

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

לילי גלזנר

תקציר

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

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

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

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

ייצוג המזרחיות: הערכות רווחות

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

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

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

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

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

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

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

זיהויו של קורפוס ספרות ילדים ונוער ישראלית-מזרחית

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

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

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

זיהויו של קורפוס מזרחי

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

גיבורים מזרחיים מבעד לעיניים אשכנזיות

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

10. נושא זה אינו ייחודי לספרות הילדים והנוער הישראלית, אלא יש לו ביטוי ניכר גם בספרות המזרחית המיועדת לקוראים המבוגרים. ראו לדוגמה: גלוסקא, 2015; מכבי, 1968, עמ' 52-55; שמוש, 1974, עמ' 17-30, 99-106, 147-160. וכן ראו הדיון בספרו של חקק (1981, עמ' 57-60). מצד הנושא והסגנון יש והיצירות נמצאו מתאימות גם לקהל הצעיר והן שולבו במקראות לספרות. לדוגמה הסיפור של אמנון שמוש (1992), שובץ בתוך מקראה לספרות לכיתה ז', ושירו של פרץ בנאי (1980, 2014) שובץ בתוך מקראה לספרות לכיתה ה'.
11. וראו גם את דבריהם של דוד בן-גוריון ופנחס לבון המובאים אצל צמרת, 2003, עמ' 30, 31-32.

זיהוי של קורפוס ספרות ילדים ונוער ישראלית-מזרחית

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

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

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

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

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

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

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

ב. ילדי המצוקה - ייצוגים סטראוטיפיים בספרות הילדים והנוער הישראלית

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

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

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

ג. ייצוגי ילדים מזרחיים - קריאה במבחר מיצירות הקורפוס

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

זיהויו של קורפוס ספרות ילדים ונוער ישראלית-מזרחית

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

זיהויו של קורפוס ספרות ילדים ונוער ישראלית-מזרחית

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

זיהויו של קורפוס ספרות ילדים ונוער ישראלית-מזרחית

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

סופה בין דקלים / סמי מיכאל (1975)

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

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

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

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

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

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

עושה העפיפונים מכרם התימנים / שמחה זרמתי (1982)

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

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

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

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

זיהויו של קורפוס ספרות ילדים ונוער ישראלית-מזרחית

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

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

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

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

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

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

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

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

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

והנערה השיבה בשאלה:

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

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

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

"איך זה?" שאלה האחות בלגלוג.

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

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

זיהויו של קורפוס ספרות ילדים ונוער ישראלית-מזרחית

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

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

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

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

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

מדמשק לתל אביב / מזל ויגרט (1990)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ילדות במעברה / גאולה סחייק-אלעני (2003)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

הקורפוס המזרחי כמאתגר הנחות רווחות

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

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

זיהויו של קורפוס ספרות ילדים ונוער ישראלית-מזרחית

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

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

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

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

סיום: שאלות פתוחות

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

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

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

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

זיהויו של קורפוס ספרות ילדים ונוער ישראלית-מזרחית

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

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

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

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

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

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

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

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

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

רשימת מקורות

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

זיהויו של קורפוס ספרות ילדים ונוער ישראלית-מזרחית

בהר, א' (2016, 28 באוגוסט). ספרות ילדים מזרחית [רשומה בבלוג]. אוהזר מתוך <https://almogbehaz.wordpress.com/2016/08/28/ספרות-ילדים-מזרחית/>

בוסקלה-גוטמן, מ' (1998). **שתי ספות ועוד סיפורים: זכרונות מזכרון יעקב ומחיפה בתחילת המאה העשרים** (מהדורה שנייה). תל-אביב: ירון גולן.

בורלא, י' (1936, 14 במאי). היהודי הנאמן. **דבר לילדים**, א10, 4-6.

בורלא, י' (תש"ו). **עם שחר: סיפורים מימי הילדות**. תל-אביב: יבנה.

בורלא, י' (תשל"ד א). קץ הפלאות. בתוך א' שטאל (עורך), **יהודי המזרח בספרותנו: קובץ סיפורים וביבליוגרפיה בצירוף מבוא על שילוב ספרותם של יהודי המזרח בתכנית הלימודים** (עמ' 66-70). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

בורלא, י' (תשל"ד ב). מסעי הראשון. בתוך א' שטאל (עורך), **יהודי המזרח בספרותנו: קובץ סיפורים וביבליוגרפיה בצירוף מבוא על שילוב ספרותם של יהודי המזרח בתכנית הלימודים** (עמ' 102-107). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

בורלא, י' (1992). שורשים. בתוך מ' לוינגר וב' אביקסיס (עורכות), **עלי ספרות** (עמ' 111-115). תל-אביב: מודן.

ביטון, א' (2016). **דוח ועדת ביטון: להעצמת מורשת יהדות ספרד והמזרח במערכת החינוך**. אוהזר מתוך <http://edu.gov.il/owlHeb/Tichon/RefurmotHinoch/Documents/bitonreport.pdf>

בנאי, פ' (1980). כל הכבוד לאבי. **עכשיו**, 43-44, 292-293.

בנאי, פ' (2014). כל הכבוד לאבא. בתוך ב' גלר-טליתמן וח' שליטא (עורכות), **צועדים בדרך המילים ה': מקראה בין תחומית ללימודי השפה העברית קריאה, כתיבה, האזנה ודיבור** (עמ' 12). אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן.

בנימיני, י' (1980). **שתי הספות: סיפור מאת מרים בוסקלה-גוטמן: תדריך למורה ולמתנדב**. תל-אביב: מט"ח – המרכז לטכנולוגיה חינוכית.

בן-שאול, מ' (1963). **חלונות לשמים: תשעה סיפורים מירושלים**. ירושלים: מ' ניומן.

בן-שאול, מ' (1965). **ילדי הבית המוזר, או, מי הוא רפאלו אלבנו**. תל-אביב: מסדה.

בן-שאול, מ' (1966). ידענו שהוא צודק. בתוך מ' בן-שאול, **המון כוכבים** (עמ' 77-81). תל-אביב: אל"ף.

בן-שאול, מ' (1981). **הסיפור על הסיפור על צ'ופצ'ה**. גבעתיים: מסדה.

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

ברגסון, ג' (1975). ילדות יהודית בארצות המזרח בספרות לנוער. **ספרות ילדים ונוער**, א(ה), 3-9.

בר-הלל, ג' (2012, 21 בדצמבר). כבר לא קוראים כמו פעם [רשומה בבלוג]. אוהזר מתוך

<https://gilibarhillel.wordpress.com/2012/12/21/כבר-לא-קוראים-כמו-פעם/>

ברוך, מ' (1995). האילן שגילה את הסוד. בתוך מ' ברוך וד' שטיין (עורכות), **מיתרים: מקראה לכיתה ג** (עמ' 92-94). גבעתיים: מסדה.

ברלוביץ, י' (1996). **להמציא ארץ להמציא עם**. רעננה: הקיבוץ המאוחד.

ברלוביץ, י' (2016). מקומה של ספרות הילדים ביצירתו של סמי מיכאל: שיה פואטי. בתוך י' שוורץ (עורך), **נסיד ומהפכן: עיונים בפרוזה של סמי מיכאל** (עמ' 32-74). תל-אביב: גמא.

ברעם-אשל, ע' (2015). "אל עצמי" לגלילה רון-פדר: הערות ראשונות על קריאה כסדרה. **עיונים בספרות ילדים**, 24, 93-120.

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

זיהויו של קורפוס ספרות ילדים ונוער ישראלית-מזרחית

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

- מיכאל, ס' (1990). **אהבה בין הדקלים**. ירושלים: דומינו.
- מכבי, ר' (1968). **מצרים שלי**. תל-אביב: ספרית פועלים.
- מעוז, נ' (2000). קווים לדמות הילד בשירת הילדים הערבית החדשה. **עולם קטן**, 1, 185-194.
- מרכוס, א' (1990). **חג לעם: אנתולוגיה של סיפורי-עם להגי ישראל**. ירושלים: כתר.
- משעני, ד' (2006). **בכל הענין המזרחי יש איזה אבסורד: הופעת המזרחיות בספרות העברית בשנות השמונים**. תל-אביב: עם עובד.
- נאור, מ' (עורך). (1986). המורה רינה ותלמידיה במעברת תלפיות: רב-שיח של 'ילדי מעברה' לאחר שלושים שנה". בתוך **עולים ומעברות, 1952-1948**: מקורות, סיכומים, פרשיות נבחרות וחומר עזר (עמ' 168-157). ירושלים: יד יצחק בן-צבי.
- סבירסקי, ש' (1981). **לא נחשלים אלא מנוחשלים: מזרחים ואשכנזים בישראל: ניתוח סוציולוגי ושיחות עם פעילים ופעילות**. חיפה: מחברות למחקר ולבקורת.
- סגל, ט' (2018). גגות מכוסים שלג: על סיפורים שנדדו מבגדד למעלות שאם מספרת לבתה טרם לילה. **החינוך וסביבו**, מ, 181-186.
- סופרים קוראים. (2013, 27 במאי). **סופרים קוראים: מירי ברוך** [קובץ וידאו]. אוהרז מתוך <https://www.youtube.com/watch?v=xEHBd9TuvoI>
- סחייק-אלעני, ג' (2003). **ילדות במעברה**. ח"מ: חמו"ל.
- סטבסקי, מ' (1948, 27 במאי). משחק הגורל (משיחות המזרח). **דבר לילדים**, 36, 556-559.
- סמואל, א' וגולדברג, ל' (1968). **בנים, בנות, בובות!** תל-אביב: עם עובד.
- ספורטה, ר' (1951). **החלוצים על אדמת הקרן הקיימת לישראל**. תל-אביב: תפוח.
- סצ'רדוטי, י' (2014). גיהינום מאושר – על החסך האנושי ומיליון בספר נסים ונפלאות ללאה גולדברג. **עיונים בספרות ילדים**, 22, 1-25.
- עוזיאל, מ' (1999). **הראשון לארץ ציון: סיפורו של הרב עוזיאל**. ירושלים: יד יצחק בן-צבי.
- עלון, ק' (2011). **אפשרות שלישית לשירה: עיונים בפואטיקה מזרחית**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- עמיר, י' (תשל"ד). פאותיו של יחיא. בתוך א' שטאל (עורך), **יהודי המזרח בספרותנו: קובץ סיפורים וביבליוגרפיה בצירוף מבוא על שילוב ספרותם של יהודי המזרח בתכנית הלימודים** (עמ' 178-185). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- פיביס, כ' (עורכת). (1996). **סיר הפלאים: אגדות וסיפורי-עם**. תל-אביב: ירון גולן.
- פיכמן, י' (1941, 3 ביולי). ציון מוכר העיתונים. **דבר לילדים**, 11, 167-168.
- פניני, פ' (1949, 5 במאי). רחמים וכלבו כבשו כפר. **הצופה לילדים**, 367-369.
- פריגת, ב' (2000). המעברה. בתוך ע' גלברט-אבני ונ' יובל (עורכות), **שמור בלב: אנתולוגיה (עמ' 156-161)**. קריית גת: דני ספרים.
- פרץ, י' (תש"ט). מ'מחברות איתאל'. **עמידות**, 4-5, 291-294.
- פרץ, י"ש ופרץ, א' (1981, 22 בדצמבר). הרובוט ארד ושירת ספרד. **דבר לילדים**, 13, 440-441.
- פרץ, י"ש (1991). **הנסיך מארגון: מבחר מעשיות יהודי ספרד**. הוד השרון: עגור.
- פרץ, י"ש (2000). **הרפתקאות חיים אבולעפיה ומשרתו מושון: סיפור הרפתקאות מצויר מתקופת גירוש יהודי ספרד**. יודפת: מס"ע.

זיהויו של קורפוס ספרות ילדים ונוער ישראלית-מזרחית

- ציפורה (1936). מסעודה. **דבר לילדים, א25, 10-14**.
- צמרת, צ' (2003). **ישראל בעשור הראשון: יחידה 7. התפתחות מערכת החינוך**. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- קליין, י' (2011). **האמריקניזציה של תל אביב**. ירושלים: כרמל.
- קמחי, ר' (1999). הרפובליקה הספרותית החדשה. בתוך ס"ש שטרית (עורך), **מאה שנים – מאה יוצרים: אסופת יצירות עבריות במזרח במאה העשרים** (כרך ב, עמ' 283-286). תל-אביב: בימת קדם לספרות.
- קרן-יער, ד' (2015). לעלות, לגדול, לספר: ייצוגים של ילדים מזרחים ב'דבר לילדים'. בתוך מ' לביא (עורכת), **דבר לילדים: לגדל קורא חושב** (עמ' 81-94). תל-אביב: מוזיאון נחום גוטמן.
- קרן-יער, ד' (2015, ב19 באפריל). צבעים אמיתיים: על ספרות ילדים מגוונת. **העוקץ**. אוהור מתוך [http://www.haokets.org/2015/04/19/מכ-מגוונת-ילדים-ספרות-ילדים-מגוונת-מכ/](http://www.haokets.org/2015/04/19/מכ-מגוונת-ילדים-ספרות-ילדים-מגוונת-מכ/2015/04/19/)
- רגב, מ' (2004). "אם יש דבר קשה בעולם – הרי זה להתחיל סיפור": על שלושה נושאים בסיפורי משה בן-שאול. **עיונים בספרות ילדים, 14, 95-120**.
- רוך-פדר, ג' (1976). **אל עצמי: סיפורו של ילד עזוב**. תל-אביב: מלוא.
- שוחט, א' (2001). "זהויות שסועות: הרהורים של יהודייה-ערבייה". בתוך א' שוחט, **זכרונות אסורים: לקראת מחשבה רב-תרבותית: אסופת-מאמרים** (עמ' 242-251). תל-אביב: בימת קדם לספרות.
- שזר, ז' (2008). **זלמן שזר: הנשיא השלישי: מבחר תעודות מפרקי חייו (1889-1974)** (ח' צורף, עורך). ירושלים: גנוז המדינה.
- שטאל, א' (עורך). (תשל"ד). **יהודי המזרח בספרותנו: קובץ סיפורים וביבליוגרפיה בצירוף מבוא על שילוב ספרותם של יהודי המזרח בתכנית הלימודים**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- שטרית, ס"ש (עורך). (1998). **מאה שנים – מאה יוצרים: אסופת יצירות עבריות במזרח במאה העשרים** (כרך א). תל-אביב: בימת קדם לספרות.
- שטרית, ס"ש (2004). **המאבק המזרחי בישראל: בין דיכוי לשחרור, בין הזדהות לאלטרנטיבה: 1948-2003**. תל-אביב: עם עובד.
- שמוש, א' (1974). **אחותי כלה: סיפורים**. רמת גן: מסדה.
- שמוש, א' (1992). סעדי נא גלימה: סיפור-עם מפי יהודי פרס. בתוך **פתחו את השער: מקראה לכיתה ה' לבית הספר הממלכתי דתי** (עמ' 242). ירושלים: מעלות.
- שמוש, א' (1992). תמונות מבית-הספר העממי. בתוך פ' שירב, ב' רובנשטיין ונ' נתנאל (עורכות), **מגן: מקראה לספרות לכיתה ז' בבית הספר הכללי** (עמ' 52-58). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- שמוש, א' (2014). צעדים ראשונים. בתוך ב' גלר-טלימן וח' שליטא (עורכות), **צועדים בדרך המילים ו': מקראה בין תחומית ללימודי השפה העברית קריאה, כתיבה, האזנה, דיבור** (עמ' 11-8). אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן.
- שם-טוב, ת' (2017). **סבא סביח**. חבל מודיעין: כנרת, זמורה-ביתן.
- שמי, י' (תש"י). בין חולות הישימון: סיפור בן-יוני. **עתידות, 4-5, 242-253**.

- שנהב-קלר, ש' (אוצרת). (2011). *בובה של מולדת: על מזכרות וזהות לאומית*. תל-אביב: מוזיאון ארץ ישראל.
- שפירא, ר' (2011). "מורה רנה אמרה שאנחנו יכולים": המסע שעשינו תלמידי ואני בשנות התמישים בדרך לישראל. ירושלים: כרמל.
- ששון-לוי, א' ושושנה, א' (2014). השתכנזות: על פרפורמנס אתני וכישלוננו. *תיאוריה וביקורת*, 42, 97-71.
- Dahan-Kalev, H. (2001). You're so pretty – You don't look Moroccan. *Israel Studies*, 6(1), 1-14.
- Eco, U. (1986). Travels in hyperreality. In U. Eco, *Travels in hyperreality* (W. Weaver, Trans., pp. 1-58). San Diego: Harcourt Brace.
- Hunter, S. A. (2013). *Yemeni identity in the works of Simha Zaramati Asta* (Master's thesis). Retrieved from <https://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/22660>
- Kline, D. T. (2003). Medieval children's literature: Problems, possibilities, parameters. In D. T. Kline (Ed.), *Medieval literature for children* (pp. 1-11). New York: Routledge.