

מבוגרים מדברים את בעיותיהם, ילדים משחקים אותם –

משחקי 'כאילו' בספרות השואה לגיל הרך

ד"ר יעקבה סצ'רדוטי

תקציר

ילדים בשואה אבדה הילדות. אובדנה היווה את סך כל האובדנים שנחוו בתהליך טראומטי מתמשך, החל מאובדן חופש התנועה, חירות הקיום ושוויון הזכויות, עבור דרך אובדן זהות, חולי, מכאוב ורעב וכלה באובדן חסות בוגרת ומוות. בתהליך זה, הרצוף תחנות של אובדן, הילדים מצאו במשחק ה'כאילו' ובדמיון נתיב בריחה מהמציאות המאיימת והבלתי מוסברת ומרחב בטוח להחצנת רגשות שהופנמו ולשחרורם של 'שדים' שהתרוצצו בנבכי הנפש.

ספרות השואה לגיל הרך, היא חלק ממערך חברתי-תרבותי הפועל להבניית הזיכרון הקיבוצי הישראלי של השואה שבמרכזו הדרישה: 'לזכור ולא לשכוח'. זאת מחד ומאידך, נדרשת ספרות זו להתאים עצמה לשלב ההתפתחותי, הקוגניטיבי והרגשי של נמעניה. כמענה לדרישות, שיש ומנוגדות הן, ובניסיון לגשר בין הילד מ'שם' לילד מ'כאן', עושה הספרות שימוש במאפייניה של ילדות באשר היא וביניהם משחק ה'כאילו' והדמיון.

מאמר זה עוסק בתפקידם הכפול של משחק ה'כאילו' והדמיון בספרות השואה לגיל הרך: כמוטיב מרכזי בתהליך הפענוח הפואטי של היצירות וככלי לתרגומו של האירוע ההיסטורי (האישי והקולקטיבי) לשפה ספרותית נגישה ורגישה עבור הנמען הילד.

מילות מפתח: ספרות לגיל הרך, שואה, משחק ה'כאילו', זיכרון קיבוצי

הקדמה

שואת יהודי אירופה היא אחד האירועים המכוננים שעיצבו את זהותו של העם היהודי בכלל ושל החברה הישראלית בפרט. כאירוע מכונן טראומטי עוררה השואה ויכוח חריף באשר לייצוגה המימטי באומנות. השאלה האם הספרות כאומנות מימטית יכולה לבטא את שלא ניתן לביטוי זכתה לתשובות מנוגדות, ומשני צידי המתרחס התייצבו שוללי ספרות השואה ומצדדיה. הטענות נוקבות והדעות נחרצות בעיקר כאשר עולה שאלת מקומה של השואה בספרות לגיל הרך.¹ המתנגדים טוענים שהיצירה הספרותית היא מְבַדָּה, שאין ביכולתו לבטא את הזוועות במילים. הם רואים בילד

1 במונח 'הגיל הרך' המאמר מתייחס לגילאי 4-7.

ישות הראויה למגננה, כזו שאין ביכולתה להכיל את המוראות מבחינה קוגניטיבית ורגשית. על המבוגר הם מצביעים כעל זה הנושא בתרמילו זיכרונות שקשה להעלותם מהאוב וכעל זה המתקשה בתפקידו כסוכן חברות בין הטראומה לילד. המצדדים בסיפורה של השואה לילדים רואים ביצירה הספרותית ערוץ תיווך אידיאולוגי – בין הזיכרון הקולקטיבי ובין הילד, ובין הדור הראשון שחוה והדור השני ששתק ובין הדור הצעיר. הם אף מדגישים את היותו של הילד ישות-מתלמדת, מושא חברות המשתתף בשלושת מחנות האימונים – האידיאולוגי-לאומי, הערכי-מוסרי והמשפחתי-שושלתי, אשר יחד מקיימים את המצווה "לזכור ולא לשכוח".²

הוויכוח סביב ספרות השואה לגיל הרך, המתקיים גם ברגעי כתיבתו של מאמר זה, מתעצם אל מול שתי עובדות: האחת, פיתוחה והפצתה של התוכנית 'בשבילי הזיכרון' – תוכנית חינוכית בנושא השואה מיוזמתם של משרד החינוך ו'יד-ושם', העוסקת בהוראת השואה וספרותה גם בגני הילדים. השנייה, הוצאתם לאור בעשור האחרון של מספר לא מבוטל של ספרי שואה לגיל הרך, אם כספרות מקור ואם כספרות מתורגמת. היות ולא ניתן להתעלם משתי העובדות הללו, בא מאמר זה לפתוח צוהר למספר יצירות, העשויות לגשר בין השואה כנושא טעון אידיאולוגית, מוסרית ונפשית ובין הילד והשלב ההתפתחותי (הקוגניטיבי והרגשי) שבו הוא נמצא. יצירות אלו נבחרו מפני שהן מציבות במרכזן רכיב המאפיין את הגיל הרך והמוכר לנמען-הילד מחייו שלו – משחק ה'כאילו', אשר באמצעותו ניתן לפתוח שני ערוצי תקשורת מקבילים: מידעי-היסטורי ורגשי-אמפתי.

המשחק – מאפיינים וסוגים

את המשחק הגדירו בר-אל ונוימאיר (2013, עמ' 243) כ"פעילות המכוונת לגרום הנאה, והנעשית שלא מלחץ או כורח וללא השגת תכלית כלשהי". אך "הנאה צרופה, שעשוע-עצמי" או "גישה עליזה לחיים וללמידה" (מויילס, 1997, עמ' 20) הם רק חלק ממאפייניו של המשחק ומתרומותיו לילד או לאדם-המשחק. אחד ממאפייניו המרכזיים הוא פיתוח הדמיון – היכולת "ליצור באמצעות התודעה חוויות בתוך סיפורים, ולארגן את ייצוגי הזיכרון של עולמנו הפיסי והחברתי בתרחישים חדשים" (סינגר, ג"ל 2004, עמ' 16). מאפיין נוסף הוא פיתוח כשירותו החברתית והתקשורתית של הילד. "רק במשחק אפשרית תקשורת, חוץ מתקשורת ישירה", קובע ויניקוט (1995, עמ' 80), ומויילס מוסיף (1997, עמ' 22) כי המשחק מסייע בידי הילד לשפוט את המשתתפים הרבים בתוך אינטראקציות חברתיות, לחוש אמפתיה כלפי אחרים ולהבין ולתרגל את התביעות החד-סטרייות לציפייה ולסובלנות. המשחק אף מפעיל ומגרה את מוחו של הילד. הוא "מניע את המשתתף בו לעסוק במיומנות במשהו מוכר לו ובה-בעת להגיב לדבר בלתי-מוכר במונחים של רכישת מידע, ידע, מיומנויות והבנות" (שם, עמ' 20). תועלות נוספות הטמונות במשחק והמצוינות על ידי החוקרים (ויניקוט, 1995; מויילס, 1997; סינגר ג"ל, 2004) הן: הטמעת ועיבוד המורכבות שבעולמו של הילד וזה

2 על השוללים והמצדדים בשימוש בספרות השואה לגיל הרך ראו: סצ'רדוטי, 2015.

הסובב אותו; שימוש ביצירות על מנת לגלות את 'האני' הפנימי ולעודד את חקירתם של חידושים; ביטוי 'בקול' של מחשבה וכתוצאה מכך תרגול מילים חדשות והגדלת אוצר המילים; יצירת מבנים מנטליים, שהם אבני הבניין של התבונה והזיכרון היעיל, ובניית ביטחון העצמי של הילד בעצמו וביכולותיו.

"המשחק חיוני לילד³ כמו מזון, חום וטיפול מגונן", קובעת שרידן (1996, עמ' 14) ומונה ששה סוגי משחק במקום ארבעת הסוגים שהציע פיאז'ה (שם):⁴

- **משחק פעיל**, המקדם התפתחות גופנית והמחייב את קיומו של מרחב פיסי הולם. לדוגמה: מחבואים, תופסת וקלאס.
 - **משחק חקרני ומניפולטיבי**, שהוא משחק סנסו-מוטורי, המתקדם ומתפתח תוך התאמה לגיל הילד ומשלב מוטוריקה גסה, מוטוריקה עדינה ותפקוד חישתי.
 - **משחק חקייני**, המשקף את שהילד רואה ושומע בסביבתו.
 - **משחק קונסטרוקטיבי**, המשלב את היכולות המוטוריות והחישתיות של הילד עם יכולת גדלה והולכת לזיהוי ולהעלאת זיכרונות שאוכסנו בשלבים מוקדמים יותר בזיכרון, והמניב תוצאה. לדוגמה: משחק בקוביות ובלגו.
 - **משחק 'כאילו'**, שבו הילד ממציא לעצמו במתכוון מצבי 'כאילו' מורכבים במטרה לתרגל וליהנות מהמיומנויות והתובנות שרכש.⁵
 - **משחק בעל כללים**, הכולל הבנה וקבלה מלאה של ההפשטות הכלולות בשיתוף. לדוגמה: משחק לפי תור, משחק הוגן ורישום מדויק של תוצאות.
- השלב הקדם-אופרציונלי הוא השלב שבו פורח משחק ה'כאילו' (המכונה אף 'המשחק הסימבולי' או 'המשחק הסמלי'), ולו מעצם נוכחותם והתפתחותם של ארבעה מאפיינים (פיאז'ה, 1992, עמ' 69):
- **חשיבה אינטואיטיבית**, כאשר התחושה שלטת בחשיבה ותהליכי השיפוט של הילד מבוססים על התרשמויות סובייקטיביות ולא על ההיגיון.
 - **חשיבה אגוצנטרית**, כאשר ילדים רואים, תופסים וחווים את העולם מנקודת מבטם שלהם בלבד.
 - **הסמלה**, כאשר הילד מסוגל לייצג את האובייקטים שבעולם הסמלים (דימויים, מילים) גם כשאינו רואה אותם, לתפוס אותם באחד החושים ולחשוב עליהם באמצעות הסמלים המייצגים אותם.

3 השימוש במין זכר – "ילד" – אין בו משום הדרה מגדרית; כוונתו תמיד בו-זמנית גם ל"ילדה".

4 משחק תרגול, משחק סמלי (סימבולי), משחק עם כללים ומשחק בנייה. ראו: פיאז'ה, 1992, עמ' 69.

5 לפי פיאז'ה מגיע משחק זה לשיאו בין גיל שנתיים לשלוש ובין גיל חמש לשש. ראו: פיאז'ה, 1992, עמ' 69.

- **אנימיזם**, כאשר הילדים מפיחים רוח חיים בעצמים או בחפצים דוממים ומעניקים להם תכונות אנושיות כיכולת מחשבה, רצון ותודעה.

פיאז'ה טוען (שם, עמ' 67-68): המשחק הסמלי הכרחי בשביל שיווי-המשקל הריגושי והאינטלקטואלי, שיהא לרשותו (של הילד) תחום פעילות אשר בו ההנעה אינה נובעת מהצורך להסתגל למציאות, אלא להפך: מההטמעה של המציאות לעצמיותו, ללא כפיות וללא סנקציות [...] זקוק הילד לאמצעי להבעה עצמית, כלומר למערכת של מסמנים אותם הוא יוצר בעצמו, ושניתן לסגלם לחפצו [...] במשחק הסמלי [...] ההטמעה מתאפשרת (ומתגברת) על ידי 'לשון' סמלים אשר העצמי מפתח אותה, ואשר הוא יכול לשנותה בהתאם לצרכיו.

לפי ויניקוט (1953), במעברו מהשלב הסנסורי-מוטורי לשלב הקדם-אופרציונלי יש שהילד לוקח עימו את הקשר האינטנסיבי שיצר עם 'אובייקט מעבר' – בובת פרווה, בובה, דובון, או כל צעצוע אחר. לעתים קרובות זה (בין ילד לחפץ) לא יתקיים בשלב הסנסורי-מוטורי אלא דווקא בשלב הקדם-אופרציונלי, אך בכל מקרה 'אובייקט המעבר' הופך למשתתף פעיל ונוכח במשחקי ה'כאילו'. הקשר שבין 'אובייקט מעבר' למשחק ה'כאילו' מתואר בהבחנתו של ויניקוט (1995) כמצוי בין שני תהליכים המתרחשים בזה אחר זה – 'התייחסות-אובייקט' (object-relating) ו'שימוש באובייקט' (object-usage). לפי ויניקוט, 'התייחסות-אובייקט' מתרחשת כאשר הסובייקט מניח לשינויים מסוימים ב'עצמי' להתרחש והאובייקט נעשה בעל משמעות. משמע, הילד (הסובייקט) מתרוקן ממשוהו, ומשליך אותו על 'אובייקט המעבר'. ההשלכה מובילה להזדהות שכתוצאה ממנה הילד מתמלא ברגש (שם, עמ' 107). 'שימוש באובייקט' מניח 'התייחסות-אובייקט' כנתון מקדים. לאובייקט נוספות תכונות חדשות, הקשורות לטבעו ולהתנהגותו. הוא כבר אינו רק "צורר של השלכות" (שם, עמ' 108) אלא חלק ממצאות משותפת.

כששרים אז לא מתים – משחק ה'כאילו' בשואה

חווית אובדן היא חלק בלתי נפרד מהקיום האנושי. יש שהאובדן צפוי, כמותו של אדם בא בימים, ויש שהוא נובע מאירוע בלתי צפוי, כמוות בתאונה או איבוד רכוש ומקור פרנסה בעקבות אסון טבע. מה מייחד את האובדן שחווה הילד בשואה? בראש וראשונה היותו מעשה אדם, שבאכזריותו גרם לסבל ולמוות. שנית, היותו של האובדן פתאומי וכרוך בעיניו מתמשך. האובדן בשואה היה שרשרת של אובדנים, שהתרחשו לאורך זמן בתהליך טראומטי מתמשך, שתחילתו בחוקי הגזע ובהדרה חברתית, המשכו בגירוש, רעב ואלימות וסופו ביתמות – יתמות-הורית או יתמות של זהות.

במצב בלתי-אנושי וא-נורמלי זה הפך משחק ה'כאילו' למרכז עולמו של הילד ולקשר הצלה נפשי. "מה שהילד לא מסוגל לומר במילים בצורה ישירה, הוא מספר דרך המשחק", טוענת דורותי סינגר (2004, עמ' 175). ואכן, במשחק ה'כאילו', כדברי פיאז'ה (1992, עמ' 70), נוצרים סמלים,

6 ב-1953 הטביע ויניקוט חותם מדעי על התופעה ההתקשרותית שבין ילד לחפץ, וכינה אותה 'אובייקט מעבר' (transitional object). ראו: ויניקוט, 1995, עמ' 36.

שבאמצעותם הילד יכול לבטא את כל אותם דברים שאין הוא יכול לנסחם ולהטמיעם בעזרת הלשון עצמה, בניסיונו. בגיל שבע קיבלה סטלה קנובל מהוריה דובון פרווה, שקראה 'מישו', ואותו נשאה עימה בנתיבי הבריחה מקראקוב ללבוב, מסיביר לסמרקנד, מטהרן לבצרה ומקראצ'י לתל-אביב. על הדובי מישו מספרת קנובל (2015): ⁷ "הדובי הזה עזר לי לשרוד מפני שדיברתי איתו. תמיד סיפרתי לו מה שעובר עלי. הוא היה בשבילי אח ואחות והכל למעשה, הכול [...] בשבילי מישו שלי חי, הוא לא מת, הוא חי. אני רואה בו משפחה חיה. הוא השריד ואני אומרת לו – אתה הגיבור שלי."

בשואה חיפש הילד במשחקי ה'כאילו' נחמה ומרגוע לנפש פצועה. "מאז שברחנו מהבית ב-44', הבובה כל הזמן הייתה איתי," מספרת מרים פרומר (2015), "הנוכחות של הבובה עזרה לי. היא נתנה לי הרבה כוח. נשענתי אני עליה [...] דיברתי אליה. שרתי לה [...] אמרתי לה שכששרים אז לא מתים" (שם). על דברי מרים מוסיפה אחותה: "כשהיינו בתוך הבור ראיתי כל הזמן איך שהיא (מרים) כל הזמן מחבקת את הבובה ומנענעת את עצמה וכאילו משכיבה אותה לישון. וכל הזמן היא חשבה שהבובה זה משהו חי" (שם).

בשואה היה משחק ה'כאילו' אמצעי מרכזי להתמודדות עם אירועים טראומטיים. באמצעות שכתובם של האירועים, שחזורם או ניתוקם מההתרחשות במציאות, ניסה הילד-המשחק להעניק משמעות לחייו ולמתרחש, להשיג תחושה של שליטה על חייו כמו גם ביטחון פסיכולוגי (כהן, 1996; Monnig, 2014). את הבובה – קולט, קיבלה קלודין רודל מהוריה ליום הולדתה הרביעי. במהלך המלחמה ברחו היא ואימה לדרום-צרפת ואימצו זהות נוצרית בדויה. רודל נזכרת (רודל-שוורץ, 2015) "הסברתי לבובה קולט, את צריכה לדעת שזה מסוכן להישאר עם השם האמיתי אז עכשיו נקרא לך – פרנסואז. אבל אני אף פעם לא חשבת עליה כעל פרנסואז, כי בלב שלי, בראש שלי קראו לה קולט." כאשר אימה של קלודין משאירה אותה במחבוא ועוזבת, הילדה אומרת לבובתה: "את רואה? אימא לא יכולה להישאר איתי ואת כן נשארת איתי" (שם). על בובה-בת שכזו שומרת במחבוא אף בתיה אייזנשטיין (2015):

"ביקשתי מקאז'אק⁸ שיעשה לי בובה. אז הוא חתך כזה עיגול. אז ציירתי שם עיניים, אף ופה וכזה גוף עשה לי. הוא דפק לי מסמרים לרגליים ולידיים, וזאת הייתה הבובה שלי. תמיד סחבתי אותה והייתי מחביאה אותה מתחת לנסורת, שאף אחד לא יראה את הבובה [...] היא נשארה שם."

המשחק הוא "שסתום הביטחון של הנפש", טוענות בר-אל ונוימאיר (2013, עמ' 253); "אירועים רבים הם בלתי מובנים לילדים קטנים, ולכן הם מפילים עליהם מורא. בשעת משחק ניתנת לילדים ההזדמנות לחיות מחדש את האירועים המאיימים, אך בהבדל חשוב: במשחק הם השולטים במצב,

7 דברי העדות המובאים במאמר נמסרים ככתבם וכלשונם ללא תיקוני תחביר או דקדוק וזאת על מנת לשמור על מהימנות הסיפור.

8 קאז'אק היה בנה של המשפחה שהסתירה את בתיה אייזנשטיין.

הם המתכננים אותו ומביימים את התרחיש, והודות לכך הם משתחררים מפחדיהם." באחד הימים, בעודה במחבוא, יצאה מלכה צ'שר לקטוף תותי-יער. במהלך חיפושיה אבדה דרכה.

"חיבקתי את הבובה – באשה. שאלתי אותה: מה נעשה עכשיו? יבוא זאב ויטרף אותנו. היות שהחזקתי אותה ככה וכמעט נפלתי, היא כמעט נשמטה ממני. היא הוציאה את היד שלה כאילו, ואמרתי, אני אלך לכיוון הזה איפה שהיא הושיטה את היד, אולי היא מראה לי משהו. והתחלתי ללכת. ופתאום נגמר היער וכבר הייתי בקרחת היער [...] וראיתי אנשים עם פנסים. הם חיפשו אותי" (שפרינגר, 2015).

אם "עלילתו" של משחק ה'כאילו' היא עלילה מתמשכת, הילד-המשחק יכול לחוות את ההתרגשות שבהתנסות בווריאציות חדשות של האירוע ואת ההנאה שבהבאת המשחק לכדי סיום מוכר ורצוי (סינגר, ג'ל, 2004, עמ' 21). במהלך המלחמה עברה משפחתה של מרים פרומר ממקום מסתור אחד לשני. באחד המחבואים, כאשר שהתה בבית איכרים נוצרים, מתגלה המשפחה בעקבות הלשנה ומושלכת לבית-הסוהר. הבובה נשארת מאחור. בדרך לא דרך מצליחים בני המשפחה לצאת את כותלי הכלא וממשיכים לנוע ממחבוא למחבוא. לקראת תום המלחמה, כשיצאה המשפחה מהבור, מרים דורשת לחזור לבית האיכרים ולקחת את הבובה (פרומר, 2015):

"הבובה [...] נשארה אצל הגויים האלה [...] הבובה הזאת הייתה לי מאד חשובה [...] אני לא מבינה את זה בעצמי, אבל זה היה כל-כך חשוב, שאנחנו אפילו הסתכנו. יכלו להרוג אותנו [...] חזרנו לכפר, והלכנו לאותו כפרי וביקשנו את הבובה חזרה [...] הם אמרו שהבובה איננה, אבל ידעתי שיש ארגז גדול כזה של צעצועים והתחלתי לחפש בתוך הארגז ומצאתי אותה. מצאתי את הבובה ולקחתי אותה."

משחק ה'כאילו' היה עבור הילד בשואה דרך לברוח מהאימה, כלי לביטוי הסערה הפנימית והבלבול של חייו, ניסיון לתפוס מחדש את תחושת המוכרות והנוחות של טרם-שואה, אך גם דרך לברוח מהשעמום שאפיין את חיי הגטו, המחנות והחיים במסתור. הסופר אורי אורלב, שהסתתר עם אחיו, נזכר (2015):

"אני ואחי היינו משחקים במלחמה. לכל אחד מאיתנו היה צבא גדול עם גנרלים [...] והיינו משחקים או מדברים בחושך באיזה מחבוא: מה אני עושה עם הגנרלים שלי? מה אתה עושה עם הגנרלים שלך? או כשהיינו למשל שתיים-עשרה שעות בחדר בבית חרושת, כשהמבוגרים עבדו, אז שיחקנו על הרצפה [...] הם (חיילי המשחק) היו כאלה קטנים וצירתי להם את הפרצופים [...] עשיתי עוד הרבה חיילים מבריסטול שעמדו על הרצפה."

מציאות חלופית בדמות עבר ועולמות אגדיים

הסיפור הריאליסטי הוא הסוגה השלטת בספרות השואה לגיל הרך, ולא בכדי. היצירות מציגות עצמן כאלה המתארות באופן מוחשי ומפורט אירוע שהתקיים במציאות או שעשוי היה להתקיים במציאות. הבחירה בסיפור הריאליסטי היא בחירה מודעת ומכוונת, האומרת – לא סיפור בדיה מסופר כאן אלא תיעוד של מציאות אותנטית, והאירועים אכן התרחשו. בכריכות האחוריות מצוין במפורש כי הסיפור "מבוסס על מקרה שהיה" (שרפיאן, 1998), "מעשה שהיה" (דגן, 1999), או שזהו "סיפור אמיתי" (שולביץ, 2008; קלוריה-פרידמן, 2011). בנבכי הטקסטים מופיעות הערות כ"ככה זה היה" (פרנקל, 2009, עמ' 16), או (אלה) "סיפורים אמיתיים מן החיים" (רווה ושנוולד, 2004, עמ' 1). בנספחים מוצגות תמונות צהובות מיושן, שנלקחו מאלבום משפחתי (רווה ושנוולד, 2004; שולביץ, 2008; פרנקל, 2009), או חפצים ואוצרות אישיים מהתקופה (טל-קופלמן, 2009), וכן בהם "הערת מחבר" או "סוף דבר", המציגים את הביוגרפיה ההיסטורית של המחבר או של הדמות הראשית.

על-מנת לקרב את הילד לדפי ההיסטוריה מוצגים הסיפורים בפריזמה של הסיפור האישי, המעמיד במרכז את ההתנסות האישית ובו-זמנית מנסה לשמור על נאמנות מרבית למציאות ההיסטורית. ברוב היצירות זכות הדיבור ניתנת למי שעבר את הזוועה, אך גם כאשר זכות הדיבור עוברת למספר חיצוני, הדור הראשון או הדור השני לשואה, המספר נצמד לדמות החווה הצמדות סימביוטית. החומרים הם חומרי המציאות והכתיבה היא כתיבה ריאליסטית-תיעודית מרגשת, אך לא רגשנית, והסיפור המסופר הוא סיפור קונקרטי, הנמנע מהכללות העשויות לשבש את הזדהותו של הנמען-הילד עם המסופר.

מעשה שהיה כך היה, והוא מציג בפני הנמען-הילד, גם אם באופן מרוכך, סיפור אמיתי של אובדן: אובדן פיסי-מקומי [לוקאלי] של מרחבי מחייה מוכרים כבית, גן ובית-ספר; אובדן פיסי-מטריאלי של רכוש כצעצועים, משחקים וביגוד; אובדן פיזי כרעב וצמא; אובדן של קרובי משפחה ואובדן פסיכולוגי של תמימות, זהות, או אמונה באדם. אם האובדן הוא פיסי, נפשי או פסיכולוגי, ההתמודדות עם האובדן היא תהליך טראומטי וכאוב, הדורש מהילד לגייס את כל האמצעים העומדים ברשותו על מנת לשרוד. אחד מאמצעים אלה הוא משחק ה'כאילו'. ספרות השואה לגיל הרך מציידת את גיבוריה הילדיים בארגז כליו של הדמיון כחלק מהמערך הפסיכולוגי-נפשי להתמודדות עם המציאות הטראומטית. באמצעות הדמיון המופעל במשחק ה'כאילו', גיבוריה של ספרות זו יכולים לברוח אל עולם אידילי של טרום-טראומה, לחיות מחדש את הטראומה, לנרמל אותה, לברוח ממנה או לתקנה ביקום פנטסטי מקביל שיצרו לעצמם.

במאמרו Formulations on the two principals of mental functioning (Freud, פרויד, 1911[1989] בתרגול האוניברסלי של ה'פינטו' (phantasying) המתרחש בעת משחקו של הילד ובעת החלום בהקיץ של המבוגר וטען כי הן אצל הילד והן אצל המבוגר הדמיון הופך לכלי הגנה או בריחה מקונפליקטים במציאות. אל מציאות שהייתה ואיננה עוד חומקת הנקה **בהנקה ופיט**

(כהן-אהרנוב, 2013) באמצעות מזלג וכפית צבעוניים שהביאה מהבית. גם כשהיא נאלצת לעבור שוב ושוב ממקום מסתור אחד למשנהו וגם כאשר עליה להתחבא בהתראה קצרה, היא נוהגת לרוץ מהר למיטתה, להוציא את הכפית והמזלג שהוצפנו מתחת לכרית, ולהחזיקם "חזק חזק" (שם, עמ' 16). להנקה, המזלג והכפית הם זיכרון הבית שאבד והימים שלא יחזרו. הם נשארים עימה לאורך כל המלחמה, וכשבסופה היא אורזת את חפציה במזוודה, היא מניחה אותם מעל לבגדים, קרוב אליה עד כמה שאפשר. בעבר הטרומ-שואתי נאחזת אף זושה הנוהגת לחלום על אתר הנופש בזקופנה **בהבובה שלי** (רוזנר, 2015). **בהסיפור של סבתא ילדה** (רווה ושנוולד, 2004) סבתא-ילדה מנסה להחזיר למזי הרעב במחנה העבודה ולו מעט מטעמי העבר באמצעות ריקוד וצחוק ולגרום להם "קצת נחת" (שם, עמ' 5), ולחנה ב"היה שם ארמון" (קלווריה-פרידמן, 2002), ש"רעבה היא (ו)רזה" (שם, עמ' 16), מציעות המחשבות והשיחות על מרק אטריות וחביתה – נחמה.

אל עבר פמיליארי אוהב ומכיל בורח גם שמואליק, הגיבור-הילד **בהמפוחית של שמואליק** (קיפניס, 2011). אימו של שמואליק מתה עליו כשהיה בן שלוש וחצי, ולאחר מותה נעלם אף האב. שמואליק נמסר לטיפול המסור של סבתו ושנתיים מאוחר יותר לבית היתומים של יאנוש קורצ'אק. לקורצ'אק היה מנהג, שכאשר נפלה לאחד מהילדים שן ראשונה, נהג לקחת את השן ולתת בתמורתה לילד כמה מעות. בגיל שש נפלה לשמואליק השן הראשונה. הוא ניגש לקורצ'אק, הראה לו את השן, אך לא ביקש כסף אלא מתנה – שתי מפוחיות, כי "ראיתי איך ילדי הגויים מנגנים בשתי מפוחיות בבת אחת" (שם, עמ' 1 ו-3). שמואליק קיבל שתי מפוחיות והיה מאושר. מרגע זה ואילך המפוחית הופכת ל"אובייקט מעבר", שעליו הוא משליך זכרונות מבית על אם המנגנת בפסנתר: "כאשר שמע שאימא מנגנת היה זוחל על הריצפה עד אימא ואז היא הייתה מושיבה אותו על הפסנתר למעלה. הילד היה יושב ומקשיב בשקט זמן רב לנגינה. כל המשפחה אמרה: שמואליק כשיגדל גם הוא ינגן כמו אימא" (שם, עמ' 7). עבור שמואליק המפוחית מייצגת, כפי שאיבחנו ויניקוט (1995, עמ' 45), את מעברו של הילד ממצב של מיזוג עם האם אל מצב של יחס אל האם כדבר חיצוני נפרד – כזיכרון של מהות. בבית היתומים נהג שמואליק להסתתר במרתף ולנגן "וטוב היה לשמואליק. הוא נזכר בשירי אימא שלו, שהייתה שרה לו שירי ערש לפני השינה, וכך למד לנגן" (קיפניס 2011, עמ' 14). בגטו, בצריך באושוויץ ובתזמורת מחנה המוות, ליוותה אותו המפוחית שבה ניגן "בעיניים עצומות ובוכות" (שם, עמ' 30) ובאמצעותה 'ברח' אל עולם אחר. שמואל גוגול – נגן המפוחית, שעל סיפור הישרדותו מבוססת היצירה, מספר (גוגול, 1990):

"ניגנתי בכניסה לקרמטוריום 3 בתזמורת האומללה ביותר שהייתה קיימת. אני עמדת וניגנתי עם עיניים סגורות. ידעתי בדיוק לאן אנשים הולכים, ואיך שלא יהיה בתת-ההכרה לא האמנתי שזה קורה. הם הלכו. זאת לא הייתה סתם הליכה, אנשים דחפו. פאניקה. ראיתי בני דודים שעברו. בפעם הראשונה שראיתי אותם סגרתי את העיניים ואמרתי – די! אתה לא מסתכל יותר!"

עבור הגיבור-הילד, משחק ה'כאילו' הוא המרחב שבו נוצרת מציאות חלופית ומתוקנת, זו הנשענת על זכרונות מבית ועל מה שהיה מוכר וידוע, וזו הלקוחה מעולם אגדי וקסום. משפחתה של חנה **בהיה שם ארמון** (קלווריה-פרידמן, 2002) בורחת מביתה אל מעבה היער וחנה חושבת לעצמה: "זה מקום טוב, כמו במשחקים, / תמיד מי שמתחבא שם, / אותו לא מגלים" (שם, עמ' 8). חנה מדמה מסתור בתחנת-קמח ל"חופשה" (שם, עמ' 12), ובור רטוב, שנחפר מתחת לדיר חזירים ובו מוצאת המשפחה מקלט ל"ארמון מציל חיים" (שם, עמ' 15). תהליך המרתה של מציאות אפלה בעולמות בדויים, קסומים ומרתקים עומד במרכז סיפורו האוטוביוגרפי של אורי שולביץ – **איך למדתי גיאוגרפיה** (שולביץ, 2008). זה סיפורו של ילד יהודי נודד, אשר הביוגרפיה האישית והאומנותית שלו מתאחדות לכדי סיפור אחד של הישרדות פיזית (ברחה ממקום למקום) והישרדות נפשית (ברחה אל הדמיון).

תחילתו של הסיפור בבריחתה של משפחה מפולין הכבושה ומאימת המלחמה, אשר "הפכה את הארץ לשממה" (שם, עמ' 1), אל קזחסטן. המשכו בהגעה למקום שבו שולטים הרעב, העוני והזרות. ערב אחד נשלח האב לקנות מזון. הוא חוזר באיחור ובמקום פת לחם שולף מפה. רכישת המפה אמנם גרמה ללילה אחד של ייסורי גוף ונפש, אך כשמאיר היום היא פותחת בפני הילד שער לעולמות אחרים. את כעסו של הילד על אביו, שגזר עליו עוד יום של רעב, מחליף אושר גדול כשהאב פורש את המפה הגדולה על הקיר ובאמצעותה הוא בורח מהמציאות המעיקה ומפליג על כנפי הדמיון. האב, ברגישותו לצרכיו הפנימיים של הילד, מחייה את עולמו הצר של בנו ומלמדו שיעור בחירות המחשבה וה'פינטו': "מצאתי במפה שמות שצלצלו מוזר, וטעמתי בהנאה את צליליהם הקסומים. הרכבתי מהם שיר קטן מחורז. פוקואוקה טקאוקה אומסק, / פוקויאמה נגיאמה טומסק, / אורזאקי מיזאקי פינסק, / פנסילוניה טרנסילוניה מינסק" (שם, עמ' 15). בנדודיו למד הגיבור-הילד ועימו הנמען-הילד על קשיי החיים והסבל האנושי ועל היכולת להתמודד עימם באמצעות משחק ה'כאילו', המגולם במגוון של צבעים ושמות אקזוטיים.

"המפה הקסימה אותי [...] נישאתי [...] הרחק-הרחק בלי לעזוב את החדר. נחתי במדבריות לוחטים [...] רצתי על חופי אוקינוסים וחשתי את החול בין אצבעות רגלי. טיפסתי על הרים מכוסים שלג [...] ביקרתי בהיכלות מופלאים, שתגליפי אבן רקדו על קירותיהם וציפורים בשלל צבעים זימרו על גגותיהם. עברתי בבוסתנים ואכלתי פפאיה ומנגו כאוות נפשי [...] באתי לעיר שבתיה גבוהים וספרתי טריליוני חלונות [...] וכך ביליתי הרבה שעות קסומות הרחק-הרחק מהרעב ומהמחסור" (שם, עמ' 15-26).

בעוד שהנדידה במציאות היא נדידה כפויה והגיבור-הילד מונע על ידי המציאות ולא מניע אותה, הרי שבדמיונו הוא הלוקח את המושכות לידי והופך לאקטיבי: "נהגתי להתבונן בה שעות ארוכות, ללמוד כל פרט ופרט שבה, ולהעתיק אותה במשך ימים, על כל פיסת נייר שהצלחתי למצוא" (שם, עמ' 14). בעוקבו אחר נדודיו הדמיוניים של הגיבור-הילד, למד הנמען-הילד, כי לדמיון ולמשחק

ה'כאילו' ערך מחזק ומְחַייה, והיות שאלה ממלאים אף את חייו שלו, הם שיהיו גם החוט המקשר בינו ובין הילד מ"שם".

בספרות השואה לגיל הרך, כבמציאות, אין הילד יכול לפתור את חוויותיו הטראומטיות, אך הוא יכול להתמודד עימן באמצעות הדמיון. ההסתמכות על הדמיון שבמשחק ה'כאילו' מטרתה לאפשר לילד לשרוד חוויות, שמוחו אינו מסוגל לעבד ולקבל בדרך אחרת; לדוגמה, התמודדות עם רעב. איטל'ה, גיבורת הסיפור 'לחם' (קופר, 1986), מנסה להשקיט את רעבונה ההולך וגובר במשחקים: "היא עושה בובות משאריות של בד ומספרת להן מעשיות על ילדות שאינן רוצות לאכול" (שם, עמ' 265). אך לא רק עם רעב הגיבור-הילד מתמודד, אלא בעיקר עם בדידות ובידוד שמכורח. את פרד, גיבור-הילדי של "הדובי של פרד" (ארגמן, 2016), השאירה האם במחבוא אצל אנשים זרים. על פחד הבדידות של פרד מספר הדובי (שם, עמ' 32):

"בכל לילה פרד הקטן היה לוחש לי שהוא מתגעגע לאבא, לאמא ולאחים שלו, שעצוב לו להיות לבד, שהעולם הוא מקום מפחיד ושיש לו מזל שאני איתו כי אני החבר הכי טוב שלו. פרד לחש לי את הדברים, ובזמן שדיבר היה מלטף את הפנים שלו עם הכפה שלי. לפעמים זלגו לפרד דמעות קטנות וחמות, ואני נגבתי לו אותן."

במחבוא חסר הגיבור-הילד לא רק את הוריו ומשפחתו, את ביתו ואת המרחב הפתוח, אלא אף חברים ושותפים למשחק. בידודו של הילד היהודי בשואה מילדים אחרים הביאה לחסך באלמנט שהוא כה חשוב בילדות בריאה ונורמלית – החברות. אי לכך, ועל מנת שיוכל להתמודד עם הריק שנוצר, היה הילד חייב להמציא לו חבר דמיוני ולקבל אותו כמציאות: לזושה הייתה הבובה ז'וז'ה (רוזנר, 2015), לפרד היה דובי (ארגמן, 2016), לאורי הצעיר הייתה מפה (שולביץ, 2008) ולברוניה ב**חיבוק של אהבה** (מצליח-ליברמן, 2015) היה סוס-עץ.

מציאות מתוקנת ואלטרנטיבית

הדמיון הוא אפקטיבי ביותר כאשר הוא יכול "לתקן את הנזקים", טוען דירגרוב (Dyregrov, 2010, 114), ומסביר, כי אין די בדמיון שינויים באירועים בעבר או במניעת טרגדיות בעתיד; הילד חייב להיות מסוגל לתקן את הטראומה שהוא חווה, להודות שהדבר התרחש ואז לדמיין דרך לתקון (שם, עמ' 112). בדמיון המופעל במשחק ה'כאילו' הילד יכול אף לשנות את האירוע המניע, להפסיק את האפיזודה הטראומטית או להפוך את התוצאות הגורליות. הוא אף יכול לנקום, לתפוס מרחק בטוח או למנוע אובדן וטראומה עתידיים.

ליום הולדתה החמישי מקבלת אווה – הגיבורה הילדה ב"קלידוסקופ" (ניסימוב, 2015), מבן-דודה אדם, קלידוסקופ. בהתבוננותה אל תוך המרחבים שמציע הקלידוסקופ, אווה אינה רואה צורות סימטריות צבעוניות הנשזרות זו בזו, אלא עולם שכולו יציר דמיונה. זהו עולם בדיוני המונחה על ידי אדם, שמצהיר ש"זו אמריקה בפנים (ו)אומר שבאמריקה טוב ואצלנו רע. אני מאמינה לו,

כי הוא כבר בן תשע ויודע הכל" (שם, עמ' 9). מהרגע שבו מנכסת אווה את הקלידוסקופ לעצמה, היא נעה אל עבר "החווייה האשלייתית" (ויניקוט 1995, עמ' 37), שתספק לה הפוגה מהמתח שבין המציאות הפנימית לזו החיצונית.

לאווה הקלידוסקופ הוא מפלט פסיכולוגי, המציע אפשרות בריחה, שתשלים עבורה את החסכים שנוצרו במציאות. מסגירות כפזיה אווה בורחת אל מרחבי הטבע הפתוחים: "גנים יפים וירוקים משובצים בפרחים. ילדים רוכבים על אופניים בשבילים" (ניסימוב 2015, עמ' 12), ומהרעב אל "צלחות עם פרוסות לחם וחמאה ואפילו עוגות ושוקולד" (שם, עמ' 13). על פניו מציע הקלידוסקופ שורה של קשרים דמיוניים עם הטבע ועם התחושות הלא ממומשות הבסיסיות ביותר, אך האידיליה הפסטורלית אינה שלמה אלא משולבת בסמליה של הטראומה עצמה, המופיעים באיורים: טלאים צהובים, שברי כתמים צהובים ופרחים קוצניים בדמות גדרות תיל.

כבקלידוסקופ שבו משתלבים זה בזה מרחבי גוון וצורה, כך משתלבים זה בזה, ביצירה, ארבעה מרחבים: שני מרחבים חיצוניים – המציאות הסובבת ההיסטורית והמציאות המשפחתית; ושני מרחבים פנימיים – מרחבו הפרטי של ה'אני' הרואה והחווייה מציאות נתונה, ומרחבו הפרטי של ה'אני' במשחק ה'כאילו'.



אווה אינה מדבבת את הטראומה הנחוות במרחב החיצוני של המציאות ההיסטורית, המוסתרת באמצעות שביל-הבריחה שמציע משחק ה'כאילו' בקלידוסקופ. על הקורא להישען על האיורים הנלווים לטקסט על מנת לזהות את הטראומה עצמה. דוגמה לכך היא הסצינה שבה הופכת אווה את חנות הבדים העזובה של האב לארמון. בדמיונה היא פורשת את הבדים הצבעוניים על הקירות ועל הרצפה וממליכה את אביה למלך שיכול "גם לצוות להפסיק את המלחמה" (שם, עמ' 20). יהיה זה האיור הנלווה לטקסט, שיעמיד דברים על דיוקם, ובאירוניה מרה יציג אב-מלך שאדרתו מטולאה,

ידו מונפת ללא שרביט, על ראשו כתר של נייר ועל לוח ליבו טלאי צהוב. דוגמה נוספת היא הסצינה שבה האב נותן לאווה שלוש קוביות שוקולד יקרות ערך, הנחטפות מידה על ידי ילדי הגטו. לאחר גניבת השוקולד אווה מתכנסת בחדרה ובורחת אל מרחבי הקלידוסקופ, כי שם "כל החיות שלי כבר מחכות לי: פילים, אריות, נמרים וגם שועלים וסנאים. אני המלכה ואני יכולה לצוות" (שם, עמ' 29). החיות בקלידוסקופ מפיגות לאווה את הבדידות ומעניקות לה כוח לשנות את המציאות, אך המרחב החיצוני ההיסטורי חודר גם אל מרחבו של משחק ה'כאילו'. האיורים ממחישים לקורא כי מבטן של החיות עצוב והן מביטות השמימה מאחורי חומה וגדר תייל; השועל לבוש פיגמה, שהיא לא אחרת מאשר כתונת הפסים של איש המחנות, וכוכבי השמיים הצהובים נופלים על פרוות החיות "כמו למעילים של האנשים" (שם). האם, המוצגת ביצירה כדמות רציונלית וקרה משהו, היא המרחב החיצוני-משפחתי החודר השכם והערב אל משחק ה'כאילו', מפסיקו באחת ומכפיף אותו למציאות: "הניחי את הקלידוסקופ, אנחנו הולכים לסבא וסבתא" (שם, עמ' 32).

באמצעות המשחק בקלידוסקופ אווה מנסה להסביר אירועים שאינם מובנים לה ושהמבוגרים סביבה אינם מספקים להם פשר. שוב ושוב נתקלת אווה בחומות של שתיקה: "סוד גדול טייל בחדרים. לי לא סיפרו כלום", היא קובלת (שם, עמ' 33). המציאות המאיימת והשתיקה טומנת הסוד נלוות זו לזו, ויחד מעצימות את החוויות הטראומטיות. לכל אירוע במציאות נלווית שתיקה, הבונה מלכודת שממנה אווה מנסה לברוח אל משחק ה'כאילו', וככל שמחריפה הטראומה, כך גדלה תלותה בקלידוסקופ. משישה אירועים טראומטיים עוקבים, הבאים אחרי אירוע החטיפה של קוביות השוקולד, אווה בורחת אל מחוזות ה'כאילו':

- אירוע ראשון – הסבים נעלמים ואווה עומדת תוהו ופוערת פה אל מול דירתם ההרוסה. התהייה חסרת המענה – לאן ומדוע נעלמו הסבים – מבריחה את אווה לזרועותיו של הקלידוסקופ, שבו לכאורה נמצאת התשובה: הם נסעו לעיירת הנופש זקופנה ולא לקחו אותה איתם. אווה קוראת אחריהם שיקחו גם אותה, "אך הם לא שמעו, כי הרוח והקטר יללו" (שם, עמ' 36). על חוסר האונים וההישארות מאחור אווה מגיבה בבכי, המדגיש את חדירת המרחב המציאותי של ה'אני' הפרטי אל המרחב הפרטי של משחק ה'כאילו'. בכיה של הבת מתפרש על ידי האם כאילו נגרם על ידי המשחק בקלידוסקופ, ובנחישות היא לוקחת אותו מביתה.
- אירוע שני – אביה של אווה חלה ומת. דבר מחלתו ומותו אינם נמסרים לאווה. רק לאחר זמן מה לוקחת אותה אימה לבית הקברות – "גן גדול ויפה, ובו עצים ואבנים גדולות ועליהן אותיות" (שם, עמ' 41). זהו גן המקביל במראהו לגן שראתה בקלידוסקופ, ואווה מבלבלת. הבלבול מתעצם כשהאם מציינת בפני ילדתה: "את תוכלי לדבר עם אבא [...] אבל אבא לא יענה לך" (שם). אווה כועסת על אביה שנעלם ואינו עונה לה ומשחררת את כעסה ופחדיה בחלום על איש מפחיד הרודף אחריה ואף תופס אותה. מהחלום היא מתעוררת בזעקה. האם, גם אם מתייחסת לבכיה של הבת, מגדירה אותו כתגובה לחלום רע ולוקחת אותה

למיטתה – "למקום הריק של אבא" (שם, עמ' 44). ובמקום המציין את ריק היתמות אווה נרדמת, כשהקלידוסקופ – שביל הבריחה – בידה.

- אירוע שלישי – אווה ואימה נאלצות לחלוק את דירתם עם אנשים זרים. "צפוף ולא נעים [...] כל יום נעלמים אנשים [...] פחד גר אצלנו בבית" (שם, עמ' 46-47). כבאובדן האב כן באובדן המרחב [הלוקלי] המקומי משתחררים רגשות הבעתה והבלבול בחלומות על האיש המפחיד. ושוב אווה מוצאת ניחומים בקלידוסקופ המציע זכרות המשחקות בדשא, ג'ירפה שקוטפת לה פירות מתוקים, פיות צבעוניות המעופפות כפרפרים ואפילו מלכת פיות שממנה היא מבקשת שלוש משאלות: "שאבא ידבר אלי, שהדודים וסבא וסבתא ישובו מזקופנה, וגם שיהיה לי הרבה אוכל" (שם, עמ' 50-51). אך שלא כבמעשיות העממיות, אין לפנטזיה של אווה סוף טוב, כי בטרם יתמלאו המשאלות, המציאות בדמות האם חודרת אל מחוזות הדמיון, והקלידוסקופ נלקח.

- אירוע רביעי – אווה, סבא יוסף והאם מסתתרים בצד הפולני. בחג הפסח עוזב הסב את המחבוא וחוזר לגטו, כי "הוא רוצה לאכול מצה בכלים כשרים ולקרוא בהגדה של פסח" (שם, עמ' 57). שוב עזיבה, שוב פרידה ושוב אובדן, וגם הפעם הקלידוסקופ מציע פתח מילוט לעולם פנטסטי, שבו סבא יוסף כמלאך "מצמיח כנפיים ועף מעל החומה לצד של היהודים" (שם). אווה לא תראה שוב את סבא יוסף, אשר כמלאך עלה השמימה.

- אירוע חמישי – על אווה נכפיית זהות בדויה. שערה נצבע לבלונד, על צווארה עונדת האם מחרוזת עם צלב, ניתן לה שם חלופי והיא מועברת למקום מסתור בכפר אצל משפחה פולנית. אווה נותרת לבדה ומנקודת מבטה נעלמה לה האם כפי שנעלמו האב והסבים. בחג המולד, לבושה כמלאך, אווה רוצה לעוף לשמיים, "לחפש את סבא וסבתא ולחבק את אבא" (שם, עמ' 61). לשבילי הבריחה הפנטסטיים של הקלידוסקופ והחלום נוסף שבילו של החלום בהקיץ, אך גם הוא מתפוגג כלא היה.

- אירוע שישי – במסתור נאסר על אווה לצאת החוצה ואף להתבונן מהחלון. הקלידוסקופ מספק לה מרחב חלופי, שבו היא רואה עצמה כילדה בשמלה אדומה, המשתוללת בחצר וסביבה משתובבים גדיים, תרנגולות ואפרוחים. "אחר כך צומחות לי כנפיים ואני עפה מעל השדה והיער ומגיעה לעיר. אני שואלת אנשים: 'אולי ראיתם את אמא שלי?'" (שם, עמ' 68). כבאירועים טראומטיים אחרים אווה משוועת לכוחות-על פנטסטיים, שיאפשרו לה לפתור את הסודות ואת תהפוכות הנפש שכופה עליה המרחב החיצוני של המציאות.

משחק ה'כאילו' של אווה בקלידוסקופ הופך למשחק קומפולסיבי, החוזר על עצמו. השכם והערב היא חווה את המתרחש במרחב החיצוני באמצעות המשחק, המספק שחרור רגעי. בסוף המלחמה, כשהציאה למרחב הפתוח היא אפשרית, המשחק שבו אווה בוחרת לשחק עם הדגניות והפרגים הוא דווקא משחק המחבואים (שם, עמ' 73), וכשהיא נפגשת שוב עם בן-דודה אדם, הם

משחקים 'כאילו' ברכבת, ואווה כנהג הקטר יוצאת "להחזיר את כל אלה שנעלמו" (שם, עמ' 78). הטראומות הטרויות אינן באות על פתרון עם השחרור, והמציאות אינה חוזרת לממדיה הקודמים. עם ההגעה לארץ-ישראל אווה נדרשת לזרוק את הקלידוסקופ לים וזה "עולה ויורד על פני הגלים כאילו רוצה לשוב אלי. כל כך קשה להיפרד" (שם, עמ' 87). המרחבים החיצוניים של המציאות גוברים על מרחבי ה'אני': את הקלידוסקופ יש לזרוק לים, כי יש עליו כיתוב בפולנית, שיסגיר את אווה ואימה כמעפילות ויעמידן בסכנה, אך זו אינה הסיבה היחידה. הקלידוסקופ הוא העבר, הזהות היהודית הגלותית, שאותה יש להשיל אל מול חופי ארץ-ישראל. אך מרחבי ה'אני' אינם נעלמים על חוף ימה הזהוב של תל-אביב. כשאווה מתבוננת בגלים היא ממשיכה לקוות, כי "אולי הקלידוסקופ שלי והבקבוק עם התמונה של אבא ישובו אלי" (שם, עמ' 90), ואולי משהו מעולמות ה'כאילו' שבנתה לעצמה יתממש.

כשהורה או מבוגר אחראי אחר אינו יכול לספק את המגננה המתבקשת, משחק ה'כאילו' הוא שמספק לילד מרחב שבו יוכל לקבל על עצמו מגוון תפקידים, שאת חלקם אינו יכול למלא בחיים האמיתיים. כך יכול הגיבור-הילד להבטיח שליטה כלשהי בהתרחשויות, למזער את תחושת חוסר הביטחון האופפת אותו (פלגריני וג'ונס, 2004) ולבצע את ה'תיקון'. אימה של זושה **בהבונה שלי** (רוזנר, 2015) נוהגת לצאת מהמחבוא, להיכנס לגטו בזהות בדויה של פולניה-נוצרית, ולהבריח ילדים מהגטו. זושה נותרת לבדה במרתף:

"הייתי אחראית לזו'זיה (הבונה). אמרתי לה: 'את יודעת, זו'זיה, למה אנחנו גרים פה? כי יש מלחמה בחוץ והאויבים הם הגרמנים. אז אסור לך לדבר בקול רם ולא לבכות ולא להסתכל מבעד לחלון החוצה'. זו'זיה לא ענתה, אבל היא הבינה. וגם אמרתי לה שעוד מעט הגרמנים יעזבו את פולין ואנחנו נחזור ונגור עם אבא ועם כל המשפחה שלנו. אבל בינתיים אני אשמור עליה. אף אחד לא ייקח אותה ממני, כי אימא תמיד יודעת איך לשמור על הילדים שלה. ובאמת שמרתי עליה. בלילה הייתי מחביאה אותה תחת המזרון שלי. כשאימא הייתה יוצאת לעבודה ולהביא אוכל, הייתי נשארת עם זו'זיה, שהיה לה קר ועצוב והיא גם פחדה קצת ואני הייתי אומרת לה: 'זו'זיה, אל תפחדי. אימא הבטיחה שתחזור. ואימא תמיד מקיימת מה שהיא מבטיחה'" (שם, עמ' 10).

בהדובי של פרד (ארגמן, 2016) נוסעים אימא, פרד והדובי ברכבת אל הסב. "אימא אמרה לפרד לא לדבר, אבל הוא לחש לי (לדובי): 'אל תדאג'. הוא הושיב אותי על הברכיים שלו ויכולתי להסתכל דרך החלון [...] בסוף נרדמתי" (שם, עמ' 20). פרד נאלץ לעזוב את הסב האהוב ולעבור למחבוא אחר, שבו הוא שוהה ימים רבים. באחד מהם הרים פרד את הדובי שלו מהשטיח, חיבק אותו ולחש לו, כאב הלחש לבנו: "עוד מעט אבא ואימא יבואו לקחת אותנו. אל תדאג, הם לא ישכחו אותנו" (שם, עמ' 33).

בשואה נחשף הילד לרוע שגילויו המרכזי הייתה אלימות חסרת בסיס ופשר. הילד, שנשלף בפתאומיות מתוך עולם מגונן ושלווה אוהבת, מצא עצמו חשוף לגחמותיה האלימות של סביבה עוינת, וממנה ניסה למצוא מפלט במשחק ה'כאילו'. בעולם הבדיה שהילד עיצב לעצמו הורחקה האלימות ממנו ומהמקורבים לו והופנתה לחפץ – ל'אובייקט מעבר',⁹ ומכיוון שהילד הוא זה שאחז במושכות העלילה, הייתה הפגיעה בת תיקון, והוא המתקן. בעת הגירוש לגטו נפגע סוס-העץ של ברוניה – הילדה הגיבורה **בחיבוק של אהבה** (מצליח-ליברמן, 2015): "בדרך מעדתי ונפלתי. ככה נשברה לי הרגל. זה כאב לי מאד. ברוניה התכופפה מיד ואספה אותי בדאגה. היא חיבקה אותי וכך הגענו [...] לגטו", מספר סוס-העץ (שם, 12). סוס-העץ לא נשאר שבור ופגוע. מיד בהגיעם לארץ-ישראל לוקחת אותו ברוניה לרופא צעצועים, המטפל ברגלו ומבריא. באחת הפעמים שבה יוצא **פרד בהדובי של פרד** (ארגמן, 2016) לטייל עם 'דובי', מותקף הדובון על ידי "כלב שחור וגדול"¹⁰ ונפגע בראשו. 'דובי' מספר: "פרד הקטן הרים אותי. ניקה את הפרווה שלי ולחש לי: 'דובי מסכן שלי, אל תהיה עצוב. אני אוהב אותך אף על פי שהראש שלך מתנדנד'" (שם). פרד, החש את מצוקתו של 'דובי', מבקש מאימו שתתפור לו ראש חדש. בתפירתה תבצע האם לא רק תיקון פיזי ונפשי, אלא תחתום לעד את הקשר שנרקם בין בנה לדובון שלו. אוטו – דוב הפרווה של דוד, עובר תלאות רבות במהלך המלחמה ולאחריה: חיילים גרמנים יורים בו, ילדי שכונה בארצות-הברית מתעללים בו, הוא נורק לפח זבל ומוצא עצמו מוזנח וזנוח בחנות יד-שנייה (אונגר, 2014), אך סוף טוב הכול טוב – כל התלאות באות אל קיצן באיחודם של שלושת החברים, דוד, אוסקר ואוטו, החוגגים בצוותא את פגישתם המחודשת (שם, עמ' 37).

עבור הילד בשואה היה משחק ה'כאילו' המקום שבו יצר מציאות חלופית ומתוקנת. לכשהתבגר הפך משחק ה'כאילו' לא רק לזיכרון ילדות לעולם שאיננו עוד, אלא אף דרך לאישוש קיומו של עולם מתוקן וטוב יותר. את הדובי שלו מחליט פרד למסור ל"יד ושם", כדי "שגם אתם ילדים יקרים תוכלו ליצור ידידות נפלאה כמו שלי ושל פרד" (ארגמן, 2016, עמ' 41), ולאחר איחודם של אוטו, דוד ואוסקר **באוטו** (אונגר, 2014), "סוף סוף היו החיים כפי שהם צריכים להיות: שלווים ורגועים" (שם, עמ' 38). בעוד שביצירות המתורגמות מוצג העולם המתוקן כשיקום פסיכולוגי אישי ומשפחתי, ביצירות המקור השיקום הוא אף שיקום קולקטיבי, לאומי ואנושי – רנסנס של מה ששרד, תחייה מחודשת שתיושם במקום אחד, בארץ-ישראל! "חנה צריכה להחליט [...] לא! את פולין היא לא רוצה! [...] אל ארץ ישראל הטובה, / אל האדמה עליה יש חלום ותקווה. / להרגיש יהודייה חופשיה" (קלוריה-פרידמן, 2011, עמ' 22-23). השואה היא העבר והעתיד הוא בארץ-ישראל, שם מקומו של כל יהודי ויהודי: "אימא צילה עזבה את פולין ועלתה לישראל. היא נישאה בשנית [...] באיטליה, היא פגשה את שמעון קלוריה, שהיה ממארגני ה"העפלה". באהבה רבה הם נישאו ועלו ארצה" (שם, סוף דבר). במציאות המתוקנת שמציעות יצירות המקור, כל שנשאר מהעולם "ההוא" הם רסיסים

9 על תפקידו של חפץ מעבר כגורם מנחם וכדרך להתמודדות עם האובדן בשואה ראה: סצ'רדוטי, 2017.

10 כאן מבצעת היצירה קישור לחיילי האס. אס, שנהגו לשלוח כלבים לתקוף את קורבנותיהם.

המתאחדים לכדי שלם אחר, טוב יותר. אומרת סבתא של ציפי: "הנה את רואה, ציפי, עכשיו כולנו פה. אמך נולדה פה. את נולדת פה [...] הנה קמה מדינת ישראל, ואני יושבת כאן בירושלים עם סבתא והמשפחה [...] כמה טוב!!!" (שרפיאן, 1998, עמ' 24-26). וכשעולה משפחתה של נילי אל הרכבת שתחזיר אותם לארץ-ישראל: "הנהג צעק: 'לפלשתניה!' ואבא שר 'הבאנו שלום עליכם' ובכה [...] חזרה הביתה לישראל!" (שם, עמ' 27). עם עלייתו של שמואליק, מהמפוחית של שמואליק (קיפניס, 2011), לארץ-ישראל, הוא נוהג "לאסוף ילדים ולנגן בפניהם במפוחית" (שם, עמ' 34) ואף מקים עימם תזמורת מפוחיות. האריה בחיבוק של אהבה (מצליח-ליברמן, 2015) מודיע "בנחישות רבה: 'לעולם לא ניתן לדבר נורא כזה לקרות שוב'", כל הצעצועים מחבקים את סוס-העץ "חיבוק של אהבה" (שם), ולנמען-הילד מסופר כי הילדה ברוניה גדלה והיא כעת אם וסבתא במדינה עם צבא חזק שמגן על כולם. השיקום הושלם.

שותפות של המבוגר במשחק ה'כאילו'

למעט אימה של אווה בקלידוסקופ (ניסימוב, 2015), ביצירות האחרות משתתפות דמויות המבוגרים במשחקי ה'כאילו'. בהבובה שלי (רוזנר, 2015) המספרת זוכרת משחק דמיוני אחד שהרבתה לשחק בו עם אימה במרתף – נסיעה לעיירת הנופש זקופנה. "אנחנו יכולות להגיע לשם, להרים?", הילדה שואלת, והאם עונה: "בוודאי, בדמיון שלנו. עלי בבקשה על גבי ואקח אותך מיד לזקופנה" (שם, עמ' 6). האם מרכיבה את ילדתה על גבה, סובבת עימה ברחבי החדר ומדמה כי הנה "אנחנו עולות עכשיו באוטו להרים" (שם), ועל מנת שבתה תחוש ברוח הנעימה, היא מניעה את ידיה מול פני הבת. לחישות ה"פו, הו, הו, פו, הו, הו" (שם) של האם מדמות את רחש הרוח בינות לעצים, וישיבה על הארץ, כשהאם חובקת את מותני בתה, הופכות לגלישה במזחלת שלג: "'פס...פס... המזחלת מחליקה. תחזיקי חזק' [...] והיא נעה איתי מימין לשמאל ומשמאל לימין ו...הופ! עצרה את המזחלת" (שם). המזחלת עצרה, הנוסעות עייפות, ועכשיו אפשר לשכב לישון. זושה אומרת לאימה: "אימא, אחרי המלחמה ניסע לזקופנה, אנחנו ואבא שיחזור אלינו" (שם, עמ' 7). האם אינה מבטלת את דברי הבת כחלומות באספמיה אלא מאששת אותם על מנת להרגיע את סערת נפשה של הבת: "נכון מאד. בשביל זה הסברתי לך עכשיו מה יש בזקופנה ואת התאמת. כשתגיעי לשם תדעי בדיוק מה לעשות" (שם). באחד מביקוריה במחבוא של בתה האם מביאה לזושה ראש של בובה. "זו בכלל לא בובה", זושה קובלת (שם, עמ' 10), "זה רק ראש של בובה. איפה הגוף שלה?" האם כבמטה קסם מכינה לבובה גוף ו"שמלה יפה, פרחונית" (שם). "בבקשה", אומרת האם לבתה (שם), "תכירי, זו הבת שלך. עכשיו את אימא שלה ואת צריכה לשמור עליה."

בהבובה שלי האם אינה הדמות הבוגרת היחידה המשתתפת במשחק ה'כאילו' של זושה. מתלווה לה בחור, המבריק את זושה מהגטו אל אימה המחכה לה בצד הארי. באמצע הדרך, לאחר שהצליחו לעבור את שער הגטו, זושה נזכרת כי בובתה ז'וז'יה נשארה מאחור. היא דורשת מהבחור לחזור לגטו ולהביא את הבובה. הבחור מוחה: "אני מסכן פה את החיים שלך ושלי, ואת מדברת על

בובות? צריך להיות בשקט!" (שם, עמ' 15). זושה אינה מרפה: "זאת הבובה שלי, ז'וז'ה, הבת שלי" (שם). הבחור מתרצה, השניים חוזרים לגטו, לוקחים את הבובה ומצליחים לצאת שוב. האם המחכה בדאגה לבתה שואלת ותוהה לדבר העיכוב, וזושה מסבירה: "אימא, הוא היה מאד בסדר. הוא הבין שאימא לא יכולה להשאיר את הילדה שלה, והוא עזר לי לקחת את הבת שלי מהמרתף. תודה לך אדוני" (שם).

עבור הגיבור-הילד יש לבובה או לדובון הפרווה שם מוגדר ואישיות מובחנת, שהמבוגר משכיל לעשות בהם שימוש. לאחר ש'דובי' נפצע מבקש פרד מאימו: "אני רוצה שתתקני את הראש של הדובי שלי, הוא מתנדנד ואני מפחד שהוא יפול" (ארגמן 2016, עמ' 22). האם ממלאת את בקשת בנה ותופרת לדובי ראש חדש עם תווי פנים רקומים בחוט אדום. כשהאם נאלצת להיפרד מבנה והוא מביע בפניה את פחדיו היא משתמשת ב'אובייקט המעבר' כמקור להרגעה, שלה ושל בנה כאחד: "פרד שלי, גם לי קשה לעזוב אותך לבד, אבל אין לי ברירה. אני מבטיחה לך שאחזור. חוץ מזה אתה לא לבד – הדובי איתך!" (שם, עמ' 29). מבוגר נוסף העוקב אחר דמיונו של הגיבור-הילד ומאפשר לו להדריכו הוא אביה של אווה **בקלידוסקופ** (ניסימוב, 2015). בעוד שהאם נוהגת לקחת את הקלידוסקופ מאווה בכל פעם שהיא עדה לגעש הפנימי של בתה, האב משתף פעולה עם משחקי ה'כאילו' של בתו. בחנות הבדים של האב הבת יכולה לגעת בגיליילי הבד הצבעוניים וללטף אותם – מגע הנושא אותה אל מחוץ לקדרות הגטו ובאמצעותו היא מדמיינת, כי חנות הבדים היא ארמון ואביה הוא מלך. האב אף מכין לבתו הפתעה: "שאריות בד קטנות וצבעוניות עם פסים, ריבועים וגם פרחים. אני מעבירה עליהם את ידי, מלטפת אותם. הם רכים וחלקים. הייתי רוצה מאד לעשות מהם שמיכה לבובה. אבל אין לי בובה" (שם, עמ' 22). למשמע רצונה של אווה בבובה האם מגיבה בהחלטיות ומודיעה כי חנות הבובות נסגרה וכי היא צריכה להודות על כך שיש למשפחה מה לאכול. לעומתה האב גוזר בובה מקרטון, "מצייר לה עיניים, אף ופה צוחק ואפילו חצאית עם קפלים וסרט גדול בשערות" ונותן לה קופסה, שבה היא משכיבה "את הבובה ומכסה אותה בבדים צבעוניים" (שם, עמ' 23).

יש ומשחק ה'כאילו' הוא יוזמתו של המבוגר, המבין את צרכי הילד ורגשותיו עוד בטרם הוא עצמו יבינם ויגדירם בעצמו ולעצמו. אביו של אורי **באיך למדתי גיאוגרפיה** (שולביץ, 2008) מבין, כי המערבולת הנפשית שבה נתון בנו קשה הרבה יותר מתחושת הרעב והעוני. את מעותיו המעטות, שהיו אמורות להספיק לקנייתיה של כיכר לחם, הוא מייעד לרכישת מפת עולם צבעונית. האם מגיבה במרירות: "הלילה אין ארוחת ערב [...]" אבל יש לנו מפה" (שם, עמ' 10), והבן מתמלא כעס: "חשבת שלעולם לא אסלח לו והלכתי לישון רעב" (שם, עמ' 11). האב הבין היטב את צרכיו הרגשיים של בנו, שהודה בהם רק מאוחר הרבה יותר: "וכך ביליתי הרבה שעות קסומות הרחק-הרחק מהרעב ומהמחסור. סלחתי לאבי. בסופו של דבר הוא צדק" (שם, עמ' 27-28). אבא של אורי, אמא של זושה, אמא של פרד ואבא של אווה יודעים כי לילדיהם יכולת מוגבלת להביע את רגשותיהם באופן ישיר ומבינים כי המשחק הוא עבורם ערוץ תקשורת. משחקי ה'כאילו' ו'אובייקט המעבר' המשתתף בהם

הם הדרך שבה הגיבור-הילד מבטא את כל אותם דברים שבהם הוא מתנסה, שאותם הוא חווה, שעמם הוא מתמודד ושאותם אינו יודע לנסח בקול.

סיכום

את אזור הביניים החוויתי, הנמצא בין פנטסיה למציאות, ויניקוט הגדיר כ"המרחב הפוטנציאלי" (ויניקוט, 1995, עמ' 124). באזור זה נכללים, לפי ויניקוט (שם, עמ' 117), מרחבי המשחק, היצירתיות, התופעות המעבריות והחוויה התרבותית. לטענתי, זהו האזור שבו מתקיים המרחב הספרותי. הספרות כפנטסיה מבדית מתארת מציאות או יוצרת אותה. היא מבוססת על משחק של פרספקטיבות טקסטואליות בין מחבר, מספר, קורא ודמויות – ובין חוויות אינדיבידואליות, אשר יוצרות יחד שלם יצירתי-חוויתי אחד, המנביט את חוויתו של הקורא. ניתן לומר, כי הספרות היא "אזור ביניים של חוויה" (שם, עמ' 124), השוכן בין "המציאות הנפשית הפנימית" (שם), שהיא עולמו הפנימי של הקורא, ובין "מציאות ממשית או חיצונית" (שם, עמ' 69) – הטקסט הספרותי. באזור זה, שבו יוצר הקורא את חוויתו שלו, תוך ניכוס אישי של אובייקט מבדי הממתין להיווצר, נולדת החוויה הספרותית.

במערכת היחסים קורא-טקסט מתקיימת דיאלקטיקה של אחדות ושל נפרדות. מחד גיסא הטקסט כאובייקט והגיבור-הילד מתקיימים כישות מובחנת ועצמאית, כשמולם הנמען-הילד, המתקיים כישות נפרדת ומובחנת. מאידך גיסא הנמען-הילד, כמשתתף אקטיבי בשיח הפרספקטיבות הטקסטואלי, מפק משמעויות אישיות, המיוצגות בטקסט על ידי חוויות הטקסטואליות והאישיות. בספרות השואה לגיל הרך הגיבור-הילד והנמען-הילד אינם עומדים בבדידותם; יחד הם בונים צמד התייחסויות חווייתיות-רגשיות סובייקטיביות, הנשענות על מרחב המוכר לשניהם היטב – משחק ה'כאילו'. רגשות הסער והפרץ, המלוות את טראומות האובדן ונלוות אליהן, מנורמות באמצעות משחק ה'כאילו', המאפשר לגיבור-הילד ולנמען-הילד גם יחד לעבור תהליך של סינון וזיכוך, ההופך את האובדן למשהו פרודוקטיבי – הקשר בין הילד 'משם' לילד 'מכאן'.

ביבליוגרפיה:

מקורות ראשוניים

אונגרר, ט' (2014). **אוטו – אוטוביוגרפיה של דובון צעצוע**. תל-אביב: צלטנר.

ארגמן, א' (2016). **הדובי של פרד**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

דגן, ב' (1999). **צ'יקה הכלבה בגטו**. תל-אביב: מורשת.

טל-קופלמן, ג' (2002). **המגירה השלישית של סבא**. תל-אביב: משכל.

כהן-אהרונב, ר' (2013). **הנקה ופיט – סיפור על חברות אמיצה**. ירושלים: כתר.

מצליח-ליברמן, ג' (2015). **חיבוק של אהבה**. תל-אביב: יסוד.

ניסימוב, ח' (2015). **קלידוסקופ**. תל-אביב: ידיעות ספרים.

פרנקל, א' (2009). **למה לנפתלי קוראים נפתלי**. תל-אביב: מודן.

קלוריה-פרידמן, א' (2011). **היה שם ארמון**. תל-אביב: גוונים.

קופר, א' (1986). 'לחם'. **מפגשים**. עורך: אדיר כהן. תל-אביב: עם עובד, 267-265.

קיפניס, ד' (2011). **המפוחית של שמואליק**. תל-אביב: שמואל זימזון.

רווח, ס' ושנוולד ד' (2004). **הסיפור של סבתא ילדה**. תל-אביב: שופרא.

רוזנר, י' (2015). הבובה שלי – מזכרונותיה של יעל רוזנר. עיבוד לסיפור: עדינה בר-אל. **בשבילי הזיכרון**. ירושלים: יד ושם, בית-הספר הבינלאומי להוראת השואה. נדלה מ: <http://education.yadvashem.org/alef-bet/pdf/rozner.pdf>

שולביץ, א' (2008). **איך למדתי גיאוגרפיה**. תל-אביב: כנרת.

שרפיאן, א' (1998). **הסיפור של נילי**. תל-אביב: ספריית הפועלים.

מקורות משניים

בר-אל, צ' ונוימאיר, מ' (2013). **פסיכולוגיה התפתחותית**. אבן-יהודה: רכס.

ויניקוט, ד"ר (1995). **משחק ומציאות**. תל-אביב: עם עובד.

כהן, ד' (1996). **התפתחות המשחק**. קריית-ביאליק: אח.

מויילס, ג' (1997). **רק משחק? תפקידו ומעמדו של המשחק בחינוך לגיל הרך**. קריית-ביאליק: אח.

סינגר, ג' ל (2004). משחק דמיוני והתפתחות מסתגלת. **צעצועים, משחק והתפתחות הילד**. עורך: ג"ה גולדשטיין. קריית-ביאליק: אח, עמ' 15-36.

סינגר, ד"ר ג (2004). המשחק כריפוי. **צעצועים, משחק והתפתחות הילד**. עורך: ג"ה. גולדשטיין. קריית-ביאליק: אח, עמ' 165-184.

סצ'רדוטי, י' (2015). טלאי המורכבויות: ספרות שואה לגיל הרך. **ילדות – עיון ומחקר בתרבות ילדים**. גיליון 1, אלול תשע"ה, אוגוסט 2015, 99-118.

סצ'רדוטי, י' (2017). הקשר הסימביוטי: תפקודיו וחשיבותו של 'אובייקט מעבר שניוני' בספרות השואה לגיל הרך. **חוקרים@הגיל הרך**, 6, 1-33.

פיאז'ה, ז' (1992). **הפסיכולוגיה של הילד**. תל-אביב: ספריית הפועלים.

פלגרני, א"ד וג'ונס, א' (2004). משחק, צעצועים ושפה. **צעצועים, משחק והתפתחות הילד**. עורך: ג"ה גולדשטיין. קריית-ביאליק: אח, עמ' 37-56.

שרידן, מ"ד (1996). **משחק ספונטני בילדות המוקדמת**. קריית ביאליק: אח.

- Dyregrov, A., (2010) *Supporting traumatized children and teenagers: A guide to providing understanding and help*. London: Jessica Kingsley.
- Freud, S., ([1911]1989). Formulations on the two principals of mental functioning. *The Freud reader*. New York, NY: W.W. Norton, 301-308.
- Monnig, E., (2014). Coping strategies of Jewish children who suffered the holocaust. *Arizona journal of interdisciplinary studies*, Vol. 3, Spring 2014, 42-56.

מקורות נוספים

אין משחקים ילדותיים. אוצרת התערוכה: יהודית ענבר. יד ושם, 1996-2014.

עדויות

- אורלב, א' (2015). חיילי עץ ועופרת, פריט מספר 9596060. **פרויקט הנצחה: הבובה שהצילה אותי.** ירושלים: יד ושם והטלוויזיה החינוכית.
- אייזנשטיין, ב' (2015). סיכת כלב, פריט מספר 7167338. **פרויקט הנצחה: הבובה שהצילה אותי.** ירושלים: יד ושם והטלוויזיה החינוכית.
- גוגול, ש' (1990). שמואל גוגול – אמן המפוחית במסע לאושוויץ. <https://vimeo.com/20256362>
- פרומר, מ' (2015). הבובה, פריט מספר 6688759. **פרויקט הנצחה: הבובה שהצילה אותי.** ירושלים: יד ושם והטלוויזיה החינוכית.
- קנובל, ס' (2015). הדובי מישו, פריט מספר 9237029. **פרויקט הנצחה: הבובה שהצילה אותי.** ירושלים: יד ושם והטלוויזיה החינוכית.
- רודל-שוורץ, ק' (2015). הבובה קולט, פריט מספר 30831. **פרויקט הנצחה: הבובה שהצילה אותי.** ירושלים: יד ושם והטלוויזיה החינוכית.
- שפרינגר, מ' (2015). הבובה באשה, פריט מספר 9757081. **פרויקט הנצחה: הבובה שהצילה אותי.** ירושלים: יד ושם והטלוויזיה החינוכית.