

# ספרות ילדים ונוער

חוברת 143

תשרי תשפ"ב – אוקטובר 2022



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

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](mailto: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 שגזר 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 1995-2015.



### פרופ' אילנה אלקד-להמן

פרופסור חבר במרכז האקדמי לוינסקי וינגייט. מרצה וחוקרת ספרות וספרות ילדים, הוראת ספרות, תהליכי קריאה של סטודנטים יהודים וערבים, מולטימודליות וספרות, ותרומת כלי מחקר הספרות למחקר איכותני. פרסמה ספרים ומאמרים בעברית ובאנגלית. ספריה: **לבדה היא אורגת – עיונים ביצירת נורית זרחי** (כרמל, 2006); **הקסם שבקשר – אינטרטקסט, קריאה ופיתוח חשיבה** (מופ"ת, 2007); **בשבילים, בדרכים, בצמתים – סיפורים על תהליכי התפתחות מקצועית ועל שינוי תפיסתי** (בשיתוף עם חוה גרינספלד, מופ"ת, 2008); **זהויות ישראליות – בין זר למוכר** (כרמל, 2008); **ספרות מבעד לקירות הכיתה – הוראה ולמידה של ספרות בישראל** (בשיתוף עם יעל פויס, מופ"ת, 2022).



### ד"ר ערנה הלר

מרצה בכירה במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, באר שבע, וחוקרת תרבות. בעלת פרסומים רבים בתחום ספרות הילדים, ספרות השואה, התרבות העברית ומחקר תרגום פנטזיה ומדע בדיוני. ד"ר הלר היא עורכת של כתב העת **השפיט לקסי-קיי**.



### ד"ר נגה רובין

מרצה בחוג לספרות וספרות ילדים ומדריכה סטודנטים לספרות במסלול העל יסודי במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין בירושלים. עוסקת גם במחקר ספרות המוסר בידיש במאות השש עשרה-שמונה עשרה.



### ד"ר עפרה מצוב-כהן

סופרת, חוקרת ספרות עברית ומרצה בכירה באוניברסיטת אריאל. שני ספרי העיון שכתבה עוסקים בעיצוב דמויות המתבגרים בספרות העברית, **מפגש תרבויות בעולמם של מתבגרים** (רסלינג, 2013), **"בעצם ילדתי יחידי הוצגתי..." היעדר נוכחות הורית בקרב מתבגר וזיקתו לעיצוב דמותו בספרות העברית** (כרמל, 2015). ספר העיון השלישי שלה עוסק ביצירתו של אשר ברש, **קריאת החיים, עיון ביצירתו של אשר ברש** (אוניברסיטת אריאל, 2017). מצוב-כהן כתבה שני רומנים תיעודיים על עלייה וקליטה: **במסלול ילדותה** (2012, גוונים), שנבחר לרשימת הקריאה המומלצת של משרד החינוך לשנת תשע"ו ו**ומול ההר בחומסר** (כרמל, 2017). שירה מתפרסמים בכתבי עת לשירה ולספרות, "פסיפס" ו"מראה", "עיתון 77".



### ד"ר סמדר פלק-פרץ

ד"ר לספרות השוואתית, ומורה לאנגלית וספרות. מלמדת מגוון קורסים בתחומי הספרות, ספרות ילדים ואנגלית במכללות להכשרת מורים: המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין ומכללת אורות ישראל. שימשה כמדריכה מטעם משרד החינוך באגף חמ"ד לבתי הספר היסודיים. משמשת כיועצת בתחום ספרות ילדים לוועדות מקצועיות בתחום זה. עוסקת במחקר השוואתי בין-תרבותי בספרות ובספרות ילדים ומפרסמת מאמרים בתחומים אלה. כמו כן, מפרסמת סיפורת ושירה בבמות ספרותיות שונות.



### ד"ר מירי רוזובסקי

סופרת, עורכת ומו"לית הוצאת "שתים". מספריה למבוגרים: **אותה האהבה, כמעט** (זמורה-ביתן, 2005), **פעם בחיים** (זמורה-ביתן, 2009), **כמו לשבור אור** (זמורה-ביתן, 2017). מספריה לילדים: סדרת ספרי הילדים **רוני מקרוני** (כנרת, 2005) ועוד. קובץ סיפוריה למבוגרים **כל הדרך הביתה** (עם עובד, 2001) זיכה אותה בפרס ירושלים לספרות יפה (1999) ובפרס לסיפורת צעירה ע"ש יצחק וטוביה וינר לספר ביכורים (2000). היא ראש התמחות הכתיבה בבית הספר להתפתחות מקצועית ע"ש פרופ' משה זילברשטיין במכון מופ"ת.



### רקפת זיו לי

סופרת לילדים ולמבוגרים. פרסמה עד כה שני ספרים לילדים ונוער וספר פרוזה למבוגרים. זכתה בפרסים ספרותיים, ביניהם פרס אקו"ם על ספרה **איזו מין חתולה את יוסף?** (עם עובד, 2021). ספרה לילדים **בתיה לא עפה** (ספרית פעלים, 2015) השתתף במצעד הספרים. הספר **קול של פרפרים** ראה אור בהוצאת "מודן" בתמיכת מפעל הפיס לספרי ביכורים. בוגרת מסלול טיפול במוסיקה במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין. בעלת תואר שני בספרות עברית מטעם אוניברסיטת בן גוריון ופסיכותרפיסטית מוסמכת מטעם מכון מגיד. עובדת לפרנסתה כמטפלת במוסיקה עם ילדים ונוער ומדריכת מטפלים ביצירה והבעה.



### גליה עוז

סופרת ישראלית, מרצה ומנחת סדנאות כתיבה לילדים. למדה קולנוע וטלוויזיה באוניברסיטת תל אביב וביימה כמה סרטים תיעודיים. פרסמה 11 ספרי ילדים, ביניהם **שקשוקה ואני מייקי**, שעובדו להצגת תיאטרון ולסדרת טלוויזיה מצליחה בכאן 11, וספר אחד למבוגרים **דבר שמתחפש לאהבה** (כנרת-זמורה, 2021). ספריה תורגמו לכמה שפות. כלת פרס היצירה, פרס דבורה עומר ועיטור הפנקס.







## תוכן העניינים

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

### לכבודם

15 ..... **דברים שנאמרו באירוע לכבוד יהודה אטלס לרגל קבלת פרס "חתן האור" לשנת תשפ"א**  
גליה עוז

### עיון ומחקר

..... **ניתוח מולטימודלי בגישת הסמיוטיקה החברתית: עיון בסיפור "נוני ונוני-יותר" מאת נעמה בנזימן**  
21 .....  
פרופ' אילנה אלקד-להמן

..... **תמונת הזיכרון: איור ישראלי עכשווי של ספרי תמונה וראשית קריאה שעיקרם סיפור השואה**  
50 .....  
ד"ר ערגה הלר

..... **יצירה אמביוולנטית: ילדה באבטיח, אישה בגזר – עיון בשיר "אישה באבטיח" לנורית זרחי**  
75 .....  
ד"ר נגה רובין

..... **כתיבתו של אשר ברש לילדים בעיתונים לילדים שיצאו בארץ-ישראל; משירים לטף, סיפור לילדים בעל חותם אוטוביוגרפי ועד למעשיות זרות**  
99 .....  
ד"ר עפרה מצוב-כהן

..... **"בידיים פתוחות ובלב נדיב": ייצוגים של פליטים בספרות ילדים ונוער רדיקלית מאת תמר ורטה-זהבי**  
123 .....  
ד"ר סמדר פלק-פרץ

### סופרים מספרים

139 ..... **שפנדווה מרדמון או איך התחלתי לכתוב לפני שידעתי לכתוב**  
ד"ר מירי רוזובסקי

148 ..... **"איזו מין חתולה את יוסף?": להיכנס לכפותיו של חתול**  
רקפת זיו-לי



## ואולי הקדמה

ד"ר רננה גרין-שוקרון

בשנה החולפת נפרדנו משלושה יוצרים בולטים שהשפיעו על ספרות הילדים והנוער בישראל:

אורי אורלב – שהשכיל לשלב בכתיבתו את אַימי העבר שחווה כילד בתקופת השואה עם הוויי היום-יום בארץ, וביטא את נקודת מבטו של ילד, על חוויותיו והתנסויותיו, באופן אמין ומעורר הזדהות. אורלב כתב סיפורים ריאליסטיים וסיפורים דמיוניים ואלגוריים למגוון גילאים ונפגש במשך השנים עם אלפי ילדים, בארץ ובעולם, לשיחות על ספרים, על כתיבה ועל החיים בימי השואה, שבהן העביר מסר אופטימי ואנושי.

הסופר ד"ר יצחק נוי חיבר את ילדי ההווה באמצעות ספריו אל חוויות ילדות במושב בימי קום המדינה, וכן אל בעיות חברתיות ופוליטיות שליוו את החברה בישראל מאז ואילך. כהיסטוריון, עיתונאי ומגיש רדיו ליווה נוי בקולו החם וברוחב ידיעותיו את המאזינים הצעירים והמבוגרים בארץ במשך שנים רבות – מימי התסכיתים שהגיש ב"תוכנית לאם ולילד" בשנות השבעים ועד לשידורי האקטואליה, התוכניות ההיסטוריות ותוכניות סקירת עיתונות העולם בנושאי חברה, פוליטיקה, טכנולוגיה ומדע.

המשורר יורם טהרלב נודע בשירים ובפזמונים הרבים שכתב למבוגרים ולילדים, אשר רבים מהם הולחנו במשך 60 שנות יצירתו. טהרלב כתב גם סיפורים לילדים. כתיבתו המגוונת התאפיינה בהומור, בצליליות, באהבת הארץ ונופיה, וברצון להעשיר ולהרחיב את הידע של הקורא הצעיר ואת ערכיו בדרך מחויכת.

המאמרים בחוברת שלפניכם מחברים אף הם בין ספרות ילדים מן העבר ומן ההווה; בין זיכרונות מאימי השואה לבין חוויות מהוויי הילדות הישראלית; בין סיפורי-עם לבין סוגיות פוליטיות עכשוויות; בין שירה לסיפורת; בין התבוננות במילה הכתובה לבחינה של אירורים.

שני המאמרים הראשונים בוחנים את היחסים בין טקסט לאיור, את המשמעויות המועברות לקוראים באמצעים המילוליים והחזותיים ואת חוויית הקורא בספרי ילדים ישראלים מאוירים בני זמננו.

פרופ' אילנה אלקד-להמן מציגה ניתוח מולטימודלי בגישת הסמיוטיקה החברתית, בשילוב עם קריאה אינטרטקסטואלית בספר הילדים **נוני ונוני יותר** מאת נעמה בניזמן, במטרה לבחון את האופן שבו מגולם השיח על סוגיות שעל סדר היום באמצעים הלשוניים והגרפיים.

ד"ר ערגה הלר מאירה סוגיות של ייצוג חזותי עכשווי של השואה בספרי ילדים לשלב ראשית הקריאה, וסוקרת את האמצעים החזותיים המשמשים את המאיירים בבואם להציג לילדים חוויות טראומטיות מימי השואה.

שני המאמרים הבאים עוסקים בקריאה ספרותית של שירה וסיפורת לילדים שכתבו סופרים המייצגים את הקלסיקה הישראלית:

ד"ר נגה רובין נדרשת לסוגיית הכתיבה האמביוולנטית המאפיינת את יצירתה לילדים של המשוררת נורית זרחי, כלת פרס ישראל בתחום הספרות והשירה לשנת תשפ"א, וחושפת את הנסתר והסמוי בשירה הפופולרי "אישה באבטיח".

ד"ר עפרה מצוב-כהן שבה אל הסופר, המתרגם והעורך אשר ברש ואל שיריו, סיפוריו ועיבודיו לילדים שהתפרסמו בעיתונים לילדים שיצאו בארץ-ישראל בין שנות העשרים והארבעים של המאה העשרים, ובוחנת את מאפייניהם ואת תרומתו של היוצר לספרות הילדים העברית.

פרק העיון והמחקר נחתם במאמרה של ד"ר סמדר פלק-פרץ הנטוע בלב המציאות הישראלית הטעונה במחלוקות ערכיות ופוליטיות ומתמקד בייצוג פליטים בספרות ילדים ונוער עכשווית מאת תמר ורטה-זהבי.

כמתאבן לארוחה הספרותית שלפניכם מובאים דברי הברכה שנשאה הסופרת גליה עוז בערב שבו הוענק לסופר ולמשורר יהודה אטלס פרס "חתן האור", ולקינوح – משתפות אותנו שתי הסופרות, ד"ר מירי רוזובסקי ורקפת זיו-לי במניעים ובשיקולים לכתיבתן ובהשפעות הבאות לביטוי ביצירותיהן לילדים.

קריאה מועילה ונעימה,

**רננה גרין-שוקרון**

**לכבודם**



## לכבודם

### דברים שנאמרו באירוע לכבוד יהודה אטלס לרגל קבלת פרס "חתן האור" לשנת תשפ"א<sup>1</sup> גליה עוז

אם לא היו מייסדים את הפרס הזה לפני עשרים ושמונה שנים, היה צריך להמציא אותו רק כדי לציין את האיש המואר הזה, יהודה אטלס. אנשים מוארים באמת מתייחדים בתכונה שאפשר לקרוא לה, בעדינות, רוח צעירה, שלא לומר ילדותית. ילדים הם אנשים מוארים, או שיש להם סיכוי טוב להיות מוארים. האמת המדעית שאני הולכת לגלות לכם היא שיהודה אטלס הולך ונעשה צעיר עם השנים. עובדה: חוש הצדק שלו לא מתעמעם; אין בו גרגר של ציניות; הוא מתרגז מול אי-צדק; הוא מתגייס למען מטרות חשובות; הוא מתלהב כשהוא רואה יופי; הוא מתפעל מאוכל, בעיקר מכל מיני דברים חמוצים וכבושים. מי שיסתובב עם יהודה אטלס בשוק הכרמל, ייווכח שאכן מדובר בילד. נלהב, רוצה לטעום, להריח ולגעת בכל מה שהוא רואה.

ויחד עם זה, הילד הזה עובד עם מכחול מדויק מאוד.

איטאלו קאלווינו כתב בספרו **שיעורים אמריקאיים**, על מכשירים שהספרות משתמשת בהם, ובין השאר הוא כתב על מעלה אחת: דייקנות, שמאפשרת לספרות להמריא. קאלווינו הגדיר שלושה מובנים עיקריים לדייקנות:

1. תוכנית מוגדרת היטב ומחושבת לעיצוב היצירה.
2. העלאת תמונות חזותיות צלולות, חדות ובלתי נשכחות.
3. לשון המדייקת ככל האפשר בייצוג גווני הגוונים של המחשבה והדמיון.

וכך כתב יהודה אטלס:

אולי זה מעליב לפעמים

אולי זה עובר את הגבול

---

1 "פרס האור" לסופר, המתרגם וחוקר ספרות הילדים יהודה אטלס ניתן בירושלים ביום שלישי, כ"ט באייר תשפ"א 11 במאי 2021. הפרס ניתן זו השנה ה-28, ביוזמת הסופרת שמחה סיאני, לסופרים ומשוררים שהצטיינו בכתיבתם/ מחקריהם הספרותיים, ואף נתנו מאורם לקהילה בפעילות התנדבותית. יהודה אטלס כתב את סדרת ספרי השירים **והילד הזה הוא אני** (כתב, 1977 והלאה) וספרי שירים וסיפורים אחרים לילדים, המציגים את העולם מנקודת מבטו של ילד; פרסם את שלושת ספרי **ילדים גדולים** על אודות סופרי ילדים בריטיים, אירופאיים ואמריקנים, וספר אוטוביוגרפי **הילד הזה: עין עירון, דואר כרכור – פרקי ילדות ונעורים** (עם עובד, 2017). ספרו **ילדים של אף אחד** (דוב לדעת, 2021) הכולל שירים על ילדים בסיכון מבוסס על שיחות שקיים במשך שש שנים עם ילדים שנפגעו ומבוגרים שהיו ילדים בסיכון.

אבל אם מנשקים אותי על הפנים  
אני תכף מנגב בשרוול.

בבקשה: כל מה שקאלווינו ביקש, בארבע שורות מחורזות. התוכנית המוגדרת היטב, שמתחילה בהתגרות – "אולי זה מעליב ואולי עובר את הגבול" – ומסתיימת בפאנץ' ליינן. וההומור! תמיד מצחיק בלי מאמץ. התמונה החזותית הצלולה והבלתי נשכחת גם היא כאן: הילד שמנגב את הפנים בשרוול אחרי שמנשקים אותו. ולבסוף – הלשון שמייצגת בדיוקנות את המחשבה והדמיון. אבל רגע, איזו לשון? לא שמנו לב שיש כאן לשון בכלל. הקשבנו ולא חשבנו על השפה, לא ספרנו אותה.

"אם מנשקים אותי על הפנים אני תכף מנגב בשרוול" – זה נלקח מהרחוב, מהעולם, מהטבע. אפס אחוזי מליצה, אפס התייפפות. ובכל זאת, שירה. השפה ילדית, אבל לא מתנחמדת, שקופה לגמרי, ודרכה רואים את הנפש.

אני מוכן לא לאכול שוקולד  
אני מוכן שלא יקנו לי צעצועים  
אני מוכן שלא ירשו לי לצאת לשחק  
אני מוכן אפילו לקבל מכות.  
העיקר –  
לא לבקש סליחה.

כאן יש שאיפה לעצמאות, כאן יש חיפוש אחרי חירות ואוטנטיות, וילדים מזדהים איתו גם אם הם עדיין לא יודעים איך להגדיר את המושגים האלה. המשורר מעז באומץ בלתי רגיל לכתוב שיר שיש בו התרסה, שמסתיים בהתרסה. "העיקר לא לבקש סליחה!" אומר המשורר, ומאתגר את הדרישה להנדס ילדים בתבניות של צדק, חברות, פרגמטיות. שיר אנטי חינוכי להלל.

ועוד שיר הייקו קטן, שכולו התבוננות שקטה:

את תפוח האדמה שצלינו  
במדורת ל"ג בעומר  
אף אחד לא אכל –  
כי הפך לגחל.

והינה עוד :

כשאימא מקלפת תפוז  
יוצא לה שלם ונקי ויבש;



אבל כשאני מקלף –  
תמיד יוצא קוויץ'.

שתי תמונות חדות ובלתי נשכחות, התפוד שהפך לגחל, התפוז שנהיה קוויץ', וכל שיר מוגדר ומחושב עד לשלמות, בלי מילה מיותרת. לכאורה, בשתי התמונות האלה אין דרמה ואין קונפליקט, כאילו הכול נכתב בהשלמה. אבל מי שמקשיב, יזהה גם תלונה, ומתח, וציפייה.

ובלי שום מאמץ מבקיע החוצה, מתוך המילים האלה, חום בלתי רגיל, שהוא כישרון אנושי שמי שלא ניחן בו, לא יוכל לעולם לשחזר אותו. ובה בעת, בשורות האלה יש גם משהו מפוכח, ענייני, שיודע את הגבולות. השיר מסתיים תמיד במקום הכי גבוה, בפסגה קטנה, גם כשמדובר בתבוסה או בויתור, גם כשזה נהיה גחל או קוויץ'.

והחיוך, ההומור, אף פעם לא בא על חשבון הכבוד לילד.

אנשים זרים

שאני בכלל לא מכיר –

ממקומות אחרים

וגם פה מהעיר –

הייתי רוצה שיידעו כולם

שיש ילד

אחד בעולם

והילד הזה

הוא

אני

זאת המתנה שיהודה נתן לילדים: ההיתר לקרוא טקסט שמעודד אותם לאהוב את עצמם, לדרוש נראות, להיות גרנדיוזיים, לכבוש את העולם. אדם מבוגר יקרא את השיר במשקפיים אירוניות, שקולות, ספקניות, אבל הילד קורא אחרת. קורא ומצמיח כנפיים.



# עיון ומחקר



# ניתוח מולטימודלי בגישת הסמיוטיקה החברתית: עיון בסיפור

## ”נוני ונוני-יותר” מאת נעמה בניזמן

פרופ' אילנה אלקד-להמן

”קריאה היא מיומנות נרכשת, והשאלה היא רק איך חונכנו לבצע אותה ולתרגל אותה כך שנהיה 'קוראות טובות' [...] אבל טקסטים מסוימים 'מזמינים' קריאה מסוימת” (לובין, 2019, 94).

### תקציר

המאמר מציג מתודולוגיה של ניתוח מולטימודלי בסיפור לילדים, בגישת הסמיוטיקה החברתית, בשילוב עם קריאה אינטרטקסטואלית. המתודולוגיה מודגמת בקריאה בספר **נוני ונוני יותר** (בניזמן, 2019) ובתרגומו לאנגלית. מולטימודליות משמעה אינטגרציה של שתי אופנויות תקשורת או מערכות סימנים, או יותר, באותו הטקסט. הסמיוטיקה החברתית מניחה שלסימנים לשוניים, גרפיים ואחרים אין משמעות קבועה. המשמעות ניתנת על-ידי יוצר המוצר התרבותי, מצד אחד, והצרכן (קורא/ צופה) מצד אחר, בהתאם להקשר התרבותי, החברתי, ההיסטורי והפוליטי של היצירה או הקריאה. שיטת הניתוח המוצעת בזה מושתתת על פירוק הטקסט והרכבתו, ולאחר מכן – התבוננות בשלם בזיקה להקשר של יצירת הטקסט ושל קריאתו, היינו, האופן שבו מגולם השיח על סוגיות שעל סדר היום, צורת עיצוב התכנים והשיח, אופן ההפקה וההפצה. הניתוח מתייחס למערכות הסימנים השונות המיוצגות בספר הילדים (מילים, איורים, גופנים, פרישה גרפית, עיצוב ועוד) כמכלול המאפשר התבוננות ביקורתית בחברה הישראלית בשנת 2020, ברמת המבוגר וברמת הילד.

תרומת המאמר לשדה המחקר של ספרות הילדים והחידוש שבו הוא בהרחבת ההתבוננות בספר מעבר לקריאת ספר מאויר או פיקצ'רבווק (picture book), אגב התייחסות לאופנויות השונות מתוך זיקה להקשר היצירה והקריאה בה, ברוח הסמיוטיקה החברתית.

**מילות מפתח:** אינטרטקסטואליות; מולטימודליות; ניתוח מולטימודלי; נעמה בניזמן; נוני ונוני-יותר; סמיוטיקה חברתית

מטרת המאמר היא להציג מתודולוגיה של ניתוח מולטימודלי בטקסט (multimodal text) (analysis) (O'Halloran, 2011; O'Halloran & Smith, 2012) בגישת הסמיוטיקה החברתית, בשילוב עם קריאה אינטרטקסטואלית (אלקד-להמן, 2006). הטקסט המשמש להדגמת המתודולוגיה הוא סיפור לילדים מאת נעמה בניזמן, **נוני ונוני-יותר** (בניזמן, 2019) ותרגומו לאנגלית, בשם Lenny and Benny (Benziman, 2021).

## 1. ניתוח מולטימודלי של טקסט: טקסט וקונטקסט

טקסטים בני זמננו הם מרובי-ייצוגים. ספרות מולטימודלית משלבת רכיבים ורבליים, ויזואליים, חומריים ואחרים (Gibbons, 2012). ספר (מודפס או אלקטרוני, בכל תחום) עשוי לכלול בצד המלל איורים, ציורים, תרשימים, מפות, טבלאות, תצלומים, תווים, קישורים למוזיקה או לסרטונים או חפצים מצורפים, כמו מראה, מעטפה, דיסק ועוד. יצירות לילדים שראו אור בדפוס כספר, מופיעות כבר היום בעיבוד לספר אלקטרוני, סרט, משחק אלקטרוני אינטראקטיבי ועוד (Unsworth, 2007), או כספר מתורגם לשפה אחרת, כלומר, במערכת סמיוטית לשונית ותרבותית אחרת (Lathey, 2011). בשונה ממתודולוגיות פרשניות שהתבססו על ניתוח השפה והארגון הלשוני ביצירה, המתודולוגיה של ניתוח מולטימודלי של טקסט מניחה כי הניתוח הלשוני המקובל בספרות אינו מכיל את מלוא משמעותו, לפיכך, לא ניתן להתייחס לשפה דבורה וכתובה באופן מבודד מאופנויות אחרות (Hallet, 2018).

ניתוח מולטימודלי של טקסט (Multimodal text analysis) עוסק בניתוח תקשורת על מגוון צורותיה, המתמקד בטקסטים הכוללים אינטראקציה ואינטגרציה של שתי אופנויות תקשורת לפחות, למשל: שפה + תמונה/ציור + פרישה גרפית (layout) + טיפוגרפיה; שיר + המוזיקה שהולחנה לו + ביצועו הקולי + המחוות הגופניות של המבצע בזמן השירה ועוד (O'Halloran & Smith, 2012). אופנויות אלו אינן 'מלוות' את הטקסט המילולי, אלא פועלות באינטראקציה עימו ומהוות חלק מהתהליך התקשורתי עם הנמען, ובתור שכאלה מאפשרות לחוקרת להתבונן, להבנות משמעות בתוך חקירה דינמית של יחסי גומלין ביניהן, יחסים המכוננים משמעות בהקשר החברתי שבו הם נוצרים ופועלים (Adami, 2017). בקריאת טקסט מולטימודלי לא די להבין את הטקסט בנפרד, יש הכרח בהתבוננות הוליסטית וסינרגטית, המתייחסת למכלול הגורמים המכוננים את הטקסט והמצויים סביבו, לרבות ההקשר שבזיקה אליו מתרחשת הקריאה.

לעומת חקר השפה הכתובה שקיימות בו מתודולוגיות מגוונות, ואף ברור מתוכו שהתקשורת האנושית נסמכת על רכיבים שמחוץ לשפה – המתודולוגיה של חקר טקסטים מולטימודליים מצויה עדיין בשלבי התפתחות (O'Halloran & Smith, 2012).

מאמר זה מבקש להציע מתודולוגיה לקריאה בספרות ילדים מודפסת, על פי הגישה של חקר מולטימודלי של טקסטים. נתייחס לרכיבים של שפה, ציור, עיצוב (גופן, דף, פרישה גרפית) וחומריות (הספר כארטיפקט). הגישה שתוצג כאן כמתודולוגיה של ניתוח מולטימודלי, הינה בזיקה לגישת הסמיוטיקה החברתית. המתודולוגיה מושתתת על בחינת הטקסט והקונטקסט: קריאה צמודה בטקסט המילולי, בחינת המשאבים המצויים בו ומוצגים באופנויות שאינן מילוליות, היחסים שבין האופנויות השונות בטקסט, ובחינת הטקסט בהקשר החברתי ובזיקה לתרבות ולחברה, ובהקשר לזמן ולמקום הכתיבה ו/או הקריאה, במגמה לחשוף תמונה רחבה של אידיאולוגיות, ערכים, יחסי כוח בחברה וההיות (Adami, 2017; Kress & Van Leeuwen, 2006). אף שיצירה מולטימודלית

מזמנת, לכאורה, תפיסה סימולטנית של טקסט ותמונה – המתודולוגיה מושתתת על פירוק תחילה, התבוננות ברכיבים קטנים, ולאחר מכן הרכבת השלם והתבוננות מחדש.

סמיוטיקה היא "מדע רב-תחומי החוקר את התהליך התקשורתי של סימון (signification) ויצירת המשמעויות בתחומים שונים ובמערכות סימונים שונות" (גורביץ וערב, 2016). בסמיוטיקה בראשית התפתחותה תפסו את הקשר שבין מסמן (מילה, ציור) למסומן (אובייקט) כשרירותי. אולם הסמיוטיקה החברתית טוענת כי סימנים אינם שרירותיים, והקורא/צופה מפרש את משמעותם לאור ההקשר החברתי והתרבותי הן של היווצרותם הן של קריאתם או קליטתם. לפיכך, הסימנים מייצגים נקודות מבט, ערכים ומערכות-כוח בהקשר מסוים (Adami, 2017; Kress & Van Leeuwen, 2006; פלד-אלחנן, 2012). הסמיוטיקה החברתית מייחסת חשיבות לפרשנות רב-תחומית, אישית, בזיקה להקשר.

הפרשן נתבע למבט המזהה ארבע שכבות המכוננות משמעות (Kress & Van Leeuwen, 2001):

1. שכבת ה**שיח**, כלומר, האופן שבו חברה נתונה מבנה שיח ונותנת ביטוי לנושא מסוים בסדר היום שלה.
2. שכבת **עיצוב** התכנים והשיח.
3. **שכבת הפקה** – כיצד בוצע וכיצד נראה התוצר הסופי, למשל: באיזה פורמט הופק התוצר? האם הוא ספר? ספר אלקטרוני? סרט מצויר? קליפ מולחן? מאילו חומרים הוא עשוי? כיצד בוצע הציור?
4. שכבת ה**הפצה** – כיצד הופצה היצירה? כיצד נעשה עיבוד הספר למדיה אחרת? כיצד תורגם לשפה אחרת? המבט הארבע-שכבתי רואה את הטקסט כמוצר שבו שותפות הסופרת, המאירת, המעצבת, הוצאת הספרים, מנגנון ההפצה של הספר וגם קהל הקוראים והמבקרים, הקובעים את התקבלותו. בכל אחת מהשכבות שצוינו לעיל יש ביטוי לנקודת המבט של היצרן / האומן מול נקודת מבט של הצרכן / הקורא / הצופה / המאזין, והן ייתפסו באופן שונה בתקופות שונות, בהקשרים שונים ועל-ידי אנשים שונים.

## 2. קריאה אינטרטקסטואלית

את המושג אינטרטקסטואליות, פיתחו קריסטבה, בארת ואחרים, בעקבות תפיסותיו של באחטין על אופייה הדיאלוגי והפוליפוני של השפה (אלקד-להמן, 2006; Allen, 2000). אינטרטקסטואליות היא תפיסה תרבותית שמתייחסת לטקסטים מילוליים ולא מילוליים, ספרותיים ואחרים – לפיה, טקסטים נוצרים ומתקיימים מתוך שהם 'משוחחים' עם טקסטים שנוצרו לפניהם. כיון שטקסטים מתקיימים בעולם תרבותי, אף טקסט אינו ראשוני ומקורי, וכל טקסט שנוצר כיום יהיה בזיקה לטקסטים שקדמו לו: לעיתים הזיקה גלויה ליוצר, והוא מכוון את הקורא אליה, ולעיתים את הקשרים יטווה הקורא עצמו, לאור הידע הקודם שלו, התנסויותיו וזיכרונותיו. מכאן, שאינטרטקסטואליות פועלת הן במישור של היוצר, הבונה שיחה בין טקסטים, הן במישור של הקורא המכונן קריאה משלו במעין מסע בין טקסטים. ב'מסע' קריאה זה נפגשים בתודעת הקורא טקסטים אחרים – בדרך של אסוציאציה או הזכרות – עם הטקסט שהוא קורא בו ועימו.

אינטרסקטואליות מתייחסת ליחסים שמתקיימים בין טקסטים מסוגים שונים, מתקופות שונות ובעלי אופנויות שונות (ומכאן הפוטנציאל המולטימודלי שלה). אינטרסקטואליות מאפשרת להתייחס בו-בזמן לממד דיאכרוני, כשהטקסט שקוראים בו נתפס בזיקה לטקסטים שקדמו לו, ולממד סינכרוני של מפגש הטקסט עם טקסטים אחרים במרחב התרבותי של הקורא, אשר מתנה את אופיו של ה'מסע' או רשת הקשרים שהוא טווה. כלומר: קריאה אינטרסקטואלית מחייבת תנועה בין טקסטים, קריאה הלוך וחזור, במטרה לגבש את פרשנותו של הקורא. קריאה זו היא גם אישית, ותשתנה בהתאם לתרבות הקורא, השכלתו וניסיונו. אותו טקסט עצמו יובן בדרך שונה אצל קוראים מתרבות או דת אחרת, וטקסט מתורגם יובן בהתאם לעולם התרבותי המגולם בשפת התרגום, ולא בשפת המקור. התנועה שבקריאת הטקסטים זה לצד זה, הלוך וחזור, מאפשרת להבין לעומק לא רק את הטקסט עצמו, אלא גם תופעות חברתיות, פסיכולוגיות ואומנותיות המשתקפות מבעד לטקסטים (אלקד-להמן, 2006).

את היחסים בין טקסט התשתית (הקדום יותר) לטקסט העילי (המאוחר) ניתן לתאר באמצעות מודל הבוחן על רצפים ארבעה ממדים והקשרים ביניהם, מהקל אל המקיף: יחסים בתחום תמטי ואידיאטי; יחסים ברמת המרה (מעיבוד קל לעיבוד מקיף); יחסים ברמת השפוט (הרחבה, מורכבות ופיתוח) ויחסים ברמת אזכור המקור (היעדר אזכור, רמיזה, אזכור מדויק). שילוב של הממדים השונים משקף עושר-בכוח של קשרים אינטרסקטואליים (שריג, 2002).

### 3. ספרות מולטימודלית וספר התמונה

ספרות מולטימודלית היא ספרות העושה שימוש באופנויות סמיטיות שונות בבניית הנרטיב וקידומו. זו ספרות שיש בה מלבד המילים, התייחסות בלתי שגרתית, ולעיתים משחקית, לעיצוב הכתב והדף, לשילוב תמונות, לעיצוב הספר, לאיכויותיו החומריות ועוד (Gibbons, 2012). ספרות מולטימודלית היא ספרות התופסת בדרך שונה מן הדרך המסורתית חמישה רכיבים המעורבים בה (Hallet, 2009): 1. הטקסט הופך מחד-מודלי, כלומר ממילולי, למולטימודלי. 2. הדגש עובר מכתובה של סיפור לעיצוב של ספר או סרט. 3. המספר הופך למספר-מציג, כשהוויזואלי ממיר את המילולי או נוסף עליו. 4. קריאת ספרות הופכת להבניית משמעות באמצעות אופנויות שונות המצויות במגע ביניהן. 5. הקורא הופך לצרכן המשתמש בספר.

ספרות הילדים משלבת מילים ותמונות מראשיתה, וספרי ילדים שימשו ומשמשים גם אובייקט חומרי, לעיתים הפעלתי או משחקי, למשתמשים. בספרות ילדים מולטימודלית בזמננו מתווספים רכיבים מאופנויות נוספות, בעיבוד העושה שימוש בטכנולוגיות שונות (Unsworth, 2007).

מאמר זה מתמקד ביצירה אחת, שבהתבוננות המקובלת בספרות היא "ספר-תמונה" picture-book, סוגה שבה לתמונה ולמילה תפקיד שווה-ערך, המפתחת כישורים של קורא-מתבונן (יסעור, 1995; Sipe, 1998). גרנות (2013) מבקשת להשתמש בסוגה זו במושג 'פיקצ'רבוק' (במילה אחת,



ולא בצירוף העברי ספר-תמונה). לתפיסתה, בפיקצ'רבוך מתקיים היפוך של סדרי העדיפות, לתמונה עדיפות על המילים, ומתקיימת תלות הדדית בין האופנויות: "בפיקצ'רבוך אי אפשר להבין את מלוא הסיפור בלי האיור ובלי הצד החזותי, הפיזי, של הספר כולו" (גרנות, 2013).

בספר התמונה הקלסי הילד לומד לעקוב אחר ממד הזמן, העלילה והתפתחותה, באמצעות הציור והעימוד, להעלות השערות ולהשלים את המסופר בטקסט המילולי באמצעות האיור (למשל: זיהוי רגש המיוצג בהבעת הדמות; הבנת קונפליקט) וכן לחוש אמפתיה כלפי הדמויות (יסעור, 1995; Sipe, 1998). ספרי התמונה הפוסטמודרניים מורכבים יותר: העלילה אינה בהכרח ליניארית (כלומר: התפתחות העלילה אינה עוקבת אחר הזמן, ונדרשים פיענוח והשלמות של הקורא); התכנים ועיצובם חותרים תחת מסורות תרבותיות וקונבנציות; המספר הוא רב-קולי; הספר שובר גבולות בין סוגות ולעיתים מערב ביניהן (פסטיש); יש בו ריבוי משמעויות והימנעות מ'סגירה' פרשנית; הסיפור עשיר בהתייחסות אינטרטקסטואלית באיור ובשפה; בסיפור רכיב משחקי חזק, והקורא מוצא את עצמו במעין 'מגרש משחקים סמיוטי', ולעיתים קרובות, הסיפור מפנה את תשומת הלב של הקורא לטקסט כטקסט (Sipe & Pantaleo, 2008). לפיכך, לקריאה בספר תמונות פוסטמודרני, אף שהוא לכאורה סיפור לילדים, נדרשים כישורים ואסטרטגיות קריאה ייחודיים: נדרש קורא רפלקטיבי המודע לקריאה שלו, גמיש בתהליכי הקריאה והפרשנות, ופעיל בהם.

התפיסה במאמר זה, באמצעות המושג 'מולטימודליות', מוצגת לאור הגישה של הסמיוטיקה החברתית. היא מרחיבה את ההתבוננות בספר **מעבר** לקריאה בפיקצ'רבוך. הקריאה מתייחסת לאופנויות השונות המיוצגות בספר (מילים, ציורים, צבע, גופן – גודל, סוג, עובי, פרישה גרפית, הספר עצמו כארטיפקט) כמכלול המאפשר את הקריאה ביצירה על האופנויות השונות המרכיבות אותה, ומנקודת מבט של תפיסות ביקורתיות וחברתיות.

#### 4. נוני ונוני-יותר (בנזימן, 2019)

את הספר **נוני ונוני-יותר** כתבה וציירה נעמה בנזימן, עיצבה אותו אונה שגב והוא ראה אור בשנת 2019 בהוצאת עם עובד. התייחסותי לספר תיעשה בתהליך של ניווט הקריאה בכניסה לספר מהכריכה פנימה, בדומה לתהליך קריאה מסורתית-ליניארי, אף שייתכנו תהליכי קריאה שאינם ליניאריים. אתעכב על ארבעת הנושאים האלה:

1. קריאה פארא-טקסטואלית (אלקד-להמן, 2006; Genette, 1997);
2. הסיפור: עלילה ודמויות;
3. קריאה אינטרטקסטואלית (אלקד-להמן, 2006);
4. קריאה מולטימודאלית.

#### 4.1 קריאה פארא-טקסטואלית

זהו תהליך קליטה רב-חושי של הרכיבים המצויים 'לפני' או בצד הקריאה המילולית, המתרחש במפגש הראשוני עם הספר, עוד לפני הקריאה בספר עצמו. חלק ניכר ממה שהקורא פוגש הוא תוצר של עבודת מעצבת הספר.

**הכריכה –** המפגש הראשוני עם הספר הוא באמצעות החומריות שלו: הכריכה, צבעיה, הרושם שהיא מעוררת והמידע שאנו מפיקים מהמגע ומהתבוננות מושכלת במה שיש בה. אנו מזהים את הספר באמצעות הכריכה, אך פעמים רבות קולטים אותה בשלמות בהרף-עין, ולא מתבוננים בה בעיון. ההתייחסות הראשונה היא זימון להתבוננות קשובה בכריכה.

הספר הוא ספר ילדים, שמידותיו  $18 \times 22.5$  ס"מ, וגודלו ידידותי לידידיו של ילד. צבעי הכריכה הם לבן כחול ומעט אדום, והיא אינה מושכת תשומת לב מיוחדת. ייתכן שיש מי שהכריכה וצבעיה מזכירים לו ספרי ילדים אחרים, ועל כך נדבר בהמשך. הספר אינו כבד, והכריכה היא מנייר מט נעים למגע – גם רכיבים טקטיליים הם משמעותיים ביצירת יחס כלפי הספר. שדרת הספר כחולה, ועליה כתובים בלבן שם הסופרת והספר.

על גבי הכריכה הקדמית מופיעים שני ארנבים: ארנב אדום מתהלך, וארנב כחול קופץ או מתעופף. הם מצויים במרחב של שדה שבקצהו גבעה, ועליה ניצב בית כחול ותיבת דואר אדומה – איור הארנבים (שניהם לבושים) והסביבה שבה הם חיים (בית) מאיר את כפל הפנים של הסיפור: סיפור על ארנבים שהוא סיפור על אנשים. בהתבוננות נוספת נבחין בדמיון ובשוני בין הארנבים: הם אינם קרובים זה לזה, אחד על האדמה והשני בשמיים, הבעת הפנים של הארנב האדום עגומה, ואילו ההבעה של הארנב הקופץ מרחף היא של שמחה. לצד הארנב האדום מצוירת ציפור כחולה קטנה, האוחזת במקורה פרח אדום. לדמויות הארנבים ולציפור נתייחס בהרחבה בהמשך.

**שם הסופרת והמאיירת,** נעמה בניזמן, מופיע באדום. **שם הספר** מופיע בשני הצבעים: נוני (באדום) ונוני-יותר (בכחול). שם הסיפור מציב בפנינו שתי דמויות ששמן כמעט זהה (נוני) ההבדל ביניהן הוא בצבע (כחול ואדום) ובמילה "יותר" שנוספת לאחד משני השמות. דווקא על רקע הדמיון – ברור שאין זהות, וההבדלים מכוננים מתח.

**נגב הספר** מוצג איור שונה מזה שעל הכריכה הקדמית: בחלק התחתון בשדה מצוירים בכחול ואדום שני בעלי-חיים, צבי ודוב, אף הם לבושים, והצבי רוכב על אופניים, ובחלק העליון של האיור במרחב כחול מצוי בית אדום, הדומה בצורתו ובמיקומו לבית הכחול שעל גבי הכריכה הקדמית. במרכז הכריכה האחורית מופיעה תמצית עלילת הסיפור וכן מידע על הסופרת המאיירת. ההתבוננות האיטית באיור שעל גבי הכריכה, עוד בטרם קראנו את התקציר שעל גב הכריכה, מספקת מידע רב על ההאנשה, הלך-הרוח ומערך ההקבלות בין הדמויות בספר.

הכיתוב על גב הספר מזמן את הקורא לקרוא על נוני שניצח את כולם בקפיצות עד שהגיע נוני-יותר. הכיתוב מציג סדרת שאלות הנוגעות, מעבר לסיפור עצמו, בהיבטים חברתיים בחיי ילדים

ומבוגרים: "אם מפסידים, זו לא סיבה לכעוס? [...] ואם רבים, האם אפשר להשלים?". הכיתוב על הסופרת והמאיירת חלקו הראשון פורמלי, כמקובל, וחלקו השני – "היא עדיין זוכרת את כל מי שציירו יותר יפה ממנה, מאז הגן עד היום" – מרמז ליתרונות התחרות ולא רק לחסרונותיה.

**פּוֹרָץ** (או "בטנת נייר") – הינה כפולת-עמודים הראשונה עם פתיחת הספר והאחרונה עם סיומו. היא מודבקת לכריכה הקשה של הספר: בצד אחד הדף דבוק לכריכה מבפנים, ובצד השני – הוא הדף הראשון (או האחרון) בספר. מעצבים נוהגים להשתמש בפורזץ כדי ליצור אווירה, להציע מפה של המרחב שבו מתרחש הסיפור (בפו הדב, למשל), לרמוז לתוכן הסיפור, או כחלק מהותי בסיפור עצמו (שוב, 2011; סברן, 2020). נעמה בניזמן ממשיכה בו את משחק כפל צבעי היסוד: אדום בפתיחה וכחול – בפורזץ האחורי. שני צבעי היסוד מקבילים לנוני ונוני-יותר, ומייצגים את שניהם – דומים ומנוגדים, ואפילו יריבים זה לזה. בפורזץ הקדמי הוצב גם מוטו, שהודפס באות לבנה קטנה ודקה.

**מוטו** - הוא מובאה קצרה, לרוב ממקור ידוע, שמציב סופר בראש ספר או פרק בספר. המוטו מכונן קישור אינטרטקסטואלי בין היצירה לבין המקור שממנו הוא נלקח, אשר עשוי להנהיר את כוונות היוצר ולשמש מפתח להבנת היצירה. לעיתים קרובות, בקריאה הראשונית המוטו אינו מובן, והוא מתבהר רק לאחר הקריאה ביצירה כולה, או במהלך קריאות נשנות. קוראים בלתי-מיומנים נוטים לדלג עליו, ואילו קוראים מיומנים מבינים את תפקידו מכונן המשמעות של המוטו להבנת היצירה, מתייחסים אליו כחלק מאסטרטגיית הקריאה שלהם, ומחפשים את משמעויותיו במהלך הקריאה ביצירה.

המוטו שהציבה נעמה בניזמן לספר הוא:

"אקמצא ובר קמצא חרוב ירושלים"

(על קמצא ובר קמצא חרבה ירושלים)

תלמוד בבלי, מסכת גיטין דף נה, ע"ב.

נשוב להתייחס למוטו בעיון האינטרטקסטואלי בסיפור.

**הפרישה הגרפית בספר** – הכפולה (צמד הדפים המצויים זה מול זה במפתח הספר) הראשונה בספר דומה לעיצוב בספרי ילדים קלסיים: טקסט בעמוד אחד, ולצידו או מולו איור המתייחס אליו. אולם הכיתוב מודפס באותיות אדומות, ולא שחורות כמקובל (בהמשך נגלה שהאות האדומה מייצגת את נוני, שמצויר באדום, והכחולה את נוני-יותר, המצויר בכחול). כבר בכפולה הבאה מתגלה המאפיין המרכזי מבחינת עיצוב הטקסט ביצירה: לתוך האיור נכנס כיתוב בכתב-יד המייצג את דברי הדמות. גודל האותיות, עוביין, עיצובן – מעניקים לכיתוב את האינטונציה של הדוברים, את עוצמת קולם ולפיכך גם את משמעות הנאמר (ראו איור 1 ואיור 2).

## 4.2 עיון בסיפור

סיפורים נבנים תמיד באמצעות העלילה. עלילה היא רצף של אירועים בזמן, והסיבתיות המקשרת ביניהם (רמון-קינן, 1984). בספרות הילדים האירועים הבונים את העלילה ברורים, העימותים בין הדמויות מוקצנים ומקוטבים, הזמן והמקום מזוהים בקלות, והסיבתיות גם אם אינה מפורשת, מובנת לילד הנמען, גם אם המבוגר יבין אותה באופן אחר.

להלן העלילה בקצרה: נוני חי לבדו חיים שלווים ביער ומתאמן בקפיצות. הוא זכה בתואר אלוף היער בקפיצות לאחר שגבר על הפרעוש, הצפרדע והסנאי – כולם מתחרים לא מרשימים, אולם הוא גאה מאד בהישג, ואינו מודע כלל לכך שהוא 'ראש לשועלים'. יום אחד מגיע לביתו מ"קצה אחר של היער" נוני-יותר. יחד אכלו ושתו, והיה להם "כיף הכי בעולם", ואחר כך יצאו החוצה להתאמן בקפיצות. זוהי נקודת מפנה, כיון שנוצר סיבוך: נוני מופתע שנוני-יותר מיטיב לקפוץ ממנו: "הוא מנצח אותי!" "איך זה יכול להיות?". נוני מאשים את נוני-יותר במרמה: "לא התחלת מהקו!!! רימית!", מגרש אותו "תלך מהבית שלי ואל תחזור! אני לא אהיה חבר שלך יותר לעולם!" ומטיח בו שהוא "מלך השקרנים" – כל ההאשמות מיוצגות בגופן מעוצב באותיות הנראות ככתב יד. הכיתוב בצבע אדום, גדול, באותיות בגודל משתנה, בולטות ועבות (ראו איור 1). העיצוב הגרפי של הגופן, ההולך וגדל, ועוביו, מייצגים את קולו הרם, המאשים והבוטה של נוני. למוחרת, נוני-יותר מנסה לפייס את נוני: הוא שולח לו ציור, אך נוני משליך את הציור. גם ניסיונות הפיוס הבאים, הנמשכים חודש, אינם עולים יפה. האיורים ממחישים כי שני הארנבים, נוני ונוני-יותר, עצובים ובודדים, אך אינם מצליחים להיחלץ מהמצב.



איור 1: גופן: עיצוב, צבע, עובי

את ההזמנה למסיבת יום הולדתו של נוני-יותר שהגיעה לנוני (בטעות) נוני רואה כנכונות לפיוס. נוני, שאינו מודה באשמתו, חושב שממילא הוא "בטוח מנצח אותו בהמון", קנה מתנה והגיע למסיבה. המסיבה מיוצגת באיור הבונה מתח בהדרגה: כפולת דפים כחולים שמצוירת בהם דלת ביתו של נוני-יותר, ומזמינה כניסה פנימה. הכפולה נפתחת לרביעיית דפים, ובהם המסיבה: חיות היער ישובות סביב שולחן ארוך מאד ועליו עוגה וכיבוד. נוני-יותר עומד גבוה על כיסא, ומכריז: "מה אתה עושה פה? לא הזמנתי אותך!" נוני אומר שקיבל הזמנה, אך נוני-יותר מטיח בו: "אתה אמרת שאני שקרן, אבל אתה בעצמך שקרן! [...]. תלך מהבית שלי ואל תחזור!". האורחים יושבים סביב השולחן, עדים לחילופי העלבונות. נוני מתחנן: "בבקשה תרשה לי להישאר". הוא חוזר ארבע פעמים על המילה "בבקשה", מתחנן "אני ממש רוצה שנהיה שוב חברים", מנסה להציע הצעות שונות, אפילו "אסכים שאתה תהיה אלוף היער בקפיצות". אולם נוני-יותר אינו מוכן, ותשובתו "לא" הנשנית שלוש פעמים, מיוצגת באותיות כחולות בולטות, בלוויית סימן קריאה (ראו איור 2). "ונוני הלך", מותיר את מתנתו בצד הדרך.



איור 2: דחיית הפיוס

עונות השנה מתחלפות, ולאחר חודשים מצא נוני-יותר את המתנה של נוני "הוא נזכר איך היה להם ביחד כיף בעולם". האיור המסיים את הסיפור מראה את נוני ונוני-יותר קופצים יחד בגשם, תחת מטרייה, אולם הקוראים אינם יודעים האם האיור מייצג סוף טוב של פיוס, או מייצג את משאלת הלב של נוני ושל נוני-יותר. כלומר, לפנינו **סיום פתוח** שאפשר להבינו בדרכים שונות ואפילו סותרות.

לסיכום, העלילה נבנית על שני **קונפליקטים**, שאינם נפתרים: בראשון, נוני מאשים את נוני-יותר בהאשמות שווא: "לא התחלת מהקו" – אך הם יצאו להתאמן, לא היה קו ולא הייתה תחרות, ואחר כך מופיע הפועל: "רימית". ההאשמה הופכת לסדרת תארים, המתייחסים לנוני-יותר, והולכים

ומחריפים: "רמאי" "שקרן" "מלך השקרנים ומלך הרמאים".<sup>1</sup> אולם נוני-יותר לא רימה, והמקור לפגיעה הוא יהירותו של נוני, שראה את עצמו כאלוף הבלתי מנוצח בקפיצות של היער, ולא היה מסוגל לקבל ערעור על מעמדו. שלושה ניסיונות פיוס של נוני-יותר נדחו בזה אחר זה.

בקונפליקט השני נוני-יותר, הפגוע מהעבר, אינו מוכן לקבל בביתו את נוני שהגיע למסיבת יום ההולדת ומתנה בידיו. לדעתו נוני "שקרן", כלומר אומר דבר שאינו אמת, כיון שהוא לא שלח לנוני הזמנה למסיבה. טעות של הדוור, שנעשתה בתום לב (כנראה? ואולי זה היה ניסיון פיוס?), הופכת את המסיבה לביוש פומבי של נוני בפני חיות היער. אולם נוני אינו מודה שגרם עוול לנוני-יותר, אינו מבקש סליחה, וגם אינו מודה בכך שנוני-יותר קופץ טוב ממנו. הוא ממוקד בעצמו "אני ממש רוצה שנהיה חברים" ולכן הוא מתחנן ומציע 'אמצעי-תשלום' (אעזור, אעשה, אתן), אך ניסיונות הפיוס של נוני נדחים.

ההתרחשויות מתוארות מנקודת תצפית של מי שמצוי מחוץ לסיפור, אולי זו של מספר ומצייר כל-יודע של ההתרחשויות, ואולי מנקודת מבט של עד המלווה את כל ההתרחשויות – מבטה של הציפור הכחולה הקטנה, המייצגת את עינה של הסופרת והמאירת, והקורא הנמען צופה מהחוץ בהתרחשות.

**הדמויות** בסיפור הן שני ארנבים, נוני ונוני-יותר. הם דומים זה לזה בשמם ובמראם, למעט צבעם. דמויות נוספות בסיפור הן חיות היער למיניהן – מקצתן נזכרות בשמן בסיפור, ואחרות מופיעות באיור בלבד. כתיבה לילדים על בעלי-חיים היא כתיבה מתעתעת: הטקסט מדבר על בעל-חיים מסוים, אולם בפועל רק חלק קטן מייצרות הספרות מייצגות אותו מבחינה זואולוגית. רוב היצירות מכוננות הקבלה בין חיה לילד/לאדם, כך שגם כאשר לסיפור יש קיום עצמאי כסיפור על בעל חיים, החיה משמשת מטונימיה לאדם. משל מצהיר בגלוי שהוא סיפור המסופר באמצעות בעלי חיים, אך מטרתו הנמשל, חיי האדם, ואילו אלגוריה, שאינה מצהירה על היותה משל, נבנית על כפל מישורים: המישור הסיפורי על בעלי החיים, ומישור מופשט המשתמע ממנו (ברוך, 1985, 2000). הבחירה בארנבים כגיבורי סיפור לילדים אינה חדשה "הארנבים שבספרים אלה הם בעצם בני אדם ממש כמונו" (מעפיל, 2005, 29). ספרות הילדים העולמית והעברית עשירה בארנבים: הארנב **בהרפתקאות אליס בארץ הפלאות**; **פיטר הארנב** בספריה של ביאטריקס פוטר; **באגס באני** בסרטים מצוירים של האחים וורנר; הארנב בסיפורו של דויד גרוסמן **איתמר פוגש ארנב**; **הארנב ממושי** מאת שלומית כהן-אסיף, **מיץ פטל** מאת חיה שנהב ועוד. ארנבים מסמלים זריזות ומהירות וגם יכולת לעשות להטוטים, ולעיתים – פחדנות. בהיותו בעל חיים קטן, רך ופרוותי, הארנב משמש

1 השימוש בשתי המילים זו בצד זו, מסייע לעמוד על הייחוד של כל אחת מהן, ועל הבדלי המשמעות: הרמאי מטעה בכוונה כדי להפיק תועלת (נוני טוען שנוני-יותר לא התחיל לקפוץ בנקודת המוצא, כדי לנצח) ואילו השקרן אומר דבר שאינו נכון; בתרגום השתמשו המתרגמות בביטויים: Cheater, Liar ועליהם נוספו, מלבד מה שמצוי במקור – trickster, כלומר תחבולן, מה שעשוי להתאים לארנב כסמל, ו-Bluffer, מי שמעמיד פנים שהוא מה שאינו, ביטוי המעידן את ההאשמה המופיעה במקור העברי "מלך הרמאים".

מקבילה הולמת לייצוג ילד. נעמה בנזימן מממשת פוטנציאל זה ומרחיבה אותו לעולם האדם בתוך זיקה למצב החברתי והפוליטי בחברה הישראלית. באמצעות המוטו, המכונן קשר אינטרטקסטואלי בין סיפור הילדים לסיפור התלמודי על קמצא ובר קמצא.

### 4.3 קריאה אינטרטקסטואלית

את הסיפור **נוני ונוני-יותר** יש לקרוא בקריאה אינטרטקסטואלית בשני מודוסים: המודוס המילולי והמודוס החזותי. במודוס המילולי נקרא בסיפור בהקבלה לאגדה התלמודית ובהקבלה לספרות ילדים על ארנבונים, ובמודוס החזותי, נקרא ונתבונן בו בהקבלה לסיפור הילדים **מיץ פטל** מאת חיה שנהב ולאיורי תמרה ריקמן.<sup>2</sup>

המוטו הוא מובאה של משפט מהתלמוד הבבלי, הוא מוגש לקורא בארמית ולצידו – התרגום לעברית. מראה המקום מצוין בצד המובאה. לכאורה, זוהי עודפות, הרי ברור שילד דובר עברית אינו יודע ארמית. עם זאת, עודפות זו מדגישה את חשיבות המוטו ליצירה, וממחישה את העולם התרבותי שממנו הגיע. רמת הצופנות הנמוכה של המקור מכוננת אינטרטקסטואליות מפורשת (אלקד-להמן, 2006), הנמסרת לקורא, אשר אמור בתהליך פרשני לממש את הפוטנציאל שבכינון קשרים שבין טקסט התשתית (אגדת חז"ל) לבין הטקסט העילי, הסיפור שכתבה בנזימן. לשם כך, יש הכרח לשוב ולקרוא בטקסט התשתית. נעבור אפוא לעיין במקור התלמודי (בעברית):

#### אקמצא ובר קמצא חרוב ירושלים מסכת גיטין דף נה<sup>3</sup>

היה אדם אחד, שהיה לו חבר ושמו קמצא, והיה לו שונא ושמו בר קמצא. עשה (אותו האיש) סעודה. אמר לשמשו: לך הבא לי את קמצא (ידידי). הלך (בטעות) והביא את בר קמצא (שהיה שונאו של אותו האיש). בא (אותו האיש לסעודה) ומצא את בר קמצא יושב. אמר לו (אותו האיש): הלוא אני ואתה שונאים. מה אתה עושה כאן? קום וצא! אמר לו (בר קמצא): הואיל וכבר באתי הנח לי, ואתן לך את דמי אכילתי ושתייתי. ענה לו: לא! אמר לו: אתן לך חצי מעלות הסעודה. ענה לו: לא! אמר לו: אתן לך את עלות הסעודה כולה. ענה לו: לא! אחזו בעל הסעודה בידו והוציאו.

אמר (בר קמצא): כיוון שהיו חכמים בסעודה ולא מחו בבעל הסעודה, סימן שנוח להם המעשה. אלך ואלשין עליהם לפני לקיסר.

הלך ואמר לקיסר: מרדו בך היהודים! אמר לו (הקיסר): מי אמר? (הצג הוכחה). אמר לו: שלח להם (לחכמי היהודים) קורבן, וראה אם יקריבו אותנו. שלח בידו עגל משובת. (במהלך הדרך) הטיל (בר קמצא) מום בניב השפתיים (של הקורבן), ויש אומרים בדוקין שבעין,

2 בשל קוצר היריעה – לא תבוא התייחסות לקישורים נוספים, כמו למשל, לשושה של הנסיך הקטן.

3 לסיפור גירסאות שונות, ראו:

מקום שעל פי דין ישראל נחשב כמום ואילו אצל הגויים אינו נחשב מום. חשבו חכמים שבמקדש להקריב (בכל זאת) את הקורבן, משום שלום המלכות. אמר להם רבי זכריה בן אבקולס: (אם נקריבו), יאמרו אנשים כי אנו מקריבים בעלי מומין על המזבח! חשבו להרוג [את בר קמצא] כדי שלא ילך וילשין. אמר להם רבי זכריה: אנשים יאמרו (או עלולים לחשוב ש) מי שמתיל מומים בקורבן דינו מוות. אמר רבי יוחנן: ענוותנותו של רבי זכריה בן אבקולס החריבה את ביתנו ושרפה את היכלנו והגליתנו מארצנו.

הסיפור התלמודי עניינו עימות פרטי שהתדרדר והפך לעימות בין היהודים לשלטון הרומאי בארץ-ישראל, שהביא לבסוף לחורבן הבית. לפיכך, הסיפור נתפס בתרבות היהודית כסמל למצב שבו סכסוכים פנימיים, יריבויות, ושנאת-חינם גורמים לבסוף לחורבן לאומי. בין סיפור הילדים לסיפור התלמודי זיקה הדוקה בתחום התמטי והאידיאלי, אולם הסיפור של בניזימן יוצר המרה באמצעות עיבוד נרחב לסיפור התלמודי. נשמרים רכיבים כמו: איבה בין שני אנשים; קרבה בשמות דמויות (אף שאלה אינם שמות היריבים, בסיפור התלמודי שם בעל הבית אינו ידוע); טעות בזימון אורח לסעודה; אל הסעודה מגיע אויבו של המארח; ביוש פומבי של האורח שמכונן בעל הבית; האורחים אינם מתערבים בעימות, ובהימנעות זו הופכים להיות שותפים בו; שלושה ניסיונות פיוס ופיצוי מצד האורח, כולל כאלה שעלותם גבוהה; סירוב המארח לפיוס (חוזר שלוש פעמים על הביטוי "לא!"); תחושת עלבון של האורח, והשלכותיה. למרות ההמרה הרחבה – העיבוד אינו מעוות את הרעיונות שבבסיס הסיפור התלמודי. ברמת השפרוט (אלבורציה), השינויים הרבים הם ברמה של פני-השטח, וכפי שצוין כבר, רמת האזכור של המקור גבוהה, ציטוט וגם מראה מקום, אך למרות זאת, תיתכן קריאה של הסיפור באופן עצמאי בלי הקישור לטקסט התשתית, אף שההבנה תהיה שונה.

העמדת הסיפורים זה מול זה (ראו בלוח 1 להלן), מלמדת על ההקבלה התמטית והאידיאית שבין הסיפורים, וגם על הווריאציות במקור, שהכניסה בניזימן לסיפור הילדים, אחדות מיוצגות באמצעות האירור בלבד:

סיפור הילדים: נוני ונוני יותר	סיפור התשתית: אגדת קמצא ובר-קמצא	
שני ארנבים (ילדים / אנשים)	שתי דמויות גבריות	דמויות
יער	א"י, מקום ישוב	מקום
אין זמן מוגדר	תקופת בית שני, שלטון רומאי בא"י	זמן
נוני (אדום) ונוני-יותר (כחול), דומים חזותית	קמצא ובר-קמצא	שמות דומים
נוני ונוני יותר	אדם ששמו לא נזכר – בר-קמצא	היריבים



סיפור התשתית: אגדת קמצא ובר-קמצא	סיפור הילדים: נוני ונוני יותר	
הקונפליקט שגרם לאיבה בעבר הושמט (בהקבלה לפיצוי המוצע – אולי כלכלי?)	מפורט הקונפליקט הראשון: האשמת שווא, העלבה, חוסר נכונות לפיוס	סיבת האיבה
שיבוש של השמש	טעות של הדוור	שיבוש בהזמנה
סעודה	מסיבת יום הולדת	אירוע מרכזי
"חכמים" – נכבדי הקהילה	חיות היער	נוכחים באירוע
3 הצעות של פיצוי כספי (דמי סעודתי, מחצית הסעודה, הסעודה של כולם)	סדרה של 5 הצעות (חברות, נכונות לעזור, לעשות מה שנוני יותר ירצה, לתת פרח, ויתור על תואר האלוף למענו)	ניסיונות פיוס
3 פעמים "לא" הוצאה ביד מהבית	3 פעמים "לא", הטחה "שיקרת", גירוש מהבית בצעקות (באיור נוני-יותר עומד וצועק על נוני המתרחק)	תגובת בעל המסיבה
"לא מיחור"	שתיקה. ההבעה על פני החיות באיור ממחישה את המבוכה ועוגמת הנפש שלהן, ושפת הגוף את ההסתגרות בפני העימות	תגובת הנוכחים
אי-מחאה של החכמים מתפרשת ע"י הנפגע כ"סימן שנוח להם המעשה"; הכעס מוסט אל הקהילה: ילשין עליהם בפני הקיסר.	נוני הלך לביתו – בבכי (לפי האיור). הזמן חלף. האיור ממחיש הלך רוח של עצב.	השפעת העלבון
הנפגע מבצע מהלך מתוכנן כדי לנקום: האשמת היהודים בניסיון מרד, פגיעה בבהמה ששלח הקיסר וכך פסילתה להקרבתה במקדש, עימות בין חכמים	תקופת המתנה והסתגרות (סיכוי לתיקון השגיאות? חרטה? לפיוס?) לא ברור מה קרה עם נוני. נוני-יותר מוצא את מתנת נוני, נזכר בידידות ביניהם	לאחר זמן
הקיסר עלה על ירושלים והחריב אותה – חורבן הבית	נוני ונוני-יותר קופצים סיום פתוח – האם יש פיוס ממשי? שאיפה לפיוס?	סיום

לוח 1: השוואה אגדת חז"ל לסיפור הילדים

בנזימן מציבה את ההתרחשות ביער, מחוץ לחברה האנושית, ובלא הקשר זמן מסוים. באמצעות הצבת השמות הדומים לשמות היריבים היא מעמיקה את העימות, שתורמת לו גם כפילות העימותים, שבהם חוזרות ועולות האשמה ברמאות ותחושת עלבון – המקור לסכסוך בסיפור. זאת, לעומת ההשמטה המכוונת בתלמוד של הסיבה לאיבה בין בעל-הבית לבר-קמצא, לאור אופיו הדיקטי והרעיון החברתי-לאומי שהוא מבקש להעביר. עם זאת, בנזימן ממתנת את התגובה לעלבון, בהשוואה לטקסט התשתית של חז"ל, שבו מושא הכעס התרחב מהמארח אל כלל החכמים, שהניטרליות או חוסר המוסר, או חוסר המנהיגות שלהם אפשרו ביוש פומבי – ומכאן הכעס מתגלגל לרצון לנקום בקהילה כולה, באמצעות מזימה מתוחכמת של הלשנה. הנקמה הקיצונית מחוללת אסון חברתי ולאומי, שמביא לחורבן המקדש ולגלות עם ישראל. עם זאת, חז"ל אינם מטילים את מלוא האשמה על בר-קמצא, ותוהים האם אין אשמה גם בהתנהגותו של ר' זכריה בן אבקולס, שנמנע מלקבל החלטות גורליות, ולא נהג כמנהיג ראוי בשעת משבר. בגרסה אחרת של הסיפור, המופיעה במדרש איכה רבה, מסופר שר' זכריה השתתף בסעודה שממנה נזרק בר-קמצא, ולא עמד לצידו, ולכן כשל כמנהיג. בנזימן אינה מתעלמת משאלת האחריות הציבורית: אורחי המסיבה, חזקים כחלשים, מוצגים כמשתתפים שאינם מתערבים למניעת הביוש ולפתרון הסכסוך: האריה, לכאורה מלך החיות, עגום מבט, הדב פוער את פיו בתמיהה, הצבי שהביא את ההזמנה לנוני אינו מתערב ואינו מעיד שכך היה והופך למשתף פעולה עם המאשים, כמו כל יתר החיות שסביב השולחן.

הבחירה (הגרפית) של בנזימן להציע אופק של סיום היריבות בין נוני ונוני-יותר – הולמת את רוחה של ספרות הילדים: הסוף הפתוח מאפשר סוף טוב, לחפצים בכך, ובמקביל – מעודד פתיחות לדמיון ולהשערות. בבחירה זו אף נמנעת דידקטיות מאימת, בנוסח של הסיפור התלמודי.

תרגום סיפור ילדים לשפה אחרת מעורר סדרה של שאלות תרבותיות, לבד מהסוגיות הבלשניות (Lathey, 2011). הסיפור, כפי שתורגם לאנגלית (Benziman, 2021), במסגרת פעילות קרן גרינספון, אינו מוותר על המוטו: המוטו מובא בתרגום, ולצידו מראה המקום. אולם המתרגמים לא הסתפקו בכך. בשל ההקשר התרבותי השונה (מחוץ לישראל, ארצות דוברות אנגלית), הנמען השונה, ולאור אופי פעילותה של קרן גרינספון בהפצת תרבות יהודית ברחבי הגולה באמצעות ספרות ילדים – שונתה פתיחת הסיפור במודוס המילולי וגם במודוס החזותי (ראו איור 3). בשניהם נוספה **התייחסות מפורשת** המכוונת לקישור האינטרטקסטואלי, מסבירה את המקור התלמודי, ומבהירה במפורש את ההקבלה בינו לבין הסיפור:

The story of Kamtza and Bar Kamtza is  
Set in the days before the destruction of  
The second Temple in Jerusalem. It is a  
Story filled with conflict. This is a very  
Different version of that tale... (p. 4)

כלומר, בניזמן מצהירה במפורש שהיא "כותבת מחדש" את סיפור החורבן, ולא רק את סיפורם של קמצא ובר-קמצא. האיור החדש בעמודים 4-5 במהדורת התרגום, נעשה אומנם בשני צבעי היסוד באיורי הספר, ועל בסיס האיור המקורי, אך בסגנון ריאליסטי שונה מאוד מסגנון הספר כולו. הקומפוזיציה מכוננת הקבלה בין ביתם של נוני ונוני-יותר לבין הריסות המקדש, מהם נותרו שברי אבן, מזבח (עמ' 4) ומנורה (עמ' 5), שהיא סמל כפול: ייצוג של המקדש שחרב וכן סמל מדינת ישראל. התוספת ליצירה והתוספת לאיור משנים את המשמעות הראשונית שלהם, ומשנים את אופן ההתבוננות ביצירה כולה. השינויים נעשו לפי דרישת קרן גרינספון. בקשה מהסופרת והמאיירת לשינויים נוספים נענתה בשלילה<sup>4</sup>.



איור 3 : שינויים בעיצוב עמודים 4-5 בתרגום לאנגלית

לאחר שהסיפור נשלם, הוסיפה ההוצאה שני עמודים שבהם מובא סיפור קמצא ובר-קמצא, באנגלית, בעיבוד לילדים, וכן פסקה שננקטת בה עמדה בעד סובלנות, אדיבות, וסליחה – כדי להימנע מאסון. ניכרת תפיסת עורכי התרגום המכוונת לקריאת סיום הסיפור כסיום טוב ובו פיוס, בהקשר אוניברסלי ולא דווקא ישראלי.

לפניית בניזמן לסיפור חז"ל, והצבתו כמוטו לסיפור ילדים שראה אור בישראל בשנת 2019, ולשינויים שהוכנסו בגרסת הסיפור באנגלית – במישור החזותי והמילולי – יש משמעות ספרותית

4 לפי תכתובת בדוא"ל עם נעמה בניזמן, מרץ-אפריל 2021.

בצד משמעויות בהקשר החברתי והפוליטי המשוקעות בסיפור. על משמעויות אלה נעמוד בהמשך הדיון בסיפור לאור גישת הסמיוטיקה החברתית, הרואה בהקשר חלק הכרחי בבניית פרשנות.

טקסט תשתית אחר שהסיפור שלפנינו מתייחס אליו הוא **מיץ פטל** מאת חיה שנהב המלווה באיורי תמרה ריקמן (1970). בין שני סיפורי הילדים קשר אינטרטקסטואלי תוכני וחזותי. בשני הסיפורים הקורא מזהה את ההאנשה וההקבלה לעולם האנושי, אך כקורא הוא יכול להישאר בעולם הדמיוני של סיפור בעלי החיים. בצד התוכן, **מיץ פטל** הוא סיפור על חברות המתפתחת בין שלוש חיות: ג'רפה (החיה הגבוהה ביער), אריה (החיה החזקה והמפחידה ביער) וחיה נוספת, המכונה 'מיץ פטל' שהאריה והג'רפה מנסים לזהות מי היא ומגלים שזהו ארנב. בקריאה אינטרטקסטואלית, הנעה בין שני סיפורי הילדים, קל למצוא מקבילות, למשל: בשניהם הגיבורים הם בעלי חיים. מיץ פטל הארנב הוא בעל חיים קטן הניצב מול שני בעלי חיים גדולים ממנו בהרבה, ג'רפה ואריה. יש ביניהם יחסי כוח בלתי שוויוניים, ולמרות זאת נוצרת ידידות ושותפות: הארנב מכניס אותם לביתו ואפילו מאפשר להם מגע אינטימי עימו, כשהוא מגיש להם לשתות מיץ פטל, כלומר מהותו ממש (רון, 1995). לעומת זאת, נוני ונוני-יותר, הם כביכול זהים, אך ההבדל הקטן ביניהם – "יותר" – הוא מקור לעימות. "יותר" מתבטא בגובה הקפיצה, וגם בגודל הכעס והאיבה, וייתכן שבתכונות נוספות. לעומת הידידות והאינטימיות בין בעלי-החיים **במיץ פטל**, הידידות בין בעלי החיים ביער של נוני היא מדומה: האריה, הדב, הצפרדע, הפרעוש, הסנאי והאחרים משתתפים בתחרויות ובמסיבות, אך אינם מסייעים זה לזה.

ביתם של הארנבים, גיבורי הסיפורים, מוצב בשולי המרחב, במעין נידחות: "הבית של מיץ פטל עמד בקצה החורשה", הוא חי לבדו וחיות החורשה אינן יודעות מי הוא, ואילו "נוני גר לו בבית קטן בקצה היער", ובהמשך מתברר שאין לו חברים. אף שאינו מבודד – הוא מתחרה בחיות היער ובא במגע עימן – הוא בודד. המפגש עם נוני-יותר הוא הזדמנות ליציאה מהבדידות. אך אז יצאו השניים "להתאמן" בקפיצות. היציאה מהמרחב הביתי לזירה הציבורית הופך מייד לתחרות: הידידות אינה יכולה להתקיים במרחב שמחוץ לבית. בשונה, **במיץ פטל** מתקיימת תחרות ריצה שמשתתפים בה בעלי החיים, יתרה מזאת: את התחרות יזם האריה, מתוך נכונות לאפשר לארנב, הזריז מבין שלושתם, לזכות בה, וזוהי תחילתה של החברות ביניהם: לאחר תחרות הריצה מיץ פטל מזמין את החברים מהחוץ אל תוך הבית: "בואו אליי הביתה [...] עוגיות [...] מיץ".

הבחירה להציב את ההתרחשות ב**נוני ונוני-יותר** ביער לעומת החורשה **במיץ פטל**, משאירה את המרחב בסיפורה של שנהב בתחומי התרבות, שהרי חורשה ניטעה בידי אנשים והיא במרחב שבו הם חיים, ואילו בסיפורה של בנוזימן העולם הוא יער, מחוץ לתרבות, שמתקיימת בו מלחמת קיום מסוכנת ופראית, והבית שבקצה היער הוא מובלעת של הגנה במרחב התחרותי<sup>5</sup>. כל סיפור, בזמנו, מציג עולם הנתפס באופן שונה: עולמה של שנהב בשנות השבעים במאה ה-20 הוא בטוח, יחסית,

5 בחלק מהאיורים, למשל על גבי הכריכה האחורית ולקראת הסיום – הבית האדום של נוני מוקף בגדר מכל צדדיו, מבוצר כמו ישראל המוקפת בגדרות.

ויש בו מרחב רב לאינדווידואליות ולשונות של הפרט מחד גיסא, ולחברות, מאידך גיסא. דווקא החלש בין השניים מכניס למרחב שלו את שתי החיות החזקות שביער, כיון שהן היו אלה שביקשו את קרבתו: הן רצו לדעת מיהו מיץ פטל (רון, 1995). לעומת זאת, עולמה של בנזימן במאה ה-21 מקוטב בין מרחב פרטי, מבודד ומוגן לבין מרחב ציבורי תחרותי, יהיר, מבזה, כוחני ואלים – וחברות צריכה לעמוד בו בתחרותיות ובביוש פומבי. זוהי מציאות נעדרת חברות, סולידריות ואחריות הדדית. מבחינה רעיונית בין שתי היצירות מרחק גדול: הסיום ב**מיץ פטל** מייצג אפשרות לשותפות וחברות, מעבר להבדלים בין בעלי החיים (גדולים וחזקים מול קטנים), ואילו הסיום ב**נוני ונוני-יותר** עמום ומורכב: לא ברור האם העימות באמת נפתר או שהסיום מייצג משאלה והרהורי-לב שספק אם יתגשמו, ומותיר את הקורא בתקווה ובציפייה לחברות (ראו בהמשך דיון באיור 7).

בצד כל אלה, בין **מיץ פטל** לבין **נוני ונוני-יותר** נטוים קשרים של אינטרסקסטואליות חזותית: נעמה בנזימן אימצה את הגישה של ריקמן להשתמש בצבעי יסוד כהחלטה מושכלת לבחינת גבולות (סער, 2019). אך בנזימן משתמשת בשני צבעים (אדום וכחול), ואילו תמרה ריקמן באיוריה **למיץ פטל** משתמשת בשלושה: כחול, אדום וצהוב, ונוסף להם ירוק. יש דמיון גם באימוץ טכניקה של שימוש בצבעי עיפרון ובתיחום בקו, רישום בצד שטחים מלאים, אולם בעוד ריקמן מאיירת בסגנון ילדותי-מתפרע ולא 'מסודר', בנזימן ממושמעת וחשובה לה האסתטיקה המסוגנת של האיור; גופני הטקסט אינם בשחור אלא שילוב של כחול-אדום, בהתאם לדובר – אמצעי שריקמן משתמשת בו חלקית, ומשמש את בנזימן בעקיבות לכל אורך היצירה<sup>6</sup>; כן ניתן לזהות סצנות מקבילות, הנראות גם באיורים, למשל: פתיחת הספר בתיאור הבית, שעל אף השוני בין היצירות, דומה בשתייהן (בית עם גג משופע ואדום, דלת, חלונות ותריסים (איור 4); סצנת האירוח שיש בה שתייה ועוגיות (איור 5); איורי הארנב המקפץ.

6 להלן דברי נעמה בנזימן, בהתכתבות בינינו, ספטמבר 2021: "כשמייץ פטל ראה אור, היה יקר להדפיס צבע "מלא", כלומר ארבעה ערוצי צבע. **מיץ פטל** איור והופק בהפרדת צבעים ידנית. חלק מהספר הודפס בשני צבעים [כחול ואדום] וחלק בארבעה, כדי לחסוך בעלויות. בשנים האחרונות כמעט כל הספרים מאוירים ומודפסים בפרוצס, הפרדת צבעים ממוחשבת של 4 ערוצי צבע, שהביטוי החזותי שלה הוא צבעוניות עשירה ומגוונת מאוד. האופציה הזו הפכה לאופציה הזולה והסטנדרטית להפקת ספר מאויר. בגלל **שנוני ונוני-יותר** בנוי באופן בינארי ומתאר שני ארנבים דומים ומנוגדים, החלטתי לעבוד בשני צבעים בלבד. הסיבות לבחירה הזו הן אומנותיות. השתמשתי בצבע כקוד מזהה שעוזר לקורא להבחין בין הגיבורים. נוני תמיד באותו גוון של אדום ונוני-יותר תמיד באותו גוון של כחול. יצאתי איורים שמתוכננים כמו הדפס ושיש להם צבעוניות מובהקת. כדי להגיע לזה הספר הודפס בצבעי פנטון, בטכנולוגיה שכמעט לא משתמשים בה כיום בארץ בספרי ילדים. כתוצאה מההחלטה הזו אין בספר טקסט "ניטרלי" – שחור. הייתי צריכה לקבוע לגבי כל פרט בספר וכל שורה בטקסט למי היא שייכת. גם טקסט תיאורי שלא נוגע לאף אחד מהגיבורים כמו "הקפיץ תם, חלף הסתיו, הגיע חורף" לא יכול להישאר ללא שיוך לאחד הארנבים.



איור 4: ביתו של נוני (מימין) וביתו של מיץ פטל (משמאל)



איור 5: אירוח אצל נוני (מימין) ואצל מיץ פטל (משמאל)

קשר אינטרטקסטואלי מעניין נטווה לשני סיפורי ילדים נוספים, שעוסקים בחברות ובארנב ומתרחשים ביער: **הארנב ממושי** מאת שלומית כהן-אסיף (1988), ו**איתמר פוגש ארנב** מאת דויד גרוסמן (1988). **בארנב ממושי** הארנב הוא גיבור היוצא לראשונה מהבית ליער, מחפש חבר, מנסה 'לקנות' חבר בעזרת בלון, ונכשל שלוש פעמים: קיפוד, לטאה, וצב לקחו את הבלון ממנו, פוצצו אותו והלכו, לבסוף פרפר כחול בראשית דרכו, ושאינו אוהב בלונים, הופך לחבר, הם מבליים יחד והפרפר מלמד אותו "לרוץ ולהשיג את כולם" (כהן אסיף, 1988, עמ' 20). כהן-אסיף מכוננת חברות ששני החברים נהנים ממנה, וגם מאפשרת לארנב ללמוד ולרוץ מהר מהגשם ומהרוח.

סיפורו של דויד גרוסמן מתאר מערכת יחסים בין ילד לארנב הבנויה על היפוכים: כל אחד מהם מדמיין את האחר בתור מפלצת נוראה וקטלנית (מעין בבואה מהופכת, המומחשת באמצעות האיור), והם מופתעים לגלות שדמיון זה יצר דמוניזציה, וכי במציאות האחר הוא ילד חמוד או ארנב רך. ברגע שמתאפשרת הכרת האחר במפגש ישיר – נולדת חברות.

אולם ראוי לשים לב שגם אצל כהן-אסיף וגם אצל גרוסמן ברקע מצויים הורים התומכים בילד: אימא שולחת את ממושי ליער עם הבלונים, ומחכה לו בבית; אימא ואבא יוצאים עם איתמר ל"יער קטן", את הארנב הוא פוגש אומנם לבדו, אך אינו רחוק מהם, הוא אינו בסכנה. בהשוואה שעורך משה רון בין **מיץ פטל לאיתמר פוגש ארנב** הוא טוען שהסיפורים נועדו לסייע לילד להתגבר על הפחד מפני השונה, ומלבד נפשו של היחיד, יש בהם "רובד מובלע של ייצוג הנפש הישראלית במצב היסטורי ופוליטי מסוים" (רון, 1995, עמ' 177). הוא מקשר את הסיפורים להוויית החיים הישראלית: חשיבה מגשימת-משאלות של גרוסמן באשר לשלום עם השכנים, כאשר המציאות הרבה יותר מורכבת, ותהליך מורכב של התקרבות והסתכנות של החלש שחושף עצמו בפני החזקים שרוצים לדעת מי הוא – **במיץ פטל**. לעומת זאת, בספרה של בניזמן - נוני ונוני-יותר חיים לבדם, בלי נוכחות הורים, "ביער" – בעולם תחרותי נטול הגנת מבוגרים. הם לבדם במאבקם בבדידות, בחיפוש אחר ידידות, בבחינת כוחם מול אחרים בתנאי תחרות ורגעי כישלון ובחיפוש אחר זהות וייחוד: הם מבקשים להוכיח לעצמם ולעולם מי הם ומה ערכם באמצעות מדידת הישגיהם בהשוואה להישגי אחרים ובכוחנות. נוני אוהב לקפוץ, אבל הוא זקוק לאישור חיצוני בצורת תעודה על הישגיו, והוא מתקשה להכיר בכך שבעולם יש עוד מי שידוע לקפוץ, וטוב ממנו. נוני-יותר לעומתו, מתקשה לקבל את העלבון. התחרות ביניהם היא אמצעי לכל אחד מהם ללמוד על עצמו, להכיר את מגבלותיו וגם את יכולותיו, לקבל אותן וללמוד כיצד לחיות עימן. חלק ממה שנוני עשוי ללמוד הוא שמי שאוהב לקפוץ – אוהב לקפוץ לא רק בשל ההישג אלא בשל עצם הקפיצה, וכן, שלא תמיד אפשר להיות ראשון. על שניהם להתמודד עם עצמם, ולהתבגר לבד, בלא ליווי הורי, בעולם תחרותי. הארנב, בעל חיים שמייצג חולשה, פחדנות ורכות, הופך למי שמייצג את הישראלי של העשור השני במאה ה-20, שבשל חשש להיתפס כחלש ובשל חשש שמא יפגע, כפי שקרה בעבר ההיסטורי של העם היהודי, עליו להיות חזק. אולם השאיפה לעוצמה הפכה אותו לכוחני ולאליים.

#### 4.4 קריאה מולטימדיאלית

בין הסיפור המילולי לסיפור המאוייר נטוים יחסים מעניינים. ספרות ילדים מתאימה עצמה לקשב וליכולות לשוניות של הילד, לפיכך היא מתמקדת בעשייה ובפעילות, מייצגת אותם בשפה בריבוי פעלים, וממעטה לתאר מרחב, דמויות ורגשות (ברוך ופרוכטמן, 1982). האיור, ובמיוחד איור בספרי-תמונה, מבטא את מה שהמילים לא אמרו. לפיכך, התבוננות קשובה באיורים מספקת מידע שאין בטקסט המילולי. ספר תמונה טוב מכונן יחסים מורכבים ומאתגרים בין המילים לבין האיור (בניזמן, 2010), המאתגרים את הכתוב ומאירים אותו באור חדש, לעיתים אפילו סותרים אותו. מה שנדרש מהקורא, מבוגר או ילד, הוא השהייה של המבט, האטה של קצב הקריאה, התבוננות

והתבוננות חוזרת הבוחנת מה קורה בתמונה, לפי מה מבינים זאת? מה עוד רואים, מלבד הדברים הבולטים?

להדגמה, נתבונן באיור החדר שבו יושב נוני שאינו מוכן להתפייס עם נוני-יותר (איור 6) – ניתן לראות כיצד האיור מייצג רגשות: ליד השולחן שישבו סביבו קודם שני החברים יושב נוני לבדו; הכיסא השני ריק; הבעת פניו של נוני היא של עצב וזולגת דמעה מעינו; אוזניו נפולות, התעודה שהייתה תלויה על הקיר הורדה לרצפה, הפרח נבל – המרחב הביתי המאויר הוא מטונימיה לעצב שבו שרוי נוני. ניירות על הרצפה וציור קרוע מימין לאיור מלמדים על ניסיונות הפוס ששלו של נוני-יותר. מהחוץ, מבעד לחלון, מסתכל פנימה נוני-יותר שגורש ואשר מנסה לפייס – וגם הוא נראה עגום.



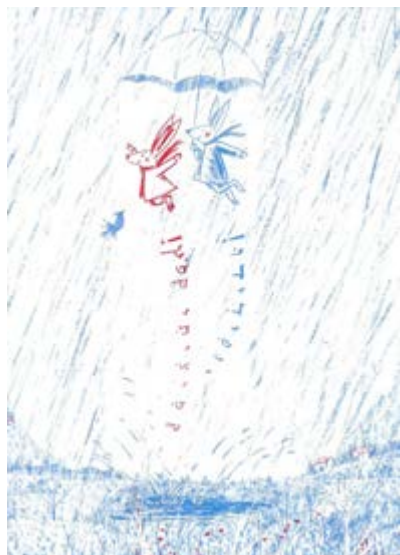
איור 6

באיור 1 ניתן לראות מה מרגיש נוני ומה מרגיש נוני-יותר מההתבוננות באיור, ואין צורך להוסיף על כך מילות תיאור.

דוגמא נוספת ללמידה מההתבוננות באיור היא איור הסיום (ראו איור מס' 7): שני הארנבים מקפצים בגשם, תחת מטרייה כחולה גדולה, הכיתוב 'משמיע' את קריאות השמחה של כל אחד מהם. נוני-יותר קופץ גבוה יותר מנוני, כלומר: יחסי הכוח נותרו, גם אם נתייחס לסיום באופטימיות, ונראה בו ממש ולא רק משאלה. הם אומנם קופצים יחד זה לצד זה, אך נוני-יותר נשאר "יותר".



לאורך הספר נוני מלווה במרבית דפי הספר בציפור כחולה קטנה, שמתעופפת באיורים לצידו (כמו באיור 7): מי היא הציפור? מה תפקידה? מעקב אחרי הציפור לאורך הסיפור מלמד כי היא מלווה את ההתרחשות לכל אורכה, עדה לאירועים, אולי העין הצופה של המספר. הציפור הכחולה מתקשרת בתודעתי בתור קוראת למחזה הציפור הכחולה (מטרלינק, 1928)<sup>7</sup>, שם הציפור הכחולה היא סמל לחיפוש אחר האושר. הציפור הכחולה, כבת-קול ומכחול של הסופרת והמאיירת, מלווה את ההתרחשויות ורומזת לכולנו לחיפוש פנימי לפתרון הקונפליקטים.



איור 7: סיום

רכיבים גרפיים משמעותיים ביצירה כולה הם הטיפוגרפיה והפרישה הגרפית (layout). טיפוגרפיה משמעה בחירת הגופנים, עיצובם, גודלם, עוביים וצבעם. פרישה גרפית מתייחסת לארגון הכיתוב והאיור על כפולת הדפים. המעצבת, אונה שגב, והמאיירת בנוימן השתמשו בגופן הקרוי "מקומי", בעוביים שונים ובגדלים שונים, בחלק מהכיתוב בפרישה גרפית מקובלת, ובחלקו – בפרישה ייחודית, אגב עירוב עוביים וגדלים שונים ועיצוב הגופן ביד (איור 1, איור 2). הגופנים מודפסים באדום או בכחול. כפי שכבר צוין, הצבע האדום מתייחס לנוני או לדבריו, והכחול לנוני-יותר. הסופרת אינה אומרת לקורא מיהו הדובר, אך הוא מבין, לפי הצבע ולפי הסמיכות לדמות, מי אמר מה וכיצד הרגיש (ציור 1). מרבית הסיפור מובאת בגופן הדק והקטן, הגופן המעובה מופיע כדי לבטא רגשות, לעיתים

7 הציפור נמצאת בסופו של חיפוש בבית העני שבו גרים הילדים, כלומר: האושר בהישג יד ובתוכנו, אם רק נדע למצוא אותו. המחזה תורגם לעברית פעמים אחדות. תרגום זמין ברשת מאת אמיר לביא:

<https://www.amirlavie.co.il/the-blue-bird/>.

בתוך שילוב בציור ולעיתים מופיע רק הכיתוב: שמחת הקפיצה בפתחת הסיפור ובסיום (איור 7), הטחת ההאשמות "שקרן... רמאי" שנוני מטיח בנוני-יותר (איור 1), תחנוני הפיוס של נוני, או הכעס והנקמנות של נוני-יותר כלפי נוני (איור 2). גודל האות, עובייה, כיוון האותיות, וכן שילוב סימני פיסוק (בעיקר סימני קריאה) מלמדים על הדינמיות בהתרחשות, על עוצמת הקול בשיח שבין נוני לנוני-יותר, ועל עוצמתם הגואה של הרגשות<sup>8</sup>.

בצד כפולות הדפים המסורתיות, המציבות טקסט מול ציור, למשל בפתחה, מופיעות חריגות בארגון הדיבור (בכיתוב בכתב-יד) כיוצא מפיו של נוני או נוני-יותר, או חוויית ה'כניסה' הדרמטית למסיבה של נוני-יותר, הנבנית בכפולה שבה פוגש הקורא בדלתות כחולות סגורות, הנפתחות מהמרכז, כמו תריסי חלון הנפתחים לצדדים, לארבעה עמודים החוברים זה לזה, במפתח כפול. עתה הקורא מצוי בזווית הראייה של מי שנכנס למסיבה ומשקיף על ההתרחשות הדרמטית. הקורא הפוגש בתופעות הללו בספר המודפס נדרש להיכנס לתפקידו של המעצב, ולבחון את סיבות ומטרות הבחירות שעשה בעיצוב הספר, למשל: הגופנים, עוביים, צבעם, גודלם, נקודת התצפית ממנה נעשה האיור ועוד.

בספר זה, כמו בספרות מסורתית, הקריאה היא במידה רבה ליניארית: הקורא נע מהכריכה לעמוד השער ומהם לדרך הראשון. התקדמות הקריאה נעה עם התקדמות הסיפור, אף שקוראים יכולים לחזור לדפדף במה שקראו, אם רצונם לאתר, לשחזר, לברר לעצמם משהו. יש קוראים הפונים לקרוא את הסיום, ואחר שבים וקוראים ברצף. תמונות ואיורים זוכים בדרך-כלל לתשומת לב בהקשר המקומי שבו הם מוצגים בספר, ולעיתים הקורא שב להתבונן בהם. אולם יש יצירות שבהן נבנה נתיב-קריאה (reading path) שאינו בהכרח ליניארי וצפוי (Gibbons, 2012), בין דרך היצירה עצמה<sup>9</sup> ובין דרך הקורא, שמכריע מה יקרא קודם, טקסט מילולי או חזותי, וכיצד ומתי יצרף ביניהם. הקורא משמש כנווט navigator המכוון את נתיב הקריאה שלו: מה יקרא קודם, תמונה או מילים? כשהמילים אינן מאורגנות באופן ליניארי – באיזה סדר יקרא אותן? מה יהיה כיוון הקריאה בדף מרובה פריטים? תופעות אלה נרמזות בלבד ביצירה שלפנינו בעמודים הכתובים ביד.

## 5. ניתוח מולטימודלי של טקסטים בגישת הסמיוטיקה החברתית

להשלמת העיון המולטימודלי מנקודת המבט של הסמיוטיקה החברתית, נבחן את היצירה בהתבוננות רב-שכבתית, לאור הצעת קרס וואן לאובן (Kress & Van Leeuwen, 2001). בהתבוננות

8 תופעות ייחודיות של פרישה גרפית מאפיינות את השירה המודרנית. הן מצויות בקליגרמות ובשירה קונקרטיה, וקדמו להם עיצובי טקסט ייחודיים בספרות ימי-הביניים ובספרות קודש. בספרות הילדים העברית הן מצויות, למשל, בשמוליקיפוד מאת כוש (ט' כרמי) ובשירים מאת אנדה עמיר-פינקרפלד או יהונתן גפן.

9 למשל: בספר משתולל מאת חיה שנהב (עם עובד, 1979). בנוני ונוני יותר יש לפחות מקרה אחד שבו נתיב הקריאה אינו ברור, באיור ובכיתוב המלווה את תחילת התחרות בין נוני לנוני יותר, אולם המשמעות אינה משתנה.

זו נתייחס לטקסט בהקשר התרבותי, החברתי ההיסטורי והפוליטי, וגם לאופי השונה של היצירה בספר שראה אור בעברית, למול הספר שהתפרסם בהוצאה לאור אנגלית.

בהתייחסות **לשכבת השיח בחברה**, היצירה מעוררת שאלות בנושאים ערכיים כמו: אופן ההבניה של שיח על עימות וביוש (shaming); התייחסות החברה להישגיות, לתחרות ויריבות; השיח החברתי על אודות מרמה, הונאה ושקר; וכיצד מובנית בחברה התבוננות ביחסים בין-אישיים וסולידריות חברתית?

השיח הפוליטי ברשתות התקשורת וברשתות החברתיות הוא אלים, ולא פעם מבייש ילדים חשופים לפגיעה חברתית שיש בה הדרה, נידוי, החרמה, ביוש פומבי (תמונות מעליבות ברשת; שמועות שווא ברשת). כל אלה הן סוגיות שמאתגרות את מערכות החינוך, ויש עליהן שיח נרחב בציבור ובאמצעי התקשורת בארץ ובעולם. ביוש כתופעה חברתית נוגע לילדים ולמבוגרים רבים בחברה – בעיקר מוחלשים (נשים, נפגעי ונפגעות עבירות מין, מהגרים, חברי קבוצות שוליים) – ונדרשים כוחות נפש רבים להתגוננות ולסינוור עצמי. הנפגעים מביוש מתמודדים עם מצבם בבידוד ובסגירות, אף על פי שלכאורה, קיימים מנגנוני טיפול מטעם המדינה.

שאלה אחרת היא יחס החברה להישגיות: החברה הישראלית היא הישגית ומאדירה תחרותיות ומדידה. מבחני הישגים הנערכים בחסות משרד החינוך כגון המיצ"ב והמבחנים הבין-לאומיים, או תחרויות כשרונות בטלוויזיה – מלמדים ילדים בגיל צעיר על החשיבות שמייחסת החברה למדידה ולהצבת ילדים על סקלה הישגית, והצלחות מועלות על נס. בו בזמן, מערכת החינוך מטיפה להכלה ושוויוניות, ולמתן כבוד ל'אחר' באשר הוא. כלומר, החברה משדרת לילדים מסרים סותרים: מצד אחד, ציפייה להישגים (בספורט, בלימודים, באומנות, בהצלחה כלכלית) וסגידה להצלחות, ומצד אחר, הצהרות המבקשות מהילדים שיהיו חברתיים, נחמדים, מכבדי זולת וששאיפתם להישגים לא תפגע באחרים. בקריאה פרשנית ביקורתית ניתן לראות בסיפור את הוקעת הצביעות של חברת המבוגרים, והחברה המערבית בכללה. אולם במבט נוסף, נשאלת שאלה האם שאיפה להישגיות היא בהכרח שלילית, ומובילה תמיד לעימות ואיבה, או שהיא מנוף לצמיחה, יצירתיות ועשייה (כפי שכתוב על גב הספר, הסופרת והמאירת זוכרת עד היום את מי שציירו יפה ממנה – אולם היום היא המאירת).

שאלה מוסרית שמעלה הסיפור, וקשורה בהישגיות, היא הסוגיה של יושר מול מרמה, והשאלה מיהו רמאי: נוני מאשים את נוני-יותר במרמה, אולם לא הייתה מרמה כיוון שמלכתחילה לא קבעו להתחרות, ולאחר מכן, נוני-יותר מאשים את נוני במרמה (לא ייתכן שקיבל הזמנה למסיבה). בשני המקרים זוהי עלילה שטפלו זה על זה, כל אחד מסיבותיו האישיות. סוגיית האשמה מורחבת לשאלת העדות: מה אחריותו המוסרית של היודע שהאשמה היא אשמת שווא (הצבי נושא המכתבים)? האם עליו להעיד, או שזה בסדר לעמוד מהצד ולא להתערב? כלומר, הסיפור מציג בפני ילדים צעירים

למדי, סוגיות חברתיות וערכיות כבדות משקל, המהוות חלק מהשיח החברתי, ברמה שהילדים יכולים להבין, והסיפור הוא נקודת מוצא לחשיבה עליהן.

בהתייחסות **לעיצוב ולהפקה, נוני ונוני-יותר** הוא, מצד הסוגה, סיפור ילדים דמיוני על בעלי-חיים, המספר על חברות, תחרות ופיוס. אולם הטקסט עושה שימוש מתוחכם ביחסה של התרבות כלפי ספרות ילדים, הנתפסת באופן מסורתי כסוגה ספרותית שולית, שאינה משמשת זירה לביקורת חברתית או פוליטית. בניזמן פונה באמצעות טקסט 'בשתי קומות' (ברוך ופרוכטמן, 1982), גם למבוגרים, והקישור האינטרטקסטואלי הוא אמצעי לאזהרה מפני חורבן בית נוסף, בשל שנאת חינוך, היעדר ערבות הדדית ואובדן מנהיגות. אלה נרמזים בנוסח העברי, המותיר את הקישור והסקת המסקנות לקורא, אך מועצם ומובהר במפורש בנוסח המתורגם לאנגלית – בפתח החדש, בציור החורבות; בהעמדה המטונומית של בית מול החורבות; בהצבת המנורה – סמל המקדש והמדינה – בלב החורבות (איור 3) ובנספח המופיע בסיום הספר.

בישראל הספר יצא לאור בהוצאת עם עובד, ומופץ בעיקר באמצעות מכירה בחנויות הספרים. לעומת זאת, התרגום לאנגלית נעשה ביוזמת ובתמיכת קרן גרינספון, אשר ייסדה את PJ Library, ששמה לעצמה יעד להפיץ ערכים יהודיים באמצעות קריאה בספרי ילדים (מגיל 0 ועד 9), שהקרן מחלקת למאות אלפי משפחות יהודיות ברחבי העולם (PJ Library, N.D). הקרן מפיצה את הספר, וכן עלון הדרכה, המיועד למבוגרים, המצורף אליו. נוסף על כך, ניתן לרכוש את הספר ברשת ובחנויות ספרים. תמיכת קרן גרינספון היא הגורם לשינויים שהכניסה בניזמן בפתחת הסיפור בטקסט ובאיור: הפתיחה הכתובה מחדש באנגלית מכוננת חוזה-קריאה שונה עם הקורא, ומכוונת את קריאת היצירה כסיפור יהודי-היסטורי, המלמד, באמצעות סיפורם של שני הארנבונים, על חורבן הבית, במגמה דידיקטית, להרבות 'אהבת חינוך', המשתקפת בסיומת שנוספת לספר ובעלון באתר הקרן (PJ Library, 2021). התוספת לספר פועלת כמנגנון דידיקטי: "מותר לכעוס לפעמים, אולם אנחנו יכולים ללמוד לשלוט בתגובותינו הרגשיות. שנאה ורוע מתפשטים בקלות. למרבה המזל, אדיבות וסליחה יכולות להתפשט אף הן בקלות. קמצא ובר-קמצא מראים לנו מה קורה בחברה שבה משתלטת השנאה. לני ובני מראים לנו שיש עוד אפשרות. אנחנו יכולים וצריכים לבחור באדיבות" (תרגום שלי, אא"ל).

אף שגוף הסיפור תורגם לאנגלית כמעט בנאמנות, שינויים קטנים שהוכנסו בתרגום, מלבד התוספת בפתח ובאיורים (איור 3), מלמדים על תפיסה אחרת של ספרות הילדים, על השקפות עולם שונות, ועל זהויות שונות. בתרגום צומצם ההיבט התחרותי בין הדמויות: לא רק ששם הספר והדמויות נוני ונוני-יותר לא נשמרו, ולא תורגמו ל-Morris and Morris-more - המתבסס על מצלול עם more, כפי שהנוסח העברי הציע (בפורזץ אחורי). השמות הומרו ל-Lenny and Benny - שמות חוזרים נפוצים של גיבורי סיפורים וסרטונים לילדים שניתן למצוא ברשת; התרגום השמיט ביטויים (מלך הרמאים, עמ' 29) או עובדות (מתנת יום הולדת, עמ' 34) וצמצם את עומק העימות. זאת ועוד,

הנספח לסיפור מכון את הקוראים לקריאת הסיום כסיום סגור של פיוס, בשונה מהנוסח המקורי, הפתוח, המאפשר לקורא הבנה כבחירתו.

**התקבלות** – הביקורת בעיתונות קיבלה בברכה את הסיפור, אשר זכה במדליית כסף בפרס האזור של מוזיאון ישראל לשנת 2019-2020. בתגובות פרשניות לסיפור שנחשפתי אליהן, ניכרות נקודות מבט שונות. ילדים צעירים רואים בו סיפור מהנה על ארנבים: הם חווים הנאה במפגש עם היצירה, מזהים את ההקבלה בין ארנבים לאנשים, בין עולמו של נוני לעולמם, ונותנים לכך ביטוי בהתאם לגילם, לאישיותם, ולנסיבות המפגש עם הסיפור. הורים ומורים בארץ ובעולם<sup>10</sup> רואים בו סיפור על חברות, מזהים את הצדדים האנושיים של הסיפור, ורואים בארנב מטונימיה לאדם: קטן, בודד, תחרותי, כמה לידידות, אך, עם זאת, יהיר ונקמן. קוראים מציינים שיש בו 'שיעור טוב לחיים' שניתן ליישם בעבודה עם ילדים: ללמד להתמודד עם אכזבה וכעס, ללמוד לפתור בעיות, לשוחח על רגשות. יש המציינים שעבורם המפגש עם הסיפור היה הזדמנות להכיר סיפור יהודי מהמקורות, ויש מי שרואים בו סיפור היסטורי מהמסורת היהודית שמתאים לילדים יותר מהמקור התלמודי, כיון שהוא ממתן את העוצמה ההרסנית שבסיפור חז"ל. תגובות ופרשנויות של תלמידים לסיפור לא נחקרו. זוהי מגבלה של המחקר הנוכחי, ואתגר למחקר נוסף.

**מנקודת המבט של הסופרת והמאירת** נבנה סיפור ילדים עכשווי הפונה במישור אחד לילד ובמישור אחר למבוגר. בניזמן משתמשת בסיפור בדומה לדרך שנקטו חז"ל בסיפוריהם, למטרות תיקון חברתי-ערכי-מוסרי, הנחוץ לתפיסתה בחברה הישראלית. הציפור הכחולה, סמל לחיפוש אחר האושר, מתבוננת בנוני ובנוני-יותר, רואה ומלווה אותם בבדידותם, בכמיהתם למגע ובהתנהלותם הקלוקלת, ורומזת שהינה היא כאן, בהישג יד ממש, אך אין רואים אותה<sup>11</sup>. **מנקודת מבטי** כישראלית חוקרת ספרות, קריאה ביקורתית בסיפור מלמדת שיחסי-הכוח שהתנהלו בחברה היהודית בשלהי הבית השני, מתקיימים בחברה הישראלית גם היום, כולל שיח-השנאה ומאבקים על הגמוניה. הפרט המיוצג באמצעות בעל חיים עדין, רך ופחדן הופך אליים, מתוך רצון לשמר את מעמדו או מה שהוא תופס ככוחו. בזמן שהספר ראה אור וגם בזמן כתיבת הדברים האלה, החברה הישראלית רוויה באיבה המפצלת אותה, ואין בה בסיס להסכמות אזרחיות כתשתית לחברה יציבה. במציאות החברתית בשנים 2020-2021 מי שנתפס כאויב אינו רק מי שמצוי מעבר לגבול, אלא גם מי שחי בתוך החברה עצמה. חמש השנים שקדמו להופעת הספר, ומיידי לאחריה, היו סוערות במיוחד בישראל: התקיימו

10 לפי תגובות מורים בהשתלמויות בארץ, ותגובות באתר ההוצאה לאור של הספר באנגלית (מנובמבר 2020 ועד מרץ 2021). בסך הכול כ-60 תגובות בארץ, ו-20 באתר.

11 תגובת נעמה בניזמן למאמר (ספטמבר, 2021): "אני חושבת שהציפור תמיד שם בגלל שנוני מאוד בודד, ורציתי שיהיה מישור ששם לב אליו. בחלק מהמקומות הציפור רואה דברים שהוא לא מבחין בהם – למשל, באיור 6 [לפי המספור במאמר] נוני יושב בחדר וראשו רכון לכיוון השולחן. מאחוריו, מעבר לחלון, עומד נוני-יותר. נוני לא יכול לראות את נוני-יותר אבל הציפור יכולה. [...] אני מקבלת את הפרשנות שהצעת. אולי בחלק מהמקרים הציפור מציעה תקווה. נקודת המבט של הציפור אופטימית וגמישה יותר. היא רומזת לנו שיש עוד דרך לראות את הדברים."

בהן שלוש מערכות בחירות (מרץ 2015; אפריל 2019; ספטמבר 2019) שלוו בשיח שנאה שבין ימין לשמאל, ובין יהודים לערבים (בבחירות 2015 ביום הבחירות בנימין נתניהו הפיץ סרטון המדרבן את תומכיו להצביע למענו, ובו אמר שהערבים נוהרים לקלפיות). סדרת אירועים שאינם קשורים זה לזה יצרו הלך-רוח של חיים בחברה המתקשה להכיל בתוכה 'אחרים', ונוהגת באלימות כלפיהם, ואדגים רק כמה מהם: רצח שירה בנקי על רקע הומופובי במצעד הגאווה (30 ביוני 2015); פשעי תג-מחיר נגד ערבים, שהגיעו לשיאם ברצח משפחת דוואבשה (31 ביולי 2015); מותו של סלומון טקה שעורר גל הפגנות בקרב יוצאי אתיופיה. לזה נוספו "חוק הלאום" (2018) המבטל את השוויון האזרחי בישראל, מנהיג הנאשם באונס (הנשיא קצב) ומנהיגים אחרים הנאשמים בשחיתות (ראש הממשלה אהוד אולמרט, שנכנס לכלא ב- 2016; ראש הממשלה בנימין נתניהו שעומד למשפט בזמן כתיבת דברים אלה).

אני מוצאת שהסיום הפתוח של הסיפור (בנוסח העברי) מציב את הקורא בפני שני סיפורים מדומיינים אפשריים: במקרה האחד – פיוס במחיר של סליחה, ופשרה, במקרה האחר – הסלמת מאבק. קריאה בסיפור הילדים הזה ברוח הסמיוטיקה החברתית בישראל 2021, שחוותה עוד שתי מערכות בחירות (בשנים 2020, 2021) ובאותה עת גם את מגפת הקורונה, שחוותה את שיח השנאה שבין חילונים לחרדים, יהודים וערבים, ימין ושמאל, מובילה לפרשנות הרואה בפנייה לסיפור התלמודי כטקסט תשתית, צלצול בפעמון אזהרה חברתי-ערכי-מוסרי.

## 6. פירוק והרכבה, טקסט וקונטקסט

מאמר זה מבקש להציג שיטה של ניתוח מולטימודלי בטקסט (multimodal text analysis) בעקבות גישות סמיוטיות החותרות להבנת תהליכי תקשורת באמצעות טקסטים באופנויות שונות (מילולי, חזותי, נע, קולי ועוד) (O'Halloran, 2011; O'Halloran & Smith, 2012) ומתוך זיקה להקשר החברתי (Kress & Van Leeuwen, 2006).

הניתוח המולטימודלי שהוצע מתבסס על הטקסט עצמו ולא על תיאוריה. הניתוח נעשה באמצעות קריאה צמודה בטקסט, פירוק מרכיביו, התבוננות מושהית בכל פריט בפני עצמו, ואחר כך הרכבה מחדש, מתוך מגמה לראות כיצד החלקים חוברים יחד להבנה סימולטנית של השלם, על האופנויות השונות שבו. בקריאתו הקורא מבנה משמעות לטקסט, מתוך התייחסות לרבדים מולטימודליים כתובים, מוצגים ומעוצבים ביצירה (Hallet, 2009). ההתייחסות היא לשפה על כל רכיביה (או לשפות, במקרה של תרגום), לרכיבים הנרטיביים בסיפור (עלילה, דמויות קונפליקט ועוד), לנקודת המבט שממנה הסיפור סופר ו/או צויר, ליחסי דובר-נמען, לקומפוזיציה של הצויר/תמונה, ליחסי תמונה – טקסט מילולי, לצבע, גופן, פרישה גרפית, לחומריות של הספר ולרכיבים תרבותיים המיוצגים באמצעות האופנויות השונות בטקסט. בניגוד לקריאה הצמודה בגישת הביקורת החדשה New criticism (Wellek & Warren, 1956) בקריאה מולטימודלית בגישת הסמיוטיקה החברתית הטקסט מתפרש בזיקה לקונטקסט שבו נכתב ושבו נקרא.

בקריאת טקסט מולטימודלי הקורא ממלא ארבעה תפקידים במשולב: הוא נווט, מעצב, פרשן וחוקר-מתשאל (Serafini, 2014). כנווט הוא מכוון את נתיב הקריאה שלו: מה יקרא קודם, תמונה או מילים? וכשהמילים אינן מאורגנות באופן ליניארי – באיזה סדר יקרא אותן? מה יהיה כיוון הקריאה בדף מרובה פריטים? כמעצב הוא קשוב להיבט החומרי: הגופנים, עוביים, צבעם, עיצובם, נקודת התצפית ממנה נעשה האיור או הצילום, ההפקה של הספר ועוד; כפרשן הוא ממשמע את הנקרא לאור הידע הקודם שלו, היכרותו עם התרבות וההקשר של היצירה בתרבות; כחוקר-מתשאל (interrogator) הוא מציב שאלות באשר למערכות היחסים החברתיות ויחסי הכוח המשתקפים ביצירה, במופעה באופנויות השונות ובשפות השונות. את הקריאה מלווה מעקב אחר תהליכים מטא-קוגניטיביים שחוהה הקורא במהלך הקריאה. זהו תהליך של קריאה מושהית במכוון, בניגוד לקריאה ההרגלית שהקורא נע בה קדימה, כדי לדעת 'מה קרה בהמשך'. ההשהיה מאפשרת זמן לשימת לב לפריטים, להעלאת השערות וציפיות ולהפרכתן או אימותן (איזר, 2006), מתוך מודעות לקישוריות ולחשיבה אינטרטקסטואלית (אלקד-להמן, 2006), אשר מכוננת קישורים למרחב האומנותי ולהקשר התרבותי והחברתי במובן הרחב: קישור לידע קודם של הקורא, לניסיון חייו, לחייו הפרטיים ולקונטקסט החברתי, תרבותי, אידאי ופוליטי שבו מתנהלים חייו.

קריאה מולטימודלית נוקטת בפירוק כדי להרכיב, קוראת בטקסט על כל פרטיו – מתוך שאיפה לחבר בינם ובינן עצמם ובין עצמם לבין ההקשר, וזאת מתוך שאיפה להבין כיצד התקשורת האנושית משתמשת במשאבים תרבותיים לייצוג אידאולוגיות, ערכים, יחסי כוח וזהויות ביצירה האומנותית. "טקסטים מסוימים 'מוזימיים' קריאה מסוימת" (לובין, 2019, 94) – המתודולוגיה המוצעת במאמר מתאימה לטקסטים שיש בהם לפחות שתי אופנויות או מערכות סמיוטיות, לטקסטים שהם עיבוד או תרגום, וזאת, מתוך זיקה להקשר שבו נוצרה היצירה ולהקשר הקריאה.

## מקורות

איזר, ו' (2006). **מעשה הקריאה: תאוריה של תגובה אסתטית**. תרגום: אביבה גורן. ירושלים: מאגנס.

אלקד-להמן, א' (2006). **הקסם שבקשר אינטרטקסט, קריאה ופיתוח חשיבה**. תל-אביב: מופ"ת.

בנזימן, נ' (2010). על השהיית המבט. **הפנקס**, 16 ביוני 2010. <https://ha-pinkas-co-il.ezproxy.levinsky.ac.il/%d7%a2%d7%9c-%d7%94%d7%a9%d7%94%d7%99%d7%99%d7%aa-%d7%94%d7%9e%d7%91%d7%98-%d7%a0%d7%a2%d7%9e%d7%94-%d7%9/d7%a0%d7%96%d7%99%d7%9e%d7%9f>

בנזימן, נ' (2019). **נוני ונוני-יותר**. תל-אביב: עם עובד.

ברוך, מ' ופרוכטמן, מ' (1982). **לכל שיר יש שם**. תל-אביב: פפירוס, אוניברסיטת ת"א.

- ברוך, מ' (1985). **סוגיות וסוגים בשירת ילדים**. תל-אביב: משרד הבטחון הוצאה לאור.
- ברוך, מ' (2000). **ז'אנרים בספרות ילדים לגיל הרך**. ירושלים: משרד החינוך, המנהל למדע וטכנולוגיה, מגמת חינוך. גורביץ, ד' וערב, ד' (2016). **אנציקלופדיה של הרעיונות**. [/https://haraayonot.com/idea/semiotics](https://haraayonot.com/idea/semiotics).
- גרוסמן, ד' (1988). **איתמר פוגש ארנב**. תל-אביב: עם עובד.
- גרנות, א' (2013). מה בין פיקצ'ר בוק לספר מאוייר, **היסטוריה ותיאוריה, 28**. <http://journal.bezalel.ac.il/he/protocol/article/3482>
- יסעור, ח' (1995). Picture Book כסוגה בספרות ילדים. **מעגלי קריאה: כתב-עת לעיון ולהדרכה בספרות ילדים, 23-24**, עמ' 267-289.
- כהן-אסיף, ש' (1988). **הארנב ממושי**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- לובין, א' (2019). קריאה פמיניסטית: המהפכה שכן התרחשה. **אות: כתב עת לספרות ולתיאוריה, 9**, עמ' 77-129.
- מטרלינק, מ' (1928). **הציפור הכחולה**. תרגום: ש', הלקין. תל אביב: שטיבל.
- מעפיל, א' (2005). על סיפורי ארנבים: מעין ביבליוגרפיה מוערת. **ספרות ילדים ונוער, 122**, עמ' 23-30.
- סרון, ע' (2020). מהסוף להתחלה – קסמו של הפורוץ. **הפנקס**, 3 יולי, 2020. <https://ha-pinkas.co.il/%d7%9e%d7%94%d7%a1%d7%95%d7%a3-%d7%9c-%d7%94%d7%aa%d7%97%d7%9c-%d7%94-%d7%a7%d7%a1%d7%9e%d7%95-%d7%a9%d7%9c-%d7%94%d7%a4%d7%95%d7%a8%d7%96%d7%a5/#comments>
- סער, י' (2019). נעמה בנוזמן מאירת תחרות וקנאה בשני צבעים. **מגזין פורטפוליו**, 7 באפריל 2019, <https://www.prtfl.co.il/archives/112219>
- פלד-אלחנן, נ' (2012). הם אומרים שהצבע שלנו עצוב – דוגמאות אחדות לשיח גזעני בבתי ספר ובספרי לימוד. **במעגלי חינוך, מחקר עיון ויצירה, 3**, עמ' 36-57.
- רון, מ' (1995). נקודת התצפית של הארנב. **תיאוריה וביקורת, 6**, עמ' 177-185.
- רמון-קינן, ש' (1984). **הפואטיקה של הסיפורת בימינו**. תל-אביב: ספריית פועלים.
- שוב, מ' (2011). דרך נפקחת – על פיענוח דרכים בתצלומי אוויר. **בצלאל, 20**. <https://journal.bezalel.ac.il/he/protocol/article/3249>
- שנהב, ח' (1970). **מיץ פטל**. תל-אביב: ספריית פועלים.
- שריג, ג' (2002). טפח וטפחיים: היבטים של מפורשות בשיחה הבין-טקסטואלית. **סקריפט, 5-6**, עמ' 11-36.

Adami, E. (2017). Multimodality. In: O. García, N. Flores & M. Spotti (Eds.). *The Oxford Handbook of Language and Society* (pp. 451-472). Oxford: Oxford University Press.

Benziman, N. (2021). *Lenny and Benny*. (trans.: S. Atik). England, South Yorkshire: Green beam books.

Gibbons, A. (2012). *Multimodality, Cognition, and Experimental Literature* (Vol. 3). New York, London: Routledge.



- Genette, G. (1997). *Palimpsests: Literature in the Second Degree* (Channa Newman and Claude Doubinsky, trans.). London and Lincoln NE: University of Nebraska Press.
- Hallet, W. (2009). The Multimodal Novel: The Integration of Modes and Media in Novelistic Narration. *Narratology in the Age of Cross-Disciplinary Narrative Research*, 20, 129-153.
- Hallet, W. (2018). Reading Multimodal Fiction: A Methodological Approach. *Anglistik: International Journal of English Studies* 29.(1), 25-40.
- Kress, G. R., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design, Second Edition*. New York, London: Routledge.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Edward Arnold.
- Lathey, G. (2011). The Translation of Literature for Children. In: K. Malmkjær and K. Windle (Editors). *The Oxford Handbook of Translation Studies*. Oxford: Oxford University press.
- O'Halloran, K. L., (2011). Multimodal Discourse Analysis. In: K. Hyland & B. Pattridge (eds.) *Companion to Discourse*, London and New York: Continuum.
- O'Halloran, K. L., & Smith, B. A. (2012). Multimodal Text Analysis. In: C.A., Chappelle (ed.) *The Concise Encyclopedia of Applied Linguistics*. Wiley Blackwell.
- PJ Library (N.D). <https://pjlibrary.org/home>
- PJ Library (2021). <https://pjlibrary.org/getmedia/b9f1ed42-5f6f-4ac0-a4a1-2d9664ecf4cb/Lenny-and-Benny-Reading-Guide.pdf>
- Serafini, F. (2014). *Reading the Visual: An Introduction to Teaching Multimodal Literacy*. New York, NY: Teachers College Press.
- Sipe, L. R. (1998). How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships. *Children's Literature in Education*, 29 (2), 97-108.
- Sipe, R. L., & Pantaleo, S. (2008). Introduction. Postmodernism and Picturebooks. *Postmodern Picturebooks: Play, Parody, and Self-Referentiality* (pp. 1-8). New York: Routledge.
- Unsworth, L. (2007). Multiliteracies and Multimodal Text Analysis in Classroom Work with Children's Literature. In: T. D., Royce & W., Bowcher (2013). *New Directions in the Analysis of Multimodal Discourse* (pp. 331-359). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wellek, R., & Warren, A. (1956). *Theory of Literature*. London: Harcourt, Brace & World.

# תמונת הזיכרון: איור ישראלי עכשווי של ספרי תמונה וראשית

## קריאה שעיכרם סיפור השואה

ד"ר ערגה הלר

### תקציר

הצגת חוויות טראומטיות מהשואה לילדים הוא נושא שנוי במחלוקת בקרב מחנכים והוצאות לאור, ומצוי בליבה של הסוגיה הקשורה בספרות המיועדת לגיל הרך ולראשית קריאה (גיל שלוש עד שמונה). מאמר זה מתמקד בספרות ילדים בנושא השואה הכתובה במקור עברית וראתה אור בישראל בשני העשורים האחרונים (2000–2020). הוא מאיר את נושא האיור בספרות זו, תחום מוזנח יחסית בשיח האקדמי על ספרות שואה לילדים, אף על פי שידוע כי איור מהווה אמצעי תיווך משמעותי לטקסט המילולי, ויתר על כן מאפשר קריאה הוליסטית ומרובדת, השונה באופייה מהקריאה הלינארית של הטקסט המילולי.

המאמר סוקר את מגוון האמצעים החזותיים השכיחים המשמשים את המאיירים; מצביע על המקומות שבהם המאיירים מרחיבים וממחישים את הטקסט המילולי ומציע סיבות לכך, וכן מתייחס לזיהוי הזיכרון הקולקטיבי באמצעות המאפיינים החזותיים בספרות הילדים העברית על השואה.

**מילות מפתח:** ספרות שואה לילדים, איור ספרי ילדים, ספרות פנטזיה על השואה, ספרות עברית לילדים, ספרות והיסטוריה.

### הקדמה

מאמר זה מתמקד בייצוג החזותי העכשווי של השואה בספרי ילדים בעברית, ובמיוחד בשאלת הייצוג החזותי של היבטים מעוררי אימה בסיפורים. הוא בוחן עד כמה האימה והמפלצתיות המיוצגות באיורים, הולמות את האימה המסופרת והנרמזת בטקסט הלשוני, וחוקר את הדרכים שבהן מתמודדים המאיירים עם הנושא המורכב של הצגת תכנים ומראות קשים לקהל הקוראים הצעיר. מטרת המאמר כפולה: מצד אחד, להעמיק בתחום שלא נדון במסגרת מחקר ספרות השואה לילדים; מצד אחר, לספק התבוננות מעמיקה בגישתם של מאיירים של ספרי השואה לילדים לזיכרון

השואה ולהציג את המכנים המשותפים הקיימים בכלל האיורים המשתקפים בפרשנות הייחודית של כל מאייר.

כפי שנדון במחקר ספרות הילדים העולמית, נושא גבולות הייצוג, ובמיוחד ייצוג הטראומה בספרות השואה לילדי גן והכיתות הנמוכות בבית הספר, הוא נושא מעורר מחלוקת (Shavit, 1988; 2005), בעיקר מסיבות פסיכולוגיות. אך לאחרונה הוא זוכה להתייחסות מעמיקה במחקר ספרות הילדים, הרואה אותו בהקשר רחב של ספרות טראומה (Bosmajian, 2002; Kertzer, 2002; Kokkola, 2003).

מאז שנות התשעים של המאה העשרים ייצוג השואה נתפס כנושא חינוכי חשוב שניתן לגשת אליו מבלי לעורר פחד ואימה בקוראים הצעירים (Kidd, 2005, p.121). עם השתנות פניה של ספרות הילדים העולמית, בעקבות אירועי טרור עולמיים כמו 9/11, התחדדה המודעות לאחר ולסבלו, לזיכרונות קולקטיביים של כאב ואימה, ובהם זיכרון השואה, ולשאלות של מוסר הקשורות בזיכרונות אלה (Ulanowicz, 2013, p. 31). דבר זה הוביל לצמיחה בהוצאה לאור של ספרי שואה לילדים, למרות מרחק הזמן.

במדינת ישראל, יותר מאשר במדינות אחרות, השיח על השואה הוא בלתי נמנע (מצליח-ליברמן, כץ ועזר, 2017, עמ' 4). אשר על כן קיומה של ספרות שואה לילדים מעוגן בהיבטים היסטוריים-חינוכיים והיא נדרשת לצרכים פדגוגיים הקשורים בהוראת השואה בהתאמה לגילי התלמידים (דגן, תשע"ד; Sacerdoti, 2016). זאת ועוד, ספרות השואה לילדים תורמת לבניית האמפתיה של הקוראים הצעירים כלפי ניצולים וסיפוריהם (יעוז, תשע"ד, עמ' 39; Wójcik-Dudek, 2020; P. 24).

מחקרים שונים מהזמן האחרון מראים כיצד במבנים הלשוניים והטקסטואליים של ספרות השואה לילדים שולבו צורות או מאפיינים פנטסטיים. כידוע, בספרות הפנטזיה לילדים מוזכרים אירועים אלימים רבים, אולם הסוגה מכילה ומציגה אותם בדרך שאינה מאיימת באופן ממשי על הילדים הקוראים, מכיוון שהיא מסיטה אותם באמצעות שימוש במאפיינים ברורים של פנטזיה, כמו שערים, עולם מראה ועוד, לעולם דמיוני המזוהה בתור שכזה גם על ידי קוראים צעירים (Lassner & Cohen, 2014; היר, 2017). פתרונות אלה שיסודם בעיצוב העולם במבדה חלים גם בספרות השואה לגיל הרך, ומעניין לראות כיצד המאיירים מתמודדים איתם.

האתגר שבייצוג הרובד הפנטסטי באיור ספרי השואה מצטרף לייצוג של כמה דורות משפחתיים. התייחסות לבני המשפחה וייצוגם הוא דבר מוחשי ומציאותי המוכר לקורא הצעיר, למשל מאלבום תמונות משפחתי. כפי שנדון במחקר ספרות השואה לילדים בישראל ובעולם, ספרי תמונה על השואה מאפשרים התבוננות דורית, יותר מהשכיח במחקר ספרות השואה, מכיוון שבעלילתם הם מפגישים את בני הדורות השונים במשפחה וכורכים את עולמותיהם אלה באלה (טל-קופלמן, תשע"ד, עמ' 151; Lezzi, 2009, p. 31). כפי שהדגימה סצ'רדוטי, מאז שנות התשעים של המאה

העשרים נוצרה בספרות הילדים העברית בישראל סוגה מובחנת של ספרות שואה בין-דורית, שמטבעה מרככת את המסרים הטראומטיים (סצ'רדוטי, תשע"ט, עמ' 195).<sup>1</sup>

נוסף על כך, ניתן לראות את ספרות השואה לילדים גם כחלופה של היסטוריוגרפיה, או של ספרות זיכרונות (Giambastiani, 2020), או כספרות שמתווה אידאולוגיה שמטרתה מניעת הישנות הנאציזם (Baer, 2000; פיינגולד, תשע"ד, עמ' 7; Majaro, 2014). רעיונות אלה אינם סותרים את החשיפה ההיסטורית-תרבותית, את המאפיינים הפנטסטיים או את יסודות האמפתיה והמשפחתיות שעולים כתמות במרבית המחקרים האחרונים בתחום חקר ספרות השואה לילדים.

אולם אין זה משנה איזו תמה-מארגנת או איזה רעיון מחקרי מניעים את החוקרים, בכל מקרה נמצא כי רוב מחקרי ספרות השואה לילדים עוסק בתכנים הסיפוריים, הלשוניים, ולא בניתוח האיורים שמלווים אותם. מאחר שספרות שואה לפעוטות וילדים צעירים חושפת את ההיסטוריה ואת ההיבטים התרבותיים והלאומיים מן העבר וההווה הקשורים בשואה, איננו יכולים להתעלם מדיון מעמיק בהיבט החזותי של היצירה או להזניח אותו (הלר 2018; 2021). זאת משום שאיור הוא חלק בלתי נפרד מהיצירה הספרותית לילדים צעירים, וקריאת הטקסט משלבת מילים ותמונות בהייררכייה דינמית (Schwarcz, 1982; Schwarcz & Schwarcz, 1991). כדי לבאר את משמעותם ומסריהם של הסיפורים, נדרש גם מחקר של האיורים כהשלמה ובהשוואה לסיפורים המילוליים. בעבר נערכו רק מחקרים בודדים על מקומו של האיור בספרי השואה לילדים. רובם המכריע מתמקד בספרות כתובה אנגלית ואינו מתייחס כלל לספרות הילדים העברית (למשל: Walter & March, 1993; Lezzi, 2009). אף שספרות שואה לילדים אינה תופעה ייחודית לישראל, השואה היא מאורע טראומטי בתולדות האומה, וחלק בלתי נפרד מזהותה הלאומית של מדינת ישראל, ולכן להיבטי האיור של ספרות הילדים הישראלית העכשווית יש חשיבות ייחודית בבניית עולמו של הילד הקורא.

איורים בספרים לגיל הרך מהווים ערוץ קריאה נוסף בטקסט, המאפשר תיווך, פרשנות, טשטוש והכללה, העשרת המסופר בפרטים ובידע עולם ואף הצגת נרטיב חלופי לנרטיב המילולי (Nikolajeva & Scott, 2000; 2013). יחסי האיור-נרטיב בהקשר השואה משמעותיים להבניית הידע ההיסטורי והחוויה הרגשית של הקורא הצעיר (Walter & March, 1993, pp. 39-40). מאמר זה מבקש אפוא להציע מבט מעמיק יותר באיורים בספרי השואה לילדים שראו אור לאחרונה בעברית, ולהציג מיון של הייצוגים החזותיים השכיחים של השואה בספרות לגיל הרך וראשית קריאה (גילי שלוש עד שמונה) ובחינת זיקתם לעדויות חזותיות היסטוריות כגון תצלומים או חפצים.

---

1 סצ'רדוטי (תשע"ט) מארגנת את מרבית סיפורי השואה לגיל הרך שהתחברו בשלושים השנים האחרונות באמצעות תבניות של קשר בין דורי אותו היא מכנה 'סבתאי', בין אם הוא מתקיים במבדה, נרמז בסיפור המסגרת או בפארא-טקסט או מדומה על ידי הילד הקורא. השימוש בתחבולת סבים-דור שלישי משרתת לטענתה של סצ'רדוטי את המחויבות ההיסטורית לשימור הזיכרון (סצ'רדוטי, תשע"ט, עמ' 211).

## ספרות השואה לילדים הכתובה עברית בפתח המאה העשרים ואחת

בשני העשורים האחרונים התפרסמו בישראל למעלה משלושים ספרי ילדים מאוירים (בין אם ספרי תמונה או ספרות מאוירת לגילי שלוש עד שמונה) שנכתבו בעברית ומכילים סיפור על השואה. רוב היצירות האלה נכתבו ו/או אוירו בידי בני משפחתם של מי שעברו את השואה, כלומר, את רוב הסיפורים לפעוטות וילדים שעניינם השואה כתבו הניצולים ודורות ההמשך.<sup>2</sup> אחד ההבדלים הגדולים בין ספרות הילדים המוקדמת, שנכתבה מייד לאחר השואה, כמו זו של אורי אורלב, לבין הספרות הנכתבת בשני העשורים האחרונים הוא המרחק שבין החוויה, הזרה לילדי הארץ, לנרטיב הספרותי, והדרך לחשיפתה בנרטיב. בשעה שאורי אורלב מחפש ביצירתו האוטוביוגרפית דרכים הולמות להצגת נושא השואה וסולל את הדרך לסופרי הדורות הבאים, סופרי ההווה, כמו תמר מאיר, הדס ליבוביץ' או ג'ודי טל-קופלמן, מציגים סיפור חיים של בן משפחה ממרחק הזמן ומתוך מסורת ספרותית שהתקבעה בספרות העברית לילדים. אך זהו בדיוק הייחוד: בשעה שסופרי העבר היו שותפים בייסוד הזיכרון הקולקטיבי, סופרי השואה לילדים בהווה מתמודדים עם עצם חשיפת סיפור משפחתי 'חדש', או עם חשיפת נרטיב שואה משפחתי המעורר בהם הזרה לעומת הזיכרון הישראלי הקולקטיבי. על כך מעידה הסופרת והמאיירת ג'ודי טל קופלמן (תשע"ד, עמ' 150):

אני עצמי אף פעם לא חיברתי בתודעתי כילדה בין מורשתי הפרטית, המשפחתית, הרגשית והביוגרפית, שנשארה בשבילי תעלומה מסקרנת, ובין מורשת השואה הקולקטיבית המקבלת את שיא ביטוייה ביום השואה. אהבתי לראות את הסרטים ולקרוא את הסיפורים, את הטקסט במוזיאון יד ושם ואת נר הזיכרון הבוער. התרגשתי לעמוד בצפירה לצידם של חבריי לכיתה, לבושה בחולצה לבנה. אבל מעולם לא העליתי בדעתי שאבי, שהגיע ארצה מאירופה, לבדו, כפליט בן שלוש-עשרה, שנאבק בסבל רב על קיומו וזהותו, והוריו, גם הם היו כמו אותם ניצולים שראיתי בתמונות.

כפי שטוענת לידיה קוקולה, בספרות שואה לילדים – מתוך הכוונה לשמור על נורמות הכתיבה לילדים – מתערבבים אלה באלה ביוגרפיות, אוטוביוגרפיות ובדיון (Kokkola, 2003, p. 84). עירוב הסוגות כולל כאמור גם את הסוגה הפנטסטית, ועירוב זה עולה גם בספרות השואה לילדים הכתובה עברית. למשל, **הדובי של פרד** (ארגמן, 2016) שמגולל סיפור חיים של ניצול שואה, אך מציע אותו לקוראים הצעירים מפיו של דובון משחק; **חיבוק של אהבה** (מצליח-ליברמן, 2015) המציג את עולמם של צעצועים מואנשים שפוגשים צעצוע שהיא 'ניצול שואה' ומקשיבים לעדותו,

2 יש להעיר כי ספרות השואה לילדים שנכתבת עברית ומתפרסמת בישראל היא ספרות חילונית, או לכל הפחות ספרות שאינה מעלה סוגיות תאולוגיות ואמוניות, ובכך היא זוכה למאפיין נוסף הייחודי לה, מלבד היותה ספרות שנוצרת במדינת ישראל שחרתה על דגלה את מורשת הנצחת השואה (ראו: Sarig, 2019). עם זאת, איורי סיפורים אלה מכילים סממנים יהודיים, במיוחד כאלה הקשורים באור, דוגמת חנוכיות, פמוטים (דגן, 1992; ניסימוב, 2015; מאיר, 2017; סמל, 2018). מוטיב האור נקשר בצבעוניות השחורה-צהובה שבה עוסק המאמר.

או מטאטאים רוקדים בחורף (ליבוויץ', 2020) המפליג עם דמיונה של ילדה כשברקע הסיפור יממה בודדת מההיסטוריה המשפחתית.

### **'קולו' של המאייר והנרטיב החזותי של סיפור השואה**

ספרות השואה לילדים הנכתבת עברית בפתח המאה ה-21 מתרכזת בעיקר בביוגרפיות של דמויות ממשיות, מידע הנמסר לקוראים במטא-טקסט, אם על גבי כריכת הספר, באחרית הדבר, בראיונות ובמדיה. אך הילדים הצעירים אינם צורכים לרוב את המידע המצוי במטא-טקסט, ולכן לאיור שמור מקום חשוב בהבחנה שבין האותנטי וההיסטורי לבין היסודות הפנטסטיים ועצם המבדה הספרותי, במיוחד במקומות של עירוב. הסיפורים מתמקדים בדמות ומתאימים את סיפורה לקוראים הצעירים. זוהי דמות שהסופרים נחשפו אליה במהלך תחקירים, בין אם אלה קרובי משפחתם ובין אם אלה דמויות שאינן קשורות בהם אישית.

במרבית היצירות המאייר אינו היוצר, ומכאן ש'קולו' של המאייר מתפקד כ'מספר' (narrator) נוסף, המלווה ו/או מבאר את תוכן הסיפור. ברקע מלאכת האיור קיימים תיעוד חזותי היסטורי אותנטי והזיכרון הקולקטיבי של השואה שכולל גם היבטים חזותיים מוכרים, כמו הטלאי הצהוב או מראה הגטאות ומחנות ההשמדה. היות שהשפה החזותית מושתתת בראש ובראשונה על השימוש בקו, בצורה ובצבע, המאמר מבקש לברר האם קיימים מכנים משותפים לאיורים השונים כבר בשפה זו וברכיביה.

### **מהם צבעי השואה?**

עולמם של גיבורי הספרים הוא עולם של ילדים, בדומה לעולם הממשי של הקוראים. זהו עולם של דמיון, משחק וצעצועים, ואנו מצפים לכאורה כי עולם ילדי זה יהיה עולם עשיר בצבע ובתנועה. ואומנם הופעת בובות וצעצועים בספרי ילדים בכלל, ובסיפורי שואה בפרט, מחזקת את זהות הגיבור ומעוררת אצל הקוראים הצעירים אמפתיה כלפיו (Van Tuyl, 2015, p.27), אך כפי שנראה בהמשך, היא אינה צובעת בהכרח את העולם הילדי בצבע ובתנועה. עוד קודם לחפצים מעוררי האמפתיה המתגלים בסיפור – דוגמת בובות ובובות פרווה, כלי נגינה, חיות מחמד או צעצועים מעשי ידי הילדים – המפגש הראשון של הקורא הצעיר עם הספר הוא באמצעות הכריכה והאיורים הראשונים. אלה מכילים את המסרים של היצירה בסולם הצבעים הראשון שנחשף לעיני הקורא. האיורים מגשרים בין תוכן הסיפור ההיסטורי לבין עולמו של הקורא בן זמננו, ולכן במקרים רבים לוח הצבעים של הספר מתאים את עצמו ללוח הצבעים המזוהה עם הזיכרון הקולקטיבי של השואה, ובכלל זה הצבע הצהוב, צבעו של הטלאי הצהוב, הצבע הכחול המזוהה עם קעקועי המספרים על ידיהם של האסירים במחנות ועם מדיהם, או הצבע השחור הסמלי המבטא את המצוקה והשבר הפנימיים. השימוש בצבעים אלה – צהוב, שחור וכחול – מאפשר לקוראים להיחפך שותפים לזיכרון הקולקטיבי של השואה.

הבחירה בצהוב כצבע מוביל קושרת בין האיורים לטלאי הצהוב, מזה, ולעולם הצבעוני המזוהה עם הילדות באופן כללי, מזה. אנו רואים זאת לדוגמה באיורים של אבי כץ לספר **צ'יקה הכלבה בנטו** (דגן, 1992) שהוא ספר לילדים קוראים; דפי הספר צהובים בהשלמה לצבע הרקע של האיורים החומים־תכולים. הספר מסופר מנקודת מבטו של הילד מיכאש בן החמש החי בפולין. מיכאש והוריו נאלצים למסור את הכלבה צ'יקה למשמורת אצל חברת משפחה הגרה מחוץ לגטו. למיכאש מספרים ההורים כי הכלבה עלולה להסגיר אותם אם תנבח במחבוא, כאשר בסיפור ובאיור המלווה אנו רואים חייל נאצי מגיש לאימו של מיכאש צו האוסר על היהודים להחזיק בחיות מחמד. מיכאש והוריו מסתתרים תקופה ארוכה, עד לסיום המלחמה וכניסת החיילים הסובייטים לגטו. בכל הזמן הזה מיכאש מתגעגע מאוד לכלבתו. בסיום המלחמה והעלילה בני המשפחה מתאחדים עם צ'יקה מחדש.

מצד אחד, הדומיננטיות של הצהוב בספר אולי רומזת לקוראים הצעירים על תצלום מצהיב ומיושן, בדומה לצבעוניות הכללית שאינה "אופנתית" ואינה שכיחה בספרי ילדים. מצד אחר, כל המחזיקים בידע על תקופת השואה אינם יכולים להתעלם מהצבע המזוהה עם הטלאי הצהוב, אלא שהטלאי אינו נזכר כמעט באיורים, למעט באיור אחד שבו האב הלבוש מעיל ועליו הטלאי, נגדר על ידי הכלבה בדרך אל המכרה שהסכימה להחביא אותה, הגרה מחוץ לגטו (דגן, 1992, עמ' 21).<sup>3</sup> למעשה בבחירה הצבעונית הזאת שמקורה בדימוי של הטלאי הצהוב, יוצר כץ את זיהוי דמויות היהודים באמצעות הצהוב ומנכיח אותו בפני הילדים חסרי הידע ההיסטורי או נעדרי הזיכרון הקולקטיבי. כלומר, העמדת הצהוב בחזית נובעת מידע תרבותי והיסטורי של המאיר, ואינה מניחה ידע כזה אצל הקוראים הצעירים, אלא בונה אותו בעבורם בלי הסבר מפורש.

גם אצל אבי עופר באיוריו לספר **הדובי של פרד** (ארגמן, 2016), אנו רואים כיצד הצבע הצהוב בונה את העולם המושגי־חזותי של הסיפור ומחזק מסרים של תקווה ("העולם הוא כבר לא מקום מפחיד") במקום מסרים של אימה ואיום (כמו סצנת התקיפה באקספוזיציה, המלחמה והניתוק מבני המשפחה ההולכים וגוברים לקראת השיא, והמשמעות של זיהוי באמצעות הטלאי הצהוב לאורך העלילה). **הדובי של פרד** מספר את סיפורו של הילד פרד מנקודת מבטו של דובון הצעצוע שלו, המכונה "הדובי של פרד". הסופרת איריס ארגמן כתבה סיפור שואה בהשראת סיפורו של ניצול שואה מהולנד – פרד לסינג – מנקודת מבט של צעצוע; את העובדה שמדובר בצעצוע אותנטי של ניצול ממשי היא חושפת בסיפור המסגרת. בעלילת הסיפור מתואר הילד פרד ששורד את תקופת

---

3 ראוי לציין כי בעיבוד המונפש של הסיפור (Schliefl & Magsig, 2016) משתנה הצבעוניות הצהובה הרומזת לתמונה עתיקה, לגורי עיתון, ספרים כרוכים ביד ומזוודות קרטון ישנות הרומזים גם הם על העבר. הצבעוניות הבסיסית של הסרט שומרת על הצבעוניות הבסיסית של איוריו של אבי כץ. את מקום הצהוב כצבע רקע תופס הטלאי הצהוב על בגדיהם של מיכאש, הוריו וחברתו של מיכאש, שצבעו זוהר לעומת הצבעוניות החומה-תכלכלה. סצנת הסיום מוזהבת וקושרת בין הטלאי הצהוב, פרוותה של צ'יקה השבה מהפולנייה הגויה ששמרה עליה וחיבוקו של מיכאש.

המלחמה במעבר מבית מסתור אחד לאחר כשהוא נושא איתו את הדובון, עד שבסיום המלחמה הוא מתאחד מחדש עם בני משפחתו שניצלו. את השימוש בצהוב באיורים מאפשרת ארגמן כשכבר בתחילת סיפור המסגרת, מתאר המספר, כלומר הדובי של פרד, את עולמו הצבוע צהוב בתוך שהוא קושר בין העבר הקודר לבין הגעתו למוזיאון יד ושם בישראל המאירה והמגוננת:

אני יושב לבדי בארגז [במעבר ליד ושם], חושך וקר לי. לפתע אני שומע צעקות וקריאות [...]. ואז הארגז נפתח [...]. פתאום נכנס אור. שמש צהובה שולחת קרניים ארוכות המלטפות את הפרווה שלי. עכשיו נעים לי וחם. השמש מדגדגת לי את העיניים. אני פוקח עין אחת ואחר כך עין שנייה. [...] אישה נחמדה עוטפת אותי בידיה ומחבקת אותי.

באמצעות השימוש בצהוב, קושר המאייר אבי עופר בין סצנת הפתיחה של הסיפור, שלמעשה היא נקודת הסיום העלילתית, ובין הסיום, כשהוא 'מלביש' את פרד הבוגר בחולצה צהובה ומושיב אותו פנים אל פנים מול הדובי בסצנה שבה הוא מוזמן לשלוח את הדובי שלו לאוסף הצעצועים של יד ושם. השיא החזותי בספר **הדובי של פרד** – שמתכתב יותר מכול עם הזיכרון הקולקטיבי – מצוי בכפולה שבה מוצגים סבו ואימו של הילד פרד יושבים גב אל גב, כפופים, עצובים ותופרים. הגון התכלכל-אפרפר שמלווה את כל האיורים באווירה מלנכולית, מצטרף אל החוט האדמדם כדם או כחבל טבור, הנשרך ביניהם בדומה לגדרות התיל המסולסלות. מימין, מתקנת האם את בובת הדובי הקרועה של פרד, משמאל – ובלא שום התייחסות לפעולה זו בסיפור – מוצג הסב תופר טלאי צהוב על בגד (ראו: איור 1).



**איור 1:** בניית מערכת ההקבלות והניגודים החזותיים שבין הדובי לטלאי הצהוב בספר **דובי של פרד** נפתחת בתמונת הכריכה ומגיעה לשיא בסצנת התפירה. (האיור מופיע כאן באדיבות המאייר אבי עופר)



הצהוב נוכח היטב גם אצל כנרת גילדר באיריה לקליידוסקופ (ניסימוב, 2015), למרות השימוש המינימליסטי בו. קליידוסקופ הוא סיפורה של אָוּה, הילדה בת החמש מפולין, שהוסתרה במהלך המלחמה אצל גויים, בנפרד מבני משפחתה, בדומה לפרד ההולנדי בסיפור של ארגמן. בשונה מארגמן, הסופרת חוה ניסימוב מחברת קליידוסקופ היא ניצולת שואה, והסיפור לילדים משולב בפרטים מהביוגרפיה שלה. אך בהתאמה לנומרות הספרות לילדים שונו מספר אירועים כדי לסיים ב"סוף טוב". הדבר מתבטא במיוחד באיחוד המשפחתי של אווה עם האם בסיום, דבר שלא התרחש באופן זה בחיי הסופרת, ואילו הסתיימה עלילת הסיפור בנקודה זו, כשהקוראים יודעים רק על הצלת הגיבורה, לא היה מתבצע איחוד משפחתי גרעיני ובין-דורי כמקובל ברוב המוחלט של סיפורי השואה לילדים צעירים.

בספר קליידוסקופ המספרת היא הילדה אווה. בתחילת העלילה, המיועדת לראשית קריאה, אווה בת החמש מקבלת ליום הולדתה קליידוסקופ. הוא מלווה אותה כתזכורת להוריה ולבני משפחתה לכל אורך המלחמה, בעת שהוסתרה בבית גויים, עד חזרתה לחיק בני משפחתה שנתרו בחיים בסיום המלחמה. המספרת מוגבלת לתודעה ילדית במציאות קודרת. הקליידוסקופ מאפשר מבט פנטסטי, דינמי וצבעוני על רקע עבודתה החזותית המונוכרומטית של המאירת כנרת גילדר המבוססת על שחור עם נגיעות צהוב. תפקידו של השחור דומה לזה של התכלכל-אפרפר אצל עופר, הוא משרה מלנכוליות ומעיד על המצב הגרוע.

השימוש בצהוב, בקווים ובצורות הוא בבחינת הד חלוש לצבעוניות מלאה, שהיינו מצפים לה בספר ילדים המתאר ממשות או פנטזיה. הצהוב אצל גילדר משמש כלייטמוטיב של שואה המנחה את הקריאה החזותית האמביוולנטית. בידיה של גילדר משמש הצהוב למיקוד המבט באובייקטים הקשורים בזהות היהודית – כמו הטלאי הצהוב, או בניגוד המוחלט שלה – כמו שיער בלונדיני של מי שאינן יהודיות, או יהודיות שאינן רוצות שיחשבו שהן יהודיות. הנגיעות של הצהוב הן נקודות של אור, או היפוכן – אלגוריה למציאות חיי היהודים במלחמת העולם השנייה. הצהוב מייצג את היהדות באמצעות הטלאי של אווה ובני משפחתה, ואף זה התפור על בותה, אך גם את העולם הממשי הסובב את אווה והעולם שבוראת אווה בדמיונה כמרחב למשחק ופנטזיה ילדותית (ראו: איור 2). לא רק הטלאי של אווה ובני משפחתה הוא צהוב, ולא רק סימון בתי העסק היהודיים הוא בצהוב – דבר המקושר ביכרון התרבותי בטלאי הצהוב – אלא גם עולמות המשחק של אווה, שמקצתם ממשיים ומקצתם דמיוניים: פתיתי הקליידוסקופ, כוכבי השמיים המנצנצים בצהוב (ברמיזה לציורו של וינסנט ואן גוך "לילה זרוע כוכבים" ולטלאי עצמו, ראו: איור 3), שיערה הצבוע של אווה ("עכשיו

4 וינסנט ואן גוך צייר את ציור השמש לילה זרוע כוכבים ביוני 1889 בסן רמי דה פרובנס. הציור בטכניקת שמן על בד ובגודל 92x74 ס"מ מצוי באוסף מוזאון MoMA בניו יורק. הכוכבים הצהובים בציור זה מצגיגים את מראה השמיים בהתכתבות עם תצוגת החשמל בציוריו האחרים ובמיוחד מתכתב עם לילה זרוע כוכבים מעל הרון (ספטמבר 1888) המצוי באוסף מוזאון אורסיי בפריז, שבו הכוכבים ואורות החשמל משתקפים במי נהר הרון. בציוריו אלה של ואן גוך הרקע המואר בכוכבים צהובים רומז להתמקדות באור החשמל לעומת האור הטבעי, ואילו אצל גילדר

את תתחפשי לילדה חדשה [...] בלונדינית ויפה", עמ' 56), פרחים ממשיים או פרחים המודפסים על אריגים וכן הטלאי הצהוב המוצמד לשמלת בובתה של אווה. הטלאי הצהוב מהווה מעין תמונה של המציאות הפנימית של אווה ובר-בזמן תמונה של הדרך שבה אווה תופסת את המציאות הממשית שלה (הלר, 2018, עמ' 27). הקריאה האמביוולנטית של הצהוב אצל גילדר אינה אפשרית לקורא צעיר, ולכן המשמעות של הצהוב מצומצמת ומזוהה עם הטלאי והמלחמה, בדומה לבניית המשמעות אצל כץ או עופר. גילדר משיגה אפקט זה באמצעות ייצוג מרובה של הטלאי הצהוב לצד הדהוד בייצוג מוגבר של כוכבי שמיים צהובים, הזוכים לביטוי גם באיור הכריכה דמוי כדור בדולח. יש לציין כי גם מדי המחנות ובגדי האסירים נתפסים כחלק מהזיהוי החזותי באיור השואה לילדים, אך כמו הטלאי, הם משמשים לזיהוי היהודי או כאטריבוט גנרי.<sup>5</sup> כך בקליידוסקופ המונוכרומטי משתמשת המאירת כנרת גילדר בפסים של המדים לדיגום גם מחוץ להקשר המחנות. הדיגום חוזר גם על גבי חיות דמיוניות ועל אריגי הריהוט בבית, כמו שהיא משתמשת בצבע הצהוב כזיהוי יהודי, ובה בעת כניגוד המלא שלו, המציג את החיים 'הרגילים'. כלומר השימוש שהיא עושה כאן בצורה של הפסים דומה לשימוש שהיא עושה בצבע הצהוב.



**איור 2:** השימוש בצהוב באיוריה של כנרת גילדר בקליידוסקופ קושר בין המלחמה המאיימת לעולם המשחק הילדי (האיורים מופיעים כאן באדיבות המאירת כנרת גילדר)

הכוכבים שברקע מזכירים את הגורל היהודי בשואה. ואן גוך מציג רקע של עיר שוקקת חיים, הודות לחשמל, לעומת זאת, אצל גילדר ההתרחשות היא בעמידה הסטטית של הדמויות הפנטסטיות בחזית, מקצתן במדי המחנות, לפני גדר האבן, בדומה לגדרות של הגטאות, ולפני התיל הדוקרני המסולסל, שהיה חלק מהגדר החשמלית במחנות. הודות לרמיזה לצירוי של ואן גוך בולט חוסר הפעולה אצל גילדר, העולם החסר, ההיעדר, שמצוי מעבר לגדר. 5 כך למשל מוצגת השמלה של סבתא בספר **הסודות של סבתא** (פרידמן, 2016). התייחסות דומה נמצאת גם אצל מריאנה רסקין באיוריה לספר **הסוד של פלוריאן** (ניסימוב, 2017).



**איור 3:** משמאל השימוש בצהוב באיוריה של כנרת גילדר **בקליידוסקופ** בונה קשר פנטסטי בין המלחמה המאיימת לעולם המשחק הילדי. מימין הציור **לילה זרוע כוכבים** של וינסנט ואן גוך (מתוך ויקיפדיה) שהפרשנות של גילדר מתכתבת איתו.

השימוש בצבעים בולט במיוחד אצל ג'ודי טל-קופלמן בספר **המגרה השלישית של סבא** (2003). הכחול תופס את רובו של האיור על הכריכה האחורית (דגם אריג מתקופת השואה מאוסף בית טרזין). הסיפור הוא על הנכד אורי ששוהה בבית סבו ומגלה מגירה סודית. הוא פותח אותה וחושף את סוד עברו של הסב ("זה לא משחק", סבא צעק, וחטף לי את הטלאי מהיד."). אורי וסבו חושפים פריט אחר פריט מבין הפריטים החבויים במגרה, והסב מספר לאורי על ילדים ואנשים שהכיר בשואה שהפריטים הללו היו שייכים להם. הצבעוניות של האיורים אצל טל-קופלמן מבוססת בעיקרה על צהוב־כחול. באיורים המציגים את בית הסבים בהווה, הצהוב־כחול מהווה חלק מצבעוניות עשירה, פרחונית, של כלי בית מפוארים. אך בפתחת המגירה המכילה את סודות העבר, הצבעוניות מזוהה עם צבעי הזיכרון של השואה ומבוססת על פריטים אותנטיים מאוסף מוזיאון בית טרזין. משום כך נמצאים המדים בסמיכות לטלאי הצהוב או בסמיכות לחפצים צהובים אחרים כמו קוביות דומינו, בובות או יומנים, ואילו הדיו הכחול זוכה להד באמצעות דימויי כתבי יד שונים במבחר הגלויות והמכתבים. לעומת זאת **בקליידוסקופ** המונוכרומטי לא מופיע צבע כחול, ולכן משתמשת המאירת כנרת גילדר בפסים של המדים לדיגום גם מחוץ להקשר המחנות.

גילדר ועופר משתמשים בצהוב במשורה, אך ברקע המונוכרומטי שמציבה גילדר והכמעט מונוכרומטי שמציב עופר, הצהוב הבוהק הופך לחזית הצבעונית. בשני המקרים האלה הצהוב מקושר לטלאי ולחפצי הילדים. בספר **הדובי של פרד** מציע המאייר אבי עופר אסטרטגיה דומה. הוא אומנם אינו מאייר את הספר במונוכרום, אלא בצבעוניות חומה-תכלכלה מימית ('פסטלית'), אבל הגון הצהבהב המוענק לבובת הפרווה – 'הדובי', מתכתב עם הטלאי הצהוב והופך לאמצעי הזיהוי של הילד היהודי פרד. הסיפור מספר את סיפורו של ילד בשואה מנקודת המבט של בובת הפרווה חסרת השם ("הדובי"). בעולמה של בובת הפרווה פרד הוא ילד, ולא יהודי המחויב בטלאי, כך מוצג

פרד מנקודת מבטו של "הדוב", כשלא אחת הדובון הצהבהב תופס את מקומו על חזהו במקומו של הטלאי. כך האיור על כריכת הספר במהדורה העברית (ובחלק מהמהדורות המתורגמות שלו), המציג את הילד פרד כמי שלובש חולצה שעליה איור דוב המחבק ילד בן דמותו של פרד, הופכת את היחסים שבין הבובה לילד ליחסים המטשטשים את הגבול שבין הממשות לבדיון, בדומה לבובה של אווה בקליידוסקופ. הבסיס לאלה הוא השימוש בצבע נושא משמעות תרבותית והיסטורית מעבר לצבעוניות הפשוטה שלו. גם אם הילדים הצעירים אינם מבינים את מלוא המשמעות – מרכזיותו של הצבע מזוהה בדרך זו עם סיפור השואה ומתקיים תהליך רכישת הסמל התרבותי.

הצהוב הוא הצבע המובחן ביותר לייצוג השואה. שימוש דומה בצהוב אנו רואים ביצירות נוספות,<sup>6</sup> ובכללן ספרים שיש בהם איורים צבעוניים במיוחד. לכאורה באיורים המבוססים על צבעוניות רחבה עלול הצבע הצהוב לאבד את ייחודו כצבע שנושא את משמעות הזיכרון התרבותי, אך נראה כי גם בהם נשמר תפקידו כמבנה את הזיכרון התרבותי של השואה. למשל בספר **חנות הגלידה של פרנצ'סקו טירלי** (מאיר, 2017) שבו המאירת יעל אלברט בוחרת להתכתב עם צבעוניות של גלידות מנקודת מבט של ילדים או בספר **מטאטאים רוקדים בחושך** (ליבוביץ', 2020) שבו המאירת נעה פארן מבקשת לצייר תמונה עירונית קסומה מנקודת מבטה של ילדה רכה שאינה מודעת למלוא משמעות האיום הנאצי, הצהוב בונה את נקודת המבט היהודית של הנרטיב החזותי. נוכחותו של הצהוב, במובלע אצל אלברט ובמפורש אצל פארן, קושרת את הייצוג החזותי בטלאי הצהוב ובשואה (ראו: איורים 4-5 בהתאמה).

יוצאת דופן היא עבודתו של המאייר גלעד סליקטר בספר **הפמוטים שלנו** (סמל, 2018), שבו הפמוטים הם החפץ המשפחתי ששרד בשואה והתגלגל לידיה של הסופרת נאוה סמל. כאן המאייר אינו קשור בזיכרון המשפחתי. ניתן להסביר את הצבעוניות שיוצר סליקטר באיור כריכת הספר בכך שהפמוטים – חפצים מפיצי אור מטבעם – היו מקור גאווה משפחתית לפני השואה, ואינם מוסתרים עוד לאחר השואה. אומנם סליקטר מוכר בעבודותיו הצבעוניות במיוחד, אך ראינו ועוד נראה כי מאיירים רבים נוטים לעזוב את הצבעוניות ומעדיפים תיאור כהה של השואה. נראה כי סליקטר אינו נדרש לצבעוניות כהה בעקבות מה שסמל סיפרה. בפתחת הסיפור מציגה סמל את הפמוטים כאובייקט סמלי של אור, בביקורה של שיינדלה (סבתא־רבתא של סמל) אצל הנפת, וגם בעת

6 דוגמאות נוספות לשימוש בצהוב כצבע מוביל המזוהה עם הזיכרון התרבותי אנו מוצאים למשל באיור של הילה דאבי **להסודות של סבתא** (פרידמן, 2016), שבו הצהוב מתפקד לעיתים קרובות כצבע רקע כמו בספר **ציקה, הכלבה בגטו**; אנו פוגשים בצהוב כצבע המתכתב עם הטלאי הצהוב אצל אסתר שקין, שסיפרה ואיירה את **המסע של תיקה** (2008) ובאיורים של אילנה שטיין **לסיפורה של לולה: ילדה קטנה בשואה** (טייטלבוים, 2010). בספרים המיועדים לראשית קריאה ולנוער צעיר ניכרת אותה התופעה. למשל, אצל ולי מינצי באיוריה **להנקה ופיט** של רן כהן אהרונוב (2013) הצהוב של הטלאי עובר ריכוך לצהוב-חלמוני כהה, התואם את עולם משחקי הדמיון של הילדים ורומז על הארה וחמימות בעולם הפנימי או בעתיד. דבר דומה אנו רואים גם באיור הכריכה של **תאטרון הילדים** (הרטמאיר, 2017) שאיירה ענבל אבן ובאיור **הסוד של פלוריאן** (ניסימוב, 2017) שאיירה מריאנה רסקין (האיורים הפנימיים אינם צבעוניים).

הדלקת נרות שבת. באיורים אלה מופיע צהוב, חיור או חלמוני, כצבע המזוהה עם הנאות החיים ושמחת השבת של הילדה הגיבורה. סליקטר, בעקבות התיאורים של סמל, לוקח את הצבעוניות של הטלאי הצהוב אל עבר רחוק יותר מהשוואה ואל האור שמסמל חפץ משפחתי.<sup>7</sup>



איור 4: **חנות הגלידה של פרנצ'סקו טירלי**, המאיירת יעל אלברט מציגה סולם צבעים כחלחל צהבהב, המדגיש רכיבים היסטוריים ושל שייכות לאומית. (האיור מופיע כאן באדיבות מיכל קלפ-פז, הוצאת מודן)

7 גלעד סליקטר עבד על האיורים **להפמוטים שלנו** בתקופת חייה האחרונה של נאוה סמל, ולא נפגש עימה פנים אל פנים. הספר עצמו ראה אור לאחר פטירתה של סמל. בריאיון לרבקה מיכאלי ברדיו **fm103**, ביום 23/02/2018, אומר גלעד סליקטר דברים המעידים על תפיסת הצבעוניות של הטקסט עבורו: "המקום של האור והחושך מוצג לאורך כל הספר [...] זה משהו שאני מאוד מתחבר אליו. מאוד ריגש אותי שהסיפור מתחיל במשהו התמים, הוא מתחיל באור ונגמר בחושך." <https://103fm.maariv.co.il/programs/media.aspx?ZrqvnVq=HFFDJJ&c> "41t4nzVQ=FG) אומנם העלילה מגיעה אל השואה, אבל המסגרת שממקמת את הפמוטים בהווה בביתה של המחברת (שמסרה את הספר לאיורו של סליקטר לפני מותה) אינה מאפשרת למאייר את הקדרות האופיינית לספרים אחרים.



**איור 5:** באיור נטול הטקסט של המפתח מתוך **מטאטאים רוקדים בחורף**, המאיירת נעה פארן מציגה סולם צבעים כחלחל חום-דהוי המופיע בספר זה לכל אורכו וכן בספרי שואה לילדים בישראל ובעולם. השימוש בצהוב בהיר הוא מעודן. חולצתה של הגיבורה צהובה בהירה, משל לזהותה היהודית, ומקבלת הד חזותי במטאטא, בבתים ובמכוניות. רק הציפורים המסוגלות לעופף (בממשות) צהובות כמו חולצת הגיבורה המעופפת בדמיונה. (האיור מופיע כאן באדיבות הוצאת צלטנר, בית מלאכה לספרי ילדים)

### מקומו של התצלום המאויר בהקשר התיעוד ההיסטורי

רוב ספרי השואה לילדים שראו אור בישראל במאה ה-21 מכילים תצלומים או רישום של תצלום כחלק מאיור העלילה. לעיתים קרובות אלה תצלומים המתארים ילדים, שהם גיבורי הסיפור בילדותם. בין אלה נמנים **למה לנפתלי קוראים נפתלי** (פרנקל, 2009) האוטוביוגרפי, **היה שם ארמון** (קלוריה-פרידמן, 2011) הביוגרפי, או **הסוד של פלוריאן** (ניסימוב, 2017) הבדיוני על פניו, אך אי אפשר להתעלם בקריאתו מסיפור החיים של ניסימוב, המחברת, ניצולת השואה. למרות שכיחות השימוש בתצלומים, אין מדובר בתופעה חדשה באיור ספרי ילדים על השואה, והיא כבר תוארה כמאפיינת את ספרות השואה לילדים הכתובה אנגלית ולשונות אחרות ברבע האחרון של המאה העשרים. לפי אדריאן קרצר, השימוש בתצלומים בספרות השואה לילדים מעניק מסגרת יציבה של ידע היסטורי, תכונה הנדרשת בספרות שואה לילדים. לטענתה, התצלומים המשולבים בספר עונים על הסקרנות ההיסטורית של הילדים, ויתרה מזאת, משדרים לילדים מסר של אמינות ואותנטיות מעצם ההצגה של תצלומים (Kertzer, 2001, pp. 232-242). אולם קיים הבדל מסוים בין שיבוץ תצלום אותנטי באיורי ספר לבין איור מחדש של תצלום ממשי או 'זיוף' איורי של תצלום בדוי. תצלום אותנטי נתפס על פניו כהיסטורי ואמיתי, איור בספר, לעומת זאת, אינו זוכה במעמד זה אוטומטית.

בספר **למה לנפתלי קוראים נפתלי** רוב התצלומים הישנים בשחור לבן מובאים כפי שהם באלבום מאויר, ומיעוט התצלומים, שמאויר בסגנון הספר הוא ששואב את תשומת לב הקורא בשל השוני הסגנוני החזותי בטכניקות האיור. לעומת זאת בספר **היה שם ארמון** רוב התצלומים בשחור לבן שהיו בסיס לעבודת האיור של מריה גיבנר, עוברים עיבוד לאיור צבעוני בסולם הצבעים של הספר, שבו שולטים הכחול, האדום והצהוב (של הטלאי). איורים שאין להם בסיס באלבום משפחתי של קלוריה-פרידמן, למשל, מראות של נוף מסביב לבית, או כניסת החיילים הנאצים לבית, מתחזים לתצלומים במסגרות מסולסלות כמקובל באותם זמנים, ורק הסצנות הקשות של המלחמה נותרות באיור שחור-לבן.

למעשה, שילוב של תצלום באיור מאפשר למאייר לדלג על משוכת הקושי של הסופר, לחדד את המסר ההיסטורי, לדייק בתיאור ולגשר על מה שהמילים מתקשות בו. הסופרת והמאיירת אלונה פרנקל זקוקה לניגוד שנבנה הודות לשימוש בתשעה תצלומים מונכרומיים (ש אחד מהם מופיע גם על הכריכה), לעומת הצבעוניות הססגונית, משום שהיא פונה לקוראים צעירים במיוחד, פעוטות שאינם קוראים ולכן מפענחים את הטקסט הנרטיבי באמצעות האיור. בספרה **למה לנפתלי קוראים נפתלי** פרנקל – ניצולת שואה – מספרת לפעוטות את סיפור השואה דרך הסיפור המשפחתי של גיבורה נפתלי, בן דמותו של בנה הממשי, הנושא את שמו של סבא-רבא. אלא שסביר להניח שהמפגש הראשון של קוראים צעירים עם הדמות הצבעונית והסכמטית של נפתלי לא יהיה דרך ספר שואה לילדים. דמותו של נפתלי מוכרת לקוראים הצעירים בישראל מסיפור גמילה פופולרי של פרנקל (**סיר הסירים**, 1975) ומסיפורים חינוכיים אחרים של פרנקל לפעוטות המלמדים לספור, לזהות אובייקטים ועוד.

גם **בלמה לנפתלי קוראים נפתלי** עוסקת פרנקל בנושא תמים לכאורה מעולמו של ילד: מדוע הוריו קראו לו בשם שבו הוא נקרא. על גבי הכריכה של הספר נמצא נפתלי חבוק בין הוריו, המחזיקים אלבום תמונות פתוח לרווחה ובו שתי תמונות, האחת מצוירת ובה יכול הקורא הצעיר לזהות את הגיבור נפתלי, האחרת היא תצלום מוקטן שיופיע שוב בהמשך ובו נראית הסופרת. על הכריכה מוצג נפתלי כשהוא משוחח עם אימו ועיניו נשואות אליה, בשעה שעניי אביו ממוקדות בתמונות האלבום. פרחים עוטפים את הסצנה המשפחתית, לבבות מעטרים את לבוש האם, והסמל הסיני של יין-יאנג (החושך והאור ההדדיים) מעטר את חולצת האב במקום שבו קורא מבוגר, המודע להקשר השואה, היה מחפש אולי טלאי צהוב. הספר נפתח בצבעוניות האופיינית של שאר ספרי נפתלי, בקשת הצבעונית ובצורות פשוטות וסמליות, דוגמת הלבבות, הפרחים או היין-יאנג. אלא שעד מהרה, לאחר ההקדמה שבה דמויות ההורים מספרות כמה טובים הם חייו של נפתלי, וככל שהמשפחה שוקעת יותר בעיון באלבום התמונות של המשפחה, מחליף הצבע השחור את צבעי הרקע הכחולים והסגולים, ואת מקום האיורים העגלגלים של פרנקל, שבהם נפתלי תמיד חבוק בין הוריו, תופסות קומפוזיציות כהות ומשוננות. תצלומים רבועים ומלבניים מחליפים את הדמויות המאורות על רקע מעוטר במונכרום שחור שיש בו צורות חדות או צורות הנדמות לחלקי מפלצת וסערה. סיפור השואה

נמשך לאורך מספר מִפְתָּחִים (כפולות), שבהם נעלמת בהדרגה הצבעוניות הססגונית, נעלמת המשפחה המאורת, נעלמים כליל הפרחים והלבבות. התצלומים משמשים גירוי והמחשה של העבר. בשיא המתח הם מתפקדים ברקע הסיפור החזותי, כשהרקע המאור של המפתחים הוא שמספר את סיפור תולדותיו של נפתלי: סיפור הפחד של הילדה הניצולה שהפכה לאימא של נפתלי. היפוך תפקידי החזית־רקע באיור ספר התמונה מתאפשר הודות לזיהוי התצלומים כאובייקטים של עבר. וכך מחליפה בהדרגה קשת צבעונית את הרקע המפלצתי והמאיים. צבעי הקשת מסמלים לא רק את סיום המלחמה, אלא גם את הקמת משפחתו של נפתלי וקריאתו בשם הסבא־רבא שלו, שכמו נפתלי בפתח הספר – מוצג בתצלום מאויר. סיום הסיפור בחזרה לגן הילדים באיור של שרשרת ילדים צבעונית כקשת בענן (האטריבוט של נפתלי, כלומר המאפיין המזהה שלו), מלווה את ההבטחה של אימא של נפתלי להגן עליו ועל כל הילדים מאנשים רעים.

ההתבוננות בספר **למה לנפתלי קוראים נפתלי** מלמדת אותנו שהתצלומים ההיסטוריים הכרוכים באלבום המשפחתי הם למעשה מקרה פרטי של חפצים היסטוריים־משפחתיים. גם בסיפורים אחרים, ובכללם ספרים לילדים לשלב ראשית קריאה, אנו פוגשים בחפצים מסתוריים ומסקרנים של סבא או סבתא, שמשמשים כמתווכים לסיפור השואה. שימוש דומה בחפצי עבר אנו רואים גם באיורים של הילה דאבי בספר **הסודות של סבתא** (פרידמן, 2016) לתכולת מגירת השידה הכללת בעיקר את תצלומי החתונה של הסבים, או באיוריה של דאבי לארון של סבתא שבו תלויים מדי האסירה עם הטלאי הצהוב. גם באיורי הספר הביוגרפי **המגרה השלישית של סבא** (טל-קופלמן, 2003) אנו פוגשים בחפצים אישיים, מוסתרים, מימיו של הסב בשואה. גם כאן נמצאים הטלאי ומדי האסיר לצד משחקי ילדים, מסמכים ויומן. לגיבור אסור לפתוח מגרה זו, אך הוא מסוקרן. הסופרת, שהיא גם המאירת, משתמשת בסולמות צבעים שונים לציון הבית של סבתא – ורוד ותכלת פסטליים, וחפצי העבר של סבא – חום וזהב קודרים, הקיימים במסתור. בדומה ליי־יאנג שבו משתמשת פרנקל כעיטור על חולצת האב, בונה טל-קופלמן ייצוג חזותי של ניגודיות המשולב בייצוג חיי המשפחה. הצבעוניות של העבר לא רק תואמת את הצבעים המזוהים עם התקופה, היא אותה צבעונית דהויה כמו בתצלומים ישנים.

## צורת הפחד

בספרות השואה לילדים, חשיפת העבר המשפחתי של הדמויות ושל הסופרים עצמם היא נקודת המפגש של הקוראים הצעירים עם הפחד והאימה שחוות דמויות הילדים שבסיפורים. כבר בשנות החמישים של המאה העשרים, במאמר שלימים ראה אור מחדש, עמדה לאה גולדברג על כך שסופר ילדים שהיה ילד שנחשף לאימה, דוגמת השואה, יחזור לעולם הילדים ולמשחק, אם ממשי ואם פנטסטי, שנחרט בזיכרונו לצד האימה (גולדברג, 1978, עמ' 109). אחד האתגרים הגדולים של המאירים הוא המחשת האיום מן העבר מבלי לערער על ביטחון ההווה. בדומה למוסיקה דרמטית בסרטים, משמשת הצבעוניות הכהה והאפלה בתור מה שמבשר על האימה בסיפורים, או מסמן



אותה, ומהווה מוטיב לאורך היצירה. לדוגמה, קוראי ספרות הילדים הישראלית מכירים היטב את הדמות "חיית החושך", גיבורת ספר בשם זה (אורלב, 1976). סיפור זה, לשלב ראשית קריאה, אינו סיפור שואה. **חיית החושך** הוא ספר המספר כיצד אסף, ילד שהתייתם במלחמת יום הכיפורים, מתמודד באמצעות הזיכרון של אביו עם המפלצת שהוא מדמיין שנמצאת בחדרו מתחת למיטתו, והם הופכים לידידים. תמת ההתמודדות העצמית של ילד עם פחד עצום במלחמה, מופיעה כמובן גם בספרי השואה של אורלב, והמחקר שהבחין בכך ניכס גם את **חיית החושך** כווריאנט של הכתיבה האוטוביוגרפית של אורלב על השואה. לאה חובב משווה בין פחדיו והתנהגותו של אסף לבין אלה של יוריק בן האחת עשרה, ילד יהודי בגטו ובן דמותו של אורי אורלב, בספרו האוטוביוגרפי לנוער צעיר **חיילי עופרת** (1956). היא מוצאת נקודות חפיפה מרובות לא רק בדרך ההתגברות על הפחד, אלא גם בשלבי הביניים ובדיאלוגים (חובב, 1979, עמ' 28-29), זיוה פלדמן טוענת כי ספריו של אורלב הם בכללותם מסע לתוך הטראומה של השואה (פלדמן, 2005, עמ' 213). הספר **חיית החושך** אורב בידי מלכה צ'יזיק. אזור חיית החושך כענן שחור וכבד בעל עיניים בהירות, ספק חתוליות ספק שטניות, הרובץ בתחתית הקומפוזיציות או עוטף את מיטתו של אסף, הוא דימוי מוכר לקוראים הצעירים בישראל, שכן הספר מצוי ברשימת קריאת החובה בבתי הספר היסודיים. גם אם הקוראים הצעירים אינם יודעים לקשור בין חיית החושך שאיירה צ'יזיק לאימת השואה המניעה את אורלב, צורתה השחורה של אותה המפלצת, המשתנה ומעלימה/חובקת באפלה, מייצגת עבורם את תחושת הפחד. בספרי השואה לילדים אנחנו גם רואים כיצד הפחד המתואר במילים לובש צורה חזותית. אחדים מספרי השואה לילדים – כחלק מהספרים לילדים בראשית קריאה – מבוססים על לוח צבעים מצומצם. במקרה שלפנינו הוא מבוסס על מונוכרום מלא או משובץ צהוב, בדומה לקליידוסקופ (ניסימוב, 2015) או לספר **הסוד של פלוריאן** (ניסימוב, 2017). בקליידוסקופ מאירת כנרת גילדר את הגיבורה מכווצת מפחד במיטתה עקב "חלום רע", לצד מסה שחורה, מעוגלת העוטפת את הילדה במיטתה (ללא מספור). גילדר מאירת גם את הגטו כמסה מושחרת, שבה מגן דוד צהוב מצויר על חזית אחת החנויות ברחוב, המוקפת בגדר תיל קוצנית, לצד התיאור של ניסימוב "בחוף הכול אפור: השמיים, המדרכות, הילדים הרזים עם הבגדים הקרועים, אנשים אפורים עם צרורות ומזוודות." (ללא מספור). באחד האיורים המונוכרומיים בספר **הסוד של פלוריאן** – המסופר מנקודת מבט של ילד פולני שמשפחתו מסתירה יהודייה בביתם – מציגה המאירת מריאנה רסקין את צילם של הילדים היורדים למרתף כעכברושים ענקיים ומפלצתיים. אך בשונה מ**חיית החושך** דוגמות אלה ממחישות כיצד שילוב הצבע השחור והצורה המאיימת מקלים על הילדים להבחין במציאות.

דוגמה נוספת להשפעת השימוש המניפולטיבי בצבע השחור על הרגשות של הקוראים הצעירים היא הספר **חנות הגלידה של פרנצ'סקו טירלי** (מאיר, 2017). זהו סיפור הישרדותם של יהודים הונגריים בחנות גלידה של מהגר איטלקי בהונגריה. הסיפור מסופר מנקודת מבטו של הילד פטר, חמיה של המחברת. יעל אלברט, המאירת, מציגה איורים צבעוניים ודינמיים של חיי עיר (בסיפור המסגרת זו ישראל, ובסיפור השואה הפנימי זו בודפשט), ממחישה את המצוקה של הרגע שבו

הזומנו המשפחות היהודיות להגיע למסתור בחנות הגלידה של טירלי במִפְתָּח (כפולה) שחציו קיר חיצוני מושחר של בית מושלג. המסה השחורה נטולה היגיון סיפורי, אין סיבה עלילתית שקיר שלם יוצג כמפויח או יהיה צבוע שחור. השחור מסמן את המצוקה, את האיום, את מה שלא נאמר במשפט הפשוט המתייחס להוריו של פטר "הם הבינו מיד", כלומר הם הבינו מייד את חומרת המצב.

טכניקה אחרת של המחשת האיום מופיעה כבר בספר **ציקה, הכלבה בגטו** (דגן, 1992) באירוריו של אבי כץ לספרה של דגן המתארים את ההתרחשות בגטו בזמן המלחמה, לפני ובזמן מסירת הכלבה למשמורת אצל החברה הגויה. רוויית הצבע של האירורים נמוכה<sup>8</sup> ועקב השימוש בצבעוניות הנוטה לגוני חום רוויים, התחושה מההתחלה ועד לשיא העלילה אפלה יותר מאשר באירורים שבסופה, לאחר שחרור הגטו בידי הצבא הרוסי. בסיום, האירורים של כץ מכילים רוויית צבע גבוהה, וצבעיהם הכחולים והירוקים עזים ובולטים משמעותית ברקע הצבעוניות החומה-צהובה, כאילו העולם חזר לחיים ומיוצג בצבעוניות טבעית.<sup>9</sup>

דווקא באירוריו ספרי תמונה צבעוניים במיוחד, כמו בספר **למה לנפילי קוראים נפילי** (פרנקל, 2009) שאיירה אלונה פרנקל עצמה, או **חיבוק של אהבה** (מצליח-ליברמן, 2015) שאייר דני קרמן, השימוש ההדרגתי בשחור הוא שבונה ומעצים את הפחד בקוראים הצעירים יותר מכל טכניקה אירורית אחרת. בסיפור הדידקטי של מצליח-ליברמן, שמטרתו ללמד את ילדי הגן מדוע שומעים צפירה ביום הזיכרון לשואה ולגבורה, פוגשים הצעצועים בגן צעצוע 'חדש', סוס עץ, אלא שהוא שבור וישן, והוא מספר להם שפעם היה שייך לילדה יהודייה שגרה בפולין, ברוניה בת החמש. במהלך הסיפור לומד הקורא כי כיום ברוניה היא סבתא לנכדים וחיה בישראל, בסיום הוא מגלה כי אחת מנכדיה היא הגננת לילך. קודם ראינו כיצד משלבת פרנקל צבעוניות הדרגתית בספרה כדי לעבור אל האפל ולשוב להווה הנעים בגן הילדים. גם במקרה זה סיפור המסגרת מתקיים בגן ילדים. אבל קרמן משתמש בדרך אחרת, שעל אף שנלקחה מעולם הקומיקס היא בעלת נופך תיאטרלי או קולנועי, ומתכתבת עם העבר גם מצד המסורת האומנותית, דוגמת הדפסי עץ או תיאטרון צלליות.

קרמן מאייר את אירועי העבר כאילו היו הדפסי עץ מונוכרומיים שחורים – טכניקה אומנותית ישנה – ומניח אותם הדפסים כבועות דיבור א־ורביליות בפי הסוס. כיוון שסוס העץ השבור מספר את סיפורו לצעצועים בפינת המשחק בגן, הם כולם טובבים אותו, ונראה כאילו ההדפסים הם תמונות מסרט המוקרן ברקע, כשחזית הסיפור המלווה את פעולת המסירה בסיפור נותרת צבעונית. ככל

8 רוויית צבע הוא מונח המציין את עוצמת הצבע או הבהירות שלו. רוויה נמוכה מציינת צבע דליל במיוחד.

9 מעניין להשוות את העיבוד המונפש של **ציקה, הכלבה מהגטו** (Schliefl & Magsig, 2016) לאיור הספר. בסרט ההנפשה המונוכרומ השחור משמש לתיאור של הסיטוט של מיכאש, שבו הוא מדמיין משחק עם הכלבה בצל עץ תפוחים. תחילה הכול מהנה, ואז מגיעה שלשת חיילים נאציים. מיכאש, צ'יקה והחברה מצוירים בקו מתאר בלבד, כמו הצוירים של מיכאש התלויים על קירות המחבוא, לעומת זאת החיילים הנאציים צבועים בצבע שחור בסגנון של ציור ילדים. אלא שקווי המתאר שלהם גסים, הקווים החתוכים והמקווקווים יוצאים מגבולות הצורות, וצורת פניהם, עם שיניהם החדות משיניה של צ'יקה, בונים את האיום. כאשר מיכאש מתעורר מחלומו הרע, לקראת ההתרה וסיום המלחמה, חוזרת הצבעוניות הרגילה.

שהסוס, הצעצוע של ברוניה מהשואה, מתקדם בסיפורו, העוקב אחרי איסוף היהודים אל הגטו ועד המרד בגטו, כן תופס השחור מקום גדול יותר בשטח המפתחים (הכפולות). השיא הוא בתיאור החיים הצפופים בגטו שזוכה לכפולה משל עצמו, בלי מילים. עקב מגבלות טכניקת הדפס העץ, לדמויות המתוארות בהדפסים לכאורה אין מאפיינים אישיים, אלא גנריים: ילדה, בובת סוס, אימא ואבא. באופן חזותי זה ממסגר קרמן את העבר כאיור בתוך איור, כסיפור בתוך סיפור, כשהסגנונות האומנותיים והצבעוניות מבחינים ביניהם, וההווה המחייך והמאיר (או הבוכה בשלב המתאים בסיפור) עוטף בצבעיו את העבר הקודר. מצליח-ליברמן מחזקת את האמפתיה לסיפורו של הסוס מן העבר באמצעות שימוש בדמותו של 'משחק הזיכרון', וקרמן, המאיר את בועת הדיבור האחרונה של הסוס לצד משחק הזיכרון הצבעוני, ממחיש היטב את הניגוד בין העבר להווה ואת מקומו של הסיפור, המסופר בבועות הדיבור המושחרות, בזיכרון הלאומי.

מקום נוסף של פחד ואימה, הקושר בין הנרטיב המילולי לנרטיב החזותי ולהיסטוריה, הוא ייצוג דמות החייל הנאצי. ואכן בספרי התמונה על השואה לגיל הרך מופיעים חיילים: בספר **צ'יקה הכלבה** בגטו מאיר אבי כץ את החייל הנאצי מוסר לאימו של מיכאש מכתב הנושא את סמל העיט של הרייך השלישי (דגן, 1992, עמ' 6), על פניו של החייל הבעה קשה ומאיימת, פיו פתוח, שפתיו מוטות כלפי מטה כך ששיניו חשופות. הוא גבוה בראש מהאם, המוצגת בגבה לקורא, עיניו של הנאצי מוטות מטה לכיוון ראש האם, רובה זקור על כתפו, צלב הקרס מעטר את שרוולו. הייצוג משדר את האיום, את החולשה של האם, וממקד במרכז הקומפוזיציה את הסמלים הנאציים: עיט הרייך השלישי על המכתב וצלב הקרס על שרוולו של החייל. אך ממילות הסיפור של דגן מבין הקורא כי נשמעו דפיקות בדלת, כי לא היה מענה לשאלת האם מי זה? וכשפתחה את הדלת המגע היה קר, אלים וקצר: "כל הכלבים מחר עד השעה שלוש – למגרש על יד המשטרה! אמר וטרק את הדלת." (שם, עמ' 7). דוגמה זו ממחישה כי בייצוג של החייל הנאצי מתאפשר פער בין המתואר חזותית למתואר מילולית, פער שבו מתאפשר למאיר להתייחס לסממנים המזהים של הנאצים. פער זה מתקיים גם בספרי תמונה נוספים.

ספרה של הדס ליבוביץ' **מטאטאים רוקדים בחורף** (2020) מסופר בגוף ראשון. המספרת היא אליס, ילדה צעירה המצטרפת לאביה העיוור ליום עבודה במפעל מברשות בקצה ברלין. זהו סיפור בדיוני המבוסס על רקע משפחתי: דוד סבתה של המחברת שעבד במפעל המברשות בברלין ונספה באושוויץ עם רעייתו וילדיו. המפעל העסיק בזמן המלחמה נכים ובהם יהודים, עד שנסגר ועובדיו היהודיים נתפסו ונשלחו למחנות בשנת 1943. באיורי הספר המאירת נועה פארן מתמודדת עם שורה של אתגרים חזותיים. ראשית, עליה להציג עולם זר בזמן ובמקום לקורא הצעיר הישראלי, ואגב זאת להעביר את ההיבט ההיסטורי של מציאות החיים תחת השלטון הנאצי ושל מפעל מסוים וממשי בעל תוצרת ידועה; שנית, עליה להציג בעת ובעונה אחת עיר ומפעל שהגיבורה אליס רואה בעיניה, מציאות משחקית שהיא מדמיינת ברוחה הילדותית, וכל זאת במשולב עם התפיסה החושית והידע של אביה העיוור. את הדרך שהם עושים למפעל מלווים צעדים וכיוונים המנחים את תנועתו של עיוור

לצד האיורים המשקפים את תפיסתה של המספרת. לכאורה אין כאן סיפור שואה, אלא סיפור על יחסי אב ובת בימי השואה, אלא שהאיורים של פארן מספקים מידע נוסף על זה שמוסרת ליבוביץ' וממקמים את סיפורה של ליבוביץ' לצד ספרי התמונה האחרים על תקופה זו. לוח הצבעים של פארן, המתאים מצד אחד לאירופה המושלגת, הזמן שבו מתרחשת עלילת הביקור במפעל, הוא לוח צבעים מוגבל שבו שולטים השחור, החום והלבן. צבעים שראינו כיצד הם משרתים את יצירת התחושה והאווירה ההיסטוריות בהלימה עם צבעי התצלומים הישנים. משמעות זו מתוקפת גם בדברי אליס המספרת: "ברחובות הראשיים אסור לנו לעבור, לפי החוקים החדשים. לנו יש רחובות אחרים, צדדיים, אפורים ומשעממים" (ללא מספור), ואכן, כשאליס תפליג בדמיונה, תשתנה הצבעוניות העירונית ותלבש אדום של גגות, שהוא גם אדום של סמלי המפלגה הנאצית.

המפתח (הכפולה) שמציבה פארן בראשית הסיפור הוא פנורמה מעוקלת מעט של רחוב. המבט הפנורמי מציע ייצוג סכמטי, המקובל שנים ארוכות באיור לילדים לייצוג העירוני (הלר, 2021, עמ' 15). העיקול, לעומת זאת, הוא שכלול של פארן, והוא מרכז את הרחוב סביב הגיבורה אליס, באופן המחקה את תפיסת המרחב הילדותית סביב הילד ועולמו. אומנם ליבוביץ' אינה מזכירה את הנוכחות הנאצית, ומתמקדת בעלים נושרים, המוצגים באיורים כרעש חזותי בחזית האיור, אך ברקע מצויים מספר דגלים נאציים אדומים עם צלב קרס שחור בעיגול לבן, קטנים, נסתרים, אך חורגים בביור מהצבעוניות השלטת באיור העיר והמפעל ומושכים את מבטו של הצופה אליהם. בדרכם בעיר הם נתקלים שוב ושוב בחיילי גסטפו, אלא שליבוביץ' אינה מציינת זאת כך, אלה הם סדרנים, שוטרים ושומרים, ביטויים שילדים מכירים מהמציאות העכשווית. אנשי הגסטפו המאיימים – הנרמזים על ידי ליבוביץ' – גם אינם מוצגים מפורשות באיורים של פארן. היא מעצימה את השימוש בצבע השחור בסיטואציות אלה עד שהוא תופס כמחצית משטח המפתח, כמו בעת בדיקת הפתע במפעל שבמהלכה נדרשים העובדים להסתתר. השחור, צבע הפחד, הוא גם צבע העולם של העיורים במפעל, דוגמת אביה של אליס. מבחינות רבות מספקת כאן פארן המאירת "מבט משולב" חזותי של אליס, המספרת בעלת התודעה הילדית, עם תודעת אביה העיוור; אולי אפשר להבין את המסה השחורה כרמז מטרים לאיור הבא המציג את האפלה האופפת את העובדים היהודיים ואת אליס, הנדחקים למחבוא החשוך מאחורי ארון במפעל. במחבוא מפליגה הילדה בדמיונה, וכמו הגגות האדומים-מימיים המאזכרים במרומו את האדום העז שבסמל הנאצי, הצהוב, האור המנצנץ ככוכב באיוריה של פארן, מזכיר את הטלאי הצהוב. הצבעוניות שמציעה פארן היא נרמזת, סמלית, בדיוק כמו סיפורה של ליבוביץ', ומנטרלת את מלוא כובד ההיסטוריה (ראו: איר 6).



**איור 6:** במפתח המלווה את השיא הדרמטי־פנטסטי **במטאטאים רוקדים בחורף**, המאיירת נעה פארן משתמשת באותו סולם צבעים כחלחל חום המופיע בספר והפעם הוא מועצם ומודגש במיוחד. השימוש בצהוב בהיר לאור הכוכב של הנר מתכתב עם חולצתה של הגיבורה, משל לטלאי הצהוב. הריקוד הפנטסטי של המטאטאים ממגר את הפחד האפל בחלל הקטן ומפיץ אור קסום בארון שבו מסתתרים הפועלים היהודיים. (האיור מופיע כאן באדיבות הוצאת צלטנר, בית מלאכה לספרי ילדים)

## מסקנות וסיכום

מאמר זה עסק בייצוגים חזותיים של השואה באיורים בספרי תמונה ובספרים מאוירים הכתובים עברית והמיועדים לגילים שלוש עד שמונה. בקורפוס הנבדק היו רק שלוש יצירות שאוירו בידי המחברות – טל-קופלמן (2003); שקין (2008); פרנקל (2009) – נתון שאינו מספיק כדי להצביע על מגמות מאפיינות של איור אוטוביוגרפי. עם זאת ברור שגם ביצירות אלה עלו הסממנים שהופיעו בכלל היצירות: שימוש סמלי בצהוב הקשור לזיכרון הקולקטיבי של הטלאי הצהוב; הצגת האיום בצבעוניות כהה ו/או בצורות מוגזמות ו/או בשבירת ההרמוניה של המִפְתָּח (הכפולה); התייחסות אל העבר בצבעוניות שמזכירה תצלומים ישנים ומקושרת אינטואיטיבית לעבר; התייחסות חזותית ברורה לאלמנטים של 'טוב' ו'רע', אם באמצעות צבעוניות (צהוב לעומת שחור), אם באמצעות צורות

(עגלגלות לעומת חדות) ואם בצבעוניות ובצורות גם יחד. אולם ניתן לקבוע בבירור כי בכל הספרים האוטוביוגרפיים לאימה יש ייצוג חזותי ברור, גם אם הוא מעודן או מותאם לגיל הקוראים.

ראינו כי האתגר המוצב בפני כל מאייר, להעביר או לעבד את הסיפור המילולי לנרטיב חזותי, מועצם בסיפור השואה משום שהמדובר בנרטיב היסטורי שהתיעוד החזותי שלו מוכר, ומשום שבכל המקרים הנדונים מדובר בחלק מסיפור חיים ספציפי של הסופר(ת), ו/או סיפור על בן משפחה או על דמות שאותה פגש(ה) היוצר(ת). מכאן שהמאייר נדרש לדיוק הן בנוגע להיסטוריה הידועה, כלומר לאותם דימויים חזותיים קולקטיביים, הן בנוגע לסיפור הפרטי, לזיכרון ולתיעוד המשפחתיים. משמעות הדבר היא שעל המאייר בספר המיועד לילדים שעדיין אינם קוראים להכניס לאיור ביטויים חזותיים של ידע היסטורי וידע תרבותי הקשורים בשואה ובמלחמת העולם השנייה, ולבצע זאת באופן שמושאי הסיפור הפרטי יסכימו עליו. יוצרים בודדים, שליבוֹבִיץ' (2020) היא המקרה המוקצן שלהם, התנגדו מראש להכנסת אימה מפורשת לסיפור, ולכן גם האיורים לספרה אינם מכילים שום יסוד מילולי של אימה או מפלצתיות, אף על פי שהשימוש בצהוב ממשיך להתכתב עם הדימוי החזותי של השואה. גם ספרה של מאיר (2017) מתנהל באופן דומה, דבר המותיר בידי המאייר את האחריות לדיוק ההיסטורי ולהצגת האימה שבשואה מבלי להעתיק אותה לממשות. כלומר, על המאייר להעביר לילדים את המסר ההיסטורי ואת תחושותיהם של הילדים שחיו אז מבלי לערער את קיומם ושלומם של הקוראים. אך בדוגמאות אלה, כמו בשאר הטקסטים, סולם צבעים מצומצם יותר, ושימוש בגוונים מושחרים יותר מלווה איורים של מצבי סכנה.

תמונת זיכרון האימים מהשואה עוברת תמיד ריכוך ותיווך לקורא הצעיר. כמו בספר **חיי** **החושך** של אורלב (1976), שאינו סיפור שואה, אשר בו תמונת הזיכרון מניחה למפלצת ולאפלה מן העבר להיכנס לעולמם של הגיבורים ושל הקוראים בצורה מרוסנת. הגיבורים פוגשים במפלצות, אך מנצחים אותן לכל הפחות בגבולות הסיפור הנמסר. הריסון מושג לרוב הודות ליסודות חזותיים פנטסטיים או סוריאליסטיים, או לבנייה של תמונה בתוך תמונה (בדומה לסיפור מסגרת), ובהלימה עם המגמה המשתנה של ספרות הילדים על השואה.

הזיכרון החזותי של השואה כפי שהוא מוצג במאמר זה נקשר בספרות הילדים הישראלית רק בסמלים המובהקים שלה, ויתרה מזאת, מזוקק ללוח צבעים המושתת רק על הצבעים המובהקים שלה בזיקה המקומית – בעיקר צהוב ושחור; אך גם כחול, בדומה לצהוב, נקשר לא רק בשואה (מדי אסירים, מספרים מקועקעים) אלא גם בדימויי אור ויהדות. גם אם תוכני הסיפורים, בכלל זה סיפורים לפעוטות כמו **למה לנפתלי קוראים נפתלי** (פרנקל, 2009), מדגישים את הסכנה בעליית תנועות גזעניות ונאו-נאציות, התמונה המאיימת שנגלית לעין הקורא היא תמונה המתוחמת בעבר ומזוהה איתו. בדרך זו הנרטיב החזותי של ספרי השואה העכשוויים לילדים מאפשר גם לילדים שאינם קוראים לרכוש את הידע ההיסטורי החזותי המזוהה עם השואה מבלי להעמיס חוויות רגשיות נלוות. צורת ייצוג זו מחברת בין הקורא למסרים החינוכיים של סיפור השואה, ומעוררת אמפתיה כלפי הגיבורים.

נראה כי המאירים של ספרי השואה הישראלים לילדים יצרו שפה חזותית משותפת, המושתתת על מאגר צבעים ודימויים שמקורם בזיכרון ההיסטורי. באמצעות הסתמכות על מאגר זה הם יוצרים חזרה שיטתית על אוצר דימויים ומסרים חזותיים המצטרפים ליצירת הזיכרון הלאומי של השואה בתודעת הדור הצעיר.

## תודות

תודות מיוחדות שלוחות לכל היוצרים, המאירים והעורכים שלקחו חלק במחקר זה, ובמיוחד תודה ליותם שווימר, כנרת גילדר והוצאת טל מאי; תודה לתמר מאיר, מיכל פז קלפ, יעל אלברט והוצאת מודן; תודה לאיריס ארגמן ואבי עופר; תודה לדורית צלטנר מהוצאת צלטנר, בית מלאכה לספרי ילדים.

## המקורות

### א. מקורות ראשוניים

#### 1. ספרות ילדים ונוער צעיר

- אורלב, א' (1956). **חיילי עופרת**. ספריית הפועלים.
- אורלב, א' (1976). **חיית החושך** (איורים: מלכה צ'זיק). עם עובד.
- ארגמן, א' (2016). **הדובי של פרד** (איורים: אבי עופר). הקיבוץ המאוחד.
- דגן, ב' (1992). **צ'יקה הכלבה בגטו**. (איורים: אבי כץ). מורשת – בית עדות ע"ש מרדכי אנילביץ'.
- דגן, ב' (2009). **צ'יקה הכלבה בגטו**. (איורים: אבי כץ). משרד החינוך.  
<https://meyda.education.gov.il/files/moe/shoa/chika.pdf>
- הרטמייר, ש' (2017). **תאטרון הילדים** (איורים: ענבל אבן). רימונים.
- טייטלבוים, ע' (2010). **סיפוריה של לולו: ילדה קטנה בשואה** (איורים: אילנה שטיין). אוריון.
- טל-קופלמן, ג' (2003). **המגרה השלישית של סבא** (איורים: ג'ודי טל-קופלמן). ידיעות ספרים.
- כהן אהרונוב, ר' (2013). **הנקה ופיט** (איורים: ולי מינצ'י). כתר.
- ליבוביץ', ה' (2020). **מטאטאים רוקדים בחורף** (איורים: נועה פארן). צלטנר, בית מלאכה לספרי ילדים.
- מאיר, ת' (2017). **חנות הגלידה של פרנצ'סקו טירלי** (איורים: יעל אלברט). כתר.
- מצליח-ליברמן, ג' (2015). **חיבוק של אהבה** (איורים: דני קרמן). יסוד.
- ניסימוב, ח' (2015). **קליידוסקופ** (איורים: כנרת גילדר). טל מאי.

ניסימוב, ח' (2017). **הסוד של פלוריאן** (איורים: מריאנה רסקין). טל מאי.  
סמל, נ' (2018). **הפמוטים שלנו** (איורים: גלעד סליקטר). ידיעות ספרים.  
פרידמן, ע' (2016). **הסודות של סבתא** (איורים: הילה דאבי). גוונים.  
פרנקל, א' (1975). **סיר הסירים** (איורים: אלונה פרנקל). מסדה.  
פרנקל, א' (2009). **למה לנפתלי קוראים נפתלי?** (איורים: אלונה פרנקל). מודן.  
קלוריה-פרידמן, א' (2011). **היה שם ארמון** (איורים: מריה גיבר). גוונים.  
שקין, א' (2008). **המסע של תיקה** (איורים: אסתר שקין). שוקן.

## 2. טלוויזיה וקולנוע

Schliefl, S. (director), Magsig, B. & Schiefl, S. (producers) (2016). Chika, die Hündin im Ghetto. TRIKK17 – Animationsraum, Germany. [short animation film, 16 min.]

## ב. מקורות מחקריים

גולדברג, ל' (1978). זיכרונות ילדות מימי האימים. **בין סופר ילדים לקוראיו** (עמ' 11-107). ספריית פועלים.  
דגן, ב' (תשע"ד). נושא השואה בגיל הרך – לבטים ודרכי התמודדות. **עיונים בספרות ילדים**, 23, עמ' 118-137.  
הלר, ע' (2017). איברהם וג'ייקוב בלולאת הזמן: פנטזיה, אימה ושואה בסדרת הנוער המעון של מיס פרגרין לילדים משונים מאת רנסום ריגס. **ילדות**, 2, עמ' 99-114.  
הלר, ע' (2018). התמונה שעל הקיר: רכישת הון תרבותי בתיווך יצירתו של אנתוני בראון. **חוקרים @ הגיל הרך**, 8, עמ' 27-55. [https://kindergarten.levinsky.ac.il/wp-content/uploads/sites/13/2018/10/tmuna\\_sheal\\_hakir\\_article.pdf](https://kindergarten.levinsky.ac.il/wp-content/uploads/sites/13/2018/10/tmuna_sheal_hakir_article.pdf)  
הלר, ע' (2021). מבט לרחוב: הרחוב באיור הישראלי בספרי תמונה לילדים. **ילדות**, 4, עמ' 7-24. <https://www.gordon.ac.il/sites/gordon/UserContent/files/%D7%A2%D7%A8%D7%92%D7%94%20%D7%94%D7%9C%D7%A8.pdf>  
חובב, ל' (1979). חוויית ילדות ביצירה אוטוביוגרפית וביצירה לילדים: על "חיית החושך" לאורי אורלב. **ספרות ילדים ונוער**, 5 (ג-ד), עמ' 26-31.  
טל-קופלמן, ג' (תשע"ד). המגרה השלישית של סבא – סיפור לכל גיל. **עיונים בספרות ילדים**, 23, עמ' 150-154.  
יעוז, ח (תשע"ד). דרגות בעידון האימה – עיצוב נושא השואה בספרות למבוגרים, לבני נוער ולילדים. **עיונים בספרות ילדים**, 23, עמ' 32-40.  
מצליח-ליברמן, ג', כץ, י. ועוזר, ה. (2017). **תיווך זיכרון השואה לילדים ונוער: מענים אפשריים לדילמות פסיכו-חינוכיות**. משרד החינוך, מדינת ישראל.  
סצ'רדוטי, י' (תשע"ט). סוחבים ביחד סל אחד – על ספרות השואה הסבתאית לגיל הרך. **בין השורות**, 3, עמ' 193-214.  
פיינגולד, ב' (תשע"ד). הוראת ספרות השואה: בעיות יסוד. **עיונים בספרות ילדים**, 23, עמ' 6-15.



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

- Baer, E. (2000). A New Algorithm in Evil: Children's Literature in a Post-Holocaust World. *The Lion and the Unicorn*, 24 (3), 378-401. <https://doi.org/10.1353/uni.2000.0026>
- Bosmajian, H. (2002). *Sparing the Child: Grief and the Unspeakable in Youth Literature about Nazism and the Holocaust*. Routledge.
- Giambastiani, V. (2020). Children's Literature and the Holocaust. *Genealogy*, 4 (1), 24-. <https://doi.org/10.3390/genealogy4010024>
- Kertzer, A. (2001). *My Mother's Voice: Children, literature, and the Holocaust*. Broadview Press.
- Kidd, K. B. (2005). A" is for Auschwitz: Psychoanalysis, Trauma Theory, and the" Children's Literature of Atrocity. *Children's Literature*, 33 (1), 120-149.
- Kokkola, L. (2003). *Representing the Holocaust in Children's Literature*. Routledge.
- Lassner, P., & Cohen, D. M. (2014). Magical Transports and Transformations: The Lessons of Children's Holocaust Fiction. *Studies in American Jewish Literature*, 33 (2), 167-185.
- Lezzi, E. (2009). Representations of the Shoah in Picture Books for Young Children: An Intercultural Comparison. *European Judaism*, 42 (1), 31-50.
- Majaro, N. (2014). Looking for Ideology in Children's Fiction Regarding the Holocaust. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 20 (1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/13614541.2014.863637>
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2000). The Dynamics of Picturebook Communication. *Children's literature in Education*, 31 (4), 225-239.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2013 [2000]). *How Picturebooks Work*. Routledge.
- Sacerdoti, Y. (2016). A Badge of Complexity: Israeli Holocaust Books for Children. *Journal of Children's Literature*, 42 (1), 5-18.
- Sarig, R. (2019). Under Empty Skies: The Absence of God and Parental Replacement in Israeli Children's Literature on the Jewish Holocaust. *Children's Literature Association Quarterly*, 44 (3), 271-289.
- Schwarz, J. H. (1982). *Ways of the Illustrator: Visual Communication in Children's Literature*. American Library Association.
- Schwarz, J., and Schwarz, C. (1991). *The Picture Book Comes of Age*. American Library Association.
- Shavit, Zohar (1988). Die Darstellung des Nationalsozialismus und des Holocaust in der deutschen und israelischen Kinder- und Jugendliteratur. Dahrendorf, Malte/Shavit, Zohar (Hg.): *Die Darstellung des Dritten Reiches im Kinder- und Jugendbuch*. Frankfurt a. M.: Dipa-Verlag, 11-42.

- Shavit, Z. (2005). *A Past Without Shadow: Constructing the Past in German Books for Children: Vol. 1st English ed.* Routledge.
- Van Tuyl, J. (2015). Dolls in Holocaust Children's Literature: From Identification to Manipulation. *Children's Literature Association Quarterly*, 40 (1), 24-38.
- Ulanowicz, A. (2013). *Second-Generation Memory and Contemporary Children's Literature: Ghost Images.* Routledge.
- Walter, V. A., & March, S. F. (1993). Juvenile Picture Books About the Holocaust: Extending the Definitions of Children's Literature. *Publishing Research Quarterly*, 9 (3), 36-51.
- Wójcik-Dudek, M. (2020). *Reading (in) the Holocaust: Practices of Postmemory in Recent Polish Literature for Children and Young Adults.* Peter Lang.

## יצירה אמביוולנטית: ילדה באבטיח, אישה בגזר – עיון בשיר

### ”אישה באבטיח” לנורית זרחי

ד”ר נגה רובין

#### תקציר

המאמר דן בשירה של נורית זרחי “אישה באבטיח”, שנדפס לראשונה בספרה **אני אוהב לשרוק ברחוב** (1967). שיר זה מוכר לקהל הרחב לא מעט בזכות לחנו של שלמה גרוניך וביצועה של חוה אלברשטיין. הטענה המרכזית של מחברת המאמר היא כי השיר הוא שיר אמביוולנטי הפונה לכאורה לילדים, אך למעשה קהלו רב-גילי. הקוראים הצעירים יכולים ליהנות בעיקר מן הרובד הפנטסטי של השיר, מן הפן הדמיוני וההומוריסטי של אישה הגרה באבטיח ואחר כך עוברת לגור בתוך גזר, ואילו הקורא המבוגר עשוי למצוא בשיר תמות עומק כדוגמת בדידות, חוסר יציבות ואף נטישה – המופיעות ביצירתה של זרחי בהמשך דרכה. לטענת המחברת, שני הרבדים הקיימים בשיר מאפשרים לקרוא אותו כשיר אמביוולנטי. יתרה מזאת, המחברת טוענת כי ניתן למצוא בשיר קווים משיקים בין המחברת המשתמעת לדמותה של המחברת הביוגרפית. במאמר מנתחת המחברת את השיר באופן מפורט ומבססת את טענותיה על דוגמאות מן השיר.

**מילות מפתח:** נורית זרחי, שירי ילדים, אישה באבטיח, יצירה אמביוולנטית

#### הקדמה

מאמר זה נכתב בעקבות קורס שלימדתי בשנת הלימודים תשע”ט במכללה האקדמית לחינוך ע”ש דוד ילין בירושלים, ועסק בקשר בין מחברים ביוגרפיים לבין מחברים המשתמעים ביצירותיהם. המאמר עוסק בשירה של זרחי ושמו “אישה באבטיח”, שהופיע לראשונה בספרה **אני אוהב לשרוק ברחוב**. אלו מילותיו של השיר:

אֵשָׁה אַחַת גָּרָה בְּתוֹךְ אֲבֵטִיחַ

גְּדוֹל, נוֹרָא.

הִי לָהּ שְׁנֵי שָׁרְפָּרִים

וְכִסָּא וּמְנוֹרָה.

הִיא חֲתָכָה לָהּ חֵלוֹן

וְחִצְבָה לָהּ סֵלוֹן,  
וְתִלְתָה שָׁם תִּמְוֶנָה  
וְהִכְנִיסָה אֶרְוֹן,  
וְחִתּוּל שְׁיִצוּד עֲכָבְרִים  
הִיא גְדִלָה בַּפְּנֵה,  
וּבְתֵאוֹם –  
נִסְתִּימָה הָעוֹנָה.

הַלְכָה לָהּ אוֹתָהּ הָאִשָּׁה  
לְחַפֵּשׂ לָהּ דִּירָה חֲדָשָׁה.  
הִיא חִקְרָה, שְׁאַלָה,  
לֹא מִצָּאָה שׁוֹם דָּבָר,  
רַק חֲדָרוֹן  
בְּתוֹךְ גִּזְרֵי  
אֶרֶץ  
אֲבֵל  
צָר.

מֵעֲקָשׁוֹ –  
לֹא הָיָה לָהּ מְקוֹם לְסֵלוֹן,  
וְלָכֵן הִיא חֲתָכָה מִחֲצִית הָאֶרֶץ  
וְהִכְנִיסָה רַק רְבַע  
כֶּסֶא  
וְחִתּוּל  
וּשְׁרָפְרָף,  
מֵעֲצָמָה הִיא בְּקוֹשֵׁי הַצְּלִיחָה לְדַחֵק  
אֶת הָאֶף.<sup>1</sup>

---

1 מילות השיר באדיבות הוצאת כנרת זמורה דביר.

העלילה מציגה בפנינו אישה הגרה בתוך פרי, אבטיח, ובתום העונה החקלאית האבטיח, רחב-הממדים, אינו יאה עוד למגורים. לאחר מאמצים רבים מוצאת האישה ירק אחר לגור בו, גזר, שבהשוואה לאבטיח הוא צר מידות ביותר. עובדה זו מאלצת את האישה לוותר על חלק ניכר מן הרהיטים ומן החפצים בביתה הקודם. נקל למצוא בשיר ממד פנטסטי הפונה, לכאורה, **בעיקר** לילדים. קריאה מעמיקה יותר של השיר עשויה לעורר בנו תחושה כי זהו שיר הפונה לקהל מבוגר ומאיר באופן מטפורי מצבי נפש מורכבים, כגון בדידות וחוסר-יציבות. המאמר מוקדש לנושאים אלה, כולל פרס ישראל לספרות לשנת תשפ"א.

בריאיון עיתונאי שערכה ענת שרון-בלייס (2021) עם זרחי לקראת קבלת הפרס, מתייחסת זרחי עצמה לשאלת הפער בין הדרך שבה חווה ילד את הפנטזיה ביצירתה הספרותית, לדרך שבה חווה אותה קורא מבוגר. שרון-בלייס שואלת את זרחי על הקשר בין יצירתה לדמותה בתור המספרת-הביוגרפית, ומציגה בפניה את אי ההתאמה בין החוויה הלא נעימה שלה בעת יצירת הפנטזיה לבין הנעימות שבה עשוי לחוות אותה קורא צעיר: "אצלך, ביוגרפית, זה משהו שקרה מוקדם מדי. תקרות עפות זה יכול להיות נפלא לילד, אבל אצל מבוגר זה גם אחרת, זה מפחיד"<sup>2</sup>. פער זה ואפשרויות ההתמודדות איתו יידונו לאורך המאמר. המאמר יתמקד בסגנון הכתיבה הרב-רבדי של זרחי, המעלה לא אחת את שאלת קהל היעד המגוון, ולעיתים הלא ברור, שאליו כיוונה זרחי את יצירתה.

## נורית זרחי – ביוגרפיה

חוקרים לא מעטים שעסקו ביצירתה של זרחי רואים בביוגרפיה שלה<sup>3</sup> מפתח להבנת קווים מסוימים ביצירתה בכלל, וביצירתה הפנטסטית בפרט. באופן כללי מקובלת במחקר אצל לא מעט

2 שרון-בלייס, ע' (2021, מרץ 9). הגעתי לסוף האחרונות. עכשיו אפשר להתחיל מהתחלה – שיחה עם נורית זרחי. בעיתון **הארץ** <https://www.haaretz.co.il/literature/poetry/.premium-1.9603161>. [להלן: שרון-בלייס], אוהר 14.3.21.

3 אציין כאן מספר דוגמאות לראיונות שנערכו עם זרחי בשנים האחרונות. הקורא המתעניין יכול למצוא עוד רבים ברשת: רוזנטל, ר' (2002). הטבע של ילדותי היה נחמה ומפלט – שיחה עם נורית זרחי. **פנים**, 21, עמ' 31-36. לוי, ד' (2009, 2 בפברואר). אי אפשר בלי פיות – ריאיון עם נורית זרחי. בבלוג **המדור לאיבוד קרובים**. <https://thedaphna.wordpress.com/2009/02/02/%D7%90%D7%99-%D7%90%D7%A4%D7%A9%D7%A8-%D7%91%D7%9C%D7%99-%D7%A4%D7%99%D7%95%D7%AA-%D7%A8%D7%90%D7%99%D7%95%D7%9F-%D7%A2%D7%9D-%D7-/%D7%A8%D7%90%D7%99%D7%95%D7%9F-%D7%A2%D7%9D-%D7-/%D7%A8%D7%99%D7%AA-%D7%96%D7%A8%D7%97%D7%99/> ובן נון, ש' (1 במרץ 2021). הסופרת והמשוררת נורית זרחי היא כולת פרס ישראל לספרות לשנת תשפ"א. **בוואלה**. <https://e.walla.co.il/item/3421030>. יובל, י' (אין תאריך). שיחת נפש עונה 6: נורית זרחי. (יו טיוב). **בשיחת נפש**. <https://www.youtube.com/watch?v=jkMvcc6Shzw>. שני המחקרים המרכזיים עד היום שהתמודדו עם יצירתה של זרחי באופן מקיף יותר: אלקד-להמן, א' (2006). **לבדה היא אורגת – קריאה ביצירת נורית זרחי**. כרמל. [להלן: אלקד-להמן, 2006]. לוי, נ' (2017). **יושבת על נתיב תעופה – הלשון הפואטית של נורית זרחי ביצירתה לילדים**. (חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה) אוניברסיטת תל-אביב.

אנשי מקצוע גישה לפיה ניתן להיעזר בביוגרפיה של יוצר כדי להעמיק את הבנת יצירתו ונמעניה, אם כי אין זו כמובן הגישה הבלעדית.<sup>4</sup> גישה זו נראית לי מתאימה מאוד לבחינת השיר "אישה באבטיח", ומשום-כך אפתח בהתייחסות קצרה לכמה פרטים ביוגרפיים של המשוררת.

זרחי נולדה בירושלים בשנת 1941 לאביה, הסופר ישראל זרחי,<sup>5</sup> ולאימה, אסתר. בגיל חמש התייתמה מאביה ועברה עם אימה לקיבוץ גבע, שם שימשה אימה מורה. השנים בקיבוץ היו לא פשוטות עבור זרחי. באופן רשמי היא לא נחשבה ילדת חוץ, שכן גרה בקיבוץ עם משפחתה, אך כיון שהגיעה בגיל מאוחר יחסית, לא הרגישה זרחי מעולם חלק מקבוצת הילדים.<sup>6</sup> כמו שאר ילדי הקיבוץ היא סיימה את לימודיה בתיכון בקיבוץ עין חרוד. זרחי הקדישה לפרק זמן מורכב זה יצירות לא מעטות, ביניהן: **מחשבות מיותרות של גברת**,<sup>7</sup> **מלון היפנודרום**,<sup>8</sup> ובעיקר ספרה לילדים **ילדת חוץ**.<sup>9</sup> בתום הלימודים התגישה לצה"ל. בזמן ששירתה בצבא למדה בסמינר למורים ע"ש דוד ילין בבית הכרם בירושלים. את לימודי התואר הראשון בספרות ופילוסופיה השלימה באוניברסיטת תל-אביב. מראשית דרכה פרסמה זרחי מאות שירים וסיפורים הן לילדים הן למבוגרים.<sup>10</sup> היא זכתה בפרסים

---

4 אומנם החל משנות השישים והשבעים, בעיקר בעקבות מבקרי הספרות כגון רולאן בארת בספרו **מות המחבר** ומישל פוקו בספרו **מהו מחבר?** הייתה נטייה להפריד באופן מוחלט את דמות המספר המשתמע מדמות המחבר הביוגרפי. (ראו: בארת, ר' ופוקו, מ' (2005). **מות המחבר ומהו מחבר**. רסלינג). אך נדמה כי זו אינה הגישה המקובלת כיום. דוגמה לחוקרים העוסקים בדמות המחבר הביוגרפי והופעתו ביצירותיו ראו, לדוגמה: שיפמן, ס' (1999). **טביעת אצבעו של המחבר: פוקנר, המינגוויי, מאיר שלו**. הקיבוץ המאוחד. מובן שהעובדה שזרחי עצמה חושפת בראיונות עימה את הקשר בין יצירתה לבין הביוגרפיה האישית שלה אך מחזקת את הרלוונטיות של קריאה כזו של יצירתה.

5 לפרטים נוספים בנוגע לישראל זרחי ראו: ישורון, עמ' 486-491 וכן, ליבוביץ', נ' (2015). **צינונות ומלנכוליה: החיים הקצרים של ישראל זרחי**. כרמל.

6 תודתי הרבה לד"ר נורית פיינשטיין על שהבהירה לי נקודה זו.

7 זרחי, נ' (1982). **מחשבות מיותרות של גברת**. הקיבוץ המאוחד.

8 זרחי, נ' (1998). **מלון היפנודרום**. תג הוצאה לאור.

9 זרחי, נ' (2011) **ילדת חוץ**. כנרת זמורה-דביר. לעניין זה ראו, לדוגמה: מצוב-כהן, ע' 2016. 'להסתלק לארץ לגמרי אחרת': חוסר הורי במרחב המשפחתי ועיצובו בסיפורים של נורית זרחי. **מורשת ישראל**, 13, עמ' 101-122; חשוב לציין כי מבחינת ההגדרה זרחי לא נחשבה 'ילדת חוץ', שכן אמה גרה איתה בקיבוץ, אך מבחינת תחושתיה והיחס שהיא חוותה מן הילדים, היא הרגישה לא שייכת, זרה ומנוכרת שכן לא גדלה עם ילדי הקיבוץ מגיל צעיר מאוד וחוותה חבלי קליטה.

10 שנה לפני הדפסת ספר הילדים **מי אוהב לשרוק ברחוב**, בשנת 1966, נדפס ספרה למבוגרים בהוצאת מחברות לספרות, תחת השם: **ירוק, ירוק**. (זרחי הגישה את הספר לישראל זמורה, בעל הוצאה, בשנת 1964). זרחי ראתה בספר כישלון מוחלט, וכך מביאה צפי שועלי בריאיון שערכה עם זרחי: "בשיחתי עם נורית זרחי בשנת 2019 היא טענה כי מעולם לא הייתה שלמה עם ספרה זה. היא סברה כי הוא ספר גרוע, שנכתב ויצא לאור לאחר התלבטויות, אי-השלמות וייסורי מצפון, מאבקים ולחצים, מה שהביאה להתייחס לספר כאילו לא היה קיים. זכור לה כי איש לא התייחס ולא התעניין בספר זה ואינה יודעת אפילו אם נמכר ומישהו רכש אותו." (שועלי, צ' (12 במרץ 2021). נמלים זעירות אכלו בי פירור אחר פירור. **הארץ**. <https://www.haaretz.co.il/literature/poetry/premium-1.9603030>)

ועיטורים רבים על יצירתה המופנית לקהלים שונים, בין היתר בעיטור הנס כריסטיאן אנדרסן לספרות ילדים ונוער, פרס ביאליק ופרס יהודה עמיחי. כאמור, בשנת 2021 זכתה גם בפרס ישראל. זרחי הייתה נשואה פעמיים. נישואיה הראשונים היו לפזמונאי יורם טהרלב ז"ל, אבי שתי בנותיה.

## ”אישה באבטיח” – שיר ילדים? שיר למבוגרים?

השיר ”אישה באבטיח” הוא משיריה המוקדמים של זרחי. הוא הולחן בידי שלמה גרוניך וזכה לביצוע של חוה אלברשטיין. השיר הושמע ועודו מושמע לא אחת על גלי האתר ובתקליטורים. חוקרים שונים התייחסו אל השיר, אך לא עסקו במבנה שלו ובמשמעותו באופן מעמיק.<sup>11</sup>

כפי שציננתי, על פניו השיר ”אישה באבטיח” הוא שיר ילדים. יש לו מאפיינים של שיר ילדים ”קלסי”: השימוש הרב בפנטזיה (אישה הגרה באבטיח, אישה הגרה בגזר ועוד),<sup>12</sup> המעוררת אסור ציצייות ברורות למעשיות מוכרות, כגון, בית הממתקים במעשייה ”עמי ותמי”, או הדלעת העצומה במעשייה ”לכלוכית”,<sup>13</sup> וכן החריזה, והאמצעים הספרותיים השונים שמאפיינים אף הם שיר ילדים.

11 ראו: אלקד-להמן, א' (תשס"ט). קול וכנפיים: דמיון ומציאות בפנטזיה לילדים מאת נורית זרחי. **ספרות ילדים ונוער**, 129, עמ' 12-32 ובעיקר גונן-תור, ר' (2008). בין יש לאין: איורי ילדים לשיריה של נורית זרחי. **הד הגן**, 73 (1), עמ' 78-91. [להלן: גונן-תור]

12 זרחי מתייחסת לא אחת לשאלת המציאות והפנטזיה ביצירתה. שווימר (2009) מצטט את דבריה בהתייחסה למציאות כפולה זו: ”אני רוצה להזכיר לעצמי שהשפה עצמה היא המצאה פנטסטית ועוד יותר מזה הכתיבה. בעצם, השפה היא שיטה לגמרי מופשטת והקשר בינה לבין הממשות ממש איננו קיים. כך שכל ספרות טורליסטית וריאליסטית היא בעצם ספרות פנטזיה”, והוא מסכם: ”עיקרון זה, המעמיד במתח, אך גם בהשלמה את הריאליסטי עם הפנטסטי וגורס כי אין קיום של האחד ללא השני, הוא גרעין יצירתה של זרחי. אין חד משמעיות ביצירתה, אלא אין-ספור רבדים”. שווימר, י' (20 באפריל 2009). התנייה של זרחי עושה מה שמתחשק. ב- <https://www.makorrishon.co.il/nrg/online/47/ART1/880/817.html>. באשר לפנטזיה בארץ בכלל וביצירתה של זרחי בפרט ראו: שחורי, ד' (6 בספטמבר 2008). האהבה הפנטסטית של נורית זרחי. ב- <https://www.makorrishon.co.il/nrg/online/47/ART1/782/053.html>: ”זרחי היא כמעט היחידה בארץ שכותבת ספרות פנטסטית. ”נורא לא אהבו את זה בארץ”, היא מאשרת. ”הארי פוטר אולי קצת קירב לזה. אבל בסוף התרצו לי והסכימו [...]” בגלל הציננות, או בגלל שאנחנו חיים בעולם מדי דמיוני מתוך הנחה שזה לגמרי מציאותי. כל העניין של הארץ ושל השפה מפחיד לחשוב אם תרצו אין זו אגדה”. בהתמודדותה של שחורי עם הפנטזיה אצל זרחי היא נסמכת על דבריו של: לנדאו, ל' (1984) הפנטסטי בספרות. **עכשיו**, 49, עמ' 249-254. ”הפלאי שליט בעולם המעשייה. הוא אינו שייך לעולמנו-אנו, אלא מתקיים לצידו בלי להתערב בו ובלי לשבור את הקוהרנטיות הפנימית שלו. הפנטסטי, לעומת זאת, הוא חלק ממצאותנו, מתפרץ לתוכה, מערער את ביטחוננו, מביך אותנו. הפנטסטי הוא בבחינת שערורייה” (250) ובהמשך מדייק לנדאו בשם טודורוב וכן סארטר ”די לנו אם הקורא מתלבט. תהיית הקורא מעניקה לפנטסטי את חייו [...] בשלבו השני מבטא הפנטסטי את האכזבה מן ההרפתקאות המטאפיזיות. הוא מבקש למצוא את מקומו במסגרת ההומניזם. מוותר על חקירת המציאות שמעבר ומתמקד בתיאור המצב האנושי” (עמ' 250-251). לעניין השימוש במעשיות בשירי הילדים של זרחי ראו: טוהר, ו' (תשס"ז). המלכה בודדה, המלך ירד מנכסיו: שבירת קונבנציות בארבעה משירי הילדים של נורית זרחי לאור הפואטיקה של המעשייה העממית. **חמדעת: שנתון מכללת חמדת הדרום**, ה, עמ' 103-126.

זאת ועוד, הבחירה של המחברת ושל ההוצאה לאור לכלול את השיר בקובץ שירי ילדים מעוררת את הציפייה לשיר לילדים.<sup>14</sup> החוקרות מירי ברוך (1984; 1992) וחוץ שטרס (2010)<sup>15</sup> שהתייחסו לשיר בקצרה, ראו בו שיר נונסנס (אי-גיון),<sup>16</sup> המותאם לילדים ומכיל יסודות הומוריסטיים. משום כך, לדבריהן, יש לקרוא את השיר כטקסט נונסנס לילדים ואין לפרשו באופן רציונלי או אלגורי: "השיר מספר על אישה, שלמרבית ההפתעה וחוסר-ההיגיון שבכך, משתמשת באבטיח כביתה הפ־רטי", קובעת ברוך.<sup>17</sup> חשוב לציין, כמובן, כי הקביעה ששיר מכיל יסודות הומוריסטיים או שהוא שיר נונסנס אינה הוכחה שהשיר אינו מתאים למבוגרים,<sup>18</sup> אך מלבד זאת, לטענתי, בחינת השיר רק כשיר הומוריסטי לילדים מצמצמת את הפוטנציאל הגלום בו. האמצעים האומנותיים בהם עושה זרחי שימוש, כגון אלוזיות, כפי שאדגים בהמשך דבריי, לא נועדו לקהל צעיר. גם מצד התוכן נראה בהמשך כי בקריאה מעמיקה, אפשר להיווכח בהעלאתם של רעיונות מורכבים שאינם מתאימים לילדים, כגון בדידות וחוסר יציבות של הבית. נושאים אלו יחזרו ויתפתחו בשירתה המאוחרת של זרחי. מבחינה זו השיר "אישה באבטיח" הוא בבחינת מוקדם המכיל את המאוחר.

בראיונות שנערכו עימה<sup>19</sup> זרחי התייחסה לא מעט אל מודעותה לקהל היעד של יצירתה. כך, למשל, היא הצהירה: "גם לכתוב לילדים ולמבוגרים אני לא יכולה באותו זמן". מדבריה ניכר שלא רק שהיא מודעת לשאלת קהל היעד בנוגע לטקסטים כאלו ואחרים, היא אף קובעת, לכאורה, פרמטרים המאפיינים את שירי הילדים שלה לעומת פרמטרים המאפיינים את שירתה למבוגרים: "החומרים שבשירים למבוגרים הם לא פנטסטיים, הם דמוי פנטסטיים. הם חומרים נפשיים שמחפשים גוף,

14 גם הבחירה של חוה אלברשטיין ועודד תאומי לכלול את השיר במופע ובהמשך בתקליט **חוה ועודד בארץ הקסמים** נבעה, ככל הנראה, מכך שהם תפסו אותו כשיר ילדים.

15 ראו לדוגמא: ברוך, מ' (1992). **סוגיות וסוגים בשירת ילדים**. (מהדורה ג'). משרד הביטחון, עמ' 98-107, בעיקר 101. [להלן ברוך, 1992]. ברוך, מ' (1984). על יצירות הנונסנס העבריות לילדים. **ספרות ילדים ונוער**, 10, (ג-ד), עמ' 47-52 [להלן: ברוך, 1984]; שטרס, ח' (2010). 'הרי כולנו ילדים כלפי המוחלט': דברים בעקבות אוסף המסות 'מחשבות מיותרות לגברת' לנורית זרחי. **מכאן**, 10, עמ' 263-268.

16 שירי נונסנס מוגדרים לא אחת כשירים המביעים את חוסר היכולת של השפה לייצג את הידע שלנו בעולם. ראו, למשל: גורביץ' ד' וערב ד' (אין תאריך). נונסנס, אי-גיון. **אנציקלופדיה של הרעיונות**. <https://haraayonot.com/idea/nonsense/>. על שירי הנונסנס לילדים ראו: ברוך, 1984. חשוב לשים לב לקביעתה של ברוך לפיה: "בבחירת האובייקטים נמנע מחבר הנונסנס להשתמש במושגים מופשטים. הוא מטפל בעיקר במושגים מוחשיים או במושגים כשהם מומחשים, שאותם הוא מנתק מן הניסיון ומן הלוגיקה המקובלת" (שם, 48).

17 שם.

18 יש כמובן גם שירי נונסנס למבוגרים וברוך מבחירה את ההבדל בין שימוש בשירי נונסנס למבוגרים ולילדים (ברוך, 1984, בעיקר ע' 48-52).

19 לדוגמא: ישורון (2016) (בעיקר עמ' 493-495); סלע, מ' (19 באוקטובר 2013). כשנורית זרחי סוגרת את צינור השירה. **הארץ** <https://www.haaretz.co.il/gallery/literature/premium-1.2142342> [להלן: סלע, 2013]; רוזנטל, ר' (2002). "הטבע של ילדותי היה נחמה ומפלט – שיחה עם נורית זרחי". **פנים**, 21, עמ' 31-36, שחורי, ד' (6 בספטמבר 2008). האהבה הפנטסטית של נורית זרחי. ב-**NRG** <https://www.makorrishon.co.il/nrg/> online/47/ART1/782/053.html [להלן: שחורי, 2008], ועוד.



כשהפנטסטי זה רק צורת התייחסות לממשי, למציאותי, אבל זה לא באמת פנטסטי".<sup>20</sup> אך ניכר כי הבחנה אמורפית-מה זו אינה מאפשרת באמת להכריע באשר לכל שיר ושיר שלה, אם הוא מיועד לילדים או למבוגרים. הקורא והחוקר יזדקקו לאמות מידה מובהקות יותר.

לאור גישתה המורכבת של זרחי עצמה לשאלת קהל היעד, ניתן לחוש בהתלבטות מצד לא מעט מחוקרי יצירתה בנוגע לקהל היעד של חלק לא מבוטל משירה של זרחי. מנחם רגב (1993)<sup>21</sup> קובע, למשל, כי: "עולם המבוגרים בשירה של נורית זרחי הוא מורכב ורב-פנים [...] הוא משיק לעולם הילד הבוחן את המבוגרים, הוא רחוק ממנו וגם קרוב אליו מאוד [...] הם שמרתקים ומקסימים אותנו, למרות ש'שירי ילדים', לא נועדו, כביכול, למבוגרים..."<sup>22</sup> גם שהם סמיט (2012) מציינת בהתייחסותה לשירתה המאוחרת יותר של זרחי: "כמו בכל ספריה של נורית זרחי, המיועדים לקוראים המבוגרים לא פחות (ואולי יותר?) מאשר לילדים, גם ב'טינקרטנק' המילים, כמו שאמר המפטי-דמפטי, עובדות פעמיים, ולעיתים קרובות אומרות יותר מאשר את הקונקרטי".<sup>23</sup> חוה יסעור (1988)<sup>24</sup> בחנה את התאמת קהל היעד הילדי לשירה על סמך השימוש של זרחי במטפורות. לטענתה: "בשירים לילדים, אשר כתבה נורית זרחי, מובחנות מטפורות רבות [...] והיא יוצרת גם מטפורות מופשטות ומורכבות מאוד, המעמידות בסימן-שאלה את התאמת השירים, בהם הן מופיעות ומפותחות, לקהל הילדים".<sup>25</sup> בשאלת קהל היעד עסקה גם מי שנחשבת בעיני רבים החוקרת המובהקת ביותר של יצירתה של זרחי: אילנה אלקד-להמן.<sup>26</sup>

רגב אשר חש במורכבותם של שירי הילדים של זרחי, העלה את הסברה לפיה קהל הילדים שמתעניין ביצירתה הוא קהל 'מוזר' או 'יוצא דופן': "שורה של נשים וגבר אחד, שיש בהם מוזרויות והתנהגויות יוצאות-דופן [...] האם המבוגרים המוזרים האלה [...] מאושרים? האם הם מסכנים?"<sup>27</sup>. נדמה כי קביעתו זו מעידה יותר מכול על הקושי להגדיר במדויק את קהל היעד הפוטנציאלי של

- 20 סלע, 2013.
- 21 רגב, מ' (ינואר 1993). בין מבוגרים לילדים בשירי נורית זרחי. **מאזניים, סז (3)**, עמ' 51-53. [להלן: רגב].
- 22 רגב, 55.
- 23 סמיט, ש' (4 בדצמבר 2012). 'טינקרטנק': מסדר כנפיים. **הארץ**. <https://www.haaretz.co.il/literature/youngsters/1.1879317> [להלן: סמיט].
- 24 ראו: יסעור, ח' (1988). "לחקר מהותה של המטפריקה בלשון ובשירים לילדים". **באמת?!**, 2, עמ' 23-35. [להלן: יסעור]. יסעור מתייחסת לעניין השימוש במטפורה. על פי מחקרים שהיא נסמכת עליהם השימוש במטפורה מתאים דווקא לילדים צעירים, יותר מאשר לבני נוער התופסים את העולם באופן 'רציול' יותר. בגילאים צעירים המטפורות מתקבלות באהדת יתר, אם-כי, כמובן, יכולת התפיסה שלהם את המטפורות מוגבלות. (בעיקר עמ' 28-32).
- 25 שם, 32. התייחסות רחבה ודוגמאות רבות לשירים אלו נוכל למצוא במחקרה של אלקד-להמן ובעיקר ראו: אלקד-להמן, 2006. לא כאן המקום להכביר בדוגמאות.
- 26 ראו: אלקד-להמן, א' (תשמ"ו). האם אישה, אולי ילדה? עיון משווה בשירי נורית זרחי לילדים ולמבוגרים. **עיונים בספרות ילדים, 2**, עמ' 1-15. [להלן: אלקד-להמן, תשמ"ו] וכן אלקד-להמן, 2006, בעיקר עמ' 116-118.
- 27 רגב, 53.

שירתה של זרחי. מיה סלע (2009) בריאיון שערכה עם זרחי, העלתה את האפשרות כי שיריה פונים לילדים יוצאי דופן. תגובתה של זרחי הייתה: "מה זה רגיל ומה זה יוצא דופן? עבדתי הרבה שנים עם ילדים, לימדתי סדנאות. פעם שאלתי את הילדים מי מרגיש שהוא יוצא דופן וכל הילדים הצביעו. 20 [!] ילדים היו יוצאי דופן. אנשים, בגלל שהם חווים את עצמם מבפנים ואת האחרים מבחוץ, הם יוצאי דופן מבחינתם, מה שלא יהיה. וחוף מזה כל אחד הוא תמיד אחר".<sup>28</sup> נראה כי תגובתה של זרחי מעידה שהיא עצמה חשה בדיפוזיות של קהל היעד של יצירתה במרחב שבין קהל צעיר למבוגר. כך או כך, זרחי מרגישה כי שיריה פונים ל'אחר' ובעיקר ל'מיוחד', אם צעיר ואם מבוגר. כמו הילד הרי גם הילד שבמבוגר או המבוגר שביד יחוש לעולם, כדבריה, 'אחרות' ו'מיוחדות'.<sup>29</sup>

לטענתי, קריאה מעמיקה של השיר "אישה באבטיח" מדגימה בצורה בולטת את הקושי להגדיר קהל יעד מסוים לשיריה של זרחי. מצד אחד, השיר עוסק בעולם הממשי והמציאותי שיש בו ירקות הצומחים על פי העונה: קודם אבטיח, שהוא פרי קיץ. כשהוא נובל, צומח הגזר. מכאן שיש בו אלמנט דידקטי המתאים לילדים. מצד אחר, כאמור, האלמנט הפנטסטי בשיר בולט ביותר, שכן בתוך הירקות האלו גרה אישה, וגר לפחות בעל חיים אחד. כאמור, הנטייה היא לטעון כי קיומו של צד פנטסטי מחדד את התחושה כי מדובר בשיר ילדים. אך כפי שמצהירה זרחי עצמה, השימוש בפנטזיה אינו רק נחלת שירי הילדים שלה, גם שירתה למבוגרים אינה חפה משימוש בפנטזיה, אך תפקידה שונה.<sup>30</sup> בקריאה מעמיקה של השיר עולה התאמתו גם לקהל מבוגר, וייתכן שלא רק הגבולות בין

28 ראו: סלע, מ' (16 במרץ 2009). נורית זרחי מכושפת. הארץ. <https://www.haaretz.co.il/gallery/1.3348715> [להלן: סלע, 2009].

29 על האחרות שבמבוגר ניתן ללמוד, בין היתר, מכתובתו של היוצר הארגנטינאי המופלא חורחה-לואיס בורחס. לדוגמה הסיפור "בורחס ואני" המובא בתחילת מאמרו של מלצר: מלצר, י' (2018). ככל שאנו קוראים את בורחס, כך אנו מכירים אותו פחות. רשימה אישית במלאת 120 שנים להולדתו. הספרנים, [https://blog.nli.org.il/mussach\\_58\\_masa/](https://blog.nli.org.il/mussach_58_masa/) וכן ראו את הסיפור "האחר" מועלם, ש' (אוגוסט, 2021). סמינר מסע בזמן – זמן באמנות פילוסופיה ושירה, אנוז – בית קטן לתרבות. כפר ורבורג: "התקרבותי אל האחר ואמרת לי: 'אדוני מהמזרח או מארגנטינה?' 'מארגנטינה, אבל מגיל ארבע-עשרה אני חיה בז'נבה', הייתה התשובה. נשתררה שתיקה ארוכה. שאלתי: 'ברחוב מלגנו 17, מול הכנסייה הרוסית?' – 'אמנם כן', השיב. 'אם כן', אמרתי לו בבטחה, 'שם אדוני הוא חורחה לואיס בורחס. אף אני הנני חורחה לואיס בורחס, ואנו נמצאים בשנת 1969, בקיימברידג'. – 'לא', ענה לי בקול הדומה לשלי, הבא כמו ממרחקים. אחרי רגעים אחדים הוסיף בהחלטיות: "אני נמצא כאן בז'נבה, יושב על ספסל, במרחק צעדים אחדים מנהר הרון. המוזר הוא שאנו דומים איש לרעהו, אלא שאדוני מבוגר ממני בהרבה וראשו אפור". הבינתי שאין אנו יכולים להבין איש את רעהו. שונים אנו מדי ובו בזמן אנו דומים. גם לא יכולנו לרמות איש את רעהו, כי אז היה זה מקשה על הדיאלוג בינינו. כל אחד מאתנו היה חיקוי קריקטורי של זולתו. המצב היה יוצא דופן מכדי שיתארך לזמן רב. ייעוץ או ויכוח היו חסרי תועלת, שכן גורלו הבלתי נמנע היה להיות בחלוף הזמן מה שהנני אני".

30 כך מציין אלוני (2021) לגבי זרחי: "היא מדברת עליהם <על הקול והדיבור בשיריה – נ.ר.> ממרכז האני שאינו מתמסר לפירוק, אלא לגובה הדמיון". זרחי, כפי שהיא מציינת לא מעט בראיונות איתה, היא כמעט היוצרת היחידה בעברית שמצליחה לפרסם ספרי פנטסיה. כך, למשל, כותבת הגר ינאי: "הסופרת נורית זרחי היא אחת הבודדות שהצלחו, ואפילו היא מדווחת על קשיים [...] הוצאות הספרים מאוד לא אהבו את זה, ושאלו אם אין לי במקרה

יצירתה של זרחי בכלל לילדים ולמבוגרים, ובשיר "אישה באבטיח" במיוחד, מטושטשים קמעה, אלא ככל הנראה יחד איתם מטושטשים גם הגבולות בין זרחי המבוגרת וזרחי הילדה.

אלוני (2021) העלה את הסברה לפיה מידה מסוימת של כאוטיות ביצירתה של זרחי לילדים ולמבוגרים עשויה להיעד על התפוררות, ואף על כאוס מסוים בחברה הישראלית כולה: "נורית זרחי כמו מהדהדת ביצירתה את כוחו של הדמיון, שהוא הדרך האפשרית לחיות את הכאוס כאי-כאוס, לסבול את ההתרחשויות והעוולות שבחוץ ואת הבלגן שבפנים, ואת ההזדקנות". דומה כי גם אי-הוודאות בנוגע לשאלה מיהו קהל היעד הפוטנציאלי של שיריה משקף מגמות כאוטיות אלו. אלוני מתייחס בדבריו להזדקנות החברה, ובד בבד הוא מציין את תהליך הזדקנותה של זרחי עצמה כסיבה לחוסר ההחלטיות והבלבול,<sup>31</sup> אך נראה כי השיר "אישה באבטיח", שהוא משיריה המוקדמים של זרחי, מעיד שחוסר ההחלטיות בנוגע לשאלת קהל היעד הוא תהליך מוקדם מאוד אצל זרחי. השיר התפרסם לראשונה כשהייתה בסך הכול בת 26, ובכל זאת נדמה כי הכתיבה המתלבטת בין קהלים שונים, עולה בו כבר אז בצורה מובהקת ביותר. אכן, הוא כולל חלקים לא מציאותיים רבים, אלמנטים "לא מובנים" והזרות רבות, ההופכות את התיאור הכמו-מוכר לזר ושונה.<sup>32</sup>

### "אישה באבטיח" כשיר אמביוולנטי

בשל חוסר הבהירות בשאלת קהל היעד אני מציעה כי השיר "אישה באבטיח" יכול להיחשב, על פי ההבחנה של זהר שביט, לטקסט אמביוולנטי,<sup>33</sup> כלומר: טקסט שבעת ובעונה אחת מיועד לילדים ולמבוגרים ונקרא באופן שונה אצל אלה, ואצל אלה.<sup>34</sup> שביט דנה בהרחבה בדילמות העולות מכתביה של טקסט אמביוולנטי, שכן טקסטים אמביוולנטיים עונים "על צרכים ספרותיים של המבוגרים,

---

ספר ריאליסטי להוציא. זה קרה לי עם כל הספרים שלי". ינאי, ה' (2 בינואר 2002) מחפשים את אורי פוטר. הארץ <https://www.haaretz.co.il/misc/1.761169>

31 בעת כתיבת המאמר, בשנת 2021, מלאו לזרחי 80.

32 על המונח הזרה ראו: רנן, י' (1973). לשמוע את רחש הגלים. סימן קריאה: רבעון מעורב לספרות, 2, עמ' 343-361.

33 שביט מסבירה את תהליך הפיכתו של ספר לאמביוולנטי באופן הבא: "ז'אנר שנס ליחו בספרות למבוגרים נכנס כמו 'בדלת האחורית' לספרות הילדים. הקורא המבוגר מקבל אותו כז'אנר לגיטימי בספרות לילדים". כדוגמה היא מביאה רומן חניכה קלאסי: הרפתקאות אליס בארץ הפלאות, שכשהוא יצא לאור ז'אנר רומן חניכה למבוגרים כבר לא היה מקובל. ראו שביט, ז' (1996). מעשה ילדות – מבוא למואטיקה של ספרות ילדים. האוניברסיטה הפתוחה 183-197. [להלן: שביט]. בעיקר עמ' 193-196. דר בהתייחסותה לאחד מספריה המוכרים והאהובים של זרחי מי מכיר את תנינה מציינת כי: "הספר מוסר הרבה מאוד דרישות שלום להרפתקאות אליס בארץ הפלאות שמעשירות את הקריאה. [...] בשני המקרים, הגיבורות אינן משתנות, למרות ההרפתקאות הרבות שעוברות עליהן." כמו אצל קרול, גם אצל זרחי זהו רומן, המסרב בכל תוקף להיות רומן חניכה. (דר, י' (13 במאי 2009). למה לי להיות טובה. הארץ. <https://www.haaretz.co.il/literature/1.1260446>

34 שביט, בעיקר עמ' 185-186, וכן שיכמנטר, ר' (2016). מבטים חדשים על ספרות ילדים. האוניברסיטה הפתוחה, עמ' 100.

שאינם נחשבים מתאימים לילדים",<sup>35</sup> אך מצד אחר, הם "תופסים מקום דומיננטי במרכז המערכת הרשמית לילדים".<sup>36</sup> כלומר, הם אמורים להציג דגם פשוט, שיתממש עבור הילד, אך עבור המבוגר צריך להתממש דגם פארוזי. כדבריה: "מצד אחד, התרבות תופסת את הילד כמוגבל, ותפיסה זו מוצאת את ביטויה ביצירת המוגבלות היחסית של ספרות הילדים. מצד אחר, [...] הטקסטים האמביוולנטיים מגלים מעין חוסר התחשבות בילדים, מפני שרמות מסוימות בטקסט מתעלמות מהמוגבלות של הנמען הרשמי, הילדים.<sup>37</sup> רמות אלה מיועדות לנמען המובלע, המבוגרים".<sup>38</sup> שביט מציינת כי אף על פי ששיר אמביוולנטי הוא דו-ממדי, הוא יוצר, ולו בקריאה ראשונה, רושם של חד-ממדות. כפי שכבר רמזתי וארחיב בקריאה צמודה של השיר, הקורא לראשונה את השיר "אישה באבטיח", חש בהחלט בחד-ממדות ובפנייה לקהל אחד בלבד. לטענתי, דווקא הגדרת השיר "אישה באבטיח" כטקסט אמביוולנטי, עשויה לחדד את הבנת עומקו של השיר, ייחודיותו ומורכבותו בפנותו בו בזמן גם לילדים וגם למבוגרים.

קריאה של השיר בתור שיר אמביוולנטי תאפשר לנו גם לחוש בהיגיון פנימי עמוק יותר החבוי בו. לא רק חילופי העונות גורמים לאישה לעזוב את האבטיח ולמצוא מגורים חליפיים בגזר, אלא כוח חיצוני כלשהו מכריח אותה לנטוש בית ומקום בטוחים ומרווחים, ולעבור למקום הדורש הסתפקות במועט, חוסר נוחות ותחושת אי-שייכות שנכפים על האישה. סיטואציה זו מוכרת, לצערנו, ללא מעט מבוגרים.

קריאה כזו עשויה לרמוז גם לדמותה של המחברת הביוגרפית.<sup>39</sup> באחד הראיונות שנערכו איתה מתייחסת זרחי לתחושת הנטישה וחוסר היציבות החוזרת ביצירתה: "אני מניחה שזה קשור לחוויה הזאת של ילדה שבאה למקום אחד, ואז להרבה מקומות".<sup>40</sup>

אדגים כעת בקריאה צמודה של השיר את טענותיי ואת הפוטנציאל של השיר להתקבל אצל שני קהלים: ילדים ומבוגרים. אנסה להראות כי דווקא השימוש באלמנטים לא מובנים ומורכבים בשיר עשוי לגשר על הפער בין הנשמה הילדית של הדוברת, לבין הנשמה המבוגרת של הדוברת המשתמעת והדוברת הביוגרפית בשיר.

---

35 שביט, 186.

36 שם.

37 זרחי אינה חושבת כי ילדים מוגבלים בתפיסת עולמם. להפך, לדבריה יש להם יכולות פילוסופיות ותפיסות עולם מורכבות. לדוגמה: "הילדים על פי זרחי מתעניינים בנושאים פילוסופיים לכל דבר, ממש כמו המבוגרים שעדיין מרשים לעצמם". (סלע, 2009).

38 שביט, בעיקר עמ' 192. לא כל החוקרים מקבלים את התפישה שמציגה שביט.

39 ראו לעיל הערה 4.

40 ראו: סלע, 2013.

## עיון בשיר "אישה באבטיח"

מכותרת השיר למדים מייד שמתוארת בו דמות אישה. אישה בוגרת זו היא האדם היחיד שמוזכר בשיר. תופעה זו יוצאת דופן למדי בשירי הילדים של זרחי, שבהם, על פי רוב, אם יש דמות של מבוגר, מופיעות לצידה גם דמויות של ילדים. כך, למשל, בשיריה: "בילי", "הנמר שמתחת למיטה", "קילפתי תפוז", "שמלות" ועוד. אומנם, רגב (1993) מצייין כי באופן כללי ביצירה לילדים יש בהכרח קשר הדוק בין הילדים והמבוגרים המתוארים בה, שכן: "ברור לגמרי, שאין הילד יכול בלי המבוגר, והמבוגר הוא 'יתום' בלי הילד".<sup>41</sup> ואכן, על-פי-רוב זרחי מזכירה בשירי הילדים שלה גם דמות של מבוגר.

עלילת השיר מתארת מה שקורה בתוך שני גידולים חקלאיים: אבטיח וגזר, שסביבם נבנה האימאז', תמונת לשון הממחישה מושגים, רעיונות רגשות או מצבים מופשטים.<sup>42</sup> הבחירה בשני הגידולים הללו קשורה, בראש ובראשונה, למראה החיצוני שלהם. האבטיח רחב ממדים ועגול, ואילו הגזר צר וארוך. יתירה מזו, פנים האבטיח רך, ואילו תוכו של הגזר עצי וקשה, אף שקליפתו רכה. מכאן שעל אף שהשיר מכיל אלמנטים 'פנטסטיים', זרחי מקפידה בפרטים הקטנים הקשורים לעולם הטבע. קל לקורא לדמיין כי דירה בתוך גזר, כפי שזו עולה באופן מטפורי בשיר, ודאי אינה נוחה למגורים מכל בחינה שהיא. נוסף על כך, כפי שהזכרתי קודם לכן, הבחירה בשני הגידולים הללו קשורה למועד צמיחתם. האבטיח והגזר צומחים בעונות עוקבות: כשמסתיימת עונת האבטיחים, בשלהי הקיץ,<sup>43</sup> מתחילה עונת גידולו של הגזר, הנובט בתחילת החורף.<sup>44</sup> כמוכּוּן, הבחירה בבית בתוך פרי, אף שזרחי משתמשת בה לפחות בעוד שיר אחד שלה, "קילפתי תפוז", בעייתית. כידוע לנו ירקות ופירות נרקבים בסוף העונה ועובדה זו הייתה אמורה להניא את האישה מראש מלבחור באבטיח (כמו גם בגזר) כבית פוטנציאלי. ייתכן שהעובדה שהאבטיח עשוי להיחשב גם ירק (שכן הוא גדל על הקרקע), וגם פרי (שכן יש בו גרעינים), עשויה להעיד על אמביוולנטיות אינהרנטית בבחירת הירק, על אי-בהירות באשר להגדרתו הבוטנית, שאולי מחדדת את המורכבות ואת אי-ההתאמה מראש של האבטיח כבית פוטנציאלי מכיל עבור האישה.

41 רגב (1993), עמ' 51

42 לדברי יסעור ביטויים אלו הם: "תוצאה הסתעפותית של המטאפורה המרכזית". יסעור, עמ' 30.

43 "עונת האבטיחים בישראל מתחילה בחודש יוני, מגיעה לשיאה ביולי ומסתיימת באוגוסט, כאשר מרקמו של האבטיח הופך ספוגי". אבטיח. מעשר: אנציקלופדיה הלכתית-חקלאית. <https://www.toraland.org.il/%D7%A0%D7%A6%D7%99%D7%A7%D7%9C%D7%95%D7%A4%D7%93%D7%99%D7%94-%D7%94%D7%9C%D7%9B%D7%AA%D7%99%D7%AA-%D7%97%D7%A7%D7%9C%D7%90%D7%99%D7%AA/%D7%90%D7%91%D7%98%D7%99%D7%97/>

44 בנוגע לגזר ראו: מועצת הצמחים (אין תאריך). גזר. <http://www.plants.org.il/index.aspx?id=4324>

מדוע בחרה זרחי דווקא באבטיח וגזר? ייתכן שמלבד המבנה המנוגד שלהם, היא הכירה אותם מקיבוץ גבע, שבו מגדלים גם אבטיחים וגם גזרים.<sup>45</sup> בהמשך דבריי אראה כי מיקומו של הקיבוץ גבע רלוונטי גם לבחירות נוספות של זרחי בעיצוב השיר.

השורה הראשונה: "אישה אחת גרה בתוך אבטיח", מהווה אקספוזיציה, היצג פתיחה. מקום מגוריה של האישה הוא הרקע ההכרחי להבנת ההתרחשות בהמשך השיר: החלל של האבטיח גדול דיו כדי לאפשר מגורי אישה ברווחה. שורה זו ארוכה יותר מהבאות אחריה ובכך ממחישה זרחי לקוראה בעזרת עיצוב טיפוגרפי, כלומר אופן עימוד המילים בדף, את הרווחה היחסית של האישה בתוך האבטיח.<sup>46</sup> בשורה השנייה מוסיפה האישה פרט בנוגע לאבטיח, הוא היה: "גדול נורא". תוספת זו היא תת-תקנית מבחינה לשונית, אך יכולה להיקרא גם בדרך אחרת, שתדגיש את ארעיות החיים באבטיח. אם נוסיף פסיק לפני המילה "נורא" נבין כי אין מדובר ב'אבטיח גדול מאוד' אלא במעין נבואה שתגשים את עצמה: האבטיח הזה גדול מאוד וזה 'נורא' שכן הוא אפשר לאישה להשלוח את עצמה כי היא חיה במקום בטוח ונצחי, ולא התכוננה דיה לכך שהעונה תסתיים והיא תיאלץ לחפש לה בית אחר. מכאן שאף שלכאורה הפתיחה מציגה מצב אידילי,<sup>47</sup> המילה 'נורא' עשויה לעורר כבר בתחילת השיר את התחושה כי האישה מאוד בודדה בחלל הגדול שהיא גרה בו לבדה, חלל גדול מדי, כעין איתות המאפשר למצוא רמזים בסיום הקריאה לתובנות שאינן עולות בקריאה ראשונה רציפה.

מייד אחר כך מתוארת תכולת הבית: "היו לה שני שרפרפים כיסא ומנורה".<sup>48</sup> בהתחשב בכך שהשיר הוא קצר, דחיסות הפריטים שמכניסה האישה הביתה יוצרת טמפו מהיר, כמעט בולמוסי. לבד מזאת, בחירתה של זרחי דווקא בפריטים הללו מזכירה את סיפורה של האישה השונמית מספר מלכים.<sup>49</sup> כזכור האישה השונמית נתנה, בנדיבותה, לאלישע הנביא ולגיחזי עבדו חדר לגור בו בעת שהותם באזור, וכך נאמר במלכים ב, ד פסוק י: "נעשה נא עלית קיר קטנה ונשים לו שם מיטה ושלחן וכיסא ומנורה, והיה בבואו אלינו נסור שם". המעשה של האישה השונמית, אירוח אלישע והנער בחדר המרוהט, נתפש, בלא ספק, אצל המספר המקראי כמעשה חיובי, שכן בהמשך הטקסט

---

45 בשיחת טלפון שערכתי ביולי 2021 עם דן (דנדי) ידן, האחראי על צריף הראשונים בקיבוץ, הוא הבהיר לי כי שני הגידולים הללו עדיין קיימים בקיבוץ. גידול האבטיחים נועד, לדבריו, לשיווק גרעיני אבטיחים. תודתי הרבה לדנדי על שיחתו עימי. (בהקשר האבטיחים בגבת ראו: לוי, עמ' 287).

46 עיצוב הטקסט על הדף באופן המחבר בין המשמעות לעיצוב נקרא קאליגרמה. ראו: אלקד-להמן, תשמ"ו. 12.

47 בדומה לפתיחה של מעשייה. למבנה המעשייה לפי פרופ ראו: Propp, V. (2000). Morphology of the Folk Tale. University of Texas Press.

48 בריאיון שערכה הלית ישורון (2016) עם זרחי, מתארת זרחי את כתיבתה בתחילת דרכה כך: "תקופה ארוכה חשבת מחשבה אמריקאית כזאת, שצריך לכתוב מה שקורה. שני חדרים ומנורה אחת". (עמ' 1078 במהדורה המקוונת).

49 מלכים ב ד, א-לו.

המקראי<sup>50</sup> מסופר שאלישע גמל לאישה טובה על המעשה שלה. הוא גרם לה להרות ומאוחר יותר, אחרי שהבן חש ברע ומת, הוא החייה אותו, באקט פלאי ויומרני מאוד.<sup>51</sup>

בעל הזוהר, התייחס אף הוא לחשיבות הפרטים המוזכרים בסיפור אלישע והאישה השונמית. לדבריו, ארבעת החפצים הללו: מיטה, שולחן, כיסא ומנורה נמצאים בשכינה.<sup>52</sup> במקום אחר בזוהר מודגש כי הפרטים הללו יוצרים תמונה של שלמות.<sup>53</sup> בהקשר זה גם הצורה העגולה של האבטיח משמעותית ביותר. העיגול מסמל בתרבויות כולן, בוודאי בתרבות הנוצרית והיהודית, נצחיות ושלמות.<sup>54</sup> התייחסותה של זרחי, במודע או שלא במודע, לסיפור האישה השונמית אינה מתמצה בבחירת הפריטים. האישה השונמית מוצאה מהכפר הערבי סונם, הנמצא סמוך מאוד לקיבוץ גבע, שזרחי גדלה בו.<sup>55</sup> וכן, בדומה לסיפור המקראי, העוסק במחזוריות החיים (לידת הבן, מותו וחזרתו לחיים), גם העלילה השירית ב"אישה באבטיח" מתמקדת בעונות השנה המתחלפות ובכורח לעזוב את הדירה בכל פעם בגלל שינויים עונתיים אלו, כדברי המחברת: "ופתאום – הסתיימה העונה".

50 שם, שם, לב – לז.

51 טענתה של האישה כלפי אלישע לאחר מות בנה שלא היה טעם בהענקת התינוק מראש אם הוא נועד למוות מוקדם, היא טענה נוקבת הראויה להתייחסות נפרדת ואין מקומה במאמר זה.

52 זוהר, כרך ב (שמות) פרשת תרומה, דף קלג עמוד א [מהד' וילנה 1924]: "מטה ושולחן וכסא ומנורה, ארבע אליו כלהו בשכינתא אינון". וכך גם מציין האלשיך: "וע"ד [=ועל דרך] האמת הם ד' תקוני שכינתא" (אלשיך מלכים ב ד), שכן האישה הבינה כי לפני עומדים אנשים קדושים. פרשנים מאוחרים, כגון החיד"א, מדגישים בבירור את משמעות הפרטים "ר"ת משכן מטה שלחן כסא נר כמ"ש [=כמו שנאמר] דורשי רשומות והם ד' תקוני שכינה כמ"ש [=כמו שכתוב] בזהר הקדוש. (חומת אנך מלכים ב, ד). (יש פרשנים המדגישים כי הבחירה בפרטים אלו נבעה מכך שאלו חפצים אישיים והאישה העדיפה שהאורחים לא ישתמשו בכלים של בני הבית, לדוגמא: רלב"ג מלכים ב, ד: "רצה לומר כי למעלתו אין ראוי שישתתפו בני הבית עמו ולא להשתמש בכלים שהוא ישתמש בהם".

53 זוהר מהדורת הסולם – שמות פרשת תרומה מאמר מטה שלחן כסא ומנורה, קכד: "בְּיָנֵי כָּהֵן, צְרִיכִין עֲמָא קְדִישָׁא, לֹמַר תְּדַיר וְלִשְׁוֹאָה רְעוּתָהוֹן, לְסַדְרָא לְגַבֵּי עֲלָמָא עֲלָאָה, דְּאִיהוּ מְאָרִיָּה דְּבִיתָא, אִישׁ הָאֱלֹהִים, מְטָה וְשִׁלְחָן וְכִסֵּא וּמְנוּרָה, לְמַהֲוֵי שְׁלִימוֹ בְּכָל יוֹמָא, עֵילָא וְתַתָּא". חשוב לציין בהקשר זה את השימוש שעושה בעל הזוהר באופן כללי לעניין של עליית הגג. כמופיע בזוהר, האדם המתפלל יוצר קשר לספירה הקרובה אליו ביותר, השכינה או כנסת ישראל. באמצעות ספירה זו הוא מתחבר לעליונים. ארבעה החפצים המוזכרים הם מעין הכנות או תיקונים שבעזרתם המתפלל עוזר לשכינה להכשיר את עצמה להגיע לייחוד עם בעלה, ספירת התפארת שהוא הקב"ה. הייחוד הזה, כשיתקיים יביא להרמוניה במשפחה האלוהית שתגרום גם לשפע בעולם שבו אנו חיים. אומנם סביר להניח שזרחי עצמה לא הייתה מודעת לפרשנות הזוהר לסיפור, אך כנראה חשה באופן אישי את השלמות שנובעת מחפצים אלו. תודתי הרבה לפרופ' זאב גריס על שהאיר את עיניי בנקודה זו.

54 ראו, לדוגמא: "העיגול, הכדור, הדיסק או הטבעת הם סמלים לנצחיות ולאלוהות וזאת בשל הסימטריה והאזיון הבלתי משתנה". שילר, א' (אוגוסט, 2002). סמלים ומשמעותם במסורת הנוצרית. בתוך: ג' ברקאי וא' שילר (עורכים). **אריאל: כתב עת לידיעת ארץ ישראל**, 24, 155-156, עמ' 182. בהקשר הנוצרי חשוב לשים לב שהשיר כולו בנוי משלושה בתים, שאף הם משדרים, ולו לכאורה, במבט-על תחושה של שלמות.

55 תודתי הרבה לידידי היקר דב נוטקביץ' על שהוסיף לי פרט זה.

האופן שבו מעוצבים הפריטים בתוך הבית ראוי גם הוא לתשומת-לב. האישה מתאימה את המוצרים בני הקיימא לצרכיה הספציפיים. מודגש פעמיים כי האישה "חתכה לה חלון וחצבה לה סלון". זאת ועוד, החיתוך, החציבה ותוספת החפצים אינם מאפשרים להחזיר, לפחות לא בקלות, את האבטיח למבנה הקודם, או להתאימו לשימוש של מישהו אחר: "היא חתכה לה חלון / וחצבה לה סלון / ותלתה שם תמונה / והכניסה ארון". כלומר, האישה נותנת לבית את המגע, 'הטאץ' האישי שלה. החציבה בסלון עשויה אולי אף להדהד לחציבה אחרת שנועדה ליצירת שלמות, זו שתארה נעמי שמר ממש באותה השנה, בשירה הפופולרי "שירו של אבא": "אם בהר חצבת אבן / להקים בנין חדש / לא לשווא אחי חצבת לבנין חדש / כי מן האבנים האלו ייבנה המקדש".<sup>56</sup> תחושת השלמות והרגיעה באבטיח, כפרי עגול ושלם, נבנית באמצעות סמלים, היוצרים תחושה כזו, והיא באה לידי ביטוי גם במשקל האמפיברך (משקל שלישוני: ההטעמה על ההברה השנייה), העשויה לתת תחושה של 'ערסול' ורגיעה, שאינה מביאה בחשבון הפתעה בלתי צפויה. עם האישה חי בבית-אבטיח גם חתול. האישה מגדלת אותו כדי שיצוד עבורה את העכברים, יגן עליה ויחזק את תחושת השלוה: "וחתול שיצוד עכברים היא גידלה בפינה".<sup>57</sup>

הקורא המבוגר חש עד לנקודה זו שהאישה עושה ככל יכולתה כדי לחוש ביטחון, הגנה ונוחות בביתה.<sup>58</sup> אך בד-בבד, עבור הקורא הצעיר, ממשיכה זרחי לנטוע בשיר אלמנטים של נונסנס. לא זו בלבד שמסופר על אישה שגרה באבטיח, היא אף מגדלת חתול בפינה, כאשר לאבטיח, כידוע, אין פינות.<sup>59</sup> העולה מכל זה הוא שהתמונה המוצגת בבית הראשון משדרת בשתי רמות. הילד הקורא או השומע חש בצד ההומוריסטי, והמבוגר חש שמדובר באישה ש"ביתה הוא מבצרה". לימים תתאר זרחי באחד הראיונות איתה פנטזיה המלווה אותה מילדותה, אף כי, לדבריה, בדרך כלל אין היא חיה בפנטזיות: "הייתה לי פנטזיה אחת כשהייתי ילדה", היא מספרת, "שיבואו ויגידו לי שמה שלמדנו עד עכשיו זה ממש לא נכון. שצפון זה דרום ושתיים ועוד שתיים זה לא ארבע. שעכשיו הם מבטלים הכול".<sup>60</sup> מפנטזיה זו עולה בבירור החשש שלפתע יתברר שהקרקה אינה יציבה ושדרי בראשית

56 השיר נכלל בקובץ השירים של נעמי שמר **כל השירים**, שיצא לאור בשנת 1967, כלומר פחות או יותר באותה השנה שבה נדפס שירה של זרחי. (למילות השיר **בית לזמר העברי** [https://zemer.nli.org.il/song/Bait\\_Lazemer003704128](https://zemer.nli.org.il/song/Bait_Lazemer003704128))

57 לימים, בריאיון בעקבות קבלת פרס ישראל, תתייחס זרחי, כפי שהיא מצוטטת על ידי אלוני (2021), לנוכחות של החתול ביצירתה כולה: "לומר, למשל, שהשימוש במלה 'חתול' אינה רק לא 'כלב', אלא לכלול בתוכה את ההדהודים החושיים שלה, שהם מעבר לסימן החזותי, ובכך להשאיר את 'שאינו-חתול' כלול ב'חתול' ועומד לצד".

58 החתולים בויתו כבר לפני כ-9,000 או 10,000 שנים בדיוק למטרה זו, צייד עכברים. (ראו: דריסקול, ק"א, קלאטון-ברוק, ג', קיצ'נר, א"ס ואו'בריאן, ס"ג. (6 בנובמבר 2009). ביות החתול – מתי ואיך הוא התרחש? ב-Ynet <http://Ynet.co.il/articles/0,7340,L-3804917,00.html>). עצם אזכור של חיה שעברה תהליך של 'ביות' לעומת חיים פראיים בטבע, מחזק אף הוא את תחושת היציבות, השמירה וההגנה שנותן החתול בבית.

59 כאמור ביצירתה של זרחי רווח השימוש בחתול, אך על פי רוב התפקיד שלו ביצירה שונה. לדוגמה, ראו: אלקד-להמן, 2006, עמ' 84-86.

60 סלע, 2009.



עלולים להשתנות מהיום למחר בלי סיבה ניכרת לעין, ממש כמו שעונת האבטיחים עשויה להסתיים בהפתעה והאישה לא תוכל להמשיך לגור באבטיח.

שתי השורות האחרונות של הבית הראשון: "ופתאום – הסתיימה העונה", קוטעות את רצף קריאתו של השיר. המקף אחרי המילה "ופתאום" מאלץ את הקורא לעצור ולחוש בשינוי הפתאומי שיוזכר בשורה הבאה "נסתיימה העונה". לקיטוע מתלווה שינוי במשקל: מאמפירך לאנפסט (משקל שלישוני שבו ההטעמה היא על ההברה השלישית, האחרונה). ההטעמה על ההברה האחרונה עשויה אף היא להדגיש את סיום העונה ותום עידן הביטחון.<sup>61</sup> כך נחתכת באחת תחושת הערסול והשלווה: הקורא נאלץ להבין יחד עם האישה כי היא תהיה מוכרחה לשנות לאלתר את מקום מגוריה, באופן פתאומי ושלא לרצונה. גם הקביעה המופיעה בשורה האחרונה "נסתיימה העונה",<sup>62</sup> ראויה לתשומת-לב. המונח "סוף העונה" קשור לעולם החקלאי, כלומר לאבטיח כגידול חקלאי, ופחות מכך לעולם הנדל"ן, כלומר לאבטיח כמקום מגורים.<sup>63</sup> מכאן שנוצר כאן רצף של שתי מטפורות: לא די שהאישה גרה באבטיח, אלא גם עזיבת הדירה נכפית עליה כיון ש'העונה נסתיימה'.<sup>64</sup> נדמה כי מעתק כפול זה שובר באופן סופי את האפשרות לראות בשיר רק שיר נונסנס המיועד לילדים, אלא דוחק בקורא, ביתר שאת, להתייחס לממד המטפורי בשיר: האבטיח רחב הממדים שעונתו הסתיימה אינו "רק אבטיח", אם נשתמש בביטוי הפרוידיאני השגור, "לפעמים סיגריה היא רק סיגריה", אלא הוא מטפורה של תקופת רווחה ויציבות. כשעונת הרווחה מסתיימת נאלצת האישה לנדוד ולחפש לה "דירה חדשה". הבנה זו, המכה בדוברת, על השתמעויותיה הנפשיות והפרקטיות, היא, לדעתי, נושא המרכזי של השיר, המעורר בקורא תחושת נטישה, חוסר יציבות ושברת הציפייה והתקווה מצידה לבית קבוע ויציב.<sup>65</sup> כאמור נושא זה עולה שוב ושוב בכל משך תקופות יצירתה של זרחי, הן לילדים

61 בהתייחסו לספרה המאוחר של זרחי **עלי עשב**, התייחס הירשפלד לתחושת הכיליון והסיום. לדבריו תחושה זו כן מלווה את זרחי מתחילת דרכה הספרותית: "ובאחד השירים הגבישיים שבקובץ [...] ועל רקע תחושת הכיליון המפעמת במרחב הרוח הזאת (תחושה שבשום אופן אינה חדשה בשירתה ואינה קשורה בהיותה "שירה מאוחרת")."

הירשפלד, א' (2 בינואר 2009). מלכת מידס של הדיבור. **הארץ** <https://www.haaretz.co.il/misc/1.1238591>

62 וחשוב לשים לב שהעונה מסתיימת 'פתאום' ועוד נתייחס לכך בהמשך הדברים.

63 ובכל זאת חשוב לציין שבתקופת ילדותה של זרחי בירושלים, רווח עדיין בעיר המנהג של מעבר של חלק נכבד מתושבי העיר בין דירות בחודש מסוים. המנהג החל בתקופה העות'מאנית ונקרא על שם החודש המוסלמי שבו הוא היה מתקיים: "מוחרם". ראו לעניין זה, זקס, י' (2011). שכונות ילדותי. **ניב ירושלים: בטאון של לשכת ירושלים: בני ברית, 60**, עמ' 14-25.

64 מעניין לציין בנקודה זו כי רגב מתייחס לנושא העולה ברבים משירי הילדים של זרחי "הפצים, אם אך יודעים להתבונן בהם, יכולים לשמר בתוכם את עקבות הזמן האבוד" (רגב, עמ' 52) והנה בשיר זה מופיעים גידולים חקלאיים שמתכלים ואינם יכולים לשמר דבר. מובן שקריאה כזו רק מחריפה את תחושת הבדידות והאובדן של בית האבטיח.

65 גם גונן-תור מרמזת על משמעות התקווה הנכזבת לביטחון מדומה שחוה הדוברת בשיר: "גיבורת השיר היא אישה שחשבה שתמיד יהיה לה אבטיח, שתמיד תהיה מצויה לה עונתו ועונתה גם יחד. והנה, הטבע פעל פעולתו הבלתי מנענת וכעת מצבה השתנה". גונן-תור, עמ' 87.

הן למבוגרים. לדוגמה בשיר הילדים שלה: "קילפתי תפוז": "הילד אמר / 'אתה עשית פה חור / תקן את הפלח / נושב עלי קור'", או בקובץ הסיפורים שלה למבוגרים **אוטוביוגרפיה של דלת**.<sup>66</sup> בריאיון עיתונאי שערך גיא שרמן (2021) עם נורית זרחי היא קובעת: "המפתן הוא נקודה בעייתית [...] ליוונים יש אֶלָּה אחת שאחראית על המפתן. אחרת אחראית על פרשות הדרכים. קשה לצאת החוצה. החוץ טובע משהו – ההתגייסות לצבא האוכלוסייה (המעוררת, בין היתר, חרדה – נ.ר.) בפנים אתה מובדל. הרבה אומנים, טווים לעצמם את הקורים האלה, כמו עכבישים, בתוך הבית. הם לא נותנים לחוץ לחתוך להם את הקורים. הם מתכרבלים בתוך עולמם. גם אם הם יוצאים, זה לרגע".<sup>67</sup>

בבית השני בשיר מדגישה זרחי עד כמה המעבר מהאבטיח לגזר "בתום העונה" היה קשה "לאותה אישה". בחצי הראשון היא מדגישה את חוסר התוחלת בחיפוש דירה מתאימה: "הלכה לה אותה האישה / לחפש לה דירה חדשה. / היא חקרה שאלה". היא מדגישה את החיפוש העקר באמצעים פיגורטיביים שונים. לדוגמה: השורות קצרות והשימוש הרב בפעלים בארבע מתוך שש שורות הבית "הלכה [...] חקרה, שאלה [...] לא מצאה".<sup>68</sup> לבסוף היא מוצאת, כמו בדלית ברירה פתרון לא מתאים בעליל ופחות נוח: דירה בתוך גזר. את המעבר למגורים בגזר וצמצום המרחב ממחישה זרחי לקוראיה שוב בעזרת עיצוב טיפוגרפי. צורת הגזר מומחשת במבנה השיר שהופך להיות מורכב משורות קצרות בנות מילה אחת כל שורה: "ארוך, אבל צר". העיצוב הצר, בדומה למבנה הגזר, מנוגד כמובן למרחב שבאבטיח. המחשת הצפיפות בגזר בעזרת העיצוב, עשויה אף היא, לכאורה, לעורר את הרושם כי זהו שיר ילדים, שכן עיצוב כזה מאפיין כתיבה לילדים.<sup>69</sup> אך אין ספק שגם הקורא המתווך את הטקסט לילד חש, באופן מודע או לא מודע, במחנק המתואר בו. עבורו הצמצום מחזק את התחושה שנטישת האבטיח ערערה לחלוטין את הרווחה והביטחון שהיו נחלת האישה בעת שגרה בתוכו, וכי "אין לה אוויר" כעת.

66 זרחי, נ' (2018). **אוטוביוגרפיה של דלת – על אנשים שלא יצאו מפתח ביתם**. נוודים – נושא זה חוזר ועובר כחוט השני לכל אורך יצירתה. בשיחה עם זרחי מעירה שרון-בלייס: "יש לך ספר שירים 'התקרה עפה' וקובץ סיפורים קצרים ששמו 'הרצפה מתנדנדת'. כלומר מאז תחילת דרכה ועד היום למעשה חוזרת אותה התופעה: הקירות המתרחקים וההגנה הנעלמת: 'הַיְלָדָה בְּבֵית הָאָבִן הַבִּיטָה לְמַעַלָּה וְרָאָתָה אֵיךְ הַתְּקָרָה מְתַרְקֶקֶת כָּל יוֹם יוֹתֵר וְיוֹתֵר (בהמשך השיחה שרון-בלייס וזרחי מדייקות בנקודה זו: 'ואת שבה לעסוק ביציבות של הבית. זה עניין גופני ונפשי אצלך'.

67 שרון-בלייס.

68 ראו את שלושה עשר העיקרים לבחינת טיבו של שיר ילדים שהגדיר קורניי צ'וקובסקי. לעניין זה ראו גם: אופק, א' (1988 – מהדורה ג'). **תנו להם ספרים – פרקי ספרות ילדים**. ספריית פועלים, עמ' 144-148. תודתי לד"ר נורית פיינשטיין על הערתה זו.

69 ראו למשל את השיר של היונתן גפן "לג'ירף יש צוואר ארוך" בספרו, גפן, י' (2010). **הכבש הששה עשר**. כנרת, זמורה ביתן, דביר, עמ' 22. שם גם העיצוב הגרפי על הדף של צוואר הג'ירף יוצר את תחושת הגובה: "כל מה / שאנחנו / רואים / הג'ירף / רואה / לפנינו / יש לו / גם על / הפנים / מין / הבעה" (וכו').

גם השימוש בפסיחה, שהיא טכניקה של אי הלימה בין סיום השורה השירית לסיום המשפט הדקדוקי, ("רק חדרון / בתוך גזר"), מדגיש עד כמה הפתרון שהאישה הגיעה אליו לבסוף הוא חלקי וגורם לאי-יציבות. החדרון הצר היה עשוי, לכאורה, להדהד לחדרון שהציעה האישה השונמית לאלישע וגיחזי: "נַעֲשֶׂה-נָא עֲלֵית-קִיר קֶטְנָה" (מלכים ב, ד, י), אך בעוד שבטקסט המקראי, כפי שראינו, החדר היה 'מעט המחזיק את המרובה', בשירה של זרחי החדרון בתוך הגזר דרש הרבה מאוד ויתורים, התאמות, צמצום דרסטי של פריטים שהיא הביאה איתה מביתה המרווח, ומכאן – ירידה ברורה באיכות חייה.

הבית השלישי והאחרון פותח במילה אחת: "מעכשיו". מילה זו מכניסה את הממד הרצינולי לחייה של האישה. המילה מעמתת את האישה ואת הקורא עם הכורח להתרגל "כאן ועכשיו" למציאות המשתנה. בחצי הראשון של בית זה מפרטת זרחי את כל מה שהאישה **לא יכולה** להכניס מעתה והלאה לביתה, וכך מודגש ההכרח להצטמצם: "מעכשיו לא היה לה מקום לסלון / ולכן היא חתכה מחצית הארון / והכניסה רק רבע / כיסא / וחתול / ושרפרף". פירוט זה יוצר אנלוגיה ניגודית לכל מה שהיה אפשר להכניס למרחב של האבטיח, וממחיש באופן בולט את השבר שחווה האישה במעבר. העובדה שחלק הארי מן הפריטים היו צריכים להיחתך או שלא להיכנס לבית החדש, מחריפה את תחושת האובדן. הוויתורים יוצרים תחושה של בהילות ובלגן, שכן הפריטים מתוארים בסדר אקראי: קודם מוזכר כיסא, אחריו בעל חיים ואחר כך כיסא מסוג אחר: "רק רבע / כיסא / וחתול / ושרפרף". וכן, הפריטים מוצגים על דרך השלילה: "**לא** היה לה מקום לסלון" [הדגשה שלי – נ.ר.]. שלילה זו מדגישה אף היא את תחושת החסר. זרחי מקשרת באופן סיבתי את העובדה שלאישה "לא היה [...] מקום לסלון" עם הקביעה הבאה מייד אחר כך: "**ולכן** היא חתכה מחצית הארון" (הדגשה שלי – נ.ר.). קשר כזה אינו הכרחי, אך ניתן להבין ממנו כי היעדר הסלון, שהוא מרכז הבית שלתוכו הכניסה המחברת את 'עולמה האישי' באמצעות עיצובו כרצונה, גרם שגם חפצים אחרים, אישיים ומוצנעים יותר, הנמצאים בדרך כלל בתוך הארונות (בגדים או כלי אוכל), הצטמצמו באופן ניכר.

בין שאר הפריטים שהאישה הצליחה לדחוס, היא מציינת: "רק רבע כיסא". היפרבולה אבסורדית זו (שהרי ברור שאי אפשר להשתמש ברבע כיסא), רק ממחישה את הצפיפות. השרפרף היחיד שמצליח להיכנס מבהיר לנו כי האישה לא תוכל לארח שם אף אחד. למנורה, העשויה להיות גם סמל לאור וחמימות, לא נמצא מקום בבית-הגזר, וכך מומחשות עוד יותר הקדרות והחשיכה בבית החדש.

חשוב לשים לב שעל החתול האישה לא מוותרת, אולי משום שהוא עשוי להיות לה לנחמה, להפיג את בדידותה ולתת לה הרגשת ביטחון והגנה. כך או כך, נדמה שאין דרך להתעלם מכך שקריאה מטפורית של בית זה מעלה ביתר שאת את התחושה כי השיר עוסק באובדן הבית, הביטחון והיציבות.

שתי השורות המסיימות את השיר יוצרות בקריאה ראשונה את התחושה כי אכן מדובר כאן בשיר נונסנס הומוריסטי: "מעצמה היא בקושי הצליחה לדחוק את האף"<sup>70</sup>. לכאורה נוצרת כאן ריאליזציה של המטפורה לפיה צמצום המרחב "בקושי מאפשר לדחוק את האף" לתוך גזר. נוכל לדמיין לעצמנו אישה העומדת מחוץ לגזר ומנסה לדחוק את עצמה למקום שהיא בקושי יכולה להכניס אליו את אפה. אך גם כאן, כמו בעניין האבטיח, לא קשה לחוש במשמעות המטפורית. הביטוי "לדחוף (או לדחוק) את האף" אינו מגוחך, והוא בעל משמעות ביקורתית ושלילית. כך קובע, למשל, רוזנטל, במילון הסלנג שלו: "דחף את האף, התערב במה שאינו עניינו"<sup>71</sup>. ייתכן כי אותה אישה חשה תחושת זרות כל כך גדולה עד שהיא מוצגת כמי שחודרת לבית-גזר, חודרת למקום שאינו שלה ואין לה זכויות בו. משמע: בסוף תהליך מעבר הדירה, האישה מרגישה זרה ולא שייכת לביתה החדש.<sup>72</sup>

חשוב לציין כי גם בשיר מאוחר יותר של זרחי: "ילדה מזלג וילדה כף" מופיע ביטוי מורכב הקשור לאף. בשיר, שנדפס לראשונה כעשרים וחמש שנים אחרי השיר "אישה באבטיח"<sup>73</sup>, מתארת זרחי ילדה שעברה תהליך סוציאליזציה (חיברות) חריף שגרם לה לאבד את ייחודה. כך מתארת זרחי את הילדה שם: "תִּפְסוּ אוֹתָהּ אֲנָשִׁים בָּאֵף וְהִפְכוּ אוֹתָהּ לְיֵלֶדָה כִּף". כאמור, גם בשיר המאוחר התיאור הפסבדו-הומוריסטי מסתבר כתיאור כמעט טרגי. נראה כי הקורא המבוגר מבין את השירים הללו בדרך שונה לחלוטין מזו של ילד, שכן בקריאה שלו נעדר הפן ההומוריסטי שעשוי ללוות את קריאתו של הילד.<sup>74</sup> ומכאן ששני השירים עשויים להיחשב שירים אמביוולנטיים.

כפי שהבהרתי, תחושת הזרות בביתה שלה, באה לידי ביטוי ביצירתה של זרחי, גם לילדים וגם למבוגרים, מאז החלה ליצור. בקר מביאה דוגמאות לתחושה זו מתוך ספר השירים של זרחי **אררט**,

---

70 לעניין האפקט ההומוריסטי הנוצר מהמחשת המטאפורה של דחיקת האף לתוך הגזר ראו: אלמוג, ג' (1980). "המשובה הדווקאית בשיר החדש לילדים". **מעגלי קריאה**, 8, עמ' 131-133. "לא נעשה כאן ניסיון ליפות מצב או לפתור אותו אלא 'להעמיד' אותו" (132). [להלן: אלמוג].

71 ראו רוזנטל, ר' (2018). **מילון הסלנג המקיף**. עברית: כתר-מודן. (מהדורה ב'), עמ' 78.

72 שימוש בניב זה מופנה, כמובן, בעיקר למבוגרים (ראו דוגמה דומה שמביאה יסעור: "יש לי מחשבה בראש", עמ' 33).

73 בספרה: זרחי, נ' (1992). **באה המלכה למלך – מבחר משיריה לילדים**. מסדה, עמ' 21.

74 בקר מתייחסת לצד ההומוריסטי בשיר "אישה באבטיח" בשל הלחנתו שהביאה אותו להיראות כ"חגיגה ג'אזית של נונסנס מקפיץ. הסיפור על זו שגרה בתוך אבטיח גדול, ופתאום כשהסתיימה העונה נאלצה להיחזק לתוך גזר 'ארוך אבל צר', מצחיק ומשלהב את הילדים בהומור האבסורד שבו". בקר, א' (28 במאי 2015). בשיריה של נורית זרחי אין ולו שורה צפויה אחת. **הארץ**. <https://www.haaretz.co.il/literature/book-week/premium-1.2644257>. [להלן: בקר].

שיצא לאור בשנת 2015.<sup>75</sup> בדומה פותח קובץ הסיפורים הקצר של זרחי משנת 2016 **בלוע** בסיפור הקצר בשם **מטאמורפוזיס** שבו היא מתארת מעבר דירה שלה עם בנותיה לאחר גירושיה.<sup>76</sup>

לשם מה פונה זרחי לקהל של ילדים ביצירתה? האם זוהי העמדת פנים, או ניסיונה לגשר בין שני צדדים באישיותה, צד ילדי וצד בוגר או מבוגר? דומה כי הקביעה של מנהיים עשויה לסייע בידינו לענות על שאלה זו: "זרחי נותנת למבוגרים את הזכות לחלום ולהזות, ולילדים את האפשרות להבין".<sup>77</sup> כלומר, יש משהו בניסוח הילדי שתורם למבוגרים, ומשהו במסרים למבוגרים שפונה גם לילדים.

קריאה שונה של השיר "אישה באבטיח" מציעה גונן-תור (2008). לדבריה, ההומור בשיר מעורר אצל הקורא יחס אדיש ומנוכר כלפי האישה: "הטון המבודח שבו השיר כתוב, המדווח בזדוניות אדישה על מצבה של הגיבורה, יוצר ריחוק רגשי כתחבולה אומנותית המאפיינת הומור, והופך את הקורא למנוכר ונטול אהדה לכאבה של האישה שאיתרע מזלה, למרות שכולנו מועדים לאותו מזל עצמו".<sup>78</sup> לטעמי קביעתה אינה נכונה משתי סיבות. ראשית, קריאת השיר כטקסט אמביוולנטי מעורר בילד הקורא תחושה של גיחוך, אך ודאי לא ניכור. לעומת זאת, המבוגר יחוש דווקא הרבה מאוד צער, ואולי אף אמפתיה כלפי האישה, אם לא רחמים.<sup>79</sup> שנית, קביעתה לפיה "כולנו מועדים לאותו מזל עצמו", גם היא אינה נכונה בהכרח. נדמה שקשה לנתק את תחושת הבדידות העולה מהשיר מן הביוגרפיה של זרחי החוזרת ונזכרת בראיונות עימה: חרדת הנטישה ותחושת האובדן התמידית<sup>80</sup>

75 "בשירתה של זרחי המבוגרת והכותבת למבוגרים נחשפת מצוקת המקום כבואה לדוחק קיומי ופנימי. הנה, מתוך שירי השער "עור" – השער האחרון בספר **אררט**: "אני לובשת בית. / קְתִמִיד הַשְּׂמִיכָה קְצָרָה. / הראש או הרגלים בְּחוּץ. / ... / אֲדוֹן נְעֵדֵר מְרֵבָה פְּנִים, / איך אפשר להחזיר את המְרֻקֵב לְאָחוֹר"; "...אני חוצה את הָפֶאן/ בְּמִסְפְּרִים, קוֹשֶׁרֶת עֲצְמִי לְכַבֵּד / הַתְּעוּפָה וּמְפִלִיגָה לְעֵבֶר הַדְּלֵת/ כְּפִרְיָנִטָה הַחוּתְרֶת לְשׂוֹא אֵל/ הָאֵנִי, הָאֵי הַמְּבַצֵּר מְפֹשֵׁר". בקר. באופן דומה באה תחושה זו לידי ביטוי גם ביצירתה הפרוזאית המאוחרת של זרחי.

76 זרחי, נ' (2016). **בלוע**. אפיק: "אומנם מספר ארגזים עדיין ניצבו לאורך הקיר, אבל הדירה החדשה הבריקה, בעלי עוד טיפל בזה, ריסוס, סידוד וכל השאר, לפני שטס לאמריקה. זו לא הייתה הפעם הראשונה שהיינו ביבשות נפרדות, רק שהפעם הוא כבר לא היה בעלי... ישבתי על הספה, שנים לא גרתי בבית ללא מבוגר נוסף, אחוזת הקלה ואימה". עמ' 7.

77 אלעד, א' (19 בדצמבר 2011). מהמוצדקות במשוררנינו: נורית זרחי חוגגת 70. ב-NRG : <https://www.makorrishon.co.il/nrg/online/47/ART2/317/528.html>

78 גונן-תור, עמ' 87.

79 בריאיון עם ישורון (2016) מסבירה זרחי את ההומור באופן הבא: "השעשוע של השירה מנטרל את זה מסיגים של רחמים עצמיים" (ישורון, עמ' 501).

80 גונן-תור מתייחסת לציוריהם של כמה ילדים את השיר. היא מתמקדת בילדה בשם נועה המציירת את האישה באבטיח כמי ש"ספונה ומסתתרת בביתה המגן, בחסות הקליפה שיצרה לעצמה, ומציצה אל העולם מתוך חלון קטן שקרעה בו. האבטיח הוא, אכן, סוג של בועה, אבל היא אינה הולכת שולל. ראשה מוטה לצד אחד במחווה של חוסר אמון ועיניה התכולות מביטות הצדה בספקנות, כאומר: כעת הכול בסדר, אבל המצב ודאי ישתנה" (גונן-תור, 88). ייתכן, כמובן, כי נועה הקטנה עברה עצמה נטישה כלשהי ולכן היא מזדהה עם החשש של האישה, אם כי

המלוות אותה מילדותה, תחושת חוסר השייכות לקיבוץ, ובהמשך גירושיה הכפולים, (למרות שאת גירושיה, כפי שהדגישו חוקרים שונים, היא זו שיזמה ואין זה המקום להתייחס למניעים פסיכולוגיים כאלו ואחרים שעשויים לפרש תהליכים אלו).<sup>81</sup> מכול מקום, תחושת האובדן והאומללות אינה בהכרח תחושה אוניברסלית.

## סיכום

שירה המוקדם של זרחי "אישה באבטיח" זכה להתייחסות מצומצמת במחקר אף שהוא משיריה הראשונים וכולל אלמנטים רבים שמלווים את יצירתה מאז ועד היום. משום כך ניתן לראות בו מפתח להבנת יצירתה כולה.

לכאורה, זהו שיר ילדים שנכלל לראשונה בקובץ שירי ילדים. עיקר פרסומו נבע מהנגשתו לילדים באמצעות הלחנתו. אולם קריאה מעמיקה בו מלמדת שהוא פונה למבוגרים לא פחות מאשר לילדים. שיר זה מעיד שכבר מתחילת דרכה הספרותית יצרה זרחי טקסטים הפונים לכאורה לילדים, אך למעשה, קהל היעד שלהם הוא גם מבוגרים, ואולי בראש וראשונה מבוגרים. מכאן, טענתי שהשיר "אישה באבטיח", כמו לא מעט משירי הילדים של זרחי, תואם להגדרתה של שביט את הטקסט האמביוולנטי שכן: "המבוגרים רואים <בו> ספרות שמתאימה לא רק לילדים, אלא גם למבוגרים".<sup>82</sup>

הבנה כזו מאפשרת לחוש במורכבות השיר ובעובדה שהוא פונה בד בבד לשני קהלים: צעיר ומבוגר. מבחינה זו השיר "אישה באבטיח" מדגים את מורכבות שירתה של זרחי בכלל, בהלימה למה שקובעת סמיט (2012) בנוגע לזרחי: "היא <מפילה> את המחיצות שבין ספרות הילדים לספרות המבוגרים".<sup>83</sup> גם השימוש התכוף של זרחי בהומור ובנונסנס<sup>84</sup> מאפשר לה לפנות באופן מתוחכם לשני קהלי היעד גם יחד: היא לועגת לרצינות ומתייחסת בכובד ראש ובעומק תהומי לקומי ולאבסורדי. העובדה שהשיר פונה בעת ובעונה אחת לשני קהלים מאפשרת שלא להכריע בשאלת קהל יעד אחד

---

כמובן זו ספקולציה בלבד המצריכה אישוש. כך או כך נדמה כי הבנתה של נועה את המורכבות והפחדים של האישה עוד בשלב הראשוני מתאימה לתפיסה שמציג רגב (1993) במאמרו לפיה: "בקבצי השירים של נורית זרחי מצויים שירים שאי-אפשר לכלול אותם בהגדרה קונבנציונאלית של 'שירי ילדים' [...] משום התפיסה המקובלת עדיין, שיש נושאים שאין הילדים מסוגלים להבין אותם. המשוררת, בצדק, פוסחת על הגבולות שמישהו הציב, ומראה שאין נושא, אפילו אם הוא נחשב 'מבוגר', שילד לא יוכל להבינו" (רגב, עמ' 54).

81 ראו: לוי (2009).

82 שביט, עמ' 185.

83 סמיט (2012).

84 אלמוג מתמודדת עם שאלת השימוש בהומור בשירת ילדים, מורכבותו והאיוון הדרוש בשימוש בו וכך היא מציינת: "המשחק ב'משובה הדוקאית' טומן בחובו גם סכנות ועל המשורר לשמור על פרופורציה עדינה שבין שבירת המוסכמות המוחלטת [...] לבין ספקנות בונה לגבי נורמות קיימות, ובין פיתוח מחשבה עצמאית ומשוחזרת לבין הצורך בחינוך לערכים חברתיים מסורתיים ותרבותיים". אלמוג (1980), עמ' 132.

ויחיד. באופן כזה השיר מעורר תחושות סותרות: מצד אחד הוא מעורר תחושות הומוריסטיות, מצד אחר, תחושות קשות, אך התחושות כולן חיות זו לצד זו. כך מצליחה זרחי לאזן בין ה"סכנות" השונות שעלולות לארוב לפתחו של שיר אמביוולנטי, שכן הפנייה של שיר אמביוולנטי בו-בזמן לשני קהלים שונים הייתה עלולה להפוך בסופו של דבר את השיר לבלתי מתאים לשום קהל. אך נדמה כי השיר "אישה באבטיח" הוא דוגמה לכתיבתה המופלאה של זרחי שאינה נופלת ב"פח" ומצליחה להתאים את שירה בה בעת לקהלים שונים.

## רשימת מקורות:

אופק, א' (1988 – מהדורה ג'). **תנו להם ספרים – פרקי ספרות ילדים**. ספריית פועלים. עמ' 144-148. אלוני, י' (2021, 09 במרץ) נורית זרחי, **כלת פרס ישראל לשירה תשפ"א | להבין? אי אפשר להבין כלום, ובכלל, מה יש להבין? הארץ:**

<https://www.haaretz.co.il/literature/poetry/2021-03-09/ty-article/.premium/0000017f-e562-dc7e-adff-f5ef6e3a0000>

אלעד, א' (2011, 19 בדצמבר). **מהמוצדקות במשוררנו: נורית זרחי חוגגת 70. NRG:**  
<https://www.makorrishon.co.il/nrg/online/47/ART2/317/528.html>

אלמוג, ג' (1980). "המשובה הדווקאית בשיר החדש לילדים". **מעגלי קריאה**, 8, עמ' 131-133. אלקד-להמן, א' (תשמ"ו). **האם אישה, אולי ילדה? עיון משווה בשירי נורית זרחי לילדים ולמבוגרים. עיונים בספרות ילדים**, 2, עמ' 1-15.

אלקד-להמן, א' (תשס"ט). **קול וכנפיים: דמיון ומציאות בפנטזיה לילדים מאת נורית זרחי. ספרות ילדים ונוער**, 129, עמ' 12-32.

אלקד-להמן, א' (2006). **לבדה היא אורגת – קריאה ביצירת נורית זרחי**. כרמל.

בארת, ר' ופוקו, מ' (2005). **מות המחבר ומהו מחבר**. רסלינג.

בקר, א' (2015, 28 במאי). **בשיריה של נורית זרחי אין ולו שורה צפויה אחת. הארץ:**  
<https://www.haaretz.co.il/literature/book-week/.premium-1.2644257>

ברוך, מ' (1984). **על יצירות הנונסנס העבריות לילדים. ספרות ילדים ונוער**, 10, (לט-מ), עמ' 47-52. ברוך, מ' (1992). **סוגיות וסוגים בשירת ילדים**. (מהדורה ג'). **משרד הביטחון הוצאה לאור**. עמ' 98-107.

גונן-תור, ר' (2008). **בין יש לאין: איורי ילדים לשירה של נורית זרחי. הד הגן**, 73, (1), עמ' 78-91.

גורביץ, ד' וערב, ד' (אין תאריך). **נונסנס, אי-גיון. אנציקלופדיה של הרעיונות**.

<https://haraayonot.com/idea/nonsense>

גפן, י' (2010). **הכבש הששה עשר**. כנרת, זמורה ביתן, דביר.

דר, י' (2009). (2009, 13 במאי). למה לי להיות טובה. **הארץ**: <https://www.haaretz.co.il/literature/1.1260446>

דריסקול, ק"א, קלאטון-ברוק, ג', קיצ'נר, א"ס ואו'בריאן, ס"ג. (6 בנובמבר 2009). ביות החתול – מתי ואיך הוא התרחש? **YNET**: <https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-3804917,00.html>

הירשפלד, א' (2009, 2 בינואר). מלכת מידס של הדיבור. **הארץ**: <https://www.haaretz.co.il/misc/1.1238591>

זקס, י' (2011). שכונות ילדותי. **ניב ירושלים: בטאון של לשכת ירושלים**: בני ברית, 60, עמ' 24-25.

זוהר (ספר), כר' ב (שמות) פרשת תרומה דף קלג עמוד א [מהד' וילנה 1924]

זרחי, נ' (1967). **אני אוהב לשרוק ברחוב**. מסדה / דביר.

זרחי, נ' (1982). **מחשבות מיותרות של גברת**. הקיבוץ המאוחד.

זרחי, נ' (1998). **מלון היפנודרום**. תג.

זרחי, נ' (1992). **באה המלכה למלך** – מבחר משיריה לילדים. מסדה.

זרחי, נ' (2011) **ילדת חוץ**. כנרת זמורה-דביר.

זרחי, נ' (2015). **אררט**. הקיבוץ המאוחד.

זרחי, נ' (2016). **בלוע**. אפיק.

זרחי, נ' (2018). **אוטוביוגרפיה של דלת – על אנשים שלא יצאו מפתח ביתם**. אפיק.

טוהר, ו' (תשס"ז). המלכה בודדה, המלך ירד מנכסיו: שבירת קונבנציות בארבעה משירי הילדים של נורית זרחי לאור הפואטיקה של המעשייה העממית. **חמדעת: שנתון מכללת חמדת הדרום**, ה, עמ' 103-126.

יובל, י' (אין תאריך). שיחת נפש, עונה 6: נורית זרחי. (יו טיוב). **בשיחת נפש**: <https://www.youtube.com/watch?v=jkMvcc6Shzw>

ינאי, ה' (2002, 2 בינואר) מחפשים את אורי פוטר. **הארץ**: <https://www.haaretz.co.il/misc/1.761169>

יסעור, ח' (1988). "לחקר מהותה של המטפוריקה בלשון ובשירים לילדים". **באמת!?**, 2, עמ' 23-35.

ישורון, ה' (2016). איך עשית את זה? **ראיונות חדרים**. הספרייה החדשה. 481-501, עמ' 497.

ישורון ובן נון, ש' (2021, 1 במרץ). הסופרת והמשוררת נורית זרחי היא כלת פרס ישראל לספרות לשנת תשפ"א. **וואלה**: <https://e.walla.co.il/item/3421030>

לוי, ד' (2009, 2 בפברואר). אי אפשר בלי פיות – ראיון עם נורית זרחי. בבלוג **המדור לאיבוד קרובים**. <https://thedaphna.wordpress.com/2009/02/02>

לוי, נ' (2017). **יושבת על נתיב תעופה – הלשון הפואטית של נורית זרחי ביצירתה לילדים**. (חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה) אוניברסיטת תל-אביב.

[https://humanities.tau.ac.il/sites/humanities.tau.ac.il/files/media\\_server/all-units/D7%91%D7%99%D7%A20%D7%A1%D7%A4%D7%A8%20%D7%9C%D7%9E%D7%93%D7%A2%D7%99%20%D7%94%D7%99%D7%94%D7%93%D7%95%D7%AA/D7%A2%D7%91%D7%95%D7%93%D7%95%D7%AA20%D7%93%D7%95%D7%A7%D7%98%D7%95%D7%A8%D7%98/D7%A0%D7%99%D7%A8%D7%94%20%D7%9C%D7%95%D7%99%D7%9F20%D7%93%D7%95%D7%A7%D7%98%D7%95%D7%A8%D7%98.pdf](https://humanities.tau.ac.il/sites/humanities.tau.ac.il/files/media_server/all-units/D7%91%D7%99%D7%A20%D7%A1%D7%A4%D7%A8%20%D7%9C%D7%9E%D7%93%D7%A2%D7%99%20%D7%94%D7%99%D7%94%D7%93%D7%95%D7%AA/D7%A2%D7%91%D7%95%D7%93%D7%95%D7%AA20%D7%93%D7%95%D7%A7%D7%98%D7%95%D7%A8%D7%98/D7%A0%D7%99%D7%A8%D7%94%20%D7%9C%D7%95%D7%99%D7%9F20%D7%93%D7%95%D7%A7%D7%98%D7%95%D7%A8%D7%98.pdf)



ליבוביץ', נ' (2015). **צינונות ומלנכוליה: החיים הקצרים של ישראל זרחי**. כרמל.  
 מועלם, ש' (אוגוסט, 2021). "האחר" (סיפור). סמינר מסע בזמן – זמן באמנות פילוסופיה ושירה, **אנוז – בית קטן לתרבות**. כפר ורבורג.  
 מועצת הצמחים (אין תאריך). גזר. <http://www.plants.org.il/index.aspx?id=4324>  
 מלכים ב ד, א-לו.  
 מלצר, י' (2018). ככל שאנו קוראים את בורחס, כך אנו מכירים אותו פחות. רשימה אישית במלאת 120 שנים להולדתו.  
**ספרנים**. [https://blog.nli.org.il/mussach\\_58\\_masa](https://blog.nli.org.il/mussach_58_masa)  
**מעשר: אנציקלופדיה הלכתית-חקלאית**, ערך: אבטיח. <https://www.toraland.org.il/%D7%90%D7%A0%D7%A6%D7%99%D7%A7%D7%9C%D7%95%D7%A4%D7%93%D7%99%D7%94-%D7%94%D7%9C%D7%9B%D7%AA%D7%99%D7%AA-%D7%97%D7%A7%D7%9C%D7%90%D7%99%D7%9A%D7%90%D7%91%D7%98%D7%99%D7%97>  
 מצוב-כהן, ע' (2016). 'להסתלק לארץ לגמרי אחרת': חוסר הורי במרחב המשפחתי ועיצובו בסיפורים של נורית זרחי.  
**מורשת ישראל, 13**, עמ' 101-122.  
 סלע, מ' (2009, 16 במרץ). נורית זרחי מכושפת. **הארץ**: <https://www.haaretz.co.il/gallery/1.3348715>  
 סלע, מ' (2013, 19 באוקטובר). כשנורית זרחי סוגרת את צינור השירה. **הארץ**:  
<https://www.haaretz.co.il/gallery/literature/.premium-1.2142342>  
 סמיט, ש' (2012, 4 בדצמבר). 'טינקרטנק': מסדר כנפיים. **הארץ**:  
<https://www.haaretz.co.il/literature/youngsters/1.1879317>  
 רגב, מ' (ינואר 1993). בין מבוגרים לילדים בשירי נורית זרחי. **מאזניים, סז** (3), עמ' 51-55.  
 רוזנטל, ר' (2002). "הטבע של ילדותי היה נחמה ומפלט – שיחה עם נורית זרחי". **פנים, 21**, עמ' 31-36.  
 רוזנטל, ר' (2018). **מילון הסלנג המקיף. עברית: כתר-מודן**. (מהדורה ב'), 78.  
 רנן, י' (1973). לשמוע את רחש הגלים. **סימן קריאה: רבעון מעורב לספרות, 2**, עמ' 343-361.  
 שביט, ז' (1996). **מעשה ילדות – מבוא לפואטיקה של ספרות ילדים**. האוניברסיטה הפתוחה, עמ' 183-197.  
 שועלי, צ' (2021, 12 במרץ). נמלים זעירות אכלו בי פירור אחר פירור. **הארץ**:  
<https://www.haaretz.co.il/literature/poetry/.premium-1.9603030>  
 שווימר, י' (2009, 20 באפריל). התנינה של זרחי עושה מה שמתחשק. **NRG**:  
<https://www.makorrishon.co.il/nrg/online/47/ART1/880/817.html>  
 שחורי, ד' (6 בספטמבר 2008). האהבה הפנטסטית של נורית זרחי. **NRG**:  
<https://www.makorrishon.co.il/nrg/online/47/ART1/782/053.html>  
 שטרס, ח' (2010). 'הרי כולנו ילדים כלפי המוחלט': דברים בעקבות אוסף המסות 'מחשבות מיותרות לגברת' לנורית זרחי. **מכאן, 10**, (2), עמ' 163-268.  
 שיכמנטר, ר' (2016). **מבטים חדשים על ספרות ילדים**. האוניברסיטה הפתוחה.  
 שילר, א' (אוגוסט, 2002). סמלים ומשמעותם במסורת הנוצרית. בתוך: ג' ברקאי וא' שילר (עורכים). **אריאל: כתב עת לידיעת ארץ ישראל, 24**, 155-156, עמ' 182.

שיפמן, ס' (1999). **טביעת אצבעו של המחבר: פוקנר, המינגוויי, מאיר שלו**. הקיבוץ המאוחד.

שמר, נ' (1967). **כל השירים**. לולב.

שרון-בלייס, ע' (2021, מרץ 9). הגעתי לסוף האחורנית. עכשיו אפשר להתחיל מהתחלה – שיחה עם נורית זרחי. **הארץ**  
<https://www.haaretz.co.il/literature/poetry/.premium-1.9603161>

[אוחזר 14.3.21]

שרמן, ג' (2018, 19 במאי). נורית זרחי: "אני לכל ההפגנות הלכתי. עכשיו שהצעירים יעשו את זה". **ידיעות אחרונות**.  
<https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-5263037,00.html>

Propp, V. (2000). *Morphology of the Folk Tale*. University of Texas Press.

# כתיבתו של אשר ברש לילדים בעיתונים לילדים שיצאו בארץ- ישראל; משירים לטף, סיפור לילדים בעל חותם אוטוביוגרפי ועד למעשיות זרות

ד"ר עפרה מצוב-כהן\*

## תקציר

הסופר אשר ברש (1888-1952) נודע כמשורר, כמתרגם, כמבקר ספרות וכעורך. בדומה ליוצרים בולטים בתקופתו, כמו ח"נ ביאליק, יעקב פיכמן, לאה גולדברג, ואחרים, שכתבו לילדים ולבני נוער, כתב גם ברש לילדים ולבני נוער. יצירות אלו התפרסמו בעיתונים כגון "הארץ לילדים", "בן ארצי", "דבר" ו"משמר לילדים". לבד מיצירות מקוריות שכתב ופרסם לילדים ולבני נוער, ערך גם יצירות קלסיות משפות זרות ותרגמן, למשל מאנגלית, מצרפתית ומרוסית.

הספרות העברית נודעת כתחום מרכזי בחיי התרבות שהחל להתפתח בארץ-ישראל משנת 1910, עם עלייתם ארצה של ברנר וחבורתו, ומאוחר יותר גם ביאליק. לצד הספרות למבוגרים שקדו מיטב הסופרים והמשוררים שחיו בארץ ישראל על כתיבה גם לילדים. עקרונות האידאולוגיה הציונית היו הבסיס הרצוי לכתיבה לילדים. לפיהם, היהודי החדש אמור לייסד חברה חדשה ולחיות בה על פי אמות מוסר שהטיפו להם הנביאים.

במאמר זה אבקש לסקור את יצירותיו של ברש לילדים על-פי יצירות אחדות מפרי עטו אשר פורסמו בכתבי העת הנזכרים, שיצאו לאור בארץ-ישראל בעשור הרביעי והחמישי של המאה העשרים. אבדוק את דרכי העיצוב בכתיבתו ולפיהן אבקש להעריך את תרומתו של ברש לתרבות הילדים העברית שהתהוותה ביישוב היהודי.

**מילות מפתח:** אשר ברש, ספרות ילדים, שיר ילדים, מעשיות, יישוב יהודי

## מבוא

### פעילותו של ברש כסופר וכאיש רוח

אשר ברש (1888-1952) היה פעיל בחיי התרבות והרוח ביישוב היהודי בארץ ישראל, כסופר, כמשורר וכמתרגם, כמו כן עסק בביקורת הספרות והתרבות והיה עורך ושותף להוצאה לאור של

---

\* אני מודה לד"ר רננה גרין-שוקרון על הערותיה והארותיה החשובות.

עיתונים שונים.<sup>1</sup> ב-1914, השתלב במפעל התרבותי החלוצי שהתהווה בעיקר בתל אביב והיה, בין היתר, עורכו של כתב העת "הדים".<sup>2</sup> בשנות פעילותו, 1908-1952 כתב ברש למבוגרים יצירות פרוזה ושירה שהתפרסמו בעיתונים שונים כמו "הפועל הצעיר" ו"הדים". כן היה מעורכיהם של ירחוני הנוער "מולדת" ו"עיתדות" (מלקמן, 1964, עמ' 10),<sup>3</sup> עסק בפרשנות ובביקורת ספרות, בתרגום ובעריכה (ברש, 1931, עמ' 4).

כאמור, ברש נמנה עם יוצרים בולטים בזמנו, שכתבו גם לילדים ולבני נוער.<sup>4</sup> ספריו לילדים התבססו על מעשיות, מקצתן מעולם התוכן היהודי, המאופיינות במוסר השכל (ברש, 1968, עמ' לא-מג; ברש, 1943). יצירותיו שהתפרסמו בעיתונים כמו, "הארץ לילדים", "בן ארצי", "דבר" ו"משמר לילדים" היו מוכרות לילדי היישוב היהודי בארץ-ישראל שהיו מנויים על עיתונים, לאנשי החינוך וילדים שלמדו במוסדות החינוך השונים.<sup>5</sup>

- 1 א' ברש, י"ג באדר תרמ"ט-י"א סיון תשי"ב, יליד העיירה לופאטין בין נהר הסטיר והגבול הרוסי, בגליציה המזרחית. ברש זכה לחינוך עברי וכללי, למד פולנית וגרמנית. בן שש-עשרה החל לנדוד בערי גליציה ובכפריה, ועבד כמורה. בעיר לבוב הכיר את י"ח ברנר ואת גרשון שופמן שעודדו אותו לכתיבה ספרותית, בשפה העברית. סיפורו הראשון נדפס ב"השילוח", תרס"ט, 1908 (טוקר, 1980, עמ' 108). יצירותיו של אשר ברש זכו להערכה בשנות פעילותו. הוא נמנה עם קבוצת הסופרים בדור השני, המכונה הדור של 'ספרות התחייה' שפעלו לאחר בני הדור הראשון, שאילו נהוג לשייך את מנדלי, ביאליק, טשרניחובסקי, ברדיצ'בסקי ופרישמן. בני הדור השני החלו את כתיבתם בארץ ישראל, ולטענתה של נורית גוברין, הם היו רבים וידועים יותר, למשל ברנר, גנסי, שופמן, בארון וברש, ולצידם פעלו גם סופרים ומשוררים ידועים פחות, כגון יעקב רבינוביץ, יעקב ביילין, ה"ד נומברג ועוד. נורית גוברין, **תלישות והתחדשות: הסיפורת העברית בראשית המאה ה-20 בגולה ובארץ-ישראל**, תל אביב, תשמ"ה, עמ' 11.
- 2 כתב העת "הדים" שעורכיו היו יעקב רבינוביץ ואשר ברש, יצא לאור בין השנים 1922-1928, לצד כתבי עת עבריים אחרים שהיו פעילים בשנות העשרים והשלושים של המאה העשרים בארץ-ישראל, כחלק מהתעצמותו של המפעל הציוני. כך יצאו לאור באותה התקופה כתבי עת כמו "סדן" (תרפ"ה), "כתובים" (תרפ"ו), "מאזנים" (תרפ"ט), "גזית" (תרצ"ב), "טורים" (תרצ"ג), "גליונות" (תרצ"ד). שלום לינדנבאום עורך אבחנה בין כתבי עת שהעדיפו להתמקד ב"ספרות לשם ספרות", לעומת אחרים שראו בעבודתם הספרותית את ייעודם במרחב הציבורי תרבותי שהם פעלו בו (לינדנבאום, 1979, עמ' 96). על פי אבחנתו של לינדנבאום ניתן לשייך את "הדים" לכתב עת הפונה למרחב הציבורי תרבותי.
- 3 במחקר של נורית גוברין שעוסק בהתנהלותו של ירחון "מולדת" שיצא לאור משנת תרע"א ועד תרפ"ט, ודן בסגנון עבודתם של עורכי הירחון השונים, שמו של ברש אינו מוזכר כאחד מעורכיו (גוברין, 1989, עמ' 288-343).
- 4 למשל, בגיליון "הארץ לילדים", 24 בפברואר 1924, משתתפים הסופרים יעקב פיכמן, ש' בן-ציון; בגיליון הראשון של "בן ארצי", יום ו', כ"ב טבת, תרפ"ו, משתתפים אלישבע, אברהם שוער, ח"א זוטא (חיים אריה זוטא).
- 5 שיריו הוצגו כמסכתות באירועים במוסדות חינוך. למשל, יצירתו "מעשה באלף בית" יצאה לאור ב-1931, בחוברת קס"א (גדיים י"ג) בהוצאת "קופת הספר" והופצה לבתי הספר ("דבר", 11 בנובמבר, 1931). באותה השנה, בכ"ד אדר התרצ"ב, 1 באפריל, 1932, הוצגה על ידי ילדי כיתה ב' מבית הספר בתל-עדשים. ההצגה התקיימה בבית העם, במסגרת חגיגות שושן פורים שנערכו לילדי בית הספר, לנוער ולאומותיהם ("דבר", 1932, כ"ד באדר ב' התרצ"ב, עמ' 3).

מעט נכתב עד כה על יצירותיו של ברש, ועוד פחות מכך על יצירותיו לילדים.<sup>6</sup> במאמר זה אבקש לסקור את היצירות שפרסם ברש בעיתונים לילדים ולבדוק את דרכי העיצוב בכתביתו על-פי יצירות אחדות מפרי עטו אשר פורסמו בכתבי העת הנזכרים, שיצאו בארץ-ישראל בעשור הרביעי והחמישי של המאה העשרים. היצירות שהמחקר יעסוק בהן משתייכות לז'אנרים שונים: שירים לילדים, סיפורים קצרים לילדים, מעשיות-עם מתורגמות. כפי שנראה להלן, הגיוון הז'אנרי מעיד על קשת הכתיבה הספרותית המגוונת של ברש, ומתוכה ייתכן שנוכל להקיש על חשיבות יצירתו לילדים.

### **כתיבה יפה לילדים במרחב התרבות ביישוב היהודי**

התרבות היהודית הארץ-ישראלית בכללה התהוותה ביישוב היהודי מימי העלייה הראשונה, 1882, ועד לזמן הקמתה של מדינת ישראל, 1948. תרבות זו שונה הן מתרבותו של היישוב היהודי הישן בארץ ישראל הן מתרבותו של העם בגלות, וכונתה בשם ייחודי לה, 'תרבות עברית' (אבן ז'הר, 1977, עמ' 165). הספרות, שהייתה נדבך מרכזי בתרבות זו, נכתבה בעברית ואופייה הייחודי יכול היה להיווצר רק בארץ ישראל שבה באו לידי ביטוי מעשי המפעל הציוני ותחייתה המופלאה של השפה שלא דוברתה כאלף ושש מאות שנה, ובארץ ישראל נעשתה שפה לקהילה שלמה (ברניקר, 2009, עמ' 19).

כתיבתה של ספרות ילדים החלה עוד בגולה, במזרח אירופה, בסופה של המאה התשע-עשרה. מנחם ברניקר מציין כי שנות השבעים, השמונים והתשעים של המאה התשע-עשרה מסמנות את השיא בכתיבה עברית: זו כללה את היווסדם של "עשרות כתבי עת שבועיים וחודשיים ובהם כתבי עת מיוחדים לנוער..." (ברניקר, 2009, עמ' 19). הכתיבה העברית לילדים בארץ נוקפת לזכותם של מורים ואנשי הפדגוגיה: "הצעירים והנלהבים, שראו עצמם מטפחים של דור עברי חדש במולדתו ונאבקו בעקשנות על הנהגת דיבור עברי בבית הספר, היו גם יוצריה של ספרות הילדים הארץ-ישראלית החדשה" (אופק, 1977, עמ' 73).

בין השנים 1920-1924 בלט כתב העת "הדים", שברש היה כאמור אחד מעורכיו, כשופר תרבותי (שביט, 1977, עמ' 207).<sup>7</sup>

---

6 ורד טוהר מתייחסת לחלק במפעלו הספרותי של ברש אשר במרכזו עומדת הנגשת אגדות יהודיות מימי הביניים ממסורת אשכנז לילדי ישראל כמהלך מודע של החזרת סיפורים נשכחים. ראו למשל, ורד טוהר, 'רבי חנינא והצפרדע' הד למסורת סיפורית קדומה מאשכנז באסופה לילדים מאת ברש, **מחקרי ירושלים במולקלור יהודי, לא, תשע"ח**, עמ' 4-19, וכמו כן ראו טוהר, 'מאבקי כוח וזיכרון תרבותי בזירת ספרות הילדים העברית', **עלי ספר**, עמ' 179-196, תש"ף.

7 בהקשר זה יש לציין כי פעילותם של מוציאים לאור תרמה לקידום ספרות הילדים בארץ-ישראל מאחר שעודדו יוצרים עבריים לכתוב עבור ילדים. מפאת מספרן המועט של היצירות עודדו יוצרים ועורכים, כמו י"ח רבניצקי וח"נ ביאליק, לעסוק בתרגומים של יצירות מופת משפות זרות, ביניהן גרמנית, רוסית, אנגלית ויידיש (אופק, 1977, עמ' 426).

עקרונות הכתיבה לילדים התבססו על רוח האידאולוגיה הציונית. היהודי החדש אמור לחיות בחברה חדשה על פי אמות המוסר שלהם הטיפו הנביאים. האידאל הציוני היה לבנות חברה מודרנית חילונית בעלת ייחוד לאומי המבוססת על המורשת היהודית. הקוד התרבותי החדש הושתת בעיקר על שלושה סגנונות: יהודי מסורתי, תרבותי אירופי וחומר הקשור לאידאולוגיה הציונית (סיטון, 2000, עמ' 44). על אף הוויכוחים בין בעלי הדעות השונות הייתה הסכמה על גווניה של ספרות הילדים שתכלול ספרות אירופית מתורגמת לצד ספרות מעולם התוכן היהודי-מסורתי, לרבות עיבוד של סיפורי תנ"ך לשם הנחלת מורשת חגי ישראל (שם).

בעניין זה טען ברש, יש לשקוד על "יחסי תלות בין ארץ-ישראל לבין עם ישראל. הגולה הממשית שרויה בתהליך של ירידה תרבותית, שעה שארץ ישראל מקיפה שבט קטן של סופרים ונמענים בלבד...הסכנה האורבת לספרות המתבשלת במיץ עצמה בתחום חברתי צר...היא שלכל היותר ניצור ספרות של פרובינציה בעל טבע לבנטיני." (שקד, 1981, עמ' 479). ברש יישם את גישתו, כמה מספריו מבוססים על מעשיות מן המורשת היהודית: **הנעל הקטנה** (1947) ו**מנורת הזהב** (1943) ומתרבות עולם: **משיחות ערב** (1958) ו**וישחקו הנערים** (1966). הקשר בין תרבות העולם לתרבות העברית המתהווה בארץ ישראל ניכר לרוב בסיפורי הילדים שפרסם בעיתוני הילדים, כפי שנראה להלן. בסיפורים אלו פונה ברש לספרות עולם שנושאה על-זמניים או שיש להם זיקה לתקופות היסטוריות בחייו הרוחניים של העם היהודי.

### **כתיבתו של ברש בעיתוני ילדים שיצאו בארץ ישראל**

עיתוני הילדים שיוזכרו להלן יצאו לאור בחסותם של עיתונים למבוגרים. כך, "הארץ לילדים" יצא לאור בחסות עיתון "הארץ", מוסף "דבר לילדים" יצא בחסות עיתון "דבר", ו"בן ארצי" יצא כחוברת נפרדת מהעיתון היומי, בחסותו של עיתון "הארץ".<sup>8</sup> נעיין להלן ביצירותיו של ברש שפורסמו בעיתוני ילדים, הממוינות לפי סוגות.

#### **שירים של ברש שפורסמו בעיתוני ילדים**

נראה כי להבדיל מעיבודי סיפורים מהמקורות היהודיים ומספרות העולם, בשירי הילדים שכתב הייתה לברש הזדמנות להביא לידי ביטוי את התרבות העברית והציונית, את חיי הארץ, נופיה ואווירתה, לעומת תיאור ועיצוב חיי הגלות.

יתרה מזאת, הוא ביטא את הרגישות וההבנה לעולמו של הילד, לחוויותיו ולזווית הראייה הילדית, מלבד המסרים הדידקטיים, שמודגשים יותר בסיפורים.

---

8 על פעילותם של כתבי עת ספרותיים בתחילת המאה העשרים ראו גוברין, 2009, עמ' 36-49. גוברין מציינת כי מתוך כתשעים כתבי עת שיצאו לאור ויועדו לקהלים השונים (מבוגרים ונוער ולבעלי מקצוע), רובם יצאו לאור באופן חד-פעמי או לפרק זמן קצר, שם, עמ' 36.

## פנייה לערכים ולעולמו הרגשי של הילד: עיון בשיר "שיר הקטנים"<sup>9</sup>

השיר מכיל ארבעה בתים בני שמונה שורות כל אחד, שורתיו קצרות. החוויה העיקרית המתוארת בו היא על רקע עולמו של הילד מול עולמם של המבוגרים במשפחה. הדובר רואה שוני בין עולמם של הילדים ועולם המבוגרים.

הדובר פונה לנמענים הצעירים בהשתמשו בכינוי גוף ראשון רבים: "יֵשׁ לָנוּ אָבוֹת/ יֵשׁ לָנוּ אִמּוֹת/... יֵשׁ לָנוּ אַחִים/... יֵשׁ לָנוּ דּוֹדִים/...". שימוש בשם הגוף "לנו" וכן ציון בני משפחה מסטטוסים שונים, אימות (אימהות), אחים, דודים – מקרב את הנמענים לנושא ויוצר שותפות בין הדובר לילדים, נמעני השיר. הדובר מתאר את שגרת החיים האינטנסיבית של בני משפחה מבוגרים ומציע לקוראים הצעירים שלא לנהוג בדומה למבוגרים. אלו האחרונים טרודים לרוב בענייניהם; הם אינם מתפנים לעיסוקים מהנים, למשל, ההורים אינם משחקים ואינם רוקדים, האחים והאחיות עסוקים כל העת בקריאת ספרים ובכתיבת רשימות, הדודים מדברים בלחש וברמזים. תחת זאת, הדובר מזמין את הנמענים חדי האבחנה להיבדל מהמבוגרים ומאורח חייהם ולפנות לפעילות משיבת נפש. הוא קורא לילדים לצאת מהמרחב הסגור אל המרחב הפתוח, מן הבית אל חיק הטבע, ולעסוק במרחביו בפעילויות ספונטניות ומהנות הקשורות בתרבות הגוף והנפש, כמו משחקים, שירה וסיפורים: "הִבֵּה נְבִדֵל וְנַעֲזֵב אֶת אֶרְחָם! עִם הַצִּפְרִים/ נְגוֹרָה בְּשָׂדוֹת/ נְשִׁיר וְנִצְחָק/ וְנִסְפֵר אֲגָדוֹת!" (ברש, 1921, עמ' ד). פנייתו של הדובר אל הילדים היא ישירה ובלתי אמצעית, הוא פונה לעולמו של הילד ומציע פעילויות נעימות וחוייתיות. הצעתו לילדים מבטאת הכרה בצורך הרגשי של ילדים לשחק, להשתעשע, לנוע במרחב ולהיות בטבע, ובמתן לגיטימציה לפעולות אלה.

בשיר זה ניכרת טביעת ידו של בן דמותו של ברש, הגיבור הפרוזאיקן המבכר לצאת מעיר הולדתו, לטייל בכפרים ולנדוד מעיר לעיר, כדי לספוג רשמים מנופי טבע ומנופים אנושיים.

בדומה ליצירות אחרות של ברש למבוגרים ולילדים, גם בשיר זה משולבים תיאורי נוף וטבע שעשויים לעורר בדמות השתוקקות לבטא את הלך רוחה: "[...] / נְגוֹרָה בְּשָׂדוֹת/ נְשִׁיר וְנִצְחָק/ וְנִסְפֵר אֲגָדוֹת!" (ברש, 1921, עמ' ד). כמו כן מתוארת אווירת המשפחתיות המשרה חמימות ושייכות בקרב הילדים שהדובר פונה אליהם.

9 "שיר הקטנים" הופיע בגיליון הראשון של "הארץ לילדים", בט"ו בשבט של שנת תרפ"א (ברש, 1921, עמ' ד). עיתון הילדים "הארץ לילדים" מטעמו של עיתון "הארץ", בשנת תרפ"א, 1921 נוסד בעריכתו של המשורר יעקב פיכמן (1881-1958) ועוזרו במערכת העיתון, קדיש סילמן. העיתון בן שמונת העמודים, שהיה מצורף כנספח לעיתון היומי, יצא לאור מדי שבוע, במשך עשרים ושישה שבועות, כחצי שנה. בין הכותבים בעיתון היו יוצרים מוכרים כמו חיים נחמן ביאליק, יעקב פיכמן, שלום אש, אלכסנדר זיסקינד בן צבי-הירש רבינוביץ (אז"ר), שאול טשרניחובסקי ואשר ברש. מתוך מאגר הספרייה הלאומית, "עיתונות ילדים של פעם", [http://web.nli.org.il/sites/NLI/Hebrew/digitallibrary/ChildrenHistoricPress/Pages/ben\\_artsi.aspx](http://web.nli.org.il/sites/NLI/Hebrew/digitallibrary/ChildrenHistoricPress/Pages/ben_artsi.aspx)

ניתן לציין את פנייתו של הדובר אל ילדי הארץ לצאת וליהנות מנוף ארצם, ואולי השמחה והצחוק קשורים דווקא לכך שהילדים נמצאים בארץ ולא בגלות, בשדות המעובדים בידי ה"יהודים החדשים" שעובדים את אדמתם בארצם.

אלמנט נוסף בתיאורי הנוף, האופייניים בכלל לקורפוס של ברש, הוא תיאור של מזג האוויר השורר בסביבתן של הדמויות הפועלות. מזג האוויר החם במהלך הקיץ מעיק ומקשה על סדר היום של הדמויות, ואילו בעונת הסתיו ובמהלך חודשי החורף הקרים, הדמות מוגבלת לעיתים בפעולותיה.<sup>10</sup> גם בשיר זה ניכר כי למזג האוויר העונתי יש השפעה על הלך הנפש של הדמויות.

הנושאים בשיר זה הולמים את מועד יציאתו של הגיליון לאור, ט"ו בשבט, המבטא התחדשות ופריחה ויציאה לחיק הטבע, ואת הזיקה בין היושב בארץ ישראל לבין אדמתו. כך, "[...] / נְגוּרָה בְּשָׂדוֹת / נְשִׁיר וְנִצְחָק / (שם).

### עיצוב עולמו החווייתי של הילד/ה בגיל הרך: עיון בשיר לילדים "יום הולדת"

השיר מתאר אירוע משמח: יום הולדת לפעוטה, שעל-פי רמזים המתוארים לאורך השיר נחוג לכבוד יום הולדתה הראשון. כך, "שְׁנַיִם לָהּ רַק אֶרְבַּע / וּבְקֵשִׁי הִיא עוֹמֶדֶת" (שם). בהמשך מתוארת הפעוטה כמי שיושבת במשך אירוע יום ההולדת על כסת, בפיה ה"פְּטוֹמָת", פטמת הבקבוק שבו היא אוזנת, וכשמניחים לרגליה את המתנות היא מגיבה בקולות צהלה חסרי פשר "בו, מו!" (שם).

רמז נוסף למסיבת יום ההולדת לכבוד שנתה הראשונה נמצא במספר בתיו של השיר, שלושה-עשר: שנים-עשר בתים הם כמספר חודשי השנה, והשלושה עשר הוא החודש המרמז לשנת ההולדת הראשונה הנחגגת לכבודה.

את המסיבה פוקדים פעוטות, בני גילה של כלת השמחה, ביחד עם הוריהם, וכל פעוט בתורו מגיש לפעוטה תשורה. כך, "יְגָאֵל הַגֵּיֶשׁ דְּגָל / חֲנָה [...] / נְתַנָּה שִׁי מְצַנְפֶּת [...]". תחומי עיסוקם המקצועי של ההורים המוזכרים בשיר מעיד על המרחב החברתי שבו גדלה הפעוטה: "יְגָאֵל בֶּן הַרְוֹפֵא [...] חֲנָה בַת הַמְּנַהֵל [...] בְּנֵי בֶן הַסּוֹפֵר [...] / וְנִאִיר בֶּן הַמּוֹרֶה [...] / ועל המקצועות המוצגים בפני הילדים כמודל ראוי לחיקוי. רמז נוסף לחברה המקיפה את הפעוטה החוגגת יום הולדת מיוחס לפעוטה עצמה: "וּמְחַכָּה הַמְּיַחֶסֶת". שם העצם משווה לפעוטה מעמד מלכותי המתואר בגון של הומור ומשווה לשיר אווירה של קלילות ושמחה. עם סיומו של טקס הענקת המתנות לפעוטה, מתיישבים האורחים, קטנים כגדולים, ומתכבדים בתקרובת המוגשת: צימוקים, תאנים, שוקולדה, "רְקִיקֵי דְּבֶשׁ מְתוּקִים",

10 כך למשל, ב"תמונות מבית מבשל השיכר" מצוינת הולדתו של שלום, בנה של ברכה, "בין פורים לפסח". ציון חגים אלו כמועדים המסמלים יציאה משעבוד לגאולה, רומזים לישועה במרחב האישי, זו הנוגעת אף לשושלת הבין דורית: שלום נולד לאחר שתי אחיותיו התאומות ולראייתה של סבתו, חנה אברדאם, שלום ימשיך את השושלת של המשפחה כהמשך לסבו ר' שלומקי (חנה רואה דמיון רב בין שלום לסבו שלא הכיר) דרך הקשר המיוחד שיירקם בין הסבתא לנכדה התינוק: "בבוא ימות הקיץ החמים והבשומים היתה הזקינה נוטלתו על זרועותיה ומהלכת עמו שעה ארוכה בחצר..." (ברש, תשי"ב, כרך א', עמ' 27).

11 השיר יצא בגיליון ה' של "הארץ לילדים", בט"ז באדר א' תרפ"א ("הארץ", 1921, עמ' ד).



אגוזים וריבה, על-פי המסורת היהודית מיני מתיקה מוגשים בחגי ישראל ובאירועים חגיגיים כאות לברכה ולשפע.<sup>12</sup>

שיר זה כמו "שיר הקטנים" מתמקד באירוע משפחתי-חברתי משמח, שגור, המוכר לקורא ומעוצב באמצעות כלים רטוריים הפונים גם למצלול. החריזה האחידה לכל אורך בתי השיר בין שורות ב ו-ד משווה אווירה של עליצות וחג כיאה לאירוע – מסיבת יום הולדת לפעוטה.<sup>13</sup>

לאה גולדברג הדנה בשאלה מהי יצירה טובה לילד מצדדת בטענה קלסית כי "ספרות הטובה לילדים חייבת להיות טובה גם למבוגרים". בכך היא קובעת בעצם, "[...] שאף המבוגר יטעם בכל יצירה טובה לילד טעם טוב לעצמו וייהנה ממנה, שאם לא כן – ידע כי אין היא ראויה אף לילד". (גולדברג, תשל"ז, עמ' 19). בין הז'אנרים השונים לילדים גולדברג טוענת כי [...] השיר תופס מקום מרכזי כאשר לריתמוס, למשקל ולחרוז יש חשיבות יותר מאשר לתמטיקה שבו. הקצב מקל על הקריאה והשיר נחרת בזיכרון (שם, עמ' 32-33). בשימוש במשלב לשוני גבוה בשיר ניתן אף לראות ביטוי לעמדתם של כותבי הספרות לילדים בנוגע להעשרת השפה העברית של ילדים צעירים קוראי העיתון, ושל ילדי ארץ ישראל בכלל, והפיכתה לשפת הדיבור בחיי היום-יום.

#### פעילות קיץ של ילדים: עיון בשיר לילדים "צדפים וים"

שיר זה נתפרסם בגיליון השני של עיתון הילדים "בן ארצי" (ברש, תרפ"ו, עמ' 2). מיקומו של השיר, בעמוד השני בעיתון, לאחר עמוד השער ותוכן העניינים, עשוי ללמד על מעמדו של ברש כסופר ילדים נחשב.<sup>14</sup>

השיר "צדפים וים" מונה שמונה בתים, בני ארבע שורות כל אחד, כאשר החריזה הקבועה בו בכל בית היא א, ב, ג, ב, ותורמת בכך לתנועתיות של גל העושה מסלולו עד הגיעו לחוף והיספגו בחול.<sup>15</sup>

12 ראו למשל, בנחמיה, ח, ט-יב: "ויאמר נחמיה...לכל-העם, היום קדוש-הוא ליהוה אלוהיכם...לכו אכלו משמנים ושתו ממתקים, ושלחו מנות לאין נכון לו--כי-קדוש היום, לאדונינו; ואל-תיעצבו, כי-חדוות יהוה היא מעוזכם. יא והלויים מחשים לכל-העם, לאמור הסו--כי היום, קדוש; ואל-תיעצבו. יב וילכו כל-העם לאכול ולשתות, ולשלח מנות, ולעשות, שמחה גדולה: כי הבינו בדברים, אשר הודיעו להם."

13 כך, "עומדת" – "ההולדת" (בית א'), "כסת" – "מיוחסת" (בית ב'), "הרופא" – "צופה" (בית ג'), "בעגלה" – "ונפלה" (בית ד'), "בדהרה" – "לתפארה" (בית ה'), "הפעוטה" – "בפרוטה" (בית ו'), "מצנפת" – "זפת" (בית ז'), "המורה" – "יורה" (בית ח'), "החוגגת" – "העילגת" (בית ט'), "המגדנות" – "המתנות" (בית י'), "צימוקים" – "מתוקים" (בית י"א), "כפיות" – "הפיות" (בית י"ב), "באה" – "הנפלאה". (שם)

14 במדור הספרותי השתתפו סופרים המנוסים במלאכת הכתיבה כמו אשר ברש, לוי קיפניס, קדיש סילמן ויהודה בורלא, ומקרב הסופרים הצעירים השתתפו יצחק למדן וימימה טשרנוביץ (אבידר).

15 על התקבלותו של שיר זה בקרב ילדי היישוב היהודי ניתן ללמוד מפנייה שיזמו ילדי כיתה מ"מושב מרוחק מן הים" אל תלמידות כיתה ג' "של אחד מבתי הספר בתל אביב". אלו ביקשו שהתלמידות יסייעו להם באיסוף מידע על הים המרוחק ממקום מגוריהם. כדי להמחיש את הים ונופיו, הכינו התלמידות עבודות אומנות שונות, ובחוברת שכתבו הוסיפו גם שירים וסיפורים בנושאי הים. כך למשל, ציינו את פרקי התנ"ך שעוסקים בים, ספר יונה הנביא, פרקי

בטקסט מתוארת פעילות שגרתית של ילדים, בנים ובנות, המשחקים במשחקים שונים בחוף הים. בנות המקובצות בחבורה על החוף ממיינות צדפים שליקטו לאורך החוף, ולאחר מכן מתיישבות זו לצד זו וממשיכות למיין את שלל הצדפים על פי צבע וגוון, משקל ויפוי. הבנות פרגמטיות – כוונתן להשתמש בצדפים שליקטו ולקחתם לביתן "כל צדף נוצץ וטוב/ הן נוטלות להביא לביתן." (שם, בית שני). מקצתן עושות את מלאכתן בדממה, אחרות מתפארות בצדפים שמצאו. הדובר מביא שלושה מונולוגים שונים בנושא פעילות הבנים והבנות.

הפעילויות השונות שבהן עוסקים הבנים והבנות באות לידי ביטוי במשחק הלשוני בין הפעלים 'שחו', המתאר את פעילות הילדות: "כֹּה שָׁחוּ יְלָדוֹת בְּרֶךְ" (שם, בית שביעי) ותיאור המתייחס לפעילות הילדים: "הַיְלָדִים כָּבְדוּ עֵיפֵי מְשָׁחוֹת" (שם, בית שמיני). גם צימוד מורכב זה מדמה את תנועת הגלים לכאן ולכאן, בדומה לחריזה היוצרת אף היא תנועתיות של הגלים, כנאמר לעיל. זאת ועוד, בין הבנים לבנות נוצרת אינטראקציה שהמצלול הנלווה לה תורם לאווירה ההרמונית: בעוד הבנות משחקות "ושחות", משוחחות ביניהן, עוסקים הבנים במשחקי מלחמה ביים ושוחים בו.

עם זאת, פעולתן של הבנות מנוגדת לפעולתם של הבנים ושונה בקצב ובדינמיות שלה: בעוד הן יושבות וממיינות צדפים, עורכים הבנים "קָרְבַּ עִם הַגְּלִים." (בית ראשון) על אף שהבנים עייפו ממשחקיהם, הם ממשיכים, למראה הבנות העסוקות על החוף: "אָךְ עוֹד יַעֲרֵב לָמוֹ הַקָּרֵב/ לְמִרְאָה הַמְּשַׁחֶקֶת הַתְּמוֹת." (בית שמיני). גם כותרת השיר מרמזת לכוליות ולאחדות: "צדפים וים" הצדפים הם חלק מינאטורי מנופו הענק של הים. לכל אחד מן העצמים – הצדפים מזה והים מזה – ייחוד משלו.

המשלב הלשוני הגבוה תורם לאווירה חגיגית ושמחה, שאינה מתילדת: "יֵשׁ נְהֻנוֹת מְעֻשָּׁרֵן בְּדָמִי/ וְיִשְׁנֵן בְּשִׁיחֵן מִתְגַּדְרוֹת." (שם, בית שלישי), "וְלִי צְדָפִים לְבִנֵי-הַגֵּב, / עֲגָלִים כְּכַפְתּוֹר הַבְּדִים" (שם, בית שישי). כן מצויים בשיר דימויים המתארים את הצדפים; כל דימוי מתאר את הצדף כייחודי שאין דומה לו, "כְּחֶלֶב הוּא צֶח" (שם, בית רביעי), "וְדָמוֹת לוֹ כְּמִנְיָפָה קְטָנָה" (שם, בית חמישי) ו"עֲגָלִים כְּכַפְתּוֹר הַבְּדִים" (שם, בית שישי). על פי המונולוגים של הבנות הצדפים מיוחדים, והיגד זה אנלוגי למבע הבנלי של הדובר על קבוצת ילדים המשחקת בחוף שרק במבט מקרוב, זה של הדובר, הם מצטיירים בייחודם הודות לעיצוב הרטורי.

אי אפשר שלא לציין את הנוף בשיר כאחד מנופי ארץ ישראל שטופי השמש שניתנת בו חירות לילד להשתובב וליהנות מזיוה של חמה.

---

המבול בספר בראשית, וכן יצירות משל ח"נ ביאליק, "אונייה" ו"מעבר לים", שירים של יעקב פיכמן ואת שירו של אשר ברש "צדפים וים". עיתון "דבר" כתב על אודות פרויקט זה ועודד את קוראיו לשלוח שמות נוספים של יצירות בנושא הים. "תנו יד, עזורו!" ("דבר", 1932, עמ' 16).

## תענועי דמיון של הדובר: עיון בשיר לילדים "בערב"

השיר ראה אור בגיליון "בן ארצי" (ברש, תרפ"ו, עמ' 31) ונדפס בעמוד האחרון המוקדש לפרפראות, כך, "מפי עוללים, חידות ופתרונם."

הטקסט כתוב כיחידה אחת ומונה שש-עשרה שורות קצרות, רובן בנות שתי מילים. החריזה בשיר איננה סדורה, אך מעניקה מקצב לשיר.<sup>16</sup> הטקסט פותח בתיאור הקיר מזווית הראייה של הדובר, המביט בו לעת ערב: "הקיר הוא לבן, / התמונה שחורה". (שם). לכאורה, ציון של משפט חיווי המתאר פריט התלוי על הקיר, אלא שהצבע הדומיננטי בתמונה, דומה לצבע המאפיין את הערב, זמן ההתרחשות הנרמז בכותרת השיר. הצבע הכהה אינו מאפשר זיהוי של פריטים שאולי מצויים בתמונה, ונוסף על כך, הוא בולט על רקע צבעו הלבן של הקיר. יש כאן רמז לשעת הערב החשוכה שאינה מאפשרת זיהוי של עצמים, ובשל כך מערערת את תחושתו של הדובר. הדובר מציין עוד עובדה המביאה להתרחשות נוספת "נשב הרוח/ וכבתה המנוחה" (שם) ובעקבותיה מתחוללת פעולה פנטסטית: "התמונה ירדה/ מעל הקיר, / עמדה למולי/ צחקה: גיר, גיר!" (שם) התמונה מואנשת ופועלת בהתאם: היא יורדת, נעמדת, צוחקת ומשמיעה מילה אנומטופאית, המחקה צליל של צחוק הנובע מגיחוך או ממעשה קונדס (האחים גרים, 1994, עמ' 167).<sup>17</sup>

הדובר בשיר זה, הפועל מתוך סקרנות והעזה בדומה לילד, נכון לשתף פעולה עם התמונה ומגיב לפעולותיה: "קפצתי אליה, / חפצתי תופשה", "אלא שחזיון שאך החל, מסתיים בו ברגע ורק אלמנט הקול נשמע: "שמיעתי: חי, חי/ והתמונה אפסה". הדובר מציין שנשאר בחושך בידיים ריקות ומוסיף: "אם לא בדיתי/ חלמתי ודאי", כמי שמבקש להוכיח כי היה עד לסיטואציה בין במודע בין בתת-הכרתו. כשמתחוויר לו שהוא עומד בשעת ערב מול קיר שעליו תלויה תמונה, הוא מודה שמלבד ציון העובדות הללו, לא התרחשה הסיטואציה הפנטסטית שתיאר ושהיא כנראה פרי תודעתו שאינה בשליטתו, כלומר חלום שפקדו.

התיאורים השונים בסיטואציה זו עלולים לייצר אווירת חשש ופחד. הדובר נמצא בחדר בגפו, אין איש לצידו. בסיטואציה זו ישנם כוחות ניגודיים הפועלים זה מול זה, וכל כוח מפגין את נוכחותו ואת עוצמתו על פי תכונה האופיינית לו. למשל, מתוארים שני צבעים המנוגדים זה לזה, הלבן והשחור, והניגוד מתעצם בהעמדתם זה מול זה. הרוח, הבאה מן החוץ ומייצגת כוח ודינמיות, מול המנורה הסטטית והמאירה, מעין מטונימיה לבית, לחמימות ולהגנה. החריזה שאיננה סדורה, מעניקה מקצב כפול פנים לשיר: בנוכחותה הרפטיבית היא מעניקה תחושת ביטחון לדובר בשיר, ובהיעדרה, היא תורמת לאווירת המסתורין ולחוויה המוזרה שפוקדת אותו.<sup>18</sup>

16 להלן החריזה בשיר: א' ("לבן", ב') ("שחורה", ג') ("הרוח" ב') ("המנורה", ד') ("ירדה", ה') ("הקיר", ו') ("למולי" ה') ("גיר", ז') ("אליה", ח') ("תפשה", ט') ("חי חי", י') ("אפסה", י"א) ("בחושך", י"ב) ("בדיתי" י"ג) ("ודאי".

17 התמונה בעל התכונות האנושיות נדמית למראה המדברת במעשייה על שלגיה. ראו האחים גרים, 1994, עמ' 167.

18 להלן החריזה בשיר: א' ("לבן", ב') ("שחורה", ג') ("הרוח" ב') ("המנורה", ד') ("ירדה", ה') ("הקיר", ו') ("למולי" ה') ("גיר", ז') ("אליה", ח') ("תפשה", ט') ("חי חי", י') ("אפסה", י"א) ("בחושך", י"ב) ("בדיתי" י"ג) ("ודאי".

הימצאותו של הדובר בחדר בגפו עלולה לייצר אווירת חשש ופחד שהדובר-הילד מתקשה להביע במילים. מרים רות טוענת כי "הילד אינו מסוגל לצקת במילים את הרגשותיו: הוא אינו יכול להגדיר את תחושת הרעב – אלא מבקש מזון; אינו מתאר את מצב פחדו, אלא את הדמות שמפניה הוא פוחד; אינו יודע את סיבת כמיהתו, אלא את משאלותיו [...] אותן הוא חווה בדמיונותיו ובחלומותיו בהקיץ". (רות, 1969, ע' 54).

על אף זאת, אין הדובר חושש מהחושך שאופף את החדר, או אינו מודה בכך, והמחשבה המעסיקה אותו היא העובדה שלא הצליח לתפוס את התמונה שקפצה מהקיר, נעמדה מולו וגיחכה. את השיר הוא מסיים כאמור בביקורת עצמית על דמיונו הקודח והפורה. סיום זה יכול לעורר אמפטיה בלב הקוראים הצעירים בעלי הדמיון המפותח, ויש בו ניסיון להרגיע את הקורא הצעיר באשר לאמיתות החוויה. אפשר לומר שברש משתמש באלמנט הפנטסטי בשיר זה כדי ליצור מניע להתפתחותה של סיטואציה יוצאת דופן במרחב בנלי ומוכר (או שהוא מכיר בכך שבגיל הילדות אין הפרדה ברורה בין מציאות לדמיון וחשיבתו של הילד מערבת תדיר דמיון ומציאות). סיום השיר בעל האופי הסגור, זה המבקש להציע התרה רציונלית לסיטואציה שהיה עד לה, תמונה הנוהגת כיצור חי, משקף חשיבה של משורר המודע להשלכות האפשריות של החוויה הפנטסטית על הקוראים הצעירים.<sup>19</sup>

### **עיצוב אומנותי עשיר של פעילות משחקית המלמד על תרומתה לעולמו של הילד: עיון בשיר "בנדנדה"<sup>20</sup>**

הכרה ברגשותיו של הילד ובפחדיו ניתן למצוא גם בשיר "בנדנדה". נושא השיר – משחק בנדנדה – מתואר בכל בית בשיר בתבנית קבועה וחוזרת: בכל בית יש חזרה על פנייתו של הדובר לילד הנמצא בעיצומה של פעולת ההתנענעות בנדנדה: בתחילת הבית המתאר את פעילות הילד בנדנדה נאמר: "נוד- נד, נוד-נד", כך בשורה השלישית והרביעית של כל בית: "אֵל תִּיָּא, הִילָד! / רום-רָד, רום-רָד". הדובר מבקש לנטוע בילד ביטחון, ועם זאת דוחק בו להעז ולהתרומם גבוה יותר. הוראותיו מתארות את הדינמיקה של פעולת הנדנדה, אשר מתחילה בצבירתה של תנופה, עד לשלב

19 גם בפרוזה למבוגרים של ברש ניתן להבחין באלמנטים פנטסטיים. כך, ב"תמונות מבית מבשל השיכר" מתרחש בפתחת הסיפור מעשה שעשוי להתפרש כחלום או כחזיון: "והנה באחד הלילות החמים [...] והנה אור גדול בחדר [...] אני מפנה את ראשי אל מיטת בעלי שליך הקיר מנגד, והנה היא בוערת כולה... ומבעד לאש אני רואה את בעלי שוכב תחת סדיני... עיניו פקוחות ופניו שלויים..." (ברש, א', עמ' 10). ועוד, ראו שם, בפרקים יד "מעשה המכשפה", שם, עמ' 36-38, טו "מעשה הליצן", שם, עמ' 38-40. טוקר, המתייחס לשימוש בביסודות פנטסטיים בסיפורי ברש כאמצעי להעניק עומק מיסטי-מטפיסי למסופר, טוען כי בסיטואציה כזו חיבור בין הספירה התחתונה, הגשמית, לספירה העליונה, הרוחנית, מתקיימת כדי לאפשר לדמות להינתק מהעולם הגשמי ולשקוע בעולמו הפנימי לקראת "הארה פנימית אינטואיטיבית ביחס לנושא התבוננותו." (טוקר, 1980, עמ' 68-75).

20 השיר יצא לאור בעיתון "דבר", עיתון פועלי ארץ ישראל, במוסף לילדים (ברש, תרצ"ג, עמ' 7). על פי נושא מיועד השיר לילדי הגיל הרך. השיר הבנוי שלושה בתים בני שש שורות כל אחד מתאר פעילות של משחק בנדנדה המוכרת לילד.

שבו התנופה מואצת והנמען נמצא פעם למטה ופעם למעלה, כאשר הפעולה החוזרת על עצמה שוב ושוב מסבה הנאה למתנדנד.

בחלק הראשון של כל בית, בשלוש השורות הראשונות מפורטות הוראותיו המדויקות של הדובר לילד באשר לטכניקה של פעולת הנדנד, שנוטעות בילד תחושת ביטחון. כך בבית הראשון: "נוד- נד נוד-נד/ מתח ברגל, אחוז ביד." בבית השני: "נוד- נד נוד-נד/פקח העין, שלח מבט", ובבית השלישי: "נוד- נד נוד-נד/הכל ינוע, הכל ימעד". הנחיות הדובר בכל בית הן ספציפיות, בהלימה לתנועת הנדנד שמתגברת, ובכל הנף מאפשרת לראות תמונות נוף שונות במרחב סביב. ואומנם, הדובר מפנה את תשומת לב הילד לנופים אלו, המתוארים בשלוש השורות האחרונות של כל בית:

כך, בבית הראשון: "מִשְׁפָּל אֶרֶץ זוּ וְעַד/גִּבְהַ שְׁמַי הַתְּכַלֶּת"; בבית השני: "הַכֵּל תְּרַאָה, גְּדוֹל וְקָט/תַּחַת שְׁמַי הַתְּכַלֶּת"; ובבית השלישי: "עוֹלָם אֵיטָן עוֹמֵד לְעַד/תַּחַת שְׁמַי הַתְּכַלֶּת". ניתן לומר כי בשיר זה ישנה מגמה של הדובר להעניק משמעות לפעולת המשחק בנדנדה, בהצביעו על תמונות הנוף השגורות והסטטיות, לעומת האפשרות האחרת – האשליה הפיזית שיוצרת תנועת ההתנדנדות. על פי השיר, הפעולה השגרתית של משחק הילדים המוכר מורכבת: מצד אחד, היא מוכנית, חוזרת על עצמה, ומצד אחר, היא מרגשת, ובכל תנופה נשקף מראה חדש.

החזרה בכל בית של תיאור הנוף הסטטי "תחת שמי התכלת", מחקה אף היא את תנועת הנדנד המונוטונית כמבקשת לנטוע בילד ביטחון, בניגוד לפעולת הנדנד הדינמית המערערת את מקומם של האובייקטים שבנוף ואת תחושת השליטה של המתנדנד ועלולה לנטוע בו חוסר ביטחון.

שיר ילדים זה מלמד כי גם פעולה פשוטה ומוכרת עשויה להיראות כפעולה שיש בה ריגוש וחידוש. החזרות של מילים הקשורות לפעולות הנדנד תורמות לקצב ולדינמיות, ובעזרת החזרה על פעולה מוכרת גם מקנות לילד תחושת רוגע, כטענתו של פרויד: "הילדים חוזרים במשחקם על כל מה שעשה בהם רושם גדול בחיים ו[...] בתוך כך הם מפרקים את עוצמתו של הרושם וכאילו עושים את עצמם לאדוני המצב. אבל מצד אחד ברור למדי, שכל משחקם נתון להשפעתה של המשאלה השולטת בהם באותו פרק, היא המשאלה: להיות גדול, להיות מסוגל למעשי הגדולים." (פרויד, 1988, עמ' 30).

### סיפורי ילדים של ברש שפורסמו בעיתוני ילדים

בשונה מהשירים המתארים את עולמו של הילד, חוויותיו והרגשות שלו, הסיפורים לילדים של ברש מבוססים על אלמנטים ביוגרפיים ורצון להנציח פרקים מחיי החברה היהודית בגולה, או שהם עיבודים לסיפורי-עם הנושאים מסרים דידקטיים וערכיים.

### סיפור המבוסס על אלמנטים ביוגרפיים: סיפור לילדים "השעורה" של ברש<sup>21</sup>

הסיפור לילדים "השעורה" הוא עיבוד מקוצר של סיפור למבוגרים שכתב ברש בשם זה (ברש, תשי"ב, כרך ב', עמ' 310-312). ההבדל העיקרי בין שתי הגרסאות הוא שבסיפור לילדים ברש

21 הסיפור "השעורה" ראה אור בגיליון יג של "הארץ לילדים" (ברש, 1921, עמ' ב-ד).

מתמקד באירוע הדרמטי של גילוי שעורה במרק הכשר לפסח שהוכן עבור ליל הסדר. יתר האירועים בסיפור לילדים מתוארים בזיקה לשעורה. לעומת זאת, בגרסה למבוגרים מתעכב המספר על תיאור הדמויות: אימו של הילד, אביו, סבתו הזקנה, אחותו הצעירה ותיאור פרטני של סיטואציית ארוחת ליל הסדר.

האקספוזיציה בסיפור לילדים מציגה את מקום ההתרחשות, גליציה שבמזרח אירופה, מרחב המתואר גם בסיפורי גליציה של ברש למבוגרים (ברש, 1921, עמ' ב').<sup>22</sup> המרחב מתואר בזיקה ישירה לאקלים המזרח אירופאי בעונת החורף, המאופיין בשלג ובקור, שתנאיו החמורים הקשו על פרנסת משפחתו בהיותו ילד. כן נזכר מצבה הבריאותי של אימו: היא חולה, ומרותקת למיטת חוליה במשך תקופה ארוכה. הרווחה הכלכלית באה למשפחה באופן בלתי צפוי מן הדוד מאמריקה ששולח למשפחתו של הגיבור-הילד סכום כסף שיסייע בהכנות לחג הפסח, ובני המשפחה נערכים במרץ להכנות הנדרשות לחג. גם סבתו של המספר-הגיבור שעוסקת בניקוי העופות לארוחת החג נזכרת באקספוזיציה. היא מספרת לנכדה על אירוע שקרה במשפחתם לפני יובל שנים והשבית את שמחת בני המשפחה בחג הפסח: במהלכה של ארוחת ליל הסדר נתגלתה שעורה בבטנו של העוף שבושל בכלי הפסח. אווירת נכאים השתלטה על הכול והשביתה את אווירת החג השמחה, האוכל נזרק, ורוב כלי הפסח הושלכו לנהר. לשמע סיפורה של הסבתא, אימו של המספר מעירה בבהלה "אל תפתחי פה לשטן, אמא!" והיא ממחרת לדחוק באימה להמשיך במלאכת ניקוי בשר העוף.

המספר-הילד מציין כי חג זה חביב עליו במיוחד. הוא מביע תקווה שמקרה זה לא ישנה ומסייע בתליית התמונות על קירות הבית, לאחר סיודם. בליבו הוא חוזר על המשפט שמשמיעה אימו בקול: "ישמרנו אלוהים מאסון שכזה".

הוא מתאר את ההכנות לארוחת ליל הסדר שכל בני המשפחה נוטלים בהן חלק: המספר, אביו, אימו וסבתו של המספר. בערב החג הונחו כלי הפסח המיוחדים על השולחן, אחיותיו לבשו שמלת חג וסבתו לבשה מקטורן לבן וחגיגי. האם טרחה על הכנות החג האחרונות, והמספר-הילד ואביו הלכו לבית הכנסת וישבו ממנו עם אורח שתקן לפסח. המספר נשלח לשכן השוחט כדי להביא מעט חרוסת, שם הוא משחק עם בנו של השוחט במשחק אגוזים, מנצח אותו ושב לארוחת ליל הסדר. מהלך הארוחה מתואר בפירוט: כך, קריאת ההגדה, שאילת הקושיות, שהוא עצמו שואל בהיותו בן הזקונים, שתיית כוסות היין ואכילת המנה הראשונה, מרק עוף עם אטריות ביצים. המנה שזוכה לה הגיבור כנף של עוף וכמה קורקבנים, ובתוך שהוא נזכר בסיפורה של סבתו, הוא הופך בחלקי העוף שבצלחתו ומגלה לתדהמתו גרגיר שעורה נפוח (שם, עמ' ג).

הגיבור מתלבט כיצד יפעל, כאשר סיפורה של סבתו על אודות גילוי החמץ בסעודת ליל הסדר מהדהד במחשבתו. אם ישתף את בני המשפחה בגילוי השעורה, הדבר יחייב אותם להשליך את כלי האוכל, וכן את כל דברי המאכל שהוכנו, ושמחת החג תושבת. התפנית הדרמטית שעלולה לפגום

22 למשל הסיפורים, "תמונות מבית מבשל השיכר", "פרקי רודורפר", "סיפורי רודורפר" ו"אהבה זרה".

באווירת החג – מהתרוממות רוח מיוחדת עד לאכזבה ולתחושת החמצה – מסייעת לגיבור להחליט כי בשונה מסיפורה של סבתו, לא יעכיר את אווירת החג ויהי מה. הוא נחפז לאכול ובולע את הבשר עם גרגר השעורה, ואינו משתף איש במקרה.

במהלך ימי החג הגיבור מתייסר ורגשות מעורבים עולים בו: מחד גיסא, הוא גרם לבני משפחתו ולאורח לחטוא בחג זה, וכן לחטוא בחגים הבאים שכן ימשיכו להשתמש בכלי החג. מאידך גיסא, הוא חש גאווה על כי מנע את השבתת שמחת החג. את המוצא לחטא הנורא תולה המספר בזמן שחלף, שזימן אירוע שהוא בבחינת אסון, אך המספר רואה בו הצלה ופתרון לחמץ שהתגלה: "בסוף הקיץ נפלה דלקה בעיירה, וגם ביתנו הישן עלה על המוקד, וכלי הפסח...נשמדו מתחת שמי ה'..." (שם, עמ' ד).

ניתן לומר כי הסיפור הזה דידיקטי משום שהוא דן בחשיבות קיום המסורת באמצעות תיאור ההכנות לחג מרכזי ביהדות, חג הפסח, המאופיין בתביעות הלכתיות מחמירות בתחומי הניקיון והמזון. הדבר אף בא לידי ביטוי כבר בסיפור שמספרת הסבתא לנכדה, המבקשת באמצעות נרטיב המסתבר כבעל פונקציה חשובה בהמשך, להנחיל לנכדה את מנהגי החג והליכותיו, ולכך יש השפעה מהותית על שיקול דעתו של הגיבור בעת גילוי גרגר השעורה. הילד מפגין, בסופו של עניין, גבורה ואומץ לב המושגתים על ערכים הטבועים בו מינקות. אלו כרוכים בשיקול הלכתי כבד משקל שעל הגיבור להכריע בו בלא שהות, בינו לבינו. אומנם הכרעתו מנוגדת להלכות הפסח, אך מטרתה היא לא לפגום באווירת החג, האהוב עליו ועל בני משפחתו, ובקדושתו הרוחנית. באמצעות תיאור אווירת החג שהוא בעל משמעות היסטורית וקהילתית מכוננת, מבקש הגיבור להציג את יכולתו העצמאית בקבלת החלטות בסוגיית החמץ שנתגלה מבלי לשתף איש. טוקר מציין כי מאורעות הקשורים לחגי ישראל, כמו פסח בסיפור זה וחג הסוכות ב"נוי הסוכה", "מאפשרים מעקב אחר גידולו של הילד והכרתו העצמאית המתפתחת." (טוקר, 1980, עמ' 118).

בדומה לאירועי הצלה שאירעו לעם ישראל לאורך ההיסטוריה והתפרשו על ידי העם כמעשי ניסים, גם בסיפור זה מתרחשים אירועים המתפרשים באופן דומה בעיני הגיבור, הגדל במשפחה אורתודוקסית: הסיפור פותח בנס המתרחש לפני החג, כאשר סכום כסף ששלח הדוד מאמריקה למשפחה, מאפשר את ההכנות הדרושות לחג. לאחריו, מתרחש אירוע שהוא בבחינת נס נוסף בעיני הילד, כאשר הבית וכל תכולתו עולים באש. אירוע זה פותר את דבר החטא הנורא שמסתיר הגיבור, כלי הפסח החמצים, וכך נמנע המשך החטאתם של בני הבית בשימוש עתידי בכלים. שני המקרים המתרחשים בעת מצוקה מתמשכת ונפתרים באחת, מגבירים בקרב המספר את האלמנט הניסי שאירע לפני החג ולאחריו.<sup>23</sup>

23 ברש, בדומה לגיבור "השעורה", נולד כאמור, בגליציה המזרחית, למשפחה שבה האב היה סוחר תבואות וגדל "באמידות זעיר-בורגנית, הטבועה בחותם המסורת." חינוכו פנה לתשתיות הלימוד היהודי, שכן היה צאצא לצדיק מבזל מצד אימו, ואביו היה בן למשפחה של רבנים ודיינים (קרמר, 1968, עמ' 85). ראו אף הערה מס' 1 לעיל. מכאן ניתן להניח כי סיפור זה לקוח מתשתיות עולמו של ברש ואין זה מן הנמנע שחוויה ספציפית זו היא אותנטית,

אולם לצד הדידקטיות, ניתן לראות גם בסיפור הזה הכרה של ברש בעולמו הנפשי של הילד, שכן במרכז הסיפור עומדת הדילמה של הילד, התמודדותו עם קונפליקט פנימי והצורך להכריע כיצד לנהוג. נראה כי דבריה של גולדברג על כי "זיכרונות חיי היוצר בילדותו מסייעים בידו לרדת אל עולם נפשו של הילד, להכיר בדברים המתרחשים בחייו ובחשיבותם לגביו", הולמים את הסיפור "שעורה" ואת פרסומו לילדים. (גולדברג, תשל"ז, עמ' 23).

### **שני נוסחים של ברש לסיפור אחד מספרות העולם: עיון בסיפור "השסע בשפת הארנבת מנין?"<sup>24</sup>**

סיפור זה מייצג עיבוד של ברש לטקסט מספרות העולם. אוריאל אופק מכנה סופרים, כגון ברש ואחרים, שמלבד כתיבתם המקורית עסקו גם בעיבוד טקסטים ספרותיים משפה זרה, בשם 'סופר-מעבד' (אופק, תשל"ח, עמ' 91).

יוסף מלקמן מציין כי ברש הקדיש "יצירות מיוחדות לילדים ולנוער. הוא אסף ועיבד הן אגדות מקוריות והן מאגדות העמים וקיבצן יחד לקובצי-אגדות".<sup>25</sup> מן המפורסמים שבהם **פלא הרימון** – מאגדות העמים ומשיחותיהם (הוצאת י. שרברק), **מנורת הזהב** – ספר מעשיות (הוצאת מסדה).

הסיפור יצא לאור לראשונה בעיתון "משמר לילדים", הודפס בגיליון מספר שבע תחת הכותרת "מדוע לארנבת יש שפה שסועה?" בלי שם המחבר (ברש, 1946, עמ' 7). כותרת המשנה מציינת כי זוהי "אגדה יפנית". גרסה זו מתחקה אחר הסיבה למראה המעוות בשפתה של הארנבת. המספר בוחר בחומרי עלילה מעודנים, המיועדים לקוראים הרכים. שלא כמו בסיפור המקורי, בתרגום הסיפור מאת ברש אין אלמנטים שליליים כמו אלימות, יצר הרע ורוע לשמו והתכונות החתרניות העיקריות המופיעות בו עניינן בתושיית הארנבת ובערמומיותה.

---

ייתכן שחווה אותה בעצמו או הכיר מקרה דומה לזה. ואכן, טוקר טוען כי לאפיזודה אחיזה בביוגרפיה של ברש המתבססת על אירוע שהתרחש במציאות וטבע חותם עמוק בברש הילד (טוקר, 1980, עמ' 141). יצירה שבה מוזכר אירוע של שריפה היא למשל, "תמונות מבית מבשל השיכר", פרק כד "השמחה והשריפה" (ברש, תשי"ב, כרך א', עמ' 59-62).

24 עיתון הילדים "משמר לילדים" יצא לאור לראשונה ב-1945 בחסות עיתון "משמר". בעיתון זה פורסמו מיצירותיהם של יוצרים ידועים כלאה גולדברג, אברהם שלונסקי, משה דור, משה שמיר, תמר בורנשטיין, יוסי מרגלית, עמנואל הרוסי, בנימין טנא בנימין הלוי, רבקה גורפיין ואחרים (סרט זיכרון 1983/1985-1950 PF13450).

25 על נושא ליקוט יצירות פופולריות שכותבים סופרים, והיצירות זכות לעיבודים רבים נוספים על ידי סופרים ועורכים עד כדי שיוך הטקסט למאגר הספרות העממית שכותבו אינו ידוע, ראו טוהר, תש"ף. ורד טוהר עומדת על אחד המקרים שבהם אשר ברש עיבד סיפור ילדים "שתי הכוסות", בספר שבו כינס סיפורים עממיים שכותביהם אינם ידועים, אך מרדכי מיכאלי טען במכתב ששלח לברש כי הוא כתב את הסיפור ופרסמו לפני שספרו של ברש יצא לאור (טוהר, שם, עמ' 181). מיכאלי קבל על שברש שינה את סגנון הסיפור ולא ציין את שמו – כותב הסיפור. קבלי מבקש מברש לתקן את המעוות בפרסום התנצלות בשני עיתונים ספציפיים שציין, ונוסף על כך קבע כי אם תצא מהדורה נוספת של ספר האגדות, סיפורו של מיכאלי יוצא מהמהדורה או לחילופין יובא בסגנון המקורי שבו נכתב (שם, עמ' 183).



גרתנו השנייה של הסיפור "השסע בשפת הארנבת מנין?", ראה אור בגיליון מספר 43 של העיתון (ברש, 1948, עמ' 3-4), והפעם ברש תרגם אותו משפה זרה בלי לציין את שפת המקור. כותרת המשנה מרמזת לפרטים על מקורו העממי של הסיפור וכן מצוין בה שם המספר: "מעשיה טיבטית – סיפר אשר ברש".

### סיפור המעשה

גיבוריה של המעשייה<sup>26</sup> הם בעלי חיים. גיבורת הסיפור, הארנבת, מתגלה כערמומית, פתיינית ובעלת יצר להזיק ולעולל רע לאחר. המפגש עם הארנבת מתחיל בסיטואציה שבה נמר מאיים לאוכלה והיא חלשה ונפחדת, מבטיחה לו שאם יניח לה, היא תובילו למקום שבו נמצאת "בריה גדולה ושמנה". בדרכם משמיעה הארנבת קולות לעיסה ולשאלת הנמר, מה היא אוכלת, משיבה הארנבת שהיא אוכלת את אחת מעיניה שעקרה ומסבירה לו שבין כה וכה יצמחו לה עיניים חדשות. הנמר מחליט לנהוג כמוה, הוא עוקר אחת מעיניו ואוכל אותה. בהמשך הדרך משמיעה הארנבת קולות לעיסה ולשאלת הנמר, מה היא אוכלת, משיבה שהיא אוכלת את עינה השנייה שעקרה ושוב, נוהג הנמר כמוה. כשמגיעים שניהם לתהום, מציעה הארנבת שיבעירו מדורה כדי להתחמם. הנמר שעומד על פי התהום, נסוג לאחור מפאת חומה של הלהבה ונופל לתהום. בדרך הוא מצליח לאחוז בשיניו בשיח, שעוצר את נפילתו. הארנבת מפצירה בו שיציין בקצרה אם נפצע וכשהנמר פוצה את פיו הוא ניתק מהשיח ונופל לתהום.

למוחרת פוגשת הארנבת בסייס המוביל עדר סוסים ומציעה לו עור נמר משובח שנמצא במדרון התהום. הסייס מסכים לקחת את עור הנמר, וכשהוא יורד במדרון להביא אותו, פונה הארנבת לעורבים על העץ הסמוך ומציעה להם לפלות כינים משיערם של הסוסים. אלו עושים כדבריה ונוחתים על גביהם של הסוסים שנבהלים ונפוצים לכל עבר. הארנבת ממשיכה בדרכה ופוגשת רועה צאן ושואלת אותו אם יהיה מעוניין ב"קן עורבים מלא ביצים". (שם) הנער עונה לה בחיוב ומבקש ממנה לשמור על העדר עד לשובו. הארנבת נושאת עיניה ורואה זאב. היא מדלגת אליו ומציעה לו לרוץ לעדר, שם יבחר לו "שיות רכות...אין מתוק מבשרן", (שם) והזאב אץ לעשות כדבריה.

לבסוף הארנבת מביטה משועשעת בכל בעלי החיים ובמעשייהם: אדם פושט נבלת נמר, עורבים מנקרים את גב הסוסים, נער חומס את קן העורבים וצאן אובד שזאב "שפיו מגואל בדם" דולק אחריו. היא צוחקת בכל פה עד כי "נשסעה שפתה מרוב צחוק".

26 על מקומו של ז'אנר המעשייה בספרות הילדים שנכתבה באותה עת עמד פ' לנדר, עורך ומתרגם: "אוהבים ילדים קטנים (גם גדולים) סיפורי מעשיות, שמציאות על-אנושית ועם זאת אנושית בתפיסתה ובתיאורה, תהיה חלק אורגאני של רקמתם. אם ישמרו סיפורי מעשיות אלה על תומם הריאלי-דמיוני זה, חזקה עליהם שיצליחו ללכוד את תשומת הלב ובאורח פלא אף ייחקקו עמוק-עמוק בזיכרון." (פ. לנדר, "על ארבעה סיפורי ילדים", מאזנים 1, 1958, עמ' 66-68).

## עיון במעשייה

השימוש בבעלי חיים בסיפורי עם, באגדות ובמעשיות נפוץ, והוא קיים בספרות העולמית הקלסית. לטענת המתרגם חנניה רייכמן, הכתיבה על חיות היא "נשק-נקמה חד ביד החלש במאבקו הנואש עם החזק. כל מה שלא העזו הנדכאים לומר בגנות משעבדיהם ועושקיהם התקיפים, השמיעו באוזניהם על פי כתובת קרוביהם הרוחניים" (רייכמן, תשכ"א, מבוא).<sup>27</sup>

תחילתו של הסיפור נאיבי אך המשכו מפתיע ומעלה שאלה: מדוע נבחרה דווקא הארנבת כאחראית לתהליך האלים של מעשי הרג רוויי דם? השימוש בארנבת, הידועה כבעל חיים זריז, שאינו מסוכן וכסמל לפחדנות, מסתבר כחתרני וחושף שרשרת של פעולות אלימות המתבצעות כלפי חסרי ישע ולעיתים כלפי קבוצות חסרות מנהיג (הסייס, הרועה). רוב הדמויות שהארנבת מפתה, בני אדם ובעלי חיים כאחד, אינן משקיעות מחשבה ושיקול דעת לשמע הצעותיה של הארנבת, אלא פועלות באופן אינסטינקטיבי, חייתי ויצרי.

הסיפור משלב יסודות פנטסטיים מז'אנר המעשייה והאגדה, שבו מציאות ודמיון משמשים בערבוביה. זה מקרב את הקורא לטקסט באופן עקיף, שאינו יוצר קישור ישיר בין הטבע האנושי לבין התנהגותה האכזרית של הארנבת. "את הפנטסיה מאפיינים מעוף ודמיון עשיר." (גורביץ', 2009, עמ' 13). עם זאת, היא איננה תלושה מן המציאות ונקודת המוצא שלה היא בהכרח האדם עצמו והעולם סביבו. מרים רות טוענת כי "מעשיות עממיות מכילות אמיתות אנושיות רבות, הן מדברות לכל גיל והבשורה מובנת לכל גיל בהיקף אחר." (רות, 1974, עמ' 78). דב נוי שואל מדוע המעשייה פופולרית אצל ההמון, אף שערכיה האסתטיים והספרותיים בינוניים למדי. לטענתו, הגדרתה של המעשייה כיום מתייחסת לסיפור העממי שעלילתו אינה תחומה במרחב של זמן ומקום, ומכאן שגם הדמויות הפועלות בה הן אלמוניות (נוי, תשנ"ה, עמ' ג-ד). נוי עומד על כך שהמסר במעשייה אינו גלוי וברור, וכן שאינו קבוע אלא "שונה מביצוע לביצוע." (שם, עמ' ו-ז).

לסיפור זה מוסר השכל המבקש ללמד כי יש לבחון כל אקסיומה מקובלת. כן יש לנקוט משנה זהירות בכל מפגש עם האחר, אף עם יצור, שהוא לכאורה קטן ממדים הידוע כפחדן, חלש וכמי שאינו מהווה איום. הדעה (הקדומה) של כל הדמויות שהארנבת באה עימם בדברים, היא המביאה עליהם כאוס ופורענות. הן אינן בוחנות את הצעותיה, אלא מקבלות אותן בשל הידע המוקדם שלהן על הארנבת כמי שאינה בעלת כוונות זדון ורוע, וכך הן מובלות בידיה לגורלן המר וחסר המוצא. כך, מאבד הנמר את מאור עיניו ואחר את חייו, הסייס מאבד את עדרו ובשל כך את המשך התקיימותו הכלכלית, העורבים מאבדים את הביצים שמהן היו בוקעים גוזליהם, רועה הצאן מאבד את עדרו. שרשרת אירועים זו מתרחשת בניצוחה של הארנבת על פי חוק הישרדותי שבו בעל החוזק המנטלי, המושתת על ערמוניות וידע, גובר על החלש ממנו, שאינו פועל על פי שיקול דעתו שלו.

27 תכונותיהן האנושיות של בעלי חיים המופיעים כדמויות ראשיות במשלי קרילוב דומות לדמויות במעשיות שתרגם ברש שגיבוריהן הן חיות. כך, "הארנב בציד", שם עמ' 63, "הצפרדע והשיר", שם, עמ' 11, "הצפרדע ורחמי שמים", שם, עמ' 201, "בת העורב והשועל", שם, עמ' 1, ועוד (כל משלי קרילוב, 1963).

העונש שמקבלת הארנבת ממחיש את הרוע שניחנה בו: היא 'מתפקעת' מצחוק למראה הכאוס וההרג שגרמה. בצחוק שמאופיין בשמחה לאידו של האחר טמון גם עונשה, המתבטא בסימן ויזואלי בולט, שפתה השסועה לדורי דורות.

בתבניתה העלילתית דומה מעשייה זו לפיוט היהודי "חד גדיא" שבו מתוארת שרשרת מעשי אלימות שמסתיימת בהתערבות אלוהית המשליטה סדר וקוטעת את שרשרת מעשי הזדון במרחב הכאוטי. עם זאת, בשתי הגרסאות לסיפור זה אין אלמנט פרשני-תאולוגי, אלא תיאור אכזרי של מעשי אלימות לפי הגרסה היפנית, או של הרג ואלימות לשמה לפי הגרסה הטיבטית.

נראה כי מטרת פרסום שתי גרסאות שונות של אגדה זו היא לאפשר לקורא להכיר גרסאות שונות ובאמצעותן לתהות על טבע האדם. יעקב שביט המתייחס לעניין תרגום סיפורת משפות זרות טוען כי במרחב התרבותי ביישוב היהודי היו שתי חלופות: האחת, להיות 'יצרנית תרבות' והאחרת היא להיות 'צרכן תרבות'. "על כן, בתקופה שבה התרבות הלאומית אינה יכולה לספק בכוחות עצמה את כל 'התצרוכת התרבותית', חובה על התרבות הלאומית לספק תצרוכת זו באמצעות 'יבוא', כלומר תרגום או שאילה. כדי שהמערכת התרבותית תהיה שלמה "יש לספק לה את המרכיבים ה'חסרים' מבחוץ". (שביט, 1977, עמ' 192). אני מבקשת לטעון כי ייתכן שלזמן יציאתו של סיפור זה לאור, שנת 1948, יש זיקה לאירועים משמעותיים שאירעו באותה שנה בארץ-ישראל: ההכרזה על הקמת מדינת ישראל, אירועי מלחמת השחרור והרשמים העמוקים שהותירה השמדת מיליוני יהודים באירופה תבעו דריכות וזהירות רבה מן המדינה כדי לשמור על קיומה במהלך מלחמותיה רוויות הדם באויביה, מבית ומחוץ. ייתכן שהגרסה הטיבטית רוויית האלימות המובאת לקורא העיתון מהווה דרך אסתטית סמלית לשקף לקוראים רשמים אקטואליים.

מנחם רגב תולה את מלאכת התרגום "במתרגם עצמו, במידת ידיעתו את שתי השפות ובעומק הידע וההבנה שלו את תרבותה של כל שפה. הדברים נעשים מסובכים יותר כאשר שפתו של המתרגם, בהשוואה לטקסט שאותו הוא מתרגם, נמצאת בשלב 'נמוך' יותר: חסרה לה גמישות ההבעה שיש לשפה המדוברת כבר מאות שנים, היא כבולה בתבניות ארכאיות של טקסטים מקודשים, היא חסרה הרבה מילים ומונחים מודרניים, [...] והרי זה היה מצבה של העברית המתחדשת. הסופר והמתרגם, שיצרו את כליה של הספרות העברית החילונית, נאלצו להיות חלוצים, ממצאי מילים ומשפטים: במידה רבה ליצור יש מאין" (רגב, 1996, עמ' 32, ההדגשה במקור).

## **עורמה ותחכום כמאפיינים מנטליים להישרדות: עיון בסיפור "הצפרדע החכמה" (אגדה טיבטית) (ברש, 1949, עמ' 2)**

### **סיפור המעשה**

העורב יוצא לציד ומחליט לצוד צפרדע שראה בגן. הוא תופס אותה במקורו ועף איתה לגגו של הבית הסמוך. כשהוא מניחה על הגג, משמיעה הצפרדע צחוק חרישי. לשאלתו, מדוע תצחק, היא

משיבה "למזלי גר סמוך פה אבי, והוא עז כלביא ויקום את דמי מן העושה נבלה עימי." העורב מחליט לקחתה ולהתרחק מהמקום, וכששוב מניחה על הקרקע היא פורצת בצחוק חרישי. הוא פונה אליה בלשון רכה ושואלה "על מה תצחקי הפעם, אחותי הצפרדע?" הצפרדע עונה שדודה החזק גר במרזב הסמוך והמרע לה... לא ימלט מציפורניו.

העורב לוקח אותה במקורו ועף לאגם. בשלב זה מרצינה הצפרדע ומדברת "והפעם בלי צחוק ובלי חרוזים". היא מעירה לו כי מקורו קהה וכדי שיקל עליו לאוכלה יהא עליו לחדדו. העורב שוקל את דבריה ומחליט כי דיברה ביושר. בעוד הוא שוקד על חידוד מקורו, קופצת הצפרדע אל המים ומתיישבת בקרקעית האגם. על אף שהעורב מבקש ממנה שתעלה משום שחידד את מקורו והוא מוכן לאוכלה עונה לו הצפרדע: "מה יכאב לי הלב...רצונך לאכלני, רד אליי וקחני." ניסיונותיו לצלול באגם אינם צולחים, הוא מקפל את כנפיו ואומר בעצב: "חבל, חבל לשווא חידדתי את מקורי."

### עיון בסיפור

בדומה לסיפורים אחרים שתרגם ברש, גם סיפור זה דידיקטי ומציג סיטואציה שבה נדרשת תושייה ומחשבה באמצעות האנשת בעלי חיים. תושייתו של החלש היא הנחוצה להיחלצותו ממצב של סכנה לקיומו. הצפרדע קטנת הממדים, המסוגלת להינצל במרחב מחייתה במים, מערימה על העורב בזכות מחשבתה, והודות ללשונה היא ניצלת מכליה. נראה שהלקח העיקרי שמבקש טקסט זה להנחיל לקוראים הצעירים הוא כי השימוש במלל הוא אפקטיבי ועדיף על פני כל מעשה אחר שעלול להוביל לאלימות.

### על המידתיות של עונש והוכחת הבריות החפות לכאורה מדבר עבירה: עיון בסיפור "חוכמת הגנב" (שיחה סינית)<sup>28</sup>

תרגום יצירות מופת מתרבויות עולם תאם את האידיאלוגיה הדידיקטית של מערכת העיתון שביקשה להביא את היצירה הזרה בפני הקורא הצעיר כדי לחשוף בפניו טפח מהספרות העולמית ולהרחיב את השכלתו. מעשיות אלו שהובאו בידי ברש האמון על מלאכת הכתיבה, העיבוד והעריכה, תרמו לקורא הצעיר והאירו עניינים חברתיים ומוסריים.

הסיפור "חוכמת הגנב" נסוב על גנב שבאחד הימים גונב מקטרת-חרש ולאחר שנתפס בשעת מעשה, נגזר דינו לשבת בבית הכלא למשך שלוש שנים. לאחר כחודש מבקש הגנב להביאו בפני המלך. הגנב מובא בפני המלך ומוציא מכיסו "צרור קטן, ארוז בפיסת נייר...זרע-אגסים פשוט". לטענת הגנב, זה אינו זרע פשוט אלא זרע שניב "אגסי-זהב".

לשאלת המלך מדוע לא השתמש בזרע זה, משיב הגנב שרק אדם נקי כפיים ובעל מחשבות תמימות יכול לקבל תנובת זהב מן האגסים, ומאחר שאינו בעל תכונות אלו, לא יוכל להשתמש בו. המלך עונה כי גם הוא אינו יכול לקבל מתנה זו. המספר מציין כי כשהיה המלך ילד קטן לקח מארגוה של אימו כסף ללא ידיעתה. לאחר הפגישה עם המלך שלא הניבה פרי, הולך הגנב לשר המדינה,

28 הסיפור פורסם בעיתון "משמר לילדים" (12.7.1949, עמ' 5-6).

לשופט המחוז, לראש בית הסוהר, "הלך מאיש לאיש, עד קטון הפקידים, וכולם מיאנו לקחת מידיו את זרע-האגסים הנפלא כי ידעו את דרך פשעם."

הגנב מבקש לכנס את כל האנשים שהציע להם את זרע האגסים וכאשר הם מתכנסים נושא דברים ואומר כי כולם "גונבים ומועלים ודוברי שקר ועושים בחונף", ועל אף זאת איש אינו כולא אותם והם חופשיים ללכת לכל מקום שיחפצו. הוא פונה למלך ושואלו האם יש צדק במאסר שקיבל על שגנב מקטרת שעולה רק פרוטה. "ולא מצא המלך מענה וישלחו לחופשי."

כותרת המשנה של הסיפור 'שיחה סינית', מלמדת על מקורותיו של הסיפור מן התרבות הסינית. הדיאלוג מתקיים בין שתי הדמויות הבולטות בסיפור, המלך והגנב. על אף הבדלי המעמדות ביניהם, מתייחס המלך לנושא המוצג לפניו בענייניות וזה מאפשר את פיתוחו של הטיעון ואת הצגתו על ידי הגנב ומביא ליציאתו לחופשי. הגנב מעלה טיעון יסודי באשר להתנהגות האנושית, לפיו אין איש שהוא נקי כפיים. בקרב האנשים החופשיים יש כאלה שעברו עבירה ולכן היחס בינו, כמי שביצע עבירה פעוטה, לבינם, אינו נכון, ומכאן שאף העונש שקיבל אינו הולם. ממהלכיו של הגנב משתקפת ביקורת על אמות המשפט ועל ערכי צדק שיפים לאדם שנתפס בקלקלתו, בעוד אחר יכול לבצע עבירה, אך משום שאינו נתפס ממשיך להלך חופשי. המלך שותף לעמדה זו, בסופו של הדיאלוג שמוביל למסקנה כי מעשה הגניבה של הגנב אינו חמור ממעשיהם של קבוצת הפקידים הגדולה הנוכחים בשיחה, הוא משחרר את הגנב.

### עיון בסיפור "עונשו של כילי"<sup>29</sup>: לקח ומוסר השכל

הסיפור הקצר "עונשו של כילי" מובא מתרבות העולם בידי אשר ברש, (ברש, 1936, עמ' 3).<sup>30</sup> הסיפור נסוב על פלאח עשיר שנודע בקמצנותו, ברוע לבו ובצרות העין שלו. בגינתו גדל עץ שהניב אגסים. האיכר קטפם ונסע לשוק כדי למכור את התוצרת ולקבל תמורתה רווח נאה. בהגיעו לשוק ניגש לקרון האגסים פושט יד וביקש אגס אחד, אך הפלאח סירב. גם כשטען האביון שאגס אחד לא ירושש אותו, סירב הפלאח בגסות, קילל את האיש ואיים לפגוע בו אם לא יסתלק מהמקום.

29 הסיפור פורסם ב"דבר", מוסף לילדים, נג (10.1.1936), עמ' 3. בין השנים תשרי תרצ"ב - טבת תרצ"ו, 1931-1936, פורסמו חמישים ושלוש מהדורות שבועיות של השבועון "דבר לילדים" מטעם עיתון "דבר" עיתון פועלי ארץ ישראל. המוסף אויר בידי נחום גוטמן, שאף פרסם בו מיצירותיו הספרותיות. עדינה בר-אל מציינת שכתבו בו כמעט כל הסופרים והמשוררים שפעלו בארץ-ישראל: אברהם שלונסקי, נתן אלתרמן, פניה ברגשטיין, ח"נ ביאליק, שאול טשרניחובסקי, ש"י עגנון ועוד. אתר הספרייה הלאומית,

[http://web.nli.org.il/sites/NLI/Hebrew/digitalibrary/ChildrenHistoricPress/Pages/davar\\_leyeladim\\_mosaf.aspx](http://web.nli.org.il/sites/NLI/Hebrew/digitalibrary/ChildrenHistoricPress/Pages/davar_leyeladim_mosaf.aspx)

30 בהמשך לכותרת הסיפור מצוין בסוגריים ("שיחה סינית") וכוכבית מפנה להערה ביבליוגרפית ובה מצוין כי הסיפור הוא "מתוך הספר "הדס" העומד לצאת בהוצאת "מצפה". הערת שוליים זו מביאה בפני הקורא הצעיר מידע נוסף באשר ללקט אגדות שיצא לאור בספר. נתון זה תואם את דבריו של יעקב שביט על הצורך בספרות מתורגמת בתרבות העברית שעלה ביישוב היהודי, ראו עמ' 15 לעיל.

אחד הנוכחים במקום הציע לפלאח שייתן לעני אגס קלוקל, אך הפלאח התרעם וענה לו שיהיה נדיב על חשבון הונו ולא על חשבון הונם של אחרים. מחנות סמוכה יצא נער-גלבים וקנה לעני אגס. העני אכל מהאגס ואמר לקהל שיתאסף כי מחרצנו של האגס יוכל לייצר שפע של אגסים. לאחר שסיים העני לאכול את האגס, הוא חפר גומחה קטנה, זרע בה את חרצן האגס וביקש שישקו את החרצן. נער הגלבים הביא כוס מרק והישקה את העץ שגדל בן רגע וענפיו התמלאו באגסים ריחניים ויפים למראה. העני טיפס על העץ, השליך את האגסים לעבר האנשים שהתקהלו ועודדם לאכול מהם. כשהתרוקן העץ מאגסים לקח העני קרדום, כרת את העץ, נשאו על כתפו והלך מהמקום. הפלאח הכילי פנה לקרונו וכשגילה שהוא ריק הבין "כי אך את פרוי חילק העני לאנשים". הוא רץ לחפש את העני ובדרכו מצא את יצול עגלתו זרוק והבין כי עץ הפלאות שעלה מן האדמה לא היה "כי-אם יצול קרונו, והאגסים-אגסיו." לאחר מקרה זה הופך הכילי לאדם נדיב ומשנה את דרכיו.

בדומה למעשייה "השסע בשפת הארנבת מנין?", גם מטרתה של מעשייה זו להציג מעשה שבסודו יש מוסר השכל. תכונת הקמצנות מוצגת כתכונה שלילית שבסופו של דבר גורמת נזק לבעליה. הנדיבות ורוחב הלב לעומת זאת חיוביים, ובעזרתם ניתן להטיב עם הבריות.

במעשייה זו מתרחש מעשה פלאי: הפיכת יצול העגלה לעץ מניב פירות רבים, שאותו מנסה העני להסביר לפלאח הכילי באופן רציונלי. עם זאת, הסברו אינו משכנע משום שהמספר מתאר לפני כן את צמיחתו הפלאית של החרצן ששתל העני. כך או כך, המעשה אינו ריאליסטי ואין בהסבר רציונלי כדי להבהיר את סדר העניינים.

כמו בסיפור אחר לילדים, פרי עטו של ברש, "השעורה", שתחילתו במעשה ניסי, גם בסיפור זה יש יסודות פלאיים שמטרתם לחולל תמורה מהותית באופיו של הפלאח העשיר והכילי, וכן ליצור עניין אצל הקורא. ואומנם מעשייה זו מסתיימת בהיגד כללי ואופטימי המציין את השינוי שחל בפלאח: "ויטב הכילי את דרכו וכילותו לא היתה לו עוד." מעשיו של העני בפומבי שכללו שימוש בפירות של הפלח הכילי וביצול עגלתו גורם לשינוי בתפיסתו של הכילי.

פנייתו של ברש לספרות עולם בתוך שהוא גם המתרגם והעורך של הסיפורים מלמדת על תפיסתו הדידקטית ועל השפעתו בעיצוב טעמו התרבותי של הקורא הצעיר.

## סיכום

יצירות הספרות לילדים שכתב ברש בעיתוני הילדים השונים שיצאו לאור בארץ-ישראל בתקופת היישוב היהודי ולאחר הקמת מדינת ישראל הן מגוונות. מהן יצירות המוכרות לקורא מחוויות היום-יום, המתייחסות למרחב של הילדים, השונה מעולם התוכן של המבוגרים (כך, "בנדנדה", "צדפים וים", "שיר הקטנים", "יום הולדת"), מהן הפונות למסורת היהודית ולמורשתה (סיפור "השעורה", המתאר את חג הפסח), ומהן הפונות לתרבות עולם ומבקשות לפתוח צוהר בפני הקורא הארץ-

ישראלי הצעיר אל התרבות העולמית כדי להעשיר את עולמו של הקורא ואת ערכיו באמצעות ז'אנר של סיפורי מעשיות (כך "השסע בשפת הארנבת מנין?", "חוכמת הגנב", "עונשו של כילי").

משלב הלשון הגבוה האופייני לשירים ולסיפורים אלו עשוי להעיד על החשיבות הפדגוגית שהייתה בעיני ברש בכתבתו לילדים. בסיפורי המקור של ברש לילדים ניתן לזהות בסיס ביורגפאי: אזכור של מקורות ילדותו בגולה, גליציה המזרחית, ותיאור חוויות אותנטיות.

שירי הילדים של ברש מבקשים להציג לקורא חוויה קונקרטיה שפונה לעולם המוכר של הילד באשר הוא ילד – עולם החוויות המציאותי שלו המתקיים במרחב הארץ-ישראלי ומתארו ובעולמו הפנימי-הנפשי והרגשי: משחק בנדנדה, פעילות בחיק הטבע ומסיבת יום הולדת. תשומת לב מוקדשת למבנה השיר ולאמצעים הרטוריים התורמים לנושא ולאווירה בסיטואציה המתוארת בשיר.

מקצת המעשיות המתורגמות שבחר לספר מתארות ברובד הגלוי שלהן עולם פנטסטי, שמציאות ודמיון משמשים בו בערבוביה, ומעשי הניסים שמתרחשים הם חלק מהשגרה הבדייונית. ברובד העמוק שלהן הן מבקשות לעורר בקרב הקוראים שאלות במחשבה מחודשת ולהקנות חוכמה על פי ניסיוןן של הדמויות.

בגיליון מספר 43 של "משמר לילדים", מובאת לצד המעשייה "הצפרדע החכמה" שכתב ברש, כתבה המוקדשת לסופר: "הסופר אשר ברש" (במלאת לו שישים שנה) " (רבי, 1949, עמ' 3). הכותב חיים רבי מספר לקוראים הצעירים על "איש יקר ונחמד הגר בתל-אביב ושמו הוא: אשר ברש." רבי מציין כי יום הולדתו של הסופר הוא אירוע חשוב משום השפעתו הגדולה של ברש על הספרות העברית. כדי להמחיש את גדולתו של ברש, משתמש רבי במושג "דורו של ביאליק" ומסביר כי בתקופת פעילותו הספרותית של ביאליק פעלו סופרים ומשוררים רבים אשר תרמו להקמת היישוב והמולדת בהיותם שותפים למלחמת הכיבוש וההתיישבות. ואף "הקדישו ממיטב מרצם להחייאת השפה העברית."

רבי פונה לפועלו של ברש מאחורי הקלעים ומציין כי אין הוצאה חשובה לנוער שברש אינו שותף בה, הוא עיבד ותרגם למען הילדים משפות זרות, חיבר חידות, שאלות ותשובות בנושאי רוח ואף בנושאי החי והצומח. על כל פועלו הענף והמבורך מברך רבי בשם הקוראים "נאחל לו לסופר אשר ברש, שיחד אתכם, ילדים, יפרח גם הוא ויחייך עוד הרבה-הרבה שנים."

דבריו של רבי תואמים את תפיסתו התרבותית של ברש, שדגל בהרחבת הפעילויות התרבותיות ושאף לשכלל תמיד את ספרותו, להעמיקה ולהרחיבה, "[...] הן מן הצד העברי והן מן הצד האנושי." (ברש, 1956, עמ' 81).

ברשימתו "למצב הספרות העברית" טוען ברש:

...אם נישא עינינו לעתיד ונביא בחשבון את הסיכויים בכוח ליצירתנו הספרותית בארץ-חינו, תיגלה לנו תמונה שיש בה כדי לעודד: יצירה בתוך חיים חדשים [...] מזיגה של תרבויות

שונות מתוך חבלי הסתגלות ויצירה בלתי פסוקים, מתוך מלחמת כיבוד ובנין וסכנות גלויות ונסתרות, כל אלה עשויים לחשל את האופי ולשוות לו קו של גבורה [...] כל אלה עשויים להיות לברכה רבה לספרותנו, ופסגתה מי ישרונה. (ברש, 1956, עמ' 81).<sup>31</sup>

נראה כי דרכי העיצוב בכתיבתו של ברש לילדים משקפות יפה את הפנייה לעולמו הרגשי של הילד ושל בן הגיל הרך. גם מגוון הנושאים בסיפוריו, שלרוב מתלווה להם מסר, מוסר השכל, מצביע על תרומתו של ברש לתרבות הילדים העברית.

כתיבתו בעיתוני הילדים מתייחדת במגוון נושאים מחוויות היום-יום של ילדים ומהווי הארץ, מספרות עולם ומן המורשת היהודית, כאשר המכנה המשותף לטקסטים הם המאפיינים הדידקטיים.

לפיכך, ניתן לומר כי יצירותיו של ברש, בכל הנוגע לכתיבה לילדים, עונות על העקרונות המוסכמים של התרבות העברית ברוח האידיאלוגיה הציונית, כפי שנוכר במבוא: היהודי החדש אמור להיות בחברה חדשה ולחיות בה על פי אמות מוסר של הנביאים.

## רשימת מקורות

אבן-זהר, א' (1977). הצמיחה וההתגבשות של תרבות עברית מקומית וילידית בארץ-ישראל 1882-1948. **קתדרה**, 16, עמ' 165-189.

אופק, א' (1977). 'והייתם לאנשים עברים!', צמיחתה של ספרות-ילדים טבעית בארץ-ישראל. **קתדרה**, 3, עמ' 73-116.

אופק, א' (1977). תושיה' לילדי ישראל: מו"לים עברים כמטפחי ספרות ילדים. **מאזנים**, 6, עמ' 421-428.

אופק, א' (תשל"ח). **תנו להם ספרים: פרקי ספרות ילדים**. תל-אביב: ספריית פועלים.

**בן ארצי: שבועון לילדים ונערים**, העורך מ' בן אליעזר, סרט זיכרון 1926-1925. הספרייה הלאומית.

**בן ארצי: שבועון לילדים ונערים** (1925), 10, 31.

ברינקר, מ' (2009). ספרות עברית והיסטוריה ציונית. **זמנים: רבעון להיסטוריה**, 105, עמ' 16-23.

ברש, א' (1921). השעורה. **הארץ לילדים**, 21 באפריל, ב-ד.

ברש, א' (1932). בנדנדה. **דבר**, עיתון פועלי ארץ ישראל, מוסף לילדים שנה שנייה ג' (טז), 7.

ברש, א' (1921). יום הולדת. **הארץ שבועון לילדים**, 24 בינואר, ד.

ברש, א' (1949). הצפרדע החכמה. **משמר לילדים**, 31 במרס, 2.

31 וראו גם ריאיון עם ברש כיושב ראש אגודת הסופרים שבו מעודד ברש את הכותבים הארץ ישראלים שאינם חוששים לבטא ברימתוס חדש נושאים המתארים את [...] ארצישראליותם השלימה, דופק ההווי של חיינו החדשים. "שיחה עם אשר ברש", **כתבי אשר ברש**, תל אביב, מסדה, תשי"ז, עמ' 158-159.



- ברש, א' (1931). תורת הספרות העברית והכללית. **דבר**, 11 בינואר, 4.
- ברש, א' (1936). עונשו של כילי. **דבר**, **מוסף לילדים**, 10 בינואר, 3.
- ברש, א' (1943). **מנורת הזהב, סיפורי מעשיות**. רמת גן: מסדה.
- ברש, א' (1947). **הנעל הקטנה סיפורי מעשיות**. תל אביב: עם עובד.
- ברש, א' (1949). חוכמת הגנב. **משמר לילדים**, 21 ביולי, 5-6.
- ברש, א' (1948). השסע בשפת הארנבת – מנין? **משמר לילדים**, 8 ביולי, 3-4.
- ברש, א' (1956). ספרות של שבט או ספרות של עם? **כתבי אשר ברש**, ג', רמת גן: מסדה.
- ברש, א' (1956). למצב הספרות העברית. **כתבי אשר ברש**, ג', רמת גן: מסדה.
- ברש, א' (1958). **משיחות ערב**. רמת גן: מסדה.
- ברש, א' (1966). **ישחקו הנערים**. רמת גן: מסדה.
- גוברין, נ' (2009). עיתונות בתל-אביב; על שלושה כתבי עת ראשונים. **קשר**, 39, עמ' 36-49.
- גולדברג, ג' (תשל"ז). **בין סופר ילדים לקוראיו: מאמרים בספרות ילדים**. רעננה: ספריית פועלים.
- גוברין, נ' (1989). חוות החיות בארץ-ישראל ופרשת 'מולדת'. **דבש מסלע מחקרים בספרות ארץ-ישראל**, תל-אביב: משרד הבטחון-ההוצאה לאור.
- גוברין, נ' (תשמ"ה). **תלישות והתחדשות: הסיפורת העברית בראשית המאה ה-20 בגולה ובארץ-ישראל**, תל אביב: משרד הביטחון.
- גורביץ', ד' (2009) הפנטסיה מהי? **עם שתי הרגליים עמוק בעננים**, עורכת אקדמית: ד' גורביץ', תל אביב: גרף.
- גרנות, מ' (2013). "דבר העורך", **מאזנים**, פ"ז, 4.
- דבר** (1932). "בעמק", יום ו', 1 באפריל, 3.
- דבר** (1932). "ספרי הלימוד שיצאו לאור בהוצ' 'מצפה'", 12 באוקטובר, 5.
- דבר** (1932). ג' (טז), 7.
- דבר** (1934). 31 באוגוסט, 14.
- הארץ לילדים** (1924) 24 בפברואר.
- הארץ לילדים** (1921). 24 בינואר, ד.
- כתבי אשר ברש**, כרך א' (1951). תל-אביב: הוצאת מסדה.
- כתבי אשר ברש** (תשי"ז), 'שיחה עם אשר ברש', תל אביב, מסדה, תשי"ז, עמ' 158-159.
- האחים גרים** (1994). **מעשיות; האוסף המלא**. תל אביב: ספריית פועלים, תרגום מגרמנית: שמעון לוי.
- טוהר, ו' (תשע"ח). 'רבי חנינא והצפרדע': הד למסורת סיפורית קדומה מאשכנז באסופה לילדים מאת אשר ברש, **מחקרי ירושלים במולקלור יהודי**, לא, תשע"ח, עמ' 4-19.
- טוהר, ו' (תש"ף). מאבקי כוח וזיכרון תרבותי בזירת ספרות הילדים העברית, **עלי ספר**, כ"ט, עמ' 179-196.
- קרילוב, א"א (1963). **כל משלי קרילוב** עברית: ח' רייכמן, תל אביב: דפוס 'שם'.

- מאגר הספרייה הלאומית, "עיתונות ילדים של פעם",  
[http://web.nli.org.il/sites/NLI/Hebrew/digitalibrary/ChildrenHistoricPress/Pages/ben\\_artsi.aspx](http://web.nli.org.il/sites/NLI/Hebrew/digitalibrary/ChildrenHistoricPress/Pages/ben_artsi.aspx)
- מירון, ד' (1987). **בודדים במועדם**. תל אביב: ספריית אופקים: עם עובד.  
מצוב כהן, ע' (2017). **קריאת החיים עיון ביצירתו של אשר ברש**. אריאל: אוניברסיטת אריאל.  
טוקר, נ' (1980). **חזיון חולות וירכתי עולם**, גבעתיים: מסדה.  
לינדנבאום, ש' (1979). גיליונות כתב-עת בעל מגמה. **מאזנים, מח, חוב'**, 5/6.  
לנדר, פ' (1958). על ארבעה ספרי ילדים. **מאזנים, ז'**, עמ' 66-68.  
מלקמן, י' (1964). **שלושה סיפורים**. ירושלים: דפוס מרן.  
נוי, ד' (תשנ"ה). מסה על אסופת המעשיות של האחים גרים, **האחים גרים, האוסף השלם**. תל-אביב: ספריית פועלים.  
סיטון, ש' (2000). חינוך ותרבות בגיל הרך ביישוב: בנייתה של תרבות ילדים חדשה. **זמנים 72**, עמ' 44-56.  
פרויד, ז' (1988). **מעבר לעיקרון העונג ומסות אחרות**. תל-אביב: דביר.  
קרמר, ש' (1968). **ריאליזם ושברתו**. גבעתיים –רמת-גן: מסדה.  
רבי, ח' (1949). הסופר אשר ברש. **משמר לילדים**, 21 ביולי, 3.  
רגב, מ' (1996). ספרי ילדים מתורגמים בראי התחדשותה של הלשון העברית, **מאזנים, ע"א**, (1), עמ' 32-35.  
רות, מ' (1974). בעולם הפלא והדמיון. **עיונים בחינוך, 3**, עמ' 74-78.  
שביט, ז' (1977). התגבשות המרכז הספרותי בארץ-ישראל בתהליך התמסדות של החברה היישובית. **קתדרה 16**, עמ' 207-233.  
ריבלין, י' (תשל"ח). **מונחון לספרות**. תל-אביב: ספריית פועלים.  
רייכמן, ח' (תשכ"א). **משלי קרילוב**. תל-אביב: נ' טרבסקי.  
שמיר, ז' (1987). **השירה מאין תימצא**. תל-אביב: פפירוס.  
שקד, ג' (1982). 'והלוואי ניתנה להם יכולת להמשיך', לסוגיית מרכזי המשנה בספרות העברית בין שתי מלחמות העולם.  
**תרביץ, נ"א**, עמ' 479-490.

# ”בידיים פתוחות ובלב נדיב”<sup>1</sup>: ייצוגים של פליטים בספרות

## ילדים ונוער רדיקלית מאת תמר ורטה-זהבי<sup>2</sup>

ד”ר סמדר פלק-פרץ

### תקציר

המאמר מציג קריאה צמודה (close reading) בארבע יצירות לילדים ונוער מאת תמר ורטה זהבי העוסקות בנושא פליטים: שלושה ספרי ילדים: ”החלום של יוסף” (2003), נכתב בשיתוף עם עבד-אלסלאם יונס), ”מולו וצגאי” (2014), נכתב בשיתוף עם רונית רוזנטל), ”מולו וצגאי חוצים את הים” (2019) וספר לנוער: ”סוגיהארה: הסמוראי שסרב לציית” (2019). ספרים אלה נושאים את תכונותיה של ספרות ילדים רדיקלית אקטיביסטית, המבקשת לחולל שינוי חברתי במציאות חיים, הראויה לשיפור.

המאמר מציע עיון פרשני, במהלכו נבחנות אסטרטגיות השיח הספרותי, הננקטות על ידי ורטה-זהבי לשם ייצוג ועיצוב דמויות הפליטים באופן המקרב את הקוראים לנושא, במטרה לחולל שינוי בתפיסה החברתית ביחס לפליטים בישראל. בחינה זו תכלול התייחסות למושג הכרונוטופ, שבאמצעותו בחן בכטיץ (Bakhtin, 1981/1987) יחסים דיאלוגיים פנימיים וחיצוניים הקשורים למקום וזמן במרקם הספרותי.

**מילות מפתח:** פליטים, תמר ורטה-זהבי, ספרות ילדים רדיקלית אקטיביסטית, כרונוטופ

### הקדמה

פליטים הם אנשים שגורשו או נמלטו מביתם או מארצם בשל רדיפתם, ושלילת זכויותיהם בנסיבות הכרוכות בסכנת חיים. רדיפה זו יכולה להיות על רקע משתנה של דת, גזע או לאום (UNHCR, 1967). סוגיית הפליטים התעוררה ביתר שאת בעולם המערבי לאחר נוראות מלחמת העולם השנייה, ונמשכת עד ימינו. מתחילת המאה ה-21, תופעת הפליטים ומבקשי המקלט ברחבי העולם נמצאת במגמת עלייה, עקב סכסוכים מדיניים בארצות רבות כגון: סומליה, עיראק, אפגניסטן, סוריה, ולאחרונה, אף אוקראינה.

1 הציטוט בחלקה הראשון של הכותרת הוא מתוך ההקדשה בתחילת הספר **מולו וצגאי חוצים את הים** (2019).

2 המאמר פורסם לראשונה בכתב העת Bookbird (2021), גרסה זו מבוססת בחלקה על גרסת המאמר באנגלית.

ספרות הילדים שימשה מאז ומתמיד כלי לסוציאליזציה פוליטית, לאקולטורציה ולתיווך בין-תרבותי, ואף היוותה זירה לשיקוף מציאות חברתית משתנה. לפיכך, גם בשיח ספרות הילדים והנוער בזירה הישראלית העכשווית, אפשר לזהות ייצוגים של תופעת ההגירה, המתרחשת אף בגבולות מדינת ישראל וכוללת מהגרים יהודים ושאינם יהודים, המגיעים לישראל מסיבות שונות. במובן זה, כדברי משיח (Mashiach, 2010), ספרות הילדים מהווה מסמך פואטי וסוציו-היסטורי, המבקש לייצג את המציאות ולעצבה מחדש. מגמות אלה רלוונטיות בעיקר לשיח הרדיקלי בספרות ישראלית לילדים ונוער, המבקש לשקף נושאים המתקשרים לרב-תרבותיות, וכן להציב בפני הקוראים סימני שאלה הנוגעים לעולות חברתיות, מתוך קריאה לשינוי. מספר הכותרים אשר התפרסמו בישראל בנושא זה אינו רב, אך הוא מסמן תודעה חברתית מתפתחת, הקורמת עור וגידים.

במאמר זה, אין בכוונתי לדון במדיניות ישראל כלפי פליטים, אלא להציג את אסטרטגיות השיח הספרותי, אשר באמצעותן מיוצגות דמויות פליטים ביצירותיה של הסופרת תמר ורטה-זהבי לילדים ולנוער, מתוך בחינת נסיבות כתיבתן והעמקה במסרים החברתיים והחינוכיים המועברים לקוראים באמצעותן. הספרים המוצגים במאמר כוללים ייצוג מגוון של פליטים בזירה הישראלית, ואף בזירה גיאוגרפית מרוחקת. ספרים אלה משמשים כלי בידי ורטה-זהבי להצפת היבטים הומניטריים הנוגעים לנושא הפליטות בהווה הישראלית, מתוך רצון לחולל שינוי של ממש במציאות החברתית ובמדיניות הישראלית בנוגע לנושא זה.

ניכר שנושא הפליטים מעסיק את הסופרת תמר ורטה-זהבי לאורך זמן, ובא לידי ביטוי ברבדים שונים בחייה שמשקפים את האקטיביזם החברתי שנקטה בו, הכולל פעולות שונות בנושא זה, כגון: לימוד פליטים בהתנדבות, איסוף ציוד, מעורבות ברשתות החברתיות בהעלאת מודעות לנושא ובגיוס עזרה, השתתפות במחאות, כתיבה ופרסום של ספרי ילדים בנושא זה וקיום פעילויות תרבות וחברה לילדים בעקבות פרסום ספרים אלה. פעולות המחאה באמצעים שונים, ובכללם הספרות, מפגינות עמדה רדיקלית, המבקשת לחולל שינוי במציאות החברתית.

ספרות ילדים רדיקלית נתפסת אצל ג'ק זיפס כשיח המבקש לבחון לעומק תופעות חברתיות, ובתוכן התנסויות ויחסי גומלין, שלא מתוך מגמה 'קיצונית' או 'פנטית', כי אם מתוך רצון לעמוד על מהותן ולאפשר לקוראים הצעירים להבין את נסיבות התופעות המתוארות ואף את נסיבות חייהם של הקוראים עצמם (Zipes, 2008). ברוח זו, מדגישה משיח (2018) כי נקודת המוצא של הספרות הרדיקלית לילדים היא הרצון לחשוף את הקהל הצעיר לסוגיות מורכבות הנוכחות במציאות, כגון: אי-שוויון חברתי, עוני, פליטות, הגירה, פירוק משפחה, סמים, גזענות, מין, מלחמה, וסוגיות אקולוגיות. השלב הבא לאחר החשיפה, הוא עידוד לחשיבה ביקורתית ולנקיטת עמדה אקטיביסטית העשויה להביא לידי תמורה במציאות.

תופעת הפליטות נושאת איתה אף מאפיינים מאיימים, המתקשרים לסכנה פוטנציאלית לביטחון הציבור הנובעת מעצם כניסת גורם זר אל המרקם החברתי-תרבותי הקיים. איום זה, מצל לעיתים

על הווייתו האנושית של הפליט ועל הנחיצות לסייע לו במצוקתו (קריסטבה, 2009). במאמר זה בכוונתי להצביע על האיות הרדיקלית בספרים נבחרים מאת תמר ורטה-זהבי, העוסקים בהיבטים של נושא הפליטות, תוך כדי התמקדות בהיבטים אנושיים של דמות הפליט, בתלאותיו, ובנחיצות הרבה העולה מן הסיפורים לסייע לו במצוקתו ולהעניק לו מקלט.

המושג הפרשני המרכזי שאני מעוניינת לבחון באמצעותו את עיצוב ייצוגי הילדים הפליטים ביצירות הנבחנות במאמר זה הוא הכרונוטופ. הכרונוטופ הוא אחד המושגים שבאמצעותם בחן בכטין (Bakhtin, 1981/1987) יחסים דיאלוגיים פנימיים וחיזוניים הקשורים לרומן. באמצעות מושג זה [המורכב משני שורשים יוניים: "כרונוס" (זמן) ו"טופוס" (מקום, מרחב)] סימן בכטין איחוי קבוע ובלתי ניתן להפרדה של מושגי הזמן והחלל בספרות. דרך מושג הכרונוטופ ביקש בכטין לדון באופן שבו היצירה הספרותית מטמיעה לתוכה את הזמן והמרחב ההיסטוריים שבתוכם היא נוצרת ומתקיימת. מושג הכרונוטופ משמעותי מאוד, לדעתי, להבנת יצירות העוסקות בפליטים כיוון שאוכלוסייה זו עוברת שינויים משמעותיים הנוגעים להיבטים של מרחב וזמן. לפיכך, האופנים שבהם מייצגות היצירות הנדונות במאמר זמן ומרחב מצביעים אף על טיב הפנייה שלהן אל הקורא ועל המסרים שהן נושאות<sup>3</sup>.

### "החלום של יוסף": הפליט מן המרחב המקומי

הספר **החלום של יוסף** (2003) נכתב על ידי תמר ורטה-זהבי ועבד-אלסלאם יונס, אשר בעת כתיבת הספר לימדו יחד במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, בירושלים<sup>4</sup>. עבד-אלסלאם יונס הוא פסיכולוג חינוכי, מנחה דיאלוג יהודי-ערבי בקבוצות שיח, ומרצה לפסיכולוגיה במכללות לחינוך. ורטה-זהבי היא מדריכה פדגוגית במסלול לגיל הרך וסופרת הכותבת לילדים ולנוער, המשלבת ביצירותיה, מראשית דרכה, נושאים פוליטיים, מתוך עמדה אקטיביסטית, הרואה בספרות ילדים כלי משפיע על תפיסתם הפוליטית של הקוראים, ובעל יכולת לחולל שינוי במציאות<sup>5</sup>. ראוי לציין כי זהו ספר יחיד מסוגו, העוסק במחנות הפליטים, סוגיה מורכבת וטעונה בהווה הישראלית. הספר מנוקד, יש בו צילומים בצבע, והוא מיועד לקוראים בכיתות ב-ג.

3 לעיון במאמר נוסף הבוחן את יצירות תמר ורטה-זהבי באמצעות שימוש במושג הכרונוטופ ראו: לנגר א' (2014), עמ' 47-61.

4 זהו הספר השני שמתקיים בו שיתוף פעולה בין השניים: ספרם הראשון **רים הילדה מעין חוד** (1999) מתמקד בסיפורה של ילדה ערבית-ישראלית, המתגוררת בכפר עין חוד, אשר תושביו הערביים עוזבו את בתיהם במהלך מלחמת העצמאות. ספר זה זכה בפרס מרתה לעידוד הסובלנות. באזור הכפר, שוכן כעת כפר האומנים עין חוד. מלבד אזכור שם הכפר אין בטקסט התייחסות פוליטית מפורשת לסכסוך, אך נרמזת בו האפשרות לדו-קיום של שני הצדדים הנמצאים בסכסוך באמצעות החיים המשותפים של כלב וחתול בבית אחד.

5 עבודת הדוקטורט שכתבה ורטה-זהבי עוסקת בהתפתחות דימויים פוליטיים בקרב ילדים, נושא זה הועלה אף בשיח שקיימה בקבוצות דיאלוג יהודי-ערבי שהנחתה. וכך מעידה זהבי בקשר לכתיבתה: "עבורי ככותבת, החוויה הספרותית אמורה לפרוץ את דפי הספר ולהגיע לעשייה הומניסטית מיטיבה." (2014, ע' 127).

במרכז העלילה סיפורו של ילד פלסטיני שגר עם משפחתו במחנה הפליטים דהיישה, הממוקם מדרום-מערב לעיר בית לחם, בשטח הרשות הפלסטינית<sup>6</sup>. יוסף מייצג את ה'אחר' בשולי החברה, העשוי לעורר תחושת איום בקורא הישראלי. עם זאת, דמותו מצליחה לעורר חמלה והזדהות. חלומה עשוי לדבר לקהל רחב: הוא רוצה אופניים חדשים. הוא גם רוצה להתקבל בחברת השווים, שמתוכה הוא מודר בשל חולמנותו ו'אחרותו'. גם ילדים אחרים במחנה הפליטים חולמים על אופניים. יוסף מנסה להצטרף אליהם, הוא מתאכזב כאשר ניסיונותיו לחבור לקבוצת הילדים במחנה הפליטים, לשם הגשמת חלום האופניים, מתקבלים בבוז. מחסום כלכלי ומחסום חברתי עומדים בדרכו להגשמת חלומה. למעשה, יוסף רוצה להרגיש אהוב ומקובל, ככל ילד, וככל אדם באשר הוא אדם. אפיונו של יוסף אינו מייצג את סטראוטיפ 'האחר' הערבי המאיים, לא את טיפוס הפליט חסר האונים ואף לא את טיפוס הילד הממוצע, אלא את טיפוס האומן, בשל כישורו בציור.

איכותו הרדיקלית של הספר באה לידי ביטוי במתן לגיטימציה לקולו של ה"אחר" באופן דו-כיווני, הפונה לנמען המבוגר והצעיר בדרכים שונות. באמצעות הפנייה לנמען המבוגר ניכרת הובלה אל לב הסכסוך היהודי-ערבי, מתוך עמדת ריכוך והתפייסות עם היבטיו המאיימים. עמדה זו מאפשרת חשיבה רציונלית וביקורתית, התופסת את מקום העמדה הרגשית, עמוסת הדעות הקדומות; פנייתו של הספר לנמען הצעיר מבטלת את הבידול שבין "עולם הילד" ו"עולם המבוגר", באמצעות חשיפת הילדים למציאות חייו המורכבת של ילד במחנה הפליטים, הפיכתם לשותפים לפגימות המציאות מתוך אמונה בזכותם, במסוגלותם וביכולתם לתקן אותה.

הפנייה לנמען המבוגר באה לידי ביטוי בעיקר במסרים העולים מסיפורי סבתו של יוסף המייצגים את תקופת טרום פינוי הפליטים ממקום מושבם בירושלים ובחברון, בעקבות מלחמת העצמאות. חשוב לציין כי הפינוי מן הכפרים אינו מוזכר בטקסט, אך מצל על עלילת הספר כרקע, העולה מתוך תיאורי הסבתא את נופי כפרה ושולח את הקורא המבוגר אל הרקע ההיסטורי. סבתא חולקת את זיכרונותיה עם יוסף ומשחזרת את מראות הכפר, המהווים אנטי-תזה למציאות החיים העלובה של מחנה הפליטים. אלה ניטעים מחדש בדמיון הילד, באמצעות תיאורים חושניים, עד כי הוא ואנו, הקוראים, יכולים לדמיין דרכם את חיי העבר של הפליטים:

בסוף האביב היינו מטפסות על עץ התות/הענקי וזוללות תותים מתוקים, עד שהבטן/ הייתה כמעט מתפוצצת. ובאמצע הקיץ /החם היינו מסתתרות מהשמש בין עלי/ עץ התאנה, קוטפות תאנים ירוקות, /ממלאות שני ארגזים בתאנים ומביאות /לכל המשפחה. יוסף, יא יוסף, כמה טוב /היה אז. חיינו בגן-עדן ולא ידענו שזה גן-עדן. (כפולות, ע' 12).

סיפור זה ממחיש בפני הקורא המבוגר את מציאות חייו של הפליט, אשר נותק מכור מחצבתו, מתמודד עם ההווה המורכב ונותר מלא כיסופים לעברו. על פי רודין (2015, ע' 43), סיפור הסבתא

6 המחנה הוקם בשנת 1949 על שטח שנרכש בשנת 1943 בידי הקרן הקיימת לישראל שהתכוונה להקים בו יישוב יהודי ומפעל, אך בעקבות מלחמת העצמאות הועבר לידי האפוסטרופוס הירדני על נכסי אויב.

על ימי ילדותה, נתפס אצל יוסף כחלום. וכך, חלומו האישי נמהל בתיאורה החלומי של סבתו, ואלה הופכים לציר, המאגד עבר והווה. יוסף מצייר את סבתו וחברותיה כשהן "יושבות בין עלי העצים וזוללות פירות", לבושות בשמלות מסורתיות הרקומות ברקמה מסורתית, על רקע נופי הכפר (כפולות, ע' 12). ציורו של יוסף מסמל את האיחוד בין האדם לנוף, את שאיפת הפליט לשוב לביתו. בגדי הדמויות מסמלים את הוויית המסורת המסמנת את הקשר בין הדמויות לתרבותן. "החלום שלי הוא לרכב על אופנים ביום קיץ עד לכפר האהוב של סבתא" (כפולות, ע' 14) כותב יוסף בתחתית הציור, אשר מזכה אותו לבסוף במקום הראשון בתחרות הציורים ובזוג אופניים. אחד מחלומותיו של יוסף אומנם התגשם, אך חלום השיבה הביתה נותר בעינו, ובשל כך הוא מייצג איכות נרטיבית רדיקלית הנעוצה בשבירת התבנית המסורתית של יסודות השיבה הביתה והסוף הטוב, המקובלים בספרות הילדים. ראוי לשים לב כי המרחק האסתטי הנוצר בין אומן לאומנותו, ואף המרחק שנוצר בין קהל הקוראים לילד ממחנה הפליטים, פותחים פתח לקרבה, להתודעות, לאמפתיה ולהכלה. המרחק מאפשר, למעשה, כינון של מכנה משותף אוניברסלי מאחד, המציג את יוסף כילד השואף לפופולריות ולהגשמת חלומות. עם זאת, כל העת, נשמר בידולו כ'אחר' בין 'אחרים', כיוצא דופן בנוף המקומי. כמו יוסף המקראי בעל החלומות, המודר בידוי אחיו, ומן התהום עולה לגדולה (בראשית, ל"ז, מה), אף יוסף, המוצג בעליבותו המנותקת מן החברה היהודית, זוכה להצלחה. לדעתו, בדרך זו מצליח הספר לעקוף אף את האיום הנקשר בדמותו של 'האחר' הערבי, בתוך הבלטת ערכים הומניים ואסתטיים, המעוררים בנמען הבוגר והצעיר חמלה והערכה גם יחד.

אחד ממאפייני הכתיבה הרדיקלית היא כתיבה דו-לשונית, המשלבת את שפת הציבור המזוהה עם ההגמוניה התרבותית, יחד עם שפת ה"אחר". ברוח זו, אף ספר זה נכתב במתכונת דו-לשונית, ולטענת רודין, הדבר מייצג "דו-קיום טקסטואלי" המאפיין את השדר העולה מתוך הסיפור בנוגע לסוגיות של קיום משותף עם 'אחרים' (רודין, 2015, ע' 43). אסטרטגיה נרטיבית זו אף מזמנת ריבוי נמענים, וייצוג דו-כיווני של הקורא היהודי והקורא הערבי. על פי דברי ברץ וזמיר (2010), ספרי ילדים הכתובים בדו-לשון, מממשים בהווייתם את התהליך הרב-תרבותי. באמצעותם נוצר דיאלוג, אשר במהלכו אין צד דומיננטי, וצד המודר לשוליים, כי אם הווייה טקסטואלית שויונית משותפת, המאפשרת לקורא לחוות את ה"עצמי" ואת ה"אחר" גם יחד.

הספר מלווה בצילומים, הקולטים בעדשתם את ההזנחה והעליבות המאפיינים את מחנה הפליטים, יחד עם עיניו הנכספות של יוסף, ועיסוקו המתמשך בציור, המשקפים את כמיהתו לאומנות. הצילומים, אשר מעצימים את תחושת האוטנטיות, מותחים גשר של מודעות בין עלילת הסיפור לבין הקוראים, ומאפשרים להם להיות שותפים למציאות פגומה מתוך אמונה ביכולתם לחולל שינוי.

הספר מציג, למעשה, שני ממדי מרחב-זמן כרונוטופיים מרכזיים: הכפר שממנו נותקו הפליטים, המייצג את מציאות העבר הנכספת והאידיאלית, לעומת מחנה הפליטים, המזוהה עם ההווה המשקף עוני ועליבות. הפער בין ממדים אלה מבליט את מצוקת הפליטים, מעורר חמלה ומדגיש את הנחיצות לחולל שינוי במציאות.

## ”מולו וצגאי”: הפליט מן המרחב העולמי

ספר הילדים **מולו וצגאי** (2014) נכתב על ידי תמר ורטה-זהבי ורונית רוזנטל יחד עם ג'רמה אימאם, קסטה זרסנאי, דניאל יוהנס, ועבדו אדם (מבקשי מקלט מאריתריאה וסודן). הספר מנוקד, מיועד לקוראים בכיתות ג-ד, ואיירה אותו סילביה כביב. בשונה מן הספר הקודם, ספר זה מתמקד באזור גיאוגרפי מרוחק ממדינת ישראל, אשר אינו מוזכר בשם; הפליטים המיוצגים בספר אינם מזוהים באופן ישיר עם תופעת הפליטות ממדינות אפריקה, המתרחשת אף בגבולות ישראל. הדבר משקף אסטרטגיה המרחיקה את הסיפור מן הזירה המקומית, תוך כדי יצירת מרחב אסתטי, אשר מעמעם את האיום שבפלישת הזר, מצד אחד, ומאפשר התקרבות אמפתית אל הגיבורים השרויים במצוקה, מצד אחר. הספר מתאר באופן ריאליסטי את מסעם רצוף התלאות של מולו וצגאי, תאומים אפריקניים<sup>7</sup> בני עשר, אשר נאלצים לעזוב באישון ליל את כפרם, והולכים כחמישה ימים עד הגעתם אל מחנה פליטים. נסיבות כתיבת הספר מתוארות בשני עמודיו האחרונים, לצד תמונות הפליטים מאפריקה, שחלקן את סיפוריהם עם הכותבות, ובדרך זו נוצר גשר מהותי בין הספרות למציאות.

הספר נכתב בעקבות היכרות ממושכת של הכותבות עם פליטים שהגיעו מאפריקה לישראל. תמר ורונית לימדו בהתנדבות פליטים מאפריקה במשך שנתיים. במהלך שיעורי העברית הן הקשיבו לסיפורי הפליטים על ילדותם באפריקה ועל הנסיבות המסוכנות שהובילו אותם לחיפוש מקלט. תוכנו של כל מפגש הועלה על הכתב, ובמפגשי ההמשך קראו התלמידים את סיפוריהם בעצמם ואף איירו אותם. בסופו של דבר חוברו אפיזודות מן הסיפורים לכדי ספר ילדים, אשר הכנסותיו מוקדשות לצורכי הפליטים. ראויים לציון ההדים המשמעותיים שעורר הספר בחברה הישראלית: הספר סוקר בכמה כתבות טלוויזיה, הוצגה תערוכת ציורים מתוך הספר, נערכו סדנאות לילדים בהשראתו והועלתה הצגת ילדים המבוססת על עלילתו. לדברי ורטה-זהבי: ”מטרת [הספר] – לשנות את דימויו של הפליט מאדם נחות, דוחה, לא רצוי ומאיים לאדם שאם תאזין לו תלמד ממנו המון.” (2014: ע' 155).

הספר פותח בהצגת תמונת ילדות בטוחה, אשר השלווה המאפיינת אותה מנופצת בפתאומיות, ובאופן המעורר אמפתיה מיידי, לנוכח שריפת הכפר השכן באישון לילה. תיאור השינה השלווה של התאומים, לצד אימם, מבהיר לקוראים כי מדובר בילדים רגילים, שהתחילו מנקודת מוצא של ילדות מוגנת, ומאפשר הזדהות ותובנה רדיקלית, כי המציאות האידיאלית של הילדות עשויה להשתנות בפתאומיות. מחשש התקרבות הסכנה אל כפרם, נאלצים התאומים לעזוב את כל המוכר להם ולנדוד מביתם אל בית סבם ומשם, בשל המצב המסוכן, הם עוברים אל בית דודם בארץ אחרת, בטוחה מפרעות, אשר ההגעה אליה מחייבת חציית גבול. הפרידה מן ההורים מתרחשת משום שהאב

7 מדינת מוצאם המדויקת של התאומים אינה נזכרת בספר באופן מגמתי, בכדי ליצור עמימות המאפשרת העברת מסר אוניברסלי רחב ביחס לסוגיית הפליטים.



משתתף בהגנה על הכפר המותקף, והאם חייבת להישאר ולטפל בסבב הזקן שאינו יכול לברוח. תיאור הנסיבות והתלאות שחווים התאומים בדרכם מסייע לקוראים להפריד בין התפיסה הסטראוטיפית של פליטים כ'בני בלי בית' או 'מסתננים' הפולשים לגבול לא להם, לבין התמונה האנושית מעוררת החמלה של ילדים אשר איבדו את ביתם, ויצאו לנדוד בלית ברירה. תיאור התגובות הילדיות שהתאומים נדרשים לאפק, לנוכח המציאות המאיימת, מעוררות אמפתיה בקורא, הלומד להבין את הדרך שבה נכפית הבררות על הילדים.

לכל אורך העלילה ניכר עיצוב מגמתי של התאומים המנתק אותם מהאיום הנקשר עם דמות הפליט, ומדגיש את התמודדותם ההרואית עם מצוקתם באופן מעורר הזדהות והערכה. הדבר נערך באמצעות שני יסודות מרכזיים, שורטה-זהבי הדגישה כיסודות מעצבים אף בספרים קודמים שלה: א. "אי-אלימות גם בשעה שמתנגדיך תוקפים אותך באלימות" ב. הימנעות מראיית המתנגדים לך כ"אויבים", תוך פעולה לשם העברתם לצידיך" (2011: ע' 59).

דוגמאות לכך ניתן לראות בהתנהגותם של מולו וצגאי בשני מצבי עימות שאליהם נקלעו בדרכם: המפגש עם חיות טרף (ע' 14) והמפגש עם החייל החמוש (ע' 16). טרם יציאתם למסע, נפגשים התאומים עם זקנה המציידת אותם בעצם קטנה ואבן קטנה לשם התגוננות מפני סכנות. כוחו של כל אחד מן הפריטים עשוי להיות ממומש רק פעם אחת<sup>8</sup>. עם זאת, למרות הסכנות הנקרות בדרכם, התאומים אינם מיידיים את הפריטים בגורמים המאיימים, אלא נמנעים מתקיפה ומפלסים את דרכם בזכות אומץ ותושייה שלוה. הבחירה באסטרטגיה מעצבת זו מנתקת את דמויות התאומים מסטריאוטיפ הזר, המאיים ומהווה סכנה לחברה, ומבליטה את הגבורה שבהתמודדותו ובניסיונותיו לשרוד ולהגיע אל מקום מבטחים. תיאור הפרעות שעוברים התאומים עשוי להתקשר במחשבת הקורא הישראלי הבוגר, המתווך את קריאת הספר לקורא הצעיר, להיסטוריה של רדיפות העם היהודי על רקע אנטישמי, ולעורר בו חמלה ואמפתיה.

בספר קיימת תנועה מתמדת במרחב ובזמן מנקודת הפתיחה שבה נסים התאומים מביתם, ועד הגעתם אל בית דודם בסיום. המרחבים המתוארים ביצירה אינם נבדלים בשל שוני טופוגרפי או מרחבי, אלא רק בשל מדיניות בני האדם המאכלסים אותם, המחליטים על גבולות בין המדינות, רודפים זה את זה, או חומלים זה על זה בעת מצוק. התאומים נעקרים מן המרחב הביתי שלהם בשל עוולה אנושית, ונעזרים באנשים טובים בדרכם, המעניקים להם מזון ומחסה. מאפייני המרחב-זמן הכרונוטופיים ביצירה זו הם פועל יוצא מן ההיבט האנושי המאפיין את התגובה כלפי הפליט, המייצג דמות תלושה מממדי הזמן-מקום הטבעיים שלה, אשר נזרקת בעל כורחה אל מרחב אחר וזמן אחר שמאפייניו וגבולותיו נקבעים בהתאם לגורם האנושי. כרונוטופ הבית מאוד משמעותי ביצירה: התאומים נמלטים בעל כורחם מביתם; במהלך עלילת הספר הם נודדים במרחב מלא סכנות, ולאחר

8 משיח מזהה בהיבט זה ממד על-טבעי, האופייני למעשיות ולסיפורי עם (משיח, 2018). המתמוזג יחד עם העלילה הריאליסטית. באפיוודה זו נחשף ממד נוסף של דמות הפליט, המותיר מאחור בני משפחה אהובים ואינו יודע מה עלה בגורלם – דבר המגביר את פגיעותו ואת הצורך שלו בסיוע.

מסע מפרך, הם מגיעים אל בית דודם. הספר משרטט אם כן, שני מושגים של זמן-מרחב: מושג הבית המייצג ביטחון, שייכות, הגנה, מפלט ומילוי צרכים בסיסיים ומושג ה'אל-בית', המיוחס למרחבים המתקשרים אל סכנת-חיים, תלישות והיעדר אפשרות קיום. בסיום הספר מדגישה הכותבת את המסר בנוגע לחשיבות ההענקה של תחושת בית לפליטים עד שיבתם הבטוחה לארצם. איכות רדיקלית נוספת של הספר באה לידי ביטוי בכך שהעלילה אינה מסתיימת בשיבה הביתה, כמקובל באופן מסורתי בספרות ילדים. נוסף על כך, יסוד 'הסוף הטוב' מומר במסר המשדר 'יהיה טוב', שמצד אחד, משקף בפני הקוראים את המציאות כפי שהיא, ומצד אחר, מוסיף לסיפור נימה אופטימית שמקורה באמונה ב"תיקון עולם". (משיח, 2018).

### **"מולו וצגאי חוצים את הים": פליטים במסע לארץ חדשה**

ספר זה (2019), המהווה המשך לספר הקודם, נכתב בידי ורטה-זהבי בשיתוף עם דניאל יוהנס, פליט מאריתראה החי בישראל. הספר מיועד לילדים בכיתות ד-ה, המיומנים בקריאה, הספר מנוקד, היקפו רחב יותר ואף אותו איירה סילביה כביב. עלילת הספר מבוססת על מסע הבריחה המסוכן של יורדן, אחותו של דניאל, אשר נחטפה בסודן ונפדתה. במהלך מסעה לחוף מבטחים, יורדן התחבאה במחסן במשך חודשיים וחצתה את הים התיכון בספינת פליטים. בתחילת העלילה, ממשיכה ורטה-זהבי לגולל את סיפורם של התאומים מן הנקודה שבה נפרדו מהם הקוראים בספר הקודם, כאשר סיפור החטיפה, הפדיון וההצלה, דרך חציית הים, משולב בסיפורם. בתחילת הספר, התאומים אינם יודעים מה עלה בגורל הוריהם. שניהם חזרו לשגרת לימודים, והם חיים אצל דודיהם, אך הגעגועים להורים אינם מניחים להם, ולכן השניים עוזבים בלילה, בחשאי, ומתגנבים אל תוך משאית המובילה דגים. הם מסתתרים ברכב, בתקווה להגיע לנמל, ומשם לחצות את הים לכיוון ארץ חדשה, שבה הם מקווים לאתר את הוריהם. הפעם, שלא כמו בספר הקודם, לא קיים אילוץ לעזוב את מקום המבטחים שהילדים מצויים בו, כבספר הראשון. עם זאת ניכר כי התפיסה הכרונוטופית המאפיינת את המושג "בית" אינה חלה במלואה על בית הדודים: היעדר ההורים מותיר בתאומים חלל, וגורע מן המרחב-זמן שבו הם מצויים, את תכונותיו כבית.

איכותו הרדיקלית של הספר באה לידי ביטוי, בין השאר, בחשיפת הקוראים הצעירים להדרה ולדחייה שחווים הפליטים בארצות שבהן הם מבקשים למצוא מקלט. דוגמה לכך ניתן לראות בהתנהגותו של המורה אל מולו: "המורה לא אוהב את הילדים הזרים שהגיעו כפליטים לארצו. הוא [מ]נצל כל הזדמנות ללעוג להם ולהכשיל אותם." (ע' 12). וכך, כאשר מגיע תורה של מולו להפגין את ידיעותיה מול כלל הכיתה, המורה מקשה עליה שוב ושוב באופן מכוון בכדי להשפילה. מולו מצליחה לפתור את כל התרגילים ואינה מספיקה להסתיר את חיוך הניצחון – דבר אשר מרתיח את המורה וגורם לו להענישה: "פליטה חוצפנית, עמדי בפניה עם הפנים לקיר!" (ע' 12). עם זאת, אסטרטגיית העיצוב של הפליט כדמות הרחוקה מאלימות ואשר נמנעת מלנהוג במתנגדים לה באלימות נקטת

שוב על ידי ורטה-זהבי, ובהתאם לכך מולו אינה בוכה ומודה בליבה למורה על "שהעניק לה כמה שעות של שקט שבהן תוכל לחשוב על המשך" תוכנית הבריחה שלה (ע' 13).

אל דמותו העוינת של המורה, מצטרפות אף דמויותיהם של סוחרי הדגים המניפולטיביים, המגלים את הילדים במשאתם ומבקשים למכור אותם לדודתם עבור כופר. גם כלפיהם לא מגיבים הילדים באלימות ומצליחים להיחלץ ממלכודת זו בזכות פקחותם ותושייתם. התאומים הנועזים אומנם רקמו תוכנית פעולה והציבו מטרה, אך הם לא לקחו בחשבון את כל הקשיים העשויים להיקרות בדרך, ובכללם הגורם הכלכלי.

באישון לילה מגיעים התאומים, יחד עם שרה, פליטה נוספת ולמודת תלאות שפגשו בדרכם, לעיר הנמל ומוצאים מחבוא מחוטפי הפליטים בבית צפוף בשכונת הפליטים, שם הם ממתינים למבריחים, המעבירים בחשאי פליטים ממקום למקום דרך הים, תמורת כסף. לבסוף הם מצליחים לעלות לספינת הפליטים, אף על פי שאין בידם סכום הכסף המלא המאפשר זאת. הדבר מסתייע בזכות עזרתו של אדון אדם, הפליט שאירח אותם בשכונת הפליטים. אדם (אשר אף שמו מעיד על אנושיותו) משלים את יתרת הכסף ומצרף את שרה והתאומים למסע הימי. בדומה לספר הקודם, **מולו וצגאי**, גם בספר זה המרחבים מאופיינים באיכות האנושית של האנשים השולטים בהם, וביחסם להון ולגורם האנושי: כך ניצבים סוחרי הפליטים רודפי הבצע, לעומת הפליטים המסייעים זה לזה ומוכנים לחלוק איתם קורת גג, מזון וכסף.

ביום הרביעי למסע פורצת סערה בים, האונייה הדלה ניזוקה והתאומים חוששים מטביעה. הים מהווה כרונוטופ מיתי רב-עוצמה, שמרכזיותו מובעת בספר כבר בכותרתו, וחצייתו מובילה אל הגאולה, אל הארץ המובטחת. חציית הים מעלה בקורא באופן קונוטטיבי איפיונות ניסיות מקראיות, בעלת אופי של הצלה כגון: חציית ים סוף בסיפור השחרור והגאולה של בני ישראל בצאתם ממצרים והמעבר הניסי את נהר הירדן בספר יהושע. חציית הים מומחשת בספר גם באופן גרפי מרהיב, כאשר תמונת הסערה בים הגועש משתרעת על שני עמודים צבעוניים באמצע הספר וחוצה אותו לשניים, באופן מוחשי. רק שבסיפורנו, הים הינו כרונוטופ בעל איכות דואלית: אומנם הילדים ניצלים בנס, אך מתוך העלילה עולה, בעקיפין, הסכנה האורבת לפליטים המוצאים את מותם בים. עם זאת, הסערה שוככת והילדים מועברים בסירות אל מקום מבטחים באי. עם בוקר נרגעת הסערה. האנשים המקבלים את פניהם באי מנסים לסייע לתאומים לאתר את הוריהם. הסיפור מגיע אל סיומו כאשר דודתם של הילדים מאתרת אותם, מחזירה אותם אל ביתה, ומסייעת בידם להיפגש עם הוריהם. בסיום הספר התאומים נוסעים ברכבת האמורה להובילם למפגש המיוחל עם הוריהם.

עצם חשיפת ילדות רוויית תלאות, הרחוקה מאידאל הילדות המוגנת מייצגת את מגמת הספרות הרדיקלית לשקף עולמות ילדות מגוונים, שאינם בעלי מתכונת אידיאלית אחידה. זאת ועוד, הבחירה לייצג נושא ותכנים מורכבים וקשים בפני הקוראים הצעירים (אוניות הפליטים, טביעה, ניצול הפליטים בידי סוחרי הדגים), שיש שיחלקו על התאמתם לגיל הקוראים, הוא מעשה רדיקלי.

חשיפה זו משקפת את ביטול הבידול בין עולם הילד לעולם המבוגר, שמתבטא בפועל בחשיפת עולם המבוגרים בפני הילדים והפיכתם לשותפים לפגימות המציאות, מתוך אמונה במסוגלותם וביכולתם לתקן אותה (משיח, 2014).

### **"סוגיה ארה: הסמוראי שסירב לציית" (2019): פליטות יהודית כגשר להווה**

ספר זה מיועד לקהל קוראים בוגר יותר, מוגדר כ'קריאת עשרה' ומגולל את סיפורו של צ'יאונָה (סֶמְפּוֹ) סוגיה ארה, דיפלומט יפני, אשר שימש כקונסול יפן בקובנה, ליטא, בתקופת מלחמת העולם השנייה והציל במהלך שירותו אלפי יהודים מפולין ומליטא. יהודים אלה שיעדו להישלח בידי הנאצים למחנות הריכוז וההשמדה, ביקשו לקבל ויזה ליפן. ממשלת יפן סירבה להעניק לפליטים היהודיים אשרות והורתה לקונסול שלה לנהוג כך. אולם סוגיה ארה סרב לציית לממשלתו. הוא הנפיק אלפי אשרות כניסה ליפן ובכך הציל את חייהם של אלפי פליטים יהודיים. בזכות מעשי החסד שנקט, בתוך סיכון חייו ומעמדו, זכה סוגיה ארה בתואר הכבוד "חסיד אומות העולם" מטעם "יד ושם" – המוסד הרשמי בישראל להנצחת מאורעות השואה ותיעודם.

הספר נכלל בסדרת סיפורי החיים, שכתבה ורטה-זהבי לבני עשרה, על מנהיגים שנאבקו למען צדק חברתי. בסדרה זו כלולים סיפוריהם של מרטין לותר קינג, מהטמה גנדי, ואנגרי מטאי, נלסון מנדלה, הרייט ביצ'ר סטו והספר האחרון עוסק בגבורתו של סוגיה ארה. ההתייחסות לנושא סוגיית הפליטים במאה ה-21 באה לידי ביטוי בעקיפין בספר זה, בתוך הרחקת נרטיב הפליט לתקופה אחרת ולמקום אחר, שבו היו היהודים פליטים, הנעקרים ממקום למקום, נסים על נפשם ומצויים במלחמת הישרדות יום-יומית. הקשר בין סיפור ממרחב וזמן אחר לזמננו מתקיים בספר באמצעות הסופרת המקדישה את הספר "לפעילים ולפעילות שעושים ימים ולילות למען הפליטים". ההקדשה הינה סוג של מניפולציה המייצרת גשר בין סיפורו של סוגיה ארה לבין סיפורה של הפעילות למען הפליטים בימינו, ומחייבת את הקורא להתעמת עם סוגיה זו בעת קריאת הספר. מנגד, הרחקת עלילת הפליט מן המציאות הישראלית העכשווית, מהווה אסטרטגיה נרטיבית המאפשרת קירוב הקוראים למצבו ולמעמדו של הפליט, באופן שבו הפליט אינו מהווה גורם מאיים, או גורם השנוי במחלוקת עבור הקורא, אלא אדם במצוק, אשר מצבו מעורר אהדה והזדהות. יתרה מכך, התערבותו ההרואית של סוגיה ארה למען הצלת הפליטים ודאגתו לרווחתם, אף במחיר סיכון עצמו, נתפסת כגורם מעורר הערכה, וכפסגת ההומניות.

סיפורו של סוגיה ארה מסופר בגוף ראשון, כמכתב או דפי יומן מספטמבר 1940, המיועדים לילדיו, בעודו מובל יחד עם משפחתו לברלין, כאשר ברקע מאיימת סכנה כי המשטרה הנאצית תעצור אותו לחקירה. הסיפור מתחיל אם כן, מסיומו, במבט רטרוספקטיבי, ומתוך הדגשה כי על אף הסכנה האורבת לו, סוגיה ארה שלם עם מעשיו, ואינו מתחרט עליהם. הכתיבה בגוף ראשון מייצרת אינטימיות ואותנטיות ומקרבת את הקורא הצעיר לדבריו של אדם מתרבות זרה, ומתקופה

היסטורית אחרת ומרוחקת. הפנייה אל הילדים – ילדיו וגם הילדים הקוראים – היא אסטרטגיה נוספת המעוררת את רגש ההזדהות של הקוראים.

איכותו הרדיקלית של הספר באה לידי ביטוי בכך שהוא מעמיד מתחילתו סדר ערכי הייררכי: מודגש כי קיימים חוקים המאפיינים את המערכות הממשלתיות של כל מדינה ומדינה, ואכן יש לציית להם ולכבד אותם, אך מעל הכול קיים חוק אחר והוא: חוק ההומניות, היינו, קדושת חיי האדם, ולמענו ובשמו ניתן לעבור אף על חוקי המדינה. זהו מסר חתרני המדגיש את חובתו ההומנית הבסיסית של היחיד, אף אם הדבר נוגד את חוקי המדינה. בהמשך הספר מתוודעים הקוראים ל'בושידו' – מורשתו הסמוראית של סוג'הארה – המחייבת אותו למכלול ערכים: "אומץ לב, נדיבות, כנות, הוקרה, שליטה עצמית, כבוד, ציות ונאמנות" (ע' 37).

בהזדהותו של סוג'הארה עם הפליטים היהודיים בולטת השונות, הן שלו הן של היהודים, על רקע הסביבה הליטאית: למרות מעמדו המכובד, סוג'הארה הינו זר, אשר זרותו וזרות ילדיו ניכרת באופן חיצוני ובלט ומסמנת אותם בחברה הליטאית. גם הפליטים היהודיים נחשבים זרים בחברה, אך בשונה מסוג'הארה בעל הכוח והמעמד, פליטים אלה נרדפים על לא עוול בכפם: "היהודים הם כמו עכברושים, מביאים דבר ומחלות" – כך טוען איגור, מזכירו ונהגו של סוג'הארה, המייצג בדבריו את דעת הקהל של ההמון הליטאי (ע' 16). היכרותו הראשונית של סוג'הארה עם הפליטים היהודיים מתחילה כאשר הוא פוגש ילד יהודי בחנות הממתקים. הילד סולי מזמין את סוג'הארה ומשפחתו להתארח בביתו, במהלך שיחתם, מתוודע סוג'הארה לסיפורו של דודו של סולי אשר ברח עם נכדתו מגרמניה לפולין "ומפולין ברגל לליטא" ואשר "הנאצים רצחו לעיניהם את כל המשפחה שלהם ורק הם הצליחו בנס להישאר בחיים" (ע' 21). בהמשך, נוגע לליבו של סוג'הארה סיפורו של חברו, הילד סולי, אשר ההאזנה ל"סיפורים המפחידים של הפליטים" והתעמרות הילדים הליטאים בו, מביאה אותו למצב של חרדה תמידית ומשתקת ולחלומות רעים. סוג'הארה משכנע את סולי להתמודד עם חרדותיו (ע' 50-51). ההתמקדות בסיפוריהם של יחידים, מתוך ציבור, משקפת אסטרטגיה נרטיבית רדיקלית המאפשרת 'פרסונליזציה של הידע' (תדמור, 2003; פלק-פרץ, 2016): הצבת הזרקור הנרטיבי על ילד וילדה תמימים אשר חוו פרעות מזעזעות רק בשל היותם יהודים, מהווה אסטרטגיה המנגישה לקורא הצעיר באופן אפקטיבי את סיפור השמדתם של ששת המיליונים בתקופת שואת יהודי אירופה. בדרך זו, מסה אנונימית וחסרת שם, לובשת פנים ושמות ספציפיים, ומאפשרת התקרבות והזדהות מצד הקוראים.

עם החרפת מצב הפליטים היהודיים בליטא, הם מתקבצים בהמוניהם סביב הקונסוליה, בתקווה לזכות בוויזה ליפן. אשתו של סוג'הארה מאכילה את הפליטים הרעבים והוא פונה אל הממונים עליו ומבקש כי יסייעו בידו לעזור לפליטים, אך נענה בסירוב. כאן מגיעה העלילה לשיא, כאשר סוג'הארה עומד בפני דילמה משמעותית ונדרש להחליט האם להתנגד לממשלתו, להיחשב לבוגד, ולהסתכן בעונש מוות, או לנהוג על פי צו מצפונו ומורשתו הסמוראית ולשמור על ערך קדושת החיים. סוג'הארה בוחר באפשרות השנייה ומעניק ויזות לפליטים, במחיר סיכון חייו וחיי משפחתו

ובגידה בממשלתו. באופן סימבולי, המייצג את הפעולה הנרטיבית הרדיקלית של הפיכת המתנגדים למצדדים, סוגיהארה מצליח לשכנע בצדקתו אף את נהגו הליטאי, איגור, אשר מצטייר בתחילת העלילה כאנטישמי. האחרון מצטרף לפעולות הסיוע לפליטים, ולבסוף עוזר לסוגיהארה להימלט, כאשר הקונסול נאשם כ'פרסונה נון גרטה' (ע' 82).

הספר מסתיים ב"סוף דבר" המעדכן בדבר קורותיהן של הדמויות ואת אשר עלה בגורלן: לאחר שהות של שנה וחצי במחנה מעצר ברומניה, סוגיהארה ובני משפחתו הצליחו לחזור ליפן. סוגיהארה פוטר ממשד החוץ בשל אשמת אי-ציות להוראות ממשלת יפן בהיותו קונסול בקובנה, והוא ובני משפחתו חיו חיי עוני (85). לאחר קשיים רבים באיתורו, הצליחו, בסופו של דבר היהודים שהציל לאתרו ולהעניק לו את תואר חסיד אומות העולם. ממדינת ישראל שביקשה לפצותו על חייו הקשים, ביקש סוגיהארה רק מלגת לימודים עבור בנו, שלמד באוניברסיטה העברית בירושלים. לאחר מותו, שינתה ממשלת יפן את עמדתה כלפיו וראתה בו גיבור לאומי. כאשר נשאל סוגיהארה מדוע סיכן את נפשו בכדי להציל אנשים בני עם אחר, שהיו זרים עבורו, ענה: "היה עלי לעשות את הדבר הנכון משום שהוא נכון, ולא משום סיבה אחרת" (ע' 86).

בדומה לייצוגי המרחב בספרים הקודמים, אף בספר זה המרחבים מוגדרים לפי האיכויות האנושיות של השולטים בהם, או לפי גישותיהם של בני האדם כלפי המרחב והאוכלוסייה האנושית המאכלסת אותו. כך למשל, שכונת היהודים בסלובודקה נתפסת בתחילת הסיפור בעיני איגור כמרחב מאוס. הוא מייחס למרחב את תכונותיהם הסטראוטיפיות השליליות של היהודים. בדומה לזאת, קיים אף ייחוס תכונות חיוביות למרחב בעלילת הספר: המרחב סביב קונסוליית יפן בליטא, מקום פועלו של סוגיהארה נתפס כמעוז של חמלה ואנושיות.

### **סיכום ומסקנות: אנשים שהם מפלט עבור מבקשי מקלט**

במהלך המאמר בחנתי ארבע יצירות: שלושה ספרי ילדים וספר לנוער מאת תמר ורטה-זהבי הכוללים ייצוגי פליטים מן המרחב המקומי הישראלי ומן המרחב העולמי. ספרים אלה אשר פורסמו בשני העשורים האחרונים (2003-2019) משמיעים את קול מצוקתו של הפליט, העקור מביתו ומבקש למצוא מקלט ונחמה במציאות הארעית של המרחב-זמן שאליה נקלע, בעל כורחו. בדומה לילדים בכל מקום בעולם, גם ילדי הפליטים המיוצגים בספרים מעוניינים בהגשמת חלומות, המתקשרים לרצונות כמוסים ולשיבה הביתה. סוגיית הפליטות מעוצבת בארבעת הספרים במגוון אסטרטגיות המקרבות את הקורא הישראלי הצעיר והבוגר אל הסוגיה, שעיקרן יצירת מצע מאחד בין הגיבורים הספרותיים לקוראים, בתוך עמידה על נבדלות תנאי חיי הפליטים, המעוררת אמפתיה ומצריכה סיוע. אחת הדרכים נוגעת אף לאזכור הוויית הפליטות הנוגעת לעם היהודי, מתוך מתיחת גשר בין ההווה המוגן לעבר הרדוף. אסטרטגיות אלה כוללות את עיצוב הגיבורים באופן המרחיק אותם מאלימות ומאפשר גיוס של דמויות הנערכות לסייע לפליטים מתוך מניעים הומניטריים, ולא מתוך איום או בשל נסיבות אלימות. נוסף על כך, קיימת בכל היצירות הנבחנות שבירה של תבניות השיבה

הביתה, ושל הסוף הטוב המקובלות באופן מסורתי בספרות הילדים, לטובת שיקוף המציאות ושילוב נימה אופטימית באמונה ש"יהיה טוב" ובתיקון עולם ומתן אפשרות לבית חלופי לפליטים במסע התלאות שלהם.

לנוכח ניתוח היבטים כרונוטופיים בכל אחד מן הספרים הנדונים, מהדהדת תדיר השאלה: מה הוא בית? והתשובה העולה מן הספרים זהה: בית אינו בהכרח מרחב טריטוריאלי, אלא תחושה הנובעת מהיות עם הקרובים והאהובים עלינו, וכן עם סביבה אנושית, אשר מהווה עבורנו מפלט בעת צרה, מקלט ונחמה. סביבה המאפשרת את התנאים הנדרשים להתפתחות ולצמיחה ומקבלת ב"ידיים פתוחות ו[ב]לב נדיב"<sup>9</sup> את אלה שנפלטו על כורחם מכור מחצבתם. יתר על כן, בכל הספרים ישנו מסר סמוי, הקורא לילדים הקוראים להתבונן סביבם, לשים לב לפליטים, המצויים בשולי החברה הישראלית, ואולי זקוקים לסיוע, לשאול שאלות, לחשוב באלו דרכים ניתן לסייע להם ולנהוג, בדומה לסוגיהארה, באנושיות ובנדיבות לב.

## רשימת מקורות

- ורטה-זהבי, ת' ויונס, ע' (1999). **רים הילדה מעין חוד**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- ורטה-זהבי, ת' ויונס, ע' (2003). **חלמו של יוסף**. תל אביב: עם עובד.
- ורטה-זהבי, ת' (2014). **מולו וצגאי**. אור יהודה: כנרת זמורה-ביתן דביר.
- ורטה-זהבי, ת' (2019). **מולו וצגאי חוצים את הים**. אור יהודה: כנרת זמורה-ביתן דביר.
- ורטה-זהבי, ת' (2019). **סוגיהארה, הסמוראי שסרב לציית**. תל אביב: עם עובד.

## מקורות משניים

- ברץ, ל' וזמיר, ש' (2010). ספרות ילדים בדו-לשון עברית ואמהרית כאמצעי לאריגת זהות. **הד האולפן החדש**, 96, עמ' 52-59.
- ורטה-זהבי, ת' (2011). האם בכוחה של הספרות לחולל שינוי חברתי-פוליטי. **ספרות ילדים ונוער**, 132, עמ' 57-60.
- ורטה-זהבי, ת' (2014) איך מולו וצגאי באו לעולם או לידתו של ספר ילדים רדיקלי, **ספרות ילדים ונוער**, 137, עמ' 151-155.
- לנגר, א' (2014). קולו של "האחר" הערבי: דמות הערבי ויחסי יהודים-ערבים בשני ספרים לנוער מאת תמר ורטה-זהבי, **ספרות ילדים ונוער**, 132, עמ' 47-61.

---

9 מתוך ההקדשה בראשית הספר: **מולו וצגאי חוצים את הים**.

- משיח, ס' (2014). פוליטיקה בספרות ילדים ונוער: ספרות רדיקלית ואקטיביסטית. **ספרות ילדים ונוער**, 137, עמ' 78-97.
- משיח, ס' (2014). תמר ורטה-זהבי – סופרת ילדים רדיקלית אקטיביסטית. **ספרות ילדים ונוער**, 137, עמ' 151-155.
- משיח, ס' (2018). **אין ילדים מחוץ לפוליטיקה: ספרות ילדים ונוער ואוריינות פוליטית**. תל אביב: רסלינג.
- פלך-פרץ, ס' (2016). ילדי הקשת בענן: רב-תרבותיות בספרות ילדים ישראלית עכשווית: עיון ביצירות נבחרות מאת נעמי שמואל ותמר ורטה-זהבי, בשיתוף עם עבד-אלסלאם יונס. **במעגלי חינוך: מחקר, עיון ויצירה**, גיליון 6, עמ' 78-101.
- קריסטיבה, י' (2009). **זרים לעצמנו**. תרגמה מצרפתית: הילה קרס. תל אביב: רסלינג.
- רודין, ש' (2015). דמות הערבי בספרות הישראלית לילדים ולנוער: 1985-2015. **ספרות ילדים ונוער**, 138, עמ' 29-61.
- תדמור, י' (2003). עקרונות בחינוך לגישה רב-תרבותית. **אקדמות – כתב-עת של לומדי "בית מורשה"**, 13, עמ' 169-182.

Bakhtin, M. M. (1981/1987). *The Dialogic Imagination: Four Essays* (M. Holquist, Ed., C. Emerson & M. Holquist, Trans.). Austin, TX: University of Texas Press.

Falk-Peretz, S. (2021). Representations of Refugees in Current Radical Israeli Literature for Children and YA by Tamar Verete-Zehavi in: *Bookbird: A Journal of International Children's Literature* (IBBY), 59 (2) (July, 2021)

Mashiach, C. (2010). Face to Face: Self and the Other in Israeli Children's Literature. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature* (IBBY), volume 48 (1): 23-29.

UNHCR (1967). Convention and Protocol Relating to Status of Refugees. From: *The Un Refugee Agency Website* <https://www.unhcr.org>

Zipes, J. (2008). The Twists and Turns of Radical Children's Literature, in: Mickenberg, Julia and Nel, P. (Eds.), *Tales for Little Rebels*. New York: New York University Press.



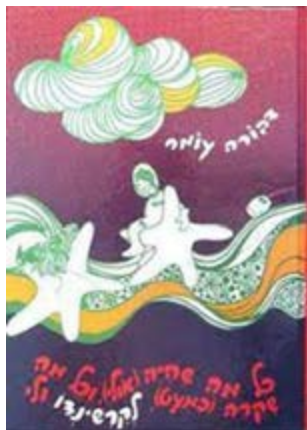
# סופרים מספרים



## שפנדוזה מרדימון או איך התחלתי לכתוב

### לפני שידעתי לכתוב<sup>1</sup>

ד"ר מירי רוזובסקי



1.

כיתה א. המורה תמר קדם. היא הייתה יפה כמו נסיכה. היה לה שיער ארוך וחלק ופנים מאירות, והיא אמרה שלהפסקת האוכל צריך להביא סנדביץ' ופרי ומפית, ושבזמן שנאכל היא תקריא לנו סיפור בהמשכים. הקריאו לי הרבה ספרים עד הגיל הזה, וכמו ילדים רבים מצאתי את החזרה למוכר כמקור לעונג ולביטחון. אבל נדמה לי שזו הייתה הפעם הראשונה שגיליתי את ההתמסרות המתמשכת ליצירה, את הציפייה לפרק הבא, את ההזדהות העמוקה עם ילדה שקוראים לה חנה'לה שלא דומה לי בכלום: אימא ואבא שלה גרים באותו בית, ושלי לא, יש לה שני אחים קטנים ומעצבנים, ולי שני אחים גדולים שאני זו שמעצבנת אותם. אבל מצד אחר היא דומה לי בכול: גם למורה שלה קוראים תמר! גם היא כמוני שונאת לאכול, ומכריחים אותה, גם היא, כמוני, שונאת מספרים, וגם היא, כמוני, חיה מדמיון לדמיון.

והייתה בעיה עם העניין הזה של הסנדביצ'ים. כאמור, ראשיתם של חיים שלמים של דיאטות ומלחמות עם הגוף, שהיה בסוג של תענית ילדית. אבל תמר אמרה. והיא בדקה אם יש על המפית שעל השולחן סנדביץ' ופרי, ומאוד לא רציתי שהיא תכעס עליי. וכך הומצא השילוב המזויע של סנדביץ' עם קוטג' וריבה. והטעם הזה, המעורב, עומד לי בחך גם ברגע הזה, בעיצומה של דיאטת פחמימות וסוכרים, כשאני רוצה לספר לכם על קרשינדו, ועל מה שלמדתי ממנו, כלומר, ממנו ומחנה'לה. כלומר, מהמסע שלהם בחביללית, שזו חללית שעשויה מחבית (למי שלא יודע) לכוכב החלומות.

2.

לטובת מי שאינו מכיר את קרשינדו (יכול להיות שיש כאלה?), אתן תקציר קצר: חנה'לה, גיבורת הספר של דבורה עומר **כל מה שהיה (אולי), וכל מה שקרה (כמעט), לקרשינדו ולי** (י' שרברק, 1970) היא ילדה בת "שבע ורבע" מקיבוץ מעיין, שמקבלת מאבא שלה גמד אשר לוקח אותה בחביללית

1 הרצאה שניתנה בכינוס השנתי לספרות ילדים, במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין בירושלים בחנוכה תשפ"ב, שהוקדש לנושא: "בלתי נשכחות" – על דמויות ספרותיות ועיצובן. המאמר מהווה פרק מספר מסות שבכתובים. תמונת הכריכה באדיבות הוצאת דני ספרים.

(חללית שעשויה מחבית) לכוכב החלומות המושלם. בדרך הם עוברים הרפתקאות רבות, מפחידות מרגשות ומצחיקות, וכל זה קורה ביום אחד או אולי בימים רבים, רבים.

אבא של חנה'לה הוא חייל במלחמה כל שהיא. הסיפור מתחיל "בבוקר אחד של חורף", עוד בוקר שבו "נגמרת החופשה של אבא שלי, החייל. והוא חוזר לשם. רחוק. אל המלחמה הרעה הזו. אל התותחים. היריות. ההפגזות וכל זה." חנה'לה חרדה. כמעט בוכה:

החזקתי חזק חזק בידו של אבא ורציתי להיות חזקה. לא לבכות. הפעם לא. לחשוב על משהו אחר, אבל הדמעות מילאו לי את העיניים. לא רציתי שאבא יסע שוב. שלא יהיה איתנו. שם גם יכול לקרות לו משהו רע כמו שקרה לאבא של נדב שלא חזר יותר אף פעם מהמלחמה. (עמ' 10)

אבל אף אחד מהוריה לא מוצא זמן או סבלנות להרגיע אותה ולהכיל את פחדיה. "חנה'לה באמת", אומרת אימא שלה, "את הרי ילדה גדולה". אומנם אבא שלה לא נזף בה ומציע לה ללוות אותו לכביש, אך גם שם הוא לא מסביר לאן הוא הולך ולמה, לא מרגיע, לא מנחם.

לפתי בידי את מותניו של אבא, והוא הניח את ידו הגדולה סביב לכתפי. וכך הלכנו לנו שנינו. כמו חברים. ליוויתי את אבא אל הכביש. החזקתי בידו ושתקתי. השמיים היו מעוננים מאוד, והגשם היה תלוי ממש מעל הראש. "אבא, אל תסע. אבא" ביקשתי בקול חנוק. ידעתי שזה לא יעזור לי. אף פעם בקשותיי לא עזרו לי. תמיד כשהייתה נגמרת החופשה של אבא הוא היה נוסע. גם כשהייתי בוכה" (עמ' 11-12)

הם עומדים בכביש, מחכים להסעה הצבאית ושותקים. נדמה שהאב לא מתייחס לקשיים של הבת, אבל אז קורה משהו:

ופתאום, לפתע פתאום חייך אליי אבא, כאילו נזכר במשהו משמח מאוד, ולחש לי: "יודעת מה, חנה'לה? כשאסע אשאיר לך במקומי את קרשינדו."

"את קר.. את מי, אבא?"

"קרשינדו. גמד קטן. קטנטן. חמד כזה."

"הייתי רצינית מאוד. "אוי אבא, איזה גמד?"

"הנה הביטי עליו", ואבא הושיט אלי את כף ידו. "רואה אותו? רק מי שאוהב את קרשינדו, רק הוא מבחין בו. רוצה לראות אותו, חנה'לה? רואה? יש לו זקן לבן וארוך, ועל ראשו כובע אדום! רואה בת שלי?"

ובכן, מי הוא קרשינדו?

הוא גמד.

הוא חבר דמיוני.

הוא מישהו שרק מי שאוהב אותו מבחין בו.

הוא דמות אבהית תחליפית.

יש לו זקן לבן וארוך וכובע אדום.

וחוץ מזה, ואת זה לומדים בהמשך, הוא גם טייס, אסטרונאוט, מעולה בתרגילי חשבון והכי בעולם אוהב לאכול קרום של חלב משוקו.

אז זו הדמות. אבל מה באשר לעיצובה?

פה אנחנו נתקלים בסתירה. כי מצד אחד קרשינדו הוא דמות שאפשר לתאר. יש לו זקן וכובע ובהמשך נשמע קולו הדקיק, ואחר כך מתגלה אישיותו המורכבת. אבל מצד אחר, רק מי שאוהב אותו יכול לראות אותו.

הסתירה הזו משקפת את השניות העולה תמיד כשמדברים על דמויות ספרותיות, ואפשר לראות אותה גם בכותרת הכנס הזה: מצד אחד דמויות בלתי נשכחות, ומצד אחר – עיצובן. חקר הספרות מתמודד עם הפיצול הסכיזופרני הזה במאות האחרונות, אבל הכותבים מתמודדים איתו מאז ומתמיד. כי דמות ספרותית היא בראש וראשונה דמות. סובייקט. מישהו שיש לנו איתו יחסים ככותבים, כקוראים (וגם כחוקרים). אבל כנגד זה, דמות ספרותית היא תבנית פואטית, היא מורכבת ממילים. רק מי שאוהב אותה או קורא אותה או כותב אותה יכול לראות אותה.

וכך, קרשינדו שלנו, כלומר של חנה'לה, הוא לא רק גמד, ולא רק חבר דמיוני ולא רק אסטרונאוט, הוא גם האב-טיפוס של דמות ספרותית: הוא יכול לעשות הכול, והוא יכול לא להיות. ולא פחות מכך, הוא גם מלמד אותנו משהו על דמיון, כלומר על כתיבה של דמות: זה לא יכול לקרות בלי אהבה.

### 3.

אבל מה זה אומר בעצם, לאהוב את הדמות הנכתבת? איך אפשר לאהוב מישהו שעוד לא קיים? האם כשאני אוהבת דמות שאני בוראת אני אוהבת את עצמי? את הכתיבה שלי? היכן עובר הקו, מתי מתרחשת ההפרדה בין הכותבת לדמות הנכתבת?

את התשובה לשאלה זו אנחנו יכולים למצוא בחשיבה הפסיכואנליטית על יחסי אובייקט פנימיים וחיצוניים. דונלד ויניקוט הגדיר את מושג "מרחב הביניים", או "המרחב הפוטנציאלי"<sup>2</sup>, (Winnicott, 1953), כמושג שהוא גם התפתחותי – קשור ליחסי אם ותינוק, וגם קיומי, או נפשי – קשור להוויית חיים וליצירה. בהקשר ההתפתחותי, המושג מגדיר את הקשר הראשוני עם האם, קשר שבו התינוק והאם יוצרים ישות פסיכולוגית חדשה שיסודה במזיגה בין שניהם, ושמהותה היא אובדן

---

2 Winnicott W. Donald (1953). Transitional Objects and Transitional Phenomena – A Study of the First Not-Me Possession. *International Journal of Psychoanalysis* 34, pp. 89-97.

העצמי בתוך האחר. האם מוותרת באופן זמני על הנפרדות שלה ומשתקעת בזו של התינוק, ובכך היא למעשה מאפשרת את ההתפתחות שלו. בו בזמן, הוא זה שמאפשר את ההתפתחות שלה כאם. ויניקוט מגדיר את השלב ההתפתחותי הזה כמרחב נפשי נוסף, מרחב שאינו מוגבל בידי הגוף, אך גם אינו זהה לחלוטין למה שנחווה בנפש, ושבתוכו האם איננה אובייקט, אלא מרחב מכיל שבתוכו משחק הילד (אמיר, 2008).<sup>3</sup>

בהמשך לכך, ויניקוט מתייחס למרחב השלישי, הפוטנציאלי, לא רק כאל מרחב התפתחותי, אלא כאל מרחב נפשי שבו אפשר לשחק, ליצור ולחלום. כלומר, להתנהל בחופש פנימי, מהותי, גם עם עולם המציאות וגם עם עולם הדמיון, ולמעשה לשחזר את החוויה הבסיסית הראשונית של אחדות עם האם בד בבד עם הנפרדות ממנה, הווי אומר, האפשרות של נפרדות שנולדת מתוך סימביוזה, נפרדות שבמהלכה סובייקט אחד הופך להיות מעין סביבה מכילה עבור סובייקט אחר, שנמצא עצמו בתהליך של גדילה והיפרדות.

מה שמחזיר אותנו לכתיבה ולקשר של כותבת ודמות, ולשאלה מי לקח את מי לכוכב החלומות – קרשינדו את חנה'ה, או היא שהיא זו שאהבה אותו ובראה אותו והמציאה בשבילו ובשבילה את כל הסיפור?

הפרדוקס הזה עולה באחת השיחות הראשונות של חנה'ה וקרשינדו על כינוי הגנאי שבו מכנים אותה הילדים: חנה'ה חלמנ'ה.

”אמרת שתספרי לי למה הם קוראים לך ככה ולמה זה מרגיז אותך”, הזכיר לי קרשינדו.  
”רוצה לספר עכשיו חנה'ה?”

רציתי. ידעתי שקרשינדו לא יצחק ממני. סיפרתי לו הכול. איך שזה התחיל פעם בשיעור חשבון, כשבכלל לא חלמתי ורק סיפרתי לעצמי סיפור כמה נפלא יהיה לדעת חשבון. ככה, לדעת, לשתות כוס מלאה עם שיקוי פלא. כזו מלאה מספרים, נניח. טעם מתוק... אני יודעת הכול. ממש לא ייאמן. ואיך תמר אז אמרה לי את זה: 'חנה'ה, שובי מכוכב החלומות'.  
ומאז, כולם מנופפים לי בכל האצבעות מול העיניים שמביטות אל הסיפור, בכדי להוריד אותי כאילו מכוכב החלומות.

ככה סיפרתי לקרשינדו. הכול הכול. והוא הביט בי בעיניו השחורות והקטנות, הקשיב וכשסיימתי שאל אותי:

”ואת באמת היית שם בכוכב החלומות?”

”לא, מה פתאום?” הייתי קצרת סבלנות. מה זה? אפילו קרשינדו לא מבין אותי.

”אני מספרת לעצמי סיפורים אז הם...”

”זו לא בושה לבקר בכוכב החלומות”, הפסיק אותי קרשינדו בחיוך.

3 אמיר, דליה (2008). על הליריות של הנפש. אוניברסיטת חיפה ומאגנס.

"מה? יש באמת מקום כזה?" נדהמתי.

"כן", אמר קרשינדו, "באי-שמיים, הרחק הרחק וגבוה מעל השמש והירח, מעבר לכל הכוכבים, נמצא כוכב קטן אך המאיר מכל הכוכבים. שפנדווה מרדימון שמו של הכוכב, והוא כוכב החלומות".

"שפנדווה מרדימון?", צחקתי, "איזה מין שם?"

"שם", אמר קרשינדו, "כמו כל שם. זה מצחיק רק בהתחלה."

"ספר לי על כוכב החלומות", ביקשתי.

"אוכל לקחת אותך לשם אם תרצי", אמר קרשינדו. (עמ' 27-28).

הקשר הזה, אם כן, בין המדומיין למדמיינת, בין הכותבת והדמות, הוא קשר מעגלי, דו-כיווני. אין האחד בלי האחרת, ולהפך.

#### .4

את קרשינדו קיבלה חנה'לה מאבא שלה, כפי שכבר קראנו קודם, בסצנה שבה האב למעשה פותח בפני בתו לא את האפשרות לדמיין (את זה היא עושה יפה מאוד גם בלעדיו), אלא את האפשרות לחבר בין עולם הדמיון ועולם המציאות (במאמר מוסגר וכנושא נפרד להרצאה נפרדת, נגיד שבספר **עד השמיים** דבורה עומר מספרת שאבא שלה, משה מוסינזון, אכן נתן לה גמד בשם קרשינדו, ועל העיבוד והטרנספורמציה שהיא עשתה מהילדה שהיא הייתה לכותבת של חנה'לה אפשר לעשות כנס נפרד). אבל כמי שניתן על ידי האב (הנעדר. שלא נמצא בבית. שעוזב כל יום ראשון "לצבא שלו") קרשינדו משמש למעשה כסוכן שלו. כדמות אב אידאלית:

"למה שלא נטוס הלילה?" לחשתי לקרשינדו, "בוא, בחייך!" והגמד הזה, הגמד הטוב שלי, הסכים. בלי ויכוחים ובלי בעיות. "בסדר, נצא לדרך!" אמר לי. ידעתי שעליו אוכל לסמוך. רק הוא מבין אותי ולא מרגיז. והוא אפילו חושב שהשם חנה'לה הוא יפה ומוצלח, הוא שמח שאני קטנה ורזה. הוא אוהב אותי. יותר מכולם. (עמ' 50)

לעומת זאת, מי שכן נשארה בבית היא אימא. והיא, איך לומר? קצת פחות מרוצה מחנה'לה:

"איפה היית?" כעסה אימא, "חיפשתי אותך בכל מקום. הרי הבטחת לי שאחרי הקריאה בכיתה את מגיעה כל ערב ישר לכאן. את חושבת שעם התינוק והילד וכשאבא איננו אני יכולה גם לרוץ ולחפש אותך?" (עמ' 46)

המשך אותו הערב הוא כאוס אחד גדול. חנה'לה מרביצה לעמי. אימא שלה שוב כועסת, וחנה'לה הולכת לבד בחושך לחדר הילדים, ושם רבה עם כל הכיתה ששוב מציקה לה. עוד נחזור לתיאור של הערב הזה, אבל בינתיים נחשוב לרגע על חנה'לה, שאין לה באמת מקום בעולם. בבית הילדים היא

בודדה. בבית היא שקופה. הילדים מציקים לה. הגדולים נוזפים בה בלי הרף. המקום היחיד שבו היא יכולה פשוט להיות הוא עולם הדמיון:

שכבתי במיטה שלי. חושך היה בחדר שבבית הילדים. (...) רק אני לא יכולתי להירדם. התכסיתי היטב היטב בשמיכה והקשבתי לרוח שבחוץ. לגשם הדופק על שמשות החלון. שוב גשם! היה לי עצוב. ערב כל כך רע היה לי הערב הזה. הריב עם אימא, אחר כך ענת שבגללה כל הילדים הרגוזו אותי והציקו לי. התעטפתי היטב היטב בשמיכה והחלטתי להמשיך לספר לעצמי את הסיפור. על קרשינדו ועליי. כשמרוגזים הכי טוב לספר סיפורים ואז שוכחים את כל הצרות. (עמ' 51)

## 5.

האפשרות לספר סיפור, היא אפוא סוג של מקום. אבל היא גם מרחב של התפתחות. כך למשל, לקראת סוף המסע של חנה'ה וקרשינדו, אחרי שהם שוהים די זמן בכוכב החלומות, ואוכלים רק גלידה וקצפת, וזזים מחדר המשחקים לחדר הסיפורים לחדר החלומות, פתאום, בלי להתכוון חנה'ה חולמת על המשפחה שלה:

ראיתי את החדר שבקיבוץ מעיין ושם היו אבא ואימא. מה זה? לאבא יש שוב חופש? ואולי כבר אין מלחמה ולא צריכים יותר חיילים אף פעם? פתאום חשבתי שעשיתי בעצם שטות, שלא ביקשתי כאן בקשה שאף פעם כבר לא תהינה מלחמות. החלטתי, דבר ראשון מחר כשאתעורר, לבקש את הבקשה הזו. עכשיו המשכתי לחלום. ראיתי בחלום את אבא. הוא ישב על הספה והחזיק בידו האחת את תומר התינוק ובשנייה ליטף את עמי שישב לצידו, וסיפר להם סיפור. אימא ישבה מולם ונראתה מאוד מרוצה מן המשפחה שלה. הם נראו לי שמחים לגמרי ולא עצובים בכלל שאני נעלמתי ואינני להם. לא הרגשתי שהם מתגעגעים אליי. הם נראו מין כאלו, כאילו לא מרגישים בהיעדרי. וזה קצת הרגוז אותי, זה באמת הרגוז אותי. ככה מתנהגים אל הבת הבכורה? בכלל לא מצטערים? ואז זה קרה לי פתאום. בכלל לא ידעתי שגם בחלומות זה ככה. בחלום שלי רציתי נורא נורא לחזור הביתה, להיות עם אבא ואימא. לשבת איתם. לשמוע את הסיפור של אבא (עמ' 153).

לכאורה מדובר בגעגוע הביתה – רגש קונבנציונלי בסיפורי בריחה מהבית בסוגת ספרי הילדים. אך למעשה, אם בוחנים את החלום מגלים שאומנם היא רואה שהיא מיותרת, לכאורה, ולא חסרה למשפחה כלל, אך למעשה, הסצנה המשפחתית שהיא רואה אינה שאובה ממאגר זיכרונותיה, שכן הערבים בבית הילדים, כפי שהיא חוותה אותם בתחילת הסיפור, היו תמיד סוערים וכאוטיים, והביקורים בבית המשפחה היו מלאים בעימותים ונוזיפות, בכי ויללות של האחים הקטנים ודרישות וטענות לחנה'ה. זאת ועוד, חנה'ה בעצמה מתפלאת פה שאבא שלה בבית בכלל. כלומר, הסצנה



המשפחתית שהיא רואה ושבלגלה היא רוצה לחזור, אינה סצנה של געגוע למה שהיה. אולי זה געגוע למה שיכול היה להיות. למה שכמעט היה. ובעיקר היא דומה לסצנות של חנה'לה ושל קרשינדו שבהן הוא סיפר לה בסבלנות, ברוגע, בקשב מלא – סיפורים על עולמות אחרים. כלומר, התפיסה של חנה'לה את המשפחה שלה השתנתה בעקבות הקשר עם קרשינדו, ולא כיוון שהוא הסביר לה "שעליה לשנות גישה", אלא כי הקשר שלהם הביא לידי ביטוי את הבית המופנם, שאותו יכלה לדמיין, כעת.

כלומר, אם אמרנו שהמבט הוא אמצעי של אפיון, הרי שקרשינדו, הדמות הבדיונית, מעצב את תפיסת המשפחה של חנה'לה ולמעשה משנה אותה. היכולת שלו להתמסר לעצמיות שלה היא זו שמאפשרת לעצמיות שלה להשתנות בהתאם למבט האוהב, המכיל והמגדל שלו.

ואולי תגידו עכשיו מה יעזור השינוי הזה אם חנה'לה תחזור הביתה, לבית "האמיתי", ותיתקל שוב בפער הזה שבין העולם הפנימי לחיצוני? התשובה לכך נמצאת בהמשך: אחרי שחנה'לה חולמת את הבית שאין לה ומבקשת לחזור הביתה, היא מוצאת את עצמה במיטה שבחדר הילדים:

"מה זה? מה קרה? למה?"

"לילה טוב חנה'לה", לחש לי קרשינדו.

"איפה אני?"

"את בקיבוץ מעיין, בחדר שבבית הילדים," אמר קרשינדו.

"אבל למה? למה החזרת אותי? היה לי שם כל כך טוב..."

"את ביקשת לחזור," אמר קרשינדו, "בחלום ביקשת לחזור, נכון?"

"נכון", נזכרתי. אבל זה היה רק בחלום והרי חלומות הם לא.."

"חלומות הם כן, בכוכב החלומות." קבע קרשינדו. וכנראה שהוא צדק. עובדה שאני הייתי

כאן. מופתעת, נבוכה, לא מבינה (...)

"אז למה לכאן? הרי ביקשתי להיות עם אבא ואימא?"

"אמרת שפנדוזה מרדימון, אני רוצה לחזור הביתה, נכון? וכאן בבית הילדים הבית שלך,

לא?" (עמ" 155)

לכאורה זהו סוף למסע חניכה שהתוצאה שלו היא הפנמה של חוקי המציאות.

"כן. זה היה נכון. כאן הבית שלי. בחדר של ההורים זה רק החדר", היא חושבת לעצמה. אבל למעשה חנה'לה מפנימה רק לכאורה את חוקי העולם המציאותי שלה. היא לא מבטיחה לעצמה להקשיב מעכשיו למורה או למטפלת, או להיות ידידותית יותר לחבריה לקבוצה או לאחיה הקטנים.

לא. ההבטחה הפנימית שלה, שעבורה היא גם נחמה וגם מקור של חוזק, היא האפשרות לחזור ולדמיין. להמציא לעצמה סיפורים:

לאורו של הירח שהציץ מן החלון ראיתי שאני לבושה בפיג'מה שלי. לא זו מכוכב החלומות, היפה והמפוארת. זו הייתה הפיג'מה הרגילה, שעליה יש כתם משוקולד שפעם אכלתי במיטה ולא ירד בכביסה. ליד המיטה היו מונחים הבגדים שלי: נעליים גבוהות, מכנסים ארוכות שהן קצת גדולות עליי ותמיד נופלות ממני. והסודר שהיה פעם של מיכל ואני קיבלתי אותו כשהתכווץ בכביסה ושנעשה קטן עליה. הבגדים שם, בכוכב החלומות היו הרבה יותר יפים. אז מה יש? עכשיו שאני יודעת שיש כוכב חלומות, אוכל כל פעם לחזור לשם. אוכל לחלום לספר לעצמי. תמיד. כולם אומרים שאני חולמת יותר מדי. אולי. אבל אני אוהבת לחלום ולהמציא לעצמי סיפורים. מה יש? אתם לא חושבים שהסיפור שהמצאתי לעצמי הפעם על החבילית והטיסה לכוכב החלומות היה מעניין? למחר אמציא לעצמי סיפור חדש. אפילו מעניין עוד יותר. תראו. תראו" (עמ' 157-158).

זהו הסגיר של הספר והוא פונה (כמו הפתיח) לקוראים. המסע הדמיוני לא היה בריחה מהמציאות, אלא למעשה מסע של התבגרות כחלק מהחזרה למציאות. ולא רק למציאות של חנה'לה, שהיא כזכור (או לא) דמות בדיונית, אלא גם למציאות הממשית, הפיזית, של הקורא שמחזיק את הספר ביד ברגע קריאתו.

שכן הוויית הבדידות של חנה'לה, היותה שונה ולא מובנת בתוך המרחב החברתי המצומצם של בית הילדים, בתוך המרחב החברתי הרחב של הקיבוץ כולו, בתוך המרחב המשפחתי – הווייה זו מתחלפת בהתמזגות עם הקוראים כולם. הפנייה אליהם, כלומר אלינו, בגוף שני, אף שאיננה הרמונית או מאוחדת ויש בה מגננה וגם מתקפה (אתם לא חושבים? תראו, תראו), מייצרת למעשה קשרים חדשים, לא רק בין הדמיון והמציאות, ולא רק בין המדמיינת למדומיין, אלא גם בין הקורא והיצירה. האפשרות לדמיין עולמות מקבילים איננה (רק) נחמה או בריחה. היא מהות קיומית. והיא כוח.

וקרשינדו? הוא לא נמצא כלל בכל החלק הזה. הוא נרדם מעט קודם, לפני שהבטיח לחנה'לה שיוכלו לנסוע שוב לאן שתרצה, וביקש לישון כי הוא "עייף כל כך". כלומר חנה'לה, שלמדה את הכוח שיש בהמצאת הסיפורים כבר אינה נזקקת לו, מחר היא תמציא (לבד) סיפור חדש. אפילו מעניין יותר, בלתי נשכח עוד יותר.

## 6.

ואם נחזור רגע אליו. כשכותבים שואלים אותי איך יודעים שספר גמור, אני עונה: אם הוא שינה אותך. וזו תשובה מעולה, אבל טריקית וגם לא לגמרי הוגנת. כי לא תמיד אנחנו יודעים שהשתנינו בזמן שמתחולל השינוי. לפעמים הוא איטי כל כך או מהיר כל כך שאפשר לחוש בו רק בדיעבד. אבל את הרגע שבו סיפור מתחיל אי אפשר לפספס, כמו הסיפור הראשון שכתבתי על פייה עם שיער ארוך

שקוראים לה תמר. היו שם מעט מילים ואין-ספור שגיאות כתיב, ובקצה של הדף הצהוב יש עד היום כתם שכנראה היה פעם פירור של ריבה מעורבבת עם קוטג'.

## ”איזו מין חתולה את, יוסף?״: להיכנס

### לכפותיו של חתול<sup>1</sup>

רקפת זיו-לי



באותו לילה קר ורטוב במיוחד, הלילה שבו באמת מתחיל הסיפור, עמדה יוסף כרגיל על מכונת הכביסה שבמרפסת השירות. בחוץ היה חשון והחצר הייתה פרושה מתחתיה, מעבר לחבלי הכביסה החשופים.

יוסף ייללה לתוך החושך, כפי שעשתה כל ערב, וגיא צעק מהמיטה: ״שקט יוסף, את מפריעה לי לישון״, כפי שעשה בכל ערב.

אבל יוסף לא התכוונה לוותר. היא אספה אוויר, כיוונה מבט למטה ו...

חתול אפור מנומר חצה את החצר בצעדים איטיים ומלאי חשיבות. לפתע נעצר, הרים ראשו, הביט לרגע בחתולה שעמדה במרפסת הקומה השנייה והמשיך בדרכו בצעדים איטיים וחרישיים.

את מה שקרה אחר כך, יוסף בכלל לא תכננה. אפשר בהחלט לומר שזה פשוט קרה. אולי כמו שדברים שצריכים לקרות קורים – במקרה.

(איזו מין חתולה את, יוסף? עמ' 14-15).

**איזו מין חתולה את יוסף?** הוא ספרי האחרון עד כה שראה אור ביולי 2021 בהוצאת עם עובד.

את האיורים בספר אייר אמיר פרסיה, בוגר בצלאל שזה ספר הילדים הראשון שאייר.

כמו שאפשר להבין, גיבורת הספר היא יוסף, חתולה שחורה שגדלה בבית. יום אחד נמאס לה ומשמעם לה להיות בבית, והיא מחליטה לקפוץ מהקומה השנייה. מאותו רגע מתחילה ההרפתקה שלה עם חתולי הרחוב כשהם יוצאים ביחד לחפש את האיש הזקן שנהג להאכיל אותם ונעלם פתאום. בד בבד, גיא, הילד שמצא ואימץ את יוסף, מחפש אותה בדאגה ביחד עם חברו רותם.

פתחתי בקטע מהספר שמתרחש רגע לפני שיוסף קופצת לחצר. קפיצה ספונטנית לא מתוכננת. אם אני מנסה לשחזר מה עבר לי בראש כשכתבתי את הקטע הזה, הרי זה שחתולים לא מתכננים מראש את הפעולות שלהם, הם פועלים. הם רעבים, אז הם אוכלים או מייללים כדי לקבל אוכל;

1 הרצאה שניתנה בכינוס השנתי לספרות ילדים, במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין בחנוכה תשפ"ב, שהוקדש לנושא: ״בלתי נשכחות״ – על דמויות ספרותיות ועיצובן. תמונת הספר והאיורים מתוכו באדיבות הוצאת עם עובד.

הם משחקים עם כדור או חוט לא כדי לפתח את הכישורים המוטוריים שלהם, אלא כי באותו רגע הכדור מושך את תשומת ליבם, ואם מישהו עובר לידם הם יכולים לתת לו מה שאימא שלי הייתה קוראת "פאץ", לא מתוך מחשבה מרושעת, אלא יותר מתוך מה שדומה לאימפולסיביות של ילד היפראקטיבי. אז הנחתי שאם יש משהו מעניין או מושך בחצר, מתחת למרפסת שלה, יוסף עשויה לקפוץ, בלי להחליט מראש, במקרה, והמקריות הזאת היא שמניעה את העלילה בספר **איזו מין חתולה את יוסף?** בדיעבד חשבתי שחלק מהדברים הכי משמעותיים בחיים שלנו קורים במקרה, אבל כשכתבתי, לא חשבתי על ההקבלה לעולם בני האדם, חשבתי איך נראים הדברים מנקודת מבטה של יוסף, חתולת בית שחורה, ואפילו יותר מזה, ניסיתי, בהלימה עם הכותרת שרננה נתנה להרצאה, להיכנס לכפותיה של יוסף ולהרגיש איך זה להיות יוסף.



איורים: אמיר פרסיה

אני חושבת שכדי לברוא דמות אמינה: ילד, אישה, איש, או חיה, צריך להיות הדמות עצמה. לא מספיק להזדהות איתה או לאהוב אותה. קראתי לאחרונה הרצאה של הסופרת האמריקנית פלאנרי או'קונור, שם היא אומרת "כשכותבים סיפורת מדברים באמצעות הדמות וההתרחשות ולא על הדמות וההתרחשות." (טבעה ומטרתה של הסיפורת, דחק, 2021, עמ' 14). דבריה של או'קונור מיטיבים לתאר את הצורך שלי, כשאני כותבת, להיות הדמות עצמה **ובתוך** ההתרחשות.

שמעתי יותר מפעם את דויד גרוסמן אומר שעבורו להיות סופר נותן לו את ההזדמנות להיות כל מיני דברים בחייו. אני מזדהה עם אמירה זו ומרגישה שבספר הזה ניתנה לי ההזדמנות להיות חתולה.

כדי לברוא דמות אני צריכה להכיר אותה ואת העולם שלה, ולהאמין שאני מסוגלת לחשוב ולהתבונן מנקודת מבטה, במקרה זה, נקודת מבטה של חתולה. אני יכולה לברוא רק דמות שאני מכירה. חתולים אני מכירה באין-סוף סיטואציות וצמתים בחיי. כל סיפור דמיוני בספר נולד מתוך היכרות אמיתית. בין אם זאת הידיעה שחתול יכול לקפוץ מקומה שנייה, או כישרונם של חתולים להתחבא במקומות הזויים, ובין אם זו נסיעה מסויטת שחוויתי עם החתול שלי כשעברנו דירה מראש הנקרה לירושלים – רוב החתולים לא סובלים נסיעות וכמה שהנסיעה הייתה מסויטת עבורי, עבורו היא הייתה סיוט גדול עוד יותר. בספר אני משתמשת בחוויה הזאת כדי לתאר את הנסיעה המסויטת של שבתאי, החתול שאלון לוקח במכונית ומשליך הרחק מהבית, ומתארת את החוויה מנקודת מבטו של שבתאי.

אני חושבת שהקסם בסיפור דרך עיניה של דמות חסרת קול או חסרת מילים, כמו חיה, משקף את הסקרנות שלי ככותבת, ואת הסקרנות של הקורא, אני מקווה, בקשר לקול של חסר הקול. איך הקול הזה נשמע? מה הוא חושב? איך הוא חושב? בחירה זו בבעלי חיים מייצרת גם סקרנות וגם ריחוק שדווקא מאפשר לחמול על הדמויות ולהזדהות איתן: עם צ'כוב, מנהיג החתולים, או צ'רלי, שחושב שהוא לא פחות ראוי להיות מנהיג, והוא כעוס ומרגיש מקופח, עם שבתאי החתול שהושלך מביתו כשהגיע תינוק חדש ועם יוסף, חתולה ביתית סקרנית שיש לה המון שאלות בשעה שהיא מגלה את העולם בחוץ.

הכניסה לדמות, השונה ממי שאני, מחייבת אותי לחשוב אחרת, לראות אחרת, להפעיל את כל החושים אחרת, להיות מסוגלת לדברים שונים לגמרי מהמוכר לי, ומוגבלת בדברים שאני מסוגלת להם, גם פיזית, גם באופן החשיבה. זה מצריך אותי לראות את העולם במבט אחר ומגובה אחר: לראות את הדברים מתוך הדמות של יוסף שהרחוב הוא עולם חדש עבורה, זר, לא מובן ולפעמים מפחיד, וגם מתוך עיניו של גיא, שכל כך רוצה חבר. להתאכזב דרכו כשחבר מאכזב אותו ולהתרגש מתוכו כשקורה הקסם הזה שנקרא חברות אמיתית. כדי לייצר דמויות אמיתיות אני חייבת להכיר את הדמות שלי, להיכנס לראש שלה, לספר את הסיפור באותנטיות מתוכה. ואף על פי שאני תמיד מנסה להיות זו שמוליכה את הדמות שלי, קורים אגב הכתיבה דברים שהם לא לגמרי בשליטתי, כמו חלקי נפש שנכנסים לסיפור.

עסקתי בספר, במכוון ובמודע, בנושאים שמעסיקים אותי תמיד, בכתיבה ובחיי היום-יום. נושאים שהם חלק מן העולם הרגשי והחברתי של ילדים ומעולמנו בכלל, כמו קבלה חברתית, נידוי, דעות קדומות, עיסוק בלהיות שונה. **באיזו מין חתולה את יוסף?** הנושאים האלה הם חלק מהעלילה, חלק מגיבוש הדמויות, בלי שאני קוראת להם בשמם.

אבל מסתבר שבאופן פחות מודע, בין אם רוצים ובין אם לא, גם עניינים שהעסיקו אותי ברמה המאוד אישית מצאו את דרכם לסיפור. למשל, העורכת שלי, דלית לב, הסבה את תשומת ליבי שחווית הנטישה מאוד נוכחת בספר, חוויה שהייתי עסוקה בה ברמה הכי אישית ויום-יומית בזמן הכתיבה והיא חלק מהעיצוב של הדמויות והעלילה, בין אם זה שבתאי שמושלך לרחוב כשמופיע תינוק חדש בבית, גיא שיש לו אם חד-הורית ויוסף נעלמת לו, או הסיפור הדרמטי של האיש הזקן.

אבל בין אם אני עוסקת בנושאים מסוימים, במודע או שלא במודע, אני קודם כול רוצה לספר סיפור שירתק, יסחף, ירגש, יצחיק ויעניין את הקורא. יש למשל סצנה שבה יוסף צועדת ברחוב עם החתולים, נדמה לה שהיא מזהה שזה הרחוב שהייתה רואה כל יום מחלון הבית, אבל עכשיו היא לא בבית, היא בעצמה ברחוב, ואין לה מושג על החיים ברחוב, אין לה מושג על הסכנות האורבות בו, או שבכלל יש סכנות. היא לא מכירה אנשים חוץ מגיא ואימא שלו ונטע אחותו. בסצנה הבאה היא מזהה איש ואישה הולכים מולה. כשהם רואים אותה הם מגיבים, כדרכם של אנשים רבים למראה חתול שחור:

אישה וגבר צעדו מולה, יוסף ניסתה לראות אם היא מכירה אותם. זו לא אימא של גיא ונטע, והאיש...

"אלוהים ישמור... קישטה קישטה", צעקה האישה בבהלה.

"קיששט", הצטרף אליה האיש שצעד לצידה וזרק משהו לכיוונה של יוסף. היא קפצה בבהלה, ומייד התחילה לרוץ.

"יוסף!" שמעה את קולו של צ'כוב. מכונית נוסעת חלפה מול פניה וכמעט התחככה באפה. יוסף שינתה כיוון בחדות עד שכמעט איבדה את שיווי המשקל.

"אוי ואבוי לי", קראה האישה כשחלפה יוסף שוב על פניה.

"טפו טפו טפו!" שוב הושלך משהו לכיוונה ונחת הפעם ממש לידה. מצליל הנפילה היה ברור שאילו פגע בה היה גורם לה כאב רב. יוסף הייתה מבוהלת ומבולבלת כל כך שלרגע קפאה במקומה לפני שהחליטה לאן לנוס.

אלה היו הרגעים הארוכים והאיזמים בחייה עד כה. מי האנשים האלה? למה הם מנסים להרוג אותה? (עמ' 39-41).



אין ליוסף, חתולת בית שחורה, מושג בדעות קדומות, באמונות טפלות, אין לה מושג שהיא תחת מתקפה כי היא שחורה, היא לא מסוגלת לחשוב ברמה הזאת, קודם כול כי היא חתולה, וגם כי אין לה ניסיון. אבל דווקא זה שהיא לא מסוגלת להבין את הסיטואציה, ואולי הקורא כן מבין, דווקא הסצנה שכתובה מעמדה חתולית מאוד נאיבית, עוזרת, לדעתי, להעביר בין השורות את האבסורד שיש באמונה טפלה. וזה מה שאני רוצה, שהילד יקרא בין השורות, שיקיים דיון פנימי בין הידע שיש לו, לסיפור של יוסף.

החתולים האחרים שיש להם ניסיון בחיי רחוב יודעים לומר ליוסף שמה שקרה לה, שזרקו עליה אבנים וירקו עליה זה כי היא חתולה שחורה. הם אומרים לה בפשטות "כי את שחורה" בלי יכולת לפענח או לתת הסבר. הייתי רוצה שהקורא יבין באמצעות הסיפור ש"כי את שחורה" אינו הסבר מספק, ואין באמת סיבה מוצדקת להתנהגות כזאת כלפיה.

למרות האמונה הטפלה הרווחת, בין האנשים שאני מכירה לא נתקלתי ברבים שנרתעים מחתול שחור, אבל נתקלתי, לצערי, בלא מעט ילדים שמשתמשים בביטויים גזעניים כלפי ילדים אחרים וכלפי אנשים בכלל שצבע עורם שונה מהצבע שהם רגילים לראות מסביב. אני רוצה שהקוראים שלי ירגישו, יחשבו, ישאלו את עצמם שאלות. אני לא אכתוב שאין שום הסבר הגיוני לפחד מחתולים שחורים ואסביר שזו אמונה טפלה ושזה לא מאוד רחוק מלעג או רתיעה ממישהו בגלל צבע עורו. לא, אני מנסה לכתוב בתקווה שהקוראים שלי ירגישו ויבינו בעצמם. אני מאמינה שמה שהילד הקורא מפענח בעצמו מתוך סיפור שמרתק אותו הוא בעל משמעות ועוצמה גדולים יותר מכל הסבר מופשט.

אבל לפני הכול, הדבר שאני הכי מייחלת לו הוא שיקרה בסיפור שכתבתי קסם סיפורי. קסם המאופיין בהנאה, בהתרגשות, בצלילה לעולם הדמיון. והקסם הסיפורי נרקם לדעתי מתיאור חומרי של האמת; מהפעולות, ולא מתיאורים מופשטים, מחשבות, רגשות או מסרים חברתיים, חשובים ככול שיהיו. ולכן לא תמצאו בספר מילים כמו דעות קדומות, אפליה, גזענות. יש רק דמויות שמספרות מה באמת עובר עליהן.

כדי לספר את האמת מנקודת מבטה של יוסף, ברגע שאני כותבת, אני כאמור יוסף, שמרגישה על בשרי את אותה אמונה טפלה לפיה חתולים שחורים מהווים איום. אני אכתוב את מה שאני מרגישה כשאני יוסף, את ההפתעה והכאב והאימה וחוסר האונים וחוסר ההבנה והצורך שמישהו יעזור לי להבין מה קורה פה, למה האישה זרקה עליי אבן וירקה, מה לעזאזל ה"טפו טפו טפו" הזה?

אני חושבת שהבחירה שלי לספר סיפור מנקודת מבט של חתול היא כי יש משהו בקול של האילם, של חיה, של חפץ, של דמות חריגה שגורם לנו לתחושות חזקות. גם ילדים מרגישים שקולם הוא לעיתים קול שאינו נשמע. לתת קול למישהו או למשהו שלא רגילים לשמוע אותו מדבר, מהווה כר לכותב לשוטט במרחבי הדמיון. דרך נתינת קול לדמות שבמציאות קולה לא נשמע, אני יכולה לעורר בילד שקורא את הסיפור חמלה כלפי האחר, החלש ממנו, לתת לו להרגיש קצת הבוגר.



למשל, כשצ'כוב, שואל אם למישהו יש קצה חוט ויוסף מבינה את השאלה באופן קונקרטי וחושבת כמה חוטים היא הייתה יכולה להביא לצ'כוב מסלסלת החוטים של אימא, החשיבה שלה יכולה להצחיק את הילד הקורא, כי הוא מבין מה צ'כוב באמת ביקש ומבין שהוא יודע על העולם הרבה יותר מיוסף, ולכן הוא עשוי לרצות לגונן עליה וללוות אותה עד שתגיע הביתה בשלום. אני יכולה גם לייצר באמצעות החיה חשיבה יותר קרובה לחשיבה ילדית ולתת לקוראים חוויה שהדמויות מדברות אותם. וגם אותי, את הילדה שאני שמשמיעה את קולה – הילדה שהייתי והילדה שאני עדיין. בלי להיות גם ילדה, אי אפשר לכתוב לילדים, ולדעתי אי אפשר לכתוב בכלל.

אני יכולה לספר שכילדה יכולתי להזדהות עם השירים של מרים ילן-שטקליס. שטקליס בשירי הילדים שלה, שירים כמו "לבדי", "מיכאל", "ירח", דיברה את הקול שלי. היא כותבת, משוררת, שהשפיעה עליי מאוד, כי כשהייתי ילדה הרגשתי שהיא מבינה אותי; שהיא נותנת לגיטימציה לכל מיני רגשות בתוכי, לא רק שמחים. אני חושבת שכשהייתי ילדה הרגשתי חוסר לגיטימציה להיות לא שמחה, כי לנו, הילדים, היה כל כך הרבה לעומת מה שהיה להורים שלנו כשהם היו ילדים. איך אפשר להתלונן על בדידות, על אכזבה, על מחסור, ליד הורים שהם ניצולי שואה? הייתי אמורה לחגוג כל הזמן את מה שיש לי. מרים ילן-שטקליס ביטאה רגשות שיכולתי להזדהות איתם. היא נותנת בשירים שלה מקום לרגשות כואבים של ילדים. מותר להיות עצובים, מותר להרגיש בודדים, מותר להתאכזב. אני רוצה שהילדים שקוראים את הספר שכתבתי ירגישו שמבינים אותם ואת מה שהם מרגישים.

הדמויות השונות של החתולים מאפשרות לילדים שונים להזדהות איתן. צ'כוב המנהיג, שמצד אחד מעורר כבוד וכולם ממתינים למוצא פיו, ומצד אחר, יש עליו המון אחריות; צ'רלי שיש לו אמביציות להיות מנהיג, אבל יש לו עוד דרך לעבור והוא מבטא הרבה תסכול וקנאה; אלזה, שמעוררת ביוסף את השאלה "עד לאן חתולה נקבה יכולה לשאוף להגיע? האם היא מוגבלת כי היא בת?"; ישנן הדמויות של גיא ורותם שיש להם משפחות שונות ממה שקרוי "נורמה" וישנו האיש הזקן שאני עוד מעט אתייחס גם אליו, ויוסף, כמובן.

אני אוהבת את כל הדמויות בסיפור ואת כל החבורה של החתולים, אבל לדמות של שבתאי יש לי מקום מיוחד. הוא חתול שהחיים שלו דווקא התחילו טוב, הוא גדל בבית עם נועה שפיניקה אותו, אבל אז הופיע אלון, "האיש שישן איתה במיטה" כפי ששבתאי מגדיר אותו. בין שבתאי לאלון אין אהבה גדולה, אבל הם הצליחו להסתדר בבית ביחד. הצרה הגדולה באמת מגיעה כשמופיע פתאום יצור קטנטן שלא היה שם קודם, תינוק, ושבתאי נזרק מהבית.

בקרב החתולים ברחוב שבתאי נתפס כחלש, אין לו שאיפות להיות מנהיג, הוא לא מדבר הרבה ויש לו פנטזיה שיום אחד הוא יחזור לנועה ולחיים הקודמים שלו. ועם כל זה שהוא החתול החלש בחבורה, יש לו תפקיד חשוב מאוד בפתרון התעלומה בסיפור.



איורים: אמיר פרסיה

אחרי ששבתאי מושלך לרחוב, לצערנו זה קורה לחיות בית שבעליהן נוטשים אותן, אוסף אותן איש זקן, יופ אלטמן שמו. ומטפל בו ונותן לו שם חדש, שופן.

"אבל שלא כמו המיטה של נועה, מיטתו של יופ אלטמן הייתה צרה מאוד, ושבתאי העדיף את הכורסה שבסלון. הם האזינו יחד למוזיקה, שברובה הייתה נעימה ולא מפחידה כמו זו שנועה ואלון שמעו כשבאו אליהם המון אנשים זרים, ואת השם שופן נתן לו, כך מתברר, על שם אחד המלחינים האהובים עליו ביותר. אבל השם שלו הוא שבתאי, נועה קראה לו שבתאי, אולי גם על שם מלחין שהיא אוהבת, הוא לא יודע, ולמרות כל מה שאומרים על חתולים, ואומרים! למשל שחתול זו חיה לא נאמנה, שחושבת רק על עצמה וקשורה לבית ולא לבעלים ועוד ועוד, שבתאי התגעגע אל נועה, ולא אל הבית הגדול והלבן שלה ולא אל גרגרי האוכל, שקנתה במיוחד בשבילו, ולא אל המיטה שיש בה המון מקום ולא אל שום דבר, רק אל נועה. געגועים עזים. עד שפעם, כשיופ אלטמן פתח את הדלת כדי לצאת לאחת מגיחותיו הקצרות בחוץ, זינק שבתאי החוצה, ולא היה לאיש הזקן שום סיכוי לעצור בעדו." (עמ' 72-73).

שבתאי הוא דמות שבקול ילדי נאיבי מתארת את החוויה של נטישה ואת הערגה לבית, אבל בסופו של דבר, נוטעת תקווה שגם כשאי-אפשר לחזור אל העבר, אל המוכר, אפשר למצוא דרך חדשה.

אני רוצה להתייחס בקצרה גם לדמות של יופ אלטמן, האיש הזקן, שהחתולים מחפשים לכל אורך הספר, גם כי הם דואגים לו, וגם כי הוא נהג להאכיל אותם. דמות זו מגלמת בתוכה שיא בסיפור, וגם בנושאים שבהם עוסק הספר.

דמויות רבות בספר חשופות לפגיעה שמקורה בדעה קדומה ואמונה טפלה, החל מיוסף שמותקפת כי היא שחורה, דרך רותם, חבר של גיא, שחוטף מכות כי הוא בן לזוג גברים ועד ליוב אלטמן הוא "האיש הזקן" שהיה פעם ילד שנאלץ להתחבא כדי לשרוד. הסיפור שמתחיל בחתולה שחורה מגיע למעין שיא בילד שמתחבא בכפר קטן בהולנד.

הילד הזה שהיה צריך להתחבא עדיין חי בתוך האיש המבוגר מאוד, הוא מתגעגע לחתול שאבד לו אז, כשהתחבא, ודרך שבתאי, או שופן כמו שהוא קורא לו, הוא מצליח לעשות איזשהו תיקון.

אני זוכרת את בני הבכור מעז לשאול את אבא שלי בגיל צעיר מאוד שאלות, שלי, כבת לדור שני, היה ברור שלא שואלים, שלא נוגעים. הוא שאל את אבא שלי, שכמו יופ אלטמן גם הוא הוסתר כשהיה בן שש ומאז הופרד מההורים שלו לעד: "סבא, לא התגעגעת אל ההורים שלך?"

ואבא שלי ענה "אני עד היום מתגעגע". ועם כל הגיל שלו והכוחות וההישגים שהשיג, הוא פתאום היה ילד בן שש שמתגעגע לאבא ואימא שלו. והילד הזה שמציץ מתוך האיש הזקן באיזו מין חתולה את יוסף? ומתגעגע לחתול שאיבד, הוא מה שלדעתי מחבר את הקורא הילד לאיש המבוגר.

אסיים במשאלה שילדים שיקראו את הספר יתחברו לדמויות של החתולים ודרכן יהיה להם קל לחמול גם על הדמויות האנושיות בספר, שעושות טעויות אנושיות, שמסתירות ומתביישות. ויותר מכול אני מקווה שילדים יקראו את הספר בהנאה, שיצחקו ויתרגשו, ועל הדרך יאהבו חתולים, וחיות בכלל.





in his writing, and I will seek to evaluate Barash's contribution to the Hebrew children's literature that was written in the Jewish *Yishuv*.

**Keywords:** Children's Literature, Asher Barash, Children's Songs, Fairytales, Jewish Yishuv

## **"With Open Hands and Generous Heart"<sup>1</sup>: Representations of Refugees in Current Radical Israeli Literature for Children and Young Adults by Tamar Verete-Zehavi**

Dr. Smadar Falk-Peretz

The article presents a close reading of four books for children and YA by Tamar Verete-Zehavi that deal with the subject of refugees: three children's books: "Yusef's Dream" (2003, written with Abedalsalam Younis), "Mulou and Tsagai" (2014, written with Ronit Rosenthal), "Mulou and Tsagai Are Crossing the Sea" (2019) and a book for YA: "Sugihara: The Samurai Who Refused to Obey" (2019). These books bear the characteristics of radical activist children's literature, which strive to bring about social change in the reality of life that deserves improvement.

The article addresses the discursive literary strategies used by Verete-Zehavi to construct the images of the refugees in the above narratives.

This literary analysis relates to the concept of chronotope, through which Bakhtin (1981/1987 Bakhtin) examined internal and external dialogic relationships related to place and time in the literary narrative.

**Key words:** Refugees, Tamar Verete-Zehavi, Radical activist Children's Literature, Chronotop

---

1 The phrase "With open hands and generous heart" is from the dedication at the beginning of *Mulou and Tsagai Are Crossing the See* (2019).

see themes on a different level: loneliness, uncertainty, and even desertion. (These are themes that appear throughout Zarchi's oeuvre.)

In addition, I contend that one can find overlapping elements between the persona in the poem and the biographical facts of the poet. This contention is based on a detailed analysis of the poem.

**Key Words:** Nurit Zarchi; A young audience; A Woman in a Watermelon; Ambivalent poem.

## **Asher Barash's Writing for Children in Children Newspapers which had been Published in Eretz Israel: From Poems for Infants, a Story with an Autobiographical Stamp to Foreign Tales**

Dr. Ofra Matzov-Cohen

The writer Asher Barash (1952-1888) was known as a poet, literary critic, editor and translator. Like other prominent artists of his time, such as H.N. Bialik, Yaakov Fichman, Leah Goldberg, and others, who wrote for children and youth, Barash also wrote for children and youth. These works were published in newspapers such as 'Haaretz for children', 'Ben Artzi', 'Davar' and 'Mishmar for children'. Apart from original works he wrote and published for children and teenagers, he also edited classical works from foreign languages and translated them, for example from English, French and Russian.

Hebrew literature is mentioned as a central area in the development of the cultural center in Eretz Israel from 1910 with the immigration of Brenner and his group and later Bialik. The characteristics of Zionist ideology formed the desired basis for the principles of writing for children. According to them, the new Jew is supposed to live a new society and live in it according to moral standards established by the prophets.

In this article I will seek to review Barash's works for children according to works that were published in the mentioned journals, which were published in Eretz-Israel in the fourth and fifth decade of the twentieth century. I will examine ways of designing

## **Memory Picture: Contemporary Israeli Picturebooks about the Holocaust**

Dr. Erga Heller

Narrating and publishing traumatic Holocaust memories and stories within picturebooks for 3-to-8-year-old readers is considered as an ambiguous topic. It is found in the heart of the historical and pedagogical worldwide conflict, and Israel is not excluded.

This paper focuses on the illustrations of Hebrew children's literature about the Holocaust that was published in Israel from 2000 to 2020. Although the narratives and their psychological effects are well discussed in many studies over the years, the topic of illustrating the Holocaust in Israeli picturebook was hardly argued, even though their contribution for non-linear perception and their comforting nature for understanding the disturbing historical events and identifying with – are known.

The paper suggests a variety of visual aids and techniques that are common within the Israeli illustrators; interprets and analyses their work and implies their impact on the collective memory of the Holocaust through their artistic creation.

**Keywords:** Holocaust children's literature; Children's book illustrations; Fantasy and Holocaust literature; Hebrew children's literature; Literature and History.

## **An Ambivalent Poem: A Girl in a Watermelon, a Woman in a Carrot by**

**Nurit Zarchi**

Dr. Noga Rubin

This article analyzes Nurit Zarchi's poem: "A Woman in a Watermelon", first printed in her book *I Like Whistling in the Street* (1967). The poem gained an audience when it was set to music by Shlomo Gronich and sung by Chava Alberstein.

I contend that this is an ambivalent poem: it purportedly addresses a young audience, but in fact, addresses a multi-aged audience. Young readers will enjoy the fantasy level of the poem, the humorous and imaginative level that comes from a woman living in a watermelon who then goes on to live in a carrot, while an adult reader is likely to

## Abstracts

### **Multimodal Analysis in the Social Semiotics Approach: A Reading of “Noni and Noni-More” by Naama Benziman**

Prof. Ilana Elkad-Lehman

The article presents a methodology of multimodal analysis of a children's story in the social semiotics approach, combined with intertextual reading. The methodology is demonstrated by a reading of the story *Noni and Noni-More* by Naama Benziman in its original Hebrew and English versions. Multimodality means the integration of at least two communication modalities or sign systems in the same text. Social semiotics assumes that linguistic, graphic and other signs do not bear constant meanings. Rather, their meanings are given by the author of the cultural product on the one hand and the consumer (reader/viewer) on the other, in keeping with the sociocultural, historical and political context of the work or its reading. The proposed analytic method involves deconstructing and reconstructing the text, followed by a new examination of the whole with relation to the context of the work's creation and reading: the way the discourse of today's issues is represented, the way the contents and discourse are designed, and the way the work is produced and disseminated. The analysis refers to the various sign systems represented in the children's book (words, illustrations, fonts, graphic layout, design, etc.) as a whole which enables a critical examination of Israeli society in 2020, at the level of both children and adults. The article contributes to the literature on children's literature by expanding the examination of the book beyond the reading of an illustrated text or picture book, taking the various modalities into consideration with reference to the context of the work and its reading in the spirit of social semiotics.

**Keywords:** Intertextuality, Multimodality, Multimodal analysis, Naama Benziman, Noni and Noni-More, Lenny and Benny, Social semiotics





# Contents

<b>A Word from the Editor</b> .....	11
Dr. Renana Green-Shukrun	

## In Honor

<b>Yehuda Atlas</b> .....	15
Galia Oz	

<b>Multimodal Analysis in the Social Semiotics Approach: A Reading of “Noni and Noni-More” by Naama Benziman</b> .....	21
Prof. Ilana Elkad-Lehman	

<b>Memory Picture: Contemporary Israeli Picturebooks about the Holocaust</b> .....	50
Dr. Erga Heller	

<b>An Ambivalent Poem: A Girl in a Watermelon, a Woman in a Carrot by Nurit Zarchi</b> .....	75
Dr. Noga Rubin	

<b>Asher Barash's Writing for Children in Children Newspapers which had been Published in Eretz Israel: From Poems for Infants, a Story with an Autobiographical Stamp to Foreign Tales</b> .....	99
Dr. Ofra Matzov-Cohen	

<b>With "Open Hands and Generous Heart": Representations of Refugees in Current Radical Israeli Literature for Children and Young Adults by Tamar Verete-Zehavi</b> .....	123
Dr. Smadar Falk-Peretz	

## Books and Authors: Impressions

<b>Shpandoza Mardimon or How I begun Writing Before I Knew How to Write</b> .....	139
Dr. Miri Rozovsky	
<b>"Joseph, What Kind of Cat are You": Enter into cat's paws</b> .....	148
Rakefet Ziv Li	



# **SIFRUT YELADIM VANOAR**

**ISRAEL JOURNAL OF CHILDREN'S AND YOUTH LITERATURE**  
**No. 143**

**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

**October 2022**