

בין השורות

מחקר ויצירה בספרות ילדים ונוער

כרך 3

תשע"ט - 2018



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 3

תשע"ט - 2018

Between the Lines: Research and Original Works in Literature for Children and Youth, 2018

חברי המערכת:

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

עריכת לשון:

יפעת פישר

עריכה גרפית והבאה לדפוס: תמי יהושע ורבקי עמר

רשימת הכותבים לפי סדר אלף-ביתי:

ד"ר אסנת גביאן	אורנים – המכללה האקדמית לחינוך; משרד החינוך
ד"ר לילי גלזנר	מכללת סמינר הקיבוצים, תל אביב-יפו; אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן
ד"ר ניצה דורי	שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קריית שמואל, חיפה
ד"ר גילה דנינו-יונה	המרכז האקדמי ויצו חיפה; אורנים – המכללה האקדמית לחינוך, טבעון
ד"ר יעל טה-סקר	הטכניון – מכון טכנולוגי לישראל, חיפה
לאה נצרתי	שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קריית שמואל, חיפה
ד"ר יעקבה סצ'רדוטי	מכללת לוינסקי לחינוך, תל אביב-יפו
ד"ר סמדר פלק-פרץ	מכללת אורות ישראל, אלקנה; מכללת דוד ילין, ירושלים; מכללת תלפיות – המכללה האקדמית לחינוך, חולון
פרופ' מאיה פרוכטמן	אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן
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 לדימויים 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 שיתקין 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 ינואר-פברואר.

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 יולי, עם סיום שלב העריכה הלשונית יימסר כתב יד בקובץ PDF לבדיקה אחרונה של המחברים.

פרסום כתב העת: בסוף חודש אוגוסט 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.....
	זיהוי של קורפוס ספרות ילדים ונוער ישראלית-מזרחית: ייצוגי התלמיד המזרחי כמקרה
15	מבחן / לילי גלזנר
	תקווה ונוסטלגיה: ייצוגים של יחסי ערבים ויהודים בספרות הילדים הישראלית לאחר מלחמת
45	ששת הימים / יעל טף-סקר
	לעוף על פני האדמה: קווים ליצירת נאווה סמל לילדים ונוער בראי רומן התניכה לעוף מכאן /
67	סמדר פלק-פרץ
	"תמיד הרגשתי שמסתכלים על הקהילה שלנו כמסכנים שבאו ממדינות מסוכנות": ייצוגי גזע,
87	גזענות ושחורות בספרות הילדים הישראלית / שי רוזין
117	עת ילדות – מחקרים בספרות ילדים.....
	ההיבט הרטורי של חילופי נרטיבים בסיפורת הילדים העברית 1960-1985: מהנרטיב הציוני
119	לנרטיב הליברלי / אסנת גביאן
141	הגולם מפראג והשפעתו על יצירות ספרות לילדים בעברית / ניצה דורי
155	חתרנות ויזואלית בספרי ילדים העוסקים ביחסים בין-דוריים / גילה דנינו-יונה
193	סוחבים בידה סל אחד – על ספרות השואה הסבתאית לגיל הרך / יעקבה סצ'רדוטי
	"אחת ושתיים, אחת ושתיים! רומאים מחריבים העיר ירושלים": עיון לשוני-סגנוני משווה בשירי
215	משחק ספרותיים ועממיים לילדים – מחווה לזלמן שניאור / מאיה פרוכטמן
227	נקודתיים – יצירה מקורית.....
229	ירוק / לאה נצרותי

ברכת נשיא המכללה האקדמית הדתית לחינוך "שאנן"

לכותבים ולקוראים של כתב העת בין השורות, שלום וברכה!

קִישְבוּ רגע על ספר מרתק שקראתם לאחרונה. היזכרו בפסקול הספר.

גם לספר יש פסקול שנע עם הקורא קדימה בטקסט.

זר לא יבחין בקול ולא יחוש בו. זהו הקול הנטמע אך ורק במהלך הקריאה.

ככל שנעמיק להקשיב לקול זה, יתברר לנו כי זה הקול הפנימי שלנו ונשלט אך ורק על ידינו.

ברצוננו, ישמיע לנו הקול רגש של תוגה וברצוננו, ישמיע לנו רגש של אהבה או הזדהות.

הקול הספרותי אינו רק בורג קטן התקוע במערכת הספרותית. עלינו לחלץ אותו משם ולתת לו פרשנות משלנו. אם נתעלם מקיומו ונדחק אותו אל מעמקי התודעה, הוא עלול לצוץ שוב ושוב.

החוקרים בגיליון השלישי של כתב העת "בין השורות" חילצו את הקול הפנימי שלהם מהטקסטים ונתנו לו דרור בכתיבה מחקרית מרתקת. הם שאפו לחפור עמוק אל הלבנה הרוחת של הטקסט הספרותי, ולפרוץ את חומות ההגנה שבנה הסופר סביב הטקסט שלו. בכך טמונה מלאכתם הבלתי אפשרית של החוקרים – הם מסירים מחסומים ובו בזמן מציבים אותם במקומות אחרים!

מאחל לקוראים הנאמנים קריאה מועילה,

פרופ' יחיאל פריש

נשיא המכללה האקדמית הדתית לחינוך "שאנן"

דבר המערכת

לילה-לילה לפני השנה היא מוציאה את היומן מתחת למזרן-הקש ומציצה בו. לא תמיד יש מה לכתוב. דברים שהיו חשובים במשך היום נעשים נטולי-חשיבות בשקט העמוק לאור השלהבת המהבהבת. לפעמים היא מצטערת על מה שכתבה אמש. עלבונות פעוטים ראויים להישכח לובשים ממדי-ענק כאשר הם כתובים כחול על גבי לבן ביומן בעל כריכת-עור קשה עם תבליטים עבים של חבצלות קודרות. אולם אין היא מוחקת מאומה. כאב-היום מבשיל לאטו בתוך היומן בלילה. בדיחות מעליבות, שטויות, היסח-דעת מכאיב, מבטי-זגוגית המוחקים את קיומה. הכל שם. בשורות ובין השורות. לימים תקרא ותדע כמה היתה פגיעה וקטנונית לפנים.¹

קוראים יקרים,

הכול שם. בשורות ובין השורות...

מה הם מכלול השיקולים המניעים אדם לחקור טקסט ספרותי? מה מניע ומצית את דמיונו? על מה גדל והתחנך ומה עומד ברקע המחקר שלו?

כתב עת לחקר ספרות בכלל ולספרות ילדים ונוער בפרט, היה אמור להתאים עצמו לזמן, הזמן העכשווי המותאם להתפתחות הטכנולוגית של כאן ועכשיו, ולהסתפק בשורה התחתונה, אך הוא נמנע במכוון משורות תחתונות. הוא משאיר במאמריו פסקאות פתוחות להמשך דיון ומחשבה של הקורא, הוא מבקש מהקורא לקרוא את המאמרים בו, לפרום אותם, להתיר אותם, להדק אותם שוב ולהמשיך הלאה מתוך הנעה לפעולה והנאה הנמשכת גם עם סיום הקריאה. כל מאמר בכתב העת המקוון השלישי, "בין השורות", מנסה ללכוד חוויה אישית, לעיתים מיסטית, ולמסור אותה לאדם אחר, לנמען אנונימי, שיקרא ויבקר. כל מאמר מציג את רכיביו לקהל הרחב ומשתמש בהם שימוש שכלתני.

הקריאה שלכם בכתב העת שלנו היא מחווה של נאמנות. המאמרים הם האביזר ובוודאי לא תכלית הדברים, ועליכם, הקוראים, להמשיך את המלאכה בתגובותיכם, בהגיגים לנוכח הכתוב, במשובים שלכם, בחריטת המאמר האהוב או החשוב בעיניכם ברוחכם. ויהיה זה שכרנו, שכן כל יצירה מאפשרת דלת מסתובבת של פרשנות. כל פרשנות וכל מחקר הם כמו פרפר שחוזר אל הגולם, אל יצירות המקור, ומצטנף בהן. יש מאמרים שמערערים על ספר, יש חתרניים ויש צפויים. העלעול בספר מביא את כותבי המאמרים ללכוד בעיניהם שורה אחת שיש בה ציטוט נוגע ללב של דמות המרחפת בתוך העלילה, שיש לה כוח והיא כמעט יצירה בפני עצמה. כיצד הגענו לשורה הזאת ומדוע היא שובה את עינינו? מה מניע אותנו לחקור אותה, לפרשן, לכתוב עליה? היצירה הספרותית השלמה היא היהלום. אך גם לחלקיקי הפחמן יש ערך ממש. כתיבה ל"בין השורות" היא כתיבה שיש לקרוא בה לאט כדי להעריך את מלוא כוחה, כתיבה שנעה בזמן ובמרחב כדי להציף שאלות הרות גורל על מהות הזמן והחיים בספרות לילדים ולנוער, שאלות שמרחפות על ציר ההיסטוריה ומצליחות להיות על-זמניות.

1. שחם, נ' (1977). קירות עץ דקים. תל-אביב: עם עובד, עמ' 85.

בקריאת יצירה ספרותית כל קורא מחליט לגורלה. אולי זהו סודה המסתורי. אם כן, הספרות מסייעת לגיבוש עולם דמיוני ומבהירה לנו איזו צידה עלינו לקחת למסע הפרשנות והחקר בה.

הסופר אשר ברש אמר באחד הכנסים ליצירה יהודית:²

הסתכלתי בגורל עבודתו של הסופר העברי החי ומת, ראיתי בשנים האחרונות הרבה הסתלקויות של סופרים, יותר משדרך הטבע מחייבת, ומה עלתה לה לירושתם הספרותית ולכל מה שקשור ביצירתם? [...] כבר נוצר, ועוד יגבר, יחס הזלזול אל העבר. על כן הגיעה לנו, הסופרים עצמם, השעה לעשות. [...] יום יום משתכח משהו, יום יום אובד משהו, ואין לדחות. המטרה הקרובה: לפתוח מעין קונטו לכל סופר, חשבון של כדים גדולים ופכים קטנים. אין לזלזל בשום פרט. לפעמים גם פרט צדדי ניתן להידרש, וממנו תוצאות להבנת היצירה ויוצרה [...]

בכתב העת שלפניכם תמצאו כדים גדולים ופכים קטנים שיסייעו לכם להבין יצירה ויוצרה.

קריאה נעימה!

2. אגודת הסופרים העבריים בישראל. (תשנ"ו). פרופיל. תל-אביב: עמותת "קולמוס - יד לספרות העברית בישראל", עמ' 6.

מבטים - חקר ספרות נוער

זיהויו של קורפוס ספרות ילדים ונוער ישראלית-מזרחית: ייצוגי התלמיד המזרחי כמקרה מבחן

לילי גלזנר

תקציר

הערכה רווחת במרחב הציבורי ובמרחב האקדמי גורסת כי קיים קסר ממשי ביוצרים מזרחיים ובייצוג הולם של מזרחיות במדף ספרות הילדים והנוער הישראלית. במחקר זה נטען כי הערכה רווחת זו מטשטשת מציאות ספרותית וחזק-ספרותית מורכבת. בחינת פרסומים משנות הארבעים של המאה העשרים ועד עתה, מעלה כי קיים קורפוס עשיר של ספרות ילדים ונוער ישראלית מזרחית, אלא שברובו הוא חסר נראות במרחב הציבורי, בהיותו מפוזר ודחוק לשוליים.

על מנת להאיר את קיומו של הקורפוס – להעניק לו נראות ולהמחיש את אפשרות הצגתו במסלול של רצף ומלאות היסטורית ותמטית, המאמר מציג מקרה מבחן: ייצוגים ספרותיים של דמות התלמיד המזרחי – ובהרחבה ייצוגי יחסן של דמויות מזרחיות להשכלה, ללימוד ולקריאת ספרות יפה – ביצירות לילדים ונוער שראו אור בארץ בין שנות הארבעים של המאה העשרים ובין העשור השני של המאה העשרים ואחת.

ההצבעה על קיומו של קורפוס מזרחי בתחום ספרות הילדים והנוער מאירה את קיומו של תחום שעד היום כמעט שלא זכה להתייחסות מחקרית. יתר על כן, הפניית תשומת לב מחקרית לתחום זה תאפשר להעריך מחדש הנחות רווחות במציאות החזק-ספרותית. על כן המאמר נחתם בהצבת שאלות נוספות הממחישות את נחיצותם של מחקרי המשך.

מילות מפתח: מזרחיים; נראות; סטראוטיפים; חינוך; תלמידים; קורפוס מזרחי; יהודה בורלא; משה בן-שאול; סמי מיכאל; שמחה זרמתי; מזל ויגרט; גאולה סחייק-אלעני; ינץ לוי.

ייצוג המזרחיות: הערכות רווחות

חוקרת התרבות אלה שוחט (2001), כתבה בספרה **זכרונות אסורים**, על שבר הזהות של עולי עיראק. שוחט מתארת כיצד היא וחבריה למדו להתבייש בצבע עורם ולהסתיר את מוצאם המזרחי. הנרייט דהאן כלב (2002) מתארת דברים דומים במאמר המבוסס על חוויותיה האישיות ועל עדויות של נשים אחרות. דהאן כלב מציירת את דמותה של הילדה המזרחית שעלתה לארץ בסוף שנות הארבעים של המאה העשרים ולמדה להסתיר את מוצאה המזרחי. במקום לדבר בחי"ת ובעי"ן

גרונות היא מסגלת לעצמה מבטא אשכנזי וממציאה לעצמה זהות חדשה ובדינונית של ילדה שעלתה מצרפת ולא ממרוקו. חזותה החיצונית – עור בהיר ועיניים ירוקות – העניקה לה נראות בעיני הסביבה. "כמה שאת יפה, לא רואים שאת מרוקאית", היה המשפט שאיתו גדלתי מאז הובאתי ממרוקו למחנה העולים", כותבת דהאן כלב (1, p. 2001; Dahan-Kalev, 2001); התרגום מופיע בתוך דהאן כלב, 2002; ראו גם שמוש, 2014, עמ' 8; ששון-לוי ושושנה, 2014, עמ' 87).

ומצידה, התרבות ההגמונית הדירה ומחקה את הזהות, התרבות וההיסטוריה של המזרחיים מן הנרטיב הרשמי והציבורי שלה. מערכת החינוך הייתה אחד ממרחבי ההדרה והמחיקה הבולטים. שוחט (2001) כותבת: "כיוון שמבתי-הספר סולקה יצירתנו התרבותית בערבית, בעברית ובארמית – עמדה מול עינינו תמונה עמומה ודהויה של החיים בבגד, בפס, בתונים, בצנעה, באלכסנדרה, בחאלב" (עמ' 249).¹ בסקירה שכתב אברהם שטאל (חשל"ד, עמ' 6-7) עולה שטענה קשה זו שבה ומועלית בארץ, בבמות שונות, משנות הארבעים של המאה העשרים. בזמן האחרון האקטואליות של טענה זו הדהדה גם בדו"ח ועדת ביטון: "בבדיקת המצב הקיים בתכנית הלימודים נפרשת לפנינו מציאות שעל פיה תלמיד יכול להגיע לבחינות הבגרות מבלי ללמוד אפילו יצירת ספרות מזרחית אחת" (ביטון, 2016, עמ' 79).

בשנים האחרונות קולות דומים נשמעים באשר למרחב משיק – ספרות הילדים והנוער הישראלית. מצביעים על כך שבמדף זה יש תת-ייצוג ליוצרים ממוצא מזרחי, לתרבות המזרחית ולילדים המזרחיים (ראו לדוגמה: ברלוביץ, 2016, עמ' 43-44; סופרים קוראים, 2013; קרן-יער, 2015א; וכן מחקרו המוקדם של זהבי, 1980). ברוח ביקורת זו הקדיש כתב העת **הכיוון מזרח** גיליון מיוחד לילדים ובו יצירות שבמרכזן ילדים ותרבויות שאינם "לבנים" (גורמזאנו גורפינקל והרצוג, 2011), וכך גם כתב העת **ננופואטיקה** (חכם, שקרגי, אביב דביר ומאירי, 2017). באוגוסט 2016, כתב היוצר וחוקר הספרות אלמוג כהן (2016): "[...] אם נבקש למצוא ספרות ילדים מזרחית או ערבית בהגדרתה כיום יעמוד בפנינו חיפוש לא פשוט". מצד שני, כהן מונה שורה של יוצרים רלוונטיים לדעתו: רפאל ספורטא, עודד בורלא, שלומית כהן-אסיף, סמי מיכאל, שמעון בלס, דורית רביניאן, אנטון שמאס, שלי אלקיים, רוני סומק, רונית מטלון, יצחק גורן-גורמזאנו, נעמי שמואל ורונית חכם. למדף ספרות הילדים המזרחית הוא מציע לצרף גם "ספרי ילדים המעריכים בתוכם ערבית [...] וספרים דו-לשוניים עבריים-ערביים", למשל ספרה של אילנה זיידמן, **יונה חצי לבנה** (שם).

כהן אף מציע להעשיר מדף זה באמצעות סיפורי פולקלור מן המסורת המזרחית. הצעתו של בהר מזכירה דברים דומים שאמרה סוזאן מובאראק על ספרות הילדים המצרית, בקונגרס בינלאומי לספרות ילדים שנערך בארה"ב בשנת 1990.²

1. "בתדריך למורה ולמחנך" שראה אור בשנת 1980 הכותבת שואלת: "האם קיבל הילד יוצא המזרח די חומר ספרותי, המתאר את בית הוריו על הווי החיים שבו מתוך גאווה והערכה?" (בנימיני, 1980, עמ' 8). ואולם לשאלה זו כפל פנים, שכן מצד אחד היא מציבה בגלוי את התהייה אם אכן ניתן ייצוג מספק וראוי לתרבות המזרחית במסגרת התרבות הישראלית בת הזמן, ומצד אחר השאלה מטמיעה הנחה סמויה שלפיה מתן נראות לתרבות המזרחית רלוונטי רק ליוצאי המזרח, או למי "שמוצאם מעורב" (שם). כלומר, התרבות המזרחית – בשאלה שבנימיני מציבה – אינה נתפסת כיסוד אורגני בתרבות הכלל-ישראלית.

2. "מצרים, כמוה כתרבויות ערביות אחרות, עשירה בפולקלור של אגדות [...] סוג זה של סיפורים מעורר זיכרון של ערבי חורף, חדרים מאוכלסים בנשים סורגות, משרתים עייפים וילדים מנומנמים, המקשיבים בצמא לזקנה המספרת

יש לציין כי עמדה זו הרואה בספרות הפולקלור מבע ספרותי מוערך, אינה בבחינת מובן מאליו. במחקרה על ייצוגי מזרחיות בעיתון 'דבר לילדים' דנה קרן-יער (2015א) כותבת:

לא זו בלבד שרוב הכותבות, הכותבים והעורכים של 'דבר לילדים' היו אשכנזים, אלא שמשמות הילדים שהשבועון פרסם את מכתביהם למערכת עולה שגם רוב הקוראות והקוראים היו אשכנזים. אין צורך לקרוא את תוכני הכתבות כדי להבחין בהטיה הגזעית של השבועון שנוצרה כתוצאה מהמצב הזה; די לעמוד על ההבחנה בין מדורים ספרותיים שבמרכזם הוצבו בדרך כלל ילדים שמוצאם נותר שקוף ולפיכך ביטאו תת-ייצוג חריף של ילדים מזרחים, לבין מדורי הפולקלור, המשל והאגדה – שבהם רווחו דמויות של ילדים ומבוגרים מזרחים (עמ' 84).

האם אכן, כפי שמשמע מתיאור זה, ספרות הפולקלור המעובדת נתפסה על ידי הכותבים והעורכים כנחותה או פחות ערך? או שמא מדובר דווקא בערוץ של שימור תרבותי הנובע מתוך הערכה למסורת המזרחית ומתוך רצון לשלבה ביצירה הישראלית בת הזמן?³ הסברה המשתמעת מדבריה של קרן-יער, אינה יכולה לשמשנו כהנחת יסוד, אלא היא מצריכה מחקר שיאשש או יפריך אותה.⁴

זיהויו של קורפוס מזרחי

ההערכה הרווחת, כפי שהיא באה לידי ביטוי למשל בגיליונות המיוחדים של כתבי העת הכיוון מזרח וננופאטיקה שהוזכרו לעיל, גורסת אפוא כי קיים קסר ממשי במדף ספרות הילדים והנוער הישראלית וקוראת למילוי. ואולם אבקש לטעון כי הערכה רווחת זו מטשטשת מציאות ספרותית וחוג-ספרותית מורכבת. בחינה קרובה של הדברים מעלה סימני שאלה העשויים לשמש נתיבים פוריים למחקר ואף כלי לחשיפת טקסטים נשכחים וזנוחים.⁵ בדברים שלהלן אני מבקשת להתחיל במלאכת הפירוק של ההערכה הרווחת והצבת סימני שאלה. נקודת המוצא של הדיון תהיה ההנחה בדבר הקסר.

בדיקת עיתוני ילדים ישנים ומקראות ישנות וחדשות להוראת הספרות מעלה כי נדפסו בהם סיפורים מקוריים שאפשר להגדירם כמזרחיים מצד מוצאם של היוצרים או בשל הנושאים והדמויות

בלחש על ענקים בעלי שיני כסף ונחושת, על נסיכות המדומות לברושים וגבוהיהן מאירות ככוכבים. [...] כיום, יש עניין רב במצרים בפיסוטמים אשר משמרים ומחדשים את המורשת הפולקלורית העשירה שלנו. השאיפה לפתוח אותם לפני ילדים נובעת מהרצון להפגישם עם הקסם המלבב והמיסותרין של מספרינו בעבר" (מובאראק, 1994, עמ' 206-207).

3. מעניין אף להשוות את השימור הפומבי-ציבורי לשימור במעגל האינטימי-המשפחתי. במסה רגישה שראתה אור לאחרונה, מתארת טלי סגל (2018) כיצד נהגה אימה להקריא לה בילדותה את סיפורי "חושם מבגדד" לאליהו אגסי. סגל קושרת את סיפור הסיפורים לא רק לשימור המסורת, אלא גם להוראת לקח חברתי-מוסרי; לקח היפה לא רק לבגדד הרחוקה (במקום ובזמן), אלא גם ל"כאן ולעכשיו", לישראל בעשור השני של המאה העשרים ואחת.

4. מחקרים בתחומי האומנות והאומנות מלמדים על כך שהייתה הערכה בארץ כלפי המיומנויות המסורתיות ויצירות הפולקלור של העולים מארצות האסלאם. הערכה שניכרה במפעלים לשימור, טיפוח ושילוב היצירה המסורתית ביצירה הישראלית בת הזמן, כמו במפעל "משכית" שנפתח ב-1954 (ראו: בת-יער, 2010, עמ' 10, 17; הלמן, 2012, עמ' 160).

5. והשוו לגילויים של מעשיות וסיפורים ופרסומם מחדש בעקבות התפתחות המחקר הפמיניסטי (גלזנר, 2017, עמ' 126).

שבמרכזם, כמו סיפוריהם של רוחמה כ' טמקין (1936), פ' פניני (1949), יצחק שמי (תש"י), מרדכי טביב (תשי"ז), בתיה כוכב (1971, 1971), יוסי אוחנה (1987), אהרון אלמוג (2009), אמנון שמוש (2014) וז'קלין כהנוב (2016). אם נאמץ את הצעתו של אלמוג פָּהַר לכלול ספרות פולקלור, הרי שבדיקת מקורות אלו מעלה כי נדפסו בהם גם סיפורי פולקלור מזרחיים. בין המעבדים נמצא את יהודה בורלא, משה סטבסקי [אבו-נעמן], אמנון שמוש, אליהו אגסי ומירי ברוך (ראו למשל: בורלא, 1936; סטבסקי, 1948; שמוש, 1992; אגסי, 1992; ברוך, 1995).⁶ אוצר בלום נוסף קיים בארכיון הסיפור העממי בישראל (אסע"י) של אוניברסיטת חיפה ובעיבודים לקהל הצעיר שראו אור במרוצת השנים, כמו **מבחר אגדות מזרחיות** (כהן, 1963), **אלף לילה ולילה** (יעקבוביץ, 1975), **שלושה תפוחים נפלו משמיים** (אבס, 1988), **חג לעם** (מרכוס, 1990), **הנסיך מארגון** (פרץ, 1991), **סיר הפלאים** (פיביס, 1996) ו**סיפורי אלף לילה ולילה** (אבס, 2012).

לצד יצירות הספרות פרסמו עיתוני הילדים והנוער רשימות ומאמרים העוסקים בספרות, בתרבות, בהיסטוריה ובגאוגרפיה של ארצות האסלאם. כך, למשל, חיים זאב הירשברג (תשי"ז), חוקר תולדות היהודים במזרח, פרסם רשימה ברבעון לנוער, ובה תיאור מסעותיו בערי מרוקו, מכנאס ופס. בגיליונות אחרים של כתב העת פרסמו העורכים יצירות משירת ימי הביניים שלוו בדברי הקדמה והסברים, ביאורי מילים והפנייה למקורות (ראו לדוגמה: פרץ, תש"ט).

כבר מאיסוף נתונים זה – שאין לראות בו איסוף ממצה – מתברר כי קיים קורפוס עשיר של ספרות ילדים ישראלית-מזרחית, אלא שברובו הוא חסר נראות במרחב הציבורי, דחוק לשוליים, מפוזר.⁷ קורפוס הממתין לידיים מכוונות שישובו ויוציאו אותו לאור, כפי שמוציאים לאור במהדורות חדשות את יצירותיהם לילדים של יוצרים כמו ביאליק, לוי קיפניס, לאה גולדברג וע' הלל.⁸

6. מבחינה כמותית המקראות אכן מגלות חוסר איזון מובהק בין מספר היצירות שנדפסו בהן ושהן מייצגות את התרבויות המזרחיות ובין אלו שמייצגות את התרבות האירופאית ואת התרבות הצברית. בד בבד דברים שכתב אברהם שטאל (תשל"ד, עמ' 9) במבוא לאנתולוגיה המוערת שערך עבור משרד החינוך והתרבות עוד בתחילת שנות השבעים, מעידים על קיומה של תפיסה ממלכתית הרואה בתרבות המזרחית ובהכרתה בידי כלל ציבור התלמידים והמורים בארץ – חלק מהותי, חיוני והכרחי מתוכנית הלימודים. על תפיסת מקראות כחלק אינהרנטי מספרות הילדים ראו: ברגסון, 1966, 54-50.

7. להלן דוגמאות אחדות ליצירות שאינן מוכרות לקהל הרחב. פרוזה: "שוק של תשרי" למשה בן-שואל (בתוך: בן-שואל, 1963); **עושה העפיפונים מכרם התימנים** לשמחה זרמתי (1982); "ביטול עלילה" לאברהם בן-יעקב, "פורים בשושן-הבירה" ו"מקלותינו בדינו ומצות על שכמנו" לאשר בן-שלמה (ראו בתוך: טפר, 1985); "המעברה" לברי פריגת (2000); **לידיה עולה לשיכון** לשישי מאיר (1998); "שירים לפעוטות" בתוך: יצחק אבישור (1987), עמ' 79-106; מבחר משיריו לילדים של מרדכי טביב (1987), עמ' 73-85; ובתוך הלוי (2003), עמ' 215-230. כאמור, מקורות נוספים הם עיתוני הילדים הישנים ומקראות להוראת הספרות. כמובן, יש לבחון אילו יוצרים ויצירות זכו בעבר להכרה ציבורית או מחקרית – ולו צנועה – ואילו לא זכו לכך. אל קורפוס זה שברובו הוא סמוי כיום מן העין, אפשר להוסיף יצירות שראו אור בשנים האחרונות וחלקן זכו לחשיפה ולנראות ציבורית, לדוגמה: רונית חכם (2013); ג'קי לוי (2013); תמי שם-טוב (2017) – שיצירותיהם ראו אור גם בפרויקט ספריית פיג'מה; ניצה דורי (2017); ינץ לוי (2017); יואל שלום פרץ (2000). כמו כן, ראו: שטאל (תשל"ד), במיוחד עמ' 308, 321.

8. מצב דומה בספרות העברית המזרחית למבוגרים הביא להוצאתה לאור של אנתולוגיה בשלושה כרכים: **מאה שנים – מאה יוצרים: אסופת יצירות עבריות במזרח במאה העשרים** (ראו הקדמת העורך לכרך הראשון: שטרית, 1998).

גיבורים מזרחיים מבעד לעיניים אשכנזיות

זיהוי של קורפוס ספרות ילדים ונוער ישראלית-מזרחית מעורר שאלה מהותיות. היכן נמקם יצירות כמו **ניסים ונפלאות** ללאה גולדברג (1979), או **אל עצמי** לגלילה רון-פדר (1976), שביקשו להאיר את גיבורן, הילד המזרחי, באור חיובי, אך היום הן נשפוטות בידי חלק מן הקוראות והקוראים, כיצירות המבטאות את המבט האשכנזי, הפטרוני, המזהה מזרחיות עם נחשלות?⁹ וכיצד יש לקרוא כיום יצירות מן העבר המדגימות מבט אמפתי הרגיש למצוקות הקיום ובה בעת משמרות את ההבחנה והזרות שבין 'האני' בעל המוצא השקוף (זה שאין צורך לציין), ובין 'האחר' שיש למנות בין תכונותיו את מוצאו? יצירות המשמרות את ההבחנה והזרות שבין הסובייקט הלבן והצופה ובין האובייקט השחום, הנצפה, כמו בסיפורו של יעקב פיכמן (1941), שבו מתאר המספר את דמותו של הילד ציון, מוכר העיתונים ששבה את ליבו: "ציון זה הוא תימני פעוט, חור-שחום, רזה, עם כובע גדול של יהודי זקן, ולו פאות מסולסלות ועיניים שחורות, עיניים מחייכות ומאירות בשקט עצוב מעט" (עמ' 167). ואולם, האם זרות מסוימת זו בהכרח מבטאת עמדה שלילית?

תלמידים, קוראים, לימוד והשכלה: מקרה מבחן לבחינה מחודשת של ייצוגי מזרחיות

ההכרה בקיומו של קורפוס מזרחי, בשונה מהכרה בקיומן של יצירות בודדות הנדמות כאיים מבודדים או כהבלחים חולפים, תאפשר לבחון בחינה מחודשת ייצוגים ספרותיים של מזרחיות. מצד אחד, הדבר יאפשר לבחון אם התמונה העולה מן הקורפוס המזרחי משקפת את העמדות הרווחות בציבור הרחב ובמחקר האקדמי, או שמא היא מציגה חלופה. מצד שני, הדבר יאפשר בחינה פואטית של יצירות ויוצרים בתוך הקשר בעל עומק היסטורי, כפי שכותב אלמוג בהר (2012, עמ' 228):

ואולם רק בחינה של קשת רחבה של יצירות, בשירה ובפרוזה, ושל קשריהן עם מגוון רחב של יצירות העבר, תאפשר ליצור קונטקסטואליזציה מספקת של היצירה המזרחית העכשווית ושל סוגי קשריה עם העבר. העומק ההיסטורי ורוחב האפשרויות מאפשרים להשוות יוצרים מזרחים זה לזה, למקמם ברצף מסוים **במסלול של מלאות**, וכך לא ייוותר

9. יצירתה של לאה גולדברג פורסמה כסיפור בהמשכים ב**דבר לילדים** בשנת 1938. גולדברג הכניסה ביצירה שינויים ופרסמה אותה כספר ב-1954 (דר, 2007). שלוש עמדות שונות כלפי היצירה אפשר למצוא במאמריהם של דר (2007), מאיר (2017) וסצ'רדוטי (2014). סצ'רדוטי מציגה קריאה חיובית של היצירה, לפיה המספרת מתווכת בין התרבויות ומראה שאין לאחת קדימות או עדיפות על האחרת (סצ'רדוטי, 2017). דר (2007) מציגה קריאה ביקורתית המאזנת בין זיהוי המטרות החיוביות – קידום רעיון סוציאליסטי הומניסטי ושכירת סטיגמות חברתיות – ובין זיהוי עמדות וייצוגים סטראוטיפיים בטקסט. מאיר (2017) שהושפע מן הקריאה של דר, מקצין את הדברים ורואה ביצירה מפגן של גזענות אשכנזית. על האפשרות לקרוא את סדרת "אל עצמי" בשתי דרכים מנוגדות זו לזו: כסדרה המשקפת את המבט המתנשא של ההגמוניה האשכנזית, או כסדרה חלוצית שביקשה לקדם מודעות חברתית בקרב הקוראים הצעירים, ראו: ברעם-אשל, 2015. עוד בנושא הייצוג הסטראוטיפי והמתנשא בספרות הילדים והנוער, ראו: גדי, 2017; דה-מלאך, 2017; זהבי, 1980; קרן-יער, 2015. על ייצוג סטראוטיפי שלילי של דמות המזרחי בספרות העברית למבוגרים ראו: משעני, 2006. על הייצוג הסטראוטיפי של התימנים בספרות העברית, כמו גם דוגמאות החורגות מתבנית זו, ראו: ברלוביץ, 1996, 80-112. ניצה דורי (2018) בוחנת ייצוגים של דמויות מזרחיות בסיפוריו של יעקב חורגין. לצד ייצוגים סטראוטיפיים ואוריינטליסטים (כמו השימוש במאגיה), דורי עומדת על ייצוגים שמטרתם להציג את הדמות המזרחית כבעלת יכולות, כמו התמודדות עם מצבים מורכבים, וכבעלת תכונות חיוביות.

כל אחד מהם לעמוד לבדו במסלול החוסר (ההדגשה שלי).

מאמר זה מבקש אפוא להצביע על קיומה של תמונת עולם חלופית ועל קיומו של **מסלול מלאות** בקורפוס המזרחי. הדבר ייעשה באמצעות בחינת ייצוגו של נושא טעון בחברה הישראלית: דמותו של התלמיד המזרחי, ובהרחבה יחסם של מזרחים להשכלה, ללימוד ולקריאת ספרות יפה.¹⁰

א. "הם אינם רגילים לכל כך הרבה חינוך": התלמיד המזרחי בראי התפיסה ההגמונית

בספרו **המאבק המזרחי בישראל** (2004), סוקר סמי שלום שטרית את הנחות היסוד שרווחו בקרב ההגמוניה הציונית האשכנזית בארץ, בשנותיה הראשונות של המדינה, בנוגע לעולים מארצות האסלאם. תפיסה רווחת גרסה כי "המזרחים הגיעו מחברה 'נחשלת' לחברה 'מערבית מודרנית'" (שטרית, 2004, עמ' 72). דברים שנשא זלמן שז"ר בישיבת מליאת הנהלת הסוכנות היהודית ביולי 1953, ממחישים בבהירות תפיסה זו:

באה אלינו עלייה אשר לא טעמה טעם גימנסיה. עשינו מהפכה כבירה – חוק חינוך חובה חינוך, הקימונו בתי ספר יסודיים לכול, אבל מה גדולה הנשירה מבית ספר זה. טיפלת ב זאת הרבה איך להילחם בנשירה זו. הם מגיעים עד כיתה ד, בקושי עד כיתה ה ואז מתחילה הנשירה. אני הייתי הולך ממשפחה למשפחה ובודק מדוע מוציאים הם את ילדיהם מבתי הספר. הם אינם רגילים לכל כך הרבה חינוך, לכל כך הרבה לימוד. הבן בכיתה ג או ד יודע הרבה יותר משיועד אביו. הם אינם מבינים מדוע צריכים האשכנזים ללמוד עוד ועוד, כאשר בינתיים יכול הוא להרוויח, הוא גם צריך להתחתן. הם אינם מבינים מדוע רוצים אנו לגדל מבלה עולם. נניח אם טוב – נוכל להשפיע שהם יגמרו בתי ספר יסודיים, אבל מה תהיה אז הרמה, איך יהיה אז היישוב, האם אז נוכל להיות אור לגויים. אני מדבר כבר על כך שלא נוכל להיות אור לאומה – הרי אנו צריכים להיות מרכז האומה, בשביל זאת בונים אנו את המדינה, עלינו לעלות לפסגה מסוימת, איך זה יהיה אם כך נרד (שזר, 2008, עמ' 392).¹¹

עוז אלמוג (1997) מציין כי "היחס המתנשא לעולים המזרחיים נבע [...] גם מכך שרבים מהם לא ידעו קרוא וכתוב" (עמ' 155). ואולם כפי שמציינת אסתר מאיר-גליצנשטיין (2005) האוכלוסייה שעלתה לארץ מארצות האסלאם לא הייתה הומוגנית באופייה. זאת ועוד, הפרדיגמה שהתקבעה שלפיה היחס שבין המזרח למערב הוא יחס דיכוטומי, לא שיקפה את המציאות שבה בחלק ממדינות המוצא של העולים חל תהליך של התמערבות. לימים ניכרו הדברים בזיכרונותיהם של העולים, כך למשל כתב יצחק בר-משה:

10. נושא זה אינו ייחודי לספרות הילדים והנוער הישראלית, אלא יש לו ביטוי ניכר גם בספרות המזרחית המיועדת לקוראים המבוגרים. ראו לדוגמה: גלוסקא, 2015; מכבי, 1968, עמ' 52-55; שמוש, 1974, עמ' 17-30, 99-106, 147-160. וכן ראו הדיון בספרו של חקק (1981, עמ' 57-60). מצד הנושא והסגנון יש והיצירות נמצאו מתאימות גם לקהל הצעיר והן שולבו במקראות לספרות. לדוגמה הסיפור של אמנון שמוש (1992, ב), שובץ בתוך מקראה לספרות לכיתה ז', ושירו של פרץ בנאי (1980, 2014) שובץ בתוך מקראה לספרות לכיתה ה'.

11. וראו גם את דבריהם של דוד בן-גוריון ופנחס לבון המובאים אצל צמרת, 2003, עמ' 30, 31-32.

כאן בארץ האבות עמדנו בפני מלחמת תרבות גלויה: הבערות שלטה בכל אורח בו נתקלנו. שאלו אותנו בלגלוג: האם היה לכם חשמל בעיראק? האם הגעתם שם לעידן המקרר החשמלי? הנכון הוא שאתם יודעים שפות זרות כאנגלית וצרפתית? האם היו לכם מוסדות קהילתיים ובתי ספר? (בתוך ליסק, 1996, עמ' 11).¹²

עוד היבט חשוב הנוגע לענייננו, הוא קליטתם של הילדים העולים במערכת החינוך הישראלית. שטרית (2004) מבחיר כי בשנתיים הראשונות לקיומה של המדינה (1948-1950) ילדי העולים במחנות ובמעברות כלל לא נכללו במערכת החינוך, ואילו בשנים הבאות הם הופנו לחינוך נפרד וירוד באיכותו. יתר על כן, כלפי התלמידים המזרחיים אימצה מערכת החינוך תפיסה פדגוגית מכלילה בכותרת "טעוני טיפוח", שבבסיסה ניצבה "אידיאולוגיה תרבותית שלמה בדבר 'הפרימיטיביות', 'ההתנוונות' ו'ההתאבנות' של האדם המזרחי והתרבות המזרחית" (שטרית, שם, עמ' 76. ראו גם: חקק, 1981, עמ' 24-29).

מחקרים שנערכו בשנים האחרונות ובחנו תפיסות רווחות בבתי הספר בארץ חושפים שניות. בכמה מבתי הספר תלמידים ומורים טוענים שאין כיום קשר בין מוצא אתני ובין הישגים אקדמיים, או בין מוצא אתני ובין הסללה (מזרחי, גודמן ופניגר, 2013). בבתי ספר אחרים השימוש בקטגוריות האתניות לא נעלם מן השיח ומן המרחב הבית ספרי. כך, למשל, תלמידה בכיתה ט' מאפיינת את ההבדלים בין התלמידים על בסיס קטגוריה אתנית:

אשכנזים הם בדרך כלל שמאלנים, חכמים וחזקים בלימודים. מזרחים – ימנים, פחות חכמים ויותר חלשים. גם ההפרדה בין הכיתות החזקות והחלשות בבית הספר יוצאת ככה: הכיתות החזקות זה אשכנזים, החלשות – מזרחים. אם תסתכל מי במצוינות ומי בהקבצות הנמוכות, תראה את זה מיד. המזרחים הולכים לבתי ספר יסודיים לא טובים, ולכן אין להם בסיס (ירון והרפז, 2015, עמ' 145).

בד בבד מן השיחות שערכו החוקרים עם התלמידים עולה כי ההשתייכות לקטגוריה האתנית אינה נובעת בהכרח מן המוצא המשפחתי, אשכנזי יכול להשתייך לקבוצה המזרחית ומזרחי יכול להשתייך לקבוצה האשכנזית (ירון והרפז, 2015). ואולם על אף נזילותן העכשווית, הקטגוריות האתניות משמרות בבסיסן את היחס הדיכוטומי והסטראוטיפי שבין "התלמיד המזרחי החלש" ובין "התלמיד האשכנזי החזק". כך עידן ירון מסכם את הממצאים:

"אשכנזי", גם אם הוא ממוצא מזרחי, הוא תלמיד חזק יותר. גם אם אינו "חנן", הוא אינו "ערס" והיא אינה "פרחה". לעומת זאת, "מזרחי" הוא תלמיד חלש יותר ולעתים גם בעייתי יותר. המשמעות התרבותית של הגדרות אלו מאפשרת תנועה דו-כיוונית, אבל הכיוון הוא בעל משמעות ערכית: המעבר מ"מזרחיות" ל"אשכנזיות" נתפס כ"התקדמות", ואילו המעבר מ"אשכנזיות" ל"מזרחיות" – כ"נסיגה" (שם, עמ' 235).

12. לצד זה זיהוי בין אוריינות במובנה הבסיסי ובין תרבות היווה אבן נגף בזיהוי הנכסים התרבותיים בכלל והספרותיים בפרט שהביאו עימם עולים שלא ידעו קרוא וכתוב. כך למשל מתאר בלפור חקק (1999) את מטענה הספרותי של אימו, שאינה יודעת קרוא וכתוב. בילדותו שרה לו אימו שירים ש"טעמם ענוג", שירים שהילכו עליו קסם הגם שפשרם נעלם ממנו. אף תחושת הבושה שספגו בני הדור הצעיר בארץ בשל תרבותם העדתית, תרמה להדרה ולמחיקה של המורשת התרבותית שהביאו עימם העולים (ראו למשל: סבירסקי, 1981, עמ' 276-279).

ב. ילדי המצוקה - ייצוגים סטראוטיפיים בספרות הילדים והנוער הישראלית

כיצד משתקפים הדברים בספרות הילדים והנוער הישראלית? דנה קרן-יער (2015א) בחנה ייצוגים של ילדים מזרחיים בשבועון "דבר לילדים" משלהי שנות השלושים של המאה העשרים ועד תחילת שנות החמישים. לדבריה, הסיפורים שנדפסו בשבועון "נטו לצמצם את ייצוגה של הילדות המזרחית להקשרים של מצוקה, סיכון ואיום" (עמ' 84-85). קרן-יער מביאה דוגמאות לסיפורים שתיארו ילדים צעירים הנאלצים לוותר על לימודים לטובת עבודה. בסיפורים אלה, "ניכרת נטייה להטיל את האשמה על ההורים המזרחים תוך שהם מוצגים כמי שמונעים מילדיהם גישה ללימוד ולמשחק" (שם, עמ' 85). סיפוריו של יהודה בורלא שבהם מככבים ילדים מזרחיים הנהנים מילדות מאושרת ומחוויות מרחיבות לב ודעת ב'חדר' – הם, לדבריה, היוצא מן הכלל (שם, עמ' 85-89). תמונה דומה עולה ממחקרה של נעמי דה-מלאך (2017). במחקרה העוסק בייצוגי ילדים עולים ומהגרים בספרות הילדים והנוער הישראלית, היא מביאה דוגמאות לספרים שראו אור משנות השלושים של המאה העשרים ועד תחילת שנות התשעים, המציגים ילדים מזרחיים כמי שאינם זוכים להשכלה (בשל אילוצי פרנסה), או לחלופין כתלמידים מתקשים, פרוצים ואלימים ואף כמי שקשורים לעולם הפשע. דוגמה קצרה שמביאה דה-מלאך מספרה של לאה גולדברג (1956), **מלכת שבא הקטנה**, ממחישה את רוח הדברים:

[...] ואיך הילדים ממארוקן, מעירק, מתימן, מהודו לא יכלו להסתגל לאוכל בארץ, ומה קשה היה ללמוד עברית. ואיך היו משתוללים ומחבלים בכוונה, ולא האמינו שהמורים והמחנכים דורשים את טובתם (עמ' 15; דה-מלאך, 2017, עמ' 16).

על רקע ייצוגים ספרותיים אלו המתיישים עם תפיסות סטראוטיפיות חוץ-ספרותיות, בולט בשונותו ספרו החדש של ניץ לוי (2017), **כששבא אליהו היה קטן**, המבוסס על ילדותו של אביו של לוי. הסיפור מחזיר אותנו אל שנות השלושים של המאה העשרים. אליהו הגיבור הוא בן למשפחה ענייה מרודה שגרה בחדר דל, בלי שירותים ובלי ברזים. אימו שאינה יודעת קרוא וכתוב, עובדת כעוזרת בית ואביו קשה יום. לא רק שאליהו אינו מוצג כמקרה סעד, אלא שלפניו ילד אמיץ, רב תושייה, תלמיד מוכשר ואוהב ספר. יתר על כן, בשל הצטיינותו בלימודים מורהו מטיל עליו לחנוך וללמד את חברו לכיתה, בן העשירים המפונק שבביתו עובדת אימו של אליהו. בשל התפיסות הרווחות שהוצגו לעיל, דומה אפוא כי יצירתו של לוי מציגה מודל חדש – הילד המזרחי כתלמיד מצטיין וکیلד חובב קריאה. ואולם אטען כי זיהויו של קורפוס ספרות ילדים ונוער ישראלי-מזרחית תאפשר לגאול את יצירתו של לוי מ"בדידותה" ולמקם אותה כחוליה נוספת ברצף היסטורי של יצירות המציגות מודלים חלופיים לדמות הסטראוטיפית של התלמיד המזרחי הנחשל.

ג. ייצוגי ילדים מזרחיים - קריאה במבחר מיצירות הקורפוס

להלן אבקש להמחיש את קיומו של רצף היסטורי באמצעות עיון בשש יצירות המובאות על פי סדר פרסומן, משנות הארבעים של המאה העשרים ועד לעשור הראשון של המאה העשרים ואחת. על אף שהיצירות מגוונות מבחינת לשוןן וסגנוןן, כל אחת מהן מציגה תמונה המאתגרת תפיסות רווחות

באשר להשכלה, לחינוך ולאהבת הקריאה של ילדים – תלמידים שהם או הוריהם יוצאי ארצות האסלאם.

מתוך עיון ביצירות שנכללו באנתולוגיה **מאה שנים – מאה יוצרים** עמד רמי קמחי (1999) על עיקרון בחירה בולט והוא "עיקרון הייצוג העצמי" (עמ' 284). כלומר כל היצירות הן פרי קולמוסם של יוצרים מזרחיים, ומתוקף זאת:

[...] דמות הישראלי המזרחי, זוכה, בשל שליטתה הבלעדית על נקודת התצפית בסיפורים, להגמוניה מנטלית המאפשרת לקורא העברי לעמוד, אולי לראשונה, על העומק של תודעתה, ומגוון ההתגלמויות האנושיות שלה, כמו גם על הקונפליקטים האופייניים לה (שם, עמ' 283).

מדגם היצירות שיוצג להלן משקף אף הוא עיקרון זה. ואולם אין בכך כדי להציע כי יש לצמצם את גבולות הקורפוס ולכלול בו רק יוצרים ויוצרות ממוצא מזרחי.

"שורשים" / יהודה בורלא (תש"ו, 1945/6)¹³

יצירתו של בורלא (תש"ו) מספרת על שני חברים, אלברט וגבריאל, בנים למשפחות ספרדיות בירושלים של סוף המאה התשע-עשרה ותחילת המאה העשרים. אלברט, בנו של סוכן לממכר קרקעות עשיר, זוכה לחינוך אירופאי בבית הספר. גבריאל, בנו של "מלמד" עני, לומד לימודי תורה וגמרא אך ליבו הולך שבי אחר ילקוטו של חברו. "בילקוט הזה של עור, החלק והמצוחצח, היה דומה בן המלמד, אצורות סגולות-פלא" (שם, עמ' 112). גבריאל חוקר את חברו מה הוא לומד בבית הספר ותשוקתו ללימודים הכלליים הופכת לבערה: "הנער גבריאל היה כמהומם. משל לאדם שטעם טיפין טיפין ממשקאות חריפים שונים. כל אותה שעה היה חש תשוקה עזה למדעים כלהט היוקד בלב איש וצמא צמאון גדול" (שם, עמ' 113). גבריאל מתחנך לפני חברו שילמדו צרפתית והלה אחרי היסוס מה מתרצה. גבריאל מתגלה כבעל תפיסה מהירה וכל אותה השנה הוא מפציר בהוריו להכניסו לבית הספר. "בבית הספר ניכר למדי הראש הטוב: הוא דלג פעמיים לכתה גבוהה וגמר את בית-הספר שנה אחר חברו" (שם, עמ' 113).

בתום לימודיהם נוסע אלברט לפריז ואילו גבריאל לאמריקה. בפרק קצרצר מדווח המספר על הצלחתם הכלכלית, איש איש במקומו החדש, ולאחר מכן על נפילתם. מקץ שלושים שנים, אלברט חוזר בעוניו לארץ ומוצא כי פניה ואורחותיה השתנו מאוד. כיוון שהוא אינו דובר עברית, הוא מתקשה למצוא עבודה בארץ ולבסוף מגיע למושבה ומבקש להתפרנס כשכיר בעבודה חקלאית. שיחתו המגומגמת עם הפרדסן מובילה להתוודעות המרגשת, בעל הפרדס אינו אלא חבר נעוריו, גבריאל. בימים שישב באמריקה וידע הצלחה כלכלית רכש לו גבריאל חלקת אדמה בארץ. כאשר הגיעו ימים קשים, חזר לארץ והקים את משקו המשגשג. גבריאל פונה לידידו בדברים שתוכחה קלה

13. בשנות הארבעים והחמישים אנו מוצאים ייצוגים לנושא זה ביצירתו של יהודה בורלא, שראתה אור בספריו לילדים ובעיתונות הילדים, ועל כן ניתנת פה בהרחבה דוגמה אחת. דוגמאות רלוונטיות נוספות מיצירתו, ראו: בורלא, תשל"ד א, תשל"ד ב. יצירה מוקדמת יותר של בורלא שבה יש מקום מרכזי לבית הספר בחיי הילדים הספרדים בירושלים של תחילת המאה העשרים, היא "מלכות דוד", ראו: קרן-יער, 2015א, עמ' 86. הסיפור "שורשים" הניצב במוקד הדיון שלהלן, ראה אור בספר לילדים **עם שחר** (בורלא, תש"ו). מטעמי נוחות ההפניות תעשינה להדפסתו המאוחרת של הסיפור, במקראה **עלי ספרות** (בורלא, 1992).

ולקח שלובים בהם: "לו גם אתה שלחת בימי הטובה וההצלחה סכום מה – היית היום כמלך בארמונו" (שם, עמ' 115). על כך עונה לו באנחה אלברט:

אני דבר לא ידעתי מן הרוח החדשה. גם בילדותי לא למדתי דבר על היהדות... אבי אשם בדבר... לך היו שרשים... בבית אביך כבר היה לך שרש... (שם).

הסיפור בעל הממד האגדתי מסתיים בסוף טוב, גבריאל מבטיח לידידו את סיועו:

נהיה שוב "חברים" כבימי הילדות. יחד עמי תכה גם אתה שרש בארץ... עשה תעשה ותצליח... (שם).

אף ששני גיבוריו של בורלא גרו בילדותם באותו הבניין, הרי שהם באו מרקע סוציו-אקונומי שונה: הבית העשיר ובעל הנטיות האירופאיות לעומת הבית הדל והמסורתי. בתחילה דומה כי לבית האירופאי עלינונות כלכלית ותרבותית המתבטאת ביחסי החברים – אלברט "המשכיל" משמש מורה לחברו, ואילו גבריאל יודע "רק" תורה וגמרא ושותה בצמא את הדברים שחברו מלמדו. ואולם עד מהרה התלמיד מוכיח כי אינו נופל בכישוריו האקדמיים מחברו. למעשה כפי שמלמדים חילופי הדברים בסיום, כדי להצליח ולשגשג יש צורך בשילוב של שתי התרבויות, בהיכרות קרובה עם שתי "ההשכלות", זו המסורתית הקושרת את היהודי לארצו ולעמו והמבקשת להמשיך ולחסות "תחת כנפי השכינה", וזו המודרנית המעניקה לו כלים מעשיים לעשייה ולפרנסה בעולם החומרי והמשתנה.¹⁴

ילדי הבית המוזר, או, מי הוא רפאלו אלבנו / משה בן-שאול (1965)

משנות השישים ואילך רואים אור ספריו של משה בן-שאול שבהם מקובצים עלילותיהם של המספר וחבריו מילדותם בירושלים של שנות השלושים. יצירות שבהן שולבו "חוויות-ילדות אותנטיות עם הרפתקה דמיונית" (אופק, 1983, עמ' 188).¹⁵ הספר **ילדי הבית המוזר** (בן-שאול, 1965) נפתח בהחלטתם של המספר וחבריו למצוא לחבורתם מקום פרטי שבו יוכלו להיפגש באין רואה ובלי הפרעות מיותרות. החיפוש אחר מקום מתאים מוביל אותם למפגש בלתי צפוי עם גבר המתחזה לנזיר דומיניקני. חשדותיהם של חלק מבני החבורה מתעוררים, הם חוששים שהוא מרגל אחרי קבוצות מחתרת של ארגון ההגנה עבור המשטרה הבריטית ומחליטים לעקוב אחריו. אחרי שורת הרפתקאות

14. הדברים נרמזים גם ברובד הלשוני של הסיפור. הצירוף "בעל הפרדס" (עמ' 114) נושא בחובו כפל משמעות: "פרדס" – כמרחב שימי / אמוני ("ארבעה נכנסו בפרדס", **מסכת תגיגה**) וכמרחב חקלאי. הפרדס האחד עונה על צורכי הנשמה ומשנהו על צורכי הגוף.

15. **ילדי הבית המוזר** (בן-שאול, 1965) קדם פרסומו של קובץ הסיפורים **חלונות לשמים** (בן-שאול, 1963). באחד מסיפורי הקובץ, "שוק של תשרי", בן-שאול נדרש למוצא: "אני ויוסי [חברו הקרוב] היינו באים מן השכונה, ממחנה-יהודה. הוא 'ספרדי' ואלו אני חצי-חצי. חצי מזה וחצי מזה, אך קורא לי 'אשכנזי' לפי שאבי מוצאו דוקא משכונת מאה-שערים האדוקה" (שם, עמ' 76). הסיפור משקף את היריבויות ששררה בין הילדים האשכנזים לילדים המזרחים, את ההקנטות ההדדיות, את המריבות אך גם את הפעילויות המשותפות (שם). בן-שאול מתאר את השפעת היריבויות עליו ועל חברו יוסי ואת בחירתם לשמש משכני שלום בין המחנות, פעולה שעולה יפה (שם, עמ' 79). סגנונו של בן-שאול מרכז את המתח ומוביל לסיום הרמוני. תמונה שונה עולה מסיפורת האוטוביוגרפי של מרים בוסקלה-גוטמן (1998 [1966]), שבו המתח הבין-עדתי רוחש גם בבית פנימה ומשפיע על תפיסת העצמי של הילדה, ובשל כך היא חווה שבר זהות עמוק. סיפורה של בוסקלה-גוטמן אומץ בידי משרד החינוך ואף עובד למשדר של הטלוויזיה הלימודית, ראו: בנימיני, 1980; שטאל, תשל"ד, עמ' 29, 53-60.

מתגלה כי "הנזיר הדומיניקני", הוא רפאלו אלבנז, אכן היה מתחזה, ואולם אין הוא פועל בשירות המשטרה הבריטית, אלא תחפושתו קשורה לפעילותו כחבר בארגון ההגנה.

לקראת מחצית הספר, בפתח פרק אחד-עשר, עוצר המספר את תיאור האירועים ומפנה שאלה לקוראים: "השמתם אל לבכם, כי מאומה איני אומר על בית-ספר, ושיעורים, וההפסקות הגדולות בבית-הספר, והבדיחות, וכינויי המורים וכל כיוצא באלו?" (שם, עמ' 78). ואולם אף על פי שסיפור ההרפתקה מתרחש מחוץ לכותלי בית הספר ובליבו ריגול אחר גבר זר, הרי שאזכורים של לימודים (במשמעותו הרחבה של המושג) ושל קריאה שזורים לכל אורכו של הסיפור. יתרה מזו, אזכורים אלו משמשים ביצירה בתפקידים שונים. אזכורים של ספרים, כמו **מכרות המלך שלמה ואמיל והבלשים**, מציגים את הדוברים כצרכנים של ספרות יפה (ראו למשל בן-שואל, 1965, עמ' 11, 20, 28). יתר על כן, עצם הדבר שבשיח המשותף של בני החבורה אזכורים של ספרי קריאה הוא אקט לגיטימי שאינו גורר התנגדות, ביקורת או לעג, מאפיינת ומסמנת אותם באופן משתמע כקבוצה חזקה מבחינה אקדמית (בין שכל חברי הקבוצה שותפים לאהבת הקריאה ובין שרק חלקם).¹⁶ גם השימוש שלהם בשפה גבוהה תורם לאפיון זה (ראו למשל עמ' 31). אפיזודה המתרחשת בבית הספר גורמת בעקיפין להתקדמות העלילה (שם, עמ' 78-82). הצורך בקבלת תגבור וסיוע בלימודים מספק לדמויות דרך לתרץ פעילות או להסתיר מידע. כך מתרץ המספר באוזני אימו את הסיבה לחפזו וליציאתו בשעת ערב מאוחרת: "אלא שאני ממהר לבן של אבולעפיה הזקנה, הבטיח לי לעזור לי בשיעורי החשבון שאני מתקשה בהם" (שם, עמ' 96). הלימודים הם גם מסגרת זמן מארגנת – הדברים מתרחשים "אחרי הלימודים", זמן המפגש מגיע לקיצו, שכן יש "להכין שיעורים" (שם, עמ' 42, 46, 91, 112). לבסוף, אזכורי הלימודים מאפשרים לקוראים (משנות השישים ואילך) – הצצה לעולמם של תלמידים בשנות השלושים. כך, למשל, מדברי המספר עולה שבבית ספרו הוא נדרש לשנן בעל פה עמודים מן התלמוד (שם, עמ' 55), וכן להשתתף בשיעורי תזונה (שם, עמ' 112).¹⁷

כפי שצוין לעיל, הלימודים משמשים אף כלי לאפיון הדמויות. כך המספר – דמותו הבדיונית של משה בן-שואל הילד – מצטייר לעיני הקוראים גם באמצעות יחסו ללימודים וכישוריו האקדמיים:

[...] ובא שיעור הגיאוגרפיה האהוב עלי, וכשהמורה שאל מה הם שלושת הנהרות החוצים את סביריה הרחוקה – מהרתי להצביע ולענות: 'כן, מורי, הנהרות החוצים את סביריה הם אוב, יניסי ולנה, אך אני מכיר עוד נהר אחד. נהר האמרו – האם נכון הוא, מורי?'

וכשנתתי את התשובה הנכונה – והמורה שבח אותי על כך מאוד מאוד – היו עיני זוהרות (אני בטוח בכך, אף-על-פי שלא יכולתי לראות את עיני שלי) ולבי עלה על גדותיו (שם, עמ' 57).

ואולם טעם ההנאה פג עד מהרה, שכן הוא חש שידע ובקיאיות כשלעצמם הם חסרי תועלת, אם אין בהם כדי לקדם את הפרט ואת החברה אל עבר קיום מוסרי, גלוי לב ונטול מלחמות. מצד אחר, אנו למדים על אופיו של הגיבור באמצעות התמודדותו עם קשייו בחשבון. קשיים שהוא מסתיר מחבריו (שם, עמ' 56), אך הדברים עולים ברגע של גילוי לב בשעה שהוא בא לבקר את חברו החולה:

16. והשוו: ירון והרפז, 2015, עמ' 95, 146.

17. בילדותו למד בן-שואל בבית ספר תחכמוני בירושלים, וחבריו למדו בבתי ספר אחרים (עמ' 32).

ישבתי אצל אפרים שעה ארוכה והייתי מספר לו בכה ובכה – והוא מספר לי בכה ובכה, עד שהגענו לדברים שבלב. אפשר משום שהיה חולה באו הדברים מן הלב ביתר קלות – ואפשר משום מחשבותי שהציקוני בלילה, וחלומותי הטורדים.

הגיעה השעה שלוש, מועד פגישת ילדי הבית המוזר בחורשה היוונית – ואני עדיין לא משתי ממקומי. סיפרתי לאפרים הגדול על מצוקותי בחשבון – והוא הבטיחני שיעזורני, וסיפר לי הוא על הביישנות שלו הגדולה, ועל זה שלפעמים יש לו דברים גדולים וחשובים להגיד – אך חושש מלהגידם – שמא יצחקו לו (שם, עמ' 58).

קשייו הלימודיים של המספר לא רק שאינם גורעים מדמותו, אלא שהם מאפשרים למחבר לעצב באמצעותם סצנה מרגשת ועדינה של חברות וגילוי לב אמיץ.

דמות נוספת שיש להתעכב עליה היא דמותו הבלתי-נשכחת של יהונתן שיריזלי. יהונתן הוא מנהיגה הכריזמטי של החבורה ובפתח היצירה הוא מוצג כך: "לא היה לנו מלך של החבורה, אבל היה יהונתן שיריזלי, הוא יוד-שין, שהיה מפעיל עלינו את קסמיו; היו לו תלתלים חומים ועיניים שחורות וחולצה צהובה והיו לו גם רעיונות יוצאים-מן-הכלל בכלל, ותמיד" (שם, עמ' 9). אביו של יהונתן עלה מפרס והוא לומד, כרצון אביו, ב"דורש-ציון" (בן-שואל, 1981, עמ' 33).¹⁸ אחד התווים הבולטים המאפיינים את דמותו של יהונתן הוא שפתו הצחה, העשירה והמתובלת בהמצאות לשוניות. שפה המדגישה את כישוריו כמספר הסיפורים של החבורה (ראו לדוגמה את תיאור מפגשו עם אל-ג'יזר, בן-שואל, 1965, עמ' 49).¹⁹ יהונתן מתגלה בסיפור כאוטודידקט – כאשר הוא פוגש נושא המעניין אותו, הוא חוקר אותו לעומק ומשתף את חבריו בידע שצבר. פרט זה מפתיע את המספר וכדי להעמיד את הקוראים על גודל הגילוי הוא עוצר בשטף הסיפור ומצביע על כך:

הרשוני לרגע לחדול [...] ואספר לכם, איך היינו מרגישים בזמן שיוד-שין דיבר עימנו, כי הדבר חשוב. אנחנו אהבנו מאוד את יהונתן, אבל לא שיערנו כלל כי הוא, בעל התלתלים החומים והעיניים הנוצצות, גם חכם כה גדול. לפי שהיה שובב ופרחח, והיה נכון לכל דבר-תעלול" (שם, עמ' 40-41).

סיפורים אחרים של בן-שואל שופכים אור על תגובתם המופתעת של המספר וחבריו. לא תמיד היה יהונתן חלק מן החבורה. התנהגותו בעבר ועוניה של משפחתו יצרו ניכור בינם ובינו (בן-שואל, 1966), אלא שאירועים מסוימים – ובהם הצלת ילד קטן מדריסה (שם) – סדקו את התדמית הפרחחית והלא-אכפתית של יהונתן ואפשרו לשני הצדדים להסיר מגנות וללמוד לראות מחדש זה את זה. בילדי הבית המוזר (בן-שואל, 1965) יהונתן כבר חלק אורגני מן החבורה, מנהיגה ו"מפקד הרעיונות השובב והחכם" שלה (עמ' 46). יתר על כן, כפי שרגב (2004) מציין "ההשתייכות לחבורת

18. יש לשים לב כי מצד הכותרת הרחבה – ייצוגי מזרחיות בידי סופרים ממוצא מזרחי – אפשר לטעון כי עיקרון הייצוג העצמי נשמר. העובדה שהדמויות בסיפורים חולקות מרחב משותף, הווי משותף וחוויות משותפות, תורמת אף היא לאפשרות הצגתם כקבוצה חברתית אחת. בד בבד כיוון שמוצאו העדתי של המחבר (בן-שואל) שונה מזה של הדמות ('יהונתן'), אפשר לטעון כי דוגמה זו חורגת מתחום הייצוג העצמי. גישה זו תדגיש כי הילדים למדו בבתי ספר השייכים לרומי חינוך שונים זה מזה ומכאן שעולמם וחוויותיהם כתלמידים היו שונים זה מזה.

19. רגב (2004) דן בהרחבה בדמותו של שיריזלי כפי שהיא מצטיירת במכלול יצירתו של בן-שואל (עמ' 102-111). הוא מציע כי שיריזלי משתמש בשפה הגבוהה גם כאמצעי חיזור וכדי לקבע את מקומו בחבורה (שם, עמ' 104-105).

שיריזלי מקנה לבני החבורה מעמד חברתי בשכונה" (עמ' 111). אומנם אפשר לטעון כי הפתעתם של המספר וחבריו בקטע שהובא לעיל, נובעת מן הנטייה לקטלג את הזולת בדרך סטראוטיפית. על פי קטלוג כזה: ילד שנהג לצלוף ברוגטקה (בן-שאול, 1966) ועדיין נהנה לעולל תעלולים (בן-שאול, 1965, עמ' 13), "סביר להניח" שאיננו ילד "למדן". ואולם גם אם ההפתעה משקפת קטלוג סטראוטיפי מצד חבריו, הרי שדמותו של יהונתן שוברת קטלוג זה ומציגה להם ולקוראים מודל חלופי של תלמיד. התלמיד כלומד עצמאי הניחן בסקרנות, בהנעה עצמית וביכולת חקירה ולמידה גם בלי תיווכו של מורה. בד בבד פתיחותו וסקרנותו של יהונתן מאפשרות לו ללמוד גם ממי שאינם מוגדרים כמורים – אביו והשכנה הזקנה, ויזינה אבולעפיה (שם, עמ' 46, 52, 53).

סופה בין דקלים / סמי מיכאל (1975)

במחקר מוקדם וראשוני שכותרתו "ילדות יהודית בארצות המזרח בספרות לנוער", התמקד גרשון ברגסון (1975) בספרים שראו אור בארץ בשנים 1973-1975 ובהם **סופה בין דקלים**. לדבריו, מעבר לחינוך הדתי שקיבלו כותאב או בתלמוד תורה, אין בקבוצה זו של יצירות שום רמז לכך שהילדים היהודים בארצות המזרח נהנו מחינוך על-יסודי, קראו ספרים בשעות הפנאי או אפילו שיחקו במשחקים. כמו כן, הוא טוען, "אינך מוצא רמזים לשאיפות וכמיהות בעתיד" (שם, עמ' 9). ואולם כפי שיוצג להלן, קריאה שאינה מתעלמת מפרטי הטקסט מעלה תמונה אחרת.

במוקד היצירה (מיכאל, 1975) ניצבת דמותו של נורי, נער צעיר ממשפחה יהודית מבוססת, בבגדד של תחילת שנות הארבעים של המאה העשרים. באמצעות סיפורם של נורי ומשפחתו מובא סיפורה של הקהילה היהודית בבגדד. התבגרותו של נורי מוצגת כהתפכחות כואבת מן האמונה כי הקהילה היהודית מהווה חלק אינטגרלי מן המקום, החברה והתרבות העיראקית. נורי, משפחתו ושכניהם חווים על בשרם את הרדיפות וההתנכלויות, ששיאם בפרהוד – הפוגרום שנערך ביהודי בגדד במהלך חג השבועות ביוני 1941.²⁰

בחברה מסורתית זו, האוריינות אינה נחלת הכלל. ועם זאת, באמצעות דמות כדמותה העצמאית והממולחת של הסבתא רבתא, מיכאל מפרק את הזיהוי הרווח בין אי ידיעת קרוא וכתוב לנחשלות ומסכנות (שם, עמ' 137). לא רק שסבתא רבתא האנאלפבתית אך רבת התושייה אינה "מקרה סעד", אלא שהיא מסוגלת לסייע כלכלית לנכדתה ובעלה שהחליטו לעלות לארץ ישראל אחרי שכל רכושם נבזז בפרהוד (שם, עמ' 161). בד בבד דמותו העליונה של סלמן "הברחן" (דודו של נורי המבוגר ממנו בשנתיים), ממחישה כי לא כל מי שזכה לקבל השכלה פורמלית – בחר להתמסר ללימודים (שם, עמ' 54-55, 61). נורי עצמו מוצג כנער סקרן, רגיש לזולת, תאב חיים והרפתקאות. אף שהקוראים פוגשים אותו בעיקר מחוץ לבית הספר – בביתו, בבתי קרוביו, ברחובות, בסמטאות ובמרחבים הפתוחים של העיר – נורי מהווה דוגמה לתלמיד המוכשר וחובב הקריאה להנאה (שם, עמ' 18, 55, 153). ועוד זאת, הקריאה או אי הקריאה משמשת את המספר כחלק מעיצוב מאפייני הפוסט-טראומה שבה שרוי גיבורו הצעיר בשל ימי הפרעות:

20. לצד התיאורים הקשים של ההתנכלות, מיכאל (1975) גם ממחיש שהשנאה כלפי היהודים לא הייתה נחלת הכלל והיו גם מי שנחלצו לעזרתם מתוך סיכון עצמי (שם, עמ' 50, 146-149). הוא אף מדגיש שהצבא העיראקי, שלא כמשטרה, ניסה להגן על היהודים ולסייע להם (שם, עמ' 123). על נפקדותו של פוגרום זה מן התודעה הישראלית ראו: ברלוביץ, 2016, עמ' 39.

נורי לא שוחח עם איש. הוא נטש את כל חבריו בשכונה. בבית היה פוצה את פיו רק כשהיו פונים אליו. **חדל אפילו לקרוא בספרים שכה להוט היה אחריהם.** נראה כי רק זווז זכה לחדור אל תוך החומה שהקיפה אותו. הוא היה יושב שעות בפינה שקטה בבית כשידו מלטפת את פרוותו המדובללת של הכלב (שם, עמ' 135, ההדגשה שלי).

לבסוף, שלא כטענתו של ברגסון על התבוססותם של ילדי היהודים בארצות האסלאם ב"הווה האפור שהיה קשור בטבורו לעבר" (ברגסון, 1975, עמ' 9), נורי מוצג דווקא כמי שמטפח שאיפה קונקרטית. במחשבתו על העתיד, נורי שואף להתמחות בתחום תובעני מבחינה אקדמית – הנדסת מכונות (מיכאל, 1975, עמ' 82).

עושה העפיפונים מכרם התימנים / שמחה זרמתי (1982)

ספרה של זרמתי (1982) מכיל שני סיפורים, בדברים שלהלן אתמקד בסיפור שהעניק את כותרתו לספר. "עושה העפיפונים מכרם התימנים" עוקב אחר סיפור חייו של צ. מלידתו ב"תענית אסתר" בשנת תרצ"ח [1938] ועד מותו ב"שושן פורים" והוא עודנו נער צעיר. ניכר שהמספרת מכוונת את סיפורה גם לקהל שאינו מכיר את תנאי החיים בכרם התימנים בשנות השלושים של המאה העשרים, את מנהגי התימנים ואת מוסדות החינוך אז, ועל כן היא משלבת בסיפור המעשה ביאורים והסברים.²¹ לצד אלה היא משלבת אף הערות החושפות מבט ביקורתי כלפי מדיניות האיפה ואיפה, שמנעה מבני עדות המזרח, או למצער מאלו שגרו בכרם התימנים, ליהנות מטיפול רפואי ממוסד (שם, עמ' 7-8) ומשליחת ילדיהם לגני ילדים (שם, עמ' 12, 20, 22). נוסף על כך, סיפור המעשה והצגת הדמויות משמשים בידה כלי להצגת נכסי צאן הברזל של תרבות תימן לקוראים, וכן לקשירת שורשי הציונות אל יהדות תימן (שם, עמ' 13, 34).²²

החינוך הפורמלי הוא נושא חוזר וציר מרכזי ביצירה. עם הגיבור ואחיו הפעוט הקוראים מתוודעים אל מסגרת החינוך המסורתית, "החדר" והמורה (המלמד), כמו גם לשיטת החינוך המסורתית: "לימוד תוך שינון" (שם, עמ' 20). כאשר קצה נפשו של הגיבור, צ., בשינון המשמים הוא נמלט מן "החדר" ומסתתר על גג הבית. קודם לבריחתו, מציג צ. הצעיר נקודת מבט רעננה ומפתיעה בחדות ההבחנה שבה. הילד מבחין שיש הבדל בין הרמה הקוגניטיבית של "הצעירים" לזו של "הצעירים יותר", והוא מציע למורי לחלק את כיתתו לשניים ולהתאים את הוראתו ליכולות האקדמיות של כל קבוצת גיל. עוד הוא מציע, שבשעה שהמורי ילמד קבוצה אחת, הקבוצה השנייה תשתעשע במשחקים. אלא שהמורי השמרן אינו מעוניין ללמוד תורה מפי ינוקא (שם, עמ' 20-21). האם מבינה שאין טעם להשיב את צ. למסגרת זו. לאחר התערבותה של אחות בית הספר העירוני, "תלמוד תורה לתימנים", צ. מצטרף אל אחיו הגדולים הלומדים שם, ואילו אחותו הגדולה מתחילה ללמוד בבית הספר שהעירייה פתחה עבור בנות הכרם, "בית החלוצות" (שם, עמ' 22-23). בית הספר מזמן לצ. חוויות

21. ראו למשל תיאור שאיבת המים, תיאור מנהגי המיילדת, ביאור מאכלים ושמותיהם (שם, עמ' 9, 11). ההסברים על שיטות החינוך, זרמי החינוך ומוסדות החינוך: שם, עמ' 16-17, 20-24. אלמוג בהר (2012) מצביע על שימוש באסטרטגיה דומה בכתבתו של יהודה בורלא (עמ' 234).

22. על מהלך דומה ביצירתו של יהודה בורלא הקושר את שורשי הציונות ליהדות ספרד, ראו: בהר, 2012, עמ' 236, 237, 251.

מכוננות, בהן מפגש עם קוסם ופגישה מרגשת עם שאול טשרניחובסקי, ש"בא לבדוק את ילדי התימנים כרופא, ודיבר עימם כמשורר" (שם, עמ' 24-25, 37).²³ שלא כתיאור שיטת ההוראה של המורי ב'חדר' המוצגת כשיטת הוראה נוקשה, משמימה ומעיקה, רכישת יסודות הקריאה והכתיבה בבית הספר העירוני מתוארת כחוויה מרחיבת לב המאפשרת לצ. להביא לידי ביטוי את כישוריו הקוגניטיביים והחברתיים (עמ' 20, 24).²⁴ בהגיעו לתיכון צ. מוצא קושי בלימודיו והמספרת תולה קושי זה בשיטת הלימוד שהייתה שונה מזו שהורגל בה. נקודת המפנה מתרחשת בעקבות עליית יהודי תימן במבצע "מרבד הקסמים". בין העולים קרובי משפחה הבאים להשתכן בבית הוריו וצ. נוטל על עצמו "ללמד את הבנים קריאה בהיגוי עברי-ספרדי ולא כפי שהורגלו" (שם, עמ' 33). יתר על כן, הוא מבקש לסייע להם להפוך בהופעתם החיצונית ובמנהגיהם דומים לבני הארץ.²⁵ "עצם התעסקות איתם", מוסרת המספרת, "עודדה רוחו והוא החל לשפר לימודיו" (שם). הרצון לסייע לעולים החדשים בתהליך הקליטה וההתערות בארץ משמש עבור הגיבור כוח מניע להתגברות על קשייו שלו. יתר על כן, רצון זה מאפשר לו להביא לידי ביטוי את כישוריו הפדגוגיים שהנצו עוד ב'חדר' אך טרם ניתן להם מקום וביטוי. חלקו האחרון של הסיפור מתמקד בעזיבתו של צ. את לימודיו ונסיעתו לארה"ב. פרסומאי יהודי, שלאחר נדודים התיישב בארה"ב, מגיע לביקור בכרם התימנים ומתרשם מפעולות העיפונים של צ. ובמיוחד מכישורו להפריח אותיות המתלכדות באוויר לכדי מילים. הוא מזמין את צ. להצטרף אליו לארה"ב, שם יוכל לתרגם את כישוריו בהפרחת אותיות לכדי פרנסה ששכר נאה בצידה. ההבטחה שיוכל לסייע כלכלית להוריו קוסמת לו ובאישורם הוא מפסיק את לימודיו ומפליג לארה"ב. ואולם על אף אהבתו הרבה להפרחת העיפונים צ. חווה שבר עמוק כאשר מתברר לו שהעולם שנקלע אליו הוא עולם של הנאות מזויפות ומרדף קפיטליסטי אינסופי אחר "עוד" ו"יותר" (והשוו, Eco, 1986). צ. חוזר לארץ ואולם כבה בו האור ובשושן פורים הוא נפטר (זרמתי, 1982, עמ' 40-49).

החינוך הפורמלי אפוא מסמן תחנות מרכזיות בחייו של צ. ומאפשר למספרת להאיר את סגולותיו וכישוריו של הגיבור. בד בבד הרובד הסמוי של היצירה חותר תחת הצגת התחנות האלה כתהליך ברור של התקדמות חיובית. המספרת מסכמת בשני משפטים תמציתיים ואינפורמטיביים את המהלך שחווה צ.: "כאשר עבר מהחדר לתלמוד-תורה לתימנים, גזזו לו פאותיו והחליפו לו את הכיפה הקטנה, בכובע ברט. עתה, שעבר לתיכון, גם הברט הוסר והנה הוא הולך בגילוי ראש" (שם, עמ' 40-49).

23. סטפני אן האנטר (Hunter, 2013) טוענת כי זרמתי עיצבה ביצירותיה זהות היברידית תימנית-ישראלית. בין המהלכים הפואטיים המבנים זהות זו, האנטר מונה את ההתייחסות ליוצרים הממוקמים בלב הקנון הישראלי, כמו טשרניחובסקי וביאליק (שם, 42-45).

24. יש ביצירה ביקורת משתמעת כלפי 'החדר' שהשהייה בו מעוררת דכדוך ("לעת ערב היו חוזרים עייפים ובלי שמחת חיים", עמ' 20, אחיו – "וחזר לעת ערב עצוב ועייף", עמ' 23). ואולם לשון הביקורת נרמזת ומעודנת לעומת הביקורת הישירה והמושחזת המופנית כלפי המוסד האשכנזי (השוו, למשל, את הביקורת כלפי בית החולים 'הדסה', שם, עמ' 7-8).

25. "הוא לימד לבוש בגדי הארץ במקום הגבולות. נזכר ב'מורי' שלו וב'חדר'. אז הוא רגז ורצה לשנות, כיום היה יותר סבלני ועזר למשפחתו 'להשתנות', אולם תוך חיוך והבנה. אלה שהם היו כה שונים ממנו עתה בלבושם, בצורתם, בדיבורם, בצורת אכילתם, יהיו בעוד זמן מה כמוהו, ולא ידע אם זה טוב או לא" (שם, עמ' 33). דמותו של צ. מגלמת את מי שהפנים את מסרי כור ההיתוך ומבקש להטמיע אותם בעולים החדשים. בד בבד הסיפא של המשפט האחרון סודק את הקבלה המוחלטת של תפיסה זו כאמת שאין להרהר אחריה.

34). ואולם כפי שעולה מן החלק האחרון של הסיפור – גילוי הראש אינו עובדה פיזית גרידא, אלא זהו תיאור המסמל את אובדן "האמונה השלימה" (שם, עמ' 40) ולא פחות מכך את אובדן הזיקה אל המורשת התרבותית, המהווה מרכיב חיוני בזהותו של הפרט (והשוו: עמיר, תשל"ד; שפירא, 2011, עמ' 42-43, 153). התרבות הקפיטליסטית ממחישה ומעצימה את השבר – צ. "החל רואה עיוותים בכל הסובב אותו" (זרמתי, עמ' 45) – אך היא לא מציעה פתרון. אף השיבה הביתה, אל בית ההורים בכרם התימנים, אין בכוחה להציע נחמה או פתרון. להפך, לקראת סיום המספרת מדגישה כי שאלת פשר מותו (ובעקיפין פשר חייו) של צ. – היא שאלה שאין עליה תשובה (שם, עמ' 48).²⁶

גיבור סיפורה של זרמתי מציג מודל מורכב של דמות התלמיד: מוכשר, רגיש לזולת, יצירתי, מוקסם משירה ומתחבט בשאלות פילוסופיות, מתקשה ומתגבר על קשייו, תלמיד המשמש מורה ולבסוף, תלמיד שוויתר על חלומותיו ואיבד את דרכו. עוניו ומוצאו האתני אינם מסמנים אותו כתלמיד נחשל, אלא להפך – נתונים אלה מאפשרים לזרמתי לעצב דמות בעלת עומק ובו בזמן להציע מבט ביקורתי על התהליך החינוכי בארץ בשנים שבהן שלטה תפיסת כור ההיתוך והפרט נדרש להתכחש לשורשיו ולהתאים עצמו לתבנית הישראלית.

אף שהדמות המרכזית בסיפור היא דמותו של צ., ראוי להתעכב על אחותו הגדולה. בתחילת הסיפור אנו פוגשים ב"נערה רכה בשנים" (שם, עמ' 8) – שמה וגילה המדויק אינם נמסרים לאורך הסיפור – המסייעת למיילדת והדואגת למשק הבית הדל. למעשה גם בימים כתיקנם הנערה נשארת בבית ומסייעת לאימה. כאשר אחות בית הספר העירוני מגיעה לביקור בבית המשפחה מתנהל ביניהן דו-שיח:

"מדוע אינך הולכת לבית-הספר?" שאלה האחות בתמיהה, "הרי העירייה פתחה בית-ספר לבנות הכרם ברחוב קלישר, ליד בית-הספר של הבנים".

והנערה השיבה בשאלה:

"ומי ישמור על הבית? ומי ישמור על הילדים, הרי אמא שלי עובדת מחוץ לבית, הולכת בבוקר וחוזרת בערב. אמא שלי חסה עלי. במקום שאני אצא לעבוד מחוץ לבית, אימי יוצאת, כי היא חזקה יותר!"

"אבל עליך ללמוד" הקשתה האחות, "ללמוד לקרוא ולכתוב, מעט חשבון, לשחק עם בנות גילך".

"אני לומדת" השיבה הנערה, "אני יודעת גם לקרוא וגם לכתוב וגם לחשב מספרים, לכפול אותם ולחלק אותם".

"איך זה?" שאלה האחות בלגלוג.

היא רצה במהירות לפינת החדר במקום בו היו המזרנים מוערמים אחד על השני, שלפה מתוכם תיק בד והראתה לאחות את הישגיה:

26. סטפני אן האנטר (Hunter, 2013) קוראת את מותו של צ. לאור מכלול יצירתה של זרמתי, שבה ניסיונם של גיבוריה, בני העדה התימנית, להתגבר על קשייהם ולהתעלות בחברה הישראלית נכשל. הכישלון מסומל בסיפורים באמצעות מחלה, התאבדות ומוות. כך, לדבריה, בה בשעה שזרמתי מייחלת ליצירת זהות היברידית תימנית-ישראלית במציאות החוץ-טקסטואלית, היא גם מטילה ספק בעצם היתכנותה (שם, עמ' 52-57).

זיהויו של קורפוס ספרות ילדים ונוער ישראלית-מזרחית

"אני רואה מה שהאחים שלי לומדים, ואני לומדת מהם, ומה שאני לומדת מהם, אני מלמדת את האחים הקטנים שלי", ושוב שלפה ניירות בודדים והראתה הישגיהם של אחיה:
"אין לי זמן לשחק, והמשחק – בטלה, והבטלה מביאה לחטא", ציטטה את אמה בכבוד ראש.

"מדוע שני אחייך לא בגן הילדים, בו קולטים מגיל שלוש, והלוא יש גן בקצה השכונה?!"
"לא מקבלים בלי כסף!" השיבה הנערה, "הלכו למורי והגדול ברח, ובגללו הקטן מפסיד, אני שומרת עליהם וגם מלמדת אותם".
"מה את מלמדת?" שאלה את הילדה, צינית.

"מה שאני לומדת מהגדולים אני מלמדת אותם, את הקטנים" השיבה בלעג.

"תגידי לאמא שתבוא לבית-הספר, אני צריכה לדבר איתה, אולי אני אוכל לסדר שלפחות הגדול יכנס לכיתה א', למרות גילו הצעיר, אני ראיית שהוא יודע לזהות את האותיות וגם לכתוב". (שם, עמ' 23).

על דרך אירוניה, דווקא אחות בית הספר – שהתנהגותה מעידה עליה כי היא חשה כנציגת הקדמה החינוכית – מתגלה כמי שאוחזת בתפיסה מסורתית לא פחות מזו של המורי. ההנחה המסתתרת מאחורי שאלותיה היא שרק אדם מבוגר, מומחה בהוראה, מסוגל להקנות לילדים מיומנויות אורייניות. היא אינה מסוגלת לזהות בנערה – לומדת אוטודידקטית והיא אינה מאמינה שהיא יכולה ללמד. משום כך היא אינה מסוגלת לתפוס את הישגיה של הנערה – מנקודת מבטה "הילדה" – ולהעריך את תושייתה. זאת ועוד, הדיאלוג בין אחות בית הספר לנערה מעניק עומק ומורכבות לדימוי הרווח והשטוח של "בת המזרח הענייה". תנאי החיים של הנערה הם אכן קשים והיא נדרשת, כמעשה שבשגרה, לשים את טובת המשפחה לפני טובתה שלה. ואף על פי כן אין זו דמות שאומרת נחשלות או מסכנות, אלא להפך.²⁷

מדמשק לתל אביב / מזל ויגרט (1990)

ספרה האוטוביוגרפי של מזל ויגרט מציג לקוראים סצנות וחוויות מילדותה בדמשק בשלהי מלחמת העולם הראשונה ולאחר מכן בתל-אביב (ויגרט עלתה לארץ ב-1924). אחיה הגדולים מתוארים כתלמידים חרוצים ואוהבי ספר. תוכני הלימוד עשויים להפתיע את הקוראים. לצד לימוד השפה הערבית, האחים לומדים גם לטינית מפיו של כומר המשמש מורה פרטי הבא לביתם (ויגרט, 1990, עמ' 63). המספרת אינה מפרטת אילו טקסטים ספרותיים קראו השניים, אך מתוך אנקדוטה שהיא מספרת ניכר שהם מכירים היכרות קרובה את הספרות המערבית העתיקה:

[...] פעם נכנסו אחי אליהו ואחי יעקב לחדר בדיוק כאשר צחקה פלומבה – האשה שהיתה

27. השו, לדוגמה, לתיאור הדמות הנשית בשירו של מרדכי טמקין (תשי"ב [1952]), "הכובסת". הדובר מתאר את ישיבתה ה"שפופה-כפופה" וכיצד "באד הכבסים, ובעצב רב / תמריר קולה בשירי ערב", הוא מתעכב על מבטה המתעגם ועל ידיה הצרובות והנפוחות. מבטו של הדובר-המתבונן הוא מבט אמפתי וחומל, המבקש באמצעות הפתוס להשפיע על הקוראים. בה בעת זהו מבט המצמצם את כל קיומה וישותה של הדמות למלאכת הכביסה ("שפשף, פקפס, זור וסחוט / ותלות על תכל פמוט!") ולתחושת הסבל.

תופרת לנו את הציפות – ופיה הריק נפער כמו מערה. אמר אחי אליהו: "סוקרטס." ענה לו אחי יעקב ואמר: "בעננים." צחקו השניים בחצי פה ויצאו מן החדר (שם, עמ' 63).

לטובת הקוראים שאינם מצויים בהכרח בספרות המערבית העתיקה נוספה הערה בשולי העמוד: "העננים" – הוא מחזה של אריסטופנס, שבו מתואר סוקרטס כיווני מכוער ביותר (שם). כך באמצעות האנקדוטה המלווה בהערת שוליים למדנית, ויגרט הופכת על פיה את התפיסה הרווחת והמכלילה שלפיה העולים מארצות האסלאם לא נהנו מהשכלה כללית ובכלל זה היכרות עם תרבות המערב. מפרקי הזיכרונות עולה כי הליכה לבית הספר וקריאת ספרים היו חלק בלתי נפרד גם מחיי הבנות (עמ' 65).

כותרתו של הפרק האחרון בספר היא "תל אביב" והפרק עצמו נפתח במילים: "הנה הגימנסיה!" (שם, עמ' 67).²⁸ זהו הפרק היחיד שמתרחש בארץ וכל כולו מוקדש לחוויותיה של מזל הילדה בבית הספר: התרשמותה מן המורים, מן התלמידים, מן התכנים הנלמדים, מהווי בית הספר וגולת הכותרת – חוויותיה בשיעורי החקלאות. באופן סמלי הספר מסתיים ברחוב הנושא את שמו של "חוזה המדינה", אחרי שמזל זוכה לראות בערוגתה הקטנה את פרי עמלה נובט וצומח:

ניגשתי לערוגה והנה ריח שלא ידעתי קודם עלה באפי, ריח של אדמה המספר על חיים מתהווים. גחתי ונגעתי נגיעה קלה בעלים שהשתרעו על פני הערוגה. לפתע נאחזו אצבעותי במשהו. הסתתי הצידה את העלים והנה מלפפון, קטן כזה, תינוק של מלפפון. לא ידעתי את נפשי. כל-כך הייתי נפעמת. יצאתי לרחוב הרצל והתחלתי לשרוק שריקה ארוכה וצפצפנית – כך הוצאתי לחלל את השימחה שתפסה את כל כולי. ואני שורקת לי וחושבת: איך מלפפון אחד קטן גבר על כל שהיה בי: אולגה, נסים, המונג'ד, פואד החתול ... כל דמשק, כולה.

רק דבר אחד רציתי משם – את אבי ואת אמי (שם, עמ' 42).

התערותה בארץ תמה ונשלמה – מן הגעגועים לדמשק נותרו רק הגעגועים להורים שטרם עלו לארץ. וכמו בסיפורו של בורלא, כך גם ביצירתה של ויגרט – השילוב בין אקט המסמל חלוציות (עבודת אדמה) ובין השכלה הוא תו מאפיין של הגיבור/ה המזרחי/ת. ועוד זאת, כפי שנראה להלן שליטתה בערבית ומבטאה המזרחי אינם נדחים בידי אנשי החינוך הציוני האשכנזים שהיא פוגשת בבית הספר.

נשוב ונעיין בתחילת הפרק. לאחר עלייתה לארץ, מזל הצעירה מתקבלת ללימודים בגימנסיה. העולה החדשה מתגלה, למן יומה הראשון, כתלמידה מוכשרת השולטת בערבית ובעברית. יכולתה לדקלם בעל פה את הפרק הראשון של ספר **ישעיהו** בערבית – היא שגורמת למנהל בית הספר, ד"ר מוסינזון, ולסגנו, ד"ר בוגרשוב, להתפעל מכישרונותיה. ואולם הגיית האותיות הגרוניות גוררת בתחילה תגובות לעגניות מבני כיתה:

28. הדוברת מצביעה על בניין הגימנסיה העברית הרצליה. בתקופה המתוארת בספר, הגימנסיה ממוקמת ברחוב הרצל בתל-אביב, בלב שכונת "אחוזת בית". יוסי קליין (2011) מדגיש כי מתכנני השכונה ביקשו להעניק לה צביון אירופאי ומיקומה של הגימנסיה בתוכנית האדריכלית נועד להעניק לה מרכזיות אורבנית ותרבותית (עמ' 24-28). בטקסט של ויגרט דומה כי צמידות הכותרת "תל אביב" לכינוי הדאיקטי, "הנה הגימנסיה!", מהדהדת מרכזיות זו. ואולם עבור קורא המצוי בתולדות העיר תל-אביב יש בתמונה זו ממד אירוני – עוד בשלהי שנות החמישים הגימנסיה הועתקה לרחוב ז'בוטינסקי והמבנה ברחוב הרצל נהרס כליל.

"ועכשיו נשמע איך קוראת התלמידה החדשה שהגיעה אלינו ישר מדמשק!" [המורה] הושיט לי ספר ואמר: "פתחי כל דף שתחפצי וקראי, ואנחנו נשמע!"

פתחתי במקום שפתחתי והתחלתי לקרוא. ואני הוגה ע' מעמקי הגרון ומבחינה היטב היטב בין ח' ו' ובין כ' וק' – כמינהג בני דמשק. כאשר הגעתי לסוף העמוד שנתיים בנקודה, הפסקתי. אז פרץ צחוק אדיר מפי כולם. ולא רק צחוק. נשמעו גם חיקויים של היגוי ע' וקירקורים של צפרדע עלו לחלל וצחקוקים – המולה אחת גדולה.

"די!" נתן אדון דושמן קולו וכולו אדום עוד יותר משהוא באמת. "תתביישו לכם! צוחקים על ילדה היודעת לבטא עברית כהלכה! תתביישו!" והוא נשא נאום ארוך ארוך ומייגע על יופיה של הלשון העברית, על קדושתה ואיך היא נשכחה מפי העם בגלות הארוכה, ונאם ונאם ונאם, עד שצילצל הפעמון (שם, עמ' 71).

תגובתם של ילדי הכיתה אינה ברורה למזל הילדה והיא מונה אותה בתוך שורה של פרטי מידע שמשמעותם אינה נהירה לה והיא מסכמת: "הכל היה חידה אחת גדולה" (שם, עמ' 73). ואולם, בסופו של דבר, "גם הצחקוקים והחיקויים פסקו, אפילו שהמשכתי – לא יכולתי אחרת – להגות ע' גרונית ולהבחין בין היגוי הח' והכ'" (שם, עמ' 74). שלא כמו בעדויות שהובאו בפתח המאמר, מזל אינה מנסה לשנות את הגייתה ולהתאימה לזו המקובלת בארץ. אלא מן הדברים משתמע כי בני הכיתה הם שלמדו לשמוע את הגייתה כ"הגייה שקופה", כלומר הגייה טבעית ורגילה.

ילדות במעברה / גאולה סחייק-אלעני (2003)

במחקרה ציינה דנה קרן-יער (2015א) את הסיפורים שראו אור ב'דבר לילדים' והציגו את ילדי העולים העניים שנאלצו לוותר על לימודים לטובת עבודה שתסייע לפרנסת המשפחה. אף אם קריאה עכשווית מתוך הפרספקטיבה הפוסט-קולוניאלית תידון את מבטם של המספרים החיצוניים כמבטים פטרוניים, יש לזכור כי הסיפורים אכן שיקפו את מציאות חייהם של חלק מילדי העולים. זוהי הקרקע שעליה צמחה דמותה של האחות הבכורה ביצירתה של שמחה זרמתי (1982). עשרים שנים אחרי שיצירתה של זרמתי ראתה אור, גאולה סחייק-אלעני מפרסמת יצירה אוטוביוגרפית למען הדור הצעיר, ובה היא מתעדת את חייה ואת חיי משפחתה במעברת הרטוב. בפרק שכותרתו "הילדות שלא היתה לי", סחייק-אלעני (2003) מתארת מציאות דומה לזו שתיארה זרמתי (1982), שבה הילדה נדרשת לוותר על לימודים לטובת סיוע למשפחה:

החיים במעברה היו קשים לכולנו. אבל היו כאלו שהחיים עבורם היו קשים עוד יותר. כמו למשל לי, ילדה בת עשר, שהיתה צריכה לטפל בשמונת אחיה הקטנים במקום לצאת ללמוד בבית הספר, לשחק עם הילדים, להשתולל, לעשות מה שילדים בגילי היו עושים אז. בדרך כלל הייתי עושה את הדברים המוטלים עלי, אבל לפעמים, לפעמים, התפללתי שמשוה יקרה והמצב ישתנה.

כמו באותו בוקר, שבו התעוררתי עצובה ואמרתי לעצמי: הלואי שהייתי גם אני ילדה כמו כל הילדות, קמה בבוקר, רוחצת פנים וידיים, שותה תה, לוקחת את הסנדוויץ' שהכין לה אבא ורצה בשמחה לבית הספר.

אבל אני, כפי שכבר סיפרתי, הייתי שונה. עלי היתה מוטלת האחריות של השגחה וטיפול

בתינוקות, לכבס כביסה, להדיח את הכלים, לרחוץ את הפחון, ועוד מלאכות. הסתכלתי בילדים הרצים ללימודים והמשכתי לרחוץ, לכבס, לטפל ...

באותו ערב, כאשר אמא חזרה מעבודתה, פרצתי בבכי. הרגשתי שאני כבר לא יכולה יותר. "די אמא, נמאס לי", אמרתי לה ודמעות בעיני. "אני רוצה ללכת לבית הספר וללמוד כמו כל הילדים. אני רק ילדה, ונמאס לי לעבוד בבית כל היום."

"את לא יכולה", ענתה לי אמא. "אנחנו משפחה גדולה, אבא חולה בגלל הגב שלו ואני חייבת לדאוג לפרנסה של כולנו וללכת כל יום לעבודה. אם לא אעבוד, אנחנו כולנו נמות כאן מרעב. אין ברירה. אני חייבת לצאת לעבודה, ואת חייבת להשאר כאן עם אחיך הקטנים."

התשובה של אמא לא נראתה לי, כעסתי עליה ואמרתי: "חבל שלא נשארו בעירק. שם היה לי טוב. אבא עבד אז ואני הלכתי לבית הספר ולא עסקתי בעבודת הבית." (עמ' 84-83).

קוראים מיומנים מודעים כמובן למרחק שבין האני החווה ובין האני המספרת שבטקסט. ואולם חרף מרחק השנים שבין הילדה החווה למספרת המבוגרת ואף שהמבט המוצע הוא מבט רטרופקטיבי, הרי שתיעוד חוויה אישית מגביר את רושמו של הייצוג העצמי – מי שמסוגל לתאר את זיכרונותיו ותחושותיו אינו זקוק ל"אחר" שיהיה לו לפה. וגאולה הילדה אינה מקבלת עליה את הדין בהשלמה כפי שאחותו של צ. קיבלה על עצמה וכפי שקיבלו על עצמן הדמויות בסיפורים שראו אור ב'דבר לילדים' (ראו למשל: ציפורה, 1936).

קריאה מגדרית בסיפורה של סחייק-אלעני חושפת כפל פנים. מצד אחד, מסיפורה עולה כי לא כל הילדים במעברה נאלצו לוותר על לימודים. בביתה שלה, בעוד היא נשארה לנקות ולטפל בפעוטות, אחיה הלך לבית הספר (שם, עמ' 87). העדרו של חוק חינוך חובה והעדרה של מערכת סוציאלית תומכת "מבחוץ" חברו לתפיסה מגדרית מסורתית "מבית" – ושללו ממנה את הזכות שממנה נהנה האח. מצד שני, עדותה הספרותית של סחייק-אלעני הופכת את סיפור הגאולה הציוני האשכנזי על פיו – העלייה לארץ, לא רק שלא היטיבה עם הילדה, אלא היא שללה ממנה זכות בסיסית שממנה נהנתה ב"גלות החשוכה" – להיות תלמידה.²⁹

הקורפוס המזרחי כמאתגר הנחות רווחות

הצגת רצף כרונולוגי של טקסטים מזרחיים בעלי מכנה משותף תמטי (או אחר), מאפשרת למקם את היצירות ואת היוצרים ב"מסלול של מלאות", כהצעתו של אלמוג בהר (2012, עמ' 228). כמו כן בכוחו של הקורפוס המזרחי, שטעימה ממנו הוצגה לעיל, לאתגר הנחות רווחות ולהציב תמונה שונה מזו שנתקבעה בתודעה הישראלית הקולקטיבית. במקרה המבחן שהוצג במאמר זה – הקורפוס מציב

29. חוויותיהם וזיכרונותיהם של מי שהיו תלמידים בבתי הספר שהוקמו עבור המעברות אינם אחידים. יש המתעדים חוויות קשות, כמו יחס מזלזל מצד המורים וביטול התרבות והמנהגים המזרחיים, ויש המתעדים חוויות טובות כהכלה והנחלת אהבת הקריאה. ראו: ליסק, 1999, עמ' 75; נאור, 1986, 157-186. השיח המובא בקובץ של נאור מכיל אף עדות מעניינת של המורה עצמה: "ואני שרתי אתכם את השירים שלכם, למדתי לאהוב אותם ואת מה שהבאתם עמכם. כלומר, לי היתה הרגשה שאני לומדת גם מכם" (שם, עמ' 165).

תמונה שונה באשר לייחוסן של התרבויות המזרחיות-היהודיות להשכלה, ללימוד ולקריאת ספרים. הקורפוס מכיל מנעד של ייצוגי תלמידים ותלמידות, שבה בשעה שאפשר לראותם כ"טיפוסים" – מן התלמיד המצטיין ועד התלמיד המתקשה והתלמיד המתחמק מלימודים – הם מצטיירים בראש ובראשונה כדמויות אינדיבידואליות בעלות קול ייחודי. גבריאל, יהונתן שיריזלי וחברו המספר, נורי, סלמן הברכה, צ. ואחותו עלומת השם, מזל וגאולה – גם אם הם חולקים התנסויות דומות, הם אינם גזורים מתבנית אחת.

הדוגמאות שהובאו לעיל הן יצירות שנכתבו בפרוזה. למעשה ייצוגים של השכלה, לימוד, קריאה, תלמידים ותמונות מחיי בית הספר מופיעים ביצירות המשויכות לסוגות שונות: דרמה, שירה ובכלל זה שירים לפעוטות, פרוזה חרוזה, רומן, אוטוביוגרפיה, סיפור קצר ומעשייה עממית.³⁰ מבחינה היסטורית, כאמור, אפשר להצביע על רצף המתפרס על פני שמונה עשורים. חלק מן היצירות מצאו את דרכן אל הקהל הצעיר באמצעות שילובן במקראות להוראת הספרות, בהכנסתן למצאי של ספרות ילדים ונוער או בהכללתן ברפרטואר של תיאטראות ייעודיים לקהל הצעיר. יש שמדגש כי היצירה הספרותית משמשת כלי לתיאור ושימור זכרו של עולם שהיה ואינו עוד, כמו למשל ביצירתו של בורלא (תשל"ד ב). ויש שהיצירה הספרותית משמשת פלטפורמה לביקורת חברתית המופנית כלפי המערכות האמונות על חינוך ועידוד קריאה ונציגיהן – הן ב"עולם הישן" והן ב"עולם המודרני", כפי שמדגים סיפורה של שמחה זרמתי. כאן אבקש להזכיר בקצרה אף את יצירותיהם של אהרון אלמוג והאחים חקק. יצירותיו של אלמוג (1992, 2009) – השר "סרויאן מת" והסיפור הקצר "על הימים שנחשבתי לנער מופרע" – מציעות מבט אירוני וביקורתי על נציגי המערכות האמונות על חינוך ועידוד קריאה (הספרן בספרייה העירונית, המורים ומנהל בית הספר). שאינם רואים את הילד/התלמיד שלפניהם, אלא הם שבויים ב"תקנות" ובדעות קדומות. המוקד ביצירותיו של אלמוג שממנו נובעת הביקורת, הוא החוויה האישית והפריזמה האישית של הדובר. לעומת זאת יצירתם המשותפת של האחים הרצל ובלפור חקק (1994), **שכונת בלגנה**, אינה מתמקדת בחוויה של הפרט – התלמיד המזרחי במערכת החינוך – אלא היא מציעה מבט ביקורתי על הנרטיב ההגמוני, שלפיו כור ההיתוך הישראלי בכלל והחינוך האשכנזי בפרט גאלו את העולים המזרחיים מ"בורותם ומנחשלותם".³¹

30. נוסף על הדוגמאות שהובאו בהרחבה לעיל, ראו: דרמה: אהרון (ח"ת); שירה: אבישור, 1987, עמ' 87 [שיר 26.1]; עמ' 90 [שיר 26.23], עמ' 93 [שיר 26.38, שיר 26.42], עמ' 94 [שיר 26.47]; פרוזה חרוזה: חקק וחקק, 1994; מעשייה עממית: מקייטין מובא אצל אביצוק, 1985. עוד ראוי לציין סיפור קצר ייחודי מאת אלי ויואל פרץ (1981), שבו שולבו מספר סוגות – מדע בדיוני, סיפור היסטורי וחידה. לפי אשד (2017), בבמה שבה פורסם הסיפור, "דבר ילדים", סיפור היברידי זה היה "ראשון מסוגו".

31. במסווה של יצירת נונסנס משעשעת המנצלת את טופוס "העולם ההפוך", חיברו האחים חקק סטירה אלגורית המתכתבת עם יצירתו של הסופר האידי, שלום עליכם. שכונת בלגנה היא "מעברתם של האנשים הקטנים". נציגי המסד האשכנזי, "יועצים חביבים" / משכונת נוה אביבים" ובראשם מר שלום עליכם, אינם מסוגלים לקבל את שונותם התרבותית של אנשי השכונה ובישיבה מיוחדת מטכסים עצה "איך לחנך את השכונה המבולגנת" (חקק וחקק, 1994, עמ' 14). התוכניות שמעלים היועצים הבדיוניים – בהן לשלוח את כל אנשי השכונה לפנימיות "עד שיתחנכו כהוגן" / שידעו להתבייש!" (שם) – מהדהדת את העמדה הפטרונית שרווחה כלפי העולים מארצות האסלאם בשנות העלייה ההמונית.

סיום: שאלות פתוחות

מקרה המבחן שהוצג במאמר ממחיש את דבר קיומו של קורפוס ספרות ילדים ונוער ישראלית מזרחית, אך גם את העובדה שקורפוס זה אינו זמין בתודעה התרבותית הקולקטיבית הישראלית. בפתח ההקדמה לכרך הראשון של האנתולוגיה שמקדשת ברובה המכריע ליצירה למבוגרים, כתב סמי שלום שטרית (1998):

במפגשי עם מורים ותלמידים וברשימותיי על החינוך והתרבות בישראל, אני מדגיש את הצורך החשוב לאזן את תכניות הלימודים בין מזרח ומערב, כמו גם בין נשים וגברים, ובין ערבים ויהודים. כאשר אני מדבר בפני מורים על העובדה המדהימה שבתכנית הלימודים בספרות יש פחות מעשרה יוצרים מזרחים מתוך כשלוש מאות בסך הכל, תמיד יימצא מישהו שישאל "ואתה מכיר יותר מעשרה?" בפעמים הראשונות שהשאלה הופנתה אליי, הייתי משוכנע שהכוונה צינית ואף לעגנית, אך עד מהרה גיליתי שאכן מאמינים רוב המורים והמורות שאין בנמצא יותר מעשרה יוצרים ויוצרות מזרחים בעת החדשה (עמ' 5).

ואולם במבט היסטורי, משנות היישוב הארץ-ישראלי ועד היום, האם תמיד זה היה המצב? האומנם לפנינו כרוניקה מתמשכת של חוסר נראות וקיום סמוי מן העין? בספרון שיצא לאור בשנת 1951 חרז רפאל ספורטה: "אנו חבר חלוצים / גיבורים וחרוצים / כביש נָסֶל, ננהג מכבש. / בצת מים ניבש" – מן האיורים ניבטים אל הקורא/ת ילדים צעירים העושים במלאכת כיבוש הארץ. אומנם כל הילדים בהירי עור ומיוצגים בדרך סטראוטיפית, ואולם לענייננו הנקודה החשובה היא זו – בקבוצת 'החלוצים הגיבורים' מופיעה בבירור דמותו של ילד תימני, מסולסל פאות. האם זה היה ייצוג חזותי יחידאי? ומה אירע מאז, שבמשך שנים הדמות המייצגת את הילד/ה הישראלי/ת בספרות הילדים הישראלית הייתה בהירת עור (גלזנר, 2015, עמ' 273-274; גלזנר, 2018; קרן-יער, 2015)? בריאיון עם אליהו אגסי, הוא סיפר שהייתה התלהבות ודרישה לסיפוריו בעיתוני הילדים (כאן חינוכית, 2012). שניים מספריו, שבהם כינס מבחר מן המעשיות המזרחיות, ראו אור בהוצאה מרכזית, היא הוצאת עם עובד (אגסי, 1960, 1979). עוד יש להזכיר יצירות ויוצרים שנתנו ביטוי להיסטוריה, לתרבות ולזהות המזרחית ושזכו להכרה ציבורית בדמות פרסים ספרותיים, בהם ספריו לנוער של סמי מיכאל, **סופה בין דקלים** (1975), שזכה בפרס זאב לספרות ילדים ונוער לשנת 1976 ונכלל בתוכנית הלימודים של משרד החינוך, ו**אהבה בין הדקלים** (1990), שזכה בשנת 1992 בפרס זאב לספרות ילדים ונוער, וכן בעיטור אנדרסן לספרות ילדים ונוער. ספרו של יוסי אוחנה (תשמ"ג) **השכונה שלי**, זכה בפרס זאב לשנת 1985 ופרקים ממנו נכללו במקראות להוראת הספרות. ספרו של מאיר עוזיאל (1999), **הראשון לארץ ציון: סיפורו של הרב עוזיאל**, זכה בפרס זאב לשנת 2000. הסופר משה בן-שואל זכה לפרס זאב על מפעל חיים בתחום ספרות הילדים בשנת 1993.

על פי גישות מרחיבות, יש למקם את ספרות הילדים והנוער בתוך מסגרת מושגית ותרבותית רחבה יותר הכוללת גם טקסטים, מבעים ופעולות החורגים מן התבנית הקלסית של הספר המודפס – כחלונות מסכית, צעצועים ופעילות פאנודם (ראו: בר-הלל, 2012; Kline, 2013, p. 10). לאור גישות אלו, אם נרחיב ונכלול ייצוגים גם בשדות סמוכים, נוכל לחשוף אתרים נוספים של נראות ועוד דרכים ליצירתה. לדוגמה, הרחבה כזו תציב לצד הספרון של רפאל ספורטה את בובות הלאום המזרחיות של הבובנאיות, רבקה שטארק-אביבי, אדית סמואל והבאות אחריה (ראו: סמואל

וגולדברג 1968; שנהב-קלר, 2011). בד בבד הרחבה כזו הופכת את הערכת הנראות למורכבת יותר. למשל, האם ייצוגים אלו תורמים לנראות, או שמא לפנינו דימויים אוריינטליסטיים המרחיקים את הצופה מייצוג אותנטי? שאלה זו מתחדדת כאשר יצירת הבובות הופכת ל"פס ייצור" במפעלים כמו אלו של ויצ"ו (ראו: שנהב-קלר, 2011, במיוחד עמ' 15-17).

הרחבה אחרת מתגלמת בביצועים לשירי ילדים מפי זמרות ממוצא מזרחי. זמרות, כמו אהובה צדוק, חנה אהרוני והדסה סיגלוב, שהן וביצועיהן נעלמו מן התודעה התרבותית הישראלית. הכללתן בקורפוס ספרות הילדים והנוער תאפשר לבדוק בדיקה רחבה ומעמיקה יותר אילו כוחות השפיעו ומשפיעים על נראותה של היצירה המזרחית בתוך מכלול ספרות הילדים והנוער הישראלית.

שאלת הנראות אפוא מהווה היבט מרכזי בדיון הרחב על זיהויו של קורפוס יצירות, ובהקשר הנוכחי – ספרות הילדים והנוער הישראלית המזרחית – נדרשים עוד מחקרים. בד בבד אין לנתק שאלה זו משאלות יסוד נוספות הדורשות אף הן פרימה של הנחות רווחות ובחינה מחקרית מחודשת. להלן אציין בקצרה כמה מן השאלות הפתוחות הניצבות לפתחנו.

בהקדמה לספרה, קציעה עלון (2011) בוחנת את השאלה: המזרחיות מהי? מתברר כי החלת מושג זה על טקסט ספרותי היא מורכבת: "האם המזרחיות ממוקמת בחומרי היצירה ובכוליותה, באמן, או אולי דווקא בקורא, קרי בסוג הקריאה שאנו מבקשים להחיל על היצירה" (שם, עמ' 9). הפגשת מושג המזרחיות עם ספרות הילדים והנוער מעלה אפוא שאלות דומות לאלו שהועלו בעניין היצירה המזרחית למבוגרים: האם חייבים להיות ממוצא מזרחי כדי לכתוב ספרות ילדים מזרחית?³² האם כל יצירה של יוצר או יוצרת ממוצא מזרחי היא אוטומטית "יצירה מזרחית"? או שכדי להיכלל בקטגוריה הזו על היצירה להיות רדיקלית ולהציע "אלטרנטיבה לנורמות ההגמוניות" (אופנהיימר, 2012, עמ' 16), או למצער לתת ביטוי למוצא הכותב/ת (ראו: שטאל, תשל"ד, עמ' 232). ומה באשר ליוצרים המפגישים מזרח ומערב, האם זו "השתכנונות", או ביטוי אותנטי לגיטימי במרחב של קיבוץ גלויות?³³ ומה באשר להגות ולמחקר – האם חייבים להיות ממוצא מזרחי כדי לדבר על ספרות מזרחית ועל ייצוגים של מזרחיות בספרות?³⁴ האם חייבים להיות ממוצא מזרחי כדי ללמד ספרות מזרחית?

ואם נשוב אל הספרות עצמה, המשורר פאדל עלי כתב באחד משיריו: "ולא חשוב מה צבע עורי / ולא משנה מה דתי" (בתוך: מעוז, 2000, עמ' 192). האם שיר לילדים של משורר ישראלי-דרוזי

32. כך למשל אלכס זהבי (1980) כותב: "למעשה, יש סיכוי שרק סופרים טובים, שצמחו מקרקע מזרחי [כך!], יוכלו להעניק להוויה זו משמעות אוניברסלית בספריהם" (עמ' 100).

33. על פי ששון-לוי ושושנה (2014) "השתכנונות" פירושה ניסיונו של הפרט המזרחי להתאים את עצמו למודל המערבי. הדבר נעשה באמצעות אימוץ פרקטיקות וסמלים הנתפסים כאשכנזים מצד אחד, ובהתכחשות והסתרה של המוצא המזרחי ודחיית סממנים המזוהים כמזרחיים מצד אחר. הניסיון נתפס מביש, לא לגיטימי ונידון מראש לכישלון. בין פרקטיקות "ההשתכנונות" החוקרים מונים "בחירת טעם מוזיקלי מסוים או הדגשתו" (שם, עמ' 77-78). בד בבד, לדבריהם, בחברה הישראלית לא קיימת "התנועה הפוכה של 'היעשות מזרחי'" (שם, עמ' 79). אומנם הם מודעים לחלחולן של השפעות מזרחיות "אל ההווה הישראלית הכללית" בתחומי האוכל והמוסיקה, אך הם אינם מייחסים לכך חשיבות שכן לדעתם "הם נתפסים כמרחבי חיים 'עממיים' שאינם מהווים בסיס לכוח חברתי ואינם מערערים את ההיררכיה האתנית" (שם).

34. המשורר מואז בן הראש כותב בשירו: "למה תמיד באים שני אשכנזים לדיון בקבוצה מזרחית / מה מביא אותם לשם? / אין להם משהו אחר לעשות?" (מובא אצל עלון, 2011, עמ' 48).

שנכתב בערבית ותורגם לעברית – שייך גם הוא לספרות הילדים הישראלית המזרחית? במילים אחרות, כמה רחב הוא השער שאנו מבקשים לפתוח בבואנו להרכיב את הקורפוס של ספרות ילדים ונוער ישראלית מזרחית?

רשימת מקורות

- אביצוק, י' (1985). "הצדיק הנסתר" (מספר זכריה מקייטין). בתוך י' אביצוק (עורך), **גורלו של ילד: כ"ח סיפורי עם מעדות ישראל** (עמ' 30-33). תל-אביב: עמיר.
- אבישור, י' (1987). שירים לפעוטות: שירי הרקדה ובידור הפעוטות. בתוך י' אבישור (עורך), **שירת הנשים: שירי עם בערבית-יהודית של יהודי עיראק** (עמ' 79-106). אור יהודה: מרכז מורשת יהדות בבל.
- אבס, ש' (1988). **שלשה תפוחים נפלו משמים: מעשיות לילדים של עדות בישראל**. הוד השרון: עגור.
- אבס, ש' (2012). **ספורי אלף לילה ולילה**. הוד השרון: עגור.
- אגסי, א' (1960). **חושם מבגדד: מעשיות בבליות**. תל-אביב: עם עובד.
- אגסי, א' (1979). **המכתב שנשלח עם הרוח: סיפורי עם של יהדות בבל**. תל-אביב: עם עובד.
- אגסי, א' (1980). **היפה בת הרוח: סיפורי עם לילדים** <מספורי יהודי בבל>. תל-אביב: יריב.
- אגסי, א' (1992). סדר פסח וטבעת המלך. בתוך א' קולומבוס ואחרים (עורכים), **פתחו את השער: מקראה לכיתה ה' לבית הספר הממלכתי דתי** (עמ' 38). תל-אביב: מעלות.
- אהרון, ר' (ח"ת). **יום הורים: (מחזה מוזיקלי)**. תל-אביב: התיאטרון לילדים ונוער.
- אוחנה, י' (1987). מקום הכסף. בתוך ג' ברגסון (עורך), **באמר ובשית: לקט ספרותי לבית הספר היסודי: ספר ראשון לכתות ג-ד** (עמ' 60-62). תל-אביב: ספרית פועלים.
- אוחנה, י' (תשמ"ג). **השכונה שלי**. תל-אביב: ליטל.
- אופנהיימר, י' (2012). **מה זה להיות אותנטי: שירה מזרחית בישראל**. תל-אביב: רסלינג.
- אופק, א' (1983). **תנו להם ספרים: פרקי ספרות ילדים** (מהדורה שנייה). תל-אביב: ספרית פועלים.
- אלמוג, א' (1992). סרויאן מת. בתוך פ' שירב, ב' רובנשטיין ונ' נתנאל (עורכות), **מגון: מקראה לספרות לכיתה ז' בבית הספר הכללי** (עמ' 101-102). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- אלמוג, א' (2009). על הימים שנחשבתי לנער מופרע. בתוך י' בנימיני, מ' מיינר, ש' פרידור וב' גלר-טליתמן (עורכות), **שורשים וכנפיים: מקראה בספרות לתלמידי כיתות ז' (עמ' 44-49)**. אור יהודה: כנרת.
- אלמוג, ע' (1997). **הצבר – דיוקן** (מהדורה שלישית). תל-אביב: עם עובד.
- אשד, א' (2017, 20 במרץ). הרובוט ארד ושירת ספרד – סיפור קלאסי על רובוט, על מסע בזמן ועל משחק שחמט – מאת יואל שלום פרץ [רשומה בבלוג]. אוחזר מתוך www.yekum.org/2017/03/ר-קלאסי-סיפור-ספרד-ושירת-ספרד-הרובוט-ארד
- בהר, א' (2012). מיהודה הלוי ליהודה בורלא: אלה מסעי ר' יהודה הלוי והקשר שבין הספרות המזרחית בישראל ובין מסורות הפיוט והמקאמה בעברית בעולם הערבי. בתוך ח' פדיה (עורכת), **הפיוט כצוהר תרבותי: כיוונים חדשים להבנת הפיוט ולהבנייתו התרבותית** (עמ' 223-265). ירושלים: מכון ון ליר.

זיהוי של קורפוס ספרות ילדים ונוער ישראלית-מזרחית

- בהר, א' (2016, 28 באוגוסט). ספרות ילדים מזרחית [רשומה בבלוג]. אוחזר מתוך <https://almogbehaz.wordpress.com/2016/08/28/ספרות-ילדים-מזרחית/>
- בוסקלה-גוטמן, מ' (1998). **שתי ספות ועוד סיפורים: זכרונות מזכרון יעקב ומחפה בתחילת המאה העשרים** (מהדורה שנייה). תל-אביב: ירון גולן.
- בורלא, י' (1936, 14 במאי). היהודי הנאמן. **דבר לילדים**, 10, 4-6.
- בורלא, י' (תש"ו). **עם שחר: סיפורים מימי הילדות**. תל-אביב: יבנה.
- בורלא, י' (תשל"ד א). קץ הפלאות. בתוך א' שטאל (עורך), **יהודי המזרח בספרותנו: קובץ סיפורים וביבליוגרפיה בצירוף מבוא על שילוב ספרותם של יהודי המזרח בתכנית הלימודים** (עמ' 66-70). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- בורלא, י' (תשל"ד ב). מסעי הראשון. בתוך א' שטאל (עורך), **יהודי המזרח בספרותנו: קובץ סיפורים וביבליוגרפיה בצירוף מבוא על שילוב ספרותם של יהודי המזרח בתכנית הלימודים** (עמ' 102-107). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- בורלא, י' (1992). שורשים. בתוך מ' לוינגר וב' אביקסיס (עורכות), **עלי ספרות** (עמ' 111-115). תל-אביב: מודן.
- ביטון, א' (2016). **דוח ועדת ביטון: להעצמת מורשת יהדות ספרד והמזרח במערכת החינוך**. אוחזר מתוך <http://edu.gov.il/owlHeb/Tichon/RefurmotHinoch/Documents/bitonreport.pdf>
- בנאי, פ' (1980). כל הכבוד לאבי. **עכשיו**, 43-44, 292-293.
- בנאי, פ' (2014). כל הכבוד לאבא. בתוך ב' גלר-טליתמן וח' שליטא (עורכות), **צועדים בדרך המילים ה': מקראה בין תחומית ללימודי השפה העברית קריאה, כתיבה, האזנה ודיבור** (עמ' 12). אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן.
- בנימיני, י' (1980). **שתי הספות: סיפור מאת מרים בוסקלה-גוטמן: תדריך למורה ולמתחנך**. תל-אביב: מט"ח – המרכז לטכנולוגיה חינוכית.
- בן-שאול, מ' (1963). **חלונות לשמים: תשעה סיפורים מירושלים**. ירושלים: מ' ניומן.
- בן-שאול, מ' (1965). **ילדי הבית המזרחי, או, מי הוא רפאלו אלבז**. תל-אביב: מסדה.
- בן-שאול, מ' (1966). ידענו שהוא צודק. בתוך מ' בן-שאול, **המון כוכבים** (עמ' 77-81). תל-אביב: אל"ף.
- בן-שאול, מ' (1981). **הסיפור על הסיפור על צ'ופצ'ה**. גבעתיים: מסדה.
- ברגסון, ג' (1966). **שלושה דורות בספרות-הילדים העברית**. תל-אביב: יסוד.
- ברגסון, ג' (1975). ילדות יהודית בארצות המזרח בספרות לנוער. **ספרות ילדים ונוער**, א(ה), 3-9.
- בר-הלל, ג' (2012, 21 בדצמבר). כבר לא קוראים כמו פעם [רשומה בבלוג]. אוחזר מתוך <https://gilbarhillel.wordpress.com/2012/12/21/כבר-לא-קוראים-כמו-פעם/>
- ברוך, מ' (1995). האילן שגילה את הסוד. בתוך מ' ברוך וד' שטיין (עורכות), **מיתרים: מקראה לכיתה ג** (עמ' 92-94). גבעתיים: מסדה.
- ברלוביץ, י' (1996). **להמציא ארץ להמציא עם**. רעננה: הקיבוץ המאוחד.
- ברלוביץ, י' (2016). מקומה של ספרות הילדים ביצירתו של סמי מיכאל: שיח פואטי. בתוך י' שוורץ (עורך), **נסיד ומהפכן: עיונים בפרוזה של סמי מיכאל** (עמ' 32-74). תל-אביב: גמא.
- ברעם-אשל, ע' (2015). "אל עצמי" לגלילה רון-פדר: הערות ראשונות על קריאה כסדרה. **עיונים בספרות ילדים**, 24, 93-120.

- בת-יער, נ' (2010). **שיכרון עיצובים: אמנות האופנה בישראל 1948-2008**. תל-אביב: רסלינג.
- גדג', ד' (2017, 6 בינואר). "אם אכזרייה": סיפור על סחר בתינוקות בישראל הצעירה. **הארץ**. אוהזר מתוך <https://www.haaretz.co.il/literature/study/premium-1.3197504>
- גולדברג, ל' (1956). **מלכת שבא הקטנה: סיפור מחיי ילדים עולים**. תל-אביב: צבר.
- גולדברג, ל' (1979). **ניסים ונפלאות** (מהדורה מחודשת ומסודרת). בני ברק: ספרית פועלים.
- גורמזאנו גורפינקל, ב' והרצוג, ע' (עורכים). (2011). הכיוון מזרח לילדים [גיליון מיוחד]. **הכיוון מזרח**, 23.
- גלוסקא, י' (2015). בן סורר. בתוך י' גלוסקא, **עד עפר** (עמ' 134-142). תל-אביב: גוונים.
- גלזנר, ל' (2015). 'מה מברכים על גלידה?' אנציקלופדיה לילדים כאמצעי ליצירת שפה משותפת לחילונים ולדתיים. **החינוך וסביבו**, לז, 261-280.
- גלזנר, ל' (2017). "היה הייתה ילדה קטנה...": מעשיות, מעשיות-מחודשות ומודל הגיבורה האקטיבית. בתוך ד' חרובי וט' קוש זוהר (עורכות), **פורצות גדרות: חינוך ומגדר בשדות שיח מגוונים** (עמ' 125-149). תל-אביב: גמא והקיבוץ המאוחד.
- גלזנר, ל' (2018, 8 בפברואר). נראות חדשה בספרות הילדים הישראלית. **סלונט: השורות שבין השורות**. אוהזר מתוך נראות-חדשה-בספרות-הילדים הישראלית <https://salonet.org.il>
- האן קלב, ה' (2002). כמה שאת יפה, לא רואים שאת מרוקאית. **הקשת הדמוקרטית המזרחית – שיח חדש**. אוהזר מתוך <http://www.ha-keshet.org.il>
- דה-מלאך, נ' (2017). ספרות הילדים קולטת עלייה. **ילדות**, 2, 11-32.
- דורי, נ' (2017). **אהבת הארץ של סביחה**. חיפה: שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך.
- דורי, נ' (2018). עיצוב דמויות מזרחיות ביצירתו של יעקב חורגין. **ד"ר לאה מזור: על מקרא, הוראה וחינוך**. אוהזר מתוך http://mikrarevivim.blogspot.com/2018/06/blog-post_71.html
- דר, י' (2007). ספרות הילדים מסייעת ב'פרויקט הקליטה'. בתוך י' דר, י' שטיימן, ח' לבנת וט' קוגמן (עורכות), **ברוח הזמן: החזרת ספרות הילדים להקשר ההיסטורי-תרבותי** (עמ' 17-63). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- הירשברג, ח"ז (תשי"ז). בערי מרוקו. **עתידות, אביב תשי"ז**, 139-154.
- הלוי, י' (2003). **בסוד יחיד ועדה: מסורת התחדשות ובשורה בספרות העברית של בני המזרח**. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- הלמן, ע' (2012). **בגדי הארץ החדשה: מדינת ישראל הצעירה בראי הלבוש והאופנה**. ירושלים: מרכז זלמן שזר לחקר תולדות העם היהודי.
- זהבי, א' (1980). בני עדות המזרח בספרות הילדים. **מעגלי קריאה**, 8, 95-100.
- זרמתי, ש' (1982). **עושה העפיונים מכרם התימנים**. תל-אביב: תגא.
- חכם, ר' (2013). **תאכל מעיל, תאכל**. תל-אביב: אירודמדיה.
- חכם, ר', שקרג'י, נ', אביב דביר, מ' ומאירי, ג' (עורכים). (2017). בשלישי בשלוש ושליש: גיליון סיפורים ישירים לילדים גדולים [גיליון מיוחד]. **ננופואטיקה**, 12.
- חקק, ב' (1999). השיר אל אמי. בתוך ס"ש שטרית (עורך), **מאה שנים – מאה יוצרים: אסופת יצירות עבריות במזרח במאה העשרים** (כרך ג, עמ' 147-148). תל-אביב: בימת קדם לספרות.

- חקק, ה' וחקק, ב' (1994). **שכונת בלגנה**. תל-אביב: ירון גולן.
- חקק, ל' (1981). **ירודים ונעלים: דמותם של יהודי המזרח בסיפור העברי הקצר**. ירושלים: קריית ספר.
- טביב, מ' (1987). **בצל הימים: שירים ומכתבים**. ראשון לציון: אעלה בתמר.
- טביב, מ' (תשי"ז). **יחיעם ו... רות. עתידות, חורף תשי"ז**, 21-31.
- טמקין, מ' (תשי"ב). **הכובסת. עתידות**, 6, 369.
- טמקין, ר"כ (1936, 7 במאי). **הפליט רחמים הקטן. דבר לילדים**, 9, 10-9.
- טפר, י' (עורכת). (1985). **ניחות הדסים: מבחר סיפורים ושירים לחגים**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- יעקוביץ, א"ל (מתרגם). (1975). **אלף לילה ולילה (כרכים א-ב)**. תל-אביב: שלמה שרברק.
- ירון, ע' והרפז, י' (2015). **תמונות מחיי בית הספר**. תל-אביב: ספרית פועלים ומכון מופ"ת.
- כאן חינוכית. (2012, 21 בנובמבר). **סופרים מספרים: מספורי יהודי עיראק עם אליהו אגסי** [קובץ וידאו].
אוהזר מתוך <https://www.youtube.com/watch?v=bYgvGtOPjLw>
- כהן, א' (עורך). (1963). **מבחר אגדות מזרחיות**. תל-אביב: מ. מזרחי.
- כהנוב, ז' (2016). **פסח במצרים. בתוך א' אושרוב, נ' ארליך, ע' גרין-רגן, ש' שגיא (עורכות), גולשים בעברית לדוברי ערבית: כיתה ח (עמ' 192-194)**. תל-אביב: מט"ח – המרכז לטכנולוגיה חינוכית.
- כוכב, ב' (1971א). **בעקבות עבדול-קאדר. בתוך נ' פרסקי וז' אריאל (עורכים), מקראות ישראל מחדשות: לשנת הלימודים הרביעית (עמ' 119-125)**. רמת גן: מסדה.
- כוכב, ב' (1971ב). **ליל הסדר באיצפקה. בתוך נ' פרסקי וז' אריאל (עורכים), מקראות ישראל מחדשות: לשנת הלימודים הרביעית (עמ' 326-329)**. רמת גן: מסדה.
- לוי, ג' (2013). **אותיות מתוקות**. תל-אביב: אירודמדיה.
- לוי, י' (2017). **כשכבא אליהו היה קטן**. חבל מודיעין: זמורה-ביתן.
- ליסק, מ' (1996). **'ארץ-ישראל הראשונה' ו'ארץ-ישראל השניה': תהליכים מואצים של קיטוב חברתי-תרבותי בשנות החמישים. בתוך ד' עופר (עורכת), בין עולים לוותיקים: ישראל בעליה הגדולה, 1948-1953 (עמ' 1-19)**. ירושלים: יד יצחק בן-צבי.
- ליסק, מ' (1999). **העלייה הגדולה בשנות החמישים: כשילוני של כור ההיתוך**. ירושלים: מוסד ביאליק.
- מאיר, י"צ (2017, 5 בינואר). **חלמתי על תימנים מהמחנות, מתמרדים ושוחטים אותנו. הארץ**. אוהזר מתוך <https://www.haaretz.co.il/literature/study/premium-1.3195928>
- מאיר, ש' (1998). **לידיה עולה לשיכון**. תל-אביב: דפטר.
- מאיר-גליצנשטיין, א' (2005). **'כאן אוכלים עם סכין ומזלג' – מזרח ומערב במפגש הבין-תרבותי במדינת ישראל"**. בתוך א' בראלי, ד' גוטווין וט' פרילינג (עורכים), **חברה וכלכלה בישראל: מבט היסטורי ועכשווי (כרך ב, עמ' 615-644)**. ירושלים: יד יצחק בן-צבי.
- מובאראק, ס' (1994). **ספרי ילדים כמחוללי שינוי (מנקודת-תצפית של מדינה מתפתחת) (ר' אלינב, מתרגמת). באמת?! מאסף לעיון, הוראה ומחקר בספרות ילדים**, 8, 203-208.
- מזרחי, נ', גודמן, י' ופניגר, י' (2013). **"הם 'פריקים' ואנחנו 'ערסים': שלילתם של אתניות ומעמד בתפיסת תהליכי ההסללה בבתי ספר בישראל. בתוך י' יונה, נ' מזרחי וי' פניגר (עורכים), פרקטיקה של הבדל בשדה החינוך בישראל: מבט מלמטה (עמ' 83-107)**. ירושלים: מכון ון ליר.
- מיכאל, ס' (1975). **סופה בין הדקלים**. תל-אביב: עם עובד.

- מיכאל, ס' (1990). **אהבה בין הדקלים**. ירושלים: דומינו.
- מכבי, ר' (1968). **מצרים שלי**. תל-אביב: ספרית פועלים.
- מעוז, נ' (2000). קווים לדמות הילד בשירת הילדים הערבית החדשה. **עולם קטן**, 1, 185-194.
- מרכוס, א' (1990). **חג לעם: אנתולוגיה של סיפורי-עם לחגי ישראל**. ירושלים: כתר.
- משעני, ד' (2006). **בכל הענין המזרחי יש איזה אבסורד: הופעת המזרחיות בספרות העברית בשנות השמונים**. תל-אביב: עם עובד.
- נאור, מ' (עורך). (1986). המורה רינה ותלמידיה במעברת תלפיות: רב-שיח של 'ילדי מעברה' לאחר שלושים שנה". בתוך **עולים ומעברות, 1952-1948: מקורות, סיכומים, פרשיות נבחרות וחומר עזר** (עמ' 168-157). ירושלים: יד יצחק בן-צבי.
- סבירסקי, ש' (1981). **לא נחשלים אלא מנוחשלים: מזרחים ואשכנזים בישראל: ניתוח סוציולוגי ושיחות עם פעילים ופעילות**. חיפה: מחברות למחקר ולבקורת.
- סגל, ט' (2018). גגות מכוסים שלג: על סיפורים שנדדו מבגדד למעלות שאם מספרת לבתה טרם לילה. **החינוך וסביבו**, מ, 186-181.
- סופרים קוראים. (2013, 27 במאי). **סופרים קוראים: מירי ברוך** [קובץ וידאו]. אוצר מתוך <https://www.youtube.com/watch?v=xEBd9TuvoI>
- סחייק-אלעני, ג' (2003). **ילדות במעברה**. ח"מ: חמו"ל.
- סטבסקי, מ' (1948, 27 במאי). משחק הגורל (משיחות המזרח). **דבר לילדים**, 36, 559-556.
- סמואל, א' וגולדברג, ל' (1968). **בנים, בנות, בובות!** תל-אביב: עם עובד.
- ספורטה, ר' (1951). **החלוצים על אדמת הקרן הקיימת לישראל**. תל-אביב: תפוח.
- סצ'רדוטי, י' (2014). גיהנום מאושר – על החסך האנושי ומיליון בספר נסים ונפלאות ללאה גולדברג. **עיונים בספרות ילדים**, 22, 1-25.
- עוזיאל, מ' (1999). **הראשון לארץ ציון: סיפורו של הרב עוזיאל**. ירושלים: יד יצחק בן-צבי.
- עלון, ק' (2011). **אפשרות שלישית לשירה: עיונים בפואטיקה מזרחית**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- עמיר, י' (תשל"ד). פאותיו של יחיא. בתוך א' שטאל (עורך), **יהודי המזרח בספרותנו: קובץ סיפורים וביבליוגרפיה בצירוף מבוא על שילוב ספרותם של יהודי המזרח בתכנית הלימודים** (עמ' 185-178). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- פיביס, כ' (עורכת). (1996). **סיר הפלאים: אגדות וסיפורי-עם**. תל-אביב: ירון גולן.
- פיכמן, י' (1941, 3 ביולי). ציון מוכר העיתונים. **דבר לילדים**, 11, 167-168.
- פניני, פ' (1949, 5 במאי). רחמים וכלבו כבשו כפר. **הצופה לילדים**, 369-367.
- פריגת, ב' (2000). המעברה. בתוך ע' גלברט-אבני ונ' יובל (עורכות), **שמור בלב: אנתולוגיה** (עמ' 161-156). קריית גת: דני ספרים.
- פרץ, י' (תש"ט). מ'מחברות איתאל'. **עתידות**, 4-5, 291-294.
- פרץ, י"ש ופרץ, א' (1981, 22 בדצמבר). הרובוט ארד ושירת ספרד. **דבר לילדים**, 13, 441-440.
- פרץ, י"ש (1991). **הנסיך מארגון: מבחר מעשיות יהודי ספרד**. הוד השרון: עגור.
- פרץ, י"ש (2000). **הרפתקאות חיים אבולעפיה ומשרתו מושון: סיפור הרפתקאות מצויר מתקופת גירוש יהודי ספרד**. יודפת: מס"ע.

- ציפורה (1936). מסעודה. **דבר לילדים**, 25, 10-14.
- צמרת, צ' (2003). **ישראל בעשור הראשון: יחידה 7. התפתחות מערכת החינוך**. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- קליין, י' (2011). **האמריקניזציה של תל אביב**. ירושלים: כרמל.
- קמחי, ר' (1999). הרפובליקה הספרותית החדשה. בתוך ס"ש שטרית (עורך), **מאה שנים – מאה יוצרים: אסופת יצירות עבריות במזרח במאה העשרים** (כרך ב, עמ' 283-286). תל-אביב: בימת קדם לספרות.
- קרן-יער, ד' (2015א). לעלות, לגדול, לספר: ייצוגים של ילדים מזרחים ב'דבר לילדים'. בתוך מ' לביא (עורכת), **דבר לילדים: לגדל קורא חושב** (עמ' 81-94). תל-אביב: מוזיאון נחום גוטמן.
- קרן-יער, ד' (2015ב, 19 באפריל). צבעים אמיתיים: על ספרות ילדים מגוונת. **העוקץ**. אוהור מתוך <http://www.haokets.org/2015/04/19/מכ-ספרות-ילדים-מגוונת-מכ>
- רגב, מ' (2004). "אם יש דבר קשה בעולם – הרי זה להתחיל סיפור": על שלושה נושאים בסיפורי משה בן-שאול. **עיונים בספרות ילדים**, 14, 95-120.
- רון-פדר, ג' (1976). **אל עצמי: סיפורו של ילד עזוב**. תל-אביב: מלוא.
- שוחט, א' (2001). "זהויות שסועות: הרהורים של יהודייה-ערבייה". בתוך א' שוחט, **זכרונות אסורים: לקראת מחשבה רב-תרבותית: אסופת-מאמרים** (עמ' 242-251). תל-אביב: בימת קדם לספרות.
- שזר, ז' (2008). **זלמן שזר: הנשיא השלישי: מבחר תעודות מפרקי חייו (1889-1974)** (ח' צורף, עורך). ירושלים: גנוז המדינה.
- שטאל, א' (עורך). (תשל"ד). **יהודי המזרח בספרותנו: קובץ סיפורים וביבליוגרפיה בצירוף מבוא על שילוב ספרותם של יהודי המזרח בתכנית הלימודים**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- שטרית, ס"ש (עורך). (1998). **מאה שנים – מאה יוצרים: אסופת יצירות עבריות במזרח במאה העשרים** (כרך א). תל-אביב: בימת קדם לספרות.
- שטרית, ס"ש (2004). **המאבק המזרחי בישראל: בין דיכוי לשחרור, בין הזדהות לאלטרנטיבה: 1948-2003**. תל-אביב: עם עובד.
- שמוש, א' (1974). **אחותי כלה: סיפורים**. רמת גן: מסדה.
- שמוש, א' (1992א). סעדי נא גלימה: סיפור-עם מפי יהודי פרס. בתוך **פתחו את השער: מקראה לכיתה ה'** לבית הספר הממלכתי דתי (עמ' 242). ירושלים: מעלות.
- שמוש, א' (1992ב). תמונות מבית-הספר העממי. בתוך פ' שירב, ב' רובנשטיין ונ' נתנאל (עורכות), **מגן: מקראה לספרות לכיתה ז' בבית הספר הכללי** (עמ' 52-58). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- שמוש, א' (2014). צעדים ראשונים. בתוך ב' גלר-טלימן וח' שליטא (עורכות), **צועדים בדרך המילים ו': מקראה בין תחומית ללימודי השפה העברית קריאה, כתיבה, האזנה, דיבור** (עמ' 11-18). אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן.
- שם-טוב, ת' (2017). **סבא סביח**. חבל מודיעין: כנרת, זמורה-ביתן.
- שמי, י' (תש"י). בין חולות הישימון: סיפור בקווי. **עתידות**, 4-5, 242-253.

שנהב-קלר, ש' (אוצרת). (2011). *בובה של מולדת: על מזכרות וזהות לאומית*. תל-אביב: מוזיאון ארץ ישראל.

שפירא, ר' (2011). "מורה רנה אמרה שאנחנו יכולים": המסע שעשינו תלמידי ואני בשנות החמישים בדרך לישראל. ירושלים: כרמל.

ששון-לוי, א' ושושנה, א' (2014). השתכנזות: על פרפורמנס אתני וכישלוננו. *תיאוריה וביקורת*, 42, 97-71.

Dahan-Kalev, H. (2001). You're so pretty – You don't look Moroccan. *Israel Studies*, 6(1), 1-14.

Eco, U. (1986). Travels in hyperreality. In U. Eco, *Travels in hyperreality* (W. Weaver, Trans., pp. 1-58). San Diego: Harcourt Brace.

Hunter, S. A. (2013). *Yemeni identity in the works of Simha Zaramati Asta* (Master's thesis). Retrieved from <https://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/22660>

Kline, D. T. (2003). Medieval children's literature: Problems, possibilities, parameters. In D. T. Kline (Ed.), *Medieval literature for children* (pp. 1-11). New York: Routledge.

תקווה ונוסטלגיה: ייצוגים של יחסי ערבים ויהודים בספרות הילדים הישראלית לאחר מלחמת ששת הימים

יעל טף-סקר¹

תקציר

המאמר מתאר את ייצוגי הדמויות ומערכות היחסים בין יהודים לערבים בספרות הילדים הישראלית בעשור שלאחר מלחמת ששת הימים. הוא מראה כיצד בספרות הילדים הישראלית המופיעה מייד לאחר המלחמה ובשנים הספורות אחריה, מוצגת גישה אופטימית בנושא השלום ודו-הקיום לצד הערבים. ביצירות אלה המחברים בחרו לעיתים קרובות בעיר ירושלים כמקום גאוגרפי שבו מתרחשות עלילות רבות העוסקות בנושא הישראלי-ערבי. בספרים אלה העיר משמשת כר פורה ליצירת קשרים ולחיזוק הקשרים הקיימים בין תושביה היהודים לתושביה הערבים. רוב היצירות בתקופה זו מציגות באופן אידילי את המצב שנוצר עם כיבוש מזרח ירושלים ושטחי הגדה המערבית, ואף מתארות בנוסטלגיה את היחסים ששררו בין שני העמים לפני 1948. לעיתים קרובות יצירות אלה אף מציגות מערכות יחסים יהודיות-ערביות שהופסקו עם הקרבות ב-1948 והתחדשו ב-1967, ובפעמים אחרות הן מתארות חברויות חדשות הנרקמות הודות לסיום מלחמת 1967 ותוצאותיה המרחביות. עם זאת אותם סיפורים בוחרים שלא לעסוק בקשיים ובתוצאות השליליות האחרות שנלוו למצב מרחבי ופוליטי חדש זה.

מילות מפתח: תפיסת קונפליקט; רפרטואר קונפליקט; קונפליקט בין-קבוצתי; פסיכולוגיה חברתית; השערת המגע.

מבוא

מלחמת ששת הימים חוללה בישראל תמורות מרחיקות לכת ששימשו נקודת מפנה בראייה העצמית הקולקטיבית של הציבור הישראלי. הדבר ניכר גם בתרבות הילד הישראלית באותן שנים ובספרות הילדים בפרט. לפי שפי (2008), בתקופת מלחמת ששת הימים דבקה החברה הישראלית בהנחלת האידאולוגיה המצדיקה את עצם קיומה, והילדים הישראלים שימשו קהל יעד להטפה רעיונית בלתי פוסקת, בין השאר להצדקת המלחמה ולהאדרת כיבוש השטחים ה"חדשים" כחיובי וכמוצדק מסיבות היסטוריות-תנ"כיות. שפי טוענת כי הטפה זו הועברה אליהם באמצעים מוסדיים, כמו בית הספר ותנועת הנוער, ובאמצעים חוץ-מוסדיים, כמו ספרות הילדים ועיתוני הילדים.

1. מאמר זה מבוסס על עבודת דוקטורט שכתבה המחברת בהנחייתם של ד"ר עמינדב דיקמן ופרופ' גבריאל הורנצ'יק.

במאמרה על עיתונות הילדים בתקופה הסובבת על מלחמת ששת הימים, דר (2008) כותבת על החשש לקטסטרופה אפשרית בתקופת ההמתנה – עד כדי השוואה ברורה לשואה – ועל חזרתו, עם הניצחון במלחמה, של הנרטיב ההיסטורי-סיפורי "משואה לתקומה", שהביע תחושות של שלווה, גאווה וכוח. דר מצאה כי בעיתונות הילדים שראתה אור בתקופת מלחמת ששת הימים, הניצחון במלחמה נתפס בציבור הישראלי ככזה שעשוי להניב סוף סוף את השלום המיוחל, וכי הוא תוצאה סבירה של הניצחון על מדינות ערב במלחמה. מכאן שבאותה עת שררה תפיסה ציבורית שניכרה בנרטיב הישראלי החדש שהופיע לאחר המלחמה, ולפיה השימוש בכוח הצבאי הוא זה שהביא לרווחה, וכן כי הערבים המודעים כעת לכוח הישראלי, יסכימו לחתום בשל כך על הסכמי שלום (דר, 2008).

מיד לאחר המלחמה הופיעה ציונות תזזיתית ומוקצנת, שראתה באויב מי שנחל תבוסה מוחלטת שממנה לא יקום עוד על צבא ישראלי בלתי מנוצח (קדר, 1999). יתרה מזו, בר-טל (2007) מצא כי החברה הישראלית דווקא הבנתה בשנים 1967-1977 את מושג המלחמה כערך חיובי בשיח החברתי-תרבותי שלה. זאת אף על פי שלצד שיח זה לכל אורך הסכסוך הבלתי נשלט עם הערבים, החברה היהודית-ישראלית גם הוקירה את השלום כערך. השלום נתפס בקרב חברה זו כחלום וכמושג תפילה והוצג אחרי מלחמת ששת הימים בדימויים אוטופיים, והשירים שנכתבו והושרו על השלום מייד אחרי המלחמה ראו בו אידיאל. לעומת זאת בר-טל טוען כי תפיסה זו ראתה את השלום כדבר שיהיה אפשר להשיגו רק עם נכונותם של מנהיגי מדינות ערב לקבל את תנאי ישראל – וגרסה כי עד אז יושג השלום בעזרת כוח ומלחמה (שם).

עבודות אקדמיות שבחנו את המסרים המועברים בספרות הילדים הישראלית והעוסקות בביטויי הקונפליקט בספרות הילדים הישראלית שראתה אור בתקופה הנבחנת גם במחקר זה (או בתקופה הסמוכה לה) (ראו ירב, 2002; כהן, 1985, 1988; רגב, 1985; Asmar, 1986), עוסקות לעיתים קרובות בעיקר במגמות כגון מיליטריזם, דה-לגיטימציה ובעיקר הדמוניזציה הסטראוטיפית של דמות הערבי, הקיימות בספרות זו. עם זאת המחקר המוצג במאמר זה בדק ומצא ייצוגי סכסוך לסוגיהם בספרות הילדים הישראלית ולא רק מסרים חד-משמעיים של מיליטריזם ודמוניזציה של דמות הערבי או לחלופין של שלום ואחוה בין העמים, המופיעים לעיתים קרובות בספרות המקצועית בנושא כמו ניגודים דיכוטומיים.²

המחקר המתואר במאמר בחן את ייצוגי הדמויות ומערכות היחסים בין היהודים לערבים בארץ ישראל בתקופה הנידונה ומצא כי בספרות הילדים הישראלית המופיעה מייד לאחר המלחמה, ובשנים הספורות אחריה, מוצגת גישה אופטימית לא רק באשר לניצחון במלחמה ולכיבוש השטחים ה"חדשים", אלא גם ובמיוחד בנושא השלום ודו-הקיום לצד הערבים. המאמר מתאר ייצוגים אלה מתוך התבססות על עבודת מחקר נרחבת שנעשה בה ניתוח תמטי של 53 ספרי ילדים שראו אור בין 1967 ל-1987, והעוסקים בסכסוך הישראלי-ערבי ושראו אור בשני העשורים שלאחר מלחמת ששת

2. זוהי גם נקודת המוצא של העבודה הרחבה יותר שנעשתה בנושא ייצוגי הסכסוך הישראלי-ערבי בספרות הילדים הישראלית בשנים 1967-1987 ועסקה בתמות הרבות, באמביוולנטיות ובמורכבות של ייצוגים אלה והופעתם בסוגה זו (טף-סקר, 2013).

הימים. הספרים נכתבו בידי סופרות וסופרים יהודים-ישראלים בעברית ויועדו לילדים חילוניים בגילי 6-12.³ מפת קוצר היריעה, במאמר יובאו רק כמה דוגמאות מייצגות להמחשת הממצאים, אם כי האבחנות באשר לתמות המוצגות בספרות הילדים בתקופה זו התבססו על הקורפוס כולו.

המאמר גם ידון בכך שביצירות אלה המחברים בחרו בעיר ירושלים שתשמש מוקד לעלילות רבות העוסקות בנושא הישראלי-ערבי ומתארים אותה ככר פורה לחידוש חברויות ישנות וליצירת חברויות חדשות בין תושביה היהודים לתושביה הערבים של העיר, ואף כהזדמנות לשלום בין שני העמים. רבות מהיצירות מתעלמות מהתוצאות השליליות שנלוו לכיבוש אותם שטחים על האוכלוסייה הערבית בישראל, ומתארות בנוסטלגיה את היחסים בין יהודים לערבים לפני 1948, וכמה מהן אף מוסיפות ומתארות את ההתחדשות של אותן ידידויות עבר – או לחלופין את היווצרותן של ידידויות חדשות – המתאפשרות לפי הדרך שבה הן מאופיינות ביצירות אלה, הודות לכיבוש השטחים בירושלים ובארץ ישראל עקב מלחמת ששת הימים.

במחקר זה יש שימוש בתאוריות, במודלים ובמושגים מתחום הפסיכולוגיה החברתית, ובמיוחד אלה הנוגעים ליחסים בין-קבוצתיים, כדי לדון בממצאי הניתוח התמטי. סוג זה של ניתוח כולל איסוף ציטוטים, יצירת תיאורים קצרים (או "קודים") לארגון המידע ואיתור תמות חוזרות ומגמות אופייניות בטקסטים הנחקרים הרלוונטיים לשאלת המחקר (Aronson, 1994; Braun & Clarke, 2006; Fereday, 2006). הגישות המשמשות לניתוח הקודים יכולות להיות מונעות תאוריה, מבוססות על ממצאי מחקר קודם או מונעות ממצאים (Boyatzis, 1998). המחקר המוצג במאמר זה הסתייע בגישה האחרונה. הניתוח התמטי שונה מניתוח ספרותי, בין השאר כיוון שהכלים הספרותיים שהשתמשו בהם לפי שיטה זו משמשים אמצעי למטרה בלבד, והיחס אליהם יהיה רק לצורך הגעה לתמות ולרעיונות המובעים ביצירות.

המושגים והמודלים העיקריים שהשתמש בהם המאמר, נוגעים לתחום המגע הבין-קבוצתי ותוצאותיו, ובמיוחד להפחתת עוינות בין-קבוצתית. מושגים אלה נוצרו מתוך היפותזת המגע של אולפורט (Allport, 1954), תאוריה שלפיה מפגשים מסוימים בין חברי קבוצות שונות זו מזו מפחיתים עוינות בין-קבוצתית. התאוריות והמודלים שבאו לאחריה ניסו לאתר את הדרכים היעילות ביותר להשגת תוצאה זו. כאן יש שלושה מושגים מרכזיים והם קטגוריזציה, דה-קטגוריזציה ורה-קטגוריזציה:

קטגוריזציה חברתית: התפיסה של פרטים כשייכים לקבוצה מסוימת שאליה משויכים מאפיינים מסוימים, מתוך הבדלה בין קבוצת הפנים ("אנחנו") לקבוצת החוץ ("הם"). כשמשויכת לקטגוריזציה משמעות רבה והיא בולטת בשיח החברתי, היא נחשבת מעודדת דה-אינדיווידואציה (אי ראיית חברי קבוצת החוץ כאינדיווידואלים), דעות קדומות, עוינות בין-קבוצתית ואפליה (Brewer & Gaertner, 2001; Pettigrew, 1997, 1998).

3. נבחרו גילים אלה כיוון שבגיליים אלה ילדים מתחילים לקרוא ולהיפגש עם הטקסט הספרותי בעצמם, בלי עזרת המבוגרים, אך עדיין הם נחשבים לילדים (לעומת נוער). היצירות נבחרו לפי ניקוד או איורים או שניהם (ממאפייניה הבולטים של הספרות המיועדת לגיליים אלה) או שהוצהר בספר עצמו שהוא מיועד לילדים. מלבד דרישות אלה והדרישות שהיצירה תעסוק בנושא הסכסוך הישראלי-ערבי ותשתייך לפרק זמן הנחקר (1967-1987), נבחרו היצירות בחירה אקראית כמדגם מייצג לספרות בפרק זמן זה, ולא על פי מידת הפופולריות שלהן או על פי מדד חיצוני אחר.

דה-קטגוריזציה: או "פרסונליזציה" מתרחשות כשהזהות הקבוצתית הופכת לבלוטת פחות, מצב המקדם הזדמנויות להכיר את חברי קבוצת החוץ כאינדיווידואלים ולא רק כאל חלק מקולקטיב קבוצתי (Miller & Brewer, 1984).

רה-קטגוריזציה: הגדרת קטגוריזציה קבוצתית ברמה גבוהה יותר כך שנוצרת "קבוצת-פנים משותפת" הכוללת הן את קבוצת הפנים והן את קבוצת החוץ, תהליך שנמצא מפחית דעות קדומות, הטיה לטובת קבוצת הפנים וקונפליקט בין-קבוצתי (Gaertner, Dovidio, Anastasio, Bachman, & Rust, 1993; Gaertner & Dovidio, 2000).

בתהליך המחקר נותחו קודם כול היצירות ו"נדלו" מהן התמות העיקריות הנוגעות לאפיון הדמויות היהודיות והערביות, וכן את אפיון היחסים בין דמויות אלה. בשלב השני, ממצאים אלה נבדקו על סמך התאוריות הנוגעות ליחסים בין-קבוצתיים. במאמר זה מתוארות שלוש תמות עיקריות שנמצאו לאחר השלב הראשון של המחקר: נוסטלגיה וציפייה לחזור לדו-קיום יהודי-ערבי; חידוש החברות היהודית-ערבית; והצגתה של ירושלים, כיבושה ואיחודה כמשל לסכסוך. לאחר מכן יוקדש דיון לניתוח שלושת התמות הנזכרות לעיל על פי תאוריות ומודלים מתחום הפסיכולוגיה החברתית.

א. נוסטלגיה וציפייה לחזור לדו-קיום יהודי-ערבי

הנוסטלגיה המופיעה ביצירות הנחקרות לידידות היהודית-ערבית שלפני 1948 היא הגעגועים למגע הבלתי אמצעי שנבע מיחסי שכנות, מסחר ועבודה בין-קבוצתיים, ולעיתים קרובות אף אידיאליזציה של יחסים אלה. נוסטלגיה ליחסי יהודים-ערבים כפי שהיו לפני 1948 אפשר לראות הן בספרים שמסתיימים במלחמה ובהיעדרות של דו-הקיום שהיה לפני מלחמת 1948, והן ביצירות המתארות את חידושה של ידידות זו לאחר יוני 1967.

דוגמה לסוג הראשון הקודם לקום המדינה, אפשר למצוא בסיפור "עבד – נער הרועים" שכתב נתן יונתן מתוך קובץ הסיפורים שלו לבני הנעורים **עוד ספורים בין אביב לענן** (יונתן, 1971). סיפור זה יוצא דופן מבחינת כלל יצירתו של יונתן, שנלחם במלחמות העצמאות, ההתשה וששת הימים, שכן רובה ככולה של יצירתו השתייך לשירה, וזו נטתה ל"מיינסטרים" ונמנעה לרוב בעיסוק בנושאים פוליטיים מורכבים (Selavan, 1973). בסיפור מוצגת תמונה של ידידות בלתי קונבנציונלית בין יהודים לערבים בימים שלפני מלחמת 1948, כשהמספר, נער יהודי ששמו לא מוזכר, מכיר רועה בדואי צעיר ששמו עבד. אף על פי שאינם דוברים זה את שפתו של זה, הם נפגשים בשדה, באזור הביניים הגאוגרפי בין היהודים לערבים, ומתיידדים עד שהמלחמה מפרידה ביניהם. שלא כמו סיפורים אחרים (שיופיעו בהמשך), סיפור זה אינו מסתיים במפגש מרגש בין השניים, אך ישנו תיאור נוסטלגי של חברותו של הגיבור עם עבד, ועליה הוא מספר כי "לא היתה לנו שפה אחת, אך גם השנאה של המבוגרים טרם דבקה בנו. שעשועי ילדות אינם זקוקים למלים" (יונתן, שם, עמ' 45).

החברות בין עבד למספר נמשכת "עד שבאו ימים של איבת העמים" (שם, שם), אך גם אחריה נפגשים השניים עוד פעם. בפעם זו, אף על פי שידידותם מופסקת בשל המלחמה, הם מבחינים זה בזה ומקיימים מפגש אחרון: שניהם הולכים באותה דרך, והמספר עוקב אחר עבד ומשיגו למרות הסכנה בשני המקרים ולשני הצדדים (שם). בפגישתם הם אינם משוחחים אך עבד נותן למספר את

תקווה ונוסטלגיה

הדבר היחיד שיש בידו – את מקל הרועים שלו. המחסור הטכני בשפה, גיל הנערים והמיקום הגאוגרפי שבו הם נפגשים – לא במאהל הבדואי ולא ביישוב היהודי אלא בשדה שביניהם – יוצרים אזור ביניים חברתי שבו מתנהל המפגש. אזור "אפור" זה מאפשר להם להתחבר זה לזה בלי להיות כבולים במגבלות החברה, במצב שבו הם מודעים לנורמות היחסים הבין-קבוצתיים בין ערבים ליהודים, אך נוצר להם חלון מיוחד שבו הם יכולים להתעלם מהן. אם כן, הסוף מכיל מעין "עצב מתוק", המאפיין גם חלק משיריו של יונתן (Selavan, 1973).

גם בספרי ילדים שאינם מציגים תמונה אידיאלית של היחסים בין הערבים ליהודים ב"הווה" הסיפורי אפשר למצוא תיאורים חיוביים ונוסטלגיים של התקופה שקדמה למלחמת העצמאות. דוגמה אחת לכך היא בספר **שועלים בחרבות** של הסופר אברהם בן שחר (1968), שעוסק רובו ככולו בלחימה הקשה בעיר העתיקה בירושלים במלחמת העצמאות – סיטואציה שהכיר בן שחר עצמו מקרוב כמי שנלחם בעצמו כנער להגן על הרובע הנצור – בדיוק כמו גיבורי הסיפור (אופק, 1985). בפרק זמן שבו מתרחשת העלילה המרכזית לא מופיע קשר חיובי עם הערבים, ואף על פי כן הקוראים נחשפים בתחילת הסיפור לנוסטלגיה הקשורה לרעות היהודית-ערבית שלפני 1948, כשבזמן הקרבות הקשים, נזכר המספר באופיו של "רחוב היהודים" בירושלים של לפני המלחמה:

ואז מופיע על מסך האפלולית רחוב-היהודים של האתמול: להרף-עין אין אני רץ בו בודד לנפשי, אלא נדחק ונהדף בזרם שוקק של יהודים וערבים ובני-לאומים אחרים; אוזני נחרשות מקולות-להג של שבע שפות [...] (בן שחר, 1968, עמ' 17-18).

לאחר מכן הוא אף מזהיר כי "לא היה טעם לספר להם [לזרים], כי דוקא נעים לחיות עם ערבים בימי שלום" (שם, עמ' 90).

בקטע אחר בספר מוצגת נוסטלגיה מוחשית לאווירת בית הקפה הערבי ולחברות עם הערבים שעבר זמנה:

הנה בית הקהוה, שאליו נמשכו כל ילדי הרבע. נהגנו לשבת על אבני-המרצפת, אל הפתח, ולעקוב בעינים מקסמות אחר בעבועי-המים בנרגילות. אין לך ילד ברבע שלא היה מוכן להקריב אחת מאצבעות-ידי תמורת מציצה אחת מן הנרגילה. הריח הכבד של העראק המהול בקפה, והעקוב אחר מרוצת הקוביות על לוחות השש-בש היו משרים תנומה על עפעפינו. תנומה זו היתה נקטעת מפעם לפעם על-ידי בעיטה מנעלו הממוסמרת של אחמד, השוטר הערבי [...] על אף לשונו הגסה ורגלו המשלחת לבעוט בכל ילד החולף על פניו, תמיד ידענו כלנו, כי טוב-לב האיש ואוהב-יהודים. 'אני אתחתן אך ורק עם בחורה יהודיה', היה נוהג להכריז (שם, עמ' 19-20).

עם זה ההשוואה למציאות רק מחמירה את הדרך שבה מיוצג הקונפליקט הזה, כיוון שמייד לאחר מכן מתאר המספר: "ולכן כה הזדעזעתי, לפני ימים אחדים, כאשר הצצתי מתוך עמדה שלנו וראיתי את אחמד-השוטר יורה לעברנו [...]". אם הפכה המלחמה את עורו של אחמד, הרי שאין גבול לאכזריותה! (שם). השינוי שחל בשוטר אחמד מסמל למעשה את השינוי שחש המספר בכל שכניו הערבים – מיידות וקרבה לפני המלחמה – לעוינות ואכזריות במלחמה עצמה. העובדה שהמלחמה היא זו המתוארת אשמה בשינוי זה (ולא הערבים עצמם), מלמדת על גישה המציגה את המלחמה כדבר הנכפה על הפרטים החברים בקבוצות המצויות בקונפליקט ומשחית אותם, ולא כדבר שהם

עצמם יזמו בשל פגם כלשהו, קבוצתי או אישי, באופיים.

בספר מוצגת הבעת נוסטלגיה לידידות היהודית-ערבית גם מצד הערבים, אך הם מתוארים כמי שמשתמשים באותה רעות ישנה שימוש ציני ואכזרי, כאשר הרמקולים הערביים הקוראים לכניעה צועקים:

הו, אחינו היהודים! הו ידידינו היהודים! הרי אחים בדם ובנפש אנחנו! רק אתמול ישבנו יחדו ליד שלחן אחד ואכלנו מתוך קדרה אחת. רק אתמול באתם להתארח בביתנו ואנחנו באנו לבקר אצלכם. הרי אלהינו אחד הוא, והוא ציונו לחיות בשלום ובאהבה עם שכנינו... (שם, עמ' 63).

המסר המועבר לקוראי קטע זה הוא לכל הפחות אמביוולנטי, כיוון שמצד אחד מוצגת בו מערכת יחסים חיובית בין שתי הקבוצות לפני המלחמה, והיא אף עוסקת במכנה המשותף לשני הצדדים (אלוהינו אחד הוא) ולציווי אלוהי כביכול לחיות בשלום זה עם זה, ומצד אחר נוצר דיסוננס כנגד הלחימה האכזרית המתוארת בזמן התרחשות הסיפור. דיסוננס זה מתחדד כשמובהר לקוראים כי זוהי מניפולציה רגשית שנועדה להערים על הצד היהודי. תגובתו של מישקא, המפקד היהודי, היא "לירות בהם" (שם).

גם בכמה יצירות שיצאו לאחר השנה 1973 אפשר למצוא את הנוסטלגיה ליחסים היהודיים-ערביים שהיו בימים שלפני קום המדינה. ספריו של הסופר עמוס ביבר, למשל, מאופיינים בתיאורים נוסטלגיים העוסקים ביחסים בין יהודים לערבים, צ'רקסיים ודרוזים בימים שלפני קום המדינה.⁴ **בעלילות סיירת רמון** (ביבר, 1974) המספר מתאר את ביקוריו אצל השיחים הבדואים בסביבתו ומספר כי: "אנחנו יושבים סביב המדורה, לוגמים קפה שחור חריף ומעלים זיכרונות מאותם ימים רחוקים, כשנכסיו האמיתיים של גבר היו סוסה אצילית ומשובחת, רובה שאינו מחטיא ופגיון חד, ימים בהם לא היה יקר מידידות נאמנה ואחות רעים" (שם, עמ' 9). המספר אף מתאר בגעגועים כיצד בצעירותו "ישבת לראשונה על מחצלות-קש באהלי קדר והרחתי עשן מדורה מוסקת בגללי בקר, מאזין בצמאון לספוריהם של השבטים הבידואים" (שם, עמ' 12). לאחר מכן, בעת שהרהר על הימים הטובים שבילה בדמשק בעבר, המספר-הגיבור תוהה: "מתי ישוב השלום וישרור בינינו, ונוכל לנסוע בחפשיות לדמשק, לטייל ולנפוש בה, כפי שהיינו עושים אז, בימים הרחוקים ההם? הלא מנסינו יודע אני עד כמה יכולים להיות יפים ומועילים יחסי שכנות טובה" (שם, עמ' 91). בספרו **סופה דוהרת שוב**, ביבר (1984) מספר על ימי מאורעות תרצ"ו-תרצ"ט ועל הנוטרים שמטרתם להשיב מלחמה על התקפות הכנופיות הערביות. על אף שרובו ככולו של הסיפור עוסק בעוינות הערבית-יהודית, הוא מספר בנוסטלגיה על הידידות עם התושבים הערבים בעידן שלפני מלחמת העצמאות: "בין ההרים היה רוכב עמה [עם סוסתו סופה – יט"ס] אל המעיין [...] או מטייל לביקור של ידידות בביתו של מוכתר הכפר הערבי הקרוב" (שם, עמ' 52).

אם כן, ביבר מציג בספריו שני מסרים: הראשון הוא מסר נאיבי יותר, המציג את היופי שבשלום

4. ביבר שנולד לפני קום המדינה בקיבוץ מחניים וגדל בילדותו בגליל העליון, הודה בראיון עימו כי אף שהתעניין בדרוזים ובמרד הדרוזי בצרפתים (שהקביל למאבק היהודי לפני קום המדינה), הוא לא הכיר את הדרוזים היכרות אישית, וטען שדמויותיהם ומעשיהם, כפי שהם מופיעים בספריו, מבוססים בעיקר על דמיונו (חינוכית תרבות, 2012).

ובחיים ההרמוניים עם הערבים והשאיפה לחזרה אליו; אך המסר המתלווה אליו הוא הצגתם של היהודים כחפצי שלום ושל הערבים – חברי קבוצת החוץ – כאיום עליהם, בתור יוזמי הקונפליקט וכמי שכופים את הימשכות הקונפליקט על היהודים. באופן זה ביבר יוצר לגיטימציה למלחמה בערבים ואף לכיבוש מרכזי אוכלוסייה ערביים, מתוך תפיסה שלפיה מדובר בהגנה עצמית בלבד וברצון להגיע לשלום באמצעות המלחמה. נוסף על כך, כפי שיוצג בהמשך, לגיטימציה אחרת נוצרת כאשר כיבוש השטחים מתואר ביצירות כדבר שיקרב בין היהודים לערבים וישיב על כנה את אותה ידידות ישנה.

ב. החברות היהודית-ערבית מתחדשת

כמה סיפורים מציגים חזרה לידידות היהודית-ערבית ולדו-הקיום החיובי ששרר לפני המלחמה ב-1948, כאלה שסוף כל סוף התאפשרו לאחר מלחמת ששת הימים. ביצירות אלו מוצג תהליך של התקרבות מחדש, שהתאפשר, לפי המוצג בסיפורים אלה, בזכות כיבוש השטחים במלחמה ואיחוד מחדש לא רק של העיר ירושלים, אלא גם של תושביה היהודים והערביים (ועל דרך ההרחבה, של תושביה של ארץ ישראל כולה ששטחיה כעת "אוחדו").

תהליך זה בולט ביותר בסיפור "העז הלבנה" (בן-שואל, 1973) שמתאר חברות יהודית-ערבית עד 1948, ורק לאחר מלחמת ששת הימים מתאפשרת חזרה לאותה חברות. הסיפור נחלק לשלושה חלקים כרונולוגיים: חלקו הראשון והנרחב המתרחש לפני 1948, מתאר את יחסי החברות שנרקמו בין קבוצת הנערים היהודים לנער הערבי, עבדול חאמיד (בשנה שנולד וגדל בן-שואל עצמו בעיר); החלק השני המתרחש בשנים 1948-1967 ומתאר את המלחמה שבה נותק הקשר בין עבדול חאמיד לשאר הנערים; החלק השלישי והקצר ביותר המתרחש לאחר 1967, עוסק במפגש החוזר בין הנערים שבגרו מאז והם כבר בעלי משפחות וילדים משלהם, והם זוכים להיפגש ולשחזר את חברותם. בחלק שלישי זה חוזר השקט לירושלים של "העז הלבנה" ושבים השלווה ודו-הקיום גם לשכונה הישנה בירושלים, שהתחולל בה חלקו הראשון של הסיפור. בחלק זה אנו שומעים על ילדה קטנה ששרה את השיר "בת הרב ואימה", ומתברר כי מי ששרה אותו היא בתו של עבדול חאמיד (שם, עמ' 44-46).

לאורך היצירה כולה מופיע דיאלוג אינטרטקסואלי עם שיר זה, שעבדול חאמיד שב ומבקש שישירו לו אותו כבר בהיותו נער לפני המלחמה. שיר זה של טשרניחובסקי מתאר דו-שיח בין נערה המתאהבת באביר גוי לאימה הרבנית של הנערה, המזהירה אותה מפני האביר בטענה שבסוף יצפה בה בעודה נשרפת בחיים בלי להצילה – נבואה המתגשמת בסוף השיר. נוכחותו התדירה של השיר בסיפור זה מרמזת על הסכנה הפוטנציאלית הטמונה בהתקרבות ל"אביר הזר" – שהמקביל לו בסיפור הוא עבדול חאמיד. העובדה שאחת האימהות היא זו ששרה אותו בפעם הראשונה, מדגישה את הקשר בין השיר לנקודת המבט ההורית המוצגת בסיפור, החוששת מהקשר עם דמות ה"זר". על אף רמיזה זו, עבדול חאמיד מוכיח את עצמו כחבר נאמן ומוצג כמי שאינו בוגד בחבריו היהודים גם כשהדבר אינו קל. הבחירה לשים את השיר בפיה של בתו, דמות נשית, ילדית ולא מאיימת, מרככת ומבטלת את משמעותו השלילית של השיר ומדגימה כי על אף שעבדול חאמיד הוא "אביר זר" – פניו לשלום. עם תום מלחמת ששת הימים, השיר הופך לגורם מאחד בין הצדדים ולא לסמל להפרדה ביניהם או לחשש מכוונות של הצד האחר.

לאחר ששרה הילדה את השיר, מופיע עבדול חאמיד ובידו עז לבנה שהוא נותן לגברת קבאסו (שם, עמ' 44-45). בחלקו הראשון והעיקרי של הסיפור, העז הלבנה של גברת קבאסו בורחת אל הכפר הערבי שנרכשה ממנו, ושם עבדול חאמיד מנסה להשיבה לבעליה היהודיים ובו בזמן נאבק בבעליה הקודמים, תושבי הכפר הערבי. כאשר גברת קבאסו שואלת מה תעשה בעז, עבדול חאמיד משיב כי הוא ייקח אותה אליו ויבואו בניהם ובנותיהם של חבריו היהודים לראות אותה ולשחק עימה: "הדרך פתוחה [...] בואו אל ביתי", עבדול אומר להם (שם, עמ' 46). באחרית הדבר מסופר כי כך היה, וכי הילדים שיחקו לא רק עם העז, אלא גם זה עם זה (שם). החזרת העז, אם כן, היא רק דוגמה אחרת לניסיון לאחות את הפצע שנפער, לפצות על המעשה שקרה לפני כל אותן השנים ולהשיב את המצב לקדמותו – כפי שהיה לפני 1948. העז המסמלת בסיפור את ירושלים, תממש כעת את המשך דו-הקיום והחברות בין העמים, וזאת לעומת מה שהיה קודם – מקור לקונפליקט ולבעיות. הסיפור מראה כי כעת, עם תום הקרבות, הדרך פתוחה לידידות שהייתה אפשרית לפני קום המדינה, אך הייתה בלתי אפשרית לפני 1967. הילדים שהיו בעבר ה"גדיים", הם כעת הורים בעצמם, ולמען הגדיים שלהם הם בוחרים בשלום ובחברות – ולא במלחמה. המספר מבהיר זאת במשפט המסיים את הסיפור, שבו הוא מצהיר כי מסיפור זה ילמדו ילדיהם (היהודים והערבים) של החברים כי "רב כחה של ידידות מכח הפגעים, כי רב כוחה של האהבה מצל כל התלאות" (שם, עמ' 47).

היכולת לחזור לחברות הערבית-יהודית שהתקיימה לפני 1948 עם איחוד ירושלים ב-1967 באה לידי ביטוי גם בספר **אריות בירושלים** (1973) שכתב שמואל הופרט. בספר זה מסופר על יוסי, ילד המתגורר בירושלים שהוא נצר למשפחה טורקית ותיקה בארץ ישראל. בימים שלאחר תום מלחמת ששת הימים, סבו של יוסי, ר' אברהם, מעניק לו חידה לכבוד בר המצווה, המובילה אותו למצוא שני "אריות" שאבדו בעבר. יוסי וחברו שמואל מחליטים לפענח את החידה, ומתברר כי מדובר בכורסה שעליה מפוסלים שני אריות, ושעברה במשפחתו של יוסי וסבו שנים רבות ו"שמרה על המשפחה". לכורסה שהציל חברו הערבי של ר' אברהם, החאג' מחמוד סוחי, הייתה בת זוג זהה שנבזזה במלחמה. עם כיבוש-איחוד העיר היא נמצאה אצל הסוחר הערבי, סאלח. הכורסה נגנבת מסאלח, אך בעזרת המשטרה ורועה הכפר המסייע לה, היא שבה לבעליה החוקיים ושני החלקים מתאחדים, לראשונה מאז 1948 (שם, עמ' 104-105).

אף על פי שהסיפור מתחיל בתיאור העוינות היהודית-ערבית ומציג את הסיבה להתרחקות ולאיבה בין הצדדים, הטון משתנה עם הצגת העלילה המרכזית והופך לאופטימי. החברות בין ר' אברהם לחברו הוותיק, חאג' מחמוד סוחי, מתחדשת במפגש מרגש בין השניים המתאפשר עם תום המלחמה ואיחוד ירושלים. חאג' מחמוד סוחי מתבייש לעמוד לפני ר' אברהם בשל הרס בתי הכנסת וביתו של אברהם במהלך פרק זמן זה (שם, עמ' 22-23), וכשהאחרון מגלה שמחמוד הציל כמה מחפצי ביתו, בהם הכורסה, הוא מתרגש ומצליח רק לומר לו "מחמוד, אחי..." (שם, עמ' 24). באופן זה הסיפור מראה כי לאחר מלחמת ששת הימים לא רק שהייתה אפשרות לחזור לחברויות שהיו לפני קום המדינה, אלא אף נוצר סוג של פיוס כלפי החוויות השליליות שהתרחשו עד כה. לאחר פגישה זו מסופר לנו כי השניים חידשו את חברותם, שוטטו ברחובות ירושלים החדשה, ישבו בבתי הקפה בעיר העתיקה ושוחחו על קורותיהם בימי נעוריהם ועל נסיעותיהם המשותפות לדמשק ולבירות לפני המלחמה (שם, עמ' 25). אם כן, המחבר המובלע מראה לקוראים כי איחוד הכורסות מקביל לא רק ל"איחוד" העיר לאחר כיבוש צידה המזרחי בידי הצד הישראלי, אלא גם לאיחוד בין שני החברים

– היהודי והערבי – ועל דרך ההרחבה בין שני העמים שהתגוררו בשני צדדיה והופרדו במלחמה. חברות הנקטעת במלחמת השחרור ושבה ומלבלבת לאחר כיבוש השטחים בגדה המערבית ב-1967 מופיעה גם בספר **הכלב נו-נו-נו יוצא למלחמה** שכתבה דבורה עומר (1968). כשאבי המשפחה וכלבו חוזרים מהמלחמה (עם תום מלחמת ששת הימים), המשפחה מקבלת מכתב מחבר הילדות הישן של האב – מחמוד – שהיה שכנו של האב בחיפה וחברו "בלב ובנפש" עד למלחמת השחרור. אף על פי ששניהם לא רצו במלחמה, כל אחד מהם התגייס לעזרת עמו והקשר נותק (שם, עמ' 96). האב מספר כי עם כיבוש חיפה ברחא משפחתו של מחמוד, וכי שנים לאחר מכן נפגשו השניים בפריז והסכימו כי מי שהצד "שלו" ינצח, יוזמן להתארח אצל האחר – אצל מחמוד ביריחו או אצל אבי המשפחה החי בישראל. לפיכך המכתב שנשלח לאב כעת הוא למעשה הזמנה לביקור בגדה אצל מחמוד, עקב כיבושה בידי הצד הישראלי (שם, עמ' 96-99). כשהם מגיעים לביתו של מחמוד ביריחו, הילדים משחקים יחד, ערבים ויהודים, ומתחברים במהירות כ"קבוצה מלוכדת" (שם, עמ' 110), על אף שתי השפות השונות זו מזו ועל אף המלחמה שרק הסתיימה זה עתה. לצד הידידות החדשה שנוצרת בין הילדים, גם המבוגרים – המספרת ובעלה, מחמוד ואשתו – מדברים ביניהם ומחדשים את החברות הישנה כאשר מחמוד ואשתו מארחים אותם, ובסיום הסיפור אף נותנים לשניים במתנה שטיח קטן המיועד לכלב נו-נו-נו.

ידידות בין ערבים ליהודים המתאפשרת לאחר מלחמת ששת הימים מתוארת גם בכמה מן הסיפורים שבספר **מגדלים בירושלים** (אבידר-טשרנוביץ, 1968). בספר זה המספרת מציגה עצמה כמצטטת כמה ילדים תושבי ירושלים המספרים על חוויותיהם ממלחמת ששת הימים.⁵ כל פרק מוקדש לסיפור אחר שמספר ילד אחר, ובכמה מהם מתוארת המלחמה בין הצד הישראלי לצד הערבי ובאחרים מתואר השינוי החיובי שהתאפשר ביחסים בין יהודים לערבים בעיר עם תום המלחמה. בפרק השמיני מסופר על אברהם וג'ורג' – נער יהודי (אברהם) שהגיע בטעות לצד הלא נכון של הגבול ליד בית לחם, וניצל בזכות נער ערבי (ג'ורג'), שטיפל בו וסייע לו להימלט מעיניהם של החיילים הערבים בזמן המלחמה. מסופר כי עם תום המלחמה, עקב "שחרור" בית לחם, השניים נפגשים לעיתים קרובות בשני צדדיה של ירושלים (שם, עמ' 95). בסוף הספר, ג'ורג' אף משתתף בתפילה לשלום של שאר הילדים בכותל המערבי, רגע מלא פתוס שבסופו, בתום התפילה, מופיעה יונה המתעופפת ליד הכותל (שם, עמ' 148-150). אם כן, גם כאן סיום המלחמה ב-1967 וכיבוש-איחוד השטחים ה"חדשים" מוצגים כאלה שמאפשרים לערבים וליהודים לקיים את החברות הטבעית (ה"אורגנית") שלא התאפשרה עד תום מלחמת ששת הימים.

נימה אמביוולנטית יותר באשר להשפעה של מלחמת ששת הימים על היחסים בין יהודים לערבים מוצגת בסיפור "ידידי גבול", המופיע בקובץ הסיפורים **רותי שמוטי** (קרן-פרידלנדר, 1970, עמ' 143-145). סיפור זה מספר על עדנה, ילדה המתגוררת בסמוך לגבול החוצה את ירושלים לפני מלחמת ששת הימים. ללא אף מילה הנאמרת ביניהם, עדנה וסעיד, נער ערבי עני המתגורר בצידה האחר של הגדר, מתיידדים זה עם זה, ומתעקשים לקיים את ידידותם למרות הקושי והסכנה שבדבר. לאחר המלחמה, כשעדנה שומעת שישראלים כבשו את ירושלים, מחשבתה הראשונה היא שכעת

5. אבידר-טשרנוביץ התגוררה בירושלים לזמן קצר בילדותה, בשנות העשרים של המאה הקודמת, ובשנות החמישים חזרה לגור בעיר עם בעלה וילדיה (Zuta, 2009).

תוכל לדבר עם סעיד בלא פחד, אך לצערה הרב היא מגלה כי הוא ברח עם משפחתו לעמאן (שם, עמ' 145). עזיבתו של סעיד והחברות שלא מומשה משמען אמירה אופטימית פחות, שלפיה שחרור העיר בא על חשבון הידידות ודו-הקיום, והמלחמה וכיבוש השטחים לא באמת "פתרו" את הבעיות בין העמים, ואולי אף החמירו אותן. העמדה המובלעת המשתמעת מסיפור זה עולה בקנה אחד עם הגישה הקואופרטיבית – cooperative approach (Bar-Tal & Halperin, 2011) – לפתרון סכסוך בין-קבוצתי, שלפיה כפייה חד-צדדית של כל פתרון, אפילו שלום, היא פתרון זמני לכל היותר, שכן כל פתרון שאינו הדדי יוביל בסופו של דבר להצתה מחודשת של הסכסוך.

בספרים אחרים שיצאו לאחר 1973 ומתארים את פרק הזמן הסמוך לתום מלחמת ששת הימים, אפשר דווקא לראות את מוטיב החברות המתאפשרת (או שבה וניצתת) בין היהודים לערבים לאחר 1967. לדוגמה בספר **מי זה רץ בסמטאות** (ורדי, 1974) אבי המשפחה מחדש את הקשר עם חבר ילדותו מימי המנדט, מחמוד עלי (שם, עמ' 39), ובמהלך הסיפור המשפחות מסייעות זו לזו ומוכיחות נאמנות וחברות אמת. דוגמה לאזכור אחר, גם אם קצר, לחידוש החברות היהודית-ערבית לאחר 1967 מופיעה בספר **יואב מחפש את השלום** (רון-פדר, 1978). במהלך הספר, מחמוד הערבי מספר לילדים כי סבו היה בעל חנות גדולה לפני מלחמת השחרור, ונהגו לקנות בה יהודים רבים והוא נאלץ לסגור אותה במלחמה. לאחר מלחמת ששת הימים, עם איחוד העיר, הוא נפגש עם כמה ממכריו (היהודים) הישנים שלא שכחו אותו (שם, עמ' 59).

לא רק חברויות חדשות-ישנות מתאפשרות בין יהודים לערבים לאחר 1967, אלא אפילו קשרים רומנטיים. הספר **זוהר וזכיה** (דשא, 1970) מתאר סיפור אהבה יהודי-ערבי המופסק בשל המלחמה ב-1948 אך שב ומתממש ב"גלגול אחר", עם תום מלחמת ששת הימים. ספר זה מגולל את סיפורם של זוהר וזכיה – נער יהודי ונערה בדואית – המתאהבים זה בזה בימים שלפני קום המדינה. האילוצים החברתיים, המלחמה הממשמשת ובאה ולבסוף סירובו של האב להתיר לביתו להינשא ליהודי, מפרידים ביניהם והם לבסוף מוותרים על אהבתם ומוצאים בני זוג אחרים. עם זאת אהבתם מתגלגלת ומתחדשת עם תום מלחמת ששת הימים באמצעות התאהבותם של בנו של זוהר (יאיר) ובתה של זכיה (נעימה); אלה דומים להוריהם לא רק ברגשותיהם, אלא גם במראה החיצוני שלהם ובאופיים. הפעם ההורים אינם מפרידים בין בני הזוג ובסיום הספר נראה כי סיפור אהבתם הולך ומתממש.

לאחר שהוא לוקח את נעימה ואת אחיה בשבי במהלך מלחמת ששת הימים, יאיר, בנו של זוהר, מתוודה בפני אביו כי הוא הולך ומתאהב בבתה של זכיה "למרות שהיא בת אויבנו ואפשר שאחיה או אביה השתתפו במלחמה וירו בנו" (שם, עמ' 36). המספר אף מראה כי אהבה זו אינה חד-צדדית וכי נעימה חשה בדומה כלפי יאיר (שם, עמ' 37). רעיון החזרה (ואולי גם התיקון) מודגש אף יותר בתיאור הדמיון המחולט בין נעימה לאימה ובין יאיר לבין אביו (שם, עמ' 38-40). במפגש בכפר הבדואי, חושב זוהר על כך ש"אותה הפרשה חוזרת ונשנית. מי יודע איך יסתיים העניין הפעם..." (שם, עמ' 41). כאשר זכיה מגיעה לביקור בכפרו של זוהר לאחר המלחמה, מזכיר זוהר לזכיה כשהם מטיילים לגבעת התפילה הסמוכה, את פגישתם הראשונה שם ולאחר מכן אומר לה: "אולם הדברים חוזרים על עצמם [...]" – כשהוא מתכוון לקשר החדש שנוצר בין יאיר לנעימה (שם, עמ' 45).

תוצאותיה של מלחמת ששת הימים מקרבות בין שני העמים וגורמות שהם יחיו יחד במדינה אחת. לאחר סיום המלחמה, כאשר יאיר מספר שברצונו להביא את זכיה, נעימה והשייך לכפרם כפי שהבטיח להם, אומר לו זוהר כי יעשו זאת בקרוב, שכן "הרי עתה נמצאים אנו במדינה אחת, תחת

אותה ממשלה" (שם, עמ' 43). בסיום הסיפור ישנה תפיסה מעורפלת אך אופטימית באשר ליחסים בין העמים. לא מסופר מה עולה בגורל אהבתם של נעימה ויאיר, אך הסיפור נסגר באמירתו של יאיר לאביו כי "יהיה אשר יהיה, אמצא מוצא מן הסבך. אחת אני יודע: יום יגיע ולא תהיינה בכלל בעיות כאלו. האהבה שבלב היא שתחרוץ גורלם של אנשים צעירים" (שם, עמ' 46).

ג. ירושלים ואיחודה כמשל לסכסוך

ירושלים מקבלת חיים משלה והופכת למיקרוקוסמוס של דו-הקיום היהודי-ערבי ברוב הספרים שיצאו לאחר 1967 ומקצתם מוצגים במאמר זה. ירושלים, הבירה ההיסטורית, שנחצתה בשל המלחמה ב-1948 ו"אוחדה" עם כיבוש חלקה המזרחי בידי צה"ל ב-1967, מתוארת לעיתים קרובות בסיפורים אלה לא רק כחלק חשוב ממולדת אהובה או כטריטוריה שחושקים בה שני הצדדים, אלא גם ככור היתוך וכמקום שבו מתאפשר המגע הישיר ביותר בין שתי הקבוצות. כך היא מוצגת כסלע המחלוקת ביניהן מצד אחד, וכבית משותף להן מצד אחר. מגמה זו בולטת במיוחד ביצירות המופיעות עד פרוץ מלחמת יום הכיפורים, שבה עברה תפיסת הקונפליקט בישראל שינוי ניכר והפכה לפסימית יותר, תפיסה שבאה לידי ביטוי גם בספרות הילדים בפרק זמן זה (טף-סקר, 2010).

הסיפור "העז הלבנה" (בן-שואל, 1973) מתרחש כולו בירושלים, כאשר התפאורה – העיר עצמה – עוברת לעיתים למרכז הבמה. בחלק השני של הסיפור, המתחיל עם פרוץ הלחימה ב-1948, ירושלים מתוארת עיר חצויה שגבול עובר בה (שם, עמ' 40) – תיאור המדגיש לא רק את ההפרדה הגאוגרפית של העיר, אלא מסמל גם את ההפרדה הכפויה והלא טבעית בין המספר היהודי וחבריו ובין חברים הערבי, עבדול חאמיד. תיאור זה מציג את ההפרדה הפתאומית שהתרחשה במציאות ונכפתה על תושבי העיר הערבים והיהודים, שעד כה חיו זה לצד זה וקיימו קשרים (עסקיים, חברתיים וכדומה) זה עם זה עד פרוץ המלחמה. המספר מהלל את יופייה של ירושלים ומתאר את האהבה העמוקה שהוא חש כלפיה כשהוא עובר בסמטאותיה. הוא כותב כי עליו לשיר הלל לירושלים שהוא אוהב "אולי המנון ואולי שיר קרב אולי שיר אבנים ואולי שיר רקפות ואולי שיר זיתים" (שם, עמ' 41). בציטוט זה היחס אל העיר מופיע בשתי דרכים: כנוסטלגית, יפה ונחשקת מצד אחד, וכזו שיש להגן עליה ושנאנשים הורגים ומתים למענה מצד אחר. אזכור הרקפות אינו אקראי והוא מתקשר לתיאור אחר שבו, לפני המלחמה, המספר נהג לקטוף רקפות עם עבדול חאמיד בין סלעי ירושלים (שם, עמ' 37). תיאור זה מדגיש כי העיר שייכת לשני החברים (ובהרחבה – הן ליהודים והן לערבים) שרואים בה את ביתם. בתיאורים אלה יש רה-קטגוריזציה של הדמויות, כלומר קטלוג קבוצת הפנים וקבוצת החוץ לאותה קבוצת פנים או לקטגוריית-על. בכך היצירה יוצרת זהות קבוצתית אחרת המאחדת יהודים וערבים כתושבי ירושלים; זהות המופיעה לצד הזהות הקבוצתית המפרידה בין הצדדים.

הסיפור אף מציג מטפורה של ירושלים כאהובה רומנטית, כשהוא מתאר אותה כ"יפה ולבנה תמיד, כמו כלה לפני חופתה" (שם, עמ' 41). התיאור של ירושלים כ"לבנה" מזכיר את העז הלבנה, שאף מכונה בסיפור "לבנין הכרוב" (שם, עמ' 15) כדי להדגיש את צבעה. עז זו לא רק מעניקה לסיפור את שמו, אלא רוב העלילה עוסקת הן במישור הדרמטי והן במישור הסמלי. בהקבלה בין השתיים, הרי שהעז הלבנה, שעל בעלותה נוצרת מחלוקת בין היהודים לערבים בסיפור זה, היא למעשה משל לירושלים, שגם בין שני "בעליה" מתגלעת מחלוקת למי היא באמת שייכת. את מגמה זו מחזקים

שני אלמנטים אחרים: הראשון הוא החברות והשותפות סביב העז הלבנה בסוף הסיפור – כפי שגם ירושלים חזרה ושימשה בית לשני הצדדים לאחר המלחמות; והשני הוא ההקבלה בין העז הלבנה הדואגת לגדי שלה וקשורה אליו (ושלמענו ברחא אל בעליה המקוריים בכפר ליפתא) – לירושלים כאם האוהבת את שני בניה, היהודי והערבי. את טענה אחרונה זו מחזקת הצהרתו של המספר כי במהלך שנות הלחימה "הילדים שהיו גדיים – נעשו בחורים מגודלי זקן וגלוחים" (שם, עמ' 41).

בהקבלה בין הגדיים לילדים גיבורי הסיפור, חששותיהם של ההורים והמבוגרים (היהודים) באשר לחברותם של הילדים עם עבדול חאמיד נובעים אולי לא רק מדעות קדומות, אלא בעיקר מרצון טבעי להגן על "גדייהם" מסכנה – המשתקף ברצונה של העז הממשית בסיפור, שכל רצונה לדאוג לגדי שלה. החברות המתממשת בין משפחתו של עבדול חאמיד למשפחותיהם של חבריו היהודים בסוף הסיפור מבשרת על סוג אחר של הורות, שבה ההורים דואגים לילדיהם דווקא באמצעות הבחירה לחיות עם שכניהם הערבים בידידות. בהרחבה, המסר בסיפור הוא שישנן שתי דרכים שבהן אפשר לבחור כדי להימנע מהסכנה הטמונה בסכסוך: האחת היא לפחד ולהילחם בצד האחר, ואילו השנייה (העדיפה) היא להתקרב אליו ולחיות לצידו בשלום. ירושלים המתוארת הרוסה לאחר מלחמת ששת הימים אך גם משתקמת לאיטה על תושביה היהודים והערבים, משמשת לא רק את התפאורה, אלא גם במידה רבה את הסיבה הן לקרע והן לדו-הקיום בין החברים, ועל דרך ההרחבה – בין שני העמים.

חברות מתחדשת בין יהודים לערבים, לצד ההתרגשות והשמחה שאפפו את החברה הישראלית לאחר איחוד ירושלים, מתוארת גם בספר **הכלב נו-נו-נו יוצא למלחמה** (עומר, 1968), שבו המשפחה נוסעת לטייל ב"ירושלים השלמה" (שם, עמ' 60) זמן קצר לאחר איחוד העיר.⁶ כחלק מהטיול מסופרת ההתרגשות שמחולל המעבר בשני חלקי העיר, ודני אף מספר לכלבו איך "הייתה כאן מלחמה ושחררנו את ירושלים והיא כולה שלנו עכשיו" (שם, עמ' 64). ירושלים מתוארת כעולם אחר, שבו נוסעים בערבוביה יהודים, ערבים-ישראלים וירדנים, ואף מתואר בבדיחות כיצד הרוכלים צועקים בערבית על נו-נו-נו המרחרח את סחורתם (שם, עמ' 65, 66, 68). התחברותו המיידית של נו-נו-נו עם כלב ערבי בן העיר העתיקה מדגישה מבחינה מטונימית את כוחה של ירושלים המאוחדת באיחוד שני העמים, כאשר מסופר לנו שאף על פי שהכלב הערבי נבח בערבית (בעוד שנו-נו-נו נובח "הב-הב-הב", הכלב הערבי נובח "אהו-אהו-אהו"), הבינו הכלבים זה את זה היטב – "למרות שתי השפות" (שם, עמ' 68). עקב חברות זו, מעיר אבי המשפחה כי "רעות של ממש והבנה שוררת בין תושבי שני חלקי העיר. אפילו בין הכלבים שלנו ושלם" (שם).⁷ הצהרות על שלום המתאפשר

6. מתואר אף כי רבים אחרים עושים זאת באותה עת – עד כדי כך שהכבישים עמוסים גם בשעות הבוקר המוקדמות (שם).

7. מצב זה, שבו שני הצדדים מתחברים למרות השפות השונות זו מזו שהם דוברים, מופיע גם בסיפורים אחרים, כגון "עבד – נער הרועים" (יונתן, 1971); "ידידי גבול" (קרן-פרידלנדר, 1970); ו**בעקבות נימר** (גולן, 1982). גם בסיפורים אלה חברות הילדים אינה נפגעת ואף מוצגת חזקה ו"טבעית" יותר למרות הפער הלשוני בין הצדדים. אם כן, פער השפה היה יכול לסמל תקשורת בין-קבוצתית לקויה (ומכאן קונפליקט) ומאפיין קבוצתי ברור המפריד בין שני הצדדים. עם זה רוב הסיפורים מתעלמים ממנו, רואים בו דבר חסר משמעות או אתגר שמתגברים עליו בקלות. המסר המובלע המועבר הוא כי אף על פי שסממן חיצוני זה כביכול מונע דו-קיום, הטבע האנושי והרצון להתקרב לאחר הם אלה המכריעים את הכף. העובדה שדווקא ילדים הם אלה המתגברים בקלות על פערי הלשון מעיד אולי

עקב איחוד ירושלים מתוארות גם בהמשך הביקור בעיר. האב אומר על ירושלים כי "היא שוב אינה עיר אויבת [...] זו עכשיו ירושלים השלמה, ירושלים של שלום ושל רעות" (עומר, 1968, עמ' 75), ולאחר מכן הילדה נורית מוסיפה כי "אומרים שעלינו להיות ביחסים טובים עם כל תושבי העיר העתיקה, הם כבר לא אויבים שלנו יותר, נכון?" וההורים מאשרים את דבריה (שם, עמ' 79).

אם כן, בספר זה ירושלים שלאחר המלחמה מוצגת מעין חלום אוטופי של דו-קיום ושל שלום, שבו לא רק בני אדם אלא גם בעלי חיים משני צידי המתרס מתנהלים זה לצד זה בשלווה ובהרמוניה, כמי ש(שוב) שייכים לאותה קבוצה: תושבי ירושלים. הדגשת היחס כלפי העיר כ"ירושלים השלמה", כ"כולה שלנו" וכ"משוחררת" אינה סותרת ביצירה זו, כמו בכמה אחרות, את המסרים האוטופיים והנאורים המקבלים את החיים לצד הערבים לא רק כמצאות שעומדת יסודית, אלא אפילו כהגשמה של חזון חברתי וכמצב אידיאלי שהושג בעזרת כיבוש העיר ואיחודה. תחושות וחוויות שליליות שאולי קיימות בקרב האוכלוסייה הנכבשת כלפי הנושא אינן מוזכרות. כך פעולותיה של קבוצת הפנים היהודית במלחמה ולאחריה מקבלות לגיטימציה כמוצדקות וכמועילות לא רק לקבוצת הפנים, אלא גם לקבוצת החוץ.

תחושות ההקלה והשמחה שבאות עקב "שחרור" ירושלים מתוארות גם בספר **מגדלים בירושלים** (אבידור-טשרנוביץ, 1968). בסיפור המסגרת המופיע בהתחלה מסופר על גידי, ילד שחי כל חייו בירושלים ונהנה מהמצב החדש שנוצר ובו הוא יכול להיכנס לעיר העתיקה ולצאת ממנה בקלות בימים שבהם "שחררה ירושלים מידי האויב" (שם, עמ' 9). לפני כן מודגשים הגבולות וההפרדות בין חלקי העיר בעבר – חומות גבוהות, קירות מגן ושלטים הזועקים "עצור! גבול לפניך!" (שם, עמ' 9). גידי אף טוען כי בירושלים לא היה ברור היכן העורף והיכן החזית, בעיקר כיוון שלירושלים יש גבול בכל מקום, והוא אף היה יכול לראות את האויב ממרפסתו בעזרת משקפת (שם, עמ' 22). תיאור זה מזכיר את סיפור "העז הלבנה", שבו המספר מתאר כיצד בזמן המלחמה נהג לצפות בכפרו של עבדול חמיד ולחפש את דמותו במשקפת. שני הקטעים מדגישים את הקרבה והריחוק הסימולטניים שנוצרו בין הערבים ליהודים בזמן הלחימה בירושלים, והצפייה מרחוק מסמלת את הרצון להיות קרוב יותר (ואף להגיע לצד האחר ממש) ולגשר על המרחק המלאכותי שנוצר באמצעות גדרות גבול, חומות וחיללים.

הקרבה הערבית-יהודית המתאפשרת בין תושבי ירושלים הערבים והיהודים מתוארת כאמור גם בפרק הרביעי בספר, שבו ניר פוגש ילד ערבי שאיבד את דרכו ומשיב אותו למשפחתו, והיא מרעיפה על ניר ממתקים ומתנות. בין המתנות נמצא ספר חשוב שמצא אבי המשפחה סמוך לכותל המערבי, והוא חיכה ליום שבו יהיה שלום בין היהודים לערבים כדי למסור את הספר לבית כנסת יהודי. מצב זה מציג לנו את ירושלים בימים שאחרי המלחמה מנקודת ראות חיובית, ומדגיש כיצד תוצאות המלחמה ו"שחרור" ירושלים תרמו לשיפור היחסים בין הערבים ליהודים במידה ניכרת ואפשרו לאזרחים משני צידי העיר להתחבר ולסייע זה לזה. במקרה זה אפשר אף לומר כי האיחוד והשלום שהביא האיחוד (לפחות כביכול), מוכיחים את עצמם כחיוביים אף יותר לצד הערבי שבסיפור כי זכה לאיחוד משפחות בזכות רצונו הטוב של נער יהודי.

גם על מסר שלפיו הדור הצעיר מתגבר מהר יותר גם על פערם בין-קבוצתיים אחרים (למשל פערם תרבותיים או משקעים היסטוריים), לצד האפשרות שיש משהו טבעי, טרום-תרבותי, המעודד את הילדים להתקרב זה לזה ומכאן אפשר להסיק כי דו-קיום ושלום מוצגים ביצירות אלה כאינהרנטיים לטבע האנושי.

ההשפעה החיובית הפוטנציאלית של איחוד העיר על הצד הערבי מוצגת גם בפרק השישי, שבו מסופר כי הילדים רואים משפחה ערבית שבאה לקראתם, "סקרנים לראות את העיר החדשה" (עמ' 74). הילדים היהודים מגיבים על כך באומרים: "שיביטו להם לבראות! שיראו איך אנחנו חיים ונראה אנחנו איך הם חיים. שכנים אנו, אז יכולים לחיות בשלום – נכון?" (שם, עמ' 75). גם סיפורו של ג'ורג' מבית לחם (שם, עמ' 88-96), שהתחבר לילד אברהם וסייע לו בזמן המלחמה, מציג כאמור את היתרונות שבכיבוש-איחוד העיר לשני העמים, כאשר מתואר כי לאחר האיחוד יכלו הילדים להיפגש באין מפריע בשני צידיה של העיר (שם, עמ' 95).

בספר **אריות בירושלים** (הופרט, 1973), איחוד העיר מאפשר לר' אברהם ולנכדו יוסי למצוא את זוג הכורסות שמפוסלים עליהן אריות, כורסות שנבזזו מביתה שבירושלים לאחר פרוץ הלחימה ב-1948. הכורסות מתוארות כ"אריות", מה שבדו"א אינו צירוף מקרים כאשר מדובר בסמל העיר ירושלים שבה הסיפור מתרחש. העובדה שהספר כולו עוסק באיחוד שני האריות, כמו בבחירתו של המחבר "להטמין" אותם דווקא בביתו של חבר ערבי ובחנותו של סוחר ערבי (שניהם בירושלים), מדגישה את ההשוואה בין האריות לשני חלקיה של העיר הנכבשים ומאוחדים בדיוק בעת זו. יתר על כן, בסיפור שני החלקים שייכים במקור לצד היהודי ועוברים במלחמה (זמנית) לידי הצד הערבי. בסוף הסיפור שני החצאים עוברים לרשותו של הצד היהודי, הן ברמה הממשית (הכורסות) והן ברמה המטפורית של כיבוש שני חלקי העיר ואיחודם במציאות הישראלית. אם כן, גם ברמה הסמלית המסר הוא שירושלים כולה השתייכה מאז ומתמיד לצד היהודי, ורק עברה זמנית לידי הערבים בימים שבין מלחמת העצמאות למלחמת ששת הימים. איחודם של החברים הוותיקים, חאג' מחמוד סוחי ורבי אברהם, מראה כי בסיפור אין רק איחוד של רהיטים או של עיר אלא גם איחוד של אנשים. העובדה שחאג' מחמוד סוחי הוא שהציל את אחת הכורסות, היא עוד עדות לכוח הסימבולי של ה"אריות" (ושל ירושלים) באשר לאיחוד בין יהודים לערבים. העיר אף משמשת רקע לחברותם המתחדשת של השניים כשמסופר שהשניים שוטטו ברחובות ירושלים החדשה, ישבו בבתי הקפה שבעיר העתיקה ונזכרו בחוויותיהם המשותפות מהעבר (שם, עמ' 25).

עם זאת תוצאות המלחמה לא היטיבו עם כל תושבי ירושלים או עם אלה המתגוררים בשטחים ה"חדשים" שנכבשו ב-1967. גישה זו היוצאת מן הכלל בספרות הילדים בפרק זמן הנזכר לעיל (1967-1973), מוצגת בדרך שבה מסתיים הסיפור "ידידי גבול", מתוך הספר **ריתי שמוטי** (קרן-פרידלנדר, 1970). בסיום המלחמה, לאחר שעדנה מגלה כי סעיד ברח לעמאן בגלל הקרבות, היא רושמת על השלט המסמן את הגבול את שמה מהצד ה"ישראלי" ואת שמו של סעיד מהצד המזרחי (שם, עמ' 145). בכך היא מסמנת את שני העמים באדמת העיר, אך גם מסמנת באותה מידה את הגבול הבלתי נראה שעדיין קיים בה. בירושלים של "ידידי גבול" כיבוש העיר אינו מאחד בין שני העמים, אלא דווקא מפריד ביניהם, ועל אף שהלחימה פסקה (לעת עתה) הרי שאין שלום במובן של ידידות ודו-קיום בין העמים. על אף המסר החתרני כמעט המועבר ביצירה בדבר העוול שנעשה לצד הערבי, בכל זאת העיר מתוארת גם כאן, כיחידה אחת שמצבה הראשוני והנכון הוא כשהיא "שלמה", וכמי שחצויה בדרך לא טבעית בזמן המלחמה – כגדר גבול העוברת, פשוטו כמשמעו, בשטחו של בית אחד (הבית של עדנה), ומכאן – כעיר שיש לאחדה ולהשיבה למצבה הטבעי והשלם.

על אף שיצא מעט לאחר 1973,⁸ הדים לתפיסה של ירושלים ככר פורה לדו-הקיום המתחדש עם התושבים הערבים לאחר מלחמת ששת הימים מצויים גם בספר **מי זה רץ בסמטאות** (ורדי, 1974). האווירה לאחר איחוד העיר מתוארת כך:

אלפי אנשים נהרו גם אל השוק הערבי; וכך, בדרך של מקח וממכר, תוך 'דיבור' של תנועות הידיים לרוב, נתקיימה הפגישה הראשונה בין ערבים ויהודים בגמר פעולות האיבה. ואשר לערבים, הם החלו להופיע בחלק היהודי של העיר; תחילה בהיסוס ואי-אמון, אך חיש מהר באו משפחות משפחות ולטשו עיניים משתאות לעבר חלונות הראווה המלאים כל טוב [...] אחרי הזעם והבושה בשל המפלה המוחצת, היו הערבים תחילה המומים מול נחשול עצום זה של המוני ישראל [...] אך לאחר תמיהה ראשונה זו הבינו שאפשר להוציא מתוך מעו [...] ואמנם, הפגישה הראשונה של הערבים עם האזרח היהודי, עם חיילי ועם שלטונות הכיבוש נטעה בהם את ההרגשה כי 'האויב הציוני' אנושי בהרבה ממה שנאמר להם קודם לכן (שם, עמ' 52).

כשכמה מן הדמויות היהודיות בסיפור מגיעות לבית קפה בעיר העתיקה, מסופר כי "יהודים וערבים מילאו בערבוביה את המסעדה והתענגו על המאכלים המזרחיים [...] (שם, עמ' 122) ומלווה לכך תיאור ארוך של יושבי המסעדה היהודים והערבים, כמה מהם אף מסובים לאותו שולחן, ומסופר כי:

שלמה סקר את היושבים במסעדה והרהור מוזר חלף בו, הנה, רק שבועות מעטים חלפו מאז המלחמה האזרחית, ואויבים של אתמול התכנסו במסעדה זו, לסעוד את לבם בחברותא. האם ימשיכו החיים לנוע במסלולם זה, ויהודים וערבים יגיעו לשלום-של-אמת, או שמא אנשים מסוגו של אבו-נימר [המתכנן פיגוע טרור – יט"ס] יוסיפו לפזר רעל ומשטמה, כדי להגביה עוד יותר את המחיצה בין שני העמים? (שם).

סיומו של קטע זה, כמו שאר העלילה בספר, מראה כי העיר המתוארת כמקום ההתרחשות של ההתקרבות בין העמים היא גם מקום ההתרחקות לקונפליקט ביניהם, ואף אחד הגורמים לו. יתר על כן, הדמויות מגיעות לבית הקפה מלכתחילה כיוון שהן עוקבות אחר סעיד, החבר בארגון "אל-פתח" ומתואר כדמות שלילית ועוינת במהלך הספר. הפער בין העוינות של סעיד והקרבה היהודית-ערבית המוצגת בבית הקפה מדגישים את שני צידי המתרחש, וחושפים מצב אידיולי פחות ובעל מורכבות גבוהה יותר של היחסים בין העמים לאחר מלחמת ששת הימים.

דיון: מגע בין קבוצתי בספרות הילדים שלאחר מלחמת ששת הימים

בכמה יצירות בספרות הילדים הישראלית שראתה אור בין השנים 1967-1973, ואף לאחר מכן, אפשר להבחין בערגה של הדמויות הראשיות לדו-הקיום הישראלי-ערבי שהתקיים לפני מלחמת 1948 וברצון שהן מביעות לחזור אליו לאחר מלחמת ששת הימים עם הניצחון היהודי במלחמה ועם

8. הספר יצא חודשים מספר לאחר פרוץ מלחמת יום הכיפורים (ב-1974), ולכן קשה לדעת אם חובר לפני המלחמה או לאחריה.

כיבוש-איחוד השטחים בירושלים ובגדה המערבית. כפי שהודגם בסעיפים הקודמים, הרצון והאפשרות לשוב למגע הישיר והידידותי עם חברי קבוצת החוץ הערבית נוסף גם לגישה המוצגת בספרות זו, שלפיה הניצחון על הערבים יוכל לאפשר שלום ודו-קיום חיובי בין יהודים לערבים.

הנוסטלגיה המוצגת בספרות הילדים הישראלית בתקופה שנבדקה במאמר זה, כמו בכמה יצירות שראו אור אחריה, מציגה כמיהה לעת שבה גרו היהודים והערבים זה לצד זה בשלווה יחסית וביחסי שכנות טובים, וכאשר היה מגע ישיר ויומיומי בין הפרטים בשתי הקבוצות, הוא תואר כקרוב וכחיובי מאוד בכמה מן היצירות. ספרות זו מכילה תיאור של מגע בין-קבוצתי טבעי ובלתי-אמצעי, המוצג בספרים לעיל בדרך כמעט אידיאלית, לעיתים קרובות מתוך התעלמות מצורות שליליות יותר של מגע בין-קבוצתי, ומראה על הכמיהה של הדמויות הראשיות – ולכן גם של המחבר המובלע – לחידוש הקרבה היהודית-ערבית, גם במצב שבו הדבר נראה כמעט בלתי אפשרי. נראה בכך מסר של תמיכה בשלום ובדו-קיום עם הערבים, אך לעומת זאת, כפי שמסביר בר-טל (2006, 2007), נראה גם מסר שלפיו הצד היהודי חפץ תמיד בשלום, אך הערבים (קבוצת החוץ) אינם מעוניינים בו תמיד ולכן הוא אינו מתאפשר בזמנים מסוימים; ביצירות המוצגות במחקר זה מדובר בשנים 1948-1967 – עד שהצד היהודי מקבל לידי את המושכות.⁹

אולפורט (Allport, 1954), הנחשב להוגה "היפותזת המגע" (Contact Hypothesis) העלה את הסברה שלפיה מגע בין אינדיווידואלים השייכים לקבוצות שונות זו מזו יפחית את הקונפליקט הבין-קבוצתי. על אף שתפיסה זו הניבה מפגשים יזומים (מלאכותיים) רבים בין חברי קבוצות שונות זו מזו לאורך השנים כדי להפחית עוינות בין-קבוצתית, נמצא כי דווקא מגע כמו זה המוצג בספרים אלה – מגע טבעי שאינו מתווך – נמצא מועיל ביותר להפחתת דעות קדומות ועוינות בין-קבוצתית. יתרה מזו, נמצא כי חברות בין-קבוצתית טבעית היא סוג המגע המועיל ביותר – יותר מסוגי מגע טבעיים אחרים כגון יחסי שכנות או יחסי עבודה. אף נמצא שככל שהידידות נמשכה זמן רב יותר והייתה אינטנסיבית יותר – ככל שהצדדים בילו שעות רבות זה בחברתו של זה, כך היה המגע מועיל יותר (Pettigrew & Tropp, 2011).

אחת מתוצאות סיטואציות המגע הבין-קבוצתי היא טשטוש הגבולות הקבוצתיים ויחס כלפי חברי קבוצת החוץ כאל אינדיווידואלים, מה שמכונה בספרות המקצועית בתחום הפסיכולוגיה החברתית **פרסונליזציה** או **דה-קטגוריזציה** (Miller & Brewer, 1984). במגע הבלתי אמצעי והטבעי יש דה-קטגוריזציה והידידות המתקיימת בין שני אנשים תורמת במידה רבה מאוד לראייה של חבר קבוצת החוץ כאדם בפני עצמו ולא רק כחבר בקבוצה אחרת, ולכן גם מפחיתה דעות קדומות ועוינות בין-קבוצתית (Marcus-Newhall, Miller, Holtz, & Brewer, 1993; Miller, Brewer, & Edwards, 1985).

יתרה מזו, תהליך מועיל אחר הנחשב לאחת הנגזרות של השערת המגע, הוא התפיסה של חברי שתי הקבוצות כשייכים לקבוצה משותפת או **רה-קטגוריזציה** (Brewer & Gaertner, 2000; Brewer, 2001). מושגים אלה יעילים כדי לבחון את ספרות הילדים הישראלית בשנים אלה, שבהן מוצגת ביצירות עמימות או חלוקה מחדש של קבוצות או קטגוריות, והחלוקה הקבוצתית הדיכוטומית של

9. בר-טל (שם) טוען כי אחד המאפיינים של רפרטואר הקונפליקט הישראלי הוא הצגת הטענה כי היהודים חפצים בשלום, וכי הערבים הם אלה המונעים את השלום עקב תוקפנותם המתמשכת (שם).

יהודים לעומת ערבים מיטשטשת. גם מבחינה היסטורית, במקרה של היהודים והערבים שחיו במה שאז הייתה פלשתינה-ארץ ישראל (לפני החלוקה וההפרדה הטריטוריאלית לשתי מדינות ב-1948), הרי ששתי הקבוצות השתייכו גם לקבוצה משותפת אחרת – תושבי אותה הארץ, וכן כנתיני אותו השלטון – אם הכיבוש העות'מני ואם המנדט הבריטי.

רבים מהסיפורים מציגים דמויות צעירות כדמויות הראשיות, ומתארים חברות יהודית-ערבית הנרקמת בין אותן דמויות לפני יוני 1967 ואחריו. ההימנעות מאימוץ התפיסות ה"מבוגרות" מדגישה את האפשרות הניתנת לצעירים אלה להתקרב זה אל זה כיוון שהם מצויים, הן מבחינת גיל והן מבחינה גאוגרפית, באזור הדמדומים של הנורמות החברתיות. אף על פי שאך טבעי כי סיפורים לילדים יאמצו (גם) גיבורים צעירים, הרי שאי אפשר להימנע מהתפיסה המוצגת בסיפור זה ובאחרים, שלפיה השלום מתחיל לעיתים קרובות ב"אדם הקטן" ובקשר הבין-אישי (ולא בקשר הבין-קבוצתי), כאשר ייצוג קיצוני של אותו "אדם קטן" הוא הילד.

המפגש הבלתי אמצעי, הפרטי והסודי המתקיים בין שני ילדים בחלק מן היצירות שנחקרו מאפשר לדמויות להכיר זו את זו בלי התחשבות בתפיסות ובהגדרות קבוצתיות שהיו עלולות למנוע את הקשר ביניהן. מצב זה מתאים לתאוריה שבבסיס "השערת המגע" והתאוריות והמודלים שבאו בעקבותיה, הגורסים כי אפשר להפחית עוינות בין-קבוצתית בעזרת מגע או קשר בין חברי קבוצות שונות המצויות בקונפליקט. נוסף על כך, המידע על הסטטוס של הדמויות הערביות והיהודיות הנפגשות לרוב כשני צעירים (או יותר) בעלי מעמד שווה (או לא נוכח), משמש גם הוא אחד הקריטריונים שלפי תאוריית המגע תורמים להפחתת העוינות הבין-קבוצתית (שם). כמו כן עצם היותם של חברי הקבוצות השונות בני אותו גיל (נערים או ילדים) יוצר סיטואציה של רה-קטגוריזציה, ומסווה אותם מחדש כמי ששייכים לקטגוריית-על אחת, או לאותה קבוצת חתך טבעית חופפת (Brewer, 2000; Brewer & Gaertner, 2001). יתרה מזו, כיוון שאפילו ה**ידיעה** על קיומה של ידידות בין-קבוצתית נמצאה כתורמת להפחתת דעות קדומות ועוינות כלפי קבוצת החוץ (Brewer & Gaertner, 2001), הרי שייתכן שהצגת סוג זה של מגע בספר עשויה לתרום בהפחתת תופעות אלו גם בקרב הקוראים הישראלים הצעירים של אותה התקופה ובאלה שאחריה.

ביצירות שנידונו במאמר, כיבוש ירושלים (לצד שטחים אחרים) ואיחודה במלחמת ששת הימים, מאפשרים בסיפורים אלה חזרה למצב המגע היומיומי והבין-אישי החיובי (לעומת המלחמה שבה היה בעיקר מגע בין-קבוצתי עויני), המאפשר התקרבות והפחתת קונפליקט. מלבד כמה דוגמות נדירות שהוצגו במאמר, הטקסטים מתעלמים מתחושות סותרות בקרב הציבור היהודי-ישראלי והציבור הערבי לכיבוש השטחים או ל"איחוד" העיר, וכמעט שאינן עוסקים כלל בהשפעות השליליות על היחסים בין הצדדים או בסבל שנגרם לאוכלוסייה הערבית עקב צעדים אלה. למעשה בספרים אלה המסר שמועבר מתוך ייצוגי היחסים בין הקבוצות הוא כי כעת ש"אנחנו (היהודים) ניצחנו", הלחימה תיפסק, והשלום בין הקבוצות – ולכן גם השלום שבין הפרטים – מקבלים לגיטימציה ואף עידוד ממסדיים.

אם כן, לפי תאוריות ומודלים מתחום הפסיכולוגיה החברתית העוסקים במגע בין-קבוצתי, היצירות מציגות תנאים חיוביים כביכול ליצירת מגע המקרב בין הקבוצות ומפחית את העוינות ביניהם. לפי השערת המגע, עידוד ממסדי ותמיכת הנורמות החברתיות-קבוצתיות הנובעת ממנו, הם מהתנאים החשובים בהפחתת העוינות בעזרת המגע הבין-אישי בין חברי הקבוצות בקונפליקט. שלושת

התנאים האחרים שמוצגים ב"השערת המגע" ובמחקרים הרבים שנעשו לאחרים כתורמים למגע מועיל, ואותם מציגה תאוריה זו כמקדמים את הצלחת הקשר הבין-קבוצתי – היכרות קרובה, סטטוס שוויוני ותנאים של תלות ושיתוף פעולה בין חברי שתי הקבוצות – מתקיימים גם הם במפגשים בין ילדים משתי הקבוצות לפי המתואר ביצירות שיצאו בתקופה הנחקרת. ברוב היצירות שהוצגו ישנה היכרות קרובה בין הדמויות, סטטוס שוויוני מתרחש במפגשים של "אחד על אחד" בין דמויות בנות אותו גיל ולעיתים קרובות הידידות בין הקבוצות סובבת על "פרויקטים" משותפים, בין שמדובר בהשגת שלום בין העמים ובין שמדובר בלכידתה של עז שובבה.

נוסף על כך, על אף האידיאליזציה של הרה-קטגוריזציה של הערבים והיהודים והפיכתם לקבוצה אחת ("ישראלים") לאחר מלחמת ששת הימים, הרי שביצירות אלה הדמויות, הן היהודיות הן הערביות, מוצגות כמי שאינן מאבדות את הזהות הקבוצתית המקורית שלהן, והן ממשיכות להתקיים לצד התקרבות בין הקבוצות והתפתחות תפיסה של "קבוצת-על" אחת ששייכות לה דמויות משתי הקבוצות. סוג זה של זהות קבוצתית מרובה או רבת-רבדים המקיימת זהות קבוצתית נפרדת לצד זהות קבוצתית משותפת, אינו חייב להיות דווקא שלילי מבחינת היחסים בין הקבוצות ולמעשה נמצא בספרות המחקרית לא רק כפתרון למשבר זהות פוטנציאלי, אלא גם כמאפשר תהליכי מגע והכללה מוצלחים יותר (Brewer & Gaertner, 2001).

לבסוף יש לציין כי ייצוגים נוסטלגיים לימי טרום 1948 אומנם מופיעים גם ביצירות לילדים שנכתבו לאחר מלחמת יום הכיפורים, אך הן ככלל אופטימיות ונאיביות פחות, ואינן מציגות מגמות של סיום אמיתי לסכסוך, או תקווה קונקרטיה לשלום ולחידוש הדו-קיום הערבי-יהודי, לפחות לא בתדירות או במידה שבה הם מופיעים בספרות זו עד 1973 (גם אם אפשר למצוא מקרים יוצאי דופן, כגון אלה שתוארו במאמר זה). הדבר נובע בין השאר משינוי בתפיסת הסכסוך הישראלי בשנים שלאחר מכן. זו הפכה לפסימית יותר כלפי הסיכויים לפתרון פשוט ומהיר לסכסוך, בעיקר בשל הטראומה שהשאירה מלחמת יום הכיפורים – דבר שניכר הן בתרבות המבוגרים והן בתרבות הילד בישראל בשנים שלאחריה (טף-סקר, 2010, 2013).

בר-טל (2006) מצא כי בשנות השבעים החל בישראל שינוי ברפרטואר הקונפליקט – הרפרטואר הפסיכולוגי-קולקטיבי המארגן ומסביר את מציאות הסכסוך, ומשמש כלי להתמודדות עם שאלות מהותיות בחברה המצויה בקונפליקט. זאת לעומת שנות החמישים ושנות השישים, כשרפרטואר הקונפליקט הישראלי התאפיין באחידות מסרים, וכלל תמות, כגון פטריטיזם קיצוני, האדרה של קבוצת הפנים הישראלית והצדקה מוחלטת של מטרותיה, דה-לגיטימציה ודמוניזציה של היריב הערבי. האחרון מוצג כאשם היחיד בהתפתחות ובהמשך הסכסוך. גם אלמוג (2004) מבחין בשינוי התרבותי שחל בעת זו בייצוג הסכסוך, אך הוא תולה את הסיבה לשינוי דווקא בדמוקרטיות, בגלובליזציה, בחילון האידיאולוגי ובשחיקה הרעיונית¹⁰ של האידיאולוגיה הציונית שחוותה החברה הישראלית בתקופה זו ואחריה. לטענתו, תמות אלה נבעו מ"התבגרותה" של המהפכה הציונית בשל חשיפתם של שקרים וחצאי אמיתות שתרמו לדה-מיתולוגיזציה של האתוס הציוני, ובשל השפעתן

10. אלמוג (2004) מצטט את מקס וובר, שטען כי מהפכות שמתמסדות מביאות לשחיקת ההתלהבות הציבורית שקיבלו מתומכיהן בשל אותה התמסדות. הוא בוחר להשוות את הציונות לסוג זה של מהפכה, שהתמסדה ושכשל כך נשחקה האטרקציה שב"דת" הציונית. עם זאת, לטענתו, תחילת השחיקה של המהפכה הציונית החלה כבר מעט לאחר מלחמת ששת הימים (שם, עמ' 21-22).

של מגמות תרבותיות מערביות שנבעו בין השאר מתנועות המחאה שצמחו עקב מלחמת קוריאה ומלחמת וייטנאם. כך או כך, ספרות הילדים מראה גם היא על שינוי (ואולי יש לומר שינוי נוסף) בתפיסת הקונפליקט שלה וביחסה ל"אחר" הערבי מאמצע שנות השבעים, ולכן המגמות הייחודיות המתוארות במאמר זה מרוכזות ובאות לידי ביטוי באופן המזוקק ביותר בשנים הקודמות לתקופה זו.

רשימת מקורות

- אבידר-טשרנוביץ, י' (1968). **מגדלים בירושלים**. רמת-גן: מסדה.
- אופק, א' (1985). **לקסיקון אופק לספרות ילדים**. תל-אביב: זמורה ביתן.
- אלמוג, ע' (2004). **פרידה משרוליק: שינוי ערכים באליטה הישראלית**. חיפה: הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה.
- ביבר, י' (1974). **עלילות סיירת רמון**. תל-אביב: עם עובד.
- ביבר, י' (1984). **סופה דוהרת שוב**. תל-אביב: עם עובד.
- בן שחר, א' (1968). **שועלים בחרבות**. תל-אביב: עם עובד.
- בן-שאו, מ' (1973). **העז הלבנה**. בתוך **מי מכיר את העז הלבנה ועוד ספורים קצרים וארכים**. רמת-גן: מסדה.
- בר-טל, ד' (2006). **סוציאליזציה לקונפליקט: מבט כללי**. בתוך י' רחמים וד' בר-טל (עורכים), **רק על הסכסוך לדבר ידעתי: סוציאליזציה לקונפליקט בחברה הישראלית-יהודית** (עמ' 15-22). תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.
- בר-טל, ד' (2007). **לחיות עם הסכסוך: ניתוח פסיכולוגי-חברתי של החברה היהודית בישראל**. ירושלים: כרמל.
- גולן, צ' (1982). **בעקבות נימר**. גבעתיים: י. גולדברג.
- דר, י' (2008). **'כל ילד יספר לבנו': הבניית סיפור העבר לילדים בעיצומו של 'רגע היסטורי' - מקרה מלחמת ששת הימים**. **ישראל**, 13, 89-108.
- דשא, מ' (1970). **זוהר וזכיה**. רמת-גן: מסדה.
- הופרט, ש' (1973). **אריות בירושלים**. רמת-גן: מסדה.
- ורדי, ז' (1974). **מי זה רץ בסימטאות**. תל-אביב: מ. מזרחי.
- חינוכית תרבות (2012, 3 ביולי). **ספורים מספרים: יהואש ביבר** [קובץ וידאו]. אוהור מתוך <https://www.youtube.com/watch?v=WhXIYDrpIOA>
- טף-סקר, י' (2010). **ייצוגי שכול ופחד בספרות הילדים הישראלית לפני מלחמת יום הכיפורים ואחריה**. בתוך י' דר, ט' קוגמן וי' שטיימן (עורכות), **ילדים בראש המחנה: ילדות ונעורים בעתות משבר ותמורה חברתית** (עמ' 289-319). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- טף-סקר, י' (2013). **שלום, מלחמה וילדות: ייצוגי הסכסוך הישראלי-ערבי בספרות הילדים הישראלית, 1967-1987** (עבודת דוקטור). האוניברסיטה העברית בירושלים.
- יהב, ד' (2002). **איזה מלחמה נהדרת: טקסטים וסמלים מיליטריסטיים, גלויים וחבוים, בספרות הישראלית**. תל-אביב: תמוז.
- יונתן, נ' (1971). **עוד ספורים בין אביב לענן**. תל-אביב: ספרית פועלים.

- כהן, א' (1985). *פנים מכוערות במראה*. תל-אביב: רשפים.
- כהן, א' (1988). *תמורות בספרות ילדים*. חיפה: אח.
- עומר, ד' (1968). *הכלב נו-נו-נו יוצא למלחמה*. תל-אביב: עמיחי.
- קדר, ב"ז (1999). מלחמות כנקודת מפנה בהיסטוריה. בתוך א' ססר (עורך), *שישה ימים – שלושים שנה: מבט חדש על מלחמת ששת הימים* (עמ' 17-28). תל-אביב: מרכז יצחק רבין לחקר ישראל; עם עובד.
- קרן-פרידלנדר, ר' (1970). *רותי שמוטי*. רמת-גן: מסדה.
- רגב, מ' (1985). *בדרכי הספרות לילדים*. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, ספרית פועלים.
- רון-פדר, ג' (1978). *יואב מחפש את השלום*. תל-אביב: מלוא.
- שפי, נ' (2008). מילים מנצחות: 1967 ושיח המרחב בעיתונות לילדים. *ישראל*, 13, 61-88.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley.
- Aronson, J. (1994). A pragmatic view of thematic analysis. *The qualitative report*, 2(1), 1-3.
- Asmar, F. (1986). *Through the Hebrew looking-glass: Arab stereotypes in children's literature*. Vermont: Amana books.
- Bar-Tal, D., & Halperin, E. (2011). Socio-psychological barriers to conflict resolution. In D. Bar-Tal (Ed.), *Frontiers of social psychology. Intergroup conflicts and their resolution: A social psychological perspective* (pp. 217-239). New York, NY, US: Psychology Press.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology* 3(2), 77-101.
- Brewer, M. B. (2000). Reducing prejudice through cross-categorization: Effects of multiple social identities. In S. Oskamp (Ed.), *Reducing prejudice and discrimination* (pp. 165-183). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Brewer, M. B., & Gaertner, S. L. (2001). Towards reduction of prejudice: Intergroup contact and social categorization. In R. Brown & S. L. Gaertner (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology: Intergroup processes* (pp. 451-472). Malden, MA: Blackwell Press.
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80-92.
- Gaertner, S. L., & Dovidio, J. F. (2000). *Reducing intergroup bias: The common ingroup identity model*. Philadelphia: Psychology Press.
- Gaertner, S. L., Dovidio, J. F., Anastasio, P. A., Bachman, B. A., & Rust, M. C. (1993). The common ingroup identity model: Recategorization and the reduction of intergroup bias. *European review of social psychology*, 4(1), 1-26.
- Marcus-Newhall, A., Miller, N., Holtz, R., & Brewer, M. B. (1993). Cross-cutting category membership with role assignment: A means of reducing intergroup bias. *British Journal of Social Psychology*, 32(2), 125-146.

- Miller, N., & Brewer, M. B. (Eds.). (1984). *Groups in contact: The psychology of desegregation*. Orlando: Academic Press.
- Miller, N., Brewer, M. B., & Edwards, K. (1985). Cooperative interaction in desegregated settings: A laboratory analogue. *Journal of Social Issues*, 41(3), 63-79.
- Pettigrew, T. F. (1997). Generalized intergroup contact effects on prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin* 23(2), 173-185.
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual review of psychology*, 49(1), 65-85.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2011). *When groups meet: The dynamics of intergroup contact*. New York: Psychology Press.
- Selavan, I. C. (1973). Natan Yonatan — Poet, Educator, Believer. *Hebrew Abstracts* 14, 97-99.
- Zuta, R. (2009, 1 March). Yemima Tchernovitz-Avidar. *Jewish Women's Archive*. Retrieved from <https://jwa.org/encyclopedia/article/tchernovitz-avidar-yemima>

לעוף על פני האדמה: קווים ליצירת נאווה סמל לילדים ונוער בראי רומן החניכה לעוף מכאן

סמדר פלק-פריץ

לצב נאווה סמל ז"ל

למנצח אורי טי פיוחוק פוא בקרוב אליו

תקציר

המאמר מציג קריאה צמודה (close reading) ברומן החניכה למבוגרים ולנוער לעוף מכאן מאת נאווה סמל (1954-2017). הספר פורסם לראשונה במהדורה למבוגרים ששמה **מוריס חביבאל מלמד לעוף**, ולאחר מכן נדפס במהדורה לנוער ששמה **לעוף מכאן**. במהלך העיון ברומן מוצגים יסודות בז'אנר רומן החניכה, ומוארים יסודות ביצירת נאווה סמל לילדים ונוער, כגון הכתיבה בנושא השואה ומיקוד בנושא האחר בחברה. לדעתי, ספר זה ראוי לשמש קרקע לבחינת הדברים, כיוון שזכה לפרסומים חוזרים ונשנים בפרקי זמן שונים זה מזה בכל שנות יצירתה של סמל, ואף יצא לאור בכמה מהדורות המיועדות לקהל קוראים כפול: מבוגרים ונוער.

מילות מפתח: נאווה סמל; רומן חניכה; סיפור התבגרות; כתיבה לילדים ונוער בנושא השואה; שואת יהודי ג'רבה; לשון צפנים; האחר בחברה.

הקדמה

נאווה סמל (1954-2017) ידועה כאחת הכותבות הראשונות בזירה הישראלית שהביאו לידי ביטוי את קולם של בני הדור השני לניצולי שואה בספרות העברית למבוגרים, ילדים ונוער. קובץ סיפוריה למבוגרים, **כובע הזכוכית** (סמל, 1985), היה ספר הפרוזה הראשון בעברית שגיבוריו הספרותיים הם בני הדור השני, המנהלים מערכת יחסים טעונה ודואלית עם זיכרון העבר ומשא השואה.¹ אף בספריה של סמל לילדים ונוער ניכרים רישומה והשפעתה של הכתיבה בנושא השואה, כאשר זו נארגת, שתי וערב, עם תמונות ותרשישים מן הנוף והמציאות הארץ-ישראלית. לדברי שטייר-לבני (2017), יצירותיה של סמל "הן נדידה אינסופית בין תחנות ומרחבים שונים העוסקת בשאלות של זהות אישית וקולקטיבית, ישראלית ויהודית". פועלה הספרותי, רב הגוונים של סמל כולל מגוון יצירות בז'אנרים למיניהם (שירה, סיפורים קצרים, רומנים, מחזות ותרגומים), רבים מספריה

1. לפי קרן וסמל (2014), "כותרת המשנה של הספר 'אוסף סיפורים של בני הדור השני', הטביעה את הביון הסוציולוגי הזה שחור על גבי לבן וסייעה לגבש קטגוריה ספרותית חדשה" (שם, עמ' 186). הספר **כובע הזכוכית** זכה בפרס משואה לחינוך מטעם המכון הבין-לאומי להוראת השואה. לקריאה נוספת על הספר ראו: גוברין (2002), עמ' 256-262; הרמן (1990); רודין (2010).

תורגמו למספר שפות ואף עובדו למחזות ולאופרה.

במאמר זה ברצוני לבחון יסודות מרכזיים ביצירתה הספרותית של סמל, כפי שהם משתקפים ברומן החניכה שלה למבוגרים ולנוער, **לעוף מכאן** (סמל, 1990, 2004). לדעתי, ספר זה ראוי לשמש קרקע לבחינת הדברים, כיוון שזכה לפרסומים חוזרים ונשנים בפרקי זמן שונים זה מזה בכל שנות יצירתה של סמל, ואף יצא לאור בכמה מהדורות המיועדות לקהל קוראים כפול: מבוגרים ונוער. במהלך המאמר אציג קריאה צמודה (close reading) בספר **לעוף מכאן** תוך בחינת מאפייניו הז'אנריים כרומן חניכה וכסיפור התבגרות. נוסף על כך, בכוונתי להתמקד במספר יסודות ביצירת נאווה סמל, כגון כתיבה על נושא השואה, וייצוגי האחר בחברה, כפי שהם משתקפים ביצירה זו.

א. מוריס חביבאל מלמד לעוף: מבוא לרומן לעוף מכאן

הספר **לעוף מכאן** פורסם לראשונה ב-1990 כרומן למבוגרים ששמו **מוריס חביבאל מלמד לעוף**, לאחר מכן, ב-2004 נדפס שוב במהדורה לנוער ששמה **לעוף מכאן**, וב-2010 יצא לאור במהדורה מחודשת למבוגרים בשם זה. ראוי לציין כי למעט שינויים בעיצובן הגרפי, לא קיימים הבדלים בין מהדורות הספר למבוגרים ולנוער. נוסף על הדפסתו במספר מהדורות שנועדו לקהלים מגוונים, תורגם הספר למספר שפות, וראה אור באיטליה, צ'כיה, ספרד והולנד. כמו כן הוא עובד לאופרה קאמרית (ליברטו, Libretto) בלחניה של אלה מילך-שריף והופק בתיאטרון הקאמרי של תל-אביב, בבימויה של יעל רונן ובשיתוף עם האופרה הישראלית ותזמורת הסינפוניה הישראלית באר שבע. הספר זכה לשבח בארץ ומסביב לעולם והוכר כ"סיפור התבגרות שמציע לקורא – צעיר ומבוגר כאחד – שיעור בעל ערך על החיים" (Voice of Youth Advocate) וכ"רומן המחבר בין סבל, געגוע וכוחה של הילדות" (Washington Post), תוך טוויית "דימויים חלומיים" (Publishers Weekly) ב"חוכמה המזכירה אגדות עם" (Children's Book Review Magazine).²

עלילת הספר הכוללת עשרים ואחד פרקים, מתרחשת בשנים הראשונות לקום מדינת ישראל במושבה הטובלת בריחות פרדסים. בעלילה נפרש סיפור המשתרע על פני שנה בחייה של הדרה, נערה צעירה יתומה מאם, הגדלה עם אביה הפרדסן. שלא כציבורת שהאב מנסה לשמור עליה לאחר מות האם, הדרה כמהה להתנתק מן הקרקע ולעוף. במהלך ניסיונה הראשון לעוף היא פוגשת במוריס חביבאל, סנדלר המושבה, המניא אותה מיישום מידי של חלומה ומשתף אותה בסוד היהודים המעופפים מן האי ג'ריבה שבקרבת תוניס, מקור מוצאו. מוריס טווה את קרני אגדת המעוף אל קפלי חיי היום-יום שזימנו לו ולהדרה חוויות טראומטיות, כאב וקושי, ובכך מפית חיים חדשים בנפשה הדואבת של הנערה, המבקשת להתנתק מכאבה, באמצעות הכמיהה אל המופלא.

סיפוריו של מסיה מוריס קוסמים להדרה, וכך נרקמת ביניהם ידידות מופלאה, המאגדת שני לבבות תועים ולמדי מכאוב, הכמהים להאיר את מציאות יומם. במהלך הקשר הנרקם בין השניים מוריס מלמד את הדרה לעוף, ועם זה הוא חולק עימה את סיפורי הרפתקאותיו בקרקס, את סיפורי מורשת יהדות ג'רבה. וכן תובנות על החיים והמוות. מסכת הלימוד והאימוץ של הדרה מסתיימת בפילתה

2. תרגומי הביקורות לקוחים מתוך אתר הבית של נאווה סמל (2017):

<http://www.navasemel.com/99-ביקורות/ביקורות>

לעוף על פני האדמה: קווים ליצירת נאווה סמל לילדים ונוער בראי רומן החניכה "לעוף מכאן"

מעץ התפוזים שטיפסה עליו בניסיונה לעוף. רגלה של הדרה נשברת ומגובסת, ומסיה מוריס המצר על כך וחש אשם, מוכר את הסנדלרייה ועוזב את המושבה. בסיום הרומן נגלים מתוך דבריה של טובה, בעלת הגלנטריה במושבה, תולדות חייו האמיתיים של מסיה מוריס שלא היה אומן קרקס ואף לא "סנדלר אמיתי" (עמ' 97), אלא יהודי נרדף שהגיע לעסוק בסנדלרות כמפלט מפני הכובש הנאצי במחנה הריכוז בג'רבה. שני הפרקים האחרונים ברומן ממזגים בין חלום, אגדה ומציאות, כאשר מתוך אכזבתה של הדרה מכישלונה לעוף, היא מגיעה לידי תובנה בעניין המסר העמוק שניסה מסיה מוריס להעביר לה בעניין חשיבות היכולת לעוף על פני האדמה.

ב. לעוף מכאן כרומן חניכה וכסיפור התבגרות

רומן החניכה, או הבילדונגסרומאן (Bildungsroman), מתמקד "בדמות צעירה בשנות ילדותה או עלומיה, החווה חוויות שונות הפותחות את עיניה ללמוד על מהותו של העולם הסובב אותה, על עצמה ועל היחס שבינה לבין עולם זה" (דינגוט וחרמון, 2003, עמ' 85). מדובר בסוגה ייחודית שצמחה בשלהי המאה השמונה-עשרה בגרמניה, ושיסודות ממתכונתה המקורית השתמרו לאחר שינוי, וקיימים אף בספרות המודרנית בת זמננו.³ אחד מן התהליכים המרכזיים המאפיינים את רומן החניכה הוא המסע לגילוי ה'אני' הייחודי לגיבור. לדברי יוסוב-שלום (2015), תהליך זה כולל לרוב מיקוד ב"אינטראקציה של הגיבור עם דמויות הסובבות אותו [...], אירועים המתרחשים סביבו ו[...] בדיקה עצמאית (אינטרוספקציה) של הגיבור את הנעשה בנפשו" (עמ' 104). לאורך תהליך ההתבגרות מתמודד הגיבור עם אתגרים וקשיים, ולומד בסופו של דבר לעצב את זהותו האישית ולהשתלב במרקם החברתי הקיים. על פי בניזמן (2016) המטרות המרכזיות העומדות לפני הגיבור בסיפור החניכה כוללות יעד פנימי ויעד חיצוני: "גילוי העצמי" מתוך הבנת מורכבותו הפנימית, חולשותיו וסגולותיו, ו"תברות מוצלח" הכולל השתלבות חברתית (עמ' 16).

ביצירות הממוקדות בתהליכי חניכה והתבגרות קיימים אלמנטים חוזרים, כגון עימות עם רשויות ודמויות המייצגות סמכות, מעבר הדרגתי מילדות לבגרות הכולל אף התעוררות ארוטית, התבוננות פנימית, בחינת האני מול החברה ותהייה על משמעות החיים (יוסוב-שלום, 2015, עמ' 105). במהלך תקופת החניכה משתתפות במידה ניכרת בתהליך שהגיבור עובר, דמויות המורות את דרכו, חונכות אותו ומנחות אותו בנפתולי תהליך ההתבגרות, כאשר תקופת החניכה מייצגת טווח זמן שבו עוברת הדמות הכשרה, המכינה אותה לקראת המעבר מילדות לבגרות.⁴ לצד זאת, ראוי לציין כי סוגת רומן החניכה עשויה לשמש כלי לשינוי חברתי, שכן הקורא העובר עם הגיבור, המתבגר, תהליך של התפתחות פיזית ונפשית הכולל למידה על הפרט ועל העולם, מתבקש אף הוא לאתגר את הדעות הקדומות שלו בנושא הנדון בעלילה ולעבור סדרת חינוך המתקשרת אל סוגיות חברתיות המועלות במהלך היצירה.

3. להרחבה על גלגולי ז'אנר רומן החניכה מתקופת הנאורות בגרמניה ועד ליצירות ספרות בנות זמננו, ראו: בניזמן (2016).

4. לקריאה נוספת על תהליכי חניכה והתבגרות, ואף על השתקפותם בספרות ראו: כרמלי (2008); נצר (2011).

ב.1. אנשים קטנים, תקוות גדולות: אקספוזיציה והתפתחות בתהליך החניכה

"הציפורים יכולות לעוף מרחקים עצומים רק מפני שלא טוב להן, רק משום שעצוב להן [...] אבל אם עצוב לי, למה אין לי כנפיים?" (סמל, 2004, עמ' 49).

במהלך הרומן **לעוף מכאן**, סמל מוליכה את הגיבורה הצעירה, הדרה, בנתיבי התפתחות פנימית, הכוללת אף התמודדות עם אבל ואובדן. התמודדותה של הדרה עם אובדנה הפרטי, משתלב יחד עם שתי התמודדויות אחרות במישור החברתי: מאבקם של אנשי המושבה להישרדות ולצמיחה על אדמת ארץ ישראל, והתמודדות עם האבל והאובדן על מותם של ששת המיליונים שנרצחו בשואה המיוצגת בסיפורו של מוריס חביבאל. משאלתה הכמוסה והעמוקה של הדרה שאיבדה את אימה האהובה, היא לעוף. הכיסופים להתרומם מעלה מייצגים את דרכה של הדרה החולמנית להתמודד עם המצוקה שהיא חווה על פני האדמה: עם כאבה על מות אימה, עם כאבו של אביה ואף עם הרגשת השונות שנובעת מהיותה ילדתה של "האמא המתה היחידה בכל המושבה" (סמל, 2004, עמ' 93): "הציפורים יכולות לעוף מרחקים עצומים רק מפני שלא טוב להן, רק משום שעצוב להן [...] אבל אם עצוב לי, למה אין לי כנפיים?" (שם, עמ' 49). השונות המזוהה עם דמותה של הדרה ומשפחתה מתקשרת אף להחלטתה יוצאת הדופן של אביה למקם את ביתו בשכונת הפועלים, הרחק משטח האיכרים. במהלך היצירה ניכרת העלינונות שמפגין מחנה האיכרים כלפי מחנה הפועלים ואף את הסכסוך בין שני המחנות. המשפחות משני המחנות גרות בנפרד זו מזו: כל משפחה בתחום המחנה שהיא מזוהה עימו. עם זאת שלא כמו חבריו האיכרים, ועל אף מחאותיהם, מחליט אביה של הדרה למקם את ביתו במחנה הפועלים, ובשל כך חבריו האיכרים מתרחקים ממנו: "אבא של אהרלה לא דיבר עם אבא שלי רק משום שאבא שלי בחר לגור יחד עם הפועלים" (עמ' 40).

במהלך היצירה מתקשרת הכמיהה הפרטית של הדרה לעוף עם כיסופי הציבור (האיכרים והפועלים גם יחד) לגשם שבושש לבוא: הדרה חולמת שאם תצליח לעוף, הרי שתקשור "את כל העננים בחוט ו[תמשוך] אותם למטה" (שם, עמ' 53). הדרה אינה חולקת את חלומה עם אביה, ובהיעדרו מנסה להתאמן בתחילת היצירה, בשלב האקספוזיציה, במעוף מראש הארון הגבוה שבביתם: "ההר של הבית" (שם, עמ' 11). תוכניתה נקטעת עם כניסתו של מסיה מוריס חביבאל לביתם; אך הוא, שלא כמבוגרים טיפוסיים, אינו נוטה להוכיח את הדרה, או להסביר את הסיכון הכרוך בפעולה זו. במקום זה הוא מבדיר כי התעופה היא מיומנות הניתנת לרכישה באמצעות אימונים שאנשי קרקס, מנוסים שכמותו, יודעים להקנות, וכי ילדים הם מועמדים טובים למעוף מבחינה פיזית ומטאפיזית. עוד מוריס מדגיש את חשיבות התכנון וההתמדה, חרף הקושי:

'זו שאלה של אימונים', אמר מסיה מוריס חביבאל. 'אם מתכננים את זה כמו שצריך, אפשר להגיע לביצוע מושלם. נכון שכבר ניסו את זה לפניך, אז מה? אם הם נכשלו, גם את צריכה להתייאש? לעוף זה לא עניין מסובך, אנשים של קרקס יודעים איך', הוא חייך אלי חיוך מסתורי, של מי שמחזיק בבטן משהו חשוב במיוחד [...] 'אצלנו בקרקס... אסור לך לגלות לאיש שהייתי פעם בקרקס, לשום נפש חיה בעולם, אחרת... [...] צריך להבין מה בדיוק קורה לך, איזה איבר בגוף צריך להיכנס לפעולה ומתי. אם ציפורים יודעות את הסוד הזה, למה לא בני אדם? חוץ מזה, אנשים קטנים הם אנשים קלים. עוד אין לך צרות ואסונות שמכבידים כמו שק על הגב ומפריעים להתרומם' (סמל, 2004, עמ' 16).

הכמיהה לעוף אפיינה את האנושות משחר ימיה, והטביעה אף חותם מהותי בספרות לילדים

לעוף על פני האדמה: קווים ליצירת נאווה סמל לילדים ונוער בראי רומן החניכה "לעוף מכאן"

ולמבוגרים, ובספרות חניכה בפרט. אוסטר (1994), למשל, מתאר ברומן החניכה **מר ורטיגו** את סיפורו של וולטר קליבורן רולי, יתום עני, בן תשע, שמאסטר יהודי מלמד אותו לעוף. ברומן החניכה **הר אדוני**, דה לוקה (2003) מגולל את סיפורו של נער עני שאחד מחונכיו הוא דון רפניילו, סנדלר יהודי, ניצול שואה, החולם לעוף לירושלים. התעופה כפעולה המתקשרת לעולם הילדות ולסירוב להתבגר ולהישמע לצו המבוגרים בחברה, מתקשרת לדמות הילד הנצחי של פיטר פן, גיבורו הנודע של ג'יימס מת'יו בארי. אלמנט זה משתקף אף במעשייה שבמרכז ספר הילדים **ילד הכרובית** מאת גפן (1982): לילד דניאל השונה מסביבתו ומבקש שלא להשתנות ולהיאחז בראייתו הילדית, צומח זוג כנפיים והוא ממריא לשמיים. הרצון לעוף כסמל לסירוב להתבגר מאפיין אף דמויות בוגרות בספרות ילדים בת זמננו, כגון דמות האב בספר הילדים של אלמונד (2010) **אבא שלי איש-צפור**.

נושא התעופה ניכר אף במספר יצירות מאת נאווה סמל, בהם שירי ילדים בספרה **ישן הוא ער במקום אחר** (סמל, 2000), המוקדש לתיאור ממלכת הלילה וזמן השינה, אפוף המסתורין, שבמהלכו נודדות המחשבות למחזות שונים על כנפי הדמיון. יצירה אחרת שבמהלכה נגלים קווי דמיון לעלילת **לעוף מכאן** היא ספר הפנטזיה, **מעופפת**, שפרסמה סמל בשם העט: הואן בי לנדי (2016). אף ספר זה כולל סיפור חניכה שבמהלכו, ביקום דמיוני שהתנתק מכדור הארץ, ארלינדה, נערה יתומה המגיעה לשלב שבו עליה לפרוש כנף על פי השעון הביולוגי המקובל בעולמה, מגלה פגם מסתורי בכנפיה ונשלחת לאימוני חניכה בידי מאמן זקן שאף הוא נושא פגם מלידה. במהלך אימונים אלה ארלינדה לומדת, בהיעדר הוריה או חבריה, לגלות את סגולותיה ולהיות אנושית במובנים רבים.

לדברי בנזימן (2016, עמ' 41), "המרידה של הגיבור בקולקטיב או בסדר החברתי, המגולמים ברומן החניכה בדמויות של הורים או בעלי כוח, הוא יסוד חשוב בתהליך ההתבגרות שעוברת הדמות הראשית". ואם נחזור לרומן **לעוף מכאן**, נראה כי אכן, רצונה של הדרה לעוף מנוגד ליציבות שמנסה להנהיג אביה לאחר מות אימה, וכן לפרגמטיות המאפיינת את דמויות המבוגרים הסובבים אותה, כגון טובה, בעלת הגלנטריה: רווקה מבוגרת המתעניינת באביה האלמן של הדרה ומגיעה תדיר לביתם כדי לבשל עבור האב ובתו. המבוגר היחידי שהדרה יכולה לשוחח עימו על שאיפותיה, הוא מסיה מוריס, אך לאכזבתה, הוא מתחמק משיחה על כך כאשר היא מנסה לדובב, בנוכחות טובה, ומציע לה, למורת רוחה, להתאזר בסבלנות. תסכולה של הדרה הוא חלק מתוך השתקפות מסכת הקשיים והמכשולים שעובר הגיבור הצעיר ברומן החניכה:

"סבלנות", "יציבות", כל המילים שנגמרות ב"ות". המילים הארוכות והמעייפות שהמבוגרים לא יכולים בלעדיהן. אני חשבתי שמסיה מוריס הוא איש אחר. שהוא הכיר בקרקס שלו מילים קצרות כמו "לטוס" ו"לעוף" (סמל, 2004, עמ' 21).

אולם בהיעדר מבוגרים אחרים סביבם, מסיה מוריס חוזר בו ומבטיח: "כן, הדרה, אלמד אותך לעוף" (שם, עמ' 22). כילד המסתיר מפני המבוגרים את עולמו הדמיוני, שמא יהיה מושא לגערות או ללעג, כך מסתיר מוריס את טיב מערכת היחסים הנרקמת בינו להדרה. מסכת אימוניה של הדרה, בהנחיית מוריס, מתחילה במשימה לעקוב אחרי ציפורים, ולהתאמן בקפיצות, לא מראש הארון שבביתה, אלא באוויר הפתוח, תוך הדגשת חשיבות המשמעת וההתמדה במשטר האימונים (שם, עמ' 25). כאשר נתקלת הדרה בסירוב ובכעס מצד אביה המגלה שהשתמשה בכרך עב כרס, הכולל את עיתוני "הבוקר" משנת קום המדינה (1948) כמקפצה (לצורך אימוני התעופה הסודיים), מנחם אותה מסיה מוריס כי יש לדעת להתגבר על קשיים: "אין דבר [...] גם בקרקס שלנו היו קשיים, אי אפשר לגמרי

בלי בעיות" (שם, עמ' 29). אומנם מוריס מסרב להדגים מעוף לפני הדרה, מחשש פן יהיה ללעג ולשנינה בפני הציבור, אך הוא עונה על שאלותיה בסבלנות ובאהבה (שם, עמ' 38), וחולק עימה את סוד היהודים המעופפים מן האי ג'רבה.

ב.2. שיא המסע ומסקנותיו: לעוף, ליפול ולקום

מסכת האימונים של הדרה מגיעה אל שיאה כאשר היא מחליטה שהיא מוכנה לעוף, עוד בטרם אישר זאת מסיה מוריס: לעת ערב היא בוחרת את העץ הגבוה ביותר בפרדס,⁵ מטפסת עליו בלי להביט מטה כיוון שהיא זוכרת את דברי מוריס כי: "האדמה [...] היא כמו משקולת כבדה, ולכן אפילו העיניים צריכות לברוח מהמלכודת שלה" (סמל, 2004, עמ' 65). כאשר פניה פונות למעלה, משתחררת הדרה מתחושת הכבלים לאדמה ואף מכבלי זיכרון אימה המתה: "יש רק למעלה. אין למטה כלל, אין אדמה ואין מי שקבור מתחת לאדמה" (סמל, 2004, עמ' 66). הדרה מתרכזת, מתמקדת, חושבת על מעוף הציפורים ועל צמיחה:

אני עוצמת את העיניים - -

אני חושבת על הנחילאים עם הסינרים הלבנים - -

אני חושבת איך עץ יודע לצמוח רק לגובה

איך הדברים היפים בעולם נמצאים ממש לראש שלנו, ועכשיו אני מגיעה אליהם - -

אני יכולה לעוף!! אני יכולה לעוף!!

לשבריר שניה היה נדמה להדרה שהגשימה את חלומה, ואולם בסופו של דבר היא נופלת אל אדמת הבצורת ה"קשה ו[ה]יבשה" (עמ' 66), הצמאה לגשם, כנפיה "אבודות", היא "רוצה לצעוק", אך חשה כי "כל המילים הלכו לאיבוד" (עמ' 68). העזרה מגיעה מכיוונו של נער שאליו חלה התקרבות הדרגתית במהלך הרומן: אהר'לה זוסמן, בן כיתתה, שמחלוקת ניטשה בינו ובין אביה. אהר'לה הנוטה לגמגם אך פופולרי בשל הישגיו בשחייה, ממציא זני עצים חדשים ומתעניין בהרכבת עצים, מגלה עניין רב בהדרה. אהר'לה, הילד היחידי שעזמו חלקה הדרה את חלומה לעוף, שומע את בכייה של הדרה ומוצא אותה פצועה וכואבת, הוא מסייע לה לגרור את רגלה השבורה בדרך חזרה לביתה, ואף דואג לספר לה סיפורים כדי להשכיח ממנה את כאבה. כאם דואגת ומכילה, עוטף אהר'לה את הדרה, מעודד אותה ותומך בה פיזית ונפשית. מערכת היחסים המתפתחת בין הדרה לאהר'לה, מייצגת את אלמנט התעוררות הארוטית המאפיין את ז'אנר רומן החניכה.

בעוד השניים עושים את דרכם באיטיות הביתה, גשם ניתך ומרווה את האדמה היבשה, אהר'לה צוהל מאושר לקראת הגשם הגואל ואיתו כל אנשי המושבה. סמיכות האירועים בין פתיחת שערי שמיים לנפילתה של הדרה יוצרת קשר ייחודי ובעל משמעות בין השניים: כמיהתה של הדרה לגאולה אישית, אולי אינה מתממשת במלואה, בדיוק באופן שייחלה אליו, ואולם היא מתממשת בגאולה

5. הדרך שבה הדרה מתארת את העץ משקפת את הדרך שבה הייתה רוצה שיתנהלו חייה – חיים של טיפוח וצמיחה כאשר זוג הוריה לצידיה: "שבע שנים חיכו לעץ הזה שיצמח. דאגו לו, טיפלו בו, השקו אותו, גזמו אותו ופרו גומה מיוחדת בשבילו. האבא והאמא של העץ הזה היו כל הזמן ביחד איתו [...] הם לא עזבו אותו אף פעם" (עמ' 64).

לעוף על פני האדמה: קווים ליצירת נאווה סמל לילדים ונוער בראי רומן החניכה "לעוף מכאן"

הכלל. אף הדמעות שהיא עוצרת בקרבה "אני לא בוכה אף פעם" (עמ' 73), כמו משתחררות וזולגות מן השמיים כגשמי ברכה. שמה של הדרה,⁶ יוצר זהות ברורה בינה ובין ההווי החקלאי הארץ-ישראלי, והעיסוק בגידולי הדריים לצורכי קיום מקומי וייבוא. לפיכך במהלך הסצנה שבה הדרה נכנסת אל הפרדס ומבקשת להתמזג עם החי והצומח המקיף אותה, מתוך כמיהה לשחרור מכבלים ולחציית גבולות, נוצר שילוב בין שתי הישויות, הישות הפרטית וזו הלאומית, ובין חלומה של הדרה, לחלומם של ראשוני המייסדים במקום מגוריה.⁷ בסופו של דבר נרקם חוט מקשר בין שני הסיפורים, חוט המקשר את גאולת הכלל למסעה הפרטי של הדרה, וכך היא מסכמת זאת: "בסופו של דבר אמרו במושבה שאני זו שעליתי על ראש העץ כדי לבשר לאיכרים ולפועלים שהבצורת נגמרה" (עמ' 83).

מעבר להיותו סמל בעל משמעות להווייתו החקלאית, מתחדשת, של היישוב הארץ-ישראלי עם קום המדינה, משמש הפרדס אלמנט בעל משמעות במיסטיקה היהודית. מקור המילה 'פרדס' בפרסית ובאכדית, ומשמעה גן עצים תחום; ביוונית ובלטינית התגלגלה משמעותה למונח המתאר את גן העדן (paradise). השם 'פרדס' בפי חז"ל נקשר לתורת הסוד היהודית, ואילו הכניסה לפרדס משמעותה כניסה לאזורי רז וסוד במקורות היהודיים, לשם גילוי מהות עליונה שאינה חשופה לכל רואה. לא כל הנכנס לפרדס, סופו לצאת ממנו ללא פגע: על פי הברייתא במסכת חגיגה יד, המופיעה בשינויים קלים אף בספר הזוהר:

שנו רבותינו: ארבעה נכנסו לפרדס,

ואלו הם: בן עזאי ובן זומא, אחר ור' עקיבא.

[...]

בן עזאי הציץ ומת,

[...]

בן זומא הציץ ונפגע,

[...]

אחר קיצץ בנטיעות.

ר' עקיבא יצא בשלום.

6. שמה של הדרה מהותי לשם הבנת ההקשרים הנוגעים לדמותה ברומן ואפשר לפרשו בכמה דרכים: ראשית, ניכר כי שמה ואף חזוניה מזכירים לאביה את אימה המתה, כך שהשם שהיא נושאת, אף הוא בעל מטען מורכב המכביד על הווייתו היולית: "אני לא יודעת מי בחר בשבילי את השם הדרה. אולי אמא. אבא היה מקרב את פניו אלי, נושם אותי עמוק ואומר שנודף ממני באמת ריח של הדריים. הנחיריים שלו היו נפתחים כמו שתי דלתות קטנות, והעיניים שלו התכסו פתאום בטיפות של עצב. תמיד פחדתי שהטיפות יברחו החוצה, ולכן מיהרתי להתלוצץ ולהגיד שאולי נודף ממני גם ריח של חושש או של לימון חמוץ" (עמ' 21-22). שנית, בשם הגיבורה אצורים ההוד והדר שלה, הנקשרים לתהליך המהותי שהדמות עוברת ביצירה. עם זה הדרה משמעותה אף "הרחקת אדם מהשתתפות בפעולה מסוימת", ראו: הדרה, ח"ת. אף היבט זה רלוונטי מאוד לדמותה יוצאת הדופן של הדרה, וכן לדמותו של מוריס חביבאל.

7. ממש כשם שהדרה לא ידעה לעוף ולמדה זאת, אף אבותיה "לא ידעו לעבד את האדמה. הם היו רוכלים שהלכו בכפרים של אירופה עם עגלות ומכרו כל מיני דברים [...] אף אחד לא ידע איך נראה שדה, או איך מגדלים צמח או עץ. היה להם קשה [...] הם לא הכירו שמש, הם לא הבינו את השמים. האדמה הכאיבה להם. מאיפה שהם באו ירש שלג, וישראל היתה ארץ חמה וקשה". (עמ' 81). מכאן לדעתי, יש מקום לגזור את ההקבלה לגורלה של הדרה הנאבדת לעוף, וצונחת על האדמה היבשה והקשה.

הגירוש מגן העדן עקב חטא האדם הראשון כפי שהוא מופיע במקורות יהודיים, אף הוא מזוהה זיהוי סמלי עם גן קסום, גן העדן (paradise), ועם חטא הנקשר לעץ ייחודי ולחציית גבולות אנושית. במקורות נוצריים תאולוגיים שמופיע בהם החטא הקדמון, מתחדד אף כאן אלמנט 'הנפילה', מעבר בהתנהגות של האדם הראשון מצייתנות תמימה למרד באל.⁸ חציית גבולות המביאה לידי נפילה, הן במקורות אלה והן בספרה של סמל, נדונה לעונש או לתחושת כישלון: הדרה רואה בנפילתה כישלון (עמ' 76), היא חשה שאכזבה את מסיה מוריס (עמ' 85), אך מעשיה מביאים בסופו של דבר לידי התקרבות מחודשת בינה ובין אביה המסוגר והשתקן, ואף לאזכור מות האם במהלך שיחתם. וכך, לראשונה בעלילה, האב מתוודה על כאבו ועל פחדיו:

'ביום שאמא שלך מתה, ירד גשם, גם אז היתה שנת בצורת [...] הרגליים שקעו בבוץ. אפילו מטטריות לא הבאנו איתנו. מאז אני לא אוהב את הגשם הראשון. אני מפחד ממנו.' אבי חיבק אותי ורעד קצת (עמ' 102).

לאחר שיחותיה עם אביה והשיח הפנימי שהיא מנהלת עם עצמה, הדרה מבינה שיש סוגים שונים של חושך בחיים, שמכמה מהם אי אפשר להתנתק לגמרי, ואף "אי אפשר לגזור [אותם] במספריים", כפי שאפשר לגזור את הגבס המקבע רגל כאובה שנשברה (שם, עמ' 102). אני מבקשת לקשר את תובנותיה של הדרה לדברי בנזימן (2016) המדגישה, בהשראת משנתם של פרויד ותלמידיו, "את האתגר העומד בפני המתבגר להצליח להרפות מאחיזה באובייקטים הראשונים של ילדות". הרפיה זו מאפשרת למעשה את הפניית "[ה]אנרגיה [ה]נפשית לאובייקטים חדשים מתאימים" (עמ' 44-43). במסכת החניכה ברומן הדרה עוברת תהליך התבגרות שבמהלכו היא מתמודדת עם כאב האובדן על מות האם בתהליך הכולל שלבים מגוונים: בתחילה, באמצעות התנתקות וניסיון לחציית גבולות, ולאחר מכן באמצעות עיבוד האבל, מתוך הרפיה מסוימת מן התעוקה הנלווית לזיכרון האם ולחויית היתמות, לטובת הפניית האנרגיה להמשך החיים. ראוי לבחון את התהליך ההדרגתי המאפיין את שלבי התמודדותם של הדרה עם אבלה, באמצעות מודלים של עיבוד אבל המשקפים מסלול שתחילתו באטימות רגשית או הדחקה והכחשה, וסופו בקבלה המאפשרת לאדם להמשיך לחיות את חייו (Bowlby, 1969; Kubler-Ross, 1969). חשוב לציין כי לצד אכזבתה מכישלונה לעוף, לומדת הדרה להבין את הסוד, כמו את היסוד האמיתי והעמוק שלימד אותה מסיה מוריס, הנוגע לשימוש בדמיון כמפלט מרפא המאפשר תעופה על פני האדמה: "אמרתי לאבא שמסיה מוריס לא לימד שום דבר, אבל אני שיקרתי. אולי הוא ניסה ללמד אותי לעוף כשאני על האדמה?" (עמ' 103).

לפיכך סמל מכוננת ברומן החניכה **לעוף מכאן** את המתח סביב תהליכי הגדילה וההתבגרות, כדילמה בין חיי הדמיון לעולם המציאות: תהליכי ההתבגרות מאלצים ילדים להיפרד מעולם הדמיון לשם השתלבות בחיי המציאות, אך כאשר המציאות מציבה אתגרים קשים מנשוא, כמו התמודדות עם יתמות, אבל ואובדן, מתעורר הרצון להתנתק לחלוטין מן המציאות המכאיבה; ניתוק שכזה עשוי

8. להרחבה ראו: מנשה (2005). יצירות ספרות נודעות ורבות מתארות את אפיזודת הנפילה מגן העדן, אחת הידועות שבהן היא האפוס מאת מילטון (1982/1667). ההקבלה בין הפרס לגן העדן מהדהדת אף מתוך עלילת הרומן כאשר הדרה מציינת לפני אהר'לה: "אתה יודע, אהר'לה, שלא בטוח שבגן העדן אדם וחווה אכלו תפוח", ובתשובה על שאלתו כיצד היא יודעת זאת, הדרה עונה: "לא כתוב בשום מקום תפוח. כתוב 'הפרי'. אז אולי זאת היתה בכלל אשכולית" (עמ' 46).

לעוף על פני האדמה: קווים ליצירת נאווה סמל לילדים ונוער בראי רומן החניכה "לעוף מכאן"

להביא לידי תשלום מחיר יקר מנשוא. הספר אפוא מציג את ההיחזקות בדמיון המשולב בגבולות המציאות, ולא משמש בריחה טוטלית ממנה, כדרך אלטרנטיבית המאפשרת הישרדות.

ג. מג'רבה לארץ ישראל: הנכחת שואת יהודי ג'רבה באמצעות עיצוב דיוקנו של מוריס חביבאל

"זה באמת משונה ללמוד לעוף, ולא כל אחד מבין את זה, כולם שכחו שגם אל הארץ ג'רבה עפו פעם יהודים..." (סמל, 2004, עמ' 29, הדגשה שלי).

"כשהיה קשה ליהודים, מאוד קשה, כשרדפו אותם, הם עפו. ככה הוא אמר. יהודים הצליחו לעוף בלי אוהל קרקס ובלי פילים" (עמ' 96).

האחיזה בעולם הדמיון כמפלט מאפיינת את מסעה והתמודדותה של הדרה עם מות אימה, וגם את מסעו והתמודדותו של מוריס חביבאל, ניצול השואה, שעשה את דרכו ממחנה הריכוז שבאי ג'רבה אל ארץ ישראל. על פי קוזלובסקי-גולן (2017, עמ' 17-18): "חוויותיהם של יהודי צפון אפריקה במלחמה כמעט שלא נודעו בציבור (ואולי אף הושתקו)". עוד היא מציינת כי "השואה והפרעות ביהודי אירופה הם נושא רגיש שאינו מקושר לרוב ליהודים שחיו בארצות האסלאם, בקדמת אסיה ובצפון אפריקה" (שם). יצירות ספרות בנושא השואה המשמיעות את קולם של יהודי צפון-אפריקה, מאופיינות בתכונת 'אחרות' כפולה לעומת סיפורת העברית המוקדמת, הן משום שלא כנרטיב "עלילת העל הציונית", לא מתקיימת בהן הפניית עורף לעבר הגלותי, והן בעצם השמעת קולן של קבוצות שנשארו מודרות עד לאמצע שנות השמונים. בין קבוצות אלה ראוי למנות, לדברי קוש זוהר (2009): "מזרחים, מהגרים, בני עליית נוער וניצולי שואה" (עמ' 16); בתוך קבוצת ניצולי השואה אפשר לסווג את הניצולים בני יהדות צפון-אפריקה, כקבוצה מודרת במיוחד שקולה לא נשמע רבות במדיה ובספרות עד לראשית שנות האלפיים, והחל להדהד עם פרסומן של יצירות, כגון יומנו של הורי (2013) וספרו של סוכרי (2013). למעשה הספר **מוריס חביבאל מלמד לעוף** (סמל, 1990), נמנה בין יצירות הסיפורת הראשונות שהציפו את נושא שואת יהדות תוניסיה.

בחירתה של סמל להשמיע את קולו של האחר בחברה, המושקת או מודר, היא יסוד חוזר ביצירתה למבוגרים, לילדים ולנוער, שמתבטא בדרכים שונות. הנובלה למבוגרים, **הילד שמאחורי העיניים** (סמל, 1987), מגוללת את סיפורה של תלמה, אם לילד בעל תסמונת דאון; הספר לבני הנעורים **גרשונה שונה** (סמל, 1988), משרטט את דמותה של גרשונה, ילדה בעלת שם מוזר, בת לניצולי שואה, הסופגת את לעג החברה וכמהה לקשר. עלילת ספר הילדים **ילדת הפעמון** (סמל, 2015) פורשת את סיפור התמודדותה של קוני, יתומה מאם, הנאלצת לעזוב את ביתה ואת חבריה ולעבור עם אביה לבייג'ין, מקום עבודתו החדש כשגריר. מתוך המפגש עם תרבות אחרת קוני לומדת להתמודד עם מורכבות חייה. אף ספר הפנטזיה לבני הנעורים **מעופפת** (לנדי, 2016), מציג גיבורה השונה מסביבתה, ומתמודדת בשל כך עם אתגרים רבים. חוט מקשר מאחד יצירות אלה, ומתוכו עולה כי האחר, המודר והדחוי, הוא חיוני לחברה, ומשמש חלק ניכר מפסיפס הזהויות התרבותי שהיא מקיימת בקרבה, וכדברי גרץ (2004, עמ' 7): "זהויות תרבותיות הן מוקד של סתירות והבדלים [...] וזקוקות ל'אחרים', שהוצאו החוצה או הושקו כדי לבנות את עצמן".

ג.1. "ברחובנו הצר גר סנדלר אחד מוזר"⁹:

קווים לדמותו של מוריס חביבאל, מקורו ומוצאו

במהלך עליית היצירה דיוקנו של מוריס חביבאל מתקבל בהדרגה מתוך פיסות מידע המשולבות לפרקים, ואף מתוך החללים הנפגעים בדמותו ובמאפייניו; חללים אלה נשענים על דפוס התנהגותי המאפיין ניצולי שואה.¹⁰ במהלך העלילה אנו לומדים כי מסיה מוריס הוא עולה חדש שהגיע לא מזמן למושבה, ומשמש בה סנדלר; הסנדלרייה שלו ממוקמת בדיוק מול חלון ביתה של הדרה. על מדפי חנותו הקטנה והחשוכה עומדות זוגות נעליים מגוונות לתיקון, ובהן הוא נוהג לטפל באהבה. מוריס מתייחס למנעלים כאל יצורים חיים שאין להפריד ביניהם ויש לרפא אותם במקרה של פגם או פגיעה: "אסור להפריד בין נעליים", הזהיר מסיה מוריס חביבאל, 'האהבה שלהן היא יותר חזקה משל בני-אדם, כשנעל הולכת לאיבוד, גם בן הזוג שלה אבוד' (סמל, 2004, עמ' 15), הוא "החזיק פטיש ביד אחת, ובשנייה היה מלטף את הנעל המטופלת כאילו היא חולה מאוד" (שם).

מוריס מספר להדרה על עלילותיו בקרקס, ומלהיב את דמיונה בפרטים אקזוטיים על האי ג'רבה, מקום מוצאו: "היהודים שהגיעו לאי ג'רבה הם הנינים של הנינים של המלך שלמה, ו[כל] אחד [ידע] בדיוק לאיזו אישה מאלף הנשים של שלה הוא נולד" (עמ' 23). באחד מסיפוריו הוא מתמקד בכוהנים שהגיעו אל האי ונשאו עימם במסעם מירושלים אוצר יקר: דלת מבית המקדש שהחביאו למשמרת בבית הכנסת "אל ע'רבה" באי. הסיפור שמוריס חולק עם הדרה מבוסס על סיפורי המסורת הג'רבאית שלפיה קבוצת כוהנים ייסדו את היישוב הקדום באי לאחר חורבן בית ראשון (586 לפנה"ס). עד היום מוצגת אבן המשולבת בתוך קשת בית הכנסת, שעל פי האמונה היא האבן המקורית מירושלים (גיוזלי, ח"ת). מסיה מוריס מוסיף לסיפור זה נדבך משלו ומדגיש כי "כשהיה קשה ליהודים, מאוד קשה, כשרדפו אותם, הם עפו. [...] יהודים הצליחו לעוף בלי אוהל קרקס וכלי פילים [...] הוא היה בטוח שכאשר היהודים עזבו את ארץ-ישראל אחרי חורבן בית המקדש הם עפו" (עמ' 96).

ג.2. שאלות לא פתורות ופערי מידע: חידת עברו של מוריס חביבאל

"למה קוראים לו מוריס חביבאל? האם הוא חביב של אלוהים?" (סמל, 2004, עמ' 76)

שיחותיה של הדרה עם מוריס מורכבות משאלות סקרניות שהיא מציגה לו ומתשובותיו עליהן. אולם לא על כל שאלותיה של הדרה מסיה מוריס עונה, לעיתים הוא מתכנס בשתיקת חידתית, והדרה מבינה כי אין טעם להוסיף ולנסות לשאול שוב:

בדרך כלל מסיה מוריס אהב לענות על השאלות שלי, ורק לפעמים בשאלות מסוימות הוא היה שותק, ואני הייתי מחכה, אבל כל תשובה לא הגיעה. אף פעם לא ידעתי איזו שאלה שלי תזכה לתשובה ואיזו לא. השאלה הזאת ששאלתי היתה אחת מאותן שאלות שבהן היה הפרצוף של מסיה מוריס משתנה וכדי להסתיר משהו ממני הוא היה מסובב את הפנים, או עושה את עצמו מאוד עסוק (סמל, שם, עמ' 38).

9. הכותרת משלבת ציטוט משירם של יורם טהרלב ורוזנבלום (1969).

10. למקורות אחרים העוסקים בדמותו של מוריס חביבאל ראו: הולצמן (2005).

לעוף על פני האדמה: קווים ליצירת נאווה סמל לילדים ונוער בראי רומן החניכה "לעוף מכאן"

בשלב זה עדיין לא נאמר במישרין בעלילה כי מסיה מוריס הוא ניצול שואה, ואולם שתיתקו היא הרמז הראשון לכך. השתיקה וההדחקה משמשות דפוס טיפוסי להתנהגות ציבור ניצולי השואה בתקופה הסמוכה לסוף מלחמת העולם השנייה; זו הייתה דרכם להגיב על זיכרון הזוועה כדי להמשיך את נתיב חייהם, וכך קרן וסמל (2014) מסבירות:

בתקופה שלאחר השחרור הייתה השתיקה מעין חיץ שאפשר לשורדים ליצור את המרחק ההכרחי בין נפשותיהם השבריריות, המבקשות נורמליות, ובין הזיכרונות המטרידים שהוסיפו להתדפק בחשאי על דלתותיהם. בשנת החמישים היו זיכרונות אלו טריים ומדממים, ולכן השתיקה הייתה מעין כלי עזר טיפולי, אינסטינקטיבי, מטעם עצמם (שם, עמ' 183).

סמל (Semel, 2012) בתוך קרן וסמל, (2014) מספרת כי "אפילו ביום הזיכרון לשואה הייתה אמי נוהגת לכבות את הרדיו והטלוויזיה ונעטפה בחומות", 'הסכם השתיקה' שבין הורים שורדים לבין ילדיהם – 'את אל תשאלי אותי ואנחנו לא נספר' – לא התקיים רק במשפחתי שלי" (עמ' 183).

בדומה לכך אף הדרה לומדת לזהות את סוג השאלות שעליהן מסיה מוריס בוחר לא לענות, ומאמצת אף היא את דרך השתיקה בהתאם לנסיבות:

נזכרתי איך פעם מסיה מוריס אמר שהוא ראה הר ענקי של נעלי ילדים. אני לא שאלתי איפה ומתי. תיכף הרגשתי שאסור לי לשאול יותר מדי, כי מסיה מוריס לא יענה (סמל, 2004, עמ' 57).

לעיתים הדרה לא מבינה את פשר מעשיו של מסיה מוריס ולא מצליחה לפענח את תגובותיו, דוגמה לכך נמצא בניסיונותיה לפענח את פשר הציור המוזר שצייר מוריס לאחר אחת משיחותיהם על מאלף אכזר שהתעמר בחיות הקרקס שלו, על בני אדם ה"חושבים שבני-אדם אחרים נחותים מהם" ועל ציפורים ה"המצליחות לעוף מכל כלוב" (עמ' 38):

מחברת הנחילאים שכבה לידי [...] ועל גבה ראיתי לפתע ציור מוזר שמסיה מוריס צייר. אני לא שמתי לב מתי. מעל הציור הוא כתב "כלוב" באותיות עגולות ויפות, כמו מישוהו שלמד אתמול לכתוב. זה היה כלוב משונה-גדר ארוכה וגבוהה מאוד, מכוסה בזיזים דוקרניים של תיל. מעל לגדר היו זרקורים שהאירו עליה. לא ראיתי מימי כלוב שכזה. (עמ' 39).

הדרה אולי לא ראתה מימיה כלוב שכזה, אך הקורא המשלים את הפערים, מבין שמדובר בציור של גדר התיל החשמלית שהקיפה מחנות ריכוז, ואף הר נעלי הילדים שהזכיר מסיה מוריס, כלומר עוד תמונת זיכרון מזוויעה מהווי מחנות הריכוז. הר זה מורכב משרידי רכוש האסירים: גברים, נשים, ילדים וטף שבגדיהם ונעליהם נלקחו מהם טרם אולצו ללבוש מדי אסירים, ולעיתים בטרם נשלחו למותם בתאי הגזים. תמונת הר נעלי הילדים מופיעה שוב, כמוטיב חוזר, בתודעתה של הדרה, כאשר מוריס המבוהל מופיע בחדר האחות המטפלת בפציעתה. הביטויים 'הר נעלי הילדים' ו'גדר התיל' הם למעשה קודים מתוך 'לשון הצפנים' המשמשת דרך מבע ייחודית לספרות השואה, לדברי יעוז-קסט (1998):

לשון הצפנים היא אחת הדרכים המוכרות ביצירות בנושא השואה שבאמצעותה יכול היוצר להביע את רעיונותיו במלה, ברמז, באיפוק. הצופן מטבעו הוא מלה המרמזת על

תמונה שלמה. אין צורך להביע תמונה מפורטת הכוללת את מלוא האימה, כי מלה אחת טומנת בחובה עולם שלם.

לשון הצפנים משמשת ביצירה דרך תהליכית להתוודע לעולמו של מסיה מוריס ברמז, באיפוק, ובאופן המעיד את האימה.¹¹ כדרכם של שורדי שואה, אף זיכרונותיו המוצפנים של מוריס נקברו בתהומות נפשו והם עולים מקרבו לנוכח פרט או אביזר מעורר זיכרון כנעל פצועה, או שיחה מקרית על יחסי כוחות בחברה. נאווה סמל מטיבה לדון בתופעה זו בדבריה:

השואה הפרטית של השורדים נטמנה עמוק עמוק בתוך נפשותיהם [...] רק קצה קרחון נותר על פני השטח, דרך ביעותי הלילה שלהם או דרך שגרת היום-יום של החיים הישראליים: קילוף תפוחי אדמה, כלב נובח, בגד קרוע, רגל יחפה, טיול בית-ספר, מסילות ברכבת, כל פרט שולי או אירוע מקרי, יכול היה לשחרר את המעצור של הזיכרון שנה מאחורי הקיר השברירי ולמוטט את הבית כולו (Semel, 2012) בתוך קרן וסמל, 2014, עמ' 183).

השימוש בלשון צפנים הוא אף חלק מדרך העיצוב המאפיינת ספרות בנושא השואה לילדים ולנוער. שלא כספרות למבוגרים, ספרות לילדים ונוער פועלת על רקע אילוצים הנובעים ממאפייני ההתפתחותיים של הנמען.¹² כפועל יוצא מכך, ספרות הילדים והנוער, שלא כספרות למבוגרים, תנקוט גישה מגוננת הנמנעת מחשיפת הקורא לתכנים אלימים ו'קשים לעיכול' מבחינה רגשית. כדברי אפלפלד (2015, עמ' 25): "אם מדובר בשואה, אסור להראות זוויות רק כדי להעצים את הזוויה. דמיונו של הילד הוא לעיתים עז יותר משל המבוגר. די לרמז, בלא פירוט מאיים". עוד מוסיף אפלפלד כי "יש לספר על הגטו ועל מחנות העבודה, אבל לא על מחנות המוות". וזאת משום ש"במחנות המוות איבדו הקורבנות לפני מותם חלק מצלמם וחלק מכבודם". לכן "אסור להראות אנשים בצורת שלדים וערמות מתים. קשה להזדהות עם מראות כאלה. אם רוצים לספר על הקורבנות, יש לספר עליהם כבני אדם בצלם ובדמות" (שם, עמ' 27). עם זה אפלפלד מדגיש כי "גם ילדים צמאים להכיר את העולם שהם חיים בו" ולכן "כדאי לספר להם על חולשות בני האדם, על כאבים פיזיים ונפשיים", שכן "החיים אינם עטופים במוך", ואילו "הספרים הטובים מקרבים אותנו אל החיים, אל הסבל והכאב, אבל גם אל היופי, המסירות והאהבה" (שם, עמ' 26).¹³

אומנם הספר לעוף מכאן יועד בתחילה כספר למבוגרים, ולאחר מכן פורסם במהדורה לנוער, אך

11. להרחבה על דרכי ייצוג ועיצוב אחרות שמטרתן עידון אימת השואה ביצירות ספרות, ראו מאמרה של יעוז-קסט (2014).

12. להרחבה ראו: שביט (1996), פרק רביעי; שיכמנטר (2016), פרק רביעי.

13. כאן ראוי להזכיר את ספר הילדים האחרון של סמל, **הפמוטים שלנו** (סמל, 2018), שיצא לאור לאחר מותה. הספר מתאר את גלגולם של זוג פמוטים שאינם כלילי יופי, אך נושאים ערך רגשי רב. הפמוטים נמסרים מאם לבת, וכך חושפים את הקורא הצעיר לסיפורה של שינדלה, ילדה יהודייה, המתגוררת בעיירה יהודית קטנה במזרח אירופה, ונאלצת לעזוב את ביתה עקב פרוץ מלחמת העולם השנייה. שינדלה מעבירה את פמוטיה לבתה, רוחלה, ושתיהן חוות את נוראות השואה. שינדלה לא שורדת, אך רוחלה מצליחה לשרוד ולהגיע לארץ ישראל כשבאמתחתה אוצרה היקר – זוג הפמוטים מבית הוריה. לקראת סיום העלילה נארגים חוטי הסיפור עם המציאות, כאשר מתברר כי רוחלה היא סבתה של נאווה סמל, חוג הפמוטים העקומים עוד מעת היווצרם, נשמרו אצלה ואוצרים בתוכם מורשת עבר הנטוית בהווה. באמצעות הסיפור מעבירה סמל את המסר כי גם לפגום יש מקום וזכות קיום בעולם, וכי אומנם המציאות האנושית כוללת בתוכה סבל וייסורים, אך גם יופי רב.

לעוף על פני האדמה: קווים ליצירת נאווה סמל לילדים ונוער בראי רומן החניכה "לעוף מכאן"

גם במתכונתו המקורית, בפנייתו לקהל המבוגרים כלל הספר ייצוג מאופק ומרומז של אימי השואה באופן שאפשר להפנותו אף לקהל של ילדים ונוער.

3.ג. סוד התעופה, מקורו האמיתי של הכוח: לזכור ולא לשכוח

לא כל זיכרונותיו של מוריס קודרים, ולעיתים הוא נזכר בימי ילדותו ובאי המייצג עבורו את הבית, נוסף על ביתו הארץ-ישראלי (עמ' 56), או אז הוא מחייך חיוך נדיר, "כאילו חלון נפתח בפניו" (עמ' 55). בתשובה לשאלתה של הדרה איך זה יכול להיות שיש לו שני בתים: ג'רבה וישראל, ממשיך זאת מוריס לזוג נעליים: "למה שתי נעליים אפשר?" והדרה נזכרת כי מוריס אמר שאין להפריד בין זוג נעליים. מצד אחד, ניכר כי מוריס חש שישראל היא ביתו, אך בנשמתו הוא שב בתנועה בלתי פוסקת אל עברו ואל מקורותיו ולפרקים אף למסכת האימה שחווה. מתוך הרובד הסמוי בדבריו אפשר לחוש, לדעתי, את מורת רוחו בעניין השכחה או ההשכחה הקיימת בתרבות הנוכחית הנוגעת לתרבות ולהיסטוריה של אבות-אבותיו: "כולם שכחו", הוא מוחה ומזכיר, "שגם אל האי ג'רבה עפו יהודים פעם" (עמ' 29).

אך הדרה לא שוכחת, היא מזכירה לו זאת שוב ושוב, ואף מדגישה שהיא כבר מיומנת דיה להמשיך מסורת עתיקת ימים זו ומוכנה לעוף. מוריס מתעקש כי עדיין לא הגיעה העת, אך הדרה מחליטה בעצמה כי הגיע זמנה: היא מנסה, נופלת ושוברת את רגלה. מוריס המודאג לשמע בשורה זו מגיע לחדר האחות ומנסה לנחם את הדרה: "מסיה מוריס הקיף את הרגל שלי בידו, [אסף] אלי את כל הרעידות שלי. 'זו רגל אמיצה מאוד', הוא אמר." (עמ' 76). עדיין הוא דבק בשלו כי הדרה "עדיין לא מוכנה", וכאשר היא שואלת לפשר הדברים הוא עונה במשפט סתום: "אף אחד לא הפחיד אותך באמת כדי שתצרי לעוף!" (עמ' 77). אולי הדרה אינה מבינה את פשר דבריו ואף את פשר קולו השונה באומרו דברים אלה, אך הקורא המשלים את פערי המידע, מבין את כוונת מוריס ומקשר את הפחד שהסנדלר מתאר לאימת אירועי השואה, שהביאה יהודים רבים לעשות לעיתים את הבלתי אפשרי במובנים רבים: לברוח, לנוס על נפשם, להילחם, לעבור עינויי גוף ונפש ולא לאבד עצמם לדעת, ואף להיאחז בכנפי הדמיון כדי לא לאבד צלם אנושי. כאשר הדרה מחלימה היא חוזרת אל הסנדלרייה של מוריס, מביטה במדפים שהתרוקנו, ולא מבינה כי מכירת הסנדלרייה מתוך רגשי אשם היא הסיבה לכך. לפני כן היא לומדת ממסיה חביבאל שיעור אחד אחרון המתקשר למהות התעופה האמיתית ושחתר להקנות לה: "כדי לעוף לא צריך נעליים בכלל", אומר מוריס:

את תחברי את האצבעות שלך לאדמה. תחשבי שהאדמה היא בטן ענקית ושוכבים בה בשקט גמור שורשים וחרקים וזוחלים. את כועסת על האדמה, אבל תזכרי שבבטן שלה נחים הפרחים שיעלו באביב הקרוב, אחרי שהם ישתו את כל הגשם. באדמה נחים כל האנשים שאהבנו ואנחנו עדיין אוהבים. כולם קרובים אלייך ודוחפים אותך למעלה. הם שיתנו לך את הכוח לעוף! (עמ' 92).

כדי לעוף צריך להתפייס עם האדמה, עם המתים הקבורים בקרבה, ואף עם תחושות הכעס, חוסר האונים והעצב על מות אהובינו, מנחה מוריס את הדרה ומדבר אף מניסיונו האישי, למוד השכול; לדעת מוריס, זיכרון אהובינו שאינם בין החיים מתוך פיוס, הוא שייתן לפרט את הכוח לעוף על פני האדמה, ובזכות זיכרון זה יימצא לפרט הכוח להגביה שחקים, למצות את הפוטנציאל האישי שלו – לחיות. לפיכך אף מוריס חביבאל מנסה לפתוח בחיים חדשים במושבה חקלאית בארץ ישראל, לאחר

שאיבד את אשתו ואולי אף את שארית משפחתו במהלך המלחמה.¹⁴ אך לאחר נפילתה ופציעתה של הדרה הוא מוכר את הסנדלרייה ועוזב את המושבה. להדרה נותרו ממנו רק סיפוריו המוספים להדהד בקרבה. אולם טובה שהקשיבה לשיחתם האחרונה מאחורי דלת הסנדלרייה, הופכת את הקערה על פיה, כאשר היא נוהגת ולזלזל בבוז בסיפוריו וחושפת את זהותו האמיתית ואת גורלם המר של יהודים נרדפים שכמותו, שחוו את שואת יהודי אירופה:

מה הוא מספר לך מעשיות, אני שמעתי הכול. עכשיו אני מבינה. זה הוא שתקע לך לראש רעיונות. לעוף את רצית. חכי עד שאבא שלך ישמע. את השתגעת לגמרי. קרקסים ויהודים מעופפים, מי שמע על דבר כזה. תתביישי לך, ילדה גדולה כמוך מאמינה לאוסף שטויות של סנדלר זקן. [...] אפילו סנדלר אמיתי הוא לא היה. אני יודעת עליו הכל. אני שאלתי אנשים. את יודעת איפה הוא הפך לסנדלר? במחנה ריכוז של הנאצים. כן, הם הגיעו עד לאי ג'רבה [...] כשהקצין הגרמני שאל אותו אם יש לו מקצוע, הוא ענה את הדבר הראשון שעלה על דעתו. הוא ראה שהם נועלים מגפיים מבריקים. [...] שום קרקס לא היה באי ג'רבה ואף יהודי לא התעופף שם. הם לא עפו. תאמיני לי, גם אני ברחתי ככה, כמו כלב שמגרשים אותו. [...] את בטח יודעת שהוא מכר את הסנדלריה והסתלק (עמ' 97).

לראשונה בעלילה מוצג בבירור היותו של מסיה מוריס ניצול שואה; האמת על זהותו, על גורל היהודים בשואה ועל עזיבתו את המושבה מוטחת בפני הדרה בלא כחל ושרק בדרך כואבת וחסרת רחמים. נוסף על כך, מופרכים סיפוריו של מוריס על הקרקס והיהודים המעופפים. דמותו ההרואית ומלאת המעוף מגומדת בעליבות, בדבריה של טובה, וכך אף דמויותיהם של ניצולי השואה שנשוו על נפשם.

אך האם זו האמת כולה? האם יש רק אמת אחת?

ד. סיום היצירה: אי של שפיות בים המציאות

"הסנדלריה עטופה בחושך, היא מתכרבלת בו כמו בשמיכה ומחכה שהבוקר כבר יעלה, אבל מעלה-ממש קרוב לצמרות העצים – עף מסיה מוריס חביבאל – בפה שלו שורה של מסמרים, ועל שתי הידיים שלו נעלים בצבע חלב" (סמל, 2004, עמ' 107).

שני הפרקים האחרונים ברומן חותמים את היצירה וחושפים את התמודדותה של הדרה עם האמת על זהותו של מר מוריס ועם התהליך שעברה עימו. פרק עשרים נפתח בחלום שבמהלכו מתערבבים דמיון ומציאות: הדרה נמצאת בלב אי, רגלה עדיין מגובסת ואישה ארוכת צמה, הלבושה בבגדי קרקס, מנחה אותה בדרכה אל "בית הכנסת המופלא שבאי ג'רבה" (שם, עמ' 99). בדמות נשית חלומית זו, שצמתה ארוכה כצמת אֵם הדרה, מתמזגים סיפוריו של מסיה מוריס עם יסודות המאפיינים את דמות האם המתה. האישה מספרת להדרה כי היא מגיעה מן האי ג'רבה וגם מן האדמה, היא מנחה אותה לגעת בדלת בית הכנסת ולאחר מכן פורשת את זרועותיה ועפה. החלום ממזג את סיפורה של הדרה עם סיפורו של מוריס, את מסעה של הילדה המתמודדת עם מות אימה בטרם עת, עם מסעו

14. פרט זה רמז באמצעות מוטיב נעלי האישה הלבנות, כלילות היופי, שעל זהות בעליהן תוהה הדרה במקומות רבים ביצירה. עובדת אלמנטו ואובדן יקיריו נחשפת בדברי טובה: "רציתי להתחתן איתו. הוא היה יכול לעזור לי בחנות. אבל למסיה מוריס היתה אישה פעם ואולי היו לו ילדים" (עמ' 98).

לעוף על פני האדמה: קווים ליצירת נאווה סמל לילדים ונוער בראי רומן החניכה "לעוף מכאן"

של האיש למוד השכול שעשה דרכו מתוך אי קסום, דרך לב המאפליה אל ארץ ישראל. בחלום מתערבבים אלמנטים מן המציאות בסדר אחר, וכך מתקבל ממד אחר המעמיק את תפיסת המציאות.

הדרה מתעוררת מחלומה בצעקות ומוצאת את אביה הכורע לצד מיטתה; בשונה מן הבזו שטובה רוחשת למוריס, אביה אינו מדבר בגנותו וכאשר הדרה מכנה את הסנדלר "פחדן [...] שקרן" (שם, עמ' 101), אביה מנתב את המסרים בסיפוריו של מוריס לכיוון אחר, הכיוון שהותווה בחלום הממזג דמיון ומציאות: "קרקס לא צריך להיות דווקא אמיתי [...] מסיה מוריס סיפר לי. הוא טוען, "לפיל יהיה חזק, נערת הטרפז תתפוס את החישוק ולא תיפול והיהודים יעופו" (שם, שם). בתגובה לדברי הדרה כי "מסיה מוריס חביבאל לא ידע לעוף, ולא ידע ללמד" (שם, שם), האב מוסיף ומדגיש כי מוריס בכל זאת לימד את הדרה דבר מה. הדרה מכחישה אך בליבה היא יודעת כי היא משקרת, אכן היא למדה דברים רבים: היא למדה להבין כי מטרות ושאיפות גדולות מצריכות נשימה ארוכה, אימון ומאמץ, היא למדה כי האחיזה בדמיון עשויה להיות מרפא ומזור המסייע להתמודדות עם המציאות הקשה מנשוא, היא למדה לראות את המציאות מתוך עיניו של האחר המגיע מתרבות אחרת ומתבונן בהווה מתוך נקודת מבט אחרת, היא למדה כי היא חלק משושלת ארוכת שנים של עם שחוה מוות ותלאות, והוסיף לחיות חרף האימה. עוד למדה הדרה שיש שברים בנפש האדם שאי אפשר לאחות, כמו רגל שבורה וכי: "לב [שנשבר] אי אפשר לגבס" (שם, עמ' 102), ואף כי החושך הוא חלק בלתי נפרד מן הקיום שאינו מאיר תדיר. אך אף על פי כן יש בו, בקיום האנושי, רגעי נהרה שראוי לחיות עבורם, כגון אותם רגעים שבהם מצליחים לעוף על פני האדמה.

בעניין המסרים העולים מן היצירה, מצאתי לנכון להביא מדבריה של מילנר (2003) בעניין ייצוגי היצירה האומנותית בחייו של הדור השני:

היצירה האומנותית מייצגת בחייו של הדור השני אפשרות ותקווה לגאולה [...] מה שאינו יכול בשום אופן לקרות במציאות הקונקרטי – החייאתם של המתים – עשוי להתרחש באמצעות מניפולציות אמנותיות (שם, עמ' 162).

לדעתי, אף הרומן **לעוף מכאן**, בדומה ליצירות אחרות שכתבו בני הדור השני, מציג מבע אומנותי המנתב את דרכי החשיבה והיצירה לכיוון תרפויטי. לטענת מילנר (2003), כל יצירה ספרותית בעידן המודרני "מגלמת ניסיון חיבור" של "המציאות השבורה", ו"על אחת כמה וכמה האדם בעולם שאחרי אושוויץ, הכמה, על פי ניסוחו של פרידלנדר ל'נרטיב גואל' (redemptive narrative), כמיהה שפירושה למעשה, תקווה לגאולה באמצעות נרטיב" (שם, עמ' 163). ה'תיקון האמנותי' שמילנר (שם) רואה בו פונקציה שמאפשרת כתיבת בני הדור השני, מובע אף בחלומה של הדרה ומחוזק באמצעות הסינתזה המתקנת שמציע אביה של הדרה בסיום העלילה ולפיה הדמיון יכול לשמש ממלכה שבה נמצאים קרקסים, נערות טרפו ויהודים מעופפים. סיום היצירה מאחד אפוא ממדים שונים זה מזה: עבר והווה, מציאות ודמיון ואף מסעות שונים זה מזה: מסע ההתבגרות של הדרה ומסעו של מוריס מגרבה אל ארץ-ישראל.

בפרק האחרון ביצירה, פרק עשרים ואחד, נארגים חוטיה בסיום הרמוני: הדרה מחלימה, ואף הצליעה ברגלה משתפרת בהדרגה. אומנם אהר'לה זוסמן עוזב את המושבה, אך הוא מבטיח להדרה שיאכלו יחד בעתיד את פירות זן ההדרים החדש שהמציא, פירות השתיל הייחודי שהעניק לה. סנדלר אחר, עולה מקוקוז, תופס את מקומו של מסיה מוריס בסנדלרייה שמול ביתה של הדרה וטובה מהגלנטריה מתחנת עם הספר. בחתונתם, הדרה שרגלה הבריאה לגמרי, מחוללת בריקוד סוחף

ומצטרפת עם אביה אל מעגל הרוקדים. בריקוד הזה, הסוחף וההרמוני, שבו הדרה מתאחדת עם קהילה שלמה, היא חשה שהיא סוף-סוף מצליחה לעוף: "הכל חג מסביבי, האנשים, המושבה, השמים, אפילו הפרדסים עם הנחליאלים. אני עפה, צעקתי בלי קול. אני סוף-סוף עפה!" (עמ' 106). יחד עם תחושת המעוף בגבולות האפשר, מחלחלות אף תובנות הבלתי אפשרי, לקחיו של מסע ההתבגרות:

[...] אני לא מטפסת יותר על ארונות קיר. את בגדי הקיץ אני מעבירה לארון מייד בראשית הסתיו ואת בגדי החורף תיכף שמתחיל אביב. אני יודעת בדיוק מתי. כי יש לי סימן מיוחד. כאשר מתחלפת העונה חוזר הכאב ברגל. כאב זהוי, לא חד כמו אז, אבל הוא לא עובר לעולם (עמ' 107).

אולם עם ידיעת הגבולות הניטעת באמיצות בחייה, הדמיון מוסיף לפכות במחשבותיה של הדרה, באופן מרפא ומלבב, שכן כלילות גשומים היא מתעוררת לקול טיפות הגשם הנוקשות בחלון, מביטה מחלונה, נושמת את האוויר הצלול ומביטה בסנדלרייה:

כמו האי ג'רבה היא עומדת בחצר האחורית שלנו, רטובה ושותקת. את הדלת מבית המקדש לא יחזירו לכאן לעולם, כי בישראל לא בונים בית-מקדש, רק קיבוצים ושיכונים לעולים חדשים. הסנדלריה עטופה בחושך, היא מתכרבלת בו כמו בשמיכה ומחכה שהבוקר כבר יעלה, אבל מעלה-ממש קרוב לצמרות העצים-עץ מסיה מוריס חביבאל-בפה שלו שורה של מסמרים, ועל שתי הידיים שלו נעלים בצבע חלב (עמ' 107).

במילים אלה הכוללות אימאז'ים סוריאליסטיים וחלומיים, כאלה המאפיינים את ציורי מארק שגאל, מסתיימת עלילת הספר, מתוך סימון הדמיון כאי של שפיות בים המציאות. מתוך הרובד הסמוי של הדברים האמורים בפסקה זו, עולה אף מסר חברתי בעל משמעות הנוגע על דרך אלגוריה למרחב, שסמל קוראת להעניק לסיפור שואת יהדות צפון אפריקה: אדם צריך, עם צריך, לקום מדי פעם ולהביט בחלון הפונה לחצר האחורית שלו, להישיר מבט אל איים שנשארו מאחור, חשוכים ומושתקים, להתבונן ממושכות, ולתת להם מקום בפסיפס שממנו עשויים החיים האישיים והציבוריים.

הסנדלרייה הנגלית בפתח חלונה של הדרה, היא גילומה של מסורת עבר, רחוקה, מפוארת ועתיקת שנים, המשתקפת בבבואת ההווה. אבות אבותיו של מוריס חביבאל ערגו אל מסורת זו בשקיקה, אבות אבותיה של הדרה, רוכלי הסדקית שסבבו באדמת אירופה, הפכו חלוצים, עובדי אדמה, בארץ ישראל. גידוליה של אדמת ארץ ישראל והחברה הצומחת עליה לא יהיו שלמים, אם לא יישאו בקרבם את זיכרון העבר המפואר, אך אף המפולש והפצוע, ולא כמשא, או כגלד, אלא כזוג כנפיים, הצומחות מן היסוד להוליך אותנו הלאה כדי להפוך חלום למציאות.

ה. סיכום ומסקנות

הספר **לעוף מכאן** מאת נאוה סמל אוצר בתוכו סיפור התבגרות, הכורך יחד, במסע ייחודי, את כמיהת הפרט עם כיסופי הכלל. מסע ההתבגרות של הדרה, הנערה הארץ-ישראלית, נשזר עם מסעו של מוריס חביבאל, ניצול השואה מן האי ג'רבה, וכן עם מסעם של יהודי התפוצות, בכמיהתם להימלט מן התופת ולהתאחד עם המורשת המקודשת לעם ישראל. עלילת הרומן מחברת דמויות,

לעוף על פני האדמה: קווים ליצירת נאווה סמל לילדים ונוער בראי רומן החניכה "לעוף מכאן"

הבולטות על רקע אחרותן לעומת סביבתן: הדרה, הילדה היתומה היחידה במושבה; אהר'ה, הנער החסון, האנושי והמבריק, אך המגמגם; מוריס חביבאל, העולה החדש, ניצול השואה מן האי ג'רבה, שסיפורו וסיפור קהילתו בתקופה זו נשכח והושחק. בעלילת הספר הגיבורה הראשית, הדרה, עוברת מסע הכולל התמודדות עם אובדנה ואבלה, ובמהלכו היא נלחמת להגשמת חלומה לעוף, כואבת עם כישלוננו, זוכה להצלחה ולהכללה בחיקו של נער בן גילה, המחליף את חיק האם הנעדר, ומשכילה להבין את היכולת לשלב את כמיהתה הדמיונית בגבולות המציאות. אומנם התובנות העולות במהלך מסכת החניכה של הדרה נוגעות לגיל ההתבגרות ולמעברים בין תודעה ילדית-חולמנית אל תודעה יציבה ופרגמטית, אך הן נוגעות אף לתהליכי התבגרות והתפתחות של החברה הישראלית, במעבריה מגלות לגאולה ולעצמאות, משואה לתקומה, משתיקה והשתקה בעניין שיח בנושא השואה, לשיח גלוי, ומהדרה של ניצולי שואה להכלתם ולשילוב סיפורם בנרטיב הכללי.

בסיכומו של תהליך, הספר **לעוף מכאן** שיועד לשני קהלים, מבוגרים ונוער, מקיים בתוכו שני קולות, ומדבר אל ליבם של קהלים שונים זה מזה, הנמצאים בשלבים התפתחותיים שונים זה מזה: אל ליבו של המתבגר, העובר תהליכי גיבוש זהות שכוללים היפרדות מעולם הילדות, מן התום שבו וממחוזות הדמיון חסרי הגבולות, לעבר מחוזות הבגרות ואל ליבו של המבוגר שבמהלך ההתמודדות לסיפורה של הדרה, עשוי לחוות מחדש תהליכי התבגרות מעברו, וייתכן כי כניסוחו של גרוסמן (2000): "... [להיזכר] בדבר מה שהיה לו פעם, שאבד לו. [ו] שהיה רוצה להיות שוב להיות ראוי לו" (עמ' 84).¹⁵

רשימת מקורות

- אוסטר, פ' (1994). **מר ורטיגו** (ד' דאור וא' הירש, מתרגמים). תל-אביב: עם עובד.
- אלמונד, ד' (2010). **אבא שלי איש-צפור** (מ' דק, מתרגם). אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן, דביר.
- אפלפלד, א' (2015). מה בין כתיבה לילדים לכתיבה למבוגרים? **ספרות ילדים ונוער**, 138, 25-28.
- בנזימן, ג' (2016). **גלגוליו של רומן החניכה**. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- גוברין, נ' (2002). **קריאת הדורות: ספרות עברית במעגליה** (כרך ב). תל-אביב: גוונים.
- גיוזלי, ח' (ח"ת). **בית הכנסת "אל-גריבה" בג'רבה, תוניסיה**. אוחר מתוך <https://www.bh.org.il/he/בית-הכנסת-אל-גריבה-בגרבה-תוניסיה>
- גפן, י' (1982). **ילד הכרובית**. ירושלים: דביר.
- גרוסמן, ד' (2000). **מישהו לרוץ אתו**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- גרץ, נ' (2004). **מקהלה אחרת: ניצולי שואה, זרים ואחרים בקולנוע ובספרות הישראלים**. תל-אביב: עם עובד.
- דה לוקה, א' (2003). **הר אדוני** (מ' שוסטרמן-פדובאנו, מתרגמת). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- דינגוט, נ' וחרמון, נ' (2003). **מוסכמות יסוד של הרומן במאה התשע-עשרה: כרך א יחידות 2-3** (ח' הרציג וח' ארליך, עורכות, מהדורה שנייה). תל-אביב: הוצאת האוניברסיטה הפתוחה.

15. לקריאה נוספת על סיפורי התבגרות המדברים אל הקורא המתבגר והמבוגר, ראו מאמרו של כרמלי (2008).

- הדרה. (ח"ת). **מילוג: המילון העברי החופשי ברשת**. אוחר מתוך
<https://milog.co.il/%D7%94%D7%93%D7%A8%D7%94>
- הולצמן, א' (2005). **מפת דרכים: סיפורת עברית כיום**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- הורי, ק' (2013). **כיבוש תוניסיה על ידי צבאות הציר** (ש' בנבנישתי, מתרגמת). ירושלים: מכון בן-צבי לחקר קהילות ישראל במזרח.
- הרמן, צ' (1990). "כובע הזכוכית". **משואה**, יח, 229-227.
- טהרלב, י' (פזמונאי) ורוזנבלום, י' (מלחין). (1969). **על כפיו יביא**. אוחר מתוך
<https://shironet.mako.co.il/artist?type=lyrics&lang=1&prfid=876&wrkid=2546>
- יוסוב-שלום, מ' (2015). משנתו החינוכית והספרותית של יאנוש קורצ'אק – עיונים ברומן החניכה וההתבגרות 'המלך מתא הראשון'. **חמדעת**, ח, 113-104.
- יעוז-קסט, ח' (1998). **לשון הצפנים**. אוחר מתוך
<http://www.amalnet.k12.il/meida/sifrut/sifshoa/hafalot/ssi00070.htm>
- יעוז-קסט, ח' (2014). דרגות בעידון האימה – עיצוב נושא השואה בספרות למבוגרים, לבני נוער ולילדים. **עיונים בספרות ילדים**, 23, 40-32.
- כרמלי, צ' (2008). **מישהו לרוץ אתו** – התבגרות כתנועה במרחב פנימי ותרבותי. **דפים למחקר בספרות**, 17-16, 491-474.
- לנדי, ה"ב [סמל, נ'] (2016). **מעופפת**. אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן, דביר.
- מילטון, ג' (1982). **גן העדן האבוד** (ר' אבינועם, מתרגם). תל-אביב: מסדה. (המקור פורסם ב-1667)
- מילנר, א' (2003). **קרעי עבר: ביוגרפיה, זהות וזיכרון בסיפורת הדור השני**. תל-אביב: עם עובד.
- מנשה, ס' (2005). **הכנסייה הקתולית בימי הביניים: אידיאולוגיה ופוליטיקה** (כרך א). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- נאוה סמל** (2017). אוחר מתוך <http://www.navasemel.com>
- נצר, ר' (2011). **מסע הגיבור: תהליך התהוות הנפש במיתוס, במעגל החיים ובתרפיה**. בן שמן: מודן.
- סוכרי, י' (2013). **בנגאזי-ברגן-בלזן**. תל-אביב: עם עובד.
- סמל, נ' (1985). **כובע הזכוכית**. תל-אביב: ספריית פועלים.
- סמל, נ' (1987). **הילד מאחורי העיניים: אחת זקנה**. תל-אביב: אדם.
- סמל, נ' (1988). **גרשונה שונה**. תל-אביב: עם עובד.
- סמל, נ' (1990). **מוריס חביבאל מלמד לעוף**. תל-אביב: עם עובד.
- סמל, נ' (2000). **ישן הוא ער במקום אחר: שירי לילה**. תל-אביב: ספריית פועלים.
- סמל, נ' (2004). **לעוף מכאן**. תל-אביב: ידיעות אחרונות.
- סמל, נ' (2010). **לעוף מכאן: ליברית לאופרה קאמרית**. תל-אביב: הקאמרי: מפעל הוצאה לאור של מחזאות מקור ביוזמתו ובתמיכתו של המכון למחזאות ישראלית ע"ש חנוך לוין.
- סמל, נ' (2015). **ילדת הפעמון**. קרית גת: דני ספרים.
- סמל, נ' (2018). **הפמוטים שלנו**. ראשון לציון: משכל.
- קוזלובסקי-גולן, א' (2017). **מסך של שכחה: על היעדר חוויית השואה של יהודי המזרח במדינה ובאומנות בישראל**. תל-אביב: רסלינג.

לעוף על פני האדמה: קווים ליצירת נאווה סמל לילדים ונוער בראי רומן החניכה "לעוף מכאן"

קוש זוהר, ט' (2009). **אתיקה של זיכרון: קולה של מנמוזינה וסיפורת הדור השני לשואה**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

קרן, י' וסמל, נ' (2014). דור ראשון, דור שלישי: גשר על פני תהום. **החינוך וסביבו**, לו, 181-195.

רודין, ש' (2010). השואה הפרטית של ילדי הניצולים. **כיוונים חדשים**, 23, 285-288.

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

שטייר-לבני, ל' (2017, 3 בדצמבר). לעצב את הזיכרון: עיון ביצירותיה של נאווה סמל. **ynet**. אוחר מתוך <https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-5051062,00.html>

שיכמנטר, ר' (2016). **מבטים חדשים על ספרות ילדים**. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss* (Vol. 1). New York: Basic Books.

Kubler-Ross, E. (1969). *On death and dying*. New York: MacMillan.

"תמיד הרגשתי שמסתכלים על הקהילה שלנו כמסכנים שבאו ממדינות מסוכנות": ייצוגי גזע, גזענות ושחורות בספרות הילדים הישראלית

שי רודין

תקציר

המאמר בוחן ייצוגי גזע, גזענות ושחורות (Blackness) בספרות הילדים והנוער הישראלית. אומנם מחקרים קודמים נדרשו לגילומים של "אחרות" בספרות הילדים ובחנו היבטים של קליטת עלייה וייצוג עדתי, ואולם מחקר זה מתמקד בייצוגם של שחורים, וכן בהצגתה של תמת הגזענות כלפי שחורים בספרות הילדים והנוער הישראלית בין השנים 1948-2018. ניתוח של יצירות שפורסמו מקום המדינה ועד 2018 מאפשר לעמוד על ארבעה מהלכים בייצוג שחורות וגזענות. בתחילה, עם קום המדינה, הופיע הגל האלגורי שבו יוצגה הגזענות בעקיפין באמצעות שימוש בבעלי חיים. הגל האלגורי מלווה את ספרות הילדים הישראלית עד ימינו. החל משנות התשעים של המאה העשרים, בהמשך למבצע שלמה להעלאת יהודי אתיופיה (1991), אפשר להבחין במהלך הריאליסטי שבו מתפרסמים טקסטים שבמרכזם מוצגים ילדים שחורים המשתייכים לעדה האתיופית על קשייהם הכפולים – כשחורים במדינה בעלת רוב לבן, כמתנסים בדיאלוג רב-תרבותי וכחווים פער בין-דורי, בין הוריהם שנולדו באתיופיה ובין הילדים שנולדו בישראל. בדומה לאלגוריה, גם מהלך זה עוד ממשיך בימינו. לצד מהלך ריאליסטי זה אפשר להבחין בגל ההיסטורי שהיצירות המשתייכות אליו מתארות את עליית יהודי אתיופיה לישראל; לעיתים באמצעות סיפור פרטי ולעיתים באמצעות סיפור קולקטיבי. החל מהעשור השני של שנות האלפיים אפשר להבחין בגל הרביעי, הפוסט-קולוניאליסטי. לגל זה משתייכות יצירות שעוסקות בשחורות בכללותה, ובעיקר במנהיגים מסוימים שלחמו בגזענות, כמו נלסון מנדלה ומרטין לותר קינג, אישים שמחו על השתלטותו של האדם הלבן על משאבים ששייכים לאדם השחור, כמו ואנגרי מאטאיי, וכן יצירות שדנות בסוגיית הפליטות. אומנם הגל הרביעי מציג גישה אוניברסלית ולא דווקא לוקלית, ואולם בחינת היצירות המשתייכות אליו מלמדת כי הקורא הישראלי יכול למצוא זיקה בין המתואר ביצירה למתחולל בישראל – גזענות, הדרת שחורים וחשש מגלי הפליטים.

אומנם המיפוי המוצע במאמר זה נדרש לארבע קבוצות תמטיות לסוגיה, ואולם יש מקום להבהיר כי מדובר ביצירות מועטות (כארבעים), ומיעוטן מעיד כאלף עדים על היעדר הייצוג של שחורים בספרות הילדים הישראלית, וגם על היעדר דיון מעמיק בסוגיית הגזענות – בהקשרים היסטוריים ולוקליים גם יחד.

מילות מפתח: גזענות; שחורות; אתיופים; אלגוריה; "אחרות".

הקדמה

בחינה כרונולוגית של היבטי ייצוגי הגזע והגזענות כלפי שחורים בספרות הילדים הישראלית מאפשרת עמידה על ארבעה מהלכים: המהלך הראשון הוא המהלך האלגורי כחלק מתקופה שבה היבטים של גזענות לא נידונו בהרחבה בספרות הילדים הישראלית. על רקע זה, הדיון בגזענות מרומז בשל השימוש בבעלי חיים כמייצגי שני הצדדים – המוגזע והגזען. את מהלך זה נגדיר מקום המדינה ועד ימינו והספרים המשתייכים אליו הם לרוב קנוניים, החל מדירה להשכיר (גולדברג, 2011) וכלה במעשה בחתולים (הלל, 1977).

המהלך השני קשור ישיר למבצע שלמה (מאי 1991). הוא עוסק בתיאור ילדים שחורים שלרוב משתייכים לעדה האתיופית ובהארת עולמם, וכן בדרך שבה הם מתקבלים בחברה הישראלית. את מהלך זה נגדיר משנות התשעים ועד ימינו. היצירות המשתייכות לקטגוריה זו מאירות הן את הגזענות שהיא מנת חלקם של ילדים ישראלים שהוריהם עלו מאתיופיה, והן את הקשיים הפרטיקולריים של ילדים ובני נוער שחורים בישראל, כגון השבר הבין-דורי וההתמודדות עם ההתנגשות בין התרבות השורשית לתרבות הישראלית.

המהלך השלישי נדרש לסיפור עלייתם של יהודי אתיופיה לישראל. הוא מציג יצירות היסטוריות שכמה מהן עוקבות אחר סיפור פרטי שעניינו עלייתה של הדמות לישראל ומדגישות את המסע מאתיופיה לישראל, וכמה מהן מתארות את העלאתה של יהדות אתיופיה כסיפור היסטורי-חברתי ולא מתמקדות בדמות אינדיבידואלית.

המהלך הרביעי הוא מהלך פוסט-קולוניאליסטי והוא עוסק בתופעת הגזענות בהקשרים כלליים, כמו דיון במאבק השחורים בארצות הברית ובאפריקה לזכות בשוויון זכויות, מאבק שמכיל לא רק מודעות לתופעת הגזענות, אלא קריאה אקטיבית להילחם בה. כמו כן מהלך זה כולל את תופעת הפליטות, והוא דן ביחסה של ישראל כלפי פליטים מאריתריאה ומסודן שהגיעו לישראל בעיקר החל משנת 2007. הספרים העיקריים המשתייכים למהלך זה מאתרים החל מהעשור השני של שנות האלפיים, מועד יציאתה של הביוגרפיה לילדים **מרטין** (ורטה-זהבי, 2010), הדנה בפועלו של מרטין לותר קינג.

בחינת ארבעת המהלכים לעיל מלמדת על תנועה מייצוג זהיר ועקיף באמצעות אלגוריות, לייצוג ישיר וריאליסטי העוסק בילדים עולי אתיופיה (או בני הדור השני לעולים), וכן מעיסוק בהיבטים לוקליים לעיסוק בהיבטים נרחבים של גזענות, פליטות ומעמדם של שחורים בעולם. אם בעשורים הראשונים לקום המדינה הסוגיה הגזעית כמעט שלא העסיקה את הכותבים לילדים ולנוער בשל התמקדות בצורך לאתר מכנים משותפים, הרי שהחל מן העשור הראשון של שנות האלפיים הנושא נבחן על רבגוניותו כדי להאיר הן את חייהם של עולי אתיופיה בישראל והן את חייהם של שחורים בכל רחבי העולם, הנאבקים בדיכויים מתוך ניסיון לרתום את הנמען החוץ-טקסטואלי למאבק בגזענות.

ספרים המעלים את סוגיית הגזע ומופנים לילדים – הן בגיל הרך והן בבתי הספר היסודיים וחינוך הביניים, עודם נדירים במחוזותינו. הדבר מלמד על היעדר ייצוג של שחורים בספרות הילדים והנוער הישראלית, וגם על העובדה שספרות הילדים והנוער הישראלית אינה מתמודדת עם בעיית הגזענות, שהיא בה בעת בעיה מקומית (גזענות כלפי בני העדה האתיופית) וכללית (גזענות כלפי שחורים

"תמיד הרגשתי שמסתכלים על הקהילה שלנו כמסכנים שבאו ממדינות מסוכנות"

באשר הם). לפיכך חשוב לבחון את הספרים הקיימים השוברים את מערך ההכחדה הסימבולית המעלים את האדם השחור מן המרחב התרבותי ואת העולם האידיאלי שהם מקדמים.

מעטות הן היצירות הישראליות הנכתבות לילדים ועניינן גיבור שחור או גזענות על רקע שונות גזעית. לפיכך במאמר זה אתחקה אחר יצירות מייצגות הנדרשות לגזענות כלפי שחורים וייצוג לשחורות כתמות-על, המיועדות לגיל הרך, לילדים ולנוער, ואבחן את דרך ההתמודדות שלהן עם תופעת הגזענות, מתוך מיפוי, כאמור, לארבעה מהלכים שכל אחד מהם ממזג בתוכו תפיסה פואטית ואידאולוגית גם יחד.

מבוא תאורטי: הקריאה הפוסט-קולוניאליסטית בספרות ילדים

ספרו המונומנטלי של אלבר ממי (1998/1982), **הגזענות**, נפתח בדברים אלה:

יש משהו מפתיע ופרדוקסלי בסיפור הזה, נוסף על הטרגי שבו. איש אינו רואה את עצמו גזען – או כמעט שום איש אינו רואה את עצמו גזען – ועם זאת שיח הגזענות עודנו עיקש ועכשווי. כשנחקר הגזען, מיד הוא מכחיש את היותו כזה ומזדעזע: הוא גזען? בשום פנים ואופן לא! תעליב אותו אם תעמוד על כך. ובכל זאת, גם אם אין גזענים בעולם, הרי הגישות וצורות ההתנהגות הגזעניות קיימות גם קיימות. כל אחד יכול להצביע עליהן [...] אצל מיישהו אחר (שם, עמ' 23).

לדידו של ממי (1998/1982), הגזענות היא "ייחוס ערך, כללי או מסוים, להבדלים ממשיים או מדומים לטובתו של המפליל ומתוך פגיעה בקורבן, וייחוס הערך נועד להצדיק תוקפנות או זכויות יתר" (עמ' 106).

באשר להגדרת הגזען מבחין ממי (שם) במובן צר ובמובן רחב. המובן הצר מאפיין את מי שנדרש להבדלים **הביולוגיים** שבינו לזולתו ומנצל את ההשוואה כדי לרמוס את זולתו וכדי להפיק מכך תועלת אישית; אדם שחש עליונות על גזעים אחרים ההופכים להיות בתודעתו לא טהורים ושנואים מול גזעו שלו הטהור והנעריך. הגזען חש עליונות כדי שיוכל ליהנות מיתרונות כלכליים, פוליטיים, פסיכולוגיים או אף לזכות ביוקרה. במאמר זה אעסוק במובן הצר של הגזענות – זו המושתתת על בסיס שוני גזעי, ולפיכך לא אעסוק בייצוגים ספרותיים של הדרה ודיכוי במובנם הנרחב, היינו, על בסיס שוני תרבותי / עדתי / לאומי / מגדרי / מיני או דתי.

בחינת דמותו של השחור (ילד או מבוגר) כפי שהיא מעוצבת בספרות ישראלית, משייכת את מעשה הקריאה לתחומה של מערכת היחסים בין הקורא ההגמוני הלבן ובין ה"אחר" ומעגנת את הקריאה בתחומה של התאוריה הפוסט-קולוניאליסטית שדנה ביחסו של האדם המערבי לאדם שאינו מערבי, יחס המאופיין באירוצנטריות שגילומה שלילתה של התרבות שאינה מערבית.

האם יש מקום לבחון "אחרות" בספרות הילדים? אם נבחן את דבריו הקיצוניים של נודלמן (2014), הרי שספרות הילדים ממשטרת ילדים מתוך ראייתם כ"אחרים". נודלמן (שם) מתאר את מעמדו של הילד בעולם המבוגרים כמשול למעמדו של יליד מדינה שאינה מערבית, כפי שתיאר סעיד (2000/1978) בספרו **אוריינטליזם**. אולי יש מקום לקבל קביעה זו בחינוך השמרני באזורים מסוימים בארצות הברית ובאירופה, אולם החינוך במדינת ישראל נוקט גישה פידוצנטרית והחברה הישראלית מתאפיינת בגישה הומנית כלפי ילדים, ויש הטוענים שבימינו המבוגר הוא הכפוף לילד

במציאות של אובדן סמכות הורית ומורית. כמו כן ספרות הילדים נחלקה מאז ומתמיד לספרות דידקטית המביאה את קול המבוגר לצד ספרות חתרנית, ודי לציין שתיים מבין היצירות העיקריות ביותר במערכת הספרותית לילדים – **הרפתקאות אליס בארץ הפלאות** (קרול, 1865/1997) ו**בילבי** (לינדגרן, 1945/2009) – כדי להראות שספרות הילדים מכילה יסוד חתרני המערער הן על סמכות המבוגרים והן על המודלים ההתנהגותיים והתרבותיים שאלו מנחילים לילדים. נודלמן (2014) נשען על הממצא שלפיו ספרות ילדים נכתבת בידי מבוגרים המדברים בשמם ועליהם ומקבעים את נחיתותם של ילדים. טענה זו שאובה ממחקרה של רוז (Rose, 1992) שבו היא טוענת שאף על פי שספרות הילדים נכתבת לילדים ומותאמת ללשונם, לעולמם ולניסיונם, ספרות ילדים מציגה בחזיתה דווקא את הכמיהות, הפחדים והקודים המוסריים של עולם המבוגרים (שם, עמ' 2). מקביעות אלו עולה כי ה"אחר" לבדו יכול לכתוב את ניסיון חייו. רדוקציה זו אינה נאמנה למציאות בשתי המערכות הספרותיות – לילדים ולמבוגרים, שכן נוכל לאתר סופרות לבנות הכותבות על דמויות שחורות, סופרים הטרוסקסואלים הכותבים על דמויות הומוסקסואליות ואף סופרים מבוססים הכותבים על דמויות מחוסרות משאבים. עם זה לא נראה בספרות הילדים כלל ספרות ממשטרת, אלא, כפי שמראה משיח (2000), ספרות שבחלקה מציגה "ילדות מדומיינת", כלומר תיאורי ילדים הנאמנים לדרך שבה מבוגרים מבקשים לראות ילדים, ולצידה ספרות המשתמשת באסטרטגיות למיניהן, כמו תבנית הסוף הטוב, שמטרתן למסך עוולות בהתאם למשנתו הפוליטית של היוצר (משיח, 2013).

האסכולה הפוסט-קולוניאליסטית צמחה בשנות השמונים של המאה העשרים כדי לשנות את ההנחות הרווחות על היחסים בין עמים מערביים לעמים לא מערביים ובין העולם המערבי לעולם הלא מערבי (יאנג, 2008/2003, עמ' 11-14). פוסט-קולוניאליזם היא תנועה פוליטית הטוענת שהאומות של שלוש היבשות הלא מערביות – אסיה, אפריקה ואמריקה הלטינית – נתונות במידה רבה במצב של כפיפות מדינית, תרבותית וחברתית לאירופה ולצפון אמריקה ובעמדה של אי שוויון כלכלי. פוסט-קולוניאליזם הוא שם לפוליטיקה ולפילוסופיה של אקטיביזם המערער על הפער בין המדינות המערביות ללא מערביות ובכך ממשיך את המאבקים האנטי-קולוניאליים של העבר. תפיסה זו טוענת לא רק לזכותם של העמים באפריקה, באסיה ובאמריקה הלטינית למשאבים ולרווחה חומרית, אלא גם לעוצמה הדינמית של תרבויותיהם, תרבויות המתערות כיום בחברות המערביות ומשנות אותן (שם).

יאנג (2008/2003) מציין כי הפוסט-קולוניאליזם מציע שפה ופוליטיקה שיעמידו את האינטרסים של ה"אחר" הלא מערבי במקום הראשון ולא במקום האחרון. לדעתו, התפיסה הפוסט-קולוניאליסטית תובעת את זכותם של כל בני האדם בעולם לרווחה חומרית ותרבותית שווה. מטרתו של יאנג במחקרו היא לקרב את האדם הלבן אל חווית חייו של האדם שאינו לבן:

אומרים שיש שני סוגים של אנשים לבנים: אלה שמעולם לא נקלעו למצב שרוב האנשים סביבם אינם לבנים ואלה שהזדמן להם להיות האדם הלבן היחידי בחדר. באותו הרגע, אולי לראשונה בחייהם, הם מבינים איך זה להיות ה"אחר" בחברה שלהם. איך זה להיות העולם שמחוץ למערב: להשתייך למיעוט, לחיות כמו האדם שנמצא דרך קבע בשוליים, להיות האדם שלעולם לא נחשב לחלק מהנורמה, האדם שאין לו סמכות לדבר. האדם החש שהוא לנצח מושא הדיבור (Object) ואף פעם לא הנושא (Subject). האם נראה לכם שאלה שמדברים לעולם לא יעלו על דעתם לברר איך הדברים נראים לכם, מהנקודה שבה

"תמיד הרגשתי שמסתכלים על הקהילה שלנו כמסכנים שבאו ממדינות מסוכנות"

אתם נמצאים? שאתם חיים בעולם של אחרים, עולם שקיים בשביל אחרים? (שם, עמ' 14-7).

לדידם של חוקרים פוסט-קולוניאליסטים, האדם המערבי ניהן באירוצנטריות. הוא מביט בעולם הלא מערבי דרך הפריזמה הסובייקטיבית שלו והשקפותיו הוא, ולכן אינו תופס את המציאות הממשית של העולם הזה או את התחושות והתפיסות העצמיות של אנשי העולם הלא מערבי. מכאן שקריאה פוסט-קולוניאליסטית היא 'קריאה מתקנת' בכמה מישורים: ראשית, קריאה זו מדגישה את דמות ה"אחר הנכבש" ואת נקודת מבטו. ה"אחר הנכבש" מוגדר מעצם שיוכו לעם הנכבש, שיוך הגזר עליו רב-שוליות: כלכלית, תרבותית, מרחבית ומעמדית. שנית, אם הקריאה הפמיניסטית עוסקת, בין השאר, בקידום היצירה הנשית – הן זו מן העבר שלא זכתה להכרה והן זו הנכתבת בהווה – הרי שהקריאה הפוסט-קולוניאליסטית עוסקת בחקר הקנון המערבי הלבן שהדיר בשיטתיות דמויות "אחרות" של נכבשים ונמנע מקידום שיח העוסק במעמד הנכבשים ובאפיון הכובש ככובש מתוך החלתה של קריאה רוויזיוניסטית; בחקר יוצרים "אבודים" שכתבו על הקולוניאליזם והשפעותיו ויצירותיהם לא זכו למחקר או לתהודה בשעת פרסומן; וכן בחקר ספרות פוסט-קולוניאלית עכשווית הנכתבת מעמדתו הביקורתית של הכובש, כמו מעמדתו של הנכבש. את המניפסט הפוסט-קולוניאליסטי ניסחה מוריסון (1997/1992), בספרה **מישחקים באפילה**:

השחרות עצמה, כמו גם 'אנשים כהי עור', אינם מעוררים בי רועם של אהבה מופרזת חסרת-מצרים, של אנארכיה או של אימה שגורה. אינני יכולה להסתייע בקיצורי-הדרך המטאפוריים האלה, משום שאני סופרת שחורה, הנאבקת נגד – ובאמצעות – לשון, שיש בכוחה לעורר ולכפות בעוצמה סימנים חבויים ונסתרים של עליונות-גזע, של הגמוניה תרבותית ושל הרחקה מזלזלת למעמד של "אחרות", על אנשים ועל שפה (עמ' 12).

מוריסון (שם) מבקשת לשחרר לשון גזענית מגזענותה, ושחרור זה הוא מתוך פעולה כפולה של כתיבה וקריאה. יצירת נרטיב חדש וקריאה פוסט-קולוניאליסטית בקנון הלבן.

האסכולה הפוסט-קולוניאליסטית מבקשת להחזיר לעמים הנכבשים את שפתם ואת תרבותם, שבמשך שנים, בשל האינטראקציה עם העמים הכובשים, ויתרו על ספרותם לטובת הספרות המערבית, שכן שפתם שימשה לאינטראקציות מדוברות, ואילו בהיבט הספרותי הוצגה כשפה נחותה משפתו של הכובש המערבי. בנקודה זו מעניינת קביעתו של ממי (2005/1957), שלפיה בסופו של דבר, הסופר שמשמש חלק מאומת הנכבשים ישתמש בשפת הכובש כדי לתבוע את טובת שפתו (ועמו).

מעטים הם המחקרים שבחנו את ספרות הילדים העברית מבעד לעדשה פוסט-קולוניאליסטית. קרן-יער (2007) בוחנת ספרות נשים עברית לילדים מבעד לעדשה זו ועומדת על האידאולוגיה העולה מן הטקסט: בין שמדובר בטקסטים המאמצים את הקול האידאולוגי הדומיננטי (האתוס הציוני והתודעה האזרחית) ובין שמדובר בטקסטים שעניינם זכויות הילד או חתירה תחת נרטיבים שוביניסטיים / גזעניים. קרן-יער (2007) אף מבחינה בין ספרות לילדים הממלאות תפקידים של מתווכות התרבות הגברית ומאמצות תכתיבים אידאולוגיים לאומיים, ובין ספרות לילדים שמקדמות נרטיבים פמיניסטיים ופוסט-קולוניאליסטיים.

במחקרה (שם, עמ' 181-197) נוכל לראות את ההיסט שחל בספרות הילדים הישראלית, מזו הנאמנה

לנרטיב מאחד עיקרי (היונק מתפיסות קולוניאליסטיות), לזו המעלה שדרים ביקורתיים ורואה בנמען-הילד כתובת לתיווך עולות המבוגרים. בלשונה של קרן-יער (2007), סיפוריה של נורית זרחי המסמנים גל חדש בספרות הישראלית, "מחנכים לאהבה, לפתיחות בלתי שיפוטית כלפי ה'אחר', ולהתענגות על 'אחרות' בעצמי ובאחר כבסיס לשינוי סדר פטריארכלי. במילים אחרות, מציאת מובן חיובי ב'אחר' מוצגת כעיקרון אתי שניתן לטפח כסוג של אחריות חברתית" (עמ' 197).

המחקר הפוסט-קולוניאליסטי נדרש לגזענות על בסיס עדתי בספרות הילדים הישראלית (טיקוצקי, 2011; קרן-יער, 2007; רודין, 2015), וכן לגזענות על בסיס לאומי (כהן, 1985; פרלסון, 2000; רודין, 2015), אולם כאמור, גזענות כלפי שחורים טרם נדונה לגופה, כפי הנראה, בגלל מיעוטן של יצירות העוסקות בנושא והקושי בגיבושו של קורפוס מחקרי. דה-מלאך (2017) במחקרה על תפקידה של ספרות הילדים הישראלית בקליטת עלייה, נדרשת לאופן שבו "מלווה" ספרות הילדים את העליות השונות. שנות השבעים עד התשעים של המאה העשרים, מאופיינות לדידה בייצוג סטראוטיפי ותבנית: העולים עוברים שינוי, ובזכותו הם מתגברים על קשיי ההיקלטות. תבנית סיפורית זו מתעלמת מעברם של העולים, מציירת אותם כמקשה אחת ודורשת מהם להתאים את עצמם לחברה הקולטת ולהתבלט או להצטיין כדי להיקלט בה. בפרק זמן זה מוזכר רק ספר אחד שדן בעלייה האתיופית, והוא **דסטה ואני** (שמואל, 1994) החותר לתבנית זו, ובו איתן הוותיק לומד מדסטה איך אוכלים אנג'רה בידיים בלי להתלכלך ואיך מנקים את השיניים בעזרת ענפי זית. דה-מלאך (2017) מציינת כי החל משנות האלפיים, רואים אור ספרים שמעניקים יותר מקום לתרבות המוצא של העולים ומסתכלים הסתכלות שוויונית יותר על העולים, דוגמת ספריה של נעמי שמואל **ילדת הקשת בענן** (2000) ו**בנו של צייד האריות** (2004).¹ מכאן שעלינו לחקור שני היבטים: הן את ההופעה של השחורות בטקסטים למיניהם מקום המדינה (בהיבט הפואטי וההיסטורי), והן את ייצוגיהן של דמויות שחורות ואת השדרים האידיאולוגיים שהן מקדמות.

קורפוס

במאמר זה אבקש לאפיין את יחסה של הספרות הישראלית לילדים ולנוער לסוגיות המתקשרות לגזע ולגזענות נגד שחורים הן במישור ההיסטורי – מקום המדינה ועד שנת 2018, הן במישור הפואטי – השילוב בין טקסטים אלגוריים, ריאליסטיים, היסטוריים ורומנים ביוגרפיים, והן במישור הגילי – הפנייה לילדי הגיל הרך, לילדים המצויים בתהליך ראשית הקריאה ולבני נוער. **הטקסטים שנבחנו משמשים יצירות מייצגות ועוסקים בעיקר בדמות שחורה או בהיבטים של גזענות על בסיס צבע עור המספקים את תמת-העל של היצירה.** בחינת תמטית של היצירות מאפשרת עמידה על ארבעה מהלכים של הספרות הישראלית לילדים ולנוער בהיבט הגזענות: המהלך האלגורי; המהלך הריאליסטי שמלווה את מבצע שלמה ובו מיוצגת דמות של ילד אתיופי; המהלך ההיסטורי שנדרש לעלייתם של יהודי אתיופיה לישראל ומציג את הסיפור ההיסטורי או באמצעות טקסט ריאליסטי או באמצעות חלק מסדרת הרפתקאות; והמהלך שבו מיובאות לספרות הילדים הישראלית תמות פוסט-

1. ברומן ילדת הקשת בענן (שמואל, 2000) המציג את סיפורה של בת לאב לבן ואם שחורה דנתי במקום אחר (רודין, 2015), ומכאן שההדגמות במאמר זה תתבססנה על יצירות אחרות. יש לציין כי הצגתה של זוגיות מעורבת עודנה מחזה נדיר במחזותינו, ולכן ראוי להכיר גם את הסיפור הורים בכל מיני צבעים (שפרנגר, 2012), המיועד לגיל הרך ועוסק בתמה זו.

קולוניאליסטיות הלקוחות מהמאבק ההיסטורי של השחורים לשוויון זכויות באמצעות טקסטים ריאליסטיים או רומנים ביוגרפיים וכן עיבוד ספרותי.

מהלך ראשון: הייצוג האלגורי של הגזענות

היצירות שמשתייכות למהלך זה רואות אור מקום המדינה ועד ימינו. המשותף לכולן הוא היחס העקיף לגזענות באמצעות שימוש בז'אנר האלגורי. הראל (1992) מציין שאלגוריה היא סוגה ספרותית שנועדה להשפיע על דפוסי ההתנהגות של היחיד והחברה ועל זיקות הגומלין הראויות בין כל רכיבי המערכת החברתית. לפי הראל (1992), תפקיד האלגוריה לייצג מודלים חברתיים ולהעביר מסרים נוקבים בתיווכם של בעלי החיים כדי להתגבר על התנגדות הקוראים. האלגוריה, בדומה למשל, מציגה סיטואציה ודמויות פיקטיביות כדי לבטא השקפות עולם מסוימות.

משיח (2010) מתארת את האלגוריה כמבנה סיפורי בעל 'שתי קומות': הנרטיב הציורי והגלוי של האלגוריה – עלילה דרמטית, דמויות, תפאורה ועצמים פנטסטיים, שמאורגנים באופן הרומז לקיומו של נרטיב סמוי מחוץ לסיפור המתואר, ושהבנתו תלויה בכשירותו של הקורא; והנרטיב החוץ-טקסטואלי הממוקם בעולמם הריאליסטי של הקוראים, ובמרכזו הערכים החברתיים-מוסריים המניעים את הנרטיב הראשון.

הגורמים למרכזיותה של האלגוריה במערכת הספרותית לילדים הם רבים ובהם ציוריותה של האלגוריה, היותה אירונית, הומוריסטית, קליטה ומשעשעת. זהו סיפור המשתמש בשפה מוחשית ולא בדיון מושגי-פילוסופי, לצורך העברת מסר שהיה מתבטא אחרת באמצעות רעיונות מופשטים, או בהטפה תיאורית וארכנית (משיח, 2010). אם נדון בהיבט הגזענות, הרי שלפנינו תמה מורכבת שכדי לייצגה, הסופר לילדים נדרש לא אחת להשתמש בז'אנר האלגוריה שבו מסתייעים בבעלי חיים כדי לעמעם מסרים חברתיים שנויים במחלוקת:

במבט ראשון היצירה נדמית כתמימה, אלא שמתחת למעטה החיצוני שלה (בעלי החיים המואנשים), מוגשות לקורא תמות פוליטיות וביקורת על ההגמוניה. לפיכך בעלי החיים משמשים כ'סוסים טרויאנים' בהתייחס לשני נמעניה של ספרות הילדים: הימצאותם מאותתת לקהל המבוגרים, הרוכש ומקריא את היצירה, על התאמה לכאורה למסורת התמטית הארוכה של ספרות הילדים, אולם בפועל בעלי החיים מסווים את התמות הפוליטיות ומאפשרים ליצירה להגיע אל נמעניה הילדים תוך חתירה תחת תדמיתה ה'תמימה' של ספרות הילדים. הנמענים-הילדים לעתים מסוגלים להבין את רעיונותיה של היצירה האלגורית, ולעתים נחשפים לזרעי ביקורת פוליטית, שעוד ינבטו בהם בשלבי התפתחות מאוחרים יותר (רודין, 2016, עמ' 29).

בשנת 1948 ראה אור לראשונה הסיפור האלגורי **דירה להשכיר** (גולדברג, 2011). אלגוריה פוליטית וחברתית זו מעלה את השאלה האם במגדל המייצג את ישראל, תוכלנה לדור בכפיפה אחת ישויות מתרבויות שונות זו מזו. סופו של הסיפור אופטימי, ואולם בדרך אל המנוחה ואל הנחלה מגיע דייר פוטנציאלי המסכן את ההרמוניה השוררת בין השכנים. החזיר הבא להתרשם מן הדירה מציין: "איך אשב אני חזיר, לכן בן לבנים מימי בראשית, בכפיפה אחת עם חתולה כושית! לא נאה

לי ולא יאה לי".² השכנים משיבים לאמירה גזענית זו בנחרצות: "לך, לך חזיר! גם לנו לא נאה ולא יאה". סיפור זה המקפל בתוכו פסילות על רקע עדתי, תרבותי וגזעי, מספק "צידה" שעומה המדינה החדשה יוצאת לדרך, כפי שחוותה אותה גולדברג, ולכן היא דנה לא אחת בהיבטים עדתיים ובפערים תרבותיים ביצירתה (רודין, 2015). סיומו הטוב של הסיפור אינו מוחק את קיומה של הגזענות ואת קריאתה המשתמעת של היצירה לצאת חוצץ כנגדה. מעניין לראות כי ההכרה של גולדברג בגזענות כתופעה שיש לגנות, כמעט שלא הורחבה והונחלה לסופרים אחרים בני דורה.

בשנת 1977, שנת המהפך ההיסטורי שמוביל לעליית מפלגת "הליכוד" בתום מערכת בחירות העוסקת בהרחבה בעדיות, פורסמה האלגוריה **מעשה בחתולים** (הלל, 1977), העוסקת ביריבותם של שני חתולים – לבן ושחור. כל אחד מהחתולים טוען שהוא היפה ביותר, והשניים מפסיקים לדבר זה עם זה. בהמשך, החתולים צובעים את עצמם, כל אחד לצבעו של האחר: "יצא השחור – לבן כסיד, יצא הלבן – שחור כזפת. / עולם הפוך, עולם הפוך: / שחור – כסיד / לבן – כזפת! / אך! אך! אך!". ההפיכה לחתול בעל צבע אחר מייסרת את שני החתולים, והם קופצים לים וחוזרים לצבעם המקורי. השניים מכירים ביופי של כל אחד מהם, מתפייסים ונוסעים לירושלים. לכאורה מדובר ביצירה פשוטה והומוריסטית. בפועל היא מדהדת הן את היריבות בין הגזעים, שמביאה לידי התנגשויות ולניתוק היחסים בין השניים, והן את רצונו של כל אחד להפוך את עורו ולהתנסות בחוויה הקיומית של האחר. סיומה של האלגוריה בקבלה עצמית ובקבלת האחר, ושלא כמרבית האלגוריות שמתאפיינות בעל-מרחביות, השניים נוסעים לירושלים – בירת ישראל – שהופכת את היצירה לנקשרת במקום פרטני המכיל גזענות על רקע עדתי, לאומי וגזעי.

בעוד בדירה **להשכיר** הגזענות מוצגת מתוך מבט בסביבה שמשמשת מיקרוקוסמוס של החברה הישראלית, הרי שהסיפור **חומפס** (כהן-אסיף, 2014) נדרש ל"אחר" הגזעי ולתהליך הקבלה העצמית שהוא עובר. חומפס הוא דוב ששואף להיראות כמו חיות היער האחרות, ועל כן מנסה לעצמו את הסממנים הזהותיים שלהן. הוא דוב חום שבהדרגה מופיע על צווארו פס חום (דומה לזה של הזאב), זנב ארוך דומה לזה של האריה, זקן דומה לזקן התיש, קרניים כמו קרני הצבי, כנפיים כמו כנפי הנשר, סנפירים של דגים וקול כשל ציפור. הוא מסתכל בדמותו הנשקפת אליו מן המים, וכמו במיתוס על נרקיסוס, הוא אוהב את מראהו ומציין "כל הדבים כלם יקנאו בי" (שם, עמ' 18). הדובים שמאירים בסיפור בכל מיני גווניו של הצבע החום, כלל אינם מכירים אותו וקוראים – "בואו נגרש את המפלצת הזאת!" (עמ' 21), ואולם אימו היא היחידה שמזהה את דמותו ורצה אליו. נשיקתה מחזירה את גופו הקודם, ו"רק הפס החום נשאר בצווארו של חומפס ולא נמחק אף פעם" (עמ' 26). התהליך שמתואר באלגוריה זו כולל מחיקה עצמית שמתרחשת בשל הרצון להידמות לאחר ולנוכח החשיבה כי מראהו ותכונותיו של האחר טובים יותר משל הדמות הראשית. ה"תרופה" למחיקה היא הקבלה המשפחתית. דווקא נשיקתה של האם העוטפת את בנה כפי שמציג האיוור, היא שמסייעת לו לשוב אל דמותו המקורית ולא לרצות להידמות לאחרים מתוך מחיקת ייחודיותו.

האלגוריה **הפיקניק של עמליה** (קציר, 1994) מתארת את הילדה עמליה, בתו של מנהל גן החיות העירוני, הדוברת את שפות החיות, ועם בוא האביב היא מחליטה להוציא את החיות הכלואות בכלובים לפיקניק בשדה. כאשר עמליה והחיות מתכוונות להתחיל בנסיעה, מופיעה הנמלה

2. במאמר מופיעים ציטוטים מתוך ספרים לא ממוספרים.

"תמיד הרגשתי שמסתכלים על הקהילה שלנו כמסכנים שבאו ממדינות מסוכנות"

רוזלילימונדה ומבקשת להצטרף לנסיעה. המספרת מציינת כי לעומת החיות האחרות, לרוזלילימונדה לא היה כלוב משלה, והיא ישנה בכל לילה בכלוב אחר, והייתה מטיילת בבקרים במרחבי הגן ומחוצה לו, ואף מבקרת בבתי אנשים, ולכן היא הפכה למושא קנאתן של החיות: "כשהייתה נכנסת אליהן לכלוב, היו צועקות עליה ומגרשות אותה. גם את שמה לא אהבו. 'למה נמלה כזאת קטנה צריכה שם כל-כך ארוך?' רטנו". עמליה מצרפת את רוזלילימונדה למסע, והחיות מביעות התנגדות: "מספיק צפוף כאן גם בלעדיה", "היא בפזרת פה חידקיב", טען הארנב המצונן, "היא תעקוץ אותי", אמר הקוף, "היא תסתיר לי", התלונן הטווס והכלבה לא אמרה דבר, אולם הביעה אי שביעות רצון. עמליה לא נענית להפצרותיהן של החיות ומצהירה שהנמלה לא מפריעה לאף אחד.

בדבריהן של החיות נחשף הפרדוקס בין גודלה של הנמלה ומהותה ובין דחיית הצטרפותה מתוך טיעונים שאינם נאמנים למציאות. החיות רואות בה תוספת מיותרת דווקא למרות קוטנה, מאשימות אותה בפיזור חידקים, סולדות משמה ורואות בה גורם מטריד ומפריע שיש לסלקו. כאן נחשף לפני הקורא הצעיר מנגנון הגזענות המורכב מדעות קדומות, וכן מסנקציות אלימות שמוחלות על הדמות השחורה על לא עוול בכפה, חרף היותה ישות זעירה וחסרת ישע, ישות המנקזת את שנאת הסובבים המתארים אותה כגילומה של השליליות. השיח הגזעני מותך לתוך דבריהם של בעלי החיים וחושף את העוינות כלפי הישות השחורה ואת הרצון לשמרה בשוליים.

בשעה שנערך הפיקניק, נעלמת הנמלה רוזלילימונדה. עמליה מבקשת את עזרתן של החיות באיתורה, ואולם אף אחת מן החיות לא מוכנה להתפנות מעיסוקיה ולסייע לה. עמליה מוותרת על ארוחתה, ויוצאת לחפש אחרי רוזלילימונדה. עם היעלמותה של רוזלילימונדה מתחילות החיות לשוחח, ואולם כעת השיח הגזעני על אודות הנמלה משתנה ומוזכרות מעלותיה. החיות מציינות שהנמלה הייתה מספרת להן על הרחובות ועל האנשים, היינו על העולם החיצוני שנסתר מהם בגין כליאתם בכלובים. כמו כן החיות חוששות שמא רוזלילימונדה נעלבה ועל כן החליטה ללכת ולא לחזור. לפיכך החיות נרתמות למבצע החיפוש, ומסייעות לעמליה במציאתה של רוזלילימונדה. בסופו של דבר נמצאה הנמלה ישנה בתוך כפתה של עמליה, והחיות מרימות כוס פטל לכבוד חזרתה וחוזרות לגן החיות.

שלא כמו היצירות האלגוריות האחרות שנסקרו, יצירה זו שמייצגת דמות ילדית מאוחרת ברוח השינויים בתפיסת הילדות והילדות (רודין, 2015), פועלת להעצמת דמות הילד, שכן לעמליה תפקיד מרכזי בגיבושן של החיות ובחינוכן לקבלת ה"אחרת" הגזעית. עמליה חשה אחריות כלפי כלל החיות, ואינה נסחפת אחר גל העוינות המופנה כלפי הנמלה. היא נזפת בחיות, ובהמשך מחפשת את רוזלילימונדה שנעלמה. התנהגותה משמשת מודל לחיקוי עבור שאר החיות, והן משנות את התנהגותן ומצטרפות אליה.

כעבור זמן יצאה יצירה לגיל הרך המשמשת על דרך אלגוריה במושגים "שחור" ו"לבן": **למה לחסידות הלבנות כנפיים שחורות ולשחורות בטן לבנה** (גודארד, 2017). היצירה מתכתבת עם **מעשה בחתולים** (הלל, 1977), ואולם מרחיבה במידה ניכרת את העיסוק בצבע ובקשר בין בעלי צבעים שונים זה מזה, וכאלגוריה היא פשוטה יותר למשמוע בכל הנוגע לתיאור מערך החשדנות בין הגזעים. בתחילת הסיפור מתוארת המלחמה שהביאה לידי נתק בין החסידות השחורות ללבנות. כל אחד מן המינים טען שצבעו הוא היפה ביותר בטבע עד שבני שני המינים החלו להילחם זה בזה. "כשהבינו שהמלחמה עומדת להסתיים בתיקו ושני הצדדים מפסידים, החליטו להכריז על הפסקת-

אש זמנית ולעוף לאפריקה החמה". במהלך המהומה חסידות אחת שברה את הכנף שלה ולא יכלה לעוף. היא התחבאה במערה ובה היא פגשה חסידון שחור. החסידון הציע לחסידות עזרה אולם היא חששה ממנו. החסידון הרגיע אותה והיא הציעה שיעוף להוריה ויבקש עזרה. תשובתו הייתה שלילית: "את הרי יודעת שאצל החסידות הלבנות הכניסה לשחורים אסורה. הם לא יתנו לי להתקרב". החסידון מציע להישאר עם חסידות, ואולם היא מסרבת בתחילה באומרה: "אם יתפסו אותנו ביחד זה יהיה הסוף של שנינו". לאחר שהוריהם התיאשו מהחיפושים אחריהם ועפים לאפריקה, שניהם ממשיכים לחיות יחד במערה וחסידות מטילה ארבע ביצים. כשבקעו הגוזלים "התברר דבר מוזר: שני גוזלים נולדו לבנים עם כנפיים שחורות, ושניים – שחורים עם בטן לבנה". בעוד במערה מתהווים חיי משפחה מאושרים, מחוץ למערה להקות החסידות שבות מאפריקה ונערכות למלחמה נוספת, תיאור שמקנה ללחימה ממד מחזורי. רגע לפני המלחמה יצאו מן המערה החסידון והחסידות והראו לשני המחנות את גוזליהם המעורבים. הזיווג בין החסידון לחסידות ופירותיו השפיעו על החסידות והן החלו לרקוד במקום להילחם. בסיום הסיפור נחתם חוזה שלום: "למלחמות אמרנו די! לחמנו כבר יותר מדי! מהיום נהיה חברים וחברות, שחורות, לבנות ומעורבות. וכשנביט אלה באלה קל יהיה להזכר, שבכל אחד מאתנו יש גם צבע אחר". סיפור זה נדרש הן למערך השנאה בין הגזעים השונים זה מזה, שנאה שכוללת מלחמות, וכן חשש מפני האחר והן לזוגיות מעורבת, תמה שאינה שגרתית בספרות הילדים העברית. השימוש באלגוריה בסיפור זה מאפשר את עמעום התמטיקה הבלתי מקובלת, ומשאיר ברובד הראשוני את הסיפור ככזה שעוסק למראית עין במלחמה וביריבות בין שתי קבוצות. כאן נבחין שעד שנות האלפיים, האלגוריות המגוונות שראו אור בישראל דנו ביחסים החברתיים בין שחורים ללבנים, בעוד בעשור השביעי נוסף פן חדש הנדרש לזוגיות מעורבת ולילדים שחיים בתא המשפחתי המעורב. אומנם סיפורים ריאליסטיים כמו **כל אחד והמשפחה שלו** (אטלס ומשאל, 2002) נדרשים לזוגיות מעורבת קודם לכן (אימה של רננה מאתיופיה ואביה מחבר העמים), ואולם מדובר בסיפור קטלוגי שממפה סוגי משפחות בכלליות ואינו נדרש להיבטים העמוקים של הגזענות ולקשייו של ילד החי בתא משפחתי מעורב.

היצירות שנבחנו על רקע המהלך האלגורי מלמדות כי הבחירה בסוגה זו נובעת מתוך רצון לדון בבעיה בעקיפין. מתוך הבחירה לדון בבעיה בדרך עקיפה וזהירה, עולה התובנה שלפיה ספרות הילדים הישראלית אינה נדרשת במישרין לסוגיית הגזע והגזענות עד שנות התשעים של המאה העשרים. סוגיות של יחסים בין עדות, תרבויות ולאומים נידונות בשנים הללו (דה-מלאך, 2017), ואולם הסוגיה הגזעית נעדרת כמעט לחלוטין מספרות הילדים, ומה שמשנה את מערך ההתעלמות הוא מבצע שלמה.

מהלך שני: הצגתו של ילד שחור וחבלי קליטתו בישראל בטקסט הריאליסטי

החל משנות התשעים של המאה העשרים ועד היום, אפשר לאתר ספרים מסוימים המעמידים במרכזם דמות של ילד שחור (המשתייך בדרך כלל לעדה האתיופית). לספרים אלה מגמה דידקטית ברורה: להכיר לנמען הלבן את הילד השחור ואת תרבותו, לנפץ סטראוטיפים הנקשרים להבדלים בין הגזעים, לייצג את הקושי שחווים ילדים שחורים בחברה לבנה ולפעול למען קליטה מוצלחת של הילד השחור, וגם למען ראייה שוויונית של ילדים שחורים. שלא כספרי המהלך הראשון שנמנעו

"תמיד הרגשתי שמסתכלים על הקהילה שלנו כמסכנים שבאו ממדינות מסוכנות"

הם ילדים בגיל הרך וילדים בראשית הקריאה, היצירות שמשתייכות למהלך זה פונות לשלושה קהלים – הגיל הרך, ראשית הקריאה וגיל הנעורים. התמטיקה משתנה על פי גיל הנמענים. בעוד שהיצירות המופנות לגיל הרך עוסקות בקבלת הילד ה"אחר" בשטחיות, הרי שהיצירות לילדים ולנוער מאפיינות בהרחבה הן את דמותו של הילד השחור, על מגוון תכונותיה והבעיות הניצבות לפניה, והן את גילומיה של הגזענות שהיא פוגשת בישראל.

קליטה טרגית

הרומן **קלקידן** (אורגד, 2006) מגולל שנתיים בחייו של קלקידן, נער בן ארבע עשרה בתחילת ההווה הסיפורי, החי בפתח תקווה עם אביו, אחותו הגדולה ואחיו הקטן. אפשר לראות ברומן זה את היצירה הנוקבת ביותר לנוער העוסקת בקליטתם של עולי אתיופיה, קהילת ביתא-ישראל, בישראל. חמש התחנות שעובר קלקידן במהלך הרומן, מקבילות לחמש המערכות של הטרגדיה היוונית שבה מופרת השלווה בגלל אסון כלשהו, ורק בסיומה מופיע הקתרזיס בקרב השומע / הצופה ולא דווקא בקרב הגיבור הטרגי שמסעו נוטע בו ידיעה מחודשת, ואולם אינו מצליח לשנות את הכיוון הטרגי שחייו נקלעו אליו.

פתיחת הסיפור המשמשת תחנה ראשונה, מתרחשת בפתח-תקווה, עת קלקידן, נער יתום מאם החי עם אביו ושני אחיו, משתף את הקוראים בהווי המשפחתי שלו ואף מעלה רמזים מטרימים בדבר אסון העתיד להתרגש על ביתו. אביו קושר את עצמו בשותפות עסקית עם דובי אנגלרייך המתגלה כנוכל, ועקב שותפות זו האב מפסיד את הדירה שבה חיה המשפחה. לאחר שנפל קורבן לתרמית, האב חווה דיכאון קליני ומאושפז במוסד. שלושת הילדים מתפזרים. אבזה, האחיות הבכורה, נשלחת לפנימייה. סולומון, האח הקטן, נשלח למשפחה אומנת, ואילו קלקידן עובר לגור אצל נסים, בן כיתו.

כבר בראשית הרומן מתואר מערך הגזענות והאירוצנטריות המאפיין את החברה הישראלית. מרבית המבוגרים הנתקלים בשמו של קלקידן, אינם מבינים מדוע הוא מתעקש לשמר את שמו האמהרי ולא לעברתו. קלקידן באמהרית פירושו "מקיים את ההבטחה", וניכר כי קלקידן נאחז בשמו למרות הלחץ החיצוני, הן בשל רצונו שלא להינשל משורשיו התרבותיים והן בשל ההבטחה שהוא מקבל עליו, לפעול למען איחודה המחודש של המשפחה. זאת במחיר ויתור מוחלט על חיים טיפוסיים של נער, שכן במשך כל תקופת הפרידה קלקידן עובד ומתפרנס לצד לימודיו ופועל כלפי הרשויות למען משפחתו. ניכר שהוא החוט המקשר בין בני המשפחה, ולנוכח מאמציו, בתום הרומן המשפחה זוכה להתאחד, והאב אף משתחרר מן המחלקה ומחלים מן הדיכאון שאחז בו.

אטימותן של הרשויות ניכרת באופן שבו מפנים את האב ואת ילדיו מדירתם, וקודם לכן אף מנתקים אותם מחשמל וממים. עם הפינוי, קלקידן עובר לגור בבית משפחת תורג'מן, משפחתו של נסים, בן כיתו, ואולם מעבר זה אינו מתבצע בלב קל. תחנה שנייה זו מציינת את אובדן העצמאות של קלקידן שנאלץ להתאים את עצמו לרצונו של נסים, שכל מאווייו מתרכזים בהפיכתם לצמד מוסיקלי. בחג החנוכה קלקידן מבקש לבקר את משפחתו וזוכה לכעסם של נסים ושל דני, המדריך במועדון הנוער. אלו רוצים שקלקידן יופיע במסיבת החנוכה וכלל אינם מבינים את מצוקתו הנפשית של נער שהופרד מבני משפחתו ומחכה לחופשה כדי לפוגשם. אפשר להבין את אטימות זו כשמדובר בבן גילו של קלקידן שאינו מסוגל לשים עצמו במקומו, ואולם כאשר מדריך הנוער מצייץ "עוד יום אחד כבר לא

ישנה" (עמ' 29), קלקידן חש כי הסובבים אותו אינם מסוגלים להבין את הקושי שהוא נתון בו ואת המצב שמשפחתו נקלעה אליו, שכן כל אחד דואג לאינטרסים המיידיים שלו. כאשר מבקר קלקידן את אחיו סולומון במשפחת האומנה שלו, הוא נתקל ב"דודה מינה", שקוראת לסולומון סלומון ורואה את אחיו מיוחד ומוזנח במיטתו. סולומון לועס ברעבתנות את פיסת השוקולד משום שהוא טוען שאחרת הילדים ייקחו לו אותה. ההזנחה והחרדה שבהן נתון סולומון מחריפות, ורק עם הוצאתו ממשפחת האומנה המזניחה, מצבו של סולומון משתפר והוא חוזר לתפקד. לאחר ביקור זה קלקידן פוגש את אחותו אבזה בכפר הנוער "רקפות". בדרך שתי בנות מביטות בו ואומרות "הוא דווקא חתיך [...], אפילו שהוא שחור" (עמ' 32), והשיח הגזעני ממשיך בכפר הנוער, עת שותפותיה של אחותו מציינות "איזה שמות משונים יש לכם" (עמ' 33). אמירות אלה ממקמות את השחור בעמדת נחיתות, כאשר הצופה הלבן מבקר את מראהו וגם תרבותו נתפסת כמשונה וכשולית, ומכאן תמיהתן של שותפותיה של אבזה כאשר הן שומעות שלשמות אלו יש משמעות. ה"אחר" הגזעי נחוזה בידי ההגמוניה הלבנה כמי שחייב לאמץ את תרבותו של האדם הלבן. אין כל עניין בתרבות העשירה שהוא מביא עימו, ואין כל רצון להתוודע למקורותיו ולשורשיו. השותפות אף מציינות שהילדים בכפר הנוער קוראים לאחותו "שילדי" (עמ' 34) בשל רזונה, וניכר שרזון זה הוא תוצר של מצב נפשי קשה. אבזה מציינת, "כיף לך שאתה חופשי, [...] אפילו לצאת מכאן, בלי לבקש רשות, אסור לי" (שם), וכך מתבהרת תחושת הכליאה שלה, אובדן הפרטיות והקושי שבחיים לצד שותפות לבנות. לאחר הביקור בכפר הנוער, קלקידן נוסע לבקר את קרוביו בירושלים. הוא אינו יודע כיצד להגיע לשכונה שבה הם מתגוררים ומתקשה לקבל הכוונה: "במכונית שנעצרה לידי ישרה נהגת שהביטה בי ומיד הפנתה את ראשה לכיוון ההפוך. ניגשתי למכונית שעמדה מאחוריה והנהג נופף לי בידו שאסתלק. המשכתי לעמוד בצומת והאורות ברמזור התחלפו כמה פעמים עד שרוכב אופנוע הסכים לדבר איתי" (עמ' 40). השחור שמצטייר כמסוכן וכמאיים, גם כאשר מדובר בנער אובד, נתקל באטימות ובהתעלמות מצד הסובבים הלבנים. נראה כי היחס כלפיו פרדוקסלי: מתנשא ומזלזל מזה, וחושש ומתעלם מזה.

בזמן שהותו של קלקידן בבית משפחת תורג'מן, ניכר יחס אדיב ומכבד מצד הוריו של נסים ואחותו, ומנגד, קלקידן חש שנסים מנסה לפקוד עליו. משום מיקומו של קלקידן כאורח בביתו של נסים, הוא מגייס תעצומות נפש רבות כדי להימנע מוויכוחים וכדי לא להכעיס את נסים, שמצטייר בתחילה כנער אגוצנטרי ונהנתן. שוב ושוב מבקש ממנו נסים לערוך חזרות לקראת הופעותיהם ולדחות את מחויבויותיו כלפי משפחתו, ושוב ושוב נאבק קלקידן בין הצורך לבקר את בני משפחתו ולדאוג לאיחוד המשפחה ובין הצורך להשביע את רצונו של נסים: "בתור אורח בביתו הייתי חייב להתחשב ברצונותיו" (עמ' 62). אולם אמירה זו ממריאה לכדי מטפורה המתארת את מערכת היחסים בין השחור והלבן בישראל. הפער בין המיקומים ניכר כשהשחור נזקק לחסדי הלבן ולאישורו, ואילו הלבן נוהג בפטרונות ומבטל כליל את רצונותיו של השחור. דוגמה בולטת היא העימות בין קלקידן לשמוליק, מנהל הלהקה שבה הוא מופיע ושר. קלקידן מבקש אישור חד-פעמי להגיע לחזרה באיחור, וזאת משום שעליו לבקר את אביו במוסד. המנהל כלל אינו שואל לפשר הבקשה ושולל אותה. קלקידן מבקר את אביו ואינו מגיע לחזרה כיוון שלא אושר לו לאחר, והמנהל פורץ לחדרו, מאיים עליו ומטיח בו האשמות בלי לשמוע אותו. מוטיב מחיקת קולו של השחור חוזר ברומן ומדגיש את האלם שגוזרת החברה הלבנה על השחור. כך גם שיחות הטלפון בין קלקידן לנסים לכל אורך הרומן מדגישות את דיבורו המשתיק של נסים, ואת האלם של קלקידן שתפקידו להאזין ולא לדבר.

"תמיד הרגשתי שמסתכלים על הקהילה שלנו כמסכנים שבאו ממדינות מסוכנות"

לאחר פרק זמן שבו חש קלקידן כאורח בבית משפחתו של נסים, הוא עוזב לירושלים. שם הוא מכיר את רונה, עובדת סוציאלית המסייעת לו לשרוד לבדו ומוצאת בעבורו עבודה וחדר במלון. בפגישתם הראשונה שואלת רונה "איך אתה מסתדר עם השם שלך? לא כדאי שתקצר אותו לדן?" (עמ' 87), ואילו קלקידן חושב, "לא ציפיתי שמדריכה – האמורה להבין לכם של אנשים הבאים אליה לשיחות בעניינים רגישים – תציע לי להחליף את שמי!" (שם). התקופה הירושלמית היא תקופה של שיקום. קלקידן לומד בבית ספר חדש והישגיו ממשיכים להיות טובים, הוא מופיע עם להקת מחול מקומית כזמר וזוכה לתשואות רבות והוא אף פוגש את קרובי משפחתו הירושלמים מדי שבוע. עם זה תקופה זו אינה חפה מגזענות, ולדוגמה, הבדיחה שמשמיע אחד הרקדנים לאחר ההופעה, בשעת לילה: "מי יכול לראות את הזמר שלנו?" (עמ' 117), כשמנגד, רק רוחמה יוצאת להגנתו באומרה "תפסיקו, איזה מגעילים אתם!" (שם). באותו זמן קלקידן מחליט שהמפתח להבראתו של אביו טמון בהעלאת סבו, והוא מחליט לחסוך כסף כדי לטוס לאתיופיה. הסובבים אינם מסייעים לו להוציא את תוכניתו לפועל, ואינם מבינים את חשיבות הסב להחלמתו של אביו. בסופו של דבר, כשאביו מחלים, השניים נוסעים לאתיופיה, ואכן, רק באתיופיה מחלים האב מן הדיכאון הממושך שלקה בו, החלמה שיש בה ביקורת כלפי הסביבה הגזענית שנתקל בה בישראל.

"כאב שתי המולדות" מהדהד ברומן שאינו מציג את ישראל באור אוטופי. אומנם באתיופיה, טרם עליית משפחתו של קלקידן, הוצגה ישראל באורות פנטסטיים, ואולם ניכר בקלקידן כי גם בישראל עודנו חושב על אתיופיה – נופיה ומנהגיה, ואין הוא משתחרר מעברו. מכאן שהתחנה הרביעית של הנסיעה המשותפת לאתיופיה היא נקודת המפנה. יש בה כדי לגרום להחלמת האב, להפגיש את האב ובנו עם הסב האהוב, וכמו כן לאשרר את שתי הזהויות של המהגר מאתיופיה – כחלק מביאת ישראל וכחלק ממדינת ישראל. הסולידריות בין השחורים באתיופיה בולטת, ועם זה האנטישמיות באתיופיה מחזקת את ההכרה כי המקום האמיתי עבור קלקידן ומשפחתו הוא ישראל, בעוד בהיבט התרבותי מתקיים דיאלוג בינם ובין שתי התרבויות שהם קשורים אליהן. האנטישמיות באתיופיה מקבילה למתחולל בישראל, שכן הרומן מתרחש בין שני פיגועים המתחוללים בירושלים. עם זה בעוד באתיופיה היהודים מוצגים כמיעוט נרדף, הרי שבישראל משתנה התמונה, וחרף הפיגועים, המדינה נתפסת כבית ליהודיה וכפתרון לרדיפות בתפוצות.

התחנה החמישית ברומן היא למעשה תחנה מעגלית. קלקידן חוזר להתגורר בפתח תקווה עם אביו ועם אחותו. אין זו חזרה מלאה לחייו הקודמים. הוא מתגורר בשכונה אחרת, אחיו הקטן נשאר מחוץ לבית וחי ב"אחוזת חווה" ודמותו שחוותה התפתחות מואצת בשל החיים לבדו והמאבק ההישרדותי שנכפה עליו, זוכה בעדנה יחסית. קלקידן ממשיך לעבוד לצד לימודיו בניקיון בניינים, אביו משתקם וחוזר לעבוד, ואף סבו של קלקידן זוכה לבקר בישראל ולפגוש את נכדיו. מכאן שלפנינו דמות של אנטי-גיבור, "אחר" גזעי הניחן בשוליות כלכלית, ועם זה לאורך כל הרומן בולטות איכויותיו הרגשיות, הנפשיות והאינטלקטואליות, ההופכות אותו לנעלה על סביבתו. לצד הביקורת הגלויה שמקדם הרומן, ניכרת גם אמירה מקבילה שלפיה האנטי-גיבור שנאלץ לבלות יום אחר יום במאבק הישרדותי, הוא הגיבור האמיתי.

בנו של צייד האריות

את הפרויקט האומנותי שלה מרחיבה נעמי שמואל ברומן **בנו של צייד האריות** (2004). רומן זה מפגיש את קוראיו עם שתי דמויות עיקריות: האחת, אהרן, יהודי אתיופי שבראשית העלילה חי עם משפחתו באתיופיה ומשמש צייד אריות; והשנייה, אורן, בנו של אהרן שנולד בירושלים לאחר ההגירה לישראל. השיזור בין שני הקולות מאפשר את משומען של שתי תמות-על: האחת, הגזענות שהיא מנת חלקם של שחורים בישראל; והשנייה, השבר הבין-דורי שנוצר מתוך השוני בין הנורמות שמאפיינות את הדור שנולד באתיופיה, ובין הדור השני שנולד בישראל. הן אהרן והן בנו חווים בארץ גזענות ויחס פטרוני מצד סביבתם, ושניהם נאבקים זה בזה לכל אורך העלילה, חשים שהצד האחר אינו מבין את ערכיהם ואת עולמם. מסירת שתי העלילות – זו של האב וזו של בנו – בגוף ראשון, מביאה לידי תחושת היכרות אינטימית עם הדמות והבנת קשייה ועולמה הפנימי.

בפתיחת הרומן מתוארת אפיזודת תפיסת אריה באתיופיה, שבמהלכה אנו מתוודעים למעמדו המיוחד של אהרן, לשמו שהולך לפניו בערים הגדולות, ומכאן לתחושה האמביוולנטית שחש אהרן כלפי ההגירה לישראל. הרומן מנתץ את הייצוג השגור של היהודי האתיופי הכמה לעלות למדינת ישראל, ואהרן מציין "אני מפחד מהלא נודע: מארץ זבת חלב שתהפוך לגיהנום שלנו [...] רע לנו כאן, תגיד? ואולי מה שאומרים הגויים, ששם בכלל לא אוהבים שחורים, נכון?" (עמ' 18). בדברים אלה מובהר הקושי לעזוב לא רק את המרחב המוכר, אלא גם את הזהות והמעמד שרכש אהרן בד בבד עם החשש מגזענות שמקנן בו. השיחה שמתנהלת במשרד השיכון בין אהרן, העולה החדש, לפקידות, מלמדת על החששות שהתממשו: "גם שלשום, וגם בשבוע שעבר, זרקה לעברי פקידה צעירה שלעסה מסטיק במצמוץ קולני, 'לא מתייאש זה'." (עמ' 22). ובתגובה להריונה של אשתו מציינת הפקידה: "'עוד פעם?' (שם). שלא כפקידה הצעירה, המזכירה במשרד מאירה פנים לאהרן, וכאן מאותר מוטיב שמלווה את היצירה כולה: גזענות, ולצידה קבלה. בהמשך אהרן מתקבל לעבודה במאפייה, ובעוד הממונה עלי, אהוד, "התגלה כבחור זהב" (עמ' 66), בתחילה העובדים נוהגים בו בחשדנות, וכעבור זמן הם משנים את יחסם: "אחר כך התחילו להזמין אותי להצטרף אליהם בהפסקות הקפה והכינו לי לשתות" (עמ' 67). כשיעקב הופך למנהל העבודה שוב משתנים חייו של אהרן. "כל תקלה באחד התנורים, או כל מגש עוגיות שנפגם באפייה מיד היה יעקב ממחר לקרוא לי וחוקר אותי כאילו אני גרמתי לתקלה. פרצופו הזועף המתין לי מאחורי כל פינה, והוא ארב לי בתקווה לתפוס אותי בקלקלתי" (שם). כאשר אהוד מביא לאהרן תמונה שבה נראים תינוקות בגווני עור שונים, יעקב גוזר מן התמונה את התינוקות החומים והשחורים. היחס האמביוולנטי כלפי האדם השחור בישראל מאפיין לא רק את חיי האב, אלא כאמור, גם את חיי בנו. המורה לספרות מלגלג על קשייו של אורן ואומר: "אורן, אנחנו יודעים שאתה קשה הבנה, אז נגיד את זה שוב לאט, שתבין מהר" (עמ' 80). המחנך מסגיר פרטים אישיים על אודות משפחתו של אורן לפני תלמידי הכיתה. המורה לאנגלית אומרת לאורן: "אל תשאל אותי שאלות דביליות" (שם), ואילו המורה לספורט צועק: "תרים את הרגליים, מה אתה בחורה? אתם אמורים להיות מהירים!" (שם). כנגד המורים המייצגים ממסד גזעני ומתנכר מוזכרים שניים שיחסם אחר: המורה לחשבון שמבין את קשייו של אורן, מפציר בו לבוא למשרדו ולשאול שאלות, ופרופסור יובל כהן מבצלאל, שרואה את ציורו של אורן בעיתון ופורש את חסותו עליו. ההצגה האמביוולנטית חושפת את הכוחות המנוגדים שפועלים בחברה הישראלית – הכוחות המדירים כנגד הכוחות האנושיים.

"תמיד הרגשתי שמסתכלים על הקהילה שלנו כמסכנים שבאו ממדינות מסוכנות"

ההתמודדות של האב ובנו עם קשייהם בספרות השונות זו מזו – האב חווה גזענות גם בתהליך חיפוש העבודה, וגם כאשר מוצא עבודה לבסוף, נתקל בגזענות של עובד, והבן שקשייו הלימודיים גוזרים עליו שונות ובידודות – נשזרת בתיאור יחסיהם הטעונים. האב מתאפיין בנורמות פטריארכליות ומורגל ביחסים היררכיים בין הורים לילדיהם. שיטות החינוך שלו כוללות אלימות פיזית ומילולית והוא אינו מבין את קשייו של בנו ונוהג להשוותו לאחיו הגדול, שי, שהצטיין בלימודיו והיה לחייל קרבי. אורן מאפיין כ"אחר" לא רק בפן הגזעי, אלא גם במהותו האחרת. אהבתו לתחום הציור, מורכבותו הנפשית, הסתגרותו בתוך עצמו – מרחיקות אותו הן מבני משפחתו והן מחברת הילדים, שכן לפנינו אומן בהתהוות. הבחירה לייצג את הילד השחור כצייר מקדמת חתירה תחת סטראוטיפים שגורים של הצלחה בספורט או בתחומים כגון מחול ושירה, המשוכיכים לא אחת לדמות השחורה ביצירות רבות.³

כמו כן בדומה למסקרם, גיבורת **ילדת הקשת בענן** (שמואל, 2000), דמותו של אורן חושפת את המורכבות הזהותית של נער שחור שנולד בישראל. הוא מציין לפני אביו: "אבא, אני לא אתיורי". [...] "נולדתי בישראל [...]"] (עמ' 88), ובדברים אלה מנסה להסביר לאביו את ההבדלים בין החיים באתיופיה ובין החיים בישראל. האב חווה אמירה זו כהתכחשות לצבע השחור, ואולם אורן מקדם תפיסה זהותית אחרת, שכן הוא מעולם לא היה באתיופיה, והארץ היחידה שהוא מכיר היא ישראל. עם זאת אין לפנינו התכחשות לעבר המשפחתי, שכן כאשר אורן מצייר, הוא חוזר אל יערות אתיופיה שסיפר עליהם אביו ומצייר את אביו צד אריות. כאן מתגלה המיזוג בין הקדמה המאפשרת לאורן להיות אומן ובין השורשים שמהם יונקת אומנותו. גם שער הארוך מלמד על חוסר נכונות להיראות כמו ילד לבן ועל כך שהוא אינו מתכחש למהותו.

בסיומו של הרומן ניכר שינוי דווקא בדמותו של האב. אין לפנינו רומן שבו דמות הבן היא המתחנכת, אלא להפך, האב מעריך את אורן על שבאומץ ליבו מנע פיגוע, ומאפשר לו לעבור לבית ספר אחר וללמוד אומנות. האב שהתחנך בחברה פטריארכלית מקבל את שונותם של ילדיו, בעיקר בתו איילה שמתגייסת לצבא חרף התנגדותו, נחשף לאידאולוגיות שלא הכיר כמו האידאולוגיה הפמיניסטית, משלים עם העובדה שגם אשתו מפרנסת את המשפחה ומבין שלמרות הנורמות השונות זו מזו – בנו אמיץ וערכי כמוהו. בסוף הרומן **ילדת הקשת בענן** (שמואל, 2000) מסקרם מתקבלת בכיתתה, ואילו אורן עומד לעזוב את בית ספרו המתנכרי, והקורא אינו יודע כיצד הוא יתקבל בבית הספר החדש. הסיום הטוב מתואר על רקע הפיוס בין האב לבנו והפיכתו של אורן לגיבור לאומי. כאן מתגלה כפל הפנים של החברה הישראלית, שמדירה את השחור בחיי היומיום, ואולם לאחר ביצוע מעשה גבורה – אורן מופיע באמצעי התקשורת ומי שהיה תלמיד דחוי שסבל מהתעללות נפשית מתמשכת, נהיה יקיר החברה.

כתיבה כהתנגדות לגזענות

הרומן **יום החרגול וימים אחרים** (אורגד, 2001) הוא יומן שכותבת הגיבורה, נערה בת 12 תושבת נתניה, ושמה אסמריץ'. מחוץ לביתה היא משתמשת בשמה המעוברת, אסנת. עיצובו הפואטי של

3. גם בספרה של שירלי קלדרון אינגל (2013), **הפסנתר של אדיסו**, הילד השחור משויך לנגינה, והפסנתר משמש הסמלה של יכולתם של לבנים ושחורים ליצור הרמוניה.

הרומן כיומן שכותבת נערה שעלתה מאתיופיה לישראל ומספרת על קורותיה משמש אמצעי החושף את הקורא למערך הבלתי אפשרי שבו נתונה אסמריץ' בחברה גזענית הדוחה את השחור בגלל צבעו. מכאן שהיומן משמש אקט של דיבור במציאות של השתקה ומאפשר לאסמריץ' להשמיע קול בלתי מסונן. כמו כן היומן משקף את נפשה של אסמריץ' ואת המאורעות שהיא חווה, ואולם הוא אינו מאלץ אותה להגדיר את זהותה הגדרה חד-משמעית בשם אסמריץ' או אסנת. כשהנפש היא הדוברת היבטים זהותיים כמו גזע ולאום הופכים משניים.

הרומן נחלק לשלושים וחמישה פרקים שאינם מתוארכים ואינם חתומים. המשותף לפרקים הוא מילת הפתיחה "יום", ולמשל: "יום הים", "יום החרגול" ו"יום קבלת המכתב הראשון מאבא". כך חותרת אסמריץ' לתרבות המערבית המציגה את ז'אנר היומן כז'אנר היסטורי המציג מידע מתוארך ויומנה הופך ליומן אישי, והמוטיבציה לכתיבה היא רצונה של אסמריץ' לפרוק את כאביה בפרק זמן כה מורכב בחייה.

הדעה הקדומה על הצבע איננה אלא שנאה חסרת היגיון של גזע אחד כלפי משנהו, ההתנשאות שהעמים החזקים חשים כלפי אלה הנחשבים נחותים מהם [...], שכה מרבים לבזותם. מאחר שהצבע הוא סימנו המובהק ביותר של הגזע, הוא נעשה לתבחין שעל פיו דנים את האדם, בלי להתחשב בקנייניו החינוכיים או התרבותיים. הגזעים בעלי הצבע הלבן הרחיקו עד כדי כך שהם בזים לגזעים בעלי הצבע הכהה, ואלה אינם מוכנים עוד להסכים לקיום המחוק שמתכוונים להכתיב להם (פאנון, 2004/1952, עמ' 31).

דברים אלה מתממשים הלכה למעשה לכל אורך הרומן שאינו מציין את מעברה של הילדה השחורה משלב של החרמה לשלב של התקבלות, שלא כמו **בילדת הקשת בענן** (שמואל, 2000). עם הגעתה של אסמריץ' לכיתה ו' היא "זוכה" ליחס משפיל מצד סיגלית, "מלכת הכיתה" שגוררת את שאר הבנות לאמץ את יחסה האלים, ובסיום כיתה ו' המקביל לסיום הרומן, מעמדה של אסמריץ' אינו משתנה והחרמתה אף מקצינה בשל אבחונה כמחוננת. אם נוכל לאתר "הפי אנד" ביצירה, הרי שהוא נקשר בהחלטתה של אסמריץ' לעזוב את בית ספרה ולעבור למדרשה שבה ניכר כי מאירים לה פנים, וחברותה עם נעמה מרמזת על כך שבמדרשת "מעגלי חן" היא תמצא את מקומה ולא תישאר מודרת ונטולת חברות.

הביקורתיות העולה מתוך הרומן אינה נוגעת רק לאופן שילדי כיתה של אסמריץ' מקבלים, או ליתר דיוק, לא מקבלים את פניה עם הגעתה לכיתה. ניכר שהסלידה מן השחור ותיגו כנחות וכמוקצה מאפיינת גם את סביבת המבוגרים. הסיפור שכותבת אסמריץ' אינו מתקבל לא לעיתון בית הספר ולא להצגת הסיום, ונראה שהמבוגרים (להוציא את המחנכת רחל) מעדיפים לוותר על סמכותם ולא להתערב באינטראקציות הגזעניות המתחוללות בבית הספר. גם התחפושת המושקעת שאימה תופרת לה, אינה מזכה אותה בפרס והוא מועבר לסיגלית בשל הפופולריות שלה. מכאן שה"אחרת" המנודה בקרב הלבנים, מוצאת מזור בקרב הדומים לה, ובמקרה הנדון, אסמריץ' מתחברת עם שתי נערות עולות מאתיופיה, יהודית ומרים, הלומדות בכיתה האחרת. אלו מספרות לאסמריץ' על המחנכת הגזענית שבכיתתן המכנה אותן "מטומטמות כמו פרות" (עמ' 41), ובהמשך, כאשר סבה של יהודית מגיע לשיחה עימה, היא נוהגת בו בזלזול שגורם לעזיבתו את החדר. מערכת החינוך שמייצגיה המובהקים הם מורים, אינם מצטיירים כמחנכים לקליטת עלייה, לפלורליזם ולהומניות, אלא תומכים במישרין במערך הגזענות.

"תמיד הרגשתי שמסתכלים על הקהילה שלנו כמסכנים שבאו ממדינות מסוכנות"

הגזענות אינה מאפיינת את הספרה הבית-ספרית לבדה. כאשר אסמרץ' נכנסת לחנות כדי לקנות רצועה לשעון, מסרבים למכור לה ותגובת אימה היא "זה לא יעזור אם תדברי איתם. הצבע שלנו שנוא עליהם ואין מה לעשות נגד זה" (עמ' 84). הגזענות מתקבלת כדבר שאי אפשר להתנגד לו ומכאן שהאם מלמדת את בתה שמדובר בעניין אקסיומטי. גם כאשר אסמרץ' משחקת מחוץ לביתה, היא מגורשת מהגבעה והילדים הזרים צועקים לעברה "יאללה סמבה, יופי כבר, תתנדפי!" (עמ' 25). עם זה חרף השדרים שאסמרץ' מקבלת מאימה בדבר ההשלמה עם מקום הגזענות בחברה הישראלית, אין מדובר בקבלה של המצב אלא במבט מפוכח וביקורתי. בזמן פורים מציינת האם "מה יודעים עלינו פה שיחגגו את ימי הגאולה שלנו?" (עמ' 74) ובכך עונה על שאלתה של אסמרץ' "אם חוגגים בישראל את הנס שקרה ליהודים בפרס, למה לא חוגגים כאן גם את הנסים שקרו ליהודים באתיופיה?" (שם). דברים אלה נוגעים לשני ממדים מקבילים: האחד, החברה הישראלית אינה מתעניינת בעברם של עולי אתיופיה והשני, מחיקת ההיסטוריה של יהודי אתיופיה מהשיח הישראלי. לטענת ממי (2005/1957, עמ' 98-99), הנכבש נמחק מן ההיסטוריה, שכן הוא אינו סובייקט של ההיסטוריה והמיקוד הוא בנרטיבים שמספרת ההגמוניה, שבהם הנכבש הוא ישות שולית.

לצד תיאורים אלימים שמקורם בגזענות, הפרק "יום האיש המגעיל" (עמ' 63-67) מציג אלימות מינית כלפי אסמרץ' מצד הרוקח בבית המרקחת. המעשה כשלעצמו אינו משמש אקט של גזענות, אלא הפגנת אלימות מינית כלפי נערה חסרת ישע. עם זה שתיקתה של אסמרץ' המספרת על המעשה ליומנה בלבד, מחדדת את ההכרה, כי הפגיעה ב"אחרת" הגזעית נשארת בלתי מטופלת, שכן היה אפשר בקלות רבה להגיש תלונה על התנהגות הרוקח שמקום הימצאו ברור לאסמרץ'. היא בוחרת לברוח אל עולם הקריאה ואל עולם הכתיבה, ושוב, מחילה על עצמה אלימות אלם כלפי מדכאה. לכל אורך הרומן אסמרץ' לא עונה לילדים העוינים אותה ומילותיה שמורות לספרה הפרטית וליומנה. רק אחרי המבחן בדיעת הארץ שבו הידע הרב שלה נחשף, היא נשלחת למבחני איתור מחוננים, שכן בכיתה עצמה קולה אינו נשמע. יותר מתיאורי הגזענות, ניכר כי המשפט המטריד ביותר שכותבת אסמרץ' ביומנה, הוא "כבר התרגלתי ליחסן של הבנות אלי" (עמ' 126) המנוגד למשנתו של פאנון (2004/1952) שמציין, "רציתי, פשוטו כמשמעו, להיות אדם בין בני אדם אחרים". בעוד פאנון מחליט להתנגד לתיוג בשל צבע עורו, אסמרץ' משלימה עם היחס המדיר ואף מתעלמת ממנו.

הכתיבה משמשת בעבור אסמרץ' גם אקט מחאה מובלע. היא כותבת סיפור ראשון ששמו "הילדה שלא פחדה מן הנסיכה הרעה" (עמ' 94-98), הכתוב במתכונת המעשייה העממית. הוא מגולל את סיפורה של נסיכה רעה ושמה ארה, ששנאה את הצבע הוורוד. הסלידה מהצבע הוורוד ורדיפתם האלימה של אוהביו (אלו המגדלים ורדים, למשל), משמשת הסמלה לשנאת השחור שאסמרץ' נחשפת אליה, כאשר הנסיכה הרעה מקבילה לדמותה של סיגלית, "מלכת הכיתה" שרודפת אותה, מכה אותה ומסיתה את בנות הכיתה כלפיה. סיומו של הסיפור אופטימי: ורדינה, הגיבורה, גורמת להחלמתה של הנסיכה ארה בעזרת ריחו של הוורוד. עם זה משאלתה של אסמרץ' המובעת בסיפור זה אינה מתממשת, שכן לא זו בלבד שסיגלית לא שינתה את יחסה כלפיה, אלא גם אסמרץ' מחליטה לעזוב את כיתתה ואת עירה וללכת למדרשה הפועלת במתכונת פנימייה, דבר הגוזר עליה ריחוק מאימה. כאן לפנינו אלימות מרחבית, שכן ההגמוניה גורמת ל"אחר" לעזוב את המרחב שבו הוא

מצוי ולבחור במרחב אחר, בלתי אלים. במרחב החדש תוכל אסמרין' להתפתח הן אינטלקטואלית הן חברתית.

לצד תמת הגזענות המלווה את הרומן, יש לציין שאסמרין' נאלצת להתמודד בראשית הרומן עם פרדת הוריה. ניכר שהאב אינו מוצא את מקומו בישראל, והפרדה הופכת לגירוש. ההתמודדות הנפשית הנדרשת מאסמרין' היא כמעט בלתי אפשרית, שכן היא נאלצת להתמודד עם רעיון פרדת הוריה; עם אחות חדשה ושמה דליה הנולדת לאימה לאחר עזיבת האב והופכת את אסמרין' לילדה הורית המעורבת בטיפול בתינוקת ובבית; עם מציאות כלכלית קשה בשל היותה של האם מפרנסת חד-הורית העוסקת בתפירה בביתה; עם גבוי צגהון, הגבר שהאם מתכוונת להינשא לו; ועם ילדיו. כאמור, האב שאינו מוצא עבודה בישראל, נוסע לאתיופיה כדי לאתר את אחותו. הוא מוצא את קבר האחות אולם לא חוזר לישראל, אות לאי השתלבותו ולעלייה שהסתיימה בירידה. בסיום הרומן אביה של אסמרין' מסייע לאביה של מרים לצאת מן הכלא באתיופיה ולעלות לישראל, ואולם הוא עצמו נשאר באתיופיה. בכך מוצגת המורכבות של העלייה מאתיופיה מזמן הבריחה לסודן וההגעה לישראל (הגעה חלקית כיוון שחלק מן העולים נרצחו בידי שודדים בדרכם והאחרים נשארו באתיופיה) הטומנת בחובה קשיים הסתגוליים של מהגר באשר הוא לצד התמודדות עם גזענות. אסמרין' הקרויה אסנת, בדומה לכלל הילדים עולי אתיופיה שמסביבה המחזיקים בשני שמות, מנסה להכיל את שתי התרבויות ולנסח עצמיות ייחודית, שאינה גורמת לדחיקתה של תרבות מסוימת. הקהילה האתיופית בישראל מצטיירת כקהילה שלא זכתה להתקבל בחברה הסובבת, ולראייה ליל הסדר הנחגג ברומן, שבו ישובים שחורים בלבד הנדרשים לשני הסיפורים – סיפור יציאת מצרים וסיפור יציאת אתיופיה.

מי שנותן פתח לתקווה הם "אנשים טובים באמצע הדרך", כמו נפתלי ומשפחתו, המסייעים לאסמרין' ולאימה, וכן מורתה של אסמרין', רחל, שבזכות תמיכתה ודחיפתה היא מתקבלת למדרשה למחוננים. בפן הדידקטי משדר הרומן לקוראיו כי הדרך היחידה להימלט ממצאות של הדרה, היא הקנייה העצמית: ההשקעה בלימודים, השקדנות והשמירה על ערכיות, גם כשהסובבים אינם ערכיים. על דרך אירוניה, אסמרין' מתמקדת בספרי ידיעת הארץ, ארץ שאינה יודעת אותה – את קשייה ואת עברה. הנמען שאינו שחור, אינו יכול להישאר אדיש לנוכח אירוניה זו ולנוכח המראה שהציבה לפניו ה"אחרת".

בעוד הטקסטים שנסקרו עד כה הציגו נרטיב ריאליסטי, הרי שהרומן הגרפי **היום האחרון של פורים** (ואסה, 2015) מציג את סיפור קליטתה של משפחה אתיופית. השימוש בסוגה החדשנית מחדד את הפער שחשים בני המשפחה כשהם מהגרים לישראל, בין הנורמות המוכרות להם ובין אלו שהתוודעו אליהן בישראל. שלא כתיאורים הריאליסטיים שמעצבים לעומק את נפשו של הגיבור, השימוש במדיום הגרפי מאפשר את הגחכתן של תמות כאובות, למשל תחושתה של ננו, אחותו של יוסי, גיבור היצירה, כשהיא מבקשת "מטאטא לשיניים" וכל באי המכולת צוחקים עליה. יוסי ואחותו ננו מתמודדים עם קשיים כלכליים, חוסר הבנה מצד ילדים אחרים, מחלת אימם, הפרדתם מאחיהם דסה שנמצא בפנימייה, הפער הבין-דורי, חוסר ההשתלבות של האב והריבים בין ההורים. לנוכח המכאובים מתוארת הרעות בין האחים, ההבנה ההדדית והניסיון למצוא צבע בתוך המציאות השחורה.

גזענות בגיל הרך

תיאורו של ילד שחור מופיע גם בספרות הממוענת לגיל הרך. הסיפור **ילד של שוקולד** (כהן, 1998) פונה אל ילדי הגיל הרך ומופיע בו מספר חיצוני לעלילה. הסיפור מציג את רתיעתה של דנה מגיל, הנובעת ממחשבתה שגיל מלוכלך בשל צבע עורו השחום. הגננת דליה מתמודדת עם הנושא באמצעות השוואת צבעי כפות הידיים של ילדי הגן:

'תראו כמה צבעים יש לעור שלנו,' אמרה דליה.

'לדנה יש צבע לבן – כמעט שקוף,

לטל יש צבע לבן – שהוא גם קצת ורדרד,

לדרור יש צבע בהיר – אבל לא לבן,

לבן יש עור בצבע בז' – קצת לבן וקצת חום,

לנועה יש עור בצבע מוקה שהוא צבע חום בהיר,

לחנה המטפלת יש צבע חום כהה קצת יותר,

ולגיל – לגיל יש צבע חום כהה יותר מלכולם' (עמ' 16).

כשדנה לא מסתפקת בהסבר שלפיו צבעי העור של הילדים שונים זה מזה, ולא לכל הילדים יש צבע עור לבן כמו שלה, חדה הגננת דליה חידה. על הילדים לומר מה מזכיר לדליה צבע עורו של גיל. הילדים מעלים תשובות מגוונות – בוך, אדמה, גזע של עץ, דובי, כלב חום – ואולם דליה מציינת "זה משהו שכל הילדים אוהבים, זה משהו שאוכלים [...] משהו טעים [...]". (עמ' 19), והילדים מעלים אסוציאציות למיניהן – שוקולד, עוגת שוקולד, גלידת שוקולד, ארטיק שוקולד – ורק לאחר משחק האסוציאציות דנה מציינת "עם ילד של שוקולד זה כיף לשחק" (עמ' 22), ורואים באיור שהיא מחבקת את גיל.

הסיפור **ילד של שוקולד** (כהן, 1998) מציג את הרתיעה מה"אחר" בשל שונותו הגזעית. עם זה גיל הוא ילד רגיל ככל ילדי הגן, ילד ש"אוהב במיוחד לבנות בקביות ולשחק במכוניות, כמו ילדים אחרים בגן" (עמ' 4). יש לציין כי עיצובו של גיל הוא עיצוב חוצה מגדר, שכן לצד משחקי בקביות ובמכוניות, הוא משחק עם דנה וטל בפיתת הבובות. בנקודה זו הסיפור חורג מן ההפרדה המינית של משחקי הגן הגוררת מגדור של בנים ובנות והכנסתם לתבניות מגדריות קשיחות. יתרה מזו, באמצעות הצגתו של גיל כבעל הופעה מגדרית מגוונת, נמנעת סטראוטיפיזציה של דמותו, שהייתה עלולה להיווצר באמצעות אפיון "גברי" (הנענה לסטראוטיפי השחור המאיים על הלבן), או אפיון "נשי" (הנענה לסטראוטיפי ה"אחר" ה"נשי" המאיים על מודל הגבריות המקובלת). בסיפור שלפנינו הקונפליקט שהתגלע בדחייתו של דנה את גיל, בא על פתרונו לאחר שני שלבים: באמצעות ההסבר כי החברה (שילדי הגן מייצגים) איננה הומוגנית; וכן באמצעות משחק אסוציאציות המשייך את ה"אחר" לתחומי ה"טוב" ומפקיע אותו מתחומי ה"רע" – לכלוך שהוא דבר שלילי ובלתי רצוי. על רקע ההתרחשות בגן עולה בנמען המבוגר השאלה, מדוע לאחר שדנה וגיל הכירו ושיחקו זמן מה, היא חשה לפתע התנגדות לצבע עורו. האם דנה נחשפה לגזענות מחוץ לגן? האם שמעה מבוגרים אומרים על שחורים שהם "מלוכלכים"? אין לשאלה פתרון, ואולם משום שהטקסט מופנה לשני הנמענים – המבוגר והילד – הנמען המבוגר מבין את תפקידו בחינוך ילדים להימנע מגזענות. הטקסט מציע לקוראיו המבוגרים לחנך את הילדים לראייה הומנית של ה"אחר", שכן ראייה אחרת הופכת את הילדים למשעתיקים את המבט האירוצנטרי של הוריהם, ובמקרה שלפנינו, לגזענים.

הילד המספר על אבא

את הסיפור **אבא חום** (שמואל, 2001) מספר בגוף ראשון דניאל, ילד בן ארבע, שמסביר לנמענים:

יש לי עינים חומות, והעור שלי חום. אתם יודעים למה אני חום? מפני שאבא שלי הוא חום. לפעמים, בצחוק, אני אומר לילדים שזה בגלל שהוא אכל הרבה שוקולד! אבל האמת היא שהוא בא מאתיופיה, ושם כל האנשים הם חומים.

תיאור האב כ"בא", להבדיל מ"עלה" משקף מגמה חדשה בספרות הילדים הישראלית, העוסקת בשורשיו של המהגר כשווי ערך לאלה של הישראלי השורשי. זוהי תפיסה המבטלת את אידאולוגיית כור ההיתוך, לטובת דיאלוג רב-תרבותי המתעמת עם תפיסה ישראלית שכיחה, של הוקעתן ושלילתן של תרבויות אחרות (תדמור, 2003), ונמצא לה הד בדבריו של דניאל:

כשנכנסתי לגן, היה לי מוזר, שכל הילדים לבנים, ורק אני חום. כשהילדים קראו לי בשמות, כעסתי ורציתי להרביץ. אבל אבא אמר לי: "אל תכעס. הם לא מבינים. תסביר להם מאין אנחנו באים".

בהמשך הסיפור דניאל מיישם את הצעת האב ומספר על שורשיו. הוא מתאר את הכפר שאביו נולד בו, ואת חייו של האב כילד. כדי להפריך את סטראוטיפ הבערות המשוך להוויה הכפרית, מסופר על לימודי האב בבית הספר בגונדר, ובהמשך על מסעו המורכב לישראל. הסיום הטוב מציג איור שבו דניאל ניצב באמצע, ולצידו חבריו לגן עומדים מחויכים. לאחר שדניאל שיתף את חבריו בסיפורו, נשברו המחיצות "ובגן שלי כלם כבר יודעים, שאבא בא מאתיופיה, וכאן כלנו ישראלים וכלנו חברים". איור זה מנוגד לאיור הפותח את היצירה, שבו דניאל מופיע לבדו עם מבט נוגה.

לסיכום המהלך השני נוכל לראות כי ביצירות למיניהן מוצגת דמות מרכזית פנורמית של ילד שחור על רקע חייו והתמודדותו עם גזענות. היצירות נחלקות לאלו המיישבות את הקונפליקט הגזעני ולאילו המבנות תמונת עולם פסימית המלמדת כי הילד השחור חווה תחנות גזענות רבות ושרוי במאבק הישרדותי מתמיד.

מהלך שלישי: המהלך ההיסטורי

המהלך השלישי מצומצם יחסית לעומת מהלכים האחרים, שכן עניינו המרכזי בהצגת המציאות שקדמה להגירה לישראל. מציאות זו כללה חיים עשירים באתיופיה, וכן מסע מורכב ורווי סכנות בדרך לישראל. מכאן שלפנינו יצירות היסטוריות – בין שמדובר ברומנים היסטוריים הממוקדים בדמות מרכזית אחת ובין שמדובר בספרי הרפתקאות המציגים את העלייה לישראל כהרפתקה מסוכנת. כאן אדרש לשלוש יצירות: הרומן **גודאי** (גושן וכן הגיא, 2016) המיועד לבני נוער, הכרך השישי בסדרת מנהרת הזמן, **מבצע שלמה** (רון-פדר-עמית, 1999), המיועד לתלמידי בית הספר היסודי, והסיפור **אברה** (סמיט, 2016) שמופנה לגיל הרך.

שורשים קודמים לעלייה ולקליטה

בריאיון לטל מרמלשטיין (2016), זהבה גושן מציינת: "תמיד הרגשתי שמסתכלים על הקהילה שלנו כמסכנים שבאו ממדינות מסוכנות". הרתיעה מרגש זה והרצון להתמקד בעושר התרבותי שהגיעו

"תמיד הרגשתי שמסתכלים על הקהילה שלנו כמסכנים שבאו ממדינות מסוכנות"

ממנו יהודי אתיופיה, הם שמניעים את עלילת הרומן **גודאי** (גושן וכן הגיא, 2016). גודאי היא ילדה אתיופית שחיה בתהולה ומספרת על משפחתה המורחבת באתיופיה, וכן על שני המסעות שערכה בליווי בני משפחתה כדי לעלות לישראל – הראשון שכשל, והשני שהצליח. רק הפסקה האחרונה של הרומן מתרחשת בישראל, לאחר נחיתתו של המטוס מסודן בנמל התעופה בן גוריון. רוב רובו של הרומן מתרחש באתיופיה, מבעד לעיניה של גודאי המספרת בגוף ראשון את הרומן, ושזרת את קורותיה בקורות הסובבים אותה – בני משפחתה וחברותיה.

הרומן החלוצי מתמקד בחיי היהודים באתיופיה ואינו נדרש כלל לסוגיית הקליטה בישראל, ששימשה תמה מרכזית ביצירות שמשתייכות למהלך השני. גודאי מספרת על חייה כילדה וכנערה צעירה, על המשפחה הגדולה והעוטפת שחיה בתוכה, על שגרת חייה בכפר, ונקודת התצפית שלה אמביוולנטית לכל אורך הסיפור. ראוי להתרשם מאהבתה את האנשים ואת המרחב, ומנגד, מהרתיעה שלה מנישואים בגיל צעיר וכן משאיפתה ללמוד ולהיות משכילה, שאיפה שלא נבלמה, שכן אחיה וורקט ואביה תמכו בה, והיא יוצאת פעמיים מביתה ללמוד בבתי ספר מרוחקים ומתמידה בלימודיה חרף הקשיים – הניתוק מהוריה והאלימות שמאיינת את מערכת החינוך כלפי התלמידים. היא אף מציינת: "וכשאהיה גדולה ואהיה מורה, בבית הספר שבו אלמד, בירוסלם, לא ירביצו לאף ילד, הייתי בטוחה בזה" (עמ' 132).

בהיבט עיצוב הדמות יש לפנינו דמות מתפתחת: בנקודת הפתיחה גודאי היא ילדה פחדנית שאינה מצליחה להגן על היבולים של משפחתה ולהבריח את הקופים שגונבים קלחי תירס. בנקודת הסיום, גודאי שורדת מסע קשה לסודן, כשעליה לשמור על בת דודתה דרבה. היא אף מציינת את מקור שמה: "גם אני נולדתי אחרי שמת לאמא תינוק. לכן נתנו לי את השם הזה – גודאי – פירוש שמי הוא 'זו שלי' וגם 'את דרכי האל לא נדע'" (עמ' 152). הולדתה של גודאי לאחר אובדן תינוק, מסייעת להבין את מקומה המיוחד במשפחה כילדה שזוכה להגנת הסובבים, קרובה לאימה, ודווקא מיקום רגיש זה מאפשר לה להיות בעלת נקודת תצפית מרוחקת ולקרוא תיגר על נורמות אחרות. מעבר לשאיפתה ללמוד בבית ספר היא אינה מעוניינת להינשא בגיל צעיר, ועוסקת לא אחת ב"בילוש" כדי לבדוק מה תוכניותיהם של הוריה בעבודה ובעבור אחיותיה. נדמה כי תפקידה כמאזינה וכמספרת הוא תפקיד שמלווה אותה מילדותה. לפני השינה היא מספרת לאחותה אלמו סיפורים וכך מצליחה להרדימה, ובמהלך חייהם באתיופיה היא מתוארת מאזינה לשיחות שמסביבה, שיחות שכלל אינן מיועדות לילדים. באופן זה מוצג דיוקן הולדתה של סופרת ומספרת שאינה ממוקדת בעצמה, אלא בחיים הסובבים אותה ומכאן שפע הדמויות והמרחבים המתוארים ברומן, המחליפים התבוננות פסיכולוגיסטית עצמית.

כדי לחשוף את הנמען החוץ-טקסטואלי לתרבותם של יהודי אתיופיה, מוזכרות בספר מילים רבות באמהרית לצד מנהגים למיניהם. אלה מבוארים בהערות שוליים ומקנים לטקסט תחושת נאמנות למציאות שהוא מתאר, כמו ריחוק מההווה הישראלית שנשארת מחוץ לתחומי האמונה באל והכמיהה לירושלים מלוות את הרומן מתחילתו, ואולם בד בבד מתוארים בו שגרת החיים באתיופיה, העזרה ההדדית והקושי לקום ולעזוב את הבית. מושג ה"עלייה" מפורק ברומן מהדרו, שכן ההחלטה לצאת למסע לירושלים היא חטופה ונובעת מאיום שלטוני על המשפחה כיוון שהעניקה מחסה לבן דודה של גודאי, שערק מן הצבא. כאן ניכר קושי לעזוב את הבית, בית שטומן בחובו ביטחון כלכלי ורגשי, היסטוריה, מרחב מוכר ומעמד שזכה בו האב מצד השלטונות, והוא שדוחה את המסע לסודן,

חרף הלחצים שמופעלים על האב. אין לפנינו תבנית של נחשלות, בדומה לדבריה של גושן בריאיון עימה, ושל מעבר ממחסור לשפע ומבורות להשכלה. אומנם נרטיב ההגירה נקשר בהצלחה – המטוס שנוחת ומעלה את גודאי ובני משפחתה, מצילם מחיי המדבר ומהתנאים הקשים במחנה הפליטים, ואולם אהבתה של המספרת לביתה והקשר לשורשיה אינם מקדמים תפיסה דיכוטומית של שחור (אתיופיה) מול לבן (ישראל). סיומו של הרומן בהגעה לאדמת ישראל הוא סיום רב-משמעי הניתן לפרשנויות שונות זו מזו:

הכול סביבי השתטחו על הרצפה ונישקו את האדמה המשונה של ירוסלם, המסודרת ריבועים חלקים ואפורים. גם אני ירדתי על ברכי, ועיני חיפשו אחרי הזהב. כנראה אני היחידה שלא רואה את הזהב הנפלא, שמסנוור את השאר וגורם להם לדמוע (עמ' 248).

החשיבה שלפיה ירושלים בנויה זהב מלווה את הרומן, ואולם רגע ההגעה, כפי שהוא נמסר מבעד לעיניה של נערה, מנפץ את התפיסה המיתית של העיר ומחזירה לגבולות הריאליזם. הנשים המקדמות את פניה של גודאי עם הגעתה לובשות לגופן הרחב מכנסי שלושה רבעים. "לעולם לא הייתי מנחשת שכך יתלבשו נשים מבוגרות בירוסלם" (עמ' 249), חושבת גודאי, וגם בנקודה זו הסיום אמביוולנטי: האם הנערה מתרשמת מבגדים אלה, או שמא המומה לנוכח החולין שמאפיין את ארץ ישראל?

ההיצמדות לעיני המספרת שאינה מודעת לפרטים רבים (כמו למשל מי מטיס אותם מסודן לישראל) נאמנה לא רק לסיטואציה המתוארת שבה המשפחה מועברת ממקום למקום ושרויה בחוסר ידיעה, אלא גם מנטרלת מהמסע פן מיתי והופכת אותו למסע הישרדותי מורכב ומסוכן. להיעדרות המילה ישראל ברומן (השימוש במילה ירוסלם מאפיין את כל בני המשפחה) תפקידים מגוונים: ראשית, השאיפה לשרטט בהרחבה את השורשים של בני העדה האתיופית; שנית, הרצון לייצג את המשפחה השחורה ואת הדמויות השחורות בלי להידרש לפן ההשוואתי או להיבט הגזענות שתלווה את העולים בישראל; ושלישית, להבהיר כי לפנינו הגירה כואבת מבית אהוב, הגירה שלא ביטלה את מקומו העיקרי של הבית, תהולה, בתודעת המספרת, ואלה מלווים אותה במסעה.

ידיעת ההיסטוריה כמענה לגזענות בהווה

הסדרה ההיסטורית לילדים **מנהרת הזמן** שכתבה גלילה רון-פדר-עמית, שמה לה למטרה לחשוף את הנמען-הילד המצוי בשלבי ראשית הקריאה לתחנות רבות משמעות שעבר העם היהודי. לבחירה במבצע שלמה שבו הועלו יהודי אתיופיה לישראל כאחד האירועים ההיסטוריים המכוננים בתולדות העם היהודי, יש אמירה אידאולוגית בעלת משמעות. ראשית, היא מציינת שלמבצע יש תפקיד מכריע בהיסטוריה היהודית; שנית, היא מכירה בחשיבותה של העדה אתיופית בתוך המרקם הישראלי; ושלישית, היא מפגישה את הנמען הילד – הלבן והשחור כאחד – עם עלייתם של יהודי אתיופיה לישראל.

הכרך השישי בסדרת **מנהרת הזמן**, **מבצע משה**, נפתח בשיחה כיתתית, שבמהלכה המחנכת מירי מודיעה לתלמידי הכיתה על הגעתם הצפויה של שני תלמידים "יוצאי אתיופיה" (עמ' 12). המחנכת מקפידה על טרמינולוגיה זו כדי להבהיר לתלמידיה שאין מדובר בתלמידים אתיופיים, אלא בתלמידים יהודים: "הם אמנם עלו מאתיופיה, אבל הם יהודים כמונו" (עמ' 12). בתגובה לבקשתה

"תמיד הרגשתי שמסתכלים על הקהילה שלנו כמסכנים שבאו ממדינות מסוכנות"

מן התלמידים לגלות רוח התנדבותית בקליטתם של התלמידים החדשים, מציין עופר "פראייר מי שמתנדב! [...] שמעתי הרבה ספורים על האתיופים האלה. אני לא הייתי מכניס אף אחד מהם הביתה!" (עמ' 13).

שרון ודן, גיבורי הסדרה, דנים בדבריו של עופר: "בעברית קוראים לזה גזענות", שרון סננה בכעס. 'אם אתה מתרחק ממישהו בגלל המוצא שלו, או בגלל צבע העור שלו, זה גזענות'" (עמ' 15). בהמשך, כפי שמתרחש בכל אחד מן הכרכים, חוזרים הגיבורים במנהרת הזמן אל העבר, והפעם, מסעם לוקח אותם אל מבצע משה. הם מגלים כי השנה היא 1984, והם נוחתים בסודן, מקום ריכוזם של יהודים שברחו מבתייהם באתיופיה וממתינים להעלאתם לישראל. במחנה הפליטים הם מתוודעים לבני, פעיל ישראלי, שפועל להעלאתם של יהודי אתיופיה, ומפיו הם שומעים על דרכם המורכבת של יהודי אתיופיה:

אתה יודע שיש אנשים שנמצאים פה כבר יותר משנתיים? כל החיים שלהם הם חלמו להגיע לירושלים! את כל הרכוש שלהם הם מכרו, כדי שיהיה להם כסף לשלם למורה-דרך שיעביר אותם את הגבול מאתיופיה לסודן ויוביל אותם הנה (עמ' 58).

לפני העלייה למטוס בני מעניק הסבר לשני הילדים הלבנים, ילידי ישראל, שתכליתו הבהרת שיוכם של יוצאי אתיופיה לשבט היהודי והישראלי גם יחד:

האנשים שאתם תטוסו אתם לנמל-התעופה בן-גוריון הם ציונים גדולים. אין שום הבדל בינם לבין היהודים שעלו לארץ מרוסיה או מפולין או ממרוקו או מתימן. ההבדל היחיד הוא שהסבים והסבתות שלנו יצאו לגלות, ואיכשהו הגיעו לשם, והם יצאו לגלות ואיכשהו הגיעו לאתיופיה. אבל הם קימו את כל המצוות בדיוק כמו היהודים במקומות אחרים. והם התגעגעו לארץ בדיוק כמו הסבים והסבתות שלנו (עמ' 70).

בני אף נדרש לתקופות היסטוריות שונות בחייהם של יהודי אתיופיה. הוא מתאר את הניסיון להמיר את דתם ולהפכם לנוצרים, ואת הצו שהוציא שליט אתיופיה, מנגיסטו היילה מרים, שלפיו תושבי אתיופיה אינם רשאים לעזוב את המדינה. מכאן מסעם הקשה של יהודי אתיופיה לסודן, מסע שבמהלכו רבים נהרגו, ומנגד, רבים מן הילדים יצאו למסע והשאירו את הוריהם בכפרים, שכן ההורים חששו שלא יעמדו בתלאות הדרך. עם חזרתם של דן ושרון לכיתה (ולתקופתם), הם מתנדבים לחנוך את זוג האחים התאומים שהגיעו לכיתה – ורד ואדיסו שהגיעו במבצע שלמה. דן נושא לפני הכיתה נאום על יהודי אתיופיה ומסעם המורכב לישראל ובהשפעתו ילדים אחרים מתנדבים לחנוך את התלמידים החדשים. שלא כמו הרומן **גודאי** שהציג את ההיסטוריה של יהודי אתיופיה מתוך זווית עיניה של ילדה שחורה, כאן ההיסטוריה מסופרת מבעד לעיניהם של שני ילדים לבנים, שחווים את עצמם כ"אחרים" במרחב הסודני. עמדה זו מאפשרת לנמען החוץ-טקסטואלי הזרה של מושג הגזענות, שעד כה תואר לילדים בזיקה לילדים שחורים שחשים את אלימותו של האדם הלבן. מסע החניכה שדן ושרון עוברים, מכשיר אותם לאמץ גישה אנטי-גזענית לא רק במישור האישי (גינני הגזענות), אלא גם במישור החברתי – הם משמשים דוגמה הן בנכונותם לחנוך את ורד ואדיסו והן בנכונותם להשמיע קול מתנגד לקולו של עופר – מלך הכיתה. בנקודה זו הם מסכנים את מעמדם החברתי ובוחרים בהומניות על פני הציות והעדריות. ההיכרות עם ההיסטוריה מחדדת בגיבורים את תפקידם בהווה, ומאפשרת לנמען החוץ-טקסטואלי להתוודע לסיפורם של עולי אתיופיה המשמשים חלק בלתי נפרד מהעם היהודי.

והילד הזה היה אני – הילד שנשאר בעבר

ספרה של שהם סמיט (2016), **אברה**, מגולל את סיפורו הביוגרפי של אברהם פרדן, מאייר הספר, כילד באתיופיה. אומנם הסיפור נדרש למסע לישראל אולם עושה זאת בקצרה. אין אנו יודעים על חייו של אברה בישראל, שכן הוא מספר על ילדותו ועל חייו באתיופיה, ובהלימה, ציוריו מספקים לו את הדרך להנציה את עברו ואת שורשיו, ולמעשה לברוא מחדש את העולם שהוא כבר אינו משתייך אליו. הסיפור נדרש לתפקידיו הרבים כילד באתיופיה, "ילד קטן מאכיל את התרנגולות. ילד קטן מטפל בעגלים. ילד קטן רועה את העזים. ילד קטן עוזר לאחיו הגדולים להבריה את הקופים משדה התיירס". בסיפור זה המספר אינו מהסס להתוודות על געגועיו: "אני מתגעגע לעזים שלי. גם לתרנגולות שלי אני מתגעגע. לכל הדברים שהיו לי כשהייתי ילד באתיופיה". ההתרפקות על העבר, לצד האזכור של הכמיהה לירושלים, מנכיחים ביצירה את תמת כאב שתי המולדות, שכאמור, עד שנות האלפיים נעדרה מספרות הילדים הישראלית שדרשה מן הילד-המהגר להשיל מעצמו סממנים זהותיים שאינם ישראליים. הציורים הרבים שמלווים את הטקסט מחוללים הזרה באופן שבו נחוזה המרחב האתיופי, שכן כפר ילדותו של אברה ניהן בצבע רב, מרחב שבו האדם קשור לאדמה, לטבע ולבעלי החיים, ואינו עובר תרבות. המרחב הישראלי, למעט איור אחד, נשאר מחוץ ליצירה שמעודדת תחושת גאווה בקרב המספר, על שכילד באתיופיה היה שייך לספרות לא ילדיות וחייו היו מלאי הרפתקאות. זיכרונות אלו מספקים את המוטיבציה הסיפורית, של אדם שבהווה עוסק בהנצחת עברו, שנים רבות לאחר שהיגר לישראל: "אתיופיה – זו הארץ שעזבנו, שהשארנו מאחור. אהבנו את החיים באתיופיה. אבל ידענו שישנו מקום אחר, רחוק, עיר-עדן שכלה זהב ואור – ירוסלם! ירושלים".

לסיכום המהלך ההיסטורי נוכל לראות כי חל היסט ממוקד בילד השחור לטובת שרטוט עולמו שנעזב, עולם שהוא כמה אליו וגם לאחר הגירתו חש קשר אליו. ההיסטוריה משמשת בתפקידים שונים זה מזה: התפקיד הדיקטי שכולל את חשיפתו של הילד הקולט להיסטוריה של המהגר, והתפקיד הפסיכולוגי שעניינו איתות לילד השחור כי שורשיו לגיטימיים, ומשום כך הוא רשאי לחוש גאווה בעברו ולא להסתירו.

מהלך רביעי: המהלך הפוסט-קולוניאליסטי – גזענות, שחורות ופליטות

המהלך הרביעי בנוגע לייצוגי גזענות ושחורות בספרות הילדים הישראלית הוא המהלך הפוסט-קולוניאליסטי, הנדרש להיסטוריה של המאבק בגזענות, לאישי מפתח, לסוגיית הפליטות, ונקודת המבט המלווה את מרבית הספרים המשתייכים אליו היא ביקורתית.

המהלך השלישי מרחיב את תחום עיסוקה של ספרות הילדים והנוער בישראל, מזו העוסקת רק בייצוג ילדים שחורים (שעלו מאתיופיה או שהם דור שני לעלייה), משפחותיהם ובעיות הקליטה שלהם בחברה לבנה, לעוסקת בסוגיות נרחבות של שחורות: מאבק השחורים בארצות הברית ובאפריקה להשגת שוויון זכויות, חייהם של פליטים שנאלצו לעזוב את ארצם ואת ביתם. כמו כן במהלך זה מונגשים לילדים ולבני נוער ישראלים סיפורי חייהם של אישי מפתח בתנועה לשחרור השחורים מן העבדות. בהיבט הפואטי נוכל להבחין בביוגרפיות שכתבה תמר ורטה-זהבי (2010),

"תמיד הרגשתי שמסתכלים על הקהילה שלנו כמסכנים שבאו ממדינות מסוכנות"

2013, 2014, 2017), בעיבוד ספרותי חופשי (ורטה-זהבי, 2017) ובסיפור ריאליסטי העוסק בפליטים (ורטה-זהבי, 2014). יצירות אלו חושפות את הנמען הישראלי למתחולל בהיסטוריה ובהווה מחוץ למדינת ישראל מתוך שאיפה לרתום אותו למאבק הכללי בגזענות החורג ממופעה הלוקליים.

להדגמת מהלך זה אתמקד בשתי יצירות מייצגות: הביוגרפיה **וואנגרי** (ורטה-זהבי, 2013), וכן סיפור הילדים **מולו וצגאי** (ורטה-זהבי, 2014).

וואנגרי: האדם הלבן והרס אפריקה

הרומן **וואנגרי** (ורטה-זהבי, 2013), מוקדש לוואנגרי מאטאיי, זוכרת פרס נובל הקניינית, שייסדה את תנועת 'החגורה הירוקה' כדי לייער מחדש את קניה. מהיצירות הרבות שנדרשות לגזענות, זוהי היצירה הנוקבת ביותר שראתה אור בישראל, כיוון שהיא נדרשת לתפקידו העיקרי של האדם הלבן בהרס אפריקה. שלא כמו הביוגרפיה שהוקדשה להרייט ביצ'ר סטואו, כאן היצירה מתמקדת בילדה שחורה שגדלה להיות פעילה חברתית והיא שמאירה את פשעי האדם הלבן בקניה. הרומן פועל בשלושה מישורים מקבילים: ייצוג של ילדה שחורה הנעלה על סביבתה ומפגינה חוכמה ונחישות הגורמות לה להצליח בכל סביבה שהיא מגיעה אליה; ייצוג של גזענות כלפי שחורים; וכן תיאור מדויק של האופן שבו העולם המערבי אחראי להרס של אפריקה. ייצוג זה משמש קריאה חתרנית של הנרטיב המערבי האירוצנטרי שלפיו השחורים נחותים מהלבנים בשל היעדר יכולות.

בעניין הייצוג החתרני, יש לפנינו ילדה שחורה שפירוש שמה, וואנגרי, הוא נמרה שלי. וואנגרי גדלה בכפר ובכל זאת נשלחה ללמוד בבית ספר. היא מצטיינת בכל מסגרת לימודית שהיא מגיעה אליה, ואף זוכה במלגת לימודים בארצות הברית, ועל כן נוסעת ולומדת באקדמיה האמריקנית. וואנגרי אינה הופכת לאישה מערבית, אלא מגלמת בדמותה את השילוב בין אהבת הידע ובין אהבת האדמה, ומכאן רצונה ללמוד ולסייע לפתח את ארצה. לכל אורך חייה היא מפגינה אומץ, נחישות ונאמנות לבני עמה, ואינה מהססת להתעמת עם החזקים ממנה – בעלה, שממנו היא מתגרשת, ושלט ארצה, דניאל מוי. הבניית דמותה ממחישה כי אין לפנינו גיבורה השואפת להשתנות ברוח הדוגמה שמציב לפניה האדם הלבן, אלא להישאר נאמנה לשורשיה, ולהמשיך לגור בארצה, מתוך התנגדות לניסיון להפוך את קניה למערבית. היא אף מבהירה למדינות המערב שקניה אינה זקוקה לתרומות, אלא דווקא לשתיילים שיסייעו לייעור מחדש, וכן לבלימת אנשי עסקים לבנים שרוכשים שטחים בקניה כדי לבנות עליהם נכסים שיחריבו את הסביבה הטבעית. גם סגנון אימהותה שונה מהייצוג הסטראוטיפי של האם השחורה: היא משלבת בין אימהות לפעילות חברתית, ואינה מהססת להשאיר את ילדיה מאחור כאשר היא נוסעת ברחבי קניה כדי לשכנע נשים לנטוע עצים.

עם יציאתה של וואנגרי מכפרה, היא פוגשת לראשונה בגזענות של הנזירות המלמדות בפנימייה שהגיעה אליה לאחר סיום הלימודים בבית הספר היסודי. חברתה מאקאלני מסבירה לה ש"הנזירות האלה חושבות שאנחנו וההורים שלנו והסבים והסבתות שלנו מטומטמים לגמרי. הן בטוחות שכל האמונות שלנו הן שטויות גמורות" (עמ' 70). עם הגעתן של וואנגרי וחברתה, מומבי, לארצות הברית הן מתודעות לפעילותן של מרטין לותר קינג שמוביל מאבק לשוויון זכויות לשחורים. אומנם הן מתקבלות בידי חברתן לחדר, רוזי, ואולם כאשר הן מגיעות למסיבת סטודנטים, ניכרת שונותן, הסטודנטים נועצים בהן מבטים ומתרחקים מהן. הגזענות נשארת תמה שולית, להבדיל מן המתואר

ברומנים **מרטיין ומנדלה** שכתבה ורטה-זהבי (2010, 2014ב), ואולם השיח הפוסט-קולוניאליסטי הוא שמאייש את מרכזו של הרומן. אימה של ואנגרי מסבירה לאחיה הגדול, נדריטו, את המכניזמים של הקולוניאליזם:

הרבה אנגלים כמו אדון ניילאן, האדון האנגלי שאבא שלכם עובד אצלו, הגיעו לקניה. הם השתלטו על האדמות הפוריות, עקרו את כל העצים שצמחו כאן מיום שנברא העולם ושתלו במקומם מטעים עצומים. [...] לאנגלים היו רובים ולנו לא היו רובים. הם היו החזקים ולכן יכלו לעשות מה שהם רוצים עם האדמה הטובה של קניה (עמ' 21).

אך לא רק את גזל הקרקעות מזכירה האם, אלא גם את העבדות במתכונתה הקנייתית:

כשהגיעו האנגלים הם דרשו מאתנו כסף תמורת כל דבר, וכסף לא היה לנו, רק להם היה. וכך הגברים היו צריכים לעזוב את המשפחות שלהם וללכת לעבוד במטעים של האנגלים כדי להרוויח כסף, בדיוק כפי שעושה אבא שלכם (עמ' 22).

ובהמשך:

בנחלתו של אדון ניילאן לא הוקם בית ספר לעשרות הילדים שעבדו את אדמותיו. מר ניילאן, כמו שאר בעלי המטעים האנגלים, העדיף עובדים בורים מעובדים יודעי קרוא וכתוב שיסרכו לעבוד תמורת שכר כה זעום. הוא לא היה אדם רע, אבל כמו אנגלים רבים אחרים, הגיע לאפריקה כדי לנצל את משאבי הטבע שלה ואת כוח האדם הזול שלה וכך להתעשר (עמ' 40).

בסופו של דבר, ואנגרי מוצגת כמי שניצחה את האדם הלבן שמעשיו הובילו להרס קניה. ואנגרי סוברת כי "אם כריתת עצים גורמת להפיכת קניה למדבר, נטיעה מחדש של העצים תחזיר את החיים לקניה" (עמ' 157), וממשיכה בפעילות זו גם כאישה קשישה.

סיפור ילדים שמהדהד את ייצוגן של גזענות ופליטות מתוך הראייה פוסט-קולוניאליסטית הוא **מולו וצגאי** (ורטה-זהבי, 2014א). הסיפור נפתח בהצגת כפרם של התאומים מולו וצגאי בני העשר ובריחתם הבהולה לביתו של סבם. הכפר אינו מזוהה בשמו וגם הגורמים לעזיבתו קרויים "אויבים" ללא אפיון מדויק. אפשר להסביר זאת הן בזהות הנמענים הצעירים כדי להבין את הרקע הפוליטי לסוגיית הפליטות והן ברצונה של הכותבת ליצור נרטיב אוניברסלי שמטרתו לייצג את כאבם של פליטים באשר הם, ולהראות כי מדובר בקורבנות של מצב ולא באנשים מאיימים. התחנה הבאה מאלצת את התאומים לנדוד לבדם לארץ זרה אל ביתו של דודם. אימם מכוונת אותם אל מחנה הפליטים: "במחנה הפליטים תמצאו המון אנשים כמונו, שברחו מהכפרים ומהערים כדי להציל את חייהם. במחנה תקבלו אכל ומים וגם מקום לישן, ושם יעזרו לכם למצוא את דוד מראווי" (עמ' 8). דבריה של האם מתארים לנמען החוץ-טקסטואלי את מחנה הפליטים, וכן את יחסם של אזרחים כלפי פליטים שברחו בחוסר כל מביתם, בפרט ילדים. משפחתם של מולו וצגאי נפרמת. התאומים מתחילים במסעם, בעוד אימם נשארת לשמור על הסב הזקן שאינו יכול לברוח והאב נשאר להגן על הכפר. כאן נחשף ממד נוסף של הפליט, שמשאיר מאחוריו בני משפחה אוהבים ואינו יודע מה עלה בגורלם. נוסף על כך, הפליט מתנתק ממוקדי החזק המשפחתיים והחברתיים שהיה שייך אליהם – דבר המדגיש את פגיעותו ואת הצורך שלו בסיוע. מסעם של מולו וצגאי רווי מכשולים שהם צולחים בזכות חוכמתם ותושייתם. הם מגיעים למחנה הפליטים וממנו מועברים לדודם. סופו של הסיפור

"תמיד הרגשתי שמסתכלים על הקהילה שלנו כמסכנים שבאו ממדינות מסוכנות"

פתוח. אומנם התאומים מצויים בחוף מבטחים, ואולם לא ברור אם הם יזכו להתאחד עם הוריהם ומה יעלה בגורלם. הם נרדמים, ואולם געגועיהם עזים והדבר מדגיש את הפער בין היותם ילדים בני עשר ובין המסע שעברו והצורך להתבגר בן לילה ולהפוך לאדונים לגורלם. בסיום הסיפור מופיע הפרק "איך נולד הספר שלנו", שמפגיש את הקוראים עם ארבעת הפליטים האפריקניים שהגיעו לישראל וסיפוריהם אוחדו לסיפורם של מולו וצגאי. בסיום הפרק מובהר כי "המסע של מולו וצגאי לא הגיע לסופו, וגם המסע של קסטה, ג'רמה, דניאל ועבדו עדיין נמשך. כולנו מקווים שהסכנות יחלפו והמלחמות יסתיימו, וכל אחד יוכל לחזור למולדתו ולמשפחתו ולחיות שם באושר. עד אז, קסטה, ג'רמה, דניאל עבדו וכל שאר הפליטים היו רוצים להרגיש אורחים רצויים בארצנו" (עמ' 31). הכנסותיו של הספר נתרמו למען הפליטים, וכך מדגימה הסופרת שָנאה דורש, נאה מקיים.

בעיונה של דורי (2017) בסיפורי מסע לילדים, היא נדרשת לתבניתו המעגלית של הז'אנר: תחילת הסיפור מתרחשת בבית – המקום הבטוח והמוכר, אחר כך יתקיים מאורע מחולל כלשהו, לרוב משבר, שיאפשר את היציאה מהבית אל העולם הגדול. גוף הסיפור יתמקד בחוויית המסע והגילוי ובסיום הסיפור תתקיים חזרה הביתה. המהלך הרביעי שהודגם לעיל מלמד על גילומים מסוימים של תבנית המסע בסיפורת הפוסט-קולוניאליסטית. ואנגרי יוצאת למסע מחוץ לקניה וחוזרת כדי לחולל שינוי בארצה. זוהי יציאה מרצון והחזרה היא למטרת מאבק. לעומתה, מולו וצגאי יוצאים למסע כפוי שבסופו הם אינם חוזרים לביתם. הפרתה של תבנית המסע הקלאסית מציינת את הפרת הילדות השלווה ואת החוויית הפליטות המנוגדת למושג הקביעות.

לסיכום מהלך זה נוכל לראות כי הנמען-הילד הישראלי נחשף החל מן העשור השני של שנות האלפיים לסוגיות מורכבות, כמו מעמד השחורים בארצות הברית, קולוניאליזם ופוסט-קולוניאליזם וסוגיית הפליטים שמעסיקה מדינות רבות בעולם, ובהן את מדינת ישראל. יצירות אלו מחדדות הן את ידיעת ההיסטוריה השחורה והן את מחויבותו של הנמען בן המקום כלפי אלה המתאפיינים ברב-שוליות: שחורים, פליטים ומחוסרי אמצעים.

סיכום

במאמר זה מופו ארבעת אופני הייצוג של שחורות וגזענות בספרות הילדים הישראלית: הגל האלגורי, הגל הריאליסטי, הגל ההיסטורי והגל הפוסט-קולוניאליסטי. ספרים אלו נדרשים לסוגיות של גזע וגזענות ומאפשרים לקוראים הצעירים להתוודע להיסטוריה של המאבק בגזענות, לאנשי מפתח בתחום, וכן מפגישים את הקוראים עם גיבורים-שחורים.

הספרות הנחקרת כאן מעלה תובנה עיקרית אחת: לפנינו ספרות נישא המייצגת את דמותו של השחור על רקע סיפור הנוגע לניסיון חייו הייחודי, ואולם על פי רוב, מתוך הצגת נבדלותו ואי השתלבותו. מכאן שזוהי ספרות שתכליתה הצבעה על השיח הגזעני בדרכים פואטיות למיניהן כדי לעורר מודעות אליו ולחולל שינוי חברתי. כמו כן בספרות זו חל היסט מן הלוקלי לאוניברסלי, והתופעות של גזענות כלפי אתיופים מורחבות לעיסוק בגזענות כלפי שחורים בכל רחבי העולם.

מרבית ספרות הילדים הישראלית מציגה בחזיתה ילדים לבנים ומבצעת הכחדה סימבולית של הילד השחור. יש לקוות כי לצד ארבעת המהלכים שתוארו כאן נוכל לחזות בגל חמישי שיקדם הצגה

דיאלוגית בין ילדים שחורים ובין ילדים לבנים, כזו שלא תבדל את הילד השחור מן הילד הלבן ותמחיש את נקודות ההשקפה בין השניים – נקודות השקפה רגשיות, חברתיות, חווייתיות ואחרות.

רשימת מקורות

- אורגד, ד' (2001). **יום החרגול וימים אחרים**. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- אורגד, ד' (2006). **קלקידן**. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- אטלס, י' ומשאל, י' (2002). **כל אחד והמשפחה שלו**. קרית גת: קוראים.
- גודארד, י' (2014). **למה להסידות הלבנות כנפים שחורות ולשחורות בטן לבנה**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- גולדברג, ל' (2011). **דירה להשכיר**. בני ברק: ספריית פועלים.
- גושן, ז' ובן הגיא, מ' (2016). **גודאי**. רמת השרון: אסיה.
- דה-מלאך, נ' (2017). **ספרות הילדים קולטת עלייה. ילדות, 2, 11-32**.
- דורי, נ' (2017). **למאפייניו של ז'אנר המסע בספרות הילדים העברית בשנים 1923-2009. ילדות, 2, 66-81**.
- הלל, ע' (1977). **מעשה בחתולים**. ירושלים: כתר.
- הראל, ש' (1992). **הילד והחיים: תבניות ספרותיות וערכים חינוכיים בספרות הילדים**. תל-אביב: עופר.
- ואסה, י' (2015). **היום האחרון של פורים**. אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן, דביר.
- ורטה-זהבי, ת' (2010). **מרטין: סיפור חייו של מרטין לותר קינג**. תל-אביב: עם עובד.
- ורטה-זהבי, ת' (2013). **ואנגרי: סיפור חייה של ואנגרי מאטאיי, האיש ששנטעה ארבעים מיליון עצים**. תל-אביב: עם עובד.
- ורטה-זהבי, ת' (2014א). **מולי וצגאי** (ר' רוזנטל, עורכת). אור יהודה: כנרת.
- ורטה-זהבי, ת' (2014ב). **מנדלה: סיפור חייו של נלסון מנדלה**. תל-אביב: עם עובד.
- ורטה-זהבי, ת' (2017א). **האשה ששינתה את אמריקה: סיפור חייה של הרייט ביצ'ר סטואו**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- ורטה-זהבי, ת' (2017ב). **זה אני, הדוד תום**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- טיקוצקי, ג' (2011). **האור בשולי הענן: היכרות מחודשת עם יצירתה וחייה של לאה גולדברג**. בני ברק: הקיבוץ המאוחד – ספריית פועלים.
- יאנג, ר' (2008). **פוסט-קולוניאליזם: מבוא** (ת' אילון-אורטל, מתרגמת). תל-אביב: רסלינג. (המקור פורסם ב-2003)
- כהן, א' (1985). **פנים מכווערות במראה: השתקפות הסכסוך היהודי-ערבי בספרות הילדים העברית**. תל-אביב: רשפים.
- כהן, ח' (1998). **ילד של שוקולד**. תל-אביב: ספריית פועלים.
- כהן-אסיר, ש' (2014). **חומפס** (מהדורה מתוקנת ומאורית מחדש). בני ברק: ספריית פועלים – הקיבוץ המאוחד.
- לינגרן, א' (2009). **בילבי גרב ברך** (ד' כספי, מתרגמת). אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן, דביר. (המקור פורסם ב-1945)

"תמיד הרגשתי שמסתכלים על הקהילה שלנו כמסכנים שבאו ממדינות מסוכנות"

- מוריסון, ט' (1997). **מישחקים באפלה: לובן-עור והדמיון הספרותי** (ע' לוטם, מתרגם). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד. (המקור פורסם ב-1992)
- ממי, א' (1998). **הגזענות** (נ' פלד-אלחנן, מתרגמת). ירושלים: כרמל. (המקור פורסם ב-1982)
- ממי, א' (2005). **דיוקן הנכבש ולפני כן דיוקן הכובש** (א' להב, מתרגם). ירושלים: כרמל ומכון ון ליר בירושלים. (המקור פורסם ב-1957)
- מרמלשטיין, ט' (2016, 8 ביולי). "רציתי להראות ילדות אתיופית אחרת". **ישראל היום: ספרים**. אוחר מתוך <http://www.israelhayom.co.il/article/395327>
- משיח, ס' (2000). **ילדות ולאומיות: דיוקן ילדות מדומיינת בספרות העברית לילדים 1948-1790**. תל-אביב: צ'ריקובר.
- משיח, ס' (2010). אלגוריה ואיור: אסתטיקה ופוליטיקה בספרות ילדים. **ספרות ילדים ונוער**, 131, 62-45.
- משיח, ס' (2013). אוריינות פוליטית: פוליטיקה ב/של ספרות ילדים. **ספרות ילדים ונוער**, 134, 32-15.
- גודלמן, פ' (2014). האחר: אוריינטליזם, קולוניאליזם וספרות ילדים. **עולם קטן**, 5, 34-21.
- סמית, ש' (2016). **אברה – המסע אל הציור**. חבל מודיעין: כנרת.
- סעיד, א' (2000). **אוריינטליזם** (ע' זילבר, מתרגמת). תל-אביב: עם עובד. (המקור פורסם ב-1978)
- פאנון, פ' (2004). ניסיונו הקיומי של השחור. בתוך י' שנהב (עורך), **קולוניאליזם והמצב הפוסטקולוניאלי** (עמ' 46-25). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד. (המקור פורסם ב-1952)
- פרלסון, ע' (2000). "אנחנו" ו"הם": היחס לאחר בספרות הילדים העכשווית. **עולם קטן**, 1, 184-177.
- קלדרון אינגל, ש' (2013). **הפסנתר של אדיסו**. תל-אביב: סער.
- קציר, י' (1994). **הפיקניק של עמליה**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- קרול, ל' (1997). **הרפתקאות אליס בארץ הפלאות** (ר' ליטוין, מתרגמת). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד. (המקור פורסם ב-1865)
- קרן-יער, ד' (2007). **סופרות כותבות לילדים: קריאה פוסט-קולוניאליסטית ופמיניסטית בספרות ילדים עברית**. תל-אביב: רסלינג.
- רודין, ש' (2015א). הילדה החדשה: ייצוגי ילדות בספרות הילדים הישראלית לגיל הרך. **חוקרים @ הגיל הרך**, 3, 80-55.
- רודין, ש' (2015ב). "אחרות" ורב-תרבותיות בספרות הילדים והנוער הישראלית. **ילדות**, 1, 59-30.
- רודין, ש' (2015ג). דמות הערבי בספרות הישראלית לילדים ולנוער: 1985-2015. **ספרות ילדים ונוער**, 138, 62-29.
- רודין, ש' (2016). סוסים טרויאנים: על השימוש בבעלי חיים באלגוריות לגיל הרך. **חיות וחברה**, 54, 30-18.
- רון-פדר-עמית, ג' (1999). **מבצע משה: מנהרת הזמן**, 6. תל-אביב: מודן.
- שמואל, נ' (1994). **דסטה ואני**. פתח תקוה: לילך.
- שמואל, נ' (2000). **ילדת הקשת בענן**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- שמואל, נ' (2001). **אבא חום**. בן שמן: מודן.
- שמואל, נ' (2004). **בנו של צייד האריות**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- שפרינגר, י' ושפרינגר, א' (2012). **הורים בכל מיני צבעים**. תל-אביב: סער.

תדמור, י' (2003). עקרונות בחינוך לגישה רב-תרבותית. **אקדמות**, יג, 182-169.

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

עת ילדות - מחקרים בספרות ילדים

ההיבט הרטורי של חילופי נרטיבים בסיפורת הילדים העברית 1960-1985: מהנרטיב הציוני לנרטיב הליברלי¹

אסנת גביאן

תקציר

במרכז מאמר זה עומדת סיפורת הילדים העברית שנכתבה בין השנים 1960-1985. המאמר מתמקד בדינמיקת השינויים שחלה ברטוריקה לילדים ומבקש לחשוף את משמעותה. המאמר עוסק בפן הקונטינגנטי של השפה ובטיעונו כי ה'אמת' היא אוצר מילים מסוים המבטא תהליך של יצירה לשונית. גם בסיפורת הילדים חלו שינויים ברטוריקה במעבר מן הנרטיב הציוני לנרטיב הליברלי שאותם יש להבין על רקע תהליכים רחבים יותר שחלו בחברה הישראלית בתקופה הנדונה. המאמר בוחן את גבולותיו של המנגנון הרטורי ההגמוני ומגדיר את האספקטים הלשוניים החדשים (אוצר מילים וכדומה) שמהם מורכב הנרטיב האלטרנטיבי לזה ההגמוני (הנרטיב הליברלי). המאמר מדגים כיצד עם הפיחות שחל באמון הציבורי כלפי הרטוריקה הציונית חלה גם זילות בסמלים ובסיפורים הלאומיים ואלה נתקלו בספקנות חדשה. הוא מציע כי בתקופה הנחקרת, אכן נותר על כנו השיח הציוני-לאומי במתכונתו הישנה. אך לצד אוצר מילים זה פעלו גם אופני הבעה אחרים, אלטרנטיביים שייצגו הלכי חשיבה אחרים: עולמות תוכן זרים שאיימו ומאיימים על ההגמוניה הוותיקה באמצעות פרקטיקות לשוניות.

מילות מפתח: סיפורת ילדים; ספרות ילדים; רטוריקה; שינויים ברטוריקה לילדים; סיפורים לאומיים; ההגמוניה; נרטיב; נרטיב ציוני; נרטיב ליברלי.

מבוא

במרכזו של מאמר זה עומדת סיפורת הילדים העברית שנכתבה בין השנים 1960-1985.² המאמר מתמקד בדינמיקת השינויים שחלה ברטוריקה לילדים ומבקש לחשוף את משמעותה. על היחסים שבין אידאולוגיה ושפה, לשון ותפיסות עולם, על החיים כבבואה של אוצר מילים –

1. מאמר זה הוא חלק מעבודת הדוקטורט: גביאן, א' (2011). "לספר סיפור בארבעה קולות": חילופי נרטיבים בסיפורת לילדים 1960-1985 (עבודת דוקטור). אוניברסיטת תל-אביב (בהדרכת פרופ' יוחאי אופנהיימר).
2. על סיפורת הילדים עד קום המדינה ראו מחקרה של דר (1997, 2006; דר, שטיימן, לבנת וקוגמן, 2007).

נכתב רבות.³ לעניינו של מאמר זה די יהיה להזכיר את ספרו של רורטי (2006) העוסק בן הקונטיננטלי של השפה ובטיעונו כי ה'אמת' היא אוצר מילים מסוים המבטא תהליך של יצירה לשונית ולא סוג של תגלית מטפיזית. לדבריו (שם, עמ' 28-31), כל פסוקית עשויה לתאר את העולם מחדש באמצעות מילים חלופיות וכך להפך את המשמעות שיוחסה לו עד כה. ראוי לומר כי אידאולוגיה חדשה אינה אלא אוצר מילים חדשני, המנהל במובלע או במפורש פולמוס כנגד אוצר מילים ישן פרי פיתוחה של אידאולוגיה קודמת. הטקסט החדש יוצר דפוס לשוני שבהדרגה מתקבל בקרב בני הדור ומשפיע גם על התנהגותם ואורח חייהם, תפיסת עולמם ובחירות שהולמות, לדעת דוברי השפה, מהויות מילוליות אלה.

כל מערכת אידאולוגית מבקשת לגייס את נתיניה למערכת רעיונית כלשהי: ההיבט המרכזי במאמר זה הוא שהאידאולוגיה פועלת למטרה זו באמצעות השפה. הנחת המוצא של גישה זו טוענת, כפי שצוין לעיל, כי 'משמעות' אינה טבועה בדברים מיסודם, אלא נובעת מן התרבות. המספר משתמש בשפה במכוון ובמודע כדי להשפיע באמצעותה על תודעתו של הנמען. התפקיד המרכזי של הנרטיב הסיפורי הוא לכוון טווח של משמעויות לכדי אמירה אידאולוגית, המבקשת להסתיר את ייצוגי המציאות האפשריים האחרים, או העומדת על נחיתותם כלפי הייצוג המועדף. השפה בונה רשת של ידע על אודות העולם ומבנה זהות. לכן חשוב לבחון את הקשר בין המבע הלשוני, המשמעות המתקבלת והתנאים החברתיים וההיסטוריים השולטים במבנה השיח, שכן הוא מגדיר את הערכים של הדובר.

בלב ליבה של הציונות עמד מפעל החייאת השפה העברית וכל עולה נדרש בהתאם למדיניות כור ההיתוך לוותר על שפת אימו וללמוד את השפה העברית. תהליך זה נבע מהאידאולוגיה הציונית שדגלה בחד-לשוניות. אכן, הלשון ודרך השימוש בה היו אחד המרכיבים החשובים במאבקה של ההגמוניה למסד את כוחה ולשמר אותו. לשון שעודדה שבירת מיתוסים, אנטי נורמה, התפכחות מן הנורמה ונכונות שלא לקבל את האידיאל החברתי של העברי החדש, הציבה אלטרנטיבה למסר הציוני מעצם זה שהציעה אוצר מילים חדש וחלופי לאוצר המילים הלאומי (שקד, 1993).

את השינויים האלה ברטוריקה ואת המעבר מן הנרטיב הציוני לנרטיב הליברלי (ראו להלן), נבין על רקע תהליכים רחבים יותר שחלו בחברה הישראלית בעת הנדונה. הלהט הציוני-מהפכני החל דועך ובמקומו צצו ועלו הפערים החברתיים והעדתיים, הקיטוב שהלך וגבר בין 'דתיים' ל'חילוניים', מתחים בין האוכלוסייה הערבית לאוכלוסייה היהודית בארץ וכדומה (אלמוג, 2004). סיפורת הילדים הושפעה גם מאידאולוגיות זרות שחדרו לארץ בשנות השישים. בין ההשפעות האלה אפשר למנות את עקרונות הדמוקרטיה האמריקאית הליברלית האינדיבידואליסטית ודרך יישומם של עקרונות 'לכלכלת השוק החופשי' (שביד, 1996). את האתוס החלוצי המירו בהדרגה השאיפה להצלחה אישית, סיפוק צרכים והגברת השפע. שקיעת האידאולוגיות הגדולות ואובדן הסמכות עוררו לגיטימציה לקיומן של עמדות מגוונות המתנגשות זו בזו כלפי מה שהן תופסות כ"אמת" והכרה כי תפיסת ידע היא רלטיבית והכול שפיט (גוסקוב, 2016, עמ' 50). ההשפעות האמריקאיות והמערב

3. ראו לעניין זה למשל את ויטגנשטיין (תשנ"ה). הוא ראה בשפה יצירה אנושית תלויה היסטוריה ותרבות השרויה בתהליך דינמי של השתנות. את משמעות השפה יש לבחון, כך נטען, רק בהקשר שבו היא פועלת והיא מספקת את התשתית שבאמצעותה אדם מכונן את זהותו ואת משמעות העולם (והמציאות) עבורו.

ההיבט הרטורי של חילופי נרטיבים בסיפורת הילדים העברית 1951-1960

אירופאיות הפכו את החברה הישראלית להדוניסטית יותר, חברה המעדיפה דפוסי צריכה אינדיווידואליסטים על פני התגייסות קולקטיבית למען הקהילה (יער ושביט, 2003). שילובה של תרבות אמריקאית בתרבות המקומית יצרה אפקט של התפרקות מנכסי התרבות ההגמונית הריכוזית (טאוב, 2003) ואוכלוסיות חדשות (קבוצות שוליים) ביקשו לנגח את העלית ההגמונית, להגן על האינטרסים שלהן, לשדרג את מעמדן הציבורי ולדרוש נגישות רבה יותר לנכסי החומריים והרוחניים של התרבות הישראלית – בין השאר באמצעות סיפור הילדים. סיפורת הילדים שימשה כדי להבנות רשת ידע שהורתה לנמען הצעיר כיצד עליו לחשוב ולהתנהל, איך לדבר, מה מוסרי ומה שגוי וכדומה. משום כך יש להבין את הטקסטים לילדים כפעילות נרטיבית, כלומר כאקט פרשני תלוי אידאולוגיה והשקפת עולם. אם כן, השינויים בדרך ניסוח הנרטיב נבעו מהדרך החדשה בהבנייתו של 'ידע' שעוסק בשאלה מהי ישראליות ומה משמעותה של זהות זו.

מהיבט זה (ההיבט הלשוני) שימשה ספרות הילדים מקור חשוב במאבק האידאולוגי על תודעת הדור הצעיר. ספרות הילדים שימשה מצע נוח במיוחד לפולמוסים לשוניים אלה. יש לזכור כי יחסי הכוחות בין המשתתפים בדיאלוג הספרותי אינם שוויוניים ומבוססים על עוצמה ושליטה. פער זה מודגש במיוחד במערכת ספרותית כמו זו של ספרות הילדים: המוען הוא דובר המודע למשמעויות החברתיות הגלומות בלשון, כאשר הוא מחליט באילו מבעים להשתמש. מפאת גילו הצעיר לנמען אין הכישורים הנדרשים לחשיפת משמעות הפעילות וההכוונה הלשונית המופעלת עליו ביצירה הספרותית, ולפיכך הוא נתון להשפעתה. שני פניה של הרטוריקה (לנדאו, 1988) – השכנוע והשידול – פועלים כאן ביעילות יתרה. בדרך השכנוע קיימת פנייה אל המערכת הקוגניטיבית של הילד בעוד השידול פונה אל האמוציות, היצרים ועולם הרגש של הנמען הצעיר. האפשרות להשפיע על הנמען באמצעות הבנייה לשונית גלומה בכל אחד מרבדיה של השפה: חלקי הדיבור (שמות עצם, פעלים ושמות תואר) עשויים להיות בעלי ערך אידאולוגי, כך גם אוצר המילים, מבנה המשפט, סוגו, סדר המילים, רצף הפסקאות – כולם במידה מסוימת פרי בחירה של הסופר ומשרתים את מטרותיו.

אם כן, מאמר זה מבקש לחשוף את הדרך שבה ההצפנה הלשונית מקדמת את הערכים והדעות של המוען. השאלות העומדות בבסיסו יבחנו באילו דרכים השפה מבנה מציאות פוליטית וחברתית עבור הנמען הצעיר. מהו אוצר המילים שבאמצעותו המוען מבקש לשכנע את נמעניו להבין את המציאות מנקודת מבטו וכיצד פעילות לשונית-רטורית זו מסייעת בידו להנחיל לילד תפיסת עולם מסוימת. המאמר בוחן את גבולותיו של המנגנון הרטורי ההגמוני ומגדיר את האספקטים הלשוניים החדשים (אוצר מילים וכדומה) שמהם מורכב הנרטיב האלטרנטיבי לזה ההגמוני. סוגיות אלה מבקשות לחשוף את הממד הרטורי של הייצוג האידאולוגי שבאמצעותו הדובר מעביר מערכת של משמעויות וערכים על העולם.

הרטוריקה הציונית

ברוך (1991) כתבה כי אחת המטרות החינוכיות שקיבלו על עצמם סופרי תקופת היישוב להעביר באמצעות הספרות לילדים, הייתה גם מגמה של העשרת השפה. הכותבים לילדים נמנעו משיבושי לשון, וגם כאשר ביקשו ליצור אמינות של ילד דובר, הם חיפשו דרכים אחרות להבליט את הפער הלשוני בין לשון המבוגר ללשון הילד. לשון המבוגר שימשה מופת ואמצעי להעשרת השפה, ואולם המטרה המרכזית של הנרטיב הציוני גם בשנות השישים עדיין הייתה מחויבות לאידאולוגיה

הלאומית. המבע הלשוני גויס כדי להמשיך ולשרת את ערכי הלאום. כדי לאפיין אותו ראוי להדגיש כי זה יהיה ניסיון עקר ואף שגוי לנסח מודל אחיד של סגנון כתיבה לנרטיב הציוני כולו בספרות הילדים. את הממד הרטורי של הנרטיב הציוני אי אפשר למסגר בבירור וגבולותיו אינם חד-משמעיים. מדובר במבע לשוני המתגוון על פי יוצריו ולאו דווקא במודל אחיד של סגנון כתיבה שבאמצעותו אפשר לזהות למרבה הנוחות את הקול האידאולוגי.

במקום זאת ראוי לדון בשורה של מאפיינים המופיעים במינונים מגוונים ביצירות למיניהן. ככל שמתרבים מאפיינים אלה בגדר היצירה הבודדת, כך אפשר לזהות ברמה סבירה יותר של וודאות את 'שייכותה' לנרטיב הציוני.

אמנה את הבולטים שבמאפיינים אלה:

א. הלשון והרטוריקה בספרות הילדים הציונית תרמו להנחלת המסר הלאומי במגוון דרכים. לשון זו השמיטה, הכלילה, טשטשה או הדגישה את חומרי המציאות כך שישירתו נאמנה את המסר הציוני. ההבניה הלשונית ארגנה את המידע ומיינה את הממצאים כך שהמשמעות המתקבלת תשרת את האינטרס הלאומי. טכניקה זו (מיון הממצאים באופן המשרת את המסר הלאומי) אפשרה ללשון לייצג את הדמויות הציוניות ככלילות שלמות, את המרחב הארץ ישראלי כמרחב נחשק, את הרעיון הציוני – כפתרון לגיטימי ויחיד לשאלה היהודית וכן הלאה. שימוש (עד כדי הפרזה) בצורות רטוריות של התפעלות תרם למשל לקידום המסר האידאולוגי. המספר שילב פעלים, שמות עצם, תארי פועל ושמות תואר המביעים השתאות, הערצה, התלהבות מן הדמות, הנוף והרעיון שהנרטיב חפץ ביקרם. תפקידם התמקד בהאדרת המסר מתוך התפעמות חוזרת ונשנית (בניסוחים מגוונים) מן האידאל הציוני או ייצוגיו. דחיסותם של ביטויי התפעלות אלה על רקע הסיפור הבודד נועדה לסייע לנמען להפנים את ההערצה שהוא אמור לחוש כלפי הנושא. בספרה של עומר (1973) תמר מתפייטת בעניין ארץ ישראל:

אני מספרת להן הרבה על ישראל, על קיבוץ רימון ועל כל מיני דברים. כשאני מספרת להן זה נראה להן כל כך מוזר ורחוק, **והכל שם יפה ונפלא**. וגם לי כשאני מספרת, נדמה כי **אין דברים רעים בישראל. הכל כל כך טוב ונפלא שם**. לא שאני רוצה לספר כך. זה פשוט ככה נראה לי, כאילו **שם גם העדן שלי. שם כל הדברים הטובים והנפלאים ביותר** (עמ' 90).⁴

הדוגמה ממחישה את דחיסות שמות העצם, שמות התואר, הסופרלטיבים וההכללות המבנים את האמירה הציונית המבוקשת. רטוריקה טוטלית זו תשמש אחד מסימני ההיכר הלשוניים הבולטים של הנרטיב הציוני.

ב. דרך אחרת שאפיינה את הנרטיב הציוני בספרות הילדים הייתה שימוש בצירופי מילים בעלי עומס רגשי, קונטציות תלויות תרבות ואוצר מילים טעון לטובת המסר הלאומי. נוכחותן של מילות מפתח המשויות לנרטיב הציוני עשויה להעיד על זהותו האידאולוגית של הדובר.⁵

4. כל ההדגשות שמופיעות בציטוטים הן הדגשות שלי.

5. כאשר נעשה בהן שימוש אירוני מעיד הדבר על היחס החתרני ומעמדן הפולמוסי כלפי הנרטיב הלאומי.

ההיבט הרטורי של חילופי נרטיבים בסיפורת הילדים העברית 1960-1985

מדובר באוצר מילים בעל משמעות תרבותית/אידאולוגית עמוסה. כך למשל ביטויים וצירופים, כגון מולדת, נער עברי, גאה וזקוף, עבודה עברית, נחלת אבות, חלוצים, גאולת השממה, פרעות, תחייה לאומית ודומות להן – מעידים על המסר האידאולוגי שהמספר מכוון אליו. ככל שרמת דחיסותן בטקסט נתון גבוהה יותר, כך קל יותר לזהות את ההטיה האידאולוגית.⁶ הנרטיב הציוני הרבה לשלב בספרים לילדים טקסטים חוץ-ספרותיים, נאומים, שירים, קטעי מידע אנציקלופדיים וכדומה. שילובים אינטרטקסטואליים אלה נועדו לשרת שתי מטרות עיקריות: הראשונה – לסייע בהגברת סמכותיותו של הדובר. עצם הדבר שטיעון מסוים נוסח על רקע מקור חיצוני וקדום (נוסף על הסיפור עצמו), תרם למעמדו של הקול הדובר. קולו השתלב בזה של הטקסט החיצוני הזר והפך לאחד. אמצעי רטורי זה יצר דובר בעל סמכות כפולה שאין לערער על אמינות קביעותיו; המטרה השנייה ביקשה לשמר ולהנחיל לדור הצעיר מידע שבעיני המספר ראוי שילמד ויזכר. בספרו של ביבר (1978), המספר את סיפורו של אליעזר מרגולין, עניין זה מופיע בהרחבה. למשל הטקסט מרבה לצטט את השירים ששרו באותו זמן. מילות השיר מסייעות ביצירת האווירה הדרושה לקידום המסר הציוני. לצד השירים מצטט הטקסט נאומים (לעיתים במלואם!), כרזות, מכתבים, מאמרי עיתונות וקטעי מידע. כל אלה יוצרים סיפור דמוי דוקומנטרי שממנו הילד לומד על אירועי אותו זמן ומפנים את האמירה הרצויה למוען.⁷

ג. מקרה מיוחד לעניין זה הוא השימוש בלשון מקראית. שילובם של ציטוטים מן המקרא יצר דיאלמה בקרב יוצרי השיח, שמצד אחד ביקשו לשוות לשיח הציוני ממד של חילוניות מודרנית ומצד אחר להעניק לו עומק תרבותי ולגיטימציה רעיונית, שהיה אפשר לשאוב מן המקרא ומן המסורת היהודית לדורותיה. לכן התקיים השימוש במקרא כל עוד שירת את המסר הלאומי וסיפק הנמקות והוכחות לצדקת דרכו. הקטע הבא (ביבר, שם) מדגים כיצד המספר מבקש להעשיר את הידע ההיסטורי הלאומי של הנמען באמצעות מידע אנציקלופדי ולהצדיק את מהלך האירועים באמצעות ציטוטים מקראיים שנבחרו בקפידה:

את האדמה הזאת קנה יהושוע חנקין, מגואלי אדמתה של ארץ ישראל, ומכר אותה חלקות-חלקות ליהודים שעלו מן הגולה, כדי להקים מושבה חדשה בארץ. התושבים הראשונים שעלו על הקרקע בפורים שנת תר"ן (1890) קראו למושבתם רחובות, על פי הפסוק מן התורה: "ויקרא שמה רחובות ויאמר כי עתה הרחיב ה' לנו ופרינו בארץ" (בראשית כב) (עמ' 15).

המידע כולל פרטים על זהותו של חנקין, שנת העלייה לקרקע (בלועזית ובעברית!) ציטוטים מקראיים ובציטודם אף מראה מקום מדויק (הכולל פרק ופסוק). הציטוט המקראי מדגיש את המידע

6. דוגמה נמצאת למשל בספרו של ביבר (1978). גם בה אוצר המילים והביטויים נושאים עומס בעל משמעויות אידאולוגיות לאומיות, למשל החיילים היהודים המוגדרים 'בני המכבים' (שם, עמ' 102) אמורים לעורר התפעמות בקרב הנמען בהתחשב בכך שהם "חולייה בשרשרת הארוכה של דברי ימי ישראל: חיילים עברים, שתי מגן דוד על שרווליהם, שרים 'כל נדרי' בחזית וכל אחד נושא רובה צבאי על כתפו[...]" (עמ' 104), וכן הלאה.

7. וראו למשל את הדרך שבה הטקסט מצטט במלואו את הנאום המלא של ז'בוטינסקי לזכרו של הרצל בספרה של רון-פדר (1981, עמ' 159-161), את הפירוט על תכניו ומבנהו של הספר 'מדינת היהודים' בספרה של עומר (1980, עמ' 134-135) וכדומה.

כי ארץ ישראל שימשה מולדת בעבור היהודים עוד בימי קדם. 8 מצופה מן הנמען להכיר לעומק את הסיפורים התנ"כיים, לזהות את המקומות העתיקים במפה הישראלית המודרנית וליצור באמצעותם תחושת שייכות למקום. עיון דידקטי מכוון זה (הכולל הטפה אידאולוגית גלויה ובוטה באמצעות שילוב טקסטים חיצוניים) הוא אחד ההיבטים הלשוניים הנפוצים ביותר של הנרטיב הציוני בספרות הילדים.

ד. עוד אמצעי לשוני שנועד לקדם את המסר הלאומי בנרטיב הציוני לילדים הוא שימוש בעגה צברית חברמנית (המזוהה עם הפלמ"ח, הקיבוץ ותנועות הנוער הסוציאליסטיות). תרבות תנועות הנוער שמימושה החברתיים ניכרו גם בקיבוצים, בתי ספר חקלאיים ובשורות ההגנה כללה מערכת של כללים, ערכים ונורמות חברתיות שבאו לידי ביטוי בלשון. אזכורם בטקסטים לילדים בימים שלאחר קום המדינה מעיד על הרצון לעודד באמצעות שפה זו את האידאולוגיה שעמדה בבסיסה. בספרו של גמזו (1969) המספר מעיד כי הוא שונא הקדמות וכי הוא מבקש 'לגשת דוגרי לעניין' (עמ' 11). הספר מלא בביטויי העגה החברמנית – סגנון המבקש לחקות את סגנון דיבורם של גיבורי התקופה וברובד הסמוי לסמן אותם ככאלה. סימניו הלשוניים של סגנון זה כוללים אוצר מילים (יאללה, למה? למה כובע, בחור כארז, דחילק וכדומה), טון דיבור (כך למשל משפט המסתיים בביטויים 'וזהו זה', 'ודל', 'אז העניין גמור' וכדומה) – מעיד על חוסר התלבטות ופסקנות הדובר המבטאים סוג של גבריות צברית נחשקת). או סוג של התנהלות ומחוות גופניות שבאים לידי ביטוי בלשון (כמו תיאורה של הטפיחה על השכם, 'נשיכת השפתיים' המעידה על ההתגברות בשעת כאב, ההצטנעות: 'מה יש כאן לספר' לאחר מעשה גבורה שהלוחם ביצע, שמירת סודות באשר ל'דברים שהשתיקה יפה להם', הטיעון כי מישוהו 'אינו מבייש את הפירמה' וכדומה). השימוש בעגה מאפשר תחושה כי מדובר בשפה הידועה לקבוצה אליטיסטית שאל סודות הווייתה הנמען מוזמן להצטרף. דוגמה לדרך שבה המספר יוצר תחושה כי השפה הפלמ"חניקית הייתה ידועה רק לקבוצה איכותית וקטנה היא הפסקה מתוך ספרה של שטרייט-וורצל (1969, עמ' 21-24):

אנו הולכים לא"ש לילה. מה זה א"ש לילה? אינכם יודעים? א"ש הם ראשי תיבות של אימוני שדה. ולילה – מי אינו יודע מה זה לילה. החבריה פרצו בצחוק [...] ליום שהוא עליכם להכין לעצמכם מקלות קפא"פ. איזו קללה היא זאת? קפא"פ – גם כן ראשי תיבות: קרב פנים אל פנים. אנחנו מרבים להשתמש בראשי תיבות [...] הבאתי לך פ"ק. מה זה פ"ק? פ"ק זו פקודת קשר. אז דבר בלשון בני אדם.

דוגמה זו ממחישה את הדרך שבה המספר מבקש להפוך את הנמען לשותף בסודות שמכירים יחידי הסגולה והראויים באמצעות יצירת שפה חדשה. 'האחרים' (ראו להלן) אינם 'דוברי השפה' ולפיכך אינם 'שייכים'. האמצעי השפתי מגדיר את גבולות הקבוצה (שאליה 'מוזמן' גם הנמען)

8. בספרו של בר (1977) הנרטיב מארגן את הנוף הישראלי באמצעות יחס לטקסט המקראי ויוצר הטרמה בעניין גורלו של גיבור הסיפור עצמו. כך נוצר הרושם כי זרובבל הורוביץ הוא גיבור נוסף בשורת גיבורי על מקראיים-עבריים שלחמו ונפלו למען אדמת הארץ: "סיפורי קדומים הלכו בשבילים שהתפתלו בין הסלעים האפורים. הנה, הנה על המדרון זה, ריכו גדותיו את לוחמיו והורידם אל מעין חרוד, וכאן, בסבך הירק כרעו הלוחמים הצמאים אל המים, וכאן פסק גדותיו מי ומי יצא עמו למלחמה במדיינים ומי יחזור לביתו [...] הנה גבעת שאול ושם הר יונתן. איך נפלו גיבורים" (שם, עמ' 32).

ההיבט הרטורי של חילופי נרטיבים בסיפורת הילדים העברית 1950-1960

ומסמן את חבריה. הנמען מבקש להיות חלק מאותה קבוצה מיוחדת ובמהלך התהליך מפנים גם את ערכיה האידאולוגיים. כך, באמצעות פופולריזציה של מסרים אידאולוגיים שמקורם בפלמ"ח ודרישה סמויה מן הנמען לאמץ לשון זו ואת הערכים הגלומים בה, הלשון משמשת סוכנת תיווך בין הילד ובין תפיסת העולם שהמספר מבקש להנחיל לו.⁹

ה. סימון והגדרת קבוצת ה'שייכים' באמצעות ההבניה הרטורית מתקבלת גם מתוך שימוש בלשון של זילות כלפי קבוצת ה'אחרים'. בכוחה של הלשון להכתיר את גיבוריה, אך גם לסמן את השוליים החברתיים – את קבוצת ה'הבלתי שייכים' – לקבוצה השלטת. פעילות זו של הדרה לשונית מתרחשת באמצעות שמות תואר פוגעים, מטפורות ודימויים מזלזלים, הכללות לשוניות של סטראוטיפים עדתיים וכדומה. אדגים זאת באמצעות היחס לעדה התימנית. בספרה של שטרייט-וורצל (1969) אחת הדמויות שואלת:

אז מה? שאלה בסקרנות, כל אותו עניין עם רהיטים לסלון, [...] החל מן החנווני במכולת ועד התימנייה השוטפת את רצפותינו, כל הסיפור הזה מצוץ מן האצבע? (עמ' 230).

הניסוח הסתמי 'התימנייה' מעיד כי בעלי הבית המעסיקים אותה אף לא טרחו ללמוד את שמה. התנהלות זו מעידה על הזלזול ועל מעמדה הנמוך בקרב הדוברים. בספרו של גמזו (1969) זכירה המכונה 'התימני' הוא עובד הניקיון של משרדי הבולשת הבריטית. על אף שהצליח לגלות מתי יהיה חיפוש בריטי בקיבוץ מסוים, סיכן את עצמו והציל את חברי המקום – הנרטיב רואה בו שותף משני ואחר לעשייה האידאולוגית. הוא מתואר כמי שפאותיו השחורות המסולסלות מיטלטלות במשובה 'כמו פעמונים התלויים בצווארי העדר' (עמ' 67). המטפורה המשווה בין פאותיו (כמטונימיה לעולמו הרוחני-הדתי) לפעמונים התלויים בצוואר הבקר היא לשון פוגענית, שממנה עולה חוסר הכבוד ביחסו של השיח כלפי בני העדה ועולם אמונותיהם. בספרה של שם-אור (1981) הדוברת מעידה כי העולים האשכנזים בזו ליוצאי עדות המזרח וראו בהם אזרחים נחותים. אימה נהגה להעסיק עוזרת בית אך לא הבחינה בין הכובסת היהודייה ממוצא מזרחי לבין הערביות: האם לא הצליחה לקלוט את שמה של הכובסת, שכן זו חרחרה תשובה מן הגרון ולפיכך נהגה לכנות אותה 'שוורצע' (שם, עמ' 83). אופיים האגבי של כל הניסוחים האלה מוכיח עד כמה לא העניקו בעלי הנרטיב חשיבות לפגיעות שניסוחים מסוג זה עלולים לעורר. אם כן, הלשון (לשון 'לבנה' אשכנזית-ציונית) מגדירה היטב מי 'שייך' ומי ממודר, מי בעל הכוח ומי נחות בהשוואה אליו.

כל הדוגמאות שהוצגו לעיל ממחישות את הדרך שבה ביצירות לילדים גם לאחר שנות השישים, השבעים והשמונים שלט מטא-נרטיב שביקש לשכנע את הנמען באמצעות ההכוונה הלשונית לאמץ את האידאולוגיה הציונית-סוציאליסטית-חילונית. הניסוחים הלשוניים, דרך בניית הטיעון, סוג אוצר המילים, מילות מפתח, שמות התואר – כל אלה גויסו כדי לשכנע את הילד לאמץ את השקפת העולם

9. השוו למשל עם ספרו של אמיתי (1973). גם כאן הצברים מתנהלים באמצעות קודים לשוניים ייחודיים שזר לא יבין אותם. הקודים האלה משמשים אבן בוחן 'מי שייך' ומי שונה. ראוי לציין כי שילוב יסודות סלנג בפיהם של צברים רווח גם בסיפורת העברית למבוגרים בין שנות הארבעים לשנות השישים, ואולם משמעותה בחיי הילדים (בכך שסימנה מי שייך ומי דחוי) שונה ולפיכך אין מדובר בתופעה זהה לחלוטין.

הלאומית.¹⁰ ספרות הילדים המסופרת בעברית שימשה אמצעי נוח לכינון זהות ציונית בקרב דור נמענים צעיר ובלתי מודע. בכך חברה למעשה למנגנון תרבותי רחב יותר ומשומן היטב שכלל את הסיפור הציוני ההגמוני בכללותו בתהליך הפיכתו מספרות עברית לספרות ישראלית. השפה (העברית) שימשה את הנרטיב כדי לחבר את הילד (העברי) אל האידאולוגיה הלאומית ועודדה אותו לממש (בהווה ובעתיד לכשיגדל) את ערכיה. עם זאת בתקופה זו גם החל תהליך דעיכתו ההדרגתית של הנרטיב הציוני והיווצרותם (בו בזמן) של נרטיבים חדשים בעלי לשון ורטוריקה שונות זו מזו.

נרטיב אנטי ממסדי

אחד הביטויים הראשוניים לנרטיב אנטי ממסדי קשור בעצם מעמדה של השפה העברית. בעוד הנרטיב הציוני הטיף בקנאות לטובת תפיסת עולם הרואה בעברית שפה בלעדית ההולמת את היהודי החדש, הרי שבשנות השישים הנרטיב האנטי ממסדי מבטא גישה שונה המכירה בידיעת שפות זרות אחרות ורואה בהן יתרון ברור. כך למשל בספרו של צבר (1965) מודגש כי אחד הנערים מחמיץ את ההרפתקה שהספר עתיד לתאר משום שלא ידע אנגלית די הצורך. טקסטים ברוח זו מעודדים במפורש את הנמען לרכוש את השפה האנגלית, כדי שתשרת אותו כאשר ישהה מחוץ לגבולות הארץ. צורת חשיבה זו כשלעצמה מבטאת סטייה מן הנרטיב הלאומי שעד כה לא נטה לעודד את נמעניו לחפש לעצמם אתגרים וזלת האתגר הציוני.¹¹

החל משנות השישים מתרחבים מעגלי הנרטיבים המגיבים בשלילה ומרדנות כלפי מדיניות כור ההיתוך על מוסדותיו ושלחיו. טקסים, מיתוסים, סמלים (ובכלל זה ספרות הילדים) סיפקו את הערוץ הלשוני שבאמצעותו באה לידי ביטוי האידאולוגיה הציונית. העולים נדרשו לזנוח את שפתם ותרבותם (למשל זו המזרחית), או את זהותם היהודית מסורתית, ולמחוק את עברם, שכן כל אלה הפכו לבלתי לגיטימיים. הציבור הדתי נתפס כספיח בלתי רצוי של חיי הגולה השנואים, הערבים, הבורגנים, המזרחים – כל מי שלא הלם את תדמית 'היהודי החדש' – הודר. קרן-יער (2007) שבחנה בין השאר את מה שכינתה 'שינויים בתחום הפואטי שחלו בספרות הילדים בקרב סופרות', מצאה כי משנות השבעים (בעיקר מסוף שנות השבעים) ניכרה בכתיבתן חדשנות טקסטואלית שאף הכילה איכויות פוסטמודרניות ודה-קונסטרוקטיביות (עמ' 153). כך למשל מנתה טכניקות שיח מורכבות, הערות רפלקסיביות על הנרטיב, ציטוטים המכילים יחס פרודי לטקסטים, סוגות וצורות שיח מסורתיות, שילוב סוגות, סגנונות דיבור, צורות סיפור ומיקוד נרטיבי מכמה נקודות מבט וכדומה.

אם כן, נרטיב אנטי ממסדי הוא כל אוצר מילים שאינו מקבל את עליונותו של הנרטיב הלאומי כסמכות יחידה והוא מבקש להציב אלטרנטיבה לשונית-תרבותית לזו ההגמונית השלטת.

תפיסות מודרניסטיות, כמו הליברליזם האמריקאי והמעבר אירופאי, תרמו אוצר מילים משל עצמן

10. מגמה זו לא הצטמצמה רק לספרות הילדים. התכונות הרטוריות המתוארות ביטאו כמובן אידאולוגיית שליטה המקובלת בסיפורת התקופה למבוגרים. עם זאת קיומה בסיפורת לילדים אינה ברורה מאלה ודורשת לפיכך דיון מיוחד, שכן משמעותה לנמען צעיר שונה מזו של המבוגר.

11. בספרו של אופק (1978) מסופר למשל על נער המקבל שיעורים פרטיים באנגלית כדי שיוכל לנהל תקשורת בחו"ל ביעילות רבה (עמ' 69); בספרה של עומר (1969) האנגלית הופכת לשפה נחשקת; בספרו של נחמני (1979) אפילו הכלב מדבר אנגלית; בספרה של הראל (1973) אפילו שם הפרק כתוב באנגלית: "very good זה טוב מאד" (עמ' 11), וכן הלאה.

לתרבות הישראלית. אוצר מילים זה עיצב צורת שיח שיש בו גם מן הגישה הליברלית (העמדת החופש האישי של האדם ואת השוויון כמטרה מרכזית) וגם הקצנת האינדיווידואליזם עד כדי סוגיות של ניכור, בדידות וריקנות חברתית. רטוריקה זו עודדה אוניברסליות ומתירנות, פתיחות ורב-תרבותיות לצד התנגדות לאמיתות גורפות ואלימות. השפה החדשה תרמה לתהליך פירוקן של המסגרות הלאומיות הישנות בכך שהחליפה תבניות לשוניות ציוניות בצורת שיח אלטרנטיבית. הלשון החדשה חתרה להציע גאולה אישית במקום גאולה לאומית, עודדה ביטוי אישי והכירה בזכותו של הפרט להביע את אישיותו הייחודית (רגשותיו, התלבטויותיו, צרכיו וכדומה). אוצר מילים ליברלי ואינדיווידואליסטי חותר תחת המבנה הלשוני שאפיין את הנרטיב הציוני ומציע בעשותו כן תפיסת עולם חלופית. אמנה את מאפייניו העיקריים:

הפרטה וזילות של אוצר מילים, תבניות חשיבה ודימויים 'ציוניים' והיווצרות לשון אינדיווידואלית ואישית

פן אחד של השינוי ברטוריקה לילדים ניכר בטרמינולוגיה שעד לא מכבר הייתה לב ליבו של הטיעון הציוני, היא איבדה ממעמדה, עברה תהליך של זילות ושימשה אמצעי לניגוח של המסר הלאומי. שיינפלד (1984) בספרו מעיד על עצמו בעליצות שהוא גבר 'חלשלוש' (עמ' 22). הטון המתריס המלווה את שם התואר הנזכר לעיל ואת הפעלים האחרים המתארים את התנהלותו של הדובר, יוצר גבריות נשית החותרת תחת מיתוס הצבר ומערערת על תקיפותו. זילות והפרטה חלים בביטויים הקשורים למשל ללשון צבאית העוסקת בדימוי ה'גבורה'. מצבים שבמסגרת הנרטיב הציוני נועדו לעורר התפעלות ונוסחו בטון נמליץ, עברו שכתוב ומוצגים כעת ברטוריקה אחרת. כך למשל המפגש הראשון עם חופי הארץ. עומר (1968) בספרו שמשמר במידה רבה את הרוח הלאומית (כלומר שייך לשיח הציוני) – מתארת זאת כך:

סוף סוף הגענו. איני יכול לתאר את ההרגשה שתקפה אותי בראותי בתוך ערפילי הבוקר את רכסי הכרמל. אולי כך מרגיש אדם הגווע בצמא, כשהוא מוצא במדבר את המעיין הנכסף. ייתכן כי דברי נשמעים מליציים, אך באותו בוקר הרגשתי את עצמי מליצי וחגיגי עד לדמעות (עמ' 21).

סיטואציה מקבילה המתוארת בספרה של שם-אור (1981) – בשיח הליברלי – מפרקת את קדושת האירוע. הדוברת בוחרת להתמקד בהיבטים הטכניים האפרוריים של הפגישה ולמנות רשימה קטלוגית חסרת היגיון של ה'משתתפים' שנכחו ברגע ההגעה: "אבא, אימא, האח הקטן ואני האמצעית, שלוש מזוודות עם כסות, ופרימוס שקנינו בלבוב". (עמ' 8). הרשימה המגוחכת (המשפחה, הכסות, הפרימוס) נועדה לצמצם את משמעותו של רגע המפגש הראשון עם הארץ, לשמש אמירה אירונית ולפרק את האמירה הלאומית בסיטואציה זו.¹²

12. תופעת השימוש במרכיבים לשוניים שקודם לכן ייצגו עולם תוכן קשה, לאומי, הרואי ואף טרגי בהקשר חדש הומוריסטי ובלתי לאומי, קיים אפילו בנושא 'שואה ואנטישמיות'. כך למשל בספרה של גרנות (1967, עמ' 59): "יובל השמן והגזן, שתמיד מקנטר אותה וקורא לה אנטישמית, בגלל שהיא 'מסתכלת על יהודים במבט עקום'". היכולת לשלב היבטים לשוניים מסוג זה כדי להתבדח חריג אומנם בספרות הילדים אך מעיד על מידת השינוי שהשיח הליברלי עבר לעומת קודמו הציוני.

גם הנון-סנס שימש אמצעי ליצירת זילות במבעים לאומיים קודמים, בזאת שביטא 'מרד לשוני', בריחה ממוסכמות, היפוך, גיחוך ואי-הסכמה עם הנורמות המקובלות.¹³ הפעילות הלשונית עשויה להפגין את אי-הנחת של הדובר כלפי מציאות הישראלית. המספר חש כי הלשון הנורמטיבית והמקובלת איבדה את תוקפה ואת כשירותה לתאר את עולמו. אמצעי הביטוי החדשים (הנון-סנס, הזילות, ההגחכה, ההפרזה, האירוניה) מתארים את השבר ואת הנתק בין הילד לחברה ואת הצורך לברוא מערכת לשונית אלטרנטיבית שהיא גם אינדיבידואלית, חד-פעמית ואישית לו ושהודות לה הגיבור יכול לבטא את מצוקתו ולשרוד אותה.

אוצר מילים המעודד ערכים ליברליים-אוניברסליים

הנרטיב הליברלי קידם אוצר מילים המבטא ערכים, כגון דמוקרטיה, שוויון זכויות, פלורליזם, חתירה להגשמת רוחה ואושר לאדם הפרטי, חופש ביטוי וכדומה. כך למשל בספרה של יובל (1984) הילדה מתרעמת על אימה: "אמא, את מדברת כאילו הערבים הם חיות" (עמ' 19) ודורשת גישה פלורליסטית, שוות זכויות וסבלנית כלפי מיעוט מסוים זה.¹⁴

ערך מרכזיות הפרט (במקום הקולקטיב) במבנה החברתי יצר אוצר מילים מותאם (למשל שימוש מוגבר בגוף ראשון יחיד בניגוד לשימוש בגוף ראשון רבים שרווח קודם לכן: אנחנו לעומת אני). ספרה של גדליה (1980) מקדם את הזכות לביטוי אישי ופלורליזם תרבותי. הטרימינולוגיה האופיינית לעניין זה כוללת אוצר מילים, כגון 'זכותי', 'פרטי', 'אישי', 'ענייני', 'שלי' וכדומה. נמרוד, גיבור הסיפור, מודע היטב לזכויותיו ומאבקו לביטוי עצמי ייחודי טבעי בעבורו. כך למשל כאשר המורה מעירה לנמרוד על שערך הארוך הוא קם בלעג ממקומו כדי לרוץ להסתפר בו בזמן.

שב! פקדה עלי המורה. לשבת או ללכת להסתפר? – שאלתי בתום לב. אל תתחצף! אתה נראה כמו ילד מהג'ונגל, וגם מתנהג בהתאם, קראה ברכה בכעס [...] **תראי, ברכה, המראה שלי הוא ענייני הפרטי. גם אני לא מעיר לך על ההתאמה בין החולצה הירוקה לחצאית האדומה הפרחנית שלך** (עמ' 8).

וכן בספרה של רוזמן (1982): "את מרמה. טוב. אז אני מרמה. זה לא עסקך. זה כן עסקי. הברכה **פרטית**" (עמ' 65). ובספרה של עומר (1969א): "ברכה, ברכה, אמרה לימור, אפשר לחשוב שזה הדבר הכי חשוב בעולם. **לי זה חשוב**, אמר גל" (עמ' 76-77). הזכות לרווחה אישית (בהיבטיה החומריים) ניכרת גם בדרך שבה ערכים קפיטליסטיים ותרבות הצרכנות חדרו לשפת השיח בסיפור לילדים. כך למשל בספר של גרנות (1967) הטקסט כולל עומס ביטויים מתחום תפיסת העולם הקפיטליסטית-תחרותית ומעניק לצורת חשיבה זו לגיטימציה: "שווה יותר" (עמ' 42); "עסק כדאי"

13. למשל בספרו של בן-עזר (1979): "איך מתנהגת אמא מופרעת? צועקת, בוכה ולא נותנת לילדה שלה רגע של מנוחה. הפסיכולוגית אומרת שאני צריכה להבין את אמא שלי ולהתייחס אליה בסבלנות מפני שהיא לא לגמרי מופרעת, פשוט קשה לה לבד, בלי אבא, וכשהיא תתבגר ותתגבר אז היא תהיה אמא שקטה ונורמלית בדיוק כמו כל שאר האימהות הטובות" (עמ' 107).

14. הציפייה לדמוקרטיה ושוויון זכויות היא שעומדת בבסיס התנהלותה של הילדה בספרה של רוזמן (1982) "הכל בגללם". כך למשל הגיבורה מרשה לעצמה להעביר ביקורת על ההורים: "אני לא מבינה למה כדי להיות נהג צריך רשיון נהיגה ובשביל להיות הורה לא צריך רשיון. אני לא הייתי נותנת להורים שלי רשיון אמהות ואבהות" (עמ' 82).

ההיבט הרטורי של חילופי נרטיבים בסיפורת הילדים העברית 1950-1960

(עמ' 42); "להעלות את המחיר" (עמ' 42); "נשמה של סוחר מושבע שוכנת בקרבו" (עמ' 44); "לא יכול היה לסבול את הרעיון שמישהו אחר מנסה להרוויח על חשבוננו" (עמ' 44); "הפקעת מחירים" (עמ' 45); "יותר משתלם" (עמ' 45); "לשכנע אותו למכור" (עמ' 45); "כשאקבל את הסחורה" (עמ' 45); "עשינו עסק" (עמ' 46).

כל המאפיינים הלשוניים והרטוריים שנמנו לעיל אחראיים לעולם תוכן המקדש את הסובייקט האינדיבידואל, את צרכיו, את חתירתו להגשמה ולאפשר (גם בהיבטים חומריים וצרכניים), את זכותו לביטוי עצמי וערכים אוניברסליים ליברליים הפורצים את גבולות התרבות הלאומית-ציונית. אלה מנוגדים לתרבות ההגמונית הקודמת ולפיכך ייצגו את השינוי הערכי והמהפך שחל בה.

שימוש גובר בלשון הדיבור

שאלת הקשר בין הלשון המדוברת ללשון הכתובה כבר נדונה במחקרים למיניהם (למשל בן-שחר, 1992). בן-שחר (1992, עמ' 169-171) טוענת כי השימוש בשפה המדוברת בספרות העברית התפתח בהדרגה וקיבל ביטוי הולך וגובר לקראת שנות השמונים. בן-שחר קובעת כי עד שנות השמונים היה פער גדול בין לשון הדיבור ללשון הסיפר שהתאפיינה בעושר לשוני, צורות לשוניות נדירות, צירופים כבולים מהמקורות ובמבני דקדוק ותחביר תקינים. שימוש בשפה תת-תקנית, עגה וסלנג הפך לתופעה נפוצה רק לאחר שנות השישים והצטמצם הפער בין הלשון הספרותית לשפת הדיבור.

בספרות הילדים הנרטיב הליברלי היה מאפיין חשוב בהחדרת לשון הדיבור אל הטקסט הכתוב (בלשון הדיאלוג במיוחד אך גם אל לשון הסיפר). סגנונו כלל (לצד לשון ספרותית עשירה) גם ביטויים ומבנים דקדוקיים מן העברית התת-תקנית, רישול לשוני, שימוש גובר בעגה וחדירה מסוימת של הלעז. כך למשל בספרה של שושנה יובל (1984) באה לידי ביטוי דרך הבלעת הגאים של הדובר: "מ'זתומרת מגרש? מגרש ז'תומרת מין מקום שלא בנו עליו שום דבר" (עמ' 33), וכן בספריו של חביבי: "עושה ת'צמו" (1978, עמ' 11), "לור'צה לכתוב" (1968, עמ' 52); בספרה של עפרי (1974) יש שימוש בצירוף הלשוני השגוי 'נורא נחמד' (עמ' 16); בספרו של בן-עזר (1979) הדמות משבשת את נטיית צורת העתיד של גוף ראשון (יגיד במקום אגיד): "אם באמצע הלילה אני יגיד 'שמש' יהיה לי אור. ואם באמצע היום אני יגיד 'חושך' יהיה לי אור" (עמ' 14), וכן הלאה.

אוצר המילים הליברלי שילב כעניין 'ברור מאליו' את הסלנג בדיאלוג ובקטעי הסיפר בטקסטים לילדים. בספרה של גרנות (1967) נאמר למשל: "לדעתי עדין לא נדפקנו" (שם, עמ' 86) או: "כש'הלבשתם' עלי את פרידה לא אמרתי מלה" (עמ' 87). שילוב הלעז בשפת הכתיבה לילדים מעידה גם היא על מעמדו המתערער של הנרטיב הציוני. בספרה של עפרי (1974) הלעז מופיע למשל בקטעים האלה: "יש לי מקורות אינפורמציה משלי, ענה בחשיבות" (שם, עמ' 39) או: "סטנוגרפיה – תיקן דני – לא סטנוגרפיה. שפירושה כתב סמוי" (שם, עמ' 57), וכן: "שמתם לב ביום השריון לטנקים שנלקחו שלל? לטי-55 יש שני פרוז'קטורים כאלה מעל לתותח. אלה

הפרוז'קטורים **האינפרה-אדומים**" (שם, עמ' 90).¹⁵

עולמם האסוציאטיבי של הילדים בשיח הליברלי מכיל רכיבים מן התרבות האמריקאית והם גם משולבים בשפה על דרך השגרה. למשל גרנות (1967): "ומה חשבת? ש[...] שלהיות בלש זה כמו ג'יימס בונד בסרטים שלו? ג'יימס בונד זה לוחץ על כפתו והמכונית שלו הופכת לטרקטור, או להליקופטר או למקרה חשמלי" (עמ' 33), או "אני משתגעת להיות **ביטניקית**. הייתי מפזרת את שערי, 'מגרדת' כמה בלויי-סחבות מהעוזרת שלנו, והייתי הולכת תמיד יחפה. כך הייתי קרובה אל הטבע. אני אומרת לך, זה נפלא להיות ביטניק. לא צריך לעבוד, לא לחשוב על המחר ולא על האתמול. רק על היום. רק היום הוא חשוב. העיקר שיש לך בטן מלאה ברגע זה" (עמ' 57). בספרו של הופרט (1984) מתוארים החפצים בחדרו של הגיבור ובהם, כעניין ברור מאליו, נמנית הרכבת החשמלית **שקיבל מסבא וסבתא מאמריקה** (עמ' 19),¹⁶ או צפייה בסדרה '**ספינת האהבה**' בטלוויזיה (עמ' 22).

עניין אחר שחדר משפת הדיבור והסלנג אל הלשון הכתובה, הוא הבוטות וגסות הרוח בתקשורת הבין-אישית. כך למשל בספרה של יהודאי (1983) אחת הדמויות פונה אל רעותה בשאגה (כך בטקסט): "יה טמבלית, תסדרי כבר את הפרחים, מה את יושבת כמו גולם ומבזבזת זמן" (עמ' 11), וכן: "איזו מטומטמת את, מטומטמת נוראית [...] כולם יודעים שחנה הזקנה היא מכשפה מרשעת" (עמ' 26). ככל שדחיסות התופעות שנמנו לעיל רבה יותר בטקסט נתון: הלעז, השפה תת-תקנית, אוצר המילים הקפיטליסטי-תחרותי, העגה העכשווית לזמנה וכדומה – כך מתרחק השיח ממבעי הדיבור ההגמוניים הציוניים, ואפשר לבחון בזהירות האם הוא מנחיל למעשה תפיסת עולם זרה ואלטרנטיבית.¹⁷

שימוש נרחב באוצר מילים לירי כדי לתאר את עולם הנפש של הגיבור

אוצר מילים המתאר בהרחבה את עולמו הרוחני והרגשי של הגיבור, מהפך את פירמידת הערכים הלאומית ומציב את האדם הפרטי בראש סולם העדיפויות החברתי. התמקדות בפרט מעודדת

15. בספרו של בן-עזר (1979): "יש לי אי קיו 179 (מי שאינו יודע מה זה: מנת משכל מלשון שכל)" (עמ' 27). בספרו של חביב (1978) מופיע הביטוי 'לידיס פירסט' (עמ' 10), 'פרייבט' של אבא (עמ' 12), 'ביוגרפיה' (עמ' 13) וכדומה.

16. על מתנות מאמריקה על רקע השיח הציוני ראו למשל הסיפור "את מי שאוהבים" בספרה של עומר (1961). אל ביתה של ילדה נהנית לשחק בבובה ישנה וסמרטוטית מגיעה 'בבה מאמריקה' (עמ' 89), אבל המשחקים עם הבובה מאמריקה 'אינם מצליחים' (עמ' 90). הבובה מאמריקה 'אוהבת רק את עצמה' (עמ' 90), ושמלתה המפוארת עלולה להתלכלך. בסופו של דבר לילדה נמאס לשחק בה על אף שיש לה שיער יפה, עיניים נהדרות ותסרוקת נהדרת (עמ' 92). מעניין לציין כי סיפור זה הודפס שוב כשלושים וחמש שנים לאחר מכן (עומר, 1995). בגרסה זו הבובה הסמרטוטית מתחרה בדובי בעל פרווה רכה אך ללא זהות קפיטליסטית-אמריקאית. עניין זה עשוי להעיד על שינוי הערכים שחל בחברה הישראלית שלא מצאה עוד לנכון לפסול 'מתנות מאמריקה'.

17. חדירת לשון הדיבור ויסודות מתחומי טאבו לספרות (גם של המבוגרים, בעצם קודם כול לספרות המבוגרים) הייתה ביטוי למגמות מורכבות, ולא רק ביטוי להצגת תפיסת עולם אלטרנטיבית. הביטחון בשימוש בעברית גבר, והיה אפשר "להתיר את הרצועה". גברה המודעות לחשיבותה של לשון הדיבור, בין השאר בשדה המחקר, והיא החלה לקבל לגיטימציה, גם כביטוי לערכים לא חתרניים, בבחינת העשרת מנעד השפה בספרות וכדומה.

ההיבט הרטורי של חילופי נרטיבים בסיפורת הילדים העברית 1960-1985

אינדיווידואליזם והתכנסות במקום דבקות במטרות לאומיות. חלומות אישיים נתפסו מעכבים את המעשה הציוני ולפיכך גיבורים צבריים נדרשו (במונחים אלה) לחשוך שפתיים, להתאפק, להסתיר את הכאב. הנרטיב החדש לא רק שלא פעל על פי תבניות אלה, אלא אף יצר תפנית הפוכה לדרך התבטאות זו והרחיב בכל רכיב לשוני אפשרי את הלגיטימציה התרבותית לעסוק בהרחבה בתחומים 'אסורים' אלה. עומר (1970) בספרה משתמשת באוצר מילים דרמטי וטעון רגשית (פחדות, התרגשות, בכית וכדומה). אוצר מילים זה כשלעצמו אינו חדש או חסר תקדים, אלא תדירות השימוש בו, דחיסותה של הטרימינולוגיה הרגשית והפיכתה למוקד הדיון מתוך דחיקת הנושאים ה'לאומיים' אל שולי השיח.¹⁸

ביטויי שטנה המופנים אל חברי הקהילה הם תחום נוסף ש'תרם' אוצר המילים הליברלי, וחל בהם שימוש אינטנסיבי. הנרטיב הציוני ביקש להציג לפני הילד מציאות שלפיה החברה הישראלית מאוחדת ומלוכדת סביב העשייה המשותפת, כי שוררת הרמוניה בין התושבים ואווירה משפחתית מאפיינת מעגלים חברתיים רחבים (כמו זה של הקיבוץ). ואולם בועה זו מתנפצת בנרטיב הליברלי-אינדיווידואליסטי. נרטיב זה מרבה לכלול בין אוצר המילים המאפיין אותו ביטויים של שנאה, קנאה ורוע. מושגים הקשורים בתחרות וחוסר פרגון שבאים לידי ביטוי בחברה הישראלית בינה ובין עצמה. אוצר מילים זה יוצר דינמיקה של פירוק במקום שבו הנרטיב הלאומי ביקש לאחד. הוא מדגיש את המפריד והשונה, מנפץ אשליות בדבר גיבוש חברתי (כביכול) ומבטא את ההתפוררות וחוסר הלכידות המאפיינים את החברה למעשה. בספרה של שטרייט-וורצל (1981) הלשון מרבה לתאר מצבים של לעג, ביטויים של שמחה לאיד, אמירות המבטאות שנאה, מבט רע בעיניים וחוויות משפילות. גיבור הסיפור אינו מוחל על כך ומבטא את תחושותיו במונחים מגוונים של כעס:

הוא העיף מבט שוטם לעבר שולחנות הדלילים. [...] לו רק יכול להחזיר להם כגמולם. לו רק יכול לנצח אותם, למגר את כוחם, לרמוס את השפעתם הנחרצת בגנות (עמ' 67).

הרטוריקה הרגשית זרה לשיח הלאומי גם בהיבט אחר שצמח ממנה: נרטיב התבוסה או השתמטות. האפשרות ש'המשימה' לא תצליח כי הגיבור טעה, כי מדובר בגיבור חלש, הססני ופחדן, היא אפשרות חריגה מבחינתו של הנרטיב הציוני לילדים. שיח של כישלון משמש נרטיב מאיים על אמות המידה הערכיות שבו הוא מאמין ומתוכנן הוא מבקש לחנך את הילדים. היות שהשיח הליברלי (והפסיכולוגיסטי) אינו מחויב בהכרח לסטנדרטים הדידקטיים והאידיאולוגיים האלה (הרואים בילד של היום את החייל של המחר), הנרטיב החדש מרבה לשלב באוצר המילים שלו גם מונחים המכירים בקיומה האפשרי של תבוסה, חולשה, הססנות, חוסר ודאות, פחד וכדומה. הכרה זו יוצרת אווירה של קבלה ומעודדת פתיחות תרבותית כלפי מצבים שבהם הדמות בוחרת (או נאלצת) לוותר, לסגת או למעוד. בספרו של הופרט (1984) מופיעים ביטויים, כגון "נשבר לי" (עמ' 58), "תהיה שליח של הייאוש שלך" (עמ' 59), "אני עייף אבא, נלחמתי למען העקרונות שלי ונכשלתי" (עמ' 59) וכדומה. מרכיב ההתנדבות והמסירות של הצבר בתחום הלוחמה למען ביטחון מולדתו שימש מרכיב בסיסי

18. ישראלי (2016) עסק במחקרו במעבר בספרות ילדים מ'לשון פעולה' (לשון שבה הרגש והחוויה מובעים באמצעים שהפונקציה הראשית שלהם אינה הפונקציה הרפרנציאלית, כדבריו) ללשון חוויה (המניחה את קיומם הנפרד של הרגש והחוויה מהמרחב המילולי). לדעתו, מעבר זה התרחש "בעשורים האחרונים" והוא משקף שינויים שחלו בתפיסת יחסי מציאות-שפה. מאמר זה מציע לוח זמנים מדויק יותר לתהליכים האלה, וכן הסברים חברתיים / תרבותיים / אידיאולוגיים אחרים להתרחשותם.

בדרך החשיבה הלאומית. אתוס הגבורה הונחל בבתי הספר ובתנועות הנוער והיה ערך חיוני באידאולוגיה הציונית. החינוך לצבאיות עודד ציפייה לאומן לב ועמידה בסכנות. משום כך כל נרטיב שיש בו אמפתיה לחולשה, בריחה ממחויבות ואי-התנדבות מייצג למעשה טרמינולוגיה של השתמטות הזר לחשיבה הציונית. בספרו של פורת (1984) נאמר כי החיים בחיל הרגלים 'נמאסו' (עמ' 7) על הדובר וקורס חובלים הוא קורס 'שאין לו סוף' (שם). המספר מודה במפורש כי הוא מחפש לעצמו חיים קלים בצבא – מקום שבו לא יאלץ להשקיע ולהתאמץ. הוא שוקל את כדאיות השירות בחיל אוויר כי השעות בו קלה לעומת חיל רגלים: "ואין זכר לטיפות הזיעה המלוחה, הצורבת בעיניים ובכל הגוף. ואין זכר לשמש הקשה המכה על חוליית המסע ללא רחמים. ואין זכר לכובדו המעיק של החגור, לחריצים שחרצה בכתפי רצועת הרובה הצרה" (עמ' 7-8). ביטויי התלונה משדרים סוג של התנהלות שהנרטיב הציוני לא הכיר. אוצר מילים העוסק בנהנתנות מספק לגיטימציה והבנה לדרכי חשיבה שדחה השיח הציוני בשאט נפש: עולה ממנו ההנחה כי נוחיות האדם הפרטי חשובה מטובת הכלל. תפיסת עולם זו מאפיינת את השיח הליברלי.

הלשון היהודית (המקראית, ההיסטורית, המסורתית) ומבעיה החתרניים

הפנייה אל הטקסט המקראי, כסוג של סלנג סתמי, מבטאת הומור ואף גרוע מכך: זלזול ופגיעה בערכים מקודשים. מדובר בריאקציה מילולית לשינוי הערכי שחוותה החברה הישראלית. בעוד הנרטיב הדתי והמזרחי מצטטים פסוקים מקראיים כדי לבטא את עולם הערכים המסורתי, והשיח הלאומי פועל בדומה למען אמת גדולה משלו (חיזוק הלגיטימציה של הטיעון הציוני על ארץ ישראל) – הנרטיב הליברלי מנצל את אותם מקורות ממש אך בדרך הפוכה. הטקסט המקראי מצוטט באותה דרך שבה מצוטטים רבדים אחרים מהשפה העברית, כגון שפת הסלנג, שפת היומיום, שפת הצעירים. שימוש כזה יוצר זילות באוצר מילים שנהנה בעבר ממעמד מקודש וייצג משלב לשוני גבוה. נמרוד בספרה של גדליה (1980) מציין ביומנו כי לא ציפה שנער קשוח כמותו יעסוק בפעילות נשית זו, ועל כן הוא מגיב כלפי עצמו: "נו, איך נפלו גיבורים" (עמ' 10). בשעת ההפסקה כאשר בשל סיבה מסוימת מקיפים אותו חבריו ונוצרת המולה סביבו נאמר כך: "בהפסקה – והעיר צהלה ושמחה" (שם). לצד הטקסטים המקראיים האלה משולב אוצר מילים 'רזה' ("בית ספר מחורבן", עמ' 9; "אחסן גבר", עמ' 10, וכן הלאה). בספרו של נוח (1981) מסופר על נער ושמו אברי החושד בשכן שלו. גילי מתנגדת "אסור ככה סתם לחשוך בבן אדם. אפילו בתורה כתוב שמי שחושד בכשרים קורה לו משהו באף" (עמ' 21). השימוש המוטעה בביטוי¹⁹ עשוי ללמד על חברה שהתרחקה מהמקורות וממליצות מתות.²⁰ על כך עונה אברי בהומור ציני כי הוא בטוח כי השכן החשוך הוא "בחור נהדר [...] הנותן כסף לעניים, עוזר לזקנות לחצות את הכביש אחר הצהריים, [...] מלמד אנגלית ילדים משכונות עוני ובלילה קם בחצות ומתאבל על חורבן בית המקדש" (עמ' 21). אי הלימה

19. מדובר בשיבוש ופרפרזה לביטוי: "החושד בכשרים לוקה בגופו" (שבת צו ע"א).

20. על חוסר השליטה של הנוער בלשון המקורות ראו גם בספרו של הופרט (1984, עמ' 12-13): "הבחינה בתנ"ך לא עלתה יפה. לא זכר אם האשה אמרה לאלהיו או לאלישע 'בתוך עמי אני יושבת'. [...] כתב: אלישע. אחר כך מחק. [...] ראה את המלך אחאב מהלך בכרם נבות כילד עקשן: אני רוצה את הכרם. אבל לא ידע להסביר למה חשק המלך דווקא בכרם זה" (עמ' 12-13).

ההיבט הרטורי של חילופי נרטיבים בסיפורת הילדים העברית 1950-1965

של רכיבים לשוניים אלה היא שיוצרת את ההומור מצד אחד, אך גם את ניפוח מעמדה המקודש של השפה היהודית ותכניה. שני משלבים לשוניים אלה (אוצר מילים ציני, ביטויי סלנג, לשון דלה לצד הפסוקים המקראיים ודיון לשוני באירועים בעלי משמעות היסטורית מקודשת) השרויים זה לצד זה בלי הבחנה מבטאים את חוסר הכבוד של הדובר כלפי הפערים הגלומים במשמעותם התרבותית של מקורותיהם הלשוניים ואת השליטה החלקית בהם. מנגנוני הניסוח האלה מובילים את הנמען לידי מסקנה כי כל הסגנונות שווים ובכולם כאחד אפשר לבצע שימוש יומיומי לגיטימי.

אולם עם זה ניכרת גם תופעה הפוכה המנוגדת לתהליך שתואר לעיל (תהליך זילות מעמדו של הטקסט המסורתי על רבדיו). גישה הפוכה זו נוטה להשיב את השפה היהודית לחיקה של ספרות הילדים מתוך עמדה מכבדת, נוסטלגית וחילונית בו בזמן. מדובר בסוג של רנסנס תרבותי המשלב יהדות ומסורתיות בספרות הילדים לצד החילוניות, בגישה שאינה רואה במונחים האלה הפכים. בסיפורים אלה ה'רוח החילונית' היא אומנם המוטיב המארגן של הטקסט, אך בו בזמן מתנהל בו גם דיאלוג מחודש עם העולם היהודי/מסורתי. דיאלוג זה מעניק לגיטימציה תרבותית לשורשיו ה'גלולתיים' בזהות הנמען, לעברו היהודי, ומבקש לעודד את הילד לראות בעצמו חוליה מקשרת אל דורות העבר. ביטוי אחד לעניין זה הוא השיבה אל ארון הספרים היהודי (שלג, 2007, עמ' 11).²¹ בספרה של קדם (1971) השפה בונה תחושת יראה וכבוד כלפי ארון הספרים של סבא באמצעות ביטויים המבטאים את הערגה שחש הסב כלפי עולם תוכן זה: כך למשל מסופר כי ארון הספרים מעורר "רגשות עדנה, יראת כבוד, אמונה גדולה, ביטחון, התרפקות והשתפכות הנפש" (שם, עמ' 23), וכן נמסר כי הארון מכיל "אוצרות יקרי ערך. סודות גנוזים, סיפורים ואגדות חיים" (שם), או "ארון הספרים היה בבחינת קודש הקודשים בבית" (עמ' 24) וכדומה. מסופר כי הסב והנכד מתקרבים אל הארון באיטיות, הסב מדבר ביראת כבוד והנכד מאזין בהתלהבות (עמ' 24-28). תכולת הארון כוללת ספרי חומש ותלמוד אך גם את ספרו של הרצל. יעדה של הלשון התיאורית המרחיבה בעניין טקס שטיפת הידיים (עמ' 24) למשל בכל פעם שהסב מתעתד לפתוח את הארון, היא ליצור הזדהות והפנמה בקרב הנמען בדבר היחס הראוי שעליו לחוש כלפי מורשתו של העם היהודי. עניין זה בולט במיוחד מפני שבכל היבט אחר מדובר בסיפור בעל תפיסת עולם חילונית.²²

יש להדגיש כי שיבתן של תבניות שפה המשקפות עולם יהודי שנדחה על רקע השיח הלאומי, נועדה ליצור לגיטימציה מחודשת כלפי עבר שהושכח. נדמה כי עם הידלדלותו של האתוס הציוני הסוציאליסטי, החל להיווצר בהדרגה שבר תרבותי. קריסתה של תחושת הסולידריות החברתית יצרה סוג של ריקנות וזו גרמה לשיבתו של הנרטיב המסורתי אל חיקה של החילוניות.²³ מינונים

21. המגמה אינה ייחודית כמובן לספרות הילדים. כמו מגמות אחרות שנמנו לעיל, גם זו החלה בספרות המבוגרים וחלחלה לספרות הילדים. מובן שאין לראות בכך תופעה ברורה מאלה, ומשמעותה בקרב נמענים צעירים שונה מזו בקרב המבוגרים. עוד על הזיקה בין ה'לשון היהודית' ובין ה'לשון הישראלית' וספרות המנסה באמצעות הלשון לקרב את הנמען המבוגר לארון הספרים היהודי, ראו בליבוים (2012).

22. והשוו גם לספרה של הראל (1985) על מעמדה של ארוחת ערב שבת. אימא שלו, כך נאמר, אינה אישה דתית וגם אינה שומרת מסורת אבל הארוחה בערב שבת חשובה לה: היא מדליקה נרות, פורשת מפה לבנה על השולחן וכדומה (עמ' 52).

23. במאמרו של שלג לעיל מסופר כיצד נשאל ירון לונדון, עיתונאי וסופר חילוני, על חששו בדבר תקשורת עתידית בינו לבין נכדו: הוא אינו בטוח שיוכלו לדבר באותה עברית, שהרי ללא מטען מקורות היהדות הנכד לא יבין את

מגוונים של דתיות וחילוניות מוצאים לעצמם ניסוחים מחודשים בספרות הילדים בכותרת (המעורפלת כלשהי) של המונח 'מסורתיות'. תופעה זו יוצרת תמונת זהות חדשה בקרב הילד הנמנע ואין בה מחויבות מוחלטת לאף אחת מן האידאולוגיות הגדולות.²⁴

לשון ליברלית: קריסתם של מיתוסים לאומיים

הלשון הליברלית מקיימת מספר רחב של אסטרטגיות רטוריות שהמשותף לכולן הוא תהליך פירוקן של המיתוס הלאומי ומבנהו הלשוני. אחד המאפיינים הלשוניים בנרטיב הליברלי האינדיוידואליסטי הוא האופן שהדיון הלשוני (בעניינים החברתיים, הפוליטיים, התרבותיים) מתקיים מתוך נקודות מבט שונות זו מזו (ואף כאלה הסותרות זו את זו). שפה זו כוללת ציטוט עמדות הגמוניות מקובלות כדי לערער על תקיפותן באמצעות ביטויי התנגדות והצגת עמדה אלטרנטיבית ואף חתרנית. נוסף על כך הנרטיב הליברלי (המנוגד לנרטיב הציוני) מעניק את 'רשות הדיבור' גם למתחרים רעיוניים ואינו מבקש להציג סוג אחד של אמת או פרשנות אחת למציאות. כך למשל בסיפורה של כהן (1981) שבו מסופר על ילד יהודי המתיידד עם נער ערבי. בשל הידידות החדשה אורי מתקשה לחלום על שירות ביחידה קרבית ומתמודד עם הנרטיב ההגמוני בעניין זה ברגשות מעורבים:

אולי בכלל מוטב שלא לשרת ביחידה קרבית? [...] ומה יגידו החברה' כשאסרב לשרת ביחידה קרבית? שאני פחדן? שאני אידאליסט? שאני לא רואה שמצב רציני, שאיני מבין שזה מצב חרום? (עמ' 93).

מילות השלילה המכוונות לעמדה ההגמונית ('לא', 'לסרב'), ייצוג העמדה ההגמונית בידי דמות קולקטיבית 'החברה' במשפט המנוסח בלשון רבים ('יגידו'), הבניית השירות ביחידה קרבית כעניין שאינו ברור מאליו ופתוח להרהור נוסף, הצגת העמדה האלטרנטיבית בטרמינולוגיה חיובית ('אולי מוטב ש') – יוצרים לשון מרדנית בעניין הנרטיב הציוני. הלשון מזגגת בין שתי נקודות מבט (היהודית והערבית) ומציגה מציאות מורכבת שאין בה אמת אחת דומיננטית: לשון צודקת ובלעדית. אורי כואב את הפיגועים הקשים שמחוללים מחבלים בארץ אך גם נזכר עד כמה נורא הרגיש, כאשר נחשף להפצצת מטוסי צה"ל על כפר ערבי ואת זעקות הילדים והנשים הערביות. שמו של גיבור הסיפור ממלא תפקיד כפול בנפיצות הנרטיבית המוצגת לעיל בשל ההיסטוריה התרבותית המכוונת לשם הפרטי המסוים הזה.²⁵

מעשה ההשתקה של קולות אחרים (שאפיין את הנרטיב הלאומי) מונחל עתה כאקט אלים וחסר היגיון. בספרו של פורת (1984) הדובר מתנגד להמרת שמות מקומות ערביים בשמות עבריים. המרה זו נדמית בנרטיב החתרני של הספר כהליך מגוחך ושגוי:

שפתו של הסב.

24. וראו גם בספרו של חביב (1968) למשל על הדרך שבה חיימקה, תלמיד עצלן המכונה בפי כל 'ראש דלעת', נושא הרצאה על דמותו של הנביא יחזקאל. התלמיד מפרש את מאפייני הדמות פירוש חילוני שאינו מחויב למדרשי חז"ל ויוצר 'קריאה חדשה' של הטקסט התנ"כי. הרצאה זו מלווה בביטויי סלנג, שיבושי הטקסט המקראי ועברית תת-תקנית: "אני נותן לכם סקירה תמציתית על יחזקאל. שימו לב: יחזקאל זה, שכולנו מכירים אותו מן העצמות היבשות שלו, סליחה, מחזון העצמות היבשות שלו [...] צריך להיות דמות בשר ודמית. כן, אני אומר לכם: דמות בשר ודמית! אדם סובל! אדם טרגי!" (עמ' 12).

25. שם ייצוגי של דמות הצבר על שם דמותו של הצבר המיתולוגי בספרו של משה שמיר "הוא הלך בשדות".

ההיבט הרטורי של חילופי נרטיבים בסיפורת הילדים העברית 1955-1960

בוא התכופך ותראה איך רואים את תל אל מוטילה בלילה. גבעת קלע, תיקנתי לו בכוונה.
עוזב אותי עם השמות העבריים המצחיקים האלה, אמר עמי, **כמה שהם מגוחכים.**
כמה שאינם מתאימים למקומות: להרים, לחורשות, לואדיות (עמ' 43).

רב-קוליות דוחה את קיומו של מטא-נרטיב אחיד, מנכיחה ומאשרת אוצר מילים רלטיוויסטי (שבו ל'אמת' ל'צדק' ל'נכון' ול'יפה' משמעות יחסית התלויה בנקודת המבט של הדובר ולפיכך סובייקטיבית לו, ונתונה לפרשנויות מגוונות. ראו הרחבה נוספת של עניין זה בתת-פרק הבא) ובעיקר מתנגדת להשתקה או לדיכוי של מיעוטים וקבוצות שוליים בחברה.

אסטרטגיה רטורית אחרת (לצד ציטוט עמדה הגמונית כדי להפריך אותה ולהציע עמדה אלטרנטיבית) היא השימוש האינטרטקסטואלי שהדובר יוצר בטקסט בספרות קודמת כדי להביע רתיעה מנרטיבים לאומיים הנתפסים כשגרתיים: בספרו של פורת (לעיל) נאמר כי אחד המפקדים "ישב וקרא סיפור 'צילי וידידי שאול'. שאלתי אותו מי הסופר. 'סופרת' הוא אמר, 'את הספר כתבה סופרת אחת שקוראים לה יהודית הנדל' ואני הסתקרנתי ושאלתי אותו על הסיפור" (עמ' 51). הטקסט שולח את הנמען לספרה של הנדל העוסק באישה שאהובה עומד למות והסיסמאות השחוקות הלאומיות על תקומת ישראל אינן מסייעות בידה בשעת מצוקתה. באופן זה רומז המספר לנמען כי גם הוא עצמו אינו צריך להאמין בגורף לקלישאות המזויפות של הנרטיב הציוני ועליו להישאר חשדן וביקורתי.²⁶

בנרטיב החדש, הליברלי, הלשון מפרקת טקסטים קודמים גם באמצעות דקונסטרוקציה של האירועים המתוארים בהם ומציעה קריאה ביקורתית של הנרטיב הלאומי הישן והבנייתי מחדש. בספרה של כהן (1981) אחת הדמויות מציגה את האמת שלה באשר לתהליך כיבוש העיר צפת:

אז תדעו לכן שאפלו צפת נצלה בזכות אחת מהן. שעמדה לה בשעת צרה. [...] מי הציל את צפת במלחמת השחרור? הא? אתם חושבים שזה היה יגאל אלון? או החילים של יגאל אלון? אם כך אתם חושבים אתם טועים טעות מרה!! [...] היתה זו כמובן רוחו של האר"י הקדוש שקבור כאן (עמ' 34).

כך גם למשל בספרו של פורת (1984), מסופר מחדש סיפורו של קרב תל אל מוטילה בניסוח ביקורתי:

תל אל מוטילה, אמר ברז'יק, זהו סיפור שלא תמצא בעיתונים וגם לא בספרי ההיסטוריה הצבאית. למה? מה קרה שם? תל אל מוטילה, אמר ברז'יק, נכנס לגנזך הנכבד של ביזיונות הצבא הצעיר שלנו [...] סיפר לי ברז'יק את סיפורו של הקרב על תל אל מוטילה. [...] על הטירונים הנבוכים, חבריו הטובים, שנקלעו לשדה המוות. על הקצינים שהכבירו טעויות. על המטה שהיה אטום וחסר לב (עמ' 12).

הקרב המדובר התחולל בראשית שנות החמישים וייצג את אחד הכשלים הקשים של צה"ל באותן שנים. רוב ההרוגים היו עולים חדשים שהגיעו בגל העלייה הגדול, לא דיברו עברית ולא קיבלו הכשרה מספקת. הנרטיב הלאומי השמיט פרטים אלה (למשל באנדרטה שהוקמה לזכר האירוע

26. טכניקה דומה שירתה גם את הנרטיב הציוני כפי שהוזכר לעיל אך בדרך אחרת: הנרטיב הציוני משלב אינטר טקסטואליות בכתביו כדי לאשרר ולחזק את האידאולוגיה הלאומית, ולעומתו הנרטיב הליברלי מנצל טכניקה זו כדי לערער על תפיסות הגמוניות ולבקר אותן.

באזור) או סיפר על הקרב בטרמינולוגיה הרואית המטשטשת את המשגים שאפיינו את האירוע. דיון על זה"ל במונחים פוסט-לאומיים מייצג שיח החותר תחת מבנים קודמים של משמעות. אוצר מילים זה מאתר ומפרק סיפורים ומיתוסים שהשפיעו על צורת החשיבה הלאומית ולמעשה מהפך את משמעותם. השפה המאפשרת זאת כוללת ביטויים, כגון "אז תדעו לכם ש...", "זה סיפור שלא תמצא בעיתונים", "אם כך אתם חושבים אתם טועים" (ראו לעיל) וכדומה. ניסוחים אלה טוענים לאמת רלטיוויסטית, לאפשרות כי אין 'אמת' אחת, כי אפשר למעשה לפרש אירועים נוספים מזווית ראייה חתרנית גם כלפי פרשיות לאומיות נוספות. דקונסטרוקציה של המיתוס היא ערעור גלוי ומחאתי של ההגמוניה והבעת רתיעה ואי-אמון בייצוגיה הלשוניים של 'אמת' זאת.²⁷

סיכום

עם הפיחות שחל באמון הציבורי כלפי הרטוריקה הציונית חלה גם זילות בסמלים ובסיפורים הלאומיים ואלה נתקלו בספקנות חדשה. דימויים ריקים נשחקו מתוכן והנרטיב החדש מרבה להראות את ההטיה האידאולוגית הגלומה בהם. השפה, הסמלים, אוצר המילים, הדימויים (והעמדות שייצגו) ששימשו את ספרות הילדים בעבר, איבדו מבחינת הכותבים החדשים את משמעותם ולפיכך לא ייצגו ידע רלוונטי. הסדר החברתי הישן התנהל בעייפות מתוך הרגל ולא שיקף את יחסי הכוחות הממשיים של החברה. לשון חדשה, בעלת אוצר מילים אקטואלי, ביקשה להמיר את כל אלה לטובת ערכים ליברליים אלטרנטיביים המכוונים להיסטוריה ולמציאות התרבותית, החברתית והפוליטית בארץ. התכונה המרכזית לכל האספקטים שנמנו לעיל היא פעולת הפירוק: ערכים, שפה, מסגרות חברתיות, רעיונות – כל אלה היו מועמדים לעיון הביקורתי של הנרטיב הליברלי. השיח החדש הציע אידאולוגיה חלופית: תפיסת עולם הדוגלת בשוויוניות, סובלנות ופתיחות לצד אינדיווידואליזם, הגשמת שאיפות הפרט, הזכות להגשמה אישית, אחריות וכדומה – כל אלה המירו בהדרגה את הערכים הלאומיים הקולקטיביים. אולם, לצד אלה שפה זו גם ביטאה חשדנות כלפי מסוגלותו של האדם להתנהל ברציונליות ובמוסריות. הלשון שיקפה מצבים שבהם המוסר הוא רלטיוויסטי וההתנהלות ניהיליסטית בשל היעדר אידאולוגיה מכוונת. הילד נשאר מבולבל ואובד ללא כלים מוסריים המורים לו כיצד לנהוג. אוצר מילים זה מבכה ילדות ישראלית חדשה זו או משלים עימה, אך אין ספק שהוא מעניק לה ביטוי לשוני בדרכים חדשניות שכבר לא היו נפוצות.²⁸

אם כן, מאמר זה בחן את היחסים המורכבים המתקיימים בין לשון לתרבות בהקשרה של ספרות הילדים הישראלית. ההיבט הרטורי, בבחינת השינויים שחלו במהלך השנים בתרבות הישראלית, עושה זאת באמצעות המעקב אחר מערכות של סמלים לשוניים בהקשרם התרבותי וביחסם כלפי מעמדה הנשחק של ההגמוניה. מילות מפתח המייצגות את הערכים האידאולוגיים של צורת שיח מסוימת, שכיחותן הגבוהה בנרטיב כלשהו, האופן שהן מקפלות בתוכן את תפיסת העולם הייחודית

27. וראו למשל גם את ספרם של אבולעפיה וסידון (1980) שמספר על עיר שבה כל תושביה קרחים. כאשר לראש העיר צמחה שיערה בודדת על ראשו מתחוללת שערורייה. ראש העיר מגורש מן העיר אך מתברר כי אפשר להשתמש בשערה למטרות חיוביות. התושבים לומדים לקח ומזמרים: "מסביב יהום השער, אך ראשנו לא ישח, לפקדה תמיד אנחנו תמיד, ראש-עירנו, סלח-נא סלח" (בספר אין ציון עמודים). השימוש בהמנון הפלמ"ח הידוע בהקשר חדש זה יוצר זילות כלפי התמטיקה שהוא נהג לייצג בנרטיב הציוני.

28. חדשניות לספרות הילדים. דרכים אלה כבר נוסו בספרות המבוגרים וחלחלו לספרות הילדים אחר כך.

ההיבט הרטורי של חילופי נרטיבים בסיפורת הילדים העברית 1960-1985

לו – חשפו את השינויים שחלו בתרבות הישראלית ועמדו על המאבק הערכי שהתנהל בספרות הילדים ועל דרך שחיקתן של נורמות ישנות לטובת נרטיבים חדשים. אוצר מילים מתגוון זה סימן "צמתים מודעים בשיג ושיח החברתי" (כתריאל, 1999, עמ' 7-15), כלומר סמלים לשוניים ששימשו קבוצה חברתית כלשהי בהבניית מערכות משמעות מרכזיות בחיי התרבות והחברה והיו בעלות תוקף רגשי וקוגניטיבי (Ortner, 1973, pp. 1340-1343). בחינת הרטוריקה סייעה בהבניה מסוימת של גבולות הנרטיבים, שכן ההיבט הלשוני יצר פעולת סימון. הוכח כי השפה שימשה משאב תרבותי ששירת קבוצות של אינטרסים במאבקים על שליטה ונוכחות. המאמר עסק בחשיפת פרקטיקות לשוניות שהשתתפו בכינון של זהויות אישיות וחברתיות בספרות הילדים, כגון מי שייך ומי מודר מהקבוצה, מהי האמת וכיצד יש לפרש בעזרתה את ה"עולם", מי הם בעלי הכוח ומה טיב מערכות היחסים בינם ובין ה"אחרים" וכדומה.

המאמר הוכיח כי בפרק הזמן הנחקר, אכן נותר על כנו שיח שהמשיך לשמר את אוצר המילים הציוני-לאומי במתכונתו הישנה. מדובר במטא-נרטיב בעל טון סמכותי ופסקני המשווה אידאולוגיה מפרספקטיבה חד-ממדית, רטוריקה המתפעלת מאורח החיים הסוציאליסטי-חילוני-לאומי ושדוחה בשאט נפש צורות קיום אלטרנטיביות. הדרכים הלשוניות שבאמצעותן באה לידי ביטוי אידאולוגיה זו בסיפורת לילדים פורטו בסעיף הראשון. לצד אוצר מילים זה פעלו גם דרכי הבעה אחרות, אלטרנטיביות שייצגו הלכי חשיבה אחרים: עולמות תוכן זרים שאיימו ומאיימים על ההגמוניה הוותיקה באמצעות פרקטיקות לשוניות. יותר מכל נדמה כי זה היה השיח הליברלי האינדיבידואליסטי שפירק בשיטתיות את יכולתו של הנמען לאמץ בהחלט את האידאולוגיה הלאומית. הוא שיווק מציאות שבה ללאומיות היהודית (המדינית או הדתית) יש משמעות הולכת ומצטמצמת. אספקטים מסוימים בלשון זו עודדו את האידאולוגיה הליברלית אוניברסלית (כמתואר לעיל: הומניזם אוניברסלי, ערכים בתחום איכות הסביבה ושמירת הטבע, קבלה דמוקרטית של חריגים בחברה, הזכות לאושר והגשמה אישית וכדומה). כנגד זה בספרים אחרים עיצבה שפה זו מציאות שבה הנהגות, הצרכנות ורדידותו הרוחנית של הפרט יצרו ניכור חברתי עד כדי אכזריות וקריסת מערכות, מציאות שבה הילד חושב על חייו במונחים של אירוניה ועייפות על אף גילו הצעיר. לשון אירונית, ביקורתית ומרדנית ערערה על קדושת השפה המקראית, רוקנה מתוכן סמלים, ערערה על צדקתם של דימויים ישנים (ללא הבנייה לשונית של אידאולוגית אלטרנטיבית) והניחה לרוב כאוס שפתי שייצג את המשבר התרבותי שנקלעה אליו החברה בארץ.

רשימת מקורות

- אבולעפיה, י' וסידון, א' (1980). **מעלה קרחות**. תל-אביב: עם עובד.
- אופק, א' (1978). **הפשיטה הגדולה שלי**. תל-אביב: זמורה, ביתן, מודן.
- אלמוג, ע' (2004). **פרידה משרוליק: שינוי ערכים באליטה הישראלית** (כר' א-ב). חיפה: הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה.
- אמיתי, מ' (1973). **סיפורים עליזים מימים סוערים**. תל-אביב: יבנה.
- ביבר, י' (1978). **המפקד הראשון ליהודה**. תל-אביב: שרברק.
- בליבוים, ר' (2012). "יהודית" ו"ישראלית": עיון לשוני ותרבותי בכתבתם של סופרים בני זמננו. **בלשנות עברית**, 66, 43-61.

- בן-עזר, א' (1979). **עופרית בלופרית**. תל-אביב: יבנה.
- בן-שחר, ר' (1992). היחס בין לשון דיבור ללשון כתב בסיפורת הישראלית של שנות השמונים. בתוך ע' אורנר, ר' בן-שחר וג' טורי (עורכים), **העברית שפה חיה: קובץ מחקרים על הלשון בהקשריה החברתיים-תרבותיים** (עמ' 163-174). חיפה: הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה.
- ברוך, מ' (1991). **ילד אז – ילד עכשיו: עיון משווה בספרות ילדים בין שנות ה-40 לבין שנות ה-80**. תל-אביב: ספרית פועלים.
- גדליה, ע' (1980). **יומן נעורים**. ירושלים: דביר.
- גוסקוב, ע' (2016). **למורה כבר אין עיניים בגב: משבר הסמכות החינוכית בעידן הפוסט-מודרני וקווים מנחים לשיקומה**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- גמזו, י' (1969). **לא רוצים לישון – רוצים להשתגע!** תל-אביב: צ'ריקובר.
- גרנות, צ' (1967). **חבורת נחשון ומכונת המסתורין**. תל-אביב: קרני.
- דר, י' (1997). **אגדת הלאום המתהווה: הסיפורים לילדים ולנוער שכתבה וערכה ברכה חבס בשנים 1933-1940** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת תל-אביב.
- דר, י' (2006). **ומספסל הלמודים לקחנו: היישוב לנוכח שואה ולקראת מדינה בספרות הילדים הארץ-ישראלית, 1939-1948**. ירושלים: מאגנס.
- דר, י', שטיימן, י', לבנת, ח' וקוגמן, ט' (2007). **ברוח הזמן: החזרת ספרות הילדים להקשרה ההיסטורי-תרבותי**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- הופרט, ש' (1984). **אותי לא שאלו**. תל-אביב: ספרית פועלים.
- הראל, נ' (1973). **כשאסנת ואני**. רמת-גן: מסדה.
- הראל, נ' (1985). **כובע חדש**. תל-אביב: עם עובד.
- ויטגנשטיין, ל' (תשנ"ה). **חקירות פילוסופיות** (ע' אולמן-מרגלית, מתרגמת). ירושלים: מאגנס.
- חביב, י' (1968). **צורר דפים מתוך פנקסו של מורה**. רמת-גן: מסדה.
- חביב, י' (1978). **אדוני ראש העיר**. תל-אביב: מלוא.
- טאוב, ג' (2003). שנות השישים האמריקניות בישראל: ממרד לקונפורמיזם. **עיונים בתקומת ישראל**, 13, 28-1.
- יהודאי, ש' (1983). **המרפסת של גיטה**. תל-אביב: רשפים.
- יובל, ש' (1984). **החופש הכי גדול**. ירושלים: כתר.
- יער, א' ושיביט, ז' (2003). חברה מרובת-שסעים. בתוך א' יער וי' שביט (עורכים), **מגמות בחברה הישראלית** (כרך ב, עמ' 1105-1196). תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- ישראל, נ' (2016). שינויים בביטויי החוויה והרגש בספרות הילדים העברית: מלשון פעולה ללשון חוויה. בתוך ר' בן-שחר וג' בן-ארי (עורכות), **העברית שפה חיה** (כרך ז, עמ' 203-239). תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב והקיבוץ המאוחד.
- כהן, ד"ב (1981א). **אורי וסמי**. גבעתיים: מסדה.
- כהן, ד"ב (1981ב). **עיר כחלה**. גבעתיים: מסדה.
- כתריאל, ת' (1999). **מילות מפתח: דפוסי תרבות ותקשורת בישראל**. חיפה: הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה.

ההיבט הרטורי של חילופי נרטיבים בסיפורת הילדים העברית 1950-1960

- לנדאו, ר' (1988). **הרטוריקה של מישלב הנאום הפוליטי בישראל**. תל-אביב: עקד.
- נוה (בבנצל), א' (1981). **גילי ואני**. ירושלים ותל-אביב: שוקן.
- נחמני, ח"ש (1979). **דמאון והבית הורוד**. תל-אביב: אל"ף.
- סנונית, מ' (1969). **זהר שובב**. רמת-גן: מסדה.
- עומר, ד' (1961). **עד השמים: ט"ו סיפורים לילדים**. תל-אביב: עמיחי.
- עומר, ד' (1968). **צוללים קדימה**. תל-אביב: י. שרברק.
- עומר, ד' (1969א). **לאן נעלם קפיטן קוק**. תל-אביב: י. שרברק.
- עומר, ד' (1969ב). **הרפתקאות עמרי בקיץ 1967**. תל-אביב: עמיחי.
- עומר, ד' (1970). **אני אתגבר**. תל-אביב: י. שרברק.
- עומר, ד' (1973). **דפי תמר: שלום לך אמריקה**. תל-אביב: עמיחי.
- עומר, ד' (1980). **קול קורא בחשכה**. תל-אביב: זמורה ביתן.
- עומר, ד' (1995). **הספר הגדול של דבורה עומר**. תל-אביב: עם עובד.
- עפרי, נ' (1974). **האיש המסתורי בבית העזוב**. תל-אביב: מ. מזרחי.
- פורת, א' (1984). **ספינה ושלושה צריחים**. תל-אביב: ספרית פועלים.
- צבר, ש' (1965). **טבעת המאהרג'ה**. תל-אביב: עם עובד.
- קדם, ג' (1971). **אני רוצה סבא**. תל-אביב: יזרעאל.
- קרונזון, י' (1985). **אמא, שמש ומולדת**. תל-אביב: שבא.
- קרן-יער, ד' (2007). **סופרות כותבות לילדים: קריאה פוסט-קולוניאליסטית ופמיניסטית בספרות ילדים עברית**. תל-אביב: רסלינג.
- רוזמן, י' (1982). **הכל בגללם, או, עלילות זרבבלה**. גבעתיים: מסדה.
- רון-פדר, ג' (1981). **באור ובסתר: סיפורו של זאב ז'בוטינסקי**. ירושלים: אלישר.
- רורטי, ר' (2006). **קונטינגנטיות, אירוסיה וסולידריות (א' זהבי, מתרגם)**. תל-אביב: רסלינג.
- שביד, א' (1996). **"מעבר" לכל – מודרניות, ציונות, יהדות**. בתוך פ' גינסר וא' בראלי (עורכים), **ציונות – פולמוס בן זמננו** (עמ' 99-115). קריית שדה בוקר: המרכז למורשת בן גוריון.
- שטרייט-וורצל, א' (1981). **אליפים**. תל-אביב: עמיחי.
- שטרייט-וורצל, א' (1969). **נערי המחתרת**. תל-אביב: עמיחי.
- שיינפלד, א' (1984). **מן הלב של תל-אביב**. תל-אביב: דביר.
- שלג, י' (2007). **שוב בבית המדרש – חזרת השפה היהודית לציבור החילוני**. בתוך נ' ברזל (עורכת), **מיתוס שפה וזיכרון בעיצוב התודעה בישראל: ספר כנס** (עמ' 11-17). קריית שבעון: אורנים, המכללה האקדמית לחינוך.
- שם-אור, א' (1981). **בלי הקוקו והסרפן**. תל-אביב: נוגה.
- שקד, ג' (1993). **הסיפורת העברית, 1880-1980** (כרך ד). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

Ortner, S. B. (1973). On key symbols. *American Anthropologist*, 75(5), 1338-1346.

הגולם מפראג והשפעתו על יצירות ספרות לילדים בעברית

ניצה דורי

תקציר

על פי המסורת היהודית, נוצר הגולם מפראג בידי רבי יהודה ליווא (המהר"ל) במאה השש-עשרה בפראג כדי למנוע עלילות דם על יהודים. סיפור הגולם שימש מקור השראה לעיבודי סיפורים שונים, להצגות, לשירים ולסרטים ויצר התעניינות תרבותית ברחבי העולם. במהלך הדורות התנגדו רבנים רבים לסיפור הגולם וטענו שלא היה ולא נברא, וודאי לא המהר"ל מפראג יצר אותו. אך את הסיפור כבר לא היה אפשר לעצור – הוא התגלגל בווריאציות עממיות שונות וקיבל ממדים של סיפור אמיתי. הנקודה המעניינת בכל סיפורי ה"גולם" היא שהתפיסה האנושית הבסיסית מאלצת את האדם להילחם בזר, בשונה, באחר, בדמוני. בסיפורי ה"גולם", הדמות הדמונית היא דמות המזמנת כניסה לעולם של פנטזיה, של הזדהות עם דמות מופת דמיונית הנלחמת ברשע ומסייעת לקורבן.

בשירי הגולם לילדים יש סימבוליקה רבה ויש היררכיה. יש בורא, יוצר הגולם, ויש נברא, הגולם עצמו, הלוכש ופושט צורה בהתאם למסרים החינוכיים, הדידקטיים והפסיכולוגיים, שעולים מתוך השיר ויוצרים זיקה בין הגולם לילד המאזין לשיר ומזדהה עם דמות משתוללת שאינה מקשיבה להוראות. נוספים עליהם מוטיב ההתחפשות והפיכת גולם דומם לישות חיה, הנאבקת באיתני הטבע ונותנת לילד לגיטימציה לחוות פחד ותסכול והמעבר בין מציאות לדמיון שבו שולטים המאגיה והתופעות העל-טבעיות שאינן זרות לעולמו של הילד.

מטרת מאמר זה היא לבדוק כיצד השפיעה האגדה של הגולם מפראג על שירי ילדים בספרות העברית ומהם המסרים הגלויים והסמויים בשירי הילדים שנושאים את הגולם.

מילות מפתח: הגולם מפראג; המהר"ל; שירי ילדים; מאגיה; מציאות ודמיון.

הקדמה

על פי המסורת היהודית, נוצר הגולם מפראג בידי רבי יהודה ליווא (המהר"ל) במאה השש-עשרה בפראג כדי למנוע עלילות דם על יהודים. אף שלהיסטוריונים היה ברור כי למהר"ל מפראג לא היה כל קשר ושום עניין מיוחד בנושא הגולם, רוב החוקרים מחזיקים בדעה כי "הגולם" הוא פרי יצירתו הספרותית של יהודה (יודיל) רוזנברג. תפקידו של הגולם היה להילחם במעלילים ולנטרל את

מזימתם לפגוע ביהודים. סיפור הגולם שימש מקור השראה לעיבודי סיפורים שונים, להצגות, לשירים ולסרטים ויצר התעניינות תרבותית ברחבי העולם. במהלך הדורות התנגדו רבנים רבים לסיפור הגולם וטענו שלא היה ולא נברא, ודאי לא המהר"ל מפראג יצר אותו. אך את הסיפור כבר לא היה אפשר לעצור – הוא התגלגל בווריאציות עממיות שונות וקיבל ממדים של סיפור אמיתי. מחקרים רבים נכתבו על דמותו כמו למשל מאמריהם של אידל (2015), בן-שאול (2001), חובב (2015), לב-ארי (1999) ושי (2011, 2013). הנקודה המעניינת בכל סיפורי ה"גולם" היא שהתפיסה האנושית הבסיסית מאלצת את האדם להילחם בזר, בשונה, באחר, בדמוני. בסיפורי ה"גולם", הדמות הדמונית היא דמות המזמנת כניסה לעולם של פנטזיה, של הזדהות עם דמות מופת דמיונית הנלחמת ברשע ומסייעת לקורבן. מטרת מאמר זה היא לבדוק כיצד השפיעה האגדה של הגולם מפראג על שירי ילדים בספרות העברית ומהם המסרים הגלויים והסמויים בשירי הילדים שנושאם הוא הגולם. אלה השירים שידונו במאמר: "יש לנו גולם במעגל" (אנונימי, עממי); "מישימי" (יורם טהרלב); "גולם איש" (ח"נ ביאליק); "אני דחליל שומר הגן" (לוי קיפניס); "הגולם" (נתן אלתרמן).

השירים יידונו על פי שתי תפיסות עיקריות: התפיסה החינוכית-דידקטית, הנושאת עימה מוסר השכל ומסרים ערכיים הקשורים בהתפתחות הקוגניטיבית של הילד בהבנת הומור, סמלים ויכולת הבחנה בין טוב לרע; התפיסה הפסיכולוגית-התפתחותית הנושאת עימה את רעיון הבנת המאגיה ושטטוש הגבולות בין מציאות לדמיון, התפתחות העצמאות והתמודדות עם רגשות תסכול ופחד בגיל הילדות. מן המאמר עולה כי בשירי הגולם לילדים יש סימבוליקה רבה ויש היררכיה. יש בורא, יוצר הגולם, ויש נברא, הגולם עצמו, הלוכש ופושט צורה בהתאם למסרים החינוכיים, הדידקטיים והפסיכולוגיים שעולים מתוך השיר ויוצרים זיקה בין הגולם לילד המאזין לשיר.

סקירת ספרות

משחר האנושות נושא החיים והמוות סיקרן את בני האדם ויצר בהם עניין כיצד יצור חי הופך ליצור מת ויתרה מזו: כיצד יצור, שנראה לכאורה מת, כמו גולם הפרפר, למשל, הופך ליצור חי. גם העיסוק בענקים ובאנשים שעברו דה-פורמציה העסיק את הקדמונים כבר בתקופת המקרא (בר-אילן, 1994). הפסוק "הנפילים היו בארץ בימים ההם" (בראשית ו 4) מעיד כי אכן היו ענקים בעולם. כך גם המרגלים ראו "בני ענק מן הנפילים", שהעיד עליהם יהושע כי הכרית אותם מן הארץ. הסיפור על עוג מלך הבשן כפי שמתואר בספר דברים (ג 11), מביא אדם באורך של תשע אמות, וכן הסיפור על דוד וגוליית (ש"ב כא) מלמד על אדם ענק במיוחד, יצור מפלצתי בעל שש אצבעות בכל יד ובכל רגל. אנשים העניקו לענקים אלו כוח פיזי לצד סגולות מאגיות, בדומה לפניקס המצרי, שהכירו חכמי האגדה בארץ ישראל. כיוון שהמדע בתקופה זו לא היה מפותח, הפכה כל אגדה דמיונית למציאות והחלו גם שאילות תרבותיות ממיתוסים ומיתולוגיות של עמים אחרים. הסיפורים על אנשים דמיוניים וחיות דמיוניות נתפסו אמיתיים, ולכן הם מצאו את מקומם גם בבית המדרש, בבית הכנסת, באגדה ובהלכה היהודית (בר-אילן, 1994).

על פי המסורת היהודית ה"גולם" האנושי הראשון בהיסטוריה היה אדם הראשון. אלוהים יצר אותו מגוש אדמה ונפח בו רוח חיים. על אברהם אבינו מסופר שיצר אנשים בחרן. חניטת המתים במצרים העתיקה הייתה עוד תהליך שנועד לשמר את המת, בתקווה שישוּב לתחייה ביום מן הימים. על הנביא

הגולם מפראג והשפעתו על יצירות ספרות לילדים בעברית

ירמיהו ובנו בן סירא מסופר בטקסטים מימי הביניים שהם יצרו גולם אדם מלאכותי ובעל בינה אנושית. בתלמוד הבבלי מסופר על החכם רבא, אחד מאמוראי בבל מהמאה הרביעית לספירה, שיצר אדם ושלה אותו לידיד שפירק אותו לגורמים, ועל שני חכמים מהמאה השלישית לספירה שיצרו עגל.¹ עוד דמויות מפתח בעולם היהודי שסופר עליהן כי יצרו גולם, הם המשורר שלמה אבן גבירול (1021-1058), המשורר אברהם אבן עזרא (1092 או 1093), רבנו ת"ם, נכדו של רש"י, שעסק בעניין גם הוא עם אבן עזרא. גם על ישראל בעל שם טוב (1698-1760), מייסד החסידות, מסופר באגדה חסידית מאוחרת שיצר גולם שהיה משרתו בימי שבתו בכפר.

במסכת אבות (ה, ז) נאמר:

שָׁבַע דְּכָרִים בְּגֻלָּם וְשָׁבַע בְּחָכְמָה. חָכָם אֵינוֹ מְדַבֵּר בְּפִנֵּי מִי שֶׁהוּא גָדוֹל מִמֶּנּוּ בְּחָכְמָה וּבְמִנְיָן, וְאֵינוֹ נִכְנָס לְתוֹךְ דְּבָרֵי חֲבֵרוֹ, וְאֵינוֹ נִבְהָל לְהַשִּׁיב, שׁוֹאֵל כְּעִנְיָן וּמַשִּׁיב כְּהִלָּה, וְאוֹמֵר עַל רֹאשׁוֹן רֹאשׁוֹן וְעַל אַחֲרוֹן אַחֲרוֹן, וְעַל מֶה שֶׁלֹּא שָׁמַע, אוֹמֵר לֹא שָׁמַעְתִּי, וּמוֹדָה עַל הָאֱמֶת. וְחִלּוּפֵיהֶן בְּגֻלָּם.

כלומר הגולם מדבר לפני מי שגדול ממנו בחכמה, נכנס לדברי חברו, ממהר להשיב, אינו שואל לעניין ואינו משיב כהלכה ועונה על אחרון לפני ראשון, ועל מה שלא שמע אומר שמעתי ואינו מודה על האמת. דמות הגולם המצטיירת במסכת אבות היא דמות שיודעת לדבר ולא תמיד במקום הנכון, בזמן הנכון ואף לא תמיד דברים נכונים.

רבי יהודה ליווא (המהר"ל) יצר את הגולם כדי שילחם במעלילים וינטרל את מזימתם לפגוע ביהודים. הוא יצר את הגולם מגוש של חומר בצורת אדם ונפח בו רוח חיים בעזרת לחש של שמות קדושים ושימוש בשם המפורש, ובשבתות היה מוציא ממנו את רוח החיים כדי למנוע ממנו חילול שבת (אידל, 1996). באחת השבתות שכח הרב להוציא מהגולם את רוח החיים והגולם חילל שבת. הרב רץ אחריו, השיגו, הוציא ממנו את רוח החיים והגולם נפל, התנפץ ויצא מכלל שימוש. רבי ליווא מפראג יצר את הגולם לאחר חזון שראה בחלומו. הוא פנה אל חתנו, יצחק הכהן, ותלמידו המצטיין, יעקב הלוי, וביקש מהם עזרה. עם עלות השחר יצאו השלושה אל הנהר, ועל גדותיו פיסלו אדם מן הברוך וציירו את פניו על האדמה. יוצרו של הגולם מפראג, רבי יהודה ליווא, שמר את דבר הגולם בסוד. כאשר יצא למשימותיו היה הרב תולה על הגולם קמיע שהפך אותו לרואה ואינו נראה. ליווא הורה לתלמידיו להקיף את הגולם שבע פעמים בזמן שהם לוחשים נוסחאות שחשף לפנייהם. תחילה זהרה דמות הגולם באדום לוחט, ולאחר שהתקררה בדמות אדם, הקיף ליווא בעצמו את הגולם שבע פעמים כשבידו ספר התורה. לבסוף דקלמו השלושה את מילות ההפעלה מספר בראשית: "וַיֵּצֵר יְהוָה אֱלֹהִים אֶת הָאָדָם עָפָר מִן הָאֲדָמָה וַיִּפֹּחַ בְּאַפָּיו נִשְׁמַת חַיִּים וַיְהִי הָאָדָם לְנֶפֶשׁ חַיָּה".

כוחות המילה הכתובה, אותיות האלף-בית, ושמותיו של אלוהים היו ידועים למעט מאוד צדיקים, והיו שטענו כי סודות היקום כולו טמונים באלמנטים אלו. ידיעות נסתרות אלו הכילו גם את כוח היצירה. כל הרוצה ללמוד דברים מסוג זה, השתמש בספרון יד נדיר באותה עת, **ספר יצירה** (אקשטין, 1910), שחובר במאה השלישית לספירה.

1. הסופר יעקב אורלנד חיבר על פרשייה זאת את הפואמה "מעשה העגל".

הגולם ודרך יצירתו אינם מופיעים במפורש בספר **יצירה**, אולם הכרך הקטן מכיל חשיבות אדירה לקבליסטים רבים (העוסקים בתאוריות ובתחומים המעשיים של הקבלה), ומשמש "שלד" ההופך את רעיון יצירת הגולם לאפשרי. **ספר יצירה** הציע "טבלת יסודות" אלוהית. בתאוריה, כל השולט בטכניקה הזו יוכל לנצל אותה למטרותיו שלו. רק מתוך שקידה ארוכה במשך שלוש שנות לימוד ושינון של **ספר יצירה**, יכלו צדיקים ליצור יצורים בעצמם. במצבים קשים ולא פשוטים של התמודדות, חרדה וקונפליקטים מציעה המיסטיקה היהודית לפעול במישורים מיסטיים-רוחניים (פדיה, 2015, עמ' 357).

כמעט ללא יוצא מן הכלל הגולם אילם ברוב סיפורי הגולם, היצור גדל מיום והופך לחזק יותר ויותר עד שהוא לא פרקטי או הופך למסוכן מדי.

האגדה הופיעה לראשונה בשנת 1834 בספר **היהודי גיל בלאס**, שחיבר יוסף סליגמן כהן (Kohn, 1834), ומאז הופיעה האגדה פעמים רבות בספרים שונים. לסיפור אין אסמכתה היסטורית, ונהוג לייחס אותו למסורת של ספרות פולקלוריסטית שבעל פה. כל הממצאים שנחקרו סביב אגדה זו ושניסו למצוא רמזים להימצאות גולם מעין זה בעליית הגג של בית הכנסת שלפי האגדה שכן בו, מעידים על פיקציה חסרת בסיס ריאלי. אך עצם קיומו של בית כנסת זה יוצר הילת מסתורין סביב האגדה ומחיייה אותה. סיפור הגולם שימש מקור השראה לעיבודי סיפורים שונים, להצגות, לשירים ולסרטים ויצר התעניינות תרבותית ברחבי העולם.² יש הסוברים שהיצירה המוזיקלית הידועה של גתה, "שולייט הקוסם" (1796), ו"פינוקיו" של קרלו קולודי (1883) נכתבו בהשראת סיפור הגולם ושימשו השראה לסרטים של וולט דיסני בהמשך ("פנטזיה" ו"פינוקיו").³ המסקנה מכאן היא שהגולם נוצר לפני תאריך זה. חלק מאומות העולם הכירו בקיומו של הגולם אך לא היו בטוחות לעניין יוצרו. הסיפור על הגולם מפרג ספק גם ליעקב גרים, אחד מהאחים גרים המפורסמים, מקור השראה ליצירת הסיפור המפורסם **פרנקשטיין** של מרי שלי על אדם מלאכותי שקם על יצרו. בכל אופן הביטוי השגור "הגולם קם על יצרו" לקוח ישירות מסיפור ספציפי זה. היהודים נחשבו בעיני הנוצרים לבעלי כוחות כישוף אפלים ורק היה טבעי שנוצרים מפוחדים ייקחו את הסיפורים היהודיים על יצירת גלמים ויהפכו אותם לסיפורי אימה.

ראוי לציין עוד יצירות שנכתבו לעולם המבוגרים על "גולם" או בהשראת דמותו בשפה העברית ואלה המחזות: "לכבות את האהבה" מאת יוכי ברנדס ו"כתר מלכות" מאת יוספה אבן שושן. נוספים עליהם ספרים אלה: **הגולם** מאת דוד פרישמן (1909); **נפלאות מהר"ל** מאת יודל רוזנברג (תרס"ט);⁴ **הגלם מפרג** מאת י"ל ברוך (1942); **חזיוני גאולה** מאת הלפרין ליוויק (1957); **הגלם מפרג** מאת נחמן הרטמן (1982); **הגולם** של יצחק בשביס-זינגר (1985);⁵ **עלילות הגלם מפרג** מאת מאיר צבי פרוש (1980); **הגלם מפרג** מאת ת' קופרמן (2006); **גנה דמעות** מאת יעקב שביט

2. וגם סיפק מקור להשראה לנושאים דומים שבהם חפץ דומם מקבל חיות (לפעמים דמונית), כמו למשל המעשייה העממית על סיר הדייסה, שבה מסופר כי נשכחו מילות הקסם לעצירת פעולתו והדייסה הציפה את רחובות העיר.
3. על נושא זה ראו בהרחבה במאמרה של קרסני (2007). על חדירת סיפור זה לספרות העולמית ראו עוד: אופק, 1981, עמ' 150 ואילך; בורחס וגארגרו, 1981, עמ' 67-68; רוזנברג (1991), עמ' 57 ואילך.
4. עליו נרחיב להלן.
5. בסיפור זה מוסיף בשביס זינגר פרטים בדיוניים, כמו התאהבות הגולם בנערה, מרידתו ביוצרו ועוד.

הגולם מפראג והשפעתו על יצירות ספרות לילדים בעברית

(2006); **יצר לב האדמה** מאת שהרה בלאו (2007); **הגולם בתעלומת המזוזות** מאת נחמה קרמר (2008); **איזה גלם** מאת ד' גולד (2009); **הגולם והג'יני** מאת הלן וקר (2013);⁶ **הגולם** מאת דניאל שלם (2016); **הגולם, האח השקט** מאת מרים פרסלר (2017); **פרנקנשטיין בבגדאד** מאת אחמד סעדאוי (2017).

ידוע שהמהר"ל לא עסק בקבלה או במיסטיקה ועל כן חוקרים רבים מתלבטים בשאלת מהימנות הסיפור. יש הסוברים שיוצרו של הגולם הוא שמש בית הכנסת בפראג בימי רבי יחזקאל לנדא. יש הטוענים שמשם זה הוא שהתחיל גם בהפצת הסיפור במחצית השנייה של המאה השמונה-עשרה וגם העיד על קיומו של הגולם. אך רוב החוקרים מחזיקים בדעה כי "הגולם" הוא פרי יצירתו הספרותית של יהודה (יודיל) רוזנברג, שפרסם, כאמור לעיל, ספר בשם **נפלאות מהר"ל** בפיעטרקוב תרס"ט (אידל, 1996; בר-אילן, 2001; רוזנברג, תרס"ט), שבו מובא תיאור ספרותי היסטורי של הצלתם של יהודי פראג מעלילות דם בידי המהר"ל והגולם שיצר. הספר כתוב בסגנון הסיפור הקצר, וניכר מתוכו שהמחבר היה בעל כישרון ספרותי טוב, אם כי לשונו העברית אינה רציפה (אידל, 1996). יש החולקים על דעה זו וסוברים כי יוסלה, שמשו של המהר"ל מפראג, היה אוטיסט המתקשה להבין מה מבקשים ממנו והיה חסר תחושות לקור ולחום, אבל ניהן בזיכרון מיוחד ובכוחות פיזיים מיוחדים והוא הגולם מפראג (ענבל, תשע"ז).

הידיעות על הגולם של המהר"ל, בן המאה השש-עשרה, אפופות מסתורין, ורק שנים רבות לאחר מותו של המהר"ל הובאו לידיעת הרבים (בר-אילן, 2001). לדעת שלום (1980) נתפרסם ייחוסו הברור של הגולם למהר"ל רק במאה הי"ט ולדעת חוקרים שפרסמו לאחר מכן היה הדבר עוד במאה השמונה-עשרה, וליתר דיוק בין השנים 1740-1730 (Idel, 1990; Goldsmith, 1981, p. 182; Yassif, 1986). על כל פנים, הגולם של המהר"ל נחשב למידע היסטורי שנים רבות לפני **נפלאות מהר"ל** שפרסם רוזנברג (בר-אילן, 2001).

בהקדמה לספריו, כגון תפארת מהרא"ל ורפאל המלאך, שבהם מונה רוזנברג את ספריו, אין הוא מחשיב חיבור זה בין כתביו. כלומר, רוזנברג מדגיש שהוא ההדיר את ספר **נפלאות מהר"ל**, ולא כתב אותו בעצמו. אם כן, מהיכן אנו יודעים שרוזנברג בדה סיפור זה על הגולם? הדעה הרווחת היא שזה היה שלום (1980) שחשף את הבדיה של רוזנברג (שם, עמ' 381, 409), אך עוד קודם לכן פרסם מנחם מנדל אקשטין (1910) ספרון קטן בן כשישה-עשר עמודים בשם **ספר יצירה** (אקשטין, 1910), ולפי המחבר הוא הדפיס אותו כחצי שנה לאחר הדפסת **נפלאות מהר"ל** (רוזנברג, תרס"ט). בספר זה ערער אקשטין על אמינותו של רוזנברג וטען שהוא זייף את החיבור, וכי לא ייתכן שהמהר"ל עשה את הדברים שייחס לו רוזנברג. אקשטין גילה בחיבורו של רוזנברג שגיאות שונות, חוסר עקיבות וחוסר התאמה למקורות (בר-אילן, 2001, עמ' 175; Goldsmith, 1981, p. 40). את הסיבה לבחירת המהר"ל כ'גיבור' ספריו של רוזנברג יש לייחס, כפי הנראה, לראיית המחבר את עצמו כצאצא של המהר"ל (ושל רבי יהודה החסיד). מכל מקום, נראה כי רוזנברג לא הסתפק ביצירות אלו, ואף חיבר סיפורים בדויים נוספים, ובהם גם המיוחסים לסבא משפולי, מעשיות אשר

6. מעניין לציין שבסיפור זה הגולם הוא דמות נשית, חוה, שיצר רב פולני והג'יני הוא אחמד, יצור של רוח ואש המשתחרר מקנקן נחושת של מסגר סורי. הספר מתאר את יחסי הידידות הנרקמים בין השניים למרות הניגודים באופיים.

אין להן כל בסיס היסטורי (בר-אילן, 2001, עמ' 176). כנראה, זיפנות זו לא נחשבה למעשה פסול בעיניו של רוננברג, שכן היא נועדה להיטיב עם הבריות, לחנכם לערכים, לחזק בקרבם את האמונה ולזכות את הרבים (כך לדעתו). מעשיו של רוננברג לא גרמו נזק לאיש, אף שכמה מהחכמים נטו לחשוב שיש ממשות היסטורית באותן יצירות (שם, עמ' 180). לפי גרשום שלום (1980), יש מקום להניח שיוצרו האמיתי של הסיפור לא היה מספר עממי כל שהוא בעיר פראג וגם לא שמש מהמאה השמונה-עשרה בבית הכנסת של העיר פראג, אלא סופר מקצועי, אדם בעל ידע ביהדות, שהמציא סיפור טוב ושכנע את כל קוראיו ואת כל הדורות הבאים ב"אותנטיות העממית" של הסיפור. הכוונה היא לסופר היהודי הגרמני ברתולד אוארבך בספרו **שפינוזה** (תרנ"ח). ייתכן שההשראה לסיפורו של אוארבך הם סיפורי גולם קדומים, אך ייתכן שהושפע גם מספרים מודרניים של סופרים מתרבות העולם שכתבו על נושא זה, ונתן לו אופי יהודי בספרו **היהודי הראשון**. במהלך הדורות התנגדו רבנים רבים לסיפור הגולם וטענו שלא היה ולא נברא וודאי שהמהר"ל מפראג לא יצר אותו, אך את הסיפור כבר לא היה אפשר לעצור – הוא התגלגל בווריאציות עממיות שונות וקיבל ממדים של סיפור אמיתי.⁷

יוצר הגולם האחרון הידוע היה הרב דוד יפה, אב בית הדין של העיר דרוהיטשין מפולסיה במחוז גרודנו שברוסיה. הוא חי בערך בשנת 1800 ועסק בקבלה. האגדה שבעל פה מספרת כי בכל יום שישי ברא רבי דוד יפה גולם, שתפקידו היה להביא מים לבית הכנסת הישן ולביתו של הרב, ובמוצאי שבת הרב נטל ממנו את רוח הקודש והשמידו. האגדה שבכתב מספרת כי הגולם שימש גוי של שבת ותפקידו היה להבעיר אש בתנורים בלילות שבת לפי הוראה שקיבל. פעם בגלל טעות קטנה בהוראה גרם הגולם לדלקה ששרפה את כל העיירה. הרב דוד יפה חש אשמה וציווה על בניו שלא יעסקו ברכנות אלא במלאכה. לאחר גולם זה לא היו עוד סיפורים על רבנים שיוצרים גלמים. כל הסיפורים בנושא התמקדו מכאן ואילך בדמות של המהר"ל מפראג מהמאה השש-עשרה, שהפך ליוצר הגולם "האולטימטיבי" (אשד, 2017).

הנקודה המעניינת בכל סיפורי ה"גולם" היא שהתפיסה האנושית הבסיסית מאלצת את האדם להילחם בזר, בשונה, באחר, בדמוני. בסיפורי ה"גולם" הדמות הדמונית היא דמות המזמנת כניסה לעולם של פנטזיה, של הזדהות עם דמות מופת דמונית הנלחמת ברשע ומסייעת לקורבן.

מטרת המאמר

לבדוק כיצד השפיעה האגדה של הגולם מפראג על שירי ילדים בספרות העברית ומהם המסרים הגלויים והסמויים בשירי הילדים שנושאים את הגולם.

מתודולוגיה

להלן השירים שיידונו במאמר זה: "יש לנו גולם במעגל" (אנונימי, עממי); "מישיש" (יורם טהרלב); "גולם איש" (ח"נ ביאליק); "אני דחליל שומר הגן" (לוי קיפניס); "הגולם" (נתן

7. ויש הטוענים שמיתוס הוא מיתוס וכך כדאי להשאירו ללא חוקר שינפץ אותו, כמו שאוהנה (2004) טוען במאמרו, עמ' 73-94.

אלתרמן).

השירים יידונו על פי שתי תפיסות עיקריות: 1. התפיסה החינוכית-דידקטית, הנושאת עימה מוסר השכל ומסרים ערכיים הקשורים בהתפתחות הקוגניטיבית של הילד בהבנת הומור, סמלים ויכולת הבחנה בין טוב לרע; 2. התפיסה הפסיכולוגית-התפתחותית הנושאת עימה את רעיון הבנת המאגיה וטשטוש הגבולות בין מציאות לדמיון, התפתחות העצמאות והתמודדות עם רגשות תסכול ופחד בגיל הילדות.

ממצאים ודיון

השיר העממי "יש לנו גולם במעגל" הוא שיר משחק במקורו:

יש לנו במעגל גלם
את מי שיכה על הגב
לקראתו ירוץ מיד

המשתתפים יושבים במעגל. אחד המשתתפים סובב במעגל החיצוני עם מטפחת ביד ומניח אותה מאחורי גבו של אחד המשתתפים. אם המשתתף שהמטפחת הונחה מאחורי גבו, מרגיש בדבר, הוא לוקח את המטפחת, גם בזריזות ורודף אחרי מניח המטפחת. בינתיים מניח המטפחת רץ ותופס את מקומו של אווז המטפחת. אם הרודף עם המטפחת לא הצליח לתפוס את מניח המטפחת, הרי שהוא הופך ל"גולם במעגל". הוא מתיישב במרכז המעגל וכולם שרים לו: "יש לנו גולם במעגל".

השיר מדגיש שני מישורים סמליים הקשורים להבנת מהותו של הגולם: המישור הראשון הוא המישור המעגלי, המורכב מילדים פעילים ומשחקים, ישובים במעגל, כאשר בכל רגע כל אחד מהם יכול להפוך ל"גולם" אם לא יהיה מספיק ערני. ה"גולם" אינו דמות סטטית אלא דמות מתחלפת. אין רק גולם אחד, כולם יכולים להפוך לגולם, ועל כן דמות הגולם אינה דמות עגולה, שטוחה, נלעגת, סטראוטיפית ובלתי משתנה, אלא דמות המקבלת פנים אחרות בכל סבב חדש של משחק. המישור השני הוא המישור היחידי של הילד הבודד, שכבר קיבל את הכינוי "גולם" והוא יושב במרכז המעגל, מחכה שיימצא גולם אחר שיחליפו. שלא כ"גולם" המקורי מן המיסטיקה היהודית, שהיה פעיל ועזר למנוע עלילות שווא על יהודים, הגולם בשיר משחק זה נדרש רק לשבת במרכז ולהמתין בחוסר מעש עד שמישהו אחר יציל אותו מלהיות גולם. קיימת כאן תפיסה חינוכית דידקטית, שהמציל הכול-יכול, הדמות האימתנית מהאגדה, יכולה להפוך בעיני הילדים לדמות כנועה שאפשר לשלוט בכוחות הדמוניים שלה, מה שמעניק לילדים ביטחון ועוצמה. חוקי המשחק המונעים מהגולם להציל אלא להיות ניצול, תורמים גם הם להפחתת כוחו של הגולם ולהעצמת כוחם של הילדים המשחקים.

מתוך השיר "גולם איש" של ח"נ ביאליק, מתגלה לעינינו גולם מסוג אחר, שמתחיל להזכיר את

הגולם מפראג:

גלם איש,
קח פטיש,
לך עבד,
אל תעמד!
הרימה רגלים,
הניעה ידים:

אחת, שְׁתִּים!

אחת, שְׁתִּים!⁸

ראשית, הגולם הוא כבר "גולם איש". יש לו צורת אדם. שנית, הגולם מקבל פקודות, בדיוק כמו שהגולם מפראג, באגדה, קיבל פקודות קצרות וברורות מפי המהר"ל.

שירו ההומוריסטי של יורם טהרלב, "מישמיש", משתמש בדמות הגולם איש של ביאליק, וגם הוא לוקח פטיש:

גלם איש, קח פטיש

ותפתח ארגז מישמיש.

שוב שפכת על הכביש

והכל הלך קפוט!

הגולם כאן מצטייר כחסר מזל, איש חסר אונים, שאולי יש בידו הכוח לפתוח ארגז מישמש עם פטיש, אבל אין במוחו תבונה לפתוח את הארגז בזהירות, ועקב כך כל המשמשים מתפזרים על הכביש וכל עבודתו יורדת לטמיון.

שני השירים משקפים את הגשמת הרעיון הציוני, שבמרכזו השאיפה לעבודה עברית והדגשת ערך הפרודוקטיביות המנוגד להרגלי החיים בגלות. המעבר לארץ ישראל דרש ידיים עובדות, חריצות, עשייה, תושייה ויוזמה (דר, 2006; משיח, 2000). ערכים חינוכיים אלה הועברו גם לילדים באמצעות השירים על מנת ליצור בארץ דור בריא וחזק המתפרנס מיגיע כפיו. הפיכת היהודי הישן לעברי חדש דרשה זהות חדשה, שהדרך אליה הייתה שלילת הגלות והמקצועות הגלותיים והתחברות לטבע, לנוף ולעבודת האדמה. באמצעות שיר הגולם מנסים ביאליק וטהרלב לבנות דור שורשי, עובד אדמה וגיבור, מתוך יצירת זיכרון רציף בין הגולם הגלותי שתפקידו היה להגן על יהודים מפני פרעות, ובין הגולם הישראלי שתפקידו להתמקד בבניית הארץ, גולם הדבק בעבודת כפיים, מעין חלוץ סולל כביש, פועל בניין או עוסק בקטיף משמשים. ההשתלבות החברתית הרצויה של הילד בראשית שנות קיומה של המדינה הייתה כרוכה בהשתתפות בבניין האומה ובהגנה עליה. על כן עובר כאן הגולם הגלותי טרנספורמציה בתפקידו כדי לאפשר לילדים להזהרות עם דמותו של היהודי חדש. דמותו של הגולם עוברת טרנספורמציה גם בדמותו של הדחליל, שומר הגן, בשירו של לוי קיפניס (1988, עמ' 12):

אֲנִי דַחֲלִיל, שׁוֹמֵר הַגֵּן!

שׁוֹמֵר אֲנִי – וְלֹא אִישׁוֹ!

בְּלִיל לִי קֵר, בְּיוֹם לִי חֵם,

רֹאשִׁי – עֲצִיץ, עֵינֵי – פָּחֵם.

רִגְלִי – מְקַל, יָדִי – עֲנָף,

פָּרַח מִפֹּה, צִפּוֹר-כֶּנֶף!

8. השיר שקוצר לצורך אסופה קטנה של ביאליק לפעוטות שאיירה אלונה פרנקל (ביאליק, 2006), אינו מופיע באסופת שיריו של ביאליק לילדים, אלא רק במהדורה המדעית של שירי ביאליק, במדור שירי הילדים, שייחוסם לביאליק אינו ודאי (דר, 2007). הגרסה המלאה התפרסמה במהדורה מדעית של שירי ביאליק שערכו מירון ואחרים (2000), עמ' 720.

וכן בסיפורו **הדחליל** (קיפניס, 1988). הדחליל, בן דמותו של הגולם, נוצר גם הוא למטרה מסוימת – להבריא ציפורים הבאות לנקר בגן הירק. אך ביחס אליו בשיר וגם בסיפור, פרי עטו של קיפניס, יש האנשה. בשיר הדחליל מדבר על עצמו ומתאר את תפקידו ואת החומרים שמהם הוא עשוי.

בסיפור **הדחליל** (שם), סבתא שבנתה את הדחליל, כועסת עליו שאינו מצליח לעשות את עבודתו נאמנה והציפורים ממשיכות לנקר בירקות. על כן ביום השלישי היא עצמה לובשת את בגדי הדחליל ומתחפשת לדמות של גולם, שאינו זו ממקומו גם כאשר הציפורים מתקרבות. רק כאשר היא בטוחה שהן קרובות מאוד היא תופסת אותן. יש כאן כמיהה של אדם חי להפוך לעיתים ל"גולם", כדי להטעות ולנצח במאבק נגד דמות מזיקה.

קיפניס מייצג גם הוא בשירו את הגולם הבא לעזרתו של החלוץ העברי, שהפנה עורף לגלות ומחדש ימיו כקדם על אדמתו (בורשטין, 2008, עמ' 114). באווירת סגנון זה כתב רבות מיצירותיו, שבהן באים לידי ביטוי מסרים של עזרה לזולת והתנדבות למען האחר: **אליעזר והגזר** (קיפניס, 1989) – מעשייה שתרגם מרוסית (במקור הירק הוא לפת), על אודות שיתוף פעולה של דמויות רבות בהוצאת גזר ענק מהאדמה; **נרקיס מלך הביצה** (קיפניס, 2013) – על הנרקיס, שהיה הפרח היחיד שהסכים ללכת לגור בביצה ולרפא בריחו את מלך הצפרדעים, ועל כך קיבל את כתרו; ועוד שירים וסיפורים רבים אחרים, שמקורם עבודת אדמה או שנכתבו בזיקה לאדמה.

כאמור, השיר והסיפור על הדחליל, שומר הגן, נכתבו בעת שבה התנועה הציונית שאפה לגבש מעין יהודי חדש, הדבק בעבודת אדמה ויוצא מהגלותיות המנוונת את שרייריו וסוגרת אותו בחדרי חדרים של לימוד תורני – לפיכך שירים וסיפורים שהעמידו במרכז ערכים מסוג זה היו חיוניים. היה זה מרכיב מרכזי ביצירת האתוס הציוני החדש לעם גלותי, הרחוק מעבודת אדמה, לעם המתקבץ שוב במולדתו ומפריח את שממתה. לשיר "הדחליל" יש מסר חינוכי ודידקטי, המוצא ביטוי לחייהם של הילדים בהתיישבות העובדת ומוטיבים של עבודה וחיי כפר וטבע (ברגסון, 1966). ספרות הילדים שימשה מכשיר אידאולוגי רב-עוצמה, שבאמצעותו היה אפשר לרתום את הילדים ל"עגלת האידאולוגיה הלאומית" של המבוגרים (משיח, 2001, עמ' 4). המטרה הייתה לחולל מהפכת תרבות ולהבטיח שדור ההמשך ימשיך במאבקם של ההורים. יש אפוא להבין את חלקה של הספרות העברית לילדים בהבניית הזהות הקולקטיבית וביצירת דימויים נרטיביים ואתוסים לאומיים משותפים. זאת הייתה ספרות שנכתבה בשנות היישוב ושמה לה לדגל את ההיצמדות לערכים לאומיים-ציוניים ולכן לא הילד הוא המרכז בספרות זו, אלא הערך, החברה, המדינה. מכאן שלא הילד או האיש, בונה הדחליל, מתוארים בשיר, אלא הדחליל עצמו, הגולם, שכל מטרתו לסייע בהברחת המזיקים. אם בגלות נלחם הגולם בגילויי אנטישמיות, כאן בארץ דמותו הדחלילית נחוצה להברחת המחבלים בעבודת האדמה, הציפורים. מעניין לציין שבשיר זה חש הדחליל תחושות של חום וקור (ביום חם, בליל קר) אף שראשו עציץ, רגליו מקל וידיו ענף. יש כאן מעין בקשת אמפתיה של הגולם הדובר בגוף ראשון, מצד המאזין, הילד, להעריך את עזרתו, גם אם למראית עין הוא נראה גולם איש, עשוי חומר ולא בשר ודם.

דומה שדמותו של הגולם בשיר "הגולם או מים שאין להם סוף" של נתן אלתרמן קרובה במידה רבה לדמות הגולם מפראג מן האגדה (אלתרמן, 2002, עמ' 110-113):⁹

תַּרְנֻגוֹל מְכַרְכֵּל	צוּוּ עַל הַגֶּלֶם: צֵא מִים לְשֶׁאב!
בְּרוֹן מְדַלְדֵּל,	לָקַח לוֹ הַגֶּלֶם דְּלִיִּים
וְשׁוּטֵף בְּחֶצֶר יָם הַמַּיִם...	וְהִבְאִירָה נֶשֶׁא הַרְגָּלִים.
וְהַגֶּלֶם נוֹשֵׂא דְלִיִּים!	מִבֵּיא הוּא דְלִיִּים בְּלִי קֶז, בְּלִי מְנוּחַ,
הַתְּחִילוּ הַמַּיִם הַרְחוּבָה חוֹתְרִים,	נוֹשֵׂא וְטוֹרַח בְּכָל הַכַּח.
הַתְּחִילָה רִיצַת כְּבָאִים וְשׁוּטְרִים,	מְלֵאָה הַחֲבִית הַגְּדוֹלָה עַל גְּדוּתֶיהָ,
פָּרְצוּ אֲמֵהוּת אֶת הַטֵּף לְאַסֵּף:	עֲקַרְתְּ-הַבֵּית יוֹצֵאת מִכְלֶיהָ:
הוּי מַיִם, הוּי מַיִם שְׁאִין לָהֶם סוֹף!	כָּבֵר בְּבֵית שׁוּטֵף יָם הַמַּיִם,
הַתְּחִיל כָּבֵר שׁוֹחָה כָּל הַרְחוּב עִם הַזֶּרֶם:	וְהַגֶּלֶם נוֹשֵׂא דְלִיִּים!
סֵלֶם וְחִלּוֹן,	הַתְּחִיל כָּל הַבֵּית שׁוֹחָה עִם הַזֶּרֶם:
עֲגָלָה וְעֶגְלוֹן,	כְּסֵאוֹת וְסִפָּה,
חֲבִית, אוֹפְנִים,	שְׁלֵחֲנוֹת וּמִפְנֵה,
וְשִׁלְטֵי חֲנֻנִים,	אֲצֻטְבוֹת וְסִירִים וְקִדְרָה,
וְנָשִׁים עִם הַטֵּף –	מִכְנָסִים, חֲלָצוֹת, מְגֵרָה.
צוֹעֲקוֹת, סוֹפְקוֹת כָּה:	גַּל עַל גַּל וְרֵהִיט עַל רֵהִיט,
הוּי, שׁוּטֵף לוֹ בְּרָחוּב יָם הַמַּיִם...	וְהַטֵּף מְשִׁיטִים בְּגָגִית.
וְהַגֶּלֶם נוֹשֵׂא דְלִיִּים!	וְהַגֶּלֶם דְּלִיִּים נוֹשֵׂא בְּלִי מְנוּחַ,
אֲזַי הַמַּיִם יֵצְאוּ מִן הַרְחוּב לְשֶׁדֶה-בָּר	נוֹשֵׂא וְטוֹרַח בְּכָל הַכַּח.
וְעֵמֶד בְּשֶׁדֶה שׁוֹר-פָּר.	הַתְּחִילוּ הַמַּיִם יוֹצֵאִים הַחֲצָרָה,
הַתְּחִיל זֶה הַשׁוֹר אֶת הַמַּיִם גּוֹמֵעַ,	קָרָא תַּרְנֻגוֹל: שְׁטָפוֹן, נִזְהָרָה!
הַתְּחִיל אֶת הַמַּיִם לּוֹגֵם וּבּוֹלֵעַ.	מְלֵאָה הַחֲצֵר קוֹל חֲתִיה וְקוֹל עוֹף:
לָגֵם לְגִימּוֹת חֲמֵשׁ-שֵׁשׁ,	הוּי מַיִם, הוּי מַיִם שְׁאִין לָהֶם סוֹף!
וּבֶן-רָגַע הַכֵּל הַתִּיבֵשׁ.	הַתְּחִילָה שׁוֹחָה הַחֲצֵר עִם הַזֶּרֶם:
וּמֵאֲזַי כָּל הַטֵּף יִמְלָלוּ	מְטָאֵטָא וּפַח זָבֵל
אֵיזָה מִן לְגִימּוֹת הָיוּ אֵלּוּ!	וּלְבָנִים עָלֵי חֶבֶל,

אם עד עתה עסקנו בשירי גולם לילדים שבהם הגולם כנוע וממלא את הציווי שלשמו נוצר, גולם שבטקסט השירי יש לילד שליטה עליו, הוא מאבד שליטה זו בשירו הצביר של אלתרמן.¹⁰

9. תרגום לשירה בידיש של קדיה מולודובסקי, 'דער טיין', שהודפס לראשונה בשנת 1931 בקובץ מעשהלעך. מולודובסקי עצמה כתבה את השיר בהשראת סיפורו של יודיל רוזנברג, 'איך יוסילי גולם נשא מים על חג הפסח', שמסופר בו שאשת המהר"ל שלחה את הגולם לשאוב מים שסייעו לה בניקיונות לקראת החג. סיפור המוריסטי שבו גם המהר"ל עצמו צוחק למראה הקומי. סיפור זה מזכה את קהילת יהודי פראג בפתגם האירוני לאדם לא יוצלח: "אתה טוב בתיקון שעונים כשם שיוסילי גולם יכול לשאת מים". עוד על ההבדלים בין סיפורו של רוזנברג לשיר בידיש של מולודובסקי ובין התרגום של אלתרמן, ראו: רובין, 2008.

10. לשם השוואה עיינו בשירו של אלתרמן "אני חדש בארץ", שבו הגולם משמש דמות אדם אמיתי שאינו קשוב לצורכי הציבור: גולם איש אתה, הו דודי / גם לך יש מתחרים פה / כי בכל המוסדות / "גולמות" לא חסרים פה!

הגולם מפראג והשפעתו על יצירות ספרות לילדים בעברית

כאן הגולם קם על יוצרו, והוא ממשיך להביא עוד ועוד מים, בדומה לסיפור ביצירה המוזיקלית "שוליית הקוסם", שבו המטאטא הוא הגולם המביא עוד ועוד מים. השיר מתחיל ומסתיים בכפר אחד, בתוך מערכת סגורה של שאיבה שאינה מסתיימת, ובתיאור המים הזורמים השוטפים הכול: מטאטא (המטאטא משוליית הקוסם הופך מגולם בעצמו לנשלט בידי גולם אחר); רהיט; גיגית; תרנגול; ברווז. עולם הדומם, עולם החי ועולם הצומח – כולם בסכנת שיטפון. מצד אחד יש כאן ביטוי לשפע – המים מסמלים שפע גשמי, ומצד אחר עודף השפע יכול להביא לכיליון.

יש כאן שבירה של תפקידו המסורתי של הגולם כפי שהוצגו בשירי הילדים שבחנו עד כה, ועל כן מגיע גם כישלונו של הגולם במשימה. הוא מפר את שליחותו, אך שולח במרומז מסר לילדים להיות מדי פעם מורדים, חצופים, סקרנים, אינדיווידואליסטים, פורצי גבולות ומנסי דברים. לקרוא מדי פעם תיגר על מי שמצווה עלינו לעשות דברים, כגולם, כעבד ללא מחשבה, ככלי שרת.

סיומו של השיר מתכתב גם עם דמותו של השור בפיוט הצביר "חד גדיא" בהגדה של פסח. מי שמציל את הכפר כולו מהשיטפון הוא השור שגומע את המים הרבים שהביא הגולם, ומייבש את הכול. בהגדה של פסח השור שותה את המים שכיבו את האש, ששרפה את המקל, שחבט בכלב, שנשך את החתול, שטרף את הגדי, שהביא אבא.

השור בהגדה מסמל את חטא העגל. בחטא זה "טבעו" בני ישראל מבחינה רוחנית בעולם אלילי וביקשו לעצמם אלוהי פסל וזהב בדמות פרה (או פר, שור) – הדמות שגרמה לשבירת לוחות הברית (התורה נמשלה אף היא למים, ועל כן שבירת הלוחות על האדמה מסמלת מטפורית גם היא שיטפון של מים). כדי לתקן את חטא העגל, השור שותה את המים ומונע אסון טביעה פיזי, ממשי, בשיר של אלתרמן. שירו של אלתרמן מנפץ את אשליית הגולם, כדמות שתעשה עבורנו את העבודה. המסר הסמוי של השיר הוא קול קורא לדור חדש המשתחרר ממיתולוגיות קדומות וממיתוסים קדומים, דור שמשתחרר מהקיעון של הדורות הקודמים, שבהם שלטה המיסטיקה, המאגיה, הכוחות הנסתרים, הניסים, האשליה ולהתחיל להאמין בכוחותיו של האדם עצמו.

סיכום

הגולם בגרסאות שונות – המשרת הצייתן, המושיע, הנוקם וזה שקם על יוצרו – מלווה את הפולקלור של העם היהודי במרוצת הדורות. הוא משמש מוקד למחלוקות בפילוסופיה ולדיונים בהלכה היהודית ומקור השראה להוגי דעות, למחזאים, למשוררים ולסופרים רבים. בשירי הגולם לילדים יש סימבוליקה רבה ויש היררכיה. יש בורא, יוצר הגולם, ויש נברא, הגולם עצמו, הלוכש ופושט צורה בהתאם למסרים החינוכיים, הדידקטיים והפסיכולוגיים, שעולים מתוך השיר ויוצרים זיקה בין הגולם לילד המאזין לשיר ומזדהה עם דמות משתוללת שאינה מקשיבה להוראות.

נוסף על כך, מוטיב ההתחפשות והפיכת גולם דומם לישות חיה, הנאבקת באיתני הטבע ונותנת לילד לגיטימציה לחוות פחד ותסכול, המעבר בין מציאות לדמיון שבו שולטים המאגיה והתופעות העל-טבעיות, שאינן זרות לעולמו של הילד, ההומור המלווה את היצירות הקשורות לדמותו של הגולם בשירי הילדים – כל אלה מעצבים את דמותו של הגולם בשירי הגולם ומשקפים לפני הילד את ההבדל בין הגולם ובין אדם תבוני, היודע לבחור בין טוב לרע.

הסופר דויד גרוסמן אמר פעם שהספר חכם מהסופר. ייתכן שעם ההתפתחות הטכנולוגית של ימינו, יצירת רובוטים דמויי אדם, בינה מלאכותית ושיבוט בני אדם – רעיון הגולם קורם עור וגידים, והיצירה הפולקלוריסטית קרובה למימושה בלבוש חדש.¹¹

רשימת מקורות

אוארבך, ב' (תרנ"ח). **שפינוזה: ספור מחיי הפילוסוף ברוך די-שפינוזה והעתים אשר עברו עליו**. ווארשא: א. בערמאן.

אוחנה, ד' (2004). למה לא צריך לנפץ מיתוסים – המקרה של מיתוס פרומתאוס. בתוך מ' אידל וא' גרינולד (עורכים), **המיתוס ביהדות: היסטוריה, הגות, ספרות** (עמ' 73-94). ירושלים: מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל.

אופק, א' (1981). **סנדל הזכוכית של החתול במגפים**. תל-אביב: רשפים.

אידל, מ' (1996). **גולם: מסורות מאגיות ומיסטיות ביהדות על יצירת אדם מלאכותי**. ירושלים: שוקן.

אידל, מ' (2015). על גלמים אסטרליים, הדלאי למה ומהר"ל. בתוך א' ריינר (עורך), **מהר"ל: אקדמות** (עמ' 127-143). ירושלים: מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל.

אלתרמן, נ' (2002). **חרוזים לילדים**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

אקשטין, מ"מ (1910). **ספר יצירה**. סיגט: קספונטי.

אשד, א' (2009, 17 בספטמבר). מי יצר את הגולם של המהר"ל מפראג? [הודעה בבלוג]. אוחזר מתוך <https://no666.wordpress.com/2009/09/17/מי-יצר-את-הגולם-של-המהרל-מפראג/>

אשד, א' (2017, 14 בפברואר). הגולם של הרב דוד יפה מדרוהיצין [הודעה בבלוג]. אוחזר מתוך <https://no666.wordpress.com/2017/02/14/הגולם-של-הרב-דוד-יפה-מדרוהיצין/>

בורשטין, ש' (2008). 'שירה חדשה-עתיקה': מורשת אברהם צבי אידלזון וזמרי 'שורשים'. **קתדרה**, 128, 113-144.

ביאליק, ח"נ (2006). **ביאליק לפעוטות**. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.

בלאו, ש' (2007). **יצר לב האדמה**. אור יהודה: זמורה-ביתן.

בן-שאול, ד' (2001). חזון הגאולה וגאולת החזיון: על גילומי הדרמטי והתיאטרוני של הגולם. **מותר**, 9, 107-118.

בר-אילן, מ' (1994). יצורים דמיוניים באגדה היהודית העתיקה. **מחניים**, 7, 104-113.

בר-אילן, מ' (2001). נפלאות רבי יהודה יודיל רוזנברג. **עלי ספר**, יט, 173-184.

ברגסון, ג' (1966). **שלושה דורות בספרות הילדים העברית**. תל-אביב: יסוד.

ברוך, י"ל (1942). **הגלם מפראג**. תל-אביב: דביר.

בשביס-זינגר, י' (1985). **הגולם** (י' שביט, מתרגם). תל-אביב: ספרית פועלים.

גולד, ד' (2009). **איזה גלם - - - : עלילת מצירת מבססת על "ספורי הגלם מפראג"**. ירושלים: א. אורצל.

דר, י' (2006). הזדקקות בין-דוריות בספרות הילדים המודרנית: המקרה הישראלי. **עולם קטן**, 3, 13-30.

11. כדי להרחיב בנושא זה כדאי לעיין בספרם של יוחאי עתריה ועמיהי שלו (עורכים). (2016). **העידן הפוסט-אנושי: בין פנטזיה לחיי נצח לבהלה קיומית**. חיפה: פרדס.

הגולם מפראג והשפעתו על יצירות ספרות לילדים בעברית

דר, י' (2007, 5 בפברואר). עוד ציפור הצטרפה לקן של ח"נ ביאליק. **הארץ: ספרים**. אווזור מתוך <https://www.haaretz.co.il/literature/youngsters/1.1384141>

הרטמן, נ' (1982). **הגולם מפראג**. בני ברק: מן הבאר.
וקר, ה' (2013). **הגולם והג'יני** (ש' פרמינגר, מתרגמת). תל-אביב: משכל.
חובב, י' (2015). מאחד ההפכים. **סגולה**, 67, 17-25.
חורחה, ל"ב וגארארו, מ' (1981). **ספר הישועות הדמיוניות** (י' בורנבסקי, מתרגם). ירושלים: שוקן.
לב-ארי, נ' (1999). מציץ אל האושר מבעד לחרכי התריס: הגולם. **מקרא ועיון**, 75, 39-42.
ליוויק, ה' (1957). **חזיוני גאולה: הגלם, חלום הגלם, כבלי משיח: טרילוגיה**. ירושלים: מוסד ביאליק.
מירון, ד', אופק, א', הופמן, ח', טרנר, ש', שמיר, ז', שמרוק, ח' ושנפלד, ר' (עורכים). (2000). **חיים נחמן ביאליק: שירים בידיש, שירי ילדים, שירי הקדשה**. תל-אביב: דביר.
משיח, ס' (2000). **ילדות ולאומיות: ילדות מדומיינת בספרות העברית לילדים 1970-1948**. תל-אביב: צ'ריקובר.

משיח, ס' (2001). ילדות ולאומיות: דרכה של הספרות לילדים בבניין זהות לאומית. **ספרות ילדים ונוער**, 28[29] (109), 4-8.

סעדאוי, א' (2017). **פרנקנשטיין בבגדאד**. חבל מודיעין: כנרת, זמורה-ביתן.
ענבל, י' (תשע"ז). מבט חדש על הגולם מפראג. **המעין** (נז), 94-104.
פדיה, ח' (2015). **קבלה ופסיכואנליזה: מסע פנימי בעקבות המיסטיקה היהודית**. תל-אביב: ידיעות אחרונות.

פרוש, מ"צ (1980). **עלילות הגלם מפראג**. תל-אביב: המפיצים.
פרישמן, ד' (1909). **הגולם**. ורשה: אביב.
פרסלר, מ' (2017). **הגולם, האח השקט**. תל-אביב: עם עובד.
קופרמן, ת' (2006). **הגלם מפראג: עלילותיו המרתקות של הגולם מפראג**. בני ברק: סבא ישראל.
קיפניס, ל' (1988). **הדחליל**. תל-אביב: תמוז-מודן.
קיפניס, ל' (1989). **אליעזר והגזר**. תל-אביב: שמואל זימזון.
קיפניס, ל' (2013). **נרקיס מלך הבצה**. חולון: ספר לכל.
קרמר, נ' (2008). **הגלם בתעלומת המזוזות**. בית שמש: מייזליק ספרים.
קרטני, א' (2007). שולית הקוסם או שקיעת מוטיב "הגולם" ביצירות מספרות ילדים. **שאנן, יב**, 232-209.
רובין, נ' (2008). מוטיב ה'מים שאין להם סוף' מקדיה מולודובסקי ועד יעקב שביט. **חוליות**, 11, 277-267.
רוזנברג, י"י (תרס"ט). **נפלאות מהר"ל**. פיעטרקוב: ח"ה פאלמאן.
רוזנברג, י"י (1991). **הגולם מפראג ומעשים נפלאים אחרים** (ע' יסיף, מהדיר). ירושלים: מוסד ביאליק.
שביט, י' (2006). **נגה דמעות**. בני ברק: ספרית פועלים.
שי, ע' (2011). פנטזיה, פולקלור, אגדה וארוטיקה: סיפורי ה'גולם' בספרות הגרמנית בראשית המאה ה-20. **טבור**, 4, 77-98.

שי, ע' (2013). גלגוליו של הגולם מפראג: גלגולי אגדת ה'גולם' בספרות היהודית-גרמנית בשלהי המאה ה-19: השפעות התקופה ותפיסותיה. **אקדמות, כת**, 157-169.

שלום, ג' (1980). **פרקי יסוד בהבנת הקבלה ובסמליה** (י' בן-שלמה, מתרגם). ירושלים: מוסד ביאליק.

שלם, ד' (2016). **הגולם**. תל-אביב: משכל.

Goldsmith, A. L. (1981). *The Golem remembered 1909-1980: Variations of a Jewish legend*. Detroit: Wayne State University Press.

Kon, J. S. (1834). *Der jüdische Gil Blas*. Leipzig: A.R. Friese.

Idel, M. (1990). *Golem: Jewish magical and mystical traditions on the artificial anthropoid*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.

Yassif, E. (1986). *Jewish folklore: An annotated bibliography*. New York: Garland.

חתרנות ויזואלית בספרי ילדים העוסקים ביחסים בין-דוריים

גילה דנינו-יונה

תקציר

המאמר דן ביחסים הבין-דוריים בספרות הילדים, שבעשורים האחרונים הולכים ומתרבים בה מרכיבים פוסטמודרניים, התורמים להיחלשות הדיכטומיה הדורית שעליה מבוססת ספרות הילדים המודרנית. המאמר מדגים את הפרקטיקה שתורמת להיחלשות דיכטומיה זו – החתרנות הוויזואלית, שבה השפה הוויזואלית מבצעת מהלך חתרני כנגד הטקסט, מעניקה לו פרשנות מנוגדת ומרחיבה את שדה הפרשנות של הסיפור באמצעים ובטכניקות חזותיות למיניהן. הדיון בחתרנות הוויזואלית מבוסס על הקריאה הפוסטמודרנית והדקונסטרוקטיבית של הטקסט והאיור וחשיפת מערכת היחסים ביניהם על בסיס תאוריות לניתוח ביקורת-חזותי. המאמר מציג כיצד הופך המפגש בין הטקסט לאיור למרחב של קונפליקט בספרי ילדים העוסקים ביחסים בין-דוריים, ומשיב על השאלה מדוע החתרנות הוויזואלית בולטת דווקא בנושא זה. לשם כך דן המאמר בספרי ילדים שבהם מתקיימים יחסים בין-דוריים וגיבורת הסיפור היא ילדה. הבחירה בגיבורה נועדה לאפשר את בחינת הסוגיה הבין-דורית גם מתוך הפרספקטיבה המגדרית, ולשקף את מורכבות היחסים הבין-דוריים בעידן שלנו על רקע הסוציאליזציה המגדרית.

מילות מפתח: יחסים בין-דוריים; חתרנות ויזואלית; קונפליקטים בין טקסט לאיור; דיכטומיה דורית; סיפור חניכה; מגדר.

מבוא

משנות התשעים הולכים ומתרבים מרכיבים פוסטמודרניים בספרות הילדים ותורמים להיחלשות הדיכטומיה הדורית שעליה מבוססת ספרות הילדים המודרנית (דר, 2007). במאמר זה אבקש להדגים את הפרקטיקה שתורמת להיחלשות דיכטומיה זו – החתרנות הוויזואלית, שבה השפה הוויזואלית מבצעת מהלך חתרני כנגד הטקסט, מעניקה לו פרשנות מנוגדת ומרחיבה את שדה הפרשנות של הסיפור באמצעים ובטכניקות למיניהן. הדיון בחתרנות הוויזואלית מבוסס על הקריאה הפוסטמודרנית והדקונסטרוקטיבית של הטקסט והאיור וחשיפת מערכת היחסים ביניהם על בסיס תאוריות לניתוח ביקורת-חזותי.

המאמר יבקש להציג כיצד הופך המפגש בין הטקסט לאיור למרחב של קונפליקט בספרי ילדים העוסקים ביחסים בין-דוריים, ויבקש להשיב על השאלה מדוע החתרנות הוויזואלית בולטת דווקא

בנושא זה. אבקש לטעון כי המרחב הקונפליקטואלי בין השפה המילולית לשפה החזותית מאפשר את קיומו של שדה פרשני חדש שמטשטש את ההיררכיה בין הדורות וקורא עליה תיגר. החתרנות הוויזואלית משקפת את המורכבות ביחסים הבין-דוריים בעידן שלנו. לשם הוכחת הטענה בחרתי בחמישה ספרי ילדים שבהם ילדה היא גיבורת הסיפור. הבחירה בגיבורה נועדה לאפשר את בחינת הסוגיה הבין-דורית גם בפרספקטיבה המגדרית. העובדה שבספרות הילדים העכשווית מוצגות יותר ויותר דמויות נשיות כדמות מרכזית בסיפור, מעלה את השאלה האם מגמה זו שהייתה אמורה להראות חתרנות מגדרית אכן מתממשת (דנינו-יונה, 2014, 2017). שאלה זו מעניינת בדיון הבוחן את ספרות הילדים ככלי מחברת ומתרבת גם מההיבט המגדרי. נוה (1999) ושירב (1998), שבחנו את ההבדלים שבין מסע חניכה של גברים ונשים בספרות העברית, טוענות שבמודל החניכה הגברי העלילה מתמקדת במאבקו של הגיבור לממש את שאיפותיו בהקשר חברתי בספירה הציבורית, ואילו במודל החניכה הנשי – במאבקה הפנימי של הגיבורה על עצם זכותה לתת ביטוי לשאיפותיה. כמו כן תנועת הפריצה החוצה, המאפיינת את החניכה הגברית, מומרת בכל הנוגע לדמות הנשית במסע פנימה אל תוך הנפש, המתבטא בחזרה אל המרחב המוגן בספירה הפרטית. עלילות החניכה הנשית מבטאות את הקונפליקט בין רצונה של הדמות הנשית לצמוח ולהתפתח, לפרוץ ולחצות גבולות, להעז ולנסות ובין הנורמות המגבילות ומסכלות דחף זה (דנינו-יונה, 2014, 2017).¹

לספרי ילדים מקום מרכזי בתהליך החברות (הסוציאליזציה), וראוי לדון בפוטנציאל ההשפעה שלהם על ילדים בגיל הרך, שבו מוגבלת יכולת הפענוח ויכולת ההתנגדות האידאולוגית שלהם (Galda & Short, 1993; Messaris, 1994). ספר מאויר כתוב ונקרא בשתי שפות, מילולית וויזואלית. לכל אחת מהן יש תכונות ייצוג שונות ומרכיבים שונים זה מזה. למרות ההבדלים בין השפות, תכליתן דומה – שתיהן מביעות רעיון באמצעי ייצוג מגוונים (Hunt, 2004; Nikolajeva & Scott, 2000). השימוש של ספרות הילדים בשתי שפות בו בזמן, מעצים את הצגת המציאות הבדויה כאילו הייתה ייצוג נאמן של המציאות. לפיכך ספרות הילדים ממלאת כסוכן סוציאליזציה תפקיד חשוב בהבניית המציאות ושעתוקה, ובאמצעותה אפשר לבחון את זהות החברה שנוצרה בה ואת הדילמות והנרטיבים המרכזיים שבה.

יחסים בין-דוריים

היחסים הבין-דוריים הוא אחד הנושאים הרווחים ביותר בספרות הילדים ומאפיין עיקרי שלה (דר, 2007; סצ'רדוטי, 2000). אך טבעי שזה נושא רווח, שכן הוא מייצג את המערך המשפחתי הנורמטיבי המקובל בחברה, שבו להורים תפקיד מרכזי בגידול הילדים, הכולל יחס אוהב ומכיל, הגנה, הזנה, הכוונה, תמיכה רגשית ואחרות. היחסים הבין-דוריים מאפיינים את ספרות הילדים מכמה סיבות: היא נכתבת בידי מבוגרים למען ילדים, ולכן לסיפור ילדים יש נקודת מבט כפולה: זו של הבוגר וזו של הילד.

בספרים לגיל הרך הדורשים תיווך של מבוגר בקריאה לילד, נוצר בעת הקריאה מגע כפול, שכן הילד חווה את הסיפור שכתב מבוגר אחד באמצעות קולו של מבוגר אחר. זה מאפשר לו חוויה רגשית מתוך הפרספקטיבה של עולם המבוגרים. המפגש הזה מזמן את השיח הבין-דורי בין היוצר,

1. למשל ספריהם של אורלב (2005), זרחי (1997, 2010) ושליו (1990).

הילד והמתווך הקורא בקול את היצירה, ומזמן בה בעת גם את אחד הקשיים של סופרי הילדים, הנעוץ בפנייה הסימולטנית המחייבת לילדים ולמבוגרים. נוכל אפוא לומר שספרות הילדים מתממשת כשיח בין-דורי בעל איכויות, ושייחודה בקשת רחבה של זיקות בין-דוריות הניכרת ברבדים פואטיים שונים זה מזה: ברמת התוכן וברמת הפרשנות התמטית והוויזואלית, המדגימים את היחסים והערכים הרצויים והנאותים במשפחה נורמטיבית (דר, 2007).

אחד המאפיינים של יחסים בין-דוריים בכלל שיש לו ביטוי בספרות הילדים,² הוא תהליך של תרבות (acculturation). על בסיס טענתו של אליאס הממשיכה את מחקרו של אריאס (1986),³ שהמעמד הגבוה מגדיר כללי תרבות כדי לבדל את עצמו מהמעמד הבינוני והנמוך, אנו יכולים להסיק שהמבוגרים יגדירו כללי תרבות כדי ליצור בידול בין-דורי. בתהליך זה של תרבות בין-דורי יש תפקיד לספרות הילדים, הניכר בה גם בימינו ומטרתו היא חינוך וסוציאליזציה.

מאחר שהמאמר ידון בחתרנות ויזואלית, אדון במערך הקשרים בין השפה המילולית לחזותית שהשילוב ביניהן הוא מאפיין עיקרי בספרות הילדים, במערכות היחסים ביניהן ובמתודולוגיה המחקרית שלפיה אדון באיורים.

האיור הוא מרכיב עיקרי בספרות הילדים. כתוצר של החברה שבה הוא נוצר, של תרבותה ושל ערכיה, הוא מבטא במסר החזותי השקפת עולם ערכית הנושאת משמעויות פיגורטיביות, מטפוריות וסמליות. ספר מאויר כפי שצוין לעיל כותבים ו"קוראים" בשתי שפות, מילולית וויזואלית, הנבדלות בדרכי הייצוג והקליטה. השפה החזותית משתמשת בצורות, בצבעים, בקווים, בסגנון, במרקם וביחסי מרחב וגודל, והשפה המילולית יוצרת יחידות משמעות ממילים, משפטים, מטפורות ודימויים. השפה המילולית שרירותית ומבוססת על מוסכמות, והחזותית מייצגת את העולם ייצוג אנלוגי המקיים קשר בין המסמן למסומן. כדי להבין שפה מילולית אנו נדרשים להבין את חלקיה ולחברם לרצף של משמעות – מן הפרט אל הכלל, ואילו באיור התהליך הפוך – עלינו להבין את המכלול ואז נוכל להבחין במערכת היחסים הפוטנציאלית של חלקיו – מן הכלל אל הפרט (Nodelman, 1988). ההשפעה של המילים על האיורים ולהפך נובעת מיכולתן של מילים לשנות את הפרשנות החזותית שלנו לאיור ומהיכולת של האיור לשנות את הפרשנות שלנו על המילים ומשמעותן. לכן למערכת היחסים בין השפות יש משמעות הראויה להידון, שכן היא משליכה על הפרשנות הנובעת ממנה.

במאמר זה אדון בדפוס יחסים אחד בין השפות – החתרנות והוויזואלית שבה השפה החזותית מבטאת רעיון מנוגד לזה המובע בטקסט באמצעים צורניים למיניהם. ככל שהשפה והוויזואלית חתרנית יותר לעומת הטקסט, כך היחסים בין השפות נעשים מורכבים יותר, ומרחב הפרשנות מקבל מקום נכבד יותר שנועד ליישב את הסתירות בין השפות. מאחר שאיור בספרי ילדים מיועד לילדים בתהליך ההתפתחות הרגשית והקוגניטיבית, עולה כאן השאלה כיצד מתמודדים ילדים עם החתרנות והוויזואלית, וכיצד הם מגיבים על איור שאינו תואם את הסיפור?

2. למשל ספריהם של בראון (1986) וסנדק (1984) העוסקים בהשפעות של מערכות יחסים בעייתיות בין הורים לילדיהם.

3. את ההשפעה של תהליכים חברתיים ותרבותיים חקר נורברט אליאס (Elias), וכן היסטוריון התרבות פיליפ אריאס (Ariès) שדן בכרוניקה של התפתחות מושג הילד באמצעות בחינת ייצוגים שונים בתרבות. להרחבה ראו אריאס, 1986.

נודלמן (Nodelman, 1988) טוען שילדים יבחינו בכך והדבר יעורר אצלם תהיות ומחשבות, ולדעתי אלה יהפכו את קריאתם לביקורתית. החתרנות הוויזואלית תהיה נוכחת יותר בפיקצ'רבוק (picturebook) כסוגה ספרותית ייחודית שפיתחה קונבנציות עצמיות ומבטאת שיא בהתפתחות הספרות המאוירת לילדים במאה העשרים. החתרנות הוויזואלית מייצרת יחסי ניגוד בין הסיפור לאיור, ובמקרה של הפיקצ'רבוק, המתח הניגודי הוא הסיפור עצמו ולא שני סיפורים מנוגדים. האנט (Hunt, 2004) שואל מבאחטין את המושג פוליפוניה (polyphony) להגדרת פיקצ'רבוק: שימוש בכל מיני קולות באותו נושא, המקיימים ביניהם יחסים קונטרפונקטיים של ניגודיות דיאלוגית.

המרחב המתודולוגי במאמר זה מבוסס על תאוריות לניתוח חזותי הראאות בשפה החזותית מערכת שפה המקבילה לשפה המילולית. התאוריות המרכזיות לניתוח חזותי הן תורת האומנות הפורמלית, המדגישה את חשיבות הצורה והסגנון, שממנה התפתחו הגישה האיקונוגרפית⁴ והגישה האיקונוולוגית.⁵ האיקונוגרפיה עוסקת בנושא היצירה ובסיפור שהיא מספרת באמצעות הסמלים והדימויים, והאיקונוולוגיה מעניקה להם משמעות באמצעות הפרשנות. שתי הגישות משלימות זו את זו ומאפשרות יחד ניתוח כולל של כל רכיבי היצירה (פאנופסקי, 2009).

הגישה הנרטיבית לניתוח חזותי (Kress & van Leeuwen, 1996) בוחנת את הנרטיב במונחים סטרוקטורליים-סימבוליים ומבוססת על בארת, שהדגיש את תפקידו של הקורא בייצור המשמעות ובחשיפת הנרטיב; על דרידה, שלדעתו הכול מושא לניתוח אינסופי לרבות הנרטיב והאופן שנתפס בעיני הקורא, הנדרש לשחזר את הפרשנות מתוך הטקסט ועל פוקו, שהדגיש את השתנותם התמידית של הידע ודרכי ההבנה שלנו בהתאם לפרקטיקות שיח פוליטיות, מוסריות, חברתיות, כלכליות ואחרות, המשנות את האופן שהנרטיב נתפס. הגישה הנרטיבית מציגה ערכת כלים לקריאת נרטיבים חזותיים שתכליתה לחשוף את המשמעות והמסר של הנרטיב החזותי, והיא כוללת ניתוח צורני ומבני של ייצוגים חזותיים, על בסיס ההנחה שמניעי הבחירה אם להשתמש בצורה ובתחביר מסוימים להעברת מסר הם אסוציאטיביים וסימבוליים.

הגישה הסמיוטית המבוססת על תורת הסימנים מספקת מערך כלים תאורטי לניתוח יחסים ותוצרים אנושיים. הסמיוטיקה הפונקציונלית העוסקת בניתוח משמעויות של תוצרי תרבות על סימניהן המילוליים, התפתחה לבחינה ולפרשנות של השפה החזותית וביססה את הסבריה על הקשר בין תרבות לסימן על פי גישתו של דה-סוסיר (2005/1916) לתורת הסימנים בלשון, ועל פיתוח של בארת (2006/1985) שהמיר את תורת הסימנים בלשון למערכות סימנים אחרות.⁶ הגישה הסמיוטית מעניקה מעמד מרכזי המקביל למעמד שקיבל הקורא עם "מות המחבר" של בארת (2005/1968).

4. ניתוח איקונוגרפי הוא שיטת ניתוח של סמלים ופענוח דימויים המקובלת בניתוח יצירות אומנות. בדרך זו בוחנים את הסמנטיקה והתחביר הוויזואליים, כלומר אילו דימויים מוצגים, כיצד הם מוצגים, מה משמעות האובייקטים המוצגים, מערכת היחסים ביניהם, מיקומם במרחב ומשמעותו.

5. ניתוח איקונוולוגי הוא הפרשנות הניתנת לסמלים, לדימויים ולאטריבוטים הנוגעים להיותם טעונים במשמעויות סמליות, אידאולוגיות ותרבותיות.

6. בארת (2006/1985) הבחין בין דנוטציה, שהיא המשמעות המילולית היציבה של הסימן, ובין קונוטציה, שהיא המשמעות האסוציאטיבית, האקספרסיבית והערכית שהסימן מעורר. דואליות זו בין הדנוטטיבי לקונוטטיבי קיימת בכל רפרודוקציה חזותית, מה שהופך אותה לפרשנות של המציאות ולא לייצוג נאמן שלה, ולכן היא דורשת פענוח, שהוא תפקידו של הקורא המתבונן ביצירה, שכן כל קריאה חזותית היא תמיד היסטורית, תרבותית, ותלויה בידע של הקורא ובקונבנציות התרבותיות והחברתיות של תקופתו.

בגישה זו הקורא הוא שחקן אקטיבי בפירוש ובהבנה של המסרים (Halliday, 1978), שכן הטקסט החזותי מבוסס על מערך האמונות שבבסיסו מטען קוגניטיבי ורגשי תלוי תרבות ומובנה של מי שיוצר אותו ושל מי שצורך אותו.

יחסים בין-דוריים בין הורים לבנותיהן: ניתוח הספרים

להלן אבחן ספרים העוסקים ביחסים בין-דוריים בשלוש קטגוריות: בין הורים לבתם; בין אב לבתו; בין אם לבתה. במוקד הדיון יהיו היחסים הבין-דוריים הנוגעים לבנות, כפי שצוין לעיל, כדי לבחון באמצעות הדיון גם סוגיות מגדריות.

האומנם שירה נוסעת העירה?

הספר, **שירה נוסעת העירה**, שכתבה מיכל סנונית (2006) וצייר אליהו אריק בוקובזה, מביא את סיפורה של שירה היוצאת בדמיונה אל העולם, אך בפועל היא נשארת בבית. הסיפור מתרחש בפרק זמן קצר יחסית של שתיים בערך – מההתעוררות של שירה מוקדם בבוקר ועד להתעוררות הוריה, אז היא פטורה מפיקוח הורי. שירה מעסיקה את עצמה בציור ובוחרת בלא כל היסוס לצייר לעצמה מכונית המסיעה אותה בדמיונה הרחק מן הבית. הסיפור מציג מערכת יחסים תקינה עם ההורים והאיור החתרני מבקש להציג את מערכת היחסים מנקודת מבט ביקורתית.

ולעצם הסיפור; במסע המדומיין של שירה יש ארבע תחנות, ובכולן תבנית החוזרת על עצמה: שירה מגיעה לאתר שהיא בוחרת לבקר בו, ולמרות השמחה על בואה בכל תחנה, היא נדרשת לחזור מהר הביתה, וכך היא עושה. היא שבה הביתה, וכשהיא מגלה שהוריה עדיין ישנים, היא יוצאת לתחנה הבאה.

מאיוור הכריכה אנו למדים שהיא גרה בקצה העיר המאופיין כפרבר כפרי, פסטורלי והרמוני ובו ברושים, מגדל מים ובית עם גג אדום ומכונית מצוירת בקו גס בצבע פנדה. זהו רמז מטרים לעלילה שעתידה להתפתח בין דמיון למציאות, בין הספירה הציבורית-העירונית והמנוכרת לספירה הפרטית הפסטורלית; בין המציאות שבו התנהגותה מוגבלת בשל הפיקוח ההורי לדמיון שבו היא חופשייה לנהוג ככל העולה על רוחה.



כל האיורים בניתוח זה הם מהספר **שירה נוסעת העירה** (סנונית, 2006).

התחנה הראשונה שלה היא הספארי, פיסת טבע מלאכותית המעוררת אסוציאציה של פראות בתוך מרקם החיים העירוני; תחנתה השנייה היא הבית הכי גבוה בעיר המאפשר לה תצפית על מרחביה הפרושים של העיר ומחוצה לה עד קו האופק; תחנתה השלישית היא הים והגלים המבטאים מרחב טבע פתוח עד קו האופק; תחנתה האחרונה היא גן הילדים.

תחילת מסעה מהוססת וכך גם סופו ותנועתה בין התחנות היא מעגלית. הסיפור מבסס את חוסר הביטחון של שירה במסעה באמצעות בחירת התחנות, אך גם באמצעות הפאזזה המציאותית שהיא מבצעת בין תחנה לתחנה, כשהיא חוזרת לבדוק אם הוריה התעוררו. בדרך כלל הלגיטימציה לנשים לצאת לספירה הציבורית מוגבלת ודורשת הצדקה (פסטה-שוברט, 2000). בכל הפעמים יציאה זו היא למרחבים תחומים, מגוננים ומוגבלים. מרחבי טבע פתוחים מסמלים את הספירה הציבורית, ולכן יציאת נשים אליהם אינה שכיחה, כמו יציאתה של שירה.⁷ בעלי החיים ששירה פוגשת בספארי אומרים לה: "תודה שבאת לבקר. עכשיו הביתה חזרי מהר"; על גגו של הבית הגבוה בעיר היא פוגשת ביונה שאומרת לה: "כל הכבוד שירה, נעים לי מאוד שבאת לבקר. עכשיו הביתה חזרי מהר"; בים היא פוגשת את הגלים והם צוהלים לקראתה ושרים: "כל הכבוד שירה, שבאת לבקר. עכשיו הביתה חזרי מהר"; בגן הילדים היא פוגשת ליצנים, דובים ובובות, והם אומרים לה: "כל הכבוד שירה, כל הכבוד. מאוד נעים שבאת לבקר. אבל עכשיו עוד מוקדם, חזרי הביתה מהר". ארבע פעמים שב ונשנה הציווי העולה מפיהן של כל דמויות המשנה ששירה פוגשת במסעה. הציווי מופנה הן לשירה והן לקוראים הצעירים. התבנית החוזרת דומה ובולטים בה שלושה אלמנטים: שבחים על ההעזה שבמסע; ביקור התחום בפרק זמן מוגדר וקצר שאינו מאפשר לשירה להתנסות בחוויות בעלות משמעות במרחב החדש; חזרה מהירה הביתה כדי לא לעורר את דאגת ההורים. זאת הסיבה הגלויה. סיבה גלויה פחות היא עצם הדרישה לשוב לספירה הפרטית, מקומה "הטבעי". מאחר שמדובר בפנטזיה של שירה, נוכל להניח שהיא עצמה מכניסה ציוויים אלה לפיהן של הדמויות ומבטאת בכך את ההפנמה שלה לצו ההורי המגביל אותה.

לאחר הביקור בספארי: "נוסעת שירה במכונית הדוהרת, הביתה מאוד מאוד ממהרת. אצה רצה לחדר ההורים"; לאחר הביקור על הגג הגבוה ביותר בעיר: "עפה שירה עם השמשייה, ממהרת. אצה רצה לחדר ההורים"; לאחר הביקור בים: "שטה שירה הביתה. אצה רצה לחדר ההורים"; לאחר הביקור בגן הילדים: "בתוך הנעליים צועדת הביתה שירה. אצה רצה לחדר ההורים".

כמה מאמצעי התחבורה שמשמשים את שירה במסעה המדומיין אינם הולמים ילדים כמו מכונית וסירה; מקצתם מציאותיים כמו מכונית, נעליים וסירה, והאחרים פלאיים כמו שמשייה שעפה. שילוב האמצעים עולה בקנה אחד עם העולם המציאותי והמדומיין שבו נע הסיפור וממתג את המסע של שירה כאקט שנדרשים לו כוחות גם פלאיים, שכן הוא מתרחש מחוץ לסדר הטבעי של הדברים.

7. הדיון המגדרי משלב תובנות מהספרות המחקרית במגדר והוא מבקש לבחון את השתקפותן של גישות, תאוריות וזרמים במגדר בספרות הילדים. הדיון מבוסס על ההבנה המקובלת שהסוציאליזציה (לכל תחומי החיים, ובהם הסוציאליזציה המגדרית) מתחילה בגיל הרך ואחד הערוצים הבולטים שלה בגיל הזה הוא ספרות הילדים (דנינו-יונה, 2014).



הרקע בחלון חדר השינה של ההורים מגדיר את הזמן החולף; הוא מספק צביון ריאלי למסע הפנטסטי-החלומי של שירה ומקבע את הנוכחות הנעדרת של ההורים ממרחב הסיפור. עצם קיומם של ההורים, אף שהם ישנים, יוצר מסגרת של משפחה נורמטיבית המעניקה לשירה ביטחון לצאת שוב ושוב למסעה ולחזור לביתה בשלום. שנתם מאפשרת לה את ההתנסויות הראשוניות שלה מחוץ לבית. לקראת סוף הסיפור מציירת שירה לעצמה משפחה נהדרת שבה שני הורים ושני ילדים. בהתאם לכך, מתוך הציור יוצאים לפתע שני הורים ואח ומודיעים לשירה שהם כבר לא ישנים. יציאת ההורים מהציור מעמידה לרגע בספק את מציאותם הריאלית. הם מתעלמים מהיעדרותה מהבית, התעלמות המחזקת את הפרשנות בדבר יציאה מדומינת.

שירה מספרת להוריה את הקורות אותה ומדגישה לפנייהם: "אבל בבית שלנו נעים כפליים". אחרי המסע המדומיין יש לשירה תובנה חדשה על הבית, שבראשית הסיפור היא מגדירה אותו "נעים כל כך", ובסופו "נעים כפליים". האיור מוסיף רובד פרשני שמאיר את שירה ומסעה בדרך שונה מהטקסט ומבצע באופן זה חתרנות ויזואלית. הטקסט ממקד את הסיפור במסע העירה, כשמו של הספר, שלוש המילים באותו גופן, צבע וגודל. מכאן אנו מסיקים שהמאיר נותן בכריכה ביטוי העולה בקנה אחד עם הכותרת המעניקה מעמד שווה לשירה ולנסיעתה העירה. לעומת זאת, לאורך הסיפור האיור נאמן לפרשנות שלו כלפי המוקד התמטי, באמצעות הבלטת שמה של שירה בגופן מוגדל ובולט ובצבע שונה מצבע הטקסט. בחירה זו ממקמת את שירה כמושא העיקרי של האיור, בעוד ציפיתנו משם הספר היא לשלושה נושאים שווי ערך: שירה, הנסיעה והעיר. מכאן שהטיפוגרפיה והאיור של הסיפור ממקדים את הסיפור בשירה בדרך שונה מזו שמציג הסיפור המילולי.



הספר משלב מגוון אמצעים בעיצוב, בטיפוגרפיה ובאיור: שימוש בכמה סוגי פונטים בצבעים ובגדלים אחרים, יצירת חלונות שמאפשרים לראות בעדם את חלקו של העמוד הבא, ושני סגנונות של איור – סגנון בוגר המציג את המספר הבוגר, וסגנון ילדי המציג את נקודת המבט של שירה. הבחירה בשני סגנונות מאפשרת למאייר חתרנות ויזואלית. כך כל מה ששירה מציירת, למשל את משפחתה ואת אמצעי התחבורה, נראה כמו ציור של ילדים בגילה של שירה בקווים גסים בצבעי פנדה. נראה כאילו המאייר מדבר בשני משלבים חזותיים, זה המשמר את שירה הילדה וזה המבטא את המספר ואת עמדתו הפרשנית של המאייר, המספר לנו באיוריו על מסעה של שירה. באיורים אלה הוא נוקט גישה אומנותית נאיבית וילדית שמהדהדים בה הצבעוניות היצרית של גוגן,⁸ מוטיב ברויגלי בעיצוב הדמויות הגוציות,⁹ דמויותיו העגולות של מטיס, עיוות הפרופורציות של הדמויות במרחב ופרספקטיבה שיוצרת השטחה של החלל שמהדהדת בה השפעה אקספרסיוניסטית.



בעיצוב כפולות העמודים יש שמירה על פורמט קבוע שבו הטקסט מופיע בעמוד מימין, ומשמאלו האיור. פורמט קבוע של עיצוב עמודים יוצר חוויית קריאה רגועה וצפויה מראש (גוגן, 1995, 2001). דומה שפורמט זה מבקש למתן את המתח והדרמה ששירה מפגינה. החתרנות הוויזואלית מתבטאת בפרקטיקות אחרות שהאיור נוקט בהן, למשל הסיפור מוציא את שירה למסע הרפתקאות במרחב הציבורי, ואילו המאייר בוחר להציגה יחפה או שכפות רגליה פונות כלפי חוץ (eversion) באופן המגביל תנועת הליכה. שירה נראית נטועה בקרקע, במטפורה חזותית של יציבות וארציות, המרמזת שהמסע שלה חלומי. גם ההשטחה והדקורטיביות בעיצוב דמותה מנתקות אותה מהמרחב הפיזי שלה ומעבירות אותה להוויה מטאפיזית. האיור גם מספק פרשנות אחרת לשינוי שחל בה מהיציאה למסע אל סופו. ההבדלים הבולטים ביותר מבחינת האיור בין הכפולה הראשונה (מימין) לאחרונה (משמאל) הם בפרופורציות ובצבעוניות.

8. פול גוגן, מהאומנים הבולטים בזרם הפוסט-אימפרסיוניסטי וממבשרי האומנות המודרנית, נהג להשתמש ביצירותיו בצבעים באופנים מגוונים: משטחים בצבעים עזים, קווי מתאר עבים ומפותלים ושימוש בצבעים לצורך הבעה רגשית בלי מחויבות לצבעים הנטורליסטים בטבע. בעת שחי בטהיטי צייר נשים מקומיות שלא כאידיאל היופי המערבי: שחומות עור, רחבות גוף ובעלות כפות ידיים ורגליים גדולות. מבנה גופה של שירה והצבעוניות מהדהדים את יצירתו של גוגן.

9. הצייר הפלמי, פיטר ברויגל, שחי ויצר במאה השש-עשרה, נודע בציור חיי הכפר ההרמוניים ובהם דמויות גוציות של איכרים בשדה.



יחסי הגודל בין שירה לבית משתנים. בכפולה הראשונה גודלה של שירה לעומת גודלו של הבית עצום. גודלה מגביר את החשיבות הנתפסת שלה במרחב, וחוסר הפרופורציה בין גודל העמוד לדימוי המוגדל שלה יוצר מתח הרמוני ותחושת דיסוננס המעצימה בדramטיות את שירה. שירה, האיור מספר לנו, היא דמות חזקה ומלאת עוצמה; היא חשוכה הרבה יותר מהמרחב שהיא חיה בו, שאינו הולם את מידותיה, ולכן עליה לצאת לראות עולם. הקוראים המתבוננים באיור נמצאים מחוץ למציאות המאוירת והמאייר כאילו מזמין אותם להשתתף במסעה. סוף המסע מקטין את דמותה של שירה והופך אותה לפגיעה. בכפולה האחרונה האובייקט המועצם באיור הוא הבית. שירה נראית בכפולה זו בגבה אלינו, בזווית ראייה היוצרת התרחקות שלה מהקוראים, ובממדים מוקטנים.

לצבעים שנבחרו לאיור יש תפקיד לא רק בהקשר התרבותי, אלא גם בהקשר בתוך המרחב המאויר. כפי שמציינת דונן (Doonan, 1992), כשלאובייקטים בתמונה יש אותו צבע (ובמקרה שלנו אף אותה צורה), אנו מקשרים אותם קשר אסוציאטיבי זה לזה. האיור מקשר את שירה קשר אסוציאטיבי להוריה באמצעות עיצוב ההדפס על שמלתה כשילוב של ההדפסים על כריות ההורים. בדומה מקושר הבית להורים מתוך השימוש באותו הדפס לשמיכת ההורים ולווילון הניבט אלינו בסצנת החזרה של שירה הביתה. המשמעות היא ששירה שייכת להוריה ולבית, ושזה מקומה הטבעי. למרות ההתלהבות של המאייר מיציאתה מהבית, שמשתקפת באמצעות הפרופורציה של שירה לעומת המרחב בתחילת הסיפור, נראה שההבניה התרבותית הקושרת את ההורים, הבית והילד במסגרת נורמטיבית גוברת על ההתלהבות הילדית והחתרנית שמופגנת בהרפתקה העתידה לפרוע את הסדר התקין של הדברים.



הסימבוליות של הצבעים פועלת עלינו באמצעות אסוציאציות קונבנציונליות. בכפולת הסיום של הספר תוך הבית צבוע שחור, ואילו שירה צועדת. בשילוב בין ממדיה המוקטנים לצבע השחור הנשקף מבעד לדלת ולחלון עולה תחושת תסכול. מי שמחזקת את התחושה הזו היא הציפור הצבעונית על גג הבית, שנראית מביטה בשירה מבט תמה ואולי כעוס, מבטאת השתאות וחוסר הסכמה עם חזרתה הביתה.

חתרנותו הוויזואלית של האיור כלפי הסיפור מבקשת לבטא את הפער במערכת היחסים בין שירה להוריה. הוריה של שירה נוכחים-נעדרים בסיפור, שכן הסיפור כולו מתרחש בעת שהם ישנים והם מתעוררים רק מתוך הציור שציירה שירה. הסיפור מדגיש את מקומו החשוב של הבית כמרחב מוגן שממנו שירה הילדה יכולה לצאת למסעות מדומיינים וכמרחב שתמיד נעים וטוב לשוב אליו, והאיור לעומת הסיפור אינו בטוח בקביעת הסיפור בהתאם למשמעות הניתנת לבית. חתרנות האיור בהתאם לחשיבותו של הבית באה לידי ביטוי בכמה דרכים: הבית מאויר איור סטראוטיפי כללי ואין בו אפיון ייחודי לבית הספציפי של שירה, זה בית כדימוי כולל. הפרופורציות המוקטנות של הבית לעומת שירה והאובייקטים האחרים המאירים מגמדים את חשיבותו. המרחב היחיד המאויר בבית הוא קטע מחדר השינה של ההורים שחוזר על עצמו בכמה איורים וכאמור לעיל מייצג רק את חלוף הזמן הנשקף מהחלון. מן האיור אנו מבינים שהוריה של שירה ישנים מהזריחה ועד צאת הלבנה, שעה שהסיפור אינו מגדיר את זמן השינה של ההורים. האיור מבקש להעניק משמעות אחרת לבית כמושג כשהוא משלב כמה פעמים באיורים אחרים, שבלול הנושא את ביתו על גבו כמבקש להרחיב עבור שירה את מושג הבית שבסיפור שמגביל אותה למדי ואינו מאפשר לה יציאה של ממש, אלא יציאה מדומיינת ומקוטעת. מסיבה זו האיור אינו רואה בעין יפה את חזרתה הביתה כפי שתואר לעיל. לעומת הסיפור המציג מערכת יחסים תקינה בין ההורים לילדתם, האיור מספר סיפור מרדני על פריעת הסדר, על המרד של שירה בהוריה וערעור על המשמעות של הבית.

מי הילדה הכי נקייה בעולם?

ספרה של חנה לבנה (1993), **הילדה הכי נקייה בעולם**, שאיירה רינת הופר, מציג את דנה, שהיא הילדה הכי נקייה בעולם, כדוגמה ומופת לילדי הגן, כמי שהוריה מתגאים בה וכגמול על היותה ילדה נקייה קנו לה המון שמלות יפות.



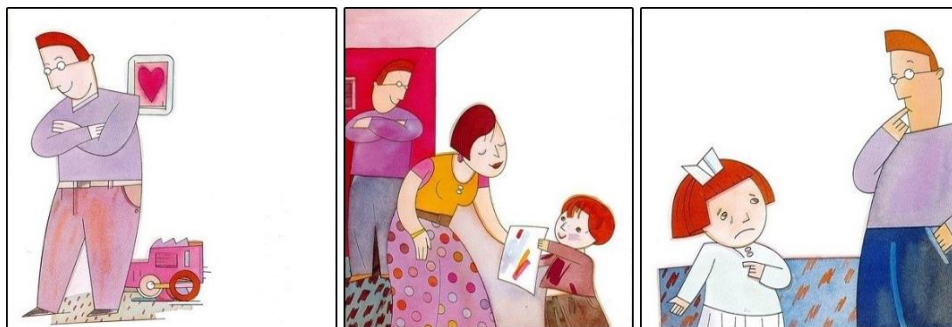
כל האיורים בניתוח זה הם מהספר: **הילדה הכי נקייה בעולם** (לבנה, 1993), אלא אם צוין אחרת.

התואר של דנה "הילדה הכי נקייה בעולם" והרצון שלה לשמר אותו בשל השבחים שהיא זוכה להם, מונע ממנה להשתתף בפעולות של ילדי הגן ומכתיב את בדידותה החברתית. התנהגותה הייתה נמשכת כך מן הסתם, אלמלא הבהינה בכך שאחיה הקטן דור, ששב יום יום מהגן מלוכלך מאוד, זוכה לשבחים מהוריהם על ציורים שצייר בגן. בשל כזיה של דנה ההורים מבינים ששגו בחינוכה,

חתרנות ויזואלית בספרי ילדים העוסקים ביחסים בין-דוריים

ומאותו שלב ואילך הם מרשים לה "להתלכלך" בפעילויות יצירה ומשבחים אותה על כך. התביעה השונה משני הילדים במשפחה מבוססת על הבחנה מגדרית ברורה: דנה הבת זוכה לשבחים על הופעתה החיצונית ודור הבן – על יכולותיו וכישוריו, מתוך התעלמות מוחלטת של ההורים ממראהו החיצוני. רק מחאתה החתרנית של דנה על האפליה המגדרית של ההורים מביאה אותם לשנות את גישתם החינוכית, אולם אין זה שינוי מוחלט, שכן בסוף הסיפור חל בדנה שינוי קטן בלבד, שעדיין מחייב ומשבח אותה בעת ובעונה אחת. ההבחנה המגדרית לא שונתה, אף שהפכה מחמירה פחות.

בחינת האיור מעלה כי הוא חותר תחת הטקסט וגם תחת עצמו. חתרנותו תחת הטקסט מתבטאת בפרשנות ההפוכה שהוא נותן לטקסט על ההורים ועל דנה. אשר להורים, הטקסט מציג משפחה נורמטיבית שבה שני ההורים מעורבים בחינוך ילדיהם שווה אל שווה. לעומת זאת, האיור מעניק לאם מקום מרכזי יותר. האם מופיעה בשמונה איורים מתוך 12 כפולות, ואילו האב מופיע בארבעה בלבד. בשלושה מהאיורים מיקומו במרחב המאיר מאחורי גבה של רעייתו או מתבונן בה מהצד, ותנוחת גופו ומיקום הידיים מעידים על חוסר מעורבות: הידיים שלובות על החזה או בכיסים.



כמו כן מציג הסיפור את התובנה של ההורים אחרי מחאתה של דנה, כמי ששגו בחינוך ואת האם כמי שמבצעת את "התיקון" החינוכי ומאפשרת לדנה להתלכלך. האיור מבצע מהלך חתרני גם כנגד התובנה של האם ומציג את האם המאפשרת לדנה להתלכלך כמי שכפאה שד וכמי שמבצעת את מהלכי התיקון לא מתוך הבנה פנימית עמוקה, אלא מתוך ניכור וריחוק. כשהיא מאפשרת לדנה לצבוע בצבעי אצבעות היא נראית בגבה אלינו ונוגעת אך בקלות בדף הלבן בלבד; כשהיא מביאה לדנה בצק צבעוני, ידיה שלובות במרחק מה מהבצק ובחלקו הנקי של השולחן כמי שנוהרת לא להתלכלך; וכך גם כשהיא יושבת בארגז החול בגן השעשועים לבושה בחצאית וגרבוניש שאינם הולמים פעילות אקטיבית במשחק בגן השעשועים, כמו ישיבתה המעודנת ותנוחות גופה המאופק (כפי שאפשר לראות באיור שלהלן).



האיור חתרני גם כלפי הדרך שבה מציג הסיפור את דנה כמי שעברה מהלך של שינוי מראשית הסיפור ועד סופו, גם אם זה מהלך מינורי, שכן בסיום הסיפור היא עודנה ילדה נקייה ומסודרת, אך כבר לא "הילדה הכי נקייה בעולם". לעומת זאת, האיור אינו מתרשם מרוח הטקסט, והוא מעטר בכתר את ראשה של דנה בראשית הסיפור ובסופו, כרוצה לבקר את השינוי ולהציג את המצב כמצב שלא השתנה במידה ניכרת. כאן אציין כי תוכן הסיפור והתפתחות העלילתית ממחישים את הנורמות של משטר המשמעת המוחל על נשים באשר לחזותן החיצונית, נורמות שכבשו להן מקום גם בספרי הילדים שהם מנגנון מתחזק של הנורמות החברתיות. ההיענות לנורמות של דנה והוריה ובעקבותיהם של הקוראים היא חלק ממנגנון הכוח והשעמוק.

כאמור, יש באיור מהלך חתרני גם תחת עצמו, מהלך שבו האיור פורע את הסגנון המיוחד המאפיין אותו, כפי שאדגים. איוריה של רינת הופר בספר זה נראים כמחווה למאיירת תום זיידמן-פרויד (מערכת "הפנקס", 2012). עיון משווה בין המאיירות אכן מראה קווי דמיון רבים: הפשטה של הדמויות, חיסכון בפרטים, השטחה של הרקע, הימנעות מריאליזם, איור בקו גאומטרי גרפי ומתמצת. זיידמן-פרויד איירה בסגנון חדשני לתקופתה, כפי שמציינת גורדון (2005) – היא ביקשה להשתחרר מסגנון האר-נובו המסולסל והטרחני,¹⁰ והתחילה לצייר בסגנון אר-דקו המכני והנקי שמאופיין בפשטות ובצמצום גאומטרי.¹¹



איורי תום זיידמן-פרויד מתוך הספרים: **עשר שיחות לילדים** (1923) ו**מסע הדג** (1924).¹²

באיוריה של רינת הופר בסיפור זה מהדהד סגנונה של זיידמן-פרויד, אך כאמור הופר פורעת את סגנונה המיוחד באמצעות שילוב אלמנטים וטקסטורות דווקא בסגנון האר-נובו במרחב האיור (כפי שאפשר לראות במקבץ האיורים והפרטים שלהלן):

10. אר(ט)-נובו הוא זרם באומנות ממחצית המאה התשע-עשרה המאופיין בסגנון עיצובי עיטורי ובאסתטיקה קישוטית בעיקר של אלמנטים אורגניים מהטבע ומגוף האשה, של צורות וקווים זורמים ומתפתלים וצבעים מעולם החי: ענפים, פרחים ונוצות. מקורות השראתו של האר-נובו (האומנות החדשה) הם האומנות היפנית והטבע והוא נוכח פרט לציור בתחומי אומנות ועיצוב אחרים.

11. אר(ט)-דקו הוא זרם שהתפתח בראשית המאה העשרים כמחאה על קישויות היתר של האר-נובו. אף שהגדיר את עצמו אומנות דקורטיבית, ביקש זרם זה להדגיש סגנון גאומטרי סימטרי מופשט שבו קווים ישרים, זוויות וצורות מדויקות. מקור ההשראה של זרם זה היה אומנות המזרח הרחוק, אפריקה, מצרים הקדומה, אומנות אינדיאנית וזרמים אוונגרדיים באומנות.

12. ספר אחד מצוי באוסף מוזאון ישראל והספר האחר באוסף בית ביאליק, תל-אביב.



מהלך זה של האיור המביע חוסר הסכמה עם הטקסט שהוא מלווה, הוא חתרנות ויזואלית המייצרת שדה פרשני שאינו עולה בקנה אחד עם הסיפור. מבחינת האיורים שמשולבים בהם האלמנטים החריגים לסגנונו, נראה שפרשנותו של האיור מעמידה בסימן שאלה את המחיר החברתי של הבדידות שנכפתה על דנה כנגד הערך של שמירת ניקיון בגדיה; את החשיבות שמעניקים ההורים לשאלת הניקיון; את היחס השונה שמעניקים ההורים לשני ילדיהם הנובע מהבדלי המגדר; את גישתם החינוכית של ההורים שמשתנה מקצה לקצה ולא מתוך הבנה פנימית או הארה חינוכית; את השינוי הלא גדול שחל בדנה בסופו של הסיפור.

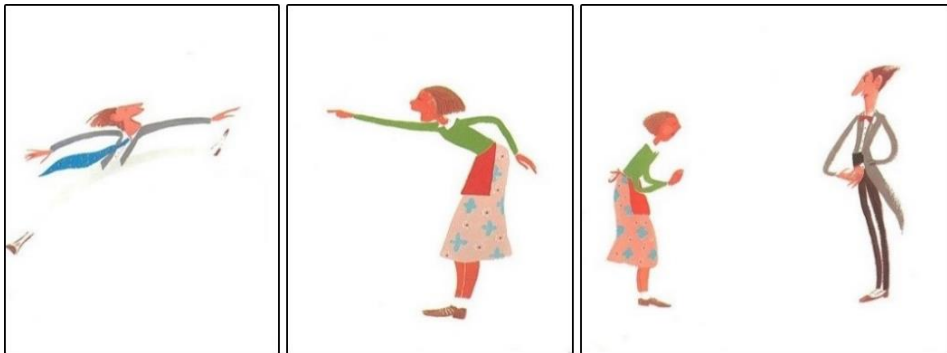
מה קרה לשרה כשקמה על צד שמאל?

שרה, גיבורת ספרו של אורי אורלב (1985), **על צד שמאל**, שאיירה אורה איתן, היא ילדה שהוריה מאלצים אותה לעזוב את הבית ולעבור לבית השכן כאקט חינוכי-ענישתי, בשל תלונותיה הבלתי פוסקות:

בֶּקֶר רגיל. הילדה קמה. מעקמת את האף, לא יודעת למה. התעוררה מצבֶּרחת, לא מֶרְצָה, ואינה יודעת מה היא רוצה. אמא ואבא לא צריכים לשאל: מיד רואים – היא קמה על צד שמאל.

שרה מתלוננת על השם שבחרו לה, על חדרה ובגדיה, על הוריה, על עיסוקיהם ועל עצם נישואיהם, וגם על שנולדה כבת ובעצם רצתה להיות בן. האקט של סילוקה מהבית מבסס את הבית כמקום הרצוי והטבעי עבור שרה, ואת המרחב שמחוץ לבית כמרחב של ענישה, מתוך הנחה שלא יכול

להיות לה טוב מחוץ לבית. אף על פי שהסיפור מציג את ההחלטה לגרש את שרה מהבית כהחלטה משותפת של ההורים, האיוור במהלך חתרני מציג רק את האם בתנועת יד המורה לשרה לצאת מהבית, אולי כהתכתבות עם מוטיב האם הרעה המשלחת את ילדיה מהבית במעשיות עממיות. בסיפור נראית הזוגיות בין ההורים הרמונית: "אמא ואבא רוצים לעזור [...]. אבא ואמא נעלבים מאוד" ומדקלמים יחדיו לשרה "אז לך ותגורי לך בבית השכן!" האיוור במהלך חתרני מערער על ההרמוניה הזוגית ומציג אותה כמנוכרת באמצעות איוור משותף אחד של ההורים שבו המרחק ביניהם כה גדול, כמו הפרשי הגובה ותנוחת הגוף באופן שמטיל ספק ביעילות השיחה המתקיימת ביניהם. ההורים מוצגים כל אחד בנפרד בשני איורים השונים זה מזה: באחד האם מורה לשרה לצאת מהבית ובאיוור השני האב מרחף בשמחה כששרה שבה הביתה בלוויית שוטרת.



כל האיורים בניתוח זה הם מהספר **על צד שמאל** (אורלב, 1985).

שרה שכבר אופיינה כמרדנית, אינה פונה לבית השכן, אלא יוצאת למסע ברחובות העיר בניסיון למצוא תחליף להוריה. האיוור מעניק משמעות מנוכרת לרחובות העיר באמצעות בנייני מגורים גבוהים ורבים חסרי ייחוד, השונים מהבית בשכונה שבה שרה גרה. זהו מהלך חתרני של האיוור שמבקש ליצור הבחנה בין סביבת מגוריה הקרובה של שרה לזו המרוחקת, ולהציע אפיון מנוכר לסביבה המרוחקת, אף שמן הסיפור אנו מבינים ששרה רק יצאה לרחוב.



מהלך חתרני אחר של האיוור הוא הפער הלא מתקבל על הדעת בין המרחק ששרה עוברת בהולכה ברחוב ובין המרחק המטפורי שהאיוור מציג: מהבית – לניו יורק. שרה יוצאת מבית מגורים צמוד קרקע ובו שני ברושים בשני צידי הבית, גינה וגדר לבנה. מובן מאילו שלדימוי הסימבולי הזה של בית מתבקש גג אדום, ואולם צבעו של הגג בביתה של שרה לבן ונראה שמבקש לסדוק במעט את הדימוי הקלסי המקובל.

שרה חולפת בהליכה ברחוב הסמוך לבית מגוריה בשכונה שבה הבתים דומים לביתה ונראים כפרוור עירוני, ומיד לאחריהם כשהיא ממשיכה בהליכה רגלית הנראית סבירה לילדה, היא מגיעה לשכונת

חתרנות ויזואלית בספרי ילדים העוסקים ביחסים בין-דוריים

מגורים עירונית סואנת המאופיינת כעיר אמריקנית: שלטי החנויות באנגלית ובהם חנות ספרים (books), בית מלון (hotel), חברת הובלות אמריקנית (bekins), שוקולד הרשי – חברת שוקולד אמריקנית הנחשבת לסמל תרבותי (Hershey chocolate), מונית צהובה כמו אלה המצויות בניו יורק ועוד. האיור רומז לעתיד הצפוי לשרה אם תבחר להישאר בעיר הגדולה באמצעות אישה אחת בודדה הצופה בחלון מבין עשרות חלונות ואולי יותר שלא נראים בהם אנשים או סימן חיים אחר, משל לבדידות הצפויה לשרה בעיר הגדולה.

החתרנות הוויזואלית מבקשת למקם את עזיבת הבית במרחב מטפורי שאינו נענה למוסכמות גאוגרפיות ולמגבלות גיל בדרך השונה מהסיפור. נאמן לחוויית הניכור שצופנת בחובה העיר הגדולה, מרמז האיור בפעם השנייה על הבדידות שעלולה להיות מנת חלקה של שרה, כשהוא מציג את חלל בית הקפה ובו יושבה גברת אחת בלבד הסועדת בגפה ודומה להפליא למראה העתידי של שרה בבגרותה.



שרה משוטטת ברחובות עד שהיא מאבדת את דרכה. הילדה האמיצה, המרדנית והחתרנית שפגשנו באקספוזיציה נעלמת באחת כשהיא מבינה שהלכה לאיבוד:

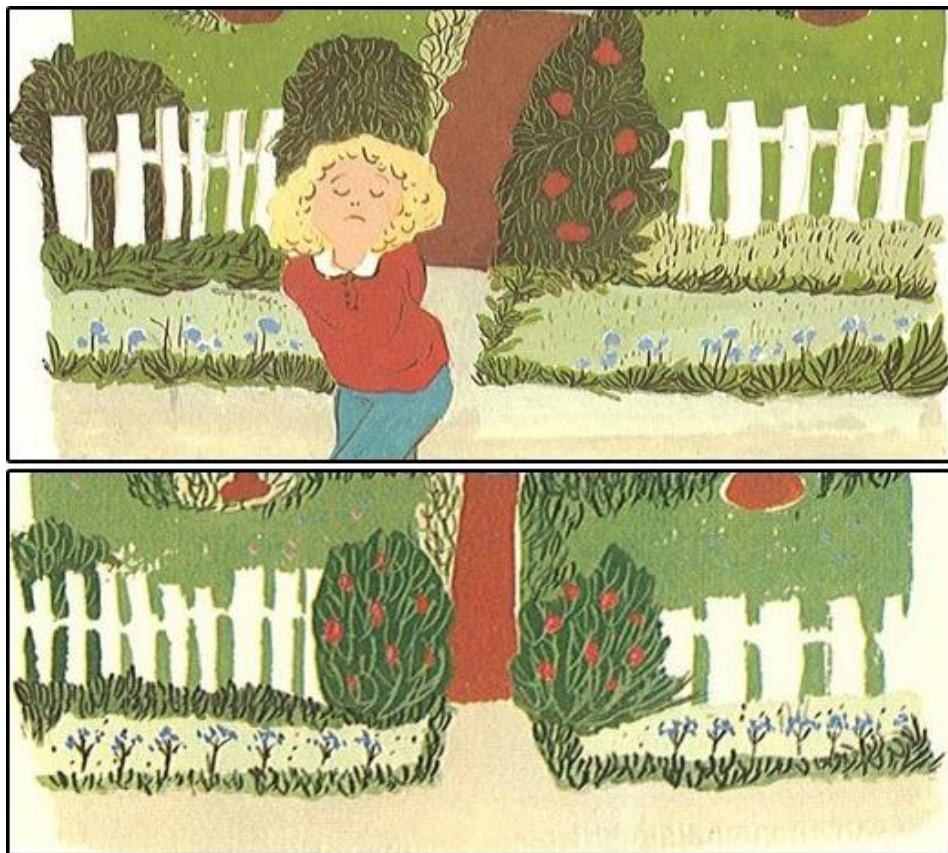
שרה [...] מסתכלת לימין, מסתכלת לשמאל, ופורצת בבכי גדול, ובקול. עכשיו היא רוצה הביתה מהר, ואת אמא ואבא – רק זה, לא יותר.

שרה לא רוצה לחזור הביתה משום שהבינה שהוריה טובים מאחרים; היא רוצה לחזור הביתה כי היא אינה יכולה להתמודד בכוחות עצמה במרחב הציבורי המאיים. תגובת האנשים ברחוב למראה הילדה הבוכה מלמדת אותנו על הלך הרוח כלפי נוכחות של ילדה לבדה ברחוב: תדהמה, כעס, רחמים ופנייה דחופה למשטרה שתחזיר את הילדה לביתה: "האנשים מסביבה מדברים בהתרגשות" 'התרחקה מן הבית'. 'יצאה בלי רשות'. 'הלכה לאבוד'. 'ילדה מסכנה.'; המרחב הציבורי אינו בטוח לילדות, כך עולה מן הסיפור. מהאיור נראה כי הבעיה המהותית ביותר היא הבדידות הצפויה לה. הסיפור מסתיים במוסר השכל מפתיע:

את מוסר ההשכל כל אחד יבין – לקום בבקר על צד ימין.



המסר של הספר מעניין, ראשית מאחר שהוא אינו מעניק לשרה או לקוראים תובנה שהבית הוא המקום הכי טוב, ושהוריה הם הורים טובים, אלא ש"זה מה שיש ועם זה צריך לחיות". במילים אחרות, בין שהבית מסב לנו נחת ושביעות רצון, מגן עלינו ומספק אהבה ותמיכה, ובין שאינו כזה, הוא המקום הזמין לילדה שאינה יכולה למצוא את דרכה, תרתי משמע, במרחב הציבורי. שנית, אנו מבינים ממסר ההשכל שהבחירה תלויה בהחלטה המתחדשת מדי יום בה בשעה שקמים מהשינה, האם לקום על צד שמאל או על צד ימין. כמובן, הסיפור ממליץ לשרה ולקוראים לקום על צד ימין. בסוף הסיפור שרה חוזרת הביתה, הוריה נרגשים ושמחים והכול בא על מקומו בשלום. האזור מספק לנו מבט מן החוץ על ביתה של שרה בתחילת הסיפור (להלן האזור העליון) ובסוף הסיפור (להלן האזור התחתון). מבט ביקורתי מבחין בכמה הבדלים בין שני האזורים: ההבדל הראשון והבולט הוא שרה היוצאת מן הבית במבט מתגרה וזחוח. היא לא מופיעה באזור האחרון, גם לא בגבה אלינו בדרך שהייתה מסמנת את שיבתה. הבחירה להעלים את שרה מסצנת הסיום היא בחירה חתרנית מבחינה וויזואלית הנוטלת משרה את תפקיד גיבורת הסיפור שלוהקה אליו, ומעניקה לבית את תפקיד הגיבור. מבחינת הסיפור משך הזמן בין עזיבת הבית לשיבה אליו נמשך לא יותר מיום. האזור נוקט עמדה חתרנית באשר למרחב הזמן שבין העזיבה לשיבה, גם כפי שתואר לעיל כשהוא מרחיק את שרה מבחינה גאוגרפית ליבשת אחרת, וגם בהבדלים מינוריים בניכרים בצמחייה סביב הבית המשתנה שינוי שאינו אפשרי במהלך יום אחד בלבד. השיחים בצידי השביל פורחים, הפרחים משתנים וכך השיחים בצד הגדר.



האיור במהלך חתרני לסיפור מבקש לספר סיפור השונה ממרדנות ילדית הנמשכת כמה שעות ולדון בעזיבה של בית דיון רחב ומעמיק באמצעות פריעת מרחב הזמן והמרחב הגאוגרפי המתוארים בסיפור, ולבסס אמירה שהבית במובנו הרחב הוא המוקד העיקרי שעובר תהליך של שינוי. אין לנו מידע ויזואלי על תהליך השינוי שעוברים שרה והוריה, ואולם מהסימבוליות של השינוי החזותי בבית אנו יכולים להסיק שפני הדברים בבית השתנו, וגם אם זה נראה דומה, זה לא מה שהיה בתחילתו.

יחסים בין-דוריים בין אב לבתו

מה יקרה אם רותי לא תקום בבוקר?

תפקידם של אבות במערכות היחסים עם בניהם ובעיקר עם בנותיהם נוכח בספרות הילדים הישראלית ובמרצות השנים רואים שינויים בזהות הגברית ובתפקודם של האבות במערך המשפחתי. הדיון כאן הוא בספר העוסק ביחסי אב ובתו. את הספר **רותי תישן ותישן** כתב דויד גרוסמן (2004) ואיירה הלה חבקין. תפקיד האב בספריו של גרוסמן למבוגרים וילדים נחקר והמחקרים כולם עוסקים בדמות המופת של האב-הגרוסמני, המגוננת, הכמעט מושלמת ונטולת חולשות שביכולתה לספק

לילד את כל צרכיו. דמות המשלבת את מודל האב ה"חדש-ישן": האב שיש לו סמכות הורית ועם זה הוא מגלה רגישות והבנה לעולמם הפנימי של הילדים (אדיבי שושן, 2014; ברעם-אשל, 2014; קרינסקי, 2013). בדיון אבקש לבחון את מערכת היחסים הבין-דורית על רקע חתרנותו של הטקסט, ואקדים בעיון בסיפור עצמו.

הספר מספר על רותי שמסרבת לקום בבוקר מהמיטה ואביה מרשה לה להמשיך לישון ובזמן שהוא ממתין שרותי תתרחצ ותקום, הוא משוחח איתה על ההתרחשויות העתידיות שהיא לא תשתתף בהן אם תמשיך לישון. מרחב הזמן של הסיפור הוא מהרגע שאבא מעיר את רותי ועד שהיא קמה, אירוע הנמשך כחצי שעה ומתקיים במיטת הילדה בחדרה. הסיפור המפליג למחזות רחוקים, מתרחש כאמור רק בשיחה שבין רותי לאביה. האתרים שרותי לא תגיע אליהם אם לא תצא מהמיטה מציגים את רצף חייה המתוכנן ואת אופק הציפיות ממנה על פי הסדר הנורמטיבי: גן הילדים, בית הספר, צבא, הטיול לחו"ל, קריירה, חתונה ולידת ילדים. התחנות שרותי עתידה להגיע אליהן מדומיינות, ובמציאות עצמה מרחב העלילה נשאר סטטי. בסופו של הסיפור רותי מתרחצת וקמה ממיטתה:

היא חשבה שפעם גם אָמא ואבא היו ילדים, ואולי באיזה בֶּקֶר אחד גם הם רצו פעם לְהִשָּׂא בְּמִטָּה תמיד ולא ללכת לגן. ופתאום היא התמלאה התרגשות, רצה למטבח וחִבְּקָה חֶזֶק את שניהם ביחד: 'איזה מזל', היא אמרה להם, 'איזה מזל שכשהייתם קטנים קמתם והלכתם לגן!'

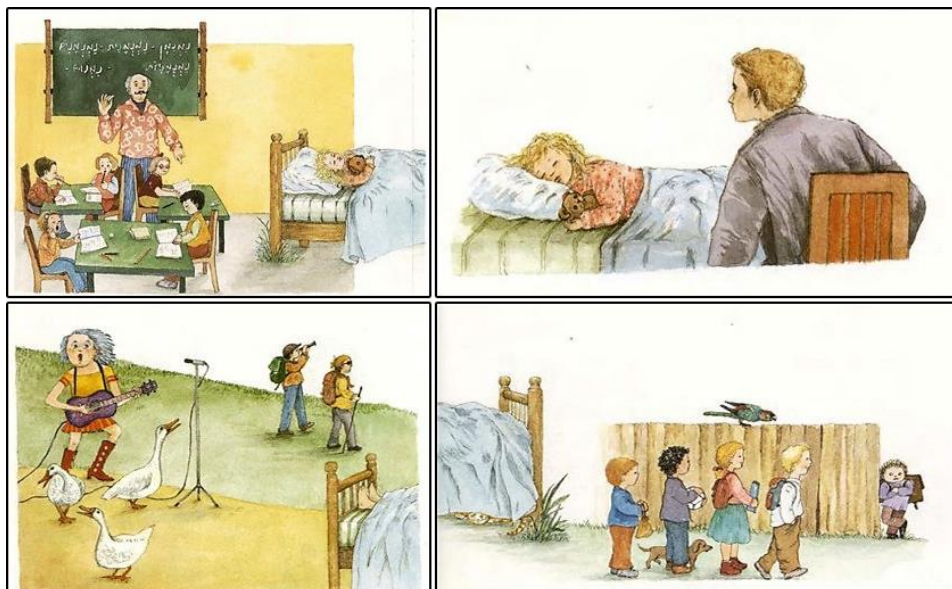
בסיפור באים לידי ביטוי מגוון צמתים בין-דוריים: רותי הוא שם בתו של גרוסמן, שמכריז בכך על הסיפור כעל פעילות הורית; הזיקה הבין-דורית מתקיימת בסיפור המסגרת שעוסק ברצף הדורות שמתחיל מילדותם של ההורים של רותי, עד לילדים שנולדים לחבריה מהגן; הזיקה מתקיימת בסיפור באמצעות המחבר-האב שהוא המספר-האב ואביה של רותי. הנוכחות הסימולטנית של הורים וילדים מתקיימת כאמור בתודעת הכותב, במימוש הסיפור ובפרשנות שלו, והיא מאפיין עיקרי בספרות הילדים המודרנית.

לספר יש פוטנציאל פרשנות כפול: ילדים יראו בו סיפור תמים על אב שמרשה לבתו לחרוג מהנדרש לזמן מה, ומבוגרים יפרשו אותו כסיפור על מוות וחרדה הורית מהישארותו של ילד "צעיר לנצח" בשעה שחבריו עוברים את כל תחנות ההתבגרות. קיומו של רצף הדורות תלוי בסדרם התקין של החיים, והסיפור מצניע את החרדה מפני מותו של ילד שעלול לקטוע את רצף הדורות. הביטוי לחרדה ההורית מפני מוות עולה מהפרשנות לדברי האב בתגובה על הערתה המתפנקת של בתו בשעה שהוא מעיר אותה בבוקר:

'אין לי כוח', היא אמרה בקול קטן ומסכן, 'אני רוצה לְהִשָּׂא בְּמִטָּה, רק היום...'

והאב ששותק לרגע, משיב לה:

'בסדר גמור, רורו, את יכולה להמשיך לישון עד הערב.' [...] 'אפילו עד החפש הגדול' [...] 'אפילו עד שתהיי בת עשר ורבע' [...] 'את תישני ותישני, והם יהיו בגן, ישחקו ויצירו' [...] ואת, בינתיים, תישני ותישני...' [...] 'וככה תעבר שנה, ואת תישני לך פה, והם יגדלו ויגדלו, וילכו לבית הספר' [...] 'והם כבר יגדלו ויהיו תיילים, ואחר כך יסעו לחוץ-לארץ לטייל' [...] 'ואת תישני ותישני' [...] 'ואז אולי הם יתחתנו'.

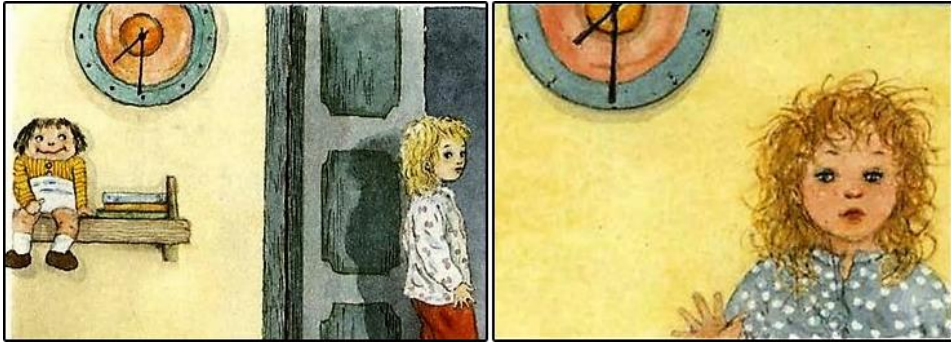


כל האיורים בניתוח זה הם מהספר **רותי תישן ותישן** (גרוסמן, 2004), אלא אם צוין אחרת.

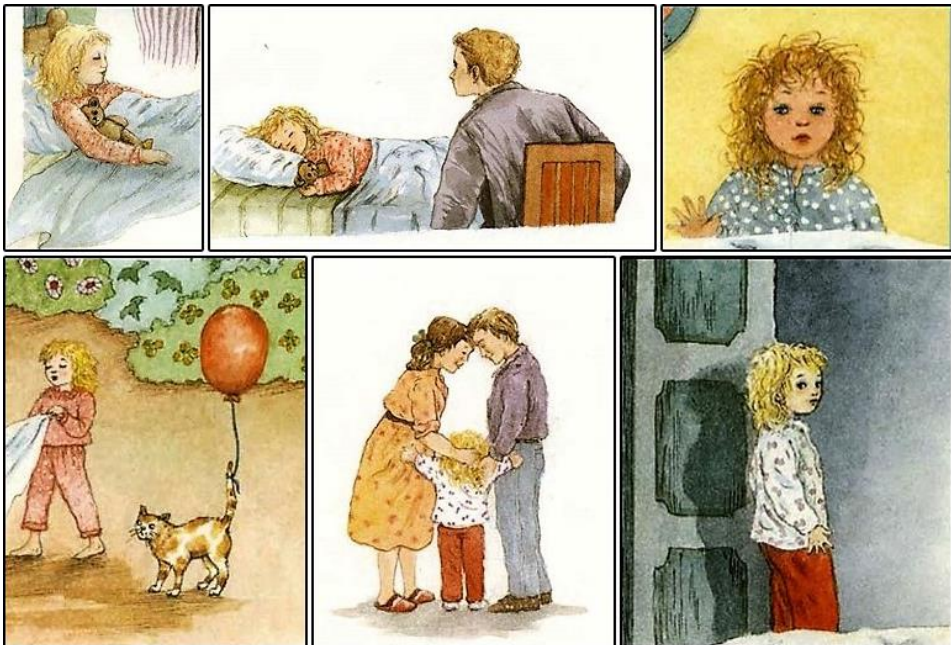
פרט לאינטראקציה הבין-דורית מתקיימת גם אינטראקציה מגדרית בין אב בוגר ורגיש ובעל כישורים מניפולטיביים לבתו. הוא מצליח לתמרן אותה לנהוג כפי שצפוי ממנה כמעט בלי להפעיל מרות וסמכות הורית גלויה. לכן נוכל להניח שהאינטראקציה המגדרית היא זו שתרמה לכך שהסצנה מתרחשת במיטתה של רותי בחדרה, שכן אין מקום להניח שיהיה מדובר במוות הרואי בספירה הציבורית אלא בספירה הפרטית.

בחינה של הסיפור מעלה כי רותי היא גיבורת הסיפור שנענית לסדר החברתי שאביה המיטיב מציג לה וכמו בסיפורים אחרים של גרוסמן (למשל גרוסמן, 1999), משובת הדמיון שלה מסתיימת עם היענותה לשוב אל הסדר החברתי ההיררכי ששב על כנו.

בשלב זה אבקש לבחון את טענת המאמר באשר לחתרנות הוויזואלית ולתאר את מופעיה ומשמעותה. מרחב הזמן של הסיפור נמשך כחצי שעה מההשכמה ועד ההחלטה ללכת לגן. האיור חותר תחת מוסכמת זמן זו בשתי דרכים: השעה המופיעה בשעון בכריכת הסיפור ובסופו אינה משתנה. השעון מראה את השעה 7:30 וכאילו מרמז שהזמן בסיפור עומד מלכת, מצב שמאפיין חוויית שכול שבה יש משמעות מיסטית ורגשית לזמן התרחשותו של המוות.



משך הזמן הקצר של התרחשויות הסיפור מסביר את עצם הדבר שאבא לבוש באותה חולצה בפעמים שבהן הוא מופיע באיורים, אולם אצל רותי האיור נוקט עמדה חתרנית והיא מחליפה מראשית הסיפור ועד סופו שלוש מערכות לבוש אחרות. בנקודה זו מערער האיור על מרחב הזמן שבו מצויה רותי ומונע ממנו סנכרון עם מרחב הזמן של אביה.

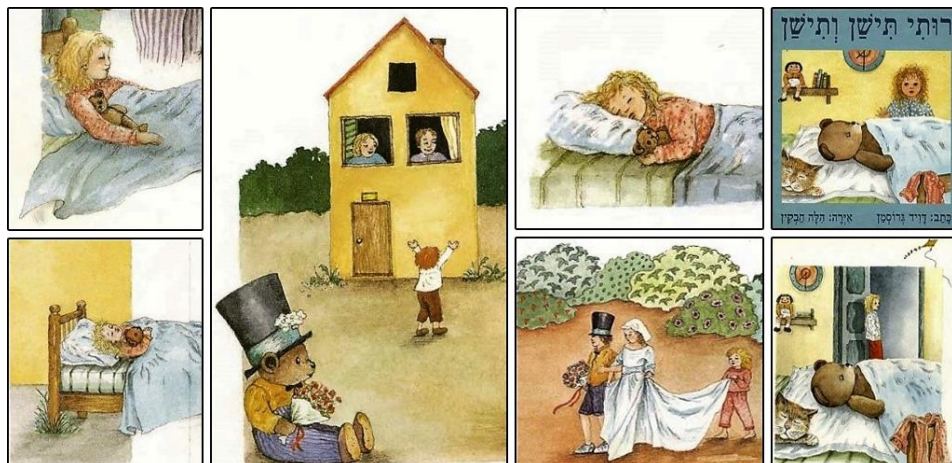


הסיפור מציג את שובו של הסדר החברתי על כנו עם היענותה של רותי ללגן ומציג את פני הדברים כאילו שבו למסלולם, כמו בבקרים שקדמו לבוקר זה ולאלה שיבואו בעתיד. האיור מערער על קביעה זו של הסיפור באמצעות פריעת הסדר ושינוי מינורי שהוא מחולל בחדר מראשיתו ועד סופו. בחדר מדף ספרים קטן ועליו ספרים וספק גמד ספק בובה. בראשית הסיפור הספרים ניצבים על גבי המדף והם ארבעה במספר והגמד מביט הצידה בסקרנות. בסוף הסיפור הספרים, שלושה במספר, מצויים במצב אופקי והגמד מסב את מבטו לעבר רותי היוצאת מהחדר ועל פניו של הגמד חיוך של תמיהה ממהלכה זה האחרון.

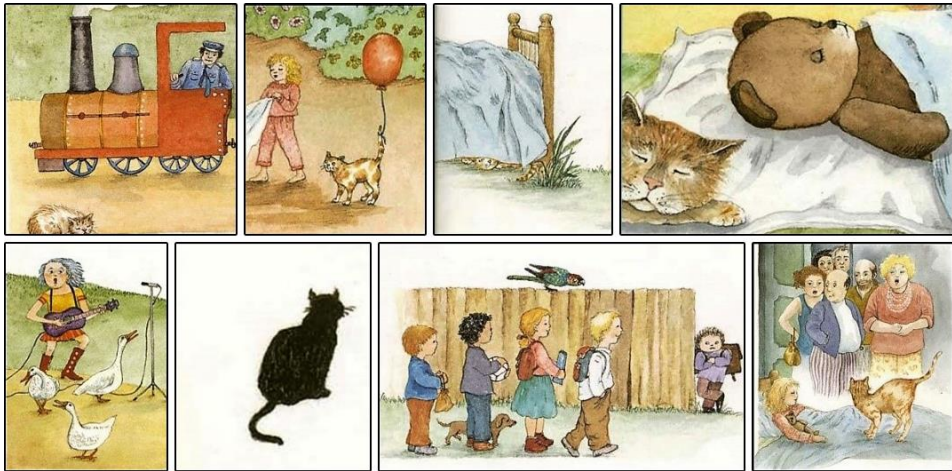


בסיפור יש תפקיד חשוב לדובי של רותי שמלווה אותה לכל אורכו. הדובי מקבל מקום מרכזי כבר בכריכת הסיפור שבה הוא נראה ממלא את מקומה של רותי במיטתה. לכריכת הספר יש חשיבות רבה, שכן עליה לספק במבט אחד מידע תמציתי על הקונפליקט המרכזי בסיפור וליצור מוטיבציה לקריאתו (Martin, 1991). רותי מציינת את רצונה להישאר במיטה עם הדובי ומחבקת אותו: "אמרה רותי וחיבקה חזק את דובי". היא אינה מוסיפה לשם דובי את ה"א הידיעה והופכת אותו משם כללי לשם פרטי ומדגישה בכך את הקשר המיוחד שיש לה איתו. אחרי שהיא מדמינת את מיקה חברתה נישאת ליואב ויש להם עשרה ילדים, נראה הדובי לבוש בבגדיו של יואב החתן, באמירה זו מבקש האיור לבסס את היחס של רותי לדובי שלה כיחס מורכב המתקיים בין ילדה לחפץ שהוא אובייקט המעבר שלה. לאחר שרותי מחליטה לצאת מהמיטה היא מאפשרת לדובי להמשיך לפרוע את הסדר הקיים במקומה:

רותי קמה והתלבשה [...] היא הניחה את דבי על הכר, כסתה אותו עד הסנטר, הבטיחה לו שבצהרים היא תחזר, ושבינתיים הוא יכל לישון ולישן.



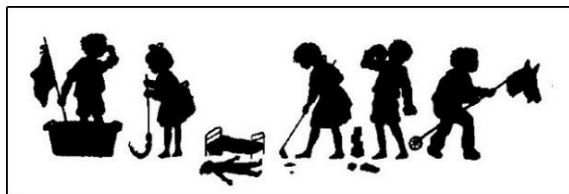
לצד הדובי מלווים את רותי וכן את הסיפור בעלי חיים אחרים שכלל אינם מוזכרים בסיפור: אווזים, תוכי, כלב וחתול, כאמירה ויזואלית עצמאית, מעצימה וחתרנית. בעלי חיים בספרי ילדים הם בדרך כלל מטונימיים (metonymy) לילד, יש להם נקודת מבט, שפה, דילמות והתנהגות של בן-אנוש.



אווזי הבית הידועים בקולנויות מעצימים את האמירה ש"רותם שרוצה לנגן בלהקה", הכלב המתלווה לחבורת הילדים מסמל נאמנות ומעצים את הטקסט שמעניק לכל הילדים האחרים הליכה בתלם, נאמנות לדרך ואי סטייה ממנה. התוכי הצבעוני הניצב על החומה מביט בילד שסטה מהמסלול, תרתי משמע, במבט נוזף וקורא לו להצטרף לטור הילדים. התוכי הידוע בכושר החיקוי שלו משמש אטריבוט (attribute) המייצג חזרה על דברים שנאמרו בידי אחרים.

אולם שלא כבעלי חיים אלה שמעצימים את הטקסט ולכל אחד מהם מופע יחיד באיור, החתול הוא ביטוי חתרני. החתול מופיע בשבעה איורים שונים זה מזה שבהם הוא סמוך לרותי ונמצא על מיטתה ומתחתיה. החתול מטונימי להלך הנפש של רותי, ולפיכך הוא נראה מקמר את גופו כשבאים חבריה הבוגרים לבקרה כשהיא עודנה ילדה הישנה במיטתה, כאילו החתול מבטא בתנוחת גופו את הסכנה שמקנת בליכה של רותי אם לא תיאות לקום ממיטתה. החתול זוקף את זנבו כשהוא מלווה את רותי לחתונתם של מיקי ויואב שאליה רותי לא רוצה ללכת, אלא: "אולי אני אחלום שאני הולכת לשם", והוא מצטנף בפחד מתחת למיטתה וצופה בהיחבא בחבריה של רותי הולכים לבית הספר. החתונות הוויזואליות בבחירת החתול לאיור מבוססת על הסימבול העיקרי שהחתול מסמל אותו באופיו – אוטונומיה, עצמאות וחופש. הוא אינו נתפס כבעל חיים נאמן, אלא כמי שאינו סובל פיקוח והגבלה וידוע כחיה הביתית היחידה שאי אפשר לאלפה (שוהם, 2013).

שלא כמצופה מרותי בסיפור ושלא כהיענות שלה לנורמות ולסדר החיים התקין, חותר האיור תחת הטקסט ומבקש לבטא באמצעות החתול את רצונה של רותי בחופש ובעצמאות בדרך שאינה תלויה בכללים. חתול המופיע בחלום מייצג בנפש האנושית את הדחפים הבריאים להישרדות טובה, שאם אינם מבוטאים בגלוי, הם מושתקים ומודחקים (שם). לא בכדי מופיע החתול באיור על מיטתה של רותי ומתחתיה, בשניים מהאיורים הוא נראה ישן שינה עמוקה ובפעמים האחרות שהוא מופיע הוא חלק מחלומותיה המדומיינים של רותי.



החתרנות הוויזואלית מתבטאת בדרך נוספת ומעניינת, הצלליות. בכמה מהאיורים שזורות צלליות: בעמוד השער הפנימי; בצד הטקסט שבו אומרת רותי, "כן, אני כל הזמן אשאר במטה", נראים באיור חיילים כדמויות צללים בשחור נושאים כלי נשק, ובשלב בסיפור שבו רותי מחליטה לקום מהמיטה וללכת לגן, נראות צלליות של ילדים משחקים, וכן בעמודים אחרים.

צלליות אלה מהדהדות את עבודותיה של האומנית האפרו-אמריקאית,

קארה ווקר (Kara Walker),¹³ העוסקות בהיסטוריה של הדרום בארצות הברית: מלחמת האזרחים ושחרור העבדים מנקודת מבט גזעית ופמיניסטית. עבודותיה הן מגזרות נייר הנראות כצלליות שחורות ומזכירות איורים לספרי ילדים ועיטורים רומנטיים מהמאה התשע-עשרה. ווקר משתמשת שימוש חתרני בצלליות הנראות במבט ראשון תמימות למדי, ואולם מבט מעמיק בפרטים מבהיר שהצלליות הן אמצעי לאמירה נוקבת על ההיסטוריה רוויית האלימות שליוותה את מלחמת האזרחים ואת השחרור של השחורים מעבדות.



פרטים מעבודותיה של קארה ווקר (Kara Walker, n.d.a; Walker, 1998a, 1998b, 2015).

מבט משווה בין הצלליות בסיפור מגלה פרטים זהים ודומים ובהם הילד הרוכב על סוס עץ, הדגל, מטאטא הקש, דמויות הילדים, גיגית המים והחיילים.

13. Kara Walker (n.d.b).

בסיפור שאנו דנים בו, הצלליות משמשות בדומה ביטוי חתרני לסיפור. מבט מעמיק ומשווה יכול להטיל ספק במשחקם של הילדים ואינו יכול להתעלם מצלליות החיילים הצועדים כשנשקם ניצב בקדמת גופם כפי שנהוג במשמרי כבוד בהלוויות צבאיות. לעומת איוריה של ווקר המתארים את העבר האלים, איוריה של חבקין מתארים את העתיד שעלול להיות אלים. העבר אצל ווקר והעתיד אצל חבקין רק נראים תמימים ורומנטיים, ואולם בפועל הם לא היו כאלה ולא יהיו כאלה. הרצון של אביה של רותי שהיא תקום מהמיטה ותנהל את חייה במסלול המקובל מלווה בחרדה באשר לעתיד.

באיור המסיים את הספר לא נראים רותי ואביה או מי מדמויות המשנה האחרות בסיפור. האיור מצטט כמה מעשיות קלסיות: **הנסיכה על העדשה**, **שלגיה ושבעת הגמדים**, **היפיפייה הנרדמת**, וגם את הסיפור **אליס בארץ הפלאות**, ולפיכך מעורר תהייה על הקשר שלו לסיפור.



מימין: האיור המסכם מהספר: **רותי תישן ותישן** (גרוסמן, 2004). משמאל: **מסיבת תה מטורפת** (Tenniel, 1865);

שלגיה ושבעת הגמדים (Wegh, 2017); **היפיפייה הנרדמת** (Harbour, 2013).

המכנה המשותף לשלוש מהמעשיות המצוטטות: **הנסיכה על העדשה**, **שלגיה ושבעת הגמדים**, **היפיפייה הנרדמת**, הוא שבכולן יש דמות מרכזית נשית המתעוררת משינה ממושכת. שלוש הדמויות באיור – שלגיה, הנסיכה והיפיפייה – מאוירות כשהן ישנות, נרטיב המתכתב עם הנושא העיקרי בסיפור – השינה המתמשכת של רותי. כמו כן האיור מצטט את סצנת מסיבת תה **אליס בארץ הפלאות**, ובה מופיע השעון המכוון לשעה שש. הכובען, הארנביב והנמנמן מספרים לאליס שאצלם השעה תמיד שש – שעת התה. באיור בתוך הסיפור שבו רותי נראית ישנה בכיתה, מופיעה על לוח הכיתה הטיית המילה נ.מ.מ.: "נמנמן – נמנמנית – נמנמים – נמנמניות – נמנום" המתכתבת עם הנמנמן המופיע בסיפור של אליס. האיור מתוך **אליס בארץ הפלאות** מבסס את הנרטיב השני המרכזי בסיפור של רותי – הזמן. בסיפור של לואיס קרול משולבים דמיון ומציאות ומונחת תשתית שבה הכול יכול לקרות. במסיבת התה המטורפת עולה שאלת היכולת לעצור את הזמן, נושאים שמהדהדת בהם החרדה של אביה של רותי. חתרנותו של האיור המסכם מתבטאת בבחירה להדהד את שני הנושאים העיקריים בסיפור: השינה המתמשכת והיכולת לעצור את הזמן, שעל שניהם מרחפת חרדה הורית מציאותית, באמצעות ציטוט של מעשיות קלסיות. המעשייה היא סיפור מעשה

שלא היה, המשלב יסודות דמיוניים שמשולבת בהם משאלה כמוסה שבדרך כלל אינה הגיונית, ולכן התממשותה מתאפשרת בעולם הבדיוני.

האיור המסכם פונה לנמעניו בדרכים מגוונות שבהן המעשייה מהדהדת: המסר לילדים הוא שמדובר במעשייה משעשעת על ילדה שסירבה לקום בבוקר, והיא הסתיימה בטוב כשהילדה קמה לבסוף ממיטתה. למבוגרים המסר הוא שהחרדה ההורית היא אכן מציאותית, שכן רק במעשיות יכולה להתממש התערעור משינה ממושכת, ממוות. זו משאלה כמוסה שלא תתרחש במציאות.

יחסים בין-דוריים בין אם לבתה

מה משמעות הצבעים בחייה של קיקי?

יחסים בין-דוריים בין אימהות לבנות הם נושא הנוכח מטבע הדברים בספרות הילדים. ספרות המחקר עוסקת במורכבות הקשר בין אימהות לבנות בשלבי מעגל החיים במציאות ובספרות (למדן, 1999; פרידמן, 2011; צ'ודורו, 2007; קרן ומייזלס, 2018; שירב, 1998; שמיר, 2006).

בדיון על החתרנות והוויזואלית ביחסים בין אם לבתה בחרתי בספרה של נורית זרחי (1988), **כי כחול זה ים**, שאיירה רוני טהרלב-גלעד. הסיפור מציג דיאלוג הלקוח מחיי היום-יום בין אם לבתה, הנסוב כולו על שאלת הלבוש ומציג במהלכו צבעים ואת ימות השבוע על פי סדרם. מערכת היחסים המורכבת המוצגת בין האם לבתה נעה בכמה מעגלים. הראשון הוא מעגל היוצרות, שכן מאירת הספר היא בתה של הסופרת. המעגל השני הוא זה המוצג בסיפור עצמו, והמעגל השלישי כולל את הסיטואציה שבה הספר ממומש, עת האם קוראת ממנו לבתה. בכל המעגלים מוצגים יחסים בין-דוריים מעניינים ומורכבים.



כל האיורים בניתוח זה הם מהספר: **כי כחול זה ים** (זרחי, 1988), אלא אם צוין אחרת.

הסיפור מביא את סיפורה של ילדה שהמספרת מכנה אותה בכינוי החיבה "קיקי", בעוד אימה קוראת לה עֶרְבָה. בחירה זו ממקמת את מערכת היחסים בין האם לבתה במרחב בעייתי, שכן כינוי חיבה מבטא אהבה ומקובל שהורים מכנים את ילדיהם בכינוי חיבה. במקרה זה המצב שונה, האם בוחרת לקרוא לבתה בשמה המלא, פנייה שמעוררת תחושת כעס, והמספרת או שמא אף הילדה מכנה את עצמה בכינוי חיבה. הדיאלוג בין האם לבת נסוב על חוסר הנחת של האם מבחירת הבגדים של בתה: ביום ראשון בחרה קיקי את הסוודר הכחול שלה. "ערבה, מה פתאום את הסוודר הזה?", אמרה לה אימא, "זה לא מתאים, את לא רואה שהיום חם?". "לא", אמרה קיקי, "אני רוצה ללבוש דָּןקָא אותו, כי כחול זה ים", וקיקי אהבה את הים.

כך בכל יום קיקי בוחרת בגד אחר בצבע אחר ותגובות האם מהבחירה הן אלה:

זה לא מתאים, את לא רואה שזו שמלה חגיגית, והיום יום רגיל? [...] זה לא מתאים, את לא רואה שהיא מקמטת? [...] זה לא מתאים, את לא רואה ארפה מדי? [...] זה לא מתאים, את לא מבינה שהם יתלכלכו תכף ומיד? [...] זה לא מתאים, את לא רואה שיש בבגד הזה חר?

אם הבחירה בשם ערבה רומזת לארבעת המינים, זה מבהיר את חוסר שביעות הרצון של האם מבחירת הבגדים של בתה כמי ש'אין לה טעם'. הסיפור מציג שבירת מוסכמות חברתיות, תרבותיות ואומנותיות בכמה רבדים: המוסכמה בעניין שיוך של צבעים לקטגוריה מוסכמת באומנות; המוסכמה של מבנה מקובל הקושר בין מהלך הסיפור לסופו; מוסכמה של קשר בין בעיה לפתרון.

המוסכמה הראשונה שנשברת היא המוסכמה בעניין שיוך של צבעים לקטגוריה מוסכמת באומנות; הסיפור מציג שישה צבעים, את שלושת צבעי היסוד – אדום, כחול וצהוב – וכן את השחור והלבן שאינם צבעי יסוד אך הם קצות סקלת הצבעים של אור מלא והיעדר אור. הצבע השישי המוצג הוא ורוד, שכמוסכמה חברתית משויך לבנות ולהומוסקסואלים. הצבע הוורוד שובר את דפוס שיוך הצבעים לטבע. בתגובה על הערות האם, הילדה משייכת כל צבע למוטיב המייצג אותו בטבע. כחול זה ים, צהוב הוא שמש, אדום זה תותים, לבן זה שלג ושחור זה לילה. באשר לצבע הוורוד נשבר דפוס השיוך, ותגובתה היא "נרד זה צבע נהדר". דפוס החזרה המקובל בספרות הילדים נשבר ביחסה לצבע אחר, הלבן. בכל פעם מעירה האם לבתה באשר ללבושה במילים "את לא רואה ש- [...]", ורק בעניין הצבע הלבן היא אומרת לה "את לא מבינה ש- [...]" . ראוי לציין כאן את המינוח שבו הסיפור בוחר להשתמש בנושא צבעים ובחירה של קיקי בצבעים. בכל פעם שהיא בוחרת צבע, הוא בורח לה:

כל הכחל ברח מן השמים. [...] כל הצהב ברח מן החלמון של הביצה. [...] כל האדם ברח מן השטיח [...] כל הנרד ברח מן האפונים החדשים [...] כל הלבן ברח מן העננים [...] כל השחור ברח מן החשך.

רק כשקיקי בוחרת את כל הצבעים כולם, הם לא בורחים לה. הבחירה במילה "ברח" בבניין פעל מעניקה לצבעים אקטיביות של מי שנסו או נמלטו. כשאנו בוחנים את אפשרויות ההכרעה בבחירת המילים קשה להתעלם מהכרעה זו ולהעלות את השאלה מדוע כל אחד מהצבעים לחוד בורח מפניה. סביר שלו במקום המילה "ברח" היה שימוש במילה "נעלם" המשמעות הייתה משתנה. בריחת הצבעים כפי שהיא מובנת בסיפור, תומכת בעמדת האם שבתה חסרה הבנה בבחירת צבעים, או שכל צבע אינו יכול לעמוד בפני עצמו, אלא רק כל הצבעים יחד.

המוסכמה השנייה שנשברת היא המבנית, זו הקושרת בין מהלך הסיפור לסופו. המהלך המקובל בהמשך לסצנות החוזרות שבהן, לפי תפיסת האם, הילדה אינה מצליחה להתאים את הבגדים לתנאים הסביבתיים והחברתיים, יוצר ציפייה שבסוף הילדה תצליח ותזכה למחמאה מהאם, ואולם ציפייה זו מתבדה – האם אינה מגיבה. האב מצטרף לסיפור רק בסצנת הסיום, ואף הוא אינו מגיב. שבת הוא היום האחרון בשבוע, ובו קיקי בוחרת ללבוש את כל הצבעים כולם יחד:

ביום שבת קמה קיקי בבקר, לבשה את הסנדר הכחל על השמלה הצהבה, ואת הקלצה האדמה; ואת המכנסים הלבנים, את החצאית הנרדה, את האפדה השחורה, ועל פלם את המעיל שלה הסגל בצבע קרטיב ענבים, ועל הראש כובע.

למרבה הפלא, הצבעים אינם בורחים ובזו הפעם הוריה אינם מגיבים.

בתוך שבירת דפוס זה מתרחשת השבירה השלישית, שבירת מוסכמה של קשר בין בעיה לפתרונה. הטענה של האם כלפי קיקי הייתה שהיא אינה יודעת להתאים את לבושה, לכן הערת הסיום של קיקי, "תראו, התלבשתי בעצמי", אינה משקפת מאמץ של קיקי להיענות לטענות של אימה כלפיה. הסיפור אינו מציג בעיה ביכולת ההתלבשות העצמאית של קיקי; אדרבה, היא מוצגת כילדה עצמאית מאוד שמתלבשת בלי עזרה ובוחרת בעצמה את בגדיה ואף מתעלמת מהביקורת על כך. קיקי מציגה פתרון לבעיה שכלל לא הועלתה, מה שמעיד על ההתעלמות המוחלטת שלה מהאם ומבסס תחושה של חוסר תקשורת ביניהן. סוף זה של הסיפור, המציג הצלחה של קיקי לבחור את בגדיה בעצמה, יכול להיתפס ברובד הגלוי כסוף מוצלח, אולם ברובד הפרשני המשתמע הוא סוף עצוב, שכן חוסר התקשורת בין האם לבתה אינו בא על פתרונה.

סיכום זמני של תוכנו של הסיפור מראה מערכת יחסים מורכבת בין אם לבתה ושבירת מוסכמות של הסיפור כתשתית למערכת היחסים. שבירת המוסכמות התמטיות בסיפור היא מעיין 'פרומו' לחתרנותו הוויזואלית של הסיפור, שתוצג להלן.

הספר הוא פיקצ'רבווק, שבו הסיפור המילולי והוויזואלי מתלכדים לכלל אמירה שאינה משתמעת רק מהסיפור או רק מהאיור, אלא עולה מהמתח הניגודי ביניהם. אמירה זו היא הביקורת של הילדה על האם על תפקודה ועל שלילת חירותה, והיא ביטוי לחתרנות ויזואלית שמועצמת בעזרת שני נרטיבים מנוגדים: נוכחות והיעדרות, ושני נרטיבים מרחיבים: העצמה ופרשנות.

הנרטיבים המנוגדים הם כאמור, נוכחות והיעדרות. האיור מנכיח דמויות, מצבים ותפאורה שלא די שאינם מוזכרים בטקסט, אלא הם פרשנות ויזואלית חתרנית כלפי הטקסט. במרבית האיורים מלווה את הילדה כלב שאין לו אזכור בטקסט, ולא מופיע יחס של האם כלפיו. האיור מציג יחסים הדוקים ומערך רגשות ותפקידים מורכב בין קיקי לכלב, שהיינו יכולים לשייכו לקשר בין הורה לילדו: ליווי, תמיכה, השתתפות בעצב, התרפקות שמחה, התפעלות, חיבוק ואהבה (כפי שאפשר לראות באיור שלהלן). הכלב נאמן לקיקי והבעות פניו הן מטונימיות לרגשותיה. פרט לקרבה הפיזית והרגשית בין קיקי לכלבה, ניכר הקשר של הכלב אליה באמצעות מגוון קולרים וצעיפים התואמים את לבושה. מאחר שמופעיו של הכלב הם רק באיור, לא ברור לנו מינו של הכלב, ואולם משחק המילים במקרה זה בין שם בעל החיים לסמיכות השיוך שלו מעלה תהייה באשר למינו, שכן הכלב שלה בסמיכות הוא – כלבה. האקלים הלשוני שיוצר האיור מציף שאלה של זהות מינית, ואעסוק בה בהמשך הדיון.

חוסר היחס של האם, הביקורתית למדי, לקיומו של הכלב, מצניע ביקורת של האיור כלפי חוסר יכולתה של האם לראות את התמונה במלואה, את התמונה שהאיור מנכיח עבורנו, הצופים. יתרה מזו, נוכחות הכלב ברוב האיורים בשלל תפקודים הוריים מעמידה מבחינה ביקורתית את תפקודה החסר של האם כלפי בתה. האיור משקף חוסר מודעות וחוסר יכולת של האם לראות את הצרכים של בתה ולספק לה אותם, ומכאן מובן מדוע האם אינה רואה את הכלב ואינה מבינה שהוא בעצם ממלא מקומה.



האם עצמה בולטת בהיעדרה באיור, לעומת נוכחותה המרכזית בטקסט, ואף בכך ניכרת החתרנות הוויזואלית הביקורתית על הטקסט עצמו, שמנכיח את האם בקולה כמעט בכל סצנה בסיפור. הטקסט בוחר להציג את הילדה כדמות הראשית ואת האם כדמות המשנית, והאיור במהלך חתרני בוחר להעמיד את הכלב כדמות המשנית, כממלא מקומה של האם.

סיפורי ילדים רבים עוסקים בחברות ובתרבות של ילדים. נראה שסיפור זה עוסק בניסיון לתרבות את האם המנוכרת אף שהיא זו שעסוקה בגידול היומיומי של בתה, שהרי האב הנוכח והשותק מצטרף לסיפור רק בסצנת הסיום שלו. האיור רומז על שלושה דיירים בבית באמצעות שלושת הספלים הנמצאים על השולחן. אחד מהם שונה מהאחרים ולא ברור מהאיור למי הוא שייך. אין קשר בין האב לבתו, מה שמעמיד בסיפור את חוסר תפקודו ההורי בנקודת מבט ביקורתית. נראה שלמרות מאמצי האם לחנך את בתה לדפוס הראוי לפי תפיסת עולמה, לאופן שצריך להתאים את הלבוש מבחינת התנאים האקלימיים והתרבותיים המחייבים סטנדרטים ייצוגיים מגדריים, היא העלתה חרס בידיה. אף על פי כן, טענותיה של האם שבתה עצמה מתעלמת מהן, מנכיחות עבור הילדים המאזינים לסיפור את המוסכמות התרבותיות שמייצגת האם במאמציה להנחילן לבתה. כאמור, האיור במהלך חתרני מעלים את ההורים מהמרחב המאויר.

חתרנותו הוויזואלית של האיור ניכרת גם באמצעות נרטיבים מרחיבים, והם כאמור העצמה ופרשנות. האיור מעצים את הדרמה שבה קיקי מצויה מחוץ לשאלת היכולת להתאים את לבושה, ונוקט אמצעים כדי להעצים את הדרמה ולמקם אותה במרחב רגשי וחברתי.

מיקומה של קיקי במרחב המאויר נמצא לא תמיד במקום בטוח ויציב, משל לאמירה שהיא לא 'עם הרגליים על הקרקע'. היא ניצבת על השולחן שזוויתו מוטה ואפשר לראות את הדיו נשפך ממנו, היא מהלכת על הגלים הסוערים הנמצאים בתוך הבית פנימה, היא עומדת על השמש והיא ישובה על אי צף של מרצפות. האיור מבקש להדגיש כי הסערה הרגשית שבה קיקי מצויה פוקדת אותה בתוך הבית. על מהות הסערה שהאיור מראה עליה, ינסה המאמר להשיב.



קיקי היא גיבורת הסיפור וגיבורת האזור. היא מופיעה בכל האזורים. בחינת גלריית המבטים שלה מעוררת עניין. כמה חוקרים דנו בסוגיית המבט בטקסטים חזותיים. בייצוג חזותי של מבט באזור, הסיטואציה סטטית ומבטה של הדמות המאזינה הנשקף לעבר הצופים מתקבע בתודעתם ומאפשר להם לחוות בו בזמן את החוויה של הדמות ואת דעתם עליה. הדבר נעוץ בכך שהמבט שלנו על העולם טעון במשמעויות שהתרבות מבנה (Berger, 1972; Doonan, 1992; Kress & van Leeuwen, 1996; Messaris, 1994). אזור, כמצג חזותי דו-ממדי, יכול לכלול כמה דרכים של מבט: מבט של הצופה המתבונן באזור, כלומר מבט מהחזק אל תוך המרחב המאזין, ומבט של האובייקטים המאזינים מתוך האזור כלפי חוץ. באזור עצמו יהיו עוד נקודות מבט בין האובייקטים, ונקודת מבט אחרת היא של המאזין על המרחב המאזין שהוא עצמו יצר. לכל נקודת מבט יש משמעות שונה בתודעת הצופה. כשהמאזין מעניק לדמות אפשרות למבטים מגוונים, כמו המבטים של קיקי: מבט למטה, מבט מוסט הצידה כמתחמק ממבטו של הצופה, מבט למעלה ומבט למרחוק כבוחה בנקודה שמעבר למרחב המאזין ומשמעותו חלימה בהקיק. המאזינת מאפשרת לנו להניח שיש לקיקי נקודות מבט שונות זו מזו, תרתי משמע, במרחב המאזין ובמציאות שמעבר לו.



מעבר למיקומה של קיקי ולגלריית המבטים שלה, נוקט האזור אמצעי אחר שאף הוא חתרני מבחינת פרשנותו הוויזואלית, והוא שילובן של חיות אחרות פרט לכלב שאף הן אינן מוזכרות באזור: פרפרים, סנוניות ודוב קוטב. דוב הקוטב מופיע רק באזור הצבע הלבן

על רקע השלג. לעומתו הפרפרים והסנוניות מופיעים לכל אורכו של הספר באיורים רבים, שבכמה מהם הצורות מקבלות הפשטה צורנית.¹⁴ מופיעה הרבים של הפרפרים והסנוניות מעוררים מוטיבציה פרשנית שמבקשת לבחון את השימוש של האיור במוטיבים אלה.



איורים מהספר **כי כחול זה ים** (זרחי, 1988)

(סימנתי בעיגולים צהובים את הסנוניות שמופיעות באיור השחור)

הפרפרים המסמלים חופש מופיעים בראשיתו של הסיפור ובסופו, הם מבטאים את הרצון של קיקי לעצמאות ולחופש. פרפר ידוע גם כאחד מסמליה של הקהילה הטרנסג'נדרית מכיוון שהוא מייצג מטמורפוזה: מעבר ממצב אחד לאחר, והפרפרים בסיפור מופיעים כתוצרים של מטמורפוזה צורנית – מכוכבים לפרחים ולפרפרים.

הסנוניות מצטרפות לאיורים אחרי שכל הצבעים ברחו ונשארו רק הצבע השחור שאינו צבע במובן המקובל, אלא הוא היעדר אור, תרתי משמע. הסנוניות בארץ מבשרות את בוא הסתיו, ובאירופה את בוא האביב. הן מבשרות את עונות המעבר, הן סימבול לטרנספורמציה.

האיור במסע חתרני מבקש לספר סיפור שונה מהטקסט, וההתלכדות של הסמלים הוויזואליים אכן תספר סיפור שונה וחתרני. קודם אתעכב על הפער המעניין של מופעי הלבוש. משך הסיפור הוא שבוע – מיום ראשון עד שבת. בכל יום קיקי לובשת בגד אחר הזוכה לביקורת צוננת מאימה.

ההיגיון הסיפורי מבקש שנייה שיש בסיפור שבע מערכות לבוש – אחת לכל יום. אולם עיון מדוקדק מראה כי בסיפור הוויזואלי מופיעות חמש-עשרה מערכות לבוש שלובשת קיקי ועוד כמה מערכות שהיא אינה לובשת ומופיעות באיור האחרון. כאן עולה השאלה: מדוע האיור מעצים את סיפור החלפת מערכות הלבוש? לבוש הוא רכיב מהותי בפרפורמנס שיש לו משמעות בשיח הלהט"בי והטרנסי, שכן בדרך כלל הוא השלב הראשון של טרנספורמציה הזוהרת המינית.

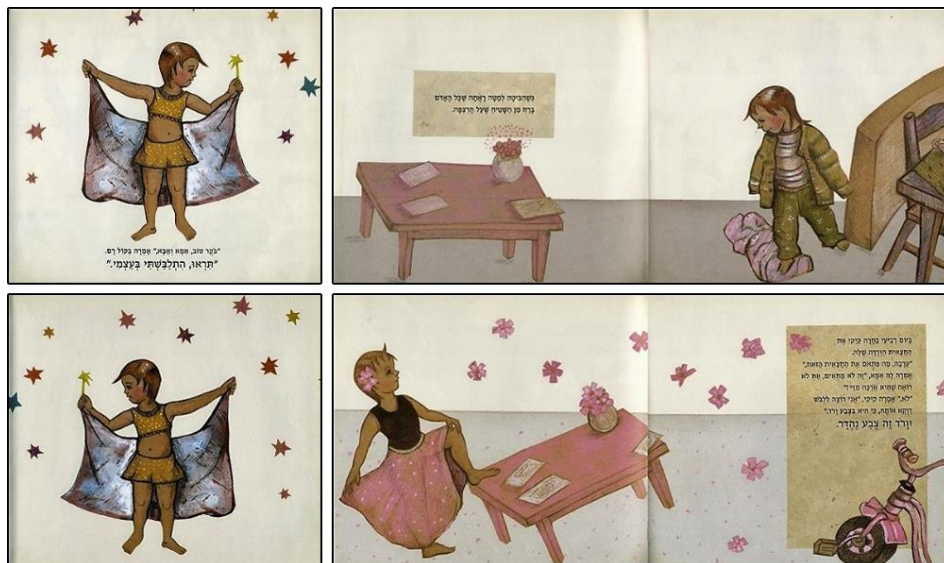
בשדה הפרשני הזה שהובילה אליו חתרנותו הוויזואלית של האיור, תומכים מאפיינים אחרים ובהם למשל, השיער הקצר של קיקי. שיער זה אינו אופייני לילדות ונשים בספרי הילדים, שבהם בנות בשיער קצר הן תופעה שולית. לפי תאוריות עממיות תופעה זו מעידה על ילדה המכירה בערך עצמה ושהנשיות אינה בראש מעייניה. הנטייה החברתית תהיה לתייג ילדות בשיער קצר כ"גבריות", והן

14. למשל, כשהכוכבים מתמזגים עם הפרחים ואלו בתורם מתמזגים עם הפרפרים וכשהתותים הופכים מרובעים.

חתרנות ויזואלית בספרי ילדים העוסקים ביחסים בין-דוריים

יכוננו "טום-בוי" (tomboy), כינוי המעניק להן חריגה מגדרית, שכן הפרפורמנס שלהן מיוחס לבנים. המראה של קיקי הוא מראה של טום-בוי.

עוד מאפיין התומך בחתרנות הוויזואלית נוגע לצבע הוורוד. שתי כפולות מוקדשות לצבע הוורוד, שכפי שצוין לעיל היה הצבע ששבר כמה מוסכמות: את מוסכמת השייך של צבעים לקטגוריה מוסכמת באומנות שהונחה כתשתית תמטית בסיפור בעצם הבחירה בצבעי היסוד פרט לשחור ולבן; את המוסכמה החברתית, שכן הוא משויך לבנות ולהומוסקסואלים, והוא שובר גם את מוסכמת השייך של צבע למוטיב המייצג אותו בטבע, מה שמוביל לתשובתה של קיקי אליו: "וְנָרְדָּה זֶה צֶבֶע נִהְדָּר".



איורים מהספר **כי כחול זה ים** (זרחי, 1988). מימין למעלה ולמטה: איור הצבע הוורוד;

משמאל למעלה: הפרוד; משמאל למטה: העמוד המסיים של הספר.

באיורים שלעיל נבחין בפרטים מעניינים: המעבר של קיקי ממראה של בן, כאמור טום-בוי, למראה נשי באיור שמתחתיו, השינוי המהיר במראה שלה הוא שינוי פרפורמטיבי שמרמז לשינוי בזהותה. כפי שצוין לעיל, במרבית האיורים קיקי אינה עומדת בתנוחה יציבה, ואילו באיור שבו המראה שלה הוא מראה של טום-בוי, תנוחתה יציבה והיא 'עם שתי רגליים על הקרקע' לעומת האיור מתחתיו שבו המראה שלה נשי מאוד והיא עומדת עם רגל אחת על שולחן לא יציב.

הכריכה הפנימית בספר מעידה בדרך כלל על תכליתו העיקרית של הספר. המשמעות החתרנית של האיור כלפי הסיפור מתבטאת באיורים אלה לעיל. האיור המופיע בכריכה הפנימית ובעמוד המסיים של הספר בשינוי של היפוך צד: פעם המבט מופנה שמאלה ופעם – מימנה. זה נראה שינוי מינורי, ואולם הבחירה באותו איור במדויק מדגישה את האלמנט האחד השונה, והוא היפוך הצדדים שדומה שמשמעותו סמלית. קיקי עושה מהלך מעגלי מתחילת הסיפור ועד סופו, היא מגיעה בסוף הסיפור למצב שבו הייתה בראשיתו אבל נקודת המבט שלה שונה, תרתי משמע.

הפרט השלישי הבולט באיורים אלה הוא היעדרו של הכלב. הוא מופיע במרבית האיורים בספר,

חוץ מארבעה איורים המופיעים באיור שלעיל: הכריכה הפנימית, העמוד המסיים ושתי כפולות הצבע הוורוד. כאן עולה השאלה: מדוע נעדר הכלב דווקא מאיורים אלה? כפי שראינו בספר, הכלב מעניק לה תמיכה רגשית, חיבוק ואהבה, ואולם בארבעת האיורים המסמנים את היציאה למסע, שלב ההכרעה במהלך המסע ובסופו, הוא נעדר. היעדרותו מעידה כי על קיקי לעבור בעצמה שלבים אלה. בשני האיורים הזהים כמעט קיקי ואחותה שרביט המפזר כוכבים בצבעים למיניהם והיא נראית כמו פיה. מראה הפיה רומז למעשיות שבהן אנו מצפים מפיה שתחולל נס באמצעות שרביט הקסמים. הכוכבים שקיקי מפזרת הם בצבעי דגל הגאווה ורומזים לכוכב המשמש אחד מסמלי הקהילה הלהטבית.

השדה הפרשני החדש שנוצר מחתרנותו של האיור, מתכתב עם שני האיורים של יום השבת שבהם לפי הסיפור קיקי בוחרת ללבוש את כל הבגדים כולם ומבחניה שהצבעים שבו למקומם:

ביום שבת קמה קיקי בבוקר, לבשה את הסנדל הכחול על השמלה הצהובה, ואת החלצה האדמה; ואת המכנסים הלבנים, את החצאית הנרדה, את האפדה השחורה, ועל פלם את המעיל שלה הסגל בצבע קרטיב ענבים, ועל הראש כובע. פתאם ראתה שכל הצבעים חוזרים. [...] והם קופצים ומשתוללים בבית, בחלון, בחצר, בים ובכל העולם.

הבגדים שקיקי לובשת זה על זה מכילים את צבעי דגל הגאווה, כמו הצעיף שלה ושל הכלב וכמו הצעיף או ספק הדגל שהיא מניפה אל-על. באיור האחרון קיקי נראית שמחה וגם הכלב מקפץ בשמחה וזנבו מונף מעלה. לצד קיקי נמצא עץ שעליו תלויים בגדים, גרביים, כובעים וצעפים. הבגדים התלויים על העץ המשמש ארון בגדים, מעוררים תהייה. נוכל לשער כי קיקי אינה נדרשת יותר לארון במובן המטפורי, כאילו יצאו הבגדים של קיקי מהארון, תרתי משמע.



איורים מהספר כי **כחול זה ים** (זרחי, 1988) וגלימת דגל הגאווה (ח"ת).

דיון

המאמר ביקש להדגים כיצד הפרקטיקה של חתרנות ויזואלית תורמת להיחלשות הדיכטומיה הדורית שספרות הילדים מבוססת עליה. החתרנות הוויזואלית שמבצע האיור כנגד הטקסט, מעניקה לו פרשנות מנוגדת ומרחיבה את שדה הפרשנות של הסיפור בכל מיני אמצעים וטכניקות שהוצגו לעיל. נוכחותה הבולטת של חתרנות ויזואלית בספרים העוסקים ביחסים בין-דוריים מטשטשת את ההיררכיה בין הדורות וקוראת עליה תיגר, באופן המשקף את המורכבות ביחסים הבין-דוריים בעידן שלנו. המאמר בחן ספרים העוסקים ביחסים בין-דוריים באמצעות דיון בסוגיות מגדריות בשלוש קטגוריות: יחסים בין-דוריים בין הורים לבתם, בין אב לבתו ובין אם לבתה.

בחינת מערכות היחסים הבין-דוריים בספרים אלה מעלה כי בכולם מערכות היחסים מורכבות ובעייתיות והאיור מעניק למורכבות זו פרשנות ויזואלית שמעצימה את הקשיים הבין-דוריים. הוריה של שירה נוכחים-נעדרים בסיפור (סנונית, 2006). הסיפור כולו מתרחש בעת שהם ישנים. נוכחותם השותקת לאורך הסיפור היא זו המעכבת בעד שירה לצאת אל העולם ולפרוץ את גבולות הבית המגביל אותה, לכן יציאתה מדומייתת ולאחר כל ניסיון היא ממחרת לשוב הביתה כדי לבדוק אם הם עדיין ישנים. החשש של שירה מהוריה מעיד על קושי ובעייתיות במערכת היחסים, שכן גם לשירה ברור שהיא רק מדמינת את יציאתה באמצעות ציורים שבהם היא מעסיקה את עצמה.

מערכת היחסים של דנה עם הוריה מוצגת כמערכת נורמטיבית של הורים דואגים ששגו בחינוך בתם כשהקפידו עימה הקפדה יתרה על ניקיון והם מתאמצים לתקן את טעותם (לבנה, 1993). לעומת הטקסט המציג כביכול משפחת נורמטיבית מחנכת ודואגת, האיור מעניק מקום מרכזי רק לאם ומבקש בכך לסדוק את החזות האידיאלית של המשפחה, וגם על סוף הסיפור שבו מוצג השינוי שחל בגישתם החינוכית של ההורים – האיור מערער.

מערכת היחסים של שרה עם הוריה מורכבת ובעייתית (אורלב, 1985). אף שהם נוכחים בחייה, הם אינם מצליחים לגרום לה להיות שבעת רצון ואינם מצליחים לחנך אותה לדיאלוג מכבד איתם. לכן הם בוחרים לגרש אותה מהבית כאקט חינוכי-ענישתי, פעולה שלא רק מנכיחה את כישלונם ליצור מערכת יחסים תקינה, אלא מעידה גם על חוסר האונים שלהם כלפיה. כמו בסיפור של דנה, גם כאן בוחר האיור להעניק לאם את תפקיד 'האם הרעה' המשלחת את בתה מהבית, ומצמצם את מקומו של האב בהחלטה. בסוף הסיפור עם שובה הביתה מעיד הסיפור על שמחתו של האב ומצניע את שמחת האם בעצם בחירתו לא לאפשר לנו לחזות בה עולצת משמחה כמו האב.

מערכת היחסים של רותי מזמנת לסיפור רק את האב ומאינת את האם (גרוסמן, 2004). האב המתואר הוא מכיל, סובלני ואוהב כשם שהוא דואג וחרד. אולם האיור מבקש להתור תחת התדמית של מערכת היחסים הנורמטיבית הנראית לעין באמצעות ערעור על היכולת לסנכרן את מרחבי הזמן של האב ובתו, מה שסודק את ההרמוניה הבין-דורית. אמצעי אחר של האיור לסדוק את ההרמוניה המשפחתית ולהציגה רק למראית עין, היא הבחירה בחתול כסימבול לחוסר יכולת לשעבד ולא לפ, מה שהופך את גישתו של האב לחסרת סיכוי ומציג את מערכת היחסים כטובים רק למראית עין.

מערכת היחסים שבין קיקי לאימה אף היא מורכבת ובעייתית, על כך מעיד הטקסט באמצעות הדיאלוגים המנוכרים ביניהן, והאיור מחריף את הניכור במערכת היחסים באמצעות הכלב הממלא

את מקום האם, ומשקף חוסר מודעות וחוסר יכולת של האם לראות את הצרכים של בתה ולספקם (זרחי, 1988).

בכל הסיפורים שהוצגו יש הטיה מגדרית שחותרת תחת ההנחה שליוק של ילדה לתפקיד גיבורת הסיפור הוא התקדמות מבחינה פמיניסטית, שכן על הגיבורות חלות הגבלות הנובעות מהבנייה סטראוטיפית של תפקידי המגדר. סיפורן של שירה, רותי ויקי מתרחש בספירה הפרטית, וסיפורן של דנה ושירה מתרחש במרחבים תחומים ומוגדרים הסמוכים לספירה הפרטית: הרחובות שליד הבית וגן הילדים.

בחנית הסיפורים כמודלים של מסע חניכה המשלבים מאפיינים המדמים אותם לסיפור חניכה (bildungsroman) מעידה על הבדלים מגדריים. שלא כסיפורי חניכה שבהם העלילה מתמקדת במאבקן של הגיבור למימוש עצמי בהקשר חברתי בספירה הציבורית, בעלילת החניכה הנשית מומרת תנועת הפריצה החוצה, במסע פנימה אל תוך הנפש, המתבטא בחזרת הגיבורה אל המרחב המוגן בספירה הפרטית במצב מוחלש, כשהביטחון העצמי שלה נמוך מזה שהיה לה בצאתה לדרך. עלילות החניכה הנשית מבטאות את הקונפליקט בין רצונה של הדמות הנשית לצמוח ולהתפתח, לפרוץ ולחצות גבולות, להעז ולנסות ובין הנורמות המגבילות ומסכלות את הדחף הזה (דנינו-יונה, 2014, 2017; נוה, 1999; שירב, 1998). ארבע מחמש גיבורות הסיפורים הנדונים במאמר מאופיינות במודל החניכה הנשי: מסעה של שירה הוא מסע מדומיין בספירה הציבורית שבסופו היא שבה הביתה במצב מוחלש, ממדיה מוקטנים, אווירת האיור משדרת תסכול שמבטאת אותו הציפור על גג הבית. גם מסע החניכה של דנה שנועד לבחון את גבולות משטר המשמעת המגדרי המחייב לפי חזוניה החיצונית, מסתיים במצב טוב פחות מנקודת המוצא שלה. בראשית הסיפור זכתה דנה לתואר "הכי נקייה בעולם" ובסופו היא נשארת נקייה ומסודרת, מצבה לא השתנה בהרבה, אך התואר ניטל ממנה, אולי בשל הניסיונות לערער על מוסכמות הסדר התקין. שרה היוצאת למסע של התבגרות לאחר שגורשה מהבית, יוצאת מביתה במבט מתגרה ואולי מעט זחוח המעיד על תעוזה ומרדנות, נאלצת לשוב בשל תכתיבי החברה, ומן האיור אנו מסיקים שמצבה בשובה אינו טוב מזה שיצאה אליו, אלא ההפך. גם רותי הבוחנת את האפשרות למרוד במוסכמות באמצעות סירובה לקום מהמיטה בבוקר, עושה מסע מדומיין בהדרגת אביה ובסופו היא נכנעת למוסכמות הסדר החברתי וקמה ממיטתה. רותי שמפגינה רצון לפריעת הסדר בתחילת הסיפור, מוותרת ועושה את מה שאביה מבקש. מכל ארבע הגיבורות, מסעה של קיקי שונה. היא יוצאת למסע של בדיקת זהותה המינית ובסופו היא מכריזה כמנצחת שעמדה בו בהצלחה, לא בלי מחיר שעליה לשלם של ניכור מצד הוריה.

אחרית דבר

החתרנות הוויזואלית בכל הסיפורים שנדונו הופכת את הקריאה בהם למרחב גדול ממדים של אפשרויות פרשניות ומערכות יחסים בין האיור לטקסט בכמה רבדים. חתרנותם הוויזואלית של האיורים מעניקה לסיפורים השונים משמעויות אחרות ויוצרת נרטיבים ויזואליים שמעצימים, מרחיבים ובעיקר מנוגדים לנרטיב התמטי ובכך מעשירה את הטקסט. אם יבקש הקורא לשאול על מערכת היחסים בין הכותב למאיר, אבהיר כי אף שזו שאלה מעוררת מחשבה, אין היא מעניינה של מאמר זה שרואה בספר הילדים תוצר תרבות וככזה וכמקובל בביקורת הספרות, בוחן אותו בלי עיון ביוצרו, בדינמיקה ביניהם ובמניעיהם.

רשימת מקורות

- אדיבי שושן, א' (2014). כי רק בגללי הוא האבא שלי: על ספרי הילדים של דויד גרוסמן. **עולם קטן**, 5, 116-90.
- אורלב, א' (1985). **על צד שמאל**. ירושלים: כתר.
- אורלב, א' (2005). **מסע לגיל ארבע**. אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן, דביר.
- אריאס, פ' (1986). מושג הילדות והנעורים בפרספקטיבה היסטורית, מהפקרות לתום. בתוך ת' רפופורט (עורכת ומתרגמת), **בין שני עולמות: המעמד החברתי של נעורים** (עמ' 15-53). ירושלים: מרכז המידע והתוכניות של תוכנית שוורץ.
- בארת, ר' (2005). **מות המחבר** (ד' משעני, מתרגם). תל-אביב: רסלינג. (המקור פורסם ב-1968)
- בארת, ר' (2006). **יסודות בסמילוגיה** (א' להב, מתרגם). תל-אביב: רסלינג. (המקור פורסם ב-1985)
- בראון, א' (1986). **גורילה**. תל-אביב: אדם.
- ברעם-אשל, ע' (2014). אב חדש לגמרי? דפוסי אבהות ביצירת דויד גרוסמן לילדים. **מגדר**, 3, 1-19.
- גונן, ת"ר (1995). מרכיביו ותכונותיו של הרצף הוויזואלי בספר הילדים המאויר ובספר-תמונות. **ספרות ילדים ונוער**, 21(ג), 27-39.
- גונן, ת"ר (2001). מה נשלף מהמדף? דיון בפורמט של ספר ילדים מאויר. **מעגלי קריאה**, 27, 82-87.
- גורדון, א' (2005). **איורים עבריים: הספר העברי המאויר לילדים, העידן הבינלאומי 1925-1900**. תל-אביב: מוזאון נחום גוטמן.
- גלימת דגל הגאווה. (ח"ת). **מרמלדה מרקט**. אוחר ב-31 באוקטובר, 2018, מתוך <https://market.marmelada.co.il/products/3854236743>
- גרוסמן, ד' (1999). **אל תדאגי רותי**. תל-אביב: עם עובד.
- גרוסמן, ד' (2004). **רותי תישן ותישן**. תל-אביב: עם עובד.
- דה-סוסיר, פ' (2005). **קורס בבלשנות כללית** (א' להב, מתרגם). תל-אביב: רסלינג. (המקור פורסם ב-1916)
- דנינו-יונה, ג' (2014). **הבניית יחסים מגדריים בספרות הילדים הקנונית הישראלית מ-1977 ואילך** (עבודת דוקטור). אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, באר-שבע.
- דנינו-יונה, ג' (2017). **ילדות טובות: הבניית יחסים מגדריים בספרות הילדים הישראלית הקנונית**. תל-אביב: רסלינג.
- דר, י' (2007). הזדקקות בין-דוריות בספרות הילדים המודרנית: המקרה הישראלי. **עולם קטן**, 3, 13-30.
- זיידמן-פרויד, ת' (1923). **עשר שיחות לילדים** (ח"נ ביאליק, מתרגם). ירושלים/ברלין: אופיר על יד מוריה.
- זיידמן-פרויד, ת' (1924). **מסע הדג** (ח"נ ביאליק, מתרגם). ירושלים/ברלין: אופיר על יד מוריה.
- זרחי, נ' (1997). **קריסטבל או שאלה לרמברנדט**. תל-אביב: ידיעות אחרונות.
- זרחי, נ' (1998). **כי כחול זה ים**. תל-אביב: תמוז.
- זרחי, נ' (2010). **מלכי מונרו מורדוך**. אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן, דביר.
- לבנה, ח' (1993). **הילדה הכי נקיה בעולם**. תל-אביב: דביר.
- למדן, א' (1999). "מחול המלחמה והחיזור", על הקשר בין אימהות ובנות. **מעוף ומעשה במכללת אחוה**, 5, 228-201.

- מערכת "הפנקס". (2012, 21 בדצמבר). איילת – לטייל היא לא חודלת. **הפנקס: כתב עת מקוון לספרות ותרבות לילדים**. אוחר מתוך 12280 <http://ha-pinkas.co.il/?p=12280>
- נוה, ח' (1999). לקט, פאה ושיכחה: החיים מחוץ לקאנון. בתוך ד' יזרעאלי, א' פרידמן, ה' דהאן-כלב, ח' הרצוג, מ' חסן, ח' נוה וס' פוגל-ביז'אוי, **מין מיגדר פוליטיקה** (עמ' 49-106). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- סנדק, מ' (1984). **ארץ יצורי פרא**. ירושלים: כתר.
- סנונית, מ' (2006). **שירה נוסעת העירה**. בן שמן: מודן.
- סצ'רדוטי, י' (2000). **ביחד וכל אחד לחוד: על נמען מבוגר ונמען ילד בשיח הספרות לילדים**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- פאנופסקי, א' (2009). איקונוגרפיה ואיקונולוגיה: מבוא לחקר אמנות הרנסנס. **המדרשה**, 12, 97-69.
- פסטה-שוברט, ע' (2000). נשים עובדות, נשים לומדות: ההבחנה בין הספירה הפרטית לספירה הציבורית בראי הספרות המחקרית – סקירה ביקורתית. **מעוף ומעשה במכללת אחוה**, 6, 45-75.
- פרידמן, א' (2011). **מחבורות: אימהות ובנות**. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- צ'ודורו, נ' (2007). שעתוק האימהות – פסיכואנליזה והסוציולוגיה של המגדר. בתוך נ' ינאי, ת' אלמור, א' לובין, ח' נוה ות' עמיאל-האוזר (עורכות), **דרכים לחשיבה פמיניסטית מבוא ללימודי מיגדר – מקראה** (עמ' 86-135). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה. (המקור פורסם ב-1978)
- קרינסקי, א' (2013). טקסט וידיאולוגיה במרכז ספרות הילדים הישראלית: המקרה של ביאליק וגרוסמן. **מאזנים**, 4, 54-55.
- קרון, ע' ומייזלס, ע' (2018). "החברה הכי טובה שלי": יחסים אולטרה קרובים בין אימהות ובנות מבוגרות בישראל. **ביטחון סוציאלי**, 103, 263-283.
- שוהם, ת' (2013). החתול כסימבול במשחק בחול. **בין המילים**, 8. אוחר מתוך <https://www.smkb.ac.il/arts-therapy/beyn-hamilim8/artical/ben-hamilim8-cat-as-a-symbol>
- שירב, פ' (1998). **כתיבה לא תמה**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- שלו, מ' (1990). **הכנה נחמה**. תל-אביב: עם עובד.
- שמיר, ל' (2006). בין אימהות לחפצון – עיון בספרות נשים בראי החינוך. **דפים**, 42, 88-111.
- Berger, J. (1972). *Ways of seeing*. London: Penguin.
- Doonan, J. (1992). *Looking at pictures in picture books*. Stroud, England: Thimble Press.
- Galda, L., & Short, K. G. (1993). Visual literacy: Exploring art and illustration in children's books. *The Reading Teacher*, 46(6), 506-516.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Harbour, J. (2013). *Sleeping beauty* [Illustration]. Retrieved from https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Sleeping_Beauty_by_Harbour.jpg

- Hunt, P. (2004). Introduction: The expanding world of children's literature studies. In P. Hunt (Ed.), *International companion encyclopedia of children's literature* (2nd ed., pp. 1-14). London and New York: Routledge.
- Kara Walker. (n.d.a). In *Wikipedia*. Retrieved October 31, 2018, from https://en.wikipedia.org/wiki/Kara_Walker
- Kara Walker. (n.d.b). *megan erdmann*. Retrieved from <https://meganerdmann.wordpress.com/content-clinical-experience-at-the-middle-level/art-21-artists/kara-walker/>
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Martin, D. (1991). *Book design: A practical introduction*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Messaris, P. (1994). *Visual literacy: Image, mind, and reality*. Boulder: Westview Press.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2000). The dynamics of picturebook communication. *Children's Literature in Education*, 31(4), 225-239.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2001). *How picturebooks work*. New York: Garland.
- Nodelman, P. (1988). *Words about Pictures: The narrative art of children's picture books*. Athens, Georgia: University of Georgia Press.
- Nodelman, P. (2005). Decoding the images, how picture books work. In P. Hunt (Ed.), *Understanding children's literature* (2nd ed., pp. 128-139). London & New York: Routledge.
- Tenniel, J. (1865). *Alice in Wonderland* [Illustration]. Retrieved from https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Alice_par_John_Tenniel_25.png
- Walker, K. (1998a). *Danse de la Nubienne Nouveaux* [Paper silhouette installation]. Retrieved from <http://www.reframingphotography.com/content/kara-walker>
- Walker, K. (1998b). *A work on progress* [Cut paper on wall]. Retrieved from <https://taylorsamcaroline.wordpress.com/kara-walker/>
- Walker, K. (2015). *The Jubilant Martyrs of Obsolescence and Ruin* [Cut paper on wall]. Retrieved from https://www.victoria-miro.com/exhibitions/481/works/image_custom1996/
- Wegh, A-M. (2017). *Snow white and the seven chakras* [Illustration]. Retrieved from <https://www.anne-marie.eu/en/snow-white-and-the-seven-chakras/>

סוחבים ביחד סל אחד¹ – על ספרות השואה הסבתאית לגיל הרך

יעקבה סצ'רדוטי

תקציר

המאה העשרים ואחת הביאה אל פתחה של ספרות הילדים הישראלית לגיל הרך סוגה ספרותית חדשה: 'הספרות הסבתאית' שעסקה במהותו של הקשר הבין-דורי המודרני. זו הייתה תגובתה של ספרות הילדים לשינויים העוברים על החברה הישראלית ולמעורבותם הגוברת והולכת של הסבים בחיי נכדיהם. הסוגה התמקמה במערכת הספרות לילדים, מאפייניה הוגדרו ואלה אף החלו לחזור אל סוגות ספרותיות אחרות ולהשפיע עליהן. אחת מהן הייתה ספרות השואה לגיל הרך ולא בִּקְדִי, היות שבספרות זו הקשר הבין-דורי הוא אחת הדרכים המרכזיות שנוקטות היצירות כדי לקרב את הנמען הילד לאירועי השואה בדרך מרוככת ובלתי מאיימת.

מספר חוקרי ספרות כבר עמדו בעבר על חשיבותו של המפגש הבין-דורי בספרות הילדים על השואה לגיל הרך, אך בעוד שהמפגש הבין-דורי הישיר והאינטימי הוא המפגש היחיד שנתנו עליו החוקרים את דעתם, מתקיימים ביצירות חמישה מפגשים בין-דוריים נוספים שלא זכו לדיון מחקרי. זאת ועוד, מאז כתיבתם של המחקרים נוספו לסוגת ספרות השואה לגיל הרך תשע יצירות, שבהן למפגש סב-נכד תפקיד חשוב בתהליך המְשָׁמוֹעַ הטקסטואלי, ועדיין אלה לא נדונו לעומקן. בשל הדברים האמורים, המאמר מבקש להעמיק את שדון במחקרים קודמים ולהשלים את שלא נדון בהם, כאשר שאלת המפתח היא: מהם המסרים האישיים, הלאומיים והאוניברסליים שהסבים זורעים בליבו של הדור הצעיר בתקווה שינבטו ויפרחו בגיל מבוגר ומה נחשף באמצעותם על אודות זיכרון השואה הקולקטיבי היום?

מילות מפתח: ספרות ילדים; הגיל הרך; ספרות שואה; מפגשים בין-דוריים; פואטיקה אידאולוגית.

הקדמה

ב-1991 ראו אור שתי יצירות שואה לגיל הרך: **מה קרה בשואה: ספור בחרוזים לילדים שרוצים לדעת** (דגן, 1991א) ו**צ'יקה, הכלבה בגטו** (דגן, 1991ב). כמה שנים לאחר מכן הצטרפו אליהן שש יצירות נוספות: **זה מפני שאנחנו יהודים** (מורגנשטרן, 1995); ²**סבתא, מדוע יש לך מספר על**

1. הציטוט לקוח מהשיר "אף פעם לא לבד" מאת שלומית כהן-אסיף.

2. לגיל הרך פונה ערכה מיוחדת הכוללת DVD ובו גננת המספרת את הסיפור, שמונה ציורים מנוילים המופיעים גם ב-DVD וחוברת למורה.

היד? (ויס, 1997); **הסיפור של נילי** (שרפאן, 1998); **קרן של הוד** (ברגמן, 1998); **משהו על לויטנים** (קובנר, 1999); **תומי** (פריטה, 1999).

הוצאתן לאור של שמונה היצירות פילסה את הדרך להיווצרותה של סוגה חדשה במערכת ספרות הילדים הישראלית: ספרות השואה לגיל הרך.³ מקומה של סוגה זו במערכת הספרות נתקבע בשני העשורים הראשונים של המאה העשרים ואחת עם הוצאתם לאור של עשרים כותרים נוספים: **המגרה השלישית של סבא** (טל-קופלמן, 2002); **הספור של סבתא ילדה** (רווה ושנוולד, 2004); **לקים הבטחה: מסעו של ספר תורה** (ליימן-וילציג, 2004); **איך למדתי גאוגרפיה** (שולביץ, 2008); **ילד כוכב** (אוספטר-דויב, 2008); **למה לנפתלי קוראים נפתלי** (פרנקל, 2009); **רוז בלאנש: השואה בעיניה של ילדה גרמניה** (אינוסנטי, 2009); **אלוף הילדים: הסיפור של יאנוש קורצ'אק** (בוגצקי, 2010); **היה שם ארמון** (קלוריה-פרידמן, 2011); **יומנה של בלומקה** (חמילבסקה, 2012); **אוטו: אוטוביוגרפיה של דובון צעצוע** (אונגרר, 2014); **סיפורה של לולו** (טיילבוים, 2010); **הבובה שלי** (רוזנר, 2015); **היה היה איש** (פרידמן, 2015); **חיבוק של אהבה** (מצליח-ליברמן, 2015); **קלידוסקופ** (ניסימוב, 2015); **הדובי של פרד** (ארגמן, 2016); **הסודות של סבתא** (פרידמן, 2016); **השריקה** (עין גדי וקגנוביץ, 2017); **חנות הגלידה של פרנצ'סקו טירלי** (מאיר, 2017).

הוצאתן לאור של יצירות לגיל הרך העוסקות בשואה עוררה ויכוח נוקב על שאלת חשיפתם של ילדי הגיל הרך לשואה. קולות בעד ונגד עלו על סדר היום הציבורי, כאשר ב-2014 הודיע משרד החינוך על החלתה של תוכנית חינוכית רב-גילית להוראת השואה – 'בשבילי הזיכרון', הכוללת לראשונה גם את גני הילדים וכיתות א' ו-ב' (משרד החינוך, 2014).

בוויכוח הנמשך גם בימים אלה, המתנגדים להוראת השואה וסיפורה לגיל הרך מציינים שאין ביכולתו של הילד להכיל את מוראות השואה והם עלולים להשאיר צלקת בנפשו הרכה, ושהמבוגר, בתפקידו כמתווך וכמנחה, חסר ידע היסטורי ופדגוגי מספק ולפיכך הוא מתקשה להתמודד עם הנושא והוראתו. לעומתם, המצדדים טוענים כי נראותו ונוכחותו המרכזית של יום הזיכרון לשואה ולגבורה בחברה הישראלית מחייבת דיון בנושא, ואם לא נספר, אם נתעלם, אם נתחמק, ימלא הילד בעצמו את פערי המידע ומתוך כך יעלה תרחישים גרועים אף יותר מהאמת. 'מרצוננו להגן על הילד', המצדדים אומרים, 'אנו עלולים לפגוע'. בעיסוקם בספרות הילדים ככלי לתיווך מורכבותה של השואה, השוללים מעלים את הטענה שספרות הילדים ככל יצירת ספרות אחרת היא מקדה, ולכן אין ביכולתה להביע את שהתרחש. לעומתם, המצדדים מציינים כי לרדיפות אחרות שעברו על העם היהודי יש טקסטים ליטורגיים המתפקדים כ'סוכני זיכרון': **ההגדה של פסח**, **מגילת אסתר** ו**ספר המכבים** המושמעים לילדי הגיל הרך במקורם או בעיבודם ליצירות מקדה. לאירועי השואה אין,⁴

3. המונח 'הגיל הרך' נוגע לילדים בגילי ארבע עד שבע.

4. ב-2004 הוציא לאור מכון שכטר למדעי היהדות שבירושלים את מגילת השואה (שנאן, 2004). תפילה יהודית מודרנית, שרובה נקראת בניגון ובטעמי מגילת איכה. במגילת השואה שיש פרקים כמניין הנספים. כל פרק במגילה עוסק בנושא אחר: הרקע ההיסטורי לשואה, עדות של נוצרי שהתגב לגטו ורשה המתאר את שראת, מכתב שהשאירה אישה יהודייה במחנה העבודה, עדותו של צעיר יהודי שהועסק במחנה השמדה בסילוק הגופות ונאלץ להסיר את שני הזהב מפיו של אחיו המת, קינה על הנספים בשואה, שארית הפליטה והקמת המדינה. במהלך השנים מאז כתיבתה תורגמה המגילה לאנגלית, רוסית, צרפתית וספרדית.

ולכן ספרות השואה לגיל הרך באה למלא את מקומו של הטקסט הליטורגי החסר ולשמש 'סוכנת זיכרון' המקיימת את המצווה 'לזכור ולא לשכוח'.⁵

'לזכור ולא לשכוח' זהו המסר העומד במרכזן של עשרים ושמונה היצירות הנכללות בספרות השואה לגיל הרך – מסר המורכב משלושה תתי-מסרים: משפחתי-שושלת, אידאולוגי-לאומי ומוסרי-הומני הנוטלים חלק בבניית זהותו האישית, הלאומית והמוסרית של הילד. יש יצירות המכוונות למסר אחד ויש המכוונות לשני מסרים או יותר, אך כולן כאחד מתמקדות במטרה אחת: הקניית הזיכרון והבטחת אי-השכחה. לשם כך וכדי להבטיח את הזדהותו של הנמען הילד עם המסופר, היצירות מגייסות את כל האמצעים הפואטיים העומדים לרשותן, בהם העמדת ההתנסות האישית בלב הסיפור; שימוש בחומרים הלקוחים מסביבתו המוכרת של הילד; הרחקת האירועים בזמן ובמרחב כדי למנוע מפגש טראומטי עם האֵימָה; חלוקה קוטבית של העולם ביצירה; שימוש בקונבנציית ה'סוף הטוב' והעמדתה של דמות ילדית במרכז הסיפור.⁶

אחת הדרכים שהיצירות נוקטות כדי לקרב את הנמען הילד לאירועי השואה בדרך מרוככת ובלתי מאיימת, היא באמצעות תיאורו של מפגש בין-דורי בין סב לנכד.⁷ מספר חוקרי ספרות כבר עמדו על חשיבותו של מפגש זה בספרות הילדים על השואה (דר, 2005; סצ'רדוטי, 2015; שנער, 1999). בעוד המפגש הבין-דורי הישיר והאינטימי הוא המפגש היחיד שנתנו עליו החוקרים את דעתם, התקיימו ביצירות מפגשים בין-דוריים אחרים שלא זכו לדיון. זאת ועוד, מאז כתיבתם של המחקרים נוספו לסוגת ספרות השואה לגיל הרך תשע יצירות, שבהן למפגש סב-נכד תפקיד חשוב בתהליך המְשְׁמוֹעַ הטקסטואלי, ועדיין אלה לא נדונו לעומקן. מתוך הדברים האמורים, המאמר מבקש להעמיק את הנדון במחקרים קודמים ולהשלים את המידע שלא נדון בהם.

שישה מפגשים ב'ספרות השואה הסבתאית'

בשני העשורים האחרונים הלך וגדל מספרן של יצירות הספרות לגיל הרך שהעמידו במרכזן דמויות של סבים או סבתות. זו הייתה תגובתה של ספרות הילדים לשינויים העוברים על החברה הישראלית ולמעורבותם ההולכת וגוברת בטיפול בנכדיהם ובגידולם ולהפיכתם ל"אימא ולאבא החדשים" (געתון, 2015).⁸ שלא כדמויות הסבים והסבתות הסטראוטיפיות שאפיינו את ספרות הילדים בעבר, אין הדמויות בספרות עכשווית זו קשישים כפופי גב, אלא סבים אנרגטיים ו'מגניבים' – ילדים עם שיער לבן. כאלה הם הסבים בספרים **הגשם של סבא אהרון** (שלו, 2007); **סבא יאשקה מציל את**

5. דיון מורחב על הוויכוח הפסיכולוגי-פדגוגי-חברתי-ספרותי על אודות ספרות השואה לגיל הרך, ראו: סצ'רדוטי (2015).

6. דיון מורחב בנושא, ראו: סצ'רדוטי (שם).

7. הכוונה גם לסבתא ונכדה. במאמר זה יהיה שימוש בלשון זכר כדי לשמור על אחידות.

8. מה השתנה בשנות האלפיים? מדוע הפכו הסבים להורים במשרה חלקית? הסיבות לכך נעוצות בשינויים כלכליים וחברתיים. יוקר המחיה המתבטא במחירים האסטרונומי של חוגים, צהרונים, שמרטים וקייטנות המחייב זוגות צעירים להסתייע בהוריהם כדי שיוכלו 'לגמור את החודש'. לכך יש להוסיף את החשיבות שמעניקה החברה לקריירה והלגיטימציה החברתית למימוש עצמי של ההורה, ואת התארכות תוחלת החיים והקדמה הרפואית והטכנולוגית ש'מצעירים' בהכרח את הסבים ונוטעים בהם כוח פיזי ורצון לטפל בנכדיהם.

החוף (אבולעפיה, 2007); **סבתא מינה מבנימינה** (בן-דור, 2009); **וניל על המצח ותות על האף** (שלו, 2013). אלה הם סבים בריאים שרוחם צעירה, ולכן שלא כבעבר, קשריהם עם נכדיהם אינו קשר ספורדי, אלא נהפוך הוא, הם נוכחים תדיר בחיי נכדיהם, גם אם בסקיפ. הם מבינים ללב נכדיהם, מתייחסים לצורכיהם ופעמים רבות אף מגדלים אותם וכך יוצרים תא משפחתי בלתי נפרד ממערכת 'המשפחות החדשות' בישראל ובעולם.⁹ כך נוצרה לה סוגה ספרותית חדשה במערכת ספרות הילדים הישראלית ואכנה אותה: 'הספרות הסבתאית'.¹⁰

מאפייני הסבתאות המודרנית חדרו אף ל'ספרות השואה הסבתאית' ובכך סייעו להעשרתה במרחב הספרותי. גם אם הסבים ממושקפים, מזוקנים, קירחים, או בעלי שיער לבן, הם נטולי מאפייני זקנה סטראוטיפיים. מידע זה מאפשר את העמדתם של שישה סוגי מפגשים בין סב או סבתא, מייצגי הדור הזוכר, ובין נכדם או נכדתם, מייצגי הדור שיזכור:

- א. מפגש בין סב¹¹ ובין נכד שבו הקשר הבין-דורי מבוסס על קשר דם. זהו מפגש דיאלוגי אינטימי שבו הסב מספר לנכדו סיפור משפחתי אותנטי המשלב נימה אישית והמסופר משתי נקודות מבט: זו של סב-ילד של 'אז' וזו של סב-מבוגר של 'כאן ועכשיו'. לסוג מפגש זה משתייכות היצירות: **סבתא, מדוע יש לך מספר על היד?** (ויס, 1997), **המגרה השלישית של סבא** (טל-קופלמן, 2009) ו**הסודות של סבתא** (פרידמן, 2016).
- ב. מפגש בין 'סב מאומץ' ל'נכד מאומץ' שבו הקשר הבין-דורי מבוסס על קשר רגשי-אישי, המשמש תחליף לקשר דם. 'הנכד' – הילד, מאמץ לו 'סב' – ניצול, ובאמצעותו הוא מתוודע לסיפור השואה. מפגש זה עומד במרכז של היצירה **היה היה איש** (פרידמן, 2015).
- ג. מפגש מדומה בין 'סב' מספר ל'נכד' חוץ-טקסטואלי שבו יוזם הקשר הבין-דורי הוא ניצול שואה. המפגש הוא מונולוג של 'סב'¹² הפונה אל 'נכד' – קורא / מאזין צעיר, שאינו מכיר אותו ולא פגש אותו מעולם. כזה הוא סיפורם של סבתא עליזה (טייטלבוים, 2010), של דוב הפרווה (אונגרר, 2014) ושל 'דובי' (ארגמן, 2016).
- ד. מפגש מדומה מתווך בין 'סב' ל'נכד' פנים-טקסטואלי או חוץ-טקסטואלי שבו יוזם הקשר הבין-דורי הוא מבוגר סמכותי, שבדרך זו או אחרת קשור ל'סב'. מפגש זה, שהוא סיפור בגוף שלישי, מבוסס על אחד משלושת המבנים הנרטיביים האלה:
 1. דיאלוג בין דמות מתוכתת לדמות ילדית כסיפורה של סבתא ברוניה שסוס העץ מספר לצעצועים (מצליח-ליברמן, 2015).
 2. מונולוג של דמות מתוכתת המספרת את סיפורו של 'סב' לדמות ילדית כסיפורו של סבא פרץ (דגן, 1991א), שהגנת מספרת לילדי הגן.

9. כמו סיפורם של אינה בהמשפחות שלנו (ניסיומוב, 2010), יהונתן במשפחות פארק הירקון (שבתאי, 2012), מרינה, סאשה וולדימיר שגרים עם סבא וסבא ושני הורים במשפחות, משפחות מליון לפחות! (טלמור, 2010) ואלה שחיים עם סבא וסבתא שלהם כמו בספר המשפחות הגדול (הופמן, 2012) ובשני אבאים (בן-נאה, 2003).

10. המונה אינו מכון רק לסבתות, כמובן. כיוון ששם העצם 'ספרות' ממין נקבה, יהיה בהכרח שם התואר המוצמד אליו בלשון נקבה.

11. יש שימוש בלשון זכר לאורך תיאור המפגשים כדי שלא לפגום בזרימות הקריאה.

12. יש שהמספר מציג עצמו כ'סב', יש שהמספר המובלע מעניק לו מאפיינים 'סבאיים' ויש שמפאת גילו, הוא נתפס בעיני עצמו ובעיני הנמענים החיצוניים כ'סב'.

3. מונולוג של דמות מתווכת המספרת את סיפורו של 'סב' לנמען חוץ-טקסטואלי, כמו סיפורה של סבתא סוזנה שמספרת בתה (רווה ושנוולד, 2004) וסיפורו של סבא יצחק שמספרת כלתו, תמר מאיר (2017).

ה. מפגש מדומה מתווך בין 'סב מת-חי' ל'נכד' שבו יוזם הקשר הבין-דורי הוא בן הדור הראשון או השני המספר את סיפורו האישי ובאמצעותו מפגיש את בן הדור הצעיר הפנים-טקסטואלי או החוץ-טקסטואלי עם דמותו של סב שנספה בשואה, אך זיכרוננו שריר וקיים. מפגשים מסוג זה מתקיימים בספרן של ניסימוב (2015), פרנקל (2009), קלוריה-פרידמן (2011) ושרפיאן (1998).

ו. מפגש מאוזכר המופיע במרחב הפרה-טקסטואלי של הטקסט.¹³ זהו מפגש בין המחבר או המאייר הביוגרפי לדמות של סב, שהוא קשור אליו בקשר דם או בקשר רגשי-אישי. יש שהסב הוא הדמות שהסיפור נרקם סביבה, יש שהוא דמות משנה ויש שדמותו אינה נוכחת טקסטואלית, אך היא שימשה או משמשת מקור להשראה. הנמען החיצוני אינו משתתף אקטיבי במפגש זה, אלא מתפקד כ'עובר אורח' המציץ במערכת יחסים המתקיימת במציאות ושהוא אינו שותף לה. 'המפגש המאוזכר' מתרחש בנספחים הטקסטואליים, כלומר הקדשה וסוף דבר: את ספרה פרידמן (2015) מקדישה לזכרו של "סבי זיגמונד שטארק שנספה בשואה". המאיירת, כנרת גילדר, מקדישה את **קלידוסקופ** (ניסימוב, 2015) "לסבתא וסבא". את סיפורה מקדישה עליזה טייטלבוים (2010) לאביה, לאימה, לילדיה, לנכדיה, לילדי ישראל וגם "לסבא יוסף". את ההקדשה "לילדינו האהובים, נכדיו של סבא יצחק" מקדישה תמר מאיר (2017) לחמיה ואת הספר **סבתא, מדוע יש לך מספר על היד?** מקדישה סוזן ויס (1997) לאימה, שהיא לא אחרת מאשר "סבתא של ציפי".

'מפגש מאוזכר' עשוי אף להופיע בכריכה האחורית של הספר ומטרתו חשיפת הקשר שבין המחבר הביוגרפי לדמות הסב, קשר המוכיח את אמיתות ההתרחשויות ומאשש את זכותו של המחבר לספרן. 'סיפור הסבל וההצלה שמשמיעה סבתא באוזני נכדתה ציפי מבוסס על אירועים אמיתיים שידעה אימה של הכותבת בימי שואת יהודי אירופה', נכתב בכריכה האחורית (ויס, שם). יש שה'מפגש מאוזכר' מתרחש בנספח ליצירה – אחרית דבר. מטרותיו של נספח זה זהות לאלה של הכריכה האחורית, אך נוספת לו המטרה המידעית הדידקטית: תקציר הביוגרפיה של הסב המוכיח את הישרדותו ואת המשכיותה של השושלת המשפחתית והיהודית. בספרה קלוריה-פרידמן (2011) מספרת את סיפורה של אימה – חנה, ומדגישה

13. בספרו *Palimpsests* (Genette, 1982/1997) מתאר ז'נה את חמשת המרחבים הבונים את הטקסטואליות: האינטרטקסטואליות (intertextuality) המתבטאת באזכורים דמויי ציטוט, גניבות ספרותיות או רמיזות; הפראטקסטואליות (paratextuality) המנחה את הקוראים להתחשב בהקשר ואפשר לחלקו לשני סוגים: ה'פאריטקסט' (peritext) הכולל אותות אלוגרפיים ואוטוגרפיים כשם הספר, כותרת משנה, כותרת של פרק, הקדמה, כיתובים, הערות שוליים, הקדשות, איורים ומוטו וה'אפיטקסט' (epitext) הכולל אותות אלוגרפיים ואוטוגרפיים שהם מעבר לטקסט, כמו ראיונות, הודעות של משרדי יחסי ציבור ומאמרי ביקורת; המטאטקסטואליות (metatextuality) המתקיים בין טקסט מאוזכר לטקסט מאוזכר בלי שצוטט האזכור מפורשות ולעיתים אפילו בלי שצוין שמו של הטקסט המאוזכר; הארכיטקסטואליות (architextuality) – שיוכו של טקסט לסוגה ספרותית מסוימת; ההיפרטקסטואליות (hypertextuality) – מערכת היחסים המאירה את כל הדרכים שבהן טקסט אחד יכול ועשוי לשנות טקסט אחר.

ש"חנה, גננת ואמנית, מתגוררת בגבעתיים, אם לשלושה וסבתא לשישה נכדים וארבעה נינים" (שם, עמ' 23).

אין לי ארץ אחרת – המסר האידאולוגי-לאומי

חמש עשרה יצירות מספרות את סיפורה של השואה לילדי הגיל הרך באמצעות הפגשתם הישירה, המתוארת או המדומה של 'סבים' ו'נכדים'. ארבע עשרה מתוכן, למעט ספרו של אונגרר (2014), הן יצירות מקור, בהן סיפורה של השואה הוא כר להקנייתו והפגשתו של המסר האידאולוגי-לאומי.

במאמרה דר (2005) טוענת כי סיפורי השואה לילדים הופקעו מידי הממסד החינוכי, הוחזרו למרחב הפרטי ואי לכך נחלש הלחץ הלאומי ודגשים חדשים הובאו אל החזית (שם, עמ' 64). אך לא כך הוא הדבר. כל אחד מסוגי המפגשים שה'ספרות השואה הסבתאית' מציעה, מעמיד את העברת המסר בן ארבעת המילים: "אין לי ארץ אחרת" בתור המטרה המרכזית של המפגש.

בארבע עשרה יצירות המקור מדינת ישראל והעם היהודי מצטיירים כחברת מופת של נבחרים המגשימה חזון עתיק (עלייה לארץ ישראל ובנייתה) והמשמרת זכר אבות וקניינם, ששורשי טמונים עמוק בהיסטוריה ובאמונה היהודית. גבורת העוז כמו גבורת הנפש ואמונתו של היהודי, הם מהמסרים החשובים שהיצירות חפצות להנחיל לדור הצעיר ובכך הן משמשות אינקובטור דידקטי המכוון לכינונה של זהות לאומית ישראלית יהודית. מן הראוי להדגיש כי במסרים אלה יש מן החזרה לימים שבהם הייתה הספרות בכלל וספרות הילדים בפרט, שופר לנורמות הלאומיות, לעשרת הדיברות הציוניות שנזנחו, בוקרו ושוננו בתהליך התבגרותה של מדינת ישראל. ביצירות אלה יש מן האלמנט השיקומי, אך אין זה רק שיקום פסיכולוגי אישי ומשפחתי כפי שדר (2005) טוענת, אלא גם ובעיקר שיקום קולקטיבי, לאומי – תחייה מחודשת שתיושם במקום אחד בלבד – בארץ ישראל ובמדינת ישראל.

אל ארץ ישראל שואפים ועולים כל הסבים ובהם גם סבא פרץ שביתו אבד ומחפש הוא בית אחר.

כאשר חבריו שאלו אותו / היכן יבנה הוא את ביתו, / ענה (סבא פרץ) [...] 'בארץ זבת חלב ודבש'. / זו התשובה לכל שואל – בית חדש בישראל!' (דגן, 1991א, עמ' 21).

הגלות היא העבר, והעתיד הוא בארץ ישראל, שם מקומו של כל יהודי ויהודי. באירופה היה פעם טוב: "דברנו את שפות המקום – סלובקית, צ'כית והונגרית [...] נפגשנו עם חברים לערבי מוזיקה ותאטרון, / היה לנו טוב, לא רצינו לעזוב. / היו לנו בתי כנסת, קהלה נפלאה ובתים יפים, "נוכרת הסבתא (פרידמן, 2016, עמ' 17). אך גם אם נופי אירופה קסומים הם, וגם אם הייתה אירופה – בית, היא לא הייתה מולדת, כי היא "לא היתה שלנו, / ואליה לא היינו שִׁיכִים" (שם).

שלא כמו הגלות, ארץ ישראל היא "האדמה עליה יש חלום ותקווה. / להרגיש יהודיה תְּפִשִּׁיה" (קלוריה-פרידמן, 2011, עמ' 22). שם באירופה "לא היתה לנו מדינה, / לא היו צבא ומשטרה או כל סוג של הגנה", אומרת הסבתא (פרידמן, 2016, עמ' 17), ואם ניצל היהודי מהתופת, עליו להגיע "לארץ ישראל, לביתנו האמתי" (שם, עמ' 19). ישראל מספקת ליהודים הגנה מדורשי רעתם, ובה אין הם צריכים לחיות במסתור. היא תגן עליהם והם יגנו עליה, כפי שמבטיחה סבתא עליזה (טיטלבוים, 2010, עמ' 37): "אל דאגה, ילדים! לכם לא יקרה דבר כזה ולא דומה לזה! בינתיים

קמה מדינת ישראל, ואתם מרגישים בטוחים וגאים. אתם נולדתם בה, ואתם יודעים ותדעו להגן עליה בכל מקרה!"

שם באירופה "שחינו בה, היה לנו רע. רע מאד", אומרת אימא של נפתלי (פרנקל, 2009, עמ' 23), ולכן יש לנסוע "לארץ אחרת. לארץ טובה" (שם). שם יתחילו "זמנים טובים" ויהיה אפשר לומר: "איזה יפי!" (שם, עמ' 26).

ממחשכי הגלות והקור האירופאי יוצאים הניצולים אל אורה הבוהק של השמש הישראלית החמימה. בדרכו לישראל מארצות הברית היה 'סבא-דובי', הדובי של פרד, סגור בארגז. היה לו חשוך וקר. דובי לא אהב מקומות סגורים וחשוכים כמו במלחמה כשהיה סגור בתרמיל של פרד והיה לו "צפוף מאד [...] חשוך ולא נוח" (ארגמן, 2016, עמ' 27). רק בתום המלחמה יצאו הוא ופרד אל היער והשדות, ישבו על ענף גבוה והקשיבו לשירת הציפורים. דובי אהב לשבת על הענף "לראות את השמש משחקת בעלים ולהסתכל אל האפק" (שם, עמ' 36). הוא הסתכל על הנוף, אך לא היה חלק ממנו. רק ברגע שבו הוא מגיע לירושלים נגע בו באמת 'האור':

פתאום נכנס אור. / שמש צהבה שולחת קרנים אַרְכּוֹת / המלטפות את הפרוה שלי. / עכשיו נעים לי וחם [...] אשה נחמדה עוטפת אותי בידה / ומחבקת אותי [...] לוחשת לי: / 'שלום הדבי של פרד, / ברוך הבא לירושלים. / סוף-סוף הגעת!' (שם, פתח דבר).

הקשר האינטימי והישיר בין דובי לעולם ולמי שאינו פרד, מתקיים עשרות שנים לאחר סיום המלחמה ורק ברגע שבו הוא מגיע לירושלים. אומנם פרד, הילד שגדל, התבגר והיה לאב ולסב, היגר לארצות הברית ולא עלה לארץ ישראל, אך דובי בעלייתו לישראל העלה גם את פרד כי הקשר בין השניים, כפי שמעיד דובי, "הוא קשר הדוק ומִקְדָּד [...] כאילו היינו אדם אחד. ואולי בעצם... אנחנו אדם אחד. תמיד היינו" (שם, עמ' 41).

הניצולים, שנפשם בודדה ורוחם שבורה, מפליגים לארץ המובטחת על מנת לשתול את גדם העץ שנותר. **המגרה השלישית של סבא** (טל-קופלמן, 2002) היא יצירה הבאה להוכיח כי שתילתם מחדש של שורשי העץ שנחרך באדמת ארץ ישראל תצמיח פרי. אורי הוא המשכו של סבא יודה, נצר לשבט יהודה, גור האריה. העבר החסום במגירה, נִשְׁאָל לו לנכד לפתוח, צץ מתחת לפני השטח בדמות צעצועים ישנים ששמרו השכנים, אי שם בגרמניה. את המגירה מתקשה הנכד לפתוח, הכניסה לעבר חסומה. אך ברגע שבו הסכר נפרץ וכעסו של הסב נמוג, מתחיל סיפור בעקבות פריטים: טלאי צהוב, בובת סמרטוטים, תלושי אוכל, יומן עם כריכה מעץ ומשחק הדומינו שבנה הסב מקרש שמצא בחצר הגטו. משחק דומינו זה, הנוצר בתוכו את זיכרונות האימה, הוא המגשר בין טראומת העבר לעוצמת ההווה והעתיד. הסב ונכדו בונים ביחד את שרשרת הדומינו ואורי הוא המפיל אותה, כאות וכסימן לכך שעוצמת ההרס והבניה המחודשת היא בידו של הצבר ולא בידי אף אחד אחר. סבא יודה ואורי זוכרים את העבר, אך פניהם לעתיד. לעומתם, סבתא ג'ניה מתרפקת על העבר. היא סבתא אוהבת, חמה ומחבקת, אך העבר המובחן בשמה הגלותי, אינו רצוי.

סבא יודה ואורי הם המודל הרצוי המשלב בין זיכרונות עבר שיש לשמרם ולהעבירם לדור הבא ובין העתיד הצברי במדינת ישראל. כמוהם, כן ירון וחבורתו (פרידמן, 2015). כשירון מוצא את השכן הערירי מוטל על רצפת ביתו, הוא מזעיק לעזרה את דבורה, אימו, ואת ד"ר עברון. ד"ר עברון מטפל בשכן ברכות ובעדינות. אימא דבורה מכינה לו מרק עוף וגם פרוסה עם טחינה, אך הוא מבקש רק

"קצת תה חם" (שם, עמ' 9). האם דבורה מנסה לשלב בין העבר הגלותי – מרק העוף ובין ההווה הישראלי – פרוסה עם טחינה, אך השכן מתחפר בעברו וכל רצונו הוא תה חם. רק ירון ירנן את ליבו של השכן. רק לירון יגלה השכן את שמו – יוסף, ורק לו יספר את סיפורו. דור ההורים – ד"ר עברון, בשמו המסמל את העבר, והאם דבורה, בשמה המאזכר לדבורה אשת לפידות, ביצעו את המעבר משואה לתקומה. הם היו אחראים למעבר מגלות לחירות, אך הם לא יהיו הגשר לעתיד, כפי שמעידה האם דבורה: "מחר אותו תבקר, ואולי לך יספר ויבאר" (שם, עמ' 11). את שממת חייו וחצרו של הסב-הניצול, יפריח הדור הצעיר – הצברים, בדמות ירון וחבורתו. ירון הוא ההוגה את רעיון הטיפול בגינתו של השכן וחבריו נרתמים למשימה. והנה, מתוך הקוצים, האבנים "ו) החפצים שהיו שִׁיכִים לאנשים אחרים, / פעם, בזמנים קודמים [...] צצה לה גִּנָּה לתפארת, / בשמלת פרחים שונים מתהדרת" (שם, עמ' 1, 17). הדור הצעיר הוא שיפריח את שממת המדבר (הפיזי והנפשי כאחד), ימשיך את שנקטע באכזריות ויבטיח את קיומו של עתיד טוב יותר בארץ ישראל. "הנה את רואה, ציפי, עכשיו קָלְנוּ פה. אִמָּךְ נולדה פה. את נולדת פה," אומרת סבתא של ציפי (ויס, 1997, עמ' 24), וציפי מהרהרת: "הנה כמה מדינת ישראל, ואני יושבת כאן בירושלים עם סבתא והמשפחה [...] כמה טוב!!!" (שם, עמ' 26).

ניגוני העבר - המסר האישי-משפחתי

היציירות המעמידות במרכזן מפגש בין סב ובין נכד המבוסס על קשר דם, מפגש מדומה מתווך בין סב 'מת-חי' ל'נכד' או מפגש מאוזכר, מניחות בחזית הטקסט ולצד המסר האידאולוגי-לאומי את המסר האישי-משפחתי, הבא להדגיש את חשיבות שימורם של התא המשפחתי והאחדות הפמיליארית. באמצעות סיפורי הסבים היציירות קשר שאינו נפרם גם ברגעי מצוקה ואובדן, הבנה ורגישות לצרכיו ורגשותיו של הזולת, אהבה שאינה תלויה בדבר ומוכנותו של 'האני' להקריב את עצמו למען בני משפחתו. סבתא חנה (קלוריה-פרידמן, 2011) לעולם תזכור את אהבת הוריה, את היציבות המשפחתית, את המגע וה'ביחד' שבזכותם גברה על כל קושי ואת הכוח ששאבה מהוריה 'להרים את הראש', ולדעת כי כל עוד הם "חבוקים באהבה ודאגה / יתגברו יחד על כל בעיה" (שם, עמ' 16). חנה אף תזכור את הקרבתם של סבה וסבתה. בעוד היא והוריה בורחים ליער עם כניסת הגרמנים לכפר, "סבא וסבתא בבית נשארו, / הם יסתדרו, ולא יפחדו / הם על הבית ישמרו / למשפחה הם יסמנו – / שכבר לא מסִכָּן / שהביתה לחזר נָתָן. / יחד החליטו על סימן – / הם יתלו סדין לבן. / כך פעם, פעמים, שלוש... / אבל אז זה קרה, / הסדין כבר לא נתלה" (שם, עמ' 9). לשרוד וביחד, זה היה אף המוטו של סבתא ציפי ואחותה במחנה הריכוז ואת זאת היא מדגישה לנכדתה (ויס, 1997, עמ' 18):

בצריפים הגדולים שכבנו על מְטוֹת עֵץ ללא מזרן וללא שמיכה. ישנתי ליד אמי ואחותי טובה. התחבקנו וכך התחממנו. חשבנו על אבא ועל אלימלך. 'האם גם הם סובלים כמונו? האם גם להם קר?' כל כך התגעגענו אליהם! כשהיינו רעבות, התחלקנו באֶכָּל המועט שהנאצים נתנו לנו [...] בִּקְרָא אחד קמנו לעבודה הקשה כמדי יום. לאמא לא היה עוד כוח. היא נעשתה חלשה מאד [...] נִסִּינוּ לעזור לה, אך היא היתה חולה מאד. לא היה לנו אֶכָּל לתת לה כדי שתחזק [...] 'זה כל-כך עצוב! איך המשכתן, סבתא?' [...] 'עזרנו אחת לשנייה'.

המשפחה, גם אם אבדו כמה מחוליותיה וגם אם הופרדו, לעולם תישאר אחת ומאוחדת. כשמשפחתו של פרד נאלצת לעזוב את ביתה, דובי חושש שמא שכח אותו פרד מאחור. אך אל לו לחשוש, הוא חלק מהמשפחה. פרד חוזר לקחת אותו ומבטיח: "דְּבִי שלי, אני לא משאיר אותך כאן לבד. אתה החבר הכי טוב שלי" (ארגמן, 2016, עמ' 15). הוריו של פרד הם לדובי כאם וכאב, פרד לו כאח, וכבני משפחה הם דואגים זה לזה. כשאמא עוזבת ופרד עצוב, דובי יודע שהוא "צריך לשמר על פרד" (שם, עמ' 30), וכשדובי מודאג, הוא זוכה לחיבוק מ'אחיו' הלוחש לו: "דְּבִי שלי, עוד מעט אבא ואמא יבואו לקחת אותנו. אל תדאג, הם לא שכחו אותנו" (שם, עמ' 33). ואכן, כשתמה המלחמה דובי ופרד נפגשים עם ההורים והאחים וחוזרים "להיות משפחה!" (שם, עמ' 34).

רגע הפרידה של לולו מאביה נשאר חרוט כרגע טראומטי על ליבה של הילדה, שבגרה להיות סבתא עליזה. היא זוכרת בבהירות כיצד "הגברים נפרדו מהמשפחות שלהם ועלו לאוטובוסים [...]. האוטובוס החל מתרחק [...] נפנופים בידים, ושיירה ארוכה התחילה לנסוע ולהעלים [...] גם אבא של לולו נעלם [...] לתמיד!!!!" (טייטלבוים, 2010, עמ' 12). לא רחק היום ולולו נאלצה להיפרד גם מאימה ולחיות עם משפחה נוצרית במשך ארבע שנים. בסיפורה לולו, סבתא עליזה, מדגישה את העובדה, שאף שאימה "אפלו לא היתה בטוחה אם הילדה שלה עדין בחיים, בכל זאת היא יצאה לדרך" (שם, עמ' 31) כדי להתאחד עימה שוב. המקום שממנו התחיל מסעה של האם היה רחוק מאות קילומטרים מהבית שהסתתרה בו לולו, אך האם לא ויתרה. היא הצטרפה לחיילים האמריקאים, התקדמה איתם במהלך הקרבות, והגיעה לעיירה שחיה בה לולו כדי לבנות משפחה חדשה מהרכיבים שנותרו. המשפחה נשארת יחידה אחת ומאוחדת גם כאשר נגדע ענף מענפיה ונותר גדם בדמות זיכרון, כפי שאומרת אימא של נפתלי: "זכרונות הם חשובים מאד. אפלו בני אדם שכבר אינם, ממשיכים לחיות בזכרונות" (פרנקל, 2009, עמ' 27). לצידו של הגדם הזיכרוני צומח ענף חדש, חזק ורענן – משפחה חדשה, אשר כעוף החול קמה מתוך ההריסות.

כל אדם נברא בצלם - המסר הערכי-הומני

"המלחמה הפכה את הארץ לשממה, ובנינים קרסו והתמוטטו לעפר", כותב שולביץ (2008, עמ' 1). הארץ חרבה, אך המוסר האנושי לא בהכרח חרב עימה. שלושת היצירות שבמרכזן מפגש מדומה בין 'סב' מספר ל'נכד' חוץ-טקסטואלי ושתיים מהיצירות שבהן מפגש מדומה מתווך בין 'סב' ל'נכד' מספרות לנמען הילד על אותם אנשים, שגם בצל הזוועה שמרו על צלם אנוש בזוכרם שכל אדם נברא בצלם. לכמה מהם שמות ופנים וכמה מהם נשארו עלומי שם. מקצתם נמצאים בשולי היצירה, ולאחרים מוקדש מקום מרכזי, וסביב כמה מהם סובבת יצירה שלמה.

יש שהיצירות מתארות מעשי חסד אקראיים ובלתי צפויים שעשו אנשים שהבחינו בצרכים שרבים אחרים כלל לא הבחינו בהם, או נמנעו מלהבחין: "כשגרשו את סבא מהבית שלו בגרמניה בגלל המלחמה", מספר אורי, "לקחו אליהם השכנים את ארגז הצעצועים ושמרו אותו בשבילו, עד שתגמר המלחמה". (טל-קופלמן, 2003, עמ' 3); כשרוקנו הגרמנים את דירתם של לולו והוריה, "אחד מן השכנים מצא בחדר המדרגות קוף צעצוע של לולו וגם פֶּבֶה, שנפלו לסבילים הגרמנים. הוא שמר אותם עד סוף המלחמה והחזיר אותם בהתרגשות רבה למשפחה" (טייטלבוים, 2010, עמ' 16); והסבתא מספרת לנכדה על "אנשים טובים" מכפר סמוך שהיו מגיבים לה ולחבריה אוכל (פרידמן, 2016, עמ' 15). בדומה למעשים אלה מופיעים מעשים של טוב לב ונדיבות הנעשים בלי לצפות

לתמורה. את אוטו, דובונו האהוב, מפקיד דויד למשמרת אצל אוסקר, חברו הטוב, כאשר הוא והוריו מועלים למשאית ונלקחים למחנה הריכוז (אונגרר, 2014). בספרן של רוזה ושונולד (2004) סבתא סוזנה מזכירה שלושה חיילים: האחד אומר לה בזמן המשלוח לרוץ בחזרה לאימה כי "איש טוב הוא היה" (שם, עמ' 6); השני, קצין השולח את סבתא-ילדה והוריה ממחנה למחנה כי "נסה להציל אותם / מן הרשע הנורא" (שם, עמ' 7); והשלישי, חייל נחמד, שנותן לסבתא-ילדה בובה, בגדים נקיים, ארוחה חמה וכוס חלב (שם).

מקום נכבד שמור ביצירות לאנשים שלא הפנו עורף למתרחש, שסירבו לשבת על הגדר וקמו ועשו מעשה – המבריחים ואלה שסיפקו מקומות מסתור. סבתא עליזה (טיטלבוים, 2010) נזכרת ביום שבו חזרה עם אימה הביתה וכשרצו להיכנס לבניין שלהן, "תפס אותן בחזקה בעל חנות שהיתה בקומת הקרקע ומשך אותן אל תוך החנות. 'שקט!!!' הגרמנים עכשיו בדירה שלכן. תתחבאו כאן ואל תעלו עוד הביתה, 'לחש להן' (שם, עמ' 16). בליבה של סבתא עליזה שמור מקום חם גם למשפחה הלא יהודייה שגרה בעיירה קטנה בצפון צרפת ואימצה את לולו ועוד ארבעה ילדים יהודיים "שנשארו בחיים בזכותה" (שם, עמ' 34), ולמורות הנזירות במנזר הסמוך "שהיו מאד מאד טובות, ועשו הכל כדי להציל את הילדים היהודים" (שם, עמ' 22).

מאיר (2017) מספרת בספרה על אדם שסירב לעמוד מנגד ובחר, בשונה מן דעות המקורבים לו, לשים את נפשו בכפו, לסייע ליהודים ולשמור על צלם אנוש. פרנצ'סקו טירלי (1898-1954) הוכר כחסיד אומות העולם ב-16 בינואר, 2008, על שהסתיר יהודים בחנות הגלידה שהייתה בבעלותו, דאג למקומות מסתור לאלה שלא היה יכול להסתיר וניפק מסמכים מזויפים שהצילו חיים. בתיאור קטלוגי מרובה בפעלים אקטיביים המספרת מתארת כיצד סיכן טירלי את חייו כדי לעזור לבני קהילתו היהודים:

[טירלי] בשקט בשקט / בלי לגלות לאף אחד, / הוא הזמין יהודים אליו לחנות ואפלו ארגן להם / מקומות מסתור נוספים. / הוא סדר סדורים, / ועשה ברורים. / שלח שליחים, / ושגר פתקים [...] לאט לאט התקבצו יהודים אל החנות: / באו פטר עם אבא ואמא שלו, / באו זוג שכנים מקצה הרחוב, / באו חברים מבית הכנסת / באו גם הילדה חנה ואמא שלה (שם, עמ' 17).

הקטלוג מופיע אף בתיאור התהליך שבו קיבל טירלי את החלטתו לעזור ליהודי קהילתו וזאת כדי להדגיש את הקשיים שעמד כנגדם – התנגדותה של הסביבה, ואת הידיעה שאף "גוב האריות" נכנס בידועו כי הוא שם את נפשו בכפו:

פרנצ'סקו נסה בזהירות לבדוק / מה חושבים החברים שלו, / וקלם אמרו לו: / 'להחביא יהודים? בחנות גלידה? / זה ממש מסכן, זה לא לענין, / הם לא משלנו, ובכלל לא מכאן.' / פרנצ'סקו הסתכל. / פרנצ'סקו חשב, / פרנצ'סקו שתק / ולא אמר כלום, ורק חיך לעצמו / חיך עצוב (שם).

פרנצ'סקו טירלי דאג לכולם בלי לבקש תמורה. אל חנות הגלידה הגיעו עוד ועוד אנשים: "הביא להם אף לאכל, / ומים לשתות, / ואפלו עתון – שידעו מה קורה בחוץ" (שם, עמ' 20). כל המסתתרים הודו לו שוב ושוב, אך פרנצ'סקו רק "הביט בהם, / שתק, וחיך. / הוא שמח כל כך שהוא יכל לעזור" (שם).

מעשי החסד שעשה פרנצ'סקו טירלי אינם אמורים להפתיע את הקורא כיוון שכבר מתחילת הסיפור נבנית אישיותו המיוחדת המובחנת מהסביבה. עוד כשהיה קטן אהב פרנצ'סקו, ככל הילדים כולם, גלידה בכל הצבעים ובכל הטעמים. חיבתו לגלידה ליוותה אותו גם בחייו הבוגרים והוא החליט לפתוח חנות גלידה שתהיה בבעלותו. החלטתו לא הייתה אימפולסיבית, אלא לוותה במחשבה מרובה והוא הוציאה אל הפועל למרות אזהרות הסביבה וספקותיה:

'חנות גלידה?' אמרו לו כלם. / 'בבדפשט?' / פה זה לא איטליה, / פה זה לא רומא. / פה זה לא ונציה. / פה זה לא פירנצה. / פה זה בודפשט. / פה אפשר לפתוח חנות לבלינצ'ס, / חנות לקרזט, חנות לז'רבו, / חנות לרוקוט קרומפלי, / חנות לגומבוץ, או לקיורטוש, / אבל גלידה? / מי יקנה ממך גלידה?' (שם, עמ' 5).

בסצנה המתוארת נמצא טירלי בקונפליקט עם הסביבה. עמדותיו ורצונותיו מועמדים בסימן שאלה ואף מוגחים בקטלוג מילולי גזמאי. טירלי אינו מוותר על חלומו ועל מי שהוא:

הוא פתח לו חנות גלידה / ממש במרכז בודפשט, / ומכר בה גלידה ושוקולד לכ-ל-ם. / כן. גם לאלה שאמרו לו שאף אחד לא יקנה (שם, עמ' 8).

הסצנה המתוארת חוזרת כבתמונת ראי (מבנית ולשונית) בסצנה שבה טירלי מחליט לעזור ליהודי עירו. אך הפעם הנושא שנסובים עליו חילוקי הדעות אינו פתיחתה של חנות גלידה, אלא הצלת חיי אדם, והסכנה שטירלי עומד לפניה אינה מפלה פיננסית או דחייה חברתית, אלא גזר דין מוות. אף על פי כן המקום הוא אותו מקום, תגובת החברה זהה, תהליך ההחלטות שקול ורציוני ואף התוצאה חיובית. זאת כיוון שהאדם הוא אותו אדם – נחוש, שקול, מוסרי ואוהב אדם. ילד שאוהב גלידה בכל הגדלים ולא משנה באיזה סדר ומוכר גלידה לכ-ו-ל-ם, יגדל ויהיה לאיש שעבורו כל אדם הוא אדם, לכן "ידע פרנצ'סקו / מה שעשה גדול ומתוק יותר מכל כדור גלידה / שמכר או אכל בחייו" (שם, עמ' 26).

יצירה שבה הסב מספר על ימי מלחמת העולם השנייה והשואה כימים כפולי פנים של רוע אנושי, אך גם של תקווה ואהבת אדם, היא ספרו של אונגרר (2014). שבע ימים והרפתקאות, יושב הדוכן-הסבא, אוטו, ליד מכונת הכתיבה וכותב את סיפור חייו. אוטו כותב את האוטוביוגרפיה שלו, אך לא רק אותה, אלא אף את קורותיו של המחבר המובלע – 'הסב', טומי אונגרר. נדודיו של אוטו הדוכן בין יבשות, מדינות, שפות וזהויות מקבילים לסיפור נדודיו של אונגרר. אונגרר נולד בשנת 1931 בחבל אלזס שבגבולה המזרחי של צרפת, על גדותיו המערביות של נהר הריין. בהיותו בן תשע, סופח החבל לרייך השלישי, השפה הצרפתית נאסרה לשימוש, והתושבים כרעו תחת נטל אכזריותה של הדיקטטורה הנאצית. "בתקופה ההיא היו לי שלש זהויות," מספר אונגרר (Bernstein, 2012), "צרפתי בבית, אלזסי ברחוב וגרמני בבית הספר". ב-1944 כבשו הצרפתים את חבל אלזס והשפה הגרמנית הפכה למוקצית מחמת המיאוס. לאחר שחזה בהרס התרבותי שכפו גרמניה וצרפת זו על זו ובאכזריות שהפגינו זו כלפי זו, החליט אונגרר להגר לארצות הברית. אך גם שם "היה הרבה על מה להילחם בשנות השישים," אומר אונגרר, "אתה יכול לתאר לעצמך אירופאי שמגלה סגרציה בארצות הברית? זה בלתי נתפס. זה היה נורא כמו הפשיזם" (שם). אונגרר מחליט לצאת למלחמה בגזענות והשמרנות האמריקאיות בכלים שעמדו לרשותו, האיור והסיפור, ומפרסם ספרי ארוטיקה וכרזות רבות שהאדירו את התנועה לזכויות האזרח. בשל פרסומים אלה אונגרר נדחק אל שולי עולם התרבות והאומנות האמריקאי, הוא עוזב את ארצות הברית ומתמקם בחווה

נידחת בנובה סקוטיה, פרובינציה קנדית על חוף האוקיינוס האטלנטי. כארבע שנים לאחר מכן מגיעים נדודיו לקיצם באירלנד, שם הוא מוצא שלוה ומרגוע.

אונגרר חולק עם אוטו לא רק את מקל הנדודים, אלא אף את 'כתם הדיו'. במהלך משחקיהם עם אוטו, מחליטים דויד ואוסקר ללמד את אוטו לכתוב, "אבל כפות ידיי השמנמנות לא הסתדרו עם עט-ציפורן ודיו. הקסת התהפכה, ומאז, כתם דיו נשאר על מצחי לתמיד" (אונגרר, 2014, עמ' 13). אוטו הופך לדובון פרווה 'מסומן', מיעוט בקרב אומת דובוני הפרווה, בדיוק כפי שדויד הוא בן המיעוט היהודי בגרמניה של הרייך השלישי, כפי שצ'ארלי הוא מיעוט שחור בארצות הברית וכפי שהזקנה חסרת הבית היא מיעוט חברתי – כולם מיעוטים דחויים.

"היות שאני מיעוט בעצמי, אני אוהב מיעוטים", אומר אונגרר (Bernstein, 2012), שמקורותיו האלזסים הגדירוהו כמיעוט בגרמניה, בצרפת ובארצות הברית. אך לא רק ברובד הלאומי חש אונגרר כמיעוט, אלא אף בזה האומנותי. כתם הדיו שעל מצחו של אוטו הוא 'אות הקין' שחרטה החברה האמריקנית בסוף שנות השישים על מצחו של אונגרר. כאמן, עסק אונגרר באומנויות מגוונות: כתיבה ואיור של ספרי ילדים וספרי ארוטיקה, עיצוב מודעות לחברות וארגוני ענק אמריקנים ועיצוב כרזות נגד מלחמת ויטנאם ובעד מאבקם של השחורים. את השטנה הציבורית כלפי אונגרר, לא עוררו הכרזות האנטי-מלחמתיות ולא אלה שקראו לעליית 'הכוח השחור', אלא דווקא ציוריו הארוטיים. אונגרר הוכנס ל'רשימה השחורה', ספריו הוצאו מספריות ומחנויות ספרים והקריירה האומנותית שלו בארצות הברית הגיעה לקיצה. אונגרר עזב.¹⁴

את אות הקין שנחרט על זהותו האומנותית, אונגרר מעביר כמטפורה לאוטו שעל מצחו נחרט כתם הדיו, לדויד שנשא על דש מעילו את הטלאי הצהוב ולצ'ארלי, שצבע עורו הביא לנידויו החברתי. שלא כקין, נושא הראשון של אות הנידוי, שנדד עד סוף ימיו ולא מצא מנוח, אונגרר וג'יבורי – אוטו, דויד ואוסקר פוסקים מנדוד ומוצאים מקום של מרגוע. מדוע? כי **אוטו** היא יצירה ספרותית שבה לקורבן יש תקווה, כפי שאמר אונגרר: "כל יום השמש זורחת ובשבילי זה סימן לחופש ושלוש" (Bernstein, 2012).

אונגרר נולד וגדל בחבל אלזס, שכונה "שטח ההפקר" (שם) ושביצירותיו ובהשקפת חייו הפך מ'שטח הפקר' מילולי לסימבולי. "מה שמעניין אותי הוא שטח ההפקר בין הטוב לרע", אונגרר מסביר, "שטח ההפקר הוא לא מקום שהורגים בו זה את זה, אלא מקום שאפשר להיפגש בו. הטוב יכול ללמוד רבות מהרע, והרע יכול ללמוד רבות מהטוב. מדוע שהם לא ייהנו מעט ביחד?" (שם). שורשי שאיפתו של אונגרר לאיחודם של 'הטוב' ו'הרע' ב'שטח ההפקר' שתחם לעצמו, נעוצים במות אביו ובמראות הזוועה שראה עם פלישת הרייך השלישי לחבל אלזס. "אף פעם לא יכולתי להשתחרר מהפחד של המלחמה", אומר אונגרר, "הוא עדיין רודף אותי. ארבע שנים תחת שלטון הנאצים גורמות לכך שאין שום דרך להיפטר מהפחד [...] הכול היה אבסורד. המלחמה היא אבסורד, אנשים הם אבסורד ומבוגרים הם אבסורד" (שם). וכשכל כיבוש, רדיפה או גזענות מכילים אבסורד, אונגרר מעדיף לחיות ב'שטח ההפקר' ומנסה להציע אלטרנטיבה שפויה יותר.

בספרו **אוטו** מציע אונגרר (2014) את אלטרנטיבת 'שטח ההפקר', דו-קיום אנושי החוצה יבשות,

14. אל הפנתאון האומנותי האמריקני זכה אונגרר להיכנס רק 21 שנים לאחר עזיבתו, כאשר 'המכון האמריקני לביוגרפיה' בחר בו כאחד מ-500 מנהיגי העולם המשפיעים ביותר.

לאומים, דתות ומעמדות חברתיים. כשאונגרר כותב את אוטו ואוטו כותב את סיפור חייו, נכתבת אף אידאולוגיה ערכית, תיעוד של השקפת עולם. בנספח לספרו בעברית, גונן מציינת חמש תובנות ערכיות העולות מהיצירה: האחת טוענת ש"הפגיעה והסבל הם נחלת הכל, כי הטירוף והאלימות אינם מבחינים בין אדם לאדם" (אונגרר, 2014, עמ' 6); השנייה, קיומם של "עליות ומורדות בזרם ההתרחשויות הטרגיות והמשמחות בחייו של כל אדם" (שם, עמ' 8); השלישית היא היכולת לסלוח; הרביעית טוענת שאפשר לאחות כל פגיעה באמצעות האמונה והתקווה בלי "להיכבש לייאוש ולשנאה" (שם); והחמישית היא קיומה של חברות אמיצה החוצה גבולות של מעמד חברתי, דת ולאום. "בזכות הכישרון שלי יכולתי לתעד את מה שראיתי", אומר אונגרר (Bernstein, 2012), "כדי שלא נשכח" (אונגרר, 2014, עמ' 38).

באמצעות דמותו של דויד אונגרר מתעד את שואת יהודי אירופה. באמצעות דמותו של אוסקר וגורל משפחתו מתועדים הפחד ויכולת ההישרדות. באמצעות דמויות "הגברים במעילים שחורים ובמדים [...] (ש)לקחו את דויד ואת ההורים שלו" (שם, עמ' 16) ובאמצעות כנופיית נערי הרחוב שהפכו את אוטו קורבן להתעללות פיזית, מתועד הרוע האנושי שנחשף אליו אונגרר בילדותו. ומה מתועד באמצעות דמותו של אוטו הסב? התשובה היא: 'שטח ההפקר'. "הדובון אוטו, עד אילם לתהפוכות מטלטלות, הוא חפץ מעבר המרחיק את הקורא-המתבונן הצעיר מהחוויה הטראומטית של מפגש ישיר עם מאורעות המלחמה אל עבר גלגוליו של דובון צעצוע", כותבת גונן (אונגרר, 2014, עמ' 3), "החפץ מוכר, אהוב ורך, מקרב את ההתרחשויות הסיפוריות ללבם של הילדים, החווים דרכו את העצב ואת הכאב בלי להיפגע". הנמען-הילד נלווה ל'סבא אוטו', גם אם ממרחק מוגן ובטוח של זמן ומקום, וחולק עימו רגעים של שמחה ופחד, של רוע וטוב לב, של ביחד ושל לחוד, של אושר ושל כאב. ביחד עימו הנמען-הילד תוהה על מקורם של הרוע והאכזריות האנושית ואליו הוא נלווה ברגעים של גבורה, חום אנושי ואיחוד לבבות. 'סבא אוטו' מכיר לקורא את 'שטח ההפקר' – השטח שבו מנותצות חומות של גזע, דת, מין ומעמד חברתי. זו הדירה "שתאיים לשלושתנו" (אונגרר, 2014, עמ' 38), לשלושת הסבים – אוטו, דויד ואוסקר – ובה הם יהיו "שלוים ורגועים" (שם).

תחבולות פואטיות מרככות מפגשים

המפגש המתקיים ב'ספרות השואה הסבתאית' בין סב ובין נכד הוא מסע דיאלוגי – מסע משותף בינות למילים. סיפורה של השואה הוא בבסיסו סיפור של אובדן, גם אם הוא מסתיים בהישרדות והצלה. זהו סיפור שאם ברצוננו לשתף בו את הילד בגיל הרך כך שיוכל להעלות ממנו איזושהי תובנה ערכית, הוא דורש ריכוך והתאמה קוגניטיבית ורגשית. אלה יתבצעו באמצעות מספר תחבולות פואטיות המייחדות את 'ספרות השואה הסבתאית' מסוגות ספרותיות אחרות בספרות השואה לילדים:

- מיקום המפגשים במרחב פיזי המוכר לנמען והמשרה תחושת נינוחות, אינטימיות וחויית סיפור מפנקת.
- הצגתן של מערכות יחסים בין-אישיות אמפתיות ומכילות המאפשרות שיה פתוח וכנה.
- עיצובן של דמויות 'סבים' ו'נכדים' הקשובות זו לזו.
- העצמת החוויה הרגשית באמצעות חמשת החושים.

המפגשים הבין-דוריים מתקיימים במרחב לוקלי מוכר, אהוב ומגונן, שבו הנמען-הילד (הפנים-טקסטואלי והחוץ-טקסטואלי) חש בנוח. אוטו, הדובון 'הסבא', כותב את זיכרונותיו בחדר העבודה, בבית שהוא חולק באושר עם דויד ואוסקר (אונגרר, 2014); 'סבתא עליזה' מספרת את סיפורה של לולו לילדים הנמצאים בכיתת-האם כשהם מוקפים בחבריהם (טייטלבוים, 2010); סיפורו של סבא פרץ מסופר לילדים היושבים סביב הגננת (דגן, 1991א); אורי (טל-קופלמן, 2003) אוהב את חדר העבודה של סבא יודה יותר מכל החדרים בבית; וסוס העץ בפנית הצעצועים האהובה על ילדי הגן מספר את סיפורה של סבתא ברוניה (מצליח-ליברמן, 2015); גלידריה, גן עדן ילדי אולטימטיבי, הוא המרחב הפיזי שמתקיים בו המפגש הבין-דורי, בין 'נכד' ובין שני 'סבים' (מאיר, 2017); פרנצ'סקו טירלי, 'הסב-המציל' בעל הגלידריה שכונתית, וסבא יצחק מאיר – 'הסב הניצול'. יצחק מאיר היה ילד כשנכנסו הגרמנים להונגריה. את השואה שרדו הוא ומשפחתו בזכות טירלי האיטלקי, בעליה של גלידריה, שנהג יצחק לפקוד לעיתים קרובות. על חשיבותה של הגלידריה כמרחב שהיצירה מתרחשת בו, מספרת תמר מאיר, כלתו של יצחק ומחברת הספר (אילנאי, 2017):

אני תמיד אומרת שאין לי מספיק דמיון להמציא כזה סיפור, וגם אם היה לי, לא היה לי את האומץ [...] החיבור בין השואה לגלידה, הוא הזדמנות נדירה לתווך נושא כה מורכב לילדים. הרי עבור הילדים שלי, העובדה שסבא היה בזמן השואה בחנות גלידה היא אטרקציה, זה קצת כמו האגדה על עמי ותמי [...] ממש כמו אצל עמי ותמי, יש גם מכשפה בסיפור [...] חלק מהניצולים הלכו לעולמם, ולא כולם סיפרו מה עבר עליהם בשואה. אולי אני אוכל לספק את המידע הזה באמצעות הספר [...] הבנתי שיש הרבה הורים שלא שולחים את הילדים שלהם לגן ולבית הספר ביום השואה, כי הרבה גננות ומורות לא יודעות איך להתמודד עם הנושא. חשבתי על זה שבמקרה של הילדים שלי, ממש אין את החשש הזה, ואז הבנתי שהסיפור של סבא הוא סוג של חיסון בשבילם. זה לא סבא במחנה ריכוז, אלא סבא בחנות גלידה, ובניגוד לזוועות הגדולות של השואה, זה משהו שילד יכול לדמיין. וגם, הם מכירים את הסוף הטוב, והוא מוחשי – סבא פה. הוא איתנו.

במפגשים המדומים שבהם דמותם של הסבים אינה נוכחת, ואת סיפורה של השואה מספרת דמות מתווכת, המרחב הפיזי הבטוח מומר בפתיחה המשדרת מוגנות וביטחון: אם מפני שהסיפור "קרה מזמן / במקום אחר שרחוק מכאן" (קלוריה-פרידמן, 2011, עמ' 2); אם מפני שבפתיחה מובטחת הישרדותה של הדמות הילדית: "נילי היא אשה מבגרת, אבל אז, כשיצאו לטיול, היתה בת שלוש" (שם); אם מפני שהמספר הוא דמות המוכרת לקורא/המאזין כמו הגננת או אימא של נפתלי ש"רוצה לספר לכם / למה לנפתלי קוראים נפתלי" (פרנקל, 2009, עמ' 1); ואם מפני שהסיטואציה הפותחת היא זו של רוגע – "פיקניק של קיץ. השמש צוחקת [...] בקרשה, חנה בערסל מתנדנדת" (קלוריה-פרידמן, 2011, עמ' 2), או של התלהבות סוחפת – "נוסעים לטיול! נוסעים לחוץ-לארץ! רקדה בשמחה נילי וקבקה את אחיה" (שרפאן, 1998, עמ' 1).

אורי (טל-קופלמן, 2003) מתוודה בפני הקוראים שמכל המקומות בעולם, הוא הכי אוהב את הבית של סבא יודה וסבתא ג'ניה:

אני נוסע אליהם בכל חפשה, ונשאר שם עוד ועוד [...] סבא יודה הוא החבר הכי טוב שלי. תמיד יש לו זמן לשחק אתי. סבתא מכינה לי שוקו חם ועוגיות בתנור, ולפעמים יושבת אתנו וסורגת בשקט (שם, עמ' 1).

דבריו של אורי ממחיש את התפקיד שממלאים הסבים בחיי נכדיהם – הטיפוח.¹⁵ כשעול החינוך כבר אינו מוטל על כתפיהם הסבים יכולים להתמקד בפינוק הצאצאים. הם מרעיפים עליהם חום ואהבה, מקבלים אותם כפי שהם ומרחיבים את מערכת התמיכה הרגשית של הילד, המוצא בסבים כתף רכה ומכילה שהוא יכול להישען עליה.

טיפוח הסבים את נכדיהם ניכר בסיפוק בית פתוח, חם ומכיל, בהטיית אוזן קשבת, במתיחת גבולות האיסורים ובהיצע מאכלים שהילד אוהב. "אהבתי להיות אצלם. לאלל דברים טעימים," נזכרת אווה, לאחר הַנְדַע גְרוּש הסבים, "סבא יעקב וסבתא רגינה פִּנקו אותי. הם הרשו לי הכל ולא צעקו עלי אף פעם" (ניסימוב, 2015, עמ' 34).

לסבים יש מצרך נדיר שאחריו תר הנכד – "זמן איכות ללא לחץ של שעון עצר" (כצנלסון ורביב, 2009, עמ' 47). 'סבא' יוסף מזמין את ילדי השכונה לביתו בכל עת, "ומבטיח הוא להם לספר ספורים, / שאינם עצובים, אלא רק שמחים, / ובשעורי הבית יוכל לעזור גם כן, / כי בעצם הוא שכן / שילדים מאד אוהב – / מכל הלב" (פרידמן, 2015, עמ' 19). לסבים יש פנאי, יש סבלנות, יש ניסיון חיים עשיר ופרספקטיבה היסטורית משפחתית, לאומית ותרבותית רחבה, ולכן הם מאגר בלתי נדלה לידע עולם, אך בעיקר לסיפורים. סבא יודה מלמד את אורי "שלנגן את מוצרט זה כמו להיות בעולם מְשֻׁלָם" (טל-קופלמן, 2003, עמ' 7), וסבתא "אומרת ששוקולד חייב להיות טרי, וצריך שיהיה עשוי מִקְמָרים טובים, לפי מתכון שעובר מדור לדור" (שם, עמ' 9).

הילדים מטבעם הם אוהבי סיפורים, והסב המספר הוא היוצר את הקסם שבתיאטרון הסיפורי. הסב המספר הוא העלילה, השחקנים, התפאורה והמוזיקה – תיאטרון של איש אחד המפעיל את דמיונו של הילד. בסיפוריו הסב פותח צוהר בליבם של הנכדים, ודרכו יציצו אל אנשים אחרים, תרבות אחרת, הלך מחשבה אחר ותקופה אחרת, שהם ממשיכיהם. הם ייחשפו לדרך שבה התמודדו דורות קודמים עם אתגרים שעמדו לפניהם וישכילו לראות כיצד הדור העכשווי מתמודד עם אתגרים חדשים ושונים. סיפורי הסב הם האדמה שבה נזרעת האמפתיה לאחר, שתינבט ותפרח עם התבגרותם של הנכדים. הישיבה בצוותא והסמיכות המגוננת מעודדות את הדור הצעיר להביע מחשבות ורגשות ולהיות משתתף אקטיבי בחוויית הסיפור. זאת ועוד, הילדים הם 'עם סקרן' וסיפור הוא הזדמנות ללמידה מידעית ורגשית. בחברה המערבית רבת הגירויים הטכנולוגיים המקצרים את זמן ההקשבה והקשב, סיפורי הסבים מאפשרים לשני הדורות לשמוע ולהישמע בעת מפגש בין-אישי.

המרחב הפיזי אכן מספק תחושת נינוחות וביטחון, אך לא די בכך. בד בבד היצירות רוקמות מרחב פסיכולוגי בטוח המציג מערכות יחסים בין-אישיות המבוססות על אהבה, אמון וכבוד הדדיים וגם על הכלה ואמפתיה; בספרה של פרידמן (2016) הסבתא יושבת ליד הפסנתר, מלטפת את קלידיו ונזכרת בעצבות באימה שנהגה לנגן עליו. ברגע זה הנכד הוא המקור לנחמה: "אני חִבַקְתִּי את סבתא בחזקה, / לחשתי לה באֶזֶן: 'אל תהיי עצובה! / הרי אני אתך כאן, נכדך האהוב, / וכשאת כך עצובה, אז גם אני עצוב'" (שם, עמ' 7); סבא יודה (טל-קופלמן, 2003) כועס מאוד כאשר אורי פותח את המגירה הנעולה ללא רשות, אך כעסו נמוג במהירות: "סבא) קרב אותי אליו, חִבַק אותי חזק, ואמר: 'אורי, אני מצטער, אסור לך לראות'" (שם, עמ' 17); באיור הפותח בספרה של ויס (1997, עמ' 2) נראות ציפי וסבתה כשהן יושבות זו מול זו כבתמונת ראי. הן מביטות זו אל זו, ידיהן מונחות בחיקן

15. על תפקידי הסבים בחיי הנכדים ראו: כצנלסון ורביב, 2009.

באותה התנוחה. לכל אחת מהן ספר שהפסיקו את קריאתו כדי לשוחח. אף ביצירות שבהן אין הסב בין החיים ומבוגר הוא זה המתווך את סיפורו ל'נכד', הקשר האוהב והחם שריר וקיים. בספרה של פרנקל (2009) אימא של נפתלי מספרת: "בתמונה האחרונה, רואים איש נחמד, מתללל, ממשקף ומחיד [...] זה הסבא שלי, סבא נפתלי. הילד שלי, נפתלי, אוהב מאד להביט בתמונה הזאת [...] נפתלי, מרצה וגאה שפעם [...] היה לי, לאמא שלו, סבא כל כך נחמד, ממשקף, חִינֵן ומתללל ושהשם שלו נפתלי, כמו השם של הסבא שלי" (שם, עמ' 31).

לאחר שנפרש מצע של אחדות רגשית, בסיס איתן של קירבה אוהבת, אמפתית ומכבדת בין ה'סב' ל'נכד', ה'סב' יכול לספר וה'נכד' – להקשיב ולהכיל. רק על מצע זה תיתכן חשיפת הנרטיב האישי של השואה ויתקיים דיאלוג. יוזם הדיאלוג הפנים-טקסטואלי הוא הנכד המנצל סיטואציה שנוצרה כדי לשאול את השאלות שזה זמן מה מתרוצצות בקרבו, כמו ציפי ש"כבר זמן רב רצתה [...] לשאל את סבתא אודות המספר שעל זרועה" (ויס, 1997, עמ' 1). אין הסב כופה על נכדו להקשיב לזיכרונותיו. הפנייה היא מהנכד לסב, זו הנובעת מרצון כן ואמיתי לשמוע את הסיפור האישי. "בקשתי אתמול את סבתא שתספר / מי הם החברים הקרובים לה ביותר. / אותם שביום הזכרון לשואה ולגבורה / היא פוגשת, / ואת חברתם לעתים קרובות מבקשת", מספר הנכד (פרידמן, 2016, עמ' 9).

קיומו של דיאלוג כן ופתוח תלוי ברצונם של המשתתפים לא רק לספר ולחלוק מחשבות ורגשות, אלא בעיקר להקשיב. ב'ספרות השואה הסבתאית' הנכד הוא משתתף אמפתי המקשיב לדברי הסב בקשב רב – הקשבה אקטיבית: הוא מבקש מסבו שיספר עוד ובכך מראה התעניינות. הוא משתף את הסב ברגשותיו ואף שואל שאלות מכוונות המעשירות את הבנתו ההיסטורית, מאפשרות לו לצלול אל תוך עברו וחוויותיו של הסב ובכך להעריך את שעבר עליו. אורי הוא ילד ערני הקשוב לסביבה שחי בה. הוא חש שאווירת מסתורין אופפת את הבית ומודע לכך שהייתה מלחמה וסבא היה בה. סיפורו הוא סיפור של ילד סקרן המנסה להבין את שמסתתר מתחת לפני השטח. סקרנותו היא המניעה את העלילה והיא המובילה לפתיחת המגירה השלישית ולהיפתחותו של הסב:

סבא, מה זה כל הדברים האלה? הם שלך? [...] סבא, אני לא מבין [...] גרשו אותך מהבית שלך בגרמניה, איפה שהיו כל הצעצועים? (טל-קופלמן, 2003, עמ' 17).

גם ציפי שואלת שאלות, מעירה הערות וחווה את האירועים שחווה סבתה (ויס, 1997, עמ' 22):

סבתא מדוע יש לך מספר על היד? מי עשה לך את זה? למה זה לא נמחק במקלחת? [...] סבתא זה נורא! הפסקתם לשחק? [...] האם גם את עליית לרכבת? [...] לאן לקחו אתכם? [...] סבתא למה הגרמנים היו רעים אליכם כל-כך? [...] אני שונאת אותם! [...] סבתא מסכנה [...] איך הסתדרתם בלי אמא? [...] סבתא, תמשיכי! ספרי, ספרי מה קרה!

הקרבה בין ציפי לסבתה כקרבתו של אורי לסבא יודה והחום הזורם בין הדורות הם המאפשרים את פתיחת מנעולי הזיכרון.

הנכד קשוב לסיפורו של הסב, והלה קשוב לרחשי ליבו ולצרכיו של הנכד. הסב מודע לכך שסיפורו נשמע בלתי הגיוני בעליל לילד הגדל במשפחה, חברה ומדינה המגוננות עליו. הוא אף יודע שאת סיפורו יתקשה הילד לעכל, ולכן הוא מאפשר לו לבטא את רגשותיו, לומר את אשר על ליבו ולשאול שאלות, גם אם הן תמימות. בספרה של פרידמן (2016) הנכד שואל את סבתו:

אני לא מבין [...] למה את ביתך עזבת? / ולמה למשטרה לא הודעת, / שיש אנשים כל כך רעים / שאתכם מהבית מגרשים / ולכם את הרכוש לוקחים? / איזו מין ארץ, איזה מין מקום? / ולמה לא דָּןְחוּ על זה בעֶתוֹן? (שם, עמ' 17).

הסבתא אינה מגחכת או לועגת לנכדה על שאלותיו התמימות. היא מבינה את זווית הראייה שלו, חושבת ארוכות ומשיבה לאט ובבהירות בעודה משווה בין 'אז' ו'שם' ל'כאן' ו'עכשיו':

בימים ההם עוד לא היתה לנו מדינה, / לא היו צבא ומשטרה או כל סוג של הגנה. / דָּבְרָנוּ את שפות המקום [...] אבל לא למדנו ולא דָּבְרָנוּ עברית [...] היה לנו טוב, לא רצינו לעזב [...] אך הארץ שבה גרנו – לא היתה שלנו, / ואליה לא היינו שייכים (שם).

סוס העץ המספר את סיפורה של סבתא ברוניה (מצליח-ליברמן, 2015) הוא מספר אמפתי המודע לקהל נמעניו: הוא מסביר את הטעון הסבר – "שואה" [...] זאת מלה אחרת לאסון. אסון נורא" (שם, עמ' 5); הוא עונה בסבלנות על כל שאלה המופנית אליו; הוא מחייך "חיוך של הבנה" לנוכח שאלותיהם 'התמימות' של הצעצועים ומרגיע – "מיד אסביר לכם הכל" (שם, עמ' 6); ואף מאשש את דברי הצעצועים ובכך מעודד להמשיך ולשאול – "חבל מאד שהיו פעם אנשים אכזריים כאלה!" אמרו הקוביות. 'נכון, אמר סוס-העץ' (שם, עמ' 21).

את ממדי האובדן והחורבן שהמיט הרייך השלישי על האנושות, מבוגר בעל ידע וניסיון חיים מתקשה לקלוט ולהכיל, על אחת כמה וכמה ילד צעיר. הסבים מודעים לכך, מכירים בכך ופועלים בהתאם: הם משתמשים בעולמם של הילדים כדי לתאר את מה שאי אפשר לתאר; הם מספרים את האמת אך לא את כולה; הם משוחחים עם הילד בגובה העיניים; הם נותנים לגיטימציה לסערת הרגשות שיחווה הנכד במהלך הסיפור ולאחריו ומדגישים כי המסע אל העבר הוא משותף.

הנכד הוא נמען קשוב ודרוך, אך הוא ילד. הוא לא היה 'שם', הוא חסר את הידע, והסבים מודעים לכך. הם קשובים לצרכיו של הנכד ולכן מעבירים את הנרטיב האישי-שואתי בפשטות ובבהירות. כשהסבתא מראה לנכדה את כתונת הפסים, הנכד שואל: "מה פשר המכפלת הפרומה?" (פרידמן, 2016, עמ' 13). הסבתא עונה: "אמצעי מחיה" (שם). היות שהיא חשה שנכדה עשוי שלא להבין את פירוש הצירוף, היא מסבירה:

שם הייתי מאד רעבה [...] מהכפר הסמוך אנשים טובים / הגניבו אלינו מעט מאכלים [...] לפעמים שמרתי לי לחם במכפלת, / ולפעמים תפוח אדמה. / אלה היו 'אמצעי המחיה' (שם, עמ' 15).

הסבתא מציינת ש"חברי הקרובים אותי מבינים" (שם, עמ' 9), משמע אחרים לא יבינו, ובכל זאת היא משתפת את הנכד בזיכרונות ובכך הופכת אותו לחלק אינטגרלי ממעגל החברים הקרובים.¹⁶ תיאור החוויה האישית והקשה של הסבים במשפטים קצרים, במילים פשוטות ובכנות שאינה מזעזעת את נימי נפשו של הילד, מאפשר את העברת עוצמות החוויה בגובה עיני הילד ובהתאם ליכולתו הקוגניטיבית והרגשית. בפינת הצעצועים, בעת שסוס העץ מספר את סיפורו, הכדור שואל: "ומה

16. שילובו של הנכד במעגל החברים הקרובים מודגש באיור החותם את היצירה. בחג העצמאות החברים יושבים עם הסבתא מסביב לשולחן ועליו מונחת עוגה עם דגלי ישראל. הנכד נמצא איתם ומצלם את האירוע. ראו: פרידמן, 2016, עמ' 22.

עשו הילדים בגטו כל היום?" והסוס עונה: "לא הרשו לילדים בגטו ללמוד [...] הם המציאו משחקים חדשים. למשל, קשרו סמרטוטים והפכו אותם לכדורגל" (מצליח-ליברמן, 2015, עמ' 17).

סיפורה של עליזה טייטלבוים (2010) הוא דוגמה ליחסו של הסב-המספר כלפי צורכי הילד – הקוגניטיביים, הפסיכולוגיים והלשוניים וכלפי ההבנה כי הילד חי 'כאן' ולא 'שם', וכי אין לו את הידע ההיסטורי והכשירות הנפשית לשמוע את הדברים כהווייתם:

לולו היתה ילדה כמובן, ילדים [...] שכחתי להגיד לכם שזה היה חק גרמני [...] כך התחילה הרדיפה אחרי היהודים [...] למשל, יום אחד הופיעו שוב מודעות ברחוב [...] אל תשכחו שחוג מרדיפת היהודים היתה גם מלחמה, מלחמה ארפה מאד, עם כל הסבל והרעב שאנשים עוברים במצב הזה [...] ילדים, אתם לא יודעים מהו רעב, ושלא תדעו אף פעם! זה לא רעב שמאחרים איזו ארוחה, או שרעבים ובאותו רגע לא מוצאים במקרר מה לאכל. זהו רעב כל היום וכל הלילה [כש]המטרה היא לחפש משהו לאכל [...] (כשמקלפים אצלכם בבית תפוחי אדמה, נסו לטעם לפני הבשול ותבינו מה זה לאכל תפוח אדמה לא מבשל) [...] נכון, ילדים, שאתם יושבים וקוראים את הספור ואולי אתם עצובים? אז אני רוצה לספר לכם ספור קטן שקרה ללולו (שם, עמ' 10-36).

שמיעה, ראייה, טעם, ריח ומגע הם חמשת החושים שבאמצעותם אנו מתקשרים זה עם זה ועם העולם הסובב אותנו. המספרים משתמשים בכל החושים על מנת להעביר לנמעניהם את סיפורה המורכב של השואה, כיוון שהם ומבינים כי חִישה משמעה קרבה. 'הנכד' שומע את הסיפור, אם כטקסט הנקרא מהכתב ואם כסיפור שבעל-פה, בקולו או מנקודת מבטו של מי שחווה את האירועים במציאות או ממקבילו הבדיוני. הוא אף פוגש אותו פנים אל פנים אם במציאות ואם בינות לדפי היצירה המאוררים. חוש השמיעה והראייה מעניקים למפגש ולסיפור ממד אותנטי ומעניין ולסבים ממד אנושי וחדש, שלא היה מוכר ל'נכד' לפני כן. 'הסבים' מתגלים לא רק כשמרטפים לעת מצוא, אלא כמלאי מסתורין, החושפים מרחבים מרתקים הרבה יותר מאשר תוכניות הטלוויזיה או משחקי המחשב. טעמים וניחוחות עולים ממטבחי הסבים ומפעילים את בלוטות הטעם והריח גם אם אין הטעימה וההרחה מתבצעת בפועל. חווייתה של הדמות הילדית המתוארת באהבה וגעגוע כה עמוקים עוברת אל הקורא, החש כי הנה אף הוא זוכה לטעום את מרק העוף, הקציצות והממתקים. בספרה של ניסימוב (2015) אווה בת החמש 'בורחת' אל מרחבי הבדיה והזיכרונות שמציע הקלידוסקופ. באחת הפעמים שהיא מתבוננת בו, היא רואה ילדים האוכלים "מאכלים טעימים, כמו שפעם סבתא ג'ניה היתה מבשלת: צ'ולנט וצימס ואטריות מתוקות עם חלב. אפלו שוקולד היה לה במגרה, שם שמרה ממתקים רק בשבילי. על הלשון אני מרגישה את טעם השוקולד, כל כך רך ומתוק" (שם, עמ' 14). אצל סבא יודה וסבתא ג'ניה "ריח טוב של לחמניות תמיד ממלא את הבית" (טל-קופלמן, 2003, עמ' 5).

שמיעה, ראייה, טעם וריח – כולם מעוררים את העבר לתחייה, אך לחוש המגע תפקיד חשוב ועיקרי. שני סוגי מגע כאמצעי תקשורת מאומצים בחמישה מתוך ששת המפגשים ב'ספרות השואה הסבתאית' – מגע באדם ומגע בחפץ. המגע באדם משדר קרבה, אהבה, חום ומסר של 'כאן הכול בסדר'. ירון מניח את כפו על כף ידו של השכן – מגע אנושי, אינטימי ומגן (פרידמן, 2015); אבא, אימא וחנה "חבוקים באהבה ודאגה" (קלוריה-פרידמן, 2011, עמ' 10); סבא יודה מקרב את אורי אליו ומחבקו חזק (טל-קופלמן, 2002); הנכד מחבק אף את הסבתא חיבוק חזק ואוהב והיא חובקת את כתפיו

(פרידמן, 2016); סבתא וסבא של נילי מחבקים אותה בטרם ייפרדו לעולמים והיא מחזירה להם בחיבוק ארוך משלה ובנשיקות. במחבוא מחבקת נילי את אחיה, ארנון, כך שלא יפחד, לא יבכה ולא יסגיר את מקום המסתור (שרפיאן, 1998); סבתא של ציפי אוספת את נכדתה אליה, מושיבה אותה על ברכיה ומחבקת אותה בחום (וייס, 1997); "וחֲבֹק גָדוֹל וְהִרְבֵּה דַמְעוֹת, זֶה הַזְכָּרוֹן הָאֲחֵרוֹן שֶׁל לֹוֹלוּ מֵאֲבָא" (טייטלבוים, 2010, עמ' 12).

כאשר נוגעים בחפץ דומם ולא באדם, הוא מתמלא במשמעות רגשית שהיא רחבה הרבה יותר ממשמעותו המילונית. ב'ספרות השואה הסבתאית', החפץ שנוגעים בו מטונימי לדמות, לזיכרונותיה ולמצבוריה הנפשיים. לאחר שנפתחת המגירה השלישית, סבא יודה מאפשר לאורי לגעת בבובתה של אנה, אחותו הקטנה, שנספתה בשואה. בעבור אורי הנכד, הנגיעה בבובה היא נגיעה בעברו של הסב ובנככי סבלו וצערו, והיא ההופכת אותו שותף לחוויות העבר. בעבור סבא יודה, בובתה של אנה היא הזרז שבאמצעותו נפרץ סכר השתיקה. הבובה הוצאה מהמסתור, מהעבר החתום ונחשפה לאור היום, למציאות הבטוחה והמוגנת של 'כאן ועכשיו'. זוהי חשיפה המעניקה לסב ולנכד כאחד ביטחון בקיומה של המשכיות משפחתית ובקיומו של דור שיזכור ויזכיר למרות האובדן. הסבתא מוציאה מחשכת הארון מזכרת המלווה אותה כל חייה: "שמלה ישנה ודהויה. / כוכב מבד צהב בחזיתה תפור, / ועליו המלה 'יודה' בכתב ברור" (פרידמן, 2016, עמ' 13). הנכד נוגע בה בעדינות רבה ובתמיהה.

שתי דמויות חובקות חפץ אהוב שנתנה סבתא אהובה שלא שרדה: נילי קיבלה מסבתה "ארנק חדש עשוי חרוזים נוצצים שתפרה במיחד בשבילה" (שרפיאן, 1998, עמ' 3). נילי אהבה מאוד את הארנק ולא נפרדה ממנו גם כשהיא עצמה הייתה לסבתא. "את הארנק האהוב היא שומרת עד היום" (שם, עמ' 28); חנה, גיבורת ספרה של קלוריה-פרידמן (2011), חבקה במשך שנים רבות סיכה מעשה ידיו של אמן תימני מבצלאל, שהוטמנה בחבית ושרדה. את הסיכה קיבלה מאימה, צילה, וברבות השנים העבירה אותה לבתה, אריאלה, מחברת הספר.

סיכום

במחקרה על העברת טראומת השואה מהדור הראשון לדור השלישי, קהאן-ניסנבאום (Kahane-Nissenbaum, 2011) מוכיחה כי לסבים ולסיפוריהם יש השפעה רבה על השקפת עולמם ועל אורח חייהם של הנכדים בבגרותם. ממצאי מחקרה מראים כי היו אלה סיפורי השואה שזרעו בבני הדור השלישי את מחויבותם לשמר את המורשת (היהודית או הציונית), לבנותה מחדש ולהעבירה לדורות הבאים, וכי לסיפורי הסבים היו השפעות מרחיקות לכת על ניסיון הנכדים למשמע את חייהם ולבנותם בהתאם לתובנות שעלו מסיפור הסבים ומכוחם, והם מכנים אותו "כוח הניצול" (שם, עמ' 42).

לכני הדור השלישי, שסביהם התבצרו בשתיקה או הלכו לעולמם והסיפורים עימם, ולאלה שאין להם קשר ישיר לשואה, פונה המרחב התרבותי-חברתי.¹⁷ אחד משליחיו הוא ספרות השואה לגיל

17. מבין המיזמים הממסדיים והחברתיים ראוי לציין את 'עדות של ניצול', תוכנית לימודים לבית הספר היסודי ולגני הילדים, פרי יוזמתם של 'יד ושם' ו'יד לילד' שבבית לוחמי הגטאות; 'חמ"ד ו'עד', תוכנית לימודים שהחלה לפעול ב-

הרך, שקיבלה עליה לטעת בדור הצעיר את המחויבות לאומה ולמורשת ואת ההכרה בחשיבות העברתה לדורות הבאים. לשם כך גייסה הספרות את הניצולים שהפכו ל'סבים' ול'סבתות' של האומה כולה. הם סיפרו את סיפורם במפגש פנים אל פנים או במפגש מתווך שבו סופר ושוכתב סיפורם. נכדים הם הנקודות המחברות את הקווים שבין דור לדור, ולכן 'ספרות השואה הסבתאית' מפגישה אותם עם 'סבים' הזורעים את זרעי המחויבות הלאומית והמשפחתית והשקפת העולם הערכית של הדור הצעיר, בתקווה כי אלה ינבטו ויפרחו בגיל מבוגר. מפגשים אלה נותנים לאנשים מ'שם' שמות וחושפים את הפנים שמאחורי הסיפורים. הם יוצרים קשר בין-אישי, וכשהוא נוצר מועברים מסרים אישיים, לאומיים ואנושיים – צידה לדרך שדור העבר מעניק לדור הבא הצועד לעבר העתיד.

רשימת מקורות

- אבולעפיה, י' (2007). **סבא יאשקה מציל את החוף**. תל-אביב: עם עובד.
- אונגר, ט' (2014). **אוטוביוגרפיה של דובון צעצוע** (מ' דק, מתרגם). תל-אביב: צלטנר.
- אוספיטר-דויב, ר' (2008). **ילד כוכב** (מ' פז-קלפ, מתרגמת). תל-אביב: כנרת.
- אילנאי, א' (2017, 3 באפריל). כשסבא ניצל מהנאצים בזכות גלידרייה. **ידיעות אחרונות**, 24 שעות. אוחר <https://www.yediot.co.il/articles/0,7340,L-4944603,00.html> מתוך
- אינסונטי, ר' (2009). **רוז בלאנש: השואה בעיניה של ילדה גרמניה** (ב' ארלנגר, ר' גרינוולד ומ' ארלנגר, מתרגמים). תל-אביב: אורות.
- ארגמן, א' (2016). **הדובי של פרד**. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- בוגצקי, ט' (2010). **אלוף הילדים: הסיפור של יאנוש קורצ'אק** (ת' שם-טוב, מתרגמת). אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן, דביר.
- בן-דור, ד' (2009). **סבתא מינה מבנימינה**. בן שמן: מודן.
- בן-נאה, מ' (2003). **שני אבאים**. ירושלים: מי-לי.
- ברגמן, ר' (1998). **קרן של הוד**. רמת גן: היימן.
- געתון, י' (2015, 8 באוקטובר). הנכדים מרוויחים בגדול: סבא וסבתא זה האימא ואבא החדשים. **וואלה חדשות**. אוחר <https://news.walla.co.il/item/2895157> מתוך
- דגן, ב' (1991א). **מה קרה בשואה: ספור בחרוזים לילדים שרוצים לדעת**. תל-אביב: מאור.
- דגן, ב' (1991ב). **צ'יקה, הכלבה בגטו**. תל-אביב: מורשת.
- דר, י' (2005). בחסות הזמן: דור שלישי לשואה בספרי שואה חדשים לילדים. **משואה**, 33, 53-68.
- הופמן, מ' (2012). **ספר המשפחות הגדול** (א' ארב, מתרגמת). אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן, דביר.
- ויס, ס' (1997). **סבתא, מדוע יש לך מספר על היד? בית שמש: כריכית ויס**.
- חמילבסקה, א' (2012). **יומנה של בלומקה** (א' אורלב, מתרגם). בן שמן: צלטנר.
- טייטלבוים, ע' (2010). **ספורה של לולו**. חולון: אוריון.

2013 על רקע שיעורי ההיסטוריה בבתי הספר של החינוך הממלכתי-דתי ועוסקת בתיעוד השואה והנצחתה; 'זיכרון בסלון', המיזם בהובלתה של אשת החינוך, עדי אלטשולר, שהחל ב-2010 ומאז הוא מפגיש בין אורחים וחברים לאנשי עדות ביום הזיכרון לשואה ולגבורה במפגש קהילתי אינטימי בסלון הבית.

- טלמור, ל' (2010). *משפחות, משפחות מליון לפחות! גבעתיים*: רימונים.
- טל-קופלמן, ג' (2002). *המגרה השלישית של סבא*. תל-אביב: ידיעות אחרונות.
- כהן-אסיף, ש' (2018). אף פעם לא לבד. *משפחה בשירים*. אוהזר מתוך <http://www.edu-negev.gov.il/tapuz/sigalt/html#html>
- כצנלסון, ע' ורביב, ע' (2009). *סבאות עכשיו: מורה דרך לסבתא ולסבא*. אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן.
- ליימן-וילציג, ת' (2004). *לקים הבטחה: מסעו של ספר תורה*. בני ברק: ספרית פועלים.
- מאיר, ת' (2017). *חנות הגלידה של פרנצ'סקו טירלי*. בן שמן: כתר.
- מורגנשטרן, נ' (1995). *זה מפני שאנחנו יהודים: ערכה ללימוד נושא השואה המותאמת לגני ילדים ולכתות א-ב*. ירושלים: יד ושם.
- מצליח-ליברמן, ג' (2015). *חיבוק של אהבה*. חולון: יסוד.
- משרד החינוך. (2014). 9.10-3 "בשבילי הזיכרון" – תכנית חינוכית רב גילית בנושא השואה. *חוזרי מנכ"ל, תשע"ה/4(א)*. אוהזר מתוך <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/9/9-10/HoraotKeva/K-2014-4-1-9-10-3.htm>
- ניסימוב, ח' (2010). *המשפחות שלנו*. תל-אביב: גוונים.
- ניסימוב, ח' (2015). *קלידוסקופ*. תל-אביב: ידיעות ספרים.
- סצ'רדוטי, י' (2015). *טלאי המורכבויות: ספרות שואה לגיל הרך*. *ילדות*, 1, 99-118.
- עין גדי, ע' וקגנוביץ, ק' (2017). *השריקה*. חיפה: שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך.
- פרידמן, ע' (2015). *היה היה איש*. יהוד מונסון: אופיר ביכורים.
- פרידמן, ע' (2016). *הסודות של סבתא*. תל-אביב: גוונים.
- פריטה, ב' (1999). *תומי (ר') בונדי, מתרגמת*. ירושלים: יד ושם.
- פרנקל, א' (2009). *למה לנפתלי קוראים נפתלי*. בן שמן: מודן.
- קובנר, א' (1989). *משהו על לויטנים*. תל-אביב: ספרית פועלים.
- קלוריה-פרידמן, א' (2011). *היה שם ארמון*. תל-אביב: גוונים.
- רווה, ס' ושנוולד, ד' (2004). *הספור של סבתא ילדה*. תל-אביב: שופרא לספרות יפה.
- רוזנר, י' (2015). *הבבה שלי: מזכרונותיה של יעל רוזנר*. ירושלים: יד ושם. אוהזר מתוך <http://education.yadvashem.org/alef-bet/pdf/rozner.pdf>
- שבטאי, ח' (2012). *משפחות פארק הירקון*. תל-אביב: המחבר.
- שולביץ, א' (2008). *איך למדתי גאוגרפיה (א' בן-נתן, מתרגם)*. אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן, דביר.
- שלו, מ' (2007). *הגשם של סבא אהרן*. תל-אביב: עם עובד.
- שלו, מ' (2013). *וניל על המצח ותות על האף*. תל-אביב: עם עובד.
- שנאן, א' (2004). *מגילת השואה*. ירושלים: מכון שכטר למדעי היהדות.
- שנער, ל' (1999). והגדת לבנך. *ספרות ילדים ונוער*, 25(99), 47-49.
- שרפיאן, א' (1998). *הסיפור של נילי*. תל-אביב: ספריית פועלים.
- Genette, G. (1982/1997). *Palimpsests: Literature in the Second Degree* (C. Newman & C. Doubinsky, Trans.). Lincoln: University of Nebraska Press.

Kahane-Nissenbaum, M. C. (2011). *Exploring intergenerational transmission of trauma in third generation holocaust survivors* (Doctoral dissertation). University of Pennsylvania, School of Social Policy and Practice.

"אחת ושתיים, אחת ושתיים! רומאים מחריבים העיר ירושלים": עיון לשוני-סגנוני משווה בשירי משחק ספרותיים ועממיים לילדים - מחווה לזלמן שניאור

מאיה פרוכטמן

תקציר

המאמר בוחן שירי משחק מספריים ספרותיים ועממיים, המכונים גם שירי רחוב, שירי ילדות, שירים שובבים, שירי שטות – כל כינוי כזה נובע מתפיסה חינוכית-דידקטית או מרצון להשתעשע ולשחק. המילים לעיתים קרובות מגלות קשר תרבותי לארץ, לתקופה, לרעיון אוניברסלי ועוד – וכל אלה קשורים להומור של שעשוע או להומור שחור, לאי-גיון (nonsense) או לאירוניה.

בהישענות על ההגדרות השונות של שירי משחק וחומר ביבליוגרפי כרקע לבדיקה הלשונית-הסגנונית והפרשנית שערכתי באמצעות ניתוחי טקסטים, המאמר עוסק בעיקרו בשירי מספרים ובמיוחד בשיר אחד של זלמן שניאור לפי משנתו החינוכית-הספרותית לילדים המסופחת לספרו **לילדי ישראל** שפרסם בתר"ץ, ובו לקט נבחר משיריו לילדים שפורסמו בירחונים רבים במשך שלושים שנה.

המאמר עוסק בשיר של שניאור בהשוואה לשירי מספרים עממיים דידקטיים ומשעשעים, שיש בהם לפחות משנה עקיפה של הוראת המספרים הראשונים, 10-1 והלאה, למשל: "אחת שתיים ירושלים". התבנית היא של מספרים מונים אך התוכן שלהם, בחירת המילים, סדרן והתקשרותן עשויים ללמד אותנו ואת תלמידנו תפיסה תרבותית, מקומית ותקופתית.

מילות מפתח: עיוני לשון וסגנון; שירי משחק שירי רחוב ספרותיים ועממיים; שירי מספרים; זלמן שניאור; מסרים ישירים ועקיפים; משחק והוראה; שירי שעשוע; הומור.

הקדמה

מאמר זה, המתמקד בשירי מספרים מן הסוגה (genre) של שירי משחק מסוגים רבים, שאזכיר מעט מהם,¹ עוסק בתפיסתו העיקרית בשירי משחק ספרותיים ובקשריהם לשירים עממיים דומים. במונח

1. המאמר ניזון בחלקו ממחקר מקיף הדן בעיוני סגנון, לשון ופרשנות בשירי משחק לילדים בגישה השוואתית שערכתי עם סטודנטים ממכללת לוינסקי, בעיקר בצד הטקסטואלי והחינוכי, לעומת שפות אחרות ובכיוון לדרך הוראה. בינתיים הסטודנטיות שמשותפות במחקר בתחומים ספציפיים אלה, הן סמאח אלה'אטר ואורית נוחי (הלומדות בתוכנית לחינוך לשוני בשנים תשע"ה-תשע"ט). חלקו הראשון של המאמר וסימו שישמשו לבסיס הרצאה שהוצגה בכינוס השלישי הבינלאומי לעברית וליידיש בסנט פטרסבורג, ספטמבר 2018.

"שיר משחק ספרותי" אני מתכוונת כאן לטקסט שחיבר אותו סופר, ותיק או חדש, קנוני או פופולרי,² במקרה הזה כיצירה שלו לילדים, ולכן ידוע מחברו וזמן החיבור. שירים אלה נבנים ביסודם על שירי משחק עממיים, המכונים גם שירי רחוב, שירי ילדות, שירים שובבים, שירי שטות – כל כינוי כזה נובע מתפיסה ספרותית ממינת, מתפיסה חינוכית-דידקטית, מרצון להשתעשע ולשחק או אפילו לשיר. כל שיר משתייך ברוחו לשפה שבה הוא נכתב, מדוקלם או מושר; המילים מגלות לעיתים קרובות קשר תרבותי לארץ, לתקופה, לרעיון אוניברסלי ועוד. שיר מתורגם משפה אחרת מסגיר בדרך כלל את מוצאו, אלא אם עובד ברוחו ובמילות התוכן שלו לשפת היעד, במקרה שלנו לשפה העברית בארץ בתקופתו. שירים כאלה קשורים כמובן להומור של שעשוע או להומור שחור, לאי-גיון (nonsense) או לאירוניה – המיון אינו יכול להיות מדויק כרוב מיוני הטקסטים בכללם.

גישתי במאמר היא טקסטואלית אקלקטית, וניתוח הטקסטים ייעשה מהיבטים לשוניים-סגנוניים ופרשניים, לפי התפיסה שעיוני לשון וסגנון בטקסט הספרותי תומכים מהצד האחר בפרשנות הספרותית ומהצד האחר מאירים את טקסט ומובילים את הקורא והחוקר לגילוי זוויות ראייה ומסרים שלא נתפסו ללא הניתוח. יש לכותב הטקסט בחירה בחלופות לשוניות על פי ראייתו ורגישותו האישית והספרותית והיא מתגלה בעיון המדוקדק בטקסט, וכל טקסט מגלה ייחוד מסוים של הכותב ומאפיינים שלו (ועיינו למשל אצל בן שחר, 1990; פרוכטמן, תש"ן; שלזינגר, בהתקנה; Enkvist, 1964; Fruchtmann, 2013).

אני מקדישה את המאמר במיוחד לסופר ולמשורר זלמן שניאור, כמעין מחווה אישית שלי לו. נתקלתי במקרה בספרו הוותיק לילדים, **לילדי ישראל** (שניאור, תשכ"ד),³ ונזכרתי בנוסטלגיה בספרו למבוגרים, **אנשי שקלוב** (שניאור, 1958),⁴ שאהבתי לקרוא בנעוריי, והתרשמתי כבר אז מיכולת הביקורת האירונית וההומוריסטית של שניאור על בני עירו ומנהגיהם. העיון בספר הילדים והפגישה בשירי המשחק שלו הרשימו אותי והחלטתי להקדיש לו וליצירתו הספרותית את המאמר הזה.

במאמרי אבחן אפוא בראש ובראשונה שיר משחק ספרותי של שניאור כדגם מייצג של שירי משחק כאלה ובהישענות על ההגדרות למיניהן של שירי משחק בכללם ועל המאמרים או פרקי הספרים העוסקים בהם (במיוחד ברוך, 2001; סלע, 1974; צ'וקובסקי, 1985/1929;⁵ שניאור, תשכ"ד).⁶

משום שאת המאמר הזה אני מקדישה, כאמור, לשניאור, ארצה לעסוק גם מן הצד התאורטי בעיקר במשנתו החינוכית-הספרותית לילדים של המשורר עצמו, המצורפת לספרו **לילדי ישראל**, שהוא עצמו קובץ של שירים לילדים אחד ויחיד שלו, שפורסם לראשונה בשנת תר"ץ והוא מכיל 87 שירים שהמשורר בחר מתוך שירים רבים שכתב ופרסם ברחובות רבים במשך עשרים וחמש שנה קודם לפרסום הספר.⁷

השירים בספר מחולקים לשישה נושאים שקבע שניאור: א. בעלי חיים; ב. לילי מספר; ג. בבית

2. באשר לעיסוק בספרות פופולרית וחיבתו לעיסוק בקנוניות, ראו למשל אבן-זהר (1970); שביט (1996).

3. הספר התפרסם לראשונה בתר"ץ, וראו להלן.

4. הספר התפרסם לראשונה ב-1927.

5. המקור ב-1929.

6. ועיינו גם אצל אלח'אטר, תשע"ט ונוחי, 2018, וכן אצל: Brodsky & Sulkin, 2011.

7. המקור, כאמור, בתר"ץ.

"אחת ושתיים, אחת ושתיים! רומאים מחריבים העיר ירושלים"

ובחוץ; ד. זמנים ומועדים; ה. אגדות; ו. משחקים. במאמר הקטן המצורף כנספח בסוף הספר, הנקרא "תעודת הקובץ לילדי ישראל", שבו שניאור מדבר על קובץ השירים, על מטרתו ועל המצוי בו, הוא אומר: "מחלקת המשחקים היא היחידה שנכתבה 'במחשבה תחילה'" (כלומר בתכנון מוקדם). ועוד הוא אומר שם (עמ' רכב):

מורה פֶּרְפֶּלִי (=מקביל) עורר אותי לכתוב אותה לפני עשרים ושבע שנה, בערך. בשירים הניתנים במחלקה זו ראיתי להכניס, בקיצור נמרץ ובחרוזים קלים את כל אשר יוכל להיות מועיל לעורר את חושי הילד (כלי זמר, שחוק הצבעים, שחוק המישוש והריחות) ואת זיכרונם, בתוך כדי פגישה ראשונה עם אותיות שבכתב ועל פה (אֶלֶף-בית, נקודות, מספרים).

ואומנם בתוך שירי המשחקים יש שיר מספרים אחד – "אחת ושתיים" – שממנו אצא אל שירי המספרים בכללם שאעסוק בהם במאמר.

עוד על שירי מספרים:

שירי המספרים (הנקראים גם שירי ספירה, שירי מתמטיקה, שירי חשבון ועוד), שכולם שירי משחק (Church, 2001), מחולקים אף הם לסוגיהם – לפי מיונים שונים זה מזה:

א. שירים דידקטיים, לימודיים, העוזרים לשנן את המספרים, בהתחלה עד עשר, אחר כך עד 20 וגם עד מאה – ויש להניח שהילד שגִדֵּל בינתיים, כבר תופס את הסדר ללא שינון רב. רוב שירי המשחק הם לגיל הרך ומתמקדים בספרות 1-10. יש הבנויים רק מהקטן לגדול, ויש שמוסיפים להם גם את הספירה לאחור – מהגדול לקטן. שירים מגמתיים אלה נכתבו פעמים רבות בידי יוצר ידוע בשמו, כלומר הם שירים ספרותיים, ונראה זאת גם אצל שניאור. אפשר להזכיר כאן, למשל, גם את "אחת ואחת" של לוי קיפניס (2006, עמ' 130) בספרו **גן גני**,⁸ ולאחר מכן את **ספר המספרים של נפתלי** שכתבה אלונה פרנקל (2017).⁹ כמו כן אציין כמייצג של העת המודרנית העכשווית את הספר **ענת שתיים שלוש** שכתבה רינת הופר (2015) (ואדון בו בקצרה בהמשך).

ב. שירים עממיים שנראים דידקטיים, כביכול בנויים על יסוד הלמידה, אך נכתבו והופצו למעשה לשם השתעשעות, והם קרובים לאי-גיון, למשל "אחת שתיים / ירושלים" – והמשכו עד עשר (אדבר עליו במיוחד בהמשך). השירים העממיים מוסיפים גם פרטים שבתוכם סיפור מעשה או חלק מסיפור מעשה. לעיתים יש רק רמיזה הקשורה לארץ מוצאו של השיר, לתרבותה, להיסטוריה שלה, לחברה וכדומה – כך הוא בשני השירים המוזכרים לעיל, של שניאור והעממי המקביל שיופיע אחריו ("אחת שתיים / ירושלים"), המשלבים אירוע או מקום, יחס רגשי למאורעות ועוד (וראו להלן בניתוחי השירים).

8. הספר התפרסם לראשונה ב-1947.

9. מהדורה ראשונה התפרסמה בשנת 1983.

ג. שירים שאין למספרים שבהם יכולת של קישור למטרת לימוד על הנושא החשוב, למשל "קן לציפור" של חיים נחמן ביאליק (תשכ"א) בספרו **שירים ופזמונות לילדים**; "יש לי קן מגבעולים" של מרים ילן-שטקליס (ח"ת); "לכובע שלי שלוש פינות" (שתורגם מן הגרמנית);¹⁰ או השיר "אחת שתיים שלוש ארבע / מגרמניה היטלר בא" (ובו נעיין בהמשך),¹¹ וכאלה הם גם המשחקים המקבילים שאינם שירים, כמו "אחת שתיים שלוש דג מלוח".

מכיוון שהשיר של שניאור ודבריו בנושא שירי המשחק הם העילה העיקרית למאמר, אציג אותו תחילה וכאמור לעיל אתחיל ממנו את ניתוחי הלשוניים-הסגנוניים, מתוך עיון השוואתי בין השירים.

"אחת ושתיים" (שניאור, תשכ"ד, עמ' ר-רא):

אחת ושתיים,	שלוש וארבע	אחת ושתיים,
רומאים מחריבים	וחמש ושש!	רומאים מחריבים
העיר ירושלים.	עולה המקדש	העיר ירושלים.
קול שופר ברמה	בלהבות אש.	קול שופר ברמה
מריע מלחמה; ¹²	הוי, אזורי מותניים	מריע מלחמה; ¹²
קדימה, גיבורים,	דלו מים, עוד מים!	קדימה, גיבורים,
אחינו, הם קוראים!	היחפז, הריעו,	אחינו, הם קוראים!
רומאים מחריבים	הלהב השקיעו!	רומאים מחריבים
העיר ירושלים...	עולה המקדש	העיר ירושלים...
אחת ושתיים,	בלהבות אש...	אחת ושתיים,
אחת ושתיים.	שלוש וארבע	אחת ושתיים.
	וחמש ושש.	
	שבע ושמונה	
	ותשע ועשר!	
	לגיבור הראשון	
	ייתן הכתר.	
	הוי, עשן ולהבה	
	ואויבים – רבבה!	
	האויב הפילו,	
	המקדש הצילו	
	לגיבור הראשון	
	ייתן הכתר...	
	שבע ושמונה	
	ותשע ועשר.	

בשיר זה המשורר מדבר על המצור על ירושלים שהתרחש בשנת 70 לספירה. המצור הסתיים בכיבוש בידי האימפריה הרומית. במהלך האירוע שרף הצבא הרומאי את בית המקדש, טבח באוכלוסייה והחריב את העיר.¹³

השיר בנוי משלושה בתים המתחילים כל אחד בשני טורים ראשונים, שבהם מקפלים מונים עולים – בראשון זוג מספרים, "אחת ושתיים!", הנאמר פעמיים, בשני הטורים הראשונים, השני מתחיל

10. השיר תורגם מגרמנית לשפות רבות וצורת הכובע בן שלוש הפינות מעידה על כובע אירופי או אמריקני, גם המנגינה גרמנית (ראו <https://www.zemereshet.co.il/song.asp?id=1934>).

11. גרסת סלע (1974).

12. יש בחלק הזה אלוזיה לפסוק המקראי: "הִגִּידוּ בִיהוּדָה וּבִירוּשָׁלַם הַשְּׁמִיעוּ וְאָמְרוּ (ו)תִּקְעוּ שׁוֹפָר בְּאָרְץ קָרְאוּ מִלְאוּ וְאָמְרוּ הֶאֱסָפוּ וְנִבְאָה אֶל עַרְי הַמִּבְצָר (ירמיהו ד 5).

13. הדבר גרם לשקיעת העיר לאחר שנים רבות של שגשוג ופריחה. התנגדות אנשי ירושלים לשלטון הרומי האיצה את המרד של האוכלוסייה היהודית בארץ ישראל נגד הרומאים. המרד כלל את כל חלקי הארץ וגם מחוצה לה, אך ההתמקדות העיקרית הייתה בירושלים. בתחילה היהודים היו מפולגים וניהלו מאבקים ביניהם. הם התאחדו רק לאחר שהרומאים הטילו מצור על העיר ותקפו אותה, אך בשלב זה של המרד כבר היה מאוחר מדי. תוצאות החורבן היו חמורות בתחומים מגוונים והשפיעו על העם היהודי לטווח ארוך עד ימינו.

"אחת ושתיים, אחת ושתיים! רומאים מחריבים העיר ירושלים"

בארבעה מספרים בשני טוריו הראשונים של הבית: "שלוש וארבע וחמש ושש!", וכך השלישי מתחיל בארבעה מספרים בשני הטורים הפותחים: "שבע ושמונה ותשע ועשר!" אלה המספרים המונים עד עשר שהילדים לומדים במהלך שינון – אך השיר אינו קל, הוא שיר קשה, שיר שמזכיר בלדות של אסון מתקרב ובא – עד שהוא אומנם קורה. יש כאן תיאור ריגושי מאוד, קצבי וחזק, העולה עם עליית המספרים לקראת הסוף הטרגי: בבית הראשון שהוא האקספוזיציה, מוצג המצב שבו הרומאים המחריבים את ירושלים כבר עושים זאת וגורמים את חורבן המקדש העולה באש – אי אפשר למנוע את האסון ואין פה תקווה אמיתית להצלה כלשהי. הגיבור או הגיבורים שהדובר בשיר מבקש למצוא בשם אנשי ירושלים בזמן ההוא שיפילו את האויב ויצילו את המקדש, אינם קיימים ואי אפשר למצואם – הקרב אבוד ואיש לא יקבל את הכתר. יש בשיר ייאוש תהומי, אסון המשתרר על העיר ועל המקדש. הדובר הנסתר בשיר קורא לפעילות ולתקיפות,¹⁴ מנסה להפעיל את הלוחמים, אך למעשה השיר כולו כתוב בצורות לשון סבילות, אין בו באמת פעילות, הכול קורס. היחידים שפועלים הם הרומאים המחריבים את ירושלים.¹⁵

זו הייתה כנראה השקפתו המתודית של שניאור – חומר הלימוד שהתלמיד מקבל בשיר המשחק המייצג את לימוד המספרים הוא ההיסטוריה של העם בדרך אישית ומרגשת יותר, בבלדה, כמו השירים של טשרניחובסקי ולאחר מכן גם של אלתרמן. המשחק בעיני שניאור אינו דווקא לימוד משעשע בלבד, אלא כל לימוד, כשכל סוג בזמנו, בגישה ממינת: משחק המדבר על בעלי מלאכה יציג את המלאכות, משחק המדבר על שפות יציג את השפות ולכן גם ישעשע וכן הלאה. עיקר המשחק יהיה דווקא היכולת לרקוד אותו ולשיר אותו. ואלו ההוראות ששניאור (תשכ"ד) נותן לביצוע השיר הזה (עמ' רכג-רכד):

גם השיר "אחת ושתיים", דף ר, שנכתב, לכאורה, לשם תרגולת במספרים, יוכל לשמש בתור סיוע למשחקים רבים ולתנועות גוף שונות. בשעת התעמלות וטיולים בשדה, נועצים, למשל, מקל באדמה ועל המקל תולים מנורה דולקת של נייר מגוון [...]. עם התחלת השיר צועדים הנערים בתהלוכה מסודרת לפי הרייתמוס והנגינה, וניצבים קוממיות עם גמר הבית הראשון. עם התחלת הבית השני ("שלוש ארבע וחמש ושש") עוברת התהלוכה לצעדים מהירים, המתגברים והולכים עם הבית השלישי [...] ועם גמר החרוזים האחרונים מתחילה מרוצה של התחרות.

כאן הוא ממשיך ומציע השלמה של השיר עם גיבורים הנלחמים והרוצים לקבל פרס כלשהו על הצטיינותם במלחמה, ואף מציע למורה או המפעיל את המשחק לתת פרס כלשהו, גם אם סמלי.

עד כאן שירו של שניאור. הוא שונה משירי המשחקים שאנחנו מכירים, אם כי הוא מבוסס על תבנית מסוימת, ואולי להפך – ייתכן שהשיר האלמוני שאבחן להלן, שנוצר בתבנית דומה – "אחת שתיים, ירושלים" – העברי והאָרֶץ-יִשְׂרָאֵלִי במהותו, הושפע משירו של שניאור. אומנם יש שיר הבנוי כמוהו

14. ברמז של האלוזיה המקראית מירמיהו שהובאה בהערה 12 לעיל.

15. יש לציין ששניאור בכל זאת רצה לחשוב חיובי גם על תוצאות המלחמה הזאת ולהשאיר תקווה ולכן כנראה הרבה בהוראות משחק שלו (ראו להלן). חורבן העיר והמקדש הציק לו באמת, והוא שילב אותו כבית גם בשיר המשחק של הא"ב (עמ' קצה): היו לנו עיר ומקדש / קרבו, נשרפו באש; / אך משיח יבנה שניהם: / פא-צדי, קוף-רִיש.

בערבית (אציג אותו בהמשך), אך הוא מודרני יחסית וכנראה הושפע מהשיר הארץ-ישראלי העברי.¹⁶ השיר העממי הראשוני הזה שאציג עכשיו על פי ניסוחו של סלע (1974) הוא אותו נוסח של ימי ילדותי וקשור לדור הקמת המדינה. שיר המשך חדש יותר ובוודאי ידוע יותר הוא שירם של אסף ושחם (ח"ת), "שיר משחק".

"אחת, שתיים ירושלים":¹⁷

אחת שתיים
ירושלים
שלוש ארבע
אמריקה
חמש ושש,
אתה טיפש,
שבע שמונה
"תחכמונה"
תשע עשר
"אתה פרופסור"

השיר מורכב מעשרה טורים קצרצרים, כל שני טורים נחרזים בחרוז צמוד. במילות השיר קיימת ספירה המורכבת משני מספרים בכל טור ראשון מהשניים והתוכן נמצא בטור השני. יש פה ניגודיות בתיאורים: אמריקה שבזוג השני של הטורים היא מקום שנחשב לארץ האפשרויות הבלתי מוגבלות, מדינת העושר שממנה מקבלים באותן שנים תמיכה כלכלית, וכן ביגוד ואוכל הנשלחים בחבילות לארץ ישראל, והיא המטרה הנכספת של ההגעה לעושר, לעומת ירושלים שבשני הטורים הראשונים, משקפת בשירים את ארץ ישראל אז. כנראה חובר בימי הצנע. אמריקה ייצגה אז גם את חבילות הסקריפט – חבילות המזון האמריקניות שנשלחו לקרובים בארץ, מלוות בבגדים.

הטקסט בנוי ממילים הנאמרות או מושרות בלי פעלים והן ברובן שמות שהצטרפו אליהם מילות תוכן. המילה **פרופסור** במקום פרופסור הותאמה לשם החריזה (כך בגרסה הזכורה לי וכך זה גם בשיר שאצל סלע, 1974). מילת **תחכמונה** הותאמה בחרוז הצמוד למילת שמונה. בכל מקרי התייעוד של השיר היא נרשמת בכתב כ"תחכמוני" (כך גם אצל סלע, 1974),¹⁸ ונוצרה כנראה משם בית הספר תחכמוני שנוסד ביפו בשנת תרס"ז, או משם גיבור מקראי.¹⁹ קשה לשער, אך בכל זאת נאמר

16. אומנם ייתכן שיש לו מקור משלו ואינו קשור לשיר העברי. יש אומנם תרגומים רבים של שירי משחק מעברית לערבית. ועיינו אצל אלח'אטר (תשע"ט).

17. השיר אינו מפוסק בגרסת סלע (1974).

18. הוספתי את המילה "תחכמונה" בניקוד בסגול לפי זכרוני.

19. מילת תחכמוני נמצאת כשם פרטי במקרא, כשם גיבור: "אֵלֶּה שְׁמוֹת הַגִּבּוֹרִים אֲשֶׁר לָדוֹד, יֹשֵׁב בְּשֹׁכֶת, תַּחְכְּמוֹנִי, רֹאשׁ הַשְּׁלִישִׁי הוּא עֲדִינוּ הָעֶצְנוּ, עַל שְׁמֹנֶה מֵאוֹת חָלָל בְּפַעַם אֶחָד" (ש"ב כג 8). יש גם מדרשים ופירושים על כך. בית הספר הראשון בארץ ישראל שנקרא בשם זה היה בעיר יפו. באלול שנת תרס"ז עלה לארץ יוסף הלוי זליגר. קבוצת בעלי בתים ביפו בראשות ר' אברהם שכביץ התרשמו משיטתו הלימודית, וביקשו ממנו לבוא להקים בית ספר בעירם. עם בואו ליפו הוא פרש את שיטת הלימוד שפיתח לפני ועד ההורים. התוכנית התבססה על לימוד תורה ותלמוד ופירושיהם בעברית (ראו יוסף הלוי זליגר, בהכנה).

"אחת ושתיים, אחת ושתיים! רומאים מחריבים העיר ירושלים"

שייתכן שמחבר השיר חשב גם על שם ספרו של המשורר יהודה אלחריזי מימי הביניים, שכתב את ספר תחכמוני, שגיבורו אדם נודד בדרכים שמשיג את רצונו בהתחכמויות ובסיפורי משל מרתקים.

יש בשיר גם דירוג של תכונות: טיפוש לעומת פרופסור וגם תחכמוני, דרגת ביניים בין הטיפוש לפרופסור. אלו מילים המביעות רמת השכלה והן יכולות לשמש מילות גנאי וזלזול או מחמאה. הכינוי "אתה" מייצג כנראה פנייה אל החבר למשחק או פנייה כללית.

כאמור נראה לי שיש כאן גם השפעה של שירו הוותיק של שניאור.

זהו שיר שעשוע שאפשר לנצל אותו כשיר דידקטי לימודי, ההפך ממשנתו של שניאור שחשב שלא צריך לגייס ל"מחלקת המשחקים" דווקא שירי עם משעשעים, וגם באמצעותו נוכל ללמוד וללמד משהו על התרבות היהודית הישראלית בימי הצנע ועל אתרים היסטוריים חשובים כמו בית הספר תחכמוני, וגם נלמד ספירה.

שיר מקביל לשיר העברי העממי "אחת שתיים / ירושלים" הנ"ל נמצא בערבית – רשמה אותו ואף תרגמה אותו לעברית הסטודנטית שהזכרתי לעיל בהערה 16, סמאה אלח'אטר, מונחית לעבודת התואר השני ובה היא משווה את שירי המשחק בעברית לשירים מקבילים בערבית:²⁰

אחד ושניים

לילה ועיניים

שלוש ארבע

עף הכובע

חמש ושש

סבתא וסבא

שבע שמונה

אכלה רימונה

תשעה עשרה

צלחת מג'דרה

התבנית אותה התבנית, אך השמות שונים ואינם היררכיים – ובכל זאת יש בהם מתחומי העניין הקרובים לטבע, לעיניים, שיש מהן הרבה אזכורים בספרות הערבית, הכובע, המלבוש והמשפחה – הסבא והסבתא – והמאכלים האהובים והחגיגיים. יפה עשתה המתרגמת ששמרה בתרגום שלה גם על החרוזה, כמו בשיר העברי.

לסיום אעסוק בכמה שירים אחרים המייצגים מגוון של שירי ספירה:

אָן דין דינו,

סוף על הקטינו

סוף על הקטי קטו

אליק בליק בום.

אן דין דינו הוא שיר ספירה ותיק שנשאל כלשונו או כמעט כלשונו ממקור של שפה מסוימת. חשבתי תחילה שהוא הגיע מהרוסית – כי בספרו של אביהם של שירי המשחק הספרותיים, **שתיים עד חמש**

20. אציג כאן רק את התרגום העברי. הנוסח הערבי והתעתיק מופיעים להלן בנספח.

(צ'וקובסקי, 1985/1929), כללה מרים רות שבחרה את הדוגמות העבריות לשירי המשחקים המופיעים בספר, את השיר הזה. אך בספרו של צ'וקובסקי (1985/1929) אין אפילו רמז לשיר כזה, ומהסטודנטים הרוסיים שלי וגם מאחרים לא שמעתי שמישהו מכיר שיר כזה או דומה לו ברוסית. לפי הערך בוויקיפדיה שהוא טוב מאוד ונכתב כנראה בידי מומחה, מקור המילים במזרח אירופה, שם קיימות גרסאות דומות לשיר. המקור המוצע שם הוא בקרואטית, "En ten tini", ודומה לשיר שאני זוכרת מילדותי. השיר בשפה זו הוא שיר ספירה המשחק בשיבושי מספרים ואונומטופאי.

En ten tini
Sava raka tini
Sava raka tika taka
Bija baja buf
Iz lavora vruća voda
Trif traf truf.

הנוסח העברי מספרו של סלע (1974) הוא בדיוק כנוסח ששרתי ודקלמתי בילדותי, אך הייתה לנו תוספת אחרי ה"בים במ בום" – והיא "שבת שלום!" לאחרים היו תוספות אחרות, למשל "תפוח אדום".

‘חת שתיים שלוש ארבע,

מגרמניה היטלר בא.

חיפשו ולא מצאו

השדים אותו לקחו.

על פי קוכמן (2009), שיר זה היה אחד משירי הרחוב שהושרו בעיקר בפי הילדים במחצית השנייה של שנות השלושים. הגרסאות הידועות לנו נכתבו כנראה בשנים שכבר היה מותר לדבר על היטלר בגלוי ולחשוף את הרגשות כלפיו, כלומר בסוף מלחמת העולם השנייה או אחריה, אולי לקראת קום המדינה.

מקור המנגינה הוא בשיר אנגלי עממי ששימש חומר עזר בלימודי השפה האנגלית בבתי הספר היסודיים בתל-אביב בשנות השלושים ואולי גם לאחר מכן. הטקסט מוכר בשפת המוצא מסביבות 1765. יש לו מספר גרסאות של מנגינות ואף של מילים (קוכמן, שם, כמידע אישי שלו). השיר בנוי משני בתים קצרים, בכל בית שני טורים. המקצב הוא על פי השיר האנגלי הקדום. קיימת חריזה בכל בית בהגיית הצליל האחרון (ארבע / בא, מצאו / לקחו). הנוסח שבעברית נותן לנו נקודת מבט רגשית הקשורה בהיסטוריה היהודית מן הזמן שלא הכול היה ידוע על מעשי הזוועה של היטלר. מהטור האחרון "השדים אותו לקחו" יבין גם מי שאינו יודע, שיש היסטוריה אכזרית הקשורה בו.

הטור הראשון: הספירה הקצבית בטור הראשון מזמנת סיפור בקצב מהיר, השמטת האות א' במילה "אחת" מעידה על כך, ואף ממריצה את קצב השירה, ההשמטה גם נחוצה למשקל, וכן יש בעברית כבר מהזמן ההוא צירוף כבול של "'חת שתיים!" אומנם במשמעות כללית של פקודת זירוז.

השיר האחרון שאציג ממנו את הבית האחרון, הוא המודרני ביותר להצגתם של שירי מספרים וללימודם מתוך השתעשעות והומור ורבלי. בחרתי לסיים בו כיסוד תפיסתי מהופך מהותי-תוכני לשירתו הוותיקה של שניאור. אומנם הכוונות הבסיסיות של לימוד מתוך שיר ומשחק – שוות.

"אחת ושתיים, אחת ושתיים! רומאים מחריבים העיר ירושלים"

הבית האחרון מתוך ענת שתיים שלוש (הופר, 2015):

עשרה כוכבים בחלון מציצים.
תשעה ארנבים פה ושם מקפצים.
שמונה צדפים, שבעה כובעים,
שישה כדורים בכל הצבעים,
חמישה פרחים, ארבעה דובונים
שלושה חתולים חצי ישנים,
שני גמלים ואימא אחת –
שירועת לסדר הכול...
... כמעט.

כאמור, זהו הבית האחרון מספר שכתבה הופר (2015), וברור לי שכותרת הספר הושפעה מהשיר העממי שהבאתי לעיל: "אחת שתיים ירושלים", וגם אם לא כך הוא, שהרי יש הרבה שירים שמתחילים באחת שתיים שלוש (למשל של קיפניס: **אחת שתיים שלוש** אני אחשוורוש), הכותרת היא שלכדה קודם כול את תשומת ליבי, וכן השירים – שירי מספרים בתבנית של אחת עד עשר. השיר העשירי חוזר על כל המספרים עד תשע יחד עם השמות הבאים איתם – מהסוף – "עשרה" – עד להתחלה – "אימא אחת". מובן שיש כאן אלוזיה לביטוי "אימא יש רק אחת" ושעשוע מילים באמצעותו. הספר כתוב בכישרון ובהומור, מצויר בידה של הסופרת שהיא גם ציירת, ונעים מאוד לקריאה וגם מלמד. ההקדשה שלה, שהיא גם מעין מוטו, "לשלושה ילדים ושני חתולים", יכולה להיחשב גם כותרת משנה לספר הזה.

אפשר לכתוב רבות על ספר זה ועל יצירות אחרות של שירי משחק ומספרים – ואין יפה מנושא זה ללימוד מספרים, ומתוך כך ללימוד דברים חשובים אחרים; כל החומר הזה מתאים לכל הגילים של הלומדים, ובמיוחד הוא יפה להוראה לתלמידי חו"ל. ואין לי אלא להסכים למה שכתב שניאור בתחילת דבריו בנספח המופיע בסוף ספרו (שניאור, תשכ"ד, עמ' רכא):

ספר שירים זה על כל שש מחלקותיו לא לגיל ידוע נועד כי אם לכל הגילים. לדרדקי (=תינוקות בארמית), לנער ולתלמיד המבוגר; לעיון האב והמורה. יש כאן חומר שירתי רב גוונים בשביל חדר הילדים ובית הספר, חומר קל ובינוני וכבד, למקרא, ללימוד על פה, להקראה ולמשחק. מובן מאליי כי אין כל סכנה אם גיל זה ייכנס לתחומי של גיל אחר. לא כל הילדים שווים בהבנתם ובכישורונותיהם, אבל עצת המורה תוכל פה להועיל תמיד, להעביר בלי מכשולים את הקורא הקטן מן הקל אל הכבד.

ואין כאן מקום להאריך.

רשימת מקורות

אבן-זהר, א' (1970). לבירור מהותה ותפקודה של לשון הספרות היפה בדיגלוסיה. **הספרות, ב**(2), 302-286.

אלח'אטר, ס' (תשע"ט). **שירים שובבים: לשון, סגנון ופרשנות ב"שירי רחוב" היבט השוואתי עברי-ערבי** (עבודת מוסמך). מכללת לוינסקי לחינוך, תל אביב-יפו.

- אסף, א' (כותב מילים) ושחם, י' (מלחין). (ח"ת). שיר משחק. בתוך **שירה עובדת**. אוחר מתוך http://shira-ovedet.kibbutz.org.il/cgi-webaxy/sal/sal.pl?lang=he&ID=511757_shira&act=show&dbid=shira_shirim&ataid=1256
- ביאליק, ח"נ (תשכ"א). **שירים ופזמונות לילדים**. תל-אביב: דביר.
- בן שחר, ר' (1990). **סגנון הסיפורת: הלשון, הסגנון ולשון הספרות**. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- ברוך, מ' (2001). **ז'אנרים בספרות ילדים לגיל הרך**. ירושלים: המרכז הפדגוגי-טכנולוגי מפ"ט עמל.
- הופר, ר' (2015). **ענת שתיים שלש**. אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן, דביר.
- יוסף הלוי זליגר (בהכנה). בתוך **לקסיקון הספרות העברית החדשה**. אוחר מתוך <https://library.osu.edu/projects/hebrew-lexicon/02828.php>
- ילן-שטקליס, מ' (ח"ת). **יש לי קן מגבעולים**. אוחר מתוך <http://apps.beitberl.ac.il/almog/attachments/cf5d6f70-808c-4957-8391-2032e833ed8b.htm>
- נוחי, א' (2018). **עיון לשוני וסגנוני בשירי המשחק של זלמן שניאור** (עבודת סמינריון). מכללת לוינסקי לחינוך, תל אביב-יפו.
- סלע, א' (1974). **ילדות קלה: שירי ילדים, שירי עם ושירי רחוב**. גבעתיים: מסדה.
- פרוכטמן, מ' (תש"ן). **לשונה של ספרות: עיוני סגנון ותחביר בספרות העברית**. אבן יהודה: רכס.
- פרנקל, א' (2017). **ספר המספרים של נפתלי** (מהדורה מחודשת). חבל מודיעין: כנרת, זמורה-ביתן, דביר.
- צ'וקובסקי, ק' (1985). **משתיים עד חמש: ההתפתחות הלשונית של הילדים** (ד' קרול, מתרגמת). תל-אביב: ספרית פועלים. (המקור פורסם ב-1929)
- קוכמן, מ' (2009). **חת שתיים שלוש ארבע**. **זמרשת**. אוחר מתוך <https://www.zemereshet.co.il/song.asp?id=2100>
- קיפניס, ל' (2006). **גן גני: ספר לאם ולילד**. תל-אביב: פרחי דקל בע"מ.
- שביט, ז' (1996). **מעשה ילדות: מבוא לפואטיקה של ספרות ילדים**. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- שלזינגר, י' (בהתקנה). **סוגל סגנוני**. בתוך **לקסיקון שראל למונחי טקסט, עריכה, שיה וסגנון**. אוחר מתוך http://assif-pub.blogspot.com/2016/09/blog-post_17.html
- שניאור, ז' (1958). **אנשי שקלוב**. תל-אביב: דביר.
- שניאור, ז' (תשכ"ד). **לילדי ישראל**. תל-אביב: דביר.
- Brodsky, W., & Sulkin, I. (2011). Handclapping songs: A spontaneous platform for child development among 5-10 year-old children. *Early Child Development and Care*, 181(8), 1111-1136.
- Church, E. B. (2001). The math in music and movement. *Early Childhood Today*, 15(4), 38-43.
- Enkvist, N. E. (1964). On defining style. In N. E. Enkvist, J. Spencer, & M. Gregory (Eds.), *Linguistics and style* (pp. 1-56). London: Oxford University Press.
- Fruchtman, M. (2013). Children's literature. In *Encyclopedia of Hebrew language and linguistics* (Vol. I, pp. 422-425). Leiden: Brill.

"אחת ושתיים, אחת ושתיים! רומאים מחריבים העיר ירושלים"

נספח

מתוך עבודת הגמר העוסקת בשירי רחוב ומשחק עבריים וערביים. ראו:

אלח'אטר, ס' (תשע"ט). **שירים שובבים: לשון, סגנון ופרשנות ב"שירי רחוב" היבט השוואתי עברי-ערבי** (עבודת מוסמך). מכללת לוינסקי לחינוך, תל אביב-יפו (מנחה: פרופ' מאיה פרוכטמן), עמ' 25-26.

ואחד תנין

ואחד תנין	واحد اتنين
יא ליל יא עין	يا ليلي يا عين
תלאתה ארבעה	ثلاثة أربعة
טארת קובעה	طارت قبعة
ח'מסה סיתה	خمسة ستة
סידי וסיתי	سيدي ستي
סבעה תמאניה	سبعة ثمانية
אקלת רומאנה	اكلت رمانة
תסעה עשרה	تسعة عشرة
סחן מג'דרה	صحن امجدرة
אחד ושניים	
לילה ועיניים	
שלוש ארבע	
עף הכובע	
חמש ושש	
סבתא וסבא	
שבע שמונה	
אכלה רימונה	
תשעה עשרה	
צלחת מג'דרה	

נקודתיים - יצירה מקורית

ירוק

לאה נצרת

הם עצרו את המכונית ברחוב הראשי, הרחוב היחיד שנשאר במקומו הישן. הנהג, בחור צעיר גבה קומה, שלשל מטבעות למדחן החנייה בשעה שחברו, משקפיים כבדים על אפו, יצא באיטיות מהרכב, התמתח והביט סביבו בהתפעלות: "...תראה כמה השתנה פה הכול! לא הייתי מזהה כמעט כלום ממה שהיה פה פעם. והעצים? תראה! הכול ירוק! שפע עצים בכל פינה."

"מה שאני זוכר מהילדות שלי זה שפע אבנים, שפע סלעים והמון בוץ... בט"ו בשבט לא שתלו אפילו זרד יבש אחד לרפואה."

"לא בדיוק," אמר חברו ונגע במשקפיו, "הרי היו במקום כמה ברושים... אבל אבא שלי לא הכיר בהם. הוא היה אומר שאין במקום העלוב הזה אפילו עץ אחד ראוי שאפשר להישען עליו..."

"...כן, זוכר את אבא שלך, היה בדחן כזה, לי הוא אמר את זה קצת אחרת... שאין בכל היישוב עץ גבוה מספיק כדי לתלות עליו את ראש המועצה...". תלה את המצלמה על כתפו וטרק את דלת המכונית.

ההרים מסביב נשארו כמו שהיו וכך גם השמיים, אבל העיר שהייתה לפני שלושה עשורים עיירת פיתוח קטנה, שובצה ברמזורים ובצידי הכבישים הרחבים נבנו בניינים גבוהים וחניוני ענק.

הם תכננו לבקר את בית הספר שלמדו בו, לראות מה נשאר ממגרש הכדורסל, לפגוש את המחנכת המיתולוגית לשעה קלה. האחד הציע לגשת לשיכון שנולד בו, והאחר העדיף להציץ לשכונה שגרה בה באותם ימים הילדה עם הצמה.

"רק אל תגרור אותי כמו פעם לשביל האהוב שלך," אמר הגבוה. "איחרנו בלי סוף בעיקוף הזה שהתעקשת לעבור בו תמיד! היה קל יותר להגיע לחוג דרך כביש החצץ, לא רק לחוג, לכל מקום... אבל אתה... לא! לא ויתרת, אף פעם לא ויתרת. 'בוא נלך דרך שביל הברושים', תמיד רק דרך שביל הברושים הזה. איך רבנו על זה כל פעם, זוכר?"

"זוכר... בטח זוכר! עזוב, לא תבין. בוא נמשיך, אולי נספיק לראות את בית העירייה וגם לקברים נקדיש דקה," אמר כמוותר ויישר את משקפיו.

הזמן רץ והשעות חלפו וכשהשמש נסתה לערוב, דעכה גם ההתרגשות. הם הלכו לאיטם שקטים ומהורהרים.

"אני מציע שנתחיל לחזור," אמר כשאזלה הסוללה במצלמה. "לא רוצה לנהוג בחשכה."

"כן, אבל..." אמר השני בלחש, ניכר שהוא מתקשה לבקש, "...אולי רק עוד דקה, לדקה ממש, אני חייב לראות את השביל."

ארבעה עצי ברוש שרדו את השנים. עייפים ומאובקים ניצבו בצידי המעבר הקצרצר שהיה לא רחוק מהרכב החונה. ארבעה ברושים, שניים מכל צד. הם נראו כמו זנבות סוסים מרוטים תקועים במהופך

באדמה. מעטים ועלובים נראו בעיניו פתאום. הוא הסיר את משקפיו והרכין ראשו. משהו במבטו העלה זיכרון ילדות...

"נו... מה כבר יכול להיות כל כך מעניין בשבילון הקצרצר הזה?" שאל השני. "כולו מעבר מנקודה א' לנקודה ב'! מעולם לא הבנתי אותך." רטן והראה סימנים של קוצר רוח ורצון לסגת.

"אתה לא מבין אותי.... הרי אלה היו העצים היחידים, היחידים בכל העיירה שלנו! אבא שלי לא החשיב אותם, בעצם אף אחד לא שם לב אליהם. אבל אני בתוכי, כילד, נהניתי מאוד מהידיעה שהם אכן קיימים. לי היה יער משלי בזמן שלא היה שתיל אחד בכל העיירה כולה!" אמר בעודו ממקם את משקפיו, והמשיך:

"כשהיינו עוברים פה יחד ואתה היית מזרז אותי לחוג, אני הייתי שקוע בדמיון. דמיינתי לעצמי שזאת שדרה עשירה, עמוסה בהרבה ברושים. פיתחתי לי שיטה: הייתי ממקד את המבט לתוך הגזעים והאדמה, מתעלם מכל החלל סביב ואז מאחורי הברושים היו פתאום מתגלים לי עוד ועוד ועוד עצים... הרגשתי כאילו אני בתוך יער..."

נבון מהגילוי הילדותי שחשף, אמר "...שטויות. מחשיך, בוא ניסע."

"...לא דובים ולא יער! חבר רגיש שלי!" אמר הגבוה. "עד היום נשארתי רומנטיקן! מבין, עכשיו בטח מבין.... חבל שלא סיפרת לי על כל ההזיות המטופשות שלך אז, אני הייתי מוציא לך אותן מהראש, אחת שתיים!!!"

והוא הניח יד על כתפו השמוטה ואמר:

"נגב את הדמעות, גבר. שים, שים את המשקפיים שלך. נראה שבהם באמת אפשר לראות הכול ירוק."