

ספרות ילדים ונוער

חוברת 142

אדר תשפ"א - מרץ 2021



המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין
קרן הספריות לילדי ישראל מיסודה של רחל ינאית בן-צבי

המערכת: ד"ר רננה גרין-שוקרון (עורכת), פרופ' מירי ברוך, פרופ' אילנה אלקד-להמן
ד"ר סלינה משיח, ד"ר בתיה מעוז, ד"ר רות בורשטיין, ד"ר ורד טוהר, ד"ר סמדר פלק-פרץ
המייסד והעורך הראשון: גרשון ברגסון ז"ל

עריכת הלשון: עליזה אשד
עריכת הלשון האנגלית: רחל בן-אליעזר

כתובת המערכת: המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, רח' מעגל בית המדרש 7,
ת"ד 3578, בית הכרם, ירושלים 9103501
טל': 02-6558179
syeladim@dyellin.ac.il

עיצוב הכריכה: ניצן בר
עימוד: אופיר דרורי
הדפסה: דפוס מאור ולך

© כל הזכויות שמורות

ISSN 0334 - 276X

ספרות ילדים ונוער הוא כתב עת שפיט המופיע בפורמט מודפס ומקוון, ומעניק במה למאמרים עיוניים ומחקריים בנושא ספרות לילדים ולנוער, הכוללים דיון שנגזר מתיאוריות ספרותיות, חינוכיות, פסיכולוגיות וחברתיות-פמיניסטיות, קוויריות, פוסט-קולוניאליסטיות וכיוצא באלה. המאמרים עשויים לדון לא רק בפן הספרותי אלא אף בהיבט הדידקטי, החינוכי, הלשוני, האמנותי, ההיסטורי, התרבותי, התקשורתי, החברתי והפוליטי של הספרות לילדים ולנוער.

כתב העת פונה לקהילת המבוגרים המתווכים בין הילד והספר: חוקרים, מחנכים, ספרנים, מטפלים, סטודנטים ופרחי הוראה, מו"לים ויוצרים. הוא רואה אור באופן קבוע, אחת לשנה, בחסות המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין ו"קרן הספרות לילדי ישראל".

המאמרים המוצעים לפרסום בכתב העת עוברים שיפוט עמיתים אנונימי של שני קוראים מתחומי הדעת הרלוונטיים. הקוראים עשויים לבקש שינויים ותיקונים או להחליט לדחות את המאמר.

זכויות יוצרים: כל הזכויות שמורות ל"קרן הספרות לילדי ישראל" בלבד. אין להעתיק או להפיץ קטעים מתוך כתב העת ללא אישור בכתב ממערכת כתב העת "ספרות ילדים ונוער".

הנחיות למחברים:

1. המאמר המוצע יישלח כקובץ word בדואר אלקטרוני לכתובת: syeladim@dyellin.ac.il
2. היקף המאמר המוצע לא יעלה על כ- 10,000 מילים (כ- 30 עמודים כולל רשימת המקורות).
3. המאמר המוצע יוקלד ברווח כפול **ללא** יישור לשני הצדדים. מומלץ להשתמש בגופנים אלה: בעברית David ובלועזית Times New Roman. גודל הגופן יהיה 12 נקודות.
4. למאמר המוצע יש לצרף תקציר ומילות מפתח בעברית ובאנגלית. לתקציר באנגלית יש לצרף את שם המאמר ואת שמות המחברים ותואריהם באנגלית. היקף התקציר כ- 150 מילים.
5. רשימת המקורות תיכתב על פי כללי הכתיבה APA.

6. הפניות למקורות במרשתת (אינטרנט) יופיעו בכתובת מקוצרת (tinyURL). פרטים באתר: <https://tinyurl.com/>
7. יש לכתוב תחילה את המקורות בעברית ואחריהם באנגלית, על פי סדר הא"ב. מומלץ לפרט את שמות יצירות הספרות הנזכרות במאמר ברשימת מקורות ראשוניים ואת המקורות העיוניים והמחקריים לציין ברשימת מקורות משניים.
8. בתוך המאמר: שם ספר ייכתב בגופן בולט ולאחריו יופיעו בסוגריים שם המשפחה של הכותב ושנת הפרסום בגופן רגיל ולא בולט. שם סיפור או שיר שהתפרסמו בתוך ספר (קובץ) יופיעו בגופן רגיל ויסומנו בגרשיים (לדוגמה: "אור").
9. הערות שוליים ייוחדו להערות תוכן והפניות לקריאה נוספת, ואילו פרטים ביבליוגרפיים יופיעו ברשימת המקורות בסיום המאמר.
10. תמונות שמצורפות למאמר והורדו מן המרשתת צריכות להיות מותרות לשימוש על פי חוק זכויות יוצרים (Free to use), או מאושרות לפרסום על ידי בעל הזכויות באישור בכתב.

מי ומי בחוברת:

ד"ר רננה גרין-שוקרון

עורכת כתב העת **ספרות ילדים ונוער**, מנהלת המרכז לספרות ילדים במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ספרנית ומרצה לספרות ילדים במכללה. פרסמה מאמרים בנושא ספרות ילדים. בעבודתה לתואר דוקטור בחנה מודלים של גבריות ונשיות בספרות ישראלית למתבגרים בשנים 1995-2005.



אורנה גרנות

אוצרת משנה לאיור ספרי ילדים, מנהלת ספריית האיור באגף הנוער, מוזיאון ישראל. חוקרת ומרצה באקדמיה לאומנות ועיצוב בצלאל ובמכללת שנקר. מתמחה באיור ספרי ילדים ובתולדות האיור. יו"ר חבר השופטים של פרס מוזיאון ישראל לאיור ספרי ילדים ע"ש בן-יצחק.



ד"ר אפרת הברון

ביבליותרפיסטית ופסיכותרפיסטית. מרצה במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין במסלול לתואר שני בביבליותרפיה במסגרת המכון להכשרת מטפלים בהבעה ויצירה, וכן במסלול להכשרת מורים לחינוך המיוחד; מדריכה צוותים רב-מקצועיים במסגרות שונות בתחום הטיפול בטרומה ובתחום הטיפול הביבליותרפי; מיוזמות פרויקט "יוגה-שיחה", קבוצות טיפול המשלבות יוגה ופסיכותרפיה לנפגעות תקיפה מינית ואונס; מטפלת ומדריכה בקליניקה בירושלים. מחברת הספר **לומר זאת אחרת – לדבר על גילוי עריות בשפת הספרות** (מכון מופ"ת, 2019).



בוריס וולקינד

בוגר התוכנית לתואר שני בספרנות ומידענות במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין בירושלים. בעבר איש מחשבים, ספרן בספרייה של רשות העתיקות בירושלים, חוקר יצירתה של אסטרד לינדגרן.



ד"ר סלינה משיח

חוקרת ומרצה בתחום ספרות הילדים והנוער, תיאטרון לילדים ותרבות הילד/ה. עמדה בראש החוג לספרות וספרות ילדים במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין בירושלים בשנים 2004-2012. ערכה את כתב העת **ספרות ילדים ונוער**. מחברת הספרים **ילדות ולאומיות: דיוקן ילדות מדומיינת בספרות העברית לילדים 1790-1948** (צ'ריקובר, 2000); **אין ילדים מחוץ לפוליטיקה: ספרות ילדים ונוער ואוריינות פוליטית** (רסלינג, 2018).



ד"ר תמר ורטה-זהבי

סופרת ילדים ונוער, פרסמה 18 ספרים. ספריה מהווים חלק אינטגרלי מתפיסת העולם האקטיביסטית החברתית-פוליטית שלה. מרצה ומדריכה פדגוגית במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין. ספריה הראשון **רים הילדה מעין חוד** זיכה אותה בפרס מרתה לעידוד הסובלנות בירושלים. כמו כן זכתה בפרס עיטור אנדרסן לשנת 2016 על ספריה **מנדלה** (עם עובד, 2014) ובפרס דבורה עומר לשנת 2018 על ספריה **השיר של רוזי** (טל-מאי, 2017). ספריה האחרון **פנתר שחור** (הקיבוץ המאוחד, 2020) פורש את סיפור חייו של ראובן אברג'ל – ממנהיגי תנועת הפנתרים השחורים.



ד"ר גילה דנינו-יונה

מרצה בכירה במרכז האקדמי לחינוך ויצו חיפה ועד לאחרונה מרצה במכללה האקדמית לחינוך אורנים. ראש המחלקה ללימודי חוץ במרכז האקדמי לעיצוב. מחברת הספר **ילדות טובות: הבניית יחסים מגדריים בספרות הילדים הקנונית הישראלית** (רסלינג, 2017), ספר ראשון מסוגו המציע קריאה ביקורתית תמטית וויוזואלית מפרספקטיבה פמיניסטית בספרות הילדים הקנונית לגיל הרך. מחקריה שפורסמו בכתבי עת אקדמיים דנים במגדר ומיניות, אתניות וגזע וייחודם בדיון המעמיק באיור.



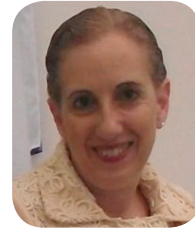
ד"ר ישראלה וייס

מרצה וחוקרת בספרות עברית, ספרות משווה וספרות ילדים ונוער במכללה האקדמית הערבית לחינוך - חיפה ובמכללת אלקסמי. במחקריה מתמקדת במגדר ובשית.



ד"ר ניצה דורי

ראשת החוג לגיל הרך במכללה האקדמית הדתית לחינוך שאנן, בחיפה.
מחברת ספרי ילדים ועורכת כתב העת לחקר ספרות ילדים ונוער **בין השורות**.



ד"ר משה גרנות

לשעבר מפקח כולל על בתי ספר על-יסודיים ומרצה במכללות. פרסם
58 ספרים (סיפורת, הגות, ספרי ילדים ונוער). זכה פעמיים בפרס אקו"ם על
יצירה שהוגשה לשופטים בעילום שם; יקיר אגודת הסופרים ויקיר העיר רמת
השרון.



תוכן העניינים

11	ואולי הקדמה.....
	ד"ר רננה גרין-שוקרון

לזכרם

15	לאייר ככינור ראשון: לזכרו של אבנר כץ ז"ל.....
	אורנה גרנות

עיון ומחקר

	המורה גדי והמחנכים ג'רפה ואריה: השתקפות המעשה החינוכי בספר "מיץ פטל"
23	ובספר "איה פלוטו".....
	ד"ר אפרת הברון
	בילבי - נביאת החופש: החינוך הרדיקלי ומאבקה של אסטריד לינדגרן
38	למען עתידה של האנושות.....
	בוריס וולקין
61	אוריינות פוליטית וקריאה פוליטית בספרי ילדים: ילדי גן מדברים על עוני ואי-שוויון פוליטי ..
	ד"ר סלינה משיח, ד"ר תמר ורטה-זהבי, ד"ר רננה גרין-שוקרון
94	קריאה ביקורתית, קווירית וטרנסית בספרי ילדים.....
	ד"ר גילה דנינו-יונה
	ייצוגי השעשוע, המשחק והקריאה בספריו האוטוביוגרפיים של אורי אורלב "חיילי עופרת"
129	ו"משחק החול".....
	ד"ר ישראל וייס
143	"שחקו נא טף שלי" - ייצוג משחקי ילדים בקטעים נבחרים מתוך הספרות העברית.....
	ד"ר ניצה דורי

ביקורת

163	להכיר כדי לאהוב: על ספרה של דורית אורגד "אהבת הנער ממרוקו".....
	ד"ר משה גרנות

ואולי הקדמה

ד"ר רננה גרין-שוקרון

תחילתה של חוברת זו בימים של שגרה, כשכולנו, כותבי המאמרים בחוברת זו, היינו שקועים בעיסוקינו: במעשה החינוכי, האומנותי, המקצועי והמחקרי.

סופה של החוברת בימים של געגוע אל העולם שהיה, שבו כל העיסוקים הללו והמגעים הבין-אישיים נדמו לנו כמובנים מאליהם.

המאמרים בחוברת זו מהדהדים תפיסות חינוכיות, פוליטיות וביקורתיות המיושמות על יצירות ספרות.

ד"ר אפרת הברון משלבת את התמחותה בביבליותרפיה ועבודתה בהכשרת מורים ומטפלים, בניתוח שני ספרי ילדים מרכזיים בקנון הישראלי מתוך התמקדות בדמות המחנך והחונך, והשפעתו של המעשה החינוכי על עיצוב העצמי של התלמיד והמחנך גם יחד.

בוריס וולקניד, איש מחשבים וספרן, חוקר כיצד משתקפות תפיסות של חינוך רדיקלי בספרי בילבי של הסופרת הנודעת אסטריד לינדגרן.

קריאות פוליטיות המשליכות על הקריאה בספרי ילדים לגיל הצעיר במערכת החינוך באות לביטוי בשני מאמרים: מאמרה של ד"ר גילה דנינו-יונה, מרצה לחינוך המתמחה בסוגיות של מגדר ואיור, המאירה תמות קוויריות וטרנסיות סמויות בספרי ילדים לגיל הרך, ומאמרו של ד"ר סלינה משיח, ד"ר תמר ורטה-זהבי וד"ר רננה גרין-שוקרון, מרצות לספרות ילדים וחינוך המתמקדות הפעם בנושא העוני – נושא טעון שאינו מקובל כנושא לדיון בגן הילדים. שני המאמרים מציעים כלי עבודה ופרספקטיבה נוספת לקריאה "אחרת" בספרים לילדים.

שני המאמרים החותמים את הפרק המחקרי מעלים על נס את חשיבות המשחק בחיי ילדים, תרומתו להתפתחותם והשפעתו על היצירתיות שלהם גם בבגרותם. ד"ר ישראלה וייס כתבה על משמעותם העמוקה של המשחקים בילדותו של הסופר אורי אורלב, וד"ר ניצה דורי כתבה על משחקי ילדים המתוארים בספרות העברית.

ולוואי ועד שנגיע לחוברת הבאה, הקורונה תהיה בבחינת זיכרון עמום המשתקף בספרי ילדים על אודות מגיפות ונגיפים, ולא חלק מן המציאות היום-יומית המאיימת.

קריאה מועילה ונעימה,

רננה גרין-שוקרון

לזכרם

לזכרם

לאייר ככינור ראשון: לזכרו של אבנר כץ ז"ל

אורנה גרנות



אבנר כץ ז"ל¹
(1939-2020)

פגשתי את אבנר לראשונה במקרה, בהרצאה של דני קרמן על המאייר הצ'כי יוזף לאדה שהתקיימה בבית אריאלה בתל אביב. לשמחתי היו אחר כך עוד פגישות מקריות בפתיחות לתערוכות ובתערוכות. בהמשך הזמנתי אותו להצטרף לחבר השופטים של פרס מוזיאון ישראל לאיור ספר ילדים על שם בן-יצחק לשנת 2018.

הפרק השלישי בהיכרות בינינו התקיים כאשר מירה לפידות, ששימשה כאוצרת ראשית של אגף האומנויות במוזיאון ישראל, ואמיתי מנדלסון, אוצר בכיר לאומנות ישראלית, ביקשו ממני לבקר בסטודיו של אבנר כץ, לשוחח עימו ולראות אם אוכל להציע רעיון לתערוכה מיצירותיו שתוצג במוזיאון ישראל.

באותן פגישות ראשונות עם אבנר שהיו מקריות וקצרות, התרשמתי שהוא מאוד ביישן, אבל בה בעת גם מאוד מצחיק. בשמשו שופט בוועדת הפרס חזרה ונגלתה אותה מורכבות, אותה הניגודיות – ואולי דיאלקטיקה או דיסוננס: בזמן הדיון אבנר היה מאוד מנומס ונעים הליכות, אבל הייתה לו דעה נחרצת ומנומקת בנוגע לכל ספר שהוצג. התרשמתי מאוד מעומק הטיעונים שלו, מהיכולת שלו לנתח ניתוח ביקורתי הן עומק של טקסט ספרותי הן איכות ויזואלית. כמו כן, היה יפה להיווכח שהיות המאייר אישיות נודעת או השתייכותו לקליקה של מאיירים לא היו כלל גורם משפיע בהחלטותיו או בשיקול הדעת שלו – בכל מבט ניכרו רעננות ותוס. עוד דבר שאפיין אותו כמבקר וכשופט של איור היה רוחב ליבו והמחמאות שהעניק בנדיבות, בלי שמץ של צביעות. אבנר היה איש רעים. רוחב הלב והסקרנות שגילה כלפי יצירה ויוצרים מסבירים בעוד דרך את חשיבותו ואת תרומתו למאיירים שבאו אחריו, לדור שאולי בלא יודעין הוא "גידל" בעולם האיור הישראלי.

אבנר אייר ספרי ילדים רבים. לכל ספר הוא ניגש כאל יצירת אומנות חד-פעמית והעניק לו את הטיפול היחידי שלו. במשיכות מכחול, בקווים של עיפרון, בכתמים, או בתוספות של פרשנות על הכתוב – אבנר מעולם לא היה בגדר כינור שני כשניגש למלאכת האיור. כמאייר הוא הקפיד

1 קוצר צ' (צלם). אבנר כץ [צלום] מתוך: **ספר המאיירים הגדול**. ירושלים: מוזיאון ישראל ועם עובד.

לתת לכל איור איכות ספרותית ואיכות אומנותית, שהן בחזקת כינור ראשון. בהתבוננות ברבים מן האיורים שלו עולה התובנה כי הוא היה "מאייר ציורי מאוד". כל אחד מאיוריו יכול לעמוד בפני עצמו ולהיות מוצג כציור עצמאי. ומצד אחר, בשל יכולותיו המילוליות הגבוהות כאיש ספר וככותב חד ושנון, ניכרת היכולת הסיפורית-ספרותית שלו גם בציוריו, שאליהם הוא הוסיף לפרקים כיתוב בכתב ידו, או כותרת שנונה. אלה הטעינו את הציור הסטאטי בנרטיב שאינו דידקטי, אלא בטקסט בעל איכות פואטית של שיר שיש לקרוא בו שוב ושוב.

אבנר התייחס לאיור ספרי ילדים באותה רצינות שבה התייחס אל יתר יצירותיו בתחום הציור. כאשר נשאל האם, כשהוא מאייר ספר, הוא חושב על הילדים שיקראו בו, ענה בשלילה והוסיף: "לא מעניין אותי אם הספר לילדים או למבוגרים. אני עובד באותה צורה לשניהם". **(ספר המאיירים הגדול, עמ' 178).**

בפתיח הקטלוג של תערוכת איורים משלו שהוצגה במוזיאון ישראל בשנת 1991, הגדירו אותו המאייר דני קרמן וחוקרת ספרות הילדים מירי ברוך כמי ש"ניחן ביכולת הנדירה "להיכנס" לטקסט, להבינו, לפרש אותו, לעבות אותו, במילים אחרות: להעביר אותו לשפה חזותית וזאת מבלי לאבד את האיכויות של אבנר כץ הצייר". ואכן כץ עצמו הגדיר איור כעין "דיאלוג בין מילה לצורה. צד א' (הכותב) כבר אמר את שלו, צד ב' (המאייר) משוחח מול משהו שלא יכול להגיב [...] המאייר יכול לעשות את עבודתו בכמה אופנים: הוא יכול לשרת את הטקסט – לתאר באופן ברור סצנות מסוימות, והוא יכול גם לנקוט עמדה ולומר לסופר: בדרך כלל אני מסכים עם מה שאמרת, אבל יש לי משהו להוסיף, לפרש, להאיר באור חדש. המאייר בוחר במה לשים את הדגש". **(ספר המאיירים הגדול, עמ' 177).**

אבנר כץ היה אחד האומנים המגוונים ביותר מבחינת הסגנון. הוא שלט בטכניקות שונות, אך נמנע מלחזור באיוריו על הצלחות העבר שלו. בריאיון שערכה עימו מיכל בוננו בשנת 1998 העיד, בתשובה לשאלתה, איך הוא עובד: "לא עובד מצילומים. בעיקר מהדמיון. אני ממציא את הדברים, יוצר נופים. לא מתחייב לא לטכניקה ולא לסגנון. אין סקיצות, הטקסט מוביל אותי. אני משעמם את עצמי בטכניקה מסוימת ואז מחפש משהו אחר. תראי את השולחן שלי: כלים לחיתוך לינול ועץ, עפרונות, אקריליק, כלי עבודה לנגרות, ציפורנים. מה שלא תמצאי אצלי זה מחשב" (שם, עמ' 178).

לצד איור ספריהם של משוררים וסופרים שונים, בהם נתן אלתרמן, לאה גולדברג ונתן זך, נורית זרחי ומירה מאיר, יהודה אטלס ואפרים סידון, דתיה בן דור ונאוה סמל, יונה ספר ומיריק שניר, חיבר אבנר כמה ספרים לילדים, שאת עלילותיהם סיפר ואייר. שניים מהם זיכו אותו בפרסים: בשנת 1981 זכה בפרס הבין-לאומי – עיטור על שם האנס כריסטיאן אנדרסן לאיור – על ספרו **הכייס הקטן** (כתר, 1979); ספרו **ואז הצב בנה לו בית** (כתר, 1979) זיכה אותו בציון לשבח בפרס מוזאון ישראל לאיור ספר ילדים על שם בן-יצחק. בספריו אלה, כמו גם בספרים אחרים שיצר: **מישהו מוצא פרח**

(כתר, 1979), **מישהו מוצא כתר** (כתר, 1979) ו**חמור עף** (זמורה-ביתן, 2010), "יש רצינות וקלילות, בכולם יש מה שהוא דמיוני, לפעמים קצת אבסורדי ומטורף, אך תמיד מצחיק, ומעבר לאלה, ספריו מצטיינים בחום אנושי, בטוב לב וברגישות [...] בכל אחד מספריו של אבנר יש משהו כה אמיתי, אנושי בפשטותו, ועם זאת מלא חן ודמיון". כך כתבה אילה גורדון, אוצרת ראשית של אגף הנוער במוזאון ישראל, בקטלוג של תערוכת איוריו לספרים מהשנים 1970-1991.



אבנר היה מאייר עטור פרסים: הוא זכה בפרס מוזיאון ישראל לאיור ספר ילדים על שם בן-יצחק גם על איוריו לספרים **איזה פלא** מאת נתן אלתרמן (הקיבוץ המאוחד, 1983), שזיכה אותו במדליית בן יצחק לשנת 1984, ו**מי גנב את ההצגה** מאת נאוה סמל (ידיעות אחרונות, 1987), שזיכה אותו במדליית בן יצחק לשנת 1998. כמו כן זכה בציון לשבח לשנת 1988 על איור הספר **מה לא אמרו על**

רמי מאת רמי דיצני (כתר, 1987), ובציון לשבח לשנת 1996 על איור הספר **באלו כשבא לו** מאת מירה מאיר (כתר, 1995). הוא זכה גם בפרס נחום גוטמן לאיור ספרי ילדים לשנת 1985 על איוריו לספר **אינכזה** מאת דליה יאירי (שבא, 1981) ובמדליית יוזף לאדא לאיור בפראג ב-1991.



מלבד עשרות הספרים שאייר, היה אבנר כץ אומן פעיל שעבד בלא לאות והציג מאות תערוכות קבוצתיות וכן עשרות תערוכות יחיד. הוא היה חרוץ גם באומנות הציור שלו והמציא טכניקות ציור חדשות בכל מדיום שבו עבד. אבנר כתב טקסטים סאטיריים ולצד זאת עיצב עטיפות תקליטים. הוא יצר אף את דמותו של קיפי מרחוב סומסום. נוסף על כל עיסוקיו ויצירתו האומנותית, אבנר שימש במהלך השנים כמרצה לאומנות בבצלאל, במכון אבני ובמדרשה למורים לאומנות ויצו חיפה, ועמד בראש החוג לאומנות באוניברסיטת חיפה.

הוא היה עתיר כישורים וכישרונות, וזכה בהכרה, הערכה, חברים וחביבה מן הקהל הרחב. רבים מחבריו הם אנשי תרבות ואומנות: ציירים, סופרים ומוסיקאים, שראו בו מורה בחסד ואיש רעים אהוד ואהוב.

מבקרי אומנות שיבחו את עשייתו כאומן רב-תחומי ואת חוש ההומור שאפיין את עבודותיו. אדם ברוך כתב עליו בשנת 1976: "אבנר כץ, במובן מסוים, הוא כמעט תופעה של אדם אחד בנוף האומנותי הישראלי. הוא אינו שותף למגמת ההתמחות המאפיינת את האומן הישראלי... הוא גם צייר, גם מעצב עטיפות תקליטים, גם מאייר, גם מעצב מודעות, שערים, עיתונים, גם פסל של פסלי קרמיקה... כלומר, הוא אומן המחיל את תפישתו האומנותית על תחומים שונים, שימושיים-מסחריים ואומנותיים-טהורים... הוא גם אומן של סוקרי התערוכות במוספים הספרותיים, והוא גם אומן של חברות הפרסומת. הוא מערער את החלוקה המיותרת והמגוחכת שבין קני-המידה של 'התרבות' (ציור המוצג בגלריה לאומנות) ושל האומנות השימושית הפופולרית".

ייחודו של אבנר כץ כאומן בא לביטוי גם בדבריו של ירון לונדון: "הוא היה סוג של אאוטסיידר. אל תסווגו אותו, אל תנסו לשייכו לחבורה ולאסכולה, כי מאמצים יעלו בתוהו. מבקרי האומנות נואשו מלסווג את יצירתו. לשייכה לזרם אומנותי, והסכימו כי העקשן הזה הוא יחידאי, בודד באומנותו". (ריבה, 2020).

עם זאת, דומה שהשילוב של האיור והציור הכביד עליו. השילוב הזה ייחד אותו כאומן, וגם הקשה עליו. בפגישות שלנו בסטודיו, ככל שהתקדמתי בגיבוש ההצעה לתערוכה שתוצג במוזיאון ישראל, חזר וניכר הדיסוננס הזה גם באישיותו של אבנר וגם בזהותו האומנותית. הספקות והלבטים עלו וצפו, ובהלימה עם אי הנחת והקושי הופיעו גם המעברים החדים בשיחות בין ביישנות להומור, בין רצון לעמימות וחדתיות מזה, לבין הדעות הנחרצות, הצורך בהכרה, הרצון לחשיפה והעניין בתצוגה מזה.

מבחינתי, המעברים הללו הם הדנ"א של אבנר כאומן. הספרות והאומנות, ההומור השחור, היכולת המילולית והציורית, כולם יחד הם ארגז הכלים שמאפשר לאבנר להיות מספר סיפורים נצחי. רלוונטי ונגיש, אך גם אליטיסט וחדתי. הוא הותיר את חותמו על דור שלם של מאיירים שהלכו בדרכו ובחרו ליצור יצירות עצמאיות בתחומי אומנות מגוונים: איור, ציור, עיצובים גרפיים, תפאורות, לצד כתיבה פרשנית, סאטירית וביקורתית. הוא נשא את הלפיד המאיר את הדרך המרחיבה את גבולות היצירה של המאייר, תחת ההתקבעות במשבצת המאייר, כפי שהיה מקובל לפניו – לא עוד כינור שני.

מקורות:

ברוך, א' (1976). האמן והמאייר אבנר כץ הלך לעולמו בגיל 81, אתר ynet, 2 בספטמבר 2020. נדלה מתוך:
<https://www.ynet.co.il/entertainment/article/rkl01z67P>

גורדון, אילה (1991). **אבנר כץ איורים 1970-1991**. ירושלים: מוזיאון ישראל, אגף הנוער ע"ש רות.

ריבה, נעמה (2020). הוא היה יוצר גאוני. **עיתון הארץ**, 2 בספטמבר 2020. נדלה מתוך:
<https://www.haaretz.co.il/gallery/art/1.9123278>

שילה-כהן, נורית (2005). **ספר המאיירים הגדול**. ירושלים: מוזיאון ישראל ועם עובד.

עיון ומחקר

המורה גדי והמחנכים ג'רפה ואריה: השתקפות המעשה

החינוכי ב"מיץ פטל" וב"איה פלוטו"¹

ד"ר אפרת הברון

תקציר

כיצד אדם גדל, מתפתח, מתהווה, הופך להיות הוא במיטבו? קריאה בשני ספרי ילדים, **מיץ פטל** של חיה שנהב (1970) ו**איה פלוטו** של לאה גולדברג (1957), מאפשרת להתבונן בהבניית הזהות כמתרחשת מתוך יחסים עם זולת, שאותם כינה היינץ קוהוט "יחסי עצמי-זולתעצמי". מדובר בקשר בין אדם לזולתו, שבו אחד לוקח על עצמו למלא בעבור האחר שתי פונקציות: א. להיות **מראה** המתאמצת לראות את האחר ואת הפוטנציאלים שלו; ב. להיות **גדול, רחב, אידיאלי** כך שאחר זה יוכל להיות כלול בו-עצמו ולשאוב מזולתעצמי זה את כוחו. הספרים מזמנים מבט על מהלך התפתחות העצמי משתי נקודות מבט בעת ובעונה אחת: זו של העצמי ההולך ונבנה של מיץ פטל הארנב ופלוטו הכלבלב, וזו של המשמשים בתפקיד הזולתעצמי – האריה, הג'רפה וג'די. דרך מבט על המסע ההתפתחותי של הגיבורים מתוך המגע עם הדמויות המלוות אותם, יבקש מאמר זה להציע כמה הרהורים בדבר החשיבות הדרמטית של הדמות החינוכית או הדמות החונכת, הרהורים על צמיחה שמלווה בידי דמות חינוכית הלוקחת על עצמה מתוך אתיקה לוינאסית את האחריות על האחר. מתוך התייבשותה של דמות חינוכית שארוגה בעצמי המתפתח, מתהווה העצמי של הגיבור, ולא פחות מכך מתהווה גם היא-עצמה.

מילות מפתח: לאה גולדברג, איה פלוטו, חיה שנהב, מיץ פטל, דמות חינוכית, היינץ קוהוט, פסיכולוגיית העצמי, עמנואל לוינס.

¹ בכתיבת מאמר זה מצאתי שמורים רבים היו בעבורי לזולתעצמי באופנים מגוונים. באופן ספציפי, נשענה כתיבתי על מאמר של פרופ' משה רון, וכן ניהלתי דיאלוג פורה עם מאמרו של פרופ' אריאל הירשפלד, שניהם מוריי (בעבר ובהווה). לתוך החשיבה שלי נשזרה גם תשתית תאורטית וקלינית שהניחו מוריי הפסיכואנליטיקאים בתוכנית 'רוח אדם' ומחוצה לה, ובאופן ספציפי רענן קולקה ותמר זיידמן, שאת דבריהם הפנמתי ואלה הוטמעו בתוך חשיבתי כפי שבאה לידי ביטוי במאמר זה לכל רוחבו. אני מבקשת גם להודות לאריה גרין, שאפשר לי בנדיבות להשתמש בהרצאתו, אשר סייעה לי מאוד להבהיר לעצמי – ואני מקווה שגם לקוראיי – מונחים בפסיכולוגיית העצמי. לכל אלה תודה על שהסכימו להיות בעבורי מצע שעל בסיסו נולד מאמר זה.

מבוא

הספרים **מיץ פטל** מאת חיה שנהב (1970) ו**ואיה פלוטו** מאת לאה גולדברג² (1957) מלווים אותי שנים ארוכות: מהמפגש שלי עימם כשהוריי הקריאו לי אותם בילדותי, דרך השנים שבהן טיפלת בילדים בתור ביבליותרפיסטית (אז פגשתי בהם עם מטופליי) ועד להקראות אין-ספור של הסיפורים הללו לילדיי-שלי, לפני השינה. לכל אורך השנים, אני מוצאת את עצמי חוזרת ומתרגשת בשני רגעים דרמטיים קבועים: בעת משחק הניחושים שבין מיץ פטל הארנב לבין הג'רפה והאריה, וברגע המפגש המרגש בין הילד גדי לבין פלוטו הכלבלב. כל הקריאות – כילדה, כמטפלת וכאימא – היו מלוות תמיד בציפייה משותפת ונרגשת לרגעי השיא האלה, גם בטרם ידעתי בדיוק מדוע.

לאחרונה, במהלך כתיבת המאמר, נתקלתי בסיפורם מעורר ההשראה של דני דביר (2014) ושל אורה כרמי, מי שהייתה מורתו כשהיה תלמיד מתקשה בבית הספר, בעת שחי עם משפחתו במעברה בתנאים קשים ביותר. המפגש בין התלמיד הכועס, הרעב-לפרקים, שאינו יודע לקרוא עד כיתה ד', ובין מורתו, מתואר כרגע משנה חיים, בראש ובראשונה בעבור דביר:

כשהיא [כרמי] נכנסה לכיתה, היה אפשר לחתוך את האוויר. שקט, דממה, הסתכלה על כולם. המשכתי להיות מכורבל בתוך עצמי בסוף הכיתה. ניגשת אליך מורה, נותנת לך לטיפה בראש. הלטיפה הזאת עוררה בי משהו פנימי שעד היום אני לא מבין אותו. הוא נשאר צרוב לי בראש, והיה למגדלור לאורך כל חיי. ואז היא לקחה אותי מסוף הכיתה, גם קירבה אותי אליה. ועזרה לי ככה, לאט לאט ללמוד. וגם באה לבקר בצריף. (החלום, 2019).³

זה היה רגע מגדל, מצמיח, בונה וחשוב ביותר לא רק בעבור דביר אלא גם בעבור כרמי. היא מתארת כיצד ההתייזבות שלה לצד הילד, שאותו ליוותה גם כנער וכאיש, הייתה לאקט מגדיר, שתרים להרחבת זהותה והעניק לה משמעות: "אהבתי את דני כתלמיד והתגאיתי מאוד בהצלחותיו. דני הוא ההצלחה של 41 שנות עבודתי במערכת החינוך! יום אחד יצאתי לקורס... הוטלה עלינו משימה לכתוב על מקרה מיוחד שטיפלנו בו עד להצלחה מלאה. אני כתבתי על 'פרויקט דני שלי'..." (דביר, 2014, עמ' 11-12).

באחת, הסבו לשולחן מדומיין משותף המורה אורה כרמי ועימה הילד גדי, האריה והג'רפה. מתוך סיפורם מעורר ההשראה של התלמיד ומורתו הרגשתי כי הספרים **מיץ פטל** ו**ואיה פלוטו** מספרים בין היתר על המשמעות הדרמטית של התייזבותו של זולת בעבור חברו, ובאופן ספציפי – הטקסטים מאפשרים להתבונן במרכזיות ובגורליות של הדמויות החינוכיות המשתתפות בתהליך

2 הספר **ואיה פלוטו** מבוסס על סיפור שכתבה דינה רון לאוירים מאת בן זוגה ארי רון בעבור בתם, והגיע לידי גולדברג שחרזה אותו.

3 ספרו של דביר (2014) וכן כמה כתבות בעיתונים (למשל ברמן, 2016) עוסקים במפגש עם מורתו ובהשלכותיו מרחיקות הלכת, אולם מומלץ בחום שלא לוותר על עדותם המצולמת של דביר ושל כרמי כפי שמופיעה בפרק השני (החלום, 2019) בסדרה **מעברות** שציטטתי כאן באופן חלקי.

עיצוב העצמי. הספרים מזמינים מחשבה על התייבשות זו של אנשי החינוך גם מתוך השאלה למה זקוק העצמי המתגבש, הנבנה, המתהווה. לא פחות מכך, הספרים מאפשרים להתבונן בהשפעה של התייבשות זו על המחנכים עצמם.

אם כן, איך אני נהיה אני? למה זקוקה נפשו של אדם, ילד, ולמה זקוקה תרבות בכלל, כדי להתפתח ולהתהוות? בעבורי, קריאה ב**מיץ פטל ואיה פלוטו**, שני ספרי ילדים תשתיתיים של התרבות העברית, מלמדת כי כדי להיות, לחיות, להתקיים, אדם זקוק לזולתו, וגם צריך להיות זולת לחברו. במילים אחרות, אני נהיה אני דרך מבטו של ה'זולתעצמי' הנח עליי, מחד גיסא, ודרך היותי "זולתעצמי" בעבור אחר, מאידך גיסא. מתוך **המטריצה האמפתית של יחסי עצמי-זולתעצמי**, יכולים גיבורי הסיפורים האלה להפוך לעצמם, להתהוות. פלוטו מזה, ומיץ פטל מזה, הם שתי דמויות שבונות את זהותן, מגבשות את העצמי שלהן, ככל שהעלילה מתפתחת. בה בעת, הטקסטים מכוונים את מבטנו גם לילד גדי, גיבור המשנה בספר **איה פלוטו**, ולג'רפה ואריה, שתי דמויות מרכזיות בספר **מיץ פטל**. הקוראים מוזמנים להתבונן גם בצד השני של המטריצה האמפתית, כלומר להביט לא רק על העצמי המתהווה, אלא גם על 'זולתעצמי', אשר מציגים עמדה אתית של **אחריות כלפי האחר**, ובזאת הופכים מצע להתפתחות הגיבורים. באופן זה, הארנב והכלבלב "מממשים את עצמיותם" מתוך שהם זוכים למבט מתאים. המבט על התגייסותו של זולת מתוך עמדה אתית, מעניק משקל גדול מאוד לזולת זה בתוך המהלך של התפתחות העצמי, בנייתו ושגשוגו. בה בעת, גם מי שמכוונים את העצמי של הארנב והכלבלב – גדי, אריה וג'רפה – הופכים לסובייקטים, וזאת מתוך שהם לוקחים על עצמם תפקיד של 'זולתעצמי'. שני התפקידים הללו, שתי העמדות – עצמי ו'זולתעצמי' – הן שהופכות אדם לאדם.

מה צריכים מיץ פטל ופלוטו? המטריצה האמפתית ויחסי עצמי-זולתעצמי

מהי אפוא אותה "מטריצה אמפתית" שמגדלת אדם? ומהו 'זולתעצמי' המאפשר להתפתחות זו להתרחש? כדי שנוכל להתבונן בערוצי ההתפתחות של מיץ פטל הארנב ושל פלוטו הכלב ולהבינם, נזדקק לארבעה מושגים שהגדיר היינץ קוהוט, אבי פסיכולוגיית העצמי: **עצמי, זולתעצמי, מראה-רואה ואידיאליזציה**. על אף שקוהוט לא הגדיר את מושג **העצמי** באופן מדויק, ניתן לומר כי המושג מתייחס "לאישיות כולה, למכלול התפקוד הנפשי, לעצמי הגופני, וכן למרכיבים מוגדרים יותר, כגון ייצוגו של אדם בעיני עצמו" (אופנהיימר, 2000, עמ' 37-38). קוהוט הניח קיומו של עצמי גרעיני, מעין פוטנציאל גולמי שזקוק לאינטראקציה עם הסביבה לשם מימוש הפוטנציאליות שלו. היעדר תנאים אלה עלול להביא לידי חיים טרגיים. **'זולתעצמי'** הוא "כל זולת אשר נוכחותו כלפי נחוות על ידי כמחוללת את העצמי שלי ומכוונת-בונה אותו" (קולקה, 2006, עמ' 9). כלומר, אחר אשר מוכן להשעות את עצמיותו שלו, ולהתייבב לצד זולתו, כדי שזה יצמח, יתפתח, יתהווה:

זולתעצמי יכול להיות כל דבר: אדם, סביבה, תופעה, אידיאה, יצירה, אירוע או חפץ.... אך למרות האין-סופיות של מי או מה היכולים לתפקד בתור זולתעצמי, זולת זה חייב לעמוד

בקריטריון אחד: עליו להיות בו בזמן הוא עצמו, נבדל ממני בעליל, אך באופן כאילו מסתורי ודרך תהליכים אוסמוטיים של משוקעותו המתמסרת בי, עליו להיות אני. מעין אני חיצוני לי אשר בלעדיו אינני, ורק דרך תהליכי מזיגה עימו אני נהייה ואני – אני. (קולקה, 2006, עמ' 9).

הרעיון של התהוותנו מתוך מפגש עם 'זולתעצמי', מניח כי מטבענו אנו יצורים המתפתחים ומתהווים מתוך יחסינו עם אחר, וכי הקיום האנושי קשור באופן עמוק להתייבבות זו של אחר בעבורנו: "התקיימותו הנפשית של האדם היא לעולם בזיקה אל אחר, אשר משמש כר צמיחה" (קוגן, 2010, עמ' 251). למצב קיומי זה, ליחסים אלה בין אדם וזולת, קרא קוהוט בשם "יחסי עצמי-זולתעצמי": יחסים עם אחר אשר במידה מסוימת אינו ניצב שם כסובייקט, הוא אינו "עוד משהו" כמונו. במקום זאת, הוא מתמסר ונותן את עצמו כדי להיות המצע שיהיה בבחינת האדמה שבתוכה ישגשג הזולת ויפרח. על פי תפיסה זו, מדובר בתנאי הכרחי לשם התפתחות של אדם המבקש למצות את "מלוא עצמיותו".

תהליך זה שבו 'זולתעצמי' משאיל את עצמו לטובת צמיחתו של משהו, מתרחש מתוך ש'הזולתעצמי' מספק שני צרכים עיקריים של העצמי המתהווה (Bacal, 1990). ראשית, 'צורכי מרָאָה': העצמי המתפתח זקוק למבט שרואה, מתפעל, מתלהב ומחזק:

זולתעצמי רואה' מחולל את הקוטב הגרנדיוזי של העצמי, המקנה לו את חוויית הערך ואת הדחיפה קדימה לשאיפות והישגים. באמצעות פונקציית מראה מקבל הילד תוקף ממשי לרגשותיו וגם הכרה מתפעלת בכישורונותיו וביכולותיו הייחודיים. כתוצאה מכך מתפתח קוטב האמביציות – קוטב של שאיפות לכוח, הצלחה ומימוש היכולות, הכישרון. (גרין, 2010, עמ' 25).⁴

מיץ פטל הופך ל"מיץ פטל הארנב", כך אבקש להראות, מתוך מפגש עם **זולתעצמי רואה** בדמות אריה וג'ירפה, זוג אשר משמש לו כמראה ומאפשר לו להתגלות עוד בטרם ידע הוא עצמו מי הוא, במובנים רבים.

יחד עם צורכי המראה, ממלא 'זולתעצמי' עבור העצמי המתהווה גם פונקציה של **צורכי האדרה (אידיאליזציה)**: פונקציה זו עונה על הצורך של העצמי המתפתח בהשתייכות והתמזגות עם אחר גדול, נערץ ומוערך. 'זולתעצמי' אידיאלי-מאדיר "מחולל את הקוטב האידיאלי של העצמי המאפשר לו להתקיים באופן על-איש, להימזג בתוך תופעות גדולות ממנו והמכוון את ערכיו ואת דרכו הרעיונית-תרבותית" (גרין, 2010, שקופית 5). באמצעות האדרה, שהיא פעולה אקטיבית של אידיאליזציה שמפעיל העצמי של פלוטו הכלבלב, למשל, על הדמות המגדלת, קרי, הילד גדי, זוכה

4 מאוחר יותר הגדיר קוהוט בנפרד גם את צורכי התאומות, שבמקור היו כלולים בתוך צורכי המראה. משמעות התאומות היא שהדמות המטפלת מאפשרת לילד לחוש שהוא כמו האחר באופנים מהותיים, כך מתאפשרת תחושת מיומנות ויכולת בשלה (קוהוט, 2005).

פלוטו לתחושת חיבור ושייכות לאחר מוערך, נעלה ומואדר, המאפשר חוויה של ביטחון ורוגע. כך נבנה הקוטב של האידיאליזציה בעצמי, המייצר כמיהה לאחדותיות ולחיבור למשהו נעלה הנותן משמעות לקיום. מדובר בחוויה סובייקטיבית אחת של שלמות שחורגת ממני ומניפה אותי אל הגבהים שלה. אם מהלך זה מצליח, הרי "העצמי, שהפנים את פונקציות ה'זולתעצמי' הללו בצורה טובה דיה, מתפתח מתוך חדווה (joy) ונבנה כ'עצמי מגובש': מרכז של יוזמה, בעל לכידות במרחב ובזמן והנתון בהרמוניה יחסית עם העולם" (גרין, עמ' 2-25).

מיץ פטל ואיה פלוטו⁵ הם שני סיפורים שבמרכזם דמויות הבונות או מגלות את זהותן. בסיפור **מיץ פטל**, שאלת הזהות האישית נמצאת במרכז: "החיות בחורשה שאלו: 'מי הוא מיץ פטל?' אבל אף חיה לא ידעה" (שם).⁶ בספר **איה פלוטו** יוצא הכלבלב מקיבוץ מגידו למסע שמוליד מפגשים עם דמויות רבות (צפרדע, דג, פרפר, חבר קיבוץ וסוס, פרה ובסופו של דבר הילד גדי, בעליו האוהב) שמתוכם מתבקשת שאלת הזהות להיענות: אדע מי אני כשאדע מהו מקומי ו"של מי אני". בשני הטקסטים הללו צומחות הדמויות, גדלות, לומדות על עצמן דרך יחסי עצמי-זולתעצמי המאפשרים להן לפתח את מלוא הפוטנציאל של העצמי הגרעיני שלהן, להיות "הם" במיטבם.

מיץ פטל – צמיחה מתוך סיפוק צורכי מראה

בספרה של חיה שנהב (1970) מבקשים אריה וג'רפה לדעת מי היא החיה 'מיץ פטל' ובכך מציבים את שאלת הזהות ("זה סוד!") במרכז העלילה. הדרך שבה מתגלה זהותו של מיץ פטל, הוא מהלך עלילתי מרתק, שמציע תנועה של שני זולתים לעבר הארנב, המאפשרת לו להתגלות. ראשית, מסתתרים האריה והג'רפה ומחכים שמץ פטל ייצא מהבית. התייצבות בעמדה של 'זולתעצמי' אינה עניין של מה בכך, והיא דורשת מאמץ והתאמה. לאחר שנכשלו כמה פעמים בניסיונות ההתמקמות מול מיץ פטל – התחבאו מאחורי העץ הלא נכון, וגם צעקו ומיץ פטל נבהל – משקיעים האריה והג'רפה מאמצים לקראת התארגנות שקטה, קשובה וסבלנית נוכח המשימה. משעלה בידם להתמקם היטב, מתגלה מיץ פטל לאיטו: "הם עמדו בשקט-בשקט ולא צעקו. והנה, סוף סוף, מיץ פטל הארנב. לקח מיץ פטל מעדר והתחיל לעדור בגינה" (שם). הגילוי כי מדובר בארנב הוא רגע מאוד לא גרנדיוזי מבחינה טקסטואלית. אין סימני קריאה ואין כמעט אמצעים המעידים על ההתרגשות (פרט אולי למילים "מיץ פטל הארנב" הצבועות באדום). שש המילים "והנה, סוף-סוף, מיץ פטל הארנב" נבלעות מייד במשפט שאחריהן שאינו מזמין כל עצירה דרמטית בקריאה, אלא ממשיך מייד: "לקח מיץ פטל מעדר והתחיל לעדור בגינה". לכאורה, שאלת הזהות נענתה: מדובר בארנב. אולם למעשה, הספר מזמין עיסוק בשאלה אחרת, מורכבת יותר, והיא אולי גם ההצדקה לכך שהסיפור אינו מסתיים

5 הספרים נדונים במאמר לא על פי הסדר הכרונולוגי שלהם, אלא על פי סדר הצגת התהליכים הפסיכולוגיים כפי שמתאים להביאם בפני הקורא – קודם צורכי מראה ואז צורכי האדרה.

6 כל הציטוטים משני הטקסטים – **מיץ פטל** (שנהב, 1970) ו**איה פלוטו** (גולדברג, 1957) – מובאים ללא מספרי עמודים מפני שהספרים אינם ממוספרים.

בנקודה זו שבה לכאורה מותרת העלילה. בליבו של הסיפור מתבקשת להתברר חידת הזהות באופן עמוק: לא מיהי החיה מיץ פטל, שעליה עונה כאמור הטקסט כבר בשלב מוקדם, אלא איך מיץ פטל יכול להיות הכי "מיץ פטלי" שאפשר. כלומר, איך יוכל הארנב לזכות בבעלות על זהותו, לכונן את העצמי הגרעיני שלו, איך יוכל לחיות את מלוא הפוטנציאל של ארנביותו.⁷ לשם כך אין די בדיעה של החיות כי הוא ארנב. כדי להיות, פניך צריכות להשתקף בפני האחר, וזהו אחר שצריך לראותך עוד בטרם נראית. מיץ פטל הוא בשלב זה "פסיכה בפוטנציה, החותרת להתהוותה ולהתרחשותה בתוך המטריצה של יחסי זולת-עצמי" (קולקה, 1995, עמ' 197).

על אף שג'ירפה ואריה כבר יודעים כי מיץ פטל הוא ארנב, הוא עדיין אינו מוכן להתגלות: "'אז מי אני?' צעק, 'נראה אם אתם יודעים'" (או-אז, בסצנה יפהפייה ומרגשת, מתחילים ג'ירפה ואריה בדיאלוג עם מיץ פטל: "'אתה, אתה, אתה' – אמרה הג'ירפה, 'אתה פיל!'. 'הו', השיב מיץ פטל, 'שטויות, זה לא נכון.' 'אז אתה, אתה, אתה' – אמר האריה, 'אתה אולי יתוש?' 'שטויות, זה לא נכון'" (שנהב, 1970). הג'ירפה והאריה הממשיכים במשחק הניחושים, מעין "מי אני ומה שמי" (ברוך, 2007), מעוררים מתח גואה אצל הקוראים, עד לרגע השיא שבו הם חולקים עם מיץ פטל את הגילוי: "ארנב! צעקו הג'ירפה והאריה ביחד" (שנהב, 1970). מבחינה טקסטואלית, זהו רגע דרמטי בהרבה מרגע הגילוי הקודם, הממשי: הטקסט מודגש בסימן קריאה, הוא מציין את הצעקה המשותפת והקולנית של הג'ירפה והאריה ביחד, וכדי להדגיש את הדרמטיות, נוספת גם תדהמתו של הארנב לדרמה: "'איך ידעתם?' שאל מיץ פטל. מרוב תימהון שכח לסגור את הפה" (שם).

ברגע שיא מרגש זה, ההיענות המדויקת של ג'ירפה ואריה מאפשרת ל"מיץ פטל" להתחיל להיות למיץ פטל הארנב, לדעת ולממש את עצמו. זהות זו מתבטאת בכך שמדמות שאין לה קול בסיפור, שרק מתבוננים בה מבחוץ, נחבאת אל הכלים ומתבודדת, צומח מיץ פטל לתוך ארנביותו: הוא מנצח בתחרות ריצה כיאה לארנבים מהירים; הוא מתברר לעצמו ולידידיו החדשים כחברותי ומזמין אותם אליו הביתה; הוא מתגלה – לעצמו ולידידיו – בנדיבותו ומכבד את החברים החדשים "בסוכריות ועוגיות ובטנים ושוקולד" (שם); ובעיקר, מאנטי-גיבור עלום, דמות המסתגרת מאחורי חלונות, דלתות ווילונות הוא הופך פתוח עד כדי שיתופם של חבריו בעצמי הכי אינטימי שלו, כפי שמציין רון (1995), בתוך שהוא נותן להם "לשתות מיץ פטל מתוק מאוד בכוסות גבוהות" (שנהב, 1970). ההיענות והדיוק של ג'ירפה ואריה מאפשרים למיץ פטל תיקון של שבר בסיסי, שבא לידי ביטוי בשתיקתו, בהסתגרותו, בחרדה שלו מפני מפגש עם העולם, בבידודו, בכך שהוא מתחיל את הסיפור שנקרא על שמו – כשהוא חי את היעדרו במקום לתפוס מקום מרכזי. הדיוק של ג'ירפה ואריה מזמין גדילה והתהוות, ובזכותו עומד מיץ פטל באוסף המשימות ההתפתחותיות שניצבו בפניו, בראשן היפתחות אל העולם ומפגש עימו. אם כן, דרך הסיפור ניתן להרהר בשאלה איך מיץ פטל נהיה מיץ פטל הארנב, ובאופן רחב יותר – למה זקוקה נפש כדי להגיע למלוא גודלה ולממש את הפוטנציאל שלה. כאמור, השאלה נענית בין היתר מתוך ההשוואה בין שני רגעי הגילוי של מיץ פטל, האחד

7 עוד על שאיפתו של מיץ פטל למימוש עצמי ראו גם מאמר של צדרבוים (2015).

שמתרחש במחבוא, מאחורי העצים, בלא נוכחותו המודעת של גיבור הסיפור, והאחר שמתרחש אגב "משחק הניחושים" איתו. לא רגע הגילוי שמין פטל הוא ארנב, אלא המהלך שבו ג'רפה ואריה רואים את מין פטל בקצב שבו הוא מוכן להתגלות, הוא הרגע שבו מתרחש הנס. מתוך עמידה מדויקת של האריה והג'רפה, מין פטל יוצא לאור, הופך לגיבור ופותח את הדלת.

את הצורך הפסיכולוגי ב'זולתעצמי' מתאר באופן מרגש משה רון (1995) במאמר נרטיולוגי הבוחן את נקודת התצפית של מין פטל, ומציין כי לשם התהוותו, צריך האדם או הילד "להיות נצפה על ידי מישהו אחר, או משהם אחרים, גדולים וחזקים ממך" (עמ' 185). בתחילת הסיפור, מראה רון, "מבחינה מבנית ועקרונית... למין פטל אין נקודת תצפית" (עמ' 184). הוא מקבל קול ונוכחות רק בסוף הסיפור, אף על פי שהוא גיבור הסיפור. כלומר, כל התנועה של העלילה – שהוא הגיבור שלה ומרכזה – נובעת מכך שהמבט של האריה והג'רפה נח על הארנב באופן מדויק ומתאים, אופן שמהווה אותו. כך, אומר רון, "נקודת התצפית של הארנב היא נקודת התצפית **שממנה הוא נצפה**" (שם, עמ' 185, ההדגשות שלי). הסובייקטיביות נולדת או מתהווה מתוך המבט הרואה אותה, המבחין בה: מה שמניע את העלילה – או, בשפה פסיכולוגית, מה שמכוון את העצמי – היא נקודת המבט של הזולת, אשר ברצף של פעולות אתיות בוחר להתעניין, וללכת, למשל, את חלקת ראשו של ילד המכונס בעצמו בסוף הכיתה. הזולת רואה בעיני רוחו את הפוטנציאל הגלום בפרט, ולא פחות מכך גם מתאים את עצמו לקצב שלו ולצרכיו.

חשיבות המבט בסיפור ככוח מרכזי ודרמטי ניכרת לא רק מעלילת הסיפור, אלא גם מתוך הלשון הננקטת בסיפור: המילים 'לראות' או 'להביט' חוזרות עשר (!) פעמים בסצנת ההתחבאות המתמשכת (בנזימן, 2013). מרכזיות הערוץ החזותי נובעת גם מתוקף העובדה שהאיורים מספקים לקורא מידע שלא ניתן לו דרך הטקסט. למשל, האיור של התקדמות החיות בתחרות הריצה מספר לקורא-המתבונן שאריה, ג'רפה וארנב התחילו יחד, אולם מראה כיצד מין פטל הולך ומשיג את חבריו. כלומר: "קטע זה של הסיפור אומנם מתואר באופן מילולי, אולם הוא מתרחש בערוץ החזותי" (שם, עמ' 5). נדמה כי מרכזיותו של הערוץ החזותי בטקסט עשויה להזכיר לנו, הקוראים, כיצד **המבט מכונן את הדבר**. העצמי של הארנב מתהווה, נהיה, מתקיים, מתוך כך שרואים אותו, מתוך עמדה אמפתית של ג'רפה ואריה אשר מהווים בעבורו 'זולתעצמי רואה'. פניהם מהווים עבורו מראה שלא משתקף בה רק הקיים, אלא שלוקחת על עצמה תפקיד אקטיבי שבו הדברים נבראים מעצם זה שהם נראים.

איה פלוטו – צמיחה מתוך סיפוק צורכי האדרה (אידיאליזציה)

הסיפור **מין פטל** הדגים כי "אני הופך להיות אני" דרך המבט של האחר עליי, מבט אחראי, המתאמץ להבחין בי – לעיתים עוד בטרם אני עצמי ידעתי מה הם פניי. נוסף על **זולתעצמי רואה**, הגדיר קוהוט גם **זולתעצמי מאדיר** כצורך של העצמי. כאמור, 'זולתעצמי מאדיר' הוא מי (או מה) שמעניק לעצמי את עצמו כשלמות, כגדול, כאידיאלי, בדרך המאפשרת לילד להאדיר את גודלו-

שלו. כלומר, 'זולתעצמי מואדר' מוכן לקבל את מבטו המאדיר של העצמי עליו. התמזגות עם הגודל והעוצמה נותנת לאדם את חוויית השלמות שיש בשייכות למשהו גדול ממנו, שמקיים אותו בגדלותו, שכן העצמי כלול ב'זולתעצמי האידיאלי' כאילו זה שלו, כאילו זה גם הוא. ה'אני' כלול בו, והוא מזין אותו, וכך ישנה שלמות שלי כשייך לגדול, לאידיאלי.

פלוטו, כלבלב מקיבוץ מגידו, יוצא למסע של התבגרות וחיפוש (הירשפלד, 2008). בראשית הסיפור נמאס לפלוטו "לשבת כך לבדו", וזו מוצגת כִּמוטיבציה של פלוטו לצאת למסעו – ואין בלתי, שכן פרט לבדידות "יש לו הכול, מרק ועצם". בהיעדר שייכות, שהיא קוטב משמעותי של הקיום, פלוטו מעורער ומיטלטל. העצמי אינו שלם בלעדיו. אם כן, פלוטו יוצא למסע, אשר במהלכו הוא מבקש להיכלל, להשתייך, לא להיות לבדו.⁸ זהו סיפור מסע שבו מתחוללת האפשרות לרוץ בדהר, לפרוץ, מתוך השתייכות לגדול והיכללות בו (טוהר, 2013). מסעו של פלוטו מסתיים במפגש עם 'זולתעצמי אידיאלי', שהשתייכות אליו והפרת הבדידות עימו היא התשובה לשאלת הזהות. עד לסופו האופטימי של הסיפור, ניתן לקרוא את סדרת האינטראקציות של פלוטו עם דמויות שונות כמפגשי חיפוש אחר 'זולתעצמי', שרוב הזמן, בסיפור זה, הוא כושל: כל הדמויות מחמיצות הזדמנות להיות 'זולתעצמי' עבור פלוטו – שכן כולן עונות על השאלה "למי אני שייך?", או "במה אני כלול?", בתשובה: "לא אליי, לא לכאן!". הוא אינו משתקף בפניהן, הן אינן גדולות דיין כדי שפלוטו יוכל להשית עליהן מבט מאדיר, ולפיכך הוא גם אינו יכול להיות כלול בהן.

בראשית המסע פוגש פלוטו בצפרדע, שהיא יצור משונה, זר וחסר שם: "יצור ירקרק, משונה, מי יודע מה שם היצור?" (גולדברג, 1957). אין לפלוטו ולצפרדע כל שפה משותפת "שלו" אומר פלוטו. ומה התשובה? "עונה הצפרדע לפלוטו 'קוה קוה'" (שם). שאלת הזהות הבראשיתית מערערת את פלוטו: "הוא נמצא בתהליך מתמיד של הרחבת הייצוגים של עצמו, דרך חוויה או באמצעות האופן שבו הוא משתקף בעיני אחרים. זהו תהליך מבלבל ולעיתים אף מבהיל. הוא זקוק להרגעה ולאישור" (לאודן-בנציוני, 2014, עמ' 109). ואולם, הוא אינו זוכה להם כאן וההזדמנות מוחמצת. המרחק, שמתבטא בהיעדר שם ופנים, מותיר את פלוטו בבדידות, כשהוא מביט בסופו של דבר בבבואתו שלו ולא בפני האחר: "מתוך הבריקה מביטות בו עיניים של כלב – מה יש שם מתחת למים?" (גולדברג, 1957). המפגש עם הצפרדע לא היה למפגש עם 'זולתעצמי רואה', והוא לא פגש בעיניים המתאמצות להכירו ולהבין אותו.

אחרי הצפרדע פוגש פלוטו בדג, מפגש שגם במרכזו החמצה של פוטנציאל ההשתייכות: "כלבים במים! לא, זה לא טוב!" (שם). הדג מדגיש כי על אף שפלוטו הוא "ידיד יקר", אין מקומו בבריקה והיא אינה מקום משותף לשניהם. ידידות אינה זהה ל'זולתעצמיות'. המפגש עם הפרפר דומה, וכשפלוטו מקדים לו שלום הוא חורג אל מרחב זר ולא נגיש לכלב: "אחת ושתיים והוא בשמיים" (שם). כמו

8 קריאת הסיפור **איה פלוטו** (גולדברג, 1957) במאמר זה מתרחקת מפרשנויות רבות המתמקדות בקריאה אידיאולוגית שלו, בין קונפורמיות לערכי הקיבוץ לבין כניעה למכש הסוציאליסטי וכמישה של האינדיווידואליות. להרחבת הפן הזה של הטקסט ראו למשל נוי (2011), סגל (2015) וכן חלק ממאמרו של הירשפלד (2008).

במפגש עם הצפרדע, גם לכאן פלוטו אינו שייך, ואי-שייכותו מודגשת באמצעות הזולת. עד לשלב זה בסיפור, פלוטו אינו זוכה באופן משביע רצון אף לא לאחת מן הפונקציות, מראה או האדרה, מן האחרים שאותם הוא פוגש. פלוטו הזקוק ל'זולת' עצמי רואה פוגש את מבטו שלו, אך מבט זה אינו משתקף בעיני האחר. הצורך בהאדרה גם הוא אינו נענה. האחר הוא צפרדע, דג או פרפר, ולא 'זולת' עצמי, ושלושתם אינם בוחרים להיענות לקריאתו של הכלבלב, שהיא – אם להיעזר בלשונו של לוינס⁹ – הבחירה לשאת באחריות כלפי האחר (קידר, 2013).

תפנית מתרחשת לקראת המפגש הבא, עם חבר קיבוץ וסוסו. זהו מפגש שכבר מציע אפשרות אחרת, ומרמז על פוטנציאל של השתייכות ושל היכללות: ראשית, לפנינו זוג, חבר קיבוץ וסוסו, וביניהם יחס של השתייכות זה לזה. כיוון הריצה של הצמד ושל פלוטו הוא כעת משותף, הם רצים יחד, כפי שניכר גם מן האיור. הגודל והעוצמה של הסוס ורוכבו מודגשים במילות פעולה כגון: "קורא", "דוהר", כמו גם בסימני פיסוק מרובים: "דיו! דיו!... מהר!" (גולדברג, 1957). אל הכוח, הסערה, הפוטנטיות והאחאות של חבר הקיבוץ וסוסו, מצטרף גם פלוטו בתחרות מאולתרת. מאוחר יותר מתקיים המפגש עם הפרה, המתרחש עם שובו למרחב הביתי, והוא כולל כבר דיאלוג קרוב ופמיליארי בין מכרים ("טיפש קטן!"), ולא בין זרים שאין ביניהם דבר. מתקיימת תנועה מן הזר אל המוכר – ואולם בשלב זה עדיין מדובר על זולת שאינו 'זולת' עצמי.

או-אז פוגש פלוטו בזולת, הילד גדי, שמתוך כך שהוא רואה את פלוטו כשלו – הוא מכונן ומקיים אותו. ברגע שיא של מפגש שכולו צירוף של מבט רואה, מתפעל, שמח, אוהב ושייך, מתייצב הילד גדי מולו בדרך שונה מיתר הדמויות שפגש עד כה. הטקסט, מינימליסטי מאוד בדרך כלל, רווי ברגע הזה בחזרות: הקריאה בשם "פלוטו" חוזרת פעמיים, המבט הבולש, המחפש והמוצא חוזר פעמיים גם הוא ("הביטו!" ו-"איה היית?"), ובעיקר מודגשת ההשתייכות ("שלי" ו-"הביתה"). גדי מוגדר גם מתוקף השליטה שלו במרחב, והבעלות שלו על המקום: הוא נכנס אל הרפת שהיא ביתה של הפרה, אך מן הטקסט עולה כי בעבור גדי, גם הרפת היא חלק מ"הביתה". גם המצב ההפוך הוא אולי נכון: כלומר, לא רק שהרפת היא חלק מה"בית", אלא שגדי עצמו שייך ואף מייצג את הגדול ממנו, סינקדוכי לקיבוץ כולו: גדי הוא הרפת, הוא הבית, הוא הקיבוץ, הוא המרחב הפיזי והאנושי. זהו רגע מרומם, שכולו מפגש של פלוטו עם משהו גדול, רחב, שמתוך רוחבו זה יכול פלוטו להאדירו וכך לכלול עצמו בו. קשר השייכות, המוכנות להיות שלו, המבט שחיפש וכעת מצא, מאפשר לפלוטו שנשא רגליו וברח בתחילת הסיפור – להיות בסופו לפלוטו שרץ ביחד עם גדי "בדהר", מממש את הפוטנציאל הטבעי שלו, שנועד לו, של היות ביחד. השיתוף, היחד, איננו רק התוצאה אלא גם הגורם המכונן של מהלך זה. מסע מאין ליש, משאלה לתשובה, מסע התהוות שמתרחש דרך השתייכות.

נראה כי חוסר היציבות של תחילת הסיפור, קריעת החבל והיציאה למסע, נובעים מהיעדר השייכות, שהיא תנאי ליציבות, למשקל. 'זולת' עצמי מאדיר "מחולל את הקוטב האידיאלי של העצמי המאפשר לו להתקיים באופן על-אישי, להימזג בתוך תופעות גדולות ממנו" (גרין, 2010,

9 עוד על לוינס בהמשך המאמר.

עמ' 24). הגדול כאן הוא הרוחני, המתהווה מתוך קשר קרוב ונוגע. משמעות הקיום היא ביחדיו: "הנה כבר ערב, עלה הסהר. ופלוטו וגדי רצים בדהר" (גולדברג, 1957). הממד הגרפי מזכיר אף הוא את ההבנה הזו: באיור האחרון בספר, איור חריג ביחס לרוב הספר הצבעוני, פלוטו וגדי מצוירים בצבעים מונוכרומטיים אפורים שחורים המתמזגים עם הסביבה שמצוירת אף היא בצבעים אלה, המדגישים את היותם כמעט חלק איש מרעהו, ומהעולם כולו. מנקודת מבט של 'זולתעצמי רואה', יש בספר תנועה בין "הרצון ותנועת הרוח, מחוללי ההיבריס, לבין חוקי הטבע, הכובד, הגוף והזהות. זהו פתחו הנרמז של הפער הטראגי ה"קלאסי" ביותר, שבין הרצוי והאפשרי, בין החלום והיש" (הירשפלד, 2008). עם זאת, מנקודת המבט של חריגה מצורכי המראה, מתרחש מהלך שראשיתו במוגבל ובסופי, ואחריתו באפשרי שמעבר לגשמי. מנקודת מבט זו ניכר שזהות מתאפשרת, נהיית, נבנית, ואף מתרחבת דרך מפגש של עצמי-זולתעצמי שבמסגרתו דווקא השמיים הם הגבול, ולא חוקי הטבע, הכובד. יחד עם הכרה במגבלה שאותה מתאר הירשפלד (שם) והבנה כי לא יוכל לעוף, הרי שה'זולתעצמי המואדר' מאפשר לפלוטו חיבור גם למה שהוא גדול ממנו בהרבה, לרחב ולחורג ממגבלותיו שלו.

רבים ממאמרי הביקורת המת'יחסים לאיה פלוטו, עוסקים במתח שהעסיק את לאה גולדברג ואת בני דורה, בין הקונפורמיים הקיבוצי לבין היפה לעצמו (דר, 2013).¹⁰ המתח הזה בין המגויס לבין הספרותי ה"טהור", ללא אג'נדה כלשהי, בא לידי ביטוי גם בטקסט זה המזמין כל העת שתי קריאות – קונפורמית ואירונית.¹¹ ייתכן שהקריאות הכפולות הללו דומות לדרך שבה פלוטו לומד להכיר את עצמו, להיות הוא, לדרך שבה פלוטו הופך לפלוטו – באמצעות הקונפורמי והחתרני, האידיאולוגי והאינדיבידואלי, החוק והפרתו. יש בספר קיום המוגבל בידי חוקי הטבע ובידי מראה שאינה נענית,¹² ובה בעת אפשרות להתקיימות של רוח, החורגת ממגבלות אלה. במילים אחרות, כמו פלוטו – כולנו אכן נובעים גם ממגבלותינו, הופכים למי שאנחנו גם באופן לעומתי, אך בעת ובעונה אחת מתקיים גם ערוץ אידיאלי, שאצורה בו אפשרות הנפתחת בפני פלוטו, להיות גדול מסכום חלקיו ולהתפתח התפתחות הקשורה לעצמי הגרעיני שלו. בדרך זו פלוטו חי חיים שלמים מפני שנכלל באידיאלי שבסיפור – בגדי הנהדר, המחכה לו, המחפשו, הרץ מהר בדהר, שלוקח על עצמו לראות את פניו של פלוטו ולכלול אותם בתוכו.

האחריות כלפי האחר של הג'ירפה, האריה והילד גדי

במרכזם של שני הספרים, מיץ פטל ואיה פלוטו, עומדת שאלת הזהות. התהיות "מי אני", "איך משהו נהיה מי שהוא", "למי אני שייך" מהדהדות לכל אורכם. פגשנו עד כה שתי אופנויות

10 לקריאה נוספת על המתח החתרני בכתיבה של גולדברג אל מול הסדר האידיאולוגי והחוק, ראו למשל אלקד-להמן, א' (2008) וכן ריבנר (1980).

11 למשל, הפרה המדגישה את ייצור החלב לגבינה מול הקצפת ש"עושים" היא גם קול אירוני וגם קול מחנך.

12 להרחבה, ראו הירשפלד (2008).

שבאמצעותן "אני הופך אני". כדי לבנות את העצמי אנו נדרשים למבטו של זולת מדויק, שמוכן לשמש כ'מראה רואה' ולנוכחות גדולה, רחבה של זולת, שמאפשרת לעצמי להיכלל בה.

אין זה "אני" ו"אחר", אלא עצמי-זולת עצמי. אולם, העצמי שלי מתהווה, אני הופך לאדם, לסובייקט, גם בדרך שלישית, המוצגת בספרים, דרך שלוש דמויות אחרות המשמשות כ'זולת עצמי': ג'ירפה ואריה בספר **מיץ פטל**, והילד גדי בספר **איה פלוטו**, המתייצבים עבור זולתם. דמויות אלה מקבלות תשומת לב בספרים והקוראים מוזמנים להתבונן בטקסט גם מנקודת מבטן. כך, בספר **מיץ פטל** מופנית תשומת הלב לג'ירפה ולאריה, שהן דמויות מרכזיות ביותר בסיפור, הן המניעות את העלילה, ולאורך רוב הטקסט קולן-שלהן הוא שנשמע, שלא כמו קולו של ה"גיבור" האנטי-גיבור השתקן והמסתתר. גם הספר **איה פלוטו** מפנה את תשומת ליבו של הקורא לילד גדי – הדמות היחידה, פרט לפלוטו הגיבור, שהיא בעלת שם פרטי (ולא "חבר קיבוץ" או "פרה"), ושבפיה טקסט ארוך, מלא בתיאורי רגש המפנים את המבט אל פלוטו, דרך ההתרגשות שלו, סימני הקריאה, הגעגוע – "איה היית?" והשמחה המופגנת – "איזו שמחה" בסצנת הסיום החיננית שכולה מסופרת מנקודת המבט של גדי.

רון (1955) מציין כי כדי שמסע התהוות של עצמי יעלה יפה, נדרשת מחויבות אתית מצד הזולת באשר הוא, שכוללת מוכנות לראות את הפרט, שכן עצם הבקשה מסכנת את שלמות העצמי: "שום מיץ פטל הראוי לשמו והמכבד את עצמו לא היה יכול או מוכן לנסח בפשטות את המשאלה 'הלוואי שהם – האחרים, הגדולים – היו רוצים לדעת מי אני!' האחרים הגדולים האלה... מסמנים את המקום ואת התפקיד הרגשי המיועד לאחר באשר הוא." (עמ' 185). לוינס (1994, 2004) העוסק רבות באחריות כלפי האחר שעליה מדבר רון במאמרו, מפנה את הזרקור לפן של יחסי עצמי-זולת עצמי בתהליך הגדילה, ההתהוות, גם מכיוונו של הזולת עצמי, דהיינו מהפרספקטיבה של האריה, הג'ירפה והילד גדי עצמם. לוינס מבקש לנסח את היחסים בין אדם לבין זולתו ומראה כי "האחר נמצא לחלוטין מחוץ לגבולות השגתו, יכולתו וכוחותיו של העצמי" (קידר, 2013). להבנתו של לוינס, ההסכמה האתית לעמוד בתפקיד של 'זולת עצמי' אינה רק הדבר כשלעצמו, אלא גם מה שהופך **אותנו-עצמנו** לבני אדם, לסובייקטים: האחריות שלנו כלפי זולתנו היא שמהווה את העצמי שלנו: "האני, שלא ניתן להחלפה, הוא רק אני במידה שאני אחראי... כזאת היא זהותי **כסובייקט**" (לוינס, 1994, עמ' 76-77, ההדגשות שלי). כלומר, מה שהופך אותי לאדם, לבן אנוש, הוא הנכונות שלי ליטול אחריות כלפי הזולת, הנכונות להבחין בילד מבעד לנחשלות, ההחלטה ליטול עליו אחריות, להעבירו לקדמת הכיתה, ללכת לבקרו בצריף שבמעברה: "אני תופס את האחריות כאחריות כלפי האחר, הווה אומר, אחריות כלפי מה שאינו שלי, או אפילו אינו נוגע לי; או שמא כלפי מה שאכן נוגע לי, היינו מה שניצב לנגדי כפנים... מן הרגע שהאחר מסתכל בי, אני אחראי כלפיו אף מבלי ליטול כלפיו כל אחריות שהיא... לומר: הנני לעשות משהו למען האחר. לתת. להיות רוח אנוש... האחריות היא מה שמוטל אך ורק עלי, **ובאופן אנושי** אינני יכול לסרב לה." (לוינס, 1994, עמ' 76, ההדגשות שלי). האריה, הג'ירפה והילד גדי מתייצבים כמי שמוכנים ליטול אחריות כלפי האחר, ובכך מממשים גם את

הסובייקטיביות של עצמם, את "עצמם במיטבם". במובן זה, הטקסטים מאפשרים לנו מבט לא רק על סיפורם של מיץ פטל הארנב או של פלוטו הכלבלב, אלא גם על סיפורם של הדמויות המשמשות להם 'זולתעצמי', הנושאות באחריות כלפי האחר מתוך עמדה אתית.

סיכום – "איך עושה אדם?"

מקומם של הספרים **איה פלוטו ומיץ פטל** כטקסטים קאנוניים ומרכזיים כל-כך עבורנו, הישראלים, הופך אותם במובנים רבים ל**זולתעצמי תרבותי** שלנו, שאליו התייחס קוהוט "והניח בכך את מושגיות העצמי לא רק כנחלתו של היחיד בקיומו האישי, אלא כמושג התקף גם בהתבוננות על האדם בקיומו העל-אישי **בממד חיי-היחד שלו**...לקבוצה, בין שהיא משפחתית ובין שהיא שבטית, בין שהיא לאומית או אף כלל-אנושית, גם לה נחוצה רקמה מתמדת של יחסי 'זולתעצמי' אשר יתנו ביטוי עמוק ורואה לשאיפותיה ויהוו מושא לנשיאת עיניה אל מה שגבוה ממנה, אל אידיאלים היכולים להנחות את חבריה אל מחוזותיה העיליים של ההווה" (קולקה, 2008, ההדגשות שלי). בתור 'זולתעצמי תרבותי', הסיפורים הללו בעלי פוטנציאל להיות למעין מגדלור, טקסט מורה, שמציע לנו בין היתר גם הכוונה או הזמנה אתית. קצת בדומה למשחק הילדים הידוע שבו שואל ההורה את ילדו: "איך עושה פרה? איך עושה צפרדע? איך עושה דג?", גם הטקסטים האלה שואלים בעדינות, באופן לא מוסרני או מתנך אלא בדרך משחקית את השאלה הגורלית "איך עושה אדם?".¹³ נדמה כי התשובה היא שבמיטבו, אדם מחכה לזולתו בסבלנות, מסביר לו פנים, מחפש – באופן אקטיבי, מתוך עמדה של אחריות אתית – את פניו של האחר כדי לגלותם. איך ראוי שאדם יתייצב מול זולתו? בראש ובראשונה עליו לראות את האחר, להיות מראה רואה, וכן להתייצב במלוא גודלו כדי שהאחר יוכל להאדירו ולהיכלל בו.

בהיותם 'זולתעצמי' של תרבות, מאפשרים לנו הטקסטים, לטעמי, להגיע לשתי תובנות או הכוונות: תובנה אחת, עוסקת בחשיבות הרבה שיש לנשות ולאנשי החינוך העובדים בבתי ספר ובגני הילדים, בהיותם רכיב מהותי ודרמטי ממהלך של התפתחות. קריאה זו בשני הספרים מצדיעה לדמויות החינוכיות. זוהי הצדעה לגורליות, למרכזיות, של הדמויות המשתתפות בתהליך עיצוב העצמי. במעשה החינוכי יש פוטנציאל לתיקון גם ובמיוחד באזורים פצועים מראשית הדרך. מיץ פטל מתחיל את המפגש עם האריה והג'רפה כשהוא חסר. המפגש עם הדמויות החינוכיות היה הגורם המשנה, המשפיע, המתקן. פלוטו יצא למסע מתוך שבר בעצמי, והמפגש עם גדי הוא שאפשר לו לרוץ בדהר ולהיות אחד עם העולם. דני דביר פגש באורה כרמי – מורה שנכנסה לכיתה והייתה כה גדולה עד כי השתררה דממה והיה אפשר "לחתוך את האוויר בסכין", לדבריו. בהתייצבות מודעת, מתוך עמדה אתית, אגב נטילת אחריות מתמשכת, היא מילאה בעבורו פונקציה של מראה וכן אפשרה לו האדרה, עד כי יכול היה לממש את העצמי הגרעיני שלו, לצמוח ולשגשג בדרך המתעלה מעל לשבר

13 מפרספקטיבה זו ניתן להבין את הספר בין היתר גם כטקסט פוליטי, במובן הרחב של המילה, אף כי באופן עקיף, חתרני ולא "רדיקלי" על פי הגדרותיה של משיח (2014).

הראשוני שכפו עליו נסיבות חייו. אפשר "לקרוא" בספרים את האתיקה הכרוכה במעשה החינוך, ולהתבונן בנטילת האחריות האקטיבית שמפעילה אותו. המוכנות לקחת על עצמך את תפקיד המראה הרואה מחד גיסא, ואת הרוחב האידיאלי מאידך גיסא, אינו מעשה אקראי, אלא התייבבות מודעת בעלת משמעות גדולה לשני הצדדים. דרך הקריאה בשני ספרי הילדים הללו, מאמר זה מזמין את הקוראים להתבונן במשוקעות העמוקה שיש לשני הצדדים במעשה החינוכי: מוכנותם של ה'זולת' העצמי לטול אחריות כלפי האחר לא רק הופכת את הארנב והכלבלב ל"עצמי מגובש", אלא היא-היא שעושה גם את הילד גדי, את האריה ואת הג'ירפה לסובייקטים. מעשה חינוכי אינטימי, שבו ארוגים יחד הדמות המחנכת והעצמי המתהווה.

אינטימיות זו נוגעת לתובנה האחרת שאפשר להגיע אליה מקריאה בטקסטים, ואשר עוסקת באפשרות לחיות מעבר לשסע הקיומי. אפשר לזהות בטקסטים סיפור על תהליך התפתחות המכוון לעמדה פתוחה, של השתתפות האחד באחר, סיפורים הטומנים בחובם הצעה לפגוש את העולם מתוך עמדה אתית שמזמינה אותנו לחשוב על השאלת העצמי של אדם לטובת זולתו מתוך נדיבות ופתיחות. אפשר לקרוא בספרים **מיץ פטל ואיה פלוטו** התפתחות שמתרחשת לא מתוך תנועה של נפרדות, שלעיתים היא כמעט הפניית עורף, אלא דווקא התפתחות מתוך פוטנציאל של איחוד הגיבור עם סביבתו ועם זולתו. דרך טשטוש של קווי המתאר בין מיץ פטל ופלוטו לבין סביבתם, מתוך ובתוך יחסים עם האחר, מתאפשרת גדילה שיש בה גם נתיב הרמוני, לא קונפליקטואלי-בהכרח, ממד בלתי-נלחם ומתמזג של 'זולת' עצמי' (קולקה, 2006). בדומה למפגש הרגשי העמוק שבין התלמיד למורתו, שבו היו שניהם – ולו לרגע קצר – לאחד, מאפשרים הספרים להיזכר באפשרות כי "אכן ניתן במשהו לגעת בזולת הסובייקטיבי מעבר לשסע הקיומי המתקיים בין שניים" (קולקה, 1995, עמ' 196).

ביבליוגרפיה

מקורות ראשוניים:

גולדברג, ל' (1957) **איה פלוטו**. תל אביב: ספרית פועלים.
שנהב, ח' (1970). **מיץ פטל**. תל אביב: עם עובד.

מקורות משניים:

אופנייהמר, א' (2000). **היינץ קוהוט**. תל אביב: תולעת ספרים.
אלקד-להמן, א' (2008). אגדות הפוכות – קריאה אינטר-טקסטואלית ביצירות מאת לאה גולדברג. **עינים בספרות ילדים**, 19, עמ' 5-31.

בנזימן, נ' (2013). הדלת נפתחת – התבוננות באיורי הספר 'מיץ פטל' ובתפקידים ביצירת המשמעות הגלומה בסיפור. **הפנקס – כתב עת מקוון לספרות ותרבות לילדים**. קישור מקוון: <https://tinyurl.com/hhf4bbz>

ברוך, מ' (2007). על שישה כלים לשוניים ועל קונצרט סגנוני אחד: דיון מחודש ב'מיץ פטל' מאת חיה שנהב. **עולם קטן – כתב עת לחקר ספרות ילדים ונוער**, 3, עמ' 148-157.

ברמן, ר' (2016). מה שאורה נתנה לי, רציתי לתת לאחרים. **חדשות מקומיות כל הפרדס**, 24/4/2016 קישור מקוון: <https://tinyurl.com/yxop9alc>

גרין, א' (2010). הממד האינסופי של המרחב הפסיכואנליטי העברה כ'מצב-על' ('סופר-פוזיציה'). הרצאה שניתנה במסגרת החברה הפסיכואנליטית בישראל, ירושלים, באפריל, 2010.

דביר, ד' (2014). **צוף הדבורה סיפור חיי**. הוצאה עצמית.

דר, י' (2013). **קנון בכמה קולות – ספרות הילדים של תנועת הפועלים**. ירושלים: יד בן צבי, עמ' 221.

"החלום". **מעברות**. קריינית: יעל אבקסיס. במאית: דינה צבי-ריקליס. כאן 11, 27 בפברואר, 2019. טלוויזיה.

הירשפלד, א' (2008). מול הסירנה המקרקרת – 'איה פלוטו' והאודיסיאה. **אורות**, 2, קישור מקוון: <https://tinyurl.com/yyy2oq4b>

טוהר, ו' (2013). על הפער בין הדימוי העצמי של משוררת לבין סוגיית התקבלותה: המקרה של ספרות הילדים של לאה גולדברג. **ספרות ילדים ונוער**, 135, עמ' 15-24.

לאודן-בנציוני, ו' (2014). כלבלב הו בידי בם בם. **הד הגן – רבעון לחינוך בגיל הרך**, התשע"ה (ב'), עמ' 104-113.

לוינס, ע' (1994). **אתיקה והאינסופי – שיחות עם פיליפ נמו**. ירושלים: מאגנס.

לוינס, ע' (2004). **המשמעות והמובן – הומניזם של האדם האחר**. ירושלים: מוסד ביאליק, עמ' 35-85.

סלינה מ' (2014). פוליטיקה בספרות ילדים ונוער: ספרות רדיקלית ואקטיביסטית, **ספרות ילדים ונוער**, 173, עמ' 78-97.

נוי, ע' (2011). כלב מהתופת וקוף עם כובע טמבל: קופיקו, פלוטו, וחיות אחרות. דימויי חיות בספרות ילדים עברית. **פנים – כתב עת לתרבות, חברה, וחינוך**, 55, עמ' 38-44.

סגל, ע"ע (2015). מה ל'איה פלוטו' ולנפילת התנועה הקיבוצית. **עיתון 77**, עמ' 40-41.

צדרבוים, נ' (2015). 'וילונות צהובים, חלונות ירוקים ותריסים אדומים' מה בפנים ומה בחוץ בבית של מיץ פטל – הנעדר הנוכח? **בגלל**, 14, עמ' 167-173.

קוגן, ק' (2010). מעשה הפירוש בראי פסיכולוגיית העצמי. **שיחות**, כ"ד(3), עמ' 250-255.

קוהוט, ה' (2005). **כיצד מרפאת האנליזה? תל אביב: עם עובד**.

קולקה, ר' (1995). על עולמו הרוחני של המטפל בין הקשבה לפירוש: על התפתחותה האפשרית של הפסיכואנליזה מאינדיבידואליות לסובייקטיביות. **שיחות**, ט(3), עמ' 191-197.

קולקה ר' (2005). בין טרגיות לחמלה, מסת מבוא. בתוך: קוהוט ה', **כיצד מרפאת האנליזה? תל אביב: עם עובד**.

קולקה, ר' (2006). **מתרבות בלא נחת לתרבות של חמלה: התבוננות אופטימית על הפסימיזם של פרויד**. הרצאה במסגרת יום עיון למלאת 150 שנה לזיגמונד פרויד, ירושלים, מרכז זיגמונד פרויד.

קולקה, ר' (2008). **הסופר כזולעת עצמי של תרבות – הארות פתיחה לערב עם דויד גרוסמן**. הרצאה ב'מפגשים בצוותא'. קישור מקוון: <https://tinyurl.com/y5zpdj7>

קידר, מ' (2013). האחר והאחריות כלפי האחר אצל לוינס והלא מודע והאחריות על תוכן לא מודע שהפך מודע אצל פרויד. **פסיכולוגיה עברית**. קישור מקוון: <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2911>

ריבנר, ט' (1980). **לאה גולדברג – מונוגרפיה**. תל אביב: מכון כץ לחקר הספרות העברית, אוניברסיטת תל אביב.

רון, מ' (1995). נקודת התצפית של הארנב. **תיאוריה וביקורת**, 6, עמ' 177-185.

Bacal, A.H. & Newman, K.M. (1990). **Theories of object relations: Bridges to self psychology**. New York: Columbia UP.

בילבי – נביאת החופש: החינוך הרדיקלי ומאבקה של אסטרید לינדגרן למען עתידה של האנושות

בוריס וולקין¹

תקציר

המאמר מנתח את יצירתה של הסופרת השוודית הנודעת אסטרید לינדגרן, ובמיוחד את ספריה על בילבי, מזווית ראייה של רעיונות החינוך הרדיקלי אשר נבטו בזמנה.

בחלקו הראשון של המאמר מוצגים שורשי החינוך הרדיקלי, וכן נסקרים בקצרה עקרונות ספרות הילדים הרדיקלית שהתפתחה כמענה ספרותי לתאוריות החינוך הרדיקלי. בניסיון להתחקות אחר שורשיה של ספרות זו, ממוצבת לינדגרן כאחת מסוללי הדרך שלה. לצד זה, יש התייחסות נרחבת למטען הרעיוני של הסופרת עצמה ולדרך שבה רעיונות של החינוך הרדיקלי שספגה בצעירותה השפיעו עליה והפכו לחלק מתפיסת עולמה.

החלק השני של המאמר מתמקד בניתוח דמותה של בילבי גרב-ברך – דמות שמייצגת אישיות בעלת חשיבה עצמאית וביקורתית היוצאת חוצץ כנגד הנורמות המקובלות. מחבר המאמר שואף לבסס את טענתו שבדמויות של בילבי ושל אמיל מלוניברגה (גיבור נוסף, המתקומם גם הוא נגד הנורמות המקובלות), לינדגרן מציבה מודל חלופי של אדם – אדם חופשי ועצמאי, שהוא אחת מאבני היסוד (אם לא החשובה שבהן) של חברה חופשית ודמוקרטית. לפיכך, מודגש במאמר כי באמצעות הדמויות האלה ובאמצעות כלל המסרים ההומניסטיים שממלאים את יצירותיה, לינדגרן מקדמת שינויים בחברה לקראת הפיכתה לחברה יותר חופשית ופתוחה.

מילות מפתח: אסטרید לינדגרן, חינוך רדיקלי, ספרות ילדים רדיקלית, בילבי.

לשם מה התכנסנו?

בחודש נובמבר 2020 ציינו יובל 75 שנה לפרסומו של הספר הראשון בסדרת ספרי "בילבי" (Pippi Långstrump, 1945) מאת הסופרת השוודית הגדולה אסטרید לינדגרן (Astrid Lindgren, 1902-2002). לינדגרן, אחת הדמויות הבולטות בספרות העולמית במאה ה-20, כתבה במהלך חייה יותר ממאה ספרים שתורגמו ל-65 שפות (Andersen, 2014).

ביצירותיה מעלה לינדגרן מכלול רחב של סוגיות כלל אנושיות נצחיות שלפניה לא היה נהוג לחשוב שיש להן מקום בספרות לילדים. בכל המגוון הזה מעניינים במיוחד, לדעתי, המסרים שלה

1 מקורו של המאמר בעבודה סמינריונית שנכתבה בהנחיית ד"ר רננה גרין-שוקרון וד"ר בועז צבר בקורס "ספרות הילדים בין פואטיקה לפוליטיקה" במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, בתוכנית לתואר שני במידענות-ספרנות במערכת החינוך.

על אודות חופש הפרט והשתחררותו מן הלחצים שמפעילה עליו החברה בניסיון להפוך אותו לאזרח ממושמע וקונפורמיסטי. הסיפורים של לינדגרן הנושאים את רעיון חירות האדם ועצמאות החשיבה שלו לא צמחו בחלל ריק. הסופרת ינקה מהתאוריות והפרקטיקות החינוכיות החדשות שנפוצו באירופה באמצע המאה ה-20 ונודעו כ"חינוך רדיקלי" או "חינוך חופשי".

במאמר זה אשאף להוכיח שתי טענות עיקריות:

א. בספריה, לינדגרן נאבקת לקידום שינויים בחברה ובחינוך בתוך מתן ביטוי לעקרונות החינוך הרדיקלי שהכירה היטב ושעימם הזדהתה.

ב. הסופרת מעמידה במרכז יצירותיה דמויות שמייצגות אישיות בעלת חשיבה ביקורתית ועצמאית (שטיפוחה – היא מטרתו המרכזית של החינוך הרדיקלי) ובאמצעותן היא מציבה מודל חלופי של אדם, שיעצב את החברה העתידית כפי שהיא רצתה לראותה.

אנסה להוכיח טענות אלה באמצעות ניתוח שתיים מיצירותיה של הסופרת – **בילבי גרב-ברך**² (אתמקד בעיקר בה) ו**אמיל** מלונברגה (Emil i Lönneberga) – אגב הסתמכות על תולדות חייה של לינדגרן עצמה כסופרת, כאם וכאזרחית, ועל חוקרים שעסקו בכתביה. בחרתי בשתי הטריטוריות האלה³ משום שלדעתי המסרים שהזכרתי קודם באים בהן לידי ביטוי מרבי. זאת ועוד, מבין גיבוריה הרבים של הסופרת, שני הגיבורים האלה הם הפופולריים ביותר בקרב הקוראים. על הצלחתה של בילבי אין עוררין, על זאת של אמיל ידוע פחות (לפחות מחוץ לגבולות שוודיה), אבל יינס אנדרסן⁴ (Andersen, 2014) בספרו על לינדגרן מדבר על אמיל כעל הגיבור היחיד בספרי לינדגרן, שהתחרה בפופולריות עם בילבי גרב-ברך.

לי ברור שמאחורי החזות העלזיה והמבדחת של הספרים המדוברים, לינדגרן ניהלה מאבק הומניסטי, לא אלים, לתיקון העולם – מאבק למען עתידה הטוב יותר של האנושות בכלל, ולמען החברה העתידית, החופשית והדמוקרטית, שתיתן מרחב ליצירתיות של חבריה ולא תדכא את עצמאותם בשיטות האוטוריטריות של החינוך המסורתי, בפרט. על כן, נראה לי מעניין להתבונן בספרי לינדגרן דווקא דרך הפריזמה של המאבק הזה, מבלי לשכוח כמובן לרגע את הקסם הספרותי של יצירותיה הכתובות בכישרון סיפורי כה רב. כאמור, במאבקה על החברה העתידית, לינדגרן מעמידה ביצירותיה מודל חלופי של אדם – אדם חופשי בעל חשיבה עצמאית שמורד בנורמות

2 מכאן והלאה אשתמש בגרסת התרגום לעברית של דנה כספי (2009) לשם הספר והגיבורה. מלבדה יש גרסאות תרגום אחרות, כמו **גילגי** של אביבה חיים (1956) ו**בילבי בת-גרב** של תמר שלמון (1970).

3 נוסף על הספר הראשון על בילבי יצאו לאור גם: Pippi Långstrump går ombord – **בילבי עולה על הסיפון** (1946); ו- Pippi Långstrump i Söderhavet – **בילבי בים הדרומי** (1948). במסגרת הטריטוריה הראשונה של אמיל יצאו לאור: **ילד ושמו אמיל** (1963); Nya hyss av Emil i Lönneberga – **התעלולים של אמיל** (1966); Ån lever Emil i Lönneberga – **אמיל עדיין איתנו** (1970).

4 יינס אנדרסן (Jens Andersen, 1955) – סופר דני ומחברה של אחת הביוגרפיות הידועות והמלאות של אסטרדי לינדגרן.

החינוכיות והחברתיות הנוקשות של זמנו. לדעתי, לינדגרן ראתה בדור הצעיר את תקוות האנושות, ועל כן, סברה שיש לחנך את הדור הזה בשיטות חדשות ולפי ערכים חדשים – רחוק מהמסגרות האוטוריטריות שייצגו את החינוך המסורתי בימי נעוריה.

רקע: החינוך הרדיקלי וספרות הילדים הרדיקלית

החינוך הרדיקלי

המונח "חינוך רדיקלי", כשם לזרם משמעותי בחינוך, פרץ לתודעה הציבורית הרחבה במחצית השנייה של המאה ה-20. למעשה, מי שהכין את הקרקע לזרם הזה – חלוציו הגדולים – התחילו את פעילותם לרפורמציה של החינוך המסורתי עוד בתחילת המאה העשרים. הדמויות הבולטות שראוי להזכיר בהקשר הזה הן: הפילוסוף והמחנך האמריקני ג'ון דיואי (John Dewey, 1859-1952) – אבי התנועה הפרוגרסיבית בחינוך, הפילוסוף הבריטי ברטראנד ראסל (Bertrand Russell, 1872-1970) והמחנך הדגול (בריטי גם הוא) אלכסנדר ניל (Alexander Neil, 1883-1973), ששמו קשור לבית הספר האגדי סאמרהיל. תנועת החינוך הרדיקלי, כפי שאנו מכירים אותה היום, הסתמכה במידה רבה על הרעיונות ועל הפרויקטים החינוכיים המהפכניים של אישים אלה⁵.

בימינו, המושג "חינוך רדיקלי" הוא מושג כולל המתייחס לכמה זרמים אשר כולם תובעים שינוי רדיקלי בחינוך, אבל יש להם דגשים שונים. יש כאלה שלשיטתם החינוך יכול וצריך להיות מכון לשינויים רדיקליים בחברה. כיוון זה בפדגוגיה הרדיקלית נקרא לעיתים "פדגוגיה ביקורתית". רבים מנציגיה של אסכולה זו ראו עצמם כממשיכי דרכו של ראסל. "ראסל קרא תגר לא רק על החינוך המקובל, אלא כנגד המדינה המשתלטת על החינוך" (כהן, 1983, עמ' 75). אולם אף על פי שהוא עצמו התנגד ל"מרד למען המרד", הרבה מהמחנכים וממפתחי תאוריות החינוך הרדיקליות שחונכו על הרעיונות של ראסל, לקחו את המחאה שלו נגד החברה ונגד החינוך המסורתי לכיוון המאבק הפוליטי – להתמרדות של ממש נגד הממסד החינוכי שמשרת את האליטות ולשינוי החברה דרך החינוך. לדברי כהן, אחד מהוגי הדעות המובהקים של הזרם הזה, פאולו פריירה (Paulo Freire, 1921-1997), טען כי קיים "ההכרח שבשילוב המהפכה החינוכית במהפכה פוליטית וחברתית, כשהאחת תלויה וצומחת מתוך רעותה" (עמ' 75). זרם אחר בחינוך הרדיקלי מתרכז יותר בשיפור בתהליך החינוך עצמו ברמה המקצועית, ובחיפוש אחר כלים פדגוגיים, שיאפשרו לחניכים להתפתח לפי צורכיהם וכישרונותיהם ולרכוש מיומנויות מנטליות, שיעזרו להם לחיות את חייהם כבני אדם חופשיים, עצמאיים ומאושרים. יש להניח שחסידי הזרם הזה הושפעו לא מעט מהספרים והרעיונות של אלכסנדר ניל. כיום, יש מחנכים שכוללים במושג "חינוך רדיקלי" גם את האספקט הפמיניסטי (Luke, 1992).

5 לתיאור מפורט של תרומתם של דיואי, ראסל וניל (כמו גם של הפילוסופים הגדולים רוסו וטולסטוי שרעיונותיהם החינוכיים הזינו אותם) ראו ספרו של אדיר כהן **המהפכה בחינוך** (1983).

לדברי סלינה משיח (2009), חוקרת ספרות הילדים: "הסוגייה הפוליטית המרכזית שהפדגוגיה הרדיקלית העלתה, סבבה על ציר השאלה באיזו מידה מסייעים בתי הספר למנגנוני דיכוי פוליטיים מטעם ההגמוניה... וגורמים להם לראות בסדר החברתי הקיים, 'סדר טבעי', המייתר הטלת ספק וחקירה ביקורתית" (עמ' 80). משיח מגדירה את הפדגוגיה הרדיקלית ככזאת ש"רואה בחשיבה הביקורתית מרכיב חיוני בחינוך הילדים".

ספרות הילדים הרדיקלית ומקומה של לינדגן בה

שיח החינוך הרדיקלי-ביקורתי, שהגיע למרכז הפולמוס החינוכי ואומץ במידה רבה בידי המחקר האקדמי החינוכי, השפיע השפעה ישירה גם על ספרות הילדים אשר תמיד הייתה אחד הכלים החזקים של הפדגוגיה. ספרות הילדים הרדיקלית, שמופיעה כתופעה משמעותית על סף המילניום, משקפת את רוח החינוך הרדיקלי, וכשם שזה מתקומם נגד החינוך המסורתי – כך גם הספרות הרדיקלית נולדה בסימן התקוממות כנגד ספרות הילדים המסורתית והמסרים המניפולטיביים שלה. הספרות החדשה מציעה אג'נדה חדשה המקדמת חשיבה ביקורתית, אקטיביזם חברתי ואוריינות פוליטית.

ספרות הילדים, על כל המשמעות החינוכית המשוקעת בה, עמוסה ב"פוליטיקה" במובן זה שהיא משקפת יחסי כוח חברתיים ובין-אישיים. סלינה משיח, במאמרה "פוליטיקה בספרות ילדים ונוער: ספרות רדיקלית ואקטיביסטית" (2009), מצביעה על "ההיבט הפוליטי של הפואטיקה של ספרות הילדים, שמקורו ביחסי הסמכות, שבין מוען – מבוגר ונמענים – ילדים" (עמ' 78). היא מצטטת במאמרה את ז'קלין רוז (Jacqueline Rose, 1949), חוקרת ספרות בריטית, שטענה כי "ספרות ילדים... מבנה ילד בדוי בתוך הספרות, על מנת לשלוט בילד הקורא שמחוץ לספרות" (עמ' 78). מריה ניקולאייבה (Nikolajeva, 2006), פרופסור באוניברסיטת קמברידג', אחת החוקרות הבולטות בתחום ספרות הילדים, במאמר שהקדישה לספרים של אסטריד לינדגן על בילבי, קוראת לספרות הילדים המסורתית "כלי משוכלל שבמשך מאות שנים השתמשו בו לחינוך... לדיכוי ולסוציאליזציה של קבוצה מסוימת של בני אדם". מאות השנים של ספרות הילדים המסורתית שבה המבוגרים מדברים בקולו של הילד, יצרו מושג מסוים של "ילדות" שהיה מקובל ומוכן מאליו – ילדות תמימה, רומנטית, מוגנת. בספרות מהסוג הזה הילדים והמבוגרים חיים בעולמות מבודלים זה מזה, והילדים אינם נדרשים להתמודד עם הבעיות של החיים האמיתיים.

ספרות ילדים רדיקלית לא רק משנה את תמונת הילדות המוצגת בספרות הילדים המסורתית, אלא עורכת רוויזיה לעצם המושג "ילדות" מתוך הבנה כי "ילדות" היא, כפי שמנסחת זאת משיח (2009) במאמרה, "מושג משתנה, תרבותי (ולא ביולוגי), המוגדר באופן שונה על ידי קהלים שונים, בתרבויות ובזמנים שונים" ושהיא בסיכומו של עניין – "תוצאה של שיח ותהליך חברתי" (עמ' 82). הספרות הרדיקלית מבטלת את ההפרדה המלאכותית בין "עולם הילד" ו"עולם המבוגרים" ויוצרת

קונספציה מהפכנית של ילדות: "ילדות זו איננה נדרשת עוד להפנים באורח פסיבי את נורמות המבוגרים, והיא רשאית לבחון תפיסות עולם הגמוניות מתוך עמדה ביקורתית ופוליטית" (שם).

בילבי של לינדגרן בוודאי הייתה יכולה להיות חתומה על המשפט האחרון, לו הכירה את כל המילים החכמות האלה. דמותה ניפצה את כל דפוסי ההתנהגות המקובלים, וגם אם לינדגרן לא הייתה כותבת אף לא ספר נוסף, עדיין היה אפשר לשייך אותה, מעבר לכל ספק, לשורת הסופרים החלוציים כדוגמת מארק טוויין, אלכסנדר מילן, יאנוש קורצ'ק ועוד, ששינו את פני ספרות הילדים. היא הייתה אחת מהבודדות שהעזו להתעלות מעל לתבנית המסורתית של ספרות הילדים של זמנה, ולדעת, העלתה את ספרות הילדים למדרגה חדשה בהציגה מאפיינים רבים של מה שרק אחרי עשורים אחדים התחיל להיקרא בשם "ספרות הילדים הרדיקלית". גם אם האג'נדה של ספריה אינה תואמת אחד לאחד את האג'נדה של הספרות הרדיקלית בת זמננו, לינדגרן מצטיירת כאחת ממחוללותיה, כאחת מסוללות הדרך הראשיות שלה.

השקפותיה המהפכניות של לינדגרן בנושא ספרות הילדים מוצגות כבר באחד הראיונות הראשונים שהעניקה כשהייתה כבר סופרת מפורסמת – הריאיון לשבועון "Vi" משנת 1947, שציטוטים ממנו מביא ינס אנדרסן (Andersen, 2014) בספרו **היום הזה, החיים האלה** ("Denne Dag, Et Liv").⁷ כשהיא נשאלת כיצד היא מצליחה להבין כל כך טוב את קוראיה הצעירים, היא עונה: "אינני יודעת האם יש פה צורך באי אלה תחבולות, צריך רק לזכור טוב את ילדותך ... איך הרגשת, איך חשבת, איך דיברת כשהיית ילד ... הפשטות היא החשובה. די למשפטים הארוכים והמפותלים, די לדיבורים התאורטיים, די למילים הלא מובנות, די להטפת המוסר המאובנת!".

בהקשר הזה, מדברת בעד עצמה האמירה של לנרט הלסינג (Hellsing, 1963), סופר ילדים שוודי שבחוות דעתו על ספריה של לינדגרן ועל תרומתה לספרות הילדים כותב כך:

האגדות של אסטריד לינדגרן אינן פחות אגדתיות מהאגדות העממיות, אבל ... לאגדות העכשוויות שלה יש יתרון אחד: הן נועדו לילדים, הילדים מבינים אותן – מה שלא ניתן להגיד על אגדות העם. חוכמת החיים העמוקה והסימבוליות שלהן כלל אינן נוכחות ב'בילבי גרב-ברך', אבל ... למה לו לילד חוכמת החיים של זקן? האם לא יותר חשוב שיותר לו לחיות בעולם של המציאות הברירה של חושיו? בספרים שלה על בילבי, אסטריד לינדגרן בקעה חור בחומה של הטפת המוסר, הסנטימנטאליות ומתיקות היתר, אשר אפיינו את ספרות הילדים השוודית במשך עשרות שנים.

לינדגרן בהחלט הקדימה את זמנה במתן ביטוי ספרותי לרוחות החדשות שנשבו באמצע המאה העשרים בתחום החינוך ובהתייחסות החברה לילדים. כמוכן שהחדשנות הזאת לא הייתה יכולה לעבור בלא התנגדות מצד הממסד הספרותי והחינוכי והיוצרים שהשתייכו לאסכולה המסורתית. אנשי מערכת רבים בכל הארצות קיבלו את סדרת ספרי "בילבי" בחשדנות. גורמים שמרניים

7 במאמר זה השתמשתי בעותק דיגיטלי של תרגום הספר של אנדרסן לרוסית (2016), שאינו מעומד.

מטבעם – מו"לים, עורכים ותיקים, ממונים על החינוך וכולי – הסתייגו מחלק גדול מהמסרים הפדגוגיים שהדמות שלה העבירה. בדיוק מתוך החששות האלה ההוצאה לאור הסולידית Bonnier החליטה שלא לפרסם את הספר (Andersen, 2014).

במדינות אחדות המתרגמים ניסו "לעגל פינות" והוציאו לאור תרגומים שלא היו נאמנים למקור. דוגמא טובה הממחישה את התנגדות הממסד למסרים החינוכיים המהפכניים של לינדגרן היא סיפור התרגום של ספרי "בילבי" לצרפתית. בשנת 1951 פרסמה ההוצאה לאור Hachette את "Fifi Brindacier" – התרגום הראשון של הספר הראשון בסדרת "בילבי", אשר תוכנו צומצם ועוות משמעותית. מבקרת הספרות קריסטינה הלדנר (Heldner, 1992) במאמרה

Une Anarchiste en Camisole de Force ("אנרכיסטית בכתונת כפייה"), מספרת שהפרקים שסבלו במיוחד מהצנזורה היו הפרקים שבהם בילבי מתעמתת עם מבוגרים תוקפניים. לדבריה של הלדנר "מאחורי כל השינויים האלה אנחנו מגלים ניסיון מתמיד למתן או לצנזר את כל הנקודות ביצירתה של אסטריד לינדגרן שסותרות יותר מדי את התפיסות של החינוך המסורתי, כדי להתאים את העלילה והסגנון לאידיאל ספרותי מסוים קונבנציונלי ביותר. לכן לשווא נחפש שם ספקות בנוגע לסדר החברתי הקיים".

הדבר הגיע לשיא האבסורד בתרגום הפרק על גברת רזנבלום (Mlle Fleuriche) בגרסה הצרפתית) שעליו עוד ידובר בהמשך. המסר של האפיזודה הזאת, שמבטאת אולי יותר מכול את סלידתה של לינדגרן מהשיטות החינוכיות המשפילות שהיו מקובלות פעם, עוות לחלוטין. על פי עדותה של הלדנר, הסצנה עצמה (שבה בילבי מכשילה את כוונת "הגברת הנכבדה" להשפיל ולבייש קבוצת ילדים) לא שונתה, אבל בסיומה המתרגמת הוסיפה על דעת עצמה קטע סנטימנטלי ובו Fifi מצטערת על התנהגותה ובאה לבקש סליחה מאותה Mlle Fleurich, וזאת האחרונה אוספת אותה בזרועותיה "נרגשת ומלאת רחמים על ילדה יתומה מסכנה חסרת החינוך". כל מי שקרא את הספר בוודאי יסכים שקשה לדמיין סילוף יותר בוטה של "כוונת המשורר". כתוצאה מעריכה אלימה שכזאת התרגום הוציא מהיצירה את העוקץ והפך את בילבי לדמות קונבנציונלית ובלתי מעניינת. למעשה, עד הופעת התרגום החדש בשנות ה-90, הקוראים הצרפתיים לא הכירו את בילבי האמיתית, והפופולריות של הספר הייתה די נמוכה.

לעומת זאת, הצלחתם של ספרי לינדגרן הרקיעה שחקים דווקא במקום לא צפוי לכאורה כמו ברית המועצות הסטליטית. שם רבים מן הקוראים גילו ביצירותיה עולם אחר של חופש מחשבה ושחרור ממוסכמות. כאשר בסוף שנות החמישים יצא התרגום הראשון של לינדגרן לרוסית – היה זה **קרלסון המעופף**⁸. הספר הפך לרב מכר בתוך חודשים ספורים. כעבור כמה עשורים אולגה מייאוטס (Myaots, 2002) – מנהלת מחלקת ספרות ילדים ב"ספרייה הממלכתית של רוסיה לספרות זרה"

8 לפני כן שמה של לינדגרן לא היה מוכר בצד הזה של מסך הברזל, ואנשים לא ידעו דבר על בילבי ועל הצלחתה בעולם.

(ВГБИЛ) – במאמרה "אסטריד לינדגרן בארץ הבולשביקים" כתבה כך: "קרלסון המעופף הוא הרבה יותר ממעשייה משעשעת, אלא במלוא מובן המילה 'ספר משחרר'. הוא החזיר לקוראים הסובייטיים (לא רק לילדים) את הזכות להיות עצמם ... שחרר אותנו מתחושת האשמה התמידית הנובעת מההבנה שאנחנו לא תואמים את האידיאלים המוסריים הנשגבים".

סופה של המלחמה של לינדגרן עם "עולם האתמול" בספרות ידוע: בסיכומו של דבר, את המילה האחרונה אמר הקהל שאימץ את הגיבורה של לינדגרן בהתלהבות. בכלל, אפשר לדבר על פופולריות יוצאת דופן של יצירות לינדגרן בעולם. על בסיס הסיפורים שלה נעשו סרטים רבים, הצגות תיאטרון, סדרות טלוויזיה, ספרי קומיקס וכדומה.

עמדותיה החינוכיות של לינדגרן

רעיונות החינוך הרדיקליים שלקראת סוף המאה ה-20 יסעירו את עולם החינוך, בשנות ה-30 של המאה, היו עדיין נחלתם של בודדים. למרות זאת, הם נדונו כבר אז לא מעט בארצות המערב בחוגים הציבוריים שהתעניינו בחינוך. כאשר אסטריד לינדגרן, עקרת בית, אם לשני ילדים וסופרת מתחילה, הגיעה לזירה הספרותית, החברה השוודית, שבאותה עת עברה שינוי ברוח התפיסה הסוציאל-דמוקרטית, הייתה נתונה בוויכוח ער בנושא החינוך, שגם הוא עמד בפני שינוי ורוויזיה טוטליים. פרסומים על תאוריות ופרקטיקות חדשות של "החינוך החופשי" – אחד הזרמים שעשרות שנים מאוחר יותר שייכו אותו ל"פדגוגיה רדיקלית" – תורגמו לשוודית והיו במוקד ההתעניינות בשוודיה ובארצות סקנדינביה בכלל. כמה מומחים בתחום זה, ובתוכם גם אלכסנדר ניל וברטרנד ראסל, ביקרו באותה עת בשוודיה, הרצו בכנסים והעניקו ראיונות לתקשורת. הרבה יותר מאוחר כתב ניל (Neill, 1960) בספרו: "האם סאמרהיל ידוע בכל העולם? ספק. הוא ידוע לקומץ קטן של מחנכים. הכי טוב מכירים אותו בארצות הסקנדינביות".

לא ידוע עד כמה, אבל אין ספק שלינדגרן הייתה חשופה לתאוריות של החינוך הרדיקלי. למשל, במכתבה משנת 1944 להוצאת Bonnier, שם ניסתה, בלי הצלחה, להוציא לאור את ספרה הראשון על בילבי, היא מצטטת קטע מספרו של ברטרנד ראסל "On Education" שקראה זה מכבר, ואפילו מציינת את מספר העמוד (Andersen, 2014).

לינדגרן החלה את דרכה כסופרת בגיל 26. בדצמבר 1933 פורסם הסיפור הראשון שלה "רדיו של חג המולד" בעיתון Stockholms Tidningen. עד 1945 – השנה שבה פורסם הספר הראשון שלה בסדרת "בילבי", "Pippi Långstrump" (בילבי גרב-ברך) שהביא לה תהילה עולמית – הספיקה הסופרת לפרסם כ-15 סיפורים לילדים. על אף שלינדגרן עדיין גישה באותן השנים אחרי הסגנון הייחודי שלה, ביצירותיה כבר באו לידי ביטוי הדעות הפרוגרסיביות שלה בנושא החינוך, שהיא צידדה בהן כסופרת וכפעילה חברתית במשך כל הקריירה שלה. העמדה הברורה שלה בעד הגנת הילד ונגד החינוך האוטוריטרי המתנשא שכופים עליו המבוגרים, מצאה את ביטוייה במאמרה משנת

1939 "מרד הצעירים"⁹, שהסופר יהודה אטלס (2003) מצטט בספרו **ילדים גדולים** בפרק שמוקדש ללינדגרן.

אנדרסן (2014) מעיד שלינדגרן "נמנעה בכל השנים האלה"¹⁰ מלקשור את עצמה ואת בילבי עם אסכולות פסיכולוגיות או עם כיוונים פדגוגיים מסוימים". אבל אין ספק שהנושא עצמו מאוד עניין אותה. אותו אנדרסן יודע לספר על הפגישה שהתקיימה בשנת 1947 בביתה של לינדגרן, עם בני הזוג יואכים ומרים ישראל (Joachim & Mirjam Israel) – שני פסיכולוגים שוודיים שהתפרסמו באותה עת בעקבות הוצאת ספרם **אין ילדים רעים**, שזכה אז בפופולריות רבה במדינתם. בספר הם טענו שמבוגרים אינם צריכים להגביל את החופש של הילדים, אלא עליהם ללמוד להבין את טבע הילד וצרכיו בשלבי התפתחותו השונים. בתום שיחה ערה על חינוך ילדים, בני הזוג העניקו לבעלת הבית עותק של ספרם במתנה. לפי עדותה של קארן, בתה של לינדגרן, הספר עשה רושם רב על אימה והפך לשיחת היום בביתם. שבועיים לאחר הפגישה הזאת, בריאיון לשבועון "Vi", שנזכר לעיל, לינדגרן, בתשובה לשאלה על יחסה לחינוך ועל הערך החינוכי של ספרי "בילבי", ענתה כך: "הייתי מאוד רוצה שאנחנו, המבוגרים, עד כמה שניתן מהר, נלמד לכבד את הילדים, שבאמת נבין, ש'ילדים' קטנים הם גם בני אדם'... בהקשר הזה הייתי רוצה להגן על החינוך החופשי". באותה שנה בסדרת כתבות על חינוך ילדים בכתב העת Husmodern, הסופרת מזכירה שוב את ה"חינוך החופשי" וכותבת בין השאר "החינוך החופשי אינו שולל תקיפות, כמו גם מסירות ויחס של כבוד להורים מצד הילדים, והכי חשוב – הוא מבוסס על יחס של כבוד לילדים מצד ההורים" (Andersen, 2014).

מן האמירות הללו ניתן להבין שלינדגרן צידדה בחינוך החופשי (לפחות במסגרת המשפחה). גם ביצירותיה, אף שנמנעה מלהזדהות באופן רשמי עם זרם חינוכי זה או אחר, מהדהדת ההשפעה של אותן תאוריות חינוך רדיקליות (במיוחד של החינוך החופשי) שהיא ספגה בצעירותה ושהפכו לחלק מתפיסת עולמה.

רעיונות של החינוך הרדיקלי ודוגמאות של אישיות חופשית ועצמאית ביצירותיה של לינדגרן

הילדה האידיאלית בסולם לינדגרן

ובכן, בילבי! כפי שכבר נאמר, מתוך הרשימה הארוכה של יצירותיה של לינדגרן, שהייתה אכן סופרת פורייה מאוד, ספרי "בילבי" מבטאים בצורה המיטבית את אחת התמות המרכזיות ביצירתה – התמה של ילד חופשי, עצמאי ויצירתי, בעל דעות מקוריות שניחן בחשיבה עצמאית וביקורתית. ילדים כאלה עם התבגרותם הופכים לבני אדם בריאים בנפשם, לבני אדם מאושרים שיודעים לחיות חיים מלאים. בדיוק כאלה רצתה לינדגרן שיהיו הילדים שלה עצמה, הנכדים שלה

9 פורסם בדצמבר 1939 בעיתון השוודי המרכזי Dagens Nyheter.

10 כנראה, הכוונה כאן לתקופה שלפני 1947 (ב.ו.).

ורבים, רבים מילדי העולם – שאותו הם, הילדים האלה, בסופו של דבר ישנו ויהפכו למקום שהרבה יותר טוב לחיות בו.

ראוי לציין שבמכתב, שהוזכר לעיל, למערכת של הוצאת Bonnier, הסופרת משתמשת בביטוי "übermensch" ("אדם על") כאשר היא מתארת בקצרה את גיבורת הספר. היא משתמשת במונח הזה במובן הניטשאני הטהור¹¹ שלו, ולא במובן המזוהם שנתנו לו הנאצים. "אדם העל" של ניטשה הוא האדם שמתעלה מעל האפרוריות והבינוניות של הקיום היום-יומי של רוב האנשים, שממלאים איכשהו את מרחק הזמן בין לידתם למותם. זה האדם שחיי חיים מלאים ומאושרים ומאיר דרך לאחרים, אדם חף מפחד, אדם נועז, בעל עמדה חתרנית ובלתי מתפשרת כלפי כללי החברה והמוסר המיושנים. באמת – דגם מעולה לדמות של גיבורה.

המלחמה מתערבת? עד כמה?

לכאורה מוזר שהגם שבילבי ניחנה בסגולות כה מיוחדות, לינדגרן הרגישה עדיין בצורך מיוחד להגן עליה. ההסבר ההגייוני לכך נעוץ בהקשר ההיסטורי שבו הדמות של בילבי נולדה. זה היה בתחילת שנות הארבעים – בעיצומה של המלחמה האכזרית שהתחוללה ברחבי אירופה. אף שהתמזל מזלה של משפחת לינדגרן, שגרה באחד המדינות הבודדות באירופה שהמלחמה הנוראית הזאת לא נגעה בהן, הסופרת הייתה מזועזעת מן האירועים. ביום פרוץ המלחמה, היא מתחילה לנהל יומן מיוחד – "יומן המלחמה" – ובו צברה כל מידע אפשרי על המתרחש. במחברות עבות (אחת לכל שנה) היא ריכזה תמונות, כתבות מהעיתונים ומידע שהגיע אליה אישית בתוקף עבודתה בצנזורה הצבאית. חלק גדול מעדויות אלו היה מלווה בהערותיה, המעידות על הדאגה העמוקה שלה, על הפחד שלה מפני הרוע העולמי ומהרודנות, המגולמים בגרמניה הנאצית ובברית המועצות הסטליניסטית. המטען הרגשי הרב ברשימותיה מלמד עד כמה הייתה מזועזעת ומיואשת מן המתרחש. בראשית המלחמה, בסתיו של 1939, כאשר הצבא האדום פלש לפינלנד השכנה, לינדגרן (2016) רושמת ביומנה משפט בארמית, הלוקח מהברית החדשה (במקורו מתהילים) "אלי, אלי, למה שבקתני!" – מילותיו האחרונות של ישו על הצלב. עבור לינדגרן, שגדלה במשפחה נוצרית דתית, אמירה זו מעידה על ייאוש קיצוני.

דומה שהסופרת הייתה חדורה בחרדה עמוקה מהמצב, כאשר בעולם משתוללת סערה אדירה שמאיימת עליה ועל ילדיה. אדם רגיל, ככל שיהיו מעלותיו רבות, עדיין חשוף וחסר הגנה אל מול האלימות והכוחניות הברוטלית של לינדגרן כה שנאה ומפניהן כה פחדה. לכן כנראה "השאלה" ל-"übermensch" שלה כמה תכונות של גיבור ספרותי אחר – ה-Superman האמריקאי, שהופיע בקומיקס בארצות הברית בסוף שנות השלושים ונדד לאירופה בתחילת שנות הארבעים, ושתמונתו, לדברי אנדרסן (2014), הייתה מצוירת על אחד מדפי הטייטה של הספר הראשון על בילבי.

11 ראה כה אמר זרתוסטרא (1883) של פרידריך ניטשה.

לאחר שבילבי "צוידה" בכוח בלתי רגיל ונוסף על כך גם במשאבים פיננסיים בלתי מוגבלים, היא הפכה למוגנת מספיק מכל הסכנות ויכלה לחיות את חייה בלי להיות תלויה באיש – קרי, בעצמאות גמורה מהמבוגרים.

לדעת אנדרסן (2014) "...השורשים של בילבי – בזוועות של מלחמת העולם השנייה, בסלידתה של לינדגרן מאלימות, מדמגוגיה, מהאידיאולוגיות הטוטליטריות". זאת בוודאי לא הייתה הסיבה היחידה לעיצוב דמותה של בילבי. זו דמות שצמחה מזיכרונות הילדות של הסופרת, מהספרים שהיא אהבה, דמות שהבשילה במהלך כל יצירתה הקודמת, במהלך חייה כאם שמתבוננת בילדיה; זו דמות שהושפעה לא מעט גם מהשקפותיה של לינדגרן בנושאי חינוך. אך עם זאת קשה שלא להסכים עם אנדרסן – לאירועים הדרמטיים של המלחמה הייתה גם הייתה השפעה רבה.

בספריה על בילבי, לינדגרן, לגמרי לא במקרה, מבליטה את העצמאות האינטלקטואלית של גיבורתה, את החשיבה העצמאית והביקורתית שלה. אין לי ספק שבתכונות האלה לינדגרן ראתה מענה לאתגרים לא פשוטים שעמדו אז – בזמן המלחמה – בפני האנושות. בזמנים ההם, החלום על אנשים חופשיים בעלי חשיבה עצמאית היה התשובה ההומניסטית המוסרית כנגד הרודנות החשוכה שחלשה כמעט על כל יבשת אירופה. בעיניי, גם היום תכונה זו היא אחת הערובות העיקריות לקיום חברה פתוחה ודמוקרטית, ובזאת חשיבותה.

התקופה ההיא הייתה אכן אחת מתקופות השפל של האנושות. משם, "מתחתית הבור", אפילו החברה וכלליה כפי שהיו קיימים לפני המלחמה (שלגמרי לא היו לשביעות רצונה של לינדגרן) נראו כגן עדן עלי האדמות. אבל לא על החזרה לחברה ההיא חלמה לינדגרן באותם זמנים חשוכים, היא כיוונה יותר גבוה – אל החברה העתידית, ובילבי שלה היא האוונגרד, חיל החלוץ של החברה הזאת.

המאבק נגד אלימות

המסר נגד אלימות (לא רק בספרי "בילבי", אלא בכל יצירותיה) הוא אחד המסרים החזקים של לינדגרן במסגרת שאיפתה לשינוי החברה. בטרילוגיה הראשונה של ספרי "בילבי", ביותר מעשר אפיזודות בילבי נקלעת לעימות עם דמויות שנוהגות בתוקפנות נגדה או נגד הסובבים אותה – אנשים וחיות כאחת (מבחינה זו לינדגרן אינה עושה שום הבחנה). הסלידה מאלימות אצל בילבי מוטבעת ב"קוד הגנטי" (מדובר ב"גנים" של לינדגרן, כנראה). עם חוש הצדק המחודד שלה היא מלמדת לקח במידה שווה גם את העגלון שהיכה את סוסו (ושאפילו אינו מבין מה לא עשה בסדר, אבל אולי להבא ילמד את הלקח)¹², גם את הבריון השכונתי (שהבין טוב מאוד מה הוא עשה, אבל חשב שהכוח שלו פותר אותו מעונש)¹³, וגם את האדון "המכובד" שבא לקנות את הבית של בילבי ומתנהג באלימות, תחילה מילולית ואחר כך פיזית, כלפי הילדים¹⁴.

12 גילגי, 1956, עמ' 178-181.

13 Линдгрэн, 1987, 317-318

14 Линдгрэн 1987, 356-364

בעיניי, הדגש המיוחד שלינדגרן שמה על נושא האלימות נובע כנראה מתפיסתה שהאלימות (פיזית ושלטונית כאחת), כנורמה מקובלת, היא המכשול הגדול ביותר בדרך לחברה דמוקרטית וחופשית – בוודאי ובוודאי מנקודת הראות של התקופה רוויית האלימות שבה נכתב הספר. סימני הזמן ההוא ניכרים בבירור באפיזודה שבה בילבי הולכת עם חבריה לקרקס¹⁵, שם היא נפגשת עם מנהל הקרקס הלא נחמד והכוחני שמדבר במבטא גרמני, ועם המתאבק הבריון בשם (הו, איזה פלא) אדולף. בלי שהתכוונה לכך, בילבי שמה ללעג את המנהל המרושע ואת הגברתן "החזק בעולם", שאותו היא משכיבה על הרצפה לעיני הקהל המריע. בילבי שולחת מסר לכלל האנשים (הסצנות האלה כמעט תמיד מתרחשות בנוכחות של קהל רב), כאומרת לכולם: 'ראו, עם האלימות אפשר להתמודד, והתוקפנים הם בעצם אנשים קטנים ופחדנים'. "אפשר וצריך להתמודד" – משכנעת לינדגרן את קוראיה מאחורי קולה של גיבורתה.

אגב, בדמותה של בילבי עצמה, אין שום נטייה לאלימות, והיא מנצלת את יתרון כוחה הפיזי, במקרה הזה (וגם במקרים דומים אחרים), בלי התלהבות מיוחדת ובלי להתגרות בתוקפנים. היא עושה זאת רק במידה שתבטיח את העצמאות שלה או את ההגנה על החלשים, כפי שכותבת ניקולאיבה (Nikolajeva, 2006) בנושא זה במאמרה:

הכוח הבלתי רגיל של בילבי יכול להיראות לכאורה כנשק שלה נגד המבוגרים; אבל, קריאת התגר שלה נגדם מתבטאת בעיקר דרך השפה... למעשה... בילבי משתמשת בכוח שלה אך ורק נגד יריבים מרושעים ובלתי הוגנים (שהם תמיד ממין זכר). בכל המצבים האחרים בילבי משתמשת ביכולות השכליות שלה.

יש לציין שיש גם לינדגרנוולוגים שרואים בכוח הבלתי רגיל של בילבי סוג של אפליה מתקנת, שמאפשרת לבילבי להתמודד עם המבוגרים כשווה מול שווים. מבוגרים רבים אכן בונים את יחסיהם עם ילדים על בסיס תחושת עליונות: הם סבורים שהילדים נחותים מהם מהרבה בחינות, בעיקר מבחינת יכולתם השכלית, ובכל מקרה הכוח הפיזי מבטיח את עליונותם ('אז – לא!' הייתה בילבי אומרת). בכל המקרים שבהם בילבי נאלצת להפעיל "סנקציות" נגד התוקפן, לינדגרן נזהרת מאוד שהן לא ייראו כהטפה לאלימות-נגד, לכן "העונש" שבילבי נותנת לאנשים האלה הוא תמיד רך יחסית. לרוב זה נעשה בצורת משחק: בילבי זורקת את היריב לאוויר ורק במקרים חמורים "שוכחת" לתפוס אותו. בכל הסצנות יש גם לקח חינוכי: בילבי מאמינה באנושות, מאמינה "בתיקון עולם" ותמיד נותנת ליריביה הזדמנות להשתנות – היא מדברת עימם ומעמידה אותם על טעותם, כמו במקרה של כנופיית הרחוב של בנדט, כאשר היא פונה לתוקפנים המושפלים: "אתם פחדנים! חמישה על אחד. זאת פחדנות. ואחר כך אתם גם מתחילים לדחוף ילדה קטנה וחסרת הגנה. נו, נו, נו, זה לא יפה!" (**בילבי גרב-ברך**, 2009, עמ' 32).

15 **בילבי גרב-ברך**, 2009, עמ' 96-114.

כאמור, קולה של לינדגרן נשמע לפעמים מאחורי קולה של הגיבורה שלה, והוא אכן כולל לפעמים סוג של הטפות מוסר, אבל הן בקושי נשמעות כאלה בזכות ההומור והאירוניה השזורים בהן, כמו בכלל ברבות מהאמירות של בילבי. אבל אפילו את הטפת המוסר הנדושה (אם כי המוצדקת) בדוגמה הזאת לינדגרן מצליחה להפוך ללא משעממת: הלא הילדה "חסרת ההגנה" זאת בילבי עצמה, שאך לפני דקה השליכה את הבריונים אחד אחרי השני על העץ, על הגדר וכולי. מסר חינוכי "מתקדם" לינדגרן מצליחה "להשחיל" גם באפיזודה עם הגנבים⁶¹. שם בילבי לא זו בלבד שאינה נוקמת בבלום ובקרלסון-הרועם שניסו לשדוד אותה, אלא לאחר שמבהירה להם שבכו לא ישיגו ממנה דבר, היא אפילו מתיידדת איתם, מזמינה אותם לאכול ובדרך משכנעת אותם לעזור לה, ולתרגל ביחד איתה את הריקוד שלמדה באותו ערב. היא גם משלמת להם על זה בנדיבות מכספה – ברמז לא מוסווה שאת הכסף יש להרוויח ביושר. לא בטוח שהגנבים אכן ירצו ללכת בדרך הישר בעתיד (אולי כן), אבל הילדים שקוראים את הספר יפנימו את המסר.

הדרישה לכבוד הדדי ולשוויון

כאנטי-תזה לאלומות, לינדגרן מקדמת את הערך של כבוד הדדי בין האנשים בכלל, ובין המבוגרים לילדים בפרט (עוד ערך חשוב של חברה מתקדמת). בחברה של אז (וגם, אבוי, בחברה של ימינו) במקרים רבים עדיין אין מה לדבר על כבוד הדדי בין מבוגרים לילדים, ואי-אפשר לבטל את מאבק האינטרסים ואת הפוליטיקה הקיימת ביחסים ביניהם. אבל לינדגרן מנסה לשנות את המצב, לכן בספרה היא מחדדת את הסוגיה הזאת. מעניינת הדעה שמביעה ניקולאייבה (2006, Nikolajeva) בנושא זה, כשהיא כותבת:

בחברה שלנו, למבוגרים יש כוח בלתי מוגבל לעומת הילדים, שהם... כפופים למספר גדול של חוקים וכללים, להם הם צפויים לציית ללא הטלת ספק... זה נחשב לנורמה, במציאות ובספרות. אבל מה יקרה אם יצירה ספרותית, כמו בילבי-גרם-ברך, לא מתארת את המבוגרים כקבוצה יותר חכמה, יותר עשירה ויותר חזקה במאבק הכוחות בין מבוגרים לילדים? מה יקרה אם נחליף את הנורמטיביות של מבוגרים בנורמטיביות של ילדים?

נציין, שכנראה לא במקרה, שורת הסיום של הציטוט הזה מתכתבת עם מה שכתבה לינדגרן עצמה בסיפורה המוקדם "מרד הצעירים", שאותו כבר הזכרנו.

אכן, לינדגרן מציינת קודם כול את תחושת העליונות שחשים המבוגרים כלפי הילדים – דבר שמאפיין את כל הרבדים של החברה. כולם, משוטרים עד גנבים, משוכנעים מראש שבילבי, בהיותה ילדה, אינה מסוגלת להבין דברים פשוטים ומתייחסים אליה תחילה בביטול. בילבי, לעומת זאת, מסרבת להכיר מראש ביתרונם השכלי של המבוגרים רק מכוח היותם כאלה. בדו-שיח שלה עם המבוגרים היא לעיתים קרובות מביכה אותם ומציגה אותם באור מגוחך, ולא דווקא מפני שהמבוגרים שהיא פוגשת בדרכה הם כולם טיפשים, אלא משום שהם התרגלו לחשוב בצורה תבניתית ולחוש

16 **בילבי-גרם-ברך**, 2009, עמ' 116-130.

עליונות כלפי הילדים, לכן קשה להם לקבל את הנימוקים המקוריים של בילבי. להמחשת העניין, להלן כמה דוגמאות מתוך הדיאלוגים של בילבי עם המבוגרים:

שיחה עם הדוור:

בילבי (גילגי, בטקסט הזה) שמעה מחבריה שהם מקבלים מכתבים מקרובי משפחה. מכיוון שלא היו לה קרובים שיכלו לשלוח לה מכתבים, היא החליטה לתקן את העוול וכתבה מכתב לעצמה. כאשר יצאה מהבית כדי לשלוח את המכתב, ראתה דוור שעבר בדיוק באותו רגע ברחוב.

"לפעמים משחק לי המזל," אמרה גילגי, "ואני נתקלת בדוור בדיוק כשאני זקוקה לו באמת..."

"בבקשה ממך ללכת מייד למסור מכתב זה לגילגי גרב-גור!"¹⁷ אמרה. "זה בוער..."

"האין את גילגי גרב-גור?" שאל.

"בוודאי. שאם לא כן, מי סבור אתה, אני? קיסרית אביסיניה?"

"אבל אם כן, למה אין את לוקחת את המכתב בעצמך?" אמר הדוור.

"למה אין אני לוקחת את המכתב בעצמי? לא באמת, הרי זה כבר יותר מדי! כוונתך לאמר שהבריות ימסרו כעת את מכתביהם בעצמם? אם כן, למה לנו דוורים? ... לא, חביבי, אם זו הדרך בה אתה עושה את מלאכתך, לא תהיה לעולם מנהל דואר, הסכת ושמע!"
הדוור החליט שמוטב לעשות כרצונה.

(גילגי, 1956, עמ' 164-165)

שיחה עם המורה:

את יכולה לומר לי כמה זה שבע ועוד חמש?

בילבי הביטה בה מופתעת ונרגזת ולבסוף אמרה, "אם את לא יודעת בעצמך את התשובה, אז אל תחשבי שאני מתכוננת להגיד לך!" ...

- ועכשיו אומר לך ששבע ועוד חמש שווה שתיים עשרה.

- תראו, תראו, "אמרה בילבי. "אם יודעת את התשובה בעצמך. אז למה שאלת?" ...

"טוב, בילבי, כמה לדעתך שווה שמונה ועוד ארבע?"

"שישים ושבע בערך, פחות או יותר," השיבה בילבי.

"בהחלט לא," אמרה המורה. "שמונה ועוד ארבע שווה שתיים עשרה."

"נו, באמת, יקירתי, זה כבר מוגזם," אמרה בילבי. "את בעצמך אמרת הרגע ששבע ועוד חמש שווה שתיים עשרה. צריך שיהיה קצת סדר, אפילו בבית הספר..."

17 שמה המלא של בילבי לפי התרגום הראשון לעברית מאת אביבה חיים (1956).

(בילבי גרב-ברך, 2009, עמ' 54-55)

אפשר להוסיף לרשימה הזאת גם את הדיון בנושא הנמשים שבילבי מקיימת עם המוכרת בחנות תמרוקים¹⁸ ועוד שורה ארוכה מהשיחות של בילבי עם בני אדם שאינם ילדים. במאבק הכוחות המדובר, לינדגרן נמצאת בצורה מובהקת בצד של הילדים. לכן בילבי בכל התנהגותה דורשת יחס של כבוד מצד המבוגרים, ומתעקשת שהשיח איתם יהיה שיח של שווים. למשל, באפיזודה עם השוטרים היא אינה מגיבה לדרישתם להביא להם סולם כדי שיוכלו לרדת מהגג כל עוד הדרישה הזאת מבוטאת באיומים, אבל ברגע שמבקשים ממנה יפה היא מביאה את הסולם מייד.¹⁹

דוגמה אחרת שאפשר להתייחס אליה בהקשר הזה היא הסצנה בבית משפחת סטרגרן, לשם הוזמנה בילבי לקפה ועוגה. נכון שבילבי התנהגה שם כילדת פרא שאינה יודעת נימוס מהו (היא אכלה לבד את כל העוגות ופיזרה סוכר על הרצפה כדי ללכת על ה"חול"), אבל במה שנוגע להתערבות הבלתי פוסקת שלה בשיחת המבוגרים, הרי יש כאן, לדעתי, ביטוי לרצון העז של בילבי להשתתף בשיחה כשווה בין שווים. הרי הגבירות שישבו סביב השולחן התעלמו מנוכחותה בצורה מופגנת. אפילו בעלת הבית, אימם של אניקה וטומי, הנחמדה בדרך כלל, פנתה אל בילבי רק כדי להרחיק אותה מהשולחן.²⁰ הסופרת חוזרת ומעלה את הנושא הטעון הזה של הכבוד ההדדי לכל אורך הספר בתקווה שקולה יגיע לאוזניהם של קוראיה המבוגרים.

חשיבה ביקורתית כמפתח לעצמאות ולחופש פנימי

כפי שכבר ציינתי, התכונה הבולטת של בילבי היא העצמאות המחשבתית שלה, השחרור המוחלט מהדוגמות המקובלות, שרוב בני האדם שבויים בהן. התכונה הזאת, אשר הייתה אבן היסוד של פילוסופיית החינוך של אלכסנדר ניל, כונתה על ידו "self-regulation" (רגולציה עצמית). בספרו **סאמרהיל**, ניל (Neill, 1960) מגדיר אותה כך: "הרגולציה העצמית פירושה זכותו של הילד לחיים חופשיים ללא לחץ מבחוץ – פיזי או פסיכולוגי". ניל רואה בפיתוח היכולת הזאת את התקווה לעתידו הטוב של המין האנושי – לא פחות ולא יותר. הינה מה שהוא עוד כותב בספרו בעניין זה: "בעולם יש מעט מאוד ילדים בעלי רגולציה עצמית ... מה שהצלחנו לצפות בו עד עכשיו מצביע על היווצרות של ציוויליזציה חדשה, שתביא עימה שינויים הרבה יותר עמוקים, מאשר כל חברה עתידית, שמפלגה פוליטית זו או אחרת אי פעם הבטיחה לנו".

את ה"זכות" שניל מדבר עליה, הגיבורה של לינדגרן מיישמת הלכה למעשה. באמצעות החשיבה הביקורתית והיצירתית היא אינה מאפשרת לסביבה לכפות עליה כללים "המובנים מאליהם" שמישהו אחר החליט שהם טובים לכלל האנושות. מאחר שהיא לא "כלל", אלא יצור חופשי, היא מעמידה

18 הספר הגדול של בילבי גרב-ברך, 2016, עמ' 103-104.

19 בילבי גרב-ברך, 2009, עמ' 44-45.

20 שם, עמ' 141-146.

את הקודים המקובלים בספק, מראה לכולם שאת הכללים אפשר להעמיד במבחן, לבחון אותם מכיוונים שונים – וכך, אולי, לחשוף את שקריותם או לפחות להבין שהם אינם אמת מוחלטת.

הנון-קונפורמיזם הוא בדמה של בילבי. היא מתקוממת נגד המוסכמות בכול: בצורת הלבוש שלה (הגרביים והנעליים שלה), בהרגלי היום-יום ו"הלילה-לילה" שלה (היא ישנה עם הרגליים על הכרית), ובוודאי ובוודאי בהתנהגות שלה. היא עושה את זה בטבעיות, בלי כוונה לעשות "דווקא", בלי התגרות ובלי פוזה של מהפכן, אלא מפני שהיא רוצה להיות עצמה. בהתנהגותה היא כאילו אומרת לאחרים – לאנשים הרגילים, הקונפורמיסטים – 'אל תפחדו! אפשר לחיות אחרת!'. היא תמיד נקלעת לוויכוחים עם נציגי "הממסד": שוטרים, מחנכים וכדומה. לא פעם בעזרת נימוקים לא סטנדרטיים, אבל הגיוניים, היא מעמידה באור אבסורדי את הכללים, שנראו בלתי מעורערים רק מפני שכולם פשוט התרגלו אליהם.

יחד עם זאת, חשוב לראות שעצמאותה האינטלקטואלית של בילבי אינה מדרדרת אותה לעמדה ניהיליסטית או אינדיוידואליסטית מוחלטת שמשמעה חוסר אכפתיות כלפי האנשים שמסביבה. אדרבא, הדאגה המתמדת שלה לזולת ופעולותיה הרבות להגנתו מאפשרות לדבר על האקטיביזם החברתי של הגיבורה של לינדגרן. למרות ילדותיותה, במצבים רבים היא מתגלה כמנהיגה אשר מוכיחה שאפשר להתנגד לגילויים של אי-צדק, לעוולות (ואף למנוע אותם), ולכללים שקבעו המבוגרים בהשאירם לילדים את תפקיד הניצבים הצייתנים.

בנקודה הזאת, מעניין גם לצפות בהתפתחות שחלה בדמויות הילדים המרדנים של לינדגרן. אם בילבי ש"נולדה" בשנות ה-40 מכריזה על אי-רצונה להתבגר (כמחאה נגד העולם המתחמד והמשעמם של המבוגרים), הרי הגיבור אמיל ש"נולד" בשנות ה-60 – כשיתבגר (כפי שהמחברת עצמה מספרת לנו במהלך הסיפור) כבר עתיד לקחת אחריות, למלא תפקיד חשוב בחיים הציבוריים ולנסות בצורה אקטיבית לשפר את העולם הזה. אמיל, בעצם, אפילו לא מחכה להתבגרותו. כבר בגיל שבע – בזמן שהסיפור מתרחש – הוא תופס עמדה חברתית פעילה: הוא מגן, לדוגמא, על האביונים מבית המחסה המקומי מפני הממונה הקשוחה והלא ישרה שאותה הוא לוכד (לא פחות ולא יותר), במלכודת זאבים²¹.

לעשות? – מתוך רצון חופשי בלבד

באמצעות דמותה של בילבי, לינדגרן מציגה לקוראים ילדה יצירתית ופעלתנית. זוהי תשובתה למתנגדי החינוך החופשי, שאחת הטענות שלהם היא שילד שיינתן לו חופש מוחלט, קרוב לוודאי יתבטל או יתעסק בדברים שטותיים שאינם תורמים להתפתחותו. הדוגמא של בילבי מוכיחה את ההפך: הילדה הזאת לא רק שאינה נוטה לעצלנות, אלא נמצאת בפעילות מתמדת, לא נחה לרגע. המושג "שעמום" לא נמצא בלקסיקון שלה. חוץ מהזמן הרב שהיא מקדישה למשחקים (דבר שיידון בפרק הבא) ולעזרה לזולת, היא עושה המון דברים מועילים מהסוג שכל הורה היה רוצה שילדיו

21 **התעלולים של אמיל**, 2010, עמ' 117.

ילמדו לעשותם, כמו הכנת אוכל או עבודות ניקיון. היא עושה את זה בשביל עצמה, בלי לחץ מבחוץ. הרצון החופשי שלה הוא המוטיבציה היחידה לפעולותיה. כאישיות חופשית, שחוסר תלות באיש היא בין הערכים החשובים לה ביותר, היא עושה אך ורק את מה שהיא רוצה לעשות (אבל בשום פנים ואופן לא בדומה לילד מפונק), ודוחה לחלוטין כל ניסיון להכריח אותה לעשות משהו נגד רצונה. אולם, לדבר שהיא מוצאת בו עניין, רוצה לעשותו ונהנית לעשותו, היא מתמסרת כל כולה. לדעת, בהקשר הזה מעניין מאוד המקום בטקסט שבו בילבי משקה את הפרחים בגינתה:

בילבי הסתובבה בגינה שלה והשקתה במשפך ישן וחלוד את הפרחים העלובים שעוד נותרו. באותו יום ירד גשם שוטף, וטומי אמר לבילבי שלא צריך להשקות. 'לך קל להגיד' אמרה בילבי ברוגז. 'אבל אני שכבתי ערה כל הלילה וחכייתי לרגע שאוכל לקום ולהשקות, ואני לא מוכנה לתת לקצת גשם לעצור בעדי, שתדע לך!' (**בילבי גרב-ברך**, 2009, עמ' 132-133)

למעשה, אם לדבר באופן מופשט, כל אדם מבוגר בעל היגיון, היה מחשיב את כל מי שמשקה פרחים בגשם, כלא שפוי. אבל, אם מנתחים את הסיטואציה, האם ההסבר של בילבי כה משולל היגיון? היא חלמה על השקיית הפרחים בגלל ההנאה שבתהליך, ולא בגלל התוצאה הפרקטית שלו.

משחקי ילדים

אין דבר שמסייע יותר לעיצוב אישיות עצמאית ובלתי תלויה מאשר ילדות מאושרת, ואין דבר שמזוהה יותר עם המושג "ילדות" מאשר המשחק. לא רק חייה של בילבי, אלא חייהם של רוב גיבורי לינדגרן, הילדים, מלאים במשחקים. המשחק הוא ביטוי ליצירתיות, להבעה עצמית מרבית, למימוש פנטזיות, להגשמת רצונות שאינם ניתנים למימוש בחיים הריאליים, לניקוז אגרסיות. לשלול מילדים את האפשרות לשחק הרי זה כמו לשלול מהם את ילדותם, ולהפך – לילדים שחוו ילדות מאושרת, מלאת משחקים, יש סיכוי רב יותר להפוך בבגרותם לאנשים יצירתיים בעלי חשיבה עצמאית.

אנשי חינוך ואנשי מדע רבים ציינו את חיוניות המשחק בחיי הילד. ז'אן ז'ק רוסו (Rousseau, 1979) בספרו המהפכני לזמנו **אמיל: או על דבר החינוך** שהתפרסם לראשונה בשנת 1762 כותב כך: "אל תדאגו שהוא (החניך – ב.ו.) מבלה את שנותיו הראשונות בחוסר מעש. כלום בלהיות מאושר אין שום משמעות? כלום לקפוץ, לשחק, להתרוצץ יום שלם – משמעו לא לעשות דבר? אדרבא, בכל חייו הוא לא יהיה עסוק כל כך."

אחד המומחים הידועים בעולם בתחום הפסיכולוגיה ההתפתחותית, ויגוטסקי (Vygotsky, 2005), קבע עוד בשנות השלושים של המאה הקודמת, כי "בזמן המשחק הילד מרגיש חופשי, זאת אומרת שהוא קובע את מעשיו על פי ה-'אני' שלו". הוא מדבר גם על חשיבות המשחק להתפתחות הילד: "המשחק זהו מקור להתפתחות, הוא מעצב את אזור ההתפתחות הפרוקסימלי... במשחק הילד כאילו מתעלה מעל הגיל שלו, מעל ההתנהגות הרגילה היום-יומית שלו". עבור ניל (1960), Neill) הערך של משחקי ילדות הוא ערך אבסולוטי עד כדי כך, שלדבריו: "פגמי הציוויליזציה חייבים

את קיומם לכך, שלאף ילד בכל הזמנים עוד לא יצא לשחק די הצורך". לעומת זאת, החניך, כשיתבגר "יהיה מוכן להתמודד עם כל בעיות החיים, אם עכשיו נניח לו וניתן לו לחיות בחופשיות את תקופת המשחקים שלו". זאת ועוד, לדעת ניל, לילד שמיצה את שאיפתו למשחקים יש סיכוי קטן יותר להפוך למבוגר אינפנטילי ותלותי. הוא כותב: "ישנם נתונים, שמעידים על כך, שלילדים אשר גדלו בתנאים של חופש ואשר שיחקו הרבה, אין נטייה למנטליות של עדר". אישור מוחשי לתזה הזאת אנו רואים אצל לינדגרן בדמותו של אמיל – שיהודה אטלס (2009) במאמרו בעיתון **הארץ** היטיב לכנותו "ילד רע במובן הטוב של המילה" – כאשר מסתכלים על השילוב בין אין-ספור מעשי השובבות של אמיל-הילד עם העתיד שלו כמנהיג חברתי רציני. בכלל, בספריה של לינדגרן העיסוק של גיבורי העלילה במשחקים נמצא ביחס ישיר עם היצירות וחדות המחשבה שלהם.

על החשיבות של המשחקים בחיי הילדים לינדגרן לא למדה מספרי פסיכולוגיה, אלא מחוויות הילדות שלה עצמה. כך מצטט אנדרסן (2014) מספר הזיכרונות של הסופרת: "משחקים, הם היו כל כך חשובים לנו! איך הייתה נראית הילדות שלי אלמלא המשחקים! ובכלל, איזו מין ילדות זאת בלי משחקים?".

בספרי "בילבי", הגיבורה של לינדגרן חיה את חייה במעין משחק מתמיד. אפילו דברים יום-יומיים ופעולות של שגרה היא מצליחה להפוך למשחק. כשהיא מכינה אוכל, היא יכולה לגלגל את הבצק על הרצפה או לבחוש מרק בסיר עם מטריה – מי אמר שלהכין אוכל זה משעמם? ניקיון בבית – קלי קלות! היא קושרת מברשות לכפות רגליה וגולשת על הרצפה הרטובה כמו על מחלקיים, ואם לא בא לה לנגב אחר כך את הרצפה, אז אין באמת צורך – היא תתייבש בשמש. באמצעות המשחק היא הופכת את חייה ואת חיי הילדים הסובבים אותה לחגיגה נוצצת. בתור דוגמא אפשר להביא את הארוחה שהיא מגישה לחברים על ענפי עץ האלון שבגינתה²².

את תחושת החג הנצחי הזאת בילבי מפיצה סביבה לכל אורך הסיפור. במרץ בלתי רגיל, כמו של מדריכת צופים בלתי נלאית, היא מתקינה משחקים מרתקים לחברים שלה ולכל ילדי העיר. מספיק להיזכר בהרפתקה נחמדה על "האי הבודד" שהיא מארגנת לטומי ולאניקה²³, במשחק "אימת היער" שהיא משחקת עם ילדי הכיתה שלהם²⁴, או במצעד החללים במרכז העיר שבו משתתפים עשרות ילדים.

אפילו לתוקפנות מבחוח בילבי מגיבה באמצעות משחק. את "נוהל" זריקת היריבים לאוויר כבר הזכרנו. היא משחקת תופסת עם השוטרים שבאו לקחת אותה מהבית. היא משחקת גם עם הגנבים שבאו לשדוד אותה: תחילה היא חדה להם חידות, אחר כך מתחילה את המשחק סביב המזוודה עם הכסף ולקינח רוקדת עם הגנבים ריקוד סקוטי. בעצם לכל אורך הסצנה הזאת היא נמצאת במצב רוח מרומם ומביעה רצון טוב:

22 **בילבי גרב-ברך**, 2009, עמ' 71-73.

23 **הספר הגדול של בילבי גרב-ברך**, 2016, עמ' 120-134.

24 **גילגי**, 1956, עמ' 175-177.

"אני מקווה שאין לך כל התנגדות, אם ניקח אותו (הכסף - ב.ו.), חביבתי," אמר קרלסון הרועם.

"לא," אמרה בילבי, "בוודאי שלא!" ובלום ניגש לארון והוריד את המזוודה. "אני מקווה שאין לך כל התנגדות, שאקח אותו בחזרה, חביבי," אמרה בילבי, ירדה מהמיטה והתקרבה לבלום. בלום לא הבין בדיוק איך זה קרה, אבל בן רגע הייתה המזוודה בידיים של בילבי.

"בלי שטויות," אמר קרלסון הרועם בכעס, "תני את המזוודה!" הוא לפת את זרועה של בילבי בחזקה וניסה לחטוף ממנה את השלל הנכסף. "איזה שטויות יש בראש שלך," אמרה בילבי, הניפה את קרלסון הרועם והניחה אותו על הארון. (**בילבי גרב-ברך**, 2009, עמ' 125-126)

גם כשבילבי חושבת או מדברת היא אינה מפסיקה לשחק. מעוף הדמיון שלה שנותן דרור לפנטזיות פרועות, מתבטא בשטף "השקרים" (כמו שהיא בעצמה קוראת לזה), שיוצא מפיה. היא מספרת את הבדיות שלה עם הרבה הומור, כאילו "בקריצה", ואינה נרתעת גם אם תופסים אותה בשקר מובהק. לדוגמה, הסיפור על משפחה סינית אחת, שסיפרה לחבריה ולעוד ילדה אחת מהשכונה - סיפור מלא בדיות נחמדות ובלתי אפשריות. אחרי שסיימה לספר, בילבי פנתה לילדה שהקשיבה לה בחוסר אמון:

מה הבעיה? אל תגידי לי שאת חושבת שאני משקרת... "אמרה בילבי בקול מאיים... "לא, בכלל לא," אמרה הילדה המבוהלת... "אבל זה בדיוק מה שאני עושה. אני משקרת עד שהלשון שלי נעשית שחורה... את בוודאי מבינה שזה שקר. אסור לך להאמין לכל מה שמספרים לך."... "יש אנשים שמאמינים לכל שטות," אמרה בילבי לטומי ולאניקה. (**בילבי גרב-ברך**, 2009, עמ' 66-70)

איך להתייחס לתכונה הזאת שאותה לינדגרן מעניקה ביד כה נדיבה לגיבורה שלה? כאל נטייה מסוכנת לאי-אמירת אמת או כאל ביטוי ליצירתיות? בעיניי זה מתכתב עם מה שאומר ניל (1960) בספרו כשהוא מדבר, על סמך התבוננותו בילדים, על הפנטזיות והשקרים שלהם:

חירות לא מעלימה סוג מסוים של שקר כמו פנטזיות. אולי זה פרדוקסלי או בלתי הגיוני, אבל אני מבדיל בין מרמה לאי אמירת אמת... ילד, שחונך כחופשי לא ירמה בכוונה, כי הוא לא זקוק לזה. הוא לא ישקר ... מתוך פחד או כדי לברוח מאחריות על נזק שעשה, אבל הוא בוודאי ישקר מתישהו תחת לחץ של דמיונו - ויספר איזה סיפור מצית דמיון על משהו שמעולם לא קרה.

במקרה של בילבי זה לא "מתישהו" אלא כל הזמן ועוד עם איזה כישרון! הלא גם זה משחק מרתק!

למעשה, באמצעות המשחק בילבי מתמודדת עם כל אתגרי החיים, אף שהיא עצמה בוודאי לא הייתה מגדירה זאת כך – כי בשבילה המשחק והחיים הריאליים אינם ניתנים להפרדה. גם במצבים הכי קריטיים הילדה הזאת ממשיכה לשחק, ואפילו ביתר שאת. באפיזודה של השרפה, אחרי שבילבי מצילה את שני הילדים הקטנים שלא יכלו לצאת מהבניין הבווער, היא פותחת לעיני הקהל הנדהם במחול ריקודים: "להבות גדולות פרצו מבעד החלונות עליית הגג, ולאור האש נראתה בילבי בבירור. היא הניפה את זרועותיה אל שמי הערב. וכשגשם של גיצים נמטר עליה, צווחה בקולי קולות: "איזו שריפה כיפית, כיפית, כיפית!" (בילבי גרב-ברך, 2009, עמ' 162-163). במראה "הלא נורמטיבי" הזה, שהסופרת מציירת פה לפנינו, אין לראות כלל וכלל גחמה של ילדה מוזרה, אלא ביטוי לשחרור האינסטינקטים של ילדות בריאה – הרי כולנו זוכרים מילדותנו את הקסם שבמראה של אש, שיש בו יופי מיוחד, משהו מהפנט, משהו "קדמוני", משהו שהילדים יודעים להרגיש הרבה יותר טוב מהמבוגרים.

בשורה התחתונה, המשחק הוא דרך החיים של בילבי, היא לא מתכוונת לוותר עליו בשום מצב, לכן היא מחליטה, יחד עם ידידיה, להישאר ילדה לעולם ולא להתבגר:

נכון, זאת לא מציאה, אמרה בילבי. "אנשים גדולים אף פעם לא עושים כף. יש להם רק המון עבודה משעממת ובגדים מטופשים ויבלות ומס הכעסה..."
והם גם לא יודעים לשחק, אמרה אניקה. "אוף, לחשוב שמכריחים אותנו לגדול!"
"מי אמר שחייבים לגדול?" שאלה בילבי. "אם זיכרוני אינו מטעה אותי, יש לי כדורים איפשהו." (הספר הגדול של בילבי גרב-ברך, 2016, עמ' 239)

ביקורת על פרקטיקות החינוך הקיימות ברוח החינוך הרדיקלי

ביקורת חריפה על השיטות החינוכיות המסורתיות היא אחד המאפיינים הבולטים של החינוך הרדיקלי. דחייתה של לינדגרן את הנורמות החינוכיות המקובלות מתבטאת בחדות באפיזודה (שהוזכרה מקודם) עם גברת רוזנבלום, שמתרחשת בבית הספר העירוני. גברת רוזנבלום – נדבנית מקומית, דמות מוכרת ובעלת השפעה בחברה – נרתמה למשימה נעלה של עידוד הלמידה. להשגת המטרה היא נוקטת בשיטה "חינוכית" עתיקת ימים – זאת של המקל והגזר. הגברת הטובה נהגה פעמיים בשנה להגיע לבית הספר ולחלק מתנות לתלמידים חרוצים. כדי להחליט מי בין התלמידים ראוי למתנות היא העמידה אותם בשורות וערכה להם מבחן – מי שהצליח לענות נכון לשאלות שלה קיבל מתנה, ומי שלא עמד במבחן היה חייב לעבור לשורה של הנכשלים שהיו אמורים להתבייש.

בעניין הזה אולי מתאים להיזכר בציטוט מאמיל של רוסו על שימוש כאמצעי חינוך ב"תחרות, קנאה, שנאה... כל היצרים... שבכוחם להתסיס ולקלקל את נפש האדם" (Rousseau, 1979). בכתביו

הפדגוגיים של טולסטוי (1936) אנו קוראים באותו נושא: "אני משוכנע ... שאסור לבית הספר ואין לו גם זכות להעניק פרסים ולהטיל עונשים". והינה מה שחושב על השיטה הזאת ניל (Neill, 1960): "הפרסים תומכים בתכונות המכוערות ביותר של שיטת התחרות... הענקת פרסים משפיעה על הילדים לרעה מבחינה פסיכולוגית משום שהיא מולידה קינאה". ניל מתייחס ל"כלי פדגוגי" נוסף מהרפרטואר של החינוך הישן – השפלה וביוש כאמצעי לחץ על התלמידים: "לעולם אסור להפחיד את הילד, אסור גם ליצור אצלו תחושת אשמה".

לינדגרן אינה מסתירה את הבוז העמוק שלה לתחבולות "החינוכיות" כביכול, שעד לא מזמן – בימי ילדותה של הסופרת עצמה – נחשבו לנורמה המובנת מאליה. היא מציירת בצבעים סטיריים את סצנת המבחן²⁵ ושולחת את הסוכנת שלה בילבי להכשיל את "המזימה הפדגוגית" של גברת רוזנבלום. לאחר עימות צפוי ומצחיק עם הנדבנית הקשישה בילבי מגיעה לשורה של "הנכשלים" שעמדו בה ילדים שהרגישו די ממורמרים (האפקט שאותו המארגנת בעצם רצתה להשיג). בילבי ביטלה את האפקט הזה כאשר "ארגנה" להם מבחן אלטרנטיבי – סוג של משחק טריוויה הומוריסטי שבו כל הילדים הצליחו. יתר על כן, בילבי גם חילקה להם מתנות (ממתקים וכסף). כך הצליחה לרומם את רוחם של הילדים שהלכו הביתה מרוצים וחדורי תחושת הצלחה.

הביקורת של לינדגרן היא לאו דווקא על מערכת החינוך הקיימת, אלא יותר על התפיסות החינוכיות הרווחות בחברה, מה שמחזיר אותנו שוב לכבוד הדדי – הפעם במערכת החינוך, אותו כבוד הדדי שעליו, לדעת ניל וטולסטוי צריכים להיבנות היחסים בין מחנך לחניך: "אין דבר שמזיק יותר להתפתחות הילד מאשר יחסי מרות בין מורה לתלמיד" (Tolstoy, 1983); "ביני לבין תלמידיי ישנו יחס של כבוד הדדי, כי אנו מקבלים איש את רעהו" (Neill, 1960). הלא גם לינדגרן עצמה ציינה בפומבי את הדרישה לכבוד כזה כאבן יסוד של החינוך הרצוי, כפי שהוזכר קודם בציטוט מתוך הריאיון שלה לכתב העת Husmodern. כבר דיברנו על כך שכמעט כל המבוגרים בעיירה שבה בילבי גרה, מסתכלים עליה בפגישה ראשונה (לפני שנחשפים ליכולות המצטיינות שלה) מגבוה משום שהיא ילדה קטנה ותו לא. רק אדם אחד, המורה בבית הספר, לא חוטאת בהירות הזאת ואחרי התרגזות קצרה (בכל זאת, בילבי שיבשה לה את השיעור) מצליחה למצוא איתה שפה משותפת: "המורה אמרה שהיא מבינה, ושהיא כבר לא כועסת על בילבי, ושבילבי תוכל אולי לחזור לבית הספר כשתגדל קצת. ובילבי אמרה קורנת כולה מאושר, 'את מאוד נחמדה בעיני, מורתי, אז הנה מתנה בשבילך, מורתי!'" (בילבי גרב-ברך, 2009, עמ' 61).

לי נדמה, שבדמות של המורה, לינדגרן מציגה אלטרנטיבה לגישות החינוך האוטוריטריות המקובלות. בפגישותיה עם בילבי, המורה, בסופו של דבר, מצליחה למצוא את הנימה הנכונה להידברות עימה, שהמבוגרים האחרים אינם מצליחים (ולרוב גם לא מנסים) למצוא. השיחות שלה עם בילבי מתנהלות בגובה עיניים, הן מלאות אמפטיה, סבלנות והבנת נפש הילד. הדבר מתבטא

במיוחד באפיזודה שבה בילבי מגיעה לבית הספר כדי לבקש שיצרפו אותה לטיול הכיתתי הקרוב.²⁶ היא מנהלת את השיחה עם המורה שנמצאת בתוך הכיתה, בעוד היא עצמה יושבת על ענף העץ ליד החלון של הכיתה. לדעתי, הדו-שיח הזה יכול לשמש דוגמה ליחס המורה לתלמיד (היחס שעליו דיברו טולסטוי, ניל וראסל) בבית הספר החופשי העתידי, שעליו חלמה אולי לינדגרן.

להערכתי, יהיה נכון לסיים את הפרק הזה באמירה הקולעת של אטלס (2003): "היא (לינדגרן – ב.ו.) מתריסה כנגד חינוך קמוט-מצח ונגד אכיפה קפדנית של משמעת ושל הליכות ונימוסים על-ידי הורים ומורים, שיש בה, להשקפתה, הרבה מאוד אלימות חבויה. כנגד אלה היא מציבה את האידיאל של הפדגוגיה החדשה, שמבוססת על חופש בחירה, על דמוקרטיה ועל נטילת אחריות..." (עמ' 144).

סיכום

במבט לאחור, היום אפשר להעריך את ההבדל העצום שחל בשיטות החינוך ובעמדת החברה כלפיו (וכלפי ילדים בכלל) בהשוואה לזמן שבו נכתב הספר הראשון מסדרת "בילבי". מאחורי השינויים בחברה ובסדרי החיים שלה עומדים בדרך כלל לא רק דיונים במוסדות פוליטיים, אלא גם פולמוס ציבורי שמתעורר בין השאר באמצעות המילה הכתובה. בהקשר זה אפשר לדבר על השפעת הספרות על התהליכים בחברה. לפיכך, לא יהיה זה מוגזם לטעון שאת השינוי בשיטות החינוך וביחס לילד ולצרכיו אפשר לזקוף במידה רבה לזכותה של ספרות הילדים החדשה, ובמיוחד לזכות יצירותיה של אסטריד לינדגרן.

אכן, הסופרת השוודית, כמעט בכל יצירותיה, שרבות מהן מבדרות ומצחיקות עד דמעות, מעלה בעיות וחוליים של החברה בת זמנה ומבקרת אותם ברוח של ראשוני החינוך הרדיקלי, ביניהם ראסל וניל, שאת הפילוסופיה החינוכית שלהם לינדגרן הכירה והעריכה. הסופרת קוראת לשינוי הנורמות החינוכיות של החברה ומקדמת ערכים הומניסטיים חשובים של חירות הפרט, ושל חשיבה עצמאית וביקורתית, שהם מהערכים המרכזיים של חברה חופשית ודמוקרטית. ייתכן שאת בילבי ואמיל, המגלמים את הערכים האלה, הציבה לינדגרן כמודל חלופי של אדם, תחת המודל של אנשים צייתניים ולא יצירתיים שעיצבו את החברה המסורתית באותה עת. אפשר שהדמויות האלה אשר נהנו מפופולריות רבה, תרמו את חלקן לשינוי התודעה בקרב קוראיהם החדשים של ספרי לינדגרן וכך, לצד גורמים אובייקטיביים אחרים, עזרו לחברה של זמננו להיות יותר חופשית ויותר דמוקרטית.

ברור שהרובד האידיאולוגי שנדון במאמר זה אינו הרובד היחיד ביצירות האלו של לינדגרן, שהרי מדובר כאן ביצירות רב-שכבתיות הכתובות בכישרון ממדרגה ראשונה, אבל הרובד הזה נוכח, מורגש היטב ומקשר בצורה ברורה בין הספרות של לינדגרן, שנוצרה בשנות ה-40 הרחוקות, לספרות הילדים הרדיקלית של ימינו.

26 גילגי, 1956, עמ' 168-171.

אספקטים רבים וחשובים בדמותה של בילבי נשארו מחוץ למסגרת המאמר הנוכחי, למשל הנתינה והאהבה שבילבי שופעת, או נושא הבדידות שלה – המחיר האישי שהיא משלמת על החופש שלה.²⁷ כמו כן, כמעט ולא הזכרתי את ההומור המבריק של לינדגרן השזור בכל היצירה הזאת על שלל הערכים ההומניסטיים הרציניים שבה, שבלעדיו ספק אם היה אפשר להעבירם ביעילות לקורא הצעיר. הייתי אומר שבמקרה של בילבי, הסופרת הצליחה באומנות רבה – בספרים נטולי קורטוב של דידקטיות – ליצור דמות שנושאת עימה מסר חינוכי חשוב לדורות רבים.

לסיכום, אדגיש את חשיבות יצירותיה של לינדגרן גם היום. על אף שהחינוך בעולם כולו, לרבות ישראל, הפך עם הזמן להרבה פחות אוטוריטרי ממה שהיה בשנות ה-40 של המאה הקודמת, ספרי בילבי עדיין שומרים על המטען החתרני שלהם גם בימינו.

מעבר לכול, ספרי בילבי ואמיל הם פשוט ספרות מעולה שקריאתה מסבה הנאה רבה. הסיפורים שלהם נוגעים ללב ומדברים לקהל ילדים רחב מאוד, מ"מגניבים" עד "חנונים".

מקורות

מקורות ראשוניים

- לינדגרן, א' (1956). גילגי. תל אביב: מ. ניומן.
 לינדגרן, א' (2009). **בילבי גרב-ברך**. אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן, דביר.
 לינדגרן, א' (2010). **התעלולים של אמיל**. תל אביב: ידיעות אחרונות וספרי חמד.
 לינדגרן, א' (2011). **אמיל עדיין איתנו**. תל אביב: ידיעות אחרונות וספרי חמד.
 לינדגרן, א' (2016). **הספר הגדול של בילבי גרב-ברך**. אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן, דביר.
 Lindgren, A. (1987a). *Pennu в стране Веселии*. In *Karlson, Pennu u dpygue*. Moskva: "Pravda"
 Lindgren, A. (1987b). *Pennu sobiraetsya в нуть*. In *Karlson, Pennu u dpygue*. Moskva: "Pravda"

מקורות משניים

- אטלס, י' (2009). ילד רע במובן הטוב של המלה, "ילד ושמו אמיל". אוחר מתוך: **הארץ**
<https://www.haaretz.co.il/1.1285058>
 אטלס, י' (2003). רגל אחת על הכביש ורגל שנייה על המדרכה. בתוך **ילדים גדולים : סופרים אהובים לילדים : חייהם ויצירתם**. תל אביב: משכל, עמ' 146.
 כהן, א' (1983). **מהפכה בחינוך**. תל אביב: רשפים.

²⁷ בנושא הזה מעניין המאמר של ניקולאייבה (Nikolajeva, 2006) "A Misunderstood Tragedy".

- משיח, ס'. (2014). פוליטיקה בספרות ילדים ונוער: ספרות רדיקלית ואקטיביסטית. **ספרות ילדים ונוער**, 137, עמ' 78-97.
- משיח, ס' (2013). אוריינות פוליטית: פוליטיקה של ספרות הילדים. **ספרות ילדים ונוער**, 134, עמ' 45-62.
- Andersen, J. (2014). *Denne Dag, Et Liv: En Astrid Lindgren-biografi*. Copenhagen: Jens Andersen & Gyldendal. Retrieved from <http://flibusta.is/b/480575/read>
- Heldner, C. (1992). Une anarchiste en camisole de force. Fifi Brindacier ou la métamorphose française de Pippi Langstrump. *Revue Des Livres Pour Enfants*, 145, 65-71. Retrieved from http://cnlj.bnf.fr/sites/default/files/revues_document_joint/PUBLICATION_3354.pdf
- Hellsing, L. (1963). *Tankar om barnlitteraturen*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Lindgren, A. (2016). *War Diaries 1939-1945 (Krigdagböcker 1939-1945)*. New Haven - London: Yale University Press.
- Luke, C. (1992). Feminist politics in radical pedagogy. In *Feminisms and critical pedagogy* (pp. 25-53). New York: Routledge.
- Myaeots, O. (2002). *Астрид Линдгрен в стране большевиков*. Neprikosnovennyj Zapas, 1(21). Retrieved from <http://magazines.russ.ru/nz/2002/21/miae.html>
- Neill, A. S. (1960). *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing*. New York: Hart Publishing Company.
- Nikolajeva, M. (2006). A misunderstood tragedy: Astrid Lindgren Peppy's Longstockings books. In *Beyond Babar: The European Tradition in Children's Literature* (pp. 49-74). Maryland: Scarecrow, Lanham. Retrieved from <https://books.google.co.il/books?id=ryCpjXGT4P0C&pg=PA49&lpg=PA49&dq=misunderstood+tragedy+nikolajeva+maria&source=bl&ots=6EkRgOJk4X&sig=AgsqZvV5hTOMBKoNjW9TpKrdowg&hl=en&sa=X&ved=2ahUKEwi3l-iEtPLfAhWQmbQKHct9Cq0Q6AEwCHoECAAQAQ#v=onepage&q&f=false>
- Rousseau, J. (1979). *Emile : or On Education*. New York: Basic Books.
- Russell, B. (1933). *Education and social order*. London: G. Allen & Unwin Ltd.
- Tolstoy, L. N. (1862a). *О народном образовании*. In CW in 22 volumes. Vol. 16, 1983 (pp. 7-28). Moskva: Khudozhestvennaya Literatura.
- Tolstoy, L. N. (1862b). Ясно-полянская школа. In *Omnibus Editing. Vol. 8 Педагогические статьи*, 1936. Moskva: Khudozhestvennaya Literatura. Retrieved from <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/pedagogika/yasno-polyanskaya-shkola-1.htm>
- Vygotsky, L. S. (2005). Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. *Doshkolnoe Obrazovanie*, 5. Retrieved from <http://dob.1september.ru/article.php?ID=200500510>

אוריינות פוליטית וקריאה פוליטית בספרי ילדים: ילדי גן

מדברים על עוני ואי-שוויון פוליטי

ד"ר סלינה משיח, ד"ר תמר ורטה-זהבי, ד"ר רננה גרין-שוקרון

מה למדת בגן היום ילד מתוק שלי? [...]

שכאן כולם שווים חבר

אך יש כאלה ששווים יותר

את זה למדו אותי בגן

את זה למדו בגן.

(טום פקסטון (1964) / תרגום חיים חפר)¹

תקציר

שאלת החינוך הפוליטי ככלל והחינוך לאזרחות בפרט (קרמניצר, 1996), העומדות לפתחם של אנשי חינוך, הן חלק מסוגיות חינוכיות שבקונצנזוס, וגם כאלה המעוררות מחלוקות.

המאמר מבקש לקרב את אנשי החינוך להיבטים החיוביים של הפוליטיקה, אשר בלעדית לא ייתכנו חיים חברתיים מסודרים. המאמר עוקף את שאלת החינוך לאזרחות, או את החינוך לדמוקרטיה, ומציע אוריינות פוליטית ברוח משנתו של חוקר החינוך והמחנך צבי לם. נקודת המוצא היא שלפני חינוך הילדים כ"אזרחים" עומד חינוכם כ"בני אדם", כלומר בעלי זהות אנושית, הומניסטית-אוניברסלית שבמרכזה שוויוניות וזכויות האדם. באורח דומה, המאמר מניח שלפני מתיחת ביקורת על סדרי שלטון, מפלגות ואידיאולוגיות, יש לעודד בילדי הגן פרקטיקות של חשיבה ביקורתית, עצמאית וחופשית, לטפח רגישות לעוולות חברתיים ולהיבטים שליליים של כוח ואינטרס אישי, לדרבן ולחזק את השאיפה לפרו-אקטיביות ולהובלת שינוי. כלומר, לטפח בילדי הגן אוריינות פוליטית.

הגדרת "פוליטיקה" ו"אוריינות פוליטית" מתכנסת במאמר אל "קריאה פוליטית". קריאה פוליטית בספרי ילדים לגיל הרך, מוגדרת כקריאה מפרספקטיבה המעמידה במרכזה תמות-על פוליטיות. תמות הנגזרות מהמאפיינים הבולטים של "פוליטיקה" כמושג: כוח, מאבק (קונפליקט), אינטרס (תועלת). המאמר בוחן את המאפיינים הללו בהקשר פוליטי-חברתי ומציע קריאה פוליטית בשתי יצירות לילדים: **אגוז של זהב** מאת לוי קיפניס **והים הוא בחינם** מאת שני גרשי. שיחות

¹ <https://shironet.mako.co.il/artist?type=lyrics&lang=1&prfid=396&wrkid=5446> >

פוליטיות שהתעוררו בין ילדי הגן בעקבות הקריאה הפוליטית של היצירות, ביטאו את ה"אני" הפוליטי הספונטני של הילדים ואת הדרך שבה פירשו גם את הספרות וגם את הפוליטיקה.

מילות מפתח: פוליטיקה, אוריינות פוליטית, קריאה פוליטית בספרות ילדים לגיל הרך, פוליטיקה בספרות ילדים, ילדי גן כפרשני ספרות ופוליטיקה, עוני, אי-שוויון כלכלי-פוליטי.

מבוא: הגדרות ומטרות

בביקורי בבתי ספר ברחבי העולם,

כשאני שואלת ילדים מהי, לדעתם, הבעיה החשובה ביותר העומדת היום בפני המין האנושי, התשובה הכמעט אחידה היא: שמירה על הסביבה והצלת חיות בסכנת הכחדה.

לעומת סרטים על זאבים נכחדים וחיבורים לרוב הנכתבים על בעיות הסביבה, רק לעיתים רחוקות ילדים ובני נוער נחשפים בעוצמה דומה לזאת לבעיותיהם של בני אדם וילדים בסכנת הכחדה [...]

בכל שנה נכחדים יותר מ-11 מיליון ילדים ממחלות...

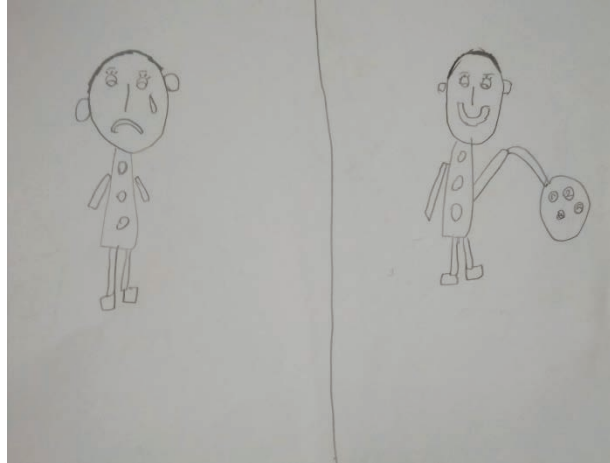
מעל 130 מיליון ילדים לא ביקרו מימיהם בבית הספר ורבים מהם משועבדים לעבדות ולזנות. (אלבוים-דרור, **הארץ** 2.9.1996)

אלבוים-דרור, חוקרת והיסטוריונית של החינוך, אינה מרפה, והיא מוסיפה ומקשה:

כמה מילדי ישראל השִׁבְּעָה מודעים לכך שעל גבולותיה (הירוקים) וכפסע מן הטלוויזיה החינוכית שלהם הקוראת להם להציל את הזאבים, נוברים ילדים באשפה למצוא שיירי מזון. [...] בשעה שהחוש המוסרי של ילדים ובני נוער ותשומת לבם מופנים לדאגה לזאבים ולסביבה, קטנה ההסתברות כי יצמחו מתוכם מבקשי רפורמות לתחלואי החברה, שמערכות החינוך והתקשורת אינן דואגות ליידע אותם עליהם ולדון בהם (שם).

הציור הבא שציירה נרג'ס, ילדה המתגוררת בבית צפאפא – כפר ערבי במזרח ירושלים – לאחר שיחה בגן על השאלה איך הופכים לעניים / עשירים, וההסבר המילולי שנתנה לציורה, מעידים על התמצאותה במציאות הסובבת:

ציירתי את העני עצוב כי אין לו כסף, אין לו בית הוא גר ברחוב. אין לו עבודה. האיש העשיר מחזיק כסף ביד. יש לו בית שבתוכו מלא דברים, ארון, ארנקים, כסף, אוכל. הוא עובד באמריקה. עובד עם היהודים כמו אבא שלי.



נרג'ס יודעת כמה דברים על עוני ועל אי-שוויון פוליטי, כלכלי וחברתי. מי הם הילדים שיודעים שיש אנשים עניים, חסרי בית ועבודה, שאין בארנקם כסף לקנות בו אוכל לילדיהם? מי מדבר עם ילדים שִׁבְעִים על עוני? האם ילדים צעירים מודעים לפערים כלכליים ולאי-שוויון חברתי ופוליטי? וספרות הילדים העכשווית, האם היא מתארת בפני ילדי הגיל הרך מהו עוני ורואה בו נושא רלוונטי?

ספרות ילדים, ככל ספרות, איננה מבודדת מחברה ומפוליטיקה. רוחה של הפוליטיקה מנשבת בסצנות המתארות קונפליקטים ויחסי גומלין חברתיים המוגדרים כיחסים פוליטיים ברמת המיקרו: פוליטיקה בבית הספר, פוליטיקה בתוך המשפחה, פוליטיקה בקבוצת השווים, וגם ברמת המיקרו: פוליטיקה בתוך המדינה או בין מדינות (קימרלינג, 1995). לאור ההגדרה המרחיבה של פוליטיקה, דומה שלא ניתן להפריד את ספרות הילדים מפוליטיקה, והשאלה, אם כן, איננה הפוליטיות המובנית בספרות הילדים (משיח, 2018), אלא האם היא נכתבת, נבחנת ומתפרשת מתוך מודעות לפרספקטיבה פוליטית. האם רווחת בה פרקטיקה של קריאה פוליטית, המעמידה במרכז הדיון את היחיד המצוי בקונפליקט מול החברה? או שהקריאה השכיחה היא זו שבמרכזה היחיד, רגשותיו ובעיותיו האישיות? (Whitebrook, 1978). באלו מושגים משתמשת ביקורת הספרות כדי לתאר קונפליקט פוליטי?

אוריינות פוליטית: פוליטיקה במובן הרחב נטועה באינסטינקט אנושי טבעי, המובנה באדם ובמערכת החברתית מעצם היותו של האדם יצור חברתי (אריסטו, 2009; קימרלינג, 1995; דאל, 1976; 2002 [Crick, 1962]).²

2 להרחבה בנושא, ראו סלינה משיח, **אין ילדים מחוץ לפוליטיקה: ספרות ילדים ונוער ואוריינות פוליטית**, רסלינג, 2018.

מנקודת תצפית זו, אוריינות פוליטית אמורה לטפח יחס חיובי כלפי הפוליטיקה, להתקרב אליה ולגונן עליה, ולא כמקובל, לראות בה במה למופעי כוח אינטרסנטיים, מושחתים ומניפולטיביים, שראוי לרחוק מהם. מודעות לפוליטיקה אמורה לאפשר לפוליטיקה לתפקד כאמצעי מארגן ומיטיב שבלעדיו לא תיתכן חברה חופשית ומתוקנת, שכן, כדברי חוקר מדעי המדינה, ברנרד קריק, חזות הפוליטיקה איננה רק מאבקי כוח של "הכול בכול". היא כוללת משא ומתן, שכנוע והסכמה, ומטרתה קיום חיי חברה שבהם חוק וסדר שלובים בחירות אישיות ומדינתית (2002 [Crick, 1962]).

תפיסה זו עומדת בבסיס ההנחה הרואה בחיוב את קירוב תלמידי בית הספר, אזרחי העתיד, אל הפוליטיקה, וזאת באמצעות חינוך לפוליטיקה או אוריינות פוליטית. האוריינות הפוליטית לבשה ברבות הימים צורות, כינויים ועמדות לעומתיות שונות, שתוארו כ"חינוך פוליטי", "חינוך לדמוקרטיה", "חינוך פלורליסטי", "חינוך לאזרחות" ועוד.³ מאמר זה אינו מכוון לחינוך לאזרחות או לדמוקרטיה, אלא מבקש לקדם אוריינות פוליטית בגיל הרך ברוח התפיסה של החוקרים ברנרד קריק ואלכס פורטר, אנשי מדעי המדינה, מהראשונים שניסחו את רעיון הנחלת האוריינות הפוליטית לצעירים, וחוקר החינוך והמחנך הישראלי צבי לם.

קריק ופורטר טענו שראשיתה של האוריינות הפוליטית בעידוד מודעות פוליטית לנושאים חברתיים ופוליטיים שנויים במחלוקת. הם סברו שעל האוריינות הפוליטית לאפשר שיח שהקשרו עשוי להיות מדיני, משפחתי או חברתי, אך הוא נשען על התנסויות המוכרות לילדים מחיי היום-יום. חידושם בכך שהניחו שאין ללמד ילדים צעירים לשון סדרי משטר, להציג בקיאות בתהליכים הקשורים ביצירת משטרים פוליטיים, לטפח בקרבם תפיסות אידיאולוגיות שונות, או לעורר בהם פולמוס לעומתי סביב מפלגות פוליטיות יריבות (Crick & Porter, 1978).

עמדה דומה מוצגת במשנתו החינוכית-פוליטית של איש החינוך צבי לם. בנייר עמדה שפרסם מטעם מכון מופ"ת: **פוליטיקה בחינוך – מקומה בנושא לימודים בהכשרת מורים** (לם, 1999), בחן לם שלוש גישות רווחות בהנחלה פוליטית לתלמידים: גישה א-פוליטית, המנופפת בנס הניטרליות ומתחמקת מדיון על נושאים אקטואליים השנויים במחלוקת. בתוך כך חוסמת גישה זו בפני התלמידים ידע אקטואלי ונמנעת מלתווך עבורם את אירועי המציאות. הגישה הרווחת השנייה, היא גישה אידיאולוגית המגייסת את התלמידים לעגלת תפיסת עולם פוליטית מסוימת הנתפסת כ"נכונה", ועל כן מציגה בפניהם את ה"תשובות הנכונות" ומבקשת מהם לאחוז בהן. הגישה השלישית אינה ניטרלית, אף לא אידיאולוגית, והיא מכונה חינוך פוליטי. גישה זו מבקשת לקדם אוריינות פוליטית, שאיננה מתעלמת מבעיות פוליטיות-חברתיות שבמחלוקת, אך מציגה, ככל שניתן, את המחלוקות מתוך עמדה בלתי מעורבת ואובייקטיבית. מטרת האוריינות הפוליטית על פי צבי לם, היא לעודד את התלמידים לחשיבה עצמאית וביקורתית, הנובעת מתוך היכרות עם הנושאים שהוצגו בפניהם, ולעורר שיח חופשי על סוגיות פוליטיות, המוכרות לתלמידים מחיי היום-

3 ראו לדוגמה נמרוד אלוני, (2016) "פתיחה מהחזית", קובץ בתוך "פורום מסות. אזרחות במבחן: המחלוקות על החינוך לאזרחות", גילוי דעת. כתב עת רב-תחומי לחינוך, חברה ותרבות, עמ' 137-218.

יום. בדרך זו לקרב אותם לאקטואליה מזה, ולהעניק הכשר לביטוי "אני" פוליטי עצמאי, ביקורתית ומעורב המבטא רגישות פוליטית וחברתית מזה.

קריאה פוליטית: הקריאה הפוליטית אמורה לחבור לקריאות רווחות בספרות הילדים דוגמת קריאה ביבליותראפית, היסטורית, ספרותית-פואטית, דידקטית, פמיניסטית וקריאות אחרות, והיא תבדל מהן בכך שבמרכז תמות-על פוליטיות, ודמות היחיד, במאבק מול בעיה חברתית פוליטית. תמות העל של הקריאה הפוליטית הן פועל יוצא של הגדרת הפוליטיקה ומאפייניה: מאבק, כוח ואינטרס (Giddens, 1993[1976]). הנגזרות של מאפיינים אלה הן: משאבי כוח, סכסוך, אי-שוויון חברתי-פוליטי כדוגמת עוני ועושר, תועלת, ניצול, דיכוי, זכויות הפרט והאזרח והפרתן, סמכות, זהות, מניפולציה, חירות, מלחמה, ערכים, משא ומתן, מחאה, שינוי ועוד.

הקריאה הפוליטית בסיפורים ובשירים לילדים תעביר את המטוטלת מפרשנות ספרותית שבמרכז "אני", "לי" סובייקטיבי ואינדיוידואלי, אל פרספקטיבה פוליטית שעניינה "אני" ו"לנו" ציבורי, חברתי ופוליטי, ובתוך כך תשמש אמצעי להנחלת אוריינות פוליטית לילדי הגיל הרך, וביטויה בדיון ובשיח שיתנהל בעקבות קריאת הספור והשיר. המאמר מדגים שיח פוליטי עם ילדי הגן, המזמין את הילדים לדון בסוגיות פוליטיות שעלו בסיפורים, ולבטא באמצעותן את חוות דעתם האישית והביקורתית. השיח הפוליטי יעודד ביטויים של חשיבה עצמאית והצעות לאסטרטגיות פעולה, שדרכן הילדים יפרשו את הטקסט הספרותי, יבטאו את המניעים שהובילו לקונפליקט החברתי ויציעו פתרונות לשינוי.⁴

מטרתו הראשונה של המאמר היא אפוא טיפוח אוריינות פוליטית אצל ילדי הגיל הרך. המטרה השנייה היא לקדם קריאה פוליטית בספרות הילדים, ובכך לטפח בילדים גם הבנה ספרותית וגם מודעות פוליטית. החלק התאורטי של המאמר מבוסס על ספרה של ד"ר סלינה משיח **אין ילדים מחוץ לפוליטיקה: ספרות ילדים ונוער ואוריינות פוליטית** (2018), והוא מרחיב וממשיך את התפיסות, שנוסחו בו. הקריאה הפוליטית בספרות ילדים, על פי ניסוחה של ד"ר סלינה משיח, יושמה הלכה למעשה בשיח שערכו ד"ר תמר ורטה-זהבי וד"ר רננה גרין-שוקרון בשני גני ילדים. המסקנות שעלו מתוך השיח שהתקיים בין הילדים, מחזקות, כפי שניתן לראות, את ההיבטים התאורטיים שנוגעים לרלוונטיות של האוריינות הפוליטית לילדים.

עוני ואי-שוויון פוליטי-כלכלי

מהו עוני? פרופ' לאה אחדות (2009) הדנה במדיניות כלכלית-חברתית, בעיצובה ובהשלכותיה, מתייחסת לשלושה היבטים בבחינת מצב העוני: עוני מוחלט, עוני יחסי ועוני סובייקטיבי.

4 להרחבה ולמגוון דוגמאות, ראו ספרן של סלינה משיח ותמר ורטה-זהבי **אני ילדה פוליטית** (שם זמני) שיראה אור בהוצאת רסלינג.

עוני מוחלט מתייחס למשאבים החומריים העומדים לרשות הפרט ומתמקד בִּחסכים החומריים. אם הפרט מצוי בחסך מוחלט כאשר האמצעים שברשותו אינם מספיקים, או מספיקים בקושי לרכוש מוצרים בסיסיים וחיוניים, ניתן לראות במצבו עוני מוחלט. **עוני יחסי** הוא מצב של חסך, שיש להעריכו בזיקה לנומרות ולמוסכמות של החברה ולרמת החיים המאפיינת אותה. **עוני סובייקטיבי** מתבסס על תחושתו של הפרט: אופיו, הביורפיה שלו, הערכים והאמונות שהוא מחזיק בהן, חוויות של הדרה חברתית, עקה הנגרמת בגלל חוסר ביטחון תזונתי ותעסוקתי ועוד. ומכאן:

- (א) עני הוא מי שחסרים לו המשאבים לסיפוק הצרכים הבסיסיים.
- (ב) עני הוא מי שרמת החיים שלו נמוכה (הכנסה או כל מדד כלכלי אחר) בהשוואה לרמת החיים הכללית.
- (ג) עני הוא מי שמרגיש שאין לו די אמצעים 'להסתדר בחיים' או "להסתדר למחייתו" (שם, עמ' 143).

מקור העוני ואי-השוויון הכלכלי אינו ביולוגי אלא פוליטי, והוא נובע מ"מציאות חברתית, שמתנהלים בה מאבקים בין פרטים וקבוצות על חלוקתם של משאבים ותגמולים שונים" (שפירא ובן-אליעזר, 1999, עמ' 135). הסיבות המביאות אנשים לפתחה של מצוקה כלכלית הן מגוונות. יש הקושרים את העוני לאחריות הפרט. על פי תפיסה זו, העניים הם האחראים למצבם הכלכלי הירוד, הנובע ממצב בריאותי או מתכונות אישיותיות והתנהגותיות מולדות, החורצות את דינם לעולם. אחרים מצביעים על העניים בתור אלה המנוצלים בידי העשירים, ואת מצבם הכלכלי הנחות הם רואים כפועל יוצא של אי-כשירות מקצועית, אי-שוויון בהכשרת עובדים, היעדר שוויון במציאת עבודה, מצב השווקים, פערי שכר, דמוגרפיה או השתייכות לקבוצת מיעוט חברתית ומודרת (אלישע, 2012).

שתי התפיסות הללו מבטאות השקפות חברתיות ופוליטיות. האחת מתנערת מנקיטת עמדה פוליטית שתביא לפתרון מצוקתם של מי שהם כביכול האחראים הבלעדיים למצבם הכלכלי הנחות. האחרת, רואה במוסדות ובמנגנונים החברתיים-פוליטיים אחראים למצבם הכלכלי הירוד של מעוטי היכולת, ומכאן הצורך בנקיטת עמדה לתיקון מצבם של החלשים בחברה. הסברה שהעוני קשור לאחריות הפרט, יוצרת את ההנחה השגויה שעוני ומעמד חברתי נמוך תלויים בבחירה אישית, ועל כן אין זה מאחריות הפוליטיקאים והמדינה לדאוג לבעיה זו. אך מחקרים העוסקים בחקר העוני מאתגרים את התפיסה הרווחת הזאת ומסבירים מדוע קבוצת אנשים אחת עלולה ליפול למעגל העוני, וקבוצה אחרת תרחק ממנו. הקשר בין תפיסות העולם הפוליטיות של קברניטי המדינה ובין מצבם הכלכלי של אזרחיה העניים, מתבטא בין השאר בקבלת החלטות בכל הנוגע לחלוקת המשאבים במדינה, בהתנערות מאחריות פוליטית למצב העניים וממדיניות רווחה הנותנת את הדעת לתיקון אי-השוויון בהכנסה שהשוק המקומי או הגלובלי יצרו. מנקודת תצפית זו, חלוקת

המשאבים במדינה היא במהותה פוליטית ונקבעת באמצעות קדימויות פוליטיות והחלטות הכוללות חקיקה, תקצוב, סדרי עדיפויות ומדיניות (רם, 2004; Brady, 2009).

בכל הנוגע לסוגיית ממדי העוני והפערים החברתיים בישראל, דו"ח בעניין זה שפורסם מטעם הביטוח הלאומי (דצמבר 2018), מגלה שבשנת 2017, 38% מאוכלוסיית ישראל הייתה שרויה בעוני או בסיכון לעוני. בישראל חיו בשנה זו בעוני 466,400 משפחות, שבהן 1,780,500 נפשות ומתוכם 814,800 ילדים.

על פי דו"ח ממדי העוני והפערים החברתיים (ביטוח לאומי/פרסומים 2017)⁵, ישראל מדורגת במקום הראשון במדד העוני של ארצות OECD. גם הפער בין העלייה ברמת החיים הכללית לבין רמת החיים של הנזקקים לתמיכה ולקצבאות העמיק והתבטא בעלייה של עשרה אחוזים. האם ספרות הילדים לגיל הרך משקפת לילדים את מה שמסתתר מאחורי הנתונים הסטטיסטיים הללו?

הרלוונטיות של ייצוגי עוני לספרות הילדים בגיל הרך

האם המבוגרים נכונים לתווך לילדים מציאות הכוללת עוני, ניצול ואי-שוויון כלכלי, או שהם מעדיפים לגונן על הילדים ולהסתיר מפניהם את פני המציאות?

האם מציאות פוליטית המשקפת אי-שוויון פוליטי-כלכלי היא נושא רלוונטי בספרות הילדים העכשווית, המיועדת לילדי הגיל הרך בישראל? האם הוצאות הספרים מוצאות בנושא זה פוטנציאל מסחרי?

כפי שנרמז בתחילת המאמר, בדבריה של חוקרת החינוך הפרופסור רחל דרור-אלבז, מערכות החינוך והתקשורת אינן מיידעות את הילדים ואינן דנות איתם בנושא העוני ואי-השוויון הפוליטי-כלכלי. חוקר ספרות הילדים והנוער, מנחם רגב, רואה בשנות השישים את ראשיתה של הנורמה המשקפת את הכרסום שחל ברלוונטיות של נושא העוני בספרות הילדים (ראו בהמשך המאמר). מתוך הדברים שלפנינו מתחזקת ההנחה שהעוני כנושא רלוונטי בספרות הילדים לגיל הרך, איננו רלוונטי כשהיה.

בריאיון שערכה תמר ורטה-זהבי עם יעל גובר, עורכת ספרי הילדים בהוצאת "כנרת", גובר מעלה את ההשערה שאחת הסיבות לכך קשורה בנורמה התרבותית המבקשת לגונן על הילדים מפני היבטיו הקשים של העוני. באומץ לב נקטה גובר עמדה בלתי מתפשרת, ובניגוד לפופוליזם המבקש לגונן על הילדים, תמכה בשנת 2002 בהוצאה לאור של סיפורו הקלאסי של הנס כריסטיאן אנדרסן, **מוכרת הגפרורים הקטנה**. בשנת 2006, שבה ותמכה בהוצאה מחודשת של הסיפור וכך הסבירה את ההחלטה:

אני חושבת שהספרים האלה באמת ראו אור בקו התפר, רגע לפני שהתרבות שלנו נהייתה מאוד מגוננת ועוטפת (ובמקביל גם חוסמת ומטשטשת), ורגע לפני שהורים ומחנכים לקחו

5 https://www.btl.gov.il/Publications/oni_report/Pages/default.aspx

על עצמם את תפקיד המסננת, שמנפה החוצה כל מה שעלול להעציב או להפחיד או לזעזע את עולמם המתוק של הילדים. המצב כיום הוא שכל סיפור נמדד לפי: האם הוא מעציב או מפחיד מדי, מעורר חרדות או מחשבות לא טובות, ואם כן – אין לו מקום, או שצריך מאוד לרכך אותו. אבל בדרך כלל עדיף להעלים אותו (גובר, 2019).

גובר סבורה שהסיבה לדחיית ייצוגים ספרותיים של עוני בספרות הילדים היא החשש שההורים מביעים מפני הממד ה"מזעזע" של העוני. החרדה שהעוני יפחיד את הילדים, יזעזע אותם...

עניין זה מעורר תמיהה במיוחד לנוכח העובדה שנושא העוני נכח בספרות הילדים העברית שנכתבה לפני קום המדינה, וכאמור, על פי חוקר ספרות הילדים, מנחם רגב, נותר רלוונטי עד ראשית שנות השישים (רגב, 1992). מה אירע, אפוא, לסנטימנט ההורי?

האם הממסד החינוכי, המו"לות וההורים הולכים ומטפחים נורמה פוליטית-תרבותית הממסכת "עוני" מהילדים? האם סופו של המיסוך להתגלגל לטאבו שיכלול סטריאוטיפים של עניים ודעות קדומות בדבר העוני? על מי הממסד "החזק" מגונן? על הילדים או על חוליי המציאות שיצרו המבוגרים? והאם גוננות היתר על הילדים, אינה כשלעצמה דעה קדומה בדבר חוסר המסוגלות של הילדים להכיל מידע על עוני? (Young-Bruehl, 2012).

כפי שעולה מתוך השיח הפוליטי על אודות עוני, שקיימנו עם ילדי הגן (ראו בהמשך המאמר), הילדים סיווגו את העניים שנחשפו אליהם על פי הקטגוריות האלה: ייצוגים של דיירי רחוב המחטטים בפחי האשפה, ייצוגים של נגנים המצפים לנדבת העוברים והשבים, ייצוגים של מקבצי נדבות, שהם לעיתים עשירים המתחזים לעניים, ועניים ששכרם זעום, המבזבזים את כספם (על סיגירות...). ארבעת הייצוגים התאפיינו במראה חיצוני (לבוש, חזות), ויש ילדים שאמרו שהמבוגרים פחדים מהעניים או שהמראה שלהם מעורר בהם גועל וסלידה. המרחק בין התפיסות הללו ובין הבניית סטריאוטיפים ודעות קדומות כלפי העניים איננו רחוק. הילדים ערים לעוני שסביבם ורואים אותו. האם אין הם זכאים לספרות שתחשוף, תספק ותעבד מידע, ותעורר שיח בנושא זה? ספרות שתתווך לילדים את המציאות שהמבוגרים חושבים שהיא נסתרת מעיניהם, מאיימת עליהם ומשעממת אותם?

כאמור, במחקרו משנת 1992, ציין חוקר ספרות הילדים מנחם רגב את הרלוונטיות של נושא העוני לספרות הילדים העברית שעד שנות השישים, ומתוכה נוכל ללמוד על הכרסום שחל בה לאחר שנות השישים. רגב תאר את מקומה של הדיכטומיה: עוני – עושר כנושא שרווח בספרות הילדים הכללית במאה ה-19, שראתה בבינאריות הזאת אמצעי חינוכי-מוסרני, שנועד לעצב את דמותו של הקורא הצעיר כאזרח העתיד. עמדה זו, סובר רגב, השפיעה גם על דור יוצרי ספרות הילדים הישראלית, שהציגו את העוני מעמדה הומניסטית-אוניברסלית, וגם רומנטית. הוא מתאר סופרים כגון לאה גולדברג, אליעזר שמאלי, נתן יונתן והמשורר אהרן זאב, שיצירותיהם שבו והודפסו והמשיכו להשפיע על הרלוונטיות של נושא העוני עד ראשית שנות השישים (רגב, 1992, עמ' 51).

רגב מתאר את היוצרים הללו כמי שלא היססו לתאר את המפגש שבין ילדים עניים וילדים משכבות סוציו-אקונומיות מבוססות. כך, לדוגמא, כתב על הילד המוכר שרוכי נעליים, המתואר בשירו של אהרון זאב: "יש כאן כתב אשמה נגד החברה המרשה תופעות כאלה. מוכר השרוכים נמצא בתוך העיר, משרת את אנשיה, אך, למעשה, מצוי בשוליה, בתחתית הסולם" (רגב, 1992, עמ' 56). בדומה למשורר זאב, גם אצל יוצרים אחרים בספרות הילדים "תופעת העוני גורמת ... לאי-נוחות, כי תמונת החברה, כפי שהציגו חזתה אותה, אינה יכולה להיות שלמה, אם יש בה תופעות כאלה" (שם; שם). למרות זאת, כאמור, עד ראשית שנות השישים, ספרות הילדים העברית לא נרתעה מלהציג את דיוקן העוני בפני הקוראים הצעירים, וכך גם ספרות הילדים הכללית (רודין, תשע"ח).

כפי שהוזכר, המשורר אהרן זאב לא מיסך עוני מחפיר מעיני הילדים, ובאמצעות כתב אשמה שתאם את הנורמות הספרותיות ואת רוח הזמן, הצביע על המציאות המבישה, שבה ילדים נאלצו לעבוד ועדה שלמה (בדרך כלל נציגים של בני העדה התימנית), הודרה אל שולי החברה. בשיר שפרסם בשנת 1943 בשבועון **דבר לילדים**, תיאר המשורר ילד עני המוכר שרוכי נעליים וישן בלילות תחת עץ, כשאבני הרחוב משמשות לו כרית וגם מיטה. איש מבין העוברים ושבים, בתוכם ילדים, לא נתן דעתו על הילד העני. האיור שליווה את השיר מדגיש את אי השוויון בין מי שיש להם משאבים חומריים ומי שאין להם. הסצנה העירונית הציגה בפני הקוראים שתי דמויות גברתניות, הפוסעות קוממיות זו בעקבות זו, כמו היה כל המרחב הציבורי שייך להן. כמנהג הבורגנות העירונית בת הזמן, הגברים המוצקים לבושים חליפה וכובע, בפי האחד סיגר ובידו מקל הליכה אופנתי מעוטר בקצהו בכדורית עץ. הגבר האחר מחזיק תחת זרועו תיק מסמכים המעיד על מעמדו ועל משרתו כפקיד במשרד ציבורי. מנגד, פוסע ילד נמוך קומה, צנום, שחור עיניים ויחף. הוא פונה אל הגבירים ומציע להם את מרכולתו: שרוכי נעליים. אי השוויון והפרת זכות הילד ללימודים, למזון ולמשחק בולטים בטקסט החזותי המעצים את הטקסט המילולי. טקסט ותמונה חוברים כאן יחדיו ומעוררים בקוראים הזדהות וחמלה. על רקע הניכור שבין האדונים הגברתנים והילד הצנום מתחוללת סצנה עירונית נוספת. סצנה זו, מתארת בתמונות לשוניות את הניגוד שבין ילדי המעמד השבֵּע המצטיירים כ"נחיל פרפרים" עולץ החוצה את הרחוב ומותיר בו "בת קול של שיר". ומנגד, קריאת הילד הצורמת להמיית קולם של ילדי השעשועים. הילד העני משועבד לצורכי פרנסה ובפיו קריאה שונה: "שרוכי נעליים" ... הטבע העירוני ספק מעורר פחד, ספק מעצים את קורבן הילד, והשעות המחליפות בוקר בערב כמו רומזות על המציאות המאיימת, שבתוכה מתנהלים חיי העוני: "צל מתכווץ / ואורב ליום", "שמש אי-שם **נשרפת בלהב**", "צללים יוצאים / **לטרוף** את היום", אפילו "כלב עצל / **בצל** מפהק", אך לא הילד המבקש לשרוד.

מול "אורב", "נשרפת בלהב", "צללים", "לטרוף" עומד הילד הצנום הרואה ושותק, ורק עיניו דוברות את רגשותיו: "עצוב העיניים", "דוק על העיניים" ולבסוף: "עצום העיניים":

יֵלֵד תִּימָנִי שְׁחֹר הָעֵינַיִם
 קוֹרָא בְּרָחוּב:
 'שְׂרוּכִי נַעֲלִים!'.
 בִּקְרָצָה, רָעָנָן וְטוֹב
 צָלָלִים וְטָלָלִים
 מְנוּפֵף בְּרָחוּב. (במהדורת 1977, של פרחי בר: "ינופף ברחוב", עמ' 201)
 כְּנַחִיל פְּרָפְרִים מְאָרֶץ פְּלָאִים
 מְמַלְאִים אֶת הָעִיר
 יֵלְדִים הַבָּאִים
 וְחוֹמָקִים וְעוֹבְרִים וּמִשְׁאִירִים בְּאֹוִיר
 הַד קַל שֶׁל חָג,
 בֵּת קוֹל שֶׁל שִׁיר.

וְיֵלֵד תִּימָנִי שְׁחֹר הָעֵינַיִם
 קוֹרָא בְּרָחוּב:
 'שְׂרוּכִי נַעֲלִים!'.
 [...]

לִילָה דוֹמָם (במהדורת 1977, של פרחי בר: "לילה דומם", עמ' 203)
 יָרַד לְרָחוּב.
 יֵלֵד תִּימָנִי עֲצוּם הָעֵינַיִם
 נִרְדָּם תַּחַת עֵץ
 עִם שְׂרוּכִי נַעֲלִים".
 (זאב, **דבר לילדים**, כרך י"ד, חוברת 1, 9.12.1943, עמ' 76)⁶

6 פיסוק וחלוקה לבתים על-פי נוסח המשורר באסופה **פרחי בר**, תל-אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד, 1977, עמ' 201-203.

האם ניתן לאתר סיטואציה פואטית דומה בספרות העכשווית הנכתבת לילדים? האם לאחר שנות ה-60 לא נמצאו בישראל ילדים עניים? אל איזו קבוצת ילדים פונה ספרות הילדים? ואיזו קבוצה נותרת שקופה ואילמת?

דומה שבשירו של יהונתן גפן, "כשנסענו העירה לבקר את דוד אפרים" (מתוך: **הכבש השישה עשר**, 1978), היחס כלפי העוני משוקע בתגובת האם.

אך כפי שעולה מתוך השיר, הסתרת המציאות מעיני הילדים אינה מעידה על העובדה שהמציאות העגומה והבלתי מוכרת נעלמת מעיניהם, או שאין היא מותירה בתודעתם את חותמה. היא נותרת צורבת, בלתי מתווכת, עלומה וחסרת פשר:

כְּשֶׁנִּסְעֵנוּ הָעִירָה לְבַקֵּר אֶת דָּוִד אֶפְרַיִם,
עָבְרָנוּ עַל יַד אִישׁ עָנִי עִם חֹרִים בְּגָרְבִּים.
הָיוּ לוֹ פָּנִים עֲצוּבוֹת
וְהוּא נִשְׁעַן עַל מַקֵּל.
אָמַא אָמְרָה לִי לֹא לְהִסְתַּפֵּל,
אָבֵל הִסְתַּפַּלְתִּי."
[...]

וּמֵאַזְ קָצַת גְּדֵלְתִי וּכְבֵּר יֵשׁ לִי אוֹפְנִים.
כְּמַעַט שְׂכַחְתִּי שְׁפָעַם הָיִיתִי בֶּן שְׁלוֹשׁ,
וְרַק הָאִישׁ הָעָנִי עִם הַחֹרִים בְּגָרְבִּים,
לֹא יוֹצֵא לִי מִהָרָאשׁ.

(גפן, יהונתן, [1978] 2010: עמ' 18)

שיר זה הוא כמעט בודד מסוגו ואפשר שהוא מעיד על כך שבספרות העכשווית לגיל הרך נושא העוני נתפס כבלתי רלוונטי. אך, כאמור, הסתרת העוני מתנכרת לרגשות החמלה שניתן לעורר בקוראים כלפי מי שמצבם הכלכלי לא שפר עליהם. יתרה מכך, אי העמדת נושא העוני ואי-השוויון הפוליטי-כלכלי באופן פרופורציוני למידת שכיחותו במציאות מונעת שיח שעשוי היה לעורר ולתת פתחון פה ל"אני פוליטי" של הילדים. שיח שיכול לעודד אותם לרגישות חברתית, לחשיבה ביקורתית ולאקטיביזם פוליטי המבטא רצון הכולל אסטרטגיות לשינוי פני המציאות.

בפרקים הבאים של המאמר נציג קריאה פוליטית בשני ספרים לילדים: הראשון – הספר **אגוז של זהב** שכתב לוין קיפניס (מודן, [1974] 1990). הסיפור משקף את התקופה שבה נושא העוני נחשב לראוי, ל"בלתי פוגעני" וכאמצעי להנחלת ערכים הומניסטיים, פרטיקולריים ואוניברסליים. מלבד עובדה זו, וכן מעלותיה הספרותיות של היצירה, אפשר שמקומה על מדף ספרי הילדים בגן נשמר

גם בשל העובדה שהסיפור משויך לקטגוריית ספרי הילדים העוסקים בנושא "חגים" (חג הפסח), והנחלת ערכי החג. האם רק תחת מטרייה זו קיים הכשר להצגת נושא העוני בפני ילדי הגן?

הספר השני – קובץ השירים של שני גרשי **הים הוא בחינם** (משכל, 2017), הוא ספר עכשווי, שעמדתו הנחושה בדבר הרלוונטיות של נושא העוני לספרות הילדים בימינו, מעניקה לו גוון חתרני, רדיקלי ופוליטי.

שני הייצוגים של עוני, שמציעים הספרים הללו, משקפים גילומים שונים של אי-שוויון פוליטי-כלכלי. קריאה פוליטית של הטקסטים עשויה מצידה לעורר שיח ביקורתי המבטא עמדות אינדיווידואליות שונות ואת יחס הקוראים הצעירים כלפי ייצוגי העוני. בתוך כך, הקריאה הפוליטית תאפשר לילדים, כאמור, להתוודע לזכויותיהם ולהפרת הזכויות (אלמוג, 1997), ולבטא את "האני הפוליטי" שלהם.

"אגוז של זהב" מאת לוין קיפניס

קריאה פוליטית:

תמת העל בקריאה פוליטית של **אגוז של זהב** היא עוני ואי-שוויון פוליטי-כלכלי. במסגרת זו ייבחנו ארבעה עניינים:

1. האופן שבו מצטיירים עוני ופערים חברתיים בסיפור לילדים לגיל הרך.
2. מידת המודעות והעניין שיש לילדי הגיל הרך במפגש עם ייצוגים ספרותיים העוסקים בסוגיית העוני ואי-השוויון החברתי-פוליטי.
3. "אני פוליטי-חברתי": ערור התודעה הפוליטית של הילדים ומוכנותם להציע אסטרטגיות של תיקון ושינוי המציאות הפוליטית-כלכלית.
4. "סוף טוב" כתחבולה פואטית ופוליטית.

על ברכי הסיפור **אגוז של זהב** התחנכו דורות של ילדי ישראל ולכן בחרנו בו. מטרתו של קיפניס הושגה. הוא אכן הצליח ליצור את הקנון החינוכי העברי לילדי הגיל הרך, ו"ארון הספרים" שלו נוכח בגני הילדים עד היום (קרן-יער, 2011). קיפניס ברא תמהיל מושכל בין תכנים ציוניים רלוונטיים לתחילת המאה שעברה, ובין המסורת היהודית הגלותית (גרוסמן, 2008), ומבחינה זו, **אגוז של זהב** מהווה דוגמה טובה לתיווך התכנים המסורתיים לילדים המתחנכים בארץ ישראל.

במסורת היהודית העממית התעצבה דמותו של אליהו הנביא כמי שמושיע את היהודים העניים באמצעות נס. לצורך יצירת הדרמה והמתח, המספר מתאר את אליהו הנביא הנחלץ לעזרת העניים ומספק להם את צורכי החג ממש ברגע האחרון, ברגעי השיא של תחושת המצוקה הכלכלית: בערב שבת, לפני החגים ובמיוחד לפני חג הפסח – מועד שבו הוצאות המחיה מרובות.

עלילת **אגוז של זהב** פותחת בשעות שקדמו לכניסת ליל הסדר. לנועה ולגדי, גיבורי הסיפור, לא קנו בגדים חדשים כי "היה אביהם עני". ולכן "שניהם יצאו אל החצר והסתתרו בפינה אחת." לחברים של נועה וגדי קנו מערכת שלמה של בגדים חדשים המתוארים בפירוט: משמלה ועד סרט. רגע לפני כניסת החג יוצאים הילדים מבתיהם, עליזים וגאים בבגדיהם החדשים ובשפעת האגוזים המשמשים להם למשחק. רק גדי ונועה מסתתרים מרוב בושה. אפילו אגוזים אין להם. הבושה בעוני מחדדת את מערך הכוחות הפוליטי בסיפור: אלה שיש להם ואלה שאין להם. כדי להעצים את תחושת הבושה, הנובעת מאי-השוויון בין שתי קבוצות הילדים, קיפניס מציין פרט חשוב נוסף: נועה וגדי אינם מסתתרים מילדים אנונימיים, הם מסתתרים מפני חבריהם וחברותיהם בשכונה. באחת נוצרת כאן הפרדה בין ילדי אותו המרחב עצמו: מי שנמצאים במרכז ומי שמצויים בשוליים.

לזין קיפניס איננו מתעכב כדי לתאר את מהות החברות. הוא משאיר את האחים במחבואם כשאיש אינו מחפש אחריהם, לא חבריהם ולא הוריהם. זה לא הזמן לדבר על חברות מפוקפקת, על שעוני איננו מביש, על שעשיר אינו חולק את פיתו עם העני, על שהאחים היו יכולים להיות פרו-אקטיביים. הקוראים מצפים לנס, שכן הפסיביות של כל הדמויות מזמנת פתרון אחד ויחיד: נס. ואכן אליהו הנביא, בדמות סבא זקן בעל זקן לבן וארוך ועיניים נוצצות מופיע, וכדי שהילדים העניים יוכלו להשתתף במשחקי החברים הוא מעניק לילדים אגוז. אך האגוז נשמט ומתגלגל אל מעבר להרים ויערות עד שהוא מגיע לבקתה קטנה שבה הילדים מוצאים בגדים נאים מתנת "סבא". אגוז הפלא מוביל את הילדים חזרה לביתם, אל זרועות אימא ואבא שלא הכירו את ילדיהם בבגדי החג היפים. בני המשפחה מסבים בשמחה לשולחן החג ומוזגים כוס יין לאלהיו הזכור לטוב.

סופו של הסיפור טוב ומנחם. ה"סוף הטוב" משמש כאן כתחבולה פואטית שכיחה בספרות הילדים, אך גם כתחבולה פוליטית, שכן נֶס ה"סוף הטוב" ממסך את זיהוי הקונפליקט, את השינוי הזמני במאזן הכוחות ואת התפתחות הדמויות. מה יעשו בפסח בשנה הבאה? שוב יתביישו, יסתתרו ויצפו לנס? ה"סוף הטוב" מסיים את הסיפור בנימה אופטימית-אסקפיסטית, אך מונע ערור של חשיבה ביקורתית ופרו-אקטיבית.

אגוז של זהב אינו מציג עוני המלווה במסר כגון ה"עני השמח בחלקו" (מסר הרווח בסיפור העממי, דוגמת העיבודים השונים לסיפור העממי, "תאכל מעיל, תאכל" או "אבא גברהנא"). נהפוך הוא, הסיפור מפגיש את הילדים המאזינים עם ייצוגים של ילדי עוני, ומתווך להם את העוני דרך נקודת מבטם של הפרוטוגוניסטים העניים, שאף הם ילדים. בדרך זו קיפניס מאפשר לקוראים לחוות רגשית את תחושת החסך והעוני, לחמול על הפרוטוגוניסטים, להשתתף ולהגיב.

קריאה פוליטית בספר **אגוז של זהב** תעורר לצד הקריאה הדידקטית המתמקדת בהנחלת מנהגי החג ודמותו של אליהו הנביא, שיח ביקורתי הדן בנושא אי-השוויון הכלכלי-פוליטי. תמת העל שלו, תעסוק במושג העוני ומקומו בסדר היום של ילדי הגן ושל חדר הילדים בבית. באמצעות נקודת התצפית של הקריאה הפוליטית אנחנו מזמינות את הגננות והגננים לראות איך סיפור שהורגלנו

לקרוא ולפרש בהקשר מסוים, מכיל מושגים ונקודות מבט נוספות, שלא חשבנו עליהן, ובהן כאמור:
אי-שוויון, הדרה, ואסטרטגיות לשינוי.

שיח פוליטי על הספר "אגוז של זהב" מאת ליון קיפניס

"לדבר על עוני בגן שלי? לילדים אין מושג"

(גננת)

בעקבות קריאה פוליטית של הסיפור, שנעשתה מנקודת הראות שלנו כמבוגרות, קיימנו שיח עם ילדי גן חובה. המפגשים נערכו בשני גנים השונים זה מזה במאפיינים הסוציו-אקונומיים של הילדים הלומדים בהם. גן אחד, גן "קשת בענן", הוא גן חובה ממלכתי הנמצא בשכונה מבוססת ובה אוכלוסייה ממעמד סוציו-אקונומי גבוה. השני, גן "יקינטון", גן חובה שרוב אוכלוסייתו ממעמד סוציו-אקונומי נמוך.

גן "קשת בענן" – אנחנו מיידעות את הגננת על כוונתנו לספר כמה סיפורים על עניים ועשירים. הגננת תוהה אם ילדי הגן יבינו את מושג העוני. ההורים, היא אומרת, מגוננים עליהם מכל דבר שאינו רך ונעים, או מעט מפחיד, צורם ושייך לעולם המבוגרים.

אם כך, תהינו שלושתנו, הילדים לא יבינו את הסיפור ולכן דרוש שיח מקדים. השעה 12 בצוהריים, שעה של עייפות והתרופפות הריכוז. כל ילדי הגן יושבים במליאה. גם צוות הגן יושב איתנו. פתחנו במשחק הפכים: מה ההפך מגבוה? וכ' ... ומה ההפך מעשיר? הילדים צעקו ללא היסוס: עני!

רננה: תגידו ראיתם פעם איש עני או אישה ענייה? (נפלה שתיקה. הילדים הביטו אחד על השני ועל הגננת. הגננת, במחוות גוף אותתה לנו שהיא הזהירה אותנו שלילדים אין שמץ של מושג).

שחר: פעם ראיתי אישה ענייה ברחוב. זה לא הכול. ראיתי אותה הולכת לכיוון חנות והיא לא הוציאה ארנק, וגם היא הייתה מאוד קרובה לחנות והיא לא נכנסה לחנות אפילו. היא רצתה להיכנס ולא נכנסה.

עמי: אני ראיתי אישה ענייה בחנות. לא היה לה תיק וגם המוכר אמר לה להוציא את הארנק ולתת כסף, והיא אמרה שאין לה כסף.

איתי: אני ראיתי איש עני. הוא חיטט בפח אשפה ליד הסופר. אין לו כסף לקנות אז הוא מחפש בזבל. הוא אוכל זבל כי הוא עני.

אורי: גם אני ראיתי את העני הזה. הוא תמיד מחפש בזבל. כשאני הולך עם אימא לסופר אני רואה אותו. איכס זה מגעיל לאכול זבל.

עלמה: זה מגעיל אבל יותר טוב מכלום. גם אני רואה אותו שם, הוא זקן, נכון?

אלה: אני ראיתי אישה ענייה. היא אמרה בקול משונה כזה – תביא כסף... וגם היו לה בגדים לא יפים. וגם ידעתי שהיא ענייה כי היא שכבה על הספסל ואמרה שאין לה בית.

שי: עני זה מישוהו שאין לו כסף. הוא לא עובד.

עומר: גם אני ראיתי איש עני. הוא עשה רעש עם כוס. היה לו קצת כסף והוא הרעיש איתו ואז ראיתי איש עשיר ששם לו כסף. בשוק יש הרבה כאלה.

שיר: יש אנשים עניים ששרים ברחוב ואז נותנים להם כסף. כי הם שרים יפה.

עלמה: פעם הלכתי עם אבא ואימא שלי והיה עני שניגן בגיטרה. הוא שם בד כזה על המדרכה כדי שישומו לו שם כסף. אמרתי לאבא שייתן לו אבל הוא לא הסכים.

שיר: למה? הוא לא ניגן יפה?

עלמה: אני חושבת שאבא שלי פחד. הוא היה מלוכלך כזה ולבש כובע.

עומר: מה מפחיד, מה הוא יכול לעשות?

עלמה: אני לא פחדתי זה אבא שלי שפחד. אני רציתי לתת לו כסף.

אורי: יש כאלה שעושים את עצמם עניים: יכול להיות שעני לא עני. אולי הוא עושה את עצמו כאילו הוא עני כדי שיתנו לו כסף. שיהיה לו יותר כסף. נגיד הוא יושב ברחוב וכל כמה זמן זורקים לו לקופסא שקל, אז נהיים לו הרבה שקלים.

שיר: אימא שלי אמרה לי שמקבצי נדבות הם עשירים ובגלל זה היא לא נותנת להם.

אורי: (מתפרץ בהתרגשות רבה. כמעט בצעקה): אני יודע על עוד מישוהו עני – ולדימיר השומר (ולדימיר עולה חדש מרוסיה כבן 70).

רננה: איך אתה יודע שהוא עני?

אורי: כי ליאת שאלה אותו אם הוא עני.

ליאת: כי הוא אמר לי... בגלל שהוא הביא רק לי ולטליה סוכריה והוא אמר שאין לו בשביל כולם. שאלתי אותו למה הוא לא נותן לכולם והוא אמר שאין לו כסף לקנות סוכריות. הוא קיבל רק שלוש במשלוח המנות ונתן לנו אותם. ואז חשבתי על מה שהוא אמר. חשבתי שאם אין לו כסף אז הוא עני.

אורי: ואז ביום שאחרי שאלנו אותו אם הוא עני. והוא אמר לנו – אין לי כסף.

אור: אבל הוא עובד אז הוא מקבל כסף עבור העבודה שלו.

שיר: אבל מעט כסף.

ליאת: אימא שלי אמרה שהוא מבזבז את הכסף שלו על סיגריות. כך נהיים עניים, כשקונים סיגריות.

גננת: (מביטה בנו. היא לא ידעה שהילדים מנהלים שיחות עם השומר החביב... היא לא ידעה שהוא נושא לשיחה בין ילדים להוריהם).

שיר (חוזרת ואומרת): הוא עובד ומקבל קצת. אבא שלי רופא ומקבל הרבה כסף. הוא עובד גם בלילה גם לפעמים בשבת.

תוך כדי שיחה הרגשנו, מבוגרות וילדים כאחת, שקשר של שתיקה נפרם. בתום השיחה הגננת והסייעת אמרו לנו בהתרגשות:

גננת: "לא האמנתי שהילדים ערים לעוני סביבם. אם ההורים שלהם היו יודעים..."

תהינו, מדוע שמרו הילדות והילדים את כל הידע הזה בליבם? האם גם שיר על עוני הוא טאבו?

שיחה שנייה "בגן קשת בענן" (נביא את חלקה הראשון):

רננה מקריאה את הסיפור ושואלת: למה גדי ונועה הסתתרו?

אורי: כדי שהילדים עם הבגדים היפים לא יראו אותם.

אלה: כי הבגדים שלהם היו לא יפים. הם התביישו.

ליאת: בגלל שהילדים האחרים יכלו לצחוק עליהם.

אורי: בגלל שהילדים לא ישתפו אותם במשחקים. כי הבגדים שלהם ישנים.

דן: הם חשבו שההורים של הילדים יגידו להם לא לשחק איתם כי יש להם בגדים ישנים.

איתי: הם יכולים לנסות לבקש מהילדים העשירים לשתף אותם במשחקים.

ליאת: כן, הם צריכים לצאת מהמחבוא ואז הם ישחקו עם הילדים האחרים. זה שיש להם בגדים חדשים לא אומר שהם ילדים רעים. הם צריכים לנסות. אולי הם יסכימו.

אורי: הם הסתתרו אז הילדים העשירים לא יכלו להראות שהם טובים. שאפילו שהם עניים הם ישחקו איתם. נועה וגדי צריכים להבין שאם הם ימשיכו להתחבא זה לא יעזור להם בכלום. הילדים העשירים בכלל לא יודעים שהם קיימים אם הם מתחבאים. שיצאו מהמחבוא וינסו לבקש לשחק איתם.

שירה: איתי צודק אם הם היו מבקשים, הילדים היו משתפים אותם ולא לועגים להם.

בהמשך השיחה ילדי הגן חוזרים ואומרים שהקריטריונים שלהם לחברות אינם קשורים לטיב בגדי הילדים והילדות.

שירה היטיבה לסכם את הנושא:

אני מסתכלת בבגדים של הילדים. רואה מה הם לובשים ולמי יש בגד חדש, אבל זה לא קשור למי תהיה חברה שלי.

תמר הקריאה את הסיפור גם לילדי "גן יקינטון" הממוקם, כאמור, בשכונה המאופיינת בתושבים שמצבם הסוציו-אקונומי נמוך. אחרי הקראת הסיפור **אגוז של זהב**, שהיה מוכר לילדים, תמר שאלה: למה גדי ונועה הסתתרו?

עמית: אולי הם חושבים שההורים שלהם הענישו אותם ולא קנו להם בגדים.

אריאל: כן, הם קיבלו עונש. מתחבאים כדי לא לקבל עוד עונש.

נועם: הם מתביישים שההורים שלהם עניים.

עמי: אבא שלי עזב את העבודה. הוא הולך לעבוד בעבודה אחרת אבל יש לו כסף לקנות לי.

נועם: אימא שלי מכינה סנדוויצ'ים. היא עובדת בקיוסק. היא קונה לי בגדים חדשים.

אדר: הם מתביישים שההורים שלהם עניים. הם לא רוצים שהעשירים ישאלו אותם שאלות: למה אין לכם בגדים חדשים? מה, להורים שלכם אין כסף? אבא שלכם לא עובד?

תמר: אתם יכולים לחשוב על דרך שגדי ונועה ישיגו בגדים חדשים בלי הנס שעשה אליהו?

יצחק: שנועה וגדי יצאו לקבץ נדבות ויסבירו לאנשים למה הם מבקשים מהם כסף.

עמי: (מצחקק): שיגנבו.

אלי: (צוחק): שיפרצו לחנות בגדים וייקחו.

אליה: שנועה וגדי יבקשו קצת כסף מהשכנים. כל שכן נותן קצת. כך זה אצלנו אם חסר סוכר מבקשים מהשכנים.

אדר: שיבקשו מהדודים שלהם. כל דוד נותן קצת, הם חוסכים את הכסף וקונים בגדים.

מורן: שיבקשו מהגננת היא תיתן להם. (מורן קלטה שהגננת היא הכתובת לעזרה כלכלית. הגננת מאוד עוזרת כלכלית למשפחות במצוקה. תמיד בדיסקרטיות. לפעמים היא אף קונה מכספה בגדים חדשים לילדות ולילדים ומעניקה להם אותם בסתר).

עמי: שיתחתנו ויקבלו כסף בחתונה. (כולם צוחקים).

אדר: זה רעיון טוב. כשבאים לחתונה שמים כסף במעטפה.

מורן: ילדים לא מתחתנים.

עמי: אז שישחקו עם כסף.

תמר: אתה מתכוון שהם יהמרו?

עמית: כן. כך הם ירוויח המון כסף.

אדר: הם יכולים לקחת כל מיני דברים ישנים מהבית שהם לא צריכים ולעשות דוכן ולמכור. כמו בשוק פורים.

אלה: כמו בשוק תן קח.

נעם: הם יכולים לבקש מהילדים העשירים רק דבר אחד. שכל אחד ייתן להם נגיד, גרביים. מעוד ילדה סרט, מעוד ילד נעליים. חצאית. חולצה.

אלי: בחיים הם לא יתנו. את יודעת מה היו עושים לי אם הייתי נותן את הנעליים החדשות שלי?

ניר: שייקחו כל מיני דברים ישנים מהבית שהם לא צריכים וימכרו ברחוב.

אריאל: הם יכולים למכור כרטיסים לקולנוע. כשהלכתי לסרט ראיתי שמוכרים כרטיסים. שיעבדו בזה. זה כיף.

תמר: תראו כמה רעיונות היו לכם! לא הייתם צריכים את הנס של אליהו הנביא.

מסקנות: אז מה למדנו מדברי הילדות והילדים על ייצוגים של עוני?

בטבור השיח סביב **אגוז של זהב** עמדה השאלה: למה נועה וגדי הסתתרו מפני החברים בשכונה? כפי שנראה, תגובות הילדים מביעות גם פרשנות ספרותית וגם פרשנות פוליטית: הילדים מזהים את אי-השוויון ביחסי הכוח בין עניים לעשירים, את ההרחקה הפיזית והגאוגרפית בין עניים לעשירים כאחת הפרקטיקות לשימור יחסי הכוח ואת האסטרטגיות שבהן ניתן לנקוט כדי לצאת ממעגל העוני.

לספרות הילדים תפקיד מרכזי בתיווך, בעיבוד, במתן מידע ובערור שיח פוליטי-חברתי בנושא עוני ואי-שוויון פוליטי-כלכלי. גוננות יתר והיסוי הנושא לא זו בלבד שאינם מכבדים את הילדים, אלא אף חותרים תחת האפשרות ליצירת חברה שוויונית והומניסטית יותר, וכך למעשה מבנים את נושא העוני כטאבו.

נוכל לסכם ולומר שבאופן שבו ספרות הילדים משקפת הלכי רוח פוליטיים, תרבותיים וחברתיים יש ממד פוליטי: קבוצה אחת, בתוכה מו"לים, סופרים, הורים וממסד חינוכי, מסתירה מידע מקבוצה אחרת – ילדים. מלבד העמדה המגוננת המבקשת כביכול להגן על הילדים מפני חוליי המציאות, מסתתרת נורמה פוליטית שדרכה החברה מגינה על עצמה באמצעות "סוד" המעניק לגיטימציה לפערים כלכליים. טאבו הוא סוג של הסתר שחותרים אליו דעות קדומות וסטריאוטיפים. אם מעמד הביניים לא ישאב בכורח המציאות אל מעגל העוני, ההתכחשות לנושא והסתרת מידע מעגל מפני הילדים, תיהפך לטאבו שיוגון על ניצול, עושק ונישול.

הציורים שהילדים מ"גן יקינטון" ציירו בעקבות קריאת הסיפור והשיחה על אודותיו מבטאים את הקשר בין המסופר בסיפור לניסיון חייהם:



נועם: "אימא שלי מכינה סנדוויצ'ים. היא עובדת בקיוסק"



הציור של עמי: גדי ונועה עצובים. הם קיבלו מהשכנה 20 שו. זה לא מספיק לקנות בגדים. אז הם שוב התחבאו מאחורי השיח.



אדר: הילדה נועה מוכרת בובה, כדור של אח שלה, תוכי, עוגת שוקולד ואז היא תקנה שמלה.

"הִים הוּא בְּחִנָּם" מאת שני גרשי

קריאה פוליטית:

"כִּי אִם יֵשׁ אֱלֹהִים וְהוּא כָּזָה טוֹב וְכָזָה חָכָם
לָמָּה הוּא לֹא מַחְלֵק הַכֹּל שָׁוָה בְּשָׁוָה לְכֻלָּם?"
(מתוך הספר)

אוסף השירים **הִים הוּא בְּחִנָּם** מאת שני גרשי, מפגיש את הקוראים עם עולמו של ילד נבון ורגיש שמשפחתו עומדת לגלוש ל"קו העוני". אפשר לקרוא את השירים מנקודת תצפית פואטית-ספרותית (זיהוי הז'אנר הלירי, תמונות לשוניות, חריזה וכדומה), מנקודת תצפית ביבליותראפית (שימוש בשיר כגירוי לעיבוד של מצוקה רגשית), או מנקודת תצפית חינוכית-דידקטית (חילוץ/חשיפת המסרים שהשיר מבקש להעביר לקוראיו).

קריאה פוליטית של שירי הקובץ **הים הוא בחינם**, עשויה להכיל את כל ההיבטים הללו, אך תמות העל שלה ידגישו את הנושאים האלה:

- זכויות הילד: הזכות לחופש, למזון, לחינוך, למשחק, לפנאי, לרווחה.
- עוני ושפע: משמעות היות ילדי עוני וילדי שפע. סמלי סטטוס והשפעתם על המעמד החברתי בקבוצת השווים.
- אי-שוויון פוליטי וכלכלי: ניצול החלשים (ילדים) והשפעתו על הדימוי העצמי ועל ההתקבלות החברתית של הילדים.

- ערר "אני פוליטי": ערר שיח הדין במשמעות עוני ואי-שוויון. עידוד חשיבה ביקורתית, צדק סוציאלי, ערבות הדדית וחמלה.
- אינטרס: מי הם הלוקחים? לאיזה צורך? ממי לוקחים? חלוקת משאבים אי-שוויונית: יש המקבלים יותר ויש המקבלים פחות.

הדובר בקובץ השירים איננו ילד רעב, אך לילדות ולילדים שבסביבתו יש יותר, והמחסור היחסי הופך אותו מודע ליחסיות הזאת. הילד המדומיין מהדהד את רסיסי הזיכרון האוטוביוגרפיים של המשורר שני גרשי:

נולדתי בשנת 1976, וכילד קטן למשפחה ממוצעת במעמד הביניים בישראל של סוף שנות השבעים ותחילת שנות השמונים, חייתי בתחושה של רווחה. לאחר מכן השתנה המצב של משפחתי ונאצלנו להצטמצם, ואני עברתי מתחושה של רווחה לתחושה של מחסור יחסי, על אף שמעולם זה לא היה מצב של מחסור אובייקטיבי או עוני. בבית הספר בו למדתי, היו ילדים שמצב משפחתם היה טוב משל הורי, וגם כאלו שמצבם היה קשה יותר. (מתוך ריאיון שערכה עימו תמר ורטה-זהבי, 2019)

המודעות לחוסר השוויון הכלכלי משתקפת מתוך התשוקה לסמלי סטטוס המצויים ברשות ילדים אחרים, שהיעדרם שולל מהילד הדובר השתייכות למעמד המועדף. הילד הדובר בשיר נכנס עם אביו לחנות נעליים ומתאכזב פעמיים: פעם אחת כשנוכח לדעת שאין לו חלק במה שנחשב לאטרקטיבי בעיני החברה. פעם שנייה כשטעה בדרך שבה פירש את דברי האב, ובכך כמו אכזב אותו. אף שאין מדובר בעוני מחפיר, הרי שהנעליים הזולות הופכות בשיר זה לסמל לנחיתות וגם לתחושת אשמה ואי-מסוגלות:

פִּשְׁנִיכִינִי לַחֲנוּת הַנְּעָלִים שֶׁל מִיכָה / הֵייתִי הַיֶּלֶד הַכִּי שְׂמִיחַ בְּעִיר. / אֲבָא אָמַר: 'תִּבְחַר מָה שֶׁבָּא לָהּ, וְכָל כֶּךָ שְׂמִיחָתִי שֶׁהִתְחַשֵּׁק לִי לְשִׁיר. // אֲזִי בְּחִרְתִּי אֶת הַנְּעָלִים הַכִּי מִגְּנִיבוֹת. / וְכִשְׁאֲבָא הַבְּיָעַע עַל נְעָלַיִם יוֹתֵר זֹלֹת / וְאָמַר: 'תִּרְאָה, אֲבָל גַּם אֵלֶּה טוֹבוֹת', / עוֹד לֹא הִבְנִיתִי שְׂטָעִיתִי פִּשְׁלָא בְּדִקְתִּי כְּמָה הֵן עוֹלוֹת.

לפנינו תיאור חוויה רווחת בעולמם של ילדים הגדלים בתרבות צרכנית: הילד או הילדה מבקרים עם הוריהם בחנות, פוזלים לעבר מותגים, ואילו ההורים מסבים את תשומת ליבם למחיר הגבוה ולאי יכולתם לעמוד בהוצאה הנדרשת. נוצרת תחושת חסר כלכלי אשר בתרבות הצריכה יש לה מחיר חברתי המתבטא בעלבון הנובע מתחושת אי-שוויון. השתקת הרגשות הללו בספרות מחזקת בילדים את הבושה. הילדים, סובר שני גרשי, "מתביישים בעצמם ובמצבם. בספר השירים הזה תבעתי את ייצוג הילדות של ילדים כמוני. ילדים שהיה להם הרבה פחות מאשר לילדים אחרים".

הדובר בשיר מודע לקשר שבין עוני ומעמד חברתי, וכתוצאה מכך לקשר שבין עוני והשפעת היחסים הפוליטיים בתוך קבוצת השווים: "כְּשֶׁאֲנִי רוֹאָה פְּרִסְמָת לְמִשָּׁהוּ חֹדֶשׁ וּמִיָּחָד, / אֲנִי חוֹשֵׁב לְעֶצְמִי, כִּמָּה תִּבֵּל, / הִנֵּה עוֹד דָּבָר / שֶׁבִּגְלָלוֹ לֹא אָהֶיָּה מְקַבֵּל."

הילד בשיר אינו חושק במכנסי ג'ינס כי צבעם או גזרתם יפים בעיניו. לא ערכים אסתטיים גורמים לו לחוויית התסכול. הילד הפנים את השיטה הכלכלית המבנה את עולם סמלי הסטטוס שעל פיהם נמדד האדם. הילד מבין שהעוני (היחסי) מוביל לגינוי חברתי, ואף שהוא עצמו מוכשר בכדורגל, נבון וטוב לב, הוא לא יהיה מקובל בחברה. ביחסים הפוליטיים בתוך קבוצת השווים, הוא ממוקם בשולי הסולם החברתי ומקומו הפריפריאלי, על אף כישורנותו, מרחיק אותו ממרכז הכוח וההשפעה החברתית. הרחקה זו מבישה ומשפילה בעיקר משום תחושת אי הצדק המתלווה אליה.

יחד עם זאת חוויית העוני היחסי, מביאה את הילד לחשיבה ביקורתית בדבר הקשר שבין עושר, צריכה, שביעות רצון ואושר:

יֵשׁ לְשַׁחַר מִחֶשֶׁב חֹדֶשׁ וְטִלְוִיזְיָה בְּחֹדֶר, / יֵשׁ לְשַׁחַר שְׁנֵי זוגות אוֹפִנִים, / יֵשׁ לְשַׁחַר טֶלֶפֿון עִם מִצְלָמָה וּמוֹזִיקָה, / יֵשׁ לְשַׁחַר שְׁטָרוֹת שֶׁל מָאתַיִם.

תָּמִיד יֵשׁ לְשַׁחַר / רֶק / עוֹד / מִשָּׁהוּ / אֶחָד / שֶׁהִיא נוֹרָא רוֹצָה / וְשֶׁהִיא בָּטוּחַ תִּקְבֵּל. / אֵז לָמָּה הִיא אֵף פֶּעַם לֹא מְרָצָה?

התמונה מחזקת את התובנה של ילדה עגמומית הטובעת בערמות משחקים ומוצרי צריכה אחרים, בדומה לתובנה שאליה הגיע הילד הדובר המתבונן בה, שאיננו משופע בטובין שברשותה.

מוטיב אי-שביעות הרצון של הילדות והילדים המשופעים בכל טוב, עובר כחוט השני בספר. מדובר במנגנון הגנה המתפתח בילד "העני" המבין בהסתכלות חדה, שאין בהכרח יחס ישר בין שפע ובין שמחה. בתוך כך מתגבשת בתודעתו תפיסת עולם פוליטית שבמרכזה מודעות לאי-שוויון חברתי הנובע מתוך כך שחלוקת המשאבים במדינה אינה נעשית באורח שוויוני. יש מי שמקבלים יותר, ויש מי שמקבלים פחות:

אֲנִי הִכִּי עֲצוּב כְּשֶׁאֲנִי מִבִּין כִּמָּה הָעוֹלָם / הִיָּה יָכוֹל לִהְיוֹת מְקוֹם מְשָׁלָם. / כִּי אִם יֵשׁ אֱלֹהִים וְהוּא כֵּזָה טוֹב וְכֵזָה חָכָם / לָמָּה הוּא לֹא מַחְלֵק הַכֹּל שָׁוָה בְּשָׁוָה לְכֻלָּם?

טיפין טיפין, הילד בשירים, מתחיל לגבש לעצמו תפיסת עולם מחתרנית המאיימת לשנות סדרי עולם:

אֲנִי לֹא מִבִּין לָמָּה כָּל הַנְּמָלִים עוֹבְדוֹת בְּשִׁבִּיל הַמֶּלֶךְ / וְהוֹלְכוֹת יוֹם שָׁלֹם בְּשִׁוְרָה אֲרָכָה.

...וְלָמָּה לְהִסְתַּכֵּן שְׂיִדְרְכוּ עָלֶיךָ בְּאִמְצַע הָעֲבוֹדָה / רֶק כִּדִּי שֶׁהוּד מְלֻכּוּתָהּ תוּכַל לְהִשָּׂאֵר בְּמַעֲמָדָה? ...

העוני היחסי מפתח בילד רגישות חברתית לעניים ממנו. רגישות זו מפריעה לו ליהנות בתמימות ילדית ממשחק כדורגל, שכן גילה את חוסר השוויון ואי הצדק הנובעים מהעובדה שהוא משחק בכדור, שעה שילד בן גילו עובד בבית החרושת כדי לתפור את הכדור, והזכות לחופש, ללימודים, לפנאי ולמשחק, נמנעת ממנו:

רִאִיתִי בְּטֹלְיָה יֶלֶד תּוֹפֵר כְּדוֹרְגֵל בְּמַפֵּל / וּמֵאֵז / כְּשֶׁאֲנִי רוֹאָה יֶלֶד מְקַפֵּץ אוֹ מְכַדֵּר / אֲנִי רוֹאָה אֶת הַיֶּלֶד תּוֹפֵר, / כְּשֶׁאֲנִי רוֹאָה יֶלֶד בּוֹעֵט אוֹ מוֹסֵר / אֲנִי רוֹאָה אֶת הַיֶּלֶד תּוֹפֵר, / כְּשֶׁאֲנִי רוֹאָה שׁוֹעֵר מְזַנֵּק וְעוֹצֵר / אֲנִי רוֹאָה אֶת הַיֶּלֶד תּוֹפֵר, / גַּם כְּשֶׁאֲנִי בְּעֶצְמִי קוֹפֵץ וְנוֹגֵחַ / אֲנִי לֹא שׁוֹכֵחַ.

הידע החברתי-פוליטי שנחשף בפני הדובר משנה את התנהלותו בעולם. הוא מגלה שעוני קשור גם לניצול, להפרת זכויות ולדיכוי:

אֶתְמוֹל הִמָּאֵמָן אָמַר: /'בְּשֶׁבִיל כְּדוֹרְגֵל צָרִיךְ לַעֲבֹד קֶשֶׁה מְאֹד וּלְהִזְיֵעַ.' / אֶמְרֵתִי לוֹ: /'כֵּן, הִמָּאֵמָן, רִאִיתִי בְּטֹלְיָה. אֲנִי יוֹדֵעַ'.

פן אישיותי נוסף של הילד הרגיש לעוניו שלו ולעניים של אחרים, הוא האמפטיה וההתחשבות יוצאת הדופן בהוריו. בניגוד לילדה שחר, הרוצה עוד ועוד מוצרים יקרי ערך, הילד הדובר בשירים משתדל שלא לצער את הוריו. לא בבקשות שוות כסף, אף לא בארוחה חמה:

"וּכְשֶׁאֲמָא מְכִינָה לָנוּ סִנְדוּיָצִים אֲנִי אוֹמֵר תּוֹדָה / כִּי הִיא מְאֹד עֵינָהּ כְּשֶׁהִיא חוֹזֵרָה מִהַעֲבֹדָה.

אֲנִי שׁוֹמֵר בְּסוֹד אֶת זֶה שֶׁהֵייתִי מַעֲדִיף אֵיזָה בְּשׁוֹל / וְשֶׁשָּׁגְעוּ אוֹתִי בִּינְתִים הָרִיחוֹת מִהַדִּירָה מְמוֹל".

בריאיון עימו, שאלה תמר את שני גרשי: "אני מכירה ילדות וילדים רבים שחווים מצוקה ברמה זו אחרת. הילדים הללו מבטאים לעיתים קרובות את מצוקתם בהתנהגות אלימה, מילולית ו/או פיזית, איך זה שהילד בשירך כמעט קדוש?" שני ענה:

באמת הייתי ילד כזה. מרגיש את המצוקה של ההורים שלי, מרגיש את האהבה הגדולה שלהם לנו ונורא משתדל להיות ילד טוב כדי לא להכביד עליהם ולהוסיף על מצוקתם. גם בבית הספר הייתי תמיד התלמיד הטוב. האמנתי שאם אצטיין חיי יהיה טובים. האמנתי במערכת על אף שבתוכי ביקרתי אותה (גרשי, 2019).

חוויות החסר הכלכלי מביאה את הילד לחפש דרכי מילוט מהמצב. הוא אינו פסיבי לנוכח המציאות ואיננו משלים עם מעמדה הכלכלי המעיק של משפחתו. הוא מנסה לתעל את כישוריו למובילות כלכלית:

אם אני רוצה להיות כדורגלן / זה כדי שאמא ואבא ישלמו חשבון חשמל בזמן.

עמדה זו בדומה לנימה הביקורתית העולה מתוך שם הספר, "הים הוא בָּחָם", מרחיקה את המציאות המתוארת בשירים מהבניית רומנטיקה של עוני. הדובר הילדי אינו "העשיר השמח בחלקו" וגם לא זה הקורא "אל תביטו בקנקן, הביטו בתוכו".

השירים חושפים עקה הנגרמת מחוסר ביטחון כלכלי, ויתורים כואבים, קנאה במי שיש לו, בושה ורצון לגונן על המשפחה. אך בצד תחושות קשות אלו, המשורר מציב את חוויית העוני היחסי על סף תודעתם של הקוראים ובכך מעודד שיח ביקורתי, חברתי ופוליטי שבמרכזו אי-שוויון. שיח זה מקבל משנה תוקף לנוכח אי-השוויון הכלכלי-חברתי ההולך ומעמיק בין ילדים משכבות סוציו-אקונומיות שונות.

במפגשו של שני גרשי עם תלמידים ותלמידות ממעמד סוציו-אקונומי גבוה סיפר שהם מתקשים להבין את הסיטואציות שבהן מעורב הדובר בשירים. האם הם ערים לאי-שוויון בחלוקת המשאבים? לעובדה שיש מי שמקבלים פחות ויש מי שמקבלים יותר? לקשיים היום-יומיים של מי שיש להם פחות? שני עונה:

ילדים ממשפחות מבוססות כיום, אינם מכירים מחסור יחסי, אלא רק מחסור מדומיין, מחסור צרכני. זהו המחסור שגורם לצרכנים להרגיש שעליהם למלא כדי להיות מאושרים, (וכמו שהמחסור כוזב, כך גם האושר). היות שהמחסור עבורם הוא מדומיין, הם לא הבינו מדוע הילד מתחשב בהוריו ואינו מבקש מהם דברים 'כדי שאמא ואבא לא ירגישו לא נעים', הם לא הבינו מהו אותו 'לא נעים' שההורים עלולים לחוש. אני בהחלט חושב שחברה הומוגנית וספרים וסרטים שאינם מביאים מציאות כלכלית מצוקתית, מונעת מילדים להכיר עולמות אחרים, חוויות חיים שונות, מצבים חברתיים, כלכליים ומעמדיים שונים, ואני חושב שהדבר הוא גם מסוכן מבחינה חברתית ומוסרית. חוסר ההיכרות עם הזולת הוא מחסום לא רק לחמלה, להזדהות – אלא להבנה בסיסית בשאלה מהי החברה שבה אנו חיים, ובהרחבה, להבנה מהי חברה אנושית, באיזה מארג אנושי, תרבותי, מעמדי וכלכלי אנו חיים. זהו כישור חיים בסיסי בעיניי, שדרוש כדי לייצר חברה צודקת וטובה יותר.

שני גרשי בחן את תגובת ילדי בית הספר במפגש עם העוני בשיריו. כיצד יגיבו ילדי הגן? כפי שעולה מתוך השיח הפוליטי שהתקיים עם ילדי הגן בעקבות קריאת השירים, הילדים תיארו באופן ספונטני ואינטואיטיבי תפישות עולם פוליטיות. מבלי שנשאלו ישירות, הם התייחסו לתמות העל שהוגדרו בקריאה הפוליטית של השירים, ובכך ביטאו גם את ה"אני הפוליטי" שלהם וגם את כישורי ההבנה והפרשנות הספרותית שניחנו בהם.

שיח פוליטי: על הספר "הים הוא בָּחֶנֶם" מאת שני גרשי

שוב ב"גן יקינטון" (ילדים רבים בו הם משכבות סוציו אקונומיות נמוכות). הילדים משחקים בחצר והגננת יושבת על כיסא וצופה בהם. תמר מתיישבת לצידה ומספרת לה על שיחותיה עם שני גרשי – על ילדותו, על עבודתו בהווה ועל החסמים שנערמו לפניו כשרצה להוציא לאור את ספרו. הגננת לוקחת מידי את ספרו של שני הים הוא בָּחֶנֶם, ו"בולעת" אותו. הספר מעורר אותה לספר על חייה וכך היא אומרת:

גננת: אני מרגישה כמו שני גרשי. אני מרגישה שהוא זה אני ואני זה הוא. אנחנו היינו עניים. היה מה לאכול ולפעמים קנו לנו בגדים אבל... מה שחשוב שתמיד היו אנשים טובים שעזרו לנו. נגיד, לשלם לנו על הקייטנות. זאת הסיבה שאני תמיד עוזרת לילדים שאין להם. כשגדלתי שלחו אותי לבית ספר אזורי. שם למדו ילדים מהישוב עומר ומהקיבוצים. רק אז הבנתי שאנחנו עניים. ולא רק עניים. הילדים בבית הספר הזה הכירו ספרים וסופרים שלא שמעתי עליהם. הם ידעו כל מיני דברים שלא שמעתי עליהם. ואני האמנתי שאני טיפשה. המון זמן חשבתי שאני טיפשה והם חכמים. אני זוכרת שחשבתי שאם אהיה תלמידה טובה לא אהיה ענייה כשאגדל, וגם לא אהיה טיפשה. את זה הסברתי לאחים שלי.

בגן שלי יש ילדים ממשפחות שאין להם וממשפחות שיש להם. אבל בגן כולם שווים. אנחנו עובדות על זה. אלה הערכים שלי. זאת אני.

תמר: תני דוגמה.

גננת: הצוות שלי יודע שלא מתייחסים לבגדים! את לא אומרת לילדה שמגיעה בשמלה חדשה – וואו איזה יופי, מי קנה לך, וכאלה. אם הילדה מספרת לך על השמלה את אומרת לה 'תתחדשי' ולא עושה עניין.

תמר: אני יכולה להקריא לילדים כמה שירים?

גננת: בטח, זה נורא חשוב בעיניי. שיידעו להעריך את מה שיש להם. שיידעו שיש ילדים שאין להם. שלא רק להורים שלהם קשה לפרנס את המשפחה. למשל, השיר על הילד שעובד במפעל ולא הולך לבית הספר יגרום להם לשמוח שהם עולים לכיתה א'.

(מספר ילדים וילדות מתקבצים סביבנו. אני מציעה להם להביא כסאות מהגן ולשמוע שיר. שיר בלי מנגינה).

תמר: (קוראת את שם הספר): אתם יודעים מה זה "חִנָּם"?

הילדים: (צועקים): כן! בלי כסף.

תמר: אתם יודעים, אני מכירה את שָׁנִי. את המשורר שכתב את הספר, פגשתי אותו והוא סיפר לי קצת על החיים שלו, זה חשוב כדי להבין את השירים. הוא גדל בעיר ששמה אשקלון.

איתן: כן, הייתי בוילה של הדודים שלי.

תמר: כששני היה ילד הוא לא גר בוילה אלא דווקא בשיכונים, כמו השיכונים שליד הגן שלכם. כשהוא היה ילד, אולי בן 5, קרה משהו במשפחה שלו. אני לא יודעת בדיוק מה, לא שאלתי אבל למשפחה שלו פתאום לא היה כמעט כסף. כשהוא כתב את השירים האלה, הוא נזכר בזמן שהוא היה ילד והיה להם מעט כסף. דווקא התקופה הזאת הפכה אותו למאוד רגיש לעוני.

דניאל: בגלל זה הוא כתב "בחינם", כי מי שאין לו כסף יכול ללכת לים בלי כסף.

כרמל: הים כן עולה כסף. צריך לשלם כשנכנסים.

שיר: אם באים ברגל או באוטובוס לא צריך לשלם. רק אם באים במכונית.

(הילדים מתווכחים על הנושא ואני מציינת שבזמן ששני היה קטן הכניסה לחופים הייתה בחינם).

תמר: יום אחד שני צפה בטלוויזיה וראה בה ילדים עובדים. הם עבדו במפעל שהעסיק ילדים שתפרו כדורי רגל. יש בעולם משפחות כל כך עניות שכדי שיהיה לילדים שלהם אוכל, הילדים חייבים ללכת לעבוד. (קוראת):

"ראיתי בטלוויזיה ילד תופר כדורגל במפעל" ... (מפסיקה לרגע ומתבוננת בילדים ושואלת): "למה?"

איתן: אין לו כסף, אז הוא תופר כדורגל.

דנה: לא כסף לעבוד במפעל.

גיל: זה משעמם.

שיר: זאת עבודה קשה.

איתן: אני חושב שהוא עובד הרבה שעות ונותנים לו קצת כסף.

דינה: ילדים צריכים ללכת לגן. לבית ספר. הגדולים עובדים.

שירה: גם לחוגים ולפארק. (שתיקה. הילדים מהורהרים. נראים לי מודאגים).

תמר: בישראל יש חוק! אסור לילדים ולילדות לעבוד. (הילדים נושמים לרווחה).

דוד: ואם ילד כן הולך לעבוד?

תמר: אז האדם שהילד עובד אצלו מקבל עונש. הוא עבר על החוק. נגיד אם בעל המכולת (ליד הגן יש מכולת) יעסיק ילדים. הוא יקבל עונש.

דוד: מי ייתן לו עונש?

תמר: נגיד שאני רואה שבמכולת עובד ילד. במקום ללמוד בכיתה א' הילד עובד. אני מתקשרת למשטרה. מגיע שוטר ורואה שצדקתי. ואז בעל המכולת מוזמן לבית המשפט והשופט נותן לו עונש. כי הוא עבר על החוק.

שני: מגיע לו. הוא רשע.

נועה: הוא רשע מרושע. ילדים צריכים ללכת לגן. (הילדים מקללים אותו).

איתן: הילד עצוב כי הוא צריך לעבוד. תגידי למה הוא לא בורח מהמפעל?

תמר: אני חושבת שאם הוא יברח, למשפחה שלו לא יהיה מספיק אוכל.

איתן: אז כשבעל המפעל לא יסתכל עליו, שיפסיק לעבוד.

שיר: הוא יצעק עליו. הוא יכול להרביץ לו. אני שונאת אותו.

ילדים וילדות: (צועקים שגם הם שונאים אותו).

תמר: בעל המפעל שלל, לקח מהילד המון זכויות. זוכרים שדיברנו על הזכויות שהמלך צב-צב שלל מהצבים?

הילדים: (צועקים): לשחק, לראות טלוויזיה, ללמוד, לאכול ממתקים.

שירה: בטח לילד לא עושים יומולדת.

תמר: (קוראת):

רְאִיתִי בַּטְלוּיָזִיָּה יֶלֶד תּוֹפֵר בְּדוֹרָגָל בְּמַפֶּעַל

וּבְמָאָז

כְּשֶׁאֲנִי רוֹאָה יֶלֶד מְקַפֵּץ אוֹ מְכַדָּר

אֲנִי רוֹאָה אֶת הַיֶּלֶד תּוֹפֵר,

כְּשֶׁאֲנִי רוֹאָה יֶלֶד בּוֹעֵט אוֹ מוֹסֵר

אֲנִי רוֹאָה אֶת הַיֶּלֶד תּוֹפֵר,

כְּשֶׁאֲנִי רוֹאָה שׁוֹעֵר מְזַנֵּק וְעוֹצֵר

אֲנִי רוֹאָה אֶת הַיֶּלֶד תּוֹפֵר,

גַּם כְּשֶׁאֲנִי בְּעֶצְמִי קוֹפֵץ וְנוֹגֵחַ

אֲנִי לֹא שׁוֹכֵחַ.

הילדים שותקים.

תמר: אני רואה שהשיר העציב אתכם. (הילדות והילדים מהנהנים בראשם).

תמר: אתם יודעים, הרבה מבוגרים אמרו לשני שהשירים שלו לא יעניינו ילדים וילדות. הם חושבים שילדים לא ירצו לשמוע על ילדים עניים. מה אתם חושבים? השירים מתאימים לילדים בגילכם או שאולי רק לילדים שלומדים בבית-ספר?

איתן: זה לגילי, בגלל שאנחנו רוצים לשמע סיפורים כאלה, זה דברים שמעניינים ילדים.

שיר: אנחנו לא צריכים שירים וסיפורים על עניים. אנחנו רואים אותם. כבר דיברנו איתך על זה. אני ראיתי אנשים עניים!

מעין: אני לא רוצה לדעת שיש ילדים שעובדים במקום להיות בגן.

דוד: גם אני לא רוצה לדעת.

שירה (בעצב): השיר יפה, יפה מאוד. אני אוהבת את השיר.

שיר: אני יודעת שיש אנשים נורא עניים אבל השיר הזה מגעיל.

איתן: השיר עצוב כי שני לא יכול כבר לשמוח לשחק כדורגל.

דוד: הוא רואה אותו בחלום שלו, הוא חושב עליו.

שירה: הוא רואה אותו בדמיון שלו. הוא חושב עליו. הוא לא יכול לשכוח את התוכנית בטלוויזיה.

מעין: גם אני רואה דברים בטלוויזיה ופתאום נזכרת בהם.

שיר: או שהם באים בחלומות.

תמר: בואו נעשה הצבעה, בגן שלכם עורכים הרבה הצבעות. תקשיבו טוב. מי שרוצה שבפעם הבאה שאנחנו נפגשים, שנביא סיפור על ילד או ילדה עניים, שירים יד. רק מי שרוצה? (הילדים מצביעים והרוב בעד, אם כי יש כמה ילדים שאינם מצביעים).

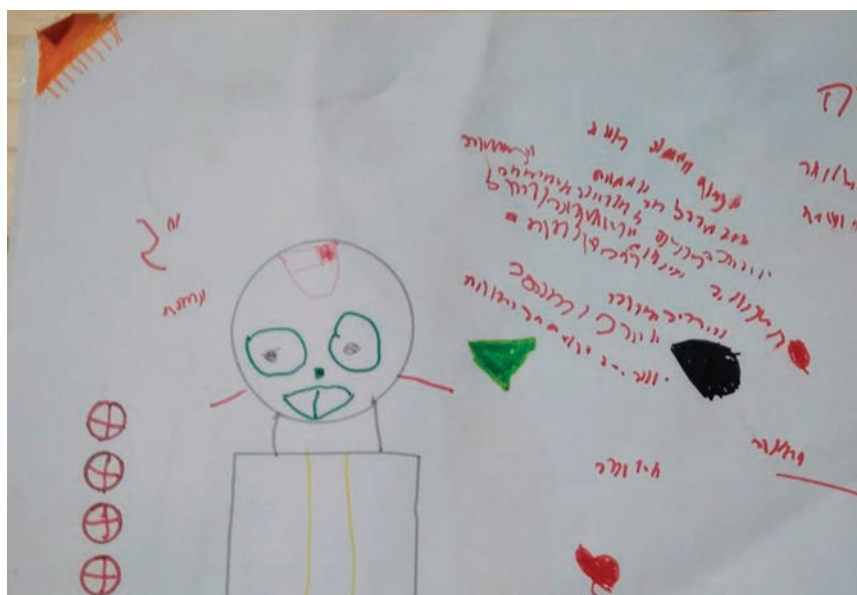
תמר: מי שרוצה לצייר ציור שקשור לשירים שקראנו, מוזמן לצייר בגן. (דוד, שלא רצה לשמוע שירים על עוני רץ לגן ומצייר. מעין שאמרה "אני לא רוצה לדעת", מסתובבת קצת בגן ומחליטה לצייר. היא מוחקת ומציירת מוחקת ומציירת. ניכר שהיא משקיעה חשיבה רבה בציור).



דוד: הילד שתופר כדורגל. (פרט מתוך הציור כולו, שבו הוא מתאר גם קבצן).



איתן: (מצייר במהירות ילד עצוב): הילד עצוב כי הוא צריך לעבוד.



שירה: זה מנהל המפעל (מצביעה על הדמות המלבנית). העיגולים האדומים זה הכסף שלו. הילד אומר לו: "בעל המפעל, תתבייש בעצמך! לא בא לי שתהיה קיים. תעוף לי מהעיניים יא חזיר שמן. בא לי לכווץ' אותך. אם בא אליך מישוהו שאין לו כסף לקנות בית או ספה או אוכל, אתה צריך לתת לו! אתה מבין, יא חמור?!"

מרבית הילדים יוצאים לחצר. אדר יושבת לצידי ומבקשת לספר לי סיפור.

תמר: בשמחה.

אדר: פעם אחת, לפני שנים רבות, היה איש שהיה לו כסף. יום אחד נפל לאיש כל הכסף – הוא בטעות פתח את היד והכסף נפל. ואז, אישה אחת שקוראים לה הילה, גנבה לו את כל הכסף. הוא נהיה עני ובכה. והיא הייתה עשירה. הילה ראתה שהוא בוכה אבל לא היה אכפת לה.

תמר: זה סוף הסיפור?

אדר: כן... גם אני גונבת לאבא שלי כסף. אני גונבת ומחביאה.

תמר: למה?

אדר: אני רוצה לטוס למרוקו. רק אני ואח שלי. בלי אבא ואימא.

תמר: אה...

שיר (מצטרפת לשיחה): הכסף שלנו מתחת למזרון שלי. כשאבא צריך כסף הוא לוקח משם.

אדר: הוא מחביא את הכסף?

שיר: כן. שלא יגנבו אותו.

מסקנות:

כפי שעולה מדברי הילדים, הם הבינו את השיר על כל רבדיו. הילדות והילדים הפרידו בין שני גרשי, המשורר במציאות, ובין הילד הבדוי, הדובר בשירים. אפשר שבעקיפין הזדהו עם המבט של המשורר, המשתקף מתוך עיני הילד הדובר, המתמקד בילד העובד במפעל. הילדים חמלו לא רק על הילד הבדוי שתפר כדורי רגל במפעל, אלא על המשורר המסכן שלעולם לא ישכח את החוויה שחוה בעקבות הצפייה בטלוויזיה בילד העובד במפעל. דומה שעירוב המציאות בדמיון העצים את חוויית המפגש עם השירים ולא פגם בה.

מצד הבנת התכנים, הדמויות והסיטואציה, הילדים הוכיחו שוב שהם פרשני ספרות מעולים. מצד הסנטימנט הפוליטי, הם ביטאו באופן אינטואיטיבי וספונטני תודעה פוליטית המובנית ב"אני הפוליטי" שלהם. תפישת עולמם הפוליטית של הילדים התבטאה בתחושת עלבון לנוכח אי-השוויון ביחסי הכוח הפוליטיים-כלכליים, זעם כלפי כוחם של העשירים המנצלים את העניים ומחאה נגד הפרת זכות הילדים לחינוך, לרווחה, לפנאי. יתר על כן, הילדים היו ביקורתיים כלפי ניצול העניים בידי העשירים וקראו לצדק סוציאלי ולערבות הדדית.

מבחינת התהודה הרגשית, התגובות היו מעורבות. היו מי שהגיבו ברגשות עצב וסלידה ("השיר הזה מגעיל"), והיו מי שהביעו סיפוק, חמלה, זעם ועניין. בכל מקרה, דומה שהשירים כמו סיפורו של לוין קיפניס לא "זיעזעו" את הילדים. הילדים הכילו את חוויית העוני, לא חששו להביע את רגשותיהם בפומבי ושיקפו אותם באופן משוחרר, בין אם במילים ובין בציורים.

סיכום

במאמר זה ראינו שעל אף ששיח חינוכי על עוני, ניצול כלכלי ופער מעמדי הוא נדיר בגן, הילדות והילדים נלהבים לדון בנושא. הילדות והילדים ממעמד סוציו-אקונומי גבוה וכן אלה ממעמד סוציו-אקונומי נמוך שיתפו ב"אני פוליטי" מרתק שמשתקק לבוא לידי ביטוי. במשך השיחות בשני הגנים הילדים היו קשובים מאוד זה לדברי זה. המראיינות או צוות הגן לא היו צריכים לקרוא אותם לסדר. הם לא חלקו על דברי חבר גם כשאמר, לדוגמה, שהעניים אשמים בעוניים (מבזזים את הכסף על סיגריות) או שמקבצי הנדבות מעמידים פנים. כבלמידת עמיתים הם צירפו את שברי המידע והעמדות שנשמעו אל תמונה חברתית-פוליטית מורכבת. הילדים והילדות גילו, בתחילה בהיסוס ובהמשך בנחישות שהם רואים גם רואים את גילויי העוני סביבם, והם לא רק ערים לעוני, אלא גם הופכים והופכים בתופעה ובהזדמנות הראשונה שהדמות המונחת מאפשרת להם, השיח סביב הנושא קולח בחופשיות. עמדתם הביקורתית של הילדים פורצת את סדרי העולם החברתי, ואין היא אנליטית בלבד, אלא מעורבת, חומלת ומייחלת לתיקון עולם.

כמו כן ראינו שבשעה שהדמות החינוכית מאפשרת שיח חופשי, לא מצונזר ולא מוסרני, ה"אני הפוליטי" של הילדה והילד בא לידי ביטוי: הם מזהים את **הסכסוך** בין העני לעשיר. סכסוך הישרדותי קיצוני בשירו של שני גרשי וסכסוך מתון אצל קיפניס. הם מבינים את **האינטרסים**: צבירת ממון, הישרדות קיומית, בגדי חג נורמטיביים, השתייכות מעמדית ועוד. ויותר מכול – הילדות והילדים מודעים לכוחות העומדים לרשות כל דמות, וככל שהדמות מוחלשת כלכלית הם מעמידים לרשותה יותר משאבי התמודדות: העני יכול לגנוב, לפרוץ, להמר, למחזר, לקבץ תרומות, להתחתן ואף לצפות לנס.

מהשיח עם הילדים נוכחנו לדעת שלא רק שהם מבינים **באופן היולי ואינטואיטיבי את יחסי הכוח המתניים את הסיטואציה הפוליטית**, הם גם נוקטים **עמדה אקטיביסטית**: הם כועסים ושונאים את מעביד הילדים לא רק כי ניצל את תופר כדורי הרגל, אלא כי קרע את תמימותם ועכשו גם הם אינם יכולים לשחק בכדור בשמחה וחדווה, שכן גם הם יודעים שמאחורי כל כדור יושב תופר, שלעיתים הוא ילד, שזכויותיו נשללו ממנו והוא מנוצל בידי מבוגר. הם מנסים לשנות את דרכו הנצלנית של המעביד, לחנכו מחדש, כפי שמבטאת זאת שירה הגוערת בו: "אם בא אליך מישהו שאין לו כסף לקנות בית או ספה או אוכל, אתה צריך לתת לו! אתה מבין, יא חמור?"

דומה שהילדים אינם זקוקים שהספרות תמסך בפניהם את העוני, או שהמבוגרים יגוננו עליהם מפני מה שהם ממילא נחשפים אליו במציאות. יותר מכל הם מבקשים שהמבוגרים יתווכו להם בצורה מכבדת וכנה את המציאות, ויאפשרו להם לדון ולפרש בפומבי ובסביבה מוגנת את המופעים הקשים והבלתי נעימים של המציאות.

ביבליוגרפיה

מקורות ראשוניים

גפן, יהונתן ([1978] 2010). "כשנסענו העירה לבקר את דוד אפרים", בתוך **הכבש השישה עשר: שירים וסיפורים לילדים**. אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן, דביר. (הציטוטים מתוך מהדורת 2010).

גרשי, שני (2017). **הים הוא בחינם**, תל אביב: משכל (הציטוטים מתוך ספר זה).

זאב, אהרון ([1943]). "שרוכי נעלים", **דבר לילדים**, כרך י"ד, חוברת 1, 9.12.1943, עמ' 76. ובאסופה שלו, (1977) **פרחי בר**, תל-אביב: הוצאת הקבוץ המאוחד, עמ' 201-203 (הציטוטים מתוך שתי המהדורות).

פקסטון, טום (1964). "מה למדת היום בגן" תרגום לעברית חיים חפר

<https://shironet.mako.co.il/artist?type=lyrics&lang=1&prfid=396&wrkid=5446> >

קיפניס, ל' ([1974] 1990). **אגוז של זהב**. בן-שמן: מודן, איורים א' מימי. (הציטוטים מתוך מהדורה זו).

מקורות משניים

אחדות, ל' (2009). על המוחלט והיחסי בהגדרת קו העוני בתוך: אריה ארנון ומשה יוסטמן (עורכים). **מחלוקות בכלכלה**, ירושלים: מכון ואן ליר והקבוץ המאוחד, עמ' 122-158.

אלבוים-דרור, ר' (1996). "מצילים רק את הזאבים". הארץ, 2.9.1996.

אלוני, נ'ד (2016). פתיחה מהחזית. קובץ בתוך "פורום מסות. אזרחות במבחן: המחלוקות על החינוך לאזרחות", **גילוי דעת. כתב עת רב-תחומי לחינוך, חברה ותרבות**, עמ' 137-218.

אלישע, א' (2012). "את מה להעדיף: הנגב או הגליל". **כיוונים חדשים. כתב עת לענייני ציונות, יהדות מדיניות, חברה ותרבות**, גיליון מס. 26, סיון-תמוז תשע"ח. ירושלים: המכון לתולדות הציונות וההתיישבות של קק"ל, עמ' 150-160.

אלמוג, ש' (1997). **זכויות של ילדים**, ירושלים: שוקן.

ראו גם, אמנת האו"ם לזכויות הילד (1989):

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Zchuyot/ChukimVeamanot/amanot/AmnaOom.htm>

אריסטו, (2009). **פוליטיקה**, כרך א', תל-אביב: רסלינג.

ביטוח לאומי/ פרסומים (2017). דו"ח ממדי העוני והפערים החברתיים

https://www.btl.gov.il/Publications/oni_report/Pages/default.aspx >

גובר, י' (2019). ריאיון עם תמר ורטה-זהבי.

גרוסמן, ח' (2008). אליהו הנביא כגיבור ציוני. **קשר עין**, 178, עמ' 20-21.

גרשי, ש' (2019). ריאיון עם תמר ורטה-זהבי.

דאל, א"ר (1976). האדם הפוליטי, בתוך: ש"נ איזנשטדט, עמנואל גוטמן, יעל עצמון (עורכים). **סוגיות בסוציולוגיה פוליטית. מקראה**. תל אביב: הוצאת עם-עובד.

לם, צ' (1999). **פוליטיקה בחינוך – מקומה כנושא לימודים בהכשרת מורים**, תל אביב: מכון מופ"ת.

משיח, ס' (2018). **אין ילדים מחוץ לפוליטיקה: ספרות ילדים ונוער ואוריינות פוליטית**, תל אביב: רסלינג.

קימרלינג, ב' (1995). **בין מדינה לחברה: סוציולוגיה של הפוליטיקה**, כרך א'. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

קרן-יער, ד' (2011). **אמן החינוך העברי. סגולה**, 16, עמ' 18-32.

קרמניצר, מ' (1996). **להיות אזרחים: חינוך לאזרחות לכלל תלמידי ישראל, צוות ההיגוי לחינוך לאזרחות**. ירושלים: משרד החינוך.

רגב, מ' (1992). **מוכרי שרוכי-נעליים והחזון הציוני. ילדי עוני מול ערכים ציונים. ספרות ילדים – השתקפויות**, תל-אביב: אופיר. עמ' 51-56.

רודין, ש' (תשע"ח). 'לא הייתי יכולה לסבול בעל עשיר': שיח כלכלי בספרות ילדים קנונית (1977-1983). **בין השורות**, 2, עמ' 155-182.

רם, א' (2004). **הפערים החדשים: קפיטליזם גלובלי, פוסט פורדיזם ואי-שוויון**. בתוך: דני פילק ואורי רם (עורכים). **שלטון ההון. החברה הישראלית בעידן הגלובלי**, ירושלים: מכון ואן ליר, הוצאת הקבוץ המאוחד, עמ' 16-33.

שפירא, י' ובן-אליעזר, א' (1999). **יסודות הסוציולוגיה**. תל אביב: עם עובד.

Brady, D. (2009). *Rich Democracies, Poor People. How Politics Explain Poverty*. New York: Oxford University Press.

Young-Bruehl, E. (2012). *Childism: Confronting Prejudice Against Children*. New Haven: Ct:Yale University Press.

Crick, B. & Porter, A. (Eds.). (1978) *Political Education and Political Literacy*. London, Longman.

Crick, B. ([1962] 2002). *In Defence Of Politics*. Chicago: The University of Chicago Press.

Giddens, A. (1993 [1976]). *New Rules of Sociological Method*. London: Polity Press.

Whitebrook, M. (1978). English and Political Literacy., in B. Crick& A. Porter. (Eds.). (1978) *Political Education and Political Literacy*. London, Longman. pp. 144-149.

"משהו אחר"¹ - קריאה ביקורתית, קווירית וטרנסית

בספרי ילדים

ד"ר גילה דנינו-יונה

תקציר

במאמר זה נבחנת השאלה האם קיימים בספרי ילדים נרטיבים התומכים בפרקטיקות של נזילות מינית-מגדרית.

לשם כך בוחן המאמר כיצד באה לידי ביטוי בספרות הילדים התאוריה הקווירית שמתנגדת לטבעיותה של הקטגוריה הביולוגית, וכן פרקטיקות טרנסיות המבקשות לאתגר את הרצף מין-מגדר ולערער את טבעיותו.

המאמר ידגים בספרי הילדים שנבחרו כיצד פרקטיקות תמטיות ווויזואליות, מבססות נורמות שמרניות ביחס לתפיסות של זהות ולחלוקה לקטגוריות שיוך ביולוגיות, מיניות ומגדריות. המאמר מוכיח באמצעות דיון ביקורתי-פרשני כי בספרי ילדים נוכחת מגמה שמרנית ומדגים זאת בשתי תמות: הראשונה היא קיומה של מהותנות אונטולוגית שבה מקובעות הדמויות בתוך קטגוריה ביולוגית, ולא ניתנת להן לגיטימציה לטרנספורמציה חיצונית או פרפורמטיבית שונה מהקטגוריה שאליה שויכו בלידתן. התמה השנייה מתייחסת למקרים שבהם ניתנת כביכול לגיטימציה לפלורליזם ולזהויות נזילות, ומראה כיצד הלגיטימציה של הדמויות לקיים מופעים לא נורמטיביים מוגבלת אך ורק למערכות יחסים עם הדומים להם – "חריגים" עם "חריגים". אינטראקציות חברתיות כמעט ואינן מתקיימות בין מי שנתפסים כ"חריגים" ובין מי שנתפסים נורמטיביים. תנועה על גבי רצפים של זהויות אונטולוגיות, ובהן זהויות מיניות ומגדריות, זוכה ללעג וביזוי ומכוננת את הבושה כרכיב בזהותן של הדמויות.

מהמאמר עולה כי ספרי ילדים בוחרים שלא לדון בסוגיה באופן ישיר, ולפיכך נדרשה קריאה ביקורתית וקווירית. קריאה זו מאירה את הדרך שבה מסתייעים ספרי הילדים בטיעון הביולוגי כדי להציג אחרות ושונות מינית ומגדרית כלא-טבעית. המאמר מציג את מכלול הטכניקות התמטיות והוויזואליות שבהן נעשית דה-לגיטימציה לפרקטיקות של נזילות מינית-מגדרית המבססת אידיאולוגיה הטרונורמטיבית באמצעות שיח טרנספובי. אחת הדרכים היא למשל שימוש מרובה בצורות, יצורים, חפצים ובעלי חיים בתור דמויות בסיפורים, המאפשר התחמקות מהתמודדות ישירה עם סוגיית הזהויות הנזילות. פרקטיקה זו מעמיקה את חריגותן של הדמויות ומעצימה את הדפוס של תת-ייצוג של דמויות אנושיות שזהותן המינית לא נענית לכללי המרחב ההגמוני הבינארי.

1 **משהו אחר** הוא שם ספרה של קתרין קייב, [1994] (1999) שהמאמר ידון בו.

ספרות הילדים היא כלי ואמצעי חינוכי, ולפיכך הדיון בסוגיות אלה בקורפוס זה הינו מחויב המציאות שבה טרנסים וטרנסיות בחברה שלנו חשופים לאלומות, הפליה וטרנספוביה.

מילות מפתח: ספרות ילדים; הגיל הרך; קריאה ביקורתית; קוויר; טרנסג'נדר; זהות מינית; טרנספוביה; להטב"ק

מבוא

במאמר אקרא באופן ביקורתי מנקודת מבט קווירית וטרנסית, ספרי ילדים קנוניים ופופולריים ואדון בשאלה כיצד באים בהם לביטוי נרטיבים של נזילות מינית-מגדרית. כדי להשיב לשאלה זו אבחן את קיומו של שיח הטרונורמטיבי² וטרנסופובי³ מחד-גיסא, ושיח קווירי⁴ מאידך-גיסא, ואת האופנים והפרקטיקות התמטיות והוויזואליות שבהם הם באים לידי ביטוי.

במאמר אדון גם בשאלות האלה: האם ספרי הילדים שנבחרו לדיון⁵ מבססים נורמות רדיקליות או שמרניות בנוגע לתפיסות של זהות ולחלוקה לקטגוריות שיוך ביולוגיות, מיניות ומגדריות? האם הם מבססים את החלוקה המגדרית הבינארית או מאפשרים את קיומן של חלוקות לא-בינאריות ומרחב של זהויות מיניות נזילות? האם הפרקטיקות המוצגות בספרי הילדים מאפשרות ומעודדות מעבר בין קטגוריות שונות, ותנועה על גבי רצפים של זהויות אונטולוגיות, בהן זהויות מיניות ומגדריות? או שמא תנועה שכזו ממוסגרת כמאמץ שאינו נושא פרי ולפיכך גוררת הלעגה וביזוי של העושים בה שימוש? המאמר ידון גם בשאלה באיזו דרך מתבטאות בספרים התאוריה הקווירית שמתנגדת לטבעיותה של הקטגוריה הביולוגית, ופרקטיקות טרנסג'נדריות המבקשות לאתגר את הרצף מין-מגדר-נטייה מינית ולערער את טבעיותו?

2 הטרונורמטיביות היא מערכת הנורמות החברתיות המחלקת את כל הברואים, בני ובנות האדם ובעלי החיים לשתי קטגוריות מגדריות שמהם נגזרת הזהות המינית והתפקיד החברתי. נורמות אלה מגדירות את הנטייה המינית ההטרוסקסואלית כנורמטיבית.

3 טרנסופוביה הוא מערך העמדות השליליות המבוטאות בחוסר סובלנות ופוגענות כלפי מי שזהותו המינית אינה ברורה, ובעיקר כלפי אנשים שאין התאמה בין הקטגוריה הביולוגית שלהם לחוויית הזהות שלהם, למשל מי שאינם חווים התאמה בין המין הביולוגי אליו הושמו בלידתם והמגדר אותו הם חווים.

4 השיח קווירי מתייחס לחשיבה הבינארית כפונקציה חברתית שרירותית ודכאנית ומבקש לאתגר את השיח הדיכוטומי, באמצעות טשטוש גבולות הזהות המינית ויצירת רצף המאפשר קיומים מיניים מגוונים.

5 נבחרו 12 ספרי ילדים שרובם ככולם קנוניים: 6 ספרים ישראלים משנות האלפיים 2001-2013 רובם סופרים קנוניים: נורית זרחי, נירה הראל, אורנה לנדאו, יורם עבר הדני ונוגה אלגום. מאיירי הספרים אף הם קנוניים: הלה חבקין, אביאל בסיל, נועם נדב ועמר הופמן. הספר השישי: **סיפורו של משולש ורוד** הפך קנוני בשל תוכנו. וכן 3 ספרים שנכתבו קודם לשנות האלפיים, גם הם של יוצרים קנוניים: דן פגיס, נורית זרחי ופאול קור ו-3 ספרים שתורגמו לעברית.

מאחר שמדובר בספרי ילדים סביר שהנושאים הנדונים ימצאו ביטוי ברובד הסמוי, המשתמע והפרשני, ובדרך של סובלימציה והזרה המקובלת בספרות הילדים לעיסוק בסוגיות רגישות. בחלק מהספרים במאמר זה שאלת התנועה על רצפי מין-מגדר לא נדונה באופן ישיר, אלא בשאלות קרובות, שבהן נבחנת ונדונה הלגיטימציה לטרנספורמציה זהותית בין קטגוריות שונות, למשל, מאדם לבעל חיים ועוד. במאמר אטען שהמוטיבים המרכזיים בספרים אלו מנכיחים אידיאולוגיה הטרונורמטיבית באמצעות שיח טרנסופובי ועושים שימוש בטיעון הביולוגי כדי להציג אחרות ושונות מינית ומגדרית כלא-טבעית, וכך מקבעים את הקטגוריה הביולוגית.

כמו כן מנכיחים הספרים מהותנות ביולוגית, לפיה אין לגיטימציה לפרקטיקות של שינוי או ערעור על "טבעיותה" של הקטגוריה הביולוגית. גם ספרי הילדים הנותנים לגיטימציה לפלורליזם ולשונות, נותרים נאמנים להפרדה הקשיחה שבין מי שמוגדר "חריג" ומי שמוגדר "רגיל" באפשרם ל"חריגים" ליצור קשרים רק עם "חריגים" אחרים. גידור זה מותיר את מי שמסומנים כמצויים מחוץ לנורמה במצב של בידוד חברתי ומקבע עוד יותר את חריגותם. מצב זה שבו לא מתקיימת אינטראקציה בין מי שנתפס כחריג לבין מי שנתפס כנורמטיבי, בין טרנסג'נדרים לסיסג'נדרים⁶, בין מי שחווים דיספוריה מגדרית⁷ לבין מי שחשים הלימה בין המין שאליו שויכו בלידתם והמגדר שאותו הם חווים – לא רק מבסס דה-לגיטימציה לפרקטיקות של נזילות מינית-מגדרית, ולא רק מקבע את היחס אליהם כחריגים, אלא מבסס הצדקה לבידודם החברתי.

מה לתאוריה הקווירית והטרנסית ולקריאה ביקורתית בספרי ילדים?

חשיפה של נושאים אלה בספרי ילדים ובחינה של הערכים הנחשבים מוחלטים, מובנים מאלהם ולעיתים אף טבעיים, מאפשרת לתהות על המסרים שמבססים ספרים לילדים שלא רק משקפים את המציאות אלא אף מבנים אותה. בד בבד עם ניצני תהליך השינוי ביחס החברה למרחב של זהויות נזילות, העובדות עדיין מצביעות על שטרנסג'נדרים וטרנסג'נדריות חשופים לאלימות, אפליה וטרנספוביה בצמתים רבים בחברה הישראלית.⁸ לפיכך, דיון בשאלת החינוך נגד להט"בופוביה הוא מחויב המציאות. התבוננות בספרות הילדים המשמשת ככלי וכאמצעי חינוכי הוא חלק מדיון זה (פדבה, 2014; רודין, 2013; 2014).

התאוריה הקווירית⁹ כתאוריה ביקורתית התפתחה מהתחום ההומו-לסבי, והיא מאופיינת בהתבוננות ביקורתית על הקטגוריות הרווחות של מין, מיניות ומגדר ובניסיון לערער אותן. קוויר

6 סיסג'נדרים (Cisgender) מי שחשים התאמה בין המין שיוחס להם בלידה לזהותם המגדרית.

7 אי הלימה מגדרית (Gender Identity Disorder).

8 דו"ח מרכז ניר כץ למאבק בלהט"בופוביה. <http://shluvim.macam.ac.il/file/download/84082>

9 Queer Theory

הוא קטגוריית זהות אנטי-זהותית. התאוריה משלבת בין הגישות של מישל פוקו¹⁰ וז'אק דרידה,¹¹ ובין מחשבה פמיניסטית רדיקלית מפרספקטיבה הומו-לסבית (באטלר, 2001, 2007; זיו, 2001, 2007).

ג'ודית באטלר,¹² ממנסחות התאוריה הקווירית, טוענת שהשפה כמוסד של כוח, יוצרת קטגוריות במערך היררכי ומכפיפה אליהן אנשים, וכי פרקטיקות חברתיות יצרו מציאות שקיימת בה נטייה מינית אחת – ההטרסקסואליות – המנסה לדחוק קיומים מיניים אחרים במגמה להעלים טווח של זהויות מיניות, אף שמגוון הזהויות וההעדפות המיניות אינן פחות נורמליות או יותר נורמליות מהטרסקסואליות. זיו (2007) טוענת שבאטלר עושה מאמץ לבצע דה-נטורליזציה¹³ של המין והמגדר, כלומר לשלול את היותם טבעיים ולחשוף את אופיים הכפוי. באטלר (Butler, 1998) והדוגלים בתאוריה הקווירית טוענים שאין נשיות אחת, אלא אוסף של זהויות, ושהניסיון להגדיר "אישה" מקביל לתפיסת הפטריארכיה כסטרוקטורה של עליונות גברית. על פי התאוריה הקווירית מין ומגדר הם תוצר של הבנייה חברתית.¹⁴ לפיכך, שתי קטגוריות אלו נשענות זו על זו, מעניקות לגיטימציה זו לזו ואין ביחס ביניהן, כמו גם בהן עצמן, אמת טבעית או אינהרנטית. הפרקטיקה הטרנסית (Paisley et al. eds., 2006), המתייחסת לכל מי שזהות המגדר שלו או שלה אינה תואמת את הנורמות החברתיות המקושרות עם המין שאליו שויכו בלידתם, היא דוגמה לערעור הבינאריות של הרצף מין-מגדר-מיניות (גרס, 2005).¹⁵ לכן, מקובל כיום כי המגדר הוא פרפורמנס (performance), כלומר מבע ביצועי, ומכאן שמגדר אינו מהות אלא עשייה, ביצוע (Butler, 1998; רוזמרי, 2001; דנינו-יונה, 2017). דומה שהשיח הקווירי מניע את תהליך פרימת משטרי המגדר ומאפשר בכך מרחב שהולך ומתגוון, של זהויות ופרקטיקות של שונות מינית ומגדרית (יונה וקטרי, 2017).

10 הטענה המרכזית של פוקו (Michel Foucault) היא שזהות היא תוצר של יחסי כוח במסגרת חברה נתונה, כמו גם התשוקה המינית, כי אין תשוקה טהורה שקודמת ליחסי הכוחות ואין מיניות שקודמת להפעלת הכוח. המוסדות גורמים לאנשים לחשוב שהמיניות שלהם היא בחירה טבעית שעה שהיא תלויה הבניה חברתית וכוח, פיקוח על המיניות, מישטור ושליטה בה. בספרו **מעבר למיניות**, טען שתפיסת המיניות כממד מרכזי בהגדרת זהות היא פרקטיקה שצמחה במאה ה-18 במערב ותכליתה הייתה הסדרת המיניות באמצעות הבחנה של התנהגויות מיניות כנורמליות או כסוטות, כחלק ממערך של פיקוח ומשטור (פוקו, 1996, 2008).

11 Jacques Derrida

12 Judith Butler

13 נטורליזציה – טבעון, היא הניסיון להציג נורמה קונגיטיבית כמצב טבעי שאינו ניתן לשינוי.

14 כלומר, המגדר והאידיאולוגיה המגדרית הם אלו הטוענים את הקטגוריה "מין" בתוכן, בו בזמן שהמין הוא לכאורה הרכיב הטוען את הקטגוריה המגדרית בתוכן.

15 במילים אחרות, התיאוריה הקווירית הקוראת תיגר על החלוקה הדיכוטומית של מיניות, טוענת שהמגדר הוא מנגנון של הבניה חברתית שהופך את המין למהות טבעית, ולא להפך, כפי שמקובל לחשוב. אנו מקבלים את הזהות המגדרית שלנו מבחוץ, מפנימים אותה ומפעילים סימפטומים התנהגותיים חיצוניים ששבים ומגדירים מחדש את זהותנו המגדרית, כחלק ממשטר המגדר שפועל בשירות ההטרסקסואליות הממוסדת כמנגנון חברתי ופוליטי.

במאמר אעשה שימוש בדיון הביקורתי במושגים הרווחים¹⁶ בשיח הטרנסי ובתאוריה הקווירית ואבחן את נוכחותם בספרי הילדים במובנם הרחב. חשיבותה של קריאה ביקורתית מנקודת מבט טרנסית וקווירית נשענת על פרדיגמות בביקורת הספרות, וכן על התובנה של סדג'וויק (זיו וגרוס, 2010) שספרות הינה משאב חיוני לקיומה ולהישרדותה של תופעה, וכי הנכחת פרקטיקות של קריאה קווירית מונעת ניסיון להכחדה תרבותית של מופעים המערערים על הרצף מין-מגדר-נטייה מינית. בחינת המושגים במובנם הרחב נענית לתאוריה הקווירית שמבקשת להרחיב את הגבולות הנורמטיביים ומבוססת על ההנחות שהתייחסות לנושאים אלה בספרות הילדים תהיה בדרך כלל ברבדים סמויים, תשלב מוטיבים אלגוריים ותרבה ללהק לדמויות בסיפור בעלי חיים, חפצים ואובייקטים. השיח הטרנסופובי בספרי ילדים במובנו הרחב יתייחס לכל ניסיון להניא דמויות בספרי הילדים מלהיות מה שלכאורה אינן יכולות להיות "באופן טבעי". לא רק המין והמגדר מהווים בספרי הילדים קטגוריות מהותניות כופות, אלא גם המוצא והשיוך הביולוגי. במאמר אדון בחוויות של טרנסים וטרנסיות במובן הרחב, ובהן חוויות התסכול, הבושה, המצוקה וחוסר השייכות החברתית שחוות הדמויות בספרי הילדים, חוויות המקבילות לחוויות של טרנסים וטרנסיות בחברה. חוויות אלו, כפי שמציין קטרי (2016), נובעות לא רק מחוסר ההתאמה לכאורה בין המין והמגדר, אלא גם משום שטרנסים וטרנסיות עוברים על איסור חמור והוא אימוץ זהות החורגת מהחלוקה הדיכוטומית לשני מינים מגדרים הופכיים-משלימים.

בחלק הבא אקרא קריאה ביקורתית, טרנסית וקווירית, במבחר ספרי ילדים לאור שתי תמות¹⁷: ראשית, אבחן את קיומה של מהותנות אונטולוגית, ואת האופן שבו הקטגוריה הביולוגית מתקבעת בהם כטבעית ומייצרת דה-לגיטימציה לטרנספורמציה זהותית. שנית, אבחן את שאלת הלגיטימציה לערעור על הדיכוטומיות של מופעים המוגדרים נורמטיביים מזה, ושאינם נורמטיביים מזה, ואת הפוטנציאל המוגבל של השתלבות של מי שנתפס כחריג במרחב.

1. מהותנות אונטולוגית: קיבוע לקטגוריה הביולוגית ודה-לגיטימציה לטרנספורמציה

ספרו של ז'ול פיפר **תנבה כבר ג'ורג** (פיפר, 2001) מביא את סיפורו של ג'ורג' הכלב שאינו מצליח לנבוח למורת רוחה של אימו שמתחננת אליו שוב ושוב: "עכשיו, בבקשה תנבח, ג'ורג'".¹⁸ ג'ורג' מצליח ליילל כמו חתול, לגעגע כמו ברווז ולנחור כמו חזיר, אבל לא לנבוח ככלב. ג'ורג' מאופיין בחוסר יכולת

16 כגון: הומופוביה, טרנסופוביה, להטופוביה, פרפורמנס ופרפורמטיביות, התחזות, התחפשות, סיסיו, וכדומה.

17 רודין (2013) מציע במאמרו חלוקה של ספרי ילדים לשלוש קטגוריות: קוויריות, קוויריות משתמעת וקווירופוביה.

18 הציטוטים המובאים מספרי הילדים מדויקים אף אם שיטת הכתיב אינה זהה לזו של המקור. ברוב הציטוטים נהגתי לפי שיטת הכתיב המלא, כדי להקל על הקורא. בכל דיון בספר יהיו כל הציטוטים המובאים לקוחים מספר זה ולכן לא אציין בכל ציטוט את מקורו. כמו כן, לא מצוינים מספרי העמוד מהם לקוח הציטוט שכן בחלק מספרי הילדים אין ציון מספרי עמוד.

להשמיע את הקול ה"נכון", שמצפה ממנו אימו המייצגת את המבט ההורי והחברתי. היעדרו של קול כמצב של חסר הוא מאפיין משמעותי בחוויה הטרנסג'נדרית.

בדיאלוג בין האם לבנה מציגים האיורים את קשת הרגשות של האם: תקווה, אכזבה, תחינה, כעס וייאוש, שמייצגים את המערך הרגשי שלא אחת חווים טרנסים וטרנסיות ביחסים עם הוריהם.



איור 1: מהספר **תנבח כבר ג'ורג'** (פיפר, 2001).

ההבדל בין ג'ורג' לאימו באיור בא לידי ביטוי בשני הבדלים: הראשון הוא גודלה הפיזי של האם, שמבהיר את הבדלי הגיל ביניהם; השני הוא הצעף האדום, שבלעדיו מינה של האם לא היה נראה לעין, כשם שמינו של ג'ורג' לא נראה לעין. הצעף כפריט לבוש המאפיין את מינה של האם, מהדהד את טיעונה של באטלר (2001), לפיו הפרפורמטיביות המגדרית היא זו שמלמדת על המין וטוענת אותו במשמעות, ולא להפך.

בצר לה, לוקחת האם את ג'ורג' לווטרינר המבקש לבחון לעומק את הבעיה. "הווטרינר נכנס עם היד שלו עמוק לתוך הפה של ג'ורג'..." ובזה אחר זה הוא שולף משם החוצה: חתול, ברוז, חזירון ופרה. רק משהוצאו בעלי החיים בפרקטיקה שמרמזת לפרוצדורה כירורגית, מצליח ג'ורג' לנבוח ככלב. האיור (שלהלן) המתאר את שמחת האם והווטרינר, מבהיר עד כמה הדבר משמעותי עבורם.



איור 2: מהספר **תנבח כבר ג'ורג'**.

אולם, כפי שישתברר מסוף הסיפור, שמחתם הייתה מוקדמת וזמנית. בדרכם הביתה משביקשה אימו של ג'ורג' להתגאות בפני העוברים והשבים ביכולתו לנבוח, הסתרבר שיכולתו לנבוח הייתה חד-פעמית, ובמקום לנבוח הוא מצליח לומר רק "הלו". קולות החיות שבקעו מגרוננו עד לטיפול הרפואי שהעניק לו הוטרירנר נומקו מבחינת העלילה בחיות ששכנו בבטנו, עתה משהוצאו חיות אלה, עולה השאלה האם בפעם השנייה ג'ורג' לא יכול היה לנבוח, או שמא לא רצה?! קריאה טרנסית בסיפור תצביע על כך שג'ורג' הוא כלב שאינו מגלם את הפרפורמנס של כלבים על פי התפיסה השמרנית, מה שמצדיק מבחינה תמטית את הפרוצדורה הרפואית שמבוצעת בו ונועדה 'לתקן' אותו בהתאם לתפיסות חברתיות הקוראות להלימה בין המין אליו שויך ג'ורג' (כלב) לבין המבע הביצועי המצופה ממנו (נביחה).

העובדה שגם לאחר הפרוצדורה הרפואית ה'מתקנת' ג'ורג' אינו נענה לציפיות החברתיות ממנו מערערת על ההנחה שהמהות נטועה בגוף, ולפיכך ניתנת לתיקון באמצעות הסדרה של הגוף בהתאם לציפייה חברתית. יש בקביעה זו יציאה נגד העליונות שתובעת לעצמה המערכת הרפואית בכל הנוגע להכשרה או לשלילה של הלגיטימציה מפרקטיקות טרנסיות, כפי שטוען דין ספייד (Spade, 2003; a,b). יתרה מזאת, הסיפור חותר תחת ההבחנה הקשיחה בין יכולת לרצון. סוף הסיפור מותיר את השאלה הזאת פתוחה: האם ג'ורג' אינו יכול או אינו רוצה לנבוח? בכך מצביע הסיפור על הכשל הנטורליסטי הגוזר את הרצוי מהמצוי, את ה-ought מה-is. ואולם, על אף נקודה חתרנית וחיונית זו שבה מסתיים הסיפור, הנרטיב המכונן את העלילה כולה הוא זה ששולל את הלגיטימציה של ג'ורג' לפעול בפרפורמטיביות שאינה בהלימה עם המין שאליו הושם בלידתו. קריאתו של ג'ורג' "הלו" בסוף הסיפור ממסגרת אותו ככלב סרבן, וחושפת, גם אם בדיעבד, את הטבעיות של הרצף מין-מבע ביצועי.

ספרי ילדים רבים מציגים רצון של ילדים, לרוב בנים, להיות בעלי עוצמה וכוח. מקצתם מבטאים זאת באמצעות הרצון להפוך לבעלי חיים עוצמתיים, ובעיקר לאריה ולנמר.¹⁹

ספרים בעלי נרטיב דומה שבמרכזם בנות, הם מיעוט שולי. אחד מהם הוא ספרה של אורנה לנדאו נַמְרֵת (לנדאו, 2012), שאייר עמר הופמן. זהו סיפור המציג את התייחסותה של משפחה שבה אם ושלושה בנים לבת הזקונים שמרגישה שהיא נמר. בני המשפחה הבטוחים שהילדה חלתה במחלה ושמה נמרת, מנסים לרפאה בדרכים שונות. הסיפור מסתיים בתיאור האופן שבו נרפאה וכיצד שבה להיות ילדה כמקודם. הילדה, ששמה משוּש לבי, מתעוררת בבוקר ומרגישה מוזר. לא כואב לה דבר, אבל יוצא לה שיעול משונה שהופך לשאגה, ובגופה מתחוללים שינויים: ציפורניה מתארכות ושיניה מתחדדות, והיא מודיעה לאימה בשאגה שהיא הפכה לנמר, או כפי שמסבירה זאת האם, הילדה חלתה ב"נַמְרֵת". למעשה, מבצע/ת פה משוש לבי תנועה כפולה, הן ערעור על

19 למשל: **חולצת האריה**, מאת אורי אורלב; **דניאל ושוודי הים**, מאת רונית חכם; "סופרמן היהודי" בתוך: **סבתא של שבת**, מאת יעל משאלי; "גבורים מצירים" בתוך: **האמץ לפחד**, מאת נאוה סמל; "למה נתחפש בפורים" בתוך: **שנינו נתנהגה יפה**, מאת אורלי קסטל-בלום; **הרפתקה בתיאטרון**, מאת עדנה מזי"א.

הקטגוריה הביולוגית (אדם) הן על הזהות המינית-מגדרית, שכן ההצגה העצמית שלה/ו היא לא של נמרה, אלא של נמר. מאחר שהילדה מגדירה את השינוי שחל בה בלשון זכר – נמר, אתייחס בהמשך הניתוח לדמות זו כפי שהיא מגדירה את עצמה – נמר.

הבחירה למסגר את פרקטיקת ההזדהות בתור נמר על משקל המחלות כמו חזרת ואדמת, ממקמת את הערעור על הקטגוריה המולדת כמחלת ילדות חד-פעמית שתחלוף. השינוי בהזדהות העצמית של הנמר הוא זה הנוטל ממנו את הזכות להמשיך ולהיקרא "משוש ליב", כלומר אהבתי ושמחת חיי, על אף הניטרליות המגדרית בשם עצמו. ריבוי השמות והכינויים שמעניקים לנמר אימו, הווטרנר והמספר מתכתב עם ריבוי הזהויות. כל הכינויים מקטינים ומלעיגים אותו: "נמר קטן", "נמרור", "הנמר השובב", "נמר חמוד"; "גור נמרים חמוד": "הנמרור הקטן". כינויים אלו מבססים את היחס לשינוי שחל בגיבור הסיפור כאל גחמה ילדותית ונוטלים ממנו את הזכות לפרפורמטיביות חתרנית. הבחירה של האיור למקם את השינוי שחל בילדה בכפולת עמודים שבה ממחיש האיור (למטה מימין) סערה בחדר והטיפוגרפיה המשלימה זאת, ממסגרים את האירוע כסנסציוני.



איור 3: מהספר **נמרת** (לנדאו, 2012).

ההתייחסות לשינוי הסוגני-מיני²⁰ כאל מחלה מסבירה את המאמצים הרבים שמשקיעה האם המודאגת והמבוהלת לרפא אותו מהנמרת ולהשיבו לתפקיד הילדה הקטנה והחמודה. המאמצים כוללים את עצות הבנים לפתרון מקצועי מחוץ לבית: ביקור אצל רופא ילדים וווטרנר וכליאה בגן חיות, כמו גם פתרונות רפואיים אחרים שיכולים להינתן בבית, כגון אקמולי, זריקה בטוסיק והרבה פלסטרים. עצות המתבררות כלא מועילות. גם כאן, כמו בספר על הכלב ג'ורג', פרקטיקות חתרניות מיניות-מגדריות עוברות מדיקליזציה²¹ באופן מיידי, וממוסגרות כסטייה הדורשת תיקון.

20 סוגנות (speciesism) היא אפליה על בסיס מין ביולוגי, מונח שטבע הפסיכולוג הבריטי ריצ'רד דאדלי ריידר (Richard Dudley Ryder).

21 מדיקליזציה היא תהליך שבו מוגדרות תופעות ובעיות חברתיות והתנהגויות כרפואיות, ולפיכך עוברות תהליך הסדרה של פיקוח, טיפול ומניעה על ידי המערכת הרפואית.



איור 4: מהספר נמרת (לנדאו, 2012).

בטרם אתייחס לניסיונות הטיפול האחרים, אתייחס לסוף הסיפור שבו בוחרת האם בטיפול ביתי לאחר שכל הניסיונות שקדמו לו לא צלחו: "פשוט נפנק אותה עד שהנמרת תעבור מעצמה".

הפינוק של האם כולל הגשת כוס תה, קערה גדולה של מרק עוף, כפי שנוהגים בשפעת חולפת, צפייה בטלוויזיה וליטופים. הטיפול עושה את שלו, שכן לאחריו "מבריא" הנמר והילדה שבה לעצמה. האם אומרת לה: "משוש ליבי, [...] החלמת! [...] אני כל כך שמחה שהבראת". בכך נרתם הנרטיב הסיפורי לאידיאולוגיה ההטרונורמטיבית. הפרקטיקה הטרנסית ממוסגרת כקריאה לתשומת לב ופינוקים בלבד, וטיפול ההמרה שעבר הנמר מוכתר כמוצלח, קתרטי, ולפיכך אף ראוי. האיור מציג את הדמות הראשית הן כילדה הן כנמר קטן ומטשטש לכאורה את הגבולות בין המינים. עם זאת, ברובד הסמוי הוא חותר תחת הלגיטימציה לשינוי הסוגני-מיני של הנמר, בהקפידו על פערי גודל בין הנמר ושלושת אחיו, וכן על הרקע של איורי הנמר הצבועים בוורוד המיוחס לנשיות. המעברים בין הצגת הדמות הראשית כילדה ממין נקבה לנמר ממין זכר מתבטאים בטקסט ובאיור.

באחת הסצנות בסיפור, שבה מוצא הנמר מהבית ונלקח לרופא הילדים הוא קשור בחבל: "והם לקחו חבל גדול וקשרו אותו לצווארו של הנמר השובב, ונסעו כולם אל הרופא". בחדר ההמתנה של רופא הילדים הנמר השתולל "ואימהות שהיו שם נבהלו מאוד" ותהו "מי זה מביא נמר לרופא ילדים?" אימו של הנמר נעלבת ומשיבה להם: "זה לא נמר, זו הילדה שלי".



איור 5: מהספר נמרת (לנדאו, 2012).

פרט לבני משפחתו של הנמר כל מי שפוגש בו לראשונה מתייחס אליו כאל נמר: האימהות בחדר ההמתנה של רופא הילדים; רופא הילדים שאומר בכעס "תיקחו מפה את הנמר הזה. אני רופא ילדים, לא רופא נמרים"; אישה זקנה בחדר ההמתנה של הווטרין שמתפלאת: "מי זה מגדל נמר באמצע העיר?!" הווטרין ושומרי גן החיות. ניכר מכך שהפרפורמטיביות של הנמר מוצלחת. בשפה הטרנסית ניתן לומר כי הוא "עובר"²². אולם בני משפחתו מבקשים שוב ושוב "לחשוף" את "הזיוף" בהתעקשם על הקטגוריה הביולוגית שלו כקטגוריה הליטימית היחידה.

לאחר הביקור אצל רופא הילדים יש שתי סצנות משמעותיות שאתעכב עליהן, הראשונה – הביקור אצל הווטרין וניסיון הכליאה בגן החיות. תגובתו של הווטרין לנמר ראויה לתשומת לב. הוא שמח שהובא למרפאתו נמר, שכן לדבריו נמאס לו לטפל רק בחתולים וכלבים: "איזה יופי [...] אני כל כך משועמם שאפילו עכברים משמחים אותי. אבל נמר! נמר עוד לא היה לי!" לאחר שהוא בודק את הנמר הוא תוהה מדוע הובא אליו הנמר לבדיקה: "זה גור נמרים חמוד מאוד ובריא לגמרי. למה בעצם באתם?" וכשהאם אומרת לו בדמעות שזה אינו נמר אלא בתה הקטנה שחלתה בנמרת, מרצין הווטרין ואומר: "אם זה נמר, זה נמר בריא, אבל אם זו ילדה, אז היא חולה מאוד". לאמור, פרפורמנס הכולל טרנסיות – שינוי בזהות המינית הוא בגדר מחלה. זאת ועוד, גם כאשר הזהות הסוגנית-מגדרית של הנמר היא חד-משמעית – הוא מצליח "לעבור" בעיני כל רואהו ובמיוחד בעיני הווטרין, שבעלי חיים הם תחום מומחיותו – עברו חושף אותו שוב כלא קוהרנטי, והוא מוגדר כ"ילדה חולה מאוד". בסיום המפגש עם הווטרין הוא מציע לבני המשפחה הצעה מפתיעה שמדגישה את העובדה שהנמר אכן "עובר" כנמר בהצלחה, ומבטאת נימה של חוסר שביעות רצון מצידו של הווטרין על ניסיונות המשפחה ל"תקן" אותו. אפשר שהווטרין מבטא בהצעתו תמיכה במהלך הטרנס: "אתם בטוחים שאתם לא רוצים לשמור אותו ככה? ילדות יש המון, והנמר הזה הוא חמוד מאד ומיוחד." המשפחה אינה מקבלת את הצעתו ומפגינה עצב רב, פרט לנמר ששמח שהווטרין

22 "עובר" הוא השימוש השגור באשר למצג המגדרי החיצוני והמידה שבה הוא נתפס כמשכנע. למשל, אישה טרנסית שלא "תיחד" כגבר נחשבת "עוברת" מנקודת המבט של החברה לגבי נראותה החיצונית.

לא הצליח לטפל בו, וייתכן שהוא מביע שמחה על ההכרה בו מצד הוטרירנר: "יצאו כולם עצובים ממרפאת החיות. רק הנמר הקטן קיפץ מסביב."

הסצנה השנייה – העברת הנמר לגן החיות, רעיון שהאם מעידה שהוא "רעיון מצוין!" זוהי סצנה קשה, שבה מובל הנמר לכלוב אגב התנגדות ויללות. גן החיות הוא מרחב גאוגרפי סגור, שאין ממנו יציאה. הבחירה בגן החיות כיעד שאליו מובא הנמר, לאחר שהטיפולים הרפואיים לתקנו כשלו, היא בעלת משמעות. בניגוד לשחרור בטבע כאפשרות שעשויה להיטיב עם הנמר, גן החיות הוא אתר שבו מבקרים נהנים מצפייה בבעלי החיים תמורת תשלום. בגן החיות יהיה הנמר בזמינות מתמדת למבטם של זרים. בדינמיקה זו יש הד למציאות חייהם הטראגית של לא מעט מהטרנסים והטרנסיות, המנסים לשרוד בדרכים שונות כשהם מורחקים מביתם ומוצאים את עצמם מופקרים למבטים של זרים המוכנים לשלם כסף כדי לחזות בהם, ואף לנצל אותם ואת גופם (יונה וקטרי, 2017).

רגע לפני שהנמר נכלא בכלוב המסורג, יש איור על גבי כפולת עמודים, שבהם אימו של הנמר שואגת את המשפט: "כל נמר צריך להיות עם אמא שלו".



איור 6: מהספר נמרת (לנדאו, 2012).

כל הפרטים בכפולה זו: הצבעים, הפרופורציות והטיפוגרפיה, מעצימים את הדרמטיות של הסצנה. צבע הרקע של האיור הוא כתום וזו הכפולה היחידה שזה צבעה בספר²³, ונראה שברקע הכתום יש הד לשורש המילה כ-ת-ם המתכתב עם מצבם החברתי של טרנסים וטרנסיות, בצד

23 מרבית הכפולות הם בלבן או תכול-ירוק. כפולה אחת ורודה שאליה התייחסתי לעיל, ואחת כתומה.

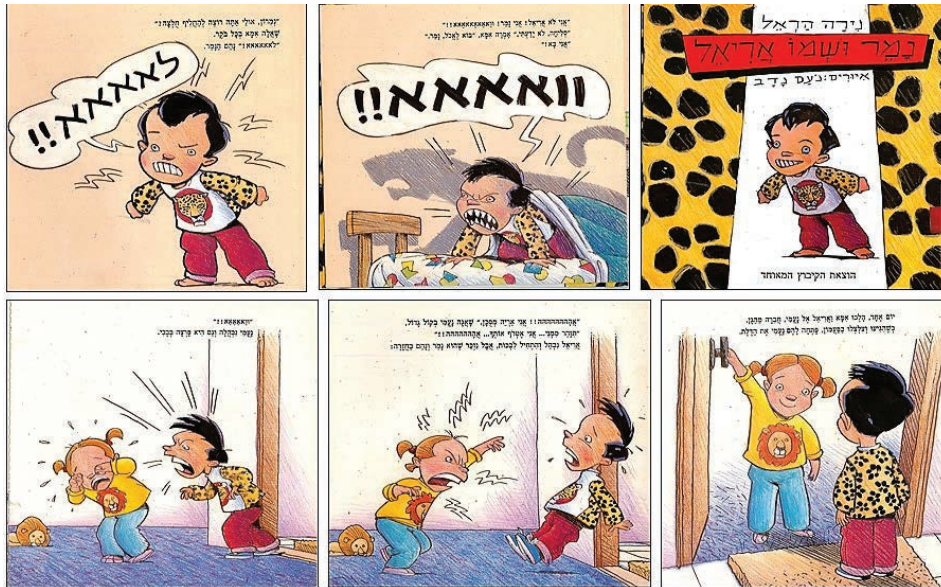
משמעותו המושאלת של הכתום כצבע המעורר תיאבון ודחפים מיניים. הדמויות המאוירות האחרות הן של שומרי גן החיות במדים כחולים ושל הנמרים שפרוותם צהבהבה. כחול וצהוב הם צבעי יסוד ראשוניים שמערבובם נוצרים הצבעים האחרים. הבחירה לצבוע את השומרים – בני האדם, ואת הנמרים – בעלי החיים, בצבעים אלה, מרמזת אפוא על הסדר הטבעי והראשוני של הדברים, לאמור, יש בני אדם ויש בעלי חיים, וטרנספורמציה אינה אפשרית. לעומת הכחול והצהוב שהם כאמור צבעי יסוד, כתום הנוצר מערבוב שני צבעי יסוד נחשב לצבע המשלים של הכחול. הבחירה בכתום יכולה לרמוז על ה'ערבוב' הסוגני-מיני: בין בן אדם לבעל חיים, ועל ה'ערבוב' המגדרי ילדה-נמר המגולם בנמר – גיבור הסיפור. הפרופורציות בין הדמויות ביחס למרחב המאוויר מעצימות את זעקתה של האם. למרות הקושי של האם לקבל את השינוי, רחמיה נכמרים כשהנמר שלה מיילל מאחורי הסורגים. רגע לפני הכליאה קוראת האם לבתה הקטנה נמר ומדגישה את הצורך של הילדה-נמר, למרות הזהות המינית הדואלית, באהבה ובית המגולמים במילה 'אימא'. פרט לאם המתייחסת לבתה ביחס דואלי, גם המספר עושה זאת לאורך הסיפור: "הנמרור הקטן", "והיא הייתה כל כך מבהילה" – בתוך שימוש בלשון זכר (נמרור קטן) ונקבה (מבהילה). מלבד היעדר הלגיטימציה החוזר כאן לתנועה על הרצף בין המינים, השינוי של הנמר מתואר כמבהיל. גם כאן, בדומה למציאות חייהם של טרנסים וטרנסיות, יש היפוך בין הקורבן לתוקף. הנמר – קורבן של תגובת המשפחה והחברה, שמובל קשור לכליאה בגן החיות, נתפס כאיום מפחיד על החברה. מסגור כזה הוא שיוצר לגיטימציה להפעלת כוח כלפיו כמו גם כלפי הרבה טרנסים וטרנסיות, הנתפסת כהכרחית להגנה על החברה מפניהם. סופו של הסיפור, הוא שלאחר אהבה וטיפול ביתי מפנק, מתפוגג הנמר ומבצבצת ממנו שוב הילדה: "הנמר התחיל לנחור. [...] 'לילה טוב', לחשה האישה. 'לילה טוב' ענה לה הנמר, כלומר ענתה לה הילדה הקטנה שלה ששכבה שם עדין עם קצת בהרות על העור, אבל הרבה-הרבה יותר ילדה מנמר."

חוסר הלגיטימציה לטרנספורמציה ביולוגית ולטרנספורמציה של זהות מגדרית הם תופעה הרווחת בעוד ספרים ובהם ספרה של נירה הראל **נמר ושמו אריאל** (הראל, 2003), שאייר נעם נדב. הילדים אריאל ונעמי מתחזים בלבושם ובהתנהגותם, הוא – לנמר, והיא – לאריה. למרות המצג של שוויון מגדרי מעניק הסיפור לגיטימציה וקדימות לפרפורמנס של אריאל ולא לזה של נעמי. גבולות הטרנספורמציה בסיפור המאפשרים טרנספורמציה ביולוגית בגבולות המגדר אינם נענים לפנטזיה של נעמי לחולל טרנספורמציה ביולוגית מחוץ לגבולות המגדר.

האיור במקרה זה מעצים את חוסר הלגיטימציה של הטקסט בשני אמצעים: הבדלי גובה מדומים בין אריאל ונעמי ואטריבוט (attribute)²⁴ מלווה. במפגש הראשון בין נעמי לאריאל אין ביניהם הבדלי גובה, אולם בשתי הסצנות המאוירות העוקבות, שבהן הם מבהילים זה את זה, אריאל נראה גבוה מנעמי. האיור, נאמן לשוויון בגובה שקבע בסצנה המאוירת של המפגש הראשון ביניהם, נוקט טכניקה מעניינת ליצירת הבדלי הגובה: כשנעמי מבהילה את אריאל הוא קופץ, רגליו באוויר, והוא

24 אטריבוט הוא אמצעי הסמלה חזותי שנועד לאפיין רעיון או דמות באמצעות חפץ או דמות מלווה.

נראה אז גבוה מנעמי, וכשהוא מבהיל אותה, נעמי מתכופפת, והוא שוב נראה גבוה ממנה. המאייר מוסיף לצידה של נעמי בובת אריה קטנה כאטריבוט לגודלה בהשוואה לאריאל, וכאלמנט המשווה את התנהגותה למשחק ילדים, לעומת אריאל שהוא ממש "נמר". הרצון של נעמי לשינוי כפול בזהותה מעורר הפתעה וחוסר נחת, ומכאן כנראה הצורך להקטינה. ראוי להדגיש כי כל הסובבים את אריאל מאפשרים לו 'לשחק את המשחק' ומתייחסים לרצונו לטרספורמציה ביולוגית כאל משובת ילדות חולפת. עם זאת, הסיפור אינו מעניק מקום נרחב למהלך פורץ הגבולות של נעמי.



איור 7: מהספר נמר ושמו אריאל (הראל, 2003).

פרקטיקה דומה לזו של אריאל מאמץ גם יוני, גיבור ספרה של נורית זרחי, **נמר בפיג'מה של זהב** (זרחי, 1996), שאיירה אורה איל. יוני רוצה להיות נמר כשיגדל, ועד אז הוא משתולל כנמר למרות מחאות אביו והתנגדותו העזה. כמהלך הנדמה בעיניו חינוכי, האב הופך לנמר גדול, חזק ומפחיד עוד יותר. ההבנה של האב ששינוי הזהות הביולוגית שלו יטיל מורא על יוני, היא זו ששומטת את הלגיטימציה של יוני, והוא אכן מתחרט וחוזר בו. מתוך 24 העמודים המאוירים בספר מופיע יוני כילד בשני איורים בלבד – בראשון ובאחרון. האיור מעניק לו רק את מסגרת הסיפור, ואילו לפנטזיה הטרנספורמטיבית ולניסיונות הפרפורמטיביים שלו מוקדשים כל האיורים האחרים, ומעניקים להם משקל משמעותי. עם זאת, סיפור זה בדומה לסיפורים הקודמים, מסתיים בסוף הקתרטי שבו הסדר שב על כנו, והפרקטיקה הטרנסית ממוסגרת כפרקטיקה טמפורלית-זמנית, כגחמה הניתנת לתיקון, במקרה זה, באמצעות פעולה חינוכית.

ספרו המוכר והפופולרי של דן פגיס **הביצה שהתחפשה** (1973), עוסק בשאלות של זהות דרך המוטיב של התחפשות-התחזות ודן בהקשרים שונים של זהות: לאומית, דתית, מינית (גלזר, 2016; פלדמן, 2015). במאמר אדון בו מנקודת מבט טרנסית. שוורץ (2004) מעניק לספר פרשנות פוסט-מודרנית ומדגים כיצד הכפפת יצירה מודרנית למודל פוסט-מודרני מאפשר לאתר בה היבטים חתרניים, ובמקרה של פגיס, חתרניים מבחינה מגדרית, מבחינת המבנה של מודל החניכה ומבחינה ויזואלית. שוורץ טוען שעל אף שהסיפור טראומטי הוא הפך לפופולרי ואהוב משום ש"פגיס, אמן התחפשויות נודע, מגיש לנו, לילדים ולמבוגרים כאחד, גלולה מרה בעטיפה נאה" (שוורץ, 2004, עמ' 281). אפשר היה להסתפק בפרשנות לפיה ספר זה הוא רומן חניכה והתבגרות²⁵ המבוסס על מוטיב הגילוי העצמי, ואפשר להיות נדיבים כלפי הסיפור ולהרחיב את שדה פרשנותו, וכך אעשה. התעלמות מבחירתו של פגיס, דווקא בביצה שעוברת שינוי בזהותה המינית-מגדרית והופכת לאפרוח, תחטא להכרעה המרכזית בבחירת גיבור/ת הסיפור, וכן תחטא להכרעה של פגיס, שאף אייר את הספר, לבחור בצבעים רוד ותכלת על פי הסדר הזה, כצבעי ה"פורזץ" (Forsatz),²⁶ המרמזים לצבעי דגל הגאווה הטרנסג'נדרית.²⁷ בחירה זו, שחותרת תחת הנורמה החזותית היוצרת סימטריה בין הפורזץ הקדמי לאחורי, חשובה שכן היא משדרת את אלמנט הבינאריות המגדרית המהדהד לאורך הסיפור.



איור 8: מהספר **הביצה שהתחפשה** (פגיס, 1973. מימין: הפורזץ הקדמי. באמצע: הפורזץ האחורי. משמאל: דגל הגאווה הטרנסג'נדרית).

נקודת הפתיחה של הסיפור הוא חוסר רצונה של הביצה להיות ביצה וההשלמה עם מגבלותיה "מפני שלא ידעה לא לעמוד ולא לקפוץ ולא ללכת". הבחירה לנמק את המסע שעתידיה הביצה לעבור רק בשל רצונה היא בחירה מעניינת, שמאפשרת לפרט מרחב של בחירה אישית ומחלצת את הנרטיב הטרנסי מדטרמיניזם ביולוגי. הביצה עוברת מסע לחיפוש זהותה הכולל התנסות, חיפוש התחפשות והתחזות: לכדור פינג פונג, לבלון, לפרח, לפטרייה, לכד, לליצן, לסל, לשעון, לתפוח ולמעגל מצויר על לוח. כל ניסיונותיה מבוססים על המוטיב הצורני-חיצוני: עגלגלותה, ולא על מהותה.

Bildungs Roman 25

26 המונח המקצועי פורזץ" (בפ"א רפה) מקורו בגרמנית, והוא מציין את עמודי השער הפנימיים. פירוש המונח בגרמנית הוא כוונה, מטרה, תכלית. לכן פורזץ הוא מטפורה לתוכו של הספר.

27 אף שדגל הגאווה הטרנסג'נדרית עוצב למעלה משני עשורים לאחר צאת ספרו של פגיס, הוא עושה שימוש בצבעים המשויכים באופן מסורתי במערב החל מהמאה ה-20 לנשיות וגבריות.

אחת הטענות השמרניות המושמעות נגד טרנסים היא שהם מתחפשים ומתחזים למה שאינם, למרות שהתחזות היא אחת משתי האפשרויות העומדות בפניהם: לחשוף את נראותם כטרנסים ולהיחשב כמתחזים, או להסתיר ולא להיחשף ואז להיחשב לרמאים, בין שתי האפשרויות האלה לא קיימת עבורם האפשרות להיות מי שהם ומה שהם (Bettcher, 2007). קטרי ויונה (2017) מצינים את עבירת ההתחזות²⁸ כנקודת מפגש בין טרנסים וטרנסיות ובין המערכת הפלילית בישראל. בגין עבירה זו, מואשמים טרנסים וטרנסיות בהתחזות לבעלי מין אחר. בהקשר לזה טוען גרוס (2005; 2016) שפרקטיקה זו המבוססת על הטרנסקסואליות כפויה, מתייחסת לזהות הטרנסית כאל זהות פיקטיבית ולחווית החיים הטרנסית כאל פעולה של התחזות. לפיכך, המסגור של פעולות הביצה כ"התחפשות" גרידא שומט מהן לגיטימציה ומעניק עליונות לרובד המולד ולהנחות החברתיות על אודות המבע הנובע מרובד זה.

יתרה מזאת, ניסיונותיה של הביצה נכשלים. היא אינה "עוברת". כשהיא מנסה למצוא קווי דמיון בינה ובין הבלון או הכדור שאומר לה: "אני קופץ ואני רץ, ואת רק מתגלגלת!" או כשהיא מחליטה להתחפש "למשהו אחר!" התגובות שהיא מקבלת דומות. כשהתחפשה לפרח אמרה לה ילדה: "איזה פרח משונה [...] הוא חלק וקרח ובכלל אין לו ריח", וילד אחד אמר: "הוא בכלל לא פורח, הוא סתם ביצה". כשהתחפשה לפטרייה, הביטו בה הפטריות בתימהון ותהו מדוע "יש לה קליפה קשה – ורגל עבה, מתנדנדת!" גם הניסיון להתחפש לכד אינו עולה יפה שכן "חתול שעבר שם שאל: - מה זה? האם אתה כד? אין לך פתח ובכלל אי אפשר לשמור בך חלב." בכל התגובות שב ועולה נרטיב דומה המבטא זלזול, לעג וחוסר לגיטימציה. אחד הניסיונות המעניינים, הדומים לפרקטיקה שמבצעים טרנסים, הוא להתחפש לליצן. הגם ש"חבשה מצנפת עם גדיל וציירה על עצמה (לפי הסדר) גבות, עיניים, אף וצחוק" אמרו לה שאינה מצחיקה. בכל הניסיונות מזהה הביצה כמתחזה ומתחפשת. נראה שלא משנה מה היא מנסה לעשות, בכל מקום היא מסומנת כביצה מחופשת בלבד, שאינה מצליחה לממש את האידיל של אף לא אחת מהזהויות שהיא מנסה לבצע.



איור 9: מהספר הביצה שהתחפשה (פגיס, 1973)

28 סעיפים 441-446 לחוק העונשין אוסרים על פעולות התחזות לאדם אחר לשם השגת דבר במרמה. האשמה בסעיפי ההתחזות מאפשרת למערכת המשפט להפליל טרנסים וטרנסיות בעברת ההתחזות, ויש לכך תקדימים במשפט הישראלי (גרוס, 2005).

סופו של הסיפור תלוי בנקודת המבט ומאפשר מרחב הכרעה אישי לקוראים. כשהתרנגולת האם רואה את הביצה היא אומרת לה: " – איפה היית, ביצתי שלי? כבר מזמן רציתי לשבת עליך. לדגור כמובן" והביצה שחשה שלא סיימה את מסעה משיבה לה: " – אמא, אינני רוצה [...] תני לי להתגלגל בעולם". התרנגולת מבטלת את בקשת הביצה בנימוק שברור לה שאין בו אמת: "אולי בפעם אחרת". זהו נימוק מניפולטיבי, שכן הביצה אולי אינה יודעת, אך התרנגולת יודעת שלאחר הדגירה כבר לא תוכל הביצה להמשיך להתגלגל בעולם.

ניתוח טרנסי של סיום הסיפור מעלה תמונה מורכבת. נראה כי מטרתה של הביצה הושגה בלי קשר לניסיונות הרבים שעשתה, אשר לא צלחו, אלא באופן שלא הייתה לה שליטה עליו. הגם שנשללה מהביצה האפשרות להיות סוכנת השינוי שלה עצמה, השינוי עצמו מקבל לגיטימציה בסיום הסיפור כשהביצה סוף סוף אינה ביצה עוד. משלל ניסיונות הביצה אנו יכולים להסיק שפחות משהיה לה חשוב למה תיהפך, היה לה חשוב לא להיות ביצה. שמחתה של הביצה על שהיא כבר לא ביצה מתרחשת עוד בטרם היא יודעת למה הפכה, שכן האם הבקיעה בדרך הטבע היא שמבשרת לה: "סוף סוף אתה אתה: אפרוח." האם יכול להשתמע מדברי התרנגולת שגם כשהייתה הביצה ממין נקבה היא הייתה בעצם ממין זכר? ושלב הנקביות שלה היה זמני? בהקשר זה עולה השאלה מדוע פנתה התרנגולת אל האפרוח בלשון זכר? כיצד והאם יודעת התרנגולת-האם שמי שבקע מהביצה הוא אפרוח או אפרוחית – שיתפתחו לתרנגול או תרנגולת? שכן ידוע שמייד עם הבקיעה קשה להבחין בהבדלים אלה שאינם בולטים לעין.²⁹ העובדה שמינו של האפרוח אינו בולט וממוגדר, יכולה הייתה להיראות חתרנית, אך הנטייה הטבעית שלנו להתייחס אל האפרוח כאל זכר לפחות מהבחינה הלשונית, מעמעמת את הפוטנציאל החתרני. אפריל ווייט (April & White, 1996) טוענים כי ליוצרי הספרים ולנמעניהם יש נטייה לפרש דמויות של בעלי חיים כזכריים אם זהותם המגדרית נראית ניטרלית, חסרת מגדר, או שמקבילתה הדיכוטומית מבחינה מגדרית אינה שכיחה בתודעה ובשימוש השגור בשפה. כך למשל, נקבות הלווייתן, הדולפין, הדג, הנחש והנשר אינן זוכות לשם משלהן, אלא נקראות בשמו של הזכר בצירוף מיין.

השינוי שחל בביצה, כאמור לעיל, מביצה המשויכת למין נקבה לאפרוח המשויך למין זכר, מאפשר נזילות מגדרית שנדמית בסיפור כטבעית לגמרי. המעבר המגדרי למעשה מתרחש 'כדרך הטבע'. זאת ועוד, המגדר עצמו מקבל נופך שולי בלבד בסיפור, והוא אגבי למאבקה העיקש של הביצה לנוע החוצה מהקטגוריה שאליה הוכפפה בלידתה. לפיכך, ייתכן שניתן לאתר בסיפור זה ממדים חתרניים העולים מן הקריאה הטרנסית, לצד היעדר קבלה חברתית לשינויים שאינם מעוגנים בטבע. תגובת דמויות המשנה השונות בסיפור לרצונותיה הלא טבעיים של הביצה ממקמת, למרות הכול, את המישור הטבעי כעליון על הבחירה של הפרט בזהותו הנחוות והנחזית.

29 אחת הדרכים לאבחנה היא "מיון כנף" על פיו ניתן להבחין בקו הגבה של הנוצות. כשקו הגבה שווה האפרוח יתפתח להיות תרנגול, וכשאינו שווה ואחיד ומדורג – האפרוח יתפתח לתרנגולת. הדרך הפשוטה יותר למיון היא להמתין לצמיחת הכרבולת, זו של התרנגול גדלה קודם והיא גדולה יותר.

דוגמא מעניינת והפוכה אפשר למצוא בספרה של נורית זרחי **התרנגולת שהלכה אחורה** שאיירה הלה חבקין (2012) הסיפור מביא את סיפורה של תרנגולת שהולכת אחורה כי אינה מרוצה ממצבה: "זה מה שעושים כשאין כתובת והולכים חזרה [...] היה יותר טוב בבית הקודם [...] רציתי ללכת למקום שהייתי בו קודם [...] כנראה אני צריכה עוד קצת ללכת אחורה כדי ללכת קדימה".

הסיפור מתעתע במרחבי הזמן והמגדר המוכרים לנו ופורע בהם את מה שנדמה בעינינו כהיגיון בסיסי. התרנגולת אינה מקבלת את הכלל הבסיסי שהזמן נע קדימה והיא מבקשת לנוע בו לאחור, וכן אין היא מקבלת את המין והמגדר שאליהם שויכה בלידתה והיא מבקשת לחולל בהם שינוי. על אף שהתרנגולת פועלת לפי כללי היגיון שונים מהמוכר לנו, נראה כי היא יודעת מה היא עושה ומה באמת טוב לה, "אמנם איבדתי את הכתובת, אבל יש לי שיטה", ואכן בסוף הסיפור, בסוף מסעה, היא מגיעה למחוז חפצה. המקום הזה הוא המקום הבסיסי והראשוני שבו כבר הייתה וממנו התפתחה לתרנגולת נשית, וכעת היא שבה אליו ויוצאת ממנו כאפרוח גברי. כשהתרנגולת רוצה לחזור "למקום" שבו הייתה קודם היא לא בהכרח מתכוונת למקום גאוגרפי, אלא למקום רגשי, ואפשר שהרצון שלה נובע מחוסר הנחת שלה ממצבה כעת, כאשר זהותה המינית ברורה ומוגדרת – אישה. מהסיפור והאיור ברור כביכול שמדובר בתרנגולת שהושמה כנקבה: המספרת והדמויות בסיפור פונות אליה כאילה כאילו היא נקבה וכך היא מאוירת. למשל: "את מתכוונת שאת עוזבת? [...] אולי את רוצה להתכבד? [...] את יכולה לעזוב אם את רוצה [...] למה את הולכת ככה [...] את יכולה לבחור [...] תלכי קדימה". (ההדגשות אינן במקור). ואילו התרנגולת מדברת ומשיבה לעיתים בלשון שאינה מזוהה במפורש כזכר או כנקבה, ולעיתים בלשון נקבה. דוגמא ללשון שאינה מזוהה עם מגדר מסוים: "המקום שהייתי בו קודם היה הרבה יותר טוב [...] מה שהציעו לי בבית האחר היה הרבה יותר טוב [...] אמנם איבדתי את הכתובת אבל יש לי שיטה [...] זה מה שעושים כשאין כתובת והולכים חזרה [...] היה יותר טוב בבית הקודם [...] לא השארתי פה במקרה כובע? [...] את זה שהיה לי פעם [...] ראית איך נפלתי לבור?" דוגמא לנקיטה בלשון נקבה: "אם אני זוכרת נכון [...] מזל שאני זוכרת [...] אני לא יודעת [...] כנראה אני צריכה".



איור 10: מהספר התרנגולת שהלכה אחורה (זרחי, 2012)

המוטיבציה של התרנגולות ללכת אחורה היא חוסר שביעות הרצון שלה ממצבה. היא אינה יודעת לאן בדיוק היא הולכת, והמרחב שהיא מציינת כיעד הוא מרחב של זמן שחלף. היא יודעת בבירור שיש כתובת שאליה היא רוצה ללכת ושהייתה בה בעבר, רק שאינה זוכרת אותה. בהליכתה אחורה כאשר היא מגיעה לביצה היא נכנסת אליה בלי היסוס, סוגרת את כל החלונות והדלתות ואומרת לילדה המשתאה המלווה אותה: "הגעתי לסוף האחורנית. עכשיו אפשר להתחיל מההתחלה" ויוצאת מהביצה כאפרוח נטול בגדים החובש לראשו כובע סגול עם דובדבנים, אותו חבש כשהיה תרנגולת. ההתייחסות הסיפורית לאפרוח היא בלשון זכר. הכובע הוא זה המחבר את התרנגולת למי שהייתה רוצה להיות בעברה ולמי שתהיה בעתיד. במסעה לאחור עוד כתרנגולת היא עוברת בחנות כובעים ומבקשת מהמוכרת כובע "זה שעוד לא קניתי [...] את זה שאם היה לי!" המוכרת הנבוכה נותנת לה כובע סגול עם דובדבנים שמישהי שכחה בחנות. הבחירה בכובע היא בחירה מעניינת, שכן למרות תכליתו להגן על הראש, הוא הפך לאביזר אופנתי שעיצובו מאפשר להבחין בין נשים לגברים. דווקא כתרנגולת בוגרת ונשית נראה שהכובע גדול למידות ראשה, וכשהיא חובשת אותו הוא מכסה לה את העיניים ובשל כך היא נופלת לבור, בור שהיא כבר מכירה: "כבר נפלתי לבור הזה, מזל שאני זוכרת שיש פה סולם". אבל אותו כובע בדיוק נראה מתאים למידות ראשה כשהיא אפרוח ואמורה להיות מבחינה פיזית קטנה יותר. אפשר שהדבר מעיד על ההתעצמות של התרנגולת דווקא בשלב שבו היא בוחרת להיוולד מחדש בזהות מגדרית שונה-כאפרוח. כשהייתה תרנגולת ממין נקבה ונראתה כאישה לכל דבר, נראה שכובע סגול עם דובדבנים אדומים יתאים לפרפורמנס הנשי שלה, אבל זו אינה זהותה המגדרית, ולכן חבישת הכובע כאלמנט חיצוני של נראות נשית, כלומר האדרת נראותה הנשית 'מפילים אותה לבור' לא בפעם הראשונה, והיא ממהרת לצאת ממנו. כשהיא אפרוח ממין זכר דווקא אז הכובע הנשי מתאים למידות ראשה בחינניות רבה. המקום שאליו רוצה התרנגולת להגיע הוא המקום שבו תיוולד מחדש כזכר-גבר המבקש לשמור על סממני פרפורמנס נשי.

עולה השאלה מן הסיפור האם הוא נותן לגיטימיות לטרנסיות או לא? מחד גיסא, יש לגיטימציה לרצון שלה ללכת נגד הזרם והפוך מהמקובל, והיא עושה זאת גם נוכח ההתנגדות חברתית. נוסף על כך, הטרנספורמציה הגופנית מתרנגולת לאפרוח מייצרת לגיטימציה קתרטית לשינוי גופני מיני. מאידך גיסא, אין לגיטימציה לטרנסיות אם היא נאלצת להיוולד מחדש. מעניין מדוע הלגיטימציה שלה בעיני עצמה כרוכה בהיוולדות מחדש? מדוע עיגון של הטבע והמולד הוא זה המעניק לגיטימציה לפרפורמנס בהווה? ההכרעה בסיפור נתונה לקוראים. במובן זה זהו מרחב שבו מתקיימים כללים חדשים מבחינה ספרותית ומציאותית שאין בהם הכרעה דיכוטומית ברורה ומוגדרת בין טוב ורע, ואין מתקיימים בו כללי ההיגיון, הזמן והמרחב המקובלים, גם בנוגע להגדרת הזהות המינית והמגדרית. אף על פי שהתרנגולת מוצגת כמעט לכל אורך הסיפור על פי הקטגוריה הביולוגית – תרנגולת, והיא כביכול חסרת שם, מה שמעיד על קיום כללי של מין, מזמן לנו הסיפור להרף עין אפשרות להיוודע לשמה. המספרת היא שבוחרת להגדירה כתרנגולת בשם הסיפור, וכאמור כמעט לכל אורכו. בסצנה אחת שבה היא חוזרת אל ביתה הקודם, מברך אותה בעל הבית לשלום וקורא לה בשמה: סופיה.

מרמז זה אנו יכולים להניח שהמספרת תומכת במהלכיה של התרנגולת ובאמצעות שמה מהדהדת אלינו את משמעות מהלכיה, כמהלכים של חוכמה.³⁰ הסיפור והאיור יחדיו מוסיפים ארומה אירונית המכוונת בעיקר למבוגרים המקריאים את הסיפור לילד: לתרנגולת שמלה עם הדפס של ביצי עין ועליונית בצבע צהוב-חלמוני; לאיש שאליו היא נכנסת הביתה ממתנה ביצה רכה בגביע מיוחד לצד פרוסת לחם שחור; על מכונית ברחוב לוחית זיהוי שכתוב עליה www.ofot.org; על הביצה שאליה מגיעה התרנגולת בסוף מצויר השעון של דאלי וכתוב "דרווין צדק"; על דלת הבית תלוי שלט ובו מצוטט ביטוי ממקדשו של אפולו בדלפי "דע את עצמך". ייתכן שאירוניה זו נועדה להצביע על הצביעות ביחס המבוגרים לשיח הטרנסי ולהנכיח אותה עבורם שעה שהם מקריאים את הסיפור לילדים.

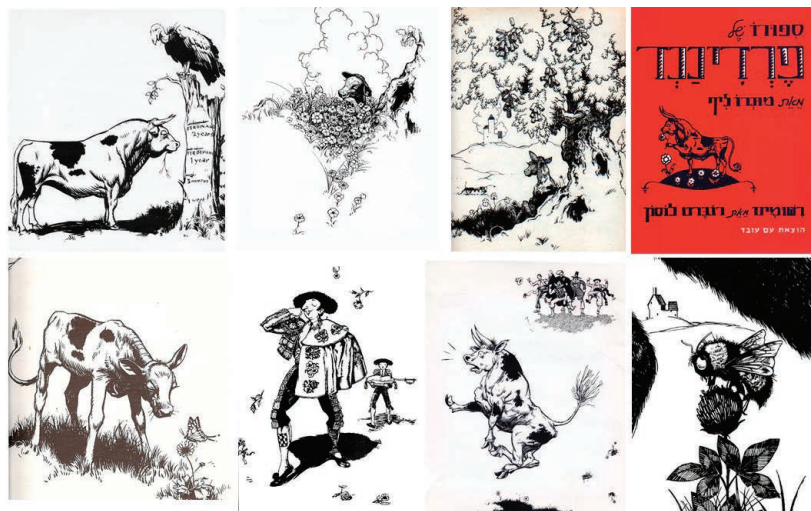
מלבד הצגה ביקורתית לשינויים בזהויות אונטולוגיות, רוב ספרי הילדים מצמצמים ומצרים את האופן שבו ניתן לבצע (מלשון פרפורמנס) קטגוריות מולדות, ואת היעדר הלגיטימציה לבצע שינויים חיצוניים או ביצועיים בקטגוריה שאליה משויכת הדמות בלידתה. למשל, ספרו של פאול קור, הפיל שרצה להיות הכי (1993) המביא את סיפורו של פיל קטן שהיה אומלל בשל צבעו האפור ועשה ניסיון להיות צבעוני. הניסיון מעורר לעג של כל העדר, גורר פעולה אקטיבית של שטיפת הצבעים מגופו של הפילון, וגורם לפיל להתחנן לשוב ולהיות פילון אפור ופשוט, הגם שעיניו העצובות מספרות סיפור אחר. קריאה טרנסית תבקש לבחון מחדש את השאלה האם סוף הסיפור הוא אכן סוף טוב כפי שהוא מוצג. האומנם הפיל מאושר יותר, או שמא הוא נכנע לתכתיבי החברה? חוסר הסובלנות לקבל אותו כפיל צבעוני שצבעי דגל הגאווה מעטרים אותו מדגיש את היעדר הלגיטימציה למהלך המערער על הרצף של מין-מגדר-נטייה. הוא מעיד מחד גיסא, על המבט המחמיר של החברה, ומאידך גיסא, על חוסר היכולת לחיות את חיך בלי לבטא את מה שהיך חווה כרכיב משמעותי בזהותך, גם בתנאים קשים. חוסר הלגיטימציה החברתית אינה משנה את האדם אלא מאלצת אותו להצניע את זהותו. דוגמא נוספת לכך הוא השיר "הפרה שרצתה להיות זמרת" בספרה של נורית זרחי הנושא את שמו (1985), שציירה אודרי ברגנר, המתאר את תגובתה של הפרה שרצתה להיות זמרת ליחס החברה אליה. קרולינה הפרה עושה מאמצים רבים להיות זמרת: היא מחליפה את שמה ל"מדם קרולין", משנה את לבושה, עוברת לתל אביב ולומדת זמרה. למרות מאמציה, בקונצרט הסיום הקהל בז לה "זו לא זמרת, זו פרה!". קרולינה חוזרת לכפר, אולם אינה מצליחה לחיות בלי השירה ולכן היא שרה בלילות "כשהעולם מתעטף אפלה, מדם קרולינה בלב החצר נותנת בשיר את קולה", ובהשאלה, רק בחסות החשיכה, המשולה כאן לארון, יכולה קרולינה לתת דרור לזהותה.

ספר שראוי לציין בהקשר לדיון זה הוא ספרו של מונרו ליי, **סיפורו של פרדיננד**³¹ שאייר רוברט לוסון ויצא לאור לפני למעלה מ-80 שנה, זכה לפופולריות רבה, לתרגום לשפות רבות ולעיבודים לסרטים ומחזות. הספר מביא בשורה בנוגע לזהות מגדרית ומעלה את השאלה מדוע הגישה המוצגת

30 סופיה היא אלת החכמה במיתולוגיה היוונית ועל שמה אָגִיֶה סוֹפִיָה – כנסיית החוכמה הקדושה באיסטנבול.

31 בתרגום לעברית בגרסה הראשונה נקרא הספר: **פר הפרא פרדיננד**

בו, למרות הפופולריות הרבה של הספר, לא הפכה מקובלת יותר בכלל, ובספרות הילדים בפרט? פרדיננד הפר שגדל בספרד אינו מוצא עניין במלחמות שוורים כחבריו והוא מעדיף לשבת בצל העץ ולהריח פרחים. לגמרי במקרה בדיוק כאשר מגיעים לכפר הברנשים שמגייסים פרים למלחמות שוורים, הוא מתיישב על דבורה ונעקץ באחוריו. ההשתוללות שלו בעקבות העקיצה, גורמת לברנשים להניח שלפניהם פר ראוי למלחמת שוורים. הוא מובל אל הזירה, אך שם, במקום להילחם במטדור, הוא בוחר להריח את ריחות הפרחים שסביב. כולם מאוכזבים ממנו והוא מוחזר הביתה ושם הוא ממשיך עד היום, לשבת באחו ולהריח פרחים.



איור 11: מהספר סיפורו של פרדיננד (ליף, 1936 [1936])

בשורתו של הסיפור היא בנחישותו של פרדיננד ובחוסר החשש שלו מהדרך שבה תופסת אותו החברה. הוא מסרב לאמץ לעצמו פרפורמנס של פר לוחם. היחידה שמבינה אותו היא אימו שרוצה שבנה יהיה מאושר ולכן מקבלת את התנהגותו ואת מי ומה שהוא. הפרפורמנס של פרדיננד נתפס כנשי שכן הוא עדין ורגיש. גבר המגלם פרפורמנס נשי ואינו מתנהג על פי התפיסה השמרנית המקובלת ומוזהה כהומוסקסואל, מכונה בכינוי הפוגעני 'סיסי'.³² סדג'וויק (Sedgwick, 1994) טוענת שהיחס החריג לבנים נשיים נובע מהרצון להעלים את קיומם של הומוסקסואלים, והוא גורם לעיתים להומוסקסואלים לאמץ לעצמם מודלים גבריים כדי להתנער מהאפיון של 'סיסי'. פרדיננד אינו מאמץ התנהגות גברית. הנרטיב מציג אותו כמי שלא נכנע לתכתיבי החברה, והיעדר כניעה זה ממוסגר כמוצלח.

32 פדבה (2014) מאזכר במאמרו ספרים נוספים המציגים גיבורים המכונים בכינוי הפוגעני 'סיסי' שסובלים מהשפלה ואלימות: **הברווזון הסיסי**, ספרו של הארווי פיירסטין, וספרו של טומי דה-פאולה **אוליבר באטון** הוא סיסי.

2. "חריגים" רק עם "חריגים": הפוטנציאל המוגבל להשתלבות של מי שמוגדר כחריג למרות הלגיטימציה לערער על הדיכטומיה

מלבד דה לגיטימציה לפרקטיקות של ערעור על המהותנות הביולוגית של קטגוריית השיוך בלידה, מוטיב נוסף העולה מספרי ילדים הוא כינון הדיכטומיה הקשיחה של מי שמוגדר "חריג" ומי ש"אינו-חריג". דיכטומיה זו מגדירה לא רק את ההבדל שבין מי שמוגדר כ"חריג" למי שאינו מוגדר כחריג, אלא גם את שתי הקטגוריות הללו עצמן, כקטגוריות הופכיות משלימות (קטרי, 2016; Yona, 2015-2016). דינמיקה זו באה לביטוי באמצעות נרטיב שכיח, לפיו דמויות המציגות מופעים הנתפסים כלא-נורמטיביים, מייצרות קשרים רק עם דמויות המציגות גם הן מופעים לא-נורמטיביים. במילים אחרות, על השונים להתחבר עם שכמותם בלבד – "חריגים" רק עם "חריגים".

ספרה של אסתי שקדי, **סיפורו של משולש ורוד** שאיירה המחברת (שקדי, 2001) מביא את סיפורו של משולש ורוד שנולד לאבא מרובע אדום ולאימא עיגול לבן. ההורים המאוכזבים לוקחים אותו לרופאה שתאבחן את מחלתו. הינה כי כן, המדיקליזציה של האחרות באה לידי ביטוי גם בסיפור זה. מלבד הניסיון 'לתקן' את המשולש באמצעות טיפול רפואי, מוטיב חוזר בהקשרים של מי שנתפס כחריג, מנסים ההורים ללא הועיל, להתאים לו בגדים שיסוו את צורתו. הסיפור מתמקד בחוויות המתסכלות של המשולש בגן הילדים, עד שמגיע לגן משולש כחול המוביל את הסיפור אל סופו הטוב הכולל זוגיות ומשפחה.

הספר נחשב לספר ילדים המציג באור חיובי זוגיות חד מינית³³, ואכן כך. עם זאת הוא מעורר שאלות ותמיהות מנקודת מבט קווירית שעליהן ארצה להתעכב. הסיפור נפתח בתיאור מקום ההתרחשות של הסיפור: "פעם אחת, לא רחוק מכאן, במקום שקט, קסום וקטן חיו להם עיגולים ומרובעים חיים מצוירים באושר נעים [...] מרובעים אבאים ועיגולים אימהות, בצבעים שונים – קטנים וגדולים, אבל תמיד-תמיד מרובעים ועיגולים".

הפתיחה מציגה באור רומנטי וקסום עולם מושלם והטרונורמטיבי שבו הכול היה טוב והחיים היו מאושרים ונעימים. האיור הנלווה לפתיחה משלים את הטקסט ומציג רחוב עירוני מואר וצבעוני ובו זוגות מחויכים של מרובעים ועיגולים בצבעים שונים. עם תחילת הסיפור אנו מבינים שמהו עתיד לפרוע את השלווה, ויהיה הדבר אשר יהיה, הוא עתיד לפגום במרקם המושלם שהתקיים לפני הגעתו. הפתיחה מעלה את השאלה: האומנם ההנחה על אודות עצם קיומו של מרחב זמן הנעדר

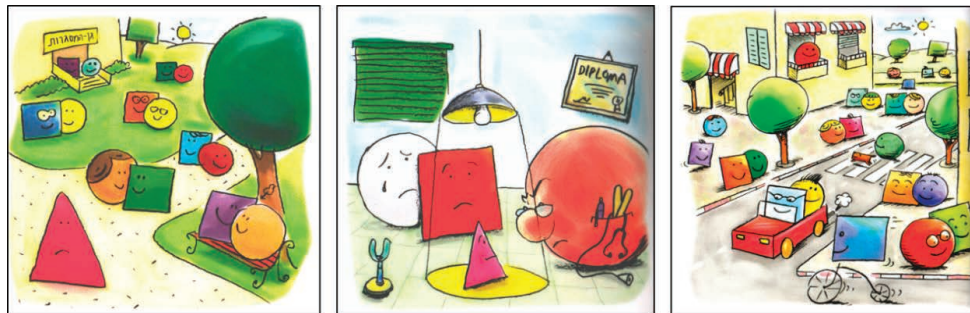
33 אף שבמקור, לפי מה שמספרת המחברת, הוא נכתב על חוויית הזוגיות החד-מינית שלה, לאחר שנפרדה מבת זוגה והקדישה את הספר לבנה אופיר שאובחן על הספקטרום האוטיסטי.

[http://madcafe.co.il/users/%D7%A1%D7%AA%D7%99-%D7%A9%D7%A7%D7%93%D7%99/;](http://madcafe.co.il/users/%D7%A1%D7%AA%D7%99-%D7%A9%D7%A7%D7%93%D7%99/)

<http://saloon.co.il/blog/%D7%94%D7%91%D7%9F-%D7%A9%D7%9C%D7%9A-%D7%90%D7%95%D7%98%D7%99%D7%A1%D7%98/>

דמויות "חריגות" היא סבירה? מיקום החריגות כשלב מאוחר למצב הדברים ההרמוני הראשוני מתכתב עם נרטיבים ליברליים המקדמים ערכים של קבלת האחר בתוך קבלה בו בזמן של נקודת המוצא לפיה האחר הוא אומנם אחר. בפועל, קטגוריות שמערערות על הרצף מין-מיניות-מגדר אינן בבחינת תוספת מאוחרת לסדר הליברלי. כפי שפוקו (1996; 2008) כותב, הסדר הנורמלי, ההרמוני, נטול החריגות נוצר בעת ובעונה אחת עם היווצרות הסטיות בתור שכאלו וקטלוגן. קריאה היסטורית חתרנית תגלה כי לכל אורך תקופות ההיסטוריה היה אפשר לאתר אינדיווידואלים שנקטו בפרקטיקות המערערות על סדר זה. נרטיב ליברלי זה של הסיפור לפיכך, לא רק ממסגר את המשולש כמי שפורע את הסדר ההרמוני שהיה לפני שהגיע, אלא מאפשר לסדר ההגמוני-ההרמוני למתג את עצמו כנאור – כמי שמצוי בפוזיציה של קבלת האחר.

הסיפור עובר מהצגת המרחב העירוני אל סיפורה של משפחה אחת שבה אבא מרובע אדום ואימא עיגול לבן מצפים להולדת תינוק חדש, שלמרבית הפתעתם נולד משולש ורוד. פרט לאופן שבו נוצר הצבע הוורוד, הוא נושא משמעות סימבולית ומתייגת מבחינה חברתית.



איור 12: מהספר סיפורו של משולש ורוד (שקדי, 2001)

הצורות בסיפור הן מיטונימיה ³⁴ לדמויות אנושיות ושני פרמטרים מרכיבים אותן: צורה וצבע. התינוק הוורוד נולד שונה מהוריו בשני הפרמטרים, אף שהוא תוצר שלהם. צבעו הוא ערבוב צבעי ההורים: אדום ולבן, אולם צורתו שונה, לאמור אין מדובר בתורשה אלא בגנטיקה. צורה וצבע הם פרמטרים חיצוניים, והעובדה שההורים אינם מוצאים בו נחמה בשל צורתו, אף שצבעו מעיד על היותו תוצר שלהם, מעידה על הקלות שבה מוגדרת חריגות. הסיפור מקפיד לכל אורכו לאפיין את המשולש הוורוד כחריג "מקרה מיוחד, ממש לא מוכר, יש פה תינוק לגמרי... מוזר. [...] משולש וורוד, מתוק אבל מוזר. [...] מי ירצה לשחק עם כזה מין 'אחר'".

להוריו המופתעים של המשולש מוצמדות תגובות סטריאוטיפיות שמרניות: "אבא מרובע היה מודאג, אמא עיגול בכתה לה בצד." ההורים לוקחים את בנם לרופאת הצורות. מכאן ברור לנו

³⁴ מיטונימיה היא ייצוג השלם באמצעות חלק, או כשבאמצעות סביבה, חפץ או בעל-חיים מבקשים ליצור קשר אסוציאטיבי נרמז המעיד על אופייה של הדמות.

שהם סבורים שבנם לוקה במחלה ומקווים שהיא ניתנת לריפוי. בזאת ההורים משקפים את היחס החברתי לחריגות, במקרה זה לחריגות מינית, כפי שיתברר בהמשך הסיפור, וכפי שמוכן מהסימבול של משולש ורוד שהיה הטלאי שנדרשו הומוסקסואלים לענוד בגרמניה הנאצית.

את הוריו של המשולש אנו פוגשים בשלבי חייו הראשונים ובהם התרגשותם לקראת הלידה, אכזבתם מהנולד וניסיונותיהם ל'תקנו', הכוללים, פרט לביקור אצל רופאה גם קניית חליפת בגדים מרובעת, שהם מקווים שתסתיר את צורתו המקורית. רגע קניית החליפה הוא הרגע האחרון שבו אנו פוגשים בהוריו של המשולש. מכאן ואילך הם נעלמים מהסיפור ואינם מוזכרים עוד. כשל עלילתי זה אפשר שיש בו כדי לרמז על שההורים לא השלימו עם מצבו של בנם ומשניסיונותיהם לא עלו יפה – נטשו אותו לגורלו. ייתכן כי היעלמותם מהעלילה מסמלת דווקא כי השלימו עם מצבו וחדלו מניסיונותיהם. כך או כך, היעלמותם בשלב זה של העלילה מותירה באקלים הסיפור חוויה של נטישה, המתעצמת נוכח העובדה שמדובר בילד בגיל הגן, ומתכתבת עם חוויית הנטישה המוכרת למי שחווים אחרות על הרצף מין-מיניות-מגדר.

בשפה העברית השם הכולל "צורות" הוא ממין נקבה ואילו הצורות עצמן הן ממין זכר (עיגול, מלבן, טרפז, מרובע, משולש וכולי) אבחנה זו מעניינת מנקודת המבט הקווירית והיא מעוררת מחשבה, שכן הקורלציה בין צורת השיח למהות נזילה ומאפשרת מגוון אפשרויות. העיגול הוא זכר בשיח, אולם בסיפור מהותו נקבית והוא מתפקד כאימא. זו מהות קווירית שבה אין קשר בין המגדר, התפקיד החברתי והשיח. עם זאת, הנרטיב הסיפורי שב ומחזיר את הסדר ההטרונורמטיבי על כנו. חייו של המשולש בגן רצופי תסכול וכאב. הוא רוצה להשתלב בחברת הילדים ועושה לשם כך מאמץ. הוא מתנהג באופן פייסני וצייטני ואינו מעורר מחלוקת: "המשולש הוורוד רצה להשתלב, הוא חיך לכולם מעומק הלב, הקשיב לסיפור, עמד בתור למגלשות, ויתר לעיגולים על המריצות החדשות." פרקטיקה התנהגותית זו מתכתבת עם תופעה המוכרת מחייהם של אנשים בעלי מוגבלות, המצופים לנהוג בפסיביות ומתוך הכרת תודה תמידית כדי להשתלב (The impaired role), אולם דבר אינו מועיל: "מה שקרה בגן באותו השבוע הפך לאורח-חייו הקבוע [...] תמיד בסוף הוא נשאר לו...לבד." למצער הסיפור נותן למצבו הצדקה, אף כי ברור שכוונתו הפוכה: "מי ירצה לשחק עם כזה מין 'אחר' [...] מי צריך משולש שיפריע לכולם?"

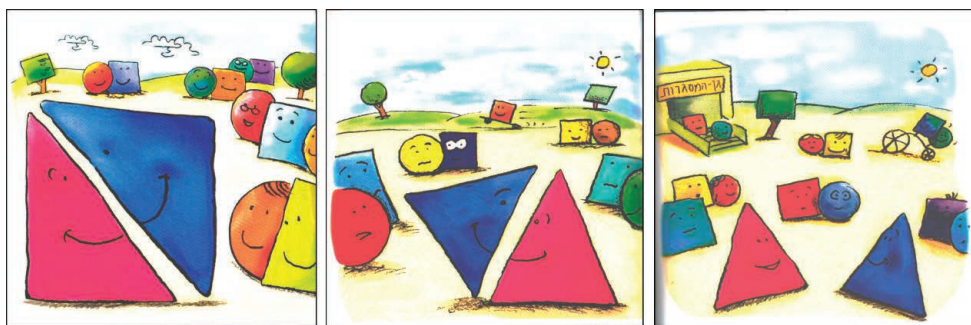
כל קשייו החברתיים של המשולש מסתיימים כאשר יום אחד הגיע לגן "ילד חדש: משולש כחול" שעצם נוכחותו בגן גורמת למשולש הוורוד להרגיש קצת פחות זר והרבה יותר מאושר. במעבר חד, המשולשים מתאהבים זה בזה והצורות האחרות בגן מקבלות אותם, בלי כל הסבר: "הצורות למדו שאפשר להיות שונים, לא חייבים להידמות לאחרים." על פניו, נראה שברובד הגלוי מבקשת עלילת הסיפור לייצר לגיטימציה לצורות חיים אחרות, וכן לזהויות הנתפסות כחריגות. ואולם שלב זה בעלילת הסיפור מעלה תהייה מנקודת מבט קווירית. אם המשולש הוורוד מוצא בן זוג רק בצורה הזזה לו, משולש גם הוא, כיצד יכולות הצורות ללמוד מכך שלא חייבים להידמות לאחרים? נראה כי ההבנה היחידה העולה מהסיפור היא שרק צורות דומות יכולות להתחבר זו עם

זו. משולש יכול למצוא חברות, אהבה וזוגיות רק עם משולש. מבחינה קווירית הכרעה זו אף שהיא מאפשרת זוגיות חד-מינית, מצמצמת את מנעד האפשרויות לזהויות נזילות ולקשרים אפשריים בין מי שמסומן בחברה כשונה למי שאינו מסומן כך. לכאורה, מתוך נקודת מבט הומו-לסבית הנטועה בפוליטיקת זהויות ליברלית, נראה כי הפתרון המוצע חיובי, שכן לא אחת דרישתם של חברי קהילה היא שיאפשרו להם לחיות את חייהם בינם לבין עצמם. ננסי פרייזר (Nancy Fraser, 2004; 2013) מבחינה בין שני סוגים של תביעות לשינוי חברתי: האחת היא תביעה לשינוי משמר (affirmative change), שבמסגרתו מבקש הפרט למצוא לו מקום בתוך סדרי החברה הקיימים. הסוג השני הוא תביעה לשינוי טרנספורמטיבי (transformative change) שדרכו מבקש הפרט לשנות את סדרי החברה עצמם שבמסגרתם הוא מוגדר כחריג. על ציר ההבחנה של פרייזר ניתן לומר כי במסגרת הפרדיגמה של שינוי משמר, נראה כי סוף הסיפור הוא חיובי ומתקדם, שני המשולשים מצאו לעצמם מקום בסדר החברתי הקיים. לעומת זאת, הפרדיגמה של שינוי טרנספורמטיבי, שאותו משייכת פרייזר לתאוריה הקווירית, מעידה על מוגבלותו של השינוי המוצע בסיפור, שאינו מאפשר שינוי הסדר החברתי, כמו גם על האופן שבו הוא מאשר את הסדר ההטרונורמטיבי (פרייזר, 2004; Fraser, 2013).

האיור הנלווה לטקסט זה מעניין, שכן שני המשולשים הצמודים יוצרים מעין ריבוע³⁵, אף שהיו יכולים ליצור עוד צורות חדשות ושונות. ההכרעה ליצור דווקא ריבוע משני המשולשים מעבירה מסר שמשולש הוא צורה חסרה ונדרשים שני משולשים להשלמת ריבוע. אך, למרות זאת, יש בכך מסר חיובי מבחינת העלילה שמבהירה שמדובר בזוגיות חד-מינית בין שני זכרים, שאינה שונה במהותה מסוגים אחרית של זוגיות. הכרעה זו יכולה להדהד את המסר שמשולש, שאינו צורה מקובלת, יכול לקבל לגיטימציה, רק אם יחבור למשולש אחר, ושניהם ישלימו זה את זה לצורה מקובלת. כפי שטוען יושינו (Yoshino, 2006) משטרים המצדדים בזכויות מעודדים חריגים להצניע את חריגותם, דבר המאפשר להם להשתלב ולהיטמע ברוב ההגמוני הנורמטיבי. לפיכך, מסוף הסיפור נראה כי רק בפרפורמנס חיצוני נורמטיבי, המטשטש את אחרותם, זוכים המשולשים לקבלה חברתית.

מכאן שעצם המהלך של יצירת זוגיות נורמטיבית בין שתי צורות שאינן נורמטיביות מעניקה להן נראות חיצונית כביכול נורמטיבית. המסר ההטרונורמטיבי שיכול להיראות מעודד – אינו באמת מעודד, שכן הוא מקדש בכל מקרה מערכת הטרונורמטיבית והוא עלול לדכא ולהחריג כל מי שאינו מוצא את עצמו, או אינו מעוניין בזוגיות הטרונורמטיבית. מה דינו של משולש שרוצה לחיות בגפו או משולשים המעוניינים לחיות בשלישיה? ומה דינם של משולש ועיגול המעוניינים במערכת זוגית?

35 קיומם של שני משולשים בצבעי כחול וורוד יכול היה להעלות מחשבה באשר לאחד מסמלי הקהילה הביסקסואלית שמורכב משני משולשים כחול וורוד, אולם אלו משולשים חופפים המייצרים ביניהם משולש נוסף בצבע לבנדר. באף לא אחד מהאיורים בספר אין חפיפה כזו.



איור 13: מהספר סיפורו של משולש ורוד (שקדי, 2001)

גם בשלב זה של הסיפור ניכרת קפיצה עלילתית: מגן הילדים – אל הבגרות. אנו פוגשים את המשולשים שבבגרותם הקימו משפחה: "המשולשים גדלו ויצרו ביחד עיגול כתום עם ירוק בפדחת, מרובע סגול עם שיער זורח, טרפז עם פסים ומשולש ורוד קרח". המסר אומנם חיובי ופותח את האפשרות לקיומן של צורות אחרות, אך בו בזמן, יש בו מוטיבים הטרונומרטיביים, שכן הוא מצדד באפשרות של הקמת משפחה כאפשרות היחידה להעניק מסגרת לאהבה ולהולדת ילדים כפעולת המשכיות טבעית ונורמטיבית. מעניינת הבחירה בצאצאים הנולדים לשני המשולשים ובהם מגוון צבעים וצורות. האם עתידות הצורות החדשות שנוצרו מהזוגיות בין המשולשים לפרוע את הסדר הקיים שבו בדרך כלל נולדים מרובעים ועיגולים להורים מרובעים ועיגולים ורק לעיתים נדירות נולדת צורה חריגה כדוגמת משולש ורוד? גם כאן המסר מכיל מורכבות שראוי לעמוד עליה. מצד אחד, נראה שקיים כאן אלמנט חיובי, המכיר בפוטנציאל המהפכני שיש גם לתביעות המבקשות לשמר שינוי. מצד אחר, נראה כי אפשר שצורות חריגות ייווצרו רק מתוך הזוגיות של צורות חריגות אחרות, מסר המחדד פעם נוספת את ההבחנה הדיכוטומית-בינארית שבין החריגים לאלה שאינם חריגים.

המפלצת בספרו של יורם עבר-הדני **המפלצת שקראו לה בהההה!** (2007), שאיירה שרון אלפרט, מנסה להתיידיד בלא הצלחה עם עכבר, חתול, נמלה, חרגולה, סוס יאור, פיל וג'ירפה. כולם נבהלים רק למשמע שמה ובורחים מפניה. פתיחת הסיפור מציבה את המפלצת בבדידות חברתית, וניסיונותיה להתיידיד מעלים חרס. בדומה למוטיב שראינו ב**נמרת**, גם כאן הדמות המסומנת בתור קורבן של המסגרות החברתיות ממוסגרת דווקא כאיום וסכנה וכגורם המעורר בהלה. מפלצות הן משאב סמיוטי³⁶ והיינו יכולים להניח שמהותה כמפלצת או מראה יגרמו לבהלה אצל מי שפוגשים בה, אולם דווקא שמה הוא הגורם לבהלה, ואכן שמה הוא הברה קולית שמשמשת במשחקי ילדים להפחדה. בסיפור יש כמה בעלי חיים, ורק לשמות שניים מהם אנו מתוודעים כשהמפלצת מנסה להתיידיד איתם, לעכבר ששמו צ'יק, ולחתול ששמו שאול. המפלצת אינה נבהלת משמם של בעלי

36 משאב לניתוח סימנים ומשמעותם. מפלצת כסימן סימבולי מזמנת פוטנציאל פרשני.

החיים או מעיסוקם ברגע שהיא פוגשת אותם: החתול קורא עיתון, החרגולה שותה קפה, הפיל משתזף, הג'רפה מטגנת ביצה וסוס היאור עושה אמבטיה. רק הם נבהלים משמה ובורחים. בפחד מפניה יש הדהוד לפחד הקיים בחברה מפני ההגדרות הקיימות למי שזהותם המינית נתפסת כחריגה ונראותם אינה מעוררת תשומת לב מיוחדת, כמו במקרה של המפלצת שבו היינו מצפים שדווקא נראותה תעורר פחד, ובאופן חתרני אין אלו פני הדברים. המפלצת אינה מודעת כלל לאופן שבו עתיד שמה להתקבל בחברה ומסיבה זו היא פונה לחיות הנקרות בדרכה ושואלת לשמן. היא לא שואלת אותן איזה סוג חיה הן? וגם הן לא תוהות איזה סוג חיה היא. הדיאלוג בינה לבין החיות מסתכם בשאלת השם בלבד, שהוא אינו רכיב מהותי אינהרנטי של החיה, אלא שם שהוענק לה, במקרה זה בידי המחבר.

תגובתה של המפלצת לנוכח הכישלון שלה להתייחד היא של התבודדות והסתגרות. "המפלצת הייתה עצובה, היא הרגישה נורא לבד והחליטה שמהיום לא תספר לאף אחד איך קוראים לה". ברור לה ששמה הוא פרט שהיא אינה חייבת לחשוף, וכי הסתרת שמה יפתור את הבעיה. גם כאן כתיבתו של יושינו (Yoshino, 2006) על היטמעות והסתרה מלמדת על מוגבלותו של השיח הליברלי.



איור 14: מהספר **המפלצת שקראו לה בֶּהֶהָה!** (עבר-הדני, 2007)

בעייתה של המפלצת נפתרת כמעט במקרה כשהיא פוגשת מפלצת אחרת, ירוקה, ששמה הוא "בוווווו!". שתיהן אינן נבהלות זו מזו כי לשתייהן שם מוזר ומפחיד, והן הופכות לחברות טובות. "ובגלל ששתי המפלצות תמיד הלכו ביחד, החיות החליטו לקרא להן בֶּבֶה, שזה חיבור בין בוווווו ובֶהֶהָה ו'בֶּבֶה' זה ממש לא מפחיד." גם כאן, נראה כי מקומה של המפלצת נמצא רק בקרב הדומים לה, והיא לא מקבלת הזדמנות להיטמעות במרחב הנורמטיבי, היטמעות שעלולה לאיים על הסדר הקיים. יתר על כן, גם כאן, התבססות במודל זוגי 'מוכר' מייצרת כסות לגיטימית לקיומן של

המפלצות הנתפס כחריג. כמו שני משולשים המייצרים ריבוע, שתי המפלצות מייצרות בובה. הקשר החברי בין המפלצות מנרמל אותן ומעניק להן לגיטימציה סיפורית וחברתית.

החיבור בין שמות המפלצות הופך אותן לשלם אחר ולא מפחיד. זה חיבור מנחם למרות הקושי שהוא מעלה, הדומה לחיבור בין המשולש הוורוד למשולש הכחול, חיבור שמעניק לגיטימיות רק לשתי ישויות מאותו סוג או מין. כאמור לעיל, למרות הלגיטימיות לזוגיות חד-מינית זהו מסר מחריג שמנכיח את התשתית ההטרסקסואליות כבסיס למרקם החברתי.

גם סיפור זה מסתיים כמו סיפורם של המשולשים. כשם שהצורות למדו לפתע, ובלי הנמקה עלילתית משמעותית לקבל את המשולשים, כך בסיפור זה אנו למדים כי "מהר מאד כולם התרגלו לשמות של המפלצות וממש לא נבהלו". המפלצות מנורמלות באמצעות חיבור שמן למשהו מוכר ולא מפחיד – בובה, כשם שהמשולשים מנורמלים באמצעות חיבורם לצורה מוכרת ולא מוזרה – ריבוע. דומה שמה שהופך צורות ושמות כמו משולש, בן, ו-בָּהּ למפחיד הוא הבחירה שלנו כחברה להתייחס אליהם כך, שכן אין שום דבר מהותי שמחריג משולש על פני מרובע או עיגול, ואין שום דבר חריג בשמות בן ו-בָּהּ בהשוואה לעכבר ששמו צ'יק או לחתול ששמו שאול. המסר שממקד את הסיפור ביחס של החברה מנחם, מאחר שהדמויות אינן משתנות. הסיפור ממקד את הבעיה בדרך שבה מבקשת החברה להגדיר מיהו בעיניה חריג, ולא בפרט הנתפס כחריג, כאילו הוא מוקד הבעיה. משני הסיפורים ברור שהבעיה היא ביחס של החברה ובהגדרותיה, ואולם שניהם לא מאתגרים את הסדר החברתי הקיים, ובוחרים לסיים את הסיפור בסוף קתרטי של נרמול וקבלה.

מוטיבים דומים מצויים בספרה של נגה אלגום **קשקוש מקושקש** (2013) שאייר אביאל בסיל, על קורותיו של קשקוש שהוריו מלבן ואליפסה. על אף שבסיפור יש הד לדינמיקות דומות של חריגות וקשיי הסתגלות, הוא מסתיים באופן שונה, ולפיכך ראוי לעמוד עליו.

הדמויות בסיפור הן צורות, בדומה לצורות בספר **סיפורו של משולש ורוד**, אולם קשקוש מוגדר כחסר צורה ומשמעות שמו הוא דבר מה חסר ערך ומטופש. היחס אליו כדמות מרכזית בסיפור ממקם אותנו הקוראים בעמדת עליונות ביחס אליו עוד בטרם החל הסיפור.

מיוחסות לו שתי תכונות הנחשבות נשיות: בכי, והחשש שאינו די יפה. הגדרתו של קשקוש כחריג מלכתחילה נותנת את הלגיטימציה לתכונות סטריאוטיפיות אלה, לגיטימציה שפועלת באופן הפוך, שכן הגדרתו כחריג מבססת את הנורמה שבנים בעלי פרפורמטיביות נשית הם חריגים.

חבריו לגן לועגים לו, וכמו המשולש הוורוד, חווה קשקוש בדידות ודחייה חברתית. עובדה זו מעוררת מחשבה ביחס ללגיטימיות שיש לדחייה של דמות שונה, כפי שהיא נוכחת בסיפורים, עובדה שעלולה להיתפס כאילו יחס החברה הוא לגיטימי שכן הם מוצגים מלכתחילה כחריגים.

הוריו של קשקוש, בדומה להוריו של המשולש הוורוד, השתדלו לתת לו צורה כמו לכולם, אך כל המומחים שהביאו לשם כך מכל העולם נכשלו. גם כאן באה לביטוי המדיקליזציה ומונחת ההבנה שמדובר במחלה הניתנת לריפוי. בסוף הסיפור, ולאחר שקשקוש פגש ילד מתולתל שמזכיר

אותו בצורתו, הוא משלים עם מה שהוא ושמו בחלקו, ואפשר שהדמיון ביניהם מבהיר לקשקוש שהוא אינו לבד אלא חלק מקהילה שלא ידע על קיומה. נראה שקשקוש עושה מטמורפוזה לבושה שהוטלה עליו בשל 'חריגותו', שזו לדברי סדג'וויק (זיו וגרוס, 2010) האלטרנטיבה לחוסר היכולת להיפטר מהבושה המכוננת את זהותו של מי שנתפס כחריג. אף שגם כאן ניתן לומר, בהיבט ביקורתי, שהלגיטימציה של קשקוש מגיעה אליו רק מהקרבה והדמיון לתלתליו של הילד, נדמה כי סיום הסיפור חותר תחת הצורך לקטלג את קשקוש לקטגוריה חברתית מוכרת ולנרמל אותו אגב כך. במקום זאת, אנו למדים כי דווקא בהיעדר הקטגוריה הזהותית, הנזילות האונטולוגית מתגלה כמקור כוח והשראה, כיכולת לנוע בין פרפורמנסים שונים. יתר על כן, נראה כי קשקוש אינו נדרש להיצמד לתלתליו של הילד הדומים לו כדי לזכות בלגיטימציה לקיום החריג שלו, והוא חוזר לביתו ו'חריגותו' עימו. משפט הסיום של הספר מהדהד את התאוריה הקווירית על הפוטנציאל הגלום בה: "אני קשקוש ואין לי סוף, אין לי גבול או קצה, אני יכול להיות הכל, כל מה שרק ארצה".

הפוטנציאל טמון בנקודת המבט

ספרה של קתרין קייב **משהו אחר** [1994(1999)] שאייר כריס רידל עוסק בשאלת המבט על חריגות, מזווית ראייה מעניינת מבחינה חברתית. בשל הפוטנציאל הטמון בו אבקש לסיים איתו מאמר זה.

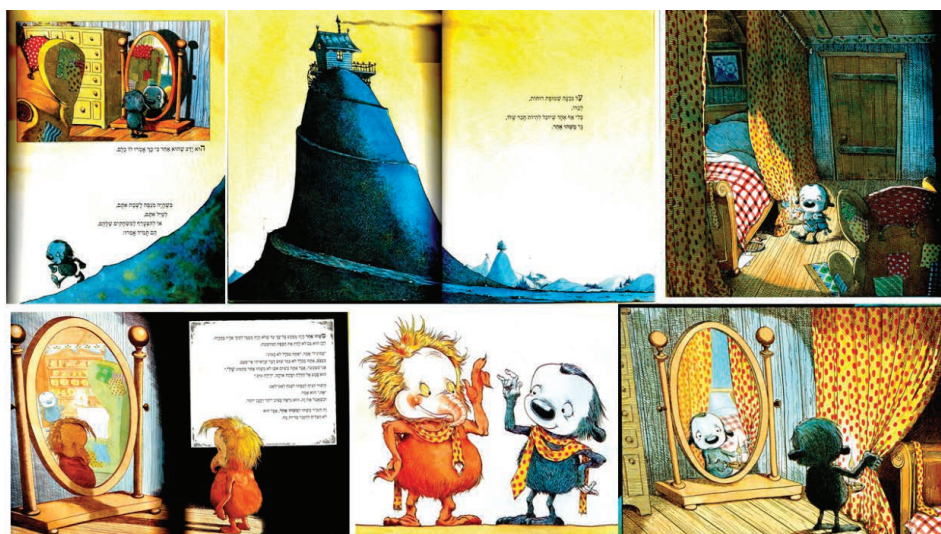
"משהו אחר" גר בבדידות, ולמרות המאמצים הרבים שהוא עושה להתקבל בחברה הדבר אינו עולה בידו, והוא נדחה פעם אחר פעם "אתה לא משלנו. אתה לא כמונו. אתה משהו אחר. [...]" אתה לא שייך לפה". באחד הערבים מתדפק על דלתו 'מישהו אחר' המבקש להתיידד עימו. 'משהו אחר' מתייחס אליו בבוז ודחייה בדומה ליחס שהוא עצמו זכה לו, אולם הוא מתעשת עד מהרה, מתחרט והם הופכים חברים המגלים סובלנות לכל מי שאחר ושונה מהם.

הספר, שזכה בפרס אונסקו לספרות ילדים למען סובלנות,³⁷ מציג את קבלת האחר והשונה מנקודת מבט חתרנית ומעניינת. הסיפור נפתח בהצגה הריאליסטית המוכרת לנו מסיפורים קודמים, שבה מתואר 'משהו אחר' כחריג המבודד בחברה באמצעות האיוור והטקסט: "על גבעה שטופת רוחות, לבדו, בלי אף אחד שיוכל להיות חבר שלו, גר משהו אחר. הוא ידע שהוא אחר כי כך אמרו לו כולם". האיוור מעצים את הטקסט באמצעות איוור דמותו של 'משהו אחר' שאינה דמות מוגדרת, שכן מן האיוור לא ברור לנו איזה מין יצור הוא 'משהו אחר', הוא אינו אדם ואינו בעל חיים שאנו יכולים לזהות. פרט ל'משהו אחר' ול'מישהו אחר' שמאפייניו דומים, איוורן של כל הדמויות האחרות מוגדר ומזוהה: דובים, ארנבים, חסידות וג'ירפות. כל דמויות המשנה של בעלי החיים בסיפור לבושות, ואילו 'משהו אחר' ו'מישהו אחר' – אינם לבושים. הלבוש מאפשר לנו להגדיר את עצמנו, והיעדרו דווקא בשתי הדמויות המרכזיות מעצים את מצבם הראשוני והבראשיתי, וכן את מידת פגיעותם למול

<http://www.unesco.org/culture/toleranceliterature/html/win97.htm> 37

חברת בעלי החיים המנורמלת באמצעות לבושה. 'משהו אחר' ו'מישהו אחר' נענים רק באופן חלקי לקוד הלבוש וכשהם הופכים לחברים הם לובשים צעיף צבעוני.

באיורים שבהם מודגשת בדידותו של 'משהו אחר', המתארים את הבית ואת הליכתו במדרון גבעת ביתו לבד, בולטים שני צבעי היסוד: כחול וצהוב שהם צבעי היסוד הראשוניים שמהם נוצרים כל הצבעים האחרים, זו אמירה חזותית בעלת משמעות המדגישה את בדידותו באמצעות מונוכרומטיות של כל אחד מהצבעים. אמירה המודגשת לעומת האיורים המתארים את החברה שאליה מנסה 'משהו אחר' להתקבל בלא הצלחה, שיש בהם צבעוניות עזה וססגוניות. גם פנים ביתו של 'משהו אחר' צבעוני, למרות האפלה המעמעמת את צבעוניותו, מה שמעיד על הפוטנציאל שיש בביתו לחיים שמחים וטובים שמעיבה עליהם האפלה החברתית.



איור 15: מהספר משהו אחר (קייב, 1994).

האיור מוסיף שני מושגים שמעצימים את אמירתו של הטקסט על קבלת האחר ועל סובלנות: מדרון ומראָה.

בשני איורים מופיע מדרון תלול. המדרון הראשון הוא כאשר 'משהו אחר' נדחה על ידי הכול, והמדרון השני הוא כאשר 'משהו אחר' מתחרט על שדחה את 'מישהו אחר' וברגע האחרון מונע ממנו לעזוב. בשני המקרים יש באיור המדרון הד למטפורה של 'מדרון חלקלק' המבקשת לבטא את הרעיון שגם אם המהלך של חוסר קבלת החרוג נראה לנו כהתנהגות טבעית או סבירה בפני עצמה, לתוצאותיה עלולות להיות השלכות שליליות.

המראָה מופיעה בכמה איורים. בפנים עצובות מתבוננים בה 'משהו אחר' ו'מישהו אחר'. היא משמשת לקוראים מראה המשקפת את יחס החברה אליהם לפי העצב הניבט מעיניהם. יתרה מזאת, יש בה כדי לטשטש את הבינאריות שבין 'משהו אחר' לשאר החברה. גם הוא, כמו החברה עצמה, נדרש להתבונן בעצמו במראה ולבחון את התנהגותו ויכולתו לקבל את מי ששונה ממנו. בכך כאמור נפרע הסדר הדיכוטומי של המבט החברתי המתייג.



איור 16: מהספר: משהו אחר (קייב, [1994]1999).

סופו של הסיפור מפתיע ומרגש. לאחר ש'משהו אחר' ו'מישהו אחר' הפכו לחברים למרות השוני ביניהם הם משתפים את הקוראים בתובנה שלהם: "וכשבא אליהם מישהו, שנראה להם באמת – מוזר, הם אפילו לא העלו על הדעת להגיד לו שהוא לא כמוהם או שהוא לא שייך או שהוא לא מהסוג שלהם. הם רק זזו קצת ופינו גם לו מקום."



איור 17: מהספר משהו אחר (קייב, [1994]1999).

המישהו הבאמת מוזר, כך מסתבר מהאיור, הוא ילד שנראה ככל הילדים. עד סופו המפתיע של הסיפור דומה שניתן להחיל עליו את הטענה שעלתה במאמר שספרי ילדים מעניקים לגיטימציה לפלורליזם רק במרחב של חריגות, ומאפשרים למי שמוגדרים כ"חריגים" לחבור רק עם "חריגים" אחרים. אולם סופו של הסיפור הוא בעל פוטנציאל חתרני שאינו משמר את הפרקטיקה שהוצגה לעיל. הפוטנציאל החתרני של היצירה מתממש כשהדמויות שהיו מוגדרות באופן פוגעני כחריגות אינן מנסות להתנרמל ולהשתלב בחברה ההטרונורמטיבית. הגם ש'משהו אחר' ו'מישהו אחר' מנסים להתקבל בחברה, הם אינם עושים מאמצים להסוות את מהותם וזהותם. משעה שאינם מתקבלים בחברה הם מייצרים חברה בעלת כללים מארגנים שונים שאינה מובנית על פי כללים נוקשים של קבלה והשתלבות. 'משהו אחר' ו'מישהו אחר' מייצרים בביתם המשותף מרחב אלטרנטיבי שיש בו מקום לאחרות. הפוטנציאל החתרני של יצירת המרחב האלטרנטיבי מגיע לשיאו בסצנת הסיום. או אז אנו מגלים שנקודת המבט האלטרנטיבית מקבלת מקום של כבוד בסיפור, והיא זו שמכוננת את המבט שלנו על הילד. דווקא הילד, שנראה בעינינו כאב-טיפוס ל'נורמליות' – ילד אנושי (לבן), ממוסגר מנקודת המבט של 'משהו אחר' ו'מישהו אחר' כמישהו שהוא "באמת-באמת מוזר". כלומר, נקודת המבט של הקוראים נסוגה למקום משני לעומת המקום הראשוני והעליון שניתן לנקודת המבט האלטרנטיבית של 'משהו' ו'מישהו', והיא נותנת להם מקום של מעצבי דעה ומכונני מבט. אלא שאידיאולוגיית האחרות שהם מקדמים מתגלה כמעניקה מקום למי ששונים בעיניהם. התהליך שעבר 'משהו אחר' במהלך הסיפור, תהליך של קבלת האחר, מוחל גם על הילד הרגיל, שלמרות מוזרותו בעיניהם מוצא מקום בביתם של 'משהו' ו'מישהו' אחר. סצנת הסיום היא חתרנית במיוחד שכן היא מסמנת את מה שנורמטיבי בעינינו כיחסי וכפוף לדרך ראיית האחרות, השונות והחריגות. זהו מהלך הפוך מזה שהותווה בספר על 'המשולש הוורוד'. בדיון בספר זה טענתי שכינון המרחב הראשוני כהרמוני ממסגר את מי שלא מוגדרים כ"אחרים" כמי שבידיהם הפריבילגיה לקבל את האחר, כאן מתהפכות היצירות, מי שמוגדרים כ"אחרים" הם בעלי הפריבילגיה לקבל את מי שמוגדר כנורמטיבי.

סיכום ודיון

ביקשתי לבחון האם קיימים בספרי ילדים נרטיבים התומכים בפרקטיקות של נזילות מינית-מגדרית, ולשם כך בחנתי את קיומו של שיח הטרונורמטיבי וטרנסופובי מזה, ושיח קוירי מזה, ואת האופנים והפרקטיקות התמטיות והוויזואליות שבהם הם באים לביטוי.

בחינת ספרי הילדים מעידה שהם מבססים נורמות שמרניות בהתייחסם לתפיסות של זהות ולחלוקה לקטגוריות שיוך ביולוגיות, מיניות ומגדריות, ומייצרים מרחבים שבהם אין לגיטימיות לזהויות נזילות, למעבר בין קטגוריות שונות או לתנועה על גבי רצפים של זהויות אונטולוגיות, ובהן זהויות מיניות ומגדריות. תנועה שכזו ממוסגרת כמאמץ שאינו נושא פרי וגוררת הלעגה וביזוי של העושים בה שימוש.

מנקודת המבט של התאוריה הקווירית, כמו גם של פרקטיקות טרנסיות המבקשות לאתגר את הרצף מין-מגדר ולערער את טבעיותו, היה ראוי שיתקיימו מרחבים לא-בינאריים שאינם מקבעים את הדמויות לקטגוריות ביולוגיות מהותניות – מרחבים המאפשרים, מעניקים לגיטימציה ומכילים פרקטיקות של זהויות נזילות, משתנות ומגוונות. דווקא בספרות הילדים, כך ניתן לטעון, יש פוטנציאל רחב לנזילות שכזו, שכן לא מעט מהעלילות בהן פנטסטיות ואינן כבולות לריאליזם שמרני. ניצול פוטנציאל חתרני זה, לו היה מגיע לכלל מימוש, היה מאפשר לנו להתבונן במצבים שונים מאלה שתוארו בספרים שנדונו במאמר. כך: כלב יכול, אבל אינו חייב רק לנבוח; ילדה שרוצה להיות נמר, לא תיחשב חולה; ילדה שרוצה להיות אריה, לא תיחשב מאוד מפחידה ומסוכנת, וגם לא נלעגת וילדותית; לגיטימי להפוך מביצה לאפרוח ולהפך; פיל יכול להיות צבעוני; פרה יכולה להיות זמרת ופר אינו חייב לקחת חלק בקרבות בקורידה.

פרט לכך, ומנקודת המבט הקווירית, גם ספרי ילדים הנותנים לגיטימציה לפלורליזם, לשונות ולמגוון של זהויות, מצמצמים את המרחב לכזה שבו מתאפשרות מערכות יחסים בין מי שמוגדרים "חריגים", רק עם "חריגים" אחרים, מה שמקבע את "חריגותם" עוד יותר וכן את בידודם החברתי. כך אנו מגלים כי משולש יכול לייצר מסגרת של זוגיות נורמטיבית רק עם משולש אחר; ומפלצות ויצורים אחרים יכולים להתידד רק עם הדומים להם. אינטראקציות חברתיות כמעט ואינן מתקיימות בין אלו הנתפסים כ"חריגים" לאלו הנתפסים נורמטיביים.

חלק מספרי הילדים שנדונו במאמר לא ליהקו לתפקיד הדמות הראשית ודמויות המשנה ילדות וילדים, אלא צורות, יצורים, חפצים ובעיקר בעלי חיים³⁸. ייתכן שאת ההסבר ניתן למצוא בתשובתו של עורך בהוצאה לאור מרכזית בארצות הברית. על השאלה מדוע מרבה ההוצאה להוציא ספרים שגיבוריהם בעלי חיים, השיב: "זה קל יותר. אתה לא צריך להחליט אם זה בן או בת, נכון? זאת ממש בעיה היום. אם זו ילדה, אלוהים יעזור לך אם תשים אותה בשמלה ורודה" (תרגום חופשי: Turow, 1978: 89). אם כך, השימוש בדמויות של בעלי חיים הוא הדרך שמצאו הוצאות הספרים, כך טוען טורואו, להתמודד עם הלחץ הציבורי לפרסם יותר ספרים מאוזנים מבחינה מגדרית. הוא מבסס את דבריו על טענתם של חוקרים, שהשימוש בדמויות של בעלי חיים במקום בדמויות אנושיות הוא ניסיון להתחמק משתי בעיות: ייצוג המגדר והייצוג הגזעי של שחורים בארצות הברית, (1997) (Pescosolido, Grauerholz, & Milkie)³⁹.

38 פרט לספרים שהוזכרו לעיל ובדומה להם: **אין ציפור כזו קורציפה**, מאת אילן שיינפלד; **האיש והקו**, מאת יורם עבר-הדני; **זוג יונים בנים**, מאת נדב שכטמן; **האגדה על כחול וורוד**, (בלונים) מאת חגית בנימין; **שלושה לטנון**, (פינגווינים) מאת ג'סטין ריצ'רדסון; **זוזי שמש**, (חתולה וכלבה) מאת דפנה בן-צבי.

39 עם זאת ראוי לציין כי בשנים האחרונות יצאו בעיקר בחו"ל ספרים שהדמויות בהן ילדים וילדות המציגים נזילות מינית ומגדרית, אף שהם ממוקדים יותר בטרנסיות MTF, ולא FTM, ובהם למשל: **השמלה החדשה של יעקב**, 2014 (*Jacob's New Dress*), מאת שרה ואיאן הופמן (Sarah and Ian Hoffman); **אני ג'אז**, 2014 (סיפורה של ג'אז ג'נינגס) (*I am Jazz*) שכתבו ג'סיקה הרטל וג'אז ג'נינגס (Jazz Jennings, Jessica Herthel); **ילד הנסיכה שלי**, 2009 (*My Princess Boy*) שכתבה שריל קילודייס (Cheryl Kilodavis).

בהשאלה מהסבר זה ניתן לומר שהשימוש בדמויות שאינן בני אדם הוא דרך התחמקות מהתמודדות ישירה עם סוגיית הזהויות ושאלת הייצוג בספרות הילדים. אלא שזהו פתרון חלקי בלבד, כפי שמאמר זה מבקש להראות. זאת כיוון שהתמות השמרניות ניתנות לפרשנות גם לעולם החי או לעולם הצורות. יתר על כן, כפי שמראה מאמר זה, פתרון חלקי זה אינו פותר את שאלת הייצוג לאפשרויות של נזילות זהותית, מה שמעמיק את חריגותן ומעצים את דפוס תת-הייצוג של דמויות אנושיות שזהותן המינית אינה עונה לכללי המרחב ההגמוני הבינארי. כמאמר דבריה של איב סדג'וויק (זיו וגרוס, 2010) במקום התבוננות בינארית על זהויות מיניות שבהן ההגדרות מובנות על בסיס קונפליקט בין הזהויות, ראוי שתהיה אפשרות לקיום של מודלים, הגדרות וקטגוריות שונות ואף מנוגדות להתקיים בהרמוניה, במרחב שבין המגדרים, שאינו מחייב להיות 'בארוך' או לעבור ממגדר אחד למגדר שני, אלא מאפשר להיות בכל נקודה על הרצף.

ביבליוגרפיה

מקורות ראשוניים

- אלגום, נ' (2013). **קשקוש מקשקש**. איורים: אביאל בסיל. תל אביב: עם עובד.
- הראל, נ' (2003). **נמר ושמו אריאל**. איורים: נעם נדב. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- זרחי, נ' (1996). **נמר בפיג'מה של זהב**. איירה: אורה איל. קרית גת: קוראים.
- זרחי, נ' (2012). **התרנגולת שהלכה אחורה**. תל אביב: עם עובד.
- ליף, מ' (1969 [1936]). **סיפורו של פרדיננד**. איור: רוברט לוסון. תרגום מאנגלית: תתי כדורי. תל אביב: עם עובד.
- לנדאו, א' (2012) **נמרת**. איורים: עמר הופמן. אור יהודה: זמורה-ביתן, דביר.
- עבר-הדני, י' (2007). **המפלצת שקראו לה בהההה!** איור: שרון אלפרט. בני ברק: ספריית פועלים-הקיבוץ המאוחד.
- פגיס, ד' (1973 תשל"ג). **הביצה שהתחפשה**. אייר: דן פגיס. תל-אביב : עם עובד.
- פיפר, ז' (2001). **תנבה כבר ג'ורג'**. תרגום: רחל עוז. תל אביב: כנרת.
- קור, פ' (1993). **הפיל שרצה להיות הכי**. אייר: פאול קור. תל אביב: דביר.
- קייב, ק' (1994 [1999]). **משהו אחר**. איור: כריס רידל. תרגום: יהודה אטלס. תל אביב: שבא.
- שקדי, א' (2001). **סיפורו של משולש ורוד**. איירה: אסתי שקדי. קרית גת: דני ספרים.

מקורות משניים

- באטלר, ג' (2001). **קוויר באופן ביקורתי**. תרגום: דפנה רז. תל אביב: רסלינג.
- באטלר, ג' (2007 [1990]). צרות של מגדר. בתוך: נ' ינאי ואחרות (עורכות). **דרכים לחשיבה פמיניסטית – מקראה**. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה, עמ' 86-135.

גלזנר, ל' (2016). בעקבות ביצה ותחפושת: קריאה קווירית ביצירתו לילדים של דן פגיס. **החינוך וסביבו**, ל"ח, עמ' 317-322.

גרוס, א' (2005). 'התחושות כאדם אחר': חיקוי ומרי מגדרי במשפט של חן אלקובי. בתוך א' בן-נפתלי וח' נוה (עורכות), **משפטים על אהבה** (עמ' 365-413). תל אביב: אוניברסיטת תל-אביב.

גרוס, א' (2016). טרנסג'נדרים והמשפט הפלילי: בצילה של האשמת ההתחזות. בתוך ע' מורגנשטרן, י' לושינסקי וא' הראל (עורכים), **זכויות הקהילה הגאה בישראל: משפט, נטייה מינית וזהות מגדרית** (עמ' 777-798). צפרירים: נבו.

דנינו-יונה, ג' (2017). **ילדות טובות הבניית יחסים מגדריים בספרות הילדים הישראלית הקנונית**. תל אביב: רסלינג.

זיו, ע' (2001). הצרות המגדריות של ג'ודית באטלר. **מכאן**, כרך ב: עמ' 191-201.

זיו, ע' (2007). ג'ודית באטלר – צרות של מיגדר. בתוך: נ' ינאי, ואחרות (עורכות). **דרכים לחשיבה הפמיניסטית מבוא ללימודי מגדר**, חלקים א-ב. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה. עמ' 619-661.

זיו, ע' וגרוס, א' (2010). אומנות הקריאה הקווירית של איב קוסופסקי סדג'וויק. **תיאוריה וביקורת**, 37, עמ' 275-283.

יונה, ל' וקטרי, ע' (2017) "אחותי את לא לבד פה": חוויות של שונות מגדרית במערכת הענישה הפלילית. בתוך: א' הראל (עורך) **משפט צדק? ההליך הפלילי בישראל-כשלים ואתגרים**. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

פדבה, ג' (2014). החיים בוורוד? יונים בוכיות, ברווזונים נשיים ופינגווינים מאוהבים בספרות ילדים קווירית עכשווית. **עולם קטן**, 5. עמ' 135-153.

פוקו, מ' (1996). **תולדות המיניות: הרצון לדעת**. תרגום: גבריאל אש. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

פוקו, מ' (2008). **תולדות המיניות: כרך 2 השימוש בתענוגות**. תרגום: הילה קרס. תל אביב: רסלינג.

פלדמן, ז' (2015). **ספרות השואה גם לילדים: תקבולת אוטוביוגרפית בין יצירה לילדים ויצירה למבוגרים**. אריאל: אוניב' אריאל.

פרייזר, נ' (2004). מחלוקה להכרה? דילמות של צדק 'פוסט-סוציאלי', בתוך: ד' פילק וא' רם (עורכים). **שלטון ההון: החברה הישראלית בעידן הגלובלי** (עמ' 270-297). ירושלים ותל אביב: מכון ון ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד.

קטרי, ע' ה' (2016). לא עוברות, לא נחמדות: המאבק הטרנסי וטקטיקות משטור מגדרי בחוקי איסור אפליה. בתוך א' גרוס, ע' זיו ו' רז (עורכים). **סקס אחר: מבחר מאמרים בלימודים להט"ביים וקוויריים ישראליים**. (עמ' 615-656). תל אביב: רסלינג.

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

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

רוזמרין, מ' (2001). הקדמה – בין חזרה לשכתוב: ג'ודית באטלר והפרפורמטיביות של הזהות. בתוך ג' באטלר (עורכת), קוויר באופן ביקורתי עמ' 7-20. תל אביב: רסלינג.

שוורץ, י' (2004). 'הביצה שהתחפשה', בפברואר כדאי לקנות פילים: דן פגיס, יואל הופמן: מודרניזם ופוסטמודרניזם. **צפון: קובץ ספרותי**. כרך ז' (תשס"ד) עמ' 277-293.

- April G, A. White, H. (1996). Children's assignment of gender to animal characters in pictures. *The Journal of Genetic Psychology* 157: pp. 297-301.
- Bettcher, T. Mae. (2007). Evil Deceivers and Make-Believers: On Transphobic Violence and the Politics of Illusion, *Hypatia*, Indiana: Indiana University Press, 22(3): 43-65.
- Butler, J. (1998). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York and London: Routledge.
- Fraser, N. Honneth, A. (2003). *Redistribution or Recognition: A Political-Philosophical Exchange*. London, New York: Verso
- Katri, I. (2016). *Transgender Intrasexuality: Rethinking Anti-Discrimination*. Law and Litigation U. Pennsylvania. J. L. & Soc. Change 20 (Forthcoming), section a.
- Paisley, C. Richard M. J. (2006). Shannon Price Minter (eds). (2006). *Transgender Rights*. University Of Minnesota Press.
- Pescosolido, B. A., Grauerholz, E. and Milkie, M. A. (1997). Culture and conflict: The portrayal of Blacks in U.S. children's picture books through the mid- and late-twentieth century. *American Sociological Review*, Vol. 62, No. 3. (Jun., 1997). pp. 443-464.
- Sedgwick, K. E. (1993). *White Glasses Tendencies*. Durham: Duke University Press.
- Spade, D. (2003 a). *Re/modeling gender*. Berkeley Women's. LJ18.
- Spade, D. (2003 b). *Resisting medicine, re/modeling gender*. Berkeley Women's. LJ18.
- Turow, J. (1978). *Getting books to children: An exploration of publisher market relations*. Chicago: American Library Association..
- Yona, L. (2015-2016). *Keepin' It Real: Israel's Segregation of Transgender Prisoners and the Transgender/Cisgender Binary*. 24 Buff. J. Gender L. & Soc. Pol'y 43 (2015-2016).
- Yoshino, K. (2006). *Covering: The Hidden Assault on Our Civil Rights*. New York: Penguin Random House.

ייצוגי השעשוע, המשחק והקריאה בספריו האוטוביוגרפיים של אורי אורלב "חיילי עופרת" ו"משחק החול"

ד"ר ישראלה וייס

מוקדש בגעגועים להוריי האהובים ארנולד ומרים וייס זכרם לברכה

תקציר

ברומנים האוטוביוגרפיים של אורלב **חיילי עופרת** ו**משחק החול** מתוארת ילדותם של אורי אורלב ואחיו קאז'יק במקומות מסתור שונים בשש שנות מלחמת העולם השנייה. הרומן הראשון **חיילי עופרת** נכתב למבוגרים זמן קצר לאחר סיום המלחמה (1956), ונעשה פופולרי בקרב בני הנוער. את הספר **משחק החול** (1996) כתב אורלב לילדים בעקבות שאלותיו של בנו על המלחמה ועל קורותיו במלחמה. בספר זה אורלב חוזר וכותב על מקצת האירועים שהעלה ב**חיילי עופרת** ומבארם ומרחיבם כך שיתאימו לקורא הצעיר.

במאמר זה אעמוד על תפקידיהם של **השעשוע, המשחק והקריאה** בספרות בעולמו של הילד, ואבחן כיצד הם משתקפים בשני ספריו האוטוביוגרפיים של אורלב. עיון בתאוריה של הפסיכולוג ברונו בטלהיים המוצגת בספרו **הורה מתקבל על הדעת** (עם עובד, 1997) תסייע להבין את מקומם המרכזי של השעשוע, המשחק והקריאה בחיי הילד. לטענתי, אפשר למצוא חוט מקשר בין כל הרכיבים הללו, שבאו לידי ביטוי בילדותו של אורלב, ותרמו להתפתחותו כסופר בעל דמיון, יכולת ביטוי, רגישות ומוסריות בבגרותו.

מילות מפתח: אורי אורלב, ברונו בטלהיים, משחק, משחק מלחמה, דמיון, השפעת הילדות, שואה, משחק החול, חיילי עופרת

מבוא

אורלב נולד בוורשה ב-1931. בילדותו היה שמו יז'י הנריק אורלובסקי, וכינויו היה יורק. עם עלייתו ארצה שינה את שמו לאורי אורלב. תקופת השואה עברה עליו ועל אחיו קאז'יק, הצעיר ממנו בשנתיים, במקומות מסתור שונים, לאחר שאימם חלתה ונרצחה בבית החולים ואביהם נשלח לחזית. שני האחים התגוררו עם דודתם, סטפה (**משחק החול**, עמ' 35), עד שנתפסו ונשלחו למחנה הריכוז ברגן בלזן. שני הילדים הצליחו לשרוד, ובתום המלחמה עלו לישראל במסגרת עליית הנוער. הם התחנכו והתבגרו בקיבוץ גניגר.

האב, שהיה רופא וקצין בצבא הפולני, חזר בתום המלחמה מהחזית הרוסית לפולין. הוא עלה ארצה בשנות החמישים. עם זאת, "המפגש המחודש עם בניו לא עלה יפה" (**חיילי עופרת**, עמ' 209). בספר **משחק החול** אורלב מוסיף שרק לאחר מות אביו, בעת שהתבקש לזהות את הגופה לפני הלוויה, הוא עבר חוויה של פיוס:

ופתאום הוא חזר להיות אבא שלי, כמו פעם, כמו בהתחלה. הכול נסלח ונשכח והוא חזר להיות אבא שלי שזכרתי, אבא שיצאתי אתו לחתור בקיץ על פני הנהר ובחורף החלקתי בעקבות שטבעו מגלשיו בשלג הנוצץ. (**משחק החול**, עמ' 50)

אורלב, סופר ומתרגם, כתב כ-40 ספרים אשר תורגמו ל-38 שפות.¹ הוא זכה בפרסי ספרות מכובדים, ובהם פרס אנדרסן הבין-לאומי, פרס זאב, פרס ביאליק וחרט הכסף. רוב ספריו מיועדים לילדים ולנוער, ובמרכז כמה מהם מתוארים ילדים המתמודדים עם אימי השואה. לדבריו: "אני לא יכול לא לחשוב, לא לכתוב ולא לספר על השואה כאדם מבוגר. אני יכול לכתוב, לספר ולדבר על זה רק כילד".²

ספרות שואה לילדים ולנוער הוא נושא שנחקר לא מעט (בין החוקרים: סצ'רדוטי, 2018; פלדמן, 2015; רגב, 2002; שטרן, 1988; שיכמנטר, 2004; 2017). שיכמנטר (2017), במאמרה על אודות ספרי השואה לילדים ולנוער פרי עטו של אורי אורלב, טענה שספרות ילדים יוצרת "מרחב תרבותי המאפשר ליוצרים להתמודד עם השואה באופן מעודן" (עמ' 142). לדבריה, התכונות המיוחדות של ספרות זו מזמנות ליוצרים אפשרויות להתמודד עם זיכרונות השואה בדרכים שאינן מתאפשרות בספרות למבוגרים, בזכות ההיצמדות לתודעה של ילד והתנועה בין הסתרה לחשיפה. פלדמן בספרה **ספרות השואה גם לילדים** (2015) התייחסה למגוון יצירותיו של אורלב – שירים שכתב בהיותו נער בברגן בלזן, ספרות בדיונית לנוער (**האי ברחוב הציפורים**), סיפורים אוטוביוגרפיים וסיפורים ידועים שכתב לילדים בגיל הרך כגון: **סבתא סורגת וחיית החושך** – והצביעה על תקבולות אוטוביוגרפיות בין יצירותיו של אורלב לילדים לבין יצירתו למבוגרים: "סיפוריו של אורלב הם מסע לתוך מה שהיה שם. זהו מסע לתוך העומק של הטראומה הגדולה של האימה, למרות שמתבונן בעיני ילד" (שם, עמ' 213). אורלב התחיל את דרכו הספרותית בכתיבה אוטוביוגרפית על חייו המיועדת למבוגרים. מהתמודדותו עם תקופה אפלה זו הוא צמח להיות סופר פורה הכותב בעיקר על ילדים בימי השואה מתוך ניסיונו האישי ותחושותיו.

במאמר זה אעמוד על תפקידיהם של הקריאה, של הפנטזיה ושל המשחק,³ השפעתם על התפתחותו של אורלב בילדותו ותרומתם להיותו סופר רגיש הכותב על תקופה חשוכה מנקודת מבט

1 כך סיפר בריאיון: <https://www.youtube.com/watch?v=V5blZW3C92w>

2 ראו "סופרים קוראים – אורי אורלב": <https://www.youtube.com/watch?v=V5blZW3C92w>

3 על חשיבותו התרפויטית של המשחק כתב גם ויניקוט בספרו **משחק ומציאות** (1995). הוא רואה במשחק פעילות יצירתית וחיפוש עצמי.

מוסרית.⁴ לצורך כך אבחן שני ספרים אוטוביוגרפיים שכתב אורלב על ילדותו בימי מלחמת העולם השנייה: הספר **חיילי עופרת** והספר **משחק החול**.⁵

שמות הספרים נגזרו ממשחקים ששיחק אורלב בהיותו ילד בתקופת המלחמה: שם הספר **חיילי עופרת** נגזר ממשחקי המלחמה באמצעות חיילים מעופרת, ומכל חומר גלם שמצאו אורלב ואחיו בזמן שהותם במסתור במהלך המלחמה. לדעת שטרן (1988) בספר זה השכיל אורלב "למוזג יסודות זיכרוניים עם יסודות מבדיים בנושא השואה" (שם, עמ' 41). שם הספר **משחק החול** נגזר ממשחק שנהגו לשחק בימי ילדותו בפולין, משחק ה"חווה" כמה ילדים יוולדו לך בעתיד. המנבא זורה שוב ושוב גרגרי חול באוויר ותופס בכף ידו כמה מהם בנופלים. בכל פעם הוא מזכיר אסון וזורה לאוויר את גרגרי החול הנותרים עד שנשארים בידו גרגרים ספורים בלבד. המשחק המתואר בספר הוא מטפורה אירונית למצבם הקיומי של היהודים במלחמה.

ספרות השואה של אורלב וסגנון כתיבתו

עד מחצית שנות התשעים נכתבו על השואה יצירות ספרות בעיקר למבוגרים ולנוער, זאת בשל העמדה שהייתה מקובלת ולפיה ספרות שואה אינה מתאימה לילדים. נוסף על כך, הטראומה האישית שעברו הסופרים הקשתה עליהם לספר את סיפורם לדור הבא (דר, 2006, עמ' 53).

כתיבתו של אורלב על השואה שואבת מחוויותיו בתור ילד-נער בשנים אלה. גולדברג (תשל"ז) טוענת שסופר כותב על ילדות ועל נעורים מתוך ניסיונו האישי: "בדרך כלל רואה הילד ויודע (אם כי לעיתים אינו רוצה לדעת) את אשר נעשה סביבו, מתוך סקרנותו לגבי העולם המקיף אותו, המגלה לו יום-יום גילויים חדשים" (עמ' 108-109). הספר **חיילי עופרת** כתוב, לדעת גולדברג, "בכאב וברוח טובה בעת ובעונה אחת. ההסתכלות היא כמבעד לדמעות ועם חיוך; אך יש בה גם אותה אכזריות של אמירת האמת, שאינה מקשטת, איננה 'מייפה' את המציאות" (שם, עמ' 110).

בספר **משחק החול** מספר אורלב את סיפורו בגוף ראשון, ואילו בספרו **חיילי עופרת** הדברים נמסרים לקורא באמצעות מספר חיצוני הצמוד לתודעתו של הגיבור. המספר אמין ומשכנע. הוא מרכך את תיאור האירועים ומאפשר לקורא להתגבר על החשש שמעורר נושא השואה (שיכמנטר, 2004, עמ' 173) באמצעות אמירה ישירה "כמי שמסתכל בעיניים פקוחות על האימה ללא כל מסווה או מסכה בתמימותו של מי החוזר כילד" (פלדמן, 2015, עמ' 199). בספר **משחק החול**: "אורלב מספר לבנו את קורותיו בשילוב הקריצה ההומוריסטית האופיינית לו"; ועם זאת, "מאחורי הקריצה נמצאים זיכרונות קשים. בסיפורו לבנו אין הוא מסתיר את האמת החושפת את מה שהיה שם" (שם, עמ' 203). לדעת שיכמנטר "הבחירה של אורלב לכתוב ספרות ילדים ונוער משמשת אותו להתמודדות – במובן האישי והתרבותי – עם חווית השואה" (שיכמנטר, 2017, עמ' 139). הכתיבה

4 את חוויות ילדותו סיפר אורלב בריאיון ל**דה מרקר** (2.5.2008) וגם ב**עולם קטן** (2009).

5 לא אעסוק במאמר זה בשני ספרים אוטוביוגרפיים אחרים שכתב אורלב – **רחוקי משפחה** (1996) ו**עד מחר** (1958) – שבהם מתוארים קליטתו וקליטת אחיו בארץ בתום המלחמה והמפגש המחודש עם אביו.

מאפשרת "לו לחזור שוב ושוב אל חוויית ההישרדות שלו, אך בו בזמן לנסות לעבדה ולהבינה באופן רציונלי" (שם, עמ' 140).

גיבוריו של אורלב הם ילדים יהודיים ששרדו,⁶ ולכן הם במצב תודעה "שבין ילדות לבגרות, בין הבנה לחוסר הבנה" (שיכמנטר 2017, עמ' 144). יתר על כן, "לכל אורך הספרים נעדרת מהם כמעט לגמרי הסתכלות בוגרת" (שם, עמ' 144). החזרה אל נושא ההישרדות מאפשרת לו "לנסות ולהבין איך ייתכן שהוא שרד" (שם, עמ' 143). זהו מוטיב חוזר בספריו, ושיכמנטר טוענת כי הסיפור על אודות הישרדות נערים בשואה "ראוי למעמד של מפעל ספרותי-הגותי" (שם, עמ' 148).⁷

משחק הוא עוד מוטיב מרכזי החוזר בשני הספרים. בעבור הילדים בשואה, משחק ה"כאילו" היה המקום שבו התהוותה מציאות חלופית מתוקנת. משחק זה הפך לזיכרון ילדות וכן "לאישוש קיומו של עולם מתוקן וטוב יותר" (סצ'רדוטי, 2018, עמ' 33). לדעת סצ'רדוטי "הספרות כפנטזיה מבדית מתארת מציאות או יוצרת אותה" (שם, עמ' 36) ובאמצעות המשחק הילד מנרמל את הכאוס בחייו והופך את "האובדן למשהו פרודוקטיבי" (שם, עמ' 36).⁸

בשני הספרים הנדונים כאן מופיעים אזכורים רבים למשחק, לשעשוע ולקריאה במהלך ימי המלחמה. אף שהתאוריה של פסיכולוג הילדים ברונו בטלהיים (1903-1990) בנושא השעשוע, המשחק והקריאה בעולמו של הילד (ראו להלן) טרם נודעה לאורלב ב-1956, הוצאתו לאור של ספרו **חיילי עופרת** יוצרת, לטעמי, תחושה עמוקה שכתבתו מאמתת את התאוריה של בטלהיים.

התאוריה של בטלהיים

בספרו **הורה מתקבל על הדעת** (1997) בוחן בטלהיים את פיתוח עצמאותו של הילד באמצעות השעשוע והמשחק. הוא טוען שהם מסייעים לילד להתמודד עם בעיות וחרדות המציקות לו ולחפש אחר הפתרון הרצוי לו: "חזרה מדויקת על דפוסי שעשוע מעידה שהילד נאבק עם עניינים בעלי חשיבות גדולה בשבילו, ואף כי טרם הצליח למצוא פתרון לבעיה שהוא בוחן בעזרת השעשוע, הוא ממשיך לחפש" (שם, עמ' 163). וכן: "השעשוע מאפשר לילד לפתור בצורה סמלית בעיות בלתי פתורות מן העבר ולהתמודד בצורה ישירה או סמלית עם דברים שמעסיקים אותו בהווה" (שם, עמ' 163).

6 כפי שמציינת שיכמנטר, גם בספריו של אורלב **רוץ ילד, רוץ; האי ברחוב הציפורים; הביתה מערבות השמש**, המבוססים על זיכרונות של ניצולים אחרים, הגיבור הוא ילד יהודי השורד במלחמה (2004, עמ' 143).

7 דגם ספרותי שאורלב מרבה להשתמש בו לפי שיכמנטר נקרא ה"רובינזונדה" (2017, עמ' 148), על שם הספר **רובינזון קרוזו**, ובמרכזו סיפור הישרדות בתנאים קשים.

8 בתערוכה "אין משחקים ילדותיים", שהוצגה ב"יד ושם", כתבה האוצרת יהודית ענבר: "התערוכה מספרת את סיפור ההישרדות – מאבקם של ילדים אלה להיאחז בחיים. התערוכה מתארת את ניסיונותיהם לשמר את ילדותם ואת נעוריהם על ידי יצירת מציאות אחרת עבור עצמם, מציאות שונה מזו שהקיפה אותם. במקרים רבים, היו אלה הילדים שהעניקו להוריהם את העידוד והתקווה שנדרשו על מנת להמשיך את מאבקם היומי הנואש להישרדות".

164). השעשוע מאפשר לילדים לתת ביטוי למתח הקיים בהם ולהיפטר באופן ממשי וסמלי מהכעס, שאי-אפשר להתגבר עליו כשהוא מודחק.

בטלהיים טען שהילד משיג שליטה על עצמו באמצעות השעשוע: הוא לומד להתאים את עצמו לאדם שהוא משחק עימו, וכך לומד על יחסים חברתיים. ככול שהוא מתנסה באירועים, כך הוא לומד לשלוט בהם. באמצעות השעשוע "אפשר לפרק התנסות מורכבת לקטעים שקל לטפל בהם, ולהתנסות שוב בכל קטע, ועל ידי כך להבינו ולשלוט בו ללא חרדה" (שם, עמ' 194). פעילות הגוף והמוח היא בסיס להרגשה טובה, "אבל בשעשוע עם הזולת טמון סיפוק רב נוסף: הידיעה שאנחנו מתפקדים טוב עם הזולת" (שם, עמ' 164). כך באמצעות משחק הילדים אפשר למצוא פתרון לקונפליקטים וגם להשיג תחושה של שליטה.

לפי בטלהיים "השעשוע מעוגן בהווה, אבל הוא גם מעלה בעיות מן העבר ומנסה לפתור אותן, ולעיתים קרובות הוא גם מכוון אל העתיד" (שם, עמ' 208). הדמיון והמשחק יכולים לסייע לילד להתמודד עם לחצי התת-מודע המעיקים עליו. עוד טוען בטלהיים כי במשחקי המלחמה הילד יכול לפרוק תסכולים ולחצים פנימיים, וכך לשלוט ברגשות העוינות והתוקפנות שלו "הקשורים בעיקר לאירועים המתרחשים בבית כגון קנאת אחים או כעס על ההורים" (שם, עמ' 205).

בפנטזיות על השליטה באחרים יש כדי לפצות את הילד המתוסכל על היותו נתון לשליטת המבוגרים, ובאמצעות הפנטזיה במשחק הוא לומד להתמודד עם מגבלות המציאות.

משחק ושעשוע בספריו של אורלב

גיבור הספרים **חיילי עופרת ומשחק החול** הוא יורק, בן דמותו של המספר אורלב. יורק הוא ילד רזה, חלש, חיוור וילדותי הסובל מקשיים חברתיים: בבית הספר הילדים נוהגים להכותו, והוא סובל מאלימותם (**חיילי עופרת**, עמ' 14-17). הוא מתחרה עם אחיו הצעיר קאז'יק על אהבתה של האם, ולמרות זאת, בבית מצבו טוב יותר: הוא חש עליונות על אחיו הצעיר, שכן בזכות המצאותיו, יכולתו המילולית ודמיונו הוא המוביל במשחקיהם, ואגב כך משפיל את אחיו הצעיר ומכנה אותו בכינוי הגנאי "טיפש" (**חיילי עופרת**, עמ' 21).

יורק ואחיו משחקים משחקי מלחמה בגטו, במקומות המסתור, ולבסוף במחנה ברגן בלזן שאליו הם נשלחים. אימם זופיה מטפלת בהם בראשית ימי המלחמה (**משחק החול**, עמ' 14, 27). היא מאפשרת להם להמשיך במשחקיהם, אינה דורשת מהם לסייע למשפחה, כפי שנדרש מילדים אחרים בזמנים שכאלה, ואינה משתפת אותם בחרדותיה – כל זאת מתוך הגנה עליהם. פעם אחת בלבד, כשהמצב מידרדר והאם מגיעה לכלל ייאוש, היא שואלת בכובד ראש אם הם מבינים את המצב, והם מאשרים שהם מבינים (**חיילי עופרת**, עמ' 95). בתחילה נראה שהילדים שקועים במשחקם ואינם

9 בטלהיים מביא לדוגמה תיאור של מאורע: גתה השליך את כלי החרס מהבית ובכך נתן ביטוי לכעסו על אחותו – לפי ניתוחו של פרויד, זה היה "גירוש סמלי" שלה מהבית (בטלהיים, 1997, עמ' 184).

נותנים את דעתם על שאלתה, אך כשהיא מאושפזת בבית החולים, יורק חושש לחייה ולוקח תלתל שלה למזכרת (**חיילי עופרת**, עמ' 98). מכאן אפשר להבין בוודאות כי בשלב הזה הוא ער למצב, למרות משחקיו. סצ'רדוטי (2018) שבחנה את משחקי ה"כאילו" בספרות השואה לגיל הרך, טוענת בנוגע לחיילי עץ ועופרת שאורלב העביר ליד ושם¹⁰: "משחק ה'כאילו' הוא עבור ילד בשואה דרך לברוח מאימה, כלי לביטוי הסערה הפנימית והבלבול של חייו, ניסיון לתפוס מחדש את תחושת המוכרות והנחות של טרם-שואה, אך גם דרך לברוח מהשעמום שאפיין את חיי הגטו, המחנות והחיים במסתור" (עמ' 24).

בטלהיים (1997) מבחין בין שעשוע (play) ומשחק (game). על פי בטלהיים, השעשוע (play) הוא פעילות של ילדים צעירים שאין בה כללים, חוץ מאלה שהילד ממציא בעצמו; עירוב של מציאות ופנטזיה שלילד אין מטרה בהם, חוץ מן הפעילות עצמה. לדבריו, השעשוע נתפס בעיני הילד הצעיר כמציאות אמיתית, ולכן הוא מאושר כשהוא מנצח, וההפסד מערער את הערכתו העצמית. לפיתוח עצמיותם "הילדים זקוקים לזמן ולשלווה כדי להתרכז בשעשוע, ולהזדמנויות ועידוד להשתעשע בו בדרכם שלהם" (עמ' 167). כמו כן הם זקוקים למרחב פנוי כדי להפעיל את הגוף וגם את המחשבה משום "שפיתוח החיים הפנימיים, ובכללם הפנטסיות והחלומות-בהקיץ, הוא אחד הדברים המועילים ביותר שיכול האדם הצעיר לעשות" (עמ' 170-171). בשעשוע, הילד יכול להיות בטוח שהוא אחראי לגורלו, להתחזק באמצעות המשחק והפנטזיה ולהתגבר על אירועים טראומטיים.¹¹ הילד ישחק פעמים רבות באותו משחק עד שיירגע. באמצעות משחקיו עם אחיו הקטנים הוא יכול לשחזר אירועים שהתרחשו בן, ומהם הוא "לומד באופן פעיל להתגבר על חוויה שבה הוא נשלט וסביל במשך היום" (עמ' 198).

יורק מתאר מגוון רחב של שעשועי האחים. בתחילת המלחמה, בעת הפצצות המטוסים, הם משחקים ב"אווירונים שורטים" מתוך שהם פורסים את ידיהם ומתחככים (**חיילי עופרת**, עמ' 18). לפני שנת הלילה יורק מתעטף בסדין ומתגלגל ממיטתו. צילו הלבן מרקד על פני החדר ולוחש: "זוזה אני, הקקקון הנוררר והאכזררר". תנועותיו מפחידות את אחיו הקטן, וזה שואל בחרדה: "למה אתה נופל כל פעם?" (**חיילי עופרת**, עמ' 20). המספר מסביר שההשראה למשחק היא בובת קוף שקיבל מאימו: "הקוף שלו המרוט והבלוי, בעל אותה ההבעה של קוף אדם שבגללה קנתה אותו אימו בעוברה ברחוב" (עמ' 23). כך הוא מקשר בין עולם הדמיון לעולם המציאות.

כשהוא גדל הוא משחק עם עצמו ב"משחק המכונית", ואת חוקיו הוא ממציא: "לפעמים הייתי משחק שאני מכונית וניסיתי להשיג את כולם. או שהייתי מונה את מספר בעלי הדרגות מבין השוטרים היהודים משני צדי הרחוב – איזה צד ניצח" (**משחק החול**, עמ' 27). אותו משחק מוזכר גם

10 אורלב, א (2015). חיילי עץ ועופרת. פריט מספר 9596060. **פריקט הנצחה: הבובה שהצילה אותי**. ירושלים: יד ושם והטלוויזיה החינוכית.

11 כדוגמה לפעילות מחזקת בטלהיים מציג משחק תפקידים לאחר ביקור אצל רופא שיניים. במשחק כזה הילד מחפש פורקן באמצעות הפנטזיה.

בספר **חיילי עופרת**, ושם יורק מפרט כיצד הוא צובר נקודות: "איזה צד של הרחוב יצבור נקודות... כל שוטר יהודי פשוט היה מזכה את צד הרחוב שבו צעד בנקודה אחת. כל כוכב של קצין – בעשר נקודות. שוטרי היחידה היהודית המיוחדת, ה'שלוש עשרה', היו מזכים את הצד שלהם ברחוב במניין נקודות כפול" (עמ' 45).

השעשוע מתאים גם לתנאי המסתור הקשים. בזמן הרב העומד לרשותם בחשכת המרתף שבכפר הם ממציאים משחקים, כמו משחק הניחושים. במשחק הזה "המנחש צריך לנחש איפה המקום שהוא נוגע בו באצבעו בגופו של השני" (**משחק החול**, עמ' 39). במלון שבו הם שוהים בדרכם לפלסטינה הם משחקים בתור בעל ואישה "שבאו לעשות חיים בבית מלון" (**חיילי עופרת**, עמ' 197), וכך הם מביימים את געגועיהם להוריהם.

משחק המלחמה של האחים

בשונה מהשעשוע, בטלהיים (1997) רואה במשחק (game) פעילות תחרותית בעלת חוקים מוסכמים, ומטרתם של המשחקים היא לנצח.¹² הילד לומד להשלים עם ההפסד: "בעזרת תבוסה... הילדים לומדים שלמרות נסיגות זמניות בחיים עדיין הם יכולים להצליח" (עמ' 160). באמצעות המשחק הילד לומד לחכות לתורו, לציית לחוקי המשחק (גם משום שהוא עצמו יהיה בעמדת המנהיג בהמשך) או ליזום ולתכנן את המשחק לבדו. מתוך המשחק הילד מאמץ גישה מוסרית, משתחרר מתוקפנותו ועובר למאבק של הטוב נגד הרע בכפוף לחוקים ברורים.

בטלהיים ייחד פרק שלם למשחקי המלחמה. לדבריו, במשחקי הראשונים הילד רואה את עצמו גיבור מנצח, ולמציאות אין מקום. השימוש ברובי צעצוע נובע מהצורך של הילד להגן על עצמו באופן סמלי. עם התפתחותו הוא הופך לגנרל ואז מזדהה עם גיבור תרבות. בעמידתו מול יריבים הוא מנתח את הסיטואציה משתי נקודות המבט, שלו ושל יריביו, והשיקולים ההגיוניים גוברים על רצונו לתקוף. כדי להציב מערך קרב יש צורך בהתמדה ובסבלנות.

משחק המלחמה הוא המשחק המרכזי המעסיק את האחים בימי המלחמה, ויורק הוא הקובע את חוקיו. במשך השנים המצב בגטו הולך ומחמיר, אך הילדים – עיתותיהם בדיהם – עדיין שקועים במשחקיהם:

ובמשך שש שנות המלחמה האמיתית ניהלנו אנחנו משחק מלחמה משלנו... בימים שלא היינו צריכים להסתתר ערכנו קרבות או משחקי שלום לסירוגין על פני החדר כולו במשך שנים עשרה שעות, עד שחזרו המבוגרים מהעבודה. (**משחק החול**, עמ' 31).

בטלהיים (1997), מצא שמשחקי המלחמה "מאפשרים למשחק להביע קשת שלמה של רגשות, החל מדעתנות עריצה ועד פורקן אמוציונלי של תסכול ועוינות. באמצעות משחקים כאלה

¹² בטלהיים כותב שמשחק השחמט הוא דוגמה למשחק חשיבה טהור שמסייע בפיתוח האישיות, ובאמצעותו המשחק לומד לשלוט בתוקפנות ולקנות מיומנויות הדרושות לו בחיים (בטלהיים, עמ' 233-235).

נהפכות הנטיות האסרטיביות הללו לשעשוע בונה ותואם-גיל" (עמ' 265). זאת ועוד, "כדי להציב מערך-קרב בעזרת חיילי-צעצוע יש צורך בהרבה התמדה וסבלנות... הנטיות לדעתנות ולתוקפנות מתרסנות במשחקי המלחמה ומתפתחות לגישות רציניות של שקדנות והשתדלות" (שם, עמ' 266). בעת המשחק יש להפעיל שיקולים הגיוניים וריסון, שכן "התכנון ויכולת החיזוי יכולות לשנות את התוצאות" (שם, עמ' 266). במרבית זמן המשחק הילד "יכול להגן על עצמו ואם הוא פורק בעזרתו הרבה רגשות תוקפנות הרי שפחות רגשות כאלה יצטברו בקרבו ויחפשו לעצמם בעתיד מוצא בדרכים מסוכנות" (שם, עמ' 205).

כל החומרים הזמינים בסביבה משמשים ליורק ולאחיו ליצירת חיילים: "חיילי עופרת ונייר, קלעי רובה ותרמיילי אקדח, מלכות, רצים וחיילי שחמט" (**חיילי עופרת**, עמ' 116), הם גם הכינו בעצמם חיילי עץ ונייר (**משחק החול**, עמ' 36). יורק משכלל ומכין בגדים ואביזרים לחיילי אחיו ולנשותיהם כדי שאחיו ישלם תמורתם בפקודות ("משחק החול", עמ' 37). בטלהיים (1997) נדרש למרחב המשחקים של הילד וטען: "שפילראום"¹³ איננו בראש ובראשונה חדר להשתעשע בו; אומנם גם זו הוראתה של המילה, אבל פירושו העיקרי הוא מרחב פנוי, שפע של מקום – מקום להפעיל בו לא רק את הגוף אלא גם את המחשבה; מרחב לעשות ניסויים בדברים ורעיונות בניחותא" (עמ' 168). ואכן, מרחבים שונים משמשים למשחקיהם של יורק ואחיו בבית, בחצר ובמחבוא: "בבית – בחדרה של האם – הם משחקים ב"מלחמת מדרגה" (**חיילי עופרת**, עמ' 50), "בחצר – משתמשים בספה ישנה ובשני כיסאות שהושלכו" (עמ' 64), "ובמחבוא – משחקים על הרצפה או על קיר מחוספס שהחיילים הסתתרו בתוכו" (**משחק החול**, עמ' 37-38). משחקם של האחים דינמי ורועש מאוד, כמשחקם של ילדים המרוכזים בו בכל מאודם. הם חיים את מהלכיו כאילו חייהם תלויים בהם; ואף שהם עלולים להיחשף ולהימסר לידי הגסטפו, הם ממשיכים לצעוק ולהתווכח בהתלהבות רבה (**חיילי עופרת**). מעורבותם הרגשית במשחק חזקה ממש כפי שטען בטלהיים, והם חיים את הסיטואציות המבויות.

משחק המלחמה, לדעת בטלהיים, מסייע בפתרון בעיות של קנאת אחים במשפחה, אך המשחק אינו תמיד הוגן. ואכן, יורק הבכור מנצל את מעמדו כדי לנצח באופן לא ראוי: "אם התברר לי שאיזה חוק פועל לרעתי הייתי פשוט משנה אותו, ואחי נאלץ להסכים, אחרת קיבל מכות. אבל היה גבול לדיכוי הזה, מפני שבידו הנשק הקטלני: 'לא משחק אתך. חזיר!' ואז הייתי חוזר בי או נותן לו לנצח בקרב גדול כדי שהכול יחזור למקומו" (**משחק החול**, עמ' 33). כאשר קאז'יק עומד להפסיד ומאיים שלא ימשיך במשחק, יורק מתפטר ומציע פתרון: "אתה מסכים שאוציא אותו להורג ונשחק מחדש?" (עמ' 117). קאז'יק מסכים לפשרה, וכך הם יכולים להתחיל את המשחק מחדש.

הילדים משחקים במשחקי המלחמה בשתי דרכים: בדרך של הזת חיילים פיזית או בדרך מילולית. "בחושך שכבנו במיטה וכל אחד אמר מה הוא עושה בגנרלים ובצבא שלו" (**משחק החול**, עמ' 39). הודות למשחק המילולי אוצר מילותיו של יורק מתרחב (**משחק החול**, עמ' 37-38). שמות

13 חדר משחקים, בגרמנית – Spielraum.

החיילים במשחק המלחמה מקורם בסיפורים שהילדים שמעו או קראו. "גיבורי ספרים, גנרלים ואחרים – פרי המצאתו של יורק" (**חיילי עופרת**, עמ' 116). "שמות הגיבורים באו מהספרים. מי שקרא ראשון הזמין את גיבורי הספר לצבאו... אמא... כשסיפרה לנו את סיפור רובין הוד, אחי קפץ פתאום והזמין. מאז היה גנרל רובין הוד בצבא שלו, לעזאזל" (**משחק החול**, עמ' 33). אירוע זה מסופר במפורט גם ב**חיילי עופרת**: "מיד הפך החדר ליער ושני הילדים עקבו במתיחות אחרי רובין הוד, הגיבור הלבוש בגד ירוק, השודד את העשירים ומעניק לעניים. 'אני אהיה רובין הוד', אמר קאז'יק" (עמ' 93). יורק מקנא ומנסה לקחת מאחיו את גנרל גורדון, אך קאז'יק מונע זאת ממנו מתוך שהוא מסתמך על אחד החוקים שקבע יורק עצמו: "מה שנותנים לא לוקחים חזרה" (**חיילי עופרת**, עמ' 123).

לטענת בטלהיים (1997) "המציאות אינה משחקת כמעט שום תפקיד בפנטסיות האלה... כאשר הוא מתקדם... כמה אלמנטים היסטוריים חודרים למשחק, וניכרת בדרך-כלל התחשבות בהיבטים מציאותיים מסוימים" (עמ' 265). כאשר המציאות חודרת לתוך משחקם של האחים, יורק מתנגד: "חיילי העופרת דחקו בקבוצת מגורשים בדרך למגרש המשלוחים. מאחד מבתי הגטו, הבנוי קוביות צבעוניות, נורה מטח יריות. שלושה חיילים נפלו על הרצפה. 'מרד!' צרח קאז'יק, 'מרד!' 'אסור!' מחה יורק והעמיד את חייליו על רגליהם, 'זה לא שייך למשחק!' (**חיילי עופרת**, עמ' 126). בחדירתה של המציאות לתוך המשחק יורק רואה הפרה בוטה של חוקי המשחק. המציאות מאיימת כל כך שהילד דוחק אותה אל מחוץ למשחק כמנגנון הגנה מפני החרדה שהיא מעוררת.

השעשוע והמשחק בימי המלחמה תורמים רבות לצמיחתו של יורק, לעיצוב אישיותו ולהכנתו לעתיד: הם מסייעים לו בצמיחתו השכלית, במציאת פתרונות יצירתיים לבעיות המעסיקות אותו, בשליטה באחיו בזמנים שבהם אין לו שליטה בחייו שלו, בשחרורו מתוקפנות ובהעלאת ערכו העצמי באמצעות ניצחונות והתמודדות עם הפסדים. באמצעותם הוא מפתח "צופן מוסרי... מאבק של הטוב נגד הרע בהתאם לכללים מוסדרים" (בטלהיים, 1997, עמ' 265).

עולמו הדמיוני של יורק

יורק חי בעולמו הדמיוני, ועולם זה מגן עליו מפני האירועים הקשים שהוא עד להם: המוות, הרעב והסלקציות החוזרות. לדעת בטלהיים (1997), "שעשוע הפנטסיה... בונה גשר בין העולם הלא-מודע ובין המציאות החיצונית. במהלך השעשוע הפנטסיה משתנה... מגבלות המציאות נעשות גלויות לעין על-ידי פעילות השעשוע, ובו בזמן המציאות מועשרת, נעשית אנושית ואישית על ידי שנמזגים בה יסודות לא-מודעים שמקורם במעמקים הנסתרים ביותר של החיים הפנימיים שלנו" (עמ' 173). יורק מספר: "ראיתי את עצמי כגיבור של סיפור מותח, וככל שהרגו סביבי יותר אנשים כך גברה אמונתי שלי לא יכול לקרות שום דבר רע, ושסוף הסיפור שאני משחק בו את תפקיד הגיבור יהיה בהכרח סוף טוב" (**משחק החול**, עמ' 34). וכך, טוען בטלהיים, באמצעות "הפנטסיות הדמיוניות

והשעשוע המושתת עליהן הילד יכול להתחיל לפצות את עצמו במידה מסוימת על לחצים המעיקים עליו במציאות ועל אלה שמקורם בלא-מודע שלו" (עמ' 170).

גם אמונתו¹⁴ של יורק ששומרים עליו מלמעלה מגינה עליו: "כל עוד אמא חיתה חשבת, הרגשתי, שישנה איזו דמות שקופה ששומרת עלי כל הזמן. כמעט שיכולתי להבחין בה חומקת, מזווית העין, אבל לא הצלחתי לראותה אף פעם ממש. אחרי זמן מה החליפה אמי את הדמות המסתורית והיא בעצמה שמרה על שנינו" (**משחק החול**, עמ' 35). כחלק מהתמודדותו של יורק עם האירועים הקשים להבנה הוא דמיין סיפור, ובו "המלחמה, השואה, כל זה לא מתרחש באמת. אני בנו של קיסר סין, ואבי הקיסר ציווה להעמיד את מיטתי על במה גדולה והושיב סביבי עשרים מנדרינים חכמים. קוראים להם מנדרינים מפני שלכל אחד מהם מחוברת מנדרינה לכובעו. אבי ציווה עליהם להרדים אותי ולגרום שאחלום את החלום הזה כדי שבבוא היום, כאשר אירש את כסאו של אבי, אדע כמה רעות המלחמות, מהם הרעב והיתמות, ולא אעשה מלחמות" (עמ' 34). בטלהיים התייחס לתופעה מוכרת זו וטען שהילד "הופך בדמיונו ל'סופרמן', לענק או למלך. הוא מחפש סיפוק חילופין לא רק של הזיותיו הבלתי-מציאותיות, אלא גם של שליטה באחרים כדי לפצות את עצמו על אותם רגשות שהם תוצאה של היותו נתון במידה רבה לשלטונם של המבוגרים" (בטלהיים, 1997, עמ' 170).

סיפוריו של יורק מרשימים את אחיו. במצבים קשים "אחי היה בטוח שהוא חי בתוך החלום שלי" (**משחק החול**, עמ' 35). קאז'יק נאחז בחלומו של אחיו, ויש לו חלום משלו. "החלומות של השניים 'מבטלים' את המציאות הנוראה, וכך לא רק שהם משמשים נחמה, אלא שהם גם אמצעי להתמודדות עם העובדות הבלתי-נתפסות של אכזריות ומוות" (רגב, 2002, עמ' 288). כשהחיילים הנאצים תופסים אותם ומבקשים לירות בהם, יורק מנחם את אחיו הצעיר ואומר לו שאין זה אלא חלום (**משחק החול**). למזלם, קצין נאצי מתערב ברגע האחרון ודורש להעביר את הילדים באופן מסודר למגרש המשלוחים. אחר כך דודתם מוציאה אותם משם, וכך חייהם ניצלים.

עולם הספרות של יורק

יכולתו המילולית של יורק נובעת מהאזנתו לסיפורי המבוגרים ומקריאת ספרים. עוד לפני המלחמה הוא בורח אל עולם הספרות, משום שהוא מתקשה להתמודד עם בעיותיו החברתיות. אוזניו כרויות תמיד לשמוע סיפורים, והוא מבקש לשומעם מפי המבוגרים במשפחה: מדודתו סטלה הוא מבקש לשמוע על ילדותו, ובייחוד על תעלוליו (**חיילי עופרת**, עמ' 46), ומהשכנה סטאניסלאבה – סיפורים מלווים בנגינה (שם, עמ' 50); הוא אוהב להאזין לסיפוריה של דודה מֶלה הרומנטית, הקוראת ספרי שירה ורומנים ומקריאה לילדים סיפורים (שם, עמ' 80).¹⁵

14 לדברי אורלב, בילדותו לא ידע שהם יהודים, ולפיכך אין לדברים משמעות דתית אלא רעיונית:

<https://www.youtube.com/watch?v=V5blZW3C92w>

15 אורלב חוזר ומספר על כך ב**חיילי עופרת**, ב**משחק החול** וברשימה "ספרים כחוויות ילדות" ב**עולם קטן** (2009).

הוא וקאז'יק מעודדים את אימם לספר על ילדותה ועל נסיעותיה עם אביהם לצרפת, שם השלימה את הדוקטורט בכימיה (**חיילי עופרת**, עמ' 92). הילדים אוהבים את הסיפורים, אך כבר מכירים אותם, ולכן מבקשים ממנה להרחיב את הרפרטואר ולספר גם סיפורים אחרים, סיפורי הרפתקאות. היא ניאותה ומספרת להם את הסיפור על רובין הוד (שם, עמ' 93) ואת **מסע הפלאים של נילס הולגרסון הקטן ואווי הבר** (שם, עמ' 54)¹⁶. יורק מעיד שמגיל צעיר נהג לקרוא: "קראתי הרבה ספרים לפני המלחמה... אהבתי ספרים על מלחמות והרפתקאות מסמרות שיער. אהבתי ספרים על גיבורים מבוגרים או ילדים שעוברים עליהן תלאות על תלאות והם סובלים סבל רב עד שהכול בא על מקומו בשלום" (**משחק החול**, עמ' 15-16). סיפורי הרפתקאות שהוא קורא – המתאימים לגילו – מעשירים את דמיונו ומשמשים כר פורה למשחקיו. הוא קורא שירה (**חיילי עופרת**, עמ' 100, 103) וספרי **שרלוק הולמס** המצויים במחבוא (שם, עמ' 94). הוא גם מבקש מכריסטינה, המגניבה מזון למחבואם, להחליף לו ספרים (שם, עמ' 118) ומספר סיפורים לה (שם, עמ' 120) ולאחיו (שם, עמ' 55).

ברשימה שכותרתה "ספרים כחוויות ילדות" (אורלב, 2009) מספר אורלב על מרכזיות הקריאה בילדותו:

נשאבתי לתוך הספרים. חייתי בתוכם. כשהתחלתי ספר חדש, לא הייתי מסוגל להפסיק לקרוא, אפילו לא כדי להדליק את האור. הערב ירד לאט-לאט, ואני הייתי עובר בעקבות האור ויושב ליד החלון, אחר כך עולה על אדן החלון, ולבסוף רוכן החוצה עם הספר לתפוס עוד קצת אור. סבתא היתה צועקת בבהלה: "יורק, אתה תפול!" והיתה מזעיקה את אמא. "אמא, תדליקי לי, הייתי מבקש. לא תמיד הסכימה. לעומת זאת, האומנת שלי נכנעה תמיד והיתה מפשיטה אותי כשהספר ביד. כאשר מפשיטים שרוול מעבירים את הספר מיד ליד. היו מדברים אלי ולא הייתי שומע. למעשה, שמעתי משהו אבל הייתי מתעלם. ואז אמא היתה חוטפת במפתיע את הספר. רק אז הייתי עונה על כל השאלות, בנימוס, ועושה במהירות את המוטל עלי. חלק אחד במוחי היה מתכנן איך לשוב ולהשיג את הספר, ובחלק אחר שמרתי על חוט העלילה. (שם, עמ' 165).

בהמשך הרשימה מתאר אורלב את התפקיד שמילאו גיבורי הספרים במשחקיהם בזמן המלחמה, כשהילדים נשארו לבדם במשך שעות ארוכות:

באותה תקופה הפכו הספרים, או נכון יותר גיבורי הספרים, לחלק ממשי מאוד מחיינו, מחיי היום-יום של ושל אחי הקטן. היינו לבד ימים שלמים, אם במקומות מחבוא, במרתפים או בעליות גג, או בחדר שלנו בבית החרושת. זה היה משחק במלחמה. לכל אחד מאיתנו היה

16 פלדמן מציינת: "כל הספרים האלה הם ספרי הרפתקאות המתאימים לגיל 9-11, שהוא הגיל 'הרובינזוני' שבו הילדים מחפשים אחר סיפורי הרפתקאות" (עמ' 210). גם שיכמנטר נדרשת לסוג זה של ספרות ומכנה אותה "רובינזונה" (שיכמנטר 2017, עמ' 148).

צבא גדול, וכל אחד מאיתנו היה מוקף בחבורת הגנרלים שלו, שבאו מהספרים. (שם, עמ' 169).

הסיפורים שקרא הפכו למנגנון הגנה של ממש לאחר שהמבוגרים נעלמו והאחים נותרו לבדם: אחרי שנעלמו כל בני המשפחה, השכנים והחברים, המצאתי לעצמי סיפור שהמלחמה, הגרמנים, הגטו, הפולנים, היהודים, כל זה לא התרחש באמת. זאת איננה המציאות. זה רק חלום שאני חולם. [...] לסיפור הזה היה ביקוש גדול אצל אחי. בכל פעם שקרה משהו, כשנוצר מצב מאיים ומפחיד והיינו נתונים בסכנה, היה אחי משדל אותי לספר לו את הסיפור (שם, עמ' 173).

חשיבות השעשוע, המשחק והקריאה בדרכו של אורלב מנער השורד בשואה לסופר פורה ומשפיע

בטלהיים (1997) טוען שילדים מגבילים את עצמם בשעשועיהם "לתחום אחד או לתחומים אחדים הקשורים זה בזה. יש שצומח מהתעניינות זו עיסוק קבוע, ובמקרה כזה הזיכרונות הנעימים מן הילדות יכולים להוסיף נופך של עונג לפעילות היומיומית" (עמ' 206). הודות לגישתה החיובית של האם זופיה למשחקיו של יורק "מתחזק הביטחון בעצמו ובעתידו" (שם, עמ' 208). השעשוע, המשחק והקריאה מבוססי הפנטזיה של יורק מכוונים אותו אל עתידו. משחקיו הדמיוניים לא רק מקילים עליו את ההתמודדות עם קשיי המלחמה, אלא גם תורמים להתפתחותו מן הבחינה המילולית והיצירתית בעל-פה ובכתב.

כישרון הכתיבה של יורק בא לידי ביטוי כבר במהלך המלחמה בשירים ובעיתון ילדים שהוא כותב לאחיו ולו: "כתבתי הרבה שירים ולפעמים הייתי קורא אותם באוזני המבוגרים" (**משחק החול**, עמ' 42). יורק מוצא נחמה בכישרון הכתיבה ובחיזוקים החיוביים מסביבתו, המוקירה את כישורו (**חיילי עופרת**, עמ' 154, 162, 163, 170, 172). הוא מקריא את השירים לפני ילדים (שם, עמ' 154) ולפני מבוגרים במחנה וזוכה לכבוד (שם, עמ' 162). עם שחרורו מהמחנה הוא מתחיל לכתוב יומן ושמו "אולי?", זאת "מפני שתמיד אמרנו שאולי נינצל" (**חיילי עופרת**, עמ' 180).

בספר **משחק החול** יורק מתאר את הגעתו לקיבוץ גניגר. שם הוא מספר לדוברי הפולנית את קורותיו במלחמה, ואנו לומדים על יכולתו לרתק את מאזיניו: "במשך כמה שעות איש לא זז ולא הוציא הגה" (**משחק החול**, עמ' 45). ניסיונותיו לכתוב שירה בעברית נכשלו: "אולי משום שאיבדתי את שפת אמי" (שם, עמ' 46). הוא מתחיל לכתוב תסכיתים לרדיו ותסריטים לטלוויזיה (שם, עמ' 47), ובעידודו של חבר הוא כותב את ספרו הראשון. יורק הפך לאורי אורלב, מחבר הספרים על השואה מנקודת מבט נגישה לילדים ולנוער ומתרגם ספרים מפולנית לעברית, ביניהם גם ספרים של יאנוש קורצ'אק.

הספר **משחק החול** יצא לאור ארבעים שנה אחרי **חיילי עופרת**, וזאת בתשובה לשאלותיו של בנו על אודות המלחמה. בסופו של הספר **משחק החול** מופיעות שאלות החוזרות ונשנות בהרצאותיו של אורלב – ותשובותיו עליהן. אחת השאלות היא: "האם הכתיבה עוזרת לך להתגבר על כל הדברים שקרו לך בעבר?" על כך הוא עונה בגילוי לב: "אינני יודע אם הכתיבה עוזרת לי להתגבר על העבר. אני יודע רק שאני לא יכול לדבר, לספר ולחשוב על מה שקרה כאדם מבוגר" (**משחק החול**, עמ' 48). לדעת רגב, (2002): "הכתיבה היא מעשה תראפויטי שאינו בריחה, אלא אמצעי להתמודד... מעין מגן מן הפרשנות המבוגרת והמסויטת של האירועים. היא אולי האמצעי לשמור על השפיות לנוכח הזיכרונות המציפים אותו" (עמ' 282).

סיכום

במאמר זה הצגתי את שני הספרים האוטוביוגרפיים שכתב אורי אורלב על ילדותו בזמן מלחמת העולם השנייה מתוך התמקדות בתיאורי המשחק, השעשוע והקריאה המופיעים בהם. אורלב ואחיו משחקים במשך שש שנות המלחמה, מתפתחים, מתבגרים וניצלים; אורלב – שקינא בגיבוריהם של סיפורי ילדותו בשל ההרפתקאות שחוו – מבין בדיעבד שגם הוא חווה הרפתקאות, מפחידות לא פחות.

במאמר עמדתי גם על הקשר שבין תיאורי אורלב בספריו לבין התאוריה של בטלהיים בדבר מידת השפעתם של השעשוע, המשחק והקריאה מבוססי הפנטזיה על התפתחותם, על שפתם ועל עתידם של ילדים. בטלהיים טוען שהשעשוע נתפס אמיתי בעיני הילד ומאפשר לו לפתור בעיות ולהיפטר מכעסים באופן סמלי או ממשי; המשחק מסייע לו להיאבק בכפוף לחוקים ברורים; והקריאה מסייעת לו להיחשף לעולמות אחרים. המשחק והקריאה תורמים לבניית גשר בין הלא-מודע לבין המציאות החיצונית, בין השאר באמצעות הפנטזיה. ואכן בספרים **חיילי עופרת** ו**משחק החול** מתאר אורלב כיצד באמצעות השעשוע והמשחק הצליחו הוא ואחיו לפתור בעיות אישיות ובעיות ביחסים שביניהם, לעבד אירועים קשים שראו או חוו במהלך חייהם בגטו ובמקומות המסתור ו"להעביר" את הזמן הרב שעמד לרשותם.

התמודדותו של יורק במהלך שש שנות המלחמה באמצעות השעשוע, המשחק והקריאה – שבהם היה לדמיונותיו תפקיד מפתח – תרמה להתפתחותו כסופר. עם זאת הוא טוען:

האיש שאני היום מוכרח להתהלך בוהירות עם הזיכרונות האלה כי הם יכולים להיות מסוכנים מאוד. זה כאילו אני הולך על אגם קפוא, וכל הזמן נשמר שלא לדרוך יותר מדי חזק. זאת אומרת שלא לדבר או לחשוב על מה שקרה בעיני המבוגר שאני עכשיו. זה עלול להיות כמו קפיצה על קרח דק. הקרח עלול להישבר ואני אשקע לתהום. ואני יודע שאולי לעולם לא אוכל לחזור (**משחק החול**, עמ' 48).

ביבליוגרפיה

מקורות ראשוניים

- אורלב, א' (1989). **חיילי עופרת**. ירושלים: כתר.
אורלב, א' (1996). **משחק החול**. ירושלים: כתר.
אורלב, א' (1958). **עד מחר**. תל-אביב: עם עובד.
אורלב, א' (1995). **רחוקי משפחה**. ירושלים: כתר.

מקורות משניים

- אורלב, א' (2009). ספרים כחוויות ילדות. **עולם קטן**, 4, עמ' 165-174.
אורלב, א' (2.5.2008). ריאיון בעיתון דה מרקר <http://cafe.themarker.com/post/414339/>
אורלב, א' (1.04.19). מתוך: סופרים קוראים <https://www.youtube.com/watch?v=V5blZW3C92w>
בטלהיים, ב' (1997). **הורה מתקבל על הדעת**. תל-אביב: עם עובד.
גולדברג, ל' (תשל"ז). **בין סופר ילדים לקוראיו**. תל-אביב: ספריית פועלים, עמ' 107-111.
דר, י' (2006). **ומספסל הלימודים לוקחנו: היישוב לנוכח שואה ולקראת מדינה בספרות הילדים הארץ-ישראלית, 1948-1939**. ירושלים: מאגנס, עמ' 53-54.
ויניקוט, ד' (2013). **משחק ומציאות**. תל-אביב: עם עובד, עמ' 124-127.
סצ'רדוטי, י' (2018). מבוגרים מדברים על בעיותיהם, ילדים משחקים אותם – משחקי 'כאילו' בספרות השואה לגיל הרך. **ספרות ילדים ונוער**, 141, עמ' 19-38.
ענבר י' (1.04.19). תערוכה ביד ושם אין משחקים ילדותיים: <https://www.yadvashem.org/yv/he/exhibitions/nochildsplay/intro.asp>
פלדמן, ז' (2015). **ספרות השואה גם לילדים**. אריאל: אוניברסיטת אריאל, עמ' 197-230.
רגב, מ' (2002). **תחושתו של אדם המתגנב אל ילדותו**. ירושלים: כרמל, עמ' 279-299.
שטרן, ד' (1988). נושא השואה בסיפורי אורי אורלב מציאות ומבדה. **ספרות ילדים ונוער**, יד (ג), עמ' 40-48.
שיכמנטר, ר' (2004). "בכי מדבק, בדיוק כמו צחוק": הצגת נושא השואה לילדים בהאי ברחוב הציפורים מאת אורי אורלב. **עולם קטן**, 2, עמ' 169-179.
שיכמנטר, ר' (2017). הגבלות כהזדמנות: ספרי השואה לילדים ולנוער פרי עטו של אורי אורלב. **החינוך וסביבו**, ל"ט, עמ' 139-158.

"שחקו נא טף שלי" - ייצוג משחקי ילדים בקטעים נבחרים מתוך הספרות העברית

ד"ר ניצה דורי

שחקו נא, טף שלי / אביב התחיל עתה / אוי כמה ליבי מלא / ברגש של קנאה / חולו, חולו, טף שלי / כי לכם הזמן / מאביב עד בוא החורף / רק מרחק קטן (מרדכי גבירטיג, 'שחקו נא טף שלי')¹

תקציר

המשחק נחשב אמצעי ליצירת מציאות דמיונית ותכליתו פורקן ושעשוע. כיוון שכך, הוא מספק צורך אוניברסלי הטבוע בכל תינוק ובכל ילד בעולם כולו, אם כי מאפייני המשחקים עשויים להשתנות מתרבות לתרבות. מבוגר הצופה בילד בעת שהוא משחק יכול ללמוד רבות על חוויותיו ועל צפונות ליבו. אם יבחר לעבור מעמדת הצופה ולהצטרף למשחקו של הילד ולעולם הדמיון שלו, וישלב באינטראקציה ביניהם מילים, הבעות פנים ופעולות המבטאות חום ואהבה (חיוך, חיבוק, ליטוף וכדומה), הנאת הילד מן המשחק תגבר לאין ערוך.

בספרות העברית יש ייצוגים רבים של משחקי ילדות שאת רובם ממציאים הילדים המשחקים עצמם (יש שהם מכירים את המשחק אבל עורכים בו התאמות ושינויים משלהם). מתוכם רבים הם משחקים סוציו־דרמטיים,² מהם משחקים שמשולבים בהם חפצים שונים שהילדים מוצאים בבית ומחוצה לו, ואחרים – שאינם מסתייעים באביזרים כלל וכולם משקפים את עולמם הפנימי של המשתתפים במשחק. במחוות המילוליות שבמשחקי ההישרדות והתחרות, באים לידי ביטוי דמיונם העשיר של הילדים וגם טשטוש הגבולות שבין עולם המציאות לעולם המשחק. סוג מיוחד של משחקים מבוסס על חיקוי המבוגרים והזדהות עם עולמם, והוא מאפשר לילדים להתנסות התנסות 'זהירה' ובלתי מחייבת בעולם ה'אמיתי'. במאמר ייבחנו ייצוגים אלו בקטעים נבחרים מתוך יצירות ספרות פרי עטם של מחברים עבריים בתקופות שונות, וידגשו בו, בין היתר, התייחסויות שונות של מבוגרים לעולם המשחק של הילדים, כפי שבאו לידי ביטוי ביצירות הללו. ואלה המחברים (לפי סדר הא-ב): שרה אהרונ, עליזה אולמרט, חיים באר, י"ד ברקוביץ, אהרן מגד, נעמי פרנקל, י"ל פרץ, יהודית רותם ודוד שיץ.

מילות מפתח: משחקי ילדות, ספרות עברית, מציאות ודמיון, אלתור משחקים, הנאה והנעה.

1 שני הבתים הראשונים של השיר מתוך האתר 'זמרשת'.

2 נהוג להבחין בין משחק דמיוני (play) לבין משחק המתנהל על פי חוקים (game). המשחק הסוציו־דרמטי הוא כעין 'יצור כלאיים' של שני הסוגים שכן הוא משחק דמיוני המתנהל על פי כללים.

מהותם ומשמעותם של משחקי ילדות

"הילד משחק ומזיז פיונים על לוח המשבצות" – באמירה זו של הפילוסוף הרקליטוס, שחי ופעל בסביבות המאה ה־6 לפני הספירה, מקובל לראות את אחת ההתייחסויות הראשונות של עולם הפילוסופיה למשחק. אמרה מפורסמת אחרת נאמרה כמה מאות שנים אחר כך מפי שייקספיר, שחי ויצר במאות ה־16-17 לספירה: "המשחק הוא במה ואנו השחקנים בה". אמרות אלו מבטאות את המשמעות והמקום שהמשחק תופס בחיי האדם. פיאז'ה (1959) קובע כי חשיבותו של המשחק טמונה בעצם התהליך ובהנאה המופקת ממנו, ולא בתוצר. לדבריו בכל משחק מתרחשת למידה, וגם משחק שכביכול אין בו למידה, חיוני להתפתחות הילד. המשחק ריתק ככל הנראה מאז ומתמיד את כל המגוון האנושי, החל בילדים וכלה במבוגרים, ובכללם חוקרים ואומנים. על פי אלמנט מסוים בהגדרת המשחק של ויניקוט (1971), יש במשחק יצירה חדשה ואפשרות להעניק לה משמעות. ובמילים אחרות: עיבוד של דבר פנימי והוצאתו לעולם החיצוני ועיצובו מתוך "העניינים" הפנימיים של היוצר (פרוני, 2002).

ניסיונות של הוגי דעות, פילוסופים ומחנכים להגדיר את המשחק לא נחלו הצלחה מפני שהגבולות בין משחק לבין מה שאינו משחק אינם תמיד קלים להבחנה ולזיהוי (רפ, 1980). בספרו **האדם המשחק** (1938. בתוך: הויזינגה, 1984) טען ההיסטוריון ההולנדי יוהן הויזינגה כי המשחק הוא מהות האדם. הוגי דעות נוספים ובהם אפלטון ראו במשחק את עיקרו של האדם ואף ייחסו למשחק משמעות דתית. משחקי ילדות שונים מימי קדם משומר העתיקה, מיוון העתיקה וממצרים העתיקה וכן מהתקופה הרומית נמצאו גם בחפירות ארכאולוגיות, והם מעידים על היות המשחק פעיל גם בשחר ההיסטוריה (בר־אילן, תשנ"ד). כבר במקרא מנבא הנביא זכריה (ח, ד-ה): "עֵד יִשְׁבוּ זִקְנִים וְזִקְנוֹת בְּרַחֲבוֹת יְרוּשָׁלַם וְאִישׁ מִשְׁעָנָתוֹ בְּיָדוֹ מֶרֶב יָמִים וְרַחֲבוֹת הָעִיר יִמְלְאוּ יְלָדִים וְיִלְדוֹת מִשְׁחָקִים בְּרַחֲבֶתָּהּ"³.

עם זאת, עולם המשחק והמושגים 'ילד' ו'ילדות', כפי שהם מוכרים לכולנו כיום, לא היו קיימים עד המאה ה־17. עד לתקופה זו לא הייתה הבחנה בין מבוגר לילד, והדבר בא לידי ביטוי בכל תחומי החיים (בוקר, 2012). בעבר, בשל מחלות וסיבות אחרות, ילדים רבים לא האריכו ימים, והמעטים ששרדו, נכנסו בגיל צעיר מאוד למעגל עבודות הבית והפרנסה. ברוב המקרים בהגיעם לגיל ארבע שנים, הם נשלחו להיות שוליות של בעלי מלאכה שונים, כדי שירכשו לעצמם מקצוע שיאפשר להם לעזור בפרנסת הבית, ובעתיד – לפרנס את המשפחות שיקימו. פיליפ אריאס (Aries, 1962) בעבודתו החלוצית מציע להבין את המושג 'ילד' כתוצר של הזמן הנוכחי, המאה ה-21, וכתוצר של תפיסות תרבותיות המחלקות את בני האדם לקבוצות, שלכל אחת מהן זכויות, חובות וגבולות המגדירים אותה ומבדלים אותה מן הקבוצות האחרות (בתוך: פרוני, 2002).

³ הצעה: השורש שח"ק משמש במקרא גם במשמעים נוספים ובהם שירה ונגינה (לדוגמה: "עֵד תַּעֲדִי תַּפִּיךָ וְיִצְאָת בְּמַחֹל מִשְׁחָקִים" [ירמיה לא, ג]) וגם שחוק ולעג (לדוגמה: "שִׁחָקוּ עַל מִשְׁבַּתְּךָ" [איכה א, ז]) ועוד. על משחקי ילדים בתקופת התלמוד ראו בהרחבה אצל סמואל, 1997.

לכאורה נראה שמשחק הוא פעילות פשוטה ושגרתית, אך מחקרים מגלים כי למשחק יש השפעה חיובית ומשמעותית על האדם הן בילדות הן בתקופת ההתבגרות (בנטוב-גז וקסנר ברוך, 2016). לפי התפיסה הרווחת המשחק הוא עיסוק פחות רציני מלימודים ועבודה, אך כבר בשנות ה-60 טענו חוקרים שונים כי הבשלות הרגשית ללימודים ולעבודה טמונה ביכולת של הילד לתת ביטוי לרגשותיו ולמחשבותיו דרך המשחק. היו שהגדירו שלושה סוגים של משחקים: משחקי תרגול, משחקי בנייה ומשחק סימבולי (בקר ודויד, 1998). גדעון לוין (2000) טבע חלוקה לארבע קבוצות יסוד: משחקי כוח, משחקי משפחה, משחקי תנועה ומשחקי בנייה. הקבוצות מצביעות על התפקיד האבולוציוני שהמשחק ממלא בהתפתחות האדם, וכולן משמשות כר אימון לפיתוח יחסי חברות, ובעתיד – חיי משפחה, וגם לשיפור כושר התנועה והבנייה. שתי דרכי החלוקה אינן מבטאות סתירה או ניגוד של ממש. משתיהן עולה שהמשחק נועד לאימון ולתרגול הן בהיבט הפיזי הן בהיבט הרגשי-חברתי בבית (משפחה) ומחוצה לו (בחברת קבוצת השווים). משחקי המשפחה המופיעים בחלוקה שטבע לוין עשויים להיות משחקים סימבוליים לפי הגדרתם של בקר ודויד, וכמותם משחקי הכוח; משחקי התנועה (לוין) עשויים להיות משחקי תרגול (בקר ודויד) וכמותם משחקי הכוח – מובן שהדבר תלוי במהות שאותה מתרגלים. משחקי כוח שבהם בא לידי ביטוי מאבק בין שניים או יותר (לאו דווקא פיזיים), המבקשים להפגין עליונות על אחרים – גם בהם יש תרגול, והם עשויים לשאת אופי של משחקים סימבוליים (היינו המאבק האמיתי נמצא מתחת לפני השטח, והמשחק – מעל פני השטח).

כאשר אנו משחקים אנו מתחברים אל הצרכים ואל המשאלות שלנו (יעקובי, 2004). לדעת ויניקוט (1995) המשחק מייצר מרחב פוטנציאלי המאפשר יצירת חיים משמעותית, וכיוון שהוא איננו מחייב את המשתתפים בו לשאת באחריות כל שהיא, המחשבה על תוצאותיו אינה מעוררת בהם חששות, והם מצטרפים אליו ברצון. מרזולו (1998) טוען כי המשחק הוא דרכו הטבעית של הילד ללמוד לפתח שליטה בעולמו, להפעיל את דמיונו, להתרכז ולהוציא רעיונות אל הפועל.

המשחק תורם לפיתוח דמיונו של הילד: באמצעות יכולותיו הקוגניטיביות הוא יכול לדמיין מצבים שונים, להחיל את הדברים שחווה במציאות על סיטואציות משחקיות וללמוד להבחין בין מציאות לדמיון (קסנר, ברוך וברודי, 2015), ומשום כך רבים רואים בו מפתח להתפתחות יכולת חברתית (Arthur, Butterfeild & Bochner, 1999). את הרעיון שהילד מתפתח קוגניטיבית מתוך אינטראקציות חברתיות (ולא בתוך עצמו, כפי שפיאז'ה הדגיש) העלה לראשונה ויגוצקי. טענתו המרכזית הייתה שהתהליך ההתפתחותי חברתי מיסודו, והוא מתרחש בתוך קשרי הגומלין עם הזולת (Vygotsky, 1978).

בד בבד עם המושגים 'ילד' ו'ילדות' התפתחה תפיסה חדשנית ומודרנית שלפיה לילד יש צרכים ייחודיים, והם שונים מן הצרכים של המבוגר. בקרב העוסקים בחקר הנפש ובטיפול בה, התפתחה ההכרה בחשיבות המשחק להתפתחות הילד. הכרה זו התפתחה בהדרגה, לדוגמה: פרויד (1959) בראשית דרכו טען שהמשחק הוא אקט סימפטומטי ויש לראות בו ביטוי של התת-מודע, ובהמשך

ראה במשחקם של ילדים יצירה מקבילה ליצירת משוררים; מְמשיכתו בתנועה הפסיכואנליטית מלאני קליין (Klein, 1987) ראתה במשחק של ילדים פעילות בעלת חשיבותה מרכזית. לדעתה המשחק מבטא פנטזיות ומשאלות שהמשחק אינו מודע להן, והוא משמש כעין בימה להופעה – אומנם בייצוג סימבולי – של דמויות מופנמות; אריקסון (Erickson, 1963) ראה במשחק פעילות משחררת שאמורה לסייע לילד לחזק את כוחות ה"אני" שלו ולהכינו ליצירת קשרים הדדיים עם סביבתו; ויניקוט תרם להבנת המשחק נדבך נוסף. להבנתו יש לראות במשחק אקט של יצירה כיוון שהוא מעניק משמעות חדשה לדבר שהיה קיים עוד לפני שהמשחק עצמו החל; פיירס ולנדאו (בתוך רפ, 1980) מציינים כי המשחק "מפתח יצירתיות, יכולת אינטלקטואלית, כוח רגשי ויציבות, וכמו כן רגשות של שמחה והנאה ואת ההרגל להיות שמח".

המשחק מאפשר לילד ולמבוגר לברוח מהמציאות היום-יומית וליצור עולם משלהם המשחק משאלות לב עמוקות (סולברג, 2006). האפשרויות שהמשחק מציע נפתחות בכל פעם מחדש, ומכאן ההרגשה הנעימה שהוא מסב למְשחקים בכל גיל. עוד נמצא שבפעילויות הקשורות במשחק כלולות התנהגויות רב-ממדיות (בוקר, 2012). למשחק יש אפוא תפקיד חשוב בהתפתחות הילד מבחינה רגשית, קוגניטיבית, מוטורית, חברתית וגם פיזית, והוא מסייע לו לקיים אינטראקציה עם הסביבה הפיזית והחברתית שלו (Ridgers, Stratton & McKenzie, 2010). לפי ברונר (1977), המאפיין המרכזי של משחק, בין שהמשחק הוא ילד ובין שהוא מבוגר, אינו התוכן שלו אלא צורתו, ועל כן ראוי לראות במשחק תהליך. הצטרפות של ילד לקבוצת ילדים שנמצאים באמצע תהליך משחקי, תשפיע ברוב המקרים על מרקם המשחק. לעיתים ההצטרפות יכולה להפרות ולהעשיר את המשחק, ולעיתים – להפך: לעצור את התפתחותו ולהוליד קונפליקטים. הבנה זו משפיעה על שיקולי הילדים ועל החלטתם אם לצרף ילד נוסף למשחקם אם לאו (Corasro, 1985). בדרך כלל הקובע אם לצרף ילד למשחק או שלא לצרפו הוא המנהיג בחבורה. התנהגות אמפתית של מנהיגות בקרב ילדים מבוססת על שלוש יכולות: יכולת קוגניטיבית לפרש ולהבין את מצבו הפיזי והנפשי של הזולת; יכולת רגשית להזדהות עימו ולהתנסות רגשית במצבו, לכאוב את כאבו ולשמוח בשמחתו; ולבסוף – היכולת להתנהגותית, היינו התנהגות פרו-חברתית שמטרתה להיטיב עם האחר (בקר ודויד, 1998). מובן שאם המנהיג לא ניחן בתכונות הללו, ילדים החשים בדרך כלל קושי להשתלב בחברת בני גילם, יתקשו להצטרף לקבוצה מְשחקת ולהשתלב במשחק שהחל זה כבר. ילדים כאלה זקוקים לעידוד מצד הקבוצה ושדר של רצון טוב לשתפו בפעילות, ובלעדיהם – הם יירתעו מן המחשבה לנסות ולהצטרף; ואפילו יחושו כמיהה להיות 'אחד מ' – יעדיפו להישאר בצד ולא 'להסתכן' בדחייה. ילדים כאלה יעדיפו לשכנע את עצמם שהסיבה שאינם משחקים עם בני קבוצת השווים היא חוסר רצונם לעשות כן, מאשר להודות בעובדה שרצו להצטרף ונדחו.

במאמר זה יוצגו קטעים מתוך יצירות ספרות שנכתבו בעברית ובהן תיאור משחקי ילדות שונים. הספרים מתארים מציאויות הנבדלות זו מזו במרחב הזמן או המקום. יש מציאות ישראלית קדומה, ויש – מודרנית; יש מציאות שאפיינה את חיי היהודים בגלות, ויש מציאות שהתפתחה בארץ ישראל.

לא תמיד יש להבדלים הללו השפעה על משחקי הילדות, ומצד האמת נראה שמשחקים רבים אינם מאפיינים דווקא את חברת הילדים היהודית או הישראלית. כפי שהוסבר לעיל, המשחק הוא צורך כלל אנושי, ואם כן, אך טבעי הדבר שילדים באשר הם ילדים ירצו להתנסות במיומנויות פיזיות, בעשיית פעולות 'חשובות' המאפיינות את עולם המבוגרים (ומכאן חשיבותן) או לְמַצֵּב עצמם בעמדת כוח לעומת חבריהם; סביר להניח שילדים בחברה ענייה יחסית ינצלו פריטים שונים בבית ובסביבתו לצורך משחק, גם אם אלה לא נועדו למשחק מלכתחילה; כן יש להניח שבכל חברת ילדים יהיו ילדים מקובלים יותר ומקובלים פחות, 'אמיצים' ויוזמים, לעומת 'חששנים' ו'נגררים' וכדומה. פירוש הדבר שמשחקי ילדות כמו אלו שנציג להלן, או דומים להם, 'פזורים' גם במרחב הספרות שאיננה עברית, אולם במאמר זה התמקדנו ביצירות עבריות.

יש שאזכור המשחק ביצירת הספרות מלמדנו שהמשחק שאנו מכירים מילדותנו היה קיים שנים רבות קודם זמננו, שהרי הוא מתועד בספר שנכתב כמה עשורים לפני שבאנו לעולם; ויש שהמשחק מלמד אותנו פרטים הנוגעים לזמן או למקום שבהם מתרחשת עלילת הסיפור, או פרטים מסוימים על גיבורי העלילה ואולי גם על המחברים ש'מסתתרים' מאחוריהם.

נתבונן בקטעים אחדים וננסה לברר את תרומתם לחיבורים שבהם הופיעו ואת השפעתם עלינו, קהל הקוראים.

משחקים בספרות העברית

משחקי 'יש מאין' – אלתור

הפעילות המשחקית נחוצה מאוד לילדים, והם תמיד ימצאו במה לשחק – אם יש להם משחקים או צעצועים קנויים, הם ישחקו בהם, ואם לא, הם יספקו לעצמם משחקים וצעצועים 'מתוצרת עצמית' – פריטים וחומרים שיהיו זמינים להם יהפכו להיות חומר גלם לייצור המשחק הנחוץ או אביזריו. להלן נציג דוגמות למשחקי 'יש מאין' שהופיעו ביצירות ספרות, ולצד תיאור המשחק עצמו נבחן באילו היבטים תורם המשחק ליצירה.

כדור מאולתר

דוגמה למשחק מאולתר מופיעה בספר **כמיהה** פרי עטה של יהודית רותם. המחברת מתארת אפיזודה שבה ילדי הנוסעים ברכבת משחקים בכדור 'יש מאין', העשוי מסמרטוטים. חברת המשחקים וזמן המשחק מלמדים על המציאות בארץ בראשית המאה ה-20. הרכבת באותם ימים הייתה מונעת בכוח המופק מתנור קיטור. בנסיעות ברכבות אלו אירע לא פעם שהעצים ששימשו לבערה אזלו, ובמקרים כאלה נדרשו נוסעי הרכבת לרדת ולקושש עצים כדי שהרכבת תוכל להמשיך בנסיעתה:

פעם נאלצו הנוסעים, ונסים ושריה ביניהם, לרדת ולקושש עצים לתנור הקיטור. שעתיים
תמימות עברו עד שתוקנה התקלה. בינתיים שיחקו ילדי הנוסעים לצדי הדרך בכדור
סמרטוטים מאולתר. (יהודית רותם, **כמיהה**, עמ' 453)

המשחק, בשל תכונותיו המיוחדות, מאפשר לילד ללמוד במסגרתו דברים שלא היה לומד
בצורה מוצלחת בדרך אחרת (כגון, 2005, עמ' 5). נראה כי הבחירה במשחק בכדור גם היא אינה
מקרי: משחק זה היה המשחק הבסיסי והספונטני ביותר ששימש את התרבות האנושית לאורך
ההיסטוריה בתהליכים של חברות ותרבות. זה היה משחק שאין בין יצרים אגרסיביים לבין צורך
חברתי-תרבותי (תמיר, 2010). על כן ילדים שהיו זרים זה לזה והזדמנו יחד בנסיבה מסוימת – נסיעה
אקראית ברכבת – יכלו להתחבר ביניהם בקלות ולאלתר ביחד משחק מוכר מן החומרים המצויים
בשטח.

כלי נגינה מאולתרים

הקטע שלפנינו, הלקוח מיצירה פרי עטו של חיים באר, מדגיש שילדים תמיד ימצאו במה
להעסיק את עצמם ובמה לשחק (במקרה שלפנינו, מערכת גיגיות ששימשה בחיי יום-יום להכנת
בצק, הופכת כלי נגינה), ואין צורך שיהיו ברשותם משחקים קנויים דווקא. בעבר, כמעט בכל בית היה
מרתף. במרתף נהגו לאחסן חפצים מחפצים שונים, שהיום מצויים, מן הסתם, במטבח הבית. בירידה
למרתף באין רואים, ובמשחק בחפצים המצויים בו, מצאו הילדים הזדמנות פז לאלתר ולשחק:

ליד הכניסה למרתף, שריח של טחב וריח יין עלה ממעמקיו, עמדה מערכת גיגיות נחושת
עצומה – למן הגדולה ובה כל הכבסים של המשפחה ועד לקטנטונות שלְשו בה את הבצק
ללחם – מערכת ששימשה לילדים כעין קסילופון או עוגב. (חיים באר, **מזכרונותיה של
תולעת ספרים – מסעות בעקבות סופרים וספרים**, עמ' 234)

קטע זה מתכתב עם שירו של עוזי חיטמן 'תזמורת של ממש', המתאר אפיזודה מחיי ילדותו
של המשורר:⁴

הסיר היה תופים
מכסים למצלתיים
מסרק למפוחית
בקבוק לפעמון
מטאטא היה גיטרה
וחוט הטלפון

4 מילות השיר מועתקות ככתבן וכלשונן מהאתר שירונט:

<https://shironet.mako.co.il/artist?type=lyrics&lang=1&prfid=778&wrkid=9215>

אפילו אמא שרה

כמו למיקרופון

לחפצים שונים תפקיד מרכזי וחשוב בכל משחק ילדים, ובמיוחד במשחק הסוציו־דרמטי. פעמים רבות הם שיקבעו אם יתקיים המשחק, ואם יתקיים – מה יהיה תוכנו. גם למספר החפצים ולארגון הסביבה נודעת חשיבות רבה, והם משפיעים על המשחק (Deunk, Bernest, & De Gloppe, 2008). במשחק זה נעסוק בהמשך המאמר.

עולם דמיוני – בוסתן חבוי

בסיפור "ילדים" שחיבר י"ל פרץ, גיבור הסיפור הוא ילד הלומד ב"חדר". בהפסקות שבין השיעורים ובשעות שאחרי הלימודים הוא פורש מחברת הילדים (שעימם שהה בזמן הלימודים) ומצטרף אל חברתו שבסוכת הגפנים, ושם השניים יוצרים בכוחות עצמם גינה קטנה, שאותה הם מטפחים: עודרים ומשקים. במציאות יש סוכת גפנים קטנה ולצידה גינה קטנה, אבל בדמיונם אין לילדים שום קושי להפוך אותן ל"בוסתן" שיש בו עולם ומלואו. הילד זקוק לעולם הדמיוני שבו קיימים הוא וחברתו בלבד – שם הוא אינו צריך להיאבק על מקומו. מקומו מובטח. המשחק עם החברה עדין יותר ממשחקי חבורת הבנים, ותחושותיו כלפי חברתו, ייתכן שיש בהן כעין התאהבות ילדית (הורי שניהם מתלוצצים ביניהם שבבוא היום השניים יתבגרו וינשאו והם יהפכו מחותנים).⁵

חיקוי מנהגי המבוגרים

המשחק מלווה את האדם בשלבי חייו השונים בכל גיל, מקום וחברה. על פי התפיסה ההומניסטית, המשחק הוא פעילות לשמה הנעשית מתוך רצון, הנאה ובלא פיצוי חומרי, והוא יסודה של החוויה התרבותית (ויניקוט, 1995; Goodale & Godberry, 1988). הפעילות המשחקית מתאפיינת בשחרור ממטלות ואילוצים. שחרור זה הוא תנאי למשחק, והוא מאפיין גם את עולם החי – הגורים המשחקים נמצאים בחסות אימם ומשחררים מדאגה לסיפוק צורכיהם הקיומיים (רפ, 1980). ודוק: השחרור האמור נוגע לתחום שמחוץ לגבולות המשחק, אבל המשחק עצמו חייב להתקיים בתוך 'גבולות', היינו מסגרת חוקים, המשתנה ממשחק למשחק. המסגרת מחייבת, אבל מתברר שהיא נתפסת כמסגרת מגוננת דווקא, והפעילות בתוכה – כפעילות המתאפיינת בחירות. למסגרת זו חלק חשוב בתהליך הלמידה של בני אנוש בכל גיל (הויזינגה, 1984), ושילוב של משחק בלמידה תורם למוטיבציה, להנאה ולעניין של הלומדים ושל המלמדים כאחד (טל, 1993). 'גבול' נוסף של המשחק הוא הגבול התחום אותו מבחינת הזמן: המשחק מתחיל ברגע מסוים שבו הילד משנה את התנהגותו להתנהגות משחקית, והוא מסתיים ברגע מסוים אחר שבו הוא 'חוזר למציאות'. עוד מאפיין של רבים ממשחקי ילדים הוא הזיקה הברורה שלהם לעולם המבוגרים, והלכה למעשה הם מודל לחיקוי המציאות (בר־אילן, תשנ"ד). דוגמה לחיקוי כזה עולה בספרה של שרה אהרונִי **אהבתה של סלטנא**. המחברת מתארת ילדה שבמשחקה מחקה את המוכר לה מעולם המבוגרים:

5 כל כתבי י"ל פרץ, "ילדים", עמ' ז-ח.

אחד המשחקים האהובים על סלטנאט היה מנהג הנדרים, נוהג שהיה מקובל מאוד בקרב יהודי איראן. כל אימת שנתקלה בקושי מכל סוג שהוא, היתה נודרת נדר כי אם העניין ייפתר – תצום.

בימי החורף המושלגים, כשלא יכלו לשחק בחצר, היו חופרים ורודים מלוא החופן שלג צח ונקי, מערבבים אותו בדבש ומלקקים להנאתם. בכל פעם התפתו לשחק את משחק ההתערבות הקשה: מי יצליח להכניס את ידו שבע פעמים לתוך מי הבאר הקפואים ולדלות מקרקעיתה אבנים? (שרה אהרונ, **אהבתה של סלטנאט**, עמ' 39)

כפי שהוסבר, המשחק הוא אמצעי לתרגול מיומנויות שהשליטה בהן נדרשת בחברה הסובבת שלתוכה הילד גדל. ואם מנהג הנדרים מקובל בחברת המבוגרים, הילדה צריכה 'להכשיר עצמה' לדעת 'להשתמש' בו, שהרי תזדקק לו בבגרותה. חיקוי מנהגי המבוגרים עומד במוקדם של משחקים סוציו־דרמטיים לא מעטים, שבהם נעסוק להלן, ובשל חשיבותם ייחדנו להם סעיף משלהם.

המשחק הסוציו־דרמטי

האנליטיקאי היוגיאני אריך נוימן כתב שלפנטזיה ולמשחק יש תפקיד בעבור הילדים והמבוגרים בכל התרבויות:

רק היחיד שמגולם בתוך המציאות הסמלית של המשחק יכול להיהפך לאדם שלם... הפתיחות של הילד מתבטאת בהשתלבותו המלאה בעולם הסמלי־ממיתי של הפנטזיה והמשחק, לא פחות משהיא מתבטאת ביכולתו להטמיע רשמים של העולם החיצוני ושל החברה. (נוימן, 2011, עמ' 80-79).

המשחק הסוציו־דרמטי מספק מרחב שבו הילדים יכולים ליצור אינטראקציות ולהגביר את תחושת השייכות לקבוצה, ובמשחקים לא מעטים, הוא מציע זירה להתנסות בחיקוי עולם המבוגרים. סוקר (1987, 1993) משער שההזדהות, ההבנה וההסכמה הן מקורות ההנאה העיקריים של הילדים במשחק הסוציו־דרמטי. לצד הריגוש שבשיתוף ובהבנה ההדדית, המשחק גם מאפשר לילדים שלא לחשוף את זהותם ורגשותיהם האמיתיים ובכך לעטוף עצמם בשכבה המגינה עליהם מפני פגיעה תדמיתית. בספרו **פרקי ילדות** י"ד ברקוביץ מתאר את משחק "הסוסים":

בייחוד לקחו את לבי משחקהם, משחק הסוסים ומשחק המקלות, שקוראים "לאמצים". משחק הסוסים כיצד? שני ילדים משחקים סוס ורוכבו. אחד מחזיק בפיו חבל, ואחד אווז מאחוריו בשני קצות החבל, כמי שאווז במושכות, ושניהם רצים בחצר. הרוכב דופק את הסוס ומזרזו בקול: "ניו-ניו!" הסוס רץ מתוך קפיצה, בועט ברגליו, מנענע ראשו לכאן ולכאן וצוהל כסוס.... (י"ד ברקוביץ, **פרקי ילדות**, עמ' 30)

המשחק "סוס ורוכבו" המתואר בקטע, מתאר סוג של יחסי שולט ונשלט בעולם הילדים, המחקים את עולם המבוגרים. ילדים מפתחים יחסי קרבה ושליטה בינם לבין עצמם מאז שהם מתחילים לעמוד על דעתם (אריאל, 2014). מה שמייחד תכונה זו של משחק הדמיון אינו העובדה שהמשחק משמש אמצעי למשא ומתן על קרבה ושליטה, אלא ההסכמה ההדדית להעביר את המשא ומתן לעולם דמיוני. לפי המתואר בסיפור, הילד המגלם את תפקיד הסוס, מוכן להיות נשלט, מכיוון שהוא יודע שבהמשך המשחק הוא יהפוך לרוכב, וחברו – לסוס, היינו יש הבטחה להיפוך התפקידים והמעמדות. הצמד סוס ורוכבו מציג מאפיין הקשור לתקופה שבה נכתבה היצירה: רכיבה על סוס הלהיבה ילדים בראשית המאה ה-20, אז, טרם המצאת המכונית הראשונה, התנייעו אנשים ממקום למקום בעזרת סוס ועגלה. גם במשחק ילדים זה יש חיקוי של עולם המבוגרים, שבו לעגלון היה תפקיד חשוב בהסעת אנשים, והיכולת שלו לשלוט בסוס עוררה רושם עז.⁶

פעולות הילדים העיקריות שמשולבות במשחק הסוציו־דרמטי הן חיקוי מתוך הזדהות. הם מחקים דמויות שונות שפגשו בסיטואציות שונות בחייהם והתרשמו מהן (סמילנסקי, 1993). באמצעות המשחק הם רוכשים מגוון יכולות: כישורים לפתרון בעיות, כושר הפשטה, יצירתיות, כישורים לשוניים, חברתיים ורגשיים, שכולם יסייעו להם בבוא העת להצליח בבית הספר (סוקר, 1993; סמילנסקי ושפטיה, 1990). כדי להשתתף במשחק דרמה חברתי נדרשות מהילדים מיומנויות ויכולות רבות ומורכבות שנרכשות בשנות החיים הראשונות: יכולת לשלב בין יכולתם הסימבולית לבין יכולותיהם הסימבוליות של שותפיהם למשחק, יכולת לנהל משא ומתן, יכולת להסביר את רצונם בצורה בהירה כדי שאחרים יוכלו להבינם, יכולת לתכנן יחד, לייצג במשותף חפצים, להתפשר ולהביא בחשבון גם את הבלתי מתוכנן (Lillard, 2004). ההשתתפות במשחק הסוציו־דרמטי משפרת את יכולותיו החברתיות של הילד ואת יכולתו לתקשר עם הסביבה. המשחק משכלל בילד את היכולת להפנים חוקים חברתיים ומספק הזדמנויות לצמיחת היכולת האמפתית, השליטה העצמית והמסוגלות לשתף פעולה (Garvey & Berndt, 1977).

שוורצמן (Schwartzman, 1978), מצאה שהמעמד של הילדים במשחק הסוציו־דרמטי משקף את מעמדם בחיים החברתיים האמיתיים, לדוגמה: ברוב משחקי ה"משפחה" הילדה שמעמדה החברתי גבוה תזכה בתפקיד האם, ואילו הילדה שמעמדה נמוך יותר תמלא את תפקיד התינוקת או הכלבה. מכאן אפשר ללמוד כי בספר **פרקי ילדות** של ברקוביץ הילדים ששיחקו את תפקיד ה"רוכב", מעמדם החברתי היה גבוה יותר ממעמדם של הילדים ששיחקו את תפקיד ה"סוס".

סוג מיוחד של משחקים סוציו־דרמטיים הוא משחקי "תן וקח", שלהם ניחוד את תת־הפרק להלן.

6 בתקופה שבה כותב י"ד ברקוביץ את זיכרונות הילדות הללו, כותב גם חיים נחמן ביאליק את "רוץ בן סוסי" (**שירים ופזמונות**, תרצ"ג), ויחיאל היילפרין את השיר "סוסים" (שנת תר"פ), שני שירי ילדים אלו שימשו שירי משחק שיש בהם פעילות של צמד – סוס ורוכבו. ואם כי יש במשחק המתואר חיקוי עולם המבוגרים, בחרנו להביאו תחת הכותרת המשחק הסוציו־דרמטי, שכן לצד החיקוי יש בו היבטים נוספים הקשורים לשיכוך לקבוצת משחקים זו.

משחקי "תן וקח"

כפי שהזכירה שוורצמן (Schwartzman, 1978), היחסים בין הילדים ומעמדם החברתי באים לביטוי במשחקים השונים, והם בולטים במיוחד במשחקי "תן וקח", כפי שניתן לראות בקטע הלקוח מספרה של נעמי פרנקל דודי ורעי:

ביני ובין תיאודור צמחה אפוא כעין אחות-אחים. אלא שתיאודור אח לא קל היה וממני הקטן דרש הרבה שירותים חנם. ואני, כל טובה קלה שבקלות שביקשתי ממנו, נתבעתי לשלם תמורתה. והתשלום – סיפור שצריך הייתי לדמיין לו. ולמה? וכי תיאודור ילד של סיפורים היה? לא. אבל ילד בעל אמביציות חזקות היה וחתר לכתר מנהיגות בין ילדי הסימטה, אלא שהללו העדיפו עליו את אברומלה בנו של חיים גורלי שהיה סופר סת"ם. אברומלה שפואות משתלשלות לו על לחייו גדול היה במעשיות וילדי הסימטה היו מתקהלים סביבו לשמוע סיפורי-סיפורים. וככל ששריריו של אברומלה רפים, כן היה פיו איתן ואין סוף לדיבוריו ובזכות המעשיות היה למנהיגם של כל ילדי הסימטה. יצא תיאודור להתמודד עמו, אלא שדמיונו חלש היה להגות מעשיות. עמד תיאודור ואילץ אותי לבוא לעזרתו. ילד בעל-חלומות הייתי. אבא ברא לי עולם שלם של אגדות וסיפורים. התחיל סחר-מכר של חלומות וסיפורים ביני לבין תיאודור. הוא עושה לי טובה, ואני גומל לו בסיפור. וכך היה קונה אצלי סיפור כדי למכור אותו בשמו לילדי הסימטה וליטול בסיפורי את המנהיגות מאברומלה. (נעמי פרנקל, **דודי ורעי**, עמ' 180-181)

המספר מסייע לילד בשם תיאודור, שנאבק עם ילד אחר, אברומלה, על מנהיגות: הוא "מוכר" לתיאודור סיפורים שאותם יוכל לספר לילדי השכונה, וילדי השכונה ינהו אחריו במקום אחר אברומלה, היודע גם הוא לספר סיפורים. תיאודור, בתמורה, ידאג להתאקלמות קלה של המספר בחברת הילדים שעד כה לא מיהרה לצרפו לשורותיה, אבל הודות להתערבותו של תיאודור, המנהיג, תתרחצה ותקבלו. המנהיגות של תיאודור אינה מונעת מתוך סמכות או שליטה בשאר הילדים אלא מתוך חוכמה והבנה של צורכיהם: הילדים מעדיפים סיפורים על משחק? הוא יאתר את הילד שיכול לסייע לו בנושא וילמד ממנו סיפורים. היחסים בין המספר למנהיג אינם יחסים של מרות, של שולט ונשלט, אלא יחסים של "תן וקח", שבהם כל אחד מהצדדים זוכה, ונוצרת "אחוות אחים", ככתוב. שני הילדים ניחנו באינטליגנציה בין-אישית ותוך-אישית שהזכיר גארדנר (Gardner, 1983), אינטליגנציות שניתן לראות בהן חלק ממימוניות המנהיגות במשחקים בין ילדים. מלבד זאת, הכישרון הספרותי שמפגין אברומלה מאפשר לו לחבר סיפורים, והם מספקים את סקרנותם של הילדים ומשלהבים אותם. הילדים מוצאים בסיפורים חומר גלם חדש ומגוון למשחקי תפקידים, ומעשירים בעזרתו את משחקם הסוציו-דרמטי (תובל, 2002).

משחקי ספורט ותחרות

הרברט ספנסר (בתוך רפ, 1980) טען כי המשחק הוא דרך המשמשת לאורגניזם לשחרר עודפי אנרגיה שהצטברו בתוכו. אם כמות האנרגיה שהצטברה בתוך האורגניזם עולה על כמות האנרגיה שהוא זקוק לה לצורך קיומו, העודף מכביד עליו, והוא מחפש דרך לשחררו. משחק אנרגטי הוא דרך מצוינת לשחרר את העודף ולהישאר עם הכמות הנחוצה בלבד. ועם זאת מעניין לציין שילדים משחקים גם כשהם עייפים, וכן שמבוגרים צוברים אנרגיה גם במשחק הדורש מהם מאמץ פיזי. גם להיבט הגופני חשיבות ללמידה המתרחשת במשחק. גופניות מוגדרת כשילוב של כמה פעילויות פיזיות עם פעילויות קוגניטיביות גבוהות כגון חשיבה, המשגה, תפיסה ושיקוף (Price & Rogers, 2004).

משחקי מקלות ואבנים

קשה ממנו משחק המקלות. שני ילדים נוטלים שתי אבנים או שני לבנים, מטילים אותן על הקרקע זו בצד זו ורווח ביניהן. אחד מן הילדים נוטל שני מקלות, מניח אחד על-גבי שתי האבנים, דוחפם מעליהן במקל האחר שבידו ומעיפם באויר, ומניח במקומו על האבנים את המקל שבידו. וחבירו שכנגדו מתייצב במרחק כמה פסיעות, חוטף בידיו את המקל העף באויר וחוזר וזורקו אל שתי האבנים, מתכוון לפגוע בו במקל המונח עליהן ולהזיזו מהן. כיוון יפה ופגע במקל שעל-גבי האבנים, הרי ידו על העליונה, והוא מתחלף עם חבירו ותופס מקומו ליד האבנים. משחק המקלות, אף כי מפליא הוא את הלב, נראה לי מסובך ביותר ונשגב ממני. לא כן משחק הסוסים, שאני תופסו בראייה ראשונה, ואף אני מתאווה להשתתף בו. (י"ד ברקוביץ, **פרקי ילדות**, עמ' 31)

במשחק המקלות המתואר לעיל משמשים חומרים המצויים מחוץ לבית – מקלות ואבנים. המשחק דורש מן המשתתפים הפעלת סוג מסוים של כוח פיזי (דחיפה, העפה, חטיפה וזריקה). משום כך אפשר לראות במשחק זה דוגמה גם למשחק 'יש מאין' – החומרים הפשוטים המצויים כמעט בכל חצר או מרחב שאיננו מעובד – מקלות ואבנים – די בהם לקיום המשחק. נעיר כי גם במשחק הסוסים, שהוזכר באותה היצירה (ראו לעיל בפרק שכותרתו המשחק הסוצו־דרמטי) המשתתפים נדרשים להפעיל כוח פיזי מסוים (בדהירה על הסוס, בהחזקת הרוכב על הגב), אך שלא כמשחק זה, במשחק הסוסים לא נדרשים כלים וחומרים כלל. כל שנחוץ לו הוא הסכמה בין שני ילדים – מי ישמש באיזה תפקיד (הסכמה המבטאת הסכמה ליחסי שולט-נשלט).

משחק מקלות מופיע גם בספרה של שרה אהרוני אהבתה של סלטנא:

בקיץ נהגו לשחק בחבל קפיצה, 'טק יא ג'ופט' – זוג או פרט, קלאס ו'צ'וב ב'ז' – משחק המקלות, שבו ילד או חוז ביד אחת מקל ארוך ובידו השנייה במקל קצר, מכה בחוזקה את הארוך בקצר, וזה מועף למרחק. (שרה אהרוני, **אהבתה של סלטנא**, עמ' 39)

במשחק זה, לצד היותו בעל אופי ספורטיבי (דומה במידה רבה למשחק 'הקפות' המוכר לרובנו), אפשר לראות גם משחק 'יש מאין' – כפי שהוסבר לעיל. כיוון שבמשחק מתקיימת למעשה תחרות בין קבוצות – יש בו גם היבט הנוגע למעמד חברתי: ילד שמסוגל להעיף את המקל הקטן למרחקים, ילד שמייטיב לתפוס אותו מן האוויר או ילד שמייטיב לרוץ – חבריו ישאפו לצרפו לקבוצתם. ילד מסורבל או גמלוני מעט שאיננו מייטיב לבצע את הפעולות הללו – כשהילדים "יעשו כוחות", מן הסתם יידחק לסוף, ואחת הקבוצות תקלוט אותו אליה בדלית ברירה.

משחק הגדי והזאב

דוגמה נוספת למשחק כזה אפשר למצוא בסיפור "ילדים" של י"ל פרץ:

...פעם בראשית הקיץ הודיע הרבי שהוא חושש בראשו ופיזר את החדר חצי שעה קודם הזמן. כמעט צעקתי בקול רם מתוך שמחה! חברים מבקשים לעכב אותי, לשחק במשחק "הגדי והזאב", לעשות מסחר בכפתורים ובצפרני-עטים, אך אינני שומע להם. אני בורח כחץ מקשת. (כל כתבי י"ל פרץ, "ילדים", עמ' ז-ח)

במשחק "הגדי והזאב" ילד אחד נבחר לתפקיד ה"גדי" וילד אחד ל"זאב". יתר הילדים מסתדרים במעגל. ה"גדי" עומד במרכז המעגל, ה"זאב" – מחוצה לו. ה"זאב" מנסה למצוא פרצות במעגל הילדים, לחדור דרכן לתוך המעגל ולתפוס את ה"גדי", והילדים מתגודדים ומשתדלים ככל יכולתם למנוע ממנו לממש את מזימתו. אם ה"זאב" מצליח לחדור לתוך המעגל, הילדים פותחים פתח ל"גדי" ומאפשרים לו לברוח החוצה, ובד בבד מהדקים שוב את שורותיהם כדי לכלוא את ה"זאב" ולמנוע ממנו להגיע אל ה"גדי" שבחוץ.

אזכור המשחק מאפשר הצצה אל עולם הילדות בזמנו של פרץ. הבחירה בבעלי החיים גדי וזאב, מבוססת כפי הנראה על ערכים תרבותיים שהיו מושרשים עמוק בחברת הילדים היהודיים בגולה, שפסוקי מקרא רבים היו שגורים בפיהם, ובהם הפסוק המופיע בנבואת ישעיהו: "וְגַדְיָא בְּרִיחַ, וְעֶגְלָא וְכִפְרִי וְמִרְיָא יִחְדּוּ, וְנֶעֱרָ קָטָן נְהִיג בָּם" (ישעיהו יא, ו), המביע תקווה לשלום נכסף שבו לא יהיה צורך בגדר שתפריד בין טורף לנטרף.⁷

כדאי להעיר שהפעילות הפיזית של כל המשתתפים, מבטאת גם מעמדות: הגדי – החלש (ואולי גם הטוב, שעליו יש להגן), והזאב – החזק (וכנראה גם הרע, שיש לעשות הכול כדי למנוע ממנו לממש את זממו), היינו, לפנינו דוגמה למשחק סוציו-דרמטי. יש להניח שעל פי רוב הילדים החזקים נבחרו לתפקיד הזאבים, והחלשים – לגדיים. אם כן, יש במשחק זה תרגול מיומנות חברתית מובהקת:

7 מעניין לציין שבארץ שם המשחק עבר שינוי ונקרא "חתול ועכבר" ולא "זאב וגדי", ייתכן שהסיבה לכך היא שבעולם של הילדים בארץ החתול והעכבר מוכרים לכול, הגדי – מוכר לילדים החיים בסביבה כפרית, אך לא לילדים החיים בסביבה עירונית, והזאב – מוכר פחות מן הגדי. מלבד זאת החברה היהודית בגולה הייתה לרוב חברה דתית, והילדים למדו ב"חדר" והכירו את פסוקי התנ"ך, ובחברה שהתפתחה בארץ פשטה החילונית האידאולוגית, ובפיהם של רבים מן הילדים הפסוקים אינם שגורים.

הגנה על החלשים בחברה מפני חזקים המנסים לפגוע בהם. גם ה"חזק" לומד שאם הוא זומם לפגוע בחלשים ממנו, עליו להביא בחשבון שלמרות חוסנו, ייתכן שלא יצליח להשיג את מטרתו, כי החברה תצא בכוחות משותפים להגנת החלש והמסכן.

כזכור, גיבור הסיפור מבלה את שעות הפנאי במשחק עם חברתו (בפרק משחקי 'יש מאין' לעיל). ייתכן שמשחקים שבהם מתקיימת תחרות שבה נדרש להפגין כוח פיזי מרתייעים אותו (אם כי בעבודת הגינה מן הסתם הוא משקיע כוח כזה), וייתכן שהוא נחשב חלש יחסית לילדים אחרים, ובמשחק כזה סיכוייו להיות הגדי גבוהים, והוא אינו רוצה למצוא עצמו ממלא תפקיד זה המכריז על חולשתו בריש גלי.

משחקי ילד בבדידות

לא כל ילד זוכה לשחק בחברת ילדים, וגם הילדים שזוכים להשתתף בה – יש שהיא אינה עומדת לרשותם בכל עת שירצו. לעיתים ילד ונאלץ לשחק עם עצמו. בדידות מכמירת לב במשחק ילדים מבטאת עליזה אולמרט בספרה **פרוסה של ים**:

היא מדווחת לאמא שאני "דווקא ילדה מפותחת, שזורקת לפעמים רעיונות מקוריים", אבל כמה חבל שאני אוכלת קצוות של עפרונות, לועסת מחקים, משחקת עם עצמי איקס מיקס דריקס ובכלל לא נמצאת איפה שאני נמצאת. (עליזה אולמרט, **פרוסה של ים**, עמ' 272)

קשה שלא להבחין באטימותה של המורה: היא מדווחת לאם על בתה המשחקת עם עצמה איקס-מיקס-דריקס, משחק תחרותי שאדם אינו משחק בו עם עצמו. למשחק כזה דרושים שניים: כל אחד מן המשחקים משתדל לגבור על יריבו: לקדם מהלכים שלו ולחסום את המהלכים שיקדמו את יריבו. המורה מדווחת שהילדה מפותחת, ורק "חבל" שיש לה כמה 'מנהגים מוזרים' כגון ניהול משחק תחרותי עם עצמה, אכילת קצוות של עפרונות ולעיסת מחקים; ונראה שהיא אינה מנסה כלל לרדת לשורשי ההתנהגות החריגה שהילדה סיגלה לעצמה. הבדידות המשוועת של הילדה המשחקת עם עצמה נעלמת מעיני המורה, ולמרבה הצער, גם מעיני האם. בקטע שלפנינו אפשר לראות דוגמה לתפקיד המיוחד של המשחק והבדידות – שיקוף עולמה של המחברת. מחברת הסיפור היא בת לאם מהגרת שקליטתה בחברה הקולטת לא צלחה והיא נותרה בודדה למדי. בתה 'ממשיכה את שושלת הבדידות' – גם היא בודדה מאוד ואינה מתערה בסביבתה החברתית. המורה מזכירה 'מנהגים מוזרים' – ייתכן מאוד שהילדה הגדלה בצל אם 'גלותית' התחנכה בדרך שגורמת לה להיות 'שונה', 'מוזרה' בעיני הילדים האחרים בכיתתה, והם אינם מקרבים אותה. ייתכן גם שהילדה עצמה מרגישה 'שונה', והיא נמנעת מלהתקרב אל הילדים האחרים. מכל מקום הידיעה שאימה של הילדה, היא עצמה בודדה ו'שונה' מהחברה שבקרבה היא חיה, מסבירה מדוע הדבר חומק מעיני האם, אבל אינה מסבירה מדוע הוא חומק מעיני המורה.

עוד ילדה חולמנית, הגדלה בעולם של מבוגרים היא אבישג, גיבורת ספרו של דוד שיץ:

ריח מרק הירקות שאין דומה לו בעולם כולו – צח וטעים, מתובל במידה ושטים בו גזרים אדומים ופלחים עבים של תפוחי-אדמה, בצלים שאיבדו מחריפותם, עגבניות שהתפקעו ואיזה ירק ארך-גבעולים שאמא היתה שולה מהסיר הענקי ומשליכה לפני שמוזה את המרק בקעריות. הו' כן, עכשיו חשה קרבה גדולה אל הווילונות הקטנים, וילונות פֶּפִּיטָה אדומים-לבנים, שעל החלונות, הווילונות ששנאה כל-כך בימים ההם, כי הזכירו לה אז בית-בובות זעיר-בורגני. אבל לא רק אותם שנאה. היא שנאה גם את האופן שבו היתה אמא מבקשת ממנה להפסיק לשחק עם הסכין והמזלג ולהתחיל לאכול. (דוד שיץ, **אבישג**, עמ' 132-133)

אבישג היא ילדה בודדה. בדידותה היא תוצאה של קשיי ההשתלבות של מהגרים בחברה הישראלית (בדומה לבדידות הילדה ביצירתה של אולמרט, לעיל). המשחק שהמציאה לעצמה הוא דוגמה מובהקת למשחק 'יש מאין'. אבישג משחקת בדמיונה בירקות השטים במרק, משל היו סירות; היא צוללת אל עולם הדמיון ומדמה את הווילונות במטבח לוילונות המעטרים בית בובות זעיר. בהיעדר חברים, ובהיותה בבית שבו שולטים נימוסי השולחן, היא הופכת את הסכין והמזלג לכלי משחק. היא ממציאה עולם משלה ושוכחת לאכול, כי מבחינתה הזמן עמד מלכת ברגע שבו נכנסה לעולם הדמיון. ההתנתקות מעולם המציאות מאפשרת לה לחקור, לבחון את מאורעות חייה, למצוא פתרונות. גם בסיפור זה אין הבנה של ההורים לבדידותה של הילדה, לרצונה להיות עדיין ילדה, לשחק במשחקי ילדות, ולא להתאים את עצמה בגיל ובהתנהגות לעולם המבוגרים הסובב אותה. הסביבה אינה תומכת במשחק הילדה, אינה משתפת עימה פעולה ואינה מתחברת אליה במשחקה, ואם לא די בזה, היא אף שיפוטית וביקורתית כלפיה על שאינה מזדרזת לאכול.

בספרו **מסע באב** הסופר אהרן מגד מפגיש את הקורא עם ילד המנסה לזכות בתשומת ליבו של אביו, איש האקדמיה הטרוד בעבודתו ואינו מקדיש לו אלא זמן מועט. לצורך כך הילד עמל להתקרב לעולמו של אביו ולנושאים המעסיקים אותו. כיוון שהאב מרצה לפיזיקה באוניברסיטה, הילד מעסיק עצמו במשחקי ניסוי מדעיים ספונטניים שבהם הוא חוקר ומגלה, וכביכול הופך ל'מהדורה צעירה' של אביו:

אבי, אינגה, הוא מרצה לפיזיקה באוניברסיטה, וידעתי שהוא עוסק בניסויים באטומים, מהירות האור, וכדומה. בעצמי אהבתי לשחק בניסויים – עם מראות, עדשות, מנסרות... ומה שהעסיק אותי הוא: אם אפשר לתפוס קרן אור. לתפוס אותה ממש! ביד! (אהרן מגד, **מסע באב**, עמ' 142-143)

לכבוד יום ההולדת של האב, הילד מחליט להכין לו שי מיוחד ובונה משחק ניסוי. ביום ההולדת הוא מגישו לאביו בגאווה גדולה. קרן שמש שחודרת מבעד לחלון פוגעת במנסרה שבמשחק וגורמת לדלקה קטנה בבית; האב נבהל, שומט את יצירת הבן, דורך עליה ברגליו ורומס אותה. קשה לתאר את רגשות הבן. לא זו בלבד שלא זכה לשבחים מפי אביו, הוא אף ספג בשקט ובעלבון את כעסו.

האירוע גורם לבן להפסיק ליצור משחקים מדעיים ולהסתגר בתוך עצמו. התאוריה שלפיה המשחק משמש כר נרחב להתנסויות בלי לחשוש מתוצאותיהן, ועם סיומו באה ההתרחשות לקיצה בלא כל נשיאה באחריות ומייד לאחר מכן ניתן לעבור למשחק אחר המציע אפשרות חדשה, תקוות חדשות ומזל חדש (טל, 1993) – לא התממשה במסע באב.

סיכום

משחק הוא שפה, קשר, אינטימיות ודרך לתקשורת בין-אישית ותוך-אישית. במאמר הוצגו קטעים נבחרים מיצירות ספרות עבריות המתארים משחקי ילדות מתקופות שונות. משחקים אלה נוצרו מתוך מחסור ובדידות, מתוך רצון לחבור ולהתחבר, להפליג לעולם דמיוני, להתחרות ולהתנסות. משחקי הילדות המאולתרים בכלל, ומשחקי הילדות של פעם בפרט, כפי שהם מוצגים במאמר זה, הציעו אפשרויות לפיתוח הדמיון, המשמש לעיתים להסתרת רגשות עזים המשתקפים בילד המשחק עם עצמו או עם חבריו. ניכר כי משחקים אלה תרמו לפיתוח מיומנויות חברתיות, לגמישות מחשבתית, לפיתוח היצירתיות, להתמודדות עם פחדים, לביטוי תוקפנות, לעיבוד חוויות שליליות, וגם להתמודדות עם עולם המבוגרים, שלא תמיד מבין את עולם המשחק של הילדים.

ביבליוגרפיה

יצירות ספרות

- אהרוני, ש' (2008). **אהבתה של סלטנא**. תל אביב: ידיעות ספרים.
- אולמרט, ע' (2001). **פרוסה של ים**. תל אביב: זמורה-ביתן.
- באר, ח' (2011). **מזיכרונותיה של תולעת ספרים**. תל אביב: עם עובד.
- ברקוביץ, י"ד (1965). **פרקי ילדות**. תל אביב: דביר.
- מגד, א' (1980). **מסע באב**. תל אביב: עם עובד.
- פרנקל, נ' (1973). **דודי ורעי**. תל אביב: עם עובד.
- פרץ, י"ל (תשכ"א). **כל כתבי י"ל פרץ**. תל אביב: דביר.
- רותם, י' (2006). **כמיהה**. תל אביב: ידיעות ספרים.
- שיץ, ד' (1989). **אבישג**. ירושלים: כתר.

ספרות מחקרית

- אריאל, ש' (2014). **משחקי דמיון של ילדים – ביקור בארץ הפלאות**. קריית ביאליק: אח.
- בוקר, א' (2012). **מה בין משחק ללמידה? הפדגוגיה המשחקית בבית הספר 'עין הים'**. עבודת גמר לקבלת תואר מוסמך בניהול ומנהיגות מערכות חינוך. תל-אביב: סמינר הקיבוצים.

בנטוב-גז, א' וקסנר ברוך י' (2016). כולכם שחקו נא איתי – על חשיבות המשחק, פיתוח משחקים ושילובם בתרבות הלמידה בגיל הרך. **דע-גן 9**, 28-39.

בקר, ע' ודויד ל' (1998). המשחק בגיל הרך. מתוך:

<http://www.gilrach.co.il/2011/02/1-%D7%9E%D7%91%D7%95%D7%90>

בר-אילן, מ' (תשנ"ד). משחקי ילדים בעת העתיקה. מתוך:

<https://faculty.biu.ac.il/~barilm/articles/publications/publications0042.html>

ברונר, ג"ס (1977). **תהליך החינוך**. תל אביב: יחדיו.

ברונר, ג' (2000). **תרבות החינוך**. תל אביב: ספרית פועלים.

הויזינגה י' (1984). **האדם המשחק**. תל אביב: מוסד ביאליק.

וולף, א' (2004). להקשיב למוסיקה שבתוכנו. **פנים: כתביעת לתרבות, חברה וחינוך**, 27, 110-114.

ויניקוט ד' (1971, 1995). **משחק ומציאות (Playing and Reality)**. תל אביב: עם עובד.

טל, מ' (1993). **שילוב המשחק בתהליכי למידה למה וכיצד**. תל אביב: מכילת לוינסקי לחינוך ומשרד החינוך והתרבות, יזרעאל.

כגן, ר' (2005). **משחק – פעילות ומשחק בילדות המוקדמת**. תל אביב: הוצאת משרד הכלכלה.

יעקובי, ב' (2004). **משחק ולמידה: עין הים – בית ספר במרחב משחקי** – מאמר הניסוי.

אוחרז: http://www.schooly2.co.il/einayam/page.asp?page_parent=49595

לוי, ג' (2001). מנגינת הפעילות. **הד הגן**, 66 (2), 25-71.

לוי, ג' (2000). משחקי ילדים. **הד הגן**, 64 (4), 42-47.

מרזולו, ג' ולויד, ג' (1988). **לימוד בדרך המשחק**. תל אביב: לדורי.

נוימן, א' (2011). **הילד, האישיות בשחר התפתחותה**. בית יהושע: חסינות.

סולברג ש' (2007). **פסיכולוגיה של הילד והמתבגר: מבוא לפסיכולוגיה התפתחותית**. ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.

סוקר, ז' (1987). **משחק ה"כאילו" והארגון החברתי של ילדים קטנים: תצפית משתפת בילדים במעון-יום**. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת תל אביב.

סוקר, ז' (1993). משחק ולמידה: מה באמת רוצים ילדים ללמוד באמצעות המשחק, **מגמות, לד**, 497-520.

סמואל, מ' (1997). המשחק בעיני חז"ל: כלי חינוכי או ביטול זמן? מתוך:

http://www.daat.ac.il/he-il/toshba/authors/samech/samuel_miriam/samuel-hamishak.htm

סמילנסקי, ש' ושפטיה, ל' (1993). **המשחק הסוציודרמטי, אמצעי לקידום לימודי, חברתי וריגושי של ילדים צעירים**. קרית ביאליק: אח.

פרוני, א' (2002). **המשחק, מבט מהפסיכואנליזה וממקום אחר**. תל אביב: ידיעות אחרונות וספרי חמד.

פרויד, ז' (1959), מעבר לעקרון העונג. בתוך: **כתבי זיגמונד פרויד. כרך רביעי**. תל אביב: דביר.

קסנר ברוך, י' וברודי ד' (2015). כאן בונים בכיף – על למידה משמעותית במרכז הבנייה בגן הילדים. **דע-גן**, 64-71.

- קמבל, ד' (1999). **אפקט מוצרט ניצול כוחה של המוסיקה לריפוי הגוף, חיזוק הנפש ושחרור רוח היצירה**. תל אביב: אור עם.
- רפ, א' (1980). **עולמו של משחק**. תל אביב: משרד הביטחון.
- שרן, ש' ושחר, ח' (1990). **ארגון ועבודת צוות במוסדות חינוך**. ירושלים: שוקן.
- תובל, ח' (2002). אוריינות בגיל הרך – גישה אקולוגית, בתוך: פ' קליין (עורכת), **שפה, קריאה ואוריינות**. תל אביב: הוצאת רמות, אוניברסיטת תל-אביב.
- תמיר, א' (2010). מדוע הכדורגל כל כך פופולרי? מתוך: <https://www.calcalist.co.il/sport/articles/0,7340,L-3415428,00.html>
- Arthur, M., Bochner, S., & Butterfield, N. (1999). Enhancing peer interactions within the context of play. *International journal of disability, development and education* 46(3), 367-381.
- Corsaro, W. A. (1985). *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. NJ: Ablex.
- Cook-Gumperz, J., & Corsaro, W. (1986). Introduction. In J. Cook-Gumperz, W. Corsaro, & J. Streeck (Eds.), *Children's worlds and children's languages* (1-11). New York: De Gruyter Mouton.
- Deunk, M., Bernest, J., & De Glopper, K. (2008). The development of early sociodramatic play. *Discourse Studies*, 10(5), 615-633.
- Erickson H. E. (1963). *Childhood and Society*. NY: W.W. Norton.
- Garvey, C. & Berndt, R. (1977). *The Organization of Pretend Play*. Corte Madera, CA: Select Press.
- Goodale, T., & Godberry, G. (1998). *The Evolution of Leisure*. Venture publishing.
- Klein M., (1987). *Contributions to Psychoanalysis 1921-1945*. London: Hogarth Press.
- Lillard, A. (2004). Pretend play and cognitive development. In: U. Goswami (Ed.) *Childhood Cognitive Development* (188-205). Oxford: Blackwell.
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. New York: Norton.
- Price, S. & Rogers, Y. (2004). Let's get physical: The learning benefits of interacting in digitally augmented physical spaces. *Computers & Education*, 43(12), 137-151.
- Ridgers N. D., Stratton G., & McKenzie T.L. (2010) *Reliability and Validity of the System for Observing Children's Activity and Relationships During Play (SOCARP)*. *Journal of Physical Activity & Health* 7(1): 17-25.
- Schwartzman, H. (1978). *Transformations: The anthropology of children's play*. New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society*. Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press.

ביקורת



להכיר כדי לאהוב - על ספרה של דורית אורגד "אהבת הנער ממרוקו" (הקיבוץ המאוחד 2019)

ד"ר משה גרנות

שורשן של המילים "להתנכר" ו"להכיר" הוא אחד, אבל המשמעויות שלהן ממש הפוכות. כשאין מכירים את הזולת, די במבט רפרפני כדי להתנכר לו, ורק כאשר מכירים אותו לעומק – יש גם סיכוי לאחוה, ואפילו לאהבה. דורית אורגד הטילה על עצמה את התפקיד הזה – להכיר לעומק את השבטים הרבים שהגיעו לארצנו מגלויות שונות ומתרבויות שונות. נקל להטביע תווית על הזולת, וקשה הרבה יותר לנסות להכיר ולהוקיר אותו.

דורית אורגד, בעלת תואר דוקטור לפילוסופיה יהודית, ותארים אקדמיים בכלכלה ובסוציולוגיה, אמונה על כך שאת נושאי הכתיבה יש לחקור לעומק, וכשקוראים את ספריה לילדים ולנוער, מתרשמים מהחקר האדיר שהושקע בכל פרט ופרט. בספר **אהבת הנער ממרוקו** ימצא הקורא את המאפיינים העיקריים של יצירתה: קודם כול – עלילה מרתקת עם רגעים דרמטיים שאינם מניחים לקורא להסיר את עיניו מהכתוב. לצד זאת, צלילה אל המידע ההיסטורי הקשור בעלילה המרכזית, הבעת אהבה והערכה לעדות השונות (במקרה שלנו, כמובן, עדת יוצאי מרוקו), והצצה אל המפעל הציוני שחייב את שליחיו לאומץ לב ולמסירות אין קץ.

יסודות אלה ימצא הקורא הצעיר בעשרות הסיפורים המרתקים, שטביעת קולמוסה (מקלדתה) של דורית אורגד מורגשת בהם. המידע ההיסטורי הוא הרבה יותר קליט מתוך סיפור מרתק, מאשר מתוך החומר הנלמד בבית הספר (או שאינו נלמד כלל). הרי דוגמאות אחדות לסיפוריה ההיסטוריים: **עמליה וג'ו** (שרברק, 1974) מספר את קורותיה של נערה שהגיעה מאירופה בימי המנדט הבריטי שמנע עלייה חופשית. **במבחן ימים סוערים** (הדר, 1981) מקרב את הקורא הצעיר אל סיפור המעפילים שעלו בתנאים קשים בספינה "אגאוס נקולאוס". **לקום מחדש** (דומינו, 1990) מספר את סיפור "הבריחה" ממחנות העקורים של פליטי השואה. **פקודות בשפה זרה** (דומינו, 1991) וכן **האוצר במערת ההר** (כתר, 1983) מפגישים את הקורא עם ימי טרום המדינה, ועם המחלקה הגרמנית של הפלמ"ח שסייעה לאנגלים להילחם בגרמנים. **אהבה חרישית** (הדר, 1997) מחזיר את הקורא הצעיר לתקופה העות'מנית. **שני חברים בממלכת הצלבנים** (מסדה, 1985) חוזר לתקופה יותר רחוקה – המאה ה-12 בארץ ישראל – ומציע (באמצעות שני גיבורים צעירים – יהודי וצרפתי)

ידע היסטורי מאלף על עכו וטבריה בימים הרחוקים ההם, על קרב קרני חיטים וכיבוש מצודת כוכב הירדן בידי צלאח א-דין. דורית מספרת על חייהם הכפולים של האנוסים, אלה שכלפי חוץ קיבלו על עצמם לכאורה את עיקרי הדת הנוצרית, אבל בסתר המשיכו לקיים את מסורת הדת היהודית, מעשה שהיה עלול להעמידם לדין בפני האינקוויזיציה, ולהביא להוצאתם להורג על המוקד. שלושה ספרים כתבה דורית אורגד על התקופה הזאת: **הנער מסיביליה** (מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל, 1992), **פרידה אחרונה מקורדובה** (מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל, 1991), ו**הנער מבורדו** (מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל, 2010).

מספרד שבקצה מערב אירופה פונה הסופרת אל מזרחה של יבשת זאת, אל האימפריה הרוסית, ומספרת בספר **החטופים לצבא הצאר** (מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל, 1986) כיצד גור הצאר הרוסי על היהודים לשרת בצבאו במשך 18 שנים, וכיצד נוצרה התופעה המבישה של יהודים שחטפו בני עניים לצבא הצאר במקומם של בני עשירים שפדו עצמם בכסף.

תרומה חשובה העניקה דורית אורגד לספרות הילדים והנוער בקרבה את הנוער הישראלי אל דברי הימים, ואל האפיון של העדות שמרכיבות את התצרף המיוחד הזה של ההווה הישראלית. הגענו לכאן משבעים גלויות, ולכל עדה שהגיעה לכאן יש מנהגים ייחודיים, דרך חשיבה ייחודית, שאיפות ייחודיות. והסופרת מאירה את העולמות השונים האלה, ובאהבה גדולה היא מקרבת את גיבוריה אל ההווה הישראלית המשותפת. כזה הוא הסיפור **לאהוב את נינה** (ספריית מעריב, 1991) שמספר על ילדה שעלתה מצרפת, ולא קל לה כלל להתקבל לחברת הילדים. כך גם גיבורו של הסיפור **ידידות במבחן** (הדר, 1976), שהגיע לארץ מארגנטינה, וכן **ניקה שתיקה** (הקיבוץ המאוחד, 1996), סיפור על ילדה קטנה מרוסיה שהמפגש עם חברת הילדים גורם לה שלא לפצות את פיה, ואיך רצון טוב משני הצדדים מנתב אותה אל הדיבור העברי. בסיפור **נעים כמו ליטוף** (קוראים, 2017) מסופר על היחס המתנשא של ילד, עולה מרוסיה, כלפי ילד שעלה מאתיופיה, ועל הנתיב הנסלל לקשר בין השניים, ואף ליצירת חיבה והערכה. על המפגש הזה בין נערים ילידי רוסיה, ונערים ילידי אתיופיה פרסמה דורית אורגד עוד ספרים: **חבר לא חבר** (הקיבוץ המאוחד, 2013) ו**תחת צל אפל** (הקיבוץ המאוחד, 2014). הקושי הגדול של יוצאי רוסיה בקליטתם בארץ, בעיקר משום אי-ידיעת השפה, ואי- יכולתם לממש את הפוטנציאל שלהם (לדוגמה – במוסיקה) בא לידי ביטוי בסיפור **השתיקה של יורי** (הקיבוץ המאוחד, 2017). סיפור כואב אחר על עולה מרוסיה שמואשם על לא עוול בכפו בגרימת תאונה במכונית גנובה הוא הסיפור **פגע וברח** (עם עובד, 1995).

העדה האתיופית ריתקה את אורגד, והיא כתבה על ייסורי העלייה שלהם ועל קשיי קליטתם בסיפורים **שבועת האדרה** (הקיבוץ המאוחד, 1988), **יום החרגול וימים אחרים** (הקיבוץ המאוחד, 2001) וכן **קלקידן** (הקיבוץ המאוחד, 2006). למותר לציין איזו עבודת מחקר מקיפה ערכה דורית אורגד כדי שיהיה לה בסיס לעלילות המרתקות באשר לעלייתם והיקלטותם של בני העדה המיוחדת הזאת.

אין כמו דורית אורגד ערה למכאוביהם של בני הנוער, והיא כותבת מתוך אמפתיה רבה כלפי ילדים שנולדו לאימהות חד-הוריות, אשר חברת הילדים מתייחסת אליהם באלימות – בספרה **חבר לא חבר** (הקיבוץ המאוחד, 2013); כלפי ילדים המתביישים בגירושי הוריהם, או בכך שאחד ההורים נכלא בבית הסוהר – כמו בספרה **סודות אפלים** (הקיבוץ המאוחד, 1997). בסיפור **אל מקום חדש** (דביר, 1983) מתוארת הדרך שבה אפשר לקרב בין נער מהמרכז לעולם הפריפריה.

בין הורים לילדים מתבגרים יש על פי רוב אי-הבנות העשויים להוביל לעימותים קשים. **הלב שחיפש, הלב שמצא** (הקיבוץ המאוחד, 1999) מתאר קונפליקט כזה בין נערה קלת דעת ובין הוריה – קונפליקט שמתפוגג בנסייעת שורשים לסלובקיה, שם מתוודעת הנערה לסיפורם של הפרטיזנים (שאחת מהם הייתה אחות סבתה) במלחמת העולם השנייה. המפגש הזה עם העבר משנה את דרכה של הנערה.

הבאתי כאן סקירה חלקית¹ מתוך המפעל הספרותי הענק של דורית אורגד, כמעין הקדמה לעיון בספרה האחרון – **אהבת הנער ממרוקו** שבו נמצאים כמעט כל הרכיבים שמנתי. בספר שלפנינו, דורית אורגד מפגישה את הקורא הצעיר עם נער מעדת עולי מרוקו, כשניכר שהיא חקרה פרטי פרטים הקשורים בעדה זאת.

הקורא הצעיר מתוודע אל פרטים היסטוריים, כגון החסות הצרפתית על מרוקו משנת 1912, "התִּירֵתִיל", כלומר הפוגרום שערכו החיילים המרוקאים (כשמרוקו הייתה תחת חסות צרפתית!), שלוה באספסוף מוסלמי, במלאח של העיר פס – שם נהרגו עשרות יהודים, הבתים נבזזו והועלו באש, בתי הכנסת נחרבו, ספרי התורה נקרעו, וכשנים-עשר אלף מדרי המלאח נמלטו על נפשם. וכל זה משום שהיה איחור בתשלום המשכורות, וכשהסתבר שכנגד המעוז הצרפתי אין לחיילים המרוקאים סיכוי – מה יותר קל מאשר להשלים את הצרור הנקוב בבזיה וברציחות מזוויעות במלאח?

הגם שהיהודים קיבלו כביכול זכויות אזרח, ומונה אפילו שר יהודי, הוא לאון בן זקן, וכבר לא נחשבו לד'ימים (בני חסות), ולא היו חייבים בג'יזה (מס גולגולת), בעיני המוסלמים הם עדיין נחשבו לחסרי מעמד: נאסר עליהם לחבוש כובע הדומה לזה של המוסלמים, נאסר עליהם לנעול נעליים

1 סקירה נרחבת על יצירתה של דורית אורגד ערכתי בראיון שקיימתי עמה ב-7.6.2003. הראיון הוזמן על ידי כתב העת **מאזנים**, אך פורסם בסופו של דבר ב**מעגלי קריאה** גיליון מס' 70, מאי 2004, עמ' 25-29, והוא שוב בספרי **שיחות עם סופרים**, הוצאת קווים 2007, עמ' 269-298. מתוך מאות הרצנויות שנכתבו על יצירתה של דורית אורגד (אני פרסמתי שמונה), אזכיר מבחר שעניינם הנושא שבו דנה הרשימה הנוכחית (בסדר כרונולוגי): מנחם רגב, מציאות ודמיון, **ידיעות אחרונות** 16.8.1985, עמ' 25; יעל דר, לבד לבד, **הארץ**, מוסף ספרים, 20.11.1996, עמ' 12; לאה איני, חבר דוקר, **מעריב**, מוסף שבת - ספרות וספרים, 16.5.1997, עמ' 31; יחיעם פדן, בין מרד נעורים למסע שורשים, **הארץ**, מוסף ספרים, 5.1.2000, עמ' 14; מנחם רגב, נושא השואה בספרות הילדים הישראלית, **מאזנים**, כרך ע"ד, חוברת מס' 1 לשנת 2000, עמ' 14-17; מנחם בן, חמש המלצות נוער, **מעריב**, מוסף שבת - ספרות וספרים, 31.3.2006, עמ' 29; משה גרנות, נער האנוסים בהרפתקה בלב ים, **מקור ראשון**, 18.2.2011.

מחוץ למלאח, נאסר עליהם למכור רכוש למוסלמי, מי שהתלונן על עוול שעשה לו מוסלמי, עלול היה לקבל מאסר ולשלם קנס. לפני כל חג בני הקהילה היהודית נאלצו לאסוף תכשיטי זהב וכסף להביאם כתשורה למלך, כדי שימשיך את חסותו עליה.

המידע הזה מגיע לקורא באמצעות סיפור שמספר הרב שלמה אלפסי, המנטור של הגיבור המרכזי, הלא הוא עמרם אלפסי, נכדו, שבסיפור המעשה העיקרי הוא בן חמש-עשרה. מסתבר שהרב שלמה אלפסי חווה את התריתל (פוגרום) – היהודים התכוננו לפרעות ואגרו נשק, אבל המשטרה הצרפתית החרימה נשק זה, וכשבאו הפורעים, לא הייתה ברירה אלא פשוט לברוח – מי שרק היה יכול. בפרעות האלה נהרגה אשתו של הרב שלמה, כשנלכדה בתוך הבית השרוף. הרב שלמה ניסה להציל את בנו, סמי (לימים – אביו של עמרם), אבל הפורעים ירו ברגלו, היכו אותו בראשו, והוא התעלף. אחרי אירוע הדמים הזה, ולאחר שיטוטים בכל העיר, הוא מוצא את בנו בכלוב בגן החיות של המלך, ובעטייה של הטראומה שחווה – הילד לא הוציא מילה מפיו במשך תשע שנים. את הסיפור הזה מספר רב שלמה לנכד כדי שיבין מדוע אביו שחווה טראומה נוראה, מתנהג בקשיחות, צורח עליו, ואינו מרשה לו להצטרף לתנועת הנוער הציונית "דרור", שהמועדון שלה הוא מחוץ למלאח הבטוח כביכול.

אירוע היסטורי חשוב נוסף שנארג בתוך הסיפור הוא השתתפות צירים ממרוקו בקונגרס הציוני ה-12 שהתקיים בשנת 1921 בקרלסבאד שבצ'כוסלובקיה, שם נדונה הצהרת בלפור, נוסדה קרן היסוד, וטופלה רכישת אדמות העמק. על פי סיפורנו, הקהילה היהודית ביקשה מהרב שלמה אלפסי, שהיה גם צורך אמון, שישימש ציר בקונגרס זה, והוא באמת נוסע עד קרלסבאד ומשתתף בדיונים, אבל לצערו דיברו שם יידיש וגרמנית, והוא שלט רק בערבית מרוקאית, בעברית ובצרפתית. בחוצות קרלסבאד פגש הרב בצרפתי אנטישמי, ונוכח לדעת שהמחלה הזאת פושה באירופה כמו במרוקו.

ציינתי שהרב שלמה אלפסי מתפרנס מהצורפות, ותורתו איננה אומנותו. הוא בוודאי תלמיד של הרמב"ם שנודע בכינוי "הנשר הגדול" (וכידוע שהה תקופה בפס שבמרוקו), אשר קבע בספר המדע, הלכות תלמוד תורה פרק ג: "כל המשים על ליבו שיעסוק בתורה, ולא יעשה מלאכה, ויתפרנס מן הצדקה, הרי זה חילל את השם וביזה את התורה... וכל תורה שאין עמה מלאכה – סופה בטלה, וסוף אדם זה שיהא מלסטם את הבריות".

הקוראים לומדים גם על הסולטאן מוחמד החמישי, שהוגלה למדגסקר בידי הצרפתים, חזר למרוקו, וזכה לתואר מלך בשנת 1955, כשמרוקו קיבלה עצמאות. הוא נחשב לנותן החסות של היהודים, אבל נכנע לדרישות של מדינות ערב, ואסר את העלייה של היהודים לארץ ישראל. העלייה התקיימה לפיכך במחתרת, והסיפור מתאר כיצד שליחים מארץ ישראל הכינו את הנוער לעלייה ולהגנה עצמית. מדובר בגבורה של ממש של אותם שליחים שסיכנו את חייהם במטרה להעלות לארץ את אחיהם מגלות מרוקו. בין השליחים האלה מוזכר יפתח, בן קיבוץ שמנהל את קן תנועת "דרור"

במרקש, וכן איש המוסד בעל הכינוי יואכים פישרמן, המופיע במרוקו במסווה של איש עסקים גרמני.

כדי להכניס את הקורא הצעיר לאווירה של מרוקו והקהילה היהודית שלה, המחברת טרחה ולמדה מילים ביהודית מרוקאית ובשפת הברברים, והיא מזכירה מאכלים מרוקאיים, כולל מעדני המימונה, שבהם השתבחה העדה הזאת. היא מציינת את שמותיהם המקוריים, ואף מזכירה את אופן הכנתם.²

הסיפור מתאר את הערבות ההדדית של יהודי מרוקו שנחלצו כאיש אחד להציל את פגועי התריתל. הרב שלמה אלפסי זכה לסעד והצלה מידי קרוב בשם יוסף מויאל, שדאג לריפוי ודאג לילד סמי (לימים אביו של עמרם, הגיבור המרכזי של הסיפור הדובר בגוף ראשון). הוא אף שיכן את הרב בדירה במרקש. איש זר לחלוטין לרב אלפסי, חמימו בוזגלו, לוקח גם הוא על עצמו לטפל בילד המפוחד שחדל לדבר במשך תשע שנים, וכשזה נרפא מאילמותו (תוצאת הטראומה שעבר), הוא משיא אותו לבתו, והשניים הם הוריו של עמרם ושתי אחיותיו.

לעומת ההווה המרנינה הזאת בקהילות ישראל במרוקו – מוצגת האוכלוסייה המקומית שם כאספסוף מוסת השש להשפיל יהודים ולהתנכל להם. אפילו התנועה של "המשחררים הצעירים" כנגד שלטון צרפת, מתוארת כחבורה של בריונים, ונציגים העיקרי הוא עימאד קנאן, הר אדם, מזוהם ומסריח שמתנכל לעמרם וסוחט ממנו כסף באלימות. הספר מזכיר מוסלמי אחד, מוסרי ומצפוני – הלא הוא סעד, שמשפחתו הברברית מתנכלת לו, ואביו הפך אותו לעבד ממש. ז'וז', דודו של עמרם, בעל חנות "הבונבון", מפצה את אביו על הפסד עבודתו של הנער המסכן, מציל אותו מעליבותו, מממן את לימודיו בפנימייה, ומסייע לו להגיע לאוניברסיטה. צעיר זה הוא אסיר תודה ליהודים, ובהזדמנות אפילו מציל את עמרם מאיומיו של עימאד האיום.

המחברת איננה מתעלמת ממה שמכונה "האמונה העממית", כגון כתבים נגד עין הרע; כגון השתטחות על קברי צדיקים (הצדיקה סוליקה, והצדיק מוריס בן דיוואן), שלא ממש הועילו לשחרר את סמי מהטראומה שעבר.

בספרי ילדים ונוער רצוי לסיים ב"סיום טוב", וכך אומנם מסיימת דורית אורגד את הספר: עמרם וחברו הטוב מוריס עולים לארץ, ומשתלבים בלימודים בבית הספר החקלאי "מקווה ישראל", שם עמרם מוצא אהבה – לילי ניצולת שואה (מיזוג גלויות כמו בסיפוריה האחרים של אורגד; ראו לעיל), שעיימה הוא עמד להתארס (לאחר ביקור בקבר שמעון בר-יוחאי, כמובן). גם משפחתו עולה ארצה כעבור שנים, ואחיותיו מתפעלות מדרגות הקצין שעל כתפיו. עמרם, שלא ידע על כישרון הציור שלו, מתעתד ללמוד ב"בצלאל".

שם הספר "אהבת הנער ממרוקו" נשאר עבור הקורא הצעיר בבחינת חידה: את מי אהב עמרם? האם את רשליקה, אחותו של מוריס (הוריו רצו לשדך לו את שפרה, בתו של ר' יצחק דהאן)? אולי

2 ראו עמ' 65, 67, 79, 110, 115, 120, 126, 140, 154, 157; דורית אורגד מקפידה על פרטים מן הסוג הזה בכל כתביה.

הכוונה ללילי, שעזימה הוא אומנם התארס, אבל על כך נודע לנו רק בסוף הספר. ובכן, נראה לי שהאהבה הגדולה של עמרם היא לארץ ישראל, והקוראים הצעירים בוודאי שמחים על כך שהוא השתלב בה כל כך יפה. אהבת הארץ היא ערך יסודי הטבוע בספריה של דורית אורגד וגם כאן הוא מקבל ביטוי בדבריו של הנער המספר:

עכשיו, על סיפון האנייה המניפה דגל כחול לבן, מצב רוחי מרומם. אני מתבונן במלחים מארץ ישראל ומתעוררת בי גאווה. אלה האנשים שלנו. אנחנו אותו עם, ולא רחוק היום שאהיה כמותם. זו השאיפה שלי עכשיו. להשתלב בחברה הישראלית, להיות כמו המלחים האלה הנראים לי חזקים ועשויים ללא חת" [...] "כשהתקרבו לנומל חיפה נפסקו הוויכוחים, ובשקט שהשתרר יכולתי לשמוע את הלמות לבי המשתולל בחזי. הר כרמל שהתגלה לעינינו נראה לי אפוף הילה, ודימיתי לעצמי את אליהו הנביא, עומד בפסגתו ומוכיח את נביאי הבעל. ירדנו מן האנייה ונשקנו לאדמה, לאדמת המולדת שלנו, ונרגשים טיפסנו למשאיות שחיכו לנו". (עמ' 161-163)

מה שוודאי בקרב קוראיה של דורית אורגד הוא שיש בה אהבה גדולה לגיבוריה שמוצאם מכל שבטי ישראל.



Representation of children's games in selected passages from Hebrew literature

Nitsa Dori

The game is considered a means of creating an imaginary reality and its purpose is vent and amusement, and as such it provides a universal need inherent in every baby and every child in the whole world, although the characteristics of the games may vary from culture to culture. An adult watching the child's game can learn a lot about his experiences and the depths of his heart. If he chooses to move from the spectator position and join the child's game and the world of his imagination, and combine words, facial expressions and actions that express warmth and love (smile, hug, caress, etc.), the child's enjoyment of the game will increase immeasurably.

In Hebrew literature, there are many representations of fictional childhood games, games invented by children, most of them socio-dramatic games, including games that incorporate various objects that children find at home and outside, and games that do not use accessories at all, all reflecting the inner world of game participants. In the verbal gestures, the games of survival and competition are expressed in the children's rich imagination and also the blurring of the boundaries between the world of reality and the world of play. A special type of game is based on imitating adults and identifying with their world, and it allows children to experience 'careful' and non-binding experience in the 'real' world, and more. The article will examine these representations in selected excerpts from literary works by Hebrew authors in different periods and will emphasize, among other things, different references of adults to the world of children's play, as expressed in these works.

Keywords: Childhood games, Hebrew literature, Reality and imagination, Improvisation games, Fun and motivation.

Representations of playfulness, games and reading in Uri Orlev's autobiographical books "The Lead Soldiers" and "The Sandgame"

Dr. Israella Weiss

Dedicated, with longing, to my beloved parents

Arnold and Miriam Weiss of blessed memory

The Lead Soldiers and *The Sandgame*, Uri Orlev's autobiographical novels, describe Orlev and his brother Kajik's childhood in various hiding places during the six years of World War II. *The Lead Soldiers* was written for adult readers in 1956, shortly after the war ended, and became popular among adolescents. Orlev wrote his children's book *The Sandgame* in 1996, a response to his son's questions about the war and his father's whereabouts during those days. Orlev returned to some of the events he described in *The Lead Soldiers*, explains and expands on them, making them accessible to young readers.

In this article, I will discuss the roles of playfulness, games and reading in the child's world, and examine the ways in which they are reflected in Orlev's autobiographical books *The Lead Soldiers* and *The Sandgame*. A reading of psychologist Bruno Bettelheim's theory, as presented in his *A Good Enough Parent*, will help us understand the central place of playfulness, games and reading in children's lives. My claim is that a common thread can be found tying all three components, expressed in Orlev's childhood, and contributed to his development as an adult author of imagination, expression, sensitivity, and morality.

Key words: Uri Orlev, Bruno Bettelheim, Games, War games, Imagination, Effect of childhood, Holocaust, The Sandgame, The Lead Soldiers

Through an analysis of the thematic and visual practices of several selected children's books, this article demonstrates how conservative norms regarding identity, as well as biological, sexual and gender classifications are established.

This claim is proven via a critical interpretive discussion revolving around two themes. First, literary establishment of ontological essentialism, according to which characters are fixated into the biological categories they were assigned to at birth, without legitimacy for any challenge, transformation or diverging performativity. Any movement along axes of ontological identities, including gender and sexual identities is ridiculed, thus constructing shame as an inherent characteristic within these characters' identities. Second, this article considers narratives where legitimacy for such fluidity is expressed, but is nevertheless limited by an assumption that "different" characters may only associate with other "different" characters. In the books reviewed, there were almost no positive interactions found between those defined as "different" and those defined as "normal" or "normative". Such strict divide between normative and non-normative identities, this article concludes, reinforces the conservative status-quo and diminishes the possibility for transformative social change.

Queer and critical readings of these books expose their hidden conservative agenda and highlights the way they utilize biological arguments to cast gender and sexual non-normative practices as unnatural.

The article maps the range of thematic and visual techniques the books reviewed employ in order to de-legitimize gender and sexual fluidity, to promote heteronormative ideology as well as transphobic discourses and narratives.

Given children's literature's key role as an educational tool, its critique proves highly important. Considering transgender people's high vulnerability to transphobia, discrimination and violence, such scrutiny is granted a more urgent nature.

Keywords: Queer theory; Trans practices; Critical Reading; Children's Literature; Gender and sexual identities; Transphobia.

identity and consciousness of equality, solidarity and human rights. Similarly, the article assumes that before criticizing the rules of government, political parties and ideologies, preschoolers should be encouraged to practice critical, independent and free thinking. Educators should cultivate in young children the sentiment for social injustices and a sensitivity to the negative aspects of power and self-interest. They should encourage and strengthen political consciousness, the desire for social proactivity and the urge to bring about change.

The definition of *Politics* and *Political Literacy* converge with *Political Reading*. *Political Reading* in children's books for preschoolers, is defined as reading from a perspective that explores the main characteristics of politics: power, conflict, interest (profit). These characteristics are translated and represented by top political themes that *Political Reading* deals with: poverty, inequality, racism, human rights etc.

"A Walnut of Gold" by author Levin Kipnis and "The Sea is For Free" by poet Shani Gershni, are analyzed from the perspective of *Political Reading*.

Following the reading, a political discourse, among kindergarten children is documented as well. The conversations are a testament to the children's political self, their spontaneous and intuitive political thinking and reasoning, and no less, a glimpse into ways in which both literature and politics are perfectly understood and interpreted by the children.

Keywords: Politics, Political Literacy, Political Reading in early childhood literature, Politics in children's literature, Kindergarten children as commentators on literature and politics, Poverty and economic-political inequality.

A Critical, Queer and Trans Reading of Selected Children's Literature

Dr. Gila Danino Yona

This article examines whether narratives supporting gender and sexual fluidity exist in selected children's literature. For that purpose, this article analyzes the way in which queer theory and trans practices are manifested in these books, and which practices resist and challenge the sex-gender-sexual orientation continuum.

to trace the roots of this trend of literature, places Lindgren as one of its pioneers. Moreover, the article relates extensively to the ideological attitudes of the authoress and depicts how the concepts of the radical education that she had been exposed to during her young days, influenced her and became an important part of her worldview. The second part of the article is dedicated to the analyses of Pippi Longstocking's character, which represents a personality with independent and critical thinking. The author of the article strives to justify his claim, that in the characters of Pippi and of Emil of Lonneberga (another character that revolts against conventional norms), Lindgren presents an alternative model of human personality – the free and independent one. Such personalities are one of the cornerstones (if not the most important one) of a free democratic society. According to this, the article emphasizes that via those characters and by means of other humanistic messages found in her books, Lindgren promotes changes in human society to make it freer and more open.

Key words: Astrid Lindgren, Radical education, Radical children's literature, Pippi Longstocking, Emil of Lonneberga

Political Literacy and Political Reading in Children's Books: Kindergarten Children Talk About Poverty and Political Inequality

Dr. Celina Mashiach, Dr. Tamar Verete-Zehavi, Dr. Renana Green-Shukrun

Questions of political education in general, citizenship education and democratic education in particular (Kremnitzer, 1996), are part of both controversial and indisputable issues that face educators. The article bypasses education for citizenship, and education for democracy, and focuses upon political literacy as proposed by Professor Zvi Lam, scholar, educator and expert in conflicting theories of instruction. The purpose is to cast a friendly light upon the positive aspects of politics, to bring both educators and pre-school children to realize that politics is part of human nature, without which no ordinary social life can exist. In other words, to cultivate *Political Literacy* amongst pre-school children.

Our starting point is that before educating children to become "citizens", children should be educated to become "human beings", that is, having humanist-universal

Abstracts

A Reflection on the Educational Process in "Mitz Petel" and "Aye Pluto"

Dr. Ephrat Havron

How does a human being grow, develop and become "he at his best"? Two children's books, *Mitz Petel* by Haya Shenhav (1970) and Leah Goldberg's *Aye Pluto* (1957), suggest that the self generates within a relationship with others, a relationship which Heinz Kohut named "selfobject". Kohut referred to a connection between one person and another, in which the latter takes upon himself to serve two needs: to mirror the self's potential, and to be ideal, big, wide, so that the self is included in this width, and can draw its power from it. The books look at this developmental process from two perspectives: that of the developing self, and that of those who take on the role of selfobject for this self to develop and prosper. Thus, the texts refer to the huge importance of the educational character. They tell a story about growth that is held by an educational figure that ethically takes responsibility for the other, an educational figure that is woven into the developing self, and from which both grow, develop and become.

Key words: Leah Goldberg, Aye Pluto, Haya Shenhav, Mitz Petel, Educational figure, Heinz Kohut, Self-Psychology, Emmanuel Levinas.

Pippi – the Liberty Bell: Radical Education and Astrid Lindgren's Struggle for the Future of Mankind

Boris Wolkind

This article is an attempt to analyze the known Swedish author Astrid Lindgren's creations and her books (particularly Pippi Longstocking) viewed from the angle of giving voice to ideas of radical education.

Initially, the article provides a basic acquaintance with the roots of radical education. It also enables a brief glimpse in to the main principles of radical children's literature, which developed as the literary response to radical education theories. Trying

Contents

A Word from the Editor.....	11
------------------------------------	-----------

Dr. Renana Green-Shukrun

In Memoriam

To Illustrate as a First Violin: In Memory of Avner Katz	15
---	-----------

Orna Granot

Study and Research

A Reflection on the Educational Process in "Mitz Petel" and "Aye Pluto"	23
--	-----------

Dr. Ephrat Havron

Pippi – the Liberty Bell: Radical Education and Astrid Lindgren’s Struggle for the Future of Mankind.....	38
--	-----------

Boris Wolkind

Political Literacy and Political Reading in Children's Books: Kindergarten Children Talk About Poverty and Political Inequality.....	61
---	-----------

Dr. Celina Mashiach, Dr. Tamar Verete-Zehavi, Dr. Renana Green-Shukrun

A Critical, Queer and Trans Reading of Selected Children’s Literature	94
--	-----------

Dr. Gila Danino-Yona

Representations of Playfulness, Games and Reading in Uri Orlev’s Autobiographical Books "The Lead Soldiers" and "The Sandgame"	129
---	------------

Dr. Israela Weiss

Representation of Children's Games in Selected Passages from Hebrew Literature	143
---	------------

Dr. Nitsa Dori

Reviews

To Know and to Love: "The Moroccan Boy's Love" by Dorit Orgad.....	163
---	------------

Dr. Moshe Granot

SIFRUT YELADIM VANOAR

JOURNAL OF CHILDREN'S AND YOUTH LITERATURE

No. 142

Editor: Dr. Renana Green-Shukrun

Editorial board:

Prof. Miri Baruch, Prof. Ilana Elkad-Lehman, Dr. Celina Mashiach,
Dr. Batya Maoz, Dr. Ruth Burstein, Dr. Vered Tohar, Dr. Smadar Falk-Peretz

March 2021