוני לייצוגי עושר ושלוש התבניות מאפשרות להבין כיצד מתווכת ספרות הילדים האנגלו-אמריקנית מושגים אלו לנמעניה. התבנית הראשונה המוקיעה את העוני מציגה את העוני כספירה שלילית ואלימה ומכאן כי הילד-הגיבור נושע מן העוני וזוכה בסיגור היצירה בעושר הנכסף. אמנם יצירות אלו מוציאות את הילד למסע הכולל מעברים מעושר לעוני ושוב לעושר, אולם איכויותיו של הילד כלל אינן נפגמות בתקופת עוניו כך שלעוני אין כל השפעה עליו. יצירות אלו מעמידות דגם סטטי של ילד-גיבור שהוא רב איכויות אולם הוא אינו מתפתח וגם תקופת העוני אינה משאירה בו חותם ממשי. לא כך ביצירות הנמנות עם התבנית השנייה, המציגות את העוני כצורת חיים לגיטימית ואף כבחירה מודעת של הדמויות. העוני נקשר בהן במוסריות וכמו כן ביכולת הגשמה עצמית. התבנית השלישית מציגה את שתי הספירות במקביל – עולמו של הילד העשיר ועולמו של הילד העני וזאת מתוך רצון סוציאליסטי לקדם את אחריותו של העשיר כלפי העני. תבנית זו מציגה את מעלותיו של הילד הסובל מעוני אולם מסתיימת בסיגור חיובי שבו הילד העני זוכה להינצל מעוניו, אות לעליונותה של ספירת העושר.

עיון בתבניות יסוד אלו מסייע להסביר כיצד החברה המערבית מייצרת ספרות שברובה מרוממת את העושר ומייחסת לו היבטים ערכיים ומוסריים, וזאת לעומת עוני המיוצג לא רק כמעמד כלכלי אלא כספירה שכולה אבדן אנושיות ורוע. בדרך זו משרתת ספרות הילדים הקנונית ברובה את השיח הקפיטליסטי, גם כאשר היא מפצירה בנמען לחוש אחריות כלפי הנחות ממנו כלכלית ומדגישה בדומה למתחולל במעשיות העם, כי בדרך כלל אושר כורך גם עושר. בעידן שבו מרבית אוכלוסיית העולם שרויה במשבר כלכלי, זוהי תמונה מדאיגה למדי.

"לא הייתי יכולה לסבול בעל עשיר": שיח כלכלי בספרות ילדים קנונית (1837-1977)

רשימת מקורות

אטלס, י' (2010). "אחרית דבר". בתוך פ"ה ברנט, **נסיכה קטנה** (י' אטלס, מתרגם, עמ' 273-277). בית ניר: אוקיינוס.

אלקוט, ל"מ (1992). **נשים קטנות** (ט' נתיב-עירוני, מתרגמת, כר' א-ב). ירושלים: כתר. (המקור פורסם ב-1868)

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' (2014). **אב חדש לגמרי? דפוסי אבהות ביצירת דויד גרוסמן לילדים. מגדר, 3, 19-1**.

ברעם אשל, ע' (2016). כלכלה וכוח בסיפורי יאנוש קורצ'אק: המקרה של ג'ק הקטן. **עיונים בחינוך, 14-13, 480-460**.

ברעם אשל, ע' (2017). אבות ואמהות בספרות הילדים. **דף חדש**. אוחר מתוך http://dafhadash.at.levinsky.ac.il/?page_id=766

גולדמן, א' (2005). **חמישה מאמרים פמיניסטיים** (ד' רוזנבלט, עורכת ומתרגמת). חיפה: פרס.

דיקנס, צ' (2010). **אוליבר טוויסט** (ש' סמיט וא' כץ, מתרגמים). בן-שמן: מודן. (המקור פורסם ב-1837)
הודג'סון-ברנט, פ"ה (2010). **נסיכה קטנה** (י' אטלס, מתרגם). בית ניר: אוקיינוס. (המקור פורסם ב-1905)
הופמן, מ' (2012). **ספר המשפחות הגדול** (א' ארב, מתרגמת). אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן, דביר. (המקור פורסם ב-2010)

טווין, מ' (2004). **הרפתקאותיו של האקלברי פין: הספר המוער** (י' פרקש, מתרגם). תל-אביב: אריה ניר. (המקור פורסם ב-1884)

טווין, מ' (2011). **בן המלך והעני** (נ' סמל, מתרגמת). בן שמן: מודן. (המקור פורסם ב-1881)
מונטגומרי, ל"מ (2011). **האסופית - אן מהחווה הירקה** (ט' נתיב-עירוני, מתרגמת, מהדורה מחודשת). ירושלים: כתר. (המקור פורסם ב-1908)

סטריטפילד, נ' (2006). **נעלי בלט** (ג' בר-הלל סמו, מתרגמת). תל-אביב: משכל. (המקור פורסם ב-1939)
קורצ'אק, י' (1996). זכות הילד לכבוד. בתוך י' קורצ'אק, **איך לאהוב ילד ; רגעים חינוכיים ; זכות הילד לכבוד** (י' סנד וא' סנד, מתרגמים, עמ' 351-375). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד. (המקור פורסם ב-1929)

קלירי, ב' (1980). **רמונה ואביה** (ש' לפיד, מתרגמת). ירושלים: כתר. (המקור פורסם ב-1977)

קסטנר, א' (2011). **פצפונת ואנטון** (מ' דק, מתרגם). נתניה: אחיאסף. (המקור פורסם ב-1931)

קרוק, ד' (1972). **יסודות הטראגדיה** (א' יבין, מתרגם). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

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

Alcott, L. M., & Cheney, E. D. (1995). *Louisa May Alcott: Her Life, Letters and Journals*. New York: Gramercy Books.

Bixler, P. (1984). *Frances Hodgson Burnett*. Boston: Twayne.

Elbert, S. (1984). *A Hunger for home: Louisa May Alcott and Little women*. Philadelphia: Temple University Press.

Englund, S. A. (1998). Reading the author in *Little Women*: A biography of a book. *American Transcendental Quarterly*, 12(3), 198-219.

- Foote, S. (2005). *Resentful Little Women: Gender and class feeling in Louisa May Alcott. College Literature*, 32(1), 63-85.
- Furneaux, H. (2005). "Worrying to Death": Reinterpreting Dickens's critique of the New Poor Law in *Oliver Twist* and contemporary adaptations. *The Dickensian*, 101(3), 213-224.
- Goldman, E. (1972). *Red Emma speaks: Selected writings and speeches* (A. K. Shulman, Ed.). London: Wildwood House.
- Kaburi Muriungi, C. (2014). Transformations in Kenyan children's prose fiction. *Journal of Arts and Humanities*, 3(4), 88-98.
- Laski, M. (1951). *Mrs. Ewing, Mrs. Molesworth and Mrs. Hodgson Burnett*. New York: Oxford University Press.
- MacDonald, R. K. (1983). *Louisa May Alcott*. Boston: Twayne Publishers.
- Metcalf, E. M. (2004). Fostering controlled dissent: Democratic values and children's literature. In T. van der Walt (Ed.), *Change and Renewal in Children's Literature*. Westport, Connecticut: Praeger.
- Parkes, C. (2012). *Children's literature and capitalism: Fictions of social mobility in Britain, 1850-1914*. Basingstoke and New York: Palgrave Macmillan.
- Parsons, E. (2005). The appeal of the underdog: Mr. Lunch and left politics as entertainment. *Children's Literature Association Quarterly*, 30(4), 354-367.
- Resler, J. E. (2007). *Sara's transformation: A textual analysis of Frances Hodgson Burnett's Sara Crewe and Little Princess* (master's Thesis). Indiana University.
- Rodgers, Y. V., Hawthorne, S., & Wheeler, R. C. (2007). Teaching economics through children's literature in the primary grades. *The Reading Teacher*, 61(1), 46-55.
- Rose, J. (1992). *The case of Peter Pan, or, The impossibility of children's fiction*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press. (Original work published 1984)
- Rowe, D. (2003). *Representing Berlin: Sexuality and the city in Imperial and Weimar Germany*. Aldershot, Hants, England: Ashgate.
- Schmidt, G. D. (2013). *Making Americans: Children's literature from 1930 to 1960*. Iowa City: University of Iowa Press.
- Shealy, D. (2005). *Alcott in her own time: A biographical chronicle of her life*. Iowa City: University of Iowa Press.
- Stern, M. B. (1996). *Louisa May Alcott*. New York: Random House.
- Stokes, P. M. (2001). Bentham, Dickens, and the uses of the workhouse. *Studies in English Literature, 1500-1900*, 41(4), 711-727.
- Qafleshi, E. S. (2013). Images of ethnicity, nationality, and class struggle in communist Albanian children's literature and media. *Bookbird*, 51(4), 21-28.
- Vasiloudi, V. (2014). Re-imagining homeland in the aftermath of the Greek Civil War (1946-1949): Children's magazines. *Journal of Modern Greek Studies*, 32(1), 165-186.
- Wittig, M. (1997). "One is not born a woman". In S. Kemp & J. Squires (Eds.), *Feminisms* (pp. 220-226). Oxford: Oxford University Press.

נקודתיים - יצירה מקורית

קווים לרוחב הדף

יפה ברלוביץ

התריס היה מורד ירוק חרכים חרכים. אור בוקר אפור הסתנן ונפל לרגלי השרפרף שעליו עמדה הילדה. היא הציצה לרחוב אבל לא ראתה כלום. הרחוב היה ריק מפחד. אפילו חתול לא העז לחצות אותו. הברושים בבית ממול כפפו ראש, והיא יכלה לראות בין ברוש לברוש את העיניים שנקבו את הווילונות האטומים. לרגע הרימה את כף היד כמו לדלל ממנה את ים העיניים, אבל אז מקצה הרחוב נשמעה נהימה. כל העיניים עברו לדום כשמכונית מוריס שחורה זחלה למטה. ככה, קטנה שחורה, זחלה לאט על הכביש, מתקדמת מחצר לחצר, מעץ לעץ, מעמוד חשמל אחד לשני, כמו הייתה פקוקה סביב בהמון רכבים דוחפים ודוחסים, ולא בריק הזה שהזמין אותה לשעוט קדימה ובגמיעה אחת לבלוע את כל המרחק הפתוח הזה. לאן?

"אימא, אימא," קראה הילדה מהחלון.

"רגע," אמרה האם, שולפת מהשקע את החוט של המגהץ, דוחפת את הקרש ממנה, מיישרת את החולצה הנודפת עמילן כמו מבקשת ממנה לחכות עוד קט להידורה המלא.

"אימא, מהר מהר."

"אני כבר באה," התכופפה להעמיד את המגהץ החם, ליתר ביטחון, על הרצפה.

במכונית ישבו אנשים שחורים. לא היה אפשר לזהות אותם. הכול היה שחור בפנים. רק צדודית בהירה של אישה נשקפה לרגע מרצדת מהחלון האחורי. והיה שקט. היה קשה לשמוע את השקט. שום יונה לא גרגרה על הגג. מי ברז לא דלפו בחצר. רוח לא נשבה ושיחים לא נעו.

"לא, זה לא יכול להיות," אמרה האם וברחה אל קרש הגיהוץ, תוקעת את החוט אל הקיר, מחליקה חולצה ועוד אחת, ועוד ועוד. גם סמרטוטי מטבח, שחיכו שם לקיפול בערימה, נחטפו על ידה כשהיא משליכה סמרטוט סמרטוט תחת להט המגהץ, מגיעה למהירות של מאתיים קמ"ש.

"אימא," קראה הילדה.

האם לא ענתה. והשפתיים חושקו וננעלו בכוח.

המוריס השחורה המשיכה לזחול יורדת עולה עם הכביש, והילדה רדפה אחריה מהחלון הצפוני לחלון המזרחי, מנסה לתפוס אותה עם בריכת המים על הגבעה בהמשך הרחוב. אבל המכונית עצרה פתאום, ובקשת רחבה פנתה שמאלה לאחד הרחובות ונעלמה.

מישהו דפק בדלת ונכנס פנימה. בטח גב' דמסקי. היא אף פעם לא מחכה שיפתחו לה. דופקת ופותחת. "דוקטור דמסקי צלצל," התפרצה לחדר.

"שמעתי," אמרה אימא.

"המנוולים רצחו אותם."

"אני לא רוצה לשמוע."

"הם לא התחרטו, לא ביקשו ערעור."

אימא גיהצה עכשיו מאות קמ"שים.

"שרו את התקווה וזהו."

המגהץ נאנק.

"אחות שלו הייתה באוטו... באה מחוץ לארץ... הם נסעו לרחוב רמב"ם, למשפחה של השני."

"די די," ניסתה אימא לבלוע את הצעקה ורצה אל האמבטיה, סגרה את הדלת וסובבה את המנעול פעמיים.

המגהץ נשאר בוער על החולצה. גב' דמסקי קפצה לשחרר את החוט מהקיר, לטלטל את המגהץ באוויר, ולירוק עליו "טפו טפו" כמו לצנן אותו, אבל על החולצה הלך והתפשט כתם כווייה חום וצורב.

"בואי," קראה גב' דמסקי לילדה.

"לא," אמרה. "אני נשארת פה."

"תני לאימא שלך להיות לבד," תפסה ביד שלה.

"קרה משהו לאבא?"

"לא קרה לו כלום," השיבה גברת דמסקי בכעס. "אימא שלך סתם עצבנית."

"אבל אני צריכה לכתוב את זה," הצביעה על התריס המורד.

"אָת מה?!" לא הבינה. "מה יש פה לכתוב?"

אבא קרא לילדה אלינוער. אימא קראה לה נורה. גב' דמסקי שגרה בקומה למטה קראה לה נינוצ'קה, וגב' יהודה שגרה בדלת ממול, קראה לה עלינא. בעלה, המחנך אברהם יהודה, שלימד בבית ספר 'משכנות שאננים' כיתות ח' בנות, ושעליהן הייתה גאוותו ("מאסף אני את תעודות ההצטיינות של בוגרותי, כאסוף ביצים עזובות", היה אומר והיא לא הבינה); המחנך אברהם יהודה כעס על אבא שלה שקרא לה 'אלינוער', כשמה של אותה אשת חטאים יימח שמה, שהסירה מחלפותיו והסגירתהו לפלישתים, ועם סוף השנה כשכל בוגרות כיתה ח' צבאו על דלתו עם תעודות הסיום ועם ספרי הזיכרונות להתברך באיחוליו, התייצבה גם הילדה בתור שהתפתל לאורך כל חדר המדרגות מלמטה למעלה. וכך היה יושב המחנך יהודה ליד שולחן כתיבתו, ומחבר לכל בוגרת ובוגרת זיכרון פרטי לה בלבד, וכשהגיע תורה של הילדה והיא עמדה בפתח, קרא 'ברוך בואך עלינא', וכך כתב: "אל נלינה על עלינא / כי זכה היא / כי קרה היא / ולא כשמה היא / ילדת חיל מי ימצא? / ואנחנו מצאנו."

הילדה שיחררה את היד שלה מגב' דמסקי והתיישבה תחתיה על המדרגות.

"את לא רוצה לרדת איתי, נינוצ'קה," חנחנה גב' דמסקי קולה. "אני חייבת להיות למטה. דוקטור

דמסקי צריך לצלצל כל רגע. ביקשו ממנו לטפל במשפחות. הוא נסע איתם בטקסי השחור. לכי תדעי. שמתו לו בתיק הגדול שני בקבוקי ואלרין, אבל הוא לקח רק את מזרק המורפיום. אוי אלוהים, מה יהיה על הגופות?! על ההלוויות? להשתגע, רק להשתגע."

היא ישבה על המדרגות, ושוב ספרה מדרגה מדרגה לבדוק אם כולן ישנן. שתי מדרגות של הפניסה, שתי מדרגות שעלו לרחבה של הקומה הראשונה, ומשם שבע שטיפסו מערבה, שבע שפנו צפונה, ושוב שבע שחזרו וטיפסו מזרחה, עד לקומה השנייה. אחר כך היו עוד מדרגות, אבל הן טיפסו מהרחבה של הקומה השנייה – לשום מקום. כשבנו את הבית לפני שנולדה תכננו קומה שלישית, אבל אז נגמר הכסף. כל המדרגות מהקומה השנייה המשיכו לטפס מעלה (שוב שבע שבע מערב-צפון-מזרח), אבל אז בצד הרחבה של הקומה השלישית שלא הייתה, התנוודה דלת עץ חורקת, וכשדחפו אותה הופיע פתאום גג שטוח, שרץ לכל הכיוונים, אוסף נופים כמו ממתקים לשקית יום הולדת: הרים ושמיים ועננים וחצרות ורחובות וגדרות והמון עצים ובתים גדולים וקטנים, ולמטה חורש האיקליפטוסים שבווע את בית המרקחת באמצע, ומגלה בצד את הצייר עם הכרטיס הכחול, מתקרב-מתרחק מיריעת הבד השעונית על לוח עומד. שוב הוא מצייר איקליפטוסים. תמיד הוא מצייר איקליפטוסים. רק איקליפטוסים. כאילו מחר בבוקר יקומו לכרות אותם אחד אחד.

פתאום הזדקפה. מאחורי הקיר היה אפשר לשמוע רעשים: אימא מתרחצת במקלחת. מים מקשקשים מברז המטבח למלא קומקום. הילדה נזכרה שלא אכלו ארוחת בוקר. גם לא שתו כלום. מה השעה עכשיו? תשע, עשר. אימא לא ישנה כל הלילה, מנחת שוב ושוב את הסדינים המגוהצים. עכשיו היא בטח יושבת על יד שולחן המטבח ושוחה את תה הבוקר שלה, רותח עד שהלשון נשרפת עם שתי קוביות סוכר. גם אבא היה חובר כוס לכוס, לוגם ושופת, מריק וממלא, כמו מצית סיגריה בסיגריה. היא שמעה את ה'טצצצצ' הרוחש של הנור הניצת, כמו ששמעה את הפסיעות הכבדות שלו. פסע אחר פסע, מקצה העקב ועד חוד נעל, עולה במדרגות, משתהה רגע על ידי הדלת, לוחץ על הידית עד הסוף. הנה הוא.

היא קמה להציץ למטה. אולי על באמת. אולי אבא. אולי פסע ועוד פסע – ושבע מדרגות ועוד שבע ועוד שבע. אבל הרחבה נשארה שקופה כל כך, ואף אחד לא השתהה על יד הדלת, ואף אחד לא לחץ את הידית עד הסוף, והיא התיישבה שוב, מקשיבה לכובד הפסיעות כמו מנגינה שלא מרפה, כמו תקליט שמסתובב תקוע על צירו.

למחרת העוצר בוטל. הרחוב היה שוב מלא אנשים, החנויות נפתחו, והילדה פתחה את הדלת לאסוף את עיתון הבוקר. הייתה שם כותרת שחורה עם תמונות שחורות ובחורים שחורים. "ארבעה פסקי מוות", זעקו כותרות המשנה: "ההוצאה להורג נשמרה בסוד", "כלא עכו", "הקבורה בצפת". היא פחדה להרים את העיתון, אבל כשהזיזה אותו ברגל, מצאה מחברת ציור גדולה עם דפים חלקים. למה גב' דמסקי קנתה לה אותה? הלוא היא לא יודעת לצייר. הילדה דחפה את המחברת עם העיתון פנימה, לדירה, הביאה עיפרון וסרגל, והעבירה קווים קווים לרוחב הדף. ככה עד סוף המחברת. אחר כך יצאה למדרגות והתחילה לכתוב.

גלעד בונה בתים



רות סמואל טנגהולץ
המאיירת: גפן הורוביץ בן-פורת

בבית אחד ברחוב נחמד גרות שמונה משפחות.
שתי משפחות בקומה כל אחת.
ובבית גם סבתא, גם נכד, ששמו הוא גלעד,
היא בקומה הראשונה
והילד בקומה האחרונה.
יחד עם אבא, אמא, וכל המשפחה.
לפחות פעם בשבוע,
סבתא שומעת טיק טוק של דפיקה.
לפי הקול היא כבר יודעת שזהו! גלעדי בא!
צ'ק צ'ק צ'ק היא פותחת דלת ואומרת:
"שלום", וגם "מה נשמע?"



גם חבוק נותנת לנכד.
אבל לגלעד אין נשיקה
כי נשיקות ודברים כאלה,
הוא שומר לאמא שבקומה האחרונה.
סבתא שואלת, "חבוק, רק מחר?"
אך גלעדי מסביר כי בשבוע שעבר
נתן גם חבוק וגם נשיקה על הלחי. וזהו,
אין עוד לעת עתה.

השנים יושבים אז ביחד,
לסבתא ספור על נסיד עם צלחת
גם גלעד מספר, והזמן כך עובר,
נחמד להיות ביחד.
כל שבוע המשחק הוא קבוע:
טיק טוק על הדלת,
וסבתא שלום אומרת וגם מספרת.
הכל ממש נפלא.

ואז,

פתאום,

פתאום,

גלעד לא בא.



"מה קרה? מה לא בסדר?" סבתא שאלה (כי היא התקשרה)

"אני," אומר גלעד בעצב, "גר למעלה וזה נחמד,

אבל את בקומה למטה ועל ראשך גר כל אחד.

ומה יקרה אם יום בהיר שכן אחד יקפץ חזק,

והוא ישבר את הרצפה ויפל אצלך מן התקרה?

ואם באמת יש כזה מצב, "ממשיך הילד,

"אני אצלך כבר לא רוצה לעשות טוק טוק בדלת.

ומפני שכאן למעלה אין רצפה על התקרה,

אף פעם לא קופצים עלי ובטוח לנו כאן."

"המממ...", אומרת הסבתא בהרהור,

"אתה ממש צודק.

הבנתי מנח על תקרתי, ומי יודע? יום אחד בהיר

גלעד יושב ליד השלחן

עם פרוסת עוגה ואולי תפוח

ופתאום מתחיל הבלגן:

בום! יהיה רעש די מפחיד

והשכנים כלם ביחד, בקבוצה,

ולא, ולא דרך הדלת,

הם נופלים מן התקרה,

ישר אל תוף החגיגה של סבתא וגלעד שלה.

הם הורסים את הסלט, שופכים ת'שוקו, שוברים עציץ,

את כל הכסאות הופכים

והשלחן של השכן נוחת ליד המטאטא.



סבתא כועסת, ובצדק,

כי בדיוק סימה לעשות קצת סדר

כל הבית לתפארת

וגלעד דפק בדלת.

ועכשו, שכנים, שכנים



בְּכָל מְקוֹם הֵם נִמְצָאִים,
בִּיחָד עִם הֶרְהִיטִים.
אֵין מְקוֹם --- אֵין תְּקֵרָה.
נִכוֹן, עַד עֲכָשׁוּ זֶה לֹא קֵרָה,
אָבֵל נִשְׁאַלְתָּ הַשְּׂאֵלָה –
הֵי־שׁ פִּסְנֵתָר אֶצֶל הַשֶּׁכֶּן?
הָאֵם הוּא רֹוֹה? הָאֵם הוּא שֶׁמֶן?
הָאֵם הוּא קוֹפֵץ בַּיּוֹם וּבַלַּיִל? וְאוּלַּי נִכְדָּיו בָּאִים
לְבִקְרִי? "
לְסִבְתָּא יֵשׁ אִמָּץ וְהִיא לֹא מִפְחָדָת.
הַתְּקֵרָה חֲזָקָה.
הָרֶצֶפָה אֵיתְנָה.

אֶת רֹאשׁוֹ שֶׁל גִּלְעָדִי הִיא מְלֻטָּפֶת.
"אֵל פָּחַד חֲמוּדִי. נִלְמַד חִישׁ מִהָר
אִיךְ מֵהִנָּדָס בּוֹנֶה בֵּית שֶׁלְעַד יִשְׂאָר."



בִּפְנֵת הַסֵּלּוֹן יֵשׁ אֶרְגֹּז מִשְׁחָקִים.
הַשְּׂנִים אֶת הַקִּבְיּוֹת מוֹצִיאִים וּמְסַדְּרִים.

"נִבְנָה תְּקֵרָה," אֹמֶרֶת סִבְתָּא, וְכָךְ הֵכֵל מִתְחִיל.
גִּלְעָד בּוֹנֶה קִירוֹת, מִנִּיחַ גַּם תְּקֵרָה, לוֹמֵד אִיךְ הַמִּבְנָה עוֹמֵד
וְלָמָּה הַבְּנִין לֹא יִתְמוּטֹט.
כִּי כָּל הַקִּירוֹת תּוֹמְכִים בָּגַג בְּצוּרָה דִּי מְסַדְּרָת,
הַבֵּית שֶׁגִּלְעָד בּוֹנֶה עוֹמֵד אֵיתָן כְּאָרֶז.

עַל הַתְּקֵרָה רֶצֶפָה מְנַחֵת, וְעוֹד קוֹמָה אֶטְרָט צוֹמַחֵת,
וְשׁוֹב תְּקֵרָה וְשׁוֹב קוֹמָה
הַבְּנִין הוּא לְתַפְאָרָת.
גִּלְעָד בּוֹנֶה כְּהִלָּכָה, וְסִבְתָּא עוֹרָה וְגַם סִפְרָה
אִיךְ הַקּוֹרוֹת נוֹתְנֹת תְּקֵרָה שְׁשׁוּם רֶצֶפָה לֹא תִקְרַע.

כֶּךְ סִבְתָּא וְנִכְדָּה גִלְעָד בְּשִׁקְטָה הֵם יוֹשְׁבִים.
הִיא עִם דְּמָעָה וְעִם חִיוּף, וְהוּא בּוֹנֶה בָּתִּים.

ניוקי מחפש את אלוהים שהלך לו לאיבוד

עמרי יבין

ניוקי הוא ילד בן שמונה. לא מזמן היה לו יום הולדת. בלילה שלפני היום של היום הולדת הוא חלם חלום, ובחלום בא אליו אלוהים להגיד לו מזל טוב. ניוקי שאל את אלוהים אם הוא באמת או בחלום, ואלוהים אמר שהוא בחלום, אבל הוא באמת.

ניוקי התרגש מאוד. כבר הרבה זמן הוא רוצה לפגוש את אלוהים ולשאול אותו כל מיני דברים. והנה אלוהים כאן, והוא יכול לשאול אותו כל מה שהוא רוצה. אבל היו לו כל כך הרבה דברים שהוא רצה לדעת, שעד שהוא חשב על הדבר שהוא הכי רוצה לשאול, החלום נגמר ואלוהים נעלם. ואחר כך הגיע יום ההולדת, וניוקי קיבל הרבה מתנות ושכח מאלוהים ומהחלום.

אחרי כמה ימים, בשיעור תורה, המורה דיברה עם התלמידים על אלוהים. היא סיפרה שאת אלוהים אי אפשר לראות, אבל שהוא נמצא בכל מקום. ואז ניוקי נזכר בחלום, והצביע גבוה גבוה, וסיפר שהוא דווקא ראה את אלוהים שבא במיוחד להגיד לו מזל טוב ליום הולדת שלו. מייד כולם רצו לדעת איך אלוהים נראה, אבל ניוקי לא כל כך זכר, כי זה היה בחלום, והחלום נהיה מטושטש, כי עבר כבר הרבה זמן מאז. ואז הצביע ילד אחר שתמיד מדבר שטויות, ואמר שהוא שמע שאלוהים יושב על קרטון, במדרכה של הפינה של רחוב הנביאים ורחוב הר-ציון. כולם צחקו מאוד, אפילו הילד שאמר את זה. רק ניוקי לא צחק, כי אם זה באמת נכון, הוא יוכל סוף סוף לפגוש את אלוהים ולשאול אותו את כל הדברים שהוא רוצה לדעת.

באותו יום, מייד אחרי בית הספר, החליט ניוקי שבמקום ללכת ישר הביתה, הוא ילך דרך הפינה של רחוב הנביאים ורחוב הר-ציון ויראה אם באמת אלוהים יושב שם. ואלוהים באמת היה שם. הוא נראה כמו איש לא צעיר ולא מבוגר, עם שיער לבן ארוך ומקורזל, שיניים צהבהבות, מקטורן ירקרק עם חוטי זהב, שמתוכו בצבצה בטן. היו לו מכנסיים מרופטים ונעליים שעמדו בצד.

כשניוקי בא לשם, אלוהים שכב על המדרכה, קצת על חתיכת קרטון, וקצת על לוח מודעות שהיה שם. העיניים שלו היו עצומות. לרגע אפשר היה לחשוב שאלוהים מת, אבל כשניוקי התקרב אליו, הוא ראה שהבטן שלו עולה ויורדת לקול נחירות, והבין שאלוהים לא מת, הוא פשוט ג'שן, וכשניוקי קרא "אלוהים אלוהים!" הוא פקח עין אחת וחייך.

ככה אפשר היה לדעת שהוא באמת אלוהים, כי אדם רגיל שקוראים לו יניב או יבגני, לא היה מתעורר, ובטח שלא היה מחייך, אם היו קוראים לו אלוהים. אבל ניוקי רצה להיות בטוח. הוא חיכה עד שאלוהים יפקח את שתי העיניים, ושאל אותו אם הוא באמת אלוהים. אלוהים הנהן בראשו וחזר ועצם את העיניים. ניוקי לא ויתר, וביקש מאלוהים שיוכיח לו שזה באמת הוא. אלוהים פקח עין אחת, עשה עם היד תנועה של מכאן ועד שם, ועצם את העין בחזרה. ניוקי לא הבין וביקש מאלוהים שישביר לו. אבל אלוהים שוב נרדם.

"מה כל-כך קשה להבין?" שמע פתאום ניוקי קול מאחוריו. "את כל זה הוא עשה!"

ניוקי הסתובב וראה איש אחד שעומד ממש לידו ועושה את אותה תנועה של מכאן ועד שם. "אתה מכיר אותו?" שאל ניוקי.

"מי לא מכיר את אלוהים?!" אמר האיש שהייתה לו קרחת עגולה מעל וזקן כתום מתחת.

"אתה חבר שלו?" שאל ניוקי.

"לא", אמר האיש עם הזקן הכתום והקרחת, "לאלוהים אין חברים".

"אני המלך ג'ורג'", הציג את עצמו האיש, והושיט לניוקי יד.

"אני ניוקי", אמר ניוקי ולחץ את ידו המושטת של האיש. "ואתה גם באמת מלך?" הוא שאל.

"לא לא, אני לא מלך", צחק האיש עם הזקן הכתום והקרחת, "זה רק שם החיבה שלי. קוראים לי המלך ג'ורג', כי זה הרחוב שלי. יש אנשים שנותנים שמות לרחובות, ויש אנשים שלוקחים מהם את השמות". המלך ג'ורג' צחק בפה גדול וחסר שיניים.

"ואלוהים?" שאל ניוקי בחשדנות, "מאיפה הוא קיבל את השם שלו?"

"אלוהים לא קיבל את השם שלו מאף אחד", הרצין המלך ג'ורג', "אלוהים היה אלוהים לפני כולם". "בוא תראה משהו", אמר המלך ג'ורג'. הם קרבו לאלוהים. "תסתכל על הבטן שלו", אמר המלך ג'ורג' והצביע על הבטן החשופה של אלוהים.

"אני לא רואה שום דבר", אמר ניוקי.

"בטח שאתה לא רואה שום דבר. אתה לא רואה שום דבר, כי אין שם שום דבר שאתה יכול לראות". ניוקי לא הבין.

"מה יש בדרך כלל על בטן?" שאל המלך ג'ורג' בסבלנות של מורה, "מה יש על הבטן שלך?"

ניוקי חשב רגע וחשב עוד רגע. "פופיק?" הוא שאל בהיסוס.

"בדיוק ככה!" השיב המלך ג'ורג' בסיפוק של מורה שהצליח לחלץ מהתלמיד שלו תשובה יפה על שאלה מסובכת במיוחד. "ראית פעם מישו שאין לו פופיק?" הוא הוסיף ושאל.

"לא", הודה ניוקי.

"למה לא?" הקשה המלך ג'ורג', ומייד גם השיב בעצמו: "בגלל שהפופיק שלנו הוא סימן שפעם היינו בבטן של אימא שלנו, כל אחד בבטן של אימא שלו, ואת כל האוכל והשווק והממתקים קיבלנו מאימא ישר לבטן שלנו. דרך הפופיק! ותראה את אלוהים", הוסיף המלך ג'ורג' והסביר, "הבטן שלו חלקה לגמרי".

"וזה הסימן?" שאל ניוקי.

"זה סימן שלאילוהים לא הייתה אימא", הסביר המלך ג'ורג', "והוא היה פה לפני כולם".

ניוקי חשב וחשב, ואחר כך חשב שיש משהו במה שאמר המלך ג'ורג'. הוא ניגש לאלוהים והסתכל עליו מקרוב.

"מעניין מה הוא יכול לעשות", שאל את עצמו ניוקי. ואז, ממש כאילו הוא שמע את ניוקי, נפלט מהפה של אלוהים שיהוק גדול. "מה זה?" נדהם ניוקי, "אלוהים עושה כזה גרעפס?"

"הוא אלוהים", אמר המלך ג'ורג', "הוא יכול מה שהוא רוצה".

אחר כך הגיע מרחוב אחר איש עם מקטורן ירקרק וחוטי זהב, בדיוק כמו של אלוהים, אבל חדש

ניוקי מחפש את אלוהים שהלך לו לאיבוד

ויפה יותר. הוא נעצר על ידם ושאל מה הם עושים.

ניוקי אמר שהוא בדיוק מנסה לראות מה אלוהים יכול לעשות. האיש אמר שהוא ישמח להראות לו דברים, ומייד שלח יד לאוזן שלו – של ניוקי – ושלף ממנה מטבע של חצי שקל. ניוקי צחק.

"אתה רואה?" אמר האיש כשהוא אוחז במטבע מול עיניו של ניוקי, "אלוהים יכול לעשות כל דבר".

"אבל אתה לא אלוהים", אמר ניוקי שכבר התחיל להתבלבל מכל הדברים.

"אז מי אם לא אני?!" קרא האיש ונימה של כעס התגנבה לקולו.

אבל אז, פתאום, אלוהים, אלוהים הראשון, הזיז קצת את היד, לא כדי להראות את העולם שהוא עשה, אלא כדי לגרש זבוב שהתיישב לו על האף. ואלוהים השני, זה שיכול להוציא חצי שקל מאוזן של מישהו אחר, נבהל, מלמל משהו, שנשמע כמו דבר לא יפה, ומיהר לברוח משם.

אלוהים הראשון – שמעכשיו אפשר לקרוא לו פשוט אלוהים, כי אלוהים השני כבר לא היה שם יותר – נאנח קצת, פקח את העיניים, קצת, הזדקף קצת והתיישב קצת.

המלך ג'ורג' מיהר להתיישב לידו, כאילו זה המקום הכי טוב בעולם. אלוהים הושיט יד לניוקי והזמין אותו לשבת איתם. וניוקי התיישב ליד אלוהים, מהצד השני שלו.

וככה הם ישבו שלושתם, קצת על הקרטון וקצת על המדרכה וקצת על לוח המודעות, באמצע אלוהים, מצד אחד שלו – המלך ג'ורג', ומהצד השני – ניוקי. וניוקי היה הכי קרוב לאלוהים שהוא היה אי פעם, ואפילו היה יכול להריח אותו. לאלוהים היה ריח נעים, ריח שיש בחוץ אחרי שירד גשם, ובאותו יום היה דווקא חם ובשמיים לא היה אף ענן.

ניוקי חשב שזאת הזדמנות מצוינת לשאול את כל השאלות שהוא תמיד רצה לשאול את אלוהים. הוא שאל אותו בשביל מה יש לילה (בשביל הירח), למה אין חתולים ירוקים (כדי שהצפרדעים לא יעשו "מיאו"), למה יש אנשים שאף פעם אין להם זמן (כי הם לא מתייחסים אליו יפה), ועוד הרבה הרבה שאלות, ועל כל שאלה שהוא שאל, לאלוהים הייתה תשובה.

מעניין בן כמה אלוהים, חשב ניוקי לעצמו, אם הוא ברא את בני האדם, הוא בטח היה עוד לפניהם. אולי אפילו עוד בזמן של דינוזאורים. "רכבת פעם על דינוזאור?" שאל ניוקי את אלוהים, "אני מתכוון מזמן, כשהיית עוד קטן?".

ואלוהים חייך חיוך גדול והסתכל על רמזור שהבהב ממול, והמבט של העיניים שלו היה מבט כזה שיכול להיות רק לאלוהים שמסתכל על רמזור.

עכשיו ניוקי כבר היה בטוח שאלוהים זה אלוהים, והוא הרגיש שהוא רוצה להתקרב אליו יותר. אבל אז אלוהים אמר שמאוחר ושניוקי צריך לחזור הביתה. ניוקי רצה להישאר עם אלוהים יותר, אבל המלך ג'ורג' הזכיר לו שצריך לשמוע בקול של אלוהים, אחרת עלולים לקרות דברים לא נעימים, כמו שקרו להרבה אנשים בתורה. ניוקי נפרד מאלוהים, שנתן לו חיבוק גדול והזמין אותו לבוא שוב מחר.

ניוקי חזר הביתה נרגש. הוא רצה לספר לאימא שלו על כל מה שקרה לו אחר הצהריים ובעיקר על הפגישה המיוחדת שהייתה לו עם אלוהים. אימא שמחה מאוד לראות את ניוקי, אבל גם כעסה עליו, כי ניוקי לא בא הביתה בזמן, והיא דאגה לו כל כך, עד שכמעט הלכה למשטרה. ניוקי הסביר שהייתה

לו פגישה עם מישהו חשוב מאוד.

"לא משנה כמה חשוב הוא היה," אמרה אימא, "היית צריך לבוא הביתה בזמן, או לפחות להודיע, כי אין אף אחד שהוא יותר חשוב מאימא".

"אפילו אם הוא אלוהים?"

"אפילו," אמרה אימא.

ניוקי ביקש סליחה. אימא סלחה לו ואפילו הסכימה שילך מחר שוב לבקר את אלוהים, רק אם לא ישכח לחזור הביתה בזמן לארוחת הערב.

ניוקי שמח מאוד והלך לישון מוקדם, עם חיוך של ילד שפגש את אלוהים ויפגוש אותו עוד פעם.

למחרת, אחרי שהסתיימו הלימודים, רץ ניוקי ישר למדרכה של אלוהים. אבל אלוהים לא היה שם. ניוקי לא הבין איך זה שאלוהים שישנו בכל מקום, איננו דווקא במדרכה שלו.

המלך ג'ורג' ישב שם לבד. הוא נראה מודאג. ניוקי שאל אותו איפה אלוהים, והמלך ג'ורג' אמר שהוא פשוט נעלם, ושאף אחד לא יודע איפה הוא.

ואז הופיע אלוהים השני, אלוהים-של-החצי-שקל, וגם הוא נראה מודאג. ניוקי היה מופתע.

הוא חשב שאלוהים-של-החצי-שקל ישמח שאלוהים איננו, כי עכשיו הוא יוכל לעשות את עצמו אלוהים האמיתי, ואף אחד לא יוכל להגיד לו שהוא לא. אבל אלוהים-של-החצי-שקל לא נראה שמח בכלל.

המלך ג'ורג' הסביר לניוקי שאם אלוהים האמיתי הולך לאיבוד, גם אלוהים-של-החצי-שקל מרגיש אבוד, כי אין לו למי להיות דומה ואין לו ממי להיות שונה. ניוקי לא כל כך הבין, אבל אז הגיעה אישה אחת שהייתה לבושה בשמלה לבנה עם פרחים מיובשים ותסרוקת בצורה של מגדל נחשים.

"זאת הזמרת מגדלנה הגדולה," הציג המלך ג'ורג' את הגברת לניוקי, ואחרי שמגדלנה אמרה לניוקי "נעים מאוד" וניוקי אמר לה "נעים מאוד" בחזרה, סיפר לו המלך ג'ורג' בסוד שמגדלנה היא אהובתו של אלוהים. ניוקי התפלא מאוד שלא אלוהים יש אהובה מיוחדת, כי הרי אלוהים אוהב את כולם שווה בשווה.

"זה בדיוק מה שאלוהים אומר למגדלנה כל פעם שהיא כועסת על זה שהוא מדבר עם אישה אחרת," הסביר המלך ג'ורג', "אבל יש נשים שהן כל כך עקשניות, שנגד העיקשות שלהן, אפילו לאלוהים אין לו מה לעשות".

מגדלנה אמרה שמוכרחים למצוא את אלוהים, לפני שהוא יתחיל לעשות שטויות. ניוקי לא הבין איזה שטויות יכול אלוהים לעשות, אבל שמח מאוד כשהמלך ג'ורג' הזמין אותו להצטרף לחיפושם. וכך הם יצאו לדרך, המלך ג'ורג', אלוהים-של-החצי-שקל, הזמרת מגדלנה וניוקי-שהיה-צריך-לחזור-הביתה-בזמן-לארוחת-הערב.

המלך ג'ורג' הציע להתחיל לחפש את אלוהים בבית הכנסת. ניוקי חשב שזה רעיון לא כל כך טוב, כי בית כנסת זה מקום שאליו באים אנשים כדי להתפלל לאלוהים ולהגיד לו מה הם חושבים עליו, וכמו שהוא כבר הספיק להכיר את אלוהים, התפללות האלה בטח רק עושות לו זמזום באוזניים ומפריעות לו לשנת הצהריים.

ניוקי מחפש את אלוהים שהלך לו לאיבוד

אבל המלך ג'ורג' אמר שיש בבית הכנסת מקום אחד מיוחד שבו אלוהים אוהב להיות, כי בו התפילות לא מפריעות. אז הם הלכו לבית הכנסת שעל יד המכולת של אבא של נמני.

הם הגיעו לכניסה לאולם הגדול שיש בו את ארון הקודש, הספרים והכיסאות והקישוטים על הקירות, אבל לא נכנסו לתוכו. במקום זה הם נכנסו לחדר צדדי. המלך ג'ורג' הוביל אותם לארון קטן ופתח את הדלת שלו. בארון היו כל מיני מטאטאים וסמרטוטים ובקבוקים, אבל לא היה שם שום סימן לאלוהים. ניוקי לא הבין מה יש לאלוהים לחפש בתוך ארון מטאטאים.

המלך ג'ורג' הסביר שאלוהים אוהב לבוא הנה כשבחוץ חם ורועש. כאן הוא יכול לשבת בשקט ולחשוב איך לתקן את העולם.

"הבעיה היא, הוסיף המלך ג'ורג', "שעוד שעולה בדעתו רעיון חכם, הוא תמיד נרדם".

"עכשיו אתה מבין למה יש כל כך הרבה קלקולים בעולם?" שאל אלוהים-של-החצי-שקל את ניוקי בקול רוגז, "רק בגלל שאלוהים הזה ישן כל הזמן!".

"ואולי אלוהים נרדם, שאל המלך ג'ורג' בקול רוגז יותר, "בגלל שהוא התעייף מכולם?".

מגדלנה הכירה את הוויכוח הישן ולא רצתה לבזבז עליו זמן. "עכשיו אנחנו יודעים שאלוהים לא נמצא בבית הכנסת, פסקה מגדלנה, "אולי ננסה לחפש אותו בשמיים".

"בשמיים?" התפלא ניוקי, אבל אחר כך חשב שזה דווקא מקום שהגיזני מאוד למצוא בו את אלוהים. הרבה אנשים מדברים לשמיים, כשהם מבקשים מאלוהים דברים, ויפת, הדוד של ניוקי, אפילו מרים יד למעלה ומנופף בה כאילו הוא עושה "נו נו נו", כל פעם שהוא מבקש מאלוהים שבשמיים שייתן לו קצת שקט מהדודה ציפה.

אבל עכשיו, כשניוקי כבר הכיר את אלוהים, קשה היה לו מאוד לדמיין אותו עף.

"איך הוא יכול לעוף? הרי אין לו כנפיים." צחקה הזמרת מגדלנה, "הוא אלוהים, הוא לא מלאך".

"בכלל לא, הסכים איתה אלוהים השני, אלוהים-של-החצי-שקל.

"אז איך הוא עולה לשמיים?" שאל ניוקי.

"בטיפוס." השיב המלך ג'ורג', "כשאלוהים רוצה להיות בשמיים, הוא מטפס על עץ".

מתברר שמכל העצים אלוהים הכי אוהב את העץ של כורש.

"העץ של כורש?" התפלא ניוקי.

"חכה ותראה!" אמר המלך ג'ורג'.

וכך המשיכו המלך ג'ורג', אלוהים-של-החצי-שקל, הזמרת מגדלנה וניוקי-שהיה-צריך-לחזור-הביתה-בזמן-לארוחת-הערב, והגיעו לעץ הגויאבות שעמד מאחורי הבית של כורש.

זה היה עץ גדול במיוחד שהיתמר לגובה של יותר משלוש קומות, ומי שטיפס והגיע לענפים הגבוהים שלו היה יכול לפטט עם מי שישב במרפסת של כורש, אבל מי שישב במרפסת של כורש היה תמיד כורש, וכורש לא היה פטפטן במיוחד, בעצם הוא לא היה פטפטן בכלל.

כורש גר בדירה קטנה בקומה השלישית של הבניין שמאחוריו היה עץ הגויאבות.

אלוהים-של-החצי-שקל אמר לניוקי, שהוא אף פעם לא מקנא בכורש על זה שיש לו בית, כי כורש

אף פעם לא יוצא מהבית שלו, ועדיף שלא יהיה לך בית מאשר שיהיה לך בית שאתה לא יכול לצאת ממנו. אף אחד לא ידע למה כורש אף פעם לא יוצא מהבית.

כששאלו אותו, הוא היה אומר שזה בגלל שהוא מגדל גורת קרנפים שאי אפשר להשאיר אותה לבד. חלק אמרו שזה שטויות, אבל חלק נשבעו שהם ראו במו עיניהם את הקרנפית הקטנה מציצה מהחלון. לכורש הייתה מרפסת שאליה הוא היה יכול לצאת, בלי לצאת מהבית, ולהיות במרפסת הזאת, שאפשר היה לראות ממנה את צמרת עץ הגויאבות ממש מקרוב, הוא אהב מאוד.

כורש ניגן בטובה, שזאת מין חצוצרה גדולה שקשרו לה את הצינור. הוא היה עומד במרפסת ומנגן בטובה שלו, ואלוהים היה יושב בין הענפים שבשמיים ומקשיב לו.

כשהגיעו הארבעה לעץ הגויאבות, הם הסתכלו למעלה לכיוון צמרת העץ וקראו ביחד בקול רם במיוחד: "אלוהים!" אבל אלוהים לא ענה להם.

מגדלנה אמרה שהוא כנראה לא שם. אבל ניוקי הציע שליתר ביטחון הוא יטפס על העץ ויבדוק טוב טוב בין הענפים. המלך ג'ורג' חשב שזה רעיון מצוין.

ניוקי טיפס על עץ הגויאבות וממש לפני שהגיע לענפים הגבוהים, שמע קול קורא: "אלוהים!?"

בהתחלה הוא חשב שזה היה הד שהחזירו השמיים ל"אלוהים" שהם קראו מלמטה. אבל כשהסתכל לכיוון המרפסת שממנה בא הקול, הבין ניוקי שזה לא הד מהשמיים, אלא כורש שעומד במרפסת עם הטובה שלו ומסתכל אל בין הענפים, כדי לראות מי מטפס על עץ הגויאבות אם לא אלוהים.

לכורש היה צוואר ארוך מאוד, שנע מצד לצד כמו צוואר של ג'ירף, בכל פעם שהוא היה משרבב את הראש הקטן שלו מעל המעקה של המרפסת ומחפש את אלוהים בין הענפים.

ניוקי אמר לכורש שהוא קצת התבלבל, מפני שהוא לא אלוהים, אלא ניוקי.

כורש היה מאוכזב. הוא אמר שאלוהים לא היה בשמיים כבר הרבה זמן, וכשאלוהים לא בשמיים, אין לו למי לנגן בטובה שלו.

ניוקי אמר לכורש שהוא ישמח להקשיב לנגינה שלו. כורש צחק בעצב, ואמר לניוקי שכשהוא מנגן, כולם אומרים שהוא עושה רעש וסותמים חזק את האוזניים, ורק אלוהים אוהב לשמוע את הנגינה שלו ומקשיב לו באוזניים פקוחות. בגלל זה הוא מנגן רק לאלוהים.

ניוקי סיפר לכורש שאלוהים הלך לאיבוד, ושאל אחד לא יודע איפה הוא. כורש אמר שמוכרחים למצוא את אלוהים מהר, כי כשאלוהים איננו, הכול נהיה אפור, בלי צבע, בלי ריח, בלי טעם, ובני האדם מתחילים לקחת את עצמם ברצינות, ולעשות כל מיני דברים שהם ממציאים שאלוהים אמר להם לעשות.

ניוקי שאל את כורש אם הוא יכול לראות את הקרנפית שלו לפני שהוא יורד מהעץ. כורש אמר שהוא מצטער, אבל הקרנפית בדיוק ישנה עכשיו, ושאלו בפעם אחרת.

ניוקי נפרד מכורש, ובזמן שגלש מהעץ שמע אותו צועק שאם הם רוצים למצוא את אלוהים, כדאי להם לנסות באי של ריקי אלימלך, ושם ימצאו אותו שם, שיגידו לו שלא ישכח לעלות לפעמים לשמיים, כי בלעדיו הם אפורים ועצובים.

אלוהים-של-החצי-שקל חשב שלחפש את אלוהים, אלוהים האמיתי, באי של ריקי אלימלך זה רעיון

ניוקי מחפש את אלוהים שהלך לו לאיבוד

טוב. הזמרת מגדלנה אמרה שלא איכפת לה לנסות, אבל שיותר טוב בשבילו שהוא לא יהיה שם. ניוקי לא הבין למה מגדלנה מתכוונת, והמלך ג'ורג' אמר שיש דברים שיותר טוב לא להבין. וכך הם המשיכו, המלך ג'ורג', אלוהים-של-החצי-שקל, הזמרת מגדלנה וניוקי-שהיה-צריך-לחזור-הביתה-בזמן-לארוחת-הערב, והגיעו לאי של ריקי אלימלך.

האי של ריקי אלימלך לא היה אי מוקף בים ששטות בו סירות, אלא אי מוקף בכבישים שנוסעות בהם מכוניות. לריקי לא היה בית, והיא גרה באוהל שעמד באי התנועה הקטנטן. כשניוקי והחברים של אלוהים, שהיו כבר גם החברים שלו, חצו את הכביש לאי של ריקי, כמעט לא נשאר בו מקום לדרוך. אבל לריקי לא היה אכפת. היא אהבה את אלוהים ואהבה את החברים שלו.

היא הזמינה אותם להתיישב על הספות הקרועות שעמדו בכניסה לאוהל וכיבדה אותם במים קרים ובעגבניות שהיא מגדלת באי אחר שנמצא מאחורי תחנת האוטובוסים.

ריקי הייתה אישה עם החיוך הכי גדול שניוקי ראה אי פעם. נדמה היה שהחיוך בורח לה מהלחיים ונמשך על הבניינים שמהצד השני של הרחוב.

"איפה אלימלך?" שאל אלוהים-של-החצי-שקל.

"הם הלכו לדוקטור קימל", אמרה ריקי, "לעזור לו לבנות מחדש את הבית".

"מי זה דוקטור קימל?" רצה ניוקי לדעת.

המלך ג'ורג' סיפר לניוקי שדוקטור קימל הוא רופא חיות שגר בגן הגדול שמאחורי המרכז הישן. הוא גר בבית על עץ, שהעירייה כל פעם הורסת אותו, ועכשיו אלימלך עוזרים לו לבנות אותו מחדש.

"ומי זה אלימלך?" רצה ניוקי לדעת יותר.

המלך ג'ורג' הסביר לניוקי שככה קוראת ריקי לילדים שלה, כשהיא רוצה לקרוא להם בבת אחת. כל ילד נתן את האות הראשונה של השם שלו, וככה נהיה להם שם משפחה אחד. האל"ף הגיעה מאדי, ה"למ"ד הראשונה – מליך, ה"יו"ד – מיואבי, וה"ם" – ממיכל, ה"למ"ד השנייה – מלוני, שהוא בעצם אלון, והכף הסופית הגיעה מכנרת שהיא הכי קטנה מכולם. שישה ילדים יש לריקי בסך הכול וכולם ביחד הם אלימלך.

ריקי חייכה. היא שמחה לשמוע שהמלך ג'ורג' זוכר את השמות של כל השישה.

המלך ג'ורג' סיפר לניוקי שאלוהים מגיע הרבה לאי של ריקי ומביא לה ולילדים שלה כל מיני דברים שהם צריכים.

"וגם דברים שאנחנו לא צריכים", צחקה ריקי והראתה להם סולם צפצפים עם רגלים עקומות, "כל מיני דברים שהוא מוצא ברחוב וחושב שהם ישמחו אותי, ובסוף אני צריכה לזרוק אותם, כי אין לי מקום כאן בשבילם. אבל זה אלוהים, ואני יודעת שהוא מתכוון רק לטוב".

"אז אולי את גם יודעת איפה הוא עכשיו?" שאלה הזמרת מגדלנה בטון מנומס במיוחד.

"בפעם האחרונה שראיתי אותו", אמרה ריקי, "זה היה בהפגנה נגד הריסת שלולית החורף".

ניוקי הכיר היטב את השלולית הגדולה שמאחורי מסילת הרכבת. בחורף היא מתמלאת במי גשמים שמביאים איתם נרקיסים וצפרדעים, שפיריות וסרטנים. ויחד איתם באים ברווזונים שמשייטים במים וילדים שמבצצים במגפיים.

"עכשיו רוצים להרוס את השלולית ולבנות במקומה מרכז קניות חדש," סיפר המלך ג'ורג' לניוקי, "וזה מסוג הדברים שמרגיזים את אלוהים מאוד".

"בהפגנה הוא דיבר ברמקול והלהיב את כולם," סיפרה ריקי, "ואז הגיעו השוטרים ונהיה בלגן".

"ואיפה הוא עכשיו?" שאלה מגדלנה, "לאן הוא נעלם בכל הבלגן?".

"אולי הוא במשטרה," אמרה ריקי, "תנסו שם".

ניוקי חשב שזה רעיון טוב, כי הוא ידע שכשמישהו הולך לאיבוד, הולכים למשטרה שעוזרת למצוא אותו. גם המלך ג'ורג', אלוהים-של-החצי-שקל והזמרת מגדלנה חשבו שזה רעיון טוב, אבל כשניוקי הציע שילכו לתחנת המשטרה, הם אמרו שהם לא יכולים.

לכל אחד הייתה סיבה אחרת וביחד היו להם הרבה סיבות: המלך ג'ורג' אמר שבדיוק יש לו תור במכון פדיקור להוציא קוץ שנתקע לו בבוהן. אלוהים-של-החצי-שקל אמר שדווקא יש לו זמן, אבל שתחנות משטרה עושות לו אפצ'ים כל-כך חזקים שעלולים להוציא לו את העיניים מהחורים. הזמרת מגדלנה אמרה שהיא הייתה הולכת למשטרה בשמחה, אם היא הייתה בטוחה שהשוטרת שריתה שוסטר לא תהיה שם.

ניוקי רצה כבר לשאול מי זאת השוטרת הזאת, אבל אז הרגיש שהוא קצת התעייף מכל ההסברים והשמות החדשים, והחליט שיותר טוב שילך למשטרה בעצמו. הוא נפרד מחבריו החדשים שאיחלו לו הצלחה, ויצא לחפש את אלוהים בתחנת המשטרה.

בתחנת המשטרה קיבלה את פניו של ניוקי שוטרת עם שיער ג'ינג'י ונמשים, וחיוך של מורה שמכירה את כל הטריקים של התלמידים שלה. על התג שהיא ענדה על החולצה הופיע השם שריתה שוסטר, וניוקי חשב שמזל שהזמרת מגדלנה לא באה איתו, וכבר דמיין אותן רבות ומושכות אחת לשנייה בשערות. אבל השוטרת שריתה הייתה דווקא ידידותית ונחמדה והתמונה שלה מושכת בשערות של הזמרת מגדלנה היטשטשה ונעלמה.

שריתה שאלה את ניוקי מה הביא אותו לתחנת המשטרה.

ניוקי אמר שהוא מחפש מישהו שהלך לאיבוד. השוטרת פתחה מחברת צהובה גדולה וביקשה מניוקי שיספר לה איך הוא נראה, הנעדר. ככה קוראים במשטרה למי שהולך לאיבוד.

"הוא לא צעיר, ולא מבוגר" אמר ניוקי, "יש לו שיער לבן ושיניים צהבהבות".

"וריח של גשם..." הוא נזכר בחיוך.

"ריח של גשם?" צחקה השוטרת שריתה, "זה לא ריח שכלבי הגישוש של המשטרה יודעים לזהות".

"איפה נראה הנעדר לאחרונה?" המשיכה השוטרת לשאול, "איפה הוא גר? איפה הוא עובד? איפה הוא מסתובב?".

"הוא לא גר בשום מקום," השיב ניוקי, "אבל הוא נמצא בכל מקום". השוטרת שריתה צחקה.

"אני לא יכולה לשלוח שוטרים לכל מקום" היא אמרה, "ולחפש מישהו שנראה כמו כל אחד".

"הוא לא נראה כמו כל אחד," נזכר ניוקי פתאום, "יש לו בטן בלי פופיק!".

השוטרת שריתה לבשה ארשת חמורה והסתכלה על ניוקי, כאילו הוא עשה משהו איום ונורא.

ניוקי מחפש את אלוהים שהלך לו לאיבוד

"אלוהים", היא אמרה, "אותו אתה מחפש!".

ניוקי עשה עם הראש "כן" ופתאום הוא התחיל לפחד משריתה השוטרת ושוב ראה את התמונה שלה מושכת בשערות של מגדלנה הזמרת.

"אנחנו מחפשים את אלוהים הרבה מאוד זמן, כמה פעמים הוא כבר היה בידיים שלנו, אבל ברגע האחרון הוא הצליח להתחמק," סיפרה השוטרת לניוקי, "אז אם במקרה אתה מוצא אותו לפנינו, תודיע לנו תכף ומייד, כדי שנוכל לתפוס אותו!".

ניוקי לא הבין למה המשטרה רוצה לתפוס את אלוהים, אבל נזכר שהוא צריך לחזור הביתה בזמן לארוחת הערב, נפרד לשלום מהשוטרת שריתה וחזר הביתה.

בזמן ארוחת הערב ראתה אימא של ניוקי שניוקי עצוב, ושאלה אותו מה מעציב אותו כל כך.

ניוקי סיפר לאימא שלו על כל מה שקרה אחר הצהריים, על החברים החדשים שלו, על אלוהים שהלך לאיבוד ועל החיפושים שהם עשו אחריו.

"לא הצלחנו למצוא אותו", הוא סיפר לאימא, "בגלל זה אני עצוב".

"לא נורא", ניחמה אימא של ניוקי את ניוקי, "מחר תוכלו להמשיך לחפש את אלוהים, ואני בטוחה שאם תחפשו טוב, בסוף תמצאו אותו".

אחרי ארוחת הערב נכנס ניוקי לחדר שלו והתכוון ללכת לישון. הוא חשב על כל הדברים שקרו לו היום ושאל את עצמו אם באמת מחר הם יצליחו סוף סוף למצוא את אלוהים.

יכול להיות שהוא דיבר אל עצמו בקול רם, כי ברגע שהוא הזכיר את אלוהים, הוא שמע פתאום נחירה גדולה שבאה מהמיטה שלו. הוא התקרב למיטה וראה שמישהו ישן בה. זה היה מישהו לא זקן ולא צעיר, מישהו שיש לו זקן לבן, ושיניים צהבהבות, וריח של גשם...

ניוקי התרגש מאוד, וכבר דמיין איך הוא מספר לחברים שלו בגאווה, שאלוהים ישן אצלו במיטה, ואיך כולם מקנאים בו על זה שאלוהים בחר לישון דווקא במיטה שלו.

אבל כשחשב על זה עוד קצת, הבין ניוקי שיש משהו הרבה יותר חשוב שהוא צריך לעשות: הוא צריך לשמור על אלוהים, שלא ילך יותר לאיבוד אף פעם, כי זאת הדרך היחידה לשמור על העולם!

ציור

לאה נצרת

מַעַל בֵּיתִי

בוֹהֵק שְׁמֵי הַצִּהֲרִים

מְסַפֵּר אֶת סִפּוּר עֲבָרָנוֹ:

גַּג

אַרְבָּה

קוֹיִם שֶׁל עֶשֶׂן.

מִכְחֹל יְלֻדוֹתֵי טָבֹל בְּפִיחַ

מִצִּיר עֲכָשׁוֹ

קוֹ חֶדֶשׁ

בְּצַבֵּעַ שֶׁל אוֹר.

שק של דמעות

נעמה צאל

לנ"ה

הייתה פעם ילדה. ובתוך הבטן שלה, קצת מתחת לריאות, היה לה שק. שק של דמעות. ובגלל השק, הילדה הייתה כבדה. והיא הלכה לאט. לאט בבית ובגן. לאט ברחוב ובגינה. אימא שלה שאלה: אולי משהו קרה? והיא הסתכלה טוב-טוב בתוך העיניים של הילדה. כמעט היא ראתה את השק בפנים: אבל השק התכווץ קצת למטה.

כשאימא שלה לא ראתה, הילדה הוציאה דמעה אחת, והניחה בתוך כוס מים שעמדה בפניה. והיא הניחה עוד דמעה, על טיפה שזלגה מהברז השבור, מאחור בחצר. והיא הניחה כמה דמעות באמבטיה, כשאבא הלך להביא סבון. וכשעשתה פיפי, טפטפה עוד כמה דמעות גם בתוך האסלה.

ודמעה אחת היא הניחה בגן, אחת בבקבוק מיץ הפטל, ועוד שתיים בבריכה הצבעונית שבגינה. בדרך הביתה מהגן, היא הניחה דמעה ליד אגל טל, שעמד נוצץ על עלה ירוק. כל העלה הפך פתאום לנוצץ-נוצץ, זורח ויפהפה. העלה אמר לילדה: תודה!

אז הילדה הניחה עוד דמעה על החגב שהיה שם בפניה. והוא זרח-זרח בצבעים יפהיים. העיניים שלו נפקחו – והוא קפץ משם, רענן, והמשיך לקפוץ בין העלים בשמחה. היא הניחה עוד דמעה על החמציצים בשדה שליד הבית. והשדה נצבע כולו באלף צבעים יפהיים – זהר וצחק כולו.

ולפני שנכנסה הביתה, הניחה דמעה אחת על כל פרח בערוגה – וכל הפרחים הזדקפו ביחד, ורודים-ורודים, נוצצים, יפהיים ורעננים – ואמרו לה, ביחד, במקלה: תודה!
תודה רבה!

כשהיא נכנסה הביתה, אבא היה באמצע ספונג'ה. והוא אמר לה להיזהר – הרצפה מחליקה – והוא צריך לצאת לקנות סמרטוט רצפה כי הוא מבולבל ושכח לפני שצריך. לא ללכלך, ולא להחליק, בבקשה! הוא צבט לה על לחייה.

הילדה נשארה בבית לבדה.
 היא הלכה לאט כדי לא ללכלך ולא להחליק אל הדלי, והניחה בו כמה דמעות.
 כל הדלי פתאום זהר: המים זזו וקצת געשו.
 היא פתחה את הברז והניחה כמה דמעות בתוך המים הזורמים.
 גם המים נצבעו בצבעים כחולים יפהפיים, וזרמו ביתר עוז.
 היא הניחה כמה טיפות על שלולית קטנה על הרצפה.
 וגם השלולית נצבעה וקצת געשה.

ופתאום הברז התחיל להתפרץ על כל הכיור –
 כל המים געשו מתוכו –
 מהכיור על השיש ומהשיש עד הרצפה –
 והדלי התהפך והמים זרמו מתוכו, על כל הרצפה –
 ומבקבוקי המים שעמדו בפניה פרצו המים –
 וכל הרצפה נהיתה כמו בריכה! כמעט כמו ים!
 והחלונות נפתחו: כי פתאום רוח סערה.
 והעננים הורידו את הטיפות שלהם – עוד ועוד –
 והטיפות נכנסו אל החלונות ואל הבית –
 וגם מהים הרחוק הגיעו הגלים –

והילדה הוציאה מתוכה את כל הדמעות ופיזרה אותם עם הטיפות והמים מהברז ומהדלי, מהבקבוקים
 ומהכוסות, מהעננים ומהים –
 והיא בכתה, בכתה, בכתה, הכול הכול יצא,
 וצחקה צחקה צחקה, כמה שהיא צחקה!

והכול היה מים סביבה, כל העולם כולו, והיא שחתה בפנים, עם כל הדברים ביחד, הכול הפך לים
 אחד גדול של דמעות וטיפות ומים וגשם.
 והיא בתוכו הייתה דגיגה. והים צחק ובכה, והעננים בכו וצחקו והתגלגלו, והבקבוקים והמים, והכול
 הכול החוצה יצא.

לאט לאט נרגע הכול; המים ירדו, הרוח יבשה, השמש מבעד לעננים, שוב היא זרחה.
 אבא חזר עם הסמרטוטים –
 אימא חזרה עם התיק מהעבודה –
 וכולם הסתכלו סביבם, מתפלאים: כי הבית היה כל כך יפה.
 הוא זרח בצבעים מופלאים – חדשים – אף פעם לא נראה ככה: כמו ארמון של מלכים.
 לילדה נשארה בתוך השק רק דמעה אחת אחרונה.
 בחוץ, בגינת המשחקים, הילדה ראתה ילד שהלך מאחוריה מאוד לאט וכבד.
 לא שיחק עם שאר הילדים.
 גם בתוכו, חשבה הילדה, יש שק של דמעות.

ניגשה הילדה אל הילד, ונתנה לו את הדמעה האחרונה שלה – במתנה.
הילד שהיה מאוד כבד – עצר; והוא הסתכל על הדמעה.
והוא הוציא מתוך השק שלו שהיה כבד מאוד ומלא בדמעות, דמעה אחת –
ונתן לילדה בחזרה, במתנה.

הילד והילדה חייכו זה לזה,
ונהיו חברים טובים-טובים.

בלילה בלילה, כשהילדה הלכה לישון, היא הייתה קלילה-קלילה; אבל גם קצת עצובה:
כי השק שלה היה ריק, לא נשארה בו אף דמעה.

אבל בפנים-בפנים, היא כבר התחילה להרגיש איזה עקצוץ.
כי בתוכה, בתוך השק, התחילה לנבוט דמעה קטנה-קטנה-קטנה –
שתחכה שם עד שיגיעו השאר,
עד העונה הגשומה.

טעימה מספר

נטע טסה לאנגליה

פרק ראשון מתוך ספרו של פטר בר-תחיה
(פרופ' יוסף פליישמן)



עם צאתו לאור של ספר הילדים הראשון שלי
אני מבקש להודות לנכדיי היקרים שהעניקו לי השראה,
ובעיקר לנטע שהאירה את עיני הילד שבי.
(או שהאירה בי עיניים של ילד)

אני מודה מקרב לב לפרופסור מירי ברוך שקראה את כתב
היד הראשון והערותיה היו מועילות ביותר ;
לעורכת חיה אלחייני, למאיירת מורשה שחל ולמעצבת
הגרפית הילה שטרן. ברבה שלוחה לד"ר יצחק שלישינגר
שתרם ממומחיותו לטקסט המנוקד.

בחרתי לחתום ספר זה בשם פטר בר-תחיה ולא פרופסור
יוסף פליישמן. פטר הוא השם הלועזי שנתנו לי הוריי,
יעקב ואדית ז"ל ובר-תחיה היה שם העט של אבי.

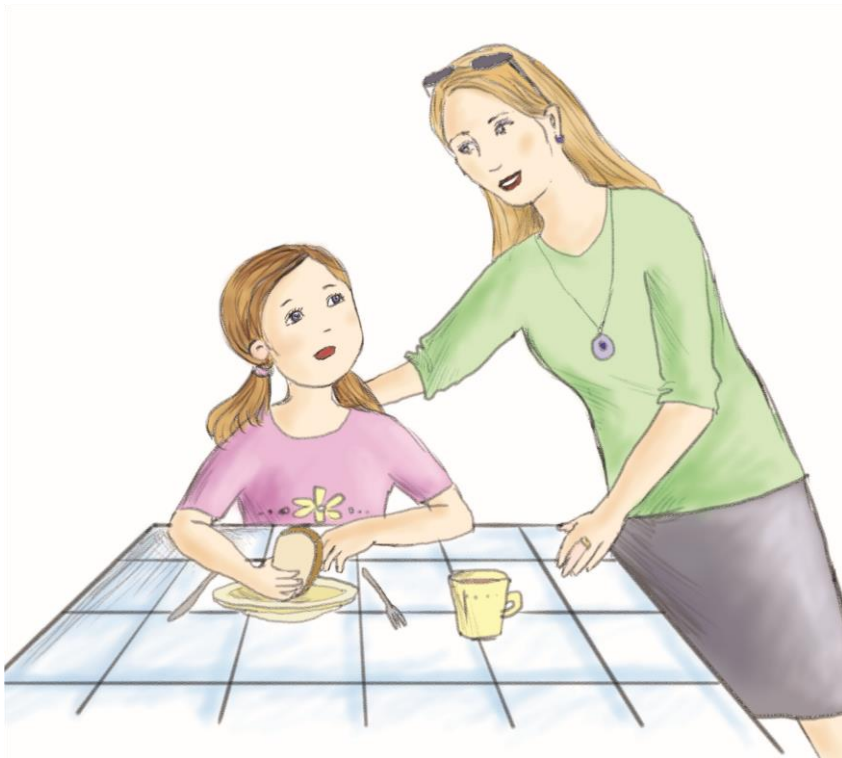


השוקו החמים המתקתק, מעלה אדים קלים וניחוח נעים, והפרוסה הטריה המרוחה בגבינה הטובה כבר ערוכים על השלחן.

נטע יושבת ומסתכלת על ארוחת הבקר שלה, שפמותה היא אוכלת לתאבון תמיד, אבל היום אינה מסגלת אפילו ללגם ולו מעט ולא לנגס בלחם.

"אמא, אני לא יודעת מה יש לי, אני לא יכולה לאכול כלום. יש לי מין לחץ בבטן. אולי אני חולה? אוי, אולי לא נוכל לנסע לאנגליה, ואני כל כך רוצה לנסע!"

אמא מרגיעה, "לא, את לא חולה. את מתרגשת מאד לפני הנסיעה. ככה הגוף שלנו מגיב לפעמים כשיש התרגשות גדולה. נסי בכל זאת לאכול או לשתות קצת."



נטע מנסה לשתות קצת אבל קשה לה. היא מבחינה בשתי המזודות הגדולות העמוסות הנצבות ליד דלת הבית כמחכות כבר לצאת. אמא ואבא כבר הכינו הכל.

"נטע, קחי את התיק שלך ואת המעיל, אנחנו צריכים להזדרז. צריך להגיע בזמן לטיסה", אומרת אמא. נטע מצטתת וחוזרת ובידה גם הבגה שלה, חמודה.

"לא, לא נוכל לקחת את חמודה. אין לנו מקום בחמודה", אומרת אמא.

"מה פתאום בחמודה. אם היה לכם תינוק הייתם שמים אותו בחמודה? חמודה נוסעת על הידים שלי. אני רוצה שגם היא תראה את אנגליה. יהיה לנו הרבה על מה לדבר".

אבא ואמא מחליפים מבטים, "בסדר, החזיקי אותה חזק ושמרו אחת על השניה".

בחוץ היום רק התחיל להאיר, ובמפרץ החניה כבר חכתה מונית. הנהג יצא לקראתם בחינה, "בקר טוב, אני מבין שאתם הזמנתם מונית, בבקשה להכנס".

אמא הורתה לנטע להכנס למושב האחורי והתישבה לידה. אבא סייע לנהג להעמיס את המזודות בתא המטען ואז תפסו את מקומם, הנהג מול ההגה ואבא במושב שלצדו.

"לאן נוסעים?", שאל הנהג, ואבא השיב: "לנתב"ג".

"מה פתאום נתב... נתב... נוסעים לאנגליה", מהרה נטע לתקן לקול צחוקם של הוריה.

"נכון נטע, אנחנו בדרך לאנגליה, אבל אנגליה רחוקה, אליה צריך לטוס. קדם נסע לנמל התעופה, שהוא המקום שממנו יוצאים ונכנסים המטוסים מכל העולם ומשם נטוס לאנגליה. נתב"ג הוא השם הקצר לנמל התעופה על שם בן-גוריון, ראש הממשלה הראשון של מדינת ישראל".

"בבה חמודה יש לך, ילדה. איך קוראים לה?", שאל הנהג מסתכל במראה שמעל ראשו.

"איך ידעת? באמת קוראים לה 'חמודה' ולי קוראים נטע ולאמא שלי

קוראים הלה ולא־אבא - אבִי", הַשִּׁיבָה נָטַע.

"נעים מאד, אני עודד", אָמַר הַנָּהָג.

בְּתוֹךְ זְמַן לֹא רַב עָצְרָה הַמוֹנִית. אָבֹא שָׁלַם לַנָּהָג, יָרַד מִהַמוֹנִית וּפָנָה לְהִבִּיאַ עֲגָלָה מִיַּחֲדָת לַמְּזוּדוֹת שֶׁהוֹצִיא הַנָּהָג מִתַּא הַמְּטָעֵן.

"נִסִּיעָה טוֹבָה, סֵעוּ לְשָׁלוֹם", אָמַר עוֹדֵד הַנָּהָג וּכְבֵר פָּנָה לְדַרְכוֹ לְאַסְף־נוֹסָעִים חֲדָשִׁים.

עַל הָעֲגָלָה הָעֲמִים אָבֹא אֶת שְׁתֵּי הַמְּזוּדוֹת, וּמַעֲלִיָּהֵן הוֹשִׁיב אָבֹא אֶת נָטַע הַנִּרְגָּשֶׁת וְהַמְּחִיכֶת.