

דמות הערבי בספרות הישראלית לילדים ולנוער: 1985-2015

דר' שי רודין

מבוא

מדינת ישראל מאופיינת כ"חברה שסועה באופן עמוק" וזאת, לאור העובדה שהערבים מונים בה למעלה מעשירית האוכלוסייה וההבדלים בינם ובין היהודים רבים ומפלגים: הבדלי שפה, תרבות, דת, לאום ואידיאולוגיה. בנוסף לכך, לערבים וליהודים יש היסטוריה ארוכה של איבה ואלימות (סמוחה, 2001: 238). לדידו של אורון (2013: 17), מדינת ישראל מנסה למנוע שיח של נרטיבים שונים, היא אינה מאפשרת נרטיב אחר מלבד הנרטיב הרשמי אשר יש בו, למעשה, מרכיבים השוללים את עצם התרחשותה של הנכבה. יש בכך מן הניסיון למנוע סדקים בסיפור הלאומי המונוליטי שאנו מבקשים לספר לעצמנו. כידוע, הנכבה אינה נלמדת במערכת החינוך היהודית בישראל, ונלמדת רק מעט, (הרבה פחות מאשר השואה), במערכת החינוך הערבית. באוקטובר 2009, לדוגמה, הורה משרד החינוך לאסוף את כל העותקים של ספר הלימוד בהיסטוריה **בונים מדינה במזרח התיכון** בהוצאת מרכז שזר, המיועד לכתות י"א-י"ב. הסיבה לכך היא, בין השאר, שהספר מסביר מהי הנכבה ומשתמש במונח "טיהור אתני". הוא מציג לראשונה בספרי הלימוד את הגרסה הפלסטינית ואת הגרסה הישראלית-יהודית זו בצד זו. הספר נאסף והוחזר לחנויות רק לאחר שתוקן. מידת הידע של הצעיר והסטודנט הישראלי על הנכבה היא לפיכך, במכוון, מועטת ביותר.

דבריו של אורון משתקפת הבעייתיות ביחסה של מערכת החינוך הישראלית אל ה"אחר" הערבי, בין אם המדובר בערביי ישראל ובין אם המדובר בפלסטינים. בהתייחסו להוראת מקצוע ההיסטוריה בבתי הספר, אורון דן בהכחזה הסימבולית, (אם להשתמש בלשונו של פייר בורדייה), בכל הקשור לנרטיב הפלסטיני. בהקשר זה חשוב לזכור שלספרות הילדים והנוער תפקיד מרכזי בעיצוב האידיאולוגיה הפוליטית של הנמען הצעיר בכלל, והסכסוך הערבי-יהודי, הנרטיב הפלסטיני ודמות הערבי, בפרט. ספרות הילדים מתווכת את הקונפליקטים בהם החברה המספרת מצויה, והיא עושה זאת בדרכים שונות.

חלוקה קלאסית מבחינה בין "ספרות ילדים רשמית" לבין "ספרות ילדים לא-רשמית" (שביט, 1996: 267-273). בטיפולוגיה זו, מתקיימות במקביל שתי מערכות ספרותיות לילדים: זו המקדמת ערכים הגמוניים, משמשת כחלק ממערך החברות אותו עוברים ילדים, ובונה דימוי של עולם הרמוני בין ילדים למבוגרים, וזו הבונה עולם חתרני לכאורה, עולם של ילדים, שבו אין מקום למבוגרים. יתרה מכך, עולם זה, כביכול, חותר תחת סמכות המבוגרים וחוקיהם. בבדיקתה של שביט (1996: 273), טקסטים המשתייכים למערכת השנייה הינם בבחינת "טקסטים מתחפשים", שכן מחבריהם דואגים לשמור היטב על ערכי היסוד המקובלים בחברה, כך שבפועל אין ניגוד אמיתי בין עולם הילדים לעולם המבוגרים, ואין ערעור על תפיסותיהם של המבוגרים וחוקיהם. מכאן, שספרות ילדים "לא

רשמית" מעודדת, דווקא, את הילדים להתאים עצמם לנורמות השליטות של עולם המבוגרים, וזאת חרף התחושה שספרות זו מעניקה לילד את החופש ההתנהגותי והמחשבתי, שנגזל ממנו.

עם זאת, קיימת קבוצה שלישית, שהמחקר כמעט ולא נתן את דעתו עליה, המאגדת יצירות החותרות תחת התפיסה ההגמונית לא רק ביחס למקומו של הילד בעולם המבוגרים, אלא ביחס לתקפותם של הערכים שההגמוניה מקדשת. זוהי ספרות ילדים חתרנית ופוליטית, הרואה בילד ישות כשירה לעיצוב דעה המנוגדת לדעת הממסד ההגמוני. ספרות זו חותרת תחת הגישה לפיה ספרות ילדים היא "ספרות ממשטרת" ואף אימפריאליסטית (נודלמן, 2014), המחנכת ילדים לאימוץ הקול והנורמות ההגמונים. היא מייצגת עמדה שונה מזו של רוז (Rose, 1984: 1-2) המבירה, כי ספרות ילדים הינה "בלתי אפשרית", שכן היא למעשה ספרות שמכוונת לנמענים-ילדים, אולם עוסקת במבוגרים, נוצרת על ידי מבוגרים, ונועדה לשרת את צרכי המבוגרים באמצעות דמויות ילדים ספרותיות, שמטרתן לגרום לקוראים הצעירים להזדהות עמן, ובכך להטמיע את דמות הילד הרצוי בעיני המבוגר. דבריה של רוז מקדמים למעשה שתי ספרויות לילדים: זו הנוצרת על ידי מבוגרים המפיצים ערכים הגמוניים, לצד זו הנוצרת על ידי מבוגרים המשתייכים למיעוט תפיסתי/אידיאולוגי, המבקשים שיצירותיהם תהווינה אנטי-תזה חתרנית.

משיח (2014) מכנה קבוצה זו של יצירות חתרניות "ספרות רדיקלית ואקטיביסטית" ומתווה מודל תמאטי מובנה לזיהויה, הכולל את הנדבכים הבאים: 1. כתיבה מודעת (לרוב ריאליסטית, או בסגנון הריאליזם הפנטסטי), הן לייצוג הפוליטי והאקטואלי של המציאות הפגומה והן לשאיפה לתקן אותה. 2. כתיבה דו-לשונית כאמצעי למתן לגיטימציה לקולו של ה"אחר". 3. נקיטת עמדה חתרנית כלפי בעיות פוליטיות וחברתיות הרווחות במציאות ורצון לעורר רגישות דומה אצל הקוראים. 4. העתקת הדגש מעמדה פסיכולוגית-טיפולית שבמרכזה חיי הרגש של האינדיבידואל אל עמדה אתית-חברתית, שבמרכזה סוגיות חברתיות ומוסריות. 5. ביטול הבידול שבין עולם הילד ועולם המבוגר שביטוי בחשיפת חוליי עולם המבוגרים בפני הילדים. 6. המרת ייצוג ילדות הומוגנית ומונוליטית בספרות, בילדויות מגוונות המעניקות משנה תוקף להכרה ב"אחר". 7. ויתור על תבנית היציאה למסע והשיבה הביתה. 8. החלפת ה"סוף הטוב" בתפיסה לפיה "יהיה טוב". 9. המרת תמונת טבע פסטורלי ומתיילד בטבע נגוע, מתכלה ואף מאיים. מטרת הספרות הרדיקלית לקדם אוריינות פוליטית וקריאה ביקורתית.

במאמר זה נבחן יצירות המפגישות את הקוראים, הילד/הנער הילדים היהודים, עם ה"אחר" הערבי, בין אם הוא ילד, ובין אם מבוגר. מחקר ספרות הילדים מיעט לעסוק בהשתקפותו של ה"אחר" הלאומי בספרות הישראלית לילדים ולנוער. מיפוייה של פרלסון (2000) מבחין בין שתי קטגוריות עיקריות בספרות הילדים והנוער העכשווית: ספרים שמנסים לפתוח את הנמען הילד להבנת עמדתו של הערבי או הפלסטיני ולבנות גשר לדו-קיום, לצד ספרים המחילים יחס מתנשא וסטריאוטיפי כלפי הערבים. ממחקרה של פרלסון (שם) עולה, כי ספרים המציגים ערבים באופן סטריאוטיפי וחד-ממדי, נוקטים יחס סטריאוטיפי, גזעני או שוביניסטי, גם בהציגם נשים, נערות,

מזרחים ועולים חדשים. ובהתאמה, ספרים הרואים בערבי סובייקט מורכב, נוטים לייחס תכונות אינדיווידואליות גם ל"אחר" האתני והמגדרי.

משיח (2006: 296-297), הבוחנת את עיתונות הילדים שלפני מלחמת תש"ח ולאחריה, מתארת את ייצוגו של הערבי לאחר מלחמת תש"ח באופן הבא:

"מבחינה זו שירתה הפרסונה המדומיינת כערכת הפעלה וכאבני בניין תוך שהיא ממלאת את אותן פונקציות חברתיות, המעידות, יותר מכול, על צורכי החברה, התרבות והפוליטיקה בת הזמן, שנדרשה לפוליטיזציה של פחד, להכחשת הדחף הלאומי של העם הפלסטיני ולהצגתו כאספסוף פרימיטיבי שאינו ראוי לעצמאות מדינית. באורח מקביל נבנתה תודעה חדשה, שמחקה מהזיכרון את היריב הוותיק ובן-הארץ והציגה תחתיו אויב כל-ערבי וחוף טריטוריאלי, המחזק את תחושת הריבונות של היושבים בתוכה, ומעצים את תחושת הלכידות בין קולקטיב מהגר, שחוה את טראומת השואה, לבין ילידי הארץ באמצעות תחושת המצור ואיום ההשמדה המשותפת לשני הציבורים גם יחד."

דברים אלו מבהירים לא רק את עיצוב תודעת ה"אנחנו" אל מול ה"הם", כי אם גם את מחיקתו של הערבי (הישראלי והפלסטיני) ואת התכתו בסטריאוטיפ של פאן-ערביות המעצים את האיום הנשקף על יהודי ישראל. הערבי אינו רק חלק מ"הם", אלא שה"הם" רבים ועצומים מה"אנחנו". מכאן שתודעת הילד הישראלי עוצבה לאור תחושת איום קולוסאלי, אשר מנעה כל אפשרות מצד הילד היהודי להזדהות או להכיר את שכנו, אלא, מבעד להכללות ולנרטיב המציג אלימות אופציונאלית, הממקמת את הילד כקרוב בעל כורחו, הנקרא לקרבן את המאיימים עליו.

כהן (1985: 27) במחקרו הדין בהשתקפות הסכסוך היהודי-ערבי בספרות הילדים העברית מציין כי עיון בספרות הילדים המתפרסמת משנות ה-40 של המאה ה-20 ועד תחילת שנות ה-80 של המאה ה-20, מלמד כי ספרות זו "מכוונת את תיאוריה, מבעה והתייחסותה לערבי כפי שהיא מבינה את התנאים בהם אנו שרויים היום, את ה'צרכים' המלחמתיים של היום ואולי גם של מחר, אך כלל אינה מודעת למשמעות שיש לה לגבי מחרתיים, לגבי סיכויי השלום העתידיים, לגבי יכולתנו העתידה לקיים יחסי שכנות טובים ויחסי שיתוף עם הערבים¹. מתוך התייחסות לייצוג דמותו של הישראלי בספרות הערבית שופעת השנאה, מציין כהן (שם: 31) שספרי ילדים רבים נאמנים לגישה לפיה "אין אף טוב אחד", ולפיכך משחירים את הערבי, מעודדים התנשאות עיוורת וסוגרים כל אפיק תקשורת אפשרי. התוצר הוא השחרה הדדית והעמקת הניתוק בין העמים. הערבי בספרות הילדים מתואר תוך ביטול האינדיווידואליות שלו, שימוש בסטריאוטיפים ולמעשה השם "ערבי" הופך לשם נרדף לתופעה מאיימת, שם המתאר ישות פרימיטיבית, אכזרית ובוגדנית (שם: 35).

1 זאת בהתאמה למחקרו של מורג (1987: 15) הדין בייצוגים של ערבים בספרות הישראלית למבוגרים, וטוען ש"מרבית הדמויות הערביות בסיפורת הישראלית הן בבחינת הפשטות סטריאוטיפיות שאפיונם מוגבל לקווי מתאר חיצוניים, שטחיים וסכמטיים".

אם ספרות ילדים ישראלית בתקופת קום המדינה נרתמה לקידום האתוס הציוני, הרי שספרות הילדים הישראלית של שנות השמונים של המאה העשרים ואילך, היא ספרות אשר ברובה, רואה לעצמה תפקיד חינוכי למיגור האפליה ולקידום דו-קיום ושיח בהקשרים של גזע, לאום ועדה. בהקשר לחקר הגזענות, מחקר זה מאמץ את משנתו של ממי (1998: 100-101), המבחין בין שני סוגיה של הגזענות: "גזענות צרה", היינו, העצמת קיומם של הבדלים ביולוגיים בין בני אדם, וגזענות במובנה הרחב (הטרופוביה), במסגרתה, המפליל, בין שהוא מזניח את ההבדלים הביולוגיים ובין שלא, נוקט בכל זאת אותה גישה, בשמם של הבדלים אחרים. זאת לשם העלאת ערך עצמו ופיחות הזולת, ולהצדקת שימוש באלמות על גוניה. בטרמינולוגיה של ממי, גזענות היא "ייחוס ערך, כללי או מסוים, להבדלים ממשיים או מדומים לטובתו של המפליל ומתוך פגיעה בקורבן, וייחוס הערך נועד להצדיק תוקפנות או זכויות יתרות" (ממי, 1998: 106).

המחקר הנוכחי ימפה את האופן שבו מוצגת דמות הערבי בספרות הילדים והנוער בין השנים 1985-2015, ויעמוד על שלוש קטגוריות פוליטיות המכתיבות את קליטתה של דמות הערבי בתודעת הקוראים:

1. ילד ערבי כפרוטגוניסט המשקיף על החברה היהודית.
2. דמות ערבי המנותקת מההקשר היהודי.
3. ערבי (ילד או מבוגר), על רקע הסכסוך היהודי-פלסטיני.

כל אחת מן הקטגוריות שלעיל מקדמת תפיסה שונה של דמות הערבי, ומכאן, שהנמען הילד הנחשף **רק** לקטגוריה מסוימת, עלול שלא להיות מודע לתמונה המלאה והבעייתית הגלומה ביחסים שבין שני העמים, וכן עלול שלא להיות חשוף לאפיונה נטול הסטריאוטיפים של החברה הערבית, כחברה העומדת בפני עצמה ומנותקת מחשיבה בינארית המתייגת אותה לאור מיקומה לצד החברה היהודית.



א. קטגוריה ראשונה: ילד ערבי משקיף על החברה היהודית

בפתח קטגוריה זו, יש לציין, כי לפנינו יצירות הלקוחות מתכנית הלימודים ב"חינוך לשוני: שפה, ספרות ותרבות לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי-דתי". זוהי הקטגוריה **היחידה** שיצירותיה נלמדות בכיתות ה' או ו' בישראל, ומכאן שהאידיאולוגיה שיצירות אלו מקדמות, הופכות להיות שופרה של מערכת החינוך. כפי שנראה, מדובר בקטגוריה מאוזנת, המקדמת ראייה מורכבת והומאנית הן של דמות הערבי, והן של הסכסוך היהודי-פלסטיני.

הרומן החלוצי **נאדיה** לגלילה רון-פדר-עמית פורסם לראשונה בשנת 1985, והוא משקף מגמה חדשה בספרות הילדים והנוער, הבאה

להתייחס לסוגיות פוסט-קולוניאליסטיות בכלל, ולשסע הלאומי בישראל, בפרט. הרומן שראה אור טרם האינתיפאדה הראשונה, חושף את מורכבות חייה של נערה ערבייה בת כפר במשולש, הבוחרת ללמוד בפנימייה יהודית וזאת, על מנת להגשים את חלומה המקצועי ולהפוך בעתיד לרופאה בכפרה. הן הבחירה במספרת-גיבורה והן ההצגה של דמותה המורכבת, המנתחת את הסכסוך, ומעוררת סוגיות ביקורתיות הקשורות לשני הצדדים בסכסוך, הופכים את הספר לאחד הרומנים החשובים בספרות הילדים, הנדרשת לשסע שבין ערבים ליהודים בישראל.

פרוטוגוניסטית מאופקת

תכונת האיפוק מהווה מאפיין בולט ואף מגדיר של אישיותה של נאדיה, ולמעשה חותרת תחת הבנייתו של הערבי כמאיים וכאלים. לאיפוק משמעויות שונות: ראשית, האיפוק מצטייר כמנוגד לחוסר האיפוק של הנערים והנערות היהודים, הלומדים עם נאדיה בפנימייה, ומתאפיינים בישירות שלעתים נוטה לכוחנות. שנית, איפוקה של נאדיה מציב אותה בעמדה אמביוולנטית, שכן מדובר בהפגנת חולשה (אין היא עונה לאלו הפוגעים בה), וגם חוזק (היא מצטיירת כבוגרת וכבעלת אישיות עמוקה יותר הן מן הנערים היהודיים, והן מחברתה הערבייה עזיזה). שלישית, איפוקה של נאדיה מגביל את השיח החיצוני אותו היא מנהלת, ואנו כקוראים נשענים בעיקר על השיח הפנימי בו היא משתפת אותנו, בהיותה מספרת בגוף ראשון. יש לציין כי במהלך הרומן תכונת האיפוק של נאדיה זוכה להגדרות שונות. נורית מכנה זאת "נימוס", אודי המדריך מכנה זאת "סגירות" ובתגובה, נאדיה מציינת כי שתיקתה נובעת מחוסר אמון. הסביבה החיצונית, ובתוך זאת עזיזה חברתה הערבייה, היא שמאירה את איפוקה של נאדיה. נאדיה כמעט ואינה נדרשת לתכונה זו, והיא מועברת לקורא באמצעות תגובות הדמויות כלפיה.

האקספוזיציה לרומן מתארת יום יחיד וגדוש בחייה של נאדיה. הקורא פוגש בה בליל השימורים טרם עזיבתה את כפרה, והמעבר לפנימיית "ארזים". כאשר לוטפיה, אחותה הקטנה של נאדיה, מגלה שאחותה סובלת מנדודי שינה, היא מעירה: "מה יש לך? [...] את רועדת" (עמ' 10) ואילו נאדיה, מציינת בפני הקורא, "רציתי לומר: אני מפחדת נורא, אבל גם את זה לא אמרתי. כבר דיברנו על נושא זה עשרות פעמים, ובכל פעם הכחשתי את הפחד" (שם). הפחד שחשה נאדיה בת ה-14, ערב עזיבתה את סביבתה המוכרת, נהיר היטב לקורא, אולם נאדיה גוזרת על עצמה איפוק ואינה מסגירה את רגשותיה בפני אחותה המעריצה. איפוק זה עתיד ללוות את נאדיה לכל אורכו של הרומן, ולהגדיר את אופייה והתנהלותה מול בני הנוער היהודים הרואים בה "אחרת". הוא אף עתיד להמריא מתכונה של אדם פרטי ולהפוך לסממן פוליטי, המלמד כיצד מיעוט מפנים יחס עוין ונאלץ להפגין איפוק על מנת שלא להתעמת עם ההגמוניה.

בחינת האיפוק כתכונה מהותית של נאדיה מאפשרת ללמוד על האמביוולנטיות שבדמותה. מחד גיסא, האיפוק, כפי שעולה מן הסיטואציה המוזכרת לעיל, משמר את מעמדה כנעלה על סביבתה. היא מסרבת לחשוף את פגיעותה על מנת שתוכל להמשיך להתפס כאחות הגדולה ופורצת הדרך.

אין היא רוצה לפגוע במבט המעריץ של אחותה הממקם אותה כגיבורה. מאידך גיסא, האיפוק של נאדיה גוזר עליה בדידות, אינו מאפשר לה חשיפת רגשות בפרהסיה, כופה עליה להתמודד לבדה עם הקושי של נבדלותה בחברה היהודית, ואף מציג אותה כשותקת בשעת עימות. באפיזודת השיא ברומן, לאחר הפיגוע שהתרחש בירושלים, עת בני כיתתה היהודים מתקיפים את הערבים, נאדיה בוחרת באלם, ועוזבת את החדר. מיד בהמשך, כאשר רונית מגיעה לחדרה ונוזפת בה על כך שלא גינתה את הפיגוע, בוחרת נאדיה לשתוק שוב ולא להציג בפני נורית את שני צדי המטבע, ואת ניתוחה האישי באשר למצב. סיטואציה זו, שבמסגרתה שיח הגמוני כופה על בן מיעוט עמדת אלם, מכונה על ידי בילסקי (2002) "אלימות אלם", ובאמצעותה מושטק הסיפור האישי של הקרבן, שכן סיפורו אינו עומד בהלימה לסיפור הממסדי וכך אינו נשמע במרחב הציבורי.

הבחירה באיפוק, כתכונה המלווה את נאדיה בשני העולמות בהם היא מתוארת – העולם היהודי והעולם הערבי – גוררת תיוג סותר של דמותה: בעוד הקורא מעריך את בגרותה ואת יכולתה שלא להיגרר לריבים ולעימותים, ולא להסגיר את הסערות המתחוללות בנפשה, הסביבה מתנכרת אליה ומבקרת אותה, מבלי ליכות בתגובת-נגד. כך עם רונית, שמבקרת את שתיקתה, וכך עם עזיזה, בשיחתן עם הגעתה הראשונה של נאדיה לחופשה מן הפנימייה. לקראת סיום הרומן, כאשר ארבעת הנערים היהודיים – תמי, רונן, נורית ויריב – מגיעים לבקר את נאדיה בכפר, השתיקה מאפיינת את הביקור כולו, אולם נאדיה, בעת שחשה זעם על דבריו המתנשאים של יריב, שוב, גוזרת על עצמה שתיקה:

"הראיתי להם את החממות, אבל יריב דווקא לא התפעל. בעיניו הכפר הערבי צריך להישמר כמו שהיה. כאילו אנחנו איזו שמורת טבע המיועדת לתיירים. כמו שמורות האינדיאנים בארצות הברית. ואני התאפקתי לא להשיב לו על כך בכעס. בכל זאת, הם היו אורחים שלי, והייתי חייבת לקבל אותם יפה ולא לפגוע בהם. אבל המשפט הזה שאמר יריב, הוציא אותי מדעתי. כל כך כעסתי שלא יכולתי להמשיך בסיור. הכפר הערבי צריך להישמר כמו שהיה. איזו חוצפה. להם מותר להתקדם עם הזמן. להם מותר להשתכלל. להם מותר לנצל את כל חידושי הטכנולוגיה, והכפר הערבי צריך להישמר כמו שהיה"
(עמ' 132).

שוב ושוב, איפוקה של נאדיה גוזר עליה מעורבות בסיטואציות בלתי רצויות. ניתן לראות זאת היטב בשיחת הטלפון של נאדיה ונורית, טרם הביקור המתואר בכפרה. נורית מעניקה לנאדיה אפשרות מפלט מהביקור הטעון, אולם נאדיה בוחרת שלא לחשוף את רצונותיה האמיתיים, ובכך מכשירה את הקרקע לזעם שעתיד לעלות בה בעקבות הביקור החושף את ראייתם האתנוצנטרית והסטריאוטיפית של הנערים היהודים:

**"אם את לא רוצה שתמי תבוא, אז אין בעיות", אמרה נורית.
"לא אמרתי שאני לא רוצה", הזדרזתי לתקן אותה.**

"לא אמרת, אבל את בטח לא מאושרת לרעיון הזה", אמרה נורית.

"זה בסדר", אמרתי, "היא יכולה לבוא".

[...]

"את נורא מנומסת", היא קראה.

"זה בסדר", אמרתי (עמ' 128-129).

שוב, אנו מצויים בפני קונפליקט פרשני: האם איפוקה של נאדיה הוא תוצר של חולשה? או שמא, דווקא בחירתה שלא לחשוף את חרדותיה כתוצאה מהביקור, מלמדת על נכונותה להתמודד עם קשיים ולא להימנע מהם? בביקור עצמו מציינת נאדיה, "ישבנו כמו גלמים" (עמ' 135), עדות לחוסר התקשורת ששרר בין הנוכחים, מה גם שבניגוד לקשר ההולך ומתהווה עם נורית, נאדיה ורותי אינן מתקשרות בגין התקפי הקנאה של רותי המקנאה לרונו, הנער שבתחילת הרומן, גילה עניין רומנטי בנאדיה. גם במקרה זה בוחרת נאדיה שלא לשתף את רותי בחיי הרגש שלה, שכן נאדיה מאוהבת בעבד, דבר שיכול היה לרכך את קנאתה של רותי.

איפוקה של נאדיה מקבע אותה במיקום לימינאלי, בין שתי התרבויות – זו הערבית שהיא גאה בה, וזו היהודית שהיא חוברת אליה על מנת להגשים את מטרותיה המקצועיות. הבחירה לעזוב את הכפר מתבהרת ככל שהרומן חושף את קוראיו לדמותו של אביה של נאדיה, המהווה את מוקד ההזדהות שלה. בעוד האם נקשרת לתיאורים דומסטיים, בולט האב בחשיבתו המודרנית ובכך הוא מתואר כנבדל מיושבי הכפר. בניגוד לאביה השמרן של עזיזה, עליו נאדיה מציינת שהוא "רואה את העולם לגמרי אחרת [...]". את האדמות שלו הוא ממשיך לעבד בשיטות הישנות. לא מנסה להתקדם. לא מחפש חידושים" (עמ' 114) ואף טוען ש"בנות צריכות ללמוד [...], אבל לא יותר מדי. בנות צריכות להינשא ולהיות נשים טובות, ולא להקדיש יותר מדי זמן למקצוע שלהן. [...] קריירה זה תחום לא לנשים" (שם), אביה של נאדיה מעודד אותה בדרכה הפמיניסטית והיוצאת דופן. הוא אף מציין כי גם הוא שילם ועודנו משלם מחיר על בחירותיו המודרניות, שכן אנשי הכפר רואים בו "מתבולל" (עמ' 116) ומציינים שהוא מנסה לחקות את היהודים. האב מאמין בדו-קיום, ואף מוכיח זאת בקשרים ההדוקים שהוא מקיים עם היהודים. אולם אחרים בכפר טוענים שדו-קיום אינו אפשרי ואף מכנים אותו "בוגד" המוכר את נשמתו למען הכסף (עמ' 123).

בשיחתה של נאדיה עם רונו, הוא מציין – "אולי מפני שאני בטוח שאת מסתירה המון דברים. שאת לא אומרת מה שאת חושבת. שאולי בעצם את בכלל שונאת אותנו – את היהודים" (עמ' 99). גם במעמד זה, רונו, המייצג את הנערים היהודים, אינו מבין שאיפוקה של נאדיה הוא חלק מרכזי מתרבותה ומפרש איפוק זה כהסתרה, ואף משייך אותה לערביות המאיימת בכללותה תוך נישול אנושיותה. רונו מתוודה על רגשותיו הרומנטיים כלפי נאדיה ואף חושף אותה לטלטלה הרגשית שהוא חווה: בכוונתו להתגייס ליחידה קרבית, ומנגד, הוא נמשך לנאדיה. נאדיה, מנסה בפעם יחידה זו להסביר לרונו את מהותה ומציינת, "אני לא קיצונית כמו שאתה חושב. [...] בראש שלי

יש לגמרי דברים אחרים" (עמ' 99) וכאשר רונן אומר בתגובה "אני לא מאמין לך" (שם) היא עונה "אתה לא חייב להאמין" (שם). משפטיה הקצרים של נאדיה בשיחתה עם רונן בולטים מול משפטיו הארוכים. הוא שואל, היא עונה. הוא שוטח את טיעונו, היא מתנגדת בקצרה. בתשובותיה מועבר לקורא הקושי השפתי שלה. היא לא מאריכה במילים והקורא הוא זה שמבין שמשפטיה הקצרים הם תולדה של זרותה השפתית, שכן העברית אינה שפת אמה ובפנימייה היא נאלצת לדבר עברית וללמוד בעברית. כמו כן נאדיה אמנם מסבירה כי יש לה דברים אחרים המעסיקים אותה, אולם אינה מפרטת. היא שומרת את עולם הנפש שלה לעצמה, והדבר מקצין את התגובה הקשה כלפיה. במצב בו היא חשה מותקפת ומעמדה שברירי, אין היא נותנת אמון בסובבים ואין היא מנסה לחשוף אותם לעומק רגשותיה ולאופן שבו היא חווה (בהשפעת אביה) את הסכסוך היהודי-ערבי.

בנקודה זו עלינו להידרש לבחירה בתיאור גיבורה פמיניסטית, שאביה מאמין בדו-קיום, המתוארת במהלך אינטראקציה לימודית שהיא חווה עם בני נוער יהודיים. האם רון-פדר-עמית בוחרת בדמות סטריאוטיפית של ערבייה, או שמא בדמות של ערבייה "טובה", שהקורא היהודי יכול להעריך, אולם מתוך מודעות לייחודיותה ולנבדלותה מיתר אנשי הכפר? אבן (1971) מציינ את חשיבות האנלוגיה בין הדמויות על מנת לאפיין את הדמות המרכזית ביצירה. מערך האנלוגיות המשולש שמשרטטת רון-פדר-עמית מלמד על מורכבותו של הרומן כמו גם על מורכבותה של הדמות, שכן נאדיה מושווית לעזיזה, לתמי ולנורית, לכל אורך הרומן, ודמותה מתגבשת לאור אנלוגיות אלו. זאת בניגוד לרומנים אחרים של רון-פדר-עמית, דוגמת סדרת **יומנו של ניר שרוני**, אשר מימד האנלוגיה בין הדמויות מאייש בהם מקום משני, שכן הדמות מתוארת בהרחבה על הסתעפויותיה הנפשיות ולפיכך, האנלוגיות מסייעות בשרטוט ייחודיותה של הדמות, אולם אין בהן כדי לתרום תרומה ממשית לאפיון דמותה. האנלוגיות ברומן מציבות את נאדיה כנעלה וכבודדה. סיפורה הופך לא רק לסיפור על שונות לאומית, כי אם גם על שונות באשר היא, שכן לא רק זהותה הלאומית גוזרת עליה נידוי אלא גם נחישותה במטרה ומיקודה. כאן מוצג לפנינו היפוך של דמות ה"אחר" העצל והנחשל (ממי, 2005: 92-93) לטובת "אחרת" המהווה מודל לחיקוי.

לסיכום העיון ברומן, יש לציין כי הרומן לא זו בלבד שנדרש לסוגיה הפוליטית הכפולה של ערביי ישראל ותגובת היהודים לטרור, הוא אף מחולל הזרה לדיון השגור של ה"אנחנו" מול ה"הם" מעצם הבחירה בגיבורה ערבייה שהנה דמות פנורמית, ומספרת את סיפורה האישי והסובייקטיבי. סיומו של הרומן, במסגרתו נאדיה מחליטה לעזוב את הפנימייה וחוזרת בה, מהווה סיום פתוח בדומה לסכסוך שאין בו הכרעה. הוויתור על ה"סוף הטוב" מחזק את הריאליזם השליט ברומן ואת הביקורת הפוליטית כלפי שני הצדדים בסכסוך. הרומן אינו מקבל נרטיב כלשהו של אחד הצדדים, אלא מפגיש בין הנרטיבים ומקצין את חוסר ההלימה, המגובה בנורמה שהשתרשה, לפיה ה"אנחנו" (של כל אחד מן הצדדים) אינם מסוגלים להכיל את ה"הם".

סמיר ויונתן על כוכב מאדים: מפגש בין ילד מהגדה לבין ילד יהודי-ישראלי



גיבור הרומן סמיר ויונתן על כוכב מאדים לדניאלה ברומי (1994), הוא סמיר, ילד פלסטיני המגיע מהגדה ל"בית חולים של יהודים" (עמ' 7), על מנת לעבור ניתוח בברכו. כאן נחשף הקורא היהודי לדמותו של ערבי, שאיננו ערבי ישראלי, ולמעשה מהווה נציג של ה"הם" עמם שרויה מדינת ישראל בקונפליקט אלים ומתמשך. סמיר מספר את סיפורו הנבנה סביב ימי האשפוז שבהם שהה בחברת ילדים יהודים במחלקה בבית חולים, ששמו ומיקומו נותרים עלומים. עובדה זו מחדדת את היות חדר האשפוז מיקרוקוסמוס של החברה הישראלית על גווניה השונים, ועל הקונפליקטים שעמם היא מתמודדת.

סמיר נזקק לניתוח לאחר שנפל מאופניו בעת שביצע להטוט בשוק שליד ביתו. סמיר, שחש נחות מחברו הטוב עדן וכן מאחיו הצעיר פאדי, שנהרג מירי של חיילי צה"ל, בוחר בלהטוט על מנת להפגין את אומץ לבו ולזכות במעט תשומת לב מבני המשפחה האחרים המכונסים באבלם. הימים המתוארים ברומן הם ימי תחילת האינתיפאדה הראשונה, והתיאור הוא בבחינת הזרה, שכן אין לפנינו תיאור תקשורתי רגיל, אלא תיאור אנושי מבעד לעיניו של ילד המביט על עולם המבוגרים, והסכסוך הלאומי משפיע על חייו ועל בני ביתו לא כ"נרטיב" אלא כמציאות יומיומית. תיאורו הסובייקטיבי של סמיר מאפשר לקורא הישראלי להתבונן על הפלשתינים לא כעל "אויבים" ולא כעל אנשי ה"שטחים", אלא כעל בני אדם המתמודדים עם קשיים קיומיים ומתאמצים לשרוד בביטחון ובסביבתם הקרובה. התיאור הממוקד במבט הילדי מחזיר לדמות הפלשתיני את ייחודה ואת אנושיותה, ומפקיע ממנה את שיוכה לקולקטיב. סמיר אמנם מתמודד עם המציאות הביטחונית הקשה ועם הלחולה לתוך ביתו, אולם תיאור דמותו גם ממחיש, שעולמו הפנימי הוא עולם ילדי הקרוב לכל ילד-קורא; זהו עולם שבו הילד חש מופלה, כיוון שלדידו הוריו מעדיפים את אחיו הקטן, עולם שבו הוא חש אי נוחות ליד חברו הקרוב, ונאלץ להתמודד עם לחץ חברתי ועם דימוי עצמי נמוך. כמו כן, מתוארת כמיהתו למצוא חבר אמיתי ותחושת ההתפעמות שלו מדברים שאחרים תופסים כחסרי ערך, כמו למשל, חיבתו לפנסים.

במקביל לאינתיפאדה הראשונה המתוארת ברומן ומבהירה לקורא הישראלי את מציאות חייו של הילד הפלסטיני, מתוארת גם המלחמה ביוגוסלביה, שסמיר ובני משפחתו מתוודעים אליה מהצפייה בטלוויזיה. מלחמת האזרחים ביוגוסלביה מתוארת בהקבלה לסכסוך הישראלי-פלשתיני, והסב מציין, כי במלחמה "כל אחד חושב שהוא צודק" (עמ' 9), עניין המחדד את הדמיון בין כלל המלחמות, שבהן כל קבוצה מבטלת את רצונות הקבוצה האחרת. בצל המתיתחות הביטחונית, מגיע סמיר לבית החולים היהודי, שהוא עבורו מרחב זר, שיש בו מנהגים שהוא אינו מכיר ואנשים משוחחים בו בשפה שהוא אמנם מבין, אך איננה שפת אמו. הוא אף מלגלג על הרופא ש"מדבר בערבית של יהודים" (עמ' 11). עובדה זו ממחישה כי סמיר, למרות הקשיים שהוא עובר, ולמרות

הסיטואציה המורכבת עליה הוא מספר, הוא דמות בעלת תעצומות נפש פיזיות (החלמה מן הניתוח) ונפשיות, שכן הוא שרוי ללא בני משפחתו הנתונים בסגר בשטחים ואינם מלווים אותו בזמן הניתוח או אחריו; הוא מתואר כדמות פנוראמית, כיצור אנושי, שאיננו קורבן ואיננו עונה על סטריאוטיפ כלשהו של "ילד ערבי". הסגר הוא ביטוי למוטיב היעדר המרחב המלווה את הרומן: היעדר זה מציג את הכמיהה של סמיר למרחב שבו יהיה חופשי ונטול פחד, מרחב פתוח ללא סגירות, מרחב אסתטי שלא מופעלת בו אלימות מרחבית (עוצר, האפלה) כלפיו או כלפי בני משפחתו. גם חלומו הוא חלום פנטסטי על טיול שהוא עורך עם סבו, הטוען שבעבר היה מלך. בתחילה, סמיר מפרש אמירה זו כפשוטה, אולם בהמשך הוא מבין שהביטוי "מלך" מתאר מצב שבו הסב חופשי במרחב, נטול הגבלות, רועה את הצאן ואוכל בלי הפרעה גבינה עם שמן זית. המלכות מתוארת כרוגע הרמוני ולא כצורת שלטון הכוללת הכפפת אחרים, עושר וראוונות. כאן אנו מתעמתים עם הסטריאוטיפ של הערבי ככזה ששואף לגרש את היהודים מישראל, ולומדים שגם בצד האחר מובע החלום לשלווה ולתום המלחמה, שכלל אינו כולל הדרה של יהודים.

תיאוריו של סמיר את היהודים משתנים גם הם מראייה סטריאוטיפית ומבקרת, לראייה מורכבת יותר, המבחינה בין הילדים והמבוגרים היהודים שהוא פוגש. חוויות היסוד שלו מתוארות ככאלו המאירות את היהודים באור שלילי: החיילים המצויים בגדה, והיהודים אצלם עבד במכולת, ששינו את שמו מסמיר לשומשום, אקט המעיד על חוסר הנכונות לקבל את ה"אחר", להתודע אל שפתו ולהסתגל אליה, שכן ביטול השם הוא מטאפורה לביטול אנושיותו של האדם כמו גם לתחושת העליונות של ההגמוניה.

עם זאת, לאחר הגעתו של סמיר לבית החולים, הוא מגלה צדדים בחברה הישראלית שלא הכיר קודם לכן. יחד עמו בחדר מאושפזים יונתן, רזיה, לודמילה וצחי. יונתן מאושפז בגין בעיה בידו השמאלית שאיננה מתוארת בפרוטרוט, שכן סמיר הינו מספר-גיבור וידיעתו מוגבלת הן לפרטים שנמסרים לו והן לפרטים שהוא מבין. יונתן גדל עם אביו, ואמו חיה בארצות הברית. רזיה מאושפזת בעקבות אלימות פיזית שהופנתה כלפיה מצד אביה. לודמילה היגרה לישראל מברית המועצות, כפי הנראה במסגרת גל העלייה של שנת 1991, וחווה קשיי קליטה המתבטאים באנורקסיה. ואילו צחי, שאחיו צנחן, מייצג את הישראליות הכוחנית, וניכרת התנכרותו לסמיר החל מפגישתם הראשונה. הסיטואציה כולה, שהנה מפגש מקרי של ילד פלשתיני עם ילדים יהודים, נתפסת טבעית ולא מאולצת, שכן בתקופה המתוארת ממשקים אחרים בין ילדים פלשתינים לילדים יהודיים היו בלתי אפשריים.

2 על אלימות מרחבית נגד "אחרים" בספרות הישראלית ראו רודין, 2012: 21-67. הספרות הישראלית נוטה להתמקד בתיאורים מרחביים המשמשים מטונימיה לסבל שחוות אוכלוסיות מנוחשות. התיאור המרחבי מהווה דרך עקיפה לתיאור האלימות שמופנית כלפי המיעוטים (סגירות מרחבית, מרחב מפוקח, הזנחה מרחבית) מידי נציגי ההגמוניה.

הנמענים הישראלים הקוראים את הרומן נחשפים למפגש עם ה"אחר" המייצג בתקופה המתוארת את ה"אויב". כשהקריאה מתקדמת, וסמיר מתגלה באנושיותו ועולמו נפרש בפני הקורא על הקושי הנפשי הכפול שלו להתמודד עם מות אחיו ועם תחושת זרותו במרחב היהודי. וכפי שהקורא נחשף לילד פלסטיני המספר על חייו ועל עולמו הפנימי, כך גם סמיר מגלה שיהודים אינם רק חיילים או אנשי מנהל. הוא מגלה את אנשי הצוות הרפואי מלאי החמלה, ורדינה, פליקס והרופאים. יתר על כן, כאשר אחיו הצנחן של צחי מגיע לביקור במחלקה, הוא מתבונן בו ורואה לפניו ילד עייף ולא ישות מאיימת. כל עולם המושגים של סמיר מתערער שכן הוא מורגל לראות בחיילים היהודים אויבים אלימים, וכשהוא מתבונן באהבה השוררת בין צחי לבין אחיו, הנדמים בעיניו לתאומים, הוא מתנער מהסטריאוטיפ של היהודי ששרטט בתודעתו.

במהלך האשפוז מתוודע סמיר ליונתן, השוכב במיטה שלצדו. יונתן מתעניין באסטרונומיה ומציע לו כבר בראשית הרומן, לקחת אותו עמו לכוכב הלכת מאדים. השניים אכן "מגיעים" לכוכב מאדים באמצעות משחק המחשב של יונתן, המאפשר לשניהם להגיע בחללית מכדור הארץ אל מאדים ולהכשיר את הכוכב לחיים אנושיים. כוכב מאדים מהווה סמל מרכזי ברומן, ולא בכדי: השניים נוחתים במאדים במקום הקרוי "אוטופיה" (אתר Utopia Planitia), בו נחתה החללית ויקינג 2 בשנת 1976). שמו של אתר הנחיתה מרמז על הצעתו של יונתן לסמיר – לייסד אוטופיה שתחליף את האוטופיה הציונית בנוסח **אלטנוילנד** של הרצל. באוטופיה זו יחיו שני החברים, וכל אחד יסייע לחברו להתמודד עם החסר המלווה אותו: סמיר בעל הרגל הצולעת יסתייע ביונתן, ויונתן בעל היד הלא מתפקדת יסתייע בסמיר. כוכב מאדים מסמל ברומן את הבריחה מכדור הארץ שהכזיב, אל מרחב מוגן מקשיי העולם, שאין בו בעיות רפואיות, משפחתיות, כלכליות, לאומיות, חברתיות או נפשיות, ושניתן להפכו מכוכב מלחמה לכוכב של שלום. בכוכב זה לא זו בלבד שסמיר ויונתן חיים בהרמוניה ומעצבים את המקום לפי ראות עיניהם, אלא גם רגשות מודחקים, כמו ההספד שסמיר לא נשא בפרהסיה על אחיו פאדי, יכולים למצוא דרור ולהשתחרר. העולם שמציגה אוטופית מאדים חותר תחת העולם הקיים שעיצבו המבוגרים בכדור הארץ וכולל מלחמות, עימותים ואלומות מתמדת. סמיר אף מציין, שבגדה כבר אין לדעת מי יורה במי. כמיהתו של סמיר המובעת במשפט "חסר לי משהו גדול, שאין אחריו גדר ואין אחריו מחסום" (עמ' 92) מתממשת על כוכב מאדים, שמאפשר לו לטייל בשטח פתוח באין מפריע, להביט באגם הגדול ולהגשים את חלומו לראות ים מהו, ולהיות בחברתו של חבר שדואג לו.

החברות הנרקמת בין יונתן לסמיר מציגה את היקסמותו של סמיר מיונתן ומעולם האסטרונומיה שאליו הוא נחשף. אולם החברות מתבטאת גם במישור הגשמי, שכן בשעה שסמיר מצוי בחדר ניתוח, יונתן מחביא עבורו במגירתו, קציצה ועוף. מעשה זה ממחיש לא רק את דאגתו של יונתן לסמיר ואת העובדה שסמיר נהנה משפע האוכל בבית החולים בניגוד למחסור השורר בגדה, אלא גם את ההכרה והקבלה של יונתן את הערכים השונים של ה"אחר". יונתן הוא צמחוני, והוא מתנגד לאכילת חיות. הוא עצמו אינו אוכל את המנות הברשיות, אך בידועו עד כמה אוהב סמיר בשר, לא זו בלבד שהוא

אינו מבקר את מנהגו, אלא גם שומר עברו את הבשר שהוא מקבל. אין לפנינו גישה מיסיונרית, כי אם גישה המפגינה כבוד כלפי ערכי השונה גם כאשר ערכים אלה עומדים בסתירה לערכים של יונתן ושל אביו. יונתן מסביר לסמיר בעת שהשניים משחקים במחשב, ש"כולנו, על כדור הארץ, עשויים מאותם חומרים: בכולנו יש מים, פחמן, סידן, ברזל, חלבון ועוד כמה חומרים" (עמ' 106). מכאן, שבמציאות שבה כולנו דומים, אין סיבה להפרדה, לגזענות, לשנאה וליריבות. חדר מספר שש בבית החולים המייצג את החברה הישראלית על ההגמוניה (צחי המפסל תותח מחומר), השמאל (יונתן האסקפיסט), המהגרים (לודמילה) והמזרחיים (רזיה), ממחיש כיצד הדמיון בין הילדים רב מן השוני, וכיצד החברות ביניהם נרקמת באופן טבעי כאשר המבוגרים נסוגים (ביחד עם הפוליטיקה הלאומית) אל מאחורי הקלעים.

בשעה שרזיה מסרבת לפגוש את אביה שהכה אותה, כל הילדים עומדים לצדה ומתכננים כיצד להצילה. בשעה זו ההבדלים הלאומיים, המעמדיים והאתניים נעלמים, כמו גם הבעיות האישיות שעמן מתמודד כל אחד מן הילדים, וכולם נרתמים למען הצלתה של רזיה. וכך, אנו צופים באוטופיה חדשה, אוטופיה אפשרית בהחלט, של ילדים המשחקים זה עם זה, דואגים זה לזה, מתוודעים זה לזה, ובעיקר, מדברים זה עם זה; אוטופיה המחליפה את המציאות שבה מתחוללת אלימות מתמדת בין שני הלאומים.

באבא (1994) עומד על ההצגה השקרית של אוכלוסיות הנתונות תחת שליטה קולוניאלית, על הצדקת השליטה תוך שימוש באידיאולוגיות מוסרניות ונורמטיביות, הטוענות להקלה ולשיפור בתנאים, בעוד השליטים תופסים את עצמם כבעלי "שליחות מתרבתת". ברומן **סמיר ויונתן על כוכב מאדים**, חרף הצגתו הרגישה של סמיר, ניכרת הפנמה של גישת ה"תרבות", שכן יונתן מהווה חבר-מתרבת החושף את סמיר לעולם ידע חדש ולמייצג המובהק של עולם זה – המחשב. כמו כן, ההחלמה של סמיר בסיומו של הרומן אינה מהווה "הפי אנד", שכן סמיר חוזר לביתו שבו שוררים יגון, חסר וסגירות מרחבית. הוא אמנם הצליח לבסס קשר חברי עם יונתן, אולם החזרה הביתה מסמלת את סופו של הקשר הבלתי אפשרי בין שני הילדים ואת השיבה אל המחסור.

שתי היצירות שנבחנו, המחוללות הזרה בתפיסת דמות הערבי, מציגות תמונת מצב מורכבת, ממנה עולה דמות אנושית ומעוררת הזדהות. דווקא הקונפליקטים המודגשים – השתלבות כ"אחר" בקרב הילדים/הנערים היהודים, התמודדות עם ריחוק מהבית, בחינת הסטריאוטיפים אודות נציגי ההגמוניה, הם שהופכים את היצירות, לצד הפואטיקה המורכבת, ליצירות מפתח ולגשר בין שני הלאומים. מכאן כי בחירתן כיצירות מומלצות בתכנית הלימודים לבתי הספר היסודיים, מלמדת על אי ההתכחות לנרטיב הפלסטיני, ועם זאת, מדובר בהצגתו הספרותית ולא בהצגתו ההיסטורית. ראוי לציון העובדה, כי בשתי היצירות אין "סוף טוב", שכן נאדיה מחליטה להישאר בפנימייה ומודעת לאי התקבלותה, וסמיר משתחרר אל ביתו וחוזר לחיות תחת אש.

ב. קטגוריה שנייה: דמות ילד ערבי המנותקת מההקשר היהודי

בקטגוריה זו מופיעות יצירות שונות המציגות דמות ילד ערבי על רקע חייו (בקרב משפחתו וקבוצת השווים), מבלי לאזכר את החברה היהודית, זאת כדי לתת לנמען אפשרות לבחון את דמותו של הערבי במנותק מהסכסוך, הצגה המובילה להזדהות לנוכח האירועים היומיומיים שחווה הילד-הגיבור: חרם והדרה בכתתו, התגברות על חרדות, תחביב יוצא דופן, ולא בכדי, שהיצירות משתמשות בדמות ילד יצירתית, שדווקא הצטיינותה באמנות מסוימת מדגישה את "אחרותה", ומקדמת מסרים ארס-פואטיים אודות בדידותו של האמן ומאבקיו.

רב-שוליות ילדית: החלום של יוסף



המושג "רב-שוליות" מתייחס ל"אחר" שניחן ביותר ממוקד שוליות אחד ומכאן הקושי שלו להינשל מ"אחרותו". על פי רוב ניתן להבחין בו בתיאוריה הפמיניסטית, המסבירה את חוסר יכולתו של נשים לפרוץ מבעד למעגל הרב-שוליות שבו נוסף על היותן נשים, הכפופות להגמוניה הגברית, הן משתייכות למיעוט מופלה (גזעי, לאומי, אתני) וסובלות מקשים כלכליים. על אלו נוסף שיוך למרחב שולי/פריפריאלי (או היעדר מרחב)³. הסיפור **החלום של יוסף** לתמר ורטה ועבדאלסלאם יונס (2003) מציג במרכזו ילד

פלסטיני המתגורר במחנה פליטים, מרחב שולי ומוזנח, ומתמודד עם מחסור המיוצג על ידי כמיהתו לאופניים תקינים. המרכז העלילתי עוסק בחייו של יוסף כילד "אחר" בסביבתו, לאור שונותו מן הילדים המקיפים אותו, שונות המסומנת סביב מוטיב החלום המלווה את היצירה. יוסף הוא ילד חלמן, והדבר גורר את לעגם של הילדים במחנה הפליטים ואת הדרתו. כאשר מתארגנים כלל הילדים במטרה לקנות במשותף אופניים, הם אינם משתפים אותו בתכניתם וכך, במקום להיות עם חבריו, הוא מבלה עם סבתו בתום כל יום לימודיו ומתוודע לסיפוריה.

כאמור, חולמנותו של יוסף גוררת את הדרתו. חולמנות זאת מקורה בתחביבו של יוסף. יוסף אוהב לצייר, וגם כאשר הוא אינו מצייר, הוא חולם על הציורים אותם הוא יצייר. החלימה בהקיץ מנתקת אותו מההוויה בה הוא נתון, הוויה הכופה עליו משבר כפול: ראשית, משבר חברתי, שכן הוא מוחרם על ידי הילדים האחרים. שנית, הוא בורח ממצבו הכלכלי ומתנאי החיים במחנה הפליטים. אלו אינם נמסרים באופן ישיר אלא באופנים עקיפים. ברובד אחד, נחשפים הנמענים לצילומים המלווים את הטקסט. בשונה מטקסטים אחרים לתלמידי בית הספר היסודי, הסיפור שלפנינו מלווה בצילומים ואינו מלווה באיורים. הצילומים מחזקים את התחושה הריאליסטית ואת עובדת היותו של הסיפור וידוי אותנטי של ילד (חרף עובדת כתיבתו על ידי סופרים מבוגרים). ברובד אחר, חלומו של יוסף, שהוא למעשה חלומם של כלל ילדי מחנה הפליטים, על קניית זוג אופניים שאינו שבור

3 ראו הרחבה אצל קרומר-נבו, 2006.

ורעוע כמו זוגות האופניים שברשות ילדי המחנה, משקף מציאות כלכלית קשה שבה ילדים חולמים על פריט בסיסי: אופניים תקינים שיאפשרו להם להגיע לבית הספר בזמן ולא לאחר. הנמען היהודי נחשף למחסור, והצילומים המציגים מרחב מוזנח מדגישים את העוני והעזובה אשר אינם מקבלים מקום של ממש בטקסט הכתוב.

חלומותיו של יוסף הם אלו שיוצרים התכתבות אינטר-טקסטואלית בין יוסף המקראי בעל החלומות, ליוסף הפלסטיני הקרוי בפי כל "יוסף החלמן". יוסף המקראי, מעבר ליכולתו לפרש את חלומותיו של פרעה (בראשית מ"א א'-ז'), חלם שני חלומות. חלום האלומות (בראשית ל"ז, ז') המתאר את אלומות אחיו משתחוות בפני אלומתו, וכן חלום שבמסגרתו השמש, הירח והכוכבים משתחוים בפניו (בראשית ל"ז, ח'). חלומות אלו, המכילים ממד של היבריס, מקוממים את אחיו וגוזרים עליו מכירה והגליה. גם חלומותיו של יוסף על סוסה, אופני מרוץ וג'ונגל פרטי, מקוממים את הילדים הסובבים, שכן הם רואים בו ילד לא אמין. לפיכך הוא מציין, "וכולם כבר יודעים שהילדים במחנה לא אוהבים לשחק איתי, לא משתפים אותי בסודות שלהם" (כפולת עמודות שנייה). מהו פשר הזיקה בין יוסף המקראי לבין יוסף הילד הפלסטיני? ניכר, כי קיימות זיקות אחדות. לפנינו שני "אחרים" בקרב הקבוצה אליה הם משתייכים, המתאפיינים בבדידותם, ועם זאת, חרף הרצון להדירם (בסיפור מתואר חרם בעוד במקרא מתקיים אקט של מכירת יוסף), השניים עולים לגדולה. יוסף המקראי זוכה באמונו של פרעה, ואילו יוסף שבסיפור זוכה בתחרות הציור שנערכת בין ילדי עזה, זכייה המגשימה את חלומו לרכוב על אופניים חדשים. בעוד הסביבה מתייחסת בביטול לחלומות (אחיו של יוסף המקראי ראו בחלומותיו התרסה והתנשאות ואילו בני מחנה הפליטים רואים בחלומות אקט של חולשה), החולם דבק בחלומו ובכך מצליח לשנות את מציאות חייו. היכולת לחלום עומדת במרכזו של הטקסט ומהווה הנגדה לתצלומים המתארים מרחב קודר ומוזנח של מחנה הפליטים דהיישה נטול המדרכות והכבישים, מחנה שבו האפור הוא הצבע השליט.

אנלוגית לדמותו של יוסף היא סבתו, המספרת לו את זיכרונות ילדותה. הסבתא נאחזת בתקופת הילדות המנוגדת לתקופת הפליטות ומתארת פעולות פשוטות כמו קטיף פירות ככאלו שמילאו אותה אושר, בדומה לסב ברומן **סמיר ויונתן על כוכב מאדים**. הסבים אינם מדברים ישירות על הנכבה אלא מהדהדים אותה מתוך חלומותיהם על עברם. הסבתא מזינה את כישרון הציור של יוסף, שכן הוא מצייר את סיפוריה, את עברה, וכך הוא זוכה בתחרות הציור, שכן הוא בוחר לצייר את ילדותה של סבתו. גם פעולת ההיזכרות וסיפור העבר מהווים בריחה מן ההווה לתקופה יפה יותר שבה ישנם צבעים וריחות:

"באביב היינו מטפסות על עצי השקד וקוטפות שקדים ירוקים. היינו ממלאות את השמלה בהמון שקדים ומביאות הביתה. בסוף האביב היינו מטפסות על עץ התות הענקי וזוללות תותים מתוקים, עד שהבטן היתה כמעט מתפוצצת. ובאמצע הקיץ החם היינו מסתרות מהשמש בין עלי עץ התאנה, קוטפות תאנים ירוקות, ממלאות שני ארגזים

בתאנים ומביאות לכל המשפחה. יוסף, יא יוסף, כמה טוב היה אז. חיינו בגן-עדן ולא ידענו שזה גן-עדן" (כפולת עמודות 12).

סיפורה של הסבתא, שאינו סיפור פנטסטי אלא תיאור ריאליסטי קצר של ילדותה, נתפס על ידי יוסף כחלום, ולכן הוא מתאר את ציור הסיפור כ"ממש כמו מהחלומות שלי ובטח כמו מהחלומות של סבתא" (כפולת עמודות 20). זוהי מציאות שיוסף כלל אינו מכיר בתור ילד המשחק בסמטאות ובכבישים מלאי בורות. יוסף אינו מסתפק בציור אחד. הוא ממשיך לצייר את סיפורי סבתו ומוסר לה את ציוריו. הציור לא רק מקנה לו זהות חדשה כאמן, זהות המזכה אותו בהערכת הסובבים לאור זכיותו בתחרות. הציור הופך לאמצעי תיעוד במסגרתו הילד מתעד את עברו המשפחתי בכלים ילדיים. בעוד המבוגר כותב את ההיסטוריה, הילד מצליח לצייר אותה. בעוד ההיסטוריה של הפליט היא היסטוריה שאינה נכתבת ואינה נלמדת, הופך יוסף לפליט המבקש גישה אל סיפור ההיסטוריה.

בשונה ממרבית ספרות הילדים הישראלית הכתובה עברית, הסיפור שלפנינו מופיע בשתי שפות. כל דף מציג מימין טקסט בערבית ומשמאלו טקסט בעברית. הנמען-הילד הישראלי לומד להכיר לא רק צורת קיום שונה משלו אלא גם שפה שונה משלו המתקיימת על אותו הדף, רמז לדו-קיום עתידי בין שני עמים על פיסת קרקע אחת, וכן לתפיסה שאינה היררכית בין שתי התרבויות. כן הוא בוחן את הסיפור על הילד הפלסטיני ואת התצלומים של מיקי קרצמן העוקבים אחר יוסף במרחב בו הוא חי, מרחב מוזנח, ומצומצם. חרף השוני התרבותי והמרחבי, סיפורו של יוסף ממחיש לנמען היהודי, כי החברה סולדת מגילויי "אחרות" ומכאן הדרתו של יוסף, בדידותו ובריחתו אל האמנות. האמן העסוק ביצירתו ולכן מתנתק מן הקיום הארצי משלם אמנם מחיר חברתי, אולם זוכה בסופה של היצירה בהערכת הסובבים ובהגשמת שני חלומותיו – זה האמנותי וזה הגשמי, ומכאן, כי לפנינו סיפור השוחר בין ארס-פואטיקה וקריאה לנמענים הילדים לממש את כישרונותיהם, לבין תמה לאומית חתרנית, הקוראת לנמען-הילד היהודי להכיר את הילד הפליט הפלסטיני, שאיננו חייל ואיננו מחבל, אלא ילד, שחולם על אופניים. בהתאמה, בריאיון עם ורטה (משיח, 2014ב), היא מציינת בהקשר לספרה **מולו וצגאי** (ורטה, 2014) העוסק גם כן בפליטות, ש" [...]זוהי מטרת ספרנו – לשנות את דימויו של הפליט מאדם נחות, דוחה, לא רצוי ומאיים, לאדם שאם תאזין לו, תלמד ממנו המון".

ריס, רופאת חיות וצלמת

ספרם של תמר ורטה ועבד-אלסלאם יונס, **ריס, הילדה מעין חוד** (1999) נכתב גם כן בשתי שפות המופיעות זו לצד זו. כל עמוד כולל פסקה בערבית ופסקה בעברית. דו-קיום טקסטואלי זה מאפיין את השדר העולה מתוך הסיפור. ריס, ילדה שאוהבת חיות, מצילה כלב משוטט בעל רגל שבורה ומביאה אותו לביתה במטרה שיחלים וזאת לאחר סיכום עם הוריה, שמדובר בשהייה קצרה. בהמשך, אביה נקשר לכלב שאטר והכלב הופך לבן בית. לאחר



תקופה קצרה, מוצאת רים חתלתולה שאמה מתה. הוריה מתנגדים שהיא תטפל בחתולה אולם נכנעים מתוך מחשבה ששאטר הכלב יבריא אותה מביתם. רים מאמינה שהשניים עתידים להסתדר ויהיו חברים, ונראה כי אמונתה מתגשמת. למרות שאביה מציין בפניה כי "חתול וכלב לעולם לא יחיו זה עם זה בשלום" (עמ' 12), שאטר הכלב הופך לחברה של החתולה ואף מסייע לה בהמשך לטפל בגוריה ומוצא גור אחד משלה, שנעלם.

הסיפור מממש הלכה למעשה את הפסוק "וגר זאב עם כבש, ונמר עם גדי ירֶבֶץ ועגל וכפיר ומריא יחדיו, ונער קטן נוהג בם" (ישעיהו י"א ו'), חזון אחרית הימים של ישעיהו, ולמעשה מציג מצב כמעט בלתי נתפס, שבו נערה מצליחה לגור בכפיפה אחת עם חתול וכלב המצטיירים כאויבים, אולם מתנהגים כאוהבים. הוריה, המייצגים את עולם המבוגרים שאינו מאמין עוד בנסים, מהווים נציגים של הדור הבוגר בישראל, דור שאינו מאמין עוד בשלום, ואילו רים, המאמינה ששאטר לא יפגע בחתולה קטנה, מוכיחה למבוגרים את אנושיותם של בעלי החיים הסובבים אותה.

האוטופיה המתוארת סביב סיפור בעלי החיים מהווה הסמלה של הסכסוך הערבי-יהודי, אולם הבחירה ברים, ילדה ערבית החיה בעין חוד (בשונה מיוסף הפליט הפלסטיני, גיבור החלום של יוסף) מכוונת את הקוראים (היהודי והערבי כאחד) אל הדיאלוג עם תושבי הארץ – אלו היהודים ואלו הערבים. הכפר עין חוד שוכן בקרבת הכפר היהודי עין הוד, אולם כפר זה הוקם על ידי פליטים ערביים שברחו מכפרם (שעליו הוקם עין הוד) ותושביו נאבקו לקבל הכרה ככפר שנים ארוכות ומייצגים את המאבק על קרקעות שנגזלו. הכרה רשמית בישוב עין חוד הושגה בשנת 2005 (שטרן, 2008). שני הכפרים שאינם מקיימים דיאלוג מהווים את החתול והכלב במישור הפרטני, כשסוגיית הנתק בין הילד היהודי לבין הילד הערבי אזרח מדינת ישראל עולה מתוך הטקסט, שמגמתו, להפגיש את הנמען-הילד היהודי עם ילדה ערבית שניתן להזדהות עמה. ילדה רגישה שמצילה חיות פצועות ואף מתעמתת עם הוריה לאור מנהגה זה, ילדה שמוכיחה את עליונותם של ילדים על פני מבוגרים – מוטיב מוכר בספרות הילדים המאפשר לנמענים הילדים פורקן ואף תחושת סיפוק וזיכוכ המהופכת למיקומם בעולם – כנשלטים וככפופים למבוגרים.

מכאן, שלסיפור כמה פונקציות חשובות: פגישה של הנמען הילד היהודי עם ילדה ערבייה ועם חייה, הדומים לחייו, כאמצעי לנטרול פחדים ולקירוב; קידום המסר לפיו גם "אויבים מסורתיים" יכולים, בהינתן קורת גג אחת, לחיות כידידים, וכן אמירה ברורה המכוונת הן לנמענים הילדים היהודיים והן לערביים, לפיה בית אחד – ביתה של רים המסמל את מדינת ישראל – יכול להכיל בני שני עמים שונים. הבחירה להתמקד בילדה המתגוררת בעין חוד היא בחירה חתרנית, שנועדה להציג כבר מן הכותרת את הבעייתיות הגלומה בגזל אדמות, ולציין את סיומו של הסכסוך השתיקה הבלתי כתוב אודות הנכבה.

מעשה קסמים: חייו של ילד ערבי-ישראלי



מבין הספרים העוסקים בעולמו של הילד הערבי, בולט רומן ראשית הקריאה **מעשה קסמים** לאוריה שביט (2012), המצביע על שינוי תמאטי ואידיאולוגי שעוברת ספרות הילדים הישראלית. הספר נדרש לחייו של כמאל, ילד ערבי בן תשע המתגורר בעכו, היוצא להרפתקה בעקבות מצלמתו שנגנבה. בהיבט הז'אנרי הרומן מהווה תמהיל של רומן הרפתקאות, רומן וידויי ורומן חניכה. כמאל מספר את סיפורו בגוף ראשון, חושף את מה שלדעתו פגום באופיו – עובדת היותו חרדתי – וכן כאמור, מנסה להשיב לעצמו את מצלמתו, ובכך מתגבר על פחדיו. השינוי התמאטי והאידיאולוגי בא לידי ביטוי בנקודות הבאות: ראשית, לפנינו ילד ערבי המספר את סיפורו בגוף ראשון. עולמו הפנימי כמו גם מעשיו, אינם מתווכים על ידי מספר חיצוני, דבר ההופך את

נקודת מבטו למרכזית. הוא אינו מובט כי אם מביט. שנית, ברומן כמאל אינו מהווה "אחר" לאומי, כיוון שהוא מוקף בערבים. אין לפנינו אנלוגיה הנרקמת בין ילד ערבי לבין ילד יהודי, כפי שמופיעה ברומנים **ניר נגד סאלים** ו**סמיר ויונתן על כוכב מאדים**. כך הילד הערבי "חופשי" מראייה בינארית השוואתית, וניתן לאפיון על רקע תודעתו, רגשותיו ומעשיו. ושלישית, התמקדותו של הרומן בחייו של כמאל, בקונפליקטים שלו, בבעיותיו החברתיות ובהתגברותו על חרדותיו, הופכים את היצירה לכוז החושפת את הנמען הילד היהודי, לילד הערבי-ישראלי, באופן המנטרל את הסכסוך היהודי-ערבי ומציב אותו בשוליים. המעקב אחר ילד ערבי שחייו רגילים, המשתייך למשפחה בורגנית (אביו מנתח ואמו עובדת סוציאלית העובדת בחנות), בזמן החופש הגדול מבית הספר, והתיאורים נטולי העימות בין הלאומים, מאפשרים הזדהות והבנה, כי עולמו של כמאל מקביל לעולמם של הנמענים-היהודים הקוראים את היצירה.

בהיבט המרחבי, הבחירה בעיר עכו, עיר מעורבת שבה ילדים יהודים חשופים לילדים ערבים, מסייעת לעיגון סיטואציה שבה כמאל מוחרם על ידי חבריו הערבים לכיתה לאור תיוגו ככחדן, אולם מספר כי חברו הטוב הוא בוריס. אין הוא מתייחס ללאום של בוריס, אולם נהיר לנמען כי מדובר ביהודי ממוצא רוסי, עניין שאינו מפותח ברומן על מנת להעניק תחושה טבעית של חברות בין ערבי ליהודי. נמסר כי בוריס והוא מדברים עברית, אולם משתמשים גם בערבית וברוסית, וכך יוצרים "רוסעברביה" (עמ' 57), שפה ייחודית משלהם הממוזגת בין שלוש התרבויות אליהן הם שייכים/קשורים.

בתחילת ההווה הסיפורי מתוודה כמאל על מיקומו החברתי בגין פחדיו. הוא משקיף על חבריו לכתה קופצים מן החומה, אולם אינו מצטרף לריטואל:

"זו מסורת בעכו, שבימי הקיץ הבנים הולכים לחומה וקופצים ממנה למים. המבוגרים אומרים שמסוכן לקפוץ, כיוון שמספיקה תנועה אחת לא נכונה ועלולים להתנגש בסלע ולהיפצע קשה. מנהל בית הספר אפילו הזהיר באסיפה, שאם הוא ישמע על ילד שקפץ

**הוא יעניש בחומרה. אבל איכשהו יש לי הרגשה שהורים שמחים לשמוע שהילד שלהם
קפץ. זה כמו שהם תמיד אומרים שאסור להרביץ, אבל כשיש מכות בשכונה הם מקווים
שהילד שלהם ינצח" (עמ' 7).**

חבריו לועגים לו, מכנים אותו "פחדן" ו"נקבה" ומגרשים אותו מהמקום. ברגע זה הוא מגלה כי מצלמתו נגנבה. הוא חרד שמא יאכזב את אביו ומחליט לפנות לאחיו פהמי, סטודנט לרפואה אשר עובד בשתי עבודות: מכירת פלאפל ומופעי קסמים. האח הקוסם מציע לכמאל עזרה במציאת המצלמה הגנובה, אולם מעשהו, הוא שמעניק לרומן את שמו – מעשה קסמים – שכן בדיעבד מגלים כמאל והקורא, שפהמי עמד מאחורי הגניבה במטרה להוציא את כמאל למסע הרפתקאות שבמהלכו הוא יוכל להתגבר על חרדותיו כבמעשה קסמים.

פרק אחר פרק יוצא כמאל למסע המאלץ אותו להתגבר על פחדיו, בין אם מדובר בהתקשרות בטלפון, בין אם מדובר בהמתנה לבדו בחשיכה בעיר העתיקה לסימן, בין אם מדובר בנסיעה ליפו הבלתי מוכרת, ובין אם מדובר בכתיבת סיפור והעברתו לחוטף. לאחר דרישה זו של הגנב, כותב כמאל סיפור בשם "עיניו של סוס העץ". לראשונה, הוא מעלה על הכתב את אחד הסיפורים שהוא נוהג לספר לבני משפחתו. בנקודה זו עולה התמה הארס-פואטית לפיה ניתן לתעל דמיון מפותח לצורך כתיבת יצירה ספרותית ולא רק לטיפוח חרדות ותסריטים שליליים. כתיבת הסיפור מעודדת אותו להמשיך ולכתוב, והוא עורך לבדו עיתון משפחתי ומקריא את כתבותיו לבני משפחתו.

במקביל למסע האיתור, נחשפים פכים מתוך חיי משפחתו של כמאל. מחד גיסא, לפנינו משפחה מאוחדת ותומכת, ושני אחיו של כמאל הם סטודנטים. מאידך גיסא, נמסר כי אחיו הגדול יאסין לומד בירדן ו"נעשה דתי" (עמ' 15) עניין המוליד ויכוחים בינו לבין בני משפחתו באשר לאורח החיים ה"נכון", וכן, אחיו פהמי, הסטודנט לרפואה, מסביר לו את המניע לבחירתו במקצוע זה, ומצטט את דברי אביהם: "הוא חושב שלאנשים כמונו הכי קל להיות רופאים. כשאדם חולה, לא אכפת לו מי הרופא שלו, מוסלמי, יהודי, נוצרי, העיקר שיהיה הרופא הכי טוב. גם היהודים, כשהיו מיעוט, העדיפו להיות רופאים" (עמ' 56). נושא זה עולה רק לקראת סיום היצירה והוא אינו זוכה לפיתוח עלילתי או להעמקה ונותר בשוליים. דברים אלו מבהירים לנמען הילד היהודי, כי ערביי ישראל מהווים מיעוט, ואף יוצרים אנלוגיה בין התקיימותם של יהודים כמיעוט בארצות הגולה, לבין חייהם של ערביי ישראל כאן ועכשיו. היחסים הטעונים עם האח יאסין מקדמים את ההבנה, כי לכל משפחה עימותים פנימיים, ובכך משפחתו של כמאל אינה שונה ממשפחה יהודית טיפוסית, שאחד מחבריה בחר בדרך שאינה הדרך המשפחתית.

בתום ההרפתקה, המהווה את סיפור החניכה של כמאל, הוא חוזר לנקודת ההתחלה. חבריו לכיתה מגרשים אותו מהחומה, ולראשונה הוא אוזר אומץ ועונה: "אני יכול לעמוד איפה שאני רוצה, מתי שאני רוצה, ואף אחד מכם לא יגיד לי יותר מה לעשות" (עמ' 73). העמידה האיתנה מול הילדים המאיימים משיבה לו את קולו ואף את הערכתם. מעשה הקסמים שהתרחש משולש: המצלמה חזרה

אליו, הוא התגבר על פחדיו והסיפור אותו קוראים הנמענים הוא סיפורו שלו – מעשה אמנות של יוצר בהתהוות.

הקטגוריה שלעיל מנתקת את הילדים מן הסכסוך ואף ממבטו הבוחן של הילד היהודי ו"משחררת" אותם לחיות את חייהם השגרתיים, אופן הצגה המאותת לנמען היהודי על הדמיון בין חוויותיו לבין חוויותיה של הדמות. הילד הערבי מחולץ לא רק משוליותו אלא גם מהקונפליקט הלאומי, ומן הצורך להתגונן כנגד הסטריאוטיפים אודותיו ו"מוחזר" לסביבתו הטבעית, מוצג כאדם ולא כתמה.

ג. קטגוריה שלישית: ערבי על רקע הסכסוך היהודי-פלסטיני

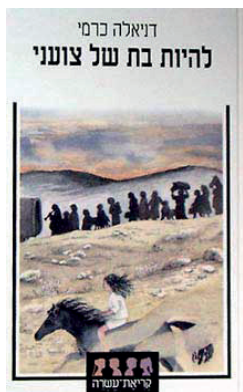
בקטגוריה זו נבחין ביצירות פוליטיות ההופכות את הסכסוך היהודי-פלסטיני לתמת-על הנוכחת ביצירה והיא זוכה לפיתוח, הן לאור התמקדות בדמות ילד-גיבור ערבי והן לאור התמקדות בילד-גיבור-יהודי. הסכסוך מתואר ביצירה תוך שימוש בהצללות חלקיות בלבד ומתוך העלאתן של בעיות מורכבות: דעות קדומות, הרג בשני הצדדים, סכסוכים מרחביים וטרור. יצירות אלו מתעמתות עם המציאות רווית השנאה והדמים והן כוללות שדרים מגוונים: חלקן מקבעות סטריאוטיפים אודות הערבי, בעוד חלקן מתעמתות עם סטריאוטיפים ואף מותחות ביקורת נוקבת אודות ההתנהלות של מדינת ישראל.

האדם והסטריאוטיפ: להיות בת של צועני לדניאלה כרמי

הרומן לבני הנעורים, **להיות בת של צועני לדניאלה כרמי** (1996), ממשיך את מגמתה שנחשפה בספרה הקודם, **סמיר ויונתן על כוכב מאדים** (1994), לחשוף את הפלסטיני על תכונותיו האנושיות ולנשלו מראייה סטריאוטיפית. עם זאת, בשונה מן הרומן **סמיר ויונתן על כוכב מאדים**, יצירה זו משרטטת מעגלי "אחרות" מורכבים יותר, שוזרת בינם ומדגימה כיצד כל "אחר" באשר הוא מתקיים בשני עולמות מקבילים: עולם הסטריאוטיפים והעולם שבו הוא מתפקד ונחווה כאדם.

הפואטיקה המעניינת של הרומן, מעניקה את זכות המסירה לטליה, נערה כבת שתיים עשרה, המוצאת מביתה ומועברת למוסד לנערות אותן היא מכנה, "בעייתיות", כינוי שהיא מחילה על עצמה. בתור נערה "בעייתית"

המתגוררת במוסד ונתפסת כמסוכנת לקהילה, שכן מורתה טעתה לחשוב שהיא מנסה לדקור את בן כתתה באולר, היא "אחרת" ולפיכך הנרטיב המתקבל הוא של "אחרת" השרויה בחברת "אחרים" המספרת את סיפורה. בעוד היא שבויה תחת תיוגה כ"בעייתית", הנמען החוץ-טקסטואלי מודע לאי ההבנה ההתחלתית שגררה את העברתה מן הבית למוסד ונחשף לנפשה המיוחדת, ולמבט הנאיבי המאפיין את דרך סיפורה.



התבוננותה מלאת החמלה בבנות המוסד מנטרלת אותן מ"אחרותן" שכן מנהיגהן מתוארים מבעד למבטה המבין של טליה ובהדרגה, כל דמות הופכת בסיפורה מ"בעייתית" לנערה. בין אם מדובר בהרגלי האכילה של אלישבע, ובין אם מדובר בסיפורה של בקי, ואף בהתנהגותה של איגי, הנער שתיקו מגדיר אותו כ"פרובלמאטי", מתקבל פסיפס של בני נוער החיים בצוותא מתוך הבנה הדדית ורצון לסייע. ילדי המוסד מבינים את כאבו של יהלי לנוכח נסיעת הוריו ומצליחים להבריחו לתחנת רכבת, שיש לה עליו השפעה מרגיעה. ה"אחרים" רגישים לכל "אחרות" וחווים אותה כדבר טבעי ולא כחריגה. מכאן הבנת כאבה של אלישבע לאור ביטול יום הפלאפל, והאוכל שהנערות מוסרות לה טרם לכתן לישון. גם אם נבחן את הקסמותה של טליה מאיגי, נוכל לראות כיצד היא חווה אותו לא כמהגר ולא כנער בעייתי, אלא כנער המקשיב לה ומכאן משיכתה כלפיו ותקוותה לאיחוד עתידי ביניהם.

ל"אחריות" ההתנהגותיות המתוארות ברומן נוספת "אחרותו" של קמי, נהג מכונית הגלידה, אשר בקי, חברתה הקרובה של טליה, "מאמצת" אותו לאב. הקשר אשר נרקם בין בקי, הנערה שננטשה כילדה והושארה בשדה, לבין קמי, הוא קשר שאינו נצרך למילים. ערב אחר ערב בורחת בקי מן המוסד וצועדת יחפה אל מכוניתו של קמי. בעוד בקי נחשפת לסיפוריו ומודעת לכך שמדובר בפלסטיני שמשפחתו מתגוררת בעזה, טליה מקבלת את סיפורה של בקי שמדובר באביה הצועני כפשוטו, וחווה אותו כצועני: זר, מעניין, בעל תרבות אחרת. בקי למעשה מחוללת הזרה בדמות הערבי בכך שהיא שומרת את זהותו הלאומית של קמאל לעצמה. וכך, עבור טליה (והקורא), קמי הוא צועני המיועד לתפקד כאביה של בקי, ולפיכך היא אינה מפתחת כלפיו מנגנוני התנגדות.

חבירתם של שני ה"אחרים" – בקי הילדה הנטושה שבודה לעצמה ביוגרפיות בהיעדר עבר משפחתי ברור, וקמאל, פלסטיני שמשפחתו גורשה מביתו וכעת מתגורר במחנה פליטים מחוסר כל ודואג לפרנסת משפחתו, מתרחשת מאליה. השניים אף דומים זה לזו בהרגלם לנוע יחפים ולוותר על נעליהם. משך כל התקופה שבה מבלה בקי עם קמאל, היא רואה אותו כאדם ולא כסטריאוטיפ של ערבי. לאחר שהופיעה כתבת העיתון המספרת על כך שקמאל ביצע פיגוע ירי וגרם למותם ולפציעתם של חפים מפשע, מוחזר קמאל לעמדת הסטריאוטיפ, המנשלת אותו מאנושיותו, ומתואר כ"מחבל פלסטיני" (עמ' 138). מול כתבת העיתון המקדמת רדוקציה אישיותית מבקשת בקי להילחם בסטריאוטיפ ומציינת:

"הוא רצח. זה נכון. זה כתוב בעיתון. אבל לא כתוב על כל הדברים האחרים שהוא היה. על איך הוא ידע לעשות גלידה מסבס, שאת מרגישה את הגרעינים הקפואים שלה על הלשון. ואין הוא הכין תה חמוץ-מתוק עם המון סוכר והמון לימון. על איך הוא היה כל כך צריך את העבודה והם פיטרו אותו. ואיך הוא גידל את האחים הקטנים שלו. איך הוא הקשיב לסיפורים העצובים של סבא שלו. ואיך הוא הלך יחף, שהוא יוכל להרגיש ברגליים כל אבן וכל גבעול, ולחפש כל הזמן באצבעות את האדמה האבודה..."
(עמ' 140-141).

בעוד אלישבע מבקשת לבצע רדוקציה לדמותו של קמאל, בקי מגינה עליו ומשלמת מחיר. היא נשלחת למוסד "חורב" כעונש על חברתה לקמאל ומורחקת ממוסד "אורנים" ומחברותיה. דמותה של בקי מעלה אנלוגיה לדמותה של בילבי, שכן בקי חובבת סיפורים, אינה ניתנת לביות, מציינת וחולמת על סוסה מוסטנג, חופשייה לא רק ממנהגי ההגמוניה המתרבתת והמבייטת אלא גם מגזענות ומדעות קדומות. לפיכך היא יכולה לראות את האדם שמתחת למסיכת המחבל ואף להבין את המניע למעשה, שאינו מניע לאומני אלא אקט של חוסר ברירה של אדם שאיבד הכל בחייו. גם בילדותו של קמאל הוא נעצר על ידי המשטרה כשהעיק עפיפון שצבעו היה בצבעי הדגל הפלסטיני, והנה, כי גם בקי נחקרת ומועברת למוסד נוקשה יותר שכן על חטא חברתה ל"אחר" הלאומי, אין סולחים לה, בשונה מ"חטאיה" האחרים.

הבחירה שלא לנקוב עד לסיום הרומן במילה "ערבים" ולהחליפה במילה "צוענים", יש בה כדי למנוע את התנגדותו של הקורא להיחשף בהדרגה לאדם "אחר" ולנתץ את הסטריאוטיפ של הערבי כך שבפגישה עמו, יוכל הקורא לחוות אותו במבט רענן ומשוחרר מדעות קדומות. פליטותם של הצוענים היא למעשה הפליטות הערביות, ובקי, שבעצמה חשה אדם ללא בית וללא משפחה, יכולה להבין את כאבו ואת עמדתו הקיומית של קמאל. מכאן שברומן שלפנינו מתוארת סולידאריות בין "אחרים", ובהיבט העדתי אף ניתן לציין כי שמות הבנות במוסד (בקי וזאנה, סיגלית מרזל), מצביעים על כך כי לפנינו נערות מזרחיות, אשר לאור אי ההבנה של טליה עם המורה ניתן גם להסיק, כי כשמדובר בנערות מזרחיות, האצבע קלה על ההדק, והן מוגדרות במהירות כ"אחרות" וכ"מסוכנות". בקי וטליה לא רק חשות קרבה האחת אל רעותה, אלא גם אל ה"אחר" הלאומי, אשר בדומה להן, סובל מהדרה ומהבנייה מעוותת של דמותו בהתאם לצרכי ההגמוניה.

מעגלי ה"אחרות" המוצגים ברומן מנפצים הן את הסטריאוטיפ על אודות הנער/ה ה"בעייתית/ת", הן את הסטריאוטיפ אודות הנער המזרחי העוזב את ביתו (וברומן טליה מקבילה את עצמה לעלמה דונסקי, הנערה האשכנזית שהיוותה עבורה מודל לחיקוי, עד לפגישתה עם בקי), והן את הסטריאוטיפ של הערבי. התמודדותו הישירה של הרומן לא רק עם פלסטיני מעזה אלא גם עם פיגוע אשר על פי רוב מתניע שנאה ואלימות, הופכת אותו ליחיד בתחום, ומלמדת על מגמה חדשה בספרות הילדים הישראלית ובאופן הצגתה את ה"אחר". ההתייחסות הישירה אל הטרור כאל אקט מחאה ולא כאל אקט אלים, משנה לחלוטין את הנרטיב הישראלי, ואין לה מקבילות בספרות הישראלית – לילדים או למבוגרים.

ניר נגד סאלים: המפגש בין ילד יהודי לילד פלסטיני

רומן הנעורים **ניר נגד סאלים** לאמנון ורנר (2012) מציג בחזיתו עימות בין נער יהודי לנער פלסטיני, הלומדים בכיתה אחת. ניר, הלומד בכיתה ה', מצוי בסיומה של שנת אבל ראשונה לאחר שאביו, קצין במילואים, נורה במהלך פעילות צבאית שמטרתה ללכוד מתכנן פיגועים בעזה. הקושי להתמודד



עם אבדן האב חובר לקושי נוסף – נער פלסטיני בשם סאלים מגיע לכיתתו. גם סאלים נושא עמו טראומה: הוא איבד את אחיו שנורה על ידי חיילי צה"ל, ולאחר שמשפחתו סירבה לבצע פעולת נקם, בני המשפחה נודו ועברו לגור בשכונתו היהודית של ניר. כך, סאלים נאלץ להתמודד במקביל עם היותו ערבי יחיד בבית ספר יהודי, עם אביו על מות אחיו ועם תחושת הנתק שלו מהמרחב התרבותי והפיזי ממנו הגיע.

העיצוב הפואטי של הרומן הוא אמנם עיצוב אנלוגי, שכן שני הנערים חוו טראומה אישית ועליהם להתמודד עמה ועם בן הלאום המשותף לקבוצה שאחרת לטראומה, אולם הרומן מסופר בגוף ראשון על ידי ניר, ולפיכך דמותו זוכה לעיצוב מלא וכך גם חוויותיו, לבטיו וקשייו. מנגד, דמותו של סאלים מוצגת מתוך ריחוק, שכן לאורך רוב הרומן ניר אינו מנהל קשר ישיר עם סאלים ודואג להחרמתו בכיתה. נקודת התצפית ברומן אמנם מצמצמת את היכולת שלנו להתוודע אל סאלים כאל דמות מורכבת, אולם היא מאפשרת לנו להחיל מבט ביקורתי על החברה הישראלית ביחסה אל הפלסטיני בסביבה ניטראלית, אנושית ולא צבאית.

כאשר הילדים בכיתתו של ניר שומעים על הגעתו הצפויה של סאלים, חלקם נרתעים ואינם מבינים מדוע ילד ערבי מגיע לכיתתם: "מה, עוד ילד?... כבר צפוף בכיתה. ערבים צריכים ללמוד בכפר איפה שהם גרים" (עמ' 9). בסיפור שלפנינו הילדים חושפים את הדימוי הסטריאוטיפי שיש להם על דמות הערבי שחי בכפר ולא בעיר, וסטריאוטיפ זה מוקצן כשנועה מציינת ש"כל הערבים יש להם מין ריח כזה..." (עמ' 10). אף ניר תוהה כשהוא רואה לראשונה את סאלים, "מעניין מאין הוא השיג את הכובע המגניב הזה" (עמ' 14), תהייה שצובעת את סאלים באור שלילי כנער שגונב או משיג חפצים בדרכים לא כשרות. ביקורת סמויה מושמעת גם על המבוגרים ברומן, שכן אביו של רון טוען שסאלים יכול "להביא מחלות מדבקות" (עמ' 30) ואילו המורה להתעמלות, בשיחה ששומע ניר במקרה, תומך בהפרדה ואינו מבין מדוע נער ערבי צריך ללמוד עם ילדים יהודיים. אם המבוגרים אמורים למלא את תפקיד המחנכים ולהוות מודל לחיקוי, הרי שהם מצליחים בכך, אולם למרבה הצער, הם מחנכים להשרשת הסטריאוטיפים ולהדרת ה"אחר".

ניר מארגן חרם על סאלים בחשבו שהוא נוקם בכך את מות אביו. בתחילה, רוב ילדי הכיתה משתפים עמו פעולה, אך ככל שמתקדמת עלילת הרומן, החרם מתפוגג. שיאו של החרם מתואר ביום הולדתו של סאלים, כאשר ניר וכמה מחבריו זורקים "פצצות בוץ" על ילדי כיתתם שהחליטו לחגוג עם סאלים את יום הולדתו בביתו. באירוע זה סאלים, שמצטרף ללחימה בין שני הצדדים, מכה את ניר.

מערכת החינוך מוצגת ברומן בכל אוזלת ידה, וייתכן וזהו ההסבר להיעדרה של היצירה מתכנית הלימודים: המחנכת מקדישה לנושא שיעורים אחדים, דנה עם תלמידיה בחרם ובהשלכותיו ואף מזמנת לכיתה את אחותו של סאלים, חד'ג'ה, שתספר את סיפורם המשפחתי, אולם בסופו של דבר, ההחלטה על סיום החרם מתקבלת על ידי ניר לבדו, לאחר שנחשף במהלך שיחה עם דודו, ל"אני מאמין" הפוליטי של אביו המנוח. נודע לו שאביו אמנם שירת כקצין במילואים ופעל לתפיסתם של

מתכנני פיגועים, אולם תמך בפתרון מדיני ובסיום הסכסוך האלים. המחנכת והמנהלת, המודעות למצבו הרגיש של ניר, נמנעות מלהעיר לו או מלהתעמת עמו, ובהימנעותן הן מתעלמות מסבלו של סאלים, למרות שהוא חווה קושי זהה לקושי של ניר. באופן בלתי צפוי, מי שמותחת ביקורת על ניר היא דווקא אמו, אלמנת צה"ל, שאינה מוכנה שניר ינקוט בפעולות אלימות נגד סאלים ומבהירה לבנה שלא מדובר כאן בנקמה, או במילוי אחר רצון האב. בסיום הרומן מנצחים בני כיתתו של ניר את בני כיתה ו' במשחק כדורגל, הודות לשיתוף הפעולה בין ניר לבין נטלי וסאלים והסוף הטוב ממחיש את יתרונה של חברות על פני פילוג הן במישור הציבורי – ניצחון הכיתה, והן במישור הפרטי – שמחת הצדדים והעובדה שכשהשתחרר ניר מהשנאה לסאלים, הוא יכול לממש את אהבתו לנטלי, שהופכת לחברתו.

אין מדובר ביצירה אוטופית. הילדים ששואפים להתנתק מהפוליטיקה של המבוגרים מתנהלים בדיוק על פי אותו שיח, ומכאן הדרך קצרה לחרם קשה שמגיע להסלמה אלימה. כמו כן, סאלים אינו מאופיין כ"אחר" שתקן וקורבן, שכן למרות החרם הוא שומר על קולו הביקורתי, מבקר את ההדרה של הערבים ואת היחס של היהודים אל המיעוט הערבי. מודעותו הפוליטית ממחישה כיצד כל צד הפנים את הנרטיב המושמע על ידי מייצגיו, ומתקשה להיפרד ממנו, גם כשנרטיב זה אינו עומד במבחן המציאות. לראיה, דווקא אמו של ניר, שהינה אלמנת צה"ל, מסייעת למשפחתו של סאלים. כן גם משפחתו של סאלים מוצאת מחסה דווקא בקרב יהודים, וכפי שח'דיג'ה מציינת, היא מפחדת יותר מנקמת אנשי הכפר מאשר מהיהודים שבקרבתם היא חיה ועובדת. גם אם מערכת החינוך כושלת בניסיונותיה ליצור אינטגרציה בין ההגמוניה ל"אחרים", המשפחה היא המעצבת את ערכיו של הילד ומעודדת את היחשפותו ל"אחר".

הרומן המורכב שלפנינו דן בתופעת החרם על ה"אחר" ומראה כיצד המחירים והמוחרם הופכים שניהם לקורבנות המעשה. הרומן מפרק את ההיררכיה בין נציג ההגמוניה המחירים ל"אחר" המוחרם, ואף דן בהרחבה בכאב שחש המחירים, במניעיו ובתהליך הנפשי שהוא חווה עד לסיום החרם. הרומן אף משמיע קולות שונים הנוכחים בשיח הישראלי והפלסטיני מתוך מגמה ברורה שלא לקדם אמירה שטחית על אודות הסכסוך, אלא להראות את הגוונים האידיאולוגיים השונים הקיימים בישראל (ולדוגמה, הדוד והמורה לספורט שמייצגים את הימין, והוריו של ניר המייצגים את השמאל) בדרך להיברות עם ה"אחר" הלאומי. הילדים משני צדי המתרחס מוצגים ככאלה הממשיכים את שיח ההורים, מושפעים ממנו ומעוצבים לאורו. עם זאת, ברגע שהם מחליטים להרפות משיח השנאה והיריבות ולחזור להיות ילדים, ללא דעות קדומות ומבלי לבטל את האחר, מוצג ניצחונם – היכולת להתאגד, להשיג מטרות משותפות ולחיות יחדיו במרחב ללא הפרדה וללא היררכיה.

פיגוע טרור והשלכותיו האידיאולוגיות: שרוטה

בעוד הרומן להיות בת של צועני הסתיים בפיגוע טרור, הרי שפיגוע טרור פותח את הרומן שרוטה לתמר ורטה-זהבי (2007), ומהווה נקודת זינוק תמאטית הן לבחינת דמות הערבי והן לבחינת

הרקע לטרור. גיבורת הרומן, אלה, נקלעת לפיגוע-התאבדות בסופרמרקט השכונתי בירושלים, שבוצע על ידי מחבלת. היא נפצעת, אולם חברתה הטובה שעלתה לישראל מאתיופיה, ירוס, נרצחת. בשבועות העוקבים, נאלצת אלה להתמודד עם רגשות האשם שלה לאחר מותה של ירוס, שכן היא זו שזימנה את המפגש בין השתיים בסופרמרקט, עם האבל לנוכח מות חברתה הקרובה, עם החלמתה מפציעותיה, עם תגובות פוסט-טראומטיות, וכמו כן היא עוברת בדיקה מחדש של האידיאולוגיות הפוליטיות בהן היא מחזיקה. אלה אמנם משייכת את עצמה למחנה השמאל, אולם הפיגוע מאלץ אותה לבחון מחדש כיצד היא תופסת ערבים, שכן לאירוע משברי הפוטנציאל להפוך את הערבים מבני אנוש לסטריאוטיפים או לקבוצת אויב. יש לציין, כי הרומן המורכב, הנוגע במקום הכאוב ביותר ביחסי יהודים וערבים – פיגועי טרור, בוחן באמצעות השימוש באלה ובחוויותיה את היחס הן לדמות הערבי, והן לסכסוך היהודי-פלסטיני.



היחס לדמות הערבי עולה מתוך היכרותה של אלה עם מאהר, בנה של סמירה (העובדת עם אמה), בזמן אשפוזה בבית החולים. באמצעות שיחותיהם מצליחה אלה להיחשף לראשונה לעולמו ולקשייו של ערבי ישראלי:

”אני יודע שבשביל היהודים שאני פוגש אני הערבי היחיד שאתו הם דיברו בחיים שלהם. עד כתיבתי ו' למדתי בבית-ספר של יהודים, מגיל שבע אני שוחה בנבחרת של ימק"א. תאמיני לי אני מכיר הרבה יהודים. אתם תמיד חושבים שאני הנציג של כל הפלסטינים ושעלי אתם יכולים לשפוך את כל המחשבות שלכם על כל הערבים שבעולם. אבל לי זה נמאס! חלאס! אני לא רוצה את התפקיד הזה. אם את רוצה לדבר אתי תדברי עם מאהר עליאן ולא עם מאהר הדובר של מדינת פלסטין, הבנת?" (עמ' 42).

הוריו של מאהר סברו שבבית הספר היהודי הרמה גבוהה יותר ולכן הוא למד עד כיתה ו' בבית ספר יהודי, סיטואציה שאופיינה ברומן **נאדיה**, והתחדדה בסיומו, שהציג כיצד נאדיה שוקלת לעזוב ומחליטה להישאר בפנימייה היהודית. לאור אי השתלבותו, ובקשתו לעבור לבית ספר ערבי, מאהר נשלח ללמוד בירושלים המזרחית. כעת, הוא חווה את חייהם של פלסטינים ללא תעודת זהות ישראלית, שכן הוא נאלץ לעבור במחסומים למרות היותו אזרח ישראלי. גם שאיפתו של מאהר ללמוד פסיכולוגיה נוגעת למיקומו הלימינאלי, בין יהודים, ערבים ישראלים ופלסטינים: ”רציתי פעם להיות עורך דין ולהגן על כל מיני פלסטינים שיהודים דופקים. עכשיו אולי מעניין אותי ללמוד פסיכולוגיה. מעניין אותי ה'למה'. למה אנשים מתנהגים ככה? למה אנשים מרגישים ככה?" (עמ' 43). התהייה על פשרו של הסכסוך מאפיינת את שני הצדדים, בני נוער שנולדו לתוך מציאות קיימת.

הקשר המתהווה בין אלה למאהר נתקל בהתנגדותו של אביה ולפיכך, עם יציאתה מבית החולים, היא משוחחח עם מאהר ונפגשת עמו ללא ידיעת הוריה. המפגשים עם מאהר מקדמים שתי אסטרטגיות אידיאולוגיות:

האחת, הם חושפים בפני אלה והקוראים דמות של נער ערבי ישראלי המעוררת היקסמות. לכל אורך היצירה ניכר, כי חרף הקשר הרומנטי של אלה ושל איתן בן כתתה, הקשר הנרקם עם מאהר הוא בעל היתכנות להפוך לקשר רומנטי. אלה נדרשת לא אחת לחיצוניותו ולחיוכי, ודרישותיו של איתן להיות נוכח בפגישות בין השניים, מחזקות את ההכרה בכך שדמותו של מאהר מעוצבת כדמות המושכת את אלה פנימית וחיצונית. האפשרות של הירקמותו של קשר רומנטי בין יהודייה לערבי נוכחת ביצירה ויש בה כשלעצמה להפוך את הערבי ממי ששייך לקבוצת האויב, לאדם אינדיבידואל המושך את הגיבורה. מאהר אף משתף את אלה בקשיי משפחתו, בהחלטה להגר לגרמניה לאור סיוטיו של האב, ואף בהחלטתו ללמוד פסיכולוגיה בחו"ל, החלטה שיש בה אי אמון מוחלט במערכת החינוך הישראלית, לאחר הגזענות שחוזה בזמן לימודיו בבית הספר היהודי.

השנייה, מאהר מאפשר לאלה ליצור קשר עם משפחתה של המחבלת מן הפיגוע בו נפגעה. אלה נחושה לגלות את הסיבות שהובילו את המחבלת נאדירה לבצע פיגוע התאבדות ולכן כותבת מכתב לבני משפחתה של המחבלת. עצם הגילוי שלמחבלת יש שם, מכה את אלה בתדהמה: "לא חשבתי שיש לה שם. אצלי היא מין נאצית כזאת" (עמ' 82). ההבנה שהמחבלת היא אדם, בעל משפחה, ולא ישות ערטילאית מחוסרת זהות, גורמת לאלה לרצות לחקור את אישיותה ומניעה של נאדירה, ומכתבה להוריה זוכה במכתבי תשובה מראניה בת השמונה, בת דודתה של המחבלת שכותבת, בין היתר: "קראתי והרגשתי מאוד עצובה. עצובה על נאדירה שלנו, עצובה על החברה שלך, עצובה עלייך, עצובה עלי, עצובה על כל העולם" (עמ' 119). חליפת המכתבים בין אלה לראניה, לצד פגישה חטופה בין השניים, אינה חושפת את מניעה של המחבלת המתאבדת, אולם מנשלת אותה מאי אנושיותה, או מעיצובה הסטריאוטיפי כמפלצת מחוסרת זהות. כמו כן הכאב שנגרם לנוכח הפיגוע מוליד צער הן בצד היהודי והן בצד הפלסטיני, והרומן מבקר את בחירתה של מדינת ישראל להעניש את הנפגעים בין כה וכה – משפחת המחבלת שמאבדת בת משפחה וכן בית, והופכת למחוסרת בית.

כפי שמכתביה של ראניה מבהירים לאלה שמאחורי כל פלסטיני, גם אם הוא מחבל, מצויים סיפור וקשת של רגשות, מכתבה של אלה מבהיר לראניה "שהיהודים הם לא רק חיילים" (עמ' 125). ראניה מספרת על מפגשים עם ילדים יהודים מירושלים שהתקיימו בזמן שלמדה בכיתה א'. מפגשים אלו, אותם הספיקה לשכוח, לצד מכתבה של אלה, מחדדים בתודעתה את העובדה שאין יהודי קולקטיבי ושניתן לכוון קשר שאינו מיליטנטי עם יהודים.

בראשית הרומן שואל איתן את אלה: "תגידי לי את האמת, הדעות שלך השתנו אחרי הפיגוע?" (עמ' 49). איתן חפץ לדעת, האם אלה הפכה לימנית, ואלה אינה עונה. בסיום הרומן מסיימת אלה

לכתוב את סיפורה – אמצעי להתגבר על הטראומה ותחושת האובדן וכמו כן להנציח את חברתה ירוס – מתוך כוונה לשלוח אותו למאהר, כדי שיקרא ויתרגם למשפחתה של ראניה. מה שהתחיל כקשר המבוסס על עימות בבית החולים, הופך לחברות עמוקה, ולהבנה מורכבת, כי לכל צד בסכסוך סיפור משלו, שעל הצד השני להכיר. כתיבת הסיפור היא התשובה לשאלתו של איתן, שכן דווקא הפיגוע מחדד באלה את ההבנה ש"שמאל" פירושו הבנת ה"אחר" ומניעיו. מכאן כי הרומן מנסה להילחם בדעות הקדומות ובתפיסה הסטריאוטיפית של דמות הערבי כמשתייכת לקבוצת אויב וכנטולת אפיון ייחודי, מתוך העלאת האפשרות לכינון חברות בין נערה יהודייה לנער ערבי, וכמו כן להידברות בין פלסטינים ליהודים, המניבה לא רק אמפתיה והיכרות עם מכאובי ה"אחר" ומהלך חייו, אלא גם תחושה של קרבה רגשית, שכן האובדן המשותף מוליד הזדהות וחמלה.

הכרת הילד הבדואי: זינב – הילדה מהמדבר



ספרה של עמלה עינת, **זינב – הילדה מהמדבר** (2005) מציג בפני הילד הישראלי את הילדה הבדואית. בעוד הספר **רים, הילדה מעין חוד** התמקד בחייה של ילדה אוהבת חיות, ונמנע מהיגדים פוליטיים מפורשים תוך הישענות על ידע היסטורי מוקדם, הרי **זינב הילדה מהמדבר** היא יצירה פוליטית נוקבת המעלה ביקורת חריפה כנגד יחסה של מדינת ישראל אל הבדווים. הביקורת החוזרת בטקסט מעמעמת את הפונקציה הסיפורית שלו, והופכת את זינב וחייה למשניים, דבר שעלול לפגום בתחושת ההזדהות עם הדמות.

הספר אינו משתמש באיורים, אלא בצילומים, בדומה ל**חלומו של יוסף**. אלו יוצרים תחושה לפיה מדובר בנרטיב ריאליסטי ומכאן כי החוזה מול הנמען-הילד אינו עוד חוזה של יצירה בדיונית כי אם חוזה הנרקם בין נמען לז'אנרים תיעודיים הנאמנים ל"אמת". הצילומים מאפשרים להתוודע אל סביבתה של זינב ואל דמותה, ויש בהם כדי לחשוף את המסורת הבדואית: האוהל, המאכלים, כלי הנגינה, בעלי החיים, אורח החיים במדבר, וכמו כן הצילומים מעלים את שיזרון של שתי מגמות מנוגדות: קדמה ומסורת.

את המסורת מייצגת סבתה של זינב המסרבת לעבור לגור בבית פח ונשארת נאמנה לאורח החיים הבדואי המסורתי. מעבר להישארותה באוהל, היא גורסת שבנות אינן צריכות לבקר בבית הספר אלא להמשיך ולבצע מטלות "נשיות" מסורתיות. זאת בניגוד לזינב, שאוהבת את בית הספר, וחלומה הוא להיות מורה, היינו, לצאת מתוך הסֶפֶרָה הפרטית ולממש את עצמה מקצועית בספירה הציבורית.

עלילת ההווה הסיפורי נמשכת כיממה, ומעבר לה, המספרת מבצעת נסיגות אקספוזיציוניות המאירות את אורח חייה של זינב ונדרשות למשפחתה ולבעייתיות בפניה נתקלת זינב, עת הטנדר

המשפחתי מתקלקל ואין לה דרך לנסוע לבית הספר, שכן האוטובוס מרוחק מביתם. בהווה הסיפורי מתוארת התנגדותם של שלטונות ישראל לאורח החיים הארעי של הבדואים:

"הצרות שאליהן התכוונה סבתא התחילו מאז שהאנשים האחראים על תכנון הישובים במדינת ישראל הודיעו לבדואים, שבמדינה מסודרת לא יוכלו להמשיך לנדוד. אתם חייבים, אמרו להם, לעבור לגור בישובים קבועים ומסודרים – כמו כולם" (עמ' 12).

סבתה של זינב מתנגדת ומציינת כי השטחים שהמדינה מציעה קטנים מדי "עד שאי אפשר לרעות בהם אפילו עדר קטן של כבשים או גמלים" (שם). וכך מוצג הקונפליקט בין הרצון שהבדואים יעברו לדיור קבוע וייהנו משירותיה של המדינה (תחבורה, השכלה וסניטציה) לבין היות החברה הבדואית חברה של רועי צאן שסגנון חייה דורש קרבה לשטחים טבעיים פתוחים ולא לשטחים עירוניים. בשונה מסבתה שמצדדת בשמירה על המסורת, זינב נקרעת בין מגמות של שינוי וחדשנות, לבין אהבתה את שורשיה התרבותיים:

"זינב אהבה את השקט ואת הריח של המדבר הגדול. היא אהבה את הסוסים השחורים ואת הגמלים ארוכי הצוואר שרעו על הגבעות מסביב. אבל לפעמים חלמה על מקומות רחוקים שראתה בטלוויזיה: על אוטובוסים מבהיקים ורכבות ארוכות, על ילקוטים גדולים ויפים שנשאו הילדים בדרכם לבתי ספר בערים גדולות, על הים ועל ספרים, צעצועים ומחשבים" (עמ' 16).

לצד שתי התמות שלעיל, הצגת זינב והצגת הקונפליקט בו שרויה החברה הבדואית בישראל, מוצגת תמה שלישית והיא הרס ביתה של זינב: "[...] 'הם באו. הם הרסו לנו את הבית'. הכעס של הגברים היה גדול. הם רצו, נופפו בידיהם מול פניהם של מפעילי המנוף וצעקו: 'איך הורסים ככה, בלי שום הודעה, בלי לדבר איתנו קודם? למה?!'" (עמ' 24).

זינב המבוהלת יוצאת אל אחיה במטרה לקרוא להם לעזרה. אולם היא מתרחקת, מאבדת את דרכה ומתייבשת. בסוף היצירה אחיה מוצאים אותה ומבהילים אותה אל אוהל סבתה. אביה מרגיע אותה ומציין: "נבנה שוב, בת קטנה, נמשיך לבנות עד שנשכנע את האחראים בממשלה להרשות לנו לגור במקומות שמתאימים לנו" (עמ' 34) ואף מבטיח לה שימצא דרך להחזירה לבית הספר.

מעטות הן היצירות המפגישות את הנמען הילד היהודי עם ילדים בדואים. יצירה זו היא חלק מסדרת "ילדים בישראל", אשר כל ספר המשתייך אליה מוקדש לילד ממגזר מסוים. ניכר, כי חרף הביקורת המועלית כנגד ממשלת ישראל ההורסת את ביתה של זינב, מוצגים ביצירה הקונפליקט הבדואי-הישראלי על מורכבותו, תוך הידרשות לתהליכי השינוי שעוברת החברה הבדואית לאור המודרניזציה ושינוי מעמדן של נשים. ה"סוף הטוב" אמנם אינו פותר את קונפליקט המגורים או את היעדר ההידברות בין הממשלה לבין הבדואים, אולם מבטיח לזינב כי ביקוריה בבית הספר יתחדשו, ומאותת לקורא כי ביכולתו של ילד לשנות את פניה של חברה שלמה. הוא אינו מוחק את

שרירות לבו של השלטון ואת חוסר היכולת של הממשל הישראלי להכיל צורות חיים שונות מאלו המוכרות לו.

האם סיפור אהבה בין יהודיה לערבי יכול להתקיים? "סלטה לאחור" לתמר ורטה-זהבי



נדמה שבהקשר להצגת הסכסוך היהודי-פלסטיני, הרומן **סלטה לאחור** לתמר ורטה-זהבי (2008) הוא היצירה היחידה הנדרשת מפורשות לאהבתם של יהודייה וערבי. אמנם ביצירות דוגמת **נאדיה** לגלילה רון-פדר מוזכרת משיכתו של נער יהודי אל נערה ערביה, אולם מדובר בתמה שאינה מרכזית ואינה זוכה לפיתוח עלילתי. ברומן **סלטה לאחור**, מוצגת נטע, נערה המתגוררת בירושלים, המצטרפת לקרקס היהודי-ערבי בעיר. היא מתחברת עם אבתיסאם, נערה ערביה, ודרכה מתוודעת לשאפיק, אחיה של אבתיסאם, בו היא מתאהבת. זהו סיפור אהבה ראשונה יוצא דופן: שאפיק הוא נער ערבי-ישראלי בעל תודעה פוליטית מפותחת, החווה שוב ושוב את אלימותו של הממסד היהודי. הוא מודע למיקומם השולי של

ערביי ישראל ולפיכך מתנגד לחברות הנרקמת בין אחותו לנטע. הרתיעה האידיאולוגית מכסה על משיכה רומנטית, ובהדרגה, השניים מעמיקים את היכרותם, מתחילים בקשר רומנטי, אולם במהרה מסיימים קשר זה לאור ההבנה ההדדית שלא ניתן יהיה להעמיקו בתנאים הפוליטיים הקיימים. בעוד חברתה הקרובה של נטע, שרון, קושרת קשר רומנטי עם אלון, העומד להתגייס לצבא ומעוניין לשרת ביחידה קרבית, נטע מתאהבת בנער הנתפס כ"אויב", ומכאן השמירה על הסודיות, ההקנטות מצד שרון, ואף ההפרעה החוזרת ונשנית לקשר בדמות חיילים הנטפלים לזוג בבית קפה, או התחושה לפיה אין מקום שבו הם יוכלו להיות לבדם, ולא לעורר את חשדם/זעמם של הסובבים, משני צדי המתרס.

ורטה-זהבי בוחרת להעביר את סיפורם של שאפיק ונטע מתוך שימוש במספר אוקטוראלי המביט על ההתרחשויות ממעוף הציפור. כך היא מנסה שלא לייצר העדפה של נקודת תצפית אחת על רעותה, וכך מועברים הקשיים והלבטים של כל אחת מן הדמויות. כמו כן, המספר האוקטוראלי "מתלווה" אל הדמויות בסיטואציות חשוכות מוסרית וכך מתווכן עבור הקורא, ועבור הדמות שאינה משתפת בסיטואציה. דוגמה בולטת לכך ניתנת לאיתור כאשר הנערים בקרקס היהודי-ערבי טסים מישראל לאיטליה:

"אבל כשהם עוברים לבידוק הבא, הקבוצה הערבית מתבקשת בנימוס להתלוות לאיש ביטחון ממושקף שמוביל את הבנות לבודקת ביטחונית חמורת סבר. הכול קורה כל-כך מהר ובשקט. נטע שעוברת בלי עיכוב בין שני השערים של גלאי המתכות אינה מבחינה שחברתה נעלמה עם שאר הערבים. היא מתיישבת על כורסה פנויה ונרדמת מיד.

הבודקת, בחורה צעירה ומטופחת, מובילה את אבתיסאם לתא מבודד ושואלת אותה שאלות רבות במהירות מסחררת. אבתיסאם מפחדת, פני הבודקת חתומות, היא אינה מגלה שמץ חביבות כלפי הילדה החיוורת שמולה. בשפתיים רועדות נאבקת אבתיסאם בבכי שעומד לפרוץ מתוכה. אם תבכה לא תבין הבודקת מילה מדבריה ותכעס עליה עוד יותר. היא רוצה לצעוק לאמה שתבוא לקחת אותה הביתה. [...] תשובותיה מהוססות ומגומגמות. היא מרבה לשאול "מה?" וזוכה להסברים חסרי סבלנות [...]. בדמיונה היא כבר רואה את עצמה זרוקה בבית-כלא ישראלי, עצורה במעצר מנהלי. [...] כשאבתיסאם כבר באפיסת כוחות היא שומעת את המשפט הגואלי: "נסיעה טובה וסליחה על אי-הנעימות. את מבנה, אין לנו בררה. חייבים לבדוק כל אחד. גם את לא רוצה מחבל במטוס" (עמ' 101-102).

השימוש במספר האוקטוראלי מאפשר לקורא לנכוח בסיטואציות בהן נטע או שאפיק אינם נמצאים, וכמו כן, יש בו כדי להסגיר את הביקורת כנגד הריטואל שלעיל, וכנגד הבודקת, שאינה חסה על ילדה בת 12 שזוהי נסיעתה הראשונה מחוץ לישראל, ועברית איננה שפת אמה. כמו כן, אנו עדים ללבטים של נטע ושאפיק בשעת ההתאהבות. שאפיק תוהה "אם בכלל מותר לו להרגיש כלפיה רגשות או שאסור לחבב אחת מבנות העם שכובש את העם שלך" (עמ' 166). חלומה של נטע, בעת שהיא מטיילת באיטליה, הוא שהיא ושאפיק "טיילו יד ביד ברחובות הקטנים והמרוצפים אבנים אפורות ואיש לא ישאל אותם מה ערבי עושה עם יהודייה" (עמ' 132). ניכר כי לצד התהיות לגבי רגשותיו של הצד השני, האופייניות לסיפורי אהבה ראשונה הממוענים למתבגרים, התהיות אודות ההקשרים הפוליטיים של ההתאהבות מאיישות את מרבית הטקסט, ואף החלטה לסיים את הקשר היא החלטה פוליטית שמקבל שאפיק. לאחר שהוא מורד מן האוטובוס בדרכו לאוניברסיטה וחווה התמוטטות רגשית, הוא מודע לכך שהקשר לא יצלח.

סיגור היצירה עומד בסתירה למוסכמה הז'אנרית המקובלת של ספרות גיל הנעורים העוסקת באהבות ראשונות. אין לפנינו "סוף טוב", כי אם פרידה כפולה: הזוג נפרד ופורם את הקשר הרגשי העז והבלתי ממומש ואילו נטע ואמה "נפרדות" מישראל ועוברות לגור בניו-יורק. הפרידה מהווה מוטיב מרכזי ביצירה, שכן אבתיסאם מתכננת כוריאוגרפיה למופע בקרקס בשם זה, חומות ההפרדה בין יהודים לערבים מוזכרות שוב ושוב, הן בהקשר הפיזי והן כהסמלה למערכת היחסים בין העמים, ואמנם ידידותן של נטע ואבתיסאם גוררת ידידות בין שתי המשפחות, אולם מדובר באפיזודה קצרה. הפרידה נגזרת על הנערים ובאה להצביע על חוסר מוכנותם של בני שני הלאומים להרפות מן השנאה והחשדנות ההדדית לטובת אהבה והיקשרות.

למי שייכת ירושלים? יונה חצי לבנה לאילנה זיידמן

כבר בשמו של הסיפור **יונה חצי לבנה** (2010), מהדהד הסמל הישראלי המזוהה ביותר עם תהליך השלום, היונה, על רקע כישלוננו. שכן היונה המתוארת ביצירה היא "חצי לבנה" ואין היא אותה



יונה לבנה המסמלת שלום ותקווה. המספרת אף מצהירה בפתח היצירה: "זאת גיבורת הסיפור שלנו. היא לא לבנה ויפה כמו יונת שלום. סתם יונה. חצי אפורה וחצי לבנה"⁴. היונה המתוארת זוכה לחסדיה של קשישה יהודייה שעלתה בעבר מבגדד, ומתגוררת בירושלים. מתוך רצון להיטיב עם הקשישה, היא יוצאת למסע לכותל המערבי במטרה לשים בו את הפתק שכתבה הקשישה, המפציר באל ששייב את

בנה המתגורר באמריקה אליה, וכך תוכל להיפרד ממנו טרם מותה.

בקריאה ראשונית ניתן לחשוב שלפנינו יצירה שתפקידה להציג בפני הנמען הילד את ירושלים, על אתריה הקדושים: הכותל המערבי, כנסיית הקבר וכיפת הסלע, ואין בינה ובין הסכסוך היהודי-ערבי דבר. היונה עפה מאתר לאתר עד שהיא מצליחה למצוא את הכותל המערבי, ולהניח את הפתק של הקשישה. בקריאה שנייה הסיפור הופך להיות אנטייתזה לספרות ילדים ישראלית הגמונית. הדמויות המרכזיות המאיישות אותו הן יונה ואשה קשישה. ה"ישראליות" המונוליטית אינה מיוצגת בסיפור, הבוחר להציג אשה ישראלית הדוברת עברית וערבית ומספרת: "עד עכשיו לא למדתי לכתוב בעברית. חמישים שנה ועוד לא למדתי. [...] אבל אלוהים כבר יבין". בנה של הקשישה חי באמריקה ומצוין כי הוא "מלומד". סיבת העזיבה את ישראל אינה מצוינת, אולם נדיר למצוא הדים לתופעת ה"ירידה" בספרות ילדים ישראלית, הנוהגת לחזק את אהבת הארץ ולהדיר לשוליה ביקורת כנגד הממסד הישראלי.

הסיפור מצליב בין שני ה"אחרים" בחברה הישראלית: ה"אחר" האתני, שכן הקשישה מייצגת את המזרחיות, ולמרות עונייה, נדיבותה וטוב לבה כובשים את לב היונה, הרואה בה "מלכה עשירה", (גם תופעת הירידה של הבן המזרחי שהצליח להגשים את עצמו מחוץ לישראל יכולה להתפרש כאי אמון בפרויקט הציוני אשר הדיר מזרחיים), וה"אחר" הלאומי, הערבי אותו פוגשת היונה בדרכה לכותל, אשר דווקא הוא שם קץ לנדידתה בין האתרים, ומכוון אותה לכותל. הערבי הקשיש, קורא את הפתק שכתבה הקשישה בערבית, ומיד נוטל את היונה "בעדינות" ומביא אותה לכותל. בזכות ההכוונה של הקשיש הערבי, יכולה היונה להשלים את משימתה, וכאשר היא שבה לבית הקשישה, מתקבל האות כי הפתק הגשים את ייעודו, והבן יגיע תוך מספר ימים לראות את אמו.

היצירה מקדמת תפיסה חתרנית לפיה ירושלים שייכת לכל המאמינים בה. זוהי תפיסה שבה איש מאמין מכבד איש מאמין אחר. השיזור בין שתי ה"אחרויות" נובע מראייה פוסט-קולוניאליסטית המחברת בין דיכוי מזרחיים לדיכוי ערבים בשל גישה אירוצנטרית המאפיינת את ההגמוניה הישראלית. כפי שהקשישה המזרחית מצטיירת כרגישה וכטובת לב, כך הערבי מצטייר כעדין נפש, כרגיש, וכמי ששייך למרחב, בדיוק כמו מקבילתו היהודייה. ובהתאמה, מאוירות היונה והקשישה על

4 בספר אין ציון מספרי עמודים.

רקע חנות לממכר "מעורב ירושלמי", איור המפקיע את ירושלים מהנרטיב הישראלי, לטובת נרטיב מתחרה וחתרני, הומאני ופלורליסטי.

סיכום

ממחקרו של אופנהיימר (2008: 18-19, 433-435) הדן בייצוג הערבים בסיפורת העברית בין השנים 1906-2005, עולות עובדות מעניינות: הנכבה הפלסטינית איננה מאיישת את הרומן הישראלי, גם בטקסטים המציגים נרטיב שחותר תחת השיח הציוני. דמות הערבי אמנם מאיישת את הספרות העברית, אולם מופיעה הם אמביוולנטיים והם תוצר של רטוריקה של עמימות. בתקופת היישוב, הערבי מתואר כ"אחר" לאומי בעל תרבות נבדלת, ובהמשך, בסיפורת של תקופת דור המדינה, הוא מאופיין כבן אדם ולא כ"אלגוריה לאומית" ומעוצב באמצעות "נרטיב אוניברסאלי", המתבטא בדחייתם של שיפוטיות אידיאולוגיים וידע אוריינטליסטי על הערבים ובחריגה מנקודת המבט הלאומית המגויסת, על מנת לאפשר לדמות לקיים חוויה אנושית מלאה שחוקיה אינם כפופים למציאות הפוליטית. חרף שחרורה של דמות הערבי מ"אחרותה", היא איננה כוח המטביע את חותמו על המציאות ההיסטורית, שכן הערבי ביצירה הישראלית נאלץ להידחק לתוך עלילה שסופה עומד בסימן כישלון. בהתייחסותו להצגת ערבים בספרות הישראלית למבוגרים מציין מורג, כי צבר רב של יצירות המציגות דמויות של ערבים, עושות כן במטרה "לעורר שאלות ולהניע מאבקים בקרב הדמויות היהודיות" (מורג, 1987: 15), חלקם מאבקים פנימיים, חלקם פוליטיים.

התמונה המתקבלת מבחינתה של ספרות ילדים ונוער המתפרסמת בין השנים 1985-2015 מעלה הלימה מסוימת, אולם גם מסמנת את ספרות הילדים והנוער הישראלית כאתר משחרר בהקשר לדמות הערבי, המאפשר אפיון אינדיבידואלי כמו גם השמעת סיפור אישי החותר תחת הנרטיב הציוני. הדמות היהודית ביצירה לנוער מאותגרת לנוכח דמות הערבי בקטגוריה הראשונה, (לדוגמה הנערים בפנימייתה של נאדיה) והשלישית (לדוגמה, ניר שנאלץ להתמודד שוב עם מותו של אביו עם הגעת סאלים). מעבר לכך, הקורא היהודי נתבע לגבש עמדה לאור המתואר ביצירה ובכך ספרות הילדים והנוער מכירה בזכותם ויותר מכך, בחובתם של בני נוער לגבש **עמדה** כלפי הסכסוך. עם זאת, ובאופן לא מפתיע, דווקא כאשר דמותו של היהודי מודרת מן הטקסט לטובת תיאור חייו של הילד הערבי, מתקבלת תמונה אנטי-סטריאוטיפית של חייו ושל אופיו, המקדמת הזדהות כמו גם שבירת סטריאוטיפים. הדבר מסביר את בחירתן של שתי היצירות מן הקטגוריה הראשונה (ולא מן הקטגוריה השנייה) להוות חלק מתכנית הלימודים, שכן אלו יצירות הנותנות את "זכות הדיבור" לגיבור הערבי המוסר את סיפורו בגוף ראשון, עת "אחרותו" מוקצנת, כאשר הוא שווה במרחב יהודי. מערכת החינוך עודנה נדרשת למסגור הלוקאלי והלאומי של היצירה ומכאן שהתלמיד הישראלי אינו פוגש דמות ערבי המנותקת מהקשר פוליטי, וודאי שלא דמות ערבי הקושרת קשר רומנטי עם נערה יהודיה.

הנתון המעניין עולה מתוך העובדה, שדווקא בשנים הטעונות ביותר בסכסוך היהודי-פלסטיני, **הכוללות שתי אינתיפאדות ומבצעים צבאיים רבים, ספרות הילדים והנוער הישראלית מקדמת**

מסרים של הבנה ודו-קיום וחותרת תחת התפיסה לפיה הסכסוך כאן כדי להישאר. שניו זה נובע בראש ובראשונה מהשתנותו של הילד הגיבור בספרות הישראלית, ילד שהופך לאקטיבי, לבעל ידע ותחכום ולדומיננטי משנות ה-80 של המאה ה-20, כפי שמראה ברוך (1991: 7). כמו כן הוא קשור לעובדה, שהמדובר בילד שהשתחרר ממחויבויות הקולקטיב, והוא בעל זכות דעה ודיבור (שם: 8). ילד/ה שאינם רק בבחינת "ישות מתחנכת", אלא ישות המסוגלת לחנך את עולם המבוגרים ולהציג בפניה אנטיזה מחשבתית והתנהגותית (רוזין, 2015). כמו כן, מעיד השינוי על המסתמן בחברה הישראלית, והוא מצביע על התבגרות המניבה תפיסה של הערבי כאדם, ולא כאובייקט או אריג של סטריאוטיפים.

הצגת דמות הערבי בספרות הילדים והנוער הישראלית אמנם מקדמת תפיסה הומאנית ושוברת סטריאוטיפים, אולם כמה סוגיות מנפצות את מימושה בפועל של הקביעה שלעיל: **ראשית**, מדובר ביצירות שאינן "רבות מכר" ואינן זוכות לתהודה – לא בהיבט המכירות ולא בהיבטים ביקורתיים. **שנית**, מערכת החינוך הישראלית אמנם מכילה שתי יצירות מתוך הקורפוס הנחקר בתכנית הלימודים לבתי הספר היסודיים, אולם אין מדובר ביצירות חובה כי אם ביצירות בחירה. כמו כן הכללת יצירות אלו בתכנית הלימודים של בתי הספר היסודיים, והיעדרן של יצירות לנוער העוסקות בסכסוך היהודי-פלסטיני מתכנית הלימודים של חטיבת הביניים והתיכון, מחזקת הן את ההתעלמות מן הנושא, והן את השיוך של תמה פוליטית זו לספרות המבוגרים בלבד, שכן תכנית הלימודים בתיכון כוללת יצירות למבוגרים הנוגעות לסכסוך.⁵ **שלישית**, עיון ברשימת הוצאות הספרים הדואגות להוציא לאור ספרים הנוגעים בסכסוך היהודי-פלסטיני, חושף את העובדה שהמדובר בהוצאות מועטות: מרבית הוצאות הספרים בישראל אינן מפרסמות ספרים המציגים דמות ערבי, או המתייחסות לסכסוך היהודי-פלסטיני.

מכאן, כי הספרות המופנית לילדים ולנוער בישראל ורואה אור משנת 1985, מתנתקת לחלוטין מן המגמות שאפיינו את הספרות והעיתונות מימי קום המדינה. זוהי ספרות פוליטית מורכבת, המנסה לחשוף את הקורא היהודי הן למורכבותו של הצד הערבי והן לנרטיב הפלסטיני המוסתר ממנו בתכניות הלימודים של מקצועות ההיסטוריה והאזרחות. עם זאת, חוסר הפופולאריות של יצירות אלו, כמו גם בחירתן של מרבית הוצאות הספרים שלא להוציא ספרים המתייחסים לסוגיה זו, מלמדים על חוסר בשלות מצד המבוגרים, להתוודע למורכבותו של השסע הלאומי המאפיין את ישראל, ולדון בו. אם עיתונות הילדים היוותה סוכן סוציאליזציה שקידם דמוניזציה של דמות הערבי, הרי שספרות הילדים הנוכחית מבצעת סוציאליזציה שכנגד, חותרת תחת ערכי ההגמוניה הישראלית, ולמעשה מפגינה אומץ שכן היא מקדמת אידיאולוגיות מרווחות דווקא בקרב המיעוט הישראלי. ערכים דוגמת דו-קיום ושחרור מאירוצנטריות לצד תפיסת הערבי כדמות נטולת סטריאוטיפים מותכים אל תוך "פואטיקה משחררת", שעיקרה: מיקום דמות הערבי במרכז הטקסט ולא בשוליו כדמות משנה או לוויין, "מסירת" נקודת התצפית לדמות הערבי ועל ידי כך הפיכתה לנושא ולא

5 ולמשל: **הוצרה בוואדי** לסמי מיכאל (עם עובד, 1987).

למושא, הצגתה באופן המשחרר אותה ממבט השוואתי (לא ביחס ליהודי אלא ביחס לעצמה), העלאתן של נקודות ביקורתיות דוגמת הפקעת קרקעות וכן הזנחה מרחבית מן הצד הישראלי, מעמדם של ערביי ישראל לאור הסכסוך היהודי-פלסטיני, ההתמודדות עם הטרור, עיסוק בסוגיית הפליטות הפלסטיניות, סוגיה המהדהדת את הנכבה ומסיימת את השתקתה – אלו מאפשרים לנמענים הצעירים לקלוט נרטיב מתנגד ולעצב עמדה מוסרית שאיננה בהכרח עמדתה הרשמית של מערכת החינוך או ממשלת ישראל ביחס למיעוטיה ולשכניה. במקביל חושפות היצירות שנסקרו תפיסה הומאנית של יוצרים והוצאות ספרים, אשר מוכנים להקריב רווח מידי לטובת המחשבה על "מחרתיים". תפיסה זו מכירה בגזענות ובכוחה, אולם רואה ביצירה הספרותית אתר המתמודד עמה בהצלחה ודוחה ניסיון להשתקת עוולות או הכחדה סימבולית של הסכסוך היהודי-פלסטיני. מכאן כי ספרות הילדים והנוער הישראלית המתפרסמת משנת 1985 שוברת את ההתניה המסורתית לפיה ספרות ילדים היא שופרו הדידקטי של הממסד (שביט, 1996: 267-273) וממחישה, בניגוד לכל הציפיות, כי אתר המחאה של הסופר הישראלי הוא ספרות הילדים והנוער.

ביבליוגרפיה

מקורות ראשוניים:

- ורטה, תמר ועבדאלסלאם, יונס (1999). **ריס, הילדה מעין-חוד**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- ורטה, תמר ועבדאלסלאם, יונס (2003). **החלום של יוסף**. תל-אביב: עם עובד.
- ורטה-זהבי, תמר (2007). **שרוטה**. תל-אביב: עם עובד.
- ורטה-זהבי, תמר (2008). **סלטה לאחור**. תל-אביב: עם עובד.
- ורטה-זהבי, תמר ורוזנטל, רונית (2014). **מולו וצגאי**. אור יהודה: כנרת, זמורה ביתן, דביר.
- ורנר, אמנון (2012). **ניר נגד סאלים**. תל-אביב: ספריית פועלים.
- זיידמן, אילנה (2010). **יונה חצי לבנה**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- כרמי, דניאלה (1994). **סמיר ויונתן על כוכב מאדים**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- כרמי, דניאלה (1996). **להיות בת של צועני**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- עינת, עמלה (2005). **זינב – הילדה מהמדבר**. בני-ברק: ספריית פועלים.
- רון-פדר, גלילה (1985). **נאדיה: סיפורה של תלמידה ערבית**. בן-שמן: מודן.
- שביט, אוריה (2012). **מעשה קסמים**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

מקורות שניוניים:

- אבן, יוסף (1971). "התיאוריה של הדמות בספרות: מעמדה, תפקידה ביצירה ודרכי בנייתה בסיפורת". **הספרות ג'** (1), עמ' 1-29.

- אופנהיימר, יוחאי (2008). **מעבר לגדר: ייצוג הערבים בסיפורת העברית והישראלית (1906-2005)**. תל-אביב: עם עובד והמכללה האקדמית ספיר.
- אורון, יאיר (2013). **השואה, התקומה והנכבה**. תל-אביב: רסלינג.
- באבא, הומי, ק. (1994) [1990]. "שאלת האחר: הבדל, אפליה ושיח קולוניאליסטי". **תיאוריה וביקורת**, 5, עמ' 144-157.
- בילסקי, ליאורה (2002). "אלימות האלם: חיפוש הקול בבית המשפט". בתוך: ורד לב-כנען ומיכל גרובר-פרידלנדר (עורכות). **הקול והמבט: בין פילוסופיה וספרות, קולנוע ואופרה, מיתוס ומשפט**. תל-אביב: רסלינג, עמ' 59-79.
- ברוך, מירי (1991). **ילד אז – ילד עכשיו: עיון משווה בספרות ילדים בין שנות ה-40 לבין שנות ה-80**. תל-אביב: ספריית פועלים.
- כהן, אדיר (1985). **פנים מכוערות במראה: השתקפות הסכסוך היהודי-ערבי בספרות הילדים העברית**. תל-אביב: רשפים.
- מורג, גלעד (1987). "אוהבים ויורים: פני הערבי בראי הספרות". **מאזנים**, 61, 5-6, עמ' 15-18.
- ממי, אלבר (2005) [1953]. **דיוקן הנכבש ולפני כן דיוקן הכובש**. תרגום: אבנר להב. ירושלים: כרמל ומכון ון ליר.
- ממי, אלבר (1998) [1982]. **הגזענות**. תרגום: נורית פלד-אלחנן. ירושלים: כרמל.
- משיח, סלינה (2006). "לדמיי אויב: יריבים פוליטיים בשבועוני הילדים והנוער לפני ואחרי מלחמת תש"ח". בתוך: יוסי דהאן והנרי וסרמן (עורכים), **להמציא אומה**. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה, עמ' 261-298.
- משיח, סלינה (2014). "פוליטיקה בספרות ילדים ונוער: ספרות רדיקלית ואקטיביסטית". **ספרות ילדים ונוער**, גיליון 137, עמ' 78-97.
- משיח, סלינה (2014b). "תמר ורטה-זהבי – סופרת ילדים רדיקלית ואקטיביסטית". **ספרות ילדים ונוער**, גיליון 137, עמ' 151-155.
- נודלמן, פרי (2014). "האחר: אוריינטליזם, קולוניאליזם וספרות ילדים". **עולם קטן**, גיליון 5, עמ' 21-34.
- סמוחה, סמי (2001). "יחסי ערבים ויהודים בישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית". בתוך: **מגמות בחברה הישראלית**. אפרים יער וזאב שביט (עורכים). תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה. עמ' 233-363.
- פרלסון, ענבל (2000). "'אנחנו ו'הם': היחס לאחר בספרות הילדים העכשווית". **עולם קטן**, גיליון 1, עמ' 177-184.
- קרומר-נבו, מיכל (2006). **נשים בעוני: סיפורי חיים**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד / מגדרים.
- רודין, שי (2012). **אלימויות: על ייצוגיה של האלימות בספרות העברית החדשה**. תל-אביב: רסלינג.
- רודין, שי (2015). "הילדה החדשה: ייצוגי ילדות בספרות ילדים ישראלית לגיל הרך". **חוקרים @ הגיל הרך**, גיליון 3, עמ' 55-80.
- שביט, זהר (1996). **מעשה ילדות: מבוא לפואטיקה של ספרות ילדים**. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- שטרן, יואב (2008). "הילדים של חילמי שמחים שבאתם". **הארץ**, 3.4.2008. נדלה בתאריך 29.3.2015 <http://www.haaretz.co.il/misc/1.1316048>
- תכנית הלימודים בחינוך לשוני: שפה, ספרות ותרבות לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי-דתי. בתוך: אתר משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית. נדלה בתאריך 13/3/2015. [http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/13/3/2015/Tochniyot_Limudim/Chinuch_Leshoni/YezirutSafrutLhorhaa/](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/13/3/2015>Tochniyot_Limudim/Chinuch_Leshoni/YezirutSafrutLhorhaa/)
- Rose, Jacqueline (1992) [1984]. **The Case of Peter Pan or the Impossibility of Children's Fiction**. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.