



כתב עת אלקטרוני
בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילון, ירושלים

גליון מס' 6 מאי 2016

ניתן לקריאה באתר המכללה:
<http://www.dyellin.ac.il>

ילדי הקשת בענן:
רב-תרבותיות בספרות ילדים ישראלית עכשווית.
עיון ביצירות נבחרות מאת
נעמי שמואל ותמר ורטה-זהבי, בשיתוף עם עבד-אלסלאם יונס

סמדר פלק-פרץ

לאבי, קרול (כתריאל) פלק, איש עכו,
אשר לימוד אותי בהלכותיו רב-תרבותיות מהי.

ילדי הקשת בענן: רב-תרבותיות בספרות ילדים ישראלית עכשווית. עיון ביצירות נבחרות מאת נעמי שמואל ותמר ורטה-זהבי, בשיתוף עם עבד-אלסלאם יונס

סמדר פלק-פרץ

במידה רבה כל ילדי ישראל הם "קשת בענן", כולם תערוכת עשירה של תרבויות שונות. חשוב לתת לזה ביטוי ולא לנסות ולטשטש את הכל לתרבות ישראלית אחידה חסרת גוונים (שמואל, 2000: 90)

מבוא

מעצם טיבה כחברת מהגרים, בחברה הישראלית יש עירוב של תרבויות שונות. מדינת ישראל לא נוסדה בחלל ריק, אלא זכתה בריבונות ובעצמאות, כאשר בגבולותיה הטריטוריאליים התקיימו ערבים-פלסטינים ובני עדות אתניות אחרות. על פי תפיסת "כור ההיתוך", אשר הייתה מקובלת במדינה בשנות החמישים והשישים, הייתה התעלמות מכוונת מייחוד תרבויות המוצא של העולים לארץ, תוך עידוד תפיסה תרבותית אחידה, שנועדה ליצור זהות ישראלית משותפת, השואבת השראה מדיוקן הישראלי הצבר החסון, תדור האידיאלים. במסגרת האתוס הציוני אף התייחסות לארץ ישראל הייתה על פי מיתוס הארץ המובטחת, האדמה הבתולית הנגאלת בידי הבנים השבים אליה. מיתוס זה לא הותיר מקום לתרבויותיהן של האוכלוסיות הילידיות שהיו כבר בשטח. אף ספרות הילדים והנוער גויסה לצורך זה, והעמידה במרכזה את דמות ה"ילד העברי" כ"ילד שדה" מיתי, המחובר לנופים ולתרבות המקומית (משיח, 2000).¹

ספרות הילדים ידועה בתפקידה כסוכנת חברות: בכוחה של הספרות בכלל וספרות הילדים בפרט להבנות ולעצב תפיסות עולם והשקפות חברתיות. בכוחם של הספרים להנחיל אמונות, נורמות, אידיאולוגיות ותפיסות לגבי העצמי ולגבי האחר, לרבות תפיסות מוסר. כך מתחזקת העברת האתוס החברתי מדור לדור. יצירות הספרות העברית המוקדמות לילדים לא הרבו להציג מגוון דמויות המשקפות את המנעד הרב-תרבותי המאפיין את החברה הישראלית; והיה כאשר הוצגו אלה, הרי שנותרו בעמדת הדמות המודרת, הסטריאוטיפית, נטולת ההעמקה וההתבוננות האינדיבידואלית.² אולם, עם חלוף השנים, התמורות בחברה הישראלית ובספרות העברית הנכתבת בעבור ילדים ונוער, הביאו לידי הנכחה משמעותית יותר של העירוב התרבותי המאפיין אותה.

במאמר זה, בכוונתי להציג עיון משווה בספרות עברית עכשווית לילדים, המנכיחה את זהותו של האחר, הפרט הנבדל והשונה מן הנורמה החברתית המקובלת, על פי אמות מידה מגוונות של לאום, צבע עור ועדה. בהתאם לזאת, המאמר יכול התייחסות לספרי הילדים של נעמי שמואל, המנכיחים את סיפורה של יהדות אתיופיה, את עלייתה לארץ והתערותה בה: "אבא חום" (שמואל, 1991), ו"דסטה ואני" (שמואל, 1995). ולספרים שנכתבו בידי תמר ורטה-זהבי בשיתוף עם

1 מאמר זה מבוסס, ברובו, על הרצאה שהועברה על ידי בכנס הבין-לאומי בנושא: רב תרבותיות וזכויות הילד במאה ה-21, שהתקיים ביוני 2015 במכללת גורדון. ברצוני להודות מקרב לב לד"ר סלינה משיח על השיח המחכים והמעשיר שנערך לקראת גיבוש ההרצאה.
2 כדוגמה לכך אפשר להציג את היצירה המוקדמת בני היורה מאת א' שמאלי שבמסגרתה מוצג תהליך קיבוץ הגלויות הקולקטיבי והמאחד שעוברת קבוצת הילדים העולים ממדינות שונות. עם זאת, יש אבחנה אף בקרב עולים אלה ואחד מהם, סעדיה התימני, נותר אף בסוף התהליך בתור ה'אחר' המזרחי, אשר לא מתערה בין חברי הקבוצה. סעדיה לא מתואר באופן פנימי-אינדיבידואלי, כי אם כדמות ייצוגית, ארכיטיפ של הנער העולה בן עדות המזרח, המזוהה עם סביבת מחיה נחשלת, מסוכנת ודלה (להרחבה ראו שמאלי, 1937).

עבד-אלסלאם יונס, המנכיחים את קולו הילדי של האחר הערבי בחברה הישראלית העכשווית: "רים הילדה מעין חוד" (יונס, 1999), ו"חלומו של יוסף" (ורטה-זהבי ויונס, 2003).

במסגרת המאמר תוצג התייחסות לאופני הייצוג והעיצוב של הפרט בעל התרבות האחרת, באופן המאפשר לו ביטוי של קול ייחודי וזהות ייחודית. מטרת המאמר לחשוף את דרכי הייצוג, העיצוב והאסטרטגיות הנרטיביות שבהם נוקטים כותבי היצירות לשם ייצוג קולו של 'האחר' והבעת רעיון הרב-תרבותיות, תוך הנגשתו לקהל הקוראים.

רב-תרבותיות בחברה ובתרבות

לשם הגדרת רעיון ה'רב-תרבותיות' אפתח תחילה בהגדרות מקדימות המתייחסות למושגים: 'תרבות' ו'ריבוי תרבויות'. משונים (1999) הגדיר את המושג 'תרבות' כ"מסכת הערכים, האמונות, דרכי ההתנהגות והעצמים החומריים המהווים את אורח חייו של עם" (שם: 59)³. על פי תדמור (2003) "'ריבוי תרבויות' הוא מונח טכני, תיאורי, המייצג חברה שיש בה כמה תרבויות" ואילו "רב-תרבותיות הוא מושג נורמטיבי, המביע תפיסה ערכית, אידאית, הרואה בריבוי התרבות ערך חיובי, רצוי, המבטא את רוח האדם על כל גווניה ואת ערכי החירות, השוויון, הכבוד לאדם והצדק."⁴ על פי גלדי (2009), (בהסתמך על דברי נורברג) "חברה רב-תרבותית היא חברה דינמית ומעשירה, אשר מתקיימת בה אינטגרציה מוסרית". גלדי (שם) הוסיפה מדברי וולצר, ולפיהם "המונח רב-תרבותיות נשען על ההנחה שכדי לחיות חיים ראויים האנשים זקוקים לתמיכה של קהילות תרבותיות, המגלמות ערכים שאי אפשר לדרגם על סולם אחד"⁵.

המושג 'רב-תרבותיות' מציין אפוא תפיסה המצדדת בדיאלוג הדדי וסובלני בין תרבויות שונות, מתוך יחס מכבד לשוני התרבותי ולאחר. רב-תרבותיות היא מגמה משמעותית בחברה ובתרבות המערבית העכשווית; ראשית התהוותה נעוצה בשינויים בהרכב האוכלוסייה העולמית, בגלי ההגירה ובמהלכים מדיניים. יתר על כן, היא נעוצה גם בשינויים פוליטיים, בשינויים כלכליים, בשינויים טכנולוגיים ובשינויים תקשורתיים. כל אלה הביאו לידי שינויים בהרכב אוכלוסיית מדינות רבות, ובהן מדינת ישראל. שינויים כאלה נוגעים לקיומן של קבוצות דתיות, אתניות, לאומיות ומיניות, אשר תרבותיהן חוצות את גבולותיה הגאוגרפיים של מדינת האום.

בזמנים הפוסט-מודרניים, החלה רווחת בעולם המערבי תפיסת האידיאולוגיה הרב-תרבותית, המייחסת חשיבות רבה לזכויות האדם, לשונות תרבותיות ולשחרור עמים וקבוצות, אשר קולן לא נשמע עד אז. בעקבות התפתחויות אלו עלתה חשיבותם ומרכזיותם של ערכים רבים ובהם: פלורליזם, הכרה בשונות של 'האחר' ובייחודו ואף בזכותו לחיות חיים ראויים, המכבדים את הווייתו.

הזירה הישראלית: חברה מרובת תרבויות או רב-תרבותית?

מדינת ישראל מאופיינת במציאות חברתית הטרוגנית, הכוללת קבוצות אתניות מגוונות, קבוצות לאום שונות, קבוצות בעלות אמונה דתית משותפת ועוד. הרכבה של החברה הישראלית מאפשר תנאים פוטנציאליים ליצירת תודעה רב-תרבותית, משום שזו כוללת "קבוצות תרבותיות שונות שלהן מערכת תרבותיות בעלות מלאות עצמית, מערכות היונקות ממורשות היסטוריות רבות שנים והמעוצבות בשלל מיתוסים, אתוסים ופרקטיקות" (מאוטנר ואחרים, 1998: 75). בהתאם לזאת, בחברה הישראלית ישנה אפשרות ייחודית:

"אפשרות של חיים בחברה עשירה במיוחד, המורכבת מתרבויות שונות והמעוצבת בתהליכים של שיה, העשרה הדדית, לימוד מהאחר ופתיחות כלפיו, מתוך הבנה ששום תרבות אינה מכילה בתוכה מונופול על

3 ראוי לציין כי יש הגדרות שונות למושג תרבות וכי ריבוי ההגדרות גורם לערפול המושג עצמו ומקשה על הדיון בו. להרחבה ביחס לריבוי ההגדרות המתקשרות להיבטים שונים של המושג ראו גירץ, 1990.

4 להרחבה ראו תדמור, 2003: 172.

5 להרחבה ראו גלדי, 2009: 11-16.

"האמת", על "הראוי", ומתוך הבנה שאין "טוב" אחד בלבד שראוי לחיותו, אלא יש "טובים" רבים, המצויים בתרבויות שונות" (שם, שם).

על פי וולצר (1999) אפשר לזהות בחברה הישראלית שלושה שסעים שונים: שסע לאומי, שסע דתי ושסע עדתי (אתני). אלה מביאים להיווצרות דגם מיוחד של רב-תרבותיות ושל סובלנות יחסית בחברה הישראלית. הסובלנות בישראל נמדדת לפי מידת הליברליות המוסכמת. לדברי גלדי (2009: 13):

הרב-גוניות השוררת בישראל הביאה לידי התקבלות גרסה ממלכתית רב-תרבותית ניטראלית, האופיינית לחברת מהגרים. גרסה זו אינה כוללת את הערבים במובן הפורמאלי ולכן הרשויות הערביות ובתי הספר הערביים מקבלים תקציבים נמוכים יותר.

וולצר (1999) הבחין כי המאמצים להשלטת סובלנות הדדית בהקשר העדתי ובהקשר הדתי קודמים למאמצים להשלטת סובלנות בהקשר הלאומי. מכאן עולה כי החברה הישראלית אינה חברה רב-תרבותית מובהקת, שכן "האפיון הבולט של הקבוצות המרכיבות אותה הוא זה שלילה הדדית, בעוד רעיון הרב-תרבותיות מחייב יחס דיאלוגי של כבוד בין הקבוצות." (מאוטנר ואחרים, 1998: 75). יתרה על כך, על פי יונה (2005: 12) "למרות אופייה ההטרוגני העמוק של החברה בישראל מושרש בה אתוס לאומי המוביל רבים בתוכה להתייחס אליה משל הייתה קהילה לאומית חד-תרבותית". לחינוך ולספרות יש אפוא תפקיד משמעותי כסוכני שינוי וכמעצבי מגמות פלורליסטיות במדינת ישראל. לחינוך יש חלק נכבד בפיתוח גישה רב-תרבותית:

גישה חינוכית רב-תרבותית עשויה לשאת פרי אם תכלול יסודות הכרתיים, נפשיים, אם תתבסס על התנסויות בין תרבותיות וחוויות בין-תרבותיות, ותכלול מיזמוניות תרבותיות מגוונות בתחומי השפה, התקשורת ועוד (תדמור, 2003: 170).

בהמשך לזאת, ספרות הילדים, הינה סוגה ספרותית בעלת סממנים מובחנים, אשר אחד מהם הוא אופייה הדידקטי והמחנך. במאמר זה בכוונתי לערוך שימוש בתיאוריות מתחום החינוך לרב-תרבותיות, ומתחום הספרות לשם בחינת האופנים בהם ספרות ילדים עברית עכשווית, מבקשת לייצג ולעצב את הרעיון הרב-תרבותי לשם העברת מסרים הקוראים לפלורליזם, כבוד הדדי, סובלנות וקבלת האחר.

חינוך לרב-תרבותיות: מגמות ומאפיינים

על פי גלדי (2009) אפשר לזהות גישות רבות ומגוונות ביחס לחינוך לרב-תרבותיות. עם זאת, על פי גיא (Gay, 1995) יש הסכמה בין החוקרים כי חינוך רב-תרבותי הוא דרך חשיבה, פילוסופיית חיים ואוריינטציה ערכית. יתר על כן, זהו מערך קריטריונים לקבלת החלטות שמטרתו לספק את צורכי החינוך של קבוצות אוכלוסייה הנבדלות זו מזו בתרבותן. זוהי מערכת רעיונית המכירה בחשיבותה של השונות האתנית והתרבותית, המוצאת את ביטוייה בעיצוב סגנון חיים, בניסיון החברתי, בזהירות הפרט ובהזדמנויות חינוכיות של אינדיבידואלים, קבוצות ולאומים לקבל חינוך ראוי.

על פי בנקס (Banks, 1995), החינוך הרב-תרבותי הוא רעיון או תנועה לשינוי חינוכי שמגמתם לתת הזדמנויות לימוד שוות לתלמידים, השונים זה מזה מבחינת הגזע, המוצא אתני, המעמד חברתי, וכל קבוצה תרבותית אחרת. בנקס (שם) טען כי אחת המטרות המרכזיות בחינוך לרב-תרבותיות היא לעזור לתלמידים לגבש עמדות ולרכוש ידע ומיזמוניות הנחוצים לתפקוד יעיל בחברה פלורליסטית ודמוקרטית. תדמור (2003) הציג ארבע מטרות המאפיינות את החינוך הרב-תרבותי, שהוצעו בידי סלומון (2000). מטרות אלו ניתנות לזיהוי אף כיעדים דידיקטיים העולים מספרות ילדים עברית עכשווית, המבקשת לקרב בין קבוצות שונות בחברה הישראלית, תוך השמעת קולו של הילד האחר ויצירת דיאלוג מכבד בינו לבין הילדים, המייצגים את החתך החברתי הדומיננטי:

מטרה אחת, קבלת הנרטיב של הצד השני ואת מה שמשמע ממנרטיב זה כלגיטימי, מבלי להסכים בהכרח עם הנרטיב או עם ההשתמעויות שלו. מטרה שנייה, בחינה ביקורתית של תרומת הצד "שלי" לקונפליקט ולמה שנובע ממנו ובכלל זה, סבלו של האחר. המטרה השלישית, תחושת אמפתיה עם סבלו של האחר והגברת האמון בו. ומטרה רביעית, ניסיון לפתור את קונפליקטים בדרכים לא אלימות (תדמור, 2003: 178).

עקרונות הגישה הרב-תרבותית ומטרותיה ניתנים ליישום בדרכים שונות. בחרתי להציג כאן שתי דרכים, הרלוונטיות אף לדרכים שבהן יצירות הספרות הנבחנות במאמר זה, משקפות את הרעיון הרב-תרבותי. בהמשך לזאת, תדמור (2003), וורזל (Wurzle, 1988) ומ' וולצר (Walzer, 1995) המליצו על שתי דרכים עיקריות בחינוך לרב-תרבותיות:

1. פיתוח המודעות העצמית המשמש גירוי לבחינה עצמית וגם משפר את היכולת להבין את מושגיהן ועמדותיהן של התרבויות האחרות;
2. פרסונליזציה של הידע; דהיינו, עיסוק בחומרי למידה "הנוגעים לפן הרגשי-האנושי המשותף לכל התרבויות והמעניקים גם ללומד משמעות אישית" (תדמור, 2003, ע' 180).

לטענתי, עיון ביצירותיהם לילדים של נעמי שמואל ותמר ורטה -זהבי בשיתוף עם עבד-אלסלאם יונס, יביא לידי זיהוי עקרונות אלה כקווי מתאר, המסרטטים את נוכחות האידיאה הרב-תרבותית.

ספרות ילדים בין-תרבותית כתיבת תהודה להשמעת קולו של 'האחר' בחברה

כאמור, הספר הוא אחד הערוצים המרכזיים לעיצוב תרבות ולגיבושה בחברה, ובייחוד בחברת הילדים. כפועל יוצא מכך, הספר הוא תוצר תרבותי המשקף את פני החברה ואת הנושאים העומדים בראש מעייניה. הוא משיג זאת, כמובן, באמצעות פריזמה פרספקטיבית, המאפיינת כל נרטיב באופן אינדיבידואלי. כדברי גרבר ומרום, בהסתמך על דברי גרייבס (Graves):

יצירת ספרות יכולה לשקף את המציאות או חלקים מתוכה; היא יכולה גם להציב מול המציאות זכוכית מגדלת או זכוכית צבעונית, שמשנות אותה, אך עדיין שומרות על הזיקה אל חומרים של המציאות (גרבר ומרום, 1997: 17).

כפועל יוצא מכך בכוחה של הספרות בכלל וספרות הילדים בפרט לחולל שינוי רגשי והכרתי, להוביל לבחינה עצמית וליצר שיח רב-תרבותי מכיל ורחף מסטריאוטיפים, וכדברי דר ואחרות (2007: 7):

יותר מכל אמנות אחרת מסוגלת הספרות לעורר ענווה והקשבה ל"אחר". הקשבה זו היא רבת פנים: ראשית, כמובן בהקשבה למספר... המשכה של אותה הקשבה שהספרות מעוררת בקוראיה מתאפשר באמצעות תהליך רגשי מורכב של הזדהות עם הדמויות הספרותיות והיסחפות אל תוך חייהן. בתהליך הקריאה הקורא שוכח את עצמו ונסחף אל תוך חייו של "האחר", בתוך כך הוא חווה שונות ולומד עליה כאורח קרוא בעולם שאינו שלו.

על פי מ' רגב (1968), בדומה לספרות הכללית, ספרות הילדים היא תוצר אסתטי-אמנותי, המכוון לילדים בני טווח גילאים מוגדר, אשר נמצאים בשלב התפתחות מסוים. כאמור, אחד מהיבטיה הבולטים של ספרות הילדים – מעבר להיבטים הפסיכולוגיים, הפדגוגיים, הספרותיים וההיסטוריים – נעוץ במגמה הדידקטית. נוכח זאת, מעניין לבחון את סולם ערכים, אשר הודגשו במסגרת ספרות הילדים העברית, בראי הזמן ועד ימינו אנו. על פי מירי ברוך (1991: 12-13) "בשנות הארבעים ובסמוך להן שמשה ספרות הילדים אמצעי להשגת תכליות חינוכיות ולאומיות". הייתה זו ספרות מגויסת, אשר טיפחה דמות ילד "קשוב וצייתן", הנרתם, למאמץ הלאומי הקולקטיבי של בניית הארץ, וגיבוש חברה,

בעלת מאפיינים אחידים. לעומת זאת, "ספרות הילדים בשנות השבעים ואילך אינה עוסקת כמעט בנושאים דידקטיים-חינוכיים או לאומיים-חברתיים. הילד, משפחתו והמעגל החברתי שמסביבו הם הנושאים המרכזיים", כאשר "המשפחה היא בדרך כלל משפחה פתוחה ודמוקרטית" (שם: שם). כיום ניכר כי חלה מגמה של קידום האינדיבידואליזם בספרות הילדים, תוך הקדשת תשומת לב לילד ולצרכיו, ולפרט באשר הוא. מגמה זו הכשירה את הקרקע לצמיחת ספרות הילדים העכשווית, המזמנת מפגשים רב-תרבותיים, ומבקשת לחנך לערכי קבלת 'האחר', תוך הכרה בשונותו באופן מכבד. בהקשר הפדגוגי, המתקשר לפוטנציאל הגלום בהוראת ספרות ילדים בעלת זיקות רב-תרבותיות, טענה רובינסון (Robinson, 2013: 43) כי: "על אנשים צעירים לחוות ספרות המייצגת מגוון של ניסיונות אנושיים ורגשות; אלה מאפשרים הזדמנויות לקטרוזיס ואמפתיה"⁶.

עם זאת, על פי סצ'רדוטי (2000), הספרות הנכתבת לילדים אינה מכוונת אך ורק לילדים. זוהי סוגה ספרותית, אשר ייחודה בעצם פנייתה התמידית לשני נמענים: הנמען המבוגר והנמען הילד. נמענים אלה משתתפים במשחק הפרספקטיבות הטקסטואלי, והמרחב הפרספקטיבי של כל אחד מהם משתנה בהתאם לתמרוורים שהטקסט אוצר ולפי המשמעות המובלעת בו. מכך יוצא שספרות ילדים רב-תרבותית זורעת את זרעי הסובלנות וההקשבה בקרב קהל נמענים כפול: ילדים ומבוגרים גם יחד. במאמר זה בכוונתי לבחון כיצד ספרות עברית עכשווית לילדים מהווה כלי לקירוב בין תרבויות בחברה הישראלית, ולהנכחת תרבויות שותקות ומושקקות בעצם תפקודה בתור תיבת תהודה להשמעת קולו של 'האחר'. התאם לזאת, לטענתי, הטקסטים הנבחנים במאמר זה משמשים אזורי שיח, המאפשרים הכלה של קולות 'אחרים' בחברה הישראלית, תוך שהם מגדילים את עוצמת צליליהם ומאפשרים את השמעתם בחלל הציבורי-תרבותי; באמצעות יצירת אקלים נרטיבי של סובלנות וכבוד הדדי, המאפשר דיאלוג.

מכיוון שמאמרי עוסק בעיון משווה, אתייחס אף להיבטים של סובלנות במעשה הפרשנות ההשוואתית הרב-תרבותית, במהלכה משמש הקורא-הפרשן כמתווך בין קולות שונים. פעולת הפרשנות ההשוואתית כרוכה בהאזנה לטקסטים המשמשים תיבות תהודה, ומבקשת לקחת חלק בתהליך מתן המשמעות. בהתאם לרוחה של הפרשנות הרב-תרבותית⁷. על הפרשן לנקוט בגישה השוואתית-סובלנית:

- א. להאזין לקולות העולים מן הטקסטים;
- ב. לזהות מגמות משותפות;
- ג. לסמן את ייחודן של נקודות השוני.

נוסף על אלה, הפרשן הרב-תרבותי יכול לזהות את הייחוד המאפיין את הקולות הספרותיים הנבחנים, ביחס לקודמיהם בזירה הספרותית, תוך איתור מגמות התפתחותיות. בעקבות זאת, בחרתי להציג סקירה קצרה של מגמות ייחודיות, המאפיינות את התפתחות הקולות הנשיים⁸ בזירת ספרות הילדים העברית, בהקשר לייצוג ולעיצוב השונות המאפיינת את החברה הישראלית.

6 דברי רובינסון מוצגים בתרגום חופשי מאנגלית.

7 תיבת התהודה היא: "חלל ריק בכלי נגינה, שתפקידו להגדיל את עוצמת הצליל ולהוציא אותו אל חלל החדר.

ללא תיבת התהודה הצליל היה חלש ולא היה נשמע לאוזן (ההגדרה מאתר מילוג. אוזור ב-22 באוקטובר 2015).

8 מתודת הפרשנות הבין-תרבותית מכונה ע"י ס' ברקוביץ (Bercovitch, 1999). בשם "הרמנויטיקה של אי-התעלות" (*hermeneutics of nontranscendence*), גישה פרשנית דיאלוגית, אשר אינה מנסה לכפות על תרבות אחרת להכפיף את עולם מושגיה אליה, ואף לא להכפיף אותו לזה, המאפיין תרבות אחרת. לפי ברקוביץ' (שם), תהליך פרשני זה הוא, לכאורה, בעייתי, פרובינציאלי, וניזון מן התפיסה, המתסכלת של גבולות, אולם, דווקא העובדה כי הוא מונע מאיתנו את חזון אחרית הימים של אחדות תרבותית, מסייעת בידני להפוך את העולמות הערטיאליים, הסובבים אותנו, לנראים. טענות אלה עולות בקנה אחד אף עם רעיונותיו של באבא (1990) לגבי מאפייניו של עימות בין-תרבותי אפקטיבי.

9 אמנם ספריה של תמר ורטה-זהבי המוצגים במאמר זה נכתבו בשיתוף עם הכותב עבד-אלסלאם יונס, אך לדעתי ההתייחסות למאפייני הכתיבה הנשית, בכל זאת, ראויה במקרה זה, נוכח מפעלה הנרחב והקורפוס רחב היריעה של ורטה-זהבי בתחום הכתיבה הספרותית, הרב-תרבותית לילדים ונוער (ראו בספריה לבני נוער: "שרוטה", "סלטה לאחור". ראו גם בספרה החדש לילדים המעמיד במרכז את סיפורם של הפליטים: "מולו וצגאי", וכן את סדרת ספריה הביוגרפיים לנוער על מנהיגים ומנהיגות בעולם שנאבקו לצדק ולשוויון. על ספרה השלישי בסדרה זכתה ורטה-זהבי, לאחרונה, בעיטור אנדרסן היוקרתי.

לפשר התפתחות הכתיבה הנשית הרב-תרבותית בראי ספרות הילדים העברית

קריאה בספר "סופרות כותבות לילדים: קריאה פמיניסטית ופוסט-קולוניאליסטית בספרות ילדים עברית" (קרן-יער, 2007), עשויה להוביל לזיהוי דינמיקה של מעברים בכל הנוגע להשמעת קול 'האחר' בחברה, ביצירת סופרות ילדים עבריות. קרן-יער (שם) מיפתה את התפתחות הספרות הנשית העברית לילדים, החל מראשית שנות העשרים של המאה ה-20 ועד שנות התשעים של אותה מאה.

כל אחד מפרקי הספר מתמקד בתקופת תפר חברתית ויצירתית. סופרות הדור הראשון (לדוגמה, חמדה בן-יהודה), ייצרו ספרות ילדים, המגויסת לצורך ייצוג והשמעת ערכים לאומיים, בעלי אופי קולוניאליסטי. 'האחר' השונה מבחינה עדתית או לאומית אכן מופיע ביצירות מוקדמות אלה, אולם הווייתו מצטיירת כנחשלת (בהתייחס לגורם השונות העדתית) או מסוכנת (בהתייחס לשונות על רקע לאום), בכל מקרה, היא מוכפפת לאידיאל ההגמוני הלאומי הכולל.

לעומת זאת, בקרב יצירת סופרות הדור השני (לדוגמה מרים ילן-שטקליס ולאה גולדברג) ניכר המעבר מן הרובד הפוליטי לרובד הפרטי, תוך הדגשת הממד ההומניסטי ומורכבות עולם הרגש של הפרט הילדי. תופעה זו היא חלק מתהליך הנורמליזציה הכולל, אשר אפיין את הספרות העברית. בהקשר זה חשוב להדגיש כי נרטיב הנורמליזציה הטיפוסי דגל בהבלטת ממדים אוניברסליים ונטה להתעלם מממדים פוליטיים, כאשר עיסוקו באוניברסלי נקבע על פי אמות מידה צרות וספציפיות: "ספרות הילדים [קבעה] את גבולות הנורמלי על פי דימוי מערבי-מודרני, כלומר: דמות ילד ישראלי שמסך כל דימויו עולה דמות מערבית ולא מזרחית או מסורתית" (קרן-יער, 2007: 148).

התכחות לפוליטיקה הזהויות המאפיינת את הרכבה של חברה נתונה, טומנת בקרבה סכנה... להפרת ההבטחה להכלה שוויונית "של כלל האזרחים במדינת הלאום המודרנית, הכלה שאינה תלויה ברכיבי הזהות הקולקטיביים שלהם, כגון: גזע, לאום, מין, מוצא אתני, דת ותרבות" (יונה, 2005: 16-17).

השפעות תפיסת הדור השני הלחלו ונתנו אותותיהם אף בדור השלישי והרביעי של סופרות עבריות. כך, על פי קרן-יער (2007), אפשר להבחין כי הכתיבה בשם הנורמלי או הטיפוסי אצל סופרות מסוימות (למשל דבורה עומר) משמשת "פרקטיקה של דה פוליטיזציה", הווה אומר: הוצאת הפוליטיקה מהתרבות והצגת המעשה הפוליטי כא-פוליטי.

מהלך מעין זה הוא, על פי קרן-יער (2007), בהסתמך על יונה (2005) "מנגנון של קביעת עמדות אידיאולוגיות מסווגות שכן סילוקו של הפוליטי הוא רק למראית עין". לשיטת יונה, "דה פוליטיזציה מופיעה כריאקציה למצב של ריבוי תרבותי ומבטאת תחושה של איום מפני איבוד כוח פוליטי ותרבותי ומפני ערעור ריבוד חברתי קיים" (קרן-יער, 2007: 154).

לסיכום הדברים, אפשר לומר כי ספרות הילדים ההומניסטית, אשר בחרה להתמקד בדמות הילד האוניברסלי והתמודדותיו נטשה לדה-פוליטיזציה, כלומר "לטשטוש סוגיות פוליטיות שנויות במחלוקת כגון: הסכסוך הישראלי פלסטיני וכן לשימור מבנה דיכוטומי שבו 'האחר' הוא אויבו של בן התרבות המערבית" (קרן-יער, 2007: 155).

בשונה מכך, הסופרות במאמר זה, מייצגות מגמה של שינוי בספרות העברית העכשווית¹⁰. בשונה מסגנון "האחדת דימויי הילדות, המפרה הכלת קבוצות שהודרו לשולי הדמוקרטיה הרב-תרבותית" (שם: 148) המאפיינת את דור הסופרות הקודם, נעמי שמואל ותמר ורטה-זהבי מייצגות ביצירתן את גילום הגישה הפוסט-מודרנית, בתחומי הספרות והחינוך, המדגישה את חשיבות ההכרה וההכלה של השונות כגורם הכרחי להבטחת שלמות ההווה האנושית הרב-תרבותית של החברה הישראלית¹¹.

10 להרחבה בנושא זה ראו שוקרון-גרין (2006: 21-18).

11 ראוי לציין כי מגמה זו באה לידי ביטוי רחב בספרות הילדים העברית, וניכרת אף בספרי כותבים גברים. להרחבה ביחס לאלמנטים המתקשרים למגמה זו, ראו בהמשך מאמר זה: ייצוגי הילד 'האחר' הערבי בספרי ילדים מאת תמר ורטה-זהבי ועבד-אלסלאם יונס.

התוודעות לקולו של האחר ביצירות הספרות לילדים הנדונות במאמר

כאמור, במאמר זה אתמקד ביצירה ישראלית עכשווית לילדים, תוך בחינת שני ספרי ילדים מאת נעמי שמואל ושניים מאת תמר ורטה-זהבי ועבד-אלסלאם יונס. לטענתי, מגמה משותפת לספרים אלה אצורה בנטייתם להציף אתגרים הנוגעים למרחב הרב-תרבותי בהווה הישראלית העכשווית ולהציע הצעות אפשריות להתמודדות עמם. נטייה זו מומחשת באמצעות הנכחת קולה של תרבות שותקת או מושקת.

ההנכחה מוצאת לפועל באמצעות "פרסונליזציה של הידע", כלומר: באמצעות מתן קול ופנים ליחידים 'האחרים' ומידע על תרבותם ומורשתם, תוך הדגשת ייחודם מחד גיסא, ומאידיך גיסא, באמצעות עיסוק בנרטיב הנוגע לפן הרגשי-אנושי המשותף לכלל התרבויות, המעניק גם לקורא משמעות אישית. באופן זה היצירות הנדונות במאמר מקיימות דינמיקה הנעה על הציר שבין הכרת השוני והאחדה לצורך בידול, תוך ייצוג סיפורו של האחר, באמצעות מיגור הבורות, הפרכת סטיגמות והעשרת הידע ביחס לאופייה של התרבות השונה. מתוך הכרת השוני מתפוגג מעטה הניכור ומתקבל אפקט ההאחדה, באופן שאינו מטשטש את ייחודו של האחר, ומביא לידי זיהוי המכנה המשותף האוניברסלי בין 'האני' לבין 'האחר'. אולם, האחדה זו אין פירושה התכה של תכונות האחר למאפייני האני ההגמוני, ועיקרה בכידול הכרחי, הכולל הכרה בשונותו של האחר, המתקיים כחלק מן החברה בעל סממנים ייחודיים.

נוכח זאת ראוי לבחון את ייחודם של כל אחת ואחד מן היוצרים הנדונים במאמר: נעמי שמואל היא סופרת לילדים ונוער¹², מאירת, ואנתרופולוגית, המשמיעה ביצירתה את סיפורם של היהודים העולים מאתיופיה, תוך הדגשה ש"אדם יכול לכלול בתוכו הרבה מרכיבי זהות ועדיין להיות שלם ושייך ולא שברירי ותלוש". אליבא דשמואל, היכולת להתמודד טמונה ב"שורשים, בקבלת הזהות העצמית בגאווה ולא בהכחשתה" (שמואל, 2001: 33)¹³.

גילום התפיסה הרב-תרבותית ביצירתה של שמואל ממוקד בייצוג ועיצוב דמותו של השונה בחברה הישראלית על רקע עדתי, בלוויית ההתייחסות הספציפית לסוגיות כגון: צבע העור והמורשת הייחודית האופיינית לקהילת יהודי אתיופיה. לעומתה, תמר ורטה-זהבי, סופרת לילדים ונוער בשיתוף עם עבד-אלסלאם יונס, פסיכולוג חינוכי ומרצה, הם שני אנשי חינוך והוראה במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, בבית הכרם אשר בירושלים. נוסף על כך, הם מנחי מפגשים של מחנכים ותלמידים ערבים ויהודים, והם משמיעים ביצירתם את סיפורו של האחר ומאפייניו בחברה הישראלית העכשווית על רקע לאום.

מתוקף מאפייניה הייחודיים של כל אחת מקבוצות ה'אחרים', המוצגות במאמר, הרי אף האסטרטגיות הנרטיביות הננקטות על ידיהן מעוצבות בהתאם.

קווים לייחוד ייצוגי דמות 'האחר' האתיופי בספרות ילדים ישראלית עכשווית

יש סברות שונות ביחס לשאלה כיצד הגיעו היהודים הראשונים לאתיופיה. על פי אחת מהן, יהודי אתיופיה הם מצאצאי שבט דן, אשר גלה מישראל לפני כ-3000 שנה, בימי בית המקדש הראשון. זו אף המסורת המקובלת בקרב קהילת ביתא ישראל. לפני כ-140 שנה החל קשר מחודש בין יהודי ביתא-ישראל לציון. המסע לא הצליח, אולם, התקווה להגיע לירושלים נשארה בליבם של חברי קהילת ביתא-ישראל. אורח החיים הייחודי והמנהגים של קהילת ביתא-ישראל עוררו את היווצרות הקשר רשמי של הקהילה עם מדינת ישראל, וברבות השנים הוחלט על התארגנות מסודרת להעלאתם של יהודי אתיופיה לציון (ישראלי, 1999).

בעקבות חילופי השלטון באתיופיה בשנת 1975, עם עלות המשטר המהפכני-מרקסיסטי, הורע מצבם של יהודי אתיופיה וגברו ההתנכלויות כלפיהם. בעקבות זאת, עלתה היוזמה ל"מבצע משה"; במהלך מבצע זה אלפי יהודים עזבו את

12 לאחרונה פרסמה שמואל ספר למבוגרים בשם בטן מלאה דמעות (שמואל, 2014) העוסק אף הוא בחיי העדה האתיופית בהקשר לפרשיה טרגית. הספר זכה בפקס אקו"ם.

13 סיכום דברים שנאמרו בידי הסופרת עם קבלת פרס זאב לספרות ילדים על ספרה "ילדת הקשת בענן" (שמואל, 2000).

כפריהם ועשו את דרכם לסודן, ומשם הוטסו לארץ-ישראל, דרך מעבר במספר תחנות. במאי 1991, החליטה ממשלת ישראל להעלות את יהודי אתיופיה במבצע חילוץ אווירי, אשר זכה לשם: "מבצע שלמה". מעל ל-35,000 יהודי אתיופיה הצליחו לעלות לארץ-ישראל במסגרת מבצע משה ומבצע שלמה.

ההסתגלות התרבותית של רוב העולים לא הייתה פשוטה: רבים מהם הגיעו מאזורים כפריים, בעלי תרבות שונה מזו המערבית, האורבאנית, המאפיינת מרכזים עירוניים במדינת ישראל של שנות ה-80-90. על כל אלה, העיבה פרשת הגיור, במהלכה הוטל ספק ביהדותם של העולים. הכוונה הראשונית הייתה לשכן את העולים מאתיופיה לתקופת זמן קצרה במרכזי קליטה, אך, בפועל, הפכו מרכזי הקליטה למגורי קבע ואף למשכנות עוני של יוצאי העדה האתיופית. מסעם של יהודי אתיופיה, כפי הנראה, לא תם, עם הגיעם לארץ-ישראל, כי אם לבש צורה אחרת.

חלק רב מן הקשיים, בהם נתקלו העולים, נובע מן השוני בין תרבות מוצאם לתרבות הישראלית. המבנה המאפיין את המסגרת המשפחתית בתרבות יהודי אתיופיה הינו המבנה המסורתי-פטריארכאלי. עבור העולים מאתיופיה, אשר הורגלו באורח חיים עירוני, תהליך הקליטה בחברה הישראלית המודרנית היה קל יותר. עם זאת, חלק משמעותי מן העולים הורגלו באורח החיים של הקהילה הכפרית, הכוללת משפחות מורחבות, אשר, גיל ומגדר מהווים בהן מרכיבים מרכזיים המבטיחים מעמד חברתי גבוה יותר לגברים ולמבוגרים. על פי אדלשטיין (2012: 150):

במשפחות אלו ישנה חלוקה ברורה וקשיחה של תפקידי מגדר ומיצב. האב הוא הסמכות העיקרית המשפחה והוא האחראי לייצוג המשפחה בקהילה, הגברים הם המפרנסים העיקריים ולכן נהנים מזכויות-יתר בקבלת החלטות ביחס לתחום הכספי, כמו גם בתחומים אחרים בחייה של המשפחה. האישה והילדים נחשבים לרכושו של הבעל/האב, וככאלה הם חייבים לכבדו ולציית לו באופן מוחלט. הנשים אחריות בלעדיות לספירה המשפחתית: בישול, ניקיון, כביסה, גידול הילדים ודאגה לצורכי הבעל.

במודל משפחתי כזה, הציפייה מן הילדים היא להתנהגות צייתנית ולנימוס. למעשה, האישה והילדים הם בבחינת שוליים בתא המשפחתי, בו אבי המשפחה מהווה מרכז משמעותי. מבחינת המבנה המשפחתי, הרי שהמעבר מאתיופיה לישראל ציין הבדל באפיון חיי המשפחה, מן הקהילה המורחבת למשפחה הגרעינית. בנוסף לכך, על פי אדלשטיין (שם, שם):

היחס החברתי המתייג והמכתים מצד החברה הישראלית כלפי העולים [...] על רקע צבע עורם ומנהגייהם הדתיים השונים, יצר מכשול נוסף [בפניהם] לאינטגרציה חלקה עם התרבות הקולטת, ולמעשה הדיר אותם והותירם בשולי החברה הישראלית.

ראוי לציון אף אפיונה של החברה הישראלית המודרנית, ככזה הנוטה להעמיד את צרכי הילד במרכז. לדברי נעמי שמואל, עם העלייה לארץ, חוו ילדי העולים מאתיופיה סוג של הלם תרבות, כאשר, "הגדרת המשפחה הצטמצמה לגרעין של הורים וילדים וסדר היום של המבוגרים נקבע לפי צרכי הילדים" (2015: ע' 141-140). לפי שמואל (2015), בכפרים היהודיים באתיופיה, פעלה מערכת חינוך מסורתית, אשר כללה תקשורת ללא ריבוי במילים, המסתמכת על קרבה פיזית בין בני המשפחה ועל הבנה אינטואיטיבית ולצד זאת, שפה המכילה בתוכה תרבות שלימה ותקשורת מילולית מורכבת דרך פתגמים וסיפורים" (שם: 140).

בצד אלה היו מקובלים עונשים פיזיים ומילוליים, אשר נתפסו כלגיטימיים. עם המעבר לישראל, חווה הדור הצעיר שינויים חברתיים-תרבותיים שונים, תוך מפגש עם כללים חברתיים חדשים, אשר דרשו מהם מאמץ רב והשקעת אנרגיה רבה.

במהלך סקירת ספרי נעמי שמואל הנבחנו במאמר זה, בכוונתי לחשוף כיצד מוצגים מאפייני תרבות המוצא של יהודי אתיופיה בפני קורא ספרות הילדים העברית הישראלית-עכשווית, הפונה לנמען כפול: מבוגרים וילדים. ייצוגים אלה

כוללים כמה גורמים, שלדעתי הם משמשים אסטרטגיה נרטיבית בידי הכותבת להטמעת ערכים כגון סובלנות והכלה. בין הגורמים הללו אפשר לזהות:

- א. הרחבת הידע ביחס לתרבות המוצא של העולים, תוך מיגור הבורות של הקורא הישראלי הממוצע;
- ב. העצמה מכוונת של פרטים, כגון נשים וילדים, הנתפסים בקרב חברת המוצא המסורתית של יהודי אתיופיה כאוכלוסיות שוליים.

פעולת העצמת הנתפס כ'שולי' וכ'אחר' בתרבות המוצא, חוברת אל העצמת דמות העולה, המסומן כשונה וכשולי בתרבות הקולטת, ומדגישה מסרים נושאי שינוי השקפתי ביחס לשתי אוכלוסיות:

- א. החברה הישראלית – האוכלוסייה הקולטת;
- ב. חברת העולים – האוכלוסייה הנקלטת, העוברת שלבי הסתגלות לתרבות החדשה¹⁴.

"יש לי חברים בכל מיני צבעים"¹⁵ – הצבע כמסמן שונות בספר "אבא חום" (שמואל 1991) הספר "אבא חום" (שמואל, 1991), המיועד לגיל הרך ולכיתות היסוד הנמוכות מציג את סיפורו של דניאל, בן לאב יוצא העדה האתיופית, באמצעות מבנה סיפור המסגרת¹⁶. העלילה נפתחת בסיפורו של דניאל הסובל מדחייה בגן הילדים בשל צבע עורו. העלילה עוברת להסברה הנוגעת למאפייני התרבות האתיופית, ולסיפור עליית יהודי אתיופיה, תוך הצגת הסיבה לשונות על רקע צבע העור¹⁷.

הספר נפתח בשאלה, המגלמת פנייה ישירה לקוראים: "אתם יודעים למה אני חום?" פנייה זו מיד יוצרת אפקט של קרבה ואוטנטיות. המענה ניתן בתחילה כהלצה, הכוללת שקר, או ניתנת לפירוש כסוג של 'סיפור כיסוי' הדוחק את הסיבה האמיתית, אך זו מתגלה מיד לאחר מכן:

לפעמים בצחוק אני אומר לילדים
 שזה בגלל שהוא אכל הרבה שוקולד!
 אבל האמת היא שהוא בא מאתיופיה,
 ושם כל האנשים הם חומים.

מתוך דברי דניאל עולה מסר המתקשר לבידולו של הפרט השונה, לעומת האחידות בחברה, על רקע של הבדלי צבע עור. יתר על כן, ראשית דבריו המתייחדת בטכניקה נרטיבית של 'סיפור כיסוי', המעכב את ההתוודעות לסיפור האמיתי, היא, לטענתי, מוטיב חוזר בכתבי נעמי שמואל. הטכניקה נשנית באופן מורכב יותר בספר נוסף שלה ילדת הקשת בענן (שמואל, 2000)¹⁸.

תגובתם השלילית והמדירה של הילדים כלפי צבע עורו של דניאל מעוררת בו כעס:

14 להרחבה ראו: כהנא, 1977 וכן בן-עזר, 1992.

15 הכותרת בהשראת שירה של שרית חדד: 'יש לי חברים בכל מיני צבעים', מילים: חנה גולדברג, לחן: יוני רועה.

16 במושג 'סיפור מסגרת' מכנים יצירה בסיפורת שיש לה מבנה המשלב סיפור חיצוני וסיפור פנימי, וישנו קשר רב-משמעות בין שני הסיפורים (להרחבה ראו למשל א' ריבלין, 1978, מונחון לספרות).

17 ספר ילדים נוסף, העוסק בדחייה חברתית, על רקע צבע עור הוא ספרה של חגית כהן: 'ילד של שוקולד' (כהן, 1998). במהלך עלילת הספר, אחת הילדות בגן מסרבת לשחק עם גיל, הילד שחום העור, בטענה כי הוא מלוכלך. הגננת 'ממתיקה' את נושא גוון העור השונה, בהשוותה את צבע עורו של גיל למשהו טעים ומתוק שכולם אוהבים: שוקולד. בספר 'ילדים אחר', "הצמות של למלם" (מדהני-גבייאו, 2014) מוצג עניין השונות, המזוהה ישירות עם התרבות האתיופית, עם תסרוקת הצמות. למלם מסרבת שאימה תיצור לה את תסרוקת הצמות המסורתית, ומתעקשת שהיא רוצה שיער חלק ותסרוקת הדומה לזו של שאר הילדים בגן.

18 בספר זה נערך שימוש בסיפור כיסוי לשם התמודדות עם דחייה בחברה, כאשר הגיבורה, מסקום – נערה ילידת הארץ, בת לאב אמריקני ולאם ממוצא אתיופי, הנתפסת כעולה מאתיופיה, בוחרת להציג את עצמה כעולה מארצות הברית.

כשנכנסתי לגן, היה לי מוזר,
 שכל הילדים לבנים, ורק אני חום.
 כשהילדים קראו לי בשמות
 כעסתי ורציתי להרביץ.

הפתרון האמיתי בא לידי ביטוי בדברי אביו:
 אבל אבא אמר לי:
 "אל תכעס הם לא מבינים."
 תסביר להם מאין אנו באים".

כאן מסתיימת האקספוזיציה, שבה הוצג סיפורו של דניאל, הממסגר את העלילה החיצונית ונפתח הסיפור הפנימי – סיפור מוצא של האב, שאף מייצג את סיפור עליית יהודי אתיופיה: מאפייני ארץ המוצא שלהם וסיפור מסעם חדור התקווה והכמיהה לארץ ישראל. מתוך תיאורי האב את אתיופיה, ניכרת אסטרטגיה נרטיבית של מיגור הבורות והעשרת הידע לגבי אתיופיה; תיאוריו מפריכים את הסטיגמה המכלילה, כי זו ארץ נחשלת לגמרי, ונטולת פיתוח עירוני; מתוך דברי האב אפשר להבין את הגיוון המאפיין את המדינה הכוללת: מרכזים עירוניים מפותחים (דבר הניכר אף באיור המרכז האורבני המלווה את המלל), "כפרים, הרים וגבעות"¹⁹.
 האב מוסיף ומספר:

שפעם ביקר בעיר אדיס אבבה.

זאת עיר גדולה מאוד ובה הרבה מכוניות ובניינים גדולים²⁰

מתיאור הרמה הארצית-מדינית, חל מעבר לתיאור כפר הולדתו של האב, תוך פירוט לגבי בני המשפחה והדגשת אופן החיים יחד כמשפחה מורחבת, בשונה מחיי המשפחה הגרעינית המקובלים במערב:

אבא שלי נולד בכפר בשם קינו

בכפר הזה נולדו וגרו כל בני המשפחה שלו

חמישה אחים, שתי אחיות,

אמא ואבא שלו, סבתא וסבא שלו,

דודים ודודות – כולם!

מתיאור בית הילדות בארץ המוצא, עוברת העלילה, אל תיאור הבית הרוחני, לגביו חונך האב משחר ילדותו, כי זהו מעונו האמיתי:

אמא שלו תמיד אמרה לו, שהבית האמיתי שלו,

המקום שבאמת הוא שייך אליו, הוא בישראל.

19 סיפור מוצאם של הורים יוצאי אתיופיה עולה אף בספר "מפלצת הילדים הטובה גינדון" (רון, 2014). דניאל זוכה לשמוע סיפורים, השאובים מילדות אימה באתיופיה. היא מתוודעת למפלצת הילדים הטובה גינדון, העוזרת לילדים הנקלעים למצוקה. את גינדון פגשה אימה בילדותה הכפרית באתיופיה. דרך תיאור המפגש עם גינדון, נפרסת תמונת החיים בכפר אתיופי טיפוסי.

20 גם אלמנט זה הוא מוטיב חוזר בכתבי שמואל ונשנה בספרה ילדת הקשת בענן (שמואל, 2000: 83): "עכשיו אנחנו מבינים שלא כולם היו עניים באתיופיה", אומרים ילדי הכיתה למסקרם, לאחר שהם מתוודעים לזהותה ולסיפורה, ומלבד זאת, מבינים הילדים כי גם אלה מבין העולים שלא היה ברשותם רכוש רב "הביאו משהו, הם הביאו איתם את אמונתם החזקה ותרבות עשירה", שכן: "עושר תרבותי טמון לא רק בדברים חומריים או בדברים שניתן למדוד בכסף, עושר תרבותי יכול להיות גם אמונה ערכים, מנהגים, ומסורות שעוברות מדור לדור".

מוטיב השיבה הביתה הוא מוטיב מרכזי בעלילת הספר²¹. אך, לצד הכמיהה לשיבה ולאיחוד עם הבית הרוחני, מתואר אף הבית בארץ המוצא, ומתואר אורח החיים הנהוג במחוזות הכפריים באתיופיה, השונה מאוד מאורח החיים, המקובל במרכזים עירוניים בישראל:

כשאבא היה ילד הוא היה שומר על הפרות והכבשים של המשפחה.
הוא היה לוקח אותם לשדות כדי שיאכלו דשא ירוק וישתו מים מן הנהר.

לצד תיאור אורח חיי האב, מתואר אף אורח חייהם של בני משפחה נוספים, כגון אימו, אשר שימשה בתפקיד חשוב: מיילדת הכפר. היא "הייתה מכינה אוכל למשפחה אפילו בלי ללכת למכולת!". בהמשך לאזכור האוכל, מתוארים מאכלים מסורתיים:

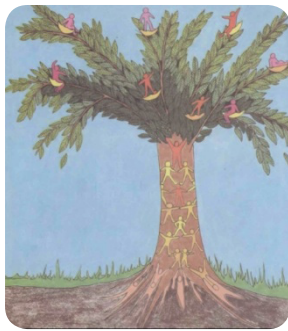
"היא הכינה אנג'רה, שהוא לחם מסורתי אתיופי.
מהחלב של הפרות היא הכינה גבינות, חמאה, שמנת"

העצמת דמות הסבתא אוצרת בחובה הישג כפול: זוהי טכניקה נרטיבית שיש בה העצמה של ייצוגי השורשים של יוצאי אתיופיה. זוהי העצמה של דור האבות והאימהות, אשר קרנם ירדה עם העלייה ארצה, משום שלא תמיד הסתגלו לתנאי התרבות החדשה, לשפה, למודרניזציה ולמוסכמות החדשות. זוהי אף העצמה נשית, של פלח אוכלוסייה, המזוהה כאמור בתור המין החלש, המודר, בתרבות המוצא של יהודי אתיופיה. למעשה, זהו ייצוג של האישה בחברה כבעלת תפקיד חשוב, כמתווכת משמעותית בתהליך מתן חיים, ובאופן מטפורי בתהליך לידת הסיפור²². לצד העצמת האישה – שהיא עיקר הבית – ומרכזיות מוטיב הבית, היוצר גשר של כמיהה ושייכות בין קהילת יהודי אתיופיה ליהודים בארץ ישראל, שזור מוטיב העץ²³, היוצר אף הוא אפקט של האחדה, הניצב בניגוד לתחושת הבידול והניכר הראשוניים המוצגים בספר. ענף העץ מוזכר לראשונה באיור הראשון בספר, לצד דמות דניאל הרכוב על כתפי אביו. מוטיב העץ חוזר בהעצמה במהלך סיפורו של האב על מוצאו באדמה אחרת, במקום אחר:

21 מוטיב 'השיבה', 'השיבה המאוחרת' או 'השיבה הביתה' הוא רעיון החוזר ביצירות ספרות רבות, החל מן הספרות הקלסית ועד לספרות המודרנית. במוקד מוטיב זה חזרתו של גיבור הסיפור למקור מוצאו, לביתו הפיזי או הרוחני, זמן רב לאחר עזיבתו, לעתים, לאחר מסע מפרך רב-תלאות. על פי גורביץ' (1992: 10-11): "המיתוסים הגדולים של הדעת, הן של היוונים והן של היהודים, הם מיתוסים של חזרה", של שיבה. "כך הוא אדיפוס נפוח הרגל, שיצא, ובעצם הוצא, ובלי דעת חזר, וכך גם אודיסיאוס שיצא מאיתקה, וכל דרכו החוצה לא הייתה, מסתבר, אלא דרך חזרה, וגם יעקוב, העוקב, שגם כאדיפוס, נקע את רגלו, שעזה למצרים ושב כעם צאצאיו, בני ישראל ובעקבותיו היסטוריה מתמשכת של גלות ושיבה". דוגמאות לשימוש במוטיב השיבה אפשר למצוא ביצירות רבות מאת ש"י עגנון (לדוגמה "אורח נוטה ללון", "פרנהיים", "והיה העקוב למישור") ואף ביצירתם של סופרים עבריים עכשוויים כגון אהרון אפלפלד, (לדוגמה "אל ארץ הגומא".

22 אלמנט זה ישוב ויחזור אף הוא בספר "ילדת הקשת בענן" (שמואל, 2000), באמצעות המפגש המרגש והמכונן בין מסקרים וסבתה, לאחר אכזבתה מתהליך קליטתה בבית הספר החדש בהרצליה.

23 ראוי לציין, כי מוטיב העץ מוטיב העץ משמש אלמנט חוזר במספר ספרים של נעמי שמואל ובהם אף הספר: עץ החיים (שמואל, 1999), אשר אף הוא כ"אבא חום" (שמואל, 1991), מיועד לגיל הרך ולגיל הנמוכות. בספר אלגורי זה המוקד הוא עץ אשר שורשיו דברו על לבו לעבור למקום גידול אחר. קשיי ההסתגלות של העץ מתוארים במהלך הספר, כמו גם עצם הגשמת החלום לצמוח במקום מיוחל. כאב השורשים הכפולים, כאלגוריה לקשיי ההגירה מופיע כמוטיב מטפורי ביצירות ספרותיות רבות; אחת הבולטות בהן הם שיריה של לאה גולדברג, כגון השיר: "אורן" (גולדברג, 2003). בספר "אבא חום" (שמואל, 1991) מייצג העץ גשר בין תרבות יהודי אתיופיה לבין התרבות הישראלית. בשונה מאפקט הגישור בין תרבויות באמצעות גורם מקשר: צומח או דומם, בספר "הנעליים הישנות של אדון מינאסה" (חכם, 2013), אשר מבוסס על אגדת עם אתיופית, מייצגות הנעליים הישנות את המטען המזוהה עם תרבות המוצא לתרבות החדשה, שכן אדון מינאסה קונה נעליים חדשות בארץ החדשה שאליה הגיע, ומנסה להיפטר מנעליו הישנות, המייצגות את המטען המזוהה עם תרבות המוצא. בסופו של דבר, נמצאת הדרך לשלב בין שתי התרבויות, ובין סממניהן: לאחר שאין הוא מצליח להיפטר מנעליו, מוצא אדון מינאסה דרך פשרה המשלבת את מנהגו הקודם: הוא מחליט לנעול את נעליו על ידיו, לאחר שהוא חוזר מיום העבודה, כדי להצחיק את הילדים, כפי שעשה באתיופיה. במהלך היום הוא נועל את נעליו החדשות.



“אבא סיפר לי, שהמשפחה זה כמו עץ גדול, שגדל הרבה-הרבה שנים.

השורשים של העץ הם אבותינו.

לאבא של אבא של אבא של אבא של אבא של

אבא שלי קראו גם כן דניאל.

אנחנו הענפים החדשים של העץ”.



העץ המשפחתי הופך לגורם המאחד בין יהדות אתיופיה, שהתקיימה משך שנים במחוזות אחרים, לבין העולים יוצאי אתיופיה, אשר הגשימו את חלומם והגיעו לאדמת ארץ ישראל. לצד מוטיב העץ, מובלט נושא השם, השאוב מן המקורות (ספר דניאל) ומשמש חוליה המחברת בין דניאל לאבות אבותיו ולבין שורשי המסורת היהודית.

מתוך יצירת הבסיס האיתן, במהלך הנרטיב המעצים את הקשר בין יהדות אתיופיה לבין ארץ ישראל ועם ישראל, ממשיך סיפור המסע של האב: מסע זה הרווי תחתים, הכולל התנגדות ומרד באיסורי השלטונות, מאסר, בריחה והליכה ממושכת ומפרכת במדבר, המסתיימת בהגעה המיוחלת לארץ ישראל. עליית האב היא בבחינת ה'סנונית הראשונה', המבשרת את האיחוד המשפחתי עם שאר בני המשפחה שעלו והגיעו אף הם לארץ ישראל, תוך יצירת קישור חוזר למוטיב העץ:

אבא שמח מאוד, כי בחגים אנחנו כבר משפחה גדולה

ענפים חדשים של העץ הגדלים בארץ-ישראל.

האיחוד ההרמוני, המשפחתי והלאומי, מביא בסוף הנרטיב לידי אחדות הרמונית ברובד הסיפור החיצוני-סיפורו של דניאל:

ובגן שלי כולם כבר יודעים

שאבא בא מאתיופיה.

וכאן כולנו ישראלים וכולנו חברים.

אם התמונה השנייה אשר ליוותה את סיפור החיצוני הציגה בפני הקורא חבורת ילדים המצביעים לגנות על היחיד השונה, המרוחק מהם, התמונה האחרונה בספר משקפת אפקט של אחדות, בעצם שיקוף שורה של ילדים לבנים שלובי זרועות, וביניהם, מחויך ומחובק, דניאל, אשר צבע עורו חום.

עיקר הדינמיקה בספר זה הוא בתנועה מבידול להאחדה, תוך איגוד מוטיב הבית ומוטיב העץ כאלמנטים המעצימים את שייכותו של השונה לחברה. לכך נרתמים אף איורי הספר המציגים בסיפור החיצוני מעברים מבידול לאחדות. איורי הסיפור הפנימי מציגים את המעבר מאתיופיה לארץ ישראל. תוך מתן קול ליחידים ופרסונליזציה של הידע, מועשרות ידיעותיו של הקורא ביחס למאפייני יהדות אתיופיה ומורשתם: אופי הארץ ומגוון דרכי ההתיישבות בה, מאכלים מסורתיים ואורח החיים באזורים הכפריים. הוויית התרבות האתיופית נוכחת בגוני האזור: אדום, צהוב, ירוק, צבעי דגל אתיופיה. גוונים אלה, גוני השונות, כמותם כגוון צבע העור החום, המשתלב עם גווני החברה הקולטת, אך אינו מיטשטש, כי אם מוצא את מקומו.

חברות בראי השונות: "דסטה ואני" כמייצג את התפיסה הבובריאנית 'אני-אתה'

ספר הילדים "דסטה ואני" (שמואל, 1994) פורש עלילה אשר במוקדה החברות בראי השונות. במרכז הספר, מוצגת החברות כתופעה, הגוברת על פערי המוצא, השפה, צבע העור והתרבות. לטענתי, באמצעות טכניקות נרטיביות שונות ובאמצעות איוריו הספר משקף את עיקרי התפיסה הבובריאנית 'אני-אתה'.

יחסי 'אני-אתה', הם יחסי הדדיות דיאלוגית, שבמהלכם מתייחס ה'אני' אל זולתו "כאל סובייקט בלתי מותנה ובאותה עת נבנה בעצמו כסובייקט מעין זה", בשונה מיחסי 'אני-הלז' במהלכם "הסובייקט רואה באובייקט מציאות גמורה וסדורה הניתנת למדידה, ניתוח, שימוש, [ו]שליטה"²⁴ הנובעת ממניעים אגוצנטריים.

על פי תפיסת בובר, בחלוקה רחבה אפשר להתייחס לשתי זיקות אשר האדם מקיים עם סביבתו: זיקה אשר במהלכה "הניסיון או הדעת מניחים גם את האני וגם את מושאו באדישותם הקרה, המושא אין לו חלק בפעולה של שימוש, או של ניצול, שמנצלים אותו בחינת מכשיר; הוא סביל" (ברגמן, 1998: 257-258). לגבי יחסו של האני כלפיו "ואין השימוש בו נוגע נגיעה ממשית" (שם). זיקה זו מכונה בידי בובר בשם יחסי 'אני-הלז', במהלכם "גם האני המתנסה בלז זה אין לו חלק בעולם המושאים שבהם הוא משתמש", כלומר: סך הניסיון או היחס הנוצר במסגרת זו אינו בבחינת "התרחשות" בין האני לבין העולם (שם: 258).

זיקה מנוגדת לזאת, מייצגים יחסי ה'אני-אתה'. זוהי זיקת גומלין של ממש, כי במהלכם מתקיימת דינמיקה דיאלוגית בין שני הצדדים הנוגעים בדבר. לדעתי, בלב-לבו של ספר הילדים "דסטה ואני", אפשר למצוא מימוש במלל ובאיור של הדינמיקה הדיאלוגית, האצורה בזיקת 'אני-אתה' אשר משמשת אבן בסיס בפילוסופיה הדיאלוגית, אליבא דמרטין בובר. אופן הביטוי של דינמיקה זו ניכר בעצם השיח הדו-כיווני בין שתי הדמויות, ובעצם התנהלות עלילת הספר ואף הלוגיקה, המאפיינת את איוריו, בהתאם ליחסי הגומלין שבין שתי הדמויות המרכזיות: יונתן, הילד הישראלי ודסטה, הילד העולה, ממוצא אתיופי.

במהלך הסקירה להלן, אציג את האופן שבו חוברים המלל וטכניקות האיור לשם הבלטת הרעיונות המוזכרים לעיל. ביחס לכך, חשוב לציין כי לכל אלמנט איורי יש השפעה משמעותית על הקורא. האיור בספרות ילדים, משמש שפה לכל דבר ועניין, המבקשת להאיר את הכתוב, ולשלוח שדרים בעלי משמעות מהותית לקורא, לגבי תוכן היצירה, משמעותה ומסריה. אוריאל אופק (1978) מנה כמה פונקציות שאותן ממלאים איורים בספרות ילדים:

- א. פונקציית ההמחשה: האיור הראוי עשוי להמחיש חזותית רעיונות ופרטים המועברים באמצעות המלל;
- ב. פונקציית ההסבר: האיור מסייע בהעברת מסרים אשר הילד מתקשה לדמיין;
- ג. הפונקציה האמנותית: האיורים מסייעים בהפיכת הסבר למוצר אמנותי, המעניק לילד חוויה אסתטית.

נוסף לכך הדגיש אופק כי האיורים מעוררים את סקרנות הילד, אשר מנסה לאתר בהם פרטים "נסתרים", המפרים את הדמיון.

ר' תור-גונן (1997), הטעימה כי "אל איורי הספר ניתן להתייחס כאל חלק מן האמנויות הדרמטיות"; לדידה, "רצף האיורים בספר תמונות נמשל לסרט עלילתי קצר בעל התחלה, אמצע וסוף, וכל איור מתפקד כ"פריים" בסרט" או כסצנה על במת תיאטרון" (שם: 6). בהתאם למקורות אלה, לטענתי, בספר "דסטה ואני" ממלאים האיורים תפקיד משמעותי בהסברה ובהכרות של מאפייני התרבות האתיופית לקורא הישראלי הצעיר, תוך הצגת המלבושים המסורתיים, והמחשת תלאות המסע, אשר היה חלק מעליית יהודי אתיופיה למדינת ישראל. נוסף על כך, האיורים ממלאים פונקציה ממחישה של הרעיון הפילוסופי המורכב, הנוגע לזיקת ה'אני-אתה' אליבא דבובר. בנוסף איורים אלה מסייעים בעיצוב הספר כמוצר אמנותי-אסתטי, ומשקפים את רעיון ההשוואה

24 להרחבה ראו בובר, 2013. הציטוט מתוך המאמר: "היש קיום ממשי במציאות הוירטואלית?: יחסי 'אני-אתה'". אוהוז ב-1 בנובמבר 2015 מתוך אתר מכון מופ"ת: <http://www.mofet.macam.ac.il/ktiva/kivunim/article22/Pages/meyou.aspx>

בין 'פריימיים' קולנועיים למדיום האיורי, בעצם הנכחתם את רעיון המסגרת (ה'פרייים'), הלכה למעשה, באיורי הספר.

מסגרת זו מדגישה, לפרקים, את בידולו של כל אחד מן הילדים גיבורי העלילה ואת ייחודו, ואת הזיקה הנוצרת ביניהם, בסופו של דבר, כאשר שניהם חולקים מסגרת אחת, באופן מרובד משמעות: מסגרת לימודים, מסגרת חברתית ואף מסגרת של איור אחד, הכולל את שניהם.

בסקירה שלהלן אציג פרשנות מפורטת לאופנים שבהם המלל והאיור חוברים יחדיו בספר "דסטה ואני" (שמואל, 1995), לכדי הצגת הדינמיקה הדיאלוגית הנוצרת בין שני גיבורי הספר, שאותה אפשר לקשר לפילוסופיית הבוריאנית, הממוקדת בזיקת 'אני-אתה'.

כבר בפתיחת הספר, מוצגים בעלילה שני צדדים: שני נרטיבים: הנרטיב של דסטה-ילד עולה ממוצא אתיופיה, ונרטיב של המספר-ילד ישראלי טיפוסי (אשר אינו מזהה בשמו, בתחילת הספר, באופן סימבולי מייצג), תוך תנועה בין בידול להאחדה, הווה אומר: בין ציון השונה בין שני הילדים, ובין הדגשת קווים משותפים, העשויים לקשר ביניהם, קרי, חלומות:

"הכל התחיל לילה אחד בקיץ חם.

שנינו, דסטה ואני ישנו במיטותינו.

הוא בחדרו באדיס-אבבה, בירת אתיופיה

ואני פה, בבית שלנו, בירושלים.

אני לא בטוח, אבל יכול להיות שאפילו חלמנו את אותם חלומות."

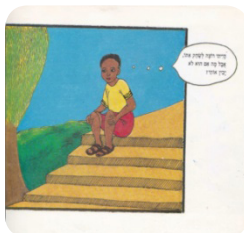


את טקטיקת הנרטיב הכפול שמקדם המלל, מעצים האיור, המציג את תמונות שני הילדים הממוסגרות בשני ריבועים נפרדים, ניצבים זה לצד זה: ילד שחום עור ישן במיטתו, לצד ילד לבן עור הנם את שנתו. אלמנט זה מקדם את נרטיב ההקבלה וההאחדה, תוך שמירה על קווי הבידול.

בעוד הילד הישראלי מוסיף "לישון ללא הפרעה", חייו של דסטה זוכים לתפנית מפתיעה, כאשר אימו מעירה אותו באמצע הלילה, זרועה עטויה בגד מסורתי, באומרה: "קום מהר, אנחנו נוסעים לישראל".

מכאן, נפרש סיפור העלייה של דסטה ובני עדתו לארץ-ישראל: באישון הלילה, "בשקט ובסדר מופתי", בעוד האני המספר מוסיף לנום, מועלים דסטה, משפחתו ובני עדתו "על מטוסי חיל האוויר ואל על" ונוסעים לישראל. עבור האני המספר, אותו בוקר הינו בכניסת אירוע שגרת, אך שגרה זו מופרת, כאשר מבחוץ עולים קולות אוטובוסים "וקולות של אנשים המשוחחים ביניהם בשפה שאינן] מכיר".

בעוד הוא ואימו מביטים מן החלון הם רואים: "הרבה אנשים כהי עור לובשים בגדים לבנים, יורדים מהאוטובוס ונכנסים לבית המלון [ממול]". ברדיו מודיע הקריין על מבצע עליית יהודי אתיופיה, הרי הוא "מבצע שלמה". הדבר מעורר התרגשות רבה בקרב האם וסקרנות בילד המספר, אשר רץ החוצה לפגוש את השכנים החדשים, הלבושים בבגדים מסורתיים, המאפיינים את תרבותם. בשלב זה מסתיימת האקספוזיציה לעלילת הספר ומתוארים שלבי המפגש הראשוניים עם דסטה.



ראשית המפגש בין הילדים בתהייה פנימית משותפת של כל אחד מהם: לתהייתו של הילד המספר אנו מתוודעים באמצעות הסיפר המרכזי בעלילה: הוא תוהה על צבע עורו של דסטה וסובר כי יתכן ש"במקום שממנו [דסטה] בא יש שמש עזה". מתעורר בו אף רצון להתקרב ולגעת בשער[ן] המסולסל", אך הוא לא מעז לעשות זאת.

נקודת ראותו של דסטה מוצגת בפנינו באמצעות טכניקה נרטיבית של בועיות המחשבה:

זה לצד זה ניצבים איורי הספר: בדף אחד מוצגת במסגרת נפרדת תמונת הילד הישראלי, המלווה בסיפור המרכזי, ובדף המקביל, תמונתו הממוסגרת של דסטה, הישוב על מדרגות בית המלון, ומחשבותיו הפנימיות מיוצגות בתוך בועיות המבע ונושאות תוכן דומה של תהיה על מראה העומד מולו ועל פשר ההתבוננות בו:

מי זה הילד הלבן המוזר הזה שלא מפסיק להסתכל עלי?
יש לו עיניים כחולות כמו השמיים ושיער צהוב כמו זנב של סוס.

באמצעות טכניקות נרטיביות, המלוות באיורים מעצימי משמעות, מצליחה שמואל להציב במקביל את שתי נקודות הראייה של הנוגעים בדבר, כאשר היא משקפת את עולמו של 'האחר' ואף את תגובתו למבט הבוחן שננעץ בו. בהמשך שוב נפרשים בפני הקורא שני עמודים מקבילים והפעם נקודת מבטו של דסטה היא המוצגת לראשונה בפנינו. באמצעות תוכן בועיות המחשבה, אנו זוכים להיחשף למאוויו הכמוסים ולחששותיו, לרצונו העז בקשר ולחשש מפני הבדלי השפה המשותפת, אשר היעדרה עשוי לפגום ביצירת הקשר בין שני הילדים: "הייתי רוצה לשחק איתו, אבל מה אם הוא לא יבין אותי?"

אותן תהיות מוצגות אף במסגרת הסיפור המרכזי המלווה את התמונה בעמוד המקביל, תמונתו של 'האני המספר' המביט בסקרנות בדסטה:

התיישבתי מולו והבטתי מולו בסקרנות רבה.
הבחנתי שגם הוא מציץ לעברי, כשנדמה לו שאני לא רואה.
רציתי לשחק איתו, אבל קצת היססתי. ומה אם הוא לא יבין אותי?
איך אוכל לדבר איתו? הוא בטח אינו יודע עברית.

אולם לחששות אלה נמצא פתרון יצירתי, הנאחז בשפה משותפת אחרת: שפת המשחק האוניברסלי: "לפתע צץ במוחי רעיון: הרי גם הוא בוודאי יודע לשחק כדורגל ונוכל לשחק יחד". המשחק המשותף אכן 'שובר את הקרח' באופן מידי, ואף את דפוס איורי המסגרות הנפרדות המבדילות בין שני הילדים, וכך, מהר מאוד נעשים השניים חברים, ואיורי דמויותיהן מופיעים יחד באותה מסגרת.

בנקודה זו בסיפור אנו לומדים כי שמו של הילד הישראלי הוא 'יונתן'; אנו אף לומדים, יחד עם יונתן, ש"נה תצ'אות" פירושו באמהארית: "בוא נשחק", "גרודניה" פירושו: "חבר" ולחבר ממש טוב קוראים: "וונדים" שפירושו אח". מכאן מתחיל הקשר ההדדי בין השניים: הם מבקרים אחד בבית האחר משחקים יחד. יונתן לומד איך אוכלים "אונג'רה עם הידיים בלי להתלכלך, ואיך מנקים את השיניים עם ענפי זית". מתוך הפעילות המשותפת צומח קשר יפהפה ואמיץ, עד כי יונתן מתוודה באופן מרגש: "פתאום היה קשה לי להבין איך הסתדרתי קודם בלעדיו". יונתן מחליט להכיר את דסטה לחבריו בחוג הכדורגל, אשר נרתעים מלשתפו בקבוצתם, בתחילה, אולם, אחרי שהוא [מ]כניס את הגול הראשון, כולם כבר רוצים בחברתו. משחק הכדורגל מהווה אם כן גשר מתווך לנוכח פערי השפה, צבע העור והתרבות השונה. העלילה מסתיימת בביקור משותף של שתי המשפחות בירושלים, ובהתפעמות לנוכח התרגשות בני המשפחה האתיופית, למראה הכותל-אלמנט המייצר חיבור אמיץ בינם לבין שורשי המסורת היהודית. בתמונתו האחרונה של הספר נראים דסטה ואיתן מחובקים וכדורגל חבוק בידי דסטה. יונתן מבשר כי "מחר יבואו הוריו של דסטה לבית הספר [...] כדי לרשום את דסטה" ובוודיו של שמחה, מצד יונתן: "אני שמח שעשו את 'מבצע שלמה' ושהביאו את דסטה כדי שיהיה החבר הכי טוב שלי"²⁵.

25 ספר נוסף שבו מתואר מפגש מקרי בין ילד אתיופי לילד ישראלי, המזמן מפגש בין-תרבותי מפרה הוא "בגלל אופנוע אדום" (וולמן, 1994). מפגש מקרי ברחובות העיר, תוך חיפוש אחר אבדה, מוביל לאיבוד דרכו של הילד-הגיבור הראשי, ממוצא אתיופי, ומביא לידי מפגש מפרה בינו לבין ילד ישראלי, המשיב אותו אל משפחתו ועקב כך, אף לומד על תרבות העדה האתיופית, מנהגיה ומאכליה.



לסיכום, בספר "דסטה ואני" מוצגות מגוון אסטרטגיות נרטיביות וכאלה הנוגעות לתחום האזור, המעבירות את חשיבות הקשר הבלתי-אמצעי בין פרטים, אשר מוצאם מתרבות שונה. באמצעות מערכת היחסים הנרקמת בין דסטה, הילד העולה מאתיופיה לבין איתן-הילד הישראלי המושתתת, לדעתי, על יסודותיה הרעיוניים של תפיסת ה'אני-אתה', אליבא דדובר, מתוודע קהל הקוראים לדרכים מעשיות לשם גישור פערי השפה והתרבות בין שונים.

ייצוגי הילד 'האחר' הערבי בספרות ילדים עכשווית

הימצאותו של אדם מחוץ לזמן ולמרחב, מחוץ לתרבות שהוא מבקש להבינה, עשויה לתרום תרומה עצומה להבנה. תרבות זרה נחשפת בצורה מלאה יותר ועמוקה יותר רק דרך עיניה של תרבות אחרת [...] בין התרבויות נקשר כעין דיאלוג, המתגבר על סגירותן ועל חד-צדדיותן. אנחנו מציגים לתרבות הזרה שאלות שהיא לא הציגה לעצמה, והתרבות הזרה משיבה לנו ופורשת לפנינו עומקי משמעויות חדשים (מיכאיל בכטין בראיון ל'נובי מיר', בשנת 1970 (בכטין, 1970 : 7)).

על פי בכטין, הדיאלוג הבין-תרבותי בין עשוי לתרום תרומה עצומה להבנת התרבות הזרה, כמו גם תרבות המוצא. לדעתי, ספריהם של תמר ורטה-זהבי ועבד-אלסלאם יונס מסייעים ביצירת דיאלוג מעין זה; אך טרם ההתוודעות לספרים אלה, ראוי לתת את הדעת על התפתחות ייצוגי האחר הערבי בספרות הילדים העברית. אקדים ואציין כי מדובר בסקירה קצרה ותמציתית שמטרתה לסרטט קווים כלליים כרקע לפרשנות היצירות הנדונות. מנחם רגב במאמרו "השתקפותם של יחסי יהודים-ערבים בספרי ילדים בארץ" הציג סיפורי ילדים עבריים מוקדמים, שבהם משתקפת דמות הערבי כבעל זהות לא-מוכרת, ואף כישות מפחידה ומאיימת (רגב, 1968). גישתם של הסופרים המוצגים אצל רגב, היא לרוב "מציאותית", ומשקפת את "אוירת המתיחות", שעל רקעה נכתבו.

בשנת 1985 יצא לאור ספרו של אדיר כהן "פנים מכוערות במראה" (כהן, 1985); אף בספר זה מוצגת השתקפות דמות הערבי בספרות הילדים תוך השטחחה הקוטבית: כישות מפלצתית או "כדמות פולקלוריסטית חביבה". על פי כהן, נטייתם של ספרי ילדים, אשר פורסמו בין שנות הארבעים של המאה ה-20 עד שנות השמונים בה, היא "לצייר את דמות הערבי, תוך שימוש בסטריאוטיפים שליליים, ואגב כך, ביטול ייחודיותו של הפרט" (כהן, 1985)²⁶. על פי פרדקין (1998), אפשר לזהות בספרי ילדים שנכתבו אחרי שנת 1985, מפגש בין יהודים לערבים, על רקע היחסים המורכבים בין שני הצדדים, אשר ניכרת במהלכו "כוונה חיובית להציג את הערבי כאדם טוב... הערבי מוצג כאדם, אנושי, אינדיבידואלי, ולא כחלק מזהות קיבוצית עוינת"²⁷. פרדקין זיהתה כי במבחר ספרים שפורסמו בין 1973-1998 ניכרות כמה מגמות: "ברובם היהודי אינו מתנהג כראוי ואילו הערבי מתנהג כראוי", נוסף על כך, "היהודי גורם עוול לערבי במישור האישי משום היותו ערבי", כאשר בסופו של דבר מתברר כי האשמה שהוטחה בערבי והעוול שנגרם לו במהלך העלילה, אינם מוצדקים.

בעשורים האחרונים, ניכרת העצמה של מגמת השינוי בספרות הילדים העברית, ביחס לייצוג דמות 'האחר' הערבי. עיקר מגמה זו הוא רצון להשיל מן 'האחר' הערבי, בהדרגה, את דרכי הייצוג והעיצוב הסטריאוטיפיים, ולהציג אפשרות למערכת יחסים דיאלוגית עמו, חרף אתגרי המציאות הפוליטית-מדינית. ספרי ילדים אלה מבקשים להציג את הילדים

26 בהקשר לתפיסה הסטריאוטיפית של האחר בספרות הילדים העברית, המציגה דוגמאות רלוונטיות אף לתפיסת האחר הערבי, ראו אף מאמרה של פרלסון, 2000.

27 ראוי לציין כי פרדקין מתייחסת בדבריה לספרי ילדים בלבד, שנכתבו בידי יהודים, שמסורטטות בהם דמויות של ערביי מדינת ישראל והשטחים שבשליטתה ולא ערביי ארצות אחרות.

הערבים כאינדיבידואל, בעל עולם תוכן ותרבות הראוי להיכרות, ואת האפשרות לכינון שיח ומערכת יחסים בין שני הצדדים, כאפשרית, כשיימה וכמעשירה²⁸.

ייצוג הילד הערבי בספרי ילדים מאת תמר ורטה-זהבי ועבד-אלסלאם יונס

ספריה של תמר ורטה-זהבי וזהו בידי משיח (2014) כיצירות ספרות רדיקליות אקטיביסטיות, הווה אומר: כחלק מזרם ספרותי בספרות הילדי, הנושא את דגל החינוך "כאקט של שחרור ההופך את...[הקורא] למודע לעצמו ולנסיבות חייו ומעורר בו את הרצון לחולל במציאות תמורה שתוביל לצדק ולשוויון חברתי" (משיח, 2014: 79)²⁹. בשונה מספרי נעמי שמואל, שבהם מוצג הילד 'האחר' יוצא העדה האתיופית, על רקע ההתמודדות בחברה הישראלית-הקולטת, הרי שהספרים "רים הילדה מעין חוד" (ורטה-זהבי ויונס, 1999) ו"החלום של יוסף" (ורטה-זהבי ויונס, 2003), אשר, נכתבו על ידיה בשיתוף עם עבד-אלסלאם יונס, הוצגה, באופן מגמתי ומכוון, דמותו של הילד 'האחר' הערבי במנותק, "מבלי לאזכר את החברה היהודית". רודין (2015: 41) טען כי הדבר משמש אסטרטגיה: [המעניקה לנמען] אפשרות לבחון את דמותו של הערבי במנותק מן הסכסוך, הצגה המובילה להזדהות לנוכח האירועים היומיומיים שחווה הילד בדמות ילד יצירתית, שדווקא הצטיינותה באמנות מסוימת מדגישה את "אחרותה" ומקדמת מסרים ארס-פואטיים אודות בדידותו של האמן ומאבדו.

לדעתי, בדרך זו מצליח הספר לעקוף אף את האיום הנקשר בדמותו של 'האחר' הערבי, תוך הבלטת ערכים הומניים ואסתטיים, המעוררים בנמען חמלה והערכה גם יחד. נוסף על כך, עלילות הספרים מציבות דמויות של ילדים, המקיימים אורח חיים יום-יומי, עם חלומות ורצונות, העשויים ליצור מכנה משותף, הזדהות ואפקט של האחדה ביניהם לבין הנמען מחד גיסא, תוך הדגשת הייחודי בחייהם, וציון הבידול והשונויות מאידך גיסא. שני הספרים נכתבו במתכונת דו-לשונית, ולטענת רודין, "שתי שפות, המופיעות זו לצד זו. כל עמוד כולל פסקה בערבית ופסקה בעברית" מייצגות דו קיום טקסטואלי. דו קיום טקסטואלי זה מאפיין את השדר העולה מתוך הסיפור, הנוגע בסוגיות של קיום המשותף ל'אחרים' (רודין, 2015: 43). על כך אוסיף ואדגיש כי דו-לשוניות זו מזמנת ריבוי נמענים וייצוג דו-כיווני, המממש את אלמנט מגמת הרב-תרבותיות הלכה למעשה³⁰. ובהתאם לדברי ל' ברץ ו'ש' זמיר (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 שוויונית משותפת, באופן שבו הקורא זוכה לחוות את ה"עצמי" ואת "האחר" גם יחד. בחלקים הבאים אציג פרשנות לספריהם של תמר ורטה-זהבי ועבד-אלסלאם יונס, המיועדים לכיתות היסוד. הסיפורים מציגים, באופן ייחודי את דמותו של 'האחר' הערבי, באמצעות יישום יסודות המאפיינים את התפיסה הרב-תרבותית בספרות ילדים, שהצגתי במבוא למאמר.

וגר חתול עם כלב: חזון השלום האוטופי בספר "רים הילדה מעין חוד"

גיבורת הספר היא רים, ילדה המתגוררת בכפר עין חוד. עין חוד הוא כפר ערבי הממוקם בקרבת חיפה, לצד כפר האמנים היהודי עין חוד. הכפר הערבי שכן במקור, במקום בו נמצא כיום הכפר עין-חוד. כפי שציין רודין, הישוב עין חוד "הוקם

28 בין הספרים הללו אפשר לציין את הספר הנחשוני 'נאדיה': סיפור של ילדה ערביה' (רון-פדר, 1985), את הספר 'סמיר ויונתן על כוכב מאדים' (כרמי, 1994) ועוד. סקירה ממפה ומפורטת של קטגוריות שונות הנכללות בספרות זו הציג רודין (2015).

29 לאחרונה, זכתה תמר ורטה-זהבי בפרס עיטור אנדרסן היוקרתי, על ספרה מנדלה: סיפור חייו של נלסון מנדלה (ורטה-זהבי, 2014), הרביעי בסדרה לבני עשרה ונוער, העוסקת בפועלם של מנהיגים ומנהיגות ברחבי העולם, הנאבקים לשוויון וצדק חברתי.

30 בהקשר זה יצוין כי גם בין ספרי נעמי שמואל לגיל הרך ולכיתות הנמוכות, אפשר למצוא ספרים דו-לשוניים. אחד מהם הוא הספר "מעיינות טגאו" (שמואל 2006), ובו סיפורו של סלומון ודרכי ההתמודדות המסורתיות של משפחתו עם תופעת החלומות הרעים הפוקדים אותו, באמצעות ביקור במעיינות הטגאו לשם רפואתו.

על ידי פליטים ערביים שברחו מכפרם [נאבקו לקבל הכרה ככפר שנים ארוכות" (רודין, 2015: 44). אציין כי מידע זה אינו חלק מעלילת הסיפור, אך הבחירה בכפר היא מגמתית מאוד. היא משמשת כרקע, המוביל את הקורא אליו, ובכל מקרה, היא משמשת תמרוך המייצג משמעות בעבור הנמען המבוגר, הקורא את הטקסט.

פירוש השם הערבי "רים" בעברית הוא איילה, ואכן, שמה של רים הולם אותה, בשל אהבתה הרבה לחיות. כאיילה קלת רגליים נחלצת רים לאסוף חיות פצועות ונטושות אל ביתה. היא משכנעת את הוריה לאסוף כלב בעל רגל שבורה (הזוכה לשם 'שאטר', שפירושו: תלמיד חרוץ), ומאוחר יותר, חתולה ג'ינג'ית קטנה שאימה מתה (הזוכה לשם סוסו).

אחת התכונות המרכזיות המאפיינות את רים, היא אפוא חמלה ואהבת החי. חשיפת תכונות הנקשרות עם הדמות המרכזית, מייצרת אצל הקורא הילד והקורא המבוגר גם יחד, הזדהות ואמפתיה ויוצרת מכנה משותף רחב, המתקשר אל שדה המשמעות האוניברסלי המחבר את הקוראים לקשר הייחודי שבין ילדים ובעלי חיים.

רים מתמודדת עם הוריה ביחס לאיסוף וטיפול בחיות: הסכמתם של ההורים אינם מידית, הן במקרה הראשון (ביחס לטיפול בכלב) ובייחוד במקרה השני (ביחס לטיפול בחתולה). האם אינה מעוניינת שהבית יהפוך ל"גן חיות" ואילו האב מזהיר את רים כי מדובר בשני סוגי חיות שאינן מסתדרות זו עם זו: "שכחת כי הכלב הוא אויבו של החתול והחתול הוא אויבו של הכלב? כך היה מאז ומתמיד" (ורטה ויונס, 1999: 10). המבוגרים מייצגים בגישתם את התפיסה המקובלת בין שני צדדים הידועים כמצויים בסכסוך, בניגוד אלגורי לחזון השלום והתקווה, המיוצג בעלילת הספר בדמות הילד. וכך סונט זוג ההורים ברים: "טיפשונת, את לא יכולה לשנות את העולם" (שם: 11). אולם, הילדה רים, באמונתה, ובחמלתה היא זו המחוללת את השינוי ומצליחה להביא את שתי החיות לחיות בשלום, ובכך, כדברי רודין (2015: 44), היא מממשת הלכה למעשה, את דברי חזון אחרית הימים, בדבר השלום האוטופי: "וְגַר זָאב עִם כְּבֶשֶׂת, וְנֶמֶר עִם גְּדִי יִרְבֹּץ, וְעֵגֶל וְכַפִּיר וְמִרְיָא יִחְדָּו, וְנֶעֶר קֶטֶן נִהְגָּ בָם" (ישעיהו י"א, ו'). בהמשך לזאת אפשר, לדעת, להסיק מתוך הספר, כי הילדים הם המקור לתקווה, הם אלה המייצגים הבטחה, ובמידה שיקפידו המבוגרים, הורים ואנשי חינוך גם יחד, לשמר בהם את אהבת האדם הטבעית, הקיימת בילדים, ואף לטפחה, הרי שזו תשגשג ותביא לידי עולם טוב יותר, לידי שלום ודו-קיום בין ברואים שונים, בין עמים שונים ותרבויות שונות.

נוסף לאהבת החיות, תחביבה השני של רים הוא צילום. בהקשר לכך, אף התמונות בספר הן צילומים ולא איורים³¹. השימוש בצילומים, חובר באופן תמטי להעצמת התחביב, ואף מגביר את תחושת האותנטיות, המתקשרת לעלילת הספר. מעניין הוא כי בפעולת הצילום מועצמת רים מכמה בחינות: ראשית, היא מוצגת כילדה-אמנית, בעלת תחביב ייחודי והסתכלות ייחודית על המציאות. שנית, בתפקודה כ'אחר' נמצאת רים בעמדת האובייקט: כאשר אנחנו מתבוננים ב'אחר', דרך העדשה הפרטית שלנו, דרך תפיסת עולמנו ואורחות חיינו, אנו נוטלים ממנו את הווייתו הייחודית. למעשה, על פי סארטר (2000), כאשר אנו מביטים ב'אחר', מבטנו מאיין אותו, והופך אותו לאובייקט. עם זאת, לאחר יש גם קיום עצמאי משלו, וכאשר הוא מתבונן בנו, הוא זה העשוי לאיין אותנו. פרדוקסלית, דווקא אותה תחושת אין, הנובעת מתוך מבטו של האחר, עשויה, על פי סארטר, לתת ל'אני' סוג של הווייה, שכן בזכות האחר, אנו זוכים להתוודע אל החוץ, אל הטבע שמחוצה לנו, וכך אנו זוכים בחירות. לרים יש מצלמה והיא מכוונת באמצעותה את מבטה אל העולם, היא מתבוננת ומביטה בעולם ובכך מושגות שתי מטרות:

- א. רים מועצמת מעמדה של אובייקט, 'אחר', מושא למבט, לעמדה של סובייקט מתבונן;
- ב. קהל הקוראים מצליח להתבונן בעצמיותו ומחוצה לה, באחר ממנו, בזכות מבטה של רים.

31 הצילומים נערכו בידי שימי נכטיילר ודניאל ורטה.

לפעמים חלומות מתגשמים³² – האמנות כבאר משאלות קסומה בספר "החלום של יוסף"

במרכז הספר "החלום של יוסף" (ורטה-זהבי ויונס, 2003) אנו פוגשים את יוסף, ילד פלסטיני אשר גר עם משפחתו במחנה הפליטים דהיישה, הממוקם מדרום-מערב לעיר בית לחם, בשטח הרשות הפלסטינית. מצבו של יוסף שולי ו'אחר' הרבה יותר מזה של רים: הווייתו אף עשויה לאיים יותר מזו של כל גיבורי הספרים שהוזכרו במאמר עד כה. עם זאת, דמותו של יוסף מצליחה לעורר בקוראים חמלה והזדהות: חלומו הוא חלום העשוי לדבר לקהל קוראים רחב: הוא רוצה, כמו שאר הילדים בדהיישה, אופניים חדשים ותקנים, כדי לרכוב עליהם בשמחה ובבטחה במרחבי סביבתו. נוסף לכך, הוא רוצה להתקבל בחברת השווים, מתוכה הוא מודר בשל חולמנותו ו'אחרותו'. למעשה, כמו כל ילד נורמטיבי, וככל אדם באשר הוא, יוסף רוצה להרגיש אהוב ומקובל. בהקשר זה הזכיר רודין את דברי ורטה-זהבי, ביחס לספרה "מולו וצגאי" (ורטה-זהבי, 2014), העוסק בתופעת הפליטים: "מטרת ספרנו-לשנות את דימויו של הפליט מאדם נחות, דוחה, לא רצוי ומאיים לאדם שאם תאזין לו תלמד ממנו המון" (משיח, 2014: 155) ואכן, יוסף אינו מייצג את טיפוס 'האחר' הערבי, לא את טיפוס הפליט חסר האונים ואף לא את טיפוס הילד הממוצע: כמו רים, הילדה מעין-חוד, הוא מפגין נטיות בלתי רגילות בראיית עולמו, המתקשרות לתשוקתו הבלתי-נלאית לציור:

אפילו כשאמא ואבא או המורה קוראים לי, אני לא שומע אותם, רק כשהם צועקים והקול שלהם מפריע לי לצייר ציורים במחשבות, אני עונה.

נוסף לכך, יוסף מתייחד ביחסו אל המבוגרים ובעיקר אל סבתו, החולקת עמו את סיפורי ילדותה. סיפורי הסבתא מייצגים את תקופת 'גן העדן האבוד', חשוב לציין כי תוכן ההתרחשויות ההיסטוריות, המהווה רקע לטקסט, אינו מופיע בספר, אך הוא מהדהד כרקע, לתיאורי הסבתא את נופי כפרה האהוב, ושולח את הקורא להרחיב את ידיעותיו במקורות חיצוניים. סבתא חולקת את זיכרונותיה עם יוסף, הילד הרגיש, האמן ומשחזרת את מראות הכפר בפניו, ואלה ניטעים מחדש בדמיונו, באמצעות תיאורים חושניים, עד כי הוא ואנו – קהל הקוראים – יכולים לראות אותם נגד עינינו ולגעת באותו עונג מופלא שאפיין 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 מסתרות מהשמש בין עלי עץ התאנה. קוטפות תאנים ירוקות. ממלאות שני ארגזים בתאנים ומביאות לכל המשפחה. יוסף יה יוסף, כמה טוב היה אז. חיינו בגן-עדן ולא ידענו שזה גן עדן.

בתחילת הסיפור חלומו של יוסף הוא, אמנם, זוג אופניים חדשים, ומה רבה אכזבתו כאשר ניסיונותיו לחבור לקבוצת הילדים במחנה הפליטים, לשם הגשמתו, מתקבלים בפרצי בוז ודחייה. מחסומים רבים עומדים בדרכו להגשמת חלומו: מחסום כלכלי ומחסום חברתי. על פי רודין (2015: 43), סיפורה של הסבתא, אשר הוא אמנם "תיאור ריאליסטי קצר של ילדותה", "נתפס על ידי יוסף כחלום" בהמשך הסיפור. וכך, חלומו האישי נמהל בתיאורה החלומי של סבתו, ואלה הופכים ביד האמן של הילד המוכשר לפרודוקט אמנותי, לציור, המאגד ביחד את שני החלומות: חלום העבר האבוד וחלום ההווה. "החלום שלי הוא לרכב על אופניים ביום קיץ עד לכפר האהוב של סבתא" כותב יוסף בתחתית הציור, אשר מזכה אותו לבסוף במקום הראשון בתחרות הציורים, ומזכה את יוצרו לזכות ב"זוג אופניים מקסימים". ראוי לשים לב כי המרחק האסתטי הנוצר בין אמן לאמנותו, ואף המרחק שנוצר בין קהל הקוראים לילד ממחנה הפליטים, דווקא הם אלה הפותחים פתח לקרבה, להתוודעות, לאמפתיה ולהכלה. המרחק מאפשר, למעשה, כינון של מכנה משותף אוניברסלי מאחד, המציג את יוסף כילד השואף לקרבה, לאהבה, לפופולריות ולהגשמת חלומות. עם זאת, נשמר בקפדנות כל העת, בידולו כ'אחר' בין 'אחרים': כיוצא דופן, חריג ומודר בנוף המקומי, כיוסף המקראי בעל החלומות, המודר בידי אחיו, נדחף לתהומות ומפי התהום עולה לגדולה כמסופר בספר בראשית (פרקים לז-מה).

32 הכותרת מבוססת על שם השיר "לפעמים חלומות מתגשמים", מילים: מירית שם-אור וקנדוג, לחן: צביקה פיק.

בהקשר לזאת, מעניין לבחון את מערכת הקשרים בין דמותו של הילד יוסף בספר לבין יוסף המקראי, במקורות היהודיים. רודין איתר קשר אינטר-טקסטואלי³³. בין יוסף המקראי לבין יוסף הילד ממחנה הפליטים דהיישה: שניהם מתוארים כיוצאי דופן על רקע סביבתם וכשקועים בחלומותיהם. רודין (2015) אזכר את חלומות יוסף המקראי וציין כי לחשיפת חלומותיו בפני אחיו מתקשר ממד של היבריס, "המקומם את אחיו עליו וגוזר עליו כליה". הוא טען בהמשך לכך כי על אותו משקל, "חלומותיו של יוסף על סוסה, אופני מירוץ וג'ונגל פרטי, מקוממים את הילדים הסובבים, שכן הם רואים בו ילד לא אמין" (שם).

בהקשר זה אני מבקשת להפנות את תשומת הלב אל הניואנסים שבעלילת הספור. אין עוררין כי הילדים מזלזלים ביוסף החולמני וכי מרבית תיאורי חלומותיו של יוסף, הם אכן חלק מ"יודי אותנטי של ילד" (רודין, 2015: 60), אך יצוין כי את הווידיוי הספציפי לגבי חלומותיו הגרנדיזויים, אין יוסף חולק עם הילדים (כמו יוסף המקראי אשר חלק את חלומותיו עם אחיו), כי אם עם קהל הקוראים בלבד, העדים לתרגומם לציורים על דף, אשר יוסף מצייר ביחידות: את החלומות שלי אני מצייר ומצייר... על הנייר יש לי סוסה, יש לי אופני מרוץ, יש לי ג'ונגל משלי... אני יודע לצייר, אני צייר!"

אני מעוניינת להצביע גם על הקשר בין דמותו של הילד יוסף לבין דמותו של יוסף בקוראן. שלא כמו יוסף המקראי, המצטייר כדמות משתנה, העוברת שלבים ושינויים (מנער תפוקים למשנה למלך), הרי ש"דמותו של יוסף בקוראן היא פשוטה, הוא מתואר כאיש צדיק וכמודל לחיקוי, מתחילת הסיפור ועד סופו" (גרסיאל, 1997: 157), במקרא גוער יעקב ביוסף על חלמו אשר חלם, ואילו בקוראן הוא מאמין לו ומעודדו. בהמשך לזה אף מושמטות מן הקוראן אפיזודות המתארות התנהגות שלילית מצד יוסף³⁴.

לטענתי, בדומה לזאת, אף דמותו של יוסף הילד בספר הילדים הנבחן להלן, מוצגת כדמות מרטירית ומעוררת חמלה ואהדה. דמות זו אינה קשורה לחטא ההיבריס ולא חטאה במאום, אלא היא מתמסרת תדיר לעיסוק טוטלי באמנות וברובדי ההווה השונים. באופן זה מצליח יוסף לעורר בקהל הקוראים, מבוגרים וילדים גם יחד, אמפתיה והזדהות עצומה. לדעתי, הבחירה בדמותו של יוסף, המתקשרת באופן אינטר-טקסטואלי הדוק למקורות יהודיים ולמקורות מן הקוראן אף היא יוצרת סוג של דיאלוג אינטר-טקסטואלי, בין-תרבותי מעשיר, השולח את הקוראים משני הצדדים להתודע אל מקורותיה של תרבות אחרת.

מוטיב המבט אף הוא בא לידי ביטוי בספר זה מזוויות שונות. "חלומו של יוסף" (ורטה-זהבי ויונס, 2003) אף הוא כספרם הקודם של השניים, מלווה בצילומים המדגימים את ההזנחה והעליבות המאפיינים את מחנה הפליטים, יחד עם עיניו הכמהות של יוסף. עיסוקו המתמשך בציור, משקף את כמיהתו לאמנות. הצילומים, אשר מעצימים את תחושת האותנטיות מותחים גשר של מודעות בין עלילת הסיפור לבין הקוראים. יסוד ההתבוננות בדמיון ובמציאות, הנגזר ממוטיב המבט, אף הוא מאפיין סיפור זה: יוסף מתבונן בסבתו בעיניו ובעיני רוחו, ורואה דרך מבטה את כמיהתה לחזור לכפרה, מבטה מתמזג במבטו על המציאות וכך הוא מצליח ליצור ציור מופלא המשלב את כמיהת הסבתא ואת כיסופיו הוא. אנו הקוראים מתוודעים אל מציאותו מתוך נקודת מבטו, המיוצגת באמצעות מבט שאף הוא מבט זוגי ומשותף לשניים: שני יוצרים, הבאים מתרבויות שונות ומאפשרים לנו באמצעות המבט והדיאלוג שמיוצר על ידיהם, לייצר מבט ודיאלוג ביחס לילד 'אחר', מתרבות 'אחרת', אשר היה עשוי להיחשב כמאיים ומודר.

33 אינטר-טקסטואליות או בין-טקסטואליות מוגדרת "שיטה ספרותית אשר שימוש בה כמוהו כקוד המאפשר – במילים ספורות – התחברות לעולם אחר, לסיפור שכבר סופר ומאיר בדרכו את הטקסט העילי" (איזיקיאל, 2012: 40, בעקבות אלקד-להמן, 2006). אלקד-להמן סברה כי השיח הספרותי הוא בין הטקסט העילי לבין רקעים שונים שאינם בהכרח טקסטים, אלא כאלה העשויים לייצג ביוגרפיה, תרבות, מגדר ופסיכולוגיה. המגמה הרווחת כיום היא לעודד את הקורא הצעיר והבוגר כאחת לפעולה אקטיבית של יצירת מארגי קשר בין טקסט הנקרא המרכזי לבין עולמות טקסט קיימים בעבר ובהווה, כאשר 'ההתכתבות' הנוצרת בין הטקסטים השונים מעשירה את חוויית הלמידה וההבנה של הטקסט והקשריו. להרחבה בנושא זה ראו אלקד-להמן, 2006.

34 להרחבה ראו גרסיאל (1997).

באופן סימבולי מאוד, ציורו המופלא של יוסף אינו מופיע כאובייקט המתועד בעדשת המצלמה, ובכך ניטלת מאיתנו האפשרות להתייחס אליו כאובייקט ולאייץ אותו במבטנו. בדומה לכך, תיאורי המציאות הריאליסטית-חלומית של הסבתא, אינם זוכים לקונקרטיזציה מצולמת, העשויה לאייץ אותם. בדרך זו, אלה נשארים בגדר סובייקט המתקשר לזיכרון קסום. ובדומה לקשר הנוצר בין תיאורי מציאות זו לבין היסוד המדמה-החלומי במחשבותיו של יוסף, הם נותרים אף במחשבותינו כדימוי וכחלום.

הותרת הדברים בתור דימוי מרחיקה את הקרוא היהודי מן האיום, אשר יש בכוחם להיות, מחד גיסא, ומאידך גיסא, כך נחשפים בפניו, באופן מקרב, אובדנה, כמיהתה וחלומה של תרבות אחרת.

סיכום

מאמר זה הוא מחקר חלוץ בחקר ביטוי תפיסת הרב-תרבותיות בספרות ילדים עברית עכשווית. במאמר רקע תאורטי לתפיסה זו, בהקשר לתחומי החינוך והספרות הילדים. מתוך כך, נבחן במאמר אופן הביטוי של תפיסה זו ביצירות בספרות עברית עכשווית לילדים. במרכז הפרשנות הספרותית במאמר שתי קבוצות של יצירות בספרות ילדים הישראלית העכשווית, המשקפות מגמות רב-תרבותיות: שני ספרי ילדים מאת נעמי שמואל, ובהם ייצוג דמות ה'אחר' על רקע עדתי ("אבא חום", "דסטה ואני") ושני ספרים מאת תמר ורטה-זהבי ועבד-אלסלאם יונס ("רים הילדה מעין חוד" ו"חלומה של יוסף") ובהם אפשר למצוא ייצוג 'אחרות' על רקע לאום. בחינת ייצוגיהם של הילד העולה מאתיופיה, בספרי שמואל ושל הילד הערבי בספרי ורטה-זהבי ויונס, נערכה מתוך מגמה להצביע על אסטרטגיות ייצוג ועיצוב, שבהן נערך שימוש לשם שילוב מסרים הנוגעים למגמות התפיסה הרב-תרבותית, הנושאת על דגלה את ערכי הדיאלוג בין ה'אני' לבין 'אחר', כמו גם החירות והשוויון בין קבוצות תרבותיות שונות, המתקיימות בכפיפה אחת. מגמות אלה, אשר לא נחקרו דיין בתחום ספרות הילדים העברית, הן תחום משמעותי ומרכזי בחקר הסוציולוגיה והספרות העולמית, המיועדת למבוגרים, לילדים ולנוער. במאמר עולה כי בשונה מהעבר, בספרות הישראלית העכשווית משתקפת נטייה לייצוג רב-תרבותי מגוון, באמצעות אסטרטגיות נרטיביות, עיצוביות ובאפשרויות אילוסטרציה מגוונות. המגמה היא לקרב את קהל הנמענים, ילדים ומבוגרים, ל'אחר', השונה על רקע עדה ולאום. טענתי המרכזית היא כי ספרים אלה משקפים את הרבגוניות התרבותית בחברה הישראלית, בשמשם 'תיבת תהודה' להשמעת קולו השותק-מושק של האחר. גם הפעולה הפרשנית ההשוואתית במאמר מבקשת ליישם עמדת האזנה סובלנית לטקסטים הספרותיים, ולדינמיקת היחסים, הנרקמת בין קבוצות הספרים המוצגות במהלך קריאה זו.

רשימת המקורות

מקורות ראשוניים

- גולדברג, ל' (2003). *מוקדם ומאוחר: מבחר שירים 1970-1931*. בני ברק: ספריית פועלים.
 וולמן, ש' (1994) *בגלל אופנוע אדום*. תל אביב: שוקן.
 ורטה-זהבי, ת' ויונס, ע' (1999). *רים הילדה מעין חוד*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
 ורטה-זהבי, ת' ויונס, ע' (2003). *חלומו של יוסף*. תל אביב: הוצאת עם עובד.
 ורטה, זהבי, ת' (2014). *מולו וצגאי*. אור יהודה: כנרת.
 ורטה-זהבי, ת' (2014) *מנדלה: סיפור חייו של נלסון מנדלה*. תל אביב: עם עובד.
 חכם, ר' (2013). *הנעליים הישנות של אדון מיאנסה*. יבנה: מועדון תרבות.
 כהן, ח' (1998) *ילד של שוקולד*. בני ברק: ספריית פועלים.
 כרמי, ד' (1994). *סמיר ויונתן על כוכב מאדים*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
 מדהני-גבייאו, ט' (2014). *הצמות של למלם*. ראשון לציון: אוריון.
 שמאלי, א' (1937). *בני היורה*. ירושלים: תיבת נח.
 שמואל, נ' (1991). *אבא חום*. גבעתיים: מסדה.
 שמואל, נ' (1994). *דסטה ואני*. פתח-תקווה: לי-לך.
 שמואל, נ' (2000). *ילדת הקשת בענן*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
 שמואל, נ' (2006) *מעיינות טגאו*. ירושלים: הדר תעשיות דפוס בע"מ.
 שמואל, נ' (2015) *בטן מלאה דמעות*. חיפה: פרדס.
 רון, ע' (2014). *מפלצת הילדים הטובה גינדון*. יהוד: אופיר ביכורים.
 רון-פדר, ג' (1985). *נאדיה: סיפורה של תלמידה ערביה*. בן שמן: מודן.

מקורות משניים

- אדלשטיין, א' (2012). שינוי תרבותי, תרבות ורצח נשים בקרב יוצאי אתיופיה בישראל. *סוגיות חברתיות בישראל: כתב עת לנושאי חברה* 14, 173-178.
 אופק, א' (1978). *תנו להם ספרים: פרקי ספרות ילדים*. תל אביב: ספריית פועלים.
 איזיקיאל, ש' (2012). אינטר טקסטואליות ככלי לטיפוח חשיבה ביקורתית, בתוך: *במעגלי חינוך: מחקר, עיון ויצירה* 2, 39-51.
 אלק-להמן, א' (2006). *הקסם שבקשר: אינטר טקסט, קריאה ופיתוח חשיבה*. תל אביב: מכון מופ"ת.
 בובר, מ' (2013). *אני ואתה*. ירושלים: מוסד ביאליק.
 בכטין, מ' (2007). *צורת הזמן והכרונוטופ ברומן*. אור יהודה: דביר.
 בן-עזר, ג' (1992). *כמו אור בכד: עלייתם וקליטתם של יהודי אתיופיה*. ירושלים: ראובן מס.
 ברגמן, ש"ה (1996). *הפילוסופיה הדיאלוגית מקירקיגור ועד בובר*. ירושלים: מוסד ביאליק.
 ברוך, מ' (1991). *ילד אז, ילד עכשיו: עיון משווה בספרות ילדים*. תל אביב: פועלים.
 ברץ, ל' וזמיר, ש' (2010). ספרות ילדים ברו-לשון עברית ואמהרית כאמצעי לאריגת זהות. *הד האולפן החדש*, 9, 52-59.
 גורביץ', ז' (1992). *על המקום*. תל אביב: עם עובד.
 גירץ, ק' (1990). *פרשנות של תרבויות*. ירושלים: כתר.
 גלדי, ב' (2009). *חינוך לרב תרבותיות במדינת ישראל – מציאות או חזון?* *עט השדה*, 3, 11-16.
 גובר, ר', מרום י' (1997). *מפגשים עם טקסטים: קוראים טקסט ספרותי: מדריך למורה לבית הספר היסודי ממלכתי*. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט ירושלים.

- גרסיאל, ב' (1997). מחזור סיפורי יוסף במקרא ובקוראן : עיון ספרותי משווה. בית מקרא 42, ב 155-170.
- דר, י', שטיימן, י', לבנת, ח' וקוגמן, ט' (2007). *ברוח הזמן: החזרת ספרות הילדים להקשרה ההיסטורי-תרבותי*. תל אביב: מכון מופ"ת.
- וולצר, מ' (1999), *על הסוכלנות*. תל אביב: משרד הביטחון.
- יונה, י' (2005). *בזכות ההבדל: הפרויקט הרב-תרבותי בישראל*. תל אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- ישראל, ל' (1999). הגעגועים לארץ ישראל והמסע אליה. *אתר מט"ח*, אוחד מן האינטרנט ב-25 במאי 2015: <http://lib.cet.ac.il/pages/item.asp?item=7254>
- כהן, א' (1985). *פנים מכוערות במראה: השתקפות הסכסוך היהודי-ערבי בספרות הילדים העברית*. תל אביב: רשפים.
- כהנא, י' (1977). *אחים שחורים*. תל אביב: ספריית פועלים.
- מאוטנר, מ', שגיא א' ושמיר, ר' (1998). הרהורים על רב תרבותיות בישראל. בתוך מ' מאוטנר א' שגיא ור' שמיר (עורכים), *רב תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית* (עמ' 67-76). תל אביב: רמות.
- משונים, ג' (1999). *סוציולוגיה*. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- משיח, ס' (2000). *ילדות ולאומיות: דיוקן ילדות מדומיינת בספרות העברית לילדים 1948-1790*. תל אביב: צ'ריקובר.
- משיח, ס' (2014א). פוליטיקה בספרות ילדים ונוער: ספרות רדיקלית ואקטיביסטית. *ספרות ילדים ונוער*, 137, 78-97.
- משיח, ס' (2014ב). תמר ורטה-זהבי – סופרת ילדים רדיקלית אקטיביסטית. *ספרות ילדים ונוער*, 151-155.
- סארטר, ז"פ (2007). *המבט*. תל אביב: רסלינג.
- סלמון ה' וקפלן ס' (1998). *יהודי אתיופיה: ביבליוגרפיה מוארת*. ירושלים: מכון יד בן-צבי.
- סלומון ג' (2000). רשומון זה לא רק סרט. פנים 15, 40-46.
- סצ'רדוטי, י' (2000). *ביחד וכל אחד לחוד: על נמען מבוגר ונמען ילד בשיח ספרות הילדים*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- פרדקין, נ' (1998). על יחסי ערבים-יהודים כפי שהם מתוארים בספרות הילדים העברית בשנים האחרונות. *במכללה*, 9, 35-46.
- פרלסון, ע' (2000). "אנחנו" ו"הם": היחס לאחר בספרות הילדים העכשווית. *עולם קטן*, 1, 177-184.
- קרן-יער, ד' (2007). *סופרות ומשוררות כותבות לילדים: קריאה פוסט-קולוניאליסטית ופמיניסטית בספרות ילדים עברית*. תל אביב: רסלינג.
- רגב, מ' (1984). דמות הערבי בספרי ילדים ישראליים. בתוך *מדריך קצר לספרות ילדים*. ירושלים: כנה.
- רגב, מ' (1968). *פרקי קריאה על ספרות ילדים*. תל אביב: חמו"ל.
- רודין, ש' (2015). דמות הערבי בספרות הישראלית לילדים ולנוער: 1985-2015. *ספרות ילדים ונוער*, 138, 29-61.
- שוקרון-גריין, ר' (2006). להשמיע את קולו של האחר. *ספרות ילדים ונוער*, 124, 18-21.
- שמואל, נ' (2001). ילדת הקשת בענן. *ספרות ילדים ונוער*, 28(29), 31-33.
- שמואל, נ' (2015). מעברים ולא פערים: קליטת יוצאי אתיופיה במערכת החינוך. *גילוי דעת*, 8, 137-145.
- תדמור, י' (2003). עקרונות בחינוך לגישה רב-תרבותית. בתוך: *אקדמות – כתב-עת של לומדי "בית מורשה"*, 13: 182-169.
- גונן-תור, ר' (1997). ספר ילדים מאויר איננו טקסט מלווה בתמונות. *ספרות ילדים ונוער*, 4(23), 1-10.

Bhabha, H', K' (1990). "DissemiNation: Time, Narrative, and the Margins of Modern Nation", in: *Nation and Narration*. London & New York: Routledge. pp. 291-322.

Banks, J.A. (1995). Multicultural Education: Its Effects on Students' Racial and Gender Role Attitudes. In J.A. Banks & C.A.M Banks (Eds.), *Handbook of Research of Multicultural education* (pp. 617-627). N.Y: Macmillan Publishing.

- Gay, G. (1995). Curriculum Theory and Multicultural Education. In J.A. Banks & C.A.M. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 24-43). N.Y: Macmillan Publishing.
- Bercovitch, S. (1999). Discovering America: A Cross-Cultural Perspective. In B. Stanford & Wolfgang I. (Eds), *The Traslatability of Cultures: Figurations of the Space Between*. (pp. 147-169). Stanford: Stanford University Press.
- Robinson, J. (2013) Critical Approaches to Multicultural Children's Literature in the Elementary Classroom: Challenging Pedagogies of Silence. *New England Reading Association Journal*, 48, 2, 43.
- Walzer, M. (1995). Education, Democratic Citizenship and Multiculturalism. *Journal of the Philosophy of Education*, 29(2), 181-189.
- Wurzle, J. (1988). Multiculturalism and Multicultural Education. In J.S. Wurzle (Ed.), *Toward Multiculturalism: A Reader in Multicultural Education* (pp.1-11). Maine: Intercultural Press.

