

כרך 8

בין השורות

מחקר ויצירה בספרות ילדים ונוער



חשוון תשפ"ו

אוקטובר 2025



הוצאת שאנן: המכללה האקדמית הדתית לחינוך

ISSN 2523-2142

כתובת המערכת:

רח' הים התיכון 7, ת"ד 1019, קריית חיים מערבית, חיפה 2610501

טלפון: 04-8780000 פקס: 04-8714445

Email: laor@shaanan.ac.il

בין השורות

מחקר ויצירה בספרות ילדים ונוער

כרך 8

חשוון תשפ"ו
אוקטובר 2025

Between the Lines: Research and Original Works in Literature for Children and Youth, October 2025

עורכת:

ד"ר לילי גלזנר

מכללת סמינר הקיבוצים, תל אביב-יפו; אוניברסיטת בראיילן, רמת-גן

חברי המערכת:

פרופ' רינה בן שחר	אוניברסיטת חיפה; מכללת אורנים, טבעון
פרופ' יפה ברלוביץ	אוניברסיטת בראיילן, 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	מכללת ירושלים, בית וגן
ד"ר סמדר פלק-פרץ	מכללת אורות ישראל, אלקנה; מכללת דוד ילין, ירושלים; מכללת תלפיות, חולון
פרופ' מאיה פרוכטמן (אגמון)	אוניברסיטת בראיילן, רמת-גן; המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט (קמפוס לוינסקי), תל אביב; מכללת סמינר הקיבוצים, תל אביב-יפו
פרופ' שי רודין	האקדמית גורדון, חיפה
פרופ' אורה שורצולד	אוניברסיטת בראיילן, רמת-גן

עריכת לשון, עימוד והבאה לדפוס: יפעת פישר, האקדמית שאנן

עיצוב כריכה: תאיר שכטמן, מחלקת עיצוב – האקדמית שאנן

תמונת כריכה: אתר Shutterstock

רשימת הכותבים לפי סדר אלף-ביתי:

פרופ' רועי הורוביץ	המחלקה לספרות משווה, אוניברסיטת בראיילן, רמת-גן
ד"ר סלינה משיה	החוג לספרות וספרות ילדים, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים (בגמלאות)
ד"ר סיגל עוזרירויטברג	הפקולטה לחינוך, מכללת סמינר הקיבוצים, תל אביב-יפו
פרופ' יניב פוקס	המחלקה להיסטוריה כללית, אוניברסיטת בראיילן, רמת-גן
פרופ' שי רודין	החוג לספרות, האקדמית גורדון, חיפה
ד"ר רימה שייכמנטר	החוג לספרות, סמינר הקיבוצים, תל אביב-יפו; המחלקה לספרות, לשון ואמנויות, האוניברסיטה הפתוחה, רעננה; היחידה למחקר התרבות, אוניברסיטת תל אביב.

תוכן העניינים

דבר נשיא המכללה האקדמית הדתית לחינוך "שאנן".....	ו
דבר העורכת.....	ז
מבטים – חקר ספרות ילדים ונוער.....	11
שי רודין – מודל חמשת הסיומים של ספרות הילדים הישראלית	12
סלינה משיח – קריאה פוליטית: ספרות לילדים ואוריינות פוליטית – הלכה ומעשה	36
רימה שיכמנטר – עולים, כיתה: ייצוג עולים מרוסיה באמצעות דגם סיפורי בית ספר	60
מסה.....	78
רבקה עוזרי ז"ל וסיגל עוזרייטברג – "ציונה – מבוסס על סיפור אמיתי"	79
סקירת ספרות.....	94
רועי הורוביץ – שמירת הילדות מפני אובדנה	95
יניב פוקס – ביקורת על הספר "ההיסטוריה של הילדות והילדים"	105
Abstracts.....	111

דבר נשיא המכללה האקדמית הדתית לחינוך "שאנן"

בין השורות – שער לעולמות קסומים ואינסופיים

קוראים יקרים,

אנו שמחים ומתרגשים להגיש לכם את הגיליון החדש של **בין השורות** – כתב העת של המכללה האקדמית שאנן, המוקדש כולו לעולם המופלא של ספרות הילדים והנוער. כל גיליון הוא בעבורנו לא רק אוסף של טקסטים, מאמרים ומחקרים, אלא הזמנה למסע, שער לעולמות חדשים ומרגשים, המציתים את הדמיון ומעשירים את הנפש.

בעידן שבו למסכים ולצפייה יש מקום מרכזי בחיי ילדינו, אנו צריכים להדגיש את חשיבותה של המילה הכתובה, של הסיפור הטוב. ספרות הילדים היא הרבה יותר מאוסף עלילות משעשעות; היא מפתח להבנת העולם והאדם, כלי לפיתוח חשיבה ביקורתית ויצירתית ואמצעי לבניית גשרים רגשיים וחברתיים; היא מעניקה לילדים כלים להתמודדות, מלמדת אותם על ערכים, חברות, אהבה וצדק, ומעודדת אותם לשאול שאלות ולחפש תשובות.

בבין השורות אנו שואפים להאיר היבטים מגוונים של היצירה לילדים.

אנו גאים להציג לפניכם יצירות מגוונות, פרי עמלם של כותבים מוכשרים, חוקרים ומבקרים, המביאים את עולמם העשיר אל הדף.

המכללה האקדמית שאנן רואה בספרות הילדים שליחות חינוכית וערכית ממדרגה ראשונה. אנו מאמינים כי חינוך איכותי מתחיל בחשיפה לספרות איכותית, כזו המזינה את הדמיון, מרחיבה את האופקים ומעניקה כלים להתפתחות אישית. כתב העת **בין השורות** הוא ביטוי למחויבות זו, והוא משמש במה חשובה לדיון, לחקר וליצירה בתחום כה קריטי ומשפיע.

אני מזמין חוקרים וחוקרות, מחנכים ומחנכות, לצלול אל בין השורות ולגלות עולמות חדשים כי בין השורות נמצא הקסם האמיתי – שם נמצאת היכולת שלנו ללמוד, להעמיק יותר.

תודה לכותבים, לחברי המערכת ולכל העוסקים במלאכה, שאפשרו את הוצאתו לאור של גיליון מרגש זה.

בברכה חמה, ובאיחולי קריאה מהנה ומעשירה,

פרופ' אבי לוי

נשיא המכללה האקדמית הדתית לחינוך "שאנן"

דבר העורכת

קרה לך מעולם שהיית נשכח? (ס' יזהר, 1958, עמ' 5)¹

בשנת 1958 פרסם ס' יזהר סיפור בהמשכים **בדבר לילדים**. השאלה שנפתח בה הסיפור (הציטוט לעיל), אינה שאלה רטורית המופנית אל קוראים עלומים, אלא הדובר מפנה אותה אל בן שיחו הצעיר בסיפור. ואולם חיש קל מתברר כי יותר משהיא הזמנה לשיחה, השאלה היא בקשה, אפילו תחינה, להאזין לזיכרון ילדות כאוב, שילך ויטען בתהיות פילוסופיות ופסיכולוגיות כאחד על הקיום האנושי. היש לפרט ממשות בלי זולת שמקיים אותו בתודעתו, בדבריו ובמעשיו? זולת שרואה את הפרט, זוכר אותו, דואג לו, קורא לו. או, בלשונו של מרטין בובר: "האני כשהוא לעצמו אינו קיים [...]" מילת היסוד אנייאתה מכוננת את עולם הקשר" (בובר, 2013/1923, עמ' 14, 16).

"עוד ילד הייתי בבית-הספר", חוזר המספר לאחר בזיכרוננו אל טיול נטיעות שהתקיים ככל הנראה בט"ו בשבט. טיול שבו אבדה דרכו ואיש מחבריו ומהמורים לא שם לב לחסרונו. ממרחק השנים המספר מנסה לשחזר את החוויה הטראומטית, כדי להבהיר לעצמו לא פחות מאשר למאזינו, את פשר העלבון והחרדה הקיומית שאחזו בו כשגילה שנשאר לבדו מאחור.

להיות נשכח – כלום לא אני הייתי הוא? [...] איך חוזרים הביתה, אל מקומך שלך? – זו שאלה כבדה אחת; ואיך שוכחים אחד מתוך כולם ומשאירים אותו נשכח – היא שאלה אחרת, לא פחות כבדה. וכי חסרונו לא ניכר? חברים שלי, וכי זו כל חברותנו? איך לחזור הביתה – אולי עוד אמצא דרך, אבל איך להימצא מן האבדן – לזה יש דרך? [...] ואיך אפשר, הגידו, לשכוח משהו, לעשותו אבוד. בעוד הוא פה וקורא וצועק אליכם בלא קול (ס' יזהר, 1958, 1989, ללא מספור עמודים).

סיפורו של ס' יזהר משיב אותנו כמאה שנים לאחור, אל שנות היישוב. ואולם אסונו של זה שעדיין לא נמצא, הצעקה בלא קול העולה ממנו, כמו התביעה המוסרית הגלומה במילת היסוד הבובריאנית אנייאתה, וכי אינה מהדהדת את הצעקה בלא קול של מי שעדיין לא שבו לביתם, כאן ועכשיו...

שנתיים חלפו מאז השבעה באוקטובר, עדיין לא כל החטופים-החללים הושבו הביתה, לקבורה. לצד הכיסאות הריקים הזועקים בלא קול, משפחת השכול הולכת וגדלה והולך וגדל גם מעגל הפצועים בגוף ובנפש. הזמן עצמו שינה את פניו. חיינו כאן – על השברים והזוועה, על אצילות הנפש והגבורה – מתחלקים לשניים: לפני השבעה באוקטובר ולאחריה. ואם בימים, בשבועות ובחודשים הראשונים הילכנו כמוכי הלם ואלם, הרי שאט-אט הזמן עצמו, זה המכונה "שגרה", חייב אותנו לשוב לעשייה חיונית ובכלל זה לעשייה האקדמית.

ואף על פי כן איך כותבים דבר עורכת בימים אלו של שגרה מדומה, שגרה שבורה ומסוכסכת? בימים של דילמות מוסריות שאין הדעת סובלת והלב כורע תחתם. אם על כתיבת שירה בזמן מלחמת

1. הסיפור נדפס בשני המשכים בחוברות **דבר לילדים** בחודש ניסן תשי"ח (מרץ–אפריל 1958). הסיפור נכלל, בנוסח מעודכן, באסופה שראתה אור שנה לאחר מכן: **ברגלים יחפות: ששה סיפורים לבני הנעורים** (הוצאת תרשיש, 1959). הציטוטים להלן לקוחים מתוך הגרסה המאוחרת שהועלתה לאתר "פרויקט בן-יהודה" (מתוך ההוצאה המחודשת של הספר בהוצאת זמורה-רבית, 1989).

העולם השנייה התעורר בארץ פולמוס קשה² – מה נאמר על כתיבת מחקר עיוני על ספרות ילדים ונוער? האם אלו מותרות שאינן יאות לימות מלחמה ושבר?

אני סבורה כי אף בעת שהדעות חלוקות בשאלה "מהו צו השעה?", הרי שהמחקר העיוני – כמו השירה – נועד להזכיר לנו את החזון המכונן בתרבותנו: "וְכָתְבוּ סִפְרוֹתָם לְאֵתִים וְנִתְּנוּתֵיהֶם לְמַזְמוֹת, לֹא יֵשָׂא גוֹי אֶל גוֹי סָרֵב וְלֹא יִלְמְדוּ עוֹד מִלְחָמָה" (ישעיהו ב, ד). או, בלשונה של לאה גולדברג:

לא זכות בלבד היא למשורר [ואם תרצו: לחוקרים] בימות הזוועה לשיר שירו לטבע, לאילנות הפורחים, לילדים היודעים לצחוק, אלא **חובה**, החובה להזכיר לאדם כי עדיין אדם הוא, כי קיימים בעולם אותם הערכים הפשוטים והנצחיים העושים את החיים ליקרים יותר [...] להזכיר לאדם כי בכל עת ובכל שעה לא הוחמץ עדיין המועד לשוב ולהיות אדם (גולדברג, 2016, עמ' 398. ההדגשה במקור).

הבחירה לדבוק במבט האנושי ולא ללקות ב"עצלות המחשבה" (גולדברג, 2016, עמ' 398) מהדהדת גם בגיליון שלפניכם.

מאמרה של סלינה משיח: "קריאה פוליטית: ספרות לילדים ואוריינות פוליטית – הלכה ומעשה"³ מציע לאנשי חינוך ולנשות חינוך פרקטיקה פדגוגית לפיתוח כישורי קריאה אוריינית-פוליטית בטקסטים ספרותיים הפונים לקהל צעיר. דוגמה מרכזית במאמר עוסקת בסיפור נשכח, פרי עטו של יצחק דמיאל (שויגר), "נבי וגבי מבקשי השלום" (1937). הקריאה הפרשנית של משיח מעלה כי הסיפור שנכתב על רקע הפרעות ביישוב היהודי בארץ, לא רק שאינו מקדם תפיסה מיליטריסטית, אלא הוא מציע לקוראים הצעירים דרך חדשה להתבונן במציאות קונפליקטואלית ונפיצה: הפניית מבט ביקורתי פנימה ונכונות להושיט יד למציאת פתרון משותף. מאמרה של סלינה משיח המכיר בהשפעתה של ספרות הילדים ובתרומתה לעיצוב התודעה והבניית המציאות החוץ-טקסטואלית, מבקש לקדם יישום קריאות פוליטיות במרחב החינוכי.

מאמרו של שי רודין, "מודל חמשת הסיומים של ספרות הילדים הישראלית", מתמקד בסוגיה פואטית. בד בבד אף רודין מבקש לעמוד על הזיקה של מוסכמה פואטית לפיתוח תודעה חברתית ופוליטית בקרב קהל היעד הצעיר. רודין בוחן את השאלה האם ספרות הילדים הישראלית אימצה את מוסכמת "הסוף הטוב". בהתבססו על קורפוס יצירות שראו אור בארץ בין השנים 1941–2022, הוא ממפה חמישה סוגי סיומים: "הסוף הטוב", "הסוף הטוב דיו", "הסוף הדו-ערכי", "סוף פתוח" ו"סוף רע". מסקנתו היא כי שלושת האחרונים הם המאפשרים לכותבים לעסוק בתמות מורכבות ולאתגר את דרכי החשיבה של הקוראים הצעירים.

מאמרה של רימה שיכמנטר, החותם את חטיבת המאמרים, מאיר את אופיים של טקסטים שאינם מבקשים לחתור תחת תפיסת העולם ההגמונית, אלא להפך הם משמשים סוכנים לעיצוב התודעה הקולקטיבית. כמקרה מבחן שיכמנטר בוחנת את דגם סיפורי בית הספר בספרות הילדים הישראלית העוסקת בקליטת ילדים עולים מרוסיה, משנות השישים של המאה העשרים ועד העשור הראשון

2. גולדברג, 2016, עמ' 396, הערת שוליים 652 (הערות העורכים טיקוצקי ובריינסקי).

3. המאמר הוא חוליה נוספת בפרויקט מתמשך של סלינה משיח, תמר ורטהיזהבי ורונה גרין-שוקרון, המבקש לקדם את טיפוח הקריאה האוריינית-פוליטית של קהל היעד הצעיר. ראו: משיח, ורטהיזהבי וגרין-שוקרון (2021); משיח ורטהיזהבי (2021); משיח (2013).

של המאה העשרים ואחת. לדבריה, הילדים העולים מוצגים כמי שניחנים בכישורים מגוונים ובה בעת כמי שנתונים במצוקה וזקוקים לסיוע ולהצלה. המרחב החברתי המדומיין, הגם שהוא מתאר תהליכי שינוי ותיקון חברתי, אינו מערער על הסדר הקיים, אלא הוא שב ומאשר אותו.

אף שנהוג לראות בספרות ילדים ונוער ספרות שמבוגרים מחברים אותה בעבור הקהל הצעיר, בספרות ילדים ונוער יש גם יצירות שחיברו אותן כותבים וכותבות צעירים. ייחודן וחשיבותן של יצירות אלה מתעצמים שבעתיים כאשר הן מציעות קול ונקודת מבט שהודרו מן המרחב הציבורי בכלל ומן המערכת הספרותית בפרט.

בשער השני מופיעה מסתה של סיגל עוזרירוייטברג ובה פרסום ראשון של סיפור קצר שחיברה אימה, רבקה עוזרי ז"ל (1935–2024) בהיותה בת 17. כפי שעוזרירוייטברג מיטיבה לתאר במסתה הרגישה המלווה את פרסום הסיפור, לפנינו קולה של נערה מזרחית בעלת תודעה ציונית ופמיניסטית, "שגדלה בשוליים החברתיים של המדינה המתהווה" (עמ' 84). פרסום הטקסט והמסה מהווים נדבך חשוב בחשיפת קיומה של ספרות ילדים ונוער ישראלית-מזרחית, ובהנחתה במרחב הציבורי.

הגיליון נחתם בשתי סקירות ספרות. רשימתו של רועי הורוביץ עוסקת באסופה: **תיאטרון לקהל צעיר: מחקר, יצירה ושיח**, בעריכת שפרה שינמן, סמדר מור ונפתלי שם טוב (2023). רשימתו של ניב פוקס עוסקת בספרה של תמר וייס גבאי, **ההיסטוריה של הילדות והילדים** (2023). על אף ההבדלים המהותיים שבין שני הספרים (בהם קהל היעד, מטרות הכתיבה ומוסכמות הכתיבה), הסקירות המאלפות מזכירות לנו כי קהל היעד, צעיר ככל שיהיה, אינו צרכן פסיבי. "רבות מן המסקנות שהגעתי אליהן נעוצות בתובנות של ילדיי", כותב פוקס (עמ' 107). ותובנה זו עצמה יש בה כדי להציע כי לצד השאלה מהי ספרות ילדים ונוער ומיהם כותביה, אפשר ואף צריך לשאול מיהם חוקריה.

גיליון זה הוא הגיליון האחרון של כתב העת. **בין השורות: מחקר ויצירה בספרות ילדים ונוער**, שייסדה ד"ר ניצה דורי, היה בשנים האחרונות לאחת הבמות המרכזיות והחשובות בארץ שעסקו בחקר ספרות הילדים והנוער. אני מבקשת להודות מקרב לב לכל מי שהיה שותף בעשייה המרובה הניצבת מאחורי כל גיליון וגיליון – הכותבות והכותבים, חברות וחברי המערכת והקוראים החיצוניים. תודה מיוחדת שלוחה לעורכת הלשון המסורה יפעת פישר וכן לפרופ' יחיאל פריש, הנשיא הקודם של מכללת שאנן, ולפרופ' אבי לוי, הנשיא המכהן של המכללה – על שהעמידו לרשותנו בנדיבות רבה במה זו.

קריאה נעימה!

שלכם,

לילי גלזנר

רשימת מקורות

- בובר, מ"מ (2013). **אני ואתה** (א' פלשמן, מתרגם). מוסד ביאליק. (המקור פורסם ב-1923).
- גולדברג, ל' (2016). **יומן ספרותי: מבחר רשימות עיתונות** (ג' טיקוצקי וח' בריוסף, עורכים, כרך א). רעננה.
- משיח, ס', ורטה-זהבי, ת' וגריין-שוקרון, ר' (2021). אוריינות פוליטית וקריאה פוליטית בספרי ילדים: ילדי גן מדברים על עוני ואי-שוויון פוליטי. **ספרות ילדים ונוער**, 142, 61–93.
- משיח, ס' וורטה-זהבי, ת' (2021). **אני ילדה פוליטית: ספרות ילדים ואוריינות פוליטית בגיל הרך**. רסלינג.
- משיח, ס' (2013). אוריינות פוליטית: פוליטיקה ב / של ספרות הילדים. **ספרות ילדים ונוער**, 134, 15–32.
- יזהר, ס' (1989). הנשכח. **פרויקט בניהודה**. <https://benyehuda.org/read/32284>
- יזהר, ס' (1958). הנשכח בשדות. **דבר לילדים**, כח(27), 5–7; כח(28), 18–20.

מבטים - חקר ספרות ילדים ונוער

מודל חמשת הסיומים של ספרות הילדים הישראלית

שי רודין

תקציר

לדידו של אריסטו, סוף טוב של יצירה הוא תוצר של רצון לרצות את קהל הקוראים או הצופים. פרנק קרמוד טען שסיום של יצירה מקביל לסיום העולם, כלומר הקורא נחשף לאופן שמסתיים העולם הסיפורי, ובמידה מסוימת מקבל הקדמה לאופן שעולמו עתיד להסתיים, ואולם מהו תפקידו של הסיום בסיפור הילדים? לסיומים בספרות ילדים גישות מגוונות, רובן חינוכיות. הגישה הביבליותרפית מקדמת סיומים טובים כדי לנטוע בילדים את התחושה שלפיה הטובים מנצחים, ומתוך כך להקנות לילדים ביטחון רוחני ותחושת תקווה. לעומתה הגישה הפוליטית גורסת כי סוף טוב אינו טוב באמת, אלא מדובר באמצעי הצללה שמסתיר מהילד את הבעיות הלא פתורות בסיפור. כמו כן הסוף הטוב נחשב לסוף שאינו ריאליסטי וכזה המשרת את האידאולוגיה הקפיטליסטית שמטרתה עידוד צריכה: הילדים נמשכים למוצרי תרבות סכריניים ומתרחקים ממוצרי תרבות ריאליסטיים, ואילו הגישה הפסיכולוגיסטית טוענת שהסוף הטוב הוא גמול על מעבר מילדות לבגרות, על גיבוש עצמי ועל התנתקות מההורים.

ההנחה כי ספרות ילדים מסתיימת בסוף טוב נבדקה במאמר זה, וממצאיו הנשענים על קורפוס יצירות מקור ישראליות שפורסמו בין 1941 ל-2022, מלמדים על חמישה סוגי סיומים בספרות ילדים ישראלית: הסוף הטוב, הסוף הטוב דיו, הסוף האמביוולנטי, הסוף הפתוח והסוף הרע.

הסוף הטוב נוצר כאשר היצירה מסתיימת בנימה אופטימית. הגורמים לה: פתרון הבעיות שהועלו במהלך העלילה, תחושה של סגירת מעגל, מעבר מרגשות של מתח, סכנה ומצוקה לרגשות שכוללים שלווה, ביטחון ותקווה. הסוף הטוב דיו מופיע ביצירות שבהן הבעיה המרכזית שהועלתה במהלך העלילה נפתרה, ואולם בעיות אחרות עדיין לא באו על פתרונן. מדובר ביצירות שנדרשות לבעיות נפשיות או רגשיות מורכבות, ומכאן שהעלילה קצרה מלתאר את פתרונן המלא. הסוף האמביוולנטי מאפיין יצירות בעלות מורכבות פואטית, שמציגות סיום שאפשר למשמעו באמצעות פרשנויות אחרות ומנוגדות – פרשנות שרואה בסיום סוף טוב, לצד פרשנות המערערת על הנימה החיובית ומרמזת על סיום שלילי שבו הדמות לא הצליחה ליישב את הקונפליקט המרכזי שהוצג בסיפור. הסוף הפתוח משאיר את הקוראים בתחושת אי-ודאות ומעלה שאלות רבות שהתשובות עליהן אינן ניתנות בטקסט. שאלות אלו בעלות אופי אקזיסטנציאליסטי, חברתי, פוליטי ורגשי. הסוף הרע מופיע ביצירות שבסיומן גורל הגיבורים הוא טרגי. הם לא צלחו את בעיותיהם,

אלא הובסו. בין שמדובר בבעיות רגשיות או חברתיות ובין שמדובר באהבה נכזבת – הגיבורים מוצגים בחולשתם, ולעיתים אף בקריסתם.

מתוך היצירות הנחקרות עולה כי דווקא סיומים פתוחים, אמביוולנטיים ו"רעים", מאפשרים את העלאות של תמות מורכבות יותר בד בבד עם יישומה של פואטיקה מרובת רבדים שמאגרת את חשיבת הילדים והופכת את סיפור הילדים למעשה אומנות מורכב המנוגד למניפסט דידקטי. עם זה בעוד בתקופת קום המדינה הסוף הרע רווח בסיפורי ילדים, הרי שכיום מרביתם מסתיימים בסוף טוב.

מילות מפתח: ספרות ילדים; סיומים; סיגור; ביבליותרפיה; קפיטליזם; ריאליזם; איור.

הקדמה

אין משפט מוכר יותר מן המשפט המסיים מעשיות עממיות רבות: "והם חיו באושר ועושר עד עצם היום הזה". סיום זה משקף את פתרון הבעיות שנתגלו במהלך הסיפור, את הצלחתו של הגיבור לאחר מסעו ואת פתרון הבעיה המרכזית שהופיעה בסיפור. את הסוף הטוב שמאפיין יצירות ספרות רבות כבר אפשר לאתר במיתוסים מערביים מגוונים, ואולם בחינתו מלמדת על מורכבות. זאת מתוך ניגוד לתפיסתו הפופולרית של מושג הסוף הטוב, כטומן בחובו סיום מוצלח של היצירה עבור הגיבור, המוביל לחוויה קתרטית של הקורא. אם נבחן את יצירתו של הומרוס, **האיליאדה**, נגלה כי לכאורה לפנינו סוף טוב: היוונים גברו על הטרויאנים. מנגד, אכילס שוקע באבל כבד על מות פטרוקלוס וסיום האפוס מציין את השבת גופת הקטור לטרויאנים. מכאן נלמד כי אומנם הניצחון הושג, ואולם רק אחרי אבדות רבות של שני הצבאות. בלשונה של פינקלברג (2014, עמ' 122): "מות הקטור חותם אמנם את נושא הזעם במישור העלילתי, אבל הוא אינו מרפא את נפשו של אכילס. רק מעמד הפיוס עם פריאמוס פותר את הזעם מבחינה פסיכולוגית, פילוסופית ואמנותית". לעומת הסיגור האמביוולנטי של **האיליאדה**, סיומה של **האודיסאה** הופך לסיום מכונן שמכתיב את סיומן של יצירות מערביות רבות (Kermode, 1966): אודיסאוס שב לביתו לאחר עשרים שנות היעדרות, ומתאחד עם אשתו פנלופה ועם בנו טלמכוס. זהו סוף טוב כפול: שיבתו של בעל לאשתו האוהבת והממתינה, וכן שיבתו של מנהיג למדינתו המציינת את סיום התקופה הכאוטית במדינה. נקודת הסיום של **האודיסאה** משמשת סלע מחלוקת, כפי שטוענת פינקלברג (2014): "מלומדי אלכסנדריה גרסו שסופה של האודיסאה, מחרוזת 297 של שיר 23 ואילך, אינו שייך ליצירה המקורית. זו מסתיימת לדעתם עם איחודם מחדש של אודיסאוס ופנלופה (שיר 23, 296 "ועלו בנפש שמחה על-ערש יצועם מקדם"). דעה זו רווחת בקרב חוקרים רבים עד עצם היום הזה" (עמ' 142–143). מכאן שלפנינו פולמוס באשר לסוף ה"רשמי" של האפוס. מצד אחד הסוף המופיע ביצירה מתאר כי לאחר שדבר מותם של המחזרים מתגלה לקרוביהם, הם מתכוננים לנקום באודיסאוס, וסכסוך דמים נוסף כמעט מתרחש, ואולם נמנע לנוכח התערבותם של זאוס ואתנה ומסתיים בכריתת ברית שלום. מצד אחר יש הטוענים כי האיחוד הרומנטי הוא הסיים. דווקא פולמוס זה שופך אור על מיקודו של הסוף הטוב – האם מדובר בסוף שמשפיע על רווחתו הנפשית והרגשית של הגיבור, או שמא על חייו של הגיבור ועל עצמאות מדינתו?

למרות השוני בין המיתוסים, הסיגור האופייני של האפוס מציג את השבת הסדר על כנו, היינו הגיבור נע ממצב של חוסר ודאות למצב של ודאות, ומקושי ומשבר להצלחה. לעומת זאת "הטרגדיה המוצלחת" לפי אריסטו (330–335 לפנה"ס בערך/2003, עמ' 33), מציגה גיבורים שנעים מהצלחה לפורענות. לדידו, טרגדיה ראויה לא תסתיים במקרה. עליה להסתיים באופן שיעורר בקורא פחד, חמלה ואהדה ולכן הסוף ה"נכון" הוא של מי שחייו עוברים שינוי למצב של פורענות, לא בגלל רוע או רשעות, אלא בשל כשל כלשהו. הטרגדיה שתציג ארגון כפול כדי לרצות את קהל הצופים – תסתיים בחיוב עבור הגיבורים הטובים ובכי רע עבור הגיבורים הרעים. למעשה לפי אריסטו, הסיום הפשטני טוב לטובים ורע לרעים, שייך לקומדיה או לטרגדיה שכתובה רע.

סקירת ספרות

חקר סיומים בספרות

חרף מרכזיותו של הסיום בפענוחה של יצירה, סיומים לא זכו לעיונים מחקריים נרחבים מצד חוקרי ספרות. בספרו המונומנטלי *The sense of an ending* טען קרמוד (Kermode, 1966) שסיום של יצירה מקביל לסיום העולם, היינו הקורא נחשף לאופן שמסתיים העולם הסיפורי, ובמידה מסוימת מקבל הקדמה לאופן שעולמו עתיד להסתיים. לפיכך היצירה הספרותית גורמת לקורא להבין את חייו בשל הקשר בין ההתחלה, האמצע והסוף ולכן עבור בני האדם סוף הסיפור הוא דגם של מותם בעתיד. מכאן שלקוראים יש צורך בסוף מובן.

בדיונה של גורביץ' (2018) בסיפורים מסוף המאה השתים-עשרה ותחילת המאה השלוש-עשרה, היא נדרשת לסוף הטוב של סיפורים עממיים. גורביץ' מציינת כי יש בו הופעה של ישות על-טבעית, קוסם או פיה-כוהנת שאינם כפופים לחוקים אנושיים, לא לחוקי הכנסייה ולא לחוקי המלך. הופעתם היא נקודת המפנה בעלילה, והאירועים נעים מאסון לניצחון. עם זאת גורביץ' מסייגת ומסבירה כי בסיפור לנבל, שאינו יצירה עממית, העלילה מסתיימת בהיעלמותו של האביר לנבל ובאמירה שהוא לא נראה עוד לעולם. האדם בן התקופה רואה בסוף סוף טוב, שכן ההיעלמות פירושה מעבר לעולם אחר וניצחון. מנגד הקורא בן זמננו רואה בסוף אי-צדק שנגרם לאביר שהואשם בתקיפה מינית על לא עוול בכפו. מדברים אלו אפשר להבין את מורכבותה של מלאכת הפרשנות הנוגעת לסיום היצירה ואת תלותה במערכת הערכים והאמונות של הקוראים.

חקר סיומים בספרות ילדים

אם נשוב למשפט "והם חיו באושר ועושר עד עצם היום הזה", הרי שמדובר במשפט שמעורר פולמוס. בטלהיים (1987/1975) מסיק כי משפט זה מהדהד את השאיפה לחיות חיי נצח. לדידו, הסיומת "ומאז הם חיים באושר" (עמ' 14–15) אינה משלה את הילד כי חיי נצח אפשריים, אך היא מקהה את העוקץ בתוחלת חייו המצומצמת של האדם בהצעה ליצור קשר עם הזולת. ביטחון רגשי וקביעות ביחסים הם אלו שמפיגים את הפחד מהמוות. כאשר האדם מוצא לו אהבה אמיתית ובוגרת, אין הוא צריך לשאוף לחיי נצח. בטלהיים מבטל את הביקורת המופנית כלפי מעשיות, שטוענת שסיום זה מוליד משאלות בלתי מציאותיות, וטוען שהמעשייה מלמדת את הילד שבאמצעות יצירת קשר בין-אישי אמיתי, אדם יכול להימלט מחרדת הפרדה הרודפת אותו. יתרה מכך, המעשייה אף מלמדת כי סיום זה אינו ייתכן אם הילד יעדיף להמשיך ולדבוק באימו. אם ההתמודדות עם חרדת

הפרדה והמוות מתורגמת להיצמדות נואשת להורים, אזי הסוף הוא כמו של הנזל וגרטל – שנקרעו מהוריהם באכזריות. לפיכך, רק מתוך יציאה לעולם גיבור המעשייה (הילד) יכול למצוא את עצמו בתוכו, ובעשותו כך ימצא את השותף שימשיך לחיות עימו באושר.

במרבית סיפורי הילדים יש תבנית אחת שלפיה על אף הרע שמתקיים בהווה, הטוב עשוי לנצח (כהן, 1990). לדידו של כהן, הסוף הטוב אינו מאפיין רק מעשיות אלא את רוב ספרי הילדים שנכתבים מתוך השקפת חיים הבנויה על ניצחון הטוב, היושר, ההתמדה והחוכמה. תבנית זו ממלאת את הצורך של הילד לביטחון רוחני שכולל את הידיעה שלפיה העולם טוב ביסודו וכי לצדיק ישולם כצדקתו ולרשע כרשעתו, ולא בעולם הבא, אלא בהווה ולאחר. כמו כן כהן (1990) מציין שהגיבור בסופה של היצירה משיג את מטרתו וזאת בשל כושר התושייה שלו, אומץ ליבו וחוכמתו, כוח רצונו והתמדתו. במחקר המוקדש לספרות בעיה (רודין, 2018) מציין כי ספרות בעיה¹ מסתיימת בסוף טוב מבחינת גיבור היצירה, ואולם לא כל בעיותיו נפתרות. ביצירות שנענות לתבנית סיפור הבעיה לילדים, מושם דגש בעבודתו המתמשכת של הגיבור, שעליה לחרוג מגבולות ההווה הסיפורי ולהמשיך אחריו, בבחינת "ולפתח חטאת רובץ".

תפקיד נוסף של הסוף הטוב הוא לשמש חוליה מרכזית בתהליך התברות הפוליטי והלאומי שעושים ספרי ילדים: הסוף הטוב הפך לגמול שניתן לפרוטגוניסט הפועל בשירות המבוגר. הסוף הטוב אף חובר לתפיסה הקפיטליסטית, ומשמש כלי לפיתוי ילדים לצרוך את ספרות הילדים, בייחוד משנות השלושים של המאה העשרים והחבירה לתעשיית הקולנוע (ולמשל סרטי וולט דיסני), שביחד מותגו כבידור לכל המשפחה. לפי משיח (2018), הסוף הטוב יכול להפוך בנקל לתחבולה משכרת/משקרת וממכרת שבאמצעותה אפשר להשיג שתי מטרות: האחת מימוש משאלות לב כמוסות ואמיתיות באמצעות מצג כוזב המאפשר התעלמות מבעיות חברתיות וברירה מהמציאות; והשנייה ערפול החשיבה הביקורתית לצורך הטמעת ערכים ותפיסות עולם בלתי דמוקרטיות ואנטי-הומניסטיות. במילים אחרות: הסוף הטוב גורר הרדמה ביקורתית של הקורא/הצופה. הוא מאפשר הצגה של עולם הרמוני ויציבות כוזבת בהסתרה של פגמים שלטוניים, יחסים בעייתיים בתוך המשפחה, הדרת מיעוטים אתניים, קיבוע תפקידן השולי של נשים ויותר מכול, הוא משכיח את היצרים האפלים, האלימות, הקנאה והשנאה שנגרפים אל שולי התודעה.

כמו משיח, לבנת וברעם אשל (2014) מציגות את הסוף הטוב כאור ביקורתי בצינין שיצירות רבות לילדים חותרות לפתרונות דידקטיים מבלי לתת את הדעת על מהימנותם הסיבתית. הן מעלות שאלות יסוד החושפות את המתח בין החתירה לסוף הטוב ובין מערכת ההנמקות שמלווה את השתלשלות העלילה בסיפור: מדוע הגיבור משתכנע לשנות את התנהגותו או את דעותיו? עד כמה אמין הוא התהליך המכתיב שינוי וחתירה לפתרון? האם השינוי מוחלט וקיצוני? האם יש מקום להניח שהשינוי

1. לפי רודין (2018), ספרות בעיה היא סוגה פופולרית בספרות הנוער האנגלו-סקסית שפריחתה מתחילה לאחר מלחמת העולם השנייה. בתקופה זו בני נוער הופכים לקבוצה מובחנת בעלת צרכים משלה והרגלי קריאה. ספרות הבעיה מציגה במרכז דמות של נער או נערה, החווים בעיה מטלטלת, ובמהלך היצירה עליהם לצלוח אותה. את הפופולריות של ספרות הבעיה האנגלו-סקסית אפשר לאתר עם כתיבתה של הסופרת האמריקנית ג'ודי בלום, שהחלה לפרסם ספרי בעיה בשנת 1969. ספריה עסקו במכלול בעיות החל מגזענות, גירוש הורים, יחסים בין אחים, דימוי גוף, זהות דתית וכלה במיניות (הופעת מחזור חודשי, מין בגיל ההתבגרות, שימוש בגלולה ואוננות).

תקף גם לעתיד לבוא, ולפיכך לדידן היצירה המצוינת תימנע מהצגת פתרונות מוחלטים וקבועים ומשרטוט שינוי קיצוני?

שלא כתפיסות דידקטיות המצדדות בסוף הטוב, משיח (2018) מציינת שההיסטוריה של הסוף הטוב בספרות הילדים אינה המשכית ורציפה, שכן היו תקופות בתולדותיה שבהן סוף שאינו טוב נחשב לגיטימי. לפי אליס (Ellis, 1968), במחצית השנייה המאה השמונה-עשרה ובתחילת המאה התשע-עשרה הסוף הטוב נעדר מספרות הילדים, ורק לאחר המחצית השנייה של המאה התשע-עשרה הוא שב להתאזרח עד שקיבל מקום מרכזי בפואטיקה של ספרות הילדים. דומיננטיות זו שיקפה נורמה תרבותית-חינוכית שהתנגדה לפדגוגיית ההפחדה בספרות הילדים.

האומנם ספרות הילדים הישראלית אימצה בחום את מוסכמת הסוף טוב? במאמר זה אידרש לסופים שונים בספרות ילדים ישראלית ואציג לראשונה מודל שכולל חמישה סוגי סיומים בספרות ילדים ישראלית מתוך עיון ביצירות מייצגות לילדים שפורסמו בין השנים 1941 ל-2022: "הסוף הטוב", "הסוף הטוב דיו", "הסוף הטוב האמביוולנטי", "הסוף הפתוח" ו"הסוף הרע". כדי לגבש את המודל נבחרו עשר יצירות מייצגות מכל עשור שבין 1941 ל-2022. הבחירה שלא להתחיל את המיפוי בשנת 1948, שנת הקמת המדינה, נועדה כדי שלא לייצר חלוקה טכנית, ולכלול בקורפוס הנבחן יצירות שיש בהן נכסי צאן ברזל (דוגמת יצירותיהן של מרים ילן-שטקליס ולאה גולדברג) בספרות הילדים הישראלית, וראו אור אומנם בעיתונות לילדים טרם הקמת המדינה, אולם כונסו ויצאו לאור כספרים אחרי קום המדינה.

העקרונות שהנחו אותי בבחירת הטקסטים:

1. את הטקסטים כתבו יוצרים ויוצרות קנוניים או מרכזיים בתקופתם. קנוניזציה של טקסטים לילדים היא נושא שנוי במחלוקת (Hipple, 1983), בייחוד בישראל שבה ספרות ילדים נחשבת שולית (שביט, 1996). מכאן, התבחינים שהשתמשתי בהם בבואי להעריך קנוניות או מרכזיות של יוצרים הם קיומו של מחקר אקדמי על היוצרים, כניסת היוצרים לתוכנית הלימודים בבתי ספר, זכייה בפרסים ספרותיים והתקבלות ביקורתית חיובית (בכתבי עת ובמוספי ספרות).
2. נוכחות של היצירה במערכת הלימוד כחלק מקריאת חובה או מהמלצות הקריאה.
3. הספר פורסם בידי הוצאת ספרים ממוסדת.

התאוריה המוצעת של סיומים ספרותיים בספרות ילדים ישראלית

הסוף הטוב

"הסוף הטוב" נוגע לנימת הסיום של היצירה. מדובר בנימה אופטימית, שמחה, ומכאן יש התאמה בין תחושתם החיובית של הקוראים ובין תחושתן החיובית של הדמויות בסיפור. הידיעה כי הדמות צלחה משברים או פתרה את בעיותיה שעלו במהלך העלילה, מביאה לידי תחושה של הזדככות של סגירת מעגל, וכן למעבר ממתח ומצוקה לתחושת שלווה ותקווה. בעוד יש למעשייה העממית נוסחים תבניתיים שמתארים את הסיום המוצלח, הספרות היפה לילדים מתארת את הסוף הטוב בדרכים אלה – טקסטואליים וויזואליים. סיפורה של רות, **הבית של יעל** (1977), מסתיים בהצהרתה של יעל לאחר שקיבלה את הארגז – "זה הבית שלי, הבית של יעל" (עמ' 32). הסיום מדגיש את ניצחונה של יעל שחיפשה אחר מקום משלה, ובסופו של דבר מצאה אותו. האיור המסכם מנכיח את בעלותה

של יעל על הארגז, אף על פי שהיא נעדרת ממנו: הילדים מביטים בארגז, ואילו הקוראים יודעים שיעל מצויה בתוכו. הסיפור עוסק בחיפוש, והסיום מציג את סיום החיפוש ואת המציאה המוצלחת של בית שמתאים לצרכיה של יעל, כמו את השלווה שהיא חשה לאחר מציאתו. הצהרתה שזהו בית בסיום אינה נאמרת בנימה רצינית שכן כתוב "יעל צחקה" (עמ' 32), ומכאן שתחושתיה הקשות שתוארו במהלך העלילה, תחושות שהיא לא מובנת ושעולם המבוגרים אינו רואה אותה ואינו שומע את דבריה, הומרו בתחושות של רוגע, צחוק ומציאת מקום.

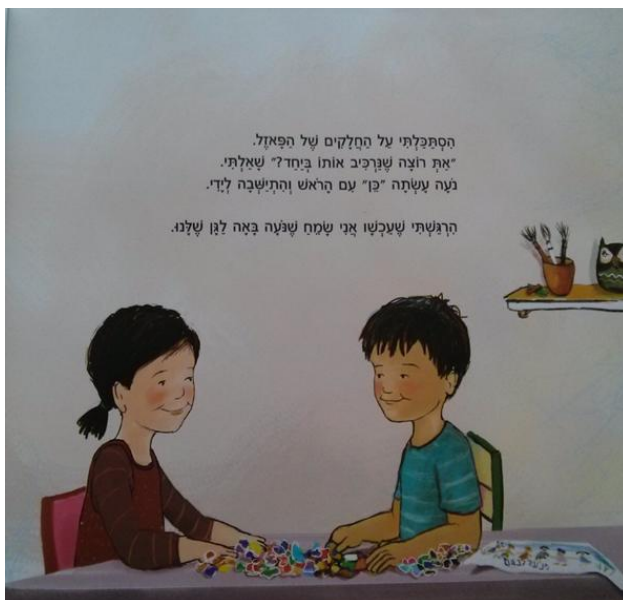


איור 1: הבית של יעל
(איור של אייל בתוך רות, 1977)

מציאת ייעוד אישי והגשמת חלום מופיעות בספרה של ארגמן, **אמיליה והכובע** (2021). בעוד בתחילת הסיפור אמיליה שרויה לבדה, מרוחקת מחברה אנושית, בהמשך היא פותחת חנות כובעים, ולמרות הרמת הגבות, כל אנשי העיר קונים בחנותה כובעים. בסיפור זה ה"אחרת" שאינה מדברת הופכת לחלק בלתי נפרד מהחברה ובמקום להידמות לסובבים אותה, היא מחוללת שינוי באנשי עירה.

סיפור הבעיה בספרה של בן-גור, **לא הצליח לי** (2011), מסתיים גם כן בנימה חיובית, שכן שתי הבעיות המרכזיות שהועלו בעלילה באו לידי פתרון. נועם ונועה מתפייסים לאחר שהוא גנב את ציורה, ונועם מציע לנועה להרכיב יחד פאזל, ומתוך כך מאותת לקוראים ולעצמו שאומנם הוא לא מצייר כפי שהיה רוצה, אבל כוחו וכישרונו באים לידי ביטוי בבניית פאזלים. הסיום כולל פיוס (עם נועה ועם עצמו) והכרה בערך עצמו לאחר המשבר הרגשי שחוה, כיוון שלא הצליח לצייר כמו נועה. מעניין לראות כי אין מדובר בסיום שאינו ריאליסטי – נועם לא מציג ציור מרהיב כפי שרצה לעשות, אלא דווקא לומד להסתפק בכישרון שיש לו ומכאן תחושת השמחה שלו, שמגובה באיור המסכם המציג אותו ואת נועה מחייכים וישובים זה מול זה, בין חלקי הפאזל. השורה המסכמת של הסיפור – "הרגשתי שעכשיו אני שמח שנועה באה לגן שלנו" (עמ' 24) – מדגישה את התנועה שחלה במצבו הנפשי של נועם מהמצוקה שתוארה בטקסט בביטויים "כעסתי", "אני נעלב וכועס", "הייתי רוצה לקרוע לה את הציורים", "הרגשתי כאב בלב והעיניים שלי התמלאו דמעות", אל עבר הרוגע, הקבלה העצמית והשמחה. כאן אנו עדים לאופן שסיפור, כפי שמציין כהן (1990), מסייע

לילד להכיר בערך עצמו, להגיע להישגים ולהיות ראוי לכבוד ולהערכה, להתגבר על קשיים ולחזקו בצעדיו הראשונים בעולם המציאותי.



איור 2: לא הצליח לי
 (איור של שמעון בתוך בן-גור, 2011)

לבנת ושיכמנטר (2000) שבחנו את ספרות בעיה (או כפי שהן מכנות – 'ספרות פסיכולוגית דידקטית'), גורסות כי בסיום הסיפור אפשר לאתר הצלחה, תגמול ופתרון בעיה. דבריהן מסייעים להבין את הרכיבים שתורמים לתחושת הקוראים כי לפנינו סוף טוב ואולם ראוי לחדדם. ההצלחה כפי שראינו בסיפור **לא הצליח לי** (בן-גור, 2011), נעוצה דווקא בהכרה שאי אפשר להצליח בכל דבר שרוצים להצליח בו ומכאן שיש להתמקד בנקודות החוזק שלנו. הגמול בסיפור זה אינו גמול פיזי אלא רגשי וחברתי – שקט נפשי מצד אחד, וחברות עם נועה מצד אחר. הפתרון כולל הן את הפיוס עם נועה, ילדה חדשה בגן שנועם התנכר אליה בשל קנאתו ביכולת הציור שלה, הן את הפיוס עם עצמו, כילד שמצטיין בהרכבת פאזלים, ואולם אינו מסוגל לצייר כפי שהיה רוצה לצייר.

לא כל סיפור בעיה מסתיים על פי התבנית שלעיל. בסיפורה של וייס-גבאי, **טלי מתחת לשולחן** (2019), מתוארת ארוחה משפחתית שמתקיימת אצל סבתה של טלי. טלי מגיעה עם הוריה כשהיא כעוסה ורגוזה כיוון שלא נתנו לה לעצור בכל שלולית בדרך וכעת היא מסרבת לשבת עם הנוכחים או להיסב לשולחן. הכעס גורם לה להיות מתחת לשולחן בזמן הארוחה ולא להשתתף בארוחה ובשמחה. בסיום הסיפור סבתה של טלי גוערת בילדים כיוון שהרעש שהם הקימו הפריע לה לנוח. טלי מנצלת את ההזדמנות לחבור אל סבתה, והן הופכות לנמרות כועסות. האיור המסכם מציג שתי נמרות חבוקות – האחת גדולה והשנייה קטנה. הסוף הטוב בסיפור אינו מוצג לנוכח ההפיכה של טלי מכעוסת לשמחה שכן נקודה זו אינה מסיימת את הסיפור. דווקא היכולת של טלי לנחם את סבתה בכעסה, כפי ששירה בת דודתה סייעה לה להפסיק לכעוס, היא הנקודה שמוליכה לסוף הטוב, להראות שלא זו בלבד שטלי התגברה על כעסה, אלא שכעת היא מוצאת בעצמה כוחות כדי לסייע

לסבתה להירגע מכעסה. מכאן יש ללמוד כי ספרות ילדים עוסקת ברגשות של ילדים ובעולמם הפנימי, וכפי שברוך (1991) מציינת בספרה, ספרות הילדים העברית מתמקדת בהצגה של עולם הרגש של ילדים משנות השבעים המאוחרות של המאה העשרים² היא מתארת כי התרת הקונפליקט נעוצה במעבר מרגשות שליליים לרגשות חיוביים, ויתרה מזו, מילד המרוכז בצרכיו וברגשותיו מתוך ניתוק מסביבתו, למיקוד בחברה המקיפה את הילד. הסוף הטוב משרטט תמונה של ילד אמפתי כלפי רגשות האחר שאינו דורש את הכלתו אלא מסוגל להכיל את רגשות הסובבים.

אמפתיה כלפי רגשות האחר ניתנת לאיתור גם בסיפורה של בראל **הכי חזק בגן** (1989), שעוסק בבריונות בגן. גיבור הסיפור, יואב, חושש מפני ה"מלחמה" שעתידיה להתלקח בינו ובין איתן, הילד הבריון. הוא חוזר מן הגן טרוד, מסרב לאכול, כושל במשחק הכדורגל ומתקשה להירדם. בסיום הסיפור יואב ניצל מן המלחמה, כיוון שגור הכלבים שבגן רץ אל איתן ומרכז את ליבו. הטקסט מציין "ומה עם המלחמה? בכלל לא היתה מלחמה" (עמ' 28) והאיר מציג את יואב ואיתן מחזיקים ידיים, והגור שוכב ביניהם. ברובד הגלוי הסוף הטוב מופיע לנוכח ביטול המלחמה. יואב חשש מאלימות וזו לא התקיימה. אנחת הרווחה שלו מציינת את פתרון הקונפליקט. ברובד הסמוי, תחושת הסוף הטוב עולה לנוכח ההכרה שכל מה שאיתן חפץ בו מלכתחילה, זוהי קרבה אנושית, ומשזכה בה, נטש את דרך האלימות.

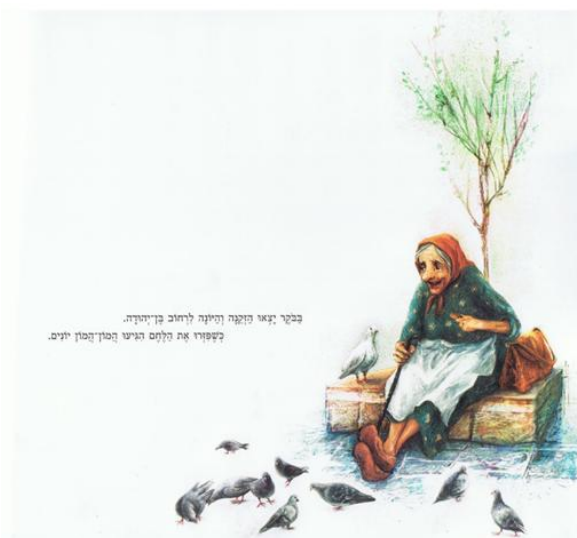
סיומו של קונפליקט באופן שמיטיב עם הגיבור מגדיר את מרבית ספרי הילדים בעלי הסוף הטוב, ואולם מה שמשנתנה מספר לספר הוא סוג הקונפליקט. בעוד **בהכי חזק בגן** הקונפליקט הוא חברתי, בסיפורו של **שהף** מאת בן-טובו דה-לאון (2019) מתואר קונפליקט זהותי. הצב אינו חש חלק מעם הצבים ורוצה להפוך לשחף. הפיכתו לשחף מסיבה לו שמחה ותחושת שלמות אישית ושייכות, ואולם הסוף הטוב כולל גם את נדבך הקבלה: אלי הצבים שסירבו לקבל את הצב שהפך לשחף משלימים עם המצב ובסיום מופיע דיאלוג בין שני אליים: "אתה יודע מה, אני חושב שהוא מעולם לא היה באמת צב. עשית את הדבר הנכון כשהפכת אותו למה שהוא רצה להיות". מכאן הסוף הטוב כולל בסיפורים מסוימים יישוב קונפליקט אישי – רגשי, זהותי או חברתי – ואולם גם הקשר חברתי ועל כן בסיומו של יצירות אלו מוצגות רגיעה או הצלחה אישית לצד פיוס עם הזולת. הדבר מופיע גם בספרה של בראון אלקלס **המאפייה של הציפורים** (2016) המתאר ילד שמציל את הוריו מפשיטת רגל. מתוך ניגוד למגמה שממקמת את הילד ורגשותיו במרכז, סיפורים דוגמת **המאפייה של הציפורים** דווקא מדגישים את מקומו של הילד בתוך משפחתו ואת חשיבותו לשלמותה ומכאן שהסיום אינו מציג רק את פתרון הבעיה האישית אלא גם את התרומה למשפחה ולסביבה. בדומה לסיפור **המאפייה של הציפורים**, גם בעלילת סיפורו של גרוסמן **אל תדאגי רותי** (1999) מופיעה דאגה. רותי דואגת שמא אביה ששכח את תיק האוכל שלה, לא יגיע לגן בשל מכשולים שיוצבו בפניו. הילדים מסביבה מלבים את דאגתה ומעצימים אותה. בסוף היצירה האב מגיע לגן ומספר כיצד עמד בגבורה בפני כל המכשולים. האב מנשק את בתו וחוזר לעבודה, והשגרה חוזרת אל ילדי הגן ואל רותי שהפסיקה לדאוג. מכאן שתחושת ההקלה של הגיבורים (ושל הקוראים) מכרעת כדי לשרטט סוף טוב.

2. ברוך (1991) מציינת כי בספרות שנות השבעים הילד מוצג אינדיבידואלי, פרט, בלי שימת לב לזיקתו ולקשריו החברתיים. הדגש מושם על ה"אני" של הילד והיצירה נדרשת לכעסיו, שנאותיו וקנאותיו ומעודדת אותו לתת להם ביטוי.

אי אפשר לדון בתבנית הסוף הטוב מבלי להידרש לסיפורים שבהם הסוף הטוב כולל איחוד בין אוהבים. ספרים דוגמת **אמבטים** לורחי (2001) ו**ככה זה כשאוהבים** לשלו (2019) מציגים חיזור, ובסיומם האוהבים מתאחדים. מעניין לראות כי אף שהספר הראשון הוא פוסט-מודרני³ ועוסק באדם ובבת ים, והשני הוא ריאליסטי – עוסק בשני ילדים – הסיומים דומים. עם זה יש לציין כי בעוד במעשייה העממית האיחוד בין האוהבים הוא תוצר של משיכה הדדית והתגברות על קשיים חיצוניים, בדרך כלל דמויות "רעות" שמערימות מכשולים ומרחיקות בין האוהבים, הרי שבסיפור הילדים המודרני, איחוד בין האוהבים מושג לאחר שאחד מן הגיבורים או שניהם צולחים משוכה רגשית אישית. **באמבטים** מר יגידו חשש מתגובת הסובבים לזיווג הלא שגרתי שלו ושל בת הים, גרגיר חול, ומכאן שרק בסיום הוא יצא לחפש אחריה והשניים התאחדו, ואילו **בככה זה כשאוהבים**, אורי שטען ש"בנים בכלל לא אוהבים", אזר אומץ להביע את אהבתו כלפי תמר, וגילה שרגשות האהבה הדדיים.

את תבנית הסוף הטוב אסיים בדיון בספרה הפוליטי של זיידמן, **יונה חצי לבנה** (2010). גיבורת הסיפור היא יונה המוצאת בית בירושלים אצל קשישה. הקשישה כותבת פתק לאלוהים, שבו היא מבקשת לראות את בנה שהיגר מישראל פעם אחת לפני שתמות, וכן שיבוא שלום על ישראל. היונה לוקחת את הפתק ויוצאת למסע ברחבי ירושלים כדי להטמינו בכותל המערבי בשם הקשישה. לאחר שהיונה מטמינה את הפתק בכותל, היא חוזרת לבית הקשישה. על השידה מונח מכתב מבנה של הקשישה שבו הוא מודיע על הגעתו הצפויה לישראל בעוד כמה ימים. הסיפור מסתיים כשהקשישה והיונה יוצאות ומפזרות לחם ליונים. המוקדים שהופכים את הסוף לסוף טוב משלבים בין סיפורה של היונה התועה שמצאה בית וחברה, ובין חלומה של הקשישה לפגוש את בנה שהיגר מישראל, והוא עומד להתגשם. תנועת השיבה הביתה – הן של היונה הן של הבן הלומד מחוץ לישראל – היא שתורמת לתחושת האושר של הדמויות. דורי (2017) הנדרשת לסיפורי מסע שבהם המובילים העלילתיים הם בעלי חיים, מציינת שהם מעבירים מוסר השכל ברור על חברות שאינה תלויה בטובות חומריות, ואכן, שתי הגיבורות – היונה והקשישה – אינן בעלות רכוש, אולם הן מוגדרות על ידי טוב ליב ועל ידי רצונן להיטיב האחת עם השנייה. הסוף הטוב של הסיפור בעל מימד פוליטי. הוא ממחיש, שירושלים שייכת לבני כל הדתות והלאומים.

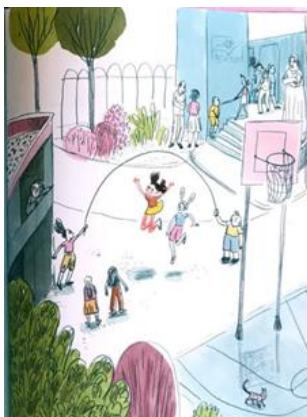
3. ברתנא (1993) מציין כי שתי התופעות המרכזיות המאפיינות את הפוסט-מודרניזם הן "הפאסטיש הקומי, והתנועה הלא-ריאליסטית של נקודת התצפית שממנה מסופר הסיפור – משמע הבאת נקודת התצפית עד אבסורדום, עד שגם היא תהפך לתופעה קומית. המשותף לשתי התופעות הוא ההגזמה הקומית הקיצונית, שמטרתה להפריך כל משמעות" (עמ' 191). אלקד-להמן (2006) מציינת כי הסיפור אמבטים נבנה "על פי היגיון אחר, המנוגד לניסיון חיינו היומיומי ולפזיקה פרקטית שאנו יודעים" (עמ' 152). לדידה, "קורא ילד מסוגל לזהות את חוסר ההיגיון בסיטואציה הבסיסית, את אי-התאמה לנורמות מקובלות ואת החריגה מהן, וגילוי זה תורם לתחושת עליונות של הילד על המסופר, להתנפצות של ציפיות שגרתיות" (עמ' 152).



איור 3: יונה חצי לבנה
(איור של שליפר בתוך זיידמן, 2010)

הסוף הטוב דיו

בעוד בסיפור המסתיים בסוף טוב הנימה החיובית מושגת באמצעות התגברות על הבעיה המרכזית, שיבה מוצלחת ממסע, איחוד בין אוהבים ותחושת שלווה של דמות מרכזית שנע ממצב של מאבק/חוסר ודאות/קושי להתרה, הרי שבסוף הטוב דיו הבעיה המרכזית נפתרת, ואולם באופן שאינו מלא וזאת בשל מורכבותה שאינה מאפשרת פתרון מלא בגדר המרחב העלילתי הנתון. ספרות ילדים אינה נוטה להקיף חיים שלמים אלא זמן קצוב בחייה של הדמות בזמן אירוע משמעותי. ומכאן שחלק מהבעיות שהדמויות נתקלות בהן מסתיימות בהצגת פתרון חלקי. דוגמה בולטת היא סיפורה של ברגמן **פעם עקב אחרי לויטן** (2018). הגיבורה חסרת השם מתארת בסיפור תחושות נפשיות קשות שעולות בה לאחר שחברתה הטובה עזבה את עירן ואת כיתתן ועברה למקום אחר. המספרת חשה עצבות, בדידות ויתמות, וגם המבוגרים המקיפים אותה אינם ערים למצבה ולכן לא מושיטים לה יד לסיוע. היא ממשיכה את הדיכאון ללווייתן שחור שעוקב אחריה לכל מקום. בהווה הסיפורי היא מוצגת כשהיא לבדה, נבדלת מחברת הילדים האחרים. לאחר שהיא מעיזה להתבונן בלווייתן ולמעשה להכיר בבעייתה הנפשית, היא נאבקת בו ומביסה אותו. הטקסט מציין את עזיבתו של הלווייתן ואת חזרתו אל הים, ואילו האיור המסכם מציג את הגיבורה חוזרת אל מגרש המשחקים של בית ספרה, הפעם – לא מבודדת ונפרדת אלא משחקת עם ילדים וקופצת בלגית. בדידותה הקשה של הגיבורה נפתרה, והיא כבר לא מרחיקה את עצמה מהסובבים או חשה מועקה לנוכח עזיבתה של נורית חברתה. עם זה הטקסט אינו נדרש למתרחש מלבד עזיבת הלווייתן. איננו יודעים אם למספרת יש חברה טובה חדשה, ואם היא חזרה לישון בלילות (שכן בתחילת הסיפור היא מתעוררת באמצע הלילה ושומעת את שריקות הלווייתן). הגיבורה נותרת חסרת שם – עדות למשבר האישי המערער שהיא חווה, ואולם נהיר מסיום הטקסט שהחיוך חזר אל פניה ושהיא הצליחה להתגבר על הדיכאון שחוותה.



איור 4: פעם עקב אחרי לויתן
(ברגמן, 2018)

נוסח אחר של סוף טוב דיו מתואר בסיפורה של זרחי **מפרשיות** (1993). בסיפור מועלות שלוש בעיות שהגיבורה מתמודדת עימן: הולדת אח קטן, מאורע שמאיים על זהותה ומקומה במשפחה, היעדר תקשורת תקינה בין בת לאימה – שכן אימה אינה חשה במצוקתה, וכן בעיות בדימוי גוף הקשורות לאוזניה, שכן הילדים בכיתה מכנים אותן "מפרשיות". בתחילת הסיפור נוגה מסרבת ללכת לבית הספר בגלל אוזניה הגדולות. אימה יוצאת עם אחיה הקטן לקופת החולים, ומשאירה אותה לבד בבית. נוגה חובשת כובע כדי להסתיר את אוזניה, ומייד ממריאה למסע משולש שבמהלכו היא פוגשת את קיסר סין, את הכליף כליפא ואת מלכת הים. בתום המסע היא חוזרת לביתה ולמיטת אחיה. היא מחליטה שחיייה עדיפים מחיי תינוק, מגלה את העגילים שעל תנוכי אוזניה ורצה לבית הספר. בסיום נכתב שנוגה "הלכה זקופה שכולם יראו את העגילים החדשים שלה". בעוד במהלך הסיפור חיפשה נוגה כובעים שיסתירו את אוזניה, בסיומו היא אינה נזקקת עוד לאמצעי הסוואה וחשה בטוחה בעצמה. אף הילדות מתפעלות מן העגילים ולא לועגות לאוזניה. ההתרה אפוא כפולה: הכעס של נוגה על אימה נובע מהולדתו של אחיה, ואולם היא מחליטה שחיייו של תינוק אינם "כיף", וכמו כן דוחה את הצעות הקיסר, הכליף ומלכת הים לגור אצלם ולעזוב את הבית, אות לתחושתה שביתה הוא המקום הנכון בשבילה. הליכתה לבית הספר בגאון משלימה את התהליך הזהותי שהיא עוברת בסיפור, וכעת היא מציגה את אוזניה לראווה במקום להסתיר אותן. עם זה הדבר שהופך את הסוף לסוף טוב דיו, הוא הידיעה שרק שתיים מתוך שלוש הבעיות שהועלו בסיפור נפתרו. בראשית הסיפור הופיע דיאלוג קטוע בין הבת לאמה, דיאלוג שנקטע עם יציאתה של האם מהבית בשעה שנוגה כעסה עליה ואמרה "את בכלל לא מבינה בילדים!", ואף אימה שלא תלך לבית הספר. האם מפטירה "אני חושבת שאת יפה כמו שאת", ואילו נוגה עונה "חבל מאוד". האם משאירה את נוגה בבית מבלי שתדע האם נוגה תמצא כוחות ללכת לבית הספר ומבלי שהשתיים מיישבות את הסכסוך האמיתי הנוגע למקומה של נוגה בעולם לאחר הולדת אחיה ולקנאתה באחיה: "את תינוק כבר ילדת עם אוזניים קטנות". בשני הסיפורים שנידונו, הדמות המרכזית נעה ממצב של מצוקה נפשית למצב של יציבות; ממשבר זהותי ולתחושת עצמי ברורה, ועם זה בשל מורכבותן של הבעיות ובשל העובדה שיייתכן פתרון רק מעבר למרחב העלילתי הנתון, הסוף המוצע הוא סוף טוב דיו. רכישת חברת נפש חדשה וגם פיוס עם אם לאחר הולדת אח חדש, דורשים זמן ניכר שחורג מגבולותיו של סיפור שמקיף פרק זמן קצר בחיי הגיבורה.

הסוף הדו־ערכי

יצירות שונות לילדים מתרחקות ממודל הסוף הטוב, ואולם אינן מציגות סוף רע. הן בוחרות ב"דרך אמצע" של הצגת סוף אמביוולנטי, סיגור שאפשר לראות בו חיובי, ואולם בקריאה אחרת הראייה שלו תהיה שלילית.

כשדנים בסוף האמביוולנטי יש מקום להידרש לתאוריות תגובת הקורא המתמקדות באופן שקוראים מפרשים טקסטים ספרותיים. מיקומו של הקורא, כפי שטענה לובין (2003), מכתוב את דרך הקריאה שלו, ומכאן שסוגיות של גזע, מין ואף גיל מכריעות בתהליך משמועו של טקסט. מחקרים מועטים נדרשו לאופן שילדים ממשמעים יצירות ספרות. רודין ורון (2018) שחקרו תגובות של ילדי גן חובה על יצירות ספרות מצאו שילדים מגיבים על טקסטים בדרכים מגוונות שכוללות לעיתים הזדהות עם הדמויות, לעיתים הפגנת ביקורת ושיפוטיות ולעיתים הם מנהלים משא ומתן עם המתואר בסיפור, ולא דווקא מקבלים את שדרייו. ממצאים אלו מאשררים את תאוריית התגובות של הול (Hall, 1980) שכוללת שלוש תגובות מפתח: פענוח הגמוני שבאמצעותו הנמען מקבל את המסרים שמועברים ביצירה; פענוח מתנגד שבאמצעותו הנמען דוחה את המסרים שמועברים ביצירה ומוצא בה משמעויות הפוכות; ופענוח על דרך המשא ומתן שבו הנמען מתדיין עם הטקסט על משמעויות המסר ועל תיאור המציאות שבטקסט, דיון שיש בו קבלה של רכיבים מסוימים ודחייה של אחרים.

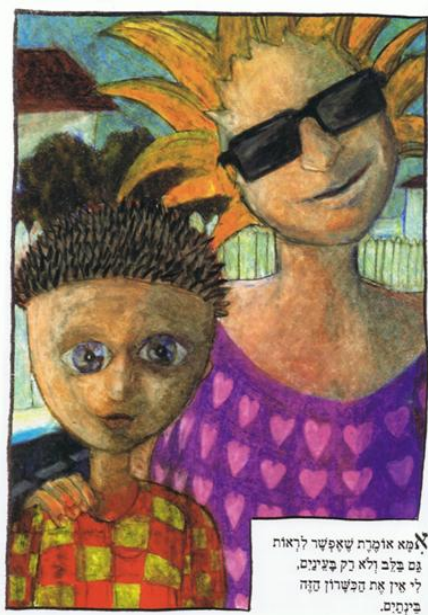
היצירות שמופיעות בקטגוריית הסוף האמביוולנטי "מזמינות" משמוע תלוי־נמען שכן סופן אינו חד־משמעי והוא תלוי־קורא. אם נאמץ את המינוח של קובובי (2000), נראה שילדים שקוראים יצירות אלו יכולים לחוש כלפיהן הזדהות וקרבה אל עולמה של הדמות; הזהוד המעורר בקורא דו־שיח בין המוכר לו מחייו ובין המתואר ביצירה; וניתוק המתבטא בריחוק מהזדהות עם היצירה ומהביוגרפיה האישית לטובת תפיסה כוללת ומאוזנת של הסיטואציה. בד בבד הקוראים יוכלו לחוש חוסר הזדהות, ביקורת ואף רחמים כלפי הדמות.

סיפורה הקנוני של גולדברג, **המפוזר מכפר אז"ר** (1968), הוא אומנם עיבוד של סיפורו של סמואל מרשק, ואולם לפי ערד (2005), יצירתו של מרשק הומוריסטית ואילו הדמות של גולדברג היא דמות שוליים המנותקת מסביבתה ואינה רק פזורת דעת. סיפורה של גולדברג נחתם בקביעה כי "את סופו אין איש יודע, את קיצו אין איש מכיר, כנראה, הוא עוד נוסע ונשאר בזו העיר. בוקר, ערב, צהרים – רחוקה ירושלים". המפוזר נשאר בקרון המנותק שלו, אינו מגיע ליעדו – ירושלים, ואם ממריאים מן הצד העלילתי, הרי שלפנינו אלגוריה על מי שנשאר נבדל מהחברה המקיפה אותו ולא יזכה להגיע לירושלים, המייצגת את הגשמת הציונות. המפוזר נשאר מהגר, זר ונטול קשר לסביבתו. פענוח הסיום מותנה בקורא. ייתכן שהסיום נקשר להוויה המפוזרת וההומוריסטית שתוארה במהלך עלילת הסיפור, ואף יש בו מן הרגיעה, שכן למפוזר – "טוב לנוח ברכבת, מה נעים בתא לשבת – בקרון אין אף אדם [...]" המפוזר מיד נרדם". ואילו קוראים אחרים יבחינו בהישארותו לבדו לאחר שבמהלך היצירה הופנו כלפיו בזו ולעג מטעם הסובבים. הסיפור מתאר מציאות חיים קשה שסופה אינו מעודד ונתמך באמצעות האיווריר הדקדנטיים של גולדברג, ובייחוד באמצעות האיור המציג את המפוזר בקרון המנותק, איור שמזכיר אדם המצוי בקבר יותר מאדם השרוי בנסיעה.



איור 5: המפזר מכפר אז"ר
(גולדברג, 1968)

סוף אמביוולנטי מאפיין גם את ספרה של חציר, **לאמא שלי יש עיניים מקולקלות** (2005). הסיפור נפתח בסיפורו של הילדה-המספר על לקות הראייה של אימו, תוצר של מחלה בעיניים. העלילה מורכבת מקטעים מחוזרים וכמעט בכל בית הגיבור מספר על זווית מסוימת ביחסיו עם אימו, זווית שגורמת לתחושות של קושי, חרדה ומצוקה נפשית. בין שמדובר באימו שמלטפת ילד אחר בגן כיוון שטעתה לחשוב שהוא בנה, ובין שאימו דורכת לו על הראש כשהוא שוכב על הרצפה, תחושתו של הגיבור היא של היפוך תפקידים מטריד: "אהיה תמיד אמא של אמא שלי". בסיום, הגיבור מחליט שיחבר שירים ואף חושף שיר אחד לפני הקוראים. בשיר זה הוא מדגיש את חוזקותיו ("אני הכי חזק בגן, / אני רוצה להיות כדורגלן. / אני מצוין בחשבון) ומציין את התלהבותם של הוריו מכתבתו. הכתיבה הופכת לקרן אור המנוגדת לקשיים שהעלה במהלך הסיפור. גם האיור המשפחתי מציג את האב מצלם את בנו ואת אימו שמחה וצוהלת. ואילו הציטוט המסכם של האם הוא שהופך את הנימה מחיובית לאמביוולנטית: "אמא אומרת שאפשר לראות / גם בלב ולא בעיניים, / לי אין את הכישרון הזה / בינתיים". האם מנסה להסביר לבנה שאהבתה כלפיו אינה תלויה במאור עיניה ובאיכות ראייתה, ואילו הבן אינו מצליח להבין זאת ולמעשה נשאר במצבו הנוכחי – ילד הורי שחושש שמא אימו לא תראה אותו – הן במישור הפיזי הן במישור הנפשי. האיור המסכם מציג את האם ליד בנה, מחייכת, ידה על כתפו, ואילו הוא נשאר קפוא, עיניו הגדולות מדגישות את העובדה שתפקידן לשמש עיניים גם עבור אימו.



איור 6: לאמא שלי יש עינים מקלקלות
(איור של פרי בתוך חציר, 2005)

קריאת ספרה של הוכשטר, **לא תמצאו אותי** (2018), מדגימה את הטענות שלעיל ומזמנת חוויית קריאה שמכילה שתי קריאות הסותרות זו את זו. גיבורת הסיפור קרני מתוארת במשפט הפותח "גרועה במחבואים" (עמ' 2). הבחירה לפתוח במשפט זה את עלילת הסיפור מדגישה את חשיבות הדבר עבור הדמות ואת האופן שהכישלון במשחק מנתב את חייה ומשפיע על תפיסתה הזהותית. קרני הקדישה את כל זמנה הפנוי לאימון לקראת משחק המחבואים אף על פי שהיא טובה בתחומים אחרים. ביום הולדתה היא ביקשה מאימה לארגן מסיבת מחבואים שבה ישתתפו "כל האנשים מהרחוב ומהשכונה ומהעיר" (עמ' 12). קרני מצליחה להגשים את רצונה, והיא האחרונה להימצא במשחק המחבואים שנערך ביום ההולדת שלה. לכאורה לפנינו סוף טוב שבו הבעיה המרכזית של הדמות נפתרה ואף הושגה חוויה מתקנת לדמות. ועם זה קריאה אחרת של הסיפור מעלה מסר סותר. קרני מבלה את זמנה הפנוי בעיסוק כפייתי במשחק המחבואים כשהיא מנותקת מחברת בני גילה. היא מצטופפת במקומות קטנים, מתאמנת בעמידה ללא תזוזה ומבלי לנשום – יש כאן רמז שהיא למעשה קוברת את עצמה בעודה חיה. בסופו של דבר את מסיבת יום הולדתה היא "מבלה" לא במשחק עם חבריה ולא בהנאה, אלא בלהיות סגורה בתוך קופסה. בעמוד המסכם קרני מוצגת על הרצפה בשעות הלילה במקום לישון על המיטה – היא עדיין ממשיכה להתחבא מתחת למיטה. בטקסט מופיעה השורה "מי הכי טובה במחבואים בכל הממלכה?" כדי להדגיש את ניצחונה של קרני על פני כלל הילדים במשחק המחבואים. ואילו האיור מדגיש את הכפייתיות, את היעדר המנוח, ואת הידיעה שהניצחון במשחק לא הביא לידי תחושת שמחה אלא להמשכה של ההתנהגות הכפייתית. אף השאלה ששואלת קרני שמצטיירת כהצהרת ניצחון, מתהפכת במישור האינטרטקסטואלי שכן אימה החורגת של שלגייה שתהתה מיהי היפה בממלכה (גרים וגרים, 1997), סיימה את היצירה בתבוסתה. מכאן שהסיום מכיל בד בבד ניצחון ושמחה לצד כפייתיות וחוסר מנוחה.



איור 7: לא תמצאו אותי
(הוכשטר, 2018)

גם סיפורו של פרי, **העפרון השחור** (2014), מזמן קריאה כפולה. העיפרון השחור בונה את חייו – ביתו וחיית המחמד שלו – בצבע שחור, ואילו שכניו, העפרונות הצבעוניים, מגיעים לביתו ומתעקשים לצבוע את ביתו בצבעים צבעוניים. מתפתחת מלחמה שבסופה העיפרון השחור מנצח והודף את העפרונות הצבעוניים. הסוף הטוב מתבטא בניצחון במלחמה והרחקת העפרונות מביתו של העיפרון השחור, ואולם השדר שמלווה את הסיום היא שהחברה מאפשרת ל"אחר" להתקיים רק אם הוא הופך את עורו ומשתנה. העיפרון נותר מבודד, ואין לדעת מתי תפרוץ המלחמה הבאה שכן העפרונות מאיימים במהלך המלחמה – "לא נעזוב אותך לעולם". כמו כן העיפרון השחור נשאר עם בית צבעוני ורק בחלומותיו הדברים חוזרים להיות שחורים, אות להצלחתם של העפרונות הצבעוניים ולהרס שזרעו בחייו וברכשו. היצירה מציגה צד חשוב שנוגע לגזענות: קבלת האדם השחור רק בתנאי שידמה להגמוניה הלבנה. סיומה בבדידותו של העיפרון השחור ממחיש את הדרך הארוכה שיש עוד לעבור עד למיגור החשיבה הפטרנליסטית הלבנה.

יצירות בעלות סוף אמביוולנטי יכולות להיות בעלות סוף שמח, שבו הגיבורים זכו לפתור את בעיותיהם ולסיים את היצירה כשידם על העליונה. בו בזמן הן יכולות להיחשב יצירות בעלות סוף רע, הן בהיבט רגשי הן בהיבט החברתי. הן מאירות מועקה רגשית שלא באה על פתרונה, וכן קונפליקט בין היחיד לחברה, שאין לדעת כיצד יסתיים. צד נוסף שגלום בסוף האמביוולנטי, אפשר לאתר ביצירות שנדרשות לתמות קשות לתיווך כמו חולי ומוות. סיפורה של כרמי, **לאן עפים הסבאים?** (2014), מגולל מערכת יחסים בין ילדה ששמה ליאורה לסבה. לאחר האקספוזיציה שהציגה מערכת יחסים הרמונית בין השניים, מתואר שהסב חלה. בסיומו של הטקסט הסב מחלים ממחלתו, ואולם עדיין מתקשה ללכת. השניים מטיילים והסב מבקש מנכדתו: "כשיום אחד אני אעוף, אני ארצה לעוף לערוגה בגן הילדים שלך ולנבט שם [...] ואת, אם את יכולה, תבואי להשקות אותי, אבל לא בצינור, כי אז זה יהיה יותר מדי שפריצי בשבילי. תשקי אותי במשפך, מסכימה?" (כרמי,

2014, עמ' 20). שורה זו מסיימת את הטקסט, כשהסב מכין את נכדתו למותו העתידי ומסביר לה שבדומה לזרעי הסביונים, הוא יעוף לערוגתה. לכאורה הקונפליקט הותר. הסב הבריא, חזר לנוע עם ליאורה בשדות, ואינו מרותק עוד למיטתו. אולם האיור המסיים את הטקסט מופיע ללא מילים לצידו, ובו הסב מרחף בשמיים, מעל לשדה של סביונים. אפשר לראות באיור זה איור היתולי שממחיש את דברי הסב, שלפיהם הוא עתיד להתעופף, ומנגד, איור שמייצג את מותו של הסב. מכאן שתמה מורכבת דוגמת הכנה למותו העתידי של הסב מתגלמת בסוף אמביוולנטי, שאפשר לראות בו מלא שמחה וחיים לנוכח המעגליות שבטקסט, וחזרתם של השניים לטבע, בד בבד עם פרשנות שלפיה נבואתו של הסב מתגשמת, והוא מוצג באיור אחרי מותו, מעופף מעל השדה. איור זה הינו תלוי-פרשנות, שכן הוא מקדם שתי תפיסות הפוכות: ניתן לראות בו איור של הסב השובב מעופף, ולמשמעו באופן הומוריסטי, וניתן לחוות אותו כמימוש של השיחה בין הסב לנכדתו, ומכאן שהוא מציין את מות הסב.



איור 8: לאן עפים הסבאים?
(איור של חבקין בתוך כרמי, 2014)

בספרות הישראלית לילדים (1948 ואילך) יש סוגה מובחנת של ספרי שואה לילדים (Rudin, 2021). ספרים אלו מציגים ברובם את מסע הישרדותו של ילד בתקופת השואה. הם מסתיימים בסוף מלחמת העולם השנייה, כאשר הסכנה שריחפה על חייו של הילד תמה. עם זה אין מדובר בסוף טוב, שכן תחושת הרווחה שבאה בסיום אינה מוחקת את אובדן האנשים היקרים לילד (לעיתים בני משפחה ולעיתים אנשים שהסתירו אותו) ואת המידע הטרגי כי לא יוכל לשוב לביתו. דוגמה מייצגת היא הסיפור **הדובי של פרד** מאת ארגמן (2016) שעוסק בהינצלותו של פרד, ילד שהוסתר במהלך מלחמת העולם, ובסופה חייו ניצלו, ואולם האיור בסיום הוא שמסגיר שפרד ניצב על הריסות ביתו ונותר חסר שיוך מרחבי ותרבותי.



איור 9: הדבי של פרד
(איור של עופר בתוך ארגמן, 2016)

סוף פתוח

הסוף הפתוח מציין את אי־פתירתה של הבעיה המרכזית שהופיעה בעלילת הסיפור, וכפועל יוצא תחושת אי־ודאות שמלווה את נמעני היצירה (ובהתאמה של גיבורי היצירה), שבתחומי ההווה הסיפורי לא זכו לראות התרה של הקונפליקטים שנתקלו בהם הגיבורים ומכאן שעתיד הגיבורים נותר לוט בערפל. הסוף הפתוח מאפשר מרחב פרשני ניכר לקוראים ושלא כסוף האמביוולנטי שלעיתים יש בו פרשנות חיובית לעומת שלילית, הסוף הפתוח מאפשר את הופעתן של פרשנויות מגוונות יותר. דוגמה מתאימה מובאת בסיפורה של רוקאס, **מי יבוא איתי?** (2020). גיבורת האלגוריה היא דובונת, דובה קטנה שחיה בגן החיות, ומתכננת לגלות מה מסתתר מחוץ לחומת גן החיות. דובונת יוצאת מהמערה ומנסה למצוא חבר שיצטרף אליה ויחוש את אותה סקרנות וזיקה לחופש, ואולם בזה אחר זה כל בעלי החיים מסרבים לעזוב את המקום המוכר והמוגן לכאורה, וחוששים מפני שומר הגן. בסופה של היצירה הארנבת השחורה מציעה לדובונת להצטרף אליה, ואולם לאחר שלשתיים יש תוכנית סדורה, השמש עולה ומעמידה את שתי החברות בסכנה. הן חוששות שהשומר יתעורר ויתפוס אותן ומחליטות לנסות שוב למוחרת. הנמענים אינם יודעים האם התוכנית הצליחה ביום שאחרי, האם השתיים זכו לראות את העולם שמבעד לחומה וכן מה מסתתר מאחוריה. סימן השאלה הופך את סיום היצירה לסיום פתוח שמזמין השלמות מגוונות של פער המידע בדבר המתחולל לאחר סיומו של ההווה הסיפורי.

גם בסיפורם של גפן וקרת, **מחכים לנסיים** (2020), נוכל להבחין בסוף פתוח. לב וניסים קבעו להיפגש בשתיים ליד המקלט השכונתי. לב ממתין בשעה שחבריו עוברים ומפתים אותו לחבור אליהם. הוא מוותר על רכיבה על חד־קרן, על משחק עם רובוט, על שחייה בבריכת מילשייק, ואולם כאשר מציעים לו לנסוע לחלל, הוא מצטרף. בחלל הוא אינו מוקסם מכוכבים אחרים אלא דווקא מכיוון את הטלסקופ אל עבר שכונתו, ומגלה שניסים ממתין לו. הוא אומר לניסים מהחלל "חכה לי, אני בא", והסיפור מסתיים כאשר אותה ילדה שהציעה ללב לרכוב איתה על חד־קרן, מציעה לניסים לדהור איתה לראות את השקיעה. ניסים, בדומה ללב לפניו, מסרב ומציין שהוא מחכה ללב. בנקודה זו הסיפור מסתיים, ואין אנו יודעים האם בסופו של דבר הפגישה תתקיים, או שמא גם ניסים, כמו לב לפניו, יתפתה לחבור לאחד החברים האחרים שמציעים לו בילוי קפיטליסטי מפתה על פני פגישה עם חבר. אומנם הסיפור עוסק בחברות, ואולם נדרש אליה באמצעות האנלוגיה בין המתנה ארוכה לחבר ובין בילוי שעניינו מוצרים (רובוט, בריכה, חד־קרן) שאין בינם ובין רגש דבר. הנמענים שצפו בלב נוסע לחלל ומתחרט, אינם יודעים האם גם ניסים יבחר באחד הפיתויים, האם הוא יתחרט, האם יישאר נאמן לפגישה עם לב, והאם בסופו של דבר תתקיים הפגישה.

דוגמה שלישית ואחרת לסיום פתוח מופיעה בספרה של קמחי **מושלמת והמעגל המכושף** (2001). זהו סיפור פוסט־מודרני שמתאר עלילה שתחילתה בתרחיש ריאליסטי – זוג אחים, המספרת ואחיה הקטן, שמוצאים גור כלבים ומבקשים מאימם לאמצו – והמשכה בתרחיש סוריאליסטי: חברתם מאיה (המכונה מושלמת) מאמצת את הגור, ובד בבד, מטילה עליהם כישוף שמעלים את אימם ומעבירה אותה לחזקתה. השניים פונים לחברם יובי והוא מסייע להם לבטל את הכישוף שהטילה מושלמת. האם חוזרת לבית הילדים וכעת השניים מוצאים צב ומבקשים לאמצו. לאחר שבקשתם נענית בשלילה, המספרת מציינת: "אולי נרד למטה, נדבר קצת עם מושלמת", וזוכה להסכמתו של אחיה שעונה – "זה בדיוק מה שחשבתי להציע". בנקודה זו מסתיים הסיפור, כשלוקראים נהיר שזוג האחים לא למד את הלקח אלא להפך, יוזם פנייה נוספת אל מושלמת כשברור שמושלמת יכולה לפגוע בהם. ההגעה אל מושלמת היא לנוכח הפגיעה שהאחים חשים לאחר סירוב האם ורצונם להעלימה שוב. אין אנו יודעים האם הפעם מושלמת תבחר להעלים שוב את אימם או שמא להטיל עליהם כישוף אחר.

מעניין לראות כי בשלוש הדוגמאות שלעיל אין לפנינו טקסט ריאליסטי. בעוד **מי יבוא איתי?** הוא סיפור אלגורי, **מחכים לנסיים** הוא סיפור פנטסטי על אף פתיחתו הריאליסטית ואיורי שכונת השיכונים הישראלית. ואילו **מושלמת והמעגל המכושף** הוא סיפור פוסט־מודרני ששובר לחלוטין את מוסכמותיו של סיפור הילדים. מופיעות בו קללות, האיורים מדגישים את מיניותה של מושלמת והילדים פועלים בעולם שחלקו ריאליסטי וחלקו פנטסטי. משום שסוף פתוח מזמין אי־ודאות ומעלה שאלות רבות, יש מקום להניח כי היוצרים בוחרים לעגנו ביצירות שאינן ריאליסטיות ומתוך כך לרכך את אי הוודאות שגלומה בטקסט. כאן המקום לציין שסיכומים פתוחים מזמנים דיון בתופעות פסיכולוגיות וחברתיות מורכבות ומכאן הבחירה שלא להעניק סיום חד וברור. **מי יבוא איתי?** זו יצירה שדנה בחירות אישיות, בבחירה שלא להידמות לעדר, באומץ הנדרש מהפרט כדי לברוח ממדכאיו, והסיום הפתוח מזמין חשיבה לפיה לא כל מרד בסמכות מסתיים בהכרח על הצד הטוב. **מחכים לנסיים** הוא סיפור שמעמיד זה כנגד זה את ערך החברות לעומת ערך ההישגיות שמאפיין חברות קפיטליסטיות. בסיפור זה הנמענים נדרשים להכריע בין הקשבה ללב (תרתי משמע, שכן

לגיבור קוראים לב) ובין הקשבה לרוח הזמן שקוראת להגשים את המאווים; בין המתנה ובין אי-דחיית סיפוקים, בין נאמנות לאני העליון (קיום הבטחה לחבר) ובין כניעה לאיד (הפרת ההבטחה לטובת יציאה להרפתקה) ומשום שמאבק זה מורכב ויומיומי, אנו נשארים עם אי-הכרעה. במושלמת והמעגל המכושף אנו עדים למתח בין ילדים להוריהם. הכעס הילדי מוצג לנוכח הפנייה המחודשת אל מושלמת, שבכוחותיה להעלים את האם. כמו כן בית הילדים מוצג בית מנוכר, האב כלל לא הרגיש בהיעלמותה של האם ונשק למקרה טרם הליכתו לישון, עיוור לחלוטין למתרחש סביבו. העולם שהילדים חיים בו מנוכר והדבר בולט בכל המרחבים שהם נעים בו. אף הבייביסיטר שהם מוצאים בעצמם מזניחה אותם ומדברת אליהם בגסות. הסיום הפתוח, ברובד העמוק, מלמד כי לעולם זה אין תקנה ואין פתרון ומכאן סימן השאלה שמרחף מעל ההחלטה לפגוש את מושלמת שוב, והמשיכה שחשים הילדים כלפי מי שפגעה בהם. האם פירושה שהם השתנו וויתרו על רגישותם? האם הכעס על האם כה גדול שהם רוצים להעלימה? ואולי הילדים נשארים בכלל תמימים? על שאלות אלו הסוף הפתוח אינו עונה, ואולם הוא שמאפשר את העלאתן.

סוף רע

מושג ה"סוף הרע" אינו מופיע במחקר ספרות הילדים הישראלית וזאת על אף הימצאו ביצירות רבות.⁴ אפשר לאתר "סוף רע" ביצירות רבות של מרים ילן-שטקליס שבהן הבעיה המרכזית שהגיבור נתקל בה אינה באה לכלל התרה, והוא נותר בבדידותו ובתחושה שסביבתו אינה מבינה לנפשו. נדמה כי כבר בתחילת הקריירה הספרותית של ילן שטקליס היא שאפה להציג לנמעניה עולם שאינו סכריני ולשרטט את דמותו של הילד כדמות שחווה משברים מגוונים, לא דווקא בני פתרון. אחת היצירות החשובות בתולדות ספרות הילדים העברית, "דני גיבור" (1941), מנכיחה את חוויית האכזבה הכפולה של הנמען: דני חווה אהבה נכזבת מצד נורית שדוחה את אהבתו וכן חוסר הבנה מצד אימו: אומנם השיר נפתח בדברי שבה של האם המופנים כלפי בנה הגיבור, החכם והאמיץ, שלא יבכה כפתי. אולם זוהי יצירה מתהפכת, שכן אותם דברים מובאים על רקע בכיו של דני בשל אהבתו הנכזבת. וכן במקום הכרה בכאבו, האם מבטלת את תחושת אהבתו ומפצירה בו להיות גיבור, שכן מדובר בדור שאינו מזיל דמעה על אהבה נכזבת. לא זו בלבד שהאם אינה מכירה בכאבו של בנה ואינה מנהלת עימו שיח בנושא, אלא היא אף דורשת ממנו הופעה מגדרית המשויכת לגברים ואימוץ תפקיד של גיבור ונבון. רק בבית הרביעי מתפרש השיר: הבכי הוא תוצר של אהבה נכזבת ושל בחירתה של נורית בילד אחר. את התפוח שנתן לה דני – נורית אכלה, ואולם את הפרח זרקה, אות לדחיית אהבתו. בהיעדר סביבה תומכת נשאר דני עם הדמעות שבוכות בעצמן (ילן-שטקליס, תש"ל). ברעם אשל (2015) מעגנת את התנהגותה של האם בשיר בשיח של ויניקוט ומציינת כי אימו של דני מייצגת סביבה התובעת מן היחיד להתפתח באמצעות הסתגלות אליה, סביבה בלתי אימהית ובלתי מאפשרת משום שהיא מעודדת הדחקה ומעוררת בילד תחושות של חוסר אונים.

4. מחקרה החשוב של דר (2006, עמ' 23) העוסק בכתיבה לילדים על השואה ביישוב הארץ ישראלי נדרש לקורפוס נרחב של יצירות המתארות לילדים הישראלים את השואה. דר מציינת כי בספרות הילדים שנכתבה בזמן מלחמת העולם השנייה ניכר מתח בין הרצון לגונן על תמימותו של הנמען-הילד באמצעות ספרות משתיקה ומהסה ובין הרצון לספר לו על מצוקת יהודי אירופה ולעורר בו תחושות אמפתיה ורצון לסייע. מכאן שביצירות מגוונות שמובאות במחקר אפשר לאתר סוף רע בהלימה למצב המתואר.

אהבה נכזבת מופיעה בשיר "מיכאל" (1950)⁵ שנהוג לראות בו בטעות שיר שמתאר אהבה נכזבת של ילדה לילד. בשיר זה שטקלים אינה מציינת את מין הדובר ומכאן שאנו נשארים עם אהבה נכזבת שיכולה להתקיים בין ילד לאדם אחר ובין ילדה לאדם אחר. השיר אינו מספק מידע על זהותו של מיכאל – האם הוא ילד או אדם מבוגר, חוץ מציון בבית השלישי, "שְׁמֶלָה לְבָשְׁתִּי יָפָה מְאֹד, / וְסָפָר, בּוֹ קְרוֹם אֶפְרוֹם נָרָד" (ילן-שטקלים, 2005, עמ' 44). השמלה הופכת לפריט המגדרי ה"מסגיר" היחיד, ואולם בקריאה קווירית אפשר לקשרה לילד ולילדה כאחד. מעניין לציין כי בספרות הישראלית לילדים הופיע לראשונה בבירור ילד לובש שמלות בספרה של פירון "שמלה מסתובבת" (2021), ואולי בשל כך מאירים ומאיירות של השיר "מיכאל" לדורותיהם בחרו להציג איור של ילדה המציין את דוברת השיר. ההכרה בחוויית אהבה נכזבת של ילדים ובתהליך הנפשי הקשה שבא אחריה מאפיינת את השיר, וסיומו מעיד על ראשיתו של תהליך אבל, היינו לא זו בלבד שהבעיה לא נפתרה, אלא היא אף הוחרפה ותמשיך להיות חלק מהעתיד שמשרטט הדובר, שכן מצוין "מחר אלך השכם בבוקר אל הגן, ואשב לי ואבכה לי כל הזמן". הבטחותיו של מיכאל התבדו, ההכנות הרבות היו לשווא, מיכאל לא בא, והחרדות והעצב נשארו בעינו, היינו, אין כל תהליך של קתרזיס, התגברות על הכאב, וודאי שלא מציאת מושא אהבה חדש. סוגיית העמסום המיני והגילי בשיר מסבירה את הסיום הטרגי עבור הדובר בשיר: אם מדובר בהתאהבות של ילד במבוגר, הרי שזו אהבה אינה יכולה להתממש, ואם מדובר באהבה של ילד לילד אחר, הרי שבזמן שבו פעלה ילן-שטקלים, יחסים חד-מיניים היו טאבו בחברה הישראלית.

גם בשירה של ילן שטקלים "מעשה בילדה בודדה" (1946) נמשכת המגמה שלפיה סוף היצירה אינו משנה את מצבו הנפשי של הגיבור. גיבורת השיר נשארה לבדה בביתה, ואף חלה החמרה במצבה. בעוד בפתיח הגיבורה הדוברת מבקשת מהירח "סֶפֶר לִי סֶפֶר, / סֶפֶר לִי סֶפֶר שְׁמֶח!" (ילן-שטקלים, 2005, עמ' 46), הרי שבסיום היא אומרת לירח – "וְעַל מֶה לְסֶפֶר אִם לֹא תִדַּע, / סֶפֶר לִי סֶפֶר עַל יְלָדָה בּוֹדְדָה..." (עמ' 49). מכאן כי החוויה שעברה במהלך השיר גרמה לה להבין שהיא לא עתידה לשמוע שיר שמח, אלא שיר על בדידות. התקווה שפתחה את היצירה שלפיה הירח יספר סיפור שמח מוחלפת בסיפור שמספרת הגיבורה לעצמה, לנוכח בדידותה והסירוב של האחרים לספר לה סיפור בשל חוסר רצון וזמן, שכן בדיאלוג שלה עם הירח היא למעשה משעתקת את השיח של הוריה כלפי בקשותיה: "נָה אָסוּר נָה אָסוּר", "עֲתָה אֵין לִי פָנָי –", "סִפְרָתִי לֹךְ דִּי –". הילדה מצפה שהירח יפנה עבורה זמן, ואולם הדיאלוג עם הירח נועד לכישלון בשל חוסר יכולתו להשיב ולספר סיפור שמח, וכל שנשאר הוא סיפורה שלה – על ילדה בודדה שלא נגאלה מבדידותה. חשוב לציין כי לא כל יצירותיה של ילן-שטקלים מסתיימות בסוף רע. הסיפור **המסע אל האי אולי**, שראה אור לראשונה בשנת 1944, מסתיים עם חזרתה של הבובה אלישבע מהאי אולי, לאחר שהרופא הגדול ריפא את שבריה והחזיר לה את יופייה ונכתב כי "אלישבע עצמה את עיניה ונרדמה, שמחה ומאושרת" (ילן-שטקלים, 2014, עמ' 70). המסע הסתיים, הגיבורים חזרו לביתם, והבעיה המרכזית – פגמיה החיצוניים של אלישבע ותחושתה הנפשית הקשה בעקבותיהם – נפתרה.

5. השיר "מיכאל" פורסם לראשונה ב־1950 בעיתון הדואר, שנה כט, חוברת ג, עמ' 61.

בדומה לילן-שטקליס, לאה גולדברג גם כן דבקה ב"סוף הרע" בחלק מיצירותיה לילדים. בשירה "הילד הרע" (גולדברג, 2005), גד אינו מצליח להתמודד עם הילד הרע שגורם לו לנהוג באלימות כלפי הסובבים. השיר מסתיים בתחושת חוסר ההבנה של גד שמציין "הם אינם מבינים" כלפי כל הסובבים אותו, ובהודאת תבוסה שיש עימה תקווה שאולי יפתר הקונפליקט בעתיד. גד מרגיש שאזלו לו הכלים להתמודד עם הילד הרע ומה שנשאר לו הוא להמתין לעתיד. עם זה הציון "אולי" מעמיד בסימן שאלה את התקווה שהבעיה תיפתר. וכך נשאר גד מוקצה, נזוף, ודבריה של סבתה של יוכבד "אל תבכי, את יודעת, שגד ילד רע!" ממשיכים להדהד בו. את החוויה שהוא עובר בכל פעם שהוא מנסה לשלוט ברגשותיו וכושל הוא מתאר "זה איום", והידעה שחוויה זו ממשיכה להתקיים משאירה את סיום היצירה כממשיך את המציאות האיומה שגד חי בה.

השיר האלגורי לילדים "הדרקון הלא נכון" (1986) מאת גפן מציג את אכזריותם של אנשים כלפי הדרקון הרגיש, ורואים בו מאיים. בסופו של דבר נרצח הדרקון. תיאור הדרקון יוצר הנגדה בין חוץ מאיים – "רגלים קלות ארצה נעור / קלוק ומקריק, כמו לנחשים", ובין פנימיותו – "דרקון מחפש אהבה וחולם" (עמ' 31), "דרקון קביב, רגיש ובודד" (עמ' 31). ממדי השנאה כלפי הדרקון הולכים וגדלים, מתפשטים מבני האדם ועד לעם הדרקונים. לאחר רציחתו נעשית חגיגה, "נאיש לא קשב קשה הוא לא מספן / נאולי הוא בעצם דרקון טוב" (עמ' 30). עשרים נסיכות מריעות לאביר שרצח את הדרקון, ובסיום נמסר – "נאיש קם לא היה עצוב קשה הוא התמוטט ונפל על גחון, / נככה הם הרגו קם שוב / את הדרקון הלא-נכון" (עמ' 31). השימוש במילה "שוב" מפקיע מהמאורע את חד-פעמיותו לטובת תיאור שגרה. רציחתו של חף מפשע בשל שנאה שאינה מוצדקת היא דבר שנעשה שוב ושוב ואינו מייחד רק את גיבורו של היצירה. הסוף הרע מאותת על תחושת אין מוצא. היעדר המוסריות נמשך וימשיך, ואין התקוממות נגדו. ניצחונה של האלימות, והמשוואה שלפיה הרעים מנצחים הם שמולכים לסוף הרע.

יצירות אלו ואחרות שמקדמות פואטיקה של "סוף רע" מצהירות על כך שבהווה הסיפורי הבעיה לא נפתרה והגיבור או הגיבורה לא השלימו את המסע הנפשי שהם עוברים. בעוד בטקסט הריאליסטי לא מדובר בהצגה שלילית של העולם אלא ברצון לייצג ייצוג ריאליסטי סיטואציות רגשיות מורכבות ולהימנע מפתרונות בנוסח "דאוס אקס מכינה", הטקסט האלגורי נוטל לעצמו חירות להציג עולם אכזרי ולעיתים עולם שאין לו תקנה.

סיכום

במאמר זו מופו חמשת הסיומים המרכזיים בספרות הילדים הישראלית על מאפייניהם. **הסוף הטוב** נוצר כאשר היצירה מסתיימת בנימה אופטימית בשל תחושה חיובית מקבילה של הקוראים ושל הדמויות המרכזיות. הסיבות לתחושה זו: פתרון הבעיות שהועלו במהלך העלילה, תחושה של סגירת מעגל, מעבר מרגשות של מתח, סכנה ומצוקה לרגשות שכוללים שלווה, ביטחון ותקווה, לעיתים תיאור ניצחונה של הדמות המרכזית – בין שמדובר בניצחון שמגיע לאושר פנימי ואישי ובין שמדובר בתרומה למשפחה או לחברה או בפיוס (אישי או חברתי). אם הדמות עסקה בחיפוש, אזי היא מצאה את אשר חיפשה בסוף היצירה, והמדובר על פי רוב בחיפוש רגשי, זהותי ונפשי.

הסוף הטוב דיו מופיע ביצירות שבהן הבעיה המרכזית שהועלתה במהלך העלילה נפתרה, ואולם בעיות אחרות עדיין לא באו על פתרונן. מדובר ביצירות שנדרשות לבעיות נפשיות או רגשיות

מורכבות, ומכאן שהעלילה קצרה מלתאר את פתרון המלא. לפיכך הסוף הטוב דיו מציין את דרכה של הדמות להחלמה, את נכונותה לצאת אל העולם החיצוני, את סיומה של ההסתגרות ואת תחילתו של הפתרון המלא.

הסוף האמביוולנטי מאפיין יצירות בעלות מורכבות פואטית שמציגות סיום שאפשר למשמעו באמצעות פרשנויות שונות ומנוגדות – פרשנות שרואה בסיום סוף טוב, לצד פרשנות המערערת על הנימה החיובית ומרמזת על סיום שלילי שבו הדמות לא הצליחה ליישב את הקונפליקט המרכזי שהוצג בסיפור. לעיתים הקריאה הכפולה עולה מתוך הפער שבין הרובד הטקסטואלי ובין הרובד הוויזואלי, שאחד מהם מציג תמונה שלפיה הגיבורים סיימו את הסיפור כשידם על העליונה, ואילו האחר מראה סיום שבו בעייתו של הגיבור לא באה על פתרונה והוא למעשה נשאר באותו המקום שהיה בו בתחילת הסיפור. הסוף האמביוולנטי מובא לא אחת כדי לרכך תמות קשות דוגמת מוות, הדרה ושוליות, מלחמות ויחסי חברה – "אחר".

הסוף הפתוח משאיר את הקוראים בתחושת אי-ודאות ומעלה שאלות רבות שהתשובות עליהן אינן ניתנות בטקסט. שאלות אלו בעלות אופי אקזיסטנציאליסטי, חברתי, פוליטי ורגשי ועל כן היוצרים שהוצגו במחקר זה, בוחרים בסוגות שאינן ריאליסטיות כדי לרכך את תחושת חוסר המוצא שמועברת בטקסט, וגם כדי ליצור המחשות למושגים מופשטים ומורכבים כמו חירות, נאמנות, אידאולוגיה ואלימות.

הסוף הרע מופיע ביצירות שבסיומן גורל הגיבורים הוא טרגי. הם לא צלחו את בעיותיהם אלא הובסו. בין שמדובר בבעיות רגשיות או חברתיות ובין שמדובר באהבה נכזבת – הגיבורים מוצגים בחולשתם, ולעיתים אף בקריסתם. אפשר אף לראות ביצירות האלגוריות סיומים קיצוניים יותר שכוללים את מות הדמות. סיום זה מדגיש את בדידותו של הגיבור, את חוסר הישע שלו ואת העובדה שאי אפשר לפתור כל קונפליקט והוא מקביל למתרחש בספרות המיועדת למבוגרים, כשהיא מתארת את חייהם של אנטי-גיבורים.

מן המודל שלעיל נגזרות כמה מסקנות: החשיבה שלפיה ספרות ילדים מסתיימת בהכרח בסוף טוב התבדתה על סמך מחקר זה, ועם זה עדיין מדובר בסיום הנפוץ ביותר בספרות הישראלית לילדים. כמו כן ישנו מתח בין הגישה הביבליותרפית שמקדמת את החשיבה שלפיה סוף טוב תורם לתחושת רווחה נפשית בקרב ילדים ובין הגישה הריאליסטית שלפיה ילד צריך להיחשף לתסריטים מגוונים שנוגעים להתנהלות העולם בכלל, והתנהלותו פרט, כהכנה לכישלונות עתידיים וככלי שחושף אותו למוקדי רוע וכישלון בעולם.

ניכר שיוצרים אינם נאמנים בהכרח לאופן סיום אחיד. דוגמה אחת היא נורית זרחי, שיצירותיה משתייכות לקטגוריות מגוונות ולדוגמה, **באמבטים** הסוף כולל איחוד בין האוהבים בעוד **במפרשיות** הסיום הוא סוף טוב דיו.

אם נעסוק בתאוריה האריסטוטלית (אריסטו, 2003), בעוד ספרים מסוימים נכתבים כדי לרצות את הקוראים ומציגים סוף טוב לגיבור הטוב, הרי שספרים אחרים מציגים סוף רע לגיבור הטוב בשל כשל כלשהו, בלתי פתיר. ספרים אלו מעוררים פחד, אהדה ואף חמלה, ומכאן שאף על פי שאין מדובר ביצירות רבות, הם נוכחים בקנון ומצויים בשיח התרבותי מעל לשישה עשורים.

בהיבט הכרונולוגי נראה תנועה מהסוף ה"רע" לסוגי הסיומים האחרים, וזאת לנוכח הדומיננטיות של הגישה הביבליותרפית שרואה בסוף הטוב כלי חיוני להתפתחות הילד (כהן, 1990), גם לנוכח התבססותה של ספרות הילדים והפיכתה למוצר צריכה במציאות קפיטליסטית (משיח, 2018). אם נשתמש בטרמינולוגיה של פרנק קרמוד (Kermode, 1966), נגלה שכותבים לילדים מעדיפים על פי רוב למסגר את חיי הילד בתחושה שלפיה הסוף הוא חיובי בשל האוקסימורון בין ילדות למוות. לשון אחר: אומנם הקורא המבוגר מעוניין "לצפות" במותו בטקסט הספרותי כפי שטען קרמוד, ואולם הנמען-הילד אינו ניהן ברצון זה ומכאן שהסיום עוסק לרוב באפיזודה מסוימת בחיי הילד-הגיבור בסיפור, אחת מיני רבות, ונוטה אל האסקפיסטי ולא אל האפוקליפטי.

בהיבט הקוגניטיבי, סיום היצירה משפיע בהחלט על דרך הבנתה (לבנת וברעם אשל, 2014). מתוך המחקר עולה כי יצירות מורכבות שמזמנות ניפוז של חשיבה תבניתית, מפנות עורף לסוף הטוב ויוצריהן מעצבים סוף מורכב ומתוך כך "מפעילים" את הילדים לחשיבה מדרגות גבוהות.

רשימת מקורות

- אלקדלהמן, א' (2006). **לבדה היא אורגת: קריאה ביצירת נורית זרחי**. כרמל.
- אריסטו. (2003). **פואטיקה** (י' רינון, מתרגם). מאגנס. (המקור פורסם ב־330–335 לפנה"ס בערך)
- ארגמן, א' (2016). **הדבי של פרד** (א' עופר, מאייר). הקיבוץ המאוחד.
- ארגמן, א' (2021). **אמיליה והכובע** (א' בסיל, מאייר). כנפיים.
- בטלהיים, ב' (1987). **קסמן של אגדות ותרומתן להתפתחותו הנפשית של הילד** (נ' שליפמן, מתרגמת). רשפים. (המקור פורסם ב־1975)
- בן-גור, נ' (2011). **לא הצליח לי** (ע' שמעון, מאיירת). הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- בן-טבו דה־לאון, י' ובן-טבו דה־לאון, ס' (2019). **ספורו של שחקן**. עם עובד.
- בראון אלקלס, ת' (2016). **המאפייה של הציפורים**. מטר.
- בר־אל, ע' (1989). **הכי חזק בגן** (א' שורץ, מאיירת). ספריית פועלים.
- ברגמן, א' (2018). **פעם עקב אחרי לוויתן**. כתר.
- ברוך, מ' (1991). **ילד אז ילד עכשיו: עיון משווה בספרות ילדים**. ספריית פועלים.
- ברעם אשל, ע' (2015). **ייצוגי נשים בוגרות בשירי מרים ילן-שטקליס. ילדות, 1, 82–98**.
- ברתנא, א' (1993). **שמונים: ספרות ישראלית בעשור האחרון**. אגודת הסופרים העברים בישראל.
- גולדברג, ל' (1967). **המפזר מכפר אז"ר**. עם עובד.
- גולדברג, ל' (2005). **הילד הרע**. ספריית פועלים.
- גורביץ', ד' (2018). **הסוף הטוב: דילמות של צדק משפטי מול צדק פואטי בסיפורי מארי דה פראנס. עלי משפט, יד, 175–202**.
- גפן, י' (1986). **הדרקון הלא נכון** (ה' אדלן, מאיירת). דביר.
- גפן, ש' וקרת, א' (2020). **מחכים לנסים** (ע' בנישו, מאייר). זמורה מוציאים לאור.
- גרוסמן, ד' (1999). **אל תדאגי רותי** (ה' חבקין, מאיירת). עם עובד.
- גרים, י' וגרים, ו' (1997). **שלגיה ועוד 30 אגדות אחרות** (ח' לבנת, מתרגמת). מחברות לספרות.
- דורי, נ' (2017). **למאפייניו של ז'אנר המסע בספרות הילדים העברית בשנים 1923–2009. ילדות, 2, 66–81**.
- דר, י' (2006). **ומספסל הלימודים לוקחנו: היישוב לנוכח שואה ולקראת מדינה בספרות הילדים הארץ-ישראלית 1939–1948**. מאגנס.

- הוכשטטר, ת' (2018). **לא תמצאו אותי**. ידיעות אחרונות וטל-מאי.
- וייס-גבאי, ת' (2019). **טלי מתחת לשולחן** (ז' צ'רקסקי, מאירת). כנרת.
- זיידמן, א' (2010). **יונה חצי לבנה** (מ' שליפר, מאירת). הקיבוץ המאוחד.
- זרחי, נ' (1993). **מפרשיות**. הקיבוץ המאוחד.
- זרחי, נ' (2001). **אמבטים**. עם עובד.
- חציר, ע' (2005). **לאמא שלי יש עינים מקלקלות** (י' פרי, מאיר). תמוז.
- ילן-שטקלים, מ' (תש"ל). **יש לי סוד** (צ' בינדר, מאירת). דביר.
- ילן-שטקלים, מ' (2005). **פרח נתתי לגורית** (ד' פולנסקי, מאיר). דביר.
- ילן-שטקלים, מ' (2014). **המסע אל האי אולי** (ב' קולטן, מאירת). דביר.
- כהן, א' (1990). **סיפור הנפש: ביבליותרפיה הלכה למעשה** (כרך א'). אח.
- כרמי, ד' (2014). **לאן עפים הסבאים** (ה' חבקין, מאירת). הקיבוץ המאוחד.
- לבנת, ח' ושיכמנטר, ר' (2000). הכל זורם: ספרים העוסקים בנושא הגמילה מחיתולים כמקרה מבחן לבחינתה של הספרות הפסיכולוגית-דידקטית. **עולם קטן**, 1, 195–210.
- לבנת, ח' וברעם אשל, ע' (2014). שיקולי בחירה מושכלים בטקסט הספרותי לילדים. **עולם קטן**, 5, 54–89.
- לובין, א' (2003). **אשה קוראת אשה**. זמורה ביתן.
- משיח, ס' (2018). **אין ילדים מחוץ לפוליטיקה: ספרות ילדים ונוער ואוריינות פוליטית**. רסלינג.
- ערד, מ' (2005). הנה כך הוא המפוזר. **הו! כתב עת לספרות**, 1, 145–160.
- פינקלברג, מ' (2014). **הומרוס**. אוניברסיטת תל-אביב.
- פירון, מ' (2021). **שמלה מסתובבת** (ח' לב, מאירת). טל-מאי.
- פרי, י' (2014). **העפרון השחור**. עם עובד.
- קובובי, ד' (2000). **ספרותראפיה: ספרות, חינוך ובריאות הנפש**. מאגנס.
- קמחי, א' (2001). **מושלמת והמעגל המכושף** (ע' הופמן, מאירת). כתר.
- רודין, ש' (2018). **אל עצמה: עיונים ביצירתה של גלילה רון-פדר-עמית**. מודן.
- רודין, ש' ורון, א' (2018). "צריך להכניס אותו לעונש": ילדי גן מגדירים אלימות בעקבות שיה ביבליותרפי על אודות ספרי ילדים. **זמן חינוך**, 4, 45–84.
- רוקאס, ר' (2020). **מי יבוא איתי?** (א' דהאן, מאירת). כנפיים.
- רות, מ' (1977). **הבית של יעל** (א' אייל, מאירת). ספריית פועלים.
- שביט, ז' (1996). **מעשה ילדות: מבוא לפואטיקה של ספרות ילדים**. האוניברסיטה הפתוחה.
- שלו, מ' (2019). **ככה זה כשואהבים** (א' בקין, מאיר). עם עובד.

Ellis, A. (1968). *A history of children's reading and literature*. Pergamon Press.

Hall, S. (1980). Encoding/Decoding. In S. Hall, D. Hobson, A. Lowe, & P. Willis (Eds.), *Culture, media, language* (pp.128–138). Hutchinson.

Hipple, T. (1993). Young adult literature and the test of time. In S. Sebesta and K. Donelson (Eds.), *Inspiring literacy: Literature for children and young adults* (pp. 119–127). Transaction.

Kermode, F. (1966). *The sense of an ending: Studies in the theory of fiction*. Oxford University Press.

Rudin, S. (2021). Language, poetics, and ideology in holocaust literature for Hebrew-speaking children. *Children's Literature*, 49, 157–188.

קריאה פוליטית: ספרות לילדים ואוריינות פוליטית - הלכה ומעשה

סלינה משיח

תקציר

ילדים, בדומה למבוגרים, הם פוליטיים מטבע ברייתם וגם להם, כמו למבוגרים, "אני" פוליטי המתגבש ככל שהם מצויים בפעילויות גומלין חברתיות במשפחה, במוסדות החינוך ובקבוצות השווים. מכאן ניכר חסרונה של תוכנית הוראה שמטרתה לחנוך את הילדים לפוליטיקה, ולאפשר להם כבר בגיל הרך להיות אוריינים פוליטיים. אוריינות פוליטית המקפלת בתוכה נקיטת עמדה מוסרית וחשיבה ביקורתית, עולה בקנה אחד עם זיהוי מגמה חדשה בספרות הילדים ובחקר ספרות הילדים הנוגעת לראייה חיובית של צד דידקטי המעודד חשיבה ביקורתית. מתוך תובנות אלו המאמר מציע לאנשי חינוך פרקטיקה להנכחת שיח פוליטי וחשיבה פוליטית בגן ובכיתות היסוד. פרקטיקה זו נשענת על היכרות עם המאפיינים המרכזיים של המושג פוליטיקה – כוח, קונפליקט ואינטרס – ועל שאילת שאלות מנחות שנועדו לעורר חשיבה ושיח ביקורתיים הקושרים בין הדיון למציאות חוץ-טקסטואלית.

במאמר מוצעת קריאה פוליטית בשלושה טקסטים נבחרים – "מיץ פטל" לחיה שנהב, "תאודור והפטריה המדברת" לליאו ליאוני ו"נְבִי גִלְבִּי מְבַקְשֵׁי הַשְּׁלוֹם" ליצחק דמיאל (שויגר) – קריאה הממחישה כיצד נקודת המבט הפוליטית מעבירה את מרכז הכובד מפרשנות ספרותית שבמרכזה "אני" אינדיבידואלי הספון בתוך עולמו האישי, אל "אני" כסובייקט פוליטי, המודע להיותו שותף למערכת יחסים חברתית.

מילות מפתח: אינסטרומנטליות; פוליטיקה; אוריינות פוליטית; יחסי כוח; אינטרס; קונפליקט; אתיקה (מוסר).

סקירת ספרות

מ"ילדות עברית" לאוריינות פוליטית

התאורטיקן הפוליטי, יאן קוורטרופ (Qvortrup, 2008), סובר שילדים אינם מצויים מחוץ לזמן, לחברה ולפוליטיקה. לטענתו, בין שנרצה זאת ובין שלא נרצה זאת, הילדות היא חלק מן החברה ומן הפוליטיקה החברתית. מנקודת מוצא זו המאמר הנוכחי מבקש להציע קריאה פוליטית בספרות לילדים המאופיינת בשתי מטרות. המטרה האחת היא עיונית: תכליתה העמקת הקשר במחקר האקדמי, בין ספרות לילדים לפוליטיקה ובייחוד קידום המודעות בקרב החוקרות והחוקרים שלילדים יש תודעה פוליטית ומודעות פוליטית. הקשר של המודעות לפוליטיקה עשוי להיות מדיני, משפחתי או חברתי. על כן במחקר ספרות הילדים יש לתת את הדעת על התנסויות המוכרות לילדים מחיי

האקטואליה ולבחון את הדרכים שבהן התנסויות אלו מעצבות את מפגשיהם עם הפוליטיקה המהדהדת לאקטואליה בטקסטים ספרותיים.

המטרה השנייה היא יישומית: התוויית נהלים ליישום הלכה למעשה של פרשנות פוליטית בספרות לילדים. מטרה זו מכוונת לאנשי חינוך ונועדה להציע להם כלים לשיח פוליטי פורה עם הקהל הצעיר. זאת מתוך הכרה שלספרים לגיל הרך יש קהל כפול. מצד אחד המבוגרים הם הכותבים את ספרות הילדים וגם מי שלומדים מתוכה על תפיסות עולם אידאולוגיות ופוליטיות, ועל דרכה של פוליטיקה המשתקפת מתוך ספרות הילדים והנוער (משיח, 2000א; רודין, 2013; Hollindale, 2011; Jenkins, 1998; Keyes & McGillicuddy, 2014; Mickenberg & Nel, 2008; Nodelman, 1992; Reynolds, 2007; Stephens, 1992). מצד אחר הנחת היסוד של המאמר הנוכחי היא שגם הילדים, הנמענים המוצהרים של ספרות הילדים, עשויים ללמוד מהי פוליטיקה מתוך הספרות הנכתבת עבורם בידי מבוגרים.

כפי שהוצג במחקרי הקודמים, לספרות הילדים קשר הדוק לתרבות ולפוליטיקה. המושג "ילדות עברית" שתואר בספרי **ילדות ולאומיות** (משיח, 2000א) לא היה רק חידוש לשוני, אלא הבניה פוליטית-תרבותית רבת עוצמה, שהיה לה תפקיד מכונן במהפכת התרבות העברית בתקופת ההשכלה (ובה צמיחתה של ספרות ילדים בעברית), האידאולוגיה הלאומית בתקופת התחייה, והתגבשותה של זהות ישראלית-פוליטית ארץ ישראלית. זיקת ספרות הילדים לתרבות ולפוליטיקה נבחנה גם בספרי **אין ילדים מחוץ לפוליטיקה** (משיח, 2018) שבחן גילומים מגוונים של השתקפות הפוליטיקה בספרות הילדים והנוער. הסבתי את תשומת הלב לממד הרדיקלי של ספרות הילדים כסוכנת של שינוי חברתי ופוליטי, דנתי בנורמות פואטיות ואסטרטגיות פוליטיות בספרות הילדים והנוער והצעתי קריאה פוליטית שתשמש כלי פרשני שיחבור אל הניתוח הספרותי-דידקטי ביבוליותרפי. הספר **אני ילדה פוליטית** (משיח וורטה-זהבי, 2021) בחן את ההיבטים האלה במפגש עם קהל היעד, ילדי גן וגננות, וניסח עקרונות כלליים לקריאה פוליטית בשירים ובסיפורים לילדים בגיל הרך.

עקרונות אלה שראשיתם ב**אין ילדים מחוץ לפוליטיקה** (משיח, 2018), מסגרו את השיח הפוליטי עם הילדים, אך לא נוסחה פרקטיקה מעשית הכוללת שאלות מוגדרות או פעילויות טרום-קריאה ובתר-קריאה.

על כן החידוש במחקר הנוכחי הוא בניסוח נהלים מעשיים שנועדו לקדם את האוריינות הפוליטית של הקהל הצעיר. לצורך זה המאמר מרחיב את העיון בהיבטים הדידקטיים, ומדגיש את חשיבות הממד האתי-מוסרי בקריאה הפוליטית בספרי ילדים. טענתי היא שפרשנות פוליטית של טקסטים הנכתבים לילדים, עשויה לשמש בעבור הקהל הצעיר גם אמצעי להבנת הסיפור וגם מפתח להבנת המצב והפעולה הפוליטית המשוקעת בסיפור, ומכאן לאוריינות פוליטית.

לנוכח שתי מטרות המאמר שהוצגו לעיל, העיונית והיישומית, הפרקטיקה המוצעת במאמר זה מדגישה את דרך הקריאה הפוליטית בטקסטים: יחסי הגומלין שבין הדמויות, הערכת ההיבטים המוסריים הקשורים למערכת היחסים הפוליטית בתוך הקבוצה, חשיפת המשמעות הפוליטית של יחסי הכוח שבין כותבות וכותבים של ספרות לילדים ובין המתווכים ("מורים, הורים, מורים) והקוראים הצעירים. יחסי כוח אלה הם המעצבים בין השאר את הנורמות הפואטיות של ספרות לילדים ואת כלליה כסוגה מכשירנית וממוסדת (משיח, 2013).

ספרות לילדים – מדידקטיות מסורתית לדידקטיות חדשה

אפשר להגדיר את הספרות לילדים סוגה אינסטרומנטלית וממוסדת (משיח, 2018) שבה כללי הביצוע והנורמות הפואטיות שלה נובעים מציוויים מוסדיים, מוסכמות וציפיות הקוראים (ברניקר, Wellek & Warren, 1984; 1982). האנט (Hunt, 2021), חוקר ספרות לילדים, רואה בספרות לילדים תופעה תרבותית חובקת עולם, המשתנה במהלך ההיסטוריה ברוח תפיסות הילדות המתחלפות. יש שהילדות נחשבת פרק זמן שבו הילדים הם חוטאים מטבע ברייתם. בזמנים אחרים הילדים נחשבו "לוה חלק" ולאחר מכן הילדות הייתה לתקופת הטוהר, היצירתיות, התמימות והטבע. אופייה הארעי והמשתנה של הילדות השפיע על הדרך שבה הובנת דמותם הספרותית של הילד והילדה בספרות לילדים, והיא זו שהשפיעה גם על תכניה, סגנונה ויעדיה (ראו למשל: משיח 2000א; 2000ב).

הגישה כלפי הילדות בעשור הראשון של המאה העשרים ואחת הולכת ומשתנה בשל השינויים העוברים על חברת המבוגרים. ממצא זה מראה שהילדות אינה מצויה בעולם נפרד מעולם המבוגרים, שכן ילדים וגם הילדות עצמה מושפעים מאותם כוחות כלכליים, פוליטיים וחברתיים המשפיעים על חיי המבוגרים (Jans, 2004). אין זאת אלא ש"תפיסת הילדות כמרחב מוגן המאוכלס על ידי יצור ייחודי – הילד – עשוי להיות בעקרו תופעה של המאה העשרים, שזמנה חלף", לפי האנט (Hunt, 2021, p. 41). לטענה זו ביטוי בסגנון ובתכנים של ספרי הילדים והנוער. לענייננו, אחד השינויים החשובים בספרות העכשווית לילדים הוא מגמה מתגברת של ספרות דידיקטית בזיקה לפוליטיקה והערכה מחודשת בציבור ובמחקר כלפי ספרות זו.

הצורך ללמד, להזהיר ולהנחיל לילדים את ערכי התרבות והמורשת של החברה אפיין את הספרות לילדים מקדמת דנא. סיפורים, שירי ערש, משלים שהועברו בעל פה ממשיכים לשמש גל עד לקיומה של ספרות לילדים בכל הזמנים (משיח, 2000א). בתוך כך הם מעידים על הדחף ללמד, לגייס, לחנך ולהטיף מוסר לילדים באמצעות ספרות לילדים. דחף זה לא השתנה גם לאחר מיסוד ספרות לילדים כתופעה תרבותית שהתפתחה בשל שינויים כלכליים, פוליטיים ותרבותיים ולאחר המצאת הדפוס. היסטוריונים של ספרות לילדים באנגליה רואים במחצית המאה התשע-עשרה "תור הזהב" של ספרות לילדים, תקופה שבה הספרות הדידיקטית לילדים הסתתרה מאחורי הקלעים ואת מקומה תפסו ספרי תמונה וטקסטים "אנטי-דידיקטיים", דוגמת אלה של לואיס קרול ואדוארד ליר (Ellis, 1968). הטלת הדופי בספרות דידיקטית לילדים גרמה למפנה תודעתי שניזון מהתפיסה שספרות דידיקטית מחבלת בדמיון הקוראים ומכרסמת בממד האומנותי-אסתטי של היצירה. מכאן שינוי נורמות בכתיבה לילדים וראייה בירתון "השעשוע" קריטריון להערכת איכותה של היצירה. אך היחס השלילי כלפי הדידיקטי בביקורת ספרות לילדים, בכתיבתה ובהתקבלותה זוכה עתה להערכה מחודשת, כפי שמתארת זאת חוקרת ספרות לילדים ולנוער, קלמנטין בון (Beauvais, 2021), העומדת על עלייתה ההדרגתית של ספרות בעלת מסרים פוליטיים-חברתיים. ספרות זו מתקבלת בהערכה דווקא משום האיוון שהיא מנהלת בין המאפיינים הדידיקטיים לאסתטיים.

הגישה המכבדת כלפי שילוב האסתטי בדידיקטי מכשירה את הדרך ליחס מחודש וחיובי כלפי הספרות הדידיקטית לילדים, ובלבד שהטקסטים מייצגים ריבוי קולות, פתיחות ואיוון בין האסתטי-אומנותי ובין הדידיקטי-חברתי-פוליטי. הכוונה לטקסטים שהם דידיקטיים ומקדמים ערכים ומסרים חברתיים, מבלי שהיו מוסרניים, תעמולתיים, מגייסים או כאלה המבקשים "לתקן" את הילדים ואת הילדות.

בֶּוֹנָה (Beauvais, 2021) קושרת בין הדיקטטי הפוליטי ועומדת על התפתחותה של "ספרות ילדים בעלת מחויבות פוליטית" (עמ' 59), שאיננה מִיֶּפֶה את המציאות, אלא מציגה אותה על חולייה ועולותיה, וגם על יופייה וסיכוייה. ספרות המקיימת את מה שסארטר (1979/1948, עמ' 202) הגדיר ספרות, דהיינו כזו המעידה על טיבו הפוליטי של העולם ומזמינה את הסופרות והסופרים להיות מחויבים לו. אין זו אלא שההכרה המחלחלת בתודעה התרבותית היא ש"לחבר ספרים למען ילדים ולכתוב עליהם זו פעולה פוליטית" (Hollindale, 1997, p. 11), שכן בין שתיוך המציאות נעשה באמצעות סיפורים ושירים המשקפים והמקדמים את המצב החברתי הקיים ובין באמצעות עמדות חתרניות המערערות על המצב הקיים, מדובר בנקיטת עמדה פוליטית. משמעותה המעשית של נקיטת עמדה היא בחירת צד, שעה ש"ההכרח לבחור צד" (גלזר, 2021, עמ' 41) הוא במובנים רבים ביטוי לעמדה דידקטית המחברת בין אתיקה לפוליטיקה. על רקע זה נחקרת מחדש הסוגיה הדידקטית בספרות לילדים ומוערכת זיקתה הבלתי נמנעת לאתיקה ולפוליטיקה.

פוליטיקה ומרחבים פוליטיים

בטרם אציג את הפרקטיקה לקריאה פוליטית בספרות ילדים, נדרשת הבהרה של המושג פוליטיקה, כפי שהוא מובן במחקרי. לפי אפלטון ואריסטו, הפוליטיקה היא תכונה אנושית. סגולה המאפיינת את האדם ש"הוא מטבעו בעל חיים מדיני", המבקש באמצעות פעילות חברתית לא רק לשרוד, אלא להיטיב את חייו ואת חיי הכלל (אריסטו, 323–335 לפנה"ס בערך/2009, עמ' 28). מבחינה זו חינוך לאוריינות ולמודעות פוליטית הוא חינוך לערכים, שכן הפוליטיות המובנית באדם משקפת את היותו יצור חברתי הנדרש לבני אדם אחרים כדי לשמר באופן הדדי ערכים משותפים דוגמת צדק ושוויון כפי שהגדיר זאת אפלטון (360 לפנה"ס בערך/1975): "ובתחום המדיני הטוב הוא הצדק, וצדק הוא תועלת הכלל, והכל סוברים שצדק הוא סוג של שוויון" (עמ' 150). ברמת המקרו, ביטוייה הפורמלי של הפוליטיקה הוא במרחב המדיני ובמרחב הבין־מדיני, כלומר ביחסי הגומלין המתקיימים בזירה הציבורית בין אזרח ומדינה ובין מדינות. אך פוליטיקה המבטאת שותפות ומחויבות הדדית רווחת גם במרחב הלא פורמלי, ברמת המיקרו (קימרלינג, 1995). דוגמה לכך היא פוליטיקה בתוך המשפחה, פוליטיקה בקבוצת השווים ("פוליטיקה של חדר הילדים"), במוסדות קהילתיים, בבית הספר, באקדמיה ובכל מקום שמתנהלים בו יחסי גומלין הדדיים: "מי שאין לו היכולת לחיות בשיתוף [...] או שאין לו כל צורך בכך בשל יכולתו לספק את צרכי עצמו, הרי אין הוא חלק מהמדינה, והוא בהמה או אֵל" (אריסטו, 323–335 לפנה"ס בערך/2009, עמ' 29).

מאחר שלילדות וילידים אין זכות הצבעה, אין הם רשאים להשפיע במידה רשמית על החלטות מדיניות. עם זה אין לראות בהם חיצים סבילים המכוונים על מיתרי הקשת של המבוגרים בציפייה למימוש בעתיד. לפי הסוציולוג קוורטרופ (Qvortrup, 2009), הילדים אינם חומר גלם, אלא שותפים פעילים התורמים לחברה גם בהיותם ילדים. החלטות פנים־מדיניות ובין־מדיניות, דוגמת מלחמה, משבר אקולוגי, חלוקת משאבים או חינוך, משפיעות על חיי הילדים. יש שהילדים משתתפים פעילים באירועים פוליטיים הנובעים מתוך ההחלטות האלה (הפגנות, שביתות, לחימה בשדות קרב וגם הפצת הידע), ויש שהם מושפעים מהן במידה סבילה (רעב ומצוקה כלכלית, קורבנות מלחמה, אלימות מינית ועוד). בין שהם שותפים פעילים או משתתפים סבילים, הילדים זכאים להיות אורייניים פוליטית, להבין את הסיבות להחלטות הפוליטיות של המבוגרים, לדון בהן ולבקר אותן.

במרחב הספרותי, נושאים פוליטיים מסוימים רווחים בתקופות מסוימות, בשירים ובסיפורים לגיל הרך שבהם ההיבט המדיני, הלאומי והבין-לאומי, משמש נושא מרכזי (מלחמה/שלום, דמוקרטיה/רודנות). הם רווחים פחות ביצירות לגיל הרך, שנושא העל שלהן הוא פוליטי-חברתי, דוגמת יחסי גומלין פוליטיים בתוך קבוצת השווים ובתוך המשפחה והקהילה: אי-שוויון כלכלי-חברתי, הדרה, ביוש, התעללות מינית, פוליטיקה בתוך המשפחה. הנושאים בשתי הקטגוריות מיוצגים במחקר בדרך כלל מנקודת תצפית לאומית, חינוכית, מוסרית או פסיכולוגית-ביבליותרפית. מודגשת ההזדהות הרגשית עם "אני" אינדיוידואלי, עם סבלו, מאבקו וסופו הטוב של הפרוטגוניסט, אך בדרך כלל אין אזכור של אינטרסים המחוללים את הסיטואציה הפוליטית, עמדות הכוח המשפיעות על הפעולה הפוליטית, הגורמים הפוליטיים שהתניעו את הסיטואציה הפוליטית, והמשמעויות המוסריות של האינטרסים שגרמו לקונפליקט ולמאבק.

נוהל (פרקטיקה) הקריאה הפוליטית

ראשוני החוקרים שפעלו לקידום אוריינות פוליטית בקרב ילדים עמדו על כך שחשיבה פוליטית נועדה לעורר רגישות מוסרית, לעודד חשיבה רציונלית, לפתח יכולת ביטוי, הקשבה ושיח ביקורתי המתנהלים בין כותלי הכיתה ובית הספר (לם, 1999; Crick & Porter, 1978; Crick, 1971). יתר על כן, על פי לם וקריק, אוריינות פוליטית מעודדת את הילדים לזהות אינטרסים, מטרות, קונפליקטים וגם את המשמעויות הערכיות והמוסריות הכרוכות בפעולות הפוליטיות ובתוצאותיהן.

למעשה כפי שעולה מתוך שיחות עם ילדי גן (משיח וורטה-זהבי, 2021), ילדות וילדים צעירים ערים להיבטים המוסריים והבלתי מוסריים של הפעילות הפוליטית-חברתית והם ביקורתיים כלפי הממד האתי של יחסי הכוח והתעללות הפוליטית. מבחינה זו הגישה הרואה בחיוב את הפוליטיקה,¹ תואמת את האופן שילדים חווים במידה אינטואיטיבית את מערכות היחסים החברתיות-פוליטיות (Connell, 1971), ואת זיקתן למוסר ולערכים קולקטיביים.

הקריאה שלהלן מבקשת כאמור להציג פרקטיקה מעשית שנועדה לקדם את האוריינות הפוליטית של הקהל הצעיר. לשם כך ייבחנו שלושה סיפורים הפונים לילדות וילדים בני ארבע עד שמונה. העיקרון שעמד בבסיס הבחירה בסיפורים הוא מותאמות גילית, רלוונטיות ומגוון. באחד הסיפורים נושא העל גלוי וברור: מלחמה ושלום, מכאן פוליטיקה בין שתי חברות אויבות (פוליטיקה ברמת המקור). שני הסיפורים האחרים מתארים יחסי גומלין חברתיים שנקודת המבט החדשה מאירה אותם באור פוליטי. מכאן פוליטיקה בתוך קבוצת השווים (פוליטיקה ברמת המיקרו או "פוליטיקה של חדר הילדים"). כפי שציינתי לעיל, זירה זו שבה מתחוללים יחסי גומלין חברתיים-פוליטיים, בדרך כלל נבחנת מנקודת תצפית חינוכית, ביבליותרפית, ולא מנקודת תצפית פוליטית. על כן קריאה פוליטית של סיפורים בקטגוריה זו תציע זווית ראייה המאירה את המאפיינים המשפיעים על יחסי הגומלין הפוליטיים בתוך הקבוצה: מארגנים, מסדירים או מפרקים אותה.

1. ראו למשל: פוליטיקה כמנגנון המחליף אלימות ושואף להסדר חברתי שנועד לפעול לטובת הכלל (Crick, 1964); פוליטיקה ככלי לחלוקה שוויונית של משאבים וכבסיס לחוק, סדר ומשפט (Mills, 2016, p. 1); פוליטיקה כאמצעי להסית פעולות ומצבים מהשליילי אל החיובי (Giddens, 1993).

א. מסגור הקריאה הפוליטית

לפי לם (1999), הנושאים להלן ישמשו בסיס להנחלת האוריינות הפוליטית לילדים ולנוער, והם שימסגרו גם את הקריאה הפוליטית בספרות לילדים כפי שאני מציעה: **ריחוק** – הימנעות מנקיטת עמדה מפלגתית, משינון סוגי משטר, מהוראה של מבנה וארגון השלטון, מדיון באידאולוגיות כאלה ואחרות ומהטיות פוליטיות (לם, 1999); **שותפות** – הדגשת סולידריות והדדיות לצורך השגת הטוב המשותף כבסיס להבנת יחסי הגומלין הפוליטיים (אריסטו, 2009); **לעומתיות ומחלוקת** – פוליטיקה משקפת נטיות, עמדות וטעמים מגוונים הרווחים בציבור. אוריינות ומודעות לפוליטיקה תכלול עמדות תצפית מנוגדות ומתן הכשר למחלוקות ולדעות מגוונות ולעומתיות (לם, 1999).

ב. הציר האתי-פוליטי: כוח, אינטרס וקונפליקט²

מאפייניה המרכזיים של הפוליטיקה, **כוח**, **אינטרס**, **קונפליקט**, שיוצגו להלן, ישמשו אמצעי לניתוח ספרותי של הסיטואציה הפוליטית ושל הפעולה הפוליטית הנרקמת בין הדמויות: מניעים, מוטיבציה, השפעה ותכלית. המגמה היא להטמיע מושגים לשוניים הקשורים לפוליטיקה, דוגמת כוח, אינטרס וקונפליקט ומתוך כך להעמיק את השיח הפוליטי עם התלמידים, להאיר אירועים פוליטיים במציאות, וכאמור לשמש אמצעי לניתוח ספרותי ולקריאה פוליטית בטקסטים לילדים ולנוער.

כוח: על ציר הערכים האתי-פוליטי, המושג "כוח" מכיל משמעויות מנוגדות. מקורה של חווית הכוח בעובדה שבני האדם לא נולדים שווים. יש מי שיודעים יותר ומי שיודעים פחות, אחרים יפים יותר, בעלי משאבים רבים יותר או חזקים פחות. כוח נחשב לרכיב כללי המשתתף באופן שיחידים וחברות פועלים. יחסי כוח מצויים בכל מערכת המכילה פעולת גומלין חברתית (Giddens, 1993), כמו לדוגמה יחסי כוח בין הורים לילדים, בין ילדים לילדים, בין גברים לנשים ובין עמים לחברות. מרחב נטול כוח מתואר כ"השערה אקדמית" בלבד (Popitz, 2017, p. 6).

על ציר הערכים הפוליטי-מוסרי, כוח עשוי להתבטא בחיוב, בהיותו משקף יכולות העשויות להביא לידי שינוי לטובה. כוח במובן זה הוא כשר, מועיל, נדרש, ונחשב אמצעי המכונן סדר, נורמות התנהגות, זהות, חוק, סמכות וגם מימוש יכולות אישיות וקולקטיביות. כנגד זה, בקוטב הנגדי של הציר האתי-פוליטי, כוח הוא גורם מזיק, שרירותי והרסני ומטרתו להשליט בכוח ובכפייה את האינטרסים של הצד החזק (בעלי העניין) על הצד החלש. השפעה נחשבת אף היא לסוג של כוח, לדוגמה כאשר צד אחד משפיע על האחר לשנות את דעתו (אפלטון, 1975). חוקר מדעי המדינה, דהאל (Dahl, 1957), הנדרש לשאלה מהו כוח, מרחיב את ההגדרה של אפלטון וטוען שכוח הוא הדרך שבה צד אחד, זה של בעל הכוח, משפיע וגורם לצד האחר לעשות דבר מה שלא היה עושה אלמלא כן. על כן חשיבה ביקורתית היא משאב כוח נגדי העשוי לגונן מפני השפעה כביטוי של כוח שלילי בהיותו אמצעי השפעה ומזיק.

אינטרס: אינטרס הוא רצון, איווי, תועלת, עניין ומה שאפשר להפיק מיחסי הגומלין הפוליטיים. בקוטב החיובי של ציר הערכים האתי-פוליטי, האינטרס עשוי לבטא רצון ושאיפה להשגת מטרה שתטיב עם הציבור כולו. מנגד יש שהאינטרס מבטא רצון אישי להיטיב עם היחידים בלבד. ככל שהדבר קשור למערכות היחסים הפוליטיות, האינטרס של היחיד או הקבוצה הוא המניע את הפעולה

2. ראו גם משיח וורטהייזבי (2021); משיח (2016); משיח (2013).

הפוליטית. הוא עשוי לגרום לסולידריות ולבריתות מועילות אך גם לחולל עימותים ומחלוקות שמטרתן להשפיע על מקבלי ההחלטות. בסופן יש שיקבלו יותר ויש שיקבלו פחות, שהרי "לא כל אחד יכול לנצח בפוליטיקה" (אריאן, 1985, עמ' 17). השאלה היא מה האינטרסים העומדים מאחורי קבלת ההחלטות? במי הם פוגעים ועם מי מיטיבים?

קונפליקט (מאבק): קונפליקט הוא עימות, סכסוך או מאבק. הקונפליקט הוא פועל יוצא של השאיפה להשיג אינטרסים ומטרות שאין עליהן הסכמה כללית: "פוליטיקה קיימת, למעשה, רק כאשר יש דבר חשוב להיאבק עליו" (אריאן, 1985, עמ' 17), והמאבק קשור ברצון לממש אינטרסים שלעיתים הם משותפים, וסופם להביא לידי דיאלוג, פיוס והסכמה (פתרון הקונפליקט). אך לעיתים, כשהאינטרסים מנוגדים, סופם מאבק, הדרה, דיכוי ומלחמה. כפי שנראה, גם קונפליקט ומאבק נעים בין שני הקטבים של הציר האתי-פוליטי, ענין המחייב שיפוט מוסרי וקבלת החלטות.

פועל יוצא של **מאבק**, **כוח ואינטרס** יתבטאו במושגים נלווים המחייבים נקיטת עמדה ושיפוט ערכי ומוסרי דוגמת זכויות הכלל והפרט, זהות, מניפולציה, חירות, מלחמה, משא ומתן, פשרה, צדק, שיפוט מוסרי, מחאה, שינוי, הדרה, סובלנות ועוד, כפי שיוזגם להלן בפרשנות הספרותית. שניים מתוך שלושת הסיפורים שלפנינו יתארו יחסי גומלין חברתיים המשקפים היבטים שונים של אינטרסים, מאבקים ויחסי כוח פוליטיים בין ילדים ובין ילדים ומבוגרים. לצד שני הסיפורים המציגים מערכות יחסים פוליטיות בתוך קבוצת השווים, הסיפור השלישי יתאר ילדים בעת מלחמה: המניעים הפוליטיים לפרוץ המלחמה, מוראות המלחמה ודרכים לעידוד תרבות של שלום.

חשוב לי להדגיש כי יחסי **כוח**, **אינטרס** ו**קונפליקט** מייצרים דרמה שבמרכזה דילמות מוסריות שהן פועל יוצא של יחסי הגומלין הפוליטיים בין הדמויות בתוך הקבוצה או בין קבוצות שונות זו מזו. מכאן החשיבות של הטעמת הקשר שבין אתיקה ופוליטיקה בספרות לילדים ובהוראתה, והדיון בבעיות מוסריות העולות מתוך קונפליקט שבין היחיד לחברה. דיון זה מסיט את מרכז הכובד מ"הזדהות" רגשית עם הדמויות אל חשיבה פולמוסית ומושכלת שבמרכזה דילמה מוסרית.³

אל הקריאה הפוליטית של כל סיפור וסיפור מצורפות שאלות שמטרתן לעורר חשיבה ביקורתית ושיח פוליטי המעודד עמדות מסוימות הנוגעות לאירוע הבדיוני/ספרותי וגם לזה האקטואלי/פוליטי. בלשונו של לם (2000) חשוב "להציג בכתה יותר מעמדה אחת בנוגע לסוגיה פוליטית הנמצאת במחלוקת [...] לא להכריע לטובת עמדה אחת; להניח לתלמידים להתמודד בעצמם עם העמדות השונות. לא לשבח את אלה הנוטים לעמדת המורה, ולא לגנות את אלה הנוטים לעמדות מנוגדות. מי שמתנגד לכללים אלה ולמגמה המשתקפת בהם, מצדד בהכרח באינדוקטרינציה, בחינוך אידיאולוגי." (עמ' 206)

3. כאן יש הרואים בדבקות המופרזת בעקרון ההזדהות בכתביה לילדים וגם בחקר ספרות לילדים ובהוראתה כְּשֶׁל ("Identification Fallacy"), ומציעים לעודד במקומה אמפתיה (Nikolajeva, 2010, p. 185) שלה תפקיד חשוב גם בקריאה פוליטית (עמ' 204).

מיץ פטל: פוליטיקה בקבוצת השווים

חיה שנהב, ילידת ישראל, היא סופרת ומשוררת לילדים הכותבת גם למבוגרים. ספרה הראשון לילדים, **מיץ פטל**, ראה אור בשנת 1970 והתקבלותו הייתה סוחפת. הספר זכה לעיבודים רבים והוא נחשב לאחד הספרים הפופולריים בקרב הילדים בישראל. סיפורו של **מיץ פטל** (שנהב, 1978) עטוף בצעיף סוד חמקמק. תכונה זו עשויה להסביר כי על אף השפה הרקומה "במילים קטנטנות" (עמ' 45), העלילה הבהירה, ההתקבלות הסוחפת והיותו נלמד בבית הספר ובגנים, לא זכה הספר למאמרי פרשנות מרובים. יש מי שעמדו על הרכיב המשעשע של הספר שאינו מבקש להכתיב מסר חינוכי נחרץ, אלא לחגוג את זכות הפרט ופרטיותו. דמותו של מיץ פטל מתוארת על רקע המעבר ההיסטורי מדיוקן "הילד החלוץ" בספרות לילדים שלאחר קום המדינה אל "ילד אזרחי". יש לו מרחב פרטי, הוא אינדיבידואלי, יש לו זכות לפרטיות, וההתחברות עמו אינה מובנת מאליה" (דר, 2014, עמ' 145). במבט הרואה את ייחודו של הספר בהתקבלות הציבורית של האינדיבידואל המשתעשע, עולה קריאה שנקודת התצפית שלה ספרותית-פואטית. חוקרת ספרות הילדים, מירי ברוך (2007), מתארת במאמר מעמיק את סוד קסמו של הספר ביכולת התזמור של אמצעי הלשוניים והסגנוניים: טקסט דרמטי, פעלים, חזרות ומגוון ריתמי היוצרים "טקסט בעל מנעד רחב מאד ומרתק מבחינת עיצובו המוסיקלי" (עמ' 148). קריאות מנקודת תצפית חינוכית ופסיכולוגית רואות ב**מיץ פטל** ביטוי ליחס כלפי האחר וקבלת השונה מאיתנו (ישראל, 2007), או אמצעי לבניית אמון הדדי בין הורים לילדים. הסופרת עטרה אופק (2020) סוברת שייחודו של **מיץ פטל** בדרך שבה ההורים (ג'רפה ואריה) מתבגרים ולומדים לזכות באמון ילדם (ארנב), המאפשר להם בהדרגה, לחבור אל עולמו הפנימי: "האריה והג'רפה, שמיץ פטל הוא כנראה ילדם הראשון, לומדים להיות הורים ומנסים להכיר את ילדם הסודי [...] מיץ פטל מתרצה, פותח להם את הדלת ומארח אותם בביתו הפנימי, בקתדרזים מושלם". חוקר הספרות משה רון (1995) מנסה להימנע מתאוריות פסיכולוגיות וממודלים התפתחותיים ונעזר בפנומנולוגיה של הקריאה (בכטין, ויטגנשטיין) כדי לעמוד על סגולותיו של **מיץ פטל**. בפרשנות מקורית הסוקרת את נקודות התצפית בסיפור, רון (1995) מקשר את חוויית "הילדות" של מיץ פטל הארנב לייצוג נפשי של חוויה קיבוצית ישראלית המשתקפת מתוך המציאות ההיסטורית והפוליטית בישראל בשנים 1948–1967: "החוויה הזאת נעוצה בצורך להיות נצפה על ידי משהו אחר, או משהם אחרים, גדולים וחזקים ממך. [...] הלוואי שהם – האחרים, הגדולים, היו רוצים לדעת מי אני!" (עמ' 185).

האם מיץ פטל חרד מפני ההיתכנות שלא יתגלה? האם הוא אינדיבידואל המבקש לשמור על זהותו לעצמו? מהי מערכת היחסים הפוליטית בינו ובין המבקשים לערער על זכותו לפרטיות? מי מערער על זכותו של מי בסיפור הזה? האם זכותו של היחיד לא להזדהות לפני החוק? מה זכות הציבור לדעת מה זהות השותפים להקלחתם?

מיץ פטל פותח באקספוזיציה מילולית וחזותית המוסרת לקוראים הצעירים מידע על שלושה עניינים: העניין האחד – הבית של מיץ פטל "שעמד בקצה החורשה: היו לו וילונות צהובים, חלונות ירוקים ותריסים אדומים" (שנהב, 1978); העניין השני – השם המוזר של בעל הבית. מיץ פטל הוא שם של משקה אדום ומתוק המוכר לילדים; העניין השלישי – זהותו החסויה של הדייר שבחר להתגורר בעילום שם בין חיות החורש, מגלה את שמו, אך מסתיר את זהותו. לשון המילים מתארת בתמציתיות את זירת ההתרחשות המתחוללת במרחב ציבורי, שהוא בדרך כלל מרחב פוליטי. במרחב

זה מתגוררות בשכנות טובה חיות החורש, העומדות לפני דילמה העלולה להתפתח לכדי עימות. תמונת תקריב מוסרת ברישום ובצבע מידע נוסף: לצד עופות, עכברים וחיות יער אחרות, שני שועלים דוב גדול פונים אל אריה כבד ראש ומהורהר. לשון התמונה מחדדת את הסיטואציה הנצבעת בממד פוליטי, שכן באחת מתגלה לעיני הקוראים ציבור מגוון, שהוזכר בטקסט בלשון כללית בלבד בשם "חיות". בפועל לפנינו ציבור הטרוגני של חיות יער בעלות זהות אחרת. בראש הציבור עומד מנהיג, אריה מלך החיות, שהחיות פונות אליו בשאלה טורדנית: מה זהותו של הדייר החדש ועלום השם? בדומה לחיות היער, הקוראים הצעירים מתוודעים לבית ולשם הפרטי של השכן החדש, אך אין הם יודעים דבר על זהות בעל השם המוזר: "חיות היער שאלו: 'מי זה מיץ פטל?' אבל אף חיה לא ידעה."

מנקודת תצפית פוליטית שאלת הזהות היא שאלה פוליטית, שכן הזהות מציינת את זיקת הפרט לחברה ואת עמדותיו וכוונותיו. חיות היער מבחינות בין שם פרטי ובין אותו "אני" שמבחינה פוליטית פירושו הגדרה עצמית והצהרה על השתייכות לקבוצה החברתית. מדוע חשוב לציבור החיות לדעת מהי זהותו של מיץ פטל? מדוע חשוב למיץ פטל להסתיר מהציבור את זהותו? כאן זהות מתקשרת לכוח, לאינטרס ולבעלי עניין. היא עשויה להעצים את הפרט, ואולם גם לאיים עליו ועל הכלל. היא קשורה לזכויות ולחובות הפרט והחברה, להדרה המוכרת כפוליטיקה של זהויות, וגם למתן לגיטימציה לקבוצות בעלות זהות אחרת. למי יש כוח בסיפור הזה? מי מבקש להפר את החוק?

אריה וג'ירפה, נציגי הציבור, מחליטים לברר מיהו השכן שחבר לקהילה. האם הוא חבר? ואולי לא? מלאי כוונות טובות הם מגיעים אל הבית המוגף והאריה מצלצל בנימוס בפעמון הקטן שבדלת. הוא נענה בצעקות:

'מי זה מצלצל?' **צעק** מיץ פטל. / 'אנחנו, קראו האריה והג'ירפה, / 'ג'ירפה ואריה. / 'טוב, **צעק** מיץ פטל, 'מה אתם רוצים?' / 'לדעת מי אתה, [...] / 'אני מיץ פטל, אמר מיץ פטל. / 'לא, אמרו יחד, 'איזו חיה אתה. / תפתח לנו בבקשה את הדלת. / 'לא אפתח! **צעק** מיץ פטל, 'זה סוד!' (הדגשות שלי).

התגובה התוקפנית של בעל הסוד מעוררת שאלה ציבורית-פוליטית: מה זכות היחיד להסתיר את זהותו מנציגי החוק? האם מותר לנציגי השלטון לחשוף את זהותו של מי שמסרב להזדהות? מה זכות הציבור לדעת? באיזו דרך תיעשה החשיפה? (אזיקונים? מצלמות מעקב? תעודת זהות? זיהוי ביומטרי?), האם האמצעים חוקיים? מלבד שאלת הזהות והפעלת הכוח על הפרט והחברה בנושא זכויות וחובות ומשמעות החוק והסדר, מתעוררת כאן שאלה בדבר מעמדו של הסוד כאסטרטגיה פוליטית. על ציר האתי-פוליטי, הסוד עשוי להיות חיובי בשל היותו מהתלה משעשעת או אמצעי הגנה לגיטימי. כנגד זה הסוד עלול לבטא שימוש בכוח לצורך הפעלת השפעה ומניפולציה כוחנית ואיום.

אריה וג'ירפה מחליטים לעקוב אחר הדייר העלום, ובסדרת סבבים של משחק ומחבואים, הם מסתירים, אך מיץ פטל רואה אותם ומסתתר גם הוא. באחת נוצר מאזן כוחות שבו שני הצדדים מתחמשים בכוחו של הסוד: מיץ פטל מסתתר בביתו ושומר על סוד זהותו, ואילו אריה וג'ירפה מסתתרים מאחורי עץ ושיח ומקווים שמיץ פטל לא יראה אותם. על אף גודלם, עוצמתם ומעמדם, מלך החיות והגבוהה שבחיות היער נכשלים פעם אחר פעם ומתגלים לעיני מיץ פטל. לבסוף הם מצליחים להתחבא היטב ולשמור על איפוק ושקט, עד שהחיה יוצאת אל הגינה:

'אנחנו כבר יודעים מי אתה!' / קראו האריה וג'ירפה מאחורי העצים. / 'אף אחד לא יודע מי אני', אמר מיץ פטל, / 'זה סוד.' / 'אבל אנחנו יודעים מי אתה ואתה לא יודע איפה אנחנו', [...] / הביט מיץ פטל בכל הכוונים ולא ראה שום חיה. / 'אז מי אני?' צעק, 'נראה אם אתם יודעים.' / [...] 'ארנב!' צעקו הג'ירפה והאריה ביחד.

יתרון הכוח של הארנב אבד לו ברגע שהתגלה לעיני אריה וג'ירפה, שעה שהם נעלמו מעיניו. הכוח עובר עתה לצד שכנגד המשתמש באותה האסטרטגיה עצמה: כוח הסוד. הסוד הפוליטי מתבטא שוב כמשאב כוח, כאמצעי למניפולציה או לאיום. אך אריה וג'ירפה יוצאים ממקום מחבואם ועל אף יתרונם עליו, הם מציעים לארנב במחווה ידידותית: "'אתה רוצה להיות חבר שלנו?'" העימות נמנע. אריה וג'ירפה, נציגי השלטון והחוק, התגלו בסובלנותם כמי שיודעים לכבד את דעת הזולת. הם מעדיפים הידברות ומשא ומתן משחקי על פני מאבק ופוליטיקה של הכנעה. באמצעות סובלימציה של המאבק האלים ובחירה במשחק זהויות חידתיות, הם נוקטים בפוליטיקה של הידברות והסכמה כשהסוד הוא משחק חידה שעניינו זהויות אחרות. המשחק מקבל אופי של משא ומתן משעשע הפורק את המרעום מעל סוגיית הזהויות המגוונות ומעניק הכשר לקיומן. סופו ויתור והתפייסות. מיץ פטל נענה להצעת החברות בחיוב. תגובותיו התוקפניות והמרוכזות בעצמו מתחלפות עתה בנכונות לשתף פעולה עם נציגי הקהילה, וגם ליזום ולתרום למערכת היחסים ההדדית. הארנב נכון להיות שותף למרקם החברתי והפוליטי של קהילת חיות החורש.

לויתור על הזהות העלומה והאישית ולאשרור זהותו הפומבית חוברת הכרה המוענקת לארנב מהחברה החונכת אותו אל הספרה הפוליטית-ציבורית. מיץ פטל עובר משלב של "אני" ו"לי" אל מעמד של ארנב-אזרח, המקבל עליו את חוקי המשחק הפוליטי וחושב במושגים של "אנחנו" ו"לנו". בהצעה להיות "חבר שלנו" מלך החיות וידידתו ארוכת הצוואר מעניקים לארנב הכרה ומעין תעודת זהות ("תעודת חבר") בטקס תחרותי הכולל ריצה ומשחק מחבואים חדש, שבהם מנצח הארנב קל הרגליים. הארנב נכנס לביתו, סוגר את הדלת, אך הפעם גם פותח אותה כפי שנהוג בין חברים: "'אז אם אתם חברים שלי, / אז בואו אלי הביתה.'" הארנב מוקיר את מי שהכירו בו והעניקו לו "תעודת זהות" פומבית הכוללת גם שם וגם זהות שהיא מהות. אין זאת אלא שכדי להכיר את עצמו כסובייקט פוליטי הוא נדרש לחברים שיעוררו בו את המודעות למשמעות השותפות וההדדיות החברתית. במחווה ידידותית הארנב מכבד את החברים בדברי מתיקה, וגם במיץ פטל שנועד ללמד על זהותו כארנב, כמו אמר: קוראים לי מיץ פטל, אבל אני ארנב. זה מה שאני! אני לא משקה אדום וממותק ששותים מתוך כוסות גבוהות.

קריאה פוליטית במיץ פטל תבחן את הדרך שבה כוח ומשאבי כוח, אינטרס ומאבק ממסגרים את הסיטואציה הפוליטית ומתניעים את מערכת היחסים הפוליטית שבין הדמויות. דיון ביקורתי על המשמעות הפוליטית של המאפיינים האלה יכיל לפחות שתי עצמות מנוגדות ואת הנגזרות של כוח, קונפליקט ואינטרס: שותפות, יחסי אזרח ושלטון/מדינה, ציבור, זהות, זכויות הפרט והכלל, חוק, סדר, משא ומתן, פוליטיקה של הכנעה ופוליטיקה של הסכמה, השגת הטוב המשותף, הידברות, פשרה ופיוס.

1. כוח ומשאבי כוח

שניים מבעלי הכוח שבחורש, אריה מלך החיות וג'ירפה, הגבוהה שבחיות, יוצאים לברר את זהות הדייר החדש. הם פונים אליו באדיבות ובנימוס רב, אך הוא מגיב בתוקפנות ומשתמש ב"סוד"

כאסטרטגיה כוחנית ופוליטית. הם אינם מפעילים את כוחם הפיזי או את כוח מעמדם כנציגי השלטון, ואפילו מתגלים בחולשתם. מתוך הסיטואציה הפוליטית הזו עולות השאלות האלה:

- "מי אני?": באיזו דרך זהות היא משאב כוח?
- למי יש יותר כוח? לאריה ולג'ירפה או לארנב המאיים בכוח הסוד?
- מה הם משאבי הכוח של האריה מלך החיות והג'ירפה?
- האם הסובלנות והכבוד שרחשו אריה וג'ירפה לארנב הקטן, מעידה על כוח או על חולשה?
- האם הכוח של האריה והג'ירפה מוגבל?
- האם האריה והג'ירפה כפו את כוחם על הארנב?
- מה משאבי הכוח של החלשים?
- האם לסוד יש כוח? האם אפשר לכפות כוח באמצעות סוד?
- האם הסוד העניק לארנב יתרון כוח?
- אילו משאבי כוח גילה הארנב בתוכו לאחר שוויתר על כוח הסוד?
- האם אפשר לתת כוח?
- איזה כוח היה למיץ פטל כשהיה "ארנב לחוד" (עלום שם, לבד), ואיזה כוח היה לו כשהיה "ארנב ביחד" (ארנב פוליטי)?
- באיזו מידה הסתרה מכוונת (סוד) היא כוח מזיק או מועיל? מתי מותר/חובה לגלות סוד?

2. אינטרס (רצון, מטרה, תועלת)

חיות החורש תהו על זהות הדייר העלום שהשתכן בקהילה. אריה, מלך החיות, החליט לברר מהי זהותו של הדייר החדש והציע לג'ירפה לחבור אליו. מה היה האינטרס של אריה וג'ירפה בבואם לחשוף את זהותו של מיץ פטל? מה היה האינטרס של מיץ פטל להסתיר את זהותו?

- איזו תועלת ביקש מיץ פטל להפיק מכך ששמר בסוד על זהותו? ("מה יצא לו מזה?")
- האם ביקש מיץ פטל להפיק מהסוד שברשותו טובה אישית? או שפעל לטובת הכלל?
- איזו תועלת ביקשו האריה מלך החיות והג'ירפה להפיק מזיהוי החיה?
- האם ביקשו אריה וג'ירפה להכיר את החיה החדשה כדי להפיק תועלת אישית או ציבורית?
- עד כמה מותר להפר את הזכות לפרטיות? באילו אמצעים מותר להשתמש לצורך זיהוי?
- מה מידת זכות הציבור לדעת?
- איזו תועלת הפיקו אריה וג'ירפה מכך שקיבלו את הארנב והפכו אותו מחיה זרה ומנוכרת לחבר בקהילה?
- איזו תועלת הפיק הארנב מהוויתור על כוח הסוד?
- האם שיתוף הפעולה עם הקהילה יועיל לארנב או יזיק לו?
- איזו תועלת אפשר להפיק מ"לבד" ואיזו תועלת אפשר להפיק מ"ביחד"?

3. קונפליקט (עימות, סכסוך)

אינטרסים מנוגדים הביאו את החיות לידי קונפליקט. הזכות לפרטיות ולאמוניות עוררו חשד וחוסר אמון. אריה מלך החיות והג'ירפה מחליטים להפר את זכותו של מיץ פטל להסתרה מכוונת. נזהרים שלא לחדור למרחב הפרטי של הארנב הם עוקבים אחריו. הסכסוך מסתיים לאחר שאריה וג'ירפה רואים שהחיה המסתורית היא ארנב בעל גוף לבן, רגליים ואוזניים לבנים. כשאריה וג'ירפה הופכים

סמויים, מאזן הכוחות הפוליטי משתנה. אריה וג'ירפה מכירים ומקבלים את הארנב הלבן ומשתמשים בכוחם כדי לשנות את הקונפליקט הפוליטי ולהביא לידי פתרון הסכסוך, לשינוי ולפיוס.

- האם אי-הסכמה ואינטרסים מנוגדים עלולים לגרום לסכסוך ולמלחמה?
- למה מיץ פטל מתנהג בתוקפנות כלפי אריה וג'ירפה הפונים אליו בנימוס?
- האם יש לארנב זכות לשמור על פרטיותו ולא להזדהות בפני נציגי הציבור המלך והג'ירפה?
- האם יש למלך ולג'ירפה זכות לעקוב אחרי מי שאינו מוכן להזדהות בפומבי?
- האם שמירה על עילום שם ואי-הזדהות עלולות לחולל מאבק במי שמחזיקים בזכותם לביטחון ולנורמות של שכנות טובה?
- למה היריבות בין הארנב לאריה ולג'ירפה מסתיימת בפיוס ולא במלחמה?
- האם הבנה של המניעים של היריב עשויה למנוע סכסוך?
- אילו מיץ פטל היה ארנב שחור ולא ארנב לבן, האם אריה וג'ירפה היו מכירים בו ומתפייסים?

תאודור והפטרייה המדברת: פוליטיקה בקבוצת השווים

תאודור והפטרייה המדברת נכתב ואויר בידי ליאו ליאוני (1910–1999). ליאוני, אומן רב-תחומי, צייר, מעצב גרפי, פסל, צלם, מאייר וסופר ילדים ממוצא יהודי, חווה שתי מלחמות עולם והתגורר בשתי יבשות: אירופה (בלגיה ואיטליה) וארצות הברית. הוא שלט בכמה שפות ואת ספרי הילדים כתב באנגלית ובאיטלקית. לנוכח המציאות הפוליטית שחי וגדל בה, עליית הנאציזם באירופה והפשיזם באיטליה, לא ייפלא שיחסי הגומלין החברתיים-פוליטיים בספרי הילדים שלו זכו למקום מרכזי, אף שהוצנע הממד הפוליטי-רדיקלי (Lim, 2023). הרדיקליות בספריו רוככה באמצעות מסרים שקידמו פלורליזם ושוויוניות והנחילו רעיונות הומניסטיים כלליים. את רעיון האחווה והשותפות האנושית ביטא בספרו הראשון, **קט כחול וקט צהוב** (1959), שנחשב פורץ דרך הן מצד הנושא הן מההיבט החזותי והגרפי. הספר זיכה את האומן בהערכה ובהתקבלות אוהדת בין הקוראים, צעירים ומבוגרים כאחד. לאחר למעלה מיובל שנים, וברוח הזמן, המסר המרכזי של הסיפור מודגש והוא יכולתם של ילדים לקדם שינוי חברתי (Lim, 2023) ופוליטי. הסיפור על **תאודור והפטרייה המדברת** נכתב תחילה באנגלית (Lionni, 1971) ופורסם בשנת 1971 בניו יורק, בהוצאת פנתיאון (Pantheon). בשנת 2009 הספר ראה אור גם בשפה האיטלקית (Lionni, 2009) והוא פורסם במילאנו בהוצאת ספרי הילדים, Babalibri (Curletto, 2020). את העלילה הפותחת בתיאור מערכת יחסים חברתית בין עכבר, לטאה, צפרדע וצב אפשר לקרוא מתוך נקודות מבט ספרותיות מגוונות ובהן נקודת מבט חינוכית-דידקטית: "לשקר אין רגליים" או חשיבותה של נאמנות; נקודת מבט מוסרנית-ביבליותרפית: הצורך הנואש להתקבל בקבוצת השווים; או מתוך נקודת מבט פואטית/סוגתית העוסקת בניתוח סוגות ספרותיות דוגמת המשל והאלגוריה. קריאה פוליטית עוסקת כאן לראשונה בהיבטים האלה מתוך נקודת מבט הממקדת את המבט **ביחסי כוח פוליטיים, אינטרסים וקונפליקט** בתוך קבוצת השווים.

נפתח בעלילה: ארבעה חברים טובים – לטאה, צפרדע, צב ועכבר – שהתגוררו בתוך גזע אלון כרות, הציגו את משאבי הכוח שלהם. הלטאה התפארה בכוחה להצמיח זנב חדש, הצפרדע התגאה בכוחה לשחות מתחת לפני המים והצב התגאה בכוח המגן של השריון שעל גבו. תאודור העכבר שתמיד פחד, הסמיק ואמר: "אני יכול לרוץ" (ליאוני, 2009/1971). החברים צחקו. באחד הימים, תאודור

העכבר הבחין בעלה מתעופף ברוח, ובהיותו עכבר חרדתי, חשב שהעלה הוא ינשוף. מבוהל עד עמקי נשמתו הוא ברח והתחבא מתחת לכיפת פטרייה כחולה. להפתעתו, הפטרייה השמיעה קול: "קריפ" ("QUIRP" בעצם בנוסח באנגלית. "QUIRP" גם בנוסח הסיפור באיטלקית).⁴ העכבר הצטמרר בבהלה, אך לאחר ששמע "קריפ" נוסף, הוא נרגע ועלה בדעתו לספר לחברים שגילה פטרייה יחידה בסוגה היודעת גם לדבר וגם לפסוק מהי האמת. הוא שב אל חבריו וסיפר על הפטרייה הקסומה, שרק הוא מבין את שפתה ורק הוא יכול לשוחח אתה. לטאה, צפרדע, צב ועכבר מיהרו לראות את הפלא, וכשתאודור צווה על הפטרייה: "דברי!" הפטרייה השיבה בקול: "קריפ" ... לשאלת החברים, מה פשרו של "קריפ", תאודור לא היסס לשקר ולהסביר שהפטרייה פסקה שהאמת היא ש"העכבר הוא הנכבד שבין כל החיות". בתוך רגע השתנה מאזן הכוחות בין החברים והסיטואציה הפוליטית עברה מהמרחב הפרטי בנקבת עץ האלון, אל המרחב הציבורי שהוא מרחב פוליטי. לטאה, צפרדע וצב נדהמו מיכולתו של תאודור, ובמיוחד מ"פטרייה האמת" שהצירה על עליונות העכבר. החברים עיטרו על ראש העכבר כתר והפיצו את השמועה בין חיות היער. העלילה עוברת מסיפור בעלי חיים אל מערכת ציבורית שבה חיות היער פועלות כאזרחים הבוחרים שליט שאיננו אריה. הכול מושפעים מהצהרת הפטרייה המדברת, נענים ללא היסוס לחוק החדש ומעריצים את העכבר המלך. תאודור העכבר טיפס על גב הצב וכך הסתובב ביער, כמו היה מלך החיות, ו"בכל מקום רוממו אותו וכבדו אותו כלם". באחד הימים יצאו ארבעת החברים לטיול. הם הגיעו לאחת הגבעות ביער, ולתדהמתם גילו עמק רחב ידיים מלא בפטריות כחולות. כל הפטריות השמיעו "קריפ", "קריפ", "קריפ" ... התרמית של המלך העכבר נחשפה. ייחודה של הפטרייה הכחולה הועם והמלך עמד לפני חבריו מבוהל ומגומגם. החברים הנדהמים הבינו את גודל הבגידה ואיך העכבר חסר הבושה ניצל את אמונם ו"רכב" לא רק על גב הצב, אלא על כולם. לטאה, צפרדע וצב צעקו על המלך כבעס: "רמאי! שקרן! נוכל!" וכן "נבל! נבוה! מתחזה!". המלך העכבר, שהכתר התגלגל ונפל מעל ראשו, רץ רץ בכל כוחו ולא חזר ליער לעולם.

האלגוריה על **תאודור והפטרייה המדברת** היא רדיקלית בתכניה ובביקורתה הפוליטית. היא מערערת על החלוקה הדיכוטומית המקובלת בין ה"טובים" ל"רעים", ומתוך כך גם על הנורמה הפואטית והפוליטית המקובלת בספרות לילדים, המכונה "סוף טוב" (משיח, 2015). הקוראים העוקבים אחר העלילה נוטים בתחילת הסיפור להזדהות עם העכבר הקטן והמבויש שרצה להיחשב לבעל כוח וגיבור. אך שלא כלטאה, צפרדע וצב שהתפארו במשאבי הכוח שלהם, העכבר לא ראה בכישורי הזריזות והריצה שלו משאב כוח. בפועל, הוא משתמש ביכולת הרגליים, על מנת לברוח גם כשאין מפני מה ומפני מי לברוח. המלך העכבר הפועל מתוך אינטרסים אישיים, מתגלה בסופו של הסיפור כנוכל בוגדני המנצל את תום הלב של ציבור חיות היער, ואת האמון המוחלט שנתנו בהנהגתו. פוליטיקה של התחזות והולכת שולל העניקו לעכבר שלטון, מלוכה, כבוד, מתנות והערצה, אך הוא זכה בכל אלה מכוח מניפולציה שקרית הכוללת גנבת דעת, בגידה והפרת חוקי היושרה הפוליטית.

סופה של העלילה בסכסוך המפרק גם את מערכת היחסים החברית וגם את השלטון. הצפרדע, הלטאה והצב מרגישים מרומים, כואבים ומאוכזבים: הם היו "מבולבלים ובלי מילים עמדו כולם

4. quirk – בדיחה, תעלול, טיפ. מהדהד את המילים: quip, וכן queer – מזר, יוצא דופן, quirk – מזר, לא צפוי.

פעורי פה אל מול המראה המפתיע". מלבד תחושת הבגידה, החברים מגלים שלשקר "אין רגליים", אך יש כוח פוליטי. הם גילו שהמלך שבחרו בו הוא מתחזה והם היו כעיוורים שנסחפו אחר הערצת הכוח, סיסמאות והשפעת הבטחות השווא של המנהיג המפוקפק. מבחינה פוליטית המאבק הסתיים. המלך הנוכל הודח ומטוטלת הכוח הפוליטית שבה אל האזרחים־חיות היער ונציגייהם הלטאה, הצפרדע והצב. העלילה מסתיימת בטעם מריר, שכן בשל תחושת הבגידה, הביזוי והתסכול אין לדעת האם החברים שמחים בניצחונם או עצובים. העכבר המלך לא הסביר את מניעיו, וגם לא התנצל על המרמה ועל התנהגותו חסרת האחריות. הוא רץ־רץ וברח מהזירה הפוליטית, משאיר אחריו שדה פטריות המשמיעות "קריפ". העלילה מגיעה אל סופה בתחושת אכזבה, שכן הבגידה חשפה בו בזמן גם את זדון ה"מנהיג" התחמן הדואג לאינטרסים האישיים שלו וגם את איוולת הבוחרים המאמינים לכל שמועה, תעמולה וסיסמה המוצגת "אמת". מעניין כאן תפקיד הפטריות הדוברות כמקהלה, בקול אחד "QUIRP" וחושפות את הטרגדיה של אזרחים ומלך־עכבר תימהוני, שאולי הבינו, ואולי לא הבינו את פירוש המילה.

חרוזי הילדות "פתי מאמין לכל דבר / לחתול ולעכבר", מקבלים כאן תפנית פוליטית המביאה לידי תובנות המעוררות דיון ביקורתי על השאלה בדבר כוחה הפוליטי של השפעה (כוזבת, מפתה או מיטיבה), לחץ חברתי והשפעתם על הבחירות הפוליטיות, הערצת הכוח ושלטון היחיד ומשמעות היעדר בחירות דמוקרטיות ומנגנוני פיקוח ציבוריים. ניפוץ הציפיות של הקוראים הרגילים ב"סוף טוב" ו"סגור" מתכנס אל מבחן ה"קריפ" המגלה אמת כפולה: מצד אחד הוקעת האנטגוניסט – "המלך העירום", ומצד אחר ביקורת על הבוחרים שלא בדקו בציציותיו של הנבחר, הכתירו מלך שקרן ועל כן אין הם פטורים מאחריות. ציבור חיות היער ובעיקר חברי העכבר המלך חשים נבגדים ועצובים, אך אין הם מעוררים רגשות הזדהות ורחמים. את מקום ההזדהות תופסת האמפתיה המעוררת את השאלה: האם יש לבחור מנהיג על סמך הצהרות (רטוריקה), דימוי, סיסמאות ותעמולה (שמועות מפה לאוזן), או על סמך כישורים מוכחים, תכונות, תרומה לקהילה ולחברה? איך בוחרים מנהיג/מלך? ומה דינו של מנהיג שבגד באמון העם?

קריאה פוליטית **בתאודור והפטרית המדברת** תבחן את האופן שבו **שכוח** ומשאבי כוח, **אינטרס** ו**קונפליקט** ממסגרים את הסיטואציה הפוליטית ומתניעים את מערכת היחסים הפוליטית שבין הדמויות. דיון על המשמעות הפוליטית של המאפיינים האלה יציג לפחות שתי עמדות מנוגדות, ואת הנגזרות של כוח, מאבק ואינטרס, בהן שותפות, בחירות, אזרחים–שלטון–מדינה, מנהיגות, אופי השלטון, תועלת אישית וציבורית, כוח והשפעה: לחץ חברתי, שמועה, פרסומת, קבלת אחריות, מאבק ושינוי פוליטי, טוב משותף.

1. כוח ומשאבי כוח

הלטאה, הצפרדע והצב התפארו במשאבי הכוח שלהם. העכבר חשב שאין לו משאבי כוח, אך במהלך הסיפור מתגלה כמיהתו לשליטה ולכוח, והאופן שגם החברים וגם חיות היער מעריצים כבוד וכוח. מתוך הסיטואציה הפוליטית הזו עולות השאלות האלה:

- מה זה כוח? האם יש קשר בין שלטון לכוח?
- כיצד עשויים משאבי הכוח של הלטאה, הצפרדע והצב לשמש אותם?
- העכבר לא כפה על החברים ועל חיות היער שיבחרו בו למלך. איזה כוח היה לעכבר?

- למה החיות־אזרחי היער נדרשו למנהיג ולמלך?
- מה כוחו של מנהיג חיובי?
- האם להשפעה יש כוח? (תעמולה, פרסומת, לחץ חברתי)
- האם לשקר יש כוח?
- אילו משאבי כוח אפשר להפעיל כדי להתגונן מפני כוח השפעה מזיק?
- איך כוח עלול להזיק וכיצד הוא עשוי להועיל?
- על סמך מה בוחרים מנהיג/מלך, איך ובאיזו דרך נתנו החיות כוח למלך?
- האם למדינה יש כוח? מה משאבי הכוח של המדינה?
- האם משאבי הכוח של המדינה מחולקים חלוקה שוויונית? למי נותנים? ממי לוקחים? למי זה מועיל ולמי מזיק?
- האם לאזרחים יש כוח? איך יתבטא כוחם?
- למי יש יותר כוח: למשטרה, לאזרחים או למנהיגים (שרים, מלך, ראש ממשלה, נשיא)?

2. אינטרס (רצון, מטרה, תועלת)

- לעכבר היה אינטרס לזכות בהכרה, בכבוד, בהערצה, בכוח ובשלטון. הוא השיג את כל אלה והשתמש בהם לתועלתו האישית.
- איזו תועלת אישית הפיק העכבר ממנעמי השלטון: "מה יצא לו מזה?"
 - איזו תועלת הפיקו החברים וחיות היער מהכתרת העכבר למלך?
 - האם בחירת מנהיג/ממשלה/ראש ממשלה/מלך היא אינטרס חברתי־ציבורי? או שמא האינטרס הציבורי הוא לחיות ללא הנהגה?
 - למה הסכים הצב שהעכבר ירכב על גבו? האם הפיק תועלת אישית ממעשה זה או שפעל לטובת הכלל?
 - מה האינטרס של השלטון/המלך/המדינה?
 - איך האזרחים צריכים לפעול כדי שהמלך/המנהיג/ראש הממשלה הנבחר יביא תועלת לציבור?
 - האם הערצה (מתנות, שוחד) וסגידה למלך הן בבחינת אינטרסים המועילים לכל האזרחים?
 - איך אפשר להתגונן מפני התנהלות שלטונית שאיננה דואגת לאינטרסים של הכלל?
 - האם יש להעדיף את האינטרס של היחיד בחברה או של הכלל?
 - מה האינטרס של מי שמתנער מאחריות?
 - האם ריבוי קולות, ביקורת והבעת עמדה אישית מחבלים באינטרס הציבורי?

3. קונפליקט (סכסוך פוליטי)

- הלטאה, הצפרדע והצב הביאו לידי הדחת המלך הנוכל ושינו את המציאות הפוליטית. הסכסוך הפוליטי הסתיים, אך הבעיה המוסרית, הפוליטית והציבורית נשארה פתוחה. איך אפשר לפתור סכסוך פוליטי?
- החיים תחת שלטון העכבר המלך היו נעימים. מדוע נדהמו החיות כשגילו שהעכבר שיקר?
 - האם הלטאה, הצפרדע והצב שמחו שהעכבר ברח?
 - האם האזרחים (לטאה, צפרדע, צב, חיות היער) אשמים שנתנו כוח בידי מלך שקרן?
 - מה האחריות של העכבר ליצירת הקונפליקט? האם קיבל עליו אחריות למעשיו?

- האם היה אפשר לפתור את הקונפליקט הפוליטי באופן שונה?
- האם הסכסוך מסתיים בטוב או ברע? למי היה טוב ולמי רע?
- האם כדאי להיאבק לטובת האמת או לטובת השקר?
- איזה משא ומתן היה אפשר לנהל עם העכבר כדי לפתור את הסכסוך הפוליטי ולקדם שינוי?

פתרון הסכסוך הפוליטי נשאר פתוח. על הקוראים להחליט מה יהיה סוף הסיפור, לנקוט עמדה מוסרית ולהחליט כיצד יסתיים הקונפליקט. האם נחוץ לחברה מנהיג? אילו תכונות יש להעריך במנהיג הטוב ובאיזו דרך יש לבחור בו? האם אפשר להתגונן מפני כוחו של לחץ חברתי (תעמולה, פרסומת, אמונה, עיוורות, מיתוג) באמצעות שיקול דעת וחשיבה ביקורתית? נורמות שלטוניות ערכיות, בהן טוהר בחירות, טוהר מנהיגות וקבלת אחריות עשויות להדגים את הקשר שבין אתיקה לפוליטיקה, ואת מקומן בקידום תיקון ושינוי.

נְבִי וְגַבִּי מִבְקֵשֵׁי הַשְּׁלוֹם: פוליטיקה בין מדינות

יצחק דמיאל (שויגר) (1892–1972) שכתב את הסיפור "נבי וגבי מבקשי השלום" (דמיאל (שויגר), 1937), היה יוצר ומחנך יליד רוסיה שגדל והתחנך בבית חסידי. דמיאל עלה לארץ בשנת 1920 והיה ממייסדי ההסתדרות ומורה עברי שהטביע חותם על תלמידיו. סיפורי הילדים שכתב דמיאל מתייחדים ברוחם ההומניסטית, במסרים של שותפות ועזרה ההדדית ובשאיפה עמוקה להשכנת שלום. כאן מעניינים שניים מסיפוריו של דמיאל שראו אור באותה השנה (תרצ"ז) בשבועון **דבר לילדים**: הסיפור הראשון, **שמלת השבת של חנה'לה הקטנה**, (4 בפברואר 1937), אויר בידי צייר המערכת, נחום גוטמן, וזכה למהדורות רבות, לעיבודים לתיאטרון ולקולנוע ולהתקבלות סוחפת הנמשכת מאז ועד היום, למעלה משמונה עשורים; הסיפור השני, **נבי וגבי מבקשי השלום**, אויר אף הוא בידי נחום גוטמן ופורסם ב־29 באפריל 1937, כחודשיים לאחר פרסום **שמלת השבת של חנה'לה הקטנה**. סיפור זה נשכח ונעלם מהתודעה. קריאה מזווית ראייה פוליטית עשויה להאיר השקפת עולם שלא עלתה בקנה אחד עם דפוס סיפורי המלחמה הצבאיים. על כן ייתכן שתפיסת העולם הפציפיסטית והבלתי שגרתית גרמה לאי־התקבלות היצירה ולעובדה שנשכחה מהתודעה.

סיפורם של **נבי וגבי מבקשי השלום** ראה אור כאמור בשנת תרצ"ז, בעצם ימי מלחמה בארץ ובעולם: עליית הפשיזם באירופה, סגירת חופי ארץ ישראל בפני פליטים יהודים ורצף של פרעות ביישוב היהודי שחי בארץ ישראל, בהם מאורעות תר"פ–תרפ"א, תרפ"ט, תרצ"ז ורגע לפני פרעות תרצ"ח. המשורר יצחק־יצחק (1937) חרז לקוראי **דבר לילדים** ברכה לשנת תרצ"ח: "שְׁלוֹם בּוֹאֵף, שְׁנַת תְּרַצ"ח, / לֹא תִרְצֶחַ כִּי אִם תִּרְצֶחַ / תּוֹר לְתָרוֹשׁ, לְנִטּוֹעַ תּוֹר, / בְּסוֹסִים וּבְטַרְקָטוֹר" (עמ' 2). עורך השבועון יצחק יציב (1937) הוסיף אף הוא איחולים לקראת השנה החדשה, ומתוך ש"ראש השנה יום זיכרון הוא לנו", הזכיר לקוראים הצעירים את אירועי השנה החולפת: "התזכרו? עם תום השנה אז עמדנו בסוף מאורעות דמים, הארץ אך החלה לשוב לשקט, מעשי הרצח של שכנינו הרעים פסקו, הועדה המלכותית באה לארץ [...] התזכרו?" (עמ' 3). על רקע האקטואליה המדממת פרסם **דבר לילדים** מעשייה פציפיסטית רדיקלית שקראה לשלום, מתוך שהציעה פתרון יוצא דופן: במקום דמוניזציה של האויב והבניית סטראוטיפ מאיים של האֵקֶר, הציע הסופר שכל אחד מהצדדים היריבים יתוודע אל עצמו. יכיר את האֵקֶר שבתוכו, את רגשות הזעם שלו, הפחד, השנאה והנקמה המתניעים מלחמה. בקרב מספרי מעשיות לילדים מקובל להציג מלחמה כמפגש אלים בין טובים

לרעים, בין צודקים לטועים, בין יפים למכוערים. במופע מעין זה אין מקום למשא ומתן אלא למלחמת שמד. אך מה אם שני הצדדים היריבים צודקים בעיני עצמם? מה אם שני הצדדים היריבים נחשבים רשעים? דמיאל (1937) מפנה את הזרקור מהלוחמים הצודקים או הטועים אל המלחמה עצמה המתארת מפגש של חורבן, הרס ורוע. אך מהו רוע? האם הוא מצוי רק בצד של האקר? האם אפשר לתקן רוע?

העלילה פותחת בימי שלום, אחווה וידידות בין תושבי שני כפרים, שחיו משני צידיו של הר גבוה. על אף שההר חצץ בין שני הכפרים, החיים באזור התנהלו בשותפות, והכול נהנו משכנות טובה: "יחד רעו את עדריהם על ההר, יחד שאבו מים מבאר המים האחת, ועוזרים היו אלה לאלה בכל עבודה בשדה ובגן, ובימי חג נועדים היו כלם ויחד חוגגים, יחד שמחים" (דמיאל, 1937). האידיליה לא פסחה על ילדי שני הכפרים שמשני צידי ההר, שנהגו לשחק ולהתרועע. עד שהגיעה שנת בצורת. המצוקה הכלכלית גרמה לשכנים להתקוטט על משאבי טבע, נחלה וטריטוריה: שטחי מרעה, מי באר, אדמה. כל צד טען שהארץ שייכת לו. "אלה אומרים 'האבות והאימהות שלנו כבר גרו פה', ואלה אומרים: 'פה גרו הסבים והסבתות שלנו'..." היריבות בין הכפריים שהתכוננו להילחם אלו באלו כדי להגן על האינטרסים שלהם ולהשיג את מבוקשם, השפיעה גם על ילדי שני הכפרים שהחלו לראות אלו באלו אויבים. היריבות פגעה במיוחד בשני החברים, נבי וגבי ובכלביהם, צוקי ומוקי, שהתגוררו משני צידי ההר. נבי וגבי סירבו להיפך לאויבים. כדי שיוכלו להמשיך ולהתרועע, עלה בדעת גבי הרעיון לעקוף את ציווי ההורים באמצעות מפגשים בהסתר ובליילה. כאשר נבי ראה שכלבו צוקי יצא לבקר את חברו הכלב מוקי שמעבר להר, הוא קשר לרגלו פתק ובו הציע לידידו נבי שייפגשו בליילה על ההר. הכלב העביר את המסר, ומכאן ואילך כשבני הכפר נרדמו, נהגו הילדים וכלביהם להיפגש בהר. הם שוחחו על הסכסוך הנורא שהעיב על יחסי השכנות הטובה ועל האופן שהתהפכו באחת חיי המבוגרים והילדים: "קודם כשהיה שלום בין שני הכפרים שלנו היינו כולנו כאחד, כמשפחה אחת. ועתה [...] כאילו נהר גדול בינינו [...] לא טובה המריבה. לא טוב הרוגז בין אנשים." הילדים סירבו לראות במי שחיו עימם בידידות, בשמחה ובשותפות – אויבים שנואים ואכזריים. כשהסכסוך בין הכפריים הלך והחריף, החליטו המבוגרים לצאת למלחמה והילדים חלקו ביניהם את חרדותיהם: "בבקר כשאנשי הכפר שלף יצאו אל המרעה ואל הבאר, יקומו עליהם: יקומו בחניתות [...] מלחמה תהיה!" הילדים חשבו על דרך שתמנע את רצח הוריהם והורי חבריהם, ובגבי התעורר זיכרון המריבה הראשונה שלו. בהיותו רוגז, זועם ואלים, הוא ניצב באקראי לפני ראי ומתוכו ניבטה אליו בבואתו הזועמת בדיוקן "הילד הרע" שהיה הוא עצמו. גבי לא הכיר את עצמו כתוקפן וחווית גילוי הרוע העצמי הבהילה אותו מאוד: "עמדתי בפעם הראשונה בפני ראי. אני לא ידעתי שאני עצמי הוא בראי. חשבתי: אקר [...] והתחלתי צועק: 'לך, ילד רע, לך!' והרימותי מקל. אך גם ההוא הרים מקל ואז ברחתי בפחד אל אימא: אימא, מִכָּה [...] ילד'...". באחת עוברת נקודת התצפית מהאויב כאקר מאיים אל עבר ה"אני" הנחשב מאיים על עצמו. נבי וגבי מחליטים לשקף לכוחות העוינים את יצר האלימות והתוקפנות המצוי בהם עצמם. לא עוד חלוקה ל"אנחנו" נטולי כוונות זדון, היודעים שאין מה לחשוש מפנינו, ומנגד "הוא" מזיק ואכזר, אלא "אנחנו" שאיננו מכירים את עצמנו ואת יכולתנו לחבל ולהזיק. "אנחנו" הפוגשים את האכזרי והאלים שבתוכנו. שני הילדים אספו מהכפרים חתיכות ראי, הדביקו וקשרו אותם אלה לאלה ויצרו שני "ראי" ענקיים – ענקיים". לאחר מכן השעינו ראי ענק על עץ מצידו האחד של ההר וראי נוסף מצידו האחר. בבוקר, כשפרצה המלחמה, התקרבו החיילים אל עבר הראי "שלהם". כל חייל ראה דמות מאיימת וחמושה

הניבטת אליו מתוך הראי ומבקשת לתקוף אותו. חייל אחד הרים חרבו לעבר הדמות, אך הדמות לא נסוגה אלא עמדה מולו והתכוננה לתקוף אותו בחרב: "והוא מתחיל צועד אל ההוא. וצועד ההוא לקראתו. הוא הולך בצעדים אמיצים כגבור, וגם הלך הולך בצעדים אמיצים, כגבור [...] אך כשהוא עולה יותר, מתקרב – ניצב גם הוא, קראשון, נבהל, נרעש... 'הוי מה זאת? הלא זה אני [...] אני פה ואני שם [...] אני הולך לקראת אני [...] הולך פֶּחָר – והוא עומד עוד רגע, מביט [...] ואחר – וגם הוא משליך את החרב, נושא רגליו, רץ בפחד. בורח---". תחבולת ההשתקפות העצמית במראָה מראה לחיילים, כמו לילד הקטן, רגע של גילוי. היא משקפת לילד דיוקן עצמי שלא היה מודע לו: לפתע היה זר לעצמו, נשלט, אויב ואחר. מפגש זה עם הזעם והתוקפנות הפנימית מחריד אותו, ה"אני" השונא והכועס מעורר בו בושה. אנשי שני הכפרים "מורידים ראשיהם, אינם מביטים איש בעיני רעהו. שותקים...". ההתוודעות הפנימית של החיילים הביאה לידי הכרה בצורך בכלילול (אינטגרציה) של העצמי ולהגדרה הכוללת דיאלוג בין "אני" ל"אחר" המהווים ישות אחת. בין מתן דרור ושליטה ביצר התוקפנות ובין תחושת אובדן השליטה. התוודעות זו מכילה את ההכרה ש"אויב", כלומר ה"הוא" אינו אלא השלכה לא מודעת של רגשות האימה, הזעם והאלימות העצמיים, והתובנה הזו מערערת, שכן היא מקעקעת את הנרטיב הנבנה על הבניית "אני" צודק, תמים וטהור כהפיכו של אויב אכזר, לא צודק ובלתי אנושי. המלחמה היא דבר רע, והרוע נמנע לא בשל ניצחון על האויב, אלא באמצעות ניצחון על האחר שבתוכנו. מודעות זו מניעה את החיילים לוותר על החנינות. הפגיעה באחר חוזרת אל הפוגע והשולט הופך נשלט: "כל אחד מהם רואה את עצמו עומד והולך נגד עצמו [...] 'אני הולך לקראת אני [...] הולך בחנית' [...] והשליכו גם הם את החניתות, וברחו בפחד אל בתיהם". המבוגרים החליטו לבחור בשלום ולנטוש את דרך המלחמה. דגל הניצחון שנבי וגבי נשאו בידיהם הוא דגל הכניעה ההדדית, הדגל הלבן של קבלה ודוֹקִיּוּם: "לא צריך מריבות. לא צריך מלחמות. יחי השלום!"

מנקודת תצפית פוליטית לפנינו כאמור סיפור פציפיסטי ורדיקלי המסמן את שורש האלימות בעצמי ואת המלחמה כתמונת מראָה של שני כוחות יריבים, בעלי אידאולוגיה דומה ואינטרסים מנוגדים. ייחודו של הסיפור בקריאה להכרה עצמית: האם אנו מכירים את עצמנו? האם את הלגיטימציה לביטוי רגשות זעם ותוקפנות מלווה גם חשיבה רפלקטיבית וביקורתית? דמיאל כאריך נוימן לפניו, מלמד שלנוכח סכסוך פוליטי ומלחמה, יש לרסן את כוחות ההרס מתוך הפנמת האחרות (נוימן, 1963/1948). חשיבה ביקורתית, קבלת אחריות והכרה באי־שלמות המשותפת לכל בני האדם היא תנאי ליצירת אקלים סובלני כלפי הזולת. מכאן שדמיאל סובר שאחד התנאים לטיפוח יחסי שלום הוא "להסתכל במראָה, לראות את עצמנו באופן ביקורתי" (הרפז, 2011, עמ' 34). הסיפור **נבי וגבי מבקשי השלום** מאיר את תפקידו של המבט הרפלקטיבי והביקורתי, ומלמד שאפשר לשנות את תפיסת העולם האידאולוגית ולהגיע לדיאלוג ולפשרה. תפיסה ביקורתית מכירה בכך שהנרטיב העצמי עשוי להיות מוֹטָה, והיא נכונה להעניק לגיטימציה לנרטיב של הזולת, מי שהאמונה, ה"אמת" שלו, שונים אך לא מוֹטָים פחות, ועל כן מחייבים ראייה רפלקטיבית וביקורתית דומה.

בר־טל (2007), פסיכולוג חברתי־פוליטי ומומחה לחקר ההיבטים הפסיכולוגיים של סכסוכים ושל תהליכי שלום, תיאר בספרו **לחיות עם הסכסוך** את הדינמיקה הפסיכולוגית המאפיינת סכסוכים פוליטיים מתמשכים ומלחמות. סיפורם של נבי וגבי מתאר את ראשיתו של הסכסוך היהודי־פלשתיני שהתחיל כסכסוך מקומי, וברבות הימים הפך לסכסוך אזורי מתמשך שלא הסתיים עד עצם היום

הזה. מבחינה זו הסיפור שנכתב לפני כשמונים שנה, רלוונטי לימינו הן מצד תיאור המניעים למלחמה והן מצד ההיבט הדידקטי של חינוך לתרבות של שלום. האם אפשר לחנך לשלום בחברה המאמינה שהגיעה לצומת "אין מוצא"? ייתכן שמלחמה נחשבת מושג מפשט המתחולל מאליו, כמו הייתה המלחמה אנרגייה הבוראת את עצמה ונכפית כגזרת גורל. גישה מעין זו מסירה מהציבור את האחריות לפרוץ המלחמה, ממסכת את המניעים שחוללו אותה ואת ההיבטים המורכבים, בהם תרבות מלחמה, המזינים את הסכסוך.⁵ ייתכן גם ששלום נחשב מושג מופשט או מחוז חפץ נכסף שהמייחלים לו פטורים מקבלת אחריות למימושם בפועל. אך שלום שהוא חלום, אי אפשר לממש אותו, שכן הוא נטול הצעות תפעוליות להפיכת החלום למציאות. בעת סכסוך פוליטי מתמשך, שלום-חלום מתעלם מהצורך לסגל תרבות של שלום שיש בה תוכנית בת מימוש, רצון משותף לווייתורים הדדיים ונכונות לשלם מחיר כואב. ברטל (1996) עומד על השינויים שהצדדים צריכים להטמיע כדי לייצר תהליך פוליטי שסופו התפייסות. תרבות שלום כהיפוכה של תרבות מלחמה מחייבת חשיבה ביקורתית. היא עשויה לכלול היכרות והכרה של הנרטיב והזיכרון הקולקטיבי של היריב, יציאה ממצב תודעתי המטפח "אני" קולקטיבי תמים וטהור, ומנגד אויב סטראוטיפי, אחר, טמא ושלילי. היא תעודד שיה אלטרנטיבי הצומח מתוך ההבנה כי האמונות הבונות את תרבות המלחמה מכילות שתי פונקציות סותרות: הן מאפשרות לילדים ולמבוגרים להתמודד עם האיום הקיומי ולהסתגל אליו, אך הן גם משמשות מעצור חברתי-פסיכולוגי-התנהגותי המנציח את הסכסוך, מכשיר אותו ובולם יכולת של פשרה והתפייסות, שכן "אותן אמונות עצמן מנציחות את היריבות והעוינות משום שהן מצדיקות את הסכסוך ושוללות כל תוקף מטענות האויב" (ברטל, 1996, עמ' 43). מכאן הצורך לטפח "חינוך עקיף לשלום", חינוך המציג "לתלמידים את הפלסטינים ואת הערבים באופן אנושי, לא רק כ'אויבים'. [...] עיקרון נוסף – להסתכל במראה, לראות את עצמנו באופן ביקורתי" (הרפז, 2011, עמ' 34). דמיאל המפתיע במקוריותו ובאוניברסליות שלו, כמו נענה לאתגר הזה ומהדהד בימי פרעות וסכסוך דמים את עיקרי החשיבה המבקשת לקדם אתוס של שלום.

אינטרס, כוח וקונפליקט הם שלושת הצירים בקריאה של **נבי וגבי מבקשי השלום** מנקודת תצפית פוליטית. באמצעותם ננסה לעמוד על המניעים הפוליטיים המחוללים מלחמה ומקדמים שלום. חשיבה ושיח פוליטי יכללו לכל הפחות שתי עמדות מנוגדות זו לזו, וכן את הנגזרות של המאפיינים הפוליטיים: אתיקה של שלום, נרטיב ונרטיב שכנגד, פשרה וויתור, משא ומתן, מוראות המלחמה, טרור ואללימות, דמוניזציה של האויב, סטראוטיפי האחר, השגת הטוב המשותף, פוליטיקה של הכנעה ופוליטיקה של הסכמה.

1. כוח ומשאבי כוח

הסכסוך הצמיח בכל אחד מהצדדים היריבים שנאה, כעס, אי-אמון, חשד ועוינות כלפי הצד האחר. בו בזמן כל אחד מהצדדים היריבים התמלא בביטחון בצדקת דרכו. הכפריים כולם התחמשו בחניתות ובחרבות. נבי וגבי חשבו על תכסיס שבאמצעותו ישיעו על תפיסות העולם וההחלטות של המבוגרים. כוחם של הילדים עולה על כוחם של המבוגרים שנכנעו להם.

5. בעניין זה ראו גם את מחקרם של נשיא, דיאמונד והריסון (2017) שחקרו את המידע שילדים צוברים בגן ובבית הספר באשר לסכסוך היהודי-פלסטיני ואת השפעתו על גיבוש עמדותיהם כלפי הקונפליקט הפוליטי (וכן משיח וורטהזהבי, 2021, עמ' 79–80).

- האם לאדמה (טריטוריה) ולמשאבי טבע יש כוח?
- מה הסיפור (נרטיב) שכל אחד מהצדדים היריבים מספר על עצמו?
- האם סיפור של צד אחד היה ראוי וצודק יותר מהסיפור של הצד האחר?
- מה הסיפור (נרטיב) שכל אחד מהצדדים מספר על היריב?
- האם הסיפור (נרטיב) מעניק לכל אחד מהצדדים היריבים כוח?
- מה משאב הכוח של נבי וגבי? האם חשיבה יצירתית ובלתי שגרתית היא משאב כוח?
- האם למבוגרים יש יותר כוח מלילדים?
- באיזה אופן יש לילדים יתרון כוח על המבוגרים?
- האם ליכולת השפעה על אחרים יש כוח?
- מה מחיר הכוח והשימוש בכוח שכל אחד משני הצדדים היריבים מוכן לשלם?
- האם לשנאה, לזעם ולכעס יש כוח?
- האם הצגת היריב כאויב דמוני (דה־הומניזציה של האויב) נותנת כוח?
- האם צריך כוח כדי לתאר את האויב באמצעות דימויים חיוביים?
- האם לרגשות הזעם והתוקפנות יש כוח עלינו?
- למי יש יותר כוח על מי? לרגשות הזעם והתוקפנות עלינו או לנו עליהם?
- איזה כוח נפעיל כדי להתפייס עם רגשות הזעם והתוקפנות?
- האם לקבלת אחריות יש כוח?
- למי יש יותר כוח? לשלום או למלחמה?

2. אינטרס (רצון, מטרה, תועלת)

הכפריים שהתגוררו משני עברי הנהר, חלקו בידידות ובשלום את מי הבאר האחת, את שטחי המרעה ואת האדמות. עד שהגיעה שנת בצורת. המים לא הספיקו לכולם, תנובת השדה פחתה והאדמות הפוריות התמעטו. מתוך הסיטואציה הפוליטית הזו עולות השאלות האלה:

- מה היה האינטרס־התועלת שכל אחד מהצדדים היריבים ביקש להשיג?
- האם צריך להתחשב באינטרסים של מי שאינם שייכים לקבוצת ההשתייכות?
- האם האינטרסים של קבוצת כפריים אחת עלו בקנה אחד עם האינטרסים של הקבוצה האחרת?
- לאיזה צד יש אינטרס גדול יותר לפתוח במלחמה?
- איזו תועלת אפשר להפיק ממלחמה?
- האם כל הצדדים היריבים יפיקו תועלת מהמלחמה? מה יקרה לצד המפסיד?
- מה היה האינטרס של הילדים, נבי וגבי? האם ביקשו להשיג תועלת לעצמם או לכל האנשים?
- האם לצדדים יריבים יכול להיות אינטרס בהפסקת היריבות?
- איזו תועלת אפשר להפיק מיחסי שלום?
- איזו תועלת נוכל להפיק מהכרת ה"רע" והטוב שבתוכנו?

3. קונפליקט (סכסוך, מלחמה)

כל אחד מהצדדים היריבים טען שהארץ כולה, על אדמותיה ומשאבי הטבע שלה, שייכת לו ולאבות אבותיו. נבי וגבי זיהו ברגשות הזעם והתוקפנות העצמיים אויב. הם חשבו שמלחמה היא דבר נורא וסיכלו את המלחמה מתוך היכרות עם האחר שבתוכנו, התפייסות עצמית וקולקטיבית.

- מה הייתה הסיטואציה הפוליטית שגרמה למלחמה?
- האם בעלות על טריטוריה (אדמה) ומשאבי טבע משמשים עילה לפרוץ מלחמה?
- האם מלחמה היא הפתרון היחיד לסכסוך בין יריבים?
- אילו פשרות הדדיות וויתורים היה אפשר לכלול במשא ומתן לפתרון הסכסוך האלים?
- האם צד אחד מבין הצדדים היריבים היה צודק יותר מהצד האחר?
- מה מחיר המלחמה? מה היו הכפריים מוכנים להקריב לצורך המלחמה?
- מה היו הכפריים מרווחים מהמלחמה ומה היו מפסידים?
- האם אי-אמון, שנאה ותוקפנות המתפרצים לאחר קונפליקט, שולטים בנו או אנחנו בהם?
- למה גבי נבהל כשראה את עצמו בקונפליקט עם עצמו? (צועק, זועם, אלים ומנופף במקל?)
- איך אפשר למנוע מלחמה לפני שהיא פורצת?
- איך ננהל משא ומתן לצורך פתרון קונפליקט פוליטי?

סיכום

נקודת מוצא של המחקר היא כפולה: ראשית, ההנחה שילדות וילדים "מצויים בין שהם רוצים בכך ובין שלא, בתוך שדות כוח פוליטיים" (שניר, 2022, עמ' 88). מכאן ניכר חסרונה של תוכנית הוראה שמטרתה לחנוך את הילדים לפוליטיקה, ולאפשר להם כבר בגיל הרך להיות אוריינים פוליטית.

שנית, ההכרה שספרות לילדים מתווכת לנמענים הצעירים את המציאות החוץ-טקסטואלית, ולכן ראוי שתתווך להם גם את המציאות הפוליטית בעולם, במדינה, במשפחה, בבית הספר ובחברה. הכרה זו משקפת את המגמה החדשה בספרות הילדים ובחקר ספרות הילדים – ראייה חיובית של צד דידקטי המעודד חשיבה ביקורתית. ספרות לילדים היא אינסטרומנטלית גם במובן זה שהיא יודעת לשלב את הדידקטי בפוליטי ובאסתטי מבלי שתהיה מוסרנית ומגייסת. מכאן שהיא עשויה להנחיל לקוראים מושגים ושפה שבאמצעותם יוכלו לחשוב על פוליטיקה, לבטא דעות פוליטיות, לבקר ולדון בפוליטיקה ולהגיב על סוגיות הקשורות לשיפוט מוסרי וערכי, שהן חלק בלתי נפרד מטבעה של פוליטיקה.

כפועל יוצא של שתי ההנחות האלה, המאמר מנסח לראשונה מתווה כפול: הנחלת אוריינות פוליטית בגיל הרך בשילוב עם ספרות ילדים, וגם דרך לפרשנות וקריאה בספרות ילדים מזווית פוליטית. ניתוח של שלושה סיפורים לילדים המהדהדים מציאות פוליטית ומיפוי שאלות פוריות יתניעו את הדיון עם הקהל הצעיר. מזווית זו המעשה מעיד לא רק על תוצאות הפעולה הפוליטית ("הגיבורים הטובים ניצחו והרעים הובסו"), אלא גם על המניעים, האינטרסים והערכים הפוליטיים שהביאו לידי תוצאות אלו והמשמעות המוסרית שלהן.

הקריאה הפוליטית הדגימה כיצד מאפייני הפוליטיקה המרכזיים – כוח, אינטרס וקונפליקט – מצמיחים מנעד רחב של מושגים פוליטיים גלויים דוגמת שליטה ומנהיגות, זכויות הפרט והאזרח, השפעה, זהות, חירות, משאבי טבע, משא ומתן, מחאה, מוסר וערכים. מושגים אלה לצד המאפיינים המרכזיים יוצקים את התשתית לאוריינות פוליטית, ובמרחב החינוכי (הגן ובית הספר) הם יאפשרו לאנשי החינוך לעורר חשיבה פולמוסית-ביקורתית וליצור שיח פוליטי היוצא מתוך פרשנות וקריאה בטקסט הספרותי ומתגלגל אל המציאות האקטואלית. שיח המעניק הכשר ל"אני" הפוליטי של

הילדים ומודעות עצמית לעצם היותם סובייקטים פוליטיים ה"בוחרים צד" ופועלים בחברה דמוקרטית.

רשימת מקורות

- אופק, ע' (2020, 5 בפברואר). **מי זה מיץ פטל? קריאה בספר 'מיץ פטל' של חיה שנהב**. פסיכולוגיה עברית. <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3923>
- אפלטון. (1975). **סופיסטון** (כתבי אפלטון, כרך ג, י"ג ליבס, מתרגם). שוקן. (המקור פורסם ב־360 לפנה"ס בערך)
- אריאן, א' (1985). **פוליטיקה ומשטר בישראל**. זמורה-ביתן.
- אריסטו. (2009). **פוליטיקה** (כרך א, נ' קרשון, מתרגמת). הוצאת רסלינג. (המקור פורסם ב־323–335 לפנה"ס בערך).
- בר־טל, ד' (1996). **מכשולים בדרך אל השלום: אמונות חברתיות של סכסוך פוליטי בלתי נשלט: המקרה הישראלי** (פרסום מס' 145). המכון לחקר הטיפוח בחינוך ליד המועצה הארצית של נשים יהודיות בארה"ב, האוניברסיטה העברית בירושלים – בית הספר לחינוך.
- בר־טל, ד' (2007). **לחיות עם הסכסוך: ניתוח פסיכולוגי-חברתי של החברה היהודית בישראל**. הוצאת כרמל בע"מ.
- ברוך, מ' (2007). על שישה כלים לשוניים ועל קונצרט סגנוני אחד: דיון מחודש ב'מיץ פטל' מאת חיה שנהב. **עולם קטן**, 3, 148–157.
- ברינקר, מ' (1982). **אסתטיקה כתורת ביקורת**. משרד הבטחון – ההוצאה לאור.
- גלזר, ל' (2021). משברים פוליטיים ובחירת צד: המודל של סדרת נרניה. **בין השורות: חקר ויצירה בספרות ילדים ונוער**, 5, 27–43.
- דמיאל (שוויגר), י' (1937, 29 באפריל). נבי וגבי מבקשי השלום (נ' גוטמן, מאיר). **דבר לילדים**, 3(4), 1–6.
- דר, י' (2014). **דודה של שום איש: קלסיקה וקלסיקונים בספרות הילדים העברית**. סל תרבות ארצי – הוצאה לאור.
- הרפז, י' (2011). "תקוותי היא שלמורים יהיה די אומץ לקיים ערכים ברוח החינוך לשלום". **הד החינוך**, 85(4), 32–36.
- יצחק־צחק (1937, 2 בספטמבר). לשנה טובה. **דבר לילדים**, 3(21), 2.
- יצבי, י' (1937, 2 בספטמבר). עם תום השנה. **דבר לילדים**, 3(21), 3–4.
- ישראלי, ל' (2007). **האחר – איום או משאב? מודל מבוסס על שני סיפורי ילדים: הברווזון המכוער לה"כ אנדרסן ומיץ פטל לח' שנהב**. <https://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/14001A77-363F-4272-8EEE-2E884515E3E1/25407/h51.doc>
- ליאוני, ל' (2009). תאודור והפטריה המדברת. בתוך **משלי פרדריק** (ת' אליגונר-רוז, מתרגמת, עמ' 105–116). כנרת, זמורה-ביתן, דביר. (המקור פורסם ב־1971)
- לם, צ' (1999). **פוליטיקה בחינוך: מקומה בנושא לימודים בהכשרת מורים**. מכון מופ"ת.
- לם, צ' (2000). **לחקר והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות** (י' הרפז, עורך). ספרית פועלים.
- משיח, ס' וורטהוזה, ת' (2021). **אני ילדה פוליטית: ספרות ילדים ואוריינות פוליטית בגיל הרך**. רסלינג הוצאת ספרים.
- משיח, ס' (2018). **אין ילדים מחוץ לפוליטיקה: ספרות ילדים ונוער ואוריינות פוליטית**. רסלינג.
- משיח, ס' (2016). "החלילן מהמלין": קריאה סוציו-פוליטית בספרות לילדים. **ספרות ילדים ונוער**, 139, 85–
- משיח, ס' (2015). ילד, משפחה, לשון: פואטיקה ופוליטיקה בחינוך לדוד גרוסמן. **ילדות: כתב עת לחקר תרבות ילדים**, 1, 119–129.
- משיח, ס' (2013). אוריינות פוליטית: פוליטיקה ב/של ספרות הילדים. **ספרות ילדים ונוער**, 134, 15–32.
- משיח, ס' (2000א). **ילדות ולאומיות: דיוקן ילדות עברית מדומיינת בספרות העברית לילדים**, 1790–1948. צ'ריקובר.

- משיח, ס' (2000). לדמיין אומה, בדמות ילד. **פנים: כתב עת לתרבות, חברה וחינוך**, 14, 121–133.
- נוימן, א' (1963). **פסיכולוגיית המעמקים ומוסר חדש** (ש' זנדבנק, מתרגם). שוקן. (המקור פורסם ב־1948)
- נשיא, מ', בר־טל, ד' והריסון דיאמונד, א' (2017). חברות פוליטי של ילדים צעירים בסכסוכים בלתי נשלטים: המקרה הישראלי. **מגמות**, נב, 358–317.
- סארטר, ז"פ (1979). **הספרות מה היא?** (א' גילדין, מתרגמת) הדר. (המקור פורסם ב־1948)
- קימלינג, ב' (1995). **בין מדינה לחברה: סוציולוגיה של הפוליטיקה** (כרך א). האוניברסיטה הפתוחה.
- רודין, ש' (2013). "אגדה על שני נסיכים": ספרות קווירית לילדים ולנוער בישראל – בין ספרות קווירופובית וספרות קווירית משתמעת. **ספרות ילדים ונוער**, 134, 66–33.
- רון, מ' (1995). נקודת התצפית של הארנב. **תיאוריה וביקורת**, 6, 185–177.
- שנהב, ח' (1978). **מיץ פטל** (ח' ריקמן, מאירת). עם עובד.
- שנהב, ח' (1984). לכתוב לקטנים. **ספרות ילדים ונוער**, 111(1), 47–44.
- שניר, א' (2022). **ילדים. מפתח: כתב־עת לקסיקלי למחשבה פוליטית**, 18, 106–81.
- Beauvais, C. (2021). Didactic. In N. Christensen, P. Nel, & L. Paul (Eds.), *Keywords for children's literature* (2nd ed., pp. 57–60). New York University Press.
- Connell, R. W. (1971). *The child's construction of politics*. Melbourne University Press.
- Curletto, D. (2020). *Omaggio A Leo Lionni: Rassegna bibliografia*. Città Metropolitana di Genova – Centro Sistema Bibliotecario. https://istruzione.cittametropolitana.genova.it/sites/default/files/notizie-allegati/OMAGGIO%20A%20LEO%20LIONNI_2020.pdf
- Crick, B. (1964). *In defence of politics*. A Pelican Book.
- Crick, B. (1971). *Political theory and practice*. The Bowering Press, Plymouth.
- Crick, B., & Porter, A. (Eds.). (1978). *Political education and political literacy*. Longman.
- Dahl, R. A. (1957). The concept of power. *Behavioral Science*, 2(3), 201–215.
- Ellis, A. (1968). *A history of children's reading & literature*. Pergamon Press.
- Giddens, A. 1993. *New rules of sociological method* (2nd ed.). Polity Press.
- Hollindale, P. (1997). *Signs of childness in children's books*. Thimble.
- Hollindale, P. (2011). *The hidden teacher: Ideology and children's reading*. Thimble Press.
- Hunt, P. (2021). Children's literature. In N. Christensen, P. Nel, & L. Paul (Eds.), *Keywords for children's literature* (2nd ed., pp. 41–44). New York University Press.
- Jans, M. (2004). Children as citizens: Toward a contemporary notion of child participation. *Childhood*, 11(1), 27–44.
- Jenkins, H. (Ed.). (1998). *The children's culture reader*. New York University Press.
- Keyes, M., & McGillicuddy, A. (Eds.). (2014). *Politics and ideology in children's literature*. Four Courts Press.
- Lionni, L. (1971). *Theodore and the talking mushroom*. Pantheon.
- Lionni, L. (2009). *Teodoro e il Fungo Parlante*. Babalibri.
- Lim, M. P. (2023, December 7). How children's books author Leo Lionni urges his readers to be change makers. *Smithsonian Magazine: Art and Culture*. <https://www.smithsonianmag.com/arts-culture/how-childrens-book-author-leo-lionni-urged-his-readers-to-be-change-makers-180983381/>
- Mickenberg, J., & Nel, P. (Eds.). (2008). *Tales for little rebels*. New York University Press.
- Mills, C. (2016). (Ed.). *Ethics and children's literature*. University of Colorado at Boulder, Routledge, Taylor and Francis Group.
- Nikolajeva, M. (2010). *Power, voice and subjectivity in literature for young readers*. Routledge.

- Nodelman, P. (1992). The other: Orientalism, colonialism, and children's literature. *Children's Literature Association Quarterly*, 17(1), 29–35.
- Popitz, H. (2017). *Phenomenon of power: Authority, domination and violence*. Columbia University Press.
- Qvortrup, J. (2008). *Childhood and politics*. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1397915/FULLTEXT01.pdf>
- Qvortrup, J. (2009). Are children human beings or human becomings? A critical assessment of outcome thinking. *Rivista Internazionale di Scienze Sociali*, 117(3–4), 631–653.
- Reynolds, K. (2007). *Radical children's literature: Future visions and aesthetic transformations in juvenile Fiction*. Palgrave MacMillan.
- Stephens, J. (1992). *Language and ideology in children's fiction*. Longman.
- Wellek, R., & Warren, A. (1984). *Theory of literature*. Harcourt Brace.

עולים, כיתה: ייצוג עולים מרוסיה באמצעות דגם סיפורי

בית ספר

רימה שיכמנטר

תקציר

במאמר אבחן את ייצוג קליטתם של עולים מרוסיה בספרות הילדים והנוער הישראלית משנות השישים ואילך באמצעות התמקדות בדגם סיפורי בית ספר. בדגם זה הכיתה משמשת מרחב חברתי דינמי, שבו מתנהלים תהליכי עיצוב זהות, לכידות קבוצתית וחברות מגדרית. במאמר אטען כי הדגם הספרותי משמש לא רק כלי נרטיבי, אלא מבנה אידאולוגי: העולים מתוארים בעלי כישורים תרבותיים ונפשיים יוצאי דופן אך גם פגיעים ונתונים במצוקה. הצלת העולים מאפשרת לכיתה להתאחד ולהתבגר, וחברת הילדים בכיתה עוברת תהליך של תיקון חברתי, שבו הקבוצה הופכת לקולקטיב מגובש ההולך ומתכוונן אל תפקידי מגדר מסורתיים. מתוך כך המפגש עם העולים מרוסיה אינו מערער על הסדר הקיים, אלא מחזק אותו ומאשר את ערכיו. אף שבמאה העשרים ואחת אפשר לזהות התאמות חלקיות לשיח מגדרי וזהותי עכשווי, גם כאן הדגם הספרותי משמש בתפקיד של כוח מייצב. המחקר תורם להבנת תפקידה של ספרות הילדים בעיצוב תודעה קולקטיבית ובשימור מערכות כוח תרבותיות בחברה הישראלית.

מילות מפתח: ספרות ילדים ונוער ישראלית; סיפורי בית ספר; עולים מרוסיה; התבגרות מגדרית; דגם ספרותי.

מבוא

מאז הקמתה הגיעו למדינת ישראל שני גלי עלייה¹ של יהודים מברית המועצות: בגל הראשון שהחל בסוף שנות השישים של המאה העשרים והתגבר בשנות השבעים, הגיעו ארצה כ-160,000 יהודים; בגל השני הגיעו כמיליון איש, 874,740 מהם בשנים 1990–2000 (שפס, 2016). העלייה מברית המועצות, כמו גלי עלייה אחרים שידעה מדינת ישראל, לוותה בספרות ילדים ונוער² שהציגו לפני הילדים דמויות של עולים חדשים ואת תהליך השתלבותם בארץ.³

מראשית היווצרות המדינה ובמידה הולכת וגוברת לאחר הקמתה, עסקה ספרות הילדים העברית בייצוג עולים וקליטתם, עדות לחשיבות שניתנה לנושא זה באתוס הישראלי.⁴ את הספרים העוסקים

1. מאחר שהספרים הנדונים במאמר זה רואים בהגעת היהודים לישראל מעשה בעל ממד אידאולוגי ומשתמשים במונח "עולים", "עלייה" וכדומה, בחרתי לאמץ מונחים אלה במאמרי ולהעדיף על פני השימוש במונח "מהגר".

2. מכאן ואילך המונח "ספרות ילדים" ידון גם בספרות נוער.

3. בחרתי להשתמש בלשון רבים בציון דמויות העולים. כאשר הדיון מתמקד בספר מסוים, השתדלתי לכתוב בלשון יחיד לפי ההקשר.

4. בנספח למאמרה דה־מלאך (2017) מונה קרוב למאתיים יצירות ספרות לילדים שראו אור מראשית של ספרות הילדים העברית בארץ ועד לשנת 2010.

בקליטת עולים אפשר לחלק לקטגוריות שונות זו מזו על פי מפתחות סיווג מגוונים. נעמי דה-מלאך (2016) זיהתה ארבע תקופות כרונולוגיות ודנה בשינויים שחלו בנטיית האידאולוגית ובדרכים שבהן ציירה ספרות זו את העולים ואת דרכי קליטתם, תוך בחינת ייצוגים של העליות הרבות שהגיעו ארצה. אסנת גביאן (2017) בחרה לגשת לנושא באמצעות בחינה של הנחות היסוד האידאולוגיות העומדות בבסיסם של ספרי ילדים שעסקו בקליטת עלייה וראו אור בין שנות השישים לשנות השמונים של המאה העשרים. במחקרה תיארה גביאן (2017) את המעבר ההדרגתי של ספרות הילדים בכלל ושל ספרי קליטת עלייה בפרט מהשיח הלאומי-הגמני לדרכי שיח חדשות: הליברלי, הדתי והמזרחי. יעל דר (2006, עמ' 146–269) בחנה את ייצוגי הקליטה של ילדים עולים בספרות ילדים בתקופת היישוב, והראתה כי בשלהי התקופה גברה הנטייה לראות בילדים כוח פעיל חשוב בקליטת העולים. במאמר אחר הדגישה דר (2007) את מגמתה של ספרות שפורסמה בעשורים הראשונים למדינה לייחס אחריות למוסדות השלטון בתהליך קליטתם של העולים מארצות האסלאם. מחקרים אחדים דנים בייצוגים של עולי ברית המועצות של שנות התשעים בספרות הילדים הישראלית (איילי, 2021; גולדן, 2010), ואחרים התמקדו בבחינה של יצירות ספציפיות שעניינן עלייה למדינת ישראל.⁵ לצד אלה יש למנות גם מחקרים שאומנם אינם עוסקים במישרין בתיאור התהליך קליטה, אך התמקדותם במזרחים וביוצאי אתיופיה מאירה באור חדש שאלות של אתניות וזהות.⁶

המשתתף ליצירות הספרותיות הישראליות לילדים המציגות קליטה של עולים, הוא הצגה של נרטיב שבו, על אף קשיים שהם נתקלים בהם בדרך, העולים החדשים מצליחים להיקלט בישראל. וגם אם ברבות הימים החלו הספרים למתוח ביקורת על החברה הישראלית כחברה קולטת, עדיין רובם מסתיימים בהבטחה להשתלבות מוצלחת של הילדים העולים בארץ.⁷ נרטיב זה הוגש לקוראים הצעירים באמצעות דגמים ספרותיים לסוגיהם: סיפור חבורה, למשל **אחד משלנו** מאת ימימה אבידר-טשרנוביץ (1946); סיפור מלחמה, למשל **כוכבים בגבול** מאת אוריאל אופק (1964) ו**צוללים קדימה** מאת דבורה עומר (1969); סיפור מסע והרפתקאות, למשל **שני רעים יצאו לדרך** מאת ימימה אבידר-טשרנוביץ ומירה לובה (1950) ו**קלקידן** מאת דורית אורגד (2006); סיפור מעברה, למשל **פחונים וחלומות** מאת סמי מיכאל (1979); ספרות פנטזיה, למשל **אביגיל מהר המלכים** מאת נורית זרחי (1989); ודגם סיפורי בית ספר, שבו מתמקד מחקר זה.

המחקר יעסוק בספרים ישראלים המיועדים לילדים בגיל הביניים (8–12), שבהם מופיעים סיפוריהם של העולים הנשענים על דגם סיפורי בית ספר, כלומר בסיפורים שבהם כיתה בית הספר וחברת הילדים בה הם הזירה המרכזית להתרחשויות ביצירה, גם הקונפליקטים מתגלעים במרחב זה ובו הם גם מגיעים לכדי פתרון. ראשיתו של הדגם בספרות הילדים הישראלית היא בשנות החמישים, עם פרסום הספר **שני רעים יצאו לדרך** (אבידר-טשרנוביץ ולובה, 1950).⁸ חלקו הראשון של ספר

5. ראו למשל: ברלוביץ (2016); שיכמנטר (2021); Shikhmanter (2015).

6. ראו למשל ברעם אשל (2015); גלזר (2018); דנינו-יונה (2020); רודין (2015, 2018).

7. עם זאת יש לציין כי באחדים מספרי הנוער העוסקים בהתערותם בארץ של העולים מאתיופיה שאלת ההתאקלמות מועמדת בספק. ראו למשל הספר **קלקידן** של דורית אורגד (2006) והספר **היום האחרון של פורים** של יוסי וירדן ואסה (2015).

8. לניתוח הספר ראו הלפרין (2007).

זה מוקדש לתיאור המפגש בין אילן הצבר ליעקב העולה החדש, פליט השואה, מפגש המתקיים בכיתה שבה לומדים שני הבנים. השימוש בדגם הפך לפופולרי בשנות השישים והשבעים של המאה העשרים, עם פרסום ספרים כמו **המצחיקה עם העגילים** של יעל רוזמן (1969),⁹ **רותי שמוטי**¹⁰ של רבקה קרן-פרידלנדר (1970), ו**יאשה: הנער מרוסיה** של מילא אהל (1973). בסופו של גל זה, בשנת 1988, ראה אור ספרה של רעיה בלטמן **הבית עם שעון האותיות**, המספר על קליטתה של ילדה עולה מגרמניה בארץ ישראל המנדטורית. בשנות התשעים יצאו לאור ספרים רבים שהעמידו את כיתות בית הספר במוקד קליטת העלייה, כמו הספרים **אלכס כבר לא עולה חדש** מאת גלילה רון-פדר ו**מרוסיה מרוסיה** של זאב ורדי, שניהם משנת 1991. פרסום ספרים אלה נמשך גם בעשור הראשון של שנות האלפיים, עם יציאת לאור של הספר **יום החרגול וימים אחרים** מאת דורית אורגד (2001) ו**איגור ומסע העגורים** מאת אקי שביט (2002) ו**אלכס לרנר דפי ואני** (2002) מאת גילה אלמגור. בכל הספרים האלה חברת הכיתה הבית ספרית ויחסיה עם הגיבורים העולים זוכים למקום חשוב ביצירה ומניעים אותה. על ספרים אלה יש להוסיף רבים אחרים שבהם משובצות סצנות מחיי בית הספר, אך אלה אינן עומדות במרכז העלילה, כמו **מיכאל** מאת רות לוירוסו (1975), **אלינה היא אלינה** מאת מירה מאיר ויעל רוזן-הורן (1977), **מעיל הטלאים** מאת לילית ברקת (1995), **ידידות במבחן** (1994) ו**קלקידן** (2006) מאת דורית אורגד, **ילדת הקשת בענן** מאת נעמי שמואל (2003) ואחרים.

רוב רובם של הספרים בדגם סיפורי בית ספר מעמידים במרכזם עולים מרוסיה¹¹ או מארצות מערביות אחרות, והמחקר מבקש לטעון כי הדבר אינו מקרי, אלא תוצר של גישות אידאולוגיות הטבועות במבנהו של הדגם עצמו. לכן בפרפרזה על אמירתו המפורסמת של מרשל מקלוהן "המדיום הוא המסר" (McLuhan, 1964, p. 7), אבקש לטעון כי הדגם הוא המסר. כלומר הנחת המחקר היא שהדגם הספרותי אינו רק אמצעי תיווך של תוכן, אלא עצם הבחירה בדגם מסוים, המבנה הנרטיבי שהוא מחייב ודרך ארגונו נושאים משמעות אידאולוגית. טענה זו מסתמכת על דיון תאורטי על הזיקה של אידאולוגיה לדגמים ספרותיים קונקרטיים.¹² לצורך הביסוס התאורטי אזכיר בקצרה שלושה הוגים מרכזיים, שהשקפותיהם משמשות תשתית לטענה זו.

הראשון שאבקש לדון בו הוא חוקר הספרות המרקסיסטי גאורג לוקאץ', שבחן בספריו את הרומן הריאליסטי (1951) ואת הרומן ההיסטורי הריאליסטי (1955). לוקאץ' (1951, 1955) טען שהרומן הריאליסטי של המאה התשע-עשרה הוא הדגם הספרותי המבטא בדרך העמוקה ביותר את המבנים החברתיים, הכלכליים והמעמדיים שיצרה הבורגנות ואת הדינמיות ההיסטורית שלהם. פרדריק ג'יימסון (Jameson, 1981) דן אף הוא בדגמים ספרותיים קונקרטיים וטען כי עצם הזיהוי בין סיפור לדגם חושף מסר אידאולוגי לא מודע. כלומר הצורה הספרותית מעבירה בעקיפין את המתח

9. **המצחיקה עם העגילים** היה לתסכית בקול ישראל בשנים 1979–1980, ושוב בשנת 1985. בשנת 2017 הועלתה הצגה המבוססת על הספר בהפקת התיאטרון הארצי לנוער ותיאטרון אורתודו.

10. בשנת 1970 זכה הספר לציון לשבח במסגרת פרס יציב.

11. כדי להימנע מסרבול, ובהתאם לשימוש המקובל בספרים עצמם, בחרתי לכתוב שמקום מוצאם של העולים הוא רוסיה ולא ברית המועצות או ברית המועצות לשעבר.

12. ראוי להדגיש כי אין בכוונתי לעסוק בזיקה העקרונית שבין צורה ספרותית לאידאולוגיה, אלא למקד את הדיון בשאלה כיצד אידאולוגיה מעוצבת ומתעצבת במסגרת דגם ספרותי קונקרטי, מוגדר ומובחן, כמו למשל הרומן ההיסטורי, הרומנסה, רומן החניכה וכדומה.

והקונפליקטים החברתיים של התקופה שנוצרה בה. לטענתו, הדגם מציע פתרון מדומיין לקונפליקטים האלה ומתוך כך יוצר זיקה של הסיפור הבודד להיסטוריה ולאידאולוגיה המעצבים אותו. עוד תאוריה שאבקש להזכיר כאן היא זו של פרנקו מורטי (Moretti, 1987), שמציע לראות ברומן החניכה דגם ספרותי יעיל ביותר לייצוג פואטי של המודרניות. לטענתו, שלב הנעורים המובנה בתוך הדגם מבטא את הדינמיות, את החיפוש העצמי ואת הפוטנציאל לשינוי – ערכים המזוהים עם הפרויקט המודרני. עם זה מורטי מדגיש כי רומן החניכה הוא גם צורה ספרותית המאפשרת פשרה, והנעורים הסוערים שחווים הגיבורים של היצירות אינם מערערים בסופו של דבר את הסדר החברתי והפוליטי, אלא מסתיימים בשילוב הגיבור בסדר הקיים.

במרכז המאמר עומד ניתוח של ספרי ילדים ישראלים העוסקים בקליטת עלייה ומסתמכים על הדגם הספרותי של סיפורי בית ספר.¹³ נוכחותו ושרידותו של הדגם במרוצת השנים, הפופולריות והמרכזיות של כמה מהספרים המתבססים עליו, והעובדה שהם יכולים לשמש דוגמה לבחינת הקשר בין אתניות לדגם הספרותי שבאמצעותו היא מיוצגת – כל אלה הופכים אותם מעניינים לבחינה מחקרית.¹⁴ במאמר אחזק את הטענה כי הדגם הוא מבנה אידאולוגי, וכי במקרה שלפנינו, בחירה בדגם סיפורי בית ספר משמשת לקיבוע הייררכיות אתניות ומגדריות. למאמר מטרות נוספות: ראשית, לשרטט את הפואטיקה של דגם סיפור בית ספר כפי שהוא מגולם בספרות הילדים הישראלית ולעמוד על ההתאמות הפואטיות והרעיוניות שחלו בו במעבר למאה העשרים ואחת. שנית, אטען כי העולים מרוסיה, כפי שהם מיוצגים בדגם סיפורי בית ספר, ממלאים תפקידים נרטיביים המשקפים את הדימוי החיובי של העלייה הרוסית ואת הפוטנציאל התרבותי והחברתי שנקשר לה בחברה הישראלית.

בחלקו הראשון של המאמר אתאר את הפואטיקה של סיפורי בית הספר, בעיקר של אלה שנוצרו בתרבות האנגלו-רוסית. לאחר מכן אציג את דמויות העולים החדשים, גיבורי סיפורי בית ספר הישראלים ואת השפעתם הכפולה על החברה הקולטת, בהיותם מקדמים ליכוד חברתי ותהליכי ההתבגרות המינית והמגדרית של חברי הכיתה. כדי להדגים את המעבר של הדגם למאה העשרים ואחת, בחלקו האחרון של המאמר אנתח בהרחבה את הספר **אלכס לרנר, דפי ואני** מאת גילה אלמגור (2002), ואעמוד על נקודות הדמיון והשוני בינו ובין הספרים האחרים שנדונו במאמר.

13. מתוך כלל הספרים המוזכרים כאן, המחקר ידון בהרחבה בספרים **המצחיקה עם העגילים** (רוזמן, 1969), **רותי שמוטי** (קרן-פרידלנדר, 1970), **יאשה: הנער מרוסיה** (אהל, 1973), **אלכס כבר לא עולה חדש** (רון-פדר, 1991), **מרוסיה מרוסיה** (ורדי, 1991) ו**אלכס לרנר, דפי ואני** (אלמגור, 2002). המחקר יעסוק בקצרה גם בטקסטים אחרים מתוך הרשימה המוצגת כאן. לצערי, בשל קוצר היריעה של המאמר, לא אוכל לדון בסיפורי בית ספר המעמידים במרכזם עולים חדשים מאתיופיה. כאן אומר רק כי הצבה של עולה ממוצא אתני שאינו מערבי או רוסי משנה שינוי עמוק חלק מן הרכיבים הנושאים של הדגם. לעיון יסודי בספרים המציגים ילדים עולים מאתיופיה ראו גולדן (2008); דהמלאך (2016); רודין (2015, 2018).

14. במאמר ניסיתי להפנות את תשומת הלב לאפשרויות השונות של יישום הדגם ולנמקם. עם זה מאחר שהמטרה המרכזית של המאמר היא בחינת הספרים באמצעות פריזמה מבנית וניסיון לקרוא במבנה זה משמעות תרבותית, לא התאפשר לי להיכנס לדקויות של היישומים המסוימים של כל פרט במבנה. מסיבה זו המאמר מתעלם לעיתים ממורכבויות הנוגעות למימושים קונקרטיים של הדגם.

סיפורי בית ספר

שורשיהם של סיפורים מדגם סיפורי בית ספר הם באנגליה של מחצית המאה התשע-עשרה.¹⁵ את ראשיתם נוטים לזהות עם ספרו של תומס יוז, **בית הספר של תום בראון** (Tom Brown's Schooldays), שראה אור לראשונה בשנת 1857 (יוז, 1966). כבר בספר זה, שעלילתו מתרחשת בפנימייה לבנים, מונחים היסודות המרכזיים של הדגם: מסירת הסיפור מנקודת מבט של אחד הילדים, התמקדות במרקם החברתי ההיררכי של חברת הילדים וביחסים בין הילדים למורים ותיאור חברויות מצד אחד ומעשי בריונות מצד אחר. דגש מיוחד מושם בסיפורים אלה על עיצוב האישיות המוסרית של הדמויות, והעלילה מניעה אותן לאמץ תכונות ודפוסי התנהגות של איש של כבוד (man of honor), כלומר אדם בעל יושרה העומד על עקרונות של צדק והוגנות, ומגלה אומץ ונאמנות לקבוצת השווים (Pesold, 2017, pp. 38–62; Reimer, 2009). גם המהלכים העלילתיים נקבעו כבר בספרים הראשונים שנכתבו על פי הדגם: ילד חדש מגיע לפנימייה, עובר טקס קבלה משפיל, מתמודד עם המנהיג הרע, הופך בעצמו למנהיג ומשליט בחברת הילדים סדרים חדשים, מכובדים וצודקים יותר. בוורלי קלארק (Clark, 1995) טוענת כי העלילה בסיפורי בית ספר האנגליים הקנוניים בנויה מ"הגעתו של נער רגיל וטוב לב, התפעלותו מהתלמידים המבוגרים, מעשי המשובה והסתבכותו בצרות בשנותיו הראשונות [בפנימייה, ר"ש]; [...] ועלייתו בסולם הדרגות עד למעמד של תלמיד הכיתה השישית [הבוגרת, ר"ש], שהופך בעצמו למושא להערצה" (עמ' 323, תרגום שלי).

חוקרים נוטים לראות בסיפורי בית ספר המיועדים לבנות ובאלה המיועדים לבנים שני דגמים מובחנים, הנבדלים לא רק במגדר של הדמויות המרכזיות, אלא גם במגדר של יוצרי הספרים ושל קהל היעד שלהם. פרסום סיפורי בית ספר שעמדו במרכזם גיבורות נשיות הקדים את סיפורי הפנימייה לבנים, עם פרסום ספרה של שרה פילדינג (Fielding, 1749). אומנם הספר מתמקד בהנחלת מוסר ונעדר מאפיינים שיזוהו לאחר מכן כמהותיים לדגם, אך הוא הניח יסודות להתפתחות המאוחרת שלו (Foster & Simons, 1995, pp. 195–197). על אף ההופעה המוקדמת, הספרים שפנו לבנות הפכו לבעלי נוכחות רק לקראת סוף המאה התשע-עשרה, עם התרבות הפנימיות לבנות באנגליה (Clark, 1995, p. 323). כמו בספרות המיועדת לבנים, הספרים הראשונים הציגו היבטים שיופיעו בספרים הכתובים על פי הדגם גם במאה העשרים: הספרים הוקדשו לתיאור התהליך שבו הבנות, על אף המחלוקות והמתחים המתגלעים ביניהן, לומדות לחיות יחד בהרמוניה. כמו כן הוענק מעמד מרכזי לערכים של חברות, מנהיגות, כנות, נאמנות ואומץ לב פיזי ומוסרי, והספרים עסקו בנושאים של כוח הקהילה ואופייה, בדילמות של מנהיגות ובחשיבותה של יכולת ההסתגלות לקבוצה (Pesold, 2017, pp. 8–11; Sneddon, 1998, pp. 2–12).

המחקר עמד בהרחבה על האופי הדידקטי של הספרים שנכתבו על פי הדגם ועל תפקידם בחברות המגדרית של קוראיהם. אף על פי שסיפורי בנים וסיפורי בנות כאחת התמקדו בתיאור תהליך עיצובה של אישיות של כבוד, היו הבדלים רבים ביניהם. במרכז סיפורי בנים עמדו הרפתקאות, פעילות פיזית, לעיתים קרובות קרבות אגרופים ומשחקי ספורט (רוגבי), והם הדגישו תכונות של חוזק פיזי,

15. יש לציין כי סיפורי בית ספר הוא דגם שפרח בעיקר בעולם האנגלו-סקסי, אם כי זכה להצלחה גם בתרבויות אחרות (Ray, 1996, p. 478).

תעוזה ואיפוק רגשי. לעומת זאת סיפורי בנות התמקדו בדרמות הקטנות שיש ביחסים, כמו קנאה, סנוביות ומאבק על פופולריות חברתית, והדגישו את חשיבותן של נעימות, רגישות ואמינות (Fleming-Fido, 2004; Pesold, 2017, pp. 8–11). אף על פי שהם נשאו ערכים שמרניים והדגישו השתלבות בחברה פטריארכלית, סיפורי בית הספר אפשרו לסופרות לבחון גם רעיונות חדשים בנוגע לתפקידי מגדר של בנות. בהשוואה לספרי ילדים אחרים הם הציגו מגוון רחב יותר של תפקידים נשיים (Cameron & Alves, 2023, p. 186; Hollowell, 2014, p. 311), ויש הטוענים שאף ביטאו רעיונות מאתגרים, רדיקליים ואפילו "חתרניים" מבחינה אינטלקטואלית, חברתית ומוסרית (Sneddon, 1998, p. 19).

לטענת קלארק (Clark, 1995, pp. 323–324), סיפורי בית הספר החלו להתגבש כדגם בעת שבאנגליה נוצרה הבחנה בין הספרה הפרטית (משפחה) לספרה הציבורית (בית הספר) והציגו מרחב סמלי שבו הדמויות יכלו לעבור מספרה אחת לאחרת. לטענתה, מאחר שהנשים נקשרו לספרה המשפחתית הן הודרו מהספרים שפנו לבנים, ובית הספר שימש זירה ציבורית שבה הבנים נדרשו להתבגר, לרכוש עצמאות ולפתח זהות חדשה ונפרדת מזו של הבית. המחקר עסק גם בהקשר של סיפורי בית ספר לרקע ההיסטורי שנוצרו בו. מוויס ריימר (Reimer, 2009, p. 216) טוענת כי סיפורי בית ספר לבנים פעלו להבנות זהות גברית הקשורה לדימויים לאומיים ואימפריאליים, והכינו את הבנים לתפקידים בתחומי פוליטיקה ועסקים, מקצועות שהיו חיוניים לקיומה של האימפריה הבריטית (עמ' 212). בעת שבחנו סיפורי בית ספר נשיים, טענו ברוק קמרון ואלישיה אליוס (Cameron & Alves, 2023, p. 187) כי הסיפורים שנוצרו בעשורים הראשונים של המאה העשרים שימשו כלי להנחלת תפקידי מגדר וערכים של נאמנות לאימפריה בקרב קוראות צעירות, וקידמו אידיאלים של מנהיגות ושירות, שהיו חשובים במיוחד בעת שבה מעמדה של בריטניה כמעצמה עולמית היה בתהליך שינוי. החל משנות החמישים של המאה העשרים, עם ביטול ההפרדה המגדרית בבתי הספר, החלו לראות אור סיפורי בית ספר מעורבבי מגדר, שגם בהם יש תיאור של פיתוח אישיות מכובדת, הרפתקאות והדגשת הלקח המוסרי (Hollowell, 2014; Fleming-Fido, 2004).

עם הזמן התפתחו תתי-דגם של סיפורי בית ספר, כמו אלה המתמקדים בבתי הספר האמריקניים לאחר ביטול ההפרדה הגזעית, שלדעת נעמי לזלי (Lesley, 2015, p. 326) השתמשו במבנים נרטיביים של סיפורי בית הספר כדי לעסוק בסוגיות של צדק חברתי, שוויון גזעי וחינוך מוסרי. בשנות השבעים הייתה עדנה לדגם שפנה עתה גם לפנטזיה, וסיפורי בית ספר למכשפות היו לתת-דגם פופולרי, מגמה שהגיעה לשיאה עם סדרת ספרי "הארי פוטר" (Pesold, 1995, pp. 3–4), ובשני העשורים האחרונים מכילה גם סיפורי בית ספר גותיים (Smith & Maruzzi, 2018, pp. 8–11).¹⁶

בעניין המהלך המרכזי שמוצג בסיפורי בית ספר, לזלי (Lesley, 2015, p. 103) טוענת כי מהות הדגם הוא בהצגה של תהליך חברות של תלמיד במוסד רשמי, שבו הוא מקבל עליו את חוקיו של המוסד ובתמורה מתקבל על ידו; אחרים שמים דגש דווקא על תהליך ההתפתחות הערכית של הדמויות (Fleming-Fido, 2004, pp. 80–81). בעוד ההסבר הראשון שם במוקד את יחסי הגומלין בין היחיד לחברה הקולטת אותו, ההסבר השני מתמקד בתהליך החברות של היחיד. יש הרואים

16. לסקירה של התפתחות הדגם במרוצת השנים ראו (Ray, 1996).

בניגוד בין "אני" ו"אנחנו" ל"אחר" את נקודת הכובד של הדגם, ומסיבה זו רבים מסיפורי בית הספר מעמידים אל מול הקבוצה את "האחר" האתני, המגדרי או המעמדי. זהותו של ה"אחר" משתנה במרוצת ההיסטוריה של הדגם, אך תפקידו הנרטיבי נשאר זהה: הוא מאיים על הקבוצה, אך ברוב רובם של הפעמים הוא נטמע בה ומתוך כך מרחיב את גבולותיה (Lesley, 2015, p. 151; Pesold, 2017, pp. 3–6).

המימוש הישראלי של דגם סיפורי בית ספר

בספרות הילדים הישראלית ממומשים מאפיינים רבים של דגם סיפורי בית ספר. כאן אשרטט את מאפייניו העקרוניים, כפי שאלה מתבטאים בספרות הילדים הישראלית. בהמשך אבחן כיצד מתממשים מאפיינים אלה בטקסטים מסוימים. הסיפורים הישראליים מתחילים בהגעתה של דמות חדשה לכיתה, אירוע המערער את הסדר החברתי השורר בה. העולים החדשים זוכים לקבלת פנים עוינת מצד ילדי הכיתה, שלועגים להם, ולעיתים כשהגיבור הוא בן, אף נוהגים באלימות כלפיו. בין המתנגדים לעולים בולטת דמותם של מנהיגי הכיתה, העומדים בראשה של קבוצת הילדים העוינת את העולים. רק אחד הילדים (לעיתים קרובות המספר או המספרת) מגלה עניין בעולה והופך לחברו.¹⁷ בספרים רבים העולים מתעמתים עם מנהיגי הכיתה, גוברים עליהם, זוכים להערכת ילדי הכיתה ובסופו של דבר אף הופכים לחלק ממנהיגיה. קו עלילתי אחר החוזר על עצמו בספרים הוא תיאור אירוע שבו העולים החדשים נקלעים לצרה, וכל ילדי הכיתה נחלצים לעזרתם. ברוב רובם של הסיפורים מתפתח סיפור אהבה בין העולה לבן או בת המין השני, יחסים המאשררים בסופי הספרים, המסתיימים באירוע חגיגי שנערך לכבוד העולים ומסמן את התקבלותם לכיתה. המבנה שאליו נוצק סיפור קליטת העולים דומה במידה רבה לזה של סיפורי בית הספר האנגלו־סקסיים: דמות חדשה המצטרפת לכיתה או לפנימייה, ומוצבת במעמד של "אחר" במרחב החברתי; הגעתה מלווה במתחים ומעלה קונפליקטים, והספרים מסתיימים עם התקבלותה לחברה הקולטת.¹⁸

מאחר שהספרים נכתבו כשבישראל פעלו בתי ספר משותפים לשני המגדרים, אי אפשר להבחין בבירור בין "ספרי בנים" ל"ספרי בנות", אם כי נדמה כי התמקדותם של הספרים ביחסים בין ילדי הכיתה, מזכירים יותר את דגם סיפורי בית הספר הנשי. כמו סיפורי בית הספר האנגלו־סקסיים, גם הספרים הישראליים עוסקים בהצגה ובעיצוב של הייררכיית תרבותית, ובהציבם לפני הקוראים דגמים של נשיות, גבריות ויחסים בין־מגדריים, גם בחברות מגדרית.

עוד דמיון חשוב בין הספרים הישראליים לאלה האנגלו־סקסיים מתגלם במקום המרכזי שנועד בהם לעיצוב "אישיות של כבוד". עם זאת בין הספרים יש גם הבדלים: במימוש הישראלי של הדגם הדמויות העוברות תהליך של התבגרות מוסרית הם הקולטים ולא הנקלטים. היחסים בין העולים לילדי הכיתה אומנם משפיעים על חזותם ועל התנהגותם של העולים ולעיתים גם על אישיותם, אך

17. הבנות מוצגות בספרים רבים כמי שנכונות יותר להושיט עזרה לעולים, אם כי לרוב מצליבים המחברים את המגדר של שתי הדמויות הראשיות: אם העולה הוא בן, היחידה שמתנדבת לעזור לו היא בת; ולהפך – לעולה בת יעזור בן. בחזירה זו משמשת לרוב גם להצגת ניצני אהבה רומנטית בין הגיבורים בסוף הספר.

18. הספרים הנדונים במאמר נענים לדגם "הזר מלך" (Stranger King) מיתוס שחוזר בתרבויות רבות ובו דמות זרה הפותרת משבר פנימי, חוכה בשל כך ללגיטימציה לשלוט בקהילה (ראו: Sahlin, 2008). בשל קוצר היריעה של המאמר, לא אוכל לדון בהרחבה בעניין זה.

יותר מכך הם משפיעים על ילדי הכיתה, הן כיחידים הן כקולקטיב.¹⁹ מסיבה זו, בעוד רבים מסיפורי בית הספר האנגלו-סקסיים נותנים לילדים החדשים מקום של מספרים או ממקדים של הסיפור, בספרים הישראליים נמסר הסיפור לרוב מפייהם של הילדים הקולטים, העוברים בעצמם תהליכים של התבגרות מוסרית. בהמשך המאמר אדון בייצוגי העולים החדשים בספרים ואבהיר כיצד דימויים אלה ממלאים את התפקיד הנרטיבי אידאולוגי שנועד לדמויותיהם על רקע הדגם הנבחר.

תיאור העולים מרוסיה

לעולים מרוסיה נוכחות בולטת בספרות ילדים ישראלית – גם בספרים שהם משמשים בהם דמויות ראשיות, וגם באלה שקיבלו בהם תפקידים משניים (איילי, 2021, עמ' 17). בספרות הילדים והנוער הישראלית שראתה אור בין שנות השבעים לשנות האלפיים מאופיינים הילדים העולים מרוסיה באופן אחיד למדי. כולם ניחנים בכישורים מיוחדים: רובם מצטיינים בלימודיהם (בעיקר בלימודי החשבון) ומנגנים בכישרון רב בכלי מוזיקלי. העולים מגלים כישורים בולטים גם בספורט, או אצל הבנות בכתיבה, ציור או ריקוד, אם כי רבים מן הילדים העולים מוכשרים ביותר מתחום אחד. העולים מרוסיה מוצגים כשוחרי ידע ותרבות, והבנים העולים מתייחסים לבנות בעדינות ובג'נטלמניות (דה-מלאך, 2016, עמ' 20–21; איילי, 2021, עמ' 25–28). גביאן (2017, עמ' 40–41) מדגישה את הדימוי החיובי של העולים מרוסיה, ומראה כי הספרים רואים בהם אליטה החדשה המעמידה עצמה כנגד זו החלוצית.

המאפיינים המתוארים במחקרים מתגלעים גם בספרים שמאמר זה עוסק בהם. הילדים העולים מרוסיה מוצגים בספרים אלה בתור נציגי התרבות המערבית, ולכן מציבים לפני ילדי הכיתה חלופה תרבותית רצויה. דוגמה מובהקת לכך נמצאת בספרים **יאשה: הנער מרוסיה ואלכס לרנר, דפי ואני** – בשניהם הילדים שהגיעו מרוסיה חושפים את חבריהם הישראלים למוזיקה קלסית. העולים נעלים על הילדים הישראלים גם מבחינה מוסרית, וכבר עם הגעתם לכיתה הם מוצגים כאנשי כבוד, כלומר הוגנים ובעלי יושרה ועקרונות מוסר איתנים. כזו היא מריאנה, גיבורת הספר **המצחיקה עם העגילים**, שאינה נגררת אחרי מלכת הכיתה (רוזמן, 1969, עמ' 27), מונעת מהילדים להתעלל במורה מחליפה (עמ' 99) ומסרבת להעתיק במבחן (עמ' 121). יושרה והוגנות מאפיינים גם את אלכס מהספר **אלכס כבר לא עולה חדש**, הבוחר לפרוש מתחרות ריצה לאחר שהמתחרה שלו נפצע, אף שהיה יכול להבטיח לעצמו את הניצחון (רון-פדר, 1991, עמ' 89).

אומנם העולים החדשים מציגים מודל תרבותי שיש לשאוף אליו, אך בשל מצוקה שהם נתונים בה או נקלעים אליה, הם נזקקים לעזרתם של ילדי הכיתה. המצוקות מקבלות ביטוי אחר בכל אחד מהספרים: העולים סובלים מטראומה (**יאשה: הנער מרוסיה, אלכס כבר לא עולה חדש**), נקלעים למצב מסכן חיים (**רותי שמוטי, יאשה: הנער מרוסיה**), נזקקים לסיוע כלכלי (**רותי שמוטי, מרוסיה מרוסיה**) או לעזרה באיתור קרובי משפחה (**המצחיקה עם העגילים**). הפגיעות של העולים חשובה מבחינה נרטיבית, שכן היא מזמנת לילדי הכיתה הזדמנות להציל את העולים, ומתוך כך

19. רעיון דומה מופיע אצל דה-מלאך (2017), עמ' 20. במאמרה היא עומדת גם על מאפיינים נוספים של סיפורי בית ספר המעמידים במרכזם עולים, אם כי אינה ממסגרת סביבם את מאמרה (עמ' 20–22).

להתלכד ולהתבגר. לכן הצלת העולים מחוללת תיקון כפול: היא מעלימה את מצוקתם של העולים ובו בזמן מביאה לידי תיקון ליקויים חברתיים שחברת ילדי הכיתה סובלת מהם.

רוב הספרים שהמאמר עוסק בהם מסתיימים כשהעולים עוברים שינוי, שעיקרו חזותי והתנהגותי: העולים לומדים לשלוט בשפה העברית, וכמו אלכס, גיבור **אלכס כבר לא עולה חדש**, מאמצים תסרוקת וסגנון לבוש ישראליים²⁰ (ראו למשל רון-פדר, 1991, עמ' 127). פעמים רבות, בזכות הקשר עם ילדי הכיתה, העולים הופכים לעצורים פחות, ולחברתיים ונועזים יותר. לעיתים כמו בסיפורה של מריאנה, גיבורת **המצחיקה עם העגילים**, הם לומדים גם לרסן את גאווותם. עם זה שינויים אלה נשארים ברובם חיצוניים ומשניים לעומת התמורה העמוקה המתחוללת בדמויות הילדים הקולטים, מושאי ההשתנות המרכזיים של העלילה. בהמשך אבחן כיצד המפגש עם העולה משמש מניע נרטיבי שינוי בחברת הכיתה.

השפעת העולים על החברה הקולטת

ספרי הילדים שבהם עוסק מחקר זה נותנים ביטוי להתערערות המרכז החברתי בישראל של שנות השבעים, ומשתמשים בדמויות העולים מרוסיה כאמצעי להתמודד עם תחושות של אובדן לכידות בין קבוצות שונות בחברה הישראלית ולבסוף להחזיר את הסדר על כנו.²¹ דמויות העולים ממלאות תפקיד מייצב, שנועד לאשרר מחדש את הגבולות החברתיים והמגדריים שאיבדו מתוקפם. הכיתה היא מיקרוקוסמוס חברתי, והשתלבות העולים בה לא רק מדגימה את תהליך הקליטה הרצוי, אלא גם מבטאת תקווה כי העולה יביא לידי תיקון החברה עצמה. העולים החדשים מניעים שני תהליכים: האחד הוא גיבוש הכיתה לקבוצה מלוכדת, והשני התנעת תהליכים של חברות מגדרית וקידום הילדים לתפקידי מגדר מסורתיים. כאן אתאר כל אחד מהם.

א. העולים כסוכנים של ליכוד חברתי

בפרק מספרה העוסק במושג "כיתה מגובשת", תמר כתריאל (1999) עומדת על משמעות המושג "גיבוש" (עמ' 156), שבתרבות הישראלית מסמן שוויון בין חברי הכיתה, שיתוף פעולה, הבנה וכבוד הדדיים, שייכות וסובלנות. הכיתה בהיותה קבוצה חברתית ראשונית, משמשת "מוקד פעילות טקסית, הבאה לאשר דימוי של סדר חברתי" (עמ' 156), ומבחינה זו משמשת זירה סמלית לשימור אתוס ה"יחד" הישראלי. בספרים שמאמר זה עוסק בהם, הגעתם של העולים החדשים לכיתה מעמדת את חברה בדיוק עם שאלות אלה, שאלות הנוגעות לליכוד וסולידריות חברתיים. ברוב הספרים, כבר לפני הגעתם של העולים, היחסים בכיתה מעורערים והילדים מחולקים לקבוצות, לרוב על פי מגדר (כמו למשל **ברותי שמוטי או באלכס לרנר, דפי ואני**). בפעמים המעטות האופייניות לספרים שראו אור בשנות התשעים ואילך, הם מחולקים על פי אתניות ומעמד כלכלי.²²

20. גולדן (2008) טוענת כי השתלבותם של הילדים-העולים היא בראש ובראשונה למידה של נראות נכונה. הטענה נכונה גם לספרים הנידונים כאן.

21. על החברה הישראלית בשנות השבעים ראו למשל חלמיש ושיף (2017); צמרת ויבלונקה (2008).

22. יריבו של אלכס, גיבור **אלכס כבר לא עולה חדש**, הוא שחר, ילד ממוצא מרוקני שאביו מובטל ושתיין (רון-פדר, 1991, עמ' 47-49). גם בספרה של אלמגור **אלכס לרנר, דפי ואני** נרמז כי הילדים הלא מקובלים מגיעים משכונות עניות מאלה שמתגוררים בהן הילדים המקובלים בכיתה (אלמגור, 2002, עמ' 16).

הופעתם של העולים בכיתה מהפכת הייררכיות ומפוררת חברויות ונאמנויות קודמות. בראש הכיתה עומדים ילד או ילדה פופולריים, שתכונותיהם התרומיות של העולים מאיימות עליהם. כישוריהם הספורטיביים או האקדמיים של העולים, וגם העובדה שהם מביאים עימם דגמים של התנהגות ומוסר חלופיים, גורמת למנהיגי הכיתה להגיב כלפיהם באדישות או בעוינות. למשל ברותי שמוטי הגעתה של רות מעוררת נגדה את מנהיגי הבנים וביאשה: **הנער מרוסיה** מנהיג הבנים, אבי, מגיב באדישות עוינת כלפי יאשה. לעיתים קרובות העוינות מתבטאת באלימות פיזית (כלפי הבנים) ובאלימות מילולית (כלפי הבנות). למשל שחר, מנהיג הבנים, מכה את אלכס **מאלכס כבר לא עולה חדש** (רון-פדר, עמ' 49–53). ההתערות בבנות אינה גופנית, אך אלימה לא פחות: בספר **המצחיקה עם העגילים** הילדים מדביקים על גבה של מריאנה שלט שכתוב עליו "אני חמור" (רוזמן, 1970, עמ' 14), ובספר **מרוסיה מרוסיה** הילדים לועגים לשמה של מרוסיה, מקניטים אותה ומכנים אותה בשמות גנאי (ורדי, 1991, עמ' 23–27). כנגד הילדים העוינים את העולה מתייצבים הילדים שנמשכים אל העולים ומנסים לסייע לו, וכך הכיתה מתפצלת לשני מחנות: קבוצה אחת אוהדת את העולים וקבוצה שנייה שוטמת אותם.

הכיתה מתאחדת שוב סביב צורך לסייע לעולים להתמודד עם המצוקה שנקלעו אליה. המצוקה מאפשרת לכיתה להתגייס לפעולה, ומבצע ההצלה מאפשר לה להתלכד. אירוע ההצלה הוא חוויה משותפת המקדמת את הגיבוש החברתי, והופכת את הכיתה לקבוצה מאוחדת, או כדברי קרני, המספרת של **רותי שמוטי**, "כמו משפחה גדולה ומאוחדת" (קרן-פרידלנדר, 1970, עמ' 74), ובהמשך: "כאילו כרתנו ברית-אחים" (עמ' 90). דמויות העולים יוצרות משבר שמחייב את הכיתה להתלכד כדי להצילם, ולשם כך על ילדי הכיתה לגלות ערבות הדדית, להתאחד ולשתף פעולה. בסופם של הספרים, לאחר שילדי הכיתה הצילו את העולים מהצרה שנקלעו אליה, הופכת הכיתה לחברה מגובשת. העולים החדשים מתיידדים עם יריביהם לשעבר, ויחד הם הופכים למנהיגים הבלתי רשמיים של הכיתה. לכן העולים לא רק מביאים לידי גיבוש הכיתה אלא גם להתעצבותה של מנהיגות חדשה. העולים עצמם הופכים לחלק ממנהיגות הכיתה, כמו **באלכס כבר לא עולה חדש** (רון-פדר, 1991, עמ' 134), או לבני זוג של מנהיגיה, כמו ברותי שמוטי (קרן-פרידלנדר, 1970, עמ' 103).

לעיתים הספרים אינם מסתפקים ביצירת גיבוש ברמה הכיתתית, והעולים מחוללים שינוי גם במעגלים חברתיים רחבים יותר – בקהילה הבית ספרית, בשכונה ולעיתים אף מעבר לכך. בספר **המצחיקה עם העגילים** מריאנה מצליחה לאחד בין אנשים השונים זה מזה מבחינת רקע אתני, גיל, השכלה ומעמד: סבא אליהו, הזקן המתבודד; מנקה הרחובות; יונה, הילדה המזרחית הנכה משכונת העוני; מר פטר, העשיר הסובל ממחלות מדומיינות; עודד, השכן של מריאנה; אימה של מריאנה; ולבסוף מריאנה ואביה העולים החדשים. כולם מסייעים זה לזה: יונה מלאת החיים מסייעת למר פטר להחלים מהדיכאון שהוא שרוי בו והוא מסייע בארגון הניתוח המאפשר לה להלך על רגליה. המשותף לכולם הוא היותם אנשי שוליים שהכירה מריאנה במסעה ברחבי הארץ בחיפושיה אחר אימה. בזכות מריאנה כולם הופכים למעין משפחה, וזאת לא רק על דרך מטפורה, שכן מופיע בספר איחוד של משפחה ביולוגית: מריאנה מוצאת את סבה ואת אימה.²³ איחוד משפחתי מתרחש גם **באלכס לרנר**,

23. אם כי כפי שמציינת בצדק גביאן (2017, עמ' 38–41), מריאנה מקבצת לידה אנשי שוליים שלא זכו להכרה חברתית. גביאן מזהה בהתחברות לאנשי שוליים דפוס החזור בספרים, שכן העולים מרוסיה מוצאים בקבוצות אלה

דפי ואני, שבו התא המשפחתי של המספר מתפורר, אך מתאחד מחדש לאחר מחלתו ומותו של אלכס. לצד תהליך ההתגבשות של הכיתה בסיוע לאלכס החולה, מתגבשת גם חברות בין אימו של אלכס לאימו של איתן, המספר, ומעגל החברות ופתיחות הלב מתרחב גם לעבר הבעלים של הפיצה השכונתית, המזמינים את ילדי הכיתה לפיצה ושתייה על חשבונם (אלמגור, 2002, עמ' 118).

הספרים מסתיימים בהתכנסות חגיגית – לרוב מסיבת סיום שנה – שמגיעים אליה ילדי הכיתה והוריהם. המסיבה מציגה באופן טקסי את סיומם של שני התהליכים המוצגים בספרים ומאשררת אותם: ההתגבשות של הקולקטיב הכיתתי, המשפחתי או השכונתי, והשתלבותו המוצלחת של העולה בתוך הסדר החדש. כך הספר **יאשה: הנער מרוסיה** מסתיים בקונצרט שבו מופיעים יאשה ואביו (אהל, 1973, עמ' 213), **מרוסיה מרוסיה** – במופע ריקוד (ורדי, 1991, עמ' 74–77) ועוד.

לפי ספרי הילדים שנדונים במאמר, הכיתה היא זירה סמלית לייצוג תהליך של התלכדות חברתית. הגעתם של העולים לכיתה חושפת מתחים חברתיים, הנפתרים בספרים באמצעות התלכדות סביב הסיוע לעולים. הספרים מסתיימים בהשתלבותם המוצלחת של העולים ובאשרור של סדר חברתי הנענה לאתוס הישראלי של גיבוש וליכוד. בהמשך אראה כיצד נוכחות העולים מעצבת מחדש גם את יחסי המגדר בכיתה.

ב. העולים כסוכנים של סדר מגדרי

לצד השפעתם של העולים על הסדר החברתי, הם משפיעים גם על הדינמיקה המגדרית בכיתה ומניעים את תהליך ההתבגרות המינית והחברתית של ילדיה. גילם של הילדים בספרים אלה נע בין 11 ל-13, כלומר הם נמצאים בתפר שבין גיל החביון לגיל ההתבגרות. הספרים מתארים את המעבר של הילדים ממערכות יחסים אפלטוניות עם בני אותו מגדר אל יחסים בוגרים יותר, המתאפיינים במשיכה רומנטית למגדר השני.²⁴

העולים מביאים עימם דפוסי התנהגות ומראה הנחשבים בספרים לאירופיים. הבנים מאופקים ובוגרים, ונוהגים כלפי הבנות באדיבות אבירית, ואילו הבנות נשיות ומעודנות. למשל רותי, גיבורת **רותי שמוטי**, לובשת חצאית ארוכה, נועלת נעליים מעוגלות חוד ומרובות אבזמים ומתנהגת באדיבות שקטה (קרן-פרידלנדר, 1970, עמ' 11–13). מריאנה, גיבורת **המצחיקה עם העגילים**, עונדת עגילים, ומציגה דגם מגדרי השונה מן הדגם של בנות כיתתה הרכלניות, התככניות והבוגדניות.

למבצע ההצלה של העולים תפקיד מרכזי לא רק בליכוד החברתי של הכיתה, אלא גם בגיבוש הזהות המגדרית של ילדיה, שכן הוא מציב אותם במצב המזמן הזדמנות לאימוץ של תפקידים מגדריים מסורתיים. השפעת העולים על ההתבגרות המינית של בני הכיתה בולט בספרה של רבקה קרן-פרידלנדר **רותי שמוטי**. רות היא עולה חדשה שבני הכיתה, ובייחוד גיל, מנהיג הבנים,

בני ברית, הם מסייעים להן והופכים לנציגיהן. דבר דומה מתרחש בספרה של לילית ברקת, **מעיל הטלאים** (1995), שבו מצליחה קטיה העולה מרוסיה לקבץ סביבה את הילדים הלא פופולריים של הכיתה.

24. יש לזכור כי הספרים פונים לקהל יעד של ילדים שגילם קרוב או זהה לגיל גיבורי הספרים, כלומר ילדים שנמצאים במעבר מגיל החביון אל גיל ההתבגרות. השאיפה להשתייך לחברת השווים, תהליכי התבגרות רגשית ומינית ויחסים בין-מגדריים – כל אלה, שגיבורי הספרים חווים אותם, מוכרים גם לילדים-הקוראים, ומתוך כך עונים הסיפורים על צורכיהם הרגשיים-חברתיים. על גיל החביון ראו ברק ומאירס (2022), ובייחוד עמ' 881–899.

מתעמרים בה. נראה כי הדגם הנשי שמציגה רות מאיים על גיל, שעדיין אינו מוכן להודות ברגשות הרומנטיים שמעוררת אצלו הילדה החדשה. בטיול השנתי שהכיתה יוצאת אליו, רות מועדת ומתדרדרת למדרון, וגיל מגלה יוזמה ותעוזה, ועם שני חבריו מעלה אותה למקום מבטחים (קרן־פרידלנדר, 1970, עמ' 72–75). סצנה זו מציגה טקס חניכה סמלי, שבו יוצאים מן הכוח אל הפועל התכונות הגבריות של הבנים. גבריות זו קשורה קשר הדוק לדגם הגבריות הצבאית, והצלחה של רות מתוארת כמבצע צבאי שגיל הוא מפקדו: הוא מכין רצועות חבישה ובליווי שני חבריו הם פועלים כחוליה מאורגנת, ויוצאים לחלץ את הפצועה.

רות המעולפת, המצויה במצב פסיבי המזכיר שינה או מוות, נישאת בידי הבנים במעלה ההר, ולאחר מכן גם זוכה לטיפול מסור של גיל ש" [...]. אינו מוכן לעזוב את רות אפילו לרגע קט. הוא מסדר ומרפד את התרמיל שהונח תחת ראשה, רוחץ את פצעי, חובש אותם, ואחר־כך נוטל רצועת בד, טובל אותה במים ומנקה את פניה המוכתמים של רות בזהירות גדולה, כאילו נגע בבובת חרסינה" (קרן־פרידלנדר, 1970, עמ' 76). סצנה זו, כמו אלה המופיעות לפני, נענית לדגם האהבה החזרונית ומחזקת דפוסים מגדריים סטריאוטיפיים: רות היא העלמה במצוקה ואילו גיל הוא האביר הנחלץ לעזרתה.

השינוי שחל בגיל בזכות השתתפותו בחילוץ הוא קיצוני ומהיר, ומילד עקשן ויהיר הוא הופך לנער אחראי ושקול, למנהיג טוב ו"נערץ על כולם" (עמ' 76). בני הכיתה מופתעים מהשינוי שחל בו, וכפי שמציינת המספרת: "עכשיו אפשר ללכת בעקבותיו ללא כל היסוס" (עמ' 76). המנהיגות של גיל מקבלת תוקף בהצלה השנייה של רות, כאשר בני הכיתה מתארגנים למנוע מהוריה לחזור לרוסיה, ובהנהגת גיל הם מוצאים מקום עבודה לאביה ולאימה של רות, דבר המבטיח את הישארות המשפחה בארץ (עמ' 92–98).

מבצע חילוץ נועז מתואר גם בספר **יאשה: הנער מרוסיה** של מילא אהל. יאשה חווה ברוסיה פגיעה על רקע אנטישמי, המשאירה אצלו פוסט־טראומה. כשיאשה חושב בטעות שילדי הכיתה מנסים לפגוע בו, הוא בורח ונעלם. בראש החבורה שיוצאת לחפש אותו, עומד אבי, מנהיג הבנים, שמאז הגעתו של יאשה לכיתה, גילה כלפיו שוויון נפש. מבצע ההצלה של יאשה מוציא לפועל את תכונות המנהיג הטמונות באבי: הוא מחלק את הילדים לחוליות חיפוש, משכנע את מנהלת בית הספר לאפשר לילדים להשתתף בחיפושים ואפילו מתעמת עם שוטרים. כל אלה מבגרים את אבי באחת, וקולו ש" [...]. נשמע פתאום כקול גבר מבוגר מאוד" הוא עדות לכך (אהל, 1973, עמ' 123). אבי הופך ל"שקט ובוטח בעצמו" (עמ' 127), והמספרת חוזה כי כשיגדל יהפוך לסמל הגבריות הישראלית: "[...] עוד תהיה פעם רמטכ"ל" (עמ' 131).

מבצע החילוץ הופך את הבנים למנהיגים רציניים, שקולים ואחראים. שלא כמו הבנים, במהלך מבצעי ההצלה הבנות הן פסיביות ותפקידן מסתכם בעזרה לבנים. למשל בזמן החיפושים אחרי יאשה, טלי, שהייתה זו שיזמה את הקשר עם יאשה, הופכת לחסרת אונים ותלותית, ואף מעידה כי "אבי תמיד היה ילד לעניין והרגשתי יותר בטוחה כשהוא לקח־כאילו את הפיקוד" (עמ' 119). גם קרני, המספרת של **רותי שמוטי**, מוצגת כאובדת עצות בזמן מבצע החילוץ של רות, אך השפעתה של רות על ההתעצבות המגדרית של קרני מתבטאת גם אחרת: רות מאפשרת לקרני להתאמן בתפקידים המגדריים המצופים ממנה כבוגרת, ומלמדת אותה לא רק לכבס ולאפות (קרן־פרידלנדר, 1970, עמ' 31–44), אלא גם מניעה אותה להכיר בניצני נשיותה (עמ' 13). כמו בסיפורים אחרים,

גם ברותי שמוטי השינוי מתחולל אצל שני המגדרים, ומתגלים המאפיינים המגדריים-סטראוטיפיים של כל אחד מהם. וכך הבנים הופכים למנהיגים פרו-אקטיביים ואילו הבנות לתלותיות ועסוקות במראה החיצוני שלהן. יחסים רומנטיים בין הגיבורים מוצגים ברובם של הספרים שמופיעים במחקר זה. רותי שמוטי מסתייגת במסיבת סוף שנה, שבה מעלים בני הכיתה מחזה, שרות וגיל ממלאים בו תפקידים מרכזיים, והספר רומז להיותם זוג. מריאנה ועודד מהמצחיקה עם העגילים וטלי ויאשה, גיבורי יאשה: הנער מרוסיה, הופכים גם הם לזוגות. הזוגיות עם בני המגדר השני מאשררת את הסדר המגדרי המסורתי, ומסיימת באופן סמלי את המעבר מהילדות אל גיל ההתבגרות.

דגם סיפורי בית ספר במאה העשרים ואחת

ספרים מדגם סיפורי בית ספר המעמידים במרכזם קליטה של עולים מרוסיה המשיכו לראות אור גם במאה העשרים ואחת. הספר אלכס לרנר, דפי ואני (אלמגור, 2002) הוא דוגמה להתאמת הדגם לשינויים התרבותיים והאידיאולוגיים שהתחוללו בישראל עם המעבר למילניום החדש. כפי שנראה, הספר שומר על הרכיבים המבניים והתמטיים המרכזיים של הדגם, כגון דמות העולה כמחולל תיקון חברתי והתגבשות מגדרית, אך מעניק להם ביטוי חדש, המתכתב עם תמורות ערכיות ותפיסות זהות חדשות.

אלכס לרנר, תלמיד חדש, מצטרף לכיתה ז' שבה לומד אבנר מגן, המספר של הסיפור. אלכס נמצא בארץ כבר שנים אחדות, אך עדיין מביא לכיתה נופך של תרבות זרה. בין אלכס, אבנר ודפי, הילדה שאבנר מאוהב בה, מתפתחת חברות עזה. אצל אלכס מתגלה מחלת הסרטן, שבשלה הוא מאושפז בבית החולים, וחבריו סועדים אותו עד למותו. לצד העלילה המתמקדת בחברות של המספר עם אלכס, הספר מספר על הפחדה של הוריו של אבנר, שאלכס מסייע לו להתמודד עימה. בסוף הספר אלכס נפטר והוריו של אבנר חוזרים לחיות יחד.

כמו בספרים האחרים שמאמר זה עסק בהם, גם אלכס הוא דמות רבת כישורים: הוא תלמיד מצטיין, נגן חליל מחונן ומגלה כישורים מיוחדים גם בספורט. נוסף על כך אלכס הוא איש כבוד, וכבר בתחילת הספר הוא מציג יושרה, חוכמה ורגישות. הגעתו לכיתה מקימה עליו את מנהיג הבנים, אך דפי, הבת הפופולרית ביותר בכיתה, הופכת לידידתו. בגלל מחלתו אלכס זקוק לתמיכה של ילדי הכיתה, ואלה מתלכדים כדי לעזור לו. הספר מסתיים בקונצרט שנערך לכבוד אלכס לאחר מותו ושוב מתאחדים כל האנשים שתמכו בו: ילדים, מורים ודרי השכונה.

אלכס לרנר, דפי ואני מתמקד בהשפעת נוכחותו של אלכס על המספר ועל סביבתו – הן בספרה המשפחתית הן בספרה הבית ספרית. השאלות המרכזיות שמעלה הספר נוגעות למשמעותן של הסולידריות והערבות הדדית בחברה הישראלית המתפוררת שאיבדה את הבסיס המאחד שלה.²⁵ כבר בראשית הספר הקוראים מתוודעים לדגם החברות הישראלית הגברית, המתגלם בספר בחברות של אביו של אבנר המספר עם חבריו: זוהי חברות שנוצרה בצבא, נצרכה באש הקרב ומסתמכת על כיבוד זכרם של חברים שנפלו. מתוך נקודת מוצא זו הספר מבקש לבחון את העקרונות המכוננים של החברה הישראלית: האם אפשר לכוון חברות ישראלית מחוץ למסגרת הצבאית? אם כן, מהו

25. לטענתו של רם (2023) התרופפות הסולידריות החברתית החלה בישראל כבר בשלהי שנות השישים והגיעה לשיא סמלי בשנת 1995, עם רצח יצחק רבין.

הדבק המאחד אותה? והאם אפשר לפרוץ את גבולות המגדר ולכלול גם נשים במרקם החברות הגברית?

החברות המוצגת ב**אלכס לרנר**, **דפי ואני** מיוחדת בשל היותה רב־מגדרית ומורכבת משני בנים ובת. היחסים בין שלושת הילדים הם יחסי חברות רומנטיים: אבנר מאוהב בדפי, דפי מאוהבת באלכס ואלכס מאוהב בה. הספר מציג חברות גברית שלא נוצרה בצבא ופתוחה גם לנשים. אלכס ואבנר מבליים יחד בדרך שאינה גברית סטראוטיפית: הם מאזינים יחד למוזיקה קלסית ומדברים על נושאים אישיים, בייחוד על אבותיהם שהזיכו. אופייה של החברות בין השניים היא עדות לקריסת דגם הגבריות "הישן" ולצמיחתה של "הגבריות חדשה", העומדת בין השאר על היכולת ליצור אינטימיות ולנהל שיח רגשי (נרדי ונרדי, 1992). גם בספר זה משפיעה נוכחותו של העולה על תפיסות המגדר של הגיבורים, ואולם הפעם במקום לקבע מוסכמות מגדריות ברורות ושמרניות, מוצגת התערערות. עם זה גם אם אינה נשענת על טראומה של מלחמה, החברות בין הבנים עדיין מסתמכת על אירועים טראומטיים: תחילה עומדת במרכז החברות ההתמודדות הקשה של הבנים עם התפרקות המשפחות שלהם, ולאחר מכן עם מחלתו, גסיסתו ומותו של אלכס.

המחלה של אלכס היא הרכיב המאחד את כל הדמויות בספר והיא "מתקנת" את כל סוגי הקשרים המוצגים בו. אלכס מגיע לכיתה מסוכסכת המקוטבת בין ילדים מקובלים ללא מקובלים, עימות הנשען גם על הרקע המעמדי־כלכלי של הילדים.²⁶ המחנכת של הכיתה מנסה בכל מאודה לאחות את הקרעים אך בלא הצלחה, ואלה מתאחים רק עם מחלתו של אלכס. האירוע המרכזי המעיד על האיחוד החברתי מתרחש כאשר מתברר למספר כי בגלל הטיפולים אלכס איבד את שער ראשו, וכדי להזדהות עימו, המספר מתכנן לגלח גם הוא את שער ראשו. במפתיע מצטרפים אליו חברי כיתה נוספים. האירוע מאחד את הבנים ומאחה את הקרע החברתי בין הבנים לבנות, כאשר גם בנות הכיתה מצטרפות לבנים וכולם יחד הולכים לאכול פיצה בפיצרייה השכונתית. טוב הלב משפיע גם על בעלי הפיצרייה, שמתעקשים להזמין את ילדי הכיתה לפיצה וקולה על חשבונם. שינוי התסרוקת מהדהד ספרים אחרים המציגים אותו כאחד משלבי התערות של עולה בחברה הישראלית²⁷, אך גם מהפך את המתואר בהם: כאן לא העולה משנה את המראה שלו כדי להתאים לקולטים, אלא הקולטים הם אלה המחקים את אלכס ומתאימים את המראה שלהם למראה שלו.

בזכות המחלה של אלכס נרקמים קשרי חברות בין אימו לאימו של אבנר, המספר. הסיוע לאלכס החולה מקרב בין הוריו של אבנר, ואביו שעזב את הבית כדי לחיות עם אישה אחרת, חוזר להתגורר עם משפחתו. הנתינה שהקיפה את אלכס השפיעה גם על מעגלים רחבים יותר: בבית החולים שבו הוא מתאשפז נוצרת אחווה בין הורים לילדים חרדים, ערבים וחילונים־יהודים (אלמגור, 2002, עמ' 112); חברו של אביו של אבנר המתגורר בארצות הברית מתגייס להשיג תרופה ניסיונית לאלכס ומשגר אותה במשלוח מיוחד לארץ (עמ' 136). הספר מצייר חברה מתפוררת, מנוכרת, קפיטליסטית ומיליטנטית, שעליה להיזכר בערכים של סולידריות וערבות הדדית. הספר מציב את העולים בעמדה

26. בעמ' 16 בספר נרמז כי הילדים הלא מקובלים מגיעים משכונות עניות מאלה שמתגוררים בהן הילדים המקובלים בכיתה.

27. כמו שהדבר מוצג למשל באלכס כבר לא עולה חדש (רויפדר, 1991, עמ' 126), ובספרים נוספים.

של מחוללי תיקון חברתי, בעלי היכולת לחדש את ערכיה הבסיסיים של החברה הישראלית ולעצבם מחדש.²⁸

על אף השנים שחלפו בין פרסומו לפרסום הספרים שראו אור בשנות השבעים, **באלכס לרנר, דפי ואני** נעשה שימוש באותם דגמי ייצוג של העולים מרוסיה. כמו בספרים האחרים שנדונו במאמר, גם כאן העולה מרוסיה מניע את השחזור, או הבניה מחדש, של היסודות הבריאים של החברה הישראלית. אלכס מביא לידי ליכודה של החברה הישראלית, וכמו בספרים האחרים שנדונים במחקר זה, מסייע לחבריו להתבגר מבחינה מגדרית. אולם שלא כמו הספרים המוקדמים יותר, הספר בוחר להציג מודל של גבריות ישראלית שאינו נשען על האתוס הצבאי אלא על קרבה ואינטימיות רגשית. ואכן, בייצוג המגדריות נמצא ההבדל המהותי ביותר בין **אלכס לרנר, דפי ואני** לספרים הקודמים, שכן מתוך ניגוד אליהם הוא אינו כופה על הדמויות תבניות מגדריות מסורתיות, אלא מציע ייצוג פתוח, גמיש ומטושטש יותר של זהות מגדרית, כזה המתאים למאה העשרים ואחת.

סיכום ומסקנות

המאמר בחן כיצד דגם סיפורי בית ספר מציג תהליכי קליטה של עולים בספרות הילדים והנוער הישראלית, מתוך התמקדות בעולים מרוסיה. ניתוח הדגם הספרותי העלה נרטיב חוזר: העולים מגיעים לכיתה, נתקלים בקשיים, חווים מצב שדורש סיוע מצד חברת ילדי הכיתה, ולבסוף משתלבים בה בעת שהם תורמים לעיצוב מחודש של הקבוצה הקולטת. תהליך זה מוצג תיקון או ריפוי, לא רק של העולים, אלא גם של החברה הכיתתית, שמתלכדת סביב העולים ולומדת באמצעותם ערכים של שותפות ושייכות. נוסף על כך מתוך המאמר עולה כי העולים משמשים זרזים של סדר מגדרי, שכן הגעתם גורמת לילדים הישראלים להגדיר את זהותם המגדרית, דבר המתבטא בחיזוק תפקידים מגדריים מסורתיים. כך הספרים מציגים את העולים כמשיבי הסדר על כנו, כלומר סוכנים של ייצוב חברתי, שאינו מערער על ההיררכיות אלא מחזק אותן.

המאמר עומד על כך שייצוגם של עולים בספרות נשען על הבניה אידאולוגית, מתוך סימון קבוצות מסוימות בהיותן "מתאימות" יותר להשתלבות. עולים מרוסיה מוצגים לרוב כבעלי כישורים יוצאי דופן, ואף כמי שמקדמים את חבריהם הישראלים להתפתחות אישית וחברתית. תהליך הקליטה של העולים הוא אישי וקולקטיבי כאחד, והיקלטותם הופכת לסמל לא רק להצלחתם האישית, אלא גם ליכולתה של החברה הישראלית לשמר את לכידותה ואת ערכיה המגדריים, מתוך שהיא זוכה לכוחות חדשים.

בהמשך המאמר עומד על מגמות של שינוי דגם סיפורי בית ספר במעבר אל המאה העשרים ואחת. בעוד הדגם ממשיך לשמש כלי לתיאור קליטה, חלים בו שינויים. וכך, בספר **אלכס לרנר, דפי ואני**, החברות בין העולים לילדים הישראלים אינה רק כלי לשימור הקיים, אלא גם פתח לערעור עמדות מגדריות וחברתיות מסורתיות. עם זה גם כאן העולה ממשיך לשמש דמות המחזקת את החברה הישראלית ולא מי שמערערת על יציבותה.

28. על דרך מטפורה אלכס הוא המושע, מעין ישו מודרני, המקרב על מזבח תיקון החברה הישראלית. דימוי זה מחזק באמצעות הציור של אלכס בדמות מלאך והכיתוב שעל קברו "היה ילד ועכשיו הוא מלאך" (אלמגור, 2002, עמ' 180).

תפקידה של ספרות הילדים בהבניית נרטיבים של לאומיות, זהות ושייכות, נדון גם הוא במאמר. הדגם הספרותי שהמאמר מתמקד בו אינו רק אמצעי נרטיבי, אלא גם מבנה רעיוני המשקף עמדות חברתיות ומציע פתרון לקונפליקטים חברתיים. עיון בטקסטים הספרותיים לילדים ממחיש את עוצמתם בעיצוב תודעה חברתית, אך גם מדגיש את הצורך בהמשך מחקר שיבחן כיצד הייצוגים משתנים עם הזמן, ובהקשרים של קבוצות אתניות מגוונות.

רשימת מקורות

- אבידרטשרנוביץ, י' ולובה, מ' (1950). **שני רעים יצאו לדרך** (מ' לובה, מאירת). נ' טברסקי. אהל, מ' (1973). **יאשה: הנער מרוסיה**. ש' שרברק.
- אורגד, ד' (1994). **ידידות במבחן** (נ' יובל, מאירת). הדר.
- אורגד, ד' (2001). **יום חרגול וימים אחרים** (נ' צרפתי, מאירת). הקיבוץ המאוחד.
- אורגד, ד' (2006). **קלקידן**. הקיבוץ המאוחד.
- אייל, מ' (2021). **אחרים בספרים: רוסים, אתיופים, ערבים ועובדים זרים בספרות נוער ישראלית** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת חיפה.
- אלמגור, ג' (2002). **אלכס לרנר, דפי ואני**. עם עובד.
- ברלוביץ, י' (2016). מקומה של ספרות הילדים ביצירתו של סמי מיכאל: שיח פואטי. בתוך י' שוורץ (עורך), **נסיך ומהפכן: עיונים בפרוזה של סמי מיכאל** (עמ' 32–74). גמא.
- ברעם אשל, ע' (2015). "אל עצמי" לגלילה רון-פדר: הערות ראשונות על קריאה כסדרה. **עיונים בספרות ילדים**, 24, 93–120.
- ברק, א"ל ומאירס, א"ב (2022). **פסיכולוגיה התפתחותית: ינקות, ילדות והתבגרות** (ת' דומאי וע' רון, מתרגמות, חלק ב). האוניברסיטה הפתוחה.
- ברקת, ל' (1995). **מעיל הטלאים**. ש.ע.ל.
- גביאן, א' (2017). ילדים עולים, הדרה וחילופי נרטיבים בספרות הילדים העברית 1960–1985: ניתוח היסטורי והשתמעויות לעבודה באולפן. **הד האולפן החדש**, 106, 28–44.
- גולדן, ד' (2008). נראים כהלכה: מפגשים בין ילדים ישראלים לילדים עולים בספרות ילדים עכשווית. בתוך ע' לומסקי-פדר ות' רפופורט (עורכות), **נראות בהגירה: גוף, מבט, ייצוג** (עמ' 140–155). הקיבוץ המאוחד.
- גלזר, ל' (2018). זיהוי של קורפוס ספרות ילדים ונוער ישראלית-מזרחית: ייצוגי התלמיד המזרחי כמקרה מבחן. **בין השורות**, 3, 15–44.
- דה-מלאך, נ' (2016). ספרות הילדים קולטת עלייה. **ילדות**, 2, 11–32.
- דנינונינה, ג' (2020). "זה מה שנתנו לי מלשכת הסעד": עיצוב הזיכרון הקולקטיבי ביחס למזרחים בספרים לנוער של גלילה רון-פדר. **דברים**, 13, 131–162.
- דר, י' (2006). **ומספסל הלימודים לוקחנו: היישוב לנוכח שואה ולקראת מדינה בספרות הילדים הארץ-ישראלית, 1939–1948**. מאגנס.
- דר, י' (2007). ספרות הילדים העברית מסייעת ב"פרויקט הקליטה". בתוך י' דר, י' שטיינמן, ח' לבנת וט' קוגמן, **ברוח הזמן: החזרת ספרות הילדים להקשרה ההיסטורית-תרבותי** (עמ' 17–63). מכון מופ"ת.
- הלפרין, ח' (2007). לא "צבר מיתולוגי" ולא "עולה גלות": על הספר "שני רעים יצאו לדרך" מאת ימימה אבידר-טשרנוביץ ומירה לובה. **עולם קטן**, 3, 135–147.
- ורדי, ז' (1991). **מרוסיה מרוסיה**. מסדה.
- חלמיש, א' ושיף, ע' (עורכים). (2017). **ישראל 1967–1977: המשכיות ומפנה**. מכון בן-גוריון לחקר ישראל והציונות.

- יוז, ת' (1966). **בית הספר של תום בראון** (א' לבנון, מתרגם). עמיחי. (המקור פורסם ב-1857)
- כתריאל, ת' (1999). **מילות מפתח: דפוסי תרבות ותקשורת בישראל**. הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה.
- לויירוסו, ר' (1975). **מיכאל** (א' מוסקוביץ', מאייר). עמיחי.
- לוקץ, ג' (1951). **הריאליזם בספרות** (ל' פורת, מתרגם). ספרית פועלים. (המקור פורסם ב-1937).
- לוקץ, ג' (1955). **הרומן ההיסטורי: התפתחות המגמות והצורות בענפי הספרות** (א' סולה, מתרגם). ספרית פועלים. (המקור פורסם ב-1920).
- מאיר, מ' ורוזן-הורן, י' (1977). **אלינה היא אלינה**. ספרית פועלים.
- נרדי, ח' ונרדי, ר' (1992). **גברים בשינוי: בדרך לגבריות אחרת**. מודן.
- צמרת, צ' ויבלונקה, ח' (עורכים). (2008). **העשור השלישי: תשכ"ח-תשל"ח**. יד יצחק בן-צבי.
- קרן-פרידלנדר, ר' (1970). **רותי שמושי**. מסדה.
- רודין, ש' (2015). "אחרות" ורב-תרבותיות בספרות הילדים והנוער הישראלית. **ילדות**, 1, 30–59.
- רודין, ש' (2018). "תמיד הרגשתי שמתחילים על הקהילה שלנו כמסכנים שבאו ממדינות מסוכנות": גזע, גזענות ושחורות בספרות הילדים הישראלית. **בין השורות**, 3, 87–116.
- רוזמן, י' (1969). **המצחיקה עם העגילים** (ש' היימן, מאייר). עם עובד.
- רוזן-פדר, ג' (1991). **אלכס כבר לא עולה חדש**. אדם.
- רם, א' (2023). ממלכתיות: לקראת סוציולוגיה ביקורתית. בתוך ת' הרמן וע' שיף (עורכים), **כ"א מחשבות על ממלכתיות ישראלית** (עמ' 117–129). האוניברסיטה הפתוחה.
- שביט, א' (2002). **איגור ומסע העגורים** (א' לויטס, מאייר). ספרית פועלים.
- שיכמנטר, ר' (2021). הגיבורה האמתית של העלייה הגדולה: "מלכת שבא הקטנה" מאת לאה גולדברג ואנה רייבקין-בריק. **ישראל**, 29, 217–236.
- שמואל, נ' (2003). **ילדת הקשת בענן**. הקיבוץ המאוחד.
- שפס, מ' (עורכת). (2016). נתונים נבחרים על אוכלוסיית עולי ברית המועצות-לשעבר, לרגל עשרים וחמש שנה לגל העלייה. **הד האולפן החדש**, 105, 62–83.
- Cameron, B., & Alves, A. (2023). "It's for the country—to say nothing of the honour of the school": Empire and loyalty in the British girl's annual's school stories. *Children's Literature in Education*, 54(2), 184–198. <https://doi.org/10.1007/s10583-021-09472-7>
- Clark, B. L. (1995). Domesticating the school story, regendering a genre: Alcott's 'Little men.' *New Literary History*, 26(2), 323–342. <https://doi.org/10.1353/nlh.1995.0024>
- Fleming-Fido, P. (2004). "Well—are girls like boys, then?": Genre and the gender divide in school stories. *New Review of Children's Literature & Librarianship*, 10(1), 79–89. <https://doi.org/10.1080/1361454042000294122>
- Foster, S., & Simons, J. (1995). *What Katy read: Feminist re-reading of "classic" stories for girls*. University of Iowa Press.
- Fielding, S. (1768). *The governess; Or, the little female academy* (5th ed.). Printed for A. Millar.
- Hollowell, C. (2014). For the honor of the school: Class in the girls' school story. *Children's Literature in Education*, 45, 310–323. <https://doi.org/10.1007/s10583-013-9213-8>
- Jameson, F. (1981). *The political unconscious: Narrative as a socially symbolic act*. Cornell University Press.
- Lesley, N. (2015). Scripting history: The genre of desegregation stories. *Children's Literature in Education*, 46, 325–341.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The extensions of man*. McGraw-Hill.
- Moretti, F. (1987). *The way of the world: The Bildungsroman in European culture*. Verso.

- Pesold, U. (2017). *The other in the school stories: A phenomenon in British children's literature*. Brill Rodopi.
- Ray, S. (1996). School stories. In P. Hunt (Ed.), *International companion encyclopedia of children's literature* (pp. 345–355). Routledge.
- Reimer, M. (2009). Traditions of the school story. In M. Grenby & A. Immel (Eds.), *The Cambridge companion to children's literature* (pp. 209–225). Cambridge University Press.
- Sahlins, M. (2008). The stranger king or, elementary forms of the politics of life. *Indonesia and the Malay World*, 36(105), 177–199. <https://doi.org/10.1080/13639810802267918>
- Shikhmanter, R. (2015). Homogeneity vs. heterogeneity in the young adult and children's literature of Devorah Omer. *Israel Studies*, 20(1), 180–194.
- Smith, M. J., & Moruzi, K. (2018). Vampires and witches go to school: Contemporary young adult fiction, gender, and the Gothic. *Children's Literature in Education*, 49(1), 6–18. <https://doi.org/10.1007/s10583-018-9343-0>
- Sneddon, S. J. (1998). *The girls' school stories: A re-reading* (Publication No. 10167276) [Doctoral dissertation, University of St. Andrews]. ProQuest Dissertations.

מסה

“ציונה - מבוסס על סיפור אמיתי”¹

רבקה עוזרי ז"ל וסיגל עוזרי-רויטברג

מאז שנפרדת מהגוף,
אני, בעולם הזה, מלקטת
חזרת למלאכתן של נשים מקדמת דנא.
אימהות קדמוניות מנחות אותי,
כיצד לשוטט,
ללא יעד אך עם מטרה.
המבט רחב, מופנה לכל הכיוונים, תר בתנועה,
דרוכה, מחפשת, במצב שאלה.
בלי לדעת מה אמצא,
אותות?
שבתי זיכרונות,
ריחות וטעמים,
קלטות ותמונות,
אנשים וסיפורים,
שיודעים, שהכירו, שמדברים
אותך?
להזין את הנפש, להדהד אותך בתוכי והחוצה לעולם,
לספר שהיית,
אימא

זהו סיפור "שמבוסס על מקרה אמיתי", סיפור שנדלה ממגוון אוצרות הלקט שאספנו אני, אחי ואחותי מבית הוריי המנוחים. לצד קסדת פלמ"ח הנגב והמסטינג הצה"לי תוצרת הארץ שמצאנו בבודים והיו שייכים לאבי אהרון ז"ל, מצאנו שלל רב של כתבות, סיפורים, מכתבים, יומנים ומחשבות שכתבה אימי רבקה ז"ל. במחברת דקה, אחת מני רבות, הופיע סיפור קצר שכתבה אימי בהיותה בת 17 והוא יובא כאן במלואו.

ואולם הסיפור שאחלוק עימכם הוא סיפור מרובד, סיפור שמגולל בו פסיפס של סיפורי ילדות המגוללים אף הם בסיפור חייה וחיי. כולם סיפורי נשים וילדות בעטיה של מלחמה, סיפורים על פחד, גבורה ותושייה, בתקופה ובמרחבים בלי מדינה. אפתח אפוא בהצגת סיפורה של אימי כילדה,

1. הציטוט מתוך כותרת לסיפור שכתבה רבקה עוזרי ז"ל. היא נולדה ב־5 בפברואר 1935 ונפטרה ב־5 בינואר 2024. מסה זו נכתבה שלושה־ארבעה חודשים לאחר פטירתה. אני רוצה להודות מקרב לב לחברתי, ד"ר לילי גלזר, על העניין שגילתה בסיפורה של אימי, על הרעיון לפרסמו בבמה זו ועל ההזדמנות לצלול לכתביה, להכיר אותה מזוויות חדשות ולעבד את האובדן.

אעבור להצגת הסיפור הקצר שכתבה כמתבגרת על ימי ילדותה טרם קום המדינה ואסיים בהצגת הזיקות של הדמיון למציאות.

איזוהי גיבורה? הכובשת את יצרה

אימי רבקה עוזרי ז"ל נולדה למשפחת לוי בשכונת כרם התימנים שבתל אביב ב-5 בפברואר 1935. אביה דוד ואימה שושנה נולדו בתימן, הכירו והתחתנו באריתריאה ובה הולידו את בתם הבכורה מזל ואת אלי, אחיה הגדול של אימי. בשנת 1933 עלתה המשפחה ארצה והתיישבה בכרם התימנים בתל אביב. הם התגוררו בדירת חדר אחד ששכרו מבעל בית ערבי, ברחוב מלאך 6 [כיום פדויים 12].

ההסתגלות לארץ הייתה קשה ולוותה בטרגדיה נוראה, כאשר לאחר דלקת ריאות שהחריפה ובאין פניצילין, נפטרה האחות הגדולה, מזל. אימי, שנולדה מייד לאחר האובדן הטרגי של אחותה, הייתה כדבריה "בבת עינו של אבי", ולאחריה נולדו עוד שבעה אחים ואחיות: מוסא, מזל, שולה, רותי, מומי, יורם ואורי.

ביומנים ובכתבות שכתבה ובראיונות "סיפור חיים" שעשיתי עימה בשנת 2015 ובשנת 2017, תיארה אימי שלל זיכרונות ילדות מוקדמים שאופיינו מצד אחד בדוחק כלכלי, פחד ומלחמות ומצד אחר חיים חברתיים תוססים, מלאי הרפתקאות ומעשיות, מתובלים בזמרה, משחק, ריקודים, חיזורים, מעורבות חברתית וערבות הדדית.

עד פרוץ מלחמת העולם השנייה, אביה, סבא דויד, שהיה צורך במקצועו, נסע לעבוד באריתריאה שבה היה לו בית מלאכה קטן ועובדים, והוא שלח למשפחתה כסף ושכר הביתה כל כמה חודשים. ואולם עם פרוץ המלחמה חשדו השלטונות האיטלקים שהוא בוגד והוא נאלץ לנטוש את כל רכושו, לנוס על נפשו ולחזור דרך הים לביתו חסר כול.² אז לדבריה החלה תקופה של 'דחק' כלכלי וסבא דויד עבד בכל עבודה שהצליח למצוא, שוטף כלים במסעדה, ירקן, מוכר "שישליקים" בפינת רחוב, "כל העבודה" אמר "מכבדת את בעליה",

ואני כילדה הייתי הולכת לעזור לו [...] ורק כשהחלו להגיע החיילים האוסטרליים הוא חזר גם לעבוד במקצוע שלו כצורך [...] היו מושיבים אותנו הילדים הקטנים והיינו משייפים את האותיות ג'רוזלם, ואז היינו מוכרים את זה לחיילים האוסטרליים. צמידים, שרשראות, כל מיני דברים כאלה, גם הזמרת חנה אהרונה והאחים שלה, כולנו, כל הילדים היו עוזרים. (עוזרי-רויטברג, 2015)

הם גרו סמוך לשכונות ערביות והיא סיפרה שבמלחמת השחרור "כשהערבים התקיפו אותנו ממנשייה והיו צלפים שירו על העוברים והשבים ברחוב ממסגד חסן בק [...] אז עשינו פרצות בתוך החצרות של הבתים ועוברים מבית לבית, כדי לא לעבור ברחוב [...] זו הייתה תקופה עם הרבה מתח אבל לאנשים לא היה פחד", ציינה בפליאה בתארה את ההפצצות על תל אביב במלחמת העולם השנייה:

2. חשוב לסייג ולומר כי סיפור חייו של סבא דויד אפוף מסתורין. יש כמה גרסאות, לא רק בין האחים לבית לוי, אלא גם בתיעודיה של אימי על השאלה מה קרה לסבא דויד באריתריאה. מדוע הגיע מתימן לאריתריאה? ומה קרה לו באריתריאה בסוף שנות השלושים שחזר ממנה לארץ ישראל חסר כול? הגרסה שברח מהשלטונות שחשבוהו לבוגד, היא הגרסה המאוחרת שסיפרה אימי ומופיעה בראיון שקיימתי עימה בשנת 2015.

אני זוכרת שהאיטלקים הפציצו אותנו ואנשים במקום להסתתר, היו עולים על הגגות להסתכל עליהם. אנחנו הילדים היינו הולכים ומסתתרים מתחת למיטות, עולים לקומה שנייה אצל השכנים, כי אנחנו גרנו בקומת קרקע. אחר כך היינו הולכים לראות את המצנחים של החיילים. אבל אנשים במקום להסתתר, היו יוצאים החוצה. (עוזרי-רויטברג, 2015)

כשביקשתי ממנה לשמוע על זיכרונות ילדות חזקים במיוחד שהדהדו בה, סיפרה:

הזיכרון החזק שלי זה ההתנגשויות עם הצבא הבריטי ואני זוכרת שהתקיפו את משטרת אפאק ברחוב עזרא, ואני זוכרת ששמעתי את הבומים ואני שקשקתי כל כך ועשיתי במכנסיים מרוב פחד. הייתי בת 11, ומרוב פחד – חליתי. בהתחלה חשבו שיש לי שחפת כי התחלתי לרזות [...] לא אכלתי, אבל זו לא הייתה שחפת. היו בודקים אותנו בבית הספר משקל וכולי, וכל הזמן הייתי מרזה והייתי בחרדה. בסוף ההורים שלי לקחו אותי לאישה שקראו לה מרת בנייה [שהייתה מרפאה עממית, סע"ר]. והיא עשתה לי מאקווה, שמה לי ברזל מלובן בבטן [מתחת לחזה] ועשתה לי כווייה כדי להרחיק את הפחד. היו לוקחים עלי גפן כדי לשים לי על הפצע, למשוך את המוגלה. זה עשה לי צלקת נוראית, ולקח לזה הרבה זמן להחלים. אבל טיפלו בי, גם בעלי תאנה והיו נותנים לי מרק מיוחד של יונים והיו נותנים לי כבדים כדי להבריא.

אני זוכרת שהרופא בבית הספר אמר: 'מה זה? איזה אנשים פרימיטיביים שעושים דברים כאלה לילדה?' והאחות של בית הספר אמרה לו: 'אבל בזכות זה הילדה הבריאה' ואני באמת הבראתי אחרי זה. היום כשאני חושבת על זה [צוחקת] יכול להיות שזה היה המרק והכבדים, אבל זו הייתה אחת מטראומות הילדות הכי חזקות שלי וזה מה שהוציא אותי מזה. (עוזרי-רויטברג, 2015)

"ויש עוד סיפור", המשיכה אימא לספר מייד לאחר דברים אלו,

הייתי הולכת עם אבא שלי לעזור לו בדוכן של שישליקים שמכר בפינת שני רחובות. ויום אחד ראיתי את הצעירים של הלח"י מדביקים כרוזים עם קמח ומים. פתאום אני רואה מרחוק את הטנק של הבריטים מתקרב. ואז, מה עשיתי? רצתי להזהיר את הבחורים, הם תכף זרקו את הדלי והכרוזים ונמלטו מהמקום. ואני לקחתי את הדלי עם הדבק והכרוזים, נכנסתי לבית השימוש, אלו היו שירותים של בור בחצר וזרקתי את זה שם. נכנסתי ויצאתי כאילו כלום לא קרה. בינתיים הטנק הגיע וחלף על פנינו והאירוע עבר בשלום ואני הרגשתי את עצמי ממש, ממש, גיבורה [צוחקת].

כולם באו אליי ואמרו לי, איך העזת לעשות דבר כזה? מזל שלא תפסו אותך [...] ואבא שלי מאוד נבהל, הוא ראה שהזהרתי את הבחורים ולקחתי את הדלי והכרוזים, אבל אני גיליתי תושייה. אחר כך אבא סיפר את זה לכולם. מצד אחד הוא מאוד נבהל, אבל מצד שני הוא מאוד היה גאה בי. (עוזרי-רויטברג, 2015)

נקודת המבט של הילדה שמסתכלת בהערצה על גיבורי תקופת המחתרות, שיש בה פחד, חרדה ואומץ בעת ובעונה אחת ושהיא שותפה ללא שותפה למאבק הלאומי, שזורה גם בסיפורי חייה של אימי וגם בסיפור הקצר שכתבה כנערה צעירה על תקופת ילדותה.

הכותרת "ציונה – מבוסס על סיפור אמיתי" היא השם שאימי נתנה לסיפורה במקור, והוא מבטא באופן מדויק להפליא הן את הזיקה שיש בו בין דמיון למציאות, הן את הזיקה לציון, לציונות ולקולקטיב החברתי שהתגבש בארץ ישראל טרם קום המדינה והן את היסוד המארגן של סיפורה ושל סיפור חייה, היסוד של גבורה נשית.

ציונה - מבוסס על סיפור אמיתי / מאת רבקה (לוי) עוזרי ז"ל³

מרבית הילדים בני גילי נהגו להעסיק עצמם במשחקי הרחוב המקובלים, מחבואים, קלאס, תופשת או משחקי חבל. ואילו אני משתעשעת הייתי בסקירת המבוגרים והפעוטים מן הצד. "חולמנית" קראו לי חברי. ואומנם "חולמנית" הייתי שאלות רבות הטרידו מוחי הקט באותה עת [עת]. ואחת הקושיות שהטרידה מנוחתי, הייתה הופעתה הבלתי צפויה של הציירת החדשה בבית הסמוך.

הייתה זו דמות מוזרה, מוזרה ויפה אחת מאיתנו. גם היא שחומת עור, עיניה גדולות, חומות ושערה השחור קלוע בצמה עבותה. קראו לה ציונה. איך וכיצד התגלגלה אלינו איש לא ידע. פעמים שמעתי את המבוגרים מתלחשים בניהם [ביניהם] ושמה נישא בפיהם. סקרנית הייתי יותר מכולם לדעת יותר עליה. לראשונה לא החליפה משפט עימי, ואילו אני יושבת הייתי על המדרכה ממול חדרה ומציצה אל מבעד לחלון המוגף שמא אקלוט שמץ מחזותה המסתורית. הנערים המבוגרים ממני התלחשו בניהם [ביניהם] וטענו שהיא "סתם זונה המסתובבת עם אנגלים" ואילו אני לא יכולתי להאמין בכך. לא היא.

שבת אחת בעודי יושבת ומתבוננת בחברי המשתובבים להם להנאתם בסמטאות השכונה, הגיחה לפתע מונית שחורה ומתוכה יצאה היא בלוויית שני בחורים, שליוו אותה לחדרה והסתגרו שם. המכונית נעלמה ביעאף [ביעף], באותה מהירות בה הגיעה. לקול חריקותיה יצאו המבוגרים אל מרפסות הבתים ואילו הזעזעוטים [זאטוטים] רצו אחר המכונית עד אשר נעלמה מתחום ראייתם. היה זה מחזה נדיר אותם ימים שמכונית תחלוף לה דרך סמטאות שכונתנו, ובעיקר בשבתות. להפתעתי חשתי כי מאורע זה לא עורר שום מרירות או כעס אצל המבוגרים בשל חילול השבת. לאט, לאט חדרה לתוך מוחי ההכרה שבלב ליבם גם הם, כמוני, מעריצים את הציירת שזה מקרוב באה לשכונתנו.

יושבת הייתי על אותה מדרכה כמאובנת ועיני נעוצות בשמשת החלון של אותו חדר בו התגוררה שכנתי, מתוך תקווה שמא אקלוט אי אלו מילים, שמא אראה משהו אשר יסגירנה לפני. אולם הדממה היא אשר עוררה את דאגתי.

דמדומי ערב ירדו על השכונה, אמהות יצאו וקראו לילדיהן להכנס הביתה. גם אמי היתה בין הקוראות. אולם אני התחננתי לפנייה להרשות לי לשבת עוד דקות ספורות. אמי נאותה. הרחוב התרוקן מהמולתם הרעשנית של הילדים. צעירים החלו נוהרים אל מרכז העיר. ואילו אני המשכתי לשבת על מקומי, מצפה! למה? דבר מה מסתורי שלא יכולתי להסבירו רתקני למקומי. לפתע נפתח החלון. ראשה החייכני של ציונה הציץ בפתח. היא פנתה לאחור ולחשה אל שני ידידיה. דבר מה שלא הגיע לאזני. לאחר מכן ראיתהי מסתכלת לעברי. היא נענה ראשה לקראתי. ואני קורנת מאושר לא הבחנתי שהיא מבקשת ממני לבוא. רק משהרימה ידה ואותתה לי הבנתי כוונתה ובמרצה, כאיילה נפחדת, עזבתי מקומי ורצתי למעלה, אל חדרה. נושמת ונושפת הגעתי אליה. היא עמדה בפתח, הניחה ידה על כתפי ושאלתני. "את מוכנה לעשות למעני שרות קטן?" כן השבתי נרגשת. לכו והשיגי לי מים רתוחים מאצל אמך, אמרה לי והושיטה לי קומקום ישן ומפויח. לקחתיו מידה ורצתי אל אמי שעמדה אותה שעה והדיחה את כלי השבת. אמי בלא היסוס, ובלא שאלות מיותרות מלאה את הקומקום מים רתוחים וציידה אותי בקומקום שני "למה את נותנת לי גם את זה? שאלתי בתמיהה. אמי הסתכלה בי ואחר הוסיפה, אולי היא רוצה לכבס משהו. "אבל אמא היא בודאי רוצה לעשות קפה לחברים שלה". מהרי, מהרי בתי אמרה אימי, המים יתקררו". ונפנתה לעבודתה מבלי להוסיף דבר. ואני עם שני קומקומים בידי עליתי לחדרה של ציונה. היא שמחה לקראתי ולקראת שני הקומקומים. לא, היא לא הכניסה אותי לחדרה. אלא ביקשה ממני

3. הטקסט כתוב כפי שהוא נכתב במקור, בכתב חסר ועם טעויות כתיב שאפיינו את הכתיבה המקורית של רבקה בהיותה נערה. תיקונים למילים יופיעו בסוגריים מרובעים.

להמתין לה למטה עד שתקרא לי שנית. חשתי בגאווה פנימית, על מה ולמה לא ידעתי. אך התחושה שהנה הייתי לה לתועלת והנני לה לתועלת החמיאה לי. כעבור 10 דקות נקראתי שוב באותה דרך שקטה. הפעם עליתי למעלה על בהנות רגלי, כאל היכל קודש, בדרכי ראיתי את שני הצעירים יורדים כשמתחת לבית שחיים חבילה עטופה ודלי עשוי פח בידיהם. לבושם היה שונה מקודמו. מכנסי חאקי קצרים וכובע טמבל. היכן החליפות? שאלתי את עצמי. ציונה מסרה לידי את הקומקום והעניקה לי חפיסת שוקולד. הסתכלתי בעיניה הנפלאות ובקשתי תשובה לשאלות שניקרו במוחי.

כך חזרו ונשנו הדברים חודשים מספר. מלחמת העצמאות הופעה בפתח וציונה יצאה לאור. יום אחד הופיעה בלויית שני צעירים בג'יפ פתוח. לבושה היתה בחאקי, מכנסיים ארוכים וכובע טמבל, ארזה חפציה וניפרדה מאנשי הבית. אני עמדתי מן הצד והסתכלתי בה. פעמים מספר שרתתי אותה אך פרט לחפיסות שוקולד לא זכיתי למאומה ואני כה השתוקקתי להציץ פנימה אל חדרה. לדעת את סודותי - סודותיה. משהורדו אחרוני חפציה, הבחנתי בדוק של לחלוחיות בעיניה. היא שלחה מבט אחרון לעבר חדרה, ולאחר מכן כאילו נזכרה בי. היא קראה לי ונשקה אותי על מצחי. “אזכור אותך תמיד, ילדתי” אמרה לי נבוכה “גם את בדרכך השקטה עזרת לתקומת המדינה. עוד יבוא יום וגם את תלבשי מדים אלה בגלוי ובגאווה”.

מה רצתה לומר בזה לא יכולתי להבין אז. הג'יפ נעלם ועמו אגדת ציונה שהיתה עבורי דמות נערצת חלפה. זוכרת אני כי רצתי לחדרה הפנוי להציץ בו פנימה, שמא אגלה משהו שיעיד על אופי דיירתו.

השנים חלפו להן, ומדינת ישראל הייתה למציאות. גם אני מצאתי עצמי בין שורות צ.ה.ל. ואז נזכרתי באותה ציונה, כה ביקשתי לראותה ולהראות לה עצמי במדים, לא כאותם מדים אשר לבשה היא. אבל ציונה נעלמה מתחום חיי. כה כעסתי עליה על שלא מצאה לנכון לבוא ולבקר ולו רק פעם אחת את סביבתה.

והנה, באחד מימי הקיץ הלוהטים, מיד לאחר שחרורי בצ.ה.ל. הבחנתי בשתי דמויות זרות ברחובנו. האחת ישישה הנושאת עצמה בכבדות רבה ואילו השניה, צעירה נאה שחורת עין וצמה. “ציונה” נפלטה זעקה מפיה. רצתי לעברה של הנערה בזרועות פתוחות, ציונה! הדמעות טשטשוני ולא הבחנתי כי צעירה זו אינה יכולה להיות ציונה. זו הסתכלה בי בתדהמה מהולה בהפתעה. שמי רות, רות עובד וזוהי אני. “אני מבקשת סליחה, אבל דימיתי אותך ל...”

כן, אני יודעת, רחל, או כפי שנקראה ציונה, היתה אחותי הגדולה,

מה פירוש היתה? כלום איננה עוד?

האם הנידה ראשה באות הן ודמעה זלגה מעיניה. “שמה לא היה ציונה, אולם כך כונתה משום שבחרה להלחם למען שחרור ציון.”

לא, לא יכולתי לשמוע את סיפורן ברחוב. על אף זעזועי ביקשתין לבוא אל ביתנו. הן נאותו. אימי גם היא הופתעה לדמיון הרב בין האחות שהיתה ואיננה, לבין אורחותנו, עד כדי כך שגם היא פערה פיה בקריאת הפתעה.

היה זה במלאות 15 שנה לנפילת הבת באחת השיירות שפרצו לירושלים. האם, שבתה גורשה מן הבית על ידי אביה על אשר הצטרפה למחתרת, ביקשה לראות היכן התגוררה בתה בכורתה בטרם נפלה על מזבח החרות. רק אז נודע לי, כי פעולותיה העיקריות של ציונה, או רחל כפי שאמא קראה לה, היתה עבודת הכתיבה, כתיבת הכרוזים נגד שלטון המנדט. כזו היתה הדמות אותה הערצתי. דמותה של נערה ירושלמית שלחמה שתי מלחמות, מלחמת השחרור מכבלי המסורות ומלחמת השחרור מכבלי העבדות.

גיבורה של החיים ופמיניזם של חיי היום-יום

ציונה היא גיבורה, גיבורה ספרותית פמיניסטית, לא שגרתית. היא אישה, מזרחית, צעירה ויפה, המתגוררת 'בחדר משלה' [ללא הוריה או בעלה] ונפגשת עם בחורים צעירים בלי לתת דין וחשבון על מה ולמה. רק לקראת סוף הסיפור אנחנו מגלים שלמעשה הייתה לוחמת, לוחמת במאבק על הקמת המדינה, אך גם לוחמת ב"כבלי המסורת" וכי הנשק שלה היה הכתיבה.

יתרה מזו, ציונה היא פרי עטה, דמיונה וזיכרונותיה של ילדה/נערה ממוצא תימני שגדלה בתקופה האמורה "בבית עני", כפי שתיארה זאת אימי באחד ממאמריה (עוזרי, 1976) ויש בסגנון כתיבתה ובתיאוריה לא רק ביטוי לרוח הזמן והדור (zeitgeist), אלא גם ביטוי לנקודת מבטה הייחודית של ילדה שגדלה בשוליים החברתיים של המדינה המתהווה. ביחס הפוך לשוליות של נקודת המבט המתבוננת בה, ציונה היא אישה חזקה, שאומנם דמותה ודמויות נשיות שכמותה, לא מככבות בנרטיבים הקנונים של הספרות הציונית, ואולם הן כן מהדהדות היטב בהיסטוריה הפרטית של הסביבה החברתית ובייחוד זו הנשית שבה התהוו.

אומנם קווי הדמיון בין דמותה של ציונה ובין סיפור חייה של אימי רבקה מטפוריים ועקיפים, אך כפי שיוצג להלן, הם חזקים ובעלי משמעות. העיון בהם מאפשר הצצה לעולמן של ילדות ונשים שביקשו לפרוץ את הגבולות שיעדה להן סביבתן החברתית בתקופה זו, נשים ששרטטו במסע חייהן מודלים של גבורה נשית והנהיגו מאבקים פמיניסטים יום-יומיים, שבהם האישי הוא-הוא הפוליטי.

הקשר הנשי: בנות, אימהות, הצורך לעבוד והדחף ללמוד

קו הדמיון הראשון והמרכזי בין דמותה של ציונה לסיפור חייה של אימי נוגע לעיסוק הנשי. העיסוק הנשי שבא לידי ביטוי במבט ובסיוע הישיר והעקיף של הילדה המתבוננת ואימה ובמפגש עם האחות והאם של הגיבורה, אומנם מצוי 'מאחורי הקלעים' של בימת הגבורה, ואולם הוא יציב ועקיב, נותן רוח גבית לגיבורה ונושא אותה בלבבות הנשים והנערות כדמות נערצת, גם אחרי לכתה.

אמנם גם בסיפור חייה של אימי היה עיסוק נשי שהגיע מכל מיני כיוונים במהלך חייה ודחף אותה קדימה להצלחה. ואולם כדי להסביר את הקשר הנשי, את מיצובו החברתי של דור האימהות ואת החשיבות שהעניקו להשכלת בנותיהן כצוהר לשחרור מהגבולות ופריצתם, אציג בקווים כלליים את סבתי שושנה, אם אימי.

סבתא שושנה נולדה בעיר צנעא שבתימן בשנת 1916. היא חותנה עם סבא דויד כשהייתה קצת לפני גיל 14 והוא היה מבוגר ממנה ב-35 שנה. עוד כילדה, כאשר הבנתי את משמעות פערי הגיל, שאלתי את סבתא אם אהבה את סבא, וזו הייתה תשובתה: "הוא היה בעלי, אני אהבתי רק את הילדים שלי". לדברי אימי, סבתא באה ממשפחה צנענית שהייתה מיוחסת יותר מזו של סבא דויד והם גם היו יותר שמרנים וקשוחים בגידול ילדים כלל ובנות בפרט. לדברי אימי:

הצנענים היו יותר ככה סנובים, ויותר קרים בגידול ילדים, אימא שלי למשל לא הייתה אדם חם, לא הייתה מחבקת [...] אבל גם היא לא קיבלה חיבוק מאימה [...] אני זוכרת כשאבא שלי היה לוקח אותי ביום שישי בקו 9 לבקר את סבתא [אימא של אימא], הם גרו בשכונת התקווה והיא הייתה אישה מאוד קשה והיא הייתה גוערת בו שהוא מפנק אותי יותר מדי, כי הוא היה גאה בי והקדיש לי תשומת לב [...] הם העדיפו יותר בנים. (עוזרי-רויטברג, 2015)

על אף הקשיחות הפיזית, יומניה של אימי, כתבותיה ואף הראיונות עימה מעידים על אהבה ועל מסירות הדדית גדולה בין סבתא שושנה לאימי. סבתא שושנה הייתה תופרת ואימי סיפרה כיצד נהגה להלביש אותה בשמלות מהודרות בדיוק לפי מידותיה ומיומניה אפשר ללמוד כי במונחים של אז גידלו את אימי כנסיכה.

בעיקר סיפרה אימי כיצד סבתא דחפה אותה להתקדם, ללמוד ולהצליח. במאמר שפרסמה אימי בעיתון ג'וניור כרוניקל (Junior Chronicle) עליה ועל אימה (Levi, 1963, p. 25), היא סיפרה כיצד מתוך ניגוד לאימהות אחרות שהוציאו את בנותיהן מבית הספר, התעקשה סבתא שושנה שאימא תלמד וכאשר אימי השתמטה מן הלימודים, ביקשה ממנה סבתא שתלמד אותה את אותיות הא"ב. אימי שנענתה בשמחה מספרת כיצד שיעוריהן המשותפים נתנו לה מוטיבציה, כי כדי ללמד צריך ללמוד והיא בעיקר הייתה גאה כששמעה את אימה מקריאה מכתבים לשכנותיה האנאלפביות. ואולם לא תמיד הפצרותיה של סבתא באימי ללמוד התקבלו בשיתוף פעולה, ולא אחת הן עוררו יכוחים ומתחים בין השתיים. כך כתבה אימי ביומן זיכרונותיה משנת 1952:

בנות רבות היו עובדות בשעות אחה"צ אחר הלימודים, למרות המצב הקשה הייתי מפונקת מאוד בבית. כמעט שלא הייתי עושה כלום, אפילו להרים את הצלחות לאחר הארוחה לא הייתי מרימה. הבנות אהבו תמיד להקניטני: מפונקת, עדינה. לעיתים הייתי בוכה, הייתי רואה זאת כעלבון, וכשהייתי מתרגזת, הייתי מעליבה את אותן בנות שהיו עובדות. אך כמובן זוה לא הועיל. באתי להורי בדרישות כי רוצה אני לצאת לעבודה אחר הצהריים, אך אימי התנגדה כי אמרה שאני לא בשביל עבודה. מוכרחה הייתי להשלים עם המצב. אך כשסיימתי כיתה ו', הייתי הולכת לים 3 פעמים בשבוע. זו הייתה בשבילי ההזדמנות. התחלתי לבקש מהחברות שיחפשו לי עבודה. נו, נו, מי יקבל אותך היו אומרות לי, אימך שומרת עלייך, נראה מה שיהיה ממך בסוף. אך כעבור זמן הצליחה להשיג לי עבודה רותי ק. זוכרת אני את אותם הימים שהייתי בורחת מהבית והולכת לשטוף את הרצפות של גברת שושנה מרחוב רש"י תמורת 15 גרוש לשעה, ואחר כך רצה לים מטבילה את עצמי ועומדת בשמש, כדי שאימא תרגיש שהייתי בים. בחצר ביתנו טרם סידרו מרצפות, אז מה עשיתי? מול דלת חדרנו חפרתי בור ואת הכסף צררתי במטפחת אף, והחבאתי בבור. אימא התפללה מאוד על שלא בקשתי ממנה כסף בזמן האחרון והתחילה לחקור אותי, אך תשובה הייתה לי. "אני לא רוצה לבקש ממך משום שתמיד את צועקת שאני לוקחת ממך כסף", או שהייתי אומרת, חברות שלי מזמינות אותי, אין לי צורך בכסף שלך. כעבור חודש ימים, נודע לאימא מפי השכנה כי היא ראתה אותי אצל גברת אחת. אותו יום היה לי יום שחור. אימא ואבא צעקו עליי, הרביצו לי, "ככה? שקרנית! לים? חברות? הא? והולכת לעבוד? מה עשית בכסף הא? מי ביקש ממך לעבוד?" פשוט עשו שמח, אך כשגילו את מקום מחבואי, צחקו להם, חסכונותי היו 6 לירות ו-42 גרוש... (לוי, 1952)

בריאיון עימה פירטה אימי עוד סיבות שגרמו לה לעבוד והסיטו את תשומת ליבה מהלימודים:

הייתה תקופה קשה והרבה הורים הוציאו את הילדים ואת הילדות בגיל שלא גמרו בית ספר ושלחו אותם לעבודה. למזלי, הוריי עמדו על זה שאני אגמור בית הספר, עד כיתה ח'. אבל במקביל, עבדתי [...] לא הלכתי בשביל לעשות כסף לעצמי, הלכתי לעבוד כדי לעזור לאימא שלי וגם כדי שיהיה לי חצי גרוש לתרום לקרן קיימת (צוחקת). היינו תורמים ביום שישי כסף כדי לעזור לקרן קיימת ואני התביישתי שלא היה לי. גם אחרי כיתה ח' הלכתי לעבוד בבוקר עם השכנה. אני נורא רציתי להמשיך ללמוד, אבל רציתי ללמוד בבוקר והיה בית ספר תלפיות ברחוב העבודה/מלצ'ט או

החשמונאים, לא זוכרת, אבל זה היה למי שהיה לו כסף ולנו לא היה כסף. אז אימא שלי רשמה אותי לבית ספר ערב, בית ספר אחד העם אם זכרוני אינו מטעני. אז למדתי, אבל הצופים הפריעו לי, כי כל הזמן היה לי יותר חשוב להיות בתנועת הצופים וזה גם היה אחר הצהריים [...] הקמנו ביפו את מועדון הצופים. קראנו לזה צופי מעפילים ואני הייתי בין המייסדים שלו [...] הייתי בורחת מהבית, כי בבית היה מאוד צפוף ואימא עבדה שם כתופרת והיו באות הנשים מהשכונה. בכלל, החיים בכרם היו תוססים, כולנו היינו בחוץ, לא היה לנו מקום בתוך הבית [...] ובצופים עשינו הרבה עבודה עצמית כי בנינו את השבט הזה. ואני קצת השתמטתי מהלימודים, כל זה עד שכשהלכתי לעבוד במע"צ, אז כבר שילמתי באופן עצמאי על הלימודים ולמדתי לבד. (עוזרי-רויטברג, 2017)

כדי להבין את נקודת המפנה שעברה אימי הן ביחסה ללימודים הן ביחס לעולם העבודה ואת ההזדמנויות החדשות ופורצות הגבולות שנקרו בדרכה, יש לשים לב למעטפת הנשית שקיבלה, ליחסיה המורכבים עם אימא וליחסים שרקמה עם דמות נשית אחרת שפגשה ושימשה בעבודה גם 'אם מאמצת'. כאמור, בימי נערותה של אימי היו לה יחסים מתוחים עם אימא. אם זה מכיוון שאימי נולדה לאחר מות אחותה הגדולה, אם זה בשל הייחוס הצנעני ואם זה מכיוון שסבתא עצמה חותנה בשידוך בגיל צעיר מאוד ולא ניתנה לה ההזדמנות ללמוד כהלכה בנערותה, היא כעסה עליה שהיא מזניחה את הלימודים ומכלה את כל כוחותיה בעבודת ניקיון בבוקר ובפעילות בצופים אחר הצהריים. היא ייעדה לבתה עתיד טוב יותר משטמן לה גורלה והשתמשה ב'נשק' האחרון שהיה לה כדי להניע אותה מעבודת הניקיון והזנחת הלימודים, היא עלבה בה. אימי סיפרה לי זאת בכאב בריאיון עימה:

בתקופה שלאחר סיום הלימודים, כשעבדתי בבוקר במשק בית ולמדתי בערב, אימא שלי, שמאוד התרגזה על זה שאני הולכת לעבוד במשק בית, אמרה לי פעם אחת: "את, כל החיים שלך, תהיי תחת רגלי הגברת". זאת אומרת שאני לא אהיה עצמאית ולא אתקדם [...] וזה נורא העליב אותי, אני עושה מאמצים, הולכת לעבוד בשביל לתת להם כסף וזה מה שהיא אומרת לי? בגלל שלא למדתי כמו שצריך, עבדתי בבוקר ואחר הצהריים הייתי רצה למועדון הצופים. אז אני נורא נעלבתי ואמרתי: "ככה?! אני לא הולכת יותר לעבוד במשק בית!" וזהו, הפסקתי לעבוד בבקרים. (עוזרי-רויטברג, 2017, הדגשה שלי)

דבריה של אימא שנחקקו באימי ובשעתו פגעו בה עמוקות, גרמו לה בפועל לפרוש מעבודת הניקיון, על אף המצוקה הכלכלית שהייתה בבית. בדיעבד נראה כי הפרישה מעבודת הניקיון הייתה נקודת מפנה מכרעת בהזדמנויות שנקרו בדרכה:

עכשיו הייתה לי חניכה בצופים שעבדה במע"צ ואמרה שמחפשים במע"צ נערה לעבודה [...] אז הלכתי לריאיון במע"צ וכמו מטומטמת באתי במכנסים קצרים, סנדלים תנ"כיים (צוחקת). אבל למזלי, תוך כדי שמראיין אותי המזכיר, מי נכנס לחדר? אחד אהרונוב, שהייתי עושה בייביסיטר לילדים אצל אחותו ברחוב פרץ חיות והוא הכיר אותי והיה בכיר שם, אז הוא אומר לו: "וולפסון, אני מכירה אותה, היא בחורה רצינית, יש לה ראש על הכתפיים, תקבל אותה" ובזכותו התקבלתי לעבודה. עכשיו מה עשיתי בעבודה הזאת? עברתי מחדר לחדר, לחלק בבוקר את המכתבים לסגן המנהל ולמחלקת חשבונות, תפקיד של מיון והעברת המכתבים. אבל אני הייתי סקרנית ולמדתי עוד תפקידים. וכשאחת הטלפניות הייתה צריכה לצאת לאכול ארוחת בוקר/צהריים, החלפתי אותה והשתלטתי מאוד מהר על העבודה הזאת. אחר כך היו לי שעות הפסקה,

אז נכנסתי לחדר הכתבניות והתחלתי ללמוד לתקתק במכונת הכתיבה ולמדתי גם את זה.

יום אחד נכנסתי לסגן מנהל מע"צ, טסלר אחד, ואני הייתי כזה מחייכת ואומרת: “בוקר טוב” בקלילות כזאת, אבל שמתי לב שפעם, פעמיים אני אומרת לו בוקר טוב והוא לא עונה לי. אז הפסקתי לומר לו “בוקר טוב” והייתי אומרת לכולם. ויום אחד הוא נכנס למשרד ואמר: “גברת, לא לימדו אותך להגיד בוקר טוב?”, אז אמרתי לו: “לימדו אותי להגיד בוקר טוב למי שגם עונה לי בוקר טוב” [צוחקת]. חצופה כזאת הייתי. והוא נדהם. הוא היה צבר טברייני, גאה, אבל הוא חיך והעריך אותי, ולא כעס. אחר כך עוד קידמו אותי. ואז, באיזה שהוא שלב, הכניסו אותי לעבוד במחלקת כוח אדם יחד עם לולה. (עוזרי-רויטברג, 2017)

לולה תדהר, שכונתה תמיד בפי אימי האימא השנייה וגם המאמצת שלי, הייתה חלוצה, משכילה, בלי ילדים משלה. החיבור בין אימא ללולה הוליד קשר חזק, אוהב ומטפח שהיווה נדבך מהותי במעטפת הנשית וברוח הגבית שקיבלה אימי בחייה. כשהתחילה אימא לספר על לולה, היא ספקה כפיה ובקול נרגש אמרה:

והלולה הזאת, זיכרונה לברכה, זיכרונה לברכה, לולה לקחה אותי לידיים, היא הכניסה אותי לספרייה על חשבונה, לספריית איזרסקי בגרונזנברג. היא הייתה מחליפה לי ספרים ועמדה על זה שאני אקרא ושאתי אלמד והייתה מביאה לי את הסנדוויצ'ים בבוקר, עד שראיתי שהיא קונה חזיר והפסקתי לאכול אותם (צוחקת). אבל היא ממש דאגה לי. יום אחד הייתי חולה והיא באה לראות איפה אני גרה וקיבלה את שוק חייה. היא הייתה בודקת לי את הלבנים לראות אם אני לובשת מספיק חם. ממש הייתה לי כמו אימא. והיא, היא דחפה אותי ללמוד וככה התקדמתי בעבודה. **משליחה בחדרים בלי השכלה**, **בלי כלום [...]** ועד שהגעתי להיות מזכירת המנכ"ל. (עוזרי-רויטברג, 2017, הדגשה שלי)

שתי נשים אלו, שהיו משמעותיות ביותר בחייה של אימי, ידעו חיים לא קלים במרחב חברתי פטריארכלי שהגביל נשים ואת ההזדמנויות שלהן להתפתח. שתייהן אהבו את אימי וראו בלימודים ובהשכלה צוהר לפרוץ את גבולות הסטראוטיפ החברתי שיועד אז לנשים תימניות וראה בהן עובדות ניקיון לא משכילות.

יתרה מזו, המעטפת הנשית והכוח שהביאה עימה, הדהדו גם בפרקים מאוחרים בחייה של אימי, בחברותה בארגוני נשים, בפעילותה הפוליטית והציבורית ובעבודתה בארגון נעמ"ת שעבדה בו למעלה מ-20 שנה.

חדר משלה - A Room of One's Own

לקו הדמיון השני בין ציונה לאימי קראתי “חדר משלה”, שכן ציונה היא בחורה צעירה ואף יפה, והיא מתגוררת בחדר משלה, בלי בעל ובלי השגחה הורית, והיא אף נפגשת עם בחורים צעירים בחדרה זה, בלא פיקוח ודין וחשבון על מעשיה. הדבר מביא מייד לידי השמעה המכפישת והמעליבה שהיא “זונה”. ואולם הבחירה של ציונה היא לנהל את חייה כפי שהיא רוצה, על אף ולמרות מה שאומרים השכנים. בחירה זו והחיים בחדר משלה באו לידי ביטוי גם בסיפור חייה של אימי.

בשנת 1953, בהיותה בת 18, עברה משפחתה של אימי למגדאל והיא נשארה לגור לבדה באותה דירת חדר בכרם התימנים. לדבריה, כיוון שלא היו לה הרבה הזדמנויות לעבודה משרדית ומסודרת כמו שהייתה לה במע"צ, היה לה חשוב לשמור על מקום עבודתה ומסיבה זו לא עברה עם המשפחה

למגדיאל. אך היא המשיכה להעביר את מרבית משכורתה להוריה. התנאים בחדר המגורים בכרם לא היו קלים:

היה לנו בסך הכול חדר אחד בכרם וחדר, שהשירותים בחוץ ובליילה הייתי מפחדת לצאת. היינו מכניסים סיר כדי לעשות פירי בלילה. כשאני הייתי בחוץ לארץ [בשנים 1962-1963] מזל ושולה [אחיותיה הקטנות] שיפצו את החדר ועשו שירותים ועשו מטבח. אבל אני גרתי בתנאים אחרים, במצב שמים היו חודרים פנימה מהתקרה ואני הייתי ישנה בפניה ובאמצע הייתה גיגית כדי לאסוף את המים שיוורדים מהתקרה. (עוזרי-רויטברג, 2017)

אם כן, המגורים לבד לוו במצוקה כלכלית ופחדים, בתחושת בדידות ולעיתים אף בהרמות גבה של שכנים, וכנגד זה חיזקו את אימי רוח גבית שקיבלה מהוריה שלא שעו לרכילות השכנים, נשים מיטיבות שפגשה בדרכה, כמו לולה שדאגה לה כבת, וגם חברות ושכנות טובות שסיפקו לאימי מעטפת חמה. אימי מתארת תקופה זו בכתבה "גדלתי בבית עני":

במשך כל אותן השנים שבהן גרתי לבדי בכרם התימנים, והשקעתי את מרצי בלימודים - ביום עבדתי במשרד ובערב למדתי - לא הציקו לי הורי בעניין הנישואים, על-אף שעברתי את שנות השמונה-עשרה, בעוד החברה מבחוץ לחצה, ריכלה, שכנים נדו בראשם, אך הורי עמדו תמיד לצדי, וכשביקשתי ללמוד, אף עודדו אותי להמשיך הלאה. היו ימים שהייתי חיה על שתי מנות פלאפל, שכן הפרשתי ממשכורתי לתמיכה בהורים, ונאלצתי להשקיע הרבה בספרי-לימוד, בשיעורים פרטיים ועוד. לא בכל שבת יכולתי לנסוע אל הורי, אך [...] פעם בשבוע, בליל-שבת, הייתי הולכת אל הורי חברתי, אברהם ונעמי נוני, שראו בי אחת מבני-המשפחה. הייתי זוכה שם לאמבטיה חמה ולארוחת-ערב משפחתית-מסורתית. בבוקר יום שבת היתה נעמי, האם, מביאה לי את החמין לבית, כי ידעה שאין לי כל ארוחה חמה. לא ידעתי לבשל, לא אהבתי לבשל, והייתי שקועה בקריאה ובלימודים. (עוזרי, 1976, עמ' 17)

בשאלה מדוע ישנן כל כך מעט נשים סופרות, וולף (1929/2004) מתארת בספרה הן את האתגר הכלכלי שכרוך בלהיות אישה סופרת הן את המחסור בחדר, 'חדר משלך'. ואומנם עם כל דלותו חדרה של אימי סיפק לה גם מרחב לכתיבה וליצירה. היא קראה ספרים והפליגה בדמיונות, כתבה סיפורים קצרים, זיכרונות, מכתבים, יומנים, כתבות לעיתונות ועוד.

יתרה מזו, משיחות עם חברותיה ואחיותיה הקטנות (דודותיי), ניכר שאימי שימשה בעבורן עוגן וכי חדרה הקטן בכרם היה גם מקום מפלט מהבית השמרני ומקום מפגש חברתי לצעירות וצעירות, אומנים ופעילים חברתיים בשכונה, מעין מרחב בטוח המשוחרר מכבלי המסורת.⁴

בחדר זה, במהלך העבודה במע"צ, למדה לבגרויות ואף רקמה את תוכניותיה לפריצת גבולות, כמו פעילותה החברתית שהחלה בהרצאות שנתנה לנשים במועדון כרם התימנים. חסרו לה מקצועות מתמטיקה ואנגלית והיא גמרה בליבה שבגרות באנגלית היא עושה גם עושה ואף נוסעת לאנגליה לעשות זאת. היא תיארה זאת בריאיון עימה:

4. כך נכתב עליה ועל חבריה [הזמר והרקדן ברוך יפת, הרקדנית חנינה זרבי, הפסל אליהו לוי, הצייר בני לוי והמלחין נחמיה שרעבי] כ"בוהמה של כרם התימנים", בכתבה שפורסמה בעיתון לאישה (שגב, 1964, עמ' 9).

התוכנית המקורית הייתה לנסוע לארה"ב לבן דודי, שאוכל ללמוד שם. אבל בינתיים הכרתי את הסופר מרדכי טביב והייתה אחת שושנה אריאלי שמאוד אהבה את הכתיבה שלי ואמרה לי לא כדאי לך לנסוע לארה"ב, זה רחוק ותלכי לאיבוד שם. עדיף שתסעי לאנגליה ואז סידרו לי את המשפחה הדתית הזאת, משפחת קור, שאהיה שם אופר. לאנגליה הגעתי באונייה. אני זוכרת את אביגדור ברטל, מנהל מע"צ, שהיה אישיות בלתי רגילה, אחר כך הוא התמנה להיות מנהל בתי הזיקוק בחיפה, הוא בא להיפרד ממני לפני שיצאתי לאנגליה, בנמל חיפה והביא לי שני סוגי ספרים: *How to be an alien* וסיפורים קצרים של או. הנרי (O. Henry). עליתי לאונייה, זה היה 4-5 ימים. התיישבתי לאכול והיו ארבע כפות מפה וארבעה מזלגות מפה ולא ידעתי כלום, במה להשתמש למה? ובערב הראשון לא אכלתי כלום, לא ידעתי איך, ורק צפיתי בהם אוכלים, איך הם משתמשים בכלים ורק אז התחלתי לאכול [צוחקת]. בסוף נבחרתי שם למלכת האונייה [...] והמשפחה שהגעתי אליה הייתה בטוחה שתבוא להם תימנייה שלא יודעת כלום, בלבוש כזה מסורתי והם היו בשוק גם מאיך שאני מתלבשת, היו לי שמלות יפופיות, כאלו עם רקמה שתפרה לי נעמי נוני והם גם היו בשוק מאיך שאני אוכלת, הם לא ידעו שלמדתי את הכול באונייה [צוחקת].

אבל היה לי נורא קשה שם, הרווחתי 2.5 שטרלינג לשבוע ועבדתי קשה, לא הצלחתי ללמוד וכבר רציתי לחזור. אבל אז אוליה קזנצ'י שהייתה פעילה בארגון אימהות עובדות בכרם, סידרה לי מענק ממשרד ראש הממשלה בהמלצת מי שהיה אז מזכירו של דוד בן גוריון ואחר כך נשיא המדינה, יצחק נבון. קיבלתי 50 שטרלינג וזה היה המון, וגם בבה אידלסון ממועצת הפועלות באה לקראתי ושלחו לי גם הם מלגה מטעם Pioneer Woman. והמלגה הזאת אפשרה לי ממש להתמקד בלימודים ואני עברתי את הבחינות בהצלחה. (עוזרירויטברג, 2017)

בשנים שחיה אימא באנגליה היא לא רק סייעה את בחינות הבגרות באנגלית בהצלחה, אלא גם החלה כותבת באנגלית ואף פרסמה בשנת 1963 מספר מאמרים קצרים ב*כרוניקה היהודית* (The Jewish Chronicle) וב*ג'וניור כרוניקל* (Junior Chronicle).

בשנת 1963 חזרה אימי מאנגליה לישראל ולאותה דירת חדר בכרם התימנים, כשהיא מצוידת בשפה נוספת ומלאת תקוות. בארץ היא עברה קורס לעריכה ועיתונאות מעשית מטעם המכון לפירון העבודה ואיגוד עורכי כתבי עת, ובו בזמן חזרה לעבודתה במע"צ כמזכירה בכירה. הוריה כאמור תמכו בה בדרכה העצמאית, ורק בשנת 1965, בהיותה בת 29, היא נישאה לאבי אהרון והם הקימו יחד את משפחתנו.

הכתיבה – אסקפיזם יצירתי, פורקן ונשק

קו הדמיון השלישי בין ציונה לאימי, נוגע למיומנות הכתיבה עצמה, המשמעות שהיא מקבלת בחיי הגיבורה והכוח שהיא נושאת בחובה. בסיפור הקצר שכתבה אימי, הכתיבה של ציונה היא נשק, כוחה במאבק על הקמת המדינה – כתיבה של כרוזים מחתרתיים.

בעבור אימי, כפי שאפרט להלן, הכתיבה הייתה גם וגם – גם אסקפיזם יצירתי, גם פורקן וגם נשק. עוד כנערה חלמה להיות סופרת. היא אהבה לקרוא ספרים ולהפליג בעולמות הדמיון, וכישרון הכתיבה שלה בא לידי ביטוי ביומנים, במכתבים ובסיפורים קצרים שכתבה עוד בנעוריה. ואולם היה פער קיומי בין החלום התמים שהיה לה ובין המציאות הקשה שגדלה בה.

בכמה מסיפוריה הקצרים ובכתביה ניכר שהכתיבה היא אמצעי יצירתי לברוח מהמצוקה ומהבית השמרני לעולמות מדומיינים, שבהם הכול ייתכן. בקריאת יומניה ניכר שהכתיבה שימשה בעבורה גם אמצעי פורקן ומנטליזציה שבאמצעותה היא ביארה לעצמה את עצמה, נתנה ביטוי למה שלא העיזה לספר, לומר בקול או להודות בו. כך למשל כתבה באחד מיומניה בעת מצוקה:

אני כותבת שוב, והפעם מתוך דחף פנימי עז לבטא את המתחולל בנפשי בימים אלה. אני יודעת כי דפים אלה הנם תחליף לספת הפסיכיאטר, או לכומר וידוי. אין לי דרך אחרת, אלא זו, לנסות ולהעלות כאן את מה שעובר עליי בימים גורליים אלה. (עוזרי, 1970)

באמצעות הכתיבה היא יכלה אפוא לווסת את סערת הנפש, אך גם לתת לה ביטוי. במכתבים שכתבה להוריה, לאחיה, לקרובה וידידיה ובמכתבים שכתבה בשמם לרשויות החוק בעניינים מסוימים, ניכר הכוח שנתנה לה כתיבתה, להנכיח את עצמה, להביע את רגשותיה, לזקק את בקשותיה, לשכנע בטיעוניה ולא אחת להוכיח את הצד שכנגד על התנהגותו כלפיה.

כך סיפרה אימי בריאיון שעשיתי עימה על המקום של הכתיבה בחייה ועל האופן שהשתלבה כתיבתה בפעילותה הציבורית:

הכתיבה שלי הייתה עוד שהייתי בבית ספר, היו לי יומנים. אבל יום אחד כשלמדתי ערב לבגרות וישבתי אצל חברה שלי תמי אביאני, זיכרונה לברכה, היה אצלה עיתון דבר ושבועון שבו היה כתוב על כרם התימנים, וכתבו שם שכל החיים שלהם זה כדורגל, וזה קבוצת שמשון ותיארו אותנו שטוח כזה. ואני התעצבנתי כי אנחנו ישבנו ולמדנו ורצינו להתקדם ולא כל החיים שלנו היו כדורגל. וזה מאוד הרגיז אותי, אז הגבתי במכתב למערכת "האמת על כרם התימנים", נתתי ביקורת נוקבת כזאת. אז התחילו לחפש מי זאת רבקה לוי. וישראל ישעיהו שהיה אז חבר כנסת ופעיל במחלקה ליוצאי תימן במפא"י ובמועצת הפועלים, חיפשו אותי, רצו לדעת מי זאת. חשבו תבוא איזו אישה מבוגרת עם ניסיון, ופתאום באה לו איזה ציפלונה אחת [צוחקת], אבל ידעתי לכתוב. ואז לייב קופרשטיין, העורך של "דפי בית ברנר" אמר לי, אני רוצה שתכתבי. וכתבתי, כתבתי על גבעת עמל, ראייתי נשים בכרם והייתי מקבלת כסף על זה, זו הייתה עוד הכנסה, וזה דחף אותי. והתחלתי גם לכתוב וגם להרצות, במקרה [...] בכרם התימנים היה מועדון שהיה בו חוג תנ"ך. הגברים היו הולכים לבית הכנסת והנשים היו הולכות למועדון הזה. ויום אחד המרצה הקבועה שלהן חלתה, אז באה נעמי עזני שהייתה פעילה בכרם וביקשה ממני אם אני יכולה לבוא לקרוא להם מהעיתון, לעשות להן איזו פעילות. אמרתי כן, למה לא? בדיוק למדתי אז תנ"ך, התכוננתי לבגרות, ולקחתי סיפורי נשים, את יודעת, היה לי את הספרים של שושני נדמה לי, ואחר כך הוצאתי קטע מאמר מעיתון דבר, באתי וקראתי להן ודיברנו. והן היו מאושרות ממני ולא רצו אחר כך את המרצה הקבועה שלהן ואמרו שהן רוצות רק את רבקה. ואז כבר התחילו גם לשלם לי כסף עבור ההרצאות האלה וגם זה נתן לי פוש להתקדם, להרצות ולכתוב. (עוזרי-רויטברג, 2017)

אימי כתבה כאמור כתיבה אישית וכתביה עיתונאית, מאמרים בעברית ומאמרים באנגלית ופרסמה את מאמריה בעיתונים וכתבי עת רבים, בהם דפי בית ברנר, דבר, למרחב, מן היסוד [דרישבעון], ירחון נעמת לאישה ולמשפחה, כתב העת בשירות המדינה, כתב העת אפיקים, עיתון שלוחות של יוצאי תימן וגם כאמור ב-"The Jewish Chronicle" וב-"Junior Chronicle".

בשליבים מוקדמים של גיבוש זהותה פיתחה אימי לא רק מודעות לרכיבי זהותה המגדרית, העדתית והמעמדית, אלא אף צורך לפרק סטראוטיפים מדירים, לתת קול למוחלשים ולפעול למען תיקון עוולות. הפעילות (אקטיביזם) שלה תורגמה בשליבים שונים בחייה לפעילות ציבורית ענפה בהסתדרות העובדים, בנעמ"ת, בחברות ובפעילות פוליטית במפלגת העבודה שאף נבחרה בה להיות חברת ועידה, בחברותה ופעילותה בעמותת "אעלה בתמר" של יוצאי תימן ובייזום מנעד רחב של התנדבויות ופעילויות למען הקהילה.

לאחר נישואיה לאבי ולידתם של אחי ואחותי, התקשתה אימי לעמוד בלחצי העבודה במע"צ בתפקידה הבכיר כמזכירת המנכ"ל. חלופת מכתבים שמצאנו בינה למעסיקה ממע"צ, מגלה שגם בחייה האישיים סייע לה כישרון כתיבתה להילחם על זכויותיה המגדריות והמעמדיות כאישה עובדת לאחר לידה. להלן אחד מאותם מכתבים שמצאנו שממחיש הן את חריפות לשונה והן את האופן שגייסה את ארגוני הנשים העובדים שהשתייכה אליהם לטובתה:

רבקה עוזרי
רח' ירושלמי 3, שכון בבלי
תל-אביב
20.12.69

לכבוד
מר י. זיו
סגן מנהל מע"צ, מינהל.
מר זיו הנכבד,
ראשית הרשה לי להודות לך על ברכותייך, במכתבך אלי מיום 20.10.69, לרגל הולדת בתי.

אשר למכתבך מיום 20.11.69, עלי להודות שתוכנו גרם לי רוגז ועגמת נפש רבה. אני עובדת במע"צ כבר 17.5 שנה ובמשך כל השנים הללו עוד לא שמעתי על מקרה דומה, שעובדת הנמצאת בחופשת לידה, תועמד בפני עובדה מוגמרת, שמקום עבודתה הקבוע נשלל ממנה, עקב צאתה לחופשת לידה וזאת 34 יום בלבד לאחר הלידה (כשלפניה עוד 50 יום להם היא זכאית בהתאם לחוק הבטוח הלאומי). להפך, אני יכולה להצביע על מקרים בהם נשמר מקום העבודה לא רק במשך שנה תמימה אלא אף יותר מזה, כשהעובדת הייתה במשך חודשים מרותקת למיטה בשמירת הריון, וזאת כמובן בהתאם לחוק, שהוא נהיר לך כשם שהוא נהיר לי.

לאור האמור לעיל, אינני יכולה לקבל את תוכן מכתבך הנ"ל. הדרך בה אתה מציג את מעמדי כיום הוא כפקק התלוי באוויר, שניתן לנהוג בו בשרירות לב ולשבצו "במשרה אחרת כפי שתהיה פנויה" דבר שאני רואה בו פגיעה אישית בי, בנוסף לזה שהוא מהווה חריגה מוחלטת מן החוק לגבי אישה בחופשת לידה. יתר על כן, לא ברור לי מדוע לא מצאת לנכון להעביר העתק מכתבך אלי גם לוועד העובדים.

ברצוני להזכירך, כי ביום א' 12.10.69, הזמנתי לשיחה ובין השאר בקשת לדעת מה הן תוכניותי לעתיד; הודעתי לך מפורשות שאני חוזרת לעבודה בתום חופשת הלידה. אמנם, בהתאם לחוק הנני זכאית להעדר מהעבודה במשך שנה שלמה, אולם אין בדעתי לנצל זאת. חופשתי בשכר מהבטוח הלאומי מסתיימת ב-8.1.70 ומיום ה-9.1.70 הנני מבקשת לנצל את החופשה העומדת לזכותי עד לסוף פברואר, כך שב-1.3.70 אני חוזרת לעבודה.

הנני מקווה שזכויותי תשמרנה לי בהתאם לחוק.

בכבוד רב,
רבקה עוזרי

העתק:

ועד עובדי מע"צ

מר בן עמי, אגוד עובדי המדינה, בית ברנר, ת"א

גב' עליזה תמיר, המחלקה לאגוד מקצועי, המדור לעובדת השכירה, הוועד הפועל.

לאחר מכתב זה אומנם אימי חזרה לעבודתה במע"צ כמזכירת מנכ"ל, ואולם בהמשך לאחר 23 שנה של עבודה, פרשה ממנה מרצון כדי להיות זמינה יותר לילדיה. היא הוסיפה לעבוד בעבודות כתיבה, עריכה והרצאות ופעילותה הציבורית לא חדלה ואף הסתעפה.

בשנת 1972, מייד לאחר הולדת, זכתה אימי עם תשע נשים אחרות בתואר "סגנית אשת חיל" (איזון, 1972), שהוענק בתחרות נשים שהמועמדות הסופיות בה נבחרו מתוך 20,000 נשים שמילאו את שאלוני ההשתתפות. תחרות נשים זו ניסתה אז להציג חלופה פמיניסטית לתחרויות היופי המחפצות את גוף האישה והיא אורגנה בידי שבועון לאישה ומועצת הפועלות – ארגון אימהות עובדות. כך נכתב בעיתון דבר על התחרות:

שלא כבהכתרות אחרות, לא נדרשו הפעם המועמדות להופיע בבגדי ים. אדרבא: מטרת המבצע הייתה להפנות את אור הזרקורים מנערות הזוהר אל אחיותיהן הבוגרות – עקרות בית המצליחות לשלב בית מטופח ועבודה בחוץ ומוצאות זמן גם ללימודים, לעבודה ציבורית ולהיות גם אם טובה. (איזון, 1972)

בשנת 1981 לאחר הקמתו של מרכז קהילתי חדש של נעמ"ת בבבלי, התבקשה אימי מפעילות מרכזיות בארגון לנהל אותו, וכך במשך 19 שנים ניהלה בהצלחה מרובה את המרכז הקהילתי של נעמ"ת בבבלי. היא העמידה "צבא של מתנדבות" כפי שכונו בערב הוקרה שארגנו לאימי, והן פעלו רבות למען הקהילה בשכונה ומחוצה לה בקליטת העלייה מברית המועצות בשנות התשעים, בסיוע לקשישים, בתמיכה בחיילים ובעורף, במלחמת המפרץ ועוד.

חופש, שוויון ואחוה ומעל לכול – אימא

קו הדמיון האחרון שמחדד את הזיקה בין ציונה לאימי, נוגע לערכים המרכזיים שביטאה דמותה של ציונה בהכרעותיה ופעולותיה ואלה הם: החופש לבחור בדרכה העצמאית, ההתרסה נגד אי-שוויון מגדרי וההקרבה למען הציבור הלאומי. ערכי החופש, השוויון והאחוה היו ערכים מרכזיים אף בסיפור חייה של אימי.

לפיכך כשעמדה לפני הוריה היא עמדה על החופש שלה לבחור במה להשקיע, בתנועת הנוער או בלימודים, לפני מעסיקה היא עמדה על זכותה לקבל את הכבוד הראוי לה או לממש את זכויותיה ולפני סביבתה השמרנית היא עמדה על החופש שלה לגור בחדר משלה, ליצור וללמוד כשהכתיבה משמשת בעבורה מעין מפתח לשחרור.

מאבקה לצדק חברתי ובאי־שוויון לסוגיו על בסיס מעמדי, עדתי, מגדרי או אחר מלמדים על המשמעות שקיבל ערך השוויון בחייה. היא הסתכלה בכולם 'בגובה העיניים', הן בעבודתה הן בפעילותה הציבורית תמיד נטתה לסייע לחלשים, למיעוטי יכולת, לאנשים חולים, לקשישים עריריים, לאימהות חד־הוריות, לעולים חדשים ולכל מי שאין לו מישהו אחר שיעזור לו.

אף בעניין ערך האחוה ראוי לומר כי הזיקה שלה לקהילה לא הייתה תאורטית או דוגמטית, אלא דרך חיים. היא באה לידי ביטוי בשלל ההתנדבויות שהייתה עסוקה בהם על רקע תפקידה וכאדם פרטי ובתרגום יום־יומי של ערכי התרומה לכלל והערבות הדדית.

ובעבורי היא הייתה מעל לכול אימא, אימא נוכחת, עוטפת, מכוונת ותומכת. אימא שחינכה אותנו בקטנות ובגדולות להקשיב לעצמנו אך גם לאחר, לפעול בהגינות וביושר, להגן על המוחלש ולזהות את חלקנו, תרומתנו ואחריותנו גם כלפי הקולקטיב.

יהי זכרה ברוך.

רשימת מקורות

- איזן, נ' (1972, 26 באפריל). אמי סיבוני – אשת חיל 1972. **דבר**, עמ' 11.
- וולף, ר' (2004). **חדר משלך** (י' רנן, מתרגמת). ידיעות אחרונות. (המקור פורסם ב־1929)
- לוי, ר' (1952). **יומן אישי**.
- עוזרי, ר' (1970). **יומן אישי**.
- עוזרי, ר' (1976). גדלתי בבית עני. **נעמת: הירחון לאישה ולמשפחה**, 3, 14–17.
- עוזרי־רויטברג, ס' (2015, 10 באוגוסט). **ריאיון סיפור חיים עם רבקה עוזרי – חלק א**.
- עוזרי־רויטברג, ס' (2017, 25 בינואר). **ריאיון סיפור חיים עם רבקה עוזרי – חלק ב**.
- שגב, ש' (1964). הפרלמנט של "החירבה". **לאשה**, 909, 8–9.
- Levi, R. (1963, June 28). My mother and I. *Junior Chronicle*, 25.

סקירת ספרות

שמירת הילדות מפני אובדנה

רועי הורוביץ

שפרה שינמן, סמדר מור ונפתלי שם טוב (עורכים), **תיאטרון לקהל צעיר: מחקר, יצירה ושיח**, מכון מופ"ת, 2023, 357 עמודים.

ברשימתו היפה, לקראת סופו של הספר "תיאטרון לקהל צעיר: מחקר, יצירה ושיח", דוד זינדר מאזכר את החוק הראשון של כל אימפרוביזציה: "תמיד להגיד כן" (עמ' 308). ברוח החוק הזה, אקדים לומר מייד את ה"שורה התחתונה": על הופעת הספר הזה יש לומר "כן", להודות ולברך.

דלילות ההיצע של ספרי עיון בתחום התיאטרון בשפה העברית היא מן המפורסמות ומשמשת מוטיב חוזר, שפותח בקביעות רשימות ביקורת המתפרסמות על אותם יוצאים מן הכלל, המפציעים פה ושם. במקרה של תיאטרון הילדים הפועל בממשק שבין מרחבי האומנות לחינוך ומושא הדיון הנוכחי, אין מדובר רק במיעוט הכותרים אלא בהזנחה מחקרית מתמשכת הקודמת לאי-הפרסום ומזינה אותו. חקר התיאטרון במקומותינו לא מרבה בעיון בעשייה התיאטרונית לילדים אף על פי שזו תופסת נפח נכבד בשדה הייצור התרבותי ובמרחב החברתי, ושתוצריה הם בעלי השפעה מרחיקת לכת בהבניית השקפות דומיננטיות בקרב נמעניהם. לפיכך יש להכיר תודה לשלושת עורכי הספר: שפרה שינמן (החתומה ככותבת על אחד המאמרים המופתיים בקובץ כולו ושתרומתה רבת השנים לשדה המחקר שבה ומוזכרת על ידי רבים מן הכותבים), סמדר מור ונפתלי שם טוב על יוזמתם החשובה, המבצעת תיקון מה ומשיבה את התחום שנדחק אל קרן זוית למרכז הבמה, ועל היריעה הרחבה והפוליפונית שעלה בידם ובידי הכותבים הרבים שגייסו, לפרוש כאן לפני הקורא.

באנתולוגיה המרשימה בולט ניסיון מעט סזיפי (ונוגע ללב) להקנות למושא הדיון, התיאטרון לילדים, מעמד של סוגה ריבונית, על אף הקשר הגורדי הקיים בינה ובין עולם התיאטרון למבוגרים. היפרדות והכרזת עצמאות מוחלטת אינן אפשריות מן הטעם הפשוט שנמעני היצירה לילדים הם תמיד גם המבוגרים, הקובעים בעבור הצופים הצעירים אם ילכו לתיאטרון ובאיזו הצגה יצפו. אף על פי שתרבות הילד היא מהישגיו הגדולים של המודרניזם (תיאטרון ראשון לילדים נוסד בניו יורק בשנת 1903), הרי שהאנומליה הבסיסית הזו מוסיפה להתקיים וילדים עודם "קהל שבוי" בידיהם של שלל מתווכים (קרובי משפחה, מורים ומחנכים). מצב הדברים הייחודי הזה שזוכה לשלל אזכורים ודיונים במהלך הקריאה, מחדד שאלות אסתטיות ואתיות ייחודיות ומעלה את הצורך לסמן את גבולות השיח ולבחון את סוגיית הטאבו, הנורמות והפרקטיקות הנהוגות (בין השאר יש להביא בחשבון את התחלפותו התדירה של הקהל המגיע לחינוך אומנותי ראשון בתיאטרון). כפי שהראתה מאנון ואן דה ווטר, שאלות יסוד אלה מלוות את התחום מראשיתו ו־18 הכותבים שתרמו לאסופה הנוכחית שבים ומתמודדים איתן בדרכים מגוונות ומתוך הסתמכות על אירועי מבחן בולטים, כשהכול שותפים לדעה שטיפוח תיאטרון הילדים הינו "דרך אל שמירת הילדות מפני אובדנה" (ציטוט של שינמן שמופיע במאמרה של ניאגו בעמ' 202). שפע רב של נושאים זוכה כאן לבחינה:

כשירותם התיאטרונית של הצופים הצעירים, הוראת תיאטרון בבתי ספר ובחינוך הבלתי פורמלי, אתגרי היצירה לילדים, פועלן האומנותי של כמה מדמויות המפתח בתחום, משבר הקורונה ולקחי וכאמור, גבולות התיאטרון לילדים (תכנים פוליטיים – כן או לא?; שימוש במוטיבים מקראיים – מתי ובאיזה אופן?; ייצוגים של שואה ומוות על הבמה). עיקר תשומת ליבם ומרצם של רבים ממשנתפי הקובץ נתון להיסטוריוגרפיה של התחום, אם כי ישנם גם מי שצופים פני עתיד ומנסחים חזון.

כדי למקד את הדיון ולהבדיל בין הכותבים המגיעים מרקעים למיניהם ומטווח רחב של דיסציפלינות ועיסוקים רלוונטיים (חוקרים ואנשי אקדמיה, מחזאים, בימאים, בובנאים, מורים לתיאטרון), חולק הספר לשלושה שערים: מחקר עיוני ואמפירי, יוצרים בבתי הספר ובקהילה, התבוננויות והתנסויות בשדה התיאטרון לקהל צעיר בארץ ובעולם. הקריאה הרצופה של המכלול מציידת את הקורא בים של מידע ושל אבחנות מרתקות.¹ כאלו הם, למשל, דיונה של אולגה לויטן בניידותן של דמויות בדיוניות (דוגמת אליס, פטר פן והנסיך הקטן) בין עולמות הילדים והמבוגרים ולהפך (עמ' 127–129), או הצעתו של אופיר ממך לאמץ את המונח "תיקון עולם" ככלי מרכזי לניתוח טקסטים שעניינם מסעות פנטסטיים אפוזיציוניים (עמ' 137–150), או מסקנת המחקר (המצוטטת אך ורק בהערת שוליים בעמ' 144) ולפיה הקפדה על סיבתיות גלויה (קשר בין סיבה לתוצאה) מקילה במידה ניכרת על תהליכי הבנה וזיכרון של ילדים.

על דרך הטבע וכדרכן של אסופות ממין זה, הכתיבה אינה אחידה ברמתה ולצד כמה מאמרים חדשניים ופורצי דרך רוב מוחלט של מאמרים טובים ומשכנעים, נמצאים גם אחדים שלוקים מאוד מן הבחינה המתודולוגית, מתוך מיחזור קלישאות נדושות והסקת מסקנות שאינן מבוססות דיין (ראו דוגמאות בהמשך). לזכות עורכי הספר נזקפת העובדה שהם מודעים לעניין ואף מצהירים עליו במפורש (עמ' 8), אך הדבר נחשב בעיניהם אחת מנקודות החוזקה של הקובץ ושל "חזון הקבוצה" ולא כחולשה מובנית שהיה אפשר למזער את נזקה. עריכה קפדנית יותר מצידם הייתה עשויה לייצר יתר אחידות בין פרקי הספר, לצמצם את הפער שבין "כתיבה מחקרית" ל"כתיבה מסאית רפלקסיבית"² ולטייב את התוצר הסופי.

המאמר הפותח את הקובץ, פרי עטה של שינמן, הוא דוגמה נהדרת לכך שלמחקר העיוני המיטבי בתחום האומנויות נלווה תמיד יישום מעשי כלשהו. כותרת המאמר, "בזכות תיאטרון רדיקלי לקהל צעיר", מעידה על כוונה ברורה של הכותבת, המגיעה לכדי תחושת שליחות של ממש המפעמת בה – לחלץ את תחום התיאטרון לילדים ולנוער מן התרדמת שהיא מייחסת לו בעת הזו. לדבריה, החידוש היחידי והאחרון שהיה בתחום הוא המצאת תת־הסוגה של התיאטרון לפעוטות, small size theatre, בראשית המאה הנוכחית. כמובן, הכותבת ערה לעשייה האינפלציונית ולהצלחתו המסחרית של התיאטרון לקהל צעיר (המתבטאת בין השאר במאות כנסים ופסטיבלים ברחבי העולם, כתבי עת מקצועיים וכמובן, שפע של הפקות חדשות לבקרים, ברשימה ארוכה של אכסנויות) ומקשרת קיפאון

1. כמה מהן רלוונטיות בייחוד בימים אלה, שבהם מתחולל מאבק ציבורי מבורך על דמותו של אחד מתיאטרוני הילדים הגדולים בארץ, המדיטק, ועל תרבות הניהול הראויה לו.

2. הגם שההבחנה הדיכוטומית בין השתיים היא מלאכותית ומומצאת במידה רבה, כפי שמדגים, למשל, מאמרה של דורית ירושלמי, שבמרכזו אנליזה חדה ורבת ערך לשתי הפקות רב־לשוניות, שבהן הכותבת עצמה שימשה דרמטורגית.

(סטגנציה) רק להיבטים האומנותיים: "איני מתנגדת לתרבות פופולרית ולבידור. השאלה היא: האם נשאר מקום גם לתיאטרון אומנותי ובמסגרתו לתיאטרון רדיקלי?" (עמ' 26). לאחר בירור מעמיק של המושג "תיאטרון רדיקלי", בדגש מיוחד על עולם הילדים והנוער, היא מנסחת את ה"אני מאמין" הזה:

התיאטרון לקהל צעיר יכול וצריך גם הוא לקחת חלק במאבק לתיקון המעוות על ידי יציאה מאזור הנוחות והצעת פלטפורמה אומנותית-אסתטית ופוליטית-חברתית [...]. תיאטרון לקהל צעיר יוכל לתרום את חלקו אם לא ישקוט על שמריו, אם לא יטשטש את המציאות הקשה שאנו חיים בה ולא יציג תמונה ורודה, מתקתקה וממוסחרת, אלא יירתם לפעילות אומנותית רדיקלית (עמ' 20).

מעניינת במיוחד ההבחנה בין נועזותם היחסית של כותבי הספרות לילדים ולנוער, שלא כעמיתיהם בתיאטרון הלוקים, לדעת שינמן, בחרדת התקבלות המביאה לידי שיתוק:

ספרות הילדים הקדימה את התיאטרון לקהל צעיר והעזה לטפל בסוגיות טאבו קשות כמו מוות, אלימות ומין. אין כמעט נושא אישי-משפחתי-חברתי שלא זכה להתייחסות בספרות הילדים והנוער בעשורים האחרונים. לעומת זאת, בתיאטרון לקהל צעיר עוסקים יוצרים מעטים בלבד בסוגיות אלו. רובם מתמהמהים (עמ' 33).

כמובן, בנקודה זו היה מקום לציין מי הם אותם "יוצרים מעטים", אך הכותבת בוחרת שלא לנקוב בשמם ולפרט (לו הייתי במקומה, הייתי מזכיר כאן לפחות את חנוך רעים, מן המקוריים והמחדשים שבין מחזאי הילדים והנוער בארץ). במקום זה היא מנסה לשפוך אור על מניעי ה"רוב":

ייתכן שהיוצרים המבוגרים חוששים מתוך מודעות להשפעה המיידית והעוצמתית שיש לתיאטרון. לחלופין ייתכן שהם חוששים לאבד את פרנסתם. התיאטרון לקהל צעיר פוחד להפיק הצגות העוסקות בנושאים שהם בגדר טאבו, בעיקר מפני החשש שלא יקבל תקציבים ושינחל כישלון מסחרי מפני שההורים והמחנכים לא יביאו את הילדים לתיאטרון. **כאשר מאפשרים לפחד להכתיב תכנים ובחירות אסתטיות, התיאטרון נעצר** (עמ' 33, ההדגשה במקור).

כדי להיחלץ מן התקיעות ולעמוד באתגר המחייב של עיצוב תודעתם האסתטית והאזרחית גם יחד של צופיו, שינמן מאמצת את המושג "רגשות קוגניטיביים" שטבע ישראל שפלר ואת רעיונותיהם של דלו וגואטרי ומציעה מודל חדש, "דלזיאני", של פרקטיקה תיאטרונית רדיקלית שבו "גוף, נפש, תפיסה, רגש, מודע ולא מודע יתגוששו כמרכיבים שותפים ליצירת מרחב תיאטרוני המממש חוויה אומנותית אתית-אסתטית-פואטית" (עמ' 29). מקום מרכזי שמור בסוג זה של פעולה יצירתית לדרך הנועזת של "שוויוניות", המערערת על הגישה המקובעת שלפיה "תיאטרון לקהל צעיר צריך להיעשות רק על ידי המבוגרים" (עמ' 36). המאמר נחתם בציטטה יפה מתוך ספרה של נטליה גינצבורג, "המידות הקטנות", הקורא אף הוא להליכה בגדולות בחינוכם של ילדים.

מאמרו של נפתלי שם טוב עוסק בניסיונם של יוצרי תיאטרון מזרחיים (כמו יצחק גורמזאנו-גורן ורזי אמיתי) להציג את ההיסטוריה הלא נודעת של יהודי המזרח התיכון, untold story טיפוס, ומתחבר לחזונה של שינמן על עשייה רדיקלית ובוועטת. "הצגת היסטוריה אלטרנטיבית בתיאטרון לקהל צעיר היא מגמה שרווחת גם במקומות אחרים בעולם" (עמ' 62), הוא כותב ומאזכר הצגות משנות השישים, השבעים והשמונים של יוצרים אפריקנים והולנדים, שחתרו לפירוק האגוצנטריזם של הקנון הדרמטי המערבי. שם טוב מאמץ את מונחיו של חוקר התיאטרון פרדי רוקם בספרו

Performing history ובוחר באמצעותם שני מקרי מבחן: ההצגות "דקלים וחלומות" ו"תרנגול כפרות" (על פי ספריהם של סמי מיכאל ואלי עמיר, בהתאמה), שהועלו בתיאטרון אורנה פורת לילדים ולנוער בשנות השמונים, ועסקו ביהודי עיראק ועלייתם לישראל. קריאתו הקשובה לפרטים בטקסט הדרמטי והמופעי של שתי הצגות הנוער האלה מדגימה היטב את היותן "חלק מפדגוגיה ביקורתית המבקשת לחולל טרנספורמציה ביחסי הכוחות עבור תלמידים מקבוצות מדוכאות" (עמ' 62). יחסו האוהד של הכותב כלפי היוצרים שהוא עוסק בהם גורם לו "להחליק" גם קביעות גורפות למדי שהם חוטאים בהן מדי פעם ושהיה אפשר להתעכב ולחלוק עליהן. כזו היא, למשל, טענתו של יצחק גורמזאנו-גורן: "מה אני מספר חשוב יותר מאיך אני מספר" (עמ' 63). האומנם? תוכן קודם וחשוב בהכרח מצורה? ואולם המאמר בכללותו חשוב ובנוי היטב.

יאיר ליפשיץ חוזר אל השערורייה שליוותה את הצגתן של ענבל לורי וברכי ליפשיץ, "דוד: המלך והכבשה", שהוצגה בשנת 2018 בבית אביחי בירושלים, כמקרה מבחן מרתק של גבולות התיאטרון לקהל צעיר. ההצגה שנשענה על הסיפור המקראי של דוד, בת-שבע ואוריה החתי (שמואל ב יא – יב) כמקפצה לדיון בסוגיות של תקיפה מינית, ניצול סמכות, הסכמה וסירוב, הורדה מן הבמה לאחר הופעות מעטות. ליפשיץ הולך בעקבותיו של הנרי שחונמאקס ובוחן את הסוגיות החברתיות הנפוצות ואת הנורמות שהועמדו למבחן באותה הפקה, ובראשן דרכי הטיפול התיאטרוני בתנ"ך, מעמדו המשתנה של "ספר הספרים" בחברה הישראלית והדרתו של הפוליטי אל מחוץ לגבולות השיח התיאטרוני לקהל הצעיר: "הפוליטי – הנוכח לחלוטין בחייהם של ילדים בישראל – מוגדר כטאבו תיאטרוני" (עמ' 94).

המאמר מציג ניתוח מרתק של חומרי הגלם הדרמטיים (המקור המקראי והמחזה שבעקבותיו) ושל דרכי מימוש הבימתי באותה הפקה ומתחקה אחר הפוטנציאל החתרני הגלום בהם ושחולל, בסופו של דבר, את אותה סערה ציבורית. בתוך כך הכותב מנסח את אתגר התנועה שבין 'הישנות' ל'שינוי' ביצירה מקראית עכשווית המכוונת לקהל צעיר. לקהל כזה יש צורך לערוך תחילה היכרות עם המקור ולהנחיל את המיתוס, "הנושא", קודם שיהיה אפשר לנסח ולהציע "וריאציות". ההצגה "דוד: המלך והכבשה" שביקשה להסיט דגשים במקור המקראי ולהעניק קול ברור לדמויות הנשים המושקעות בו (בת-שבע הממשית וכבשת הרש מן המשל הנודע כאחת), "שיחקה באש" והקימה עליה התנגדות צפויה וכמעט אוטומטית מצד המבקשים לחסום קריאה ביקורתית של התנ"ך ושל גיבוריו, לא כל שכן ביצירה לילדים. דוד המלך, נער הפוסטר של המלוכה הישראלית ומי שהפך ברבות הימים קנה מידה לשיפוטו של כל מנהיג שבא אחריו, הוא בהפקה זו באור לא מחמיא וכתוקף מיני, תיאור שנחשב בעיני חלק ממקבלי ההחלטות בלתי ראוי לחשיפה בפני ילדים. משטור הצפייה הזה, שכאמור הגיע עד כדי הורדת ההצגה מן הבמות, מביא את הכותב לידי מסקנה מהדהדת ולפיה הדרת הפוליטי מתיאטרון הילדים כמוה כפגיעה ממשית במעמדם האזרחי של הצופים הצעירים: "סוגיית גבולות התיאטרון לילדים עלולה לשמש בעצמה כחלק ממנגנון חברתי רחב יותר של השתקת עוולות, פגיעות וניצולי סמכות" (עמ' 99). על רשימת מחזות המקור וההצגות שעסקו במשולש דוד-בת-שבע-אוריה החתי בתיאטרון הישראלי, שהביא ליפשיץ בעמ' 97, אפשר להוסיף גם את "אהבה", מחזה קצר של יעקב שבתאי, שהתגלה לאחרונה בידי כותב שורות אלה ומאמץ גישה פרשנית דומה לזו של "דוד: המלך והכבשה" (הכול מלבד אהבה בין הגיבורים יש ב"אהבה"), אם כי הוא מיועד לקהל מבוגרים.

מאמר יפה נוסף הוא זה שתרמה שלי זר-ציון, "לכינונה של ילדות ארץ-ישראלית: הביטוס ותרגול של זהות בתיאטרון הילדים שליד המרכז הגננות", המתחקה אחר מפעלה האומנותי של טובה חסקינה, "הרוח החיה" מאחורי התיאטרון הרפרטוארי העברי הראשון שפנה לצופים צעירים בגיל הגן וראשית בית הספר היסודי בלבד, ופעל בתל אביב בין השנים 1933–1955. זר-ציון בוחנת את "שלושת האדנים" שנשענה עליהם פעילותו של המוסד: החינוכי, הספרותי והתיאטרוני ועומדת על האתגר הגדול שבאיתור חומרים בעברית. בתוך כך היא בוחנת גם את תרומתם העצומה של ליון קיפניס, דרמטורג התיאטרון, ושל יוסף אוקסנברג, "בימאי הבית" שלו, לעיצוב הרפרטואר ובה בעת לכינונה של תפיסת ילדות מוגנת: "התיאטרון שימש ככלי לא רק להעשרת עולמם של הילדים, אלא גם ליצירת מרחב מוגן ותומך עבורם, אשר גונן עליהם מפני התנאים ההיסטוריים הקשים שחיו בהם: חוסר ביטחון פוליטי וכלכלי, הגירה ואימת מלחמה" (עמ' 120). לתיעוד הפרק החלוצי הזה ולמיצוב פעיליו המרכזיים כ"גיבורי תרבות", כפי שזר-ציון עושה כאן בהצלחה, יש חשיבות עצומה בגיבוש אתוס ומודלים לחיקוי, הנחוצים ביותר לכל תחום צומח.

דורית ירושלמי תורמת לחטיבה העיונית של הספר את אחד משיאיה במאמר החורג בהרבה מגבולות הדיון הייחודי בתיאטרון לילדים. במרכזו ניתוח על דרך הקריאה הצמודה של שתי הפקות רב-לשוניות שעלו בחוג לתיאטרון באוניברסיטת חיפה, "אי הדייגים המאושרים" ו"סיפורי בדים", בהשתתפות סטודנטים יהודים וערבים, ושהוצגו לפני ילדים ששפת אימם היא עברית ואינם דוברים ערבית, ולפני אלה ששפת אימם ערבית אך הם מבינים עברית. ירושלמי מתחקה אחר תהליכי העבודה המורכבים והמרגשים שבאמצעותם נארגו שתי השפות כפרפורמנס של תרגום חשוף ומכוון לעצמו שאפשר "לשני הקהלים לנדוד מעבר לתרבותם ומעבר לשפתם ולשהות במרחב שלישי" (עמ' 179). המאמר הרווי בדוגמאות ובציטוטים מאלפים (נזכיר כי ירושלמי שימשה דרמטורגית של שתי ההפקות ולפנינו practice based research), שב ומדגים את כוחו הטרגנספורמטיבי של תיאטרון רב-לשוני (בדוגמה הנוכחית: עברית, ערבית וערבית) בכינונה של קהילה פוליטית:

התרגום החשוף ואי-התרגום לא רק הולידו רגעים שבהם הצופים דוברים העברית חוו אובדן שליטה על השפה, אלא גם מנעו בליעה ומחיקה של הערבית ויצרו רגעים היברידיים, רגעים של בין לבין ובין הלשונות [...] שתי העבודות [...] זרעו זרעים לרעיון אוטופיסטי דרך נראותו בתיאטרון, רעיון המאפשר לחשוב ולדמיין מציאות אחרת (עמ' 196).

הגם שהובלת הפרויקטים המדוברים נשארה בידיהם של יוצרים דוברים עברית (אתי בן זקן ואיתן שטיינברג) באופן ששימר את יחסי הכוחות בין השפות, בכל זאת נזרע כאן זרע להמשך עשייה רבת ערך, כזו שאינה תחומה כאמור רק לתיאטרון לילדים, ומן הראוי לה להתרחב אל השדה בכללותו. ירושלמי חותמת את המאמר בדברי שבה לאכסנייה הייחודית שבה נוצרו ההפקות האלה ("מסע זה מתאפשר בחוג לתיאטרון באוניברסיטה הודות לכך שהוא מספק מסגרת ליצירה אלטרנטיבית ומידה מסוימת של חירות אמנותית", עמ' 197). באקלים הפוליטי הנוכחי, אי אפשר שלא לתהות עד מתי, ואם בכלל, יתאפשר המשכה של חירות זו באקדמיה שלנו.

"ילדים יוצרים משמעות: התקבלות של הצגות תיאטרון לילדים במבט אסתטי והתפתחותי" הוא המאמר היחיד בקובץ שכתבו צמד כותבות, סמדר מור ונילי לאור-לסבלג, ומסתמך על מחקרי הדוקטורט של השתיים. ואולם יש במאמרן חולשה מתודולוגית ניכרת באיסוף הנתונים ומסקנות דלות. במחקרה האיכותני-אסתטי של מור, שביקש לבדוק את יכולתם של ילדי גן לפענח הצגות

תיאטרון ולהקנות להן משמעות "השתתפו עשרים וארבעה ילדי גן חובה (בגיל 5–6) מארבע ערים בישראל" (עמ' 47). אצל לאור-בלסברג שעשתה מחקר משולב כמותי-איכותני, המצב מעט טוב יותר (92 ילדים משלוש קבוצות גיל), ובכל זאת לנוכח מיעוט הנבדקים והיעדרה של "קבוצת ביקורת", נוצר רושם לא מספק. כאן דומה שדבריהם של ויווקה הגנל ופייר בורדיה המצוטטים במאמרה של דורית ירושלמי, רלוונטיים במיוחד:

העמדות של צופים מבוגרים וצעירים מושפעות ממעמד, מאתניות, ממגדר ועוד. לכן אי-אפשר להתייחס אל צופים צעירים באותה קבוצת גיל כיחידה אחת ולעשות הכללות על הטעמים, היכולות, ההנאות והתשוקות שלהם. הפרשנויות והחוויית השונות של ילדים הן לא רק פועל יוצא של גילם, אלא גם של הביטוס שקובע את ה"טעם הטוב" (עמ' 189).

אומנם מור ולאור-בלסברג מצליבות נתונים זו עם מחקרה של זו ומנסחות יחד רשימת ממצאים בהתאם לרכיביו המגוונים של תהליך ההתקבלות בקרב הצופים הצעירים, ואולם לא מעט מהניסוחים שלהן נעדרים כל ממד של חידוש. האם באמת נזקקנו למחקר הזה כדי לדעת ש"התרומה הערכית, האסתטית וההתפתחותית של צפייה בהצגות תיאטרון עבור ילדים היא גדולה ביותר"? (עמ' 55), או ש"ככל שהילדים משתתפים בעוד ועוד מופעים, הם מפתחים ומעמיקים את המטענים שלהם וכך את כשירותם התיאטרונית"? (עמ' 50). לטובת המתקשים בהבנת המסקנה הטריטוריאליזטית הזו מצורף אגב גם תרשים (עמ' 54).

גם מאמרה של רימונה לפין נשען על מחקר שעשתה כבר בשנת 2005 (עבודת המוסמך שלה), וגם על התנסות אישית-מקצועית לא קלה. בשנת 2001 ביימה הכותבת את הצגת "הדוב מארקנסו" בתיאטרון הרצליה. ההצגה שעניינה מוות ופרדה מאדם קרוב, זכתה לביקורת מצוינת, אושרה על ידי 'סל תרבות ארצי', ואולם בפועל לא נרכשה להצגות בבתי הספר ברחבי הארץ וירדה מן הבמות. התנסות זו, המוכרת מקרוב גם ליוצרי תיאטרון אחרים, שימשה טריגר לכותבת לבחון את הטאבו על תכנים של מוות ושל אלימות בהצגות לילדים, בדגש מיוחד על ייצוגם הריאליסטי. היא בחרה להתמקד בדרכי הייצוג של תכנים אלו בשמונה הצגות בנושא השואה, שהוצגו בתיאטרון אורנה פורת לילדים ולנוער בין השנים 1971–2019. במהלך הסקירה הארוכה המובאת כאן, נזנחת לעיתים ההתמודדות עם שאלת המחקר היסודית וניכרת גלישה למחזזות אחרים (מעניינים ובעלי ערך כשהם לעצמם, כדוגמת זהותן של דמויות העדים בהצגות המגוונות והמטען האידאולוגי שהם נושאים עימם). לפין עומדת על כבילותם של כלל הטקסטים הנבדקים לנרטיב הציוני בלבד, מתוך מיקוד בלעדי בקורבן היהודי: "בכל ההצגות השואה מוצגת כאירוע טראומטי וייחודי ליהודים בלבד, ללא כל התייחסות ל'אחרים' וללא כל מתן נראות לתוקפן ו/או לקורבנות אחרים שאינם יהודים" (עמ' 172). במקום זה בולטים חולשת הבחירה באכסנייה אחת בלבד (תיאטרון אורנה פורת) וחלופה הזמן מאז ביצוע המחקר הראשוני בעבודת המוסמך, שכן במרוצת השנים חל שינוי בתמונה החד-משמעית הזו.³ לנוכח ריבוי ההצגות בנושא השואה, נחתם המאמר בשאלה מהדהדת שיש להפנותה בראש ובראשונה אל סוכני החינוך: "האם הצגת מוות על הבמה בהקשר של השואה מתאימה יותר ליכולת ההבנה של ילדים ונוער מהצגת מוות כתהליך טבעי במעגל החיים? במילים

3. גילוי נאות: כותב שורות אלה שותף להצגה "שעונים", שהפכה זה מכבר ליקירת סל תרבות, הוצגה מאות פעמים בבתי ספר ברחבי הארץ ומפגישה על במתה קורבן יהודי וקורבן הומו כדוגמה אפשרית אחת.

אחרות, האם מורשת של מוות וקורבנות (הצגות זיכרון השואה) ראויה יותר ממורשת של חיים (הדוב מארקנסו)?" (עמ' 175, ההדגשה במקור). במקום זה פוגש מאמרה של לפין את זה של יעל אנקרי (בת אנוש) הסוקר בין שאר נושאים את העיסוק הנועז במוות בתיאטרון ילדים בארגנטינה. רוב המאמר רווי בהתבשמות עצמית של הכותבת (בימאית, מפיקה ובעלים של תיאטרון עצמאי לילדים, המרבה בנסיעות בעולם) ובכתיבה מרושלת ("תרבות מזרח אסיה שונה לחלוטין מתרבות המערב", עמ' 294; "למעט אולם תיאטרון אחד, אין בארץ אולמות תיאטרון המתאימים לילדים בגילים צעירים", עמ' 286–287, מבלי לציין מהו האולם המדובר).

כמי שהגיש בעצמו תלמידים לבגרות בתיאטרון וכיום עומד בראש המסלול להכשרת מורים לתיאטרון באוניברסיטת בראילון, מידה רבה של אי־נחת עוררה בי גם קריאת מאמריהם של דורית בר ושל יריב שילה, מורים לתיאטרון ושניים מבין שלושת כותבי השער השני של הספר, המוקדש להוראת התחום בבתי הספר ובקהילה. מאמרה של בר עוסק בהפקת הבגרות, שיאם של לימודי התיאטרון בבתי הספר התיכוניים, ומעלה על נס את עידודם של התלמידים לאמץ פרקטיקות של תיאטרון דיוויזינג ותיאטרון פוסט־דרמטי. את יתרונותיה של הבחירה בכיוון זה בר מבקשת להדגים באמצעות המחזה "בית בובות" לאיבסן. המאמר מקדם גישה שלפיה בשם העיקרון הפוסט־דרמטי, יש להסכין עם כל בחירה של התלמידים ולשאת בכל תג מחיר. אומנם הכותבת טורחת לציין ש"הדגשת הקשרים מודרניים ודימויים חזותיים כמתבקש בהפקה פוסט־דרמטית תוביל בהכרח לקיצור הטקסט המסורתי, לשינויו או לביטולו" (עמ' 260), אך אין במאמר דיון במחירים המשולמים בגין הקיצור, השינוי ואף הביטול של טקסט המקור, ובמידת הכדאיות שלהם. מבלי להיחשד כשמרן צר אופקים, מתבקש לשאול האין זה מתפקידו של המורה לתיאטרון לחנך גם ליחס של כבוד כלפי יוצרים ויצירות קנוניות? למידה של צניעות ולריסון־מה של הדחף לקצר, לשנות ולבטל (דחף שמחליף פעמים רבות התמודדות אמיצה עם האתגרים שמעמיד הטקסט המקורי לפני מבצעיו)? כבודן של פרקטיקות התיאטרון העכשוויות במקומו מונח, ועם זאת מן המורה לתיאטרון מצופה לנקוט גישה מרחיבה, הממקמת אותן בין שאר סגנונות ודרכי עבודה לגיטימיים, בוודאי לא כאופציה שאין בלתה, המאיינת אפשרויות אחרות. לשיא מופרז מגיעים הדברים במשפט הסיום של המאמר: "רק כאשר התלמיד ירגיש מעורבות בתהליך הדיוויזינג וביצירה הפוסט־דרמטית, הפקת הבגרות בשיטה של למידה מבוססת פרויקטים תזכה להצלחה ותסתיים במחאות כפיים סוערות" (עמ' 263). האומנם נמצאה הנוסחה להבטחת הצלחה? מסופקני. עריכה אחראית יותר הייתה מרגיעה וממתנת את הטון הנחרץ הזה.

מאמרו של שילה ממשיך גם הוא באותו הקו, בשעה שהוא מתחקה אחר תהליך העבודה של תלמידיו על "ותו לא", סאטירה מאת אייל וייזר. גם כאן נוצרת התחושה שכמעט כל אסוציאציה ראשונית של מי מהתלמידים בעניין החומר מאומצת בחום ומוצאת דרכה אל התוצאה הסופית מבלי לתת את הדעת די הצורך על פוריות הבחירה (העיצובית / בימויית / מוזיקלית / משחקית), מקוריותה, מידת התאמתה ותרומתה למכלול, כאילו "יצירתיות" פירושה "הכול הולך" ו"למה לא, בעצם?". יתר על כן, לבחירה בטקסט סאטירי נקשרים אומנם כתרים של נועזות רפרטוארית ושל "פדגוגיה ביקורתית", אלא שהמעקב אחר תהליך העבודה המתואר ותוצאותיו מגלה דווקא יוניפורמיות מחשבתית בין כל השותפים להפקה, אימוץ מוחלט של האג'נדה המחזאית בלא כל הסתייגות ואי־מתן אפשרות להשמיע קולות חלופיים. הכותבת־מורה מצידו טוען לתהליך חינוכי בעל משמעות:

הדיאלוג השוויוני בין התלמידים לביני הציע חינוך משחרר ומפרה. הוא אפשר בניית תודעה פוליטית-**ביקורתית** הנובעת מתוך ניסיון החיים שלהם (פריה, 1981). הדיאלוג היה מבוסס על כנות והוביל לשיח שאפשר חיפוש. החיפוש הוביל את התלמידים לקריאת המציאות ולבחינה עצמית מתוך **חשיבה ביקורתית** ומתוך חיבור רגשי. הסאטירה אפשרה לתלמידים לבחון את עמדתם, להרוס דעות קדומות ולבנות מחדש **עמדה ביקורתית** תוך כדי תהליך ההפקה. תלמידי המגמה יצרו שיח חקרני שבו הם העלו **ספקות**, ערערו על מוסכמות ונטלו סיכונים. הם יצאו להרפתקה עם שאלות פתוחות ללא ידיעת התשובות מראש. המסע הזה הוביל אותם למחזות בלתי צפויים שהם חוו בהם **חשיבה ספקנית**. **הטלת הספק** הביאה לבחינה **מחודשת** של העצמי באשר להשקפות שהתקבעו בתודעתם (עמ' 277, ההדגשות שלי).

שוב ושוב נזכרים כאן "הטלת הספק", "חשיבה ספקנית" ו"עמדה ביקורתית", ואולם אלה מתגלים כמנטרה ריקה ותו לא. בסופו של תהליך החזרות, הושג קונצנזוס בקרב התלמידים, והכול מחזיקים באותה הדעה: "יש באפשרותי לענות על השאלה הפורייה: מדינת ישראל היא לא מדינה מוסרית [...] אנחנו כן פה ושם דוגלים במוסריות, אך לא תמיד, וזה לא מספיק, זאת אומרת שאנחנו פחות מוסריים משאר מדינות אחרות בעולם" (עמ' 277).

לא הטלת ספק לפנינו, אלא פרודיה על הטלת ספק. הלכה למעשה בהפקה המתיימרת לעסוק בשאלות של זהות ולגעת, כדרכה של סאטירה, בליבת הקיום של החברה הישראלית, לא נמצא מקום ולו לקול אחד של "חשיבה ביקורתית" אמיתית הנוגע לאמירה המחזאית של ויזר, של "דעת מיעוט". ה"עמדה הביקורתית" לא הופנתה די הצורך וכלל לא הופנתה גם כלפי הטקסט הסאטירי-ביקורתי עצמו (על דרך "ביקורת הביקורת"), כמו נבלמה על סיפו. כך שיעור רבי-ערך בתיאטרון, באזרחות, בהומניזם, בסובלנות ובשיח פלורליסטי, הוחלף באינדוקטרינציה.⁴ מאמרה של דלית שמיר-גלמן, שנכלל גם הוא בשער השני של הספר ועוסק בתיאטרון נוער מחוץ למערכת הבית ספרית, משיב במעט את האמון שנסדק, בהדגימו הנחיית קבוצות והנהגה חינוכית-אומנותית קשובה ומוצלחת יותר.

בחלקו השלישי של הספר בולט לטובה מאמרה של צביה הוברמן, "דילמת היוצר: על המורכבות ביצירת תיאטרון לילדים". הוברמן, יוצרת מוכשרת ועתירת זכויות ומי שגם ניהלה אומנותית את תיאטרון אורנה פורת לילדים ולנוער ואת פסטיבל חיפה הבין-לאומי להצגות ילדים, לוקחת את הקוראים אל "מאחורי הקלעים" של מכלול עשייתה בתיאור כן ומשכנע של ה"אני מאמין" המנחה אותה, כשהיא חפה מכל התבשמות והאדרה עצמית (לדוגמה: "יוצרים רבים, ואני ביניהם, מנסים, לא תמיד בהצלחה, למצוא את האזיון הנכון בין היוצר המבוגר לבין היוצר הילד", עמ' 319). בתוך כך היא ממפה שישה צירים/אתגרים מרכזיים שניצבים לפני היוצרים לקהל צעיר: בין הילד שבתוכו ובין המבוגר שהוא, בין פנייה לילדים לקריצה למבוגרים, בין פשטות לתחכום ("החשש ליצור הצגה מתוחכמת מדי, שאינה מתקשרת עם קהל היעד, אינו נופל מהחשש להיות פשוט מדי. [...] זו חוויה לא פשוטה לראות ילדים מתוסכלים או משועממים עקב הבחירה לאתגר אותם הרבה מעבר ליכולתם", עמ' 322), בין רצון להשפיע ובין החשש לחנך, בין שמירה על ערכי החברה לערעור

4. נקודה מהותית נוספת הנוגעת למהלך הלימודי, עולה מחלקו הראשון של המאמר. הכותב מתאר כיצד הפנה את תלמידיו לאתר מחזה מתאים עבורם במגוון אתרי אינטרנט וב"ארכיון המחזות בתיאטרון הקאמרי" (עמ' 267), משל היה הוא ארכיון יחיד במקומותינו. מתוך כך מוחצת ההזדמנות לערוך לתלמידים היכרות עם כלל הארכיונים וספריות התיאטרון.

וקריאת תיגר ובין יצירה למוצר שיווקי. כתיבתה הבהירה של הוברמן שופעת תזכורות חשובות (כדוגמת דבריו של קורצ'אק המצוטטים בעמ' 329: "עלינו ללמד את הילד לא רק להעריך את האמת, אלא גם להבחין בשקר") ועצות זהב לכל מי שפניו ליצירה תיאטרונית לילדים.

המאמר החותם, "הסל שהתרוקן: הצצה אל תוך סל תרבות ארצי בעבר ובהווה", שכתבה בלהה בלום, הוא מהחלשים והמאכזבים בקובץ כולו. הכותבת סוקרת בו את חזונה של ברוריה בקר, יוזמת המפעל ומי שעמדה בראשו מיום הקמתו ("אי שם בשנות השמונים של המאה ה-20", עמ' 331) ועד לשנת 2010. לאחר מכן היא עומדת על מנגנון הפעולה שלו (ועדות רפרטואר) ועל השינויים שהוכנסו בו במרוצת השנים, שבכמה מהם היא רואה "דבר הסותר ואף מבטל את העקרונות שהסל נשען עליהם" (עמ' 339), כלומר "סל שהתרוקן". אלא שהסקירה הזו מגמתית למדי, ומה שנעדר מן הטקסט חשוב לא פחות, ואף יותר, ממה שמצוי בו. ומה שמצוי כאן הוא פיל עצום המתהלך בחדר, ללא כל יחס מצידה של הכותבת.

כפי שכבר ראינו, לא מעט מאמרים בקובץ הנוכחי נולדו מתוך התנסות אישית לא קלה שעברו הכותבים. יאיר ליפשיץ ורימונה לפין, לדוגמה, חוו כאמור אכזבה ותסכול מהורדתן מהבמה בטרם עת של הצגות שהיו מעורבים בהן (אצל ליפשיץ זה קרה לבת זוגו). דברים דומים קרו גם לבלום, אלא שבשונה מלפין ומליפשיץ המצהירים על כך מייד בפתח דבריהם ומניחים לקורא להתרשם מכתבתם ולגבש דעתו עליה כשהטריגר המניע אותה מונח וגלוי בפניו, אצל בלום מובאים הדברים רק לקראת סיום, בפסקה האחרונה ממש, על דרך מעט מדי ומאוחר מדי: "לסיום, אני נדרשת לגילוי נאות. שירתי כעשר שנים בוועדת רפרטואר התיאטרון של סל תרבות ארצי. בשנים האחרונות אף שימשתי בה כיושבת ראש" (עמ' 340). אלא שיותר מ"גילוי נאות" יש כאן משום גילוי טפח וכיסוי טפחיים, מאחר שבלום בוחרת להתעלם ולהעלים מן הקוראים את אקורד הסיום של כהונתה: הדחתה המתוקשרת מתפקידה בשנת 2015 בידי שר החינוך אז, נפתלי בנט, על רקע החלטתה השנויה במחלוקת של ועדת הסל בראשותה לאשר את הצגת "הזמן המקביל" של תיאטרון אלמידאן בהשפעת סיפורו של המחבל-האסיר וליד דקה.

שלא כליפשיץ ולפין, שמינפו את ההתנסות האישית שעברו לכלל חקירה רצינית שגם הניבה תוצרים רבי משמעות, בלום מחמיצה את ההזדמנות לחלץ מן האירוע שלה (שזכה בשעתו גם לתהודה ציבורית ולסיקור תקשורתי רחב) תובנות מהותיות, לנסח טיעון קוהרנטי ולנהל שיח כן עם הטוענים כנגדה ועם הקוראים. למרבה הצער, אין מדובר כאן רק בפספוס אישי, אלא בעניין עקרוני הרבה יותר לספר ולדיון שלשמש התכנסנו: מה שהיה עשוי להתפתח לכדי דיון חשוב בסוגיות של טאבו, של חופש אומנותי, של קריטריונים לשיפוטן של יצירות אומנות בכלל, ושל כאלה הפונות לקהל צעיר בפרט, לניסיונות של התערבות פוליטית בהחלטות מקצועיות ולמאבקו של "סל תרבות" "לא לוותר על האתיקה, אולם להעמיד את האסתטיקה ואת הפואטיקה לפני" (עמ' 332) פוספס לחלוטין. לא הסל הוא ש"התרוקן" כאן אלא הדיון. לא בכדי נכללה הרשימה הזו לא בחלקו האקדמי-עיוני של הספר, אלא בזה "המסאי-רפלקסיבי". אלא שבמקום רפלקסיה רצינית מצד מי שיש לו מעורבות עמוקה במה שהתחולל בסל תרבות במרוצת השנים, בלום מגישה לקוראיה מסמך אנמי ו"אובייקטיבי" לכאורה, שמחליף את לב העניין בדיון אלמנטרי במושגים כמו "דיאלוג", "תוכן" ו"צורה" (כאשר תספס, אריסטו, איסכילוס, איבסן ולורקה הם רק חלק מן השמות שגויסו כאן לצרכים אנקדוטליים). "הזמן המקביל", מקרה מבחן מרתק וציון דרך חשוב בדרכו של סל תרבות

מאז ועד היום, אינו זוכה כלל לאזכור במאמר החותם ספר חשוב זה, שחזר וביקש לעסוק בדיוק
באותן סוגיות נפיצות שבאו בו לידי ביטוי מרבי.

ביקורת על הספר "ההיסטוריה של הילדות והילדים"

יניב פוקס

תמר וייס גבאי, **ההיסטוריה של הילדות והילדים** (שירו פומן, מאירת), למה ספרי דעת, 2023, 224 עמודים.

בספרו **וידויים** (Confessiones) מספר אוגוסטינוס מהיפו (Augustine of Hippo, 354–430) על מסעו האישי רצוף הקשיים אל עבר האמונה הנוצרית, מסע שבסופו נעשה לאחת מן הדמויות המשפיעות ביותר בתולדות הכנסייה. בפרקים הראשונים של החיבור, המוקדשים לילדותו שבעיר תגסטה שבצפון אפריקה הרומית, הוא מתאר את ההתלהבות שבה ביצע מעשי קונדס וחטא בהתנהגות סוררת:

באינסוף שקרים הולכתי את מחנכי, את מורי ואת הורי, מאהבת המשחקים, מן התאוה לצפות במחזות שעשועים על הבמה ומן הדחף חסר המנוח לחקותם. גם בגניבה שלחתי ידי. גנבתי מן המזווה ומן השולחן בבית הורי, בין כדי להשביע את גרגרנותי ובין כדי לקנות מן הילדים את המשחק, שאותו אהבו לא פחות ממני. במשחק זה ביקשתי לזכות בנצחונות במרמה, מנוצח בעצמי על-ידי התאוה להצטיינות ריקה. מה הייתי מוכן לסבול פחות, מה עורר אותי לתרעומת נזעמת יותר, מן המעשים שעשיתי לאחרים? אבל כאשר הוכיחו אותי על דבר מרמה, העדפתי להשתולל מאשר להודות. הזאת היא תמימות גיל הילדות? (אוגוסטינוס, 2001, ספר 1, פרק 30, עמ' 52–53).

אוגוסטינוס שפט את עצמו בחומרה יתרה, אך מדובר במעשים שכל הורה מכיר היטב ושכיום היו נחשבים נורמליים לחלוטין – ילדים שמעדיפים לשחק מאשר ללמוד, שלוקחים בהיחבא חטיף מן המזווה, או שכועסים על הפסד שחוו – כל אלה הן התנהגויות שגרתיות של גיל הילדות, כיום כמו במאה החמישית. אם נתעלם לרגע מן המוסרנות המייגעת של אוגוסטינוס, ניאלץ להודות שגם בני תקופתו הכירו בהבדל המהותי בין מבוגרים לילדים.

אלא שמידת ההכרה בילדות כתקופה נפרדת הייתה נושא למחלוקת בין היסטוריונים שעסקו בנושא מאז צאת ספרו המפורסם של פיליפ אריאס (Philippe Ariès), **הילד וחיי המשפחה תחת המשטר הישן** (L'Enfant et la Vie Familiale sous l'Ancien Régime), שראה אור בצרפתית בשנת 1960. מחקרו של אריאס היה פורץ דרך לתקופתו ובו נטען שהילדות, כשלב מובחן בחייו של אדם, היא תולדה של התפתחויות חברתיות ותרבותיות שהתרחשו לכל המוקדם במאה השמונה עשרה. עד אותה עת, כך טען, נחשבו ילדים למעין 'מבוגרים קטנים'. כדי לעגן את טיעוניו, הביא אריאס מגוון ראיות מתחומי האומנות, הספרות והרפואה.

הספרות ההגיוגרפית (hagiography) העוסקת בתיאור חייהם של קדושים נוצריים והניסים שחוללו אחרי מותם, הייתה ככל הנראה הסוגה הפופולרית ביותר במערב הלטיני בימי הביניים המוקדמים. ואכן, אחת מן המוסכמות הנרטיביות השכיחות בחיבורים אלה הייתה תבנית ספרותית ששמה puer senex או הנער הזקן. עוד כשהיו ילדים, כך נטען בהגיוגרפיות רבות, התנהגו הקדושים לעתיד התנהגות שסתרה את הציפיות שלנו כיום מגילם הרך. בעוד ילדים אחרים שיחקו, התלוצצו ועסקו בענייני העולם הזה, היה הקדוש הצעיר שקוע בעשייה למען הזולת, בעזרה לנוקמים ובהרהור עמוק

בניגודים שבין הבלי העולם הזה לממלכת האל. לכאורה מדובר באידיאליזציה של רעיון המבוגר הקטן הנוכח בהגותו של אריאס, אלא שיש לומר שדווקא האיפוק הלא אופייני הזה הוא שהפך את הקדוש ליוצא דופן, בעוד שאר חבריו נהגו בדיוק כפי שהסביבה ציפתה מילדים בני גילם.

ספרו של אריאס היה הראשון שבחן את הילדות כמושג מחקרי, ובו נעוצה חשיבותו הרבה, אך התאוריה שלו כבר אינה מקובלת על היסטוריונים מודרניים. בעשורים שחלפו מאז התפרסמו מחקרים רבים, ובכללם ספרה החשוב של שולמית שחר, **ילדות בימי הביניים** (Childhood in the Middle Ages). בספר שראה אור בשנת 1990, הדגימה שחר את כשליו המתודולוגיים של אריאס ואת מסקנתו המוטעית שתמותת תינוקות גבוהה הביאה הורים רבים לידי אדישות לגורל ילדיהם הרכים. פרשייה אחת הלקוחה מן החיבור **עשרת ספרי ההיסטוריה** (Libri historiarum X) שכתב גרגוריוס, בישוף העיר טור (Gregory of Tours) בין השנים 573–594, ממחישה זאת היטב. גרגוריוס מספר שהמלך הפרנקי, כלוביס (Clovis), מלך בין השנים 481–511 שהיה פגני, היה נשוי לקלותילדה (Clothild) הקתולית. כאשר נולד בנם הבכור, התעקשה האם לטבול אותו לנצרות (Gregory of Tours, 1951, II.29, pp. 74–75). והינה, זמן קצר אחרי הטבילה חלה הילד ומת, בעודו עוטה את גלימת הטקס הלבנה. המלך זעם והטיח באשתו שלו הייתה מקדישה את הילד לאליו, ודאי עדיין היה בחיים. על כך השיבה קלותילדה שהיא שמחה שהספיקה לטבול את התינוק, משום שעתה היא בטוחה שהאל יסכים לקבלו לגן עדן. לא חלף זמן רב, וקלותילדה ילדה שוב. גם הפעם התעקשה לטבול את התינוק לנצרות, למרות מחאותיו של כלוביס, שחשש שגורלו יהיה לזה של אחיו. הפעם, למרבה השמחה, שרד התינוק והגיע לבגרות. הסיפור הזה ורבים אחרים כמוהו המצויים בין דפיו של החיבור, מדגימים היטב שהדאגה ההורית לתינוקות הייתה ברורה לכול והיא זו שהפכה את גרגוריוס למספר כה יעיל.

ניכר אפוא שההבנה שלנו את הילדות ותפקידה ההיסטורי עברה כברת דרך מאז ימיו של אריאס. חיפוש קצר בספרות המחקרית מניב כיום עשרות ספרים ומאמרים הבוחנים את הילדות בהקשריה המעמדיים, המגדריים והתרבותיים המגוונים. בעוד השינוי הזה מבורך, הוא נשאר תחום בגבולות הדיסציפלינריים הצרים למדי של ההיסטוריוגרפיה ושל מדעי החברה. הילדים עצמם, שהם מושאי המחקר, נשארים במידה רבה מחוץ לדיון כמשתתפים פעילים. ספרה של תמר וייס גבאי בא למלא חסר זה ולהשיב אליהם את תחושת הפעילות היוזמת (agency) כגיבורי הסיפור ההיסטורי. הדבר ניכר לא רק בבחירה לקרוא לספר 'ההיסטוריה של ילדות וילדים', אלא גם בכותר החלופי המופיע בדפיו הראשונים של הספר: **ההיסטוריה של מלכים אדירים, מלחמות חשובות, ממצויאים דגולים, ילדות וילדים רגילים** (המחיקה במקור). במידה רבה ספרה של וייס גבאי צועד בנעליה של שחר מתוך שהוא נחוש לעמוד על ההבדל הרב בין חייהם של ילדים בזמנים אחרים ובתרבויות אחרות, אך בה במידה גם על האוניברסליות של חוויית הילדות, הכוללת סקרנות ומשחק ולצידה גם חששות רבים וקשיי התבגרות. עם זאת אין ספק שהילדות היא שלב מובחן העומד בזכות עצמו **בהיסטוריה של הילדות והילדים**.

מקריאה בפרקיו ובדף התודות שבראשיתו, ברור לחלוטין שהספר מושגת על מחקר מקיף. המחברת מודה שישנו רכיב ניכר של השערה בכל ניסיון שחזור היסטורי: "בכל הסיפורים, גם אלה שמספרים על מקומות ותקופות שאכן נשתמרו בהם עדויות ושרידים רבים, תמיד נעזרנו גם בהשערות ובדמיון

כדי לספר איך נראה יום בחיי כל ילד וילדה" (עמ' 221). עם זאת ההשערות והדמיון נשארים לחלוטין בתחומי הסבירות ההיסטורית והם אמינים מאוד.

הפילוסופיה הנרטיבית העומדת בבסיס הספר משקפת גישה היסטוריוגרפית מודעת. במקום להתמקד בהיסטוריית האירועים (Histoire des événements), כלומר בתיאור כרונולוגי של אירועים גדולים ומנהיגים חשובים, הספר מאמץ גישות חלופיות, כמו גישת ה־longue durée של אסקולת האנאל (Annales), המתמקדת בתהליכים ארוכי טווח ובשינויים איטיים בחברה ובתרבות. גישה זו באה לידי ביטוי בספר בתיאור התפתחויות כמו המצאת הכתב או שינויים בחיי המשפחה לאורך תקופות ארוכות, כמו המעבר ממודל ציידים-לקטים למודל חקלאי (פרק 4: מלג). גישה אחרת הניכרת בספר היא מיקרו-היסטוריה, שמתמקדת בסיפורים קטנים ואישיים המאירים תופעות היסטוריות רחבות יותר. לבסוף יש דגש על היסטוריה של חיי היום-יום, הבוחנת את החיים היום-יומיים של ילדים בתקופות שונות באמצעות משחקים, לימודים ומערכות יחסים במשפחה.

את הביקורת כתבתי לאחר קריאה בספר עם ילדי. מדי ערב קראנו פרק אחד מתוך עשרים הפרקים המשתרעים מתקופת הפלייסטוקן (לפני כמיליון וחצי שנים) ועד לשנותיה הראשונות של המאה העשרים. שלושה הפרקים האחרונים ריקים, ובהם הקוראים מוזמנים למלא בעצמם את הפרטים על פי הנושא: "סבא וסבתא שלך כשהיו ילדים", "אני", "העתיד". הספר מסתיים באחרית דבר, "למה ואיך נכתב ואיך הספר הזה? מה קרה באמת ומה המצאנו?", שבו מצויים הסברים מתודולוגיים "למתעניינות ולמתעניינים". רבות מן המסקנות שהגעתי אליהן נעוצות בתובנות של ילדי והקריאה בספר בכל ערב הייתה חוויה שיתופית שהניבה עוד שיחות במהלך היום. כך גם הריאיון שעשתה בתי (בת התשע) עם הוריי בתום הקריאה בספר בשל ההנחיות בפרק 20, וניכר ממנו ששני הצדדים השכילו.

את הספר מלווים איורים מרהיבים של שירז פומן, המצויים כמעט בכל עמוד. איורים הם תמיד רכיב חיוני בספרות ילדים, וקובעים במידה רבה את אופיו של הספר, אך כאן יהיה נכון להקדיש משקל רב אף יותר לתרומתה של המאיירת, שעבודתה הופכת את חוויית הקריאה בספר לשובת עין ולסוחפת. האיורים ממקמים את הגיבורות והגיבורים השונים זה מזה בתוך חייהם היום-יומיים, בחיק המשפחה, בדרך לבית הספר, בבית המרחץ או בעת הארוחה. ההקפדה על פרטי הלבוש, התסרוקות, תפאורת הרחוב, כולם משחזרים את רוח התקופה שחוזר נגיש אך מדויק, וניכר שהושקע מאמץ בהבנת הוויזואליה ההיסטורית. כך, למשל, הפרק העוסק בילדה המצרית מרית-אמון, הכולל איור שמזכיר בסגנונו כתובת הירוגליפית או הפרק על פטרוס המדמה איקונוגרפיה ביזנטית.

הפרקים בנויים כולם באותה דרך (פרט לפרק על "שרלוט ושרלוט", שאשוב אליו בהמשך). הפרק קרוי על שמות גיבוריו, תמיד ילדות או ילדים. דף הפתיחה כולל איור של הגיבור או הגיבורה, הזמן שהתרחשו בו האירועים – "לפני מיליון וחצי שנה", "לפני כאלף שנה (1000 לספירה)" וכן הלאה. כמו כן מצורפת מפת העולם המאפשרת לקוראות ולקוראים למקם את ההתרחשויות במרחב. הסיפור העיקרי עוסק תמיד בבעיה או בקושי שהגיבורים נאלצים להתמודד עימה. הילדה הרומית, ליויה, נדרשת לוותר על בובתה האהובה, או לטיפה, החיה בבגד העבאסית, מתמודדת עם מעמדו המועדף של אחיה מחמוד ועם סקרנותה בנושאים מדעיים. כל אחד מן הפרקים נחתם בדף ובו תיאור של "מה עוד קורה בעולם בתקופה זו?". כאן תמצא הקוראת מידע כללי יותר על שליטים, טכנולוגיות ואירועים בעלי חשיבות אזורית או גלובלית. הספר מתקדם כרונולוגית, מילדה ללא שם שחיה

באפריקה לפני מיליון וחצי שנים, לבני הדודים יו וממו, שחיו במורדות הר הכרמל לפני 150 אלף שנים, ומשם לאילי, שחי במערב אירופה לפני כשלושים אלף שנים. באמצעות הגיבורות והגיבורים הקוראים חווים את המצאת האש, המפגש בין הומו ספיינס לאדם הניאנדרתלי, ביות הכלב, המהפכה הנאוליתית, מהפכת הכתב, האולימפיאדה, שיבת ציון, עליית הנצרות, הרנסנס, המהפכה התעשייתית ועוד. אף שרבים מן הגיבורים חיים על סיפם של אירועים אלימים כמו גילוי העולם החדש בידי האירופאים או המהפכה הצרפתית, אירועים אלה מוזכרים בחטף, וחיי היום-יום של ילדים הם אלו הניצבים במרכז הבמה.

ניכר שמחברת הספר ניסתה להימנע מנקודת מבט היסטורית אירו־צנטרית. אף שפרקים רבים מתרחשים באירופה – ומגמה זו ניכרת ביתר שאת ככל שמתקדמים בציר הזמן – הספר מקפיד לבקר בסין, באפריקה, בעולם הערבי ובאמריקה הפרה־קולומביאנית. בחירה זו מודעת ואף נאמרת בפירוש בפרק האחרון, "למה ואיך נכתב ואיר הספר הזה?": "למשל, רצינו מאד לספר על חיי ילדים באפריקה בתקופות קדומות מאוד, דוקא משום שחשבנו שלא שומעים עליהם מספיק" (עמ' 221).

בולטים בהיעדרם תושבי תת־היבשת ההודית, שבה חלו כמה פריצות דרך תרבותיות ואינטלקטואליות, תרבויות פולינזיה ואיי אוקיאניה, על מסעות תושביהן האמיצים לגילוי האוקיינוס השקט ותושביה האבוריגינים של אוסטרליה. עם זה ברור שמגבלות עריכה אילצו את המחברת להתמקד בפרקים ההיסטוריים החשובים ביותר, כמו אלו שמתלכדים לכדי נרטיב־על קוהרנטי. כהיסטוריון של שלהי העת העתיקה וימי הביניים המוקדמים, חסר בעיניי אזכור של המערב הפוסט־רומי, תקופה שבה הונחו היסודות לקווי המתאר של 'המערב' ושתנועות לאומיות ממקמות בה עד היום את מיתוסי היסוד שלהן, בצדק או שלא בצדק. אך ברור גם כן שנקודת המבט של ילד או ילדה משאירה מקום מועט יחסית להתרחשויות אלה.

פרק אירופי אחד – "שרלוט ושרלוט" – דווקא ראוי לציון, ולא בהכרח לטובה. הפרק שונה במתכונתו משאר פרקי הספר בטענה שהוא כולל שתי גיבורות הנושאות את אותו השם, אף שאחת היא בת אצולה והשנייה בת למשפחת איכרים פשוטה. אירועי הפרק מתחוללים בראשית המאה השלוש עשרה בנסיכות גרמנית כלשהי, ועוסקים בפערים המעמדיים שבין שתי הבנות כמעין בבואה לחברה המדיאבלית כולה. אין ספק שהריבוד החברתי ומנגנוני הניצול המוטמעים בו משאירים בקורא המודרני סלידה, קל וחומר כשמדובר בקורא 'דור האלפא', שהספר מכוון אליהם בסופו של דבר. אלא שראיית ההיסטוריה מבעד לעדשת הזמן הנוכחי מעוותת אותה בלי היכר. הקושי שלי עם פרק זה הוא בניסיון האי־היסטורי שלו להחמיא לרגישות החברתית של הקורא, היוצא להערכתו נפסד. מרי בירד (Mary Beard), ההיסטוריונית המפורסמת של רומא, מתארת בספרה את האקט המחקרי של ההיסטוריון כהליכה על חבל דק:

במובנים מסוימים, לחקור את רומא העתיקה מן המאה העשרים ואחת דומה להליכה על חבל דק, מעשה איזון זהיר מאוד. אם מביטים מטה מצד אחד, הכול נראה מוכר באופן מרגיע: מתקיימות שיחות שאנו כמעט יכולים להצטרף אליהן על טבע החופש או בעיות הקשורות במין; ישנם מבנים ואנדרטאות שאנו מזהים וחיי משפחה המתנהלים בדרכים שאנו מבינים, עם כל המתבגרים הבעייתיים שלהם; ויש בדיחות שאנחנו "קולטים". מן הצד האחר, זה נראה כמו טריטוריה זרה לחלוטין. זה לא רק אומר העבדות, הטינופת (איסוף אשפה ברומא העתיקה כמעט היה מושג בלתי ידוע), הטבח האנושי בזירה והמוות ממחלות שאנו רואים בהן כיום מובנות מאליהן שאפשר

להתגבר עליהן; אלא גם התינוקות שנולדו זה עתה והושלכו אל ערמות אשפה, נישואי ילדות וראוונות של כוהנים-סריסים (Beard, 2015, p. 19).

מעשה האיוון הזה מופר במידת מה בספרה של וייס גבאי. הקיר הרביעי מוסר במלואו כשרלוט בת האיכרים מקבלת מטבע צדקה משרלוט בת האצולה (עמ' 147). במעין פנייה אילמת אל הקוראים: "...הן מביטות זו בעיני זו, ולרגע אחד ברור לשתייהן שבעתיד הרבה דברים יהיו חייבים להשתנות". גם אם נניח לרגע שבנות שתהליך החיברות שלהן אירע במלואו באירופה של המאה השלוש עשרה, שבה היו הבדלים אלה מובנים מאליהם, היו מסוגלות לביקורת מעמדית מסוג זה, יש במשפט הזה כמה בעיות: הראשונה היא שהריבוד המעמדי של אירופה לא היה קשיח וסטטי כפי שנהוג לחשוב. משפחות פשוטות עלו לגדולה כשם שמשפחות אצולה ירדו מנכסיהן. במאות המוקדמות יותר של ימי הביניים אנו מתקשים למצוא יציבות מעמדית בין-דורית של יותר משלושה או ארבעה דורות. אומנם האריסטוקרטיה האירופית הפכה במרוצת המאות לאובססיבית לעניין אילנות היוחסין, אך גם כאן יש ממד חזק של בדיון, שלפיו משפחות אצולה כפריות זוטרות התהדרו, למשל, במוצא שלא היה ולא נברא מקרל הגדול. למעשה אפילו באילן היוחסין של קרל הגדול עצמו אפשר למצוא פיקציות גנאלוגיות רבות, כפי שניכר מן החיבור **מעשי הבישופים של העיר מין** (Gesta episcoporum Mettensium) שכתב פאולוס דיאקונוס (Paulus Diaconus) בשלהי המאה השמינית.

זאת ועוד, הקיטוב המעמדי הנוכח בפרק "שרלוט ושרלוט" צורם לעיניים מודרניות, אך הוא טוב לאין שיעור מכלכלת העבדים הדורסנית של העולם היווני-רומי ושל החליפות העבאסית. בימי האימפריה הקרולינגית, שתקופת הזוהר שלה התרחשה במחצית הראשונה של המאה התשיעית, אנו רואים מעבר ממודל של עבדות למודלים אחרים, גרועים פחות, של ניצול. עדיין המחקר ההיסטורי חלוק על הניסיונות להסביר את ההתמרה (טרנספורמציה) הזו, אך לא תהיה זו טענה חתרנית לומר שחיייה של שפחה רומית היו כנראה קשים ואלים מאלו של שרלוט, נערת האיכרים הגרמנייה. אין בכוונתי לטעון שלהיסטוריה יש כיוונויות מוגדרת, ודאי שלא לכיוונויות שנעה אל עבר הקדמה. אך היבט הניעות החברתית ככוח מניע של ההיסטוריה נפקד מן הספר, וחבל.

גם השאלות המוצגות לקורא בפרקים לעבודה עצמית מעידות על רצון לדבר בשפתו ולשקף את סולם העדיפויות של קהל היעד. כך, למשל, השאלות הסבות על עניינים אקולוגיים-סביבתיים, שוויון מגדרי, יחסי הורים-ילדים, קונפורמיזם וחתימה תחתיו. השאלות מייצגות בלי ספק את האידיאליזם של המחברת אבל במידה רבה גם את שאלות ההיסטוריונים בבואם לנתח מקור ראשוני. הפרק העוסק בסבים ובסבתות הוא מעין ניסוי בזעיר אנפין בהיסטוריה אוראלית, ועשוי לתת לקוראות ולקוראים טעימה מעבודת ההיסטוריון. עם זה הפרק העוסק בעתיד נקי משאלות מנחות ובו המחברת נמנעת מניסיון להגביל את דמיונם של הקוראים והקוראות.

לסיכום, הקריאה בספר מהנה מאוד. קצב הכתיבה נכון לתיאור אפיזודות היסטוריות קצרות ומאפשר לקוראיו להתוודע במהרה לגיבור או לגיבורה העומדים במרכז הפרק. כאמור, אירוריה העשירים והרגישים של שירז פומן תורמים להפיכתו של הספר לחוויה חושית מתגמלת. כל אחת מן התמונות טומנת בחובה מסע תגלית קטן אל עולם הטבע שבו מתרחש הסיפור, בין שמדובר בפרי הרימון המתפקע וציפור הבולבול בפרק על צדוק (עמ' 86), ובין שמדובר בדובי הפנדה וצמחי הבמבוק בפרק על מיי לינג (עמ' 108–109). הספר בנוי היטב לקריאה משותפת ולדיון משפחתי, אך באותה

מידה אפשר לקוראו לבד. בעולמנו, שבו חידושים טכנולוגיים רודפים זה אחר זה בקצב מסחרר ואירועי החדשות מוחקים מזיכרוננו את הקודמים להם לפני רגע קט, יש ערך רב בסיפור האנושי רחב היריעה הנפרש לפנינו בדפיו של ספר זה, והנאה רבה מובטחת לקוראים בו.

רשימת מקורות

אוגוסטינוס. (2001). **וידויים** (א' קליינברג, מתרגם). ידיעות אחרונות.

שחר, ש' (1990). **ילדות בימי הביניים**. דביר.

Ariès, P. (1960). *L'Enfant et la Vie Familiale sous l'Ancien Régime*. Plon.

Beard, M. (2015). *SPQR: A history of ancient Rome*. Profile Books.

Gregory of Tours. (1951). *Libri historiarum X* (MGH SRM 1,1). (B. Krusch & W. Levison, eds.). Hahn.

Abstracts

Five stories endings' model in Israeli children's literature

Shai Rudin

This study examined the assumption that children's stories conclude with a happy End and found five different types of Ends in Israeli children's literature: the happy End, the happy-enough End, the ambivalent End, the open End, and the bad End. In addition to the Bibliotherapeutic Approach whereby children should be exposed to realistic texts that do not enhance escapism, additional approaches also exist. The open, ambivalent, and bad Endings enable the emergence of more complex themes, together with multi-layered poetics, that challenge children's thinking and turn children's stories into a complex art medium rather than a didactic one.

Keywords: children's literature; Endings; bibliotherapy; capitalism; realism; illustrations.

***Reading politically: Children's literature and political literacy –
Theory and practice***

Celina Mashiach

The article's working premise is that children, like adults, are political beings by nature and that, also like adults, they have a political "I" that consolidates and matures through political interactions within the family, in educational institutions and in peer groups.

Political literacy includes both critical thinking and taking an ethical position. These coincide with a new trend in children's literature research, mainly, a positive view of a didactic aspect that encourages critical thinking. In light of these insights, the article offers educators a practice for attending political discourse and political thinking in kindergarten and elementary grades. This practice is based on familiarity with the main characteristics of the concept of politics – power, conflict and interest – and on asking guiding questions designed to stimulate critical thinking and discourse that links between fiction and extra-textual reality.

The article offers a political reading of three selected texts – "Raspberry Juice" by Haya Shenahav, "Theodore and the Talking Mushroom" by Leo Lioni, and Nobi and Goby" by Yitzhak Damiel (Schweiger). The reading illustrates how a political point of view shifts the center of gravity from the personal to the collective/public. From a literary interpretation centered on "I", as an individual immersed in his personal world, to "I" as a political subject, aware of being a partner in a social relationship.

Keywords: instrumentalism; politics; political literacy; power relationship; interest; struggle; ethics.

Representing Russian immigrants in Israeli children's literature through the School Story model

Rima Shikhmanter

This article analyzes the representation of the assimilation of immigrants from Russia in Israeli children's and youth literature from the 1960s onward, with a focus on the model of school stories. In these narratives, the classroom is depicted as a dynamic social arena in which processes of identity formation, group cohesion, and gender socialization unfold. The article argues that this literary model serves not only as a narrative framework but also as an ideological construct: Russian immigrant children are portrayed as gifted yet vulnerable figures whose integration enables the class to unite, mature, and conform to traditional gender roles. Rather than challenging existing social hierarchies, the encounter with immigrants reinforces and legitimizes them. While certain twenty-first-century texts incorporate partial adaptations to contemporary discourses on gender and identity, the model continues to operate primarily as a stabilizing force. This study highlights the role of children's literature in shaping collective consciousness and maintaining cultural power structures in Israeli society.

Keywords: Israeli children's and youth literature; school stories; Russian immigrants; gender socialization; literary model.

