

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

שי רודין

## תקציר

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

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

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

## הקדמה

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## מבוא תאורטי: הקריאה הפוסט-קולוניאליסטית בספרות ילדים

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## קורפוס

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

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

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

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

## מהלך ראשון: הייצוג האלגורי של הגזענות

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. במאמר מופיעים ציטוטים מתוך ספרים לא ממוספרים.



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## קליטה טרגית

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## בנו של צייד האריות

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

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

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

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

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

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

## כתיבה כהתנגדות לגזענות

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

## גזענות בגיל הרך

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

'תראו כמה צבעים יש לעור שלנו,' אמרה דליה.  
'לדנה יש צבע לבן – כמעט שקוף,  
לטל יש צבע לבן – שהוא גם קצת ורדרד,  
לדרור יש צבע בהיר – אבל לא לבן,  
לבן יש עור בצבע בז' – קצת לבן וקצת חום,  
לנועה יש עור בצבע מוקה שהוא צבע חום בהיר,  
לחנה המטפלת יש צבע חום כהה קצת יותר,  
ולגיל – לגיל יש צבע חום כהה יותר מלכולם' (עמ' 16).

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

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

## הילד המספר על אבא

את הסיפור **אבא חום** (שמואל, 2001) מספר בגוף ראשון דניאל, ילד בן ארבע, שמסביר לנמענים: יש לי עינים חומות, והעור שלי חום. אתם יודעים למה אני חום? מפני שאבא שלי הוא חום. לפעמים, בצחוק, אני אומר לילדים שזה בגלל שהוא אכל הרבה שוקולד! אבל האמת היא שהוא בא מאתיופיה, ושם כל האנשים הם חומים.

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

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

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

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

## מהלך שלישי: המהלך ההיסטורי

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

## שורשים קודמים לעלייה ולקליטה

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## ידיעת ההיסטוריה כמענה לגזענות בהווה

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## והילד הזה היה אני - הילד שנשאר בעבר

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

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

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

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

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



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

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

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

### **וואנגרי: האדם הלבן והרס אפריקה**

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

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

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

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

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

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

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

ובהמשך:

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

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

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

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

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

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

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

## סיכום

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

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

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

דיאלוגית בין ילדים שחורים ובין ילדים לבנים, כזו שלא תבדל את הילד השחור מן הילד הלבן ותמחיץ את נקודות ההשקה בין השניים – נקודות השקה רגשיות, חברתיות, חווייתיות ואחרות.

## רשימת מקורות

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

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

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

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

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