

ספרות ילדים ונוער

חוברת 133

תמוז תשע"ב - יולי 2012



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

המערכת: ד"ר סלינה משיח (עורכת), פרופ' מירי ברוך (יועצת מדעית),
ד"ר בתיה מעוז, רננה גרין-שוקרון
המייסד והעורך הראשון: גרשון ברגסון ז"ל

כתובת המערכת: המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין, רח' מעגל בית המדרש 7,
ת"ד 3578, בית הכרם, ירושלים 91035
טל': 02-6558179
syeladim@dyellin.ac.il

עיצוב הכריכה: ניצן בר
עימוד והדפסה: הדפסיה בע"מ

© כל הזכויות שמורות

ISSN 0334 - 276 X

תכּן העניינים

5 ואולי הקדמה
ד"ר סלינה משיח

לזכרם

9 ש. שפרה ז"ל: לחיות את הימים הרחוקים ההם
ד"ר סמדר פלק-פרץ

עיון ומחקר

15 דוד ילין - יליד שאיננו "צבר": על מיתוס קולקטיבי ועל שונות תרבותית.
ד"ר סלינה משיח

31 אוטוביוגרפיה (גם) לבני נעורים - ספרה של עלית אולשטיין
"תנורי טרה קוטה בעיר כבושה, סיפורה של ילדה קטנה"
פרופ' אילנה אלקד-להמן

48 ציוריו של אילקס בלר: מחוזות הילדות בעיירה שבפולין בשיר ובציור.
סבינה שביד

56 "אל תסתגרי רק מפני שאת אישה": על פמיניזם רדיקלי, ליברלי ומטריאליסטי
ברומן נשים קטנות ללואיזה מיי אלקוט
ד"ר שי רודין

ספרים וסופרים: רשימות ורשמים

79 חשיפה לצפון - על הפופולריות של בילבי והמומינים בישראל
דנה כספי

סיפור תערוכה

87 "פתחו את השער", "נסע אל השדה": תרצה טנאי ומיכל אפרת,
מוזיאון אורי ורמי נחשתן, אשדות יעקב (מאוחד)
סבינה שביד

ביקורת

93 "מסע קרפצון אל העיר הגדולה" לרות צרפתי: הסיפור המשלי או המשל הספרותי
הרצליה רז

97 סודות כמוסים: על ספרה של נגה מרון - "אהלן, ארז - בידידות, חירות"
ד"ר משה גרנות

מלי מילים: מילת ביכורים

101 דגיג קט

103 הבקר

105 ילד ואמו
דוד ילין

109 ממדף הספרים
רננה גרין-שוקרון

ואולי הקדמה

"הו אַתָּה יְלָד" - משיבה אלינו המשוררת והמתרגמת ש. שפרה ז"ל, את רוח שיר הערש בלחש קסם קורי שינה:

**"יְלָד, יוֹשֵׁב הַבַּיִת הָאֶפֶל',
הֲלֹא יֵצֵאתָ, רְאִיתָ אֹר שְׁמֶשׁ.
לָמָּה תִּבְכֶּה, לָמָּה תִּצְרַח?"**

קול הקדומים בן ארבעת אלפי השנים של אַם, המבקשת ליישן את ילדה, משמש תזכורת לקיומו של דחף ספונטני ובראשיתי, לְקִסּוֹם לילד באמצעות כְּשָׁף, שיר וסיפור, כאותו בדל סיפור, המשוקע בשיר ערש שוֹמְרֵי. בניסיון אחרון לשדל את בנה שיישן, לוחשת האם אגדה משעשעת בדבר אֵלִים ובני אדם, הרוכבים על גב חיות ואביזורים: על גב גדי, שָׁה וחמור רָכֵב אֵל חיות הבר והבָּקָר. אלת השיכר רכבה על חבית שיכר, אשת האיכר ואשת הרועה רכבו על אשר להן, ולבסוף – כשיר צביר והומוריסטי בן זמננו, רָכֵב המטאטא על כפות התמר אשר לו:

**"מְטֵאטֵא הַבַּיִת רָכֵב עַל הַתָּמָר,
יְחֹרֵי תָמָר, בְּפוֹרִים, הֲבִיא
וְאֵתָה שָׁכֵב וַיִּשָּׁן!"**

ספרות הילדים העכשווית המהווה חוליה, שראשיתה בקדמת דנא, משמשת בחוברת זו – כבוקדמותיה – מושא לביטוי, להגות ולמחקר. כבעבר, היא מוגשת לקוראיה בהוקרה,

בכל עת,
ומעט לעת.

שלכם,
סלינה משיח

לזכרם

ש. שפרה: לחיות את הימים הרחוקים ההם

ד"ר סמדר פלק-פרץ



"מתי ממתנים לי חשופי

כתפיים בגופיות אפורות מתחננים

לחיבוק... " (מתוך: "משי לחשת ליי", 2007, ע' 153)

שפרה שיפמן (1931-2012)

האחיזה במוות בעודה בחיים והערגה אליו הינם מאפיינים דומיננטיים ביצירתה המגוונת של המשוררת-סופרת ש. שפרה.

שפרה שמואלביץ' לבית שיפמן, המוכרת לקהל הקוראים בשם העט ש. שפרה, הינה יוצרת רב-גונית, אשר עסקה אף בהוראה, תרגום וחקר הספרות. שפרה הלכה בחודש פברואר האחרון לעולמה, לאחר מחלה ממושכת, כאשר היא מותירה אחריה מפעל ספרותי-מחקרי מגוון ועשיר, מורשת לקהל הקוראים הבוגר והצעיר. שפרה, בת למשפחה דתית ירושלמית ותיקה, נולדה בתל אביב בשנת 1931 ושימשה במשך שנים כמורה בבתי ספר, תוך שהמשיכה את דרכו של אביה, אשר היה מראשוני המורים בארץ-ישראל.

בנוסף להשכלה הפדגוגית, אותה רכשה במכללת לוינסקי, למדה שפרה ספרות עברית, פילוסופיה יהודית וקבלה באוניברסיטת העברית בירושלים, וכן סיימה בהצטיינות¹ לימודי תואר ראשון בספרות ובחינוך באוניברסיטת תל-אביב. בהמשך דרכה למדה שומרית ואכדית באוניברסיטת בר-אילן. שיריה הראשונים החלו להראות אור בכתבי עת ובעיתונים שונים ("הארץ", "הבוקר", "מחברות לספרות") בשנות החמישים המוקדמות (55-1952), ונערכו בידי המשורר יונתן רטוש. כעשור מעת פרסומם זכו שירים אלה לקיבוץ בשני ספריה הראשונים: "שיר אישה" (הוצאת מחברות לספרות, 1962) ו"הצעד הבא" (הוצאת מחברות לספרות, 1968). עם חלוף השנים ראו אור כארבעה קבצי שירה נוספים: "שירי מדבר" (הקיבוץ המאוחד, 1971), "חצבים נרות נשמה" (עם עובד, 1985) אישה שמתאמנת בלחיות (זמורה-ביתן, 2001) ו"משי לחשת ליי" (זמורה ביתן, 2007).

1 את בחינותיה המירה בעבודות ומאחת מהן – שעסקה בפרשנות לסיפורי ניסים אלוני – צמח ספרה **בין תנור לברכה** (1981, הוצאת פרוזה). ש. שפרה מעידה על חשיבות עבודה זו בעיצוב המשך דרכה הספרותית והמחקרית במילים הבאות: "הגעתי למיתוסים דרך העיסוק שלי בסיפורים של ניסים אלוני. בדקתי את הרבדים הסמליים של סיפוריו, והגעתי לסיפור "להיות אופה", שבו המאפייה במרכז ובתוך התנור משוקע גופה של "סולטנה". הלכתי לבדוק את המיתוסים, ואז מצאתי את המוטיב של האלה "תיאמת" שמגופה נברא העולם, המשכתי לחפש ואז גיליתי את עצמי." מתוך ראיון שנערך עם ש. שפרה בפסיפס 44, 2000, ע' 20-22.

בשירה נתנה שפרה ביטוי נרחב להווייתה הנשית, כאשר היא משלבת ברבים מהם נושאים ומוטיבים, השאובים מתחומי מחקרה ותרגומיה בספרות השומרית והאכדית. אלה מצאו את ביטויים אף בספר הפרוזה שהוציאה לאור בשנת 1994, "רחוב החול". לטענת יפה ברלוביץ', ארכיטיפ איננה-הגיבורה הנשית-מיתית, היורדת אל השאול, מהווה בספר זה גורם "המנתב את דיוקן האישה" ו"בונה את המקום הסיפורי"².

מפעלה רב החשיבות בתחום ספרות המזרח הקדום, הוא הספר **בימים הרחוקים ההם - אנתולוגיה משירת המזרח הקדום** (הוצאת עם עובד, 1996), עליו עמלה כתריסר שנים יחד עם האשורולוג, פרופ' יעקב קליין, מאוניברסיטת בר-אילן. הספר כולל מיתוסים, אפוסים, תפילות, שירי אהבה קדומים, קינות, שירי ערש, מזמורים, תפילות, ספרות חוכמה ועוד, ממיטב ספרות המזרח השומרית והאכדית. בין השאר כולל הספר מעלילות הגיבור השומרי גילגמש ומסיפורי מיתוס הבריאה הבבלי: 'אנומה אליש' המתחיל בזיווג בין אלים, נמשך במלחמה ובמוות, שמתוכו מתחוללת צמיחה חדשה, צמיחתו של עולמנו-עולם בני האדם.



חרף העובדה שש. שפרה לא הייתה לאם, חשפה אותה עבודתה רבת השנים כמורה וכמתכנתת תוכניות לימודים, אל הילדים ואל בני הנוער, והיותה גורם משמעותי, בקרוב הצעירים לתרבות המסופוטומית. מתוך רוח זו חיברה ש. שפרה את הספר **מעלילות ראשית עד מלכים ונביאים - מקורות חוץ לתוכנית הלימודים החדשה במקרא** (תשס"ג 2003), וכן עיבדה מספר מקורות מתוך ספרות זו לסיפורי ילדים: **עלילות גלגמש: סיפור הידידות בין גלגמש המלך וידידו אנכידו** - ספר המגולל את עלילתיו האגדתיות של המלך השומרי גילגמש. הספר ראה אור בליווי רישומי האמן מנשה קדישמן, וציורים שנעשו בידי אימו של האמן, בלהה קדישמן (תש"ס 2000). הספר זיכה את

2 ברלוביץ' יפה. "אישה מקום מיתוס" מתוך **עיתון 77**, גיליון 175-176, ע' 10-13.

ש. שפרה ב"פרס אנדרסן" וב"פרס זאב". בהמשך פרסמה את הספר **עלילות אנזו הנשר הגדול: שלושה סיפורים ממסופוטמיה** - בהן מככב אנזו היצור האגדי, שחציו נשר וחציו אריה על רקע ציוריה המרהיבים של כריסטינה קדמון (עם עובד, 2009).³

ימים ספורים טרם מותה של ש. שפרה ראה, אור ספרה האחרון לילדים ולבני נוער: **עלילות איננה-אישתר בשאלו**. הספר המגולל את עלילותיה הטראגיים של אלת האהבה והמלחמה איננה-אישתר ואל הפיריון דומוזי-תמוז מלווה אף הוא בציוריה של כריסטינה קדמון (עם עובד, 2012).

ש. שפרה ביקשה לאחוז בידי הקוראים, מבוגרים וילדים כאחד, ולהוביל אותם אל מחוזות עלומים שאינם עוד, לתת בידם מפתח קסמים אל אותם הימים הרחוקים ההם. היא ביקשה להביע בשירה וביצירתה הפרוזאית והמחקרית אמיתות יסוד היוצרות גשר בין העבר להווה, בין המוות לחיים. כך היא מעידה בראיון שהעניקה לחיה שחם:

"השאלות העולות מן המיתוסים אינן שונות מן השאלות שמעלה הפילוסופיה: הפתרונות הם אחרים. אך, השאלות רלוונטיות תמיד, שכן השאלות נצחיות."⁴

כפי שהדבר בא לידי ביטוי בשם אחד מספריה: **אישה המתאמנת בלחיות**, התאמנה המשוררת ש. שפרה, כל ימיה, בשאלת שאלות ובניסיון לתת מענה לסוגיות הנוגעות לחיים ולמוות, לתשוקה ולדעיכה - וכל זאת, מתוך פרספקטיבה נשית ייחודית. בעטה ביקשה לחפון מפתחות אלה ולהפקידם ביד קוראיה, על מנת שיוכלו בעצם מעשה הקריאה, לזכות בחיי נצח: בחיבור שמימי אל מקורות האנושות ואל ערש התרבות.

3 "הציירת כריסטינה קדמון נתנה מבע לקסמם של הסיפורים בהשראת האמנות העתיקה של המזרח הקדום, תוך כדי שימוש בטכניקה ייחודית: שילוב צבע שמן, פסטל עם שעווה וקולאז' לכדי אחדות נפלאה" - מתוך: עטיפת הספר (עם עובד, 2009).

4 ש. שפרה מתוך ראיון לחיה שחם בתוך: **אפיריון**, 34, 1994, ע' 27-31.

עיון ומחקר

דוד ילין - יליד שאיננו "צבר": על מיתוס קולקטיבי ועל שונות

תרבותית

ד"ר סלינה משיח

א. מבוא

יש והלשון, בתוכה הדימוי והמטאפורה, רוקמת סיפור (מיתוס) הממסך את המציאות הממשית, וחרף זאת הוא נתפס כאמת טוטלית ומוחלטת. סיפור-על כדוגמת מיתוס ה"ילדות", שכבש את תודעת התרבות המערבית בעת המודרנית (משיח, 2000), או מיתוס ה"צבר" (אלמוג, 1997), עשויים להדגים את האופן בו המיתוס משרת את התודעה הקולקטיבית, המאמינה שהסיפור משקף מציאות אקטואלית ומצויה, אף בהיותו ביטוי למציאות רצויה.

מיתוס ה"צבר" נפוץ בישראל בין השנים 1930-1960 ובמרכזו יליד הארץ (ומי שהיגר אליה בילדותו), שהתחנך במסגרות החינוך הפורמליות והבלתי פורמליות של תנועת הפועלים (אלמוג, 1997, 13). באמצעות "מידול המציאות האנושית" בלשונו של ההיסטוריון יעקב שביט (שביט, תשנ"ח, 162), נדמתה קבוצת מיעוט ששיעורה בקרב האוכלוסייה לא עלה על 10% (אלמוג, 1997, 14), לדגם מופתי שביטא, כביכול, את הנורמות הערכיות ואת כללי ההתנהגות של כל הילידים, בני ארץ ישראל ה"טבעיים". סיפורה של קבוצת מיעוט נחשקת ומופתית זו היה לדומיננטה תרבותית, שעמעמה את קיומה של שונות חברתית/תרבותית ובתוכה את סיפורם של ילידי הארץ, שאורח חייהם לא שיקף בהכרח את הנורמות שהופצו באמצעות המיתוס.

הסיפור אודות הולדת ה"צבר", יליד הארץ השורשי דובר העברית, פטריוט, חסון ואמיץ, אוהב אדמה וטבע ונכון ללחימה ולהקרבה עצמית, ביטא את דגם הצעיר הרצוי והראוי לחיקוי, ובה בשעה שימש ערכת הפעלה פוליטית, שנועדה לגייס את הכלל לעגלת האידיאלים הערכיים של ההוגים ורוקמי הדגם המופתי: סופרים, אנשי ציבור, מורים ומחנכים שעיצבו את תכניות הלימוד והיו לסוכני תרבות בשירות הלאומיות. לאור העובדה שקבוצת ה"צברים" הייתה בגדר מיעוט בקרב אוכלוסיית הצעירים בארץ, נותרה בעינה השאלה אלו ערכים ונורמות תרבותיות ייצג הרוב, שלא נכלל באותו הדגם? מה היה הפער בין המיתוס ובין המציאות, בין הסיפור הדומיננטי אשר שרטט דיוקן לילד/ה ולנער/ה הרצויים, ובין דיוקנאות בני הנוער המצויים אך ה"חבויים"? ובמילים אחרות: מה היו הנורמות והערכים של בני הארץ שייצגו שונות תרבותית, אשר הסיפור הקולקטיבי לא נדרש לו?

בחקר דמותו של המחנך, הבלשן, הסופר ואיש הציבור דוד ילין (1864-1941), בן הארץ (דור שלישי בירושלים) ודובר עברית, אבקש לעמוד על זהותו של יליד הארץ "הקמאי" שנולד, גדל ופעל בה טרם שנפוץ הדגם התרבותי והפוליטי של ה"צבר" המיתולוגי. בשרטוט הדיוקן למי שבגברותו כאיש חינוך וכלוחם קנאי ללשון העברית, לא נשף בגחלי האידיאולוגיה שהזינה את דמות ה"צבר",

אבקש לעמוד על סגולות יליד הארץ, אשר הוא ורבים מבני דורו וממשיכיהם - דור הבנים והבנות, היו "גידולים טבעיים" לאדמתה, אך התייחדו בשונותם החברתית והתרבותית: באמונותיהם, בערכיהם ובתפיסת עולמם. הנחת המחקר היא שנורמות תרבותיות מחלחלות ומונחלות לדור הבנים, ואין דרכן להתפוגג ולהתאדות באחת. אפשר על כן, שניתן יהיה להציע שדוד ילין ועמיתיו שיקפו שונות תרבותית, שהמשיכה להתקיים בארץ ישראל בקרב קבוצות ילידי הארץ, בניהם ומי שהיגרו אליה, גם לאחר שנערכה פוליטיזציה של בני הנעורים, באמצעות המיתוס הדומיננטי המוכר כמיתוס ה"צבר". את הייחוד התרבותי הזה אבקש לבחון, באמצעות דמותו של יליד הארץ - דוד ילין.

ב. יליד וקוסמופוליט

אוריאל אופק, חוקר ספרות הילדים תיאר את דוד ילין כ"ראשון הסופרים ה'צברים'... הסופר הראשון שכתב יצירות לילדי ארץ ישראל" (אופק, 1985, 303). אין זאת, אלא, שבתיאור ילין כ"צבר", התכוון אופק לעובדה, שילין נולד והתחנך בארץ ישראל ולא באירופה, אך בתוך כך ייחס לו גם את תכונות הדומיננטה התרבותית הקולקטיבית, שנוסחה מאוחר יותר, ואשר לא ייצגה את דוד ילין ואת בני דורו, ילידי הארץ הראשונים, ה"קמאיים".

בן לדור שלישי בירושלים, נולד דוד ילין ליהושע יעלין, שאביו עלה לישראל בשנת תקצ"ד מפולין, ולאם שאביה יליד בגדד (שרח בת שלמה לבית יחזקאל יהודה מבגדד). כך התחנך על ברכי האידש והערבית, ועל מורשת התרבות האשכנזית והספרדית גם יחד.

בהקדמה משנת תרפ"ד (1924) לספר הזיכרונות שחיבר האב יהושע ילין, ("זכרונות לבן ירושלים", תקצ"ד - תרע"ח), תיאר ילין את תולדות חייו הפרטיים של האב כמראה, המשקפת את החברה ואת התקופה כולה. דומה שהרוח העולה מתוך חיי האב, עשויה לשפוך אור אף על התקופה בה חי ופעל הבן: "כי בכל היותו ספר הקורות לאיש יחיד, קורות אלה קשורים ואחוזים בתולדות הישוב בכלל, ומעורים הם בחיי הצבור הארץ ישראלי... בהיותו הוא הראשון ליהודי ארץ ישראל לעסוק בעבודת האדמה, אחד הראשונים הבונים מחוץ לחומת ירושלים, והאשכנזי הראשון למסור את בנו לבית ספר חדיש" (ילין, תשנ"א, ללא ציון עמוד). דוד ילין בוחר, אפוא, להאיר שלשה היבטים מרכזיים בחיי האב: "גאולת" הקרקע ועבודת האדמה, ובלשונו של האב: "בידי מי אשר אש אהבתם וחבתם לאדמת ארץ אבותינו בערה בקרבם" (שם; שם; 66), יוזמה, חלוציות והתיישבות (ייסוד שכונות כ"נחלת שבעה" ו"מאה שערים" בירושלים), מודרניזם והשכלה. ילין האב, "נתין אוסטריה, 'חוסה' בצל ממשלת אנגליה, קיבל אחרי כן את הנתונים העות'מאנית והיה לחבר העריה הירושלמית" (דינור, 1972, י'), נשא ונתן עם השלטונות ואף הרבה לצאת את הארץ. בשנת תרכ"ו (1861), נסע יהושע ילין ללונדון, להשיג מימון לצורך רכישת הקרקעות ב"מוצא" (ילין, תשנ"א, 44), ובשנת תרמ"א (1881) נסע להודו לבקש עזרה כלכלית מבני משפחתו. באהבת המסע ביקר ילין האב גם בהולנד, ברוסיה ובפולין, וכל זאת בשנים בהן ניתן היה לשער שארץ ישראל-פלסטינה היא מקום נידח ומבודד, אשר חמור וגמל משמשים לה רכב וספינה ואשר יושביה, שזה מקרוב התיישבו בה, לא יבקשו לצאת אותה.

מעניינת החשיבות שילין האב ייחס להשכלה כללית, הפורצת את מסגרות החינוך הדתי, המסורתי והמסותר. הוא ביקש לייעד לבנו עתיד נאור כדוגמת זה של צעירי הנוצרים היוונים, או הארמנים בירושלים, שדיברו ערבית וגם צרפתית "שבעזרתן השיגו כולם משרות טובות במשכורות הגונות בכל בתי המשפט והמוסדות של הממשלה, וגם בבתי המסחר הגדולים של האירופים בארצנו ובמצרים" (שם; שם; 130). השליטה בשפות אירופאיות, מעבר לידיעת השפה העברית והערבית (שפת המדינה), יש בה כדי להעיד על תפיסת עולם המבקשת להשתלב במרחב הגיאוגרפי ובתוך כך, להיפתח גם לעולם התרבות המערבי והמודרני. יהושע ילין ביקש שבנו יוכל "ללכת לאירופה ולהיכנס לאיזה בי"ס גבוה להשתלם במדעים, ולבור לו איזה מקצוע שעל ידו יוכל אחר כך למצוא דרכו בחיים בכבוד, ולא יהיה 'תועה בדרכי החיים' כשאר בני גילו אשר בירושלים" (שם; שם). רוח הלאומיות ה"גמישה" והאל-מקומית נאצלה על הבן, דוד ילין, שלמד בילדותו ב"חדר" ובישיבת "עץ חיים", אך זכה גם למורים פרטיים שלימדוהו צרפתית, גרמנית וערבית ספרותית. ברוח המשאלה הנאורה של האב, נסע דוד ילין בן השבע-עשרה ללונדון, על מנת לקבל את תמיכת בני משפחתו, שהיו אמורים לעזור לו להשתלב בלימודים גבוהים באוניברסיטה בלונדון. התמיכה לא ניתנה וילין חזר לירושלים, אל בית הספר "התורה והמלאכה" מיסודה של חברת כ"ח ובהנהלתו של ניסים בכר. לימים, יממש אבינועם, בנו של דוד ילין, משאלת לב דומה, יסיים את חוק לימודיו באוניברסיטת קמברידג' וישוב לארץ.

ראשוניותו וחדשנותו של בית הספר "התורה והמלאכה" שנפתח בירושלים בשנת תרמ"ב (1882), בתכנית לימודים ליברלית, שהעניקה לתלמידיה השכלה רחבה, שכללה גם מדעים וכן צרפתית-שפת העולם המערבי. מעניינת בהקשר זה התפיסה החינוכית של מוסדות החינוך של חברת "אליאנס" (בתי הספר של כ"ח), שבחזונם ביקשו לאפשר לתלמיד היהודי המודרני "להפיץ במרחקים גאון צרפת, שעשתה הרבה יותר מכל שאר הארצות לחופש המחשבה... לתת לתלמידים את ידיעת התורה ודברי ימי ישראל, בכדי שיבינו את התעודה שהוטלה על בני ישראל להפיץ בעולם את הרעיונות הקדושים של צדק, יושר ואחוה אנושית." (הלל'ס, תרפ"ח, 55). לצד מטרות אוניברסליות אלה, אמור היה התלמיד ההומניסט לרכוש השכלה שתהפוך אותו לאזרח העולם: "הדור הצעיר יחונך חינוך גופני ומוסרי ויקנה לו את התרבות האירופית, ילמד לשונות אירופיות ואז ידע דור זה לבחור לפרנסתו עסקים, שאינם מבזים את בעליהם. ואם לא יוכלו להיאחז בארצם - הרי שאר ארצות פתוחות לפניהם, ויהגרו לאמריקה או לארצות אירופה" (שם; שם; 55). רוח החינוך הייתה אם כן, קוסמופוליטית, נאורה והומאנית והתלמיד העברי נתפס כחלוץ האמור להפיץ בעולם את הרעיונות האוניברסליים של צדק, יושר ואחוה אנושית, מבלי שיוותר על מורשתו היהודית. אין ספק, שחזון זה עלה בקנה אחד עם רוח החינוך שדוד ילין ספג בבית אבא. בתמיכתו ובעידודו של המנהל ניסים בכר, למד ילין בבית הספר וגם לימד בו עברית (לצד עמיתו אליעזר בן יהודה), וערבית.

עם נישואיו לאיטה, בתו של יחיאל-מיכל פינס, התיידד ילין עם זאב יעבץ גיסו של פינס, ושלושתם: י"ח פינס, זאב יעבץ ודוד ילין, היו לימים למובילי החינוך העברי המודרני בארץ ישראל

(מייטליס, 2009, 58). עם סיום לימודיו היה דוד ילין למורה בביה"ס "למל" ובסמינר "עזרא", בשנת 1903 ייסד את גן הילדים העברי הראשון בירושלים (תגובת החרדים התפרסמה בכרוזים שדיווחו על אודות "התייסדות קיבוץ ילדים קטנים, בני שלוש וארבע עד שש בשם גן ילדים עברי... ואם אמנם לא נודע לנו מטרת הקיבוץ הזה, אך זאת נדע כי הגן הזה לא יגדל פרי קדש הילולים... ולכן הננו מודיעים ומזהירים בעם ה' שלא ימסרו בניהם לגן הילדים ולא יעתיקו ילדיהם מת"ת של תשב"ר (תינוקות של בית רבן) והחס על נפשות ילדיו יזהר מאד שלא ימסרם להגן הזה" ... שם; שם, לה), נלחם להשלטת העברית כשפת ההוראה בבתי הספר ("מלחמת השפות"), ניהל את בית המדרש העברי למורים בירושלים, היה ממייסדי וועד הלשון, נשיא הסתדרות המורים, בלשן, מזרחן, סופר, מתרגם ופרופסור לשירה ולפיוט של ימי הביניים באוניברסיטה העברית בירושלים. פעילותו הציבורית כללה את ייסוד "בני ברית", הקמת שכונות חדשות בירושלים, ייסוד בית הספרים הלאומי, נשיאות בוועד הלאומי, חברות בוועד העיר של עיריית ירושלים וסגנות לראש עיריית ירושלים ד'אז: ראג'ב ביי נשאשיבי (1920 - 1925), (ריבלין, ב' 1972; עט').

הרוח ההומניסטית שספג דוד ילין בביתו ובחינוכו הפורמלי, השתקפה בפעילותו הציבורית, האקדמית והחינוכית, אלא שרוח זו נחבטה במשבים חדשים, שבאו בעקבות השינויים הפוליטיים שהתרחשו בארץ ישראל ובאירופה. הצהרת בלפור ותחילת המנדט הבריטי על ארץ ישראל (1917) הביאו למפנה ביחסי הישוב הערבי כלפי היהודים. באורח מקביל החלה הלאומיות "הרכה", שאפינה את יושבי הארץ היהודיים, ל"התקשח" ולשאת גוון מקומי וטריטוריאלי. ילין, שגדל מילדות בשכונות לערבים, הכיר את שפתם ואת תרבותם, לא נתפס לשנאת הערבי וזאת חרף הפרעות ביהודים. העוינות שבין שני העמים לא ערערה את "אמונתו של דוד ילין בשיתוף פעולה יהודי-ערבי: 'שהרי חלק ניכר מן האוכלוסייה הערבית שוחר שלום הוא ורק מיעוטו מתנגד לנו'" נהג לומר (שם; שם; עט'). עליונות אתנית ושנאת האחר לא עלתה מתוך דבריו גם לאחר רצח בנו אבינועם ילין, יליד ירושלים (1900 - 1938). אבינועם ילין היה מזרחן ובוגר אוניברסיטת קמברידג', שהתמחה בלשונות שמיות, ושב לתרום את חלקו במפעל החינוך בארץ. רצח הבן גרר תגובת נקם, שהתבטאה ברצח ערבי חף מפשע. תגובת האב השכול למעשה הנקם שיקפה את ערכיו ואת תפיסת עולמו: "...אחרי שנרצח בני המנוח נרצח ערבי אחד מן המערב... אנו יודעים שאין עוון מתכפר על ידי עוון... לעשות מעשים מכוערים, מפני שנעשו מעשים מכוערים על ידי אחרים, אלה יהיו מעשים מכוערים יותר" (שם; שם; פה). הדברים המהדהדים אלינו מבעד למסך השנים, נשמעים רלבנטיים מתמיד וכמו מבושרים את הפלגנות הפוליטית, שהחלה לייצר אז כמו היום, מערכת מושגים שניונית המזינה תפיסות עולם אידיאולוגיות ופוליטיות נבדלות.

מה ניתן ללמוד על דיוקן האיש, על ערכיו ועל תפיסת עולמו העולים מתוך הביוגרפיה האישית, שתוארה כאן בקצרה? האם ניתן יהיה לראות בו את נציגה של חברה ארץ ישראלית, שדגלה בלאומיות "גמישה", פייסנית ומתפשרת? כפי שנראה להלן, דומה שלפנינו דגם של יליד ארצי-ישראלי, שייצג

שונות פוליטית ותרבותית, שקווי המתאר שלה אינם תואמים את הקלסטרון שנפוץ מאוחר יותר בציבוריות, בדמות ה"צבר".

זאב יעבץ התרפק בשנת תרמ"ה (1885) בהערצה על דמותו של דוד ילין, היליד ה"קמאיי", בן ירושלים הצעיר, הדובר בלשון העם העברי הקדום: "...והנה קול קורא אלי מציון, קול עלם נעים מנערי בית ישראל מדבר כלשון עמו. הקולך זה בני דוד קורא מעיר דוד?... אולי לבעבור תהייה לכלי חפץ לעמו עשה לך אלוהים שלש אלה: כי נתנך להיוולד בעיר קדשו, וייתנך חתן לאיש מופת, ויחן אותך לשון לימודים" (הארכיון הציוני המרכזי, A153/41). לימים, ימיר יעבץ את דמות המופת של הצעיר הארצי-ישראלי כמשכיל, אוהב ספר ודובר עברית, בדמות בן המושבה הלוחמני, (אברהם שפירא), עובד אדמה, נושא נשק ואמיץ, אך במכתב זה ביטא את החשיבות שייחס לשיבה לארץ ישראל, לתחיית השפה העברית ולהשכלה.

בני הדור שתוארו בשנות השלושים ולאחריהן את דמותו של ילין, ראו בו סמל לבן הדור החדש: היליד, שנולד והתחנך בארץ ישראל, אשר מיזג באישיותו את המקומי עם הקוסמופוליטי והאל-מקומי. אין ספק שבכך ביטאו לא רק את סגולותיו הפרטיקולאריות של ילין, אלא את הנורמות הרצויות ואת התכונות האידיאליות של בן הארץ, שנדמו להם כראויות יותר מכל לייצג את רוח המקום והזמן: "מחנך המחונן בנפש משכלת והרמונית, מזיגה נאה של אידיאל מזרח אירופה ואצילות קדמת אסיה. ה'רוסי' וה'ספרדי' עולים אצלו בקנה אחד, מהמעולה שבשניהם." (אושפיץ, תרצ"ט, 144). התמזגות במזרח תוך הטמעת תרבות המערב נראו, אם כן, כמאפייניה הרצויים והמופתיים של הזהות הלאומית החדשה, "שארץ ישראל החדשה הוציאה מתוכה. מזיגה של ארצישראליות ואירופיות, של מזרח ומערב, של ספרדית ואשכנזית. ומפני כן הוא שייך לא לירושלים בלבד, אלא לכל תנועת התחייה הוא - הסמל החדש והטיפוס החדש שלה." (קלוזנר, תש"ב, 185). ההיסטוריון ואיש החינוך בן ציון דינור ראה בדוד ילין "אשיות אורגנית", סמל "הדור הראשון לגרעין-עם בארץ ישראל." (דינור, 1972, יב').

דומה, שחרף העובדה שהמדובר במי שנולד בפיסת ארץ קטנה הנתונה תחת כיבוש עות'מאני ולאחר מכן בשליטת המנדט הבריטי, ייצג דוד ילין טיפוס ארץ ישראלי חדש, קוסמופוליטי ופורץ גבולות, שהתייחד בנאורות, בהומניזם, ברב-תרבותיות ובסובלנות. תכונות אלה, לא רק שנתפסו באותה העת כמופתיות, אלא שהן חילצו אותו ואפשרו אף את שותפיו לרעיון ולדרך חיים, ממוקש הקרתנות הפרובינציאלית, מקנאות דתית, מלאומנות ומאדיקות טריטוריאליות ופוליטיות. עבודת אדמה ויצרנות ביטאו עבורו מעורבות בחיי עם ועולם, שעה שתחיית הלשון העברית כלשון לאומית, לא עמדה בסתירה להתנהלות שהטיפה להכרת תרבות המזרח וגם להשכלה מערבית, שכללה בקיאות בלשון הערבית, וגם בלשונות אירופה - הגרמנית והצרפתית. ילין ביטא פטריויזם לאומי גמיש, שהעדיף מעורבות, דיאלוגיות, פייסנות ובינלאומיות, על פני התבדלות, התנשאות, פרישות ולוחמנות. פטריויזם, הרואים, קולקטיביזם ובדלנות כגון אלה שהשתקפו מתוך מיתוס ה"צבר", לא ייחדו את תפיסת עולמו, כשם שלא נמצאו ראויים לציון בידי מי שראו בו ובחבריו "גרעין-עם",

שסומן באמצעות מושגים שכללו הרמוניה, רב-תרבותיות, בין-עדתיות ובינלאומיות. למותר לציין שהערכים והנורמות התרבותיות הללו, שבו והשתקפו בדרכו החינוכית של דוד ילין, והם שהונחלו לילדים ולבני הנעורים באמצעות מפעלו הציבורי ודרך יצירתו החינוכית והספרותית.

ג. ספרות וחינוך : לאומיות עברית "גמישה" ובינלאומיות

בהיותו נער בן ארבע-עשרה החל דוד ילין כותב עברית ומפרסם מפרי עטו. הדחף לכתוב, לערוך ולהוציא לאור עיתון דו-שבועי ("הר ציון", תרל"ח-תרל"ט, 1878-1879) נולד מתוך הכמיהה של נער צעיר לרצות את האב ו"התאוה לחקות את הגדולים" (ריבלין, 1972, כד). כפי שילין מעיד על עצמו, כבר אז פרסם מכתבים בעיתוני "המגיד" ו"הלבנון" (שם; כג') ולאחר מכן אף ב"המליץ" ביטאונם החשוב של "חובבי ציון", שראה אור בפטרבורג שברוסיה. שני עניינים מרכזיים עולים מתוך מכתבי ילין לעיתוני חו"ל: האחד - הצורך שחש להתחבר עם מרכזי התרבות היהודית המודרנית באירופה. השני - ההכרה בצורך המקביל, שעלה מצד הקוראים בתפוצה, להתעדכן בחדשות מהמזרח, כלומר מארץ-ישראל. שני הצרכים שיקפו מציאות שחצתה גבולות, תוך שנשאה את רוח התרבות המערבית אל ארץ ישראל, ושבה והשיבה את קולה של ארץ ישראל אל תודעת הקורא היהודי במערב.

אפשר וניתן לראות בהתכתבות זו ביטוי ללאומיות "פתוחה", "גמישה", "מעוקרת", שאפיינה את התקופה הראשונה של הציונות בסוף המאה ה-19, כ"תנועה ללא גבולות, ללא טריטוריה וללא שיוך פיזי מוכר. מעבר למאפיינים הלאומיים הקלסיים, התנועה הייתה קודם כל טרנס-לאומית" (גולני, 2007, 93). תחושת הטרנס-לאומיות עולה מתוך המניפסט שפרסם הנער בשער שבועונו, כשהצהיר שמטרתו להיות "מבשר טוב, משמיע שלום, מודיע לבית ישראל בארצות פזורים מהנעשה והנשמע בהררי ציון ומשלום ויושביה" ("הר ציון" בשער הגיליון). ברוח זאת צוין שמו הכפול של כתב העת בעברית - "הר ציון" וגם בצרפתית - "Harsion. Journal Hebrew". תכני השבועון עסקו בחדשות מארץ ישראל, בתוכם יישוב הקרקע ועבודת האדמה ("להראות גלוי לכל אחינו כי בני ציון היקרים אינם נרפים... וגם לא עצלים, כאשר יחרפום מוציאי דיבתם"...), וגם חדשות חוץ לארץ שפורסמו בשבועונו שראה אור, כאמור, בארץ ואשר חשפו בתוך כך את בקיאותו של הנער הארץ ישראלי, המעודכן בענייני השעה באירופה כמו גם בלשוניתיה: "מות הנסיך לולו נאפאלען... דקור משבעה עשר צאגאים. המלה 'צאגאים' הנה מלה ספרדית והוראתה כידון (ווארף - שפייעז). לערך שלושים או ארבעים רגל גובהה. לא רק שבטי הקאפרים (אשר הצולים מהם יצאו) כידון יחזיקו. רק כל פראי אפריקאנים על הכידון יחיו, גם בארץ כוש לא מוזר למו כלי-נשק זה"... (הארכיון הציוני המרכזי, A153/69(1)).

השבועון כלל גם "ספורים קטנים מתורגמים מגרמנית או מערבית, גם שירים כביכול". על "השירים כביכול" מעיד דוד ילין בביקורת עצמית סלחנית, כשהתייחס בברותו אל כתב העת של נעוריו, שהיה לו כמזכרת ילדות אשר "אלו ידעתי אז את משפטי החרוף שהנני מותח עליו עתה, מי יודע אם הייתי מאבד עליו את הזמן שאבדתי עליו אז..." (ריבלין, 1972, כד').

בניגוד לרוח שנשבה מארץ ישראל בסיפוריהם המאוחרים של זאב יעבץ ("ראש השנה לאילנות", 1892), או חמדה בן יהודה ("מחיי היהודים בארץ ישראל", 1903), שנקטו עמדה פטריוטית, שהדגישה את השניות שבין הילד היהודי בגולה ובין ילידי הארץ האמיצים והאותנטיים (משיח, 2000, 137), לא ניכרה אצל ילין, בן הארץ, תחושת התנשאות, בידול או עליונות תרבותית. ברוח ההשכלה ותרבות אירופה תיאר לדוגמה את הטבע ואת הילדות, כתקופת התום והשמחה המשוחררת ממכאובי הברות. כך בשיר "כנף רננים" משנת תרל"ח, שאפיין אף את כתיבתו המאוחרת: "מפאתי צפון קרב בשאוננו החורף / והקיץ הנעים פנה לו עורף... // שכב בני שכב בני! תנומה תן לעפעפיך. / שכב בשמחה והסר יגון מלבך... // חלץ עצמותיך טרם תהי לאיש, / כי אז...הה!...אליך יעופו חיש/ צרות אחרי צרות ידלקון / - איי! - איש רעהו ידחקון" ... (הארכיון הציוני המרכזי, A153/69).

רוחה של לאומיות "רכה" או "טרנס-לאומיות", עולה אף מתוך מקראות הלימוד שחיבר ילין בברגרותו. התודעה הלאומית שהשתקפה מתוך השאיפה והמאבק להנחלת הלשון העברית, לא לוותה אצלו בפטריוטיות שבטית. פטריוטיזם מעין זה ייצר דימויים שכללו את דיוקן הילד הארץ-ישראלי הרצוי, כהיפוכו החיובי של הילד הגלותי השלילי, שעה שמקראות הלימוד של דוד ילין, "לפי הטף", הדגישו את הכבוד שייחס לילד היהודי, "הגלותי" כביכול, שלמד עברית וחי מעבר לים. בהצנעת קדימות הנמען הארץ-ישראלי, ובאורח התואם את תפיסת עולמו האוניברסלית וההומניסטית, מתח ילין קו משווה בין ילדי-ילידי הארץ ובין ילדי העולם כולו.

לפי הטף: המקראות הראשונות של "לפי הטף" למורה ולתלמיד, ראו אור בשנים תר"ס-תרס"א (1900 - 1901) בהוצאת "תושיה". תכליתן "להורות את ילדי ישראל לדבר מבלי עזרת תרגומים" (ילין, תרס"ז, בכריכה), כלומר ב"שיטה טבעית". ה"שיטה הטבעית" בהוראת הלשונות הזרות, שדוד ילין הביא לשכלולה, דגלה בהוראת הדיבור כתנאי מקדים ללימוד הכתיבה והקריאה כי "לא מהספר ילמד ילד קטן ראשית למודי השפה כי אם מהדבור החי" (ילין, תרס"ז, V). המקראה הציגה קטעי קריאה הלקוחים מניסיון החיים ומהווי החיים הקרוב של הילד, ודגלה בהפעלת החושים ובשילוב ההתנסות הפעילה: "...קח אתה, דוד, צתית והדלק (הצת) אותה. (מדליק). נשוף בפיך (נושף). איה הלהבה? הלהבה כבתה...אל תשחקו בצתיות, פן תשרפו ידיכם ובגדיכם וכל אשר לכם! ילדים קטנים לא יגעו בצתיות" (שם; שם; 23).

דגש הושם על "לוחות תמונות מיוחדות" - כלומר על האיורים שליוו את המקראות לצורך המחשה וקרוב המושגים המופשטים לתודעת הילד הלומד. יותר מכל מעניינת העובדה, שאף שהמקראות נכתבו בארץ-ישראל ונועדו לשמש את ילדי הארץ, הרי שבין אם המדובר בנוף עירוני הכולל "חדר שינה", "כתת לימוד", "חדר אוכל" או "טחנת קמח ומאפייה", ובין כשהמדובר בטבע ובבעלי חיים, שיקפו האיורים הווי חיים ונוף אירופאים. דיוקנות הנערים והנערות שבאיורי המקראה רחוקים מהדמות הארץ-ישראלית הטיפוסית, שתהייה בתוך פחות משלושים שנה לדומיננטה תרבותית, במרחולו של נחום גוטמן. הפנייה, אף היא מתייחסת אל הילד המתגורר באירופה ובאמריקה. הסעיף העוסק, לדוגמה, בנושא ה"עיר", מנחה את המורה לשנות את הוראת המשפט בעברית, בהתאם לשם העיר (מוזכרת בסוגריים),

שבה נלמד השיעור: "האנשים האלה הם התושבים, תושבי העיר. אנחנו תושבי (ירושלם), והאנשים היושבים ב (יפו) הם תושבי (יפו). ליושבי הערים נקרא עירוניים, וליושבי הכפרים נקרא כפרים. ביושבי הערים יש סוחרים ובעלי מלאכה, ויושבי הכפרים יעבדו את האדמה (הארץ). אלה הם האיכרים עובדי האדמה" (שם; שם; 57). ההקשה אם כן, הנו יהודי-לאומי, אך לא מקומי, טריטוריאלי, פטריטי ומתנשא. רוח ההשכלה שורה על המקראות והיא מתבטאת בגישה מודרנית, המתחשבת בגילו של הילד תוך שהיא מפיצה ערכים אוניברסליים, דוגמת חשיבות העבודה (בתוכה עבודת האדמה), חריצות, נאורות והשכלה, עשיית הטוב והקניית הנימוסים וההתנהגות הנאותה. להיבט חוצה גבולות זה הד בהתכתבות הבינלאומית, שדוד ילין קיים בשנים 1889 - 1902 עם רוכשי המקראות, שהגיבו, ביקשו, עודדו והחמיאו על גב גלויות שנשלחו אליו מרחבי תבל לירושלים ("פלסטינה - אסיה הקטנה"), גלויות מרוסיה, מבולגריה, מצרפת, מאוסטריה, מאמריקה ומהודו. הפנייה נעשתה בעברית, וכתובת הנמען צוינה בד"כ בצרפתית: לדוגמה, "אדון דוד ילין, מורה לעברית ולערבית בביה"ס הישראלי לתורה ולמלאכה בירושלים (אסיה הקטנה)". (הארכיון הציוני המרכזי A.153/118). יש מי שמצאו במקראה "לפי הטף" חסרונות, דוגמת הקובלנה של אליאס מילאך מביאליסטוק, שכתב בשנת תרס"ב (1902): "אחי הנעלה היושב בסתר לבבי... דוד ילין" ... מחירו של הספר "יקר מאד שלא נשמע כמוהו לספר מתחיל. התרגילים שהוא נותן לכל אות חדשה... מעטים הם... שגגה גדולה שלא נתנו מקום לספורים קטנים לפי רוח ילדים רכים..." (הארכיון הציוני המרכזי, A.153/118). הכותב הרהוט מבקש שהדברים יתקנו במהדורות הבאות...

הדרישה לספרי המקראות של דוד ילין כללה גם את "מקרא לנערי בני ישראל", שנכתבה עבור הנערים הבוגרים, והקדימה את פרסום "לפי הטף". למרות שאין המקראה נעדרת סממני לאומיות, הרי שאף בה, כפי שנראה להלן, בולט הממד האוניברסלי והעל-מקומי.

מקרא לנערי בני ישראל: "מקרא לנערי בני ישראל" והספר הנלווה לו "ארץ אבותינו", ראו אור בדפוס לונץ בירושלים, בהוצאת בית הספר "התורה והמלאכה", בשנת תרמ"ט (1889). לאור העובדה שהייתה זו המקראה השנייה שיצאה בהוצאת בית הספר (את הראשונה חיבר ילין בשנת תרמ"ז, יחד עם עמיתו להוראה בבית הספר, אליעזר בן יהודה), סביר להניח שהיא נועדה לשמש את תלמידי בית הספר. תת-הכותרת של המקראה מצביעה על התכנים שכללה: "תולדות גיבורי ישראל, משלי ישראל, מוסר תורת ישראל ופרקים רבים מתולדות עמנו וגדוליו". (ילין, תרמ"ט). מטרת הספר הייתה "להחזיר" את התלמידים אל ההיסטוריה הלאומית, וגם לטעת בהם מידות מוסר אוניברסליות, לצורך שכלול נפשם כאינדיבידואלים, וטיפוח יחסיהם עם הסובבים אותם ועם בני עמם: "ידע הנער... את חובותיו לעמו, למשפחתו, לרעיו ולנפשו". (שם; שם; ללא ציון עמוד).

הדגש שהושם על תולדות ישראל, לא מעמם לדעתו של המזרחן והמחנך יוסף ריבלין, את הרוח הליברלית, שעלתה מתוך המקראה. את השראתה שאבה לא "מספרי הלימוד האירופאים, כי אם המעולים שבמזרחים. כיסוד הונחה בה שיטת ספרי הקריאה הערבים 'מגאני אלדב', שבהם למד תחילה ומתוכם גם לימד דוד ילין את תלמידיו ערבית. 'האדב' מושג הכולל בתוכו 'תרבות', 'מידות',

'מוסר', 'נימוס', וגם 'ספרות' היא מטרת הספר" (ריבלין, י', תרצ"ט, 150). ההיבט הלאומי התבטא, אם כן, בפרקי העבר ההיסטורי שתיאר גיבורים הרואיים כדוגמת יהודה המכבי ובר-כוכבא, וגם אנשי רוח כר' עקיבא, הרמב"ם ור' יהודה הלוי. שיר מודרני יחיד של המשורר פומפינסקי, מציין את כיסופי הלאומיות המודרנית לארץ בה "רימון פורח, תמר והדס רום ישאו כפיים... ונפשנו המרה לה כלתה נכספה" (ילין, תרמ"ט, 93). לטענת ריבלין, שכתב את הדברים בשנת תרצ"ט (1939), בעת שהתייחס לספרי הלימוד הראשונים של דוד ילין, חסרים היו ספרי הלימוד של אותה העת, את "ענייני המזרח וחיי הערבים" (ריבלין, י', תרצ"ט, 150) - עובדה המצביעה על החשיבות שייחס ריבלין, שהיה בדומה לדוד ילין, יליד הארץ ובן ירושלים, להכרת תרבות המזרח, כאמצעי להשתלבות בה. המקראה של ילין באה למלא את החסר בתחום זה, באמצעות תרגומים מהשירה הערבית, מאוצר המשלים של תרבותה, בתיאור חיי היהודים בתימן וכן בסיפור התגיירות בני חימ'ר, בתוכם המלך, שהשליך "את אליליו ותייהד ויצא גם על כל אנשי חילו כי יתייהדו כמוהו" (ילין, תרמ"ט, 19). ברוח דומה, כללה המקראה גם את תיאור חיי המשורר היהודי-ערבי שמואל בן עדייה, ובכך שיקפה מגמה פייסנית, שביקשה לקרב את התלמיד הארץ-ישראלי, וגם את התלמיד היהודי בקהילות אירופה, למרחב הגיאוגרפי-תרבותי, של ארץ ישראל ובתוכו תרבות המזרח. בפתחותה ובנכונותה להכיל את תרבות ה"אחר", בהיעדר עוינות כלפי הערבי ורגשות התנשאות אתנית, ייצגה המקראה תפיסת עולם חינוכית ופוליטית, שהייתה בגדר חידוש באותה העת. גישה זו התקבלה בסיפוק בקרב קהל הקוראים שמעבר לים, כפי שעולה מתוך מכתבו של "מורה לשפת עבר" מבולגריה, שביקש בשנת 1889 מ"מחבר ה'מקראות לנערי בני ישראל' עם 'ארץ אבותינו'... לשלחני 15 מקראות ולהודיעני את מחירם הראוי והקצוב... שהם נחוצים לבית ספרנו..." (A 153/118, הארכיון הציוני המרכזי). וכן מתוך בקשתו של מי שמכנה עצמו "תלמידו המברכו והמכבדו כערכו הרם", חיים משה קריספין, המבקש בשנת תרס"ב (1902) לדעת מה מחיר המקראה "לפי הטף", וגם את מחיר "מפת ארץ ישראל - Carte de Judee" ומחיר הספר ללמד בו את מפת הארץ.

חיים משה קריספין: גלויה ותוכנה: (A 153/118, הארכיון הציוני המרכזי)



מאסקוב י"ז אדר א' במתק
לכבוד הארון דוד ילין ה"ו
ארון נכבד

אחרי צרכי בשלום הנני מתכבד לכתוב לך בפעם הראשונה
לצורך שיודיעני צדי הוואר המוזר כמה הוא מחיר
מפניו לפי הסק"ס ספרי המורה וספרי התלמידים
כל ה"ד חלקים בצ"ד זנב. וגם אורות ה"ב חיל"
תקופתי חזקה שימלא אחרי דברי ויעשה לי החסד
הזה. וגם אם יש לי איזה ספרים אמרים יודיעם
נא לי שטם ומחירם. יוכל היות שבמשך הזמן
נעשה ליזה עסק טוב עם ארוב. אם נמלא
תחת ידו. מפת ארץ ישראל "Carle de Judée"
יודיעני נא גם את מחירו גם עם מחיר הספר
לצורך בו את מפת הארץ. בפעם אחת

הענקתיו בשלוחתי העצמות לכל סמוך לצי
ובטוח שמעב יסלח לעבדו שלא יען מיס הולו.
אל נא יאמר להשיבני דבר די הזמן שיכל
ללצדון להליכת וניאלת המכתב ולא יסב
שיאמר עוד יותר. יקבל נא את צרכת
מלמידו המצרכו והמכבדו בערכו הכס

במתק
בגשי צוד ויקר
חיים מאה קדישין
Haim M.
Crispine à Haslova
Bulgarie

סיפורים ושירים: הלאומיות ה"גמישה" המשתקפת מתוך מקראות הלימוד של דוד ילין, מתבטאת אף בשירון הראשון לילדים ולנוער שפורסם בארץ ישראל (אופק, 1985, 303), וכן בסיפורים ובשירים שנמצאו בעיזבון. "**אוסף שירים לילדים**", שמרבית שיריו לוקטו מתוך עיתון הילדים "עולם קטן" (וינה, 1901), נועד לשרת בעיקר את ילדי ארץ ישראל. כהצהרת העורכים, דוד ילין וח"ל זוטא, הקובץ נערך "בהרגישנו את החיסרון הגדול בספרי שירים לילדים קטנים. נגשנו אל העבודה לבור מספרותנו החדשה...אוצר שירים קלים בסגנונם ונעימים בתכנם לרוח קוראיהם ולומדיהם" (ילין וזוטא, תרס"ה, ללא ציון עמוד). בשירון, המכיל גם משלים ופתגמים, מופיעים עשרה שירים המשקפים את תפיסת הילדות הרומנטית באירופה, דהיינו, את הזיקה שבין טבע, ילדות ותום. שיר אחד בלבד ("אליהו הנביא" מאת א. לוי) מתייחד בגישה לאומית, שיש בה משום פנייה פרטיקולרית, נטולת הממד האוניברסלי, שציינה כאמור את תפיסת הילדות באירופה: "**לנו, בנים, ילדי חמד, יש אב זקן...// אליהו הנביא הוא - שעלה / עלי רכבי אש לשחקים; / ומאז לא יעזבנו / ויבקרנו פה לפרקים...// ובקול חדווה: 'הנה, בנים!' יכבדנו מכל פינה; / ואנחנו אחריו נרוץ / אל ארצנו בגיל ורינה.**" (שם; שם; 26-27).

שירים וסיפורים המצויים בכתב יד, אשר נועדו בחלקם לשמש כטיוטות לספרי הלימוד, מבטאים אף הם לאומיות גמישה ו"מעוקרת", בהן מתוארת ארץ ישראל כמושא כיסופים, אך לא כטריטוריה הטעונה משא אידיאולוגי גיאו-פוליטי, שנועד לגייס ללחימה. פטריוטיזם הקשור לגבולות, לשורשיות, לראשוניות, לבעלות על הקרקע ולהצגת הערבי כאויב, אינם עולים על הפרק כלל. את ילדי השעשועים העבריים יש לחנך לתרבות, לחריצות, לעמל, להשכלה ולנאורות, שעה שלימוד הלשון העברית ייעשה בשיטה "טבעית" התואמת את הילדות ה"טבעית". לנוכח הטבע המצטייר בהקשר זה באופיו האוניברסלי מוצגת אף הילדות הארץ ישראלית, כנטולת קווי מתאר פטריוטיים ופרטיקולריים.

הטבע בשיר "שדמות ציון" לדוגמה, מתרחש בשדות ירושלים, אך יכול היה באותה המידה, לשמש תפאורה אידילית ופסטימוראלית, לרועה הצאן בשדות אירופה. העלם המקומי מתואר כ"**יפה, נחמד, יפה עיניים.../ עינו כיונים על מעין גנים...// בנאות דשא רבצו הכבשים / כאילים רקדו בני צאן ותיישים...// מה נחמד המראה פה תחת שמים! / מה יפו השדות! שדות ירושלים...// כה קרא העלם וישיר שירים / ולקול זמרתו ענו הצפרים.**" (הארכיון הציוני המרכזי, A153/90). באורח הדומה לרוח השיר הזה, אין הציפור בשיר "הציפור" משנת 1891, משמשת מטאפורה לכמיהה לריבונות ולשחרור לאומי, אלא ביטוי אינדיבידואלי לערגה אל הנישא, הרחוק והשמימי. הדובר, אשר שחרר את הציפור מכלובה, עוקב אחר מעופה ו"בהתעופפה שם במרומי רקיע / נתנה בשיר קולה ותריע, / כמו נשאה בעדי תפילה לאל שמים." (הארכיון הציוני המרכזי, A153/90). כארבעה עשורים לאחר מכן, בשנת תרצ"ב (1932), יגייב ילין בכאב לנוכח הניסיון להחליף את נעימת ההמנון הלאומי "התקווה", בנעימה אחרת. בתוך כך יקבול על השינוי שערכו יושבי הארץ, שהמירו את שורות השיר המקורי: "**לשוב אל ארץ אבותינו / עיר בה דוד חנה,**" בטורים "להיות עם חופשי בארצנו / ארץ ציון וירושלים."

"לכתחילה", סבר ילין, "לא צריך לשנות כלל, כי בדברנו על החזרה לארץ ישראל, אין כוונתנו עלינו היושבים בארץ ישראל, כי אם על העם כולו, שעוד טרם שב. אבל אם כבר שינו הן צריך היה לשנות באופן שלא יהיה שיבוש גם כנגד חוקי הלשון ושימושה" (הארכיון הציוני המרכזי, A153/97). את השיבוש הלשוני שמצא בשורה "התקווה שנות אלפיים", הציע לתקן ב"זאת תקוות שנות אלפיים". מעבר לרגישות הלשונית, מעניינת ההערה המעניקה קדימות ל"עם" שטרם שב מכל הגלויות לארצו, על פני "עם חופשי בארצנו". שינוי שביטא ב"התקווה" בשנת תרצ"ב (1932), את תחושת המצוקה הקיומית של בני הארץ, שנדרשו להתמודד עם תביעותיו של עם אחר על אותה פיסת מולדת.

הסיפורים שחיבר ילין מתארים בדומה לשירים, את הזיקה שבין הילד והטבע, תוך שהם מקנחים במוסר השכל, האופייני לספרות הילדים של אותה העת. בסיפור הקצר "הבקר" (1891), שולחת השמש "קווי אורה אל כל עבר להעיר ישנים משנתם". היא מעירה את הציפור, התרנגול, היונים, הדבורים היוצאות לעמלן ו"אז יזרח קו אור על מיטת הנער העצל ויתאמץ להאירו: עד מתי עצל תשכב? מתי תקום משנתך? אך הנער התהפך על צידו השני, הליט פניו בידי ויירדם עוד הפעם. וכל היקום פנה כבר איש לעבודתו. הדלת תסב על צירה ועצל - על מיטתו" (הארכיון הציוני המרכזי, A153/90). סימני שאלה צוינו מעל למילים העבריות, שדוד ילין לא היה בטוח בכתיבתן, (ראו מדור "מילי מילים" בחוברת זו), אך מעבר לכך היה הסיפור "בינלאומי" ברוחו ובתכניו המהדהדים את הגישות החינוכיות ואת תפיסת הילדות והטבע, שרווחו באותה העת באירופה ובתרבות המערב.

בסיפור "אור הבקר" יוצאים האב ובנו יוסף את שער העיר, לצפות בטבע ובאיילת השחר: **"הביטה וראה בני, הנה חוורו פני השמיים ורובבות הכוכבים המציצים יאספו עתה נוגהם אחד אחד. זאת היא עת השחר."** לנוכח ההוד שב"אגן השמש" ו"רינת הבקר", מסתיים הסיפור במבע לאומי-דתי, שאין בו כדי לעמעם את הרוח האידיאלית והאידיאלית, נטולת הגוון הפטריוטטי-מקומי: **"לב מי לא יתרומם לכל המראות היפים האלה? לב מי לא ימלא חפץ ותשוקה לשפוך שיח לפני אדון עולם?"** (הארכיון הציוני המרכזי, A153/90).

ידידה, בדומה ליוסף, מייצג אף הוא את גלריית הילדים ה"טובים", והוא משרטט בפני הקוראים (בסיפור "ידידה"), את דיוקן הילד הרצוי כ"ילד בן תרבות" (A153/90). מעלותיו של הילד, בן התרבות, כוללות בין השאר את התכונות הבאות: "לעולם לא ישקר", "בראותו כי אין דעת אחרים כדעתו, לא יעמוד על דעתו בעקשנות", "לא ילעג לאיש". לצד כל אלה, דפוסי התנהגות, שדוד ילין מצא לנכון למחקם, כגון: **"על הרצפה לא ירק לעולם"**, **"בשבתו אל השולחן לא ישחק בסכיני ובמזלגו"**, **"את העצמות ואת... לא ישליך ארצה אך שים שימן על קצה קערייתו"**, **"את הבשר לא ישים אל פיו באצבעותיו, ואם לא ידע איך יאכלו דבר, ושם... לראות איך יאכלו האחרים, ואכל גם כן הוא..."** מעניינת תוספת המילים בשפה הצרפתית, שנכתבו מעל למילים ולביטויים בעברית.

B L E

ישיבה

הישיבה היא בית
המדרש, והיא
המקום שבו
הנעדרים ללמוד

הוא אינו תמיד
הוא אינו תמיד
הוא אינו תמיד
הוא אינו תמיד

הוא אינו תמיד
הוא אינו תמיד
הוא אינו תמיד
הוא אינו תמיד

הוא אינו תמיד
הוא אינו תמיד
הוא אינו תמיד
הוא אינו תמיד

הוא אינו תמיד
הוא אינו תמיד
הוא אינו תמיד
הוא אינו תמיד

הסיפורים מן העיזבון דוגמת "הפרש", "הספר", תמונת "ילדים משחקים בשקדים", או תמונת "ילד ואמו" מעידים אף הם על קיומו של תואם בין דגם הילדות, שהצטיירה במקראות הלימוד העבריות שהתפרסמו באותה העת באירופה, ובין זה העולה מתוך הטיטות הרבות שנמצאו בעיזבון של דוד ילין. בסיפור "ילד ואמו" לדוגמה, האם מבטיחה לילדה הטוב שתקנה לו סוס קטן, לכשיגדל. הסוס - סמל חדר הילדים המודרני באירופה, והילד, מתוארים באופן הבא: **"מתג בפיו, ושוט אתן לך בידך. ורכבת על סוסך הקל, ורץ, ודהר, ועף כברק ועף כרוח, וכי תיעף ועצרתו במתג ושבת הביתה לנוח"** (A153/90, הארכיון הציוני המרכזי).

דיוקן ילדות ארץ ישראלית פטריוטית, מתבדלת ומתנשאת, החוצצת בין ילדי הגולה ובין ילדי ארץ ישראל, לא עולה מתוך תיאור זה, כשם שלא הצטייר בהם דיוקן הילד, בן הארץ השורשי והאמיץ, "הצבר" הבז ל"בן התרבות" הקוסמופוליטי, המנומס והצייתן.

דוד ילין שגדל במזרח והכיר את לשונו ואת תרבותו של המרחב הגיאוגרפי בו חי, ייחס חשיבות לתרבות המערב. את בנו אבינועם ילין שלח להשתלם באוניברסיטת קמברידג', (בדומה לבן עמיתו של ילין, השותף למפעל תחיית הלשון העברית, איתמר בן אב"י, "הילד העברי הראשון", שסיים אף הוא את חוק לימודיו באוניברסיטה בברלין, ולילידי הארץ האחרים, שהשתלמו באוניברסיטאות בחו"ל). עובדה זו לא מנעה מהצעירים לשוב לארצם ולהמשיך במפעל בו החלו ההורים. אפשר שרוח זו, שהיה בה מה"טרנס-לאומיות" וממשב ערכי ההומניזם האוניברסלי, נדונה להשתקה לנוכח המאבק הפוליטי-קיומי, שהחל להתחולל בארץ ישראל. חרף זאת, אפשר שהשונות החברתית-תרבותית שהשתקפה מתוך חייו ותפיסת עולמו האידיאולוגית של דוד ילין, הופצה, הונחלה והמשיכה להתקיים בפועל, בעיקר בקרב בני הנוער העירוני, לצד דגמים תרבותיים אחרים, שיוצגו באמצעות בני הנוער של ההתיישבות הכפרית.

הילדים ובני הנוער שלמדו בארץ ישראל בשנים 1889-1933 סווגו במחקרה של נירית רייכל (רייכל, תשנ"ז), באמצעות שני דגמים עיקריים. האחד "רצוי": דגם התלמיד הארץ-ישראלי שייצג באותן השנים את אידיאל ילדי האיכר העברי, הפועל וחבר הקולקטיב, השני: הדגם ה"מצוי". דגם התלמיד הרצוי היה, כאמור, מיעוט בקרב בני הנוער כולם, אך מיעוט זה תאם את האידיאלים ואת הנורמות האידיאולוגיות של ההתיישבות הכפרית, והוא ייצג את הגבורה, הקרבה לאדמה ואת הפניית העורף להשכלה ולתרבות האירופית. לעומתו, הדגם "החבוי", ייצג את התלמיד המצוי, שהיווה רוב בקרב צעירי הארץ, אך "לא עוצב על ידי פרוגרמות מוצהרות, אלא צמח מתוך המציאות החברתית-תרבותית והחינוכית של ה'שוב החדש' מראשיתו... המשך לנטייה להשכלה שרווחה בחברה היהודית המודרנית באירופה" (שם; שם; 87).

קולם של בני נוער "מצויים", שרכשו חינוך ליברלי והומניסטי בהשראת החינוך האירופאי, דמם לנוכח המציאות הפוליטית החדשה, שהתהוותה בארץ לאחר מלחמת העולם הראשונה. ערכים ליברליים והומניסטיים התגלגלו במבע לאומי פרטיקולרי, תואם זמן ומקום (שטרנהל, 1995, 27), אך

חרף זאת, סביר להניח שהמאפיינים שייצגו שונות תרבותית, המשיכו להתקיים בשולי הדגם התרבותי הדומיננטי, ולא אבדו. דוד ילין עצמו, כמוזכר אצל רייכל, (רייכל, תשנ"ז, 88-89), הציע בשנת 1906 תכנית לימודים נפרדת, המותאמת לתלמידי שתי האוכלוסיות: אוכלוסיית בני הכפר ואוכלוסייה בני העיר. זאת, מתוך שייחס קדימות להשכלה רחבה, ללימוד שפות אירופה ולמדעים שבהם, כך הניח, יתעניינו יותר העירוניים, שעה שהכפריים יעדיפו תוכנית לימודים שונה. אלא שהצעתו, שביטאה את תפיסת עולמו החינוכית לא התקבלה, כשם שהוא וילידי הארץ, "בני תרבות", לא היו חלק מהאידיאל הלאומי המקומי, אותו ייצג "הילד הרצוי", האמיץ והדוקרני. סיפורו המיתולוגי של דגם אחרון זה, שימש מסגרת-על, שבאמצעותה ניתן היה לסגל את החברה למציאות פוליטית חדשה, ולגייסה לפעולה. אך כאמור אפשר, שצאצאי הדגם התרבותי של היליד "הקמאי" ו"החבוי", מי שייצג שונות תרבותית, הם המשתקפים אף בימינו, מתוך הקלסטרון התרבותי של יליד הארץ הפוסט-צברי.

הערות ביבליוגרפיות

- אופק, א'. (1985). **לקסיקון אופק לספרות ילדים**, כרך א', תל-אביב, זמורה ביתן.
- אושפיז, י'. (תרצ"ט). "ר' דוד בר' יהושע יעלין נ"י. קוים וצינונים לדמותו ולארחו", **הד הגן**, גל. ח-ט, ירושלים, עמ' 141-145.
- אלמוג, ע'. (1997). **הצבר - דיוקן**, תל-אביב, עם עובד/ ספרית אופקים.
- גולני, מ'. (2007). "ביוגרפיה קבוצתית - קוים לתולדותיה של ההנהגה הצינונית-הישראלית", **על המנהיגות הצבאית**, ערך פ' יחזקאלי, משרד הביטחון, עמ' 92 - 112.
- דינור, ב.צ'. (1972). "דוד ילין. (שרטוטים מדרך חייו וקוים להערכה)", **כתבי דוד ילין בשבעה כרכים**, כנס והדיר ב' ריבלין, כרך א', ירושלים, ראובן מס.
- הלל"ס, ש'. (תרפ"ח). "מקוה ישראל", **לנוער. ספרית ארץ ישראל של הקרן הקיימת**, תל-אביב, אמנות.
- ילין, ד'. (תשנ"א). "הקדמה" **זכרונות לבן ירושלים. תקצ"ד-תרע"ח**, מאת יהושע ילין, ירושלים, אריאל.
- ילין, ד'. (1878). "שדה צופים", **הר ציון**, הארכיון הצינוני המרכזי (1) A153/69.
- ילין, ד'. (1878). "כנף רננים", **הר ציון**, הארכיון הצינוני המרכזי (1) A153/69.
- ילין, ד'. (1891). "שדמות ציון", "הצפור", "הבקר", "אור הבקר", "ידידיה", "ילד ואמו", הארכיון הצינוני המרכזי, A153/90.
- ילין, ד'. (תרמ"ט). **מקרא לנערי בני ישראל**. ירושלים, הוצאת בית הספר התורה והמלאכה אשר לחברת כל ישראל חברים, בדפוס א.מ. לונץ.
- ילין, ד'. (תרס"ז). "הקדמה", **לפי הטף**. ספר להורות את ילדי ישראל לדבר עברית מבלי עזרת תרגומים. ספר המורה, חלק ראשון, מהדורה שנייה, ורשה.
- ילין, ד'. וזוטא, ח.ל. (תרס"ה). **אוסף שירים לילדים**, ירושלים בדפוס הרא"מ לונץ.
- ילין, י'. (תשנ"א). **זכרונות לבן ירושלים. תקצ"ד - תרע"ח**, ירושלים, אריאל.

יעבץ, ז'. (תרמ"ה). "מכתב לדוד" הארכיון הציוני המרכזי (A153/41).

מייטליס, ע'. (2009). **דוד ילין-ביוגרפיה: להבנת המעבר מחברה משכילית מתונה לחברה הלאומית החדשה**, חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", הוגש לסנט אוניברסיטת בר-אילן.

משיח, ס'. (2000). **ילדות ולאומיות. דיוקן ילדות מדומיינת בספרות העברית לילדים 1790-1948**, תל-אביב, צ'ריקובר.

קלוזנר, י'. (תש"ב). "מפעל חייו של דוד ילין", **לשונונו**, י"א, עמ' 179-185.

ריבלין ב'. (מכנס ומהדיר). (1972). **כתבי דוד ילין בשבעה כרכים**, כרך ב', ירושלים, ראובן מס.

ריבלין, י'. (תרצ"ט). "ספרי הלימוד הראשונים של דוד ילין", **הד הגן**, ירושלים, עמ' 149-151.

רייכל, נ'. (תשנ"ז). "שורשים" או 'אופקים': דיוקן התלמיד הארץ ישראלי הרצוי בשנים 1889-1933", **קתדרה**, 83, עמ' 55-96.

שביט, י'. (תשנ"ח). "הצבר - קבוצה דורית סוציו-תרבותית או דמות מיתולוגית", **קתדרה**, 86, עמ' 159-164.

שטרנהל, ז'. (1995). **בנין אומה או תיקון חברה?**, תל-אביב, עם עובד/ ספרית אופקים.

אוטוביוגרפיה (גם) לבני נעורים -

ספרה של עלית אולשטיין "תנורי טרה קוטה בעיר כבושה,

סיפורה של ילדה קטנה"

פרופ' אילנה אלקד-להמן

מבוא



בשנת 2010 ראה אור ספרה של עלית אולשטיין, ילידת צ'רנוביץ, שנת 1938. עלית היא פרופסור אמריטה לבלשנות באוניברסיטה העברית. ספרה **תנורי טרה קוטה בעיר כבושה, סיפורה של ילדה קטנה** הוא סיפור חייה, כילדה שנולדה בצ'רנוביץ ושהתה שם בזמן השואה, סיפור שלא היה ידוע למרבית ידידיה ועמיתיה לעבודה.

במאמר על ייצוגם של ילדים ניצולי שואה בספרות, בוחנת עמיה

ליבליך (2004) בעין של פסיכולוגית ובמבט בינתחומי, סיפורי חיים המייצגים את התופעה. ליבליך מציגה אבחנה בין שלושה אופני התייחסות לילדות בשואה: עדויות, מחקר, ביטויים אמנותיים בספרות, קולנוע וכו'. העדויות הן של מי שחווה ילדות בשואה, ומספר את סיפורו. מטרתן היא הצגת הסיפור הסובייקטיבי, לעצמו, למשפחתו או לארגון/חברה אליהם מתייחס הניצול. הזמן החולף, ההזדקנות, וכן התמיכה החברתית לתיעוד השואה הם תמריצים לרצון הניצולים לספר את סיפורם. הניצול-העד מכונן בדבריו אמת נרטיבית סובייקטיבית, בה "סיפור החיים הוא הזהות" (ליבליך, 2004, עמ' 78). העדויות נאספות, תוך מודעות לכך כי מאגר העדים ייתם כשילכו לעולמם הניצולים. גם המחקר מסתמך על עדויות, הנצברות מתוך איסוף וניתוח שיטתיים. עריכת העדויות נעשית מתוך שאיפה להגיע לחשיפת אמת היסטורית. אולם מחקרים מגיעים רק למעטים ורק לעתים נדירות פורצים את גבולות הארכיון. לעומת זאת, ביטויים אמנותיים לנושא הילדות בשואה, ביצירות העוסקות בילדות זו ללא יומרה להצגת אמת היסטורית, מגיעים לרבים ובונים זיכרון-תרבות. האפשרות להיכנס לעולם נפשי ולתאר חיי נפש במורכבות וברגישות ספרותית, מהווה "יתרון פסיכולוגי וחינוכי" (ליבליך, 2004, עמ' 87) שיש בו השפעה עמוקה על הקורא או הצופה בזכות דרך כתיבה או יצירה, ולא רק בשל התוכן.

האוטוביוגרפיה שעלית אולשטיין כתבה חורגת מתחום עדותה של הילדה הניצולה, ונוגעת באיכויות של מתן ביטוי אמנותי לחוויה הייחודית שלה כילדה. היא מצליחה לרגש ולגעת בקורא, בדרך בה היא מביאה את הדברים בפניו. ניכר בספרה שהכותבת חשבה על הקוראים, וביקשה לפרוש בפניהם תמונה חיה של המקום, הזמן, אורח החיים והסיפור האישי של הילדה שבמרכזו.

אף שהספר אינו מוצג בכותרתו כספר לבני-נעורים ומתבגרים¹ דווקא, הוא נכתב מתוך התכוונות גם אליהם כקוראים. התוצאה היא ספר קריא לקורא מבוגר ולקורא בגיל הנעורים, מעניין ומעורר רגשות חמים כלפי הדמויות המוצגות בו. זו אוטוביוגרפיה, שכותרת המשנה שלה, 'סיפורה של ילדה קטנה', מציגה את נקודת התצפית מבעדה כתובים מרבית פרקי הספר.

אוטוביוגרפיות ואוטוביוגרפיות לבני הנעורים

אוטוביוגרפיה היא סוגה המוסרת תולדות חיים מפי המספר, כסיפור זיכרון ממרחק זמן, ובנימה סובייקטיבית. בעת החדשה ביוגרפיה או אוטוביוגרפיה התמקדה בייחודו של "אני", בכתובה שהייתה לעיתים וידויית, אישית או הגותית (כהן, 1988). במסורת הספרותית המערבית הביוגרפיה או האוטוביוגרפיה היו סוגה של non fiction, שהושתתה על רכיבים שאינם ספרותיים: עובדות על אנשים, מקומות, ואירועים היסטוריים, שהוצגו בהקשר זמנם. מחקר הספרות התבונן בה בחשד מסוים (Smith & Watson, 1998), אף שיש אוטוביוגרפיות שהן יצירות ספרות יפה, גם אם אינן מבדה (ברינקר, 1990). אוטוביוגרפיות תיארו, בדרך-כלל, את עולמם הציבורי והפרטי של גברים, שבתוקף עיסוקם ואישיותם נתפסו כדגם מופת וכמוקד לעניין לכלל. עם זאת, בהצבת סיפורו הייחודי של יוצא-הדופן (המנהיג, המדען, האמן וכד') כדגם הזדהות ולמידה לרבים, טמון מעין פרדוקס: האדם הבלתי רגיל, שחווה חיים יוצאי דופן, הוצב כמודל לאדם הרגיל, פרדוקס המועצם בספרות אוטוביוגרפית המטפלת בטראומה (Gilmore, 2002).

באוטוביוגרפיה המחבר מצהיר על כוונת הכתיבה ועל נאמנותו לעובדות באמצעות בחירה בכותרת ליצירתו ("חיי", "אוטוביוגרפיה", "זיכרונותיי" וכו'), ואילו הקוראים, מצידם, "מייחסים סוג של מהימנות מיוחדת במינה, מהימנות אוטוביוגרפית" לנקרא (ברינקר, 1990, 35). בכך נוצרת שותפות בין מי שכביכול חתומים על חוזה לקריאה אוטוביוגרפית (Autobiographical pact), ולאורו הקורא מצפה לנאמנות לעובדות (Lejeune, 1989).

בעשורים האחרונים מסתמנות מספר מגמות באשר למקומה של אוטוביוגרפיה בתרבות: המפנה הנרטיבי במחקר האיכותני, מניח כי נרטיבים משמשים במחקר לייצוג ייחודי ולגיטימי של ידע (Bruner, 1986) והם מהווים את הכלי המעניין ביותר להבנת זהות האדם (ליבליך, 2005); עניין גובר בכתיבתן של נשים על חייהן, בכתובה אוטוביוגרפית, בתיעוד, בכתבת יומנים ופרסומם, בשימוש במדיה או במחקר על אודות כתיבה זו (Gilmore, 2001; Smith & Watson, 1998). מגמה זו מעניינת במיוחד את המחקר הפמיניסטי, המחיל את המושג כתיבה אוטוביוגרפית על סוגות שונות,

1 ברוך (2000, 2000) מבחינה בין ספרות לגיל הנעורים לספרות לגיל ההתבגרות. בתוך ספרות לגיל ההתבגרות היא מבחינה בין גילאי 12-15 לגילאי 18-15 (ברוך 2000). אבחנה זו חשובה בהקשר כללי של ספרות לילדים ונוער, אך להבנת חשיבות פחות באוטוביוגרפיות של מי שהיו ילדים ונערים בתקופת השואה, כיון שהיצירה אינה מתמקדת בסוגיה של ההתבגרות אלא בסיפור החיים בשואה, ובעיות הגיל מהוות רק חלק ממכלול ההתמודדויות של הנער/ה שהיצירה מעלה.

לאו דווקא ספרותיות. סמית ווטסון טוענות כי סיפורי חייהן של נשים כמעט ולא היו מושא לכתיבה ביוגרפית או אוטוביוגרפית (Smith & Watson, 1998) ולא עוררו כמעט עניין חברתי או מחקרי עד המחצית השנייה של המאה העשרים; כתיבת ממוארים, אוטוביוגרפיות וביוגרפיות מתקופת השואה, כמגמה העולה מקרב הניצולים ומקרב חוקרים המתחקים אחר ממוארים ותייעוד שהותירו נספים וניצולים, או המבקשים לארכב עדויות במרכזי זיכרון והנצחה, בפורמטים כתובים ומצולמים (מילנר, 2008); מתן במה לסיפור האוטוביוגרפי במרחב הציבורי באמצעות המדיה: ראיונות, תכניות דוקומנטריות, תכניות ריאליטי, בלוגים ועוד. אלה חושפים את הפרטי לכול ב"אגורה" התקשורתית, תוך קיומה של מערכת יחסים מורכבת של שימוש/ניצול הדדי בין הפרט לבין המדיה (הילפריך, 2007). מגמה זו נשענת מצד אחד על שאיפות תיעוד היסטוריות בתחומים כמו תיעוד זיכרון השואה או תיעוד אסונות לאומיים, ומצד שני על לגיטימיות חברתית לפומביות הסבל כטיפול עצמי (אילוז, 2008); כמו כן בולטת הוצאה לאור של תרגומי ביוגרפיות ואוטוביוגרפיות, כתיבת ביוגרפיות ואוטוביוגרפיות, היסטוריות, פוליטיות, ספרותיות ואחרות (הולצמן, 2009; כנפי, 2003; לאור, 2009; שפירא, 2009; Gilmore, 1994). ניכרת מגמה של כתיבת יצירות בעלות אופי ביוגרפי ואוטוביוגרפי בספרות העברית העכשווית (אלקד-להמן, 2008; פדיה, 2008; בן-דב, 2011), ובהן יצירות המציגות נשים כמושא לקיפוח, נטישה, ניצול, פגיעה מינית, או גילוי עריות. יחסי אם-בת נחשפים ביצירות אלה בנושא מורכב ורב פנים, למשל, ביצירותיהן של נורית זרחי, רונית מטלון, לאה איני, רינה ליטוין.

ביוגרפיות ואוטוביוגרפיות לגיל הנעורים הן סוגות שהתפתחו בספרות הילדים והנוער במהלך המאה העשרים, מתוך מגמה חינוכית, אידיאולוגית ופסיכולוגית. ביוגרפיות ואוטוביוגרפיות נכתבו כאמצעי פדגוגי ריגושי להוראה של היסטוריה או תרבות מקומית; כאמצעי לחינוך לאזרחות טובה, ככלי לחינוך (נגד גזענות, בעד זכויות אזרח וכו') מתוך מגמה לבסס תחושה של שייכות חברתית ולאומית, ולכונן שאיפות לחירות אישית ולעצמאות לאומית (כהן, 1988; רגב, 2002; Mickenberg, 2002). אלה יצירות הנכתבות תוך שהן מתכוונות לשמש מקור להעצמה ולהשראה לקראת עתידם של ילדים ומתבגרים, ובמחשבה כיצד להעניק תקווה לחייהם גם בתקופות של משבר וקושי (Saul, 1986). גיבורי (אוטו)ביוגרפיות הם אנשים "אמיתיים" מבחינת הקורא. הם בעלי סיפור חיים ו/או אישיות יוצאי דופן, שהתמודדו עם קשיים והצליחו כל אחד בדרכו (כהן, 1988) ומבחינה פסיכולוגית סיפורם עשוי להיות מקור ללמידה ובעיקר להשראה. הרקע להתרחשויות, היסטורי וגיאוגרפי, עשוי לשמש מקור למידה חשוב לצעירים בני החברה בה הסיפור נכתב. לעיתים קרובות הכתיבה מתמקדת בשנים מעטות בחיי הדמות הראשית, בגיל צעיר, שהן השנים המעצבות את אישיותה הייחודית של הדמות (ברוך, 2000א). הקרבה הגילית שבין דמות הגיבור/ה לבין גילו של הקורא/ת מאפשרת קריאה מתוך פתיחות, נכונות לאמפתיה או להזדהות. עם זאת, היא מחייבת את הסופר בעיצוב אמין של דמות מספר/ת ילד/ה, מבחינת נקודת המבט, ההבנה הפסיכולוגית (על מגבלותיה כשמדובר בילדים), מבחינת עולם האסוציאציות והמחשבות וכן מבחינה לשונית. הביוגרפיה או האוטוביוגרפיה לבני הנעורים פורשת את חיי הדמות שבמרכזה, בדרך כלל, תוך שמירה ליניארית

של הרצף הכרונולוגי (ברוך, 2000א) כדי לאפשר חוויית קריאה קלה וזורמת, שבה הקורא אינו נדרש לשחזר את סדר ההתרחשויות, אינו נתבע למאמץ בהבנתן, ופנוי לחוות רגשית את המתואר.

ביוגרפיות ואוטוביוגרפיות על ילדות בתקופת השואה למבוגרים, לבני נעורים ולמתבגרים נכתבו וממשיכות להיכתב, על ידי ניצולים, בני משפחותיהם וכן על ידי סופרים הכותבים את סיפורם. במהלך עשרות השנים מתום מלחמת העולם השנייה הן עברו תמורות מרחיקות לכת בצורת הכתיבה, בתכניהן וכן באידיאולוגיה המגולמת בהן (כהן, 1988; רגב, 2002; מילנר, 2008).

במבוא לספר **Women, autobiography, Theory** מעלות העורכות, סידוני סמיט וג'וליה ווטסון (Smith & Watson, 1998) סוגיות מרכזיות במחקר על אוטוביוגרפיות של נשים. בחרתי להשתמש בהן כנקודת מוצא להתבוננות בספרה של אולשטיין, בשל הרלבנטיות של הסוגיות לדיון בספר. השאלות הבאות נצפות בכתיבה אוטוביוגרפית של נשים (Smith & Watson, 1998):

1. "זה קרה באמת?!", הזיכרון האישי מול הידע ההיסטורי
 2. שאלת הזיכרון: מה זוכרים, וכיצד? מי מספר? למי? לשם מה?
 3. הדמות המספרת כחלק ממשפחה ומקבוצה חברתית
 4. האני והמרחב: עזיבת בית, הגירה, גלות, ושאלת השפה
 5. הטראומות
 6. שאלות אתיות: על מה נכתב? מה עומעם, הושתק או הושמט? כיצד? מדוע?
 7. הנרטיב האישי וזיקתו לנרטיב הלאומי
 8. מה מקום הסופר/האוטוביוגרף, ומה מקום החוקר למולו?
- לאור שאלות אלה, לפי סדרן, אתבונן בספרה של אולשטיין.

"זה קרה באמת?!" - זיכרון אישי והיסטוריה

אולשטיין מצהירה שהיא כותבת את האוטוביוגרפיה שלה. עם זאת, בפתח הדבר לספר היא מציינת כי אימתה את סיפורה האישי בעזרת תחקיר היסטורי שערכה בתה (אולשטיין, 2010, עמ' 8); אימות נוסף של עובדות היסטוריות ושל הזיכרון נעשה על-ידי הכותבת במסע למחוזות הילדות, בסמוך לכתיבה. "זיהיתי" היא המילה החוזרת באמצעותה היא מתארת את המפגש הנרגש לאחר 60 שנה עם בית ילדותה וסביבתו (אולשטיין, 2010, עמ' 133-134). מקור מידע נוסף למוצג בפרקים 1,9,10 הוא סיפורים ששמעה מהוריה ומקרובי משפחה, וכך גם באשר לפרטים על בני משפחה המובאים בפרקים אחרים. הסיפור הוא שיחזור של ילדות בתקופת השואה בצ'רנוביץ, ותקופת נעורים בישראל של שנות החמישים, תוך ציון תאריכים ותיאור מפורט של מקומות. כל אלה מאפשרים לכותבת לטעון שהזיכרון, כמו הסיפור, הם אמת. תיאור מפורט מאד ועשיר בחושים (ריחות, מראות, מגע, תחושות תרמיות) ממחיש עד כמה הסופרת מבקשת להעביר לקוראה את חיותו של הזיכרון.

כותרת הסיפור "תנורי טרה קוטה בעיר כבושה - סיפורה של ילדה קטנה" והכותרת שנתנה לסיפורה באנגלית **Terra cotta ovens of my childhood** טומנות בחובן את גרעין האמת אליו חותרת הסופרת. מצד אחד זהו סיפור של ילדה קטנה, ולכאורה, מה ילדה יכולה לזכור. אולם בפתח הדבר לספר אומרת אולשטיין:

אנשים תמיד אמרו לי שילד לא זוכר דבר לפני גיל ארבע. הקשבתי להם אבל ידעתי שאני זוכרת דברים ומאורעות שעברתי כבר בגיל שנתיים ושנתיים וחצי. אמנם אלה רק תמונות שנשתמרו בעיניה של ילדה, אך הן תמונות חיות וברורות; אף אחד אחר לא חווה אותן (אולשטיין, 2010, עמ' 7).

התנורים בבית הם דוגמא לזיכרון הקונקרטי והחושי של הילדה. הילדה זכרה את התנורים בבית הוריה, כאשר שבה לבית שנעזב במלחמה, ובשנת 2006, כששבה לבית לאחר שנים, כאישה בוגרת, 60 שנה לאחר שעזבה את המקום, זכרה את הבית. תנורי הטרסה קוטה נשארו במקומם. תנורי הטרסה קוטה הם סמל ליציבות ולבית שהיו ואבדו ללא שוב. סמל לניסיון הנואש של הסבתא באבה לבנות מחדש בית עבור הילדה בצ'רנוביץ לקראת תום המלחמה, ניסיון שאינו עולה יפה, כשבתה עוזבת לבוקרשט, וחתנה ששב לבית מביא לחדרו את הגויה שבביתה התגורר. תנורי הטרסה קוטה הם סמל לזיכרון, ולמפגש עם הזיכרון שנים לאחר מכן: הוכחה ליכולת הילדה לזכור².

פריטי הזיכרון של הילדה שזורים בעובדות ההיסטוריות, הרשומות בכרוניקה. עם זאת, הזיכרון מובא מלכתחילה כסובייקטיבי: האנשים כפי שהיא זוכרת, מערכות היחסים והאירועים מנקודת מבטה. כדי לתת תוקף לסובייקטיביות הזו כ"אמת" עבורה, המספרת שבה ומשתמשת בחפצים ממשיים שילדה עשויה לזכור, או בזיכרונות שעיצבו התנהגויות שלה בהווה. היא מזכירה את העגילים הכחולים שנתן לה אחד הבחורים הציוניים שהסתתר אצל דודה יוסי (אולשטיין, 2010, עמ' 31), היא מספרת על הבובה היחידה שהייתה לה במלחמה ושתן לה בן הדודה טורי (אולשטיין, 2010, עמ' 42), היא זוכרת את ההגדה של פסח שנתן לה טורי בסדר שערכו בבית אימו (אולשטיין, 2010, עמ' 44), את הנעלים התואמות את מידתה שהביאה לה סבתה (עמ' 45), וכן את שרשרת החרוזים האדומה שהעניקה לה החברה של האב (אולשטיין, 2010, עמ' 84). כולם פריטים שליוו אותה לאורך זמן רב ושהיה להם ערך מיוחד בשל העדר כל פריט אישי אחר בחייה, חלקם פריטים שהגוף עצמו זוכר. מתלה כובעים, זכוכית שבורה, ריח חביתה או אירועים הזכורים לה מהעבר - מעצבים את דמותה של הילדה, ומשפיעים עליה כאישה בוגרת. הבחירה הספרותית בכתיבה עתירת תיאורים חושיים, במיוחד חוש הריח שמאפיין זיכרונות ילדות (ליבליך, 2005), ועשירה בארטיפקטים המשקפים את הזיכרון - היא חלק מהאמצעים בהם משתמשת עלית בבניית דמותה של הילדה

2 תנור כסמל פרוידיאני לרחם מוצג בפרשנות של בטלהיים (1980) לסיפור **נערת האוויזים** של האחים גרים. לפי פרשנות כזאת, המפגש החוזר עם תנורי הטרסה קוטה הוא מעין שיבה לרחם.

המספרת בסיפור. חוויות חושיות המתוארות בפרוטרוט מאפיינות כתיבה של מבוגר המשחזר את אירועי ילדותו במהלך השואה, אירועים ששפתו אינה יכולה להביע (מילנר, 2008, עמ' 107).

אף ששאלת האמת היא מכריעה בחשיבותה לכותב האוטוביוגרפיה, עבור הקורא אוטוביוגרפיה נבחנת לא באמת ההיסטורית והעובדתית שבה, אלא בשאלה מה ארע לקורא בעקבות הקריאה. אם הקריאה גרמה לקורא להתבונן באופן שונה בחייו, במעשיו ובאנשים הקרובים לו - נבנה מוקד של אמת בנפשו. האוטוביוגרפיה של אולשטיין, בכנותה ובפשטותה, מדברת אל לב קוראיה, מבוגרים ומתבגרים, והם יוכלו למצוא בה "אמת" משלהם.

שאלת הזיכרון

מה זוכרים בכתיבת אוטוביוגרפיה, וכיצד? מי מספר? למי? לשם מה נעשית הכתיבה האוטוביוגרפית? שואלות סמיט ווטסון באשר לייחודה של הסוגה (Smith & Watson, 1998). תשובה משלה, ההולמת גם את ספרה של אולשטיין נותנת הפסיכולוגית עמיה ליבליך: "אדם כותב את חייו או מספר עליהם על מנת ליצור זהות ולתת לחייו משמעות" (ליבליך, 2005).

בפתח הדבר לספר מתייחסת הכותבת לרקע לכתיבה ולמטרותיה, וגם לעיתוי הכתיבה, שנים רבות לאחר שהדברים התרחשו. הסיפור נועד לתת פומבי לסיפור אישי שנראה בעבר "לא חשוב, ולא מעניין" (אולשטיין, 2010, עמ' 7), כיון שלא היה סיפור שואה הרואי, אך בעקבות צפייה בסרט "תקווה ותהילה"³ הבינה שהסיפור שלה חשוב בשל נקודת המבט שלה כילדה. באחרית הדבר לספר היא מוסיפה כי עבורה כאישה שהצליחה בחייה "הייתה לי קריירה מוצלחת [...] יש לי משפחה נפלאה" (אולשטיין, 2010, עמ' 131) היא חשה שהיא "חייבת לעשות מעשה. שאני חייבת לגשר בין שנות ילדותי לדורות הבאים" (אולשטיין, 2010, עמ' 131). הסיפור מבטא ניצחון קולקטיבי של היהדות על הנאצים: שרדנו, הקמנו משפחות.

לכתיבה, שנעשתה בגיל מאוחר, לאחר שנים של התחמקות מהתמודדות עם סיפור הילדות ואפילו התכחשות לו, משמעויות שלא נאמרו בגלוי, אך טמונות בו ובהירות לכותבת: השלמה ופיוס עם העבר, מתן פומבי לזהותה כילדה ניצולת שואה ולא צברית, ובעיקר ניסיון להבין את היחסים המורכבים עם הוריה. מערכת יחסים זו היא יכולה לבחון ולהבין מחדש רק לאחר שהוריה הלכו לעולמם. לעיסוק באלה משמעות תרפויטית לכותבת וכן לקוראים הנושאים עמם מטען נפשי מורכב, ומתבגרים (שהם נמעני הטבעיים של הספר) מצויים ממילא בגיל בו מערכת היחסים עם ההורים נבחנת בעיניים ביקורתיות שוב ושוב (זיו, 1984). אולשטיין מספרת את הסיפור לבנותיה ולנכדיה, אך אינה מסתפקת בכך. הוצאה לאור של הספר בהוצאת ספרים משמעה מתן פומבי לסיפור, על הטראומות שבו. את הספר כתבה בתקווה כי יקראו בו בני נוער, שהיא מכירה היטב מעולמה המקצועי בחינוך, וייקחו ממנו משהו לעולמם. היא מבקשת לא רק ללמד משהו על התקופה, אלא

3 "Hope and Glory" סרטו של ג'ון בורמן, העוסק במלחמת העולם השנייה בבריטניה מעיני ילד בן עשר.

לספר וללמד על עמידותה של הנפש. הטראומות המוצגות בספר אינן מוצגות למשפט או כחלק מעימות אישי עם הפוגע (אם, אב, ילדים מתעללים, זרים המנצלים תמימות של ילדה לצורך הברחות, זר מבוגר הפוגע מינית) או עם קשיי החיים (פרידות ואבדן), אלא כביטוי וכמסר אישי לאפשרות של התמודדות והצלחה. הסופרת מציגה לקורא את קבלת הטראומה כחלק מהחיים שיש לחיות עימו, לשאת ראש ללא בושא ולהמשיך הלאה, וכמסר פמיניסטי לאמהות ולבנותיהן - היא קוראת להן להגן על עצמן, לשמר במערכות היחסים ביניהן כבוד, אהבה וחמלה.

אוטוביוגרפיה מלמדת לא פעם על עיצוב הקריירה של הכותב אותה, במיוחד אם מדובר על סיפורי חניכה של אמנים (ליבליך, 2005; שקד, 2005; אלקד-להמן, 2009). האוטוביוגרפיה שלפנינו מסבירה לנו משהו על בחירתה של אולשטיין בקריירה של מחקר בבלשנות, ברכישת שפה וברב-לשוניות: הילדה ליטיקה חווה את המעבר בין שפות מילדות, ולומדת עד כמה גמישות במעבר משפה לשפה ורכישת שפה הן סיכוי להישרדות.

מניע נוסף לכתובת הסיפור הוא השאיפה להנציח: גם את הסבתא, באבה סבינה פורמן, לה מוקדש הספר, וגם את סיפור המשפחה הייחודי, משפחה בה כנגד כל הסיכויים ניצלו שני ההורים, ניצלה בתם, ומשפחתם התאחדה. "כולם אמרו שזה נס" סיפרה עליית במפגש על ספרה". היא הייתה אז בת שבע, וכבר אז החליטה שעליה לזכור כל פרט, כדי שיום אחד תוכל לכתוב על כך.

בספר 19 פרקים קצרים, וכן פרק פתיחה ואחרית דבר. שלושה מפרקי הספר, הראשון וכן פרקים 10-9, מספרים מנקודת מבט חיצונית של מספר כל-יודע על האב והאם בטרם נולדה בתם, וכן את קורותיהם בעת שלא היו עם הילדה. מסופר בהם סיפור האב בצבא הרוסי וסיפוריה של האם בטרנסניסטריה. פתח הדבר לספר מהווה נקודת מוצא מרגיעה מבחינת העלילה: הקוראים שומעים כי הילדה שבמרכזו של הסיפור וכן הוריה שרדו את השואה, וחייה מאושרים. פתיחה זו מבטיחה שהסיפור, קשה ככל שיהיה, נגמר בסוף טוב, ומבססת תחושה של ביטחון ורוגע יחסי, המאפשרת לקורא צעיר להתמסר לקריאה. נורית זרחי מדגישה כי מבחנה של ספרות טובה לילדים ולנוער הוא האם יש ביכולתה להציע תקווה לקוראים בה (אלקד-להמן, 2006).

פרקי הספר מובאים בפשטות ההולמת חשיבה של ילדה המארגנת לעצמה את העולם, בסדר כרונולוגי ובאופן קוהרנטי. אמנם הם מסופרים מבעד לעיניה של האישה הבוגרת הבוחנת את ילדותה, אך הניסוח הלשוני מבליט את השאיפה לשקף לקורא את העולם כפי שראתה אותו הילדה, מגובה עיניה (ראו למשל המפגש עם השוטר, עמ' 48) ועל מגבלות אי ההבנה שלה (למשל: הקושי שלה להבין מערכות יחסים במשפחה, או מניעים להתנהגות המבוגרים סביבה). פשטות זו של הבאת ההתרחשויות בפני הקורא נתפסת כאמינה לנקודת התצפית של הילדה, ומאפשרת לקורא מגע בלתי אמצעי ומרגש עם הסיפור.

הסיפור מספר את קורותיה של הילדה מגיל 3 ועד גיל 13. הוא מתמקד בחוויות הנובעות לא רק מהאירועים ההיסטוריים אלא מהיותה ילדה ההופכת לנערה (פרידה, בדידות, פחד, שמחה בעת קבלת מתנה, פגיעה על ידי מבוגרים או ילדים, הצלחה וכישלון, רצון להיות כמו כולם ועוד), חוויות אותן יכול קורא צעיר להבין מניסיונו, ולהזדהות עמו. גם ההיקף הלא ארוך של הספר הולם יכולות קריאה של בני נוער, שאינם מוכנים להתמודד עם קריאה רחבת היקף.

הדמות המספרת כחלק ממשפחה ומקבוצה חברתית

הילדה המספרת, מליטה/ליטיקה [אח"כ ברומניה: מליקה, ואח"כ עלית, עמ' 120] צלה בתם של וילו (וילהלם) ושל פרידה (לבית פורמן). כולם יהודים שחיים בצ'רנוביץ. משפחותיהם מפוזרות בין צ'רנוביץ לא"י וארה"ב. בני המשפחה יהודים אך זיקתם לדת ולציונות לא זהה: ההורים יהודים, האב כותב בעברית ובונה מצבות יהודיות, אך אין הקפדה על כשרות ומנהגים יהודיים, ואין זיקה חד משמעית לציונות. המספרת מציגה את עצמה ואת משפחתה בפרקי הפתיחה כמי שהיא חלק ממרחב של הבורגנות של יהודי צ'רנוביץ: השכנים, הדודים, הסב והסבתא מי שנפטרו ואלה שחיים.

כבר בפרק הראשון בסיפור החיים ניתן לזהות את השוני באופי ובמזג בין האב לאם: האב אידיאליסטי, ציוני, המאמין בחיים בארץ ישראל, גם אם בשל הבטחתו לאביו נשאר בצ'רנוביץ, אומן אמן, רומנטיקן בנשמתו. האם מעשית, מבחינתה ראוי לעזוב ולחיות באמריקה, היא מנהלת בנשמתה, אשת עסקים ממולחת, ביצועיסטית מעשית ועניינית. הפער הזה ביניהם מעמיק, כנראה, במהלך המלחמה. חיי הילדה מתנהלים ביניהם, ובהדרגה מתבררת נוכחותה וחשיבותה של הסבתא "באבה" סבינה פורמן, אישה חמה, חזקה ואופטימית המנווטת את חיי נכדתה ביד בוטחת. בעוד שהסב חסר אונים לחלוטין, ובמרבית הספר מתואר כיושב או שוכב במיטה, היא תמיד מוצאת כיצד לחלץ וכיצד לפרנס את משפחתה.

התיאור מעלה גלריה מגוונת של בני משפחה המהווים מראה לחיי הקהילה היהודית במקום: הציונים החותרים להגיע לא"י, גם במהלך המלחמה, ומחלצים צעירים מגיוס או משלוח, אלה המגויסים לצבא האדום, מי שנשלחים לטרנסניסטריה, החיים בגטו וכן הגויים העוזרים, כביכול, ובפועל מתנכלים ליהודים, כמו הגויה הפוגעת במשפחת הסבתא. הרוסים, הגרמנים, הרומנים - מוצבים אל מול היהודים ככובשים המנצלים את כוחם ומרותם, כל אחד בדרכו.

האני והמרחב: עזיבת בית, הגירה, גלות, ושאלת השפה

סיפור החיים של הילדה פותח בביטחון שמשרה המרחב הביתי, בו מצויים תנורי הטרסה-קוטה. ביתה של משפחה אמידה למדי במרכז צ'רנוביץ, בית שיש בו שני חדרים, מים זורמים ושירותים (פריטי נוחות שאינם מובנים מאליהם בשנות השלושים). ספור זה עובר תהפוכות של נדודים בלתי פוסקים. הילדה שנולדה בבית זה יוצאת ממנו בגיל שלוש, לנדודים מבית לבית שנובעים מאילוצי הנסיבות, וגוררים שינויים דרמטיים בתנאי החיים הפיסיים (וחדרי השירותים השונים שמחוץ לבית

הם רק מטפורה (לכך) ובתנאים הרגשיים בהם חיה הילדה. רק בחלק מהמקרים שינוי מקום המגורים, איננו גורר בעקבותיו פרידה מהאנשים הקרובים לה. עד גיל 14 חוותה הילדה מעבר בין 14 תחנות עיקריות, תוך ערעור כל מה שהיה יציב בעולמה.

בגיל שלוש, הילדה עזבה את הבית המודרני המוכר לה, ועברה עם אמה לגור בבית סבתא באבה בגטו היהודי. המעבר הוא למקום אהוב ומוכר, בית סבתא, והתרחש בהדרגה, לאחר שהאם השכילה להעביר בערמה את מרבית תכולתו - ומכירת התכולה תשמש למשפחה מקור מחיה עד לפגיעת השודדים. אולם האם נאלצה לעזוב, בגירוש לטרנסניסטריה. הילדה לא הייתה מסוגלת להתמודד עם הפרידה שנעשתה באופן פתאומי וקר, מבלי שהכינו אותה לכך: "אני הולכת לזמן קצר לפגוש את אבא... אני אחזור מהר מאד, תישארי עם סבתא ותהיי ילדה טובה. היא לא ירדה מהעגלה. היא לא חיבקה אותי" (אולשטיין, 2010, עמ' 26). הפרידה, שהייתה קשה מן הסתם גם לאם הכובשת את רגשותיה, נתפסה על ידי הילדה כתחילת אָבדן אהבת האם. געגועיה לאם היו בלתי פוסקים.

לאחר שהאם נלקחה לטרנסניסטריה, הילדה שנותרה בבית סבתא הועברה לבית הדוד יוסל (אולשטיין, 2010, עמ' 26), לכאורה מתוך כוונה טובה. אך למרות אהבת הדוד אליה, הילדה סבלה שם מחוסר התייחסות אליה כילדה, מגסות היחס של הדודה שכנראה נטרה לאמה ואפילו מיחס אלים כלפיה. הפעם היא מתגעגעת לא רק לאב ולאם, אלא גם לסבתא. באבה נשמעה לתחינותיה החוזרות של הילדה, הבינה אותה, ולקחה אותה לביתה בשנית (אולשטיין, 2010, עמ' 31).

החיים בבית סבתא נפלאים בעיני הילדה, למרות המחסור והקור. אך בעקבות התנפלות הגויים על הבית והשוד האלים בו נפגעת באבה, סבתא, סבא והילדה עוברים לביתה של דודה רוזה, אחותה של סבתא (אולשטיין, 2010, 37-39). לתחושת הזרות בבית הדודה נוספות תחושת עלבון וחרדה לגורל סבתא החולה.

עם החלמת סבתא, עברו לעליית הגג בבית הדירות של רוזה, שם שימשה סבתא מנהלת משק בית ליהודי קשיש ועירי. יש להן בית, אוכל והן יחד. אך הבית אינו יכול להוות מקלט בפני הפצצות - והשהייה במקלט ממחישה עד כמה הקיום ארעי ולא בטוח.

בינואר 1944, עם צאת הגרמנים מהעיר, שבה הילדה לבית אמא ואבא, בית תנורי הטרסה קוטה, עם סבתא וסבא. בפברואר 1944 שבה אמה: "אישה נאה עם שיער שחור ומעיל כבד עמדה מולי והביטה בי. זו הייתה אימי פרידה" (אולשטיין, 2010, עמ' 55), אך עבורה זו הייתה אישה זרה, שהשהייה עמה לא ארכה זמן רב:

לפני עלות השחר אמא ארזה מעט אוכל, [...] נתנה לי נשיקה חטופה ועזבה... שוב לא ראיתי את אמא משך שנה נוספת. [...] האם אכפת לה ממני? [...] הפעם הפרידה מאמא הייתה קצרה וסתמית ונותרתי המומה. לא ידעתי אם היא תחזור אליי ואם אראה אותה שוב אי פעם. גם סבתא נמנעה מלדבר על כך. [...] ויתרנו על הציפייה (אולשטיין, 2010, עמ' 56-57).

ולפתע, שב אביה מהצבא האדום. האב, שהפך אדם זר, בנה לעצמו חיים משלו מתוך מחשבה שמשפחתו לא ניצלה. עתה שב מתוך רגש חובה למשפחה, פגוע מנטישת אשתו, אינו רגיש לכך שבתו היא עדיין ילדה, והוא משתף אותה בעלבוננו. החיים בבית הילדות אינם מבטיחים עתה לא חום ולא אהבה.

אך סבתא מעודדת את האב ואת הנכדה לנסות לאחד את המשפחה, מה שמביא לבריחה של הילדה והאב מצרנוביץ לבוקרסט, ולפרידה קשה מסבתא: "הבנתי שבאבה מטילה על כתפי משא כבד. [...] אני עומדת להיפרד מבאבה. [...] החלטתי למלא אחר כל הוראותיה. הבנתי שאין ברירה" (אולשטיין, 2010, עמ' 91). בדרך הם לנים במרחב ציבורי (בית ספר), בדירה שכורה, נוסעים ברכבת ובמשאית. הכול אומר העדר בית.

בבית הדודים בבוקרסט התרחשה פגישה מוזרה עם האם: "לא התחבקנו ולא התנשקנו" (אולשטיין, 2010, עמ' 95). אמנם, "לראשונה בחיי היה לי חדר משלי" (אולשטיין, 2010, עמ' 95), לאחר הלילה "לפתע הם חיבקו ונישקו אותי", והיא נחרדה להבין: "האם אני הייתי הסיבה לאיחוד מחדש?" (אולשטיין, 2010, 96). האב כמו האם זרים לה והיא זרה להם, "באבה הייתה חסרה לי" (אולשטיין, 2010, עמ' 97) כמשהו יציב שתוכל לבטוח בו, ולהרגיש אהובה ומוגנת כיון שסביבה כולם זרים, או שאינם מתעניינים בה.

המשפחה עברה לחדר שכור בחווה, לאחר שנמצאה לאב פרנסה. לכאורה, הם שבו להיות משפחה. הם חיים בחדר אחד, ללא חשמל, ללא מים זורמים, השירותים בחוץ - הקבלה עגומה הממחישה מה איבדו במלחמה מבחינה חומרית, אך אובדן זה מעורר תהיה גם ביחס למה שאבד להם מבחינה אנושית ורגשית. הם כולם בחדר אחד, והילדה עדה לאינטימיות בין ההורים, מבינה ולא מבינה, מאד בודדה. האב והאם עסוקים בשלהם, וניסיון האב לקשור קשר עם הילדה, כמו ללמד אותה לקרוא, לא רק שלא עולה יפה, אלא מסתיים בעלבון בשל חוסר הסבלנות של האב. הילדה מוצאת נחמה בגן הגדול ובהתבוננות בחיי המשפחה המתגוררת בחווה. בית הספר הרומני בו החלה ללמוד נמצא במרחק שעה וחצי הליכה ברגל מהבית, והילדה נתבעת לעמוד גם בלימודים בשפה החדשה, גם ביחס העוין של הילדים (שהוריה אינם מודעים לו כלל), וכמובן בהליכה הלון וחזור לבית הספר לבדה. הצטיינותה של ילדתם בלימודים מעוררת בהורים יחס של הערכה כלפיה, אך לא נבנים יחסי חיבה וקרבה.

לאחר זמן מה, עברה המשפחה לדירת שני חדרים, מרחק שעת הליכה מבית הספר. לכאורה שיפור במצבם, אך על הילדה מוטלות חובות של עבודת בית וניהול משק בית (לקנות דג חי, להרוג אותה, לנקות, להכין לבישול). מתגלה מערכת יחסים קשה עם האם: "כאשר לא הצלחתי להכין כל מה שהיא ביקשה היא כעסה ולא פעם אפילו הכתה אותי וסטרה [...] אולי היא לא אוהבת אותי מספיק" (אולשטיין, 2010, עמ' 105). מערכת שמאפיינת תהליכים של תביעה של אם מבת לביצוע מטלות והתבגרות מוקדמת (בטלהיים, 1980), אך לאור היחסים הלא מבוססים שבין הבת לאם,

התביעה מחריפה את תחושת הילדה שאינה אהובה, ואולי מעצימה תחושה סמויה של אשמה, הרי רק בגללה ולמענה שבו ההורים לחיות יחד. כשהילדה קיבלה לראשונה וסת - האב ולא האם הסביר לה במה מדובר (אולשטיין, 2010, עמ' 110), אמה נתנה רק הסבר טכני.

עזיבת המשפחה לארץ ישראל ביוני 1950, מתרחשת בחיפזון מפחד הקומוניסטים. הילדה שכבר חוותה פרידות וניתוקים נאלצת לעזוב מבלי שתיפרד מחבריה בבית הספר, וללא תעודה של סוף כיתה ה' (אולשטיין, 2010, עמ' 111). החוויות בדרך קשות, והילדה מגלה כי עליה להתמודד לגמרי לבד, אמה לא סייעה לה, למרות שראתה מה חוותה (אולשטיין, 2010, עמ' 114).

חוויה של שמחה ושייכות היא חווה לראשונה עם בואה לארץ, בקיבוץ משמר העמק. היא עובדת, מרגישה שייכת ומוערכת על עבודתה. היא זוכה בלבוש אחר, ישראלי. אף שנותרה בקיבוץ לבדה אצל הדודים "הפרידה הזמנית לא הפריעה לי" (אולשטיין, 2010, עמ' 121), ובמהלך החופשה היא מבקרת אצל ההורים בחיפה ואצל באבה בקיבוץ מעברות.

הבית הבא הוא הפנימייה בחברת הילדים בקיבוץ, אך למרות שזה בית אותו בחרה במשותף עם ההורים, לא צפתה את הצפוי לה: חיים בשיתוף עם בנים ובנות באותו חדר ובמקלחות משותפות, והתמודדות עם קשיי סטטוס בחברה הקיבוצית השוויונית כביכול. היא חייבת להוכיח את עצמה בפני הצברים שרואים אותה כזרה וכפליטה. השיא מגיע כאשר "שכחו את קיומי" (אולשטיין, 2010, עמ' 128) ונסעו בלעדיה למחנה קיץ. אך הנערה אינה מוותרת, וכובשת את מקומה באמצעות התייצבות במחנה לאחר מסע עצמאי הרפתקני באוטובוסים וטרמפים, וסיוע נמרץ לקבוצתה להצטיין ולזכות בפרס. לאחר זמן מה, היא עזבה את חברת הילדים ועברה לבית ההורים ברמת גן. שם, כמתבגרת זרה להם, בעצם, היא ממשיכה את חייה. השאיפה להצטיין בכל מעשיה, בעבודה, בבית הספר, היא מעין ניסיון של הילדה לאותת להורים מי היא ולמה היא ראויה.

המעברים ממקום למקום, וכן חילופי השלטון המתרחשים בשל המלחמה ובשל עליית הקומוניזם מלווים בחילופי שפות: גרמנית (שפת האם של הילדה) הפכה רוסית (שפת הכובש), רוסית הפכה לגרמנית (הכיבוש הבא) ואחר כך לרומנית, ואחר כך לעברית ואנגלית. אלה מלווים בחילופי שמות שחוותה הילדה ליטיקה שהפכה בסופו של דבר לעלית, והיא גאה בשינוי זה מאד.

לידה שעברה משפה לשפה גם יכולות נדירות לרכישת שפה (אולשטיין, 2010, עמ' 120) וגם אמביציה גדולה לעבוד, להצטיין, להשתייך - ואלה מאפשרים לה כיבוש של עברית וכיבוש של אנגלית ברמת שפת אם. את הרומנית, שהייתה השפה האינטלקטואלית שלה, בה למדה לקרוא ולכתוב, ובה "הרגשתי את עצמי משכילה" (אולשטיין, 2010, עמ' 114) ובה כתבה יומן אישי - היא קוברת ושורפת (אולשטיין, 2010, עמ' 122). בטקס של קבורת עבר (היא) שורפת את היומן, את הספר בו קראה **(ארבעים הימים של מוסה דאג)**, מאת פרנץ וורפל, ספר הממחיש גם את יכולותיה ורמתה של הילדה וגם משקף קשר אינטרסקטואלי מעניין של התמודדות מול השמדה) ואת בגדי הגלות.

הטראומות

האוטוביוגרפיה של אולשטיין מתארת את חייה של ילדה בתקופת השואה. עם זאת, אין זו שואה של מחנה השמדה. המושג "שואה" מקבל בסיפור של אולשטיין ביטוי מוחשי של חיי יום של ילדה קטנה. חיים רצופי פרידות, געגועים וסבל. קודם כל, יציאת האב לצבא, ובהמשך הגליית האם לטרנסניסטריה, תוך ציפייה עזה של הילדה לשובה, ואכזבה קשה שלה בעת הפגישה המחודשת עמה. המפגש עם אמה הזכורה לה כאישה חמה ואוהבת היה מנוכר, ומיד אחר כך באה פרידה נוספת. הפרידה מבאה כשנלקחה לדוד, ופרידה נוספת מבאה כשאביה לקח אותה עימו לבוקרשט, בתקווה לחיים מחודשים עם האם.

לצד הפרידות מבני המשפחה הקרובה, חיי הילדה מלווים ברעב ובשרשרת בלתי פוסקת של קשיים פיזיים, מנטאליים וחברתיים, הנמשכים גם לאחר תום המלחמה: התנהגות פוגענית של בני משפחה; פציעת הסבתא ומחלתה; מותו של הדוד (בנה של סבתא) ואבלם של סבתא וסבא; פגיעות מידי ילדים; ניצול והתעללות של ילדים; ניסיון לפגיעה מינית על ידי ילדים; הטרדה מינית על-ידי גבר מבוגר. הפגיעה הקשה מכל היא הקשר הבעייתי שהתפתח בין האם לבתה: האם אינה מקיימת עמה קשר פיסי חם, לוחצת עליה למלא עבודות בית שאינן בהלימה לגילה (למשל, התפקיד שהטילה עליה אמה לקנות דג טרי, להרוג אותו, לנקותו ולהכינו לבישול, בעמ' 106), אינה משמשת לילדה דמות נשית מלווה ותומכת בשלבי ההתבגרות המינית, ולא אוזן קשבת בקשייה החברתיים ובהתמודדות עם אלימות. השיא מבחינת המספרת היה בהתעלמות האם ממצוקת הנערה שחוותה הטרדה מינית: האם ראתה - אך לא סייעה לבתה (אולשטיין, 2010, עמ' 114). הרגע בו הנערה הבינה שאמה ראתה מה אירע אך לא סייעה לה הוא בגדר הלם עבורה.

הילדה חווה מגיל צעיר מאד תביעה רגשית המוטלת עליה לאיחוד המשפחה, אחריות שאינה הולמת יכולת רגשית וקוגניטיבית של ילדה בת שבע; חיים בהוויה של זרות רגשית בבית; תביעה של אביה להפגנת כישורים קוגניטיביים ברמה גבוהה, בלי להתייחס לטראומות, לנסיבות החיים ולשינויי השפה.

המבוגר הקורא בימינו ממואר כזה עשוי לתהות מה עלה בגורלה של ילדה שחוותה כל זאת, כיצד התפתחו חייה, ולהשתאות כי למרות הכול - גדלה אישה יציבה מבחינה נפשית, שהקימה משפחה לתפארת, והגיעה לקריירה אקדמית מרשימה. התהייה נכונה למקרה זה, כמו גם למקרים קשים רבים אחרים בתקופת השואה וגם לאחריה. עמיה ליבליך, במחקר על סיפורי חייהם של ילדים ניצולי שואה מציינת כי המקור ל"עמידותה של הנפש" (resilience) של מי שחיו בתנאים איומים של קיפוח וטראומה, כולל שואה, הוא גורם חיובי ויציב שהיה לילדים למרות האסונות (ליבליך, 2004). לפי המחקר, ילדים ששרדו את השואה הפכו לאנשים בוגרים ובריאים בנפשם, אם הייתה בסביבה דמות מיטיבה אחת ששידרה חום, אכפתיות, וקבלה (ליבליך, 2004, עמ' 79-80). מה שאיפשר הישרדות הוא דמות תומכת, וכן יציבות והמשכיות/רציפות בעולם הפסיכולוגי. במובן זה הסבתא היא הדמות

שאכן כוננה את ההמשכיות בעולם הפסיכולוגי בין בית הילדות שאבד לבין החיים הבוגרים, והייתה הדמות המיטיבה ומעניקת החום.

במחקר על אוטוביוגרפיות של נשים לפי המסורת הפמיניסטית, האם, ואחר כך הסבתא הן מעניקות החיים, הלחם, ההצלה. עם זאת, בסיפורה של עלית, כמו בספורים אחרים, יש נשים שנתפסות על ידי הילדה כנשים קשות ונעדרות חמלה [הדודה, האם]. קוש-זוהר (2009) מדברת על אתיקה של זיכרון שאינו הזיכרון הלאומי הבוחר לעצמו את הנרטיב של גבורה או של קרבן, אלא זיכרון שיש בו חמלה וסבל. הזיכרון הנשי, המחובר כאן לסבתא, מאפשר אתיקה כזאת של זיכרון בכתובת ילדים ניצולים וכן בני הדור השני לשואה. באבה היא מקור של חום אהבה וביטחון לילדה, ואחר כך לנערה המתבגרת. את ביתה זוכרת הילדה כבית אהוב, שיש בו אוכל טוב (אולשטיין, 2010, עמ' 20) אף שהמבוגרת יודעת שזה היה מזון בסיסי ביותר. בביתה היה לילדה שילוב שבין חופש במרחב לבין התייחסות אליה (אולשטיין, 2010, עמ' 24); את הבית בתקופת הגטו, שהיה גדוש נשים, היא מתארת כמקום של שותפות ואחוות נשים, "שטיח של נשים" (אולשטיין, 2010, עמ' 24). וכך, למרות הגעגועים לאב שחושבים שלא ישוב, ולאם שנלקחה לטרנסניסטריה ואין יודעים מה גורלה, "החיים עם באבה הסבו לי אושר רב [...] לא הרגשתי שאני אומללה" (אולשטיין, 2010, עמ' 36). סבתה הייתה מקור של סיפורים, בין אם סיפורי האחים גרים או סיפורי התנ"ך, אותם סיפרה סבתא (אולשטיין, 2010, עמ' 33). שעת התה, שעת "היאווה" מבחינת הילדה הייתה שעה של חסד: האוכל, אפילו אם מינימאלי, היה מלווה באהבה ובעמלנות בלתי פוסקת של הסבתא (אולשטיין, 2010, עמ' 33) שעשתה כל מה שניתן כדי לפרנס את המשפחה. הסבתא לימדה את הילדה לספור, את שמות האותיות בגרמנית וביידיש, לחרוז.

בנעוריה, הסבתא היא תמיד אוזן קשבת לנערה, ומקור לביסוס תחושת מסוגלות. סבתה משכנעת אותה כי היא יפה ומיוחדת מכל האחרות, "דעותיה עלי נטעו בי הרגשה נהדרת. דבריה ליוו אותי והעלו על שפתי חיוך של שביעות רצון בתקופות קשות וברגעי מתח" (אולשטיין, 2010, עמ' 125).

חוקרת השואה איריס מילנר, העוסקת בכתובה על השואה, מדברת על הגעגועים לאם כנושא מרכזי בכתובה על השואה של ילדים ניצולים/סופרים (מילנר, 2003, 2008), געגועים שנמשכים לאחר שוב האם, געגועים לאם המקורית, שאבדה במלחמה ושבה אחרת. מטבע הדברים, געגועי הילדה בת השלוש שאמה יצאה מהבית לטרנסניסטריה וחוותה שם חוויות קשות של הישרדות, ושבה כאישה שונה לגמרי מהאישה שיצאה - לא ייפסקו לעולם. הילדה בגרה, אך נותרה ילדה בהזדקקות לאם, והאם השתנתה ואינה מסוגלת להעניק לבת את אהבתה של אם לילדה שהיא בת שלוש מבחינה רגשית, אף שהיא בת שש, שבע, שמונה בגילה הביולוגי. אך למרות העדר הפיוס עם האם, מבחינת אולשטיין הכתיבה היא ביטוי להשלמה עם סיפור חייה, תוך נכונות לתת לו פומבי, ומעל לכל, הסיפור הוא מחווה גדולה של אהבה לבאבה, הסבתא, האם הגדולה של הספר.

שאלות אתיות: על מה/מי נכתב? מה עומעם, הושתק או הושמט? כיצד? מדוע?

כתיבה על אחרים-אינטימיים במסגרת אתנוגרפיות - היא סוגיה אתית לא פשוטה. אבל בספרות כתיבה כזאת הייתה קיימת תמיד. רומנים נכתבו על משפחות, על הורים, אחים, ילדים... וודאי שבסוגה כמו אוטוביוגרפיה. עם הסוואות או ללא הסוואות - להיות סופר/ת תמיד הייתה שאלה של אומץ לב: אם היית אמיץ מספיק, וכן מספיק - היה סיכוי שהכנות שבכתיבה שלך תסחוף את הקורא, ותציג אמת הנוגעת בקורא, ולא תהווה מקור לתחושת הצצה סקרנית בלבד.

כתיבת אוטוביוגרפיה לא דומה למופע חשפנות, אלא דומה יותר לשיחה עם הקורא על האופן שבו מתפתחת אישיות, מהלך שזורק אור על התפתחותו של הקורא עצמו. אם זה מוצלח זה מעורר חוויה אינטנסיבית של פתיחות, של רצון לגדול, להתרחב, ולא חוויה של מציצנות (זרחי, 2011).

בכתיבה מסוג זה נעשית ברירה של חומרים אוטוביוגרפיים. לא הכל ניתן לספר, מבחינת ההיקף ואולי גם מבחינת החשיפה, אך הכותבת אינה מנסה להציג את המצב המורכב באופן פשטני. מצד אחד, היא בוחרת להשתמש בהשמטה כטכניקה ספרותית: נאמרו ולא נאמרו דברים על מערכת היחסים בין האב לאם אחרי פגישתם המחודשת, ובינה לבין אמה. סיום הסיפור בגיל שלוש-עשרה, בהתקבלות הנערה בחברת הילדים בקיבוץ בסוף כיתה ז' (אולשטיין, 2010, עמ' 129), היעדר פירוט באשר להחלטה לשוב ולגור עם ההורים, וההשמטה של תיאור החיים המשותפים, מרמזים על מורכבות חיים אלה. נקודת המבט הבוגרת של המספרת מאפשרת לה להציג לקורא ואף להבהיר לעצמה את מערכת היחסים שבין ההורים במורכבותה: אופיים השונה מאד מלכתחילה, העובדה שכל אחד מהם חושב שמשפחתו נספתה, נסיבות החיים שמזמנות תחת קורת גג אחת אנשים צעירים, כמהים למגע ולחום - ואלה מוצאים שפה משותפת כזו או אחרת - מאירים באור חומל את הפירוק של המסגרת המשפחתית; ומנגד - מואר בהבנה המאמץ של באבה לקרב מחדש בין ההורים למען בתם, מאמץ שעלה יפה, לכאורה, בבניית הבית החדש, בבנייה איטית של קשר ושיחות בין האב לבת, אך לא בכינון קשרים משמעותיים עם האם. קשר אם בת בגיל ההתבגרות הוא בעייתי ממילא, וכאן הקשיים הוקצנו בשל הנסיבות ואופי הדמויות, ואולי דווקא בתחום זה הושתקו ועומעמו דברים.

הנרטיב האישי וזיקתו לנרטיב הלאומי

הסיפור של אולשטיין הוא לכאורה סיפור מינורי: סיפורה של ילדה אחת שלמזלה חוויית השואה שלה הסתיימה בכך שהיא ובני משפחתה ניצלו. זהו סיפור על ילדות בשואה שיש בו תקווה, ניצחון, חיים. כיצירת ספרות על השואה יש בו מידע היסטורי מסוים, הבהרה של יחסי יהודים עם שכניהם, גזרות הגרמנים (הכוכב הצהוב), רדיפות וגירושים, הפצצות וכן תיאור חיי יומיום של יהודים בתקופת השואה, שהסתדרו, שהסתדרו, ששרדו וגם כאלה שלא שרדו. גם כשיש תיאור של אסון (רצח הדוד)

או של זוועות - התיאור אינו קיצוני, והמצב עצמו אינו מצב של חיים במחנה השמדה, ואינו מאיים בקיצוניותו על הקורא, שמסוגל לקרוא וגם להיות קשוב להבנה רגשית פנימית של מהות האסונות: הפרידות, הניתוקים, הפחד, העוני.

הסיפור הפרטי הוא גם סיפורה של קהילה יהודית בצ'רנוביץ, סיפור המעבר של הקהילה מיד ליד במהלך המלחמה, סיפור הגירוש לטרנסניסטריה, סיפורם של חיילים יהודיים בצבא האדום. הוא גם סיפור של דור שלם של ילדים ניצולי שואה, שגדלו בדרך לא דרך, תוך מעבר מבית לבית, ולעיתים מעבר מיד ליד. זהו סיפור של דור של ילדים ששפת האם הביולוגית התחלפה להם בשפת אם מאמצת - שהם עצמם אימצו להם, העברית. דור של מהגרים שראו בהגירה עלייה ושאפו להיות חלוצים, ציונים, חלק מקולקטיב עמל שמקים מדינה - ללא ציניות. היא משמיעה את קולם וסיפורם של מי שבאו מעולם אנטישמי ושאיפתם לזהות לאומית בארץ הייתה עבורם דבר נעלה - והם מייצגים את הנרטיב הציוני. זה לא "נרטיב מטעם" מישוהו בגלל אינדוקטרינציה, אלא שאיפה טבעית להיות חלק מהמקום, מהחברה ומהלאום.

מה מקום הסופר/האוטוביוגרף, ומה מקום החוקר למולו?

הסיפור של אולשטיין הוא סיפור אישי, שנועד להיות מסופר, נקרא, ונחקר. אני, כחוקרת ספרות, התבוננתי בסיפור החיים של אולשטיין מבעד לעדשות המקצועיות שלי, תוך קישור סיפורה לשתי יצירות המספרות סיפורים של ילדות שנותקו מהוריהן בתקופת השואה, לסיפורה האוטוביוגרפי של אלונה פרנקל **ילדה** (2006), או לביוגרפיה שכתבה תמי שם טוב, **איך קוראים לך עכשיו** (2007). ואיני יכולה שלא לקשר את סיפורה של אולשטיין לסיפורי הילדות שאבדה לאהרון אפלפלד, סופר יליד סביבת צ'רנוביץ, שהיה ילד בעת שפרצה המלחמה, נלקח עם אביו לטרנסניסטריה, וכל כתיבתו מתרפקת על החיפוש אחר האם שאבדה במלחמה ולא שבה. בספרו **האיש שלא פסק לישון** (2010) השיחה הפנימית המתמשכת שמנהל הבן שבגר עם אימו, שלא זכה לשוב ולראות, מנחה אותו לייעודו כסופר. שם, במרחב המדומיין בספר - הוא שב ופוגש בה ובאב. המרחב הנפשי של אפלפלד מצוי באָבדן, ובניסיון לבנות ממנו עולם. המרחב הנפשי של אולשטיין - בעולם שנבנה וצורף מחדש, כמו תצרך, לאחר האָבדן, ועל גב התצרך נבנה עולם חדש. שניהם, אולשטיין ואפלפלד, מוצאים בטבע בארץ החדשה, בעצי המטע, בעבודה בקיבוץ, ביער - חיבור אמיתי למקום ומקור חיות לנפש.

וישנה גם נקודת המבט האישית שלי, כבת לניצולי שואה שעלתה לארץ בילדותה, שהמירה כמו עליית את שפת האם בשפה העברית, וחיה את השפה החדשה ואת תרבותה בחיי המקצועיים. הסיפור שלי מאפשר לי להבין מתוך ניסיוני האישי את היחס לשפה וגם את השאיפה להפוך לבת המקום, אחת מכולם. אלא שבמהלך השנים למדתי שמה שנראה כלפי חוץ "כולם" הוא לעיתים קרובות תוצאה של העמדת פנים והתכחשות לעבר, בדיוק כמו זה שמתארת עליית בפתח הדבר שלה. סיפורה של עליית אולשטיין הוא סיפור של הסרת מסווה והצהרת זהות האומרת: אני כאן, ואני לא מכאן; זו שפתי, אך יש לי עוד שפות רבות. לא עוד התחמקות מלספר את סיפור הילדות: לספר,

לפרסם, ולקבל את הזהות המורכבת שלנו כפי שהיא. טלילה קוש זוהר (2009) מדברת על הצורך בזיכרון של חמלה, זיכרון נשי, כשאנו מקשרים את ההווה עם העבר. ספורה של אולשטיין, המוקדש לסבתה, על באבה והילדה ליטיקה הוא סיפור כזה.

מקורות

- אבן, י' (1978). **מילון מונחי הסיפורת**. ירושלים: אקדמון.
- אילוז, א' (2008). **אינטימיות קרה - עלייתו של הקפיטליזם הרגשי**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- אלקד-להמן, א' (2006). **לבדה היא אורגת - קריאה ביצירות נורית זרחי**. ירושלים: כרמל.
- אלקד-להמן, א' (עורכת) (2008). **זהויות ישראליות בין זר למוכר - קריאה ביצירות חמישה יוצרים בספרות ההווה**. ירושלים: כרמל.
- אלקד-להמן, א' (2009). 'הבית הוא המקום שממנו מתחילים' - על סוגיית ה(אוטו)ביוגרפיה בכתביה של רונית מטלון. **עיונים בשפה וחברה**, 2 (2), 99-123.
- אפלפלד, א' (2010). **האיש שלא פסק לישון**. יהוד: כנרת זמורה ביתן מודן.
- בטלהיים, ב' (1980). **קסמן של אגדות ותרומתן להתפתחותו הנפשית של הילד**. תל אביב: רשפים.
- בן-דב, נ' (2011). **חיים כתובים: על אוטוביוגרפיות ספרותיות ישראליות**. ירושלים ותל אביב: שוקן.
- ברוך, מ' (2000א). **ז'נרים בספרות לגיל הנעורים**. תל אביב: משרד החינוך, מפ"ט עמל.
- ברוך, מ' (2000ב). **ז'נרים בספרות לגיל ההתבגרות**. תל אביב: משרד החינוך, מפ"ט עמל.
- ברינקר, מ' (1990). **עד הסימטה הטבריינית: מאמר על סיפור ומחשבה ביצירת ברנר**. תל אביב: עם עובד.
- הילפריק, ק' (2007). **החיים עומדים למשפט - אוטוביוגרפיה אוונגרדית ופופולארית בזירת הקרב התרבותית**. בתוך: י' שפירא, ע' הרצוג, ת"ס הס (עורכים) **קנוני ופופולרי - מפגשים ספרותיים**. תל אביב: רסלינג, עמ' 153-162.
- זיו, א' (1984). **התבגרות**. רמת-גן: מסדה.
- זרחי, נ' (2011). **לצקת במילים את החלק החסר - ראיון**. מכאן, **כתב עת לחקר הספרות והתרבות היהודית והישראלית**, י', 307-318.
- כהן, א' (1988). **תמורות בספרות ילדים**. חיפה: אח.
- כנפי, ע' (2003). **ביוגרפיה ואוטוביוגרפיה משולבות**. **נפש: רבעון לפסיכולוגיה לטיפול רגשי ולחינוך יצירתי**, 14-13, עמ' 142-146.
- לאור, ד' (2009). "הביוגרפיה הספרותית בישראל, תמונת מצב". **דברי הקונגרס העולמי החמישה עשר למדעי היהדות**, ירושלים, האוניברסיטה העברית.
- ליבליך, ע' (2004). **בין זיכרון לבדיון: על ייצוגם של ילדים ניצולי שואה בספרות**. **אלפיים**, 27, 76-99.
- ליבליך, ע' (2005). **"להדחיק ספה": כמה פנים בכתביה האוטוביוגרפית של עמוס עוז**. **ישראל**, 7, 131-142.
- מילנר, א' (2003). **קרעי עבר: ביוגרפיה, זהות וזיכרון בסיפורת הדור השני**. תל-אביב: עם עובד.

מילנר, א' (2008). **הנרטיבים של ספרות השואה**. תל אביב: הקבוץ המאוחד.
פדיה, ח' (9.1.2008). ספרות במסע אחרי זהויותיה. **הארץ ספרים**, עמ' 42-48.
פרנקל, א' (2006). **ילדה**. תל אביב: מפה.
קוש זוהר, ט' (2009). **אתיקה של זיכרון - קולה של מנמוזינה וסיפורת הדור השני לשואה**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
רגב, מ' (2002). **תחושתו של אדם המתגנב לילדותו: אסופת מאמרים על ספרות ילדים ונוער**. ירושלים: כרמל.
שם טוב, ת' (2007). **ואיך קוראים לך עכשיו?**. תל אביב ובית לוחמי הגטאות: דביר.
שקד, ג' (2005). מצבה לאבות, סימן לבנים: האוטוביוגרפיה של עוז על רקע האוטוביוגרפיות של גורי, קניוק ואפלפלד.
ישראל, 7, 1-24.

- Bruner, J.S. (1986). **Actual minds, possible worlds**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gilmore, L. (1994). **Autobiographics: A Feminist Theory of Women's Self-Representation**. Ithaca & London: Cornell University Press.
- Gilmore, L. (2002). **The Limits of Autobiography: Trauma and Testimony**. Ithaca N.Y: Cornell University Press.
- Lejeune, P. (1989). **On autobiography**. P.J. Eakin (ed.), K. Leary (trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Mickenberg, J. (2002). Civil Rights, History, and the Left: Inventing the Juvenile Black Biography. **Melus**, 27/2, 65-93.
- Smith, S. & J. Watson, (1998). Introduction: Situating Subjectivity in Women's Autobiographical Practices. In: S. Smith, & J. Watson (eds.) **Women, Autobiography, Theory: A Reader**. Madison: University of Wisconsin Press, pp. 3-52.
- Saul, W. E. (1986). Living proof: what Helen Keller, Marilyn Monroe, and Marie Curie have in common. **School Library Journal**, 10, 103-108.

ציוריו של אילקס בלר: מחוזות הילדות בעיירה שבפולין בשיר

ובציור

סבינה שביד

חמותי אסנת שביד ז"ל, ששפת היידיש הייתה שפת אמה, סיפרה לי פעם סיפור על בנה הבכור יוסי. כאשר נשאל על ידי אחד מקרובי המשפחה מה יעשה כאשר יהיה גדול, הוא השיב ללא היסוס: "קודם אלך לבית הספר, אחר כך לקיבוץ ואחר כך אהיה זקן ואדבר יידיש." נזכרתי בסיפור זה כאשר נתקלתי ביצירתו המקסימה של אילקס בלר.

אילקס בלר נולד בשנת 1914 בעיירה קטנה שבפולין. בילדותו, למד ב"חדר" וגם בבית הספר הפולני, ובהיותו בן ארבע-עשרה יצא לעיר פשמישל, בה למד בגימנסיה עברית. לאחר מכן עבר להתגורר בביתם של קרובי משפחה באנטוורפן שבבלגיה, למד את מלאכת ליטוש היהלומים והתחיל לעבוד במקצוע זה.

בשנת 1929 כאשר פרץ המשבר הכלכלי הגדול, נאלץ בלר לעבוד למחייתו בעבודות מזדמנות בבית חרושת לזכוכית, במפעל פלדה ובמכרה פחם, ולבסוף עבר לפריז, עד שבשנת 1936 מצא את דרכו אל הבריגדות הבין-לאומיות, שלחמו בספרד לצד הרפובליקנים וכנגד הפשיסטים.

בשנת 1937 נפצע בלר בקרב, חזר לפריז ומצא את פרנסתו במקצוע הפרוונות. כשפרצה מלחמת העולם השנייה, בשנת 1939, התנדב לצבא הצרפתי, נלחם בגרמנים הנאצים על גדות הסום ונפצע קשה בקרב. על חלקו במערכה זכה לאותות הצטיינות. לאחר כניעת צרפת ולאחר הקמתה של ממשלת וישי (אשר שיתפה פעולה עם הנאצים) עבר לדרום צרפת ועסק בפרוונות. בשנת 1942, כאשר השתלטו הגרמנים על החלק הבלתי כבוש של צרפת, הצליח בלר לברוח לשווייץ ושם נכלא במחנה עבודה, ולאחר שחרור פריז, חזר לעיר ופתח בה עסק פרוונות, בו עבד עד לפרישתו בשנת 1970. (Beller, 1986).

אילקס בלר החל לצייר בגיל שישים. כפנסיונר שעיתותיו בידיו הקדיש את כל זמנו להנצחת עיירת מולדתו גרודזיסקו, וזאת בסדרת ציורים שה"מקשיב" להם שומע את שפת היידיש, ואת שירתה המתנגנת בהם.

כך, לעת זקנה, הגשים אילקס בלר חלום שבוודאי הגה בו שנים רבות: לאחר חיים מלאי פעילות, אחרי כל מלחמות ה"דם ואש ותמרות עשן", לכשנעשה זקן - החל "לדבר יידיש".

במשך שלושים וחמש שנים, עד למותו בשנת 2005, צייר בלר בסגנון נאיבי את נוף ילדותו: את השדות, את הרחובות, את העיירה ובתיה, את היהודים והגויים ואת חיות הבית. בשנת 1986 הוציא

ספר בשם **החיים בשטאטל - תמונות וזכרונות** (Beller, 1986), בו שילב רבים מצירוי. הטקסט נכתב במקורו בצרפתית ותורגם למספר שפות, אך לא תורגם לעברית.

בין הציורים המודפסים בספר מופיעים שירים ידועים בידיש, בתוכם שירי מרדכי גבירטיג, איציק מנגר ואחרים. השירים שימשו בוודאי מקור השראה לבלר, ואין ספק שהדפסתם לצד ציוריו מצביעה על הזיקה שבלר מתח בין ציוריו לבין שפת היידיש ושירתה.

ציוריו של בלר הוצגו בארצות רבות באירופה, ואילו בישראל אין הוא מוכר, (אף כי במוזיאון "יד ושם" בירושלים מצויים כמה מצוריו). מטרת רשימה זו להסב את תשומת לב המחנכים ליצירתו, שכן חשוב שהתלמידים יחשפו לאופן בו המבוגר מתייחס ל**זיכרונות הילדות שלו ולאופן בו הוא צופן זיכרונות אלה בלבן**. חשיבות שאיננה נופלת מזו, ניתן לייחס לתיעוד החזותי של העיירה היהודית ושל חיי תושביה, מבוגרים כילדים, בימי טרום שואה, וכן לערכים האסתטיים של היצירה החזותית, ולדרכים שבהן היא "משוחחת" עם הטקסט הלשוני.

השירים והציורים הבאים ידגימו את שלושת ההיבטים הללו: תיעוד זיכרון הילדות האישי, תיעוד הזיכרון ההיסטורי והקולקטיבי, וביטויים האסתטי של שני ההיבטים הללו באמצעות הדיאלוג, הנרקם בין הדימוי החזותי לזה הלשוני.

שירו של גבירטיג "ארץ הזהב", שאיננו מופיע בספרו של בלר, צורף לרשימה זו בזכות סגולתו הייחודית בביטוי רוח ציוריו של בלר. השיר מופיע ב**אנתולוגיה לפולקלור אידיש**, שתורגמה ונערכה בידי סיני ליכטר (ליכטר, 2000, עמ' 82), והוא מבטא את מה שיספרו הציורים אודות עולמה הקסום והמוגן של הילדות, בתוך כך גם יתעד רגע אישי וקולקטיבי:

"קחה הנגן, כינור שלך ביד / ונגן את השיר על ארץ הזהב, / אמי שלי לי שרה זה השיר / ברגש, בהמית לב .

כי אשמע את השיר / אראה הנה תעמוד, תכין הערש לי, / אחוש ידה הגרומה על מצחי, / היא תשיר לי השיר על ארץ הזהב:

כי אשמע זאת מיד לעיני תצוף דמותה / כה יקרה. חיוכה המלבב / מבטה המלטף / הם ישיבו אשרי כי אבד.

'היה היה בארץ של זהב / בן יחיד חכם אבן-חן... / היא תשיר והשעון באי-שקט: טיק-טק, / והערש יתנדנד: אי-לי-ליו-ליו .

כי אשמע את השיר, מדבש יערב, / הנה יכמר הלב, יעגם, יבקש: / לו יושר, ינוגן, ברגש בהמית הלב, /

כאשר לי שרה אמי."



תמונה מספר 2.



תמונה מספר 1.

בתמונה מספר 1, אנו רואים את העיירה ואת הנופים המקיפים אותה, כפי שהיא מצטיירת בעיני הילד הרך, המביט מבעד חלון ילדותו הרכה, תקופת חיים שהילד הרגיש בה מוגן מכל רע, חבוק בידי אם בוטחת, אוהב ונאהב. אנו רואים את הילד הזה בפניה השמאלית של התמונה, וכל מה שמסביבה מבטא את העולם הפנימי שהתגבש בו ונשאר נטוע עמוק בתוך נפשו, למרות התלאות והמלחמות שעבר.

איך נראה העולם הזה? בתמונה הוא נראה קורן אור ממש כ"ארץ הזהב" משירו של גבירטיג. הוא זוהר בצבעים צהובים, אדומים, כחולים, ירוקים וכתומים. הוא מתואר כמקום רחב ידיים, נפרש במישור ונפתח כלפי מעלה אל שמיים, שזוהרם צובע אפילו את העננים הכהים. במרכזו של העולם הזה עומדת באר מים עם קילון, מאחוריה זורם נחל והוא מתחבר אל אגם. הרבה מים שופעים שם והם מים מתוקים ושלווים. על הנחל נמתח גשר, ומימי האגם שוקטים. לא ייפלא, אפוא, שמסביב נפרשים שדות קמה כמלוא מבט העין. בשדות יש מקום בטוח לאנשים העמלים, רובם גויים (על פי הלבוש), מקצתם יהודים לבושי שחורים. יש כמוכן מקום לבעלי החיים ובייחוד מקום יפה לילד הניצב בתוך החלון הפתוח.

מעל לראשו, בין עפאי עץ עבות, מקנן זוג חסידות לבנות ושחורות. גם הן כמו הילד, יושבות בבטחה בתוך ביתן ומתבוננות בנוף הכפרי הרועג ובעיירה השוכנת בפאתיו. אך החסידות הן כידוע ציפורי נדוד, לכן הן תרחקנה נדוד מן העיירה האהובה, והן גם תשובנה אליה בבוא הזמן, כפי שעשה אילקס בלר בתמונותיו.

בתמונה מספר 2 רואים פנים חדר. במרכז התמונה מתחת לחלון פתוח נשקף נוף כפרי בליל ירח שקט. מתחת לחלון ניצבת עריסת התינוק ומולו שולחן עם מנורה, המאירה את פנים החדר באור יקר. משמאל יושבת אם צעירה, עיניה המושפלות מתבוננות אולי בגרב המונחת בחיקה, אולי

בתינוק הנם ואולי בחתולה ובגורה המתפלשים בצד העריסה. מעל ראשה של האם תמונת ידיים הפרושות בברכת כוהנים. בצדו השמאלי של החדר ניצב ארון המכיל תשמישי מצווה מפליז בוהק. יש שם פמוטי שבת, כוס ליינ ובקבוק, מנורת חנוכה וזוג צלחות מעוטרות במגיני דוד. למרות שזאת תמונה לילית, היא מלאה אור השופע הן מן המנורה והן מארון תשמישי הקודש והן מתמונת הידיים המברכות. גם תמונה זו כמו קודמתה מצוירת בצבעים טהורים, רובם צבעי יסוד, גם היא מצטיינת בשלווה הנובעת מהקומפוזיציה הסימטרית ומן הסדר המופתי השורר בחדר ובכל כלי.

לכאורה, לפנינו ציורים נאיביים, מצוירים על ידי אדם שלא זכה להשכלה פורמאלית בתחום האמנות. הם מצוירים בצבעים "גסים", הדמויות שטוחות, מצוירות ללא ידע באנטומיה או פרופורציה, קווי המתאר מודגשים, השימוש בפרספקטיבה מוזר ולא עקבי ואין שום שימוש באור-צל.

למרות כל אלה בציוריו של בלר משוקעת מחשבה וכוונה אקספרסיבית: כל פרטי הציור ומיקומם בתמונה מחושים. הבאר הניצבת במרכזה של **תמונה מספר 1**, המים הזורמים לאט, האנשים והחיות החיים בשלום זה עם זה, אינם מתארים רק את המציאות הקיימת, אלא שואבים את כוחם ממציאות פנימית, שהילד חווה באופן ישיר ועמוק על ידי המגע הישיר עם גוף האם. קן החסידות, הדרכים המתפצלות, השמיים הקודרים, הצבועים באדום וכתום, שואבים מחייו הסוערים של בלר, החולם האידיאליסט, שניסה לשמור על צלם אנוש באירופה קרועת המלחמות של המחצית הראשונה של המאה ה-20. השימוש בצבעים "הפשוטים", לא מעורבבים ולא מעודנים, אינו מעיד על חוסר מיומנות, אלא על הכוונה להביע את הרגשות הקשורים במראות אלה. כמו כן הפרספקטיבות המוליכות לכיוונים שונים, אינן נובעות מבלבול, אלא מן הצורך להצביע על פרשות הדרכים שדורו של בלר ניצב בפניהן. דמויותיו השטוחות בכוונה, חוסר העניין באנטומיה נכונה, באור-צל, בפרופורציות נכונות, איננו נובע מחוסר יכולת, אלא מן הרצון להעניק ליצירה אופי עממי, המאפיין שיר עם. לפעמים נראה שבלר, הנחשב כצייר חובב, למד הרבה ובאופן ישיר מן ההתבוננות ביצירותיהם של אמנים מודרניים חשובים כמו ואן גוך וציירים נאיביים בני דורו.

לא נמצא אצל בלר את משיכות המכחול של ואן גוך, אך נמצא את הצבעוניות האקספרסיבית שלו, את פרשות הדרכים ואת הפרספקטיבות המוזרות. אין דמיון חד-ערכי בין יצירותיו של בלר ליצירה ספציפית של אחד הציירים הנאיביים, אך קיימת הבנה מופנמת של השימוש באמצעי העיצוב באופן המעניק לתמונותיו של בלר את כוחן ההבעתי. בציוריו אין כוונה להשלות את העין או לחקות את המראות בצורה נטורליסטית, אך קיים בהם הכוח לבטא במדויק את קסם חוויות הילדות והנעורים, ואת כאב הפרידה ממנה ומן העיירה האהובה.

בין תמונותיו של בלר נמצא סצנות רבות מחיי הילדים. את תלמידי החדר (תמונה 3), את משחקי הרחוב ומדורת ל"ג בעומר, את מועדוני תנועות הנוער ואת הטיול הראשון של הנער עם נערה-ילדה. נמצא שם את בעלי המלאכה העוסקים במלאכתם, את ימי החול ואת ימי החג והשמחה, אך נמצא

גם תמונות רבות המתארות באופן רגיש את צער הפרידה (תמונה 4) ואת האבל הנורא על מות העיירה בתקופת השואה.



תמונה מספר 4. נשארו לבדם



תמונה מספר 3. "באח בוערת אש"

ספרו של בלר מכיל לא מעט שירי עם ביידיש, בתרגומם האנגלי. לדוגמה, שירו הידוע של מ. ורשבסקי "אלף-בית" (להלן בתרגום לעברית מאת פסח קפלן, www.zemereshet.co.il) המשתקף בתמונה האידיאלית "באח בוערת אש" (תמונה מספר 3) של בלר:

את תורתי, ילדי חמד,

שמעו, זכרו נא:

שנו, ילדים וחזרו:

קמץ-אלף - א!"

"חדר קטן, צר וחמים,

ועל הכירה אש;

שם הרבי לתלמידיו

מורה אלף-בית.

השיר תואם את האווירה האידיאלית של התמונה, אך הספר כולל גם שיר אחר אודות "החדר", שירו של מרדכי געבירטיג: "מוטל", המוסיף את הפן האחר של "החדר": השובבות הדרדקית והעצבנות של הרב, והוא מאזן את מתיקות התמונה בהומור יהודי "ממזרי". (להלן "מוטל" בתרגומו של משה סחר):

מוטל

2. אל תאמין לו, אבא, הוא עריץ

ואם הלשין, זה כה מובן לי,

1. אמור לי, מוטל, מה יהיה איתך?

מיום ליום יותר גרוע!

מדוע לא סיפר איך הוא מרביץ,
הנה, הבט איזה סימן לי.
רק עם אברמל רבתי קצת היום,
אתה יכול לשאול בחדר,
לכן הוא לי ולו, שם במקום
נתן מנות לפי הסדר....

הרבי שוב אמר, שבגללך
הוא לא ישן כל השבוע.
לא די בזה שאין אתה לומד
ושום דבר אינך יודע,
אתה גם רב תמיד ומתקוטט
ואת הרבי משגע

4.הסבא לי עליך מספר,
שגם אתה יונים אהבת,
שלא היית בגילי אחר,
כמו כל תלמיד מכות חטפת.
היום למדן אתה ומכובד,
אך אל תדאג, אני מבטיח,
שבגילך, כמוך, גם אלמד
ולפרנס גם כן אצליח.

3.אמור לי, מוטל, מה יהיה איתך,
האם אינך ירא שמים?
כשאני הייתי בגילך,
גמרא ידעתי כמו מים.
אדם חייב ללמוד ברוב שמחה
ולא להיות כמו פושע,
אשרי האיש, אשר לומד תורה
ולפרנס גם כן יודע.

בין הצירים שבספר יש המוקדשים לפרידה מן העיירה ומההורים המזדקנים בבדידות. פרידה, שהפכה לסופית, בגלל פרוץ מלחמת העולם השנייה והשואה שפקדה את יהדות אירופה. **תמונה מספר 4** היא אחת מאותן התמונות, וכרגיל בתמונותיו של בלר יש לשים לב לפרטים: במרכז התמונה דמויותיהן השחוחות של זוג ההורים המזדקנים. למרות שהם יושבים זה לצד זה קיימת תחושה שכל אחד מהם שרוי לבדו בעולמו הפנימי. קן שהתרוקן מילדים, רוקן גם את חיי הזוג מתוכנו העיקרי. על הקיר תלויה עדיין למזכרת תמונת שני תינוקות שובבים, אך בחדר המסודר למשעי שוררת דממה. מבעד לחלון רואים דמות של הלך הצועד במעלה הדרך אל מחוץ לעיירה, ובביתם של זוג הזקנים נגררים ימי החול, ללא שמחת חג, ללא נרות דולקים, רק השעון ממשיך לתקתק ומבשר את שעת בין הערביים ואולי גם את השקיעה המתקרבת.

לצד תמונות הבדידות של פרידה טרם חורבן, מופיע שירו של איציק מאנגר, "על הדרך עץ עומד" להלן בתרגומה של נעמי שמר, www.shiron.net/artist):

- | | |
|------------------------------------|--|
| 1. על הדרך עץ עומד צמרתו תשוח, | 2. אז אימי מוחה דמעה, "בן יקר, הבן לי, |
| עזבוהו ציפוריו לאנחות הרוח. | אל תעוף לבד בקור שמא תצטנן לי." |
| אל דרום ומערב ואולי מזרחה, | - "אל תבכי, אימי, חבל על מאור עיניך, |
| רק הרוח תלטף צמרתו ששחה. | כך וכך אהיה ציפור ואפרוש כנפיים." |
| אל אימי אני אומר: "נא הקשיבי, אמא, | סחה אמא ובוכה, - "איציק, אוצרי לי, |
| אף אני ציפור אהיה וכנף ארימה. | לפחות קח בגד חם שתהיה בריא לי. |
| אל העץ אעופה לי, לא אנוד ממנו, | ערדליים שתנעל, קשור צעיף על עורף, |
| אציץ לו שיר עליז ואנחמנו." | אווה לי ואללי כה קשה החורף." |

שירו של איציק מאנגר נשמעים כשירי עם, אבל יש בהם גם אלמנט של אירוניה והומור, שאינם מצויים בשירי העם הקלאסיים. למשל בשיר על העץ, ברור לקורא שהאם אמנם דואגת לבן, אך העצב והבכי נובעים מן הדאגה לעצמה. מן הפחד מפני הזקנה אותה תבלה מעתה בגעגועים לבן, בציפייה למכתב, ובבדידות.

השירים מוסיפים לציוריו של בלר את הממד התרבותי הגלום בשפת היידיש, את הסיטואציה המזרה של היהודי החי בגלות המקיימת תדיר מתח מתמיד, בינו לבין סביבתו. היידיש מבטאת את דו-המשמעות הנובעת מן הדמיון של השפה לשפת המקום, ובו בזמן את זרותה ואת זרותו של היהודי בהיותו שונה, ולא מובן.

מבחינה זו דומה עולמו של הילד כפי שהוא מצטייר בעיני המבוגרים, לעולמו של היהודי החי בין הגויים. אנו המבוגרים רואים את עולם הילד, כעולם הנתפס בצורה סוביקטיבית, לכן לא מציאותית כביכול, וכעולם מלא דמיון "רומנטי". יהיו מי אשר יאמרו, שגם מראות העיירה של בלר הם מראות המצוצים מן האצבע. המציאות הרי הייתה אחרת, היהודים חיו חיי עוני, רק לעתים רחוקות אכלו לשובע, הילדים ב"חדר" הוכו על ידי מלמדים חסרי סבלנות, הבתים היו רעועים, אפלוליים והרוח חדרה לתוכם מבין הפרצות. (ראו תצלומים מתוך התקופה - תמונות 5 ו-6).



תמונה 6. חדר ובו אישה וילדה



תמונה 5. רחוב בעיירה

למרות זאת, טעות היא, לדעתי, לראות את המציאות אך ורק כפי שהיא נחווית על ידי המבוגרים. בעיני הילד מצטיירת המציאות ההיא, שהוא עדיין אינו יודע מה היא צופנת לו בעתיד, כ"ארץ הזהב", ובה הוא בעיני עצמו: ה"בן יחיד חכם, אבן חן..."

בלר מספר למעננו את סיפור ילדותו בשטעטל, כפי שהוא רואה אותה מבעד לחלון נקי מכל שכבות הצער, המעמעמות במשך חיי אדם את יפי ילדותו (תמונה מספר 1). בצוריו של בלר מתקיימת משאלתה של המשוררת רחל, הכותבת באחד משיריה: "ולו ילדים, ילדים קטנים- / ברוך משכיחנו עקת השנים, / עוד רב לפנינו הדרך - להיות / גדולים ונוגים וזוכרי זיכרונות." (רחל, תרצ"ט, עמ' קנה).

הערות ביבליוגרפיות

Beller, Ilex (1986) *Life in the Shtetl – Scenes and Recollections*, Translated by A.D. Paul, Holmes and Meir.

ליכטר, סיני (2000) "שירי מרדכי געבירטיג", *אנטאלאגיע פון יידישע פאלקלידר*, ירושלים, מגנס, כרך חמישי, עמ' 82. רחל (תרצ"ט). "ולו", *שירת רחל*, תל-אביב, דביר, עמ' קנה.

”אל תסתגרי רק מפני שאת אישה“: על פמיניזם רדיקלי, ליברלי ומטריאליסטי ברומן נשים קטנות ללואיזה מיי אלקוט

ד”ר שי רודין

תקציר:



הרומן **נשים קטנות** פורסם בשנת 1868, הפך לאחד מספרי הנוער האהובים והנחקרים בכל רחבי העולם וזכה לקריאות שונות ברוח התקופות בהן הוא נחקר. מאמר זה מציע לראשונה קריאה פמיניסטית משולבת ברומן, הכוללת התייחסות לאידיאולוגיות הפמיניסטיות הליברליות, הרדיקליות והמטריאליסטיות העולות מתוך עיון תמטי. התחקות אחר שלוש תמות העל המאיישות את הרומן - החתירה תחת הממסד החינוכי שמשמר ומקבע את נחיתותן של נשים; הצגתה של נשיות מפולשת המקדמת תפישה חדשה של נשיות וגבריות המשוחררת מסטריאוטיפים חברתיים; חיי נישואין כבסיס לשוויון בין המינים, אשר עתיד להוליד שוויון נרחב יותר בין גזעים ומעמדות, מאפשרת לעמוד על חשיבותו של הרומן החלוצי, אשר שדריו תקפים בראשית המאה העשרים ואחת, בדיוק כפי שהיו בסוף המאה התשע עשרה.

הקדמה

הרומן **נשים קטנות** ללואיזה מיי אלקוט (1832-1888) נחשב לרומן מפתח בספרות האמריקאית. הסופרת שפרסמה יצירות שונות לילדים ולמבוגרים, כתבה את הרומן על-פי הזמנה, כאשר הכרך הראשון נכתב בפרץ כתיבה שנמשך בין החודשים מאי-יולי 1868, ואילו הכרך השני נכתב בין נובמבר 1868 לבין ינואר 1869. בתחילה התקבל כתב היד בקרירות והוגדר כ”משעמם”, אולם לאחר שמספר עותקים נמסרו לנערות לקריאה ואלה התקבלו בהתלהבות של ממש, החליטה הוצאת הספרים לפרסם את הספר (Cheney, 1995: 139-141). הכרך הראשון ראה אור באוקטובר של שנת 1868 ואילו הכרך השני ראה אור באפריל 1869 (Shealy, 2005: xxiv). הרומן התקבל בהתלהבות בידי הביקורת שעמדה על כך שמבוגרים ובני נוער כאחד, עתידים ליהנות מן הקריאה בו (Stern, 1996: 176-177) למרות שחלק ממבקרי הרומן האשימו אותו בלוקאליות ולא עמדו על הפן האוניברסאלי המשוקע בו (שם). הרומן הפך את הסופרת לאייקון תרבותי בחברה האמריקאית, שעה שדמותה של מיי אלקוט הפכה למושא מחקר בולט, ורבים מחוקרי הספרות בחנו את הקשר שבין הרומן והביוגרפיה האישית של היוצרת, וראו בו עיבוד של חיייה האישיים. (ולדוגמה: Stern, 1996; MacDonald, 1983; Elbert, 1984; Cheney, 1995; Englung, 1998; Shealy, 2005)

הצלחתו הבלתי צפויה של הרומן ואהבת הקהל עודדו את מיי אלקוט, לכתוב סדרת ספרים ששורשיה בכרך הראשון של **נשים קטנות**, ולאחריו הכרך שני (שפורסם גם תחת השם **Good Wives**, למרות התנגדות המחברת), והספרים **Little Men** (גברים קטנים, 1871) ו-**Jo's Boys** (נעריה של ג'ו, 1886) הממשיכים לגולל את קורותיה של משפחת מארץ' המורחבת, ועוקבים אחר בגרותן של הנערות וילדיהן. במהלך כתיבת הסדרה הפופולארית, נעה מיי אלקוט בין שני קטבים עיקריים - הדחף להיענות לסקרנות ציבור הקוראים (ולדרישותיו) מזה, והרצון להמשיך ולעורר סקרנות זו תוך שינוי מתכונתו המוסכמת של "רומן בני הנעורים" מזה (MacDonald, 1983: 11). במלים אחרות, אלקוט נאלצה לנווט בין דרישה ציבורית לרומן סנטימנטלי, לבין רצונה להביע את רעיונותיה המתקדמים בדבר רפורמות חברתיות, שראוי היה לדעתה, לקדם בחברה האמריקאית בת-זמנה.

נוסף על ההערכה הספרותית לה זכתה מיי אלקוט, מחקרים פמיניסטיים דנים בחלקה בקידום רעיונות השוויון של הפמיניזם הליברלי, ובעובדה שחרתה על דגלה האינטלקטואלי והספרותי את ערך השוויון בין גברים לנשים. ערך שאמור היה להנחות את המתחולל בביתן של נשים ולא להתקיים בספירה הציבורית בלבד (זכות למימוש עצמי, זכות לעבודה וזכות בחירה) (Elbert, 1984: 144-150). חזונה של מיי אלקוט, כפי שהוא משתקף ב**נשים קטנות**, הוא ליצור בית דמוקרטי המאפשר לשני המינים להשתחרר מהסטריאוטיפ המגדרי הנלווה להם, בית המאפשר לנשים לעבוד ולקחת חלק בחיים הפוליטיים, ולגברים להוות שותפים בניהולו, ועזר כנגד לנשים בגידול וחינוך הילדים (שם).

למראית עין, לפנינו רומן חניכה נשי המנתב את ארבע בנות משפחת מארץ' לתפקד כאזרחיות בחברה בה הן חיות, מי שממלאות את חובותיהן הנשיות והדתיות ומגלות היענות מלאה לצווים השוביניסטיים של התקופה. שמו של הרומן - **נשים קטנות** - אינו מתייחס רק לגילן בתחילתו של ההווה הסיפורי (עת הגיבורות הן בנות עשרה ההופכות מילדות לנערות, ובהמשך לנשים), אלא למיקומן כביכול כנשים בחברה גברית: נשים המצויות בעורף, בביתן, בשעה שאביהן (או ארוסן, במקרה של מג) מצוי בחזית ונלחם עבור מדינתן. נשים אלו הן בנות לוויה, ממתונות לבן זוגן העתידי, מנסות ככל יכולתן להיות "טובות" ו"צייתניות" ברוח הערכים הפרוטסטנטיים שמקדמת היצירה, וניכר כי הן מאמצות בהשלמה את הסגירות המרחבית המאפיינת את חייהן, והופכות את הבית לעולם ומלואו, מרחב של אהבה, נתינה ותמיכה¹.

קריאה פמיניסטית ברומן המתחקה אחר שלוש תמות-העל שלו, תחשוף כיצד מיי אלקוט מבנה טקסט חתרני הכולל למעשה שני שדרים סותרים: שדר חיצוני שיש עמו קידום הסכמה כלפי התרבות ההגמונית השוביניסטית, ובד בבד, שדר פנימי המקדם ביקורת פמיניסטית משולבת - ליברלית, רדיקלית ומטריאליסטית - אודות ההסדרים הקיימים והמחיר שהוא גובה מנשים. במאמר זה אעקוב אחר שלוש תמות אלו - **חתירה תחת החינוך הממסדי, הצגתה של נשיות מפולשת וכן אפיונם של**

1 הביטוי "נשים קטנות" מחלחל לספרות האנגלו-אמריקאית לאחר הופעת הרומן **Bleak House** ("בית קדרות") לצ'רלס דיקנס בשנים 1852-1853. ברומן זה מתוארות הנערות כ"נשים קטנות". ראו ניתוח בין-טקסטואלי של היצירות אצל Elbert, 1984: 151-152.

חיי נישואין², ואדגים כיצד הבחירה לקדם תמות אלו חותרת תחת השדר החיצוני, ומעניקה לרומן מעטה של "רומן לבנות טובים", כאשר למעשה, היוצרת מנתצת בזו אחר זו את התפישות המאיישות את השדר החיצוני וממחישה את מורת רוחן של הדמויות ממיקומן השולי ומן הצורך לאמץ ערכים הנוגדים את מהותן ורצונן.

א. חתירה תחת החינוך הממסדי

לדידה של לובין (2003: 22), הרומן נשים קטנות מציג:

"תהליך של אילוף שעוברות ארבע אחיות בתקופת מלחמת האזרחים בארצות-הברית אל תוך ביתיות חונקת ומדכאת. [...] הן הופכות, אמנם, ל'קטנות', ועוד יותר מכך, לשקטות: לנטולות קול, ובעיקר, כמו שמחנכת אותן אמן, לנטולות כעס. ארבע האחיות מחונכות על עקרונות של טוב עד כדי הקרבה עצמית טוטאלית ועולמן מוקטן ומונמן עד כדי ביטול."

לובין מבחינה בנימה הביקורתית המובעת בטקסט באמצעות מותה של בת', שכן לטענתה, זו אינה מצליחה להבחין בין תמיכה בזולת לבין ביטול עצמי מוחלט ולכן היא נכחדת. לעומת בת', שלוש האחיות ג'ו, מג ואיימי, מצליחות למצוא איוון בין התביעה להקרבה עצמית לבין התביעות של אופיין הפרטי (שם: 23).

קריאתה של לובין מתארת כיצד מתנהל משא ומתן בין ארבע הנערות לבין החברה המקיפה אותן, כאשר סוכנת החברות המרכזית - אמן - משמשת כשופר בידי הפטריארכיה, שנועד ללמד את הבנות כיצד להחניק את הזעם האצור בהן ולהמשיך לתפקד כנשים המצויות בשולי ההווה. הגישה לפיה אמהות משרתות את הפטריארכיה נדונה בהרחבה בספרה של ריץ' **ילוד אשה** (1976), בו ריץ' מציינת כי הפטריארכיה רואה באימהות כמעין סוכנות, שמגלמות באישיותן את הדת ואת התודעה חברתית והלאומית. תפקידה של האימהות הממוסדת, לתת יתר תוקף למוסדות עליהם מושתתת החברה ולהחדיר את ערכי הפטריארכיה בתקופה בה יחסי אם-ילד הם יחסים אינטימיים ופרטיים (ריץ', 1989: 91). אמן של הבנות, הגברת מארץ', משקפת תובנה זו, שכן לפנינו אשת-כומר המחנכת את בנותיה להקרבה למען הזולת, לצניעות, לאהבת המשפחה ולריסון. ועם זאת, חרף הטפותיה, מעניין לראות כי אשת הכומר מאפשרת לבנותיה להתקיים במתחם נשי אלטרנטיבי, שאינו כולל נוכחות גברית מחנכת (שכן האב מצוי במלחמה), ולהתחנך על פי דרכן.

ארבע הנערות אינן מבקרות בבית הספר, ולכל אחת מהן "הסבר" משלה לתופעה. מג וג'ו מסבירות את נשירתן מבית הספר כנעוצה במצב הכלכלי, שאילץ אותן לסייע בפרנסת המשפחה. לפיכך מג מוצאת עבודה כאומנת וג'ו הופכת לבת לווייתה של הדודה מארץ'. ביישנותה של בת' היא

2 לדידה של אלברט, לרומן שלוש תמות-על כדלקמן: א. ניהול הבית ב. בניית זהות אינדיבידואלית באמצעות עבודה ג. אהבת אמת (Elbert, 1984: 153).

המסבירה את העובדה שאין היא מבקרת בבית הספר, ואילו איימי, אשר בפתחת הרומן נוהגת לבקר בבית הספר, מחליטה על דעת עצמה לעזוב את המוסד, תוך גיבוי מלא של אמה לצעד זה, לאחר שהמורה מלקה אותה. איימי חווה טלטלה נפשית נוכח ההשפלה מול חברותיה, בעוד האם מגנה את השימוש באלמות ולכן מאפשרת לה להישאר בביתן וללמוד מבת'. הלמידה מבת' כוללת מרכיבים עיוניים לצד מרכיבים ערכיים, שכן בת' ממזגת במהותה את המעלות המוסריות הנעלות המוצגות ברומן, של אדם המסתפק במועט ופועל על מנת להיטיב עם הסובבים. בהמשך, מממנת הדודה מארץ' לאיימי שיעורי ציור, המתקיימים בביתה. מי שהולקתה בבית הספר הממוקם בספירה הציבורית, חוזרת ללמוד, אולם הבית מקנה לתהליך הלמידה הגנה מפני אלימות.

בעוד שתי האחיות הבכורות אינן לוקחות חלק במערכת החינוך בשל קושי כלכלי אובייקטיבי המסביר את נשירתן המוקדמת, הרי שאין הסבר ממשי לפטירת שתי הבנות הצעירות מבית הספר, למעט זה הנוגע לאלמות המצויה במרחב הציבורי, ממנה חפצה האם להגן על בנותיה. בת' הביישנית מתגלה, ככל שמתקדמת היצירה, כישות בלתי-ביישנית בעליל, ויעידו על כך יחסיה עם גברים זרים דוגמת לורי ומר לורנס הקשיש, הצטרפותה לפיקניק בחברת אחיותיה, לורי וחבריו האנגלים, וכן פעילויות הצדקה שלה, הכוללות הליכה בגפה אל משפחת האמל החושפת אותה למחלת השנית ומסכנת את חייה. מכאן, שה"ביישנות" הופכת למעין שם קוד לחוסר הנחת של בת' מביטויים הכוללים אלימות וולגרית, ולכן היא מעדיפה להתחנך בעצמה ובהתאם לערכיה הפרטיים, וזוכה, למרבית הפליאה, לתמיכת אמה. מותה מוסבר על ידה כנובע מחוסר שאיפות לעתיד, המנגיד אותה לאחיותיה. נראה כי דבקותה של בת' בביתה והפיכתה לישות המתחנכת בבית בלבד, נועדה בראש ובראשונה לשמר את ייחודה ולמנוע את צמיחתם של מנגנוני הגנה והישרדות הנדרשים במגעו של כל אדם עם החוץ.

ניתוח האירוע המוביל לעזיבתה של איימי את בית ספרה, המתואר בפירוט רב שאינו שמור על פי רוב לתיאורים העוסקים בספירה הציבורית ברומן, חושף את ביקורתה של המחברת על טיבו של הממסד החינוכי, ומסביר מדוע מציג הרומן אי-אמון במערכת החינוך ומעודד את הנערות להתחנך בביתן, שלא מתוך רצון להשתיקן ולקבען בביתן, אלא מתוך שאיפה לאפשר להן להתבטא ולממש את כישוריהן.

איימי חווה טקס משפיל ומבזה לאחר שהמרתה את פיו של המורה, מר דיוויס, והביאה לימוניות אל הכיתה. אחת מבנות הכיתה מספרת למורה על הימצאותן של הלימוניות ומכאן מתחילה אפיזודת תיאור העונש. ראשית, מבקש ממנה המורה להשליך את הלימוניות מן החלון ובכך מראה זלזול במזון ונוגד את ערכי האם, שמחנכת את בנותיה לכבד את מזונן ולתרום ממנו למען הנזקקים. שנית, קורא מר דיוויס לאיימי על מנת להלקותה. היא מגיבה באופן הבא:

"איימי זינקה ממקומה והחביאה את שתי ידיה מאחורי גופה, שולחת אליו מבט של תחנונים, שביקש רחמים יותר מכל המלים שיכלה להגות" (עמ' 80-81).

היא אינה זוכה לרחמים ולאחר שהמורה מכה אותה מציינת המספרת-המתערבת: "זו הייתה הפעם הראשונה בחייה שהוכתה, והחרפה הייתה כה עמוקה בעיניה, ממש כאילו הפילה מר דיוויס ארצה" (עמ' 81). לאחר המלקות היא מתבקשת לעמוד על הקתדרה, היינו, לעמוד כמוקצה מול כל בנות בית הספר. עמידה מבזה זו חותמת הן את טקס הענישה והן את תקופת לימודיה הממוסדת של איימי:

"במהלך חמש-עשרה הדקות הבאות סבלה הילדה הקטנה, הגאה והרגישה בושה וכאב שלעולם לא שכחה. אפשר שמישהי אחרת הייתה רואה בזאת עניין של מה בכך, אך בשבילה זו הייתה חוויה קשה, שכן במשך שנים עשרה שנותיה לא שלטה בחייה אלא האהבה, ומכה מעין זו לא פגעה בה מעולם" (עמ' 81).

עם היציאה להפסקה, בורחת איימי מבית הספר, ועם זאת בוחרת המספרת לציין, כי "איש לא הבחין בבריחתה של איימי" (עמ' 82) על מנת להדגיש את חוסר הרגישות המאפיינת את המקום. עם חזרתה של איימי לביתה, האם ואחיותיה מגנות את המעשה, והאם שולחת מכתב שתוכנו לא נמסר לקוראים, בשונה ממכתבים אחרים המשולבים בגוף הרומן ונמסרים לקורא. מכתב גינוי זה נשמר מחוץ למבדה הטקסטואלי שכן כלפי חוץ, גברת מארץ' מפגינה אימוץ מלא של הנורמות החברתיות הפטריארכאליות ואינה חותרת תחת ההסדרים החברתיים המתקיימים בתקופתה. עם זאת, האיטור שמעניקה האם לאיימי "ליטול חופשה מבית הספר" (עמ' 82), חופשה שאינה מסתיימת שכן איימי לומדת בבית עם בת' ואינה חוזרת עוד לבית הספר, מאפשר לקוראים להבין במרומז את תוכנו של המכתב ששלחה האם לבית הספר. דבריה בהמשך "אני מתנגדת לעונש גופני, במיוחד לבנות. שיטת החינוך של מר דיוויס אינה מוצאת חן בעיני" (עמ' 82) מלמדים כי האם אינה מקבלת את הסמכות הגברית האמונה על החינוך, וכאשר חלה התנגשות ערכית בין ערכיה לערכי הממסד, אין היא מפגינה חולשה או ותרנות, וערכיה קודמים בעיניה (ובעיני בנותיה) לערכי הממסד גם במחיר נקיטת פעולה אנטי-ממסדית, שהיא מנוגדת כביכול לאופייה הבלתי מרדני ולמזגה המרוסן³.

מכאן, שההרשאה שמעניקה האם לאיימי להישאר בבית ולא לצאת עוד לבית הספר, אינה נובעת מתוך רצון להכינה לתפקידה העתידי כאישה כנועה, אלא להיפך. בעוד שבבית הספר מפגינה איימי כניעות בפני המורה והמשפיל (ומבטה המתחנן מחליף אקט של השמעת קול מתריס ומוחה),

3 פינקולה-אסטס (1997) [1992] אינה מתארת את האימהות בתור "סגנון", אלא מודעת להשפעה החברתית על האם ולדרישות החברה המציבות את האם במשבר קשה, במהלכו היא נאלצת להכריע האם להיכנע לתכתיבים החיצוניים או לצאת חוצץ כנגדם. קונפליקט זה בונה את דמותה של "האם האמביוולנטית", אם הנקרעת בין נפשה לבין הציוויים החברתיים, הנובעים מתוך תחשיבים כלכליים-מעמדיים נטולי רגישות. הכלי היחיד העומד לרשותה של "האם האמביוולנטית", לדידה של פינקולה-אסטס, הוא אומץ הלב. באם לא תוכל האם להתמודד עם הקונפליקט האמביוולנטי תהפוך ל"אם ממוטטת", אם שאיבדה את תחושת עצמה נוכח הפילוג הרגשי (שם: 160-163). אפיזודת בית הספר של איימי מעממת את האם בין הציווי החברתי לבין ערכיה האישיים, וניכר כי בנקודה זו, בוחרת האם להישאר נאמנה לדרכה, גם במחיר ההתרסה נגד הממסד.

בביתן נטול האלימות יכולה איימי להשמיע את קולה הבלתי מסונן וללמוד מתוך רעות נשית, אהבה ונתינה הדדית. במדרג המשורטט ברומן, מלאכות הנחשבות ל"נשיות" שכן עניינן בניהול משק בית, הופכות למלאכות המרכזיות בחשיבותן, וכך חל היפוך בתפישת המושגים "עורף" ו"חזית". הסופרת נמנעת מלתאר את המלחמה, ואף אינה מלווה את האם בביקורה בווישינגטון אצל האב. ההיררכיה המתקבלת מכפיפה את הנעשה בספירה הציבורית לנעשה בספירה הפרטית, ומלאכות הבית הופכות לחשובות לא פחות מן המלאכות ה"גבריות" המוזכרות ברומן - לחימה (האב), עבודה במשרד (ג'ון ברוק) או לימודים גבוהים (לורי).

הנערות המצויות בביתן משלבות בין עיסוק בניהול משק הבית לאמנות, והשדר העולה מן הרומן קושר בין אנטי-ממסדיות ליצירת אמנות. בת' עוסקת בנגינה על פסנתר ובשירה, ג'ו עוסקת בכתביה ואילו איימי עוסקת בציור. הסקרנות האינטלקטואלית והאמנותית בה ניחנות הנערות אינה מקושרת אל לימודיהן, כי אם לנפשו ולערכים שהן סופגות בביתן, ומכאן שהיעדר הקשר לבית הספר דווקא מקדם אותן כאמניות. עובדת היותה של ג'ו עובדת לפרנסתה ומצויה מחוץ לבית הספר בזמן ההווה הסיפורי, אינה מונעת ממנה לפרסם את סיפורה הראשון בעיתון בגיל שש עשרה, כבוד השמור על פי רוב למבוגרים ולמשכילים ממנה. הפיכתה של ג'ו לסופרת מאירה ביתר שאת את העובדה כי לפנינו נערה שאינה משכילה בהתאם לפרמטרים המקובלים של המונח (היינו, היא נעדרת הכרה ממסדית בכישוריה האינטלקטואליים), וחרף זאת, אין הדבר פוגע לא בכישרונה ולא בעבודתה הקשה בליטוש הטקסטים שכתבה ובקריאת יצירות ספרותיות, המכשירה אותה לתפקידה כסופרת.



כך ניתן לראות, כי הרומן מציג התנגשות בין ערכים חינוכיים קולקטיביסטיים-ממסדיים, לבין ערכיה האישיים של המשפחה המתוארת. בחירתה של הסופרת להבנות את דמותן של נערות החיות מחוץ למסגרת הממוסדת של בית הספר, מציגה התנגשות בין ערכים הדוגלים במוסר, רגישות ונאמנות, לבין ערכים הדוגלים בציות, היררכיה ואלימות. התנגשות זו נפתרת כאשר הנערות עוזבות בזו אחר זו את בית הספר והעזיבה מאפשרת להן לשמר את ערכי משפחתן ולוותר על הפנמתם של ערכים ממסדיים. אם בית ספר הינו סוכן חניכה המאפשר לתלמידים להפוך לאזרחים מועילים בחברתם, הרי שברומן **נשים קטנות** החניכה היא אנטי-ממסדית, והיא מועברת לבנות על-ידי האם, מחד-גיסא, ועל-ידי נפשו האמנותית המנתבת אותן בעולם, מאידך גיסא.

לפי אליאדה, במסגרת תהליך החניכה, הנערים לומדים כיצד לתפקד כמבוגרים בחברה בה הם נתונים, מהם הערכים הרוחניים והתרבותיים הנחשבים בעיני החברה, מהם דפוסי ההתנהגות הנדרשים מהם, ואילו מוסדות מכריעים קיימים בחברה. כמו כן הם נחשפים למסורות שבטיות-דתיות ולמיתוסים המקודשים בעיני החברה בתוכה הם עתידים לחיות כבוגרים (Eliade, 1965: X). תיאורו של אליאדה מתייחס לחניכה הגמונית נורמטיבית, בעוד שסיפורה של מיי אלקוט מתנגד לאופן חניכה זה וחותר להבנות מיתוס מתנגד. אם החברה האמריקאית מתגאה בקפיטליזם, הרי

שהאם מטיפה לבנותיה שלא להעניק משקל רב לחומר בחייהן. כמו כן, אם בית הספר מחנך את התלמידה שעליה להיענש באמצעים אלימים, הרי שהרומן מבהיר כי מצפוננו של אדם הוא כלי הענישה היעיל ביותר, ומכאן שרגשות האשם של ג'ו ביחס למחלתה של בת' ולנפילתה של איימי בשעה שהחליקו על הקרח, וכן החרטה שחשה איימי לאחר שריפתו של ספרה של ג'ו והאשמה שחשה בת' על מות ציפורה הקנרי - הם שמקדמים את התבגרותן של הנערות ואת הפיכתן לבוגרות אחראיות, החשות אחריות ביחס לעצמן ולחברה המקיפה אותן.

סגירתו של המעגל מאפשרת את הצגת החלופה לחינוך שמציע הממסד, וזאת לאחר שג'ו מחליטה להקים בעצמה בית ספר לנערים, שינוהל על ידה ועל ידי בעלה. ניכר, כי ג'ו יונקת את גישתו הסוקרטית של אביה ביחס לחינוך ילדים, ומבקשת לחנך את תלמידיה באמצעות תמיכה, טיפול ואהבה, לצד הקניית ידע. כך היא מצליחה לתקן את הטעון תיקון בחינוך הקר והאלימים המבריא את אחיותיה הקטנות (וכפי הנראה גם אותה), ולהמיר את החינוך הממסדי ברעיון חלוצי שנובט בה לאחר שנות החניכה הארוכות של אמה. ג'ו מבינה, כי הרקע לחניכה ולשינוי התנהגותי הם אהבה, הערכה הדדית ומוסריות, ואלו ודאי שלא יוכלו להגיע מאדם המכה את אחותה ואף לא מודע לתגובתה לאחר המעשה. הערצתם של הנערים במוסד, הנובעת ממסירותה, היא המעידה על הצלחתה במשימתה. מרכיב נוסף בהפיכתה של ג'ו למחנכת ולחותרת תחת מערכת החינוך הממסדית ניתן לאיתור בכתיבתה. כסופרת מתחילה היא נאלצת להסיר מסיפוריה את קטעי המוסר ולעצבם כך שיתאימו לדרישות המוציאים לאור, אולם בגל הכתיבה השני שלה, לאחר שנטלה הפסקה לצורך הטיפול באחותה בת' ולצורך גיבוש סגנונה הפואטי, אין היא מתפשרת עוד, וסיפוריה הניחנים ב"אמת" (עמ' 467) מגיעים אל לבבות הילדים הקוראים, שכן הם משוקעים בניסיון חייה. אמירתה לאחר פרסום סיפורה - "אם יש משהו טוב או אמיתי במה שאני כותבת, זה לא שלי; אני חייבת הכול לך ולאמא ולבת'" (שם) ממחישה כי כתיבתה של ג'ו היא תוצר של החינוך שספגה בביתה, ועם פרסום היצירה, הערכים המשוקעים בה מוצאים את דרכם אל קוראיה⁴.

ב. הצגתה של נשיות מפולשת

בשונה מן הקורא הישראלי, לקורא את חלקו הראשון של הרומן בשפת המקור, קיים קושי, כפי שמציינת אלברט (Elbert, 1984:144), לקבוע האם לורי, הנער השכן, הוא נער או נערה ההופכת ל"אחות חמישית" (שם), ומנגד, האם ג'ו, היא נערה או שמא נער. ההשגחה של קליטת הדמויות על מינון, והעובדה לפיה הקורא נאלץ להפעיל מאמץ נוסף להתאים בין שם גברי למין נשי ובין שם נשי למין גברי, מקפלת את אחד השדרים המרכזיים של הרומן - הרצון לנתק בין מין למגדר ולהציג את שני המינים כמשוחררים מסטריאוטיפים מגדריים. ג'ו המתוארת בקווים "גבריים" ומעדיפה על פי רוב את חברתם של נערים וגברים על פני זו של נשים (למעט אחיותיה ואמה), אינה חסרה תכונות

4 על ספרות ילדים ככלי מחנך המכשיר את הילד לתפקד כמבוגר החולק את ערכי הכלל ומציית להם ראו רגב, 1992: 9; ושביט, 1996: 127-128.

הנתפשות כמנוגדות לחספוסה, דוגמת רגישות לסובב, ובדומה לכך, היא מצליחה לממש את עצמה הן בבית, לאחר שהיא לומדת לתפור ולבשל, והן בספירה הציבורית, עת היא יוצאת לניו-יורק ועובדת כאומנת, מפרסמת סיפורים, ובהמשך, מנהלת מוסד חינוכי.

לדבריה של פוטה (Foote, 2005), הרומן **נשים קטנות** מזוהה בראש ובראשונה עם דמותה הנערית של ג'ו, ולא עם דמותן של אחיותיה. ג'ו מהווה לא רק את מושא הזדהותן של נערות הקוראות את הרומן, אלא גם את הדמות שעמה אלקוט הזדהתה, גם לאור בחירותיה המקצועיות של ג'ו וגם לאור בחירותיה האישיות והתמקדותה של ג'ו (כמו גם של מיי אלקוט) בדאגה למשפחתה, עניין שמקודם בביוגרפיות הרבות שנכתבו על היוצרת (MacDonald, 1983: 1-9). פוטה מציינת את שונותה של ג'ו מהאידיאל הנשי שתואר בספרות האמריקאית של המחצית השנייה של המאה ה-19, אידיאל אשר קידם תדמית נשית סטריאוטיפית (נשים המפגינות חמלה וסימפטיה) כאנטייתזה לעולם החיצוני המחספס (Foote, 2005). לטענת שטדלר (Stadler, 1997), דמותה של ג'ו מאפשרת לאלקוט, בין היתר, לנתק את מושג ה"גאונות האמנותית" מהבנייתו הגברית.

"אחרותה" של ג'ו נובעת משילובם של מרכיבים חיצוניים ופנימיים, בהמשך להגדרתו של המאירי (2001: 40-1) את הופעתו של ה"אחר". לדידו, מושג ה"אחר" מתייחס לאנושי השונה. השונות עשויה להיתפס כ"חיצונית" - חברתית, פוליטית, לאומית; או 'פנימית' - רגשית, מינית או אף תפישתית. שונות זו מוצבת כניגוד למהות שהיא 'העצמי'. בעוד ש'העצמי' מייצג את האנושי המקובל, המכתיב ומקיים נורמה או אוסף של נורמות, ה"אחר" מייצג חריגה, מרצון או מאונס, מן הנורמות, ולעתים אף איום עליהן.

למן ראשיתו של הרומן, מאופיינת ג'ו בשונות מגדרית המציגה אותה כנערה גברית הן בחיצוניותה והן בפנימיותה. מראה, מזגה ותחומי העניין שלה, קוראים תיגר על אלו המקודמים על ידי בנות זמנה (ובנות משפחתה), ועם זאת, הסובבים, למעט אביה, מקבלים את ישותה ה"אחרת" באהבה ואף בהערצה. "נשיות מפולשת" זו משמעה יצירת תמהיל מגדרי הכולל תכונות הנתפשות בחברה כ"גבריות" לצד תכונות המתוגות בחברה כ"נשיות". כמו כן היא מתייחסת לתפישה עצמית מורכבת הכוללת מאבק מתמיד בין כוחות שונים המאיישים את נפשה. להלן אחדים מתיאוריה ה"גבריים" של ג'ו והקשרם:

מחוות גוף: "קראה ג'ו, ובחנה את עקבי נעליה כדרכם של גברים" (עמ' 19).

שפה: "ג'ו משתמשת במלים של רחוב" (עמ' 11).

התנהגות: "את גדולה דייך בשביל לחדול משעשועים של נערים ולהתנהג יפה יותר, ג'וזפין. לא היה בכך כל דופי כשהיית ילדה קטנה; אבל עכשיו, כיוון שצמחת לגובה ושערך אסוף למעלה, עלייך לזכור שאת גברת צעירה" (עמ' 11).

"אך ג'ו, שלא היה לה עניין בנערות או ברכילות של נערות, עמדה תוך שהיא מקפידה שגבה יפנה אל הקיר וחושה עצמה שלא-במקומה, כסייח בערוגת פרחים" (עמ' 37-36).

"דומה היה כי היא מבינה את הנער היטב, כמעט כאילו היתה היא נער בעצמה" (עמ' 66).

"ג'ו רצתה להניח את ראשה על החזה האימהי ולשפוך את יגונה וכעסה בדמעות; אך דמעות היו חולשה לא-גברית" (עמ' 88).

"אל תשבחי אותי, מג, מפני שאני מוכנה ברגע זה להכניס לו אגרוף בפרצוף" (עמ' 140).

"אך ג'ו חשה ביניהם כדג במים ממש, וגילתה כי קשה לה שלא לחקות את הליכותיהם הגבריות, את אופן דיבורם ומעשי גבורותיהם, שנראו לה טבעיים יותר מהגיגונים שנועדו לעלמות צעירות" (עמ' 262).

"היא חשבה שהיא מתפתחת יפה, אך שלא-במודע החלה מחללת כמה מהתכונות הנשיות ביותר של אשה" (עמ' 379).

תפישה עצמית: "[...] קשה להיות נערה, כשאני בעצם אוהבת משחקים ועבודות וגיגונים של נערים! אני לא יכולה להתגבר על אכזבתי מכך שאינני נער" (עמ' 11).

"נו, טוב, אני ג'ו, ולעולם לא אהיה משהו אחר" (עמ' 188).

"אני לא מתכוונת למרר את חיך, ואסבול זאת כמו גבר [...]" (עמ' 246).

אפיונה של ג'ו על-ידי בת: "עליך לנסות להסתפק בכך ששינית את שמך לשם של נער, ובכך שאת משחקת את תפקיד האח שלנו" (עמ' 12-11).

אפיון חיצוני: "ג'ו בת החמש-עשרה היתה גבוהה מאוד, כחושה ושחומה, ומראה הזכיר סייח צעיר" (עמ' 12).

תפקיד: "אני הגבר במשפחה עכשיו כשאבא איננו" (עמ' 13).

"אני לא הולכת לבית-ספר; אני איש - כלומר, אשת עסקים" (עמ' 62).

כישרונותיה: "את ממש שיקספיר! קראה בת" (עמ' 15).

"הלשון דלה מלתאר את החרדות, החוויות והמאמצים שעברו על ג'ו אותו בוקר, וארוחת הצהריים שהגישה הפכה לבדיחה אחת מתמשכת" (עמ' 129).

תחביבים: "הכניסה לגברים היתה אסורה, וג'ו שיחקה אפוא תפקידי גברים להנאתה" (עמ' 27).

מאווים: "שכן משאלות לבה הכמוסות ביותר היו להיות עצמאית ולזכות בשבחיהם של אלה שאהבה נפשה" (עמ' 173).

"הייתי רוצה להתחתן עם מג בעצמי, אילו אפשר היה, ולשמור אותה כך בתוך המשפחה" (עמ' 223).

"אילו הייתי נער, היינו בורחים יחד ועושים חיים נהדרים; אבל מאחר שאני ילדה אומללה, אני צריכה להתנהג בהתאם ולעצור בבית" (עמ' 233).

תיאורים "גבריים" אלו מתווספים לאפיון רגישותה של ג'ו כלפי הסובבים, רגישות ששיאה בטיפולה המסור באחותה במשך כל זמן גסיסתה, ובתמיכתה בהוריה לאחר מותה. בהדרגה לומדת ג'ו לבצע את מטלות הבית והיא "התגאתה מאוד בעובדה שהיא אוזנת במחט ובעט גם יחד" (עמ' 313). ג'ו מצליחה לכבוש שתי ספריות מנוגדות: הכתיבה, המיוחסת לגברים (וראו השוואת כתיבתה לשיקספיר והעובדה שפרופסור באר מעניק לה את הכרך של שיקספיר כמפתח לכתיבת ספרות יפה המנוגדת לכתיבת מותחנים) ומטלות הבית, המיוחסות לנשים. תמהיל מגדרי זה יוצק תוכן מחודש בקטגוריה "אישה" ומוביל להגדרה מחודשת שלה, באופן שאינו מנגיד אותה לגבריות כי אם מתן לתוכה גבריות ונשיות גם יחד, עד כדי נישולן של הקטגוריות "גבר" ו"אישה" מהסטריאוטיפיזציה הבינארית שהובנתה על ידי הפטריארכיה⁵. בת' המגדירה את תפקודיה הגבריים של ג'ו כמשחק, אינה חווה משבר מגדרי ברומן, למרות שגם דמותה שונה מדמות הנערה הסטריאוטיפית, שכן בת' אינה מתאהבת ועוסקת באמנות, בעשיית צדקה ושקועה בעולמה הפרטי. ועם זאת, תיאור התנהגותה של ג'ו כ"משחק" נדרש על מנת ליישב את הקונפליקט המגדרי ואת הופעתה המגדרית המעורבת של ג'ו. באמצעות תיוג התנהגותה של ג'ו כמשחק נדמה כאילו מדובר בהעמדת פנים, אולם הרומן מראה לכל אורכו, כי גם כאשר ג'ו מתבגרת והופכת לאישה, היא עדיין נאלצת לשאת את נטל העירוב המגדרי ונשיותה המפולשת, עניין הגורם לה לחוש בלתי שייכת. אפיזודת הביקורים החברתיים של איימי וג'ו מבהירה לקורא, כי ג'ו אכן משחקת, אך רק במצבים הדורשים ממנה לגלם את הסטריאוטיפ החברתי של הקטגוריה "אישה".

דמותה של ג'ו מאפשרת למיי אלקוט את הכנסתה של התמה הארס-פואטית הנוכחת ברומן - הכתיבה הנשית ומעמדה בתקופה המתוארת, שכן, כפי שהראה המחקר (Shealy, 2005: 94; MacDonald, 1983: 1-9), תלאותיה המקצועיות של ג'ו בעלות זיקה לאלו של מיי אלקוט, אשר פרסמה סיפורים "פופולאריים" על מנת להשתכר ולכלכל את ביתה תחת שם עט גברי. ג'ו למעשה חווה תהליך של ויתור זמני על כתיבתה, שהייתה בראשית הרומן למרכז חייה. היא מנותבת על ידי

5 בהתאם לטיפולוגיה של באטלר בתארה "אובדן נורמות מגדריות". להרחבה ראו באטלר, 2001.

העורכים והגברים שבחייה לכתוב באופן המשביע את רצונם ולא את רצונה, ונטישתה הזמנית את הכתיבה איננה פועל יוצא של נישואיה או של משבר יצירתי, אלא תוצר של האילוצים שג'ו נאלצת לעבור בשעה שהיא כותבת ומבקשת לפרסם את כתביה המכונים על ידה "זבל". הכינוי "זבל" אינו נובע מתחושה של היעדר כישרון, כי אם מהצורך של ג'ו לכתוב סיפורים-בהזמנה התואמים את רצון הקהל. העורך בניו-יורק מר דאשווד מבקש ממנה שלא לכלול קטעי מוסר בסיפוריה. מי שעתיד להיות בעלה, פרופסור באר, בו לספרות פופולארית אשר לדידו משחיתה את המידות. ספרות כזו נוצרת על ידי ג'ו לאור דרישת עורכה, ההופך את הטקסט לחד ממדי מתוך שיקולים כלכליים. את סיפור הילדים שהיא כותבת בהמשך, מתוך רצון שלא לכתוב ספרות בעלת עלילות שטחיות, היא מחליטה לגנוז לאור רצונו של האדם המממן את פרסומו לרתום את הסיפור לאמונותיו הדתיות (עמ' 386-387).

תיאורים ארס-פואטיים אלו נוגעים לביוגרפיה האישית של הסופרת, שחוותה קשיים כלכליים ונאלצה לכתוב טקסטים "על פי הזמנה" (אחד מהם הוא כאמור **נשים קטנות**), ובנוסף, הם מעלים ביקורת כנגד היחס הגברי לכתביה הנשית: יחס פטרנליסטי, דכאני, שאינו מקבל אנטיטוזות וסגנונות חדשים. עזיבתה של ג'ו את ספירת הכתיבה לזמן מה הינה ראשית הצהרת אי אמון במסד הספרותי, כפי שאופיינה הביקורת שהתפרסמה אודות הרומן הראשון שלה. ביקורת לא אחידה זו, שלא ניתן ללמוד ממנה דבר, כפי שקיוותה שתוכל לעשות לאחר פרסום הרומן, הינה ראי למחקר הספרותי של סוף המאה ה-19 ולאופן שבו זה נוהג בספרות הנוצרת על ידי נשים. בכתביה, מבקשת ג'ו ליצור מודל החותר תחת סטריאוטיפים הנקשרים לכתביה נשית. היא אינה מסתפקת ברומאנס סנטימנטלי, ולצד השדרים הפרוטסטנטיים היא שואפת להציג גם מרכיבים הנתפשים בתקופה זו כ"גבריים": עלילות מתח המשלבות ייצוגים של פשיעה וחריגה מן הנורמות, וזאת על מנת לשבור את התמונה הרומאנסית באמצעות שילובם של פרטים ריאליסטיים⁶. שבירת הגבולות הז'אנריים

6 לפי משנתה של איריגארי, אם נשים תאמצנה את השיח הגברי, הן תדברנה (ותכתובנה) כמו גברים ועל כן תאבדנה את קולן. הקול הנשי ייעלם כמו גם אפשרותן של נשים להיקשר זו לזו (איריגארי, 2003 [1977]: 65). מאחר והשפה מכוננת דרכה את המשוחח, נשים מכוננות באמצעי שיח גבריים. מכאן, שלדידה, יש לשנות את השפה, והדבר יאפשר את שחרור הנשים מתפישתם הבינארית של הגברים ומדרך הסיווג הגברית (שם: 72-73). מאחר וכל מציאות מיוסדת ומוגדרת על-ידי שיח (שם: 29), יש לשנות את השיח לשיח נשי שיאפשר את כינונה של הזהות והמיניות הנשית.

לאחר שנטלה הפסקה מן הכתיבה, כותבת ג'ו סיפור הנשלח על ידי אביה לכתב עת. הסיפור מתקבל לפרסום שכן "יש בו אמת" (עמ' 467). אמת זו משקפת את הנאמנות של ג'ו לסגנונה האישי, את שחרורה מתכתיבים חיצוניים ואת התנתו של ניסיון חייה אל כתיבתה. הכתיבה מעניקה לה את זהותה שנשללה ממנה, שכן בגל הכתיבה השני שלה היא משתמשת בשמה ולא כותבת בעילום שם, וכמו כן מחזירה לה את אמונה בעצמה כסופרת המצליחה לרגש את קהלה. אם איריגארי קוראת לנשים לאמץ שיח נשי, הרי שג'ו מאמצת שיח נשי מפולש התואם את מהותה הלא אחידה.

מתוארת גם ביחס לציוריה של איימי שאינה מתחשבת "בכל החוקים הידועים" (עמ' 280), וחותרת תחת קליטתם השגורה של האובייקטים המצוירים ומנסה לחולל הזרה בעבודותיה.

גל כתיבתה הראשון מסתיים לאחר הבנתה שהגברים המקיפים אותה - אביה, בעלה לעתיד, עורכיה - לא יאפשרו לה לכתוב בדרכה שלה וינסו לנתבה לכתוב כך שתייצג את עולמם והשקפתם. ריטואל זה מתואר על-ידי הסופרת הישראלית עמליה כהנא-כרמון (אצל בסר, 1994) באופן הבא:

"כל ספר חדש שלי, כשהוא יוצא לאור, אנשים ניגשים אליו כמו הגנרלים שבכל מלחמה חדשה הם ניגשים לאכול אותה עם הכלים שהם יצרו לעצמם במלחמה הקודמת. ואם הכלים האלה לא יצלחו פה הם מתלוננים שהמלחמה הזאת היא לא בסדר. מפני שהיא לא מעתיקה את קודמתה."

באופן כזה, ניכר כי ג'ו משעתקת את תפישותיה המגדריות המעורבות אל תוך כתיבתה, ועם זאת, קיים הבדל מהותי בין גישתה כלפי מהותה לבין גישתה כלפי הכתיבה: עם אופייה ומהותה השונה משלימה ג'ו וכך גם סביבתה. היא אינה צריכה להילחם מול גורמים חיצוניים שכן משפחתה תומכת בה, ולמעט איימי, כלל אינה מנסה להפכה למציגת נשיות סטריאוטיפית. האם נעזרת בג'ו ורואה בה תחליף-גבר הן כאשר האב מצוי במלחמה והן עם חזרתו. גם לורי נמשך לג'ו למרות חספוסה ותיאוריה הנעריים ואינו דורש ממנה להשתנות וההיררכיה בין ג'ו לבין "נערה" ברורה ומועדפת עליו, שכן גם לורי, המתואר כבעל ידיים נשיות, אינו בעל הופעה מגדרית "גברית" סטריאוטיפית ומכאן משיכתו אל ארבע האחיות וחבירתו אליהן ואל פעילויותיהן. בניגוד לבית המקבל, החברה החיצונית אינה מקבלת את כתיבתה ודורשת מג'ו למן רגע הפרסום הראשון להיות שרויה במלחמה מתמדת. ספרה הראשון מתפרסם לאחר שמרביתו נופתה בעריכה וגורם לה מורת רוח. סיפוריה הקצרים מתפרסמים בניו-יורק ללא ציון שמה שכן היא בושה בפרי עטה. במציאות בה היא נאלצת להקריב את ערכיה למען פרסום הטקסטים שלה, היא בוחרת בהיעדר כתיבה על מנת שלא לשתף פעולה עם הממסד הקיים, והאלטרנטיבה אותה היא מציעה, כוללת חינוך מחדש. בחירתה לנהל עם בן-זוגה מוסד חינוכי לנערים היא הפתרון שמוצאת ג'ו לריקבון החברתי המקיף אותה. ברוח הפמיניזם הרדיקלי הפועל לשינוי מערכת ולא להשגת שוויון, בוחרת ג'ו לחנך את הנערים ברוח ערכיה ולא להתפשר ברוח ערכי ההגמוניה של זמנה. בחירה זו אינה נוגדת את ייעודה כסופרת, שכן "שעה שעטה נח מובטל היא למדה דברים אחרים [...]", והניחה את היסודות לסיפור השערוייתי של חייה שלה" (עמ' 387). בסופו של דבר, ג'ו חוזרת לכתוב ומגבשת סגנון ייחודי ובלתי מתפשר, ודווקא כתיבתה היא שמחזירה לה את מושא אהבתה, שקורא את שירה ומבין כי בשיר מותכים רגשותיה כלפיו. מרגע שהיא נוטשת את ההגבלות שהטילו על אמנותה, סיפוריה זוכים באהבת הקהל ובהערכתה שלה ואינם מכונים עוד "זבל".

הפמיניזם הרדיקלי מגדיר הן את הבעייתיות של המין הנשי מול זה הגברי והן מתווה דרך פעולה. לדעת הפמיניסטיות הרדיקליות, נשים כקבוצה חברתית מדוכאות על-ידי גברים. מכשיר

הדיכוי העומד לצד הגברים, הוא הפטריארכיה. הפטריארכיה מוגדרת כמערכת ערכים אוניברסלית, שמשנה את אופניה ודרכיה בהתאם לתרבות ולתקופה ההיסטורית ומחויבת להגמוניה הגברית בכל תחומי החיים. מערכת זו מקנה פריבילגיות אישיות לגברים הן בספירה הפרטית והן בספירה הציבורית, והיא מכוונת כדי לשמר פריבילגיות אלו ולהנציח את כפיפותן של נשים ברמה המוסדית (חוק, דת, משפחה, אידיאולוגיות פוליטיות, סוציאליזציה מינית). הפמיניזם הרדיקלי מאפשר נראות של השליטה הגברית, כפי שזו באה לידי ביטוי במערכים הבאים: הולדה, נישואין, הטרוסקסואליות כפויה ואמהות (Rowland & Klein, 1996). חזרתה של ג'ו אל מערכת החינוך הגברית כמורה ולא כתלמידה נושרת, מאפשרת לה לעצב מחדש את אותן נורמות שביקשה להשתית בכתביה ובהתנהגותה ולהנחילן לתלמידה.

אמנם הדרמה המגדרית מוצגת בראש ובראשונה על-ידי ג'ו, אולם תפקידה של אם המשפחה מרכזי בחידוד החזון המועבר על-ידי אלקוט בדבר הבית הדמוקרטי והחלוקה השווה בין המינים. כפי שמציינת מק'דונלד (MacDonald, 1983: 14), הגברת מארץ' מהווה את מרכז הבית, משמשת כחונכת של בנותיה וכמדריכתן. כאשר הן מצויות במצב של אי בהירות ובלבול, הבנות מתוודות בפניה, נעזרות בה כאשר הן טועות, והיא תמיד נכונה לבוא לעזרתן - חזקה, אוהבת ובעלת פתרונות. במבט ראשון היא נתפשת כדמות אידילית ועם זאת, אנושיותה נחשפת, וכן מאבקה לשלוט במזג הסוער.

אם ריץ' טוענת שיחסייהן של אמהות ובנותיהן נדחקים אל שולי התרבות והשיח ומהווים סיפור "שלא נכתב עד עצם היום הזה" (ריץ', 1989: 261), הרי ש**שנשים קטנות** מהווה הוכחה למרכזיות ולנצחיותו של הקשר בין אמהות ובנות, וקשר זה מוצג ברומן כחניכה מתמשכת ומעצימה. הגברת מארץ' חותרת תחת האימהות הפטריארכאלית ה"מייצרת" בנות שמפנימות תבניות התנהגותיות שוביניסטיות, כפי שמתארת אותה צ'ודורו (Chodorow, 1992), שכן אין היא מחנכת נשים למלא תפקיד שונה מתפקידם של גברים. היא אף מציינת - "מוטב להיות בתולות זקנות ומאושרות מאשר רעיות אומללות" (עמ' 112). היא מחנכת את בנותיה, וכן את לורי הרואה בה אם, להינשא מתוך אהבה ועל ידי כך לא להיות כפופות לגבר עשיר מהן שינהג בהן כבאובייקט, מטיפה לעבודה ואינה רוצה שבנותיה תהיינה קישוט בחברה גברית, מעודדת את יציאתן לספירה הציבורית (טיולה של איימי באירופה, נסיעתה של ג'ו לניו-יורק, חילוצה של מג מטרדות הבית, עידודה של בת' לצאת ולהתנדב אצל משפחת האמל) ומשתמשת בכוח השפעתה על מנת לחנך את בנותיה להטמיע גישה שוויונית בהיבט המגדרי, גישה הנוסכת בבנותיה כוחות נפש ותחושת ערך עצמי. אם ג'ו מפגינה נשיות מפולשת, הרי שאמה מספקת לה אישור לעשות כן ובכך ממחישה את תפישתה המתקדמת אודות נשיות.

ג. אפיונם של חיי נישואין

אלברט (Elbert, 2000: 4-5) מציינת, כי למרות מעמדה של לואיזה מיי אלקוט כסופרת המחנכת נשים להסכין לתפקידן בספירה הפרטית (דומסטיות), מיי אלקוט נשארה כל חייה רווקה, והעדיפה לא להינשא ולא להוליד ילדים. מעיון אינטרא-טקסטואלי בכתביה של מיי אלקוט (דוגמת **Work: A Story of Experience; Hospital Sketches, Moods**), אלברט מעלה תמונה ברורה לפיה אלקוט קידמה שדרים פמיניסטיים מובהקים הקוראים לנשים לממש את יכולותיהן בספירה הציבורית ולא להסתפק בתפקידיהן המסורתיים בספירה הפרטית (Elbert, 2000: 4-5). אלקוט מדגישה את כוחן של נשים דווקא מחוץ לבתיהן ומראה את תפקידן כמחוללות שינוי חברתי. ביומניה היא כותבת, שלאחר פרסום הכרך הראשון של **נשים קטנות**, נערות שולחות לה מכתבים ושואלות עם מי הגיבורות תתחתנה. תגובתה של מיי אלקוט צינית: "כאילו שזה הסוף היחיד, או שזו מטרתה היחידה של אישה בחייה". קטע זה נחתם במשפט: "אני לא אחתן את ג'ו עם לורי כדי להשביע את רצונו של אף אחד" (Cheney, 1995: 141).



באגרת שנכתבת על-ידה בגיל עשרים וחמש וממוענת לחברה, היא מציינת שיש לה תכניות נועזות, אך עליה לבצע את מטלות הבית עד שהיא תמצא את דרכה (Shealy, 2005: 94). האגרת ממחישה כי לדידה של מיי אלקוט, התקופה הביתית-דומסטית (בשיח הפמיניסטי ה"דומסטי" כולל את שני הממדים: הישארות בבית וניהולו של משק הבית) מהווה שלב מעבר ומאפשרת לה לאגור כוחות ותובנות בדרך למימוש תכניותיה. בדומה, נאומה של האם למג, מהווה המחשה של חזונה של אלקוט, לפיו אל לנשים לכלוא עצמן בבתיהן ולוותר על זהויותיהן למען הזהות האימהית:

"כליאה יתרה בבית עושה אותך עצבנית (עמ' 422). [...] אל תסתגרי רק מפני שאת אשה, אלא נסי להבין מה מתרחש, וחנכי את עצמך לקחת את חלקך בענייני העולם, מפני שלכל דבר יש השפעה עליך ועל הסובבים אותך" (עמ' 423).

בנוסף, מבחירה האם למג, שאין היא אמונה לבדה על הטיפול בבית ובילדים ושעליה לערב את ג'ון בחינוך הילדים:

"אל תרחיקי אותו מחדר-הילדים, אלא למדי אותו כיצד לעזור שם. מקומו שם בדיוק כמוך, והילדים זקוקים לו באותה מידה; תני לו להרגיש כי מוטל עליו תפקיד, והוא יעשה אותו בשמחה ובנאמנות, וזה יהיה טוב יותר לכולכם" (עמ' 423).

עצותיה של האם נועדו לשחרר את מג מהתפקיד שנטלה על עצמה מתוך תפישה מוטעית של אפיונה כאישה. המספרת מכנה את מג ה"אמא השבויה" (עמ' 420) ומתארת את מצבה הנפשי הקשה

לאור "התמסרות-יתר לאליל הנשים האמריקאיות, הבית" (עמ' 421). פתרונה החתרני של האם מקדם שבירה של מושג הנשיות המונוליטי כפי שעוצב על-ידי הפטריארכיה, לטובת עיצוב שונה של תפקידי שני המינים. גברים כנשים נדרשים להירתם לחובות הביתיות, וזהו המפתח לשחרורן של נשים. כמו כן נזיפתה של האם במג על כך שנסגרה מרחבית ואינטלקטואלית מפני העולם, קוראת לנשים להתערב באופן פעיל יותר בפוליטיקה, תחום שנחשב "גברי", שכן לנעשה בספירה הציבורית השפעה גם על המתחולל בספירה הפרטית. דברים אלו מחזקים שדר נוסף ברומן, החובר לשדרים הפמיניסטים הליברליים והרדיקליים שמקדמת מיי אלקוט.

הרומן נדרש בהרחבה לתודעה המעמדית של ארבע האחיות, כפי שמראה פוטה, הנדרשת לאופן שבו מתועלים רגשות התסכול המעמדיים של הגיבורות (Foote, 2005). העוני שחווה המשפחה הינו מוטיב בולט ברומן, והדיונים אודות חיי הנישואין נשזרים בדיונים אודות מעמדה הכלכלי של המשפחה. לאחר נישואיה של מג לגבר עני, ולאור העובדה שג'ו נותרת ברווקותה, מחליטה איימי להינשא לגבר עשיר על מנת שתוכל לסייע כלכלית לבני משפחתה. איימי מוכנה להקריב את אושרה על מזבח הסיוע ליתר בני משפחתה, ומכאן נכונותה להיעתר להצעת הנישואין הצפויה של פרד. אפיזודה זו מחדדת את תפקידו של מוסד הנישואין ככלי לניעות חברתית, מה גם שהאם הבהירה בתחילת הרומן שהיא מתנגדת לנישואי נוחות ומייחלת לכך שבנותיה תינשאנה מתוך אהבה:

"כן, יש לי שאיפות בשבילכן, אך איני רוצה שתזנקו בחיפזון אל העולם - שתנישאו לאנשים עשירים מפני שהם עשירים, או שיהיו לכן ארמונות מפוארים, שאינם בתים חמים מפני שחסרה בהם אהבה" (עמ' 111).

החלטתה זו של איימי, הטוענת כי "נשים צריכות ללמוד להיות נחמדות, במיוחד נשים עניות" (עמ' 322), וחיפושיה הנחושים אחת חתן עשיר, מעמידה את דמותה כמנוגדת הן לג'ו והן למג, ומחדדת את הפמיניזם המטריאליסטי שמציגה מיי אלקוט. זרם הפמיניזם המטריאליסטי, מתייחס לגורמים פוליטיים-כלכליים כמי שמפלים נשים ומשעתקים את נחיתותן. גישה פמיניסטית מטריאליסטית לדיכוי הנשי, גורסת כי נשים אינן קבוצה טבעית (natural group). החברה היא שהופכת נשים לקבוצה והיא ש"מייצרת" נשים ונשיות. לפי ויטיג (2003) [1992], המזוהה עם זרם פמיניסטי זה, "אדם אינו נולד אישה". "גבר" ו"אישה" הן קטגוריות פוליטיות הנוצרות בעקבות הבנייה חברתית המקצה לכל קטגוריה תפקיד (role). הזרם הפמיניסטי המטריאליסטי טוען, שעל נשים לסרב לכוח הפוליטי-כלכלי הגברי ולא להסכים להיות "אישה". כפי שאין עבדים ללא אדונים, כך כאשר יעלם ה"גבר", יפסיק להתקיים המושג הנלווה אליו והנחות ממנו - "אישה" (Wittig, 1997). ויטיג קוראת להגדרה מעמדית של מעמד הנשים (כפי שהמרקסיזם קרא לפרולטריון להגדיר עצמו כמעמד נבדל) ולביטולו של המושג המיתי המדומיין "אישה". להבדיל מהמרקסיזם, שלא דן ביחסי גברים-נשים ולא הגדיר נשים כמעמד נפרד אלא טיפל במאבקי עובדים מול בעלי הון ולא במאבקי נשים בגברים, דורש הפמיניזם המטריאליסטי הכרה בנשים כמעמד עצמאי, שהגדרתו אינה נגזרת ממעמדם של

הגברים. המרקסיזם ראה נשים כשייכות לגברים, על כן מעמדה של אישה הוא תוצר של הגבר (אב/ בעל) שלצדה. הכרה בנשים כשייכות למעמד עצמאי, תבטל את הקשר בין נשיות ככפופה לגבריות ותאפשר שלב מתקדם יותר של הגדרה עצמית לנשים. הפתרון שמציע הפמיניזם המטריאליסטי מקביל לזה המוצע על-ידי הפמיניזם הרדיקלי - הרס ההטרסקסואליות כמערכת חברתית בה נשים מדוכאות על-ידי גברים ובנייתה של מערכת חדשה ומתוקנת (Wittig, 1997).

התמות המופיעות ברומן **נשים קטנות** מקדימות בשלושה עשורים אף את הגילומים הרדיקליים של הפמיניזם המטריאליסטי והמרכסיסטי המשתקפים בכתביה של ההוגה אמה גולדמן (-1869 1940). לטענתה של גולדמן (Goldman, 1972: 158-167), אנשים מתחתנים כחלק מסידור כלכלי-חברתי המעניק לנשים "ביטוח חיים", היינו, מבטיח את מעמדם הכלכלי, ולגברים אשרור חברתי. משום כך, נישואין הם כוח המופעל על הפרטים, הבוחרים במוסד חברתי זה כדי להשביע את רצון הציבור. לאחר החתונה, המוצגת כפסגת חייה של האישה, האישה מוכרת את גופה ומהותה לגבר, והופכת למשרתת לכל החיים, "צעצוע", המקריבה את כלל זהויותיה עבור גבר ועבור הבית בו היא תצטרך לטפל.

מיי אלקוט מודעת למכניזמים אלו, ומבקשת להראות לקוראותיה, כי חרף הפיתוי להפוך את מוסד הנישואין לעסקת חליפין המאפשרת לאישה להמיר את מעמדה הנחות תמורת מכירת נפשה וגופה, בחרות שלוש האחיות להינשא מתוך אהבה. באופן כזה היא מנטרלת את מוסד הנישואין מן המימד הכלכלי, ובכך מחזירה אותו לשיח אנטי כלכלי, דומסטי, המבוסס על שוויון, ערכים ואהבה, ומראה שאינו בולם את דרכן של נשים אל הספירה הציבורית. נקל להבין לאור זאת, מדוע אופן הצגת הנישואין בידי אלקוט התקבל ואומץ על ידי הציבור, בעוד גולדמן נחשבה (ועודנה נחשבת) לפמיניסטית אנרכיסטית, אשר לאור הרדיקליות המאפיינת את דיוניה נותרו האחרונים שרויים בשוליים⁷. תהליך התבגרותה של איימי מגיע לשיאו כאשר, הלכה למעשה, היא מוותרת על נישואי הנוחות לפרד, ומקבלת את הצעתו של לורי, שאמנם מעמדו גבוה משלה, אך אין הוא בעל נכסים כפרד, ואהבתה אליו כנה ולא פרגמטית.

אם הבית הופך בהגות הפמיניסטית לאמצעי לדיכוי נשים, המונע את כניסתן לספירה החיצונית, הרי שמיי אלקוט מציגה היפוך בהבניית הבית, וממחישה שלמרות הפוטנציאל הדכאני והכולא של הבית, ניתן להמיר את האלימות המרחבית של חיי הנישואין באמצעות שיתוף, מעוף וחלוקת תפקידים שווה בין נשים לגברים⁸. דוגמה בולטת להפיכתו של הבית למרחב המכיל כוחות משולבים - פרטיים-משפחתיים ופוליטיים-חברתיים מצויה בסופו של הרומן, עת ג'ו יורשת את אחוזתה של דודתה והופכת אותה לבית ספר לנערים. בפרק הסיום של הרומן מוצג האידיאל בו בני המשפחה המורחבת יושבים וחוגגים את יום הולדתה השישים של אם המשפחה, בעוד נערי בית ספרם של

7 ראו גם גולדמן, 2005.

8 על הבית כמציל לכאורה, שעה שבפועל הוא מקדם את כליאתה של האישה, ומקבע אותה בעמדת ציפייה והימנעות מן ההתרחשויות שבחוץ, ראו רודין, 2009.

ג'ו ופרופסור באר שותפים לחגיגה ואף אמונים על התכנית האמנותית. נוסף על כך, המספרת מדווחת על הימצאותו של נער שחור בקרב הנערים, תמה המיובאת מחייה של אלקוט, שכן אביה כלל במוסד החינוכי שהקים נער שחור, והדבר קומם עליו את סביבתו ואילץ אותו לסגור את בית ספרו (MacDonald, 1983: 2). הכנסתו של המאבק הגזעי של השחורים לשוויון, חוברת למאבקן של הנשים ברומן לשוויון, ומציגה באופן נוקב את יסוד החיבורים. בחברה הפועלת לדיכוי של מיעוט אחד (נשים), אין תמה כי תופעל אלימות גם נגד מיעוט אחר (שחורים) ולפיכך שומה על המיעוטים לגלות סולידריות ולקדם זה את זה.

חמשת היסודות המרכיבים את הפמיניזם הרדיקלי, עליהן עומדת שדמי (2007: 30-26) הינם חזון, יסוד אישי, יסוד נשי, יסוד פוליטי ויסוד החיבורים. יסודות אלו מופיעים ברומן לכל אורכו ומחזקים את השדר החלוצי של מיי אלקוט. **החזון** המנחה את הפמיניזם הרדיקלי הוא אפשרות לעתיד אחר, עולם שונה וטוב יותר. הפוליטיקה הרדיקלית שואפת לגשר בין העכשווי לחזון: להניע שינוי חברתי לקראת הווה חדשה אפשרית, שתכלול מוסדות אלטרנטיביים שיחליפו את המוסדות הקיימים ואת ההסדרים העכשוויים. בית ספרה של ג'ו הוא מוסד אלטרנטיבי החותר תחת מושג ה"בית", כמו גם תחת ההפרדה הגזעית המונהגת בשנים אלו בארצות הברית. **היסוד האישי** מתייחס לחובה ליישם את רעיונות הפמיניזם הרדיקלי בחיי היום-יום של נשים, כך שלא רק יחשפו מנגנוני השליטה הגברית, אלא גם תישמנה אינטראקציות חדשות אלטרנטיביות בחיים האישיים של כל אישה. לכך מטיפה גברת מארץ' המחנכת את בנותיה לחולל שינוי בביתן, שכן שינוי זה יוביל לעיצוב מחדש של חייהן, כפי שלומדת מג. **היסוד הנשי** נובע מאמונתו של הפמיניזם הרדיקלי בייחודן של נשים ומהכרתו בגאווה נשית הנובעת מן הניסיון הנשי ולא בגינה של שונות ביולוגית. יסוד זה אינו מקדם מחשבה לפיה נשים בהכרח טובות יותר מגברים, או דומות זו לזו, אלא מצביע על תרומתן של נשים לעולם, ומכיר גם בדמיון וגם בשוני ביניהן. ג'ו מגבשת נשיות חתרנית וגאה שתוצריה הספרותיים מקדמים את הניסיון הנשי ואת המחשבה שיש לו מקום של ממש בחברה. **היסוד הפוליטי** הנעוץ בפמיניזם הרדיקלי מתייחס לקישור בין האישי לפוליטי, בין המתרחש בד' האמות לבין מבנה השליטה הגברית בחברה, ומחייב נקיטה במאבק פוליטי למיגור מערכת השליטה הגברית. פעולות הצדקה שהגיבורות שותפות להן חותרות תחת האידיאולוגיה הקפיטליסטית ומקדמות מוסר נשי המהווה אלטרנטיבה למלחמה הגברית. **יסוד החיבורים** מקשר בין כלל צורות הדיכוי, ומקדם את התפישה לפיה דיכוי הוא דיכוי. כל צורות הדיכוי - דיכוי מיני, מעמדי, אתני, גזעי, לאומי, עדתי וכל דיכוי אחר - קשורות זו בזו, בונות, מחזקות ומשמרות זו את זו, ורק סילוקם של כל מנגנוני הדיכוי ושל כל יחסי הכוח יביא לשחרור אמיתי של האישה ולשחרורן של קבוצות מנוחשות נוספות. ההכרה בחיבורים בין צורות הדיכוי, מדגישה שמערכת השליטה הפטריארכלית המצויה במרכז הדיון הפמיניסטי, היא מקור ובסיס למערכות דיכוי אחרות. מכאן שמאבקן של הגיבורות למען שחורים, עניים או נזקקים, מאיר את מאבקן לזכות בלגיטימציה להשמיע את קולן ובשוויון לגברים שלצדן, ומרמז על סולידריות בין מיעוטים כמפתח לשחרור מעול ההגמוניה.

חינוכה של האם לשוויון בין מעמדות, גזעים ומינים, מועבר לבנותיה ומנחה את פעולותיהן. בסיום הרומן, כאשר פרופסור באר מציע לג'ו נישואין, היא נעתרת לו אך מעמידה תנאי, שהפרופסור יאפשר לה "למחות דמעות ולשאת משאות" (עמ' 507). ג'ו מבקשת מבעלה לעתיד שיתיר לה לשאת בנטל ויתייחס אליה כאל שותפה מלאה. ללא שוויון היא איננה מוכנה להינשא לו, ולאחר שהם מחליטים להינשא, מציינת המספרת - "ג'ו לא תלמד לעולם להתנהג כיאות" (עמ' 508) בתגובה לכך שג'ו היא המנשקת את באר ואינה ממתינה לכך שהוא ינקוט בצעד הראשון. כוונתה כמובן, הינה שג'ו לעולם לא תוותר על מהותה ולעולם לא תקבל על עצמה תפישות מגדריות מצומצמות ומצמצמות.

נישואיה של ג'ו הם לגבר מן המעמד שלה, המסוגל לחלוק עמה את חזונה האישי. אדם עני שהחיים עמו לא יגבילו אותה לספירה הפרטית ויעודדו אותה להמשיך ולמצוא לה מקום בספירה הציבורית. פרופסור באר אינו מבוסס כלורי, ובנוסף, לפנינו אדם שמגדל בגפו את אחייניו ובדומה לג'ו מציג עירוב מגדרי בין נשיות לגבריות שכן הוא אימהי, ביישן ותמים למרות מקצועו ה"גברי" - פילוסוף. העוני שהינו תמה מרכזית ברומן, משרת את האידיאולוגיה שמקדמת מיי אלקוט באשר לחזון ה"בית הדמוקרטי", שכן העוני כופה על בני הזוג שיתוף מלא הן בניהול חיי הבית והן בפרנסו. הממרה הידועה של מיי אלקוט לפיה "חירות היא בעל טוב יותר מאהבה לרבים מאיתנו" (אצל Elbert, 1984: 150) מתממשת ברומן, שכן ג'ו מסרבת לוותר על חירותה ונישאת רק לגבר שיאפשר לה לשמר חירות זו.

סיכום

הרומן נשים קטנות משלב בין רעיונות פמיניסטים ליברליים בדבר שוויון בין המינים, לבין רעיונות פמיניסטים רדיקליים בדבר שינוי מהות ההגדרה של הקטגוריות המגדריות "גבר" ו"אישה", ומעבר להגדרה מחדשת החותרת תחת הסטריאוטיפים התרבותיים המתייחסים לקטגוריות אלו. הסיסמה הפמיניסטית הרדיקלית לפיה "האישי הוא הפוליטי"⁹ ממומשת הלכה למעשה ברומן, המציג משפחה פרטית על סיפוריה ואורחותיה, ובד בבד מדגיש כי משפחה זו ממריאה מהיותה משפחה אמריקאית ממוצעת, בת התקופה, שכן היא מקדמת חזון ערכי חדש - חזון לפיו שוויון המתקיים בספירה הפרטית יוליד חברה המוכנה להתמודד עם רעיונות פמיניסטיים בספירה הציבורית. שחרורן של נשים, לפי מיי אלקוט, מתחיל בביתן. לא ניתן להילחם על שוויון זכויות בהקשר הפוליטי מבלי שנשים תאבקנה ראשית על שינוי ההסדרים המתקיימים בביתן. שילובם של גברים במלאכות הבית השונות הוא שמשחרר נשים מעול הביתיות / דומסטיות המונח על כתפיהן באופן בלעדי, ומאפשר להן לזכות ביכולת הבעה עצמית בספירה החיצונית.

מקומה של התודעה המעמדית ותיאור עונין של הדמויות, מחזקים את השדר הפמיניסטי המטריאליסטי והמרכזיסטי, המדגיש את גאוותו של האדם העובד שאל לו לחוש נחות מבני המעמד

9 שדמי (2007: 28) נדרשת לסיסמה הפמיניסטית הרדיקלית 'האישי הוא הפוליטי', ומסבירה, כי "יחסי הכוח מתחילים במישור האישי, האינטימי, המשפחתי, קשורים ליחסי הכוח במישור הפוליטי, החברתי והמוסדי [...]".

העליון, ואת הקריאה לבני המעמד העליון להעניק לחברה מרכושם ומזמנם. בנוסף, הוא מעלה את הקושי שחשות נשים הסובלות משוליות כפולה - היותן נשים הכפופות לגברים והיותן עניות הכפופות להסדרים קפיטליסטיים. העבודה מוצגת ככלי המאפשר לנשים גישה לספירה הציבורית וכן כאמצעי לניעות חברתית ולניכוס עמדת כוח בבית ומחוצה לו.

התחקות אחר שלוש תמות העל המאיישות את הרומן - החתירה תחת הממסד החינוכי שמשמר ומקבע את נחיתותן של נשים; הצגתה של נשיות מפולשת המקדמת תפישה חדשה של נשיות וגבריות המשוחררת מסטריאוטיפים חברתיים; חיי נישואין כבסיס לשוויון בין המינים, העתיד להוליד שוויון נרחב יותר בין גזעים ומעמדות, מאפשרת לעמוד על חשיבותו של הרומן החלוצי, אשר שדריו תקפים לראשית המאה העשרים ואחת בדיוק כפי שהיו בסוף המאה התשע עשרה.

ביבליוגרפיה

מקורות ראשוניים

אלקוט, מיי לואיזה (1868) [1992]. **נשים קטנות**. תרגמה: טלי נתיב-עירוני. הוצאת כתר. כרך א'.
אלקוט, מיי לואיזה (1869) [1992]. **נשים קטנות**. תרגמה: טלי נתיב-עירוני. הוצאת כתר. כרך ב'.

מחקרים

איריגארי, לוס (2003) [1977]. **מין זה שאינו אחד** (מבחר). תרגמה מצרפתית: דניאלה ליבר. רסלינג, ליבידו-סדרה לתרגום.

באטלר, ג'ודית (2001) [1990]. "צרות של מגדר". תרגמה: דפנה רז. **מכאן**, 2, עמ' 219-202.
בסר, יעקב (1994). "עמליה כהנא-כרמון: למעשה הדברים נכתבים מעצמם". **על המשמר**, 5 בספטמבר 1994, עמ' 28-29.

גולדמן, אמה (2005). **חמישה מאמרים פמיניסטיים**. ערכה ותרגמה: דפנה רוזנבליט, מבוא מאת חנה ספרן. פרדס הוצאה לאור.

המאירי, ישראל (2001). **הופעותיו של "האחר המיתי" בשלושה מחזות עבריים**. דיסרטציה, הפקולטה למדעי הרוח, החוג לספרות עברית והשוואתית, אוניברסיטת חיפה.

ויטיג, מוניק (2003) [1992]. "אדם אינו נולד אשה". בתוך: יאיר קדר, עמליה זיו ואורן קנר (עורכים). **מעבר למיניות: מבחר מאמרים הומו-לסביים ותיאוריה קווירית**. הוצאת הקיבוץ המאוחד, סדרת מגדרים. עמ' 110-103.

לובין, אורלי (2003). **אשה קוראת אשה**, הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה / זמורה ביתן.

פינקולה - אסטס, קלאריסה (1997) [1992]. **רצות עם זאבים, ארכיטיפ "האשה הפראית" - מיתוסים וסיפורים**. תרגמה: עדי גינצבורג-הירש, עריכה ודברי מבוא: נאוה תלפז, הוצאת מודן.

רגב, מנחם (1992). **ספרות ילדים - השתקפויות: חברה, אידיאולוגיה וערכים בספרות ילדים ישראלית**. אופיר הוצאה לאור.

רודין, שי (2009). "על הופעתה של האלימות המרחבית בספרות הישראלית". **מאזניים**, כרך פ"ג (4) ספטמבר 2009, עמ' 2-7.

ריץ', אדריאן (1989) [1976]. **ילוד אשה**. הוצאת עם עובד.

שביט, זהר (1996). **מעשה ילדות: מבוא לפואטיקה של ספרות ילדים**. האוניברסיטה הפתוחה.

שדמי, אראלה (2007). **לחשוב אשה: נשים ופמיניזם בחברה גברית**. צבעונים הוצאה לאור.

Cheney, Ednah D. (1995). **Louisa May Alcott: Her Life, Letters and Journals**. New York & Avenel: Gramercy Books.

Chodorow, Nancy (1992). "The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender". In Maggie Humm (Ed.) **Modern Feminisms: Political, Literary, Cultural**, Columbia University Press, New York, Pp. 278-283.

Elbert, Monika M. (Ed., 2000). **Separate Spheres No More: Gender Convergence in American Literature, 1830-1930**. Tuscaloosa and London: Alabama UP.

Elbert, Sarah (1984). **A Hunger for Home: Louisa May Alcott and Little Women**. Philadelphia: Temple UP.

Eliade, Mircea (1965) [1958]. **Rites and symbols of initiation**, translated by Willard R. Trask. New York: Harper & Row.

Englung, Sheryl A. (1998). "Reading the Author in Little Women: A Biography of a Book". **American Transcendental Quarterly**, 12(3), pp. 198-219.

Foote, Stephanie (2005). "Resentful Little Women: Gender and Class Feeling in Louisa May Alcott". **College Literature**, 32(1), pp. 63-85.

Goldman, Emma (1972). **Red Emma Speaks: Selected Writings and Speeches**. Edited by Alix Kates Shulman. London and Sydney: Wildwood House London and Bookwise Australia.

MacDonald, Ruth K. (1983). **Louisa May Alcott**. Boston: Twayne Publishers.

Rowland, Robyn & Klein, Renate (1996). "Radical Feminism: History, Politics, Action". In Diane Bell and Renate Klein (eds.) **Radically Speaking: Feminism Reclaimed**. Zed Books, Pp. 9-36.

Shealy, Daniel (2005). **Alcott in Her Own Time: A Biographical Chronicle of Her Life**. Iowa City: University of Iowa Press.

Stadler, Gustavus (1999). "Louisa May Alcott's Queer Geniuses". **American Literature**, 71(4), pp. 657-677.

Stern, Madeleine B. (1996). **Louisa May Alcott**. New York: Random House.

Wittig, Monique (1997). "One is not Born a Woman". In Sandra Kemp & Judith Squires (Eds.) **Feminisms**. New York: Oxford University Press, Pp. 220-226.

**ספרים וסופרים:
רשימות ורשמים**

חשיפה לצפון - על הפופולריות של בילבי והמומינים בישראל

דנה כספי

הרצאה בכינוס השנתי לספרות ילדים ונוער בנושא: "קריאה מחודשת בספרי הילדים הקלאסיים"

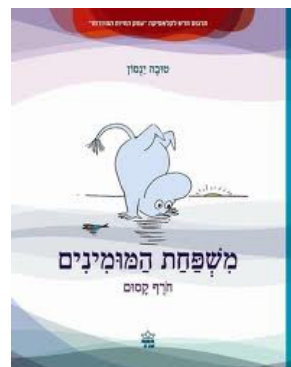
במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, חנוכה תשע"ב.



רבות נכתב באחרונה על גל התרגומים החדשים המציף את שוק הספרים. קשה להתעלם מהנוסטלגיה שתוקפת אותנו כחברה בכלל וכהורים בפרט, והרי אנחנו משוכנעים לגמרי שהילדות שלנו הייתה יפה יותר. הדבר מעיד אולי על אי-שביעות רצון ממה שילדינו קוראים - ואכן נדרשת גמישות מחשבתית ורגשית על מנת לגשר בין טעמים של המבוגרים לטעמים של הילדים. עם זאת, נראה לי שהדבר מעיד יותר על מצבנו כחברה במשבר מתמשך ועל כמיהה ל"משהו אחר" - הן בזמן והן במקום - ופחות על פער בין-דורי. על הכמיהה הזאת עונים, לדעתי, ספרים כמו **בילבי** וספרי **המומינים**.

כאמור, יש כיום ביקוש לתרגומים חדשים, ובכל זאת כדאי לפרט

את הסיבות הספציפיות לתרגומם מחדש של שני הספרים. אני עדיין נתקלת פעמים רבות באנשים שסבורים שיום בהיר אחד החלטתי לתרגם מחדש את הקלאסיקות האהובות האלה פשוט משום שהתרגום הישן "**לא טוב**". ואני כמובן נכנסת מיד למגננה, מודעת היטב לרושם הבל יימחה שמותירה אותה "גרסא דינקותא" שהקוראים המבוגרים גדלו עליה ומתייחסים אליה כאל אורים ותומים. תגובות כאלה, אגב, אופייניות יותר לאנשים פרטיים ולכותבי בלוגים למיניהם ופחות לביקורות הרשמיות. ובמאמר מוסגר, האגרסיביות שבה תוקפים לעתים את המתרגמים, מעידה גם היא על מצבנו העגום, שלדעתי אף קלאסיקה, ולו האוטופית ביותר, לא תוכל לתקן.



התרגום החדש של **בילבי** הוזמן על ידי הוצאת כנרת לאחר פרסומה באנגליה של מהדורה חדשה, לרגל מאה שנה להולדתה של אסטריד לינדגן, עם איורים של לורן צ'ילד ובתרגום חדש של טינה נונלי. לצ'ילד מעמד מיוחד בקרב הכותבים והמאיירים לילדים, ואין ספק שהצד הוויזואלי במהדורה החדשה נועד למשוך קוראים צעירים, שאחרת לא היו זוכים להכיר את **בילבי**. השיקול הזה נכון גם בארץ, אם כי בזכות התרגום של אביבה חיים משנת 1956, בו נקראה הגיבורה **גילגי**, התרגומים של תמר שלמון לגרסאות מקוצרות של הספר, כמו גם הפופולריות של סדרות הטלוויזיה למיניהן, שמרה **בילבי** על מעמד כלשהו במשך כל השנים. מעניין לציין שהמהדורה עם האיורים

החדשים לא התפרסמה בשוודיה. בחלקו משום שעבור השוודים, האירוסים המקוריים של אינגריד ואנג-נימן נחשבים לחלק בלתי נפרד מהספר, ובמיוחד משום שאין צורך לערוך היכרות מיוחדת עם **בילבי** - היא פשוט חלק מתרבות הילדים, גם היום.

את שני ספרי **המומינים** הראשונים שהתפרסמו בארץ, **משפחת החיות המוזרות ועמק החיות המוזרות**, תרגם אוריאל אופק מאנגלית. איש, כמובן, אינו טוען שהתרגומים הללו אינם טובים, אלא שכיום לא מקובל לתרגם משפה שלישית, מה גם שהתרגום לאנגלית הוא, לכל הדעות, עיבוד יותר מאשר תרגום. הוא משקף את ערכי החברה האמריקאית של שנות החמישים, ולכן יש דברים שלא נאמרים בו במפורש (הדוגמה המובהקת היא, כפי שצוין לא פעם, הנברן שלא יוצא לעשות פיפי אלא לצפות בכוכבים). לעומת זאת, יש בתרגום הישן דברים שנאמרים יותר מדי במפורש - למשל, הוספת תיאורי רגש בדיאלוגים ("אמר בעצב"...) - ובכך נגזלת מהקורא האמביוולנטיות הנפלאה של ינסון. בכלל, סוד קסמה של ינסון - אחד מיני רבים - הוא היכולת לכתוב כתיבה "על-גילית" לחלוטין. הרבדים השונים בשפתה ובסיפוריה מתאימים את עצמם לגילו ולמצבו הרגשי של כל קורא, ולכן טעות תהיה להתייחס לספרי **המומינים** כאל ספרים לילדים בלבד. בתרגום החדש שאפתי לשמר עד כמה שניתן את רוחה זו של ינסון, שלעולם לא תשתמש בשפה מתיילדת או בנימה פדגוגית. למעשה, הדבר הראשון שעשיתי הוא לוותר על "החיות המוזרות" שבשם הספר, שכן מעבר לכך שהן אינן מופיעות בשם המקורי, הבחירה בהן גם מעידה על נטייה להגדיר ולהרחיק את הדמויות - הן חיות והן מוזרות, משמע הן אינן כמונו - והרי ההפך הוא הנכון. הזכרתי את סוד קסמה של ינסון - הרי עוד אחד: היכולת לעורר הזדהות מוחלטת גם עם דמות שמבחינה חיצונית אינה דומה לנו כלל.

טבעו של תרגום להתיישן, בעוד המקור שורד לרוב את פגעי הזמן. זו תעלומה שטרם נמצא לה הסבר מספק. בעוד כך וכך שנים יתפרסמו תרגומים חדשים ל**בילבי** ולספרי **המומינים**, וזה אך טבעי. עם זאת, לפי תפיסתי, תפקיד המתרגם הוא לאו דווקא לתרגם לשפה עכשווית ויומיומית, אלא לשפה שתהיה מובנת לילדים ובכל זאת תרחיב את אוצר המילים שלהם ותפתח את החוש האסתטי שלהם. הגבול בין שפה מיושנת ושפה גבוהה הוא למעשה דק מאוד, ובעוד האחד מקשה על הקריאה, האחר דווקא מעשיר אותה. מניסיוני (המוגבל) ילדים כלל אינם נרתעים משפה גבוהה, ולכן לא שאפתי להוריד את המשלב, אלא לוודא שהשפה לא תישמע מיושנת, וכמובן שתשקף עד כמה שניתן את המשלב המקורי.

אתחיל בדוגמה פשוטה, טריוויאלית-לכאורה:

"מומינאמא מיהרה לארוז. היא ארוזה שמיכות, מחבת, קומקום קפה, מיני מזון, גפרורים, שמן השתזפות וכל דבר שאפשר לאכול בו או לאכול מתוכו. היא ארוזה כל זאת בתרמיליה, בחברתם של מטריה, בגדים חמים, תרופה נגד כאב-בטן, כריות, כילת יתושים, מקצף ביצים, תחתוני רחצה ומפת שולחן." (משפחת החיות המוזרות, בתרגום אוריאל אופק, עמ' 39-40).

ובתרגום החדש:

”מומינאמא הזדרזה לארוז. היא אספה שמיכות, סירים, קליפות של עץ לבנה, קנקן קפה, המון-המון אוכל, שמן שיזוף, גפרורים וכל דבר שאוכלים עליו, בו או מתוכו. היא ארזה מטריה, בגדים חמים, תרופה לכאב בטן, מקצפים, כריות, כילה, בגדי ים, מפת שולחן ולקחה גם את תיק היד שלה.” (הסיפור על מגבעת המכשף, עמ' 58).

ההבדלים אינם גדולים, אך הם מדגישים את עניין התיישנות השפה. ילדים יכולים לנחש מהם שמן השתזפות ותחתוני רחצה, אבל המונחים החריגים עלולים לצרום באוזניהם. שימוש בשפה הפשוטה והמוכרת ביותר מאפשר לילד לראות בעיני רוחו את התמונה. בקטע הקצר יש גם דוגמה ל”תיקון” שנאלצתי לעשות בתרגום של אופק, מאחר שהושמטו ממנו ”קליפות עץ הלבנה”, כנראה בשל החשש שלא יבינו במה מדובר. אבל זו אינה סיבה להשמיט!

המשלב חשוב אף יותר בדיאלוגים, שכן שפה מיושנת מרחיקה מאוד את הדמויות, אפילו אם היא מובנת:

”אל תשתטה, יקירי,” אמרה מומינאמא, ”אספו מיד את הדברים שרוצים אתם לקחת אתכם...” (משפחת החיות המוזרות, עמ' 39).

ובתרגום החדש:

”אל תהיה טיפש,” אמרה מומינאמא. ”אספו מהר כל מה שתמצאו לקחת לטיול...” (מגבעת המכשף, עמ' 57).

בעבודה על בילבי ההבדלים היו גדולים עוד יותר, שכן הספר גילגי תורגם עוד בשנות החמישים וכידוע העברית עברה שינויים מרחיקי לכת בשנים הללו.

דוגמה מתחילת הספר:

”בקצה של עירה קטנה אחת מצויה גינה עתיקה ובה עומד בית ישן. בבית הזה גרה גילגי. גילגי גרבי היא בת תשע, וגרה שם לבדה, לבדה. לא אב לה ולא אם. דבר זה אולי נוח מאד, שהרי אין מי שמצווה עליה לעלות על משכבה דווקא ברגע המשעשע ביותר, ואין מי שיכריחנה לשתות שמן דגים כשחשקה נפשה בסוכריות.” (גילגי, תרגמה: אביבה חיים).

ובתרגום החדש:

"בפאתי עירה קטנה-קטנה שכנה גינה ישנה ומוזנחת. בגינה עמד בית ישן, ובבית גרה בילבי גרב-ברך. היא הייתה בת תשע, והיא גרה שם לגמרי לבד. לא היו לה לא אמה ולא אבא, ולמען האמת, זה היה ממש נחמד, כי לא היה מי שיגיד לה ללכת לישון דוקא בשיא הכיף, ומי שיכריח אותה לבלוע שמן דגים למרות שהיא מעדיפה לאכול סוכריות טופי."

התרגום של אביבה חיים יפה ופיזטי, אבל אני מקווה שהדוגמה ממחישה את ההבדל בין שפה גבוהה (ודווקא "בפאתי עיירה...") גבוה יותר מ"בקצה של עיירה...") ובין שפה מיושנת.

על הצלחתם של הספרים בארץ:

טובה ינסון ואסטריד לינדגרן הן דמויות מרכזיות בספרות הילדים הסקנדינבית. ילדי סקנדינביה גדלים עם יצירה באמצעות תסכיתי רדיו, סדרות טלוויזיה, סרטים, פארקים המוקדשים לדמויות ולסביבתן (= theme parks) וכמובן הספרים עצמם, המודפסים שוב ושוב במהדורות חדשות (וגם בתרגומים חדשים). הורים מנחילים לילדיהם את המורשת הזאת, בראש ובראשונה בגלל הנוסטלגיה, אבל גם כי ספרות הילדים הסקנדינבית, למרות היותה מפותחת ומתוקצבת היטב בידי גורמים ממשלתיים, טרם הולידה להם מתחרים של ממש. אין זה אומר שלא נכתבו מאז ספרי ילדים אהובים ופופולריים, אבל אני מבקשת להדגיש את הנקודה הזאת, כי לעתים נדמה לי, שאנחנו הישראלים משלים את עצמנו שהחברות הסקנדינביות השווינויות ומעוררות הקנאה הן קרקע פורייה במיוחד לצמיחתה של ספרות ילדים "שונה" ולא דידקטית. אבל יש לזכור שדמותו של מומינטרול נולדה בזמן מלחמת העולם השנייה, כשמלחמת אזרחים עקובה מדם התחוללה בפינלנד, והספר **בילבי** בהחלט אינו משקף את ערכי התקופה שבה נכתב, ומבלי להיכנס לרקע לכתיבת הספר, לינדגרן חששה מאוד מתגובת הקוראים והממסד ואף צנזרה את עצמה. הליברליות שאנחנו מייחסים לחברה הסקנדינבית כלל לא מאפיינת את השנים שלאחר המלחמה. מי שבקי בהיסטוריה הסוציו-פוליטית של ארצות סקנדינביה יודע שבשנות החמישים והשישים, ולמעשה עד סוף שנות השבעים, אפשר היה למצוא קווי דמיון רבים בין מדינות סקנדינביה הקטנות ובין ישראל (הקטנה...) בכל הקשור למבנים חברתיים ולנורמות חינוכיות. לפיכך, הנוף התרבותי-חברתי שבו צמחה **בילבי**, למשל, אינו שונה באופן מהותי מהנוף התרבותי-חברתי כאן בארץ, **אבל - וזה אבל גדול -** לפי הרגשתי, וזו כמובן הכללה גסה, ספרות הילדים הישראלית, ובמיוחד זו שנכתבה משנות הארבעים ועד שנות השבעים, לא העזה כלל לחלום על "ילדות נטו". החברה הייתה מגויסת למען מטרה לאומית, ואפילו כשלא, הרי שדמויות של ילדים כאינדיבידואלים ולא כסמלים נאלצו להתמודד עם טראומת השואה או קשיי הקליטה בארץ. אפשר, אם כן, לטעון שבסקנדינביה הקדימו הסופרים לראות את הילדים כתושבים של יקום מקביל ליקום המבוגרים, יקום שבו שמחת החיים, הדמיון והחברות הם ערכים עליונים,

אבל מתקיימים בו גם החשש מהבדידות ומהלא-נודע (ואני מתכוונת בעיקר ל**חורף קסום**, אבל לא רק, שכן גם הספר **בילבי** נוגע בשאלת היתמות ו"הלבד").

הצגת עולמם של הילדים כעולם בפני עצמו ולא כשיקוף של עולם המבוגרים, הוא לדעתי הקסם שפעל על הילדים, והביא לפופולריות העצומה של **בילבי והמומינים** בארץ. נוסף לזה יותר מקורטוב של אקזוטיקה - נופים מושלגים, יערות אינסופיים ונהרות שוצפים, כמו גם שמות לא רגילים כגון "מומין" ו"סנורק", ואפילו "אניקה", וקיבלנו ספרים שקשה לעמוד בפניהם. חשוב גם להזכיר את הפתיחות הישראלית לספרות מתורגמת, שעד לזמן האחרון לא הייתה קיימת במדינות דוברות אנגלית, למשל.

בבילבי, כמובן, קיים ממד פוליטי ופמיניסטי שלא ניתן להתעלם ממנו. נשים רבות מספרות שהקריאה **בבילבי** בילדותן הייתה חוויה מעצימה, שכן היא נתנה לגיטימציה לחרוג מהקונוונציות שנקבעו להן כילדות. בימים של הדרת נשים הנושא שב והופך לרלוונטי, אבל לדעתי, רוב הילדות שקוראות היום את הספר מתקשות לתאר לעצמן תקופה שבה ילדה לא הורשתה לטפס על עצים ולשחק כרצונה. אין זה אומר שהן אינן מזדהות עם בילבי, אלא שהיא כבר פילסה להן את הדרך ואולי אין להן כלים להעריך את החלוציות שלה. על כל פנים דמותה של בילבי ולא-דווקא הרפתקאותיה היא שעוררה הזדהות ואהבה בקרב הקוראים והקוראות.

דווקא כטקסט פוליטי, הספר **בילבי** עדיין רלוונטי היום, שכן הלעג שבו מוצגים הממסד (בדמות שני השוטרים השלומיאלים והמורה בבית הספר, וכמובן בית הספר עצמו) או החזקים (בדמות "אדולף החזק" מהקרקס) יכולים לעורר מחשבות על התנערות מציות עיוור וכניעה לסמכות.

יש מן האירוניה בכך ש**בילבי** נתפס כקלאסיקה למרות שאינו משקף את ערכי התקופה הניאו-שמרנית שבה אנו חיים, ואומץ על ידי הממסד אפילו שאינו מייצג את הערכים החינוכיים אליו הוא - הממסד - שואף. האם ניטל בכך העוקץ **מבילבי**? לא פעם חייכתי חיוך מריר כששמעתי על אנשים ובמיוחד נשים, שביום יום חוזרות ומדגישות את חשיבות המשמעת, התחרותיות וההישגים, מספרות כמה התרגשו להעניק לבנותיהן את **בילבי**. הקריאה בספר היום היא קריאה אחרת לגמרי, ואני חוששת שהיא מוציאה את **בילבי** מההקשר החברתי והפוליטי, כמו גם הרגשי, והופכת אותה לדמות ספרותית ותו לא.

גם בספרי **המומינים** הראשונים, כפי שהזכרתי קודם, אפשר לראות את השפעת התקופה בה נכתבו. המשפחה וחבריה החולקים את רגעי השמחה וההתרגשות וגם מתלכדים אל מול הסכנות הם אנטי-תזה מובהקת למציאות המאיימת שבה נולדו. גם את ההתמודדות מול איתני הטבע **בחורף קסום** אפשר לקרוא בהקשר ההיסטורי, על כל פנים שני הספרים - **מגבעת המכשף** ו**חורף קסום** - מבטאים כמיהה לחברה שלווה ומקבלת. אצל הקורא הישראלי מתווספת הכמיהה לנופים אחרים, למקום שנתפס כחופשי ואוטופי. לא פחות חשובה היא המשיכה שלנו לדמויות ולסיטואציות "מיתולוגיות" - למשל הנווד הנצחי (סנופקין), האם המכילה (מומינאמא), פרסונפיקציה של החורף

(גבירת הכפור) - הסותרות את המציאות האפורה והצחיחה שלנו. לדעתי, וכפי שצינתי גם לגבי **בילבי**, לא העלילות עצמן הן הקוסמות לנו אלא הדמויות, שמגלמות את כל המורכבות האנושית. אחרי קריאה בכמה ספרי **מומינים** הן נראות לנו מוכרות כל כך ומעוררות הזדהות (וזאת, כאמור, בזכות יכולת האפיון הנהדרת של ינסון), עד כי הן הופכות למעין כלי משחק. ואכן זכיתי לראות ילדים משחקים ב**מומינים** - כל אחד מהם מאמץ לו דמות מהספר ומגלם אותה בעזרת תכונותיה המוכרות ובמקביל משתלב בעלילה הספונטנית הנרקמת תוך כדי משחק.

אבל על השאלה אם ילד היה בוחר היום לקנות את הספר ללא עידוד הוריו, אני מתקשה לענות. הנוסטלגיה של ההורים ממלאת כאן תפקיד חשוב. היצירות הללו הן מופלאות לפי כל קנה מידה אפשרי, ולא בכדי זכו לתואר "קלאסיקות", אבל יש לי חשד שחלק - מבוטל או לא - מהאהבה שלנו למומינים, לבילבי, לאמיל, למדיקן (של לינדגרן), לנילס הולגרסון ולדמויות נוספות מספרות הילדים הסקנדינבית - נובע מההערצה שלנו לחברה הסקנדינבית, שמצטיירת, במידה רבה של צדק, כמופתית. עד שנזכה גם אנחנו להקים חברה צודקת ושוויונית יותר לא נותר לנו אלא להרחיק צפונה ולבלות בחברת אותן דמויות אהובות, המגלמות בחן כה רב את קבלת העצמי וקבלת האחר.

סיפור תערוכה

”פתחו את השער”, ”נסע אל השדה”:

תרצה טנאי ומיכל אפרת, מוזיאון אורי ורמי נחושתן, אשדות יעקב (מאוחד)

סבינה שביד

בחג הסוכות תשע”א (2009) נפתחה בקיבוץ אשדות יעקב תערוכת איורים של שתי מאיירות ותיקות, שנטלו חלק נכבד באיור ספרי הילדים בישראל: תרצה טנאי ומיכל אפרת. מוזיאון אורי ורמי נחושתן, משמש במה מיוחדת ליצירתם של אמני הקיבוצים ולאמנים שיצירתם ביטאה ומבטאת את ההווי הקיבוצי. הרעיון להצגת יצירתן של שתי המאירות החשובות, תרצה טנאי ומיכל אפרת, ומימושו בתערוכה ”פתחו את השער”, ”נסע אל השדה”, נולד בעקבות שני מאמרים שהתפרסמו בגיליונות ספרות ילדים ונוער. המאמרים עסקו באיורים לשירי המשוררים פניה ברגשטיין, זאב אהרון, קדיה מולודובסקי וסופרים נוספים, שיצרו החל משנות החמישים ועד לשנות השמונים של המאה שעברה. עורכת כתב העת, ד”ר סלינה משיח, הציעה שאכתוב על יצירתן של מאירות אלה, אשר תרמו רבות לספרות הילדים בשנותיה הראשונות של המדינה. המאמרים התפרסמו בכתב העת ספרות ילדים ונוער (דצמבר 2008, חוברת 129; דצמבר 2009, חוברת 130), והם עוררו את תשומת לבם של אוצרת מוזיאון אורי ורמי נחושתן, הגברת רות שדמון.

רות שדמון, אצרה תערוכות רבות ומעניינות מאוד של אמנים, הפועלים הרחק מזרקורי הזירה התל-אביבית. תערוכות מקוריות של אמנים מצוינים, אשר מסיבות שונות הודרו מקהילת המרכז. התערוכה, שעסקה הפעם במאירות של ספרי ילדים, מתעדת בין השאר את תפקידה של ספרות הילדים בחברות הילדים ובהנחלת אותם מסרים ערכיים ואמנותיים, שהמבוגרים ביקשו להטמיע בילדים, ביניהם: עמל, צניעות, שותפות, שמחה ויופי, מידות שהתנועה הקיבוצית הייתה ממפיצה. ככלים להפצת הערכים הללו שימשו, בין השאר, הוצאות הספרים שבהן פרסמו המאירות את יצירותיהן. חשוב שנזכור שעוד בתקופת הישוב, לפני קום מדינת ישראל, טיפחה התנועה הקיבוצית את הוצאות הספרים. הקיבוץ ראה את עצמו כנציגים של פועלים נאורים, ואכן דברים ברוח זו אמר בפתיחת התערוכה מוקי צור, היסטוריון התנועה הקיבוצית ופיטן סיפוריה: ”פועלים חייבים לכתוב. פועלים חייבים לקרוא, אין להשאיר את התרבות בידיהם של אנשי הממון והכוח, גם לא בידיהם של אנשים שהרוח היא פרנסתם.” (מתוך קטלוג התערוכה). בתערוכה ”פתחו את השער”, ”נצא אל השדה” יכלו המבקרים להיווכח, שאכן הפועלים, הם שכתבו והם שציירו. פניה ברגשטיין חברת קיבוץ גבת, זאב אהרון, משורר ומחנך ברוח תנועת הפועלים, וקדיה מולודובסקי, משוררת וסופרת יידיש, שסיפרה את סיפורם של ילדי הפרולטריון היהודי במזרח אירופה, כתבו שירה מצוינת, המדברת אלינו עד היום. מיכל אפרת, שעבדה כצבעית בקיבוץ גבעת חיים (מאוחד) ציירה ואיירה, טרם שהעיצוב הגרפי נעשה מקצועה. אמני הקיבוץ וחבריהם דאגו להוצאות ספרים שמומנו, במידה רבה, מכספי מס שחברי הקיבוצים שילמו בהתנדבות, ובאמצעות ”גיוסים” מיוחדים של החברים, שהכנסתם נתרמה לצורך תמיכה בהוצאות ספרים כדוגמת ”ספרית הפועלים” ו”הקיבוץ המאוחד”.

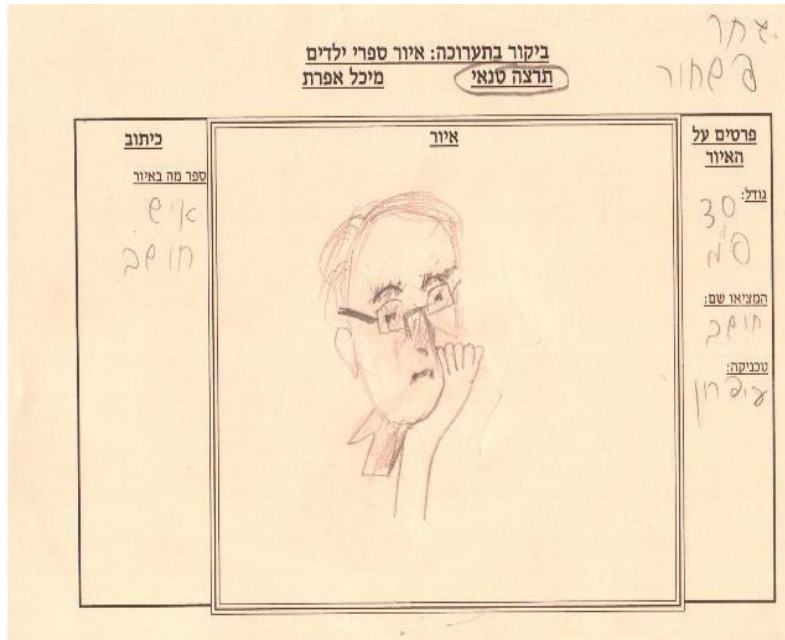
"הוצאות (הספרים) הקיבוציות פיתחו מאד את ספרות הילדים. עניין זה בעריכתה של לאה גולדברג, היה בעל חשיבות מיוחדת. הוא נגע לעצם התפיסה החברתית של הקיבוץ, שהאמין בהדגשת הערך העצמי של הילדים והנערים." (מוקי צור, מתוך קטלוג התערוכה).

רוח זו מן העבר, כמו שבה לפעם בתערוכה, תוך שהיא נושאת בכנפיה את ניחוח האידיאלים וטעם האמנות, החוזרים לנשב בה בהווה. ברוח זו ביקשה אף האוצרת רות שדמון, להציג את יצירתן של תרצה טנאי ושל מיכל אפרת, וכך הצטלבו דרכינו והתערוכה "פתחו את השער נצא אל השדה" נפתחה, כאמור, בסוכות תשע"א (סתיו 2010). המאמרים שראו אור בדפי כתב עת זה, **ספרות ילדים ונוער**, שימשו בסיס לקטלוג התערוכה.

בתערוכה הכפולה "פתחו את השער", "נסע אל השדה" הוצגו הרישומים המקוריים לאיורי ספרי הילדים, והיא כללה גם ציורים אחרים משל שתי האמניות, ספרים מאוירים, וכן כרכים של כתב העת **דבר לילדים**, אשר בהם התפרסמו איורים רבים, פרי עטה של תרצה. המבקרים יכלו להתבונן במוצגים, לצפות בסרטי האנימציה וגם לעיין בספרים ובכתבי העת. לכיתות הילדים, שהגיעו מבתי הספר מכל האזור, ניתנו הדרכות מיוחדות.

התערוכה התקיימה במשך שלושה חודשים וזמן תצוגתה הוארך לנוכח דרישת הקהל. היא זכתה לאהדה רבה מצד המבקרים המבוגרים, אשר גדלו והתחנכו על איורים אלה, ומצד הילדים, אשר התוודעו אל איורי העבר באמצעים אלקטרוניים מודרניים וידידותיים לנוער, שכללו מצגות, ליווי מוזיקלי וקריינות. מבין המבקרים הצעירים היו מי שזכו להנחיה חינוכית מטרימה, דוגמת זו שהתקיימה בקורס "התבוננות מושכלת ביצירות אמנות", במכללה האקדמית כנרת, בהנחיית קורינה. כהכנה לביקור בתערוכה, התנסו הילדים המחווננים באיור קטע מתוך יצירות ספרותיות לילדים, תוך שעשו שימוש בחומרים בהם השתמשו המאירות. בתום הפעילות המטרימה ביקרו בתערוכה, התרשמו מהאיורים וישבו וביטאו את רשמיהם בקו ובצבע (על הפעילות, ראו אתר המכללה האקדמית כנרת/ מרכז מדע ודעת/ האגף למחווננים ומצטיינים משרד החינוך <www.gifted-kineret.org.il>).

שחר, שהשתתף בחוג העשרה, הגיב לאיוריה של תרצה באמצעות רישום עיפרון של דיוקן "איש חושב":



רבים מבין המבקרים שימש אלבום התערוכה אמצעי לביטוי הגיגים ורגש. התגובות, אשר שתיים מתוכן מצוטטות להלן, משקפות יותר מכל את הזיקה העמוקה המלווה את המבוגר, הפוגש בבגרותו את אובייקט האמנות, שרקם את ילדותו. תוצר האמנות שצרב את נפש הילד/ה חרט, כפי שנראה, רישום בלתי נמחה בתודעת המבוגר. דומה שהתגובות שלהלן מעידות יותר מכל, על השפעת האמנות על הילדים, ועל החשיבות שעלינו לייחס לחשיפת הילדים ובני הנוער, לעשייה האמנותית-חזותית כלשונית.

"תערוכה יפהפייה ומרגשת, העין מסרבת להינתק והנשמה פוערת געגוע ענק לילדות רחוקה, ככל שהתמימות עמוקה והפשטות בקו דקיק ומדויק, כך היופי משתקף בשיא תפארתו". (קרני שרה, אורית ערב, 7.12.2010)

"היינו בפראדו במדריד ובלובר בפריז וגם בגן הפסלים של רודן. היינו ב-MoMa בניו יורק ובוילה בורגז ברומא, אבל לא התרגשנו שם כמו שהתרגשנו לאור האיורים טהורים, חמימים, מעוררי געגועים לימים אחרים, כמו שהתרגשנו בתערוכה של מיכל אפרת ותרצה טנאי. "אורות קטנים" שהופכים ל"אור איתן". (שרה קרני (שחזרה שוב) ודורית פורת, 8.12.2010, חנוכה).

לא היה קל לאסוף את האיורים המקוריים, במיוחד אלה של תרצה טנאי, אשר נפטרה זמן קצר לאחר שכתבתי את המאמר על יצירתה. יחד עם זאת, הפיזוי היה בהפקת התערוכה, שהייתה בבחינת חגיגה לקטנים ולגדולים, כמו גם להוצאות הספרים הקיבוציות, ששתי המאיירות עבדו במסגרתן.

לנוכח הצלחת התערוכה, הביקוש וההיענות למוצגיה, דומה שגם היום, כאשר התרבות נתונה בידיהם של אנשי ממון וכוח, ראוי שתתקיים התייחסות לא רק ל"רייטינג", אלא גם לספרות ילדים שיש בכוחה להעצים את הילדים ואת בני הנוער. תערוכת האיורים, הספרים וכתבי העת שהוצגה במוזיאון אורי ורמי נחושתן, עשויה לשמש תמרור ומורה דרך לתערוכות דומות של ספרות ילדים מצוינת ושל ציור משובח. תערוכות חשובות לב ועין מבלי שתידרשנה להבזקי הפרסום הראוותני, הדובר אלינו בתרועת חוצות ובלשון הצעקה.



ביקור בתערוכה "פתחו את השער נצא אל השדה",
מוזיאון בית אורי ורמי נחושתן, אשדות יעקב

ביקורת

”מסע קרפצון אל העיר הגדולה” לרות צרפתי: הסיפור המשלי או המשל הספרותי

הרצליה רז

”הסיפור המשלי” או ”המשל-הספרותי” נולד בכתב (רז, 1999). זהו השוני המהותי שלו מן ”המשל העממי”. מכיוון שנולד בכתב, יש לו יוצר אחד ידוע, החתום על יצירתו ואין כל אפשרות להכיל אותו על שתי פניו – ”משל ולקח”, אלא על פי המסר של היוצר שיצר אותו.

”המשל העממי” שנולד בעל פה, עבר והתגלגל גלגולים רבים מפה לאוזן, עד שִׁקְעָלָה על הכתב. הריהו דומה לאותה אבן שהתגלגלה במים ימים רבים, והיא מגיעה אל החוף עגלגלה ומלוטשת, תמיד בצורה ברורה אחת.

ל”סיפור המשלי” כוונה עיקרית, להביא את היצירה אל לקחה הברור. **לקח אחד בלבד**, שמבטא את דעתו של היוצר והוא הנמשל של הספור.

ב”משל העממי” הלקח, או הנמשל, לפעמים חסר כדי שהשומעים, או כיום הקוראים, ישלימו את המסר בעצמם. לעיתים הוא עמום ולעיתים הוא רב פנים.

המשל העממי האחד מוליד נמשלים שונים הנגזרים מהסביבה החברתית שבתוכה הם התגלגלו, או נמשל שהמספר או הדרשן מביא לקהלו, השומע אותו בעל פה.

אפשר לעסוק בעוד סימנים רבים המבדילים בין ”הספור המשלי” לבין ”המשל העממי” אך לצורך המאמר אתייחס לסימנים שצינתי.

בספרה של רות צרפתי **מסע קרפצון אל העיר הגדולה** ישנם שני סיפורים: האחד, הסיפור המצויר לתפארת בצבעי מים. השני הוא הסיפור הכתוב במילים.

כביכול, המדובר בשני סיפורים מקבילים ולמעשה, לפנינו שני סיפורים שונים לחלוטין גם במלאכת העשייה שלהם וגם ובעיקר בלקחם.

הספור המצויר עוסק בקרפצון - שהוא צפרדע מנפש ומאנש(1). הוא נולד זמר, בעל חלומות אשר ”אורותיה של העיר הגדולה קסמו לו מאד” (הציטוטים שלהלן מתוך **”מסע קרפצון אל העיר הגדולה”**, ספרית פועלים, 2008). יופיה של העיר מונצח בציורים. העולם הפלאי שפגש קרפצון שינה את כל חייו. הסיפור המצויר ממחיש את עולם הפלא שהפנים קרפצון בנדודיו בעיר הגדולה. הוא למד להבין ולהתמודד עם המציאות שפגש, הוא גבר להבין את גבולותיו וידע לגבש החלטה ולחזור לביצתו כדי לשיר כזמר כל יכול, בתוך קהל הצפרדעים חבריו.

הסיפור המצויר עוסק בהתבגרות: בקרפצון שזכה בחוויה צבעונית ואדירה. הוא הפנים את מה שראה ולמד לקח. הקוראים מבינים שהזכרון של החוויה ילווה אותו כל חייו, כפי שצבעוניות הסיפור המצויר מפעימה כל מי שרואה אותו.

הסיפור במילים, הוא סיפור אפור, כמעט חסר הרפתקאות. קרפצון שבסיפור שבכתב לא חווה חוויה אדירה, אלא עמד בתלאות הדרך ונזהר בכל מקום מסוכן. הוא שר לעצמו, אך איש בעיר הגדולה אינו שם לבו לשירתו. "איש אינו זקוק לי...מקומי בביצה" (שם; עמ' 26) מסכם לעצמו קרפצון. "הוא חזר אל הביצה שבה נולד" (שם; עמ' 28).

הסיפור שבכתב, מלווה את הסיפור המצויר. הוא מעמיד את העולם האפור והמציאותי כנגד היופי המדהים והחלומי של הסיפור המצויר, ובכך הוא מאדיר ומגביר עוד יותר את עולם החלום הצבעוני, שהוא המסר-הלקח-הנמשל של היצירת רות צרפתי.

העץ הנדיב מאת של סילברסטיין (דביר, 1980) כתוב אף הוא בשיטת שני הסיפורים, האחד סיפור מצויר והשני סיפור במילים. אלא שהיוצר בחר לשלב את שני הסיפורים זה בזה. מי שאינו קורא בו בזמן את שני הסיפורים השלובים זה בזה, אינו מצליח להגיע אל הלקח, אל המסר, אל הנמשל.

הסיפור המבוטא במילים (הטקסט), מתחיל ב"פעם אחת היה עץ... והוא אהב ילד קטן אחד". אותו "ילד קטן" נשאר מוגדר באמצעות המילה "ילד" עד סופו של הסיפור המשלי. ואותו "ילד" לקח" מן העץ כל הזמן, לקח ולקח עד סופו של הסיפור.

בסיפור המצויר "הילד" משתנה לנער, לגבר, לזקן, לקשיש, והעץ, הנותן לו כל הזמן נשאר גזע כרות. בסופו של הספר בא הלקח, המסר, הנמשל: מי שאינו גדל בתוכו, בתוך נפשו ונשאר ילד אגוצנטרי, נצלן, שרק לוקח ולא יודע לתת, מוזדקן לבדו, והוא העץ הכרות. (משיח, 2010).

גם אנדרסן (רז, 2006) כתב סיפורים משליים רבים. בטעות ייחסו ז'אנר זה לספרות-ילדים. הסיפור המשלי שלו "הצל" הוא מן היצירות הטרגיות ביותר שלו, וברור לכל קורא שאינו יצירה לילדים. אפרים סידון ("עם עובד", 2001) עיבד לעברית את היצירה ודודו גבע שזכה בפרס בינלאומי על יצירתו, אייר אותה.

האיורים של דודו גבע מעצימים את הבנת המסר, את הלקח של אנדרסן. הוא צייר עולם חיצוני בצבעים יפהיים. הלילה בכחול מאיר. אהבה באמצעות פרחים יפים, אבל את האנשים צייר מכוערים. את הגיבור, אדם בעל פוטנציאל, צייר מכוער, חדל אישים וחסר ישע. הגיבור מוותר על אהבתו, על מקצועו ועל חייו, הוא מאבד את נפשו ומשתעבד לצלו. את יתר האנשים הוא מתאר מעוותים ומכוערים. "הצל" שהוא סמל לערמה ולגזלנות, מצליח להדיח את אשתו של הגיבור, להפוך אותה לבת בריתו.

סופו הטרגי של הסיפור מתבטא בכך שהצל ואשתו תולים את האדם, מי שבזכותו הם קיימים בעולם. נדמה לי שזו סאטירה עצובה על עצמו, זהו לגלוג עצמי עצוב ונורא של האדם המכוער בעולם יפה.

אפשר לאמר שרוב יצירותיו של אנדרסן כתובות כספורי-משל בעלי מסר מר. המסר (בין אם הוא פוליטי או אישי) אינו מובן לילדים והוא קשה למבוגרים (רגב, 1992). אולי בשל כך, מרפדים המבוגרים את סיפורי אנדרסן בבלונים צבעוניים ובמשחקי ילדים, כדי שלא יעיקו כל כך על מצפונם.

לדעתי "הסיפור-המשלי" מתאים במיוחד להוראה בגיל ההתבגרות. בני התשחורת התוהים על הבנת העולם שמסביבם ועל מקומם בתוכו, יכולים להתמודד עם יצירות ספרותיות מסוג "הסיפור המשלי" ולחשוף באמצעות העיסוק בהן עולם עשיר חיצוני ופנימי.

הערות

(1) ניתן להזכיר מספר יצירות קשורות בצפרדע המאנש. בכתבי האחים גרים, לדוגמה, קיים הסיפור על "**כדור הזהב**" ובו צפרדע (זכר), העוזר לנסיכה להוציא את כדור הזהב שלה מן הבאר, בתנאי שהיא תישק לו. הנסיכה הילדותית מקבלת את הכדור ומסרבת למלא את הבטחתה. לבסוף, כשהיא מתבגרת למלא את הבטחתה ונושקת לצפרדע, הוא הופך בן רגע לנסיך.

שדלץ הוא ספרו של אילן שינפלד. את הסיפורים על משפחת הצפרדעים היהודית שהגיעה מן העיירה בדרך ניסית לארץ, הוציא לאור אילן שינפלד בשנת 1999, בצרוף הכותרת המשנית **זכרונות** (שופרא לספרות יפה). הסיפור הכתוב בלשון חסידים, בנוי כ"סיפור חלום" וזהו כביכול סיפור בתוך סיפור על עדותה של המשפחה, תוך התרפקות על עולם העיירה שנהרס בשואה.

בספר האנגלי של קנת גרהם, **הרוח בערבי הנחל** (מחברות לספרות, 1956), מסופר על קרפד שובב ופרוע, שהוא מעין גיבור שלילי מבחינת התנהגותו והרגליו, אך הוא אהוב על הכותב ועל גיבורי העליה של הספר.

"צפרדע מפוצלח" הוא סיפור שירי שלי, סיפור משלי. הסיפור מופיע בספרי האחרון, "**כל אחד ומעבר יבוק שלו**" (עמ' 51-50) והוא נכתב כעשר שנים לפני ספרה של רות צרפתי. הסיפור עוסק בדיכאון של "צפרדע בעל קול, צפרדע כל יכול", הנמצא לבדו עם עצמו מול מראות המוכיחות לו את כיעורו. הוא מתגבר על חרדת הנטישה ועל צער הכיעור, באמצעות החזרה לתוך חברת השווים, כשהוא בולט בתוכם.

צפרדע וקרפד, הם דו-חיים, העוברים גלגולי גידול מביצים לראשנים, ואחר כך לצפרדעים. הזכרים משמיעים קולות חיזור אחרי הנקבות, זהו ה"קוה-קוה" הנודע ליד מקווי מים. הניתורים שלהם והקולות שלהם מוסיפים להם ענין בעיני ילדים ואנשים.

הערות ביבליוגרפיות

- רגב, מנחם (1992). "ספרות ילדים כמשל פוליטי וחברתי", **מעגלי קריאה**, חוב' 21, עמ' 39-48.
- רוז, הרצליה; רימלט, אילנה (1981). **סיפורים משליים**: תדריך למורה למשדרים בספרות לכיתות ג'-ו'. תל-אביב: המרכז לטכנולוגיה חינוכית.
- רוז, הרצליה. (1999). ה"סיפור המשלי לסוגיו", **ספרות ילדים ונוער**, חוב' 100, עמ' 84-88.
- רוז, הרצליה (2006). "אנדרסן לא כתב לילדים: האנס כריסטיאן אנדרסן (1805-1875) במלאת 200 שנה להולדתו. **מסד** 4, עמ' 96-102.
- משיח, סלינה (2010). "אלגוריה ואיור: אסתטיקה ופוליטיקה בספרות ילדים", **ספרות ילדים ונוער**, חוברת 131, עמ' 45-62.

סודות כמוסים: על ספרה של נגה מרון "אהלן, ארז - בידידות, חירות"

ד"ר משה גרנות



ספרות מעניינת מתבססת תדיר על רכילות טובה - זה אולי לא מסתדר עם מה שמכונה "תקינות פוליטית", אבל זאת האמת העירומה: תחושת הארעיות על פני האדמה מדרבנת אותנו לחוות כמה שיותר חוויות, כדי שנוכל לומר שלא בזבזנו את חיינו לריק. אך למרביתנו אין די אומץ, או די קלות דעת, כדי להתנסות בניסיונות קשים, על כן רובנו מתנתבים אל הפיתרון הקל והנגיש - לחוות את חוויותיו של האחר האמיתי או הדמיוני, ואת זה מעניקה לנו הסיפורת, וזהו סוד קסמה.

הספר שלפנינו, התשיעי בסדרת ספרי "חירות", מעניק לקורא הצעיר שפע של סודות ושפע של הצעות אל חיי הזולת, ואני מניח שמכאן קסמו הרב. הספר בנוי על סדרת דוא"לים שגליה, עולה חדשה מרוסיה, שהתערתה יפה בארץ בזכותה של לימור, נכדתה של חירות, שולחת אל ארז, בן למשפחה שעלתה ממרוקו ומתגורר בשדרות. באמצעות

ההתכתבות נחשפים בפני הקורא סודותיה של גליה וסודותיו של ארז. לכך נוספים מכתבים שכתבה חירות בצעירותה (ימי מלחמת השחרור) למירי, ידידתה מקיבוץ תבור. לאלה מצטרף גם סודה של לארה, עולה חדשה שגם חלק מיומנה נחשף בספר.

ארמוז על מקצת מהסודות הנחשפים בספר: ארז מתלבט באשר לנטייתו המינית, וכשמסתבר לו שהוא הומוסקסואל - איננו מעז "לצאת מהארון". גליה חושבת שזה כיף חבר הומו, כי הוא בעצם כמו חברה טובה. היא מאיצה בו שיתוודה בפני הוריו ויסיר אבן כבדה מעל ליבו. אלי הציע לגליה חברות, ואף מנשק אותה בניגוד לרצונה, ולמרות שהוא "חמוד", היא עדיין איננה שלמה עם עצמה לגביו. גליה נדרשת לסייע ללארה בשיעורים, אבל היא איננה רוצה קשר חברתי עמה. מאוחר יותר היא תצטער על הכתף הקרה שהפנתה אליה, כאשר בעקבות זאת לארה מתחברת לגולצ'י, שמכניס אותה להריון וגורם לה לייאוש המוביל אותה אל עברי פי פחת.

מהמכתבים של חירות למירי (שאת חלקם שולחת גליה לארז), אנחנו למדים על הרומן שלה עם עמוס, ואחר כך עם קובי; על כך שמירי נכנסה להריון מפרדי, חייל בריטי, מעשה שנחשב בתקופת המנדט לבגידה, על נישואיה לשייקה, שמאמץ את הבן שלה יונתן כבנו. אנחנו קוראים על הלנה,

שניצלה בעור שיניה מימי השואה והיגרה לארגנטינה, שם ילדה את בתה אמיליה, שהיא אימו של אלי, המחזר אחרי גליה. קובי חשב את אמיליה למתה, ולכן נשא את חירות לאישה.

המכתבים של חירות נשלחים לארז בלי סדר כרונולוגי, ומהם ניתן ללמוד על אירועים שונים מימי טרום המדינה וימי מלחמת השחרור: הסזון, רצח הרזון ברנדוט, ההתקפה המצרית על נגבה והובלת ילדי נגבה להרצליה ולנס-ציונה, הטבעת האונייה "אלטלנה", טבח דיר יאסין והנקמה על שיירת הדסה, פיצוץ מלון סמירמיס, קרב סן-סימון ועוד.

קורא צעיר, נבון, ישאל בוודאי איך ייתכן שחירות, שהייתה מגויסת, חשפה במכתביה סודות צבאיים, הלא הצנוזה הצבאית הייתה בוודאי מוחקת את רוב דבריה, ועל כך מנסה גליה להשיב לעצמה ולארז (עמ' 152).

בכל ספר לבני הנעורים יש מסר דידקטי, וכך גם בספרה זה של נגה מרון: הספר מבקש לחנך לסובלנות כלפי השונה - במקרה זה - כלפי הומוסקסואלים - וליחס אוהד כלפי עולים חדשים. גליה מתייסרת מאוד שלא הייתה יותר ידידותית כלפי לארה, שאילו נהגה בה כחברה - ייתכן והיה נמנע האסון שפקד אותה. חירות מספרת במכתביה למירי על ילד מופרע בכיתהה (57 תלמידים בכיתה!), שהוציא אותה מהכלים עד שהיא סטרה לו. כאשר ביקרה במגורי הוריו העולים ממרוקו, ונתקלה בעוני המנוול של המשפחה - התייסרה על אי הבנת סיבות התנהגותו החריגה של הילד.

מסר דידקטי חשוב של הספר, הוא המידע על ימי המנדט ומלחמת השחרור, ואת זה מספקים בשפע מכתביה של חירות למירי, אותם מצטטת גליה בדוא"לים שהיא שולחת לארז.

הספר מרתק, ובוודאי יעורר עניין אצל נערות ונערים שקראו את שמונת הספרים הקודמים בסדרה (אני קראתי את השמיני), אבל הוא לא חף ממעידות, כגון שימוש חוזר במה שאכנה בשם "רקע קדמי", כשהסופר שם בפי הגיבור מענה שאיננו נחוץ לו לנמען, וזה בא רק על מנת לספק מידע לקורא. בספר שלפנינו מספרת גליה לארז על סבתא שלו - דברים שברור שהוא בקיא בהם, ואיננו זקוק לידע שגליה מעניקה לו; או כאשר גליה מספרת לארז מהי העצה שארז עצמו נתן לה בקשר ליחסים שלה עם אלי (ראו עמ' 159-162). הדרכים לעקוף מכשלה זאת אינן פשוטות, אך נגה מרון היא סופרת מנוסה, וברוב פרקי הספר הצליחה להתמודד עם הבעיה בהצלחה.

אין דרך מוצלחת יותר להנחיל לנוער את מורשת הדורות, מאשר זו של דרך הסיפור. בדרך המושכת הזאת נוקטת נגה מרון, בתשיעי מתוך סדרת ספרי "חירות" שלה.

מְלִי מִלִּים:

מִלַּת בִּיכּוּרִים

דגיג קט

דוד ילין (תרל"ח?):

(A153/69-26 הארכיון הציוני המרכזי)

על כסאו יושב ילד חן
ובידו חכה
וחתלתולה חורקת שן
יושבת ומחכה

ובצלוחית דגי זהב
כה וכה שטים
והילד דגיגים אהב
דגיגי חמד קטים

מטה יוריד חכתו
עם תולעתו הרכרכה
וכפה תרים לעומתו
החתלתולה המחכה

דגיג קט פער לועהו
לחטוף חיש הרימה
והילד לוטש עינהו
ומעלה חוטו במהרה

אך אין דגיג אין תולעת
חוט (...) ריקם שבים
דגיג חטף (...)

ילד שוב עוד פעם
יכוון את החכה
ובשקט (...)
חתלתולה מחכה

Handwritten notes in the top left corner, including the name "משה" (Moshe).

Handwritten notes in the top center, including the name "משה" (Moshe).

Handwritten notes in the top right corner, including the name "משה" (Moshe).

אופלונג # יפמן

PALMER HOUSE

CHICAGO

אחתהם חוקים
יועץ איתם
1581 קיס פגיל-פ
פס ופס פס
דפוס פאקונית אלפ
פאקונית חפ קיס
פגיל-פ פגיל-פ

יפה יפוס פגיל-פ
פגיל-פ פגיל-פ
פגיל-פ פגיל-פ
פגיל-פ פגיל-פ
פגיל-פ פגיל-פ

Handwritten notes in the top right, including the name "משה" (Moshe).

Handwritten notes in the middle right, including the name "משה" (Moshe).

Handwritten notes in the middle right, including the name "משה" (Moshe).

Handwritten notes in the middle right, including the name "משה" (Moshe).

~~Waback~~
~~Garfield Park~~
~~Elevated~~

~~Street car~~
~~to Elevated~~
~~Kedzie Ave~~
~~blocks~~

Handwritten notes in the bottom left, including the name "משה" (Moshe).

Handwritten notes in the bottom right, including the name "משה" (Moshe).

הבקר

דוד ילין (1891)

(A153/90 הארכיון הלאומי הציוני)

השמש (יצאה?) על הארץ ותשלח קווי אורה אל כל עבר להעיר ישנים משנתם.
ויחדר הקו הראשון אל קן הצפור הקטנה ותקפץ כרגע מקנה, ותעף על פני השמים ותשר שירת
בקר נעימה.

וקו זרח על לול התרנגולים, ויקרא התרנגול בקולו, ותרמנה התרנגולות ראשן ותפרשנה כנפיהן
ותפרחנה ואת הביצים הלבנות היפות אשר מלטו זה עתה עזבו בקנן.

והקו השלישי הגיע עד ארובת היונים ויעירן ותהימנה ותעופפנה בשדות לנקר בשבילי החטה.
וקו רביעי נפל בכוורת הדבורים והנה יצאו הדבורים החרוצות עדות עדות ותרחפנה מפרח לפרח
למוץ דבשן לאצור לימי החורף.

אז יזרח קו אור על מיטת הנער העצל, ויתאמץ להעירו:

עד מתי עצל תשכב?

מתי תקום משנתך?

אך הנער התהפך על צדו השני, הליט פניו בידי וירדם עוד הפעם. וכל היקום פנה כבר איש איש
לעבודתו.

הדלת תסב על צירה, ועצל - על מטתו.

ילד ואמו

דוד ילין (1891)

(153/90 הארכיון הלאומי הציוני)

(מרובע : מיועד לציור/תמונה של ילד ואמו)

הרם, בני, את הסיכות אשר על הארץ, אל תשימן בפוך!

נעץ אותן בפקעת החוטים.

לך, הבא את כליבתי. אל תשב עליה! כי שבר תשבר אותה. שב אתה על הדומך לפני.

- מה את תופרת, אמי?

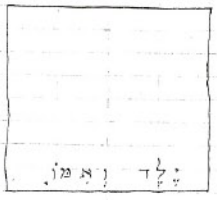
-תפור אתפור סנור לאחריך הקטן.

- הניחי עתה עבודתך, אמי, והלכנו לשוח.

- לא, בני, היום לא נצא כי קר בחוץ.

כי תגדל בני, וקניתי לך סוס קטן וסרג עליו ומתג בפיו ושוט...

— בקב נשק על ביתו וסחמא.
 — זוג או שנים?
 — זוג!
 — אחרי שנים שלשה — הנה שנה! מה זה שלשה שקדים.
 — זוג? זוג או שנה?
 — זוג!
 — הנה זוג אחרי, סגור זוגות. סוכר! קחי רק אחרי.



— הריב, קב, מה השכחה אשר על החנה, מה קטין בקיני!
 — זוג חלק בקרדס החתום.
 — רק, הביא לי מה כלבית, מה חשב צינה! כי שבר תשבר
 — אותה, שם אחרי על הבית! זוג!
 — זה מה אמרת, לא?
 — קטני יאמר סגור. יאמר הקטן
 — הלחי צתה אף דקדוק, אמי, והלכל אמת.
 — לא, קב, היום זה זוג כי קד בחור.
 — כי תגדל קב, וקטנה רק סוס קטן וסגור זוגו ומה קטן, ומה
 — אמן רק קידיק.
 — ורבה על סוס הקד, ורז, ודיבר, וזך כבדק, וזך כוח, וכי תשך
 — זוגות קטנה זוגות הקינה זוגות.

ממדף הספרים



לילדי הגן

כן קרה כלום.

אורי בר-און. איורים:
אודי טאוב. רנבו, 2011,
24 ע', מנוקד.

סיפור הנוגע בצורה אמינה ובחיוך בחוויה מוכרת מעולמם של ילדים, ומציג את נקודת מבטו של ילד קטן למול התגובה האוטומטית של המבוגרים. גיבור הסיפור הוא ילד שהולך עם הוריו לים וחווה סדרה של נפילות והיתקלויות. בכל פעם הוריו מגיבים באמירה: "לא קרה כלום", והילד חש שלא ניתן מקום לתחושותיו - לכאב, למבוכה, לבהלה ולאכזבה. רק כשחול עף אל תוך עיניו של האב, הוא יכול להזדהות עם מה שמרגיש הילד כשנאמר לו: "לא קרה כלום", והוא מגיב: "דווקא כן קרה כלום, כי צורב לי בעין נורא". הילד הוא זה שמציע לו נשיקה מנחמת והסיפור מסתיים בחיוך ובצחוק. הילד המאזין זוכה להכרה בחוויה שלו ובתחושותיו הפנימיות ועם זאת מבין שכוונת ההורים טובה ורצונם לסייע לו לעבור את הרגע הלא נעים. הסיפור המחורז מלווה באיורים רכים ונעימים לעין, המשרים על הסיפור אווירה מפויסת ומחויכת, ומוסיפים על הכתוב באמצעות דמויותיהם המצוירות של שלושה בעלי חיים המביעים הזדהות עם רגשות הילד.

סיפור קליל והומוריסטי על ילד שרצה מאוד כלב, אך קיבל מהוריו חתול. הילד מתאר כמה התאכזב כאשר החתול לא מילא את הוראותיו ואת הציפיות שלו ממנו. אבל כשהם מתרגלים זה אל זה והחתול קופץ על ברכיו ומלקק אותו, משחק איתו ומאפשר להתגאות בו בפני חברים, הילד שמח שקיבל חתול ולא כלב. טקסט קצבי הכתוב בחריזה חלקית ומתאר אהבת בעלי חיים ואת החן, הייחודיות והשובבות של חתולים. האיורים העליזים תורמים לאווירה המשעשעת של הסיפור.

חתול זה לא כלב!

שושנה קרבסי. איורים:
רחל סטורו-חיים.
הקיבוץ המאוחד, 2011,
23 ע', מנוקד.

אני יכול לעזור.

דיויד היד קוסטלו.
תרגום: ליאורה פרידן.
כנרת-איגואנה, 2011,
30 ע', מנוקד.

ספר תמונות חמוד המציג מעגל של עזרה הדדית בין בעלי חיים בטבע. הסיפור מציג את בעלי החיים בהאנשה ומפגיש בין בעלי חיים שאין ביניהם קשר, כמו הקופיף שעוזר לברווז שהלך לאיבוד, הג'ירפה שמסייעת לקופיף שנופל מענף, הציפור שמוציאה קוץ מאצבעה של הגורילה והג'ירפה שמשיבה את הגוזל שנפל אל קנו. קטנים עוזרים לגדולים ולהיפך במחוות של רצון טוב, אכפתיות ואחוה כללית ומלמדים אותנו שיעור שנכון גם לגבי החברה האנושית. הטקסט מינימאלי והתמונות מספרות את הסיפור במלוא פרטיו.

אבא לא רוצה לישון.

קים יאנג סו.
איורים: קים ואן ג'ין. אגם.
סדרת אגם משם, 2011,
30 ע', מנוקד.

ספר חמוד ומשעשע המתאר קשר אהבה וחילופי תפקידים משעשעים בין אב לבתו הקטנה. הילדה מספרת שכאשר מגיע הזמן ללכת לישון, אביה מבקש להמשיך לשחק והיא מתגברת על העייפות וממשיכה לשחק איתו. היא מנגנת בכלים שונים כדי להרדים אותו, אך טוענת שהוא לא מפסיק לקפוץ. האיורים מראים את האב מכסה בכפות ידיו על אוזניו "נגינתה" ואת הציורים של כלי הנגינה שהילדה ציירה. כפתרון אחרון, הילדה קוראת לאביה סיפור מתוך ספר ומצהירה שעוד מעט גם היא תלך לישון, היא רק רוצה להיות בטוחה שאביה נרדם באמת. למעשה, גם הטקסט וגם האיורים רומזים מי מבין השניים הוא חסר מנוחה ומי מנסה להרדים את מי. האיורים העלויים מדגישים גם את פעלתנותה הנמרצת של הילדה ואת הקשר ההדוק בין השניים.

מעשה בכובע.

קיפניס, ליון. איורים:
נורית צרפתי, אורנית,
2010, 24 ע', מנוקד.

אורי יצא עם חבריו לטייל בכרם, שם הוא מטפס על עץ. בשובו הביתה הוא מגלה שאיבד את כובעו. למחרת הוא שב לכרם כדי לחפש את הכובע, אבל אינו מוצא אותו. באחד מימי בציר הענבים, אורי וחבריו שוכבים לנוח בצל העצים לאחר העבודה, ובהביטם למעלה, מגלה אחד הילדים את הכובע בין ענפי העץ. אורי מטפס להביאו ומגלה שציפור בנתה בתוכו קן לגוזליה, ולכן משאיר את הכובע עד שהגוזלים יגדלו. סיפור חביב, המחנך לאהבת הטבע, וכתוב בצורה פשוטה וברורה בליווי איורים מאירעניים.

גן הכוכבים.

לאה גולדברג.
איורים: אילת שרון.
ספרית פועלים, 2011,
33 ע', מנוקד.

דן מספר לחברו, שגם שמו דן, כי לפני שהוא הולך לישון הוא שותה משקה מכושף, ואז חווה בלילות חוויות מופלאות: מטוסים לוקחים אותו אל השמים, הוא יורד על אחד העננים וקוטף לו כוכבים טעימים שצומחים על העצים וניתנים לאכילה, ואף מקבל מגנני הכוכבים זרעי כוכבים שיוכל לשתול בגינת ביתו. דן החבר אומר שהדברים שהוא מספר אינם "בשין-קוף-ריש". אבל דן המספר מהסס ללכת לבית חברו, שמזמין אותו לאכול מהכוכבים שיצמחו בגינתו, מחשש שהסיפור בדוי. האיורים הצבעוניים

תורמים לאווירה החלומית, הדמיונית והעליזה של הסיפור. החרוזים מקלים על הילדים להשלים את המשפטים ולהעשיר את אוצר המילים שלהם. למאזינים הצעירים נותר לחשוב היכן מסתיימת המציאות ומתחיל הדמיון.

ללי בת הארבע וחצי רואה בביתם של סבא וסבתא תמונה של איש שאינה מכירה. כשהיא מתחילה לשאול שאלות, סבא מספר לה על בנו שאיננו ומנסה להסביר את מושג המוות בצורה פשוטה. המילה "מתים" מופיעה בטקסט פעם אחת כחלק מההסבר הכללי ולא בצמוד לשם הדוד שאיננו. הקוראים אינם מקבלים תשובה לסיבת חסרונו של הדוד. סבא מסביר לללי "שלפעמים אנשים מתקלקלים וכואבים", או "נופלים או חולים או נלחמים והם מתקלקלים או נפצעים קשה נורא" וכן ש"לפעמים אי אפשר לתקן משהו והוא חייב לעזוב לתמיד". סבא מוסיף ש"אנשים הולכים, וכבר לא כואב להם והם לא מפחדים (קוראים לזה מתים)". הוא משתמש מספר פעמים בפועל הולך (במקום מת), כך שהמידע שנמסר לילדים מותיר שאלות פתוחות. הספר מבקש לייצר שיח ולאפשר למשפחות שונות לספק את ההסבר והאמונה שלהן לגבי השאלות המתעוררות לאחר המוות. הסיפור מדגיש את הזיכרון שנשאר מהמת ואת הרגשות המעורבים שסובבים את ההיזכרות בו. האיורים העליזים מצביעים במרכז את דמותה השובבה של ללי (המעוצבת כבובת פלסטיק ורודת בגדים), תורמים ליצירת אווירה מרגיעה, מושכים את העין להתבוננות ולדפדוף ומעוררים התקשרות אל דמותה של הילדה. הספר נועד לילדים במשפחות שחוו שכול ומתקשות להסביר לילדים את האירוע שהתרחש טרם לידתם, וגם לשיחה על נושא המוות והשכול בהקשרים כלליים או סביב יום הזיכרון. הספר מופיע בגרסה עברית ובגרסה בערבית.

סיפור מרגיע שמתייחס לחוויה מוכרת ולא נעימה מעולמם של ילדים: מיכל הקטנה והוריה הולכים לים ומטיילים על החוף. תשומת לבה של מיכל נמשכת אחר ילד וילדה שבונים ארמון בחול. הם מזמינים אותה להצטרף אליהם והיא נענית, אבל לאחר זמן מבחינה שהוריה נעלמו ובחוף אנשים רבים. מיכל נבהלת ומתחילה לחפש את הוריה ואז היא שומעת ברמקול הודעה שהוריה מחכים לה ליד סוכת המציל. ההורים מחבקים את מיכל ומרגיעים אותה, ומיכל מבקשת לסיים את הביקור בים ולשוב אליו בפעם אחרת. הסיפור מתייחס ברגישות ובכבוד לילדה ולתחושותיה ולמעשה מעניק לילדים כלי לפתרון בעיה דומה - לגשת לסוכת המציל. תמונת

ללי וסבא פותחים תיבה.

שרון רמון. איורים: דן מיכאלי. הוצאה עצמית, 2010, ע' 28, מנוקד.

להתראות ים.

נרי אלומה. איורים: ענת שמעון. הקיבוץ המאוחד, 2011, ע' 23, מנוקד.

הבהלה של מיכל מעודנת מאוד ואינה יוצרת פחד מהליכה אל חוף הים. מיכל גם אינה מאבדת את העשתונות ומגיבה למצב באופן מעשי. בהצגה זו יש חיזוק לביטחונה של הילד ועידוד ליכולתו להתמודד עם בעיות ולהגיע לפתרונות. הסיפור מלווה באיורים נעימים לעין, בצבעים רכים, הפורשים תמונות מרגיעות של הים הכחול.

מוריס מגי שומר גן החיות המבוגר מבקר בכל יום את חבריו הטובים ומעניק לכל אחת מהחיות תשומת לב אישית וייחודית. ביום בו התעורר חולה ולא הגיע לעבודה, באים בעלי החיים לבקר אותו בביתו. לאיורים העדינים תרומה משמעותית לעיצוב דמותו של השומר, לתיאור יחסיו הרגישים עם בעלי החיים וגם להמחשת יחסי האחוה שבין החיות לבין עצמן. האיורים משלימים את הטקסט הכתוב ומעשירים אותו. הפיל, הקרנף, הצב, הינשוף והפינגווין מצטיינים בעדינותם כלפי מוריס ומסתדרים מצוין ביחד. הסיפור מעביר מסרים של חברות, קירבה ורעות בין שונים, ערבות הדדית וגם אהבה והערכה לאדם הזקן.

נח הוא ילד חובב מכוניות, המזהה אותן בשמותיהן. לאחר תאונת פגע וברח שהוא עד להתרחשותה, הוא מגיש סיוע למשטרה בזיהוי הרכב שהיה מעורב בתאונה. הסיפור פורסם בעבר בתוך קובץ הסיפורים **פתאום נסגרה הדלת** (עם עובד, 1985). כעת זכה להופיע כספר בפני עצמו ולאיורים המדגישים את הטיפוסים האנושיים השונים המעורבים בעלילת הסיפור. נח שכולם כינו אותו בכינוי המזלזל "נח בלי מח" מוכיח את תבונתו ובגרותו ותורם את המידע שאפילו המבוגרים לא הצליחו לספק. בתקופה של אלימות מרובה בכבישים חשוב להתחיל בחינוך לאזרחות טובה כבר בגיל הצעיר והמסר החשוב עובר באופן ברור.

סיפור המשלב מציאות ודמיון, עולם פנימי ועולם חיצוני. לעמליה יש שני חברים דמיוניים מיוחדים, יחי והידד, שני יצורים קטנים שמגיעים ומריעים לה בכל פעם שהיא מגיעה להישג: מציירת ציור יפה במיוחד, קופצת באומץ מעץ גבוה או מוכנה לטעום עגבנייה. לפעמים אנשים מתפעלים ממעשיה של עמליה ויחי והידד אינם מגיעים. היצורים הדמיוניים משמשים המחשה ייחודית ומעוררת השראה לתחושת הישג והצלחה פנימית. הסיפור עוסק בצורך בחיזוק חיצוני מול סיפוק פנימי, דימוי וביטחון עצמי, מצבי רוח, אוטונומיה וחברתיות. איוריו של יניב שמעוני יוצרים ספר חגיגי ומעורר דמיון והזדהות, ומייצגים בצורה מעניינת את הרגשות המתוארים בסיפור.

תהיה בריא מוריס

מגי.

סטיד, פיליפ ס'. איורים:
ארין א' סטיד. תרגום:
שהם סמיט ואמנון כץ,
כנרת, 2011, ע' 30, מנוקד.

נח בלי מח.

נירה הראל. איורים: עומר
הופמן. הקיבוץ המאוחד,
2011, ע' 23, מנוקד.

יחי והידד.

פרימו, רינת. איורים: יניב
שמעוני. ידיעות אחרונות,
2011, ע' 24, מנוקד.

נינו מלך כל העולם.

גוסטי. תרגום: טל ניצן.
הקיבוץ המאוחד, 2011,
23 ע', מנוקד.

עולם הדמיון העשיר של ילדים ומשחקיהם בא לידי ביטוי בסיפורו של נינו, שקיבל ליום הולדתו מתנות רבות וביניהן כתר זהוב, חרב חדה וארמון מבוצר. נינו מכריז בפני חבריו שמעכשיו הוא המלך והם מתחילים לשחק במשחק סוציו-דרמטי. נינו דוחה את הצעתה של אנה המשחקת בתפקיד הנסיכה להצטרף אליו במסע לכיבוש הממלכות השכנות ושוקע בהתלהבות במשחק כוחני. הוא מכניע את שותפיו למשחק ונצחוננו מתפרסם והופך אותו למלך כל העולם. אך בסיום הערב מגלה נינו שנותר לבדו, עצוב ובודד, והוא מנתב את המשך המשחק כך שיאפשר לחבריו להשתתף בקרב עליו ומשעשע. האיורים בסגנון ילדותי מסייעים לקוראים הצעירים להבין את הסיטואציה המשחקית, ולהבחין בין המציאות המתוארת לבין המתרחש בתוך מסגרת המשחק הדמיוני.

כלבים לא רוקדים בלט.

אנה קמפ. איורים: שרה אוגילוי. תרגום: שהם סמיט ואמנון כץ. כנרת, 2011 ע' 28.

סיפורו של מי שהוא שונה השואף לפרוץ את הגבולות המקובלים ולממש את ייחודו, בא לביטוי בסיפורו של כלב שהוא שונה מכלבים אחרים. הוא אוהב להאזין למוסיקה וללכת על קצות האצבעות ורוצה להיות... בלרינה. כשהילדה אליה הוא שייך מתכוננת לשיעור הבלט שלה, הכלב מתבונן בקנאה. באחד הימים הוא עוקב אחריה בדרכה אל השיעור ונעלב מאד כשהמורה מכריזה בתוקף שכלבים לא רוקדים בלט. הכלב מצליח להסתנן אל הופעה של הבלט המלכותי, שהילדה הולכת לראות וכשהרקדנית הראשית מחוללת ונופלת, קופץ הכלב לבוש בבגד הבלט ומפגין ריקוד מרשים, שמפריך את קריאתו של אחד הצופים המוחה "שכלבים לא רוקדים בלט". בסיומו של הספר נאלצים כל המבוגרים להודות בטעותם. הילדה המספרת, שהזדהתה עם הכלב והאמינה בו מלכתחילה, מקבלת מהמבוגרים אישור לאמונתה. לילדים הקוראים מועבר ערך של פתיחות, של התנגדות לסטריאוטיפים ולהבניות החברתיות המגבילות. קריאה בספר יכולה לפתוח פתח לדין בבנים ובנות שתחביביהם אינם מן המקובלים במגדר שלהם וכן לדיונים נוספים.

פסטיבל החיות.

ג' הוג'ינסון. תרגום: לבי דאון. כנרת, 2011,
24 ע', מנוקד.

סיפור שעוסק בדעות קדומות, בשיפוט על פי מראה וביחסים בין ילדים, באמצעות סיפור על בע"ח מואנשים. ארבעה חברים ובהם דב, אריה, תנין ונחש ניגשים כלהקה לתחרות כישרונות צעירים. מר ציפור הקטן מבקש להשתתף גם הוא, אך הם דוחים אותו בטענה שהוא קטן. לאחר שהם מתאמנים, הם מגלים שחסר להם זמר. הם מחליטים לפרסם מודעה ולבחון את המועמדים. הציפור מבקש להתמודד, אך נדחה שוב על הסף. לאחר שבחנו זמרים מכל קצות העיר ולא מצאו את המועמד המתאים, מגיע

באמצע הלילה יצור משונה וגבוה. היצור מקסים את הבוחנים בשירתו, אבל תוך כדי המופע גולש ממנו מעילו הארוך ומתברר שזהו מר ציפור. החיות מבינות את טעותן ומתנצלות בפניו. הציפור אומר: "עשיתם טעות. לשפוט על פי גודל הרי זו שטות". ביום המופע הוא נתקף חרדה, אך יחד עם חבריו הוא מופיע בהצלחה מרובה. השופטים מעריכים את כישורו ומעניקים לו ולחבריו את הזכייה. הסיפור מסתיים במסר המתבקש והמעורר הזדהות בקרב ילדים: "הם לא שפטו גודל. הם שפטו כישרון". הסיפור כתוב במשפטים מחורזים ומלווה באיורים עליזים ומלאי הומור.

דב-קטן ודב-גדול גרים יחד במערה חמימה. יום אחד מוצא דב-קטן מערה קטנטנה ומבקש לשחק בה, לאכול בה ואף לישון בה לבדו. דב-גדול נענה לבקשת הדב הקטן ומודיע ברוב רגישות: "אני אהיה במערת הדובים אם תצטרך אותי". אבל כשירד הערב... חושב דב-קטן שאולי דב-גדול חש בודד בלעדיו והוא הולך אליו ומבקש ממנו שיקרא לו סיפור שלפני השינה. לשמחתו של דב-גדול נרדם הדב הקטן בזרועותיו ומשניהם נחסכת הפרידה הממשית, שתמתין לגיל ההתבגרות.

הסיפור החכם, העדין והרגיש עוסק בהתנסויותיו הראשונות של הילד הקטן בעצמאות ובהתרחקות מהוריו, ובקשיים הרגשיים שמלווים שלב התפתחותי זה, וכן בצורך של ילדים צעירים בפניה משל עצמם, בה יוכלו להתבודד לפעמים. כמו-כן פונה הסיפור גם אל ההורים ונוגע בקושי שלהם לאפשר את ההתרחקות ההכרחית של ילדיהם. הספר הוא חלק מסדרת ספרים מצליחה של סופר הילדים האירי מרטין ודל, חתן פרס אנדרסן לספרות ילדים.

הילדה יעל בוחנת את גבולות עצמאותה ואת משמעות המושג 'עצמאות', במקביל לחג הלאומי. היא יוצאת עם הוריה להשתתף בחגיגות ברחובות העיר בערב יום העצמאות. הרחובות מלאים ואמא מבקשת מיעל לתת יד לה ולאבא, אבל יעל מסרבת ומתעקשת: "אני בעצמי". לאחר שמופע הזיקוקים מסתיים, יעל מוצאת את עצמה לבד ואינה יודעת היכן הוריה. בבהלה היא מנסה לחפש אותם, עד שביושבה על ספסל לנוח, ניגש אליה שוטר ומציע לעזור לה בחיפושיה. יד ביד מגיעה יעל עם השוטר אל תחנת המשטרה, שם ממתנים לה ההורים. בבית הבטוח מביעה יעל חרטה על עקשנותה ועל התעקשותה לנהוג בעצמאות. אביה מסביר לה כי כך ביקשה גם המדינה לנהל את חייה בתקופה שנשלטה ע"י הבריטים. מתוך החוויה שעברה, מסוגלת יעל להבין את המושג 'עצמאות', תוך שהיא

לילה טוב דב-קטן.

מרטין ואדל. איורים:
ברברה פירת'. תרגום:
אירית ארב. עם עובד,
2011, ע' 29, מנוקד.

יום העצמאות של יעל.

רבקה אליצור. איורים:
ארנה סמורגונסקי. כנרת,
2011, ע' 24, מנוקד.

מקבלת מאביה עידוד ותמיכה ברצונה שלה להיות עצמאית בגבולות בטוחים. הסיפור שפורסם בעבר בקובץ **שלום לך אורחת** (מורשת, 1965), זכה כעת לספר עצמאי ולאירוסים צבעוניים ועכשוויים, הממחישים את הסיפור, מוסיפים לו הומור, הממתן את החוויה הרגשית הדרמטית, ומקנים לקוראים הצעירים גם פרטי מידע הקשורים במדינה ובסמליה.

קשרים חמים בין נכדה לסבה וסבתה והתמודדות עם מרחק וגעגועים באמצעות הדמיון, מתוארים בסיפור הנוכחי ומציעים נחמה. בסיום מסיבת יום ההולדת שלה, שואלת הדס מדוע סבא וסבתא לא באו למסיבה. ההורים מגישים לה מתנה שנשלחה עבורה מעבר לים ומבטיחים שבקיץ ייסעו יחד לישראל לבקר את סבא וסבתא ואת שאר בני המשפחה. בלילה חולמת הדס על פייה שמזמינה אותה לטוס במטוס, שמצויר על הכותונת שקיבלה במתנה. בחלומה, היא מדמיינת את חוויית הטיסה ואת הנופים שתראה בדרך וכמובן את המפגש המרגש בארץ, במסגרתו יחגגו איתה כל בני המשפחה את יום הולדתה. בסיום החלום היא שבה במטוס לארץ הרחוקה וכשהיא מתעוררת בבוקר, נדמה לה שהחלום אכן התרחש במציאות. הסיפור מאפשר פורקן ועיבוד של הגעגועים, בצירוף ההבטחה שהאהבה המשפחתית נמשכת וקיימת גם מעבר למרחק המפריד במציאות.

סיפורן של שתי ג'ירפות רעבות ותמימות המטיילות בליל ירח מלא. נדמה להן שהלבנה בשמיים היא מאכל מפתה וכל אחת מהן מדמיינת את הירח כמאכל אחר. הג'ירפות מותחות את לשונותיהן ומנסות להגיע אל הירח וללקק אותו, אך מתברר להן שאינן גבוהות די הצורך. הן מנסות לטפס על שרפרף, אך נופלות ממנו. בהמשך ינסו לטפס גם על כיסא וסולם, אך ייפלו שוב ושוב. למודות אכזבה הן מדמות שמישהו הקדים אותן ונגס מהמעדן השמימי והן מוותרות על השגתו והולכות ללקק גלידה. סיפור מעורר דמיון, המחקר צורת חשיבה ילדותית ומנחם את הילדים הצעירים בכך שאפילו ג'ירפות אינן גבוהות דיין כדי להגיע לכל דבר שהן רוצות.

סיפור חינוכי ומעורר הזדהות בקרב ילדים צעירים. יחזקאל היה צב שובב וסורר: לא צחצח את שיניו, השפריץ מים באמבטיה, הציק לאחותו ואף התחצף לאמו. כאשר אמו כעסה עליו הוא החליט להעניש אותה והתחבא מתחת לארון. הצבה האם דואגת לבנה ומחפשת אותו כל היום. למחרת היא לא הולכת לעבודה ונשארת כדי לחכות לבנה. היא חושבת שבוודאי הוא רעב ומשאירה לו עלה חסה על הרצפה ויושבת לראות מה יקרה. יחזקאל הרעב יוצא ממקום מחבואו כדי להגיע אל העלה ואז רואה

הטיסה הסודית של הדס.

יונה טפר. אירוסים: רעיה קרס. ספרית פועלים, 2011, ע' 35, מנוקד.

שתי ג'ירפות בליל ירח מלא.

נורית זרחי. אירוסים: הלה חבקין. הקיבוץ המאוחד, 2011, ע' 23, מנוקד.

יחזקאל הצב.

אירוסים: גליה ארמלנד. מודן, 2011, ע' 34, מנוקד.

את אמו, המקבלת את פניו בשמחה. יחזקאל שחשש מנזיפה זוכה לחיבוק והסיפור מסתיים בסוף טוב ובמוסר השכל ברור.

סיפור ערש הסובב סביב משחק משפחתי מלא הומור, המסייע לילד קטן לבצע את המעבר מפעילות היום לשעת הפרידה והשינה. תוך כדי המשחק מתרגל הילד הצעיר התמודדות עם יצירי דמיונו ועם הפחדים הקיימים בתוכו. בכל ערב לפני שיונתן הולך לישון, אבא מרכיב אותו על גבו, מטייל אתו בין חדרי הבית ו"מציע" אותו כשק קמח למכירה. אבא מציע את יונתן לנעליים, לפסנתר, למטריה ולחפצים נוספים המצויים בבית. יונתן מסרב להימכר להם ומתמלא פחד כשהם מגיעים לשטיח שבמסדרון, שעליו ישנו ציור של פיל שמבהיל אותו. כשאמא יוצאת מחדרה, אבא מציע לה לקנות את שק הקמח-יונתן, ואמא מסכימה בשמחה ומשכיבה אותו לישון כשהוא שמח וטוב לב.

סיפור על כוחו של הטבע לגבור על הבטון והפלדה ועל יכולתו של כל אחד, אפילו ילד קטן, לתרום לסביבתו ולהביא לשינוי. ליאם הסקרן יוצא יום אחד לטייל בעיר מגוריו הקודרת וחסרת הצמחייה. על פסי הרכבת הוא מגלה שרידי צמחייה ומחליט לעזור לצמחים לגדול. מדי יום הוא בא להשקותם, לעדור ולגזום ולאחר כמה שבועות התוצאות נראות לעין. הצמחים הופכים לגן שמתפשט על פני המסילה ומעבריה. בחורף מתכסה הגן בשלג, אבל ליאם מתכונן לאביב ומסייע לצמחים להחלים מן הקור המקפיא. אולם מסתבר שגם הגן הסקרן יוצא למסע תגליות משלו. הצמחים מכסים עמודים, כלים, בניינים ומשטחים והעיר משנה את פניה ומלבלבת. הסיפור יוצר הקבלה בין סקרנותו וכוח דמיונו של הילד לבין אלו של הצמחים, השואפים להגיע למקומות חדשים.

אלבום מרהיב של מגזרות נייר, שמספרות את סיפורה של גברת מגזרת המתגוררת לבדה בבית נייר קטן אשר בראש גבעה. בוקר אחד בזמן שתלתה כביסה בחצר, נשבה רוח חזקה והעיפה אליה נייר חדש. גברת מגזרת הוציאה את מספריה והחלה לגזור לעצמה כדור פורח, בעזרתו יצאה לעוף בשמים. בהמשך גזרה לה סירת נייר ויצאה לשוט בים. גברת מגזרת רצתה לחלוק את חוויותיה עם חברים ולכן גזרה לעצמה שמלה מקושטת, אך האורחים לא הגיעו למסיבה שערכה והיא נותרה בודדה. בבוקר גילתה שבחצרה צמח עץ נייר המכוסה בעלי נייר. גברת מגזרת גוזרת לעצמה בעלי חיים ולאחר שמילאה את החצר, גזרה עוד בית קטן ורהיטים וגם

מי רוצה שק-קמח?

דוד גרוסמן.
איורים: גלעד סופר. עם
עובד. 2011. ע' 26, מנוקד.

הגן הסקרן.

פיטר בראון.
תרגום: אירית ארב. מטר,
2011. ע' 32, מנוקד.

גברת מגזרת.

נטלי בלהסן.
מגזרות נייר: נעמי שפירא.
הקינוץ המאוחד, 2011,
ע' 30, מנוקד.

שכן ידידותי, אתו היא קושרת יחסי ידידות. סיפור קליל על דמיון, יצירה וחברות שמפגיש את הילדים עם אמנות המגורות.

לכיתות א'-ב'

המעגל הנסתר.

גיורא כרמי. כנרת, 2011, ע' 29.

ספר תמונות ללא מילים המספר סיפור על אהבת הזולת, נתינה ועזרה ללא ציפייה לתמורה, המפעילות מעגל של חסד ואחוה בסביבה, בין אדם לאדם ובין אדם לטבע. הסיפור המצויר מציג ילד קטן המתבונן מחלון ביתו. אמו נותנת לו שטר כסף והוא יוצא החוצה וקונה לו עוגייה במאפייה. כשהוא מתחיל לאכול, הוא רואה אדם חסר בית ישן על ספסל ומשאיר לו את העוגייה. האיש שמח למצוא אותה ומשאיר פירורים לציפורים, המאכילות את גוזליהן. הגוזל נוטל מכפו של האיש המבוגר זרע ומטמין אותו בעציץ שניצב על אדן החלון בביתו של הילד, ששמח לגלות, לאחר זמן, פרח חמנית שצמח על חלונו. גיורא כרמי, מעצב גרפי ומאייר עטור פרסים יצר סיפור פיוטי ומעורר מחשבה על נדיבות ומעשים טובים שבכוחם לשנות את העולם. הספר מאויר ברישומים בעט חום דק, שבתוכם מודגשים פרטים מסוימים בצבע. הספר מזמין את הילדים להתבוננות וליצירתיות.

חידת המלך.

אריק מדרן.
איורים: פול הס. תרגום:
אירית ארב. כנרת, 2011,
ע' 24, מנוקד.

עיבוד חדש אירופי לסיפור-עם סיני, העוסק בסוגיות של אמת ושקר, מנהיגות ואומץ לב. מלך זקן מבקש לבחור לו יורש שניהיג את הממלכה לאחר מותו. הוא מפרסם הודעה ומזמין את תושבי הממלכה לבוא ולהשתתף בתחרות, בה ייבחר היורש. האבירים הגיבורים מצפים להוכיח את יכולתם בקרב, אך בבואם לארמון מחלק להם המלך זרעים ומבקש שיביאו את מה שיצליחו לגדל בחלוף ששה חודשים. ג'ק, בן האיכרים שהסתנן לארמון, מקבל גם הוא זרע ומתחיל לטפח אותו. למרות טיפולו המסור, הזרע אינו נובט. בהגיע היום המיועד משכנעים אותו בני משפחתו ללכת לארמון ולראות מה יקרה. האבירים מציגים שלל עציצים פורחים וג'ק הנבוך מוצא עצמו לפתע לפני המלך. הוא מתנצל על שלא הצליח להנביט את הזרע ולהפתעתו זוכה בהוקרת המלך. הספר מאויר באיורים צבעוניים ועשירים המושכים את העין. לסיפור מעורר המחשבה ישנו עיבוד נוסף של היוצרת דמי, שנקרא **העציץ הריק** (בבל-ידיעות אחרונות, 2007).

חינוך של נסיך.

קטרין רינר.
תרגום: יהודה אטלס.
אגם, 2011, סדרת אגם
ילדות, 24 ע', מנוקד.

סיפור אופטימי ומנחם, המבקש להזכיר לקוראיו את ההנאות הקטנות של החיים, המצויות בהישג יד. טיגריס עצוב בשם נסיך, שאיבד את החינוך שלו, מסתובב בג'ונגל ומחפש את החינוך שאבד. הוא מחפש אותו מתחת לעלי החורש, בצמרות העצים, על פסגות ההרים, בקרקעית האוקיינוסים ואף במדבר הלוהט. כשהוא חש את טיפות הגשם על פרוותו ומשתכשך להנאתו בשלולית, הוא מבחין בחיכו המשתקף אליו מתוך המים. רק אז מבין נסיך שהחינוך יעלה על פניו בכל פעם שיהיה מאושר, וכי האושר נמצא סביבו.

סולו-סאן.

ג'יי. סי. פיליפס.
תרגום: שהם סמיט ואמנון
כץ. כנרת, 2011, 31 ע',
מנוקד.

סיפורו של היחיד שאינו מצליח במסלול האחיד ומוצא את דרכו הייחודית, בה יוכל לממש את כישורנותו ואת הפוטנציאל שלו. סולו-סאן רוצה להיות נינג'ה. המורה, מסטר זוצו מאמן את תלמידיו באמנות ההתחמקות ומסביר להם שהשקט הוא הנשק של הנינג'ה. אבל סולו-סאן אינו מסוגל להיות בשקט. הוא מתבלט בקולו ובמראהו. סולו-סאן מנסה לשנות את התנהגותו, אך למורה יש בכל פעם ביקורת. סבתו מנסה לעודד אותו באמצעות ביקור בקרקס, אך סולו-סאן מסרב. לאחר נזיפה נוספת מהמסטר, סולו סאן עוזב את הלימודים ובדרכו פוגש ילד שמנסה לטפס על מגדל שבנה. סולו-סאן מדגים בפניו כמה טכניקות שלמד וזוכה לשבחים. בסיום הסיפור מקבלים המסטר וסבתו של סולו-סאן הזמנה למופע של "הנינג'ה המהיר כרוח" בקרקס ומגלים שם את סולו-סאן ככוכב המופע. הסבתא מרוצה שהחינוך חזר אל פניו של נכדה, והמסטר אומר: "מים זורמים תמיד ימצאו את דרכם". סיפור מנחם ומעודד במיוחד לבעלי הפרעות קשב וריכוז ולכל הילדים המיוחדים באשר הם. רוברד נוסף פונה לאנשי חינוך ולהורים ומזכיר להם שלא כל הילדים זהים ולא כולם יכולים להתאים לסטנדרט האחיד הנדרש.

אלוף הילדים.

טומק בוגצקי.
תרגום: תמי שם-טוב.
כנרת, 2010, 29 ע', מנוקד.

סיפורו של יאנוש קורצ'אק מסופר לקוראים צעירים כחלק מהנחלת נושא השואה והעמדת ערכיהן של דמויות מופת לחיקוי ולהזדהות. הסיפור נפתח בילדותו של קורצ'אק בפולין ומתאר אותו כילד רגיש לסביבתו שחולם לעזור לילדים עניים ולשנות את העולם ומתקומם כנגד החינוך הנוקשה ואי הצדק בבית הספר. לאחר מות אביו החל יאנוש בן האחת-עשרה לעזור בפרנסת המשפחה ובו בזמן חילק מזון לילדים שהיו עניים ממנו. המשך הסיפור מלווה את קורצ'אק בלימודי הרפואה, בכתיבת מאמרים בנושא חינוך וכמנהל בית היתומים. הטקסט מתאר את גישתו החינוכית הדמוקרטית ואת הקשר החם שהיה לקורצ'אק עם הילדים במוסד. חלקו

האחרון של הספר מתאר את פרוץ המלחמה, את כינוס היהודים בגטאות, את קשיי החיים ואת סרובו של קורצ'אק למלט את עצמו ולהפקיר את חניכיו שהיו תחת אחריותו. הספר כתוב בסגנון דיווחי, כספר מידע ולא כסיפור דרמטי ועלילתי. האיורים הם שמוסיפים את ההיבט הרגשי של הסיפור ואת האווירה ומעוררים את ההתקשרות אל הדמות. מתאים לכיתות הראשונות של בית הספר היסודי.

פעולת הקריאה בספר, כפעולת חשיבה המשולבת בדמיון מומחשת באמצעות סיפור מלא דמיון ואיורים מקסימים. לילי משועממת ולפתע היא שומעת קול שמציע לה לקרוא ספר. כשהיא מנסה לברר מהיכן מגיע הקול, שואל אותה הקול היכן הדמיון שלה ומסביר: "כשאת קוראת בספר שוב, או אפילו חושבת עליו, הדמיון שלך מוביל אותך לספורים חדשים". לילי מוזמנת לפגוש את קוראלי - בעל הקול, ומופתעת לגלות שהוא נראה בדיוק כפי שדמיינה אותו. קוראלי לוקח אותה למסע אל העולם שבתוך הספר, אליו היא ממריאה בעזרת כלי הרכב שדמיינה - הסוסה מן הקרוסלה של הפארק. לילי מתבקשת להיזכר בספר שכבר קראה ולתת לדמיון שלה להמשיך את המסע. יחד עם קוראלי והסוסה המעופפת היא מגיעה למקומות קסומים וגם כשהיא שבה מהם, היא יודעת שמצפים לה מסעות נפלאים נוספים.

ספר תמונות משעשע הממחיש את עתידו של הספר בעידן הדיגיטלי. הטקסט כתוב כדו-שיח בין חמור קטן וקוף גדול. החמור קורא באמצעות מחשב או קורא ספרים דיגיטלי ומתפלא לראות מה מחזיק הקוף בידו. לשאלתו של החמור: "מה יש לך ביד?" עונה הקוף: "זה ספר". החמור שאינו מזהה את החפץ המוזר שואל שאלות מתוך הסביבה המוכרת לו: "ואיך אתה מגולל למטה?", "איפה העכבר שלך?", "אתה יכול לשחק בזה משחקי מלחמה?", "הוא צריך סיסמה?" ועוד ועוד. הקוף עונה לשאלות החמור ונותן לו לראות את ספרו מקרוב. אבל החמור שוקע בקריאה ולא רוצה להחזיר לקוף את הספר. הקוף מוותר ומודיע שהוא הולך לספרייה. הספר מסתיים באופן משעשע בהתערבותו של העכבר, לאחר שהומחש כי גם בעידן הממוחשב הספר שומר על כוחו כאמצעי בילוי פנאי מהנה ומרתק.

סיפורם של שני חברים טובים - לולי וצמר, שגרו בכפר קטן בארץ רחוקה ואהבו שניהם קסמים. יום אחד, בעודם הולכים ומדברים על מופע הקוסם שעתיד להופיע בכפר, הם מוצאים כלב ומחליטים לקחת אותו איתם. אבל אז מתפתחת ביניהם מריבה, מי ייקח את הכלב לביתו.

הקרוסלה של קוראלי.

קייט וסטרלנד.
איורים: רוברט אינגפן.
תרגום: נורית זרחי. פלא,
2011, ע' 24, מנוקד.

זה ספר.

ליין סמית.
תרגום: משה רון. עם
עובד, 2011, ע' 26, מנוקד.

שני חברים וקסם.

יוסי מערבי.
איורים: שחר קובר.
הקיבוץ המאוחד,
2011, ע' 31, מנוקד.

לולי מציע לפנות לעזרת הקוסם, אולי הוא יוכל להפוך את הכלב האחד לשני כלבים. הקוסם ששומע את בקשת הילדים מעניק להם מילות קסם שיעזרו להם להגשים את השאלה: דברא-הקשבתא. הילדים מנסים לחזור על המילים בצורות שונות, אך דבר לא קורה. לבסוף מציע צמר שיחלקו בטיפול בכלב, במשך שעות היום יהיה עם אחד מהם ובלילה יישן אצל השני. הקוסם שמופיע בסיום הסיפור מסביר לילדים את פשר המילים ואת המסר החינוכי: הקשבה, דיבור ושיתוף פעולה הם הפתרון לקונפליקט. הסיפור מלווה באיורים חינוכיים המעוררים את הדמיון ומגבירים את ההזדהות.

סיפור עדין של ידידות מחממת לב בכיכובם של שני זאבים. זאב גדול חי לבדו מתחת לעץ שלו, בראש הגבעה. יום אחד מופיע במקום זאב קטן ואף נשאר לישון שם בלילה. הזאב הגדול מגיב בחשדנות ובחשש, אבל נוכח לדעת שהזאב הקטן אינו מתחרה בו ואינו מאיים עליו. הוא אף מציע לזאב הקטן לחלוק איתו את שמיכתו ואת מזונו, ומאפשר לו לחקות את תרגילי ההתעמלות שהוא מבצע, אבל הוא לא מדבר עם הזאב הקטן. הזאב הגדול יוצא לטיול היומי שלו, אבל בשובו הוא מבחין באכזבה שזאב קטן נעלם. אז הוא מבין שהזאב הקטן תפס מקום גדול בלבו. הוא מצפה ומחכה לשובו בתקווה ומהרהר בינתיים איך ינהג בחבר החדש אם ישוב. הסיפור מסתיים באיחוד מרגש ובמסקנה המתבקשת ש"טובים השניים מהאחד".

שלוות הממלכה אשליר מופרת עם לידתה של הנסיכה, כשמתברר שחסרה לה נקודת החן הקטנה, המהווה את הסימן המלכותי. רופאים, יועצים ועושי נפלאות אינם מצליחים לפתור את הבעיה ובכל בוקר מגיעה לארמון הציירת המלכותית לצייר את נקודת החן. הסוד נשמר שנים ארוכות עד שבוקר אחד הציירת אינה מגיעה בזמן והנסיכה יוצאת מהארמון ללא הנקודה וסודה נחשף. סיפור אלגורי הומוריסטי ומעורר מחשבה, המשלב משחקי מילים ושמות ועוסק בדימוי עצמי, במוסכמות ובחיפוש הזהות האישית. דמותה של הנסיכה שוברת את הסטריאוטיפים המוכרים של נסיכות בסיפורי המעשיות הקלאסיים. הנסיכה מחליטה לקחת את גורלה בידיה ולהשתחרר מהמשא שמגביל את צעדיה.

ספר תמונות (picture book) אלגורי שעוסק בהתמודדות עם אובדן. הטקסט מספר על ילדה סקרנית שהתעניינה בכל הסובב אותה, עד שיום אחד גילתה שהכיסא ריק. האיורים מראים שבכיסא נהג לשבת איש מבוגר (אביה? סבה?) שהיה שותפה של הילדה בטיולים וחוויות שונות. הטקסט ממשיך ומספר שהילדה הרגישה אבודה וחשבה שכדאי לה לשמור את לבה

זאב גדול וזאב קטן.

נדן ברון-קוזם.
איורים: אוליביה טאלק.
תרגום: רמה אילון. כנרת,
2011, ע' 31, מנוקד.

נקודה למחשבה

וסוד הארמון השקוף.

נאוה מקמל-עטיר.
איורים: הילית שפר.
ידיעות אחרונות-ספרי
חמד, 2011, ע' 47, מנוקד.

הבקבוק והלב.

אוליבר ג'פרס.
תרגום: רמונה די-נור.
כתר, 2011, ע' 30, מנוקד.

במקום בטוח. מרגע שעשתה זאת, הפסיקה לגלות עניין בסביבתה וחשה שהבקבוק, התלוי על צווארה, שבו סגרה את לבה, מכביד עליה. מפגש עם ילדה קטנה וערנית מצליח להביא לחילוצו של הלב ממקום מחבואו ולמפגש מחודש וחי עם העולם. האיורים מראים את שלא נאמר במילים, על מי חושבת הילדה וכמה מעיק המצב בו אדם אינו מחובר לרגשות שלו. הספר עוסק בנושא הטעון בצורה מרומזת ומשאיר מרחב לפרשנות וחיבור אישי של כל הקורא בו. מתאים מאוד לעבודה ביבליותרפית ולכל גיל.

לכיתות ג'-ה'

הבלש שמפיניון ותעלומת העגבניות הגנובות.

נעמי בן-גור. איורים: דני קרמן. הקיבוץ המאוחד, סדרת קריאת-כיף, 2011, ע' 110, מנוקד.

ספור בלשי משעשע לילדים, שבמרכזו הבלש שמפיניון, העוזרת שלו שרון בת השמונה, השכנה דנה, סטודנטית במכללה, שוקי השוטר-הבלש והכלב מיץ, המוכרים לקוראים מן הספר **הבלש שמפיניון והחיפושית שנסעה לאיבוד** (הקיבוץ המאוחד, 2006). גברת תפוחי, בעלת חנות הירקות מתלוננת בפני הבלש שמישהו גונב כל בוקר את העגבניות מפתח החנות שלה. בתוך כך מתלוננת דנה שכל בוקר מישהו גונב את צרור הפטרוזיליה שהיא מניחה לפני דלתו של החבר שלה. בהמשך מתברר שנגנבות גם צנצנות. גב' תפוחי מזלזלת ביכולותיה הבלשיות של שרון, אבל זו אינה מוותרת ומתגייסת למשימה. במהלך חיפושיה מוצאת שרון ברחוב שקית מלאה בחתיכות קרטון וגם מכתב הכתוב בשפה זרה. היא מצרפת פרט לפרט עד לגילוי הגנב, שאותו מתברר, היא מכירה מקרוב. עתה עומדת בפניה דילמה מוסרית: האם לחשוף את זהותו בהכירה את מצבו ובעיותיו? שרון מתלבטת ולבסוף יוזמת פעולה חברתית שנועדה לעזור לשכניה השרויים במצוקה. הסיפור המהנה משלב פתרון תעלומה עם מסרים חינוכיים, אהבת אדם, משחקי לשון, הומור ומסר רגשי מחזק לילדים לגבי יכולותיהם.

הספר מספר על קורות בני משפחה המתגוררת בעיירת דייגים בדרום האי סרי-לנקה, שנפגעה מהצונאמי שסחף את בתיהם וזרע הרס, מוות וחורבן בסביבה. הסיפור מסופר מנקודות מבט שונות של גיבורי הסיפור - סבא, ילדיו ובני זוגם וארבעת נכדיו, שהצונאמי היכה בכל אחד מהם במקום אחר. הבן ומשפחתו בשמורת הטבע שבה הם חיים, הבת ומשפחתה בדרום לעיר הבירה, והסב ונכדו הצעיר בחצר בית הספר. הם נקלעים לסכנות, מנסים למצוא מקלט, נעזרים במתנדבים ובכוחות חילוץ וניצלים - כולם

צונאמי בחוף יאלה.

ברוך תור-רז ואלמוגה אילן. איורים: אבי כץ. הקיבוץ המאוחד, סדרת קריאת-כיף, 2012, ע' 82, מנוקד.

פרט לסב, שמחרף את חייו כדי להציל את הספרים הקדושים של הקהילה ממי הים השוטפים את האדמה. הסיפור המרתק מאיר את התמודדותם האמיצה והאנושית עם האסון הנורא, את הערבות ההדדית ביניהם ואת ההתגייסות לשקם את ההרס. כמו-כן הסיפור מעשיר את הקוראים במידע אודות נופיה, אנשיה ותרבותה של סרי לנקה. בסיום הספר מצורף הסבר ברור על היווצרות גלי הצונאמי.

ספר שירים לילדי כתות א - ה . במרכזם הילדה רחלי המקיימת דיאלוג עם עולם הטבע: הפרחים, העונות, הצבעים, הברואים והקולות. יש והשירים הטובלים ברוח של תום ושל חסד, פונים אל הילדים הצעירים. כך, לדוגמה, השיר "פרורי לחם בחצר": "פיזרה רחל פרורי לחם בחצר. / ראה הבולבול פרורים / ומיד קולו הרים: / רעיתי הבולבולה / בואי מהרה... //...פיר פיר פור / פיר פיר פור / לא נשאר אף פרור..." יש וקהל היעד של השירים כפול - ילדים ומבוגרים: רחלי אומרת: "אילת כמו רקפת, / לשתיהן עיני שקד. / וגם, אני לוחשת, / לב לא שקט." בספר שירי טבע תיאוריים וגם שירים סיפוריים כדוגמת "ילד הקרומניון", או "אגדת הרקפות". ראוי לציין כישרון החרוזה והרגישות למילים ("קול חיה ופעלה", "שחה אל עלי ליבה", "זו פניה של זו מחלה, / היא לי ואני לה"). סגנון האיור הנאיבי והצבעים הרכים המלווים את השירים, מעניקים להם קו של רוגע ושל חן.

סיפור על חתולים, חתולות וכלבים משמש לסופר אמצעי לשיקוף סיטואציות ואינטראקציות מחיי הילדים ובני האדם: אורחותיהם, שיג שיחם ואופיים. גאזיגאזו והאלאהו הם שני חתולים, אחים למחצה, שונים באופיים ובמזגם. הראשון סוער וחם מזג והשני מתון, שקול ואחראי. קרבת הדם איננה פוטרת אף חתולים מרגשות קנאה ותחרות, אשר יש והם חוברים לרגעי רעות ושותפות אמיצה. שני החתולים, מאוהבים בשתי חתולות וארבעתם מבקשים ללמד לקח את כלב הרוטוילר - אימת השכונה. הכלב האלים הנופל אל תוך מלכודת הבור שהחתולים כרו לו, מגלה בתוך כך שלבעליו, אדון וילר, לב אבן, שעה שלחתולים לב חם ואנושי, היודע להעניש אך גם לסלוח. לנוכח יכולתם של חתולים וכלבים להתגבר על יצר האלימות הרובץ לפתחם, לדבוק בערכים, להפגין אומץ, להיאבק, להתחרט וגם לסלוח - וכל זאת מבלי שיאבדו את חוש ההומור, מתגלים בני האדם בחולשותיהם, בנלעגותם ובקוצר ידם. סיפור משלי שהקוראים הצעירים בכתות ג'-ה' יראו בו הרפתקאה והגדולים - אלגוריה.

רחלי ואנחנו בעונות

השנה.

מזל כהן-וידנפלד.
איורים: סורל וידנפלד.
רחלים, 2011, ע' 63,
מנוקד.

גאזיגאזו והאלאהו.

סם ש' רקובר.
איורים: אולגה אהרונוב-
קוריאנסקי. אמיצה,
2012, ע' 69.

פסק זמן.

רות יצחקי.

איורים: קרן תגר. כנרת, 2011, 74 ע', מנוקד.

חיי ילדים בקיבוץ בשנות החמישים מתוארים ע"י ילדה בת זמננו, המבקרת בקיבוץ. גילי מתבוננת בציורו של האמן יוחנן סימון הקרוי "הנוער בקיבוץ" התלוי בחדר האוכל, כשלפתע נשמע קול רעם והיא מגלה שאחת הנערות המצוירות מזמינה אותה להצטרף אליה. גילי מוצאת את עצמה חוזרת בזמן ומבלה יום שלם עם נורית וחבריה לקבוצה ולומדת על אורחות חייהם ועיסוקיהם. היא מתוודעת גם לאלי, ילד שעלה לארץ לפני הוריו ונמצא בקיבוץ במעמד של ילד חוץ. אלי מתקשה להשתלב בתוך הקבוצה וסובל מלעג הילדים. גילי מגלה שעולמם החברתי של ילדי העיר של היום דומה לעולמם של ילדי הקיבוץ מן העבר. הציור שעליו מבוסס הסיפור צויר ע"י סימון, אשר זכה לכינוי "צייר הקיבוצים", עבור קיר בית הספר היהודי בסן פאולו בברזיל. לאחר 50 שנה, כשהוחלט לשנות את מבנה בית הספר, פורק הציור לחלקים והועבר לקיבוץ גן שמואל, ביתו הראשון של הצייר. בסיום הספר מצורפים מספר ציורים צבעוניים נוספים של האמן, המתארים תמונות מן הקיבוץ.

סיפור אופטימי, שאינו מאיים, ממחיש את השתיקה שסבבה בבתים מסוימים את אירועי השואה. רותי בת השש מגלה במקרה סוד השמור בקרב משפחתה. במהלך מריבה עם חברה שבאה להתארח בביתה, מטיחה בה החברה שאחותה הגדולה והאהובה של רותי אינה אחותה באמת. רותי ההמומה פונה לאמה וזו מסבירה לה שבתיה אחותה היא יתומה שאימצו, אבל מבקשת ממנה לא לדבר על כך כדי לא להכאיב לבתיה. רותי חשה מבולבלת ובמוחה מתרוצצות שאלות רבות. באחד הימים הבאים היא רואה את אחותה מתבוננת באלבום תמונות, שהיא מסתירה ברגע שרותי נכנסת לחדרה. רותי משתפת את דודי חברה הטוב במצוקתה ויחד הם מחליטים להביט באלבום הסודי. הם מגלים בו תמונות ישנות של ילדים ומבוגרים על רקע נופים לא מוכרים וכתוביות בעברית ובאנגלית. רותי אינה יכולה להתאפק יותר ופונה בשאלות לאחותה, ששמחה לשבור את מעטה השתיקה. כך מתברר לה שבתיה נולדה ביוגוסלביה לפני מלחמת העולם השנייה, שהוריה נלקחו על ידי הגרמנים לאחר הכיבוש ושהיא גודלה בבית שכנה לא יהודייה שלימדה אותה להתנהג כנוצרייה. לאחר תקופה בה למדה בבית ספר רגיל, נחשפה זהותה והיא הועברה לבית יתומים עד לסוף המלחמה, כאשר השכנה המסורה דאגה להשיבה אל הקהילה היהודית. הסיפור המרגש מבוסס על סיפור מן המציאות ונוגע גם במושג של חסידי

אסור לדבר על זה!

נעמי שי.

איורים: איה גורדון-נוי. כנרת, 2011, 79 ע', מנוקד.

אומות העולם. בנוסף על החשיפה לאירועי השואה מעביר הסיפור מסר חשוב לגבי הקושי בשמירת סוד והתועלת שבדיבור על נושאים כואבים.

עלילת הסיפור מתרחשת בשנת 1967, בשבועות המתוחים שקדמו למלחמת ששת הימים. ילדה מרדנית וחדת לשון בת אחת עשרה וחצי, המתגוררת במושב, נשאת בבית עם אמה לאחר שאביה גויס למילואים. סביב הבתים נחפרו שוחות למחסה מפני הפצצות ובלילה מתרגלים התושבים ירידה אליהן. כשהיא שומעת זמזום של מטוס ממהרת הילדה לצאת החוצה, אך במקום להישאר בשוחה היא רצה אל המטוס שהתרסק. למרות שהגישה עזרה לטייס שנפצע, היא מעוררת את רוגזם של איש הביטחון של המושב והורים אחרים, שמחליטים לשלוח אותה אל הדודים בתל אביב. כמובן שגם האירוח בעיר אינו עובר בנחת ושלל האירועים שמתרחשים סביבה מתוארים בהומור רב. בית הדודים נמצא בשכנות לביתם של דוד ופולה בן-גוריון. לאחר שהילדה פוגשת את פולה בקרבת הבית ומשוחחת איתה, היא זוכה לככב בידיעה בעיתון, לבקר בתוך הבית ואף לקבל סיוע מפולה כדי לשוב לביתה שבמושב. הסיפור מחייה את אוירת התקופה ומביא את נקודת המבט הילדית על האירועים ההיסטוריים הדרמטיים.

נועם תלמיד כיתה ד' מתקשה בלימודי החשבון ובטוח שהוא הילד החלש בכיתה. למרות זאת הוא מתנדב להיות אחראי לקופת הכיתה. לאחר שהוא מבחין שנעלם כסף מקופת הכיתה, הוא מתחיל לעקוב אחרי חבריו כדי לגלות מי האחראי לכך. בבית, הוא שם לב שאחותו הגדולה מתנהגת באופן מוזר בכל הקשור לאוכל. היא ממעטת לאכול, מרבה לעסוק בספורט ואומרת לנועם שהיא סומכת רק עליו. נועם נשלח לאבחון לגבי קשייו בחשבון והמתח בבית גובר סביב הירידה במשקל של הדס. נועם לא מבין לגמרי מה קורה לאחותו ומתלבט מה עליו לעשות. בסופו של הסיפור הדס מאושפזת במחלקה מיוחדת לטיפול בהפרעות האכילה, ונועם מגלה שחברו אחראי להיעלמות הכסף. הסיפור שמתרחש ביישוב דתי נוגע בנושאים טעונים ומציג אותם כחלק מן החיים וכבעיות שניתנות לטיפול.

לבן-גוריון ובחזרה.

זהבה קור.

איורים: אורי ויסלר.

ידיעות אחרונות-ספרי

חמד, סדרת פרוזה עשרה,

2011, 117 ע'.

לא בא בחשבון.

אריאל, פנינה.

איורים: גיל טרויצה.

ספרית פועלים. 2011,

191 ע'.

לכיתות ו'–חט"ב

המרגל האבוד

והשמלה הירוקה.

אלכס פז-גולדמן.

איורים: מישל קישקה.

כנרת, זמורה-ביתן, 2011,

182 ע'.

סיפור מותח ומשעשע שבמרכזו שני חברים בני 12 שבהשראת הספרים שקראו והחדשות המסעירות את המדינה, מנהלים מעקב אחר אדם שהם חושדים בו שהוא מרגל, שמסתובב בשכונה שלהם ואוסף ידיעות עבור האויב. הסיפור מתרחש ברמת גן של שנות הששים, בה מתגוררים ילידי הארץ לצד ניצולי שואה ועולים מארצות המזרח, ובצל משפט אייכמן והוויכוח הציבורי בנושא קבלת כספי השילומים מגרמניה. במקביל לעלילת ההרפתקה והבילוש נחשף סיפורו של מוטי, בן לניצולי שואה, המתמודד עם הצלקות הנפשיות של הוריו ניצולי אושוויץ, ומתבייש בהם ובעברם. מוטי בורא עבור אביו הרזה והשברירי, שאף עובר התמוטטות נפשית המצריכה אשפוז, ביוגרפיה בדויה של לוחם בפרטיזנים. במהלך העלילה מתודעים הקוראים להווי החיים ולשיח המתקיים בארץ בתקופה המתוארת ומאשים את קורבנות השואה בכניעה למרצחים ללא התנגדות. אביו של מוטי רוצה לספר לבנו על החיים במחנות, אבל אמו, שיושבת כל הזמן ליד מכונת התפירה, משתיקה אותו מתוך רצון לגונן על בנה ולגדלו נטול תסביכים. בשתיקתה היא יוצרת סוד ומגבירה את הפער ואת אי ההבנה בין מוטי להוריו. כשנודע לו שאמו עומדת לנסוע לגרמניה לצורך טיפול בכספי השילומים, מוטי נדהם ומתבייש בהוריו הגלותיים, שלא מרדו אז ומוותרים על שארית כבודם עתה. חבריו של מוטי, ראובן ואביבה הם ילדים להורים שעלו מעיראק. תיאור הוריהם ומשפחתם מאיר את היחסים במשפחתו של מוטי, אבל גם את החברות האמיצה המתקיימת בין הילדים, על אף ההבדלים העדתיים. למרות שאירועי השואה נוכחים בספר, אין זה ספר שואה מהז'אנר המוכר, אלא סיפור רב-רבדים מושך לקריאה, המתאר הרפתקה בלשית, חברות ויחסי ילדים והורים, שיעורר עניין בילדים ובמבוגרים.

דור תלמיד כיתה ו', גר במושב ומעדיף לבלות את זמנו ברפת יותר מאשר בבית הספר, שם הוא מתקשה בלימודים ואינו מקובל חברתית. דור נקשר במיוחד לעגל שנכח בלידתו והוא מטפל בו במסירות. ברוננו העגל הופך למקור של שמחה ונחמה עבורו, בתוך מציאות רוויית תסכולים ומאבקים. מקורות תמיכה נוספים עבורו הם אביו ושותפו, ג'מוס, איתו הוא משוחח מדי פעם. ג'מוס שולח את דור למשחק משימות, שבאמצעותו

מה הייתי עושה בלי

ברוננו.

נרי אלומה.

איורים: דני קרמן. הקיבוץ

המאוחד, 2010, 157 ע'.

מתגלים לו פרטים מסיפורי חייהם של אנשים במושב. גם מחנכת הכיתה היא דמות תומכת ומבינה שמנסה לסייע לדור.

שי, חברו היחיד של דור מהכיתה, עסוק מאוד בשינויים הגופניים העוברים על בנות כיתתו ומושך את דור להציץ לחדר ההלבשה של הבנות. השניים נתפסים ומקבלים עונש מהמנהלת ואף מותקפים על ידי נערים גדולים מהם כנקמה על מעשה ההצצה. בהמשך מופצת באינטרנט תמונה חושפנית של אותה נערה ודור ושי הופכים לחשודים במעשה. בבית מתמודד דור עם לחצים מצד אמו שאינה מוכנה לאפשר לו להתחמק מבית הספר ובהמשך שוברת את ידה ושוקעת בדיכאון. המפנה בהתמודדותיו של דור מגיע בזכות הפסיכולוג שעמו הוא משוחח, אולם העלילה מגיעה לשיאה הדרמטי כשאביו של דור מוכר את הפרים לשחיטה וביניהם גם ברונו, העגל האהוב. סיפור התבררות רגיש ונועז, המשלב כאב וחיוך.

סיפור חייו של המנהיג היהודי מהטמה (מוהנדס) גנדי, שהוביל את תנועת העצמאות ההודית במאבקה נגד שלטון האימפריה הבריטית. הספר מלווה את גנדי מימי ילדותו ונעוריו, שנות לימודיו בלונדון, ושנות עבודתו הראשונות כעורך דין בדרום אפריקה, שם נחשף לדיכוי הגזעני כנגד השחורים. בהמשך מתואר כיצד אימץ דרך התנגדות לא אלימה שמבוססת על פילוסופיה הממוקדת בחיפוש אחר האמת ובהתנגדות לרשע בדרך לא אלימה, וכן על עידוד ההמון להתאגד ולהשתתף בפעילות למען המטרה המשותפת. הספר מדגיש את בחירתו של גנדי בדרך של צניעות והסתפקות במועט ואת דבקו במאבק למען חירות, עצמאות ושוויון של אזרחי הודו, תוך שרתם גם את רעייתו וילדיו להשתתף בפעולותיו, והמחיר היקר ששילמו על כך. הספר מסתיים בהירצחו של גנדי בעיצומן של המהומות בין המוסלמים וההינדים על השליטה בהודו, עם עזיבתם של הבריטים. ספר נוסף מרתק ומעורר מחשבה בסדרת הספרים על מנהיגי חופש, שמעביר מסרים אנושיים שרלוונטיים לכל חברה ובכל זמן.

נובלה קצרה ונוגעת ללב המביאה את קולו של נער מתבגר, המספר בגוף ראשון על דרכו רצופת הכישלונות במערכת החינוך. גרגואר שנא את בית הספר מהיום הראשון בו נכנס בשעריו. הלימודים לא עניינו אותו והוא התקשה להתרכז. הוריו נזפו בו ולחצו עליו במשך שנים והמריבות ביניהם הלכו והתרבו. הוא מוצא נחמה בסבו ובמחסן כלי העבודה שלו. אולם לאחר שביה"ס מחליט להשאיר אותו כיתה, גם סבו נוזף בו על כך שהוא מוותר לעצמו והוא שוקע ברחמים עצמיים, במקום להתעשת. מצבו

גנדי.

תמר ורטה-זהבי.
עם עובד, סדרת ספריה
לנוער, 2011, 136 ע'.

35 קילו של תקווה.

אנה גוואלדה.
איורים: אמרי זרטל.
תרגום: שלומי שוורצוולד.
כנרת, 2011, 109 ע'.

של גרגואר מחמיר, הוא מסולק מבית הספר, אבל מתחיל לעבוד. הוריו מחליטים לשלוח אותו לפנימייה ובהמשך מתברר לו שהרעיון היה של סבו, שחשב שטוב עבורו להתרחק מהמריבות של הוריו. הסב מציע לו לכתוב מכתב לתיכון המקצועי בו הוא חושב שמתאים לו ללמוד ולבקש שיקבלו אותו. קליטתו במקום החדש נעשית בצל אשפוזו של הסב בבית חולים לאחר שאיבד את הכרתו. הסיפור עוסק בכישלון ובאובדן, בהתמודדות עם קשיים, במציאת הרצון והכוח הפנימיים ובחשיבות האהבה ככוח מניע בחיינו.

סיפור התבגרות מקורי, העושה שימוש בסגנון שירי הראפ ועוסק בגיבוש זהות בגיל ההתבגרות וביחסי אב-בן על רקע התמודדות עם משבר משפחתי. דרור בן ה-14 מגיב בהסתגרות ובהתנהגות מרדנית בבית ובבית הספר, לאחר מותו של דודו, ששם קץ לחייו, לאחר שנים של אשפוזים במוסדות לבריאות נפש. בעקבות מפגש עם נערה ונער בחנות למוסיקה, הוא מצטרף לחבורה שלהם, המתאמנת לקראת השתתפות בתחרות ראפ ארצית. הוא משתתף איתם בגניבה מחנויות, ומתאהב בראפרית הראשית, ליסה. יועצת בית הספר מסייעת לו לעבד את החוויה הרגשית הקשה שעבר ואת הלבטים שמעיקים עליו. כשביטחונו העצמי מתחזק, הוא מחליט שאינו מוכן יותר לגנוב ומשכנע את ליסה למרוד יחד אתו במנהיג החבורה. ליסה והוא מחליטים לפרוש ולהתחרות כצמד כנגד חבורת הראפטורים בתחרות הארצית. ערד, מנהיגם מנהל קרב מילולי אלים נגד יריביו ומאשים את דרור במותו של דודו. הספר קריא מאוד ונוגע באופן אמין ומעורר הזדהות בעולמו הפנימי של המתבגר ובמאבקים ובהתמודדויות המעסיקים אותו. השפה על רבדיה השונים ממלאת תפקיד מרכזי בעלילת הספר ובעיצוב דמותו של דרור.

חיינו של סטיבן, תלמיד כיתה ח', וחיי משפחתו משתנים מן הקצה אל הקצה כאשר מתגלה שאחיו הצעיר לקה במחלת הסרטן. האם מתלווה אל הבן הצעיר לכל הבדיקות והטיפולים וסטיבן נשאר עם אביו, שמתקשה להכיל את האירועים ולהתמודד איתם רגשית. המשפחה נאלצת להתמודד גם עם המצוקה הכלכלית שנוצרת בשל עלותם היקרה של הטיפולים והנסיעות לבית החולים. סטיבן שהיה עסוק עד למשבר בנגינה על תופים, בחזרות לקראת מופע גדול ובחיזור אחרי מלכת הכיתה, מתמודד עתה עם הפחדים, עם תחושת הנטישה, עם רגשי האשמה והדאגה לאחיו, כמו גם עם הידרדרותו בלימודים. הוא מנסה לתרום ככל יכולתו בתמיכה רגשית באח

אנטי.

יונתן יבין.

עם עובד, סדרת ספריה לנוער, 2010, 247 ע'.

תופים, בנות ועוגת שברים.

ג'ורדן זוננבליק.

תרגום: אמנון ריבק.
זמורה-ביתן, 2011, 189 ע'.

החולה ובצמצום ההוצאות כספיות. ידידתו של סטיבן תומכת בו ומארגנת את חבריהם לעזרה במחווה מרגשת. הספר מרתק לקריאה, עצוב ונוגע ללב, ומרגש מאוד בתיאור החוויות הרגשיות שעוברים סטיבן ושאר בני המשפחה ובהתגייסות החברתית לעזרתם. הספר כולל תיאורים ישירים של הילד החולה, הטיפולים והקשיים שהוא עובר. הסיפור, הנמסר בגוף ראשון מפי סטיבן ובשפתו, מתובל גם באירוניה שממתנת את הדרמטיות הגדולה. סטיבן לומד שגם בתוך המצבים הקשים ביותר ישנן נקודות אור, וזאת בזכות היחסים הכנים המתפתחים בתקופה זו בתוך המשפחה ועם בני גילו.

חייו של בני, נער אירי חובב ספורט, משתנים באחת כשהוא נאלץ לעבור עם בני משפחתו לטוניסיה, ולהתגורר בכפר קטן ליד מקום העבודה אליו נשלח אביו. בני מתקשה להשתלב בחברת בני העובדים ומעיר הערות עוקצניות. גם עם הוריו יחסיו מתוחים, במיוחד לאחר שהשאיר את אחיו הצעיר בבית ללא השגחה וזה נפצע כשיצא לחפש אחריו. הוא מוצא נחמה בחברות שמתפתחת בינו ובין עומר, נער טוניסאי יתום, שחי לבדו מחוץ לגבולות הכפר. השניים מתקשרים ביניהם באמצעות אוצר מילים המוכר לעומר מפרסומות וסרטי טלוויזיה. בני נחשף להתמודדויות האכזריות המלוות את חייו של עומר ויוצא איתו למסע הרפתקאות להצלת אחותו הפגועה, תוך שהוא מסתבך בחייו האישיים. ספר מרתק, מעורר מחשבה, הפותח צוהר לעולם לא מוכר ומשלב כאב והומור.

סיפור מרגש על אהבת בעלי חיים המתרחש על רקע אימי מלחמת העולם הראשונה באירופה. אלברט בן ה-16 נקשר אל הסוס שקנה אביו האיכר במכירה פומבית, במטרה למוכרו מאוחר יותר ברווח. כדי לרצות את אביו הנוקשה, שמרבה לשתות ולהשתכר, הוא רוכב עליו בשדות ומאלף אותו למלא משימות במשק. עם פרוץ מלחמת העולם הראשונה מגייסת המשלה הבריטית את הסוסים לשורות הצבא. אלברט נאלץ להיפרד מסוסו האהוב ג'ואי, שמועלה על אונייה ומגיע לשדות הקרב בפלנדריה ובצרפת. בארבע השנים הבאות חווה ג'ואי את אימי המלחמה על בשרו. מסוס המשרת בחיל הפרשים הוא הופך לבהמת משא שגוררת תותחים וקרונות, הוא נפצע מגדר תיל, נופל בידי הגרמנים ושורד בדרך נס. אלברט שמתקשה לשאת את כאב הפרידה מסוסו, בורח מחוות הוריו, מזייף את גילו ויוצא לחזית בתקווה למצוא את הסוס. הסיפור מסופר מבעד לעיניו של הסוס ומתאר את בני האדם ואת בעלי החיים בשעותיהם הקשות

ברנרד ועומר.

אואן קולפר.
תרגום: רחל אהרוני.
הקיבוץ המאוחד-ספרית
פועלים. סדרת קריאת
עשרה, 2011, 238 ע'.

סוס מלחמה.

מייקל מורפורגו.
תרגום: אנה הרמן. ידיעות
אחרונות-ספרי חמד,
סדרת פרוזה עשרה, 2011,
160 ע'.

וברגעים של אנושיות. ספר מרתק, מקנה מידע, אך לא קל, מבחינה רגשית, לקריאה.

לחטיבה העליונה

נמלים.

ג'ני ולנטיין.
תרגום: מאירה פירון.
ידיעות ספרים-טל-מאי,
סדרת פרוזה עשרה, 2011,
ע' 196.

הספר נפתח בבדיחה של סאם בן ה-17 מהבית, לעיר הגדולה לונדון. הוא מוצא עבודה ושוכר דירה קטנה בבניין מגורים עלוב. למרות רצונו להישאר אלמוני, הוא מתוודע לשכניו: איזבל הזקנה טובת הלב, סטיב בעל הבית, בוהמיה בת העשר ואמה. סאם נקשר בהדרגה לבוהמיה המסתובבת מוזנחת, בשעה שאמה מעשנת, שותה, ישנה ומבלה עם החבר שלה. הם משוחחים ומשתפים זה את זה בניסיון חייהם. יום אחד, לאחר שסאם העצבני מעליב את בוהמיה, היא לוקחת את הספר שקיבל מחברו ובו כל כספו ובורחת מהבית. היא מצליחה להגיע אל בית החבר ואל בית הוריו של סאם, הנמצאים מחוץ ללונדון, ושם מתברר לה סודו האפל של סאם. לאחר שהקוראים הכירו ואהדו אותו כנער רגיש ובודד המתמודד עם קשיים, הם נאלצים לקבל את מורכבותו וללמוד יחד איתו על מצוקות החיים, אבל גם על האנשים הפשוטים והטובים, על חברות ואמון בין בני אדם ועל היכולת להשתנות. סיפוריהם של סאם ובוהמיה מסופרים לסירוגין ובגוף ראשון ויוצרים ביחד את הסיפור השלם. הסיפור עוסק ביחסי הורים וילדים ובקונפליקטים ביניהם, בחברות חוצת דורות, בעזרה הדדית וביכולת לסלוח. סיפור אופטימי למרות ההתנסויות הקשות שהוא מכיל.

ההם.

ססר פרננדס גרסיה.
תרגום: גליה הירש. ספרית
פועלים-הקיבוץ המאוחד,
סדרת מפרש,
ע' 152, 2012.

סיפור מתח קודר המתרחש בעולם כמו-עתידני, המבקש להעלות שאלות חברתיות ומוסריות הנוגעות למדע, לאתיקה ולניסויים בבני אדם. פלומה, סטודנטית צעירה כבת עשרים, מגיעה לחופשה בבית דודתה באי פסטורלי בספרד, כשבכוונתה לכתוב ספר. אולם עד מהרה היא נתקלת בדברים מוזרים המעוררים בה חרדה ותחושה שהיא נתונה במעקב. תושבי האי מעוניינים להכיר אותה ומספרים לה שדודתה הרבתה לדבר עליה, תמונותיה כילדה נעלמו מאלבומי התמונות של דודתה, הכלב של מפקד המשטרה נובח לעברה, בלילות רודפים אותה סיוטים, ובאחד הבקרים היא מגלה על זרועה סימן מוזר הנראה כעקיצת יתוש. בן זוגה של דודתה מתנדב להשגיח עליה כשדודתה נוסעת לעיר לכמה ימים, אבל מעורר את חשדה לאחר שהיא שומעת קטע שיחה על נער שנרצח באי. תומס, שחקן טניס מקומי, מחזר אחריה בלהט. יחד הם מגלים שהם נרדפים על ידי תושבי

האי ושנפלו קורבן לניסוי בבני אדם. הרומן מעלה שאלות גם לגבי מקומם ותפקידם של האמנים בחברה, לגבי מהותן של אנושיות, חברות ואחרות בחברה, כפי שאומר הרופא בסיום הספר: "התשובה הקלה תהיה להכריז שהם מפלצות. **ההם**, ברור, המפלצות הן תמיד **ההם**." (ע' 151) ברמה האלגורית אפשר לקרוא את הסיפור כרומז גם לתכניות הריאליטי שהן סוג של ניסויים חברתיים בבני אדם. הציפייה שבעקבות הקידמה המדעית האנושות תתקדם ותשתחרר מדעות קדומות ומגזענות אינה מתממשת בספר הזה, המשאיר לקוראיו חומר למחשבה.

סיפור התבגרות ייחודי ונוגע ללב המציג יחסי נאמנות ומסירות בין נער לאחיו החריג. קלבר בן ה-17 מוציא את אחיו המוגבל בשכלו, המבוגר ממנו, מן המוסד בו הוא שוהה ומנסה לספק לו מסגרת חיים ביתית, לאחר שאמם של השניים נפטרה ואביו נישא מחדש ואינו פנוי לטפל בבנו המוגבל. קלבר שוכר שני חדרים בדירה בה גרים מספר שותפים צעירים ומשאיר בה את אחיו בשעות הבוקר כשהוא הולך ללימודיו בתיכון. למרות רתיעתם ממנו, מפתחים השותפים לדירה בהדרגה חיבה כלפיו. האח המכונה "פשוט" נושא עמו לכל מקום בובת ארנב המשמשת כחבר דמיוני, עמו הוא משוחח ומשחק. קלבר מנסה לפענח את רזי האהבה והמין השני בחברת שתיים מבנות כיתתו. אצל יסמין, נערה ממוצא לבנוני, שגם לה אחות מוגבלת, חרשת-אילמת, הוא מוצא הבנה, קבלה ותמיכה, ולמעשה כל משפחתה מתגייסת לעזור לו, ומארחת את אחיו. גם פשוט, כילד הכלוא בגוף גבר צעיר, מגלה עניין ביחסים עם המין השני ובבחורה הצעירה המתגוררת בדירה. במקביל לסיפור המרכזי מתוארות מערכות היחסים בין השותפים לדירה: אנזו, צעיר המתיימר להיות סופר, מנסה להסב את תשומת לבו של שותפתו היפה לדירה לרגשותיו כלפיה, למרות שהיא חיה בדירה עם בן זוגה.

עובדת הרווחה מנסה לשכנע את קלבר להשיב את אחיו למוסד למשך ימי השבוע. עם הסתלקותו של פשוט, חשים השותפים לדירה שהוא חסר להם ומתנדבים לחלוק עם קלבר את הטיפול בו. העלילה מסתבכת כאשר פשוט בורח מהמוסד ומצליח להגיע לפריז. עם שובו מגלים ידידיהם של האחים עד כמה השתנו עולמם והשקפתם בעקבות היכרותם עם פשוט, בעוד קלבר לומד מהי אהבה ומה ערכה של ידידות אמיתית. הספר כתוב בסגנון מיוחד, המשלב מספר בגוף שלישי, טון אירוני ואת השיח הפנימי המתחולל בנפשו של פשוט, המאופיין גם באמצעות שפתו המיוחדת. כך

אחי פשוט.

מארי-אוד מוראי.

תרגום: ניר רצ'קובסקי.

כנרת, זמורה-ביתן, 2011,

190 ע'.

נוצר סיפור דרמטי, אמין ורגיש, המשלב עצב והומור, ומושך מאוד לקריאה לבני החטיבה העליונה ולמבוגרים.

נערי הכרך.

ס"א הינטון.
תרגום: מאירה פירון.
ידיעות אחרונות-ספרי
חמד-טל-מאי, 2012,
158 ע'.

רומן התבגרות אמריקאי שנכתב בסוף שנות ה-60, ועוסק בפערים וקונפליקטים חברתיים, בחברות וביחסי אחים. פוניביו בן ה-14 מספר במבט לאחור על האירועים הקשים שחווה, בהם איבד את חבריו הקרובים. פוניביו חי עם שני אחיו הגדולים, לאחר שהוריהם נהרגו בתאונה. הוא חש מרוחק מאחיו הבכור והאחראי דארי, המפקח על צעדיו בקשיחות, ומתנחם באחיו השני סודה, שנשר מלימודיו התיכוניים ועובד לפרנסתם. פוניביו וחבריו העניים החיים במזרח העיר, מכונים "גריזרים" וסובלים מהתגררות והתקפות אלימות מצד "הסוצים" – "בני הטובים", המבוססים כלכלית, שחיים במערב העיר ומפגינים ניתוק מערכים מוסריים. ערב אחד, כשפוניביו וחבריו הולכים לצפות בסרט קולנוע, הם מתיידדים עם שתי נערות "סוציות". בלילה, בעוד פוניביו וחברו ג'וני מסתובבים בפארק, הם מותקפים ע"י חברת "סוצים", שכמעט ומטביעים את פוניביו. ג'וני יוצא להגנת חברו, דוקר את תוקפו וגורם למותו.

הנערים המבוהלים פונים לעזרת חברים, נער עבריין שכבר ישב בכלא, והוא מצייד אותם בכסף ובאקדח ומדריך אותם איך לברוח לעיירה סמוכה. רגע לפני שהם מחליטים לשוב ולהסגיר את עצמם, פורצת שריפה בכנסייה בה הסתתרו והם שומעים על ילדים שנלכדו בתוכה. השניים פורצים לתוך הכנסייה ומצילים את הילדים מהאש הבווערת, תוך סיכון חייהם. כשהוא מתעורר בבית החולים, מגלה פוניביו שדארי אחיו דואג לו ואוהב אותו יותר ממה שהוא מראה בגלוי, ושהוא וחברו הפכו לגיבורים בתקשורת המקומית. פצוע וחולה הוא שב הביתה ומתעקש להשתתף עם אחיו וחבריו בקרב רחוב קטלני מול הכנופיה היריבה.

הספר שנכתב בידי תלמידת תיכון מיטיב לתאר את חיי המתבגרים וחושף את הכאב, הבדידות, האלימות, אי הצדק והמאבקים המלווים את חייהם. למרות שהדרמה מתחוללת בין צעירים ממעמדות חברתיים שונים, הספר מבקש לנפץ סטריאוטיפים ולהבליט את המצוקות והרגשות האנושיים הקיימים מאחורי התדמית המוחצנת והתוויות המיוחסות לדמויות השונות. מהלך זה מתממש באמצעות עיצוב מהימן של דמויות אותנטיות, על מציאות חייהן ועולמן הפנימי. תיאור יחסי החברות והנאמנות הקיימים בקרב הנערים הקשוחים נוגע ללב וכן תיאור המסירות ההדדית של האחים, הנאבקים להישאר יחד ומתמודדים עם קשיי הקיום בהיעדר הוריהם.

