

קול המלחמה וקול השלום המשתקפים בספרות לילדים שנכתבה על רקע העימותים בעוטף עזה

לאה ברץ

תקציר

מאמר זה סוקר את ספרי ילדים שנכתבו על ילדים החיים באזור עזה בצל איומים ביטחוניים ובצל חמישה שבבי לחימה באזור. מלחמה היא דבר אלים ולכן הצגתה כחוויה סיפורית נעימה היא אתגר ספרותי. באמצעות ספרי ילדים על אודות הנושא אפשר לבחון את המציאויות המורכבות של המלחמה מבעד לחוויותיהן של הדמויות הספרותיות, לעסוק בעיבוד קוגניטיבי כדרך לקידום אוריינות פוליטית וגם לחנך לתפיסות אידאולוגיות מגוונות הנבנות בצל קולות המלחמה. כמו כן הסיפורים משמשים מצע לעיבוד רגשי תרפויטי של חוויית המלחמה. באמצעות גישה פרשנית נמצאו שתי תמות עיקריות המתארות תהליכים חברתיים ותרבותיים: הראשונה נאמרת בקולו של המספר המבוגר המשדר אמירה אידאולוגית הנוגעת למצבים הנובעים מהמלחמה, וכן ליחס כלפי ה'אחר' שבעטיו פורצת המלחמה והתמה השנייה נמסרת בקולו של ילד החולם על ימי שקט ושלווה מתוך התייחסות אל שכניו הערבים.

מילות מפתח: סכסוך ישראלי-פלסטיני; ספר ילדים; שלום; מלחמה; אזור עוטף עזה.

רקע תאורטי

המלחמה בעוטף עזה

ישראל ומדינות ערב שמסביבה חוו עשרות שנים של סכסוך אלים, כולל תהפוכות פוליטיות, חברתיות ופיזיות (Nasie et al., 2021; Nyhan & Zeitzoff, 2018). מאז 2001, תושבי 'עוטף עזה' נתונים לאיום ביטחוני מתמשך, שבמהלכו התנהלו חמישה שבבי לחימה: עופרת יצוקה בשנים 2008–2009, חומת מגן ב-2012, צוק איתן ב-2014, שומר חומות ב-2021, והאחרון היה מבצע עלות השחר ב-2022. אזרחי ישראל ותושבי עוטף עזה בפרט רגילים לחיות בצל אירועים אלימים לצד שגרת יומם. מציאות זו חושפת אותם למערבולת של פחד ואמונה, ניתוק ושגרה, אכזבה ותקווה (Cohen-Louck & Saka, 2017), כאשר ממשלת ישראל נדרשת להתמקד ביעדים הקשורים בטיוב החיים באזור גם אם בטווח הנראה לעין לא נראה שינוי מיוחל. אזרחים במדינת ישראל מניחים שהחופש מאלימות הוא זכות טבעית שהשלטון חייב לספק להם (הררי, 2018). חשיפה לאזורי מלחמה משפיעה על תחושתם ועל התנהגותם של הילדים, ופוגעת באורח חיים תקין שלהם (אורן, 2008). פחד וחרדה הם חלק מהתפתחות נורמלית של ילדים, אצל רוב הילדים תופעות אלה הן מתונות וחולפות, אולם שלא כמו פחדים אלה, הפחד ממלחמה מתעורר בעיקר כשהאיום קרוב מבחינת הזמן והמקום, וההשפעה שלו ניכרת לאורך זמן (קושניר ושדה, 2008). מגוון של תופעות נפשיות קשור לחשיפה של ילדים למלחמה (American Psychiatric Association, 2013). התסמינים המדווחים הם של הפרעת דחק פוסט־טראומטית (PTSD), דיכאון והפרעות חרדה. כמו כן חדירות של זיכרון טראומטי בצורה של תמונות או סיוטים אל תוך ההווה; הימנעות מפעילות

הכרוכה בהצפת תזכורות לטראומה; תסמיני עוררות יתר הכוללים נדודי שינה, עצבנות, פגיעה בריכוז, ערנות יתר. ביישובי עוטף עזה המאופיינים בירי קסאמים, אזעקות צבע אדום, בלוני נפץ, "בילוי" זמן ממושך בממ"ד – כל אלו יוצרים אצל הילדים תחושות של חרדה ואימה העלולות להביא לידי מצבי טראומה (שער, 2015). תחושת ערעור הביטחון הבסיסי, הגבלת העיסוק והעשייה, צמצום חופש התנועה בגן הילדים, חוסר היכולת לצאת לגן שעשועים, להשתתף בחוגים ולהיפגש עם חברים, ההיעדרות מהבית, הפרדה מהמשפחה, לימודים לא סדירים – כל אלה יכולים להשפיע על בריאותם הנפשית של ילדים (אורן, 2008). מציאות טראומטית עלולה ליצור אצל כמה מהילדים סימפטומים רגרסיביים בהתפתחותם הרגשית, תגובה שהיא טבעית ונורמלית לנוכח המציאות, שבה ילדים ומבוגרים כאחד נאלצים לחיות יום-יום באיום מתמשך באזור מלחמה (פריינטה וגטניור קאלוש, 2019). ילדים הגדלים לתוך מצב של איום מתמשך, חיים במצב היוצר חרדה קיומית. משמעות החרדה היא תפיסה שהעולם אינו מקום בטוח, וכי ההורים, מקור הביטחון הראשוני של הילד, אינם חסינים מפגיעה ואין לסמוך על הגנתם בכל עת (Masten & Narayan, 2012).

המלחמה בעוטף עזה – הקשרים ספרותיים

בהשפעת המושג אזעקת 'צבע אדום' נכתבו סיפורים המתארים מציאות של ימי עימותים וימי לחימה, וגם סיפורים על מה שמכונה 'שגרת חירום' – הימים שבין העימותים. על פניו הסיפורים מבקשים להיות חפים מאידאולוגיה, אבל השיח (discourse) משקף רצוי ומצוי בשעות של שגרה, כלומר סדר פעילות קבוע של ארגון או אדם הבונה סדר יום עם גבולות ברורים, לעומת 'שגרת חירום' שהיא מצב של חוסר ודאות המעורר לחץ וחרדה בשל מצב בצל מלחמה.

הסיפורים משקפים 'חוויה סובייקטיבית': מרחב מנטלי, מטפזי שבו הסובייקט והאובייקט משתרגים זה בזה לבלי הפרדה, שבו כל האובייקטים 'סובלים' מאיכות חמקמקה ומסתירה שבין המצאה למציאות – הם גם נמצאים וגם מומצאים, גם מוצגים מבחוץ וגם נוצרים מחדש מנקודת מבטו של המתבונן (ויניקוט, 1996/1971). בשל תפיסה זו יחסי אדם-עולם הם מקשה אחת ועיצוב ההתנהלות היא בהתאמה לתפיסת עולמו של הכותב המזדהה עם המקום שהוא מתבונן בו (מישורי, 2005).

נקודת המוצא לבחינת הסיפורים היא 'קולות המלחמה', שעליהם נבנית עלילת הסיפורים. לדעת בת-עמי (Bat-Ami, 1994), מלחמה היא עולם של מבוגרים, ולכן יש לחשוף את הסיבות לאזכור מלחמה בספרות לילדים. ראשית, ילדים חוששים ממלחמה ולכן יש להם תפיסות שגויות שמייצרות חרדה. שנית, החברה שלנו מכשירה את ילדינו למלחמה; הילדים ממתינים לגיבורים שסועי המלחמה שיחזרו הביתה. בת-עמי (Bat-Ami, 1994) טוענת כי מעט נעשה כדי לממש את הפסוק בישעיהו ב, ד: "וְנִתְּנוּ חֶרֶבוֹתֵם לְאֵתִים וְתַנִּיתוּתֵיהֶם לְמִזְרֹת", ועוד פחות נעשה לצייד את הילדים בכלים לשלום. לכן יש לעודד מוכנות קולקטיבית להשגת שלום, כי ככל שהדור צעיר, כן הוא סופג את תוכן האמונות הנוגעות במהלך (Bar-Tal & Halperin, 2011). אן (An, 2021, 2022) בכתבתה על מלחמת וייטנאם ומלחמת קוריאה מציינת כי יש קושי להציג את המלחמה במידה כנה וביקורתית, ואולם הימנעות מדיון בנושא מלחמה מוליד אצל הילדים תחושה של חוסר אונים ופחד נוסף. לפיכך ספרי ילדים חייבים להיות מעורבים במידה פעילה בחינוך ילדים בעניין תהליך החתירה לשלום (Adam, 2021) שהרי הם ממלאים תפקיד בהקניית ערכים ודפוסי התנהגות תרבותיים, אידאולוגיים ופוליטיים ומשמשים כלי לביסוס "פדגוגיה מגיבה תרבותית" (Ong, 2022).

ספרים וספרות ילדים הם סוכני חברות, ועם המשפחה ובית הספר הם חלק מהידע המכונן של החברה. הם מחזירים לילדים אמונות, נורמות, אידאולוגיות ותפיסות מוסריות כלפי 'עצמי' וכלפי 'אחר', מעבירים את האתוס החברתי מדור לדור (Hadar-Shoval & Alon-Tirosh, 2019). במהלך שנות קיומה של מדינת ישראל הקונפליקט הישראלי-פלסטיני מוצא את ביטויי בספרות הישראלית ובעיקר בספרי ילדים (ארדל, 2016). דמות הערבי גם אם עברה שינויים רבים בספרות הילדים (רודין, 2015), השינוי הניכר הוא בבניית תפיסת עולם המייצגת את הביקורת של הילדים על תקפותם של הערכים שההגמוניה מקדשת. ספרות הילדים הופכת חתרנית ופוליטית ורואה בילד ישות כשירה לעיצוב דעה המנוגדת לדעת הממסד ההגמוני. ספרות זו חותרת לגישה שלפיה ספרות ילדים היא 'ספרות ממשטרת' ואף אימפריאליסטית (נודלמן, 2014). ספרות הילדים והנוער הישראלית מקדמת מסרים של הבנה ודו-קיום וחותרת לתפיסה שלפיה הסכסוך כאן כדי להישאר, זו ספרות המנסה להציג אנטיזה מחשבתית והתנהגותית המנסה להעיד על המסתמן בחברה הישראלית (רודין, 2015) או בלשונה של ארדל:

ספרים המתפרסמים בעברית מאפשרים לנו לדעת את הכאב הפלסטיני, אף שהחוקים לא שווה, התנאים לא השתפרו, המדינה לא הכירה באחריותה לכאב הפלסטיני ולא הביעה צער על הסבל הרב שנגרם. המציאות עודנה מציאות של כיבוש, של אפליה, של אי-צדק, אך הספרים מאפשרים לנו לראות את הדברים אחרת ולשנות את דרך מחשבתנו. (ארדל, 2016, עמ' 183-184)

מאמר זה מציג מבט נוסף על ספרות ילדים המתמקדת בעוטף עזה. לכאורה זו ספרות אוטורית המתמקדת באזור מסוים ובפרק זמן תחום. ספרות המשקפת חוסר נוחות הנובע מאירועי המלחמה, משקפת את תחושות המבוגר המנציח את אירועי המלחמה לעומת קולו של הילד המעלה ולו גם דרכים מדומיינות ליצירת שינוי חיובי, הן בעצמי והן בסביבה. תפיסת עולם של כותב המתארת מרחב כאובייקט ומעצבת אותו כנתון דינמי, שזמין לווריאציה האישית של הכותב. נתון שגם נמצא וגם מומצא בו בזמן (מישורי, 2005); נתון שמכיל בו חלקים מן הסובייקט המתאר אותו ושכפוף למבנה העומק החוויתי-סמנטי של אותו סובייקט. כמו שמציין אול (Aull, 2015) שהדגש בספרות של ימינו עבר מהדובר או הסופר לקורא והמגמה העכשווית מכוננת צורות רטוריות המעורבות בעיצוב המציאות ובפיענוח תהליך של הפיכת הבלתי מוכר למוכר.

מחקר על תפקידם של ספרי ילדים בפינלנד (Malinen et al., 2022) מצא שספרים מאפשרים להבין את חוויות המלחמה של משפחות, במיוחד של ילדים; באמצעות ספרים זהו דרכי התמודדות התורמות להסתגלות חיובית. לספרים בנוף הישראלי יש תפקיד חשוב בעיצוב תפיסות העולם הפוליטיות של ילדים, במיוחד בנושא הסכסוך הישראלי-פלסטיני (בר-טל, 2003). מחקר שנעשה בירדן על ספרות ישראלית (Al-Nusirat et al., 2021) מדגיש נרטיב אחר – הכותבים מציינים כי היהודי רואה בערבי טיפוס ברברי או רוצח, ומדגישים כי תרבות של שלום או כל סוג של דו-קיום במקום היסטורי כמו פלסטין אינו יכול להתנהל כל עוד הרגשות השליליים טבועים בתודעתם של הישראלים.

המלחמה בעוטף עזה – הקשרים סמנטיים

בפועל הסכסוך הישראלי-פלסטיני לא נחשב למלחמה במובן של תקרית אלימה בין צבאות או מדינות, אלא הוא נחשב מאבק רבי-שנים המאפיין בפעולות טרור שאפשר להתמודד איתן אך לא

לסיים אותן. מצב זה יצר תהליך של טשטוש סמנטי-רעיוני בקרב הציבור הישראלי בניגוד המובהק בין המונחים 'מלחמה' ל'שלום' (גבריאלי-נורי, 2010). המושגים 'מלחמה' ו'שלום' מתפרשים בעברית כמושגים דיכוטומיים למרות זיקה של 'רפיפות רפרנציאלית' ביניהם (סוברן, 2006). הניגודיות בין שני המושגים מתבטאת גם בהגדרות המילוניות שלהם. כך המושג 'שלום' מוגדר במילון אבן-שושן (2010) "מצב ללא מלחמה" ובמילון רב-מילים "מצב של היעדר עימות או מלחמה, בעיקר בין מדינות, ושל כינון קשרים או יחסים דיפלומטיים ביניהן" (זיגלבוים, 2022). שלום בעברית אינו מושג קונקרטי המסדיר יחסים בין מדינות או בין אנשים, אלא מושג אוטופי. האופן שהשדה הסמנטי בנוי בו, הן של שלום הן של מלחמה, מאפשר למסגר מצב אחד בדרכים מגוונות ומתוך כך ליצור קונטציה חיובית או שלילית על פי המסגרת הנדונה בטקסט. למעשה ההיסטוריה של מדינת ישראל מחולקת על פי מלחמותיה (ועדת וינוגרד, 2008). יתר על כן יש צורך למתג את המלחמות או הקרבות ולא אחת ניטש ויכוח עקרוני, שאינו רק סמנטי, האם להכתיר את אירוע הלחימה במונח 'מלחמה', 'מערכה' או 'מבצע', כאשר היחס כלפי הנושא הסמנטי נובע משיקולים פוליטיים-אינטרסנטיים (כגון תשלומי פיצויים) וגם בשל מיתוג ציבורי הקשור ביחסי ציבור. סמנטיקת המלחמה הפכה מנוף פוליטי לדיון הנכנס לתחום יחסי הציבור הקשורים בנושאים כמו הצורך לעודד תמיכה, להשתיק ביקורת, להגביר 'לכידות', כאילו מדובר בשאלה פרסומית (יועז, 2014).

נקודת המוצא לבחינת השדה הסמנטי של מושג המלחמה היא בביטוי 'צבע אדום'. 'צבע אדום' היא מערכת כריזה המזהירה מפני ירי רקטות קצרות טווח לעבר יישובי עוטף עזה. כאשר המערכת מזהה שיגור רקטה לעבר אזור מיושב, נשמעת הקריאה 'צבע אדום' ויש לתפוס מחסה במהירות (מרכוס, 2009). 'צבע אדום' הוא אמצעי לשוני ליצירת תקשורת ולהעברת מבעים פרגמטיים בין אנשים לקבוצות המזהים את המשמעות שמעבר למשמעות הדנוטטיבית. ה'צבע האדום' משמש אובייקט מרכזי בסיפור שבו מסופרת העלילה. הקורא מחבר את משמעות של הביטוי לאסוציאציה המצטרפת לצבע. זו דוגמה לקשר הסימבולי בין הצבע האדום (המהות הדנוטטיבית) למהות הקונגניטיבית-אסוציאטיבית. הבנת משמעות מניעה את סך הפעולות הנעשות לאחריה. ההשפעה של המסגרת המחקרית חשובה מכיוון שהשימוש באוצר המילים תלוי בהמשגה החברתית המספקת נקודת מבט ספציפית על העולם הנדון (Wittgenstein, 1953). מילים וביטויים בשפה נארגים או מתווספים למילים הקיימות בשפה, חיבור בין יסודות שונים בטקסט מתאגדים לכדי משמעות כוללת. ניתוח של מילה או של מושג אינו מבודד או מוכתב מגבולות החלות שלהם בעולם, אלא נעשה מתוך העיסוק ביחסים הסמנטיים והתחביריים בין המילה למילים אחרות הקרובות לה בתוך מסגרת התוכן המשותפת; בין המילים לקטגוריה שהן משתייכות אליה (Fillmore & Atkins, 1992), השימושים בשדה הסמנטי או בקבוצות המילים הקשורות במסגרות התוכן של 'מלחמה' שומרים על יחסים משמעותיים ומאירים את המפגש בין הפואטיקה (ספרי ילדים) לאידאולוגיה המוטמעת בטקסט המרכזי. השפה היא כלי שבעזרתו אנו עושים דברים (מתארים, מצווים, משכנעים, שואלים וכו'); לכן לכל ביטוי בשפה יש מטרת עשייה.

21 ספרי ילדים נכתבו בעברית על המלחמה המתנהלת באזור עוטף עזה: כמה מהם דידקטיים, כמה מהם מתארים חיים של אלימות וכמה מהם טיפוליים. בתוך הסיפורים אפשר לזהות שביב של תקווה המונעת את מחיקת הקולות האוטנטיים של הילדים בתוך הפוליטיקה של מלחמה שלרוב משתיקה

אותם ותורמת לאי-נראותם, ובוודאי מוחקת נראות של ילדים מרקע 'אחר'. על סמך היחסים בין ישראל לשכנותיה, ספרי ילדים הם אמצעי הולם, חשוב ושימושי לפיתוח תפיסת תרבות של שלום. הם עשויים גם להיות אמצעי תקשורת שבאמצעותו מעודדים את האידאולוגיות ההיסטוריות והעכשוויות של החברה בקרב לומדים צעירים.

מטרתו של מחקר זה לבחון כיצד ספרות ילדים מתארת מרחב המאפשר דיון משותף והמייצר תחושת פעילות המנוגדת לחוסר האונים המשתק שהוא בבסיסה של טראומה הנובעת ממלחמה (Keselman et al., 2019) ובעיקר של ילד הגדל באזור עימות.

מתודולוגיה

על רקע העיון בספרים (21 ספרים) נבחנו נקודת מבטו של המבוגר מתוך עיון בשדה הסמנטי של מילים הקשורות במלחמה וכיצד משתקפת תפיסת עולמו של הילד באמצעות השדה הסמנטי של שלום.

ניתוח הרמנויטי של טקסטים חושף את התהליכים החברתיים והתרבותיים וכפי שמציין אלטר (2001/1989), כי "כל תקשורת מילולית קשורה בבחירת יסודות מסוימים, מיבנים מסוימים, מתוך המערכת המשותפת של השפה, האחראים לפרספקטיבה הייחודית הנוצרת תוך כדי העברת המסר" (עמ' 39). בבסיס תהליך הקריאה עומדת ההנחה שהקריאה היא יחס גומלין בין הקורא לטקסט והיא מסייעת לו בשלוש דרכים: בתהליך חיפוש משמעות, בתהליך בניית משמעות וכאמצעי ליישום (שימרון, 1989). דפוסים שחוזרים על עצמם חושפים הנחות על הקיום האנושי, ומהמשמעות הקורא אמור להפיק לקחים, תובנות והתנהגויות רצויות שבאמצעותן אפשר ללמוד על ההווה החברתית, אידאולוגיות ויכולות להציע חוויות אסתטיות וחינוכיות לילדים (Stephens, 1992).

מסד הנתונים נשען על חיפוש קוד מסמן וקוד סמלי היוצרים קוד תרבותי (Barthes, 1974). מושגיו של בארת (Barthes, 1974) מסייעים בבניית שדה סמנטי שבו המוקד שלו מלחמה וממנו נגזרים שדות הקשורים להתרגשות, להתרחשות ולידיעה הקוגניטיבית. שדות אלו נטועים בקוד תרבותי המסייע בחשיפת פרטים הנוגעים לידע חברתי-תרבותי שבאמצעותו המחבר או המחבר המובלע מתאר את החברה ואת עמדותיו כלפי לחברה.

ממצאים

שתי תמות עיקריות עלו מתוך ניתוח הטקסטים: הראשונה מייצגת את קולות המלחמה והשנייה את רעיון השלום. התמות חושפות ממד של ערכים, אמונות, סמלים ומיתוסים, מחשבה על האויב ככפיפות סמנטית למושג "מלחמה ושלום". בהמשך יובהר כיצד התמה המייצגת את עולם המלחמה מבליטה את קולו של המבוגר ואילו זו הקשורה לשלום נאמרת באמצעות קולו של ילד.



בחינת הסיפורים מגלה שקיים דפוס עלילתי-בנייתי כפי שמוצג בתרשים. חשוב להדגיש כי סך הפעולות שנעשות בתהליך זה הנע בין אפס זמן לדקה וחצי תלוי במרחק מגבול עזה!



א. קונפליקט מלחמה או מבצע

קטגוריה ראשונה בקולות המלחמה עוסקת במילה אזעקה או 'צבע אדום'. 'צבע אדום' מוגדר גורם "מאזכר פחד" (פת-הורנצ'יק ואחרים, 2012), משום שהשמעת ההתרעה עצמה גוררת תגובות של בהלה וחרדה. אל הצליל הצורם של האזעקה מצטרפות מילים הקשורות לכלי מלחמה: טילים, קסאמים, פצצות, רקטות, וכן כיפת ברזל, שמעבר למשמעות הדנוסטיבית של כל מושג או אייקון יש רעש נלווה המזוהה עם משמעות המילה. אל קולות הרעש מצטרפות גם מילים המתארות את המקום הפיזי המשמש מקום הגנה: מקלט, ממ"ד, מרחב מוגן ומיגונית, גם למילים האלה יש רעשים מאפיינים הנשמעים בעת סגירת החלון או טריקת הדלת.

כותרת תמה זו: "ויפתאום בלי הודעה מקדמת זה פשוט קרה, צבע אדום האזעקה צעקה" (כהן ביטון, 2019, עמ' 4, המילים צבע אדום לא מנוקדות במקור). השורה מכילה את התרחיש כמו קפסולה. המילה "זה" המילה הרומזת (דאיקטית) לא קוראת למלחמה בשם, אלא הרי ברור לכל מי ששגר בסביבה מה הוא אותו "זה".

זו אִזְעָקָת אָמָת. הָאוֹיֵב מְשַׁגֵּר טִילִים לְיִשְׂרָאֵל כְּדִי לַפְּגֹעַ בָּנוּ [...] בְּאוֹתוֹ רָגַע מַעֲרָכַת הַכְרִיזָה שֶׁל הַקְּבוּץ הַיִּדְעָה: 'צָבֵעַ אָדָם' 'צָבֵעַ אָדָם'. הָרָגָלִים שֶׁל תָּמָר קָצַת רָעָדוֹ גַּם הַיָּדִים שֶׁלָּהּ [...] הָיָה הַלֵּכָה בְּמַהֲרִית לְחֹדֶר הַבְּטָחוֹן שֶׁבִּבְיָת [...] כָּלֶם נִכְנָסוּ לְחֹדֶר הַבְּטָחוֹן בְּחֶפְזוֹן אִמָּא סָגְרָה מֵהָר אֶת דֶּלֶת הַפִּלָּדָה וְעָמְרִי הִגִּיף אֶת הַחֲלוֹן הַכָּבֵד. הַיָּלָדִים נָסוּ לְהִסְדִּיר אֶת הַנְּשִׁימָה הֵם הִבִּינוּ שֶׁזֶּה אִזְעָקָת אָמָת וְחָכוּ לִשְׁמֹעַ אֶת הַבּוֹם [...] רָקֶטַת קְאָסָם נִפְלָה בְּאֶחָד מִשּׁוּבֵי הַגָּב הַמַּעֲרָבִי, הוֹדִיעוּ בְּטִלְיוֹנֵיהָ [...] נִקְוָה שֶׁהָהָר נִפְל בְּשִׁטָּח פְּתוּחַ וְלֹא פָּגַע בְּאִישׁ. (בְּאִיזֵר שֶׁבְּסֶפֶר נִרְאִית כֶּפֶת בְּרָזֵל הַמְּרֻטָּת טִיל אוֹיֵב) [...] יֵשׁ לָנוּ בְּיִשְׂרָאֵל מַעֲרָכַת הַגָּנָה מְשֻׁכָּלֶלֶת שְׂיוֹדַעַת לְזֵהוּת אֶת הַטִּיל בְּרָגַע שֶׁהוּא מְשַׁגֵּר לְיִשְׂרָאֵל

והיא מפעילה באופן אוטומטי את האזעקה ואת הפריזה, בנוסף מפעלת כפת ברזל שמשגרת טיל כדי לירות את הטיל של האויב. (ישראלי, 2021, עמ' 14-23)

הקטע שלעיל מאופיין בריבוי פעלים, בריבוי קולות (הישנות צלילים של אותיות צורמות), בדחיסות לשונית כאמצעי פואטי שנועד להבליט את הדחיסות הרגשית.

אני בוגר ולא מפחד מהמזבץ הבטחוני, גם בלי לה קשיש צבע אדם אני נשאר בממד לבדי / יש ילדים שקצת מפחדים, כבוגר אני מבין ממה הם חוששים, אני נזכר בדין לפני שנה, / קשה לי צעיר ונשמעה אזעקת "צבע אדם", נבהלתי מאד וקפאתי דם,, (בר-רון, 2014, עמ' 12-13).

כי כאן בדרום הרחוק צבע אדם אינו שומר על החק המבגרים קוראים לזה 'שגרת חרום' מתמודדים עם האיום ואנו הילדים מנסים להרגע בין בום לבום (בר-רון, 2014, עמ' 21).

קולו של הילד חושף את תחושת הפחד ואת דרך ההתמודדות עימו באמצעות המללת התכנים ביצירת סיפור חוויתי זאת משום שהשפה מסוגלת לקלוט יותר ממה שהיא מייצגת, היא מבטאת את החוויה באופן לא קפדני כמו החוויה עצמה, אבל היא מאפשרת לתקשר את מה שאירע מתוך התרחקות רטורית.

דוגמה נוספת לחוויה המתוארת בקולו של מבוגר המבקש לייצג מציאות אותנטית:

פצצות וטילים נפלו ברחבי ישראל, אף על המתקפה גברה "כפת ברזל" מיד נפתחו מקלטים ומרחבים מוגנים, בהם ישנו הורים וילדים על מזרנים. בישובי עוטף עזה סבלו מאד התושבים, חנה קשה לשוכני הערים הקבוצים והמושבים. אף גם ברחבי הארץ, בישובים אשר מעזה רחוקים, צפרו אזעקות עולות ויורדות, ועשן התמר בשחקים. מכל עבר נשמעו התרעות צבע אדם, אנשים נבהלו ופחדו, גם בלי לה וגם ביום "חבקי אותי אמא", בקשו הילדים דאגו סבתא וסב, גם אב וגם אם, יהודים וערבים - כמעט כל תושב (שטרנברג, 2015, אין מספור עמודים)

ומה נעשה אם יהיו בומים? [...] אני פוחדת להתרחק מהבית [...] קשיש אזעקת 'צבע אדם' הלב שלי דופק בכח, להרגע אני מפסיקה לנשם והידים שלי מזיעות, כאלו הם לי... (אילון, תשע"ד, עמ' 2, 4)

כדי להבליט את האימה הקשורה במושג "צבע אדם" נעשה שימוש באיורים המבליטים את האימה לדוגמה: בספר **בוגר הגן האדום** הדף צבוע בצבע אדום, כשמה של האזעקה. הדף צבוע באופן חד-צבעי (מונוכרומטי) באדום כשם צבע האזעקה. בדף מתוארים הילדים הרצים בבהלה לעבר המקלט ואימא הנושאת ילד קטן בזרועותיה, אופניים וזרקים לצד השביל וכל הפרצופים מבוהלים (עמ' 21). התמונה מספקת נקודות מבט נוספת להזדהות עם הנרטיב של ה"עצמי" או של "האחר" (Decety, 2010; Kucirkova, 2019).

ספר אחר הוא **אולה** (עופרי, 2014). 'אולה' הוא כינוי חיבה לאזעקה, הנובע מהמשמעות האנומטופאית הנובעת מהצליל של האזעקה: "אוללללללה". אולה מופיעה בספר 13 פעמים כמהות מואנשת. מטרת האנשה היא להפחית את האיום על הילדים ולגרום לילדים להתיידד עם אולה.

קולות המלחמה או מערכת היחסים המנוגדת בין היהודים לערבים בספר מובלטים באמצעות הטקסט המאור. איור של דגלי ישראל מציג את אשקלון ולעומתה העיר עזה שמונפים בה דגלי אש"ף, בעזה נמצאים הטילים המכוונים על ישראל, וגם הם צבועים בצבעי דגלי אש"ף. עוד איור מתאר טיל

מתפוצץ ועליו דגל אש"ף: "הטילים ששופו על היהודים יפגעו בהם" (עופרי, 2014, אין מספור עמודים).

הצלילים הדוממים הבוקעים מתוך האיור וקולות האזעקה המודגשים מגלים את עמדתו של המחבר המובלע, המבקש להבליט את חוויית ימי המלחמה, ואת העוול שנגרם לילדים ולכל האנשים הגרים באזור הסכסוך בשל המלחמה.

אבא חייל: אבא יוצא למלחמה

חלק מ"קולות" המלחמה הם התגייסותו של האב למלחמה. האב החייל הלוחם הוא המשכו של אתוס ישראלי המשתקף בספרות הישראלית בכל שנותיה של המדינה. הטרמינולוגיה המגוונת של מושג מלחמה מובעת באחד הספרים: "קוראים לזה מבצע וזה סימן שתהיה מלחמה קצרה [...]. גם מבצע וגם מלחמה הם דברים לא טובים..." (ישראלי, 2021, עמ' 24).

בפועל האב יוצא למילואים, ואומנם יש כאן סוגיה מגדרית מובהקת, אבל כפי שמציין יהב (2002), זה המשכו של אתוס ישראלי קיים:

אבא הלך למלואים לבוש מדים ונעלים גבוהות. אחבק את אבא חזק חזק ובככל לא אפחד, אבא שלי חיל והוא שומר עלינו [...] יום קשה של אצטקות חוזרות ונשנות, חילי צהל פתחו במבצע כדי לסלק את המחבלים שמשגרים רקטות לעבר ישובי עוטף עזה. (שטרנשטיין, 2015, עמ' 22, 24)

חילים גיסו כדי להגן על המדינה, גם מתן נעל נעלו לבש מדיו ולקח שק שנה, לרצועת עזה יצא עם חבריו לפלגה, אמר שישמר וישוב במהרה. הפלגה של מתן ירדה לרצועה. (שטרנברג, 2015, אין מספור עמודים)

מתוקף תפקידו כחייל האב הופך ל"מפקד זוטא", הוא מנתח את מצב האירועים, מסביר ומרגיע:

אבא מבקש שנשמע להוראות הבטחון ונחשב מחשבות חיוניות [...] אבא שבח את החילים שכלנו ואמר שהצבא שלנו הוא הכי טוב והכי אנושי בעולם, שמעתי בקול שלו גאון גדולה ונרגעתי קצת, אבא בקש שנשמע להוראות הבטחון ונחשב מחשבות חיוניות בטלויזיה צפינו בכוחות גדולים של חילים על טנקים נוסעים בשירות ארפות שמעתי המון משגים ומלון שלא הפחתי קדם: 'צבע אדם', 'כפת ברזל', 'תושבי הדרום', 'שדרות', 'עוטף עזה', הריסות, כללי בטיחות... (כהן, 2016, עמ' 12, 18)

לעומת תפקידו הוודאי (המגדרי) של האב, הילד מנסח בתמימות שאלה פילוסופית: "האם אבא משתתף במלחמה? ורק אז הבנתי שאנחנו במלחמה. מי נגד מי? למה רוצים לפגוע באמהות וילדים? מלחמה היא לא רק חילים נגד חילים?" (כהן, 2016, עמ' 12)

לחייל גם תפקיד סובלימטיבי שנועד לפוגג את פחדיו של הילד: "הילד מצטרף מפלצת שממנה הוא פוחד ומדביק עליה חיל שתפקידו למגר את המפלצת". (נחמן ונחמן, 2009, עמ' 32)

בספרי הילדים המתארים את המלחמה המתנהלת בעוטף עזה שמור לחייל אותו תפקיד שהתפתח לאחר מיתוסים ואתוסים שעיצבו את דמות הלוחם בכל שנות קיומה של מדינת ישראל. לעיתים התיאורים אידיאליסטיים, לעיתים רווי כאב ובכולם ניכר מחיר המלחמה, שהיא תוצאה של דה-הומניזציה של האויב. למסרים המיליטריסטיים, גם אם אינם מקובלים על כל קורא, כפי שמציין יהב (2002), יש חשיבות משום שהספרים משמשים "מוסד" מחנך ומעצב את תהליך החברות של הילד שדעתו ונורמות ההתנהגות שלו טרם עוצבו כליל.

הערבי שמעבר לגבול – קול המבוגר

בקולו של המבוגר נשמעת דה-לגיטימציה כלפי הצד ה"אחר", כלומר כלפי ה"ערבי". הדבר נובע משום שכל אחד מן הצדדים בסכסוך מבקש לראות בצד הנגדי צד האחראי לסכסוך.

מאיפה הרקטה נופלת? אבא ענה לי: מעבר לגבול יש אנשים רעים שרוצים לפגוע בנו והם יורים עלינו רקטות. (נחמן ונחמן, 2009, עמ' 8)
האויב משגר טילים לישראל כדי לפגוע בנו [...] באותו רגע מערכת הפריזה של הקבוצה הודיעה: צבע אדם צבע אדם (ישראלי, 2021, עמ' 14)
בעזה יש מעט ערבים שפועלים על היהודים, הם כל כך פועלים שהם רוצים להרג את היהודים, אז הן בנו טילים שיעופו על היהודים ויפגעו בהם [...] אבל היהודים הם עם חכם, הם המציאו את כפת ברזל. כפת ברזל זו מכונה משקללת שמקרטת את הטילים שהערבים יורים ומפוצצת אותם לפני שפוגעים ביהודים. (עופרי, 2014, אין מספור עמודים)

בעיני המבוגר האויב הוא שונא, רע ולא אנושי שמטרתו לגרום להרג יהודים, ולעומתו הילדים מציגים תקווה לימים שבהם עוד יהיה שלום ונוכל לחיות אלה לצד אלה שהיו פעם אויבנו. הקונפליקט המתמשך רק מדגיש את התעצמות האיבה כלפי הערבי. הסטראוטיפים מחלחלים אל תוכני הסיפורים הנכתבים לילדים ובלי ספק הם אמצעי התורם להגברת הפחד הנוצר אצל הילדים. לכן כאשר הנכדה שואלת בתמימות את הסבתא "אם אפשר להשיג שלום?" זו משיבה בסקפטיות כי הדבר מורכב "צריך להתאמץ קצת ולרצות מאד מאד" (ביבי, 2018, עמ' 14). כנגד קוטב המלחמה מצוי קוטב השלום.

ב. תמה שנייה – שלום

בתמה זו בולט קולו של הילד המציג בתמימות ילדותית את הרצון שלו בשלום. יש דיכוטומיה ברורה בין קולו של המבוגר המתאר את קולות המלחמה ובין קולו של המבוגר המציג את עמדתו של הילד. על אף היותו של הילד שרוי ב"חווית מלחמה" על כל המשתמע ממנה, עדיין הוא מסוגל לחשוב מחשבות על ימים אחרים.

בתוך קולות המלחמה – רצונו של הילד לחיי שגרה

רצונו של הילד החי באזורי עימות הוא לחיות חיי שגרה: "כאן בדרום הרחוק, צבע אדם אינו שומר על החק. המבגרים קוראים לזה 'שגרת חרום' מתמודדים עם האיום". (בר-רון, 2014, עמ' 22)
הילד, בחושים שטרם קולקלו, מבין כי השלום יכול להיות זרז למצב של שגרה, ואולם "נולדתי על הגבול, אני מקנה לשלום, אבל (בילד) קנמת מודעות גבוהה לכך שהילדות מטונת לתפארת ישראל". (כהן, 2021, עמ' 7)

עצוב להגיד אבל אנחנו רגילים, כבר אי אפשר לספור את הסבבים, רוצה לחיות חיים רגילים. ללא פחד להסתובב בשבילים. חיי שגרה ללא דאגה. להרגיש אושר ושמחה. (גפני מרקו, 2021, עמ' 45)
מי נגד מי? למה רוצים לפגוע באמהות וילדים, מלחמה היא לא רק נגד חילים? (כהן, 2016, עמ' 16)

מצד אחד מעלה הילד שאלות קיומיות אבל מצד אחר המודעות היא שיש להיזהר, ולכן "המק"ד מקום בטוח וכפת ברזל מגנה על כלם, אם ננצח במבצע לא יפלו יותר רקטות על הקבוץ שלנו – אבל

בינתיים לא להתרחק מן הבית" (ישראל, 2021, עמ' 25).

הצפייה של הילד היא לשגרה בטוחה' המאפשרת לנהל חיים נורמטיביים שלא כמו 'שגרת חירום' שהיא מן הסתם אמירה אוקסימורונית:

כמו גלגל לים, נצא לסרט, נערוך מסבת פיג'מות, נאכל דלילים ענקיים של פופקורן וכמוכן נסע להפשות משפחתיות [...] לא קזו שמחלחל לתוכה זכרון של ימי המלחמה בדרום. שגרת המשפחה מופרת כשאבא יוצא לצבא. לא מתקלחים, אמא לא הולכת לעבודה. (כהן, 2016, עמ' 4, 6)

בקולו של ילד מבוטא גם הכעס כלפי רשויות השלטון (כהן, 2021, עמ' 32), כעס על ראש הממשלה שאינו מבין עם מה התושבים מתמודדים: "פל' הפוליטיקאים שמבטיחים הבטחות, (הילד מבקש) שיבואו לחיות כאן תלשים לפחות" (כהן, 2021, עמ' 34) או "אף אחד לא מכיר את הדאגה, אין מישהו שיקשיב לזעקה" (כהן, 2021, עמ' 45).

כמיהתו של הילד לשלום

"הופרה השלונה והשלום הפך חלום" (שטרנברג, 2015, אין מספור עמודים), לצד הידיעה כי זה המצב עדיין לכמיהה לשלום יש מקום נרחב בעולמם של הילדים:

יש לי חלום, שלום גדול ומיוחד, לא כל סבב קטן, הפסקת אש קטנה, פעם אחת ויחידה שלום עם עזה... (ולד, 2021, עמ' 33)

כל אזעקה אני מתפללת שהיא תהיה האחרונה, אבל לרוב מדובר ב"מטח" והעולם ממשיך להסתובב על צירו וכלום לא קורה והתקשורת מפרסמת תיעוד של פגיעות, ילדים רועדים - וכל זה רק מעלה בי את מפלס הבהלה והדאגה [...] **לנצח הדבר הראשון שאעשה בכל מקום חדש הוא לחפש את הממד.** (איפרח, 2021, עמ' 20, ההדגשות במקור)

אומנם באמירות של הילדים אפשר לחוש תמימות ילדותית:

לא יותר פשוט לעשות שלום עם השכנים שלנו אז לא נצטרך ממ"ד או מקלט אפילו את כפת ברזל. קשה לעשות שלום, נאנחה אמא, נעשה זאת בהדרגתיות... (ישראל, 2021, עמ' 28)

לפעמים בזמן ההמתנה בממ"ד [...] אוהבים לומר תפלה, תפלה שתשמר עליהם ועל משפחתם ועל כל עם ישראל. אבל הכי חזק הם מתפללים שהריב הזה עם הערבים יגמר, ובמקום שנאה תבוא אהבה ויהודים וערבים יחיו בשלום. (עופרי, 2014, אין מספור עמודים)

הילד מבין כי גם הילד ה"אחר" נמצא במצב דומה והפחד הנבנה בעקבות המלחמה משותף הן לערבים והן ליהודים:

גם בצד השני יש אנשים שסובלים ויש אנשים שפחדים בזמן מלחמה. החתולה והכלבה גרות ביחד [...] כך צריך לעשות גם בין בני אדם - צריך לחנך אותם להיות בשלום זה עם זה גם אם הם בני דת אחרת או בני שני עמים [...] קדם נתחיל לדבר האחד עם השני נבקר בבתי שלהם והם בשלנו אחר כך נקנה בחנויות שלהם והם יקנו בחנויות שלנו עד שנלמד להפיר אותם והם אותנו ונהיה שכנים טובים ויחבבים טובים אני חושבת שהילדים שגרים בעזה סובלים כמונו מהמלחמה וגם הם בטוח רוצים לעשות שלום [...] הלואי שהחלום שלך יתגשם. (ישראל, 2021, עמ' 31)

כותרת הסיפור **חתולה ושלום** (ישראלי, 2021) מעוררת ציפייה שתתבדה במהלך העלילה. נושא המלחמה שולט במרבית המרחב העלילתי. סיפור המלחמה מתואר בהרחבה ויוצר דחיסות רגשית המדגישה את אוירת המלחמה. השיח העלילתי הקשור למלחמה מאוכלס בצפיפות של מילים כמו צבע אדום (5 פעמים) אזעקה (9 פעמים) תיאור כלי מלחמה (11 פעמים) ואזכור המרחב המוגן (12 פעמים). נושא השלום המקוה יעלה בסוף הסיפור כחלום מקווה. בין שתי הגישות האלה הילד בתמימותו מפנטז כיצד הוא יכול להיות אחראי על יצירת השלום.

לצד משפטים על שנאת הערבי מצוי הקוטב האחר בניסיון להידברות ולהגעה למצב של שלום. בספר **בואו נבשל שלום** (2018) הפנטזיה על בישול שלום מתגבשת אצל הילדים באמצעות הוספת תבלינים, כגון סובלנות, אמונה, הקשבה, רצון, התחשבות, שוויון, הגינות, הבטחה – מערבים את כל המרכיבים ושמים על אש קטנה, כי דרוש זמן לתבשיל מן הסוג הזה (ביבי, 2018, עמ' 20–22). את התבשיל הלז הילדים מוכנים להציע לגדולים ולאנשי כל העולם: "יִתְחַדְּיוּ נִתְאָחַד וְנִמְשִׁיךְ לְהִתְמוֹדֵד נֶאֱמִין שְׁיוֹם יָבֹא וְנִהְפֵךְ לְחֵילִי שְׁלוֹם". (בר-רון, 2014, עמ' 23)

תמה זו מכריחה את הילד לעסוק בעקיפין בשאלות מוסריות לא פשוטות, האם האדם טוב או רע? האם אדם יכול בנסיבות חיים מסוימות לכונן מצבי התנהלות אחרים עם ה'אחר'? הצגת קשת הדעות על דמות הערבי מלמדת שיש ביחסם של הילדים עמדה המוכנה לקבל את ה'אחר'.

דיון

מאמר זה מתאר 'קולות מלחמה' המשתקפים בספרי ילדים שנכתבו במהלך שנות הסכסוך ברצועת עזה, מונחים המופיעים בהקשר הספרותי, כמו 'צבע אדום', שגרת חירום וממ"ד, שנדמה שהם בעלי ייצוג חברתי מקומי, הופכים למייצגי מבע של הוויה הישראלית הנוכחת מעבר לתחום הגאוגרפי המתואר – עוטף עזה. בנסיבות אחרות היא שקף למתרחש בכל רחבי מדינת ישראל. ספרי הילדים או הלשון הפואטית מנסים להקהות את חוויית המלחמה שיש בה מתח, פחד, חרדה ואלימות ולעיתים כפי שמוכיחים מחקרים טראומה ואף פוסט-טראומה (פריינטה וגטניור-קאלוש, 2019; Bar-Tal & Hameiri, 2020; Bürgin et al., 2022). פינלנד משמשת דוגמה לחברה שלא הייתה ערוכה כראוי להתמודדות עם בעיות קוגניטיביות ופסיכולוגיות של ילדים שנשואו בצל המלחמה ולא התגברה על המצב הטראומטי, ולכן נולד שם צורך לכתוב ספרים שיעזרו למשפחות להתגבר על המצב, מאחר שנמצא כי ספרות בכלל וספרות ילדים בפרט יכולים לשמש כלי לעיבוד הטראומה (Malinen et al., 2022). על פי גישתו של לה קפרה (2006/2001), תהליכי כתיבה יוצרים 'גוף נוכחות' המשמש אמצעי לעקיפת הגנות. המלל תכנים קשים באה במקום השתקתם, ולפיכך זהו תהליך עיבוד (working through) החוויה הטראומטית. חשיבות תהליך זה עשוי לפעול לצמצום כוחו של ה'הפגן' (acting out) שבו הסובייקט הפוסט-טראומטי "נרדף בידי העבר או מדוּקָק בו, ונתפס באופן פּרפּורמטיבי לחזרה כפייתית על סצנות טראומטיות – סצנות שבהן העבר חוזר והעתיד נחסם או נידון לכליאה בלולאה מלנכולית" (לה קפרה, 2006/2001, עמ' 49). באמצעות ספרים החברה יכולה לענות על הצרכים הרגשיים והפסיכולוגיים של ילדים, כאשר הנורמות התרבותיות הרווחות מדגישות את השליטה העצמית ואת החשיבות של מניעת רגשות שלייליים, המשפיעים על דרך ההתמודדות עם הביטויים הרגשיים של ילדים (Malinen et al., 2022).

בספרים הנכתבים על המלחמה בעוטף עזה ועל הצורך בשלום לאחר מלחמה זו ניכרת תחושת דיכוטומיה ברורה בין מה שחש המבוגר ובין מה שהילד שואף אליו. רודין (2015) מציין שכתבת ספרות לילדים היא לא במה לביטוי המחאה של הסופר הישראלי, הרי שהמסר כאן אינו חד-משמעי. מתוך הספרים נדמה שבוקעים שני קולות זה של המבוגר הרואה בדמותו של הערבי אחראי לגרימת המלחמה ולכן תפקיד האב הוא התפקיד המסורתי של דמות הלוחם החייב להיות חלק מהצבא הלגיטימי שמחסל את ה'אחר' מעבר לגבול, ששונא ומאיים על תושבי העוטף. יש כאן המשך של הדה-לגיטימציה של דמות ערבי שנוכחת בספרות הישראלית, ואין ספק שההמשגה של נרטיבים שמבוגרים (הורים ומחנכים) אומרים על האויב, משפיעה על הפרשנויות של ילדים בעניין הסכסוך הישראלי-פלסטיני. נוסף על כך תהליך הצגת פנטזיית השלום הנמסרת בקולו של ילד, ייתכן שהיא מייצגת אידאולוגיה של המבוגר התואמת את הגישה שהגר (2005) מציגה במאמרה. לדידה, השלום הוא אידיאל בתרבות הישראלית, הוא מוצג רק כחלום אוטופי ובלתי רלוונטי למציאות הקיימת, ולמעשה יש בו כלי נוסף המדגים את נעלות הצד "שלנו" לעומת הצד "שלהם" – שכן "אנחנו" (היהודים) רוצים שלום ו"הם" (הערבים) מונעים אותו מאיתנו. גם ברטל (2006) החוזר ומדגיש כי בקונפליקט הבלתי נשלט, כפי שהוא מגדיר את הקונפליקט היהודי-ערבי, השלום מוצג כמטרה שיש לשאוף אליה, אך למעשה הוא מתפקד יותר כאפיון חיובי של קבוצת הפנים ("אנו עם רודף שלום") וכחלום, ככמיהה או כמטרה אמורפית, ופחות כיעד מעשי. התקווה היא משאב קוגניטיבי-רגשי המתעורר באדם כאשר הוא מצפה למטרה חיובית קונקרטית ומכוון למטרה בעזרת חשיבה מתוכננת כזו שתעזור לו להגיע למטרה (Snyder et al., 2003).

בהצגת קול הילד מצויה רטוריקה סמויה ככלי המאפשר למבוגר לבטא משאלת לב הממוקדת בנושא השלום כקוטב נגדי לנושאים שהעלה כמבוגר (Igudia, 2021). הבחירה נשענת על נקודת תצפית תמימה של הילד, אולי משום שעדיין הוא מצוי בימי התום וטרם חווה את הגירוש מגן העדן, ואילו המבוגר שבע המלחמות מבין כי שגרת השקט היא רק רגע חולף. המבוגר מישיר מבט אל עוינותם של הערבים המאיימים, ולכן הצגת עולמו תכליתית: הליכה לצבא ומיגור האויב. עדיין הילד מוכן לקבל את הילד הערבי, כי הוא רואה בו חלק מקבוצת השווים והם מזהים את עצמם כילדים שמעבר לגבול שגם להם חוויה לא קלה והם משליכים את הערכתם העצמית גם על הקבוצה שמעבר לגבול. כחלק מקבוצה זו הם מאפשרים לעצמם ליצור זהות עצמית המנותקת מהזהות השייכותית שקיבלו מן המבוגרים ומכשירה אותם ליצור לעצמם מארג של יחסים חברתיים בכוחות עצמם (Aboud, 2003). תמת השלום הנמסרת בפי ילדים מטמיעה בקורא אידאולוגיות ביתר קלות, מאחר שאידאולוגיה סמויה אינה מחשידה את הסופר בנטייה סוציו-פוליטית כזו או אחרת, ולכן קל לקוראיו מכל הקשת הפוליטית להתוודע אל אותה אידאולוגיה (Stephens, 1992). הדיאלוג הנבנה על השלום בין הילד למבוגר מוצע ככלי פואטי המציע לילד כלים להמחשה ודרכים לבחירה ולא כופים את הרעיון ולא את הכלים ליישומם. גם אם יש כאן מגמה דידקטית מכוונת, היא נעשית בדרכים מובלעות.

ספרי ילדים משמשים גם ככלי תרפויטי (ברץ וקס, 2007), ולכן בספרים שנכתבו על עוטף עזה יש הקדמה או אחרית דבר של פסיכולוגים המבהירים כיצד ספר זה משמש כלי להתמודדות עם תחושות הפחד והחרדה (כהן ביטון, 2019; נחמן ונחמן, 2009) לצד מתן חיזוקים הן לילדים הן למבוגרים. מיצובם של המבעים האלה החורגים מגוף העלילה, מאפשר לזהות עמדות אלו כיסודות של רטוריקה תרבותית שהיא בעלת אופי דיאלוגי, ומטרתם לחדד ולהבהיר טיעונים בעת יצירת התקשרויות

חברתיות, כמו כינון חוסן אישי (Pulimeno et al., 2020) בעיקר לאחר מצבי טראומה (Keselman et al., 2019). ספרי הילדים מאפשרים למרות המידע הקשה או המזעזע (סבל, אלימות) המתוארים בו להציף שאלות אתיות שיביאו לידי בניית עולם אלים פחות (Gibbs, 2020), זאת משום שספרי ילדים הם המקום של אינסוף דרכים, שצעירים יכולים לפתח את דעתם לאופקים רחבים, לראות נקודות מבט חדשות, למצוא חלופות מתאימות או פתרונות לבעיות, להקנות את התנסויותיהם האישיות ולתת להן משמעויות העשויות להצמיח זהות בריאה באמצעות המסרים המיטיבים (Mohr, 2014). מתן מענה תרפויטי מאפשר להציג גם יחס כלפי ה"אחר" שהוא האויב, לחשוף את הנושא הטעון של מלחמה, כפי שמציעה בת-עמי (Bat-Ami, 1994). כמו כן לגבש עמדה כלפי הסכסוך הישראלי-ערבי על סמך התרחיש העלילתי הן המדומיין הן המציאותי (רודין, 2015) בתיאור מצבים שאינם תלושי הקשר (לימונה, 2023). שימוש באוריינות פוליטית עשוי לפתח מודעות חברתית, לגלות מעורבות במתרחש בסביבה, לעורר רצון לפעול לשינוי יכולת לעסוק בשיח על פוליטיקה שישמש לקידום פולמוס תרבותי ולגבש עמדה אישית (משיח, 2018) הנגזר מהטקסט הסמוי (sub text) ומתווך את המצב האתנו-פוליטי הקיים הן במרחב המקומי הן במדינת ישראל (Nasie et al., 2021).

חשיבה ביקורתית חיונית לתלמידים להפוך לאזרחים מושכלים ומעורבים, כדי שילמדו למנוע מלחמות וסבל בעתיד (An, 2021), כי כוחה של יצירה ספרותית גדול מכוחו של כל מקצוע אחר בתוכנית הלימודים (ברגסון, 1986).

ההיבט היישומי שעולה כאן הוא שהספרים מאפשרים לשוחח על הפחדים בסביבה מוגנת במצבים שהתנסות אמיתית בהם עלולה לגרום סכנה (Currie, 1995, 1998). באמצעות המסנן הספרותי אפשר להאיר עמדות אידאולוגיות, ליצור אפיק מרגיע המאפשר בניית נרטיב של חוסן, כלומר תהליך של עמידות החשוב בבניית העצמה אישית המרחיקה רכיבים של טראומה. יש קשר בין פדגוגיה רגשית הרלוונטית ללמידה חברתית-רגשית וחינוך ערכי המניע את הלומדים להרהר בתפקידם ליכולת לשנות את המצב הקיים באמצעות תהליכים של חינוך רב-תרבותי קריטי (Zaidi et al., 2016). ספרים אלה משמשים מעין חיבוק פסיכולוגי המרגיע פחד ילדים, תהליך ההשלכה עוזר לילד להתמודד טוב יותר עם פחדים שהוא מתבייש להודות בהם, ההתמודדות של הילד גיבור הסיפור מסייעת לקורא במתן פתרונות לפחדיו שלו. הוא קורא על דמות אחרת עם פחדים זהים לשלו, מזדהה עימו, ואחר מעבד לעצמו את הפתרונות לפחד. הילד לומד מהתנהלותו של הגיבור בסיפור או מאמץ לעצמו דרכים חלופיות למציאת פתרון (שגיא-אלפסה, 2014). זאת לצד הכרת מסמך העמדה של אגף שפ"י (שדמי, 2009) הנותן כלים להתמודדות בשעת מצוקה.

לסיכום, המחקר הנוכחי מספק הצעה לתהליך חברות חברתית-פוליטי של אזרחים החיים על קו העימות בעוטף עזה. תהליך הקריאה יושפע אין ספק מהמטען האישי והחברתי שהקורא מגיע איתו אל הטקסט, אי לכך על הקורא נדרש להכריע ביחסו כלפי הנאמר בטקסט על פי השקפת עולמו. בספרים הנדונים, בשל היותם השתקפויות של תהליך של קונפליקט ולא תהליך של מגע בין חברויות משני צידי הגבול, התחושה של עיצוב הדה-הומניזציה של הדמות הערבית חוזרת שוב, אך קוטב התקווה נשמר בתפיסת הילד ואולי זהו זרע ראשון לבניית עולם אחר.

רשימת מקורות

- אורן, ד' (2008). שנתיים למלחמת לבנון השנייה: תיאור פרויקט טיפולי רחב היקף בילדים הסובלים מחרדות בחיפה – טיפול רגשי בילדים מתוך גישה קהילתית. **פסיכואקטואליה**, יולי, 64–69.
- אילון, ל' (תשע"ד). **המטפח של ירדן** (כ' קדמון, מאירת). הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- איפרח, נ' (2021). המשאלה של נויה. בתוך **ספר היצירות של תלמידי בית הספר אלונים, שער הנגב (עמ' 20)**. מוטיב ספרים.
- אלטר, ר' (2001). **הנאות הקריאה: בעידן אידיאולוגי** (ד' שחם, מתרגם). זמורה ביתן. (המקור פורסם ב־1989)
- ארדל, ע' (2016). היהודי כגיבור, הערבי כגיבור. **בין השורות**, 1, 173–184.
- ביבי, י' (2018). **בואו נבשל שלום** (א' קוביאר, מאיר). סער.
- ברטל, ד' (2003). מחשבות על מדיניות רצויה של חינוך לשלום במדינת־ישראל. בתוך י' דרור, ד' נבו ור' שפירא (עורכים), **תמורות בחינוך: קווים למדיניות החינוך בישראל בשנות האלפיים (עמ' 209–222)**. רמות.
- ברטל, ד' (2006). סוציאליזציה לקונפליקט: מבט כללי. בתוך י' רחמים וד' ברטל (עורכים), **רק על הסכסוך לדבר ידעתי: סוציאליזציה לקונפליקט בחברה הישראלית־יהודית (עמ' 15–22)**. אוניברסיטת תל אביב; מכון לחינוך לדור־קיום יהודי–ערבי.
- בררון, א' (2014). **בוגר הגן האדם** (א' יעקב, מאיר). ספרי צמרת.
- ברגסון, ג' (1986). השתקפות המאבק על הדמוקרטיה בספרות ילדים ונוער. בתוך ש' הראל (עורך), **ערכים דמוקרטיים-חברתיים בראי ספרות הילדים (עמ' 24–31)**. מכללת בית ברל. <https://library.osu.edu/projects/hebrew-lexicon/99995-files/99995062/99995062-045-24-31.pdf>
- ברץ, ל' וקס, א' (2007). **מדף הספרים – אויב או ידיד? ביבליותרפיה ככלי יעיל וזמין בחינוך לתזונה נכונה ולמניעת בעיות אכילה** (י' שטיימן, עורכת). מכון מופ"ת.
- גבריאלי־נורי, ד' (2010). 'השלום ינצח את כל אויבינו' – על הטשטוש הסמנטי שבין 'שלום' ל'מלחמה' בשיח הפוליטי. **עיונים בשפה ובחברה**, 3(2), 166–179.
- גפני מרקו, י' (2021). גם אני רוצה חיים רגילים. בתוך **ספר היצירות של תלמידי בית הספר אלונים, שער הנגב (עמ' 45)**. מוטיב ספרים.
- הגר, ת' (2005). מלחמה היא דבר נורא? ייצוגים של מלחמה ושלום בספרות ילדים ישראלית בשנות ה־80 וה־90. בתוך ח' גור (עורכת), **מיליטריזם בחינוך (עמ' 206–219)**. בבל.
- הררי, י"נ (2018). **21 מחשבות על המאה ה־21**. דביר.
- ויניקוט, ד"ו (1996). **משחק ומציאות** (י' מילוא, מתרגם). עם עובד. (המקור פורסם ב־1971)
- ולד, ה' (2021). החלום שלי. בתוך **ספר היצירות של תלמידי בית הספר אלונים, שער הנגב (עמ' 33)**. מוטיב ספרים.
- ועדת וינוגרד [הוועדה לבדיקת אירועי המערכה בלבנון 2006]. (2008). מלחמת לבנון השנייה: דין וחשבון סופי (כרך א). <https://web.archive.org/web/20140513195049/http://www.nrg.co.il/images/news/doah.pdf>
- זיגלבוים, א' (2022). "מלחמת השלום" – על הזיקה הסמנטית בין המושגים "מלחמה" ו"שלום" במקראות הלימוד. **בלשנות עברית**, 75, 19–43.
- יהב, ד' (2002). **איזה מלחמה נהדרת: טקסטים וסמלים מיליטריסטיים, גלויים וחבוים, בספרות הישראלית: גישה ביקורתית**. תמוז.
- יעוז, י' (2014, 12 באוגוסט). מיתוג הקרבות. **העין השביעית**. <https://www.the7eye.org.il/121530>
- ישראלי, נ' (2021). **חתולה ושלום** (מ' קלטי, מאירת). צמרת.
- כהן ביטון, ל' (2019). **הפתעת נשימה** (ק' לוגובסקי, מאירת). צמרת.

- כהן, ה"ר (2021). **יותם הקסאם ואני: שירים מעולמם של ילדי עוטף ישראל** (א' בן אורי, מאייר). טוב לבב.
- כהן, כ' (2016). **צבע אדום** (ל' קורץ, מאייר). אופיר ביכורים.
- לה קפרה, ד' (2006). **לכתוב היסטוריה, לכתוב טראומה** (י' פרקש, מתרגם). רסלינג. (המקור פורסם ב־2001) לימונה, נ' (2023, 8 בפברואר). "ספרי ילדים לא אמורים להיכתב עבור ילדים, אלא עבור בני אדם". **הארץ**. <https://www.haaretz.co.il/family/2023-02-08/ty-article-magazine/highlight/00000186-2c6d-df2e-a59f-ee7fba280000>
- מישורי, א' (2005). **תל אביב – מציאות או המצאה? ייצוג מקום בשירה כביטוי של יחס־אובייקט – תל אביב כאובייקט־מעבר של אבות ישורון** [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת תל אביב.
- מרכוס, א', (2009). **צבע אדום** (נ"ע רוח, מאיירת).
- משיח, ס' (2018). **אין ילדים מחוץ לפוליטיקה: ספרות ילדים ונוער ואוריינות פוליטית**. רסלינג.
- נודלמן, פ' (2014). האחר: אוריינטלים, קולוניאליזם וספרות ילדים. **עולם קטן**, 5, 21–34.
- נחמן, צ' ונחמן, ב' (2009). **הקסם של דניאל (לנצח את פחד המלחמה)** (ג' לרר, מאיירת). אי. אם. אינטרנשיונל מרקטינג.
- סובר, ת' (2006). **שפה ומשמעות: סיפור הולדתה ופריחתה של תורת המשמעים**. אוניברסיטת חיפה.
- עופרי, י' (2014). **אולה** (ג' ארמלנד, מאיירת). הוצאת סער.
- פריינטה, ב' וגטנייקאלוש, מ' (2019). חוויות ילדי הגן ממבצע "צוק איתן". **מפגש לעבודה חינוכית־סוציאלית**, 50–49, 147–172.
- פת־הורנצ'יק, ר', פלד, א', אחיטוב, מ', ברום, ד', רוזנבלט, א', פירמן, צ', קפלנסקי, נ', יוסף, ד', להד, מ' ושמטוב, ק' (2012). הייתכן "עתיד ורוד" לילדי "צבע אדום"? בניית חוסן להורים וילדים בגיל הרך החשופים לאיום מתמשך של טרור בשדרות. **חברה ורווחה**, 32(2), 237–259.
- קושניר, י' וישיה, א' (2008). חדרות ופחדים נורמאליים וחריגים בילדים ומתבגרים. **פסיכואקטואליה**, יולי, 8–13.
- רודין, ש' (2015). דמות הערבי בספרות הישראלית לילדים ולנוער 1985–2015. **ספרות ילדים ונוער**, 138, 29–62.
- שגיאלפסה, ע' (2014, 3 באוגוסט). קריאה מרגיעה: ספרים שיעזרו להסביר המצב. **ynet**. <https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4552238,00.html>
- שדמי, ח' (2009). היום שאחרי מבצע "עופרת יצוקה". **שפ"ינט**. <https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/HerumLachatzMashber/herum/Ha-yomSheaharei2009-1.htm>
- שטרנברג, נ' (2015). **צוק ואיתן מצאו בית חם: ספור אמתי** (ה' פרסיל־פרנקל, מאיירת).
- שטרנשטיין, ה' (2015). צוקי לא פוחד מאזעקות (י' ביטן, מאייר). צבעונים.
- שימרון, י' (1989). **פסיכולוגיה של קריאה והבנת טקסט**. מטכ"ל – קצין חינוך ראשי – גלי צה"ל.
- שער, י' (2015). הצצה למרחב הנפשי החוויתי של תושבי מועצה אזורית אשכול בעקבות מבצע "צוק איתן". **פסיכואקטואליה**, אפריל, 20–24.
- Aboud, F. E. (2003). The formation of in-group favoritism and out-group 227 prejudice in young children: Are they distinct attitudes? *Developmental psychology*, 39(1), 48–60. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.1.48>
- Adam, H. (2021). When authenticity goes missing: How monocultural children's literature is silencing the voices and contributing to invisibility of children from minority backgrounds. *Education Sciences*, 11, Article 32. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.21623.44969>
- Al-Nusirat, M., Al-amrat, M., & Al-azzam, T. (2021). The dual attitude towards the Arab personality in the contemporary Hebrew children's literature: A critical analysis of Ronette Gittleman's 'On Her Way'. *Jordan Journal of Modern Languages and Literatures*, 13(2), 241–261. <https://doi.org/10.47012/jjml.13.2.4>

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.).
- An, S. (2021). Teaching difficult knowledge of the Korean War through international children's literature. *Social Studies and Young Learner*, 33(3), 24–32.
- An, S. (2022). Selective (un)telling of difficult knowledge of U.S. wars in children's literature: The Korean War as a case study. *The Social Studies*, 113(2), 68–80. <https://doi.org/10.1080/00377996.2021.1960256>
- Aull, L. (2015). Linguistic attention in rhetorical genre studies and first year writing. *Composition Forum*, 31, 1–17.
- Bar-Tal, D., & Halperin, E. (2011). Socio-psychological barriers to conflict resolution. In D. Bar-Tal (Eds.), *Inter group conflicts and their resolution: Social psychological perspective* (pp. 217–240). Psychology Press. <https://doi.org/10.1002/9780470672532.wbepp049>
- Bar-Tal, D., & Hameiri, B. (2020). Interventions to change well-anchored attitudes in the context of intergroup conflict. *Social Psychology and Personality Compass*, 14(7), e12534. <https://doi.org/10.1111/spc3.12534>
- Barthes, R. (1974). *S/Z* (R. Miller, Trans.). Hill and Wang. (Original work published 1973)
- Bat-Ami, M. (1994). War and peace in the early elementary classroom. *Children's Literature in Education*, 25(2), 83–99. <https://doi.org/10.1007/BF02355397>
- Bürgin, D., Anagnostopoulos, D., Board and Policy Division of ESCAP, Vitiello, B., Sukale, T., Schmid, M., & Fegert, J. M. (2022). Impact of war and forced displacement on children's mental health-multilevel, needs-oriented, and trauma-informed approaches. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 31(6), 845–853. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-01974-z>
- Cohen-Louck, K., & Saka, Y. (2017). Patterns in response to chronic terrorism threats: A construct of emotional, cognitive, and behavioral responses among Israeli citizens. *Stress & Health*, 33(4), 448–458. <https://doi.org/10.1002/smi.2728>
- Currie, G. (1995). The moral psychology of fiction. *Australasian Journal of Philosophy*, 73(2), 250–259. <https://doi.org/10.1080/00048409512346581>
- Currie, G. (1998). Realism of character and the value of fiction. In J. Levinson (Ed.), *Aesthetics & ethics: Essays at the intersection* (pp. 161–181). Cambridge University Press.
- Fillmore, C. J., & Atkins, B. T. (1992). Toward a frame-based lexicon: The semantics of risk and its neighbors. In A. Lehrer & E. F. Kittay (Eds.), *Frames, fields and contrasts: New essays in semantic and lexical organization* (pp. 75–102). Lawrence Erlbaum Associates.
- Gibbs, B. (2020). The foot and the flag: Patriotism, place, and the teaching of war in a military town. *Democracy and Education*, 28(1), Article 2. <https://democracyeducationjournal.org/home/vol28/iss1/2/>
- Hadar-Shoval, D., & Alon-Tirosh, M. (2019). The unique and joint contributions of various socialization agents to the acquisition of political knowledge among elementary school children in Israel. *Journal of Children and Media*, 13(2), 163–179. <https://doi.org/10.1080/17482798.2019.1576533>
- Igudia, O. E. (2021). Rhetoric as style in children's literature: A study of three selected storybooks. *Yorùbá: Journal of the Yorùbá Studies Association of Nigeria*, 9(2), 141–165.
- Keselman, M., Brown, N., & Gold, E. (2019, July 25). *Creative arts interventions for older adults with a history of trauma* [Conference presentation]. JFNA Center for Advancing Holocaust Survivor Care, The Jewish Federation of North America, Philadelphia, PA.
- Malinen, A., Laine-Frigren, T., & Kaarninen, M. (2022). Rebuilding emotional ties for child evacuees returning from abroad: Children's literature and informal education in post-Second World War Finland. *History of Education*, 51(4), 578–595. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2021.2010814>

- Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2012). Child development in the context of disaster, war, and terrorism: Pathways of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 63, 227–257. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100356>
- Mohr, E. (2014). Posttraumatic growth in youth survivors of a disaster: An arts-based research project. *Art Therapy*, 31(4), 155–162. <https://doi.org/10.1080/07421656.2015.963487>
- Nasie, M., Reifen Tagar, M., & Bar-Tal, D. (2021). Ethno-political socialization of young children in societies involved in intractable conflict: The case of Israel. *Journal of Social Issues*, 77(4), 1257–1281. <https://doi.org/10.1111/josi.12479>
- Nyhan, B., & Zeitzoff, T. (2018). Conspiracy and misperception belief in the Middle East and North Africa. *The Journal of Politics*, 80(4), 1400–1404. <https://doi.org/10.1086/698663>
- Ong, P. A. L. (2022). Critical multiculturalism and countering cultural hegemony through children's literature. *Waikato Journal of Education*, 27(1), 51–65. <https://doi.org/10.15663/wje.v26i1.884>
- Pulimeno, M., Piscitelli, P., & Colazzo, S. (2020). Children's literature to promote students' global development and wellbeing. *Health Promotion Perspectives*, 10(1), 13–23. <https://doi.org/10.15171/hpp.2020.05>
- Snyder, C. R., Lopez, S. J., Shorey, H. S., Rand, K. L., & Feldman, D. B. (2003). Hope theory, measurements, and applications to school psychology. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 122–139. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.122.21854>
- Stephens, J. (1992). *Language and ideology in children's fiction*. Longman.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations* (G. E. M. Anscombe, Trans.). Basil Blackwell. (Original work published 1953)
- Zaidi, Z., Verstegen, D., Naqvi, R., Dornan, T., & Morahan, P. (2016). Identity text: An educational intervention to foster cultural interaction. *Medical Education Online*, 21, Article 33135. <https://doi.org/10.3402/meo.v21.33135>