

בין השורות

מחקר ויצירה בספרות ילדים ונוער
כרך 1

יצירה בספרות ילדים ונוער

בין השורות

מחקר ויצירה בספרות ילדים ונוער

בין השורות

מחקר ויצירה בספרות ילדים ונוער

מחקר ויצירה בספרות ילדים ונוער

בין השורות

מחקר ויצירה בספרות ילדים ונוער

תשע"ו – 2016

Between the Lines: Research and Original Works in Literature for Children and Youth, 2016

חברי המערכת:

מכללת לוינסקי לחינוך, תל-אביב	ד"ר חיה בן איון
אוניברסיטת חיפה; מכללת אורנים, טבעון	פרופ' רינה בן שחר
אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן; מכללת סמינר הקיבוצים, תל-אביב	ד"ר לילי גלזנר
מכללת שאנן, קריית שמואל, חיפה	ד"ר ניצה דורי
מכללת שאנן, קריית שמואל, חיפה	פרופ' טליה הורוביץ
מכללת דוד ילון, ירושלים	ד"ר תמר ורטת-זהבי
מכללה ירושלים, בית וגן	ד"ר אסתר מלחי
מכללת אורות ישראל, אלקנה; מכללת דוד ילון, ירושלים;	ד"ר סמדר פלק פרץ
מכללת תלפיות, חולון	
האקדמית גורדון, חיפה	ד"ר שי רודין
אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן	פרופ' אורה שורצולד

עורכת לשון אחראית:

יפעת פישר

עורכת לשון:

מרים מילשטיין

עריכה גרפית והבאה לדפוס:

תמי יהושע

רשימת הכותבים לפי סדר אלף-ביתי:

פרופסור אמריטוס, מכללה ירושלים; מכללת דוד ילון	פרופ' עדנה אפק
בית הספר הדו-לשוני יד ביד; יאסא, התיכון הישראלי למדעים ואמנויות	עינה ארדל
אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן; מכללת סמינר הקיבוצים, תל-אביב	ד"ר לילי גלזנר
מכללת שאנן, קריית שמואל, חיפה	פרופ' טליה הורוביץ
המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, באר שבע	ד"ר ערגה הלר
בית הספר היסודי עין הרים, ירושלים	מלי עלמיתו טדלה
המכללה האקדמית אחוה, באר טוביה	ד"ר אילת יפת
מכללה ירושלים, בית וגן	ד"ר אסתר מלחי
מכון מופ"ת, תל-אביב	ד"ר פנינה פרנקל
האקדמית גורדון, חיפה	ד"ר יאיר קורן-מיימון
האקדמית גורדון, חיפה	ד"ר שי רודין
מכללת סמינר הקיבוצים, תל-אביב	ד"ר רביב רייכרט

תוכן העניינים

ה.....	ברכת נשיא המכללה האקדמית הדתית לחינוך "שאנן"
ז	דבר המערכת
9.....	מבטים – חקר ספרות נוער
11	סוף העולם בדיסטופיות לנוער / ערגה הלר
32	"עד שייוותרו רק אלה שדמם טהור" – על השתקפות הנאציזם בסדרת ספרי "הארי פוטר" (ג'יי קיי רולינג) / יאיר קורן-מיימון
51	"ספרות בעיה" לנוער: הדגמת מאפייניה הפואטיים של הסוגה באמצעות הסיפורת של גלילה רון-פדר-עמית / שי רודין
81.....	עת ילדות – מחקרים בספרות ילדים
83	תחיית הקול הילדי (המושקק) לאור יצירתם של נורית זרחי, רותו מודן ואתגר קרת / לילי גלזנר
102	שירי ילדים ושירים מחופשים לשירי ילדים בשירת אורי צבי גרינברג / טליה הורוביץ
119	מטא-לשון בספרי הילדים של מאיר שלו / אילת יפת
137	מבואות לספרי ילדים לגיל הרך: תופעה ייחודית המשקפת תהליכים חברתיים ותרבותיים בחברה החרדית / אסתר מלחי
158	פו הדב והאחים לב-ארי – חניכה חתרנית בספרות ילדים כשיח בין ספרות שמרנית לספרות משחררת / רביב רייכרט
171.....	מילת מפתח – מאמרי דעה
173	היהודי כגיבור, הערבי כגיבור / עינה ארדל
185.....	נקודתיים - יצירה מקורית
187	יום חם / עֲדָנָה אֶפֶק
188	סֶמֶד ופֶּרֶחַי הֶבֶר / פנינה פרנקל
190	הנְטִלָה הלבנה של אימא / מלי עלמיתו טדלה

ברכת נשיא המכללה האקדמית הדתית לחינוך "שאנן"

לרגל צאתו לאור של כתב העת הראשון לחקר ספרות ילדים ונוער "בין השורות"

והרי אתם יודעים כחם של ספרים טובים, לעולם אין יוצאים מהם ריקם. כל ספר שפותחים מוצאים בו מה שלא מצאו בו קודם. ואפילו קראו בו פעמים הרבה, ואפילו יודעים אותו על פה כיון שחוזרים וקוראים בו מגיד לך חדשות. בין שכיוון להם המחבר בין שלא כיוון להן מקופלות הן באותיות.

עגנון, ש"י (תשל"א). שירה. תל-אביב וירושלים: שוקן, עמ' 292.

נאמנים יקרים,

אני שמח וגאה על הזכות להוציא לאור את הגיליון הראשון של כתב העת לחקר ספרות ילדים ונוער "בין השורות" בחסות מכללת "שאנן", ומודה על היענותם של חוקרים רבים וטובים ליטול חלק בכתיבת מאמרים לכתב העת. כתב העת הראשון מרחיב אופקים, מעמיק, מעניין ומגוון, ועיון בו מעלה תובנות חדשות בתחום חקר ספרות ילדים ונוער.

תודה לחברי המערכת שהשכילו לעצב כתב עת אקדמי רב-פנים, מסקרן ומאתגר ועל אשר הצליחו לגייס אנשי מקצוע מן השורה הראשונה – ככותבים, כחוקרים, כשותפים וכמשתתפים.

זכות גדולה היא בעבורי ללמוד מכם על עבודת צוות יציבה וממושכת ועל הדינמיקה שנוצרה בין חברי המערכת. אני מקווה מאוד שראשית דרכו של כתב העת תהיה סימן להמשכו המוצלח בשותפות של אמת ושל יצירה פורייה.

עומדת לפנינו במה חדשה, תבנית חדשה, שבה נוכל להמשיך ולצקת עוד ועוד מחקרים בתחום, שיחזירו לחקר ספרות ילדים ונוער, כך יש לקוות, את הכבוד ואת המעמד שהוא ראוי לו. תמצית שאיפתנו היא להמשיך קדימה. את חבלי הלידה של כתב העת הראשון כבר צלחנו. את הקודים הערכיים, המוסריים, החברתיים והתרבותיים בחקר ספרות ילדים חייבים להמשיך לחשוף ולמנף ענף רב-תחומי זה קדימה.

ראשן יזריגור פורק ומעטעטע,



פרופ' יחיאל פריש

דבר המערכת

בתחושה של רוממות רוח חגיגית אנו גאים להוציא לאור את הגיליון הראשון של כתב העת השפיט "בין השורות" שעניינו בחקר ספרות ילדים ונוער. כתב העת נועד להיות פלטפורמה לקידום השיח על ספרות ילדים ונוער בישראל. המאמרים המגוונים חולשים על קשת רחבה של תופעות תרבותיות ואמנותיות לילדים, העולות מהטקסטים בספרי ילדים עכשוויים. הגיליון הראשון של כתב העת "בין השורות" מתמקד בקריאה בסב-טקסט בין השורות. המשותף לכל המאמרים הוא היותם ממחישים היבטים שונים של קריאה 'אחרת' בטקסט הספרותי לילדים ולנוער, שאינה מנותקת מהשפעות של תהליכים חברתיים ותרבותיים בארץ ובעולם. כותבי המאמרים, הבאים מדיסציפלינות שונות, מאירים תוך שימוש באסכולות מגוונות את המשמעויות הנסתרות, לעתים החתרניות, לעתים האפלות של טקסטים תמימים, לכאורה, בספרות ילדים ונוער. קריאת המאמרים שהגיעו למערכת הייתה חוויה מעצבת ומכוננת. הופתענו מהגילויים החדשים, מעומק המחקרים, מהפינות הצדדיות שלא שמנו לב אליהן עד כה והתרשמנו מהרצינות שהוקדשה למחקר ומהשקעתם של הכותבים ללטש את המאמרים ולהביאם לרמה האיכותית והטובה ביותר לפני הבאתם לדפוס.

בחטיבת הספרות לנוער פותח מאמרה של **ערגה הלר**, "סוף העולם בדיסטופיות לנוער" ומציג דמויות ספרותיות של בני נוער בעלי רקע חברתי קשה, המנסים לתקן את העולם תוך הקרבת עצמם. מאמרו של **יאיר קורן-מיימון**, "על השתקפות הנאציזם בסדרת ספרי 'הארי פוטר'", מציג גילויי אידאולוגיות נאציות וגזעניות בסדרת ספרים זו של הסופרת ג'יי קיי רולינג. המאמר החותם את החטיבה לחקר ספרות נוער הוא "'ספרות בעיה' לנוער: הדגמת מאפייניה הפואטיים של הסוגה באמצעות הסיפור של גלילה רון-פדר עמית" של **שי רודין**, הבא להציג את המבנה הפואטי והתמטי של ספרות בעיה, שהיא סוגה מרכזית בספרות הנוער של ימינו.

בחטיבת הספרות לילדים פותחת **לילי גלזנר** במאמרה "תחיית הקול הילדי (המושקע) לאור יצירתם של נורית זרחי, רותו מודן ואתגר קרת". במאמר זה ממפה הכותבת שלושה שלבים בתהליך תחיית הקול הילדי ובוחרת את טבעה המשותף של ספרות הילדים. מאמרה של **טליה הורוביץ**, "שירי ילדים ושירים מחופשים לשירי ילדים בשירת אורי צבי גרינברג", חושף סוגה מעניינת המשתקפת בשירי אצ"ג, שבה הופך שיר ילדים פשוט ותמים לקינת יחיד ולקינת לאום. המאמר הבא הוא של **אילת יפת**, "מטא-לשון בספרי הילדים של מאיר שלו", הבודק לעומק את שפתו הספרותית של מאיר שלו בספריו לילדים וזאת בכלים לשוניים ומטא-לשוניים. **אסתר מלחי** חוקרת את תופעת המבואות בספרות הילדים החרדית ועומדת בתוך כך על השינוי בחברה החרדית עצמה במאמרה "מבואות לספרי ילדים לגיל הרך: תופעה ייחודית המשקפת תהליכים חברתיים ותרבותיים בחברה החרדית". המאמר החותם חטיבה זו לחקר ספרות ילדים הוא של **רביב רייכרט**, "חניכה חתרנית בספרות ילדים כשיח בין ספרות שמרנית לספרות משחררת", שבו הוא עוסק בשאלה על טיב הקשר וההשפעה שבין המערכת הספרותית למערכת החינוכית מתוך עיון בשני ספרי ילדים.

בחטיבת מאמרי הדעה מציגה **עינה ארדל** במאמרה, "היהודי כגיבור, הערבי כגיבור", זרם חדש בספרות ילדים, הזרם הפוסט-קולוניאליסטי. כדי להציג זרם זה עוסקת הכותבת בספריהן של גלילה רון-פדר-עמית, תמר ורטה זהבי ודניאלה כרמי.

בחטיבת היצירה המקורית יציג כתב העת שני שירים, האחד של **עדנה אפק** והשני של **פנינה פרנקל** וסיפור אחד של **מלי עלימתו טדלה**.

"אין טעם לחזור לאתמול כי אז הייתי אדם שונה", אומרת אליס בספרו של לואיס קרול, **אליס בארץ הפלאות**. אנו מקווים שלאחר קריאת כתב העת בעיון והפנמת המסרים הסמויים והגלויים של כותבי המאמרים, תהיו אנשים שונים. אולי פלורליסטיים יותר. אולי ספקניים יותר. אולי מאמינים יותר.

שונים. במובן הטוב של המילה.

המערכת

מבטים - חקר ספרות נוער

סוף העולם בדיסטופיות לנוער¹

ערגה הלר

"שני את הסיפור, שני את העולם"

(פראצ'ט, 2008, עמ' 260).

תקציר

בשנים האחרונות גוברת הפופולריות של סדרות דיסטופיה ספרותית לנוער, ומחקרים עומדים על תופעת הטרור העולמי כגורם משמעותי המתווסף לסוגיות חברתיות שגרתיות המטרידות את בני הנוער בעולם המערבי. שלא כדיסטופיות למבוגרים המציגות מציאות קשה וחסרת מוצא, הדיסטופיות לנוער מסתיימות בדרך כלל בסיום הדוק וב"סוף טוב". מאמר זה מתחקה אחר העלילות ופעולות הגיבורים המובילים לסיום הסגור ולסוף הטוב.

בדיסטופיות עכשוויות לנוער מוצגות דמויות של בני נוער יוצאי דופן המשמשים כמנהיגים צבאיים וחברתיים ומשנים את עולמם. השוואת אפיוני הגיבורים והגיבורות של הדיסטופיות מלמדת על קווי דמיון רבים החוצים גבולות מגדריים ותפיסות מגדריות. כל גיבורי הסדרות מאופיינים כבני נוער חסרי משפחה תקינה (כיתומים או שכולים או ילדים למשפחה שאינה מתפקדת); לכולם יש רקע של איום על הקיום או תנאי מצוקה כלכלית או נפשית; כולם עסוקים בעיצוב מעמדם החברתי החדש הנדרש בעולמם ולכן עסוקים בחיפוש זהות ועבר אישי וקולקטיבי. מתוך כך הם נחשפים לתפיסות שונות של סדרי עולם ומוכנים להקריב את עצמם למען המטרה של תיקון העולם.

מאמר זה מתמקד בסדרות מאז שנות התשעים של המאה העשרים ועד בכלל ("המעניק", "משחקי הרעב", "מפוצלים", "הרץ במבוך", ו"המעון של מים פרגרין לילדים משונים") ומשווה בין העלילות לסיומן.

מילות מפתח: פנטזיה; דיסטופיה; מבנה עלילתי; עיצוב דמות הגיבור בסיפורת לנוער.

1. מאמר זה מתבסס בחלקו על דברים שנשאתי בהרצאה בשם "הופכים עולמות: קריאה בספרות נוער פנטסטית כמעוררת מודעות אקס-קוריקולרית לזכויות הילד, נשים ומיעוטים" בכנס המסכם של הפרויקט TEMPUS DOIT ב-1 ביולי 2015 במכללת גורדון, חיפה.

הקדמה: תחילתו של שינוי

ספרות הדיסטופיה היא ספרות פופולרית לנוער. היא נמכרת היטב לעומת יצירות אחרות לנוער,² וכוללה בתכניות קוריקולריות ואקס-קוריקולריות לעידוד קריאה במערכות חינוך רבות, כמו מערכת החינוך האמריקנית, הקנדית, הצרפתית, הישראלית ועוד.³ הדיסטופיה לילדים ולנוער משתלבת במגמה של שינוי התכנים בספרות הילדים והנוער, בעיקר באמצעות כניסתן של צורות ועלילות עם משמעות פילוסופית מורכבת ושיתופן בתכניות הלימודים (Serafini & Blasingame, 2006, p. X; Deszcz-Tryhubczak & Oziewicz, 2012, p. 145). כמו כן הדיסטופיות משמשות ככלי לחינוך חברתי (Simmons, 2012, p. 22).

במחקר ספרות הילדים התפיסה המקובלת היא שבתוך מערכת ספרות הילדים והנוער, היצירה האוטופית – ובכללה היצירה הדיסטופית – משקפת היבטים של חינוך חברתי ומעצבת תפיסה של סדרים חברתיים מתוקנים. בדומה העיבודים הקולנועיים של הדיסטופיות הספרותיות לנוער פועלים בהתאם לאותו רציונל ומתוך מודעות להנאה האסתטית של הצופה הצעיר. כדי לזכות בתשומת לב רבה של הנוער לנושא של הסדר החברתי, העלילה חייבת להיות מועתקת למקום ולזמן אחרים, אל עולם חלופי, מתוך נקודת המבט של גיבור מתבגר (Bradford, Mallan, 2008, pp. 3-5).

הדיסטופיה הספרותית לנוער מציגה, בדרך כלל, עולם עתידני המתאר את העתיד הקרוב אי-שם על פלנטת ארץ, לעתים במקום מוכר ומוגדר ולעתים במקום בדיוני. העלילה מתרחשת בתקופה אפלה שבה האנושות נאבקת על המשך קיומה, בדרך כלל באמצעים דלים, במאבק חתרני ובעיקר באמצעות תושייתם של בני נוער יוצאי דופן. העולמות בדיסטופיות קודרות אלה כפופים למערכת חוקים מגבילה מאוד, והמפר אותה משלם בחייו. עם זה הדיסטופיות מציגות לעתים קרובות סוגיות של תפיסה גלובלית מול זהות לוקלית; שאלות של תרבות צריכה, עושר ועוני; התבוננות אתית במסורות ואורחות חיים; או בחינה של ההשלכות של טכנולוגיה מתקדמת על קיום האדם, על סביבתו הקרובה ואף על הפלנטה כולה.

הפופולריות של תת-הסוגה נסקה בעשור האחרון של המאה העשרים. נראה כי נקודת השינוי הייתה בשנת 1993. אז התפרסם חלקו הראשון של הקוורטט "המעניק" מאת לויס לורי (חלקו האחרון התפרסם רק ב-2012; פרסומו הראשון בעברית היה בשנת 1998 וחודש לפני הקרנת

2. לפי נתוני מכירות של חנויות הספרים בארה"ב, הספרות הדיסטופית לנוער מוכרת מיליוני עותקים מדי שנה יותר מכל סוגה אחרת לנוער, מודפסים ודיגיטליים כאחד. למשל, עד 2011 נמכרו למעלה מתשעה מיליון עותקים של החלק הראשון של "משחקי הרעב" מאת סוזן קולינס, וקרוב לשבעה מיליון עותקים מהחלק הראשון של "מפוצלים" מאת ורוניקה רות. ב-2012 הצטרפו למכירות מעל ל-20 מיליון עותקים של החלק השני של "משחקי הרעב" ושני מיליון עותקים של החלק השני של "מפוצלים". כל סדרת הפנטזיה המיתולוגית של ריק ריירדן "גיבורי האולימפוס" נמכרה לדוגמה רק בעשרה מיליון עותקים באותו הזמן (בין מיליון לשני מיליון עותקים לכל חלק), ואילו הסדרה הקומית "יומנו של חנון" מאת ג'ף קיני נמכרה ב-12 מיליון עותקים בסך הכול (כשלושה מיליון עותקים לחלק בממוצע עד אותה שנה) (Roback, 2014).
3. ב"מצעד הספרים" של שנה"ל תשע"ד – מיום לעידוד קריאה של משרד החינוך המבוסס על המלצות קריאה של התלמידים בשנת הלימודים הקודמת – הצביעו תלמידי התיכונים ובחרו ב"מפוצלים" כספר המומלץ ביותר לקריאה (משרד החינוך, 2014); במצעד הספרים של שנה"ל תשע"ה בחרו תלמידי חטיבות הביניים ב"הרץ במבוך" כספר הטוב ביותר והמומלץ ביותר (משרד החינוך, 2015).

העיבוד הקולנועי בשנת 2014 הופצה מהדורה מחודשת שלו). סיומו הפתוח של החלק הראשון של "המעניק" גורם לקורא הצעיר להתלבט בשאלה האם מאבקו של הגיבור ג'ונס מביא לידי השינוי הנשאל. ללזרי, שצברה ניסיון של עשרים שנה של כתיבת ספרות לנוער, נדרשו שבע שנים לפרסום החלק הבא בסדרה ("הכחול האבוד"), שלוש-עשרה שנים לפרסום החלק השלישי ("השליח") ותשע-עשרה שנים להשלמת הקוורטט וסגירת העלילה בנובלה "הבן". אכן, "המעניק" סימן שינוי בכתיבה לנוער. גיבורו, ג'ונס, היה ילד שזה עתה מלאו לו שתים-עשרה, ולפיכך יועד הספר בתחילה לקריאתם של תלמידי כיתה ו' או ז' ומתווה לפני הקוראים סדר חדש של מבנה משפחה וקהילה, המבוסס על ציות לכללים, גמול למצייתים ועונש למפרים ולא על רצון חופשי. ג'ונס הילד נולד למציאות אחידה ומונוכרומטית, חסרת בחירה אישית וחסרת עבר. ככל הילודים שהתפתחו התפתחות תקינה בעולמו, הוא נמסר לגבר ואישה ש"זכו" להיות בני זוג ו"להקים" משפחה. בגיל 12, גיל הכניסה לחניכה, הוא מבקש להעניק צבע וזיכרון לחברה שגדל בה. לדעתו, הם ישפרו את מצבה ויאפשרו לאנשים את הבחירה והידיעה. בעיניו, הדרך להעניק זאת אינה למלא את התפקיד שהוטל עליו, אלא לברוח ממנו. הוא לוקח עמו אל הלא-נודע את התינוק גבריאל, שהיה אמור להיות אחיו הקטן ולגדול בבית הוריו. אולם משום שגבריאל לא התפתח כמצופה, הוא נועד להשמדה. ג'ונס יודע שבריתו תשאיר את כולם, בכלל זה את משפחתו ואת מורו האהוב, בכאוס משעה שהוא מעניק לכולם את היכולת לראות את העולם בצבעוניות, לחוש רגשות ולהיזכר בדברים, יכולות שנמנעו מהם עשרות שנים. לפיכך הסיום בכאוס משאיר את הטקסט עם סיום פתוח. אמנם הגיבור ניצל, אך גורלו וגורל ביתו ועולמו לוטים בערפל. סגירה עלילתית בדרך זו אינה מאפיינת כתיבה לבני 12, ובשנת 1993 היא הייתה יוצאת דופן במיוחד.

במשך שלוש-עשרה שנים עד לפרסום החלק השלישי של הסדרה נשאר גורלו של ג'ונס בסימן שאלה. למעשה, רק בחלק השלישי, "השליח", מבינים הקוראים כי ג'ונס ניצל והצלחה לממש את חלומה לשנות את העולם. אולם למרות השינויים עדיין העולם הוא מקום אכזר. בסיומו של החלק השלישי מבין הקורא הצעיר כי מעשיו של ג'ונס שהונעו מכוונות טובות, הפכו את העולם לנורא יותר ולאכזר יותר. כך, רק בחלקו האחרון של הקוורטט שבו מופיעות הדמויות של ג'ונס וגבריאל, העלילה מנותבת לסיום סגור ו"טוב", אם כי רחוקה מרחק רב מאידאל אוטופי של שלום ושלמות.

הספר "המעניק" השאיר רושם עז בעולם הספרות לנוער ולא פחות חשוב מכך במערכת החינוך. בשנת 1994 הוא זכה בשני פרסים, פרס זהב של ניבירי ופרס רגינה. את פרס ניבירי העניקה שירות הספריות לנוער, ואת הפרס השני העניקה הכנסיה הקתולית. משנת 2000 נכלל "המעניק" ברשימת מאה הספרים המומלצים לקריאה על ידי איגוד הספריות האמריקני והפך לאחד מהספרים המבוקשים ביותר למיזמי הקריאה במערכת החינוך האמריקנית, והוא משמש לבחינת אידאולוגיה וערכים של תרבות (Stewart, 2007, p. 23). אולם קבלתו של הספר הייתה שנויה במחלוקת ולא הייתה גורפת בגלל כמה סיבות. סיבה אחת למשל היא חלומותיו הארוטיים של ג'ונס בן ה-12 שלא בלע את הכדורים מדחיקי הרגשות – חלומות שביטא בהם את כמיהתו לצפות בחברתו פיונה עירומה ומתרחצת באמבט שרחצה בו קשישים כחלק מחובתה לקהילה. חלומות אלה עוררו ביקורת שלילית נרחבת (Stewart, 2007, p. 21).

הגרסה הקולנועית של הספר הופצה לבתי הקולנוע רק בשנת 2014 – שנתיים לאחר סיום

הקורטט. את הסרט "המעניק" ביים פיליפ נויס בהשתתפותם של כוכבי-על. כמצופה הוא גרף מיליוני צופים צעירים ומבוגרים לבתי הקולנוע. יש בו סטיות מעלילת הספר, אך הדבר החשוב הוא שהרומן שפתח את עידן הדיסטופיות לנוער, זכה לבסוף בסרט משלו – תופעה שכיחה בספרות דיסטופית לנוער בעשור השני של המאה העשרים ואחת.

דיסטופיות לנוער כקריאה גלובלית לשינוי

כיום הדיסטופיות מתפרסמות כסדרות במהירות בזק, וכל המשך רואה אור כשנה לאחר קודמו ופונה לאותו קהל קוראים מקורי, שלא כמו במקרה של "המעניק". בין הדיסטופיות הפופולריות נמצאים למשל "משחקי הרעב" של סוזן קולינס (שנות הפרסום של המהדורות המקוריות: 2008-2010); "הרץ במבוך" של ג'יימס דשנר (2009-2012); "מפוצלים" של ורוניקה רות (2011-2014), או "המעון של מים פרגרין לילדים משונים" של רנסום ריגס (2011-2015). סדרות ספרותיות אלה – המבוססות בדרך כלל על שלושה או ארבעה המשכים – עובדו לקולנוע, ורובן הפכו בזריזות יחסית גם לשוברות קופות מצליחות. מדובר בתעשייה מפוארת, המזינה את עצמה מתוך כך שהיא נתלית על גלי ההצלחה הספרותיים ומשתפת את קהל היעד שלה בייצור תכנים והמשכים אפשריים וצריכת מוצרים נלווים (הלר, 2014, עמ' 72).

נשאלת השאלה – ולא בפעם הראשונה – מה מושך את הקוראים להעדיף דיסטופיות המציגות חורבן, מוות ובדידות של בני נוער על פני יצירות אחרות? שאלה זו מעסיקה את החוקרים מאז פרסום "המעניק", שכן מדובר בתופעה עולמית המתועדת גם באזורים הרחוקים ממלחמה, מרעב או מסכנות קיומיות מיידיות. בשל ריבוי היצירות הדיסטופיות לנוער בספרות ובקולנוע התופעה מתחדדת ביתר שאת. כיוון שהדיסטופיות מציגות עולם אכזר ומזוויע, אפשר לראות בדיסטופיות לנוער לא רק סוג של ספרות פנטסטית, אלא גם סוג של ספרות זוועה (literature of atrocity). הכלאה בין סוגות או צורות ספרותיות שכיחה בכתיבה העכשווית לנוער וכן בכתיבה הפנטסטית (הלר, 2014, עמ' 64). בדומה לדיסטופיות, נקודת המפנה בפופולריות של ספרות הזוועה לילדים ולנוער מתרחשת בשנות התשעים של המאה העשרים (Kidd, 2005, p. 120), וגם חוקרי ספרות הזוועה לילדים עוסקים בשאלה מדוע היא פורחת דווקא בעת הזו. לעומת הספרות הדיסטופית המתרחשת במציאות פנטסטית, ספרות הזוועה מתעדת אירועים ממשיים, כמו השואה, רצח עם וסיפורים אישיים של אונס ואלימות. העניין הדומה של הקוראים הצעירים ושל היוצרים בעלילות קשות, היסטוריות כבדיוניות לחלוטין, אכן מציב את השאלה מה מיוחד בנקודת הזמן הזו שבה נוצרות לפתע יצירות רבות הנוגעות באכזריות האדם. כמובן, כבר היו חוקרים שעמדו על חשיבות האלימות והאכזריות בכתיבה לילדים ומחקריהם פרצו דרך בתחום, למשל זיגמונד פרויד וברונו בטלהיים. אך המחקרים הללו עוסקים בחשיפה מזדמנת לעלילות של אלימות, נחיצות ותרומתה להתפתחות הילד, ולא לתופעה בת זמננו המתוארת במחקר כצריכה שיטתית של יצירות העוסקות באלימות של מתבגרים (Deszcz-Tryhubczak & Marecki, 2013, p. 5).

בסוף המאה העשרים ובראשית המאה העשרים ואחת חווה העולם גלי טרור אכזריים, שאחת מנקודות השיא שלהם הייתה קריסת מגדלי התאומים בניו יורק בספטמבר 2001. פעולת טרור זו עוררה לא רק את שירותי הביון ורשויות הביטחון, אלא גם את היוצרים ואת הקוראים הצעירים

(Pearce, Muller, & Hawksws, 2013, p. 43). מחנכים אמריקנים התקשו ללמד את "המעניק" לאחר האחד-עשר בספטמבר 2001, כיוון שהם ותלמידיהם ראו את הקשר בין האירוע שזעזע את אמריקה ואת העולם כולו ובין עלילות הספרים "המעניק" ו"הכחול האבוד" (Johnson, Kleismit, & Williams, 2002, p. 15). למעשה, הביטוי העלילתי והחזותי לאירועי הטרור באחד-עשר בספטמבר 2001 אינם קיימים בעלילה המקורית, אלא בדרך שבה נתפסה פעולת הטרור בתרבות האמריקנית. כך בעיבוד הקולנועי של "המעניק" (2014), בתסריט של מייקל מיטניק ורוברט ב' וייד, ג'ונס הופך מהנער שבורח מביתו באישון לילה לטרוריסט שחוטף מטוס כדי לחבל בסמלי תרבות, ואף על פי כן הוא נשאר הגיבור הטוב.

הדיסטופיות הפנטסטיות, בשונה מן עלילות הזוועה ההיסטוריות לילדים ולנוער שבהן נשמעים קולותיהם של העדים או הקרבנות, מבקשות מגיבוריהן הנערים והנערות לעשות מעשה, לחולל שינוי ולהציל את העולם. הן אינן מציעות קריאה היסטורית-פסיכולוגית, אלא קריאה חברתית-אקטיבית מתוך בחינת הקשרים שבין הזהות האישית ללאומית, בין האדם לטכנולוגיה שמשרתת אותו (Basu, Broad, & Hintz, 2013, p. 2). כך ג'ונס, גיבור "המעניק", מבקש לעורר את הזיכרון של החברה בדיוק כפי שעושה גיבורה אחרת של לויס לורי בספרה על השואה "מוֹנָה מספר לכוכבים" (1990). אצל לורי, שחרור הזיכרון מעניק את הכאב שבידיעה (Kidd, 2005, p. 142) ומביא לידי שינוי העלול לפגוע באנשים ובעולם ולא לידי שינוי חיובי. ככלל, ביצירה הדיסטופית לנוער הגיבור יכול לפעול ולתקן.

מאמר זה מבקש אפוא להתמקד בדיסטופיות כביטוי של מנהיגות צעירה ורצון לתיקון העולם. לצורך כך המאמר משלב ממצאים של מחקר כמותי שנערך בקרב בני נוער וניתוח טקסטואלי. כמו כן המאמר מבקש לחדד את אפיוני הגיבורים – מנהיגים חיוביים לעומת מנהיגות חיובית – בדרך שבה הם מוצגים בטקסט ובדרך שבה בני הנוער רואים אותם.

הדיסטופיה לנוער, חניכה, אמונה ופתרון בעיות

בקרב החוקרים קיימת תמימות דעים כי הדיסטופיה לנוער היא תת-סוגה הנוגעת לתחומים רבים. הכתיבה לנוער ובייחוד זו שהתפתחה בעשורים האחרונים, נושקת למסורת הספרות האוטופית, למסורת הספרות הפנטסטית, ואף – בשל החידושים הטכנולוגיים וההמצאות העתידניות – למדע בדיוני. מעצם הגדרתה, הדיסטופיה נתפסת כהפך של אוטופיה שהיא חברה דמיונית הפועלת בשלמות, ומכאן הדיסטופיה מציגה חברה דמיונית שאינה פועלת בשלמות. בספרות לנוער העולמות הדיסטופיים מוצגים לא אחת כחברה אוטופית משובשת, שערכיהם מתערערים והופכים לסותרים, בדומה לעולם של ג'ונס גיבור "המעניק". ג'ונס גדל בעולם שבו הכלל קובע שאסור לשקר, אבל בקבלת תפקיד "המעניק" הוא נדרש לשקר. הסתירה הערכית ברורה לחלוטין ונושאת מסר דידקטי המכוון את הקורא המתבגר לערכיות "הנכונה"; בדומה לקורא המנותב לבחירה ערכית, גם הבחירה של הגיבור דומה והדרך אליה מזכירה רומן חניכה (Basu et al., 2013, pp. 5-6).

אחד המכנים המשותפים לדיסטופיות העכשוויות לנוער הוא ההיבט האוטופי האמביוולנטי שלהן, בדומה לערכים הסותרים ב"המעניק". מצד אחד החברה המתוארת בהן מתנהלת כשורה ומבטיחה את קיומה המושלם, בדרך כלל מתוך הימנעות ממצבים קשים, אך מצד אחר קיימים בה פרטים החשים שניהול העולם בדרך זו הוא אפלייתי ופוגעני (Levy, 1997, p. 50; Hanson, 2009, p. 45). האמביוולנטיות גורמת לקורא להרהר בשאלות האתיות, לבחון את תכלית המגבלות בחברה נתונה, לחקור את השלכות המסורת על היום-יום, לחשוב ביצירתיות על פתרונות חברתיים ועוד (Hintz, 2002, p. 263).

החברה הסגורה, ההומוגנית והקונפורמית ומערכת הערכים והכללים שמציגה דיסטופיה לנוער – בכללה שנאת זר – אינן מציגות חברה דתית, למרות הדמיון האפשרי. החברה הדיסטופית מושתתת על אמונה מוחלטת ברעיון או בדמות, מתקיימת בה סגידה לרעיון או לדמות, בדרך כלל במקום מוגדר וקבוע, והיא מבוססת לכאורה על מיתוס מעורפל מהעבר (Wend-Walker, 2013, p. 139). הגיבור של הדיסטופיה המשתחרר ממגבלות התפיסה האידאולוגית-מיתית, מציג חשיבה עצמאית ויצירתית (בכל ארבעת ספרי "המעניק" אנו מוצאים את כל המאפיינים הללו, ואף בדיסטופיות האחרות שנדון בהן בהמשך).

גיבור העלילה הדיסטופית הוא מורד או כופר בעיני העולם שלו, או גיבור חיובי בעיני הקורא בזכות הדרך שבאמצעותה השתחרר מאחיזת העולם המגביל ואף פרץ דרך לשחרור האחרים. גם התפיסה הערכית של חטא ועונש שמציגות הדיסטופיות אופיינית לתפיסות דתיות (ואף לסיפורי חניכה); העלילה הדיסטופית שוברת את התבנית של החטא והעונש והופכת את תפקידי המעניש והנענש: גיבור הדיסטופיה הופך מנרדף למנהיג ואנשי השררה של המשטר הישן מתגלים כחוטאים האמתיים לעונש.

הגיבורים כמתקני עולם ב"המעניק"

הסדרה "המעניק" (1993-2010) יוצאת דופן בקרב הסדרות הדיסטופיות לא רק במרווחי הזמן הגדולים בין חלק לחלק ואף בין פרסום החלק הראשון לעיבודו לקולנוע, אלא גם בעלילות העצמאיות של כל אחד מהחלקים, הנקראות כסיפור סגור בפני עצמו. משום כך בכל אחד מהספרים מצוי גיבור אחר במרכז העלילה. יש בכך תחכום המקשה על הקוראים הצעירים ויוצר עולם נרחב מבחינת הגנאולוגיה והגאוגרפיה הבדיונית, הכולל שיטות משטר שונות ופריסת משך הזמן של העלילה על פני חמש-עשרה שנים בערך.

הגיבור של הספר הראשון וכן הסרט הראשון (והיחיד עד כה) הוא ג'ונס המתבגר, המורד במסורת וחוצה גבולות אסורים תרתי משמע. ג'ונס מופיע כדמות משנית – כמנהיג הקהילה, כבן שלושים, המכונה בפשטות "מנהיג" (Leader) – גם בשני החלקים האחרונים "השליח" (2004) ו"הבן" (2010). כינויו "מנהיג" מעיד על מימוש אחת מתכונותיו הבולטות, שזיהו המנהיגים הטוטליטריים במקום מוצאו כבר באותה העת. גם אומץ לבו, תבונתו ותושייתו מתגלים בהמשך. העובדה שמצא מקום מגורים בכפר המתנהל באוטופיות (קבלת האחר, אהבת הזר, שיתוף משאבים ועוד) אבל עדיין נאלץ לצאת למאבק על אופיו האוטופי של הכפר בסיום הקוורטט, מראה כי לא תם מסעו

לשינוי העולם כגיבור וכדמות משנית.

גיבורת החלק השני "הכחול האבוד" (2000) היא קירה, ילדה נכה, יתומה מאם, בעלת יכולת לרקום את העתיד ומוחזקת בבידוד על ידי משטר נוקשה כדי לפקח על טווי העתיד. קירה נולדה לאם חד-הורית, לאחר שאביה הוגדר כאויב העם וניסו לחסלו טרם הולדתה. בשל כך התעוורר האב ומצא מחסה בכפר אוטופי, המתנהל בעצותיו של "מנהיג". הכפר הוא מקום שבו כולם חולקים עם הכול את המעט שיש להם. בחלק השני קירה מתוודעת בהדרגה לעובדה שאביה בחיים הודות לחברה העני מט, שנאלץ לברוח מביתו ולחפש מחסה במקום אחר, וכך מצא את האב שנחשב למת בכפר האוטופי. כשקירה מבינה את משמעות היכולת שלה, היא מבינה כי תוכל לשנות את העולם.

בחלק השלישי גיבור העלילה הוא חברה של קירה, הנקרא כעת מטי, ואומץ על ידי אביה העיוור של קירה. השניים מתגוררים בכפר האוטופי. מטי מבין כי הרוֹאָה (Seer), אביו המאמץ, הוא אביה מולידה של קירה, ולפי בקשתו חוצה את היער המכושף בין הכפרים כדי להעביר את קירה לבית אביה-אביו. אל הקהילה האוטופית והשלווה מגיע סוחר חליפין המעורר בתושבים רשעות, קנאה ושנאה. כשאנשים מתחילים לפגוע בחיות המחמד שלהם ובילדיהם, מטי מגלה את יכולתו מיוחדת. הוא מסוגל לרפא לחלוטין חולים ונכים, אך הדבר פוגע בבריאותו שלו. המנהיג והרוֹאָה מזרזים את צאתו של מטי לכפר האחר כדי להחזיר את קירה לבית אביה, אך הוא משלם בחייו על משימה זו ונבואתו של המנהיג מתגשמת. מטי – שבתחילה שמו היה מט, כלומר "מֵת" (בפרסית עתיקה, כמשחק שחמט) – הוא גיבור המוכן להקריב את חייו למען שלמות הקהילה.

בחלק הרביעי המתרחש בכפר האוטופי, נסגרות כל עלילות הקוורטט, ובסופו של דבר העלילה נחתמת בחזרתם של חיים שלווים ומושלמים. במרכז חלק הארי של הסיפור – קלייר, דמות הגיבורה הראשונה בסדרה, אם לילדים, ובחלקו האחרון גבריאל, בנה הבכור. "הבן" מציג את סיפור העלילה בשלוש נקודות זמן: לפני, בתוך ומעבר. נקודת הזמן הראשונה, "לפני", מתארת את קלייר בת הארבע-עשרה המשמשת אם יולדת בקהילה שבה חי גם ג'ונס. היא מבינה כי בנה, המכונה על ידי ג'ונס גבריאל ובקיצור גייב, לא יאומץ אלא יורחק מהקהילה (והיא אינה יודעת כלל כי משמעות ההרחקה היא המתה). בטרם תוכל להצילו כפי שהייתה רוצה, הוא נחטף ולכן היא יוצאת אחרי החוטף, ג'ונס (בלי לדעת כי מעשיו של ג'ונס נועדו להציל את בנה ממותו הצפוי). בנקודת הזמן השנייה, "בתוך", קלייר נסחפת כמו ג'ונס וגייב, אך ניצלת מטביעה בידי אנשים אחרים שאינם אנשי הכפר האוטופי טובי הלב. היא מחליפה את נעוריה אצל סוחר חליפין מרושע בתמורה לאיתור בנה. בנקודת הזמן האחרונה, "מעבר" (Beyond), הרוֹאָה, קירה ו"מנהיג" מסייעים לגבריאל להבין כי זקנתה ומראיה הכעור של אמו הם מעשי הכשפים של סוחר החליפין. גבריאל משכנע את סוחר החליפין שאנשי הכפר מאושרים בזכות יכולתו המיוחדת לשנות את התודעה של אדם אחר. סוחר החליפין נפגע מכאב ומייסורים ומת מהצפת האושר. כל מעשיו, ובהם גם המראה הזקן של קלייר, נעלמים לחלוטין והאנשים חוזרים להיות כפי שהיו, טובי לב ואוהבים. גבריאל, הנער המושיע שהיה פעם התינוק הלא-רצוי בקהילה אחרת, הופך לגיבור נוסף המציל את העולם.⁴

4. כמובן, כל שמות הגיבורים שלורי בוחרת הם סמליים ומלמדים על מאפייני בולט של הדמויות. ג'ונס מזכיר את יונה

הגיבורים בסדרות דיסטופיות אחרות

א. סדרת "משחקי הרעב"

שלא כ"המעניק" רוב הסדרות הדיסטופיות עוסקות בגיבור ראשי אחד, המגלה במהלך העלילה ובהמשכה את ייעודו ותפקידו בשינוי הסדר החברתי. למשל, בטרילוגיית "משחקי הרעב" מאת סוזן קולינס (2008-2010) – הנחשבת לאחת הטרילוגיות הדיסטופיות הפופולריות ביותר, וזכתה לעיבודים קולנועיים, לתערוכה אינטראקטיבית (הוצגה לראשונה בניו יורק בסתיו 2015) ולשפע מוצרים נלווים – אנו פוגשים בגיבורה קטניס אוורדין בת השש-עשרה. קטניס היא נערה ענייה ויתומה מאב, בתה הבכורה של מרפאה בעשבים. היא מתגוררת עם אמה ואחותה במחוז 12, המחוז העני ביותר במדינת פאנם העריצה (ככל שגדל מספר המחוז כן גדל העוני שבו וכן הוא מרוחק יותר פיזית ומנטלית מהעולם המסואב של הברירה). כדי לשרוד וגם כדי להעביר את הזמן, קטניס מפתחת יכולת ציד ביער, מעשירה את שולחן המשפחה, ומתקרבת לגייל, נער בן גילה ובן אותו מעמד. הקרבה המתפתחת בין קטניס לגייל נקטעת כאשר שמה של קטניס עולה בגורל. מדי שנה בשנה נערכת הגרלה גורלית וכל מחוז שולח נער ונערה לתחרות "משחקי הרעב" הנערכת בבירה במחוז אחד העשיר מכולם ושמו "קפיטול". הנער שנבחר במחוז 12 לצדה של קטניס הוא פיטה בן האופה, בן למשפחה אמידה יחסית למחוז העני. "משחקי הרעב" הם תחרות בסגנון "תכנית ראליטי" (ובמידת מה גם בסגנון הקרבן למינוטאור) שבה נלחמים עד מוות שתיים-עשרה נערות ושנים-עשר נערים – זוג מכל מחוז – בשטח מבוים ורווי סכנות מפתיעות; הזוכה בתחרות זוכה כמובן בחייו, אך גם במעט תנאים סוציאליים משופרים, שבמחוז 12 משמעותם חיי בריאות ורווחה והיחלצות ממעגל העוני.

בספר הראשון, שנתן את שמו לסדרה כמקובל בתת-הסוגה, קטניס הנלחמת בזירה של "משחקי הרעב" מבקשת כמובן להצליח ולשרוד. היא עושה זאת ומנצחת. אולם כבר במשחקה הראשון היא קובעת תקדים היסטורי בעולמה. היא אינה משחקת לפי הכללים האכזריים, היא מגלה חמלה, מטפלת בפצועים ובחלשים ממנה, ואינה מפקירה למוות איש מהנערים והנערות שסייעו לה סיוע כן ולא טקטי. קטניס אינה ממירה חמלה בחולשה, למרות החמלה היא שומרת על כוחה הפיזי והמוסרי. לבסוף היא מנצחת בתחרות לצדו של בן המחוז שלה, פיטה, בזכות הצגתם כזוג אוהב שבו כל אחד מבני הזוג מעדיף את חיי רעו על פניו. הצופים במשחקים המשוודרים בכל פאנם מושפעים מהמניפולציה הטקטית (או מביטויי אהבתו הכנים של פיטה, הטקסט שומר על אמביוולנטיות בחלק זה), משפיעים על החלטת מפקי התכנית ונשיא פאנם ומאפשרים לראשונה בתולדות פאנם מצב של זכייה כפולה. קטניס אינה נדרשת להרוג את פיטה ולהפך. ברגע השיא הדרמטי והמוסרי הם מגלים ששניהם זכו בתחרות ושהזוויה (לפחות בשלב זה של העלילה) מאחוריהם.

המקראי, הנביא הטובע, וזוכה לכינוי "מנהיג" וליכולת לנבא עתיד; קירה הוא שם שמקורו אינו ברור (יוונית ואולי פרסית עתיקה) ומשמעויותיו קשורות בהנהגה ואהבה. היא רוקמת את העתיד פשוטו כמשמעו; מטי בעל יכולת ריפוי והענקת חיים, ואילו שמו המקורי "מט" מסמל את ההפך מהחיים ומרמוז על כך שהענקת החיים לזולת מסתיימת בחוליו ובמותו של מטי עצמו (קריאה נוצרית אולי תמצא כאן דמיון לדרך שבה ישו מקבל עליו את גורלו); קלייר, שם לטיני שמשמעותו צלול, מציגה אהבת-אם חסרת גבולות בחברה שבה לידה היא מטלה טכנית בלבד; גבראל, המלאך המרפא, בעל הכוח המושלם, מציל את העולם.

בחלק השני "משחקי הרעב: התלקחות" – קטנים מפתחת מודעות חברתית עמוקה יותר. כשאחותה הצעירה עולה בגורל להישלח ל"משחקי הרעב" החדשים, היא תופסת את מקומה ללא היסוס, ומגיעה לזירה החדשה כמתמודדת מועדפת על הקהל. בלא ידיעתה היא הופכת לסמל של מרד: גם ה"מורדים" וגם הנשיא פאנם, סנואו, המנהל משטר של דיכוי ועוני נוהגים בה כמי שסוחפת את ההמון נגד השלטון. יחס זה מסכן את חייה בזירה, אך מביא לידי חילוצה מעולמו של סנואו בידי ה"מורדים" המסתתרים בהריסות מחוז 13, מחוז נעלם מהגאוגרפיה והפוליטיקה הרשמיים.

בחלק השלישי "משחקי הרעב: עורבני חקיין" – קטנים הופכת לחלק מה"מורדים" ומביאה לידי הפלתו של הנשיא הרודן סנואו ועצמאות המחוזות. הכוח המניע אותה עודנו הישרדות, אך הוא מועצם מהפרט והמשפחה אל הקולקטיב והקורא עוקב אחר צמיחתו ושינוי דרך הפעולה של קטנים מסמל של המרי במשדרי מחוז 13 לכלל פאנם אל עשייה בפועל – לוחמת המאבק המביסה את הנשיא בארמונו. האהבה למשפחה ולחברים הקרובים מועתקת לאי־אה של עצמאות, רווחה ושוויון. הנקמה האישית בסנואו הופכת לנקמה קולקטיבית.

החברה בפאנם – בכל תריסר המחוזות – היא חברה אלימה ובה בזמן מבוועתת מהאלימות שהיא מייצרת: סרסרות, עבדות ומוות. חברה שבה האלימה היא לחם חוק, והתשווקה למות בזירה של "משחקי הרעב" היא תפיסה מעוותת של גבורה וניצחון (Ming Tan, 2013, pp. 55-56). ההתעקשות של קטנים לעמוד על דעתה היא שהופכת אותה מקרבן אדם של אותה התפיסה למנהיגה היוצאת נגד תפיסת האלימות והאימה. תהליך זה הדרגתי, החל בפעולות הציד הלא חוקי כילדה ובהתנדבות למשחקים – שני תחומים הקשורים בתפיסת אחריות בתחום המשפחה ומעידים על בחירה, אומץ וחישוב מהלכים טקטי – וכלה בהפיכתה למורדת המביאה לידי התנקשות בנשיא – שיאה של הנהגה פוליטית וצבאית. שוב במובנים אלה מדובר בגרסה עכשווית לרומן חניכה, כשהטרילוגיה מציגה את ההתבגרות של קטנים ואת תפיסת העולם שלה.⁵

ב. סדרת "מפוצלים"

סדרת "מפוצלים" מאת ורוניקה רות מבוססת על טרילוגיה ("מפוצלים" 2011; "מורדים" 2012; "נאמנים" 2013) ועוד אסופה של חמישה סיפורים קצרים ("פור" 2014) המתארים אפיזודות שונות ברצף הזמן המקביל למתואר בחלק הראשון של הסדרה מנקודת מבטו של פור, המדריך והחבר של גיבורת הסדרה, קָרִיס. טריס היא נערה בת 16 החיה בניסוי חברתי ענק בשיקגו עתידית. בחברה שבה נולדה, כל בני האדם נחלקים לקבוצות חברתיות כובלות: כנות, הקרבה עצמית, אומץ לב, אוריינות וידידות. מי שפורש מההכשרות או מסולק מהן חי כנטול 'פלג' וסובל

5. החניכה ב"משחקי הרעב" ברורה לקורא, אך נסתרת מעיני הגיבורה. ראוי להשוות את קטנים לאנדר, גיבור החלק הראשון בסדרת המדע הבדיוני "המשחק של אנדר" מאת אורסון סקוט קארד (1985). בשתי העלילות הגיבורים מורחקים מביתם וממשפחתם ואינם מודעים להיותם מנהיגים צבאיים. קטנים רואה את עצמה משתתפת במשחקים לחיים ולמוות, ואילו אנדר רואה את עצמו תלמיד המתנסה בסדרת משחקי סימולציה של קרב לחיים ולמוות כחלק מהכשרתו בפנימייה צבאית. למעשה שניהם משנים את העולם באמצעות פעולות הנתפסות ביניהם כ"משחק". בשעה שמתחוויר להם שהם עומדים מאחורי שינוי המביא לידי הצלת העולם והם מפנימים את גודל תרומתם, מתקבעת הזהות האישית שלהם כמנהיגים. קבלת תפקיד המנהיג כרוכה בלבטים, אך מפאת הלחימה אלה הם לבטים מהירים.

מעוני ומתייסר מהיעדר עתיד וזהות.

החלק הראשון הנושא את שם הסדרה עוסק בזמן שבו כל נער בן 16 צריך לבחור לעצמו 'פלג' בהתאם לתוצאות מבדק התאמה, לעבור את ההכשרה המתאימה לו, לאמץ את דרכיו ומנהגיו ולנתק כל קשר מחברי הפלג הקודם שלו, אם הוא שונה מהחדש. משמעות הדבר היא קטיעת הקשר המשפחתי, התנתקות מחברי ילדות, איבוד זהות ובניית זהות. טריס הגיבורה נולדה כביאטריס למשפחת פריור, משפחה של מנהיגים בפלג הקרבה עצמית. יש לה אח בשם כיילב. בהיותה "מפוצלת", כלומר ברוכת כישרונות ובעלת התאמה לפלגים אחדים, היא מתקשה לבחור בפלג, ומבינה כי עליה לשמור את כישרוניה המיוחדים בסוד גם מפני הוריה (לכן בשלב זה אינה מתוודעת לכישרוניהם הדומים לשלה). בסופו של דבר היא בוחרת בפלג אומץ לב בשעה שאחיה בוחר באוריינות. הוריה מאבדים את שני ילדיהם ברגע הבחירה. ביאטריס נכנסת להכשרה הצבאית של אומץ לב, משנה את שמה לטריס וחווה חניכה אכזרית. במהלך ההכשרה על הטריונים להתמודד עם מצבי פחד וסכנה אובייקטיביים ונפשיים. במצבים אלה מתגלים בעלי ריבוי הכישרונות, ה"מפוצלים", תכונה נרדפת בעולם של הפלגים, ועולה ההזדמנות לפגיעה בהם. פור, המדריך של טריס, מבין כי היא מפוצלת כמוהו, מתקרב אליה כדי להגן עליה ובין השניים מתפתח סיפור אהבה. בעזרתו של פור, טריס מסתירה היטב את תכונותיה כמפוצלת, ומסיימת את הטריונות כחניכה מצטיינת. אך ג'נין, מפקדת פלג אוריינות, מצליחה לחשוף את הפיצול של טריס ופור ומנסה להשמיד אותם. טריס בורחת וניצלת בזכות אמה, שמקריבה את חייה למען בתה ונהרגת בהתקפה. סדרת "מפוצלים" עוסקת בשאלה של זהות כפויה וחופש הבחירה. טריס ופור יוצאים למסע של מרד, עדיין בלי לדעת את עומק המגבלות והיותו של עולם הפלגים ניסוי ענק.

בחלקה השני של הסדרה, "מורדים", מתארגן מרד אזרחי, וטריס בלוויית חבריה ה"מורדים" ואהובה פור יוצאים למלחמה בג'נין ופלג אוריינות, בסיועם של חברי פלג כנות. במהלך העלילה נחשפות בהדרגה עדויות על העבר האלים של הפלגים ועל עימותים שנחקו מהזכרון. בחלק השלישי, "נאמנים", מושלם תהליך חשיפת העבר. טריס, פור וחבריהם ה"מורדים" בורחים מגבולות העיר המפולגת אל הבסיס שממנו מבוצעת השליטה בניסוי החברתי הענק, שנועד לכאורה לבדוק השפעות של גנטיקה והתניות של חברות על עיצוב עולם מושלם. טריס וחבריה משתתפים בהתקוממות נוספת, הפעם בבסיס, ומביאים לידי קריסת הניסוי כולו וביטול הפלגים. הם מתנקשים במפקדי הניסוי ובמבצעיו, מהם אנשים שלדעתם סייעו להם בהימלטות.

למעשה, סדרת "מפוצלים" עוסקת בשאלה מרכזית לכל ילד ומתבגר – מי אני ומה אהיה כשאגדל, אלא שהמתבגרים בסדרה חיים בעולם שלא קיימת בו בחירה חופשית, במציאות שבה הזהות האישית היא זהות חברתית (Basu, 2013, pp. 19-21). התיוג החברתי בעולם של "מפוצלים" הוא תיוג הרה גורל, בייחוד למי שמוגדרים כ"מפוצלים", אותם אנשים מרובי כישרונות חברתיים. משתתפי הניסוי אינם יודעים כי בעולם החיצוני למעשה כל בני האדם "מפוצלים" במידה זו או אחרת. טריס וחבריה הופכים את ראיית העולם ואת תפיסת המציאות של המעמדות והפלגים בעירם. ההצלה של העיר המפולגת היא שינוי הסדר החברתי שכפו חברי אוריינות, והכנסת כל העיר למצב זמני ורצוי של כאוס ו"חוסר פלג".

ג. סדרת "הרץ במבוך"

סדרת "הרץ במבוך" מאת ג'יימס דשנר (פורסמה באנגלית בשנים 2009-2011) מבוססת על טרילוגיה ועל ספרים המתארים את ההתרחשויות המקדימה לעלילת הטרילוגיה (2012 ואילך). כבר בחלק הראשון הנושא את שם הסדרה, מתוודעים לגיבור תומס המצטרף לקבוצת נערים נטושה ומבודדת השורדים לבדם במציאות מאיימת. כל חודש מגיע במעלית נער חדש נטול עבר וזיכרון. הוא מצטרף לקהילה, מקבל תפקיד ותורם להישרדות הכלל. לאחר הצטרפותו של תומס הוא הופך במהירות לבעל תפקיד של רץ במבוך, תפקיד שזכו בו עד כה ותיקים בלבד. סמוך להגעתו קרה במקום אירוע חריג: שלא במועד הגיעה במעלית נערה ושמה תרזה, וכל הסדר החברתי והקיומי התערער. תומס תפס במהירות את מקומו כמנהיג של חבורת הנערים הנלחמת על חייה, ואף הצליח לחלץ את השורדים מהמבוך, כאשר מערכת היחסים בינו לבין תרזה נשארה אמביוולנטית, ודבר אחד ברור – יש ביניהם היכרות מוקדמת וסוד הנסתר כנראה גם מעניהם.⁶

בחלק השני שנקרא "מבחני הכוויה" (2010) נדרש תומס להילחם בתרזה כדי לשרוד. לאחר בריחתם מהמבוך הם נאספים על ידי "נתעב", הארגון המנהל את העולם העתידי ומבקש לכאורה להושיע את האנושות. הם נחלקים לשתי קבוצות יריבות ויוצאים למסע קטלני לעבר יעד מרוחק, וכך חברים – כמו תומס ותרזה – הופכים לאויבים זה לזה. אל קבוצתו של תומס מצטרפת ברנדה והשניים מתקרבים. יום אחד לאחר שתומס מתעורר, הוא מגלה על עורפו קעקוע שכתוב בו "רכוש 'נתעב', קבוצה א', המנהיג". המסע אל נקודת היעד דורש מהם לעבור בשטח שבו מצויים חולים בשלבים שונים של המגפה, ומכאן שהם נמצאים בסכנת הידבקות. מי שנדבק הופך בתחילה למשוגע ולבסוף למכונה רצחנית חסרת צלם אנוש. משום כך המעבר באותו שטח גורם להם להילחם בחברים לשעבר כמו באויבים (כבר בפתיחה נלחם תומס בתרזה). לבסוף תומס מגיע ליעד עם חבריו ומחולק באמצעות מסוק. הוא מגלה שהודבק במחלה ומבין כי הוא והנערים הם חלק מניסוי רפואי או חברתי למציאת תרופה למגפה שהשמידה את האוכלוסייה, אבל הוא תוהה מהו התפקיד האמיתי ומהי המהות של "נתעב".

בחלק השלישי "תרופת המוות" (2011) תומס וחלק מחבריו – מי שכמותו חסינים בפני המחלה – מתעוררים כלואים במעבדה לאחר שזיכרונם נחסם. כדי לזכות בזיכרונותיהם עליהם להסכים לניסוי רפואי, אבל הם מסרבים ובורחים לעבר "דנוור". לדעתם, חיים בה "מורדים" שערקו מ"נתעב" ומחוסנים מפני המחלה. הם חוברים לקבוצה בהנהגת תרזה ול"מורדים", ומשחררים "מורדים" אחרים. תרזה מקריבה את חייה למען תומס כשהיא חוצצת בינו ובין הפגיעה המכוונת להרגו. מכיוון שזיכרונה כבר שוקם, היא עוד מספיקה לספר לו ברגעי חייה האחרונים על הקשר העמוק ביניהם מאז ומתמיד. בסוף העלילה השורדים וה"מורדים" המשוחררים מקימים יישוב

6. למעשה הסוד הזה נחשף לקוראים בספר The Kill Order (2012) שחובר לאחר סיום העלילה ומציג תקופה מוקדמת על הרקע הסיפורי של הטרילוגיה: מגפת קדחת משמידה את האנושות ורק בודדים מחוסנים חיסון טבעי מפניה. קבוצה בשם "נתעב" (SWIPE) מנסה להציל את העולם ששרד במהלך השתלטות על כל המשאבים והאנשים. תומס ותרזה הם חברים נאמנים מילדות ו"מגויסים" של "נתעב". הם מוכשרים להיכנס למבוך כדי לסייע בניסוי למציאת התרופה. תומס אותר לניסוי מלידתו, וגם שמו – על שם תומס אדיסון – נקבע על ידי "נתעב".

המכונה "גן עדן" שבו חיים מחוסנים המשקמים את האנושות. ברנדה הופכת לבת הזוג הרומנטית של תומס.

ב"הרץ במבוכ" – כמו בדיסטופיות אחרות לנוער – קיימת המגבלה של הידע המוגבל והגיל הצעיר. הגיבור וחבריו הם קרבנות של התערבות רפואית בכפייה, של הפרה מתמדת של זכויות האדם בכלל ושל זכויות הילד בפרט. בשל כך נגזל מהם ידע משום שנגזלים מהם זיכרונות ומשפחה. הניגוד שנבנה בסדרה הוא בין עולם המבוגרים בעל הידע והעמדה השלטת לעולם הנערים הנרדפים, הנלחמים על חייהם ללא זיכרון, ללא משפחה וללא שייכות לחברה הכללית.

היעדר תא משפחתי, התערבות וקביעת שיוך חברתי ואישי מופיעים גם בקוורטט "המעניק" וכן בדיסטופיות אחרות. ב"הרץ במבוכ" היעדר המשפחה והזיכרונות מהעבר בונים את הזהות של הלוחמים ה"מורדים" בממסד הנוקשה. בכך תומס דומה לגיבורי הדיסטופיות לנוער המשתמשים בכישוריהם הטבעיים להשגת מטרות המרד בשינוי העולם הקיים (Davis, 2014, p. 51). שלא כדיסטופיות רבות המבוססות על מחיקת רגשות – כמו ב"המעניק" – הרגשות ב"הרץ במבוכ" עזים, ואילו הזיכרונות נעלמים בשעה שהרגשות מעידים על החוסר, כמו הרגשות בין תרזה לתומס (ב"המעניק" הרגשות מתעוררים עם קבלת הזיכרון). בדומה ל"המעניק" סיום הטרילוגיה של דשנר היא אמנם סגירה עלילתית, אך היא אינה מביאה את הגיבור וחבריו למקום של קיום בטוח ומוגן לחלוטין. בכך תחושות של אי-נוחות ותהיות על אודות העתיד ממשיכות להטריד את הקורא ולעורר בו שאלות על מהותה של החברה המושלמת ועל תפקידו של הפרט. העובדה שתומס נבחר להיות "מנהיג" על ידי השלטון המובס והפך למנהיג של ה"מורדים" – ממשיכה להטריד את הקורא גם בסיום הקריאה.

ד. סדרת "המעון של מים פרגרין לילדים משונים"

את הסדרה הזו כתב רנסום ריגס בשנים 2011-2015. היא כוללת טרילוגיה, רומן גרפי וספר המסביר את תהליך העבודה הייחודי על הסדרה לנוער. "המעון של מים פרגרין לילדים משונים" הוא רומן המשלב יצירות חזותיות, תצלומים ישנים המעובדים בטכנולוגיה חדשנית כחלק בלתי נפרד מהעלילה ומשמישים "להוכחת" המציאות הפנטסטית. למעשה, כשם שהסדרה היא דיסטופיה, היא גם פנטזיה היסטורית המציעה חלופה להשתלטות הנאציזם. במובן זה "המעון של מים פרגרין לילדים משונים" אינו דיסטופיה "רגילה", שכן הוא מציע מציאות חלופית להיסטוריה ומסע בזמן. אולם בדומה לסדרות הדיסטופיה מדובר בטרילוגיה שבה הגיבור, נער מתבגר, מבקש להציל את העולם ולשנות את המציאות בפעולת לחימה. על רקע עלילת "המעון של מים פרגרין לילדים משונים" ניצבים זיכרונות ובראשם הזיכרון המשפחתי (של רצח הסב) והזיכרון הלאומי (השואה). העובדה כי העלילה של הטרילוגיה מתנהלת ברובה כלולאת זמן עבר באנגליה של מלחמת העולם השנייה, הופכת את הזיכרון ההיסטורי למציאות ההווה, ושינוי העולם הופך לחיוני להישרדות הממשית של הגיבור ושאר הדמויות בהווה הסיפורי.

החלק הראשון של הסדרה "המעון של מים פרגרין לילדים משונים" (2011) מציג בית יתומים מיוחד המיועד להצלת ילדים נרדפים המכונים "מוזרים" ומנהלת אותו אישה-עוף. רוב הילדים הם יהודים, חסרי בית ועם תכונות על-אנושיות. הסיפור מתרחש באנגליה במלחמת העולם השנייה.

אל המעון הזה מגיע מהעתיד ג'ייקוב פורטמן האמריקני בן ה-16. ג'ייקוב היה עד להירצחו של סבו האהוב אברהם, ניצול השואה מפולין.⁷ בטיול משפחתי באנגליה הוא מבקש לחקור את העבר המסתורי של סבו, שנחשף אליו בסיפורים מקוטעים, מכתבים ישנים ותמונות ישנות, ומגיע אל העבר ואל המעון של מים פרגרין, השוכן באי וולשי קטנטן. ג'ייקוב מצטרף לחבריו הנערים של הסב בבועה בזמן. הוא חובר לאהובתו של סבו, אמה, שנשארה נערה, ונלחם ב"חלולים" – המפלצות המרושעות – המעוררים מלחמות ורצח המונים בעולם תוך כפייה של סדר חיים עולמי חדש.⁸

בחלק השני "עיר חלולה" (2012) שמתבסס על טקסט מילולי וחזותי כמו בחלק הראשון, ג'ייקוב וחבריו נאלצים לברוח ברחבי אנגליה לאחר שנסו מהמעון שהופצץ מהאוויר. ג'ייקוב ואמה בורחים עם הילדים ומנסים להגיע למעון אחר של ילדים מוזרים. הם מגלים שגם הוא הותקף והושמד, ואוספים אתם כמה ניצולים ואת הכלב המדבר אדיסון. לבסוף הם נתקלים במרכז הפיקוד של ה"חלולים" ומנסים להפיל את הפיקוד העוין. ג'ייקוב משכלל את יכולתו "המזורה", הוא חש באיבים ובחלולים ומזהיר את חבריו מראש, ובכך מציל את הילדים. עלילת החלק השני מסתיימת כשיכולתו של ג'ייקוב מגיעה לשיא והוא מבין כי הוא יכול לפגוע בחלולים ולא רק לחוש אותם. מפקדת החלולים מושמדת על ידי ה"מוזרים", אבל עדיין העולם מאוים, שכן החלולים מאיימים על נשמות ה"מוזרים".

בחלק השלישי שטרם תורגם לעברית "ספריית הנשמות" (2015, *Library of Souls*), העלילה של הטרילוגיה מסתיימת בבליץ על לונדון. כמו בחלקים הקודמים, גם כאן יש מקום חשוב לתמונות, הממחישות את יחודיותם של הילדים. "ספריית הנשמות" הוא המקום שבו נשמרות נשמותיהם של "מוזרים" שמתו ולצדם נשמרים כוחות-העל שלהם. ג'ייקוב שמוצא את ייעודו בחיסול החלולים, ומוכן להקריב את חייו למען מטרה זו, חש ומתמרן את אויבי האנושות אל מותם, אמה המבעירה אש בכוח ידיה ומחשבותיה שורפת אותם, לאחר שהכלב המדבר, אדיסון, מתמרן אותם אל המלכודות. הילדים חסרי הבית מצילים את הספרייה ובכך שומרים על העולם, מסמיעים לסיום המלחמה ומשיבים את הסדר על כנו. בעולם הבדוי של "המעון של מים פרגרין לילדים משונים" הגיבור ג'ייקוב פורטמן מסוגל לנוע בין עולמות ובין מציאויות. באופן פרדוקסלי, בשל השיוך

7. כמובן, בחירת השמות אינה מקרית ורומזת בגלוי על הזהות היהודית של הגיבור ומשפחתו ורומזת בסמוי על העלילה. אברהם ויעקב הם מהאבות המקראיים, והם האבות העומדים במבחן האל (העקדה, הסולם) וזוכים להגנתו, לארץ ולשושלת. בשיוך האתני קיימות רמיזות גם לאפיון הדמויות: לקרבן בעברו של אייב פורטמן ול"סולם" (במקרה זה סולם יורד, המזכיר ירידה לשאול) של ג'ייקוב פורטמן. גם הבחירה בשם המשפחה "פורטמן" (Portman) עם זיקה לשמות היהודיים, אך עם משמעות מיידית לנוער הקורא באנגלית – "איש הנמל" – ורומזת על האי שהמעון שוכן בו ועל הנדודים בין הארצות והימים. עם זה המשמעות המקורית של השם היא "איש השער", וכמובן, כאן השם סמלי ביותר, שכן גם אברהם פורטמן וגם נדו ג'ייקוב פורטמן עברו בשערי הזמן ובמרחבי מציאות מקבילים.

8. ברומן הגרפי *Miss Peregrine's Peculiar Children: The Graphic Novel* (2013) שעלילתו מקבילה לחלק הראשון של הטרילוגיה, הקשר בין ה"חלולים" לנאצים בולט במיוחד, בזכות העובדה שהעלילה מבוססת על האירוע ותצלומים מהרומן המקורי ולא על מילים. למעשה, בקריאת החלק הראשון קורא צעיר שאינו בקיא בהיסטוריה עלול לא לשים לב למקומות שבהם מוצגת המציאות החלופית, ולא להבחין בין הזוועות שחוללו הנאצים לזוועות הבדיוניות. ברומן הגרפי מוצגים קצינים וחיללים נאציים המונעים כביכול במצוותם של החלולים, והייצוג החזותי מבחין בבירור בין המציאות ההיסטורית המוכרת למציאות הבדויה.

לתת-הסוגה, השינוי הגדול שהוא מחולל בעבר (ההווה הבדיוני) כמעט שאינו מורגש במציאות חייו (זמן סיפור המסגרת), אלא בשלווה הפנימית שמעניק לו הניצחון.

בין גיבורים לגיבורות בדיסטופיות לנוער

בכל הדיסטופיות לנוער הגיבור או הגיבורה עוברים תהליך של חניכה שבו הם לומדים להעריך את כוחם וכישוריהם (הטבעיים וגם העל-טבעיים בחלק מהמקרים), ומולכים קבוצה של "מורדים" בעולם המצוי תחת כיבוש או שלטון מדכא אל השחרור. אך בשנים האחרונות עולה מספרן של הגיבורות בדיסטופיות לעומת העבר (Davis, 2014, p. 51). כמוכן, הדבר קשור לתפיסות חברתיות חוץ-ספרותיות של כישורי מנהיגות ויכולות צבאיות בקרב נשים, וכן לתופעה של טשטוש מגדרי בקרב קהל הקוראים (Brendler, 2014, p. 222). הטשטוש המגדרי פועל גם בתוך העולם הבדוי, כאשר אין הבחנות (למעט ב"המעניק") בין יכולות "נשיות" ל"גבריות"; הגיבורות, כמו הגיבורים, מוכנות להקריב את חייהן למען המטרה (Day, Green-Barteet, & Montz, 2014, pp. 2-3), ובמקרה של תרזה בסיום "הרץ במבוך" הדבר אף קורה הלכה למעשה.

בקורפוס הנדון כאן כמחצית הגיבורים – גיבורות נערות, ובכל מקרה צמד דו-מגדרי (נער ונערה או נערה ונער) מקדמים את העלילה אל הסיום, והם מוצגים כדומים זה לזה מאוד:

1. בחלק השני והשלישי של "המעניק" – "הכחול האבוד" ו"השליח" אנו נפגשים בקירה ומטין⁹, תחילה שניהם חסרי-כל הנאבקים על קיומם בסביבה עוינת ובהמשך מתברר כי שניהם ילדים לאותו האב, קירה ילדה טבעית ואילו מטי מאומץ.⁹
2. ב"משחקי הרעב" – קטניס וגייל חולקים עבר משותף כציידים ואילו קטניס ופיטה חולקים עבר משותף כניצודים ומנצחים.
3. ב"מפוצלים" – טריס ופור הם "מפוצלים" שעוזבים את הפלג שנולדו אליו והופכים ל"מורדים" ול"מושיעים".
4. ב"הרץ במבוך" – תומס ותרזה חולקים עבר משותף כילדים בניסוי של "נתעב" והופכים ל"מורדים"; תומס וברנדה חולקים עתיד משותף להמשכיות האנושות.
5. ב"המעון של מיס פרגרין לילדים משונים" – ג'ייקוב ואמה מתאהבים ומשתפים את יכולותיהם העל-אנושיות כדי להציל את האנושות; אברהם ואמה היו ילדים יהודים יתומים מאוהבים שפעלו פעולה דומה.

העובדה כי זוג גיבורים מופיע בכל דיסטופיה קשורה גם בסוף העלילתי. שלא כדיסטופיות רבות המיועדות לקוראים בוגרים, שבהן העלילה נשארת פתוחה או עם "סוף עצוב", הדיסטופיות לנוער מסתיימות בתיקון מלא או חלקי של העולם. סיום העלילה עם זוג מנצח הוא תוספת של אופטימיות לעולם חדש שנרפא מתחלואיו הקודמים וצריך להעמיד עוד דורות. מבחינה זו "גן העדן" של תומס וברנדה בסיום "הרץ במבוך" הוא הדגשה של הרעיון המקראי הישן – זוג המקים עולם חדש ומתוקן.

9. חשוב לציין כי רוב הקוורטט מבוסס על יחסים בין בני משפחה. אמנם המתח הרומנטי מופיע בחלק הראשון שבו ג'ונס מאוהב בפיונה; אולם הקשר אם-בן ומערכת האהבה האימהית הם שקושרים למעשה באופן הטוב ביותר את כל חלקי הקוורטט. אהבתה ומסירותה המלאה של קלייר האם היוולדת לתינוקה גבריאל היא גורם מניע בכל הקוורטט, גם אם אינו קיים בחזית העלילתית עד לחלקים האחרונים.

עוד מאפיין משותף של דמויות הגיבורים בדיסטופיות הוא רקע משפחתי לוקה בחסר:

1. "המעניק" – ג'ונס אמנם מגיע מתא משפחתי, אך זהו תא מלאכותי. בהגיעו לגיל הבגרות, בהיותו בן שתים-עשרה עליו להתנתק ממערכת החינוך והוריו (גם אם טכנית הוא מתגורר בביתם). נגזר עליו להיות בבדידות את המשך חייו; קירה יתומה מאם וגדלה ללא אב; מטי נזרק מביתו וגדל אצל אב מאמץ נכה.
2. "משחקי הרעב" – קטניס יתומה מאב.
3. "מפוצלים" – ביאטריס (טריס) חייבת להילקח מביתה וממשפחתה כדי להשתייך לחברה כבוגרת.
4. "הרץ במבוך" – לכל הילדים המשתתפים בניסוי אין זיכרון מהעבר ואין שיוך משפחתי, הם גדלים כ"שפני ניסיון".
5. "המעון של מים פרגרין לילדים משונים" – ג'ייקוב הוא בן למשפחה ניצולת שואה ובמובן זה משפחתו אינה שלמה; סבו של ג'ייקוב נרצח; כל הילדים במעון הם ילדים יתומים בשל פעולות מלחמה, השואה או רציחות אלימות.

בדומה לרקע המשפחתי החסר, אצל מרבית הגיבורים יש חסרים קיומיים נוספים: מגבלה פיזית, חסך רגשי או קושי כלכלי, נוסף על מגבלות הכלל-אנושיות בעולמם. הקושי או החסר אינם משמשים רק חומר רקע על הדמות, אלא יש בהם נקודה חשובה בתהליך החניכה והשינוי:

1. ג'ונס, כמו האחרים בעולמו, אינו מסוגל לחוות רגשות כהלכה. הוא חי בחברה המדכאת רגשות ולפיכך גם אינו מסוגל להביע רגש כן. כאשר ג'ונס מבין את משמעות הרגשות, ומעל לכול את רגשות האבדן והכאב, הוא מונע לפעולה ומבקש להשיב את הזיכרון לתושבים; קירה היא נכה והדבר מדיר אותה מחברת הילדים והאנשים ומחריף את קשיי הקיום שלה. כשהיא הופכת שלמה לחלוטין עם נכותה ומצבה, היא זוכה מחדש בבריאות ובאב.
2. קטניס, כמו גייל ורוב תושבי מחוז 12, גדלה בבית עני והייתה מוקפת באהבה ובחום. הניצחון במשחק מעניק לה מעמד כלכלי יציב, אך לא אושר. הפלת הנשיא וקפיטול מביאים בסופו של דבר לידי יציבות ואושר, ומחזירים את קטניס כמו כל התושבים המשוחררים למצב של קושי כלכלי.
3. טריס חושבת חשיבה שונה ממרבית אנשי הפלג שלה, ובהמשך משאר הפלגים, משום שהיא "מפוצלת", לפיכך היא רואה את עצמה פגומה. כאשר היא לומדת לקבל ולנצל את הפיצול כסגולה וכוח, היא משתחררת ומובילה לשחרור שיקגו.
4. תומס מבקש למצוא את עברו. בשונה מג'ונס המחפש מורשת ועבר קולקטיבי, תומס עסוק בזהות אישית. החיים במחיצת ילדים כמותו מפתחת בו זהות ומעבירה אותו חניכה מקצועית-צבאית והופכת אותו למשחרר. במותה תרזה מעניקה לו עבר, אך משאירה אותו גלמוד (זמנית).
5. ג'ייקוב נתפס על ידי בני משפחתו כסובל מהפרעות נפשיות שהועצמו בשל רצח סבו. מטופל בידי פסיכיאטר, המתגלה כ"חלול". תחושת הנרדפות שלו והעיסוק האובססיבי בעברו של הסב מתפרשים על ידי הוריו כמחלה ומתגלים כמציאותיים לחלוטין, שכן הסכנה והאיום שמקורם במלחמת העולם השנייה תמיד בעקבותיו. ילדי בית היתומים מגלים לו את סגולותיו הכמוסות כילד "מוזר", כלומר בעל כוחות-על טבעיים. הוא לומד לפתח אותם בחברת הילדים והופך למנהיג המביס את החלולים.

למעשה, כל הגיבורים והגיבורות עוברים תהליך של בידוד חברתי או משפחתי כחלק מקדים או

מלווה להכשרתם לתפקיד החברתי החדש שלהם. תהליך זה מניע אותם לחשיפת ה"אמת" החברתית או המציאותית של עולמם:

1. ג'ונס המקבל את תפקיד הזיכרון נדרש להתנתק מחבריו ומשפחתו ולשקר במידת הצורך. מתוך כאבו של מורו "המעניק", הוא מבין כי לעולם לא יוכל לחיות חיי אמת עם בת זוג וילדים.
2. קטניס, כמו פיטה, מבודדת ממשפחתה ומחבריה מהרגע שבו נבחרה לייצג את מחוז 12 ב"משחקי הרעב". במהלך המשחקים היא מבינה כי סופה של כל ברית להיגמר במוות אלים וכי המשחקים הם רק פן אחד של החברה המעוותת בקפיטול.
3. טריס, כאמור, נדרשת לעזוב מידית את בית הוריה בלי לקחת עמה דבר. היא עוברת טירונות ומסכת השפלות נפשיות ואימונים תחת סמים. המורשת המשפחתית שלה נשארת עמה ומנתבת אותה להבנה כי הדבר פסול מיסודו, לכן בניסיון להבין את ההיגיון שבעולמה החדש היא מגלה את ההשתלטות שמכינה ג'נין, מנהיגת פלג אוריינות, מה שמביא בעצם לידי מרד.
4. תומס מבודד בכל חייו הצעירים: בילדותו במעבדה, במבוך, מנותק מאהובתו תרזה ומחבריו ה"נאמנים". כל ניתוק גורם לו לחקור לעומק את עצמו ולבדוק מי הוא ולמי הוא נאמן, לכן הוא יוצא לבחון את "נתעב" אף שתוכנת להאמין כי "נתעב הוא טוב".
5. ג'ייקוב נאלץ לברוח מביתו ומהוריו כדי לגלות את האמת על סבו. הוא נאלץ לברוח מבית היתומים כי הוא מופצץ. בכל אבדן בית ושייכות הוא מבין יותר את האיום על האנושות ועל הדרך להשמידו.

ההבדלים המגדריים בין הגיבורים לגיבורות בהיבטים של רקע הדמות וכוח הפעולה שלה הם זניחים בדיסטופיות לנוער. עם זה קיימים הבדלים בסימוי העלילה של הסדרות השלמות שאפשר להסבירם רק באמצעות השיוך המגדרי של הדמויות. בעלילות שמניעות אותן גיבורות, כמו קטניס וטריס, הסדר הישן חרב כליל, מבנה העולם הישן קורס כולו, ובמקומו צומח עולם חדש במבנה חברתי חדש ועם הנהגה חדשה. אולם בסדרות שמניעים אותן גיבורים בנים, כמו ג'ונס/"מנהיג", תומס או ג'ייקוב, אף שהעלילה על פניה נחתמת היטב, התוצאה של המרד והשינוי אינה ברורה עד תום. העולם הישן לא חרב כליל אלא רק האויבים או ההנהגה הקלוקלת מושמדים ומוחלפים.

יחס הקוראים כלפי הגיבורים: מבחר היבטים מתוך ממצאי סקר כמותי

במהלך מרס ואפריל 2015 השתתפו 69 בני נוער ובוגרים ישראלים דוברי עברית, בני 12 עד 20, בסקר שעסק בדמויות הגיבורים בדיסטופיות. מטרת הסקר הייתה לבחון את המודעות של הצעירים לנושאים החברתיים המוצגים בדיסטופיות, ולברר עד כמה הם מזדהים עם הגיבורים והגיבורות.

הסקר שממצאיו הוצגו בקיץ 2015, הופץ בקרב בני נוער החברים ב"אגודה ישראלית למדע בדיוני ולפנטסיה" ובקבוצת "נוער קורא – כן, יש דבר כזה". סך הכול השיבו על השאלון 45 נערות (65.2% מהמשיבים) ו-24 נערים (34.8% מהמשיבים). 26 משיבים היו בני 12-13 (37.7%); 16 בני 14-15 (23.2%); 22 בני 16-18 (31.9%); וחמישה משיבים (7.2%) היו בני 19-20.

הסקר כלל 34 שאלות סגורות של בחירת אפשרות או מדרג אפשרויות וארבע שאלות פתוחות, 38 שאלות בסך הכול.

בתשובה על השאלה באיזו שפה הם קוראים ספרים, ציינו 67 נערים ונערות שהם 97.1% מהמשיבים כי הם קוראים ספרים בעברית ואילו 30 (43.5%) ציינו שהם קוראים גם ספרים באנגלית. נתונים אלה חשובים לקורפוס הדיסטופיה הספרותית המתפרסם תחילה באנגלית, ולפיכך לא כל הטקסטים מתורגמים. 21 משיבים (30.4%) ציינו שהם קוראים ספרים מדי יום ואילו 43 (62.3%) השיבו שהם משתדלים לקרוא מדי יום, דבר המגדיר את קבוצת המשיבים על השאלון כקבוצה של חובבי קריאה. על השאלה אילו סוגות הם נוהגים לקרוא, ענו 58 משיבים (85.3%) כי הם נוהגים לקרוא פנטזיה ואילו 43 (63.2%) ענו שהם קוראים מדע בדיוני; בחירות אלה היו הפופולריות ביותר בבירור ומדגישות את החשיפה של הקוראים לקורפוס הדיסטופיות הנדון.

רוב בני הנוער מודעים למסרים החברתיים המצויים בדיסטופיות. משקלול וחפיפה של כל התשובות העוסקות בסדרות הדיסטופיות עולה כי הן מוכרות לרוב רובו של המשיבים כטקסטים ספרותיים או כטקסטים קולנועיים או כשניהם, לכל הפחות באשר לסדרות "משחקי הרעב", "מפוצלים" ו"הרץ במבוך", לפי סדר הפופולריות שלהם בקרב המשיבים. "משחקי הרעב" זכתה בפופולריות הגבוהה ביותר בקרב הנערים והנערות כאחד. הנקודה המעניינת היא ההתייחסות לדמויות הגיבורים בסדרה. בשעה שהנערים זיהו בקטנים את הגיבורה המורדת, בקרב הנערות נחלקו התשובות בין קטנים לפיטה. התשובות הפתוחות שכתבו הנערות על פיטה עסקו בעיקר בנחמדות ובמראה שלו (או של השחקן המגלם אותו, למשל: "פיטה", בגלל שהוא נחמד ואנושי וטוב לבב בעולם בו כולם מגעילים ומרושעים"), ואילו דעותיהן על קטנים היו ענייניות, למשל תשובותיהן של נערות בשכבת הגיל הצעירה: "קטנים היא הדמות האהובה עלי כי היא מסוגלת גם לשרוד וגם להגן על שאר הדמויות בסדרה והיא שמה את בטחון הדמויות האחרות מעל לכול" וגם "קטנים לוחמת, פמיניסטית, לא שותקת על דברים לא הוגנים, חכמה, יש לה חשיבה אסטרטגית ועוד הרבה תכונות כאלה שגרמו לי להזדהות איתה". תופעה דומה צצה בתשובות על שאלות פתוחות שעסקו בטרס לעומת פור ב"מפוצלים". לעומת זאת בטקסטים שבהם הגיבור המרכזי הוא נער, כמו ג'ונס, תומס או ג'ייקוב והגיבורה המשנית או הדמות הרומנטית המשנית היא נערה – זיהו כל המשיבים את הדמות של הגיבור כדמות המורד והמנהיג בלי התלבטות, הן בשאלות סגורות הן בשאלות פתוחות, והדמות הנשית לא זכתה לדיון כלל.

58 משיבים (85.3%) העידו כי בעלילות הדיסטופיות לנוער עולה במפורש נושא של מאבק חברתי ושמירה על זכויות מתוך ניגוד לסוגות אחרות שבהן התקשו בני הנוער לזהות דפוסים של מאבק על זכויות ועצמאות (בכללן סוגות היסטוריות!). כאשר נשאלו בנפרד על כל סדרה, התברר כי ככל שהסדרה פופולרית יותר, כך המודעות לזכויות גבוהה מאוד, ואילו בסדרות פופולריות בינוניות כמו "הרץ במבוך" רק כמחצית המשיבים (47.8%) סבורים כי היא עוסקת במאבק על זכויות ובחשיבות העצמאות שלנו ואילו כרבע מהמשיבים (26.1%) סבורים כי הטענה כלל אינה נכונה. נתונים אלה מעניינים במיוחד משום שרצונו של תומס לזכות בריבונות על גופו ונפשו ולשלוט בגורלו ובמחשבותיו, מורגש בכל הסדרה. כאשר נשאלו המשיבים על הסדרה "המעון של

מיס פרגרין לילדים משונים" – הסדרה בעלת הפופולריות הנמוכה ביותר בקרב המשיבים – זיהו אמנם רבים מהמשיבים את העלילה בתקופת השואה, אך לא ראו בסיפור עלילת מרד משום סוג (42.8%).

מסקנה מעניינת במיוחד עולה מניתוח כל תשובות המשיבים בכל הגילים והמגדרים: כאשר הגיבור בדיסטופיה הוא דמות נשית – היה להם קל יותר לזהות את דפוס המאבק על הזכויות ולקבל את השבת הסדר, העצמאות והזכויות כסיום העלילה. אמנם מסקנה זו אינה יכולה להסביר מדוע כיום יש יותר גיבורות נשיות בדיסטופיות, אך היא מעידה בלי ספק כי נוכחות של דמות ראשית נשית מושכת יותר תשומת הלב ומאפשרת לבני הנוער מיקוד גבוה יותר בשאלה של המאבק על הזכויות.

סיכום - סוף העולם והגיבורים שמונעים אותו

העולם בדיסטופיות לנוער כפוף לכללים נוקשים ולמערכות חברתיות מחייבות, ועם זה הוא אינו עולם דתי ואף לא עולם צבאי. משום כך "סוף העולם" המוצג בדיסטופיות הוא רעיון חברתי (וכלל לא אפוקליפטי) המציע שיקום או תיקון של המערכת החברתית, מתוך הגמשת הצווים המחייבים והרחבת חירות הפרט והיצע בחירותיו. הכתיבה לבני הנוער – בדומה לכתיבה לילדים – מציעה "סוף טוב" לפי הסולם הערכי שהוצג בטקסט.

קבלת השונות האישית והתרומה לקהילה מעסיקה הן את הגיבורים והן את הגיבורות של הדיסטופיות לנוער. כל גיבורי הדיסטופיות שונים במידה ניכרת ממה שנתפס כ"נורמה" בעולמם. עם התפתחות העלילה הם מגלים הגדרות שונות של שיוך חברתי ו"נורמליות" – דבר המאפשר להם להיפתח ולתרום מעצמם לכלל, להיטמע בו כשווים למרות היותם חלק מההנהגה. זהו היבט דידקטי גלוי בדיסטופיות לנוער.

רוב הדיסטופיות וכל אלו שנדונו כאן מבוססות על סדרות. הסדרה מציעה פריסה ארוכה של תהליך החניכה ומחלקת אותו לשלושה שלבי משנה עלילתיים, המסבירים את ההעדפה של מבנה טרילוגיה וגיבור מרכזי אחד: תקופת הכשרה המקצועית ולימוד התקן; מרידה בתקן או במקובל; השלמת המרד וקביעת תקן מקובל חדש. (מתוך ניגוד בולט לקוורטט "המעניק" שבו יש קפיצות עלילתיות של מקום זמן ודמויות, ובכל סיפור יש התמקדות בהיבט שונה של חניכה – סיפור "אמתי" של שוליה המורד במכשיר שלו או בשולחיו באמצעות דמות אחרת.)

בדיסטופיות לנוער המתמקדות בגיבורה ראשית, העברת המסר החברתי ברורה יותר (נתון דומה התקבל בסקר הקוראים), והשינוי החברתי שמתחולל מוחק את העולם הקודם תרתי משמע. המחיקה אינה רק שינוי המשטר אלא פיזית ומוחלטת – המרד זורע הרס וחורבן המחייבים בנייה מחדש של תשתיות, חברה והנהגה. משום כך סוף העולם בדיסטופיות לנוער הוא התחלה של סיפור חדש.

שלמי תודה

תודה לקבוצת הנוער "נוער קורא – כן, יש דבר כזה" שנקטו יזמה וסייעו בהפצת הסקר בקרב המשיבים. תודה לחברי האגודה הישראלית למדע בדיוני ולפנטסיה על שיתוף הפעולה בסקר ותודה לעומר כהן על העזרה המהירה באיתור הציטוט מתוך ספרו המתורגם של טרי פראצ'ט.

רשימת מקורות

- דשנר, ג' (2013). **הרץ במבוך** (ד' אילון, מתרגמת). בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- דשנר, ג' (2015). **מבחני הכווייה: הרץ במבוך, 2** (ד' אילון, מתרגמת). בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- דשנר, ג' (2015). **תרופת המוות: הרץ במבוך, 3** (ד' אילון, מתרגמת). בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- הלר, ע' (2014). הפנטסיה לבני הנעורים כסוגה בין-תרבותית ורב-ערוצית. **ספרות ילדים ונוער, 137**, 63-77.
- לורי, ל' (1998). **המעניק** (ד' לוי-ינוביץ, מתרגמת). ירושלים: כתר.
- לורי, ל' (2002). **הכחול האבוד: המעניק, 2** (י' ענבר, מתרגמת). ירושלים: כתר.
- לורי, ל' (2015). **שליח: המעניק, 3** (נ' לפידות, מתרגמת). ירושלים: כתר.
- לורי, ל' (2015). **בן: המעניק, 4** (נ' לפידות, מתרגמת). ירושלים: כתר.
- משרד החינוך (2014). **תוצאות הצבעת מצעד הספרים תשע"ד**. אוחר מתוך <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/AgafA/Sifriya/MizaadHasfarim/AinDalet/>
- משרד החינוך (2015). **תוצאות ההצבעה מצעד הספרים תשע"ה**. אוחר מתוך <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/AgafA/Sifriya/MizaadHasfarim/Tashha/>
- פראצ'ט, ט' (2008). **כובע מלא שמיים** (י' בר, מתרגם). תל-אביב: קדמת עדן.
- קארד, א"ס (1994). **המשחק של אנדר** (ב' וייס, מתרגם). תל-אביב: אופוס.
- קולינס, ס' (2010). **משחקי הרעב** (י' אכמון, מתרגמת). אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן, דביר.
- קולינס, ס' (2011). **התלקחות: משחקי הרעב, 2** (י' אכמון, מתרגמת). אור יהודה: כנרת.
- קולינס, ס' (2012). **עורבני חקיון: משחקי הרעב, 3** (י' אכמון, מתרגמת). אור יהודה: כנרת.
- רות, ו' (2012). **מפוצלים** (נ' לוי, מתרגמת). בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- רות, ו' (2013). **מורדים** (נ' לוי, מתרגמת). בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- רות, ו' (2014). **נאמנים** (נ' לוי, מתרגמת). בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- רות, ו' (2015). **פור** (נ' לוי, מתרגמת). בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- ריגס, ר' (2012). **המעון של מיס פרגרין לילדים משונים** (ט' ארצי, מתרגמת). ירושלים: כתר.
- ריגס, ר' (2014). **עיר חלולה: המעון של מיס פרגרין לילדים משונים, 2** (ט' ארצי, מתרגמת). ירושלים: כתר.

- Basu, B. (2013). What fraction are you? The pleasure of being sorted in Veronoca Roth's divergent. In B. Basu, K. R. Broad, & C. Hintz (Eds.), *Contemporary dystopian fiction for young adults: Brave new teenagers* (pp. 19-34). New York: Routledge.
- Basu, B., Broad, K. R., & Hintz, C. (Eds.). (2013). *Contemporary dystopian fiction for young adults: Brave new teenagers*. New York: Routledge.
- Bradford, C., Mallan, K., Stephens, J., & McCallum, R. (2008). *New orders in contemporary children's literature: Utopian transformations*. New York: Palgrave MacMillan.
- Brendler, B. M. (2014). Blurring gender lines in readers' advisory for young adults. *Reference & User Services Quarterly*, 53(3), 221-224.
- Dashner, J. (2012). *The kill order*. New York: Penguin/Random House.
- Davis, R. G. (2014). Writing the erasure of emotions in dystopian young adult fiction: Reading Lois Lowry's *The Giver* and Lauren Oliver's *Delirium*. *Narrative Works*, 4(2), 48-63.
- Day, S. K., Green-Barteet, M. A., & Montz, A. L. (Eds.). (2014). *Female rebellion in young adult dystopian fiction*. Burlington, VT: Ashgate.
- Deszcz-Tryhubczak, J., & Marecki, M. (2013). The world turned upside down: Exploring alternate history with young adults. *CLELE Journal*, 1(1), 1-18.
- Deszcz-Tryhubczak, J., & Oziewicz, M. (Eds.). (2006). *Towards or back to human values? Spiritual and moral dimensions of contemporary fantasy*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Hanson, C. F. (2009). The utopian function of memory in Lois Lowry's *The Giver*. *Extrapolation*, 50(1), 45-60.
- Hintz, C. (2002). Monica Hughes, Lois Lowry, and young adult dystopias. *The Lion and the Unicorn*, 26(2), 254-264.
- Johnson, A. B., Kleismit, J. W., & Williams, A. J. (2002). Grief, Thought, & Appreciation: Re-examining our values amid terrorism through *The Giver*. *The ALAN Review*, 29(3), 15-19.
- Kidd, K. B. (2005). 'A' is for Auschwitz: Psychoanalysis, trauma theory, and the 'children's literature of atrocity'. *Children's Literature*, 33, 120-149.
- Levy, M. M. (1997). Lois Lowry's "The Giver": Interrupted bildungsroman or ambiguous dystopia. *Foundation*, 70, 50-57.
- Ming Tan, S. S. (2013). Burn with us: Sacrificing childhood in *The Hunger Games*. *The Lion and the Unicorn*, 37(1), 54-73.
- Pearce, S., Muller, V., & Hawkes, L. (2013). *Popular appeal: Books and films in contemporary youth culture*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Rings, R. (2011). *Miss Peregrine's home for peculiar children: The graphic novel*. Philadelphia: Quirk Books.
- Rings, R. (2015). *Library of souls: Miss Peregrine's peculiar home for children*. Philadelphia: Quirk Books.
- Roback, D. (2014, March 14). Facts & Figures 2013: For Children's Books, Divergent Led the Pack. *Publisher Weekly*. Retrieved from <http://www.publishersweekly.com/pw/by-topic/childrens/childrens-industry-news/article/61447-for-children-s-books-in-2013-divergent-led-the-pack-facts-figures-2013.html>

- Serafini, F., & Blasingame, J. (2012). The changing face of the novel. *The Reading Teacher*, 66(2), 145-148.
- Simmons, A. M. (2012). Class on fire: Using the *Hunger Games* trilogy to encourage social action. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(1), 22-34.
- Stewart, S. L. (2007). A return to normal: Lois Lowry's *The Giver*. *The Lion and the Unicorn*, 31(1), 21-35.
- Wend-Walker, G. (2013). On the possibility of elsewhere: A postsecular reading of Lois Lowry's *Giver* trilogy. *Children's Literature Association Quarterly*, 38(2), 137-158.

"עד שייוותרו רק אלה שדמם טהור" - על השתקפות הנאציזם בסדרת ספרי "הארי פוטר" (ג'יי קיי רולינג)

יאיר קורן-מיימון

תקציר

מחקר הספרות הצביע על סוגות ספרותיות רבות הקיימות בעלילת ספרי "הארי פוטר" מאת הסופרת ג'יי קיי רולינג, כגון סיפור בלשי, סיפור חניכה, סיפור פנטזיה, סיפור הרפתקאות, סיפור חברתי וסיפור פמיניסטי.

במאמר זה אטען כי בסדרת הספרים באים לידי ביטוי רעיונותיה של האידאולוגיה הנאצית. הגזענות, שהיא נושא מרכזי החוזר ונשנה בסדרת הספרים, איננה רק מסר חינוכי ש"צמח באופן אורגני מתוך העלילה" כפי שציינה רולינג באחד מראיונותיה, אלא תשתית יסוד במלאכת מחשבת מתוכננת של הסופרת בכתיבתה הספרותית. כלומר, רולינג הושפעה מתפיסותיה של האידאולוגיה הנאצית ושאבה ממנה את רעיונותיה לצורך בניית עלילתה. כך יצרה אנלוגיה סמויה ומתחכמת בין האידאולוגיה הנאצית שפעלה תחת משטרו הדיקטטורי של הרודן אדולף היטלר בגרמניה (1933-1945) ובין האידאולוגיה של ממלכת השאול בהנהגתו של העריץ האיום, הלורד וולדמורט, בעולם הקסם. ההקבלה באה לידי ביטוי בדמיון המתקיים בביוגרפיה של היטלר, המנהיג ההיסטורי, ושל הדמות הספרותית, וולדמורט, בתפיסותיהם האידאולוגיות ובדרכי פעולותיהם למימושן. כך יוצא אפוא שאפשר לקרוא את "הארי פוטר" גם כסיפור אלגורי שמעמיד במרכזו מאבק ארכיטיפי קדום בין בני אור לבני חושך שבו רולינג מזהירה את האדם מפני פוטנציאל יצר הרוע וההרס הטבועים בו.

מילות מפתח: ג'יי קיי רולינג; הארי פוטר; נאציזם; סיפור אלגורי.

פוליטיקה ואידאולוגיה בספרות ילדים

בפרק המסכם של ספרו כתב איגליטון (Eagleton, 1996, pp. 169-170):
למעשה אין צורך לגרור את הפוליטיקה אל תורת הספרות [...] היא הייתה שם מלכתחילה. ב'פוליטיקה' אני מתכוון לדרך שבה אנו [בני-האדם] מארגנים את חיינו בחברה, וליחסי הכוח שארגון זה כרוך בהם [...] ההיסטוריה של תאוריית הספרות המודרנית היא חלק מההיסטוריה הפוליטית והאידאולוגית של תקופתנו [...] הספרות תמיד תהיה קשורה בהכרח בתפיסות פוליטיות ובערכים אידאולוגיים.

הקשר בין ספרות לאידאולוגיה נעוץ בכך שיצירות ספרות רבות משקפות מציאות חברתית במידה זו או אחרת. הספרות שעוסקת בגורמים המעצבים את האדם ואת ההווה האנושית צומחת ונצרכת בתוך הקשר היסטורי, חברתי ופוליטי הנתון לשינויים. מכאן שכל כתיבה, קריאה ופרשנות של יצירת ספרות מושפעות רבות ממקומו המסוים של הסופר או הקורא בחברה ומהיבטים מגוונים של זהותו המגדרית, המעמדית, האתנית והפוליטית.

בדומה לסוגות אחרות בספרות, גם ספרות הילדים מתקיימת במרחב פוליטי של דיאלוג ושיח, וייחודיות זו באה לידי ביטוי במתח שבין חירות לשליטה, כלומר בין הזכות לחופש הדיבור ובין האפשרות (של מבוגרים) לעצב בכוח את דעתם של ילדים.

בראשיתה שיקפה ספרות הילדים והנחילה נורמות ואידאולוגיות הגמוניות. כמו כן היא שימשה אחד מהאמצעים המובהקים לחינוך ובאמצעותה הועברו ערכים שהשלטון ביקש להנחיל לילדים כדי שאלה ברבות הימים יהפכו לאזרחים מועילים וצייתנים. הילד נתפס אז כאובייקט לעיצוב ולשיפור בעולם של מבוגרים "כל יודעים". תפיסה מסורתית זו שראתה בספרות הילדים כלי חינוכי בלבד, התכחשה לקיומה של פוליטיקה בחיי הילדים במציאות וגם בספרות.

בעקבות התפתחויות חברתיות ופסיכולוגיות ששינו את פני החינוך ובייחוד את מעמדו של הילד בעידן המודרני, השתנתה הפילוסופיה החינוכית ועמה חלו שינויים רבים מאוד בספרות הילדים. שוב אין רואים את הילדות כתקופת הכנה לחיים שבעתיד, אלא כתקופה חשובה כשהיא לעצמה למימוש היכולות של הילד. האמנה בדבר זכויות הילד, שעוצבה במהלך שנות השמונים של המאה העשרים ושאומצה על ידי מדינות או"ם רבות, משקפת את השינוי שחל ביחס אל הילדים, משום שהיא כוללת לא רק הסכמה באשר לזכויותיהם, אלא גם הכרה בחירויותיהם. לא רק הזכות להגנה על חייהם, שלומם וביטחונם של הילדים, אלא גם הכרה בזכותם לחשוב, לדבר, להישמע ולהשפיע על קבלת החלטות הנוגעות אליהם (גדרון, 2013).

הליך דומה התרחש גם בספרות הילדים העברית. בעוד שבשנות הארבעים גויסה ספרות הילדים לצורך העברת ערכים אידאולוגיים ולאומיים, הרי שבין שנות החמישים לשנות השבעים הלכו והתחזקו בה תהליכי נורמליזציה ופמיניזציה שבאו לידי ביטוי במעבר מיצירה לאומית ליצירה אינדיבידואלית ואוניברסלית (ברוך, 1991; קרן-יער, 2007).

משנות השישים הלכה והתבססה ספרות הילדים הישראלית כתחום עצמאי שנפרד מספרות המבוגרים והופך למערכת מלאה, המתפקדת על אותו בסיס שעליו מתפקדות המערכות הספרותיות

בעולם המערבי (שביט, 2000, עמ' 19). תהליך זה מוסיף להתפתח משנות השמונים ואילך וספרות הילדים הישראלית חותרת תחת ערכים ונורמות שהתקבלו כמובנים מאליהם בשנים קודמות ומעמידה אותם במבחן מחודש. כמו כן היא בוחרת להתמקד בצרכיו האישיים של הילד, של משפחתו ושל חבריו ובסוגיות עדתיות, גזעיות ומגדריות (גלבוץ, 1994; כהן, 1988; רגב, 1992). החירות והחתרנות המאפיינות מרחב ספרותי זה מעוררות בילדים מודעות פוליטית וחברתית ומעודדות לראייה ביקורתית. כך ילדים יכולים ליזום בעצמם, לעצב את תפיסותיהם ולממש את זכותם לנקוט עמדה ולפעול בהתאם לדעותיהם. למשל, ספרי ילדים שעוסקים בסכסוך היהודי-פלסטיני, כגון "הפיצוץ ברחוב אהל"ן" (1985), "סמיר ויונתן על כוכב מאדים" (1994) ו"להיות בת של צועני" (1996) מאת דניאלה כרמי, מתארים את הילדים כמי שמתנגדים לדיכוי, מנסים להתגבר עליו ולכונן ביניהם יחסים אלטרנטיביים של שלום ואחוזה. כך גם למשל ספרי ילדים בעלי תמות קוויריות שעוסקים בנושאים של חד-מיניות ומשפחות אלטרנטיביות, מציגים מגוון רחב של קבוצות, תרבויות וקהילות הקיימות בחברה האזרחית, ומתוך כך מעניקים לקוראיהם נקודת מבט הומניסטית, דמוקרטית ופלורליסטית. היצירות מצדדות בשונה, ב"אחר", מציגות את הדמויות הקוויריות כדגמים ראויים לחיקוי בזכות אישיותן, מעשיהן והשקפת עולמן, והן מדגישות את הלגיטימיות של משפחות אלטרנטיביות לסוגיהן (פדבה, 2014; רודין, 2013, 2014).

הספרות הפנטסטית ממציאה עולמות דמיוניים חדשים, מציעה עולם קסום שאינו כבול לחשיבה הרציונלית, להיתכנות המדעית, לאמתות ולגבולות האפשרי, ולכן יש לה היכולת לכתוב על המציאות בדרך חתרנית יותר, ומכאן שהיא בעלת כוח פוליטי רב.

סיפורי פנטזיה רבים משמשים לא אחת כאלגוריות פוליטיות המבקרות את מציאות חיינו ואת המתרחש בעולמנו. למשל, "שר הטבעות" (טולקין, 2004) ו"משחקי הרעב" (קולינס, 2010) נכתבו בהשפעת הפרדיגמה של המלחמה הטוטלית – אחד הרעיונות החשובים בהיסטוריה של אירופה המודרנית. הקרב בין המערב לחילותיו של סוארון והמאבק בין הקפיטול למחוזות הם סמל למלחמה הטוטלית בין טוב לרע. ב"משחקי הרעב" מתלווה לכך ביקורת כלפי רעיון הדיקטטורה המחשבתית וההשפעה ההרסנית של תרבות הראליטי.

במאמר זה אבקש לחשוף את התפיסה האידאולוגית הנסתרת המצויה בתשתית סדרת הספרים של "הארי פוטר" מאת ג'יי קיי רולינג. אטען כי קיימת בתבנית היסוד העלילתית אלגוריה סימבולית למאבק המתקיים בין בני-אור לבני-חושך, בין משטרים ליברליים ודמוקרטיים למשטרים דיקטטוריים וטוטליטריים. בעוד הרובד הגלוי של העלילה מציג את סיפור חייו האישי של הארי פוטר, של משפחתו ושל חבריו, הרובד הסמוי מכוון נגד תפיסה אידאולוגית גזענית שמוסווית באמצעות לבוש עלילתי דרמטי.

"עד שייזוּתוּ רק אלה שדמם טהור" – על השתקפות הנאציזם בסדרת ספרי "הארי פוטר" (ג'יי קיי רולינג)

הרקע לכתיבת "הארי פוטר" וסקירת מחקר

סדרת ספרי "הארי פוטר" זכתה להצלחה חסרת תקדים בקרב ילדים, בני נוער ומבוגרים. הסדרה נחשבת לרב-מכר עולמי, תורגמה ליותר משישים שפות, זכתה בפרסים רבים, נמכרה במיליוני עותקים ועיבדו אותה לאחת מסדרות הסרטים המצליחה ביותר בתולדות הקולנוע מבחינת ההכנסות ממכירת כרטיסים.¹

הצלחתו של "הארי פוטר" נעוצה בין השאר בכך שאפשר להגדירו כטקסט אמביוולנטי. טקסט אמביוולנטי הוא טקסט השייך באופן רשמי למערכת אחת [ספרות הילדים] אך נקרא גם על ידי קהל קוראים של מערכת אחרת [ספרות המבוגרים] (שביט, 1996, עמ' 185-197).

רולינג הפעילה מניפולציות על הדגמים המוכרים של שתי המערכות, וכך יצרה טקסט שמצליח לפנות בעת ובעונה אחת לשני קהלים אחרים ברמות אחרות.

ספרי "הארי פוטר" נחקרו מכמה היבטים: סיפור בלשי המתחקה אחר הבנת דמותו האפלה וההידית של הלורד וולדמורט שרצה את הוריו של הארי פוטר בנסיבות מסתוריות; סיפור **חניכה** המתאר את תהליך ההתבגרות של גיבורו, הארי פוטר, והפיכתו מנער לאב. תהליך ההתבגרות כולל את השלבים הידועים: עימות עם סמכויות, התמודדות עם אתגרים, התעוררות ארוטית, גיבוש הזהות המינית, גילוי ה"אני" והתפתחות העצמיות; סיפור **פנטזיה** המציג עולם קסום של קוסמים, מכשפות ושלל יצורים מופלאים המופיעים בסיפורי-עם, באגדות ובמיתוסים, כגון ענקים, דרקונים, שדים, רוחות רפאים, טרולים, גמדים וכדומה; סיפור **הרפתקאות** המתאר את השתלשלות מסעם המשותף של הארי פוטר וחבריו, רון וויזלי והרמוני גריינג'ר, בדרכם לגבור על אדון האופל וצבא תומכיו ולהשיב את הסדר אל כנו; סיפור **פמיניסטי** שאמנם מציב במרכזו דמות של נער, אך בא להדגיש את עליונותה של הנערה דוקא. הרמינוי עולה על הארי פוטר בחוכמתה, בתושייתה וביכולת הקסם שלה. הארי אינו מצליח להשיג את מטרותיו בלעדית, והיא אף מצילה את חייו כמה פעמים הודות לחשיבתה המהירה ואומץ לבה. גם מינרווה מקגונגל, דולורס אמברידג', בלטרקס לסטריינג' ומאדאם אולימפה מקסים – כולן מתוארות כנשים חזקות ומוכשרות שלא אחת עולות בכוחן ובחזות שכלן על הגברים; סיפור **חברתי** שמביע ביקורת על הפערים הכלכליים בין עניים (וויזלי) ובין עשירים (מאלפוי), ויוצא חוצץ נגד רמיסת זכויותיהם של החלשים בחברה, למשל היחס המפלה שניתן לגמדוני הבית המתוארים כ"עבדים השחורים" של עולם הקסם (Anatol, 2003).

רולינג מציינת שהרעיון לכתוב את "הארי פוטר" נוצר בקרבה לאחר שרשרת של אירועים קשים שחוותה בחייה: מות אמה, הגירושין מבעלה האלים – חורחה ארנסט, פיטוריה מעבודתה כמורה, העוני שהיה מנת חלקה עד שנאלצה בלית ברירה לפנות לעזרת רשויות הסעד לצורך מחייתה וכדי לקבל סיוע בגידול בתה ג'סיקה. על רקע אירועים אלה ששימשו זרז לכתיבה, צמח הרעיון ליצירת "הארי פוטר", כאשר קווי עלילתו המרכזיים של הסיפור נטוו, על פי עדותה של רולינג עצמה, במהלך נסיעת רכבת אחת – נסיעה הזכורה לרולינג היטב בשל המצב הנפשי הקשה שהייתה

1. *Movie Franchises Index*, Retrieved from www.the-numbers.com

שרויה בו (סמית, 2002, עמ' 118-132).

הספר הראשון "הארי פוטר ואבן החכמים" יצא לאור ב-1997 כאשר לאחריו הקפידה רולינג להוציא ספר נוסף בסדרה כמעט כל שנה. הסופרת המצליחה הזמנה לטקס הענקת תארים לבוגרי אוניברסיטת הרווארד, ובו סיפרה על עבודתה כחוקרת ומזכירה דו-לשונית בארגון "אמנסטי" (Amnesty International) שבלונדון, וכך אמרה:

במשרדי הקטן קראתי מכתבים משורבטים שהוברחו ממשטרים רודניים על ידי גברים ונשים שסיכנו את חייהם כדי להודיע לעולם מה שקורה להם, ראיתי תמונות של אלה שנעלמו בלי להשאיר עקבות ונשלחו ל"אמנסטי" על ידי משפחותיהם הנואשות וחבריהם. קראתי עדויות של קרבנות עינוי, וראיתי תמונות של פציעותיהם. פתחתי כתבי יד ועדויות ראייה של משפטי שדה והוצאות להורג, חטיפות ומקרי אונס. רבים מהקולגות שלי היו אסירים פוליטיים לשעבר, אנשים שגורשו מבתייהם או שהוגלו כיוון שהיה להם האומץ לדבר כנגד ממשלתם [...] כל יום ראיתי יותר ויותר עדויות על הרוע האנושי המופעל על בני-אדם כדי לשמור או להשיג כוח (Rowling, 2000).

בשנת 2003 ראיין את רולינג העיתונאי לייזו מזימבה (Mzimba) ושאל אותה: "את אומרת שהמסרים לא מוכנסים לספרים שלך מתוך כוונה תחילה, אלא צומחים מהעלילה. בכל זאת חשוב לך שיהיו אלה המסרים הנכונים?". על שאלתו השיבה רולינג: "בעולם הקסמים ישנו נושא שאפשר לראותו כגזענות. זה נושא מאוד מרכזי בעלילה כולה. נושא אחד שקיים לאורך כל העלילה, ובו למעשה הרעים דוגלים במעין רצח עם, להשמדת כל מי שאינם "טהורי דם" לדבריהם. אז ברור שזה הוכנס במודע, אבל מסרים אחרים צמחו באופן אורגני. מעולם לא הייתה לי כוונה לחנך באמצעות הספרים" (Mzimba, 2003).

רולינג כופרת בניסיון לייחס לכתיבתה מניע של חינוכיות יתרה, אך בד בבד היא מודה שעבודתה ב"אמנסטי" השפיעה על יצירתה ואולי אף הביאה אותה לשלב את נושא הגזענות בספריה במודע ולא במקרה. בראיונות אחרים שנתנה באשר לסיבות שהשפיעו על כתיבתה דבריה לא היו חד-משמעיים. מחד גיסא היא קישרה בין דמותו של האנטגוניסט בסדרת הספרים, הלורד וולדמורט, לעריצים אחרים בהיסטוריה, ומאידך גיסא היא הכחישה כי וולדמורט מבוסס על דמות היסטורית כלשהי (Rowling, 2004).

למרות טענתה של רולינג אני סבור שהגזענות איננה רק מסר חינוכי ש"צמח באופן אורגני מתוך העלילה" כפי שציננה, אלא תשתית יסוד במלאכת מחשבת מתוכננת של הסופרת בכתיבתה הספרותית. כלומר, רולינג הושפעה מהאידאולוגיה הנאצית ושאבה ממנה את רעיונותיה לצורך בניית עלילתה. היא יצרה אנלוגיה סמויה ומתוחכמת בין האידאולוגיה הנאצית שפעלה בשלטונו הדיקטטורי של הרודן אדולף היטלר בגרמניה (1933-1945) ובין האידאולוגיה של ממלכת השאול בהנהגתו של העריץ האיום, הלורד וולדמורט, בעולם הקסם. ההקבלה באה לידי ביטוי בדמיון הקיים בביוגרפיה של היטלר, המנהיג ההיסטורי, והדמות הספרותית, וולדמורט, בתפיסותיהם האידאולוגיות ובדרכי פעולותיהם למימושן.

אדולף היטלר, הלורד וולדמורט

דמויותיהם האניגמטיות של וולדמורט והיטלר הן בבחינת חידה. השניים – הדמות הבדיונית והאישיות הֶרֶאֱלִית – שמרו בקנאות על כל פרט הקשור לחייהם הפרטיים, לרקע שלהם ולמשפחתם. החשאיות והריחוק היו מתכונות אופייניות וניכרו גם בהתנהגותם. חשיבות נודעה לתכונות אלה, שכן הן היו ממרכיביה של הילת המנהיגות ה"הרואית" שיצרו השניים לעצמם ביוזעין – הילה שרק העצימה את המסתורין סביבם.

אדולף היטלר, קנצלר ומנהיגה של גרמניה הנאצית בשנות השלושים והארבעים של המאה העשרים, נולד באוסטריה (לשעבר חלק מהאימפריה האוסטרו-הונגרית) באפריל 1889 לאביו, אלויס שיקלגרובר (1837-1903, החל מ-1876 – היטלר) ולאמו, קלרה פלצל (1860-1907). סבתו, מריה אנה שיקלגרובר (1874-1879), שעבדה כטבחית וכמנקה אצל משפחת פראנקנברגר בעיר גראץ שבאוסטריה, שכבה עם אדם לא ידוע בשלהי 1836 והתעברה. לא נמצאו רישומים או הוכחות ברורות באשר לזהותו של האדם, אך אחת ההשערות הקיימות במחקר ההיסטורי היא שאותו אדם היה יהודי (קרשו, 2003, עמ' 27-34).²

בשנת 1938, לאחר התבססותו של היטלר בשלטון ופלישתו לאוסטריה, הוצאה פקודה ללשכות רישום המקרקעין לערוך סקר בדולרסהיים (כפר הולדתו של אלויס שיקלגרובר), ולבדוק האם המקום מתאים לשמש כשטח אש עבור הוורמאכט. שנה לאחר מכן פונו בכוח תושבי דולרסהיים מכפרם, הכפר והשטחים סביבו הופגזו ונכתשו על ידי הארטיילריה הגרמנית. מקום הולדת אביו של היטלר וקבר סבתו נחרבו כליל, והשטח שהיה פעם אדמה פורייה ופורחת הפך לשטח חרב ונטוש, הזרוע נפלי פגזים. הרס הכפר לצורך השימוש בו כשטח אש לא היה יכול להתבצע בלי ידיעתו של היטלר וקבלת רשותו (רוזנבאום, 1999, עמ' 49-50).

מכאן עולות שאלות: מדוע נתן היטלר את הרשות להרוס את הכפר שיש לו זיקה עמוקה לשורשי משפחתו? האם ייתכן שהוא עצמו פקד להחריב את דולרסהיים מתוך שנאה לאביו ומתוך רצון למחוק את מוצאו, את 'הרפת' דמו היהודי? במחקרים אין תשובה ברורה על שאלות אלה אלא השערות וספקולציות. מכל מקום חשוב לזכור שגם אם לא הוכח שהיטלר אכן היה שורשים יהודיים אי שם בשושלת היוחסין המשפחתית הסבוכה שלו, לא מן הנמנע הוא שהספק קינן בו כשם שקינן בחוקרים שחקרו את דמותו כעבור זמן (קרשו, 2003, עמ' 29-30).

רולינג מעצבת את דמותו של הלורד וולדמורט, אחד הקוסמים החזקים ביותר בעולם הקסם, כמי שנולד בלונדון בשנת 1927 בשם טום מארבולו רידל. הוא הצאצא הישיר האחרון של שושלת סלזאר סליט'רין – מי שהיה אחד מארבעת המייסדים של בית הספר "הוגוורטס" לכישוף ולקוסמות. הוא נקרא על שם אביו, טום רידל, כאשר שמו האמצעי – מארבולו, ניתן לו על שם סבו. אביו מוגלג (חסר יכולת קסם) ואמו טהורת דם. הוא גדל כיתום בבית יתומים כיוון שאביו נטש אותו לאחר מותה של אמו בעת הלידה. אף שהאם המדוכאת יכלה להציל את עצמה ממוות בשל יכולותיה הקסומות, היא העדיפה למות. וולדמורט ידע שהוא חצוי דם ועובדה זו הייתה קשה

2. במאמר זה נעזרתי גם בספרים אחרים של קרשו (2005, 2012), והם שסייעו לי בגיבוש מחקר זה.

מנשוא בעבורו. הוא האשים את אביו על כך שנאלץ לגדול עם מוגלגים בבית יתומים ולא בעולם הקסום שהרגיש שייך לו. בשלב מסוים בחייו שינה את שמו ויצא למסע נקמה שבו רצה את אביו, סבו וסבתו המוגלגים. בכך ביקש למעשה למחוק כל זכר מהזיקה שלו לגזע המוגלגי הנחות.

וולדמורט והיטלר, ששניהם רחשו שנאה לאבותיהם ולזהותם, הסתירו את עברם ואף ביקשו למחוק את עקבותיו באמצעים אלימים: וולדמורט רצה את אביו והוריו של אביו כדי להתכחש לשורשיו המוגלגים. היטלר עקר אנשים ממקום הולדתם, גזל את ביתם והחריב את כפרם, ככל הנראה, כדי למחוק כל זכר לאפשרות שבעורקיו זורם דם יהודי.

לאחר מות אמו בדצמבר 1907 נסע היטלר לווינה. הוא עבר בין כמה וכמה דירות עד שנשאר בלי כסף. הוא הפך ל"הומלס" והצטרף לבית מחסה. גם וולדמורט לאחר מות אמו נאלץ לגדול בבית יתומים. הוא היה חסר כול ובודד – ללא חברים וללא משפחה. השנים שבהן חיו השניים בשולי החברה השפיעו עליהם ואולי אף עיצבו את אישיותם בדרך להפוך למנהיגים.

עוד בבית היתומים היה טום מארבולו רידל בריון שנטה להפחיד את הילדים ולקחת מהם את חפציהם. כאשר התבגר קיבץ סביבו חבורה של נערים ונערות שלימים ייקראו "אוכלי המוות". אוכלי המוות, שעל זרועם השמאלית מוטבע הסימן האפל, היו תומכיו של הלורד וולדמורט. מדובר בקבוצה של קוסמים ומכשפות בעלי דם טהור כאשר המשותף לכולם הוא זיקה לטוהר הדם ותיעוב כלפי חצויי דם ומוגלגים.

בדומה לוולדמורט גם היטלר היה נער שתלטן, דמות מנהיג שהרבה במעשי קונדס. כבר בבית הספר היסודי ביסס את מעמדו בקרב חבריו והפך ל"מנהיג כנופיה קטן". הכנופיה אהבה לשחק בבוקרים ואינדיאנים, בשוטרים וגנבים או במשחקי מלחמה בחורשות ובשדות סביב לבתים (קרוסו, 2003, עמ' 35).

היטלר, המנהיג ההיסטורי, והדמות הספרותית, וולדמורט, היו בתחילת דרכם תלמידים טובים שמוריהם חיבבו אותם והתפעלו מיכולותיהם המרשימות למרות שובבותם. גם הסביבה ציפתה מהם לגדולות, אך הם אכזבו. וולדמורט שסיים את לימודיו בהצטיינות יתרה, הפתיע את כולם בהחלטתו לעבוד בחנות לחפצי אופל "בורגין וברקס". לאחר זמן מה כאשר פנה אל דמבלדור וביקש משרת הוראה ב"הוגוורטס", דחה דמבלדור את בקשתו מתוך חשש שכוונותיו אינן חיוביות. וולדמורט המשיך בדרכו מאוכזב מאוד ובצערו ביקש נקמה. גם היטלר לאחר לימודיו סירב לקריירה של עובד מדינה, לאכזבת הרבה של אביו, וביקש להתקבל לאקדמיה לאמנויות בווינה. פעמיים ביקש להתקבל (בספטמבר 1907 ובאוקטובר 1908), אך נדחה. כל תקוותיו לקריירה אמנותית התנפצו והוא היה לצעיר זועם ומתוסכל המסוכסך עם העולם סביבו (קרוסו, 2003, עמ' 42). וולדמורט והיטלר נדחו ממקומות יקרים ללבם. וולדמורט מהוגוורטס, ביתו האמתי היחיד, ואילו היטלר מהאקדמיה לאמנויות בווינה שבה חלם ללמוד. אכזבות אלה לאחר חיים קשים ורבי מהלומות שינו את מסלול חייהם של השניים אל עבר קריירה מדינית-פוליטית. ייתכן שזו שימשה בעבורם מעין פיצוי על הכישלונות הצורבים שחוו במחצית הראשונה של חייהם.

האידאולוגיה הנאצית, האידאולוגיה של ממלכת השאול

תורת הגזע על פי האידאולוגיה הנאצית שמה במרכזה את יחסי הכוחות בין הגזעים השונים.

על פי תפיסתו הידועה של היטלר העולם מחולק לשלושה גזעים עיקריים: 1. **גזע מייסד תרבות** – הגזע הארי העליון שניחן בשלמות פיזית ורוחנית ואחראי ליצירת התרבות האנושית לאורך ההיסטוריה; 2. **גזע נושא תרבות** – הוא נחשב לגזע נחות ותפקידו לשרת את הגזע הארי העליון. לגזע זה משתייכים בין השאר היפנים, הסלאבים, הצוענים ועוד; 3. **גזע משחיתי תרבות** – לגזע זה משתייכים היהודים שנחשבים הורסי תרבות ונחותים ביותר מבחינה פיזית ורוחנית. מטרתם של משחיתי התרבות לבנון את דמו הטהור של הגזע הארי.

עלינו להתייחס אל ההרס הנגרם מדי יום לעמנו על ידי הממזרות היהודית. יש להביא בחשבון שהרעלת דם זו תוכל להיעלם מתוך גוף עמנו רק כעבור מאות שנים ואולי לעולם לא. יש לקחת בחשבון שההתפוררות הגזעית פוגעת בערכים האריים האחרונים של עמנו הגרמני ולעתים קרובות אף מחסלת אותם לגמרי, כך שכוחנו כאומה הנושאת ערכי תרבות נמוג יותר ויותר, [...] זיהום כזה של דמנו, שמאות אלפים מבני עמנו אינם מודעים לו, מופעל כיום על ידי היהודים במתוכנן [...] אם תשתחרר גרמניה מכיתור זה משמע שהעולם כולו השתחרר מהסכנה הגדולה ביותר לעמים (צימרמן והיילברונר, 1995, עמ' 295-296).

היטלר האמין שההיסטוריה העולמית היא סיפור של מאבק אתני-ביולוגי מתמיד לשליטה בין הגזעים השונים ומאפייני הגזע עוברים בתורשה ואינם בני שינוי. בטענותיו הוא התבסס, כידוע, על תורת דרווין על אודות התפתחות האבולוציה ועיוות אותה כדי שתתאים לתפיסתו. לטענתו, על העם הגרמני מוטלת החובה לשמור על טוהר הגזע (טהור הדם) כדי למנוע את ניוונו על ידי גזעים נחותים אחרים.

על פי תפיסתו של היטלר, רעיון הסדר החדש ביקש להחליף את המבנה השלטוני הקיים בסדר חברתי, כלכלי ומדיני חדש המבוסס על עקרונות האידאולוגיה הנאצית. הסדר החדש תבע להפוך את הגרמנים לשליטי אירופה, וחתר למימוש רעיון טוהר הדם ושלטון הגזע הארי באמצעות כיבוש שטחים, שליטה וניצול של עמים אחרים לצורכי העם הגרמני והשמדת העמים הנחותים.

האידאולוגיה של וולדמורט אף היא בנויה על פי עקרונות תורת הגזע. וולדמורט האמין כי העולם מחולק לשלושה גזעים: 1. **גזע יוצר התרבות** – הגזע העליון שהוא גזע הקוסמים הנעלה והנשגב, שנועד לשלוט ביד רמה בכל הגזעים האחרים. ייחודו של גזע זה היא יכולת הקסם, והמשתייכים אליו באים ממשולת של קוסמים ומכשפות בלבד שדמם טהור, ולכן הם נקראים "טהורי דם"; 2. **גזע נושא התרבות** – הגזע המשועבד שהוא הגזע של הקוסמים ששולטת דמם איננה טהורה. זהו גזע מעורב שהשולטת שלו בנויה מהגזע הטהור והגזע הנחות, ולכן הוא מכונה "חצוי דם", שכן דמו חצוי. גזע זה אינו חסר תועלת, כיוון שניחן בתכונות המאפיינות את הגזע העליון, יכולת הקסם, אך לא בהכרח יכול להעבירה הלאה; 3. **גזע הורס התרבות** – הגזע הנחות והירוד ביותר שהוא הגזע המוגלגי. גזע זה מורכב מאנשים פשוטים שלא ניחנו ביכולת קסם, ולעתים קורה שילד להורים מוגלגים נולד עם כוחות קסם. ילדים אלה נקראים "בוצדמים" משמע שדמם מלוכלך.

באידאולוגיה של ממלכת השאול, כמו באידאולוגיה הנאצית, יש רמזים שמלמדים על האמונה בתהליך הברירה הטבעית:

סיריוס תפס אותו וריסק אותו [את העכביש] תחת ספר עב-כרס שכותרתו: 'האצולה של הטבע: שושלת הקוסמים'. (רולינג, 2003, עמ' 127).

כל יצירה בדיונית או בלתי בדיונית המתארת נישואי תערובת בין קוסמים למוגלים, יאה לה שתהיה אסורה להצבה על מדפי הספרים בהוגוורטס. אני מעוניין כי ישפיעו על בני לטנף את מורשת דמו הטהורה בעקבות קריאת סיפורים המעודדים נישואי מכשפה ומוגל. (רולינג, 2008, עמ' 55).

שושלת הקוסמים מוצגת בספר כאצולה של הטבע, כגזע עליון שעולה בטיבו ובאיכותו על כל הגזעים האחרים. הוצאת הספרים המעודדים נישואי תערובת בין גזעים מהספריות מעוררת אסוציאציה לשרפת הספרים היהודיים בגרמניה הנאצית (1933) ודברי הקוסם מהדהדים לחוק הגנת הדם הגרמני (1935) שאסר על נישואין בין יהודים לגרמנים במסגרת חוקי נירנברג.

גם המאמינים בתורת הגזע בעולם הקסם סברו כי בין הגזעים מתרחשת מלחמת קיום תמידית, אשר בסיומה ישלוט גזע הקוסמים על שאר הגזעים. וולדמורט ותומכיו סברו כי הגזע היחיד שראוי להתקיים ושצריך לשרוד הוא הגזע הטהור. הם רצו למנוע את ניוונו של הגזע הקסום באמצעות מיגורו של הגזע המוגלגי שחדר לעולםם ואיים על טהרת דמם.

'רבים מאילנות היוחסין הוותיקים שלנו נגועים במחלות שתקפו אותם במרוצת השנים', אמר [וולדמורט], בעוד בלטרקס בוהה בו, בנשימה עצורה וארשת תחנונים.

'יש לגזום את האילנות, הלוא כן, כדי לשמור על בריאותם? עליכם לקצוץ את אותם חלקים שמאיימים על בריאות האילן כולו'.

'כן, אדון', לחשה בלטרקס ועיניה נמלאו שוב בדמעות של תודה. 'בהזדמנות הראשונה!'

'ההזדמנות תבוא', אמר וולדמורט, 'וכמו במשפחה שלך, כך בכל העולם... נעקור את הנגע שפשט בקרבנו, עד שייוותרו רק אלה שדמם טהור...' (רולינג, 2007, עמ' 20-19).

באידאולוגיה של ממלכת השאול על פי וולדמורט יכולת הקסם של טהורי הדם היא ערך עליון וכל האמצעים לשמירתה (גם אלה האלימים והאכזריים ביותר) מותרים וראויים, כך גם באידאולוגיה הנאצית שבה טוהר הדם של הגזע הארי הוא ערך עליון וכל הדרכים והפעולות לשמירתו מקובלות ולגיטימיות. השימוש בדרכים אלימות כדי לשמור על טוהר הקסם משתמע מדבריו של סיריוס בלאק על הוריו:

'לא, לא, אבל תאמין לי, הם חשבו שוולדמורט צודק ברעיונות שלו. הם היו לגמרי בעד טוהר הגזע של הקוסמים, להיפטר מכל בני המוגלים ולמנות רק טהורי דם לתפקידים סמכות. והם לא היו היחידים, היו די הרבה אנשים'. (רולינג, 2003, עמ' 122).

וכן מדבריה של המספרת המשיחה לפי תומה ב"מעשיות בידל הפייטן" באשר למאמיני תורתו של וולדמורט ואנטי-מוגלים אחרים: "כולנו מכירים את אותם קיצוניים הקוראים לדרג את המוגלים

"עד שיוותרו רק אלה שדמם טהור" – על השתקפות הנאציזם בסדרת ספרי "הארי פוטר" (ג'יי קיי רולינג)

כ'חיות'. " (רולינג, 2008, עמ' 14).

עקרון האנטי-מוגלגיות באידאולוגיה של ממלכת השאול מקביל לעקרון האנטישמיות באידאולוגיה הנאצית. בשתי האידאולוגיות קיימת שנאה כלפי מי שאינו שייך לגזע העליון, הגזעים הנחותים מתוארים תיאור שלילי וכמי שמאיימים על שלמות הגזע העליון. היתולר ראה ביהודים טפילים, שטניים ורשעים והאמין שהם מבקשים להרוס ולנוון את האומה הגרמנית. כך גם וולדמורט שראה במוגלגים חיות מטומטמות ומלוכלכות שכל מטרתם היא לשלוט בגזע הקסום ולהביא לשקיעתה של השושלת הקסומה.

רעיון הסדר החדש על פי חזונו של וולדמורט משתקף בדבריה של הרמיוני לגריפהוק הגובלין: "ואותי רודפים לא פחות מכל גובלין או גמדון... אני בוצדמית! מעמדי בסדר החדש הזה לא יותר טוב משלך." (רולינג, 2007, עמ' 445). הרמיוני מבטאת את האלימות שנקטת כלפי מי שאינו מגזע הקוסמים והמכשפות. רדיפת הגובלינים, הגמדים, הבוצדמים ושאר הגזעים שנתפסו נחותים ניכרת בדחיקתם מהמעגל החברתי. שנאת הגזעים הנחותים באה לידי ביטוי, למשל, בדבריה של גברת בלק: "בוצדמים, זוהמה, כתמים של חרפה על בית-אבותיי", "בוצדמים וטינופת מביישים את ביתי" (רולינג, 2007, עמ' 162, 190).

הסכנה הטמונה בגזע המוגלגי באה לידי ביטוי גם בעלון שהופץ על ידי משטרו של וולדמורט: על השער הוורוד הייתה מוטבעת כותרת זהב:

"בוצדמים והסכנה שהם מגלמים לחברה טהורה-דם ומתוקנת."

מתחת לכותרת הופיעה תמונת שושנה אדומה, עם פרוץ אוילי ומחייך בין עלי הכותרת, בעוד עשב שוטה עם שיניים חשופות ופנים זעופים חונק אותה. (רולינג, 2007, עמ' 230-231).

השושנה האדומה שמייצגת את הגזע הטהור נחנקת למוות על ידי העשב השוטה שמסמל את הגזע המוגלגי.

רעיון עליונות גזע הקוסמים והמכשפות "טהורי הדם" בא לידי ביטוי במזרקת האחוה הקסומה שהוצבה במרכז האולם של משרד הקסמים. במזרקה זו נראים פסלים של גובלין, גמדון-בית וקנטאור מתבוננים בקנאה ובהערצה בקוסם ובמכשפה המחזיקים בשרביטי קסם שמתוכם קולחים נהרות של מים. לאחר השתלטותו של וולדמורט על משרד הקסמים מוצב פסל בוטה הממחיש המחזה סמלית נוקבת את האידאה של המדרג הגזעי:

הוא היה די מפחיד, הפסל הענקי הזה, שנראו בו מכשפה וקוסם יושבים בכיסאות-מלכות המגולפים בפרוטרוט ומשקיפים על עובדי משרד הקסמים. [...] בבסיס הפסל, באותיות בגובה שלושים סנטימטר, הייתה חרוטה הכתובת:

"קסם הוא כוח."

'מזעזע, לא?' היא שאלה את הארי, שעוד עמד והביט בפסל.

'שמת לב על מה הם יושבים?'

הארי הביט מקרוב, והבין שמה שנראה קודם ככיסאות מלכות מגולפים היו למעשה ערימות מגולפות של בני-אדם: מאות-על-מאות גברים, נשים וטף ערומים, שנראו כולם טיפשים ומכוערים, מפותלים ומהודקים זה לזה כדי לתמוך במשקלם של הקוסמים הלבושים בהידור.

'מוגלגים', לחשה הרמיוני. 'במקום הראוי להם.' (רולינג, 2007, עמ' 224).

הפסל מעורר הפלצות מציג את המוגלגים כתתי-אדם, כמי שמשמשים בגופם ובשרם כיסאות מלכות מגולפים בעבור הגזע העליון של הקוסמים. גם כאן מתעוררת אסוציאציה לשמועות שהופצו במהלך מלחמת העולם השנייה ואחריה שלפיהן ייצרו הנאצים סבון מרקמות שומן של יהודים [RJF = Rein Judisches Fett] (ורט, 1968, עמ' 668; קונצוב, 1968, עמ' 160).

"מרחב המחיה" הוא עיקרון נוסף המשותף לאידאולוגיה הנאצית ולאידאולוגיה של ממלכת השאול. לאחר מלחמת העולם הראשונה וחתימת חוזה ורסאי (1919) איבדה גרמניה חלקים נרחבים משטחיה, צבאה הוגבל והוטלו עליה תשלומי פיצויים. גרמניה הייתה שרויה במשבר כלכלי וחברתי עמוק – עובדה זו תרמה להתחזקותם של גורמים קיצוניים וביניהם המפלגה הנאצית. סיווגם של הגזעים נושאי התרבות כתתי-אדם שירת את המטרות הפוליטיות של הנאצים. הדבר נתן הצדקה לרצונם לכבוש שטחים ממוזרח, וכן לתוקפנותם כלפי פולין ואוקראינה כדי להשיג מרחב מחיה תוך שיעבוד העמים וניצולם.

בשל רדיפות הקוסמים מצד המוגלגים בימי הביניים, נוסחה בשנת 1689 האמנה הבינלאומית לשמירה על סודיות הקוסמים. בשל כך נאלצו הקוסמים להסתיר את יכולות הקסם שלהם ונשלל מהם חופש הפעולה:

בתחילת המאה החמש-עשרה צברה תאוצה בכל רחבי אירופה רדיפת המכשפות והקוסמים. לא בכדי חשו רבים מהקהילה הקסומה כי מי שמציע להטיל לחש ריפוי על החזיר החולה של שכנו המוגלג, כמוהו כמי שמתנדב לאסוף את העצים להבערת המוקד שעליו יעלו אותו. 'שהמוגלגים יסתדרו בלעדינו' הייתה הקריאה שהשמיעו הקוסמים שנסוגו והתרחקו עוד ועוד מאחיהם נטולי כוחות הקסם. שיאו של התהליך היה ניסוחה של האמנה הבינלאומית לשמירת סודיות הקוסמים בשנת 1689, כאשר הקוסמים בחרו מרצונם לרדת למחתרת. (רולינג, 2008, עמ' 30-31).

ובמקום אחר נאמר שהקוסמים בימי הביניים: "נהגו להתבודד עוד זמן רב לפני שנחקקה האמנה הבינלאומית לשמירת סודיות הקוסמים." (רולינג, 2002, עמ' 10-11).

רעיון מרחב המחיה של היטלר ורעיון מרחב הפעולה של וולדמורט חיוזקו את מעמדם הפוליטי ונועדו להפר את החרפה שפקדה את אומתם בשל מאבק קודם שגבה מהם מחיר. וולדמורט שאף לבטל את אמנת הקוסמים כי לדעתו היא ביישה והשפילה את הקוסמים והמכשפות "טהורי הדם". היטלר פעל להפר את חוזה ורסאי כי ראה בו אות קלון לעם הגרמני. שניהם רצו להשיג את הדברים שנלקחו בעקבות ניסוח החוזה/האמנה, להרחיב את מרחב מחייתם ולשלוט בגזעים הנחותים. היטלר ביקש להשיב את שטחיה של גרמניה, להשתלט על מדינות אירופה ולשעבד את הגזע הסלאבי לצורכי העם הגרמני. וולדמורט רצה להוציא את הקוסמים ממחבואם, להשיב להם

"עד שייותרו רק אלה שדמם טהור" – על השתקפות הנאציזם בסדרת ספרי "הארי פוטר" (ג'יי קיי רולינג)

חופש פעולה מוחלט במרחב ולשלט בגזע המוגלים: "שנים הוא דיבר על אדון האופל שיוציא את הקוסמים מהמחבוא כדי שישלטו במוגלים ובבני-המוגלים..." (רולינג, 2007, עמ' 180-181).

עקרון המנהיגות גם הוא משותף לשתי האידאולוגיות. באידאולוגיה של וולדמורט כמו זו של היטלר, המנהיג הוא עליון לכול, סמכויותיו בלתי מוגבלות והוא אינו מחויב לתת דין וחשבון לאיש או מוסד. בשתי האידאולוגיות נותנים למנהיג כבוד רב והוא אינו מכונה בשמו, אלא בשם אחר שמדגיש את מנהיגותו: וולדמורט מכונה "אדון האופל" והיטלר מכונה "פיהרר". יתרה מזו, השם וולדמורט מעורר פחד כה גדול בעולם הקוסמים עד כדי כך שאמירתו נחשבת למסוכנת. לכן במקום זאת נוהגים לומר: "אתה יודע מי" או "זה שאין לנקוב בשמו". בספר השביעי אף מוטל טאבו על אמירת השם, שכן כל מי שאומר אותו מתגלה באמצעות קסם.

היטלר ביקש להפוך לסמל האמונה בתחייה הגרמנית הלאומית ולהציג את עצמו כדמות מיתית, מעין חצי-אל, ולכן בשנת 1926 הוא הנהיג פולחן שבין השאר חייב את האנשים להצדיע לו במועל יד בלוויית הקריאה "הייל היטלר" (גלבלום, 2007, עמ' 54-55). כך גם נתפסת ההשתחויה לפני הלורד וולדמורט בעולם הקוסמים בהיותה מבטאת את יראת הכבוד מפני המנהיג הכול יכול בפולחן האישיות שהלך וגיבש לעצמו:

ואז אחד מאוכלי המוות נפל על ברכיו, זחל לעבר וולדמורט ונישק את שולי גלימתו השחורה.

'אדון... אדון...' הוא מלמל. אוכלי המוות שמאחוריו עשו כמוהו; כל אחד מהם התקרב לוולדמורט על ברכיו, נישק את שולי גלימתו, ואז התרחק ונעמד... (רולינג, 2003, עמ' 585).

'אם הוא [וולדמורט] אסר זאת, אסור לך לדבר על זה,' אמר סנייפ, 'מלה של אדון האופל היא חוק'. (רולינג, 2006, עמ' 36).

דרכי הפעולה של המשטר הנאצי ושל משטר ממלכת השאול

עלייתה של המפלגה הנאצית לשלטון בגרמניה גרמה לתהליך של דחיקת המפלגות המתחרות עד לחקיקת חוק שחייב את קיומה בלבד (יולי 1933):

מפלגת הפועלים הגרמנית הנציונאל סוציאליסטית מהווה את המפלגה היחידה בגרמניה. כל מי שנוטל עליו לקיים מבנה ארגוני של מפלגה מדינית או להקים מבנה ארגוני של מפלגה מדינית אחרת ייענש בעבודת פרך עד לשלוש שנים או במאסר משה חודשים עד לשלוש שנים, אם אין על מעשה זה עונש כבד יותר לפי תקנות אחרות (שירר, 1967, עמ' 166).

בממלכת השאול הארגון של הלורד וולדמורט ותומכיו הולך ומתפשט עד להשתלטותו המוחלטת על משרד הקסמים. מרגע ההשתלטות וולדמורט מתחיל לפעול לשם מימוש רעיון עליית הסדר החדש. ארגונו הופך לארגון היחידי המורשה להתקיים ולפעול. תיקון מספר עשרים וארבע לחוק החינוך בהוראת המפקחת העליונה של הגוורטס ושליחתו של קוסם האופל, דולורס ג'יין

אמברידג', מבטא את העיקרון של "מפלגה אחת" השולטת בכול: מעתה ואילך מפורקים כל ארגוני, חוגי, קבוצות, חבורות ומועדוני התלמידים [...] אין לקיים ארגון, חוג, קבוצה, חבורה או מועדון ללא ידיעתה ורשותה של המפקחת העליונה. תלמיד שיתברר כי הקים או משתייך לארגון, חוג, קבוצה, חבורה או מועדון שלא אושרו על ידי המפקחת העליונה יסולק מבית הספר. (רולינג, 2003, עמ' 363).

במשטר הנאצי נעשה שימוש באמצעי טרור פיזיים או פסיכולוגיים ככלי פיקוח של המפלגה על אזרחי המדינה ומתוך מטרה למנוע התנגדויות לשלטון. באופן זה הצליח המשטר הנאצי "לרתום" את אזרחי המדינה להשגת מטרותיו האידאולוגיות. חדירת המדינה לחיי הפרט נעשתה אפשרית בכל זמן נתון, כאשר השלטון ביסס את מעמדו בכפייה ובאלימות. הטרור כוון בעיקר כלפי אוכלוסיות שנתפסו כנוגדות את האידאולוגיה הנאצית, למשל יהודים, צוענים, הומוסקסואלים, חולי נפש, נכים ואזרחים שהתנגדו למשטר. גם במשטר של ממלכת השאול נעשה שימוש באמצעי טרור והפקדה כדי לשלוט בהמון ולרתום אותו למימוש הרעיונות האידאולוגיים. ב"הארי פוטר ומסדר עוף החול" וולדמורט החיש את פעולותיו כדי להבטיח את עלייתו לשלטון מתוך עמדת כוח. הוא גייס חיילות צבא מתוך שימוש באמצעים אלימים ובמעטה של סודיות: 'טוב, קודם כל, הוא רוצה להקים מחדש את הצבא שלו', אמר סיריוס. 'בימים ההם היו לו המונים תחת פיקודו; מכשפות וקוסמים שהוא התעלל בהם או כישף אותם כדי שיצייתו לו, אוכלי-המוות הנאמנים לו, מגוון רחב של יצורים אפלים.' (רולינג, 2003, עמ' 103).

צבא ממלכת השאול מורכב מחמש קבוצות: אוכלי מוות, סוהרסנים, ענקים, חיז'לים ואנשי זאב. קבוצת אוכלי המוות היא הקבוצה החשובה והקרובה ביותר לוולדמורט, כיוון שפעלה ללא לאות להגשמת חזונו ושימשה בסיס לבניית הסדר החדש בהיותה טהורה דם.

הסוהרסנים "נמנים עם היצורים המתועבים ביותר עלי אדמות. הם שורצים בפינות החשוכות והמטונפות ביותר, הם פורחים במצבים של התפוררות וייאוש, הם יונקים שלום, תקווה ואושר מן האוויר סביבם [...] אם תתקרב יתר על המידה לסוהרסן, כל רגש חיובי, כל זיכרון טוב, יישאב מתוכך. אם רק יתאפשר לו, הסוהרסן יזון ממך עד שתהפוך למשהו דומה לו – חסר נשימה ומרושע. ייוותרו לך רק החוויות הגרועות ביותר בחיך." (רולינג, 2000, עמ' 195).

וולדמורט שכנע את הסוהרסנים לחבור אליו בהציעו להם "מלאי נרחב" יותר של קרבנות.

הענקים מתוארים כ"צמאי-דם ואכזריים שהביאו עצמם אל סף הכיליון במלחמות פנימיות לאורך המאה שעברה. קומץ הענקים ששרדו הצטרפו לשורותיו של זה-שאינ-לנקוב-בשמו, והיו אחראים לכמה ממעשי הטבח הנוראיים ביותר באוכלוסיית המוגלים בזמן שלטון האימה שלו." (רולינג, 2001, עמ' 403).

החיז'לים הם למעשה גופות אדם ללא רוח חיים שכושפו בידי וולדמורט והפכו לצבא גוויות ענק ומפחיד המשרת את מטרותיו.

אנשי הזאב הם אנשים שנשכו אותם זאבים, ובשל ה"מחלה" שקיבלו, הם הופכים לזאבים בירה

"עד שיוותרו רק אלה שדמם טהור" – על השתקפות הנאציזם בסדרת ספרי "הארי פוטר" (ג'יי קיי רולינג)

מלא ופועלים מתוך יצריהם החייתיים. וולדמורט השתמש באנשי הזאב לצורך השתלטותו על עולם הקוסמים.

וולדמורט שיחרר את תומכיו הנאמנים מכלא הקוסמים, ואילו את אלה שסירבו להצטרף אליו רדף ורצח עד האחרון:

'אבל כשמדובר בוולדמורט, אי-אפשר סתם ככה להגיש מכתב התפטרות. מקדישים את החיים לשירותו, או מתים.' (רולינג, 2003, עמ' 123). ומצאו את גופתו של איגור קרקרופ [...] האות האפל הופיע מעליה. בינינו, אני מופתע שהוא הצליח לשרוד אפילו שנה אחרי שנשט את אוכלי המוות. (רולינג, 2006, עמ' 100-99).

וולדמורט ותומכיו השרו סביבם אווירה של פחד, מתח ובלבול, וכך ביקשו לשלוט בהמון ולמנוע ממנו את האפשרות למרוד, כפי שציין לופין בדבריו:

'כן, וולדמורט משחק כאן משחק חכם. אילו היה נחשף במוצהר, זה היה פותח פתח למרד גלוי. המסכות זורעות בלבול, חוסר וודאות ופחד.' (רולינג, 2007, עמ' 194).

האימה מעצם חזרתו של וולדמורט משתקפת גם מההודעה שיצאה ממשרד הקוסמים ומזכירה מצב חירום של אומה המכילה את עצמה למלחמה:

אנו קוראים לאוכלוסייה הקסומה להיכנס לכוננות. משרד הקוסמים עמל כעת לפרסם עלוני הדרכה למיגון הבית והמשפחה, אשר יופצו חינם בכל בתי הקוסמים במהלך החודש הקרוב. (רולינג, 2003, עמ' 863).

בחתימתו למימוש רעיון טוהר הדם, וולדמורט אינו מהסס לפגוע במוגלגים ונותן לתומכיו יד חופשית להתעלל ולפגוע בהם:

מאז שהחלו [וולדמורט ותומכיו] לפעול בגלוי, הם מחוללים שמות. הגשר בברוק דייל – זה מעשה ידיו, אדוני ראש הממשלה. הוא איים שיבצע רצח המוני של מוגלגים אם לא אשמע לו. [...] 'זה לא היה הוריקן', אמר פאדג' באומללות [...] 'עצים שנעקרו משורשיהם, גגות שנתלשו מבתים, עמודי חשמל מכופפים, פציעות איומות – אלה היו אוכלי המוות' [...] 'חסידי של זה-שאיין-לנקוב-בשמו. ו... אנחנו חושדים שהייתה מעורבות של ענקים.' (רולינג, 2007, עמ' 19).

'התאונות האלו, הן לא תאונות – ההתרסקויות וההתפוצצויות והרכבות שיורדות מהפסים, וכל שאר האסונות שקרו מאז הפעם האחרונה שהדלקנו טלוויזיה. אנשים נעלמים ומתים, והוא עומד מאחורי הכול – וולדמורט. אמרתי לך שוב ושוב, הוא הורג מוגלגים בשביל הכסף. אפילו הערפל – זה תוצר של הסוהרסנים.' (עמ' 38).

גם הסיטואציה הבאה מתארת פעולה אלימה ומעוררת קונוטציה של אקציה כפעולה שבה השתמשו הגסטפו וכוחות ביטחון גרמניים אחרים כדי לאתר, לעצור ולרכז יהודים לקראת שילוחם למחנות ריכוז, מחנות השמדה או מחנות לעבודה בכפייה.

'ובינתיים, משרד הקוסמים החל לפעול נגד בני-מוגלגים.' לופין הצביע על הנביא היומי.

'הביטו בעמוד 2', הרמיני הפכה בדפי העיתון באותה הבעת גועל שהייתה על פניה

כשעיינה בסודות האומנות האפלה מכל, 'מרשם אוכלוסין לבני-המוגלגים', קראה בקול. 'משרד הקסמים עורך מפקד למי שמכונים בני-המוגלגים, כדי להיטיב להבין כיצד הגיעו לידיהם סודות הקסם. על פי תוצאות מחקר שנערך לאחרונה במחלקת המסתורין, יכולות-קסם עוברות בתורשה רק כאשר ההורים הם קוסמים. מכאן שבהעדר הוכחה לכוחות הקסם בקרב אבותיהם, המכונים בני-המוגלגים, ככל הנראה השיגו את כוחות הקסם שלהם בגזילה או באיננוס. משרד הקסמים לקח על עצמו למגר את הנגע של חומסי כוחות הקסם, ולשם כך הנפיק הזמנה לכל אחד מן המכונים בני-המוגלגים להתייצב לראיון בוועדה לרישום בני מוגלגים.'

'אנשים לא יתנו לזה לקרות', אמר רון.

'זה כבר קורה, רון', ענה לופין. 'ברגעים אלא ממש אוספים את בני-המוגלגים. הרישום הוא חובה עכשיו, לכל מכשפה וקוסם צעירים [...] עכשיו וולדמורט יוכל להשגיח על כל אוכלוסיית הקוסמים כבר מגיל צעיר, זאת גם דרך נוספת לבודד את בני-המוגלגים, כי התלמידים צריכים לעבור דירוג דם – זאת אומרת שעליהם להוכיח למשרד הקסמים שאבותיהם היו קוסמים לפני שירשו להם ללמוד בבית-הספר.' (רולינג, 2007, עמ' 195-196).

יוצא אפוא שהוועדה לרישום בני המוגלגים, בראשותה של דולורס אמברידג', הוקמה כדי לרדוף ולכלוא את בני המוגלגים. נוסף על כך הקים וולדמורט את ארגון "החטפנים" שנועד לתפוס בני מוגלגים, בוגדי דם ואנשים שהיו קשורים למסדר עוף החול שלחמו בו, וכן שם במעקב אנשים שהיו ידועים כבעלי חיבה למוגלגים.

רצח מוגלגים היה עניין מקובל ונפוץ כפי שמספר אדון וויזלי להארי:

'חצי מהמוגלגים שנרצחו בימים שאתה-יודע-מי היה בשלטון נרצחו בשביל הכיף.' (רולינג, 2003, עמ' 136).

'בצער רב עלינו לדווח למאזינינו על רציחתם של טד טונקס ודרק קרסוול [...] אותה שעה בגאדלי, חמישה מוגלגים בני אותה משפחה נמצאו בביתם ללא רוח חיים. רשויות המוגלגים מייחסות את סיבת המוות לדליפת גז, ואולם חברים במסדר עוף החול מסרו שמדובר בקללה ממיתה – הוכחה נוספת, אם כי מיותרת, לכך שמעשי טבח במוגלגים הפכו תחת המשטר החדש לעיסוק משעשע לשעות הפנאי.' (רולינג, 2007, עמ' 400-401).

מעשי הטבח והרצח שביצעו הלורד וולדמורט ותומכיו בבני המוגלגים מהדהדים על רקע מעשי הטבח והרצח שביצעה גרמניה הנאצית בעם היהודי בעת השואה. גם האזכור של "דליפת הגז" מעורר אסוציאציה לתאי הגזים ששימשו את הנאצים כאמצעי לרצח המוני. ניסיונם המאולץ של רשויות המוגלגים לקשור את סיבת המוות של המשפחה המוגלגית לדליפת גז, כמוהו ניסיונותיהם של היהודים (ובכללם היהודים) להתעלם מהמציאות הנוראה ולהתכחש לגורל הצפוי להם. גם כאשר נפוצו השמועות על רצח יהודים, לא האמינו היהודים שהשמות עם יכולה לקרות. הרצח כ"עיסוק משעשע לשעות הפנאי" ו"בשביל הכיף" מזכיר אף הוא את רצח היהודים שלא אחת

"עד שייותרו רק אלה שדמם טהור" – על השתקפות הנאציזם בסדרת ספרי "הארי פוטר" (ג'יי קיי רולינג)

נעשה מתוך הנאתם הסדיסטית של מפקדי מחנות הריכוז. למשל ידועים מעשיו המזוויעים של אמן לאופולד גת (Amon Goth, 1946-1908), המפקד השלישי של מחנה הריכוז הנאצי פלאשוב בפולין.

בשיחה המתקיימת בין גריפהוק הגובלין להארי פוטר והרמיוני משתקף רעיון מעניין נוסף. גריפהוק אומר להארי:

'ככל שאדון האופל צובר כוח, כך עולה המעמד של הגזע שלכם [הקוסמים] לעומת הגזע שלי [גובלינים]! בנק גרינגוטס נופל לידיהם של הקוסמים, גמדוני-בית נשחטים, ומי מבין נושאי השרביטים מוחה על כך?' (רולינג, 2007, עמ' 444).

גריפהוק מטיח אשמה כלפי נושאי השרביטים שבידיהם היכולת לסייע לגזעים הנחותים ולהציל אותם, אך מעדיפים להתעלם מהם ואינם יוצאים במאבק גלוי בוולדמורט ובתומכיו. דבריו של גריפהוק מזכירים את תגובתן של כמה ממדינות העולם לנוכח השואה, שהעדיפו להתעלם מרצח היהודים, וגילו אדישות, חולשה ורפיון כנגד הצורך הגרמני.

שתי דרכי פעולה אחרות המשותפות למשטר הנאצי ולמשטר ממלכת השאול הן השתלטות על אמצעי התקשורת והשתלטות על החינוך.

לאחר שרפת הרייכסטאג (1933) חתם הנשיא פאול פון הינדנבורג על צו המגביל את חופש הפרט והטיל הגבלות חמורות על חופש ההבעה, לרבות חופש הביטוי, חופש העיתונות, הזכות להתאגדות והזכות לפרטיות. המפלגה הנאצית החלה להשתלט אט-אט על אמצעי התקשורת, ואלה הפכו להיות כלי בידה להפצת האמת הבלעדית של האידאולוגיה הנאצית. עיתונים סוציאל-דמוקרטיים וכתבי עת ליברליים פסקו להופיע וכותביהם המרכזיים נאסרו ואף נרצחו (שירר, 1967, עמ' 159-161).

גם וולדמורט השתלט על אמצעי התקשורת כדי לחזק את מעמדו. אוכלי המוות, שליחיו ומשרתיו השתלטו על העיתון "הנביא היומי". באמצעותו הם ניהלו מסע השמצות כנגד הארי פוטר ואלבוס דמבלדור ופירסמו חדשות שקריות שבני המוגלים גונבים קסמים מטהורי הדם. נראה כי הם שעמדו מאחורי חטיפתה של לונה, וזאת כדי שאביה, קסנופיליוס לאבגוד, עורך העיתון "הפקפקן", יכתוב בהתאם להוראות של משרד הקסמים. גם "מבט לפוטר" היא תחנת רדיו מחתרתית שהוקמה כדי לעדכן את מתנגדיו של וולדמורט בחדשות שאינן משודרות באמצעי התקשורת הנשלטים על ידיו. התחנה נהגה לעבור ממקום למקום, לשנות את סיסמתה משידור לשידור, קרייניה לא הזדהו בשם, אלא השתמשו בכינויים שונים – כל אלה כדי להימנע מחשיפה ולא להיתפס בידי זה שאין לומר את שמו.

ב-1933 הוקמה "לשכת התרבות של הרייך" שהשתלטה על כל בתי-הספר, האוניברסיטאות וארגוני הנוער והספורט בגרמניה כדי ליישם בהם את עקרונות האידאולוגיה הנאצית. תכנית הלימודים עברה תהליך של נאציפיקציה, מורים ומרצים שאינם אריים פוטרו והוקמה תנועת נוער היטלראית. כל הצעדים הללו נועדו להבטיח שהדור הצעיר ימשיך לפעול לקידום מימוש רעיון "הסדר החדש". כך גם בממלכת השאול – וולדמורט ביקש להשתלט על משרד הקוסמים ועל "הגוורטס" כדי לחנך את הדור החדש לפי תפיסתו הגזענית. נערכו תיקונים לחוק החינוך, תכנית

הלימודים שונתה ופוטרו מורים שלא התאימו לרוח החדשה. כמו כן הוקמה תנועה בשם "פלוגת הפיקוח" שריגלה ב"הוגוורטס".

'היא [אוכלת המוות – אלקטו קארו] מלמדת לימודי מוגלגים, שזה עכשיו מקצוע חובה לכולם. כולם צריכים להקשיב להסברים שלה שהמוגלגים הם כמו חיות, מטומטמים ומלוכלכים, ואיך הם הכריחו את הקוסמים לרדת למחתרת בפעולות איבה נגדם, ואיך עכשיו משיבים את הסדר הטבעי על כנו.' (רולינג, 2007, עמ' 520-521).

לימודי המוגלגים מתקשרים אסוציאטיבית למערכת החינוך של גרמניה הנאצית בשנות השלושים. התלמידים הגרמנים למדו על המאפיינים הפיזיים האריים לעומת המאפיינים הפיזיים של היהודים כחלק מעקרונות תורת הגזע. המוגלגים כמו היהודים מכונים "חיות", "מטומטמים" ו"מלוכלכים" ומזוהים על פי מראם החיצוני ותכונותיהם השליליות.

תבוסתם של וולדמורט והיטלר קשורה לא רק לצעדים אלה וצעדים אחרים שביצעו השניים כמנהיגים בהליכים צבאיים מוצלחים או כושלים שנקטו, אלא בשל אופיים הכריזמטי שלא השכיל ללמוד את מגבלות הכוח. יהירותו של וולדמורט עיוורה אותו, שכן לא זו בלבד שלא העריך את יכולותיו של הארי פוטר, אלא גם לא העלה בדעתו שיפסיד במלחמתו בו. וולדמורט האמין שלאחר שרשרת הניצחונות יוכל לגבור על יריביו ללא קושי. אוכלי המוות, הסוהרסנים, הענקים והחיז"לים הלכו אחריו בכל הדרך כשהם נמשכים ומושפעים מדמותו הדמונית. וולדמורט העדיף את מותו על פני הפסד ולכן נלחם עד מוות. כך גם היטלר שביהירותו חש בלתי מנוצח לאחר כיבושיו הרבים. התעקשותם של פוליטיקאים, קצינים, חיילים ואזרחים להמשיך ללכת אחריו, גם כשהחל לאבד כל קשר עם המציאות, נבעה בראש ובראשונה מן הכריזמה והסמכות שהיו בלתי נפרדים מדמותו. בעבור היטלר חורבן מפעל חייו כמנהיג גרמניה הנאצית ניבא בוודאות גם את חורבנו האישי, ולכן אף הוא כמו הלורד וולדמורט דבק בעיקרון "ניצחון או מוות", אך להבדיל מהאחרון – ככל הנראה, בחר להתאבד.

סיכום

המאמר עמד על השתקפות רעיונותיה של האידאולוגיה הנאצית בספרי "הארי פוטר" מאת ג'יי קיי רולינג. הגזענות שהיא נושא מרכזי החוזר ונשנה בסדרת הספרים, אינה רק מסר חינוכי ש"צמח באופן אורגני מתוך העלילה" כפי שציינה רולינג באחד מראיונותיה, אלא תשתית יסוד במלאכת מחשבת מתוכננת של הסופרת בכתיבתה הספרותית. רולינג הושפעה מתפיסותיה של האידאולוגיה הנאצית ובמודע שאבה ממנה את רעיונותיה לצורך בניית עלילתה. כך היא יצרה אנלוגיה סמויה ומתוחכמת בין האידאולוגיה הנאצית שפעלה בשלטונו הדיקטטורי של הרודן אדולף היטלר בגרמניה (1933-1945) ובין האידאולוגיה של ממלכת השאול בהנהגתו של העריץ האיום, הלורד וולדמורט, בעולם הקסם. ההקבלה ניכרת בדמיון המתקיים בביוגרפיה של וולדמורט והיטלר, בתפיסותיהם האידאולוגיות ובדרכי פעולותיהם למימושן.

אני סבור כי אנלוגיה זו שהיא המפתח להבנת היצירה, מאפשרת לנו לקרוא את "הארי פוטר" כיצירה אלגורית שמעמידה במרכז מאבק ארכיטיפי קדום בין בני אור לבני חושך. הבנליות

"עד שיוותרו רק אלה שדמם טהור" – על השתקפות הנאציזם בסדרת ספרי "הארי פוטר" (ג'יי קיי רולינג)

הטמונה ברוע האנושי והמשיכה של בני-האדם אל הרשע מעמידים את האנושות לפני אפשרות התרחשותה של קטסטרופה נוספת. לכן רולינג מזהירה את האדם מפני פוטנציאל יצר ההרס הטבוע בו. ניכר שלסופרת יש תפיסה היסטורית מיתית ומחזורית הטוענת שהסיטואציות האנושיות המרכזיות נוטות לחזור על עצמן במהלך השנים כאשר רק השמות, המקומות והפרטים משתנים, אולם המהות עומדת בעיניה ואינה משתנה.

בספרות העולם מייחדים ל"הארי פוטר" מקום של כבוד, וסביר להניח שבעתיד הוא יוסיף לשמור על חיוניותו ועל הפופולריות שלו. ערכו נובע מהרובד הסמוי המצוי בו ושמשלב בתוכו את תפיסתה האישית של הסופרת באשר לערך חיי האדם וחירות היחיד עם תפיסה אידאולוגית, היסטורית, על-זמנית ואוניברסלית.

רשימת מקורות

- ברוך, מ' (1991). **ילד אז – ילד עכשיו: עיון משווה בספרות ילדים בין שנות ה-40 לבין שנות ה-80**. תל-אביב: ספרית פועלים.
- גדרון, י' (2013, 20 בנובמבר). הפוליטיקה של ספרות הילדים – גבולות החירות בספרות ובמצאות. **הפנקס – כתב-עת מקוון לספרות ותרבות לילדים**. אוהזר מתוך <http://ha-pinkas.co.il>
- גלבוש, מ' (1994). **על ספרות ילדים ונוער**. תל-אביב: רשפים.
- גלבול, א' (2005). **דיקטטורות – גרמניה הנאצית: עם אחד, רייך אחד, מנהיג אחד**. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- ורט, א' (1968). **רוסיה במלחמה 1945-1941** (ר' הלל, מתרגמת, כרך ב). תל-אביב: מערכות.
- טולקין, גר"ר (2004). **שר הטבעות** (ר' לבנית, מתרגמת, מהדורה עברית חדשה). אור יהודה: זמורה-ביתן.
- כהן, א' (1988). **תמורות בספרות ילדים**. חיפה: אח.
- כרמי, ד' (1989). **הפיצוץ ברחוב אהל"ף**. ירושלים: כתר.
- כרמי, ד' (1994). **סמיר ויונתן על כוכב מאדים**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- כרמי, ד' (1996). **להיות בת של צועני**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- משיח, ס' (2013). אוריינות פוליטית: פוליטיקה ב/של ספרות ילדים. **ספרות ילדים ונוער**, 134, 15-32.
- סמית, ש' (2002). **ג'יי. קיי. רולינג – הביוגרפיה** (א' יובל, מתרגם). תל-אביב: משכל.
- פדבה, ג' (2014). החיים בוורוד? יונים בוכיות, ברווזונים נשיים ופינגווינים מאוהבים בספרות ילדים קווירית עכשווית. **עולם קטן**, 5, 135-153.
- צימרמן, מ' והיילברונר, ע' (עורכים). (1994). **פרקים מתוך "מאבק" ("Mein Kampf") של אדולף היטלר** (ד' ירון, מתרגם). ירושלים: אקדמון.
- קונצוב, א' (1968). **באבי יאר: רומן-תעודה** (ש' אבן-שושן, מתרגם). תל-אביב: עם עובד.
- קולינס, ס' (2010). **משחקי הרעב** (י' אכמון, מתרגמת). אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן, דביר.
- קרן-יער, ד' (2007). **סופרות כותבות לילדים: קריאה פוסט-קולוניאליסטית ופמיניסטית בספרות ילדים עברית**. תל-אביב: רסלינג.
- קרשו, א' (2003). **היטלר – היבריס: 1936-1889** (ס' מילוא, מתרגמת). תל-אביב: עם עובד.
- קרשו, א' (2005). **היטלר – נמסים: 1945-1936** (י' מילוא, מתרגם). תל-אביב: עם עובד.
- קרשו, א' (2012). **הסוף: התרסה וחורבן בגרמניה של היטלר, 1945-1944** (כ' גיא, מתרגמת). תל-אביב: עם עובד.

רודין, ש' (2013). "אגדה על שני נסיכים": ספרות קווירית לילדים ולנוער בישראל – בין ספרות קווירופובית וספרות קווירית משתמעת. **ספרות ילדים ונוער**, 134, 33-66.

רודין, ש' (2014). "מר נמלה ואדון חרגול": ממשל על חריצות לאלגוריה קווירית ופוסט-קולוניאליסטית. **ספרות ילדים ונוער**, 136, 21-38.

רוזנבאום, ר' (1999). **היטלר: מסע אל שורשי הרשע** (ב' קורות, מתרגם). תל-אביב: מטר.

רולינג, ג'ק (2000א). **הארי פוטר ואבן החכמים** (ג' בר-הלל סמו, מתרגמת). תל-אביב: משכל.

רולינג, ג'ק (2000ב). **הארי פוטר וחדר הסודות** (ג' בר-הלל סמו, מתרגמת). תל-אביב: משכל.

רולינג, ג'ק (2000ג). **הארי פוטר והאסיר מאזקבאן** (ג' בר-הלל סמו, מתרגמת). תל-אביב: משכל.

רולינג, ג'ק (2001). **הארי פוטר וגביע האש** (ג' בר-הלל סמו, מתרגמת). תל-אביב: משכל.

רולינג, ג'ק (2002א). **חיות הפלא והיכן למצוא אותן** (ג' בר-הלל סמו, מתרגמת). תל-אביב: משכל.

רולינג, ג'ק (2002ב). **קווידיץ' בראי הדורות** (ג' בר-הלל סמו, מתרגמת). תל-אביב: משכל.

רולינג, ג'ק (2003). **הארי פוטר ומסדר עוף החול** (ג' בר-הלל סמו, מתרגמת). תל-אביב: משכל.

רולינג, ג'ק (2006). **הארי פוטר והנסיך חצוי הדם** (ג' בר-הלל סמו, מתרגמת). תל-אביב: משכל.

רולינג, ג'ק (2007). **הארי פוטר ואוצרות המוות** (ג' בר-הלל סמו, מתרגמת). תל-אביב: משכל.

רולינג, ג'ק (2008). **מעשיות בידל הפייטן** (ג' בר-הלל סמו, מתרגמת). תל-אביב: משכל.

שביט, ז' (1996). **מעשה ילדות: מבוא לפואטיקה של ספרות ילדים**. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

שביט, ז' (2000). ספרות ילדים עברית. **עולם קטן**, 1, 11-21.

שירר, ו' (1967). **עלייתו ונפילתו של הרייך השלישי: היסטוריה של גרמניה הנאצית** (ח' גליקשטיין, מתרגם, כרך א). ירושלים: שוקן.

Anatol, G. A. (Ed). (2003). *Reading Harry Potter: Critical essays*. Westport, Conn.: Praeger.

Eagleton, T. (1996). *Literary theory: An introduction* (2nd ed.). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Mzimba, L. (2003, February). *Chamber of secrets DVD interview with Steve Kloves and J.K. Rowling*. Retrieved from <http://www.accio-quote.org/articles/2003/0302-newsround-mzimba.htm>

Rowling, J. K. (2000, June 5). J.K. Rowling speaks at Harvard University Commencement. Retrieved from <http://www.jkrowling.com/>

Rowling, J. K. (2004, March 4). *JK Rowling's World Book Day Chat*. Retrieved from <http://www.accio-quote.org/articles/2004/0304-wbd.htm>

"ספרות בעיה" לנוער:

הדגמת מאפייניה הפואטיים של הסוגה באמצעות הסיפורת של

גלילה רון-פדר-עמית

שי רוזין

תקציר

מחקר זה מוקדש לסוגת 'סיפורת הבעיה' לבני הנעורים. למרות שכיחותה ומרכזיותה של הסוגה במערכת הספרותית לילדים ולנוער, רק מחקרים מועטים הקדישו לה מקום ועמדו על מאפייניה הייחודיים. לפיכך ימופו במחקר מאפייניה הפואטיים של הסוגה לצד מטרותיה הביבליותרפיות, וזאת באמצעות הדגמות מסיפורת הבעיה של גלילה רון-פדר-עמית, הסופרת המזוהה ביותר בישראל עם סוגה זו. בחינת היצירות הנבדקות העוסקות בִּצְבֵר בעיות, החל בהתמכרות לסמים וקשיים לימודיים וכלה באלימות במשפחה ובניצול מיני, מאפשרת עמידה על תבנית פואטית חוזרת הכוללת את הצגת הבעיה שעמה מתמודד הגיבור; שימוש בִּמְסֵפֶר בגוף ראשון שהוא בעל אופי של מספר-מתוודה; נסיגה מן הבעיה מתוך אי-ההכרה בה הגורמת להעמקתה; מפנה היוצר שינוי ומביא לידי הכרה בבעיה וראשיתו של פתרון. הפתרון מוצג לעתים באמצעות דמות חונכת. בסיום היצירה מופיע סיגור הנענה לתבנית ה"סוף הטוב" אולם בגילומים שונים, שכן לא תמיד הבעיה נפתרת במלואה. היצירות הנבחרות מציגות מערך שדרים מורכב המלמד כי ספרות הבעיה היא בעלת מטרות דידקטיות אולם גם עוסקת בהיבטים אקזיסטנציאליסטיים, ומכאן שתפקידה רחב יותר מאשר הצגתה של בעיה ודרכי פתרונה או מניעתה.

מילות מפתח: ספרות בעיה; ספרות נוער; גלילה רון-פדר-עמית; ביבליותרפיה; גיבור ספרותי; ספרות דידקטית.

מבוא

ספרות בעיה

הקשר בין ספרות לבעיותיו של הנמען החוץ-טקסטואלי עתיק יומין. משחר האנושות עסקה הספרות בבעיות שחוות הפרט בהיבטים אמוניים, משפחתיים וזהותיים. לטקסט, כפי שמציינת צורן (2000, עמ' 13-14), יש יכולת להשפיע על קהלו ולשכנעו, לווסת עמדות וריגושים ולעצב אותם, שכן הוא מבצע מניפולציה רטורית על הקורא. בטלהיים (1987, עמ' 10) מציג בפני סיפורים "דרישות" ברורות:

כדי להעשיר את חייו, חייב הוא לגרות את דמיונו, לסייע בפיתוח האינטלקט שלו ולהבהיר את רגשותיו. על הסיפור להיות מותאם לחרדותיו ולשאיפותיו, להעניק הכרה מלאה לקשייו ובעת ובעונה אחת להציע פתרונות לבעיות המטרידות אותו. בקיצור, על הסיפור להתייחס בד בבד לכל היבטי אישיותו, וזאת בלא למעט בחשיבות בעיותיו: אדרבא, תוך הבעת אמון מלא בחומרתן, על הסיפור לחזק את בטחונו בעצמו ובעתידו.

מחקרו החלוצי של בטלהיים מתמקד במעשיות עממיות, וכפועל יוצא, באופן שבעיותיו של הילד בגיל הרך מועלות לשיח ואף נפתרות מתוך קריאה בהן.

קובובי (2000, עמ' 36-40) דנה גם כן בספרות בעיה לילדים אולם מתמקדת במושג ה"תיקון". לדידה, ילדים שנכשלו בעיני סביבתם ובעיני עצמם, לרוב אינם מאמינים ביכולתם להשתנות ולמצוא דרכי תפקוד והתמודדות קונסטרוקטיביות יותר. לכן סיפורים המציגים תבנית שלפיה הגיבור נכשל בתחילת דרכו, ואולם בסופה הוא מתמודד עם קשייו וגובר עליהם ואף זוכה בהערכת החברה, מאפשרים לקוראים לחוות תיקון. מוטיב זה המבנה את סיפורת הבעיה, מפיח בילד תקווה והוכחה לכך שמצבו אינו בלתי הפיך. קובובי מציעה לזמן לילד "התנסות מוגנת בכישלונות", כלומר לברור סיפורים שבהם הכישלון אינו קטסטרופלי, סופי או מכליל. כך הופכת חווית הקריאה לחוויה אמוציונלית מתקנת המאפשרת להכיר בכישלון, אולם בה בעת להבין שמדובר בחוויה אוניברסלית שאפשר להתגבר עליה.

ספרות הבעיה פועלת את פעולתה על נמען המזדהה עם גיבור היצירה או מזהה את גיבורי היצירה עם דמויות משמעותיות בעולמו החיצוני או הפנימי. תהליך ההזדהות מחיה בילד סיטואציות דומות מעברו או ממצאות חייו בהווה, מעורר את עמדותיו המוקדמות וכן ציפייה לחוויה שלילית בטקסט אשר מתבדה בזכות הסיום המוצלח עבור גיבור היצירה, המתקן את העמדות והתחושות הקשות של הנמען. הקריאה מאפשרת להשתחרר מהמשקעים המזיקים של ההתנסות הקודמת, וכן לשנות ולסגל מחדש את גישתו לחיים בכיוון בריא יותר (קובובי, 2000, עמ' 38).

סיפורת הבעיה בעלת תפקידים אחדים: 1. להראות לפרט שהוא אינו היחיד המתמודד עם בעיה נתונה; 2. לסייע לו לדון בבעיה בחופשיות רבה; 3. להראות שקיים יותר מפתרון אחד לבעיה; 4. לסייע לפרט לתכנן פעולה קונסטרוקטיבית לפתרון בעיה; 5. לקדם תפיסת-עצמי אינדיבידואלית; 6. לספק שחרור מתחושת לחץ רגשי; 7. לפעול לקידום הערכה עצמית כנה; 8. לעודד את הפרט למצוא עניין מחוץ לתחומי עצמו; 9. להעלות את יכולת הפרט להבין את סביבתו האנושית (Aix, 1993).

עיון היסטורי בצמיחתה של ספרות בעיה לבני הנעורים מלמד כי רק למן המחצית השנייה של המאה העשרים נכתבת ספרות מותאמת לבני הנעורים (young adults) בהיבטים פואטיים ותמטיים. מתבגרים בעידן שלאחר מלחמת העולם השנייה מאסו הן בסוגת 'רומן החניכה' והן בסוגת 'רומנס' וביקשו לקרוא יצירות הממוקדות בניסיונם ובבעיותיהם. בתקופה זו נשברת הדיכוטומיה בין תכנים למבוגרים ובין תכנים לילדים וסופרים כוללים בספריהם לבני הנעורים תמות שבעבר שויכו בלעדית לעולם המבוגרים. בשנות השישים והשבעים של המאה העשרים מתפתחת ספרות בעיה לבני הנעורים בד בבד עם התחזקותה של התנועה לשחרור האישה.

"ספרות בעיה" לנוער: הדגמת מאפייניה הפואטיים של הסוגה באמצעות הסיפורת של גלילה רון-פדר-עמית

התוצאה היא כניסתן של תמות דוגמת קיום יחסי מין בגיל ההתבגרות, דחיקתם של סיפורי האהבה לטובת סיפורים המתמקדים באהבות נכזבות ובניתוח מיתוסים רומנטיים, ובהמשך, בשנות השמונים של המאה העשרים, מוצגות אף דילמות הנוגעות לזהות מינית ומגדרית. לאחר שגובשה ההכרה בכך שבני נוער מקיימים יחסי מין, פנו סופרים לעיסוק במכלול הבעיות המשותפות לבני נוער: התמכרויות, יחסים עם בני משפחה ועם קבוצת השווים, אלימות המופעלת על ידי בני נוער ונגדם ובעיות "אחרות" לגווניהן (Eccleshare, 2004).

בין המאפיינים של ספרות בעיה אנגלוסקסית לנוער אפשר למצוא תיאורים על נער-גיבור העוין את עולם המבוגרים ומתרחק ממנו; מבנה של משפטים קצרים ופסקאות קצרות; אוצר מילים מצומצם; שפה דיבורית שטוחה (ולעתים אף ניבולי פה); הנרטיב מסופר בגוף ראשון ונושאים המתקשרים למין נידונים בפתיחות. זוהי סיפורת שבה המבוגרים מאופיינים כבעייתיים המרכזית של בני הנעורים, ומתוארים בה מפגשים של בני נוער עם "טבואים" שונים, דוגמת סמים. בהיבט הסיגור, חלק מסיפורת הבעיה לבני הנוער מסתיימת ללא פתרון, דבר ההופך אותה ל"כמעט-אקזיסטנציאליסטית" (Egoff, 1980). המחקר הישראלי טרם נדרש לספרות בעיה המכוונת לבני הנעורים.

לבנת ושיכמנטר (2000) נדרשות למושג "ספרות פסיכולוגית-דידקטית", המוכר כ"ספרות בעיה" מתוך עיון בספרי בעיה לגיל הרך. לדידו, "האינטראקציה בין ספרות הילדים לפסיכולוגיה, בין שני תחומים שכל אחד מהם מתאפיין במסורת כתיבה שונה, יוצרת טקסט חדש, שניתן לאפיינו כשפה פסיכולוגית מתורגמת לשפתה של ספרות הילדים". המודל העיליתי שהן מתארות כולל בעיה, הצעת פתרון, ניסיון לעבוד על פתרון פוטנציאלי, כישלון, נסיגה, הצלחה, תגמול, פתרון הבעיה. המודל עומד על תפקיד חדש שנוטלת על עצמה ספרות הילדים הישראלית למן שנות השבעים של המאה העשרים – הכנת הילד לקראת תהליך פסיכולוגי התפתחותי וליווי. מחקרן מאיר את דרכי הפעולה הכפולות של ספרות הבעיה – הן מול הנמען-הילד והן מול הנמען-המבוגר.

ברוך (1991, עמ' 83) מציינת כי "ספרות הילדים הישראלית בשנות השבעים והשמונים היא ספרות פסיכולוגיסטית, המעמידה במרכז את הילד, לבטיו ובעיותיו, ונמנעת מהטפה לערכים חברתיים-לאומיים [...] גישה פסיכולוגיסטית זו 'הפשירה' נושאים שהיו בגדר 'טאבו' בספרות הילדים של הדור הקודם", דוגמת מין ומוות. המעבר לספרות העוסקת בבעיותיהם האינדיבידואליות של ילדים מקדם עמידה על צורכיהם של הקוראים – ילדים ונערים, שכן הספרות נכתבת עבור נמעניה ובעיותיהם הייחודיות חרף היות כותביה מבוגרים.

כהן (1990, עמ' 40-44) ממפה את צורכי המתבגר בקריאה, ומבדילם מצורכי הילד בקריאה. לדידו, המתבגר חווה לבטים, חששות וספקות בשל התבגרותו המינית והשינויים הפיזיולוגיים בחייו, וספרות מתאימה תאורת לו שאלו לא רק בעיותיו, וכי הן מעסיקות מתבגרים רבים; המתבגר חווה סכסוך עם הוריו וכן תחושת מרי כנגד חברת המבוגרים, והספרות חושפת בפניו מצבים מקבילים של בני נוער; בעיות של ויסות רגשי או חרדה נפתרות באמצעות דוגמאות חיות של דרכי הגבה אובייקטיביות על מצבים רגשיים, וכן דרכי ביטוי נכונות של הרגש והתגברות על חרדה; בעיות חברתיות יכולות גם הן להגיע לליבון באמצעות קריאה, שכן המתבגר נחשף

להתנהגויות חברתיות שונות, מכיר בערך המסגרת החברתית ומסתייע בגיבוש עמדותיו החברתיות.

תפקידים אלו נבדקו בשורה של מחקרים המאשרים את חשיבותה של ספרות הבעיה: שכתמן (Shechtman, 1999) מציינת את תפקידה של ספרות בעיה בהקשר של בני נוער אלימים בכלל ושל בנים בפרט, ומגדירה אותה כ"טיפול עקיף" בנטיית אלימות כאשר היא מלווה בשיח ביבליותרפי. בני נוער אלימים נוטים להתנגד לטיפול, וכאן טמונה חשיבותה של הביבליותרפיה, שכן העיון הספרותי שאינו נתפס כטיפול, ממחיש לנער כיצד לפעול לשינוי. מחקרה מלמד על כך שהקריאה והדיון בספרות הבעיה הם כלי מתקן שלאחריו מאותרת התנהגות צוותית בונה. בהתאמה, מחקרים מדגישים את הקשר בין קריאת סיפורי בעיה להורדת רמות מתח וחרדה בקרב ילדים (Thompson, 2009), וכן את יכולתו של שיח ביבליותרפי הסובב על סיפורי בעיה להעלות את המוטיבציה הלימודית של סטודנטים תת-משיגים, ובכך לשפר את הישגיהם האקדמיים (Ilogho, 2011).

מחקרה של אמר (Amer, 1999) ממחיש כי מתוך עיון ביצירה ספרותית המתכתבת עם בעיותיהם של נמעניה, המשתתפים חושפים בפני המראיינים את ניסיונם בבית הספר, מעלים סוגיות של דימוי עצמי וכן משתפים במועקות דוגמת הצקות ותגובתם לבריונות. כן נחשפו מוקדי העצמה המסייעים לתלמידים להתמודד עם קשיים. המחקר מבסס את חשיבותה של ספרות הבעיה ככלי המסייע לחשוף את רגשותיהם של תלמידים וחוויותיהם ובנוסף לכך לעמוד על טיב יחסיהם עם קבוצת השווים.

הנחת היסוד העומדת בבסיסה של "ספרות הבעיה" היא שספרות זו תפעל את פעולתה בתנאי שתתרחש הזדהות של הנמען החוץ-טקסטואלי עם הגיבור או עם הסיטואציה המתוארים. מושג ההזדהות הוא ממושג היסוד של חקר הספרות, ופרשנים שונים נדרשים אליו למן העת העתיקה. אריסטו נדרש בהרחבה למושג ההזדהות בשתי יצירותיו, **פואטיקה** ו**רטוריקה**. ב**פואטיקה** (פרק יג) נדרש אריסטו לאופן שבו הטרגדיה יכולה להשפיע על נמעניה בקובעו כי:

ברור שאין להראות אנשים הגונים שחייהם עוברים שינוי מהצלחה לפורענות, שהרי אין הדבר מעורר לא פחד ולא חמלה, כי אם סלידה. כמו כן אין להראות אנשים מרושעים שחייהם עוברים שינוי מפורענות להצלחה, שהרי למהלך כזה אופי טרגי מועט ביותר [...]: אין הוא מעורר לא אהדה, לא חמלה ולא פחד; זאת משום שחמלה מתעוררת כלפי אדם שאינו ראוי לפורענות שנפלה בחלקו (אריסטו, 2003, עמ' 32).

אריסטו מחדד וטוען כי מי שחייו משתנים למצב של פורענות לא בגלל רוע ורשעות אלא בגלל כשל כלשהו, הוא המעורר חמלה המקבילה אצלו למונח הזדהות. עם זאת, בהידרשו לדמות העוברת מהצלחה לפורענות, הוא מזכיר דמות שאיננה נחותה (עמ' 33), ולפיכך הגישה האריסטוטלית להזדהות מקדמת תפיסה שלפיה הקורא/הצופה מזדהים עם גיבורים ולא עם אנטי-גיבורים, שכן הזדהות מתרחשת כאשר אדם דומה לנו נתקל בגורל אכזר.

בספרו **רטוריקה** מציין אריסטו (2002, עמ' 113), כי חמלה היא "צער כלשהו המתעורר למראה של תלאה נושאת כיליון או כאבים הנופלת בחלקו של מי שאינו ראוי". אריסטו נותן את הדעת על

דמותו של הקורא/הצופה, ומציין שלא כל קורא/צופה יכול לחוש חמלה. המתנשאים, הפחדנים והסובלים אינם חשים חמלה. לעומתם "אדם נוטה לחמלה כשהוא מגיע למצב המזכיר לו שתלאות כאלה עברו עליו או על מישהו מן הקרובים לו, או צופה שהם יקרו לו או למישהו מן הקרובים לו" (עמ' 114). "אנו חומלים על הדומים לנו בגיל, באופי, במנהגים, במעמד, במוצא" (שם). ניכר כי המשוואה שמשרטט אריסטו מתנה את ההזדהות בכך שהדמות ביצירה תהיה שווה לקורא/לצופה או נשגבת ממנו.

דינגוט (2010) מציינת כי הזדהותו של הקורא בן זמננו מושגת בהתקיים שני תנאים: האחד, הקריאה על אודות דמות שאותה תופס הקורא כדומה לו. השני, הפעלתו של מנגנון השליפה בעת הקריאה, באופן המעלה בקורא את זיכרונותיו האישיים המתכתבים עם מעשי הדמות או מחשבותיה. על דברים אלו אפשר להוסיף שבספרות הנוער המצויה במוקד המחקר הנוכחי, אפשר לראות כי שני מרכיבים פואטיים מקדמים את יכולת הזדהותו של הנמען החוץ-טקסטואלי עם המסופר: 1. התווייתה של סיטואציה ריאליסטית; 2. שימוש במספר-גיבור המספר את סיפורו בגוף ראשון, חושף את בעייתו ולמעשה הופך את הקורא למוודה.

היבטים פואטיים של ספרות הבעיה לנוער

בספרות המופנית לגיל הרך נוכל להבחין ביצירות בעיה הכתובות בסוגות שונות. הקושי לעסוק בנושאים טעונים ולתוכם לילדים מוליד שימוש רב בסוגת האלגוריה, לצד שימושים בסוגות אחרות דוגמת משלים, מעשיות, אגדות וסיפורים ריאליסטיים. ספרות הבעיה לנוער שואפת לא רק לעורר הזדהות בקרב נמענים המכירים את הבעיה וחווים אותה, אלא גם לתאר מצבים שהנמענים יכולים לפגוש בעתיד, ולפיכך לציידם בכלים נכונים להתמודדות עמם. בהתחשב בשתי שאיפות אלו רוב היצירות הנמנות עם ספרות הבעיה לנוער נכתבות כיצירות ריאליסטיות. עם זאת, יש לעמוד על ההבדלים שבין ריאליזם בספרות המבוגרים ובין ריאליזם בספרות הנוער. ואט (Watt, 1957) מציין, שהרומן הריאליסטי משקף אוריינטציה אינדיווידואלית, חיפוש אישי אחר ה"אמת". הוא זונח את מוסכמות הקלסיקה הן בהיבט סוג הגיבורים והן בהיבט מלאות עולמם. לא עוד אחדות עלילה, מקום וזמן, אלא הצגתם של חיים שלמים – זמנים שונים ומרחבים שונים שהדמות פוסעת בהם, במטרה להציג את החיים על מלאותם ואת ניסיונה האישי של הדמות. הרומן הריאליסטי מאפשר, לדידו של ואט, בחינה מדעית ועניינית של החברה בהתאמה לאמונת היוצר הריאליסטי, שהאמת ניתנת לגילוי ולחישוף באמצעות החושים.

ברעם אשל (2011, עמ' 59-60) מציינת כי מוקד העניין וסימן ההיכר של הפואטיקה הריאליסטית הם ההנמכה התמטית וייצוג החיים ושולי החיים בצל ההתפתחות התעשייתית והטכנולוגית. מוקד זה הניב יצירות החושפות התבוננות אמפתית בבני המעמד הנמוך, ומבקרות את שחיתותה וזחיתותה של החברה הבורגנית שהניכור והריקנות פשו בה. הריאליזם עודד ייצוג של חוויות חריגות וסיטואציות עשירות בהיבטים נסיבתיים: פיזיים, נפשיים וחברתיים. מספריו הבולטים יצרו איזון בין תיאור האובייקטיבי לסובייקטיבי, כך שכל מאורע בחיי גיבוריהם משקף את ההכרח והמתחייב מתוך המציאות הכללית שתיארו. זיקת היצירה הריאליסטית אל מסכת החיים

השלמה נעשית כשהיא במיטבה, באמצעות העמקת דיוקן היחיד המלמד על הכוחות הפועלים והמפעילים את הדור כולו (עמ' 60-61).

הפואטיקה הראליסטית מתאפיינת על פי רוב בעלילה כרונולוגית, תוך כדי תואם מקסימלי בין סדר האירועים בפבולה ובסוז'ט להתפתחות סיבתית מסתברת. מכאן מופיעים תיאורי האקספוזיציה שנדרשת אל פרטי הרקע הביוגרפי של הגיבור ואל תיאורי הזמן והמקום שסייעו בהנמקת ההתרחשויות. שאיפת הכותבים הייתה למהימנות "מסמכית". זו הוצגה באמצעות שלושה סוגים של פסוקים: 1. פסוקים נרטיביים הבונים את סיפור המעשה; 2. פסוקי הערכה המאייכים את ההתרחשויות ושופטים אותן; 3. פסוקים אינפורמטיביים המספקים מידע על אודות הדמויות והאירועים (עמ' 63).

בספרות הנוער הראליסטית העכשווית, בשונה מן הספרות הראליסטית למבוגרים, מתקיים שימוש כמעט בלעדי בדגם המספר בגוף ראשון. מכאן שהיצירה נמסרת כולה באופן סובייקטיבי ואמוטיבי (אבן, 1986), וצורת המסירה החשודה במשוא פנים מנוגדת כביכול למוטיבציה הכמו-מדעית של הטקסט הראליסטי. עם זאת, הבנייתו של הטקסט מקרבת אותו אל הפואטיקה הראליסטית באמצעות העיסוק בגיבורי שוליים או בגיבורים הנקלעים לחיים של מטה. כלומר עיקרון ההנמכה התמטית נוכח בספרות הבעיה לנוער כפי שנכח ברומן הראליסטי של המאה התשע-עשרה, וכמו כן השימוש במספר-מתוודה יוצר תחושה של חשיפה "אמתית" – הן באשר לפגמיה של הדמות והן באשר לעיוותים חברתיים העולים מתוך הטקסט. המסירה היא כרונולוגית וסיבתית, דבר המביא לידי דבר ומעשה. ככל שמתקדמת העלילה, כך מעמיקה בעייתו המרכזית של הגיבור. המחקר נוהג להפריד בין הראליזם של המאה התשע-עשרה ובין הראליזם בספרות נוער הצומחת למן שנות השישים של המאה העשרים, בכנותו "ראליזם חדש" את זה האחרון.

אם כן, ספרות בעיה לנוער היא תת-סוגה של ספרות הנוער הראליסטית והיא מתמקדת בקשיים ובעיות העולים בקרב בני נוער ובדרכי פתרונם. הפופולריות הרבה של ספרי בעיה לנוער נובעת מכך שהם משמשים מראה לבעיותיהם של בני הנעורים, מתאפיינים במבנה פשוט ובשפה נגישה ההופכים את הקריאה בהם למהירה ו"מזמינים" קוראים בעלי כשירות שפתית שאינה גבוהה. כמו כן הם מצליחים "לייצר" קשר רגשי של הזדהות או סקרנות בקרב הקוראים. העיצוב הראליסטי של הטקסט הוא המאפשר את שיוכן של הבעיות במינון כה גבוה לדמות אחת (Sturm & Michel, 2009).

כאמור, המספר בספרות הבעיה מציג את בעייתו בגוף ראשון ולמעשה מתוודה בפני הקורא על "חטאים" אובייקטיביים וסובייקטיביים. היכרות עם סוגת סיפורת הווידוי תסייע בהבנת המהלך הפואטי של ספרות הבעיה לנוער, היונקת ממסורת סיפורת הווידוי. נוה (1988, עמ' 14) מציינת כי סופר המבקש נקודת זינוק לסיטואציה אפית רעננה ומפתיעה ולתכנים אישיים ומיוחדים, יבחר בסיפורת הווידוי הספרותי, שכן היא גמישה ומעטים בה הכללים והאילוצים הנוסחאיים. המוביל העלילתי של הווידוי הוא מספר פרסונלי בלתי מהימן המאפשר לקורא, לנוכח נקודת התצפית הקיצונית שלו, לבחון אפשרויות קיצוניות של מחשבה והתנהגות (עמ' 232). אל דמות המספר הבלתי מהימן מתלווה לעתים תוכחה חברתית סמויה, שכן אמנם רומנים ווידויים מציגים טיפוס

"ספרות בעיה" לנוער: הדגמת מאפייניה הפואטיים של הסוגה באמצעות הסיפורת של גלילה רון-פדר-עמית

קיצוני וחריג, אך מדובר בתוצר טבעי מאוד של חוסר הסתגלות לחברה חולה ומנוונת מבחינה מוסרית והצגת סיפורו מעלה תמונה מלאה ומורכבת של החברה ה"נורמלית" על כל הצביעות והשקרים המוסכמים שבה (עמ' 234). הקריאה ביצירה הוויזיונית היא "קריאה מתקנת", הנותנת בידי הקורא שני סיפורים: "סיפור אחד הוא סיפורה של הדמות הבלתי מהימנה שמסרה מה שמסרה, וסיפור שני הוא מה שערטלה דמות זו בלי דעת והקורא העמיד אותו כ'אמת', שנמסרה לו מפי המחבר באמצעות הדיסונאנס בין הדמות ובינו" (שם).

בהתאמה לדברים אלו, הנער המתוודה בסיפורת הבעיה חושף את בעיותיו בפני הקורא ההופך לשופט של דמותו ושל מעשיו, לעתים כסגור ולעתים כקטגור. נטייתו של ספרות הבעיה להקצנת המתואר, כלומר לתאר את הגיבור השרוי במשבר ואינו צולח אותו בתחילה, כך שבעייתו מחריפה, מאפשרת לקורא לעמוד על "נקודות היציאה" מהמשבר, אותן נקודות שהגיבור החמיץ. צורת מסירה זו מאפשרת הן עיגון בסיטואציה ריאליסטית, ועם זאת, הן שיפוט מוסרי המתבצע על ידי הקורא ולא על ידי המספר האוקטורלי, כפי שניתן לאיתור ביצירה הריאליסטית למבוגרים. ביטול המספר האוקטורלי מוליד עמנום של הטון הדיקטטי המאפיין ספרי בעיה. המטרה היא לחשוף את בעיותיו של הגיבור כפי שהוא מתאר אותן בלשונו ולמעשה "לנטרל" את השפעתם של מבוגרים – הן על מהלך העלילה והן על צורת המסירה. עם זאת, בסיום היצירה הגיבור צולח את בעיותיו בזכות מבוגרים שונים המשמשים עבורו חונכים, ובכך הופך סיפורו לסיפור חניכה שבו הוא צולח משבר ובאמצעות זאת מתבגר. ספרות הבעיה כוללת בתוכה פן בולט של חניכה, שכן היא מקיימת שני מערכים דידקטיים: הגיבור נחנך מתוך החוויות שחוה, והקורא גם כן נחנך מתוך טעויותיו של הגיבור ומתוך הדיון הפנימי שהתחולל בו בעת שקרא על אודות ההתרחשויות הטקסטואליות.

לפי אליאדה (Eliade, 1965, p. X), הנערים לומדים בעת תהליך החניכה כיצד לתפקד כמבוגרים בחברה שבה הם חיים; מהם הערכים הרוחניים והתרבותיים הנחשבים בעיני החברה; מהם דפוסי ההתנהגות הנדרשים מהם ואילו מוסדות מכריעים קיימים בחברה. כמו כן הם נחשפים למסורות שבטיות-דתיות ולמיתוסים הקדושים לחברה שבתוכה הם עתידים לתפקד כבוגרים. תיאורו של אליאדה (שם) נוגע לחניכה הגמונית נורמטיבית, בעוד ספרות הבעיה מתארת חניכה שאינה הגמונית וזאת מתוך התכוונות דידקטית: היא מראה את החניכה ה"שלילית" כדי לחנך את הנמען להתנהגות "חיובית". על רקע זה נחשף הגיבור לערכים שליליים ולדפוסי התנהגות פגומים, מאמץ אותם, ובדרך כלל לאחר תהליך חניכה וההתפכחות הוא חוזר אל חיק החברה וערכיה ההגמוניים בעזרת חונכים הגמוניים.

ספרות הבעיה נחשבת לספרות דידקטית המציגה בעיה וכן פתרון רצוי, ולמעשה מדגימה את המנגנונים המניפולטיביים של ספרות הילדים, המשתמשת בילדים-גיבורים שתפקידם לקדם את ערכי עולם המבוגרים ולהשמיע את מילותיהם של המבוגרים, כלומר לפנינו "ספרות מתחפשת" (משיח, 2013).

לטענת אגוף (Egoff, 1980) ספרות בעיה לבני הנעורים מזכירה יותר פרק בספר לימוד בנושא פתולוגיה חברתית מאשר ספרות של ממש, וזוהי "הבעיה של רומן הבעיה", שכן לדידה, ספרות

בעיה לנוער בהשוואה לספרות יפה, מקבילה ליחס בין אופרת סבון לסדרת דרמה ראויה. כיום למתבגרים, בדומה למבוגרים, יש כסף, מכונות, עבודה, גישה לסמים ולמין, ואלו מזמנים קשיים ובעיות המיוצגים בספרות בעיה לבני הנעורים. בפועל מתקבלת יצירה השוכחת את המוטיבציה הראליסטית, שכן הסופר הראליסט חייב לתאר לא רק את הנסיבות הראליסטיות, אלא גם אנשים ראליסטיים במרחב ראליסטי. לעומת זאת בספרות בעיה לבני הנעורים, במקום שהדמות תעמוד במרכז – המצב או הבעיה מושמים במרכז; כך מי שאחראי לכתיבה הוא לא החזון האישי של הסופר, אלא המצפון החברתי שלו.

הנחות מוקדמות אלו מעצמות את חשיבותה ואת מקומה המרכזי של סיפורת הבעיה במערכת הספרותית לנוער, ויש לבדוק, שכן אין דין ספרות הבעיה לילדים, דין ספרות הבעיה לבני הנעורים. הסיגור בספרות הבעיה אופייני לסיפורי חניכה ומתאר, כאמור, חזרה אל הערכים ההגמוניים. עם זאת, חזרה זו אינה מוחקת את התקופה ה"רעה" שחוה הגיבור, ויש לה השפעה על עתידו. אין מדובר באירוע משברי שאפשר למחקו, אלא על אירוע משברי מכונן, שגם כאשר מתגברים עליו עדיין הוא חלק מחיי הנער.

המודל הפואטי המוצע באמצעות יצירותיה של גלילה רון-פדר-עמית

המודל הפואטי המוצע נבנה על סמך יצירותיה של גלילה רון-פדר-עמית, שראו אור בין השנים 1986–2001 – שנים שבהן התמקדה היוצרת בסוגת רומן הבעיה לבני הנעורים והאירה דרכה את בעיותיהם הבעיות של בני נוער בישראל.¹ קורפוס היצירות המנותחות הורכב על סמך חלוציות של היצירות המציגות בעיות מגוונות שעמן מתמודדים בני נוער: **כמעט אבוד** (1986); **גדר פרוצה** (1990); **מסטול** (1991); **מקפיצים טקילה** (1994); **רק לא בחגורה** (1995); **פתאום באמצע גיל ההתבגרות** (1997); **קשה לי ללמוד** (2001). קורפוס זה נדרש לבעיות לימודיות, בעיות רגשיות ונפשיות (דימוי עצמי ירוד, חרדות), הידרדרות לפשיעה, התמכרות לסמים ולאכזריות, בעיות משפחתיות הכוללות אלימות במשפחה, הידרדרות של אם לזנות ואף ניצול מיני של נערה. עיון רטרופקטיבי מלמד כי הרומנים הללו נשארו חלוציים, שכן רוב הבעיות המאופיינות בהם אינן מטופלות ביצירותיהם של יוצרים עכשוויים (לדוגמה, ההתמכרות לסמים ולאכזריות וכן מכירת הגוף לצרכים הישרדותיים).

להלן מופיע הסברו של שווימר (2015, עמ' 254):

גלילה רון-פדר-עמית כתבה ספרים רבים על בעיות בגיל ההתבגרות, על הקשיים והאתגרים שעומדים לפני בני הנוער. בכל הספרים האלה, אף על פי שהפן הדידקטי

1. מחקרים מועטים נדרשו להעמיק ביצירותיה של רון-פדר-עמית. יש לציין את מחקריהם של ארגמן ושקד (2015), ברעם אשל (2015), טורין (2015), רודין (2015) ושוברג (2015), המעידים על ההתעניינות המחקרית המאוחרת בסופרת, לאחר שנות התעלמות רבות מפועלה. ברעם אשל (2015) נדרשת לסוגיית אי-ההתקבלות של רון-פדר-עמית ככותבת שיצירתה "הזנחה קשות בידי העולם האקדמי, נראה כי הסיבות לכך הן רתיעה מתווית היוצרת הפופולרית שדבקה ברון-פדר-עמית, משפע הפרסומים היוצאים תחת ידיה, המעוררים חשד שכמותם באה במחיר איכות, ומן הכתיבה הסדרתית הנגועה בדימויים של גרפומניה, נוסחאות נרטיביות וחיפוש אחר רווח כספי". הנחות אלו אינן מאפיינות את התקבלותה של רון-פדר-עמית כעשורים הראשונים של כתיבתה.

בולט מאוד והכוונה להעביר מסר מסוים ניכרת בטקסט הספרותי, היא ביקשה לסייע לבני הנוער; לתת להם מרחב שבו הם יכולים לראות את עצמם או את התשליל שלהם. להבין לעומק את עצמם או את הזולת. [...] היכולת שלה לתאר תהליך נפשי שעובר על נער, לתת לו קול משכנע ומהימן ולהציג את הקונפליקטים הרבים שעומדים לפניו, ביחס לעצמו וביחס לחברה – מרשימה מאוד, ולדעתי היא זו שעשתה את הסיפורים הראליסטיים שלה לבני נוער, אותם ספרי בעיה, לצד ספרי הרפתקאות לילדים קטנים יותר, לאהודים ומשפיעים כל כך.

המודל המוצע במחקר זה כולל את המרכיבים הפואטיים הבאים: אקספוזיציה ראליסטית שבה מוצגת הבעיה של הנער-הגיבור; אופן מסירה החושף מספר-גיבור מתווה המתאר בסובייקטיביות את קורותיו ואת קשייו; חתירה של המספר תחת בעיה וניסיון של הגיבור להתכחש אליה; מפנה המוביל לשינוי במצבו של הגיבור או להכרה בעצם קיומה של הבעיה והצורך בפתרונה לעתים מתוך שילובה של דמות חונכת המסייעת לגיבור לנוע מכישלון להצלחה וכן סיגור הנענה לתבנית ה"סוף הטוב" שבו הבעיה נפתרת על הצד הטוב ביותר, אולם אין המדובר ב'דאוס אקס מכינה' כמפנה אלא בפתרון מורכב וראליסטי אשר אינו מוחק כליל את הבעיה או את הדיה.

1. אקספוזיציה: הצגת הבעיה

תפקידה של האקספוזיציה ברומן הבעיה הוא להציג את גיבור היצירה וכן את הבעיה שבה הוא נתקל, אולם אופן ההצגה משתנה מרומן לרומן. בדרך כלל ההצגה מתבצעת בדרך ההרואה (showing) ולא בדרך ההגדה (telling). עדיין הגיבור אינו מכיר בבעייתו אלא מתאר סיטואציה שגורמת לקורא להבין את הבעיה שבה הוא נתון. לעתים הקורא מאתר את הבעיה זמן רב לפני הגיבור, כפי שמופיע ברומן **מסטול** שבו הקורא מתוודע להתמכרותו של יוגב לסמים טרם ההכרה של יוגב בעובדת היותו מכור, ולמעשה כותר היצירה ממסגר את הבעיה טרם הצגתה. בעוד יוגב חש פגוע בגלל בחירתה של ענבל להיפרד ממנו ולקשור קשר רומנטי עם חברו אילן, הנמען החוץ-טקסטואלי מתוודע לכך שתחושת הבגידה והפגיעות מובילות את יוגב לעשן סמים כדי למסך את תודעתו; כך גם ברומן **קשה לי ללמוד** הנדרש ללקויות למידה, שבו קשייו הלימודיים של ירון נהירים לקורא לנוכח העתקותיו בבחינות, אולם נסתרים מירון עצמו שחש שמשהו פנימי אצלו פגום, אולם אין הוא מסוגל להגדיר דבר זה.

עם זאת, לעתים כותר היצירה מטעה, כפי שמופיע ברומן **מקפיצים טקילה**. הציפייה הראשונית היא לרומן שמגולל את סיפור התמכרותו של הגיבור למשקאות משכרים, ועם זאת אין לפנינו סיפור התמכרות, שכן הטקילה היא מטפורה; בועז בן השבע-עשרה, גיבור היצירה, מצוי באמצעו של צומת סואן בחייו: הוא נושר מבית ספרו, עוזב את ביתו ועובר להתגורר אצל חברו כפיר, ועסוק בתאוריות אקזיסטנציאליסטיות מבית מדרשם של קפקא וניטשה כדי להסביר את חייו. יותר מכול הוא מאמץ את השקפתו של קהלת, ומציין "שכל החיים זה קשקוש אחד גדול [...]" – הבל אחד גדול! (רון-פדר-עמית, 1994, עמ' 7). אל בליל ההבל מתווספים משקאות חריפים, קשרים מיניים, עישון והימצאות בקרב חברים שאינם באמת מתאימים לו. מכאן נובע שהמיסוך הוא הבעיה שעמה מתמודד בועז, המקיף את עצמו בחומות תאורטיות וחברתיות המונעות ממנו

להיקשר או לחוש ביופיים של החיים ובכדאיותם. סיפורו הוא סיפור של נער שאינו מוצא תכלית לחיים, חווה אבדן דרך תודעתי, ולבסוף מוצא את הדרך הייחודית המתאימה לו.

אמנם בפתיחת הרומן רק לא בהגורה מציין ארז – "בעקשנות שיכנעתי את עצמי שאני ילד רגיל לגמרי, ועצמתי עיניים כדי לא לראות את הסימנים הרעים" (רון-פדר-עמית, 1995, עמ' 7), אולם מתוקף אמירה זו מובהר לקורא, כי קיים דבר מה הגורם לו לשכנוע העצמי, ונוצר פער טקסטואלי בסוגיה של "הסימנים הרעים". בהמשך נמסרים רמזים מטרימים המרמזים על הבעיה שחווה ארז: חששותיו מן השיחה האישית עם רותי, המורה המחליפה, מאמציו שלא לכסוס ציפורניים כיוון שאביו כועס לנוכח הרגל זה, וכן הרגלו לגנוב כריכים מתלמידות בכיתה. לאחר הרמזים מתוארת הבעיה. ארז חווה התעללות פיזית ונפשית מידי אביו ומתואר הריטואל החוזר: עימות מילולי משפיל, הכאה, נעילה בחדרו והליכה לבית הספר בבוקר בלי אוכל. נוסף על כך בולטים תיאורי האם הנוכחת בשעה שמופעלת כנגד ארז אלימות, אך אינה מתערבת.

לעתים האקספוזיציה חושפת מארג של בעיות: בעיה מרכזית ולצדה בעיות נלוות. הדבר מאפיין את פתיחת הרומן **כמעט אבוד**. הפרק הראשון ברומן מציג את הגעתו של דני מהקיבוץ לחופשה בביתו. הוא מגלה שגבר זר חי כעת עם אמו, שחדרו איננו עוד חדרו כיוון שאמו שברה את הקיר כדי להגדיל את חדר השינה ושאמו מפגינה כלפיו ניכור. עקב כך הוא עוזב את הבית. עם זאת, הבעיה הנוגעת ליחסיו עם אמו על רקע הזוגיות החדשה בחיה הופכת למשנית. פגישתו של דני עם חברו יואב לאחר עזיבתו את ביתו מולידה את הבעיה המרכזית שנדרש אליה הרומן – ההידרדרות לעולם הפשע. דני חובר למבצע פריצה בבית משפחת סרוסי ומצטרף כחבר מן המניין לחבורתו של מיגל, עברייני צעיר שמנתב את החבורה לביצוע פשעים שונים עד למעצר החברים בידי המשטרה. במהלך הפתיחה מתקיימות נסיגות אקספוזיציוניות החושפות את הקורא להיעלמות אביו של דני בילדותו; להמתנה הארוכה לאב שלא שב למעט ביקור חטוף אחד כשמלאו לו אחת עשרה; לדימוי העצמי הנמוך של דני, המתחדד לנוכח מחשבותיו על מיה ליפשיץ, נערה מקיבוץ הבוצרים שבו הוא לומד. מחשבותיו הרבות על מיה מלמדות על אהבה נכזבת לנערה בלתי מושגת. מכאן שברומן **כמעט אבוד** אנו עדים לאקספוזיציה מורכבת לנוכח צבר הבעיות המאופיינות בו. מטרת האקספוזיציה לחשוף את הבעיה המרכזית על רקע בעיות אחרות ולהראות את הזיקה ביניהן. האקספוזיציה חושפת את המבנה המשפחתי של דני, את מעברו לקיבוץ, וניכר כי המשקעים הרגשיים מכריעים ומנתבים אותו אל עבר עולם הפשיעה. כאמור, הבעיה המרכזית נוגעת להידרדרותו של דני לפשיעה, אולם תפקידה של זו למסור אפיון חיצוני ופנימי של הדמות המלמד על עולמה הרגשי המורכב, שכן דווקא העובדה שדני אינו בטוח שברצונו לחזור לקיבוץ, מדרבנת אותו להמשיך ולחבור אל חבורתו של מיגל, כלומר אי-אפשר לנתק בין בעיה אחת לאחרת, וכדי להבין כיצד נקלעה הדמות לבעיה המרכזית, יש למפות את כלל הבעיות שהיא מתמודדת עמן.

גם הרומן **קשה לי ללמוד** מציג באקספוזיציה צבר בעיות: מעבר טעון מבית הספר היסודי לחטיבת הביניים, חשש מפני פגיעה במעמד החברתי, רתיעה מן המחנכת החדשה וכן הבעיה המרכזית שירון מתמודד עמה: דיסקלקוליה ובעיית קשב וריכוז. בעיה זו מוצגת באמצעות שורה של רמזים מטרימים דוגמת הסחרחורת שבה הוא נתקף כאשר הוא ניגש לפתור תרגיל על הלוח, חוסר יכולת לשבת ברציפות, שכחה באשר להיכן הניח דברים או איזה מידע מסר לכל אחד מחבריו וכן

התנהלות כלכלית שאינה אחראית. רמזים אלו ניתנים טרם האבחון שעובר ירון, והוא עצמו מתלבט באשר למצבו:

משהו לא בסדר איתי, אני יודע. התחלתי להרגיש את זה בכיתה א', ואחר כך, משנה לשנה ההרגשה התגברה. אני דפוק לגמרי, המוח שלי סתום. כל תרגיל שהמורה רושמת על הלוח נראה לי כמו משימה בלתי אפשרית. אני מתאמץ, נשבע באלוהים שאני מתאמץ. אני מנסה לפענח את הספרות. אני מנסה להשקיע, אבל אני פשוט לא קולט. (רון-פדר-עמית, 2001, עמ' 44).

אורכה של האקספוזיציה אינו קבוע. הרומן **גדר פרוצה** מכיל אקספוזיציה ארוכה החושפת בהדרגה את הבעיות שעמן מתמודדת הגיבורה, אוסי. בפתיחת הרומן נדמה כי בעייתה המרכזית של אוסי היא העברתה למוסד סגור לנערות במצוקה (הקרוי "רוחמה"). היא עוינת את המעבר הכפוי למוסד ואף מסתכסכת עם אילנה, נערה בולטת המסיתה את יתר הבנות נגדה ואף גוזרת את בגדיה. אם חשבנו שמוקד הרומן הוא בעיות השתלבותה של אוסי, התבדנו, שכן ככל שהרומן מתקדם, כך נחשפת בהדרגה תפיסת עולמה ההרסנית של אוסי באשר ליחסיה עם גברים ויכולתה לשרוד בעולם. הואיל ואביה התנכר אליה וגירש אותה מן הבית, נקשרה אוסי בגברים שניצלו אותה מינית, אולם אין היא חווה את יחסיה המיניים עם גברים כניצול של עמדתה הפגיעה, אלא כיחסי "תן-קח" לגיטימיים. מכאן שלפנינו רומן העוסק לא רק בבעיות חברתיות של נערה, אלא גם ובעיקר בבעיותיה הנפשיות – בתפיסת עולמה המעוותת ובהתנהגותה ההרסנית המונעת מתפיסה זו. בהתחשב בהצלבה בין סוגים שונים של בעיות, הרומן חושף אותנו לשירותיה של אוסי עם הפסיכולוג במוסד, יאיר רווד, ובאמצעותן נחשפים לא רק מעשייה ומחשבותיה, אלא המנגנונים הפסיכולוגיים המניעים אותה, ובראשם מנגנון הרס עצמי והתכחשות. האקספוזיציה המשרטטת את מצבה הקשה של אוסי ממחישה כי במקרה של הפרעה נפשית, לא צפוי במהלך הטקסט "פתרון-קסם" אלא אף הידרדרות נוספת.

אם נבחן את הרומן **פתאום באמצע גיל ההתבגרות** נראה כיצד האקספוזיציה מתארת שתי בעיות שאינן כלל הבעיה המרכזית שעמה מתמודד גיבור היצירה. בתחילת הסיפור אביו של ארבל לוקה בהתקף לב ומובהל לבית החולים. ארבל חושש למצבו ומתקבל הרושם שלפיו היצירה תעסוק ביחסי הבן והאב החולה. בד בבד מתוארת התאהבותו של ארבל באיילה, וניכרים חוסר ביטחונו העצמי וכן חוסר הבהירות באשר למידת העניין שמגלה בו איילה. בשעה שארבל מבקר את אביו בבית החולים הוא צופה בו מניח תפילין עם שותפו לחדר ונתקף חרדה:

עכשיו נפלה החומה, והנה, אחרי שבמו עיני ראיתי אותם מתנדנדים יחד, מלופפים ברצועות השחורות של התפילין, איך יכולתי להימלט מהשאלה המטרידה מה זה אומר? איך יכולתי שלא לשים לב להשתנות הקיצונית במצב-הרוח שלי, שנע בחדות מקצה לקצה ומילא אותי בתחושה חזקה של איום? (רון-פדר-עמית, 1997, עמ' 36).

נדמה כי תחושת האיום והרתיעה של ארבל מהמעמד הן המטרימות את המשבר שעתיד לרגוש עליו בשל חזרתו של אביו בתשובה, וזהו המוקד התמטי של הרומן.

מבנה האקספוזיציה שלעיל חשוב כדי להבין כיצד "פועלת" ספרות הבעיה לגבי קוראיה. בעוד

בעיות מסוימות שכיחות או מוכרות לנוכח העיסוק התקשורתי הרב בהן (לקווית למידה, אלימות במשפחה, התמכרות לסמים), הרי שחזרה בתשובה היא תמה שספרות הנוער החילונית ממעטת לעסוק בה. קדם לספרה של רון-פדר-עמית ספרה של נירה הראל **אבא אחר** (1992), אולם בעוד אצל הראל מתקיימת הפרדה מרחבית בין האב החוזר בתשובה לבתו נעמה לנוכח גירושי ההורים ומעברו של האב לבני ברק, אצל רון-פדר-עמית החזרה בתשובה של האב אינה מפרידה בין ההורים לילדיהם, שכן האם הולכת בעקבות האב, ולמעשה מתרחשת בבית שבו חיים ארבל ואחיו. מכאן כי כאשר הבעיה המוצגת ברומן אינה שכיחה או בעלת ייצוג מועט בשיח התקשורתי, רון-פדר-עמית מעצבת אקספוזיציה ארוכה ודרמטית (התקף הלב והחרדה לשלום האב), ובסופה מוצגת הבעיה המרכזית שהגיבור מתמודד עמה, בעיה שעלולה לעורר אי-הזדהות בקרב קוראים רבים שאינם מודעים לה. הרומן **פתאום באמצע גיל ההתבגרות** ממחיש, כי ספרות בעיה נכתבת לשני קהלים: זה החווה בעיה זו או בעיה דומה וחש הזדהות, וזה אשר קורא על הבעיה ונחשף אליה מתוך הקריאה. הקוראים הנמנים עם הסוג השני מתוודעים לנושא ומפתחים במהלך היצירה רגישות כלפי חבריהם החווים בעיה דומה. לפיכך ספרות הבעיה אינה רק ספרות השואפת לעורר הזדהות אלא גם לעורר מודעות, חמלה ורגישות למצבים בלתי מוכרים שחווים בני נוער השונים מן הגיבור.

כבכל יצירה ספרותית, האקספוזיציה מעגנת את הקורא בפרטים שונים על אודות המרחב החברתי והפיזי של הדמות המרכזית. כפי שהוצע לעיל, היא מאפיינת נערים "בני טובים" (**מסטול, קשה לי ללמוד, פתאום באמצע גיל ההתבגרות, רק לא בחגורה**) לצד נוער ממשפחות מצוקה (**כמעט אבוד, גדר פרוצה**). התמהיל החברתי ממחיש כי כלל בני הנוער חווים את הבעיות המתוארות ללא הבדלים מעמדיים והדבר מכריע בייחוד במצבים שבהם מתקיים פער של ממש בין מה שבני המשפחה מציגים כלפי חוץ ובין הבעיה המוצגת בטקסט, כפי שמוצג ברומן **רק לא בחגורה** העוסק באלימות פיזית ונפשית במשפחה.

2. אופן המסירה

רומן הבעיה לנוער נמסר בדרך כלל בגוף ראשון. המספר נוטה למסירה סובייקטיבית וחוויתית של המאורעות (אבן, 1986) ומשתף את הקורא הן בבעיה שהוא חווה והן במונולוגים הפנימיים שהוא מנהל. מונולוגים אלו סובבים על הפחד לשתף בבעיה, הפחד שמא הבעיה תתגלה והדבר ישפיע על מעמדו, והמאבקים הפנימיים שהוא שרוי בהם. ארז, גיבור **רק לא בחגורה**, תוהה "האם יש בעולם עוד ילדים ששונאים כל כך את אבא שלהם, או שאני היחיד?" (רון-פדר-עמית, 1995, עמ' 37). הוא מכניס את הקורא אל חדרו, שבו נוכחים רק הוא ואביו, בשעה שאביו מכה אותו בחגורה. הוא מתאר בפרוטרוט את האקט האלים בשני מישורים מקבילים – צעקות האב ומכותיו (הצלפות, דריכה, גרירה, חניקה), ומחשבותיו בשעת המעשה:

'פחדן עלב וחסר אופי... לך לחדר שלך, ומייד!'

ניסיתי להישאר לשבת, אבל אבא משך אותי. גם הכיסא שלי נפל על הרצפה. ידו האחת המשיכה לאחוז בפרק-ידי. בידו השנייה הוא תפס בצווארי, וכך גרר אותי לאורך המסדרון אל החדר שלי. רק כשחלפנו על פני הדלת הפתוחה של החדר של נטע, שיחרר אבא את אצבעותיו מצווארי, ובידו שהתפתה סגר את הדלת.

אז הוא בכל זאת שולט בעצמו, גם כשהוא מחומם. הנה, עובדה, הוא זכר לסגור את הדלת! הוא זכר לסגור את הדלת! הוא...

חלפנו על פני חדר השינה. דלת חדר השינה היתה סגורה, ולכן הוא לא היה צריך לסגור אותה. אימא סגרה את הדלת, ידעתי. גם הפעם היא לא רצתה לראות מה קורה. גם לשמוע היא לא רצתה.

בצרור המפתחות של אבא היה גם המפתח לחדר שלי. הוא דחף אותי לעבר המיטה, נעל את הדלת והתייצב מולי.

אצבעותיו כבר התחילו להתיר את אבזם החגורה.

'לא!' צעקתי.

'שתוק!' שאג.

[...]

הוא הפיל אותי על הרצפה.

נשכבתי מתחתיו. מול עיני ראיתי את הנעל שלו. הנעל התקרבה והתקרבה. אלוהים, האם אבא שלי יצא מדעתו? האם טעיתי והוא בכל זאת לא שולט בעצמו? האם הוא עומד למחוץ את הפנים שלי? האם הוא מסוגל לרצוח אותי? האם הוא מסוגל להיות אכזרי עד כדי כך? האם...

[...]

ואז התחילה הסוליה להתרחק. הנעל לא הורמה, אבל הוזזה, ובבת-אחת הונחתה על החזה שלי, קצת מתחת לצוואר. זו היתה דריכה כל כך חזקה, עד שלרגע נדמה היה לי שאני עומד להיחנק.

[...]

אבא גחן כלפי, תפס אותי בכוח, הקים אותי, גרר אותי אל הקיר והטיח את ראש בקיר. 'תתנצל!!!'

האם השכנים לא שומעים? האם הצעקות שלו לא מגיעות אל הבית הסמוך? האם אימא לא מנחשת מה קורה כאן? האם ייתכן שהוא עומד להרוג אותי? (רון-פדר-עמית, 1995, עמ' 71-73).

יש לציין כי לנוכח אי האמון של הסביבה כלפי ארז, הכנסתו של הקורא אל האתר האלים מבהירה לאחרון הן את אמתות דבריו והן את אטימותה של הסביבה. חשיפת הרגע הקשה והמביך (בשעת התרחשותו) שנשמר כסוד משפחתי, הופכת לווידוי, אולם בשונה מן הווידוי בסיפורת המבוגרים, המתווה שלפנינו מבקש סיוע ולא סליחה, שכן הוא הקרבן ולא המקרבן.

המסירה הראליסטית ברומן **כמעט אבוד** מאפשרת לקורא להתוודע אל מהלכן של פריצות המבוצעות בידי בני נוער, ובהמשך אל הלכידה בידי המשטרה, השיחות עם קצינת המבחן, ההידרדרות במשעול הפשיעה ועד להחלטה לצאת מן המעגל. הפריצה הראשונה מתוארת בפרוטרוט, החל מן הטיפוס אל הדירה וכלה בהכנת הארוחה אחרי שנמצאו התכשיטים.

המשבר הנפשי של דני, גיבור הרומן, מקצין ככל שהיצירה מתקדמת. הוא נע מפחד ראשוני טרם

הפריצה הראשונה לאדישות ולקראת סיום היצירה הוא אף מתלבט בפתרונות העומדים לרשותו, אחד מהם הוא התאבדות. זהו וידוי נוקב של נער בשני מישורים שונים ומקבילים: במהלך וידוי ניכר כי יותר מאשר הוא מתקשה לספר על פשעיו, הוא מתבייש בהידרדרותה של אמו לזנות ובחייה עם ז'ק הסרסור. רק לקראת סיום הרומן הוא מודה בעובדות שסירב להכיר בהן:

'אמא שלי במצב קשה', קולי כמעט לא נשמע, 'את אולי לא שמעת, אבל הטיפוס הזה, ז'ק, עשה לה דברים איומים'. בחנתי אותה בזהירות לבדוק איך היא מתרשמת מדבריי.

נועה יושבה קפואה.

'היא עובדת בשבילו', אמרתי.

נועה שתקה.

'היא עובדת בשבילו!' חזרתי, והפעם בקול רם.

[...]

'היא עובדת בשבילו בגוף שלה!' צעקתי, 'כל לילה! נוסעת אתו לתל-אביב ושוכבת עם גברים זרים!'; ושוב פרצתי בבכי. 'אמא שלי נעשתה זונה!' הכיתי באגרופ על השולחן. 'את תופסת מה שאני אומר לך?'. התחלתי להזיע, לא מבין איך הצלחתי לבטא דברים, שאפילו לעצמי לא אמרתי במפורש. (רון-פדר, 1986, עמ' 145).

האתגר העומד בפני רון-פדר-עמית הוא להציג את מלאותו הראליסטית של העולם המתואר, וכך היא עושה. אין היא מתארת רק את הפחדים, את המגע עם אנשים אלימים ואת המחיר הכבד שמשלם דני. היא מתארת גם את כניסתו לעולם המיניות הנקשרת בעולם הפשע, להבדיל מהפוריטניות של עולם בני הנעורים המאפיינת את החיים בקיבוץ, את יחסיו המיניים עם אוסי שמסמנים את התבגרותו, את בגדיו ותספורתו החדשים היוצרים בו עניין מצד אלו שלא גילו בו עניין, כמו יפית אברהמי, בת כיתתו לשעבר, ואת התחושה המעצימה שמעניק לו הכסף הגנוב לאחר הפריצה הראשונה. התיאור הוא הדרגתי ונע מחרדה בעת הפריצה הראשונה לשמחה בעת שהכסף בידו. לכל אורך הרומן מצטייר דני כזר בספרה שהוא נקלע אליה, ומכאן תחושותיו הקשות שהולכות ומתעצמות. בסופו של דבר, לא המחיר – מעצר, תיק פלילי, שיחות עם קצינת מבחן – הוא השובר אותו, אלא דווקא מצבו הנפשי. מוטיב האבדן – שממנו נגזר שם הרומן – הולך ומעמיק, ודני חש אבוד יותר ויותר עם כל פריצה והיקשרות לנציגי עולם הפשע. כגיבור המוסר את סיפורו בגוף ראשון, דני אינו עקבי באופן המסירה בהתאם לסערת הנפש המתחוללת בתוכו. דוגמה מייצגת להיותו קרוע היא יחסו כלפי מיגל. מרגע ההתוודעות למיגל הוא נע בין היקסמות והערצה לסלידה וביקורת. הוא כועס על הפזרנות והשתלטנות של מיגל אולם גם מעריך אותו על כך שהגן עליו בבית הקפה. הוא מנסה להרשים את מיגל ובה בעת שרוי בלבטים באשר לבריחה מן החבורה וחזרה אל הקיבוץ. ניכר רצונו לחקות את מיגל ואת ביטחונו העצמי ומראהו, ומנגד הוא מבקר את התנהגותו של מיגל ורק בתיווכה של נועה, קצינת המבחן, הוא מבין שמיגל אינו חברו. המסירה האמביוולנטית נאמנה לנפשו המסוכסכת והיא חלק מכריע בעיצוב הראליסטי של הדמות ושל המצב המתואר.

אולי, גיבורת **גדר פרוצה**, מוסרת את סיפורה בגוף ראשון, ומשרטטת שוב ושוב את התהום הפעורה בינה ובין חבריה. אין כאן רק פערים בין בני נוער למבוגרים או מרד גיל התבגרות, אלא

השקפת עולם סדורה (ומוטעית) שבה היא דוגלת, המניעה אותה לסחור בגופה ולקבל החלטות המסכנות את חייה. בניגוד לרומני בעיה המתמקדים בעולמו הפנימי של הגיבור, הרומן מורכב מדיאלוגים רבים, שכן אוסי מצויה במוסד, מוקפת נערות נוספות (חיה בחדר עם שלוש נערות) ומטופלת על ידי פסיכולוג, מדריכים, מורים ומנהל המוסד. מכאן שהמסירה נעה ממנוולוגים תודעתיים לדיאלוגים, ובשני המקרים מתחדדת דמותה של אוסי ונחשפת נפשה:

'אני מתכוון לשאול, טוב לך בחיים?'

[...]

'לפעמים כן ולפעמים לא. למה, מה? לך כל הזמן טוב?'

'מתי היה לך הכי טוב?'

עצמתי עיניים. פתאום נזכרתי בדני, נזכרתי איך אהב אותי. איך חיינו יחד כמו מלכים בדירה של יואב [...]. אף אחד בחיים לא אהב אותי על אמת. כל אחד ידע שאני קצת של מיגל וקצת של קובי וקצת של כל מי שיבוא לנהל את העניינים וייתן לי כסף.

חוץ מדני, הוא לא ידע את זה. הוא היה תמים והאמין שאני רק שלו, שאף פעם לא הייתי של מישהו אחר, שהוא הראשון. וגם אחרי שהצליח לסחוט ממני שמיגל היה לפניו, בכל זאת המשיך לאהוב אותי. היה לו שיגעון בראש להציל אותי ולעשות לי טוב. אף פעם לפניו לא השתגע מישהו כל כך לעשות לי טוב. אני הייתי זאת שהיתה צריכה לעשות טוב לאחרים.

[...]

'הוא אהב אותי' [...].

'איך את יודעת?'

'הוא קנה לי את הבגדים הכי יקרים שיש! הוא לא קימץ עלי בכלל!' (רון-פדר, 1990, עמ' 62-63).

הדיאלוג עם הפסיכולוג חושף את נפשה ותודעתה של אוסי, אולם המסירה כפולה: בעת הדיאלוג היא נדרשת הן לשאלותיה ולתשובותיה, והן לזרם תודעתה מתוך השאלות והתשובות. כך מקבל הקורא תמונה מקיפה של השיחה, ואף יודע לנטר את תשובותיה ולהבחין בין תשובות כנות לתשובות שקריות, וכיוון שאוסי ממשיכה לחשוב על הדיאלוגים גם לאחר השיחה עם יאיר, אפשר לראות באילו נקודות הוא מצליח לעורר בה מחשבה, למרות התנגדותה וניסיונה שלא לאמץ את נקודת מבטו. אופן מסירה זה מאפשר לקורא חדירה אל תודעתה ונפשה של הדמות, וגורר היכרות עמוקה עם עולמה הפנימי המוסתר בחלקו מן האנשים המקיפים אותה. דוגמה בולטת היא פגישתה עם אמה: למתבונן מבחוץ נראה שמדובר בפגישה הרמונית בין אם לבתה, ואילו אוסי מקפידה למסור לקורא שמדובר בהצגה, שכן היא חשה כעס לנוכח אזלת ידה של אמה שבחרה לשתף פעולה עם אביה האלים שאף גירש אותה מביתה.

ברומן **פתאום באמצע גיל ההתבגרות** אופן המסירה המשלב בין מספר-גיבור המגולל את העלילה בגוף ראשון, דיאלוגים רבים ומנוולוגים פנימיים, מאפשר את הבנייתה של דמות מורכבת מחד גיסא, ואת הקצנתה של תחושת המצוקה מאידך גיסא. זאת משום שכלל צורות המסירה "מגויסות" כדי להנהיר את מצבו הנפשי של ארבל, השרוי במצוקה לנוכח חזרתו בתשובה של אביו. בד בבד

נרקם סיפור אהבתו הראשונה לאיילה, הטומן גם כן מתח, חוסר ודאות והתרגשות. מצבו הרגשי הסוער של ארבל מודגש הן באמצעות דיאלוגים החושפים את שסעיו עם הסובבים (אביו, אמו וחברו ינאי), והן באמצעות מונולוגים פנימיים ארוכים:

אני ארבל עציון. נכון, חלקים ממני הם תוצאה של החינוך שקיבלתי בבית, ויכול בהחלט להיות שאם הייתי גדל בבית אחר, אותם חלקים היו שונים לגמרי; חלקים נוספים ממני משקפים את החברה שאלה אני שייך, וגם הם היו בוודאי שונים, אילו הייתי משתייך לחברה אחרת; יחד עם זאת יש בי כמה יסודות, והם מאוד מאוד חזקים, והם אני! לא חשוב מה יקרה, לא חשוב את מי אפגוש, לא חשוב מי ישפיע עלי, היסודות האלה הם שיובילו אותי בדרך הפרטית שלי. (רון-פדר-עמית, 1997, עמ' 166).

מונולוגים פנימיים אלו אופייניים לספרות הבעיה, שכן הם "מזמינים" את הקוראים להיכנס לבני נפשו של הגיבור, בשעה שזה מנתח את מצבו ומגיע למסקנות הנגזרות מן הניתוח. לעתים המונולוג הפנימי הוא תחליף של זרם התודעה, צורת מסירה שאינה אופיינית לספרות נוער: תראי מה קורה כאן, אימא. אני מביט בכך, ולא אוהב אותך יותר, את תופשת איזו הרגשה מחורבנת זאת? את קולטת את הזוועה? תראי איך את נראית עם המטפחת הזאת והחצאית המגוחכת... אני מביט בכך, ולא מאמין שאת אימא שלי... (עמ' 140).

בשעה שארבל עומד מול אמו ורגשותיו הקשים מהדהדים בו, המונולוג הפנימי מאפשר גישה למחשבותיו המוסתרות מהאם העומדת מולו. הוא מעצים את ביקורתו כלפי אמו, את תחושת הזרות ולמעשה חותם את התהליך הרגשי שעובר ארבל, שכן בנקודה זו הוא מציין לעצמו שהוא לא אוהב יותר את אמו.

בחלק מן היצירות מתקיימת פנייה ישירה אל הקורא. ברומן **מקפיצים טקילה** ניכר כי בועז מודע לקיומו של נמען חוץ-טקסטואלי. הוא אף מציין בסיום היצירה – "לא, לא חזרתי הביתה כמו שאולי קיוויתם, וגם לא חזרתי ללמוד בבית-הספר." (רון-פדר-עמית, 1994, עמ' 207). פנייה זו מעצימה את התחושה האינטימית הנרקמת בין הקורא לדמות, ואפשר היה "לחשוש" ממניפולציות שמבצע המספר-הגיבור, אולם מתוך גילוי נפש מספר בועז על ניפוצן של התאוריות שבהן דגל ברגע שמצא אהבה. מי שכלל לא הבין התאהבות מהי וביקר את חברו נדב על התאהבות במיה, חווה במהלך הרומן אהבה ראשונה לרוני, מתכחש לעובדה שמדובר בהתאהבות, ולבסוף מכיר הן באהבתו כלפיה והן בכוחה של האהבה להעניק תחושת שייכות וטעם לחיים.

תודעתו המסוכסכת של ירון היא העומדת במרכז הרומן **קשה לי ללמוד**. ירון נסחף במערבולת של שקרים ואי-הבנות, אינו מבין מדוע הוא מתקשה במתמטיקה וכאשר עולה סוגיית האבחון, הוא חושש שמא בתום האבחון הוא יוגדר כחולה נפש. ישנם פרקים ביצירה המוסרים את המתחולל בתודעתו של ירון ומקבילים לרומן זרם התודעה למבוגרים. אמצעי זה שהוכנס לספרות הילדים על ידי מארק טווין בספרו **הרפתקאותיו של האקלברי פין** (1885)², נועד להעמיק את היכרותנו עם הדמות ולאפשר חדירה אל המחשבות המוסתרות מסביבתה של הדמות ומנגזרות למעשיה. ירון

2. על השפעתו של מארק טווין על כתיבתה של רון-פדר-עמית היא דנה בריאיון עם רודין (2015).

אמנם מתויג כ"ליצן הכיתתי" וכלפי חוץ מפגין ביטחון מופרז ולעתים חוצפה, אולם זרם תודעתו מלמד על פגיעות, על רגישות ועל חרדותיו הרבות.

מסירת המתחולל בתודעת הדמות מאפשרת לקוראים לחזות במצב שבו התודעה מחוסרת איוון. ברומן **מסטול** אנו עדים לשינוי שמתחולל בתודעתו של יוגב בכל פעם לאחר עישון הסמים: "אף פעם לא ידעתי שלכל ענן יש צורה אחרת. הנה אחד, נראה כמו אוטובוס. והנה עוד אחד, נראה כמו אילן הדפוק. והנה עננה מתפרקת, זו בטוח עינבל" (רון-פדר, 1991, עמ' 21). בעוד יוגב מנסה להסתיר את התמכרותו, תודעתו חושפת את הכאב והסבל שבהם הוא נתון וכן את השכנוע העצמי המלווה אותו לכל אורך היצירה, שכנוע שמטרתו חוסר הכרה בעובדת התמכרותו לסמים. ההצלבה בין התודעה המתכחשת ובין המעשים בפועל מלמדת על ניסיון לשכנוע עצמי ועל הידרדרותו ההדרגתית של יוגב ויצירת תחושת אמינות, שכן המסירה הכפולה חותרת תחת ניסיונות השכנוע העצמי ומבהירה לקורא כי לפניו דמות שהתמכרה לסמים.

כלל היצירות שהוזכרו לעיל מציגות מספר בגוף ראשון החותר תחת ההתניה שנשתגרה בתאוריה הספרותית, לפיה מספר בגוף ראשון ובייחוד נער המצוי בשלבי גיבוש עצמיותו, מתויג על ידי הקורא כמספר בלתי מהימן. רמון-קנין (2008, עמ' 97-98) מציינת כי ידיעה מוגבלת, מעורבות אישית וסולם ערכים מפוקפק הם מקורות עיקריים לאי-מהימנותו של המספר ביצירה הספרותית. עם זאת, המספרים שנחשפו מצטיירים דווקא כמהימנים והם אמנם מוסרים את חווייתם בשעת התרחשותה ובאופן מוטה, אולם הם חושפים את בעיותיהם בהרחבה וכן את מסלול ההידרדרות שהוביל לבעיות אלו. מכאן שספרות הבעיה נשענת על תפיסתו של הקורא את דיווחה של הדמות כמהימן, ולא, הבעיה תוטל בספק וכך גם ההתמודדות עמה. העובדה שהמספרים חושפים את בעיותיהם האינטימיות ומתוודים על התנהגותם – בין שמדובר בעבירות פליליות, שבירת טאבוים, סודות משפחתיים ובין שמדובר במחשבות שאינן נורמטיביות – יוצרת תחושת קרבה ואמונה, שהרי איזה אדם יתאר "חטאים" שהוא כלל לא ביצע? משום שהמספרים חושפים את סיפורם בגוף ראשון, מתבצע תהליך קתרטי שבו הדמות חושפת את חולשותיה וטעויותיה, אולם גם את מאבקה ואת מאמציה לצלוח את הבעיה שנקרתה בדרכה. הזווית החושפנית הנותנת תחושה כמו-דוקומנטרית מעוררת את אמונו של הקורא ומעמעמת את "פגמיו" של מספר בגוף ראשון ואת החשד בו. אמנם הסיפור סובייקטיבי, אולם זוהי סובייקטיביות הנתפסת כמהימנה באופן פרדוקסלי ומשרתת את המגמות הדידקטיות שמקדמת ספרות הבעיה.

3. חתירה תחת הבעיה

ברומנים שונים מנסה הגיבור לשכנע את עצמו שהבעיה שהוא מתייסר בגינה כלל אינה קיימת. כפי שיוגב לכל אורך הרומן **מסטול** משכנע את עצמו שהוא כלל לא מכור: "בבית הכנתי את כל השיעורים שהיה עלי להכין, מה שמראה שלא יכול להיות שהתמכרתי, כי מי שמכור חושב כל הזמן על מנת הסם שלו." (רון-פדר, 1991, עמ' 32); "אני אחד מאותם בודדים, שלא מתמכרים לעולם לשום דבר." (עמ' 37); "אני, יוגב מרינסקי, הוא ההוכחה החד-משמעית לטענה, שסמים קלים אינם ממכרים." (עמ' 47); "התאפקתי, ולא הכנתי לעצמי עוד סיגריה, מה שמוכיח שיש לי שליטה מדהימה על עצמי ועל גופי ועל רצונותי, ואני לא מכור." (עמ' 57).

ואילו דני, גיבור **כמעט אבוד**, משכנע את עצמו שחבירתו לכנופיית הפשע היא הצעד הנכון: חזרתי אתו לחדר שלנו באכסניה, ועיני רטובות מדמעות. לא יודע איך להסביר את ההרגשה. אף פעם בחיים לא מצאתי חבר, שיהיה מוכן להגן עלי ככה. [...] לחפות על מישו במלים גם אני יודע. אתה לא מסתכן כשאתה משקר, אבל לעמוד מול בריון ולהיות מוכן לספוג בגופך את המכות שהוא עומד להנחית – זה סיפור אחר [...] אתה תראה מיגל; לעולם לא אשכח מה עשית בשבילי. אינני כפוי טובה. גמרתי עם הפלֶסֶף. אלך אחריך לאן שתגיד. (רון-פדר, 1986, עמ' 58).

החבירה לכנופיה, למרות החרדות והכעסים לנוכח אבדן האוטונומיה שלו, שהרי חברי הכנופיה אף לא מאפשרים לו להרים טלפון לאמו ללא השגחה, מצטיירת כאן כמעניקה לדני תחושת שייכות. בהמשך, כשדני מחליט לכלכל את אמו לאחר שהיא נפרדה מז'ק הוא חושב: "לא תהיה לי ברירה אלא לפרוץ. לבדי. משהו חד-פעמי." (עמ' 130). הוא אכן מאמין שפריצה נוספת, לאחר כל מעשי הפשיעה שביצע היא דבר "חד-פעמי", והוא אף מעגן אותה בשאיפה מוסרית לסייע לאם.

תבנית החתירה תחת הבעיה מורכבת יותר ברומן **גדר פרוצה**. אוסי כלל אינה מודעת לחסכים הנפשיים המניעים את התנהגותה רווית ההרס העצמי והיא מנסה לשכנע את עצמה ואת הסובבים בצדקת דרכה. בתחילה היא מאשימה את דני בהבאתה למוסד: "בגללו הגעתי הנה, עוד לא הבנת? אם הוא לא היה תופס עצבים, ולא היה מכניס לקובי אגרופים, ולא היה הולך לנועה ומחזיר לה את הכסף שהוא גנב, היינו עכשיו כולנו באשקלון." (רון-פדר, 1990, עמ' 64-65). באשר ליחסיה עם גברים המבוססים על ניצולה המיני היא מציינת – "בחייך, אתה לא מכיר גברים? כל אחד עושה את זה. היום אוהב, מחר הולך למישהי אחרת." (עמ' 65) – ובכך מנסה להצדיק הן את התנהגותה והן את האופן שבו גברים נוהגים בה. כמו כן, כאשר יאיר מנסה לעמת אותה עם עברה, היא חותרת תחת קיומה של הבעיה באמצעות הדחקתה: "[...] השיחה התחילה להיות כבדה מדי. אני לא אוהבת שיחות כבדות. עוד יותר אני לא אוהבת כשזכרונות מתחילים לצוץ להם, בלי שאני מסוגלת לעצור." (עמ' 97). גם אחרי שהיא נזכרת במעשים מיניים שכפה עליה מיגל, היא נסוגה ואומרת – "עם גבר כמו מיגל הייתי חיה חיים משוגעים. הוא היה מוציא אותי לבלות, הוא היה מדליק אותי. הוא היה אומר לי מה לעשות, והיה גם אבא שלי וגם הגבר שלי." (עמ' 91). נסיגות וחתירות תחת הבעיה מדגישות את הקונפליקט הפנימי שבו שרויה הדמות ומלמדות כי התנועה מהבעיה לפתרונה אינה מתחוללת בקו ישר, אלא מורכבת מעליות ומורדות. תבנית זו הופכת את הצגת הבעיה לאמינה, כזו המבטלת אפשרות של "פתרונות קסם".

לעתים החתירה תחת הבעיה מופיעה עקב אינטראקציה עם דמות משנה. ארבל, גיבור **פתאום באמצע גיל ההתבגרות**, חושש שמא אביו יחזור בתשובה, אולם חברו ינאי ואמו מפיגים את חששותיו ומסבירים את התקרבות האב לדת כצעד זמני בשל התקף הלב שעבר האב. החתירה תחת הבעיה חוזרת אף כאשר האב חוזר מבית החולים כשלאישו כיפה. רק אחרי שהאב מבקש לפנות את עוגת הגבינה משולחן השבת, מתקין שעון שבת ומנתק את הטלפון טרם כניסת השבת, ארבל מכיר בעובדת החזרה בתשובה ומתחיל להתעמת עם הוריו. עניין יוצא דופן ברומן טמון בכך שהבעיה היא חוסר הנוחות של ארבל לנוכח התהליך הנפשי שחוה אביו. חזרתו בתשובה של האב מערערת את עולמו של הבן, מביישת אותו ומקבילה בהיבט העלילתי להתאהבותו של הבן.

האגוצנטריות של ארבל מקצינה את הבעיה, שכן התהליך הנפשי של האב מצטייר בעיניו כהפרעה ל"מהלך התקין" של חייו, שכוללים בהווה הסיפורי את התהדקות הקשר הרומנטי עם איילה.

בועז, גיבור **מקפיצים טקילה** חווה את עצמו כנעלה על סביבתו. הוא אינו מכיר בבעיותיו ולמעשה עסוק באיתור בעיותיהם של הסובבים. תחושת בוז כלפי הסובבים – הוריו וקבוצת השווים – מלווה אותו, הנשירה מבית הספר ממלאה אותו בסיפוק וכך גם עזיבת ביתו, ומכאן כי הוא חש שהוא מממש את עקרון הבחירה ומנווט את חייו. רק כאשר הוא מבין שהוא המיר תלות אחת באחרת, שכן המיר את התלות בהוריו בתלות בכפיר שאצלו הוא מתגורר, הוא מכיר בכך שחייו בהווה הסיפורי מתנהלים שלא על פי האופן שבו הוא מאמין שעליהם להתנהל.

משום שירון, גיבור **קשה לי ללמוד**, אינו מבין את לקותו, הוא נע בין מחשבה שהוא "דפוק" למחשבה שהוא שונה. כאשר הוא מיישב את סכסוכו עם טל, הילדה שבה הוא מתאהב, הוא מציין: ובבת-אחת כל המחשבות הרעות נעלמו, וידעתי שאני בסדר גמור. אני ילד רגיל לגמרי, וההבדל ביני לבין אורן הוא לא בשכל, אלא בנכונות להשקיע. אורן חרשן, ואני לא; אורן חושב שהלימודים הם העיקר בחיים, ואני יודע שיש דברים אחרים, הרבה יותר חשובים. (רון-פדר-עמית, 2001, עמ' 49).

בדבריו אלו ניכרת התזזיתיות בין ההבנה שמצבו נובע מבעיה כלשהי, ובין התחושה שהצלחותיו החברתיות מעמעמות את קיומה של הבעיה ומעלימות אותה. הנסיגה התודעתית משמשת השהייה, אך תפקידה להעמיק את אפיון בעיית הגיבור ולאפשר לו להחמיר את בעייתו ולהעמיק אותה, שכן רומן הבעיה מטפל בבעיות עמוקות ומורכבות שחווים בני נוער. ההתכחשות לבעיה מובילה להתעלמות, ובמקום לטפל בבעיה הגיבור מצוי בתהליך של שקיעה והידרדרות.

4. מפנה המוביל להתרה

הבעיה המתוארת ברומן הבעיה קודמת להווה הטקסטואלי. ועם זאת, בהווה הטקסטואלי מתרחש אירוע המוליד מפנה והוא שמוביל להתרתו של המצב שבו הגיבור מצוי. **ברק לא בחגורה**, זהו המפגש עם המורה רותי שדואגת לארז וחשה שדבר מה אינו תקין בביתו. חשדותיה גורמים לו לחשוף בפניה את גבו המצולק. מרגע שסודו הופקד בידיה של רותי, הוא חש שיש לו היכולת להתנגד לאביו, להתעמת אתו ואף לברוח מן הבית בשעת האקט האלים. בדיעבד מתברר כי שירי, בת כיתתו, היא שפנתה לרותי בבקשה שתבדוק את המצב בביתו של ארז, כיוון שנטע אחרותו שיתפה אותה בחלק מבעיותיו עם אביו.

הסגל החינוכי וערנותו הם המובילים לפתרון בעייתו של ירון ברומן **קשה לי ללמוד**. היועצת, רונית שדה, מבינה שהתנהלותו של ירון היא פועל יוצא של לקות מתמטית והפרעת קשב וריכוז והיא זו שמציעה שיעבור אבחון. הוריו של ירון מתנגדים ורואים בדבר פגיעה אישית, ומי שמצליחה לשנות את כל מהלך העניינים היא גילי, אחותו הגדולה. גילי מאתרת את לקותו של ירון לפני הסובבים. היא מספרת לו על דותן, בן כיתתה, שחקן כדורסל נערץ ועורך עיתון בית הספר, וכאשר ירון מבין שנער מקובל חברתית לקוי בלקויות הדומות לשלו, הוא מוכן לעבור אבחון ומבין שאין מדובר במחלה.

ברומן **פתאום באמצע גיל ההתבגרות** דווקא החלטתו של ארבל לעזוב את ביתו משנה את מצבו מדיכאוני ומכונס לשיקום רגשי והתנהגותי המוביל לפריחה מחודשת. המעבר אל הסבים מנתק אותו מן הבעיה שחוה – חזרתם בתשובה של הוריו – ומפנה אותו להתבוננות עצמית בחייו ולתיקון התנהגותי המאפשר לו לשנות את הדברים שהעיקו עליו בהתנהגותו. ברומן זה הגיבור מתמודד עם בעייתו ללא דמויות חונכות, וכאן מאותתים לנמען החוץ-טקסטואלי שגיוס כוחות נפש ונקיטת פעולות מורכבות מאפשרים מפנה המוביל להתרתה של הבעיה.

הדמות החונכת ברומן **כמעט אבוד** היא נועה, קצינת המבחן. דני מציין לגביה – "סמכתי עליה באופן שלא סמכתי על אף אחד אחר בעולם. הייתי משוכנע, שכל מה שתחליט יהיה לטובתי. רציתי להגיד לה: 'אני בידיים שלך, גברת קצינת מבחן. טובילי אותי לאן שאת רוצה, כי אני לבדי כבר לא אמצא את הדרך לעולם'." (רון-פדר, 1986, עמ' 208). יחסיהם של דני ונועה מעמיקים בהדרגה. בתחילה הוא משקר לה ואינו עומד בהבטחותיו. בהמשך הוא מתאהב באוסי וחווה אהבה ויחסי מין ראשונים. חייו עם אוסי מצטיירים בעיניו כתשובה לבעיותיו וכטומנים עתיד ולכן הוא ממשיך להונות את נועה. אולם המפנה מגיע כאשר אוסי בוגדת בו עם קובי. הוא מבין שיחסיו עם אוסי שונים מאלו שחשב, ולכן הולך עם אוסי לדירתה של נועה, מתוודה בפניה על כך שפרץ לחנותה של לילי, המעסיקה של אמו, שסייעה למשפחתו לא אחת, ונראה כי השיזור בין בגידתה של אוסי לפריצה שכפה עליו קובי מניע אותו ללכת אל נועה, לבחור בשיבה לקיבוץ ולעזוב את עולם הפשע. נועה, קצינת המבחן ונציגת הממסד, היא שמאותתת לדני שהוא אינו אבוד כפי שהוא חושב שהוא. המפגש ביניהם בביתה מדגיש את מחויבותה כלפיו, והקשר ביניהם ממשיך גם אחרי חזרתו לקיבוץ. ביטחונו המוחלט בה מניע אותו להתוודות ולמסור את גורלו בידיה – לאחר שהוא מבין שהוא כשל בקבלת ההחלטות הנכונות. ביטחונו בנועה אינו מסמל רק קשר בין-אישי מוצלח, אלא גם ביטחון במערכת הנורמטיבית – מערכת החוק והמשפט, מערכת החינוך – שאותה עזב כשבחר בעולם הפשע. מכאן כי הדמות החונכת לא רק מצילה את הדמות השרויה בבעיה, אלא גם משיבה את אמונה בעולם שהצטייר כעולם שלילי שבו לגיבור אין עוד מקום.

שורה של מפנים מופיעים ברומן **גדר פרוצה** וניכר כי נדרשים מאמצים סביבתיים ופנימיים רבים כדי שאוסי תכיר בבעייתה ותפעל לשינוי מצבה. מפנה ראשון מאותר כאשר אוסי מבקרת בשיעור הציור. היא פוגשת בליזה המורה ומציירת ציור המגדיר בעבורה את יחסיה עם מיגל – ציור המתאר שני צללים: גדול וקטן. אוסי מציינת – "אחרי החוג לציור עם ליזה, התחלתי לראות את נקודות האור במקום הזה. התחלתי להידלק על ציור וביומיים האחרונים ציירתי גם בערב, כשכולן הלכו למועדון. רציתי נורא לשפר את הצללים שלי." (רון-פדר, 1990, עמ' 88-89).

מפנה שני מתחולל כאשר בשיחה עם יאיר היא נזכרת בגבר נוסף שמיגל כפה עליה לשכב עמו אשר נהג בה באלימות. לראשונה היא מעלה נקודה שלילית בקשר שלה עם מיגל החותרת תחת הצגה כביכול מושלמת של מיגל ושל יחסיהם. המפנה השלישי בא לידי ביטוי בפגישתה של אוסי עם אמה. לראשונה היא מבינה שהמוסד טוב עבורה יותר מאשר ביתה. היא חושבת כי "כבר עדיף להיות פה" (עמ' 143), ולמעשה מכירה בעקיפין בתרומתו של המוסד לחייה ובעובדה שבמוסד היא מוגנת מפני אלימות גברית – של אביה ושל הגברים שהקיפו אותה. המפנה הרביעי מופיע בעת שאוסי מתקלחת עם דורית. לראשונה היא שומעת מדורית על חייה ועל אפשרות שלא להפוך

לכלי שרת בידי גברים. דורית משתפת אותה בנטייתה המינית הלסבית, ובביקורת שלה כלפי שאר בנות המוסד שמוכנות למכור את גופן ואינן מבינות שהן חלק ממערך ניצול ושדרכן מובילה לאבדן עצמיותן. המפנה החמישי מעמת את אוסי עם מי שהתיימר להיות אהובה, מיגל, שאומר לה – "מה חשבת, שאת היחידה בעולם? שאין יותר פצצות ממך? השטח מלא חתיכות, מותק, כמו זבל! תכניסי לך את זה לראש!" (עמ' 187). השיחה הטעונה מנפצת את הבועה שבה חייתה אוסי ומבירה לה לראשונה שמיגל אינו אהובה אלא הוא אויבה. מיד לאחריה היא בורחת מהמוסד בגלל חששותיה מתגובותיו האלימות.

ברומן **מקפיצים טקילה** אנו עדים לשלושה מפנים המקדמים את בועז אל עבר ההכרה בכך שעליו לפעול כדי לשנות את חייו: ראשית, הוא מבין שכפיר הרחיק לכת במעשהו האלים, שכן כפיר חותך את צמיגי מכוניתו של יוסי. שנית, הוא מוצא את חרמונה, אמה של רוני, כשניכר בה שהיא בהשפעת סמים, ומבין שמי שהצטיירה כמגלמת הורות אידיאלית איננה כזו – דבר שמשנה את אי-הערכתו כלפי הוריו. ושלישית, התאהבותו ברוני גורמת לו לרצות בהערכתה. כאן מתקיים הדהוד עם נאומו של פיידרוס המופיע ב**המשתה** לאפלטון (2001, עמ' 32-37), שלפיו האהבה גורמת לאהוב לרצות להצטייר באור חיובי ומחמיא בעיני בן זוגו, ומכאן כי האהוב מגלם את התכונות החיוביות – אומץ, נאמנות ומוסריות.

המפנה המתחולל ברומן **מסטול** מגיע רק כאשר יוגב הופך לנרקומן. הוא מפסיק לעשן סמים ועובר להסניף ולהזריק מנות סם. הוא אף עוקר מביתו וחי עם כנרת בדירת נרקומנים. כתבת עיתון שחושפת כי סוחר הסמים שמספק ליוגב מנות סם מממן פעילות נגד ישראל בשטחים, גורמת לו זעזוע, ולראשונה הוא מטיל דופי בעצמו: "הייתי רמש, בן משפחת הזוחלים. הייתי הנחש שגורש מגן-עדן ונידון לזחול על גחוונו. כל הרצון שלי, שהיה פעם בעל כוח ועוצמה, הצטמק והפך להיות נקודה אחת קטנה." (רון-פדר, 1991, עמ' 151). משיוגב מכיר בהפיכתו ללא אדם, הוא מתקשר לאמו ולראשונה מבקש סיוע. במקרה זה המפנה מתחולל רק כאשר יוגב נושק אל פי תהום מוסרית, ערכית ורגשית, פסע טרם ההידרדרות שאין ממנה חזרה, הידרדרות שלא רק מרחיקה אותו מן החברה ה"תקינה", אלא גם מהערכים הלאומיים שבהם הוא דוגל. הכרתו במצבו ובקשתו לעזרה מבטיחות גם את הצלחת גמילתו בהמשך.

5. סיגור: פתרון הבעיה

הסיגור ברומן הבעיה לבני הנעורים מביא את הבעיה לידי פתרון ומסייע לגיבור להתמודד עם הקשיים שהועלו במהלך העלילה. ישנם סיגורים מגוונים, אך המגמה היא היענות לתבנית ה"סוף הטוב". ברק לא **בחגורה**, הסיום מתאר שינוי דרמטי בחייו של ארז. משפחתו הולכת לטיפול, הוא שב לדבר עם אביו, ואף בתחום הרומנטי שירי והוא הופכים לחברים. סיום זה מאותת לקורא על חשיבות השיתוף בבעיה, שכן באמצעות התערבותן של דמויות חיצוניות המשפחה מצויה בדרך להחלמה, ואף רתיעתו של ארז ממערכות יחסים רומנטיות "נרפאת" וכעת הוא מצוי בקשר רומנטי עם שירי, שכן אין לו עוד מה להסתיר. הסוף הטוב מעודד את הנמענים לשתף אנשים אחרים בבעיותיהם חרף העובדה שלא כל הדמויות האמינו לארז או רצו לסייע לו, וממחיש כי הפתרון גלום בשיתוף.

לעתים כאשר הבעיה נגרמה בעטיו של שיקול מוטעה של הגיבור או התנהגות שאינה ערכית או מוסרית, כפי שמופיע ב**מסטול**, רומן המתאר לא רק התמכרות לסמים אלא גם הידרדרות ערכית, הסיגור אמביוולנטי. לבעיית ההתמכרות אמנם נמצא פתרון וירון נגמל, אולם בגלל תקופת ההתמכרות שלו לסמים, נמסר שהוא לא עבר בהצלחה את המבדקים המוקדמים לקורס טיס ולכן חלמו נגזל ממנו. מטרת הסיגור היא להראות כי ישנן השלכות למעשים, ומאחר שהבעיה שהוצגה היא תוצר של התנהלות מוטעית של יוגב (להבדיל מבעיות הנכפות על הגיבור דוגמת חזרתם בתשובה של הורים או סילוקו של הגיבור מן הבית), הרי שגם כאשר היא נפתרת, הדברים אינם הפיכים ומשליכים גם על עתידו. הדבר מחדד עבור הנמען החוץ-טקסטואלי לא רק את חשיבותה של בקשת עזרה, אלא גם את חשיבות ההתרחקות מסמים.

מול טענתה של משיח (2013), לפיה תבנית ה"סוף הטוב" מקדמת תפיסה המדחיקה אל שולי הטקסט והתודעה את הבעיות שלא נפתרו בטקסט ומעמעמת עוולות שההגמוניה גורמת ל"אחר", אפשר לבחון את הסיגור ברומן **כמעט אבוד** ולהתוודע לסיגור בספרות הבעיה לנוער הסוטה מן הדגם המוכר של המעשייה העממית. דני אמנם שב אל הקיבוץ ומחליט שלא לעסוק בפשיעה, אולם אמו נשארת בתוך מעגל הזנות וממשיכה לחיות עם ז'ק הסרסור. המשפט המסיים את הרומן הוא: "ואמרת לי עצמי פעם ועוד פעם ועוד פעם, כמו שמשננים תפילה: 'אתה לא תלך יותר לאיבוד, דני אהרונ, יהיה מה שיהיה!'" (רון-פדר, 1986, עמ' 218), ואכן, הוא מציין את החלטתו של דני לנווט את חייו למישורים חיוביים. ועם זאת, צבר הבעיות שעמן התמודד דני אינו נפתר. הבעיה המרכזית אמנם נפתרה, אולם באשר לאם הסוף נשאר פתוח ולא ברור מה עתידה טומן בחובו. כמו כן, דני חש את מבט המבוגרים בקיבוץ ויודע שהם מודעים למעשיו ואינם בוטחים בו. זהו אינו סיגור מסוג דאוס אקס מכינה, שכן כאשר הבעיה המרכזית חמורה ונובעת משיקול דעת מוטעה של הגיבור, אי-אפשר לתקנה בנקל, בייחוד כאשר מדובר בפלילים.

הסיגור האמביוולנטי של הרומן **גדר פרוצה** מראה על נאמנות לדרך המסירה הראליסטית ועל העדפתה על פני דיסקטיות מגויסת. אוסי מכירה בכך שהמוסד טוב עבודה, שהיא מוגנת בו מפני גברים שעלולים לנצלה ואף מציינת שכעת היא רגועה. היא מבינה "שגברים זה לא הכול ולא מגיע להם שיעשו בשבילים הכול" (רון-פדר, 1990, עמ' 206), וזהו הצעד הראשון שלה לשנות את התנהגותה ההרסנית. עם זאת, כאשר מעירים אותה בלילה כדי שתסייע לפרוץ מחדש את הגדר, היא אינה מתנגדת ונרתמת להאיר עם הפנס, אות לכך שהדרך עודנה ארוכה עד לפתרון בעיותיה הרבות, ושהסיגור אינו באמת מסיים את מאבקה של אוסי.

בדומה למתחולל ברומן **גדר פרוצה**, גם הרומן **פתאום באמצע גיל ההתבגרות** אינו מסיים את הבעיה המרכזית המלווה את הגיבור – חזרתם בתשובה של הוריו – אלא דווקא את המשבר הרגשי שחווי הגיבור לנוכח בעיה זו. ארבל עוזב את בית הוריו ועובר להתגורר עם סבו וסבתו, ואפיזודת הסיום במסגרתה הוא נוכח בברית המילה של אחיו החדש מאשררת עבורו את הנתק בין הוריו לבינו ומשמשת סגירה של פרק שנחתם. לצד זאת, אנו נמסרים על כך שאיילה, שבה היה מאוהב לכל אורך רומן, הופכת לחברתו לאחר שהיא "נרפאת" מאהבתה הנכזבת לגלעד. וכך האבדן של ההורים וההכרה בכך שמדובר במצב שלא ישתנה, למרות תקוותיו הראשוניות של ארבל שמא הוריו לא יישארו דתיים, נשזר במימוש אהבתו לאיילה, והסיגור מציע דבש ועוקץ

שזורים זה בזה. בדומה, האהבה מסיימת את הרומן **מקפיצים טקילה** ומעניקה לבעוז משמעות וטעם לחיים.

את תבנית "הסוף הטוב" אפשר לראות ברומן **קשה לי ללמוד** שבו ירון, לאחר אבחון לקותו, משתנה מן הקצה אל הקצה. הוא מפסיק לחיות בשקר, מתמודד עם פחדיו, מתוודה בפני טל על לקותו וזוכה בה כחברה. ירון מציין בפרק המסיים את הרומן: "קוראים יקרים, אני מודיע לכם שאם תפגשו אותי עכשיו, לא תכירו אותי!" (רון-פדר-עמית, 2001, עמ' 151). האסטרטגיות שהקנתה לו חדווה, מנהלת המכון שמלמדת אותו מתמטיקה, מאפשרות לו להתמודד על הצד הטוב ביותר עם לקויותיו, ותודעתו הופכת מתודעה מסוכסכת לשלווה ומאושרת. כלל הבעיות שהוצגו ביצירות נפתרות או מצויות בדרך להתרתן, אולם ביצירות מושם דגש בעבודתו המתמשכת של הגיבור שעליה לחרוג מגבולות ההווה הסיפורי ולהמשיך אחריו בבחינת "ולפתח חטאת רובץ".

6. שדרים

סיפורת בעיה לנוער היא ספרות הנכתבת מתוך מוטיבציה דידקטית. מעבר לייצוג בעיה ראליסטית והעלאת שיח בנושא מסוים, לעתים מושתק, היצירה מקדמת שדרים ברורים בהתאם לתפיסותיה הערכיות של הכותבת. נוכל לראות כיצד הרומן **מסטול** מקדם שדרים באשר לשימוש בסמים ונוקט הרתעה. הרומן ממחיש את הקו הדק המפריד בין מה שנתפס כסמים "קלים" ובין סמים "קשים". הרומן מתאר כמה קשה היא הגמילה לעומת הקלות של ההתמכרות. מערך השדרים ברומן כפול: ראשית, מתקיים שדר למבוגרים שלפיו הורים ומורים מעדיפים שלא לדעת על הידרדרותם של בני נוער לסמים, גם כאשר כל הסימנים מופיעים בבירור ונגלים לעין. שנית, השדר לבני הנוער הוא שבכוחם לנווט את חייהם, שהטעויות שהם עושים הן באחריותם ולא באחריות גורמים חיצוניים וכן שלכל פעולה יש מחיר. כנרת, חברתו של יוגב, מוצאת את מותה בגלל מנת יתר, והדבר חותם את הרומן שמאפיין את ההידרדרות לסמים ואת מחירה.

לעומת זאת, ברומן **רק לא בחגורה** השדרים אינם שייכים לתחום ההרתעה ומתמקדים במתן פתרונות ברורים לבעיית האלימות במשפחה. מצבו של ארז משתנה רק כאשר הוא משתף אנשים במצבו, ולמעשה פורם את ברית הסודיות המשפחתית. היצירה ממחישה את חשיבות השיח במקרה של התעללות, שכן זהו הצד הראשון לסיום ההתעללות. כמו כן היצירה מבקרת את הסובבים שאינם מבחינים במצב שבו ארז נתון ולפיכך מקדמת ראייה אחריותית כלפי הנעשה במשפחות אחרות. הפתרון המוצע הוא טיפול משפחתי, ונראה ששיח משפחתי וניסיון לאחות את הקרעים מובא ביצירה כאנטיטזה לפתרונות רדיקליים ולשיח השלטונות. המחנכת אינה מגישה תלונה במשטרה או משתפת בנושא גורמים חיצוניים מתוך רצונה שהמשפחה תפתור את הבעיה בעצמה, וגם כדי שהנושא לא ידלוף ויגרום לארז מבוכה. שדר נוסף מדגיש את מקומה של המורה בחייו של הנער בתקופה שבה מאותר היעדר סמכות מורית ונועד ללמד על חשיבותן של מורות בהיבטים רגשיים ונפשיים החורגת מתפקידן המקצועי.

בכמעט אבוד מתקיים מערך שדרים מסועף. הרומן מקדם תפיסה שלפיה פשיעה היא דרך חיים שקשה לעזוב, ושהכסף הזמין והמהיר שהפריצות מניבות גורר גם מעורבות עם אנשים אלימים וכן אבדן של האוטונומיה האישית. דני כפוף בתחילה למיגל ובהמשך לקובי. הוא מאבד את היכולת

לקבל החלטות ומצוי בעמדת נשלטות מוחלטת. נוסף על כך הרומן מכנה את דמותם של נציגי הממסד – החוקר אריק דנינו וקצינת המבחן נועה – בתור אנשים אמפתיים ומוסריים. הוא מראה שלאחר ההודאה וההחלטה שלא לחזור לעולם הפשע, דני נעזר בנציגי החוק שמאמינים בו ורוצים בהצלחתו. רצונו של דני לסייע לאמו ולהפריד בינה ובין ז'ק כדי שלא תעסוק עוד בזנות אינו מתממש. כפי שנועה מסבירה לדני, אין לו יכולת לסייע לאמו, אלא להפך, מצבה של אמו יכול רק להעמיק את הידרדרותו. הרומן מאותת לנמען-הנער שבמקרה של הורה שסוטה מדרך הישר, הילד אינו יכול להיות הישות המסייעת לו. הרומן מקבע את ההפרדה בין הספרות – ספרת בני הנעורים המיוצגת על ידי החיים בקיבוץ, וספרת המבוגרים שהיא בעלת כללים שונים, ובני נוער המגיעים אליה כשאינם מוכנים מצויים בסכנה של ממש. כמו כן, כפי שהופיע בסיום הרומן **מסטול**, גם ברומן **כמעט אבוד** יש השלכות למעשים שאינם מוסריים או אינם חוקיים. לדני יש תיק פלילי במשטרה, עליו להישאר עוד שנה תחת פיקוחה של קצינת המבחן והוא גוזר על עצמו אלימות מרחבית מרצון,³ שכן הוא אינו עוזב את הקיבוץ מתוך חשש מפעולת תגמול של קובי.

ספרות הבעיה מאפשרת לקורא לבחון את הגיבורים במעין מעבדה התנהגותית. לקורא יש ידע נרחב יותר משל הדמויות והוא עוקב אחר פועלן ומבקר את התנהלותן. ברומן **גדר פרוצה** הקורא מעמת בין התנהגותה ומחשבותיה של אוסי ובין התנהגות הסובבים אותה. הוא מבחין בפער שבין תפיסותיה לתפיסותיהם של אחרים, בין נכונותה להציע שירותים מיניים ובין רצון כן ואמתי לסייע לה ללא תמורה (צפריר), ובאמצעות זאת נבנה השדר המרכזי שלפיו מין אינו אמצעי סחר בין אנשים. אוסי סברה שמיניותה המוקצנת היא הגורם המרכזי להישרדותה, ובסיום הרומן ניכר כי דווקא כאשר מנתקים אותה מהגברים שניצלו אותה, היא נעה אל עבר החלמתה. הרומן הנוקב שנדרש לנושא שכמעט שאינו נוכח בספרות הנוער הישראלית – מיניות בגיל הנעורים, ניצול מיני ותפיסה שגויה של מושגי האהבה והמין – בא להראות על רקע טעויותיה של אוסי, כי במקום שבו מצויה אלימות – אין אהבה, וכי אהבה מובעת שלא באמצעות מין או קבלה ונתינה של טובות הנאה.

ההנחה שלפיה "ספרות בעיה" משרתת את צורכי ההגמוניה בלבד, ניתנת לבדיקה ברומן **פתאום באמצע גיל ההתבגרות**. מערך השדרים ברומן מסועף, שכן הרומן סובב על שני מוקדים עלילתיים ורגשיים – סיפור החזרה בתשובה של הוריו של ארבל ואהבתו לאיילה. בדרך חתירה הרומן אינו מקדם את הכלתם של ההורים החוזרים בתשובה, אלא מבקר אותם במשתמע. ההורים בוחרים לוותר על שניים מילדיהם – ארבל ואחותו ירדן – לאחר חזרתם בתשובה. השאלה העולה היא האם זהו ה"אור" שמצאו, והאם הערכים החדשים והאמונות החדשות מבטלים רגשות אוניברסליים דוגמת אהבת ילדים והאחריות כלפיהם. הדבר מגובה בשיחתו של ארבל עם משה, נער שחזר בשאלה והוריו החרדים התנכרו לו וגירשו אותו מבתם. התמונה העולה היא של פרדוקס בין הדבקות בדת ובין הקלות הבלתי נסבלת של הבחירה לוותר על הילד החילוני. הוריו

3. אלימות מרחבית מרצון זהה בתוצאותיה לאלימות מרחבית בכפייה, כלומר מובילה לכליאת הפרט ולמניעת יכולתו להמריא מתוך המרחב הסגור ולמצוא גישה למשאבים המצויים במרחב הציבורי. ההישראות במרחב הסגור לכאורה מרחב מגן המספק "בית", כוללת מחיר כבד עבור הפרט שנאלץ להסתפק בקיום פרטי ולצמצם את מהותו, אבל יש לה יתרון ניכר – היא מספקת הגנה מפני איומים אלימים מהחוץ (רוזין, 2012, עמ' 67).

של ארבל דורשים ממנו לכבד את בחירתם, אולם הם אינם מכבדים את בחירתו להישאר חילוני ופותרים את הבעיה באמצעות ויתור עליו ושליחתו לסבים. המשבר שחווה ארבל הוא פרי חזרתם בתשובה, שכן כעת הם מנסים לחנכו על ערכים הפוכים מאלו שהקנו לו בשש-עשרה שנותיו הראשונות. ארבל מחליט לדבוק באורח החיים החילוני ומציין בבגרות:

פתאום הייתי מלא תקוות מתקוות, ולא היתה בי יותר מרירות על שום דבר. אבא ואימא יכולים לעבור להר-נוף ולהביא לעולם כמה ילדים שירצו, ואני אמשיך את חיי לבדי, לא מפני שזה מגיע לי, ולא מפני שכך היה צריך לקרות, אלא מפני שזה קרה ואין לי ברירה אחרת. הקשר איתם ילך וידעך, אני יודע, ואף על פי כן אעשה הכול כדי לא לנטור להם ולא לשנוא אותם. כי הנטירה והשנאה יבואו בסופו של דבר רק על חשבוני, ועל חשבון העתיד שאני רוצה לבנות. (רון-פדר-עמית, 1997, עמ' 186-187).

התנתקותו של ארבל מהוריו מביאה לידי התנתקות מינאי, חברו הטוב ושכנו. המעבר המרחבי טומן בחובו גם התנתקות מחבר, אך בדיעבד ארבל מבין כי כלל לא היה חברו. הסיפור מעניק לקוראיו כלים לניטור חברויות ולהבחנה בין חברות עמוקה ומעצימה לחברות שאיננה חברות:

לא היתה כאן ידידות אמיתית, כי אם עוינות שהוסוותה במעטה של חברות. לא היה כאן רצון אמיתי לתמוך ולעזור, אלא בדיוק ההפך. בדיוק כשם שינאי ישב היום ליד החלון וארב לאבא ואימא שיצאו ויפנו את השטח, כך הוא ארב לי במשך שנים וחיתה לרגע שבו אפול. ואני לא שמתי לב, וסיפרתי לו הכול, ותיארתי באוזניו כל מה שאני מרגיש כלפי איילה [...]. אחר כך, כמו על מגש של כסף, הבאתי לו את כל הכאבים, את כל הפחדים, את כל המצוקות ואת כל הסיזמים. (עמ' 183).

ספרות הבעיה מכוונת את נמעניה לכיוונים התנהגותיים רצויים. מושגי ה"טוב" והרע" מופיעים בה הן בהקשר לאנשים והן בהקשרים ערכיים והתנהגותיים. במהלך הרומן לומד ארבל לפעול, לזווג, לבקר את סביבתו ולייצג את עצמו לפני העולם. באופן אירוני, הוריו המשתייכים לעולם המבוגרים – מצטיירים ככאלו שמאבדים את עצמאותם ונזקקים לתשובות שהדת מספקת – והם אנלוגיה ניגודית לארבל, שכן הוא אינו נזקק עוד להם או לינאי שינווט עבורו את ההתרחשויות, אלא הוא ההופך מסביל לפעיל, ובמעמד זה מאותרת בגרותו.

בחירתו של בועז במקפיצים טקילה לעזוב את בית הספר ואת ביתו, לשכור חדר, לעבוד ואף ללמוד לבגרות בבית ספר אקסטרני, ממחישה כי ספרות הבעיה שכותבת רון-פדר-עמית אינה חותרת להשטחתה של השונות ולהידמות בין בני נוער, והיא אף אינה מטיפה לאימוץ ערכים הגמוניים בכל מחיר. מכאן הלגיטימציה שמוענקת לבן נוער לבחור במתכונת שונה של לימודים ולוותר על לימודים בבית ספר רגיל, לעבוד כברמן במקום שבו הוא אוהב להיות ובכל זאת לזכות באהבה הנכספת ולא "להיענש" בשל חתירתו תחת צורות הקיום ההגמוניות שמוכתבות לבני נוער. ספרות הנוער מציגה לא אחת נערים המבקרים את עולם המבוגרים. במקפיצים טקילה הביקורת כלפי עולם המבוגרים מוסבת מביקורת כוללת (הסגל החינוכי בבית הספר, הוריו של בועז, אמה של רוני, הוריו של כפיר שממטירים עליו כספים ולא תשומת לב) לביקורת נקודתית. הביטוי לכך הוא שבועז מוצא נקודות זכות בהוריו, ובייחוד מתרשם מאביה של רוני – וטרינר המקדיש את כל

מרצו לחיות חולות ופצועות, ומזכיר שוב ושוב את שוקי כץ, מורהו האהוב, שהעניק לו כלים לחשיבה עמוקה וביקורתית. שני השדרים הראשונים שמקדם הרומן נמסרים בגלוי: השדר הראשון – האהבה מעניקה תחושת אושר ותכלית, והשדר השני – שאלתו של בועז: [...]. האם אנחנו חושבים מה שאנחנו חושבים כתוצאה מהתבוננות, או אולי קודם אנחנו רוצים לחשוב משהו ואחר כך אנחנו באים ומתבוננים, אבל דואגים להתבונן רק בפרטים המחזקים את המחשבה שרצינו לחשוב, ואילו את הפרטים האחרים, המערערים אותה, אנחנו דוחקים הצידה... (רון-פדר-עמית, 1994, עמ' 183).

שאלה זו מאותתת לקורא באשר לאופן הראוי שבו יש לגבש דעות. השדר השלישי הוא שדר עקיף והוא נוגע הן לשתיית משקאות חריפים והן לקבוצת החברים של בועז. בסיום היצירה מתפרקת ה"רביעייה" שהשתייך אליה בועז, שכן הוא מבין שקבוצה זו הייתה קבוצת אינטרס ושחבריה לא באמת חלקו השקפות דומות לשלו. ובאשר לשתייה ניכר שכאשר מקיימים קשר רומנטי אוהב אין צורך במסיח דוגמת אלכוהול.

ברומן **קשה לי ללמוד** אפשר לראות פנייה משולבת לשני נמענים: הנמען-הילד הקורא את הסיפור מבין כי עליו לשתף אנשים במצבו ולא להסוות את קשייו הלימודיים. באמצעות דמותו של עידו שפירא, נער שפרש מבית הספר, מודגשת ברומן חשיבותו של בית הספר והמסגרת החברתית, שכן בחירתו של ירון לטפל בלקותו משמעה בחירה שלא להידמות לעידו שפירא, נער שבחר בבטלה ובהתנהגות שאינה נורמטיבית. לכל אורך הרומן בולט השדר שלפיו חיים בשקר מסבים סבל רב ולכן יש להעדיף כנות ושיתוף, ולא לעטות זהויות בדויות. הנמען המבוגר הנחשף לסיפור מתמקד בהוריו של ירון ובהתכחשותם ללקותו. ניכר כי התנהגות ההורים החמירה את בעייתו ודחתה את הטיפול בה. לקות הלמידה נתפסת כדבר שאותו חווים ילדים רבים, ומכאן כי רגשות הבושה והכעס מפנים את מקומם לרצון לסייע לילד ולהקנות לו טיפול וחניכה מתאימים.

סיכום

סיפורת הבעיה הראליסטית של גלילה רון-פדר-עמית לנוער מרחיבה במידה ניכרת את תחומי העיסוק התמטיים של ספרות הנוער הישראלית. היא עוסקת בקשיים לימודיים, במשברים חברתיים ומשפחתיים, באהבות נכזבות, בהידרדרות לעולם הפשע, בחסכים נפשיים, במין בגיל הנעורים, בהתמכרויות וכן בשאלות קיומיות שבהן מתחבטים הגיבורים. המרחב התמטי הנרחב מתכנס אל תבנית פואטית חוזרת של הצגת הבעיה באקספוזיציה באמצעות מספר בגוף ראשון המוסר הן את ההתרחשויות והן את המתחולל בתודעתו, נסיגה הגורמת לבעיה להעמיק, מפנה וסיגור שבו על פי רוב הבעיה נפתרת, אולם מצריכה המשך עבודה והשקעת מאמץ. אפשר אף לחזק את הדברים ולומר שגלילה רון-פדר-עמית מקדימה גם את ספרות הבעיה האנגלוסקסית בתמות שבהן היא בוחרת להתמקד בספרי הבעיה שלה. לשם השוואה נוכל לראות כי בעוד רומן הבעיה החלוצי *Junk* למלויין בורגס (Burgess) ראה אור בבריטניה בשנת 1996, הרומן **מסטול** ראה אור בישראל בשנת 1991, וכך לגבי **כמעט אבוד** (1987) המקדים את עיסוקה של ספרות הנוער האנגלוסקסית בנוער שוליים המאותר בספרות האנגלוסקסית משנות התשעים של המאה

העשרים ואילך.

אם הספרות המחקרית עמדה עד כה על תפקודה של ספרות הבעיה כמעניקה חוויה אמוציונלית מתקנת, נוכל לראות כי ספריה של רון-פדר-עמית מאפשרים לנמענים להתנסות בבעיות שאינן מוכרות להם, וזאת כדי לחשפם למציאות שהם עלולים להיקלע אליה, ולהעניק להם דרכי מילוט על דרך מנגנון אי-ההזדהות עם הגיבור וכן ההרתעה מהסיטואציה. טעויותיו של הגיבור הנמסרות בגוף ראשון מתוך רצון לשתף ולא להסתיר פגמים התנהלותיים, מעוררות ביקורת באשר להתנהלותו. ביקורת זו ממחישה לקורא כיצד כדאי שלא יפעל ומדוע, גם אם יש לו התלבטות בעניין (סמים, משקאות, גניבות), כדאי לו שלא לאמץ התנהגויות מסוימות ובכך להימנע מהבעיה. הבעיות המתוארות ביצירות מעניקות לקוראים הכוונה באשר להתמודדות עמן. לעתים שיתוף גורם חיצוני מקדם את פתרונה של הבעיה; לעתים עזיבה של המרחב הנגוע או הסביבה החברתית הרעילה ולעתים טיפול פסיכולוגי הם המקדמים את פתרון הבעיה ומולידים היכרות עם דפוסים פנימיים הרסניים.

ספרות בעיה, אף שהיא מכילה תמות ואמצעים פואטיים המקשרים בינה לרומן החניכה, נבדלת מרומן החניכה, כפי שהוצג לעיל; עלילת סיפור הבעיה אינה כוללת בהכרח דמות חונכת, שכן בספריה של רון-פדר-עמית מושם דגש בתפקיד הגיבור בהבנת בעייתו ובהתוויית דרך מוצא. כאשר הגיבורים אינם מבינים לעומק את בעייתם, היא אינה נפתרת, כפי שהוצג ברומן **גדר פרוצה**. הואיל ומדובר בספרות למתבגרים, יש דמויות מקדמות של מבוגרים (בדרך כלל נמנות עם הסגל החינוכי), אולם אלו דמויות התורמות למפנה ועל פי רוב אינן משמשות מודל לחיקוי. כאן המקום לציין שקביעות מחקריות מסורתיות דוגמת היותם של המבוגרים "אויביהם" של הגיבורים בספרות הבעיה (Egoff, 1980) מנופצות בסיפורת של רון-פדר-עמית. סיפורת הבעיה אינה רק מעמתת את הגיבור עם הבעיה, אלא גם ממחישה תהליך של גיבוש זהות עצמית, שכן הדרך ליישוב הבעיה היא תוצר של ערכי הגיבור, התנהגותו, אמונותיו וסביבתו. לפיכך הוא המנווט והבורר את הדרך שבה יפסע, עניין המאותת לנמענים החוץ-טקסטואליים על כוחם בעיצוב חייהם ובפתרון בעיותיהם, ומסביר את הפופולריות של הסוגה ומידת שרידותה.

רשימת מקורות

- אבן, י' (1986). **הדמות בסיפורת**. תל-אביב: ספרית פועלים.
- אפלטון (2001). **המשתה** (מ' פינקלברג, מתרגמת). תל-אביב: חרגול.
- ארגמן, א' ושקד, ש' (2015). להיות גלילה רון-פדר-עמית – על לשונה המשתנה של הסופרת בין המאה ה-20 למאה ה-21. **עיונים בספרות ילדים**, 24, 160-194.
- אריסטו (2002). **רטוריקה** (ג' צורן, מתרגם). בני-ברק: ספרית פועלים.
- אריסטו (2003). **פואטיקה** (י' רינון, מתרגם). ירושלים: מאגנס.
- בטלהיים, ב' (1987). **קסמן של אנדות ותרומתן להתפתחותו הנפשית של הילד** (נ' שלייפמן, מתרגמת). תל-אביב: רשפים.
- ברוך, מ' (1991). **ילד אז – ילד עכשיו: עיון משווה בספרות ילדים בין שנות ה-40 לבין שנות ה-80**. תל-אביב: ספריית פועלים.
- ברעם אשל, ע' (2011). **מלחמת הריאליזם על נפשו: ייצוגי מציאות בספרות ההשכלה העברית 1857-1881**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- ברעם אשל, ע' (2015). אל עצמי לגלילה רון-פדר: הערות ראשונות על קריאה כסדרה. **עיונים בספרות ילדים**, 24, 93-120.
- דינגוט, נ' (2010). **נרטיב: עיון רב-תחומי**. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- הראל, נ' (1992). **אבא אחר**. ירושלים: כתר.
- טווין, מ' (2004). **הרפתקאותיו של האקלברי פין: הספר המוער** (י' פרקש, מתרגם). תל-אביב: א. ניר.
- טורין, א' (2015). מתחים חברתיים וביקורת החינוך בשלושה עיבודים קולנועיים ליצירותיה של גלילה רון-פדר-עמית. **עיונים בספרות ילדים**, 24, 195-229.
- כהן, א' (1990). **סיפור הנפש: ביבליותרפיה הלכה למעשה** (כרך א). קריית ביאליק: אח.
- לבנת, ח' ושיכמנטר, ר' (2000). "הכל זורם": ספרים העוסקים בנושא הגמילה מחיתולים כמקרה מבחן לבחינתה של הספרות הפסיכולוגית-דידקטית. **עולם קטן**, 1, 195-210.
- משיח, ס' (2013). אוריינות פוליטית: פוליטיקה ב/של ספרות ילדים. **ספרות ילדים ונוער**, 134, 15-32.
- נוה, ח' (1988). **סיפורת הווידוי: הז'אנר ובחינתו**. תל-אביב: פפירוס.
- צורן, ר' (2000). **הקול השלישי: איכויותיה המרפאות של הספרות ואפשרויות יישומן בדיאלוג הביבליותרפי**. ירושלים: כרמל.
- קובובי, ד' (2000). **ספרותראפיה: ספרות, חינוך ובריאות הנפש**. ירושלים: מאגנס.
- רוזין, ש' (2012). **אלימות: על ייצוגיה של האלימות בספרות העברית החדשה**. תל-אביב: רסלינג.
- רוזין, ש' (2015א). "גיבורות ביניים": אפיון דמות הגיבורה ברומנים נאדיה ולהיות יוצאת דופן מאת גלילה רון-פדר-עמית. **עיונים בספרות ילדים**, 24, 5-46.
- רוזין, ש' (2015ב). "אני הייתי הנער הזה": ריאיון עם גלילה רון-פדר-עמית. **עיונים בספרות ילדים**, 24, 282-289.
- רון-פדר, ג' (1986). **כמעט אבוד**. ירושלים: שוקן.
- רון-פדר, ג' (1990). **גדר פרוצה**. תל-אביב: אדם.

"ספרות בעיה" לנוער: הדגמת מאפייניה הפואטיים של הסוגה באמצעות הסיפורת של גלילה רון-פדר-עמית

- רון-פדר, ג' (1991). **מסטול**. בן-שמן: מודן.
- רון-פדר-עמית, ג' (1994). **מקפצים טקילה**. תל-אביב: אדם.
- רון-פדר-עמית, ג' (1995). **רק לא בחגורה**. תל-אביב: אדם.
- רון-פדר-עמית, ג' (1997). **פתאום באמצע גיל ההתבגרות**. תל-אביב: אדם.
- רון-פדר-עמית, ג' (2001). **קשה לי ללמוד**. תל-אביב: מודן.
- רמון-קין, ש' (2008). **הפואטיקה של הסיפורת בימינו** (ח' הרציג, מתרגמת). תל-אביב: ספרית פועלים.
- שווימר, י' (2015). מסע מפוכח בעקבות מטול. **עיונים בספרות ילדים**, 24, 253-258.
- שנברג, ג' (2015). סוד הקסם הכתום: עיון בספרי "ג'ינג'י" מאת גלילה רון-פדר-עמית. **עיונים בספרות ילדים**, 24, 159-121.
- Aiex, N. K. (1993). *Bibliotherapy* (Report NO. EDO-CS-93-05). Bloomington: Indiana University, Office of Educational Research and Improvement. (ERIC Document Reproduction Service No. ED357333).
- Amer, K. (1999). Bibliotherapy: Using fiction to help children in two populations discuss feelings. *Pediatric Nursing*, 25(1), 91-95.
- Burgess, M. (1996). *Junk*. London: Andersen Press.
- Eccleshare, J. (2004). Teenage fiction: Realism, romances, contemporary problem novels. In P. Hunt (Ed.), *International companion encyclopedia of children's literature* (2nd ed., Vol. 1, pp. 542-555). London & New York: Routledge
- Egoff, S. (1980). The problem novel. In S. Egoff, G. T. Stubbs, & L. F. Ashley (Eds.), *Only connect: Readings on children's literature* (2nd ed., pp. 356-369). Toronto: Oxford University Press.
- Eliade, M. (1965). *Rites and symbols of initiation* (W. R. Trask, Trans). New York: Harper & Row.
- Ilogho, J. (2011). Bibliotherapy: An option for enhancing students' motivation for academic achievement in iganmode grammar school and Grait International College, Ota-Ogun State. *Ifè Psychologia*, 19(2), 437-461.
- Shechtman, Z. (1999). Bibliotherapy: An indirect approach to treatment of childhood aggression. *Child Psychiatry and Human Development*, 30(1), 39-53.
- Sturm, B. W., & Michel, K. (2009). The structure of power in young adult problem novels. *Young Adult Library Services*, 7(2), 39-47.
- Thompson, C. (2009). *Bibliotherapy and anxiety levels of 5th graders* (Doctoral dissertations). Walden University.
- Watt, I. (1957). *The rise of the novel: Studies in Defoe, Richardson and Fielding*. Berkeley, California: University of California Press.

עת ילדות - מחקרים בספרות ילדים

תחיית הקול הילדי (המושחק) לאור יצירתם של נורית זרחי, רותו מודן ואתגר קרת

לילי גלזנר

"ואולם אם שוללים ממנו את האפשרות להגיב בדרכו שלו [...]
כי אז הילד ילמד להיות אילם"
(מילר, 2010, עמ' 25).

תקציר

מאמר זה עוסק ביסודותיה של השתקת הקול הילדי ובמשמעותה באמצעות מונח מפתח מבית מדרשה של הפסיכולוגית אליס מילר 'פדגוגיה שחורה' ובאמצעות הגותו של הפסיכותרפיסט פיירו פרוצ'י. לאור זאת נבחנים ייצוגים של הקול הילדי בתוך טקסטים שיצרו לילדים נורית זרחי, רותו מודן ואתגר קרת. העיון בטקסטים של זרחי ומודן מעלה כי טקסטים אלה משקפים תפיסה מקובלת, שעל פיה הקול הילדי מזוהה עם גיל צעיר, זאת במסגרת התפיסה הבינרית: ילד – מבוגר. העיון ביצירתם המשותפת של קרת הסופר ומודן המאירת, שבמרכז ניצבת חוויית שחרור הקול הילדי של גבר מבוגר, ממחיש כי הקול הילדי אינו מוגבל לגיל או למגדר מסוימים. יצירותיהם של זרחי, מודן וקרת מאפשרות למפות שלושה שלבים בתהליך תחיית הקול הילדי: הכרה בקולו של הילד כקול הראוי להישמע (זרחי), מתן כוח משפיע לקולו של הילד (מודן) והכרה בקול הילדי ובחינויותו אצל המבוגר (קרת ומודן).

ההתבוננות מקרוב ביצירותיהם של זרחי, מודן וקרת מזמינה אותנו אף לשוב ולבחון את הטענות בדבר טבעה הדכאני של הספרות לילדים.

מילות מפתח: פדגוגיה שחורה; אותנטיות; אוכל; עיקרון דיאלוגי; ייצוג; קשב אמפתי; קומיקס; דכאניות; ספרה פרטית; ספרה ציבורית.

ביקור במוזאון, או: מן התמונה אל הטקסט

באחד מאולמות מוזאון ויקטוריה ואלברט בלונדון תלויה תמונה פרי מכחולו של אדווין לאנדסיר (Landseer, 1834). התמונה מנציחה דמות של ילד או ילדה שנשלח/ה 'לעמוד בפינה' (בעת שבה צוירה התמונה, פעוטות בני שני המינים הולבשו בשמלה. לכן לא נוכל להכריע מה מין הדמות המצוירת). בהקשר זה 'לעמוד בפינה' פירושו לספוג ענישה חינוכית מצדו של מבוגר, אשר אינו

נוכח ואף על פי כן נוכח בתמונה. הצייר הפליא לתפוס ולהמחיש רגע שכיח ובלתי פיוטי זה: השפתיים מהודקות ומשוכות לאחור, העיניים מבטן עז ומרוכז כאחד, תנוחת הגוף והבעת הפנים מעידות על התכנסות פנימה ועל עלבון של זה שהושקע על ידי אחר כוחני. כותרתה של התמונה, 'A Naughty Child', מבהירה לצופים כי ההתבוננות במושא נעשית באמצעות הפריזמה והמושגים של עולם המבוגרים.¹ הצייר אולי מזדהה עם עלבון של מושא ציורו, אולי הוא מבקש לעורר אמפתיה בצופה המבוגר או להזכיר לו את הפגיעות המאפיינת את תקופת הילדות. ואולם התבוננות זו היא מבחוץ ומלמעלה, והדבר האחד שייצוג חזותי זה אינו מעניק לדמות הילדית, הוא קול. בד בבד תמונה זו על כותרתה, 'A Naughty Child', מזכירה לצופה את אחד העיקרים הנדרש מילדים מצד המבוגרים: צייתנות, שפירושה התנהגות על פי כללים המוכתבים על ידי בעלי הסמכות והכוח. צד חיובי של דרישה זו מגלם את אחריות המבוגר לחיי הילד. אין לחצות כביש שלא במעבר חצייה, אין לשחק בשקע חשמלי, אין לגעת בסיר הרתוח, אין לחנוק את אחיך גם אם הוא מקניט אותך. אולם צייתנות יכולה להיות ולעתים מזומנות אכן משמשת השתקה של הקול האותנטי.²

השתקה זו, שראשיתה בשנות הילדות, מלווה גם את האדם הבוגר ומשפיעה על הקול הילדי ש[אולי] עוד נשאר בו. אף שהחברה המערבית בת זמננו מקדמת מסרים כמו קבלת ייחודו של הפרט, עידוד השונות, אינדיבידואליזם, הרי בה בעת מופעלים על הפרט, בגלוי ובסמוי, כוחות של קונפורמיזם, דהיינו כוחות של השתקה. כך כתבה ארנדט (2013) שזיהתה בקונפורמיות יסוד הקיים בכל חברה מערבית מודרנית:

[מ]צפה החברה מכל אחד מחבריה לסוג מסוים של התנהגות וכופה מספר רב של כללים מגוונים, שכולם נוטים 'לנרמל' את חבריה, לגרום להם להתנהג [לפי הכללים], למנוע פעולה ספונטנית או הישג יוצא דופן (עמ' 70).

בחלק הראשון של מאמר זה אעסוק ביסודותיה של השתקה הקול הילדי ובמשמעותה באמצעות מונח מפתח מבית מדרשה של הפסיכולוגית אליס מילר 'פדגוגיה שחורה'. לאחר מכן אציג את הפתרון העולה בנפרד מכתביהם של מילר ושל הפסיכותרפיסט פיירו פרוצ'י. בחלקו השני של המאמר אבחן ייצוגים של הקול הילדי בתוך טקסטים שיצרו לילדים שלושה יוצרים ישראלים בני

1. התואר naughty מציין התנהגות לא ממושמת. זוהי מילה המשמשת מבוגרים הנוזפים בילדים. ביצירתה הקלסית של ביאטריקס פוטר (1866-1943) על אודות פיטר הארנבון, המספרת מכנה את הארנבון הלא ממושמע "very naughty" (Potter, 2014, p. 16). על פי הפרשנות המסורתית, הארנבון מייצג את דמותו של הילד הלא ממושמע ("the naughty child"), זה שבכוונה אינו מציית להוראות המבוגרים ועל כן בא על עונשו (Taylor, Whalley, Stevenson Hobbs, & Battrick, 1987, pp. 99-100). מריה ניקולייבה, חוקרת ספרות הילדים, מדגישה כי דברי המספרת מייצגים את נקודת המבט השיפוטית של עולם המבוגרים (Nikolajeva, 2009, p. 19).

2. דוגמה הממחישה זאת היטב מצויה בספרו של רואלד דאל, **מטילדה**. המנהלת, שאינה מסוגלת לקבל את ייחודה של מטילדה הקטנה המגלה ידע וכישורים קוגניטיביים מפתיעים, מפעילה את כוחה וסמכותה ופוקדת על הילדה: "שבי ושתקי" ("sit down and keep quiet") (דאל, 2000, עמ' 168; Dahl, 1988, p. 152). ספרה הפופולרי והשנוי במחלוקת של ארלן מוסל (2010) ממחיש את הסכנה והאיוולת שבדרישת הצייתנות האוטומטית והמופרזת. הבן הצעיר מנסה להציל את אחיו מטביעה, אולם האם אינה מוכנה להאזין לדבריו עד שלא יציית לדבריה ויהגה את שם אחיו במלואו, "בצורה מכובדת ובהטעמה יפה, בלי לדלג ובלי להתבלבל" (עמ' 28). כמו כן ראו הדיונים ב"ספרות אזהרה" ובצייתנות בפרק השני בספרה של שיכמנטר (2016).

תחיית הקול הילדי (המושקע) לאור יצירתם של נורית זרחי, רותו מודן ואתגר קרת

זמננו: נורית זרחי, רותו מודן ואתגר קרת.³ בטקסטים של זרחי ומודן הקול הילדי מגולם בדמותן של ילדות צעירות המושקעות על ידי סביבתן הקרובה. טקסטים אלה משקפים תפיסה מקובלת, שעל פיה הקול הילדי מזוהה עם גיל צעיר, זאת במסגרת התפיסה הבינרית: ילד – מבוגר. העיון ביצירתם המשותפת של קרת הסופר ומודן המאירת, שבמרכזה ניצבת חוויית שחרור הקול הילדי של גבר מבוגר, יאפשר לי להמחיש כי הקול הילדי אינו מוגבל לגיל או למגדר מסוימים. באמצעות יצירותיהם של זרחי, מודן וקרת אבחין בשלושה שלבים שונים בתהליך תחיית הקול הילדי: הכרה בקולו של הילד כקול הראוי להישמע (זרחי), מתן כוח משפיע לקולו של הילד (מודן) והכרה בקול הילדי ובחיוניותו אצל המבוגר (קרת ומודן).

הפדגוגיה השחורה ופריצתה

על פי תפיסה רווחת, תהליכי חיברות אמורים להעניק לילד כלים להשתלבות בריאה בחברה. בה בעת תהליך החיברות החובר לסמכות הורית יכול להפוך לכלי של השתקה, רמיסת העצמי האמתי ועיצוב כוחני (מודע או לא מודע, ישיר או סמוי, מאופק או ברוטלי). על סכנה זו, שורשיה ומשמעותה עמדה אליס מילר בספרה **בראשית היה חינוך** שיצא לאור ב-1980 וזכה מאז לתהודה נרחבת. מילר בוחנת את שיטת החינוך ההורית המסורתית במערב – כפי שהיא עולה מטקסטים מן המאה השמונה-עשרה ואילך וכן מסיפורי המטופלים שלה. מילר (2010) מכנה שיטה זו 'פדגוגיה שחורה' ומבהירה כי אנשי חינוך המליצו בגלוי על השיטה והורים אימצו אותה הלכה למעשה.⁴ 'פדגוגיה שחורה', מסבירה מילר, היא שיטת חינוך המבקשת לשבור את הרוח האוטנטית והחיונית של הילד באמצעות דיכוי רצונות ותשוקות, אשר אותם שופטים המבוגרים כבלתי ראויים. מטרת חינוך זה היא לעצב את הילד בתבנית ילד צייתן, "נתין נאמן להוריו" (עמ' 35). הדיכוי יכול להתבצע בדרכים מגוונות, כמו מניפולציה, מבטים וטון דיבור, ענישה פיזית (ובכלל זה מכות), השפלה ונכיוש. תהיינה הדרכים אשר תהיינה, 'הפדגוגיה השחורה' לעולם תצדיק את עצמה ואת שיטותיה בטיעון מוליך-השולל שהכול נעשה "לטובת הילד" (עמ' 37).⁵ ועוד זאת, טיעון זה מלווה באמונה השגויה כי ההורים תמיד צודקים. מילר עומדת על כך שהצלחתה של שיטה חינוכית זו תלויה בכך שהילד לא יהיה מודע למה שנעשה לו. מן הטעם הזה תהליך החינוך מתחיל בילדות המוקדמת, כדי שלימים הילד לא יזכור את הדבר. מילר (2010) מסכמת זאת כך:

אם בראש ובראשונה חותרים **לחנך** ילדים בדרך כזאת שהם לא יבחינו בדברים שמעוללים להם וגוזלים מהם, בדברים שהם מאבדים בתהליך החינוכי, שלא יבחינו מי שהם היו יכולים להיות ומי הם בכלל, ואם החינוך הזה מתחיל לפעול בשלב מספיק

3. למותר לציין כי ייצוגים של ילדים – ובכלל זה ייצוג הקול הילדי – בפרט לילדים משקפים את תודעתם, אמונותיהם ובחירותיהם של היוצרים המבוגרים (ראו למשל הדגשת אספקט זה אצל ברוך, 1991, עמ' 8; Nikolajeva, 2009, pp. 18, 22). תופעה זו אינה ייחודית לפרטות ילדים או לייצוגים ספרותיים של דמויות ילדים, ויש למקמה בתחומה הרחב של האמנות שבה לעולם קיים מרחק בין היוצר לדמויות שיצר.

4. הדברים להלן מבוססים על החלק הראשון בספרה של מילר (2010), עמ' 21-133. מילר אימצה את הצירוף 'פדגוגיה שחורה' מכותרת ספרה של קתרין רוצ'קי (עמ' 28).

5. לעמדה מאזנת שמאמצת את המושג 'טובת הילד', אך מציגה את המורכבות הפסיכולוגית והמשפטית שלו – ראו כצנלסון (2005), עמ' 20-13.

מוקדם, כי אז המבוגר יחווה מאוחר יותר את רצונו של האחר כרצונו שלו, בלי קשר לאינטליגנציה שלו. כיצד יוכל לדעת שרצונו האישי נהרס, אם הוא מעולם לא היה רשאי להתנסות בו? (עמ' 33).

לעתים ההורה מציג עצמו כמי שההכרח להעניש את ילדו מייסר אותו – וכך הוא יוצר דמות של הורה טוב ומיטיב, שהילד אינו יכול להתנגד לה: "מסכה של חביבות עוזרת להסתיר עוד יותר טוב את הטיפול האכזרי" (עמ' 44). מה שנחרת בזכרונו של הילד שהיה למבוגר זו תמונה של "ילדות מאושרת" (עמ' 91).

מילר נותנת דוגמאות לפעולתה הרומסת של 'הפדגוגיה השחורה' בסיטואציות ותחומי חיים מגוונים. לדוגמה, בתחום האכילה מילר מצטטת טקסטים ועדויות שמהם עולה כי מזון משמש להורים כלי לאילוף ולדיכוי רגשות, וכלי להטמעת שליטה עצמית וכיבוש היצר.

האם אפשר לחמוק מאחיזתה של 'הפדגוגיה השחורה'? לדעתה, אחת הבעיות העיקריות היא ש'הפדגוגיה השחורה' חולשת על הפדגוגיה כולה. גם הורים שלא מכים את ילדיהם אך מחנכים אותם באהבה על פי עקרונות 'הפדגוגיה השחורה', נוהגים באכזריות, שכן גם הם שוללים מן הילד את החינוכיות, את העצמיות ואת היכולת להגיב תגובות אותנטיות.

אף שחל שינוי באידאליים של הורים צעירים ששוב אינם מחזיקים בערכים כ"משמעת, כפייה, קשיחות וחוסר רגישות" (עמ' 91), עדיין אין זה וודאי שהם יצליחו לפנות לדרך אחרת. כדי לעשות כן, יהא עליהם להתמודד עם ילדותם שלהם, לשבור את תמונת 'הילדות המאושרת' ולא עוד להדחיק. מכאן שספרה של מילר נועד לשמש קול קורא לשחרור של תפיסת העולם והאמונות מציפורני 'הפדגוגיה השחורה'. במקום לנסות ולעצב את הילד בצלמו של המבוגר ובדמותו, במקום להשתמש במניפולציות, מילר קוראת לליווי הורי המעניק כבוד לילד, לרגשותיו ולזכויותיו. מילר קוראת לפיתוח יחסי קרבה המבוססים על הקשבה לילד. כלומר מילר מציעה להמיר את התהליך המניפולטיבי של 'הפדגוגיה השחורה' בתהליך דיאלוגי.

כעשרים שנה לאחר שיצא לאור ספרה של מילר, פרסם המטפל פיירו פרוצ'י (Ferrucci, 2001) ספר אישי שתיאר בו את השיעורים שלמד מילדיו הצעירים. פרוצ'י אינו מזכיר את מילר או את המושג 'פדגוגיה שחורה'. אולם התובנות הרפלקטיביות שלו שנבעו מתוך התבוננות בעצמו ומתוך ניתוח יחסו להתנהגות ילדיו, משקפות אף הן מודעות המתעוררת לכוח ההרסני המצוי בכל אותם דברים שהוטבעו והוטמעו בו בילדות: הערכים, האמונות והציפיות. כל אלו הוטמעו בו באמצעות החינוך ותהליך החיברות וכלי שהיה ער לכך. כמו מילר, אף פרוצ'י לומד לזהות ולדחות את השימוש הרווחי "הנורמטיבי" של המבוגרים במניפולציות במערכת היחסים שלהם עם ילדיהם.⁶ וכמו מילר גם פרוצ'י מזהה כי תחום המזון והאכילה (מה אוכלים, מתי אוכלים, כיצד אוכלים) הוא שדה כוח טעון שבו מתגלים במובהק ציפיותיהם של המבוגרים וקרוותם. פרוצ'י מבחין כי המודעות החדשה מפתחת בו רצון עז לפרוץ את הכבלים הללו, וזאת כדי לאפשר לילדיו לחוות את העולם

6. תובנותיו של פרוצ'י לגבי הכוח ההרסני של החינוך ותהליך החיברות ולגבי השימוש במניפולציות נפרשות לאורך הספר (למשל, 66-70, 65-66, 33-34, 59-60, pp. 19-27, 2001, Ferrucci).

תחיית הקול הילדי (המושתק) לאור יצירתם של נורית זרחי, רותו מודן ואתגר קרת

באותנטיות וכדי לאפשר לו עצמו לשוב ולפתח יכולת אבודה זו. הדוגמה הבאה תמחיש את חוויית ההבנה של פרוצ'י:

בשבילו [יונתן, בנו התינוק של פרוצ'י] האכילה היא חגיגה. הוא לא מוכן שיקשרו אותו לכיסא הגבוה – ומי היה רוצה בכך? – הוא מעדיף לעמוד ולהתנדנד. [...] מציע לי אוכל, מפזר מסביבו פיסות של שזיף או כף מלאה במרק ירקות, מספר את סיפוריו, נוטל חתיכת בננה באגרופו, מועך אותה, מטביע אותה בראשי, צוחק, מבקש בצרחות מים לשתייה, מבצע תרגילי שיווי משקל עם כף וכשהוא סוף סוף מכניס אוכל לפיו, תחושת הטעם היא כה עזה עד כי כל גופו מגיב במין ריקוד הגורם לו כמעט ליפול מהכיסא הגבוה. למרות כל זאת, אני יושב שם לפניו, מבלי להשתתף במסיבה. אני מודאג. האם הוא אוכל או לא? כל מה שאני רוצה הוא שיתאים לטבלת הגדילה. ואז, יום אחד באה ההארה. לרגע אחד, כשאני מצפה למאומה, נפער סדק ואני מבין. אני רואה את המופע. אני רואה שיונתן אינו מחלק את העולם לקטגוריות. בשבילו, אין דבר כזה – רק לאכול. הארוחה היא גם זמן לריקוד, למגע עם אנשים, להנאה, לדיבורים, לתהיה על מהותו של חוק המשיכה, להתחקות אחר כל החושים, למשחק – הכל בעת ובעונה אחת. בעולם הזה אין חלוקה. הוא שלמות. אני מתחיל ליהנות מהארוחה הזאת ומצפה בכיליון עיניים למופע הבא. מה למדתי? כשאני מצפה שילדים ינהגו בדרך מסוימת, אני מתוח ומודאג, איני מסוגל לראות אותם כמות שהם ואיני יכול להפיק שום הנאה משהותי במחיצתם. [...] שמתי לב לכך, שאני נעשה רגיש יותר גם להתנהגותם של אחרים כלפיי במובן זה. יש אנשים המצפים ממני לנהוג בדרך מסוימת ושופטים אותי אם איני נוהג כך. אחרים מאפשרים להיות מי שאני ומערכות היחסים שלי אתם טובה יותר. כמה מרענן להיות בחברת מישהו שאינו כופת אותי בכתונת משוגעים! גם אני רוצה להיות כזה. אני מבין שאני יכול לפתח כלפי אחרים ציפיות או להעניק להם תמיכה והערכה. זה הבדל תהומי, ואני מתחיל לאט לאט לסגל לעצמי יכולת בחירה בין שתי האפשרויות (פרוצ'י, 2001, עמ' 30-32).

תובנותיו של פרוצ'י מלמדות על אפשרות אמיתית לקיומה של מערכת יחסים הדדית בין ילדים למבוגרים, שבה כל אחד מן הצדדים תורם לאחר.⁷ כלומר, בשונה מעמדת 'הפדגוגיה השחורה' המזהה בקול הילדי האותנטי פְּגִימָה הדורשת דיכוי ותיקון, המסגרת החשיבתית האלטרנטיבית שמציע פרוצ'י מזהה בפרספקטיבה הילדית האותנטית דבר חיובי ואפילו בעל ערך מהותי לעולמם של המבוגרים ולחיהם.

עקרון הדיאלוגיות העולה מדבריהם של מילר ופרוצ'י מעלה על הדעת דברים חשובים שכתב הפילוסוף צ'רלס טיילור (2005) בדיונו על סוגיית זהותו של האינדיבידואל:

7. בספר פרוצ'י מדגיש את הלמידה שלו מילדיו, ואולם הוא מזכיר את אחריותו של המבוגר כלפי הילד. כך למשל כאשר הוא מתאר חוויה משותפת של טיפוס הרים עם בנו אמיליו, הוא כותב: "מובן שאם אמיליו היה מסכן את עצמו באמת, הייתי חייב להזהיר אותו" (פרוצ'י, 2001, עמ' 44).

כאשר אני מגלה את זהותי, אין פירוש הדבר שאני מעצב אותה בבידוד, אלא שאני נושא ונותן על עיצובה דרך דיאלוג, חלקו גלוי וחלקו פנימי, עם אחרים. [...] זהותי תלויה במידה מכרעת ביחסי הדיאלוגיים עם האחרים (עמ' 27).

טיילור מצביע על הקשר בינינו ובין הורינו כדוגמה ליחסים דיאלוגיים עם "האחרים המשמעותיים" (עמ' 26).

ספרות ילדים - ביקורות על ספרות ילדים

כיצד הדברים באים לידי ביטוי בספרות המיועדת לילדים? במאמר שפורסם לראשונה ב-1992, השווה פרי נודלמן (2014) בין אוריינטליזם לספרות לילדים וקבע כי ספרות זו היא אימפריאליסטית באופן אינהרנטי (עמ' 23, 33). מדבריו עולה כי העובדה שכותבים מבוגרים מדברים בה בשם הילד ("האחר"), פירושה הפרדוקסלי הוא השתקת הילד: "באקט הדיבור בשם האחר, בכך שאנו נותנים לו קול, אנו משתיקים אותו" (עמ' 25). ספרות לילדים היא אפוא "גרסה מעודנת [...] של הפעלת כוח של מבוגרים [על הילדים]" (עמ' 27).

לדעת נודלמן (2014), המפתח להתמודדות עם אמת זו הוא רכישת מודעות לטבעה האימפריאליסטי של הספרות לילדים. עם זאת, כיוון שהנטייה האימפריאליסטית נטועה "בלב השיח האנושי" (שהספרות לילדים נמנית על מבעיו) אין לנו דרך להימנע ממנה (עמ' 32). נודלמן חותם את מאמרו בהמלצה, ספק אירונית ספק רצינית, שהופכת את טיעונו לטיעון אמביוולנטי: "כדי להיאבק בקולוניאליזם, אני ממליץ על גישה קולוניאליסטית מועילה ושוחרת טוב כלפי ילדים" (עמ' 33).⁸

הפרשנות הפוסט-קולוניאליסטית של נודלמן מתיישבת יפה עם דבריה של אליס מילר ואף עם תפיסות מסורתיות שלפיהן ספרות ילדים משמשת כלי דידקטי לעיצוב תפיסת עולמו של הקורא הצעיר והתנהגותו.⁹ ואמנם ביצירות רבות הגיבור או הגיבורה הצעירים עוברים תהליך של חינוך מחדש ומעוצבים בתבנית שיעדו להם המבוגרים. ההנחה המובלעת היא שהקוראים הצעירים יפנימו אף הם את 'הערכים הנכונים', בלי להיות מודעים למניפולציה החינוכית המופעלת עליהם.¹⁰ לאחרונה המשיגה מריה ניקולייבה (Nikolajeva, 2009) תופעה זו ומיקמה אותה, כמו נודלמן, בתאוריה רחבה של מבני כוח. ספרות ילדים לדבריה, "היא הכלי המעודן, שבמשך מאות שנים, השתמשו בו כדי לחנך, לחַבֵּר ולדכא קבוצה חברתית מסוימת [ילדים]" (התרגום שלי, שם, עמ' 16). ובנוסף "ספרות ילדים מדגימה את השינוי המתמיד במערך הכוחות: הילדים של אתמול גדלים והופכים בעצמם לִדְכָּאֵיִים" (התרגום שלי, שם).¹¹ על יסוד טיעון זה, ובהשראת התאוריה הקווירית, הטביעה ניקולייבה את המונח Aetonormativity, שפירושו: הקדימות והשליטה של

8. עוד על ההשוואה התאורטית בין קולוניאליזם לספרות ילדים ראו: קרן-יער, 2007, עמ' 8-10.

9. ראו למשל: אופק, 1983, עמ' 14; ברץ וקס, 2007, עמ' 61-78; קרן-יער, 2007; ואצל נודלמן, 2014, עמ' 25, 28-27.

10. והשוו לגישת 'החינוך העקיף' בתוך שיכמנטר (2016), עמ' 48.

11. והשוו: "ילדים המדוכאים בידי גרסאותיהם של מבוגרים על ילדות הופכים למבוגרים המדכאים ילדים" (נודלמן, 2014, עמ' 31).

תחיית הקול הילדי (המושקת) לאור יצירתם של נורית זרחי, רותו מודן ואתגר קרת

נורמות עולם המבוגרים בספרות לילדים, מראשיתה ועד ימינו. ניקולייבה מסייגת מעט את קביעתה, בצינה כי בספרות הילדים בת זמננו אנו מוצאים ניצנים של כתיבה החותרת תחת עצמה; כתיבה המעמידה למבחן את מבני הכוח ההגמוניים, אך בלי לנסות ולקעקעם. ובסופה של היצירה, גם זו שהעצימה את הדמות הילדית, הנורמות של עולם המבוגרים הן אלו שתזכינה לאישוש ולכינן מחדש (עמ' 17).

הכרה בקול הילדי: המבט האמפתי ביצירתה לילדים של נורית זרחי

קטלוגה של ספרות לילדים כבעלת אופי דכאני מעיקרה, שוללת, או למצער מטשטשת את אפשרות קיומה של נקודת מבט אמפתית, ומכאן את ההכרה באפשרות קיומו של מבע אמפתי המייצג קול ילדי אותנטי. ואמנם ניקולייבה מדגישה כי תמיד תישאר זרות בין נקודת מבטו של המבוגר לזו של הילד, שלא 'באמת' המבוגר יכול לבטא נקודת מבט ילדית (Nikolajeva, 1995, p. 22).¹² אולם אטען שהאותנטיות של הייצוג אינה נובעת מזהות בין היוצר לדמות המיוצגת, אלא היא נובעת מדמיון שהקורא מזהה בין הייצוג ובין גילויים פומביים של תגובות ילדיות במציאות החוץ-טקסטואלית.¹³ כדי להדגים את קיומה של אפשרות זו, נתבונן ביצירתה של נורית זרחי, מהיוצרות הוותיקות והחשובות של ספרות הילדים העברית בת זמננו.

רבות מיצירותיה של זרחי משקפות מצבים של דיכוי, זרות וניכור. בד בבד זרחי ממחישה קשב אמפתי מהו ואף דורשת מן הקורא הפעלת קשב זה באשר לחוויה הילדית. לדוגמה בשיר "בסוף אני הלכתי" (זרחי, 1979, עמ' 56-57), הדוברת היא ילדה שנשלחת להביא חלב מן השכנה וחוויה פשוטה זו (במונחים של עולם המבוגרים) גורמת לה עוגמת נפש: "לא אלך יותר לשם", אמרתי לאמא / 'אפילו אם לא תאפי את העוגה'. מה פשר הסירוב הילדי? לכאורה הרי לא אירע דבר, השכנה פתחה בחיוך את הדלת, אמרה שאין לה חלב, "ושוב חייכה וסגרה אחריה את הדלת". כדי שהתגובה הילדית תזכה לפשר, יש להתבונן בסיטואציה מתוך נקודת מבט ילדית, או למצער מתוך קשב אמפתי לחוויה הילדית.

גונן (2008) הנדרשת לשאלה זו, טוענת כי "נראה שהדבר שזעזע את נפשה של הילדה היה המפגש המפתיע והבלתי אמצעי" בינה לבין הבדידות הקיומית שבה חיים אנשים כמו אותה שכנה (עמ' 82). ואמנם תיאור קולה של השכנה, "קול שכמו לא השתמשו בו כל היום", תומך במילוי הפערים הפרשני של גונן – אדם שאין לו נפש חיה להשיח עמה, (סביר להניח ש)אינו משתמש

12. כך כותב גם נודלמן (2014): "ילדים אינם כותבים את הטקסטים שאנחנו מזהים כספרות ילדים ולא את הביקורות על הטקסטים האלה [...] ניסיונו לדבר בשמם של ילדים ועליהם באופנים האלה תמיד יאשר את ההבדל בינם לביננו כחושבים וכדוברים" (ההדגשה במקור, עמ' 22) וראו לעיל הערה 3. זווית נוספת מובאת בספרה של שיכמנטר (2016, עמ' 68), הדנה בפער שבין הילד-הקורא למבוגר-הקורא.

13. בעקבות לאה דובב (2009): "'מנין לך שהאמן התכוון לכל מה שאת קוראת ביצירה?' [...] התשובה היא שבחיים ובאמנות גם יחד, לעולם אין לנו גישה לכוונות, ולמצבי נפש בכלל, אלא רק לגילוייהם הפומביים" (עמ' 155). אף שהמענה של דובב אינו מתייחס ישירות לסוגיית האותנטיות, ניתן לגזור מן התפיסה הרחבה העולה מדבריה כי (גם) אותנטיות תמיד נחווית באופן מתווך. ועוד זאת, במחקרים אנתרופולוגיים שנעשו בעשורים האחרונים, נטען כי הרגשות מעוצבים על ידי תפיסות תרבותיות (אילוז ווילף, 2004, עמ' 207), מכאן נגזר שגם החוויה האישית, האותנטית (עם או בלי מירכאות כפולות), נחווית באופן מתווך.

בקולו. אמנם הילדה אינה מסוגלת להמשיג לעצמה או לאמה את חווייתה, ואולם היא מסוגלת להחזין את הרתיעה האינסטינקטיבית שחשה במעמד זה.¹⁴ ועוד זאת, הביטוי האוטנטי והלגיטימיות שלו בשיר מועצמים מכוח היעדרם של קולות שיפוטניים (קול חיצוני לילדה או קול פנימי).¹⁵

ביצירות אחרות של זרחי, הקול הילדי נאלץ להתמודד עם הקול השיפוטי של הסביבה המבוגרת. השיר "מדברת" (זרחי, 1978),¹⁶ פותח בציטוט דברי האם לבתה: "כל היום את מדברת / פה לא סוגרת'". הילדה מפנימה את ערכיה של האם ונוטלת על עצמה את פעולת הדיכוי וההשתקה: "ואני מחליטה להתגבר, / לא לדבר," (הפיסוק משקף אף הוא את ניסיונה של הילדה לרסן ולהשתיק את עצמה). אלא שהמאבק בעצמה אינו פשוט, הקול הילדי האוטנטי מסרב להתבטל ולהיעלם, ואולם הדבר כרוך במחיר. הכישלון, כך חווה הילדה את סירובו העיקש של הקול האוטנטי לחדול מהיות, גורם לה לתחושת בושה והשיר נחתם בתפילה: "'אלוהים' אני מבקשת, / 'תן לי מחשבה אחת פחות, / או לפחות אתה יכול / לתת לי מחשבות שלא חושבות בקול?'". זרחי הקשובה לא רק לדיאלוג החיצוני בין האם ובתה, אלא גם לחוויה הפנימית של הילדה, מתרגמת זאת עבור הקורא.

מתוך הקשב האמפתי, זרחי אף מסוגלת לשקף את התוצאות האכזריות של מחיקת האני האוטנטי שעולם המבוגרים כופה על הילד. בשיר קצר ומתעתע,¹⁷ שבו הקול הדובר הוא חיצוני לדמות, מסופר על ילדה-מזלג דוקרנית ועוקצנית: "תפסו אותה אנשים באף / והפכו אותה לילדה כף," דיכוי האני האוטנטי והתאמתו לתבנית 'הרצויה' היא פעולה בלתי הפיכה, ואמנם אין בשיר זכר או רמז לתיקון אפשרי. ועוד זאת, זרחי משקפת את פעולת הדיכוי ותוצאותיה גם באמצעות ההיעדר – היעדרו של הקול הילדי.¹⁸

14. "הילד לא תמיד מסוגל לנסח את הסיבה לסירובו או להתנהגותו, ולענות על שאלת ה'למה' [...] שאנו מציגים בפניו באופן שיעזור לנו להבין אותו. חיפוש הסברים לתופעה צריך להיות מבוסס על הבנת עקרונות התפתחות של ילדים, על היכרות טובה עם הילד שלנו ועל 'הקשבה באוזן השלישית', שהיא הקשבה אינטואיטיבית שנועדה לקלוט מסרים לא מפורשים מתוך הבנת ההקשר ורוח הדברים" (כצנלסון, 2005, עמ' 10). באשר לסיבת סירובה של הילדה בשיר של זרחי, ניתן להציע פירוש צנוע יותר שלפיו צליל קולה של השכנה (ולא בדידותה הקיומית המשוערת), הוא שהרתיעה את הילדה. אף פירוש זה ממחיש את קדימותם של החוויה הילדית והקול הילדי בשיר.

15. קול שיפוטי פנימי נובע מהפנמת המסרים והנורמות של עולם המבוגרים. בספרה, בפרק העוסק בהתפתחות המוסרית של הילד, מדגישה הפסיכולוגית עדנה כצנלסון (2005) כי תפקידם של ההורים הוא "לעזור לילד לבנות דיאלוג פנימי", אשר יסייע לו להתמודד עם פיתויים (ההדגשה במקור, שם, עמ' 262). על דמויות ילדיות המפנימות את ערכי עולם המבוגרים והנורמות שלו, או המתנגדות להם, בספרות הילדים העברית/הישראלית – ראו ברוך, 1991, עמ' 9-26.

16. בספר אין מספור עמודים, ולכן הציטוטים יובאו כאן בלי הפנייה אליהם.

17. "ילדה מזלג וילדה כף" (זרחי, 1976, עמ' 7-6). סגנונו הקליל והקופצני של השיר מנוגד לתוכן הקשה והאליים המובא בו. על זיהויו הכפול של השיר כשיר נונסנס וכשיר מחאה סטירי – ראו אלקד-להמן, 2006, עמ' 133-132.

18. היעדר זה אירוני במיוחד כיוון שפעולת הדיכוי נועדה להשתיק את הילדה, אשר "היתה נועצת / בכל אחד מילה עוקצת". אירוניה של לנה גוברמן במהדורה החדשה (זרחי, 2011, עמ' 30-31), ובכלל זה בחירת הצבעים, ממחישים יפה את משמעותו של אקט הדיכוי: שפת הגוף המתריסה של ילדה מזלג (ידיים על המותניים, חריצת לשון) הופכת לכפופה וכנועה בגלגולה כילדה כף (ראש מושפל, גו כפוף, ידיים בכיסים). בהקשר זה הצבע האדום (ילדה מזלג) מייצג חיות ותעוזה, ואילו הצבע הכחול (ילדה כף) מייצג כניעה ואבדן כוח החיות. קורא מבוגר עשוי

בשונה מהנחת היסוד של 'הפדגוגיה השחורה' השוללת את זכות הקיום של החוויה הילדית האוטנטית, נקודת מבט אמפתית מכירה בנפרדות ובשונות שבין האני ובין האחר ומכירה בילד כזולת בעל ערך, זולת הזכאי וראוי להישמע. כאמור, זרחי מבקשת להשמיע את הקול הילדי.

דנה קרן-יער (2007) עומדת על נטייתה של זרחי לכתוב מתוך "ראייה ילדית" והיא מאתרת בכתיבתה "שימור נקודת מבט ילדית" (עמ' 179, 200). אולם תכופות ראייה ילדית זו שוב אינה משוחררת מהתניות חברתיות של עולם המבוגרים (כפי שמדגים השיר "מדברת"). ועוד זאת, במרחב הפואטי של זרחי עיקרון הדיאלוגיות ועיקרון ההדדיות נמצאים לעתים מזומנות חסרים או לקויים. זהו עולם שבו אם אומרת לבתה: "אם את לא יכולה לדבר יפה תשתקי".¹⁹ זהו עולם שבו נקודת המבט העצמאית של הילדה נתקל במבטם האטום של המבוגרים שסביבה (זרחי, 2010).²⁰ וגם כאשר הקול הילדי האוטנטי נלחם על זכותו להתקיים – כמו מלכי מורדוך (שם), או כמו הילדה הדוברת בשיר "מושלמת" (זרחי, 1976, עמ' 16-17), שמוצאת לעצמה צידוק להמשיך ולאכול בידיים "[כיוון] שבאנגליה כך אוכלת המלכה / - - - / (עוף)". – עולם המבוגרים אינו מבקש לאמץ את הפרספקטיבה הילדית.²¹

יצירתה של זרחי משקפת אפוא מצב של נתק תקשורתי ורגשי, שמקורו בהשתקה של הקול הילדי ובחוסר האזנה לילדים מצד המבוגרים. המבט האמפטי של היוצרת המבוגרת מכיר בקול המושקע ומבקש להשיב לו את הזכות להישמע.

-
- אף להיזכר בביטוי הלועזי feeling blue שמשמעותו "לחוש עצוב" או "לחוש מדוכך".
19. הציטוט מספק אף את כותרת הספר. מדברי הבת משתמע כי לא מדובר בהיגד חד-פעמי, אלא בהיגד שהאם נוהגת לשוב ולומר לבתה ("אם את לא יכולה לדבר יפה תשתקי", עמ' 11). דנה קרן-יער (2007) כותבת: "ספרה האוטוביוגרפי של זרחי אם את לא יכולה לדבר יפה – תשתקי (1981) משרטט את התבגרותה כהליך של בחירת סגנון דיבור משלה [...]. המבע שלה הולך ומתגבש דווקא עם התבדלותה מהסביבה המעצבת" (עמ' 181).
 20. ראו מאמרו של שווימר (2010). אף שמבוגרים המשדרים ניכור וחוסר-קשב כלפי ילדים, שבים ומצגים ביצירתה של זרחי, מפעם לפעם מבליחות דמויות אחרות של מבוגרים. דוגמה בולטת במיוחד היא הסבתא בספרה החדש של זרחי (2015). סבתא אומה קשובה לצורכיה של הילדה ומנהלת איתה דיאלוג אמתי, כשווה אל שווה. בפתח הסיפור הנכדה בת הארבע אינה מוכנה לרדת מן הקומה השנייה של מיטת הקומותיים. הסבתא "חושבת רגע ואומרת, בטח רואים מלמעלה מה שלא רואים מלמטה. והיא עולה בסולם הקטן ומצטרפת לנומה" (ההדגשה שלי, שם, ללא מספרי עמודים). בקריאה חוזרת האמירה והאקט הפיזי מסמנים את נכונותה של הסבתא להתבונן בעולם ולפרשו מבעד לעיניה של הילדה הקטנה. זרחי שבחזרה למקם את הילדה למעלה, רומזת לקוראים כי ההתבוננות אל נקודת המבט הילדית איננה בבחינת "ירידה", אלא בגדר עלייה.
 21. דנה קרן-יער עומדת על כך שבסיפור "טחנת הכח" (זרחי, 1995, עמ' 11-17) הילדה מסיעת לאביה, היועץ הממשלתי, לפתור את משבר מחסור הדלק במדינה, וכן "היא שמלמדת את המלכה את חשיבות השימוש במילים" (עמ' 188). אך למעשה הילדה עצמה מציעה פתרון לאב, אלא היא משמשת באופן לא מודע גורם השראה בעבורו (במסגרת השלמת הפערים הקורא מסיק כי במוחו של האב הנץ הרעיון "לתרגם" את עודף האנרגיה של בתו ההיפראקטיבית לאנרגיה פיזיקלית). מכאן שאין לפנינו אימוץ נקודת מבט ילדית, אלא התבוננות מבחוץ וחשיבה יצירתית ("חשיבה מחוץ לקופסה") של המבוגר. אשר למלכה, אין בטקסט עדות לכך שהמלכה הבינה או הפנימה את דברי הילדה על אודות אותיות האלף-בית. להפך, דבריה הבאים של המלכה מעידים על חוסר קשב ("אווה, המנורה נדלקה שוב! צעקה המלכה, 'ניצלנו, אנחנו מנצחים. יהיו לי קרואסונים חמים לקפה הבוקר'"). [עמ' 116]. ועוד זאת, הצעותיה של הילדה למלכה להשתמש ב"ילד עצבני" משל עצמה לצורך הפקת אנרגיה ולהימנע מלהעצב כי "אין בזה שום שימוש", מעידות על אימוץ מושגי עולם המבוגרים (עמ' 16, 17 בהתאמה).

הקול הילדי המשפיע, או: מעשה בילדה קטנה ובמלכה גדולה

גישתה של זרחי עולה בקנה אחד עם תפיסה מקובלת היום במערב, הגורסת כי יש להאזין לקולו של הילד, בפרט בעניינים הנוגעים לטובתו.²² ואולם האם האזנה לקול הילדי יכולה לתרום גם לרווחת המבוגרים – המבוגרים כבני-אדם אוטונומיים, ולא רק ככאלו המופקדים על שלום הילד וחינוכו? פרק זה יוקדש לעיון במענה הפואטי של רותו מודן לשאלה זו.²³

בספר **סעודה אצל המלכה** (מודן, 2010) נינה, ילדה ישראלית צעירה, מוזמנת במפתיע לסעוד עם מלכת אנגליה ואורחיה. היצירה נפתחת בעמוד ספלאש (splash page) המציג משפחה, זוג עם בתם הצעירה וכלבה, הסועדת ליד השולחן. ההורים נוזפים בילדה על נימוסי השולחן הלקויים שלה. העמוד הבא מציג סדרה של שישה פאנלים המתמקדים בילדה. כל פאנל כולל בלון דיבור אחד שמקורו בהורים המצויים מחוץ למסגרת.²⁴ קריאת הפאנלים הללו לאור תזת 'הפדגוגיה השחורה' של מילר מציעה כי המבע האמנותי משקף את שיטת החינוך המערבית המסורתית. מחד גיסא לפנינו ניסיון לבער כל תגובה והתנהגות אותנטית שמבוגרים שופטים אותה כ"בלתי ראויה", ומאידך גיסא לפנינו ניסיון לעצב את אישיותה של הילדה בהתאם לערכים ולאמונות של המבוגרים (שכזכור, הם עצמם אולצו לוותר על האני האותנטי שלהם בילדותם). ההורים אינם מנסים ליזום דיאלוג עם הילדה ונקודת מבטה אינה מעניינת אותם. הקרנת האני האותנטי של הילדה מועצמת בעובדה שבשני העמודים הראשונים הילדה אינה מפיקה מפיה מילים. בבולון הדיבור היחיד שניתן לה היא משמיעה צליל. אם כן, הילדה מוצגת כתינוקת, כלומר כמי שטרם פיתחה את היכולת לתרום דבר-מה לשיחת המבוגרים, וכמי שהשקפת עולמה אין בה דבר שעשוי לעניין את המבוגרים. בעמוד השני בלוני הדיבור של ההורים הבלתי נראים מרחפים מעל ראשה של הילדה. בפאנל השני אנו קוראים: "שבי זקוף", אלא שהמיקום של בלוני הדיבור מעל ראשה של הילדה, יש בו כדי להציע כי הגב הכפוף הוא תוצאתו של תהליך החיברות המבקש לכופף את התנהגותה הטבעית של הילדה. הזדקפות אמתית של הנפש ולא רק של הכלי החיצוני המחזיק אותה, מותנית בקיומו של החופש לבטא את העצמי. אם כן, הקומפוזיציה בסדרת פאנלים זו ממחישה היטב את הכוח הדכאני של 'הפדגוגיה השחורה', גם כאשר זו נובעת מכוונות טובות. יתרה מזו, לפנינו רמז להשלכות הצפויות של תהליך זה: לימים כשתגדל ותהפוך בעצמה לאישה מבוגרת, לא יהא בכוחה

22. כך למשל הילארי לים וג'רמי רוש, מומחים למשפט ולזכויות הילד, מבקשים לקדם את ההכרה בחשיבות נקודת המבט של הילד. במחקר שהתפרסם בשנת 2000, הם מסבים את תשומת הלב לזימה חדשנית לכלול ילדים כמשתתפים אקטיביים בקביעת מדיניות בנושאים הנוגעים לחיי הילד (Lim & Roche, 2000, pp. 70-71).
23. רותו מודן איירה כמה מיצירותיה של זרחי. את איוריה אפשר לראות גם בתוך היצירה הנונסטית "כתם כתר קטשופ - אהבה" (זרחי, 2008, עמ' 27-35). יצירה זו יצאה לאור בשנת 1998 כספר עצמאי עם איוריה של הלה חבקין. איוריה של מודן ביצירה ממחישים באופן מילולי וחזותי את גלגוליו האסוציאטיביים של נושא השאלה: "מה זה?". התשובה הראשונה: "זה כתם", מתגלגלת לכבש, כתר, מלכה עם קטשופ על הראש וכן הלאה. בשלב מסוים "זה" מזוהה כקטשופ ששפכה המכשפה על ראשה של המלכה. עד מהרה שערה של המלכה הופך לספגטי, אשר "המלך הזמין במיוחד והוא שפך [על שיער הספגטי] קטשופ" (עמ' 30). שנתיים לאחר מכן, יצא לאור ספרה של מודן (2010) שבו כפי שניווכח להלן, אנו שבים ופוגשים בצירוף זה: מלכה, ספגטי ובקבוק קטשופ.
24. הכיתוב בבלוני הדיבור (על פי סדר הקריאה המקובל בקומיקס): "את יכולה לבקש ואני אעביר לך את המלח." "שבי זקוף." "אל תתנדנדי עם הכסא." "אל תדברי בפה מלא." "אמרת לי לא עם הידיים!" "אל תאכילי את סמי [הכלב]." בספר אין מספור עמודים, ולכן הציטוטים יובאו כאן בלי הפנייה אליהם.

להימלט מן הקול הסמכותי גם כשהוריה כבר לא יהיו 'בתמונה'.²⁵ אולם לעת עתה עדיין הילדה מסוגלת להביע את רגשותיה האותנטיים ומחאתה ברורה: "אוף! כל הנימוסים האלה! מי צריך אותם!"

האופן שבו היא יושבת והבעת פניה משקפים היטב את ההתמרמרות והתסכול שהיא חשה בשל המגבלות שהוריה כופים עליה – פאנל זה חושף אף את אחת השיטות שמבוגרים מפעילים בתהליך כפיית תפיסת עולמם על ילדים. כפי שציינה מילר (2010), ההורה המודרני אינו נוטה להשתמש בענישה פיזית, ואולם כדי להשיג את רצונו הוא אינו בוחל במניפולציות. כך כשנינה מביעה את חוסר רצונה לחיות על פי כללי הנימוס, עונה לה אביה בשלווה: "ומה תעשי אם מלכת אנגליה תזמין אותך לארוחה בארמון בקינגהם?" אילו באמת ובתמים האמין אביה של נינה כי אפשר שבתו תזכה לקבל הזמנה שכזו מן המלכה, אז שאלתו הייתה הוגנת. אך לא כך הם פני הדברים. על כן, תשובתו שסביר להניח כי ניתנה בטון חביב, היא במהותה מטעה ומניפולטיבית. שוב אנו נוכחים כי המבוגר אינו מנסה ליצור דיאלוג עם הילדה. תחת זאת יש לפנינו ניסיון להטמיע בילדה התמימה, הלא מודעת, החשופה, את תפיסת העולם של המבוגרים. מערך הכוחות הוא ברור: מצד אחד הילדה הנוהגת על פי טבעה האותנטי, וכנגדה המבוגר הסמכותי ש"יודע" בלא עוררין ובלא פקפוק מה טוב עבורה, ובידו הכוח לאכוף זאת.

זמן קצר לאחר שהאב משיב לבתו, פעמון הבית מצלצל ושליח מטעם הוד מלכותה מתייצב לפניהם ובידו הזמנה לנינה להצטרף אל המלכה ואורחיה לסעודה מלכותית בארמון בקינגהם. המטוס ממתיך לה בחצר הבית. באופן לא מפתיע תגובתו הראשונה של האב היא: "אני לא מאמין!" הבעות הפנים ושפת הגוף של שני ההורים מביעות תדהמה גלויה. לעומת זאת, נינה שלא הייתה ערה למניפולציה המילולית של אביה, מקבלת בטבעיות את ההזמנה וחיש קל נפרדת מהוריה. בארמון, באולם הסעודה, מושיבים את נינה בין המלכה לאדמירל זקן וזעוף. כעת מכניסים המלצרים אל האולם מגשים עמוסים כל טוב: "חרטומנים ממולאים בשקדים ושלוים ברוטב אננס, פחזניות אספרגוס וסלט סרטנים. סופלה כבד אווז" ועוד ועוד (מודן, 2010). אך, אויה, אין שם ולו מנה אחת העונה לטעמה של נינה. ילד אנגלי מחונך היטב ודאי היה עומד במבחן זה באומץ ובחירוף נפש, אולם נינה הישראלית, נאמנה לטבעה, מבקשת – בנימוס אמנם – פסטה וקטשופ. עד מהרה משאלתה מתמלאת, אלא שכעת נינה ניצבת לפני אתגר חדש: באילו כלים אוכלים פסטה? כדי להמחיש ביתר שאת את תחושת המבוכה והבלבול של הילדה, התעלמה מודן מכללי עריכת השולחן וציירה שְׂמוֹנֶה מזלגות משמאל לצלחתה של נינה וחמישה סכינים וחמש כפות מימין לצלחתה. כיוון שנינה אינה רוצה להעליב את המלכה, היא מנסה להתייעץ עם האדמירל הזועף שעונה לה בקצרה שתאכל כפי שהיא רגילה. "אה", אומרת נינה, "זה קל". ובאחת היא מסתערת על הפסטה. עד מהרה משתררת דממה באולם – כל האצילים נועצים בה עיניים נדהמות, המומות.

25. צ'רלס טיילור (2005) תיאר את המתח שבין השפעת ההורים ובין הצורך לפתח זהות עצמית: "אנו מגדירים את זהותנו תמיד תוך כדי 'דיאלוג עם', לעתים תוך כדי 'מאבק נגד', הדברים ש'האחרים' המשמעותיים לנו רוצים לראות בנו. אפילו לאחר שחלק מ'האחרים' האלה, כגון הורינו, נעלמים מחיינו, השיח אתם נמשך בתוכנו כל ימי חיינו [...] אמנם אין אנו יכולים להשתחרר לחלוטין מאלה שאהבתם ודאגתם עיצבו אותנו בתחילת חיינו, אולם עלינו לשאוף, עד כמה שניתן, להגדיר את עצמנו בעצמנו [...] עלינו להשתדל כמיטב יכולתנו להבין את השפעת ההורים עלינו ואף לשלוט בה" (עמ' 26).

המלכה מזועזעת ונינה חוששת שכעת ישליכו אותה לצינוק חשוך שבו יגישו לה רק טוסטים ומים עד סוף חייה.²⁶ אולם המלכה פונה אל נינה בשאלה: "האם לא לימדו אותך נימוסי שולחן, ילדה?" וכאשר מתברר למלכה כי לא חוסר ידע הוא שגרם לנינה לאכול בדרך שאכלה, היא מוסיפה וחוקרת: "אז למה, בשם אלוהים, את אוכלת ככה?" ונינה עונה לה בכנות: "כי ככה האוכל יותר טעים".²⁷

המלכה מתרשמת מן התשובה ומכריזה כי היא חייבת לנסות זאת בעצמה. במהלך המדהים את כל באי הסעודה, היא מורה לנינה ללמד אותה ואת כל אורחיה האצילים כיצד לאכול בדרכה שלה. בפעם הראשונה בסיפור, יש לפנינו דיאלוג אמתי המתנהל עם הילדה. המלכה, באמת ובתמים, מבקשת להבין את מַעֲשֶׂיהָ של הילדה ואת הפרספקטיבה שלה.

בעמוד ספלאש כפול מודן ממחישה את החגיגה הקרנבלית, פורצת הגבולות והאיסורים ("הרוזן מרוקינגהם אכל בפה פתוח / המרקיזה מקוינסברי נשענה על השולחן / הדוכס מוינצ'סטר אכל עם הידיים / הברונית מיורק אכלה בכפית מהכלי המרכזי.") המלכה, כמובן, "התעלתה על כולם". בחירתה בבקבוק הקטשופ שהובא במיוחד עבור נינה, כמו גם תנוחת היניקה, מעידות על ההתמסרות המוחלטת שלה לחוייה הילדית. זוהי **החגיגה**, זוהי **המסיבה** שתיאר פרוצ'י (2001, עמ' 30-31) המתבונן בבנו התינוק האוכל. בתום חגיגת החושים ופריצת הגדרות המלכה מכריזה כי מן היום הזה ואילך זו תהיה צורת האכילה באנגליה – "אבל", כמובן, "רק באירועים חגיגיים!"

דומתני כי הצו המלכותי של המלכה משקף את התובנה שמציע פיירו פרוצ'י לקוראיו: לפרספקטיבה הילדית יש ערך מהותי לעולמם ולרווחתם של המבוגרים. ואמנם ביצירתה של מודן כל האצילים (אפילו האדמירל הזעוף) מוחאים כפיים למשמע החלטת המלכה. ועוד זאת, המלכה מגדירה את מַעֲשֶׂיהָ של נינה כשירות לממלכה.

דנה קרן-יער (2007) פורשת בפסקאות האחרונות בספרה את חזונה לספרות הילדים העברית. היא מצביעה על הפוטנציאל הקיים במרחב ספרותי זה למפגש מהותי בין נקודת המבט הילדית לנקודת המבט המבוגרת. מצד המבוגר:

הקשבה לילדים ברגע שבו טרם נאחזו במושגים ובהגדרות חברתיות, כשמבטם על העולם הוא רענן וחושיהם ערים, עשויה לפקוח מחדש את עיני המבוגר ולאתגר ידיעות והנחות תרבותיות הגמוניות, לסייע לו להיפתח לאופני ראייה וחשיבה חדשים (עמ' 202).

ספרה של מודן (2010) מציג את מערך הכוחות הבלתי שוויוני המתקיים בין ילדים למבוגרים. המבנה ההיררכי עומד על כנו גם בסיום היצירה. אולם ניתוח הדימויים החזותיים והטקסט המילולי מעלה כי מודן אכן קשובה לקול הילדי האוטנטי ומעניקה לו מקום ומשמעות (ראו גם Glasner, 2015). כך במרחב הפואטי שהיא יצרה – כאשר עולם המבוגרים המיוצג על ידי קולה הסמכותי של המלכה, בוחר להפעיל את העיקרון הדיאלוגי – הדבר מוליד ארגון מחדש של

26. לניתוח פאנל זה, ובמיוחד ליחס שבין המילים והדימוי החזותי – ראו: Glasner, 2015, pp. 186-187.
27. והשוו לתגובה האוטנטית של התינוק, ש"בשבילו האכילה היא **חגיגה**. [...] וכשהוא סוף סוף מכניס אוכל לפיו, **תחושת הטעם** היא כה עזה עד כי כל גופו מגיב..." (ההדגשות שלי, פרוצ'י, 2001, עמ' 30).

תחיית הקול הילדי (המושקת) לאור יצירתם של נורית זרחי, רותו מודן ואתגר קרת

קומפוזיציות היחסים בין ילדים למבוגרים. הנרטיב הצבעוני של מודן מציע אפוא פרדיגמה אלטרנטיבית ליחסים בין ילדים למבוגרים – **העברה והפנמה הדדית של ערכים**: ילדים יקבלו על עצמם לנהוג על פי נורמות חברתיות מסוימות (הגם שלא בצורה עיוורת או מוחלטת), ואילו המבוגרים יהיו פתוחים לחוות את העולם דרך הפרספקטיבה הילדית. בשונה מספרו של פרוצ'י המיועד למבוגרים – יצירתה של מודן נגישה לשתי הקבוצות.

אבא בורח עם הקרקס: תחיית הקול הילדי

"בחיים לא תנחשו מה קרה!" – בקריאה נרגשת זו נפתחת יצירתם של קרת ומודן (2000) על אודות אב נלהב הסוחב עמו את משפחתו לקרקס שהגיע העירה.²⁸ הביקור בקרקס מתגלה כגורלי במיוחד כיוון שבעקבותיו האב מחליט מניה וביה לעזוב את משפחתו ואת ביתו ולהצטרף לקרקס. התנגדותה של אשתו אינה מניאה אותו מכוונתו. האב שולח לילדי המתגעגעים מכתבים שבהם הוא מספר להם על התקדמותו באימונים ועל הרפתקאותיו ברחבי העולם. לבסוף הקרקס חוזר, והפעם הכוכב הראשי הוא האב. בתום המופע שב האב עם משפחתו לביתם ומבטיח שלעולם לא יברח שנית. החיים חוזרים לקדמותם, "אולי לא בדיוק כמו פעם, אבל כמעט".

אין זו הפעם הראשונה שמוצגת ביצירה לילדים דמותו של גבר מבוגר החורג מן התבנית "הנורמטיבית" והתנהגותו אינה מתיישבת עם הנורמות החברתיות המקובלות. המפוזר מכפר אז"ר (לאה גולדברג בעקבות סמואל מהרשק), דודי שמחה (ע. הלל), ואבא של אפרים (**אבא עושה בושות** למאיר שלו) הן דמויות מוכרות במדף ספרות הילדים הישראלית. ייחודה של הסיטואציה בספרם של קרת ומודן נובעת משבירת נורמות כפולה. ראשית – לפנינו מבוגר הנוטש את תפקידו וחובותיו פָּאָב (ולו לפרק זמן מוגבל), ושנית – היצירה אינה מציגה את האב הנוטש באור שלילי.²⁹

נודלמן (2014) מציין במאמרו את הפיתוי העומד לפתחו של המבוגר:

מה שאנו בוחרים להבין כאי-רציונליות או פריקת עול או רשלנות ילדית הוא רפיון מושך, הפיתוי להיות אחראי פחות, כְּשֶׁל פחות, מבוגר פחות [להיענות ל] תשוקה נסתרת להתנהג בילדותיות (עמ' 26).

תפיסת העולם של המבוגרים מזהה בתשוקה זו תשוקה מסוכנת שיש לנקוט מהלכים כנגדה (שם). **באבא בורח עם הקרקס** המילה "בורח" המופיעה בכותרת הספר, תגובתה של האם והבטחתה של האב החוזר "לא לברוח יותר לעולם", מרמזות כי ניתן לדון לכף חובת את "פריקת העול" של האב.³⁰ אולם ביחס לגודל המעשה רמזים אלו הם מינוריים. ועוד זאת, המשפחה העולצת שבה

28. בספר אין מספור עמודים, ולכן הציטוטים יובאו כאן בלי הפנייה אליהם.

29. ספרות הילדים הישראלית מכירה באבות הנעדרים מבתיהם מחמת צורכי פרנסה וצרכים לאומיים (מעבוד האדמה ועד גיוס לצבא) או מוות בטרם עת. ראו למשל את האב הנעדר ב"שיר ערש" ("ננומי נומי ילדתי") של יחיאל הלפרין. ברוך (1991, עמ' 51) כותבת כי האם מדגישה שהאב "אינו אב זונח או נוטש ואינו חסר אחריות, אלא אב עובד, המבקש להיות עם בתו" (ראו שם עוד דוגמאות בעמ' 53-56, וכן פרק ד המוקדש לדיון בנושא עיצוב המוות בספרות לילדים). אולם **באבא בורח עם הקרקס** אין אילוף חיזוני המחייב את האב להיעדר מביתו. להפך, האב בוחר מרצונו החופשי לנטוש את תפקידו וחובותיו כאב ובמקום זאת להגשים חלום אישי שלו.

30. עמדתה של האם ותגובתה המבקרת נמסרות בצמצום ורק במקום אחד בטקסט: "אחרי המופע אמא ואבא התווכחו, ואנחנו חיכינו להם בינתיים באוטו. אחרי כמה זמן חזרה אמא לאוטו לבד, ואמרה שאבא לא חוזר אתנו, כי הוא

ומקבלת אל חיקה את האב בלי שום השלכות וכאילו לא אירע דבר המחייב בירור. האיור של מודן ממחיש זאת יפה: האב, עדיין לבוש בבגדי הקרקס שלו, מרים בכף ידו האחת את בתו ובכף ידו השנייה את בנו. השניים פורשים ידיהם לצדדים, בתנוחה המאחדת השגת איוון פיזי ותנועת ניצחון (האיוון המשפחתי שהופר מושב כעת על כנו ובני המשפחה חוגגים את ניצחון האיחוד). האם עצמה מקפצת בעליזות, עיניה מאירות, על שפתייה חיוך ובהנפת יד אל על היא מסמנת את הגעתם המבורכת הביתה. מחוץ לבית תלויים שני שלטים: ברוכים אבאים [האות הא נמחקה באיקס אדום ומעליה נרשמה האות אלף] – המשפחה מקדמת בברכה את האב בגילומיו השונים.³¹

מירי ברוך (2001) מדגישה כי האב מוצג כ"איש מלהיב ואהוב על ילדיו". בד בבד היא טוענת שמילות הסיום של היצירה "אבל כמעט" (המסייגות את הקביעה כי חיי המשפחה שבו לקדמותם), מביעות ביקורת כלפי האב שברכה:

מהו ה'כמעט' שהשתנה אחרי שובו של אבא? הקורא אמור להשלים את הפערים. האם והילדים שוב אינם בטוחים באמירותיו של אבא שלא יברח לעולם. ואולי הילדים חרדים שמא מחר תחליט גם אמא שהיא לוקחת חופש למימוש עצמי, ללא גבולות של מקום וזמן (עמ' 37).

השלמת הפערים שברוך מציעה נשענת על ידע עולם חוץ-טקסטואלי: במציאות אקט הבריחה של האב היה משאיר משקעים בילדיו ובאשתו, והיה עליו לעמוד כדי לשקם מערכת של אמן בינו ובין כל אחד מבני המשפחה. ואולם אבקש לטעון כי הספר עצמו מטעין את המילים "אבל כמעט" במשמעות שונה לגמרי. המכלול ביצירתם המשותפת של קרת ומודן מורכב ממלל ומאיורים. בכמה עמודים בספר המידע הנמסר באיור הוא חיוני להבנת המידע הנמסר במלל – כך בשלוש הכפולות האחרונות בו.³²

בכפולה הראשונה נכתב: "ומאז אותו יום, הכל חזר להיות בדיוק כמו שהיה פעם." המילים מתרגמות למבע חזותי – ברביקו משפחתי בגינת הבית.³³ האב עצמו, עוטה סינר ארוך, מניח נקניקיות על מכשיר הצליה; האם, הופעתה החיצונית סולידית, גורפת עלים; הבת מתנדנדת על נדנדה; והבן מסדר את השולחן לקראת הארוחה. פרט חריג יחיד מופיע בשולי האיור: קוף קטן האוחז במה שנראה כצינור מים. אולי חיית מחמד שהאב אימץ לו במסעותיו עם הקרקס. אך אין

החליט לברוח עם הקרקס" (ההדגשות שלי, שם).

31. ההטיה "אבאים", צורת הרבים בשפת ילדים, הופיעה כבר בשירתו של יהונתן גפן (1992 [1978]): "יש אבאים שהולכים בשמונה לעבודה / ובחמש וחצי חוזרים, / יש אבאים שבקושי רואים" ("יש ילד שאבא שלו", עמ' 14). שלוש שנים לאחר מכן שיבץ יהודה אטלס הטיה זו בספר שיריו (אטלס, 1981, "אם הברושים יצמחו פתאום", עמ' 14). כיום הטיה זו רווחת בספרות קווירית לילדים, ראו למשל בן-נאה (2003); פנקס (2012).
32. במאמר המוקדש לאיורים בספרות לילדים, עומדת בן-ישראל (2010) על שלושה סוגים של איור: איור מסורתי-קונפורמיסטי המשקף את המלל, איור שיש בו וריאציה לנושא המוצג במלל ואיור אירוני החותר תחת המלל. שתי האופציות האחרונות נוצרות ומתקיימות מכוח ריחוק הקיים בין המילים לאיור. האיור מוסיף ממד פרשני למלל, אלא שקיים בטקסט לפחות רובד משמעות אחד שאינו תלוי באיור. לעומת זאת, ישנן יצירות (או סגמנטים של יצירות) שהטקסט המלא שלהן מורכב מצירוף המלל והאיור. כלומר, האיור אינו מתפקד כקישוט, המחשה או פרשנות אלטרנטיבית, אלא הוא משמש חלק אינטגרלי מן הטקסט ושווה מעמד למלל. לטענתי, זהו מעמדו של האיור בכפולות החותמות את **אבא בורח עם הקרקס**.
33. כיוון שלטענתי חל כאן שוויון מעמד בין המלל לבין האיורים, הרי שגם ההפך נכון: המבע החזותי מתרגם למילים.

בכך כדי להציע שהתחולל שינוי מהותי במשפחה זו.

הכפולה הבאה, נטולת מלל, ממחישה כי האב לא ויתר כליל על זהותו הקרקסית. האב נושף להבת אש אדירה מפיו ובאמצעותה מבשל את הנקניקיה. באיור זה לא רואים את הגינה ואת בני המשפחה האחרים.

הכפולה האחרונה משיבה את מבטו של הצופה אל הסצנה המשפחתית בגינת הבית. מעל הכיתוב: "אולי לא בדיוק כמו פעם, אבל כמעט" – אנו חוזים במשפחה קרקסית: האם פוסעת על חבלי הכביסה ומלהטטת בידה עם צלחות וכלי גינון, הבן מתרגל עמידת ראש על בקבוק קטשופ (הניצב על השולחן עטור המפה), האחות מבצעת היפוך סלטה מרשים באוויר, ובצד הקופיף העליון משתעשע על חדקו של פיל טוב מזג (כעת מתברר כי "צינור המים" היה רמז מטרים למציאותו המפתיעה של פיל בגינה). אפילו הכלבלב המבוית ניצב ברגל אחת על כדור קרקס, כאילו היה אקרובט מיומן. האב עדיין צולה נקניקיות באמצעות אש פיו, אולם אין זו הלהבה האדירה שחזינו בה בכפולה הקודמת, הפעם אלו להבות עדינות המאפשרות למשפחה ולבית "להישאר בתמונה".³⁴

אילוז ווילף (2004) ניתחו את ההפרדה שיצר הקפיטליזם בין הספרה הפרטית (הבית, המשפחה) ובין הספרה הציבורית (עבודה, יחסים פוליטיים). לדבריהם, הפרדה זו הפכה את הספרה הפרטית למזוהה עם רגשות ואותנטיות, ואילו את הספרה הציבורית למזוהה עם מלאכותיות וחוסר-אותנטיות (עמ' 209). ספרם של קרת ומודן (2000) מערער על הפרדה מקובלת זאת ומציע פרדיגמה חדשה. מבעד לפריזמה פרשנית זו דווקא התחום המלאכותי (קרקס!) מאפשר לאדם להביא לידי ביטוי את קולו הייחודי, כפי שהוא בא לידי ביטוי במאוויו ובכישוריו.³⁵ בד בבד הבית מתגלה כזירה שבה האדם אינו יכול להביא את העצמי האמיתי שלו לידי ביטוי מלא. המכשלה העיקרית ביצירתם של קרת ומודן טמונה בפער שבין נקודת המבט של האב והדרך שבה הוא חווה את העולם ובין נקודת המבט של בני המשפחה והדרך שבה הם חווים את העולם.³⁶ לכאורה בני המשפחה מקבלים את שונותו של האב, ואולם זוהי קבלה שטחית החסרה ממד עומק של הבנה והזדהות. למשל, האם מצטרפת לביקור הראשון בקרקס אולם האויר הפיזי ממחיש את הניתוק הנפשי שלה מן האירוע: האם אינה מתבוננת במופע, גופה מוטת הצדה, עיניה עצומות והיא שקועה בשיחה בפלאפון. גם הילדים אינם צופים במופע, פניהם ופלג גופם העליון מוטים הצדה. המלל המשקף את נקודת מבטו של הבן-המספר מעיד אף הוא על הריחוק מחוויותיו של האב:

34. שיכמנטר (2016) מציעה קריאה שונה לסיום היצירה: "[ה]אושר המשפחתי שמביא עמו האב עם חזרתו הביתה כרוך בחזרתם של בני המשפחה אל התפקידים המסורתיים שניטלו מהם בעולם הפוסט-מודרני [...] מעניין לציין שבספר כרוכה ההגשמה העצמית של האב בגילוי מחדש של הגבריות (המסורתית) שלו ו'תקון' המשפחה מתאפשר בזכות החזרתה לדגם המסורתי" (עמ' 140-141).

35. מירי ברוך מדגישה את המלאכותיות שבקרקס ביחס לחיות. בעלי החיים מאולפים להתנהג בצורה שאינה טבעית עבורן (ברוך, 2001, עמ' 37-38). למעשה הדבר נכון גם ביחס לבני-אדם – החל בלבוש ובמחוות התאטרליות וכלה בתנועות אקרובטיות שאינן טבעיות לגוף האדם ובמציאות מצריכות שנים רבות של אימון.

36. מירי ברוך מציגת את לשונו של האב ("לשון נרגשת, לשון סלנג מדוברת עם משפטי קריאה נלהבים") המאפינת אותו כדמות של ילד קטן (ברוך, 2001, עמ' 37). מודן ממחישה זאת בספר בשפה החזותית: את הקריאה "בחיים לא תנחשו מה קרה!" – מלווה דמותו של האב המזנק בשפנט אדיר – מצד אחד של כפולת העמודים לצדה האחר (כפולה ראשונה). בכפולה אחרת האב גולש לו ברחבי המטבח על גלגיליות ומאזן על מצחו בקבוק וקערית עם כפית. לעומתו הילדים מגלמים את קולו של "המבוגר האחראי" (ברוך, 2001, שם).

האווהל של הקרקס היה גדול, אבל די ריק, אז הם כבו את האורות שלא נרגיש בזה. וגם המופעים היו יחסית בסדר, עם כל האריות והלולינים שאבא הבטיח, רק שאיכשהו בסיפורים שלו זה נשמע טיפה יותר מלהיב.

הבן הסכים להתלוות לאב לקרקס, ואולם חווייתו בעיקרה היא חוויה של חוסר, חוסר שלמות וחוסר התלהבות. לעומת בני המשפחה הנוכחים הנעדרים בסצנה זו, דמותו של האב באיור מגלמת ריכוז, התלהבות, תנופה וחיוניות. בשונה מן המשפחה היושבת בגוף ופנים המוטים הצדה, האב עומד, מבטו מרוכז במופע וידיו, כמאליהן, מונפות לצדדים ולגובה. ידו השמאלית אוחזת במיכל פצפוצי תירס – מן התנועה הנלהבת הפצפוצים מושלכים מן המיכל ומתעופפים באוויר. הביקור הראשון בקרקס ממחיש אפוא את התהום הפעורה בין האב ובין בני משפחתו. הללו, בשל אהבה או תחושת חובה, התלוו אליו למופע. אולם גם כאשר הם מצויים יחדיו באותו חלל עצמו דומה כי הם שרויים בעולמות מקבילים.

לכאורה ניתן לאב מקום לבטא את ייחודיותו, אך למעשה בני משפחתו של האב סימנו אותו כחריג. לפנינו תפיסה פטרונית המקטינה את האחר הלכה למעשה.³⁷ מכאן שעזיבתו את הבית פירושה היענות לקול הילדי שבו, המבקש לממש את הפוטנציאל הטמון בו במרחב אמפתי בין אנשים שיראוהו כשווה ולא כחריג חביב שיש להתחשב בו.

מרידתו של הקול הילדי המבוגר במהלך החיים המקובל בתבנית הנורמטיבית, היא זו המאפשרת את השינוי הפרדיגמטי שצוין לעיל: הצטרפותו של האב לקרקס מסמנת את האפשרות להשיב את הרגש ואת הביטוי האוטנטי אל הספרה הציבורית ובכך לבטל את הניגוד הבינרי (המלאכותי) בין שתי הספרות. בד בבד כיוון שהתא המשפחתי מעוניין לשוב ולקלוט את האב/הבעל הנאמן לעצמו – אלמנטים מן הקרקס, כלומר מן הספרה הציבורית, נקלטים בהצלחה במרחב הביתי. הכפולה החותמת את היצירה ממחישה כי מעשהו של האב אפשר לכל בני המשפחה לשוב ולמצוא את הקול הילדי הטמון בהם. ומה באשר למערך הבינרי ילדים–מבוגרים? מסגרת החיים המארגנת ומקיימת בינריות זו אינה מתבטלת – למשל אין לנו סיבה להניח כי היוצרות התהפכו והילדים הפכו למפרנסים, ואף על פי כן, **בתוך המסגרת** המארגנת והבינרית מתגלה כי קיימים גם ממדים של דמיות ושוויון.

פרדיגמות חדשות בשדות הכוח הישנים

ההתבוננות מקרוב ביצירותיהם של זרחי, מודן וקרת מזמינה אותנו לשוב ולבחון את הטענות בדבר טבעה הדכאני של הספרות לילדים. מריה ניקולייבה, הפוסעת בעקבות חוקרים כפרי נודלמן, טוענת כי ספרות ילדים נותנת קדימות לנורמות של עולם המבוגרים ומשום כך היא ספרות דכאנית מיסודה. גם הניצנים החתרניים שהיא מזהה ביצירות בת זמננו, לשיטתה אין בהם כדי לשנות מצב עניינים זה, שכן גם יצירות אלו שבות ומכוננות בסיומן את הנורמות של עולם המבוגרים.³⁸

37. האפשרות לקבלה אמפתית ומכבדת של אב שונה מוצגת בספרו של אלמונד (2010).

38. על השאלה אם ילד מסוגל לקרוא טקסט באופן ביקורתי או חתרני – ראו שיכמנטר (2016), עמ' 71-72.

תחיית הקול הילדי (המושקת) לאור יצירתם של נורית זרחי, רותו מודן ואתגר קרת

גישתה העקרונית של ניקולייבה מהדהדת עמדה רדיקלית המזהה שחרור מדיכוי עם החרבה עד היסוד של העולם הישן.³⁹ עמדה רדיקלית מסוג זה מעוררת שאלות עקרוניות, ביניהן השאלות האם רק החרבה עד היסוד פירושה שחרור או השתחררות מן היסודות המדכאים? האם הדרישה לקעקוע – כתנאי יסוד לשחרור – אינה הופכת בעצמה לעיקרון דכאני? האומנם חיים במסגרת (וכל מסגרת מאליה מתרגמת לנורמות ולכללים) – פירושם דיכוי הקול האוטנטי של האדם, יהיה גילו ומגדרו אשר יהיה?

אפשרות לגישה מורכבת ומאוזנת יותר עולה מתוך ספרה של דובב (2009) שבו היא דנה במרקם היחסים שבין השיח החזותי ובין שדות הכוח. באמצעות התבוננות ביקורתית באמנות העבר המערבית (במיוחד תמונות מן המאה החמש-עשרה ועד המאה התשע-עשרה), דובב (2009) מצביעה על אזורי ערעור וספק – כלומר אזורים שבהם האמנות שהייתה מחויבת "לשימור אידאולוגיות ומדרגים חברתיים", מביעה דווקא את "פקפוקיה בדבר אותם הסדרים עצמם" (עמ' 13). כלומר, על פי דובב, גם מבעים אמנותיים שמחויבותם לתפיסות העולם השליטות גבוהה מאוד (בה בשעה שהם ניזונים מהן, הם גם משתקים אותן) יכולים לשמש מרחבים חתרניים שבהם ניתן ביטוי לקולות ולעמדות שברגיל מודחקים, מושחקים או כלל אין נותנים עליהם את הדעת.

בהקשר של ספרות ילדים, אטען שייצוג קול ילדי אוטנטי ומתן תוקף ומשמעות לקול הילדי המיוצג – אינם מחייבים את מחיקת שדה הכוח ההגמוני שבו מתקיימת הבינריות: ילד-מבוגר. כפי שעולה מן היצירות שנבחנו במאמר זה, ובייחוד מיצירותיהם של מודן וקרת, ההכרה בקול הילדי ובחשיבותו מאפשרת להבנות פרדיגמות יחסים חדשות.

רשימת מקורות

- אופק, א' (1983). **תנו להם ספרים: פרקי ספרות ילדים**. תל-אביב: ספריית פועלים.
- אטלס, י' (1981). **ורק אני לא** (ד' קרמן, מאייר). תל-אביב: שבא.
- אילוז, א' ווילף, א' (2004). בין הרחם ללב: ביקורת תרבותית על ביקורת הפמיניזם הרדיקלי על האהבה. **תיאוריה וביקורת**, 25, 205-234.
- אלמונד, ד' (2010). **אבא שלי איש-צפור** (פ' דנבר, מאיירת, מ' דק, מתרגם). אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן, דביר.
- אלקד-להמן, א' (2006). **לבדה היא אורגת: קריאה ביצירת נורית זרחי**. ירושלים: כרמל.
- ארנדט, ח' (2013). **המצב האנושי** (א' אזולאי וע' אופיר, מתרגמים). בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- בן-ישראל, מ' (2010, 12 במאי). **הפנקס: כתב עת מקוון לספרות ותרבות לילדים**. אוחזר מתוך <http://ha-pinkas.co.il/> האזור-הלא-מתאים-מריית-בן-ישראל

39. ראו למשל את דבריו של סארטר בהקדמתו לטקסט הפוסט-קולוניאלי של פאנון (2006, עמ' 19-39): "[ד]רושה לא פחות ולא יותר **הכחדת** כל המבנים הקיימים" (ההדגשה שלי, שם, עמ' 22). תפיסה רדיקלית דומה מופיעה בטקסט הפמיניסטי של ואלרי סולאנס (2005) – "החלאה", אלו הן הנשים שהשתחררו מכבלי החשיבה הפטריארכלית ומטרתן להשמיד את המבנה הפטריארכלי על כל הכרוך בו: "החלאה יוצאת כדי **למגר** את המערכת, ולא כדי להשיג זכויות כלשהן במסגרתה" (ההדגשה שלי, שם, עמ' 93).

- בן-נאה, מ' (2003). **שני אבאים**. ירושלים: מי-לי.
- ברוך, מ' (1991). **ילד אז – ילד עכשיו: עיון משווה בספרות ילדים בין שנות ה-40 לבין שנות ה-80**. תל-אביב: ספרית פועלים.
- ברוך, מ' (2001). על הורות חדשה ואחרת, בתחילת המאה ה-21. **ספרות ילדים ונוער**, 28(110), 39-36.
- ברץ, ל' וקס, א' (2007). **מדף הספרים – אויב או ידיד? ביבליותרפיה ככלי יעיל וזמין בחינוך לתזונה נכונה ולמניעת בעיות אכילה**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- גונן, ת"ר (2008). בין יש לאין: איורי ילדים לשיריה של גורית זרחי. **הד הגן**, 73(1), 91-78.
- גפן, י' (1992). **הכבש הששה עשר: שירים וסיפורים לילדים** (מהדורה מחודשת, י' ליאור, מאירת). תל-אביב: דביר.
- דאל, ר' (2000). **מטילדה** (י' ענבר, מתרגמת). תל-אביב: זמורה-ביתן.
- דובב, ל' (2009). **אמנות בשדות הכוח: היסטוריה קטנה של ציות ומרד**. תל-אביב: סל תרבות ארצי.
- זרחי, נ' (1976). **הנמר שמתחת למטה** (א' כץ, מאייר). תל-אביב: מסדה.
- זרחי, נ' (1978). **ישנונה** (ר' צרפתי, מאירת). ירושלים: כתר.
- זרחי, נ' (1979). **אלף מרכבות: שירים ועוד שירים** (ר' צרפתי, מאירת). תל-אביב: ספרית פועלים.
- זרחי, נ' (1995). **טחנת הכח [מבחר סיפורים]**. תל-אביב: מסדה.
- זרחי, נ' (2008). **הספר הפנטסטי של גורית זרחי** (ר' מודן, מאירת). תל-אביב: ידיעות אחרונות.
- זרחי, נ' (2010). **מלכי מונרו מורדוך** (ב' קולטון, מאירת). אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן, דביר.
- זרחי, נ' (2011). **דודה מרגלית נפלה אל השלולית** (ל' גוברמן, מאירת). אור יהודה: דביר.
- זרחי, נ' (2015). **אומה ונומה** (נ' ראיון, מאירת). רעננה: אבן חושן.
- טיילור, צ' (2005). הפוליטיקה של ההכרה (ח' רוזנבלט וא' נחתומי, מתרגמים). בתוך א' נחתומי (עורך), **רב-תרבותיות במבחן הישראליות** (עמ' 21-52). ירושלים: מאגנס.
- כצנלסון, ע' (2005). **דיאלוג עם ילדים: כיצד להקשיב לילדים, כיצד לענות להם – מדריך להורות אופטימית יותר**. אור יהודה: דביר.
- מודן, ר' (2010). **סעודה אצל המלכה**. תל-אביב: עם עובד.
- מוסל, א' (2010). **טיקי טיקי טמבו** (ב' לנט, מאייר, י' אטלס, מתרגם). חולון: קליסקלט.
- מילר, א' (2010). **בראשית היה חינוך** (א' טננבאום, מתרגם). אור יהודה: דביר.
- נודלמן, פ' (2014). האחר: אוריינטליזם, קולוניאליזם וספרות ילדים (ר' הכהן, מתרגם). **עולם קטן**, 5, 34-21.
- סולאנס, ו' (2005). **מניפסט החלאה** (ע' שורר, מתרגמת). תל-אביב: רסלינג.
- פאנון, פ' (2006). **מקוללים עלי אדמות** (א' רוזן, מתרגמת). תל-אביב: בבל.
- פנקס, ש' (2012). **האבאים של גל ונועה** (ח' פיליפונה-ארז, מאירת). רמת-גן: רימונים.
- פרוצ'י, פ' (2001). **מה שלמדתי מילדי: אהבה, חופש, הכרת תודה, אמת** (ר' קינן, מתרגמת). בן שמן: מודן.
- קרן-יער, ד' (2007). **סופרות כותבות לילדים: קריאה פוסט-קולוניאליסטית ופמיניסטית בספרות ילדים עברית**. תל-אביב: רסלינג.
- קרת, א' ומודן, ר' (2000). **אבא בורח עם הקרקס**. תל-אביב: זמורה-ביתן.

תחיית הקול הילדי (המושקק) לאור יצירתם של נורית זרחי, רותו מודן ואתגר קרת

- שווימר, י' (2010, 22 ביולי). האומץ להישיר מבט: ביקורת על הספר "מלכי מונרו מורדוך" מאת נורית זרחי. הפנקס: כתב עת מקוון לספרות ותרבות לילדים. אוהור מתוך <http://ha-pinkas.co.il/> האומץ-להישיר-מבט-יותם-שווימר
- שיכמנטר, ר' (2016). מבטים חדשים על ספרות ילדים. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- Dahl, R. (1988). *Matilda*. New York: Penguin Books.
- Ferrucci, P. (2001). *What our children teach us: Lessons in joy, love, and awareness* (V. Ferrucci, Trans.). New York: Warner.
- Glasner, L. (2015). Embracing childish perspective: Rutu Modan's *A royal banquet with the queen*. In C. Ayaka & I. Hague (Eds.), *Representing multiculturalism in comics and graphic novels* (pp. 177-193). New York: Routledge.
- Landseer, E. (1834). *A naughty child* [Oil on millboard]. Retrieved from <http://collections.vam.ac.uk/item/O78272/a-naughty-child-oil-painting-landseer-edwin-henry/>
- Lim, H., & Roche, J. (2000). Feminism and children's rights: The politics of voice. In D. Fottrell (Ed.), *Revisiting children's rights: 10 years of the UN convention on the rights of the child* (pp. 51-72). The Hague: Kluwer Law International.
- Nikolajeva, M. (2009). Theory, post-theory, and aetnonormative theory. *Neo-helicon*, 36(1), 13-24.
- Potter, B. (2014). *The Beatrix Potter collection: Volume one*. Ware: Wordsworth Editions.
- Taylor, J., Whalley, J. I., Stevenson Hobbs, A., & Battrick, E. M. (1987). *Beatrix Potter, 1866-1943: The artist and her work*. London: Warne.

שירי ילדים ושירים מחופשים לשירי ילדים בשירת אורי צבי גרינברג

טליה הורוביץ

תקציר

שירי הילדים של אורי צבי גרינברג שראו אור בשנים תר"ף, תרפ"ג ותר"ץ, ואשר כונסו בכרך הרביעי של כל כתביו, טרם נחקרו. מחקר זה מבקש לחשוף את פניה, סוגותיה ונושאה של שירת ילדים זו.

בחלקו הראשון של המאמר נידונים כל שירי הילדים שכונסו בכרך זה. רובם כתובים במשלב לשוני גבוה. לכל אחד מהם פנים גלויות וסמויות. ייתכן שבימינו לא היו נחשבים כמתאימים לילדים, אולם אצ"ג החשיבם ככאלה, וכן גם עורכי כתביו.

בחלק השני נחשפים שירים מחופשים לשירי ילדים (=שירים מתהפכים). מעולם לא הוגדרו ככאלה בידי המשורר. גם לא בידי חוקרי שירתו ואוהביה, אולם דמיון המפתיע לשירי הילדים שהחשיבם ככאלה על פי עניינם, משלבם הלשוני הגבוה וריבוי רובדיהם מחד גיסא, ועובדת היותה של שירת אורי צבי בעלת מרקמים סוגתיים שאינם נענים להגדרות קלסיות מקובלות מאידך גיסא, חושפת סוגה נוספת רבת רושם, המתהפכת משיר ילדים לקינת יחיד ולקינת לאום. סוגה זו מצטרפת אפוא למאגר עיצובי בלתי נדלה, המאפיין את יצירתו החד-פעמית של המשורר.

מילות מפתח: שירי ילדים; שירים מחופשים לשירי ילדים (=שירים מתהפכים); מחרוזת שירים; בלדה; סונטה; קינה.

מבוא

יצירתו השירית של אורי צבי גרינברג (=אצ"ג)¹ יצאה לדרכה ארוכת השנים בשנת תרע"ב (1912) בעיקר בשפת היידיש, אך גם בעברית. שירי הילדים המעטים שפרסם, שלא זכו עד כה למחקר ראוי, ראו אור בשנים תר"ף, תרפ"ג ותר"ץ.

לימים כונסו בכרך הרביעי של כתביו (גרינברג, תשנ"ב, עמ' 139): שניים (אחד מהם הוא מחרוזות בת שני שירים) מוקדשים לדמות סבו, אחד – לדמות אמו, מחרוזות בת שני שירים – לדמות משה רבנו, אחד – לשבת, שיר נוסף – לכוכבי השמים ולסודם, והאחרון – לילדי ארץ ישראל בשלהי העשור השני של המאה העשרים. להוציא השיר האחרון שנכתב וראה אור בארץ, כל האחרים נכתבו ופורסמו בגולה.

חלק א: שירי ילדים ייעודיים

דמויות משפחה: סב, אם

השיר הראשון במדור שירי הילדים "זקני" (גרינברג, תשנ"ב, עמ' 139)² המוקדש לסבו, מצייר דמות המהלכת בשני מישורים מקבילים: אנושית – מָזָה, ומטא-אנושית המתנשאת לעולמות עיליים – מזה. זקנו מוכסף, מצחו מקומט, פניו לבנות, גובהו ניכר, ידיו מלטפות, רותתות, צבען חיוור – כל אלה מטביעים בו לכאורה אפיונים מוחשיים, אולם עיניו, מטהו העקום ושאלתו האחת בלבד ("אם לא תִּגְיֶשׁ פֹּה בְּצִיָּה / אֵל אָב פֶּבֶר? – –") מלמדים כי כל כולו חותר להקניית הכרתו באלוהות כבירה בוראת עולמות. שאלה ממין זה אינה מצפה לתשובה. ילד אינו יכול להבינה, אף שהיא עושה עליו רושם עצום המלווה בתחושות רעד ("עֵלָה לְפִי / לִי בְּעֵדָה"), ההולך ומתגבר בעת שהסב מכין עצמו לתפילת ערבית. הילד מבחין בדמעות סבו. בוודאי שאינו מבין על שום מה הוא בוכה ומדוע "פְּרִיטִי עֵינָיו עֲמָדוּ דְּמָעוֹת / וְהִזְהִירוּ כָּל הָעָרַב – – / לֹא נָפְלוּ". אט-אט הולכים ומתבהרים טורי הפתיחה של השיר, המתארים אותו כ"זֶקֶן אֶגְדָּה" וכמי שמושך את הילד "מִמְשָׁח גֵּיל לְעֶבֶר אַחֵר", "מְלֵא מְגוֹר" מצד אחד ו"עוֹלָם יִפְעָה" מצד אחר. מתברר שאפיוניו שנדמו לקורא אנושיים כזקנו המוכסף, פניו הלבנות או ידיו החיוורות, תואמים לדמות מלאכית-חזיונית, כפי שהיא נתפסת על ידי ילד קטן.

אין ספק כי שיר זה לא היה נחשב היום כשיר המותאם לילדים – לא במשלבו השפתי-מילולי וגם לא במסרייו הסמויים, אולם אצ"ג החשיבו כך, וכן גם עורכי כתביו שהניחוהו בשער מיוחד, שכונה "שירי ילדים". ומעבר לכך דמויות אגדיות מסוג זה מצויות בדרך כלל בספרות ילדים קלסית.

דמויות סב ונכדו חוזרות ומתאורות בשירתו המאוחרת של אצ"ג, כמו למשל ב"אֵל גִּבְעַת הַגְּזִיּוֹת בְּשִׁלְג" (גרינברג, תשנ"ג א, עמ' 95-96)³ שאינו שיר ילדים, אלא קינה נוראה על אבדן אב שהוא

1. בשמו העברי: אורי צבי טור מלכא (1896-1981). חתן פרס ביאליק לספרות יפה ופרס ישראל (1957). מוערך כגדול משוררי ישראל במאה העשרים.
2. שיר זה התפרסם לראשונה בתוך גרינברג, 1920 א.
3. השיר התפרסם לראשונה בתוך גרינברג, תשי"א, עמ' קב-קג.

אב פרטי ובו בזמן אב לאומי, והופעת סב (=השרף מסטרליסק) המנסה לבטל את רוע הגזירה. נראה אפוא שזרעי התיאור המלאכי-מיסטי-דתי נמצאו כבר בשירת הילדים המוקדמת.

השיר השני המוקדש לסב במדור שירי הילדים: "אֲנֹכִי וְסָבָא בְּלִיל חֲנֻכָּה..." (גרינברג, תשנ"ב, עמ' 146-147)⁴ הוא ספק שיר, ספק סיפור ילדים. הדמות העולה מהסיפור המתרחש בליל חנוכה, זהה במפתיע לדמות שתוארה בשיר "זֶקֶנִי". שערותיו כסופות, מצחו חיוור, עיניו כחולות ומלאות דמעות ש"אֵינָן נוֹפְלוֹת", אלא "נִעְצָרוֹת אֶצֶל הָרִיסִים וּמִזְהִירוֹת כְּפָנִינִים". הוא ממעט לדבר כפי שהחריש בשיר "זֶקֶנִי". המעט שהוא משמיע לנכדו קשור לחג, שאת זכר חגיגתו בארץ ישראל שאבדה, משרטט האני השר:

שֶׁם... אֶרֶץ יִשְׂרָאֵל... וְשֶׁלֹּג אֵין, אָכִיב שֶׁם.

בית-מִקְדָּשׁ מְהֻדָּר. בֵּית-מִקְדָּשׁ עַל מְרוֹם הָר. מְנוּרָה גְדוֹלָה בּוֹעֶרֶת, מְנוּרַת זָהָב. וְלוֹיִם מְנַגְּנִים וּמְזַמְּרִים. וִירוּשָׁלַיִם הָרִים סָבִיב לָהּ. עַל רֹאשֵׁי הָהָרִים מְדוּרוֹת זָהָב וְאַבְקוֹת גְּדוּלוֹת. עִם חוֹגֵג... עִם יוֹצֵא בְּמַחְלוֹת...

שלא כבשיר, "זֶקֶנִי", השֶׁם בפי הסב משפט העוסק בטביעת ידיו של אלוקים בעולם – משפט שספק אם ילד יכול להבינו ולהכילו – דבריו בשיר זה נוגעים לתיאור מוחשי ומוכר של חנוכה כפי שהצטייר בסיפורי העם ובתודעת הדורות שחיו בגלות. פה ושם ניכרת במילונו הפיוטי השפעת ספרי קודש כההלים⁵ או משנה⁶ – תיאור שילד יכול בהחלט להבינו ולהזהות עמו. מה שהילד אינו מבין הוא מדוע גורם 'סיפור חנוכה' האופטימי לבכי סבו ובשל מה שפת גופו דומה כל כך לזו שתוארה בשיר "זֶקֶנִי":

יָדוֹ שֶׁל זֶקֶנִי שְׁטוּחָה בְּאֹר, כְּמוֹ קְפוּאָה הִיא. שְׁפָתָיו סְגוּרוֹת. אֵין מְלִים! מִצָּחוֹ חֲנֹר-חֲנֹר. הָעֵינַיִם כְּחוֹלוֹת וְדָמְעוֹת עַל הָרִיסִים, עוֹמְדוֹת וּמִזְהִירוֹת לְעֶמֶת שְׁמוֹנֶת הַנְּרוֹת וְאֵינָן נוֹפְלוֹת, אֵינָן נוֹפְלוֹת...

כִּיאה לסיפור ילדים חוזר האני-המספר פעמים אחדות, לצורך הדגשה או ביאור, על אותן מילים (כ"אֵינָן נוֹפְלוֹת" "חֲנֹר-חֲנֹר", "עֵם", "מְנוּרַת זָהָב" "הָרִים"), וכִיאה לנמען-ילדי, מובאת תמיהת הילד על בכי מתמשך זה. "עַל מָה יַעֲצֵב זֶקֶנִי בְּלִיל-חֲנֻכָּה וְיָדוֹ שְׁטוּחָה לְעֶמֶת הַחֲלוֹן הַפּוֹרֵחַ?", הוא שואל בסיום המחזות הסיפורית בת שני החלקים, ובשאלה זו הוא גם פותח את חלקה הראשון: "עַל מָה יַעֲצֵב זֶקֶנִי בְּלִיל חֲנֻכָּה זֶה, בְּשִׁבְתּוֹ עַל כֶּסֶא גְלוּי-עֵינָיִם לְעֶמֶת הַחֲלוֹנוֹת?". הילד תמה, אולם הילד שבגר והיה לאיש, מבין גם מבין. גורלו של העם היהודי שנגזרה עליו גלות כואבת היא שגרמה לדמעות שאינן מתכלות.

כמו בשיר "זֶקֶנִי" אף כאן הולכת והופכת דמות סבו לדמות שלא מעלמא הדין: "זֶקֶנִי, מִלְכּוֹ שֶׁל הַלֵּילָה". מעיניו נשקפת "קִדְשָׁה זֹרַחַת" ו"שְׁלֹה שׁוֹפֶעֶת [...] פְּעִין קִדְשֵׁת הַשָּׁמַיִם עַל צִמְחָתוֹ שֶׁל

4. שיר זה התפרסם לראשונה בתוך גרינברג, 1923. חתימת השיר בשלוש נקודות מומרת, כידוע, בשירתו המאוחרת של אצ"ג בשתי נקודות.

5. "וִירוּשָׁלַיִם הָרִים סָבִיב לָהּ" כההלים קכב 3.

6. "אבוקות" נזכרו במשנה תמיד א, ג; סוכה ה, ד, במשנה תורה לרמב"ם, ספר עבודה, הלכות בחירה ח ועוד.

אֵילָן. כל כולו שייך ל"אֵיזָה מְרַחֵק רְחוֹק", ל"שֶׁם" – חוויות מוכרות משירי 'המבוגרים' הרבים של אצ"ג, המעוצבים כקינוח אקספרסיוניסטי או מעודנות בהמשך דרכו הפיוטית, כגון בציטוט הבא מתוך השיר "אֵל גְּבַעַת הַגְּוִיִּת פֶּשֶׁלֶג": "[...] סָבָא רַבִּי אֹרִי שְׁאָחָר לְבֹא פֶלְפִידִי, שְׁלֹא הָבִיא הֶמּוֹן מִלְאָכִים לְבִיתֵנוּ – לְמִגֵּן" (גרינברג, תשנ"ג א, עמ' 96).

שתי מציאויות מתנגשות זו בזו בשיר סיפורי זה: הגלותית המאופיינת ב"שֶׁלֶג, שֶׁלֶג, שֶׁלֶג. עַד אֵל קֶצֶה הָעוֹלָם מְלָכוֹת הַתְּרָף" – מִנָּה, וארץ ישראל האביבית – מזה ("שֶׁם, שֶׁם... אֶרֶץ יֵשׁ... וְשֶׁלֶג אֵין, אָבִיב שֶׁם"). השיר והסיפור משלימים זה את זה. מה שחתום באחד מתפרש באחר. הילד נמשך כבמטה קסמים אל דמות סבו ואל מה שהיא מסמלת עבורו. הוא מבטא זאת במישרים "הִיא (=האש בכירה, אש הלילה) מוֹשְׁקֶת אוֹתִי" ובעקיפין בדרך האנלוגיה הנרדפת (בהקבלה לעניו המרשימות של הסב, מוזכרות עיניו החמות של הנכד). הימשכות זו הופכת לקשר סימביוטי בין השניים. הסב מכונה "זֶקֶן" (=זקן שלי. שייך לי) שמונה פעמים, כשמונת נרות החנוכה הנמצאים ברקעו של שיר זה.

שתי מציאויות אחרות מתנגשות זו בזו: מציאותית וחזונית-בלדית, שכן שלושה שותפים לשיח: סב ונכדו – תמונה שהייתה יכולה להתרחש במציאות – וכן גם שלהבות ה"אוֹמְרוֹת: כֶּךְ-כֶּךְ, כֶּךְ-כֶּךְ..." – עובדה שהתרחשה חזונית. יתרה מזו, דברי הסב עצמו ספק נאמרים, ספק שתוקים ("שִׁפְתָיו סְגוּרוֹת. אֵין מְלִים!") ספק מתארים תהליך שראשיתו בשחזור עבר וסופו באלם.

האני-המספר מודע לעובדה שאולי בדה מלבו דמות סב כפול פנים, וייתכן שזכרוננו מתעתע בו, כניסוחו: "וְאוֹלָם אַחֲרָת סִפֵּר זֶקֶנִי...". אולם אין בכך כדי לבטל את הרושם הטבוע בו בין שהתרחש במציאות בין לאו.

השקיעה המאדימה את צבעי הגן הלבן ב"דֶם חַי... ", נשזרת מתוך מטפורה הרומזת לאימת הגלות שגְּיָנָה דומע הסב. דומה שכך צריך להבין את עומק משמעו של המשפט: "וְהִגֵּן הֶלְכָן שֶׁעַל הַשְׁמֶשֶׁה – אָדָם. הָיָה מוֹצֵף דֶם חַי...". למילה "אָדָם" משמעות כפולה: פועל בזמן עבר בלבד (כפי שניקדו אצ"ג) ושם עצם, נרדפו של איש (=אָדָם). האני-השר ביקש כביכול לתאר שִׁמְשֵׁה מוצפת בדמו החי של אדם – תיאור המצוי בדרך כלל בשירת אצ"ג המאוחרת, בייחוד ב"רחובות הנהר: ספר האיליות והכח" המוקדש למוראות שואה.

דמות הסב מושפעת ללא ספק מייחוסו של אצ"ג שנולד למשפחה חסידית: מצד אמו, בת שבע לבית לנדמן, היה צאצא של האדמו"ר רבי אורי מסטרליסק ("השרף") ונקרא על שמו. אביו, הרב חיים גרינברג, היה האדמו"ר מגלינא, מצאצאי רבי יחיאל מיכל מזלוטשוב ורבי מאיר מפרמישלאן. בשירים מאוחרים הם נזכרים בשמותיהם או בכינוייהם הידועים.

לסיכום, הן בשיר הילדים והן בסיפור הילדים בעל הטורים הארוכים – זה כזה אינם מחורזים – מעוצבת דמות סב דומה למדי, המהלכת במודע בין עולם מציאותי לעולם מטפיזי, כואבת את אבדן עברו הלאומי המפואר של עמה ואת ההכרה באלוקים כבורא עולם מופלא, משפיעה עמוקות על נכדה, המספר עליו לנמענים עולי ימים בזמן שהוא עצמו בוגר ומפרסם לצד שירים אלה יצירות

ליריות מעודנות ואקספרסיוניסטיות באידיש ובעברית, שאין להן דבר וחצי דבר עם יצירות ילדים (ארנון, 1980, עמ' 71-16).⁷

השיר "אָמאָ..." (גרינברג, 1922)⁸ שפורסם כשנתיים לאחר פרסום "זקני" וכשנה לפני פרסום "אָנכי וְסָבא בְּלִיל תַּנְכָּה..." (גרינברג, 1923), הוא שיר לירי קצר בן שלושה בתים, ששניים מהם נפתחים בפנייה לאם ובציון תחושת הדובר-השר: "מָה אָבָה". דמיונה לסב מעניין: אף היא מאופיינת בעיקר באמצעות עיניה וצורה, אמנם אינה בוכה כמותו אך כאבה ניכר, והשיר אינו משתף את הקורא בהבנת צורה. השקיעה אינה נתפסת בשיר ביופייה, אלא בתחושת הצער שהיא מחוללת. צבעה האדום מצית את זוגיות החלון בדומה לבערת השקיעה על שִׁמְשֵׁת החלון בשיר "אָנכי וְסָבא בְּלִיל תַּנְכָּה..."⁹, וכמו בשירים המוקדשים לסב – אף בזה משתוקק הדובר-השר לשבת למרגלותיה ולהציץ בעיניה העגומות. אף היא ממעטת בדיבור. הדובר אינו מעיד כי דיברה אליו, אלא שהוא כמה לשמוע את פנייתה אליו במילת השייכות "בְּנִי". כבשיר על סבו המתאר מה אירע ביניהם בחנוכה, אף בזה נקשרת דמותה במועד מיוחד – עֶרְבֵי שְׁבֻתוֹת. הכותר המסתיים בשלוש נקודות וכמותו גם השיר, יוצרים סיום פתוח מעיק המתעצב בין השאר בתמונות – כדרכו של שיר לירי (לנדאן, 1990).

להלן השיר:

אָמאָ, מָה אָבָה לְשִׁבֶּת עֶמֶד
לְמַרְגְּלוֹתֶיךָ
וּלְהַצִּיץ אֶל עֵינֵי-הָעֶגְמָה, אֶל שְׁפָתֶיךָ,
כִּי תִקְרָא לִי: בְּנִי –
מָלֶה-טֶפֶחַ אֶל דְּמִי...
אָמאָ, מָה אָבָה לְרֹאשְׁךָ עֶרְבֵי שְׁבֻתוֹת,
עַתָּה יָכֹחַ⁹ הַחֹל פִּתְחַת רִגְלֶיךָ,
כִּי נִפֹּל הַצֵּל בּוֹ – –
וְשִׁמְשֵׁת שׁוֹקֶעֶת מְצִיתָהּ אֶז תִּרְשֵׁ
זְנוּגִית הַחֹלּוֹן,
וּמִשְׁהוּ מַצְעָרָה הָאָדָם שֶׁל שְׁקִיעָה
אֶז לֹחֶשׁ בְּעֵינֶיךָ...

ייתכן שקווי הדמיון הללו בין השירים מאפשרים ללמוד גִּזְרָה שווה מהסב על האם (בתו?!). כמותו אף היא מיוסרת בגין הימצאותה בגולה. אף חייה שלה מצויים בצלם של חיים אחרים שהיא מתאוה אליהם. אפשר אפוא שהשמש השוקעת המציתה את זוגיות החלון, מציתה אף בה רצונות

7. בספר מופיעים שירי ילדים שכתב אצ"ג בשנים תר"ף-תר"ץ והם מובאים במאמר זה.

8. שיר זה הופיע גם בתכניה שהוציאה לאור המדרשה הלאומית ע"ש אריה בן-אליעזר לרגל הגעתו של אצ"ג לגבורות (תשל"ז) – "למאהבי מעבר לים" – עמ' 2. שיר זה מופיע גם בתוך מירון, תשנ"ב, עמ' 143.

9. יתקדר, יתעמעם.

שירי ילדים ושירים מחופשים לשירי ילדים בשירת אורי צבי גרינברג

חבויים, כבסב. אלה השערות שביסוסן אינו אפשרי משיר יחיד זה, אולם אפשר לבססן על שירים מאוחרים, כמו למשל השיר "א: הַמְשׁוֹרֵר וְאִמּוֹ בְּעַמָּם" (גרינברג, תשנ"ג ב, עמ' 83-86), מתוך המחזרות "בְּבֹאֵי הַשְּׁבוּן" (עמ' 83-104) או בשיר "ב: הוֹד אֶמְנֶה הַיְּהוּדִית" (עמ' 66-76) שבו הופכת אם פרטית לאם אומה נצחית. להלן טורים אחדים הבאים חשבון עם הנצרות ועם אמה (=מרים הגלילית) מתוך השוואתה לאם היהודית:

אֵין אִם שְׂכֹזוּ בְּעַמִּים וְגַם לֹא רְאִינוּהָ.
לֹא בְּכָדִי אֵין אֶנְחֶנוּ כְּהֵם בְּתִבֵּל שְׁטָמְאוּהָ.
לֹא בְּכָדִי אֶמְנֶה הַמְּכַחֵל וְהַמְּפַסֵּלֶת חֶפְשׁוֹהָ.
אֵת הָאֵם-בְּחֶן-הַסֵּד – וּבְאֵם הַגְּלִילִית מְצֹאוּהָ.
כִּי אֶצֶל אֲמָם בְּאִירוּפָּה אֵף הֵם לֹא רְאוּהָ –

כדי להעמיק את הפער בין האם הגלילית הנוצרית לאם היהודית משתמש אצ"ג בצירוף "לא בכדי" פעמיים כאנפורה. ארבע פעמים משמשת "לא" כמילה מנחה. גם החרוזה "אוּהָ" המהדהדת כ"אוּהָ" לעגני, מחדדת את ההבדל התהומי בין השתיים. מבנה הטורים תורם אף הוא לחידוד הפער ביניהן, שכן הוא פותח בטיעון, מסיים בסיבתו ("כִּי") ובתווך מדגים ניסיונות איתור 'אם קדושה'.
בין כך ובין כך, לא רק שהשירים המאוחרים משלימים פערים שהשאיר שיר הילדים המוקדם, אלא תורמים לחשיפת סגוליותו שלא נראתה לכתחילה.

תמונות ילדות: שבת, נופי ילדות

שלא כשלושת השירים הללו שדוק של עצבות נלווה לדמויות המתוארות בהם, שיר הילדים "שִׁבְתִּי קִדָּשׁ" (גרינברג, 1923)¹⁰ מצייר תמונת ילדות נעימה. זהו שיר ילדים מובהק בן שלושה בתים קצרים, המסתיימים במילים "שִׁבְתִּי קִדָּשׁ". לדמויות אין ייחוד משל עצמן. כל אחת מהן מעוצבת כטיפוס. האם אחראית לחמימות כותלי הבית ולבישומם. לאב מעמד של מלך או שר בעל עטרה השר זמירות שבת, והבן מצטט מילים ששמע מפי אביו ואמו. הבית הראשון מוקדש לאם, השני – לאב, והשלישי – לאב ולבן.

להלן השיר:

אָמָא, אָמָא! שִׁבְתִּי קִדָּשׁ – זֶהָר
וְחִמִּימוֹת-בְּשָׁם בֵּין הַכֶּתָּלִים:
שִׁבְתִּי קִדָּשׁ.

אָבָא יָפָה כָּכָה. אֶפְשָׁר הִנּוּ
מֶלֶךְ גָּדוֹל, אָבָא, שֶׁר שָׁל שִׁבְתִּי,
וְעַל עֲטָרָתוֹ כָּתוּב:
שִׁבְתִּי קִדָּשׁ...

10. שיר זה מופיע גם בתוך גרינברג, תשנ"ג ב, עמ' 144.

אָפּאָרן לוי זמֶר שַׁבַּת עֶרֶב.
גַּם אֲנִכִּי רֵן שְׁתֵּי מְלִים-פְּנִינִים:
שַׁבַּת קֹדֶשׁ.

השיר נטען במשמעויות עמוקות יותר רק אם נשווהו לשירים מאוחרים שבהם לא היה אפשר עוד לקיים שבתות כהלכתן עלי אדמות. גם לא בשמים כדוגמת שיר "ד: מִחֲזָה שַׁבַּת קֹדֶשׁ בְּשָׁמִים" (גרינברג, תשנ"ג, עמ' 124-125) או השיר "פִּי זֶה כָּבֵר פָּכִי" (עמ' 75-76) המעמת עבר (כדוגמת זה שבשיר, אף שמפורט יותר, המסתיים במילים "שבת קדש בביתנו"), עם הווה איום, שתיאורו מתחיל במילים: פִּי זֶה אֵינְנוּ בְּהִקִּיץ עוֹד בְּעוֹלָם, פִּי זֶה כָּבֵר פָּכִי; / פִּי זֶה מְקַאֵב לְבָלִי רְפָאוֹת עוֹד, בְּאֶשֶׁר תֵּלֶךְ, בְּאֶשֶׁר תֵּלְכִי". מה שהיה שוב לא יהיה.

חויית ילדות נוספת, תמימה לכאורה, המנסה להבין את סודות התנהלות השמים מצויה בשיר "סוד כוכבים" (גרינברג, 1923).¹¹

להלן השיר:

דְּקָלִים עוֹלָיִם לוֹחֲשִׁים: כּוֹכָבִים,
גָּלוּ לָנוּ סוּדוֹת כָּל הַשְּׁחָקִים,
אַתֶּם יוֹדְעִים!

אָף כָּל כּוֹכַב מְבִיט אֶל הַלְבָּנָה:
אָמָּא, מָה אוֹמְרָת אַתָּ?
הַמֶּתֶר?

וְהַלְבָּנָה שׁוֹתֶקָה, כָּסֶף כֶּלֶה,
וְהַכּוֹכָבִים רוֹעֲדִים לְמוֹלָה.

שלושה 'גיבורים' בשיר: דקלים, כוכבים ולבנה. הדקלים הגבוהים הקרובים יותר מאחרים לשמים על-פי תפיסת האני-השר-הילדי, סבורים כי פתרון חידת היקום העילי מצויה בידי הכוכבים, כנראה בגין ריבויים. הכוכבים אינם ממהרים להשיב. הם מבקשים את אישורה של אמם, הלבנה. אך זו אינה עונה מסיבות השמורות עמה. רעידת ילדיה (הכוכבים) חותמת את השיר. סוד היקום נותר עלום. גם סיבת רעידת הכוכבים אינה מתפענחת.

ברובדו הגלוי משקף השיר תהיות של ילד סקרן, שבגין היותו ילד אינו מבחין בין בני-אדם לעצים ולאינני טבע, ככוכבים ולבנה. כולם נתפסים בעיניו כבעלי יכולות דיבור, וכמו בחלום (ובלדה) חי, צומח ודומם מעורבים זה בזה ומתקשרים זה עם זה. הדקל העולה אל-על עשוי לסמל אדם המבקש להבין סודות עולם אחר בעיני ילד. דין דומה לכוכבים: הילד משוכנע שהתשובה על שאלתו המושמת בפי דקלים, נמצאת בידי הכוכבים כי מקומם באותו עולם שמימי, אולם אלה אינם מוכנים להשיב עד שלא יקבלו אישור מאמם-הורתם. עד כאן הרובד הגלוי של שיר ילדים זה. אולם אין להסתפק בו, שכן תשתיתו מוכרת מאגדות הנקשרות באברהם אבינו, הלומד להכיר

11. שם, עמ' 145.

את בוראו באמצעות התבוננות ביקום. כידוע, חשב תחילה כי הכוכבים הם האלוהים, משעלה השחר ונעלמו הכוכבים, סבר כי השמש היא האלוהים. כאשר פנה היום והשמש פינתה את מקומה לירח, סבר כי הוא האלוהים. ומשפינה זה את מקומו, הבין ש"יש מי שעומד על כל צבא השמים ומניע אותו".¹² אגדה זו מסייעת להבין את שתיקת הלבנה המנועה מלמסור סודותיו של יקום, שהיא רק חלק ממנו ובוודאי לא אמו-הורתו.

אין זו התשתית היחידה לשיר זה. גם יעקב אבינו ביקש לספר לבניו מה יארע להם ב"אחרית הימים" (בראשית מט 1) ולא עלה בידו לעשות כן. המדרש מציע הסבר משלו לסיבת הסתלקותה של שכינה מיעקב, ובחלק מהמדרשים נמצא שהסתלקותה לא הייתה מלאה, וכי רמז לכל אחד מבניו מה יארע לו בעתיד (גינצבורג, 2009, עמ' 70-71).¹³ אך אפשר שאין לחפש תשובה עניינית על שאלה זו, כי סוד קסמו של עולם הוא בחידתיותו. אם כך הוא כי אז תובנה זו מצויה בשיר זה. הלבנה שותקת והכוכבים מגיבים ברעדה, מפני שהם מבינים שלא יספקו לעולם את סקרנותם של הדקלים/האנשים.

לירח ולכוכבים מקום ניכר בשירתו המאוחרת של אצ"ג, למשל בשיר "מקלה א: שיר אֶלִי עֲלִיּוֹנִים". (גרינברג, תשנ"ג א, עמ' 81-82) מתואר מצבו של יהודי הנכסף לעולמות שמימיים:

שִׁימוּ לִבְ אֶל עֲצָמֵנוּ, כִּי נִשָּׂא לְשָׁמַיִם עֵינֵינוּ,
לְעֵת-פֶּסַח-עַת-עֲצָב, כִּי יַעַל בְּרֶן כְּסוּפֵנוּ:
[...]

מִכְתָּם הַשָּׁמַיִם הִזָּאת הִיָּה פֶּעַם נִזְרָנוּ
וּמִטֵּיב הִזָּרַח הִיָּה פֶּעַם אֲדָרָנוּ.
בְּמִרְבְּדֵי הַתְּכֵלֶת הִצִּיעוּ אֲמוֹת יִצְוֵנוּ
בְּזֵיו כּוֹכָבִים..

השוואת המקור המאוחר עם המוקדם חורגת מגבולות מחקר זה. נסתפק אפוא בחשיפת המכנים משותפים בין השירים. את מקום הדקלים תופסים יהודים הנושאים עיניהם לשמים ולגרמיהם. ירח וכוכבים מוזכרים במפורש בשני המקורות. את מקום הלבנה האימהית בשיר המוקדם ממירה אם אנושית בשיר המאוחר. סוד היקום מעסיק את הדובר-השיר המוקדם. סוד הקיום של היהודים – בשיר המאוחר. השיר המאוחר הוא קינה מובהקת המציינת כי "שוב אין לנו פֶּלֶם בְּשָׁמַיִם.. שֶׁם הַקֶּסֶם פָּנִים: / עַם הַרְבֵּה-מְאֹד-תְּכֵלֶת וְהַרְבֵּה-מְאֹד-עֲנָנִים – – " (עמ' 82). המוקדם רחוק מכך אלפי מילין. אף על פי כן נקודת הזינוק דומה למדי. וכך גם בשירים מאוחרים אחרים. מתברר אפוא שהשיר התמים הילדי מכיל יסודות שמהם נבנית שירה אדירה בהמשך.

12. ראו תרגום עברי בתוך גינצבורג, 2009, עמ' 4. לאגדה זו שש נוסחאות – ראו גרינברג, תשנ"ב, עמ' 155.

13. ראו תשתיותיו של מקור זה בתוך גינצבורג, 2009, עמ' 241, הערה 384.

דמויות ואירועים מקראיים: משה, עבדות מצרים

דמויות מקראיות מגוונות ואירועים מקראיים הם עצם מעצמיה של שירת אורי צבי גרינברג.¹⁴ בשירי הילדים שבדרך הרביעי נמצאת אחת בלבד, דמותו של משה רבנו. דמות זו מעוצבת בתוך מחרוזת המוגדרת כפואמה בשם "מן הפואמה 'משה'" (גרינברג, 1920 ב),¹⁵ ויש בה שני שירים: "התגלות" ו"ששים רבוא". כותרת של המחרוזת מוזר משהו. האומנם התכוון להוסיף שירים נוספים על הקיימים, או שכבר בשלב זה של כתיבתו פרץ גרינברג גדרי התנסחות מקובלים? תמיהה היא. מכל מקום, אין לנו אלא מה שבידינו.

השיר "התגלות" אינו נפתח בתיאור משה, אלא בהסבר דרכו של האני-השר אל משה. הוא מדווח בצער על הימצאותו בגולה, מקום שאינו טבעי לו. מקום שהתגלגל אליו "מני מזרח ומזרחיות של זקב / ומים של תכלת קדושה אל ים שחר – –" – כשאר יהודים נודדים בעולם (כניסוחו: "הנך באמצע עולם-יה הרקב"). אולם מעת לעת, בשעת רצון, כשהוא עוצם עיניו, נפתח לו שער פלאי אל עולם שהיה. בשיר זה נפתח לו שער להתגלות ה' אל משה בסנה. תחילה הוא מציץ מן הצד במראה הנגלה אליו:

משה, משה...

וקאש עוד מתלקחת:

משה, משה...

ואנכי רועד, רועד – –

והנה הוא – הרועד שזוף-פנים עם המטה
המעקל,

קדקד גא למול הלהב מתוך יראת-קבוד יטה
ובעפעפיו להב-מגור:

מה-זה והסנה איננו אכל? – –

והסנה איננו אכל – – משה, משה!
אינו אכל!

כבר בשלב זה מעורבות תחושותיו בתחושות משה. שתי השורות האחרונות בקטע המצוטט ספק מתארות את הרהורי משה, ספק את מחשבות האני-השר התמה, כמו משה על הנס המתחולל בסנה הלוהט. האני-השר הוא הרועד בשיר – לא משה ("ואנכי רועד, רועד – –"). כיוון שהוא נכבש על ידי מראה זה, הוא רואה עצמו בבית האחרון בשיר זה כממשיכו של משה.

להלן הטורים החותמים את השיר:

ידי תופעה מטף זה המעקל!
ואני נע-לי, נע לי כל דורותי

14. ראו דוגמאות אצל הורוביץ, 2010, עמ' 193-211.
15. שיר זה מופיע גם בתוך גרינברג, תשנ"ב, עמ' 140-142.

וְאֵשׁ הַסֵּנָה מְאִירָה לִי לִילוֹתַי –
אֵשׁ נוֹדֶדָה...
וְעוֹד תֵּאִיר הִיא לְנַפְשִׁי הָאוֹבֶדָה
בְּמִרְחָקִים שְׁלֹא אֶדַע!

מתברר אפוא שיותר משמתואר בשיר חזיון ההתגלות למשה רבנו, מתוארת בו התגלות לאני-השר הרואה עצמו כנביא, נע ונד במדבריותיו שלו, מונע מכוח אש הסנה ומאמין בכוחה הבלתי מתכלה.

בשיר השני במחרוזת "שִׁשִּׁים רְבּוֹא" מתוארת לכאורה תחושתו הקשה של משה בראותו את אחיו בונים "בּוֹנִים עָרִים וְהִקְלֹת / לְאֶתְרִים, לְאֶתְרִים – –". מתוארים בשיר ליקוט הקש ולישת החומר כבמקרא ונוספים עליהם תיאורי האני-השר, כמו למשל תיאור עייפותו הנוראה של אחד האחים הנאנק תחת השמש. בהמשך מתוארים לבטיו של משה באשר ליכולתו להתמודד עם פרעה. סופו של השיר פתוח. משה אינו מחליט כיצד לנהוג. השיר מעצב קונפליקט ואינו פותר אותו.

הבית הראשון והאחרון זהים: "שִׁשִּׁים רְבּוֹא אֶחֱסִים גּוֹלִים – / בְּשָׁרָם בְּשָׁרִי, דָּמָם – דָּמִי, / בּוֹנִים עָרִים וְהִקְלֹת / לְאֶתְרִים, לְאֶתְרִים – –". אולם מפני שהשיר הוא חלק ממחרוזת, נראה כי גם הוא מתאר בו בזמן את תחושות משה כעולה מהרובד הגלוי, אך גם את תחושות האני-השר המודע לקשיי שישים ריבוא אחיו בני זמנו, הרחוקים אמנם דורות רבים מיוצאי מצרים, אך משועבדים כמותם לגויים.

שתי התמות הללו – החשבת המשורר את עצמו כנביא והזדהותו העמוקה עם אחיו – הן מהתמות המרכזיות בשירתו של אצ"ג בכל שנות כתיבתה. כך למשל גם ב"שיר אֲשֶׁר זָעַקְתִּי" (גרינברג, תשנ"ג א, עמ' 70) בייחוד בטור: "וְיִהִי גּוֹרְלִי – גּוֹרְלוֹ שֶׁל חוֹזֶה / אֲנִי קֶרֶכֶם וְאַתֶּם לִי קֶבְרִי:"¹⁶ מתברר שנכללו כבר בשירי הילדים שפורסמו בתחילת דרכו כמשורר.

ילדי ארץ ישראל

השיר האחרון באסופת שירי הילדים שבכרך הרביעי של כתבי אצ"ג "לילדים" נכתב בארץ בתרפ"ח ופורסם שנתיים לאחר מכן (גרינברג, 1929, 1930).¹⁷

המשורר המביט בילדים המשתעשעים (קרוב לוודאי) בחוף ימה של תל-אביב, מלא התפעלות משיזפונם הנוגד את חיוורונם של בני גלויות, ומהיותם כה חופשיים במקום שבו ה"שָׁמֶשׁ וְהַיָּדִית" ו"חוף [ה]ים וְהַיָּדִית". כל כולו אושר צרוף, המלווה בהערכה עמוקה: "אֲשֶׁרִינוּ, פִּי זָכִינוּ לְכָדָה!". הוא פונה לנמעניו הרכים בקריאת "הִי" כפולה ("הִי, שְׁחָקוּ בְּצַדִּים [...] / הִי, לִוְשׁוּ פֶז חֹלּוֹת בִּידֵיכֶם הַקֵּטְנוֹת").

אולם אפילו בשיר זה נזקק המשורר לתמות לאומיות, הקשורות בתקומת עם גולה והמוכרות

16. בשיר זה, כמו ברבים אחרים, הנביא-החוזה-השר אינו זוכה באהבת עמו ובתמיכתו. משחק המילים קבר/קרב מבטא היטב את הפער העצום ביניהם. עניין זה אינו מוזכר בשיר הילדים שעניינו בתחושות משה ויורשו, האני-השר, ולא ביחסי משה ועמו.

17. בשנת תרצ"א התפרסם השיר בקטיגא כל בו, ובתרצ"ג (1933) – בבדרך. בנוסח "בדרך" הושמטו מן השיר הבית הרביעי ושתי שורות הסיום. כיום מופיע בתוך גרינברג, תשנ"ב, עמ' 148-149.

משירתו 'למבוגרים'. הוא מבקש מהילדים שינצלו עד תום את ימי ילדותם, שכן יבוא יום שבו יידרשו לאחוז בידיהם "את, הָגָה וְחֶרֶב / וְדָגָל יִשְׂרָאֵל עַל יָם וַיִּבְשֶׁת –". הוא רואה בהם את "כְּנִי רִאשִׁית הַמְּלוּכָה!", ומשרטט להם גבולות מקראיים כגלעד, מואב, ירדן ("מִזְּהָ וּמִזְּהָ") וחורן. ספק אם אלה הם נושאים המעסיקים ילדים רכים בשנים. "שִׁמְשׁ יְהוּדִית" ו"חוף יָם יְהוּדִי" אינם מרשימים ילדים שנולדו להוויה זו. אם כן, נמעני השיר הסמויים אינם ילדים אלא הוריהם "הַגְּדוּלִים, פְּלִיטֵי גְלִיּוֹת, / אֲכֻלִּים מִגְּפָרִית הַצֶּעַר הָעֵתִיק, ". אלה המאמינים שהם "דֹּר אֶחָד" לְדַעַת / תּוֹגַת הַתְּמוֹל וְהַיּוֹם בִּיהוּדָה, / הַקְּטָנָה מְאֹד". טורים הימנוניים אלה רחוקים עד מאוד מלשון שירת ילדים מקובלת, גם אם אינה נמדדת בלשון ימינו אלא בלשון שנות השלושים של המאה הקודמת, אולם אצ"ג החשיב שיר זה כשיר ילדים וכמותו גם עורכי כתביו.

לסיכום, בחלק זה של המאמר נסקרו שירי הילדים שכונסו בכרך הרביעי של כל כתבי אורי צבי גרינברג. מעטים הם עד מאוד לעומת הכמות העצומה של שירי אצ"ג, וספק גדול הוא אם היו נחשבים בימינו כשירים המיועדים לילדים. משלבם הלשוני גבוה, חלקם מורכבים למדי, מקצתם ארוכים. גם השירים הקצרים, מרובי החזרות, הקלילים לכאורה מעובי משמעויות הם. אפילו בשירי הלל, שנמעניו הגלויים הם ילדים (העולה מכותרתם ומכמה מבתיהם), נמצא ששיחתו-הצעתו-התפעלותו של האני-השר מכוונת בעיקרה למבוגרים פליטי גלויות, כואבי יום אתמול המייחלים למחר טוב יותר.

מכל מקום, אף כי הוגדרו כסוגה עצמאית לחלוטין, נמצא בהם תמות משירתו אדירת הכמות והאיכות של אצ"ג בכל שנות כתיבתה. כך למשל, העובדה שבני משפחה פרטיים מסמלים גם הוויות לאומיות מצויה באלה כבזו. דמות מקראית כמשה רבנו מנתבת את דרכו של האני-השר בעתיד בשיר הילדים "מִן הַפּוֹאֶמָה 'מִזְּהָ'", כפי שעושים זאת נביאי ישראל לדורותיהם בשירתו המרכזית של אצ"ג. חוויות ילדות ראשוניות המתוארות בשירים אלה חוזרות ומושרות בכל ספרי-שיריו – בדרך כלל כמושאי כיסופים וכעילות לקינות (הורוביץ, 2008). גם בשירים תמימים לכאורה כ"שִׁבְתָּ קִנְיָ" וכ"סוד פּוֹכְכִים", נחשפים רבדים סמויים מעובי משמעות, בדומה למצוי בשירת אצ"ג.

נוסף על תמות מרכזיות נזרעו בשירי ילדים אלה סוגות ייחודיות, שפותחו לכלל מבנים ארכיטקטוניים יוצאי דופן בשירתו המרכזית של אצ"ג, כשירים ליריים קצרצרים לצד מחזרות שירה, ובמחזרות עצמה משולב סיפור לצדו של שיר. עם זאת, בשירה זו מקפיד אצ"ג להשתמש בסימני פיסוק נורמטיביים, כשלוש נקודות לציון סיום פתוח. בשירתו 'למבוגרים' נמצא סימני פיסוק ייחודיים לו, כשתי נקודות במקום שלוש ואין אלה דוגמאות בלבד.

חלק ב: שירים מחופשים לשירי ילדים

להלן יודגמו שירים שאינם שירי ילדים לכתחילה, גם לא בדיעבד. לא לכך הם נועדו, אלה הם 'שירים מתהפכים' משירי ילדים לקינות. מעולם לא הוגדרו ככאלה על ידי חוקרי שירת אצ"ג, אולם דמיונם המפתיע לשירי הילדים שהחשיבם ככאלה על פי עניינם, משלבם הלשוני הגבוה, וריבוי רובדיהם מחד גיסא, והיותה של שירת אורי צבי בלתי צפויה לכתחילה, מערבת סוגות זו

שירי ילדים ושירים מחופשים לשירי ילדים בשירת אורי צבי גרינברג

בזו, היוצרות מרקם שאינו נענה להגדרה אחת מאידך גיסא, מאפשרים להגדירם כשירים מחופשים לשירי ילדים.

בהמשך נראה דוגמאות לשני שירים מחופשים כאלה. שניהם מתוך המחזות "שְׁלֹשָׁה שִׁירִים עַל אֶבֶן הַחֲצוּצָר" (גרינברג, תשי"א).¹⁸ כמקובל בשירי ילדים וגם בכמה משירי אצ"ג (כמתואר בחלקו הראשון של מחקר זה), שיר א במחזות זו קצר. ישנם בו בסך הכול שלושה בתים: שניים בני ארבעה טורים ואחד בן חמישה. כולם חרוזים בחריזה קלסית (בית א: א ב ב א; בית ב: ג ד ג ד; בית ג: ה ו ה ה). סימני הפיסוק אינם פורצי גדר, כדרכו של אצ"ג בשירתו המאוחרת. סיומו של כל אחד מהבתים סגור סגירה חד-משמעית המתבטאת לא רק בתכניהם, גם בסימן הקריאה הנוצל כל אחד מהם נעילה מוחלטת. התמונה הכללית אידיאלית, מראה הנוף כובש בתמימות. מתוארים בו אמת מים ובה דגיגונת ועוד שתיים, שני לילכים, לבן וכחול, חול קטיפתי, דמדומי ערב וכן גם ניסיון של ילד קטן לתפוש את הדגיגונת. אף שזרימת מים מפרה במעט את השקט, אין בה כדי לפגום בשלווה מהפנטת זו. אמת, המשלב הלשוני גבוה, ולכן יש מי שיאפיין את השיר כשיר לירי (קצר, תמונתי, אמוציונלי, כתוב בגוף ראשון, המעט שבו מכיל מרובה), אך כך הוא בכל השירים שאצ"ג החשיבם כשירי ילדים, ושעורכי כתביו הקדישו להם מדור משלהם.

להלן השיר:

בְּמוֹלְדִּי מְהִיא... הַלֵּילֶךְ הַלֵּבָן, הַלֵּילֶךְ הַכָּחַל!
וְלִמְטָה מְזָה – אֲמַת מִים חֲמָדָה לְעֵינַי:
לִישָׁב וְלִשִּׁים כֶּה אֶת כְּפוֹת רַגְלִי
עַל רִפְדַּת הַחוֹל!

שֶׁקֶט זְרִימָה... וְנִצָּנוֹץ וּפְכָפוֹךְ כְּמוֹ כִּי.
דְּגִיגוֹנָת קִטְנָטָנָת אַחַת וְשִׁנְיָה וְשִׁלְיָשִׁית.
אֲנִי מְכַנֵּס מְדִי פֶעַם יְדִי לְתַפְשָׁנָה, אֲךֹּ הִיא
מִתְחַמֶּקֶת בְּפִלְאִי שְׁחִיזָה מְהִירָה וְחֲרִישִׁית!

מָה אֶהְבֵּתִי זֹו אֲמַת הַמִּים וְקִטְיַת הַחוֹל
וְאֵת הַלֵּילֶךְ הַלֵּבָן, הַלֵּילֶךְ הַכָּחַל!
עִם דְּמָדוּמֵי הָעָרָב גּוֹף יָלֵד קָטָן וְדָפוֹק לֵב
כְּלָפָה שֶׁל צִפּוֹר בְּעוֹלָם אֱלֹהִים הַגָּדוֹל
מִתַּחַת לְכַפַּת רִקְיעַ פּוֹכֵב וְעָגַל!

מה בכל זאת עשוי להעיד שלפנינו 'שיר בתחפושת'? שלושה סימנים גלויים כאלה מעידים על כך: המילה "הִיא" מוטה (כסימן להדגשה בכל שירי אצ"ג), ופעמים נמצאות שתי נקודות לסימון תופעה שאינה חתומה, המביעה בדרך כלל תמיהה (בשירי הילדים היו אלה שלוש נקודות). הקורא האמון על שירת אצ"ג והמדקדק כגון אלה מבין כי יש דברים בגו. בהמשך יוסבר מה משמעם.

18. שיר זה מופיע גם בתוך גרינברג, תשנ"ה, עמ' 80-82. השיר האחרון – הרביעי במחזות "סיום: הרחק וגבה למחוז חפץ אדם" – נדפס גם בתוך גרינברג, תשנ"ד, עמ' 69. חצוצר = חצוצרה קטנה.

דין דומה לשיר ג באותה מחרוזת.

להלן השיר:

- 1 מֶה אֶהְבֵּתִי אֶת זֶה הַחֲצוּצָר שֶׁנִּתְּנָה לִי אִמִּי!
- 2 לִילָה עִם זֶה בְּנִדִּי גַם נִרְדָּם הוּא עִמִּי.
- 3 רַק בְּלִיל הַשָּׁשִׁי וְכָל יוֹם הַשָּׁבָת לְמַחֲרָת
- 4 שֶׁבִקְתִּיו בְּמַגֶּרֶה בְּכָאֵב לֵב כְּמַצּוֹת הַשָּׁבָת.
- 5 כָּחַל אֲדַמְדָּם וְזָקָב הוּא הִנֵּה בְּצִבְעָיו
- 6 וְרֵיחַ-הַפֶּחַח-וְהַצֵּבַע-שְׁלוֹ בְּאַפִּי
- 7 הִנֵּה לִי כְּדָבֶשׁ וְכַנְרֵךְ בְּצַנְצָנָת זָקָב
- 8 וְכִמִּי שֶׁמְחַזֵּק דוֹכִיפֶת הַחֲזִקְתִּיו בְּכַפִּי
- 9 עַד שֶׁפַּעַם בְּעָרֵב הִלְכְּתִי כְּלִתְפִלַּת שְׂדֵה
- 10 וּבְהִחַל הַצָּרָצָר לְצָרָצָר – עֲנִיתִי אֲנִי
- 11 בְּתִרְעוּת חֲצוּצָר, שֶׁעֲצָרָה כָּל חֲרָגוֹל מְדֻדָּה..
- 12 וּבָא מֵאֲחֹר-לִי הַגּוֹי-אֲשֶׁר-לוֹ-הַשְׂדֵּה
- 13 וַיִּבְנֵי קִדְקִד וּכְפֹשָׁנִי פָּנִים כְּעֶפֶר –
- 14 וּמֵאֲזֹ אֵין לִי עוֹד חֲצוּצָר.

בשני בתיו הראשונים מתוארת אהבת ילד לחצוצרו. הוא מנגן בו בימים ונרדם עמו בלילות. בכמירת לב הוא מספר על יחסו הכמעט עוין לשבת, שנגינה בשבת אסורה בה. חריזה שונת אות ("אִמִּי", "עִמִּי") מדגישה את הקשר האמיץ בין הילד לאמו, מעניקת החצוצר. צבעיו וריחו נדמים לו "כְּדָבֶשׁ וְכַנְרֵךְ" – דימויים שתשתיתם במגילת שיר השירים האופטימית. להוציא שברון לב בשבתות, מצוירת אפוא בשני המרובעים אידיליה במיטבה. אולם אידיליה זו מתנפצת באחת על ידי גוי רע לב, שהִּקָּה את הילד ושבר (או העלים) את חצוצרו. השיר אינו מסביר מדוע עשה זאת. הכעס על שהסיג גבולו? הקולו החזק של החצוצר שעצר "כָּל חֲרָגוֹל מְדֻדָּה..", הוציאו מדעתו? הילד-השר מתאר עובדות, אין לו עניין בביאורן כי הוא ילד. לכן אבדן חצוצרו חמור בעיניו ממכות הרצח שספג.

לכאורה לפנינו שיר ילדים. אמנם מילונו הפיוטי גבוה/נשגב וסיומו קשה, אולם הערכת מילון פיוטי כגבוה או נמוך, היא בדרך כלל תוצר של תקופה ושל מתן לגיטימציה כבימינו לשימוש בעגה, שמקומה לא יכירנה בשירת אצ"ג, כפי שהוכח לעיל בחלק הראשון של מחקר זה. אשר לסיום הקטסטרופלי של השיר, נזכור שבעבר הלא רחוק נחשבו אגדות כ"כיפה אדומה", "שלגיה", "במבי" ודומיהן, כמתאימות לגיל הרך למרות נוראיותן. כמותן גם שירי ילדים.

שירי ילדים ושירים מחופשים לשירי ילדים בשירת אורי צבי גרינברג

אם אכן שיר ילדים לפנינו, אז הוא שיר ילדים משוכלל המעוצב כסונטה,¹⁹ שיש בה 14 טורים המתחלקים לתזה בשני המרובעים (=קוורטטים) ולאנטי-תזה בשישייה (=ססטט, שחובר משני טרצטים).

אולם משמעותם הסמלית של הילד ומכהו, הצרצר והחצוצר פורצת את גבולות שירת הילדים. בהשתתפותו בפולחן הדתי והצבאי של עם ישראל מתחילת דרכו, מסמל החצוצר יהודים לדורותיהם. הצרצר כפול ההברות (צר+צר) מסמל גויים, המצרים מאז ומעולם ליהודים כאותו "צר ואויב, המן הרע הזה" (אסתר ז 6). "צָרָצָר", "מָצָרָר" ו"חָצוּצָר" מחצצר יוצרים אונומטופיאה (=חיקוי צלילי טבע), הממחישה בו בזמן את מקומם הצר של יהודים בין גויים (פיזית ואמוציונלית) ואת צרות עיניהם של מעניהם. זו כנראה הסיבה לחיבור לא מקובל במקפים של המשפט "ובָא מֵאָחֹר-לִי הַגּוֹי-אֲשֶׁר-לֹו-הַשָּׁדָה". כך נוצרת ישות גויית בעלת רכוש, החוזרת ופוגעת במפתיע ו"מֵאָחֹר" ביישות יהודית. הילד וחצוצרו הם אפוא סמלי עם יהודי קטן, תמים דרך, ירא אלוקים (כעולה מהמשפט: "הִלְכְּתִי פֶלְתֶּפֶלֶת שָׁדָה"), הנתקל שוב ושוב באנטישמים. זוהי אפוא קינה דמוית סונטה המחופשת לשיר ילדים (הורוביץ, 2008, עמ' 52-209). באוקטט מתואר מצב שהיה. בססטט – מצב שנשתנה. המעבר מתיאור אידילי אל ניפוצו נעשה באמצעות ציון זמן ("עד שִׁפְעָם בְּעָרְב"). החרוזה השגרתית של הקוורטטים המשתנה להריזה פחות קונבנציונלית בטרצטים, תורמת לעיצוב המהפך. בשמינייה – תזה-אידילית, ההופכת בשישייה לאנטי תזה קטסטרופלית. לא תיתכן סינתזה בסונטה זו, שכן לא נותר מה לאחות.

נוסף להיותו סונטה, השיר הוא בלדי²⁰ מפני שהוא מכיל 'סיפור-מתח' עמום (אוכמני, 1976, עמ' 105-106; בר-לב, 1969; Shipley, 1970). אין בו התייחסות בהירה למניעי המָּהָ. לא ברור אם הסתפק בהכאה או ניסה לרצוח. מעשהו מעיד על כעס בלתי נשלט, שפגע בילד ובחצוצרו ("וַיִּכְנִי קֶדְקֶד וּכְפָשְׁנִי פָּנִים בְּעָפֹר – –"). את מקומה של שפה מילולית (דיאלוג) תופסת בשיר שפת גוף רצחנית. זו היא אפוא בלדה סמלנית.

בכך לא מוצה אפיונו הסוגתי של השיר, שכן מעבר להיותו סונטה-לירית-הגותית ובלדה סמלנית, הרי הוא קינת יחיד במישור הגלוי וקינת-לאום ברובד הסמוי.²¹

בהיותו חלק ממחרוזת, אין שיר זה עומד בפני עצמו, ואמנם בשיר ב הקודם לו מתואר הרקע למתרחש בו.

להלן השיר:

הַחֵל צָרָצָר לְצָרָר... זֶה תַּנּוּי-קִיּוּמוֹ בְּסִתְרִי
שִׁפְעַת הַפְּרִיזָה בַּשָּׁדָה... וּבִתְרִי

19. שיר זה"ב. זה"ב בגימטריה 14. עמנואל פראנסיס הציע לכנותה "די-זהב", וזה חידוד כפול: שם מקראי (דברים א 1) וגם פעמיים 14 (פגיס, 1976, עמ' 315; טשרנחובסקי, תרפ"ב, עמ' כג, הערה 869). ב-1332 פרסם אנטוניו דה טמפא חיבור על השיר ובו 16 אפשרויות של בניין הסונטה. מאז נוספו עוד צורות (אוכמני, 1976, עמ' 91; הורוביץ, 2008, עמ' 198-199; לנדאו, תש"ל, עמ' 213-218, 315).

20. ראו עוד בתוך הורוביץ, 2008, עמ' 181-182.

21. לביאור המושגים ראו הורוביץ, 2008, עמ' 53-55. הדגמתם המלאה – בעמ' 55-103.

אֵילָנוֹת, שְׁעָמְדוּ וּפְקָעִים-בָּם פִּפְטָמוֹת שֶׁל דָּבֶשׁ,
נִתְכַּנְסוּ צִפְרִים עַל בָּדִים לְהִקְשִׁיב בְּמַרְגָּשׁ:
עוֹלָם אֱלֹהִים מִן אֲדָרַת הָעָרֶב לְבֶשׁ.

אֵיזָה טַעַם עֲצָבוֹת מְתוֹקָה בָּה הִנָּרֵךְ נוֹתֵן רוֹי
חֲשֵׁתִי בַּעַת שֶׁצָּרָצַר הֶצְרָצַר בִּשְׁדָּה!
אֵף גַּם פָּחַד הָיָה מְהֻלָּךְ וּמִצָּנָן סְכִיב-עֵינַי
וּמִגְבִּיר אֶת דְּפָקִי: פֶּן הִגּוֹי אֲשֶׁר-לוֹ-הִשְׁדָּה-
וְגַם-הֶצְרָצַר קְזוּזוֹת בְּמִצְחִי יִיָּדָה
וְאֲשׁוּב שׁוֹתֶת-דָּם לְאִמִּי וְאָבִי.. אֶתְנַדָּה,
שֶׁהִנֵּי נִמְשָׁף לְצָרְצוֹר הֶצְרָצַר בִּשְׁדָּה!

וְהִי טַל.. וְהִי הוּא נֶרְאָה כְּדַמְעוֹת בִּשְׁדָּה:
דַּמְעוֹת מְשָׁלִי.. לְאָבִי אֵין שְׁדָה וְצָרָר!
וְלִבִּי הִקְטֵן כֹּה דָּפֵק וְצָעֵק לְאֱלֹהִים!
וּפַעַם קִבְּלֹתִי תְשׁוּנָה מֵאִמִּי – תְּחַצֹּצֶר –
וְזַעֲמִתִּי אֶת כְּאֵב הַפְסוֹף אֲזִי בָּזָה הֶחֱצוּצֶר.

הסדר הפנימי של שירים א, ב ו-ג הוא הסדר שהמשורר התכוון אליו. פגמנו בו כדי לעמוד על טיבה של התחפוש, אולם מרגע שהשירים ייקראו על-פי סדרם הכרונולוגי, יובן מה הקשר בין הצרצר ובין החצוצר שקיבל הילד מאמו – אותה אם אהובה המתוארת גם בשירי הילדים המובהקים של אצ"ג בחלק הראשון של מחקר זה.

עוד נלמד משיר ב, שהתמונה האידיאלית המתוארת בשיר א חלקית בלבד. כך למשל דימוי דופק לבו של האני-השר ללב ציפור בשיר א הופך למציאות של מקהלת ציפורים בשיר ב. מקום משמעותי נועד ב'מקהלה' זו לצרצר, אליו נמשך הילד במיוחד, למרות מודעותו הבהירה לסכנה הכרוכה בהימשכות בלתי נשלטת זו, שכן הצרצר נמצא בתוך שדהו של גוי אכזר. האני-השר דמוי ילד קטן מקנא בגוי, שבניגוד לאביו יש לו שדה וגם צרצר. מתנת החצוצר מרגיעה אותו במקצת, כי באמצעותה הוא זועק את כאב הכיסוף לכל מה שאין לו ויש לגוי.

"עוֹלָם אֱלֹהִים" בשיר א ובחלקו הראשון של שיר ב שייך לעולמו האידיאלי, האופטימי והשלו של הילד. עולם זה מאבד משלוותו ברגע שנגלה בו הצרצר, שכן חיי הילד הקטן נתונים בסכנה מתמדת כי אינו שולט במשיכתו לצרצר הנמצא בשדהו של גוי, כמובע בטורים הבאים: "אֵיזָה טַעַם עֲצָבוֹת מְתוֹקָה בָּה הִנָּרֵךְ נוֹתֵן רוֹי²² / חֲשֵׁתִי בַּעַת שֶׁצָּרָצַר הֶצְרָצַר בִּשְׁדָּה! / אֵף גַּם פָּחַד הָיָה מְהֻלָּךְ וּמִצָּנָן סְכִיב-עֵינַי / [...] / וְאֲשׁוּב שׁוֹתֶת-דָּם לְאִמִּי וְאָבִי.. אֶתְנַדָּה, / שֶׁהִנֵּי נִמְשָׁף לְצָרְצוֹר הֶצְרָצַר בִּשְׁדָּה!".

בדומה לשיר ג, נמצא גם בשיר זה שימוש לא שגרתי במקפים ("הגוי-אֲשֶׁר-לוֹ-הִשְׁדָּה- / וגם-הֶצְרָצַר"). כאילו ביקש האני-השר לומר שהגוי אינו חסר דבר, לא שדה, גם לא צרצר. לו התפתינו לחשוב כי רק קסמו של השדה וצרצרו משכו את הילד כבעבותות, בא סופו של השיר ומלמד על

22. רוֹי = רוויה, שובע.

שירי ילדים ושירים מחופשים לשירי ילדים בשירת אורי צבי גרינברג

הסיבה האמתית להימשכות זו: קנאתו ביש החומרי רב השפע של הגוי ("וְעָקְתִּי אֶת כָּאֵב הַכְּסוּף אֶזְכְּנָה הַחֲצוּצָר"). שיר ב אינו שיר ילדים. מרגע שנחשפו בו הצרצר והגוי, הוסרה התחפושת הכה מוצלחת של שירים א 3, וכן גם הבית הראשון של שיר ב. אביזרי התחפושת מקבלים מעטה משמעותי אחרות, החורגות מסיפור פרטי על ילד קטן, חצוצרן, צרצר וגוי אכזרי לסיפור לאומי הרה אסון. תרועת החצוצר בשיר ב מסמלת כיסופי יהודים להתמודד עם גויים מצרים. זו גם משמעותה העמוקה של הטיית המילה "קִינָה", בפתחת שיר א וסימני הפיסוק הכפולים של שתי נקודות. האני-השר רומז כבר בתחילת השיר האידיילי-אופטימי כביכול להיותו קינה, שכן המולדת ההיא בעלת היופי הבלתי מתכלה אינה קיימת עוד. צוררים הכחידה.

כמו שיר ג כך גם שירים א ו-ב מהתלים בקוראיהם. הם מתחזים/מחופשים לשירי ילדים. אולם משהוסרה התחפושת, נמצא שהמחרוזת השלמה אלא קינה-בלדית-לירית, ובה גם סונטה אחת.

חתימה

שני חלקים במחקר זה.

בחלק הראשון נסקרו ונידונו כל שירי הילדים של אצ"ג, שכוונסו במדור מיוחד בכרך הרביעי של כתביו. נמצאו בהם שירים המתארים את בני משפחתו: שני שירים מוקדשים לסבו, אחד – לאמו, אחד – להוריו כיחידה שלמה. אחד – לתיאור השבת. שיר אחר – לכוכבי שמים. כל אלה נכתבו בגולה. אחד השירים המיועד לכאורה לילדי ישראל ולמעשה להוריהם יוצאי גלויות, נכתב בארץ. כולם כתובים במשלב לשוני גבוה. לכל אחד מהם פנים גלויות וסמויות. אפשר שבימינו לא היו נחשבים כמתאימים לילדים, אולם אצ"ג החשיבם ככאלה.

בחלק השני הודגמו שני שירים מחופשים לשירי ילדים מתוך המחרוזת "שְׁלֹשָׁה שִׁירִים עַל אֶבְדֵּן הַחֲצוּצָר". שירים אלה מתהפכים משיר ילדים לקינה. קינה זו שהיא עצמה סוגה עצמאית כפולת פנים (קינת יחיד וקינת לאום), מעוצבת בשיר ג שבמחרוזת כסונטה שהיא גם בלדה, וכן גם שירה לירית, ובשיר ב – כבלדה-לירית. אשר לשיר א, אם ייקרא בנפרד הרי הוא שיר ילדים לירי מובהק, כמתכונתם של שירי הילדים של אצ"ג בכרך הרביעי של כתביו על פי עניינם ועל פי משלבם הלשוני. בהיותו חלק ממחרוזת הרי הוא מתחזה לשיר ילדים, ואינו אלא קינה-לירית של יחיד ושל לאום.

מחקר זה חושף אפוא הימצאותה של שירת ילדים בשירת אצ"ג – סוגה שאינה מוכרת אף לא לרבים מאוהבי שירת אורי צבי מחד גיסא, ופורש מעט מיופיה החד-פעמי של שירה רב-סוגתית, כפי שהיא ניכרת בשירי הילדים המחופשים מאידך גיסא.

רשימת מקורות

אוכמני, ע' (1976). **תכנים וצורות: לקסיקון מונחים ספרותיים** (מהדורה ערוכה מחדש ומורחבת, כרך ב). תל-אביב: ספרית פועלים.

ארנון, י' (עורך). (1980). **אורי צבי גרינברג: ביבליוגרפיה של מפעלו הספרותי ומה שנכתב עליו**

בשנים תרע"ב-תשל"ח / 1912-1978, תל-אביב: ע. מוזס.

ברלב, י' (1969). בלדה. בתוך **האנציקלופדיה העברית** (כרך ח, עמ' 785-792). ירושלים: חברה להוצאת אנציקלופדיות.

גינצבורג, ל' (2009). **אגדות היהודים** (מהדורה שנייה, כרך א). ירושלים: מכון שכטר למדעי היהדות.

גרינברג, א"צ (1920 א). זקני. **כרמנו, א, ט**.

גרינברג, א"צ (1920 ב). מן הפואמה 'משה'. **כרמנו, ד, מט-נב**.

גרינברג, א"צ (1923). אנכי וסבא בליל חַנְכָּה... **שבליים, 16, 1-3**.

גרינברג, א"צ (1922). אמא. **שבליים, 9 (יז), 1-2**.

גרינברג, א"צ (1923). שבת קדש. **שבליים, 13, 11**.

גרינברג, א"צ (1923). סוד כוכבים. **שבליים, 14, 3**.

גרינברג, א"צ (1929, 28 בפברואר). אונזרע קינדער. **קפא"י – ידיעות, פערטער, יארגאנג, 18 (118), 6**.

גרינברג, א"צ (1930). לילדים. בתוך א' ברש (עורך), **גדיש: דברי ספרות ומדע** (עמ' מו-מז). תל-אביב: קפת הספר.

גרינברג, א"צ (תשי"א). שלושה שירים על אבדן החצוצר... **ספר העגול, לוח הארץ, תשי"א, לה-לז**.

גרינברג, א"צ (תשי"א). **רחובות הנהר: ספר האיליות והכת**. ירושלים: שוקן.

גרינברג, א"צ (תשנ"ב). **אורי צבי גרינברג – כל כתביו** (ד' מירון, עורך, כרך ד). ירושלים: מוסד ביאליק.

גרינברג, א"צ (תשנ"ג א). **אורי צבי גרינברג – כל כתביו** (ד' מירון, עורך, כרך ה). ירושלים: מוסד ביאליק.

גרינברג, א"צ (תשנ"ג ב). **אורי צבי גרינברג – כל כתביו** (ד' מירון, עורך, כרך ו). ירושלים: מוסד ביאליק.

גרינברג, א"צ (תשנ"ד). **אורי צבי גרינברג – כל כתביו** (ד' מירון, עורך, כרך ח). ירושלים: מוסד ביאליק.

גרינברג, א"צ (תשנ"ה). **אורי צבי גרינברג – כל כתביו** (ד' מירון, עורך, כרך ט). ירושלים: מוסד ביאליק.

הורוביץ, ט' (2008). **הקינה בשירת אורי צבי גרינברג**. חיפה: שאנן – המכללה הדתית האקדמית לחינוך.

הורוביץ, ט' (2010). **טובים השניים: פרקי מקרא – פרשנותם והשתקפותם בספרות**. חיפה: שאנן – המכללה הדתית האקדמית לחינוך.

טשרנחובסקי, ט' (תרפ"ב). **מחברת הסוניטות**. ירושלים: דביר.

לנדאו, ד' (תש"ל). **היסודות הריתמיים של השירה**. ירושלים: שוקן.

לנדאו, ד' (1990). **עידונה של שאגה: על יסודות השירה הלירית**. תל-אביב: פפירוס.

פגיס, ד' (1976). **חידוש ומסורת בשירת החול העברית: ספרד ואיטליה**. ירושלים: כתר.

Shipley, J. T. (Ed.). (1970). Ballad. In *Dictionary of world literary terms, forms, techniques, criticism* (New enl. and completely rev. ed., pp. 25-26). London: George Allen and Unwin L.T.D.

מטא-לשון בספרי הילדים של מאיר שלו

אילת יפת

תקציר

מחקר המטא-לשון החל להתפתח באמצע המאה העשרים, ואחד החוקרים הראשונים שהגדיר אותו היה רומן יאקובסון בשנת 1960. במהלך השנים נוסחו הגדרות מגוונות, והמשותף לכולן הוא הרעיון כי מבע מטא-לשוני הוא מבע שמטרתו לתאר את הלשון עצמה אם במונחים פורמליים אם במונחים לא פורמליים. במחקרי הקודם שעסק ביצירותיה של דתיה בן דור, נוסחה הגדרה ספציפית יותר למושג מבע מטא-לשוני בהתחשב בתכונותיה הייחודיות של ספרות הילדים. המבע המטא-לשוני עשוי להיות ישיר או עקיף, למשל באמצעות חידושי מילים מיוחדים, סטייה מצירופים כבולים, שימוש בדו-משמעות ועוד.

מאיר שלו ידוע בשפתו העשירה והוורטואוזית, האירונית וההומוריסטית, הבאה לידי ביטוי הן בכתיבתו למבוגרים והן בכתיבתו לילדים, ולכן הוא מזמין למחקר לשוני ומטא-לשוני. בדיקת ספרי הילדים של מאיר שלו מראה כי הם עשירים במבעים מטא-לשוניים בעיקר בשני תחומים: 1. גבול פונולוגיה-מורפולוגיה העשיר במבעים מטא-לשוניים רבים, ואפשר למיינם לשני סוגים: יצירת מילים חדשות ויצירת מצלול; 2. שבירת צירופים שבה אפשר למצוא סטייה מצירופים כבולים, החושפת ומעוררת מודעות מטא-לשונית.

מילות מפתח: מטא-לשון; ספרות ילדים; מאיר שלו; חידושי מילים; סטייה מצירופים.

מבוא

מאיר שלו

מאיר שלו, בנו של המשורר והסופר הירושלמי יצחק שלו, נולד במושב נהלל בשנת 1948 וגדל בשכונת קריית משה בירושלים. הוא החל את דרכו כעיתונאי וכמגיש פינות ביקורת עיתונות ופינות היתוליות בטלוויזיה וברדיו, והנחה גם את התכנית "שעה טובה" ששודרה בערב שבת בערוץ הראשון. בשנת 1982 פרסם את ספרו הראשון, ספר הילדים "הילד חיים והמפלצת מירושלים". ב-1988 יצא לאור ספרו הראשון למבוגרים "רומן רוסי", ומאז הוציא לאור עוד שבעה רומנים ו-15 ספרי ילדים הזוכים להצלחה גדולה. בין ספריו לילדים אפשר למנות את

"הפנה נחמה", "הגשם של סבא אהרן", "רוני ונומי והדב יעקב", "אריה בלילות", "גומות החן של זהר" ועוד.

מאיר שלו ידוע בשפתו העשירה והוירטואוזית, האירונית וההומוריסטית, הבאה לידי ביטוי הן בכתיבתו למבוגרים והן בכתיבתו לילדים, ולכן הוא מזמין למחקר לשוני ומטא-לשוני.¹

הגדרות והבחנות

למונח מטא-לשון (להלן: מ"ל) קיימות הגדרות פסיכולוגיות, פילוסופיות, ספרותיות ועוד, אך עניינו של מחקר זה הוא בלשוני, ולכן יסקרו בו רק ההגדרות הרלוונטיות לתחום.²

מחקר המ"ל החל להתפתח באמצע המאה העשרים. אחד החוקרים הראשונים שהגדיר את המונח מ"ל היה רומן יאקובסון בשנת 1960. יאקובסון (1986) כלל את הפונקציה המ"ל בין שש הפונקציות של הלשון, הקשורות לששת המרכיבים הלשוניים המשתתפים בכל תקשורת לשונית. הפונקציה המטא-לשונית (Metalinguistic) מתמקדת בצופן, ובאה לידי ביטוי במבעים שמדברים בהם על הלשון עצמה. אשר לפונקציה המ"ל כתב יאקובסון כך:

בלוגיקה המודרנית מבחינים בין שני מישורים של לשון: 'לשון-מושא' המדברת על אוֹבֵיִיקָטִים, ו'מטא-לשון' המדברת על הלשון עצמה. אבל מ"ל אינה רק מכשיר המשמש את הלוגיקאים והבלשנים; היא ממלאת תפקיד חשוב גם בלשון יום-יום [...] בכל פעם שהמוען ו/או הנמען רואים צורך לברר אם שניהם משתמשים באותו צופן, הרי דבריהם מוסבים על הצופן, והם ממלאים פונקציה מטא-לשונית (עמ' 143).

בהסתמך על דבריו של יאקובסון, מסיקה שטיין (תשס"ג) כי למונח מ"ל יש ביטוי בשלושה מישורים:

1. מ"ל היא הלשון שהבלשן משתמש בה כדי לתאר את מבנה הלשון, ולכאן משתייכים בעיקר מונחי הלשון הפורמליים המשמשים את הבלשנים לתיאור הלשון, לדוגמה:³
על מה עוד אָתֶם חוֹשְׁבִים כְּשֶׁאֹמְרִים לָכֶם "לָבֶן"?
אֲנִי עַל קֶצֶף וְעַל קֶצֶף גָּלִיחַ.
וְאֲנִי עַל דָּג מְלִיחַ.
דָּג מְלִיחַ!? זֶה בְּכֻלּוֹ לֹא לְעֵנִין!
נָכוֹן, אֲכַל תּוֹדוּ שְׂזָה חֲרוֹז מְצִין. (בן-דור, 1993, עמ' 63).

במקרה זה נעשה שימוש במונח הפורמלי "חרוז" כדי להסביר מה גרם לבחירת הצירוף "דג מלוח" בהקשר הזה.

-
1. על כתיבתו של שָׁלוֹ כתבו בין השאר בוזמן (2014); גרפינקל (2002); ולדן (2006); לוי (2005); לנדאו, פלג-בנימיני ושר (2001); מור (2004); פוגל (2006) ועוד.
 2. את עיקרי ההגדרות נוכל למצוא בתוך יפת (2007), עמ' 163-166; פרוכטמן (1999), עמ' 192-193; פרוכטמן ושראל (בהתקנה); שטיין (תשס"ג), עמ' 3-4.
 3. לצורך המחשה הובאו שלוש דוגמאות מספריה של דתיה בן-דור, מכיוון שלא נמצאו דוגמאות מתאימות בספריו של מאיר שלו.

2. מ"ל היא גם הלשון שכל דובר משתמש בה כדי לברר את כוונותיו ואת הנחותיו הלשוניות של הדובר האחר. לכאן משתייכים בעיקר המבעים המטא-פרגמטיים היומיומיים הנוגעים ללשון, לדוגמה:

לְכֹל הָעֲבוֹת קוֹרְאִים: "אַבָּא", אָכֵל אָנִי קוֹרֵא "אַבָּא" רַק לְאַבָּא שְׁלִי...
(בן-דור, 1984, עמ' 47).

בדוגמה לעיל מסביר הכתוב כי המילה 'אבא' היא אמנם מילה המשמשת את כולם, אבל במציאות לא מדובר באותו רפרנט, והדבר תלוי בדובר: כל דובר מתכוון למישהו אחר כשהוא אומר 'אבא'.

3. מ"ל היא גם הלשון שכל דובר משתמש בה כדי להסביר ולפרש את המילון הלקסיקלי של הלשון. לכאן משתייכים בעיקר המבעים המטא-לקסיקליים המבארים את אוצר המילים של הלשון, לדוגמה:

שְׁתּוֹ לִימוֹנָה, אָכְלוּ פֶּעֶקִים (אָצְלָם אוֹלֵי קוֹרְאִים לָזֶה בִּיגְלָה אוּ מְקֻלוֹת מְלוֹחִים)...
(בן-דור, 1993, עמ' 21).

כאן מופיע הסבר מילוני למילה 'כעכים' באמצעות הנאמר בסוגריים.

במרוצת השנים נעשתה הבחנה בין Metalanguage ל-Metalinguistic, אם כי הגדרות דומות לשני המונחים מופיעות בתוך בזמן (Bussmann, 1996), גומברט (Gombert, 1992), קריסטל (Crystal, 1997), שורצולד וסוקולוף (תשנ"ב, עמ' 132) ועוד. ברם, טנמר והרימן (Tunmer & Herrimann, 1984) מבחינים בין מ"ל (Metalanguage) ובין מודעות מ"ל (Metalinguistic). לשיטתם, מ"ל היא השפה שבה משתמשים כדי לתאר שפה, והיא כוללת מונחים כמו פונמה, מילה, ביטוי וכדומה, ואילו מודעות מ"ל קשורה למודעות בשימוש של מונחים אלו, אבל לא לידע של המונחים עצמם. מכל מקום, מבע לשוני ייחשב למבע מ"ל כאשר מטרתו לתאר את הלשון, ולשם מטרה זו מפיץ המבע עושה שימוש ישיר ומפורש במונחים לשוניים-פורמליים או במונחים שאינם לשוניים-פורמליים, אך מקובלים בקרב הדוברים ושימושיים בפיהם לצורך תיאור השפה.

גומברט (Gombert, 1992) מסכם את התפתחות ההגדרות ואומר כי בשלב הראשון מ"ל הייתה הכינוי לשפה (טבעית או פורמלית) שבה השתמשו כדי לדבר על השפה. לאחר מכן נטען שמטרתה היחידה של המ"ל היא לתאר שפה. הוא מאזכר את בנוויסט (Benveniste, 1974) כי יכולת מ"ל עוסקת באפשרות שיש לנו להעלות את עצמנו מעל לשפה ולהתבונן בה במהלך מחשבה.

פרוכטמן (2000) מרחיבה את ההגדרה לצורך דיונה בשירי דוד אבידן, ובכך היא מאפשרת לכלול במונח מ"ל גם היגדים הממלאים את הפונקציה המ"ל של הלשון וגם היגדים הממלאים את הפונקציה הפואטית של הלשון. לדבריה, מ"ל היא: 1. שימוש במונחים לשוניים או דקדוקיים לצורך אמירה על הלשון, או דיאלוג עם נושא לשוני; 2. שימוש במונחים לשוניים או דקדוקיים לצורך הבעתה של אמירה אחרת, לא דווקא לשונית. היגדים מסוג זה מכונים לשיטתה "מטא-לשוניים לכאורה" והם כוללים את המונחים הלשוניים המשמשים בסיס לדימויים ולמטפורות.

שטיין (תשס"ג) עוסקת במ"ל בספרות העברית החדשה ביצירותיהם של דוד גרוסמן, אהרן מגד

ומאיר שלו. היא מצאה לנכון להרחיב את ההגדרה למ"ל כך שתכלול בתוכה לא רק היגדים מ"ל טהורים (כפי שעולה מהגדרתה של פרוכטמן), אלא גם היגדים המשלבים את הפונקציה הפואטית עם הפונקציה המ"ל. ולכן על פי שטיין, "מטא-לשון היא שימוש בלשון החושף אמירה של המחבר על המערכת הלשונית" (עמ' 9).

פרוכטמן (2000, עמ' 85) ושטיין (תשס"ג, עמ' 11) מבחינות (בהבדלים קלים) בין היגד מ"ל ישיר ובין היגד מ"ל עקיף, כדי שיהיה אפשר לכלול גם היגדים שבהם נעשה שימוש מכוון בידעת הלשון ובמונחיה ללא המינוח הבלשני. היגד מ"ל ישיר הוא היגד שינקוט בפירוש מונחי לשון ונושאי לשון. היגד מ"ל עקיף הוא היגד הנובע ממודעות לשונית או דקדוקית, וברור לנו שידעה מודעת של הלשון והדקדוק הכתיבה אותו. שני הציטוטים הבאים (הלקוחים מספריו של שָלו) מדגימים מבע מ"ל ישיר ומבע מ"ל עקיף:⁴

1. הצלחת שמתחת – ספור לילדים בִּשְׁנֵי חֲלָקִים (הספור בִּשְׁנֵי חֲלָקִים, הילדים שְׁלֵמִים).
(הצלחת)

2. "זה עוד פֶּלֶם", אָמְרָה כָּנָה שְׂמֵנָה אַחַת, "פֶּעַם מָרְחוּ עָלַי תַּעֲרֹכֶת שֶׁל שָׁמֶן זֵית, יֵין לֶבָן, שׁוֹם, עָלַי דָּפְנָה, אָגוֹז מוֹסְקָט, וּבְזִילִיקוֹם. מִמֶּשׁ לֶלֶקֶק אֶת הָרְגֵלִים". (הכינה)

בדוגמה הראשונה יש מבע מ"ל ישיר מפני שהנאמר בסוגריים מסביר בגלוי למי מכוון הצירוף "בשני חלקים". הישירות נובעת מן השימוש בסוגריים שהוא דרך מקובלת למתן הסבר.

לעומת זאת, בדוגמה השנייה מתגלה מבע מ"ל עקיף משום שדרך פירוקו של הצירוף "ממש ללקק את האצבעות" אמנם אינה מפורשת בטקסט, אך הפירוק נובע ממודעות לשונית ומהיכרות של הביטוי המקורי.

שטיין (תשס"ג, עמ' 12) מונה שלושה הבדלים בין היגד מ"ל ישיר להיגד מ"ל עקיף: 1. ההיגדים המ"ל הישירים מפורשים בטקסט לעומת ההיגדים המ"ל העקיפים שהם בלתי מפורשים; 2. ההיגדים המ"ל הישירים מורכבים הן מצורות לשון מקובלות והן מצורות לשון ייחודיות למחבר, ואילו היגדים מ"ל עקיפים מורכבים רק מצורות לשון ייחודיות למחבר; 3. ההיגדים המ"ל הישירים משרתים מלכתחילה רק את הפונקציה המ"ל של הלשון או גם את הפונקציה הפואטית של הלשון, ואילו ההיגדים המ"ל העקיפים משרתים רק את הפונקציה הפואטית של הלשון.

התפתחות המודעות המטא-לשונית של ילדים

שורצולד (1997) מבחינה בין ידיעת לשון למודעות לשונית.⁵ ידיעת לשון היא הידע הטבעי בלשון בכוח ובפועל בתת-מודע, ובה הדובר אינו ער לתופעות לשון. ידיעת לשון נקנית עם רכישת הלשון, וזו נעשית הן באמצעות תפיסת היחסים והחוקיות הרבה בלשון בתהליכים שיש בהם מן היצירה העצמאית, והן באמצעות חיקוי פשוט ושינון מכני של תופעות לשון רבות ולמידה באמצעות יחסי גירוי-תגובה. מודעות לשונית היא תחום הידע שבו הידיעה בלשון אינה בבחינת חבוייה ונסתרת אלא גלויה וברורה, ובה הדובר ער למתרחש בלשונו. לפי פראט וגרייב (Pratt &)

4. מכאן ואילך כל הדוגמאות לקוחות מספריו של מאיר שלו תוך ציון קיצור של שם הספר בלבד.
5. שורצולד משתמשת במאמריה במונח "מודעות לשונית", אך מתוכן הדברים נראה כי הכוונה היא למודעות מ"ל.

Grieve, 1984) ובדומה להם גם לפי שלום וגייגר (2000), מודעות מ"ל היא היכולת לעסוק בלשון כתחום חשיבה נפרד, לחקור את תכונותיה, לשער השערות לגביה, לבדוק אותה וללמוד עליה והיא ניכרת בכל ענפי השפה (פונולוגיה, מורפולוגיה, תחביר, סמנטיקה ופרגמטיקה). על פי ההגדרה למודעות מ"ל אפשר לומר כי בעל מודעות מ"ל הוא מי שמציאות לשונית מעוררת את הכרתו בלשון, או שהוא בודק את המציאות הלשונית בכוונה תחילה או שניהם יחד.

שורצולד (1997) סבורה כי מודעות לשונית מתפתחת כשרואים בלשון מטרה בפני עצמה. המודעות גדלה רק כאשר שמים לב למילים, לתופעות, לחוקיות ועוד, כלומר כאשר גדל הידע המ"ל.⁶ פראט וגרייב (Pratt & Grieve, 1984) וטנמר והרימן (Tunmer & Herrimann, 1984) מציגים שתי תפיסות באשר למועד תחילת התפתחות המודעות המ"ל אצל ילדים קטנים: לפי תפיסה אחת, המודעות המ"ל מתעוררת סמוך לרכישת השפה, ולפי התפיסה השנייה (הנשענת על התאוריות של פיאז'ה משנת 1928 ושל ויגוצקי משנת 1962), רכישת שפה היא תהליך ספונטני שבו לא מעורבות ערנות ומודעות של הדובר. המצדדים בתפיסה השנייה נחלקים גם הם: יש הטוענים שהמודעות המ"ל מתעוררת בילדים בני ארבע-שמונה וקשורה לשינויים כלליים יותר ביכולת לעבד אינפורמציה המתרחשים בשנים אלו, והאחרים סבורים כי היא מתעוררת לאחר שהילד הולך לבית הספר והיא תוצאה של לימוד הקריאה. מכל מקום ההכרעה בסוגיה אינה חד-משמעית, והיא מחייבת מחקרים אמפיריים לא פשוטים, שכן מדובר בילדים צעירים מאוד.⁷

מטרות השימוש ביצירות מטא-לשוניות

אחת המטרות של ספרות הילדים היא העשרת הלשון הן מבחינת אוצר המילים והן מבחינת המבנים התחביריים. ולדן (1993) מדגישה כי ספרות ילדים איכותית תורמת לטיפול טעם בספרות, להעשרת הכשירות הלשונית של הקוראים הצעירים ולא פחות חשוב ממנה להעשרת היכולת המ"ל (כלומר הכושר לדבר על השפה ולעסוק בלשון כחומר) או במינוח אחר "מודעות מטא-לשונית".⁸

מודעות מ"ל ברמה זו או אחרת היא נחלתם של כל הדוברים, כפי שטוענת שורצולד (1997), אבל אפשר להניח כי למורי הלשון, לבלשנים, לעורכים, לסטנדאפיסטים וכן לחלק מן הסופרים והמשוררים יש מודעות מ"ל גבוהה יחסית. אצל סופרים ומשוררים מודעות לשונית מתבטאת לעתים בדיונים מ"ל, במשחקים ובחידודי לשון.

שורצולד (1988) סבורה כי הערות לשוניות מכוונות בטקסט ספרותי מגדילות את מודעותו

6. גם קריסטל (Crystal, 1992) מקשר בין השתיים.

7. המודעות המ"ל נחקרה יותר בילדים בני חמש-שמונה בגלל הקשר ללימוד הקריאה ולהתפתחות הקוגניטיבית. באשר לילדים צעירים יותר המחקרים לא היו שיטתיים בגלל מחסור בטכנולוגיות מתאימות, והסתמכו יותר על הערות ספונטניות אקראיות של הילדים. סקירת מחקרים שבדקו את מידת המודעות המ"ל בתחומים השונים (פונולוגי, מורפולוגי, תחבירי ופרגמטי) והחסרונות שלהם נמצאת בספרם של טנמר, פראט והרימן (Tunmer, Pratt & Herrimann, 1984).

8. שלום וגייגר (2000) מדגימות כיצד אפשר לטפח את המודעות הלשונית באמצעות הומור, ואין ספק שיצירותיו של מאיר שלו מזמנות שפע של אפשרויות כאלה.

הלשונית של הקורא, ובכך הן מעניקות לו זווית ראייה חדשה כלפי אפשרויות היצירה הגלומות בלשון וכלפי בעיות בלשון. לכן אחת הדרכים להגברת המודעות הלשונית היא שימוש בטקסטים של סופרים כאלה, שיש בהם עיסוק של ממש בלשון. מאיר שלו הוא בלי ספק סופר בעל מודעות מ"ל גבוהה במיוחד, והדבר ניכר מאוד ביצירותיו, ומכאן גם נובע הצורך בבדיקה שיטתית שלהן מבחינת פיתוח המודעות המ"ל.

הגדרת מבע מטא-לשוני במחקר הנוכחי⁹

כאמור, המחקר הנוכחי עוסק בספרות ילדים, ומכיוון שלספרות הילדים יש מאפיינים מיוחדים ושונים מאלה של הספרות למבוגרים, לא נוכל להשתמש בהגדרותיהן של פרוכטמן ושיינן כלשונו. אחד המאפיינים של ספרות הילדים הוא הרצון הגלוי או הסמוי של סופרי הילדים להעשיר את שפתם ואת השכלתם של הנמענים הצעירים בתחומים שונים, ולכן הגדרת המחקר למבע מ"ל היא:

מבע החושף מודעות מ"ל של המוען או שמטרתו לעורר מודעות מ"ל אצל הנמען.

המבע המ"ל יכול להיות ישיר או עקיף:

מבע מ"ל ישיר הוא מבע שיש בו הסבר מפורש, הקבלה או ניגוד לעניין הנדון.

מבע מ"ל עקיף הוא מבע שאין בו כל התייחסות נוספת מעבר לעניין עצמו.

ההנחה היא שרוב המבעים יענו על שני חלקי ההגדרה, כלומר גם יחשפו מודעות מ"ל של המוען וגם יעוררו למודעות מ"ל של הנמען, ורק מקצת מן המבעים יענו רק על חלקה הראשון של ההגדרה או רק על חלקה השני. ההבחנה בין שימוש במונחים פורמליים ובין שימוש במונחים בלתי פורמליים שהוזכרה לעיל אינה נחוצה כאן, משום שבספרות לילדים אין מקום לשימוש במונחים דקדוקיים שהרי עדיין הם אינם מובנים לילד.¹⁰

ממצאים

את ההיגדים המ"ל שנמצאו בספרי הילדים של מאיר שלו אפשר למיין לשתי קטגוריות עיקריות: היגדים בתחום המורפולוגיה והיגדים בתחום הצירופים.¹¹ בכל סעיף יוצגו דוגמאות נבחרות ויידונו רק בהקשר המטא-לשוני, אף שיתכן שאפשר לנתחן גם בהיבטים אחרים. הדוגמאות שלא נותחו מופיעות בנספחים.

9. ההגדרה נוסחה לראשונה אצל יפת, 2007, עמ' 168.

10. מלבד מחקרהן של פרוכטמן ושיינן שהוזכרו לעיל, קיימים עוד מחקרים על מ"ל בספרות העברית בכלל, למשל מחקריהם של בוזמן (2014); הרפז (תשס"ג); שלום והורה (2006). פיתוח המודעות המ"ל נזכר בכלליות במאמרים מגוונים, כמו אלמוג (2003); ולדן (2003); שורצולד (1984, תשמ"ז, 1997); שלום וגייגר (2000) ועוד.

11. נמצאו גם היגדים מתחום אוצר המילים, אך לא במידה בולטת.

גבול פונולוגיה-מורפולוגיה

תחום זה הוא העשיר ביותר במבעים מ"ל שנמצאו בספרי הילדים של מאיר שלו, ואפשר למינם לשני סוגים: 1. יצירת מצלול על ידי שימוש במילים סמוכות מאותו שורש או משורשים קרובי צליל; 2. יצירת מילים חדשות.

1. יצירת מצלול על ידי שימוש במילים סמוכות מאותו שורש או משורשים קרובי צליל

השימוש במילים הגזורות משורשים קרובים נפוץ בעיקר בספרים: "הגשם של סבא אהרן" ו"אריה בלילות", אולם הוא קיים גם בספרים אחרים. בחלק מן המקרים מדובר בצירופים של פועל ומשלימו (כמו "משוחחים שיחות") המזכירים את המושא הפנימי. ואולם במקרים הקלסיים של מושא פנימי יש למושא גם לוואי, כמו "הנער בכה בכי מר" או "האב נאנח אנוחה ארוכה". הוא מתפקד כתואר הפועל מבחינה תחבירית-סמנטית, ומטרתו ליצור משלב גבוה ולהעצים את המסר.¹² לעומת זאת, אצל מאיר שלו המטרה היא עצם המשחק בלשון ובצליליה וכן המקצב וההומור, ובנוסף הוא חושף את מודעותו המ"ל הגבוהה של שלו ומעורר את מודעותו המ"ל של הנמען לתפקידו המשמעותי של השורש בלשוננו כמו גם לצחוק ולהנאה מעצם החידוד הלשוני.

בשל קוצר היריעה לא יובאו דוגמאות שגרתיות כמו "לספר סיפורים", "שאג שאגה", "הבטיחו הבטחות" "חולם חלומות" וכדומה, אלא רק דוגמאות נבחרות:

1. בִּינְתִים הֵם שוֹחָחוּ שִׁיחוֹת וְשָׂרוּ שִׁירִים וְהִרְגִּיעוּ אֶת הַעֲנָנִים וְהִתְנַחְחוּ וְפִוְחִים... (הגשם)
הצירופים "שוחחו שיחות" ו"התווכחו ויכוחים" בנויים לכאורה כמו הצירוף "שרו שירים", אבל לא מקובל לומר כך (אלא "שוחחו על" או "התווכחו על"). במקרה זה מדובר במבע מ"ל ישיר שהרי יש בו הקבלה לעניין הנדון.

שימוש באותו צירוף ללא ההקבלה מופיע מספר פעמים בספר "אריה בלילות":

2. וְאָמַר וְאָבָא יוֹשְׁבִים לִיד הַכְּרוֹשׁ שֶׁלֵּהֶם שׁוֹתִים קֶפֶה מְסַפֵּל אֶחָד וּמְשׁוֹחָחִים שִׁיחוֹת.
(אריה)

שתי הדוגמאות הבאות לקוחות גם הן מהספר "הגשם של סבא אהרן", וגם כאן בדוגמה הראשונה קיימת הקבלה ובדוגמה השנייה אין:

3. הוּא שָׂר וְצִחַק בְּקוֹלִי קוֹלוֹת, וְהוּא קִפֵּץ בְּנִתּוּכֵי נִתּוּכִים וְהוּא דִלֵּג בְּהִפּוּכֵי הִפּוּכִים...
(הגשם)

4. סָבָא אֶהְרֵן תִּבֵּק אוֹתוֹ בְּכַח־כַּחוֹת וְלֹא פָחַד בְּלָל. (הגשם)

בדוגמאות 3 ו-4 יש לכאורה שימוש במבנה של "בקולי קולות", כלומר סטייה מצירוף כבול.¹³ ואולם אם בשתי הדוגמאות הקודמות כל המילים היו מילים מקובלות בשפה (התווכחו, ויכוחים, שוחחו, שיחות) והחידוש הוא בעצם הצירוף, הרי שכאן הצורות עצמן תאורטית אמנם קיימות, אך

12. שורצולד וסוקולוף, תשנ"ב, עמ' 37.

13. סטייה מצירופים כבולים תידון בהרחבה בהמשך בסעיף "שבירת ביטויים".

אינן מקובלות: ניתורי ניתורים, היפוכי היפוכים, כוחי כוחות.

5. אָבָא דּוֹבֵב אֶת הַדָּב דּוֹבֵב אוֹתוֹ (רוני)

כאן יש מצד אחד גזירת פועל דנומינטיבי – "דובב" מ"דוב", כדרכו הרווחת של מאיר שלו,¹⁴ אך מצד אחר הפועל "לדובב" קיים בעברית במשמעות של שיחה ודיבור, ולכן זהו רק תחדיש לכאורה. המשמעות הקיימת של הפועל "לדובב" מתאימה להקשר הסיפור, אך ייתכן שיש כאן עוד משמעות המתארת פעילות כלשהי המתבצעת עם הדוב (אולי לשחק אתו).

ודוגמאות אחרות המדברות בעד עצמן:

6. ... הַטְּרַקטוֹר הֵיטָן טְרַטְר טְרַטְרִים, לֹא מִמֶּש כְּמוֹ פֶּעַם, אָכַל שְׂמִיחִים וּמֵאֲשָׁרִים. (הטרקטור)
7. הָאֲרִיָּה הִשְׁתַּלְּחַל בְּצֵד שֶׁל הַכַּחוּץ זָנַק וְהִתְגַּלְּגַל וְנָהֵם נְהִמּוֹת. (אריה)
8. בְּשָׁנָה בְּצֵרָתָהּ, כְּשֶׁאִין גֶּשֶׁם, שׁוֹם נָבֵט לֹא נֹבֵט, צִמְחָה לֹא צִימָח...¹⁵ (הגשם)
9. ... הֵן מַחְכוֹת וְגַם הַחֲכָה מַחְכָּה. (רוני)
10. הַפְּרָד חוֹלֵם: "אֲנִי נִפְרָד מִהַפְּרָדָה". (רוני)
11. וְאִם נוֹמִי שׁוֹכַחַת אֶת הַזְּקוּט בְּאֶרֶץ, הָעֵיט עֵט לֶה עֵט וְהַעֲפָרוֹנִי עֲפָרוֹן. (רוני)
12. בְּפִתִּי שֶׁל קְרָמֶר, בְּגִנָּה, יֵשׁ גַּם כֵּל מִיָּנִי צִפְרִים: נִקְרִים מְנִקְרִים, שְׁחָרוֹר שֶׁר שִׁירִים... (קרמר 2)
13. רָחוֹק רָחוֹק צֶחֶק צְבוּעַ, מֵן יֵלֵל, יִנְשׁוּף נִשְׁף... (קרמר 2)

2. יצירת מילים חדשות

לפי שָׁר (2004) כל דובר שפה עשוי ליצור חידושי מילים, אבל הם בולטים במיוחד אצל סופרים וילדים והם נפוצים בעיתונות, בסלנג ובלשון הדיבור. אורנן (תשמ"ג) מכנה את מנגנון יצירת המילים בעברית "מנגנון יוצר" וטוען כי ישנם מקרים שבהם הדובר, ובייחוד הילד, משתמש במילה המצויה להלכה אבל לא למעשה ב"רשימת הערכים" האפשרית במילון.¹⁶ שר (שם) מונה הגדרות שונות לחידושי מילים הן אצל סופרים והן אצל ילדים, ובהקשר זה נסתפק בהגדרתו הכוללנית של ניר (תשל"ט) הרואה בחידוש לשוני צורה חורגת ובלתי מקובלת מבחינה כלשהי (סמנטית, לקסיקלית, תחבירית, קולוקטיבית או טקסטואלית), שאינה נכללת באוצר המילים "הממוסד" של השפה.¹⁷

הסיבות לחידושי צורות אצל סופרים מגוונות, כמו מילוי חסר, יצירת סגנון חד-פעמי, חריזה, מחאה ועוד, ונשען כי שָׁר משתמש בהם בעיקר ליצירת הומור, לצורך המשחק בלשון ולהעלאת המודעות המטא-לשונית.

באשר למידה שבה מילים כאלה חושפות מודעות מ"ל קיימות שתי דעות: על פי שטיין (תשס"ג) הדנה במ"ל בספרות – ביצועים לשוניים של שיבושי לשון המחקים את לשון הדיבור, כמו חילופי

14. ראה להלן סעיף "חידוש פעלים משמות", דוגמאות 11-1.
 15. מעבר למשחק בשורשים יש כאן אולי אלוויה למדרש המוכר על מעמד הר סיני: "אמר ר' אבהו בשם ר' יוחנן: כשנתן הקדוש ברוך הוא את התורה, ציפור לא צייץ, עוף לא פרח, שור לא געה, אופנים לא עפו, שרפים לא אמרו קדוש, הים לא נודעזע, הבריות לא דיברו, אלא העולם שותק ומחיר – ויצא הקול: 'אנוכי ה' אלוהיך'." (שמות רבה, פרשה כ"ט, ט').
 16. אפרת (תשנ"ו) מכנה את החידושים "היתר השירה", ומפרטת את הסיבות לתפוצתם הגדולה בלשון הספרות.
 17. על הדרכים לחידושי מילים בקרב ילדים ראה ברמן ושגיא (1981).

בניינים, אינם בגדר יצירה עצמאית של המחבר, ולכן לא ייחשבו כמבע מ"ל. ואילו על פי ברמן ושגיא (1981) הדנים בחידושי מילים בגיל הצעיר – כל יצירה של מילה (בין שהיא נובעת מחוסר ידיעה של הלשון הכללית ובין שלא) מעידה על מודעות מ"ל מסוימת. מחקר זה יאמץ אפוא את הגישה השנייה הרואה בכל חידוש של מילה חשיפה של מודעות מ"ל, מכיוון שהוא עוסק בלשון המותאמת לילדים.

תופעת חידוש המילים בולטת במיוחד בספר "רוני ונומי והלב יעקב", מה שמשך כבר אחדים לעסוק בכך במאמריהם, בעיקר מן ההיבט ההומוריסטי.¹⁸ בין השאר נכתב כי "המילים הן הגיבורות הראשיות" וכי "היצירה מעודדת לחשיבה ביקורתית", ואפשר להוסיף כי היא מעודדת לחשיבה מ"ל.¹⁹

חידוש פעלים משמות

מדובר במקרים שבהם שְׁלו יוצר פעלים משמות עצם תוך ציון שם העצם, מה שמזכיר את השימוש באותו שורש שהוזכר לעיל, אלא שהמילים אינן קיימות כלל. מיותר לומר כי יצירת פעלים משמות היא אחת הדרכים הרווחות בחידוש מילים הן בקרב ילדים והן בכלל.

1. לְרוֹנִי וְנוֹמִי, שְׁתֵּי אֲחִיּוֹת, יָשׁ מְשַׁפָּחָה מְשֻׁנָּה מָאֵד: אָבָא קָטָן וְעָלָל כְּמוֹ פֶּתָה וְרָאֵשׁ לוֹ לְגַמְרֵי קֶרֶת, וְאָמָא גְבוּהָה, כְּמוֹתָהּ לֹא רָאִיתִי, שִׁישׁ לָהּ מְלִים כְּמוֹתֶנּוּ לֹא שָׁמִיתִי: "קִקִּיתִי קִקְאוּ", "הַזְנַבְתִּי אֶרְנָב" וְ"תָרָאוּ, הַיָּרֵחַ יוֹרֵחַ".

שְׁלו מפנה את תשומת לבו של הקורא הפניה ישירה למילים המוזרות שהאם אומרת, ובכך מעורר את המודעות המ"ל של הנמען. במקרה של "קקיתי קקאו" ו"הירח יורח" מופיעים גם השמות (הקיימים בשפה) וגם הפועל החדש כביכול, ולכן המשמעות ברורה. ואילו ב"הזנבתי ארנב" הקורא צריך לנסות ולהבין לבד למה הכוונה.

ראוי לדון בפועל "שמיית" שנוצר מן הסתם באנלוגיה ל"רִאִיתִי" וכדומה מתוך מודעות, ואולי אף ביקורת על כך שבקרב רוב הדוברים כמעט לא קיימת הבחנה בהגייה בין עי"ן לאל"ף ולה"א, ולכן האנלוגיה אפשרית. ומתוך אותה מודעות הוא כותב בהמשך:

2. הֵס! תָּאוּ לֹא תוֹאָה, לְשׁוּעָלִים אֵין שְׁעָלוֹת, כָּלָם יִשְׁנִים, שׁוֹמְעִים רַק נְקֻרוֹת.

בהמשך הסיפור האם מצוטטת עוד פעם:

3. בָּקָר. אָמָא קָמָה רְאִשׁוֹנָה, יָשׁ עֲבוּדָה עַד הַשָּׁמַיִם: "קוֹמִי רוֹנִי! קוֹמִי נוֹמִי! קוֹם קְמָקוֹם! קְמָקָם כָּאֵן מִיָּם!" הִיא מְכִינָה לְאָבָא תָה, אָבָא קוֹפָה לָהּ קָפָה, הוּא מְחַמֵּד לָהּ: "אֵת כֹּה חֲמוּדָה..." הִיא אוֹמְרָת: "אֵתָה כֹּה יָפָה..." נוֹמִי סוֹפֵלֶת חֶלֶב וְרוֹנִי מִצָּה מִיֵּץ פִּי מִיֵּץ אָף פֶּעַם לֹא מְחַלֵּיב אֶבֶל חֶלֶב מְחַמֵּץ. אָמָא וְנוֹמִי מְמַתִּיקוֹת בְּדָבָשׁ, אָבָא מְמַתִּיק בְּאָמָא, רוֹנִי כֹף חֲרָדֵל שְׁלֵמָה מְחַרְדֵּלֶת פְּנִימָה.

דרך התצורה של המילים ברורה, ואולם מהי המשמעות המדויקת אפשר רק לשער. "קמקם" במשמעות להרתיע, "קופה" הוא כנראה פועל מיוחד להכנת קפה שונה מן הכנת משקאות אחרים.

18. דר, 2004; ולדן, 2006; פוגל, 2006; רוזנטל, 2004.

19. על השם "נומי" יש להעיר שהשם הוא כמובן נעמי, אך שְׁלו בוחר לשקף את הגיית השם העכשווית גם בכתב, ואין ספק שיש כאן גם ביקורת על מצב העברית שבפי הדור הצעיר.

מחמיד גזור משם התואר "חמוד", ויש להניח כי הדמיון בצליל ובמשמעות לפועל "מחמיא" אינו מקרי. משמעותו של הפועל "סופלת" הוא כנראה מוזגת דווקא לספל ולא לכוס, ו"מצה" פירושו מוזגת או מכינה דווקא מיץ. במשפט "כי מיץ אף פעם לא מחליב אבל חלב מחמיץ" אפשר להבין את משמעות הפועל החדש "מחליב" בזכות ההקבלה לפועל "מחמיץ", פועל הקיים בלשון וגם רלוונטי למיץ, אך לא גזור ממנו אלא רק דומה לו בצליל. ויש פה הברקה לשונית שמעבר לתחדיש, שכן המשפט נבנה במבנה של כיאזם, בחידוד דומה למשחקי לשון של ילדים, כגון "פסנתר אפשר להפיל, אבל פיל אי-אפשר לפסנתר".

בכל הספר יש עוד דוגמאות רבות. בשלוש הבאות נגזר הפועל מפריט לבוש:

4. נומי כּוּפְּפֶת כּפּפּוֹת על הַרְגָלִים.
5. רוני אוֹמְרֶת: "אֲנִי מוֹגֶפֶת מַגָּפִים".
6. ... וְתִמְעָלוּ מַעֵיל – פִּי קָר!

בדוגמאות 4-6 הפעלים נבנים בהומור באנלוגיה לשימושים קיימים, כמו נעל נעליים וגרב גרביים. החלת כלל דקדוקי על מקרים שבהם כלל זה אינו תקף – היא טכניקה בולטת גם אצל דתיה בן-דור, והיא תופעה רווחת בלשון פשוטות.²⁰

במקרים הבאים נגזרים הפעלים ושמות הפעולה משמות בעלי החיים.

7. עַד שְׁאֵמָא אָמְרָה: "...תְּדוּבוּ לוֹ דָּב וְנִגְמַר כְּכָר עִם זֶה".
8. מִסְפִּיק... אֲנִי נִכְנָע... זֶה נוֹרָא מְדַבֵּד.
9. הַנֶּשֶׁר מְלַמֵּד חִבּוּר וְנִשּׁוּר.
10. הַלְמוֹר מְלַמֵּר לְמוֹר וְחִסּוֹר.

"תדובו לו דוב" נשמע כמו "תדוגו לו דג", ו"זה נורא מדבדב" נשמע כמו "מדגדג", ושני הפעלים גזורים מהמילה "דוב", אחת הדמויות המרכזיות בסיפור. שמות הפעולה "נישור" ו"לימור" קשורים לנשר וללמור, אך לא ברור מה משמעותם.²¹ מיותר לציין שיש כאן גם משחק בצירוף הכבול "חיבור וחיסור", כל פעם בסטייה צלילית אחרת, לפי שמו של בעל החיים.

בספר "איך האדם הקדמון המציא לגמרי במקרה את הקבאב הרומני" מופיע המשפט הבא:

11. עוד תָּרַף תָּרַף וְעוֹד אָבִיב אָבִב... וְהִסְתּוּ סִתּוּ וְהִשְׁיץ קִיץ.

שָׁלוּ יוצר פועל משמות עונות השנה במבנה המזכיר משפטים כמו "השחר עלה", "הלילה ירד" וכדומה. ראוי לציין כי הפועל "קִיץ" קיים בשתי משמעויות אחרות (מאס, התעורר), אבל ספק אם ילד יכיר אותן, ולכן מבחינתו זו מילה חדשה הקשורה לקיץ.

20. ראה יפת (2007), סעיף 2.2.2.

21. שאר הדוגמאות מופיעות בנספח.

חידושים אחרים

סוג אחר של חידושי מילים מתבסס על גזירה לא נכונה לכאורה, ומעורר את המודעות המ"ל על אודות דרכי התצורה מצד אחד ועל השרירותיות הקיימת בלשון מצד אחר. בכמה מהמקרים מופיעה צורת היסוד לצד הצורה החדשה, כלומר קיים מבע מ"ל ישיר, ולעתים צורת היסוד ברורה מן ההקשר, למשל:

12. לנחיות הקוראים אָפֶרט בִּקְצָרָה / כָּל רוֹדְפֵי הַמִּפְלָצֶת בְּעִיר הַבִּירָה: [...] וגם צֶה"ל – כִּי הִיא מִשְׁתַּמֶּשֶׁת מִגִּיּוּס / וגם הַמִּשְׁמֵר הָאֲזָרְחִי – בְּתוֹר מַפְלֵץ חֲשׂוֹד. (הילד חיים)
13. לַתְּכִנִּית שֶׁל נֶחֱמָה קָרָאוּ "בֵּין הַשְּׁעָרוֹת". הִיוּ לָהּ אוֹרְחִים מִמֶּשׁ נִפְלָאִים [...] וְכִיוֹ עִם אֵילָן-יוֹחֶסֶן שֶׁהֵגִיעַ עַד מִכּוֹת מְצָרִים. (הכִּינָה)
14. יֵשׁ גַּם כָּל מִינֵי צִפְרִים: נְקָרִים מְנָקְרִים, שְׁחָרוֹר שָׁר שִׁירִים, עוֹרְבָנִים צוֹרְחִים מְעַל דּוֹכִיף וְדוֹכִיפֶת צוֹצֶלֶת וְצוֹצֶל. (קרמר 2)

בשלוש הדוגמאות לעיל גוזר שָׁלוּ את צורת הזכר מצורת הנקבה על ידי השמטה של הסיומת. גזירה כזו אכן נכונה בעברית במקרים רבים, אך לא במקרים שצוטטו. בשני המקרים הראשונים צורת הנקבה אינה מופיעה באותו משפט, ולכן אפשר לומר שזהו מבע עקיף, ואילו בדוגמה 14 מופיעות צורות הנקבה "דוכיפת" ו"צוצלת" ליד צורות הזכר החדשות לכאורה, ולכן זהו מבע מ"ל ישיר.

בשתי הדוגמאות הבאות נגזרת צורת הנקבה מצורת הזכר על ידי תוספת ה"א או תי"ו, אלא שהן לא קיימות בפועל בלשון.

15. ... וְהַזְקִית וְהַתְּגַב וְהַדּוֹכִיף וְהַצּוֹצֶל וְהַקִּפְּזֶת... (קרמר 2)
16. "לֶךְ תִּפֹּס לְךָ חֶרְדוֹן, אֶמְרָה הָאִשָּׁה הַקְּדָמוֹנָה. (האדם)

ודוגמאות לחידושים אחרים:

17. הִיא מִנְמָסֶת וְהִיא מְלַבֶּשֶׁת וְנִקְיָה וּמִסְדָּרֶת. (הדודה)
18. אֲרִיָּה עִם כָּל הַסִּימָנִים שֶׁיֵּשׁ לָאֲרִיּוֹת: פְּרֹנָה צִהְבֶּהֱבָה, רַעְמָה חוּמָחוּמִית, שְׁנָיִם גְּדוּלוֹת, צִפְרָנִים חֲדוֹת, צִיצִית שְׁחוּרָה בִּקְצָה וְנָב אֶרֶץ. (אריה)
19. קָרָמֶר הֶחֱתוּל יֵשֵׁן כָּל הַזֶּמֶן / קָרָמֶר הֶחֱתוּל הוּא חֲתוּל יֵשֵׁנָה. (קרמר 1)
20. "אֲנִי כְּמוֹ כֶּלֶם / גַּם לִי יֵשׁ כֶּנֶה / חֲמוּדָת כֶּנֶה / נֶחֱמָה שְׁלִי הַקִּטָּנָה". (הכִּינָה)

המילים "מלובשת" (בדוגמה 17) ו"חומחומית" (בדוגמה 18) הן שמות תואר המקבילות בדרך גזירתן למילים "מנומסת" ו"צהבהבה", ולכן אלה מבעים מ"ל ישירים. גם המילה "ישנן" שבדוגמה 19 היא שם תואר, אך אין לה הקבלה במשפט, ולכן זהו מבע מ"ל עקיף.²² המילה "כינונת" שבדוגמה 20 היא גזירה של שם חיבה בהקבלה ל"חמודונת", כלומר מבע מ"ל ישיר.

22. שם תואר הוא אחת מן הקטגוריות הדקדוקיות הגדולות והפוריות ביותר בעברית של ימינו, ובין המשקלים הפוריים ביותר נמצאים משקל קטול ומשקל מְקַטֵּל (שורצולד, 1998, עמ' 13-14). ברמן ושגיא (1981, עמ' 44) מצאו שמשקל מְקַטֵּל משמש במובהק את הילדים ליצירת תוארי מצב, גם אם קיים כבר שם תואר באותה משמעות במשקל קטול (כמו מלובש ולבוש), לאקס (Laks, 2011) טוען כי גם בקרב המבוגרים ישנה מגמה של יצירת הסביל בבניין פועל גם כאשר צורת הפעיל גזורה בבניין קל.

שבירת ביטויים²³

שבירה של ביטויים היא תופעה שראוי לעסוק בה מהיבטים שונים: היא יוצרת הומור²⁴ ואלוזיות, יש הרואים בה חידושי לשון ממש,²⁵ ואפשר לראות בה גם מבע מ"ל כפי שהוגדר לעיל. שורצולד (תשמ"ז) דנה במודעות הלשונית הנחשפת ביצירותיו של עודד בורלא בין השאר באמצעות שבירת צירופים כבולים. היא סבורה כי משחקים המעוררים מודעות לענייני לשון (כמו שבירת צירופים) מביאים בעקיפין את הקורא למחשבה על הלשון שהוא משתמש בה. שטיין (תשס"ג) טוענת כי מבעים שיש בהם שבירת צירופים כבולים, ממלאים את הפונקציה המ"ל משום שעצם החרגה מן השימוש הרגיל מסבה את תשומת לבו של הקורא לצירוף החדש ולדרך יצירתו.

בספרי הילדים של שְׁלוֹ יש דוגמאות רבות ומגוונות לשבירת ביטויים הלקוחים ממקורותיה השונים של העברית (מקרא, ספרות חז"ל, ספרות יפה, עברית מדוברת וכדומה). מיותר לציין שברוב המקרים יש צורך בידע קודם רחב, ולכן הם רלוונטיים יותר למבוגר הקורא את הטקסט לילד (בהתאם לרקע שממנו הוא מגיע) מאשר לילד עצמו, ובכל המקרים מדובר במבעים מ"ל עקיפים.

ארבע הדוגמאות הבאות נבחרו מתוך דוגמאות רבות המופיעות בספר "הילד חיים והמפלצת מירושלים":

1. מִיד הִזְעִיקוּ אֶת כְּבוֹד רֹאשׁ הָעִיר שְׁמֵהּ נֶאֱמַר וְהַכְרִיז וְהִצְהִיר: "עֵירֵנוּ שְׁחַבְרָה לָהּ מְקַדְמָת בְּבִרְכָּה אֶת הַצֹּרֶר אֲשֶׁר אָנָּה בִּירוּשָׁלַיִם מְנוּחָה".
הביטוי "עירנו שחברה לה" הוא שבירה של הביטוי המוכר "ירוּשָׁלַם הַבְּנוּיָה פְּעִיר שְׁחַבְרָה-לָהּ יִתְדוֹ" (תהלים קכב 3).
2. אֵף הָרַב הָרָאשִׁי אָמַר: "רְבוּתִי, הֵן זֹהִי מְפַלְצֶת מְשָׁלְנוּ בְּזֹדַאי! הַפִּירָה אֶת דָּוִד עוֹד בְּבִית אֲבִיו יִשִּׁי וְהִזְתָּה בְּמַעֲרָה שֶׁל שְׁמֵעוֹן בֶּר יוֹחָאִי וְהִיא שְׁעֵמָדָה וְהַפְחִידָה לְאַבּוֹתֵינוּ וְעַכְשָׁו הַחֲלִיטָה לַעֲמֹד גַּם לָנוּ".
כאן יש שבירה של ביטוי ידוע מאוד, שהוא חלק מפיוט המופיע כבר בנוסחים הקדומים של ההגדה של פסח, ומכיוון שהוא מולחן ומושר בליל הסדר, הוא מוכר לכול. להלן הנוסח המלא של הפיוט:
וְהִיא שְׁעֵמָדָה לְאַבּוֹתֵינוּ וְלָנוּ
שְׁלֹא אֶחָד בִּלְבָד עָמַד עָלֵינוּ לְכַלּוֹתָנוּ
אֶלָּא שְׁבָכָל דּוֹר וָדוֹר עוֹמְדִים עָלֵינוּ לְכַלּוֹתָנוּ
וְהַקְדוּשׁ בְּרוּךְ הוּא מְצִילָנוּ מִיָּדָם.
3. "כִּי אֲחֻרָת, אֶמְרָה, "אֶסְתַּלַּק בְּכֶר עֲכָשׁוּ, אֶפְלוּ שְׁיִרוּשָׁלַיִם הִיא קְרִיָּה לְמַלְךְ רֵב שֶׁל אֹר שֶׁל נַח שֶׁת וְגַם שֶׁל וְהָב וְאַלֶּף לִי לְגוֹר בְּפִאֲתֵי מַעְרָב".

23. המונח 'ביטוי' הוא כללי. ההבחנות הדקות השונות הקיימות בין פתגם, ניב, צירוף כבול, צרף, אידיום ועוד אינן עקרוניות לענייננו כאן, וראה למשל טורי ומרגלית (1973); ניר (1989-1990), יחידות 3 ו-11; נצר (תש"ס); פרוכטמן, בן-נתן ושני (תשס"א); שר (2004) ועוד.
24. על שבירת ביטויים ועל שבירת ביטויים כיוצרת הומור ראו בן-שחר (1990); ברוך ופרוכטמן (1982), עמ' 111; ברזילי (1991), עמ' 89; טורי ומרגלית (1973); עמר (1999), עמ' 18-23; פרוכטמן (תשס"ה); שורצולד (1990), עמ' 171-172; שיפמן (1977); שלום וגייגר (2000); שר (2004), עמ' 2, 8, 210 ועוד.
25. למשל שר (2004).

במקרה זה השבירה מתוחכמת יותר מכיוון שיש בה עירוב של שני ביטויים גם יחד – האחד מספר תהלים (מח 3): "יפה נוף משוש כל-הארץ הר-ציון ירפתי צפון קרית מלך רב", והשני מתוך שירה הידוע של נעמי שמר: "ירושלים של זהב ושל נחושת ושל אור". את החלק הראשון יזהו הבקאים יותר, ואילו את החלק השני יכולים לזהות גם הילדים.

4. וירושלים תבנה במהרה ותכונן עם או בלי מפלצת אמן ואמן.

גם כאן מדובר בשבירה מתוחכמת שלא הכול יזהו. הביטוי המקורי הוא: "תבנה ותכונן במהרה בנמינו אמן", ביטוי שהפך לראשי התיבות תובב"א המצטרפים, על פי המסורת היהודית, לשמות ארבע הערים הקדושות: ירושלים, טבריה, צפת וחברון. הביטוי מבוסס על הפסוק: "על-כן יאמרו המלכים באו תשבון תבנה ותכונן עיר סיחון" (במדבר כא 27).

ויש עוד דוגמאות רבות גם בספרים האחרים, להלן מקצתן:

5. "תראו מה מצאתי, זה הדב שלי! / אני לדבי ודבי לי". (רוני)

הביטוי המקורי הוא חלק מהפסוק הידוע בשיר השירים (ו 3): "אני לדודי ודודי לי קרועה בשושנים". הצירוף מוכר גם מכיוון שראשי התיבות שלו יוצרים את שם החודש "אלול", ובמסורת היהודית יש לכך משמעות מיוחדת.

בדוגמה הבאה יש שבירה של שני ביטויים האחד מן העברית החדשה והשני מן המקורות:

6. וכן נשארה נחמה אצל האיש הקרן והיתה פנת שעשועיו.

מפתו אכלה מכוסו שתתה ועל קרחתו החליקה. (הכינה)

הביטוי "כינת שעשועיו" הוא שבירה של "גינת שעשועים", והיא תהיה מובנת גם לילד צעיר. ואולם השבירה השנייה מבוססת על משל כבשת הרש בספר שמואל ב: "וְלָרֶשׁ אֵין כָּל כִּי אִם כְּבִשָּׁה אֶחָת קִטְנָה אֲשֶׁר קָנָה וַיַּחֲזֶק וַתַּגְדֵּל עִמּוֹ וְעַם בְּנֵי יִחְזָקוּ מִפְתּוֹ תֹאכַל וּמִכֶּסֶׁס תִּשְׁתָּה וּבְחִיקוֹ תִשָּׁקֵב וְתִהְיֶה לוֹ כְּבֵת" (שמ"ב יב 3). במקרה זה סביר להניח שרק בודדים יזהו את השבירה.

גם הדוגמה להלן אינה מיועדת לילדים:

7. לזכר קרמר, תתול וג'נטלמן, ובזוז, פלב ומורה נבוכים (קרמר 3)

במקרה זה אפשר להבחין בשבירה רק תוך קריאה של הטקסט (שהיא תפקידו של המבוגר בדרך כלל), שהרי בהגייה של רוב הדוברים אין הבדל בין חי"ת לכ"ף, ובכל מקרה יש להניח שרק המבוגר יבין מהו הביטוי השבור.

ויש גם דוגמאות פשוטות יותר:

8. ... ספרו זה לזה כל אחד על זוגתו: אבא על אמא, הדב על דבתו, דבה מלמדת, שמה נורית, מהנדסת מאורות ואם חד גורית. (רוני)

הביטוי "אם חד-גורית" הוא שבירה של הביטוי "אם חד-הורית", ביטוי שנוצר והפך רווח בשנים האחרונות ומוכר גם לילדים. הדוגמה הזאת, כמו גם האחרות, ממחישה את שליטתו של שָׁלוּ בכל גווניה של השפה העברית.

9. והוא הביטוי שִׁמְשָׁם, מְכֻכָּב לְכֻכָּב, אולי הוא יִרְאֶה שֵׁם אֶת שְׂבִיל הַקְּבָאב. (האדם)
"שביל הקבאב" הוא שבירה של הצירוף "שביל החלב". הביטוי מוכר גם לילדים צעירים ובמקרה זה גם ההקשר של המשפט כולו תורם להבנה.

10. לְתַכְנִית שֶׁל נְחֻמָּה קָרְאוּ "בֵּין הַשְּׁעָרוֹת". (הכינה)
השבירה היא של שם התכנית "בין הכיסאות", תכנית טלוויזיה ששודרה בתחילת שנות התשעים ועסקה בענייני משפחה וחברה. השבירה פשוטה אך תובן רק לקוראים המבוגרים שהכירו את התכנית.

סיכום

במאמר נסקרו הגדרות והבחנות שונות למונח מ"ל והוצגה הגדרה שנוסחה במחקרי הקודם בהתאמה לספרות ילדים. בהמשך נדונו ההתפתחות המ"ל בקרב ילדים ומטרות השימוש בה בספרות הילדים. נטען שספרי הילדים של מאיר שָׁלוּ שופעים היגדים מ"ל בעיקר בשני תחומים: חידושי מילים ושבירת ביטויים. בחלק מן הדוגמאות המובעים המ"ל היו ישירים משום שהעניין הנדון הוזכר במפורש בטקסט, אם כי לא נעשה שימוש במונח הפורמלי, ובמקרים אחרים המבעים היו מ"ל עקיפים. ליצירותיו של שָׁלוּ המכוונות לילדים יש מאפיינים בולטים מגוונים, כמו הומור, אֶלוּזִיוֹת, חזרה, שימוש באוצר מילים עשיר ועוד, ויש מקום לדון גם בהם בהרחבה.

רשימת מקורות

- אורנו, ע' (תשמ"ג). תצורת המלה העברית כיצד. בתוך מ' בר-אשר, א' דותן, ד' טנא וג' בן-עמי צרפתי (עורכים), **מחקרי לשון: מוגשים לזאב בן-חיים בהגיעו לשיבה** (עמ' 13-42). ירושלים: מאגנס.
- אלמוג, ג' (2003). הקטלוג והדיאלוג בשירי המשחק של דתיה בן-דור לילדים. **עיונים בספרות ילדים**, 13, 107-93.
- אפרת, מ' (תשנ"ו). היתר השירה והיתר השגרה. בתוך מ' בר-אשר (עורך), **מחקרים בלשון העברית ובלשונות היהודים: מוגשים לשלמה מורג** (עמ' 257-275). ירושלים: מוסד ביאליק.
- בוזמן, ת' (2014). "שתיים דובים זאת שגיאה יפה". **פנים**, 66, 135-126.
- בן-דור, ד' (1984). **ספורים לפרפר נחמד**. תל-אביב: המרכז לטלוויזיה לימודית.
- בן-דור, ד' (1993). **הספר הגדול של דתיה בן-דור**. תל-אביב: עם עובד.
- בן-שחר, ר' (1990). **סגנון הסיפורת: הלשון, הסגנון ולשון הספרות**. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- ברוך, מ' ופרוכטמן, מ' (1982). **לכל שיר יש שם: עיוני ספרות ולשון בשירת הילדים**. תל-אביב: פפירוס.
- ברזילי, א' (1991). על כמה מאפיינים לשוניים ביצירתו של עודד בורלא לילדים. **באמת!?**, 4-5, 93-79.

- ברמן, ר' ושגיא, י' (1981). על דרכי תצורת-המלים וחידושן בגיל הצעיר. **בלשנות עברית חפ"שית**, 18, 62-31.
- גרפינקל, ל' (2002). פונטנלה למאיר שלו. **מעגלי קריאה**, 29, 96-90.
- דר, י' (2004, 7 בינואר). הגיבורה הראשית היא הלשון: ביקורת על ספרו של מאיר שלו "רוני ונומי והדב יעקב". **הארץ – מוסף הספרים**, 567, עמ' 14.
- הרפז, ד' (תשס"ג). **מאפייני סגנון בשירת אמיר גלבע** (עבודת דוקטור). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- ולדן, צ' (1993). לכל ילד יש שם – "קוראים לי יויו". **מחשבות כתובות**, 6-5, 10-8.
- ולדן, צ' (2003). עודד בורלא: בתוך הבחון. **עיונים בספרות ילדים**, 13, 62-47.
- ולדן, צ' (2006). בין הומור יוצרני להומור צורני: מאיר שלו מצחיק את קוראיו – על "רוני ונומי והדב יעקב". **עיונים בספרות ילדים**, 16, 5-25.
- טורי, ג' ומרגלית, א' (1973). דרכי השימוש הסוטה בצירוף הכבול. **הספרות**, 4(1), 99-129.
- יאקובסון, ר' (1986). בלשנות ופואטיקה. בתוך א' אבן-זוהר וג' טורי (עורכים), **סמיוטיקה, בלשנות ופואטיקה: מבחר מאמרים** (עמ' 138-166). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- יפת, א' (2007). **לשון וסגנון ביצירותיה של דתיה בן-דור** (עבודת דוקטור). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- לוי, ד' (2005). **סוגלים סגנוניים בכתיבתו העיתונאית של מאיר שלו** (עבודת דוקטור). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- לנדאו, ר', פלג-בנימיני, ת' ושר, ע' (2001). החזרה התחבירית-הרטורית כאמצעי לשוני להבעת דעה על פי "הגורל העיוור והגורל הרואה" למאיר שלו. **בלשנות עברית**, 48, 39-54.
- מור, ג' (2004). תצורה ומשמעות בלשונו של מאיר שלו על פי "רומן רוסי". **לשונו**, 66(3-4), 379-355.
- ניר, ר' (1990-1989). **מבוא לבלשנות**. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- ניר, ר' (תשל"ט). חידושי הלשון של אהרן מגד ב"עשהאל". **לשונו לעם**, (ז-ו), 185-165.
- נצר, נ' (תש"ס). על מטבעות לשון בלשון התקשורת. בתוך מ' הורביץ (עורכת), **לשון העיתונות בת זמננו** (עמ' 86-112). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- עמר, ג' (1999). **הדרכים לעיצוב לשוני של ההומור בשירת הילדים של ע' הלל** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- פוגל, ש' (2006). ההומור ביצירתו של מאיר שלו לילדים. **עיונים בספרות ילדים**, 16, 69-56.
- פרוכטמן, מ' (1999). "הפוליטיקאים של הלשון": לשון ומטא לשון בשירתו של דוד אבידן. בתוך ז' בן-פורת (עורכת), **אדרת לבנימין – ספר לכבוד בנימין הרשב** (כרך ב, עמ' 192-204). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- פרוכטמן, מ' (2000). **לומר זאת אחרת: עיוני סגנון ולשון בשירה העברית בת-ימינו**. באר-שבע: הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- פרוכטמן, מ' (תשס"ה). אם אין שכל אין מזל. בתוך מ' ברוך וי' פישביין (עורכות), **בין חינוך לספרות ילדים: שי לגרשון ברגסון** (עמ' 31-44). קרית גת: קוראים.
- פרוכטמן, מ' ושראל, צ' (בהתקנה). מטה לשון מטה-שפה. בתוך א' שרון (עורכת), **לקסיקון למינוחי טקסט, עריכה, שיח וסגנון**. בתוך <http://assif-pub.blogspot.co.il>
- פרוכטמן, מ', בן-נתן, א' ושני, נ' (תשס"א). **ניבון אריאל**. קרית גת: קוראים.
- רוזנטל, ר' (2004, 2 בינואר). **אימא השמיכני**. אוהזר מתוך <http://www.ruvik.co.il>
- <http://www.ruvik.co.il> 2004/02012004-השבועי.aspx

- רוזנטל, ר' (2009). **מילון הצירופים**. ירושלים: כתר.
- שורצולד, א' (1984). הלשון העברית כנושא בשירי ילדים. בתוך מ' ברוך ומ' פרוכטמן (עורכות), **מחקרים בספרות ילדים** (עמ' 207-236). תל-אביב: אוצר המורה.
- שורצולד, א' (1988). הלשון בספרות הילדים: מסה על הלשון ותקנתה. **באמת!?**, 2, 155-163.
- שורצולד, א' (1990). עיונים בסגנונו של עודד בורלא. **בלשנות עברית**, 30-28, 171-179.
- שורצולד, א' (1997). ידיעת לשון ומודעות לשונית. בתוך מ' בר-אשר (עורך), **פרקים בעברית לתקופותיה: אסופת זיכרון לשושנה בהט** (עמ' 399-412). ירושלים: האקדמיה ללשון העברית.
- שורצולד, א' (1998). על צירת שמות תואר ועל תהליכי גזירה ונטייה. **חלקת לשון**, 27, 9-19.
- שורצולד, א' (תשמ"ז). מודעות לשונית ונורמטיביות אצל עודד בורלא. **מחקרים בלשון**, ב-ג, 459-472.
- שורצולד, א' וסוקולוף, מ' (תשנ"ב). **מילון למונחי בלשנות ודקדוק**. אבן יהודה: רכס.
- שטיין, א' (תשס"ג). **מטא-לשון בספרות העברית החדשה** (עבודת דוקטור). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- שיפמן, ג' (1977). "שלום לך פרת משה רבנו" לע. הלל – דרכי היווצרות ההומור בשירים האבסורדיים. **ספרות ילדים ונוער**, 4(א), 21-24.
- שלום, צ' וגייגר, ו' (2000). ההומור הלשוני ככלי דידקטי לטיפוח המודעות הלשונית. **חלקת לשון**, 29-32, 387-406.
- שלום, צ' והורה, ע' (2006). לשון ומטא-לשון בספרי לימוד בלשון. **חלקת לשון**, 37-38, 205-221.
- שר, ע' (2004). **חידושי לשון בשירת הילדים העברית ובלשון הילדים: מבט השוואתי** (עבודת דוקטור). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- Bussmann, H. (1996). *Routledge dictionary of language and linguistics* (G. Trauth & K. Kazzazi, Trans. & Eds.). London: Routledge.
- Crystal, D. (1992). *An encyclopedic dictionary of language and languages*. Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Crystal, D. (1997). *A dictionary of linguistics and phonetics*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development* (T. Pownall, Trans.). Hemel Hempstead: Harvester-Wheatsheaf.
- Laks, L. (2011). *Morpho-phonological and morpho-thematic relations in Hebrew and Arabic verb formation* (Doctoral dissertation). Tel-Aviv University.
- Pratt, C., & Grieve, R. (1984). The development of metalinguistic awareness: An introduction. In W. E. Tunmer, C. Pratt, & M. L. Herriman (Eds.), *Metalinguistic awareness in children* (pp. 2-11). Berlin: Springer-Verlag.
- Tunmer, W. E., & Herriman, M. L. (1984). The development of metalinguistic awareness: A conceptual overview. In W. E. Tunmer, C. Pratt, & M. L. Herriman (Eds.), *Metalinguistic awareness in children* (pp. 12-35). Berlin: Springer-Verlag.
- Tunmer, W. E., Pratt, C., & Herriman, M. L. (1984). *Metalinguistic awareness in children* (Vol. 2). Berlin: Springer-Verlag.

נספחים

א. דוגמאות נוספות לשבירת ביטויים

מתוך הספר "הילד חיים והמפלצת מירושלים":

1. וירושלים הִבִּירָה צֶהְלָה וְשִׁמְחָה – שבירה של הפסוק "והעיר שושן צהלה ושמחה" (אסתר ח 15).
2. לְשׁוֹחַח עִם הַמִּפְלָצֶת בְּחֶמֶשׁ עֵינָיו – שבירה של הביטוי "בארבע עיניים".
3. הִיא בָּלְעָה הַכֹּל מִשְׂכָּחָה וְעַד לָקֵט, הָעֶקֶר נִשְׁתַּנּוּ לָהּ לְחִיּוֹת בְּשִׁקָּט – שבירה של המושג "לָקֵט שִׂכָּחָה וּפָאָה".
4. וְקָדִי נִכְבֵּד מִמִּסְגָּד עֹמֵר אֶת פִּיּו פֶּתַח וְכִכָּה אָמַר: "לֹא צִלְכֹּן, לֹא מְשִׁיחַ, לֹא כֶּמֶר, לֹא רֵב! עַל גֵּב הַצִּיּוֹר הַנְּבִיא רָכַב וַיַּעַל בְּסֻעָרָה מִמִּדְבַּר עָרֵב" – שבירה של הפסוק "ויעל אליהו בסערה השמים" (מל"ב ב 11).
5. מִפְּלִץ חֲשׂוֹד – שבירה של הצירוף "חפץ חשוד".

מתוך הספר "רוני ונומי והדב יעקב":

6. מֶה דֵּב וּמִנְעִים – שבירה של "הנה מה טוב ומה נעים שבת אחים גם יחד" (תהלים קלג 1).
7. הִטִּיל בִּיצִים קִשּׁוֹת – שילוב בין הצירופים "להטיל ביצים" ו"ביצים קשות".
8. כָּאֵן נִמָּה בְּפִיָּה מִשְׁפַּחַת דּוֹבָנוֹב – שבירה של הנוסח המקובל בשלטי הדלתות "כאן גרה בכיף משפחת..."
9. לְהִתְרָאוֹת חֶבֶר – שבירה של הביטוי הטעון, שטבע נשיא ארה"ב לשעבר ביל קלינטון לאחר רצח יצחק רבין "שלום חבר".
10. סוֹף טוֹב הָכֵל דָּב – שבירה של הביטוי "סוף טוב הכול טוב", שהוא שמו העברי של מחזה מאת שייקספיר ומבוסס גם על המשפט: "היינו דאמרי אינשי סופך טוב כולך טוב" (פסיקתא זוטרא בראשית מז)²⁶.

מתוך "הכינה נחמה":

11. מִמֶּשׁ לְלֶקֶק אֶת הַרְגָּלִים – שבירה של הביטוי "ללקק את האצבעות".
12. כְּנֶת שְׁעֵשׂוּעִיו – שבירה של הצירוף "גינת שעשועים".

מתוך "איך האדם הקדמון המציא לגמרי במקרה את הקבאב הרומני":

13. אִם הַקֶּבֶאב לֹא בָּא אֶלִי אֲנִי אֲבּוֹא אֵלָיו – שבירה של הפתגם הערבי במקורו "אם מוחמד לא יבוא אל החר, החר יבוא אל מוחמד".
14. קֶבֶאב עֲקָשׁוֹ – שבירה של שם תנועת השמאל "שלום עכשיו".

מן הספרים האחרים:

15. אֲרָנְבוֹת שְׁמִירָה, אֲרָנְבוֹת גִּשּׁוֹשׁ וְאֲרָנְבוֹת צִיד (הגשם) – שבירה של הצירופים המוכרים: כלבי שמירה, כלבי גישוש, כלבי ציד וכדומה.

26. על פי רוזנטל (2009), עמ' 650.

16. שְׁרִיטוֹת וְגִלְגּוּלִים? בְּשׁוּם אֶפֶן וּפְנִים! (קרמר 2) – שינוי סדר של הביטוי בשום פנים ואופן.
17. כִּי כָּזֶהוּ קְרָמֶר: יוֹם-יוֹם דָּג (קרמר 3) – שבירה של המשפט "יש לי יום-יום חג" הלקוח מהשיר "יש לי חג" מאת נעמי שמר.
18. וְהוּא חָשׂ אֶל הַחוּף וְזָנַק אֶל הַיָּם, וְתָכַף טָבַע מְזֻנָּב עַד אֲזַנִּים (קרמר 3) – שבירה של הביטוי המוכר "מכף רגל ועד ראש", שמקורו בפסוק: "מכף רגל ועד ראש אין בו מתם" (ישעיהו א 6).

ב. דוגמאות נוספות לחידושי מילים

מתוך "רוני ונומי והדב יעקב":

19. אִמָּא קוֹרֶאת "מִסְפִּיק לְהִתְקַשְׁקֹשׁ!"
צָרִיד כְּכֹר לְצֹאת, הַשְׁעוֹן שׁוֹעֵן שֵׁשׁ,
לְהִתְמַהֵר, לְחוּץ הַחוּצָה, מְאַחֵר,
וְתִמְעָלוּ מַעִיל – כִּי קָרָא!"
20. וְאָז... הִטְלָה זֹאכָב מִתּוֹךְ שְׁנָה. הִזְכִּיב זֹכֵב: "אֲנִי דְבוֹרָה!"
21. רוֹנִי וְנוֹמִי נִגְשׁוּ לְמִלְאכָה, הִתְקִינוּ חֲפָה מְאֹד חֲזָקָה, דְּבָשׁוּ אֶת הַחוּט, נִשְׁתַּהֲיָה מִתּוֹקָה.

ספרי הקורפוס

שנת ההוצאה	שם הספר	הקיצור
1988	אבא עושה בושות	אבא
2004	אריה בלילות	אריה
1992	גומות החן של זהר	גומות
1993	איך האדם הקדמון המציא לגמרי במקרה את הקבאב הרומני	האדם
2007	הגשם של סבא אהרן	הגשם
2008	הדודה מיכל	הדודה
1995	הטרקטור בארגז החול	הטרקטור
2003/1982	הילד חיים והמפלצת מירושלים	הילד חיים
1990	הכנה נחמה	הכנה
2009	הצלחת שמתחת	הצלחת
2013	וניל על המצח ותות על האף	וניל
2010	קרמר החתול ישן כל הזמן	קרמר 1
2012	קרמר החתול יוצא אל היער	קרמר 2
2014	קרמר החתול לומד לשחות	קרמר 3
2003	רוני ונומי והדב יעקב	רוני

מבואות לספרי ילדים לגיל הרך:

תופעה ייחודית המשקפת תהליכים חברתיים ותרבותיים

בחברה החרדית

אסתר מלחי

תקציר

המחקר עוסק בתופעה ייחודית אופיינית לספרות הילדים החרדית: כתיבת מבואות ארוכים ומפורטים לספרי ילדים לגיל הרך ולכיתות היסוד. בעבר (בשנות השבעים והשמונים של המאה הקודמת) היו ספרים אלה ידועים בכתבי ההסכמות שכתבו רבנים ואדמו"רים כדי להודיע על כשרותם של הספרים מבחינת תכניהם ושפתם.

בשנות האלפיים החליפו המבואות את ההסכמות שכמעט נעלמו. המבואות שהתארכו במהלך השנים כוללים תכנים ונושאים רבים. הם משמשים הדרכה להורים על הדרכים להשתמש בסיפורים לצורך העשרת הילדים בשפה, בתכנים, באורחות חינוך, בבניית תקשורת, בביטוי רגשות, בפיתוח הדמיון ועוד. כך התחזק מעמדו של הסיפור ככלי להעשרה ולטיפוח. כותבי המבואות, לצד הסופרים, הם אנשי מקצוע מתחומי החינוך, התקשורת, הייעוץ, התרפיה והפסיכולוגיה.

המחקר שואף להוכיח כי תופעת המבואות מבטאת תהליכים שמתרחשים בחברה החרדית שמהם נובע שינוי בהגדרת היחסים בין מבוגרים לילדים, בהבהרה מחודשת של המושג ילדות, בגישה האינדיווידואלית אל הילד ובהעצמת המודעות לצרכיו ולרגשותיו. זאת בניגוד לגישה הסטראוטיפית שהייתה מקובלת עד שנות האלפיים.

מילות מפתח: מסורת ושינוי; הסכמות; מבואות; ספרות הילדים החרדית; תהליכים בחברה החרדית; העצמת הילד בתחומי הידע, הרגש והתקשורת; פיתוח הדמיון; טיפוח תקשורת; אינטליגנציה רגשית.

הקדמה

ספרות הילדים החרדית היא ענף ספרותי שתחילתו בראשית שנות השבעים של המאה העשרים. הענף מבטא את תחושתם של מחנכים והורים בחברה החרדית, שעמדו על שינויים שחלו בתכנים חדשים בספרות הילדים העברית וכן על שינויים בשימושי השפה והלשון שקיבלו מקום בספרות העברית. הם חשו שאין הם יכולים עוד להיות צרכנים של התרבות הזאת. ההתנגשות בין ערכים רבים שבספרות הילדים העברית לערכי החברה החרדית הביאו לפרישתו של ציבור זה ולהתרחקותו מהזרם המרכזי של ספרות הילדים (מלחי, תשנ"ב).

מחנכים ומורים (ובעיקר מורות וגננות) החליטו בספונטניות לקחת על עצמם להיענות לצורכי השטח (הגנים ובתי הספר) ולכתוב יצירות שמבטאות את תוכני החברה החרדית. בתחילת הדרך נכתבו בעיקר סיפורים ריאליים קצרים הלקוחים מהווי חיי היום-יום: החברה, המשפחה, מוסדות הציבור בסביבה הקרובה וכן סיפוריהם של צדיקים ודמויות מופת שמשמשים מודלים לחיקוי. עם השנים גבר פרץ היצירה והיום כארבעים אחוז מהספרים הנדפסים בישראל נכתבים בידי סופרים חרדים, מיועדים לילדים חרדים ומייצגים תכנים המאפיינים את העולם החרדי. ספרות זאת מיועדת להיות ספרות מעצבת המציבה מודלים לחיים ולהשקפת עולם.

בשנים האחרונות נכתבו מחקרים רבים על החברה החרדית ועל התהליכים המתרחשים בתוכה (זיכרמן, תש"ע; ליוש, 2014; סיון וקפלן, 2003; פרידמן, 1991; קפלן ושות' 2012; שלהב ופרידמן, 1985). הכותבים מדגישים את הרצון של חברה זו לשמור על מסורת הדורות ועל מה שהיה מקובל בבית סבא ובקהילת המוצא, ואולם החברה הזאת נתונה להשפעת התרבות הכללית. קיימים בה תהליכי שינוי משמעותיים: חיזוק מעמד האישה, הרחבת ההשכלה הכללית של נשים וגברים, התקדמות כלכלית, מעורבות בכלי התקשורת, מעורבות בניהול המדינה, שינויים בתפקידי הגורמים השונים במשפחה וגם שינויים במעמד הילד ובהתייחסות אליו.

הפסיחות בין מסורת לשינוי, בין דריכה במקום לקדמה, ניכרות גם בספרות הילדים החרדית שהיא אחד הסימנים לשינויים התרבותיים והחברתיים בחברה החרדית. בהשפעת הגישה הפסיכולוגית והתרפיסטית הרווחת בשנות האלפיים התעשרו סוגי התבניות הספרותיות, התרחבה קשת התכנים וחל גיוון בדרכי הכתיבה. אפשר לומר שספרות זאת ניכרת היום בעושר תוכני, צורני ולשוני רב. אולם המגמה הדידקטית והשימוש בספר ככלי ולא כמטרה אסתטית בפני עצמה מעידים שיש רצון לשמור על הישן והקבוע.

במחקרנו זה נתמקד בתופעה המאפיינת את ספרות הילדים החרדית והיא ההסכמות והמבואות המופיעים בפתיחה לספרים. את ההסכמות נתנו רבנים או בתי דין מוכרים המצהירים על כשרותם של הסופר וסיפוריו, על ההיתר להכניס לבית החרדי ועל תרומתם לקורא הצעיר. את המבואות כתבו המחברים עצמם או מי מטעמם (אנשי מקצוע) העוסקים בתוכני הספר ובתועלת שאפשר להפיק ממנו.

לנוכח העובדה שמעמד ההסכמות יורד והן מצטמצמות והולכות ולעומתן הולך ומתגבר מקומם של המבואות וההקדמות, ידון המחקר בשאלות: מהי משמעות התופעה? האם נוכל ללמוד ממנה על

מבואות לספרי ילדים לגיל הרך: תופעה ייחודית המשקפת תהליכים חברתיים ותרבותיים בחברה החרדית

עולמו הרוחני של הציבור החרדי ועל התהליכים המתרחשים בו? והאם נוכל ללמוד מכך על כיווני ההתפתחות של ספרות הילדים החרדית לגיל הרך?

ננסה לדון בשלושה נושאים: הסיבות לתופעה, התהליכים שהיא משקפת וכיווני התפתחותה של ספרות ילדים זו.

מבואות והקדמות בספרות הילדים העברית

מעטים מסופרי הילדים העבריים לגיל הרך כתבו מבואות לספריהם. מנחם רגב (1992) כותב בספרו על "פתיחות לספרי ילדים" (עמ' 64). הוא עוסק בספרי קריאה לילדים גדולים, מציין סוגים שונים של פתיחות ודן בתפקידה של הפתיחה. הוא מבדיל בין פתיחה להקדמה: **פתיחה** היא מגופו של הסיפור, מעין קטע מעבר שמכניס את הקורא לעלילת הסיפור. הפתיחה מציגה תעלומה, דמויות או מעורבות אישית של הסופר ועוד. מכאן שהפתיחה מיועדת לקורא בגיל בית הספר, היא עוסקת בעיקר בעלילה ומכניסה את הקורא לקריאת הספר. כך נהגה הסופרת דבורה עומר בספרה (2011): "...איש מכם אינו יודע מיהו אותו לולי [...] אולי ילד? ואולי ילדה? או כלב או חתול ואולי [...] מי יודע" (עמ' 5).

לעומת זאת, **ההקדמה**, לדעתו, רוצה להביא את הרקע לכתיבת הספר או את מקור הרעיון. הסופר רוצה לומר משהו על יצירתו, על לבטיו והוא יוצר גשר אינטימי עם הקורא. מספרות העולם בולט הסופר אריך קסטנר שפונה אל הקוראים שלו ומעלה שאלות ומחשבות לגבי הגיבורים והדילמות שמלוות אותם. קסטנר טוען כי ההקדמה היא "כה חשובה וכה יפה כמו הגינה שלפני הבית" (רגב, 1992, עמ' 65). בספרות הילדים העברית מוכרים לנו הקדמות ודברי מבוא של לאה גולדברג, ימימה אבידר טשרנוביץ, נחום גוטמן, אוריאל אופק ואחרים. ספרים מעטים שהופיעו בספרות הילדים העברית לגיל הרך, נכתבו עם מבוא שיש בו הדרכה להורים על דרך השימוש בסיפורים למטרת טיפוח וחינוך הילדים ובריאותם הנפשית. כך כתבו רביב וברוך (2013) את ההערה על כריכתו האחורית של הספר שערכו: "כולל מבוא, הסברים פסיכולוגיים ונקודות לשיחה עם הילדים". בהקדמה הם מצהירים על חשיבותם של ספרי הילדים בהיותם מספקי סקרנות, פורטים על נימי הרגש, מספקים חומר למחשבה וכדומה. על כל סיפור בספר זה ניתנת אינפורמציה מנקודת מבט פסיכולוגית אך גם ספרותית. המחברים מחדדים את המסרים והתובנות. אחר כך באות שאלות להבנת התוכן ולפיתוח שיחה ודיון. הסיפורים עוסקים בקליטת עלייה, בבעלי-חיים, בפחדים, בחברות ועוד. מאחר שהספר הוא אנתולוגיה אין מקום במבוא להבעת עולמו של הסופר.

הסכמות בספרות הילדים החרדית - מקורן ותפוצתן בשנות השבעים-השמונים של המאה העשרים

תופעה ייחודית חשובה המייצגת תהליכים של שינוי בחברה החרדית הם כתבי הסכמות. מראשיתה בשנות השבעים הרבתה ספרות הילדים לגילאים השונים לצרף הסכמות לספרים. מעניין לעמוד על שורשיה ההיסטוריים של תבנית זאת. לדעתו של הברמן (תש"ך, עמ' 882) "ההסכמה התפתחה מדברי השבח של המגיחים והמדפיסים שראו צורך בתוספת של דברי הלל על

הספרים שהוציאו". לדעתו, אין ספק שהמצאת הדפוס השפיעה גם היא על הצורך לפקח ולהזהיר מפני פרסומים בלתי מבוקרים או העתקות ללא רשות. המושג "הסכמה" מוכר לנו מהספרות הרבנית משנת 1600 לערך, עת שבה רבני שבע קהילות יהודיות מאיטליה קבעו לאור נסיבות היסטוריות כי אין להדפיס ספר ללא הסכמת שלושה רבנים ופרנס הקהילה (בניהו, תשל"א). המונח נתקבל בספרות ישראל בעיקר לשלוש מטרות:

א. חיזוק והקפדה על ההלכה על ידי הבאת הסכמת חכמים בעלי סמכות מוכרת לפסקי דין שהוציאו רבנים אחרים או המלצה של חכם רב או ראש עדה על ספר או על מחבר.

ב. חשיבות רבה יש לאזהרה על שמירת זכויות היוצרים. רבים הכריזו חרם על כל מי שידפיס את הספר מחדש במשך עשר שנים ללא רשות בכתב מהמחבר או המדפיס (רקובר, 1971, 1991; כהן, 2000).

ג. סיבה נוספת למתן הסכמה היא דאגה לפרנסת המחבר כדי שירבו לקנות את ספריו.

בספרות הילדים החרדית בשנותיה הראשונות (שנות השבעים-השמונים) נמצאות הסכמות העוסקות בעיקר בהשפעה החינוכית של הספר על הקוראים הצעירים:

לספרם של אהרנרייך, קאהן והוכולד (תש"ן) צורפו שתי הסכמות:

1. הסכמה של הרב משה הלבברשטאם:

"ביום ג' [...] לסדר על כן יאמרו המושלים בואו חשבון. שנת דובר אמת בלבבו ולב טוב לפ"ק [...] ספרים יקרים אלה שמטרתם קודש לחנך ולהדריך הצאן קדושים ולהשריש בהם מידת האמת והשלום אהבו [...] למען בני הנעורים שיחיו בכדי שלא יבואו לרעות בשדות קוצים ודרדרים..."

2. הסכמה של הרב ישראל גרוסמן, בתי ורשה ירושלים, ג' תמוז תש"ן: "[...] ומה גדולה היא ההשפעה העצומה על ילדי ובנות ישראל להתרחק מן השקר ולקבוע בתוך עומק נפשם לדבר רק אמת [...]."

את ספרו של מרדכי חלמיש (חש"ד) פותחת הסכמה מהוועדה הרוחנית שעל יד בית הדין של הגאון רבי ניסים קרליץ שליט"א. הרב מצא את הספר "כשהוא ראוי לקריאה לילדינו המתחנכים על טהרת הקודש [...] להזהיר בלב הילדים את חווית השבת והרצון לשמרה מתוך הכרה בערך מצווה זאת".

ספרו של לבל "מגילת איכה" (תשמ"ה) מתהדר בהסכמה של בית דין צדק על יד העדה החרדית ירושלים ונאמר בו: "על דבר המגילות שמדפיס האברך היקר הרב החבר [...] שהוא לתועלת לחנך וללמד לילדי ישראל. והגנו מסכימים שידפיסו לאחינו בני ישראל יקוהו בכסף מלא להקל על לימוד ילדיהם". על ההסכמה חתומים שלושה רבנים מבית הדין.

גם ספרו של ולדר (תשנ"ג) פותח בהמלצה של הרב הגאון רבי יצחק זילברשטיין מבני ברק: הנושא של חינוך הילדים לתורה ויראת שמים ומידות טובות תופס מקום בראש של כל

מבואות לספרי ילדים לגיל הרך: תופעה ייחודית המשקפת תהליכים חברתיים ותרבותיים בחברה החרדית

יהודי ומלאכת החינוך דורשת עיון, מחשבה ותושייה ועל כולם תפילה בכל לב להשי"ת. הרב חיים ולדר בתור מחנך בא לעזור להורים בעצה וחכמה כיצד לעזור לילדיהם להתגבר על בעיות המפריעות להם. הבה נחזיק לו טובה על כך [...]...

חוות דעת תורנית מאפיינת בדרך כלל ספרי הלכה או מוסר. לפיכך אנו רואים את החשיבות שייחסו המחברים וההורים להסכמות אלה. יש בכך הכרה בחשיבותו ובכוחו של הספר כבעל השפעה רבה. משנות התשעים ואילך, עם התמעטותן של ההסכמות הארוכות המפורטות, היו רבים שהסתפקו בחותמות "הכשר" של ועדות "אנשי חינוך" או "נשות חינוך".

ההסכמות ניתנו לספרים לילדים בכל הגילים. הן לא נוגעות לנמענים מוגדרים, אך לפי סגנון הכתיבה הפנייה היא אל המבוגרים – הורים ומחנכים. נמצא את ההסכמות בכל הסוגות שבספרות הילדים. לעתים נמצאות לצדן הקדמות קצרות של המחברים הכותבים על מטרתם החינוכית בכתיבת הספר.

משנות האלפיים איבדו ההסכמות, מכתבי ההמלצה והאישורים מחשיבותם, והם הולכים ומתמעטים. בשל כך יש עלייה של מקורות סמכות חלופיים בחברה החרדית. במקומם נמצא את ההקדמות או המבואות שלקחו על עצמם תפקיד אחר המדגים את השינויים החברתיים והתרבותיים שמתרחשים בחברה החרדית בשנות האלפיים.

המבואות משנות האלפיים

בספרות התורנית אנו מכירים סוגים שונים של מבואות לספרים וסיבות מגוונות לכתיבתם:

מבואות לספרי עיון שבהם שוטח המחבר את מבנה הספר ואת דרכו בעיון ובכתיבה של נושאו. בדרך כלל הוא ישתדל להדגיש את מיוחדותו של הספר שכתב. בהקדמות לספרי העיון התורניים הרבים המופצים מתארים הכותבים את התבנית הספרותית שאותה בחרו לכתיבת ספריהם, או מגדירים את הנמענים שלהם מיועד הספר.

סופרים רבים מציינים את מקורות ההלכה או גדולי התורה וההשקפה שלאורם הם הולכים. הם משרטטים את מיפוי הנושאים שיופיעו בספר ואת סדר כתיבתם, ולעתים יופיעו המניעים לכתיבה או סקירה על המקורות או השיטות שעליהם הם נשענים.

גם את הספרות הרבנית בתקופת השואה מאפיינים מבואות הכוללים כתיבה אוטוביוגרפית ראיסטית של המקום והזמן, והתנאים הייחודיים שבהם נכתב הספר, לרבות לבטיו וקשייו של היוצר. סגנון הכתיבה במבואות לספרות רבנית זאת מאופיין בהבאת פסוקים ומקורות מדרשיים, וכן פרשנות אישית ופסיקות הלכתיות על רקע הזמן והעת שבהם נכתבו (פרבשטיין, 2007).

בדרך כלל המבוא הוא טקסט תמציתי ורב ערך שמלמד אותנו רבות על הבסיס החברתי והתרבותי של המחברים. רוב המבואות עומדים כטקסטים בפני עצמם וכתעודות הפורשות את אישיותו, מקומו, תקופתו וזמנו של הכותב.

עיון בספרים שנכתבו בשנות האלפיים לילדים החרדים בכל הגילאים יגלה כי ההסכמות נדחקו

לשוליים, ובמקומן עלתה תפוצתם של המבואות. בספרים שמיועדים לילדים בכל הגילאים וכן בספרות היפה למבוגרים, הסופר בוחר להביע במבואות נושאים רבים ומגוונים: בראש המבוא או בסופו הוא כותב בגוף ראשון מילות תודה לגורמים שונים על שהנחו אותו, סייעו בידו והדריכו אותו בכתיבת היצירה:

בראש ובראשונה מודה הוא לבורא עולם שנתן לו את היכולת לכתוב. רבים רואים את עצמם כצינור המעביר דברים שכבר נוצרו מאחר ש"יוצר יש רק אחד" (וולף, תשל"ד). הפוטנציאל של הסיפור כבר נוצר בעבר והסופר רק מימש אותו, אך לא יצר דבר חדש בבחינת "יש מאין". כך צורן (תשע"ב) כותבת במבוא: "ה' שפתי תפתח [...] לך אבי שבשמים שכל ניע שפתיים וכל יכולת וכוחות שבי כולל הכוח להודות הם ממך ורק ממך". דגן (2010) כותבת במבוא לספרה: "ואסיים בהודאה לבורא עולם [המלוויני] בכל צעד ושעל" ועוד.

יש סופרים שמסיימים את המבוא בדברי תפילה: "אני תפילה כי הפסוק ה' ישמור צאתך ובואך" [...] ילווה את הספר [...]" (פריינד, תש"ע, פרק המבוא). כך גם בספרה של הלוי (2013, פרק המבוא): "אנו תפילה ותקווה שהספר יביא לילדים תועלת, הן לילדי הגן והן לילד החריג, שיתקבל ביתר קלות וביתר חביבות וירגיש טוב בין הילדים הרגילים". בספרה של טוב (תשס"ט) מובעת התקווה ש"הילדים יתלהבו מהסיפורים המרתקים, המסר יחדור אל הלבבות הטהורים, ובס"ד נזכה לגדל דור של ילדים בעלי מידות טובות, השומרים על לשונם". כל הכותבים מתפללים על מימוש המטרות העיקריות שלשמן נכתב הספר – כולן מטרות חינוכיות טהורות.

כאן המקום לשים לב לשינוי המהותי שמאפיין את המבואות לספרים לילדים בגיל הרך ובכיתות היסוד שנכתבו משנות התשעים: מבואות אלה נהיו מדריכים רחבי יריעה להורים ולאנשי חינוך ומפורטות בהם מטרות שאפשר לממש בעזרת הסיפורים. הכוונה היא לדרכים שבהן אפשר לנצל את הסיפור לפיתוח יכולותיו של הילד, זאת מתוך ראיית עולמו וצרכיו. כלומר, המבוא כלל אינו מופנה לנמען-הילד אלא לנמען המבוגר. אמנם המטרה החינוכית עומדת בעינה: התכלית היא חינוך הילד, אך הכלים ודרכי העבודה שונים בתכלית. לא עוד רצון לעצב את הילד כבן דמותו של המבוגר על פי מסורת הדורות, אלא חינוך הילד על פי ראיית מקומו, יכולותיו וצרכיו. העמדת עולמו של הילד במרכז יתרום לקידומו וטיפוח יכולותיו להתמודד עם המצופה ממנו בבית ובחברה. הביטוי לשינוי מהותי זה ניכר בתודות שמרעף הסופר על היועצים המקצועיים שליוו את כתיבתו: הסופרת אתי פולק (2008) מזכירה בהקדמה לספרה את הייעוץ הספרותי והפדגוגי שקיבלה; הסופרת אהובה גניש היא קלינאית תקשורת במקצועה, עובדה שבאה לידי ביטוי במטרות שהיא מציבה בהקדמה לספרה "מה הייתם עושים במקומו?" (2008); אל ספרה של חנה דגן (2010) נלווית המלצה והדרכה ממאבחנת דידקטית שהיא גם מורה מומחית להוראה מתקנת; חיים ולדר ואהובה רענן פרסמו את הספר "ספורים מתוך הלב של אורי" (תשס"ד) – הוא סופר ויועץ חינוכי והיא בעלת תואר שני בחינוך מיוחד ובייעוץ. בחלק מהספרים המגמה לעסוק בעולם הפנימי של הילדים ניכרת כבר בשמותיהם: "ילדים מספרים על עצמם" (ולדר, תשנ"ג), "מה הייתם עושים במקומו?" (גניש, 2008), "מתגברים" (פריינד, תש"ע) ועוד. העובדה שסופרים מציינים פרטים על מקצועות הכותבים מעוררת אותנו לחשוב על כיווני ההתפתחות של הספרות הזאת. המבואות מלמדים על תמורות בספרות הילדים החרדית בגיל הרך. אפשר לראות בכך חיזוק של תופעת

מבואות לספרי ילדים לגיל הרך: תופעה ייחודית המשקפת תהליכים חברתיים ותרבותיים בחברה החרדית

הייעוץ והסדנאות להורים חרדים, וכן להופעת ספרי יעץ והדרכה של אנשי מקצוע ידועים בנושאי היחסים הבין-אישיים, ההתמודדות עם חינוך ילדים ובני נוער, העיסוק בילדים עם קשיי למידה או התנהגות וכדומה. אך בעיקר חשוב לראות את השינוי שחל בדרך העמדת עולם הילד ודרך הביטוי לצרכיו הרגשיים והחברתיים.

הנמענים של המבואות הם ההורים: אימהות ואבות. המבואות תפחו בהיקפם והם תופסים כמה עמודים. התכנים השתנו והם משקפים גישה פסיכולוגית ותרופיטית. הם כוללים הדרכה ישירה על דרך הפעילות שמצופה מההורים תוך אזכור המטרות וההישגים המצופים. תופעה זאת מלמדת על שינוי בגישה. לא עוד הטפה כללית לחינוך ולאמונה אלא הדרכה מכוונת לעשייה מודרכת כשהמטרות ודרכי הביצוע פרושות לפני ההורים. המבואות מופיעים בעיקר בסיפורים ראליים מחיי הילדים בבית, בחברה ובמשפחה. בסוגות אחרות, כגון משלים, עיבודי מדרשים, סיפורי תורה, יש מבואות מעטים מאוד – עובדה המוכיחה את מטרת המבוא: לעמוד על צרכיו של הילד בגיל הרך ולהעניק לו על ידי ההורים כלים להתפתחות ולהתמודדות עם קשייו.

המבואות כמשקפים ערכים, לקחים ומוסר

עיון ברעיונות החינוכיים המופיעים במבואות בשנות האלפיים יציג קו של המשכיות לגבי הרעיונות שהיו נהוגים בשנות השמונים. הרצון הוא להשתמש ביצירה הספרותית ככלי חינוכי ללימוד מוסר ולהשפעה חינוכית כשזאת בעצם הסיבה העיקרית לכתיבת היצירה:

כך כתוב במבוא לסדרה "החינוך הטהור" (ברסלויצר וויס, ח"ת):

הספרונים יקיפו את חיי היום-יום, שבת בשבתו, מועד במועדו, ומצוות עשה ולא תעשה, שנצטוונו עליהן בתורתנו הקדושה. ערב ערב תוכלו לקרוא ולספר באוזני ילדיכם הפעוטים סיפור חינוכי טהור, וכך יירדמו מתוך הלכה פסוקה, מידה טובה או דרך ארץ, שקדמה לתורה. אתכם בתפילה כי תזכו לגדלם לתורה וליראת ה' טהורה.

אותה מגמה מופיעה בסיפור ההיסטורי של שפיצר (תש"ן), שכותב במבוא הארוך:

לפי זה הרי שרק ספרים הנכתבים ללא פניות אלא לשם שמים בלבד – בכוחם ללמד ולהשכיל את בני הנעורים, שילכו בדרך התורה במשך כל חייהם [...]. נפשי בשאלתי כי הספר הזה שהוא בגדר קרבן עולה, בלתי לה' לבדו, יהא גם כן כקרבן תודה [...] וזיכני להקריב מפרי רעיוני להעשרת הספרות החרדית. כן יזכני להרבות כבוד שמים עד ביאת הגואל במהרה בימינו.

הסיפור מיועד לילדים בגיל כיתות היסוד והמבוא מיועד להורים כדי לשכנעם בחשיבות הספר.

בספרו של אביגדור (תשמ"ז) מופיעות שתי הקדמות:

הקדמה ראשונה מכוונת אל ההורים:

אליכם ההורים, הספר שלפניכם נועד לחנך את הקוראים הצעירים למידות טובות. הסיפורים הם אך כלי ואמצעי להשגת מטרה זו [...] מטרתו להרחיב ולהעשיר את ידיעות הקורא הצעיר בדינים ובהלכות ולחנכם להקפדה בקיום מצוות [...] מטרתו לכוון

את הקוראים ילדים ונוער, לתיקון מידותיהם ולשיפורן. מתוך שזאת מטרתם של ההורים ייתן הספר בידם כלי חינוכי להשגת מטרה זאת.

ההקדמה השנייה מכוונת אל הקוראים הצעירים:

אליך הקורא הצעיר [...] לכוון את הקורא לתיקון המידות ולסייע לו בשיפורן. בכל סיפור התמקד הסופר בנושא מרכזי אחד בתיקון המידות [...].

אנו פוגשים כאן פנייה כפולה: בפנייה הראשונה אל ההורים האמירה היא שכדאי להביא את הספר אל הילד ולשכנע אותו לקרוא כי הוא שיחנך אותו, שכן זאת מטרת המחבר לכתוב את הספר וזאת ההצדקה לכתוב את הספר. הפנייה השנייה היא אל הקורא הצעיר המנסה לשכנע אותו, כי הספר יעזור לו בהתקדמותו הרוחנית. בבסיס שתי הפניות עומד רעיון אחד: תפקידו של הספר הוא לחנך וזה מה שעומד במרכז עבודת הקודש של הסופר הרואה את עצמו כמחנך.

אותו הרעיון עומד במרכז המבוא לספר "המפלט ביער" (להמן, תשנ"ב). הספר הוא עיבוד משופר של אחת מיצירותיו של הסופר מנחם להמן שנכתבה בשנות השלושים בגרמניה, והוא מותאם לימינו:

סיפורים אלה רב היה כוחם להחזיר תועים מדרכם הסרה וללמד תינוקות שנשבו בינה [...] לקרב לבם של בני הנוער לאבינו שבשמים [...] סיפורים מרתקים על טהרת הקודש, נהדרי תוכן מעוררים את הלב ליראת שמים.

מתוך דוגמאות אלה נראה כי ההצדקה היחידה לפרסום הספרים בשנות השמונים היא המטרה החינוכית: להרחיב את הידיעות בהלכה, לשפר את ההתנהגות כלפי החבר, להקפיד על קיום המצוות וכדומה. הגישה היא של העברת החומרים ולימודם על פי הבנתם של המבוגרים מנהיגי הדור אל הדור הצעיר, וזאת על פי השקפת העולם היהודית מדור דור (מלחי, 2014). דרך זאת מאפיינת את החברה השמרנית ובאה לידי ביטוי בפסוקים רבים במקורותינו: "והיו עיניך רואות את מוריד" (ישעיה ל 20); "שאל אביך ויגדך זקניך ויאמרו לך" (דברים לב 7) ועוד.

כך הופך הספר לכלי דידקטי: יצירות שתכליתן להועיל או ללמד לקח. מטרתה המרכזית של התועלת הדידקטית היא לספק ידע על המציאות הממשית מהיבט דתי-מוסרי ולתת כיווני מחשבה והתנהגות, ערכים והשקפת עולם כדי להשפיע על המציאות. זהו מכשיר תעמולתי להשקפת עולם או לאידאולוגיה (מלחי, תשנ"ב, עמ' 113-123). יש לשים לב שאחד ממאפייני המבואות האלה הוא גם הטרמינולוגיה, השפה שבה הם נכתבים: המליצות לקוחות מעולם ספרי הקודש, הסגנון הוא דרשני ורבים הציטוטים מן המקורות. ההצטטות של הכותב ניכרת, אין הוא מבליט את השכלתו או יכולותיו. השבח שנכתב עליו או על ספרו הוא בעיקר בהיותו תלמיד חכם, ירא שמים, איש הלכה, מחנך ותיק ומשפיע חינוכי.

עיון במבואות שנכתבו בשנות האלפיים ואילך לילדים בגיל הרך ובכיתות היסוד, מעלה בבירור את מגמת הכותבים להמשיך להשתמש בסיפורים ככלי לחינוך הילדים לערכים ברורים מאוד. אמנם הערכים עולים מתוך הסיפורים עצמם, ממהלך העלילה, מסימנים ומדברי הגיבורים, למשל החמור הרוצה להיות כמו חיות אחרות לומד לקח: "עליך למצוא אצלך את הערך" (גרס, 2001); בספר "נמלה במלמלה" (שטוב, תשס"ה) אומרים חברי הנמלה – הנמלון: "שינוי מהות הוא

מבואות לספרי ילדים לגיל הרך: תופעה ייחודית המשקפת תהליכים חברתיים ותרבותיים בחברה החרדית

כְּשֶׁלוֹן", והנמלונות: "נמלה המתפַּיֶּת אסון עליה ממיטה" ועוד דוגמאות רבות. אולם הכותבים אינם מסתפקים בכך והם מצהירים כבר במבואות על הערכים שברצונם להנחיל.

במבוא לספר "אפרוחית, למה בכית?" כותבת בקרמן (2008):
"חינוך עם חיוך" הינה סדרה חינוכית [...] הם שזורים מוסר השכל הנקלט בהבנה ובחיוך [...] על אף הפשטות שבה כתובות העלילות הן מכילות מסר רב עוצמה היכול לשמש בסיס לדיון פורה ומעמיק בכל שכבת גיל.

במבוא לספר "דף יום יומי" כותב לבקוביץ' (תשס"ו):
עמודי הבניין מהווים את עיקר חוזקו וחוסנו, ובלעדיהם – לא יחזיק הבניין מעמד ויתמוטט [...] התורה, העבודה וגמילות החסדים הינם העמודים שעליהם עומד העולם [...] תפקידנו להשריש בליבנו ובליבם הטהור של ילדינו את הקשר היסודי עם היסודות [...] ולאחר שהסיפור מוצא מסילות לליבו של הילד, מגיע השלב הבא – ה"תפילה שבלב" [...] וכמו מאליה תפרוץ מן הלב תפילה שיש בה בקשה או הכרת התודה לבורא העולם.

רענן וולדר (תשס"ז) כותבים בספרם מבוא ארוך ומפורט על הרגשות של ההורים והילדים, על הדרך לעודד הבעה רגשית, פיתוח רגישות ואכפתיות לזולת ועוד. אך בפתיחה ובסיום של המבוא הם מזכירים לנו, שמטרתה העיקרית וזכות קיומה של הספרות הזאת הן האספקט החינוכי. בראש ההקדמה מופיעים הציטוטים:

חייב אדם ללמד את בנו תורה... ומידות טובות (על פי הרמב"ם בפירוש למשנה; מכות ב', ג').

תורה – מצריכה לימוד וגם מידות טובות אינן צומחות מעצמן.

בסוף ההקדמה הארוכה להורים הם כותבים: "תפקידנו כהורים אינו לגרום אושר לילדינו ולפתור עבורם את הבעיות הנקרות בדרכם. תפקידנו להנחיל להם ערכים רוחניים, לספק להם כלים להתמודדות עם נחשולי החיים".

הפתיח והסיומת נותנים הרגשה של מעין מס שפתיים לחברה החרדית המסורתית, שמחפשת את הערכים החינוכיים כהצדקה לכתיבת ספרות לילדים. בספרים שונים נאמרים משפטים קצרים שמזכירים את המטרה החינוכית, אך הם מלווים במטרות רבות אחרות: יש שמסבירים את השימוש בבעלי-חיים כגיבורים בסיפורי חיות (מלחי, תשע"ה) כדי לחנך את דרכם לאמונה:

בספר "חיפושולה" כותבת הסופרת (וייס, 2008, פרק המבוא): "[...] שלכל יצור יש תפקיד בעולם/ לפעמים ידוע לפעמים נעלם/ ואפילו לג'וק כזה קטנטן/ השם יתברך תפקיד נתן/ תודה רבה בורא עולם/ הכל ממך שלך כולם"; כך גם בסיפור "צוואר קצר" (גולדבלום, 2008): "הן את כולם ברא בורא עולם, עם מקום לכל אחד, יחיד ומיוחד [...]"; כך גם גרוס (2001) כותבת בספרה: "כי ה' נתן לכל אחד תפקיד חשוב ומיוחד, רק הוא יכול למלא תפקידו".

אמירות אלה ממשיכות את הקו המחשבתי והחינוכי של שנים עברו.

אולם הולכים ומתרבים המבואות שמייצגים גישה שונה ומעמידים את עולמו וצרכיו של הילד במרכז – מוצגות לפנינו כמה שאלות: כיצד נגיע היום לחינוך ולהקניית ערכים דתיים של כיבוד הורים, של קיום מצוות, של שליטה עצמית וכדומה? מהם הכישורים שיעזרו לו לצלוח את החיים ולהגיע אל האידיאלים החינוכיים שלנו? כיצד יתמודד הילד עם המשברים? כיצד אפשר לבנות תקשורת משפחתית כדי לנווט את הילד אל אורח החיים המקובל בחברה שלנו?

להלן התשובות: לתת לו כלים באמצעות הסיפורים, לפתח את החשיבה, לתת לו כלים לתקשורת, להגביר את המודעות לפן הרגשי, להעשיר את השפה, לפתח את הדמיון ועוד. כלים אלה יביאו את הילד לידי הקשבה להורים ולשיתוף פעולה עמם, ודרכם ילמד על קיום המצוות. חיזוק עולם הרגש יביא לידי אהבת התפילה ולפנייה לקב"ה בכל עניין, וכן לשליטה מובהקת יותר על הרגשות. זה גם יביא לידי עידון המידות על ידי תשומת לב והתחשבות ברגשותיו של האחר ובצרכיו. רענן וולדר (תשס"ז) מציינים כי "להיות רגישים לרגשותיו משמע לפתח את מודעותו לרגשותינו" (מתוך ההקדמה). גניש (2008) כותבת בהקדמה לספרה:

[...] הוא מתאמן בחשיבה גמישה ויצירתית, הוא רוכש מיומנות בפתרון בעיות בקשריו הבין-אישיים, כדוגמת יחס לאחים וחברים, ובונה את בטחונו העצמי על ידי מציאת רעיונות יצירתיים [...] ויכשירו אותו לתגובות מאוזנות במצבים קשים במקום תגובות אימפולסיביות והבעות תסכול למיניהן.

אפשר בהחלט לומר שהסיפור אינו מובא כאמנות בפני עצמה, אלא הוא ממשיך להיות כלי להשגת מטרות שונות והן בסופו של דבר משפיעות על חינוך הילד, משפרות את מידותיו ומעשיו כדי שיקבל עליו את עול הדת. המטרה נשארה אך היא גלויה ומוצהרת פחות, והדרכים להשיגה הן אחרות, חדשות ומגוונות. מכאן נעמוד על מספר נושאים מרכזיים המופיעים במבואות בשנות האלפיים ואילך:

1. טיפוח תקשורת: ההקשבה וההבנה

אחד הנושאים הבולטים שעומדים היום במרכז המבואות הוא הצורך לטפח את התקשורת הבין-אישית. הכוונה היא להרגיל את הילדים ואת המבוגרים להקשיב איש לרעהו. כמו כן חשוב מאוד להביע את כל אשר על לבו של הילד. חשוב להרגיל את הקוראים לשוחח על מה שקראו ועל מה שלא נאמר במפורש ביצירה. בהקדמה לספרה של גניש (2008) מזהירה הסופרת (שהיא קלינאית תקשורת) שאחת המטרות של הספר היא "העמקת הקשר בין ההורה לילדו בדרך של דו-שיח". בהמשך היא מתארת את התהליך הרגיל: "כאשר ההורה מקריא סיפור לילד, הוא זוכה להקשבה פסיבית בלבד". כדי להפיק את המרב ולטפח את השיח והתקשורת היא מציעה "ספר אינטראקטיבי" שנותן לילד תפקיד פעיל בחוויה על ידי ביטוי אישי של רעיונות יצירתיים. ספר זה יעורר דיון ושיחה על הרגשותיו של הילד וניתן להרחיב את השיח לסיטואציות נוספות ולתת לילד להביע את רעיונותיו מתוך הקשבה והערכה אמיתית.

העיסוק בתקשורת הוא נושא מרכזי גם בספרה של צורן (תשע"ב). כל הסיפורים בספר זה עוסקים בתקשורת, בשפה ובדיבור. מטרת הספר היא "רכישת כלים מעשיים שבעזרתם יוכל לשפר את יכולת התקשורת החיובית עם הסביבה". כמודל שאליו יש לשאוף צורן מזכירה את התפילה שבה

יש "יכולת תקשורתית בדרגה רוחנית גבוהה" (בין הילד לבוראו). "בניית תקשורת נכונה תאפשר קרבה וקשר לאבא שבמרום". בספר משולבים דפים של "חלון הזדמנויות" שהם כלי להורים. בכל "חלון" מוזכרים רעיונות חשובים בסיפור, יש ארגז כלים, הפניית תשומת לב לרגשות ועוד. ההפעלות כוללות שאלות, ציורים לחידות, דברי תורה, הקניית מושגי תקשורת והסברים חינוכיים על כל דבר. "כל אלה יזמנו צורות שונות של תקשורת חיובית בין הילד להוריו".

חיים ולדר (רענן וולדר, תשס"ז) מגדיר: "קשר הוא חיבור בין ביטוי רגשות לבין קליטתם על ידי האחר". הוא כותב על יצירת קשר עם ההורים על ידי ביטוי רגשות. הוא מעודד ביטוי בשפת הרגשות ושואף לעודד את יכולת הקליטה – התקשורת. לא להסתיר רגשות אלא בעזרת תיווך והדרכה לפתח רגישות לצורכי הזולת. אחת המטרות היא שיפור יחסי הורים וילדים.

מלכה זיכרמן, מנחת הורים ויועצת חינוכית, כותבת במבוא: "קריאת הסיפורים תסייע לילד להיפתח אליך, לשתף אותך ברגשותיו ולהתגבר יחד על הקשיים שלו" (זיכרמן, תש"ע). היא מדברת על שלושה סוגי קשרים: קשר עם עצמי, קשר עם סביבתי וקשר עם בורא עולם.

מתוך הדוגמאות עולה שוב בבירור כי הסיפור עצמו כאמנות אינו גורם חשוב שיש לעודד את ההזדקקות לו. הסיפור הוא כלי מובהק ליצירת תקשורת כזאת או אחרת, עד כדי כך שבמהלך עבודתו הכותב מונע על ידי הכללים ליצירת תקשורת, ולכן הוא מתאים את כתיבתו לכללים אלה. חשיבות בניית התקשורת והדרכים לעשות זאת הן המנחות את הכותב ומכוונות את יחס ההורים אל הסיפור. התפנית היא בכך שההורים והמחנכים ישפיעו במהלך שיח עם הילד. עליהם לתת לילד הזדמנות לשטוח את רגשותיו ורצונותיו ולנהל שיח עם ההורים. חובה זאת מומלצת להורים כדרך להצלחת החינוך: תקשורת, שיח, דיון והתחשבות יביאו להקשבה ולהגעה לעמק השווה.

2. פיתוח הדמיון

בהקדמות רבות מוזכר הסיפור כמפתח את כוח הדמיון. הסופרת יהודית שולם (2008) מביאה ציטוטים מהמקורות שמוכיחים את חשיבותו של הדמיון: המקור החשוב הראשון הוא הרמב"ם (משה בן מימון, תשנ"ב) הכותב כי אחד מחמשת כוחות הנפש הוא הכוח המדמה שבאמצעותו אפשר להגיע להשגות שאי-אפשר לתפוס אותן במציאות. באמצעות שימוש חיובי בכוח המדמה אפשר להתגבר על חולשות, קשיים ובעיות ואחר כך ליישם את הפתרונות במציאות; המקור השני הוא הרב דסלר (תשנ"ז) המדבר על עצמתו של כוח זה וכותב ש"בשעה שהילד עסוק במשחקיו הרי הדמיון בעיניו כמציאות" (עמ' 340). כך בהמשך דבריו נוכל לנצל את כוח הדמיון של הילד בעזרת הסיפורים שלפנינו, ונסייע לו להיעזר בכלי חשוב זה למען חינוכו.

"כל סיפור הוא זירת התרחשות דמיונית העוסקת בדילמה רוחנית ערכית, חוויה המקנה כלים להתמודדות פעילה עם בעיות החיים בהווה לקראת אורח חיים בריא ומשמעותי בעתיד" (אמא של לאה"ה, תשס"ח); ספר אחר הכולל "תצלומים מרהיבים של תערוכות יצירה תלת-ממדיות בעלות רובד פנימי עמוק", יביא את הקוראים לידי מסקנה ש"הדמיון מרתק עוד יותר מהמציאות" (שיין, תשס"ה); "ספר זה מחדד את החושים מפתח מאד את כושר הדמיון [...] גם לאמא ולסבתא תהיה שעה של נחת רוח בעולם הדמיון". בספרה של פריינד (תש"ע) מודגש חלקם של האיורים בפיתוח הדמיון. מעבר לכך הסופרת מציעה לעבוד על הסיפור "קופסת הנשיקות" בטכניקה טיפולית

בעזרת דמיון מודרך כדי להתמודד עם געגוע וקושי פְּרָדָה.

כחלק מהתהליך של רכישת מיומנויות בפתרון בעיות בקשריו הבין-אישיים של הילד, מציעה הסופרת אהובה גניש (2008) לילדים להפעיל את הדמיון ולתאר מצבים דומים שהם מכירים מעברם האישי או שהם צופים שעלולים לקרות להם בעתיד.

נוכל לראות המלצות מגוונות באשר לפיתוח הדמיון: שימת דגש בטקסט עצמו אך גם לעמוד על תרומתם של האיוּרִים, שימוש במקורות יהודיים המציינים את חשיבותו של הכוח המדמה, כוחו של הדמיון בהתמודדות עם דילמות לפתרון בעיות מנקודות ראות שונות ואת ההמלצה להכיר את המושג "דמיון מודרך" ולהשתמש בו.

3. מבע לשוני - התפתחות שפתית

במבואות של ספרים רבים עומדים על חשיבותו של המבע הלשוני ומדריכים את ההורים לפתח את הלשון של הילד. בספר "יום חדש מתחיל" (אמא של לאה'לה, תשע"ב) ממליצה המחברת "לדבר אל התינוק מהרגע שהוא נולד, כל הזמן". היא מציינת שהדיבור נועד ליצירת מערכת יחסים, הקשבה, זיהוי רגשות, הבנה ולימוד הקצב הפנימי של השפה. אחר כך היא מתארת את סדר הפעולות: שפת הילד מתפתחת ומקבלת משמעות כשהמבוגר הוא המתווך ועליו לדבר אל הילד "בשפה תקינה עשירה ושוטפת"; "יכולת ההתבטאויות ורמת התקשורת החברתית שלו, נגזרים מהשיח השוטף עם הסביבה" – כך נעשיר את יכולתו המילולית של הילד; "הקראת ספרים מספקת העשרה נוספת מעבר לחוויה המשותפת והקשר הבין-אישי, מאחר ושפה כתובה שונה משפה מדוברת באוצר המילים שלה, במבנים התחביריים שבה, ובשימוש בדימויים ובהשאלות". בהמשך היא מונה את השלבים היומיומיים שדרכם אפשר להעשיר את הלשון: תיאור תהליך הבוקר, קריאה בשם לפרטי לבוש שונים, הבחנה בצבעים, גודל וצורה, תיאור מערכת היחסים בין אימא לילדים וכדומה. ולסיום היא כותבת: "עלינו לזכור כי התפתחות שפתית טובה, יכולת מילולית ואוצר מלים רחב, מניחים יסודות להצלחה ולצמיחה לימודית ורוחנית".

גם רענן וולדר (תשס"ז) עוסקים במבוא בחשיבות הביטוי השפתי: יש לבטא רגשות. חשוב הקשר בין ביטוי הרגשות לקליטתם על ידי האחר. יש לעודד ביטוי של רגשות וכן לכנות רגשות בשמם. תפקיד שפת הרגשות "לעודד ביטוי של רגשות ולחדד את יכולת הקליטה שלהם, ובכך לאפשר תקשורת בריאה וברורה בין ילדיהם להוריהם". אכן בספרים רבים יש הכוונה לשיח ולדיון על הדילמות המוצגות, על הרגשות המובעים, על אפשרויות להסברים שונים וכדומה. יש שימוש רב במילוליות – ההורה והילד מביעים את עצמם במילים. קשר שפתי כזה יאפשר בניית גשר של הבנה ואמון בין הורים לילדים. על קשר זה אפשר לבנות כבוד ולימוד הדדיים ושותפות קרובה ואמתית.

4. בניית זהות אישית

קריאה של ספר בצוותא יכולה לאפשר לילד להתייחס לאשר הוא חווה בעצמו, ולשמש בסיס לשיח פתוח אודות נטיותיו, כישוריו וחולשותיו. הזדמנות זו היא בעלת חשיבות לאור יכולת החשיבה המתפתחת ומעניקה לילד אפשרות לפתח זהות אישית בתוך מערך יחסי הגומלין שבינו לבין סביבתו [...]. התהליך ההתפתחותי הרגשי-חברתי העובר על

מבואות לספרי ילדים לגיל הרך: תופעה ייחודית המשקפת תהליכים חברתיים ותרבותיים בחברה החדית

הילד, מביא אותו בהדרגה ממצב של אגוצנטריות – ראיית עצמו וצרכיו במרכז, למצב של בוגר המסוגל להבחין אף בצרכיו של זולתו ולהכיר ברגשות (אמא של לאה'ה, תשס"ח).

גם כאן ניכר היחס אל הסיפור ותפיסתו ככלי העוזר להורים וילדים לעבור תהליכים התפתחותיים. המעבר מאגוצנטריות לזהות של חברות נעשה בעבודה משותפת של הילד והוריו במהלך קריאה ועיון או דיון בסיפור. במבוא לספרה כותבת זיכרמן (תש"ע):

מתפקידנו לעזור לילד לגלות את כוחותיו וללמד אותו להשתמש בהם בהצלחה – להצלחה [...] צריך ליידע אותם שיש להם הכוח להיפגש עם רגשותיהם ולשלוט בהם. ילדים גם עלולים לקבל את עצמם בתנאי ש"אני מושלם" או "בתנאי שאני אמצא חן בעיני כולם", והלוא אין זה מצב ראוי [...] אם נלמד אותם לקבל ולאהוב את עצמם גם כשהם תועים הם יירגעו ויפנו אנרגיות לצמיחה ולהתקדמות, לשליטה רגשית, למיצוי פוטנציאל ולקשרים נכונים בשלושת הערוצים המשמעותיים בחיים – הקשר עם עצמי, הקשר האוהב עם סביבתי וקשר קרוב אל בורא עולם.

ההדרגתיות שקובעת הכותבת מביאה אותנו שוב לידי מסקנה, כי אכן כתיבת המבואות מוכיחה את המקצועיות של הכותבים ואת רצינות עבודתם החינוכית. כל המאמץ מופנה לשיא שהוא החלק השלישי: "קשר קרוב אל בורא עולם".

בספר אחר של גניש (2005) המחברת כותבת על היכולת של הילד לפתור בעיות בכוחות עצמו מתוך הכרה ביכולות שלו להתמודד עם דילמות מגוונות: "כאשר ילד פותר בכוחות עצמו בעיה המתעוררת בסיטואציה חברתית הוא נעשה עצמאי ובוגר יותר".

5. פיתוח כושר החשיבה והיכולת להתמודד עם אתגרי היום-יום

לספרה השני של גניש (2008) שהוא ספר המשך לראשון שיצא ב-2005, נכתב מבוא ארוך ומקיף העוסק בפיתוח מיומנויות ברמה גבוהה יותר לפתרון בעיות. בספר מוצגים תשעה תרחישים של אתגרים אישיים-חברתיים מוכרים מחיי היום-יום של הילד. אחת ממטרות הספר כפי שמצהירה הסופרת היא פיתוח כושר התמודדות עם אתגרי היום-יום. הדרך היא לתת כלים לילד להתמודד עם מצבים שעדיין לא למד להכיר אותם כראוי. "בעזרת שיחות וחיפוש פתרונות לומד הילד להגיב ביעילות לאתגרים הנקרים בדרכו". כל סיפור מציג בעיה שנוצרת לאחר מפגש עם הזולת. הילד מתאמן בחשיבה גמישה ויצירתית ורוכש מיומנויות בפתרון בעיות קשוריו הבין-אישיים. הוא מפתח את חשיבתו ומגיע לידי פתרון ופיתוח רעיונות מתאימים למצבים משתנים.

שולם (2008) כותבת בספרה:

הילדים שלנו, כמו כל הילדים בעולם, מוצאים עצמם לעתים קרובות בתחושת חוסר אונים. גם הילד הבריא והאהוב נפגש עם מצבים לוחצים ואירועים מביכים, ועליו להתמודד איתם [...]. אנו, ההורים, איננו יכולים למנוע ממנו את המאבקים והקשיים, ואף מבינים שיש תהליכים שעליו לעבור בעצמו כחלק מתהליך הגדילה וההתפתחות.

היא ממליצה להיעזר בסיפורים כדי להתמודד עם בעיות אישיות. בהמשך היא מצהירה על המטרות של הסיפורים: לעניין את הילד בבעיה המטרידה אותו ועלולה למנוע ממנו להירגע ולהירדם, להציע לו פתרונות שונים לבעיה ועוד. במישור השכלי: הילד יקשיב, יחשוב, יבין, יתאים את הידע לעצמו ויפנים פתרונות. היכולת להתמודד תאפשר שמירת מצוות גם כשסדר היום עמוס, כשיש הרבה מטלות ואתגרים בבית ובחברה, וכשצריך למצוא פתרונות יצירתיים מגוונים למצבים בלתי צפויים.

6. חשיבותה של אינטליגנציה רגשית ודרכי טיפוחה

שני ספרים מתוך המבחר הכלול במחקר זה עוסקים בהרחבה בהדרכת הורים לצורך טיפוח האינטליגנציה הרגשית:

א. "ספורים מתוך הלב של אמא" (רענן וולדר, תשס"ז) – בפתח המבוא הארוך המכוון אל ההורים, מגדירים המחברים את המושג "קשר": "קשר" הוא חיבור בין ביטוי רגשות לבין קליטתם על ידי האחר. כאשר ההורה משדר רגש שאינו מבוסס די צרכו, או שאינו נקלט בצורה הנכונה, עלול הרגש שלא להיות מועבר, או להיתפס בצורה מעוותת ואפילו הפוכה [ההדגשה במקור]. מטרת הספר היא לפתוח "צוהר לתוך ליבן של אמהות (וגם של אבות) ולסייע להורים העוסקים בחינוך ובגידול ילדיהם להנחיל לילדיהם את שפת הרגשות; לעודד ביטוי של רגשות ולחדד את יכולת הקליטה שלהם, ובכך לאפשר תקשורת בריאה וברורה בין ילדים להוריהם" [ההדגשה במקור]. מטרות הספר הן עידוד הבעה רגשית, פיתוח בהירות רגשית, פיתוח רגישות ואכפתיות לזולת ושיפור יחסי הורים וילדים. כל מטרה זוכה להסבר נרחב. בסיכום כותבים המחברים: "היכולת לזהות ולקבל רגשות שונים העולים באדם עצמו [...] כמו ההכרה בהשפעת הרגשות על העצמי וההכרה בהשפעתם על האחר, הן יכולות משמעותיות המאפשרות לילד להתמודד עם קשיים שיקרו בדרכו ולהצליח לפתח תקשורת ויחסים משמעותיים עם אחרים".

ב. "מתגברים" (פריינד, תש"ע) – גם לספר זה יש מבוא ארוך המכיל את המרובה: בפתחו מצהירה המחברת על ייחודו של הספר "סדרת סיפורים מקצועיים ומלאי חן המציעים להורים כלים ייחודיים להתמודדות עם פחדים ועם רגשות שליליים ומסייעים בס"ד לבנות את אישיותו של הילד בעל אינטליגנציה רגשית מפותחת". היא ממשיכה ומגדירה את האינטליגנציה הרגשית ואת חשיבותה: "ילדים בעלי אינטליגנציה רגשית גבוהה גדלים בע"ה למבוגרים חסונים ביותר מבחינה רגשית". על הסיפורים היא כותבת שהם לקוחים מעולמם של הילדים, הם עוסקים בהכרת רגשות ולצדם מוצעים כלים מגוונים להתמודדות: לסיפור אחד מוצעת "טכניקה טיפולית בעזרת דמיון מודרך, לשני מוצע כלי הסתכלות אמוני של "ראיית החלק המואר והמלא" והשלישי בונה יחס ייחודי לזיכרונות ישנים. בחלק האחרון של המבוא מוצעות דרכי עבודה מפורטות עבור ההורים. גם כאן המבוא הוא מקצועי מאוד ומטרתו ממוקדת. המטרות מיועדות לבניית אישיותו של הילד, להכרה בקשייו ולרצון לתת כלים ביד ההורים לעזור ולהשפיע. יש לומר שניכר כאן שינוי דרמטי לעומת מה שהורגלנו בו בעבר: הגישה החיובית בחברה החרדית הייתה של כיסוי, של הסתרה. אין לספר או לדבר על רגשות שהם

אישיים מאוד ולא תמיד מכבדים את האנשים. יש להסתיר בעיות נפשיות כדי להגן על כבוד המשפחה. הגישה והלשון המוסרנית שדורשת צייתנות לעקרונות ולהכוונה חינוכית דידקטית אינה קיימת עוד. בנושא "העבודה על הרגשות" הכיוון הוא פתיחת ערוצי תקשורת, היענות לצורכי הילד, לקשייו ולמאוייו, והדרכת ההורים בחיזוק הכוחות הקיימים שבו גם מבחינה רגשית.

בספרים נוספים מובאת בשולי הדברים חשיבותה של האינטליגנציה הרגשית. כך כתוב בספרה של צורן (תשע"ב) העוסק במשפחת ברווזים:

חשוב לציין שבשלב הרגשות "איך המרגש", השתמשנו בלשון נוכח, מאחר שרצוי לפנות לילד באופן ישיר. אך יש לזכור כי רוב הילדים אינם חשופים לעולמם הרגשי ויעדיפו את הדיבור בגוף שלישי ובצורה עקיפה. ככל שתרבו לתרגל עם ילדכם לבטא במילים את הרגשותיו, כך יתחבר הילד עם עולמו הפנימי ויעבור מהתייחסות עקיפה להתייחסות ישירה לרגשותיו.

חשיבותה של האינטליגנציה הרגשית מופיעה גם בספר "מתנה מתאימה בדיוק" (אמא של לאה'ה, תשס"ח): "התהליך ההתפתחותי הרגשי-חברתי העובר על ילד, מביא אותו בהדרגה ממצב של אגוצנטריות – ראיית עצמו וצרכיו במרכז, למצב של בוגר המסוגל להבחין אף בצרכיו של זולתו ולהכיר ברגשותיו". המחברת מצהירה על כוונותיה ומטרתיה בספר זה: "פיתוח רגישות לצער הזולת; פיתוח יכולת לתת מענה לצרכים הרגשיים של הזולת מתוך נתינת מרחב לצרכים ולהעדפות שלנו [...] התייחסות לרגשות: הפתעה, ציפיה ואכזבה, קשר, הזדהות, סיפוק ושמחה."

עבודה עם הורים

מאחר שתפקידו של הספר לפתח את עולמו של הילד מבחינה אינטלקטואלית, רגשית וחברתית, הכותבים פונים במבואות אל נמענים שונים שתפקידם להשתמש בספר ולנצל את מעלותיו למען התפתחות הילד. לעתים הסופר אינו מזכיר את הנמענים והפנייה היא כללית וסתמית, אך יש ספרים שבהם הפנייה היא בבירור אל ההורים. כלומר, הסופר או היועץ שעומד לצדו מטילים על ההורים את התפקיד הזה בייחוד בספרים שעוסקים בשעות היום או הלילה שבהם הילד נמצא בחיק המשפחה. כגון בספר "סיפורי המלאך הגואל" (שולם, 2008) שמדריך את ההורים כיצד לבנות נכון את שעת ההשכבה בלילה. ההדרכה מכוונת למישור הגופני, הרגשי והשכלי. יש גם פנייה ישירה בגוף שני, לא כל כך ברור אל מי, כגון "בנדאי נכנסת לא פעם לחנות ספרים [...] (הספר שלי, שניר, תשע"ד), או הספר "יום חדש מתחיל" (אמא של לאה'ה, תשע"ב) שמחנך למנהגים נכונים בשעת הקימה בבוקר.

הפנייה אל ההורים גוררת אחריה הדרכה מפורטת על דרכי העבודה עם הספר. בכך מחייב הכותב את ההורים לקחת על עצמם תפקיד נוסף של מעורבות בפיתוח הילד וחינוכו. בכמה ספרים הכתיבה היא בגוף ראשון רבים. צורה זאת יוצרת תחושת שותפות וקרבה, וכך גדל האמון שלנו בכותב כמי שרוצה לעזור לנו בחינוך ילדינו, למשל בספר "יום חדש מתחיל" (אמא של לאה'ה, תשע"ב) כתוב כי "כל אחד מאיתנו שואף להעניק לילדיו את המיטב".

גם שניר (2008) כותבת במבוא לספרה:

הסיפורים נכתבו בצורה נעימה וזורמת שתאפשר להורים להקריא לילד את הסיפור כמות שהוא מבלי שיצטרכו לערוך שינויים בטקסט. אז קחו את "הספר שלי" ושבנו עם הילד שלכם לשעת סיפור חוויתית. אתם מספרים – והילד מקשיב, אתם שואלים – והילד משיב [...] עד שהתפקידים יתחלפו: הילד יספר – ואתם תקשיבו, הילד ישאל – ואתם תגיבו.

הדרכה מפורטת מופיעה גם במבוא לספרה של גניש (2008): "הספר במתכונתו האינטראקטיבית מספק הזדמנות מיוחדת למנות את הילד לתפקיד פעיל בחוויה של "שעת הסיפור" על ידי הסקת מסקנות מהסיפורים ובטוי אישי של רעיונות יצירתיים [...]. המבוגר יוביל את הילד לזהוי הבעיה וישוחח עמו אודותיה".

זיכרמן (תש"ע) פותחת את המבוא לספרה במילים אלה: "אליך ההורה, סדרה זאת נכתבה למענך ולמען ילדיך אחרי לימוד, מחקר והתמחות בגיל הרך וגיל ההתבגרות. לכל שאלה אני כאן." הכותבת משאירה מספר טלפון לשאלות.

בספר "תילי במדינת טילטילי" (פוקס, ח"ת) הסופרת קוראת להורים להקריא לילדים ספרים במקום להשמיע להם קלטות: "מיועד להורים המבקשים להקריא סיפור, להיות הורה מספר [...] הקשיבו לילדים [...] ותוכלו לדעת על רגשותיהם [...]".

מנת (תשס"ו) פונה בספרה "אל ההורים" ומיידעת אותם על "הסברים על כל יצירה והצעות לפעילויות". היא קוראת להורים "לחוות עם הילד את רגשותיו ולפתוח לפניו אפיקים להתמודדות נכונה". רענן וולדר (תשס"ד) נותנים סקירה על נושאי הספר וחשיבותם ועל חשיבות היכולת לבטא רגשות. הם מציינים את מטרות הספר: הרחבת אוצר המילים הרגשי, זיהוי ביטויי של כל רגש והבנת החוקיות שבעולם הרגשות. אחר כך באות הנחיות מעשיות לדרכי עבודה עם הילדים. הסופרים והיועצים מודעים לכך שהיום אין די ב"פקודות" ואפילו לא בדוגמה אישית. יש צורך להשקיע ולטפח את הכלים הראויים כדי להגיע לתוצאות הרצויות.

מבט ספרותי – דרכי הסיפור

מאחר שהספרים מיועדים לגיל הרך ולילדים בכיתות היסוד, רבים מהסופרים פונים אל ההורים ומשבחים בפניהם את מעלותיה של היצירה מבחינת דרכי כתיבתה. הם מאמינים שמעלותיה של היצירה מהפן הזה יתרמו לאהבת הקריאה, ויענו על צפיות המבוגרים והילדים. אחד השבחים הוא "פשטות העלילה" שתהיה קלה לקריאה מצד אחד, אך מצד שני עליו להיות "סיפור מרתק, מעניין ואהוב" כפי שכותבת מנוחה פוקס במבוא לסדרה "המשל והנמשל" (2006ב): מטרת הסדרה "לשלב סיפור מרתק [...] עם מסר חינוכי ולימודי שייחקק בלב הילד הקטן לכל החיים", כלומר העלילה ושאר האמצעים הקישוטיים – תפקידם לעזור בקליטת המסרים הראויים.

בסדרה אחרת "חינוך עם חיוך", בקרמן (2008) מציינת במבוא כי "העלילה חרוזה בצורה קלילה המהנה את הילד ומסייעת לו לקלוט את הכתוב במהירות והנאות לא תיפגם גם אחרי פעמים רבות

של קריאה חוזרת", ובהמשך: "על אף הפשטות שבה כתובות העלילות, הן מכילות מסר רב עצמה היכול לשמש בסיס לדיון פורה ומעמיק בכל שכבת גיל". מכאן המחשבה שהאמצעים הספרותיים הם כלי כדי להעביר את המסרים החשובים.

כך מבטיחה הסופרת חנה שניר (תשע"ד): "ספר שיענה על כל ציפיותיו וגם על ציפיותך [...]. שמחת חיים, מלא עלילה ומסרים מפתיעים". יש כאן מסר פרסומי ושיווקי טהור.

גם הומור נחשב לאמצעי חשוב: במבוא לספר "החמור העצלן" (בקרמן, 2008) מוזכר "הומור ועלילה שמותאמת לתפיסת החיים של הילד שזורים במוסר השכל הנקלט בהבנה ובחיוך [...]" בספר אחר של בקרמן (2003) היא מציינת את הפשטות לעומת מאגר התוכן. "סגנון עממי, שפה קלה מאוצר המילים של הילד" כותבת בקרמן בספר "מי הפיל את האפרוח?" (בקרמן, 1989). בספר "החמור והתרנגול" (גרס, 2001) מסדרת "מוסר והחיות" כתוב: "לחנך לערכים יהודיים תוך כדי סיפורים הומוריסטיים מעולם החי [...]. הילד מקבל את המסר בהבנה ובחיוך [...]. הכתיבה קלילה ונעימה והחרוזים הרבים המשולבים בה משווים לה חן ונעימות כיאה לכתיבה לגיל צעיר".

מושגים ספרותיים נוספים המוזכרים במבואות: חריזה, דמויות הגיבורים, מהם הקרובים לעולמו של הילד (בעלי-חיים), לשון קלה וברורה, חזרות, חוויה ספרותית בלתי שגרתית, מקצב ועוד. מעטים הם כותבי השירה, אפשר למצוא אותה בעיקר במקראות לבתי הספר. תבנית ספרותית מקובלת היא המשל שדרכו, מציינים הכותבים, אפשר להבין בקלות את הערכים הנלמדים. בדרך כלל הילדים בעצמם מגיעים למוסר ההשכל המצופה. כך ביצירותיה של מנוחה פוקס: "לדבי יש כבר סבלנות", (תשס"א א), "מי יהיה מלך היער" (תשס"א ב), ו"מי ינצח בתחרות" (2006א).

כך כותבת בספרה יהודית פריינד (תש"ע): "שימוש בהומור כפי שבא לידי ביטוי בציורים – ככונה תחלה נבחרו איורים בעלי קו קליל והומוריסטי, באיורים נעשה "שיקוף רגשות" באמצעים אמנותיים המותירים לילד פתח לדמיון ולהומור רב-שכבתי".

סיכום

מתוך המחקר עולה חשיבותם של המבואות כמשקפים שינויים ותהליכים בחברה החרדית ובספרות הילדים שלה. אפשר לראות במבואות טקסטים בעלי זיקה ליצירה הספרותית המעניקים לנו מידע עליה מנקודות ראות שונות, אך כדאי לראות את המבואות כמקורות מידע חשובים בראש ובראשונה על המחבר עצמו. המבואות משקפים את הבסיס החברתי והתרבותי של המחבר: הם מבטאים את השקפת עולמו של הסופר באשר לתפקידו ולמטרות כתיבתו. אם בעבר הוא ראה את תפקידו בעיקר בהיותו מחנך, אחד האחראים על עיצוב פני הדור הבא, הרי היום הוא מבין את האפשרויות המגוונות הטמונות בסיפור. מכאן נלמד על יחסו ליצירה הספרותית, למעמדה ולמטרותיה. מעבר לכך, אנו לומדים מתוך המבואות את השקפתו של המחבר על מעמדו של הילד: הטקסטים יכולים לשמש כצינור מעבר להשקפות ודעות מדור מבוגר לדור צעיר יותר, כפי שהיה מקובל בחברה השמרנית מדור דור. אך היום ניכרים יותר ניצנים של שיתוף פעולה בין מבוגרים לילדים שבו הם מחליטים יחד מה הם נושאי הדיון, על מה יש לשוחח ואת מה יש ללכך.

מנקודת ראות אחרת: מתוך המבואות אפשר ללמוד על מעמדו של הספר בעיני יוצריו: האם תפקידו לעורר חוויה אסתטית אישית או קבוצתית? או שמא הוא כלי שמממש מטרות שונות ורבות לתועלת קידום חינוכו של הילד?

בעבר קבע המחבר את נושאי השיחה והפעילות על היצירה. הוא עמד על צורכי החברה בתחום עיצוב אישיותו של הילד, ואילו היום הוא מברר את הצרכים ההתפתחותיים שלו בהתחשב בגילו, בכישוריו, ביכולותיו ובצרכיו של הילד וסביבתו. שני נמענים עומדים לפני הסופר בכותבו את המבוא: ההורים והילדים. לעתים הדגשים משתנים. מטרת-העל העומדת לפניו היא חינוך הילדים וטובתם.

אם בעבר, בשנות השמונים והתשעים, הצהירו המחברים במבואות על מטרות חינוכיות דידקטיות של הספר בעיקר בתחום החינוך האמוני-הדתי, הרי היום השתנו הדברים. מטרת-העל נשארה, אך נוספו לה מטרות רבות ומגוונות ונוצרו דרכים אחרות להשגתן. מהטפת מוסר גלויה עברו המחברים לעסוק בדרכי טיפוח הילד על פי יכולותיו, בין השאר בתחומים חילוניים לחלוטין, כגון פיתוח הדמיון, חשיבותה של התקשורת הבין-אישית, בניית אינטליגנציה רגשית ועוד. כלומר ניכרות כאן פונקציות ביבליותרפיות שאין להן קשר ייחודי אל היהדות. בכמה מהמבואות מצהירים המחברים כי יש לטפח יכולות אלה, שכן מתוכן אפשר להגיע אל ההקשבה, אל הלימוד ואל האמונה וקיום המצוות. במבואות אחרים המטרה היא להעמיד את הילד במרכז ולהעשיר אותו בידע, כישורים ויכולות על פי צורכי החיים, כדי שיהיה מסוגל להתמודד עם אתגרי החיים. בגישה אחרונה זאת יש יותר האזנה לצורכי הילד, יותר חיזוק למעמדו.

במבואות ניכר רצון עז להוכיח מקצועיות. את הכתיבה וההנחיה מלווים יועצים חינוכיים, מאבחנות דידקטיות, פסיכולוגים, מטפלים בתרפיות שונות, אנשי תקשורת לסוגיה ועוד. סופרים רבים מתבססים על מקורות העוסקים בפסיכולוגיה של הילד שאינם מתחום הידע התורני, למשל רצקר (2007) המתבססת על חוקרים כמו הופמן וסקאלי (1981), רוז (1989) אדמונד דה בונו (1998), סילווסטר (1999) ואחרים. כל אלה משתמשים במושגים מקצועיים ונותנים הדרכה, לעתים מפורטת ומעשית מאוד במבואות וגם בתוך הספרים עצמם. בהחלט ניכרת השפעתה של הספרות התורנית שבה נכתבים מבואות כדי להסביר את חשיבות הספר, את מעמדו ואת קדושתה של המילה הכתובה. בשום אופן אין לומר שתופעת "המבואות" מושפעת מספרות הילדים העברית. שם התופעה אינה מוכרת.

דעה זאת תקבל ביסוס לאור תופעת ה"הסכמות" שבשנות השבעים-שמונים היה מקובל לצרף לכל יצירה הסכמה מרבנים או מבתי דין שונים. ההורים והמורים שחששו עדיין מהסוגה הספרותית החדשה, ביקשו להישען על "תעודות כשרות" כאלה. היום, בשל שפע הספרים הקיים בחברה ולאחר היכרות עם רוב הסופרים, נתבטל כמעט לגמרי צורך זה. השבחים וההמלצות שהופיעו בהסכמות עסקו בעיקר בכוחו החינוכי של הספר ובהשפעתו המוסרית-דתית על קוראיו. בעשרים השנים האחרונות, השתנו הדגשים וההורים למדו יותר. המחברים, שרובם מפרסמים קודם את הסיפורים בעיתונות החרדית, קיבלו את הכשר הוועדות שבעיתונים, והצורך בהסכמות הלך ופחת.

מבואות לספרי ילדים לגיל הרך: תופעה ייחודית המשקפת תהליכים חברתיים ותרבותיים בחברה החרדית

היום מסתפקים, אם בכלל, בחותמת שבלונית של ועדת אנשי חינוך או נשות חינוך ללא שמות וללא פירוט ונימוק.

מה אין במבואות? אין דיון ביצירה הספרותית כמעשה של אמנות אסתטית, אין עמידה על תבניות ספרותיות מגוונות (כגון שירה), חסרה הפניית תשומת לב ההורים, המחנכים והילדים לאמצעים ספרותיים שעושים את היצירה למה שהיא. עיון במבואות יביא אותנו לידי מסקנה כי הספרות החרדית לגיל הרך נשארה ביסודה ספרות דידקטית המנצלת את הספרות היפה בתור כלי להשגת מטרותיה. אולם שינויים יסודיים שחלו בחברה החרדית: השכלת האנשים והנשים, הפנייה לעולם האמנות והתקשורת, כניסתם של מקצועות הפסיכולוגיה והתרפיה, ההכרה בכוחו של הספר ובמעמדו של הילד – כל אלה הביאו לידי הרחבת המטרות המגוונות שעומדות בפני ההורים והמחנכים, ובסופו של דבר גרמו לשינוי מהותי באופייה של ספרות הילדים החרדית לגיל הרך.

רשימת מקורות

- אביגדור, פ' (תשמ"ז). **עלילותיו של חיים**. ירושלים: זרקור.
- אהרנרייך, ב', קאהן, מ' והוכולד, ש' (תש"ן). **בשערי הלשון**. ירושלים: מעיין חי.
- אמא של לאהלה. (תשס"ח). **מתנה מתאימה בדיוק**. ירושלים: פלדהיים.
- אמא של לאהלה. (תשע"ב). **יום חדש מתחיל**. ירושלים: פלדהיים.
- בניהו, מ' (תשל"א). **הסכמה ורשות בדפוס ויניציאה: הספר העברי מעת הבאתו לדפוס ועד צאתו לאור**. ירושלים: מכון בן צבי ומוסד הרב קוק.
- בקרמן, מ' (1989). **מי הפיל את האפרוח? ירושלים: בקרמן**.
- בקרמן, מ' (2003). **דינה-די צדיקה קטנה**. ירושלים: בקרמן.
- בקרמן, מ' (2008). **אפרוחית, למה בכית? : חינוך עם חיוך, 9**. ירושלים: בקרמן.
- בקרמן, מ' (2008). **החמור העצלן : חינוך עם חיוך, 12**. ירושלים: בקרמן.
- ברסליוער, ש' וויס, ש' (ח"ת). **החינוך הטהור: סיפורים חינוכיים לגיל הרך**. ירושלים: מכון טללי אורות.
- גולדבלום, י' (2008). **צואר קצר**. אשדוד: טללים.
- גניש, א' (2005). **מה הייתם עושים במקומי? ירושלים: ג'רוסלם פבליקיישנס**.
- גניש, א' (2008). **מה הייתם עושים במקומו? ירושלים: פלדהיים**.
- גרוס, מ' (2001). **החמור והתרנגול: מוסר החיות, 1**. ירושלים: הספר הטוב.
- דגן, ח' (2010). **צעדים בקריאה (חלק ב)**. ירושלים: יפה נוף.
- דסלר, א"א (תשנ"ז). **מכתב מאלהו (א' כרמל וא' האלפרן, עורכים, חלק ה)**. ירושלים: ועד להפצת כתבי הגרא"א דסלר.
- הברמן, א"מ (תש"ך). **הסכמה בתוך האנציקלופדיה העברית (כרך יד, עמ' 882-884)**. ירושלים: חברה להוצאת אנציקלופדיות.
- הלוי, ג' (2013). **דינה ילדה מיוחדת בגן הילדים**. ירושלים: רובינשטיין.
- וולף, י"א (תשל"ד). **למודי חול על טהרת הקודש: קובץ מאמרים**. בני ברק: סמינר בית יעקב.
- וייס, ר' (2008). **חיפושולה**. ירושלים: פלדהיים.
- ולדר, ח' (תשנ"ג). **ילדים מספרים על עצמם (כרך א)**. תל-אביב: ספריית.
- זיכרמן, מ' (תש"ע). **להתאמן כדאי**. ירושלים: מקום לגדול.

- חלמיש, ח' (תש"ד). **עונג שבת**. ח"מ: חמו"ל.
- טוב, ר' (תשס"ט). **גם אני נוצר לשוני** (כר' א-ב). ירושלים: אגודת "נוצרי לשון".
- כהן, י"א (2000). **זכויות יוצרים**. בני ברק: בית הוראה לממונות צאנז.
- לבל, ו"ב (תשס"ו). **מגילת איכה: לקט מדרשים**. ירושלים: הוצאה עצמית.
- לבקוביץ, י' (תשס"ו). **דף יום יומי** (חלק א). ירושלים: המחבר.
- להמן, מ' (תשנ"ב). **המפלט ביער** (ר' פרידמן, מעבדת). ירושלים: נתיבות.
- ליוש, ב' (2014). **נשות הסף: נשים חרדיות מול השינוי המודרני**. תל-אביב: רסלינג.
- מלחי, א' (תשנ"ב). **ספרות הילדים החרדית כתופעה תרבותית ישראלית** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- מלחי, א' (תשע"ה). בעלי-חיים כגיבורים בספרות-הילדים החרדית לגיל הרך. **שאנן, כ**, 243-255.
- מלחי, א' (2014). השונוה: דמויות אינדיבידואליות בספרות הילדים החרדית - סיפורי חיות. **ספרות ילדים ונוער**, 136, 50-62.
- מנת, ע' (תשס"ו). **שוקו חם: שירים שמרגישים ילדים**. ירושלים: פלדהיים.
- משה בן מימון (תשנ"ב). **הקדמות הרמב"ם למשנה** (י' שילת, מהדיר, מהדורה חדשה). ירושלים: מעלות.
- סיון, ע' וקפלן, ק' (עורכים). (2003). **חרדים ישראלים: השתלבות בלא טמיעה?** ירושלים: מכון ון ליר.
- עומר, ד' (2011). **מעשה בלולי ה...** תל-אביב: שרברק.
- פולק, א' (2008). **מספרים לי בחות**. בני ברק: המחברת.
- פוקס, מ' (תשס"א א). **לדבי בבי יש כבר סבלנות**. ירושלים: קו לקו.
- פוקס, מ' (תשס"א ב). **מי יהיה מלך היער?** ירושלים: קו לקו.
- פוקס, מ' (2006א). **מי ינצח בתחרות: המשל והנמשל**, 2. ירושלים: קו לקו.
- פוקס, מ' (2006ב). **סדרת המשל והנמשל**. ירושלים: קו לקו.
- פוקס, מ' (2008). **סדרת חינוך עם חיות**. ירושלים: קו לקו.
- פוקס, מ' (ח"ת). **תילי במדינת טיילטילי**. ירושלים: קו לקו.
- פרבשטיין, א' (ראש הפרויקט). (2007). **קורות השואה במבואות לספרות הרבנית** (מאגר). ירושלים: מכללה ירושלים, המרכז לחקר השואה.
- פרידמן, מ' (1991). **החברה החרדית: מקורות, מגמות ותהליכים**. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.
- פריינד, י' (תש"ע). **מתגברים: רחוב קישטא**, 2. ירושלים: יפה נוף.
- צורן, ש' (תשע"ב). **דבורים על שפת האגם**. קרית גת: דני ספרים.
- קפלן, ק' ושתדלר, נ' (2012). פניה המשתנות של החברה החרדית בישראל: מהישרדות לנוכחות, התחזקות וביטחון עצמי. בתוך ק' קפלן ונ' שטדלר (עורכים), **מהישרדות להתבססות: תמורות בחברה החרדית בישראל ובחלקה** (עמ' 11-28). ירושלים: מכון ון ליר.
- רביב, ע' וברוך, מ' (עורכים). (2013). **סיפור, סיפור! אור יהודה: כנרת**.
- רגב, מ' (1992). **ספרות ילדים – השתקפויות: חברה, אידיאולוגיה וערכים בספרות ילדים ישראלית**. תל-אביב: אפיר.
- רענן, א' וולדר, ח' (תשס"ד). **ספורים מתוך הלב של אורי**. ירושלים: פלדהיים.
- רענן, א' וולדר, ח' (תשס"ו). **ספורים מתוך הלב של אמא**. ירושלים: פלדהיים.
- רצקר, מ' (2007). **סודות עם עמליה**. ירושלים: יפה נוף.
- רקובר, נ' (1970). **"ההסכמות" לספרים כיסוד לזכות היוצרים**. ירושלים: משרד המשפטים.

מבואות לספרי ילדים לגיל הרך: תופעה ייחודית המשקפת תהליכים חברתיים ותרבותיים בחברה החרדית

- רקובר, נ' (1991). **זכות היוצרים במקורות היהודיים**. ירושלים: מורשת המשפט בישראל.
שולם, י' (2008). **סיפורי המלאך הגואל**. ירושלים: פלדהיים.
שטוב, א' (תשס"ה). **נמלה במלמלה**. ירושלים: עולם הספר התורני.
שיין, ל' (תשס"ה). **ספר הפלא**. ח"מ: חמו"ל.
שלהב, י' ופרידמן, מ' (1985). **התפשטות תוך הסתגרות: הקהילה החרדית בירושלים**. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.
שניר, ח' (תשע"ד). **הספר שלי**. בני ברק: פאר.
שפיצר, שב"ד (תש"ן). **בעקבות המנורה: מנורת בית המקדש בשבי הגלות**. ירושלים: המחבר.

פו הדב והאחים לב-ארי - חניכה חתרנית בספרות ילדים

כשיח בין ספרות שמרנית לספרות משחררת

רביב רייכרט

תקציר

המאמר עוסק בשאלה: מהי ההשפעה של שיוכה של ספרות הילדים למערכת הספרותית ולמערכת החינוכית כאחת? הוא עושה זאת באמצעות דיון בשניים מספרי הילדים המשמעותיים והבולטים: "פו הדב" מאת א"א מילן ו"האחים לב-ארי" מאת אסטריד לינדגרן וקישורם לתאוריות חינוכיות וספרותיות. הדיון בשתי היצירות מעלה שהשיוך המערכתי הכפול של ספרות הילדים, כפי שהוא משתקף דרך הפריזמה של שני ספרי ילדים רבי השפעה אלה, מזמן שיח ברוח הפדגוגיה הביקורתית בין ספרות חתרנית מגוונת בצורותיה שמהותה היא חניכה באמצעות ספק לגבי הנורמות והאתוסים המכוננים את תרבותם של הילדים, ובין ספרות שמרנית המבטאת אותם.

מילות מפתח: ספרות ילדים שמרנית; ספרות ילדים חתרנית; פנטסטי; הפדגוגיה הביקורתית; פו הדב; אסטריד לינדגרן; טקסט קתיב וטקסט קריא.

מבוא

אחת השאלות המרתקות בספרות הילדים היא שאלת המשמעות של היותה ספרות המשתייכת לשתי מערכות – המערכת הספרותית והמערכת החינוכית (שביט, 1996), שיוך הנובע מהיותה ספרות הנמסרת לילדים על ידי מבוגרים.

נוולס ומלמק'גר (Knowles & Malmkjaer, 1996) טוענים בספרם שהמבוגרים הכותבים ספרות ילדים מתאימים את עולמם, עולם המבוגרים, למה שלתפיסתם הוא עולם הילדים: הם מתווכים לילדים רק מה שהם סוברים שמתאים להם מעולם המבוגרים מבחינתם.

מאפיין זה של ספרות הילדים הביא לידי כך שהדיון המחקרי בספרות זו קישר פעמים רבות בין ספרות ילדים לחינוך, ועסק בהשפעה של עמידתה של ספרות הילדים בין מערכת החינוך ובין מערכת הספרות על מהותה ומעמדה (גולדברג, 1978; הראל, 1991; ויקיפדיה, 2011; רגב, 1979; שביט, 1996). קישור זה נובע מן הדמיון בין המסירה שמוסרים מבוגרים לילדים בחינוך ובין המסירה בספרות הילדים, שיוצרת שיח דומה בשני העולמות האלה ושאלות דומות לגבי

משמעותו של השיח: ספרות הילדים היא ספרות שאינה נכתבת על ידי קוראיה הילדים, אלא נמסרת לילדים מידי מבוגרים, והשאלה הנשאלת היא: מהי כוונתה של מסירה זו?

בעיניי, השאלה של כוונת המסירה מתחדדת באמצעות קישור בין ההבחנה של המחנך וההוגה פאולו פריירה, אבי הפדגוגיה הביקורתית, בין חינוך דכאני לחינוך דיאלוגי או משחרר, ובין העיסוק של המחקר הספרותי במעמדה של ספרות הילדים ובמהותה.

ההתייחסות הראשונה היא של זוהר שביט (1996) הטוענת בספרה כי מעמדה של ספרות הילדים כספרות שלה שיוך מערכתי כפול (ספרות וחינוך), כופה עליה צורות התנהגות מסוימות, כגון הנטייה לשמרנות, הנכונות לקבל רק דגמים מבוססים ולדחות דגמים חדשניים: "רובם המכריע של סופרי הילדים מבכר לפעול במסגרת [...] התכתיבים הטקסטואליים [...] המחייבים אותם ומרחב התמרון שהם מאפשרים להם" (שביט, עמ' 365).

לדעתי, יש דמיון בין האופן שבו מתארת שביט את ספרות הילדים ובין האופן שבו תופס פריירה את **החינוך הדכאני**, שיוצג להלן באופן שבו מתאר אותו תלמידו הישראלי של פריירה, סמי שלום שטרית. שטרית מתאר אותו כ"תפיסה בנקאית שרואה בילד 'מין קופה עם חריץ בראש שבתוכה אני מפקיד ידע' שעל הרכבו החליטו ועדות של מומחים. הוועדות האלה יושבות ובוחרות קנון שהפקדתו בקופה, שהיא הילד, אמורה להביא למימושן של מטרות מסוימות. זאת תפיסה חינוכית של מדינות וממסדים שמטרתה היא לייצר אזרחים עם סט קבוע וצפוי של מחשבות שיואיל למסד המחנך" (רייכרט, 2004).

ההתייחסות השנייה היא של אליסון לורי (Lurie, 1990) הטוענת, בשונה משביט, שספרי הילדים המשפיעים אינם הדידקטיים אלא דווקא החתרניים. לטענת לורי, אורח החיים של יוצרים, כמו א"א מילן, אדית נסביט, לואיס קרול וגר"ר טולקין, נובע במידה רבה מהדרך שהם מבקרים את חברת המבוגרים ומדברים בישרות חתרנית לדמיון של הקוראים הצעירים. לדעת לורי, לספריהם יש כוח משיכה רב יותר מאשר ספרות מוסרנית ובנויה היטב (שם).

חשוב לציין כאן שהשימוש שייעשה במאמר במונח העמוס "חתרני" נשען על פרשנותה של טניה רינהרט לדיונו של נעם חומסקי במושג. רינהרט (2010) מתארת את הדיון החומסקיאני במונח "קריאה חתרנית" כתהליך של שחזור העובדות הנגישות ובנייתן לתוך תבניות מציאות אלטרנטיבית.

לדעתי, יש דמיון בין האופן שבו מציגה גישתה של לורי את ספרות הילדים המשפיעה ובין המושג הפרייריאני **הוראה דיאלוגית**, ניגודו של **החינוך הדכאני** שתיאר איירה שור, תלמידו המובהק של פריירה, כ"נותן אמון אוהב צנוע, חזר תקווה וביקורתית". פאולו פריירה כינה את ההוראה הדיאלוגית גם בשם **החינוך המשחרר**. הכוונה היא שחינוך כזה משחרר את החשיבה מקיבעונות חברתיים ומזמן ללומד חניכה באמצעות שאלות על המציאות, בחינה והערכה שלה ותהייה האם כדאי לשנותה (גור, 2007; שור ופריירה, 1990).

אי לכך בהמשך להתכתבות שהצגנו לעיל בין תפיסתו של פריירה לאלו של שביט ולורי, אטען שספרות הילדים כספרות המשתייכת למערכות הספרותיות והחינוכיות כאחד, נחלקת לספרות

דכאנית ושמרנית מחד גיסא, ולספרות דיאלוגית וחתרנית מאידך גיסא. אבחן להלן את הטענה הזו באמצעות "הבית בקרן פו" של א"א מילן (1978) ו"האחים לב-ארי" של אסטריד לינדגרן (2006). שני אלה הם ספרים מכוננים של ספרות הילדים שחותרים כל אחד מהם באמצעיו שלו ובצורתו המיוחדת תחת תבניות מהותיות של האידאולוגיה הדומיננטית המערבית ודגמים ספרותיים שמרניים המבטאים אותה – דמות הילד, אתוס המרטר ואתוס המדען. עיקרו של המאמר הוא בחינת האופן שבו הספרים חותרים תחת התבניות האידאולוגיות והתבניות הספרותיות המבטאות אותן, ומתוך כך מזמנים שיח בין שתי הצורות של ספרות הילדים שהוצגו לעיל. השיח החתרני שמקיים כל אחד מן הספרים מבטא מימוש שונה של החתרנות והדיון שלהלן יתמקד גם באופן שבו הוא מתנהל.

הבית בקרן פו וההיסוס הפנטסטי כאמצעי לחתירה תחת תבנית דמות הילד

סיפורי "פו הדב" שכתב הסופר הבריטי א"א מילן בשנות העשרים של המאה העשרים, וזכו להצלחה ולהשפעה עצומה על ספרות הילדים, מזמנים בעיניי חניכה שבבסיסה ביקורת חדורת תקווה, וחתירה תחת התבנית של דמות הילד שהייתה מקובלת בספרות שקדמה למילן. דמות זו עוצבה, למשל, בספרי ילדים דידקטיים בולטים, כמו "הלב" של דה אמיצ'יס (תשי"ט) או "תעלוליה של סופי" של הרוזנת דה סגיר (1966). תבנית דמות הילד שעומדת במרכזם של הספרים האלה היא דמות מוסרית הלומדת ומתפתחת באופן לינארי אל מימוש הערכים שעמדו בבסיס האידאולוגיה הדומיננטית, הלאומית, הנוצרית והבורגנית בת זמנם. גיבורו של "הלב" חווה במהלך שנת הלימודים המתוארת בספר חוויות וקונפליקטים המלמדים אותו ערכים כמו נדיבות, צניעות, אהבת מולדת, אהבת העבודה וכדומה. הגיבורה של "תעלוליה של סופי" לומדת מתוך תעלוליה ערכי מוסר נוצריים (דה אמיצ'יס, תשי"ט; דה סגיר, 1966).

החתירה של "פו הדב" תחת התבנית הזו מתבצעת באמצעות זימונו של תהליך קריאה המתקשר לפנטסטי, שהיה לסוגה בולטת בספרות הילדים במאה התשע-עשרה (אופק, 1983). הפנטסטי מוגדר במחקרו הקלסי של טודורוב (Todorov, 1973), וכן במחקריהם של ג'קסון (Jackson, 1981), יום (Hume, 1984) ורבקיין (Rabkin, 1977) בנושא, כספרות חתרנית מעצם מהותה: טודורוב מתאר את הפנטסטי כחוויה של היסוס שאדם המכיר את חוקי הראליה חווה אותה, אך מתנסה באירוע שפורץ את גדריהם, רבקיין רואה בחוויית הקריאה של הפנטסטי חוויית ניגוד בין העולם הפנטסטי ובין ניסיונו המוקדם של הקורא, המזמנת פליאה והפתעה, ומתוך כך מזמנת חוויית קריאה חתרנית; יום רואה בפנטסטי ספרות התוקפת את הקדם-הנחות של הקורא; וג'קסון רואה בה ספרות כה חתרנית עד שאי-אפשר להגדירה.

לדעתי, סיפורי פו הדב מזמנים חוויית קריאה פנטסטית שכזו. נדון בה בסיפור "שבו ממציא פו משחק חדש ואי-יה מצטרף" מתוך "הבית בקרן פו" (מילן, 1978). סיפור זה עוסק בתחרות שהמציא פו ומסתיים בכך שהחבורה כמעט מטביעה את אי-יה. האירוע, כמו כל האירועים בסיפורי פו הדב, הוא פנטסטי, ראשית, משום שגיבוריו הם חיות מדברות. אולם יתרה מכך הוא פנטסטי גם על פי ההגדרות שהצגנו לעיל משום שהאופן שבו נפרשים הסיפור, הדמויות והיחסים ביניהן יוצר היסוס באשר למהות האירועים והעולם, וההיסוס הזה תוקף את הנחות הקדם של הקורא באשר

לדמות הילד שבסיפור, ומתוך כך גם את הנחותיו באשר לתבנית מבנה האישיות של ילד. ההיסוס שמציג פו הדב הוא מורכב מאוד ומורכבות זו מתבלטת כאשר משווים את ההיסוס שמזמן "פו הדב" לסכמה של טודורוב (Todorov, 1973): הפנטסטי של טודורוב מבוסס על היסוס בין הראליה ובין מה שפורץ את גדריה. ב"פו הדב" ההיסוס הוא בין מה שטודורוב מכנה ה"מופלא" (החיות המדברות קיימות הלכה למעשה) ובין מה שטודורוב מכנה ה"מוזר" (החיות מצויות בדמיונו של כריסטופר רובין),¹ בשל כך הקורא מהסס בכל הסיפור כולו לגבי שאלות, כגון האם מדובר באירוע קונקרטי או בחוויה פנימית דמוית חלום? האם האירועים מתרחשים בפועל או שמא הם מתרחשים בעולמו הפנימי של כריסטופר רובין? האם מכלול הדמויות והיחסים שביניהן מתרחשים הלכה למעשה או שהדמויות הללו, שהן כולן צעצועי המחמד של כריסטופר רובין, מצויות בדמיונו של הילד והסיפור כולו מתרחש במסגרתו? ההיסוס הזה נובע מהאופן שבו מעוצב עולמו של הסיפור, שמעבר לכך שרוב יושביו הן חיות מדברות, הוא עולם קונקרטי – עולמו הפיזי נבנה באופן מוחשי מאוד: הגאוגרפיה שלו – יער מאה העצים או יער מאה האקרים, הוא יער אשדון, ומגוריהן של החיות בתוכו מתוארים בפירוט ריאליסטי, כך גם הגשר והנהר, שהם במת הסיפור הספציפי הזה. חוקי הפיזיקה פועלים בתוכו, כפי שאפשר לראות מהתחרות בין הזרדים, ולא נמצא בו קסם או אגדה:

ברגע זה הגיע אל הגשר; ובלא להביט לאן הוא הולך דרך על משהו והאצטרובל זינק מכפו אל תוך הנהר. "אומף" אמר פו, בשעה שהאצטרובל צף לאטו מתחת לגשר; והוא חזר לקחת אצטרובל שני... (מילן, 1978, עמ' 93).

לעומת זאת, האופן שבו נפרשות הדמויות והעלילה מטיל בספק את הקונקרטיות הזו: העלילה בסיפור היא אפיונולית, דמוית חלום – הקשר בין הפעולות המקדמות אותה אינו סביר – אין קשר סיבתי סביר בין המשחק של פו וחבריו לנפילה של אי-יה למים. אין קשר בין הרצון של בני החבורה להוציא את אי-יה מן המים להחלטה לבצע פעולה זו באמצעות השלכה של אבן גדולה אל תוך הנהר. אין קשר בין ההחלטה הזו ליציאה של אי-יה מן המים ואין קשר בין ההופעה של כריסטופר רובין המתקבל על ידי החבורה כמי שיפתור את הוויכוח שפרץ ביניהם בדבר האחריות לסבלו של איה לפתרון הוויכוח בסוף הסיפור.

כך למשל בהופעתו הפלאית, כמעט, של אי-יה מתוך הנהר, לאחר שהחבורה משליכה עליו אבן ובעצם מטביעה אותו, כדי להוציא אותו מן הנהר:

פו שמט את האבן. נשמע פלוש רם ואיה נעלם [...] היה זה רגע של דאגה לצופים מעל לגשר, הם הביטו והביטו ואפילו מראה המקל של חזרזיר שהופיע לאטו קצת לפני המקל של שפן לא הצהיל את רוחם כפי שניתן היה לצפות. ואז ברגע שפו התחיל מהרהר כי בחר ודאי את האבן הלא נכונה, או את הנהר הלא נכון, או את הרעיון הלא נכון, הופיע

1. טודורוב טוען שאת האירוע הפנטסטי אפשר לפרש דרך שתי מסגרות הסבר: א. המוזר – האירוע לא קרה באמת אלא הוא פרי דמיון או הזיה; ב. המופלא – הסבר זה מכון אותו להאמין שהוא אכן אירע במציאות הסיפורית, צריך לקבל את העולם הבידיוני כאילו הוא כזה. סיפור פנטסטי אינו מאפשר להכריע בין שתי האפשרויות והוא מכון אל שתיהן. ברגע שאין הכרעה, הרי הסיפור הוא או פנטסטי-מוזר או פנטסטי-מופלא. אי-ההכרעה וחוסר היכולת להכריע וכן ההיסוס בין שתי מסגרות ההסבר הם מאפיינים של סיפור פנטסטי טהור.

לרגע משהו אפור סמוך לחוף הנהר [...] ואט אט הוא נעשה גדול יותר ויותר [...] ולבסוף היה זה אי-יה שעלה מן הרחצה. (עמ' 99).

הדמויות הן אבסורדיות והזויות, הן נעות בין פרודיה (שפן – שהוא פרודיה על הג'נטלמן האנגלי הנמרץ ורב-המעשים, ינשוף שהוא פרודיה על האינטלקטואל החכם בעיני עצמו וכיוצא בזה) לפרסה (פו וחזרזיר שהן דמויות שאינן חדלות מלעורר קומדיה של טעויות) ופעולותיהן ודבריהן הם איגיוניים. כפועל יוצא מכך מערכות היחסים בין הדמויות הן אבסורדיות. בפרק שבו אנהנו עוסקים, מערכת היחסים בין אי-יה הדיכאוני לאחרים מתאפיינת בעירוב בין אטימות של בני החבורה כלפי סבלו של אי-יה לריחוק אירוני של אי-יה מסבלו שלו. איגיונותן של הדמויות וגיוחן של מערכות היחסים מתבטאת למשל בדיאלוג שבו בני החבורה מחליטים להוציא את אי-יה שנפל לנהר מן המים באמצעות הטלת אבן לתוך הנהר:

"ומה אם נפגע בו בטעות?" שאל חזרזיר בדאגה.

"או מה אם תחטאו אותו בטעות?" שאל אי-יה, "חשוב על כל האפשרויות, חזרזיר, לפני שאתה יוצא להתבדר".

אבל פו כבר הביא את האבן הגדולה ביותר שהצליח לשאת ועתה רכן מעל שולי הגשר, כשהוא מחזיק אותה בכפותיו.

"אני לא אזרוק אותה אי-יה, אני אפיל אותה", הסביר, "וכך לא אוכל להחטיא [...] זאת אומרת לפגוע בך, אולי אתה יכול להפסיק להסתובב לרגע, כי זה מבלבל אותי נורא?" "לא", אמר אי-יה. "אני אוהב להסתובב".

שפן התחיל מרגיש כי זה הזמן ליטול את הפיקוד.

"שמע פו", אמר, "ברגע שאומר 'שמוט!' תוכל לשמוט אותה. אי-יה, ברגע שאומר 'שמוט!' פו יפיל את האבן שלו".

"תודה רבה שפן, אבל אני מתאר לעצמי שאספיק לדעת".

"אתה מוכן פו? חזרזיר, פנה קצת יותר מקום לפו. זוז מעט אחורה, רו, מוכנים?" "לא", אמר אי-יה.

"שמוט!" פקד. (עמ' 98-99).

מערכת היחסים העיקרית בסיפור היא המערכת שבין כריסטופר רובין לחיות, והיא מעוררת את ההיסוס החד ביותר. רובין הוא מנהיגם החכם של החיות, כפי שעולה מן יחסן אליו ויחסו לעצמו. אולם התנהגותו של כריסטופר רובין סותרת את התדמית הזו, כפי שאפשר לראות מהפתרון שלו לסוגיה שמביאות לפניו החיות שהוא א-מוסרי ואקראי: כריסטופר רובין פוגש את בני החבורה לאחר הטלת האבן שכמעט הטביעה את אי-יה ולאחר שאי-יה יצא בכוחות עצמו מן המים. בני החבורה מגלים שנמרור הפיל בטעות את אי-יה למים, והם ממהרים לספר לכריסטופר רובין על מה שעשה נמרור לאי-יה ומצפים למשפטו ומשפט זה הוא איגיוני:

"הענין הוא כריסטופר רובין", פתח שפן, "נמרור..."

"לא נכון". אמר נמרור.

"ובכן, על כל פנים אני עמדתי שם". אמר אי-יה.

"אני לא חושב שהוא עשה את זה בכוונה". אמר פו.

"הוא פשוט קפצן כזה", אמר חזרזיר, "והוא לא יכול לעשות כלום נגד זה."
"נסה להקפיץ אותי נמרור", אמר רו בקוצר רוח, "אי-יה, נמרור ינסה להקפיץ אותי,
חזרזיר אתה חושב ש..."
"טוב טוב", אמר שפן, "אין טעם אם נדבר כולנו יחד, הענין הוא, מה חושב כריסטופר
רובין על כך?"
"...טוב", אמר כריסטופר רובין שלא היה בטוח לגמרי על מה כל הרעש. "אני חושב..."
"כן?" אמרו כולם.
"אני חושב שכדאי לנו לשחק במי פו." (עמ' 104).

אם כריסטופר רובין הוא אכן מנהיגם החכם של החיות בעולם קונקרטי "מופלא", אזי עולם זה הוא אקראי וא-מוסרי בדמותו של המחקק והשופט של עולם זה. אם עולם זה הוא עולמו הפנימי ה"מוזר" של כריסטופר רובין אזי כריסטופר רובין שבסיפור הוא התדמית האידאלית של כריסטופר רובין בעיני עצמו, והיחסים בינו לשאר הדמויות משקפים את נפשו, מה שמציג את עולמו הפנימי של הילד הגיבור כעולם כאוטי. היסוסו של הקורא בין שני ההסברים להתרחשויות לא נפתר, שכן שני הפתרונות האפשריים הם בעייתיים.

ההיסוס הזה שבין נפש אבסורדית לעולם אבסורדי מתקשר לטענתו של טודורוב (Todorov, 1973), שהפנטסטי מערער את ההבחנה שבין נפש לחומר, ומעצב תמות המערערות את ה"אני" במובנו המסורתי. טודורוב מכנה תמות אלה בשם "תמות של האני" – ריבוי של האישיות, ערעור של ההבחנה בין סובייקט לאובייקט:

The principle we have discovered may be designated as the fragility of the limit between matter and mind [...] multiplication of the personality; collapse of the limit between subject and object [...] This list is not exhaustive, but we may say that it collects the essential elements of the basic network of fantastic themes. We have given these themes [...] the label "themes of the self". (pp. 120).

"פו הדב", בכך שהוא מעצב עולם שהוא ספק נפש ספק חומר, כאשר גם החומר וגם הנפש הם כאוטיים, מביא לידי ערעור ה"אני" במובנו המקובל באידאולוגיה המערבית הדומיננטית. באופן הזה, בדומה לחינוך המשחרר הפרייריאני, הוא מזמן לקורא חניכה באמצעות שחרור של החשיבה מקיבעונות חברתיים, ומתוך כך מזמן שאלות על המציאות, בחינה והערכה שלה ותהייה האם כדאי לשנותה.

האחים לב-ארי ועקסס הכתיב כאמצעי לחתירה תחת אתוס המרטייר ואתוס החוקר

הספר השני שבו אעסוק במאמר הוא "האחים לב-ארי".

הספר נכתב ב-1974 בידי אסטריד לינדגרן – סופרת ילדים שרוב יצירתה היא חתרנית. די באזכור העמדתה של דמות כאמיל פורע הסדרים במרכז הספר הקרוי על שמו או של פיפי (בילבי בעברית)

לונגסטורפ, הילדה האינדיווידואליסטית נטולת ההורים במרכזו של ספר אחר שלה, כדי לאשש טיעון זה. לדעתי, מרכזיותם ותעוזתם של ספריה של לינדגרן, והשיח הספקני שהם מקיימים עם התכתיבים הטקסטואליים של ספרות הילדים, הופכים את יצירותיה לבמה מעניינת לדיון בדבר מהותה וצורתה של ספרות ילדים חתרנית. הרומן "האחים לב-ארי" הוא קיצוני בתעוזתו גם בהשוואה למכלול יצירתה של לינדגרן. הוא מתואר במחקרים שנכתבו על אודותיו כנקודת מפנה בספרות הילדים,² שכן הוא בחן את גבולותיה של ספרות הילדים בתכניו ובצורתו.³

לספר יש מאפיינים של מה שרולאנד בארת' (Barthes, 1974) כינה "טקסט פְּתִיב" (texte scriptible), ומתוך כך הוא מזמן חניכה באמצעות קריאה חתרנית. לשיטתו של בארת', הערכים העליונים שכל יצירת ספרות צריכה לשאוף אליהם הם פלורליות והפיכות. בטקסט הכתיב רשתות רבות מגיבות זו לזו, ואף לא אחת מהן אינה יכולה לדכא את האחרות. טקסט כזה הוא גלקסיה של מסמנים, אין לו התחלה, הוא הפוך, אנו זוכים להיכנס אליו דרך כמה כניסות, ואף לא אחת מהן אינה מוצגת ככניסה הראשית. "טקסט כתיב" הוא לא לינארי, הוא חסר כל קוהרנטיות ומלא סתירות פנימיות. לעומתו, טקסט "קָרִיא" (texte lisible) הוא אובייקט שנועד לצריכה של הקורא באמצעות קליטה סבילה של המשמעות ששיקע הסופר בטקסט. תכונותיו העיקריות של טקסט "קריא" הן לינאריות, אחדות, היעדר סתירות פנימיות וקידום "אמת" (עמ' 4-5).

ה"אחים לב-ארי" משוחח עם מה שבארט' כינה ה"קוד התרבותי".⁴ הקוד התרבותי קשור לדעות מקובלות בשטחים שונים של החיים והתרבות. זהו קוד שמאפיין על פי רוב טקסטים "קריאים", שכן אלה מתבססים על מרקם רחב של אמונות מקובלות המשותפות לסופר ולקהל קוראים ידוע, אבל הללו נוכחות גם בטקסטים "כתיבים" בבחינת מטרה שיש להשמידה. הספר תוקף שניים מהאתוסים המרכזיים של תרבות המערב – אתוס המרטיר (שהוא מהאתוסים המכוננים של הדיסקורס הנוצרי) ואתוס החוקר (שהוא מהאתוסים המכוננים של הדיסקורס המדעי), שהם האתוסים המכוננים של שתיים מהסוגות המרכזיות בספרות המאה העשרים (Stockwell, 2000) ובספרות בני הנעורים המערבית שהייתה קיימת באותה העת: המדע הבדיוני ופנטזיית החרב והכשפים. אתוס המרטיר המקריב את עצמו למען האדם והעולם עומד, לדעתי, בבסיסה של ספרות פנטזיית החרב והכשפים, ואתוס החוקר, החוקר את העולם ומתקן אותו עומד, לדעתי, בבסיסה של ספרות המדע הבדיוני.

שני הספרים המכוננים את סוגיית פנטזיית החרב והכשפים: "נרניה" (לואיס, 2005) ו"שר הטבעות" (טולקין, 2004) שנכתבו במחצית הראשונה של המאה העשרים, העמידו את אתוס המרטיר בבסיסם. ב"נרניה" שכתב סי-אס לואיס אסלן, האריה בן דמותו של ישו מקריב את עצמו כדי להושיע את ארצו נרניה מידי המכשפה ג'דיס ואז קם לתחייה. ב"שר הטבעות" מאוייכות שתי דמויות מרכזיות של הטריולוגיה באמצעות האתוס: גנדלף, גיבור מרכזי של הטריולוגיה, מקריב את חייו למען חבריו בקרב עם הבלרוג, ואז קם לתחייה כדי להמשיך את הקרב נגד כוחות האופל.

2. למשל מחקרה של מאריה ניקולייבה (Nikolajeva, 1995).

3. הספר עורר ויכוח עז בסוגיית מידת התאמתו לילדים (Saltkråkan AB & Astrid Lindgrens Näs AB, 2009).

4. הקודים הם כותרות המקבצות את כלל המסמנים הטקסטואליים (Barthes, 1974, p. 19).

פרודו, גיבורה הראשי של הטרילוגיה, מקריב את עצמו כדי להשמיד את הטבעת. הוא אמנם נשאר בחיים לאחר השמדתה, אולם המסע הפיזי והנפשי הקשה שעבר כדי להביא את הטבעת להר האבדון אינו מאפשר לו לשוב אל החיים בסופו, ולכן הוא יוצא בסוף הספר יחד עם האלפים ודודו בילבו אל הנמלים האפורים דמויי גן העדן שמעבר לים.

אתוס החוקר החושף את סודות היקום שבו הוא חי ומתקנו, עומד בבסיס המדע הבדיוני החל מהטקסטים שכוננו אותו באמצע המאה התשע-עשרה: כמו למשל ספריו של ז'ול ורן "מסע אל בטן האדמה" או "מן הארץ לירח", וכלה בטקסטים שהפכו אותו לסוגה באמצע המאה העשרים כמו למשל "מערות הפלדה" של איזיק אסימוב ו"עריצה היא הלבנה" של רוברט היינליין.

שני האתוסים הללו משקפים דמות שונה של אדם: אתוס החוקר מבטא אדם שיש ביכולתו ובכוחו לדעת את עולמו ולשנותו. לעומתו, אתוס המרטיר מבטא אדם היודע שאל לו לחקור במופלא ממנו – אדם המצניע לכת ומוכן לוותר על עצמו למען הנכון והטוב.

להלן אבחן את המשמעות שמקבלים שני האתוסים האלה באמצעות האופן שבו הם מהופכים ב"אחים לב-ארי".

הספר עוסק בשני אחים, האחד מכוער, חלש וחולה במחלה ממארת ששמו קארל ומכונה צימוקי, והשני חזק, בריא, יפה ונערץ ושמו יונתן. כאשר נשרף ביתם של האחים, מקריב יונתן את חייו כדי להציל את אחיו החולה, והספר מציג את מעשהו של יונתן בציטוט מעיתון המספר על המעשה באופן המדגיש מאוד את המרטיריות שלו:

דליקה איומה השתוללה אתמול בגוש המגורים פקלרוון כאן בעירנו. אחד מבתי העץ הישנים נשרף כליל ואדם אחד נהרג. ילד בן עשר, היה לבדו כאשר פרצה הדליקה, שוכב חולה בדירה שבקומה השניה. מיד לאחר שפרצה הדליקה חזר הביתה אחיו, יונתן ליאון בן השלש עשרה ולפני שמישהו הספיק לעצור בעדו פרץ אל תוך הבית אחוז הלהבות כדי להציל את אחיו. אולם תוך שניות הפך חדר המדרגות לים להבות, ושני הילדים שנותרו לכודים בבית הבוער, יכלו להציל את עצמם רק בקפיצה מהחלון, הקהל אחוז האימה שנאסף מחוץ לבניין נאלץ לראות כיצד הנער בן השלש עשרה מעמיס את אחיו על גבו ללא היסוס, ובעוד הלהבות משתוללות סביבו משליך את עצמו בעד החלון. בנפילתו על הקרקע נפגע הנער אנושות ונפטר כמעט מייד. הילד הצעיר יותר, לעומת זאת, כמעט לא נפגע, כיוון שגופו של אחיו הגן עליו בנופלו. (לינדגרן, 1974, עמ' 13).

אולם צימוקי יודע שאחיו יונתן לא אבד לו, משום שיונתן סיפר לו שלאחר המוות מחכה להם עולם דמוי גן עדן ששמו ננגיאלה. ערב אחד, כתשובה לשאלתו של צימוקי: "איך אפשר בכלל שיהיה דבר כל כך נורא שמישהו צריך למות שהוא אפילו לא בן עשר?", אומר לו יונתן שלאחר שימות יעוף לארץ הנקראת ננגיאלה. וכתשובה לשאלתו של צימוקי: "איפה זה?"

אמר יונתן שהוא לא כל כך בטוח, אבל זה נמצא באיזשהו מקום מעבר לכוכבים. והוא התחיל לספר לי על ננגיאלה, עד שכמעט התחשק לי לעוף לשם תיכף ומיד.

"הם עדיין חיים שם בימי המדורות והאגדות", אמר, "וזה ימצא חן בעיניך."

"כל האגדות באות מננגיאלה", אמר, "כי זהו המקום שבו קרו דברים כאלה, ואם תלך

לשם, תוכל להשתתף בהרפתקאות מהבוקר עד הערב ובלילה גם כן. אמר יונתן. (עמ' 7-6).

ואכן, כשמחלתו של צימוקי מכריעה אותו וגם הוא מת, הוא מגיע לנגיאלה – גן העדן שממנו מגיעות האגדות, פוגש שם את אחיו הנערץ והופך לחזק ובריא. בהגיעו לנגיאלה, הוא מגלה שאכן יש הרפתקאות בגן העדן הזה, אבל הרוע, אותו מרכיב בלתי נמנע בכל הרפתקה, הוא כה עצמתי עד שהוא מטיל בספק את ה"גן עדניות" של נגיאלה. את הרוע מגלם טנגיל העריץ, ויונתן וקארל יוצאים למרד נגדו. המרד מסתיים בהצלחה אך רבים מתים, כמה מהם מן האש של קטלה הדרקונית של טנגיל העריץ ש"ליקוק קטן אחד מהאש שלה מספיק לשחק או להרוג בן אדם" (עמ' 195). היא פוגעת ביונתן במהלך הקרב והוא נהיה משותק ואז הוא מספר לאחיו על גן עדן אחר – ננגילימה:

...ואז סיפר לי על ננגילימה. יונתן לא סיפר לי סיפורים הרבה זמן, מפני שלא היה לנו זמן. אבל עכשיו, כשהוא יושב לו ככה על יד המדורה ודיבר על ננגילימה, זה היה כמעט כמו שפעם היינו יושבים על קצה הספה שלי בבית בעיר.

"בנגילימה... בנגילימה" אמר יונתן בקול הזה שבו היה מספר סיפורים תמיד. "שם הם עדיין בתקופת האגדות והמדורות." (עמ' 193).

ולמרות הבטחתו של יונתן ש"בנגילימה הם לא בתקופת האגדות המפחידות, אלא בתקופה של אושר שכולה משחקים" מהדהדת באוזני הקורא הבטחתו של יונתן לקרל ש"זה ימצא חן בעיניך" על נגיאלה, שנאמרה בדיוק באותה צורה ("שם הם עדיין בתקופת האגדות והמדורות"). נגיאלה שבה מתו אהוביו של קרל – מתיאס, חברם המבוגר של שני האחים, ויונתן עצמו. המבנה החוזר של מוות שלאחריו גן עדן שמביא שוב למוות ושוב לגן עדן מרוקן את גן העדן מתוכנו.

ואז, לאחר ההבטחה הזו, מבקש יונתן בקשה קשה מאוד שהיא, בעיניי, שיאו של הספר: "אתה זוכר איך קפצנו? את הרגע הנורא הזה בשרפה כשקפצנו לחצר? הלכתי אז לנגיאלה אתה זוכר?" "כמובן שאני זוכר," אמרתי ובכיתי עוד יותר. "איך אתה יכול לשאול דבר כזה? אתה חושב שלא זכרתי את זה בכל רגע מאז?" "כן... ואז אמר:

"חשבתי שאולי נוכל לקפוץ שוב, במדרון הזה – למטה אל השדה."

"אז בוא נמהר." אמרתי.

...ואז יונתן הסתכל בי וחייך קצת.

"אני לא יכול למהר בכלל," אמר "אני לא יכול לזוז מהמקום, אל תשכח."

ואז הבנתי מה אני צריך לעשות.

"יונתן, אקח אותך על הגב שלי," אמרתי. "אתה עשית את זה בשבילי פעם. עכשיו אני אעשה את זה בשבילך. זה הגון." (עמ' 195-197).

הדיאלוג המטריד הזה חותר תחת דמויותיהם של יונתן וקרל כפי שהוצגו עד עתה ומהפך אותן. חילופי התפקידים יוצרים שתי אנלוגיות: האנלוגיה הברורה שמוצגת במפורש בין קרל ליונתן,

המבוססת על כך שקרל צריך לעשות את שיונתן עשה בתחילת הספר – להקריב את עצמו למען אחיו. האנלוגיה השנייה והמפורשת פחות היא, לדעתי, החשובה מבין השתיים. זו האנלוגיה בין קרל הנכה ליונתן הנכה. מתוך אנלוגיה זו מתברר שקרל אמיץ מיונתן, שכן יונתן אינו עומד במשימה שבה עמד קרל – להיאחז בחיים למרות הנכות. יונתן אינו מודע לכישלון הזה, וחשוב יותר גם קרל לא, והוא אינו חדל להעריך את אחיו. חוסר המודעות הזה מתבטא באופן ברור מאוד בדיאלוג שחותם את הספר:

"אבל יהיה לך אומץ צימוקי לב-ארי?" שואל יונתן את קרל.

הלכתי עד קצה הצוק והסתכלתי למטה, היה כבר חושך ובקושי יכולתי לראות את השדה, אבל הוא היה כל כך רחוק למטה, שהנשימה שלך נעצרה. אם נקפוץ לשם לפחות נהיה בטוחים שנגיע לנגילימה, שנינו. אף אחד לא יצטרך להישאר לבד ולשכב ולהצטער ולבכות ולפחד.

אבל לא שנינו היינו צריכים לקפוץ, אני הייתי צריך לעשות את זה. קשה להגיע לנגילימה, אמר יונתן, וכעת ידעתי מדוע, איך אוכל להעז? מאין יהיה לי אומץ? 'טוב, אם לא תעז עכשיו, חשבתי, אתה חתיכת לכלוך קטנה ואף פעם לא תהיה שום דבר מלבד חתיכת לכלוך קטנה'.

חזרתי אל יונתן.

"כן יש לי אומץ." אמרתי. (עמ' 198-199).

הסצנה הקשה הזו על ההקרבה, הפחד והמוות שיש בה, חוסר המודעות של הגיבורים, החזרה על ההקרבה וריקתה של הבטחת גן העדן שלאחר המוות הופכת את המרטיריות לפעולה סיוזיפית חסרת טעם. היפוכן של הדמויות מהפכת את האידאולוגיה המוצהרת שלהן, ויוצרת מתוך כך פלורליות.

אותה סיוזיפיות שמאייכת את המרטיריות מצויה גם באופן שבו הספר מאייך את אתוס החוקר הבוחן את העולם ומתקנו. האתוס נוכח בספר במפגש של קרל-צימוקי עם נגילימה כמו גיבוריהם של ז'ול ורן, אסימוב והיינליין. צימוקי החוקר את נגילימה "רציתי לדעת הכל על עמק הדבדבנים ונגילימה" (עמ' 32), מוצא בה פנים אחרות מאלה שסבר שימצא בה ומסייע בתיקונה.

אולם בשונה מחוקרי "בטן האדמה", הכרכים שהם מערות הפלדה והלבנה, העולם שהוא חוקר הוא עולם של מוות. זהו עולם שכדי להיכנס בשעריו צריך למות, הוא עולמם של המתים והוא מתקן אותו רק כדי לאבד אותו מיד לאחר מכן משום שהוא מת שוב, ולכן אין טעם בידעתו. הרצון של החוקר לדעת את הארץ החדשה הוא ריק משום שכל ארץ שתדע, תחלוף בבוא המוות. הקוד התרבותי של אתוס החוקר מושמד באמצעות ריקון החקירה והעולם שהיא מבקשת לדעת.

הערכים שמציגים שני האתוסים – הערך של המחויבות של האדם לדעת את עולמו ולתקנו, העומד בבסיס האתוס של החוקר, והערך של ויתור על האני למען הזולת, העומד בבסיס האתוס של המרטיר – מועמדים שניהם בספק ב"אחים לב-ארי". מה שנשאר הוא המאבק הערום של הגיבור בחולשה ובפחד, המאבק בהיות מה שהוא מכנה "חתיכת לכלוך קטנה", המאבק המונע בידי אחיו הנערץ, האב, המנהיג.

אי-המהימנות והמודעות של קרל, שנחשפים בשלב זה של תהליך הקריאה, חותרים תחת המאפיינים הכמעט פשיסטיים הללו של הגיבור והעלילה. אבל האופן המתוחכם שבו אורג הסיפור את הבחירה במוות בתוך עלילת גילוי הארץ החדשה ומלחמת הטוב ברע גורם לקורא להזדהות עם בחירותיו של המספר ועם הוויתור שהוא מוותר על עצמו מתוך הערצתו לאחיו. הפואנטה החריפה שמקצינה את הבחירות הללו עד אבסורד, משקפת לקורא את הבעייתיות של ההזדהות שלו עם צימוקי ועם בחירותיו.⁵

במילים אחרות, לינדגרן מפעילה ב"האחים לב-ארי" תחבולות שגורמות לקורא להזדהות עם מספר לא מהימן, עם מי שנדמה פרוטגוניסט אבל הוא בעצם אנטגוניסט. רק בשיאו של תהליך הקריאה בספר ובסופו מבין הקורא שההזדהות שלו עם צימוקי היא בעצם הזדהות עם ניסיון לדעת את מה שלא ניתן לדעתו – עם הערצה עיוורת ועם בחירה חוזרת ונשנית במוות. ההבנה הזו מביאה אותו ללוש וליצור את הטקסט בעצמו מחדש מתוך השתתפות במשחק של המסמנים.

הקתרזיס שהספר מזמן הוא בעצם חשיפה של ריקותם של אתוס החוקר ואתוס המרטיר. התהליך שבו חושף "האחים לב-ארי" את הבעייתיות של שני האתוסים האלה באמצעות הצגה של עולם ודמויות התומכים באתוסים האלה ומבטאים אותם בעצם מהותם, וזימון של חניכה המבוססת על תהליך קריאה המעמדת את הקורא עם אי-מהימנותם של העולם, הדמויות והאתוסים, הופך אותו לטקסט הפיך ופלורלי, קרי לטקסט המתקרב אל הקוטב הכתיב.

לסיכום ייאמר שיש ביכולתה של ספרות הילדים, כפי שהיא משתקפת דרך הפריזמה של "פו הדב" ו"האחים לב-ארי", לזמן לקוראיה חניכה באמצעות ספק לגבי אתוסים המכוננים את תרבותם, ולגבי הדגמים הספרותיים השמרניים המבטאים אותם, בדומה לחינוך המשחרר הפרייריאני, והחתיכה הזו מתבטאת הן בתכניה והן בצורתה של ספרות זו.

רשימת מקורות

- אופק, א' (1983). **תנו להם ספרים: פרקי ספרות ילדים**. תל-אביב: ספריית פועלים.
- גולדברג, ל' (1978). **בין סופר ילדים לקוראיו: מאמרים בספרות ילדים**. תל-אביב: ספריית פועלים.
- גור, ח' (2007). פאולו פריירה – עשור למותו: הוראה דיאלוגית. **הד החינוך**, 82(1), 93-95.
- דה אמיצ'יס, א' (תשי"ט). **הלב: ספר לבני הנעורים** (מ' מבש"ן, מתרגם). תל-אביב: נ. טברסקי.
- דה גייר, ס' (1966). **תעלוליה של סופי** (י' לבנון, מתרגם). תל-אביב: עמיחי.
- הראל, ש' (1991). **ספרות ילדים היא ספרות**. כפר סבא: מרכז ימימה לחקר ספרות ילדים והוראתה.
- ויקיפדיה (2011). **ספרות ילדים**. אוחר מתוך עמוד <http://sifrutyladim.wiki.co.il/index.php/ראשי>
- טולקין, גר"ר (2004). **שר הטבעות** (ר' לבנית, מתרגמת, מהדורה עברית חדשה). אור יהודה: זמורה-ביתן.
- לואיס, ק"ס (2005). **האריה, המכשפה וארון הבגדים** (נ' גולן, מתרגמת). אור יהודה: זמורה-ביתן.
- לינדגרן, א' (2006). **האחים לב-ארי** (ח' קרגיו, מתרגמת). תל-אביב: ספרית פועלים.

5. וייתכן שהם גם מבקרים, במשתמע, את בחירתה של אחת הגיבורות ב"מיו מיו שלי", ספרה של לינדגרן שפורסם עשרים שנה קודם לכן, להקריב את עצמה בדומה למעשה ההקרבה שעומד במרכזו של "האחים לב-ארי".

- מילן, א"א (1978). *הבית בקרן פו* (א' אופק, מתרגם). אור יהודה: זמורה ביתן.
- רייכרט, ר' (2004). מאד חשוב לי להיות מחובר - ראיון עם סמי שלום שיטריט. *סימן שאלה*, 6, 20-22.
- רינהרט, ט' (2010). *כתוב בעיתון: לשון, תקשורת ואידיאולוגיה* (ר' הכהן, עורך). חיפה: פרדס.
- שביט, ז' (1996). *מעשה ילדות: מבוא לפואטיקה של ספרות ילדים*. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- שור, א' ופריירה, פ' (1990). *פדגוגיה של שחרור: דיאלוגים על שינוי בחינוך* (נ' גובר, מתרגם). תל-אביב: ספרי מפרש.
- Barthes, R. (1974). *S/Z* (R. Miller, Trans.). New York: Hill & Wang.
- Hume, K. (1984). *Fantasy and mimesis: Responses to reality in western literature*. New York: Methuen.
- Jackson, R. (1981). *Fantasy, the literature of subversion*. London: Methuen.
- Knowles, M., & Malmkjaer, K. (2002). *Language and control in children's literature*. New York: Taylor & Francis.
- Lurie, A. (1990). *Don't tell the grown-ups: Subversive children's literature*. Boston, MA: Little, Brown.
- Nikolajeva, M. (Ed). (1995). *Aspects and issues in the history of children's literature: Contributions to the study of world literature, 60*. Westport, Conn.: Greenwood Press.
- Rabkin, E. S. (1977). *The fantastic in literature*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Saltkråkan, A. B., & Astrid Lindgrens Näs AB (2009). *Books which gave rise to debate*. Retrieved from <http://www.astridlindgren.com/en/more-facts/her-role-literary-world/books-which-gave-rise-debate>
- Stockwell, P. (2000). *The poetics of science fiction*. Harlow, England: Longman.
- Todorov, T. (1973). *The fantastic: A structural approach to a literary genre*. Cleveland: Press of Case Western Reserve University.

מילת מפתח - מאמרי דעה

היהודי כגיבור, הערבי כגיבור

עינה ארדל

תקציר

רובם המכריע של סיפורי הילדים העבריים מציגים את הילד היהודי כגיבור בשני המובנים של מילה זו, ורק לעתים רחוקות מופיע בהם ילד ערבי. אם מופיע ילד ערבי, הוא מוצג בדרך כלל כדמות שולית ושלילית. באמצעות ניתוח של שלושה ספרי ילדים ונוער שבתחילתם מופיע אירוע דומה – פצצה מתפוצצת, אציג גיבורים שונים לחלוטין. מצד אחד גיבור ספרה של גלילה רון-פדר, הילד היהודי-הישראלי השומר על השכונה, ומצד אחר גיבורותיהן של תמר ורטה-זהבי ודניאלה כרמי שנפגעות בעצמן מן הפיצוץ בדרכים אחרות ומתמודדות עם שאלות מורכבות של זהות. באמצעות תיאור ספריהן של ורטה-זהבי וכרמי אציג זרם חדש בספרות הילדים העברית שראוי לכנותו פוסט-קולוניאליסטי, משום שהוא מעניק לפלסטינים מקום של ממש בתוך הספרות העברית, חושף את הבעיות שנוצרות עקב הסכסוך הישראלי-פלסטיני ומתאר דרכים מגוונות להתמודדות עמן.

מילות מפתח: פיגוע; מאסר; גזענות; חירות; פלסטינים; פוסט-קולוניאליזם.

מפרקי הפצצות

אם נבחן שלושה ספרים מסוימים המתמודדים עם הנושא הטעון והטראומטי של הפצצות, מטעני החבלה והפיגועים בישראל, נוכל לראות דרכים רבות שבהן הסופרות מתמודדות עם נושא זה. הפצצות מתפוצצות בקו התפר האלים, המסוכן והרווי דעות קדומות שבין יהודים לפלסטינים החיים בארץ, ועיסוק בהן בספרי ילדים ונוער הוא בעל חשיבות רבה. דומה שסופרת ילדים הנדרשת לעסוק בנושא זה, מוכנה לעמוד בעצמה בשטח ההפקר ולהרגיש בעצמה את ההדף של הפצצות. במאמר זה אראה כיצד שלוש סופרות – גלילה רון-פדר, תמר ורטה-זהבי ודניאלה כרמי – מתמודדות עם נושא הפצצות ומטעני החבלה ומנסות להעביר את החוויה לקוראים.

שלושת הספרים שאבחן נכתבו בתקופות שונות. יש פער של כמעט עשרים שנה בין ספריהן של כרמי ורון-פדר לספרה של ורטה-זהבי. למרבה הצער, ככל שנוקפות השנים מתרחשים יותר אירועים אלימים, ועמם משתנה הטרימינולוגיה שבה אנו משתמשים. מה שכונה "פצצה" כונה אחר כך "מטען חבלה". במאמר זה אשתמש במילים אלו ללא הבחנה מפני שמדובר באותו אירוע ממש,

ועשרים השנה שחלפו לא משנות זאת. כמו כן אנתח בד בבד ספרי ילדים וספרי נוער, וגם כאן לא אבחין ביניהם מפני שההתרחשויות אלימות בה במידה.

להלן הפתיחה לספר **ג'ינג'י או שומרי השכונה** מאת גלילה רון-פדר שיצא לאור בשנת 1989, והוא מספר עשרים וחמש בסדרה הפופולרית:

ביום שני בשעה תשע בערב, ב"מבט לחדשות" בטלוויזיה, הודיעו את ההודעה הבאה: 'בתחנת האוטובוסים בדרך חברון בירושלים התגלה מטען חבלה. המטען היה מונח בתוך שקית לבנה, שאותה השאיר מישהו מתחת לספסל. ילד בן תשע ששמו משה עבאדי גילה את המטען. הילד עבר ליד התחנה והבחין בשקית החשודה, ומיהר להפנות אליה את תשומת ליבם של האנשים שהמתינו לאוטובוס. אחרי שהרחיק אותם מהתחנה, רץ לחנות ירקות סמוכה וביקש מהירקן להזעיק את המשטרה. תוך חמש דקות הגיע למקום חבלן המשטרה, פינה את האזור מעוברים ושבים, ובעזרת הרובוט המשטרה פוצץ את המטען'. (...). הילד, שכמו שכבר אמרתי, נראה בגילי, חיך כמו גיבור. (רון-פדר, 1989, עמ' 7-8).

כבר מן הפתיחה נראה כי מוצגת כאן חברה הנתונה באיום, המתורגלת בהתמודדות עמו ומאדירה את אלו שממגרים את הסכנה. הילד שגילה את מטען החבלה ידע מה לעשות כיוון שיש הוראות ברורות לפעולה, הנלמדות בין השאר באמצעות הנוסח השגור של שידורי הטלוויזיה, ולכן הוכר מיד כגיבור. ג'ינג'י הצופה בטלוויזיה עם הוריו מקנא בילד הזה, והוא והחבורה שלו מחליטים להיות שומרי השכונה כדי להגן עליה בעצמם.

אין כאן אזכור מילולי מפורש לאיום. מדברים על 'מטען חבלה' ולא אומרים מילה על האנשים שהניחו את המטען. אין אזכור מפורש לערבים המאיימים, אלא הם מובלעים בבליל של פחדים וחרדות, וכך נוצרת התנגדות רבה כלפיהם, שלא מעובדת ונשארת בנבכי הנפש. הערבי אינו דמות ראשית ואינו דמות משנית כאן, הוא לכאורה לא קיים, אבל מעשי החבלה שלו מוחשיים מאוד והם שמניעים את העלילה. לכאורה האזכור המפורש של ערבי בתור מחבל היה מעורר בנו ביקורת בשל העובדה שזהו סטראוטיפ שלילי, ולמעשה חוסר האזכור שלו לצד חיים של חרדה והתגוננות מתמדת ושחזור שלהם בספרים הזוכים למיליוני קוראים, מסוכן פי כמה.

על פי קרן-יער (2007) נוכל להגדיר את רון-פדר כסופרת הגמונית שאינה מנסה לחתור תחת תפיסת העולם השלטת, אלא מאמצת אותה ומשכפלת אותה בספריה. גלילה רון-פדר מצליחה לשמור על מהוגנות בורגנית כאשר גיבורי ספרה עוסקים רק במעשי הצלה וחסד, ולמעשה מתחת לפני השטח רוחשים פחדים וסכנות שגיבוריה מגיבים עליהם. הנחות היסוד הלא-מדוברות של ספריה מסוכנות פי כמה מדיבור מפורש על הבעיות, המתחים והסכנות הקיימות.

בספרה של גלילה רון-פדר עסקתי בקצרה, כדי לתת דוגמה לסגנון הטיפול של ספרות הילדים העברית הקנונית בנושא הפיגועים ומטעני החבלה. כעת אוכל לדון ביתר הרחבה בספרים הבאים.

שרוטה מאת תמר ורטה-זהבי (2007)

למילה "שרוטה" יש שתי משמעויות – האחת בשפה תקנית והאחרת בסלנג. בשפה התקנית מדובר במישהי שיש לה פצע קל בגוף, ואילו בסלנג מדובר במישהי שיש לה בעיה נפשית גדולה. ספרה של תמר ורטה-זהבי עוסק בשתי המשמעויות גם יחד.

זונטג (2002) מציינת בספרה: "כשמתנסים באסון אמיתי, לעיתים קרובות הוא נראה באופן מצמרר דומה לסיקור שלו" (עמ' 24). הרגשה כזו יש לאלה, גיבורת הרומן "שרוטה", כאשר היא נפצעת בפיגוע בסופרמרקט של קריית-יובל:

לקחתי חלב וגבינה מן המקרר שבפתח הסופרמרקט [...] ופתאום היה הבזק אור עצום ואחריי חשכה. האוזניים שלי התפוצצו מכאב ומרעש. עפתי. נפלה עלי כוננית עם קופסאות שימורים של אבקת-חלב לתינוקות. [...] גם אני צעקתי מפחד ומכאב. לא תיארתי לעצמי שהגוף יכול לכאוב כל-כך, בייחוד הגב והרגל הימנית ששרפה לי, ממש בערה לי. [...] אלה, זה פיגוע. את עכשיו בתוך פיגוע, אמרתי לעצמי. [...] מאז שהתחילו הפיגועים אני מסתכלת בהם טוב-טוב בטלויזיה, מנסה ללמוד איך מתנהגים כשאוטובוס מתפוצץ או כשיורים עלייך במהלך נסיעה לים. [...] ואז קרה משהו מוזר. חלק ממני היה שם, במקום המפחיד, המסריח, הזועק, הרע הזה, וחלק אחר עזב את הגוף שלי, ראה הכל מבלי להרגיש ונתן לי הוראות: "אלה, את אל תביטי בכלל לצדדים, לא כדאי לזוז. אם שברת משהו או זזה לך חוליה הכי טוב לא לזוז. שלא תהיי לנו משותקת". הקול הרבובטי ניסה להרגיע אותי, הוא לא שתק לרגע: "אלה, ראית לפחות עשרים פיגועים בטלויזיה. עוד מעט החובשים של מד"א יגיעו אלייך. הם מהירים נורא. הם יודעים את העבודה. אלה, את בהכרח." (ורטה-זהבי, 2007, עמ' 11-13).

הנערה שנפצעת בפיגוע מזהה את המציאות שהיא חווה באמצעות שידורי הטלויזיה שראתה. הם שמסייעים לה להתמודד ברגע האסון עם הסבל הנוראי שהיא חווה, ונותנים לה כלים כיצד לנהוג. גם בסיום הספר, לאחר תהליך ארוך של התמודדות עם הפגיעה הנפשית והפיזית של הפיגוע, ועם האבל על החברה הטובה, ירוס, שנהרגה בפיגוע – מופיעה המצלמה ככלי עזר להבנת התהליך שעבר על אלה. בסיום הספר מסכימה אלה לבקשתו של מאהר, ידיד ערבי שפגשה בבית-החולים, אוזרת אומץ וחוזרת יחד עמו ועם החבר שלה איתן אל הסופרמרקט שבשכונה שלה, שבו קרה הפיגוע. מאהר מצלם את הרגעים האלו במצלמת וידאו. בזמן שחששו כולם כי אלה תיתקף אימה, חולשה או בחילה כפי שכבר קרה לה – בהיכנסה היא רואה צפרדע ירוקה קטנה על המשמשים, וממהרת לתפוס אותה ולהכניס אותה לקופסה כדי לחלץ אותה מהסופרמרקט ולהציל אותה.

על זה אומר מאהר שרוצה להיות פסיכולוג: "זה נכון שחשבתי שיחזרו לאלה תמונות מהפיגוע וכל מה שכתוב בספרים על פוסט-טראומה, אבל מה שקרה לה יותר מעניין. בעצם כשאלה הצילה את הצפרדע היא הפכה מקורבן למציל." (עמ' 134-135).

אם בספר הילדים "גי'נגי" או שומרי השכונה" המצלמה משמשת דרך לעדכון האזרחים בדבר האיום הנשקף להם, וכדרך להצהיר ברבים על מעשי הגבורה ולהאדיר את הגיבורים, הרי בספר

הנוער "שרוטה" המצלמה מתעדת את האסון ואת הריפוי.

הגיבורה אלה עוברת תהליך חניכה שבו היא מתמודדת עם אבדן של חברה טובה, עם רגשות אשמה ועם זעם וקושי. היא בוחנת את דעותיה הפוליטיות ואת רגשותיה, היא מנסה להתמודד עם הטראומה בדרכים שונות, ובסופו של דבר היא מתחזקת. היא זוכה באהבתו של הנער שאהבה מילדותה ונעשית בת הזוג שלו. הם חווים רגעים לא קלים ואלה פותרים את בעיותיהם. בפרק האחרון מסופר שהיא הצליחה סוף-סוף לשבת ולכתוב על הפיגוע ועל מה שהוא הסב לה. היא כתבה ספר של ממש והראתה אותו למנהל בית הספר לאמנויות שבו החליטה ללמוד.

זהו רומן חניכה קשה לקריאה משום שהוא מתאר את הנורא מכול, הנורא ביותר שאנו כישוראים יכולים לדמיין. ורטה-זהבי לא משאירה את האיום לא ממומש, אלא בודקת את גבולותיו של הדבר הנורא ביותר שעשוי להתרחש, מעמתת את הגיבורה שלה אתו ומעמתת אותו, הקוראים, עם החששות הגדולים ביותר שלנו, עם הדעות הקדומות לגבי ערבים, עם מצבים קשים ללא נשוא, כמו פגישה עם משפחת המחבלת המתאבדת.

שלא כספרה של רון-פדר שבו יש גבולות גאוגרפיים ברורים שעליהם צריך להגן, וברור מיהו הטוב ומיהו הרע (אם נבדוק, נמצא כי לדמויות הטובות יש שמות עבריים וקורבי משפחה בצבא או במשטרה) – כאן יש הרגשה שהגבולות פרוצים, שהתחומים מטושטשים, שהבחנה בין טוב לרע נבדקת ללא הרף.

ירושלים של רון-פדר שבה הילדים מחליטים "לפחות שלוש פעמים ביום נצטרך לסרוק את השכונה [...] נצטרך לבדוק את תחנות האוטובוסים, לסרוק את החנויות, לבדוק את הכניסות לבתים" (רון-פדר, 1989, עמ' 43) היא איזור מוגדר וברור, שאמנם צריך להגן עליו, אבל לא נשאלת השאלה מדוע מישו ירצה לפגוע בו ומה היה בו קודם לכן. לעומת זאת, ירושלים של ורטה-זהבי היא עיר מפולשת, שההיסטוריה שלה חודרת אל ההווה שלה, והשוליים שלה חודרים אל המרכז.

ברגע מסוים אלה מסתכלת הסתכלות אחרת על השכונה שבה גדלה:

למעין הגענו תוך עשרים דקות. כמעט לא דיברנו. עד היום האזור של המעיינות היה מין גן עדן שעל-יד הבית, אבל הנוכחות של מאהר סיפורה סיפור אחר. את הדרך המוכרת לי ראיתי הפעם דרך העיניים של מאהר. שאלתי את עצמי מי בעצם נטע את עצי התאנה הרחבים שיצרו סבך שאפשר להתחבא בו ואת עצי השקד שבלי הפריחה הט"ו-בשבטית שלהם היו סתם ירוקים. שאלתי ועניתי לעצמי שבטח הערבים שחיו פה לפני מלחמת השחרור נטעו אותם ועל זה מאהר חושב. ובאמת, כשהגענו למעין והצפרדע המתוקה נעלמה בשלוש קפיצות מרהיבות בסבך הצמחייה, מאהר אמר: "כאן היה הכפר ג'ורה ואתם בניתם עליו את הכפר שלכם אורה. פעם, כשנסעתי עם סבתא שלי לבית החולים הדסה עין-כרם," הוא דיבר בקול של מישהו שנזכר ורואה את הזיכרון, "האוטובוס עצר ליד המושב אורה, והיא סיפרה לי שכשהיא היתה קטנה הם היו רוכבים על החמור מבית צפפא עד למעיינות של ג'ורה". (ורטה-זהבי, 2007, עמ' 134).

כפרים שנחרבו, כמו כפרים שמעבר למחסום, נוכחים בספר והעיר אינה רק סך הבתים והרחובות

והשכונות, אלא היסטוריה רוחשת של סכסוכים ובריתות. האנשים אינם עסוקים רק בהיסטוריה, אך גם אינם מתעלמים ממנה. הספר הזה נותן נוכחות לכפר שאיננו, לזיכרונות שנשכחו, לקולות שהודרו. הוא נותן להם נוכחות – ובזה גדולתו – דווקא בשפה העברית, ובכך הופך אותה משפת הכיבוש ההורסת את הבתים, לשפת השלום הזוכרת אותם.

מלבד השאלה על מהותה של העיר, נשאלת כאן שאלה על מהות הרוע – אותה שאלה שעסק בה פגיס בשיר "עדות": "לא, לא, הם בהחלט היו בני-אדם..." (פגיס, 1991, עמ' 137).

מיד כשאלה חוזרת להכרה לאחר הפיגוע, אומרת לה אמה: "אין אשמים! רק המחבלת המפלצת האכזרית הזאת אשמה!" ההנחה שהמחבלת היא מפלצת נבדקת במהלך הרומן ולא מתקבלת כמובנת מאליה, ולבסוף מתערערת. במשך זמן רב אלה עסוקה באובססיות בדמותה של המחבלת, מדמינת איך היא נראית ואיך היה סדר היום שלה, ומה הניע אותה לרצוח ולהתאבד. היא מפנה את הזעם שלה בתחילה אל מאהר, נער ערבי שהיא פוגשת בבית החולים, ובעזרתו הופכת המחבלת מישות שטנית מופשטת לאישה בשר ודם.

בפגישה עם אלה ליד דוכן המיצים בבית החולים, הוא מספר:

"קראתי הבוקר את 'אלקודס'. אתמול בערב הרסו למשפחה שלה את הבית."
"ידעתי שיהרסו להם. המטומטמת הזאת היתה צריכה לדעת שבגללה לא יהיה לאחים שלה ולהורים שלה בית. איפה היא גרה בכלל?"
"בכפר אל-חאדר, ממערב לירושלים. אחרי בית-לחם לכיוון חברון." [...]
"יש אנשים באל-חאדר," הוא המשיך בקול עצוב, "שעבדו עם אבא שלי. אבא שלי קבלן. עכשיו באינתיפאדה אין להם אישורים. הם לא יכולים לעבוד בישראל. יש שם משפחות שנגמר להן כל הכסף." (ורטה-זהבי, 2007, עמ' 40-41).

בהמשך מנסה אלה לכתוב את סיפורה של המחבלת, ומתעורר ויכוח בעניין זה בינה ובין החבר שלה, איתן:

חזרנו הביתה ועל יד השער שלנו איתן אמר שאולי עדיף לא לדעת מי זאת המחבלת. עדיף לשנוא אותה כאילו היא לא בן-אדם. "אבל הבעיה היא שאין בעולם מפלצות ואין בני-אדם שהם לא בני-אדם." עונה לו אלה. (עמ' 100).

אלה מרחיקה לכת עוד יותר מן המחשבות והספקות הללו, וכותבת מכתב לקרובי משפחתה של המחבלת, ואליה היא מצרפת תצלום שלה ושל חברתה הטובה, ירוס, שנהרגה בפיגוע. אחת מבנות הדוד של המחבלת נעתרת לפנייה, ועונה במכתב נרגש ובציור שהיא שולחת אל אלה בתיווכו של מאהר. בהמשך אלה מרהיבה עוז לנסוע אל הכפר של המחבלת, אבל לא מאשרים את המעבר שלה במחסום, והיא פוגשת את בת-הדוד של המחבלת נאדירה במחסום, הן מדברות ביניהן ומחליפות מתנות. אך ההרגשה היא סתמית, כאילו לא נפתר מה שהיה צריך להיפתר.

עוד שאלה שעולה בספר היא מהי זהותם של ערביי ישראל ומהו היחס של היהודים אליהם. התלבטות זו מיוצגת בספר באמצעות ההתייחסות של אלה למאהר. אם ברוב ספרי הילדים והנוער הישראליים לא תופיע כלל דמות ערבית, ואם תופיע אז בתור ה'אחר' המסוכן והמאיים, הרי כאן

מאהר הוא דמות מרכזית המקדמת את העלילה ומסייעת בפתרון בעיות ובהעלאת שאלות.

אלה פגשה את מאהר בבית החולים כשיצאה לראשונה עם אמה מחדרה בבית החולים, כדי לקנות מיץ פירות. אמה מכירה את אמו של מאהר מפגישות העבודה של מנהלי הבנקים השונים בעיר. בתחילה, כשראתה אותו, אלה חששה מעט: "הכל היה מוזר ומביך". עברה בי מחשבה שאולי הם קרובי משפחה של המחבלת" (עמ' 31). כאן נחשפת הנחת היסוד של רבים מן היהודים, שכל ערבי שהם פוגשים קשור בקשר כלשהו אל המחבלים מבצעי הפיגועים.

בפגישה שלהם למחרת, נפלטת לאלה שאלה שהיא מתחרטת עליה מיד, אך מאהר עונה עליה תשובה מעניינת וגלויה:

"אז למה הנאדירה המנוולת הזאת החליטה לפוצץ ולהתפוצץ?"

"עכשיו כשיש לי זמן בבית-החולים, אני חושב על זה הרבה. אין לי תשובה."

"אתה גם בטח חושב, אם גם אתה היית יכול להיות..." לא ידעתי אם להמשיך את המשפט או לעצור ולא היתה לי דקה להתלבט כי מאהר המשיך אותי במהירות: "להיות שאהיד מתאבד? זה מה שרצית לדעת?"

הישירות הזאת גרמה לי להסמיק. התביישתי וחששתי שמאהר יחשוב שאני חושדת בו. "להגיד לך את האמת?" הוא שאל. הנהנתי בציפייה.

"אני חושב שכל פלסטיני, גבר או אישה, ילד או ילדה, שואל את עצמו את השאלה הזאת. כל שאהיד שמתאבד אומר לנו שאולי זאת האפשרות היחידה שנשארה להילחם בכיבוש שלכם." (עמ' 43).

שאלת הנאמנות של הציבור הערבי בישראל – שחברי הכנסת רוצים לאכוף ולמסמר אותה באמצעות חוקים ותקנות – עולה כאן בכל תוקפה. מאהר עונה באומץ ואינו משקר. הוא מדבר על האלימות נגד היהודים כעל אפשרות קיימת, ועם זה הוא ידיד אמת המבין את אלה ועוזר לה, למעשה הרבה יותר מכן הזוג שלה.

ההתלבטויות וההשערות העולות בספר אינן קלות לקריאה, לא לקוראים יהודים ולא לקוראים פלסטינים. מייס ארשיד, תלמידתי האהובה, כתבה על הספר הזה כאשר הייתה בכיתה ט':

המחשבות של אלה על משפחות ערביות שבנם הוא מחבל היו מופרות ובכל הכנות מטומטמות, כלומר איזו משפחה תחדיר למוחו של פעוט שלהרוג יהודים הוא הדבר הנכון?! מעולם לא פגשתי פעוטות או ילדים קטנים מרעילים בובות, רומסים בובות. המשפטים הקטנים האלה פוגעים בנקודות הרגישות אצל ערבים, ההגזמה המופרזת גורמת לי לחשוב האם באמת אנשים חושבים כך? כלומר, הסופרים מושפעים מהחיים האמיתיים, האם זה אומר משהו על החשיבה של היהודים ו/או הישראלים על הערבים? המיעוט שבמדינה?

אפשר לחוש בסערת הנפש שגרמה לה הקריאה בספר, ואני משערת שגם נערה יהודייה בת גילה שתקרא את הספר, תחוה טלטלה רגשית חזקה, גם אם משפטים אחרים יעוררו את הזעם ואת הביקורת. הדבר שעשוי להקל על קריאתו של הספר הוא העובדה שהוא כתוב בשטף, בקלות ובעברית מדוברת.

הפיצוץ ברחוב אהל"ן מאת דניאלה כרמי (1989)

גם ספר זה נפתח בפיצוץ. מי הם מחוללי הפיצוץ הזה? מי הם הנפגעים ממנו? הספר מעביר מסר מפתיע: מי שנדמה שחולל את הפיצוץ, הוא למעשה מי שנפגע ממנו.

המשפט הראשון של הספר: "הפיצוץ היה ביום הראשון של חופש פסח" מוסר לקוראים מידע על אודות האירוע העיקרי שבו יעסוק הספר, על אודות הזמן ובעקיפין גם על אודות המספרת. אנו מבינים שהיא יהודייה (שמציינת את חג פסח) ושהיא ילדה (שנמצאת בחופש במהלך החג). בפסקה הבאה אנו מגלים שהיא פיצוץ בחנות המכולת של אדון ליברמן, וכמה שעות לאחר מכן באו שוטרים ואסרו את אביה של המספרת.

רק בעמוד הבא – לאחר שמסופר על התרוצצות בין תחנת המשטרה לבית מעצר שמחוץ לעיר, על המתנה שנמשכת יום שלם ליד הנשים הערביות וילדיהן, על התעלמות אדישה של השוטרים, על סירוב שלהם להכניס את אמה לביקור אצל אביה – רק אחרי ההשהיה הזו מתברר לקוראים שאביה של המספרת הוא ערבי, שמו סמיר מרואן ושם אמה אילנה כ"ץ.

ההשהיה הזו מאפשרת לקוראים להרגיש את ההלם שמרגישה הילדה שאביה נעצר, את חוסר האונים מול הרשויות ואת התסכול. ההשהיה הזו של פרט המידע החשוב כל כך גורמת לקוראים להזדהות עם הילדה הזו, עם הכאב והבהלה ואי-הוודאות שלה. ורק אחרי שהקוראים כבר מזדהים עמה, מתברר להם שאמה יהודייה ואביה ערבי.

אילו היו יודעים מלכתחילה, היו אולי מצדיקים את המעצר וחושדים בעצמם בערבי על שגרם לפיצוץ. האוטומטיות של המחשבה מקשרת מיד בין ערבים לפצצות, לפיגועים ולאלימות. כמו בספר "ג'ינג'י" הילדים והשוטרים מאומנים לדרך מחשבה דומה.

או שמא זה רק אצלנו? או שמא זה יכול להשתנות? הספר הזה משנה את דרך המחשבה ומסיט אותה מן האוטומטיות. הוא פורסם בשנת 1989, והוא מהפכני ואמיץ במידה מפתיעה: יש בו גיבורה שהיא בו בזמן ערבייה ויהודייה, שאביה מואשם בפיצוץ, שנאלצת להתמודד עם המצב הבלתי נסבל של הגינוי, החרם וחוסר האונים עד לשחרורו. סמיר מרואן משתחרר מן הכלא רק בפרק האחרון של הספר.

כרמי מציגה בספרה את דרך החתחתים שהמשפחה הזו עוברת. אמה של אילנה החרימה את סמיר עד ללידתה של נכדתה, וכשהוא נעצר היא באה לסייע לבתה, אך משלימה עם מעצרו. השכנים הם שמלשינים על סמיר למשטרה, ואף שהוא בעל משפחה אוהב ועורך דין מכובד שמעולם לא הורשע, הוא נעצר ומוחק בבית הסוהר עד לחג השבועות, כלומר חודשיים בערך. עורכי הדין שטיין ורחמימוב שמשרדם סמוך לזה של סמיר מרואן, מסרבים לסייע לו, ולכן אילנה נאלצת לפנות לידיד נעורים שעדיין מאוהב בה. לכל סבך המבוכות, החשדות והפחדים הללו עדה נטשה, גיבורת הספר. על שמה, שאינו שם ערבי ואינו שם עברי, היא מספרת:

בהפסקה הראשונה שאל אותי יאן ליד הברזייה:

"למה קוראים לך נטשה?"

סיפרתי לו שכאשר נולדתי חיפשו הורי שם שלא ירגיז את סבתא מתל-אביב ולא את

סבא מהכפר, כי היא יהודייה והוא ערבי, והם החליטו לתת לי שם ממקום מרוחק ובחרו בשם רוסי.

"ולך אף פעם לא ניסו להחליף את השם 'נטשה'?" (כרמי, 1989, עמ' 12).

החברה הישראלית שבה הערבי מוחזק כמחבל ואת שמו של הילד הרוסי מנסים לעברת, מוצגת כאן באופן מפוכח. נטשה ואמה יודעות כי אין שום ביטחון בכך שהחף מפשע ישוחרר, ואין ודאות שאיש החוק הוא גם איש הצדק. בסמיכות זו לזו מובאות שתי הפסקאות הבאות:

כמעט נרדמתי, אבל סבתא סגרה פתאום את הברז והשקט עורר אותי. אמא אמרה לתוך הדממה: "אני מקווה שהוא יעמוד בזה..."

סבתא התפללה: "מה את מדברת, אילנה, אם הוא לא עשה כלום הכל יהיה בסדר", ואמא השיבה: "את בעצמך לא מאמינה בזה..."

יצאתי מהמיטה והתיישבתי על אדן-החלון. ליד פנס הרחוב ראיתי את חווה קטמור, המורה שלנו, ועוד גבר מטיילים עם רובה על הכתף וסרט של "המשמר האזרחי" על הזרוע. חווה אמרה משהו והצביעה על הדירה שלנו והגבר הסתובב והסתכל על החלון, ממש לתוך העיניים שלי. אבל ידעתי שהוא לא רואה אותי כי אני הייתי לגמרי בחושך והם היו באור.

חווה קטמור היא מחנכת הכיתה שמציעה לכיתה כולה לעברת את שמו של יאן, היא שמסתובבת ברחובות עם רובה ומרכלת על התלמידה שלה עם המתנדב של המשמר האזרחי. אם בפסקה הקודמת הורגש הייאוש של האם, הרי כאן מורגש בכירור האיום שחווה הבת: המבט של האיש עם הרובה הוא כמו ירייה שנורית ישירות אליה. היא המאוימת, היא בעיניהם האויב. לקראת סוף הספר מתברר כי חווה קטמור היא שהלשינה על סמיר מרואן.

היותה של המורה מייצגת השלטון הן בתחום השפה (עברות השמות), הן בתחום המרחב (סיור ברחובות השכונה) והן בתחום החוק (גרימה למעצר של גבר ערבי שהוא אביה של תלמידתה[!]), מערערת לחלוטין את האמון במערכת החינוך.

את המשפט האחרון שהופיע בפסקה המצוטטת בספר ראוי להבין באופן מילולי, אך יש להבינו גם באופן סמלי: נטשה שייכת אל החושך, אל הלא מוכר, אל האפל, אל כהי העור, אל האנשים שהחוק לא מגן עליהם, ואילו המורה שייכת אל האור, אל המהוגן, הראוי, המוכר, המוערך, הלבן והחופשי.

הדורסנות, החטטנות והקונפורמיות שמאפיינים את החברה הישראלית מובעת שוב על ידי בתה של המורה חווה, היא הנציגה של הגזענות וצרות האופקים בין הילדים:

הפגישה הראשונה שלי עם לימור, הבת של המורה חווה, היתה ביום הכיפורים לפני ארבע שנים, זמן קצר אחרי שעברנו לגור ברחוב אהל"ן. יצאתי עם הארנב האפור לסירר בשכונה החדשה ופגשתי בחצר חבורה של ילדים שהביטו בי בסקרנות. ילדה אחת קטפה עשב והגישה לארנב.

"למה את נותנת לו לאכול?" גערה בה לימור.

"ארנבים לא צמים ביום כיפור", אמר ילד אחד ושלח ידו ללטף את הארנב.

"אצלכם לא צמים?" חקרה לימור, וקרבה אליי אט-אט.
"הארנב הזה בכלל לא דתי," התנצלתי. לימור ויתר הילדים הביטו בי בסקרנות.
"כל יהודי צם ביום-כיפורים," הבהירה לימור בצורה שאינה משתמעת לשתי פנים.
אני התעקשתי. "הארנב הזה לא יהודי," הסברתי.
"ואת?" גחנה אליי לימור. (עמ' 28).

הסצנה האלימה הזו שבה השאלות מתקרבות אט-אט אל מוקד העניין, והדיבור על הארנב משמש דרך לדיבור על בני-האדם, ממחישה היטב את ההומוגניות החברתית ששררה באותם ימים בארץ, ואת הציפיות שהופנו אל ילדה קטנה להתאים את עצמה בכוח אל דפוס מסוים, אל זהות מוגדרת ומוכרת.

הארנב מופיע גם בספר אחר של דניאלה כרמי, "סמיר ויונתן על כוכב מאדים". גם שם משמש הארנב מטונימיה לילד הערבי שמחזיק בו: "לארנבת של פאדי היו עיניים אדומות. כשהיא מתה העיניים נשארו פקוחות והצבע נהיה סגול. פאדי אמר שזה קרה לה מהגאז מדמיע" (כרמי, 1994, עמ' 38). פאדי הוא אחיו הקטן של גיבור הספר, הארנבת שלו מתה מגז מדמיע, ואחריה מת פאדי מיריות של חיילי צה"ל. ראוי לציין שהארנבת בספריה של דניאלה כרמי היא סמל לחירות של הפלסטיני, שלא מאפשרים לו להיות בן חורין.

נטשה היושבת בבית המשפט ומבינה ששוב ישאירו את אביה בבית הסוהר בלי ששפטו אותו ובלי שנמצאו עדויות כלשהן לאשמתו, מבינה את חוסר התוחלת שבמשפט הזה, ונזכרת בדבר שאביה אמר לה פעם:

"מה יעשה ארנב שכואבת לו רגל שמאל? יתהפך וישכב על צד ימין..." לא יודעת למה נזכרתי בדיוק אז במשפט הזה, אולי בגלל שאבא עיסה כל הזמן את פרק ידו השמאלית [שהיתה אזוקה לפני כן באזיקים, ע.א.]. ואולי בגלל שהדבר העצוב ביותר בישיבה הזו מול אבא בבית-המשפט היתה ההרגשה שאבא עצמו לא יכול לעשות דבר כדי לעזור לעצמו. אבא שלי, שתמיד מוצא מוצא מכל מצב ושהוא עצמו עורך-דין ומכיר את כל החוקים והתקנות [...] (עמ' 71).

אחת החירויות שלא מאפשרים לפלסטיני היא להיות אדם פרטי: הוא שבוי בתוך הדימוי של 'הערבי' והחברה לא מאפשרת לו להיחלץ ממנו. את הסטיגמות שיש בחברה לגבי ערבים אפשר לראות בבירור בדבריו של העיתונאי שמראיין את נטשה ריאיון מציצני ופולשני:
למחרת בבוקר ביקר אצלנו עיתונאי. הוא היה איש צעיר, בעל שפם דקיק ועיניים זריזות. [...] "רציתי לשאול אותך כמה שאלות על אבא," פלט לאחר שתיקה ארוכה. "אני יודע שהנושא הזה רגיש מאוד." [...] "את מתרגזת על אבא לפעמים?" הוא שאל פתאום.

"בטח שלפעמים אני מתרגזת עליו. הרי הוא אבא שלי," אמרתי. לא הבנתי מה כל זה משנה לו בכלל.

"למשל, מת?" שאל, והזדקף ופתח דף חדש בבילוי המכתבים שלו. "תני דוגמה."
הדף החדש הזה בלבב אותי. לא היו לי דוגמאות לדף שלם.

"אני יודעת....? למשל כשהוא מפסיק לי פתאום סיפור בהמשכים בקטע הכי מותח." הוא הביט בי ולא רשם. "מה עוד? יש משהו מיוחד אצל אבא, משהו בהתנהגות שלו, באופי, במנהגים, שמייחד אותו מאנשים אחרים? במה הוא שונה מאמא, למשל?" (עמ' 31).

לעיתונאי יש דעות קדומות על ערבים, אך תשובותיה של נטשה מערערות על הדעות הקדומות האלו. היא מציגה בפניו מציאות מורכבת יותר ואנושית יותר, אך העיתונאי אינו יודע כיצד להתמודד כאשר הממשות לא מתארגנת לפי הדימויים שלו, וכותב לבסוף כתבה שונה לחלוטין ממה שראה בביתן של נטשה ואמה ושמע מהן. גם העיתונאי הוא נציג של הממסד שבוגד באמון של האדם הפשוט.

לעומת נציגי הממסד בעלי החשיבה הסטראוטיפית ודרך ההתנהגות הכוחנית, נטשה פוגשת אנשים שיש להם דרך חשיבה עצמאית ואומץ לב לחיות לפי דרכם. מלכה, הנערה שנטשה פוגשת בבית החולים, היא עצמאית ומלאת דמיון וחסרת כל אמון בממסד. היא שבתה שביתת רעב כדי שלא ישלחו אותה לפנימייה, וברגע מסוים היא בורחת מבית החולים אל דודתה שגרה בחיפה. היא מזהירה את נטשה שלא תיתן אמון ברופאים ובאחיות, ולעומת זאת היא מתלהבת מעדן, הדוד הצעיר של נטשה, ומבקשת את עזרתו בבריחה. דמותה של מלכה מזכירה דמות אחרת של נערה חופשייה ומלאת דמיון שפגשתי בספר ילדים אחר של דניאלה כרמי (1996), "להיות בת של צועני", המתאר חיים במוסד לנערות.

עדן, האח בן התשע-עשרה של סמיר, מגיע מהכפר עם אביו הזקן כדי להיות עם נטשה ועם אמה ולתמוך בהן בימים הקשים. עדן משמש עבור נטשה עוגן של הקשבה, חופש ואהבה, בימים שכתבו בעיתונים על אביה מדי יום ביומו, כשהיא עוברת ברחוב מסתכלים עליה, וגם דעתה של אמה מוסחת והיא מוטרדת במקום לסייע לה. הדרך שבה עדן רואה את הדברים מקלה על נטשה, ומאפשרת לה לראות את המציאות בדרך אחרת:

עדן התיישב לידי וסיפר לי סיפור על חבר שלו שעבר פעם את הגבול כשהיה נער – סתם ככה, בשביל ההרפתקה – ונתפס והוחזר וישב שנתיים בבית הסוהר. כשעדן מדבר על לשבת בבית סוהר זה כמו שיוסי אברהמי מדבר על המסע מים-אל-ים. רוב החברים שלו היו שם, ומי שלא היה סובל מאיזו מחלה ממארת או שיש לו סיבות משפחתיות. (עמ' 56).

חיים שבהם החוק לא מגן אלא הוא אדיש, שבהם אפשר באופן טבעי להיכלא מבלי שעשית כל פשע, הם זרים לילד הישראלי-היהודי. באמצעות הספר נחשף הקורא אל דרכי חיים לא מוכרות, אל צדו החשוך של החוק המואר שבתוכו אנחנו חיים.

חיים חשוכים אחרים שעולים ללא הרף במחשבתה של נטשה, הם חייה של אנה פרנק שעליה שמעה מסבתה, ניצולת שואה מהולנד. כבר בתחילת הספר, בעמ' 9, עולה הזיכרון על אנה פרנק, ובסוף הספר לאחר ששוחרר האב מהכלא והמשפחה המורחבת יושבת יחד לאכול ארוחה, עולה הזיכרון שוב:

כשסבתא החלה לאסוף את הצלחות נשמע פתאום קול זכוכית מתנפצת וחור קטן נפער

בחלון הפונה אל המרפסת.

"לא משנה מה כתוב בעיתון," אמרה אמא, "יש אנשים שבשבילם אתה תמיד תהיה אשם..." הפה שלה רעד. אז נזרקו מלמטה עוד שתי אבנים, אבל הן לא פגעו בזכוכית ורק התדפקו על גבי תריס העץ, ואבא סגר אותו לאחר שהאיץ בכולנו להיכנס לתוך הבית.

אף אחד לא הוסיף מלה. רק סבתא פלטה אנקה, ואמינה תמכה בה והושיבה אותה על הכורסה ואני נזכרתי פתאום, לא יודעת למה, בדפיקות החיילים על הארון שמאחורי הסתתרה הילדה אנה פרנק כשבאו לאסור אותה ואת המשפחה שלה. (עמ' 88-89).

האלימות השרירותית הנובעת רק מכך שאדם שייך לעם מסוים, השנאה חסרת המרפא, היא שמתבררת לנטשה שרוצה לגדל ארנבים וחזירי ים, לשבת ליד הנחל עם החבר שלה יאן ולשמוע מאביה על כל הסרטים שראה בצעירותו. אך החיים בחברה שיש בה שנאת זרים ממארת, מונעים ממנה להיות חיים פשוטים ולתת אמון והופכים אותה למפוכחת ומתבדלת בעל-כורחה.

נטשה היא גיבורה יהודייה-ערבייה שנאלצת להתמודד עם רגעים קשים ולשלם מחיר כבד על זהותם של הוריה, והיא נזכרת שוב ושוב באנה פרנק משום שהייתה ילדה בת גילה שרצתה להיות מאושרת והאושר הפשוט נמנע ממנה. היא חושבת על הרוזן ממונטה כריסטו משום שנכלא על לא עוול בכפו כמו אביה. הגיבורה היהודייה-ערבייה חושפת את אי-הצדק וחוסר השוויון שביסוד החברה הישראלית, ומעוררת בלב הקוראים אמפתיה וזעם.

הרחוב שבו גרה נטשה נקרא למעשה רחוב אדוננו הרב ליב נחמן, והוריה הם שקוראים לו בקיצור אהל"ן. לשם יש משמעות אירונית כי במקום קבלת הפנים היפה של "אהלן וסהלן", מתנהגים השכנים כלפיהם בחשדנות ובשנאה, ומאשימים את סמיר בפשע שלא ביצע, שיתברר לאחר מכן כתאונה פשוטה. האדון ליברמן מהמכולת מתנהג גם הוא התנהגות המנוגדת למשמעות שמו, שהיא "אוהב אדם".

אפילוג

בסיפורה של עדניה שבלי (2007) שהתפרסם בכתב העת **מטעם**, מתואר שעון קטן שנעצר כאשר עוצרים את המספרת לבדיקה בטחונות ממושכת ושרירותית בשדה התעופה בן-גוריון. "אולי הוא רק סירב למדוד את הזמן שנגזל מחיי בשביל מה שעשוי לטעת ייאוש בנפשי: מעין השעיית זמן כאמצעי לרמות את זמן הכאב" (עמ' 12). גם שעונו של סמיר מרואן מ"הפיצוץ ברחוב אהל"ן" משתנה לאחר היתקלותו עם השלטונות, ומאבד את המחוג הקטן שלו: "עכשיו אני אדע תמיד מתי רבע ל- אבל לא אדע רבע למה..." (כרמי, 2007, עמ' 88). ממש כמו בסיפורה של שבלי, הפגיעה בשעון היא מטונימית לפגיעה בו עצמו.

ספרים המתפרסמים בעברית מאפשרים לנו לדעת את הכאב הפלסטיני, אף שהחוקים לא שווים, התנאים לא השתפרו, המדינה לא הכירה באחריותה לנכבה הפלסטינית ולא הביעה צער על הסבל הרב שנגרם. המציאות עודנה מציאות של כיבוש, של אפליה, של אי-צדק, אך הספרים מאפשרים

לנו לראות את הדברים אחרת ולשנות את דרך מחשבתנו.

הסופרים עשויים להיות מי שמניחים את הפצצות, מי שמתעלמים מהן או מי שמפרקים אותן. תמר ורטה-זהבי ודניאלה כרמי הן שתי סופרות אמיצות שמעזות לפרק את הפצצות ולהניח לקוראים לראות ממה הן מורכבות, בפיכחון ובאמפתיה כלפי הילדים והנערים שגדלים במציאות המסוכסכת שלנו.

רשימת מקורות

- ורטה-זהבי, ת' (2007). **שרוטה**. תל-אביב: עם עובד.
- זונטג, ס' (2003). **להתבונן בסבלם של אחרים**. תל-אביב: מודן.
- כרמי, ד' (1989). **הפיצוץ ברחוב אהל"ן**. ירושלים: כתר.
- כרמי, ד' (1994). **סמיר ויונתן על כוכב מאדים**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- כרמי, ד' (1996). **להיות בת של צועני**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- פגיס, ד' (1991). **כל השירים**. ירושלים: הקיבוץ המאוחד ומוסד ביאליק.
- קרן-יער, ד' (2007). **סופרות כותבות לילדים: קריאה פוסט-קולוניאליסטית ופמיניסטית בספרות ילדים עברית**. תל-אביב: רסלינג.
- רון-פדר, ג' (1989). **ג'ינג'י או שומרי השכונה**. תל-אביב: אדם.
- שבלי, ע' (2007). מחוץ לזמן (ג' רון-גלבווע, מתרגם). **מטעם**, 12, 10-12.

נקודתיים - יצירה מקורית

יום חם / ערנה אפק

הנה כל כך חם,
שאפילו השמש רצתה
לרחץ קצת בימים.
חפשה וחפשה,
אך לא מצאה
את בגד הים,
ללבש ביום חם.
אז קראה החמה בקול איום ונורא:
"אולי מישהו את בגד הים שלי, פה, ראה?"
את שביל החלב שאלה ראשונה
ואתחריו את הדבה הגדולה
ובסוף, את זאת הקטנה.
ובלם, בן בלם, ענו בשליקה.
"בלי בגד ים,"
אמרה החמה,
"לרחוץ ביום חם, איני יכולה."
זה נורא.
ועוד רגע, כמעט שבכתה.
אז עלתה הלכנה
ואיש לא ראה
איה השמש בחשך, רחצה.

סִמְדָר וּפְרָחִי הַבֵּר / פְּנִינָה פֶּרְנַחֶל

**בְּיוֹם רֵאשׁוֹן שְׁאֵלָה אִמָּא אֶת סִמְדָר
"אֶת מִי נִבְקַר הַיּוֹם, מִכָּל פְּרָחֵי הַבֵּר?"**

לְבִשָּׁה סִמְדָר חֲלָצָה צְהָבָה וְחֻצָּאִית
וְנִצָּאָה עִם אִמָּא לְבָקֵר אֶת – הַתַּרְצִית.

הָיָה יוֹם זָפָה, הַשֶּׁמֶשׁ וְרָחָה
וְגִדְּלָנִים סְגִלְגָּלִים חִיכּוּ מִכָּל פִּנָּה.

כָּךְ בְּיוֹם בְּהִיר לְפֶתַע פֶּתְאוֹם
קוֹצִים סְגִלִּים צָמְחוּ בְּכָל מְקוֹם:

גִּדְּלָנִים בְּחֻצָּר, גִּדְּלָנִים בַּגֶּנֶה
גִּדְּלָנִים בַּשְּׂדֵה וּבְכָל פִּנָּה.

הַשְּׂדֵה הָיָה מְכֻסָּה קוֹצִים בִּסְגֵל
וּסְמִדָּר אֶמְרָה "הַכֹּל דּוֹקֵר, קוֹשֶׁה לְסַבֵּל".

**בְּיוֹם רְבִיעִי שְׁאֵלָה אִמָּא אֶת סִמְדָר
"אֶת מִי נִבְקַר הַיּוֹם, מִכָּל פְּרָחֵי הַבֵּר?"**

לְבִשָּׁה סִמְדָר בְּגָד בִּצְבָע יָרֵק וְסִינֵר מֵעַל
וְנִצָּאָה עִם אִמָּא לְבָקֵר אֶת – שְׁבִלַת שׁוּעָל.

הָיָה יוֹם זָפָה, הַשֶּׁמֶשׁ וְרָחָה
וּצְמָחִים יִרְקִים חִיכּוּ מִכָּל פִּנָּה.

כָּךְ בְּיוֹם בְּהִיר לְפֶתַע פֶּתְאוֹם
גְּבֻעוּלֵי שְׁבִלַת שׁוּעָל צָמְחוּ בְּכָל מְקוֹם:

יָרֵק בְּחֻצָּר, יָרֵק בַּגֶּנֶה
שְׁבִלַת שׁוּעָל צוֹמְחַת בְּכָל פִּנָּה.

הַסִּמְדָּלָה סִמְדָר עַל הַשְּׂדֵה הִנֵּעַ עִם הָרוּחַ
וְאֶמְרָה "טוֹב לִי כָּאֵן, אֲשַׁכֵּב לִי לְנוּחַ".

**בְּיוֹם רֵאשׁוֹן שְׁאֵלָה אִמָּא אֶת סִמְדָר
"אֶת מִי נִבְקַר הַיּוֹם, מִכָּל פְּרָחֵי הַבֵּר?"**

לְבִשָּׁה סִמְדָר חֲלָצָה צְהָבָה וְחֻצָּאִית
וְנִצָּאָה עִם אִמָּא לְבָקֵר אֶת – הַתַּרְצִית.

הָיָה יוֹם זָפָה, הַשֶּׁמֶשׁ וְרָחָה
וְחֻרְצִיּוֹת צְהָבוֹת חִיכּוּ מִכָּל פִּנָּה.

כָּךְ בְּיוֹם בְּהִיר לְפֶתַע פֶּתְאוֹם
חֻרְצִיּוֹת צְהָבוֹת צָמְחוּ בְּכָל מְקוֹם:

חֻרְצִיּוֹת בְּחֻצָּר, חֻרְצִיּוֹת בַּגֶּנֶה
חֻרְצִיּוֹת בַּשְּׂדֵה וּמַעְבָּר לְכָל פִּנָּה.

הַסִּמְדָּלָה סִמְדָר עַל יָם הַשִּׁמְשׁוֹת שֶׁסָּבִיב
וְקֶרְאָה "אִיזָה יָפִי! הִגִּיעַ הָאָבִיב".

**בְּיוֹם שְׁנִי שְׁאֵלָה אִמָּא אֶת סִמְדָר
"אֶת מִי נִבְקַר הַיּוֹם, מִכָּל פְּרָחֵי הַבֵּר?"**

לְבִשָּׁה סִמְדָר שְׂמֵלָה אֲדָמָה שֶׁל חַג
וְנִצָּאָה עִם אִמָּא לְבָקֵר אֶת – הַפֶּרֶג.

הָיָה יוֹם זָפָה, הַשֶּׁמֶשׁ וְרָחָה
וּפֶרָגִים אֲדָמִים חִיכּוּ מִכָּל פִּנָּה.

כָּךְ בְּיוֹם בְּהִיר לְפֶתַע פֶּתְאוֹם
פֶּרָגִים אֲדָמִים צָמְחוּ בְּכָל מְקוֹם:

פֶּרָגִים בְּחֻצָּר, פֶּרָגִים בַּגֶּנֶה
פֶּרָגִים בַּשְּׂדֵה וּמַעְבָּר לְכָל פִּנָּה.

הַשְּׂדֵה נִרְאָה אָדָם כְּמוֹ אִשׁ
וְאֶמְרָה לוֹ סִמְדָר "שְׂדֵה שְׁלִי, תִּתְחַדֵּשׁ".

**ביום חמישי שאלה אמא את סמדר
"את מי נבקר היום, מכל פרחי הבד?"**

לבשה סמדר שמלה סגולה עם כתם שחור על הכיס
ונצאה עם אמא לבקר את – האירים.

היה יום נפה, השמש נרקה
וכלניות אדמות חזכו מכל פנה.

כך ביום בהיר לפתע פתאום
כלניות אדמות צמחו בכל מקום:

כלניות בחדר, כלניות בגנה
כלניות בשדה, כלניות בכל פנה.

הסתכלה סמדר על השדה האדום
ואמרה "אתן עושות לי חג יום-יום".

**ובשבת שאלו כלם את סמדר
"אז את מי את אוהבת מכל פרחי הבד?"**

הסתתרה סמדר בחדר מאחורי הפרגוד
והודיעה: "כשאצא תגלו את הסוד!"

הם חכו ונחפו והיא נצאה ברקוד –
זר צבעים על הראש ופרח צמוד:

גבעולי שבלת שועל קלועים בקוקיות
פרגים על צנאר ועל הראש חרציות.

"ומה עם האירים ומה עם הכלניות?"
"אלה פרחים מוגנים", ענתה סמדר
"לכן השארתי אותם בשדה על ההר".

ועוד שאלו: "ומה עם הגדילן?"
צחקת סמדר: "את כל גבעולי הגדילן
אכלתי בתאבון בדרך לכאן..."

**ביום חמישי שאלה אמא את סמדר
"את מי נבקר היום, מכל פרחי הבד?"**

לבשה סמדר שמלה סגולה עם כתם שחור על הכיס
ונצאה עם אמא לבקר את – האירים.

היה יום נפה, השמש נרקה
ואיריסים סגלים חזכו מכל פנה.

כך ביום בהיר לפתע פתאום
איריסים צמחו בכל מקום:

איריס בחדר, איריס בגנה
איריס בשדה, איריס בכל פנה.

הסתכלה סמדר על השדה החוגג בסגל
ואמרה "איריסים שלי, אצא ביניכם במחול".

הַנְטֵלָה הַלְבֵנָה שֶׁל אֵימָא / מִלִּי עֵלְמִיתוֹ טִדְלָה

שלושה ימים סבא ארג את הנטלה (צעוף גדול) הלבנה. כולה הייתה לבנה כחלב טרי שזה עתה נחלב ורק שוליה היו בצבעי דגל אתיופיה – צהוב, אדום ירוק.

שלושה ימים ישבתי מולו והקשבתי לשירי הגעגועים לירושלים שחיבר במהלך אריגה.

כשסיים לארוג, הסיר סבא את הנטלה מהנול, קיפל אותה ונתן אותה במתנה לאימא.

אימא הודתה לו בעיניים דומעות וסבא בירך אותה: "שהנטלה הזו שאני מעניק לך תגן עלייך מפני חום וקור. שהנטלה הזו תביא לך מזל, ברכה. שתזכרי תמיד שמכאן אני מתפלל יום-יום לשלומכם עד אשר תגיעו בשלום לירושלים."

אני, הקטנה, לא ידעתי שברגע זה סבא נפרד מאימא.

גם לא ידעתי שבלילה אימא תעיר אותי משנתי ותלחש לי: "עלמיתו, קומי מהר. אנחנו הולכים לארץ ישראל."

צעדנו ברגל שעות רבות, ימים ולילות. לכולם היה קשה, כולנו היינו צמאים ורעבים אבל אימא הייתה עייפה מכולנו. אימא הייתה בהיריון.

בוקר אחד התקשתה אימא לקום. היא החזיקה בבטנה הגדולה ואמרה לי: "עלמיתו, אני עומדת ללדת. קראי מהר למיילדת."

כעבור שעה אימא קראה לי. רצתי אליה. היא נראתה עייפה ומאושרת – בזרועותיה היה אחי הקטן.

"עלמיתו, ילדתי", אימא פנתה אליי, "הנטלה שלי התלכלכה מאוד. אי-אפשר לנקות אותה. בבקשה זרקי אותה רחוק, רחוק."

"לזרוק את הנטלה?" התפלאתי.

"כן", ענתה.

"אימא, אני לא יכולה לזרוק את הנטלה היפה שסבא ארג לך וכל השירים ששר נספגו בה. אני לא יכולה לעשות דבר כזה."

"עלמיתו, זרקי אותה. היא התלכלכה מאוד ואי-אפשר לנקות אותה", חזרה אימא על דבריה.

"אבל אימא, התעקשתי, במה תכסי את התינוק? במה תכסי את עצמך? הרי אין לך נטלה אחרת."

"עשי מה שאמרתי לך", אימא אמרה ועצמה את עיניה. היא הייתה עייפה מאוד אחרי מאמץ הלידה.

"אני לא זורקת את הנטלה!" אמרתי בלבי ושאלתי את אחת הנשים היכן אני יכולה לכבס את הבגדים שהתלכלכו לי בדרך.

האישה הצביעה לכיוון שבו שוקעת השמש.

התחלתי לצעוד. השמש להטה מעליי והאדמה החולית להטה מתחת לרגליי. זיעה שטפה את כל גופי, כפות רגליי שרפו לי, אבל לא הפסקתי ללכת.

לבסוף הגעתי לנחל קטן.

בנחל היו המון נשים, נערות וילדות, כולן כיבסו את בגדיהן. המקום היה צפוף, דחוס ומלוכלך מאוד.

מצאתי לי מקום על סלע חם במיוחד והתחלתי לנקות את הנטלה של אימא.

תחילה נדמה היה לי שבמקום להתנקות, היא מתלכלכת יותר. כבר רציתי להשליך אותה ולחזור לאימא.

אבל לא ויתרתי.

הצצתי בנשים המנוסות וראיתי כיצד הן משפשפות את הבגדים בעזרת אבן.

מצאתי אבן עגולה וחלקה. שפשפתי ושפשפתי כמותן אבל הכתמים היו עקשנים ממני והנטלה לא התנקתה.

כבר רציתי להשליך אותה ולחזור לאימא.

אבל לא ויתרתי.

הסתכלתי סביבי וראיתי אישה זקנה משפשפת את הכביסה שלה בעזרת צמח.

אימא תמיד הזהירה אותי לא לדבר עם זרים אבל באותו רגע לא חשבתי על כך. חשבתי רק על הנטלה של אימא.

ניגשתי אליה והיא הבינה שאני רוצה כמה גבעולים מהצמח. "אנדוד?" היא הצביעה על הצמח וקראה בשמו. הנהנתי בראשי והיא נתנה לי.

הודיתי לה והמשכתי לשפשף בעזרתו את הנטלה.

שפשפתי את הנטלה בעזרת ה"אנדוד". וראה זה פלא – הצלחתי!

הנטלה חזרה להיות לבנה מחלב טרי שרק נחלב.

השמש הלוהטת ייבשה את הנטלה במהירות.

קיפלתי אותה היטב.

היא נראתה חדשה לגמרי.

רצתי חזרה לאימא.

זיעה שטפה את כל גופי, כפות רגליי שרפו לי, אבל לא הפסקתי לרוץ.

כל כך רציתי לראות את אימא מופתעת ומאושרת.

נושמת ומתנשמת הגעתי לבסוף לאימא. הושטתי לה את הנטלה.

אימא לא אמרה דבר. היא רק הביטה בי בעיניים דומעות מאהבה, לקחה מידי את הנטלה הלבנה וכיסתה בה את אחי הקטן.

בין השורות

מחקר בין השורות

מחקר ויצירה בספרות ילדים ונוער

המכללה האקדמית הדתית לחינוך

עשירי מנחם