

בין השורות

מחקר ויצירה בספרות ילדים ונוער

כרך 4

יורה בספרות ילדים ונוער

בין השורות

מחקר ויצירה בספרות ילדים ונוער

השורות
קר ויצירה בספרות ילדים ונוער

כסלו תש"פ

דצמבר 2019



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 4

כסלו תש"פ

דצמבר 2019

Between the Lines: Research and Original Works in Literature for Children and Youth, December 2019

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: רבקי עמר ותמי יהושע

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 אסתר מלחי	מכללה ירושלים, בית וגן
ד"ר עופרה מצוב-כהן	אוניברסיטת אריאל בשומרון
לאה נצרתי	שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קריית שמואל, חיפה
פרופ' מאיה פרוכטמן	אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן
עדי צביאלי	שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קריית שמואל, חיפה
ד"ר שי רודין	האקדמית גורדון, חיפה

קול קורא

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

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

בחלקו האקדמי של כתב העת 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 הלשון 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 תחילת אוגוסט.

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

פרסום כתב העת: בסוף חודש דצמבר 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

קול קורא.....	ה
נוהל הגשת כתבי יד.....	ו
ברכת נשיא המכללה האקדמית הדתית לחינוך "שאנן".....	ט
דבר המערכת.....	יא
מבטים – חקר ספרות נוער.....	13
נשאר מאחור: פרשת ילדי תימן בקומיקס הממוזרח של ארז צדוק / לילי גלזנר.....	14
עת ילדות – מחקרים בספרות ילדים.....	36
"כדי שלא אשכח": נרטיב העל בעיצוב מרכיב הזמן ברומן ההיסטורי בסיפורת הילדים העברית	
1985-1960 / אסנת גביאן.....	37
מבחר דקלומים ושירים לילדים בספרות הדבורה בלדינו ומשמעויותיהם התמטיות	
והפולקלוריסטיות / ניצה דורי.....	57
הקומיקס החרדי ומאפייניו הספרותיים והתרבותיים / אסתר מלחי.....	71
אימא! ספרי לנו על שערי המלאכה: דרכי עיצוב עולם הילדות בקובץ הסיפורים שערי ספרו /	
עופרה מצוב-כהן.....	94
מרד הבת כנגד האב – קונפליקטים בסיפור נישואיהם של ר' עקיבא ובת כלבא שבוע ועיבודיו	
לילדים / עדי צביאלי.....	111
"אני יודעת מי הייתי כשקמתי הבוקר, אבל אני חושבת שהשתניתי כמה פעמים מאז": לסוגיית	
ייצוגיה של ילדה-גיבורה ברומנים נסיכה קטנה ואלים בארץ הפלאות / שי רודין.....	133
נקודתיים – יצירה מקורית.....	157
מרי פופינס / לאה נצרתי.....	158
שירי לשון / מאיה פרוכטמן (אגמון)	
מלים מצלצלות שוה.....	161
מלים נרדפות.....	161
נגודים.....	162
פתגמים / מאיה פרוכטמן (אגמון)	
לך אל הנמלה עצל, ראה דרכיה וחכם!.....	162
התפוח אינו נופל רחוק מהעץ.....	163
לא תבישן למד ולא תקפדן מלמד.....	163
בן חכם ישמח אב, ובן כסיל תוגת אמו.....	163
דניאל הקטן לא הולך לאריות / מאיה פרוכטמן (אגמון).....	164
דניאל אוכל מבקבוק / מאיה פרוכטמן (אגמון).....	164

ברכת נשיא המכללה האקדמית הדתית לחינוך "שאנן"

לכותבים ולקוראים של כתב העת בין השורות, שלום וברכה!

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

גם לספר יש פסקול שנע קדימה עם הקורא 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 בידינו.

ברצוננו, ישמיע לנו הקול רגש של תוגה וברצוננו, ישמיע לנו רגש של אהוה 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 הרביעי 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-זוגית 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 הרביעי, "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 האבזור ובוודאי לא תכלית הדברים, ועליכם, הקוראים, להמשיך את המלאכה בתגובותיכם, בהגיגכם 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 כתבי 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

נשאר מאחור: פרשת ילדי תימן בקומיקס הממוזרח של ארז צדוק לילי גלזנר

תקציר

מאמר זה מציע הגדרה מחודשת למושג "קומיקס ממוזרח" ומציג את פוטנציאל ההתבוננות הכפולה הטמון בו, התבוננות ביקורתית על הנרטיב ההגמוני לצד מבט רפלקטיבי. כמקרה מבחן יישמש הקומיקס הממוזרח של ארז צדוק, **נשאר מאחור**, העוסק בפרשת היעלמותם של ילדי תימן.

בחלקו הראשון המאמר סוקר את הספרות המחקרית שנכתבה על נרטיב החטיפה ושראתה אור לאחרונה. לאחר מכן בחינת ייצוג נרטיב החטיפה תיעשה באמצעות דמויותיהם של האחים שאת סיפורם העמיד האומן במרכז היצירה. לשם כך יגויסו היבטים רלוונטיים מן המחקר הפסיכולוגי העוסק באחאות. הקריאה בדמותו של האח הבכור, האח הנעלם, תידון גם באמצעות שני המושגים שהטביעה שמעוני בעקבות בכטין, "כרונוטופ הגאולה" ו"כרונוטופ הסף", מושגים הממקמים את הסיפור האחאי למול הנרטיב הציוני. ההתמקדות בממד האחאי מדגישה את הסיפור הפרטיקולרי ואת המבט הרפלקטיבי שהיצירה מציעה לעיסוק בפרשת ילדי תימן. כדי להדגיש את המבט הביקורתי הפונה כלפי חוץ – אל הנרטיב ההגמוני – ייצוג הסיפור האחאי ישווה לייצוג סיפורם של ההורים, ייצוג המאיר את הפן הקולקטיבי של הפרשה. המאמר יחתם בהדגשת התפקיד הפעיל שנדרש מן הקוראים, בטקסט שמעביר אליהם את האחריות ליצירת משמעות וסיגור.

מילות מפתח: קומיקס ממוזרח; מזרחיות; פרשת ילדי תימן; אחאות; כרונוטופ; לימינליות; השלמת פערים; סיגור.

הקדמה: מקומיקס מזרחי לקומיקס ממוזרח

עד לשנים האחרונות מיקומה של הספרות העברית-המזרחית בתודעה הישראלית הקולקטיבית ובתרבות הישראלית ההגמונית היה שולי (ראו למשל: גלזנר, 2018; חקק, 1981; שטאל, תשל"ד; שטרית, 1998-1999; שמעוני, 2008). מפעלים כמו ההוצאה לאור של שלושת כרכי האנתולוגיה **מאה שנים – מאה יוצרים** (שטרית, 1998-1999) נועדו לתת לכך מענה ובעיקר להניע תהליך של שינוי שמטרתו השבת היצירה המזרחית אל סדר היום התרבותי והחברתי בארץ. בד בבד, נעשים גם מהלכים שמטרתם לעודד יצירה חדשה שעוסקת בתרבויות, בזהויות, בנראות, בסוגיות ובאירועים היסטוריים של יוצאי ארצות האיסלאם. ברוח זו, הקדיש כתב העת **הכיוון מזרח** גיליון מיוחד לקומיקס חברתי-פוליטי בישראל (שמואלוף וגורפינקל, 2008א). לדברי העורכים, שמואלוף

וגורפינקל (2008ב), הקומיקס הישראלי מהדהד ברובו ומבנה את התרבות ההגמונית הלבנה ומתרחק מעיסוק בשאלות חברתיות כואבות ובכלל זה משאלות שעניינן זהות, תרבות והיסטוריה יהודית-ישראלית-מזרחית (שם, עמ' 45-46; שמואלוף וגורפינקל, 2010). הגיליון בעריכתם נועד לתת במה לאותם נושאים מושקעים ומודחקים.

ואולם, מהי יצירה מזרחית? או, כפי ששואלת עלון (2011), היכן ממוקמת אותה איכות המכונה מזרחיות – ביצירה עצמה, ביוצר/ת, או באקט הפרשני? (עמ' 9). בהתייחסם לקומיקס, שמואלוף וגורפינקל (2010) מציגים כמה תשובות לשאלה מהו קומיקס מזרחי: קומיקס שאינו מייחס עליונות לתרבות המערבית; קומיקס רב-תרבותי המקדם גיוון על פני האחדה; קומיקס העוסק בסוגיות פמיניסטיות (בעיקר, אך לא רק, במרחבים מזרחיים); קומיקס המעניק נראות הולמת לתרבות הערבית. אולם דומה כי תשובות אלו משמשות הקדמה למונח שהעורכים שואפים לכונן ולקדם: "קומיקס ממוזרח", או "קומיקס מזרח תיכוני". במאמרם, שמואלוף וגורפינקל (2010) פותחים את החטיבה שכותרתה **הקומיקס הממוזרח** באזכור חוסר האיוון המשמעותי שקיים בתרבות הישראלית-היהודית בכלל ובקומיקס בפרט – בין ייצוגי מערביות לייצוגי ערביות-יהודית. הם מונים את היצירות שהופיעו בגיליון שערכו שנתיים קודם לכן (שמואלוף וגורפינקל, 2008א), ונועדו לתת מענה לשוליותה של החוויה והזהות המזרחית: יצירתו האוטוביוגרפית של יצחק גורמזאנו גורן המתארת את חווייתו כילד עולה במעברה; יצירתו של יובל כספי המתארת את בחירתו והדחתו של ראש העיר הספרדי הראשון, מוסא שלוש; ויצירתה הסטירית-פרודית של דולה יבנה העוסקת ב"חטיפת יהודי תימן" (שמואלוף וגורפינקל, 2010). בפסקה הבאה הם מציגים, כאמור, את מטרותם – כינון "שדה של קומיקס ממוזרח" (שם). לשיטתם, הקומיקס הממוזרח יעסוק בשלושה היבטים: הקשר שבין הזהות התרבותית והפוליטית לבין המרחב שבו אנו מצויים – המזרח התיכון; השבת "המודחק הפלסטיני" אל התודעה והמרחב התרבותי (הישראלי); רב-תרבותיות שמציפה "שאלות של אתניות, הגירה, צבע וגזע" (שם). המונח שמציעים שמואלוף וגורפינקל (2010) מתמקד אפוא בחומרי היצירה ובפרשנותה, והופך את שאלת מוצאו וזהותו של האמן לבלתי רלוונטית. כמו כן מונח זה אינו מזהה את מושאי מחקרו רק עם הזהויות והתרבויות של העולים היהודים מארצות האיסלאם. להפך, הוא מבקש לפרוץ את ההבחנה המושרשת בחברה הישראלית-היהודית באשר לפלסטינים – הבחנה המבדלת 'אותנו' מ'הם'. המיקום הגאוגרפי-פוליטי המשותף – כך משתמע מדבריהם – מאפשר להבנות זהות משותפת.¹

המהלך שמבצעים שמואלוף וגורפינקל-גורמזאנו (2010), כפי שתואר לעיל, ובמיוחד מיקום הדוגמאות – יצירותיהם של גורמזאנו גורן, כספי ויבנה – ברצף המאמר, מעורר מספר שאלות מהותיות ולהלן אתמקד בסוגיית המינוח. מהו, לשיטתם, היחס בין המונח "קומיקס מזרחי" ל"קומיקס ממוזרח"? האם המונח "קומיקס ממוזרח" הוא מסגרת-על שבתוכה משתבח המונח "קומיקס מזרחי" כקטגוריה צרה ומובחנת המתייחסת רק לייצוגי החוויה והזהות של יהודים-ערביים וצאצאיהם? או שמא המונח "קומיקס ממוזרח" הוא הרחבה שמייתרת, בסופו של דבר, את המונח "קומיקס מזרחי"?

1. רעיון דומה עולה ממאמרו של חבר (2000), שבו הוא משווה בין נרטיב העלייה היורופוצנטרי-ציוני לנרטיב העלייה המזרחי בספרות למבוגרים. לדבריו, הנרטיב של העלייה מאירופה מחייב מרחב שבר פיזי וסימבולי בין ארץ המוצא של העולה ליעד – ארץ ישראל. מרחב השבר מתגלם בים ובחצייתו. לעומת זאת, טוען חבר, הנרטיב המזרחי מצייר רצף גאוגרפי-תרבותי בין שני המחוזות (שם).

מאמרם הקצר אינו מספק הבהרות.

המאמר הנוכחי מאמץ את הצירוף "קומיקס מזרחי", ואולם מייחד אותו ליצירת קומיקס העוסקת בזהויות, בחוויות ובהיסטוריה של העולים מארצות האיסלאם ושל צאצאיהם שנולדו בארץ (אלו האחרונים, בזיקה למוצאם העדתי). בשונה מן הצירוף "קומיקס מזרחי", ההטיה "מזרחי" יש בה כדי להדגיש ש"המזרחיות", כמו "האשכנזיות", אינה איכות טבעית, מהותנית וחד-ממדית, אלא איכות תרבותית שנוצרת, מתפתחת, מתגוננת ומשתנה מתוך מפגשים בין-תרבותיים ובין-אישיים.² הקומיקס הממזרחי, אטען, יכול להפנות מבט חוקר וביקורתי החוצה – אל התרבות ההגמונית, אך גם להפנות מבט פנימה במהלך רפלקטיבי. מבטו של הקומיקס הממזרחי יכול אפוא לנוע כלפי חוץ, כלפי פנים, או כלפי שני הכיוונים גם יחד. במאמר זה אבקש להציג את מימושו של פוטנציאל ההתבוננות הכפולה של הקומיקס הממזרחי, באמצעות יצירתו של ארז צדוק (2013) – **נשאר מאחור**.³ היצירה עוסקת באחת הפרשות הכאובות בחברה הישראלית, פרשת היעלמותם של ילדי תימן. באחד הראיונות שנערכו עימו התייחס צדוק לסוגיית קהל היעד, בצינו כי "השימוש בקומיקס עוזר להגיע לקהל צעיר שלא מכיר את הסיפור הזה" (קינן, 2013א).

יש לציין כי ייחודו של מקרה מבחן זה אינו נעוץ רק בנושא הטעון ובעובדה שהוא פונה לקהל צעיר, אלא גם במיקומו הלימנלי של הטקסט במערכת הספרותית והתרבותית. **נשאר מאחור** הוא טקסט שיצר סטודנט בקורס אקדמי בבצלאל. ואולם הטקסט חורג מהיותו מבע פרטי, או תרגיל לימודי גרידא: הוא הוצג בפסטיבל הקומיקס אנימיס (קינן, 2013א) וזכה לנראות במרחב הציבורי באמצעות ראיונות ואזכורים באינטרנט, המלווים במבחר דימויים חזותיים (סנדי, 2013; פרוינד אברהם, 2014; קינן, 2013ב). כמו כן, עותק של הטקסט מצוי בספרייה הלאומית. בשונה **מתעלומת העיניים השחורות-כחולות** (פז-גולדמן, 2014), ספר מתח לנוער העוסק בפרשת ילדי תימן, יצירתו של צדוק לא ראתה אור באופן מסחרי רחב. מצד אחר, הטקסט בפורמט של חוברת דקה נמכר במוזיאון הישראלי לקריקטורה ולקומיקס בחולון. אם כן, מעמדו של הטקסט כתוצר חומרי ותרבותי הוא מעמד לימנלי הנע בין הפרטי לציבורי, בין היות תרגיל אקדמי להיות יצירה ספרותית במלוא מובן המילה.⁴ הלימנליות נוגעת גם לעצם הסיפור המובא בו – שאף הוא נע מן האישי אל הציבורי וחוזר חלילה. הממד האישי נגזר מן ההיסטוריה המשפחתית של היוצר (קינן, 2013ב; פרוינד אברהם, 2014), ובה בעת הסיפור האישי הוא פרט בתוך סיפור חברתי-פוליטי רחב –

2. על ההתמודדות התאורטית עם המושג מזרחיות, ראו למשל: אבישר, 2019, עמ' 15-25; חבר, 2000; משעני, 2006, עמ' 33; עלון, 2011, עמ' 7-9.

3. בתחום ספרות הילדים והנוער הישראלית העכשווית, שמו של צדוק מוכר במיוחד משיטוף הפעולה שלו עם הסופרת ליאת רוטנר, שהוליד את הרומן הגרפי: **מיקו בל: נער השיקויים** (2015). בנוסף פרסם צדוק את יצירתו לקהל הצעיר בחוברות **זבנג** של אורי פינק (אשד, 2009) ובפורמט של חוברות קומיקס בהן **Zoo לה** (2007) ו**מקס** (2008). בעוד **Zoo לה** הוא קומיקס מסוגת ההרפתקאות הנועזות שגיבוריו הם בעלי חיים מואנשים, **מקס** שייך לסוגת ההרפתקאות בחטיבת הביניים/תיכון המשתמשת בהומור ובהגזמה בכל ממדי היצירה. **נשאר מאחור** נבדל מיצירות אלו הן בסגנונו והן בתכנון.

4. בתערוכות קיץ 2019 המוזאון הישראלי לקריקטורה ולקומיקס הקדיש ליוצר תערוכת קיר שכותרתה: "מסע אישי בקומיקס – ארז צדוק" (<http://www.cartoon.org.il/article/Exhibition64.aspx>). התערוכה סוקרת יצירות שונות של האומן, חלקן פונות לילדים, והאחרות לנוער או למבוגרים או לשניהם. מעניין לציין כי התערוכה עצמה אינה מתעדת את **נשאר מאחור**. כך מציאותה של היצירה בחנות המוזאון, אך אי-הכללתה בקיר התערוכה ממחישות את מעמדה הלימנלי.

"פרשת ילדי תימן" – סיפור שעדיין ניצב על הסף ומבקש הכרה במרחב הציבורי ובתודעה הישראלית-הקולקטיבית.

בהמשך המאמר פרשת ילדי תימן תוצג באמצעות סקירת הספרות המחקרית ובמיוחד באמצעות שני ספרי המחקר שהתפרסמו לאחרונה: ספרו של שיפריס (2019א) ואנתולוגיית המאמרים בעריכתם של שיפריס וגמליאל (2019). לאחר מכן בחינת ייצוג נרטיב החטיפה בקומיקס של צדוק תיעשה באמצעות דמויותיהם של האחים שאת סיפורם העמיד האומן במרכז היצירה. לשם כך יגויסו היבטים רלוונטיים מן המחקר הפסיכולוגי העוסק באחאות. הקריאה בדמותו של האח הבכור, האח הנעלם, תידון גם באמצעות שני המושגים שהטביעה שמעוני (2008) בעקבות בכטין, "כרונוטופ הגאולה" ו"כרונוטופ הסף", מושגים הממקמים את הסיפור האחאי למול הנרטיב הציוני. ההתמקדות בממד האחאי מדגישה את הסיפור הפרטיקולרי ואת המבט הרפלקטיבי שהיצירה מציעה לעיסוק בפרשת ילדי תימן. כדי להדגיש את המבט הביקורתי הפונה כלפי חוץ – אל הנרטיב ההגמוני – ייצוג הסיפור האחאי ישווה לייצוג סיפורם של ההורים, ייצוג המאיר את הפן הקולקטיבי של הפרשה. המאמר ייחתם בהדגשת התפקיד הפעיל שנדרש מן הקוראים, בטקסט שמעביר אליהם את האחריות ליצירת משמעות וסיגור.

פרשת ילדי תימן: נרטיב החטיפה

בשנותיה הראשונות התמודדה מדינת ישראל עם קליטת עלייה בהיקף אדיר ובתוך שנים מעטות הכפילה את עצמה האוכלוסייה היהודית בארץ. הגירה זו העמידה לפני המדינה הצעירה והקולטת שורת אתגרים בתחומי הדיור, הפרנסה והרפואה עבור העולים (שיפריס, 2019א, עמ' 13-14; שמעוני, 2008, עמ' 11-14). תופעה חמורה שליוותה את שנות העלייה הגדולה ושעד היום לא ניתן לה מענה מספק מטעם המדינה היא היעלמותם של 2,050 ילדים, למעלה ממחציתם ילדים למשפחות שעלו מתימן.⁵

המחקר האקדמי שנעשה על פרשת ילדי תימן וראה אור עד היום מצומצם. על רקע זה בולטים שני הספרים שהתפרסמו לאחרונה: ספרו של שיפריס (2019א) ואנתולוגיית מאמרים בעריכתם של גמליאל ושיפריס (2019).⁶ אם נתבונן באנתולוגיה כמקרה מבחן, הרי שבעוד נראה כי יש הסכמה בין החוקרים על עצם קיומה של התופעה – היעלמותם של ילדי עולים בשנות העלייה הגדולה – ועל אחריותה של המדינה, הרי שקיימת מחלוקת חריפה באשר לשאלה מדוע נעלמו הילדים. למעשה אפשר לזהות שלוש גישות עיקריות: הגישה האחת גורסת כי ההיעלמות היא פרי מנגנון מתוכנן ומשומן של חטיפות למטרת מסירה לאימוץ (למשל: גמליאל, 2019; שיפריס, 2019א). הגישה המנוגדת והחלופית שוללת את טענת החטיפה וגורסת כי ההיעלמות נבעה מאנדרלמוסיה ארגונית,

5. להערכתו של שיפריס (2019א), גם זה אינו המספר הסופי של הנעדרים (עמ' 31, 764; וראו גם: גמליאל, 2019, עמ' 13). נוסף על כך, לדברי שיפריס התופעה החלה עוד בשנות השלושים ביישוב הארצישראלי בהיקף קטן יותר והמשיכה עד סוף שנות השבעים של המאה העשרים (שיפריס, 2019א, עמ' 38, 47-49). על התפלגות הנעדרים לפי קבוצות המוצא, ראו שם, עמ' 50. לשני נרטיבים מנוגדים המתארים את עבודתן של שלוש ועדות החקירה שמונו לאורך השנים, ראו למשל: שיפריס, 2019א, 14-18; בירנבוים, 2019.

6. בהקדמה לאנתולוגיה העורכת, טובה גמליאל (2019), בוחנת את הסיבות למיעוט המחקר ועומדת במיוחד על חסר מפתיע זה אצל חוקרים העוסקים במזרחיות מנקודת מבט פוסט-קולוניאלית. ראו שם, במיוחד עמ' 18-21.

אדישות ופטרונות מצד גורמי הממסד וכי מרבית הילדים הנעדרים נפטרו ממחלות (לויטן בתוך ויילר, 2019, עמ' 676; לויטן, 2019). בגישה שלישית מחזיקים חוקרים הנמנעים מלקבוע קביעה חד-משמעית מה הייתה סיבת ההיעלמויות. במקום זה, חוקרים אלו מתמקדים בפן המוסרי של הפרשה (למשל: עוזרי-רויטברג וסנג'רו בתוך ויילר, 2019, בהתאמה: עמ' 659, 678).

בפתח הדברים יודגש כי עניינו של מאמר זה אינו בקביעת עמדה בשאלה מהי "האמת" מאחורי היעלמותם של ילדי העולים, אלא מאמר זה מבקש לבחון כיצד מיוצג נרטיב החטיפה ביצירת קומיקס של יוצר צעיר, שמשפחתו עלתה מתימן בשנות העלייה הגדולה. על כן להלן יוצג נרטיב זה כפי שהוא מובא במחקרו של שיפריס (2019א).

שיפריס ממקם את פרשת ילדי תימן לנוכח הנרטיב הציוני-אוריינטליסטי, שראה בעולים מארצות האיסלאם אנשים נחשלים הזקוקים לחינוך מחדש.⁷ עולים אלו סומנו כ'אחרים' וכמי שזקוקים לחינוך מחדש בתחום ההורות. כדי להמחיש את התפיסה שראתה בעולים אלו בכלל ובעולים מתימן בפרט, הורים לקויים שאינם דואגים כיאות לילדיהם, שיפריס מביא מדבריהם של שלושה אישים מרכזיים באותה העת: דוד בן-גוריון; ד"ר גיורא יוספטל, ראש מחלקת הקליטה של הסוכנות; וד"ר אברהם שטרנברג, מי שהיה ראש השירות הרפואי לעולה. כך, למשל, פרטוקול ישיבת הממשלה מתאריך 6 ביולי 1949 מתעד דברים קשים שנשא בן-גוריון ולפיהם נדרשת מעורבות אקטיבית מצד המדינה למען הצלת הילדים בני עדות המזרח, שהוריהם אינם יודעים כיצד לטפל בהם ובה בעת הם מונעים – לעיתים באלימות – מן הצוות הרפואי להגיש עזרה וטיפול לילדים (שיפריס, 2019א, עמ' 61). שיפריס מציין כי ההתייחסות ל"הורות הקלוקלת" והפתרון המוצע – הוצאת הילדים מחזקת הוריהם – לא הופנו בשלב זה דווקא לעולים מתימן, אלא לכלל יוצאי ארצות האיסלאם. ואולם במכתב שכתב בן-גוריון כשנה לאחר מכן לרמטכ"ל דאז, יגאל ידין, עולה ביקורת מכלילה שמתמקדת באב התימני המוצג כאדם פרימיטיבי הדואג לעצמו ופחות מכך לילדיו (שם, עמ' 62-63). שיפריס כותב כי גישה זו רווחה בקרב מנהיגות המדינה באותה העת וקיבלה ביטוי מובהק בדבריהם של שני אישים מרכזיים במערך הקליטה, ד"ר גיורא יוספטל וד"ר אברהם שטרנברג (שם, עמ' 65, 70). יוספטל, למשל, חזר וטען כי ההורים מארצות האיסלאם מזניחים את הטיפול בילדיהם, הוא תלה זאת במודל הפטריארכלי, הפוליטי והמשפחתי, הנהוג בארצות המוצא של העולים – דגם שהביאו עימם לארץ – ואשר לפיו יש חשיבות רק לאבי המשפחה. זאת ועוד, לדבריו עוד בארצות המוצא ההורים המזרחיים הסכימו לתמותה הגבוהה של התינוקות. לימים, אלמנתו תייחס את דברי הביקורת האלה כמכוונים לעולים מתימן (שם, עמ' 65-70).

שיפריס סוקר את מחקרה החלוצי של שירן (עבודת מוסמך משנת 1978) ואת המחקרים הספורים שראו אור בשני העשורים האחרונים, שחושפים כיצד העיתונות והספרות תרמו להיווצרות דימוי ההורה התימני הנחשל בתודעה החברתית הישראלית – בימי המנדט ובשנותיה הראשונות של המדינה. כך לדוגמה, **בדבר השבוע** ב-29 בנובמבר 1951, נדפס צילום המתעד עולה מארצות

7. מחקרים קודמים שהציגו את היחס הגזעני כלפי העולים מארצות האיסלאם בשנות העלייה הגדולה ואף לפנייה, וכן את תיוגם כ"אחרים" וכ"נחשלים" ראו למשל: חקק, 1981, במיוחד עמ' 22-34; מאיר-גליצנשטיין, 2005; צמרת, 1997; שטרית, 2004; שמעוני, 2008, וכן עראקי קלורמן (2010), המתמקדת ביחס כלפי עולים מתימן לפני קום המדינה.

האיסלאם הרוחצת את בנה ומתחתיו כיתוב המבהיר כי את יסודות ההורות הטובה ובכלל זה את יסודות ההיגיינה למדה האם לראשונה כאן בארץ (שיפרס, 2019א, עמ' 72-73). בהקשר הזה, מחקרן של הירש ושרון (2019), ששיפרס מזכיר, קושר באמצעות קשר לוגי של סיבה ותוצאה בין הבניית דימוי ההורות הנחשלת לפרשת היעלמותם של הילדים. לנוכח הדימוי הנחשל, הפרדת הילדים מהוריהם נתפסה כמעשה הצלה של אלו הראשונים (שיפרס, 2019א, עמ' 75).⁸

שיפרס חותם את סקירת הספרות ברשימה שפרסמה חוקרת ספרות הילדים, יעל דר, בעיתון **הארץ** בשלהי שנות התשעים. מן הרשימה עולה כי בספרות הילדים האשכנזית של שנות הארבעים והחמישים ההורים התימנים תוארו חסרי אונים או אכזריים וילדיהם תוארו מוזנחים, אומללים ומי שנשלחים לעבודה בגיל צעיר. המפתח לגאולתם, כך השתמע מן היצירות, היה טמון בקשריהם עם דמויות הוריות אשכנזיות ובמיוחד אם אימצו אותם. דר כותבת כי לנוכח ילדות שכזו, אין לתמוה "שילדים תימנים רבים כל כך רוצים [בסיפורים האשכנזים] הורים חדשים" (שיפרס, 2019א, עמ' 76; דר, 1997).⁹

באשר לעצם היעלמותם של הילדים, טענה מרכזית ששיפרס מציג במחקרו היא כי השוואת המקרים בפרשת ילדי תימן, מעלה כי אפשר לזהות מאפיינים משותפים ותבנית ברורה וחוזרת של האירועים. ראשית, בשונה מן העולים האחרים שפוזרו במחנות מעורבים ברחבי הארץ, העולים מתימן רוכזו בארבעה מחנות ייעודיים: עתלית, פרדסיה, ראש העין ועין שמר (שיפרס, 2019א, עמ' 38).¹⁰ שנית, התבנית החוזרת כוללת את המאפיינים האלה: **גיל הילדים** – מלידה ועד גיל ארבע; **המוצא** – בדרך כלל מעולי ארצות האיסלאם ובמיוחד מן העדה התימנית; **זירת ההתרחשות** – בתי תינוקות ומוסדות רפואיים כבתי חולים; **המצב הרפואי** – הילדים היו בריאים או לקו בבעיה קלה; **סיום האשפוז ובשורת הפטירה** – בדרך כלל הודיעו להורים על פטירת הילד, אך לא אפשרו להם "לזהות את הגופה, להשתתף בלוויה, לראות את הקבר ולקבל תעודת פטירה" (שיפרס, 2019א, עמ' 29, כמו כן ראו עמ' 34-35, 47). לימים משפחות תקבלנה צווי גיוס עבור אותם תינוקות וילדים שהוכרזו בשעתו כמתים. בנרטיב החטיפה צווי גיוס אלו מספקים הוכחה נוספת למעשה הרמייה וגניבת הילדים שלא נפטרו, אלא הועברו לאימוץ במשפחות אשכנזיות (שיפרס, 2019א, עמ' 14, 52; וראו גם: ענזי, 2019).

זהו אפוא נרטיב החטיפה כפי שהוא מוצג במחקר האקדמי. כאן במאמר זה, הטקסט שיעמוד בלב הדיון, ישיב אותנו באמצעות מרחב הבדיון אל השאלה "מה קרה". כפי שנראה להלן, כנקודת מוצא אומן הקומיקס בחר לאמץ את נקודת המבט של האח.

8. אך יש לציין כי החוקרות מביעות הסתייגות בדבריהן – הגם שזוהי הסתייגות אמביוולנטית – בהתייחסן לקשר שבין התפיסות החברתיות והשיח שרווחו בשנות העלייה הגדולה ובין היעלמות הילדים (ראו: הירש ושרון, 2019, עמ' 254).

9. דר מונה את ילדותם של הילדים התימנים כפי שהיא מצטיירת ביצירות אלו – "יתמות". דוגמה מרכזית שמשמשת את דר היא יצירתה של לאה גולדברג, **ניסים ונפלאות**, שבה הד"ר כלומבראש, אשכנזי במוצאו, מאמץ את שני האחים, ניסים ואליהו. טיקוצקי (2006) מציג קריאה שונה באשר ליחסה של לאה גולדברג לעולים מארצות האיסלאם בכלל ובסיפוריה בפרט (עמ' 81, הערת שוליים 335). כמו כן ראו: גלזר, 2018, עמ' 19.

10. שיפרס דוחה את הטענה שהדבר נעשה כדי להקל על הטיפול בהם (שיפרס, 2019א, עמ' 39, 44). לעומת זאת, מאמריהם של לויטן (2019) ומאיר-גליצנישטיין (2019) תומכים בטענה זו. מאמרה של מאיר-גליצנישטיין מתמקד בשאלה כיצד אירע שהעולים מתימן הגיעו במצב בריאותי כה רעוע לישראל (שם).

נשאר מאחור: סיפור המעשה

נפתח בסיפור המעשה: **נשאר מאחור** (2013, ללא מספרי עמודים) הוא סיפורם של שני אחים – יעקב הבכור וספי, אחיו הצעיר. הסיפור ברובו מובא מנקודת מבטו הרטרופספקטיבית של ספי. העלילה הגלויה מתרחשת, ככל הנראה, במחנה העולים עין שמר וסביבותיו והיא מתמקדת בשני ימים גורליים, שתשע שנים מפרידות ביניהם. בבוקר ט"ו בשבט, בשנת 1950, יצאו שני האחים לנטוע שתיל. בדרכם חזרה, האחים משוחחים ביניהם ויעקב מביע את חששו מפני הגיוס העתידי לצבא. ספי מציע לאחיו שלא להתגייס ויעקב שולל אפשרות זו על הסף אך מבטיח לאחיו שביום הגיוס שלו ישובו שניהם למקום הנטיעה ויראו כיצד השתיל שלהם הפך לעץ.

בשובם לאוהל מקדמת את פניהם אימם הדואגת. ספי מופתע למראה אמבולנס הניצב מחוץ לאוהל והאם ממחרת להרגיעו שבאו לקחת אותו ואת אחיו לבדיקות במרפאה בעין שמר, רק כדי לוודא שהם אכן בריאים. באותו הלילה לנים האחים במרפאה, אלא שבאמצע הלילה מתעורר ספי ומגלה שמיטת אחיו ריקה. נציג הממסד מוסר להורים שבנם החל להשתעל ועל כן נשלח לבית החולים רמב"ם בחיפה ושם נפטר ואף נקבר. ספי מונה את כל השאלות המטרידות שצצו בראשו במרוצת השנים. אף שהדבר לא נאמר במפורש, ברי כי ספי לא משוכנע באמיתות הדיווח שנמסר להם. פקפוקיו הפוכים לוודאיים כאשר מציע צו הגיוס ליעקב. ספי מסתיר את המעטה והצו מהוריו אך בליבו גומלת החלטה להשיב את אחיו. ביום הגיוס הוא מקדים לצאת מבית הוריו ורץ בנחישות אל העץ שלהם, שכן אין לו ספק שאחיו יעמוד בדיבורו. אזור הנטיעות, שתשע שנים לפני כן רק איי עשב גבוה אי פה אי שם נראו בו – מעוטר כעת בעצים שונים, בדשא מלא ובשביל כבוש. אך ספי מזהה את העץ – עץ הזית שלהם ומתיישב תחתיו. השעות חולפות והאח האבוד אינו מגיע. בראש מורכן חוצה ספי את השדה הירוק בדרכו חזרה לבית הוריו. הכיתוב חושף את המתחולל בלבו: "עכשיו כשאני חושב על זה. / לפחות המשאלה של יעקב התגשמה. // הוא תמיד ישאר ילד בראש שלי." אלא שבזאת לא מסתיימת היצירה. בפאנל האחרון והמפתיע, נקודת המבט עוברת מתודעתו של ספי, אל המספר הכול יודע. מגבעה מרוחקת דיה וקרובה דיה – ניצב משקיף האח הבכור, שכעת נקרא קובי. בגבו לקוראים, הוא משקיף על דמותו הזעירה של אחיו הפוסע בשביל. מאחוריו, ברכב חדש ומבהיק, יושבים הוריו המאמצים, בהירי העור. אימו המאמצת מזרזת אותו ואביו המאמץ מגלה אמפתיה כלפי בנו, בהיותו סבור כי הנער נרגש ואולי אף חרד לקראת גיוסו.

זהו אפוא סיפור המעשה ביצירתו של צדוק. נקל להבחין במרכיבים המרכזיים של נרטיב החטיפה כפי שפורטו על ידי שיפרים (2019א): אירוע ההיעלמות מתרחש בתקופת העלייה הגדולה; הילד הנעלם הוא בן למשפחת עולים מתימן המשוכנת במחנה עולים; כשיצא מרשות הוריו היה הילד בריא; ההיעלמות מתרחשת בתחומו של מוסד רפואי הקשור לעין שמר (בספרו שיפרים מציג את מחנה עין שמר כמקרה מבחן. ראו שם, עמ' 82-83); ההורים מתבשרים על פטירת הילד ואף על קבורתו לאחר המעשה. ממה שלא נמסר ביצירה משתמע כי ההורים לא קיבלו תעודת פטירה. הופעתו של צו הגיוס מקביל אף הוא לפרט מרכזי בנרטיב החטיפה וכך גם הופעתם של ההורים המאמצים, שגוון עורם מבהיר כי הם ממוצא אשכנזי. פרט בולט החורג מנרטיב החטיפה הוא גילו של הילד. משמעותה של חריגה זו תידון בהמשך. עוד יש להזכיר כי שיפרים מביא במחקרו עדויות

לכך שבמחנה עין שמר העולים, ילדים ומבוגרים, היו מודעים לשמועות על היעלמותם של ילדים ותינוקות (שיפריס, 2019א, עמ' 26, 105-106).¹¹

אפקט האחים: היבטים מן השדה הפסיכולוגי

בראיונות שנערכו עימו (קינן, 2013א; פרוינד אברהם, 2014), סיפר צדוק כי היצירה נולדה מתוך מטלה שקיבל כסטודנט בבצלאל, בקורס של אומנית הקומיקס, רותו מודן. הסטודנטים התבקשו ליצור קומיקס בנושא אחים ואחיות. צדוק החליט לחבר בין נושא המטלה לסיפור המשפחתי שלו: סבתו, שעלתה לארץ ב-1950, שמעה שמועות על היעלמותם של ילדי העולים מבתי החולים שבהם אושפזו, ועל כן בחשכת ליל הבריחה את ילדיה שאושפזו בבית חולים בחזרה למגוריהם. בריאיון עם פרוינד אברהם (2014) צדוק מציין כי קודם ליצירת הקומיקס הוא חקר את הנושא לעומק וחש שעליו לספר אותו "דווקא דרך עיניו של האח הקטן, ולא של ההורים" (שם). לאור זאת בטרם נשוב ונפנה אל יצירתו של צדוק, אבקש להרחיב את השדה התאורטי שימש אותי בקריאה הפרשנית, באמצעות הצגה קצרה של כמה מן התובנות שמציעה הפסיכולוגיה המודרנית המתבוננת ביחסי אחאות.

בספרו **אפקט האחים**, קלוגר (2013) עומד על ייחודה של מערכת היחסים בין אחאים. בדרך כלל זוהי מערכת היחסים הארוכה ביותר של הפרט (שאינו בן יחיד) ומן המערכות החשובות ביותר שבאמצעותן מתעצבת זהותו והוא רוכש דפוסי התנהלות חברתית (שם, עמ' 16-21, 288-289). ואולם זוהי גם אחת ממערכות היחסים המזונוחות ביותר במחקר (שם). דברים דומים כותב אף אברמוביץ' (2016), המתמקד במיעוט העיסוק ביחסי אחאים בפסיכולוגיית המעמקים. אברמוביץ' תולה את הסיבות לכך בקדימות שניתן בה ליחסי אם-תינוק, וכן בציפייה הקיימת בתרבות המערב שדרכיהם של אחים תיפרדנה בשלב מוקדם יחסית (שם, עמ' 19, 25). ואף על פי כן, הוא מציין, המחקר שנעשה מראה את תרומתו העמוקה של קשר "חיובי ומתמיד" בין אחים לאיכות חייהם ועל כך שהם נתפסים כמקור לתחושת ביטחון והגנה (שם, עמ' 20). לנוכח אירועי חיים קשים – גילויי סולידריות, שיתוף פעולה, נאמנות ומסירות שמפגינים אחים זה כלפי זה, יכולים אף לסייע להם לשרוד מצבי מצוקה קשה (שם, עמ' 53).

אברמוביץ' (2016) מונה את שמונת הדגמים של הזדהות וקשרים בין אחים, כפי שזיהו ופיתחו בנק וקאהן – מן הקוטב האחד של התמזגות מוחלטת ועד לקוטב האחר של עוינות מוחלטת (שם, עמ' 39-40; והשוו: קלוגר, 2013, עמ' 289-292). "הטרגדיה הגדולה", כותב אברמוביץ', "היא שלעיתים קרובות מדי לאחים ולאחיות יש יחס רגשי שונה מאוד זה אל זה" (אברמוביץ', 2016, עמ' 40). כך למשל בעוד אח אחד יכול לחוש הערצה כלפי אחיו – משנהו יבקש להתרחק (שם), ואולם יחסי אחים יכולים להשתנות במהלך החיים (שם, עמ' 41).

אלמנט מרכזי שמשפיע על אופיים של אחים ועל טיב הקשר ביניהם הוא מיקומו של כל ילד ברצף

11. ביצירה לא נמסר במפורש היכן מתרחשים האירועים, ואולם הפרטים המופיעים בה: הדימוי החזותי של מחנה אוהלים, השנה 1950 ואזכור מיקומה של המרפאה שאליה נלקחים הילדים, מרפאת עין שמר – מרמזים כי המשפחה שוכנה במחנה העולים עין שמר. יצוין כי מרים קצ'נסקי (1986) מונה את עין שמר ברשימת המעברות שלימים "זכרן נעלם מן המפה" (עמ' 85).

המשפחתי – מיקום הנובע מסדר הלידה (אח בכור, אח אמצעי, אח צעיר. ראו אברמוביץ', 2016, עמ' 41-46, 57). למשל, אח בכור יכול לשמש מודל לחיקוי או לחוש שעליו לשמש מודל לחיקוי עבור האח הצעיר (שם, עמ' 57-58, 63). יתר על כן, המערכת המשפחתית מוצגת כמערכת של נישות שבה כל ילד בוחר לעצמו נישת פנויה. הנישה יכולה לבטא את הקשר עם ההורים (הילד המועדף על האב/האם), או תכונות בולטות (הילד החכם, הילד ההישגי, הילד היפה וכיו"ב; שם, עמ' 41-46). יש שמסיבות שונות האח הבכור אינו ממלא את הנישה "הטבעית" של אח בכור ונישה זו שנשארת "פנויה", מתמלאת על ידי האח הצעיר כמו בסיפור המקראי על דוד ואחיו (שם, עמ' 44-43). לבסוף, באמצעות קריאה בסיפור המקראי על קין והבל, עומד אברמוביץ' על הבדל מהותי בגיבוש הזהות העצמית בין האח הבכור לאח הצעיר. "זהותם של הבכורים מתייחסת לעצמם, זהותם של אלה שנולדו אחר כך מתייחסת להיותם אחות או אח" (שם, עמ' 58). ואולם מדבריו עולה כי יהא המיקום אשר יהא, היות אח או אחות הוא חלק אימננטי מן הזהות העצמית של כל אחד מן האחים (שם, עמ' 59, 60).

נשאר מאחור: סיפורו של אח מדומיין

בנשאר מאחור צדוק בוחר כאמור לתת קדימות לנקודת המבט ולחוויה של האח. ואומנם מקומם, משקלם ונראותם של ההורים צנועים מאוד. לשם המחשה, החוברת כוללת 17 עמודים (כולל הכריכה) – בשלושה עמודים יש ייצוג חזותי להורים הביולוגיים, בעמוד נוסף יש ייצוג לבלוני דיבור, ככל הנראה של האב. צנוע עוד יותר הוא ייצוגם של ההורים המאמצים, המופיעים רק בפאנל החותם את היצירה. לעומת זאת, דמותו של ספי – האח שנשאר מאחור – היא הדומיננטית ביותר. לאורך 16 עמודים דמותו מופיעה במובהק ובבירור. בעמוד האחרון, הדמות ההולכת על השביל, הדמות שבה צופה קובי ממרומי הגבעה, קטנה ומושחרת ועל כן אי אפשר לקבוע בוודאות את זהותה. עם זאת, לפי רצף הסיפור ולפי רצף הדימויים החזותיים סביר להניח כי דמות זו היא דמותו של ספי, השב לביתו לאחר שנכזבה תוחלתו.

העברת המוקד מן הקשר ההורי-ילדי אל הקשר האחאי – נרמזת כבר בכריכת הקומיקס המציגה את שני האחים העומדים סמוכים זה לזה, בגבם לקוראים. בקריאה חוזרת, הקוראים מזהים את האחים: יעקב וספי, לבושים בלבוש יהודי-תימני מסורתי, צועדים ופניהם אל מחנה האוהלים הנפרש לפניהם. ידו של יעקב נחה קלות על שכמו של ספי בתנוחה היכולה להתפרש כפרישת חסות אינטימית ונינוחה של אח בכור הנלווה אל אחיו הצעיר ובה בעת שומר עליו. שלושת העמודים הראשונים – שאכנה אותם סצנת הנטיעה – מתמקדים וממחישים באיור ובמלל את מערכת היחסים הקרובה שבין האחים. עצם הבחירה שלהם לטעת שתיל ביחד, יש בה כדי להעמיד את הקורא על מידת הקרבה והחיבה שביניהם. הפעולה והתוצר המקווה נתפסים כמשותפים. בה בעת, אף שבדיאלוג ביניהם ספי מבטא מידה ברורה של אידיאליזציה והערצה לאח הבכור שנתפס ככל יודע – אין זה קשר של התמזגות וערפול גבולות. למעשה, צדוק ממחיש בסצנה זו את הקרבה שבין האחים אך גם את נבדלותם זה מזה, באמצעות עיצוב יחסם למרחב החדש ולמולדת החדשה. עיצוב שמקבל ביטוי כפול ומשלים בדיאלוג שמנהלים השניים ובממד החזותי של הטקסט. יעקב מבטא את הסתייגותו מן הגיוס העתידי ומחיייו בהווה, במחנה העולים, ובה בעת מביע געגועים אל העבר, אל הבית היפה שהיה להם בתימן. הניגוד בין אוהלי המחנה לבית היפה בתימן, איננו רק ניגוד שבין חומר לחומר, אלא יש בו כדי לסמן

את תחושת הזרות וחוסר השייכות שחש הילד אל מרחב ההווה שלו (והשוו: שמעוני, 2008, עמ' 83-90). אומנם יעקב מחזיק בידו את חפירה, אך יותר משהיא מתפקדת ככלי המחבר את האוחז בה אל האדמה, היא מאפשרת לו לשמור על ריחוק מסוים ממנה ובכך גם היא מסמנת את מצבו הלימינלי. לעומתו, ספי רואה את מרחב ההווה שלהם לנוכח דברי האב שאותם הוא מצטט כמענה לאחיו: "כן, אבל אבא אומר שזה ה-מקום שלנו...". בדבריו של ספי ההזדהות הבין-דורית מהדהדת את תפיסת הגאולה כפי שהיא מופיעה בשירתו של שלום שבזי ואצל כותבים אחרים ממוצא יהודי-תימני.¹² שלא כאחיו, ספי כורע ורוכן ישירות אל האדמה ומניח עליה את כפות ידיו. החיבור שלו אל האדמה, אל המקום, מתגלם כאן בחיבור ישיר, בלתי אמצעי. סצנת הנטיעה ממחישה אפוא כי בה בשעה שספי רואה באחיו מקור של ידע ומודל לחיקוי, הוא גם שומר על נבדלותו.

השיבה אל האוהל והפרידה מן האם ממוקמות בעמוד אחד המחולק לשלושה פאנלים מלבניים-אופקיים. בפאנל העליון האם מקדמת את פני הילדים, המצויים בגבם לקוראים – היא פונה אל השניים בשמותיהם – "יעקוב! ספי!" ומבקשת לברר היכן היו. ידו של יעקב שוב אינה נחה על כתפו של ספי. בצידה השמאלי של התמונה ממוקם אמבולנס. בפאנל האמצעי האיוון בייצוג האחים מופר. הפאנל מכיל שלוש דמויות – שני האחים והאם – שמיקומן זו כלפי זו יוצר משולש מדומיין. בקדמת הפאנל ובקדקוד המשולש ניצב ספי, מבטו מוסב אל האמבולנס שנמצא מחוץ לגבולות הפאנל. בחלק השמאלי של הפאנל ממוקמת אימו הפונה לכיוונו ומושיטה אליו את ידיה. הקווים וצבעי דמויותיהם ברורים ובלטים. בצידו הימני של הפאנל, מאחורי ספי, ניצבת דמותו של יעקב וגם מבטו מוסב אל האמבולנס שמחוץ לגבולות הפאנל. אלא שלא כמו אחיו ואמו, דמותו של יעקב נצבעה "מחוץ לפוקוס" – צבעיו ותוויו דהויים כמו ההרים המצויים בחלקו האחורי של הפאנל והמהווים כתם רקע להתרחשות המרכזית. בפאנל התחתון השימוש בטכניקת המיקוד מתעצם – הדימוי החזותי שבמסגרת מכיל רק את החיבוק של האם ובנה הצעיר. דמותו של יעקב אינה כלולה בתמונה האינטימית הזו. הטכניקה הצילומית-קולנועית שנקט האומן בעמוד זה – המעבירה את המשקל ממערכת היחסים האחאית אל מערכת היחסים שבין האם לבנה הצעיר – עשויה להתפרש בקריאה חוזרת בדרכים שונות. קריאה אחת תציע כי תחושת השבר שחש הבן הבכור נובעת לא רק מן המרחב הפיזי, אלא גם מן המרחב המשפחתי שבו הוא איבד את מעמדו הייחודי אחרי לידת אחיו (והשוו: אברמוביץ', 2016, עמ' 28; כצנלסון, 2005, עמ' 317-335). בקריאה זו הצביעה הדהויה תיתפס כטכניקה וכביטוי חזותי לשיקוף תחושתה הפנימית של דמות החשה שהיא הופכת לשקופה בעיני הזולת, או למצער שאיבדה מחשיבותה. בד בבד אפשר להציע קריאה אחרת שלפיה הצביעה הדהויה משמשת רמז מטרים להיעלמותו הקרבה של יעקב מן התמונה המשפחתית. יש לציין כי שתי הקריאות האלה אינן מוציאות זו את זו. בד בבד נקודה אחת המשתמעת בבירור מן הקומפוזיציה של הפאנל השני היא שבעת ההתרחשות – ספי, האב הצעיר, אינו מודע לדרך שבה חווה אחיו את המעמד. שאלה שנשארת פתוחה גם בקריאה חוזרת היא אם הצביעה הדהויה על משמעויותיה השונות מסמנת את הבנתו הרטרופקטיבית של ספי המספר (בשונה מתודעתו התמימה של ספי החווה), או

12. "זכות אבות תסנינו / ננשוכה לארצנו" – שבזי, 2012, עמ' 45. לעוד דוגמאות ראו שירתם של יוסף בן-ישראל וסעדיה מנצורה בתוך: מרחביה, תשמ"א, עמ' 70, 101. במיתוס הציוני האירופי המוטיב של גאולת הארץ תפס מקום מרכזי (קמיר, 2004, עמ' 168-170, וכן השוו: שמעוני, 2008, עמ' 113-115). באמצעות ההתבוננות הרפלקטיבית, צדוק מנכיח את העולים מתימן במיתוס מכונן זה. בספרות הילדים, מהלך זה מהדהד יצירה פחות ידועה של ספורטה, 1951. ראו גם גלזנר, 2018, עמ' 36.

שלפנינו נקודת מבטו המתוכתת של המחבר המובלע המפנה שדר סמוי אל הקוראים מאחורי גבן של הדמויות הבדויות.

העמוד הבא מעביר אותנו אל מרחב שונה, אולם השינה במרפאה בעין שמר. חילופי הדברים בין האחים שוב חושפים את תחושותיהם ועמדותיהם השונות. ספי מוטרד מן השאלה מתי תיערכנה הבדיקות הרפואיות. יעקב, לא אצה לו הדרך לשוב למגורי המשפחה: "מה אכפת לך ספי, יבדקו כשיבדקו. זה כמו נופש כאן. אתה מעדיף לישון באוהל הצפוף שלנו?!" אחרי מתן מענה זה יעקב מפנה את גבו לאחיו ומבקש ממנו לכבות את האור. הממד החזותי מבליט גם בעמוד זה את חסרונו של מגע פיזי בין האחים. בסצנת הנטיעה, היד המחבבת קלות שהניח יעקב על ספי ציינה את הקרבה שבין האחים ואת הדאגה והחיבה שהשפיע האח הבכור על אחיו הצעיר. בסצנת המרפאה, הפניית הגב מבליטה את המרחק התודעתי והרגשי שנפער בין האחים. העמוד הבא, המעוצב כסצנה מתוך סרט מתח, מתרחש אף הוא במרפאה – ספי מתעורר ונחרד לגלות כי מיטתו של אחיו ריקה. הגילוי נמסר כולו באמצעות רצף של דימויים חזותיים – העוברים מן החוץ אל הפנים ולאחר מכן מתמקדים בפניו של ספי העובר ממצב של שינה עמוקה לערות מוחלטת. הדימוי החזותי בסצנה זו – פקחת העיניים – נטען בקריאה חוזרת במשמעות מטפורית. ואולם למה מכוונת משמעות מטפורית זו – האם זוהי התובנה הרטרופקטיבית של ספי המספר, תובנה שאותה רכש שנים לאחר מכן – לגבי אחיו? לגבי הממסד? ואולי פקחת עיניים זו מסמלת את פקחת העיניים במציאות החוץ-טקסטואלית של המשפחות שהבינו שלא מדובר באירוע בודד וחרגי, אלא בתופעה רחבת היקף? או שמא פקחת עיניים זו משקפת כבתמונת מראה את הקורא הצעיר, במיוחד אם זהו עבורו מפגש ראשון עם פרשת ילדי תימן. כך או כך, תובנה רטרופקטיבית אחת נמסרת לקוראים, זו הייתה הפעם האחרונה שספי ראה את אחיו.

סצנת המרפאה במלואה משתרעת על פני שני עמודים וכוללת רצף של שמונה פאנלים. מסירת הבשורה המרה להורים נמסרת בעמוד העוקב המחולק לארבעה פאנלים שווים בגודלם. שני הפאנלים העליונים מוקדשים למעמד הבשורה ושני הפאנלים התחתונים שבים אל האח, ספי. יחס זה – כמו גם העלמת קולם של ההורים (היכולה להתפרש כהמחשת ההלם שאחז בהם למשמע הבשורה המרה) – שב ומדגיש את המקום המרכזי שניתן ביצירה דווקא לדרך שבה האח חווה את האובדן. יתר על כן, ההורים עצמם מיוצגים במעמד קשה זה כצלליות. לעומת זאת, בפאנל הממוקם מתחת לזה שבו נמסרת הבשורה – ושם מבחינת רצף הזמן מעביר את הקוראים תשע שנים קדימה – פניו של ספי מובאות כבצילום תקריב. הבעתן גלויה בפניו הקורא כמו גם חתימת הזקן שצמחה על סנטרו ואף היא תורמת לסיומן הזמן שחלף.¹³

בנקודה זו יש להתעכב ולציין כי ההתמקדות בקשר האחאי באה לידי ביטוי ביצירה גם במה שאין בה. כפי שצינתי לעיל הדמות הדומיננטית ביצירה היא דמותו של ספי – הן מבחינת תפקידה בעלילה, הן מבחינת המקום והמשקל החזותי שניתן לה והן משום שהיא ממלאת את הפונקציה של הקול המספר. כותרת היצירה תומכת אף היא במרכזיותה של הדמות. ואולם, כל הפרטים המציגים

13. מקלאוד (2018) עמד על כך שהמעבר מפאנל אחד למשנהו מסמן גם את מעבר הזמן, אך לא את משכו (שם, עמ' 103-94). כך המעבר מפאנל לפאנל עשוי לסמן מעבר של שניות ספורות, או של שנים אחדות או רבות. בפאנל שנזכר לעיל, הן חתימת הזקן והן הכיתוב: "ככל שגדלתי [...]", מסמנים לקורא כי פרק זמן ארוך חלף בין הפאנל הקודם לנוכחי.

וחושפים לקורא את דמותו – קשורים לקשר האחאי ולפרשת היעלמותו של אחיו. כך לא נמסר לנו דבר על מעשיו ועל התפתחותו של ספי במהלך תשע השנים שחלפו מיום שיעקב נעלם. למשל: מי היו חבריו למשחק? איזה תלמיד היה בבית הספר? כיצד הוא חווה את התפתחותו הפיזית ואת התבגרותו המינית? למעט שני שינויים מינוריים ברובד החזותי – הופעתה של חתימת זקן והחלפת הבגדים – תשע השנים המעצבות שבהן הפך מילד לנער לא מקבלות ביטוי ביצירה.¹⁴ אברמוביץ' (2016) כותב כי מותו או היעדרו של אח – ובמיוחד אח אהוב שנתפס באור אידיאלי – משפיעים עמוקות "על זהותם של האחים שנותרו" (שם, עמ' 81). ביצירתו של צדוק, תופעה זו מקבלת ייצוג מוקצן – זהותו של ספי מעוצבת ומוגדרת רק ביחס להיותו חלק מקשר אחאי שנקטע. היותו אח ל"אח אובד" הוא המרכיב הזהותי הדומיננטי. כל שאר המרכיבים – כהיותו בן ותלמיד – ניתנים בצמצום ורק מתוך קשרם למרכיב הזהות הדומיננטי.

ספי, כאמור, אינו משוכנע שאחיו נפטר כפי שטען נציג הממסד באוזני הוריו וכאשר הוא מוצא צו גיוס בתיבת הדואר, הוא בטוח שאחיו חי ומחליט להשיבו הביתה. הדימויים החזותיים חושפים כי הזמן החולף הביא עימו שינויים. האוהלים הוחלפו בבתים חד-קומתיים עטורי גגות רעפים ובמקום הלבוש המסורתי ספי לובש בגדים מודרניים יותר (למשל מכנס קצר), הגם שהוא לא ויתר על פאותיו ועל כיסוי ראש.¹⁵ בד בבד ריצתו של ספי אל המקום שבו הוא סבור כי ימצא את אחיו – ריצה שלה הקדיש צדוק עמוד וחצי המורכבים מרצף של תשעה פאנלים הממחישים ומעצימים את נחישותו של הרץ באמצעות שימוש בגדלים שונים של מסגרות, בזוויות ראייה שונות ובמעבר מתקריב להרחקה – מדגישה שהקשר העמוק שחש כלפי אחיו – מסירותו ואהבתו – לא השתנו, הזמן לא יכול להם. אך רק כאשר ספי – ועימו הקורא – מגיע אל האדמה שבה תשע שנים לפני כן נטעו האחים עץ, רק אז מתברר על מה נסמכת תוכנית השבת האח האובד: ספי סומך על אחיו הבכור שגם הפעם ימלא את הבטחתו. תודעתו של ספי – הנמסרת לקוראים באמצעות שתי כתוביות (captions) המכילות היגדים קצרצרים – מזמינה את הקורא לשוב אל סצנת הנטיעה, אל הצעתו-הבטחתו של יעקב שביום הגיוס שלו ישובו האחים אל השתיל ויראו כיצד גדל והפך לעץ. ספי מזהה את העץ ונושא את מבטו כלפי מעלה. כעת מתגלה לקוראים כי העץ הוא עץ זית. הדימוי החזותי – שראשיתו בשתיל וסופו בעץ נושא הפרי – מרפרר אל מזמור **התילים** ככה, אל תמונת ביתו של המאמין ירא השמיים הזוכה לאכול ביגיע כפיו, המתברך באישה פורייה ובבנים "כשתילי זית" המסבים לשולחנו (שם, פס' ג). ובקומיקס – בבוקרו של יום זה, כאשר עזב ספי את בית הוריו – הסב אביו, יחידי, אל השולחן. האח שנשאר מאחור, רומז הדימוי החזותי, מבקש תיקון לא רק לעצמו, כי אם גם לאביו ובהרחבה להוריו שתמונת חייהם הופרה ונשברה. בהיעדרו של יעקב, דומה אפוא כי ספי תפס את הנישה של האח הבכור – זה המאמץ את ערכי ההורים והמבקש להשיב את

14. אומנם המרת הבגדים המסורתיים בבגדים מודרניים איננה שינוי מינורי, ואולם מבחינה חזותית השינוי מעוצב בעדינות, שמשמעותה לא בהכרח תזדקק לעיני הקורא. יתר על כן, השמירה על פאות הלחיים הארוכות וכיסוי הראש, מסמנים לקורא שהשינוי שחל בלבושו של ספי אין משמעו ויתור על זהותו העדתית. לעומת זאת, השינוי שחל בלבושו של קובי בולט יותר בעיקר בשל הבחירה בגוון האדום, אך גם בשל הווייתו על כיסוי הראש והווייתו המשוער על הפאות. נקודה מעניינת אחרת היא הסימטריה החזותית ההפוכה שיצר צדוק: בסיום ספי בחולצה ארוכה ומכנסיים קצרים, קובי בחולצה קצרה ומכנסיים ארוכים. ההפרדה אפוא מתגלמת גם במערכות הבגדים.

15. כמו הגיית האותיות הגרניות, כך גם הפאות שימשו נושא טעון במפגש בין העולים לילידי הארץ, ראו לדוגמה: חקק, 1981, עמ' 46-48. על המשמעות הטעונה של השמירה על הפאות או גזיזתן, ראו: שפירא, 2011, עמ' 43-42.

הסדר המשפחתי על כנו (והשוו: אברמוביץ', 2016, עמ' 42-43). אך בסיפור זה, אימוץ נישת האב הבכור לא נועדה לדחוק את הבכור הביולוגי, אלא להפך – להשיבו למקומו הטבעי. אך יעקב אינו מגיע. כנגד תשעת הפאנלים שהמחישו את ריצתו הבהולה, הנחושה אל מטרתו – צדוק מתאר בשני פאנלים שכל אחד מהם משתרע על עמוד שלם (splash page), את ההשלמה המובסת של ספי עם האמת המרה – אחיו לא יחזור. הרכנת הראש, הבעת הפנים ושפת הגוף של ספי השב על עקבותיו ומתרחק מן העץ מספרות על התפכחות שפירושה קיצה של התקווה. זהו הרגע שבו אפשרות האיחוד המחודש מתפוגגת וקיומם של האב ושל קשר האחאות הופכים בתודעתו של האב שנשאר מאחור – לזיכרון.

אברמוביץ' סוקר פרידות לסוגיהן בין אחים ומבחין בין "פרידה מהסכמה" ובין "פרידה בכורח" (שם, עמ' 97-101). כדוגמה לסוג השני, הוא מביא את הסיפור המקראי הידוע על יצחק וישמעאל. המספר המקראי אינו מפרט את תחושותיו ורגשותיו של יצחק לנוכח גירושו של אחיו והפרידה שנכפתה עליהם. ואולם, טוען אברמוביץ', הכתוב רומז להשפעה העמוקה שהייתה לדבר על יצחק. למשל, המקום שעתידי יצחק לבחור בו כמקום מגוריו הקבוע, לאחר מות אביו, אינו מקרי. יצחק בוחר במקום שמקושר במקרא עם אחיו. בחירתו של יצחק לשוב לשם מבטאת "געגוע נצחי לאח האבוד" (שם, 101). בדומה, **בנשאר מאחור** ספי חוזר אל המקום שבתודעתו ובחוויותו מזוהה ביותר עם אחיו ועם חוויית האחאות המשותפת שלהם. השבת האב מעוגנת במחשבתו של ספי במרחב ובזמן קונקרטיים. על כן בתודעתו זהו גם המקום שמסמן את קיצה של התקווה להשבת האב.

קובי: האב שלא נשאר מאחור (?)

צדוק, כפי שצוין לעיל, בחר להתמודד עם פרשת ילדי תימן "דרך עיניו של האב הקטן" (פרוינד אברהם, 2014). אלא שבסיום צדוק מסיט את המיקוד מספי וחוויותו אל האב הבכור, אל מי שלא נשאר מאחור. ואולם צדוק בוחר לעצור את הנרטיב בנקודה שמותירה את הסיפור, מבחינה פוטנציאלית, פתוח. אומנם הכפולה (double splash page) שאיתה נחתמת היצירה מבהירה שאיש המסד כיזב למשפחה. יעקב לא נפטר, חשדותיו של ספי היו מוצדקים. יתר על כן, הקורא למד שאת יעקב אימץ זוג בעל חזות אשכנזית. ואולם אין בפרטי הכפולה כדי להבהיר מה בדיוק אירע באותו לילה גורלי, תשע שנים קודם לכן. ואין בכפולה תשובה לשאלה מה יעשה קובי-יעקב ברגעים הבאים, או בעתיד הרחוק יותר.

אבקש אפוא למקד את ההתבוננות בדמותו של האב שלא נשאר מאחור, באמצעות שאלה משתמעת – שאלה שאינה מנוסחת במפורש בטקסט – והיא שאלת הבחירה. הבחירה שאולי העמידו לפני יעקב בליל ההיעלמות והבחירה שניצבת לפניו בסיום היצירה. כמסגרת תאורטית לעיון בשאלה זו, אבקש לאמץ שני מונחים שטבעה שמעוני (2008) במחקרה: "כרונוטופ הגאולה" ו"כרונוטופ הסף".

שמעוני (שם) מצביעה על קורפוס יצירות בספרות העברית משנות החמישים של המאה העשרים ואילך, והיא מכנה אותו "ספרות המעברה" (עמ' 24). היא מזהה בקורפוס זה שתי תבניות תמטיות מארגנות. כדי להמשיגן היא מפישה בין המונח "כרונוטופ" (זמן-מרחב) של בכטין (2007) למונחים "טקס מעבר", כפי שהציג האנתרופולוג ארנולד ון גנפ, ו"השלב הלימינלי" כפי שפיתחו

טרנר ואיליאדה (שמעוני, 2008, עמ' 73-74).¹⁶ במהלך זה, ובאמצעות עיבוי מושג כרונוטופ הסך הבכטיני (שם, עמ' 131-133), שמעוני מעצבת שני מונחים חדשים לדיון בספרות העברית – "כרונוטופ הגאולה" ו"כרונוטופ הסך". כרונוטופ הגאולה מהדהד את הנרטיב הציוני ההגמוני, שלפיו העולים מארצות האיסלאם הגיעו ממרחב ותרבות פרימיטיביים והשהות במעברה מאפשרת להם לעבור מטמורפוזה – להשיל את זהותם, שפתם ומנהגיהם הישנים ובאמצעות החינוך הציוני לרכוש זהות חדשה וראויה על כל הסממנים הנלווים. ואולם המעברה במובנה הסימבולי – כמרחב זמן לימינליים – אמורה להיות תחנה זמנית בדרך לגאולה: ההתערות השלמה בחברה הישראלית.¹⁷ כלומר לפנינו נרטיב של גאולה מנחשלות לנאורות, ממזרחיות לישראליות (שמעוני, 2008, עמ' 116-71). ואולם כפי שמראה שמעוני, אפילו היציאה הפיזית מן המעברה – למשל, המעבר לשכונה או לעירית פיתוח – אינה מבטיחה את השלמת "מהלך הגאולה" (שם, עמ' 155-169).

בניגוד ל"כרונוטופ הגאולה", "כרונוטופ הסך" חותר תחת סיפור הגאולה הציוני ומציג נרטיב של שבר זהות. ניסיונו של העולה להמיר את זהותו הישנה בזהות החדשה ולהתערות בחברה הישראלית, להפוך לעצם מעצמותיה, נידון לכישלון. העולה אינו מצליח לצאת מן השלב הלימינלי – מהיות "בין לבין" – ונגזר עליו להתקיים ב"מצב ספי". דוגמה רלוונטית במיוחד לדיון בספרות ילדים ונוער, היא המקרה של נורי, גיבור הספר **תרנגול כפרות** (שמעוני, 2008, עמ' 133-143). שמעוני (2008) מגדירה מצב זה במונחים של תקיעות, קיפאון המתרגם לחוסר תזווה, חוסר יכולת לפעול ואף אין-אונות (שם, עמ' 132-133).

נשוב להתבונן כעת ביצירתו של צדוק. בסצנת הסיום אנו חוזים בדמותו של קובי-יעקב הניצב על קצה צוק או גבעה, מתבונן בשתיקה מלמעלה למטה, בחסותו של מרחק בטוח, לכיוונה של דמות הצועדת על השביל. כאמור, דמות שבשל המרחק הפיזי בין השניים נראית קטנה ובלתי ברורה. רצף הסיפור ורצף הדימויים החזותיים בעמודים הקודמים מזמינים את הקורא לזהות בדמות הצועדת את ספי; האח המייצג את העולם הישן, שקובי נותק ממנו עד שכל שנשאר לו ממנו זהו רק כתם, או צל של זיכרון. למעשה, דמות זו – בין שזהו ספי בין שלא – מנכיחה את שאלת הבחירה. בין שקובי ביקש במפורש להגיע למקום זה ובין שיד המקרה הביאה אותו ואת הוריו המאמצים למקום זה – ברי כי הוא מזהה את המקום וחש בכובד הבחירה שניצבת לפניו. צדוק מיקם את הנער בגבו לקורא, ועל כן הבעת פניו אינה חשופה. הרמז היחיד למתחולל בקרבו מצוי בידו המונחת על עורפו. האם הוא שולח מבט פרידה אחרון במרחב הטעון של עברו – מרחב המכיל את אחיו – ובעוד רגע ייסוב וייכנס אל המכונית שבה ממתנים לו הוריו המאמצים? או, לו היה מצייר צדוק עמוד נוסף ההיינו

16. בעקבות בכטין (2007): "כרונוטופ" הוא תבנית רטורית מארגנת המצביעה על זיקה קונקרטי בין ממד הזמן למרחב ביצירה הספרותית, והמטעינה זיקה זו במשמעות סמלית המציעה תובנה אנושית-תרבותית. היצירה הספרותית יכולה להכיל כרונוטופים שונים המקיימים ביניהם זיקות מגוונות. בכטין (2007) ראה במאפיין זה מאפיין מהותי של סוגת הרומן. במחקרה על יצירתו של אומן הקומיקס אלן מור, די לידו (Di Liddo, 2009) טוענת כי לקומיקס אופי כרונוטופי מובהק יותר מזה של הרומן בפרוזה, וזאת בשל אופיו ההיברידי של הקומיקס, וכן מפני שהוא מציג רצף פעולות בחלל נתון (שם, עמ' 63-64). המושג "טקס מעבר" נוגע לשינוי מעמדו החברתי של הפרט והוא כולל שלושה שלבים: שלב הניתוק, השלב הלימינלי, שלב ההתחברות. בשלב הלימינלי הפרט מתקיים מחוץ לגבולות הברורים, במצב של היות "בין לבין", לדוגמה: בין היות ילד להיות אדם בוגר (וראו: שמעוני, 2008, עמ' 73-74).

17. במאמר זה מחנות העולים והמעברות נתפסים כמייצגים את אותה תופעה עצמה – תחום שוליים נידח ומנותק גאוגרפית ותרבותית, הסובל מדלות חומרית קשה ונתפס ונחזה כ"לא מקום" בזוי (וראו: שמעוני, 2008, עמ' 97-79).

חוזים בקובי השועט קדימה ומתאחד עם אחיו? או באיחוד עתידי המתרחש שנים לאחר מכן? צדוק בחר שלא לתת לקוראים מענה חד-משמעי.

ואף על פי כן, קריאת הקומפוזיציה של הכפולה באמצעות המונחים שמציעה שמעוני (2008) מציעה פריזמה להבנת מצבו של הנער וכלי למשמע את הדימוי החזותי. מיקומן של הדמויות – בתוך המסגרת וזו ביחס לזו – יוצר חלוקה של הכפולה לשלושה תחומים היוצרים רצף ליניארי: מימין לשמאל ומקדמת הפאנל לחלקו האחורי. בקדמת הפאנל (ומימין אל המרכז) ממוקמים ההורים המאמצים בתוך מרחב תחום וסגור – המכונית. מחוץ לתחומה של המכונית אך בסמוך אליה, ממוקם הנער בתחום האמצעי, הגובל בצידו האחד עם המכונית ובצידו האחר עם התחום השלישי הפריפריאלי, המרוחק ביותר ממבטו של הקורא. תחום הביניים שבו ממוקם הנער, אטען, מקביל למרחב הלימינלי של היות בין לבין. ואולם האם לפנינו סיפור שבבסיסו כרונוטופ הגאולה או כרונוטופ הסף? מצד אחד, הייצוג החזותי של הרכב, התופס כשני שלישים מן העמודה הימנית, מעניק לו משקל גרפי נכבד המעצים את פוטנציאל התנועה וההתקדמות במרחב (גם ביחסו לזמן, שכן ההתניידות ברכב "חוסכת זמן"). בהקשר שבו הוא ממוקם, הרכב מסמל את המודרניות והקדמה כמו גם את האופציה למוביליות חברתית, כלומר את אופציית הגאולה כפי שהיא נתפסה בנרטיב הציוני. בד בבד אף שמיקומו של הנער מעיד על פעולה מקדימה – יציאה מן המכונית, הרי שהתנוחה שבה הוא ניצב משדרת היסוס, תקיעות וקיפאון המתרגם לחוסר תזוזה ולחוסר יכולת להתקדם. הגוון האדום של חולצת הנער – צבע שאינו מתכתב עם אף אלמנט אחר בכפולה (ולמעשה זהו השימוש היחיד בצבע זה ביצירה) מדגיש את היותו נטע זר בשני העולמות גם יחד. כך דומה שהקומפוזיציה של הכפולה מתרגמת את תחום האמצע שבו מצוי הנער, למצב הסיפי של כרונוטופ הסף ולא למצב הלימינלי של כרונוטופ הגאולה.

קריאה זו של הדמות, כמי ששרויה "בין לבין" בתהליך עקר שאינו יכול להבשיל ולהגיע לכדי גמר, משיבה אותנו אל הסצנה הראשונה ביצירה, סצנת הנטיעה שבה ביטא יעקב באוזני אחיו את משאלתו, "הלוואי ויכולתי להשאיר ילד תמיד". הדימוי הפיטר-פאני ישוב ויהדהד בדברי ספי המבין שאחיו לא ישוב אליו, ומכאן ואילך הוא ימשיך להתקיים רק בזיכרונו, כילד נצחי. הרפרור לדמותו של פיטר פאן – הזרה לעולם הדימויים של סיפור מחנות העולים והמעברות ושל הנרטיב הציוני¹⁸ – מעניק לטקסט ממד של היברידיות, שבתורו מדגיש את אלמנט הבחירה. פיטר פאן הוא הילד שבוחר לא לסיים את תהליך הגדילה, את המעבר מהיות ילד להיות בוגר (ברי, 1989, עמ' 181). יתר על כן, פיטר פאן מסמל את הילד שבוחר שלא לשוב הביתה, כמו גם את הטרגיות של שיבה מאוחרת מדי (שם, עמ' 121).

דמותו של פיטר פאן מסמלת אפוא בחירה מודעת להישאר מאחור. על כן הרפרור לדמותו מעלה את השאלה מיהו ה"נשאר מאחור" בטקסט של צדוק. לכאורה התשובה הברורה היא האח הצעיר, ספי, זה שנשאר עם הוריו, במחנה העולים. זה שמחשבתו חוזרת שוב ושוב לאחור לאותו לילה גורלי שבו איבד את אחיו ואת הקשר האחאי.¹⁹ בה בעת, הסיום מציע שבמובן מסוים גם האח הבכור, לעד

18. בפרק האחרון בספר, מתגלה מזימתו של פיטר פאן, שביקש למנוע את חזרתה של ונדי לאימה (ברי, 1989, עמ' 173-175). כך אף שבתרבות ובהקשר שונים לגמרי, פוטנציאל הרמייה וההיעלמות מהדהד גם בטקסט הקלסי.

19. אין שום רמז לכך שלמי מן האחים יש, בהווה שאיתו מסתיים הסיפור, אחים אחרים. מכאן שהפרידה ביניהם שללה מכל אחד מהם בנפרד את חווית האחאות ואת הזהות האחאית במובן עמוק ומוחלט.

נשאר מאחור: פרשת ילדי תימן בקומיקס הממוזרח של ארז צדוק

ייוותר מאחור. זהותו "הישנה" שנגדעה, לעד תישאר בזמן-מרחב של מחנה העולים. זאת ועוד, השוואת הכפולה לדימוי החזותי שעל הכריכה החיצונית של חוברת הקומיקס (שני האחים ניצבים בגבם לקורא, צופים אל עבר אוהלי מחנה העולים), מעלה כי עבור הנער שלכאורה חצה את הסף, הבחירה ב"עולם הלבן" פירושה ויתור על האחאות, על הקשר האינטימי ועל הסולידריות שהיא מציעה.

שאלת הבחירה המשתמעת בכפולה החותמת את היצירה משיבה אותנו אל הלילה הגורלי במרפאה בעין שמר. גם בקריאה חוזרת, כאשר הקורא יודע כי יעקב-קובי חי וכי עברו לא נמחק מזיכרוננו, פרטי היצירה אינם מאפשרים לקבוע בוודאות מה אירע במרפאה. האם נחטף? האם פותה לעזוב את משפחתו? האם עזב מרצונו?²⁰ חילופי הדברים בינו ובין אחיו בסצנת הנטיעה, תחושתו באשר למקומו במשפחה – כפי שמציעה הקריאה הפרשנית של מעמד הפרידה מן האם, אפשר לראות בהם רמזים מטרימים להיענותו להבטחות מפתות לחיים טובים יותר, לילדות נטולת דאגות (והשוו: שיפריס 2019, עמ' 719). בקריאה פרשנית זו, הצבעים הדחויים של דמותו בסצנת הפרידה מן האם ומבטו המופנה שם אל האמבולנס המצוי "מחוץ למסגרת" יתפרשו כמסמלים את כמיהתה של הדמות להיחלץ מן המקום הקשה שבו היא שרויה. במציאות החוץ-טקסטואלית, מתן בחירה כזו לילד בן תשע היא בעייתית מבחינה פסיכולוגית ופסולה מבחינה מוסרית, שכן היא מניחה על כתפיו אחריות שאינה לפי מידותיו, ובה בעת מתעלמת מכך שאין באפשרותו לשער ולשקול את השלכות המעשה. ואולם במסגרת הבדיון – עצם הבניית האפשרות שכך אירעו הדברים, מעניקה מורכבות אנושית ועומק טרגי לדמות ולסיפור בכללו.

על אחים והורים – הבניית הסיפור החלופי

נשאר מאחור, הקומיקס הממוזרח של צדוק, מציע מבט דו-כיווני: הוא מפנה מבט חוקר וביקורתי החוצה אל התרבות ההגמונית, ובה בעת מפנה מבט פנימה במהלך רפלקטיבי. יש להבהיר כי שני המבטים האלה אינם מנותקים זה מזה, אלא הם נפגשים, מצטלבים ואף מאייכים זה את זה בנקודות שונות. אך בעוד ההתבוננות בדמויות האחים ובקשר האחאי מאפשרת להדגיש את המבט הרפלקטיבי שהיצירה מציעה, הדיון שלהלן מבקש להתמקד במבט הביקורתי שהיצירה מפנה החוצה, אל הממסד והנרטיב ההגמוני. לשם כך אשיב כעת אל התמונה את דמויות ההורים.

הבחירה למקד את הסיפור באח ובמערכת היחסים האחאית, הזיזה לשולי הסיפור את דמויות

20. שלא כמו מחקרים העוסקים בפרשות רחוקות בזמן או במקום, מחקר זה עוסק בפרשה פתוחה שעודה מטלטלת משפחות ויחידים. ברי לי כי הצעה פרשנית זו עשויה להיקשר לנרטיב הציוני ולהסב תחושת אי נוחות עזה ואף התנגדות. על כן אדגיש שאין בקריאה זו כדי להטיל רבב בדמותו של הילד. להפך, קריאה פרשנית זו מבקשת להדגיש את המצוקה האמיתית של העולים על רקע המצב הקשה ששרר במחנות העולים ובמעברות (ראו למשל: הירש ושרון, 2019, עמ' 271-273; שמעוני, 2008, עמ' 13-14). שהיה עשוי לגרום לילדים לחלום על מציאות שונה. כך למשל, שלום אשבל (2015), שעלה עם משפחתו מתימן ושוכן במחנה העולים עין שמר בהיותו כבן אחת עשרה, מתאר תנאים פיזיים קשים ביותר שהביאו אף לידי אבודות בנפש בחורף 1950. בהמשך, לאחר שעזבו את מחנה העולים, תנאי החיים הקשים והמכות הקשות שספג מאביו והבילו אותו, במילותיו – לנקוט "בדרך מרמה" כדי לעזוב את הבית ולעבור למוסד לילדים. אין בדברים אלו, כאמור, כדי להפחית מאחריותה של המדינה, ואין בדברים אלו כדי להטיל את האחריות על הילדים. אך יש בדברים אלו כדי להעמיד אותנו על מורכבותה של הסיטואציה הקשה, ועל מורכבות התגובות הפסיכולוגיות שהדבר היה עשוי לעורר בילדים.

ההורים. תגובת ההורים כמעט ואינה מיוצגת ביצירה ושני הייצוגים הישירים שלה (בשני הפאנלים המרכיבים את מעמד הבשורה) – מסתירים ומצניעים יותר משהם מעניקים לקורא כניסה לתודעת ההורים ולרגשותיהם. ואף על פי כן, הייצוגים המוקדשים להם ממחישים את הדאגה והאהבה ההורית. האם שמקדמת את פני ילדיה בשאלה "איפה הייתם כל היום?" ורוכנת ומחבקת את בנה הצעיר, והאב הדואג לתזונה בנו ושברור מדבריו כי הוא מעורה בסדר יומו ובלימודיו של בנו. די בפאנלים בודדים אלו כדי להעמיד נרטיב חלופי לזה שהובנה בתוך הנרטיב הציוני על אודות "ההורות הקלוקלת" של העולים מתימן ועל "הצורך" להציל את הילדים מהוריהם המזניחים (והשוו: הירש ושרון, 2019).

אך ייצוגם של ההורים ביצירה נבדל מזה של האחים לא רק מבחינה כמותית. דומה כי בעוד דמויות האחים משמשות את צדוק כדי להעמיד סיפור אישי, פרטיקולרי,²¹ דמויות ההורים משמשות אותו כדי להצביע על החזרתיות שבסיפור זה, שבה בשעה שהוא סיפור משפחתי-אישי, הוא גם סיפור הקולקטיבי של משפחות רבות מספור.

נשוב אל הפאנל הראשון של מעמד הבשורה – נציג הממסד המוסר להורים את בשורת מותו המפתיע של בנם. צדוק משנה את טכניקת ייצוג הדמויות בציירו את ההורים כצלליות שחורות הניצבות לנוכח איש הממסד "הלבן", תרתי משמע. אפשר לנמק מימוש חזותי זה באמצעות הנמקה דמוית מציאות (המעמד מתרחש בלילה מחוץ לאוהל המואר מבפנים) וזווית הראייה החיצונית שמבעדה נמסר המעמד בפאנל הזה: דמותו של איש הממסד מוארת על ידי מקור האור הבוקע מן האוהל, ואילו דמויות ההורים ניצבות מחוץ לטווח האור, בצל. בד בבד הייצוג החזותי מופעל כאן כדי ליצור אמירה משתמעת שחורגת מן הייצוג הפיזיקלי-אסתטי של משחקי אור וצל ושנוגעת ליחסי הכוחות בין הממסד לעולים, בין לובן לשחור.

ובה בעת, הקומפוזיציה שעיצב צדוק בפאנל זה, מזמינה גם קריאה נוספת שמאתגרת את התפיסה המקובלת של יחסי הכוחות. אומנם דמותו של איש הממסד ממוקמת במרכז הפאנל, אך דווקא דמויות ההורים הממוקמות בחלקו הקדמי של הפאנל, הן המהוות את מסגרת ההתייחסות הדומיננטית. אין זה ייצוג פריפריאלי שאפשר להתעלם ממנו. אפשר אף לטעון כי דמויות ההורים מאפילות על הדמות המוארת. זאת ועוד, גם בפאנל זה מיקומן של שלוש הדמויות יוצר משולש מדומיין, שבו איש הממסד ממוקם בקודקוד – אך האם שם ממוקם בסיס הכוח? לאו דווקא, שכן מבטו המושפל של איש הממסד הופך אותו לאי מנותק שאין לו על מה להישען. לעומת זאת, צלליות ההורים מוצגות בפרופיל כפונות זה לזו – כמייצרות מבט משותף וכך דווקא צלע זו, הממוקמת בקדמת הפאנל, הופכת לבסיס של כוח שלעומתה מבטו של הקורא מודד את מי שמוצב ב"קודקוד". כך מבנה המשולש, משחקי האור והצל, המבט המדומיין והיעדרו – מציעים אפשרויות שונות לקריאת מפת יחסי הכוח. ויש בעיצוב זה כדי לחתור תחת הזיהוי המקובל בתרבות המערב בין הצבע הלבן לערכי הצדק והמוסר (לעומת הדמוניות והנחיתות המוסרית המיוחסות לצבע השחור). הצדק והכוח המוסרי מצויים בארגונו של

21. שמותיהם של האחים, ספי ועקב, אומנם מהדהדים את סיפורי האחים המקראיים: יעקב ועשו, יוסף ואחיו. לנוכח פרשנותו של אברמוביץ' (2016) אפשר בהחלט להצביע על מימוש פרדיגמטי של יחסי אחים שדרכיהם נפרדות. יתר על כן, התבנית המקראית מדגישה שיחסי האחיות (ביולוגיים או סימבוליים) הם יחסים המעצבים את זהותו וגורלו של הפרט בזיקה למרחב (ביטוי מילולי לכך ראו: בראשית יג, ח-ט). ואולם, הדהוד פרדיגמטי אינו יוצר זהות ואינו מבטל את הממד הייחודי של הדמויות ושל היחס האחאי ביניהן.

פאנל זה ב"נרטיב השחור", ואילו הפגימה המוסרית וערעורו של הצדק מיוצגים ב"נרטיב הלבן". לבסוף, השימוש בטכניקת הצלליות מאפשרת לצדוק לחרוג מן הייצוג של האב והאם האינדיבידואליים והחד-פעמיים (ככל שכל פרט הוא חד-פעמי), כדי לרמוז לקורא שזו לא הייתה תופעה חד-פעמית, חריגה, אלא תבנית חוזרת – כפי שמציעים גמליאל (2019) ושיפרים (2019א, 2019ב) בנרטיב החטיפה – במופע טרגי או אכזרי, שבו ההורים ואיש הממסד הם ניצבים גנריים. שינוי טכניקת הייצוג החזותי מדגישה שהסיפור האישי הוא גם סיפור קולקטיבי. באמצעות טכניקת הציור היצירה רומזת אפוא כי הממסד הוא שהקים והפעיל תאטרון צלליות זה, שבו בכל פעם זוג הורים אחר חווה מעמד קשה זה.

סיכום: השלמת פערים ואחריות הקוראים

מקלאוד (2018) שב ומדגיש בספרו **להבין קומיקס** כי קריאה בקומיקס דורשת מן הקורא להיות פעיל: עליו להשלים ללא הרף פערים מסוגים שונים. בלשונו של מקלאוד, הקורא מבצע "סיגור" (שם, עמ' 63). קווי מתאר בודדים שתודעתנו משלימה אותם לכדי דמות קונקרטית; ההבנה שהדמות הסטטית המצוירת בשני פאנלים סמוכים – דמות זהה אך בשינוי תנוחה – ביצעה פעולה מסוימת; ההבנה שהתעלה (gutter, הרווח בין הפאנלים של הקומיקס) מסמנת פרק זמן קצר או ארוך שחלף בין האירועים המיוצגים בפאנלים שמשני צידיה – אלו דוגמאות לסיגורים שהקוראים בקומיקס מבצעים בתהליך קריאת הטקסט ומשמועו (מקלאוד, 2018, עמ' 63-93). למעשה מקלאוד רואה בסיגור את "הדקדוק" של הסוגה, ולטענתו היא משתמשת בתופעה זו יותר מכל מדיום אחר (שם, עמ' 65, 67).

הסיגור, כמו מילוי הפערים כפי שהמשיגו ותיארו פרי ושרנברג (1968), עשוי להיות פשוט או מורכב, להתרחש אוטומטית או כפרי של מאמץ פרשני. לטענתי, **בנשאר מאחור** אומן הקומיקס מפעיל את עיקרון הסיגור בדרך המונעת השלמה אוטומטית בשתי נקודות קריטיות בנרטיב: כליל ההיעלמות ובמעמד הסיום. בנקודות אלו, כדי לשמור על רצף סיפורי הגיוני ובעל משמעות הקורא חייב להתעכב ולפרש את פרטי הטקסט. לשון אחרת, כדי להבין את הסיפור הקורא חייב לקחת בו חלק פעיל (והשוו: מקלאוד, 2018, עמ' 205). יש להדגיש כי הבנה זו אין פירושה "חישוף האמת" ואף אין פירושה שיש רק דרך אחת "נכונה" לקרוא את היצירה, אלא שהקורא אינו צופה מן הצד, הוא חלק מן הסיפור.²²

על כן, בה בשעה שהקומיקס הממוזרח של ארז צדוק מאמץ את נרטיב החטיפה, כפי שהוא מוצג על ידי חוקרים כמו גמליאל (2019) ושיפרים (2019א, 2019ב), הוא נמנע מלהציע תשובה חד-משמעית וברורה לשאלות "מה קרה" ו"כיצד קרה". ואף שהדימויים החזותיים בפאנל האחרון ממחישים שנציג הממסד שיקר להורים וכי הממסד היה מעורב בהיעלמותו של בנם, היצירה מניחה

22. תפקידו של הקורא במימוש הטקסט נידון בהרחבה בחקר הספרות. לדוגמה, זהו מרכיב מרכזי בקריאה הסמיוטית של אקו (ראו למשל: Eco, 1979). במסגרת זו לא אוכל להרחיב על כך, אך אציין כי התאוריות המניחות במרכזן את תגובת הקורא (הקורא הממשי או הקורא כקונסטרוקט תאורטי) הציעו חלופה לתפיסה המסורתית. חלופה זו שוב לא רואה בטקסט ייצוג סגור/אוטונומי, אלא אקט של תקשורת המצריך מימוש אקטיבי מצד הקורא (ראו למשל: איזור, תשס"ו; גרוסמן, 2015, עמ' 373-374).

בידי הקוראים את האחריות לסיגור, כלומר לחיבור חלקי הפאזל. יתר על כן, ההימנעות מחריצת שיפוט אתי על פועלה של המדינה ונציגיה, מעבירה אחריות זו אל הקוראים (והשוו: פרי וטרנברג, 1968, במיוחד עמ' 269-270).

בחירתו של צדוק להציג את סיפור ההיעלמות באמצעות דמות של ילד בן תשע ולא תינוק או פשוט, שהעבר לא היה נחרת בזיכרוננו, אפשרה לו להזמין את הקוראים לבחון את נרטיב החטיפה מזווית חדשה באמצעות שתילת שאלה משתמעת והיא שאלת הבחירה. ההייתה ליעקב בחירה באותו לילה גורלי? ומה תהיה בחירתו תשע שנים לאחר מכן? הבחירה להתמקד באח ובאחאות על פני סיפורם של ההורים, מאפשרת לטקסט להדגיש שבמציאות החוץ-טקסטואלית פרשה זו צילקה לא רק את ההורים, אלא גם את האחים. מבחינה ספרותית, מהלך זה ממקם את **נשאר מאחור** בתוך מסורת סיפורי אחים שבארון הספרים היהודי.

על פניו, הקומיקס הממוזרח של ארז צדוק אינו טקסט זועק, אלא להפך. סגנון הציור הנראה במבט ראשון פשוט ותמים מתיישב עם חסכנותו במלל והימנעותו ממבע היפרבולי (באיור ובמלל). למעשה כפי שהוצג במאמר זה, לפנינו טקסט חתרני המפנה מבט ביקורתי החוצה אל הנרטיב ההגמוני ובה בעת מפנה מבט שואל גם פנימה, אל גיבוריה הנעלמים-נאלמים של הפרשה.²³

רשימת מקורות

אבישר, נ' (2019). **ללמוד מהמזרח: מזרחיות, חינוך ותיקון עולם**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
אברמוביץ, ה' (2016). **אחים ואחיות: פסיכולוגיה, מיתוס, מציאות** (א' אברמוביץ', מתרגמת). תל-אביב: רסלינג.

איזור, ו' (תשס"ו). **מעשה הקריאה: תאוריה של תגובה אסתטית** (א' גורן, מתרגמת). ירושלים: מאגנס.
אשבל, ש' (2015). היינו בין המאושרים, שלא ידעו מה זה לגור באוהל. **מאגר סיפורי מורשת: אוצר אנושי מתכנית הקשר הרב דורי**. אוחר מתוך <https://bit.ly/38tDckJ>

אשד, א' (2009, 30 במאי). קומיקס לא רק למבוגרים: סיפורי הקומיקס של ארז צדוק [רשומה בבלוג].
אוחר מתוך <https://bit.ly/2RIO4VO>

בירנבוים, ש' (2019). חטיפתה של ההיסטוריה. **השילוח**, 13, 95-114.
בכטין, מ' (2007). **צורות הזמן והכרונוטופ ברומן: מסה על פואטיקה היסטורית** (ד' מרקון, מתרגמת). אור יהודה: דביר.

ברי, ג"מ (1989). **פיטר פאן** (א' גולן, מתרגמת). תל-אביב: מחברות לספרות.
גלזנר, ל' (2018). זיהוי של קורפוס ספרות ילדים ונוער ישראלית-מזרחית: ייצוגי התלמיד המזרחי כמקרה מבחן. **בין השורות**, 3, 15-44.

גמליאל, ט' (2019). הקדמה: מעמדה האינטלקטואלי של הפרשה. בתוך ט' גמליאל ונ' שיפריס (עורכים), **ילדים של הלב: היבטים חדשים בחקר פרשת ילדי תימן** (עמ' 9-52). תל-אביב: רסלינג.
גמליאל, ט' ושיפריס, נ' (עורכים). (2019). **ילדים של הלב: היבטים חדשים בחקר פרשת ילדי תימן**. תל-אביב: רסלינג.

23. בכפולה החותמת את היצירה, רק קולם של ההורים המאמצים נשמע. כך צדוק נמנע מלחשוף גם בסיום את תחושותיו ומחשבותיו של הנער, המצויר בגבו אל הקוראים. השלמת הפערים, כאמור, נתונה בידי הקוראים.

נשאר מאחור: פרשת ילדי תימן בקומיקס הממזרח של ארז צדוק

גרוסמן, י' (2015). **גלוי ומוצפן: על כמה מדרכי העיצוב של הסיפור המקראי**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

דר, י' (1997, 12 בספטמבר). מיהו ילד תימני בר מזל. **הארץ**, עמ' ב4.

הירש, ד' ושרון, ס' (2019). 'אימהות מזניחות': הבניית האימהות של נשים מזרחיות בתקופת המנדט ובראשית שנות המדינה. בתוך ט' גמליאל ונ' שיפריס (עורכים), **ילדים של הלב: היבטים חדשים בחקר פרשת ילדי תימן** (עמ' 253-297). תל-אביב: רסלינג.

ויילר, י' (2019). אפילוג דיאלוגי: שאלות למחברים. בתוך ט' גמליאל ונ' שיפריס (עורכים), **ילדים של הלב: היבטים חדשים בחקר פרשת ילדי תימן** (עמ' 653-715). תל-אביב: רסלינג.

חבר, ח' (2000). לא באנו מן הים: קווים לגיאוגרפיה ספרותית מזרחית. **תיאוריה וביקורת**, 16, 181-195.

חקק, ל' (1981). **ירודים ונעלים: דמותם של יהודי המזרח בסיפור העברי הקצר**. ירושלים: קריית ספר.

טיקוצקי, ג' (2006). **ייצוג הנוף הארץ-ישראלי בשירת לאה גולדברג כזירת התמודדות עם מוסכמות ספרותיות ואידיאולוגיות** (עבודת מוסמך). האוניברסיטה העברית בירושלים.

כצנלסון, ע' (2005). **דיאלוג עם ילדים: כיצד להקשיב לילדים, כיצד לענות להם – מדריך להורות אופטימית יותר**. אור יהודה: דביר.

לויטן, ד' (2019). מדוע נחקרה פרשת ילדי תימן הנעדרים לראשונה רק בשנים 1967-1968? בתוך ט' גמליאל ונ' שיפריס (עורכים), **ילדים של הלב: היבטים חדשים בחקר פרשת ילדי תימן** (עמ' 433-473). תל-אביב: רסלינג.

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.

מאיר-גליצנשטיין, א' (2019). בין תימן לישראל: מ'מרבד הקסמים' לפרשת ילדי תימן. בתוך ט' גמליאל ונ' שיפריס (עורכים), **ילדים של הלב: היבטים חדשים בחקר פרשת ילדי תימן** (עמ' 207-252). תל-אביב: רסלינג.

מקלאוד, ס' (2018). **להבין קומיקס: האמנות הסמויה מעין** (ד' אילון, מתרגמת). חבל מודיעין: כנרת בית הוצאה לאור.

משעני, ד' (2006). **בכל העניין המזרחי יש איזה אבסורד: הופעת המזרחיות בספרות העברית בשנות השמונים**. תל-אביב: עם עובד.

מרחביה, ח' (עורך). (תשמ"א). **קולות קוראים לציון** (מהדורה שנייה, מתקנת ומורחבת). ירושלים: מרכז זלמן שזר להעמקת התודעה ההיסטורית היהודית.

סנדי, א' (2013). יוצא לפסטיבל: ארז צדוק על ילד תימני חטוף! [רשומה בבלוג]. אוחזר מתוך <http://israblog.nana10.co.il/blogread.asp?blog=97762&blogcode=13857642>

ספורטה, ר' (1951). **החלוצים על אדמת הקרן הקיימת לישראל**. תל-אביב: תפוח.

עלון, ק' (2011). **אפשרות שלישית לשירה: עיונים בפואטיקה מזרחית**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

ענזי, מ' (2019). 'אם אח אני, איה אחותי?' על גל המחאה הראשון שהובילו הוועדה הציבורית לגילוי ילדי תימן הנעדרים ועיתון 'אפיקים'. בתוך ט' גמליאל ונ' שיפריס (עורכים), **ילדים של הלב: היבטים חדשים בחקר פרשת ילדי תימן** (עמ' 401-431). תל-אביב: רסלינג.

עראקי-קלורמן, ב' (2010). היחס אל ה'אחר' בתרבות הפוליטית של המושבה: מקרה ראשון לציון. בתוך י' ברלוביץ וי' לנג (עורכים), **לשוחח תרבות עם העלייה הראשונה: עיון בין התקופות** (עמ' 157-175). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

- פז-גולדמן, א' (2014). **תעלומת העיניים השחורות-כחולות**. אור יהודה: כנרת, זמורה ביתן, דביר.
- פרוינד אברהם, י' (2014, 8 באוגוסט). קומיקס כחול לבן: חטופי תימן מתעוררים לחיים. **nrg**. אוחזר מתוך <https://www.makorrishon.co.il/nrg/online/55/ART2/605/483.html>
- פרי, מ' ושרנברג, מ' (1968). המלך במבט אירוני: על תחבולותיו של המספר בסיפור דוד ובת שבע ושתי הפלגות לתיאוריה של הפרווה. **הספרות**, 1(2), 263-292.
- צדוק, א' (2013). **נשאר מאחור**. ישראל: המחבר.
- צמרת, צ' (1997). **עלי גשר צר: עיצוב מערכת החינוך בימי העלייה הגדולה**. באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון בנגב.
- קינן, ע' (2013, 8 באוגוסט). סמול טוק: חטופים. **הארץ**. אוחזר מתוך <https://www.haaretz.co.il/magazine/tozeret/premium-1.2092805>
- קינן, ע' (2013, 10 באוגוסט). קומיקס חדש חוזר לפרשת ילדי תימן האבודים. **חדר 404: מגזין תרבות דיגיטלית, טכנולוגיה וחי רשת**. אוחזר מתוך <http://room404.net/?p=60423>
- קלוגר, ג' (2013). **אפקט האחים: מה היחסים בין אחים ואחיות מגלים עלינו** (ד' לוי, מתרגמת). בן-שמן: מודן.
- קמיר, א' (2004). **שאלה של כבוד: ישראליות וכבוד האדם**. ירושלים: כרמל.
- קצ'נסקי, מ' (1986). המעברות. בתוך מ' נאור (עורך), **עולים ומעברות, 1952-1948: מקורות, סיכומים, פרשנויות נבחרות וחומר עזר** (עמ' 69-86). ירושלים: יד יצחק בן-צבי.
- שבזי, ש' (2012). אהוב לבי בהר סיני העירני בהגיני. בתוך י' טובי (עורך), **שלום שבזי: שירים** (עמ' 42-46). תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.
- 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). (1998-1999). **מאה שנים – מאה יוצרים: אסופת יצירות עבריות במזרח במאה העשרים** (כר' א-ג). תל-אביב: בימת קדם לספרות.
- שטרית, ס"ש (2004). **המאבק המזרחי בישראל: בין דיכוי לשחרור, בין הזדהות לאלטרנטיבה: 1948-2003**. תל-אביב: עם עובד.
- שיפרס, נ' (2019). **ילדי הלך לאן? פרשת ילדי תימן: החטיפה וההכחשה**. תל-אביב: ספרי עליית הגג.
- שיפרס, נ' (2019). אחרית דבר. בתוך ט' גמליאל ונ' שיפרס (עורכים), **ילדים של הלב: היבטים חדשים בחקר פרשת ילדי תימן** (עמ' 717-723). תל-אביב: רסלינג.
- שמואלוף, מ' וגורפינקל, ב' (עורכים). (2008). **ציור ללא קיר: קומיקס חברתי-פוליטי [גיליון מיוחד]. הכיוון מזרח, 15**.
- שמואלוף, מ' וגורפינקל, ב' (2008). **מגדלור לעתיד אחר: מסע אל עולם הקומיקס החברתי והפוליטי בישראל. הכיוון מזרח, 15, 45-47**.
- שמואלוף, מ' וגורפינקל-גורמזאנו, ב' (2010). **מגדלור לעתיד אחר: מסע אל עולם הקומיקס החברתי והפוליטי בישראל. היסטוריה ותיאוריה, 15**, אוחזר מתוך <http://journal.bezalel.ac.il/he/protocol/article/3106>
- שמעוני, ב' (2008). **על סף הגאולה: סיפור המעברה – דור ראשון ושני**. אור יהודה: דביר.
- שפירא, ר' (2011). **מורה רנה אמרה שאנחנו יכולים: המסע שעשינו תלמידי ואני בשנות החמישים בדרך לישראל**. ירושלים: כרמל.

נשאר מאחור: פרשת ילדי תימן בקומיקס הממוזרח של ארו צדוק

Di Liddo, A. (2009). *Alan Moore: Comics as performance, fiction as scalpel*. Jackson: University of Mississippi.

Eco, U. (1979). *The role of the reader: Explorations in the semiotics of texts*. Bloomington: Indiana University.

עת ילדות - מחקרים בספרות ילדים

"כדי שלא אשכח": נרטיב העל בעיצוב מרכיב הזמן ברומן ההיסטורי בסיפורת הילדים העברית 1960-1985

אסנת גביאן

"...קשקשלים זוכרים אני שוכח. וקשקשלים שוכחים אני זוכר.
ונה פואב עד כדי כך שאני צריך להתאמץ לאסוף את השברים,
כדי שלא אשכח שאני חייב לזכור".
(זך, 2016, עמ' 132)

תקציר

המאמר בוחן את הדרך שבה רומנים היסטוריים על תקופת המקרא והעבר הפוסט-מקראי שימשו אתר למאבק נרטיבי בין שנות השישים עד אמצע שנות השמונים. המאמר מדגים כיצד הנרטיב הציוני החל לאבד מתוקפון, לאחר שמיני שיח חלופיים (כגון השיח הדתי-לאומי, השיח החרדי והשיח הליברלי) בחרו לעצב את פרקי הזמן האלה בדרך שונה. באמצעות תהליכים מניפולטיביים של זיכרון והשכחה פיצלו הנרטיבים המתחרים את האמת המונוליטית הלאומית לזיכרונות משנה שאפשרו סטייה מן האתנוצנטריות התרבותית הקוהרנטית שמשלה קודם לכן. בין השאר במאמר נדונה הדרך שבה דמותו של דוד המלך ומרד בר כוכבא שימשו מנוף לאידאולוגיות סותרות, כשהן מעצבות אותו כל אחת על פי מטרותיה: למשל כיצד דימויי המנהיגות השתנו ומטרות קיומו של הפרט התחלפו. היה בכל אלה התרסה כלפי עולמה הרוחני של הציונות, ערכיה ותרבותה. השינויים לא התקיימו בבת אחת או בספר מסוים. בהדרגה, כל סיפור הוסיף פן נוסף למרחק ההולך וגדל בין עלילת העל-ציונית ובין מה שסופר כשלושה עשורים לאחר קום המדינה. ההבדלים האידאולוגיים היו רחבים למדי עד כי התגבשו בסופו של דבר לצורות שיח עצמאיות חדשות.

מילות מפתח: רומן היסטורי; נרטיב; שיח/נרטיב דתי; שיח/נרטיב ליברלי; שיח/נרטיב ציוני; מרד בר כוכבא; דוד המלך; תקופת המקרא; עבר פוסט-מקראי.

מבוא¹

ל'זמן' בתרבות היהודית ובספרות הילדים בכלל זה נועד תפקיד חיוני בהבניית הזהות האישית והלאומית של העם, האדם הפרטי והילד.² הקישור בין המונח 'זמן' למונח 'זהות' מתבצע באמצעות פעולת הזיכרון (וההשכחה). כל נרטיב של זיכרון הוא סוג של בדיה, ואולם אין מדובר בהמצאה במובנה הפשטני, שכן בנרטיב הזוכר קיימת מחויבות כלפי מרכיבי העבר שהוא מבקש לשמר. נרטיב הוא כל מבע מילולי הכולל מארג עלילתי סיפורי שמטרתו לכונן ידע על מציאות חברתית נתונה (גורביץ וערב, 2012). זהו מעשה סיפר המתאר רצף אירועים שבארגונו יוצר פרשנות על תרבות ויחסי הכוח בקהילה שבהם הוא פועל. השימוש בנרטיב דורש מודעות שפתית, מניפולציה מכוונת ויכולות רטוריות אשר משמשות את המספר כדי לבטא את עמדתו הסובייקטיבית והאידאולוגית בסוגיות של הבניית זהות, זיכרון ומשמעות. ואכן, ספרות ילדים כוללת תכנים פוליטיים והיא חלק חשוב ממנגנון החברות המופעל על הילדים במטרה לעצב את התנהגותם, זהותם, תודעתם ותפיסת עולמם (משיח, 2013, עמ' 15-18). כך נוסף על משמעותה החינוכית, האסתטית והתרפויטית, ספרות הילדים כוללת ברובד הסמוי שלה נרטיבים הגמוניים ואחרים ומנחילה אותם לדור הבא באמצעות האסטרטגיות הפואטיות המובנות שבה. במחקרים אחרים מופיעה סוגיה זו של הקשר בין ספרות ילדים לפוליטיקה (למשל משיח, 2015; משיח, 2016; קרן-יער, 2007; רודין, 2015א, 2015ב). במאמר זה אבקש להתמקד בדרך שבה תמונת העבר הציונית ברומנים היסטוריים שונים הומרה בזיכרונות אלטרנטיביים, כיצד תהליך זה התרחש ומה עשויה להיות משמעותו.

התהליך שבו הילד והנער העברי, היהודי והישראלי הופך להיות חלק מהקהילה היהודית והישראלית בארץ, קשור קשר עמוק למרכיבי הזמן. ינקותו במסגרות מוסדיות, משפחתיות ואישיות כוללת ציון של חגים ושבתות, אירועים ומועדים, ימי זיכרון ועונות השנה והם מתורגמים לתכנים שבאמצעותם הילד לומד מי הוא אמור להיות ולאן הוא שייך. חלוקת הזמן והמהות המוענקת לו באמצעות מנייתו – משמשים אמצעים שבאמצעותם מתגבשת ההחלטה מה ראוי לזכור, באיזו דרך ומי מחליט. אם כן, מרכיב הזמן ביצירה משמש כלי אידאולוגי חשוב באמירה הכוללת של המספר ואינו מתפקד כגורם ניטרלי ואובייקטיבי (Hobsbawm & Ranger, 1983, pp. 1-14; Hutton, 1991 p. 58). המספר מארגן את 'חומרים' ההיסטוריים על פי אינטרסים לאומיים-חברתיים או פרטיים ואלה משמשים בספרות הילדים מרכיבי יסוד שבאמצעותם נוצרת ההבניה התרבותית המבוקשת (Even-Zohar, 1997, pp. 28-29). אם כן, הכתיבה לילדים בעניין מרכיב הזמן, היא כתיבה אידאולוגית המכילה עיבוד סלקטיבי ומכוון של מנגנוני הזיכרון והשכחה. תהליך הזכירה מבקש לנצל דימוי מן העבר לטובת צרכיה העכשוויים של החברה (או גורמים מסוימים בה). הזיכרון תלוי הקשר ונתון לתרגום חוזר ונשנה של אירועי העבר. באמצעות מנגנון הזכירה נבנית הזהות הקולקטיבית של החברה הנושאת זיכרון זה, שכן הוא הופך למאגר הידע המשותף לה (הכולל רעיונות, דימויים ומשמעויות). אולם כל פעולת זכירה כוללת גם שכחה מניפולטיבית ומכוונת. שתי הפעולות גם יחד אינן קבועות ונתונות לשינויים על פי האינטרסים הפוליטיים המשתנים של מכוני תרבות נתונה. כך תמונת העבר של הילד היא תוצר של עיבוד והמצאה, מיון ויצירה מחדש של אותם 'חומרים' היסטוריים שעליהם

1. מאמר זה הוא עיבוד של פרק מעבודת הדוקטור של הכותבת (גביאן, 2011).

2. על הקשר בין מושגים כגון זמן, זהות, זיכרון ויהדות ראו למשל אצל בנימין (2008), עמ' 7-15.

דובר לעיל.

מאמר זה מבין את המושג 'תמונת עבר' בדרך שניסחה שביט (1999, עמ' 90-110). על פי הגדרתה, תמונת העבר היא "מכלול הזיכרונות ההיסטוריים של קבוצה חברתית מסוימת ושל הפרט בתוכה, ובהם הזיכרון הפרטי-היולי והזיכרון הקולקטיבי, וכן סך כל דימויי העבר של הפרט, של הקבוצה ושל הלאום הנוגעים למרחבי הזמן, החלל והמקום שלהם זמן רחוק וזמן קרוב, מרחבים מצומצמים ומרחבים רחבי היקף, חללים מקוטעים וחללים שלמים. כל אלה מתובנתים באופן שיטתי בתהליכי ברירה של 'חומר היסטורי' ובארגונו, על-פי עקרונות היררכיים הנקבעים מחדש מפעם לפעם. תהליכי הסלקציה שלהם ותבנותם בתוך חלל, מקום וזמן קונקרטיים, הם שבונים את 'הסיפור ההיסטורי' ומעניקים לו משמעות" (שם, עמ' 95).

במרכזו של הרומן ההיסטורי לילדים ונוער עומד האירוע ההיסטורי³ ומטרתו העיקרית אינה תיעוד שלו, אלא כדבריו של לוקאץ' (1955) "להחיות תחייה פיוטית בני-אדם הלוקחים חלק במאורעות אלה. יש להביא למדרגת חוויה את הרגשת הנימוקים החברתיים והאנושיים; שבזכותם סיגלו להם בני-האדם במציאות היסטורית מסוימת דוקא מחשבות, הרגשות ופעולות כאלו ולא אחרות" (שם, עמ' 33). לטענת מצוב-כהן (2018, עמ' 73-74), פנייתו של מחבר הרומן ההיסטורי אל ההיסטוריה נובעת מהצורך לברר דילמות המתעוררות בהווה של הסופר. הוא מבסס את הראיה לטיעונו באמצעות נרטיב המארגן את היבטיו האסתטיים-פואטיים של הסיפור על דרך התנהלותם והתרחשותם לכאורה של אירועים ודמויות העבר כפי שהוא בוחר לעצבם.

אם כן, חשיפת המנגנון העומד בבסיס הנרטיב מסייעת לזהות את האינטרסים למיניהם, העומדים בבסיס עיצובה של תמונת העבר ברומן ההיסטורי. השאלות שישאלו יבחנו סוגיות, כגון באיזו תקופה עוסק הסיפור ומהו האופן שמבקש המספר לקשור את הנמען לתקופה זו. יש לשאול מי מספר את הסיפור ומה הוא מבקש לומר על אודות התקופה. המאמר יבקש לבחון מה מאירועי התקופה המספר מעדיף לזכור ואיזה חלקים ממנה 'נשכחו' (את מי משרתים בחירות אלה). סקירת מאפייני התקופה (אירועים מרכזיים, דמויות, דימויים) מתוך המשמעות המוענקת להם בסיפור תסייע לגלות את האמירה הכוללת של הטקסט ומטרתו. השוואה של דרך עיצוב תקופה זו בספרים מקבילים תאפשר זיהוי דינמיקה של שינויים בזיכרון הקולקטיבי בשל חילופיים נרטיביים אידאולוגיים המתרחשים בספרות הנדונה. ההשוואה הפואטית על בסיס ז'אנר קבוע (הרומן ההיסטורי) תשמש יסוד מארגן לבחינת המנגנון הנרטיבי המשתנה.

תקופת הזמן שנבחרה לעיל משקפת תחנה חשובה בתולדות התפתחות הסיפורת לילדים בארץ. סביר לראות בתקופה הנחקרת (1960-1985) מעין 'קו פרשת המים' תרבותי ופוליטי בארץ. מחקרים בספרות ילדים (הראל, 1993; כהן, 1988) רואים במלחמת ששת הימים את אחד משיאיו של השיח הציוני, וכן מזהים כי החל משנות השישים והשבעים מעבר הדרגתי משיח דידקטי לשיח פסיכולוגיסטי (בהשפעתו של דיוקן ה'ילד' החדש). נראה כי השינוי העמוק בסדרי השיח בכתביה לילדים בפרוזה התרחש בהדרגה וניכר במיוחד לאחר מלחמת יום כיפור. בשלהי שנות השמונים ובשנות התשעים עם התמוטטות הגוש הקומוניסטי, האצת תהליך הגלובליזציה וחדירת האינטרנט כבר שולט שיח ילדות חדש בספרות ילדים (משיח, 2000). יתר על כן, שיכמנטר (2018, עמ'

3. על הגדרתו של ז'אנר זה בסיפורת לילדים ראו אלמוג וברוך (1996), עמ' 83-90.

181-187) קובעת כי משנות השישים עד שנות השמונים זכה הרומן ההיסטורי לילדים לפריחה מחדש. אומנם רומנים היסטוריים שימשו גם בעבר תפקיד מרכזי בהעמקת התודעה ההיסטורית וגיוסה למטרות לאומיות. אולם בשלושה העשורים האלה השתנו הנסיבות האידאולוגיות, הפוליטיות והחברתיות בארץ ונוצר, לדבריה, צורך להתאים את הסיפור ההיסטורי למציאות החדשה.

עניינו של מאמר זה הוא בתקופת המעבר שבה מתבטא המאבק בשינויי סדרי השיח וחילופים היררכיים של הנרטיבים השונים בספרות הילדים בעברית. בחינה של עניין זה על רגע הז'אנר של הרומן ההיסטורי (שבו, כאמור, ממד הזמן ותמונת העבר ממלאים תפקיד חשוב במיוחד) תאפשר חשיפת מנגנונים נרטיביים אלה וכיצד התחוללו שינויים אלה הלכה למעשה.

חילופי נרטיבים ברומן ההיסטורי (תקופת המקרא)

הדיון להלן יציג את הדרך שבה מנגנוני זיכרון והשכחה בתקופת המקרא סייעו לסופרים רבים לעצב את המסר שרצו להנחיל לנמען. הכותבים הציונים השתמשו בזיכרון המקראי כדי לעודד ערכים לאומיים: התיישבות בארץ ישראל, אהבת מולדת, מוכנות להילחם על הגנתה. יוצריהם של הנרטיב הדתי-לאומי והנרטיב החרדי ביקשו לקדם את תפיסת העולם האמונית, ואילו מחבריו של השיח הליברלי התמקדו ברווחת הפרט, אמירות ביקורתיות על כיבוש, זכויות מיעוטים והדרה של החרגים בחברה.

על רקע הזיכרון (כלומר הנרטיב) הציוני העת העתיקה תוארה כתקופת פריחה של הלאום העברי, שכן בתקופה זו הוא נהנה מחיים אוטונומיים שהייתה בהם עצמאות פוליטית חברתית ותרבותית (Zerubavel, 1994, pp. 13-36). זרובבל (Zerubavel, 1994) טוענת כי תקופה זו נתפסת כתור הזהב בחיי האומה שהציונות שאפה לחזור אל רוחה העצמאית כדי לשקם את שורשיה, כגון זהותה (העברית), שפתה, מוסדותיה השלטוניים, הזיקה לאדמה. על פי הזיכרון הציוני העברים היו לאום גאה של איכרים שעבדו את אדמתם, והיו נכונים גם להילחם ולמות למענה. גיבורים מקראיים אהודים במיוחד היו שמשון, גדעון, שאול ודוד. בתקופות מאוחרות היו אלה בני שבט יהודה (למשל המכבים, לוחמי בר כוכבא, אלעזר בן יאיר) שמסירותם לעצמאותם המדינית עוררה את דמיונם של הצברים לראות בהם מופת ודוגמה להתנהלותו הראויה של היהודי החדש. זרובבל (שם) טוענת כי בנרטיב הציוני הודגש הדמיון בין האתגרים הלאומיים והביטחוניים, שהתמודדו עימם הצברים, ובין הקשיים שחוו העברים הקדמונים לעומת צבאות חזקים שביקשו לכבוש את ארץ ישראל. בתהליך זה צומצם וטושטש הקשר הדתי והובלט המרכיב הלאומי חילוני. הסופרים בחרו להתעלם מן הכוח האלוהי ככוח מניע של האירועים מתוך רצון לבטא את כוחות העשייה של היהודי החדש בארגון גורלו במו ידיו. אפיינה את הטקסטים האלה רטוריקה של 'התפעלות' מן הרצון האנושי שהוביל בעבר והיה אמור להביא את האומה גם בעת החדשה לידי השינוי המיוחל. הצברים הוצגו כנכדיהם של האבות העבריים ושם תואר זה ('עברי': ספרות עברית, עבודה עברית, נוער עברי) שימש אמצעי נוסף שיצר את הפער בין היהודי הגלותי ליהודי החדש שפעל בארץ. הצגתה של הגלות במונחים של מחלה ואת העת העתיקה באור חיובי נועדה לקדם את האינטרסים של התנועה הציונית.

עניין זה מתבטא ברומנים ההיסטוריים לבני הנוער. הסופרים העוסקים בנרטיב הציוני בספרות זו גם לאחר שנות השישים (אם כי במידה הולכת ופוחתת) התמקדו בתקופות שנתפסו כמקדמות את האידאולוגיה הלאומית. הנרטיב התאפיין בהצגה סטראוטיפית של מלחמת ה'טובים' ב'רעים' בפרק

הזמן שבו 'ישב עם ישראל במולדתו'. הספרים הציגו גיבורים עבריים 'גאים וזקופים' וחסרי פגמים שהובילו את עמם פעם אחר פעם לניצחון ולעצמאות מדינית. נרטיב הניצחון נשמר גם באירועים היסטוריים שהסתיימו בכישלון ובתבוסה של 'כוחותינו'. האויב הוצג ככוח דמוני והתגלמות הרוע שלנגדו ניצב הלוחם העברי ה'צודק'. המניע והמקור לטוהר ליבו של הלוחם העברי נבע מן ה'אמונה' המוחלטת בצדקת הדרך (לאו דווקא בהקשרה הדתי). לצד כל אלה הונחל המסר האידאולוגי במידה אגרסיבית ומפורשת ברובד הגלוי של הטקסט וסייע לילד למצוא את הקשר בין העלילה ובין משמעותה עבורו בהווה. כך בסדרת ספריו של שרגא גפני המספרים מחדש את סיפורי המקרא לילדים. בספרו **ספורי אבות** (גפני, 1963) סיפור עקידת יצחק מסתיים בלקח זה:

כך עמד אברהם בניסיון הקשה מכל הניסיונות אשר ניסה אותו אלוהים, ואלוהים נוכח לדעת כי אברהם הוא לא רק איש אציל נפש, אמיץ נבון ונדיב, אלא גם נאמן הוא לאלוהים בכל לבו ועל כן ראוי הוא להיות אב לעם הגדול והנפלא אשר יישב בארץ כנען. והעם הגדול הזה הלא הוא עמנו – העם העברי, אשר ירש מאברהם את תכונותיו הטובות (עמ' 47, ההדגשה שלי).

מאבק האחים על הבכורה גם הוא מכוון לעצב את האמירה הלאומית בעניין יתרונו המוסרי של העברי על פני אומות אחרות. עוד למשל נאמר כי רבקה "ידעה כי התכוון שיעקוב יהיה הבכור למען שיעקוב יהיה **אבי העם הגדול והנפלא אשר יצא ממשפחתם**, ולא עשו. לא עשו הגס, הפרא והשחצן אלא יעקוב אציל הנפש, הצנוע, החרוץ" (עמ' 74-75).

אולם החל מתקופה זו חלה גם בהדרגה הסטה ניכרת בספרות הילדים ההיסטורית מן הפן הלוחמני לאומי לטובת יעדים ערכיים חדשים. השינוי מתבטא בכל מיני היבטים של השיח: רפרטואר הדמויות החדש שסופר עליהן מייצג דינמיות והשתנות ערכית, יחסם הביקורתי של הכותבים לדמויות 'הישנות' משקף את התמורות האידאולוגיות שחלו בחברה. ההדגשים החדשים בפרטיה הביוגרפיים של הדמות המתוארת מעידים על תפיסות עולם זרות, שחדרו לתרבות הישראלית ושינו את פניה וכך הלאה. בסופו של עניין הולכת ונחשפת מגמה הדרגתית אך ברורה של המרת דרכי השיח הלאומי בנרטיבים אלטרנטיביים. הנרטיבים החדשים אינם בעלי זהות אחידה: חלקם נובעים מבית מדרשו של השיח הליברלי, אחרים מבקשים לקדם את השיח היהודי-דתי. המשותף לכולם: כוח היצירה המייצג את דינמיקת ההמרה של המסר הלאומי במסרים חדשים.

ארחיב עניין זה:

תמונת העבר על דמות מקראית מבית מדרשו של הנרטיב הציוני הייתה עשויה להשתנות כאשר חלה תמורה בהדגשים הביוגרפיים של דמות זו. פרטים חדשים מתולדות חייה 'נוספו' או 'נשכחו' ויצרו למעשה שיח חדש עליה. ההדגשים החדשים היו תוצאה של יד מכוונת שביקשה ליצור אמירה אלטרנטיבית על הדימויים הציוניים הישנים. הפרטים הביוגרפיים החדשים האירו את הדמות באור שונה מזה שהיה מקובל קודם לכן (עד לשנות השישים). שינוי יחסו של המספר כלפי הדמות המקראית גרם לטרנספורמציה בדימויה הספרותי ומשמעותו לילד: מהערכה לביקורתיות סמויה או מפורשת. היה בכך גם שינוי בפונקציונליות של הסיפור: לא עוד טקסט שנועד לחזק את הקשר בין היהודי החדש (החלוץ, הצבר) לבן דמותו הקדמון (העברי המקראי). בתפקידים החדש נועדו הסיפורים לילדים לשמש משל חברתי ביקורתי וסוג של אופוזיציה כלפי הממסד, מנהיגותו המושחתת, מציאות חברתית שלילית, קודים תרבותיים מערביים בלתי ראויים (לדעתו של המספר)

ועוד. הצגת הדמות המקראית ממקום ביקורתי היא אקט חתרני מפני שהתרבות הציונית יצרה זהות גבוהה בין החוויה הלאומית הצברית ובין אירועים מן התקופה המקראית.

עיצוב הזיכרון בעניין דמותו של דוד המלך הוא דוגמה לטרנספורמציה נרטיבית שכזו. בעניין הנרטיב הציוני הכותבים בחרו לרוב להתמקד בימי נעורו של דוד (כרועה תמים) ובמלחמתו בגוליית.⁴ הטון המעריץ הציג את הצברים כבני דמותו של דוד (גיבור אמיץ ויפה נפש), שגבר בעוז רוחו על האיום בדמותו של גוליית הענק. אולם בשנות השישים שימשה דמות זו למטרות שונות בתכלית. היא הפכה לכלי ניגוח של הממסד בהווה: מלך שסרח. הנרטיב האלטרנטיבי בעניין זה יטען כי כמו דוד, גם הצבר בצעירותו ענה על דימויו כנער יפה תואר, הנאבק בהצלחה באויבי הענק סביבו. אולם משבגר, החל ליהנות ממנעמי השלטון והסתאב. דוגמה לאמירה מסוג זה היא **דוד ועמינדב**, ספרו של ליבנה (1965). מדובר ברומן רחב יריעה שמדלג מתקופת ילדותו של דוד כרועה צאן, מוזיקאי עדין נפש אל תקופת בחרותו כמלך ישראל. הספר בוחן בהרחבה את שאלת כדאיות המלכותו של מלך על ישראל. הסוגיה בדבר דמותה של מנהיגות ראווה משליכה גם על ההווה של הנמען. בספר זה נבחנת דמותו של דוד כמנהיג, כבעל וכאב המונע מאינטרסים כלכליים ופוליטיים. הטקסט מתאר בזלזול את ימי שלטונו של דוד כ"ימי כיבושים וניצחונות" (עמ' 244) וטוען בביקורתיות כי בזמן זה "כגבורת איש במערכה כן תפארתו" (עמ' 244). שיח מסוג זה מבקש לטעון כי דוד המלך ודוד בן גוריון (ועוד מנהיגים כמותם) טעו לחשוב שהישגים צבאיים חשובים יותר מהתנהלות מוסרית וחברתית הגונה. הטקסט מבקר קשות את הממסד באמצעות סמל ציוני מובהק (דוד הגיבור) באמצעות בחירה מודעת של פרק ביוגרפי בחייו שממנו השיח הציוני בחר להתעלם, שכן לא התאים לדימוי שביקש ליצור על מנהיגיו.

רומן היסטורי נוסף המערער על דימויו של דוד המלך כגלגולו של הצבר כדמות מוסרית המתמקדת בעשייה לאומית הוא ספרו של גורן (1984), **המלך דוד**. חדשנות השיח בספרו של גורן נובעת מהצגתה של הדמות באמצעות טרמינולוגיה המושפעת מן הליברליות המינית האמריקאית ושהייתה, כאמור, זרה לשיח הישן: יש לזכור כי המשיחיות החלוצית החילונית קראה את התנ"ך כסוג של תעודת לידה (שפירא, 1997, עמ' 219) המסייעת ליהודי החדש ליצור זיקה טבעית אל עברו. הנרטיב הציוני היה שמרני במידה יחסית ובשורות מהפכניות-תרבותיות אמריקאיות ומערב-אירופאיות איימו על ערכיו (אלמוג, 2004, עמ' 1043-1168).

עצם הדבר שהטקסט לילדים שימש לניגוח הממסד הציוני הקיים, ניכר גם בשיח החדש שבו הסופרים בחרו להציג תמונת עבר מורכבת, דו-משמעית, שאין בה 'אמת' אחת דומיננטית. אדרבה, הכותבים העניקו פתחון פה לקול אופוזיציוני ועודדו לצד האמירה הביקורתית גם סובלנות פלורליסטית למגוון אמיתות על מציאות מסוימת. ראייה זו מחנכת כי המציאות נתונה למגוון פרשנויות ונקודות מבט אחרות ואף סותרות. הדובר 'הזמין' את הילד להכיר את הסיפור המקראי מבעד לנקודת מבטו של

4. ראו למשל ספרו של גפני (1964), **דוד מלך ישראל**. בראשית הספר נאמר כי בני ישראל סמכו רק על העזרה של אלוהים שינחיל להם ניצחון על אויביהם אך נכשלו (עמ' 19). שמואל מבקש מנהיג ראוי שיוליך את צבא ישראל (כך לאורך הספר) לניצחון ומזהה איכויות אלה בדוד המתואר כ"רך בשנים, נער" (עמ' 77) והיו בו עוז ותבונה וגבורה (עמ' 79). הוא "מזדקף בגאוה" (עמ' 86) כאשר שאול מטיל ספק ביכולתו להילחם בגוליית. וכך הלאה. על מאבקו של דוד בגוליית והדרך שבה תרם למיתוס 'המעטים מול רבים' ומשמעותו המכוננת בנרטיב הציוני ראו למשל אלמוג (1997), עמ' 67-81.

המיעוט ואף של האויב. היכולת להכיר מציאות רבת-פנים, המזמנת התלבטות מוסרית ואמפתיה כלפי המיעוט, זרה לשיח הלאומי ואף מערערת על קביעותיו. הרומן ההיסטורי של שפירא (1960), **אדום ויהודה**, מאפשר לנמען ללמוד על המציאות הישראלית בימי מלכות שלמה דווקא מבעד לעיניו של אחד מאויביה המרים של הממלכה: את ראשית ההידרדרות הממלכה בחר שפירא להציג מבעד לעיניו של מנהיג שבט הקיני. על אף ששבט זה חי על אדמתו דורות רבים, המלך שלמה מחליט לגרשו וכובש את אדמותיו. מעשה זה מוצג כאקט מקומם של ממלכה המנצלת את כוחה כנגד מיעוט חלש, פעולה הדוחקת מיעוט באין ברירה למעמד של אויב. הדמות הראשית בסיפור היא דמותו של מרן, בן להורים עבריים וסב כנעני. הנמען לומד להזדהות עם מרן וחבריו ולשאוף לנפילתו של הרוע בדמות הסמכות השלטונית בישראל. ואכן, התפלגות הממלכה לאחר מות שלמה מוצגת כתוצאה של שחיתות פנימית ותאווה הכוח שפשתה בממלכה האדירה. בניה, אחד מקציני המלך, מבכה את המצב: "כן, עדי, לא רק אני חלמתי, כולנו חלמנו אותו חלום. **שני דורות חלמנו אותו**, בימי דוד ובימי שלמה. חלום ממלכת ישראל האדירה. [...] כן, עדי, עדי, קץ הממלכה הוא זה." (שם, עמ' 157, ההדגשה שלי).

ספר זה מדגים את השימוש שיוצר המספר בסיפור המקראי כדי לעורר תופעה תרבותית מוכרת המכונה 'החרדה הצלבנית' המבטאת את חששם של הישראלים כי קיומה של מדינת ישראל אינו מובטח ועלול להסתיים בחידלון (אוחנה, 2008, עמ' 237-348). הצגת מלכות דוד ושלמה (כמו גם את התנועה הציונית) כגלגול קולוניאליסטי של מהות זרה הפולשת למרחב לא לה, מדכאת את הלאומים החיים בו, מנצלת אותם כלכלית – נועדה לשמש אזהרה מפני התפוררות דומה של הממלכה בהווה. 'שני דורות כולנו חלמנו חלום' אומר אחד הקצינים הישראלים בסיפור (ראו לעיל) – תיאור שהולם את זמנו של המספר לא פחות מאת תקופתה של הדמות המקראית. דמותו של מרן היא דימוי לשילוב רצוי ואפשרי באזור: אדם ששורשיו הכנעניים והעבריים חיים בדו קיום זה לצד זה. מרן הוא דימוי הקורא להשתלבות במרחב ומתנגד לשעבוד אלים שלו. בימיהם של שלמה ודוד לא השכילו המנהיגים להימנע מהתנגשות אלימה בין התרבויות שחיו באזור. בנרטיב קיימת אזהרה שתטען כי במידה שישראל לא תיצור דו-קיום מסוג זה בהווה היא עתידה להיעלם מקץ דורות מעטים כפי שכבר קרה בעת ההיא.

אם כן, השיח הליברלי שהוצג לעיל עודד רב-תרבותיות, דמוקרטיה וחשיבה ביקורתית על המסד הקיים באמצעות הסיפור המקראי. הממד האקטואלי-תרבותי של שיח זה מבקש לקדם יחס שונה כלפי מיעוטים החיים במדינה ובמיוחד כלפי המיעוט הערבי.⁵ הסופרים שכתבו על רקע זה דחו את ההתנהלות הפוליטית-חברתית המתקיימת בהווה (הדוגלת בפעילויות אלימות של כיבוש והדרה תרבותית) ומציע במקום זאת השתלבות דמוקרטית במרחב המזרחי-פלסטיני. הידברות עם התרבות שכנה, יטען השיח, עשויה למנוע אלימות עתידית בין שני הלאומים החיים בארץ ישראל.

היבט אחר שחודש בשיח הליברלי על תמונת העבר, קשור בתפיסות עולם הדוגלות

5. עוד על הקשר בין השיח הליברלי לנרטיב הערבי-פלסטיני ראו למשל בספר הלימוד **ללמוד את הנרטיב ההיסטורי של האחר** (בר-און ועדואן, 2009), הדוגל בשיח ליברלי ופולרליסטי: הספר מציג את הנרטיבים ההיסטוריים של הפלסטינים והישראלים זה לצד זה. הספר דוחה הדרה תרבותית של תרבות שכנה ומציע כי בעתיד יהיה אפשר ליצור נרטיב משותף. וכן ראו סמוחה (2017, עמ' 123-184) בעניין נרטיב הבוחן אפשרות לדו-קיום והשתלבות דמוקרטית באזור.

באינדיבידואליזם וזכויות הפרט (שחדרו לארץ החל משנות השישים). התפתחה לגיטימציה חדשה לעסוק באדם המקראי באמצעות סוגיית קשייו האישיים, התלבטויות פרטיות, מצבי רוח, חולי, חולשה וגעגוע אל המוות. בעוד בנרטיב הציוני הלאומי התמקדו היוצרים בגיבורים 'מופלאים' ו'עזי רוח' שהקדישו את חייהם ופועלם למען הלאום, בנרטיב הליברלי-אינדיבידואליסטי סופר סיפורו של האדם הבודד ואת מאבקו לשרוד בעולם מנוכר ולא צודק. הדיון בגיבורי המקרא כדמויות חלשות וחסרות הרואיות מציב מודל התנהלות שונה מזה של השיח הציוני. האמירה החדשה שידרה לגיטימציה לעיסוק פסיכולוגיסטי והתמקדות בפרט. אישור זה הפחית את נכונותו להקריב מעצמו למען הקהילה. ההיבט האוניברסלי-קיומי של קשייו צמצם את המרכיב הלאומי בזהותו של הנמען וגרם להחלשת המסר הציוני.

ברומן ההיסטורי של רון-פדר (1985), **שואל**, מתוארת דמות גיבור טרגית הנקרעת בין כישוריה הדלים ובין כוחות-על אכזריים. הסיפור עוסק באדם הבודד במסעו הבלתי אפשרי אל יעד בלתי מושג. כוחות שאינם בשליטתו תולשים אותו מסביבתו הטבעית (כאדם פרטי ומאושר) אל תפקיד ציבורי שבו לא רצה ובכך גורמים לו עוול נורא. המסר בספר אינו מעודד התנדבות ומסירות קהילתית. אדרבה, המלך נדחף אל המעשה הציבורי ומשלם על כך מחיר כבד שלא היה מוכן לתת. לו היה נשאר אדם אנונימי החי בחיק משפחתו, מסלול חייו היה שונה.

סיפורה של רון-פדר (1985) הוא סיפור בעל נרטיב של תבוסה, תבוסתו של האדם הבודד בידי יקום אדיש ומתנכר. בבדידותו של המלך המרכיב הלאומי שולי וזניח. גם בעלת האוב בוכה על גורלו הטרגי של שואל. הספר מסתיים בציטוט פרק שלם משמואל א' שבו מסופר על מותו של שואל בקרב. סוף קשה וקטוע ללא ניחומים או הסבר מניח את הדעת. מבנה זה לחלוטין לשיח הציוני המציג תמונת עבר אלטרנטיבית ופולמוסית לו.⁶

בתקופה הנחקרת התפרסמו גם רומנים היסטוריים על תקופת המקרא שבהם בולט הנרטיב הדתי-לאומי.⁷ ייחודו של נרטיב זה לעומת קודמו (הנרטיב הלאומי) הוא הדרך שבה 'ויתר' על דמויות 'מקובלות' שמשלו ברפרטואר הישן (הלאומי), שכן לא הלמו את הרוח האידאולוגית שבה האמין (אמונה, שמירת מצוות וכדומה). סיפורי הקרבות הישנים (למשל שמשון, המכבים) הומרו בסיפורים בעלי משמעות חברתית-דתית. המראה החיצוני, סגנון הדיבור, שגרת היום יום של הדמות גויסו לקידום ערכים כגון צניעות, חוכמה ולימוד על פני תרגול קרבי ושיפור מיומנויות הלחימה (היבטים שכאמור פורטו בהרחבה בנרטיב הלאומי). את מקומה של ההסתגרות הלאומית המיר שיח דתי-חברתי שהתנגד לתרבות החומרנית-קפיטליסטית של החברה הישראלית בתקופה זו. כך למשל ספרו של ליבנה (1973), **אברהם העברי**, מתריס כנגד המציאות באמצעות שני דימויים מנוגדים: דמותו של תרח ובנו אברם. תרח האב הוא אדם חומרני הסוגד לכסף ולפסילים. איש המעשה, מחשב חשבונות ומנצל את השפע הכלכלי והמצב המדיני לטובת עצמו ובני ביתו. תרח האב הוא שיקוף ערכי החברה בהווה של הנמען – ערכים שהמספר מבקש לשלול. הנרטיב מעמיד גיבור נשי: דק גזרה, פנים ענוגים, עיניים מהורהרות וחולמות (אנטיזה לדמות הצבר ההרואי) שמעז למרוד בתרבות האב. הסוגיה האם האדם הוא בן חורין לקבוע את גורלו או שמא עתידו מוכתב מראש בידי

6. עוד על קונוונציית הסוף (רע/טוב) ותרומתה לעיצוב אמירה פוליטית ראו במאמרה של משיח (2013).

7. עוד על הנרטיב הדתי-לאומי לסוגיו – ראו במאמרה של שגב (2009).

כוח עליון – היא סוגיה ידועה ביהדות והסתירה בין 'הכול צפוי' ובין 'הרשות נתונה' נדונה פעמים רבות בפילוסופיה היהודית (שגיא ושוורץ, 2003): הציונות הדתית דגלה במעשה אקטיבי אנושי להשגת ריבונות יהודית בארץ ישראל ולא האמינה כי גאולת הארץ תתקיים רק עם ביאת המשיח.

ואכן, ברומן אין התרסה כנגד האמירה הציונית עצמה ויש בו לא מעט ממרכיביה: האהבה לארץ ישראל, הרצון להקים חברת מופת, הליכה ייעודית והגשמתה, האמונה בכוח בחירותיו של האדם הבודד לייצר מציאות חדשה. אולם סוג הגיבור (דיבורו המתון, דמותו הנשית, רמת רוחניותו הגבוהה, היותו אדם מתלבט מיוסר ומחפש) יוצר מערכת ערכית שונה (צנועה, בלתי מתלהמת, סובלנית, חסרת קרביות, מתלבטת). הדגשים בספר מתמקדים במסר הלאומי (כמו האלהת האומה, קידוש האדמה) אך גם מנחילים אמירה ערכית יהודית שלעיתים אף חורגת מאמות המידה הלאומיות-פרטיקולריות. הסטה זו מעודדת את הנמען לנכס את החזון, אך מתוך ניסיון לשפרו באמצעות חיי אמונה, שיבה אל הפשטות והצניעות, התנהלות פלורליסטית ואהבה לזולת.

הדוגמאות שנמנו לעיל מציגות את החילופים שחלו בשיח הציבורי בעניין סיפורי המקרא ותמונת העבר שעלתה מהם. תמונת העבר ההומוגנית ההגמונית הומרה לטובת מיני שיח אחרים ומגוונים. תפיסות שונות ואף סותרות התחרו על הדימוי הראוי לתקופת המקרא: האם תמונת העבר צריכה לכלול היבטים חילוניים או דתיים, האם העבר מייצג תרבות פרטיקולרית וייחודית או כלל-אנושית ואוניברסלית. הממצא כי בו בזמן הופיעו בסיפורת הילדים גיבורים מושלמים והרואים לצד דמויות סותרות (שבורות או נשיות, מושחתות וחלשות, מתלבטות ומיוסרות) מוכיח את הפיצול ותהליך ההקצנה ההולך וגובר שאפיין את החברה בעת זו. לצד אידאולוגיה הדוגלת ב'אמת' בלעדית ודומיננטית הופיעו נקודות מבט מגוונות המציעות מציאות מורכבת ואפשרות בחירה בשאלה 'מי צודק'. במיני השיח החדשים ערכים לאומיים פרטיקולריים נשכחו לטובת זהות בעלת מרכיבים אוניברסליים והומניים. תפיסות עולם חדשות (ליברליות, אוניברסליות ואינדיווידואליסטיות) גרמו לעיצובו מחדש של העבר, תמת שדה הקרב (מלחמות וכיבושים) הומרה בסוגיות חברתיות ונרטיב הניצחון הוחלף בשיח של תבוסה ופסיביות. בד בבד שבו התפילה, האמונה הדתית והלימוד אל מרכז האמירה התרבותית כסוג של מודל שעל פיו יש לחנך ילד ישראלי. כך עולה מספרות הילדים תמונת החברה הישראלית – תמונת חברה שסועה ומפוצלת, שבה כל מגזר מבקש למנף את הערכים שהוא מאמין בהם באמצעות סיפור הילדים.

חילופי נרטיבים ברומן ההיסטורי (תקופה פוסט-מקראית)

הדיון שלהלן יציג את הדרך שבה מנגנוני זיכרון והשכחה שירתו את הכותבים גם בתקופה הפוסט-מקראית. ייחודו של פרק זמן זה בהשוואה לקודמו הוא בעובדה ש"נשכח" מן הזיכרון הציוני. פעולת ההשכחה הייתה מכוונת ונועדה לקדם את מטרותיו של שיח זה. השבתה של תמטיקה זו לדיון הספרותי שימשה פעולה חתרנית בהתאם לשיח הציוני. רומנים היסטוריים על תקופה זו נכתבו על רקע שני הנרטיבים האלטרנטיביים וכל אחת מהן עיצבה זיכרון זה בדרכה.

שפירא (2007, עמ' 163-196) מתארת את דברי הביקורת הקשים שהוטחו בראשית שנות השישים, כנגד המגמה שהוביל בן גוריון בדחיקת כתבים יהודיים ממסכת התרבות הישראלית, האדרת הטקסט התנ"כי והעדפתו על פני התורה שבעל פה – מגמה שגרמה לדעת רבים לרדידות תרבותית והיסטורית. מערכת החינוך הציונית שהדגישה את חטיבות הזמן הלאומיות (ימי בית ראשון ושני),

נטתה להתעלם מתקופות שלמות שלא בלטה בהן נוכחות של יהודים בארץ ישראל. מקובל היה בנרטיב זה לטעון כי האזור היה בלתי מיושב ולפיכך נעדר היסטוריה (אוחנה, 2008, עמ' 310). במשך זמן רב 'נשכח' פרק הזמן שבין מרד בר כוכבא לראשית ההתיישבות הציונית. תולדות הארץ (ללא תולדות היהודים בה) היו כמעט מחוץ לתחום עד שבשנות השישים (גם הודות לחפירות ארכאולוגיות) הוענקה לגיטימיות ותנופה חדשה לחקר התקופות המוסלמיות והנוצריות בארץ.

הדיון שלהלן ידגים את האופן שדימויו של אירוע היסטורי משמש בסיפורת לילדים לעיצוב תמונת עבר אידאולוגית והאופן שהוא משמש אתר למאבק של צורות שיה מתחרות. כדוגמה לעניין זה ייבחן דימויו של מרד בר כוכבא ברומנים ההיסטוריים בתקופה זו.

בזיכרון הציוני הקולקטיבי מרד בר כוכבא סימל את הפעם האחרונה, שבה תחושות לאומיות בקרב העם היהודי, הובילו לקרב למען עצמאות מדינית. ככזה הפך להיות אירוע מכונן בזיכרונה של התנועה הציונית. אולם הייצוג הציוני את המרד שונה במידה ניכרת מייצוגו במסורת היהודית שקדם לו (Zerubavel, 1994, pp. 48-59). היות שמרד בר כוכבא הוא קרב שמוזהה עם מנהיגו, דמותו משמשת מרכיב חשוב בהבניית הזיכרון של אירוע זה. יחסם של המקורות היהודיים הרבניים כלפי דמותו היה אמביוולנטי: השלילה גברה על החיוב. עניין זה בא לידי ביטוי בכינויים שהעניקו לו. חכמים (רבי עקיבא למשל) ראו בו מלך משיח וזיהו אותו כ'בר כוכבא'. כנגד זה בספרות התלמודית נזכר בכינוי 'בר כוזיבא' המכוון לכזב ולאשליה הכרוכים במרד שהוביל (אופנהיימר, 2009, עמ' 81-83). הנרטיב התלמודי טען כי דרכו של רבי אלעזר שהתפלל לישועה אלוהית כנראה תרמה להצלחות של המרד יותר מגישתו הלוחמנית של בר כוכבא. עם עלייתה של התנועה הציונית משכו דמותו של בר כוכבא ומלחמתו לעצמאות תשומת לב רבה. סופרים שאבו השראה ממנהיגותו ומצאו בו סמל ראוי לתכנים שביקשו להפיץ.⁸ בר כוכבא סיפק זיכרון המעצים את הממד הפוליטי-לאומי על פני המרכיב הדתי בעברו של העם. לספרות הילדים הציונית היה תפקיד בלתי מבוטל בהפיכתו של בר כוכבא למודל לחיקוי. המסר המרכזי שביקשו לקדם באמצעותו היו האומץ, הנחישות, אהבת החופש והנכונות להקרבה עצמית למען המאבק. שירים, סיפורים לילדים וספרי לימוד סיפרו פרקים סלקטיביים מהמרד (שהצליח בהם) ולימדו כי בר כוכבא שיחרר את ירושלים (Zerubavel, 1994, pp. 96-113). כישלון המרד נתפס כמשני בחשיבותו לעומת הסמליות הכרוכה בעצם הבחירה להילחם בדיכוי.⁹ השתמשו בכל מיני אסטרטגיות כדי לצמצם את משמעות התבוסה (למשל בהדגשת היקף הנפגעים שמהם סבלו הכוחות הרומאים, או המסר כי ניצחון הרומאים היה קצר מועד בפרספקטיבה היסטורית). ספרו של גפני (1967), **מרד בר כוכבא**, הוא דוגמה לנרטיב ציוני טיפוסי ולאופן שהיוצרים מגייסים את דימוי המרד לטובת הרעיון הלאומי. הסיפור מספר את סיפורו של בר כוכבא גיבור 'זקוף וגא' (שם, עמ' 12) אשר גובה קומתו, רוחב כתפיו ויפי תארו נועדו, כמקובל

8. ראו למשל בהמשך המאמר את הדיון על ספרו של גפני (1967), **מרד בר כוכבא**, וכן בספרו של קיפניס (1974): "היתה עת צרה לישראל. הרומאים שלטו אז בארץ, הציקו ליהודים וגזרו עליהם גזרות. והנה הופיע בישראל גבור פלא, אשר גבה לו הודו, וענינו מזהירות ככוכבים [...] שם רבי עקיבא את ידיו על ראש בר-כוזיבא ואמר: לא 'בר-כוזיבא' יהיה עוד שמך, כי אם 'בר-כוזבא', כי ככוכב תאיר לישראל ותביא להם את קריתם" (עמ' 14-16).

9. ראו למשל בספרו של ליבנה (תשכ"ו), **קנאים לדרור**: "לא איש יהודי אחד בדורות הבאים יעלה בחזון רוחו את קנאי הדרור. ישאל עצמו: כיצד היה נוהג אחד מהם במקרה כגון זה, וישיב לעצמו: ייהרג ולא ייכנע. וכך, בני, יפלו רבבות, מאות אלפים כיחידים או קיבוצים על קידוש הדרור, קידוש האומה [...] וכל עוד ימצאו קנאים כאלה תתקיים האומה..." (עמ' 372).

בנרטיב, להעיד על טיבה של האידאולוגיה המיוצגת באמצעות. תפיסת הזמן הציונית בספר כוללת העמדה סטראוטיפית שעל פיה בצד האחד עומד החייל היהודי הצודק (ללא עוררין) ובצד האחר האויב (מנוסח בלשון רבים: 'הרומאים') המייצג אידאולוגיה הפוכה, מרושעת ושגויה.

בנרטיב זה הופכת התבוסה לניצחון באמצעות הקישור להווה: בר כוכבא הגוע מהרהר ברגעיו האחרונים כי יום אחד עתיד לקום מצביא חדש ליהודים שיגרש פולשים זרים מן המולדת 'שלנו' (גפני, 1967, עמ' 91). הקישור נעשה באמצעות דמותו של יגאל דיין "מי שהיה הרמטכ"ל – הוא המצביא הראשי של צבא ישראל בימינו כמו שהיה בר כוכבא בעבר" (עמ' 91). חיבור זה בין גיבור העבר לבן דמותו החדש מחזק את נרטיב הניצחון, שכן אומנם מאבקו של בר כוכבא הסתיים בתבוסה, אך צאצאיו המשיכו בדרכו וניצחו בקרב אחר הנתפס כהמשכו של אותו מאבק קדום. כך נבנה ברומן ההיסטורי המסר הלאומי גם שני עשורים לאחר קום המדינה.

הרומן ההיסטורי של בצר (1978), **המסע המופלא אל לוחמי בר כוכבא**, הוא דוגמה לאופן שמגזרים חדשים אימצו לעצמם את הנרטיב הציוני בפרשנות אקטואלית. הספר מספר על קבוצת נערים הנשלחת באמצעות מכונת זמן אל המאה השנייה לספירה. מייד בהגיעם הם פוגשים "לוחם עברי צעיר ויפה תואר" (שם, עמ' 19) הניצב לעומתם "זקוף וגא" (עמ' 20). בכך אין חדש בסיפור הלאומי השגור. ההיבט שחודש בשיח בספר זה הוא אפיון המרחב ובדגש המושם במידע כי הקרבות מתנהלים באזורים כמו תקוע וביתר וממקדים את סוג הציונות שהמספר מבקש לקדם. שטחים אלה עמדו בסוף שנות השבעים בלב הוויכוח הציבורי בארץ (אלדר וזרטל, 2004, עמ' 13-81). השטחים המכונים היום יש"ע היו חלק מן המנדט הבריטי עד להקמת המדינה ונכבשו בידי צה"ל במלחמת ששת הימים. השליטה באזור זה עוררה בישראל דילמה. מצד אחד היו שביקשו להמשיך ולהחזיק בשטחים ('המשוחררים') לאורך זמן מסיבות ביטחוניות, היסטוריות, או משפטיות. ואכן לאחר מלחמת יום כיפור קמה תנועה חברתית דתית-לאומית 'גוש אמונים' שפעלה בין השאר לחידוש ההתיישבות הישראלית באזור זה. ההתיישבות בשטחים כונתה 'מפעל התנחלות' ושימשה את ממשלות ישראל לדורותיהן לחיזוק שלטונן באזור ושימוש במשאביו (אדמה ומים). הקריאה להתנחלות בשטחים התעוררה גם בקרב הציבור החילוני ואף בין בני ההתיישבות העובדת היו לה תומכים. קולות אחרים ראו במפעל התנחלות מפעל המפלה בין המתיישבים היהודים לערבים הפלסטינים. בסוף שנות השבעים קמה תנועת 'שלום עכשיו' שאומנם האמינה בזכותה של ישראל לגבולות בטוחים אך גם בזכותם של הפלסטינים להגדרה עצמית וראתה לפיכך בהתנחלויות מכשול עיקרי לכל הסכם שלום עתידי (אלדר וזרטל, 2004, לעיל).

אומנם בנרטיב בספר שהוצג לעיל משוחזרות אמירות ציוניות חבוטות, אך הקשרן הפוליטי השתנה ולכן עשוי הנמען לקרוא בהן מנקודת ראות אחרת. עצם הדבר שהלוחמים מכונים 'יהודים' ומסתובבים עם טליתות (שם, עמ' 19) מחדד את זהותו הפוליטית הסמויה של השיח, שכן ייצוגו של הצבר (כיהודי שומר מצוות הנלחם עד מוות באזור יהודה ושומרון) מעיד על סוג האידאולוגיה שמבקש הדובר להנחיל.

בנרטיב הדתי-חרדי נמנעו הכותבים מסולם הערכים החילוניים מיליטנטיים והציגו ברומן ההיסטורי מערכת ערכים חלופית בעניין המרד. דוגמה לכך היא הרומן ההיסטורי של ארגמן (תשמ"ג), **בדבקות**

ובגבורה.¹⁰ הספר הוא כרך מסדרה העוסקת ב'עלילות בתולדות עמנו' ומתמקד, כהגדרת הדובר בסיפור, בזמן "גזרות השמד, כשישים וחמש שנה אחרי חורבן בית המקדש". שמעון ואבויה הם שני נערים שומרי מצוות החוששים להיתפס בידי הרומאים. הרומאים ידועים באכזריותם והנערים חוששים מעינויים נוראיים. שמעון נזכר בסיפור ששמע על מותם של התנאים – רבי עקיבא ורבי חנניה בן תרדיון. את בשרו של רבי עקיבא סרקו הרומאים במסרקות של ברזל, ואילו את רבי חנניה דנו למיתת שריפה (שם, עמ' 8). דמויותיהם של שניים מבין עשרת הרוגי מלכות בספרות הילדים זרה לשיח הציוני. גם הקושי הכרוך במלכות רומי בארץ ישראל (שעד כה נסוב על סוגיית העצמאות המדינית) הומר לעניין מהותה האלילית של התרבות הרומית (שינוי תמטי). כלומר במקום לעסוק בסבל הנגרם ליהודים בשל היותם נתונים לשלטון זר (כלומר חיסרון בעצמאות מדינית וזהות לאומית), תמטיקה אופיינית בנרטיב הציוני, מודגש בנרטיב החדש (חרדי, בלתי לאומי) הקושי לשרוד את העריץ המאמין באיללים ושאינו מכבד את הקיום היהודי וצרכיו המסורתיים. בנרטיב בספר יש חזרה אל כינויו הרבני של בר כוכבא (בר כוזבא) והסופר ממעט בהישגיו. נאמר כי אומנם לוחמיו של בר כוזבא השיגו ניצחונות מעטים אך הגלגל התהפך והרומאים החלו לגבור על המורדים. הטקסט מדגל על תקופת המרד כתקופה חסרת משמעות היסטורית 'אמיתית' ומתמקד בעיקר: קיסר רומי מנע בכוח מן העם קיום תורה ומצוות. דרך ההתמודדות עם מציאות בלתי נסבלת זו ניכרת בדמותו של רבי גרשון, גיבור מזן חדש-ישן, שנהג לשבת כשתלמידיו סביבו. הוא ותלמידיו מרבים בתפילה, לומדים תורה על אף הגזרות ומערימים על הממשל בעניין זה. העיסוק הנרחב בסוגיות אלה מוכיח מהו סולם הערכים שהסופר בעל נרטיב זה מבקש להפיץ בקרב נמעניו. בשיח החרדי מוצג מופת שונה של גבורה, אורח חיים אמוני, גלריית דמויות שכדאי להעריץ ולחקות ובכך הועלה מודל אחר שהתחזק במודלים תרבותיים מקבילים בחברה הישראלית.

היבט ניכר נוסף בנושא תמונת העבר שמאפיין את השיח הדתי (הלאומי והחרדי) הוא השבת האל כגורם מחולל ושחקן ראשי לאירועי התקופה. הרחבת ההיבט הטרנסצנדנטלי של האירועים מבטא את ההתחזקות הדתית (בחברות ציוניות-דתיות) ואף ההתכנסות ההולכת וגוברת בקבוצות חברתיות בעלות זהות חרדית. הפנייה לאלוהים בדרך היהודית מסורתית נתפסת כמובנת מאליה והנרטיב מבקש בדרך זו לעודד בקרב הנמען דפוסי התנהגות הזרים לשיח הציוני. משמעות דברים אלה היא ערעור על הקודים התרבותיים הציוניים שהכתיב הנרטיב הלאומי-חילוני לטובת שיח המבקש להנחיל ערכים אלטרנטיביים. אומנם בשיח הדתי-ציוני משוחזרים ערכים הגמוניים אך נוספו להם הדגשים ייחודיים (בעניין שילוב בין עשייה אנושית לצד האמונה כי העולם מתנהל בהשגחה אלוהית). יש בכך חידוש משום שהדגשת המרכיב התאולוגי בהתנהלות האדם מחסירה מאחריותו האישית, אורח חיים שהיה בלתי מקובל על הנרטיב הציוני. אם כן, נרטיב דתי-ציוני ישלב בין אהבת מולדת לנוכחות טרנסצנדנטלית. בנרטיב דתי-חרדי יושמטו הערכים הלאומיים ויודגש אף ביתר שאת (לעומת הנרטיב הדתי-ציוני) קיומה של האלוהות ככוח מניע בעלילה.¹¹

10. יש לציין כי הסופר שמואל ארגמן (רטו) גדל והתחנך בבני ברק והתחנך בישיבה. לאחר מכן המשיך את לימודיו ב'מרכז הרב' והוסמך לרבנות. הוא הצטרף לעיתון הילדים זרקור שהוציאה התנועה להפצת התורה. מטרתו להקנות לקורא הצעיר ממורשת היהדות ומערכיה (אופק, 1985, עמ' 56).

11. על האופן שהתנהלה הציונות בעיקר לפני קום המדינה כדת אזרחית ועל האופן שדחתה את התלות באל והדגישה ערכים מיליטנטיים, ראו אלמוג, 1997, עמ' 35-96.

כך למשל בספר שהוצג לעיל (ארגמן, תשמ"ג), נתנאל, שזה עתה ניצל מהרומאים, משמח את לב אנשי הכפר כשהוא מיידע אותם כי תנאים נשאר בחיים "להמשיך שרשרת הקבלה מסיני" (עמ' 61). חדשות אלה ממלאות את ליבם שמחה גדולה והם קוראים זה לזה: "הבה נודה לאלוקנו על הטובה הגדולה שעשה עמנו בהשאירו לפליטה מורי תורה להאיר לנו את הדרך" (שם). באירוע אחר בספר, מושלך נתנאל לכלוב ועתיד להילחם בנמר: "הוא שאף אוויר לריאותיו וניסה לשלוט ברגשותיו. בליבו נשא תפילה לריבון העולמים שישמרהו וינצרהו. רק משחזר אליו בטחונות פנה לעבר המאמן והודיעו: אני מוכן" (עמ' 121). הדברים נמשכים ברוח זו לאורך כל הסיפור.

הרומן ההיסטורי של הסופר החרדי ברעם (1984), **עיר מלוכה**, הוא דוגמה נוספת כיצד הסיפור ההיסטורי (ותמונת העבר המשתמעת ממנו) משרתים את הנרטיב החרדי להנחלת ערכיו. ירושלים, נטען בסיפור, חרבה בגלל הצדוקים שגוררו את העם למרד הגדול שתוצאותיו חורבן וטבח. לפי רגב (2005, עמ' 11-14), הצדוקים היו אחד הזרמים היהודיים בימי בית שני והשתייכו לבני המעמד העליון, קרובים בתרבותם לשליטים ההלניסטיים ונהגו לסחור עימם. הם דגלו בבחירה חופשית וצמצמו את האמונה בהשגחה.

באחד משיאי הספר **עיר מלוכה** נאמר: "מה בצע בהדיפת הרומאים אם הצדוקים ימגרו את ממלכת התורה? כל מאויינו מתמקדים בשמירת התורה הקדושה. אל לנו לשכוח את העיקר בסערת הקרב" (ברעם, 1984, עמ' 134). רבן יוחנן בן זכאי המוגדר כראש ממלכת התורה (עמ' 197) ואנשיו "נלחמים כאריות" (שם) בצדוקים המתפרצים ועל אף שהרומאים כבר נוגחים באין מפריע וראוי להדוף אותם, בוחר יוחנן להמשיך את מלחמתו עם האויבים מבית. תמונת עבר זו נועדה לחזק כמובן את ערכיו של הנמען בהווה ולבקר קשות את התרבות החילונית הדומה במאפייניה לצדוקים, וכן להתריע על האסון שעלול להתרחש במידה והתורה תישכח מהעם.

דומה לעניין זה גם ספרו של בראן (1982), **מטילדו ועד צפת**, המתאר את תקופת גירוש ספרד. בנרטיב מורחב עניין מסירות הנפש, קידוש השם ונאמנותם של המוני בית ישראל לגדולי הדור. גם הנמען הצעיר מתבקש ללמוד ממופת זה ולציית למנהיגי הדור הנוכחי מתוך אימוץ ערכיה של היהדות החרדית.¹²

הרומן ההיסטורי של וישניצר (1978), **נחל חבר**, עוסק גם הוא בתקופת מרד בר-כוכבא, אם כי מנקודת מבטו של השיח הליברלי (למשל מעצם הדבר כי תקופת המרד מתוארת מזווית הראייה של המפקד הרומאי). בני המקום בולטים בעיצובם המזרחי (למשל שחומי עור, מלהגים גוזמאות מזרחיות) אך זהותם הלאומית והדתית אינה ברורה דיה (דבר המוכיח עד כמה סוגיות הלאום והדת בנרטיב זה שוליות עבור הדובר). עיקר עניינו של השיח הוא ברומן האנושי המתפתח בין המצביא הרומאי לנערה המקומית: הנערה והאם שורדות את הכיבוש הודות לדרך המחוכמת שבה מפתה הנערה את הגבר הזר. המלחמה שזימנה את המפגש בין המפקד (והגבר) המיוסר לנערה אינה מתוארת במונחים של מרד ושאפה לעצמאות, אלא יש בה רקע משני ליחסי אנוש חד-פעמיים ולתשוקות הנגזרות מהם. המאבק הלאומי-דתי-תרבותי איבד את עוצמתו וחשיבותו לנוכח הרומן בין הגבר הכובש לאישה היפה, מוכיחים את הדמיון הקיים בין כל בני האדם המתייסרים באותן

12. וראו לעניין זה גם את ספרו של שפיצר (1983), **ליל ההצלה** – סיפור היסטורי המבקש "להחדיר בקרב העם ובמיוחד בקרב של הדור הצעיר אמונה בסיסית בה' ובמשה עבדו" (עמ' 7). אמונה – כפי שחיו אותה צדיקי הדור.

תשוקות והחולמים במידה דומה על אהבה ואושר. מכל האמור לעיל בולטת מערכת הערכים הליברלית, המספקת את המסגרת התרבותית לסיפור מעין זה: אוניברסליזם, הזכות לאושר, החתירה להגשמה עצמית, ההימנעות מלאומיות.

במרכזן של כל הדוגמאות שהוצגו עד כה מופיע המרד כמוטיב ספרותי וכסמל. היוצרים של הנרטיב הציוני ביקשו להחיל אותו על כלל הקולקטיב, לקדם באמצעותו את המסר הלאומי ולהפוך את האירוע ההיסטורי למופת עבור 'כולם'. באותה העת המחנה הדתי-לאומי סיפר את סיפור המרד כדי להוכיח כי אנשיו בלבד הם הראויים לתואר "ממשיכי הדרך". הסופרים החרדיים שללו וביקרו את מרד בר-כוכבא (והעומד בראשו) וביקשו להמיר את המופת שהציב במערך שונה של גיבורים וערכים. היוצרים בנרטיב הליברלי ראו בו רקע לסיפור חוצה תרבויות כשמערכת ערכים חדשה וזרה מעצבת את תמונת העבר העולה ממנו. כך שימש המרכיב ההיסטורי בנרטיבים למיניהם כיעד למאבק על זהותם האידאולוגית של הילדים.

השינוי במבנה הזיכרון של העבר הפוסט-מקראי אינו מתמקד רק בהבניה מחודשת של פרטי זיכרון ידועים, אלא גם בהוספה של פרקים היסטוריים חדשים למאגר זה. הזליגה מן ההיסטוריה המקובלת (קרי הציונית) אל תקופות חדשות, נועדה לערער על קביעות לאומיות שהתקבעו בתרבות (כמו התפיסה כי ארץ ישראל עמדה ריקה מתושבים עד ששבו בניה היהודיים ליישובה), לטובת תפיסה היסטורית שונה והפקת מסקנות חתרניות על ההווה. יש לציין כי סטייה מתמונת העבר הלאומית בעניין זה לא הייתה נפוצה בעת זו, אך עצם קיומה מעיד על השינויים שהתחוללו בחברה הישראלית והאופן שסיפורת הילדים נענתה להם ותרמה לעיצובם.

דוגמה לכך הוא הרומן ההיסטורי של וקסלר (1976): **ידידי מלך ירושלים**. ספר זה מדגים את החריגה אל זמנים היסטוריים חדשים מאלה שהציונות נהגה לספר. מדובר בתקופה הצלבנית (המאה השתיים עשרה). הספר יוצר אנלוגיה ציונית צלבנית ובוחר את שאלת השתלבותה של החברה הישראלית במרחב המזרח תיכוני (אוחנה, 2007, עמ' 93-101). הטקסט מחדד את הפער בין מזרח למערב. שתי חלופות באות בחשבון בעניין זה: הראשונה מבטאת את נקודת המבט הערבית הרואה בצלבנים (ובאנלוגיה לימינו – את מדינת ישראל) מהות מערבית זרה ועוינת. השנייה (שאליה מכוון הנרטיב הליברלי בסיפור), מבקשת לבחון את אפשרות הדיאלוג מזרח-מערב ואת מדינת ישראל כמימוש של דיאלוג זה.¹³ במידע כי אביו של מיכאל עובד בכור האטומי מהדהדת גישה המשקפת את החרדה מקיומה הזמני ומתבוססת האפשרות של מדינת ישראל בקרב הדומה לקרב קרני חיטין ההיסטורי והמיתולוגי.¹⁴ בנרטיב בספר אין הכרה בזכותם הבלעדית של היהודים על המרחב הישראלי והדובר בו מלמד כי בני לאומים שונים רואים במקום 'מולדת'. בשיח הליברלי בסיפור מוכחת קדמות נוכחותה של הישות המוסלמית במרחב ועובדת קיומם המצומצם של חיים יהודיים באזור. הנמען לומד כי המרחב הארצישראלי מתוך ניגוד לנלמד בבתי הספר בידי 'מורים להיסטוריה'

13. בספרו של פרס (תש"ל), **קלע דוד**, ובספרו של אליאב (1972), **ארץ הצבי**, שהתפרסמו בראשית שנות השבעים – שנים ספורות בלבד לפני פרסומו של ספר זה (וקסלר, 1976), יש התמקדות בקרב קרני חיטין שבו הביס צבאו של צלאח א-דין את הצלבנים. המסקנה הנלמדת מן הקרב הקדום (קרב שהביא לידי סיום ימי שלטונם של הצלבנים באזור) היא שיש להימנע משיבה לסיטואציה דומה בין ישראל לעולם הערבי כדי לשלול קרב אטומי עתידי.

14. הדים נוספים לדרך חשיבה זו אפינה לא רק את הסופרים, ועל עניין זה כתב אוחנה (2007, עמ' 100 ואילך).

(כך בספרו של וקסלר, שם, עמ' 214-215), כלומר על פי הנרטיב הממסדי ההגמוני, היה לאמיתו של דבר מרחב רב-תרבותי וככזה הוא מחייב דיאלוג דמוקרטי בין הלאומים השונים החיים בתחומם. על פי הספר: השאיפה להידברות ופיוס בהווה חיונית להמשך קיומנו ומתבקשת מתוך סוג זה של זיכרון לאומי.¹⁵

פריצה חשובה אחרת של גבולות הזיכרון משמשת החזרה לפרקים היסטוריים מתולדות העם בימים שבהם לא ישב על אדמתו (כלומר מימי ה'גלות'). כבר נאמר לעיל כי בשיח הציוני, מסיבות אידאולוגיות, נבחרה במכוון המגמה לצמצם את הזיכרון הלאומי הנוגע לזמן שבו לא חיו היהודים בארץ ישראל. שני מניעים מרכזיים הובילו לשינוי במגמה זו וכתובה על תחום זמן זה. הראשון, הרצון לשוב אל הממד היהודי המאפיין את הזהות הישראלית, בעיקר בדחיית הגישה השוללת גולה. בנרטיב חתרני זה נדחתה תפיסת העולם (הציונית) הרואה בגלות שלב זמני ונחות לעומת החיים הלאומיים בארץ (חבר, 1999, עמ' 101). מניע נוסף (הנובע ממנו) הוא הניסיון לספר את סיפורן של קהילות יהודיות (תרבותן, דמויות מרכזיות, אורח חיים) ובכך לשמר בדרך כלשהי את ייחודן. כור ההיתוך הלאומי ביקש לטשטש הבדלים עדתיים ולכן לא עודד הנצחה ראויה לתחומים אלה. אולם עם הזמן, מדיניות זו הלכה והצטמצמה ובכך התאפשרה הופעתם של נרטיבים מסוג אחר. אלה ביקשו להבליט את תרבותן הייחודית של קהילות יהודיות פרטיקולריות. החיפוש אחר המשותף לקיבוץ 'היהודים' הומר בשיח המתמקד דווקא בפערים ביניהם ומחדד את אופיים הייחודי של התפוצות למיניהן גם אם משמעות הדבר היה פיצול הזיכרון הלאומי. סיפורן של דמויות מופת מתוך בני הקהילה הייתה דרך אחת שבאמצעותה ביקשו להשיג יעדים אלה. עיצוב סיפורו של אמטוס לוזיטנוס, רופא בן אנוסים, שנולד בשנת 1511 ונקבר בסלוניקי הוא דוגמה לכך. ברומן ההיסטורי של מיכאלי (תשכ"א), **בן האנוסים**, מוצהר בפתיחה כי הסיפור אמיתי וכי גיבור הסיפור לא היה 'איש מלחמה'. פתיחה זו מבקשת ליצור פולמוס סמוי עם הערכים שרווחו באותה עת בארץ: גיבור הסיפור היה 'אדם גדול ברוחו' (עמ' 6), רופא שתרם מעצמו לעשירים ולעניים כאחד. אדם 'נפלא' (עמ' 7) זה חי בקהילת סלוניקי. סלוניקי מתוארת כעיר של יהודים שבה השבת נשמרת על פי חוקי התורה. בסלוניקי 'יושבים אחיו' (עמ' 51) ובה מצא מנוחה ולא ידע עוד פחד. אמטוס הרופא הפך לגיבור תרבות של הקהילה משום מידותיו הרוחניות ומשום שבחר לסיים את חייו בקרב בניה. עד היום, טוען הטקסט, נמצאת בבית הקברות הישן מצבה ישנה ועליה כתובת בעברית עם שמו של הרופא.

השיח בדוגמה זו הוא שיח דתי שיוצרו אינם מקדשים את האדמה הישראלית במערכת העדיפויות האידאולוגיות שלהם. אדרבה, תמונת העבר הפוסט-מקראי מציגה מציאות שעל פיה אדם יהודי מסוגל לנהל חיים ראויים במרחב שאינו בהכרח ישראלי. בטקסט זה הרופא נערץ בזכות העובדה שלא שכח את מוצאו היהודי גם במרחב עוין כמו זה של האינקוויזיציה. הילד הישראלי נדרש ללמוד מכך ולחזור אל שורשים דומים. ערך כגון 'גיבור מלחמה' נדחה בטקסט כבזוי סמוי לטובת רוחניות ואמונה (במובנה היהודי מסורתי). ייחודה של קהילת סלוניקי נמדד בערך שמירת המצוות (שבת)

15. והשוו עניין זה גם לספרה של אורגד (1985), **שני חברים בממלכת הצלבנים**, שגם ממנו עולה כי ארץ ישראל לא שימשה אדמה בתולית ריקה מתושבים ויישבו אותה עמים אחרים שאינם יהודים.

שאפיין את המקום. הדמות ההיסטורית, כמטונימיה לקהילה כולה, משמשת דימוי לאידאולוגיה הרצויה שהנמען צריך לאמץ.¹⁶

אולם לא רק בנרטיב הדתי נבחרה היכולת לספר את סיפורם של דמויות היסטוריות וקהילות יהודיות פוסט-מקראיות. גם בנרטיב הליברלי הסופרים מצאו עניין בתמונת עבר זו מסיבות למיניהן. כך למשל הנרטיב ברומן ההיסטורי של צלקה (1985), **פרחיה בין שודדי הים**, מספר על גלגוליו של נער יהודי ירושלמי בראשית המאה השבע עשרה. העיר בתקופה זו אינה קלה לנער היתום והחברה היהודית בה חמדנית וכעורה. הנער מבקש להימלט מהמקום בעזרת מורה נערץ. תנועת ההגירה מירושלים אל ארצות ניכר נתפסת באמצע שנות השמונים כמעשה ראוי לתקופתו והסופר אינו מוצא לנכון לתרץ ולהמתק אמירה זו. עד לאותו זמן היה פרחיה דה סילוה תלמיד חכם שביקש להיות מלומד ששמו הולך לפניו. מסעו מזמן לו הרפתקאות (למשל שודדי ים, אהבות ובגידה, חטיפות ובצע כסף – תמטיקה לא מקובלת בשיח הציוני). את קשייו הוא שורד בזכות יכולתו להתחמק ולהסתתר וכישרונו לקנות לעצמו ידידים. המרכיב היהודי בזהותו של הנער מצומצם, זהות חבריו למסע מגוונת ולמרכיב הלאומי או הדתי אין משמעות רבה. עם תום נדודיו הנער אינו מבקש לחזור לירושלים.

הספר אינו יוצר זיקה עמוקה בין האדם היהודי למולדת הישראלית. אדרבה, זו כרוכה בזיכרונה של הדמות כמקום מאיים ומושחת. ההגירה מירושלים הצילה את חייו של פרחיה. המספר משרטט את דמותו של הנער בהומור ואהבה ומקבל את זכותו הבסיסית לחיים בעלי משמעות מלאי הגשמה עצמית ועניין דווקא בחוץ לארץ. פרחיה מתיידד עם בני לאומים אחרים, נלחם בהם, בורח מהם, נקשר אליהם ובעיקר שופט כל אדם בזכות עצמו ולא על פי קריטריונים אתניים-לאומיים. תמונת העבר מציגה מציאות קשה שלפיה מעצמות-על וכוחות טבע שולטים באדם הפרטי ומסוגלים להרוס את חייו כהרף עין. הילד (פרחיה) הוא ייצוג הולם לקטנות האדם, חולשתו וחוסר האונים המאפיין את הגזע האנושי בכללותו במלחמתו לשרוד ולהיות מאושר. יש לציין כי ספר זה יוצא דופן בעניין המצומצם הנדון (סיפורי הגירה מארץ ישראל בתקופה הפוסט-מקראית). אולם אופציית ההגירה מן הארץ שימשה בפרק הזמן הנחקר נושא שגרתי על רקע הנרטיב הליברלי¹⁷ ולפיכך אינו חריג ומוכיח את השינוי האידאולוגי שהציע השיח החדש לעומת קודמו.

סיכום

הרומנים ההיסטוריים על תקופת המקרא והעבר הפוסט-מקראי משמשים חומרי גלם לתפיסות עולם מגוונות גם לאחר שנות השישים. המאמר הדגים כיצד הנרטיב הציוני החל לאבד מתוקפו, לאחר שמיני שיח חלופיים בחרו לזכור את פרק הזמן המכונה 'העת העתיקה' מנקודת ראות אחרת ממה שהיה מקובל עד כה. דמויות מופת הוצגו בחולשתן, ערכים חדשים הנחו את התנהלותן, נרטיבים חדשים הדגישו את שבירותן והערצה הפכה לביקורת. באמצעות בחירה מודעת של פרקי היסטוריה

16. דוגמה אחרת: בספרה של כהן (1980), **מטהרן לירושלים**, מסופר על שליח ישראל המגיע לטהרן ומתוודע לראשונה לאהבת ישראל השוררת בקרב יהודי המקום ולעברם. כך למשל הוא למד על פוגרום קשה שחוו יהודי העיר משהד בשנת 1839. הסיפור נועד לשדרג את מעמדם של יהודי פרס בישראל, להציג את ייחודה של התרבות היהודית-הפרסית ולהוכיח את גבורתה במצבים של שנאה ואנטישמיות.

17. ראה גביאן, 2011.

'חדשים' (כלומר שהזיכרון הציוני נהג להתעלם מהם) פיצלו הנרטיבים המתחרים את האמת המונוליתית הלאומית לזיכרונות משנה שאפשרו סטייה מן האתנוצנטריות התרבותית הקוהרנטית שמשלה קודם לכן לטובת סוגיות כלל אנושיות רחבות.

המאמר הציג כיצד אותו אירוע היסטורי (למשל מרד בר כוכבא) שימש מנוף לאידאולוגיות סותרות, כשהן מעצבות אותו כל אחת לפי מטרותיה. דימויי המנהיגות השתנו (גיבור האתמול נשפט כשקרי ומטעה), מטרות קיומו של הפרט התחלפו (מהגשמה עצמית על רקע המעשה הלאומי/הדתי אל חיפוש האושר האישי על רקע הנרטיב הליברלי), שגרת היומיום של הדמויות – כל אלה בנו עולם ערכי שהיה אמור לעצב את עולמו של הנמען בהווה. בשיח הדתי חרדי ביקשו הכותבים למשל להתמודד עם הנרטיב הלאומי בטיעון כי ערך לימוד התורה ושמירת מצוות עדיפים על ערכים כגון קדושת הארץ וגבורה פיזית. תוקף לדבריהם מצאו בציטוטים ממקורות יהודיים ומדרשיים ואזכור דמויות חכמים שישמשו מקור לחיקוי ודוגמה. היה בכל אלה התרסה כלפי עולמה הרוחני של הציונות, ערכיה ותרבותה.

דרך אחרת לניגוח דרכה של הציונות הייתה סיפורן מחדש של תקופות שבהן הציונות לא 'מצאה עניין' מסיבות אידאולוגיות. אלה הוכיחו כי ארץ ישראל למשל לא הייתה אדמה בתולית בלתי מיושבת כאשר הגיעו אליה החלוצים הראשונים. הרעיון דרש חשיבה חדשה והפקת מסקנות שאינה זהה לאלה של הציונות כי בארץ ישבו מאז ומתמיד תושבים מוסלמים שראו בארץ ישראל את ביתם (למשל כי תושבי האותנטיים של המרחב הישראלי הם המוסלמים וכן היהודים המזרחיים). בנרטיב ליברלי ודמוקרטי מסוג זה נטען כי ללא גשר תרבותי ורוחני אל תושבים אלה עלולה המדינה הישראלית להגיע אל סוף דרכה.

הזיכרון הלאומי המונוליתי נמצא בעמדת מגננה כאשר נוספו לו זיכרונות משנה שביקשו להוסיף אל המאגר הקולקטיבי גם אירועים, דמויות וערכים הזרים לו. כך ביקשו קהילות יהודיות לשפר את מעמדן ולהנציח את קיומן בתודעה התרבותית הקולקטיבית. זיכרונות מפוצלים אלה עודדו את השיבה אל מרכיבים יהודיים בזהות הישראלית, או לחלופין להוסיף לו מרכיבים אוניברסליים כלל-אנושיים. אלה גם אלה לא תאמו את דמותו הרוחנית של ה'עברי החדש'. הגדרה מחודשת של מושג ה'גבורה' וההכרה כי אדם יכול להגיע למיצוי והגשמה גם מחוץ לגבולות הארץ ערערו את ליבת הטיעון הציוני.

השינויים לא התקיימו בבת אחת או בספר מסוים. בהדרגה כל סיפור הוסיף צד נוסף למרחק ההולך וגדל בין עלילת העל-ציונית ובין מה שסופר כשלושה עשורים לאחר קום המדינה. ההבדלים האידאולוגיים היו רחבים למדי עד כי (כפי שהוצג לעיל) התגבשו לצורות שיח עצמאיות חדשות. דינמיקת השינויים האלה אינה נחשפת אלא כאשר קוראים את הרומנים ההיסטוריים האלה זה לצד זה ובעיון נרטיבי מדוקדק. התחושה המעורפלת שהזיכרון הקיים בנו לעומת העבר אינו זהה למתואר בחלק מן הספרים המוצגים במאמר זה קשורה קשר ישיר בנרטיב המבנה אותה.

זך (2016) כתב: **"...כְּשֶׁנֶּלֶם זִכְרִים אֲנִי שׁוֹכֵחַ. וְכֶשֶׁנֶּלֶם שׁוֹכְחִים אֲנִי זֹכֵר. וְזֶה כּוֹאֵב עַד כְּדֵי כִּף שְׁאֲנִי צָרִיד לְהִתְאַמֵּץ לְאַסֵּף אֶת הַשִּׁבְרִים, כְּדֵי שֶׁלֹּא אֶשְׁכַּח שְׁאֲנִי חָיִב לְזָכֵר"** (עמ' 132). את המילים אלה אפשר להבין בדרכים מגוונות, ואולם בעיניי הן מתארות את חוויית ההתנסות בזיכרון ובשביריו: את ההגמוניה הזוכרת בהשוואה לזיכרון האישי. את הבחירה לשכוח גם כש'כולם' בוחרים לזכור ולהפך. אך בעיקר מילים אלה שעוסקות בסוגיית החובה שבזיכרון, את הכאב הכרוך בפעולה

זו ואת הדרך שבה זיכרונות העבר נשכחו, התנפצו ואורגנו מחדש עבורנו, משאירות באדם תחושה כי חובה עליו לזכור אך אינו בטוח עוד את מה.

רשימת מקורות

- אוחנה, ד' (2007). אנלוגיה היסטורית כמיתוס פוליטי: בין צלבנות לצינונות. בתוך מ' נאור (עורך), **צבא, זיכרון וזהות לאומית** (עמ' 93-101). ירושלים: מאגנס.
- אוחנה, ד' (2008). **לא כנענים, לא צלבנים: מקורות המיתולוגיה הישראלית**. ירושלים: מכון שלום הרטמן.
- אופנהיימר, א' (2009). התמורות בחקר מרד בר-כוכבא בשישים שנות המדינה. **ציון**, 74, 65-94.
- אופק, א' (1985). ארגמן (רוט), שמואל. בתוך **לקסיקון אופק לספרות ילדים** (עמ' 56). תל-אביב: זמורה, ביתן.
- אורגד, ד' (1985). **שני חברים בממלכת הצלבנים**. גבעתיים: מסדה.
- אלדר, ע' וזרטל, ע' (2004). **אדוני הארץ: המתנחלים ומדינת ישראל 1967-2004**. אור יהודה: כנרת.
- אליאב, א' (1972). **ארץ הצבי: הערכת-מצב: אפשרויות פתוחות לישראל**. תל-אביב: עם עובד.
- אלמוג, ע' (1997). **הצבר – דיוקן**. תל-אביב: עם עובד.
- אלמוג, ע' (2004). **פרידה משרוליק: שינוי ערכים באליטה הישראלית (כר' א-ב)**. חיפה: הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה.
- אלמוג, ג' וברוך, מ' (1996). **ז'אנרים בסיפורת לילדים**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- ארגמן, ש' (תשמ"ג). **בדבקות ובגבורה**. ירושלים: זרקור.
- בנזימן, י' (תשס"ח). מבוא: אדם יהודי זוכר. בתוך י' בנזימן (עורך), **משחקי זיכרון: תפיסות של זמן וזיכרון בתרבות היהודית** (עמ' 7-15). ירושלים: מכון ון ליר.
- בצר, ע' (1978). **המסע המופלא אל לוחמי בר-כוכבא**. תל-אביב: מלוא.
- בראן, א' (1982). **מטילידו ועד צפת: סיפור היסטורי מימי האינקוויזיציה**. ירושלים: משאבים.
- בר-און, ד' ועדוואן, ס' (2009). **ללמוד את הנרטיב ההיסטורי של האחר: פלסטינים וישראלים**. בית-ג'אלא: פריים – מכון לחקר השלום במזרח התיכון.
- ברעם, מ' (1984). **עיר מלוכה**. בני-ברק: תבונה.
- גביאן, א' (2011). **"לספר סיפור בארבעה קולות": חילופי נרטיבים בסיפורת לילדים 1960-1985** (עבודת דוקטור). אוניברסיטת תל-אביב.
- גורביץ', ד' וערב, ד' (2012). נרטיב. בתוך ד' גורביץ' וד' ערב (עורכים), **אנציקלופדיה של הרעיונות: תרבות, מחשבה, תקשורת** (עמ' 731-743). תל-אביב: בבל.
- גורן, י' (1984). **המלך דוד**. ירושלים: כתר.
- גפני, ש' (1963). **ספורי האבות**. תל-אביב: מ' מזרחי.
- גפני, ש' (1964). **דוד מלך ישראל**. תל-אביב: מ' מזרחי.
- גפני, ש' (1967). **מרד בר כוכבא**. תל-אביב: עמיחי.
- הראל, ש' (1993). **קול מעמק, קול מהר: פנים, תחנות ומהלכים בספרות העברית לילדים: פרקים בפואטיקה דורית**. צופית: מרכז ימימה לחקר ספרות ילדים והוראתה.
- וישניצר, נ' (1978). **נחל חבר: סיפור בשני חלקים מתקופת בר כוכבא**. תל-אביב: ספרית פועלים.

- וקסלר, א' (1976). **ידידי מלך ירושלים**. רמת גן: מסדה.
- זך, נ' (2016). **אומרים שממש יפה שם: שירים אחרונים**. בני-ברק: הקיבוץ המאוחד.
- חבר, ח' (1999). **ספרות שנכתבת מכאן: קיצור הספרות הישראלית**. תל-אביב: משכל.
- כהן, א' (1988). **תמורות בספרות ילדים**. חיפה: אח.
- כהן, י' (1980). **מטהרן לירושלים (ועוד סיפורים לבני הנעורים)**. ירושלים: קרית ספר.
- ליבנה (ליברמן), צ' (1965). **דוד ועמינדב: סיפור היסטורי מתקופת שאול ודוד**. תל-אביב: עמיחי.
- ליבנה (ליברמן), צ' (תשכ"ו). **הקנאים לדרור: רומן היסטורי מתקופת בר כוכבא**. ירושלים: ארמון.
- ליבנה (ליברמן), צ' (1973). **אברהם העברי**. תל-אביב: עם עובד.
- לוקאץ', ג' (1955). **הרומן ההיסטורי: התפתחות המגמות והצורות בענפי הספרות (א' סולה, מתרגם)**. מרחביה: ספרית הפועלים.
- מיכאלי, מ' (תשכ"א). **בן האנוסים**. ניו-יורק: ועדת החינוך על יד בתי הכנסת המאחדים.
- מצוב-כהן, ע' (2018). **מקומה של דונה גרציה נשיא במרחב הפרטי והציבורי על פי שלושה רומנים מן הספרות העברית החדשה. שאנן, כד, 67-86**.
- משיח, ס' (2000). **ילדות ולאומיות: דיוקן ילדות מדומיינת בספרות העברית לילדים 1790-1948**. תל-אביב: צ'ריקובר.
- משיח, ס' (2013). **אוריינות פוליטית: פוליטיקה ב/של ספרות הילדים. ספרות ילדים ונוער, 134, 15-32**.
- משיח, ס' (2015). **ילד, משפחה, לשון: פואטיקה ופוליטיקה ב"חיבוק" לדוד גרוסמן. ילדות, 1, 119-129**.
- משיח, ס' (2016). **הפוליטיקה של ספרות ילדים ונוער: קריאה בנובלה הרדיקלית "פתאום בעומק היער" לעמוס עוז. גילוי דעת, 10, 47-75**.
- סמוחה, ס' (2017). **לא שוברים את הכלים: מדד יחסים ערבים-יהודים בישראל 2015**. חיפה: פרדס.
- פרס, ש' (תש"ל). **קלע דוד**. ירושלים: וידנפלד וניקולסון.
- צלקה, ד' (1985). **פרחיה בין שודדי הים**. תל-אביב: עם עובד.
- קיפניס, ל' (1974). **ל"ג בעומר: מחזור ספורי-חג לילדים**. תל-אביב: שמואל זימזון.
- קרן-יער, ד' (2007). **סופרות כותבות לילדים: קריאה פוסט קולוניאליסטית ופמיניסטית בספרות ילדים עברית**. תל-אביב: רסלינג.
- רגב, א' (2005). **הצדוקים והלכתם: על דת וחברה בימי בית שני**. ירושלים: יד יצחק בן-צבי.
- רודין, ש' (2015א). **"אחרות" ורב-תרבותיות בספרות הילדים והנוער הישראלית. ילדות, 1, 30-59**.
- רודין, ש' (2015ב). **דמות הערבי בספרות הישראלית לילדים ולנוער: 1985-2015. ספרות ילדים ונוער, 138, 29-62**.
- רון-פדר, ג' (1985). **שאול**. ירושלים: כתר.
- שביט, ז' (1999). **עבר בלא צל: בניית תמונת העבר בסיפור הגרמני לילדים**. תל-אביב: עם עובד.
- שגב, י' (2009). **ספרות מייצרת ומשקפת נרטיב: ספרות הילדים הדתית לאומית כמקרה מבחן. טללי אורות, 15, 229-242**.
- שגיא, א' ושוורץ, ד' (2003). **המפעל הציוני הדתי לנוכח עולם מודרני: מסת מבוא. בתוך א' שגיא וד' שוורץ (עורכים), מאה שנות ציונות דתית (כרך א, עמ' 9-39)**. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.

שיכמנטר, ר' (2018). הנרטיב ההיסטורי של הימין בספרות הילדים והנוער, 1980-1965. **עיונים**, 30, 203-181.

שפיצר, ש' (1983). **ליל ההצלה: סיפור על רקע היסטורי**. ירושלים: משאבים.

שפירא, י' (1960). **אדום ויהודה: ספור היסטורי**. תל-אביב: א. זלקוביץ.

שפירא, א' (1997). **יהודים חדשים יהודים ישנים**. תל-אביב: עם עובד.

שפירא, א' (2007). **יהודים, ציונים ומה שביניהם**. תל-אביב: עם עובד.

Even-Zohar, I. (1997). Factors and dependencies in culture: A revised outline for Polysystem culture research. *Canadian Review of Comparative Literature*, 24(1), 15-34.

Hobsbawm, E. J., & Ranger, T. (Eds.). (1983). *The Invention of tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hutton, P. H. (1991). The role of memory in the historiography of the French revolution. *History and Theory*, 30(1), 56-69. doi:10.2307/2505291

Zerubavel, Y. (1994). *Recovered roots: Collective memory and the making of Israeli national tradition*. Chicago, IL: Chicago University Press.

מבחר דקלומים ושירים לילדים בספרות הדבורה בלדינו ומשמעויותיהם התמטיות והפולקלוריסטיות

ניצה דורי

תקציר

ספרות הילדים שבעל פה בלדינו שימשה כלי חינוכי-ערכי, והשירה לילדים בלדינו הייתה חשובה מאוד בסדר היום המשפחתי. היא הייתה חשובה בו מבחינת הלשון: כאשר הנשים עסקו בעבודות הבית, הן שרו או דקלמו לילדים קטעים מילוליים מחורזים בלוויית מנגינה או בלעדיה ובכך העשירו את שפתם. כמו כן היא הייתה חשובה מבחינת תוכן: עד תחילת המאה העשרים רוב הבנות לא התחנכו בחינוך פורמלי בבתי הספר, אלא למדו סיפורים, שירים ודקלומים על פי מסורות שעברו בעל פה מדור לדור. אחדותן וייחודיותן של היצירות בעל פה בלדינו לילדים, כחלק אינטגרלי מאותו מכלול, ניכרות במקצביהן הקבועים ובחריזה הקבועה. לשונן אינה מליצית ואינה גבוהה, ותוכנן מתמקד בחוויותיו של הילד. מטרתו של מאמר זה היא לעמוד על ההיבטים התמטיים והפולקלוריסטיים בדקלומים ובשירים בלדינו, שהועברו בעל פה במשפחתי. היצירות נרשמו מפי סבתי, פני אפיה, ז"ל (1911-1991) ואימי, סוזן לוי (1934), תבדל"א. שתיהן נולדו באיסטנבול שבטורקיה, ועלו ארצה בשנת 1948. סיטואציית ההיגוד סבבה על עבודות הבית או טיפול בילדים, וכן על פי זיכרון בעת רישום היצירות מפיהן.

במאמר דיון בשני דקלומים על חכם ועל רוביסה (רבנית), בשני שירי ערש ובשישה דקלומי משחק ריתמיים לפעוט או לתינוק. בדיון ניתוח של היצירות מבחינה פולקלוריסטית, לשונית וספרותית.

מילות מפתח: ספרות ילדים; ספרות לדינו; דקלומים; שירים; פולקלור; מוזיקה; עממי; אימפריה העות'מאנית; זהות יהודית.

הלדינו כשפה דיגלוסית

בונים (1999) מגדיר את לשון הלדינו כשפה יהודית המורכבת מיסודות רומניים, שמיים ובלקניים שנוצרה בספרד בימי הביניים והתפתחה לאחר גירוש ספרד, בעיקר באימפריה העות'מאנית. הלשון הספרדית-היהודית, המוכרת לכול בשם לדינו, הייתה לשונם של יהודי ספרד ופורטוגל שגורשו מחצי האי האיברי בשנת 1492. יהודי ספרד דיברו ספרדית. לאחר הגירוש הם נדדו, ובנדודיהם קלטו מילים משפות הסביבה: טורקית, יוונית, איטלקית וצרפתית ואף קלטו מילים בעברית בזכות עיוניהם בכתבי הקודש. לבסוף התיישבו יהודים אלה ברחבי האימפריה העות'מאנית בשטחי המדינות המוכרות בימינו בשמות האלה: ארץ ישראל, בולגריה, יוגוסלביה, יוון, מצרים, רומניה, טורקיה,

צפון אפריקה ומרוקו הספרדית (שורצולד, 1990). באימפריה הם קלטו מילים בטורקית וביוונית. אם כן, הלדינו היא תערובת של כל השפות שהוזכרו לעיל: בבסיסה הלדינו קרובה לספרדית הקסטיליאנית, אך ברגע שנכנסו ללדינו מילים משפות אחרות, היא החלה להתפתח והייתה ללשון יהודית עצמאית (שורצולד, 1994). בקרב היהודים בארצות הגולה השונות – שהיו רובם ככולם פוליגלוטים, כלומר דוברי שפות רבות, שפות האם היו לשונות היהודים – כמו לדינו, יידיש וערבית-יהודית – שבהן דיברו בינם לבין עצמם (ולדן ושחורי-רובין, 2018, עמ' 84). בלשונות אלה היו עיקר הביצועים בעל פה. בגולה התקיימה מציאות דו-לשונית (דיגלוסיה) שבה היו בשימוש שתי לשונות: לשון הדיבור היומיומית ולשון הקודש שהיא שפת היצירה הדתית, לשון התפילה והיצירה הרוחנית, שבה היו משולבים רבדים היסטוריים שונים של העברית (ברטל, 2007, עמ' 30-40). ככל שהתבססו והשתקעו היהודים באימפריה העות'מאנית, החלו להיווצר הבדלים ניכרים בין הפונולוגיה של הספרדית הקסטיליאנית שהמשיכה להתפתח בארץ המוצא, ספרד, ובין הפונולוגיה של הלדינו, שהמשיכה את נוהגי ההגייה בימי הביניים בספרד. כמו כן היו הבדלים בין דקדוק השפה הספרדית ובין הדקדוק בשפת הלדינו, והיו גם הבדלים באוצר המילים בשתי השפות.

בראשית המאה העשרים, עם ההיחשפות להשכלה, המירו היהודים בהדרגה את הלדינו בלשונות יוקרה, כמו צרפתית, אנגלית וספרדית קסטיליאנית או דרום-אמריקאית, וכן בעברית החדשה ובלשונות המקומות שישבו בהם: טורקית, יוונית, סרבו-קראאטית, בולגרית ושפות אחרות. בעת זו שימשה הלדינו בדיגלוסיה לצד שפות אחרות והתייחדה בעיקר לשימושי פולקלור (שורצולד, 1992). עד העלייה לארץ ישראל וההתפזרות בארצות שמחוץ לרחבי הבלקן, מארצות הפזורה של דוברי הלדינו, שימשה הלדינו בדרך כלל השפה המדוברת העיקרית, ולפעמים אף הייתה היחידה בביתם של דובריה, והשפה המדוברת העיקרית בקרב ילדים. השפה הייתה סימן היכר למשפחות יהודיות בתפוצות, ועם העלייה לארץ עדיין היא הייתה השפה הדומיננטית. לאחר העלייה לארץ החלה העברית להפוך אט-אט לשפה הדומיננטית ודחקה את מקומה של הלדינו. היצירות שנחקרו במחקר זה מקוריות ואינן מתורגמות משפה זרה, אם כי בחלקן יש מילים מהטורקית או מהעברית.

גורם מרכזי בעיצובן של לשונות היהודים היה אוצר הטקסטים היהודיים הקנוניים. טקסטים אלו היו חשובים מאוד בחיי הקהילות. כך בר-אשר (1978, עמ' 178) רואה בטקסטים האלה: "[...] משאב קבוע ומתמיד, שהזין את לשון הדיבור והעשיר אותה באוצר מלים עברי". שורצולד (1992) עומדת על ההבחנה בין **ספרות קנונית כתובה לספרות עממית שבעל פה**. לדבריה, הספרות הקנונית הכתובה נחשבת רצינית ומכובדת, ואילו הספרות העממית שבעל פה נחשבת קלילה ומשעשעת, אך היא רכיב מרכזי וחשוב ביצירה התרבותית בכל חברה. עוד מציינת שורצולד (1992) כי היצירה העממית בספרדית-יהודית הייתה מבוססת בעיקר על מקורות ספרדיים ושהיו לה גם מקבילות בספרות הלא יהודית בזמנה. כאן ראוי לציין את מחקרי הפולקלור **בסיפור העממי ובפתגם העממי** של אלכסנדר-פריזר (1999, 2004), שבהם באה לידי ביטוי הזהות האתנית-הקבוצתית של דוברי הלדינו ואת מחקרה של הלד (2009ב) העוסק בעיון רב-תחומי **בסיפוריהן האישיים של מספרות עממיות דוברות ספרדית-יהודית**, לאחר ששפת אמן חדלה להיות חיונית, מחקר המשקף את הזהות האישית והקבוצתית של היוצרות ואת המורפולוגיה הסיפורית המסתתרת מאחורי סיפורן האישי.

במחקרים חדשים מדגישים את המקורות הרבגוניים של **השיר העממי בלדינו**. לוקין (2014) מדגיש את הסכנה האורבת למבקשי היוקרה שבטקסטים עתיקי יומין ומבהיר כי בחיפוש אחר

הקדמוניות עלולים להתעלם מרבגוניותו של הרפרטואר העממי. לדבריו, בלי להטיל ספק בקיום הטיה שכזאת ובתוצאותיה השליליות, רפרטואר רבגוני, הן ספרדי והן אשכנזי, מכיל בלי ספק קולות חדשים יותר אך גם שרידים מן העבר שנשמרו במסורת. אפשר להאיר את הקולות השונים ולהבין את הרבגוניות, אם נוקטים מתודולוגיה השוואתית ובד בבד מודעים למורכבות של תהליכי המסירה בעל פה של הטקסטים הספרותיים מדור לדור ושל תהליכי השינוי במסירה, למשל, בשינויים בטון הטקסט, באינטונציה, במילים ובלחן.

סרוסי (1999) עמד על ההבחנה בין מוזיקה "דתית" למוזיקה "חילונית" בקרב יהודי ספרד, הבחנה הנובעת מתכנים טקסטואליים. הוא מדגיש כי לעיתים במוזיקה היהודית שואלים רכיבים לא יהודיים ואין חוששים מפגיעה בזהות התרבותית של הקהילה. באופן פרדוקסלי, בשאלה זו אף אפשר לחזק זהות יהודית ותרבותית. עוד מדגיש סרוסי (שם) כי דוברי הלדינו מודעים לדינמיות של הרפרטואר המוזיקלי הייחודי להם, ואפשר להסיק מזאת כי הם ראו ברפרטואר זה סימן לחיוניות וליצירתיות.

ספרות הילדים העממית בלדינו

הקשר המורכב בין ספרות, אידאולוגיה וחברה בולט במיוחד בספרות לילדים. לספרות הילדים ממד חינוכי מתקבץ, והוא ניכר במיוחד בזמנים שבהם חלה התעוררות לאומית (בן-גור, 2017). מתחילת התגבשותה של ספרות הילדים במאה התשע עשרה תפסו הכותבים את היצירה לא כמטרה בפני עצמה, אלא כאמצעי לחינוך הקורא הצעיר (רגב, 1992). באמצעות הסיפורים והשירים מועברים המסרים שהחברה מעוניינת להביע ורוצה להעניק לילדים (Stephens, 1992). בכל תרבות אפשר למצוא מגוון של שירים החיוניים להתפתחותו של הפעוט: שירי ערש; שירי חיבוב; שירי מגע ושיום, שבאמצעותם הפעוט יכול להכיר את איברי גופו ואת שמותיהם; שירי הקפצה על הברכיים, ובזכותם הפעוט יכול לחוש כי הוא מתמצא במרחב בטרם הוא לומד ללכת; שירי מנייה, שבעזרתם הפעוט יכול להבין סדרות רצף חשבוניות, כמויות ומספרים; שירי מחבואים, המתאימים לפרק הזמן שבו הפעוט מגלה את החוקיות של האובייקט ואת קביעותו; שירי משחק ושרירי אצבעות, שבאמצעותם הפעוט יכול לפתח קואורדינציה וקשר בין פעילות הידיים למבט העיניים; שירי מעגל, שבעזרתם אפשר להתחיל לבנות קשרים חברתיים (בן-גור, 2017). בזכות כל השירים האלו לסוגיהם עולה המודעות האינטואיטיבית של האנושות לצורך של הפעוט בגירוי צלילי. בעניין זה תרבות הלדינו אינה שונה מתרבויות אחרות. המאפיין הבולט בדקלומים הריתמיים שאציג הוא ההיבט המשחקי: את כולם כמעט אפשר לדקלם בתנועה ואף רצוי לעשות כך.

שורשיה של ספרות הילדים בלדינו נעוצים באותם דקלומים ריתמיים קצרים ובשירי ערש. הנושאים המרכזיים בדקלומים ובשירים אלה הם המוסכמות החברתיות בחיק המשפחה. יצירות אלו זכו לפופולריות עצומה בקרב דוברי השפה ונעשו לטקסטים מכוננים ומשפיעים בספרות הילדים בלדינו. מרחב קיומן של מרבית היצירות בעל פה בלדינו לילדים הוא במסגרת המשפחתית המסורתית, ולכן למסורות היהודיות בעלות האופי המשפחתי, נודע תפקיד בולט בלימוד היצירות. בחלק ניכר מן היצירות האלה הילד מוצג בתור קורבן: תוכניותיו ושיפוטיו מתבדות משום שעולם המבוגרים אינו מבין את רוחו, אך פעמים רבות הוא מוצא מפלט למצוקותיו בהתבוננות שובבה בסביבתו. ביצירות אלו מתבטאות מערכות יחסים מיוחדות וארוכות טווח בין הסבתות והאימהות למוזיקה שכפי הנראה הן יצרו באקראי. המוזיקה, כידוע, משפיעה על נפש הפעוט: הפעוט מפנים תכנים מוזיקליים,

ספרותיים וערכיים העולים מן הטקסט המושר.¹

עוד חשוב לציין כי באמצעות ספרות עממית אפשר "להציין" אל התת-מודע של הנפש האנושית (בטלהיים, 1994). בספרות זו לתת-מודע תפקיד מכריע בקביעת ההתנהגות. בטלהיים (שם) מזהה מוטיבים או סמלים בתוך הספרות העממית ורואה בכל מסמן בה ייצוג של מסומן נסתר. לטענתו, דווקא באמצעות הרובד הבלתי מפורש הילד יכול להתמודד עם הקשיים הקיימים אצלו.

ממצאים ודיון

שורצולד (1992) מדגישה כי ככל שהטקסט הספרדי-יהודי בעל אופי יהודי-דתי מובהק יותר, כך הרכיב העברי שבו יהיה גדול יותר. כמו כן לדבריה, ככל שהטקסט יהיה בעל משלב לשוני גבוה יותר, כך יקטן מספר המילים בעברית או בארמית המצויות בו.² ההשפעה של הטקסטים היהודיים על לשונות היהודים מבחינת צורנית ניכרת בקיומו של רכיב עברי בלשונן של כל הקהילות (רשף, 2009). השפעה זו ניכרת בייחוד בפסוקים מן המקורות, בשברים של פסוקים כאלה ובצירופים מן המקורות. כל אלו נשאלו אל תוך הרכיב העברי בצורתם. בשני הדקלומים להלן, העוסקים בחכם וברוביסה (רבנית), בולט הרכיב היהודי-דתי הן מבחינת הבחירה בדמויות הראשיות שבהם – חכם ואשתו הרבנית – והן מבחינת המילים בעברית המופיעות בהם: "תורה", "תיבה".

דקלומים על חכם ועל רוביסה (רבנית)

ל"חכם" הספרדי היו תפקידים ציבוריים רבים נוסף על היותו מלמד. הוא דאג למתנות לאביונים, להכנסת כלה ועוד. רבות היו הטענות כלפי מלמדים על שהיו מטילים עונשים גופניים על תלמידיהם. שיטת "חושך שבטו שונא בנו" הייתה קו פדגוגי מוביל בכל קהילות ישראל. מגיל שלוש למדו הילדים אצל המלמדים חומש, גמרא ופוסקים. בשני הדקלומים להלן משתקפת דמותו של ה"חכם" בתור מלמד קפדן ואשתו, ה"רוביסה", בתור מי שמנסה לאזן את קפדנותו:

לה תורה, לה תורה, מי אירמאניקו לה דירה	התורה, התורה, אחי הקט יאמרה,
קון איל פאן אי איל קיזו, איל ליב'ריקו אין איל פיג'ו.	עם הלחם והגבינה, הספר בחיקו.
איל חכם לו אחארא'ארה, לה רוביסה לו איסקפארה,	החכם יכה, הרבנית תציל,
לי דארה אונה פארה קי סי מירקי די חלבה.	תיתן לו מטבע כדי שיקנה חלבה.

בדקלום זה באים לידי ביטוי כמה מאפיינים בולטים: המשפטים השיריים קצרים והחריזה באה לידי ביטוי בצליל "ךה" (Ra) כמעט לכל אורכו של השיר. חריזה זו נשברת במשפט השירי האחרון, המסתיים במילה "חלבה". בשיר שתי מילים בעברית – "תורה" ו"חכם" – ושאר המילים בלדינו. המילה "רוביסה" מזכירה את מקורה בעברית – המילה "רבנית". מבחינת הרעיון מדגישים בשיר

1. משהתחדש הדיבור העברי בארץ, התברר כי בחיי היומיום של השפה נעדרו רכיבים עממיים, כמו דקלומים, שירי משחק ושירי ערש, ששירתו את ילדי העולים בלימוד שפת האם שלהם. עיקר חייה של העברית הראשית התחדשה בארץ התנהל בכתב ולכן נעדרה ממנה כמעט לגמרי ספרות ייעודית לילדים רכים (ולדן ושחורי-רובין, 2018, עמ' 99).

2. עוד על היחס בין העברית לבין הלאדינו ועל הדו-קיום ביניהן בשירה בת זמננו, ראו: הלד, 2009.

את חשיבות השינון: האח הקטן אומר את דברי התורה (ולא קורא בהם). התורה היא צידה רוחנית, ובעת השינון הילד אוהז בצידה גשמית – לחם וגבינה. התורה הייתה ספר הלימוד בקרב היהודים בנושא ההיסטוריה הלאומית (שחר, 2003). לימוד התנ"ך היה חלק אינטגרלי בתחיית העם, בתחיית הארץ ובתחיית הלשון. הילד אוהז בספר תורה בחיקו ולא פותח אותו, אלא משנן את התורה בעל פה. על כן ייתכן שזו הסיבה שהחכם, המלמד, מכה אותו. ייתכן שהחכם מצפה שהילד יפתח את הספר ויהיה בר-אוריין. השיר מאפיין את שיטת הלימוד שהייתה נהוגה בתלמודי התורה בעבר: המלמד או החכם דיברו לפני תלמידיהם בשפת הילדינו ונהגו להרביץ בהם תורה תרתי משמע. הכרת התורה הייתה חשובה גם לצורך הכרת פרשות השבוע הנקראות מדי שבת בבית הכנסת.

בהמשך השיר מופיעה דמות נשית רחומה, הרבנית, אשת החכם, המגינה על הילד ומנחמת אותו במטבע (אונה פארה – מטבע אחד), כדי שיקנה לעצמו חלבה. מבחינת מגדר, תפקיד הגבר ותפקיד האישה ברורים: תפקיד הגבר ללמד תורה, לחנך בנוקשות; ואילו תפקיד האישה הוא להגן על הילד, כפי הנראה בסתר. יש בשיר פעולה פמיניסטית חתרנית של אשת החכם, המערערת את סמכותו. לדעת בנבנשתי (1973), מראשוני המתעדים של התרבות היהודית-הספרדית, המשפחה היהודית-הספרדית מתאפיינת בעיקר בהיררכיה הקיימת בתוכה. הגבר הוא ראש המשפחה ובעל הסמכות, ומצפים מהאישה לשרתו ולציית לפקודותיו. בדקלום לעיל הרבנית יוצאת נגד הפעולה של בעלה, מגינה על הילד ונותנת לו פרס.³

אנדי איסטא איל חכם? אבאשו אין לה תיבה.	היכן החכם? למטה, עומד לפני התיבה [תרגום מילולי: "בתיבה"].
אנדי איסטא לה רוביסה? אבאשו אין לה קוזינה.	היכן הרבנית? למטה, במטבח.
קי איסטא אזינדו?	מה היא מכינה?
פיתיקאס די אלמינייש.	עוגיות שקדים.
דאמי און פידאסיקו! ג'ופה ריב'אנאדה!	תני לי חתיכה! לקקי פרוסה! ⁴

באמצעות דקלום זה, הבנוי כדו-שיח בין שני ילדים שמגדרם לא ברור, אנו מתוודעים שוב אל תפקיד החכם ואל תפקיד הרוביסה. החכם שקוע בעולמו התורני אולי בקומת המרתף של הבית, המשמשת ככל הנראה גם כבית כנסת, כי הוא עובר לפני התיבה. אשתו, הרבנית, גם היא בקומת המרתף, אך היא במקומה הטבעי, במטבח, אופה עוגיות שקדים. ברור מאילו שהילדים הדוברים בשיר נמשכים למקום שבו נמצאת הרוביסה ובאים לטעום מעוגיותיה. חלוקת התפקידים במשפחה היהודית-הספרדית הייתה ברורה: התחום הציבורי נתפס כתחום שלטוני של הגבר, ואילו התחום הפרטי נחשב לתחום שלטונה של האישה. לדעת הרצוג (2006) ההפרדה בין תחום החיים הציבורי לתחום הפרטי במשפחה היא תוצאה של המהפכה התעשייתית ושל התפתחות בכלכלת השוק. תהליך הייצור עבר

3. על החיים הפטריארכליים ועל חיי הקהילה בסלוניקי אפשר ללמוד ממקורות ספרותיים-תיעודיים הנוגעים לחיי היהודים-הספרדים, למשל מספרו של מיכאל מולכו, *Usos y costumbres de los Sefardies de Salonica*, שנכתב בסלוניקי שנים ספורות לפני מלחמת העולם השנייה ופורסם רק בשנות החמישים בספרד ובשפה הספרדית (ראו: Molho, 1950).

4. באשר לתחום המזון (לחם וגבינה, חלבה, עוגיות שקדים), הרי "אין כמוהו לאפיין את הפולקלור" (שורצולד, 1994). מתוך השימוש במילים בתחומי המזון והלבוש אפשר ללמוד נתונים אותנטיים על החברה הנדונה.

אל מחוץ לבית, אל בתי המלאכה ואל המפעלים. שינוי זה הוא שגרם להבדלים בין עבודת הגבר לעבודתה של האישה. בדקלומי החכם והרוביסה החכם עובד בביתו – הוא מלמד ילדים בביתו. הוא אף לומד תורה בביתו, ולכן נמצא קרוב לאשתו, הרוביסה. הרוביסה בתבונתה קונה את הילדים בזכות מיני המתיקה שהיא מציעה להם, בשעה שהם באים ללמוד תורה, כדי למשוך אותם בדרך קולינרית נעימה וחוייתית ללמוד תורה.⁵

עולה השאלה מה פשר העלאת דמויותיהם של החכם ושל הרבנית בדקלומי הילדים? חשוב לזכור כי בראשית המאה העשרים נחלש שלטוןן של הרשויות הדתיות באימפריה העות'מאנית והחלה נסיגה באורח החיים המסורתי ובאוריינטציה המסורתית (דורי, 2006). התרחשויות אלה השפיעו על היהודים כמו גם על שאר אנשי המיעוטים: כוחם של הרבנים ירד בהדרגה. לאחר שלראשונה קמה התנגדות מצד גורמים שמרנים, החלו הילדים לקבל חינוך כללי בבתי ספר שייסדו גופים אירופיים בקיסרות; בקהילה היהודית-הספרדית חלו תהליכי "התמערבות" וחילון, ואלה השתקפו במגמות חדשות של לשון ושל ספרות. על כן נראה כי אחת הפעולות שעשו כדי להילחם בחילון היא חיבור דקלומים על דמויות חביבות, ביתיות, הומוריסטיות משהו, מהעולם התורני. זאת כדי לחבב דמויות אלה בעיני הילדים וכדי לחזק את הזהות היהודית שלהם. ייתכן גם שאלו דקלומים שנוצרו זמן רב לפני כן בלי קשר לחילון בעת המודרנית ועברו מדור לדור. הבחירה בדמויות יהודיות מסורתיות, חכם ואשתו הרבנית, והקשר ביניהן ללימוד התורה ברורים לחלוטין.

שירי הערש

לפי קרסני (2003) שירי ערש מתאפיינים במנגינותיהם האישיות והמרגיעות ולעיתים יש בהם תכנים קשים ומפחידים. לשירים תפקיד כפול: הרגעת הפעוט או התינוק והרדמתו לצד מתן ביטוי למצוקות של האם. מעוז (1981) מציינת שלוש סוגות מרכזיות בשירי הערש של יהדות ספרד והבלקן: שירי אהבה, שירי געגוע לארץ ישראל ושירים על עתידו של הילד. כמו כן היא מדגישה מאפיין החוזר בשירים אלו: פנייה ישירה אל הילד. נוסף על כך, היא מפרטת אלמנטים חוזרים בשיר: מוטיב האב הנעדר, העתיד הצפוי לילד ויסודות על-טבעיים.

שירי הערש שימשו גם כמוליך אידאולוגי של רגשות לאומיים ופטריוטיים (ברוך, 1991). קראו בהם לילדים ללכת בדרכי ההורים ולהיות בעלי ערכים ציוניים-לאומיים ודתיים.⁶ שירי הערש, שבדרך כלל האם שרה לבנה או לבתה, מאפשרים לאם לתת ביטוי לחרדותיה ולמצוקותיה, בלי שהפעוט או התינוק יבינו את משמעות המילים. עם זאת, בעת השירה הפעוט או התינוק ייהנו מן הריתמוס המרגיע ומקולה של האם (בר-גיורא, 1995). כשהמציאות החברתית הייתה מעורערת קיבל שיר הערש התמים לכאורה מסר אידאי, והוא היה לאמצעי ביטוי של חרדות הדור ושל תקוות הדור באותו זמן (פיינגולד, 1995).

5. מנהג שעל פיו ילד מלקק אותיות עשויות דבש מלוח עץ ביום שבו הוא מתחיל ללמוד תורה נהוג גם בקהילות אשכנז, תימן ומרוקו, כמאמר הפסוקים: "דבש וחלב תחת לשונך" (שיר השירים ד 11) ו"מתוקים מדבש ונפת צופים" (תהילים יט 11).

6. ראו בהרחבה על המנונים ציוניים בלאדינו: רפאל, 1998.

גרסה א'	דורמי מי קירידו איז'יקו, דורמי סין אנסייה אי דולור. סירה טוס ג'יקוס אוז'יקוס. דורמי דורמי קון סאב'ור.	שן בני היקר, שן ללא צרה וכאב. עצום את עיניך הקטנות. שן, שן בטעם טוב.
[תרגום מילולי: "עם טעם טוב"]	די לה קונה סאליראס, אה לה איסקולה טי איראס, אלף בית טי אמביזאראס, אי טו די איי, מי קירידו איז'יקו, דיפלומאדו סאליראס.	מהעריסה תצא, לבית הספר תלך, אל"ף בי"ת שם תלמד, ומשם תצא, בני היקר, מוסמך.
גרסה ב'	דורמי מי קירידו איז'יקו, דורמי סין אנסייה אי דולור. סירה טוס ג'יקוס אוז'יקוס. דורמי דורמי קון סאב'ור. די לה קונה סאליראס, אה לה איסקולה טי איראס, אלף בית טי אמביזאראס, אי טו די איי, מי קירידו איז'יקו, דוקטוריקו סאליראס.	שן, בני היקר, שן ללא צרה וכאב. עצום את עיניך העדינות. שן, שן בטעם טוב. מהעריסה תצא, לבית הספר תלך, אל"ף בי"ת שם תלמד, ומשם בני היקר תצא רופא.
גרסה ג'	דורמי מי קירידו איז'יקו, דורמי סין אנסייה אי דולור. סירה טוס ג'יקוס אוז'יקוס. דורמי דורמי קון סאב'ור. די לה קונה סאליראס, אה לה איסקולה טי איראס, אלף בית טי אמביזאראס, אי טו די איי, מי קירידו איז'יקו, אל אימפיגו סאליראס.	שן בני היקר, שן ללא צרה וכאב. עצום את עיניך העדינות. שן, שן בטעם טוב. מהעריסה תצא, לבית הספר תלך, אל"ף בי"ת שם תלמד, ומשם בני היקר תצא לעבודה.

שיר ערש זה מתחיל בשתי שורות שאין בהן חריזה, ולאחר מכן הצליל "אָס" (AS) חוזר עד סיום השיר. האם שרה לבנה ומאחלת לו שיהיה מלומד, ילמד את אותיות האל"ף בי"ת (המילים העבריות "אל"ף בי"ת" מופיעות בשיר בצורתן) ויגשים את חלומה של כל אם – יהיה רופא או בעל השכלה או ישיג עבודה. המוטיב של הרדמת ילד ובד בבד איחול כי יהיה משכיל בעתיד חוזר על עצמו גם בתרבויות אחרות ובשפות אחרות. ידוע שירו של ביאליק (1933), 'שיר ערש' (עמ' פג): הגדי מביא צימוקים ושקדים, והילד יגדל ויהיה יהודי ישר ותמים, יחכים, ילמד תורה ויכתוב ספרים. באמצעות הקישור בין אותיות האל"ף בי"ת העבריות להשכלה כללית, בדקלום בלדינו מיישמים את האידאולוגיה של דוברי השפה בדבר הסינתזה בין תרבות העולם הנוכרי ובין ארון הספרים היהודי. בשיר שני קטבים מנוגדים זה כנגד זה: הקודש – האותיות העבריות וכנגדו החול, הגשמי – ההשכלה.

בשירי ערש רבים האם מביעה את מצוקותיה ואת פחדיה כלפי הרך הנולד ועתידו (קרסני, 2003), אך בשיר זה אין ביטוי למצוקות האם במישור הגלוי. יש שימוש בתארים אמוטיביים חיוביים: הילד יישן ללא צרה וכאב, הילד ילך לבית הספר, הילד ילמד, ישכיל וירכוש מקצוע מכובד. ברגע הפרידה מן היום, דורשים מהילד להכיל את אירועי היום שהיה. השיר לא עוסק בהווה הקשה, אלא בעתיד הוורוד. האם מעוצבת על פי דימוי אידיאלי: היא מנחמת, מרגיעה ומקווה רק לטוב. עם זאת, בתפיסה שלה הילד הוא כמו משיח גואל שיביא את האור. המשאלה הגלויה של האם מבטאת את האידיאל של החברה היהודית, הקשור באוריינות, בחיים רוחניים ובשמירת מצוות.

דורמי מי אנג'ליקו, איז'ו ג'יקו די טו נאסייון,	שן, שן, מלאכי, ילד קט לאומתך,
קריאטורה די ציון,	בן לציון,
סיינטי סיינטי לאס פלאב'ראס די "שמע ישראל".	הקשב למילים של "שמע ישראל".
נו קונסיס לה דולור,	אינך מכיר את הכאב,
פורקי נומברי אה מי דימאנדאס, פורקי נו קאנטו יו.	באיזה שם אתה שואל אותי מדוע אינני שר/ה.
אה, קורטארון לאס מי אלאס, אי מי בוז אמודיסייו.	קצצו את כנפיי וקולי נדם.
אה, איל מונדו די דולור,	בעולם של כאב,
דורמי דורמי קריאטורה די ציון.	שן, שן, בן לציון.

השיר "דורמי מי אנג'ליקו" ("שן, מלאכי") מביע כאב עמוק יחד עם מסרים ציוניים. ערכים אלו באו לידי ביטוי בספרי הלימוד ובמקראות (אופק, 1979; הכהן, תשמ"ח; טהר, 2015). העורכים של ספרי הלימוד ושל המקראות והמחנכים האמינו כי חשוב לעצב דור יהודי חדש, המעורה במולדת הישנה-חדשה. רוב המבוגרים למדו במסגרות האורתודוקסיות בגולה. אומנם הם נטשו את האמונה ואת קיום המצוות אך לא שכחו את המורשת התרבותית שגדלו עליה. הם ביקרו מורשת זו אך גם העריכו אותה בתור מערכת תרבותית-לאומית. לפי תפיסתם, אפשר לחנך את הדור החדש רק על בסיס ההמשכיות התרבותית היהודית. רק כך יהיה אפשר להמשיך לממש את הרעיון הציוני שעבר מדור לדור בהתחדשות הציונית של העם בארצו. את המונחים הדתיים הם תפסו בשתי דרכים: מקצת המונחים הדתיים הם תפסו בתור סמלים ונתנו להם פירושים שהתאימו להשקפה הציונית (קיצוץ כנפי השכינה). אחרים הם ראו בתור חלק מן המסורת שיש לשמרה, גם אם לא פירשו אותם מבחינה תאולוגית (המילים של שמע ישראל).

לשיר גם מסר דתי: קיצוץ הכנפיים כאן הוא קיצוץ כנפי השכינה. הבן נולד לאומה החדשה, ציון, אבל המבוגר השר לו עדיין נמצא בעולם של כאב, בעולם שבו קוצצו כנפיו, ואינו אדם חופשי. המבוגר קרוע בין העולם הישן המסורתי ובין העולם החדש המודרני, ובקשה קטנה לו לילד הנרדם – הקשב למילים של "שמע ישראל". המבוגר השר לילד מנסה להעביר לו שני מסרים, מסר ציוני ומסר דתי, ומבקש ממנו לשלב בין הציונות ובין הדת, שכן הוא, המבוגר, לא הצליח לעשות זאת.

דקלומי משחק ריתמיים לפעוטות ולתינוקות

משחק הוא פעילות יסודית ומהותית בילדות המוקדמת. רבות נכתב על תרומת המשחק להתפתחות הרגשית והאינטלקטואלית של הילד ועל השפעות תרבותיות וסביבתיות על תכנון של המשחק ועל

מבחר דקלומים ושיירים לילדים בספרות הדבורה בלדינו ומשמעויותיהם התמטיות והפולקלוריסטיות

משמעויותיו. למשחק היבטים מגוונים: הוא אמצעי למידה, הוא יוצר מציאות ומחקה אותה ויש בו ביטוי יצירתי של הילד. קבלסון (2005) דנה במשמעות המאמץ המושקע במשחק. לדיאלוגים בחלק מהדקלומים תפקיד חשוב ביצירת הדינמיקה, אפיון הדמות וקידום סיפור המעשה של הדקלום.

להלן שישה דקלומי משחק ריתמיים בלדינו, המאפשרים פעילות בתנועה ומעניקים לדקלום את מאפייניו המוסיקליים:

פורטוניקה, אנדי קי טי ייב'?	[מבוגר:] פורטוניקה, לאן אקח אותך?
אל דָּה!	[פעוטה:] לטיול [בשפת התינוקות].
קואלו קי טי מירקי?	[מבוגר:] מה אקנה לך?
קורבייה!	[פעוטה:] עוגייה.
אסי ביב'אס טו!	[מבוגר:] בחיידך!

דקלום הומוריסטי זה מכיל שיח בין מבוגר לפעוטה ששמה פורטונה. המבוגר שואל אותה לאן היא רוצה שייקח אותה, והיא עונה בשפת התינוקות: "לטיול". המבוגר מציע לקנות לה מה שתצצה. כאשר הפעוטה מבקשת עוגייה, המבוגר ספק לועג לה ספק צוחק עימה ואומר: "בחיידך!". בספרות הילדים לגיל הרך המבוגר המדקלם לפני הפעוט יוצר אווירה רגועה ומוגנת ובה הוא מעניק לפעוט שדרים נוחים. בעת הדקלום נוצרת אינטימיות בין המבוגר המדקלם ובין הפעוט. רק באווירה לא מאיימת מעין זו אפשר לצחוק על המקובל, למוטט מוסכמות ולתת את הדעת לאלמנטים המאיימים על הסדר הטוב. בנסיבות החברתיות הנוחות האלה נשמר היעדר האיזון בין המבוגר לפעוט ובו למבוגר יש סמכות על הפעוט. עם זאת, בנסיבות אלו אפשר לבטא את הבעיות שבהיעדר האיזון ביחסים אלו, ויש הזדמנות לגלות מצבים נוספים של היעדר איזון, בהם פגמים של חוסר רגישות דווקא במבוגר: בדקלום זה נראה שהמבוגר מתחשב ברצונותיה של הפעוטה ומממש אותם, אך כאשר היא מביעה את רצונותיה הוא לועג לה.

הדקלום השני להלן מבוסס על מגע בין המבוגר (סב, הורה) ובין הפעוט. המגע בין המבוגרים ובין הפעוטות מחזק את הקשר הבין-דורי ביניהם ויוצר קרבה פיזית ונפשית.

קאייק'י בלטה	ספן מהים הבלטי
פישקאדו אין לה מאר.	דג במים.
טופ טופ אה לה מאר!	הופ, הופ למים!
	(הערה: "טופ" פירושו גם "כדור" בלדינו ואין לדעת אם הכוונה למילה עידוד כמו "הופ" או כדור למים)

המאפיין הבולט בדקלום זה הוא המילה הטורקית קאייק'י – ספן⁷ מהים הבלטי. שורצולד (1992), טוענת שריבוי הלשונות בקרב היהודים משקף מצב של דיגלוסיה, מצב שבו לשון פורמלית ולשון שאינה פורמלית משרתות את כל אנשי החברה בנסיבות שונות (שם, עמ' 5). ממחקר אחר של שורצולד (1994), שבו היא עוסקת בשיבוץ של מילים, של צירופים ושל משפטים מלשונות זרות ביצירות ספרותיות, עולה כי שיבוץ של מבעים משפות זרות הוא מכוון. כמו כן ממחקרה עולה כי הסופר רואה בביטוי הלשוני הלא עברי לא רק רכיב אומנותי, המעצב הוויה לשונית-סיפורית

7. קאייק – ספינה בטורקית, קאייק'י – ספן.

אותנטית בשיח ובשיחה, אלא גם רכיב המשקף את אושיות המהות החברתית והאתנית.

הדקלומים הקודמים לא עסקו בבריחה לעולם דמיני, ואילו בדקלום זה יש ביטוי לבריחה מהמציאות לעולמות אחרים, לעולמות של דמיון. כמו כן יש בו ביטוי להזהדות עם הגיבור, אותו ספן הנלחם בגלים בים הבלטי הסוער. הפעוט כמו משתתף בעלילה ובמתרחש בדקלום. הדג במים הוא מטפורה לפעוט, שמקפצים אותו על הברכיים בעת הדקלום והוא נע כמו דג. בעת השמעת המילים "טופ טופ אלה מאר" ("הופ, הופ למים") מטים את ראשו של הפעוט לאחור כדי שיהנה ויצחק. כשמטים את ראשו של הפעוט לאחור אווזים בידיו. כך נוצר מצב של מעין "סכנה", שמא המבוגר יחדל לאחוז בידיו של הפעוט והפעוט ייפול לאחור. אך באמצעות הדקלום המבוגר יכול לבנות יחסי אמון בינו לפעוט. ילדים מזדהים עם דמויות של גיבורים המייצגים את כוחות הטוב, מתגברים על מכשולים, נאבקים בכוחות הרע ומנצחים אותם באמצעות תושייתם או בסיוע כוח על-טבעי (כהן, 1990), וכך גם הפעוט מצליח בשומעו דקלום זה להתגבר על פחדיו מנפילה.

דקלום המשחק השלישי נוגע לבעל חיים חביב, הגדי, המופיע גם בשירי ערש בתרבויות אחרות:

קאברייטקו אין בי,	גדי קטן [אומר]: "מָה!"
לה מאדרי דיזי קי,	האם [אומרת]: "מָה?"
לה ליג'י קי מי דאטיס, דאמי לה ייני!	הגדי [אומר]: "החלב שנתת לי, תני לי אותו שוב!"

באמצעות הדקלום לעיל אפשר לחזק את הקשר בין האם לבנה או בתה. החלב הוא צינור השפע המזרים חיות לתינוק, הקשר בין האם העז לגדי הקטן ובין האם האנושית לתינוק או הפעוט שמדקלמים לפנייהם הוא קשר בל יינתק, קשר שהוא מקור חיים. באמצעות הדקלום הנוגע לסיפוק צרכיו של גדי בידי אימו העז, אפשר לחזק בקרב הילדים המאזינים לו את האמון באם: האם תספק את צרכיו של הילד תמיד, גם אם יבקש שוב ושוב. בעל החיים הספציפי הזה קשור גם לפיוט "חד גדיא" לפסח ולרעיית הצאן בקרב אבותינו הקדמונים, מנהיגי העם: יעקב, משה ודוד. הגדי הוא גם סמל לחקלאות המתחדשת בארץ ישראל.

הדקלום הרביעי הוא דקלום שמדקלמים בעת קפיצה בחבל:

אברמיקו פארדו,	אברמיקו פארדו,
ייב'אמי בולאנדו,	קח אותי במעופה,
קי יא בייני איל טאטאר	כי מגיע הטטרי
קון און פאלו אי און טופ'ינק	ובידיו מקל ורובה
אי און פיפינו פור פ'יניר.	ומלפפון בתור פנס.
קין טי לו דישו?	מי אמר לך?
קין טי לו מאלדישו?	מי הלשין לך?
לה מוז'יר די פישו,	אשתו של פישו,
קי פארייו און איזו'	שילדה בן
אין מידיי דיל קורטיזו!	באמצע הרחוב!

היסוד ההומוריסטי בדקלום משחקי זה הוא יסוד הנונסנס. יש בו תיאור של שרשרת של אירועים שאין ביניהם קשר רעיוני, אף שנראה כי לכאורה המשפטים נוגעים לסיבה ולתוצאה. אלה הם גיבובי משפטים שטותיים, שהדבר היחיד המחבר ביניהם הוא הקצב שבו הם נאמרים כדי לשחק בעת

מבחר דקלומים ושירים לילדים בספרות הדבורה בלדינו ומשמעויותיהם התמטיות והפולקלוריסטיות

הדקלום. סוד קסמם של שירי הנונסנס לילדים הוא הפשטת המילים ממשמעותן; המתח ההומוריסטי והמתוחכם בין ההגיגה והסדור ובין חסר הפשר והמופרך (דר, 2008). ויטגנשטיין (1995) טען כי המציאות אינה אלא אוסף של משחקי לשון ושל כללי התנהגות לשוניים. הנונסנס הוא דוגמה מובהקת לדבר.

הדקלום החמישי נאמר לתינוק השותה מים, ומה שהופך ברכה או איחול זה לדקלום רתמי היא המנגינה המתלווה אליו:

א-גואה!	מ-ים!
איל דייו לי מאנדי לה אב'לה!	[ש]אלוהים ישלח אליו את הדיבור!

בדקלום פנייה לאל כדי שיסייע לפעוט ללמוד לדבר ולהתחיל לדבר. כלומר, כדי שתינוק ידבר, פעולה פשוטה שכל תינוק וילד לומדים באמצעות חיקוי, דרושים חסדי שמיים, ויש להתפלל גם כדי שפעולה פשוטה זו תצלח. אנו רואים כאן אמונה וביטחון באלוהים, ערכים שההורה רוצה לחזק ראשית ומעל לכול בו עצמו.

גם באמצעות הדקלום השישי אפשר לחזק את הביטחון באלוהים ואת האמונה בו:

דוס איז'יקוס טינגו ייו,	שני ילדים יש לי,
איל קי מי לוס דימאנדה,	מי שיבקש אותם,
נו לוס דו.	לא אתן לו.
נו סון מייס,	הם לא שלי,
סון דיל דייו!	הם של אלוהים!

בהיבט הצורני החרוזה היא: ייו, דו, דיו (Yo, Do, Dyo) — "אני, נותן, אלוהים". יש בחרוזה זו רמז כי בין הדובר לאלוהים יש נתינה הדדית. כמו כן מופיעה בדקלום תקבולת כיאסטית מעניינת: השורה הראשונה, "שני ילדים יש לי", מקבילה לשורה השלישית, "הם לא שלי". שתי השורות נוגעות לשייכות פרסונלית, כלומר השייכות של הילדים לדובר בשיר. בשורה הראשונה השייכות חיובית, ואילו בשורה השלישית יש שלילת שייכות. כמו כן השורה השנייה, "מי שיבקש אותם, לא אתן לו", מקבילה לשורה הרביעית, "הם של אלוהים!" השורות האלה נוגעות לשייכות אלוהית: בשורה השנייה שלילת שייכותם של הילדים לדובר, ואילו בשורה הרביעית שייכות חיובית. נוצר מבנה ובו בשורה הראשונה שייכות חיובית, בשורה השנייה ובשורה השלישית שייכות שלילת ובשורה הרביעית שוב מופיעה שייכות חיובית. אף שהדקלום קצר מאוד, מבטאים בו יסוד גדול מאוד באמונה היהודית: הילדים הם משכון שקיבלנו, לא נוכל למסור אותם לאחרים כי אינם שלנו. אומנם הם נולדו לנו, אך אינם שייכים לנו. הם בראש ובראשונה של אלוהים, ברצותו הוא נותן לנו אותם וברצותו, חס וחלילה, הוא יכול גם לקחת אותם מאיתנו. פרט לרעיון הפילוסופי, בדקלום יוצרים בפעוט תחושה של ביטחון בהוריו ותחושה של ביטחון באלוהים. דקלום זה הוא דוגמה מאלפת לשיר קצר לילדים בגיל הרך, שנראה לכאורה פשוט וסתמי ומתברר כי עומקו מפתיעים. היעדר היכולת של ההבנה האנושית להתמודד עם מהות האל והשגחתו בעולם באים בו לידי ביטוי.⁸

8. דקלום זה מתכתב עם הסיפור המדרשי על ברוריה, אשת רבי מאיר, שכאשר מתו שני ילדיה ביום אחד, הסבירה לרבי מאיר שהילדים הם פיקדון מאת אלוהים. להרחבה ראו: שנהר, 1972.

סיכום

למוזיקה השפעה על ילדים בדרכים רבות ומגוונות, ובעזרתה אפשר לשפר תפקודים ומיומנויות שכליות, כמו התפיסה המרחבית והזיכרון. כמו כן היא משפיעה על ההתפתחות הפיזית ועל ההתפתחות הרגשית-חברתית של ילדים. אירועים בחברה היהודית של דוברי הלדינו בתפוצות וכן אירועים "חוץ-ספרותיים" השפיעו על יצירת דקלומים ושירים אלו. באמצעות הטקסטים הספרותיים העממיים הילד נחשף לעולם של דימויים ושל ערכים, וכן לשפת הלדינו ולתרבות הקשורה בה. ייתכן שבטקסטים אלה השתמשה גם ה"מאיסטר", הגנת של הילדים דוברי הלדינו, בראשית המאה שעברה. חלק מהטקסטים השיריים חתרניים, בזכותם יש רבדים תפיסתיים תת-הכרתיים בחברה, מכיוון שיש בטקסטים אלה רגשות וערכים שאינם מוצגים מעל פני השטח.

בדקלומים הקצרים ובשירים הקצרים לילדים בשפת הלדינו, שפה ששימשה מאות בשנים כשפת דיבור וזהות יהודית, הביעו תכנים מודרניים וחילוניים והאירו את אורח החיים היהודי כדרך חיים של בני הלאום כולו יחד וכדרך חייו של האדם היחיד. הדקלומים והשירים קשורים בחבל הטבור למקורות של השפה העברית, למקצבים של שפת הלדינו ולצליליה ומעל לכל אלה בולט בשירים ובדקלומים הערך המשחקי, וכך אפשר ליצור תרבות פנאי בקרב פעוטות ובני משפחותיהם. הדקלומים והשירים מילאו תפקיד מרכזי בזכות המסרים, הערכים והדגשים שבהם, ושיקפו את ההליכה על החבל הדק שבין דת להשכלה, בין ספרות דבורה לספרות כתובה בלדינו, בין מסורת לחידוש. כל אלה שיקפו נאמנה את חיותה של הלדינו בארצות האימפריה העות'מאנית, והיו סממנים ספרותיים שייצגו זרמים חינוכיים, דתיים, לאומיים ואידאולוגיים.

רשימת מקורות

- אופק, א' (1979). **ספרות הילדים העברית – ההתחלה**. תל-אביב: מפעלים אוניברסיטאיים.
- אלכסנדר-פריזר, ת' (1999). **מעשה אהוב וחצי: הסיפור העממי של יהודי ספרד**. ירושלים: מאגנס.
- אלכסנדר-פריזר, ת' (2004). **מילים משביעות מלחם: לחקר הפתגם הספרדי-יהודי**. ירושלים: מכון בן-צבי לחקר קהילות ישראל במזרח.
- בונים, ד"מ (1999). **לשון ג'ודזמו: מבוא ללשונם של היהודים הספרדים באימפריה העות'מאנית**. ירושלים: מאגנס.
- בטלהיים, ב' (2002). **קסמן של אגדות ותרימתן להתפתחות הנפשית של הילד (נ' שלייפמן, מתרגמת)**. בן שמן: מודן.
- ביאליק, ח"נ (1933). **שירים ופזמונות לילדים**. תל-אביב: דביר.
- בנבנשתי, ד' (1973). **יהודי שאלוניקי בדורות האחרונים: הליכות חיים, מסורת וחברה**. ירושלים: קריית ספר.
- בן-גור, נ' (2017). **"מחאי, מחאי כפיים": פואטיקה ואידיאולוגיה בשירת הילדים העברית בתקופת היישוב 1939-1948**. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- ברוך, מ' (1991). **ילד אז – ילד עכשיו: עיון משווה בספרות ילדים בין שנות ה-40 לבין שנות ה-80**. תל-אביב: ספריית פועלים.
- בר-אשר, מ' (1978). **על היסודות העבריים בערבית המדוברת של יהודי מרוקו**. **לשוננו, מב, 163-189**.

מבחר דקלומים ושירים לילדים בספרות הדבורה בלדינו ומשמעויותיהם התמטיות והפולקלוריסטיות
בר-גיורא, ר' (1995). שיר הערש כאספקלריה לבעיות בהורות המוקדמת. **עיונים בספרות ילדים**, 7, 49-33.

ברטל, י' (2007). **קוץ ובדווי: "עם" ו"ארץ" בלאומיות היהודית**. תל-אביב: עם עובד.

דורי, נ' (2006). **איל מכביאו – קווים לדמותו של שנתון ספרותי-ציוני בלאדינו, שאלוניקי (1931-1914)** (עבודת דוקטור). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

דר, י' (2008, 15 באפריל). קסמה של שירה פשוטה, מדויקת ומצחיקה. **הארץ**. אוחר מתוך <https://www.haaretz.co.il/1.1318737>

הלד, מ' (2009א). למשמעותה של יצירה דו לשונית ספרדית יהודית-עברית בשלהי המאה העשרים בישראל. בתוך ד"מ בונים (עורך), **לשונות יהודי ספרד והמזרח וספרויותיהם: דברי הקונגרס הבינלאומי השישי לחקר יהדות ספרד והמזרח** (עמ' 91-105). ירושלים: מוסד ביאליק.

הלד, מ' (2009ב). **בואי אספר לך: ב'ין טי קונטארי: עיון רב-תחומי בסיפורים אישיים של מספרות עצמיות, דוברות ספרדית-יהודית (לאדינו)**. ירושלים: מכון בן-צבי לחקר קהילות ישראל במזרח.

הרצוג, ח' (2006). נשים בפוליטיקה ופוליטיקה של נשים. בתוך ד' יזרעאלי, א' פרידמן, ה' דהאן-כלב, ח' הרצוג, מ' חסן, ח' נוה וס' פוגל-ביז'אוי (עורכות), **מין מיגדר פוליטיקה** (עמ' 307-356). בני ברק: הקיבוץ המאוחד.

ויטגנשטיין, ל' (1995). **חקירות פילוסופיות** (ע' אולמן-מרגלית, מתרגמת). ירושלים: מאגנס.

הכהן, א' (תשמ"ח). **מאתיים שנות המקראה העברית (1789-1998): תערוכה וקטלוג**. תל-אביב: המכללה לחינוך ע"ש לוינסקי.

ולדן, צ' ושחורי-רובין, צ' (2018). **לא מבטן אלא מגן: תרומת גן הילדים והגננות להתחדשות העברית כשפת אם תרנו"ט-תרצ"ו**. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

טהר, ו' (2015). של מי הסיפור הזה? הבניית אתוס לאומי באמצעות סיפור עצמי במקראות ללימוד עברית. **הד האולפן החדש**, 103, 120-129.

כהן, א' (1990). **סיפור הנפש: ביבליותרפיה הלכה למעשה**. קרית ביאליק: אח.

לוקין, מ' (2014). הצורה המרובעת בלחני השירים העממיים ביידיש ובספרדית-יהודית: קשר היסטורי או דמיון טיפולוגי? בתוך י' שקד (עורך), **פנים ואופנים של מוסיקה יהודית** (עמ' 57-68). חיפה: אוניברסיטת חיפה.

מעוז, ב' (1981). הרומאנסה של היהודים הספרדים מתורכיה ומארצות הבאלקאן. **פעמים**, 7, 50-63.

סרוסי, א' (1999). המוסיקה של השיר העממי בלאדינו. **פעמים**, 77, 5-19.

פיינגולד, ב' (1995). שיר הערש כז'אנר ספרותי. **עיונים בספרות ילדים**, 7, 5-15.

קבלסון, א' (2005). משחק למידה והתפתחות בגן הילדים: הצעה למפגש הורים בנושא המשחק. **דעת**. אוחר מתוך <http://www.daat.ac.il/daat/chinuch/gil/mishak-2.htm>

קרטני, א' (2003). שירי ערש כמפגש בין עדות ישראל. **עיון ומחקר בהכשרת מורים**, 9, 65-87.

רגב, מ' (1992). ספרות ילדים כמשל פוליטי וחברתי. בתוך מ' רגב (עורך), **ספרות ילדים – השתקפויות: חברה, אידיאולוגיה וערכים בספרות ילדים ישראלית** (עמ' 9-25). תל-אביב: אופיר.

רפאל, ש' (1998). הימננים ציוניים בלאדינו: עיון בסוגה ובפואטיקה. **פעמים**, 73, 41-59.

- רשף, י' (2009). התפתחויות סמנטיות שרקען טקסטואלי בלשונות היהודים. בתוך ד"מ בונים (עורך), **לשונות יהודי ספרד והמזרח וספרויותיהם: דברי הקונגרס הבינלאומי השישי לחקר מורשת יהדות ספרד והמזרח** (עמ' 21-41). ירושלים: מוסד ביאליק.
- שורצולד, א' (1990). המרכיב העברי בספרדית היהודית. **לשוננו לעם, מ-מא**, 330-326.
- שורצולד, א' (1992). סוגי לשון וספרות ביהדות הספרדית. **פעמים**, 50, 4-28.
- שורצולד, א' (1994). שיבוץ של מילים לועזיות ביצירות ספרותיות. בתוך מ' מוצ'ניק (עורכת), **השפעות הלעז על העברית בת-זמננו: קובץ מאמרים** (עמ' 31-47). תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- שחר, ד' (2003). התנ"ך והזיקה לעבר המקראי בלימוד תולדות עם ישראל, בחינוך העברי בארץ ישראל בראשיתו (1882-1918). **מעוף ומעשה במכללת אחוה**, 9, 39-58.
- שנהר, ע' (1972). לעממיותה של אגדת ברוריה אשת רבי מאיר. **מחקרי המרכז לחקר הפולקלור**, ג, רכג-רכז.
- Molho, M. (1950). *Usos y costumbres de los Sefardíes de Salonica*. Madrid: CSIC.
- Stephens, J. (1992). *Language and ideology in children's fiction*. London: Longman.

הקומיקס החרדי ומאפייניו הספרותיים והתרבותיים

אסתר מלחי

תקציר

במחקר שלפנינו נציג את מעמדו של הקומיקס כחלק מספרות הילדים העברית לדורותיה ונתמקד בעיקר במעמדו ובגווניו כז'אנר נפוץ, אהוב ופעיל על רקע ספרות הילדים החרדית.

במהלך הדיון נכיר מצד אחד את השינויים ואת הגמשת המושגים שעובר סוג ספרותי זה מתוך התאמה לאופייה של החברה החרדית, ומצד אחר נעמוד על היצירתיות והחדשנות שמבצעים הסופרים והמאיירים החרדים על פי הקריטריונים של החברה החרדית וגופי הביקורת והסמכות הקיימים בתוכה ומנהיגים אותה. בד בבד נזהה את התהליכים שעוברת החברה החרדית – רבנים, מנהיגים, מורים והורים – לנוכח השתלטות ספרי הקומיקס על עולמם הרוחני של הילדים.

מילות מפתח: קומיקס חרדי; תכנים וגיבורים בקומיקס החרדי לילדים; מאפייני ספרות ילדים חרדית.

הקומיקס – תולדותיו, התפתחותו ומאפייניו¹

הגדרת הז'אנר, תולדותיו ומעמדו בעולם

חוקרים למיניהם מביעים דעתם על מעמדו, תפקידו, השפעתו וכוחו של הקומיקס, וכמה מהם בודקים את תהליכי ההתפתחות של שפת הקומיקס.

בבואנו לעמוד על טיבו של הקומיקס, עלינו לבחון קודם כול את תחילתו. אם אכן נגדירו כדימויים ציוריים ברצף מכוון כדי להעביר מידע או כדי ליצור תגובה אסתטית אצל המתבונן, נוכל כאמור לגלות את ראשית הקומיקס כבר בציורי ההירוגליפים במצרים או בוויטראז'ים אירופיים ובסיפורים מאוירים בימי הביניים. עוד טרם יצירת הדפוס מוכרים לנו סיפורים באוירים ובדימויים ויזואליים-ציוריים. המצאת הדפוס הביאה להגברת יצירת סיפורים עממיים מאוירים רבים ולהפצתם הנרחבת. תחילת התפתחותו של ז'אנר זה בהיסטוריה המודרנית מהמאה התשע עשרה ועד ימינו – בקריקטורות בעיתונים ובהתפתחות עלילתית בין תמונה לתמונה.

את הגדרתו של הקומיקס בכלים אומנותיים נמצא בעבודתו של שרקי (תשע"ח, עמ' 4):

קומיקס הוא מדיה גרפית וסוג אמנות המכיל דמויות מצוירות ברצף ואירועים אשר משתנים מתמונה לתמונה המצטרפים לכדי עלילה. רוב הקומיקסים משלבים מילים עם

1. עוד על נושא הקומיקס ראו בתוך **ספרות הילדים החרדית: חברה, אידיאולוגיה וערכים** (מלחי, 2019).

תמונות, כאשר מקובל לרוב לרשום את המלל שהדמויות אומרות בבעה המצוירת בקרבתן...

חוקר הספרות אוקמני (תשל"ט), מגדיר את הקומיקס אך גם שופט אותו. הוא מדגיש את חשיבות האספקט הוויזואלי ואת השוליות של הטקסט עצמו:

סיפורים המסופרים בהמשכים, באמצעות פסי רישומים טריוויאליים של דיוקנאות הנפשות הפועלות ועלילותם. הטקסט המילולי אינו אלא שולי ועיקרו מסירת השיחות של הדמויות (דבריהם מבעבעים מפהם, כעין "בועות בועות"). במרוצת השנים נתגבשו הרישומים בצורות קונוונציונאליות [...] עלילת הק' [הקומיקס, א"מ] פרימיטיבית. בתחילה היו גיבורי הק' אנשים הלוחמים למען הטוב והצודק, יד ביד עם המשטרה. כיום עלילתם סנסאציונית, גדושה פשע מרושע, מעשי אונס. מעללי סופרמנים, סאדיזם-מאזוכיזם וכד' (וכדומה, א"מ) [...] ליד הנ"ל מתרבים גם ק' [קומיקסים, א"מ] המבוססים על יצירות קלאסיות (שם, עמ' 224).

במבוא לספרו, פילק (2017) עוסק בשאלה האם אין לראות ביחס הרציני לקומיקס כאוקסימורון? הרי מעצם השם שלו נראה שהמדיום אינו ממש רציני. נדמה שבתודעה ציבורית הקומיקס הוא במקרה הטוב צורה של אסקפיזם, ובמקרה הרע אמצעי בידי בעלי הכוח למיניהם לשמר את מצב העניינים, צורה של מניפולציה של התודעה.

בין מגדירי הקומיקס יש חוקרים המפנים את המבט בעיקר לתהליך שעוברים הקוראים: פילק (2008) במאמרו עומד על תפקידו של הקורא כשותף בתהליך היצירה. הוא מגדיר את הקומיקס:

צורה של אמנות הבנויה על רצפים של ציור ומילים, כך שהרצף המרחבי מבטא את מעבר הזמן. להבדיל מצורות אחרות של תרבות עממית, כגון קולנוע או טלוויזיה, הואיל ורצף הציור והמילים הוא תמיד רצף חסר, הקומיקס דורש מהקורא להשתתף בתהליך היצירה. הקורא צריך ליצור את המתרחש בין פאנל לפאנל. לקומיקס, על תת-הז'אנרים שלו (גיבורי-על, קומיקס של ילדים, של בעלי-חיים, פנטזיה, סאטירה), מקום מרכזי בתרבות העממית של המאה העשרים [...] תרבות המסך – טלוויזיה ומחשב – דחקו את הקומיקס כצורה מרכזית של תרבות-המונים. אך מנגד, הקומיקס עבר "שדרוג" והפך לז'אנר מקובל ב"תרבות הגבוהה" [...] לא עוד "ספר קומיקס" אלא "רומן גראפי".

מקלאוד (2018) מגדיר בספרו את מאפייניו, חוקיו התפתחותו ותולדותיו של ז'אנר זה. הוא עוסק גם בבחינת חוויית הקריאה בקומיקס. הוא מתאר את הדרך שבה מועבר הסיפור במוחו של הקורא, הדרך שבה המדיום החזותי משפיע על קליטתם של מושגים חדשים. ספרו של מקלאוד כתוב כספר קומיקס כדי להדגים את טיעונו התאורטיים.

מקלאוד מדגיש את ייחודו של הקומיקס כמדיה על פי התהליכים שהוא עבר על סמך מדיות אחרות: לדעתו, ההתקדמות ההיסטורית בכתיבה התרחשה במעבר מתמונות למילים, החל בתקשורת פיקטוגרפית (תמונה המשמשת סמל למילה או לרעיון) דרך כתב אידיוגרפיה (מסמלת מערכת מילים המצטרפות לרעיון) וכלה בתקשורת ייצוגית המבוססת על סמלים מוסכמים. אבל הייחוד של הקומיקס דווקא ביצירת מערכת שלישית וייחודית הבנויה משילוב של מילים ותמונות במערכת יחסי גומלין מיוחדת במינה. במשך מאה שנים יצר הקומיקס שפה משלו: רצף תמונות ממוסגרות

הקומיקס החרדי ומאפייניו הספרותיים והתרבותיים

המעבירות סיפור באמצעות שילוב של מילים, סימנים ותמונות. מקלאוד (2018) מגדיר את מאפייניה, חוקיה, התפתחותה ותולדותיה של השפה הוויזואלית מההירוגליפים במצרים העתיקה ועד הפריחה הגדולה בתחילת המאה העשרים תוך בחינת עולם האומנות ותקשורת ההמונים שצמחה ממנה.

שלבי התפתחות הז'אנר

אפשר למיין את דרכי הופעתו, התפתחותו ופרסומו של הקומיקס על פי התבניות האלה:

א. קריקטורה – ציור מוגזם המעורר את תגובת הצופה-הקורא בגלל הבלטת פרטים או נקודות תורפה.

ב. רצועה בעיתון או בכתב עת – בדרך כלל בצירוף שורת מחץ שמטרתה לשעשע. ברצועה משתתפות על פי רוב דמויות קבועות או דמות מרכזית. לפיכך נוצרה רצועה שבועית קבועה בעיתון המופיעה בהמשכים. מכאן לא הסתפקו מעריצי הקומיקס ברצועה בשולי כתב העת, אלא ציפו לחוברת שלמה הכוללת סיפורים מגוונים – מהם בהמשכים ומהם חד-פעמיים.

ג. פרסום סיפורים ארוכים המתפרשים על פני ספרים או סדרות מלאות (מכאן המושג "עלילון" על פי אתר האקדמיה ללשון עברית).

הקומיקס כז'אנר ספרותי לילדים

בן-פורת (1986) מונה מספר מאפיינים של הקומיקס, שהם לדעתה בעייתיים לילדים: המספר מביא פעמים רבות סיכומים ומסקנות בלי לתת לקוראים את הזכות לשפוט ולהחליט. לדעתה, פעמים רבות יש מעבר חד בין המציאות לעולם הדמיון, דבר המשבש אצל הילדים את ההבדל ביניהם. וכן תכנים רבים משקפים מוסר של אלימות. יש סכנה של השתלטות מוטיבים אלימים-וולגריים. הצלילים האנומטופאיים המלווים את הדינמיקה של העלילה, מעודדים הרס, כאב, רוע וכדומה ותורמים לקהות של רגשות אצל הילדים.

לעומתה, שטרן (1984) מציגה את הצד החיובי של הקומיקס בטענה שהוא אמצעי תקשורת חשוב ויש משקל לנפוצות ולפופולריות שלו. יש בו היענות ליכולת התפיסה של הקוראים, הוא נותן להם תחושת ביטחון עצמי, הערכת הטוב שמנצח את הרע. מידע זה יוצר קתרזיס, וראוי לומר שהוא מקנה ידע והשכלה בסיסיים ראשוניים.

תחילתה של ספרות הקומיקס לילדים באירופה

בשנת 1865 כתב בוש את הספר **מקס ומוריץ** וספרו נחשב לקומיקס כיוון שיש בו מאפיינים מתאימים. הספר העביר מסרים חינוכיים ואיים בעונשים "קטלניים". הספר היה נפוץ ושימש בעבור ההורים כלי "חינוכי" מאיים. בשנת 1884 החלה להופיע בבריטניה הסדרה הראשונה של הקומיקס **אלי סלופר**. בשנות התשעים של המאה התשע עשרה החלו להופיע סיפורי קומיקס בעיתונים באירופה ובארצות הברית. הסדרה הוותיקה ביותר שהתפרסמה ב-1897 ומופיעה עד היום היא **ילדי קצנג'מר** שכתב רודולף דירקס וניכר בבירור שהיא הושפעה מ**מקס ומוריץ** (קומיקס, ח"ת).

בשנת 1929 הופיעה בעיתון הבלגי סדרה שגיבורה הוא העיתונאי הצעיר טינטין והיה לו כלב נאמן שליווה אותו במסעותיו. סדרת קומיקס זו זכתה לתפוצה ולהצלחה בכל העולם ויצאו כ-24 ספרים שכתב ז'ורז' רמי (ארזה). היא הופצה גם בסדרות טלוויזיה וקולנוע.

גישתם של חוקרי ספרות כלפי הז'אנר

חוקרים רבים מתחום התקשורת דנים את הקומיקס לשלילה. לאפי (2011) מביא את התאוריה של הפסיכיאטר, פרדריק ורתם, שכתב בספרו **פיתוי התמימים** (Seduction of the innocent, 1954) שתבנית הקומיקס עלולה ליצור בעיות פסיכולוגיות חריפות אצל ילדים: הקומיקס יוצר אוריינות נמוכה ותפיסות מוטעות וערכים שאינם בריאים שנזקפים לעולם האמיתי, הילדים עלולים לחקות את מה שהם רואים. הקומיקס בתבניתו עלול ליצור הזדהות בלתי מודעת עם דמויות סטראוטיפיות, כגון החזק, החלש, הקורבן וכדומה ועם דימויים אלימים מאחר שהילדים מתקשים להבדיל בין פנטזיה למציאות. כל זאת בגלל עוצמתו המרובה של הקומיקס ככלי שמעביר את הקורא חוויה טקסטואלית וחזותית כאחד.

שטרן (1984) מסכמת את מאמרה המקיף בצינינה נקודות חשובות לשלילת הקומיקס מבחינת התכנים: לטענתה, הקומיקס מעמיד תמונת עולם של סילוף המציאות ובריחה מהתמודדות עם המציאות. לדעתה, הוא מקבע נטייה למחשבה אינפנטילית הנובעת מהזדהות עם גיבורי הקומיקס. היא טוענת שיש אווירה של מתח ואין העמקה בשיפוט ערכי או מוסרי, וכך נוצר דלדול פנימי של האדם. כמו כן עולם הקומיקס אינו זהה לעולם שאנו חיים בו. במילים אחרות: עולמו של הקומיקס אינו ריאלי. היא טוענת כי בתחום אחר הנזק הגדול הוא בעיכוב היכולת הטכנית של הקריאה ובוודאי הקומיקס דוחה את הקריאה בספרות יפה. לדעתה, מבחינה אומנותית הקומיקס הוא מוצר המוני.

לעומתה, יסעור (2001) עומדת על חשיבותו של הקומיקס כיצירה אומנותית המסייעת לפיתוח הדמיון והמחשבה. לדעתה, הקישור שהמוח עושה בין תמונה לתמונה (המוח יוצר סרט נע והופך את רצף הציורים לסוג של אנימציה במוח) גם משעשע וגם מבודד, מפתח יצירתיות ומחשבה ומגרה את הדמיון. הקומיקס מכיל סגנונות ציור למיניהם ואפשר לראות התאמה בסיסית כלשהי בין צורת הציור של הקומיקס, הכוללת הרבה צבעים ודמויות קיצוניות ולעיתים מצחיקות, לעולמם של הילדים. היא מציינת את הכוח החזק של ההמחשה המוחלטת המתאימה לילדים בשלב התפתחות החשיבה בשלבים של טרום הסמלה. שילוב של תמונה וטקסט נראה מתאים ועוזר לילדים בהתפתחות החשיבה.

לדעת יסעור (2002) יש שתי בעיות עיקריות בהבאת קומיקס לילדים:

א. כמות התמונות גדולה מדי ופעמים רבות הופכת את הטקסט למיותר, וכך נמנעת הקריאה שכל כך חשובה לגיל הצעיר.

ב. פעמים רבות האיכות הרעיונית של הקומיקס גרועה. לעיתים נוצרת התרחקות מהאינדיווידואלי לעומת העדפת הסטנדרטי-הסטראוטיפי. יש החלשה של אחיזתם של ילדים במציאות הקרובה. רוב הסיפורים מתרחשים בסביבות רחוקות וזרות: בג'ונגל, בחלל, או בהיסטוריה העתיקה וכדומה, ולילד הצעיר קשה להזדהות איתן.

סצ'רדוטי (תשע"ט) עוסקת במעמדו הנחות של ז'אנר זה בתוך הרב-מערכת הספרותית. לדעתה,

הסיבות לכך הן הצגתו כאמצעי בידורי, שיוכו לספרות הילדים בעלת האיכות הפואטית הנמוכה, אין לו מסורת אומנותית היסטורית ולא ברור למי הוא מיועד: למבוגרים או לילדים. כמו כן לא התפתח סביבו מחקר ספרותי פסיכולוגי חינוכי או חברתי.

עם זה היא מציינת את השתכללותו של ז'אנר זה ומדגישה את ייחודו ומעלותיו מה שגורם להעלאת חשיבותו כחומר קריאה לילדים: לדעתה, הקומיקס הוא אומנות החולקת תכונות ומאפיינים הן עם הספרות והן עם אומנויות אחרות. כיצירת ספרות הקומיקס כולל עליה ודרכי שיח לסוגיה, דמויות הזוכות לספקטרום רחב של אפיונים ואמצעים ספרותיים כאלוזיות, דימויים, מטפורות, משחקי לשון וכדומה. אך שלא כמו בספרות, בקומיקס הקוראים רואים את המתרחש. זאת ועוד, ההתרחשות הספרותית-הקומיקסאית מתרחשת במפגש בין שתי שפות – טקסט ותמונה. לכן קריאתו של הקומיקס שונה כי הוא יוצר רצף של דימויים חזותיים לכדי יצירת סיפר אחד שלם (סצ'רדוט', תשע"ט, עמ' 17).

רוקאס (2012) מציינת שאומנם יחס המבוגרים כלפי ספרות הקומיקס הוא אמביוולנטי אך ברור שהילד מעדיף לקרוא את הספרות הזאת. היא גורמת למשיכה רבה של ילדים, והם קוראים אותה מתוך הנאה. יש לומר שהקומיקס מפתח את הדמיון והמחשבה ויוצר קישור בין תמונה לתמונה כמו סרט נע המפתח יצירות ומחשבה וכולל צבעוניות המתאימה לעולם הילדים. לדעתה הקומיקס תפס את מקום סיפורי המיתולוגיה והמעשיות.

לסיכום, הקומיקס יכול להיות יצירה חיובית של אומנות בתנאי שהילדים יכולים להזדהות ולהתחבר, ליהנות ולהיות אקטיביים בתהליכים. התמונה נתפסת כשלם הכולל לשון ותמונה. כך נוצרת קריאה והתבוננות, וזה תהליך שטוב לתחילת הקריאה. יש לשים לב שהילד יבצע את התהליך ללא הפרדה בין הטקסט לתמונה. לפיכך יש לומר שאנשי חינוך וחוקרים בוחנים את הקומיקס מנקודות מבט למיניהן: הדואגים לשפה העברית ולהעשרת הלשון חוששים מהסלנג ומריבוי שפת הסלנג. כמו כן יש הדואגים שהתמונות יתפסו את מקום המילים וכך ימעיטו הילדים לקרוא את המלל וילמדו להסתדר בלעדיו. אחרים חושבים שילדים המתרגלים לקריאה מרובה של ספרי קומיקס יתקשו לקרוא ספרים רגילים. מחנכים דואגים לתכנים של ספרי הקומיקס שלעיתים מביאים עולם רחוק מהילדים, עולם של אלימות, של חוסר התחשבות ושל דמויות קשות שאין לנו עניין להעמידן כדמויות לחיקוי.

תופעת גיבורי-העל

חידוש משמעותי לז'אנר הקומיקס חל בשנת 1938. לצד יצירת דמותו של סופרמן החלה תקופת גיבורי-העל עם הכוחות העל-אנושיים. את הדמות הזאת יצרו שני יהודים, סיגל ושוסטר, צעירים מהגרים באמריקה. אנדרמן (2016) מציינת שהיזמים הכותבים והציירים היו יהודים, ומוצאת דמיון לתעשיית הקולנוע שגם בה השתתפו ויצרו אומנים יהודיים שלא היו זקוקים להשכלה רחבה כדי להשתלב, מאחר שהקומיקס והקולנוע נחשבו כמדיה נחותה שההשתלבות בה קלה. ואולי התופעה קשורה למסורת סיפור הסיפורים היהודית. אנדרמן (שם) טוענת שגיבורי-העל נוצרו כדי למלא משאלת לב יהודית לנצח, ולהנחיל תבוסה לגרמנים או לאנטישמים.

יש המסבירים את התפתחות הקומיקס בארה"ב במעורבותם של יהודים בייצורם: גיבורי-העל –

סופרמן ואחרים – מוכיחים זיקה יהודית: סטנלי ליבר וג'ייקוב קורצברג המציאו את סופרמן וגם את האקס-מן, שהם חבורת מוטנטים בעלי יכולות מיוחדות, ובשל כך הוגלו מהחברה וסובלים מניכור ואפליה. הם צפויים להשמדה. בהם נמצא מגנטו, הידוע גם כאריק מגנוס לנשר, דמות בדיונית בעלת כוחות-על. הוא מדען מוכשר עם יכולות על-טבעיות, נבל הפועל למטרה צודקת בשל עברו כילד יהודי במחנה השמדה, שראה את הוריו נרצחים ומצליח להימלט בזכות כוחות-על (מגנטו, ח"ת).

מעניין כי בשנות האלפיים ניכרת ומתגברת תופעת "גיבורי-העל" בעולם הקולנוע והטלוויזיה. כוחות כלכליים רבים וכן ידע טכנולוגי רב הושקעו בבימוי ובהפצה של סרטים שבמרכזם גיבורים כל יכולים, שביכולתם לנהל את העולם. יש חרדה אנושית מהעתיד, האדם חש חסר אונים ומאויים ומתעוררת תקווה שכוחות-העל יביאו צדק לעולם.

קומיקס ישראלי בארץ

המילים "יהודים" ו"קומיקס" נשמעות מילים שאינן תואמות זו לזו, שכן אנו רואים בהיסטוריה היהודית כי היהודים חוו צער וכאב, רדיפות ופוגרומים במהלך חייהם. אומנם ההומור ליווה את חייהם, ואולם הקומיקס לא משך יוצרים יהודיים מאחר שז'אנר זה מיעט לעסוק בהיסטוריה ובתרבותם של עמים ומיעוטים (בליך, 2010).

לאחר מלחמת ששת הימים ומלחמת יום הכיפורים קיבל הקומיקס בארץ גוון ישראלי עכשווי. יש בו פחות ערכים לאומיים ויותר ביקורת מצד החברה על מצב המדינה ועל היחס אל הפרט מבחינה אישית. לא רעיונות מגויסים וערכים כפויים, אלא ביקורת על המציאות המקומית. המעבר הוא לעמדה ביקורתית אינדיווידואליסטית, וכן אירוניה והומור על המציאות והתרחקות מן הערכים הציוניים. אפשר לזהות בו בזמן שתי מגמות: ביקורת על המציאות והרצון לברוח ממנה (פרבר, 2010).

תולדות הקומיקס העברי לילדים

בשנת 1902 הופיע בכתב העת העברי לילדים **עולם קטן** סיפור הקומיקס העברי הראשון בשם "גמול הרשע" (אשד, 2008). במהלך שנות השלושים של המאה העשרים, התפרסם הקומיקס כז'אנר ספרותי בימי המנדט הבריטי ברצועות של קומיקס שהופיעו בעיתוני הילדים **דבר לילדים**, **על המשמר לילדים**, **הארץ שלנו** ו**הצופה לילדים**. הז'אנר הזה היה שולי, מאחר שלא היו לו שורשים בתרבות הישראלית או היהודית. בעיתון **עתוננו לקטנים** פורסמה רצועת קומיקס בשם "הרפתקאות ---".

בין ראשוני יוצרי הקומיקס יש להזכיר את אריה נבון ולאה גולדברג, עמנואל יפה ואריה נאור, הנחשבים כחלוצי הקומיקס העברי. הם יצרו את "אורי מורי", "אורי כדורי" ואחרים עבור העיתון **דבר לילדים**. כמו כן ראוי להזכיר את עמנואל יפה ביצירתו "מיקי מהו ואליהו" שהופיעה ב**עתוננו לקטנים** (אשד, 2008).

הפנייה אל הילדים נבעה מהכיוון הדידקטי של הקומיקס, שהעביר בעיקר מסרים דידקטיים והדגיש סמלים לאומיים. התחום היה חדש, הדמויות והערכים נבחרו כדי שהילדים יקלטו אותם בקלות ולא יהיו זרים להם. לשם כך נבחרו גיבורים ילדים או בני נוער, וההתרחשויות היו מתוך חיי היום יום

או אירועים ביטחוניים, כגון דמותו של גידי גזר, שבכוח אכילת הגזר ניצח את אויביו, או יואב בן חלב שקיבל כוחות על-טבעיים באמצעות שתיית חלב וניצח את אויביו העם. הערכים היו ציוניים-לאומיים מתוך מטרה לחזק את החינוך לערכים אלו של הילדים (אשד, 2008).

השפה החזותית פונה אל ילדי שנות האלפיים

רק (2018) בודקת במחקרה מדוע ילדי ישראל מגלים את הקומיקס רק בשנים האחרונות. לטענתה, בארצות הברית הקריאה בז'אנר זה יורדת אבל בישראל היא דווקא נמצאת בעלייה. שאלותיה הן מה התחיל את המגמה, ואילו ספרים נמצאים בראש רשימת רבי המכר? לדבריה בעבר נחשב הז'אנר למדיום נמוך, ואולם היום הילדים מתחברים אליו בגלל השפה החזותית המוכרת להם, גם סרטי הקולנוע תורמים לפופולריות. העלייה מתרחשת דווקא בקרב ילדים שאינם אוהבים לקרוא. היום בזכות סדרות מוצלחות, עבריות ומתורגמות, ותרגום מחדש של יצירות קלאסיות – מספר הקוראים עלה: **זבנג** של אורי פינק; סדרת **בון** שהפכה ללהיט; סדרת **איש הכלב**; **הקמע**; **אוטאר**; **פלאפל מן**; **טינטיין**; **בבא** ועוד. לדעת החוקרת, הילדים מרוויחים מקריאת הקומיקס מעורבות אינטלקטואלית וגם חזותית. הם מבינים את השפה המשולבת שמתאימה גם לילדים המתקשים בקריאה. רוקאס (2012) מזכירה את סדרת הקומיקס **הקמע** וטוענת שהקומיקס אינו ז'אנר אלא מדיום. למרות היחס האמביוולנטי של המבוגרים כלפיו, אנו רואים כי גם ילדים שנמנעים בדרך כלל מקריאה קוראים את הז'אנר מתוך רצון והנאה. ספרות עכשווית זאת מושפעת מסדרות הטלוויזיה, מהמחשב ומהקולנוע. הדמות המרכזית בסדרה **הקמע** היא ילדה נועזת, אמיצה, אסרטיבית (כמו בנים) ועם דמות זאת הילדים מזדהים בקלות.

עוד ספרות נפוצה שבה הגיבורות שלה הן ילדות: **מתגלגלת**, **חיוך**, **אחיות**. כך גם ספרות לקטנים: **מר גוזמאי הבדאי**, **אורי כדורי**, **סעודה אצל המלכה**, וכן הסדרה המפורסמת מארגנטינה **מפאלדה** (הופיעה בין השנים 1964–1973), שחיבר קינו. שם זה הוא כינוי לסופר ומאייר, חואקין סלבדור לבאדו תחון, בן ארגנטינה. הסדרה **מפאלדה** הופיעה בעברית בשנת 2019.

בין היוצרים הבולטים בארץ נזכיר את אורי פינק, דובי קיין, שי צ'רקה, דודו גבע, מישל קישקה, רותו מודן ואחרים.

הקומיקס החרדי

תולדות התפתחותו של הקומיקס בעיתונות ובספרות החרדית

אשד (2005) מתאר את התהליכים שעבר ז'אנר הקומיקס החרדי בישראל. לדעתו, בעשור האחרון ניכרת אצל החרדים פריחה של סיפורי קומיקס, בעיקר כספרות מוסרית וחינוכית דתית. אך אפשר גם לזהות שיבה אל סיפורי ההרפתקאות של עיתוני הילדים של שנות החמישים עד השבעים. תחילת התהליך הוא בעיתון הילדים **זרקור** (שהחל לצאת בשנת תשכ"ט), ואולם היום העיסוק הוא בנושאים עכשוויים יותר: בעבר עמדה במרכז חוכמתו של היהודי, ייחודו של עם ישראל לעומת טיפשותו של הגוי וחוסר ישרותו. כיום יש הרבה סיפורי מסעות על פני ימים וארצות, סיפורי חבורה ועוד.

לפני **זרקור** הופיעו סיפורים מצוירים בעיתון הדתי-לאומי **הצופה לילדים**, ובגלגולו המודרני –

אותיות.² בשנות השבעים ואילך עסקו סיפורי הקומיקס של **זרקור** בפרשיות מתולדות עם ישראל. החלוץ הראשון, כאמור, היה **זרקור** ובעקבותיו הופצו כל עיתוני הילדים החרדיים: "ילדים" של **משפחה**, **יתד שלנו**, **יום צעיר**, **המודיע הצעיר** ואחרים.

היום התפתחו תת-ז'אנרים חדשים, רבים ומגוונים, העלילות הפכו מתוחכמות יותר, הערמוניות גברה והכוח הרוחני בדרך כלל מנצח את הכוח הפיזי. סיפורי קומיקס שהופיעו בשעתם ב**זרקור** מתפרסמים היום כספרים עצמאיים, כך גם סיפורים למיניהם שהופיעו בהמשכים בעיתונים אחרים: **עטי המסתורין** (ראם, תשע"ט); **תעלומה בלב ים** (בת מלך, חש"ד); **סודו של הכינוור** (רגב, תשס"ג); **תעלומת הקלף** (ראם, תשנ"ד); **המכתב הגורלי** (בן שלמה, תשס"ה) ועוד.

סוג אחר הוא סיפורי קומיקס שמופיעים כספרים ללא פרסום קודם בעיתונות. בשנות התשעים הופיע ספר קומיקס על חכמי המשנה ודמויות תנ"כיות (מרטין, 2005). ספרים מסוג זה הולכים ומתרבים, למשל, **אלישמע ואפרים יוצאים ממצרים** (חלמיש, תשס"ד); **ילדי שושן מנצחים את המן** (חלמיש, תשס"ה א); **אלחנן וחיים עולים לירושלים** (חלמיש, תשס"ה ב); **אלחנן וחיים שמחים בירושלים** (חלמיש, תשס"ו א) ועוד אחרים שיצאו בהוצאת יפה נוף.

בהוצאת אלי וגולד קומיקס נוכל למצוא ספרים שעוסקים בפרשיות היסטוריות ובהן יש מצוקה ובחסדי שמיים מגיעה ההצלה, כמו **גלגולה של מזוזה** (אלי וגולד, תשס"ד א); **סימן חיים** (אלי וגולד, תשס"ד ב); **בין שתי טיפות** (אלי וגולד, תשס"ה); **הכתר שניצל** (אלי וגולד, תשע"ב); **הרפתקה בצל הפירמידות** (גולדברג, תשס"ה) ואחרים.

תפוצת חוברות קומיקס

נוסף על ספרי קומיקס ועל מדורי קומיקס בעיתונות לילדים ולנוער חרדיים, ישנן גם חוברות קומיקס המכילות סיפור אחד או מספר סיפורים בהמשכים. אליהו שלום, שתכנן את חוברת הקומיקס הראשונה בציבור החרדי, הסביר את החשיפה מוצלחת של ספרות הקומיקס בקרב החרדים בשל אי חשיפתם למדיה הוויזואלית. הוא מסביר כי "לרוב, ילד חרדי קורא – והרבה. אין טלוויזיה או סרטים, ולכן קיים חוסר מובנה במשהו חזותי שהוא מצד אחד עלילתי, מעניין ומחכים, ומהצד השני הוא לא ספר קריאה רגיל" (פרקש, 2011). לכן הגיעו החוברות האלה כדי ליצור מדיה מעניינת ומתאימה לציבור החרדי. בחוברת קומיקס אחרת, **מרשמלו**, כלולים סיפורים בהמשכים מז'אנרים שונים על סקלת הקומיקס: הרפתקאות אפוקליפטיות ברוסיה הסובייטית, פרטיזנים בשואה וגיבור מיוסר החולה בסרטן. כמובן, לא נעדרת דמותו של הרשל"ה המיתולוגי, שהוא בגדר גיבור נצחי (דאבוש (כהן), 2014; פרקש, 2011). בכל הסיפורים שבחוברות מופיעים ילדים בעלי גבורה רוחנית ואמונה הנלחמים ברשעים ומנצחים אותם בכוח האמונה. סקירה זו מעידה שבשנים האחרונות עוסק הקומיקס בנושאים מגוונים ורבים.

המאייר שולם פייגין מסביר את תפוצתו הגדולה של הקומיקס בכך שהקומיקס הוא אמצעי מצוין לצורך העברת מסרים ואפשר לראות בו כלי חינוכי. את הבעייתיות שבתפוצה הרבה של הקומיקס מסביר פייגין כי "מאז הדפוס הדיגיטלי נהיה זול יותר להדפיס, והתחלנו לראות הרבה סחורה

2. החל משנת 2019 הוא נקרא אותיות וילדים.

בינונית. שוק הספרים הוא שוק קשה, ומה שעושים זה לגלגל את הסיפור כמה פעמים כדי שיהיה רווחי. קודם כול הוא מתפרסם בהמשכים בעיתון, ואחר כך מוציאים אותו כספר. בספרים עצמם גם מפרסמים את הסדרות. דמות אחת יכולה ללוות כמה וכמה ספרים שיוצאים בזה אחר זה, בלי שיהיה צורך לאפיין דמויות חדשות. הקומיקס הוא תחום שבהגדרה אמור להיות מאוד יצירתי, אבל בקומיקס החרדי אין הרבה יצירות" (גרוזמן, תשע"ז).

מאפייני הקומיקס החרדי

גדי פולק, מאייר וסופר החרדי, מוכיח מהו לדעתו קומיקס חרדי וטוען: "השאלה האם הקומיקס חרדי או לא אינה נקבעת לפי השאלה האם לדמויות יש כיפה או לא, אלא לפי המסר" (גרוזמן, תשע"ז).

פולק, הנחשב לפורץ דרך, כתב ואייר את הספר **א אידישע קאפ** (ראש יהודי, א"מ) בשלושה חלקים (פולק, תשע"ו). הוא מוכיח בספריו מה אפשר לעשות עם קומיקס חרדי: בכל ספר מופיעות תמונות וכנגדן שאלות-חידות, שרק מי שגדל בחברה החרדית ידע לענות עליהן מתוך מחשבה חריפה והתבוננות עמוקה. לספר יש המלצה מהוועדה הרוחנית המבקרת את הכתוב ומכשירה את הספר לקריאה. מנימוקי הוועדה: "מטרת העל היא להחדד את החשיבה והשכל, כדי להעמיק בלימוד תורה" (מתוך כתב הסכמת הוועדה לפרסום ספר זה). מכאן שיש יוצרים וקהל הרואים גם בקומיקס כלי לחינוך וללימוד אמוני וליצירת גאווה עצמית של הציבור החרדי.

רובין (תשע"ד) במבוא לספרו מביא תיאור אחר של ספרות הקומיקס לילדים החרדים. לדבריו "ספרות הקומיקס החרדית היא בעיקרה ספרות מוסר. ייעוד הספרים הוא מתן הכשר לילדים באשר לשאלות מוסר שעולות בחיי היום ויום ותוכנם מנסה לטפח אצלם אתיקה רוחנית ורוחניות באופן כללי בשפה שנמצאת בגובה עיניהם".

רצוי לומר שמנקודת ראות חינוכית יש בספרים הקניית ערכים בצירוף מסר דידקטי השקפתי שבאמצעותו הילד יוכל ללמוד אמונות ודעות. פעמים שהגיבור עצמו מביא את המסר כמסקנת הסיפור. האמירה היא תמיד חד-משמעית, ללא פקפוק או ערעור. למעשה סיומו של הסיפור ידוע ומובנה מתחילתו. כבר בהקדמה לספרים מובא המסר והוא חוזר מפי גיבורים שונים במהלך העלילה ובסופה. הגיבורים הם קוטביים: רע לעומת טוב, מצליח לעומת מפסיד, עשיר לעומת עני, חזק לעומת חלש וכדומה. המאבק (פיזי או רוחני) יביא תמיד לניצחון הצדק והמסר הנכון על פי השקפת החברה המדוברת. ניצחון הטוב והענשת הרע או חזרתו בתשובה. המסר הוא שיש לקיים מצוות ולרכוש כלים התנהגותיים. נוכל לראות זאת לדוגמה בספרו של ספרא (2016). הספר עוסק במצב הביטחוני הקשה בארץ, ומתאר פיגועים מפחידים וחוסר אונים. הפתרון הוא להביט על הכול במשקפי האמונה, כלומר יש לקיים מצוות, לשנות את ראיית העולם ואת ההשקפה. המשקפיים מראים את התמונה האמיתית: הכול עניין של אמונה בהנהגת ה'. הערכים והרעיונות בספר מובעים בדרך של שאלות ותשובות: בתחילה יש הסבר על נושא השכר והעונש, ובסופו מוצגים תורת האמונה וההשקפה היהודית, עולם הזה ועולם הבא (ספרא, שם, עמ' 47-54).

הקומיקס נועד גם כדי להנגיש סיפורי מקרא בעבור ילדים ונוער, כמו **לכתך אחרי במדבר** (פולק, 2014). הסיפור מתאר את האירועים של חומש במדבר. בגב הספר כתוב:

חלק היומן המצויר יעשיר ויחיה את ה"ויסעו... ויחנו..." את מה שבהם ואת מה שביניהם ויתן לקורא, מנער ועד זקן, מימד מוחשי שאין דומה לו [...] יראה את עצמו כאילו הוא יצא ממצרים.

גרומן (תשע"ז) מרחיב על כך במאמרו:

סיפורי המתח וההרפתקאות בקומיקס דומים במידה רבה לספרות המתח החרדית [...] הם יכללו מוטיבים מספרות המתח הכללית, אך ישלבו גם דמויות יהודיות וחרדיות. בכל סיפור יהיה סוכן FBI אחד, אך גם עסקן חרדי ישראלי שטס למסע התרמה ונתקל באיומים לא פשוטים.

יש לציין שהספרות החרדית לילדים נשענת גם על סטראוטיפים: הקיבוץ הוא מקום של כפירה ורמאות (רגב, תשס"ג) הרע הוא המומר, המיסיון הרפורמי. למשל בספר **תעלומת הקלף** (ראם, תשנ"ד) – הערבים והמוסלמים דומים ל"קיבוצניקים רעים וטיפשים" (רותם, 2004). מוזכרת גם פרשת ילדי תימן, מודגש מוטיב ה"כוח" לעומת ה"מוח", מועצם כוח האמונה והתפילה, ייחודו של עם ישראל ובעיקר כוחם של הילדים הנועזים והחכמים. בסיפורים רבים יש מאבקים בין כוחות הטוב לכוחות הרע. היהודי הוא פעמים רבות נרדף, דמויות האויבים לובשות צורות למיניהן: ערבים, גרמנים, רוסים, רפורמים, מיסיונרים, קווקסים, אנשי אינקוויזיציה, עובדים זרים ועוד. בסדרת קומיקס **אבני צדק** שהופיעה בשבועון המודיע הצעיר, למשל, הילדים נפגשים עם שני פועלים זרים רומנים המתכננים פיגוע (רותם, 2004). יש ילדים שנתונים בסכנת המרת דת או חטיפה בידי נוצרים, כגון בספר **האוצר הגנוז באי של תיקון המידות** (חייט, תשס"ג).

מה לקומיקס ולציבור החרדי? שיח יוצרים

על רקע העיסוק בהוויתו של ז'אנר הקומיקס, עדיין מתקיים ויכוח בין יוצרים חרדיים בדבר לגיטימיות כתיבת יצירות ספרותיות (ספרות יפה) עבור הציבור החרדי. פרל (תשע"ח) טוען כי התופעה חיובית אך יש לערער ולשקול נזק מול תועלת. הוא מביע חשש ל"עיוות ערכי ומוסרי של החברה החרדית", מעמיד סימן שאלה ליד המושג "תרבות פנאי חרדית" ומסביר את הסכנות המועצמות מהשפעת הספרות. רבים מתנגדים לדעתו והוויכוח אינו מוכרע. כך גם באשר לדעות המגוונות על קומיקס: החל בראייתו כמקור ללימוד ולמוסר, ללימוד הלכות לצורך הקניית ערכים, ככלי המסוגל לפתח את חשיבת הילדים, המקנה ערכים של אמונה ומקרב ללימוד התורה, וכן משמש כלי לטיפוח היצירתיות וטיפוח ההערכה ליפה ולאסתטי, כלי להצבת דמויות מופת כמושא לחיקוי אך גם כלי ביטוי של פעילות ומתח. ריבוי הדעות מבטא את הבלבול באשר לז'אנר זה – מהו ייחודו? מהי התועלת שבו? מה הן הסכנות?

רבים מהכותבים או המחנכים שואלים מה לקומיקס ולציבור החרדי. בשיח בין יוצרים המנסים לברר את יחסם כלפי ז'אנר זה, נתוודע גם לדברי התנצלות מוסווים על ההזדקקות לז'אנר הזה. הכותבים מסבירים מדוע בחרו לכתוב ספרי קומיקס ואיזו תועלת תצמח לקוראים דווקא מז'אנר זה. הסופר מרדכי חלימיש טוען שמה שהוא עושה אינו קומיקס במובן הרגיל של המילה. ספריו עומדים במדף

ספרי הקודש בתוך הבתים. לפי הגדרתו ספריו הם יותר ספרי המחשה של מושגים תורניים: "אני כמו מלמד לילדי ישראל, אלא שהלימוד הוא באמצעות תמונות, ולשמחתי זה נעשה באופן שהילדים מעוניינים ושמחים ללמוד" (מן, תשע"ח).

ספריו יוצאים בקטגוריית סדרת הקומיקס התורני בהוצאת יפה נוף. לדבריו, הז'אנר הזה נכתב בדיעבד ולא לכתחילה כי להוצאת יפה נוף הייתה תוכנית להוציא הגדה של פסח בקומיקס וחיפשו אנשים שמתמחים בתחום והגיעו אליו בחיפושיהם. הוא נזכר בביכמן המאייר ויחד הם נרתמו להוציא לאור את הפרויקט.

הרב המאירי (מן, תשע"ח) מנסה גם הוא לתת גוון לימודי לספריו. הוא מתחיל מלימוד הסוגיה המדוברת, לימוד המדרשים הקשורים ועיון בספרים נלווים ובהם ספרי נביאים. לעיתים הוא הולך לשיעורים כדי להרחיב ידע. לעיתים הוא חש שחסר לו ידע ולעיתים יש לו ספק. כך חשים גם מרדכי חלמיש ודוד ביכמן שמדגימים את לימוד נושא המקדש.

אלי וגולד, מחלוצי הקומיקס החרדי (כפיר, 2015), נחשבים למלכים הבלתי מוכתרים של הקומיקס החרדי. החידושים המיוחסים להם הם שבתחתית כל פרק מופיעות הערות, וכן הסברים שמנגישים את הסיפור גם לילדים צעירים ויש בהם ביאור מושגים לילדים שאינם מכירים. הם מקפידים על ההבחנה בין העובדות ההיסטוריות למה שממציא הכותב-היוצר או המאייר. העלילה בספריהם היא מעניינת, בין שהיא היסטורית בין שהיא דמיונית. גם ניכר באיורים שהם מדייקים מבחינה היסטורית כמו למשל תלבושות שמאפיינות את התקופה או את הדמות. הם מודעים להשפעתו של הקומיקס על הילדים ומזהירים שהוא מדיום חזק שנקלט בידי הילדים, ואחר כך קשה לשנות את המושגים שנקלטו. לדבריהם יש היום גם במגזר החרדי ספרים הכוללים אלימות קשה, בעיות בהשקפה, שפה שאינה מתאימה ויש לבדוק היטב מה הילדים קוראים וכיצד הדברים ישפיעו עליהם. הם חשים בכובד האחריות של היוצרים ובכוחם הרב להשפיע.

אלי וגולד מציינים שהשקיעו רבות בלימוד הז'אנר כדי להבטיח שהסיפור יהיה ברמה גבוהה ביותר. אלי מדגיש שמלאכת הקומיקס היא הרבה יותר מעיסוק יצירתי בעבורם:

בלי הגזמה, יש לילות שאני מתעורר שטוף זיעה מפחד האחריות שרובצת עלינו. קומיקס הוא מדיום חזק מאד, והילדים קולטים ממנו דברים בצורה שקשה לשנות אחר כך [...] וזו אחריות עצומה (כפיר, 2015).

לסיכום, המגוון הוא רחב מאוד ואין להתעלם גם מכוחות השוק – מצד אחד יש שפע של ספרי מתח ופעולה כולל אלימות, כוחנות ומאבקים קשים. אלה מטרתם לעניין, למתוח ולאתגר את הילדים. בחלק מהם יש מסרים של אמונה וידע היסטורי אך הרבה פעלתנות ומאבקים. הטובים תמיד ינצחו. מצד אחר סופרים מעמיקים שמטרתם לחנך, ללמד, להעמיק ולהשפיע מוסרית על הילדים, גם הם נוטים להשתמש בקומיקס ככלי רצוי, המצוי בהישג יד, פעיל ומרתק. אלה האחרונים חשים את בעיית חוסר ההתאמה לז'אנר עם כל המשמעויות המלוות אותו אך הם מרגיעים את מצפונם בכוונותיהם הטובות ללמד, לחנך ובלית ברירה גם באמצעות כלי זה.

גיבורים - מגוון דמויות בקומיקס החרדי

הבלין, מאירת חרדית, טוענת כי לגיבורים עם כוחות מיוחדים ועל-טבעיים אין מקום בקרב החרדים. לדבריה "הגיבורים שלנו צריכים להיות מתוחכמים יותר ולהשתמש בשכל במקום בשרירים [...] הרשלה, הוא אמנם לא רב או צדיק גדול, אבל הוא טוב לב ונלחם בכל מיני אויבים [...] הוא מנצח אותם בעזרת שנינות ותחכום. וכמובן בסייעתא דשמיא" (פרקש, 2011).

לדברי אליהו שלום, את החוברות קוראים בעיקר בנים ולכן אי אפשר להוציא את המאבקים מהסיפורים. הוא מספר כי החסידים הלוחמים מופיעים כפרטיונים הנאבקים בנאצים, וכך הם עוקפים בעדינות את יחסיה המעורבים של החברה החרדית כלפי הצבא (פרקש, 2011).

הגיבור הישראלי החילוני מוזכר בקומיקס החרדי בעיקר כחוזר בתשובה בעתיד. כמעט שאין דיון על העבר הציוני, אם כי הצבא והשב"כ מוזכרים כתומכים בפעולת הטובים בתפיסת מחבלים או דמויות שליליות אחרות על פני תבל והחלל (מלחי, 2019). דמויות אנשי המוסד מככבות בספרים רבים; הם חזקים, חכמים ותמיד מתוארים כמצילים, כפועלים נכון. תלבושתם מהוגנת והיכולות שלהם טובות מאוד, כגון בסדרה **ניצחתי אותך אייכמן** (אוחיון, תשע"ו-תשע"ט) – תכנון תפיסת הרוצח הנאצי אייכמן.

חידוש ניכר הוא עיסוק בדמויות שליליות כמו פדופילים (הלר, 2018). יצאו חוברות שמתארות סיטואציות מחיי הילדים ובהן הדרכה כיצד להימנע ממגע עם אנשים זרים, איסור לעזור לאנשים בלתי מוכרים והדרכת הילדים כיצד לנהוג במקרים מזדמנים. החוברות מחולקות בכיתות.

חידוש נוסף הוא הופעה מסיבית יותר של דמויות נשיות שגם מאוירות כגון בספרה של כהן (תשע"ט), **להימלט בית המלך**.

מספר סיפורים נכתבו על דמותו של גיבור-על "הגולם מפראג": שניים מהם מאת הסופר-המאייר גולד ניקרים במוטיבים זהים שבבסיסם סיפורי עם על הגולם: הספר **איזה גולם** – עלילה מצוירת מבוססת על סיפורי הגולם מפראג (גולדשמיט, תשס"ט) ו**שרוליק ושמוליק בעקבות הגולם מפראג** (גולדשמיט, תשע"ב), מובא כסיפור מפי יהודי במבט לאחור. גם בסיפור זה מופיעים המוטיבים הנזכרים.

אין זאת דמות-על כמו בספרי הקומיקס שבתרבות העמים או בתרבות הישראלית. הגולם "נוצר" בקדושה עליונה, שם ה' חקוק בו וכל תפקידו הוא להגן על היהודים מעלילות הדם. כפי הנראה, הגולם נברא כדי להדגיש את גדולתם של חכמי ישראל ומעלתם ביצירת "אדם". בוודאי כדי לתת ביטחון ליהודים שיש להם הגנה על-טבעית כנגד התנכלויות הגויים-הנוצרים הקמים עליהם.

תבניות ספרותיות

עמוד השדרה של העלילה בספרי הקומיקס החרדים הוא כאמור מאבק בין כוחות הרוע, הטומאה והאכזריות לכוחות הטוב והישר. העלילה מתפתחת עם הסתבכותה וההתחלפות המהירה של התמונות והאירועים. הטובים ניצלים בזכות התחכום ובעיקר בזכות האמונה. כשבשיא המתח, באין תקווה, מגיעה הישועה הבלתי צפויה והכול מסתיים בטוב. עיקר הלימוד הוא בלקחים, במוסר ההשכל שהוא הגורם העיקרי לכתיבת הספר. המסר הוא דידקטי: הוא מופיע בהקדמות למיניהן, בהסכמות של המבקרים, בדברי הגיבורים הסטראוטיפיים הטובים, ולעיתים בסיום גם ה"רעים"

(אם לא הושמדו) מגיעים לאותן מסקנות. פעמים רבות מוצבות שאלות הרומזות על המסרים גם על כריכת הספר או בסוף הסיפור כסיכום. הסיום תמיד טוב, לפי תקוותו של הקורא. במהלך הסיפור מופיעים קטעי מוסר והבהרות, כוכביות למסירת מידע לימודי ופנייה אל הקורא. הסוף של העלילה די ברור מההתחלה, המבנה צפוי וקבוע. השבח מופנה כלפי הטובים והבוז והלעג כלפי הרעים. המעברים בעלילה מהירים ומלווים בצלילים ממחישים של נפילות, הכאות, שבירה, אנחות, זעקות שבר וכדומה. הדיבור בין הגיבורים ישיר וכולם מדברים באותה רמת לשון. יש גם ריבועי סיכום והסברים מפי המספר המעביר מסרים לקורא מעל ראשם של הגיבורים.

מקום האיור בספרי הקומיקס החרדי

יחסה של היהדות כלפי האומנות נקבע על פי הדיבר השני "לא תעשה לך פסל וכל תמונה" (שמות כ 3; דברים ה 7), אך הפירוש המעשי של כלל זה השתנה בפרקי זמן מסוימים ובידי פרשנים למיניהם. המסקנות נעו בין הקלה להחמרה.

יש החושבים שאין לצייר דמויות של רבנים מכל מיני תקופות. ההתנגדות נוגעת גם לדמויות היסטוריות כמו רש"י, הרמב"ם, הבן איש חי ואחרים. ודאי שיש התנגדות לציור של דמויות מקראיות, כגון יוסף הצדיק, יהושע בן נון, מלכים ונביאים ועוד. על אחת כמה וכמה דמויות של מלאכים, הציור עלול להוריד אותם לדרגת בני אדם רגילים וממשיים בעוד ההשקפה החרדית מעניקה להם רמה רוחנית מופשטת וגבוהה, מעבר לאדם הרגיל בן תמותה.

על כן רבים מהאומנים במגזר החרדי מתייעצים עם רבנים. חלמיש מביא לדוגמה את מעלת האיורים בספרו **אלישמע ואפרים יוצאים ממצרים**, ספר שהוא במהותו "הגדה של פסח". לדעתו, הילדים מתחברים דווקא לפורמט הזה כמו שהורו לנו חכמינו: חייבים לחוות את גודל המעמד ולקרב את הנושא של השעבוד והגאולה כדי לקיים "כאילו הוא יצא ממצרים", והאיורים המפורטים, הממחישים, בונים תחושה זאת (מן, תשע"ח).

השונה בין הקומיקס החרדי ובין הקומיקס הישראלי

אשר דיקשטיין, מראשוני אומני הקומיקס בשנות השישים, חוזר בתשובה והיום מאיר ספרי קומיקס לחרדים (אשד, 2016), טוען שאין מה להשוות בין שני ענפי קומיקס אלה. הקומיקס החילוני הוא לדעתו יצירה דמוינית, נטולת ערכים חינוכיים, יש בו עלילות הרפתקניות גם מעולמות אחרים, פרה-היסטוריים או דמיוניים ואילו הקומיקס החרדי עובר ביקורת של ההורים והמחנכים. התכנים שלו הם מן המקורות או מהעולם החסידי או ההלכתי. הוא מייצג את עולמו של היהודי והמסרים משלימים את העולם שהוא חי בו. מאירת הקומיקס, דבורה ברזון בנדיקט, מחזקת את הביקורת על הקומיקס הכללי. היא מסבירה שבקומיקס החרדי אין מקום לכוחות על-טבעיים (כהן, 2014). בספרי החרדים הקומיקס בא למלא את הצורך של הילדים בעלילה ויזואלית והוא משמש תחליף לסרטים וטלוויזיה שנמנע מהם הציבור החרדי בגלל מופעים של אלימות וחוסר צניעות. כך טוען גם פוקס (2014). ברזון בנדיקט מחזקת את דבריה באמצעות דוגמה מתחום הסרטים המאירים שנמנע מהם הציבור החרדי: בסרט המאיר הפופולרי, **מלך האריות**, יש רוחות של מתים, גילוי עריות, שפיכות דמים אלימות והרג. כל התכנים האלה אינם מתאימים לציבור החרדי (כהן, 2014).

ז'אנרים מרכזיים בספרות הקומיקס לילדים החרדים

כיום עם חדירת ז'אנר הקומיקס לספרות הילדים החרדית, אפשר לומר כי הוא כולל ומייצג את כל הנושאים והתכנים המוכרים בספרות הילדים, במאמר זה נסקור את העיקריים שבהם.

הקומיקס ההיסטורי-החרדי

בבואנו לדון בקומיקס העוסק בהיסטוריה עולות שאלות אלה: האם הסיפור מדויק? האם האיורים משקפים מציאות מסוימת? האם מתוך הפרשיות המובאות בו מן העבר אפשר ללמוד מה באמת היה? האם אפשר ללמוד היסטוריה מספרות הקומיקס או שהכותבים והמאיירים התכוונו לכתוב עלילת מתח שמכוונת למסקנות שהם קבעו במרכז הסיפור? האם ההתמקדות היא ב"מה שמוכר"? האם טרחו הסופר והמאייר לערוך מחקר היסטורי אמין כדי להביא את העובדות החשובות והמרכזיות להבנת התקופה ומאורעותיה הבולטים? (דיטמאר, 2011).

ספרות הקומיקס ההיסטורית החרדית מרבה לעסוק באירועים אמיתיים שהתמודדו עימם היהודים בשנות החורבן והגלות בארץ ומחוצה לה. אולם ברבים מהם העלילה עוסקת בתקופה או באירוע ההיסטורי בעיקר כרקע לבעיה של ציבור או יחיד, יהודים שעליהם להתמודד ולהתגבר עליה בכוון האמונה והדבקות. לא הידע ההיסטורי הוא מטרת הסיפור אלא הלקח החינוכי-רעיוני.

לפנינו דוגמאות לסיפורים העוסקים בכל מיני תקופות היסטוריות:

באש ובמים (תעזיז, תשס"ז) – על תקופת האינקוויזיציה; **בממלכת כוזר היהודית** (שכנוביץ, תשס"ה); **גנבי הספרים** (הבלין, 2018) – תיאור מסע היסטורי לוונציה של ימי הביניים בזמן הגזרה לשרפת התלמוד; **הבריחה מרוסיה** (מכון אשנב, תשע"ב); **מיכה והורקנוס נלחמים באנטיוכוס** (חלמיש, תשס"ו ב) ועוד.

בז'אנר זה נכתבו גם ביוגרפיות, כגון **המאור הגדול** (אוחיון, תשע"ה); **מעשי חכמים** (חלק, תשס"ז); **נפלאות הבאבא סאלי** (גוטמן, תשס"ט) ועוד רבים אחרים.

המסרים עולים מתוך העלילה ומדברי הגיבורים ומעשיהם, אך יש גם חיזוקים במבואות שנכתבו לספרים המכוונים את הקורא לערכי הסיפור שיקרא, וכן בסיכומים המופיעים בסוף הסיפור או בגב הספר, בתעודות או מכתבים, צוואות וכדומה, שמובאים כחלק מהעלילה.

להלן נראה דוגמה יוצאת דופן וחדשנית: **אילו וכאילו** – "אילו הוציאנו ממצרים ולא קרע לנו את הים, דיינו" – המחשה דמיונית, מרתקת ומקורית של ניסי קריעת ים סוף (ספרא, תשע"ו). המלצת הוועדה הרוחנית לביקורת ספרי קריאה (במבוא) נשענת על דברי "חובות הלבבות" העוסקים במשמעות ניסי קריעת ים סוף גם בימינו. בהמשך הוועדה מביאה את דברי הרמב"ן:

... שנעשה תמיד זיכרון ואות לאשר ראו עינינו ונעתיק הדבר אל בנינו, ובניהם לדור אחרון. לפיכך הרי יש חובה בכל דור ודור להעתיק הדבר אל בנינו לצייר להמחיש לנו את הניסים הגדולים [...] כאן באנו להודות למחבר אשר [...] השתדל להמחיש [...] אשר היה בימים ההם להעתיק אותם לימינו...

ועוד במבוא (ספרא, שם):

... חשוב להדגיש: לא מדובר בסיפור קריעת ים סוף האמיתי! מדובר בסיפור דמיוני

לחלוטין! בזמן קריעת ים סוף כמובן לא היו מכונות וגם לא טנקים או מטוסים [...] קריעת ים סוף נראתה אחרת לחלוטין [...] הסיפור מנסה לתאר באופן דמיוני לחלוטין כיצד הייתה יכולה להיראות קריעת ים סוף [...] אילו הייתה מתרחשת בימינו אנו! [...] מאפשר לנו לצייר לנגד עינינו כיצד הרגישו בני ישראל באותו הדור...

בסוף הספר מופיעים שמונה עמודים שמסכמים את הסיפור על פי איורים מוקטנים. בעמוד האחרון יש מקורות מדרשיים ואחרים ששימשו בסיס למסופר. הדמויות עכשוויות, הגיבורים לבושים כחרדים, בעלי מכונות, פרעה והמצרים מאוירים כאנשים מודרניים בלבושם ובהתנהגותם, הצבא המצרי מצויד בטנקים, טילים, ג'יפים, מסוקים, חיילים ומפקדים וכדומה. מנהיג היהודים אינו נקרא בשמו, אלא מכונה "הרב".

נראה שהספר ממחיש את השינויים ואת פריצות הדרך שמרשים לעצמן סופרים ויוצרים חרדיים שמשנים את הסיפור המקראי, את הפרטים, התיאורים, הרקע, ההווי, הדמויות וכדומה. בעיקר בניגוד לכלל שאין לשנות מילה או פסיק מהכתוב. הטקסט החדש מביא סיפור דומה אבל אחר.

גדולי ישראל – ביוגרפיות

המקור לסיפורים אלה הם התנ"ך, המשנה, התלמוד והמדרש כשהם מעובדים, וכן סיפורים על דמויות של גדולי ישראל – שממעשיהם אפשר ללמוד על כוחם הנפלא ועל מידותיהם התרומיות, ובד בבד להעביר מסרים על החובה לכבדם, להתקרב אליהם וללמוד ממעשיהם. בספרים אלה נמצא מוטיבים מהספרות העממית, מהסיפור החסידי, ומספרי הביוגרפיה וההיסטוריה, כגון מוטיב החוכמה העולה על הכוח הפיזי, וכן מוטיב הנס, חשיבותו של לימוד התורה ועמידה על המידות הטרומיות של הצדיקים. רשת חב"ד (ספריית אשל, כפר חב"ד) הוציאה סדרות קומיקס ששמן **הקומיקס החסידי: על פי ספורי רבותינו נשיאנו** (תשע"ג-תשע"ד) **ולוי ולאה** (להמן, תשע"ג-תשע"ה).

כך מופיע במבוא לכרך הראשון בסדרה **לוי ולאה** (להמן, תשע"ג, אין מספור עמודים):

...בכל פעם נפליג עם לוי הקטן ואחותו לאה למקומות רחוקים ונתוודע להיסטוריה של חסידות חב"ד [...] בספר זה, הראשון בסדרה, נצא לסיור בלנינגרד הרחוקה, בה האדמו"ר הקודם – הרבי הריי"ץ וחסידיו – מסרו את נפשם על הצלת היהדות.

בהמשך מצורפת הערה:

הסיפור המובא בספר הזה מבוסס על סיפור המאסר והגאולה, אלא שנעשו בו שינויים קלים כדי למשוך את לב הקורא. כמו כן הציורים בספר נועדו להמחיש את אוירת הסיפור, אך אין בהם כל כוונה לתאר את דמות הצדיק.

בסדרה **מעשי חכמינו** יש כרך העוסק ברבי עקיבא (ליאון, 2012). במבוא לספר זה המתפרש על ארבעה עמודים, נכתב:

סדרת 'מעשי חכמינו' נועדה להביא לילדים את מעשיהם של חכמינו בדרך מוחשית ומעניינת שתדבר אל ליבם [...] לאורך כל הספר השתדלנו לשמור על לשון המדרש, הציורים עזרו לנו בכך מאוד מכיוון שהם באים במקום המילים ומאפשרים להביא את דברי הגמרא והמדרש במדויק תוך הקפדה שהשפה הכללית תתאים לילדים...

בהמשך מסבירה הכותבת "שאין בציורים לַמּוֹת את מראם של התנאים הקדושים ושל שאר הצדיקים [...]".

בסוף הספר מופיעים הערות ומקורות רבים לסיפורים, תוספת ידע על רבי עקיבא ותקופתו על פי סדר הסיפור. היכרות עם מקורות רבים ומגוונים עשויה להשפיע על לימודיהם והתנהגותם של הקוראים הצעירים.

סיפורו של תור הזהב בספרד מופיע בספר הביוגרפי על רבי שמואל הנגיד (מאר ווינשטוק, תשס"ה). המו"ל מספר כי החליט לכתוב על הנגיד בשל חוויותיו האישיות בביקורו בספרד. הוא כותב על ההתלבטות כיצד לתמצת את סיפור חייו הכביר, ואף סיפר כי המאיר בדק את התלבושות, המקומות, ביקר במוזיאונים, חיפש מידע על בני ביתו ועל פועלו כשר צבא חשוב וכדומה. את הרקע ההיסטורי כתב הרב ברל ווין. המסרים שנבחרו עסקו בנושאים אלה: מלחמות, טוהר הנשק, ענייני רדיפת היהודים, שירתו של הנגיד, לימוד התורה שלו ותפילותיו. ב'אנר זה יש דוגמאות רבות המקיפות תקופות רבות לאורך ההיסטוריה.

קומיקס חרדי ושואה

השילוב בין סיפור השואה האיומה לתבנית של הקומיקס נראה ונשמע במבט ראשון כבלתי אפשרי. בליך (2010א) כותב במאמרו "השואה בראי הקומיקס" כי הקומיקס נחשב בעינינו לתבנית קלילה, שעיקרה מתח ופעילות חדה ומהירה, וכן מצבים המעוררים גיחוך וצחוק על כישלונם וטיפשותם של הרעים ועל תחכום וניצחון הטובים. כל זה אינו אופייני למסכת הארוכה והקשה ולתוצאותיה של השואה. סצ'רדוטי (2015) תוהה האם התבנית הקומיקסאית היא המתאימה לשמר את הזיכרון, האם אין בכך פגיעה בזכרם ובכבודם של הנספים?

הציבור המתחנך על האמונה בהנהגתו של בורא עולם מתקשה להתמודד עם נושא השואה. במשך שנים הודחק הנושא ולא זכה לעיון ולדיון בספרות המבוגרים ובספרות הילדים. הספרות התקשתה ונמנעה מלהתמודד עם השאלות הקשות: מדוע נגזרה הגזרה? מדוע נרצחו צדיקים באכזריות ובמיתות משונות. יש החושבים שאפשר להתמודד עם השאלות באמצעות כתיבה על ילדים שחיו בתקופת השואה המפגינים עצה ותושייה ושיוזמים בריחות, נקמה, והצלה וכדומה. הם זוכים לעזרת הבורא וניצלים. הקוראים חשים את שמחת הניצחון וההצלה. האופטימיות הטבעית של הילדים והשאפה לניצחון החלש, הסובל, הנרדף, מטה את ליבם להאמין שאכן הסוף יהיה תמיד טוב וההצלה תהיה מלאה.

בשנים האחרונות התחילה ספרות הילדים החרדית להתמודד עם נושא השואה באמצעות ז'אנר הקומיקס. ספרים מגוונים מתארים את גבורת הפרטיזנים ותעוזתם: **שרוליק ושמוליק במלחמת הפרטיזנים** (ולדמן, תשע"ג) – סיפור על תאומים שמופרדים בשואה. בסוף הספר מובא קונטרס ייחודי וראשון מסוגו הכולל תקציר היסטורי על המלחמה והשואה בצירוף מפה של היישוב היהודי באירופה טרם המלחמה. המסר המרכזי שעולה מהספר הוא כי לחרדים יש מקום נכבד במלחמת הפרטיזנים. כל זה נכתב בליווי תחקיר היסטורי. לא הצבא המקומי נלחם אלא הפרטיזנים. בספר אין גיבורי-על והמסר הוא שכל אחד יכול להועיל בדרכו. לדעת הכותב יש לחפש את הצד הרוחני בכל דבר ואין להתעלם מהצד האלוני, כי בסופו של דבר התנהלות העולם היא בידי הבורא. מתוך דברי

ההסבר ברור שמטרת המחבר הייתה לפאר את תושביהם של הנערים היהודים ואת הצלחתם למרות נחיתותם. הכול בכוח הרוחני והאמוני. ההקרבה למען החבר או הידיד, התפילה, האמונה המתחזקת בעת צרה – כל אלה יביאו לידי הצלחה ותשועה.

כך כתב אוהיון (תשע"ו-תשע"ט) בהקדמה לספר **ניצחתי אותך, אייכמן** (סדרה של עשרה ספרים):
...מטרתה של סדרה זו – אחת, להמחיש לילדינו את יד ההשגחה העליונה המגוננת על שארית הפליטה כנגד כל מזימותיהם של מבקשי רעתנו. הנאצים השמידו אומנם מיליוני יהודים מעל פני האדמה, אולם ההבטחה מסורה בידינו, כי לעולם לא יצליחו שונאי ישראל לכולות ולהשמיד את עמנו...

נזכיר עוד מספר ספרים בז'אנר הקומיקס החרדי בנושא שואה: **בן תחת בן** (ולדר, 2012); **השחקן** (ולדר, 2013); **הבריהה מהגסטאפו** (חפץ, תשע"ד); **חרב מרגליות** (רובין, תשע"ד) – סיפורה של חרב יקרת ערך שלגמנים נודע עליה והיהודים מברחים אותה. הספר מעורר עניין מאחר שהמחבר צירף לספר שתי הקדמות המדגימות את יחסו השונה כלפי הילדים או ההורים: ההקדמה הראשונה מופנית לקוראים הצעירים ובה כתוב כי "הספר כולל הסברים חשובים [...] סיפור בדיוני על רקע היסטורי [...]". מהספר אפשר ללמוד על שנות המלחמה, והמחבר מצהיר על הומור "חד ומשעשע" ונותן תחושה של קלות והנאה. בהקדמה להורים הוא כותב:

...סיפור מתח ייחודי משעשע וסוחף [...] מידע היסטורי [...] מסר אמיתי ועמוק שעולה מתוך הסיפור עצמו [...] הילד לוקח איתו ציוד של אמונה ובטחון, צידה לחיים [...] ספר מנופה, מסונן בשבע נפות [...] שילוב של ערכים יהודיים, מתח, הומור, עניין וידע וכלי נאה.

ברור שלהורים הוא מדגיש את ערכי האמונה והביטחון, את הביקורת החינוכית (מנופה... מסונן...) ואת המידע והמסרים (...תוצר של זמן מחשבה ועמל עצום) וכדומה.

אולם כשנקרא בעין בוחנת את הספר, ניווכח שהסיפור מופרך מעיקרו: הגיבור הוא קוף גורילה שמתחפש לקצין נאצי, הילדים נוסעים בג'יפ כדי להציל את אביהם, מתגלה לפתע דוד עלום וחרב יקרה מזויפת. ילדים ופרטיזנים מנצחים את הנאצים. בספר יש הרבה אלימות, נפילות, מכות, מאסר, חורבן ועוד. התמיהה היא – להיכן נעלם כל הידע ההיסטורי העובדתי של התקופה? היכן הערכים המובטחים?

בעמוד הראשון של הספר **צליל מכון** (קרמר תשע"א) מופיע מכתב אישי בגוף ראשון מאת סבא ליב'לה. הוא שואל את השאלה "איך הצלחנו להחזיק מעמד?" ועונה כך:

הקשר והחיבור עם הקב"ה, בורא העולם ומנהיגו. ולכן ידעתי שכל מה שקרה לי זה בגלל שהוא עשה את זה ומכיוון שהוא אוהב אותי הרי הכול לטובתי [...] אם זה מה שהקב"ה רצה שיהיה אז כנראה שיש לכך סיבה והסיבה הזאת היא לטובתי...

לסיכום, ספרות הילדים החרדית בוחנת את נושא השואה משתי נקודות מבט:

1. קטנות שכלו והבנתו של האדם הרגיל, שאין ביכולתו ואין זה מתפקידו להבין, לנתח ולנמק את מה שהיה, מאחר שזהו מעשה האלוקים שאנו בטוחים בצדקתם ובטובם של מעשיו, ומעבר לכך – בקטנות הבנתנו. המסקנה היא כמובן לחזק את הקשר, להוכיח את האמונה ולבנותה על רגש

האהבה ועל הקשר הנצחי הייחודי בין עם ישראל לבורא.

2. היו מעשי הקרבה וניצחונות כי הטובים תמיד מנצחים והרשעים תמיד מובסים, מגוחכים וחסרי יכולת לנצח. רגשות הכעס, הדאגה והפחד של הילדים מביאים לידי פורקן רגשי כשתמיד הרעים נכשלים ואין להם תקומה. הטוב תמיד מנצח בזכות האמונה, הנועזות, התושייה וצדקת הדרך.

סיפורי חבורה ומתח - ז'אנר חדש פורץ דרך בקומיקס

ז'אנר זה התפתח בשנים האחרונות ואופיו השתנה. רבים מהסיפורים בז'אנר זה מתרחשים במקומות רחוקים, בארצות אחרות, ובסיפורים רבים הקשר עם הבית מנותק בזמן המבצע. מבני הסיפורים הם בדרך כלל קבועים וצפויים ואין הפתעות. הסוף ברור כבר מההתחלה. אם פעם ההתארגנויות של הבנים (גם של בנות, כמובן נפרדות) היו כדי לעזור, לעשות מעשים טובים, להתארגן למטרות חשובות ותורמות בעיקר בסביבה הריאלית ליד הבית, הרי היום המשימות השתנו וגם דרכי הפעולה נהיו מתוחכמות יותר. היום סביבת העלילה היא רחבה וגם רחוקה יותר, אפילו בחלל או בארצות רחוקות על פני ארצות וימים. ילדים שבעבר הוזהרו לא לשוחח עם אנשים זרים, היום פוגשים דמויות מפוקפקות של אנשים שזהותם אינה ברורה או שהם מייצגים את הרוע שיש לחשוש בו ואף להתגבר עליו.

הסיפורים מוכיחים כי אכן יש כוחות של רוע, שהם קבוצות של ילדים או מבוגרים שאורח חייהם מוסיף רע לעולם. זאת ההצדקה לצאת ולהילחם בהם ולהציל את האנשים הטובים. התכנים האלה הם בגדר חידוש של השנים האחרונות, כגון **תעלומה במרתף החקירות** (רוזנשטרך, 2017); **שלוש נקמות** (אופנר, תשס"ו); **פצצה מתקתקת** (פאר, 2016א); **שדה מוקשים** (אייכלר, תשס"ט); **מיסטר פיטר והעוקב המסתורי** (פאר, 2016ב); **חבורת הבלשים בעקבות המתנכל** (בת מלך, תש"ע); **ילדי רב החובל בשליחות מסוכנת** (ליאון, 2018) ועוד. ברוב הספרים דמויות של כוחות הביטחון, אנשי מוסד ושאר אנשי המסתורין מוצגים בדרך כלל יעילים, עושי טוב, אחראיים ומצילים. הגישה כלפי נציגי המדינה מעניינת (ומקצתם כמובן חוזרים בתשובה).

סיכום

ז'אנר הקומיקס החרדי הוא בגדר חידוש חשוב בשל נקודות מבט אלה:

- א. מבחינת התבנית החדשה שאינה מוכרת לציבור החרדי – התבנית הוויזואלית שמצריכה לימוד טכניקה חדשה של התמודדות עם שילוב של מלל וויזואליה.
- ב. התכנים – מפגש עם תכנים חדשים שבדרך כלל אינם נדונים בספרות החרדית, כמו למשל כגון נושא השואה שקשה לעבדו מבחינת הערכים הדתיים והחינוכיים שמחנכים לפיהם את הילדים. כמו כן הילדים החרדים שמקומם בבית, בבית הספר ובסביבה הריאלית הקרובה נפגשים בבמות התרחשות רחוקות בעולם ואף במקומות דמיוניים: בחלל, בארצות רחוקות וכדומה. במסעותיהם הילדים פוגשים אנשים שאינם מסביבתם הקרובה: כוחות ביטחון וארגוני טרור בארץ ובעולם, בתי כלא, דתות אחרות, עמים ואמונות, כוחנות, אלימות, רוע, מלחמות, סכנות ועוד. האירורים מעצימים את הקושי והזרות.
- ג. דמויות גיבורי-העל המאופיינות בכוחות על-טבעיים ומקדשים את גבורת הגוף, הגודל והכוח

בעוד הילד רגיל להכיר ולהוקיר דמויות של גדולי תורה, אנשי רוח ועושי חסד שחיו במהלך ההיסטוריה היהודית (גיבורים אלה עדיין אינם נפוצים).

ד. ירידת מעמדה של העברית כשפת הקודש, בהיותה נאלצת להתאים את עצמה לכתיבה מצומצמת יותר ברמה נמוכה הקרובה יותר לסלנג.

ה. הדימוי הנמוך של ה'אנר הספרותי', המעלה אסוציאציות של בידור, קלילות, אגרסיביות, מרמה, אלימות וכדומה, ואינו חלק ממכלול הספרות היהודית לסוגיה לאורך הדורות.

ו. העיסוק בנושא השואה, שהיה עד כה רחוק מעולמה של ספרות הילדים החרדית.

אולם המציאות מוכיחה שהחברה החרדית מתאימה את עצמה בעל-כורחה לתכנים ולתבניות החדשות. כל היוצרים מדגישים את הערכים החינוכיים והדתיים בכתיבת המבואות, בהערות, ובסיפור עצמו. ערכי האמונה עולים מתוך העלילה והשיח. יש מהם המשתמשים בתבנית הוויזואלית ככלי להוראת כתבי הקודש בדרך מומחשת ומלמדת. רבים מהכותבים והמאיירים מדגישים את הידע הרב שטמנו בספרים: ידע על גדולי ישראל, על פרשיות היסטוריות, הבהרת טקסטים של המקורות, הוכחת מערכת היחסים הרצויה בין אדם לחברו, מעלותיו של ההולך בדרך ה' וכן הלאה.

כנגד גיבורי-העל הסיפורים מציבים את האנטי תזה: ילדים שחוכמתם מחפה על חולשתם הפיזית. כך מודגשת משמעות הרוח על פני הכוח הפיזי. התפילה והאמונה פותרות את הבעיות ומחלצות ממצר. פעמים רבות משולבות בעלילה דמויות של מבוגרים המנחים את הילדים, מעבירים מסרים ומשמשים דוגמה אישית. חפצים או תעודות מסמלים העברת ערכים מדור לדור, דבקות במטרה ובדרך היהודית מנתבת את העלילה לכיוון הנכון.

התהליך שעוברת ספרות זאת מוכיח את השיח הרב-כיווני שמקיימת ספרות הילדים החרדית עם התהליכים החברתיים והתרבותיים שעוברת החברה החרדית.

רשימת מקורות

אוחיון, א' (תשע"ה). **המאור הגדול עם ילדי ישראל: מבחר סיפורים ממסכת חיי המופלאה של מרן מלכא הגאון רבנו עובדיה יוסף בציורי קומיקס משובחים ואיכותיים (א' חן, מאיר). ירושלים: הודיה בן דוד.**

אוחיון, א' (תשע"ו-תשע"ט). **ניצחתי אותך אייכמן! קומיקס: ספור לכידת הצורר הנאצי ומשפטו שזור בעלילת חייו של יוסל'ה נכדו של נצול שואה, קומיקס הנודד בין אירופה, אמריקה סוריה וארץ ישראל (ד' בר לב וי' בר לב, מאירים). ירושלים: יפה נוף.**

אוכמני, ע' (תשל"ז-תשל"ט). **תכנים וצורות: לקסיקון מונחים ספרותיים (כר' א-ב). תל-אביב: ספרית פועלים.**

אייכלר, א' (תשס"ט). **שדה מוקשים. ירושלים: יפה נוף.**

אופנר, י' (תשס"ו). **שלוש נקמות. כפר חב"ד: המחבר.**

אלי וגולד (תשס"ד א). **גלגולה של מזוזה. ירושלים: אלי וגולד קומיקס.**

אלי וגולד (תשס"ד ב). **סימן חיים. ירושלים: אלי וגולד קומיקס.**

אלי וגולד (תשס"ה). **בין שתי טיפות. ירושלים: אלי וגולד קומיקס.**

אלי וגולד (תשע"ב). **הכתר שניצל. ירושלים: אלי וגולד קומיקס.**

- אנדרמן, נ' (2016, 15 בינואר). מסופרמן, באטמן וספידר-מן ועד דמויות קומיקס עכשוויות: מאחורי כל גיבור-על מסתתר מהגר יהודי. **הארץ**. אוחר מתוך <https://www.haaretz.co.il/gallery/art/premium-MAGAZINE-1.2821207>
- אשד, א' (2005, 17 במאי). זה ציפור? לא, זה מטוס? לא, זה אליהו הנביא. **גלובס**. אוחר מתוך <https://www.globes.co.il/news/article.aspx?did=914179>
- אשד, א' (2008, 28 ביוני). היכל התהילה של הקומיקס העברי (חלק א) [רשומה בבלוג]. אוחר מתוך <https://bit.ly/2Wps8PL>
- אשד, א' (2016, 24 ביוני). אשר עין-דור דיקשטיין: הקומיקסאי הבולט בישראל של שנות השישים [רשומה בבלוג]. אוחר מתוך <https://bit.ly/2YLZWqJ>
- בוש, ו' (1983). **מקס ומוריץ** (א' סלע, מתרגם). תל-אביב: מודן.
- בליך, ב' (2010א). השואה בראי הקומיקס. **היסטוריה ותאוריה**, 15. אוחר מתוך <http://journal.bezalel.ac.il/he/protocol/article/3093>
- בליך, ב' (2010ב). על יהודים וקומיקס. **היסטוריה ותאוריה**, 15. אוחר מתוך <http://journal.bezalel.ac.il/he/protocol/article/3109>
- בן-פורת, ז' (1986). האידיום הישראלי של דודו גבע וקובי ניב (על טיבם ומעמדם של "ספר מגוחך" ו"בנו של מגוחך"). **סימן קריאה**, 18, 214-189.
- בן שלמה, א' (תשס"ה). **המכתב הגורלי**. ח"מ: המחבר.
- בת מלך, א' (חש"ד). **תעלומה בלב ים**. ח"מ: המחבר.
- בת מלך, א' (תש"ע). **חבורת הבלשים בעקבות המתנכל** (ר' דויד, מאירת). בית שמש: מייזליק ספרים.
- גוטמן, א' (תשס"ט). **נפלאות הבאבא סאלי** (ע' כץ וא' שפיצר, מאירים). בית שמש: מייזליק ספרים.
- גולדשמיט, ד' (תשס"ט). **איזה גלם: עלילה מצירת מבוססת על "ספורי הגלם מפראג"**. ירושלים: אורות.
- גולדשמיט, ד' (תשע"ב). **שרוליק ושמוליק בעקבות הגלם מפראג**. ירושלים: אורות.
- גולדברג, ח' (תשס"ה). **הרפתקה בצל הפירמידות: ספור מתח משלב בארועים היסטוריים מתולדות עם ישראל** (י' שפירא, מאיר). ירושלים: יפה נוף.
- גרוזמן, מ' (תשע"ז, כ"ט בסיון). קומיקס בעזרת ה'. **שבת: מוסף מקור ראשון**, 1037. אוחר מתוך <https://bit.ly/2qz1Mit>
- דאבוש (כהן), ש' (2014, 3 במרץ). תופעה בתנופה: הקומיקס היהודי פורח. **הידברות**. אוחר מתוך <https://www.hidabroot.org/article/45002>
- דיטמאר, י"פ (2011). יצירת מיתוסים מול היסטוריה: האם ניתן ללמד היסטוריה באמצעות קומיקס? **סליל**, 5, 27-9.
- הבלין, ב' (2018). **גנבי הספרים**. ירושלים: תפארת.
- הלר, ש' (2018). פרסום ראשון: קומיקס חרדי מנסה להילחם בתופעת הפדופילים במגזר. **mynet ירושלים: חדשות**. אוחר מתוך <https://bit.ly/2Jge2ef>
- ולדמן, ח' (תשע"ג). **שרוליק ושמוליק במלחמת הפרטיזנים**. ירושלים: יפה נוף.
- ולדר, ח' (2012). **בן תחת בן** (ב' הבלין, מאירת). בני ברק: המחבר.
- ולדר, ח' (2013). **השחקן** (ד' גולדשמיט, מאיר). בני ברק: המחבר.
- חייט, ב' (תשס"ג). **האוצר הגנוז באי של תיקון המידות** (ג' פולק, מאיר). ירושלים: פלדהיים.

הקומיקס החרדי ומאפייניו הספרותיים והתרבותיים

חלמיש, מ' (תשס"ד). הגדה של פסח: אלישמע ואפרים יוצאים ממצרים: המחשה מרתקת על פי התורה ומדרשי חז"ל (ד' ביכמן, מאיר). ירושלים: יפה נוף.

חלמיש, מ' (תשס"ה א). מגילת אסתר: ילדי שושן מנצחים את המן: המחשה מרתקת על פי הגמרא ומדרשי חז"ל (ד' ביכמן, מאיר). ירושלים: יפה נוף.

חלמיש, מ' (תשס"ה ב). אלחנן וחיים עולים לירושלים: המחשה מרתקת של מצוות הבכורים ועליה לרגל (ד' ביכמן, מאיר). ירושלים: יפה נוף.

חלמיש, מ' (תשס"ו א). אלחנן וחיים שמחים בירושלים: המחשה מרתקת של ארועי חג הסוכות בבית המקדש (ד' ביכמן, מאיר). ירושלים: יפה נוף.

חלמיש, מ' (תשס"ו ב). מיכה והורקנוס נלחמים באנטיוכוס: המחשה מרתקת של מלחמות היהודים ונסיחת הנוכח (ד' ביכמן, מאיר). ירושלים: יפה נוף.

חלק, י' (תשס"ז). מעשי חכמים באירועים (מהדורה חדשה ומתוקנת). באר שבע: המחברת. חפץ, ע' (תשע"ד). הבריחה מהגסטפו: סיפור מצוייר בניחות מיוחד (ר' דויד, מאיר, כר' א-ב). בית שמש: מייזליק יעדים.

יסעור, ח' (2001). על קומיקס וקומיקס לילדים (ריבוי פנים). מעגלי קריאה, 27, 76-70. כהן, א' (2014, 27 באוגוסט). ידי הקסם של המאירת דבורה ברזון בנדיקט. הידברות. אוחר מתוך <http://www.hidabroot.org/he/article/74101>

כהן, ש' (תשע"ט). להימלט בית המלך. ירושלים: תפארת. כפיר, מ' (2015, 19 בנובמבר). אלי וגולד: "ילדים מפנימים כל קו וכל מילה מהקומיקס". הידברות. אוחר מתוך <https://www.hidabroot.org/article/174519>

לאפי, ד' (2011). סוגיות מפתח בתאוריית המדיה (ע' שגיב-נקדימון, מתרגמת). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

להמן, י' (תשע"ג). לוי ולאח במסע ללנינגרד בעקבות סיפור המאסר והגאולה של האדמו"ר הריי"ץ. כפר חב"ד: ספריית אשל.

להמן, י' (תשע"ג-תשע"ה). לוי ולאח במסע (כר' 1-4). כפר חב"ד: ספריית אשל. ליאון, ש' (2012). מעשי חכמינו: רבי עקיבא. חמ"ד: המחבר.

ליאון, ש' (2016). ילדי רב החובל בשליחות מסכנת (ש' דרגר, מאירת). רמת גן: שחקים.

מאר, א' ווינשטוק, א' (תשס"ה). שמואל הנגיד: סיפורו של תור הזהב (א' פאולס, מאיר). ירושלים: מארווד. מגנטו (קומיקס). (ח"ת). בתוך ויקיפדיה. אוחר ב-9 ביולי, 2019, מתוך <https://bit.ly/36cg7BS>

מכון אשנב. (תשע"ב). הבריחה מרוסיה (ש' שפיצר, מאיר). ירושלים: יפה נוף. מלח, א' (2019). ספרות הילדים החרדית: חברה, אידיאולוגיה וערכים. תל-אביב: ספרא – בית ההוצאה לאור של איגוד כללי של סופרים בישראל.

מן, א' (תשע"ח, י' בסיון). קומי או איקס. בתוך ח' אפיק (עורכת), משפחה: "בתוך המשפחה". אין מספור עמודים.

מקלאוד, ס' (2018). להבין קומיקס (ד' אילון, מתרגמת). חבל מודיעין: כנרת בית הוצאה לאור. מרטין, א' (2005). יוני וקובי בעקבות האוצר של סבא ישראל. קריית גת: דני ספרים.

ספרא, מ' (תשע"ו). אילו וכאילו: תאור דמיוני ומרתק על אודות מעמד הבאת הבכורים לירושלים כפי שהיה נראה בימנו אנו (י' חנן, מאיר). ירושלים: יפה נוף.

- ספרא, מ' (2016). **המושך בחושים: עלילה מרתקת ברוח התקופה להעצמת החסן האמוני ככלי התמודדות עם המצב הבטחוני** (מ' פרחי, מאיר). ירושלים: יפה נוף.
- סצ'רדוטי, י' (2015). טלאי המורכבויות: ספרות שואה לגיל הרך. **ילדות, 1**, 99-118.
- סצ'רדוטי, י' (תשע"ט). **ניגון הגורל: השואה בקומיקס 1942-1958**. תל-אביב: עולם חדש.
- פאר, ה' (2016א). **פצצה מתקתקת בכור הגרעיני בדימונה: עלילה מצוירת חינוכית ומרתקת ממאורעות ילדי חבורת "אור בלב" (ר' ברג, מאיר)**. אשדוד: מובייל – ספרות, יצירה חשיבה.
- פאר, ה' (2016ב). **מיסטר פיטר והעוקב המסתורי: עלילה מצוירת חינוכית ומשעשעת ממאורעות מיסטר פיטר וידידיו הצעירים (ר' ברג, מאיר)**. אשדוד: מובייל – ספרות, יצירה חשיבה.
- פולק, ג' (2014). **לכתך אחרי במדבר: יומן מסע אישי**. ישראל: מערבא – ספרי הרב ברוך חייט.
- פולק, ג' (תשע"ו). **א אידישע קאפ: שאלות מאתגרות לפיתוח הכשרונות ולחידוד המחשבה**. ירושלים: תפארת.
- פוקס, א' (2014, 22 בינואר). "קומיקס הוא התחליף החרדי לסרטים וריאליטי". **mako**. אוחר מתוך https://www.mako.co.il/spirituality-popular_culture/Article-88f68ebbf9b341006.htm
- פילק, ד' (2008). הפוליטיקה של תרבות עממית: הקומיקס כמשל. **הכיוון מזרח, 15**, 48-54.
- פילק, ד' (2017). **הפוליטיות של הקומיקס: מסופרמן ועד טינטין**. תל-אביב: רסלינג.
- פרבר, צ' (2010, 26 במאי). תחנת אוטובוס ובית קפה: מסע אל הולדת הקומיקס העברי. **הפנקס**. אוחר מתוך <https://bit.ly/2Geh94S>
- פרל, נ' (תשע"ח). "ספרות חרדית" – טוב ליהודים? **צריך עיון**. אוחר מתוך <https://bit.ly/2GcZLOd>
- פרקש, ט' (2011, 13 בנובמבר). הקומיקס החרדי: גיבורים בשחור. **ynet**: ידיעות אחרונות. אוחר מתוך <https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4147463,00.html>
- קומיקס. (ח"ת). בתוך **ויקיפדיה**. אוחר ב-9 ביולי, 2019, מתוך <https://bit.ly/345JjIX>
- קרמר, נ' (תשע"א). **צליל מכון (נ' לייבלר, מאיר)**. בני ברק: גולד.
- ראם, מ' (תשנ"ד). **תעלומת הקלף**. תל-אביב: י' אדמוני.
- ראם, מ' (תשנ"ט). **עטי המסתורין**. תל-אביב: חמו"ל.
- רגב, ח' (תשס"ג). **סודו של הכינוי**. בני ברק: חמו"ל.
- רובין, נ' (תשע"ד). **חרב מרגליות (א' זמורה, מאיר)**. מודיעין עילית: המחבר.
- רוזנשטרוך, ר' (2017). **תעלומה במרתף החקירות (פ' לרר, מאיר)**. ירושלים: ר' רוזן.
- רוקאס, ר' (2012, 16 ביולי). ספרי ילדים: קומיקס זו לא מילה גסה. **הארץ: ילדים**. אוחר מתוך <https://www.haaretz.co.il/kids/1.3291778>
- רותם, ת' (2004, 24 במאי). בתפקיד הרע: הקיבוצניק הטיפש יוסקה. בתפקיד סופרמן: הגולם מפראג. **הארץ**. אוחר מתוך <https://www.haaretz.co.il/misc/1.968906>
- רק, נ' (2018, 3 באפריל). למה ילדי ישראל מגלים את הקומיקס רק בשנים האחרונות? **Time Out**. אוחר מתוך <https://bit.ly/2NTTAEN>
- שרון, ד' (1984). "הקומיקס" כתמונת עולם וכספרות ילדים. בתוך מ' ברוך ומ' פרוכטמן (עורכות), **מחקרים בספרות ילדים (עמ' 46-57)**. תל-אביב: אוצר המורה.
- שכנוביץ, ז' (תשס"ה). **בממלכת כוזר היהודית**. ירושלים: פלדהיים.

הקומיקס החרדי ומאפייניו הספרותיים והתרבותיים

שרקי, י' (2018). הקומיקס כאמנות: התפתחות ומאפיינים (עבודת גמר). כפר עציון: ישיבת מקור חיים.

אוחזר מתוך <https://www.makor-c.org/wp-content/uploads/2018/11/comics-keomanut-yishai-sharki.pdf>

תעזיז, מ' (תשס"ז). באש ובמים: ספור קומיקס מרתק. ירושלים: יפה נוף.

"אימא! ספרי לנו על שערי המללאח":¹

דרכי עיצוב עולם הילדות בקובץ הסיפורים **שערי ספרו**

עופרה מצוב-כהן

תקציר

לתיאור תקופת הילדות של ילדים יהודים בקהילות ישראל ברחבי העולם יש ביטויים אומנותיים מגוונים. מאמר זה מבקש לשרטט את חייו של הילד במללאח המרוקני בעיר ספרו בעשורים הראשונים של המאה העשרים על פי שני ספריו של שלום כלפון, יליד ספרו שבמרוקו, שכתב על ילדותו ועל חייה של הקהילה היהודית בעיר ספרו שבמרוקו. הספר הראשון, **שערי ספרו** (1988) – קובץ סיפורים, והספר השני, **את אחי אנוכי מבקש** (2012) – פרוזה אוטוביוגרפית. בשני הספרים כלפון שואף להציג תמונת ילדות מפורטת במללאח ולעיתים מחוצה לו.

במאמר זה אבקש להציג את דרכי עיצוב הילדות במללאח על פי שני ספריו של כלפון. מתוך המחקר עולה שילדי המללאח בספרו זכו להשכלה יהודית תורנית וכן ללימודים כלליים. נוסף על כך, ילדותם הייתה גדושה בחוויות ילדות שמזומנות מן המפגש בין ילדים ומן המפגש בין הילדים לדמויות בוגרות בקהילה. גם הקשר האמיץ ליהדות ולארץ ישראל הוא מאפיין בולט בעולם התוכן של הילד היהודי במללאח.

מילות מפתח: קהילה יהודית; ספרו; מללאח; ילדות; מספר; דמות; מרחב.

מבוא

קובץ הסיפורים **שערי ספרו** (כלפון, 1988) וספר הפרוזה האוטוביוגרפית **את אחי אנוכי מבקש** (כלפון, 2012) של שלום כלפון, יליד ספרו שבמרוקו ומבניה של קהילת ספרו,² עוסקים בימי ילדותו של המספר במללאח.³ רוב הסיפורים מתרחשים במרוקו בשנות השלושים של המאה העשרים, ומתארים מנקודת מבטו של הגיבור-הילד דמויות ומשפחות מבני קהילת ספרו. לדמויות זיקה עמוקה לתרבות היהודית ולרעיון הציוני המתחדש שעיקרו מימוש השאיפה לשוב לארץ האבות,

1. כלפון, 1988, עמ' 9.

2. על הסופר ופועלו ראו שיחה עם הסופר בסרטון שהעלתה yaffabanouz (2010), וראו גם כתבתה של מירב ב' (2012). כמו כן אני מבקשת להודות לשלום כלפון ולרעייתו רבקה שרון שפתחו את ביתם ואת ליבם בחום ובלבביות בט"ו בשבט תשמ"ח.

3. על הוראת המילה 'מלאח' ראו למשל אתר דעת (ח"ת).

היא ארץ ישראל.⁴

הסיפורים בשני הספרים זוכים לתיאור ההווי של קהילת ספרו שהעמידה כערך עליון את האהבה לארץ ישראל והחזרה אליה, את הדבקות בתרבותה ובמורשתה. הפילוסוף אריסטו (1977) טען שה"ספרות נעלה מן ההיסטוריה" כיוון שהיא מציגה אמיתות כלליות על בני האדם, "את סוג הדברים שעלול לקרות" לעומת ההיסטוריה שמציגה רק את ה"דברים שקרו". אריסטו ראה בהיסטוריה רק את המנייה הכרונולוגית של אירועים, ללא ביאור נסיבתי, ללא תאוריה כלשהי, ובקצרה – ללא סיפור. לעומת זאת, ה'שירה' כלומר הספרות האומנותית גם בפרוזה, כללה בעיניי גם את העיבוד האומנותי של התרחשויות שהוחזקו אמיתיות, שכן "בין האירועים שקרו ישנם כאלה שניתן לעורכם על פי חוקי ההכרח וההסתברות" (אריסטו, 1977, עמ' 34).

מלכה שקד טוענת כי בניגוד להיסטוריון "אין המחבר מסיק את הראייה הכוללת מתוך תיאור המהלכים המדיניים, הסוציולוגיים, וכיוצא בזה תהליכים על-פרסונליים". נהפוך הוא, המחבר משתית את הראייה הכוללת על "הצגת מציאות פרסונלית של בני-אדם רגילים, בין שהיו בין שלא היו, על הפסיכולוגיה שלהם ומערכת היחסים שלהם עם העולם" (שקד, 1990, עמ' 237).

לנושא זה של עיצוב דמות ילד המשקיף על סביבתו ומתארה מנקודת מבטו, ביצירות לילדים ולמבוגרים, בספרות עולם ובכלל זה בספרות העברית החדשה, יש ביטויים רבים ומגוונים. בספרות העברית מוכרות לנו יצירות המתארות את הווי הילדות בקהילות יהודיות במזרח אירופה, למשל **מוטל בן פייסי החזן** (שלום עליכם, 1999); "החצוצרה נתביישה" (ביאליק, 1963א); "ספיח" (1963ב); סיפורי הילדות של ברש על ילדותו של בן דמותו בגליציה כמו "לפני היות הילדות" (ברש, תשי"ב א), "השעורה" (ברש, תשי"ב ב) ועוד.⁵

מסוף המאה העשרים החלה להתפרסם ספרות יפה של ילידי עדות המזרח, ארצות ערב ואיראן המתמקדת בחיי הקהילה בגולה ומאירה אף על ימי הילדות בשכונות היהודים. קולות ספרותיים המשמיעים את קולה של יהדות מרוקו הם למשל הספרים **נערה בחולצה כחולה** (בן-שמחון, 2013); **המרוקאי האחרון** (בן-שמחון, 2016);⁶ **אימת החלום** (שטרית, 1983); **הסיפור על העיר האדומה** (מוטיל, 2001). נמצא גם שירה המתעדת פרקים ביהדות מרוקו כמו שיריו של ארז ביטון, למשל, **ציפור בין יבשות** (ביטון, 1990), **מנחה מרוקאית** (ביטון, 1976) ו**ספר הנענע** (ביטון, 1979).

במאמר זה אבקש לעמוד על דרכי העיצוב של עולם הילדות בקהילה היהודית בספרו ועל מאפיינים

4. בספר **את אחי אנוכי מבקש** הבנוי משלושה חלקים, החלק הראשון מוקדש לנופי ילדותו שבעיר ספרו, בחלק השני הוא מספר על העלייה והגירוש לקפריסין והחלק השלישי עוסק בקליטה בארץ.

5. אלו ועוד מופיעים בחלק שכותרתו היא "אלה אזכרה". סיפורים אחרים הם למשל "מגפו של דודי", "השעורה", "רגליים מקוצצות", "נוי סוכה", "כשות", "שריפת ביתנו", "פשימסקי", "הנסיכה עם הרכסים", "החלף והספר", "מתקן עולם", "אנחות אבי" ו"ידי אמי" (ברש, תשי"ב-תשי"ז, כרך ב, עמ' 298-344). גם בספרות העכשווית יש מקום חשוב לעיצוב דמות הילד ביצירות שבהן הגיבור הוא ילד הבוחן את המרחב הסובב אותו מבעד לעיניו, הבנתו ולשונו. למשל, **יש ילדים זיג זג** (גרסמן, 1994), **דור המדבר** (ליטוין, 2009). לעיון ביצירות אחרות ולפרשנות על זווית הראייה של הגיבור הילד ראו אצל מצוב-כהן, 2015.

6. על כתיבתו הז'אנרית הענפה של בן-שמחון ראו גם גבריאלי בן-שמחון (ח"ת).

בולטים המרכיבים את עולם ילדותו של המספר, על פי קובץ הסיפורים **שערי ספרו** (כלפון, 1988) ועל פי החלק הראשון בספר **את אחי אנוכי מבקש** (כלפון, 2012).⁷ אלו מוצגים לרוב מנקודת מבטו של המספר, יליד ספרו ובן הקהילה היהודית בה למן יום הולדתו, בתחילת העשור השלישי של המאה העשרים.

חוויות הילדות כחומרים אותנטיים בשני הרומנים של כלפון

בשני הספרים תיאוריו של המספר מתארים בהרחבה את הפנייה לכל החושים: ראייה, שמיעה, טעם וריח, ואלו עשויים לחזק את האותנטיות שבתיאוריו. סוגיית האותנטיות האופטימלית בשטחי האומנות למיניהם, מעסיקה אף את הוגי האותנטיות המתלבטים "כיצד לדבר באופן חיובי על אידיאל האותנטיות, שמטבעו חומק מכל תביעה והגדרה חד-משמעית", כלומר כדי להצביע על דפוסי יש להניח "אמות-מידה נורמטיביות כלשהן", ואלו מצויות בתחום הספרות, שבו יכול להיעשות "ניצול דידקטי של סגנונות ספרותיים שונים, שהעיקרי שבהם הוא האירוניה" (גולומב, 1999, עמ' 39). גולומב (שם) טוען כי מגוון הסוגות הספרותיות, "כמו רב-גוניות המשמעויות שיוצרת הספרות, הם כלי להביא לתודעת הקורא שאין דרך יחידה ומוגדרת אל האותנטיות, וכי להיות אותנטי פירושו להמציא לעצמך את דרכך ואת דפוסי חידך" (עמ' 41).

על מהימנות סיפוריו של המספר המתבסס על זיכרונות ילדותו, עשויות ללמד שתי תפיסות המוצגות כלפי ביטוי אומנותי לזיכרונות הילדות. מצד אחד, מוצגת עמדתה של אימו כלפי מבטו האומנותי-מימטי על חייהם. עמדתה של האם היא מבטלת, מאיינת, מתעלמת מחשיבותה של כתיבה על זיכרונות הילדות כאלמנט מהותי מתרבותה של משפחה ושל קהילה:

הרבה פעמים כשאני מזכיר לאמא סיפור זה או אחר מימי נעוריי [...] היא מכחישה מכל וכל, להד"ם. כולה פליאה והשתוממות. רגש של תמיהה ורוגז מהולים יחד ניבטים מפניה [...] "איזה בן אדם משונה? איזה מין זקן בא בימים? מה אתה זוכר שטויות כאלה? תשכח אותם כבר ותתעסק במשהו אחר!" (כלפון, 1988, עמ' 59).

בעוד שהמספר שם דגש בבכורה הפנימית שבו שדוחקת בו לכתוב את חוויותיו, אימו מבטלת את זיכרונותיו ואינה רואה חשיבות בכתיבה הספרותית והתיעודית. בנוכחותו של בנה היא אומרת כמו לעצמה בתימהון:

בן מיוחד זה במינו! הולך ודולה אבנים מהבאר! כוח של טומאה זה! שום דבר לא נעלם ממנו! היה יושב בפיתו, תוהה ובוהה, משחק במשחקיו, ואוזנו חדה וקשובה. זוכר ורושם כל דבר ואין נסתר מנגד עיניו. ואני חשבתי לתומי שהיה חולם בהקיץ (שם).

כך למשל, המספר מודיע בתחילת הסיפור "דודתי":

אספר לכם סיפור שקרה בימי נעוריי. סיפורים כאלה יש לי לרוב. חרוטים המה בזיכרוני, מנגנים כל הזמן במוחי ואינם נותנים לי מנוח, עד כי עייפתי מהם ועצביי עומדים על סף

7. סיפורי קובץ **שערי ספרו** מתאפיינים במבנה ובעקרונות של הסיפור הקצר; בכל סיפור אקספוזיציה המציגה פרטי רקע לדברים שיובאו בהמשך, נושא שמפתח עד לשיאו, עד לסיבוך והתרת הסיבוך עד לסיום הסיום. לעומתו, הספר **את אחי אנוכי מבקש** כתוב כאוטוביוגרפיה, בגוף ראשון יחיד.

"אימא! ספרי לנו על שערי המללאח": דרכי עיצוב עולם הילדות בקובץ הסיפורים שערי ספרו

התמוטטות. לכן חשבת, אם רק אפתח להם את לבי ורווח לי (כלפון, 1988, עמ' 59).

מדברי המספר ניכר שחוויות הילדות הרבות נחקקו היטב בזיכרוננו ומאחר שאינן מעובדות הן מעיקות עליו בהווה. לכן כדי שירווח לו וכדי שיוכל להמשיך את חייו הוא מבין שעליו לספר עליהן.

עמוס עוז עומד על עקרון הרלוונטיות שמשמש את הסופר המנוגד לעקרון הרלוונטיות שמשמש את ההיסטוריון, וטוען כי "הן הסופר והן ההיסטוריון מגישים לנו [...] אינטרפרטציה סלקטיבית ולא פרוטוקול מלא. כל אחד מהם בנה עולם משלו, עם קווי הדגשה, עם אותיות מבליטות ואותיות זעירות" (עוז, 1996, עמ' 114).

גם מקום ההתרחשות כתפאורה של חוויות הילדות הוא נדבך שמחזק את המאפיין האוטנטי בשני הספרים. המקום המתואר ברוב הסיפורים הוא העיירה ספרו שבמרוקו, ששוכנת "לרגלי הרי האטלס" (כלפון, 1988, עמ' 20). העיירה מתוארת כמקום יפה נוף, "שופע בנהרות ובנחלים, מפלי מים ופרדסים לרוב" (שם, עמ' 67). ההר הסמוך למללאח, 'זבל לכביר' (ההר הגדול), נודע בזיקתו למורשת של יהודי המללאח; על פי אמונת היהודים היו להר סגולות ריפוי, בייחוד למערה הסמוכה להר, שמתקרתה טפטפו מים "שנודעו להם סגולות רפואה לפצעים" (כלפון, 2012, עמ' 11). הסבר מסורתי זה שרווח בין יהודי ספרו הנלווה לתכונותיו הפלאיות של תיאור המקום מוסיף אף לאוטנטיות של הטקסט בהציגו את האמונות שרווחו בקרב יהודי ספרו.

דמויות בעולמן של הילדים במללאח

אם המשפחה ומעמדה בעיני הילדים

רוב המשפחות שבקהילת ספרו מתוארות כקשות יום. הן מתקיימות בצמצום ובפשטות ברוב ימי החול, אך לקראת החגים ניכרת תכונה רבה. המשפחות מתכוננות כדי לחגוג את החגים בפאר ובהדרגה כמיטב יכולתן ועל פי המנהגים המסורתיים. הילדים עדים להכנות ואף משתתפים בהן וההתרגשות ניכרת בהם. זיכרון החג טבוע בהם ולראייה, סיפוריו של המספר על ימי ילדותו, הפרטים שהוא מציין מלמדים על השפעתם המכוננת של החגים על הילדים.

המקצועות שמהם התפרנסו יהודי ספרו היו "עשיית מנעלים מעור כבשים [...]" תפירת גלימות וחזיות מעשה אומן [...] צורפות, פחחות [...] טוויית שטיחים וברוכלות של צרכי הבית" (כלפון, 1988, עמ' 27). אבות רבים מהקהילה עסקו ברוכלות ומשום כך נאלצו לצאת מבתם ולנדוד מכפר לכפר, בין כפרי המוסלמים הקרובים כדי לסחור ולהביא פרנסה לביתם. יוצא אפוא שילדים רבים בקהילה לא התאפשר להיות עם אבותיהם בימי החול ולבלות במחיצתם. לעיתים לא ראו הילדים את אבותיהם לפרקי זמן ארוכים. כך אומר המספר:

אני לא זכרתי כלל איך אבא נראה עד שגדלתי קצת. פעם שיחקתי ברחוב עם חבריי, כשלתע ראינו איש עובר עם ערבי וחמור עמוס שקים. הסתכלנו זה בזה ולא ידענו אבא של מי הוא. גם הוא כנראה לא ידע מי מבין הילדים הוא בנו, כי הוא הסתכל ולא זיהה מי בנו. מאוחר יותר [...] התברר לי שזה היה אבא שלי. הוא נשאר כמה ימים ושוב נעלם לכמה חודשים. ככה עברה עלינו הילדות שלנו, שלי ושל ידידי (כלפון, 2012, עמ' 22-23).

מכאן יוצא שהאם היא הדמות שנמצאת לצידו של הילד ברוב ימי השבוע. הסיפור הראשון "שערי ספרו" הנושא את שמו של קובץ הסיפורים,⁸ מאפשר כניסה לעולמו של הילד בקהילת יהודי ספרו ומרמז על מעמדה של האם במשפחה ועל תפקידה החינוכיים כסוכנת תרבות. כך מלמד המנהג בביתו של המספר של הילדים הקטנים להתאסף סביב אימם "לאחר הארוחה הדשנה בכל ערב שבת, להתכרבל בשמיכת הצמר הגדולה ומחממת, שמחים ומאושרים בנשמה היתירה שהשבת הביאה לילדים בכנפיה" (כלפון, 1988, עמ' 7). בתיאור הפותח את הסיפור נרמזים מספר אלמנטים מן המורשת, הסבתם של בני המשפחה בערב השבת לשולחן לארוחה חגיגית ולאחריה, התכנסותם של בני המשפחה, בעיקר הילדים, לצד אימם שמספרת להם סיפור דמיוני שמרתק אותם. המספר, אח לשישה אחים, מציין שהתחרות על מקום הישיבה הקרוב ביותר לאם הייתה מתרחשת דרך קבע בין אחיו.

על אף שהאם עייפה מעמל היום ומההכנות לארוחת השבת, היא יודעת שלא תוכל לחמוק מתפקידה המסורתי כמספרת הקשובה לרצונם של מאזיניה, ילדיה. סיפורה הוא סיפור בדיוני שהדמויות הקבועות בהן הן דמויות של שדים שילדי המשפחה מכנים אותם "שכנינו", שכן שדים אלו דרים מתחת לביתם.

הילדים משתמשים במושגים מהמרחב הבדיוני שיצרה האם כדי לשכנעה לשוב ולספר סיפור:

גם "שכנינו" רוצים לשמוע את הסיפור. הם לא ישנים עדיין. הם יודעים שערב שבת עכשיו והם מחכים לסיפור ואם לא תספרי להם הם יתרגזו ומי יודע מה עלול לקרות? (שם, עמ' 8).

בכך הם מצליחים לדבר על ליבה של האם העייפה מעמל השבוע שתסכים לספר מסיפוריה. רצונם העז של הילדים לקיים את הפעילות התרבותית מרמז על הקשר המיוחד שלהם עם אימם ועל מעמדה במשפחה בעיניהם של הילדים.

ואכן, הילדים רואים באימם דמות מרכזית. ראשית, היא נמצאת במרחב הביתי לצידם בעוד האב נודד בין כפרי הערבים ולבני המשפחה אין קשר עימו עד לשיבתו הביתה (שם, עמ' 9).

שנית, האם נחשבת לחרוצה ולעמלנית. היא תופרת במשך שעות היום והלילה ובמלאכת התפירה היא מסייעת בכלכלת המשפחה ככל אם אחרת בקהילה שלרוב עוסקת "בטוויית כפתורים משי לקפטנים, בתפירת בגדים לערבים או בטוויית שטיחים" (כלפון, 2012, עמ' 23).

שלישית, האם מספרת לילדיה סיפור ממורשת הקהילה המקומית, על צדיק יהודי בשם רבי אלישע, איש צדיק, "בנם של קדושים [...] מלא רוח אלוהים, סיני ועוקר הרים" (שם, עמ' 12), שהתגורר בעיר ספרו לפני זמן רב, בטרם צרפת כבשה את מרוקו. באותה עת התקרבו לאזור ספרו שבטים אכזריים ששדדו וחמסו את כל מה שנקרה בדרכם. אנשי הקהילה באים לבקש את עזרתו של רבי אלישע הצדיק שהיה באותה העת ספון בביתו וקורא בכתבי הקודש. אנשי הקהילה מגיעים לביתו ומבקשים את עזרתו הפעילה כדי למנוע את בואם של השבטים. רבי אלישע צועד עד שערי המללאח ולאחר שהשמש מרים את קצה הפח שעל הידיות הכבדות של השערים, הצדיק "לוחש כמה תפילות" ודוחף לתוך השער קלף שהכין מבעוד מועד. באותו רגע מופיעה קשת גדולה בשמיים ואנחת רווחה

8. על אופיו של הסיפור הקצר ואפיוניו ראו למשל, פיינגולד, 1989, עמ' 5-29.

"אימא! ספרי לנו על שערי המללאח": דרכי עיצוב עולם הילדות בקובץ הסיפורים שערי ספרו

נשמעת מפייהם של אנשי הקהילה. אולם התפילה אינה מסייעת לזמן רב, שכן הצדיק הולך לעולמו כעבור שעות ספורות. השבטים קרבים אל המללאח וגברים שמנסים לברוח נתפסו ועונו בעינויים נוראיים (שם, עמ' 13). אחר כך הם הצליחו להיכנס לעיר ולטבוח ביהודים, שרפו את בית הכנסת עם המתפללים שבתוכו ועוד (שם, עמ' 14).

דווקא בליל השבת, בתחילתו של יום שמוקדש להתרגעות ולמנוחה, משמיעה האם לילדיה את הסיפור הנוראי הזה כחלק מהמורשת היהודית של אנשי הקהילה בספרו. אלא שסיפור קשה זה, שיש בו מאפיינים של אמונה תמימה ותקווה לניסים וכיליון, מאחד את ילדי המשפחה סביב האם. בכך ממלאים בני המשפחה את אחד ממאפייניה של השבת: ההתלכדות ביום השבת (לאו, 1998, עמ' 129-173). במהלך השבוע כל אחד מבני המשפחה טרוד במעשיו, האם עובדת בבית, האב סובב בכפרים והילדים לומדים בבית המדרש. נוסף על כך, הסיפור שהאם מספרת הוא חלק ממורשת הקהילה היהודית של ספרו ונועד להעביר לילדים מסר על מקורותיהם ועל עברם כחלק מהקהילה ועל ייעודם כחלק מהעם היהודי: אומנם הם נולדו בספרו המוכרת להם, אך הם למדים מתוצאותיו של הסיפור שהגטו אינו המקום שנועדו לו.

משהותו של המספר לצד אימו בימי החול הוא למד כי היא אישה עצובה. מסקנה זו עולה לאחר שהוא שומע את שירתה החרישית של אימו שנשמעת לאוזניו כקינה, וגם הוא מבחין שמדי פעם הייתה מנגבת את עיניה, לאות שבכתה. הוא שואל אותה "מה יש לך אמא?" ועל שאלתו הישירה היא עונה: "אין לי כלום. רק את גורלי אני מבכה. גורלי וגורלכם שנולדתם לפורענות ולחיי עוני, חיי הגלות המרים שאין להם סוף" (כלפון, 1988, עמ' 8). המספר מודה שתשובתה הפליאה אותו וכי התפלא על שגילה באימו צד רגיש ושביר, שהרי הוא מכירה כמי שלעיתים מפליאה בו את מכותיה עד שהוא מייחל בליבו למותה (שם). ניכר פער בין דבריה הנשגבים, המסמלים את היהודי המבכה את מקומו בבירה עמיקתא שבגלות, ובין הרגשות שהיא מבטאת כלפי ילדיה בחיי השגרה בשעת כעס.

מדבריה של האם למד המספר כי חייו בארץ הולדתו שאינה ארץ מולדתו, וחיי היהודים, בני משפחתו וכלל יהודי הקהילה, כרוכים בסבל ובעצב. ידיעתו זו מתקשרת לרצונם של הילדים להאזין לסיפורים מפי האם משום שבאלו הם מוצאים "נחמה ועידוד מגורל הגלות" (שם, עמ' 9).

ערב הגשמתו של המספר את תוכניתו הציונית לעלות לארץ ישראל קוראת לו אימו לשיחה. בשיחה זו עולים בין השניים נושאים אישיים, לרוב מצידו של הבן שמבקש ללבן עניינים אישיים למיניהם שנוגעים לנפש ולצרכים פיזיולוגיים אישיים, עניינים משפחתיים שנוגעים ליחסה של האם כלפי אחיו ואחיותיו ועניינים אידאולוגיים וקהילתיים. "אמא אמרה לי כמה שהיא תתגעגע אליי. שמעתי ממנה שיחה מלב כן, אוהב ורחמן [...] דברים חיוביים עליי כפי שלא שמעתי מעולם (כלפון, 2012, עמ' 123). שלום מנצל את רגעי הכנות ושואל את אימו לחינוך הנוקשה שנקטה כלפיו וכלפי אחיו ואחותו: "אז למה את אף פעם לא מחבקת או מנשקת אותי? בגלל זה חשבתי שאת לא אוהבת אותי. את כאילו כועסת עליי כל הזמן" (שם, עמ' 124). האם נרעשת מדבריו ומזכירה לו שבעת שהיה חולה שכבה על הרצפה ליד מיטתו בבית החולים ולא משה ממנו עד שהבריא (שם, שם). הבן מבקש ממנה לדאוג לאחיו עם נסיעתו וגם שתראה מעט אהבה כלפי אחותו: "היא ילדה טובה ועוזרת לך ואת תמיד קשה אליה ומעמיסה עליה יותר מדי..." (שם, עמ' 130). נראה ששיחה כנה מעין זו לא הייתה מתאפשרת בנוכחות אב המשפחה ובנוכחות אחיו של הגיבור, שהיו פורצים בוויכוחים זה עם

זה לנוכח השאלות הנוקבות ששואל המספר.

הנושאים שעולים ביוזמת הבן כאמור, מקבילים במידה רבה לתאוריית מדרג הצרכים של מאסלו. בבסיס הפירמידה שהציע אברהם מאסלו ממוקמים הצרכים הפיזיולוגיים הבסיסיים (רעב, צמא, שינה), מעל שלב זה נמצא הצורך בביטחון בקיום הפיזי, בשלב שמעליו ממוקמים הצרכים להשתייכות, "להיות מקובל ונאהב", בשלב שמעליו נמצא הצורך ב"כבוד והערכה" ובשלב הגבוה ביותר הנמצא בראש הפירמידה, מציין מאסלו את הצורך ב"מימוש העצמי" (זיו וזיו, 2010, עמ' 24-25). נראה שהגיבור מבקש ללבן עם אימו את העניינים הנוגעים לצרכים בסיסיים אלו. הוא מבקש לעזוב את הוריו ואת אחיו כשליבו נקי מכעסים ומתהיות על הרגלים כאלה ואחרים של אם המשפחה, ורק לאחר שליבן את העניינים בינו לבין אימו, הוא יודע שיוכל לעזוב את הבית ולהקדיש את מרצו למימושו העצמי, לעלייה לארץ ישראל.

יחסם של הילדים כלפי דור הסבים המייצגים זיקות לעולם התוכן הפילוסופי היהודי

הקשר של הילדים לאם ורחישת הכבוד כלפיה עשוי להאיר על הקשר של המספר איתה כילד ובאמצעותה אף על הקשר העמוק יותר של המספר לדור המבוגרים ובמיוחד לדור הסבים והסבתות. בסיפור השני בקובץ "הזקן וההר" (כלפון, 1988, עמ' 15-23), בא לידי ביטוי הקשר של המספר כילד עם סבתו, שאותה הוא מכנה במילים המציניות שגב והדר, כך למשל, "טהורה" ו"תמה", "צדקת" ו"חסידה". הודות לסבתו פוגש הגיבור את אחיה החכם, המקובל חביבי אליהו, שהוגה בתורה ונודע בידעותיו הרחבות בתרבות ישראל. המספר נוהג לבוא לביתו של האב של סבתו, אצלו הוא לומד תורה ונבחן בתנ"ך.⁹ בהגיעו לגיל בר מצווה, מבקר המספר את אחיה של סבתו ומתעניין בלימודיו העתידיים של המספר בבית הספר 'אליאנס' שהציע לימודים במגוון תחומי ידע של ההשכלה הכללית. ביקור זה ספוג בתכנים רוחניים-מיסטיים שלהם זיקה הדוקה לאופי ההשכלה של הגיבור ולאוריינטציה הצינונית שלו כנער ובהמשך חייו.

כך למשל בביקוריו של המספר-הנער אצל חביבי אליהו, נוהג זה האחרון לבחון את המספר כשהוא מפנה אליו שאלות רבות המנוסחות באופן שיגרום לנער להשיב בלא חשש. כנער היטיב לענות על השאלות ובמהלך השיחה הוא זוכה לשבחים על תשובותיו, בסגנון מליצי-פיגורטיבי: "הגדי נעשה תיש בן קרניים" (שם, עמ' 16), "אה! עילוי! תלמיד חכם! ברא כרעה דאבונה",¹⁰ "טוב! חייך, שפתיים יישקו!" (כלפון, 1988, עמ' 17), בסיום השיחה מברך אליהו את המספר: "יישר כוחך בני! יהי אלוהים עימך ויובילך בנתיבות החכמה, הדעת ויראת שמים. עוד נכוננו לך הצלחות. עלה בכוחך זה והצלח." ולאחורו, סבתו של המספר הוא אומר בנוכחות המספר-נכדה: "זה הקטן גדול יהיה" (שם).

בהמשך התבגרותו של המספר כנער, ניכרת השפעתו המבורכת של חביבי אליהו עליו. כך למשל

9. האח היה אלמן ואחותו, סבתו של המספר, דאגה לשרת את אחיה "באהבה ובמסירות". האח מבטיח לאחותו שבכוא הזמן ייקח אותה איתו לארץ ישראל והבטחה זו הפיחה בה תקווה. ברם, היא אינה זוכה לעלות לארץ ישראל ונפטרת בדמי ימיה, בעוד שאחיה, חביבי אליהו, עולה ארצה "ונפטר בירושלים בשיבה טובה" (כלפון, 2012, עמ' 52).

10. הבן דומה לאביו. על משמעות ניה זה ראו למשל ממן, תשס"ח.

"אימא! ספרי לנו על שערי המללאח": דרכי עיצוב עולם הילדות בקובץ הסיפורים שערי ספרו

כשהוריו של כלפון פונים לחביבי אליהו כדי שישמש כמתווך בינם ובין בנם ויניא אותו מהצטרפות כחבר פעיל ב"ארגון הנוער הציוני של העיר". לדברי המספר, מטרתה של תנועת הנוער הייתה להיות בין הראשונים במאבק עלייה ב' מצפון אפריקה ובפעילותם להראות לאנגליה ולאומות העולם את הזדהותם של יהודי צפון אפריקה עם יהודי אירופה, "שאריה הפליטה" (כלפון, 1988, עמ' 18). בנם המספר משוחח עם החכם על פעילותו הציונית בארגון ועל האידאולוגיה של ארגון הנוער וזיקותיה ליהדות, וכן על דרכיה של גאולת העם היהודי. דבריו של המספר מושגתים על תיאור פעילותו השגורה בארגון ועל הזיקות לרעיונות אידאולוגיים שמאופיינים בחתירה להגשמה. נראה כי על אף המתח הרב שבגיננו נקרא הנער לשיחה עם חביבי אליהו, גם המספר הנער וגם הרבי החכם מנהלים שיח חכמים, פילוסופי ומכבד. זה מעלה טענה והאחר משיב לו, על פי הפסוק בספר ישעיה "בעתה אחישנה", והם דנים במשמעויות של הביטוי גם על פי פרשנויות של חכמים (כלפון, 1988, שם). בסופה של השיחה מודה חביבי אליהו שהמספר גבר עליו בטיעוניו והוא נותן את ברכתו לארגון הנוער הציוני: "נתת שמחה בלבי, בני, וגברת עליי ברצונך זה. לך בכוחך זה ויהי אלוהים עמך!" (כלפון, 1988, עמ' 20).

בטרם יעזוב הנער מספר לו חביבי אליהו אגדה על קבוצת חכמים, לומדי תורה מהעיר ספרו שלמדו תורה כל ימות השבוע במערה שליד ההר "זבל או זבל לכביר (ההר או ההר הגדול)" (שם). במערה זו נגלה לפנייהם איש קדוש "עטור זקן לבן כשלג וחרוש קמטי צער ועצב על גלותם של ישראל [...] וקול זה קולו של אליהו היה". הזקן גילה להם סודות ורזין וקדישין ועם בוקר היו עיניהם נעצמות, והאיש היה נעלם (שם, עמ' 21). בין הלומדים היה ישיש חכם שאשתו חשדה בהיעדרויותיו התכופות מן הבית ודרשה שיגלה לה לאן הוא נעלם בכל ימות השבוע. החכם מגלה לאשתו את דבר הלימוד עם אליהו הנביא ובאותו יום מת (שם, עמ' 22). לאחר מכן יוצאות לשונות של אש מהשמיים ולוקחות את הישיש לשמיים. דעתה של האשה שצופה בכך נטרפת עליה, היא מתעוררת מלשונות האש ויוצאת ביללות בראש חוצות. החכמים שיושבים באותה עת במערה ולמדו אינם שומעים דבר מהמתרחש. כמו כן לא הרגישו שהמקום שבו ישבו הולך ונסגר עליהם מכל העברים. על פי האגדה נמצאים החכמים במעבה ההר עד היום הזה ו"מתפללים לגאולתו של עם ישראל" (שם). לדברי המספר, הפך המקום עלייה לרגל ליהודים מכל צפון אפריקה שבקשו מרפא למחלות וביום ל"ג בעומר נהגו להגיע למערה ואלו שנדחקו עד לפתח המערה נשבעו שיכלו לשמוע את קולות הלימוד והפלפול של הזקנים שיושבים ולומדים תורה (שם).

אגדה זו על חכמי ספרו שיש בה אלמנטים של פנטזיה ומיסטיקה, משקפת את הקשר העמוק של יהודי ספרו אל המורשת היהודית לאורך הדורות. קלדרון (2009) שעומדת על הבדלי הגרסאות הסיפוריות של סיפור חוני המעגל בגרסה הארץ ישראלית ובגרסה הבבלית עומדת על תיאורי המערה בשתי הגרסאות. לטענתה, למושג המערה בכלל, בספרות המערב ישנן משמעויות רבות:

המערה היא מעין חדר טבעי העשוי לסמל רחם, לידה מחודשת, מקום מחבוא, תת-תודעה (מקום הסמוי מן העין), סוד, מרחב מקודש הקשור באל, כמו גם שער בין העולם הגלוי לעולם התחתון [...] המערה כמקום מבודד שהשהייה בו מוקדשת ללימוד תורה; המערה כמקום לימינאלי וכשער בין העולם הזה לעולם הבא [...] והמערה כמרחב שבו מתאפשר מעבר של הגיבור אל העתיד (קלדרון, 2009, עמ' 290).

גם בסיפור שמספר החכם חביבי וגם בשתי גרסאות של הסיפור על חוני המעגל שמציגה קלדרון (2009), היושבים במערה הם תלמידי חכמים כאשר החכם בולט ביניהם כבן דמותו של חוני המעגל. המערה מופיעה בטקסטים על חוני המעגל כמקום שאפשר לישון בו שינה פלאית הנמשכת על פני שבעים שנה. בסיפור של קהילת ספרו מרומז על הספרה 'שבע' שהיא בעלת משמעות של שגב וקדושה ביהדות. כך, שבעת ימי השבוע שבהם שוהים החכמים במערה. נוסף על כך, השינה הפלאית במערה לאורך זמן עשויה להיות מטפורה למוות זמני ומאפשרת לזקנים המערה שבספרו, בדומה לגיבור בסיפורי חוני המעגל, "להגיע מחדש ולעבור בזמן לעתיד אל תוך עולם אחר של דור נכדיו ולפעול בתוך המציאות החדשה" (קלדרון, 2009, עמ' 304). ישיבתם של החכמים במערה זמן רב מרמז על הגלות הארוכה של קהילת ספרו, לשונות של אש היוצאות מן השמיים ולוקחות את הישיש לשמיים, דעתה של האישה שצופה בכך נטרפת עליה – כל אלו אירועים ייחודיים לסיפור הקהילתי של קהילת ספרו ונראה שהם שימשו כסימן אזהרה לקהילה על כי יש לקום ולעשות מעשה, ליטול יוזמה ביציאה מגלות לארץ ישראל.

ראוי גם לומר שהאגדה המקומית עשויה אף לשקף במידה מסוימת את הקשר של היהודים אל מרוקו, מקום הולדתם, שכן דמותו של אליהו הנביא מופיעה על אדמתה של הגולה ומסייעת לחכמים בלימוד התורה. רוצה לומר, היחס לִסְפָּרוֹ, למקום, שמתואר כמקום שרוח השכינה שורה בו והאזור "זבל לכביר (ההר, או ההר הגדול)" (כלפון, 1988, עמ' 20), אומנם הוא חלק מנופי הילדות של המספר ושל בני הקהילה שנולדו במרוקו, אך נראה שיש בתיאורים הנשגבים על יופיו של המקום שבה מעבר לרצון שדברים אלו ישמשו כעין מס שפתיים שיהודי בגולה נאלץ 'לשלם' כדי להבטיח את שלומו הפיזי ואת שלומם של בני קהילתו במקום שאינו מולדתו. כלומר, על פי האמונה של קהילת ספרו מעשה ניסי לימודי התרחש בקרבת העיר במערה וייצג את חוסנם הרוחני תרבותי לאורך הדורות.

תוכנה של האגדה מתיישב יפה עם פעילויות ציוניות בעיר סְפָּרוֹ ובייחוד עם פעילותו של ארגון הנוער הציוני בעיר, שהמספר וחבריו הם חברים בה והם, כחלק עיקרי מהכשרתם בארגון, מתעתדים לעלות לארץ ישראל בדומה לנערים שעלו לפנייהם. הסיפור על "זבל לכביר (ההר, או ההר הגדול)" (שם, עמ' 20), מדגים אם כן את ההדהוד החיובי של המרחב הביתי-משפחתי על עיצוב תפיסתו של הילד היהודי במללאח.

עולמו של הילד וסדר יומו במללאח

ילדות במרחב סגור

ילדותם של ילדי המללאח שבסְפָּרוֹ עוברת עליהם במרחב המקומי הסגור וכמעט שלא יצאו ממנו עד ליציאתם ממרוקו לישראל או למדינה אחרת באירופה. יציאתו של מי מילדי המללאח אל מחוץ לשערי סומנה כאירוע לא שכוח ועוררה תכונה והתרגשות בקרב ובקרב בני המשפחה ובקרב אלו מהקהילה שידעו על נסיעה זו. הנסיעה יצאה אל הפועל בדרך כלל בליווי של ההורים או של אחד מהם. המספר, למשל, נבחר מתוך חמשת אחיו לנסוע עם הוריו לבקר את דודתו, אחות סבתו, בעיר הגדולה והמרשימה רִבְט (כלפון, 1988, עמ' 67). גם הנסיעה באמצעי התחבורה, האוטובוס, היא חוויה חדשה עבור הילד ובכלל ההתרגשות לקראת הנסיעה היא רבה וכרוכה בהכנות רבות. דבר

"אימא! ספרי לנו על שערי המללאח": דרכי עיצוב עולם הילדות בקובץ הסיפורים שערי ספרו

נסיעתו של המספר אל העיר הגדולה מתפשט בין יהודי הקהילה, חבריו מקנאים בו ומבקשים את קרבתו בשל הזכות שנפלה בחלקו לנסוע באוטובוס לרבט. הוא מתאר את ערב הנסיעה במתח ובהתרגשות גדולה:

כל אותו לילה שלפני הנסיעה, לא נתתי תנומה לעיניי, אלא הזיתי בעיר הגדולה ותיארת בדמיוני אחת ומאה פעמים שאני כבר מטייל בה להנאתי. שדרות נאות ורחבות, עצי תמר גבוהים באמצע. בניינים גבוהים ועוד (שם, עמ' 69).

עוד דוגמה לכך שיציאתם של ילדים מהמללאח לא הייתה שגרתית על אחת כמה וכמה נסיעה לעיר הגדולה, היא צירופו של ילד ממשפחה אחרת מהמללאח, יתום חסר אמצעים שאימו האלמנה מתחננת לפני אימו של המספר שתקחהו עימם לקרובי משפחתה. בדרך זו יכלו הוריו של המספר למלא "חסד עם יתום", ואולי הודות למצווה זו יקבל הצדיק את תפילת אימו של המספר להבראתו של בנה החולני והחלש (שם).

מוסדות חינוך במללאח כסוכני תרבות

עיקר פעילותו של הילד במללאח מגיל צעיר היה הלימוד בבית המדרש. ילדי המללאח, למשל בעיר פס, לומדים מגיל רך בעודם פעוטות. בגיל שנתיים-שלוש הם הולכים ל'סלא', לבית הכנסת ששימש מעין גן ילדים עבור ילדי המללאח. הילדים נהגו לשבת לאורך הקיר והרבי-המורה היה קורא לכל ילד בתורו ומראה להם אותיות בספר ובוחר אותם שוב ושוב עד שלמדו לקרוא (כלפון, 2012, עמ' 19). את שכר הרבי היו משלמים הורי הילדים. מדי פעם בפעם היו מגיעים לשיעור אנשים זרים בלבוש שונה והיו שוהים בבית הספר, מחייכים לילדים, מצטלמים איתם ומעניקים להם ממתקים. לימים הסתבר למספר שזרים אלו היו יהודים אמידים מאמריקה שהגיעו למוסדות הלימוד שבקהילה כדי לתרום כספים להמשך קיומם של מוסדות אלו. חוויית הביקור מחזקת את הנרטיב שעליהם גדל המספר על סבלו של היהודי בגולה ועל הרצון בגאולה. נראה שחלק מהנרטיב הם הקשרים בינם ובין יהודי התפוצות הלכה למעשה שנועדו לתמוך ולהבטיח המשך לימוד תורה של הדור הצעיר ובעקיפין שמירה על הגחלת היהודית.

בגיל שש הילדים הבנים עוברים ללמוד בבית לימוד יהודי אחר שנקרא "אם הבנים" (כלפון, 1988, עמ' 49). ההורים לא היו צריכים לשלם על הלימודים בבית הספר. הכיתות היו מרווחות וחצר המשחקים הייתה גדולה. בית הספר היה מוקף חומה ובין קירות הכיתות לחומה צמחו עצי דובדבנים שהניבו שפע של פרי בעונתם. המספר מודה שהוא וחבריו התפתו לקטוף מהפרי ולאכול, על אף האיסור לקטוף את הפירות, ואכן מדי פעם בפעם הם היו קוטפים מלוא הפרי ונהנים ממנו. העונש על כך היה מכות מהרבי אך נראה שהדבר לא הרתיע את התלמידים. בית הספר סיפק מדי יום ביומו ארוחת צהריים חמה לתלמידיו, דבר שעורר עניין בהם ובהוריהם.

שיטת הלימוד הייתה קריאה של אותיות ומילים בעברית עם המלמד, ו"פעם או פעמיים ביום נדרש כל ילד לקריאה יחידנית של החומר הנלמד לפני הרבי שהיה המורה ולפני עוזרו, המלמד, שסייע לו בהוראת הקריאה. בגיל צעיר יודעים התלמידים לקרוא את כל החומש ועוברים ללימוד תהילים, ספר רות ועוד" (כלפון, 1988, עמ' 26). המספר עצמו לומד מגיל צעיר לימודי יהדות, למשל, הוא יודע "חלק נכבד מהתנ"ך ובעיקר את ספר תהילים" (שם, עמ' 16). שיטת לימוד זו מסורתית ועברה

מדור לדור: גם ילדי המללאח בני הדור הקודם, בני גילו של דודו של המספר, שמעון, למדו בשיטה זו. כשמלאו לשמעון שנתיים ביקר בסלא-לכבירא (בית הכנסת הגדול), שם ישב דחוק יחד עם עשרות ילדים אחרים על הספסל הארוך המסומר לקיר.

שעות הלימוד בכל יום הן רבות ויום הלימודים נמשך עד לשעות אחרי הצהריים. שיטת הלימוד העיקרית היא לימוד בעל פה שתבע מהתלמיד משמעת ולמידה עצמית, שינון של טקסטים רבים ובחינה בעל פה לפני הרבי. העונש על אי ידיעת החומר הוא פיזי, מכות על ידיים שקיבלו מהתלמידים החזקים בכיתה שבחר הרבי. המקלות היו קני סוף ששמר הרבי מחג הסוכות (כלפון, 2012, עמ' 24). בפעולת ההכאה של התלמידים זה את זה בא לידי ביטוי אלמנט משפיל ולכן מרתיע שעשוי להניע את התלמידים החלשים להתאמץ וללמוד, כדי להימנע מסיטואציה שבה ייענשו בידי חבריהם בכיתה (כלפון, 1988, עמ' 124). המספר מודה ששיטת הלימוד בעל פה הועילה בהמשך חייו ותרמה לכישורי הלימוד: "הלימוד בעל פה פיתח לנו זיכרון נפלא שישמש אותנו בעתיד. עד היום אני זוכר את כל מה שלמדתי אז וגם את כל פרטי החיים שלנו שם" (כלפון, 2012, עמ' 24).

בהיותו בגיל שלוש עשרה עובר התלמיד ללמוד במסגרת חדשה, אף היא כקודמותיה בעלת צביון יהודי ומנוהלת בידי אנשי מקצוע בבית הספר היהודי 'אליאנס'. בין מקצועות הלימוד שנלמדו, יהדות, תלמוד, תורה, משנה, גמרא וגם מקצועות כלליים כמו השפה הצרפתית.

בית הספר נמצא מחוץ למללאח והדרך אליו לא הייתה בטוחה ונעימה, שכן הילדים היהודים נאלצו להתעמת בדרכם עם נערים מוסלמים ועם נערים נוצרים שהציקו להם. לעיתים היו ילדי הגויים מופיעים מלווים בכלבים ולעיתים היו פוגעים בילדים היהודיים, כשהיכו אותם או הניחו לכלבים לנשוך אותם. הפתרון שמצאו הילדים הצעירים היה ללכת עם ילדים מבוגרים מהם וכך עשו אף כשיצאו לטייל בטבע, בנופים הקסומים שהקיפו את המללאח.

יש מקום לומר שמוסדות החינוך שהילד למד בהם בקהילה היהודית בספרו הקנו לו ידע נרחב ביהדות ובהשכלה כללית. המסגרות היו קונסרבטיביות ומסורתיות, שכן לא נכללו בהן ילדים שאינם יהודים ואף לא כללו את בנות הקהילה.

דרכי בילוי של הילד בקהילת ספרו ופעילויותיו בשעות הפנאי

עולם הפנאי של הילד במללאח משקף שובבות, רצון להתנסויות וסקרנות של הילד. לאחר שמסתיים יום הלימודים חוזרים הילדים לביתם לאכול דבר מה, בדרך כלל, "פרוסת לחם שעורים מרוחה בשמן עם כוס תה ריחני", ולאחר מכן היו יוצאים לרחוב לשחק זה עם זה (כלפון, 1988, עמ' 51). כך למשל, הכיסוי הצבעוני של הסוכרייה שימש גם שטר כסף במשחקים.

יציאה אל מחוץ למללאח הייתה למטרת טיולים בטבע, כדי ליהנות מנופים כמו פרדסים, נחל שופע מים ומגוון של עצי פרי (כלפון, 2012, עמ' 12). יתרה מזו, המספר מציין שבמללאח "לא היה מרחב ולא נוי, לא אוויר ולא שמש" (שם). מרחב הפעילות של ילדי ספרו היה מוגבל וחסר את התנאים האלמנטריים למשחק במרחב הפתוח. היציאה מהמרחב הסגור של הקהילה הייתה מסוכנת לילדים צעירים ולכן דאגו אלו לצרף אליהם למשחקים בשדות, ילדים גדולים מהם שיוכלו להגן עליהם בשעת הצורך (שם, עמ' 13). עניין זה מדגיש את הלכידות הקהילתית בקרב הילדים ואת הבנתם בגיל צעיר כי עליהם להישמר מפני שונאיהם מחוץ למללאח. לכידות חברתית באה לידי ביטוי

"אימא! ספרי לנו על שערי המללאח": דרכי עיצוב עולם הילדות בקובץ הסיפורים שערי ספרו

בהקמת גדודים שמנהיגים ראשי קבוצות. לכל קבוצה היו סמלים שהוכנו מפקקי שעם והודבקו כמדליות על חולצות הילדים שנחשבו לגיבורים (שם, עמ' 14).

הילדים נהגו לצאת מהמללאח ליהנות מהנופים היפים שהילכו עליהם קסם: "מצד שמאל של 'באב-למקאם' היה גן הדור ביופיו, ובו צמחי נוי רבים מלבליים בפרחים שונים שגדלו שם. גננים צרפתיים טיפחו את הגן הזה [...] בושם הוורדים והיסמין מילא את האוויר, וכך הלכנו ונשמנו בהנאה את האוויר המבושם הזה" (כלפון, 2012, עמ' 17). נוסף על כך, היו מחוץ למללאח מטעים וילדי המללאח נהגו לצאת ולקטוף פירות גם בשדות שבהם הייתה שמירה, משמע, הילדים הסתכנו בכניסה למרחב אסור. כמו כן נהגו לקטוף אצטרובלים ואת הצנוברים נהגו לאסוף מתוכם באמצעות קליית האצטרובלים (כלפון, 2012, עמ' 14-15).

מעמדם של חגי ישראל בעיני ילדי המללאח - חג הפורים כמקרה מבחן

נראה שלחגי ישראל היה מקום חשוב בעולמם של הילדים. מנהגי החג שאופיינו באלמנטים של משחק היו אהובים עליהם במיוחד, וגם קירבו בין המבוגרים לילדים. כך למשל לקראת חג הפורים היו קולותיהם של הדרדקים נשמעים ברחובות ובשווקים הסמוכים ל"אם הבנים", גולשים בנועם ו"הדהדו בתוגת מה ברחובות ובשווקים ושלטו בנשמות היהודים שבחוץ. כולם [...] הפסיקו לרגע ושרו עם הילדים את הפסוקים שבקעו מן החלונות. אימהות שבניהם או נכדיהם למדו בין כתלי 'אם הבנים', עצרו לרגע, נדנדו ראש הנה והנה בהנאה והמשיכו בדרכן מהרהרות כשקריאת הילדים במגילת אסתר מלווה אותן" (כלפון, 1988, עמ' 49).

ערב חג הפורים ביטא את שיאו של החג בקהילה ובייחוד בקרב הילדים. לא היה צורך לזרז את הילדים לבית הכנסת, שכן הם התרגשו לקראת האירוע הקהילתי וציפו לו בכליון עיניים. באירוע חגיגי זה, יקרא החזן במגילת אסתר והקהל ישתתף, כולו טף, ילדים וילדות ומבוגרים בקריאת המגילה, כשיענה במקלה אחרי החזן במקומות הרלוונטיים. כך למשל בפסוק "ליהודים הייתה אורה ושמחה..." היה הקהל כולו, "ובפרט הקטנים, עונים אחריו במקלה אדירה 'וששון ויקר!' (שם, עמ' 55). בפורים היו הילדות מסובבות בכל בית הכנסת ובאווירת החג המיוחדת לא הייתה הקפדה על הפרדה בין עזרת הנשים לשאר המרחבים שבבית הכנסת.

שיאו של אירוע זה הוא הצתת דמותו מנייר של המן בידי הילדים כשהעניין מלווה בהמולה רבה ובהתלהבותם של הילדים שמפריעה לחזן להמשיך ולקרוא את המגילה. את דמותו מכין שלימו, שלמה, ילד נבון ונבון שהיה מוכשר והיטיב לצייר. בימים כתקנם, כשילדי המללאח נהגו לצאת לרחוב לשחק זה עם זה, נהג שלימו לשהות בבית ובימי החול עזר לאימו במלאכות הבית, אך לקראת פורים היה שוהה בחדרו ושוקד על הכנת הציורים לכבוד אירוע קריאת המגילה שבבית הכנסת. גולת הכותרת של עבודתו הייתה ציור דמותו של המן לאירוע.

לאחר סיום הקראת המגילה בבית הכנסת, הולכים האנשים לבתיהם, לארוחת החג שכוללת עוגות וממתקים. ביום החג מצטרפים הילדים עם הוריהם לבית הכנסת לתפילת שחרית. הסיבה להצטרפותם היא חלוקת המעות לעניים שנראתה לילדים כאפשרות להרוויח דמי כיס אם יעמידו פנים כעני. שלימו חמד את הצדקה שנאספה לעניים וכדי לקבל בעצמו מכספי הצדקה כדי שיוכל

לקנות לו "אקדוח לפקקי שריפה", העמיד פנים שהוא עני הזקוק למעות והלך לבית כנסת אחר שבו חשב שלא יכירו אותו, אך קרוב-רחוק ממשפחתו מזהה אותו ומספר לאביו על כך ושליימו חושש שאביו יחבוט בו (שם, עמ' 57). כשחזרו הילדים לבתיהם היו אוכלים ממשלוח המנות שקיבלו מקרוביהם. הילדים היו מקבלים כעכים בכל מיני צורות, כמו סולם, משקפיים, ציפור ועוד. את ארוחת הפורים העשירה נהגו לאכול בערב בזמן המנחה. סדר יום זה אפשר לילדים לצאת החוצה ובשעות הצהריים היו הילדים עוברים בבתי מכריהם וקרוביהם ומקבלים מהם מעות לחג וממתקים. נראה שמנהגי פורים הפיחו בילדים חיות ושמחה. גם הנרטיב של החג שביסודו ניצחון היהודים על המבקשים את רעתם, תורם לאווירת החג הכללית.

הסיפור 'יקות' כמקרה מבחן למקומן של ילדות במללאח

דמויות של בנות מתוארות לרוב בקובץ הסיפורים של כלפון כנשים מבוגרות, כאימהות, סבתות, דודות. מה היה מקומן של הילדות בחברת הילדים של המללאח ומהו טווח הגילים של ילדותן? הסיפור "יקות" מאיר על מעמדה של הילדה בקהילה ועל דמותה בעיני אחרים ובכך עשוי לשמש מקרה מבחן לנושא (כלפון, 1988, עמ' 116-122). יקות הייתה בת יחידה לאלמנה, שבעלה "נהרג על ידי הערבים" כשהייתה פעוטה (שם, עמ' 119). אימה של יקות מגוללת לפני המספר את סיפורה של בתה יקות שעליה היא אכלה. מילדותה נחשבה יקות ליפה בבנות, כך היא מתוארת: "כחמה זורחת וגפן פורחת [...] החן שלה לא ניתן לאף אחד וקולה כבדולח, כצליל של מים חיים" (שם, עמ' 116-117). יקות נחשבה למשכילה ולחרוצה. היא הייתה תלמידה בבית הספר 'אליאנס' החדש שנפתח במללאח.¹¹

בית הספר לבנות כלל מקצועות לימוד שמקנים ידיעות בסיסיות פרקטיות ושמישות לחייהן בתחום ניהול משק הבית ופרנסה: לשון צרפתית, לשון עברית, רקמה, תפירה ומלאכת בית. זאת בעוד שלבנים הוצעו בבית הספר לבנים תחומי ידע רבים אחרים לצד הלימוד של מקצועות העברית והמורשת. המקצועות לבנות הכשירו אותן לחייהן העתידיים המוגבלים במקום ובזמן ומייצגים אותן לחייהן כעקרות בית וכבעלות משפחה.

בין עמדות המבוגרים ניכר פער מהותי באשר לרכישת השכלה בקרב בנות הקהילה. בעיני זקני המקום, ילדה בשלה לנישואים בגיל אחת עשרה, שתים עשרה. לעומת זאת, בעיני אנשים משכילים כמו מתורגמן בית הספר, וכן המורה שהיה גם מנהל בית הספר, יש לטפח את יקות ולאפשר לה לסיים את לימודיה ב'אליאנס', ולאחר מכן לשלוח אותה ללימודים בפריז בבית הספר למורים של 'אליאנס' כדי להכשירה למקצוע ההוראה (שם, עמ' 119). תפיסתה של אימה של יקות היא מסורתית ומכרעת בדילמה על עתידה של בתה. על עמדתה של האם "הוראה היא עניין לגברים. בחורות עשויות להיות עקרות בית ואימהות ולא להיות מורות", היא טוענת: "מה זה יוסיף לי שתהיה מורה וחכמה ותישאר גלמודה? מי רוצה באשה מורה?" (שם). להבנתה, הסיכוי שגבר ירצה לשאת אישה משכילה הוא נמוך ולכן חשוב לוותר על רכישת השכלה שיש בה מכשול לעתידה המשפחתי של אישה.

11. בתחילה בית הספר היה מיועד לבנות ולבנים גם יחד, אך לאחר זמן מה מחליטים רבני הקהילה לפטור את הבנים מלימודים כדי למנוע את יציאתם לתרבות רעה. לימודי היהדות שלמדו הבנים מגיל רך בבית המדרש היו מנת חלקם.

"אימא! ספרי לנו על שערי המללאח": דרכי עיצוב עולם הילדות בקובץ הסיפורים שערי ספרו

אנשי הקהילה דוחקים באם שתשיא את בתה ולאחר כשנתיים מציעים לה שידוך, בנו של סוחר עשיר. האם מדברת על ליבה של בתה שתסכים לשידוך, אך הבת מגיבה בבכי ומבקשת בקולה העדין לדחות את מועד נישואיה כדי שתוכל להמשיך ללמוד. אלא שהאם מפצירה בבתה וזו שהייתה לדברי האם "יונה תמה", צייתנית שמילאה תמיד אחר דבריה מסכימה בלית ברירה להצעת השידוך כדי שלא לצער את אימה האלמנה. בראייה רטרואקטיבית מצרה האם על עניין השידוכים ומציינת באוזני המספר כי "הלוואי שהייתה כמו הילדות של היום, המרדניות והעומדות על דעתן" (שם, עמ' 117).

מנגד לעמדת האם, מוצגת עמדתו של מתורגמן בית הספר. הוא מגיע למשפחתה של יקות ומדבר על ליבה כדי שיאפשרו ליקות לסיים את לימודיה ב'אליאנס'. בני משפחתה של יקות מסכימים לכך וטקס סיום הלימודים מצוין כיום מיוחד וחגיגי.

ואולם, לצד הרשות שניתנת ליקות לסיים את לימודיה, נגזר עליה להינשא לבחור שאינה מכירה. יקות בוכה ומתחננת לפני אימה שתבטל את האירוסים, ואולם אימה אוטמת את אוזניה משמוע ונראה שמצבה כאלמנה משפיע על שיקול דעתה. יקות נישאת לבחור, יהודי ממשפחה אמידה, הוריו אוהבים אותה והיא זוכה לחיים של שפע. בגיל חמש עשרה כשהיא כורעת ללדת חל סיבוך במהלך הלידה ואף המיילדת חסרת אונים לנוכח מצבה הקשה של היולדת הצעירה. יקות גוססת בייסורים במשך מספר ימים, אנשי הקהילה מנסים לסייע תוך שהם נשענים על האמונה ומשתתפים בתפילות ובצום, אך ללא הועיל. ברגעים קשים אלו נחלץ מנהל בית הספר ומדבר על ליבה של האם לבקש מרופא להגיע אך האם, ככל אימהות המללאח שרגילה בשירותיה המקצועיים של המיילדת, סבורה שאין צורך ברופא. יקות הצעירה מתה וגם התינוק ברחמה (שם, עמ' 120).

סיפורה של יקות בולט בניגודים ששורים בו זה לצד זה: מורשת לעומת מודרניות; סגירות לעומת פתיחות; חוויית החיים לעומת חוויית המוות; זרימת החיים והשגרה לעומת עצירתם בטרם עת ואבילות של אם בודדה על בתה. יש מקום לומר שסיפורה של יקות מייצג את סיפורן של הדמויות הנשיות הבוגרות במרחב הקהילתי: הקמת בית ומשפחה הוא ערך מהותי והמשימה לקיימה מוטלת על הורי הילדה. כל מטרה אחרת של יקות שאין לה זיקה להקמת משפחה, למשל מתחום ההשכלה והרוחניות, אינה נחשבת בעיני ראשי הקהילה, ה"איווא, אנשי הוועד והרבנים" (שם, עמ' 116), ועם תום פרק הילדות ונישואיה של הבת נמנעת ממנה אפשרות לנסות ולהגשים שאיפה או חלום. במרחב זה נרמז גם קולו הביקורתי של המחבר המובלע שגדל על ברכיה של המסורת וערכיה, ועם זה הוא כואב את סיפורה הטרגי של יקות ובייחוד זה של אימה ששכלה את בתה ונשארה בלי בני משפחה:

ובנתיים דיק דיאמאנטא מסאת, דיק לגזאלא מסאת וכללאתני [ההיא היהלום הלכה, ההיא, האיילה הלכה ועזבה אותי] נקטפה בלא עת, דעך אורה, פנה זיוה וכלה הדרה. יפיפיה תמה וישרה כזו תבלה בעפר. הנשמה שלי להכלה איתה, קבורה, לצידה, אלך קודרת ועטופת אבל מלאת צער ויגון עד יום מותי. יא ווילי ועלא סעדי לכחל [אוי לי על מזלי השחור] (שם, עמ' 166).

הקולות הקהילתיים מסורתיים גוברים על אלו הפדגוגיים, זה של המנהל וזה של מתורגמן בית הספר, וייתכן שאלו הראשונים קבעו את גורלה המר של יקות.

סיכום

שני ספריו של שלום כלפון **שערי ספרו** פותחים צוהר חשוב ומרתק לעולמם של יהודי הקהילה בעיר ספרו ומתארים את הווי החיים היהודי, בעיקר בעיר ספרו שבמרוקו. תיאוריו של כלפון פונים לכל קבוצות הגיל בקהילה: זקנים, הורים וצעירים יותר, בני נוער, ילדים וטף.

שמו של הקובץ "שערי ספרו" פונה לתיאור הפיזי של המללאח, שכמו בשכונות יהודיות אחרות בארצות אחרות היה נסגר עם ערב, אין יוצא ואין בא, וזאת כדי לשמור על שלומה של הקהילה ולהקטין את החיכוכים עם האוכלוסייה הלא יהודית.

השם "שערי ספרו" הוא בעל משמעות כפולה: השערים מרמזים על תרבות היהודית שנשמרה הודות לשערים שהגנו על המללאח מכניסתה של תרבות זרה והשפעתה על הקהילה. עם זאת התרבות היהודית שהונחלה לילדים ולנוער במרחב הסגור של המללאח קיבלה צביון אחר, חדש, מעשי, כמו הציונות שהתקיימה מעבר לשערי המללאח. כלומר לתוך התרבות הסגורה היהודית מסורתית נכנסו משבים מחוץ למללאח והם הפרו את הקהילה והביאו את צעירה לפעול באופן מאורגן כדי לקיים הלכה למעשה את הכיסופים של הוריהם לעלות ארצה.

ילדות במללאח מצטיירת כילדות בכל מקום אחר ובעת אחרת. מצד אחד הילדים מבקשים להתנסות, לחקור את סביבתם, להתוודע לנופים ולהתנסות בחוויות חדשות, לתהות על עולמם של המבוגרים, בייחוד אלו מן המעגל הקרוב אליהם, ומצד אחר עולם הילדות במקום מוכתב על פי סדרים שיש לפעול לפיהם מתוקף המורשת: האחד הוא מערכת חינוך מסורתית המושתתת על המורשת ההלכתית היהודית ומחייבת כל ילד בלימוד בחדר. נוסף עליה מתקיימת מערכת חינוך יהודית מערבית מודרנית בחסות רשת החינוך 'אליאנס', שבה למדו גם בנות עד לאירוסיהן בדרך כלל בגיל צעיר.

זהותם היהודית של ילדי המללאח הייתה ברורה להם והיא המשך של החינוך היהודי שספגו במרחב הביתי ובמערכת החינוך הקהילתית. בנעוריהם הם שותפים לרעיון הציוני ופעילים במועדוני נוער ציוניים שחותרים לעלייה לארץ ישראל. המספר, יחד עם האוכלוסייה הצעירה של הקהילה היהודית, שותף לעשייה הציונית ומתחנך על ערכים של ציונות מעשית. בציונות המעשית הוא רואה המשך ישיר והדוק למורשת היהודית ולהיסטוריה שעליה שמע בכל מיני הזדמנויות מפיהם של המבוגרים; מבני משפחתו ומפיהם של זקני הקהילה וחכמיה. "אמא! ספרי לנו על שערי המללאח", מבקשים הילדים מאימם מדי יום שישי, לאחר ארוחת השבת. פנייתם היוזמה לאם מבטאת עניין וזיקה עמוקה להיסטוריה של הקהילה היהודית בספרו. שערי המללאח משמשים מטפורה בבקשתם: השערים הכבדים שמרו על ביטחונם של היהודים, וכמו כן שמרו על מורשתם. ובאותה עת, מהם יצאו ילדי המללאח בדרך להגשמה הציונית המעשית, עלייתם לארץ ישראל.

באמצעות הסיפורים על דמויות ספציפיות, צעירות כמבוגרות, מומחש עולם הילדות שבמללאח. אני סבורה שליצירות ספרותיות כמו לקובץ הסיפורים **שערי ספרו** ולפרוזה האוטוביוגרפית **את אחי אנוכי מבקש** חשיבות כחלק מההבניה של החברה המתוארת בה, במקרה שלפנינו, החברה היהודית במללאח והמורשת שלה. לפיכך יש להמשיך ולחקור את מורשת הקהילה ואת תרומתה לחיי היהודים במרוקו ואת זיקתה לארץ ישראל במאה העשרים.

"אימא! ספרי לנו על שערי המללאח": דרכי עיצוב עולם הילדות בקובץ הסיפורים שערי ספרו

רשימת מקורות

- אריסטו (1977). פואטיקה (ש' הלפרין, מתרגמת). רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- ביאליק, ח"נ (1963א). החצוצרה נתביישה. בתוך ח.נ. ביאליק – סיפורים (עמ' קא-קנ). תל-אביב: דביר.
- ביאליק, ח"נ (1963ב). ספיה. בתוך ח.נ. ביאליק – סיפורים (עמ' קעא-רכט). תל-אביב: דביר.
- ביטון, א' (1976). מנחה מרוקאית. תל-אביב: עקד.
- ביטון, א' (1979). ספר הנענע: שירים. תל-אביב: עקד.
- ביטון, א' (1990). ציפור בין יבשות: שירים. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- בן-שמחון, ג' (2013). נערה בחולצה כחולה (נ' בראל, עורכת). תל-אביב: משכל.
- בן-שמחון, ג' (2016). המרוקאי האחרון (נ' בראל, עורכת). תל-אביב: משכל.
- ברש, א' (תשי"ב א'). לפני היות הילדות. בתוך כתבי אשר ברש (כרך ב, עמ' 301-302). תל-אביב: מסדה.
- ברש, א' (תשי"ב ב'). השעורה. בתוך כתבי אשר ברש (כרך ב, עמ' 310-312). תל-אביב: מסדה.
- גבריאלי בן-שמחון. (ח"ת). בתוך ויקיפדיה. אוחר ב-15 באוגוסט, 2019 מתוך <https://bit.ly/33ymBJN>
- גולומב, י' (1999). אביר האמונה או גיבור הכפירה? חיפוש האותנטיות מקרקור עד קאמי. ירושלים: שוקן.
- גרוסמן, ד' (1994). יש ילדים זיג זג. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- דעת. (ח"ת). מרוקו. בתוך אנציקלופדיה יהודית. אוחר מתוך <http://www.daat.ac.il/encyclopedia/value.asp?id1=3261>
- זיו, א' וזיו, נ' (2010). פסיכולוגיה בחינוך במאה ה-21 (מהדורה שלישית). תל-אביב: יחדיו.
- כלפון, ש"פ (1988). שערי ספרו: סיפורים. ירושלים: כרמל.
- כלפון, ש"פ (2012). את אחי אנוכי מבקש. יהוד-מונוסון: אופיר ביכורים.
- לאו, י"מ (1998). יהדות הלכה למעשה: דברים שבעל-פה (מהדורה מחודשת). תל-אביב: מודן.
- ליטוין, ר' (2009). דור המדבר: פרוזה אוטוביוגרפית (מ' פרי ומ' צפריר, עורכות). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- מוטיל, י' (2001). הסיפור על העיר האדומה. ירושלים: כתר.
- מירב ב' (2012, 28 ביוני). אין דבר העומד בפני הרצון / שלום פוני כלפון. עכבר העיר. אוחר מתוך <http://cafe.mouse.co.il/topic/2662519/>
- ממן, א' (תשס"ח). להיכן אתה מוליך את רבך? אוחר מתוך <https://www.yeshiva.org.il/midrash/8258>
- מצוב-כהן, ע' (2015). בעצם ילדותי יחידי הוצגתי... היעדר נוכחות הורית בקרב מתבגר וזיקתו לעיצוב דמותו בספרות העברית. ירושלים: כרמל.
- עוז, ע' (1996). מתחילים סיפור. ירושלים: כתר.
- פיינגולד, ב' (1989). הוראת הסיפור הקצר: פרקי מבוא והדרכה. תל-אביב: רמות.
- קלדרון, ר' (2009). המערה. בתוך ה' ינאי וד' גורביץ' (עורכות), עם שתי הרגליים עמוק בעננים על פנטסיה בספרות העברית: מבחר מאמרים (עמ' 290-304). תל-אביב: גרף.
- שטרית, נ"מ (1983). אימת החלום. תל-אביב: המחבר.
- שלום עליכם (1999). מוטל בן פייסי החזן (א' יבין, מתרגם). תל-אביב: עם עובד.

שקד, מ' (1990). חוליות ושלשלת: הרומן העברי על תולדות המשפחה. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
yaffabanouz (2010, 4 בספטמבר). את אחי אנוכי מבקש-שלום פוני כלפון [קובץ וידאו]. אוהור מתוך
https://www.youtube.com/watch?v=stvvzse_scA

מרד הבת כנגד האב - קונפליקטים בסיפור נישואיהם של ר' עקיבא ובת כלבא שבוע ועיבודיו לילדים¹

עדי צביאלי

תקציר

מאמר זה עוסק בשלושה מעיבודיו לילדים של הסיפור על נישואי רבי עקיבא ובת כלבא שבוע, שנבחנים מתוך השוואה לסיפור המקור המובא בגמרא בשתי גרסאות. המאמר דן בשני קונפליקטים המתגלים בסיפור המקור ומטרתו לבחון את הפרשנויות השונות של כל אחד מן המעבדים ואת ניסיונותיהם לתת מענה בהתאם לתקופתם ולקהל היעד שהם פונים אליו. נראה כי כל אחד מן המעבדים בוחר להעלות על נס את דרכו לפתרון הקונפליקטים באופן שמתיישר עם השקפתו, עם אורחות חייו ועם המסר שבחר להעביר.

מילות מפתח: רבי עקיבא; בת כלבא שבוע; אגדות חז"ל; עיבודים לילדים; יוכבד סגל; אורי אורבך; שהם סמיט.

מבוא

אחד מסיפורי האגדה הקלסיים על חכמי ישראל ונשותיהם הוא סיפור נישואיהם של רבי עקיבא ובת כלבא שבוע, המופיע בתלמוד הבבלי בשתי גרסאות. הסיפור עוסק בביתו של כלבא שבוע שהתקדשה לעקיבא, רועה צאן, על אף מעמדה ושלא כמצופה ממנה בהיותה בתו של איש חשוב ועשיר. היא עוזבת מאחוריה עושר וייחוס משפחתי, מאיצה בבעלה לצאת וללמוד תורה במרחקים ובכך גוזרת על עצמה חי עוני ורעב.

בתו של כלבא שבוע מנווטת את חייה ביוזמה, בעצמאות ובעמידה עיקשת על עקרונותיה. היא מצטיירת כבעלת שכל ישר, שאינה נכנעת לתכתיבי החברה וכושר ההבחנה שלה בין עיקר לטפל ובין רוחניות לגשמיות דומיננטי מאוד באישיותה.

כל אלה יוצרים קונפליקטים עם הנורמות החברתיות המקובלות באותם ימים. בחירתה להינשא דווקא לעקיבא מעוררת בסיפור קונפליקט גדול בין מעמד וממון ובין תורה ומידות טובות והוא משקף את הפער בינה ובין אביה, המייצג את כללי החברה השמרניים ביותר. קונפליקט אחר עולה במערכת הזוגית שלה לאחר נישואיה והוא נע בין חובת לימוד תורה ובין היעדרותו של הבעל מן הבית לתקופות ממושכות.

ראוי לזהות בסיפור זה עקרונות חינוכיים כמו כיבוד הורים, לימוד תורה כערך עליון, דבקות במטרה,

1. מאמר זה מבוסס על חיבור גמר "אגדות חז"ל בעיבוד לילדים: השוואת מאפיינים סגנוניים ותמטיים אצל אורי אורבך, יוכבד סגל ושהם סמיט" במחלקה לספרות עברית באוניברסיטת בן-גוריון בהנחייתו של פרופ' חיים וייס.

הרמוניה בין איש לאשתו וכיוצא בזה, ועל כן אפשר די בקלות להמירו לסיפור דידקטי בעל מסר עדכני, לעבדו לילדים ולהתאימו בין השאר לתקופה המודרנית ולקהל מגוון.

מאמר זה עוסק בקונפליקטים המוזכרים לעיל ובפרשנות הניתנת להם, וכן בשלושה מעיבודיו של הסיפור לילדים, שנבחנים מתוך השוואה לסיפור המקור.

ידונו בו עיבודה של יוכבד סגל (1969), "רבי עקיבא ורחל אשתו", עיבודו של אורי אורבך (2010), "הבטחות צריך לקיים – סיפור אהבתם של עקיבא ורחל" ועיבודה של שהם סמיט (2011), "בזכות האשה", וייבחנו פרשנויותיהם השונות לקונפליקטים וניסיונם לתת מענה. כל אחד מן המעבדים פונה בכתיבתו לקהל יעד שונה בחברה הישראלית על פי השקפתו ונראה כי כל אחד מהם בוחר להעלות על נס את דרך פתרון הקונפליקטים באופן שמתיישר עם אורחות חייו.

אגדות חז"ל כיצירה מעובדת בתוך ספרות הילדים

האגדה העממית (legend) היא סיפור המעוגן בזמן ובמקום, והיא נסבה על דמות או אירוע שיש להם זיקה למציאות. האגדה עוסקת בדמויות נישאות מעם ומנוסחת בדרך כלל בקצרה ובתמציתיות, וכן בלשון גבוהה מלשון הדיבור. בשל עיגונה של האגדה בזמן היסטורי ידוע, במקום גאוגרפי מוגדר ובתרבות מסוימת, היא משקפת קווים תרבותיים וגאוגרפיים ייחודיים ושומעיה או קוראיה רואים בה התרחשות שאירעה באמת (אלכסנדר-פריזר, תש"ס, עמ' 151; חזן-רוקם, 1996, עמ' 52; יסיף, 1994, עמ' 22).

מאז ומתמיד זכתה האגדה העברית ליחס דו-ערכי (אופק, תשל"ו). מבקרי ספרות משכילים כיל"ג, טביוב ובן-נץ, מצאו את האגדה לא מתאימה ואף מסוכנת לחינוך ילדים בשל תכניה החתרניים במקרים רבים (אופק, 1979, עמ' 281-300), ותבעו להרחיקה מן הקוראים הצעירים. אולם לצידם היו מצדדים מושבעים כמו יחיאל פינס, שהכירו בכוח השפעתה על ילדים ונוער ונשמעו קריאות החל משנות השישים של המאה התשע עשרה באשר לחשיבותו של התלמוד לחינוך הנוער (קלוזנר, 1958, עמ' 79).

ייעודה של האגדה לילדים הוא חידוש של התקופה המודרנית. עד אז היה הטקסט האגדי חלק מלימודי התורה המיועדים לתלמידי חכמים. בתיווכה של הפרשנות הרומנטית, שהעלתה את הילדות על נס, נמצא דמיון בין כוח ההמשגה של העם לכוח ההמשגה של הילד ובין ראשיתה של האומה לראשית חייו של האדם (שביט, 1996, עמ' 72-73).²

השינוי המהפכני בקהל היעד שינה כמובן גם את מאפייני הסוגה. המקורות שנמצאו הולמים את חינוך הילדים שונים מאלה שיועדו למבוגרים, תכנים רבים צונזרו ונעשו מאמצים כדי לפשט את שפתם של חז"ל ורעיונותיהם, כך שיהיו מובנים יותר לקהל הצעיר.³ כל מי שניגש לעבד טקסט כמו

2. שביט (1996) אף מעלה הסבר מעשי יותר לפופולריות של הספרות העממית בקרב ילדים, והוא מעמדה השולי (במידה יחסית) של ספרות הילדים באותה עת, שאפשר להכניס אליה מודלים ספרותיים חדשים מבלי לעורר ביקורת (שם, עמ' 100).

3. ההסכמה כי האגדות מתאימות לילדים או לפחות שאפשר ומתבקש להתאימן לילדים, הפכה נפוצה יותר כבר בתחילת המאה העשרים, כפי שכותבת זרובבל (1997, עמ' 75): "העברת הצו הלאומי מפי הדמות העתיקה לילד המודרני מבליטה את ההמשכיות של המורשת הלאומית..." וראו מאמרה של מרים רות (1969), עמ' 88-97. עוד על עניין זה ראו גם ספרה של שנהר (1982), וכן מאמרו של נוי (תשל"ז), עמ' 222-244.

התלמוד צריך למצוא איזון בין חירות השכתוב ובין הישענות על המקור. זו סוגיה שמצריכה הכרעה בכל משפט, ומבוססת על אתיקה כלפי המקור (בורשטיין, 2016). עם זאת אחד האינטרסים המרכזיים הפועלים בתשתית סיפורי חז"ל הוא האינטרס הדידקטי – העובדה שהטקסטים האלה נוצרו כדי לחנך את קהלם (רווה, 2008, עמ' 13).

ראוי לומר כי גם ביאליק ורבניצקי, עורכיו של ספר האגדה שקנה לעצמו מעמד קנוני בתוך שנים, ועבור רבים מקוראיו משמש מקור בלעדי לאגדות ולמדרשי חז"ל, יצרו מרחב עריכתי פתוח וגמיש והשמיטו, שינו והמירו שורות במאות רבות של מקורות בלי כל ציון או התייחסות לכך. למעשה העריכה הגלויה משמשת כסות או מעין מיסוך למלאכת עריכה מקיפה ורדיקלית שאינה מסומנת בטקסט. עוצמתו של ספר האגדה היא כה גדולה, עד שהוא מצליח לעיתים להעלים את החיבור שהוא דווקא ביקש להנכיח. כלומר במקום לשמש שער לספרות חז"ל הוא לעיתים משמש תחליף לה (וייס, 2017). מכאן שכל טקסט שייכתב לאורו של ספר האגדה – הרי הוא בבחינת עריכה על גבי עריכה ועיבודיהם לילדים של סגל, אורבך וסמיט ייבדקו על סמך הנחה זו.

יש לציין כי ההקשר הסוציולוגי שאליו שייכים המעבדים הוא נתון מעניין שיש לו השפעה רבת משקל על דרכי העיבוד ועל הגשתו של הסיפור החז"לי לנמעניו הצעירים. דרכי העיבוד כוללות פרשנות מחודשת לטקסט, הכרעה בין דומיננטות נושאות שלו ויצירת סגנון לשוני תואם נמען (רווה, 2014, עמ' 41-42).

המתבונן במדף ספרי הילדים יגלה פריחה ופופולריות עצומה של עיבודי אגדות חז"ל שנכתבו במיוחד לילדים בידי כותבים מכל גוֹן החברה הישראלית, יצאו לאור בהוצאות ספרים רבות ונגישותם גבוהה גם במרשתת. כל זאת תוצאה של התחדשות יהודית חוצה מגזרים שארגונים רבים הציבו לעצמם כמטרה: להעמיק את המודעות הציבורית לבסיסה הפלורליסטית של התרבות היהודית ולמורשתה, למלא את פערי הידע הקיימים על אודות תרבות העם היהודי, להדגיש את חשיבות הלימוד של התרבות העברית ועוד (אילן, 2006).

מאמר זה עוסק, כאמור, בשלושה מעיבודיו של הסיפור לילדים, שכתבו שלושה מעבדים המייצגים בדעותיהם ובאורח חייהם מנעד רחב של זהויות ומשתייכים למגזרים מגוונים בחברה הישראלית. המשותף לשלושתם הוא הרצון להנגיש את אגדות חז"ל לקורא הצעיר כחלק מאותו צורך לחבר את הדור הבא אל האוצר התרבותי שעומד בשורש קיומנו כעם.

על המעבדים

יוכבד סגל עלתה לארץ מגליציה בשנת 1933, ושימשה גננת ומדריכת גנות, שומרת תורה ומצוות. כמפקחת על רשת גני ילדים ראתה בצער עד מה דל ורדוד החומר הספרותי שהיה מצוי בסביבתה, וכך גמלה בליבה ההחלטה ללקט אגדות חז"ל ולכתוב את סדרת הספרים **כה עשו חכמינו** (סגל, 1969) שהייתה ראשונה מסוגה, ועל ברכיה גדלו ועדיין גדלים רבים מילדי ישראל. חמישה כרכים ראו אור בסדרה זו, ובכל כרך כארבעים אגדות. עיבודה של יוכבד סגל **בכה עשו חכמינו** תורגמו לשפות רבות, דבר שמעיד על הצורך שקיים בגנים ובבתי הספר בחומר ספרותי מאגדות חז"ל, ועל היות עיבודים אלה שווים לכל נפש (חובב, 2001, עמ' 204).

אורי אורבך, סופר, עיתונאי, פובליציסט ומאנשי התקשורת הבולטים בציבור הדתי-לאומי, שאף

שימש חבר כנסת ושר מטעמה של מפלגת הבית היהודי, הבין שסיפורי האגדה עוסקים במגוון נושאים בחייו של אדם ושמסריהם רלוונטיים גם לימינו ויש לתת לילדי ישראל לטעום מן האוצרות האלה. בשני כרכי הספר **הכמינו לימינו** (2010) אורבך משלב בעיבודיו הומור ושונינה לצד חמלה ותבונה (פאוסט, שם, עמ' 82).

שהם סמיט, סופרת, מתרגמת ומבקרת ספרות ילדים ישראלית, גדלה והתחנכה תחילה בירושלים ולאחר מכן במושב מנחמיה. במבוא לספרה **האגדות שלנו** היא מתארת את חוויית ההיכרות שלה עם ספר האגדה של ביאליק ורבינצקי בבית סבה וסבתה. סמיט עיבדה מדרשי חז"ל לעברית בת-ימינו, כאלה שידברו, לדעתה, אל ליבם של הקוראים הצעירים. פירושה של סמיט לסיפורי חז"ל באמצעות עיבודיה הוא פמיניסטי ובכך היא מתערבת בהבניה המגדרית ומשפיעה על תפיסתם של הילדים את התבדלויות המגדר (רוה, 2014, עמ' 47). חשוב לציין כי מקורותיה של סמיט הם מתוך **ספר האגדה**, שכתבו ביאליק ורבינצקי, ולא מן המקור התלמודי, כפי שעשו סגל ואורבך.

ר' עקיבא ובת כלבא שבוע⁴

אחד מסיפורי האגדה הקלסיים על חכמי ישראל ונשותיהם הוא הסיפור הידוע על רבי עקיבא ובת כלבא שבוע. מקורם של הדברים בספרות התלמודית מעיד כי לא סיפור אחד לפנינו, אלא שני סיפורים, או ליתר דיוק שתי מסורות של אותו סיפור – האחד מובא במסכת כתובות והאחר במסכת נדרים.⁵

רבי עקיבא היה תלמיד חכם גדול, אשר שיבחוהו גדולי האמוראים ורבו הלכותיו עד אין מספר, ולא רק גדולת התורה היא גדולתו, אלא דרך לימודו ועומק התבוננותו בהלכה ובמדרש המקרא.⁶ עקיבא בן יוסף "ששמו הולך מסוף העולם ועד סופו – כמותך ירבו בישראל" (יבמות טז, א), חכמים ראו בו כממשיך דרכו של משה רבנו שקיבל תורה מסיני, ואנו אף מוצאים כי משה עצמו ביקש מהקב"ה שימנה את רבי עקיבא במקומו וימסור בידו את התורה (מנחות כה, ט). יצירה זו נרקמה על הרקע של תולדותיו וראשיתו של רבי עקיבא.⁷

רבי עקיבא רעיא דבן כלבא שבוע הוה	ר' עקיבא רועה צאן של בן כלבא שבוע היה
חזיתיה ברתיא דהוה צניע ומעלי	ראתה אותו בתו שהוא צנוע ומעולה
אמרה ליה: אי מקדשנא לך אזלת לבי רב?	אמרה לו: אם אתקדש לך, תלך לבית הרב?
אמר לה: אין	אמר לה: 'כן'
איקדשא ליה בצניעה ושדרתיה	התקדשה לו בצניעה ושולחתו
שמע אבוא אפקה מביתיה, אדרה הנאה מנכסיה	שמע אביה הוציאה מביתו, הדירה הנאה מנכסיו.
אזיל יתיב תרי סרי שנין בבי רב	הלך ישב שנים שנים בבית הרב

4. שמה של בת כלבא שבוע אינו מוזכר בסיפור המקור ואין ברצוני להכריע בסוגיה בדבר שמה. באבות דרבי נתן (נוסח א, 1) מופיע "... והלא רבי עקיבא היו לו בנים ובנות אלא שפרנסתם רחל אשתו", ואכן המסורת ייחסה את השם רחל לאשתו של רבי עקיבא. גם שלושת המעבדים מכנים בעיבודיהם את בת כלבא שבוע בשם זה בהתאמה למסורת ואולי גם בהשפעתם של ביאליק ורבינצקי (תרצ"ו, עמ' קעט) שכך כינה גם הם.

5. הסיפורים מן התלמוד נכתבו בארמית והתרגום המוצע פה הוא תרגום של הכותבת.

6. עוד על תולדות האיש וגדולתו ראו הימן (תשמ"ז), עמ' 988; ספראי (1978); פרנקל (תרי"ט), עמ' 118-119.

7. עוד על תולדותיו וראשיתו של ר' עקיבא ראו ספראי (1978), עמ' 12.

כי אתא, אייתי בהדיה תרי סרי אלפי תלמידי שמעיה להווא סבא דקאמר לה: עד כמה קא מדברת אלמנות חיים	כאשר בא, באו אתו שנים עשר אלף תלמידים שמעו לאותו זקן שהוא אומר לה: עד כמה את נוהגת כאלמנה חיה?
אמרה ליה: אי לדידי ציית, יתיב תרי סרי שני אחרני	אמרה לו: אם לי ציית, ישב שנים עשרה שנים אחרות
אמר: ברשות קא עבידנא, הדר אזיל ויתיב תרי סרי שני אחרני בבי רב	אמר: ברשות אני עושה. חזר הלך וישב שנים עשרה שנה אחרות בבית הרב
כי אתא, אייתי בהדיה עשרין וארבעה אלפי תלמידי שמעיה דביתיה הות קא נפקא לאפיה אמרו לה שיבבתא: שאילי מאני לבוש ואיכסאי אמרה להו: [משלי י"ב] יודע צדיק נפש בהמתו כי מטיא לגביה, נפלה על אפה קא מנשקא ליה לכרעיה.	כשבא, באו איתו עשרים וארבעה אלף תלמידים שמעה אשתו, הייתה אשתו יוצאת לקראתו אמרו לה שכנותיה: שאלי כלי לבוש והתכסי אמרה לה: יודע צדיק נפש בהמתו כאשר הגיע אליו, נפלה על פניה ונשקה את רגליו
הו קא מדחפי לה שמעיה אמר להו: שבקוה, שלי ושלכם שלה הוא שמע אבוא דאתא גברא רבה למתא אמר: איזיל לגביה, אפשר דמפר נדראי אתא לגביה	היו דוחפים לה שמעיה אמר להם: הניחו לה "שלי ושלכם, שלה הוא" שמע אביו דאתא גברא רבה למתא אמר: אלך אליו, אולי יפר את נדרי בא לפני רבי עקיבא
אמר ליה: אדעתא דגברא רבה מי נדרת?	אמר לו [רבי עקיבא]: האם היית מדיר את בתך לו הייתה בוחרת להתחתן עם תלמיד חכם?
אמר ליה: אפילו פרק אחד, ואפילו הלכה אחת	אמר לו [אביה]: הלוואי והיה יודע אפילו פרק אחד, אפילו הלכה אחת
אמר ליה: אנא הוא! נפל על אפיה ונשקיה על כרעיה ויהיב ליה פלגא ממוניה	אמר לו [רבי עקיבא]: אני הוא נפל [אביה] על פניו, נשקו על רגליו ונתן לו מחצית ממונו
ברתיה דרבי עקיבא עבדא ליה לבן עזאי הכי והיינו דאמרי אינשי: רחילא בתר רחילא אזלא, כעובדי אמה כך עובדי ברתא	בתו של רבי עקיבא עשתה לבן עזאי כך זה שאומרים אנשים: רחל [כבשה צעירה] אחרי רחל הולכת, כמעשי האם כך מעשי בתה

תלמוד בבלי, כתובות סב ע"ב – סג ע"א

סיפור זה הוא השישי בסדרת סיפורים המצורפת לדיון הלכתי בסוגיית "היוצאים ברשות" במסכת כתובות.⁸ גרסה זו מתמקדת בעיקר בעובדות הקשורות לעזיבת הבית והאישה לפרק זמן ארוך ובתוצאות הדבר, שבמקרה הזה מסתיים בטוב.

גרסה אחרת של הסיפור משובצת במסכת נדרים, ככל הנראה בשל עניין הנדר והתרתו. סיפור זה הוא המשך לסיפורים ולדיונים בתלמידי חכמים שחיו עם נשותיהם בעניות גדולה ולבסוף התעשרו וכך גם רבי עקיבא.

8. כל הסיפורים המובאים בה מחזדים את הקונפליקט העמוק שמזמנים החיים בין חובת האיש לאשתו מצד אחד, ומצד אחר המשיכה והחובה לעסוק בתורה, שגם היא הלא "איילת אהבים ויעלת חן" (ראו ישראל, 2011, עמ' 95-96).

ר' עקיבא איתקדשת ליה ברתיה(דבר) דכלבא	רבי עקיבא נתקדשה לו בתו של בן כלבא שבוע
שמע (בר) כלבא שבוע אדרה הנאה מכל נכסיה	שמע בן כלבא שבוע, הדירה הנאה מכל נכסיו
אזלא ואיתנסיבה ליה	הלכה ונישאה לו
בסיתוא הוה גנו בי תיבנא הוה קא מנקיט ליה תיבנא מן מזייה	בחורף הם לנו במתבן. הוא היה מלקט את התבן משערותיה
אמר לה אי הואי לי רמינא ליך ירושלים דדהבא	אמר לה: אילו היה בידי כסף הייתי נותן לך ירושלים של זהב
אתא אליהו אידמי להון כאנשא וקא קרי אבבא	בא אליהו, נדמה להם כאדם וקרא אל הפתח
אמר להו הבו לי פורתא דתיבנא דילדת אתתי ולית לי מידעם לאגונה	אמר להם: תנו לי מעט תבן כי אשתי ילדה ואין לי במה להשכיבה
אמר לה ר' עקיבא לאנתתיה חזי גברא דאפילו תיבנא לא אית ליה	אמר לה ר' עקיבא לאשתו: ראי אדם, שאפילו תבן אין לו
אמרה ליה זיל הוי בי רב	אמרה לו: לך והיה בבית המדרש
אזל תרתי סרי שנין קמי דר' אליעזר ור' יהושע	הלך והיה שנים עשרה שנים לפני ר' אליעזר ור' יהושע
למישלם תרתי סרי שנין קא אתא לביתיה	משתמו שנים עשרה שנים בא לביתו
שמע מן אחורי ביתיה דקאמר לה חד רשע לדביתיהו שפיר עביד ליך אבוך חדא דלא דמי ליך ועוד [שבקך] ארמלות חיות כולהון שנין	שמע מאחורי ביתו שאמר לה אחד רשע לאשתו: טוב עשה לך אביך, אחד שאינו דומה לך ועוד הוא עזב אותך באלמנות חיה כל אותן השנים
אמרה ליה אי צאית לדילי ליהוי תרתי סרי שנין אחרנייתא	אמרה לו: אילו היה שומע לי, שיהיה שנים עשרה שנים אחרות
אמר הואיל ויהבת לי רשותא איהדר לאחורי הדר אזל הוה תרתי סרי שני אחרנייתא	אמר: הואיל והיא נותנת לי רשות, אחזור לאחורי ושוב הלך. היה שנים עשרה שנים אחרות
אתא בעשרין וארבעה אלפין זוגי תלמידי נפוק כולי עלמא לאפיה	בא בעשרים וארבעה אלף זוגות תלמידים. יצא כל העולם לקראתו
ואף היא קמת למיפק לאפיה	ואף היא קמה לצאת לקראתו
אמר לה ההוא רשיעא ואת להיכא אמרה לי (משלי יב, ב) יודע צדיק נפש בהמתו	אמר לה אותו רשע: ואת לאן? אמרה לו יודע צדיק נפש בהמתו
אתת לאיתחזויי ליה	באה להיראות לפניו
קא מדחן לה רבנן	דחו אותה התלמידים
אמר להון הניחו לה שלי ושלכם שלה הוא	אמר להם: הניחו לה, שלי ושלכם שלה הוא
שמע (בר) כלבא שבוע אתא ואיתשיל על נידריה	שמע בן כלבא שבוע בא ונשאל על נדרו
ואשתרי (ואשתריי)	והותר

תלמוד בבלי, נדרים נ ע"א

סיפור זה, בגרסתו במסכת נדרים, מעמיד את ר' עקיבא במרכז ומדגיש את העובדה שהוא התעשר – בהתאמה לעניין הסוגיה העוסקת בלימוד תורה מתוך הדחק, ומראה שהקב"ה גומל למוסרים נפשם על התורה בעושר מופלג.

המוטיבים המשותפים בין שתי הגרסאות בולטים ביותר,⁹ והם אינם מותירים ברירה אלא להסיק כי מדובר בשתי גרסאות לאותו סיפור בסיס, כפי שנכתב לעיל.¹⁰ עורכי **ספר האגדה** (ביאליק ורבניצקי, תרצ"ו) החליטו לא לבחור באחת הגרסאות, אלא לשלב את שתיהן לסיפור חדש ונימוקיהם עימהם.¹¹ נראה שגם סגל, אורבך וסמיט מנסים בעיבודם להעשיר את העלילה עד כמה שאפשר ולוקחים מכאן ומכאן את התיאורים, את ההתרחשויות ואת התפתחות העלילה בדומה למה שעשו ביאליק ורבניצקי, שלא לומר בהסתמך עליהם.

בסיפור זה הדמות הפועלת העיקרית היא בת כלבא שבוע. היא הדמות האקטיבית העוזבת מאחוריה עושר וייחוס, מאיצה בבעלה לצאת וללמוד במרחקים, וחיה בעוני ורעב מתוך בחירה ורצון (יסיף, 1994, עמ' 126). צמיחתו התורנית של רבי עקיבא והיותו מי שעתיד להיות ראש וראשון לחכמי ישראל מונעת בידי אשתו בדרך שהיא בחרה, ועל כן תורתו נזקפת לזכותה באומרו "שלי ושלכם – שלה הוא" (ולר, 1993, עמ' 79-80; ישראלי, 2011, עמ' 96).

לדעת יסיף (1994, עמ' 126), זהו סיפור בעל אופי נובליסטי מובהק, שבנוי על שלד של סיפור אהבה גדולה הכוללת משפחה ונכסים, יציאת הגיבור למרחקים וחוכמה וחריצות שמביאים עושר וגדולה. פרנקל (1981, עמ' 115) רואה בסיפור זה מופת להרמוניה רוחנית מושלמת בין עקיבא לאשתו, וולר מוסיפה על כך ומציעה קריאה רומנטית-נאיבית של הסיפור, ולדעתה "זהו סיפור שכולו אופטימיות" שבו האישה ניצבת במרכז ומדרבנת את בעלה, והיא "שותפה מלאה" לרצונותיו ולמעשיו.¹² גם אילן (2002, עמ' 37) טוענת שזהו סיפור מושלם ו"ר' עקיבא נהג כראוי באשתו ואף היא נהגה למופת".¹³ לעומתם בויארין (1999) חושב כי זהו סיפור שיש בו שיא בניסיון הבבלי להציע הצדקה ופתרון אוטופיים למנהג המקומי הרווח של הבעלים לבלות זמן רב ללימוד התורה בשעה שהם שוהים מחוץ לביתם.¹⁴ האווירה הרומנטית המובהקת השורה על סיפור נישואיו של רבי עקיבא לרחל מדגישה, לדעת בויארין (שם), במידה דרמטית עד כמה היה זה מנהג בעייתי – בעייתיות

9. אדרת (1977), עמ' 122-128; ולר (1993), עמ' 76-77; אילן (1997, Ilan), עמ' 41 מבחינים בין הגרסאות ועומדים על עשר נקודות להשוואה בין שתיהן.

10. אדרת (1977) טוען שהגרסה בכתובות היא "המקורית" ואילו הגרסה בנדרים התפתחה ממנה. לדעתו, הסיפור בנדרים בא לעולם כדי להעלות את דמותו של ר' עקיבא, שהועמדה כביכול בצל האישה בגרסת כתובות. עוד על טענה זאת ראו שם, עמ' 128-129, וכן את דעתם של אילן (1977, Ilan), עמ' 42 ושל פרידמן (2013), עמ' 404, שמסכימים עם מסקנה זאת.

11. עוד על גרסת ביאליק ורבניצקי בספר האגדה ראו אדרת (1977), עמ' 129-130.

12. ראו גם ישראלי (2011); וכן סקירתם הרחבה של וייס וסתיו (2018), עמ' 98.

13. נציין שבמאמר שלפניו ראתה בה אילן "מופת לנאמנות של האישה לבעלה הנעדר". ראו אילן (1997, Ilan), עמ' 157.

14. מנהג זה מנוגד לדברי המוסר המפורשים של מיטב חכמי ההלכה המוקדמים מארץ ישראל ומבבל, שאסרו על גברים נשואים להיעדר מבתיהם למעלה מחודש ימים, אף שקיבלו היתר מבת זוגם. על כן טוען בויארין (1999), כי אין זה מפתיע שכדי להתגבר על סמכות מוסרית והלכתית שכזו, היה צורך לגייס סמלים בעלי סמכות תרבותית גדולה יותר, ובמסורת היהודית לא הייתה סמכות גדולה מזו שסימל רבי עקיבא. להרחבה בעניין זה ראו בויארין (שם), עמ' 154.

המודחקת לחלוטין בסיפור זה. גם ישראלי (2011) חושב כי "שיבוצו של סיפור זה בסופו של רצף הסיפורים בסוגייה במסכת כתובות מחדד את טרגדיית ההקרבה בא, ללא ספק, לחתום בסוג של מענה לדילמות החריפות הללו, מענה המציע חלופה של חיים שבהם המשמעות והחזון הם כור המחצב לכוח ההקרבה" (שם, עמ' 96). לעומת זאת קוסמן טוען שייחוס סיפור זה לז'אנר סיפורי אהבה אינו במקומו, לפחות לא לזה המצוי בתרבות המערבית מאז המאה השנים עשרה ואילך, כיוון שאין בו כל רמז לשאיפת הגיבורים להימצא איש במחיצת רעהו.¹⁵

רחל מנווטת את חייה ביוזמה, בעצמאות ובעמידה עיקשת על עקרונותיה. היא מצטיירת כבעלת שכל ישר, שאינה נכנעת לתכתיבי החברה, וכושר ההבחנה שלה בין עיקר ("דהוה צניע ומעלי" / שהוא צנוע ומעולה)¹⁶ לטפל ובין רוחניות לגשמיות (בשעה שבעלה שב עם תלמידיו לאחר עשרים וארבע שנים, היא אינה מתחפשת, אינה מתקשטת, ואף על פי ש"אמרו לה שיבבא: שאלי מאני לבוש ואיכסאי" [אמרו לה שכנותיה: שאלי כלי לבוש והתכסי], "אמרה להו: יודע צדיק נפש בהמתו" [משלי יב]), דומיננטי מאד באישיותה. וייס וסתיו (2018, עמ' 99) חושבים כי תשובתה "יודע צדיק נפש בהמתו", הן במעשה הציטוט והן בתוכנו של הפסוק, נעה על הרצף שבין צייתנות לנורמות פטריארכליות והיררכיות ובין התנגדות מהותית להן. עצם זה שידעה לצטט פסוק, אף על פי שמעולם לא יצאה ללמוד, מעמיד אותה כשוות ערך לבעלה הנעדר עד כדי שאינה מעוניינת לשאול בגדים או להתחפש בפניו. היא רוצה שיראה אותה כפי שהיא ויכבד את המחיר העצום שנדרשה לשלם בעבור הלימוד שלו. לביא-לבקוביץ (תשס"ב, עמ' 104) חושב כי כל אלה מאפשרים לראות בה דמות מופת לא רק ביחסיה עם בעלה, אלא גם בעמידה איתנה כנגד אביה.¹⁷ גם שם היא מוכנה לשלם את מחיר הנידוי, ובלבד שתיראה האמת בבחירתה את רועה צאן אביה, שלימים מתגלה כראוי ואף למעלה מזה. מובן שכל אלה יוצרים קונפליקטים עם הנורמות החברתיות המקובלות באותם ימים, עם אביה ועם המערכת הזוגית שלאחר נישואיה, ואדון בכך בהמשך.

כלבא שבוע ובתו - קונפליקט בין מעמד חברתי וייחוס משפחתי ובין לימוד תורה ומידות טובות

הצגת דמותו של כלבא שבוע¹⁸ באור שלילי בסיפור זה, עומדת בסתירה לתיאור דמותו במקורות מדרשיים אחרים המתארים אותו כגביר נדיב, המרבה בצדקה. שמו מעיד על אופיו וייחוסו: "בן כלבא שבוע, שכל הנכנס לביתו כשהוא רעב ככלב יוצא כשהוא שבע" (בבלי, גיטין נו ע"א), וכן

15. עוד על מושג האהבה בעניין היהודי שלה ובכלל, ראו קוסמן (2008), עמ' 99-100, וכן הערות 70-71 שם.
16. לא נאמר במה הוא מעולה, אך כיוון שנאמר צנוע, אנו מבינים שהוא מעולה במידות שאינן נראות לעין בקלות כלפי חוץ. הבחנה בין עיקר לטפל ניכרת בכך שהמידות האנושיות שמצאה בו, הן שקבעו את יחסה הרגשי כלפיו. היא הבינה כי אפשר לבטל את הבורות באמצעות לימוד בבית המדרש, ואילו הצניעות, על אף הבורות – היא היסוד לכול. עוד על מידותיו של ר' עקיבא בעיני רחל, ראו פרנקל (1981), עמ' 111-112.
17. ראו בעניין זה גם אידר (2010), עמ' 103.
18. בכל כתבי היד של הבבלי מופיע הכינוי "בן כלבא שבוע", אולם במקומות אחרים כדוגמת 'עין יעקב' הגרסה היא "כלבא שבוע". על הבעייתיות ההיסטורית של הוספת "בן כלבא שבוע" וניסיונות החוקרים לפתור את הבעיה ראו קוסמן (2008), הערה 7. לעניין מחקר זה חשוב לציין כי אורבך (2010) אכן כותב בעיבודו "בן כלבא שבוע" בהתאמה למקור הבבלי שהוא מעיד שהסתמך עליו, ואילו סמיט (2011) וסגל (1969) מכנות אותו "כלבא שבוע" אולי בהתאמה לגרסאות אחרות לסיפור או בהשפעת ביאליק ורבינצקי (תרצ"ו), המכנים אותו גם הם "כלבא שבוע".

"בן כלבא שבוע מן דכלב (מצאצאי כלב בן יפונה)" (ירושלמי, תענית ד, ב). אולם בסיפור זה שמו של כלבא שבוע מצטלצל באור שלילי בדברי בויארין (1999, עמ' 269-270, וכן הערה 32 שם): "אביה של רחל מופיע בטקסט כאותו כלב מדושן, ששמו 'כלבא שבוע' מעיד על אופיו".

קוסמן (2008, עמ' 83-86) חושב כי סיבת התנגדותו של כלבא שבוע לנישואי בתו עם עקיבא, רועה צאנו, מצטיירת כפי שהיא עולה מן הסיפור כמעמדית-ממונית. אילו נעשה הדבר משיקולים רוחניים טהורים, ולימוד התורה היה ערך עליון בעבורו, היה יכול להתנות את הסכמתו לקשר בכך שעקיבא ילך לבית המדרש וילמד תורה, כפי שעשתה בתו. סיבה אחרת, שלא האמין כלבא שבוע להבטחת עקיבא וחשש שלאחר החתונה יחזור בו מכוונתו ללמוד תורה. אם כן, במה אפוא יועיל הנדר? ייתכן שחשב כי באמצעות שלילת העושר יצליח לערער את נחישותה של בתו ולהביאה להיפרד מעקיבא. או לחלופין, חשב שעקיבא, הרועה העני, יינתק ממנה אם יבין שכספה וזהבה לא יהיו מנת חלקו. אולם בבסיסה של התפיסה המעמדית-ממונית מונחת שאלת התאמתם של בני זוג מבחינת השתייכותם למעמד חברתי שווה או דומה. אי לכך נראה כי הפער המעמדי הניכר בין בתו של כלבא שבוע לרועה הצאן שלו שימש מחסום ראשון להסכמתו לקשר ביניהם. מן הסתם גם עולם הערכים ותחומי העניין של הרועה נראו לו רחוקים מרחק רב מאלה של בתו, והוא סבר שאי אפשר לגשר בין העולמות.

בעיבודו של אורי אורבך (2010) מתוארת בתו של כלבא שבוע על פי כל הכללים המקובלים בחברה שמרנית להיותה "שידוך טוב" (ולבן-כלבא-שבוע הייתה בת יפה וחכמה) (עמ' 7). תיאוריו של אורבך כוללים את ארבעת הרכיבים העיקריים במציאת שידוך: יופי, חוכמה, עושר וייחוס למשפחה מן המעמד הגבוה.

גם יפה, גם חכמה וגם, הבה נודה על האמת, היא הייתה בתו של אחד מעשרי העיר, וכל מי שיתחתן אתה, כל ידעו, יהיה 'מסודר' לכל החיים. בקצור: היא הייתה כלה מושלמת (חוץ מהשם המוזר של אביה) (שם).

על פי אותם ארבעה כללים שמרניים העולים בקנה אחד עם התפיסה המעמדית-ממונית המוזכרת לעיל, מתואר גם עקיבא בידי אורבך "רועה הצאן הפשוט והנבער, שלא ידע תורה, לא היה לו גרוש על הנשמה, ובודאי לא יחוס מיוחד" (עמ' 7).

לפיכך בחירתה של רחל להינשא דווקא לעקיבא מעוררת בסיפור קונפליקט גדול בינה ובין אביה המייצג את כללי החברה השמרניים ביותר. בהקשר זה, לדעת ישראלי (2011, עמ' 100-101), היא מבקשת לסמן מגמה חתרנית כנגד המוסכמה החברתית המעמידה את דמות התלמיד החכם בראש הסולם החברתי ושופטת את האדם על פי בקיאותו ולמדנותו בלבד. העיבוד היחיד שקורא לקונפליקט בשמו, ושנוהג בשמרנות כלפי כל המוסכמות, הוא של אורי אורבך (2010) באומרו "נותרה עוד בעיה אחת" (עמ' 9) ופונה לתאר אותה לפרטי פרטים. תיאוריו אינם משאירים מקום לספק בדבר גודל הסכסוך, והוא נצמד שוב ושוב לכל הנורמות השמרניות והמקובלות באותם ימים בעניין שידוכים. לכאורה מדבר אורבך על הימים ההם, ימי כלבא שבוע, אולם שפתו החייכנית מבהירה במידה שאינה משתמעת לשתי פנים, כי כוונתו גם לזמן הזה. הוא מדבר על זכות ההורים לקבוע, שהרי "באותם ימים ההורים הם אשר קבעו לילדיהם עם מי יתחתנו, ובעיקר, עם מי לא יתחתנו ועם מי בשום פנים ואופן לא יתחתנו" (שם). על המעמד השווה שצריכים להשתייך אליו שני בני הזוג מבחינה כלכלית "רועה הצאן יכול להתחתן עם הרועה הקטנה מן הגיא, עם מבשלת עניה, עם נערה

פשוטה! לא עם רחל, בתו של האיש החשוב והעשיר בן כלבא שבוע" (עמ' 9), וכן בהתאמה למעמד הכלכלי – צריכה להיות רמת ההשכלה, שלפיה "לא תינשא לרועה צאן פשוט שלא יודע קרוא וכתוב" (שם). טוב הלב ונדבת ליבו חשובים מאוד אבל עד שמדובר בענייני שידוך לבתו. גם העונש שתקבל רחל מאביה על פי גרסתו של אורבך יבוא מידה כנגד מידה לפי הכללים שהפירה: לא ייחוס משפחתי ומעמד "שתלך עם העקיבא הזה שלה..." (עמ' 9), לא עושר "אני נודר שהיא לא תראה ממני מטבע שחוק אחד מכל רכושי!" (שם), לא חכמה "רועה הצאן הזה שלא יודע אפילו קרוא וכתוב" (עמ' 9), וכמובן כעס גדול על תעוזתה להחליט בעצמה למי תינשא "לבת שלי, שהחליטה להנשא לא אתן אפילו פרוסת לחם אחת. חוצפנית!" (שם).

אורבך בגרסתו שומר על כל הכללים המקובלים והנורמות הרווחות בענייני שידוכים אצל קהל היעד שלו. הוא מתאר את מעשיה של רחל כשוברי כל המוסכמות ואינו משאיר פתח לגיטימציה או להבנת התנהגותה. גם הניסיון להביא את קולה, שלפיו "התאהבה בעקיבא, שהיה כבר רווק בן 40,¹⁹ לא בגלל יופיו ולא בגלל עשרו – הוא הרי היה עני מרוד – אלא בגלל התנהגותו. היא הבחינה באיזו עדינות הוא נוהג את הצאן, שמה לב למידותיו הטובות, וידעה שהוא בחור מעולה וצנוע" (עמ' 7), נראה דל מאוד לעומת שאר הטענות מסביב המועצמות שוב ושוב. גם שפתו של אורבך שומרת על קריצה תמידית עם קהל יעדו והשימוש במילים המוכרות להם, או לפחות להוריהם, כדוגמת "יהיה 'מסודר' לכל החיים" (שם) בעניין כלכלי, "ייחוס מיוחד" (עמ' 7) בעניין מעמד, "לא ידע תורה" (שם) בעניין ידיעותיו התורניות ועוד, ומסייעת בשמירה על הנורמות וביצירת המחויבות להן כאומר "אני משלכם". המסר המועבר לקורא הצעיר בעיבוד זה ברור למדי במישורין ובעקיפין. המסר הישיר שלפיו רחל טועה טעות חמורה בהמרותה את דברי אביה, ואילו זה העקיף עוסק בשבירתה את המוסכמות ואת הנורמות החברתיות בבחינת מעשה שלא ייעשה.

גם שהם סמיט (2011) בעיבודה מתארת את רחל כ"יפת תואר וחכמה" (שם, עמ' 102), אך עיקר תיאור דמותה של רחל עוסק במחשבותיה על אודות אהובה, מעלותיו והפערם ביניהם. הקונפליקט בינה ובין אביה מופיע במשפט אחד המגלם בחובו פערי מעמדות ומבטא היטב את התפיסה המעמדית-ממונית שהוזכרה לעיל,²⁰ שלפיו "רחל ידעה כי בעיני אביה עקיבא אינו אלא עבד. כלבא שבוע, ידעה, לעולם לא ירשה לבתו להיות אשת רועה" (עמ' 102). בעוד היא רואה בו "אדם צנוע ומעולה... האיש הזה ראוי להיות רועה של בני אדם, מנהיג, כמו משה רבנו ודוד המלך" (שם). גם את הפתרון הרווח לקונפליקט בין אב לבתו מסכמת סמיט (2011) בעיבודה במשפט אחד המבטא כניעה, חולשה, בכי ובעיקר ויתור גדול "נערה אחרת, רגילה, הייתה בוודאי מותרת מראש, כובשת פניה בכר, בוכה מעט ומתחתנת עם זה שאביה יעד לה" (שם). אך בכתיבתה של סמיט משפט זה לא נכתב אלא ליצור ניוודיות ולהעצים את דמותה של רחל, שהרי "רחל לא הייתה נערה רגילה" (עמ' 102). היא מרוממת את מעשיה "במקום לשבת ולהמתין לחתן שאביה יבחר, החליטה לעשות מעשה נועז" ומחזקת את העזתה "לגשת אל אהוב ליבה ולשאול: 'אם אהיה לך לאשה, תלך ללמוד?' (שם). מעשיה של רחל כלל אינם מקובלים עד כדי כך ש"עקיבא לא האמין למשמע אזניו: רחל, בת אדונו,

19. מידע זה על אודות גילו אינו מופיע במקור בבבלי, אלא באבות דרבי נתן שגם עליו הסתמך בעיבודו ומופיע בהמשך המאמר.

20. ראו קוסמן (2008), עמ' 83-86.

מציעה לו נשואים?" (עמ' 102) אך הטקסט אינו מכביר במילים על אודות הפערים, אינו מרחיב בתיאור הגבר, שכן היה ראוי לשאת את רחל, אלא מעצים את בחירתה, מדגיש את האקטיביות שלה ואת העין הטובה שלה באדם באשר הוא אדם, אף על פי שהיה רועה צאן, עבד אביה. רחל, על פי גרסתה של סמיט, חושבת ש"אין צדק בעולם" (שם) והיא נוקטת גישה אקטיבית לתיקונו "במקום לשבת ולהמתין לחתן שאביה יבחר, החליטה לעשות מעשה נועז" (שם). נישואיה עם עקיבא לא נועדו אלא להביא צדק לעולם במישור הפרטי ובמישור הכללי. בזה הפרטי, בעוד "אני ישנה במטה רכה, בחדר מוסק, ואלו אהובי ישן על ערימת חציר", ובזה הכללי "האיש הזה ראוי להיות רועה של בני אדם, מנהיג, כמו משה רבנו ודוד המלך", ואין ספק בעיניה שנישואיהם יעשו צדק בכך שיביאו לגישור על פערי המעמדות, כי "אילו היינו מתחתנים, היה יכול לישון כאן לצדי, ללמוד ולהעשות מנהיג" (שם). אולם בתגובתו הזועמת של האב ובדבריו על "בתי המרדנית" (עמ' 102) אין שאיפה לצדק, אלא נוכחות כל המוסכמות וכל הכללים החברתיים שמרדה בהם רחל: כסף, מעמד, השכלה וזכות הבחירה, "שמע כלבא שבוע על החתונה, ולזעמו לא היה גבול: רחל, בתו היחידה, הלכה והתחתנה בסתר עם רועה עלוב, עני, בור ועם הארץ! מהר כלבא שבוע ונדר נדר: "בתי המרדנית לא תקבל ממני לא בית ולא כסף, לא שדות ולא מטעים, לא עדר ולא עז אחת לרפואה!" (שם). היינו, לא צדק יש כאן אלא אקטיביות נשית המביאה עימה מרד והעזה.

יוכבד סגל (1969) מניפה בעיבודה שני דגלים עיקריים המתנוססים, לתפיסתה, בעולם שרחל גדלה בו: כסף ותורה, לפי הסדר הזה. תיאורה את כלבא שבוע פותח בעושרו הרב, "עשיר גדול היה, מן העשירים ביותר שבירושלים. ובית מפואר כמו ארמון של מלך היה לו" (עמ' 120), ולאחר מכן נכתב בקצרה על אודות תורתו, "גם חכמים היו בין אורחיו, כי האיש היה מכבד מאד את התורה ואת לומדיה" (עמ' 121). בדומה לכך, אף בתיאורה את רחל ניתן משקל לעושר הרב שהיה בביתה ולהיותה בת תפנוקים, "רגילה הייתה בעשר הרב, בבגדים נאים ובמאכלים משובחים. עבדים ושפחות עמדו מוכנים למלא את כל בקשותיה" (שם). רק לאחר מכן צוין כי "מילדותה הייתה רגילה לשמוע דברי תורה, ולא היה דבר יקר בעיניה יותר מלימוד התורה" (עמ' 121). גם שאיפותיו של אביה לחתן ראוי בעבורה מוצגות בסדר הזה של עושר ואחר כך למדנות, "קווה כלבא שבוע, שבתו רחל תינשא לאחד הבחורים העשירים והלמדנים בין תלמידי החכמים הצעירים" (שם). הקונפליקט של רחל בעולמה, על פי סגל (1969), נובע משינוי סדר הדברים. הסכסוך בינה ובין אביה נגרם בשל יכולתה להתעלות מן החומריות ולראות את מי ש"בעיני שאר האנשים לא היה אלא איש פשוט מאד", כ"צנוע ובעל מדות טובות במיוחד" (עמ' 121). היא בוחרת להתעלם מחשיבותו של העושר ולהשאיר רק את דגל התורה להתנוסס בעולמה. בחירתה של סגל בדרך הצגת הדברים כך עולה בקנה אחד עם דבריו של טויטו (תשס"ד, עמ' 151), כי בעבור זאת היא מוכנה להקריב את חייה כדי להקים בית מדרש חדש. בית מדרש שלומדים בו תורה של חסד. תורה מלאה בענווה ובצניעות. היא מחפשת מישהו ש'תיקרא תורה על שמו', ואת זה היא מוצאת ברבי עקיבא.

גם בכאבו של כלבא שבוע בעיבודה של סגל מוזכר רק עניין התורה: "מה מאד כאב לו בשמעו, שרחל, בתו היפה והחכמה, התארסה עם רועה, עם עמ-הארץ, שלא למד כלום!" (עמ' 122),²¹ וכסף

21. טויטו (תשס"ד) טוען שרבי עקיבא לא למד מפני שלא היה מסוגל להשתלב בעולם הגאוותני והיהיר שהיה בישיבות בירושלים. הוא ויתר על התורה כדי שלא לאבד את הצניעות והענווה שהיו טבועים בנשמתו. עוד בעניין זה ראו

אינו מוזכר בו בהתאמה למעשיה של רחל, אף על פי שהעונש בא מידה כנגד מידה דווקא עם נושא העושר, "והיא יצאה ואין בידיה מאומה מכל העושר שבבית אביה" (שם). הניסיון של סגל להראות כי דגל הכסף ודגל התורה מתנופפים זה לצד זה בחשיבותם קורס באחת עם הכרזת המרד של רחל במוסכמות המקובלות. היא בוחרת בעקיבא בזכות תכונותיו הטובות, אך הן לא מספקות את אביה כי אין להן נראות של כסף ושל תורה כשהם כרוכים זה בזה. יש מקום לראות כי אידיאל הכסף עולה בתאוריה על אידיאל התורה ויוצא לאור בעוצמה בשעת כעסו של כלבא שבוע, עת הוא מנשל אותה מכל רכשו.

גם בחלקו האחרון של הסיפור באה לידי ביטוי התפיסה המעמדית-ממונית של קוסמן (2008, עמ' 86-87), שהזכרה לעיל. לשיטתו, בשעה שמתגלה לכלבא שבוע כי אותו חכם גדול הוא עקיבא, שהפך מרועה בור ל"רועה" דגול בבית המדרש – הוא לא קם ומודה בטעותו, ואינו מבקש את סליחתו של עקיבא. יתרה מזו, הוא אינו מודה לבוראו על שזכה בחתן גדול בתורה ובמידות, ואף לא השמיע מילות אהבה לתורה או לחתנו. בסיפור המקור הוא "נפל על אפיה ונשקיה על כרעיה, (נפל [אביה] על פניו, נשקו על רגליו), ויהיב ליה פלגא ממוניה (ונתן לו מחצית ממונו)", ואלו הם שני הרכיבים המרכזיים בגישה המעמדית-ממונית שהנחתה אותו גם בתחילת הסיפור. מבחינה מעמדית הוא משתחוה ונושק לרגלי מי שמתגלה כחשוב ממנו, ומבחינה ממונית הוא מעניק לו מחצית ממונו. כמובן, בפעולת נישוק הרגליים גלומות בקשת סליחה והבעת חרטה, ואכן סגל (1969) בעיבודו ממשיכה כבתחילה וכותבת "שמע כלבא שבוע, נפל לרגליו ונשק לו" (שם, עמ' 128), ובכך שומרת על גישתו של קוסמן (2008), אך מוסיפה "עכשיו היה מאושר מאד" (שם). סמיט ואורבך מתייחסים לרכיב הממוני באומנם כי נתן לו מחצית מרכשו, ואולם לא מבטאים את הרכיב המעמדי בהשמיטם את עניין נישוק הרגליים. אורבך (2010) כותב "מיד חבק ונשק את רבי עקיבא ונתן לו ולרחל מחצית מכל רכשו" (עמ' 14), וסמיט (2011) כותבת "חבקו, נשקו וגם נתן לו מחצית הונו: בית וכסף, שדות ומטעים, וכמובן, המון עיזים!" (עמ' 106).²²

שם, עמ' 151-152. גם ספראי (1978) אומר כי מכל האגדות והמסורות עולה בבירור כי רבי עקיבא לא זו בלבד שלא למד בילדותו, אלא היה רחוק מעולמה של תורה, וכעמי ארצות רבים באותם הימים רחש שנאה לאנשי התורה, כאותה מימרה של רבי עקיבא עצמו "תניא: אמר רבי עקיבא, כשהייתי עם הארץ אמרתי מי יתן לי תלמיד חכם ואנשכנו כחמור. אמרו לו תלמידיו: רבי, אמור ככלב! – אמר להן: זה – נושך ושובר עצם, וזה – נושך ואינו שובר עצם" (פסחים מט ע"ב).

22. פעולת נישוק הרגליים המוזכרת במקור מבטאת ביטוי לכניעה. פעולה זו מופיעה בסיפור פעמיים: פעם אחת בין רחל לבעלה ופעם אחת בין כלבא שבוע לר' עקיבא. סגל (1969) שומרת בעיבודה על פעולה זו בשתי הפעמים כנראה בשל הרצון להיצמד למקור. סמיט (2011) משמיטה פעולה זו בעיבודה בשתי הפעמים כנראה בשל ההתרפסות והכניעה שבפעולה זו, ולא משנה בעיניה מי הדמות, ואילו אורי אורבך (2010) בוחר להשאיר בין רחל לבעלה ולהשמיטה בין כלבא שבוע לר' עקיבא. הבחנתו בין שתי הפעמים תמוהה, אלא אם כן הוא מבין פעולה זו כפי שמציע קוסמן (2008, עמ' 87), כהקבלה ניגודית. אצל הבת – זו פעולה המבטאת כניעה אך נובעת מהערכה פנימית, ואילו אצל אביה היא סימן של כיבוד חיצוני בלבד, ועל כן בחר להשמיטה.

היעלמותו של עקיבא – קונפליקט בין חובת לימוד תורה ובין היעדרות הבעל מן הבית לפרקי זמן ממושכים

בסוגיה התלמודית קיים קונפליקט בין קיום חובת עונה ובין קיום חובת לימוד התורה התובעת היעדרות מן הבית לפרקי זמן ממושכים. חשובים דבריה של ולר (1993, עמ' 56), הרואה את הבעיה כמורכבת יותר, שכן בשאלת זכותו של הבעל להיעדר מן הבית לפרקי זמן ממושכים כרוכות בעיות כלכליות, חברתיות ונפשיות, שהן קשות ומטרידות. הן טומנות בחובן תביעה לווייתור מבחינת רמת החיים ומבחינת חלוקת העול של חיי המשפחה, שגם אם היא קיימת, היא אינה שוויונית כלל ומשייכת את האישה למעמד של נותני שירותים. כמו כן מתן היכולת לבעל להיעדר נשען על ראיית הנישואין כמערכת שנועדה לרווחתו של הגבר ולא כמערכת של תמיכה הדדית, פיזית ונפשית של שני בני הזוג.

מעיון מדוקדק בקובץ שבעת הסיפורים שבמסכת כתובות מסיקה ולר (שם), כי חכמים היו ערים למצוקותיה של האישה, בעיקר הנפשיות שבהן, והעורך ניסה להעביר את התפיסה שההיתר לעזוב את הבית לפרק זמן ארוך כדי ללמוד תורה, תלוי לחלוטין ברגשותיה וברצונותיה.²³

כבר בשתי גרסאות המקור עולות כל מיני גישות ולפחות כמה עמדות נפשיות כלפי קונפליקט זה. האחת מבקשת לפתור את הקונפליקט באמצעות מפתח ההקרבה האישית. ההתנגשות הבלתי נמנעת הזו בין חיי המשפחה לאידיאל של לימוד התורה עשויה לחולל טרגדיות, ועל כן פתרון לבעיה יבוא רק מתוך הכרה אמיתית ואמונה עמוקה של האישה (שהיא היא היוזמת ומחוללת את הליכתו של רבי עקיבא לבית המדרש) בערך הטמון בלימוד תורה. לעומת זאת, הגישה האחרת המשתמעת מן הגרסה שבמסכת נדרים, למעשה איננה מכירה כלל בקונפליקט. היא אינה רואה בווייתור ובהקרבה הכרח בל יגונה לשם מימוש ערך לימוד התורה. נהפוך הוא – לימוד התורה הוא רק ביטוי אפשרי להרמוניה האידיאלית שבחיי הנישואין ולמימוש האהבה בין בני הזוג. בעיני מספר אגדת מסכת נדרים, דווקא האידיליה של חיי האהבה עשויה לטמון בחובה את הזרע העמוק שממנו תצמח דמותו של רבי עקיבא (ישראלי, 2011, עמ' 103-104). כך גם בסיפור על פי עבודה של סגל (1969), דגל התורה ממשיך להתנוסס בחשיבות "יוםם ולילה למד והצליח מאד בלימודיו, כפי שקיוותה רחל בליבה" (עמ' 124). ר' עקיבא עושה את מה שרחל מצפה שיעשה "כל אותן השנים לא חזר רבי עקיבא לביתו" (שם), ולכאורה אין כאן קונפליקט "כי כך הוסכם ביניהם" (עמ' 124). דגל הכסף, נורמה חברתית שרחל הורגלה אליה, מוזכר אצל סגל בנתינת לגיטימציה מוחלטת באומרה כי "כדי להתפרנס, היה כורת עצים ומוכר אותם בשוק. ובנתיים חיתה רחל בין אנשים עניים, ולא תמיד היה לה אפילו לחם לשובע... אולי מדי פעם בפעם שלח קצת כסף לאשתו, מן המעט שהרוויח ביגיע כפיו" (עמ' 124).²⁴ סגל חיה בשלום עם היעלמותו של רבי עקיבא כי כך נכתב במקור. היא אינה זקוקה להצדקת אהבתם, היא אינה מזכירה קשיים, יש הסכם וצריך לקיימו. יוכבד סגל (1969) ממשיכה לנוע בעבודה על ציר שבין כסף לתורה כשהסדר משתנה עם התקדמות הסיפור.

23. חשוב לציין כי החוקרים חלוקים על כך בדעותיהם, ואולם דעתה של ולר (1993) עולה בקנה אחד עם הקונפליקט ועם המסר המובא בפתורנו בעיבודים למיניהם, ומכאן החלטתי להביא את דבריה בהרחבה.

24. בכותרת זאת הסתמכה סגל (1969) על הגרסה באבות דרבי נתן ו, שלפיה "בכל יום יום היה מביא חבילה של עצים חציה מוכר ומתפרנס וחציה מתקשט בה".

עוד עניין שמשמרת סגל בעיבודה מן המקור במסכת נדרים הוא ההבדל בין קידושין לנישואין. שם נכתב כי "איתקדשת ליה (התקדשה לו)" ורק לאחר מכן (לאחר ששמע אביה ונישלה מרכושו) "אינתנסיבה ליה (נישאה לו)".²⁵ כך עשו גם ביאליק ורבינצקי (תרצ"ו) בכותבם כי "נתקדשה לו בצנעא" ורק לאחר שאביה "הוציאה מביתו והדירה הנאה מכל נכסיו", ואף על פי כן "הלכה ונשאת לר' עקיבא". על פי ספר האגדה, ר' עקיבא שב לביתו כעבור שנים עשרה שנים ויש להניח שזאת בשל בעייתיות לוח הזמנים שבעזיבת הבית לעשרים וארבע שנים וחוסר רצון של העורכים להתמודד עם בעיה זו, שלמעשה אין לה פתרון. אם רחל הייתה "בוגרת" בשעה שנתקדשה לו, הרי שבעבור עשרים וארבע שנות היעדרות, היא בסכיבות גיל הארבעים, עובדה שיש בה איום ממשי על יכולת ההולדה, ומעמידה בספק את הרחבת משפחתה. כאן המילים 'אלמנות חיים' המופיעות במקור מקבלות משמעות חדשה וקשה, וגם הן מושמטות בגרסה של ספר האגדה.

סגל (1969) אינה מתמודדת עם בעיה זו בעיבודה ונצמדת למקור בנדרים הן בהפרדתה את הקידושין מן הנישואין, כפי שהיה נהוג אז, והן בעזיבתו של ר' עקיבא את ביתו לפרק זמן כה ארוך של עשרים וארבע שנים. אך במילת התואר אלמנה היא בוחרת שלא להשתמש, כנראה כדי לא להביא לידיעת הקורא הצעיר את הקונפליקט המלווה בקושי רב, והרי ההקשר של מוות, בדידות, היעדרות ואולי אף מסכנות – אינו עולה בקנה אחד עם המסרים שבעיבודה.

בעיבודיהם של אורבך (2010) וסמיט (2011) אין הפרדה בין הנישואין לקידושין, והם מסתפקים בפועל 'נישוא'. הקונפליקט כאן הוא גדול. מעשה העזיבה של עקיבא את רחל אינו פשוט ואינו עולה בקנה אחד עם הנורמות החברתיות שהיו רוצים להעביר לקהל קוראיהם, ועל כן הם בוחרים להביאו מלווה בהצדקות. ולר (1993, עמ' 78-79) טוענת כי מיקומו של סיפור זה במסכת כתובות בא ללמד לקח מוסרי חברתי, ולהוכיח בין השאר שבשום מצב אין להעדיף את לימוד התורה על פני חיי המשפחה אם הדבר גורם לאומללותה של האישה. עזיבת הבית לצורך לימודים מוצדקת רק כאשר האישה היא שותפה מלאה להחלטה וכאשר נשמר הקשר הנפשי בין בני הזוג. כדי לאפשר תנאים אלה ולהצדיקם כפי שטוענת ולר (שם), משתמש אורבך (2010) במילות חיבה כגון "אישי האהוב" (עמ' 10), ובכך מעצים את הקושי ומדגיש את הקונפליקט שבעזיבת בעל את אשתו לשנים כה רבות מצד אחד ומזכיר כי לנישואין האלה יש תנאי וכי "הגיע הזמן לקיים את ההבטחה שנתת לי" (שם) מצד אחר. נראה כי גם בחירתו של אורבך לקרוא לסיפור זה 'הבטחות צריך לקיים' נובע מרצון לשמור על הנורמה בשעה שהיא אינה נורמלית. ברור לאורבך שדעתם של קהל קוראיו אינה נוחה מכך שעל עקיבא לעזוב את ביתו ואת אשתו, וכדי לתת לגיטימציה למעשה הזה הוא נתלה בשני עקרונות: האחד בשם ההבטחה והאחר בשם האהבה, כי "הבטחות הרי צריך לקיים, והוא ידע כי רחל מוכנה להיפרד ממנו דווקא בזכות אהבתה אליו" (עמ' 10). הוא עוסק בדבר חשיבות ההבטחה באומרו: "היא מוכנה להמשיך לחיות בעוני ובבדידות ובלבד שעקיבא יגדל בתורה" (שם). ויתרה מזו מכביר מילים בדבר חשיבות האהבה, כדוגמת "שניהם ידעו כי אהבה – אין פירושה להיות תמיד

25. חשוב לציין כי על פי הסיפור במסכת כתובות היא רק התקדשה לו, כלומר מעולם לא היו נישואים. היא אשתו ואשת איש מבחינה משפטית, אך אינה נשואה לו, "אלמנה חיה". פרנקל קובע כי אין כל ספק שבני הזוג לא נישאו אלא לאחר חזרתו השנייה של ר' עקיבא, הרחבה על כך ראו פרנקל (1981), עמ' 114; פרנקל (1996), עמ' 368 וגם פרנקל (1996). בעיה זו נפתרת כאמור בגרסת הבבלי במסכת נדרים, שבה מתחילה התקדשה לו ונישאה לו ממש לפני שיצא לבית המדרש.

ביחד, אלא גם להתגעגע ולוותר, לרצות האחד בטובתו של השני...", וכן "אהב עקיבא את רחל כמו שאדם אוהב את עצמו. ואפילו יותר" (עמ' 10) ועוד. יש בשני עקרונות אלה לרכך את הקונפליקט ואת המסר שהם טומנים בחובם – גם אם אינם מתיישבים עם הנורמות החברתיות בעולמו של אורבך (2010). עם זאת, אורבך אינו מקל ואינו מוותר על התמיהה שעשויה לעלות אצל קוראו הצעיר. בשם השכן הממלא את תפקידו כנציג דעת הקהל, הוא מותח ביקורת קשה על התנהלותו של עקיבא בשימוש בביטוי מן המקור 'אלמנות חיים' באומרו: "הוי רחל רחל, כמה שנים עוד תחכי לבעלך? הלך לו ללמוד תורה והשאיר אותך אלמנה-חיה. אני לא רוצה להתערב, אבל זה קצת מוגזם בעיני שבעל עוזב ככה את אשתו לשנים עשרה שנים. מי יודע אם בכלל יחזור..." (עמ' 11).²⁶

סמיט (2011) מעניקה את השרביט לרחל. היא שמזכירה את עניין ההבטחה: "וכעת עשה את מה שהבטחת לי: לך לבית המדרש ולמד" (עמ' 104), היא זו שמתגעגעת: "התגעגעה רחל אל עקיבא הלומד הרחק ממנה" (שם) והיא זו שמובילה את מחשבותיו של עקיבא בבדידותו כי "זכר: 'רחל מאמינה בי, היא רוצה שאשכיל ואהיה מלומד. אם לא אלמד, לא אהיה ראוי לה'" (עמ' 104). כלומר, על פי סמיט (שם), מעשה זה של פרידת בני זוג לשנים כה רבות אינו הולם, אלא אם כן זה רצונה של האישה. גישה זו מתיישבת עם מסקנתה של ולר (1993, עמ' 78-79) שהזכרה לעיל, וכן כי השלילה בעזיבת הבית איננה מחמת הניתוק הפיזי, אלא מחמת הניתוק הנפשי – ההתמסרות הרגשית המוחלטת לעולם התורה וההינתקות מעולם הבית והמשפחה. גם כששכר ר' עקיבא לביתו לאחר שנים עשרה שנים נמנע מרצונו "לצאת ממסתורו, לפרוש את זרועותיו ולחבק את האשה שכה אהב" (עמ' 104) מפני רצונה "שילמד עוד שנים עשרה שנה. מה לעשות, חכמה גדולה דורשת זמן..." (עמ' 105), וכל זאת כי "אסור לי לאכזב את אשתי" (שם). רצונה של רחל וכוחה להוביל את בעלה למקום שייעדה אותו עד כדי שאפילו "החכמים והמלומדים התקשו למצוא תשובות לשאלותיו" (עמ' 104) מחפים על הקונפליקט ועל המסר הבעייתי שבסיפור, שלפיו גבר עוזב את אשתו לשנים רבות. ולכן ככל הנראה היא אף משמיטה את הביטוי מן המקור "אלמנות חיים" ובכך מנטרלת את הטרריות ואת הקושי הגדול שבבחירתה.

ספרה של שהם סמיט (2011), **האגדות שלנו**, מעוצב כך שבצידי העמודים מופיעות הרחבות לסיפור בכותרות מגוונות כדוגמת פירוש, עוד, מה זה? מי זה? מחשבה ועוד.²⁷ ההרחבה אינה חלק מרצף הסיפור, והקורא יכול לבחור האם לשתף את המאזין הצעיר בידע המוסף שם, האם להסתפק בהעשרת ידיעותיו שלו בלבד והרחבת אופקיו או להתעלם ולהתרכז בסיפור ככתבו על פי שהם סמיט. בהערותיה בצידי הסיפור 'בזכות האשה' משווה סמיט בין "רחל ממש כמו הפסל היווני פיגמליון, יוצרת לעצמה איש כלבבה..." (עמ' 104) ובהמשך מרחיבה את הקסברה ש"פיגמליון הוא דמות מן המיתולוגיה היוונית... שלא מצא אישה כלבבו, ולכן פיסל לעצמו אישה מושלמת..." (עמ' 104).

26. ברנדס (2012) בספרה **הפרדס של עקיבא** מבטאת את דעת הקהל באומרה (עמ' 67-68): "נטושת בעל, עזובת איש, עגונה [...]. שמי רחל, אבל כולם קוראים לי העגונה". נדמה כי המילה עגונה משקפת היטב את מצבה של רחל, ואף אורבך (2010) התכוון לזאת, ואולם בחר להיצמד למקור וכתב 'אלמנה-חיה', צירוף מילים מורכב רגשית, המלווה בקונטציה של מוות, ואולם אינו מבטא את המצב לאשורו בעידן המודרני.

27. ראו דוגמה לעמוד מן הספר בנספח מס' 1.

106).²⁸ סמיט (2011) מציינת שם כי "אין סיפור מרגיז ומקומם יותר... וקשה שלא לחשוך ברבי עקיבא שלא אהב את אשתו כפי שאהבה היא אותו" (עמ' 104) מצד אחד, וש"נוכל לזהות כאן סיפור על אדם חד הבחנה (רחל) שזיהה באחר כישרון יוצא דופן והחליט להיות לו לפטרוני" (שם) מצד אחר. סמיט (2011) מציעה שתי קריאות אלה, ועל הקורא המבוגר לבחור כיצד יתווך זאת לילד הצעיר, אם בכלל. בשתי הדרכים המסר הוא בעייתי, אינו מייצג מודל זוגיות אידיאלי ומעמיד את רחל בעמדת ביטול עצמי, ויתור והקרבה לטובת האחר. נראה כי שלא כדברי המחשבה שמציעה סמיט, דווקא בגרסת העיבוד היא מצליחה להעניק את כוח התבונה ויכולת הניווט בידיה של רחל, שדמותה אינה מצטיירת כפשוטה או כנופלת מזו של ר' עקיבא אף על פי שלא למדה ולא התקדמה מהמון בחינות.

השוואה זו לפיגמליון מפחיתה מדמותה של רחל ומעטת את כוחה וגדולתה, כפי שהיא עולה מעיבודה של סמיט. מעלתה של רחל גבוהה מאוד בכך שהצליחה לקלף את המעטה החיצוני של עקיבא בדמות רועה צאן, שלא יודע קרוא וכתוב, ולראות את הכישרון והיכולות הטמונים בו. העזתה לשבור מוסכמות והיותה "נערה לא רגילה" הם שהוציאו את סגולותיו של עקיבא מן הכוח אל הפועל וזו גדולתה של רחל. בלי ספק עבודתו של פיגמליון ביצירת יש מאין קלה יותר, הוא דבק בשלמות כפי שהיא נתפסת בעיניו ואין בו נכונות לויתורים. הצד הגשמי חשוב לו מאין כמוהו, שהרי עיצוב אהובתו בדמות פסל הוא מענה פיזי וחיצוני בלבד לבדידותו. עצם ההשוואה של רחל לפיגמליון מורידה מזכויותיה, חוטאת לדמותה ועומדת בסתירה לדמות המצטיירת בגרסתה של סמיט עצמה. שם רחל נכונה לויתורים מהותיים, נוטה לרוחניות, רואה לעומקם של דברים ודבקה במטרתה בכל מחיר. גם עקרון השוויון שמגינה עליו סמיט בשם האהבה ובשם ההבטחה, כפי שנכתב לעיל, מתמוסס באחת עם ההשוואה הזו. ונדמה כי הערותיה בצידי הסיפור, טוב היה שלא נכתבו, שהרי הקורא הצעיר ממילא לא ייחשף אליהן ואת הקורא המתווך הן מסיטות מסיפור המעשה ומן המסר העיקרי. ייתכן שסמיט (2011) כיוונה בהשוואתה דווקא למספר החז"ל וראתה בו סוג של פיגמליון, שיצר את דמותה של רחל כרצונו, בעיניו הגבריות ובהתאמה לשאיפותיו הגליות והנסתרות.

סמיט (2011) מסיימת את ההרחבה בצד הסיפור במשפט "יש לקוות כי נכדיו וניניו של רבי עקיבא התקדמו עוד והבינו כי לנשים יש כישרונות כמו לגברים, וכי מן הראוי לאפשר להן ללמוד, להתפתח ולתרום לעולם" (עמ' 104). אולם אמירה זו סותרת גם היא את גרסתה של סמיט, שכל גדולתה של רחל בעיבודה, היא ההבנה ש"עם ישראל זקוק לחכמתך (עקיבא)" (עמ' 102) והיא תורמת לעולם את היקר לה מכל, עד כדי שהוא מצהיר בפני תלמידיו כי "כל התורה שלמדתי... שלה היא" (עמ' 106).

28. בימי קדם סופר בנוסחים למיניהם המיתוס על פיגמליון, פסל אמן, שלא נשא אישה כי נרתע מנשים בשל שגינותיהן ועוולותיהן (הנוסח הידוע ביותר, זה שהשפיע על הספרות האירופית לדורותיה, הוא סיפורו של המשורר הרומי אובידיוס (1965), ספר י, שורות 243-297). באומנותו המופלאה עיצב בשנהב פסל של אישה, יפה יופי מושלם שלא נראה כמותו עלי אדמות, יופי אידיאלי שלא היה יכול להיות נחלתה של אישה בשר ודם. פיגמליון התאהב במעשה ידיו והתפלל לוונוס, אלת האהבה, וביקש שתעניק לו אישה שיאהב ותהיה לאשתו, אישה כפסל שפסל. האלה נענתה לבקשתו ובעודו מלטף את הפסל, השנהב הפך רך והנערה קמה לתחייה. עוד על פיגמליון – המיתוס וגלגולו ראו שאו (2016).

אורבך (2010) בעיבודו מסתמך על מקור נוסף:

... מה היה תחילתו של רבי עקיבא? אמרו: בן ארבעים שנה היה ולא שנה כלום. פעם אחת היה עומד על פי הבאר. אמר, מי חקק אבן זו, אמרו לו, המים שתדיר נופלים עליה בכל יום. אמרו לו, עקיבא אי אתה קורא "אבנים שחקו מים", מיד היה רבי עקיבא דן קל וחומר בעצמו: מה רך פסל את הקשה, דברי תורה שקשה כברזל על אחת כמה וכמה שיחקקו את לבי שהוא בשר ודם. מיד חזר ללמוד תורה... (אבות דרבי נתן ו)

מדרש זה מבטא אמירה שונה למעשה לימוד התורה של רבי עקיבא מהמדרשים בתלמוד הבבלי. זהו מדרש הרואה את תחילת לימוד התורה של רבי עקיבא כנביעה פנימית מליבו, נביעה כנביעת מי הבאר. רבי עקיבא עצמו ראה אבנים שוחקות מים, למד קל וחומר בעצמו והחליט, שוב על דעת עצמו, ללמוד תורה. לפי וייטמן (2013, עמ' 88-90), המדרשים בתלמוד הבבלי על בת כלבא שבוע ששלחה את בעלה ללמוד תורה מבטאים דחף חיצוני ללימוד תורה לעומת הדחף הפנימי המתואר באבות דרבי נתן. מטרת כל אחד מן המדרשים איננה לספר את הסיפור השלם, אלא לספר את אחד המניעים להליכתו של רועה הצאן, עם הארץ, לבית המדרש. עיבודו של אורבך אינו בוחר כיוון, אינו מדייק מניע, הוא נעזר במדרש בעדינות כדי לרומם את מעשיו של ר' עקיבא, להדגיש עד כמה בחירתו לא פשוטה,²⁹ ובכך לחזק את המסר שהתורה היא "כמו מים המטפטים על אבן ומפוררים אותה אט אט עד שהיא נשחקת, כך נכנסה התורה ללבו של עקיבא", ודי לו בזה.

ייחודו של כל מעבד

אצל שלושת המעבדים ישנו מספר לסיפור בהתאמה למקור, מבנה הסיפור נשמר כמבנה סיפורי ולא כמבנה מדרשי, הם משמיטים בעקיבות פסוקים המופיעים במקור, וכן את שמות התנאים ובכך מכוונים אל הנמען הצעיר.

גם תמלול מחשובותיהן של הדמויות הוא פרי יצירתם של שלושת המעבדים. במקומות רבים שבהם המקור הסתפק בפועל 'אמר' בחרו המעבדים לעשות העללה ולהרחיב זאת ל"אמר בליבו", "אמר לעצמו", "לוחשת לעצמה", "זכר" ועוד. באמצעות הגברת המבנה העלילתי של הטקסט מצליחים המעבדים הן להשלים פערים מן הסיפור, כדוגמת מי אמר למי, והן לגרום לקורא להזהות ולהבנת התנהגות הדמויות ומעשיהן.

עם זה ייחודו של כל מעבד נפרש בין ימי המדרש למציאות ימינו, בין לשונם של חז"ל ללשון העברית החדשה, בין הרצון לספר סיפורי חכמים ככתבם וכלשונם ובין השאיפה ללמד, לחנך ולהעביר מסר ששומר על רלוונטיות לקהל היעד שהוא פונה אליו ומתאים ללשון זמנו.

סגל מכירה היטב את הטקסט המקורי של עיבודיה והיא אף מביאה בפתח הסיפור את המקור המדויק שהסתמכה עליו בכתיבתה. לפיכך היא רואה עצמה כמי שעומדת על אדמת קודש, וכי אין לה רשות לשנות משהו במהות תוכנן של האגדות, כפי שהיא כותבת בהקדמתה לספרה הראשון בסדרה (סגל,

29. טויטו (תשס"ד) מבהיר כי לאחר נישואיו עם רחל שב רבי עקיבא לחבוש את ספסלי הישיבה, אך ההתנשאות שהייתה שם גרמה לו לעזוב ולשוב אל ביתו ואל אשתו, ואולם במהלך רעיית הצאן פגש רבי עקיבא באבן החקוקה. המים החקוקים את האבן נמשלו בעיניו לענווה שיכולה לחקוק ליבו של אדם [...]. קם רבי עקיבא לרכך את ליבם של לומדי התורה, חזר ללמוד תורה והקים בית מדרש של צניעות ודרך ארץ. ראו עוד אצל טויטו (שם), עמ' 152.

1969, עמ' 9-12). אולם נראה כי דווקא גישתה המסורתית, רוחב ידיעותיה והיכרותה עם המקורות, וכן מידת הנגישות הגבוהה שלה לארון הספרים היהודי, העניקו לה את היכולת להשמיט ולהוסיף, להרחיב ולקצר שלא לפי הצהרותיה. סגל מתרכזת במסר שהיא רוצה להעביר וסביבו בונה את הסיפור באופן מעניין, קוהרנטי ומרתק. ייתכן שבשל אופיו של קהל קוראיה היא אינה חוששת מעיוותים ויש לה לסמוך עליו שביום מן הימים יגיע אל סיפור המקור המופיע בגמרא וגרסתה תיוותר כמשוּבֵּת ילדות שלובה בזיכרונות נעימים. היא מתמקדת בהיכרות עם הדמויות, בעלילה המרכזית ובעיקר במסר הנלמד מן הסיפור והוא עיקר עבודתה במלאכת העיבוד.

גם אורבך (2010) מכיר היטב את הטקסט המקורי, ומביא את המקור בסימו (לעיתים מספר מקורות). בכתבתו של אורבך משולבים מבלי מְשִׁים מטבעות לשון וביטויים שיבינו בהקשרם רק הקוראים המבוגרים, שהרי כמה מהם לקוחים מאוצר המילים המגזרי שמשתייך אליו אורבך למשל "יחוס מיוחד" (תיאור למעמד חברתי וכלכלי גבוה לעניין נישואים), מקצתם לקוחים מן השירה העברית למשל "הרועה הקטנה מן הגיא" (שירו של רפאל אליעז), ו"הבטחות צריך לקיים" (הלקוח מפזמונו של השיר "חורף שבעים ושלוש" מאת שמואל הספרי) והאחרים לקוחים מן השיח הישראלי למשל "גרוע על הנשמה", "רעב כמו כלב", "עזבי, בחייך" ועוד. הקורא הצעיר לא יוכל להבין כל אלה, גם לא בפשטניות, ואילו הקורא הבוגר יתקשה לתווך אותם ולהרחיב את אופקיו של מאזינו דווקא בהשראת הסיפור. מכאן שאורבך כתב את הדברים בשני רבדים: רובד אחד לקורא הצעיר שמספר עלילה בחן, מתאר דמויות בשנייה, מעניק ידע, מעביר מסר גלוי ומדמה סיטואציות בשפה עשירה הנעה על רצף משלבים רחב, ואילו הרובד האחר פונה לקהל הקוראים הבוגר ומעביר באמצעות העלילה רוח תרבותית-מודרנית, ששזורים בתוכה הומור ואולי אף עליצות, רוחב אופקים ומסרים סמויים.³⁰

אורבך בכתבתו משתקף כשמרן שנוהר מאוד בכבודם של חז"ל ובכבודם של קהל קוראיו, אך עם זה הוא אינו נמנע בעיבודיו מביקורת על חכמים ועל מעשיהם. לרוב ביקורתו סמויה, משתלבת היטב בעלילה המקורית ובמעשי הדמויות מן התלמוד. גם כשהיא נאמרת בגלוי, נדמה שהיא נעשית בשעה שעין אחת קורצת ועין שנייה מישירה מבט אל גודלם ומעמדם של חכמינו. הוא שומר על הנורמות החברתיות המקובלות אז והיום, הוא שומר על פטריארכליות חברתית, הוא אינו פורץ דרך בתפיסתו את חז"ל ושומר על המסורת הסיפורית שלהם בתיבול אסתטי של מילים וביטויים, כאמור לעיל.

סמיט (2011), כאמור, מסתמכת על גרסתם של ביאליק ורבניצקי (תרצ"ט) **בספר האגדה**, ונראה כי בעבודתה המקיפה היא מנסה גם להישאר נאמנה לסיפור שסיפרו וגם להביא לתוכו מעוף ואמירות חברתיות עכשוויות. בשינויים הרבים שהיא מכניסה לתוכן האגדות ולצורתן היא מצליחה להרחיב את היריעה, לרענן את המסרים ולהופכם לרלוונטיים לקורא הצעיר בזמנו.

כותרתה לסיפורם של ר' עקיבא ורחל 'בזכות האשה' מעידה כאלף מונים על המסר שהיא מבקשת להעביר בסיפור זה. היא אינה נכנעת לפטריארכליות של חכמים, ולא לדמותן הנעדרת של נשים בחז"ל. נורמות חברתיות ברוח הזמן שבו נכתבו עולות במידה בולטת ומרשימה בכתביה של סמיט, ובראשן העצמה נשית. היא אינה חוששת להרחיב את היריעה וזורעת ידע רחב בסביבת הסיפור שמעניק השראה ונותן חומר למחשבה, בעיקר עבור הקורא הבוגר.

30. עוד על מסקנה זו ראו צביאלי (2017), עמ' 96.

מרד הבת כנגד האב – קונפליקטים בסיפור נישואיהם של ר' עקיבא ובת כלבא שבוע ועיבודיו לילדים

כאן המקום לומר כי עיצובו הגרפי של הספר **האגדות שלנו** יש בו כדי להזכיר את עיצובו של דף גמרא ובו עמודה מרכזית וסביבה פרשנויות, הפניות, זיקות למקורות אחרים, כאלה שהם בני זמנו של הטקסט המקורי וכאלה שלא. אם מטרתו העיקרית של התלמוד היא לבאר ולדון בדברי חכמים ומתוך כך ללמד הלכות, דברי אגדה ודברי מוסר, הרי שמטרת ספרה של סמיט היא לספר את סיפורי האגדה ומתוך כך ללמד מוסר, ידע עולם ומקורות חינוכיים ערכיים אחרים.

נראה כי סמיט לא רק מקרבת את המקורות לקהלה שלדבריה יש בו ריחוק מסוים מהטקסטים היהודיים המסורתיים, אלא היא גם מספקת לו טעימה מדרכי הלימוד המסורתיות ומהכלים הדרשניים של העם היהודי לדורותיו.

סיכום

נראה כי המשותף למעבדים סגל, אורבך וסמיט הוא הרצון העז להנגיש ולקרב את חוכמת חז"ל לילדים צעירים בדרך ראויה ומכבדת. שלושתם באו להלל את מעשי חכמינו ונראה שאכן יצאו מהללים, כשכל אחד בדגשיו השיג את מטרתו. כל מעבד בדרכו שומר על דמותם של גיבורי הסיפור כדמויות המיתולוגיות המוכרות לנו מחז"ל ומשמשות סמלים עממיים, וכן מוסיף להם צבע וחיות בדמות רגשות, דיבור ישיר, דיאלוגים, רצונות ועוד.

שלושת המעבדים מכירים היטב את קהלם המדומיין ושומרים על המסר שבחרו בהתאם למטרותיהם ולתקופתם. הם מביאים עימם שילוב עדין של לשון חז"ל בלשון העברית החדשה, הם שוזרים היסטוריה במסרים עדכניים לימינו, הם מגלים דמויות מן העבר שיש בהן סמל ומופת עד עצם היום הזה ובעיקר הם משלבים עבר ועתיד, דת וחברה, ישן וחדש מתוך התמקדות בגילו של הקורא הצעיר.

רשימת מקורות

- אדרת, א' (1977). הסיפור בספר האגדה. **עלי שיח**, 4-5, 122-139.
- אובידיוס נזו, פ' (1985). **מטמורפוזות** (ש' דיקמן, מתרגם). ירושלים: מוסד ביאליק.
- אורבך, א' (2010). הבטחות צריך לקיים: סיפור אהבתם של עקיבא ורחל. בתוך **חכמינו לימינו** (כרך א, עמ' 14-7). ירושלים: קורן.
- אופק, א' (תשל"ו). **ראשיתה של ספרות הילדים העברית** (עבודת דוקטור). האוניברסיטה העברית בירושלים.
- אופק, א' (1979). **ספרות הילדים העברית – ההתחלה**. תל-אביב: מפעלים אוניברסיטאיים.
- אידר, ד' (2010). אמנות הסיפור היהודית-פרסית בימי הביניים: עיון בסיפור ר' עקיבא ורחל בשני כתבי יד: מן המאה ה-14 ומן המאה ה-16. **JSIJ**, 9, 101-121.
- אילן, ט' (2002). "ירושלים של זהב" והגרעין ההיסטורי בסיפורי אשת ר' עקיבא. בתוך ט' כהן ו' שוורץ (עורכים), **אשה בירושלים: מגדר, חברה ודת** (עמ' 33-46). רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- אילן, ט' (2006). בתי מדרש פלורליסטיים כשיח זהות. בתוך א' שפירא (עורך), **מענית הלב: מנחת דברים למוקי צור** (עמ' 190-200). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- אלכסנדר-פריזר, ת' (תש"ס). **מעשה אהוב וחצי: הסיפור העממי של יהודי ספרד**. ירושלים: מאגנס.

- בויארין, ד' (1999). **הבשר שברוח: שיח המינוח בתלמוד** (ע' אופיר, מתרגם). תל-אביב: עם עובד.
- ביאליק, ח"נ ורבניצקי, י"ח (תרצ"ו). **ספר האגדה: מבחר האגדות שבתלמוד ובמדרשים** (מהדורה חדשה, מושלמת ומתוקנת). תל-אביב: דביר.
- בורשטיין, ד' (2016, 30 בנובמבר). איך מספרים אגדות חז"ל לילדים? **הארץ**. אוהרז מתוך <https://www.haaretz.co.il/literature/youngsters/premium-1.3135791>
- ברנדס, י' (2012). **הפרדס של עקיבא** (י' שוורץ, עורך). אור יהודה: כנרת, זמורה- ביתן.
- הימן, א' (תשמ"ז). **תולדות תנאים ואמוראים: יכיל בקרבן קורות ימי חיי רבותינו ... אשר בש"ס בבלי, ירושלמי ... ועוד ספרי הקדמונים ... בשלשה חלקים [מסודר ע"פ א"ב]**. ירושלים: מכון "פרי הארץ".
- וויטמן, מ' (2013). מגמות וכיוונים בעיצוב דמותו של רבי עקיבא במדרש. **מכלול**, 29, 87-102.
- וייס, ח' (2017). הציצית של רבה בר בר חנה: בין התלמוד לספר האגדה. **אודות**, 5. אוהרז מתוך <https://www.reviewbooks.co.il/single-post/>
- וייס, ח' וסתיו, ש' (2018). **שובו של האב הנעדר: קריאה מחודשת בסדרת סיפורים מן התלמוד הבבלי**. ירושלים: מוסד ביאליק.
- ולר, ש' (1993). **נשים ונשיות בסיפורי התלמוד**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- זרובל, י' (1997). מסע במרחבי הזמן והמקום, ספרות אגדית כמכשיר לעיצוב זיכרון קיבוץ. **תיאוריה וביקורת**, 10, 69-80.
- חובב, ל' (2001). דרכה של יוכבד סגל בעיבוד אגדות חז"ל לילדים. **דרך אגדה**, 3, 203-242.
- חזן-רוקם, ג' (1996). **רקמת חיים: היצירה העממית בספרות חז"ל, מדרש האגדה הארץ-ישראלי איכה רבה**. תל-אביב: עם עובד.
- טויטו, א' (תשס"ד). שהוא צנוע ומעולה – קוים לדמותו של רבי עקיבא. **מסילות, תמוז**, 149-152.
- יסיף, ע' (1994). **סיפור העם העברי: תולדותיו סוגיו ומשמעותו**. ירושלים: מוסד ביאליק.
- ישראלי, ע' (2011). קידושין, נישואין ותלמוד תורה בסיפורי רבי עקיבא ובת כלבא שבוע. **אסופות, א**, 104-94.
- לביא-לבקוביץ, מ' (תשס"ב). קבלת האחר והאחרות: תהליכי הבלטה וטשטוש בספרות חז"ל. **משלב, לז**, 114-75.
- נוי, ד' (תשל"ז). מסיפור בעלי-חיים למשל ולסיפור ילדים. בתוך ש' ורסס, נ' רוטנשטריך וח' שמרוק (עורכים), **ספר דב סדן: קובץ מחקרים מוגשים במלאת לו שבעים וחמש שנה** (עמ' 222-244). ירושלים: הקיבוץ המאוחד.
- סגל, י' (1977). **כה עשו חכמינו** (מהדורה מתוקנת). תל-אביב: מורשת.
- סגל, י' (1969). רבי עקיבא ורחל אשתו. בתוך **כה עשו חכמינו: מאגדות חז"ל** (כרך ב, עמ' 120-129). תל-אביב: מורשת.
- סמיט, ש' (2011). בזכות האשה. בתוך י' גובר (עורכת), **האגדות שלנו: אוצר האגדה העברית לילדים** (עמ' 101-106). אור יהודה: דביר.
- ספראי, ש' (1978). **ר' עקיבא בן יוסף: חייו ומשנתו; פרקי הלכה ואגדה**. ירושלים: מוסד ביאליק.
- פרידמן, ש"י (2013). **לתורתם של תנאים: אסופות מחקרים מתודולוגיים ועיוניים**. ירושלים: מוסד ביאליק.

- מרד הבת כנגד האב – קונפליקטים בסיפור נישואיהם של ר' עקיבא ובת כלבא שבוע ועיבודיו לילדים פאוסט, ש' (2010). חכמינו לימינו. בתוך א' אורבך, חכמינו לימינו (עמ' 81-82). ירושלים: קורן.
- פרנקל, ז' (תרי"ט). דרכי המשנה: דרכי הספרים הנלוים אליה תוספתא, מכילתא, ספרא, ספרי. ליפסיה: ה. הונגער.
- פרנקל, י' (1981). עיונים בעולמו הרוחני של סיפור האגדה (מ' איילי, עורך). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- פרנקל, י' (1996א). מדרש ואגדה: כך ב יחידה ה. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- פרנקל, י' (1996ב). דרכי האגדה והמדרש (כר' א-ב). תל-אביב: יד לתלמוד.
- צביאלי, ע' (2017). אגדות חז"ל בעיבוד לילדים: השוואת מאפיינים סגנוניים ותמטיים אצל אורי אורבך, יוכבד סגל ושהם סמיט (עבודת מוסמך). אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, באר-שבע.
- קוסמן, א' (2008). נשיות בעולמו הרוחני של הסיפור התלמודי (ת' פלג, עורכת). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- קלזנר, י' (1958). היסטוריה של הספרות העברית החדשה (כרך ו). ירושלים: אחיאסף.
- רווה, ע' (2008). מעט מהרבה: מעשי חכמים - מבנים ספרותיים ותפיסת עולם. אור יהודה: דביר.
- רווה, ע' (2014). אותות בבארות: עיבוד אגדות חז"ל לילדים. ספרות ילדים ונוער, 136, 39-49.
- רות, מ' (1969). ספרות לגיל הרך (א' רבינוביץ, עורכת). תל-אביב: אוצר המורה.
- שאו, ב' (2016). פיגמליון: רומנס בחמש מערכות (ד' גילולה, מתרגמת). ירושלים: מאגנס.
- שביט, ז' (1996). מעשה ילדות: מבוא לפואטיקה של ספרות ילדים. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- שנהר, ע' (1982). מסיפור עממי לסיפור ילדים. חיפה: גסטליט.
- Ilan, T. (1997). *Mine and yours are hers: Retrieving women's history from rabbinic literature*. Leiden: Brill.

נספח מס' 1 - דוגמת עמוד מן הספר "האגדות שלנו" מאת שהם סמיט

104

מחשבה

איש כלבנה

בקריתא ראשונה איז ספור סגניז ומקומס יסור
 מן האגדה של רבי עקיבא ואשתו, שהקריב
 את חיייה ואת נעוריה לשעו בעלה ולמזניו; כך
 עשו כל הנשים בעבר ויכר חנכי את הבנות.
 כיום, כאשר אוראים את האגדה, קשה שלא
 לחשוש רבי עקיבא שלא אהב את אשתו כפי
 שהקבה היא אותו - אהב אסתי לא היה מסוגל
 לנצל את נכונותה של אהבתו לטקריב עצמה
 למענו.

אבל אפשר לקרוא את האגדה בצורה אחרת.
 אם נניח לרגע בצד את מינו של הדמיון
 ונעלים עין מן התמונה והשלכוסיה של נשים,
 נוכל לזהות כאן ספור על אדם חד הבחנה
 (רמל) שזכה באהבה כשרון יוצא דופן והחליט
 להיות לו לפסדון - ולו גם בחסיד ותור על
 שאיפותיו שלו. בקריתא שבזו, רמל, מסתכסם
 הפעל הינוי פינמליון, יוצרת לעצמה איש
 כלבנה, ולעם ישאל - סנהיג וזונה חשוב.
 משווד להנכח כי גו של רבי עקיבא, שאף
 הוא היה למדן, לא עזב את דעתו והזמין אותה
 לשבת לצדו וללמד. יש לשאת כי נכדיו ונניז
 של רבי עקיבא החסידים עוד נהניו כי לנשים
 יש בשרונות כמו לנכרים, וכי מן הראוי לאפשר
 גם לטו ללמד, להתפתח ולזרם לעולם.
 | על בחירה ראוי גם. בת שלמה במגדל.
 עמ' 67. על פינמליון ראוי עמ' 106 |

"הו, רחלו! לבו של עקיבא עלה על גדותיו מרב אהבה לאשתו, "את כל
 כך נפלגה! אלו היה לי כסף, הייתי קונה לך תכשיט מיוחד במינו, תכשיט
 ושמיו ירושלים של זהב."

עוד הם מדברים ומביטים זה בעיני זה, בא אדם לבוש בלואים ועמד
 בפתח המבחן.

"סליחה", אמר, "אולי תוכלו לעזור לי. אשתי ילכה תינוק, ואין לנו מטה.
 אולי תוכלו לתת לנו קצת תבן?"

"בחפץ לב", ענו השנים ולא נדעו כי היה זה אליהו הנביא.

"הנה", אמר עקיבא בשהלך, "איננו עניים כל כך. יש לנו תבן למלך
 לאחרים."

אמרה רחל: "נכון. וכעת עשה את שהבטחת לי. לך לבית המדרש ולמד."
 שתיים עשרה שנים ארכות התנגעה רחל אל עקיבא הלומד הרחק
 ממנה, בבית המדרש. נעקיבא, אף הוא התנגע אל רחל והתקשה לשאת
 את בדידותו, אבל זכר: "רחל מאמינה בי, היא רוצה שאשכיל ואהיה
 מלמד. אם לא אלמד, לא אהיה ראוי לה."

שתיים עשרה שנים ארכות למד עקיבא בבית המדרש. מזריו, רבי אליעזר
 ורבי יהושע, התפעלו מאוד מחכמתו ומחריפותו. לא אחת קרה שאפלו
 הם, החכמים והמלמדים, התקשו למצא תשובות לשאלותיו.

וכך, יום אחד הגיע היום המיוחל. שתיים עשרה השנים חלפו, נעקיבא
 יצא לדרך אל ביתו ואל אשתו האהובה. עקיבא כבר היה קרוב מאוד,
 כשאל אִנְיוּ הגיע קול שכנו, והוא החליט להסתתר ולהאזין.

"שלוש, שכנתי, למי את ממתינה?" אמר השכן.

"לבעלי", אמרה רחל.

"לבעלך?" גחך השכן, "ומה חרש? כבר שתיים עשרה שנים את ממתינה
 לו."

"נכון", השיבה לו רחל בטון שלו, "אבל היום הוא ישוב אלי משכיל
 ומלמד. בעלי, הוסיפה מקץ שתיקה קצרה, "הוא קצת רב גדול וחשוב.
 שנים עשר אלה תלמידים יש לו -"

"זה נכון?" רצה עקיבא להגיד, ועוד יותר מזה רצה לצאת ממסתורו,
 לפרש את זרועותיו ולחבק את האשה שבה אהב. הוא לא עשה זאת, פיון
 שבריוק ברגע זה שמע אותה אומרת לשכן בקול רם וברור: "אם בעלי רק

"אני יודעת מי הייתי כשקמתי הבוקר, אבל אני חושבת שהשתניתי כמה פעמים מאז": לסוגיית ייצוגיה של ילדה-גיבורה ברומנים נסיכה קטנה ואליס בארץ הפלאות

שי רודין

תקציר

שתי ילדות-גיבורות מצויות במרכז דיונו של מאמר זה. הראשונה, אליס, גיבורת הרומן **הרפתקאות אליס בארץ הפלאות** (1865) ללואיס קרול. השנייה, שרה קרו, גיבורת הרומן **נסיכה קטנה** (1905) לפרנסס הודג'סון ברנט. רומנים פולחניים אלו השפיעו לא מעט על הדרך שבה ספרות הילדים מבנה ילדות-גיבורות ומכאן חשיבותם. העימות בין הרומנים מאפשר להבחין בקשר שבין הביגרפיה של היוצר לדמות הילדה שברא, וכמו כן באופן עיצוב דמות הילדה לנוכח הז'אנר הספרותי של היצירה – פנטזיה אצל קרול וריאליזם (רומנטי) אצל הודג'סון ברנט. בחינת עיצובן של שתי הדמויות מאפשרת עמידה על מאפייניהן של ילדות-גיבורות בספרות הקלסית, ובמידה לא מבוטלת, בספרות הילדים בת ימינו. מאפיינים אלו כוללים עידוד הזדהות והערכת הקורא, נבדלות מהסביבה והפגנת תכונות קיצוניות, תבנית חוזרת של חניכה והתגברות על חולשות – אובייקטיביות וסובייקטיביות, הגבהה של הדמות וסגולותיה הנוצרת מתוך בחירה במספר אוקטוראלי (חיצוני לעלילה), שיוך למעמד ביניים או למעמד נמוך (או ירידה ממעמד אצולה), צורה חיצונית שאינה נענית למיתוס היופי המופרז והפגנת מעשים הרואיים.

מילות מפתח: ילדות-גיבורות; קריאה פמיניסטית; רומנים לנערות; הבניית דמות.

הקדמה

חקר ילדים-גיבורים הוא נישא שולית במחקר ספרות הילדים, שמתמקד בפונקציות למיניהן של ספרות הילדים, בתמטיקה, בפואטיקה ובהיבטים דידקטיים. המודל של נילסן ודונלסון (Nilsen & Donelson, 1985, pp. 49-52), נדרש לגיבור בספרות הנוער באמצעות הגדרת סוג מאבקו:

1. פרוטגוניסט נגד עצמו – במהלך היצירה הפרוטגוניסט מגיע לתובנות על עצמו ומתוך כך חווה התגברות.
2. פרוטגוניסט נגד החברה – במהלך היצירה הפרוטגוניסט חווה שבר לאחר התנגשות בינו ובין נציגי החברה או מוסדותיה.
3. פרוטגוניסט נגד האחר – הפרוטגוניסט נאבק גם בעצמו וגם בדמות אחרת. לעיתים מדובר בדמות הפוגעת בפרוטגוניסט וזוכה לגיבוי החברה חרף הפגיעה.
4. פרוטגוניסט נגד הטבע – במצב זה הפרוטגוניסט שורד חרף קשיים שמערימה הסביבה הפיזית.

במחקר זה אבקש להוסיף על מודל זה את המרכיבים שמאפיינים את דמותן של ילדות-גיבורות, תוך היעגנות בשני רומנים קלסיים שהשפעתם על ספרות הילדים היא ללא שיעור – **נסיכה קטנה והרפתקאות אליס בארץ הפלאות**. ראשית, אמפה את מאפייני היסוד המבנים דמות ילדה-גיבורה ובהמשך אדגים אותם על הרומנים שלעיל:

המאפיין הראשון נוגע לתגובת הקורא. גיבורה תוגדר כדמות הזוכה להערכת הקורא. דמות המעוררת היקסמות וסחף (רודין, 2019). כלל זה הוא סובייקטיבי ומכאן שהגדרת הגיבורה עלולה להשתנות מקורא לקורא, ועם זה הוא הכרחי כדי להגדיר דמות כגיבורה, או כפי שבטלהיים (1987/1976) מציין – ככל שדמות הגיבור(ה) טובה, פשוטה וישירה יותר, כך קל יותר לילד להזדהות עימה ולדחות את הדמות האחרת, הרעה.

המאפיין השני נוגע לתפקודה של דמות הגיבורה. אין לפנינו "ילדה רגילה" אלא ילדה בעלת מאפיין אחד לפחות המבחין אותה מסביבתה. מאפיין זה יכול להיות כישרון יוצא דופן, חוכמה מופלגת, חוזק ואומץ לב נדירים, או תפיסה מוסרית וערכית ייחודית. בכך אנו למדים כי ילדות-גיבורות בספרות הקלסית מתעצבות ככאלו המוצבות מעל לסביבתן ומביאות, כפי שטענה קרוק (1972) ביחס לגיבור הטרגי, את יכולות האדם למיצוי קיצוני.

המאפיין השלישי נגזר מתוך התמזגותם של מושגי הגיבור והאנטי-גיבור במהותה של הגיבורה (רודין, 2015). לפנינו ילדה או נערה החווה משבר או משברים המובילים לחניכה. בעת החניכה הגיבורה חווה קשיים בלתי מבוטלים, ועם זה מסיימת את סיפורה כשידה על העליונה. גם כשמדובר בנרטיב פנטסטי, הילדה-הגיבורה מוצגת מתוך הבלטת חולשותיה, שכן אלו מכריעות כדי לייצר הזדהות מצד הקוראות מזה, ולהעצים את ניצחונה מזה.

המאפיין הרביעי הוא תוצר של הבחירה במספר אוקטוראלי (השרוי מחוץ לעלילה) לגולל את הנרטיב. השימוש במספר אוקטוראלי המאפיין את הגיבורה ממעוף הציפור מאפשר לו לשלוט במידע הנמסר ולעצבו באופן המדגיש את תכונותיה מעוררות ההשתאות של הגיבורה ולהתמקד באירועים בעלי משמעות שהיא חווה המעצימים את תפקידה כגיבורה. המספר החיצוני נתפס כקולה של הסמכות הבוגרת, והערכתו את הדמות מעניקה לה לגיטימציה ואישור. הסיטואציות המתוארות מעוצבות כך שהן תדגשנה את עמידתה של הגיבורה בניסיון יוצא דופן והמספר באמצעות שימוש נרחב באפיון ישיר מאפיין את הדמות באופן המאיר את ייחודה, את עצמאותה, את טוב ליבה ואת מוסריותה כך שאין לפנינו תיאור עצמי בגוף ראשון של גיבורה המעידה על עצמה. הריחוק של המספר מקביל לריחוק של הקוראת, ובשני המקרים נוצר מרחק אסתטי המגביר את ההיקסמות מן הדמות. מאפיין זה מספק את השוני הבולט בין ספרות ילדים בת זמננו לספרות ילדים קלסית, שכן כיום השימוש במספר בגוף ראשון נועד להעביר תחושה בלתי אמצעית שתקרב את הקוראים לדמות, ובד בבד ייחודה של הדמות ונבדלותה אינם מועברים עוד בשל המסירה הסובייקטיבית.

המאפיין החמישי עוסק בגיבורים-גברים שונים מאופיינים בספרות כנמנים עם האצולה. מתוך ניגוד בולט למגמה זו, בספרות לילדים ילדות-גיבורות אינן משתייכות בדרך כלל למעמד העליון, והגדרתן כגיבורות נובעת בין השאר מיכולתן להתמודד עם המגבלות המעמדיות והכלכליות שמוצבות לפניהן.

המאפיין השישי עוסק בהופעתה החיצונית של הגיבורה. במרבית היצירות בספרות הילדים

"אני יודעת מי הייתי כשקמתי הבוקר, אבל אני חושבת שהשתנתי כמה פעמים מאז"

הקלסית מתקיים חוזה בלתי כתוב בין כל אחד מהסופרים הבאים לחתור תחת ההבניה הסקסיסטית של מעשיות העם המציגות דמות נשית המתאפיינת ביופי מופלג המלווה בפסיביות התנהגותית. ביצירות שתיבחנו, הגיבורות מתוארות כממגנטות וכזוכות להערכת הסביבה על אף שאין הן מתאפיינות ביופי מופלג. ההידרשות לצורתה החיצונית של הגיבורה כפולה: מצד אחד יש לה מראה מיוחד שאינו יפה, ומצד אחר כשהיא מזכירה במישרין את הופעתה, היא מעלה מורת רוח וסלידה ממראה. בחירה זו מאפשרת תיאור ילדה חד-פעמית שאינה משעתקת אידיאל יופי כלשהו. עניין זה תורם להזדהות הקוראים עם הגיבורה, שאינה "יפה" ובכל זאת ממחישה לקוראים שהסגולות הטמונות בה אינן מצריכות יופי, שכן היופי אינו משמש כלי בידי הילדה-הגיבורה.

המאפיין השביעי נוגע למעשה או לסדרת מעשים הרואים. אלו נועדו כדי להדגיש את ייחודה של הגיבורה (אבן, 1971), וכן כפי שטוען כהן (1990), לפתח בקוראים תחושת ערך עצמי באשר ליכולותיהם שלהם כילדים.

נסיכה קטנה (1905) / פרנסס הודג'סון ברנט (1849-1924)

פרנסס הודג'סון ברנט מוכרת לקורא הישראלי כסופרת לילדים שפרסמה שלוש קלסיקות: **לורד פונטלרוי הקטן** (1885), **נסיכה קטנה** (1905) ו**סוד הגן הנעלם** (1911). למעשה הודג'סון ברנט הייתה סופרת ומחזאית פורה שפנתה הן לקהל המבוגרים הן לקהל הילדים. כפי שמצינת הביוגרפית, פיליס ביקסלר (Bixler, 1984, pp. 1-18), היא נולדה במנצ'סטר בשנת 1849 להורים אמידים, בת שלישית מתוך חמישה ילדים, ואולם בדומה לשרה קרו, גיבורת **נסיכה קטנה**, השתנו חייה עם מות אביה כאשר הייתה בת ארבע. אימה ניסתה לנהל את העסק המשפחתי, ולדאוג לשרידותה של המשפחה. הם עברו מבתם לפרבר עני ופרנסס לא הורשתה לשחק עם ילדי העניים. היא נדרשה להמשיך ולנהוג כליידי, ועם זה רותקה לחייהם של הילדים האחרים ולדיאלקט של ילדי לנקשייר, שייבאה לספריה, וכדוגמה יש להביא את השיח של בקי המשרתת ב**נסיכה קטנה**. על אף ניסיון האם להמשיך ולנהל את עסקי המשפחה, המשבר הכלכלי שפרץ במנצ'סטר לאחר מלחמת האזרחים האמריקנית הביא לידי קושי לתפעל את העסק, ולכן האם מכרה את הרכוש המשפחתי והיגרה בשנת 1865 עם חמשת ילדיה לטנסי, ארצות הברית. הודג'סון ברנט הייתה בת חמש עשרה כשהחלה את חייה כאמריקנית.

ההגירה לא פתרה את מצוקתה הכלכלית של המשפחה. הודג'סון ברנט סבלה עם אחיה מעוני ודלות, עניין שהוביל להחלטתה לסייע בפרנסת המשפחה. חינוכה הרשמי היה דל ועם זה הקשר שלה לספרות היה בולט מילדותה המוקדמת. הביוגרפים של הסופרת מתארים כיצד בגיל שלוש למדה לקרוא ולכתוב, ובגיל שבע כתבה את שירה הראשון. בין שמדובר בניסיון למיתוציה של דמותה, ובין שמדובר ב"אמת לאמיתה", הרי שספריה הרבים ומהירות כתיבתה מעידים על מרכזיותה של הספרות בחייה, ומחזקים את מימרתה המפורסמת שלפיה בכל חייה היא ניסתה להביא לילדים אושר ונחמה ולהראות להם את הקסם שבחיים (Laski, 1951, pp. 85-84).

במהלך חייה הבוגרים נישאה הודג'סון ברנט פעמיים. שני ילדיה נולדו לה מבעלה הראשון דוקטור סוואן ברנט. בנה הבכור לינול נפטר ב-1890. בנה השני ויואן (שמו ומראהו כילד בתצלומים המשפחתיים חושפים את כמיהתה לבת), הפך לימים לביוגרף של אימו, ופרסם את הביוגרפיה *The Romantick Lady* (Burnett, 1927). בספרו מציג אותה ויואן כאישה מורכבת שפועלים בה כוחות

מנוגדים – אגרסיבית, שתלטנית ומרוכזת בעצמה, אך גם מעין אישה-פיה הקשורה לעולם הילדים ומבקשת להאיר את עולמם באמצעות כתיבה ופעילות צדקה למען ילדים נזקקים. הביוגרפיה מבליעה את הביקורת ומדגישה את מהותה הרומנטית של אימו ומחזקת את המיתוס שנבנה סביב דמותה. גירושיה ב-1898 לוו בסיקור עיתונאי ביקורתי, שכן העיתונות ראתה בגירושין תוצר של ראייה פמיניסטית שניחנה בה הסופרת. כפי הנראה היה קשה לבעלה לקבל את האינטנסיביות המקצועית שלה, שכללה מסעות תכופים לצד כתיבה מאומצת. ב-1900 נישאה בשנית, אך הזוג חי מרבית הזמן בנפרד עד למותו של בעלה ב-1914. בעלה השני, סטפן טאוסנד, היה מנהלה האישי, גבר הצעיר ממנה בעשור, הוא סחט אותה ואיים עליה מפני שהשניים ניהלו רומן בעודה נשואה.

בדומה לשרה קרו, הודג'סון ברנט הייתה אוטודידקטית ודאגה להשכלתה במשך כל ימי חייה. תחילת הקריירה הספרותית שלה נרשמה בשנת 1868, עת פרסמה סיפורים קצרים במגזינים לנשים, והיא בת תשע עשרה. כתיבת הסיפורים סייעה בפרנסת המשפחה, בייחוד לאחר פטירת אימה ב-1870 והודג'סון ברנט חשה אחראית לטיפול באחיה. בשנים לאחר מכן היא פרסמה יצירות למבוגרים ולילדים וכתבה מחזות שהוצגו על בימות תיאטראות אנגליים ואמריקניים. ראשיתו של הרומן **נסיכה קטנה** בסיפור בהמשכים שפרסמה בשנת 1887 ב-St. Nicholas Magazine בכותרת "שרה קרו". ב-1902 הוצג המחזה "נסיכה קטנה" בלונדון, וב-1903 בניו-יורק. ההצלחה הכבירה שזכה לה המחזה מובילה לפרסומו של הרומן **נסיכה קטנה** ב-1905. לדעת לסקי (Laski, 1951, p. 88), סוד הצלחתה של הודג'סון ברנט טמון במלאכת עיצוב הדמויות בסיפוריה. בעוד מרבית ספרות הילדים מציגה דמויות שטוחות של ילדים, הודג'סון ברנט חותרת תחת נורמה זו ומציגה דמויות ילדים מורכבות הדומות לדמויות המבוגרים. בדומה, רסלר (Resler, 2007, pp. 8-15) מציינת כי הודג'סון ברנט הייתה שותפה למהפכה הספרותית שהחלה ב-1850 בתיאור ילדים בספרות, מדמויות סטטיות לדמויות בעלות מלאות נפשית. עד לאמצע המאה התשע עשרה, ילדים נחשבו ל"ישויות לא גמורות" (שם, עמ' 9) התלויות בהוריהן כדי ללמוד ולהפוך למבוגרים מוסריים. דמותו החדשה של הילד הציגה קריאה לתיקון עוולות חברתיות ולשיפור מעמדם של ילדים בחברה העירונית. ביקסלר (Bixler, 1984, p. 3) עומדת על הישענותה של הודג'סון ברנט על מסורת הסיפור בעל פה כמקנה ערך מוסף לסיפורים, עניין הבולט מאוד ברומן **נסיכה קטנה** המגולל את סיפורה של מספרת סיפורים ונמסר בדמיונות בשל היותו עיבוד של מחזה.

לדידה של ביקסלר (Bixler, 1984, p. 1), הודג'סון ברנט הושפעה בעיקר מן הרומנים **אנקת גבהים** (ברונטה, 2008/1847), **ג'ין אייר** (ברונטה, 2007/1847) ו**דיוויד קופרפילד** (דיקנס, 1997/1849). ועם זה קביעתה שלפיה הודג'סון ברנט כותבת על מעמדן השולי של נשים ולמעשה מקשרת בין דיכוי נשים בפרוזה למבוגרים ובין דיכוי ילדים בפרוזה לילדים (Bixler, 1984, p. 124). רומזת דווקא אל קשר ליצירתה של לואיזה מיי אלקוט. השתיים נפגשו בשנת 1879 בבוסטון בכינוס פמיניסטי. בעוד מיי אלקוט לא נישאה ומכאן שזכתה לשקט יחסי מצד העיתונות, הרי שדעותיה המתקדמות של הודג'סון ברנט חברו להתנהלותה בתוך מערכת היחסים הזוגית הראשונה שניהלה, עת השאירה את ילדיה עם אביהם ויצאה למסעות כדי לקדם את הקריירה הספרותית שלה, והביאו לידי ביקורת שוביניסטית שהופנתה כלפיה. גירושין ונישואין שניים לגבר צעיר היו א-נורמטיביים בעת זו, כמו גם הפניית העורף הפואטית של הודג'סון ברנט לריאליזם לטובת היצירה הרומנטית. דבקוה של הודג'סון ברנט ב"קסם" הרחיקה אותה מהסגנון הריאליסטי ואף הנטורליסטי

"אני יודעת מי הייתי כשקמתי הבוקר, אבל אני חושבת שהשתניתי כמה פעמים מאז"

ששלט בכיפה בשנות כתיבתה, ועם זה הפכה אותה לסופרת ילדים נערצת המעניקה לילדים הקוראים אושר ותקווה, משל המעשיות שנתפסות כפנטזיות יכולות להתממש גם בעולם הריאליסטי אם רק נאמין בקסם. לטענת מבקרים שונים, אילו הייתה הודג'סון ברנט דבקה בריאליזם, הייתה הופכת לאחת הסופרות החשובות בעולם, ואולם בחירתה לכתוב יצירות רומנטיות לילדים היא שמנתבת אותה למסלול אחר – הפיכתה לסופרת ילדים נערצת.¹

שרה קרו, גיבורת הרומן **נסיכה קטנה**, קרובה במהותה ובמהלך חייה, כפי שמציינת רסלר (Resler, 2007, p. 66), לדמותה של פרנסס הודג'סון ברנט. שתיהן איבדו אב בגיל צעיר, ידעו מעבר מחיי רווחה לחיי דלות ובחזרה לחיי עושר, לשתייהן ניתנה היכולת לספר סיפור ולשבות את לב המאזינים, והאמונה שיש להתנהג כנסיכה גם בעיתות משבר, מיובאת מן הסופרת אל הדמות הבדיונית.

א. יצירתה של גיבורה ומאפייניה: עיון בדמותה של שרה קרו

עם פתיחתו של הרומן **נסיכה קטנה**, מצהירה המספרת כי לפנינו "ילדה מוזרה למראה" (עמ' 7). ההסבר שניתן למוזריותה של שרה נעוץ בבגרותה ובתודעתה המפותחת: "לא היית מצפה לראות מבט כזה נשקף מפניה הזעירות של ילדה כה קטנה. [...] עובדה היא ששרה היתה תמיד שקועה בחלומות ובמחשבות מוזרות" (שם).

שרה קרו היא ילדה בת שבע בתחילתו של ההווה הסיפורי, החוזרת עם אביה מהודו לאנגליה כדי להתחיל בלימודיה בפנימייה. חייה בהודו עם אביה יוזכרו ברומן לא אחת ומשמשים פריט ביוגרפי מרכזי המבדיל אותה משאר הבנות הסובבות אותה. בזכות החיים ביבשת אחרת נחשפה שרה לתרבות שונה, עניין שיביא לידי קשר מידי בינה ובין ראם דאס, המשרת ההודי של מר קריספורד, "הג'נטלמן ההודי", שעתידי לאמצה בסיום הרומן. היא שולטת בשפה ההינדית ובמנהגים המתקיימים בהודו. הקולוניאליזם האנגלי שמתקיים בשנים אלו בהודו (עד לשנת 1947) מנוגד לאחת המעלות המרכזיות שמתקיימות בה – תחושתה שכל בני האדם שווים, ושאינן כל הבדל בין "נסיכה" למשרתת, בין בן אצולה לבן המעמד התחתון, ושאינן היררכיה ממשית בין מבוגרים לילדים. עושרם של שרה ואביה ועצם הדבר ששרה חייתה חיי מותרות בהודו, מוקפת משרתים ומודעת להבדלים המעמדיים בין העם השליט לעם הנכבש, לא הכתיבו מבט אדנותי אלא מבט אנושי שבו מתאפיינת שרה לכל אורך הרומן. אם כן, אנושיותה מבדילה אותה מן הסביבה ואף גורמת לאנשים המקיפים אותה לנהוג בעצמם באנושיות. רק לאחר שהאופה חוזה במחזה הנאצל של שרה, המוותרת על לחמניותיה עבור הילדה הקבצנית האחרת, היא מאמצת את הנערה הענייה ודואגת לכל מחסורה. הרומן מסתיים בפרק "אן", שבו נחשף שמה של הילדה הקבצנית. הפיכתה מילדה חסרת זהות לילדה בעלת שם, מתאפשרת הודות לשרה שמחוללת שינוי בחייה ומאפשרת לה להפוך מצל-ילדה לילדה בעלת זהות, עיסוק ומרחב משלה. כמו כן שרה היא שמדרבנת את המבוגרים שלצידה לנהוג בנזקקים ברוחב לב

1. שביט (1996, עמ' 208) מציינת כי עליית הריאליזם לא הובילה להיעלמות ה"רומנטיות", אלא לתהליך הנפוץ שבו מערכת ספרות הילדים החלה לאמץ בהדרגה את הנורמות של התנועה הרומנטית, שכבר התמסדה במערכת הספרותית למבוגרים. כך שימשה מערכת הילדים כסוכן של מחזור ושמרנות. היא קלטה נורמות שזכו למעמד מרכזי במערכת המבוגרים לאחר שמעמדן החל להתערער, ואלה החלו לתפקד כנורמות חדשות של מערכת הילדים. תהליך זה התרחש מאחר שמערכת הילדים השמרנית מוכנה בדרך כלל לקבל נורמות חדשות רק אחרי שזכו להכרה רחבה בתרבות.

והיא היוזמת של תוכנית הזנת נזקקים בחינם, ומפצירה במר קריספורד לממן תוכנית זו. בהתאמה, הצהרתו של אביה כי "אילו היתה שרה נולדת בן לפני כמה מאות שנים, [...] היא היתה משוטטת ברחבי תבל כשחבר שלופה בידה, ומגנה על כל אדם הנתון בצרה. כשהיא רואה אנשים במצוקה תמיד היא נחלצת לעזרתם" (עמ' 31). אמירה זו נמסרת על שרה בת השבע, והיא ממומשת ברומן שוב ושוב, עניין המחזק את עליונותה ונבדלותה של שרה מהסובבים.

הילדה ה"אחרת" המגיעה מן היבשת הזרה ודוברת שלוש שפות – אנגלית, הינדית וצרפתית – יתומה מאם, ואולם תמונת התשליל שלה – לוטי – יתומה גם כן אך מנצלת את יתמותה לצורך קבלת תשומת לב, מראה כי גדלות נפשה של שרה נובעת גם מהאופן שהיא מקבלת את יתמותה. בתחילת הסיפור ניכר שהיא מסתפקת באביה ואין היא מדברת על אימה או מבקשת מן הסובבים יחס מועדף לנוכח מות האם בלידתה. עם היוודע לה כי אביה נפטר, היא מסרבת לאפשר לסביבה לצפות ביוגונה, ומסתירה את כאבה ואת אבלה. להסתרה זו שני מניעים: ראשית, היא אינה רוצה לתת לסביבה העוינת לשאוב סיפוק מכאבה הפרטי, ושנית, כחלק מעיצובה כנסיכה בעלת גינונים מושלמים, היא מסרבת לתת ל"נתיניה" לחזות בנפילתה ובהשפלה שהיא חווה. על כן בהמשך, לאחר שהיא חווה אלימות מרחבית ומועברת מחדריה המרווחים לעליית הגג המוזנחת והקרה, אין היא מבקשת מארמגנרד מזון או סיוע כלשהו, אלא להפך, ממשיכה לסייע לחברתה בשיעורי הבית.

שרה קרו קשורה בכבלים בל יינתקו לעולם הספרות. "יותר מכל דבר אחר היא אהבה ספרים" (עמ' 10), נמסר לקורא, ואין מדובר בספרות לבדה, אלא גם בספרי היסטוריה. משיכתה לספרים העוסקים במהפכה הצרפתית, לדוגמה, חוברת לאידאולוגיה המנחה אותה בדבר שוויון בני האדם ובדבר הלחימה הנדרשת בכל גילום של דיכוי. מעבר לקריאה בספרים, שרה מתייחדת ביכולתה לספר סיפורים לסביבתה והיא הופכת למספרת סיפורים המדהימה את סביבתה בדמיונה ובאומנות הצגת הסיפור, עניין שתורם להישרדותה בעת שהיא משמשת משרתת וחווה עינויים והתעללות קשה בידי מיס מינצ'ין ושאר העובדות בפנימייה. הכריזמה של שרה ניכרת באופן פעמים שבהן היא מספרת לחברותיה את סיפורה, ועמדה זו מקנה לה, גם ברגעים הקשים, את היכולת לברוא את עולמה, כמו את עולמן של הסובבות. ההימלטות אל הבדיון הופכת לכלי נשקה של שרה בעולם הנשלט בידי תאוות ממון וכוחנות, ומאפשרת לה ליצור מציאות חלופית. הפיכתה של עליית הגג ממקום משפיל ודכאני לבסטיליה, מפקיעה את סיפורה האישי מפרטיותו ומעגנת אותו כחוליה בשרשרת של מקרי דיכוי והפקעת חירותם האישית של בני האדם. שרה מספרת לבקי על הבסטיליה כדי ששתיהן תוכלנה להתמודד עם החיים בתנאים המחפירים בפנימייה, והעמדת הפנים שהן אסירות בבסטיליה, הופכת אותן מילדות מבוזות ומושפלות ללוחמות צדק וחופש, ובסיום הרומן הן אכן יוצאות לחופשי.

מספרת הסיפורים מצליחה לשבות את לב הסובבים במיוחד בשל חוכמתה המופלגת שאינה משויכת על פי רוב לבני גילה. לצד השליטה בשפות, הידע הכללי הנרחב ותאוותה ללימודים, היא ניחנה בראייה עמוקה של בני האדם, עניין הנחשף בפגישתה הראשונה עם מיס מינצ'ין. שרה מותחת אנלוגיה בין האישה לביתה ומתארת אותה כ"גבוהה, קודרת, כבדה ומכוערת" (עמ' 12). אין היא מתבשמת מדברי החנופה שמרעיפה עליה מיס מינצ'ין, וכאשר היא שומעת מפיה שהיא יפהפייה, היא מייד חושבת שמיס מינצ'ין מספרת סיפור (עמ' 14). מספרת הסיפורים מזהה מייד סיפור כאשר היא ניצבת לפניו, ומכאן יכולתה המיידית להבחין בין אמת לבדיה, בין אמירה ממשית וכנה לשקרים

"אני יודעת מי הייתי כשקמתי הבוקר, אבל אני חושבת שהשתניתי כמה פעמים מאז"

וטיוח האמת.

לאחר שמיס מינצ'ין מחמיאה ליופייה של שרה, מתארת אותה המספרת לקוראים בזו הלשון:

[...] היה לה קסם מוזר משלה. היא היתה יצור רזה וגמיש, מעט גבוהה יחסית לגילה, והיו לה פנים זעירות, מצודדות ונמרצות. שיערה היה שחור וסבוך, מתולתל רק בקצותיו. עיניה היו אכן אפורות-ירקרות, אך היו גדולות, מרשימות ובעלות ריסים שחורים ארוכים [...]. עם כל אלה, היא היתה יציבה מאוד באמונתה, שהיא ילדה קטנה ומכוערת [...] (עמ' 14).

הופעתה החיצונית של שרה אינה תואמת את האידיאל האנגלוסקסי המעלה על נס ילדה בלונדינית בעלת עיניים כחולות. העיצוב החיצוני הופך לסינקדוכה למהותה של שרה, הגבוהה מבנות גילה הן במישור הפיזי והן ביכולותיה האינטלקטואליות והנפשיות, בעלת העיניים הגדולות המסייעות לה לקלוט באופן מלא ועמוק את סביבתה ולראות את הנזקקים. גמישותה תאפשר לה לשרוד את ימיה כמשרתת העובדת בעבודות פרך וציון הדבר כי לפנינו ישות בעלת "קסם מוזר" מקבע את המידע שהיסוד הממגנט מצוי במהותה של שרה ולא בהופעתה החיצונית. הופעתה של שרה חותרת תחת מיתוס היופי (וולף, 2004/1992) גם כאשר היא עטופה בשמלות ובאבזרים המשויכים לאצולה. התהליך שלפנינו מלמד כי סופרים המבקשים להעמיד דמות של ילדה-גיבורה מוותרים במודע על מעלת היופי וזאת כדי להגיש את אישיותה ופנימיותה הכובשת של הדמות, וחשוב להזכיר כאן את **בילבי** לאסטריד לינדגרן (1973/1945). בעזרת המעלות הרבות המצויות בגיבורות, הן משרות על סביבתן קסם ומואצל עליהן יופי, אך אין מדובר ביופי פיזי אלא ביופי הנובע מהסתכלות מעריצה, והסתכלות זו הופכת את שרה קרו לנסיכה קטנה – כותר הרומן והמוטו המנחה אותו.

הילדה-הגיבורה שלפנינו מצטיירת בעיני הסובבים כנסיכה. בתחילה, התואר מוקנה לה בשל עושרו המופלג של אביה, חדריה בפנימייה, בגדיה המפוארים וחוכמתה העולה אף על זו של המבוגרים, כפי שממחישה אפיזודת ידיעת הצרפתית. שלא כמיס מינצ'ין, שרה שולטת היטב בשפה, ובהמשך הופכת למורתן לצרפתית של התלמידות הצעירות בפנימייה. נוסף על כך, שליטתה העצמית מגדירה אותה כילדה השוברת נורמות ילדיות, שאינה בוכה בפרהסיה:

באותו רגע חשבה ארמנגרד, שאילו היתה שרה ילדה רגילה, ודאי היתה פורצת בבכי תמרורים [...] (עמ' 37). לא נותר לארמנגרד אלא להביט בה, ותוך כדי כך להרגיש שהיא מתחילה להעריך את הילדה הזאת, שהיא כה מיוחדת וכה שונה מכל אחד אחר (עמ' 39).

המבט המעריך הופך לנחלתן של כלל הילדות בפנימייה. ג'סי, חברתה הטובה של לויניה, אויבתה של שרה, רואה את גדלות נפשה של שרה ואומרת, "היא אף פעם לא מרימה את האף, אפילו במעט; ואת הרי יודעת, שהיתה יכולה לעשות זאת בקלות" (עמ' 42). צניעותה של שרה היא אחת מן התכונות המאפיינות אותה, המכתיבה את יחסה כלפי הסביבה:

אמת, ששרה מעולם לא הביטה מגבוה על אף אחד ולא עשתה עניין מעצמה. היא היתה נשמה קטנה וטובה, ששיתפה את חברותיה בפירות שהניבו זכויות היתר שלה ובשפע שנפל בחלקה ביד רחבה. [...] היא היתה ילדה חמה ואימהית, וכשקרה שאחת מהן נפלה ושרטה את הברך, היתה שרה ממהרת להגיש לה עזרה ראשונה ולהעניק לה לטיפה (עמ' 43).

טוב ליבה של שרה הופך אותה לדמות נערצת על סביבתה, וגדלות נפשה מסייעת לא רק לה לשרוד, אלא לחברותיה המקיפות אותה גם כן, שכן חזקה ותמיכתה בהן מאפשרת להן לעבור מעל למשוכות שהן עומדות לפנין. שרה "מאמצת" את לוטי היתומה מאם, מספקת לבקי מזון ובהמשך כתף להישען עליה, מסייעת לארמגנרד בלימודיה, ובסיום הסיפור אחראית למהפך שחווה מר קריספורד ההופך מישות מסוגרת ודיכאונית לאדם מלא שמחת חיים ואושר.

עד כה דנו בתכונותיה המגוונות של שרה ההופכות אותה לגיבורה בעיני סביבתה. תכונות אלו משויכות למאגר התכונות החיובי המתקיים באנשים נבחרים, טובי לב, צנועים, בעלי כושר שכנוע וחכמים, כשרה. ועם זה עוד תכונה מתקיימת בשרה ומקשרת בינה לגיבור מן המיתולוגיה היוונית. **האיליאדה** להומרוס נפתחת בפסוק האלמותי "שירי בת-האלוהים, חרון אף אכילס בן-פלס" (הומרוס, 1987/1929, עמ' 1) הכולל את תכונות הבולטת של כל גיבור טרגי – חרון. חרונה של שרה אינו זהה לזה של אכילס, שנבע מעימות עם אגממנון, שפגע בכבודו. מדובר בחרון העולה כאשר מתקיימת פגיעה בחלש ובמדוכא, כפי שאירע בשעה שהיא סיפרה סיפור לחברותיה, ועשתה זאת כך שגם בקי המשרתת תוכל לשמוע וליהנות. לויניה מפחידה את בקי וגורמת לה לחמוק מן החדר, ומייד "שרה חשה איך גואה בה הכעס" (עמ' 55). בעוד שרה מחניקה כעסים כאשר מדובר בכבודה שלה שנרמס, אין היא מוכנה להסכים עם פגיעה בכבוד הזולת ועם ניצול חולשתה המעמדית של בקי כדי לקבע את שוליותה. היא מתעמתת עם לויניה ויוצאת מייד מן החדר כדי למצוא את בקי ולחלוק עימה את סיפוריה. המספרת מוצאת לנכון לציין בעניין שרה – "היא היתה רחוקה מלהיות מלאך" (עמ' 70) מתוך רצון לתאר את דמותה הפנורמית על רבגויותה ולהימנע מעיצוב סטראוטיפי המאפיין מעשיות עממיות.

יהודה אטלס (2010), שתרגם את הרומן לעברית, מציין באחרית הדבר ששרה הופכת ללכלוכית עם מותו של אביה (שם, עמ' 273), ואכן, מתקיימת אנלוגיה בין המעברים שחווה לכלוכית (או סינדרלה) מילדות נורמלית לעבדות ובחזרה למלכות, ובין אלו שחווה שרה. עם זה ניכר כי הודג'סון ברנט אינה חפצה לתאר סינדרלה מודרנית למרות המרכיב הניסי שמלווה את הרומן וחרף המתנתה של שרה לקסם שישנה את חייה – קסם שאכן מגיע. אם לנקוט בלשונה של רסלר (Resler, 2007, p. 67), הרי שהודג'סון ברנט ממזגת בסיפור בין מרכיבים הלקוחים ממעשיות עם ובין ריאליזם. אם כן, השוני ביצירות נעוץ לא במסלול החיים המקביל, אלא באפיונה של הגיבורה. בעוד שסינדרלה מתאפיינת בפסיביות מוחלטת, הרי ששרה, גם כאשר נושלה מכספה וממעמדה, נשארת נסיכה ושומרת על חוזקה ועל מעלותיה. היא זוכה בהערצת הסובבים גם כשהיא מחוסרת כול, שכן אישיותה ואופייה מקסימים את הדמויות הסובבות, עניין הבולט בתיאורה של משפחת קרמיקל, שילדיה מכנים אותה "הילדה-הקטנה-שאינה-קבצנית" (עמ' 136). שם זה מעלה את הקונפליקט שחשים הילדים בין מיקומה המעמדי של שרה כמשרתת ובגדיה הבלויים להתנהלותה ונוהגיה האציליים. כמו כן שרה אינה מתאפיינת רק בעדינות, שכן כאשר לויניה מכעיסה אותה היא מציינת – "בעצם, הייתי אני צריכה להעיף לך סטירה, אבל אני לא רוצה לסטור לך!" (עמ' 70). כדי להישאר בעמדת הגיבורה המורמת מסביבתה, נדרשת משרה גם הפעלת כוחנות, והיא אכן יודעת להראות את חרונה באופן המקבע את דמותה כערכית וכללחמת על ערכיה, להבדיל מדמויות שותקות או מסכינות לעוללות.

שרה שולטת במזגה ומפגינה איפוק ושליטה עצמית לכל אורך הרומן, למעט אפיזודה אחת שבה היא

"אני יודעת מי הייתי כשקמתי הבוקר, אבל אני חושבת שהשתניתי כמה פעמים מאז"

מאבדת שליטה בשיחתה עם בובתה אמילי. אפיזודה זו נמסרת לקורא בלבד, שכן אין לה עדים, ולפיכך מעידתה של שרה אינה מועברת לידיעת שאר הדמויות. כך הילדות ממשיכות לראות בה נסיכה בעלת יכולת שליטה עצמית מעוררת השתאות, ואילו הקוראות חשות את כאבה ומזדהות עם מצוקתה. התפרקות רגשית זו מסייעת לבניית אמינותה של הדמות ולקליטת הרומן כריאליסטי ולא כמעשייה.

ליסוד השליטה העצמית עלינו לצרף גם את הגאווה המושרשת במהותה של שרה. זו נחשפת בין השאר באפיזודת המעבר של שרה מעולם המלכות לעולם המשרות. מיס מינצ'ין זועמת על שרה על כך שהיא נאלצה לקנות לה את "הבובה האחרונה" שלה ליום הולדתה האחד-עשר, וכעת, משום שאביה של שרה מצא את מותו, מחירה הגבוה של הבובה לא יוחזר לה. שרה מקשיבה לגערותיה של מיס מינצ'ין והיא אינה "בוכה, מתייפחת, או מראה אותות של פחד" (עמ' 99), עניין שמלבה את כעסה של מיס מינצ'ין, שכן לפנינו ילדה שזה עתה איבדה את אביה ואת רכושה, והיא מסרבת לנהוג בילדותיות ולבכות. גאווה של שרה מקוממת עליה את מיס מינצ'ין, שחווה בראשונה בעובדה המרה עליה, שלמיקום המעמדי של שרה אין כל השפעה על הליכותיה שנשארות בעינין. כאשר שרה עונה למיס מינצ'ין, שוב מודגשת עובדת אי-ילדותה ונמסר שהיא "דיברה בקול מוזר, תקיף וכלל לא ילדותי" (עמ' 100). האצלת תכונות המבוגרים על שרה בת האחת עשרה מטעינה את דמותה בכוח רב והופכת אותה לדמות לחיקוי, ישות החותרת תחת הבניות סטראוטיפיות של ילדים.

בלי כל ספק, חלק ניכר מהבניית דמותה של שרה כגיבורה נערצת שאינה רק דמות מרכזית ביצירה, נובע ממבטה המעריץ של בקי, משרתת פשוטה המוצאת נחמה בסיפוריה ובחברתה של שרה. הידידות בין שתי הילדות השונות זו מזו מחזקת את ערך השוויון העולה מן הרומן ומאפיין את שרה כילדה שניחנה ביכולת לחולל שינוי בסובבים. לאחר שהיא מספקת לבקי מזון ומאפשרת לה לנוח בחדרה, נמסר כי "משהו נוסף חימם והזין אותה, והמשהו הזה היה שרה" (עמ' 63). גם כאשר הן חולקות את עליית הגג והסיפור האישי שלהן מצטלב, בקי מוצאת כוח לשאת את נטל הקיום בזכות שרה, סיפוריה, חברתה המעודדת וההתחלקות במזון ובחפצים שמעניקים לה בסתר מר קריספורד וראם דאס. בזמן השהות בעליית הגג מודגש הקשר הלא-טבעי שמקיימת שרה עם בעלי חיים, שכן העכברוש מלכידק הופך לחברה, הדרורים נענים לקריאותיה ואף הקופיף של מר קריספורד מגיע אליה כאשר הוא בורח מביתו. הקשר האמיץ בין שרה לבעלי החיים הופך אותה למעין ישות על-אנושית המסוגלת לתקשר גם עם חיות, להבינן ולזכות באהבתן ובאמוןן.

מעבר למבט המעריץ של בקי, תמה חשובה להדגשת ייחודה של שרה היא המאבק בנבל, כלומר מאבקה של שרה במיס מינצ'ין. מיס מינצ'ין משלבת בין סוגים שונים של אלימות, ששיאם הרעבת הילדות הקטנות המשמשות משרתות בפנימייה. שרה קרו חומקת מן הערכים הדורסניים שמנחילה לה מיס מינצ'ין והצלחתה נובעת מחוסר התאמתה למערכת החינוכית שהיא מובאת אליה. כמו כן שרה קרו לא רק נופלת קורבן למערכת החינוך החמדנית והאכזרית שמנהלת מיס מינצ'ין, אלא גם מציעה אלטרנטיבה, שכן היא הופכת למורה בעצמה, ובאמצעות סיפוריה ויחסה החם כלפי התלמידות, היא מצליחה להקנות להן את הידע שמיס מינצ'ין לא מסוגלת להקנות – הן בגין בורותה (היא אינה יודעת צרפתית הנחשבת לשפת המשכילים) והן בגין יחסה המשפיל המעורר אנטגוניזם ומורא.

ב. מהותה של גיבורה

פרנסס הודג'סון ברנט משרטטת כלל מרכזי אחד המגדיר את מהותה של גיבורה. גיבורת-אמת תישאר נסיכה גם כאשר נלקחים ממנה כלל הסממנים החיצוניים שמאפיינים נסיכות, שכן בנפשה ובמהותה היא נסיכה. בקי מסבירה זאת לשרה, חרף ניסיונותיה של שרה להראות שהשתיים שוות: "לא חשוב מה קורה לך, לא חשוב מה יקרה, את תמיד תהיי נסיכה, ושום דבר, אבל שום דבר, לא יוכל לשנות אותך" (עמ' 104).

חלק הארי של הרומן מעמיד את שרה במבחן שהיא צולחת, עם קשיים מעטים, ומוכיח את המוטו שלעיל. היא מתמודדת עם אכזריותן של המשרתות, של מיס מינצ'ין ואמליה, עם לעגן של חלק מן הילדות והתעלמותן של אחרות, עם קשיים פיזיים לא מבוטלים – מילוי שליחויות בזמן הקור בלי בגדים ונעליים ראויים, שינה בחדר לא מוסק, שלילת מזון, כשכל הזמן הזה היא אכלה על מות אביה המשאיר אותה יתומה מאב ומאם ובלי כל חבר משפחה אחר. שרה מודעת לכך שגורלה נתון בידיה של מיס מינצ'ין שתדאג להעבידה עד יומה האחרון, ובכל זאת אין היא נשברת והיא מוצאת בתוכה כוחות נפש עילאיים כדי להמשיך ולהשפיע מטובה על הנזקקים לה – בין שמדובר במשפחת העכברושים ובין שמדובר בחברותיה.

כפי שלוטי מעלה אנלוגיה ניגודית עם שרה וממחישה את השוני ההתנהגותי בין שתי ילדות יתומות שאחת מהן בוגרת והשנייה ילדותית, כך גם בקי המעריצה את שרה בשני פרקי הזמן המתוארים, מאירה את הניגוד השורר בין השתיים. בקי לא רק מקפידה להמשיך ולנהוג בשרה כבנסיכה, אלא בהתנהגותה היא חושפת את השוני בין נערה פשוטה לנערה מורמת מעם כשורה. היא מסבירה לשרה את כלל ההישרדות הפרטי שלה:

'שלא תשימי לב גברת, לחשה לה בקי בבוקר הראשון, 'אם 'ני לא אדבר איתך במלים של נימוס. אם 'ני כן, מישוהו כבר ירד עלינו. כאלה מלים כמו 'בבקשה' ו'תודה' ו'סליחה'. 'נחנו, אין לנו זמן לכאלה (עמ' 110).

מעבר לדבר היותו של השיח של בקי שיח של נערה שלא זכתה לחינוך נאות, תפיסת עולמה היא כזו המתאימה את השיח וההתנהגות לאדם הניצב לפניה. בקי מודעת לגסותן ולרשעותן של הסובבות ולכן היא מסבירה לשרה שלידן היא תוותר על מילות הנימוס, ואולם שרה מסרבת להינשל מגינוניה הטובים ולהידמות לסובבות. היא שומרת על נימוסיה, על איפוקה ועל גאוותה גם ליד הנשים שמשעבדות אותה ומבזות אותה. בכך היא ממחישה את עליונותן על הסובבות – תלמידות הפנימייה והנשים המבוגרות העובדות בה. לא בכדי מציינת אמליה בסוף הרומן: "שתינו היינו שקופות לגביה. היא ראתה שאת אשה קשת לב וחומרנית ושאי טיפשה וחלשה, וששתינו המוניות וחמדניות [...]" ולמרות זאת היא התנהגה כמו נסיכה גם כשהיתה קבצנית" (עמ' 259).

שלא כבקי, שרה אינה מוותרת על לימודיה למרות הפיכתה למשרתת. היא ממשיכה לפקוד את הכיתה בסוף ימי העבודה, קוראת ספרים וממשיכה להעשיר את הידע שלה הן מתוך פחד שמקנן בה שמא תשכח את הדברים שלמדה בעברה, והן מתוך תאוה לידע, המזכירה את תאוותו לידע של הגיבור הטרגי. כמו כן שרה מצליחה בעזרת דמיונותיה להתגבר על העליבות וההזנחה של עליית הגג, ובליבה הרחב היא אף מוצאת כוחות נפש להעניק מן המעט שברשותה לישות נזקקת יותר ממנה – העכברוש מלכיצדק. ראייתה של שרה שלפיה העכברוש דומה לבני האדם מתפרשת בשתי דרכים:

"אני יודעת מי הייתי כשקמתי הבוקר, אבל אני חושבת שהשתניתי כמה פעמים מאז"

ראשית, לפנינו ילדה רגישה שיכולה להכיל מצוקות ומבינה את מאמציו של מלכיצדק להאכיל את בני משפחתו. היא אף עומדת על העובדה שמלכיצדק בורר את הפירורים הגדולים עבור בני משפחתו, בדיוק כפי שהיא מעניקה לאן הקבצנית חמש לחמניות ושומרת לעצמה רק לחמנייה בודדת. שנית, האנלוגיה בין חיה לאדם מתממשת ברומן, שכן מוצגת לפני הקוראים התבהמות מטרידה של בני אדם הניכרת בדמותה של מיס מינצ'ין ובדמותה של הטבחית. מי שאמורות לאייש תפקיד אימהי ומטפח כלפי הילדות, מפגינות רשעות, רוע ואלים חוזרת ונשנית, ובהחלט ממחישות כי אנושיותן עזבה אותן ופינתה מקום לחייתיות מסוכנת. האירוניה אצל מיס מינצ'ין מועצמת כשאנו נחשפים לשמה הפרטי – מריה, שכן אין לפנינו אם קדושה המזוהה עם מיתוס האימהות וההקרבה למען ילדה אלא אישה חסרת רגש שניחנה בראייה פונקציונלית של ילדים ושל המוסד שהיא מנהלת. המאבק המתנהל ברומן הוא מאבק בין שרה הגיבורה-הילדה ובין מיס מינצ'ין המבוגרת-המושחתת והוא מסתיים בניצחונה של שרה. מכאן היכולת לראות בה דמות לחיקוי והתקווה שחשים הילדים הקוראים שכוחותיהם מושבים להם למרות מעמדם השביר בחיי המבוגרים.

במציאות זו של התבהמות, מצליחה שרה לשרוד ולשמור על מהותה הפנימית. "כשנפו בה היא נותרה גאה ושקטה והקשיבה למה שנאמר בנימוס ובכבוד ראש" (עמ' 224). "נסיכותה" של שרה אינה עובדה שרק חברותיה מודעות אליה. גם מיס מינצ'ין תוהה "מאילו חומרים עשויה הילדה הזאת?" (עמ' 224-225), שכן היא מבינה ששרה שונה מכל ילדה אחרת שהזדמן לה להכיר. מיס מינצ'ין מכירה בתבוסתה ומציינת –

התמורות שהיא עברה בחייה עשויות היו לשבור את רוחו, את כבודו ואת כוח רצונו של כל ילד. אבל – מלה שלי! – בה אין אפילו שמץ של כניעות וקבלת הדין, כאילו... היתה נסיכה" (עמ' 230).

הכרה זו היא ההמלכה הבלתי רשמית של שרה לנסיכה, שכן גם אויבתה המושבעת המשתייכת לעולם המבוגרים מכירה בתבוסתה. אין היא מצליחה לשבור את שרה והיא לא מחוללת בה כל שינוי. שרה נשארת נאמנה לערכיה הפרטיים, ואלו מאירים את דמותה של מיס מינצ'ין באור נלעג. לאחר מות אביה של שרה והשפלתה, היא מציינת: "אני משערת שמהו טוב יכול להיות צפון בכל דבר" (עמ' 115). ואכן, גם מתוך השבר נולד "משהו טוב". מהו הטוב שמדובר עליו? מדובר בהבנה של שרה את מהות כוחותיה הפנימיים שמסייעים לה לשרוד כל קושי; ביכולת המחודשת שלה להעריך את השפע שנפל בחלקה, ואולם לחשוב גם על הנזקקים שיכולים להיות מוטבים מעושרה; להבין את תפקידה החברתי, אף שהיא "רק" ילדה; בהנעת מבוגרים כדי שישנו את נוהגיהם האדישים כלפי סבלות הזולת, ואף לעודד אותם להשתנות; האופה מאמצת ילדה-קבצנית; אמליה הופכת מדמות חסרת קול לביקורתית כלפי אחותה השתלטנית; ואף בקי ניצלת מחיים אכזריים ואלמים.

הרפתקאות אליס בארץ הפלאות / לואיס קרול (1832-1898)

הרומן **הרפתקאות אליס בארץ הפלאות** זכה לעיונים מחקריים רבים, הן בקשרים ביוגרפיים של היוצר מתוך בחינת הקשר שלו עם הילדה אליס לידל, שהביא לידי כתיבת היצירה, והן בקשרים פואטיים, פסיכולוגיים ומתמטיים (Bloom, 1987; Cohen, 1995; Lennon, 1962). שפירא (2006) מציין שראשיתו של הרומן ביולי 1862, עת שטו בסירה במורד נהר התמזה חמישה אנשים: צ'ארלס

דוג'סון (לואיס קרול), מרצה למתמטיקה, ידידו דקוורס ושלוש אחיות – אליס, לורנה ואדית – בנותיו של הרקטור דוקטור לידל. לאחר בקשתה של אליס מקרול שיספר לה סיפור, קרול נענה לבקשתה וסיפר את גרעינו של הרפתקאות אליס בארץ הפלאות. בחג המולד הביא קרול את הנוסח הראשוני הכתוב לאליס כמתנת חג. בהמשך שכלל קרול את הסיפור והוסיף פרטים, וביוני 1865 הספר יצא לאור. ספר ההמשך, **מבעד למראה**, פורסם בדצמבר 1871.

מגוון הפרשנויות שזכה להן הספר חסר תקדים. יש שרואים אותו כסיפור התבגרות, יש שטענו שזהו סיפור על רגש ועל חוסר רגשות; אחרים טענו שמדובר באלגוריה על מחלוקות דתיות באנגליה הוויקטוריאנית. פרשנים למיניהם טענו שבריכת הדמעות משמשת מיקרוקוסמוס סטירי על תורת האבולוציה של דרווין (שפירא, 2006).

קירזנר-אפלבוים (2007) קוראת את הרומן על רקע הספרות הוויקטוריאנית ומציינת כי אפשר להסביר את כתיבתו על רקע התקופה האמביוולנטית שבה חי היוצר – מצד אחד תקופה שמתאפיינת בצניעות ובמוסרנות (כפועל יוצא של ערכי המלכה ויקטוריה ששלטה בין 1837 ל-1901), ומצד אחר המהפכה התעשייתית שמערערת את העולם המוכר ומביאה לצד המצאות וחדושים, כיבושים נרחבים והתרופפות של האמונה באל. מאפיין בולט של הספרות הוויקטוריאנית הוא עיצוב גיבורה צייתנית, ממושמעת ורצינית, פיקחית ומעשית. בעת זו פורחת ספרות הילדים, ועם זה מתקיים מגדור ונכתבות יצירות לנערים לצד רומנים לנעורות. בנקודה זו נבדל הרומן **הרפתקאות אליס בארץ הפלאות**, לנוכח פנייתו המשולבת – הן לבני שני המינים והן למבוגרים ולילדים.

א. ריאליה לעומת פנטזיה:

הרפתקאות אליס בארץ הפלאות משתייך לסוגה הפנטסטית. הטקסט הפנטסטי, כפי שמציין טודורוב (Todorov, 1975, p. 33), הוא טקסט שהחוקים המתקיימים בו שונים מהחוקים המתנהלים בעולמו של הקורא, עניין המעלה היסוס בקורא ויכול אף להעלות היסוס בקרב הדמויות. בהתאמה, טקסטים פנטסטיים מתרחשים במרחב טקסטואלי בעל חוקים משלו. במרחב זה אליס יכולה לגדול ולקטון, או לשוחח עם בעלי החיים. אליס מגיעה למרחב הפנטסטי של ארץ הפלאות מן העולם הריאלי ועליה להסתגל למציאות חיים אחרת וללמוד בהדרגה את חוקי העולם החדש שנקלעה אליו. מכאן כי ההתמודדויות שהגיבורה בטקסט הפנטסטי עוברת שונות לכאורה לחלוטין מן ההתמודדויות שעוברת גיבורה בטקסט ריאליסטי. אם שרה קרו נאלצה להתמודד עם מנהלת פנימיה מרשעת ועם מציאות כלכלית קשה, הרי שאליס יוצאת למסע דמוי-חלום שמשמעותו סימבוליסטית. בסופו היא רוכשת תובנות חדשות, כפי שקורה ברומני חניכה, ואולם מרבית ההתנסויות שלה מקבלות משמעות סמלית ולא מיידית. מטבע הדברים, הילד הקורא את הטקסט אינו יכול לעמוד על שלל הסמלים והמטפורות המפוזרים ביצירה, כמו הביקורת החברתית על השלטון (המלך העילג ומלכת הלבבות תאבת הדם) או על מערכת החינוך, החוזרת גם ברומן זה. ועם זה שתי הגיבורות מוצגות שורדות ומביסות כוחות חזקים מהם, ושתי היצירות מקדמות ראייה ביקורתית של מוסדות חברתיים מרכזיים.

להיותו של הטקסט פנטסטי משמעות בקרב הילדים הקוראים את היצירה. הילדים המתוודעים לדמות שופטים אותה על פי תפקודה בארץ הפנטסטית; לאופן לימודה בהתמודדות עם הקודים החלים בארץ הזרה, לאינטראקציה שהיא מנהלת עם הסובבים – בעיקר חיות ומבוגרים, ובעיקר לשינוי שהגיבורה

"אני יודעת מי הייתי כשקמתי הבוקר, אבל אני חושבת שהשתניתי כמה פעמים מאז"

מחוללת בעולם הקסמים שנקלעה אליו. זוהי כמובן הרחקה אסתטית שמציגה בדרך פנטסטית את חייו של כל ילד באשר הוא בבואו להבין את חוקי העולם ולשרוד במציאות שבה הוא נחשב לישות שולית.

למרחב הפנטסטי השפעה ניכרת על דמותה של הגיבורה ועל הערכת הקוראים אותה, שכן בניגוד למרחב הריאליסטי המאפשר קליטה של הגיבורה על רקע האינטראקציה שלה עם הוריה, אחיה וקבוצת השווים שלה, במרחב הפנטסטי הגיבורה מצויה לבדה, והיא מעין מהגרת שהגיעה לארץ חדשה ולא נודעת. עניין זה שובר את ההצגה הסטראוטיפית של דמות הגיבורה במעשייה העממית, שכן אין עוד לפנינו גיבורה קורבנית המציגה הקצנה של תכונות הנחשבות "נשיות", כפי שמתארת קרסני (2005, עמ' 201):

דמות הנערה והאישה הצעירה במעשיות הקלסיות היא סטראוטיפית [...] וחד-ממדית. בדרך כלל היא נסיכה; היא תמיד לבנה, עדינה, יפה, שברירית ופסיבית. היופי שלה הוא עניין של גורל, ותמיד מתקשר לתכונות חיוביות. אין נסיכות מכוערות או לא יפות. היא מקבלת חיזוקים, כשהיא כנועה וצייתנית, ואושרה תלוי בגברים, הנושאים אותה לאישה. הנישואין הם חוף-המבטחים וגן-העדן של האישה. הנערה הנחשקת ביותר במעשייה היא בדרך כלל גם הקרבן. היא סובלת, היא חסרת-אונים, כולאים אותה במגדל, מרדמים אותה למאות או לאלפי שנים, מנסים לרצוח אותה, מגלים אותה ליער, והכל איכשהו כל-כך רומנטי. נסיכה – עליה לשבת ולחכות בצייתנות, עד שהנסיך יבוא ויציל אותה ממצוקתה. היא, חלילה, לא עושה דבר כדי לעזור לעצמה, כי לנסיכה יש תפקיד מסורתי: לחכות לנסיך על הסוס הלבן [...]. זו דמות ה'נערה הטובה', המייצגת חולשה וחוסר-אונים, הנשמעת ללא פקפוק לאביה – כמריונשה, המופעלת על-ידי חוטים.

בדיון בנסיכה קטנה הבחנו בדמותה של נסיכה מזן אחר: נסיכה שאינה בוכה, השומרת על ייחודה וחוזקה ואינה נשברת למרות סדרת הניסיונות הקשים שהיא מועמדת בהם. **בהרפתקאות אליס בארץ הפלאות** המגמה לחלץ דמויות של ילדות ונערות משוליות ומתפיסתן הסטראוטיפית נמשכת ומחוזקת על רקע הנרטיב הפנטסטי. כך קרול מתקן את הנרטיב הפנטסטי משיכוו לדמות ילדית סטראוטיפית ומציג לפני הקוראים ילדה אחרת. אין מדובר עוד בילדה-קורבן, שכן כאשר אליס גדלה ונכלאת בבית הארנבון הלבן, היא אינה מוכנה לקבל את אלימות הסובבים ונוקטת כמה פעולות אלימות: היא מאיימת על החיות שעומדות להתקיפה ובכך מתאפיינת בחרון ולא בפסיביות, בועטת בבילי שמנסה להגיע לבית באמצעות הארובה ולבסוף מצליחה להימלט מן הבית בלי כל פגע (מבלי שתזדקק לגבר-מציל). כך מועצמת קליטתה של אליס כגיבורה, שכן היא מצליחה לגבור על הסובבים אף שמדובר במקום זר לה, מקום פנטסטי שיש בו משיכה אולם גם איום של ממש, שכן הוא טומן מרכיבים שאינם מוכרים לה והתמודדויות חדשות.

ב. הסופר והמאייר שבוראים ילדה

האם מתקיים שוני בין גיבורות ביצירות שכתבו סופרות ובין גיבורות ביצירות שכתבו סופרים? הביקורת הפמיניסטית עוסקת בסוגיה זו בהרחבה. וירג'יניה וולף, במסות **חדר משלך** (1929/2004), טוענת ש"מאחר והרומן מקביל לחיים האמיתיים, ערכיו הם במידה מסוימת זהים לאלה של המציאות. אבל ברור מאלינו כי הנשים דוגלות לעיתים קרובות בערכים שונים מאלה של

המין האחר" (וולף, 2004/1929, עמ' 85-86). קביעתה של וולף יוצרת הפרדה בין כתיבה גברית לכתיבה נשית על בסיסם של ערכים המנחים את המין הכותב. ערכים אלו נזקקו לדעת וולף, לז'אנר מחוסר היסטוריה, שבו תוכלנה נשים להשתלב ולכתוב מבלי להזדקק למודל גברי או למשפט גברי (שם, עמ' 89) ומכאן פנייתן של נשים לז'אנר הרומן שהן יכלו לעצב באופן שאינו נגוע במיוזוגיניה.

על עיצובן המוטה של נשים בספרות הנכתבת בידי גברים, מלמדת סימון דה בובואר מתוך קריאה בכתביו של מונטרלן ("על הנשים" ו"על הנערות"). טקסטים אלו מלמדים על "תסביך אדלרי", שממנו נובעת לדידה, זדוניותו הגסה של מונטרלן: "את מכלול היומרות והפחדים שלו הוא מגלם באישה; הסלידה שהוא חש כלפיה היא הסלידה שהוא ירא פן יחוש כלפי עצמו. הוא מבקש לרמוס בה את אפשרות ההוכחה לנחשלותו-הוא; הוא דורש מן הבז שיושיעו, והאישה היא הבור שאליה הוא משליך את כל המפלצות השוכנות בתוכו" (דה בובואר, 2008/1949, עמ' 342). לדעת מונטרלן, טוענת דה בובואר, "האישה ניתנת להגדרה רק על דרך השלילה: האישה היא אישה בשל העדר גבריות; זהו הגורל שכל אישה צריכה להיכנע לו מבלי שתוכל לשנותו. אישה שמתימרת להימלט ממנו ממקמת את עצמה בתחתית הסולם האנושי: היא אינה מצליחה להיחפך לגבר ובד-בבד מוותרת על היותה אישה" (שם, עמ' 279). שני הפתרונות להצגה סטראוטיפית/מעוותת של נשים בספרות שיצרו גברים הם כתיבה נשית וקריאה פמיניסטית "מתקנת" בכתביהם של סופרים.

במציאות זו, לפי בלסי ומור (Belsey & Moore, 1997, pp. 1-15), מטרתנו כקוראי טקסט פמיניסטיים, היא לא דווקא לבקר, להאשים, לשפוט או להלל. אנו באים לבדוק כיצד הטקסט מזמין את הקוראים להבין את משמעות הדבר "להיות אישה" או "להיות גבר" וכך לאשר או לאתגר נורמות תרבותיות קיימות. בדיקה זו נובעת מתוך ההבנה שספרות אינה מנותקת מהתרבות שהיא מופיעה בה, ולמעשה מייצגת מהלכים חברתיים. מכאן שהמהלך של פרשנות יצירה הוא מהלך של פרשנות החברה שאנו חיים בה, על דפוסי המיטיבים והמשפילים. מן העבר השני, ספרות לא רק מושפעת אלא גם משפיעה על הדרך שבה חברה תופסת את עצמה ואת העולם.

לסוגיית עיצובן של ילדות-גיבורות בספרים של סופרים נוכל לדון בשני מוקדים – מוקד פואטי ומוקד הבנייתי. המוקד **הפואטי** נוגע לבחירתו של קרול לכתוב טקסט פנטסטי ולהציג ילדה "אמיתית", כלומר נטולת כוחות על-טבעיים. מדובר ברצון מודע ליצור יצירה סימבוליסטית, מתוחכמת יותר מן היצירה הריאליסטית-רומנטית, הפונה לילדים. המוקד **ההבנייתי** נקשר לדרך עיצוב דמותה של הגיבורה. אם **בנסיכה קטנה** הבחנו בהבניה קפדנית, חוצת מגדר ומורכבת של דמות הגיבורה, הרי ש**בהרפתקאות אליס בארץ הפלאות** מודגשות פונקציות מגדריות סטראוטיפיות של הילדה, ואולם הדגשה זו מוצגת כדי לנפצן מאוחר יותר ברומן. לדוגמה, מוטיב הדמעות בראשיתו של הרומן מקבע למראית עין את סטראוטיפ הילדה הבוכה. בעוד פרנסס הודג'סון ברנט שוללת משרה קרו את פונקציית הבכי לחלוטין, אף כשזו מתבשרת על מות אביה, הרי שלואיס קרול מדגיש עד כדי אבסורד שוב ושוב את בכייה של אליס בתחילת הרומן, ומקבע אותה בתחילה בנישה הסטראוטיפית של ילדה "נשית". אין בזאת כדי לומר שלפנינו דמות שטוחה, שכן לאליס, כפי שנראה מייד, שלל תכונות ההופכות אותה לדמות פנורמית, הכוללת מרכיבים של חוזק ומרדנות בחוקים ונוהגים המצטיירים לה כמעוותים, ופועלת להשכנתו של צדק במקום שבו היא מבחינה בעיוות הדין. אליס ניחנה בחוש הומור בריא המסביר את נטייתה לשירי נונסנס, ובשונה מאצילותה של שרה קרו, היא מפגינה התנהגות ילדותית נגישה יותר, אנושית, פגיעה – תכונות המחלצות רגשות אהבה

"אני יודעת מי הייתי כשקמתי הבוקר, אבל אני חושבת שהשתנתי כמה פעמים מאז"

והזהרות, אך לא בהכרח הערצה, שכן היא חולקת את ה"פרופיל" של קוראיה – ילדים רגילים שמרביתם אינם בני אצולה ואופיים אינו מספק מימוש עליון של אופי האדם באשר הוא. כפי שנרמז בסוף הרומן, כישרונה הגדול של אליס עתיד להיחשף בעתיד, אך נבטיו מאותרים בהווה.

היבט מרכזי שיש להידרש אליו עולה מתוך בחינת האיורים המופיעים ברומן, פרי יצירתו של ג'ון טניאל. הרובד האיורי משמש שיקול מפתח בבחינת חשיבותו של הטקסט לילדים, לצד שיקולים טקסטואליים ושפתיים. מעבר להיבט האומנותי, יש לבחון את האינטראקציה שמנהל האיור עם הרובד המילולי של היצירה: האם מדובר בהמחשה, בהרחבה, או בהתנגדות חתרנית. כאשר לאיורים שמור תפקיד משמעותי החורג מן הפונקציה העיטורית המסורתית, יכולים גם הקוראים הצעירים ביותר לתפקד כקוראים פעילים, לקודד מידע חזותי, לצרף פרטי איור למלל ולפענח את הקשרים ביניהם. אם האיורים מייצרים פעולה זו, הרי שהיצירה בכללותה מעוררת גירוי קוגניטיבי-חושני של הנמען-הילד (לבנת וברעם-אשל, 2014).

משום שלפנינו רומן מאויר, הרי שבהיבט החזותי אין צורך לדמיין את אליס או להתרשם מדברי המספר, אלא להביט באיוריה. מבעי פניה מציגים רצינות, חקרנות, מורת רוח ולעיתים כעס. עיניה זוכות להצללה ושפתיה סגורות. אין לפנינו ילדה חייכנית, תמימה ונכונה להתחבב, ומכאן שהאיורים החלוציים מקדמים תפיסה של ילדה מתוחכמת שמבעיה שייכים לעולם המבוגרים יותר מלעולם הילדים. ההצללה עם הטקסט מלמדת כי האיורים ממסגרים את דמותה של אליס מלכתחילה כילדה שאינה סטראוטיפית וזאת מתוך ניגוד לטקסט שמעביר את אליס חניכה ובמסגרתה היא מתגברת על היבטים ילדיים באישיותה לטובת גיבוש אישיות בוגרת וחזקה. מעניין לראות כי גם בפרק "ברכת הדמעות" אליס מאוירת כשהיא שוחה בבריכה והיא נטולת דמעות. שלא כמו פעמים שבהן איננו יודעים האם המאייר נטל לעצמו חופש באיור או שמא פעל על בסיס הנחותיו של היוצר, ברומן זה הכותב אייר את הסיפור בתחילה, והמאייר השתמש באיוריו כבסיס ועם זאת שינה מהותית את דמות הילדה (ליטוין, 1997; שפירא, 2006).

ג. אליס - מגיבורה בוכה לגיבורה מורדת



איור 1: אליס בגרסת הרומן (Tenniel, 1865)

הרומן שלפנינו מציג תהליך גיבוש זהות של ילדה-גיבורה. דמותה של אליס עם הגעתה אל ארץ הפלאות, שונה מדמותה העוזבת ארץ-חלום זו. אפשר להתחקות אחר השינוי שעוברת אליס באמצעות מוטיב הדמעות. בפרק הראשון המתאר את ההתרחשויות הפלאיות הראשונות שאליס עדה להן, אנו נחשפים לטבעה הבכיני. עם התכווצותה והבנתה ששכחה את המפתח המוזהב על השולחן, נמסר לנו – "ישבה המסכנה ובכתה" (עמ' 19). בפרק השני הנושא את השם "ברכת הדמעות" (עמ' 21) פורצת שוב אליס בבכי, ואף כועסת על עצמה: "תתביישי לך [...], ילדה גדולה שכמותך, [...] תפסיקי מיד, אני אומרת לך! אבל המשיכה בכל זאת, מזילה דליים של דמעות, עד שנקוותה סביבה בריכה ענקית [...]" (עמ' 22). לאחר הבכי הרב, מתחילה אליס להתחבט בסוגיית זהותה, עניין המוביל לכך ששוב "עיניה

נתמלאו דמעות" (עמ' 24) ולאחריהן מגיע עוד "פרץ דמעות פתאומי" (עמ' 25). משאלתה של אליס "הלוואי שלא הייתי בוכה כל-כך!" (עמ' 27) אינה מתממשת. החיות עוזבות אותה לאחר שהפגינה חוסר טקט בהזכירה את דינה חתולתה (אויבתם של עכברים וציפורים) ומייד "התחילה שוב לבכות כי היא הרגישה בודדה מאוד ורוחה נפלה" (עמ' 39).



איור 2: אליס בגרסת לואיס קרול
(Carroll, 1864)

שלושת הפרקים הראשונים של הרומן, כפי שמוצג לעיל, עומדים בסימן הדגשת ילדותה של אליס: זרה בארץ לא מוכרת, אינה מצליחה לפענח את הקודים המתקיימים בארץ זו, אינה מצליחה לקשור קשרים חברתיים, ילדה החווה משבר זהות ובוחרת בפתרון הסטראוטיפי של ילדים כאשר הם נתקלים בקושי – בכי. הבכי סותר את הרושם הראשוני שנבנה סביב דמותה במסע שתחילתו במחילת הארנבון ומסתיים בארץ הפלאות, שכן כל זמן הנפילה היא כלל לא חשה פחד ומתאפיינת בסקרנות ובפזיזות. האם דברים אלו הולמים את תיאורו של קרול את אליס במאמרו "אליס על הבמה"?

מה היית, אליס-של-החלומות, בעיני אביך-מאמצך?

בראש ובראשונה אוהבת, אוהבת ועדינה: אוהבת

כמו כלב [...] ועדינה כאיילה: וכן אדיבה – אדיבה לכל אדם, יהא זה רם או שפל, הדור או נלעג, מלך או זחל, משל היתה בת-מלך בעצמה, ובגדיה ארוגים מזהב: וכן מלאת אמן, מוכנה לקבל את הבלתי-אפשרי הפרוע ביותר מתוך אותו אמן מוחלט המוכר רק לחולמים; ולבסוף, סקרנית – בסקרנות עזה, ומתוך שמחת חיים להושה [...] (קרול, 1997, עמ' 14-15, הערה מס' 1).

עיון בטלטלה שחווה דמותה של אליס מילדה-בוכה לילדה רבת תושייה המפענחת את הקודים החדשים שהיא נחשפת אליהם ואף מתריסה כנגדם באומץ בהפגנת כוח נפשי ופיזי, מערער על חלק ניכר מהנאמר לעיל. האם אליס הבדינית אכן "אדיבה לכל אדם"? האם היא "עדינה כאיילה" ו"מלאת אמן"? התשובה על כך שלילית, שכן אליס אומנם מחלקת בתחילת הרומן את הפירות המסוכרים שבכיסה לחיות שמסביבה, ואף מצילה את התינוק ההופך לחזרזיר, אך העדינות שמגובה בבכי רב, מומרת בחוזק ובחוסר אמן כלפי הסובבים אותה, ואלו מלמדים על התבגרותה ועל הבנה מעמיקה יותר של העולם. נבחן כעת שלב אחר שלב את התהליך שעוברת אליס ברומן.

אליס יורדת במחילת הארנבון המובילה אותה אל ארץ הפלאות "מבלי ששאלה את עצמה אפילו פעם, איך בשם אלוהים, היא תעלה משם חזרה" (עמ' 14). לפנינו ילדה סקרנית ואמיצה, המפגינה פזיזות שעתידיה ללוות אותה בחלקו הראשון של הרומן. פזיזות זו ניתנת לאיתור הן בשיח שהיא מנהלת עם העכבר והעופות שבמסגרתו היא מהללת את דינה חתולתה, והן בכך שהיא שוכחת את המפתח שאמור לאפשר לה להיכנס לתוך הגן. גם בתוך ביתו של הארנבון, כאשר היא נשלחת למטרה מוגדרת (הבאת זוג כפפות ומניפה), היא מבחינה בבקבוק ושותה את תוכנו כיוון שהיא צופה ש"משהו מעניין צפוי לקרות" (עמ' 43) – אמירה המתממשת אולם בדרך שלילית ומאימת. אליס מתחילה לגדול ולמלא את חלל ביתו של הארנבון. בנקודה זו חל מפנה חד בקווי דמותה. גדילתה חוסמת את הכניסה לבית, עניין המעורר אלימות בסובבים. ביל נשלח אל הבית ושליחתו מאיימת על

"אני יודעת מי הייתי כשקמתי הבוקר, אבל אני חושבת שהשתניתי כמה פעמים מאז"

אליס. היא מחליטה לנקוט אלימות ולבעוט בו בחזרה מבעד לארובה. הציון "בעטה בעיטה חזקה" (עמ' 48-49) חושף פן אחר במהותה של אליס. לא עוד ילדה הנשלטת בידי המאורעות ומזילה דמעות רבות לנוכח תחושת חוסר אונים, אלא ילדה היודעת להגן על עצמה מפני האלימות המופנית כלפיה. המטמורפזה בדמותה של אליס ממשיכה כאשר היא שומעת את הארנבון מציע "לשרוף את הבית!" בעודה בתוכו (עמ' 49). בתגובה היא קוראת "בקול רם ככל שכלה, 'אם רק תעזו, אשלח בכס את דינה!'" (שם). האיום אינו משפיע על העומדים מחוץ לבית, ואלו מתחילים לידות אבנים לעברה. כמה מן האבנים פוגעות בפניה ומציינות את המעבר מאיומים להפעלתה של אלימות פיזית כנגדה. תגובתה ממשיכה את הקו המילולי התקיף באומרה – "אני מזהירה אתכם, שלא תעזו לחזור על זה!" (שם). קשה לנתח אפיזודה זו כמאירה את דמותה של אליס ה"עדינה כאיילה", ומעבר לתיאורו של המספר, האיור בפרק זה מדגיש את כעסה ואת גודלה על רקע קוטנו של המרחב. עדינותה של אליס מאפיינת אותה במקומות שונים ברומן, והיא פועל יוצא של מוסריותה. היא מסרבת להפקיר את התינוק או את הגננים לגזר דין מוות, שכן היא אינה מאמינה בענישתם של חפים מפשע. בד בבד היא מסרבת להפוך לקורבן (איילה) ולומדת להגן על עצמה מפני המופעים האלימים שהיא נתקלת בהם. תושייתה והקישור שהיא עורכת בין מזון לשינוי ממדי גופה מאפשרים לה לקטון ולברוח מן האתר האלים, עניין החושף את העובדה שאליס מצליחה לפענח את חוקי העולם הפנטסטי שהיא נופלת אליו (בחלומה).

שאלת זהותה של אליס החוזרת ברומן ומופנית הן מטעם מקורות חיצוניים והן מטעמה, עולה גם בפגישתה של אליס עם הזחל, מייד לאחר שחמקה מן הארנבון ואנשיו שפעלו לסלקה. היא מציינת בתשובה לשאלה "מי את?" (עמ' 53) – "אני בקושי יודעת, אדוני, ברגע זה – לפחות אני יודעת מי הייתי כשקמתי הבוקר, אבל אני חושבת שהשתניתי כמה פעמים מאז" (שם). במישור המידי אליס מזכירה את שינויי הגדלים שהיא עברה מרגע הגיעה לארץ הפלאות, אולם במישור הסמלי היא מאתרת את השינוי שחל בה מילדה פזיזה הנוטה לפרצי בכי בלתי נשלטים, לילדה חזקה הנלחמת על קיומה במקום המתאפיין בראש ובראשונה בחוסר תקשורת ובדחיית ה"אחר". השיח בארץ הפלאות שאליס נחשפת אליו שונה מן השיח שהיא מורגלת בו, ולפיכך מוטלת עליה מלאכת פענוח מורכבת הן של השיח (בהיבט התוכן הנאמר) והן של חוקיותו (בהיבט המסומנים). מוטיב הנתק התקשורתי המלווה את כל חלקי הרומן מעיד הן על הנתק התקשורתי בין ילדים למבוגרים, ואולם יש בו כדי לעמוד על נתק תקשורתי כללי המאפיין את יחסיהם של בני האדם.

אליס לומדת בהדרגה את הקודים ההתנהגותיים המאפיינים את אנשי המקום, ולמשל היא מקטינה את עצמה לפני כניסתה לבית הדוכסית כדי לא להפחיד את יושביו. בהמשך היא מבחינה בטלטול האלים של הדוכסית את התינוק ומחליטה להוציאו מן הבית המסכן את חייו. פעולת ההצלה אינה מזמנת תגמול, שכן כאשר מגיעה אליס למסיבת התה היא נתקלת בקבלת פנים סרבנית – "אין מקום! אין מקום!" (עמ' 77). בדומה להתנגדותה לאלימות שהופנתה כלפיה כשהייתה בבית הארנבון (שכללה מעשה אלים ואיומים מילוליים), גם כאן היא הודפת את הניסיון להרחיקה ומציינת – "יש המון מקום" (שם) ומתיישבת בכורסה גדולה בקצה השולחן. אליס לומדת שזעליה להילחם אם ברצונה לזכות בגישה למרחב והיא עושה זאת בהפגינה חתרנות מילולית וביצועית גם יחד, אם להשתמש בטרימינולוגיה של באטלר (2000/2010, עמ' 20-21) על אודות אנטיגונה. לדידה של באטלר, אנטיגונה מבצעת פעולה נוגדת חוק (קבורת אחיה מתוך ניגוד לצו המלך) ומסרבת

להכחישה במסגרת ה**שיח** שלה עם קריאון. בדומה לאנטיגונה, גם אליס מפגינה ברומן חתרנות הבאה לידי ביטוי הן בשיח והן במעשיה. לדוגמה, היא אומרת לכובען לאחר שזה מציין שהיא נזקקת לתספורת – "תלמד לא להעיר הערות אישיות [...], זוהי גסות רוח" (עמ' 78). למרות הבנתה את השיח המתקיים על פי כללי נימוס ששונים מאלו המוכרים לה, היא מוצאת לנכון לנזוף בכובען על רקע ניסיונו לסלקה ממסיבת התה. בהמשך, כאשר היא מצטווה לשתוק, "היא קמה בשאט-נפש והתרחקה מן המקום" (עמ' 86). בכך היא מאותתת ליושבי המסיבה שהיא זו הקובעת את חוקי התנהלותה, ומכאן שכפי שהיא הזמינה את עצמה לשבת סביב השולחן, היא המגדירה את זמן עזיבתה. כמו כן היא אינה מוכנה להיות מושתקת, והיא מנסה למצוא מקום שיאפשר לה להשמיע את קולה.

במשך מסעה בארץ הפלאות מנהלת אליס מלחמה על זכותה להיות חלק מן המרחב, עניין המוצג באמצעות מטפורת הגדילה חסרת הפרופורציות, וכן על זכותה להשמיע את קולה במרחב הציבורי. הסובבים נלחמים בה כאשר היא גדלה – איומים, זריקת אבנים, ולצד זאת מנסים להשתיקה ולערער את ביטחונה העצמי בדבריה ובידיעותיה. עליונותה של אליס על הסובבים אותה באה לידי ביטוי מרגע שמוצגת דמותה של המלכה. אליס מתוודעת לפחדם של הגננים מפני המלכה ואף צופה בהם משתטחים אפיים לפני המלכה. היא מחליטה שלא להשתטח או להשתחוות בפני המלכה ובכך מראה לסובבים שהיא תופסת את עצמה כישות עצמאית שאינה מוכרחה לציית לכללי המקום ואינה כפופה למלכה ולשלטונה. לראייה היא אף מביעה רצון להיות דוכסית ביום מן הימים (עמ' 101) ומחליטה לנהוג אחרת מן הדוכסית שנחשפה אליה.

בפגישתה הראשונה עם המלכה, מצילה אליס את הגננים מגזר דין מוות בכך שהיא מסתירה אותם בעציץ. לדעת ג'והנסן (Johannssen, 2011, p. 69), בפעולה זו אליס מעמידה את עצמה כשוות ערך למלכה ומקבילה אליה. כפי שהמלכה מחליטה מי לחיים ומי למוות, כך גם אליס מסוגלת לשפוט ולהחליט, ומכאן שהיא מעניקה חנינה לגננים.

בדומה לאנטיגונה, אליס משלבת בין חתרנות ביצועית למילולית. המלכה מצווה לערוף את ראשה, ואילו היא עונה – "שטויות" (שם, עמ' 93), "בקול רם מאוד ובנחישות רבה" (שם), אקט המוביל להשתתקותה של המלכה, כלומר אין לפנינו שתי ישויות שוות ערך, שלא כטענת ג'והנסן, שכן אליס מוצגת כעליונה. היא מצליחה לערער לחלוטין את מסך האימה שמשרה המלכה, מפגינה בה זלזול המועצם על רקע שתיקת הסובבים והסכמתם לקבל את שלטון האימים של המלכה. הארנבון המכהן כעורך דין ואמור לרדוף צדק מנסה לעמעם את שאלתה הביקורתית של אליס "מה פשעה?" המופנית כלפי גזר דינה של הדוכסית, ושואל – "האם אמרת 'מה חבל'?" (עמ' 95), אך אליס מתעקשת לחזור על שאלתה החושפת את מוסריותה ואת התנגדותה למשטר הרצחני.

האינדיווידואליות של אליס בולטת בכמה מישורים בטקסט, וחוברת לאינדיווידואליות שהבחנו בה בעניין שרה קרו. לפנינו ילדה המגיעה מן העולם הריאליסטי לארץ פנטסטית המורכבת בעיקר מחיות ומקלפים. "אחרותה" מיתרגמת לבדידות, שכן היא מנסה לרכוש חברים אך נשארת ישות עצמאית שאינה נקשרת לאחת מן הישויות בארץ הפלאות. שוב ושוב מנסים להדוף אותה, לפגוע בה, למנוע ממנה מלקבל מקום במרחב או להשמיע את קולה, ומנגד, היא מסרבת להפוך לקורבן ולהסכין למיקום שהסובבים גוזרים עליה. בעוד שרה קרו התחברה עם לוטי, בקי וארמנגרד, הרי שלאליס אין חברים או ישויות הערבות לביטחונה. היא נופלת (תרתי משמע) למקום זר ועליה לשרוד בו בלי

בני משפחה ובלי כל תמיכה אנושית. פוקדים עליה שוב ושוב, ומנסים להופכה לבובה ממוכנת ללא הצלחה. נקל להבין מדוע ילדה-גיבורה זו זוכה באהבתם של דורות של ילדים: הסיטואציה של הגעה כוזר למקום חדש – גן חדש, בית ספר, עיר חדשה – מוכרת לכל ילד והסיפור מאפשר להתוודע לילידה המנסה להתמודד עם זרותה במקום חדש, מוזר ומאיים. תסריט האיימים שבו ניצב ילד לבדו כנגד איומים בלתי צפויים, מתמשש ברומן, והשינוי שחל בדמותה של אליס הוא דוגמה לכך שגם ילדה מסוגלת להשתנות ולהסתגל למצבים חדשים ומשבריים.

שינוי נוסף שהקוראים מתוודעים אליו, מעבר לגודלה של אליס, הוא המעבר שלה מדמות פועלת למספרת הנרטיב, אות להפיכתה ממובטת למביטה. הכישרון הספרותי משויך לא רק לשרה קרו, שכן אליס מתגלה במהלך הרומן כמספרת סיפורים מוכשרת, עניין המקנה לה זהות חדשה. בשיחתה עם הצב-לא-צב והגריפון, היא מספרת להם את הרפתקאותיה. תהליך השחת הסיפור הוא הדרגתי: בתחילה, היא מסרבת לספר את סיפורה הפרטי בטענה ש"אין טעם לחזור לאתמול, מפני שאז הייתי אדם אחר" (עמ' 118). כאשר היא מתרצה, היא מתחילה לספר "עצבנית במקצת" (עמ' 119), אבל היא אזרה עוז בהדרגה" (שם). אליס מרתקת את שומעיה שלא מוציאים הגה ומקשיבים לה. בפרק האחרון של הרומן, "עדותה של אליס", אנו מתוודעים לא רק לעדותה במשפט גניבת הלבניות, אלא גם לעדותה הספרותית – לסיפור שהיא מספרת לאחרותה על החלום שחלמה. ההוכחה לכך שלפנינו יוצרת אמיתית מובאת בהמשך, כאשר האחות "נכנסת אל היצירה" וחולמת אותה בעצמה. הסיפור הסוחף גורם לאחרות להבין כי אחותה עתידה להיות מספרת סיפורים כל ימי חייה, ותובנה זו חותמת את הרומן, שכן מהיעדר זהות שמתבטא בקושי לענות על השאלה "מי את?", אליס מוצאת את זהותה: יגיעה:

סיפורה הקסום של אליס מאפשר לאחותה לחוות את דמותה לא כילדה קטנה, אלא כמי שעתידה להתבגר ולהיות מושא להערצה מצד הסובבים בשל סיפורה הבלתי רגילים. הכישרון הספרותי של אליס מתגלה בראש ובראשונה ביכולתה ליצור פרודיות המלעיגות על יצירות התשתית. לכאורה אין היא זוכרת את מילות השירים שהיא משבשת, אולם בבית המשפט היא מצטטת בלי כל קושי "כעת כולם כבר מוחזרים" (עמ' 141), שכן הציטוט שלעיל משרת את רצונה לזכות את הנסיך

הנשפט בגין לביבות גנובות שהחזיר. כך כאשר היא מדקלמת-משבשת את השירים "כבר זקנת אבי" ו"זהו קול העצלן", היא מפגינה את יכולתה לחתור תחת התמטיקה המקובלת של הספרות ולהציגה באור הומוריסטי ונטול דידקטיות. השירים ה"חדשים" שאלים משמיעה לסובבים, הם שירי נונסנס המסייעים לעמוד על דמותה החתרנית. בהתאמה מציינת ברוך (1985, עמ' 97), כי "יצירות 'נונסנס' אינן שירי שטות כלל; הן אינן נטולות היגיון, אלא הן פונות אל היגיון אחר, הנוגד את מוסכמות הדיבור והמחשבה שבלשון בני-האדם".² בהמשך אין היא נזקקת עוד לעסוק ביצירות של אחרים, והיא יוצרת יצירה עצמאית – סיפור על הרפתקאותיה בארץ הפלאות. אחותה מתארת את ההתרחשות כ"חלום מוזר" (עמ' 143), אות לכך שלפנינו נרטיב הסוטה מן הדגמים המוכרים ומתאר דבר שונה וחדש.

ד. גיבורה-ילדה החושפת את מערומי התרבות

אופייה המגוון של אליס וכישרונה במלאכת טוויית סיפורים אינם מסבירים לבדם את עוצמתה בעיני קהל הילדים המתוודעים לדמותה. לפנינו ילדה-גיבורה שבשונה מן מרבית דמויות הילדים בספרות הנכתבת לילדים, מראה שוב ושוב ש"המלך עירום" או ליתר דיוק, שהעולם שהמבוגרים יוצרים חסר כל היגיון. בין שהיא מתנגדת למדיניות הרצחנית של המלכה, ובין שהיא מוכיחה למלך כי המשפט שהוא מנהל איננו משפט צדק – התכלית נשארת בעינה: לפנינו ילדה החושפת מנגנונים רקובים המתקיימים בעולם של מבוגרים ואף אחד מלבדה לא מוצא לנכון לצאת חוצץ כנגד ההסדרים המעוותים שנחשפים בהדרגה במסעה של אליס. עצם היותה של אליס ילדה יחידה בעולם של יצורים שונים מחוללת הזרה בתפיסת העולם המוכר לנו, שכן אנו מורגלים במבטנו כמבוגרים המשמש לביקורת ולניתוח העולם. והנה, המבט השליט ביצירה הוא מבטה של אליס, המתבוננת בארץ הפלאות ומנסה לפענח את חוקיה המוזרים. המרכיב הסימבוליסטי משמש כלי להבלטת מיאוסה של אליס מתהליכים שונים המתרחשים בארץ הפלאות, תהליכים שאין לה שליטה עליהם. לדוגמה היא מבקשת להציל את התינוק ממוות, אך התינוק הופך לחזרזיר, מעבר המצביע על התבהמות שהיא תוצר של המקום ודרכיו. אפיזודה זו מטרימה את היכרותה עם המלכה, שעבורה הנתינים הם כלי משחק.

גישה זו מסבירה את מוטיב הנתק התקשורתי, שכאמור מציין את ההבנה השונה של מבוגרים מזו של ילדים, אולם גם את הקושי שחווים ילדים לפענח קודים תקשורתיים של מבוגרים. משום שהעולם מעוצב בידי מבוגרים, ילדים חשים זרים לעולם המושגים של המבוגרים. הם נחשפים אליו בהדרגה וכאשר הם מפענחים אותו עד תום – הם מצטרפים לעולם המבוגרים. תיאור המעבר משלב הילדות לשלב הבגרות מאפיין רומני חניכה, המתעכבים אחר למידתו של הילד את הטקסים התרבותיים המתקיימים בחברה שהוא חי בה. אם רומן חניכה הגמוני יסתיים בהפגמתו של הילד את החוקים החברתיים שהנחילו לו המבוגרים, הרי שרומן חניכה חתרני יביע אי אמון במערכת

2. לפי ברוך (1985, עמ' 98), אלה הן ארבע התכונות העיקריות של יצירת הנונסנס: 1. זוהי יצירת משחק המפקיעה מילים וביטויים מהקשרם השגור ומביאה אותם לכלל יצירה חדשה בעלת היגיון פנימי משלה; 2. ביצירת הנונסנס מצוי אפקט קומי כלשהו; 3. בדרך כלל ביצירת הנונסנס אין מעורבות רגשית או ביטוי לחוויה, אך לעיתים היא מצליחה להפעיל מחדש תחושות בדרך של ניכור או היתממות; 4. בבחירת האובייקטים נמנע מחבר הנונסנס משימוש במושגים מופשטים.

"אני יודעת מי הייתי כשקמתי הבוקר, אבל אני חושבת שהשתניתי כמה פעמים מאז"

שמציעים המבוגרים. ההגחכה של מושג "שלטון החוק" באמצעות הצגתם הנלעגת של המלך והמלכה הממציאים חוקים לפי רצונם ומתעלמים כליל מטובת נתיניהם, ממחישה כי אליס אינה מוכנה לאבד את ייחודיותה ואת המערך הערכי האינדיווידואלי שמנחה אותה לטובת התקבלות לעולם המבוגרים. היא נלחמת על מקומה, על זכותה לחשוב ועל זכותה לדבר, אך זאת מתוך הצגת אלטרנטיבה להסדרים הקיימים. וכפי שנאמר לעיל, אליס לא רק חותרת תחת השלטון והקודים של עולם המבוגרים, היא גם מציעה את עצמה כאלטרנטיבה. מכאן ישיבתה בכורסה הגדולה במהלך מסיבת התה, סירובה להשתחוות לפני המלכה, ויכוחה עם המלך בזמן המשפט, שירי הנוסנס שהיא מדקלמת כהצעה תרבותית מתנגדת לשירי ההיגיון, תגובתה ההומוריסטית – "אני בכלל לא חושבת שחבל" (עמ' 95) – על הרצון לערוף את ראשה של הדוכסית שהתעללה בתינוק, וניסיונה לשחק את משחק הקרוקט, שמסתיים בקביעה – "אני לא חושבת שהם משחקים משחק הוגן בכלל" (עמ' 97).

לדידו של ליין (Lane, 2011) הרפתקאותיה של אליס הן דרכו של לואיס קרול לנתב את אהבתו האסורה והכואבת לאליס לידל ולהתגבר עליה, שכן הסיפור נכתב בשעה שעל קרול בן השלושים נאסר עוד להתראות עם אליס בת העשר. הדרמה בחיי היוצר מולידה טקסט אלמותי המציג מובילה עלילתית שמתאפיינת בסירוב. לא עוד ילדים-צייטניים במסגרתה של ספרות דידקטית, אלא ילדה הסוקרת את העולם בעיניים רעננות. חתירה זו תחת מטרותיה המוצהרות של ספרות הילדים, הצגת יצירה שאין בה מסר אולם יש בה ילדה-גיבורה שמחפשת את דרכה האישית, תורמות להבנת מקומו הייחודי של הרומן בספרות המערב.

סיכום

במאמר זה אופיינה דמות הילדה הגיבורה מתוך עיון בשני רומנים מוכונים. שתי הגיבורות נענות למודל הפרוטוגוניסט נגד החברה שמאפיין ילדים-גיבורים (Nilsen & Donelson, 1985), ומשמשות מכשיר ביד יוצריהן להעברת ביקורת חברתית מקיפה הן על המשטר והן על מערכות כמו מערכת החינוך או המערכת הסוציאלית שמפקירה ילדים ונוזקים.

בשתי הגיבורות מתקיימים שבעת המאפיינים שהוזכרו בפתיח למאמר זה: הראשון נוגע לתגובת הקורא וששת האחרים הם מרכיבים פואטיים: שרה קרו ואליס משמשות דמויות הזוכות בהערכת הקורא. אצל שרה קרו הישארותה "נסיכה" גם כאשר מצבה הכלכלי, החברתי והמעמדי השתנה והפך אותה מבת אצולה למשרתת, היא המזכה אותה בהערכת הדמויות האחרות ביצירה, לצד הקוראים. זהו שדר דידקטי מרכזי הקורא לנמענים-הילדים להתמודד עם משברים באצילות. אליס, בדומה לשרה, מהגרת לארץ לא נודעת, אולם מדובר במרחב פנטסטי ולא בניעות חברתית שלילית. למרות הקשיים היא מפענחת בהצלחה את הקודים החדשים של ארץ הפלאות, והופכת לישות בעלת קול ונראות למרות הניסיונות להשתיקה ולהעלימה.

בשני הרומנים שנידונו אין לפנינו "ילדה רגילה". שרה קרו בעלת כישרונות ההופכים אותה לנעלה על סביבתה הילדית וכן על המבוגרים שמקיפים אותה. מוסריותה, חוכמתה, אומץ הלב שלה וחוזקתה הם המאפיינים הבולטים באופייה. גם אליס מוצגת כגיבורה מורדת שאינה מקבלת על עצמה את סמכותם של השליטים. היא הופכת לילדה שקוראת "המלך הוא עירום" והפך הפרודי ביצירה מעמיק את הביקורת שלה – הן כלפי בעלי השררה ביצירה, והן כלפי התרבות הוויקטוריאנית מחוץ ליצירה.

שתי הגיבורות חוות קשיים בלתי מבוטלים במהלך היצירות, ושתיהן צולחות קשיים אלו. הייחוד שבדמותן טמון בכך שהן לא מציגות תבנית של "אילוף הסוררת", שכן הן נשאות זרות ומרוחקות מן ההגמוניה, כפי שהיא מאותרת ביצירה. יתרה מזו, הן מצויות לבדן במסען הפיזי והנפשי, ונאלצות למצוא בתוכן את הכוח להתמודד עם המשברים השונים.

בהיבט המסירה, לפנינו רומנים שנמסרים בגוף שלישי, מפי מספרים שמדווחים על מעשי הילדות, ולא אחת מתרשמים מן הדרך שבה הילדות מתמודדות עם הקשיים שנערמים לפנייהן. השימוש במספר האוקטוראלי ששרוי מחוץ למישור העלילתי מאפשר גם את ההתוודעות לדמויות אחרות. במקרה של "נסיכה קטנה", אף "אויבותיה" הגדולות של שרה מכירות בגדולתה ובייחודיותה, ואילו ב"הרפתקאות אליס בארץ הפלאות" סיום היצירה עוסק באחותה של אליס, ובמחשבתה לפיה אליס עתידה לסחוף ילדים רבים בסיפורה המוזרים ולשמר את תכונותיה גם בבגרותה.

אם הגיבור הקלסי שייך לאצולה, הרי שהגיבורות שלפנינו מציגות תמהיל מעמדי מעניין. שרה קרו הופכת מבית אצולה עשירה ומיוחסת לחסרת כול ובמרבית ההווה הסיפורי מתפקדת כמשרתת וזוכה לעלבונות ולהתעללות. בסופה של היצירה היא חוזרת למעמד האצולה, ואולם השדר המרכזי נוגע לכך שללא קשר למעמדה החברתי, היא נשארת אדם אציל. גם לאליס אפשר להתייחס כאל מהגרת חסרת כול שמגיעה אל ארץ חדשה ונאלצת לפלס את דרכה. מכאן שהפן ההישרדותי פועל בשתי הדמויות וכדי להדגיש את שרידותן מתקיים המעבר ממעמד לחוסר מעמד.

דיון בשני רומנים מכוננים שעובדו לסרטים, למחזות ולסדרות טלוויזיה יוצר קושי מסוים, בשל השתגרותם של דימויים מן המדיה שדבקים בדמויות. מעניין לראות כי בעוד שבעיבוד הקולנועי הראשון של **נסיכה קטנה** (1939) גילמה את שרה שירלי טמפל בעלת התלתלים הג'ינג'ים, בהפקה ההוליוודית משנת 1995 גילמה אותה ליזל פריצקר סימונס, ילדה בלונדינית שבולטת ביופייה.

הרפתקאות אליס בארץ הפלאות היא יצירה שזכתה ל-41 עיבודים שונים לקולנוע ולטלוויזיה, לצד עיבודים רבים לספרי ילדים מאוירים. במפתיע, ושלא כאוירים המקוריים, דימויה של אליס השתגר כדימוי של ילדה בלונדינית יפת מראה. כפי שראינו בשתי היצירות, יופיין של הדמויות אינו משמש סממן שמגדיר את דמותן. אליס באוירים המקוריים מופיעה כילדה מרובת הבעות, וההשחרות סביב עיניה מדגישות כי לפנינו ילדה בעלת מבט חודר. גם שרה קרו מודעת לכך שמחמאות על יופייה נובעות מרצון להחניף לה. אם כן, שתי הגיבורות בולטות בחוכמתן וביכולתן לשרוד בסביבות עוינות מבלי להשתמש בנשיותן. זהו שדר חשוב בתקופות שבהן השיח הפמיניסטי על אודות שבירת המונוליתיות בכל הנוגע למיתוס היופי הנשי.

לכל אורך הרומנים הבחנו במעשים הרואיים שהדגישו את ייחודן של הדמויות. חוסר מורא מפני דמויות סמכותיות, חתירה לצדק ואף הסתכנות בשל נאמנות לערכים פנימיים. מכאן שהנמענים למדים על יכולותיהם חרף המגבלות שמשיית עליהם גילם.

העיגון ברומנים מאמצע המאה התשע עשרה ומתחילת המאה העשרים מלמד שיעור חשוב על הדרך שבה ספרות הילדים הקנונית ניגשת להבניית הגיבורה, היינו, לאנטי-סטראטיפיות ולגישה הפמיניסטית שמלווה את היוצרים. שתי הגיבורות שנידונו מציגות מודל שלפיו הן נעלות על סביבתן, מסרבות לעבור חניכה הגמונית ולתפקד בחברה אכזרית ובעיקר – מבצעות דה-קונסטרוקציה לדמות הילדה העדינה והחלשה שמתפקדת כבובה ממוכנת. על סמך הבנייה זו נקל להבין את הישרדותן של

"אני יודעת מי הייתי כשקמתי הבוקר, אבל אני חושבת שהשתניתי כמה פעמים מאז"

היצירות ואת הישארותן אהובות ונקראות על ידי ילדים.

מכאן שבחינת ספרות הנכתבת לילדים בימינו, עידן ה-MeToo, כמהפכנית וכשוברת נורמות הגמוניות שוביניסטיות, חוטאת לפרויקט החלוצי של היוצרים הקלסיים של ספרות הילדים, שהקפידו להבנות דמויות-ילדות מהפכניות בעידן שבו הפמיניזם היה בחיתוליו ורתמו לשם כך את בחירותיהם התמטיות והפואטיות.

רשימת מקורות

אבן, י' (1971). התיאוריה של הדמות בספרות: מעמדה, תפקידה ביצירה ודרכי בנייתה בסיפורת. **הספרות**, 3(1), 29-1.

אטלס, י' (2010). "אחרית דבר". בתוך פ' הודג'סון ברנט, **נסיכה קטנה** (י' אטלס, מתרגם, עמ' 273-277). בית ניר: אוקיינוס.

באטלר, ג' (2010). **טענת אנטיגונה: יחסי שאריות בין חיים למוות** (ד' רוז, מתרגמת, מהדורה מחודשת). תל-אביב: רסלינג. (המקור פורסם ב-2000)

בטלהיים, ב' (1987). **קסמן של אגדות ותרומתן להתפתחותו הנפשית של הילד** (נ' שלייפמן, מתרגמת). תל-אביב: רשפים. (המקור פורסם ב-1976)

ברוך, מ' (1985). **סוגיות וסוגים בשירת ילדים**. תל-אביב: משרד הבטחון.

ברונטה, א' (2008). **אנקה גבהים** (ג' גירון, מתרגם). תל-אביב: ידיעות אחרונות. (המקור פורסם ב-1847)
ברונטה, ש' (2007). **ג'יין אייר** (ש' פרמינגר, מתרגמת). תל-אביב: ידיעות אחרונות. (המקור פורסם ב-1847)

דה בובואר, ס' (2008). **המין השני** (כרך א, ש' פרמינגר, מתרגמת). תל-אביב: בבל. (המקור פורסם ב-1949)

הודג'סון ברנט, פ' (2010). **נסיכה קטנה** (י' אטלס, מתרגם). קיבוץ בית ניר: אוקיינוס. (המקור פורסם ב-1905)

דיקנס, צ' (1997). **דיוויד קופרפילד** (ב' אופק, מתרגמת). תל-אביב: עופרים. (המקור פורסם ב-1849)
הומרוס (1987). **איליאדה** (ש' טשרניחובסקי, מתרגם). תל-אביב: עם עובד. (המקור פורסם ב-1929)
וולף, ו' (2004). **חדר משלך** (י' רנן, מתרגמת). תל-אביב: משכל. (המקור פורסם ב-1929)
וולף, נ' (2004). **מיתוס היופי: על השימוש בייצוגים של יופי נגד נשים** (ד' פימנטל וח' נוה, מתרגמים). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד. (המקור פורסם ב-1991)

כהן, א' (1990). **סיפור הנפש: ביבליותרפיה הלכה למעשה** (כרך א). קריית ביאליק: אח.

לבנת, ח' וברעם-אשל, ע' (2014). **שיקולי בחירה מושכלים בטקסט הספרותי לילדים. עולם קטן**, 5, 89-54.

ליטוין, ר' (1997). **אחרית דבר: הרפתקאות אליס בארץ הפלאות – טקסט בלתי נדלה. בתוך ל' קרול, הרפתקאות אליס בארץ הפלאות** (ר' ליטוין, מתרגמת, עמ' 149-201). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

לינדגרגן, א' (1973). **מי מכיר את בילבי בת-גרב?** (ת' שלמון, מתרגמת). תל-אביב: עם עובד. (המקור פורסם בשנת 1945)

- קירזנר-אפלבוים, מ' (2007). **לואיס קרול ואליס: מסע בארץ הפלאות**. תל-אביב: מפה.
- קרול, ל' (1997). **הרפתקאות אליס בארץ הפלאות** (ג' טניאל, מאיר, ר' ליטוין, מתרגמת). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד. (המקור פורסם ב-1865)
- קרוק, ד' (1972). **יסודות הטרגדיה** (א' יבין, תרגם). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- קרסני, א' (2005). התפיסה הסטראוטיפית של דמות האישה בספרות-הילדים. **שאנן**, 10, 197-215.
- רודין, ש' (2015). "גיבורות ביניים": אפיון דמות הגיבורה ברומנים "נאדיה" ו"להיות יוצאת דופן" מאת גלילה רון פדר. **עיונים בספרות ילדים**, 24, 5-46.
- רודין, ש' (2019). "ושהיהודים יבינו שלא כל הערבים הם אנשים רעים ומחבלים ורוצחים": עמדות סטודנטים ישראלים להוראה כלפי סוגיות רב-תרבותיות, העולות מתגובותיהם לרומן העוסק ביהודים בין יהודים לערבים. **סוגיות חברתיות בישראל**, 27, 71-105.
- שביט, ז' (1996). **מעשה ילדות: מבוא לפואטיקה של ספרות ילדים**. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- שפירא, ח' (2006). **בעקבות אליס: מסעות לעולמו של לואיס קרול**. תל-אביב: משרד הביטחון.
- Belsey, C., & Moore, J. (Ed.). (1997). *The feminist reader: Essays in gender and the politics of literary criticism*. Basingstoke: Macmillan Press.
- Bermejo-Romera, S. (2017). Revising Alice in wonderland: An analysis of Alice's female subjectivity in Alice's adventures in wonderland. *Blue Gum*, 4, 14-22.
- Bixler, P. (1984). *Frances Hodgson Burnett*. Boston: Twayne.
- Bloom, H. (Ed.). (1987). *Lewis Carroll*. New York: Chelsea House.
- Burnett, V. (1927). *The romantick lady: A life story of an imagination*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Carroll, L. (1864). *One of Carroll's own illustrations* [Image]. Retrieved from https://en.wikipedia.org/wiki/Lewis_Carroll#/media/File:AAUG_p06.png
- Cohen, M. N. (1995). *Lewis Carroll: A biography*. New York: Vintage Books.
- Johannssen, F. H. (2011). *Alice in wonderland: Development of Alice's identity within adaptations* (Master's thesis). University of Tromsø, Norway.
- Lane, C. (2011). Lewis Carroll and psychoanalysis: Why nothing adds up in wonderland. *International Journal of Psychoanalysis*, 92(4), 1029-1045. doi: 10.1111/j.1745-8315.2011.00404.x
- Laski, M. (1951). *Mrs. Ewing, Mrs. Molesworth and Mrs. Hodgson Burnett*. New York: Oxford University Press.
- Lennon, F. B. (1962). *The life of Lewis Carroll*. New York: Collier Books.
- Nilsen, A. P., & Donelson, K. L. (1985). *Literature for today's young adults* (2nd ed.). Glenview, Ill.: Scott, Foresman.
- Resler, J. E. (2007). *Sara's transformation: A textual analysis of Frances Hodgson Burnett's Sara Crewe and little princess* (Master's thesis). Indiana University.
- Tenniel, J. (1865). *The chief difficulty Alice found at first was in managing her flamingo* [Image]. Retrieved from https://en.wikipedia.org/wiki/Lewis_Carroll#/media/File:Alice_par_John_Tennie_l_30.png
- Todorov, T. (1975). *The fantastic: A structural approach to a literary genre* (R. Howard, Trans.). Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.

נקודתיים - יצירה מקורית

מרי פופינס

לאה נצרתי

כשהחשיכו את האורות באולם בית ההסתדרות של נצרת עילית, נפתחה הדלת האחורית ואלומה זוהרת האירה את המעבר בין טורי הכיסאות. כל תלמידי העיר מילאו את המקום. נשמע רחש התרגשות.

- הוא ייכנס בכל רגע.

לחשה באוזני ענתי, הזדקפה ומתחה את החולצה.

הסתובבתי לאחור כדי לצפות בכניסתו של החידונאי, אבל הילד הממושקף שישב מאחוריי הביט בי בכעס.

הייתכן שזה הוא?! שבח וייס!?

החסרתי פעימה...

החידונאי המפורסם פסע בראש מורם לכיוון הבמה.

- אולי שבי כבר!?

רטן הילד והידק את עדשות משקפיו אל אפו.

נחתי על מושבי, דרוכה לבאות.

ביד אחת החזיק מאגד דפי שאלות ובשנייה קופסת קרטון גדולה, קשורה.

- מה יש לו שם בקופסה? לחשתי לענתי.

- ששש... לא עכשיו.

גערה בי הידענית, ואני דממתי בשעה ששבח וייס עלה לבמה והניח על השולחן את הדפים והקופסה.

בעיניי הוא נראה בר-כוח, רב-ידע, גאון, אך יותר מאלה: מעניק פרסים!

שמעתי עליו בלי סוף מהמורה שניסתה להעשיר את ידיעותינו באפס זמן לקראת החידון. זה כמה ימים תלויה מפת העולם על הלוח וכולנו לומדים (או אולי למדנו) שמות ארצות וערי בירה, מיקום הרים ונהרות, משננים עובדות על גדולי עולם ומונים את זכויותיה של מלכת אנגליה.

ראשי – ברגעים אלה עסוק כהרגלו בהגיגי סרק, וזיכרוני – ענן קליל שמזמן המטיר את מימיו.

כשהותרה הקופסה לחשה ענתי באוזני:

- הנה, רואה? זה הפרס. הפרס הראשון: תיק ג'ימס בונד אמיתי. תיק לפרס.

- מה זה?
- את שוב לא מבינה, זה תיק עור יקר מאוד.
- כנראה ענתי ידעה. היא כיווצה את אצבעותיה סביב אגודלה בריכוז, למזל.
- שבח וייס הסיט את התיק לקצה השולחן ואת מאגד השאלות הערים במרכז.
- תיק יקר מאוד... הדהדו מילותיה של ענתי. תיק עור אמיתי...
- אילו רק זכיתי בו. חשבת.
- הרי אם אזכה אעלה לבמה.
- אלחץ את ידו המפורסמת של שבח וייס והוא יעניק לי את הפרס הראשון לעיני כל ילדי העיר! אלך הביתה לאט, בצעד גאה כמו שלו והתיק בידי. כל הרחוב ידע. זאת היא שזכתה בתיק ג'ימס בונד היוקרתי! כי מי בעולם לא ידע להעריך תיק שכזה...
- ניתך מטר השאלות.
- ענתי ירקה שבב ציפורן כסוסה מבין שפתיה לאחר שקיבלה את מלוא הניקוד על לאונרדו ומונה ליוזה.
- גם הממושקף – על אלכסנדר מוקדון.
- שבח וייס לא עצר ושאל: מי? מתי? איפה? כמה?
- שלל תשובות נורו מכל עבר...
- זה צ'רצ'יל!
- ציפור האש של איגור סטרבינסקי!
- ...
- הרי ההימלאיה!
- ארבל, חרמון ותבור!
- ומי נשיא אוגנדה?
- ושטוקהולם היכן?...
- זה כנראה נהר הטיטיקאקא! - צעק קול.
- טעות גדולה! תיקן מיסטר וייס. הרי זה נהר המיסיסיפי!
- ראשי הסתחרר עליי, אך מבעד לערפילי נפשי עמד לנגד עיני תיק העור כמו עמוד אש.
- נאחזתי בכוח אמונתי.
- כשעברו את החומה הסינית, בי ג'ין ומנהיגות מונגוליה, נשאלה השאלה שהפכה עבורי את החלום למציאות:
- ומי מבין כולכם יודע מהי מילת הקסם המיוחדת של גיבורת הילדים, מרי פופינס?

זינקתי ממושבי. מתחייה בכוחי וזעקתי לחלל האולם –

!!!superkalifragelisticexpssialedoshes

...השתררה דממה.

שבח וייס קם ממקומו כמו נאור מכובד ידיעותיו, הישיר אליי חיוך חם, פרש את ידיו ופנה לנוכחים:

הקשיבו נא ילדי נצרת עילית, אכן, הקשיבו כולכם!

הייתם טובים, אפילו טובים מאוד! ידעתם המון... אבל, מה לעשות?

כל הידע שבעולם היה כבר מגולם בתשובה המושלמת שניתנה פה הרגע!

תשובה שאין שנייה לה!

בואי לכאן ילדה ידענית, קרא אליי.

עלי למרכז הבמה, כי את היא הזוכה בפרס הראשון של החידון!

ענתי חיבקה אותי כשפילסתי את דרכי למעבר. ראיתי שלבסוף היא גאה בי.

הייתי מאושרת להרגיש מנצחת.

עמדתי זקופה מול אולם הילדים המריע ובידי התיק!

ידעתי שמאחת השורות צופה בי גם הילד הממושקף שישב מאחוריי.

שירי לשון

מאיה פרוכטמן (אגמון)

1. מלים מצלצלות שֶׁה (הומונימים)

שבע הוא הגיל של גיל,
והוא אוהב שמחה וגיל.
האח של דן עובד כאח,
ויש לו לחמום גם אח.
לדינה על המן לא צר,
כי הוא היה אויב וצר.
וייסי הוא ארוך וצר,
אבל השיר הזה קצר.

2. מלים נרדפות

מלים נרדפות זו את זו הן רדפות,	מלים נרדפות הן מלים אחיות,
מלים מרבות, באויר עוד עפות:	שאת השפה כל הזמן מחיות:
ירח וסחר,	שמש, חמה,
וגם לבנה,	נצרה ועלמה,
ומה עוד שכחנו?	ומה עוד שכחנו?
ספר ומנה.	חטה וקמה.

מלים נרדפות כה רבות בעולם,
ועוד לא סימנו למנות את כלן:
נער ועלם,
רקוד ומחול,
ומה עוד שכחנו?
כמעט הכל...

3. נגודים

דני קנה ולא מכר,
יוסי הקדים ולא אחר;
עמוס שכח ולא זכר:
באת אתמול? אבוא מחר.
אל נא תקח – מוטב לתת!
אל תשקר – אמר אמת!
הממהר – מוטב יאט,
והנוסק – תמיד נוחת.
מי שאוהב – אינו שונא,
וההורס – מוטב יבנה.
הולך ישר אינו פונה,
מי ששואל – גם יענה!
אז מה כאן מנגד למה?
תחשוב! זואת כל החכמה.

פתגמים

מאיה פרוכטמן (אגמון)

1. לך אל הנמלה עצל, ראה דרכיה וחכם!

היה היה ילד עצל,
שכל היום ישב בצל.
הוא לא שחק, הוא לא למד,
ולא הקשיב לאף אחד.
כך הוא ישב ללא מלים,
והסתכל בנמלים.

לך אל הנמלה עצל,
ראה דרכיה וחכם!

תקום, תצא מתוך הצל,
ותשנן את הפתגם.
תהיה חרוץ כמו נמלה,
ואז תזכה לתהלה.

2. התפוח אינו נופל רחוק מהעץ

התפוח אינו נופל
רחוק מהעץ,
ואם הוא נופל,
רק שלא יתפוצץ!
כי התפוח הוא אני,
והעץ – המשפחה,
ואם אני דומה להם,
נקנה רק לברכה.

(פתגמים קרובים: כעץ כן פרי; מעשה אבות סימן לבנים)

3. לא הבישן למד ולא הקפדן מלמד

לא הבישן למד,
ולא הקפדן מלמד,
ולא השתקן לומד,
ולא העצלן עובד.
המורה הטוב מסביר,
וחיוף את פניו מאיר.
והתלמיד הטוב שואל,
ואת התשובות מקבל.
וכך תלמידים ומורים,
תמיד יהיו חברים.

(פתגמים קרובים: עשה לך רב וקנה לך חבר; שואל ומשיב כהלכה)

4. בן חכם ישמח אב, ובן כסיל תוגת אמו

אם תרצה לשמח את אבא ואמא,	כי בן חכם ישמח אב
תלמד יפה ותשאף קדימה,	ובן כסיל – תוגת אמו.
אם לא תלמד, אמא תתעצב,	אם לא תגיד לו – לא ידע,
וגם לאבא יכאב הלב.	כי לא יבין זאת בעצמו.

דניאל הקטן לא הולך לאריות

מאיה פרוכטמן (אגמון)

דניאל הקטן, הוא נולד לא מזמן,	דניאל הקטן יש עינים כחלות,
אח לענב, ולנטלי גם.	אף הן קצת אדמות
דניאל הקטן הוא ילדון כה מתוק,	(הוא בוכה בלילות).
רב הזמן הוא ישן	
(דניאל הוא תינוק).	
דניאל הקטן מחיך לעצמו,	דניאל הקטן לא הולך לאריות.
מגרגר, משהק וקורא לאמו,	דניאל הקטן לא כותב על הקירות.
	דניאל הקטן רק חולם חלומות,
	ומביט בעולם בעינים תמימות.

דניאל אוכל מבקבוק

מאיה פרוכטמן (אגמון)

דניאל הקטן	כף אומר הבקבוק.
רעב מאד.	בוק-ביק-בק,
הוא כבר אכל,	בק-ביק-בוק.
אף רוצה עוד.	דניאל מחיך
	וימקבל חבוק.
אמא הכינה	
חלב בבקבוק,	בק-ביק-בוק,
ודניאל אוכל:	בוק-ביק-בק.
ביק-בק-בוק.	דניאל יגדל,
	ויאכל מרק.
בוק-ביק-בק,	
בק-ביק-בוק,	
תאכל, דניאל,	

בית
מחקר

