

ספרות ילדים ונוער

חוברת 141

כסלו תשע"ט - דצמבר 2018



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

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

עריכת הלשון: ד"ר רחל רוזנר
עריכת הלשון האנגלית: רחל בן-אליעזר

כתובת המערכת: המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, רח' מעגל בית המדרש 7,

ת"ד 3578, בית הכרם, ירושלים 9103501

טל': 02-6558179

syeladim@dyellin.ac.il

עיצוב הכריכה: ניצן בר

עימוד: אופיר דרורי

הדפסה: דפוס מאור ולך

© כל הזכויות שמורות

ISSN 0334 - 276X

מי ומי בחוברת:

ד"ר רננה גרין-שוקרון

עורכת כתב העת **ספרות ילדים ונוער**. מנהלת המרכז לספרות ילדים במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ספרנית ומרצה לספרות ילדים במכללה. פרסמה מאמרים בנושא ספרות ילדים. חיבור הדוקטור שלה בוחן מודלים של גבריות ונשיות בספרות ישראלית למתבגרים בשנים 1990-2015.



ד"ר סמדר פלק-פרץ

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



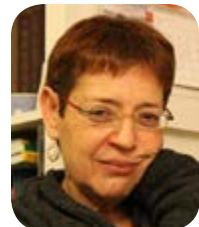
ד"ר יעקבה סצ'רדוטי

ראשת החוג לספרות ולספרות ילדים במכללת לוינסקי לחינוך ומדריכה פדגוגית. מחברת הספר **ביחד וכל אחד לחוד – על הנמען הילד והנמען המבוגר בספרות הילדים** (הקיבוץ המאוחד, 2000) המהווה אבן דרך במחקר הספרות לילדים. כמו כן כתבה שישה ספרי לימוד שראו אור בארה"ב, להוראת הספרות והלשון העברית כשפה נוספת. מאמריה בנושא ספרות הילדים ראו אור בכתבי עת אקדמיים בישראל ובעולם.



ד"ר נגה רובין

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



ד"ר ניצה דורי

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



עדי צביאלי

מרצה במכללה האקדמית הדתית לחינוך, שאנן, בחיפה, בתחום לשון, שפה וטקסטים. דוקטורנטית בחוג לספרות באוניברסיטת בן גוריון בנגב וחוקרת עיבודי אגדות חז"ל לילדים. בעברה מדריכה פדגוגית וכותבת תכניות לימודים מטעם החמ"ד באגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים במשרד החינוך.



ד"ר עדית שר

מרצה במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי וחוקרת לשון וסגנון; מחקריה האחרונים דנים בזיקה בין לשון ספרות לילדים לבין לשון הילדים.



ד"ר ערגה הלר

ראש ההתמחות באמנות במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי בבאר-שבע, ועורכת כתב העת "קולות". בעלת פרסומים בתחומי תרגום עברי, פנטסיה ומדע בדיוני.



דפנה חיימוביץ'

סופרת ומשוררת לילדים. פרסמה חמישה ספרי ילדים. שיריה התפרסמו בעיתוני ילדים שונים. לאחרונה התפרסם סיפור למבוגרים שכתבה בכתב העת "עכשיו" בעריכת פרופ' גבריאל מוקד. בוגרת מכללת לוינסקי לחינוך במגמת הגיל הרך, בעלת תואר ראשון באוניברסיטה העברית בחוגים תיאטרון ולימודים כלליים, ותואר שני בחוג לספרות במגמת כתיבה באוניברסיטת בן



גוריון. בעבר: גנת, מורה, מדריכת מורים מטעם משרד החינוך, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, מורה לעברית באולפנים.

תוכן העניינים

9.....**ואולי הקדמה**

ד"ר רננה גרין-שוקרון

לזכרם

13**מעוף על כנפי הזיכרון: קווים ליצירת נאווה סמל לילדים ונוער**

ד"ר סמדר פלק-פרץ

עיון מחקר

מבוגרים מדברים את בעיותיהם, ילדים משחקים אותם – משחקי 'כאילו'

19**בספרות השואה לגיל הרך**

ד"ר יעקבה סצ'רדוטי

חיוך ברגע עצוב: עיצוב העולם של אתמול בסיפור 'הדודה ליזה בורחת'

39**לשמואל הופרט**

ד"ר נגה רובין

ייצוגים של אימהות וילדים בנרטיבים של ילדות במצבי קיצון: עיון משווה ב"הקיץ של

51**אביה" לאלמגור ו'חיזו בטטה' לברדוגו**

ד"ר סמדר פלק-פרץ

71**זקנה, מוות, לידה וחיות מחדש בסיפורי הילדים של רבקה מרים**

ד"ר ניצה דורי

82**בושה ונראות: סיפור אשת ר' חנינא והחלות ועיבודיו לילדים**

עדי צביאלי

"איך שצירוף כבול מתגלגל לו": עיון בלשני-סגנוני בחידושי לשון ביצירות מחורזות

100**לילדים שמקורם בצירוף כבול**

ד"ר עדית שר

החוזים הסודיים: כיצד משפיעות על היצירה מערכות יחסים של מחברי ספרי פנטזיה

122**לילדים ולנוער עם ההוצאות לאור ועם הקוראים**

ד"ר ערגה הלר

ספרים וסופרים: רשימות ורשמים

145 חג הספר או גלגולו של שיר

דפנה חיימוביץ

ואולי הקדמה

ד"ר רננה גרין-שוקרון

החוברת שלפניכם עומדת בסימן שינוי והתחדשות.

כתב העת הוותיק **ספרות ילדים ונוער** המציין 44 שנים לקיומו אמנם מתבגר, אך מרענן את פניו, וברוח התקופה והצעירים ממנו – הופך להיות כתב עת שפיט, אשר מאמריו המופיעים במדור המרכזי "עיון ומחקר" עוברים שיפוט עמיתים אנונימי על ידי שני קוראים.

ב- 12 השנים שחלפו מאז מסר העורך הראשון מר גרשון ברגסון ז"ל את הגה העריכה לד"ר סלינה משיח, הרחיב כתב העת את הנושאים הנדונים בו ואת נקודות המבט ביחס ליצירות הספרות הפונות לילדים ולנוער והעניק במה לדיון שנגזר מתיאוריות פסיכולוגיות, פמיניסטיות, פוסט-קולוניאליסטיות וקוויריות לצד עיון ספרותי, לשוני, חינוכי, אמנותי, היסטורי, חברתי ופוליטי.

הספר **אין ילדים מחוץ לפוליטיקה** (רסלינג, 2018) שפרסמה ד"ר משיח השנה מסכם שנות חשיבה, הוראה ומחקר שחשפו את ההיבטים הפוליטיים המצויים בשדה ספרות הילדים והנוער וסביבו. יחסי מבוגרים וילדים, מדגישה משיח, הם יחסי כוח מורכבים המעורבים בקשרים של אהבה, מחויבות, סמכות ותלות. האופן שבו משתקפת הילדות ביצירות שנכתבות לצעירים על ידי מבוגרים נושא שדרים אידאולוגיים והאמצעים הפואטיים הרווחים בהן מתפקדים כאסטרטגיות פוליטיות.

מכאן שלוחה לסלינה תודה גדולה על תרומתה לכתב העת וברכה להמשך מחקר, כתיבה ויצירה פוריים. חוקרים וקוראים וותיקים וחדשים מוזמנים להצטרף למעגל הכותבים בכתב העת במתכונתו החדשה.

היחסים המורכבים בין מבוגרים וילדים, הדרך שבה מבוגרים תופסים את הילדות והאופן שבו מוגשים נושאים טעונים לילדים באים לביטוי במאמרים המופיעים בחוברת זו:

בשלושה מן המאמרים מהדהדים אימי השואה: מאמרה של **סצ'רדוטי** דן בתפקידם הכפול של הדמיון ומשחקי ה'כאלו' בספרות השואה לגיל הרך כמוטיבים וככלים להנגשת האירועים ההיסטוריים לנמענים הצעירים. מאמרה של **רובין** מתמקד בעיצוב דמות הדודה בסיפור לנוער שכתב שמואל הופרט המציב באמצעות עיבוד לסיפור משפחתי יד לחיים היהודיים במרכז אירופה לפני המלחמה. **פלק-פרץ** מתמקדת במערכות היחסים שבין אימהות לילדיהן במצבי קיצון מתוך עיון משווה בין ספרה של גילה אלמגור לנוער ובין סיפור קצר למבוגרים של סמי ברדוגו.

שלושת המאמרים הבאים חושפים מסרים ומטרות של הכותבים לילדים:

מאמרה של **דורי** בוחן את מוטיב הזקנה והמוות בסיפורים לילדים של רבקה מרים בנושא מסר מעודד המבשר סוג של לידה מחדש. **צביאלי** מתבוננת בעיבודים לילדים של אגדת חז"ל אודות אשת ר' חנינא ובמסרים שהם מעבירים ביחס למניע להתנהגותה. **שר** מציגה עיון בלשני בחידושי לשון מסוג צירוף כבול ביצירותיהם לילדים של שלושה משוררים שכתבו גם למבוגרים וגם לילדים ומבררת את מטרתם.

מאמרה של **הלר** החותם את החוברת דן במערכות היחסים של סופרים הכותבים ספרים שנקראים על ידי ילדים, בני נוער ומבוגרים, עם הוצאות הספרים ועם הקוראים. המאמר מציג את השפעתם ואת מעורבותם של היוצרים בעולם שמחוץ לטקסט הספרותי, עולם הקשור בכסף, במכירות ובתחרות שיווקית.

קריאה מועילה ונעימה,

רננה גרין-שוקרון

לזכרם

מעוף על כנפי הזיכרון: קווים ליצירת נאווה סמל לילדים ונוער

ד"ר סמדר פלק-פרץ

נאווה סמל אצרה בקרבה סיפורים רבים.

כציפורים היו המה - -

מותחים נוצות צבעוניות בנשמתה, וממתינים לאותותיה לפרוש כנף ולצאת אל העולם.

היו לי הזכות והעונג להשתתף בסדנת כתיבה בהנחיית נאווה סמל, כשנה טרם מותה.

הגעתי לסדנה, תוך שאני מכינה את עצמי לפגוש יוצרת ידועה ורבת פעלים, מורמת מעם על כנפי הישגיה ותהילתה.

הופתעתי לפגוש אישה חמה ופתוחה, סקרנית ושנונה, מלאת חיים וחיוניות, אמנית ויוצרת בכל נימי נפשה, הכמהה להקשיב לתלמידיה ולשתפם ברזי עולמה.

פועלה הספרותי של נאווה סמל (1954-2017) נפרש לאורך שלושים וחמש שנים, שבמהלכן פרסמה מגוון יצירות, בז'אנרים שונים, עבור קהל קוראים מגוון: מבוגרים, ילדים ונוער, וחוסים מקשרים ביניהן. אחד מחוסים אלה הוא העיסוק בשאלות הנוגעות לזהות על רבדיה, וכדברי ל' שטייר-לבני: "יצירותיה הן נדידה אינסופית בין תחנות ומרחבים שונים העוסקת בשאלות של זהות אישית וקולקטיבית, ישראלית ויהודית".¹

נאווה כתבה 22 ספרים ומחזות, מהם עשרה ספרים לילדים ולנוער; תשעה מאלה ראו אור בימי חייה, וספר הילדים **הפמוטים שלנו** (2018) יצא לאור לאחר מותה. רבים מספריה תורגמו למספר שפות, וחלקם אף עובדו למחזות וליצירות אופרה. נושא משמעותי ביצירתה, המתקשר לזהות ולזיכרון ומזוהה עם פועלה הכולל, הוא הנצחת זיכרון השואה. כבת לניצולי שואה, היטיבה סמל לבטא ביצירתה את ההתמודדות המורכבת והטעונה של בני הדור השני עם רישומו והשפעתו של משא השואה. קובץ סיפורה **כובע הזכוכית** (1985) היה היצירה הספרותית הראשונה שכללה דמויות ספרותיות, בנים ובנות לניצולי שואה, המתוארים כ"נשאי זיכרון"² המתמודדים עם מטען מורכב. ספריה הנוספים למבוגרים, **צחוק של עכברוש** (2001) ו**ראש עקום** (2012), העלו אף הם סוגיות מורכבות, המתקשרות לאימי השואה ולעיצוב הזיכרון האישי והקולקטיבי בהשפעתם.

השוואת ספריה של סמל בנושא השואה המכוונים למבוגרים, לספריה העוסקים בנושא זה המיועדים לילדים, משקפת דרכי ייצוג שונות. ספריה למבוגרים מציגים את זיכרון השואה באופן החושף את הקורא לאכזריות ולזוועה שפקדו את בני הדור הראשון, ואשר זכרם רודף את בני הדור

1 ראו: שטייר-לבני, ל' (2017). "לעצב את הזיכרון: עיון ביצירותיה של נאווה סמל", *ynet*, 3 בדצמבר, 2017.
2 זהו ביטוי שטבעה נאווה סמל; "כולנו נשאי זיכרון", כך אמרה, "וזה תקף לכל מקום שאנחנו מגיעים אליו". ראו כתבה שהתפרסמה לקראת יום השואה הבינלאומי במעריב 26 בינואר, 2017. הספר **כובע הזכוכית** זכה בפרס משואה.

השני ללא רחם. בספריה לילדים ולנוער נחשף הנושא באופן מבוקר, תוך הקפדה להציג יסודות של נחמה ותקווה. על הבדלי הייצוג המתבקשים בין כתיבה למבוגרים לכתיבה לילדים בנושא השואה עמד הסופר אהרון אפלפלד, אשר חווה בילדותו את אימי השואה והלך לעולמו השנה, כחודש לאחר פטירתה של נאווה סמל. ראוי לציין כי בין אפלפלד לסמל התקיים קשר קרוב וכי לשיח ביניהם היה ביטוי משמעותי במדיה הישראלית.³

אפלפלד מדגיש במאמרו כי חשוב להציג בפני הילדים את הנושא, אך יש להתחשב בקפדנות במאפייניו ההתפתחותיים-רגשיים של הילד. לדבריו: "ההנחה הרווחת שיש דברים שיש להעלים מן הילדים היא [...] הנחה שגויה" (2014, עמ' 25). עוד מדגיש אפלפלד, כי "גם ילדים צמאים להכיר את העולם שהם חיים בו" וכי "כדאי לספר להם על חולשות בני האדם, על כאבים פיזיים ונפשיים". שהרי "החיים אינם עטופים במוך" (שם, עמ' 26). עם זאת יש להקפיד על חשיפה במידה נכונה: "אסור להפחיד. אם מדובר בשואה, אסור להראות זוועות רק כדי להעצים את הזוועה. דמיונו של הילד הוא לעיתים עז יותר משל המבוגר. די לרמוז, בלא פירוט מאיים" (שם, שם).

שלוש מתוך יצירותיה של סמל לילדים ונוער מתקשרות לנושא השואה: ספרה לבני הנעורים **גרשונה שונה** (1988), מציג את סיפורה של גרשונה, ילדה בעלת שם מוזר, בת לניצולי שואה, החווה נידוי חברתי וכמהה ליצור קשרים חברתיים. הספר מתמקד בקיץ אחד, שבמהלכו נרקם קשר ידידות מנחם בינה לבין סבה העיוור, המגיע מאמריקה לאחר שנות היעדרות רבות; רומן החניכה **לעוף מכאן** (2004), אשר פורסם לראשונה כרומן למבוגרים בשם **מוריס חביבאל מלמד לעוף** (1988) מגולל את סיפורה של הדרה, ילדה יתומה מאם, הלומדת את רזי התעופה על פני האדמה מסנדלר המושבה, ניצול שואה מן האי ג'רבה, הסמוך לתוניס. רומן זה הוא למעשה יצירת הספרות הראשונה אשר השמיעה את קולו של ציבור ניצולי השואה יוצאי צפון אפריקה; ספרה האחרון לילדים, **הפמוטים שלנו** (2018), מציג את סיפורה של רוח'לה, הילדה הקטנה מן השטעטל, אשר הקפידה לשמור את זוג הפמוטים הפגומים והעקומים שמסרה לה אימה, שיינדל'ה, לאורך דרך התלאות שחוותה בתקופת השואה עד שהגיעה לארץ ישראל. לקראת סוף הספר, המלווה באיוריו העדינים ודקי המבע של המאייר גלעד סליקטר, נארגים יחד בדיון ומציאות, עבר והווה, מוות וחיים, חושך ואור, כאשר נחשפת זהותה של המספרת-מחברת, נאווה (שינדל'ה, ביידיש) כבתה של רוח'לה, נכדתה של שיינדל'ה, השומרת מכל משמר על אוצרה, פמוטי אימה וסבתה, בביתה שבארץ ישראל.

פמוטיה של שיינדל'ה אינם כלילי יופי; להפך, הם מייצגים את הפגום, השונה והאחר, שסמל מציגה אותו כחלק בלתי נפרד מן הקיום ואף כנחוץ וחיוני לו. בכך מהווה ספר זה חוליית קשר נוספת

3 השניים יצאו יחד במסגרת משלחת לאוקראינה, אשר לוותה בצוות צילום. בעקבות זאת נוצר סרט תיעודי, אשר שודר בטלוויזיה החינוכית. ראו רשומה ב**מעריב**, גיליון סוכות 1998, הכלולה באתר הבית של סמל, <http://www.navasemel.com/%D7%A6%D7%A8%D7%94/%D7%9E%D7%90%D7%9E%D7%A8%D7%99%D7%9D/%D7%9E%D7%A1%D7%A2-%D7%9C%D7%90%D7%95%D7%A7%D7%A8%D7%90%D7%99%D7%A0%D7%94>

בין ספריה לילדים וספריה למבוגרים, העוסקים בנושא האחר בחברה, וביניהם: הנובלה למבוגרים **הילד עם העיניים** (1984), המציגה את סיפורה של תלמה, אם לילד בעל תסמונת דאון; **מעופפת** (2016),⁴ ספר הפנטזיה לנוער, המגולל את סיפורה של ארלינדה, נערה יתומה, אשר מגיעה לשלב בגרות ומגלה בעצמה פגם המבדיל אותה מחברתה; **וילדת הפעמון** (2015), ספרה לילדים, המפגיש את הקורא עם קוני, ילדה יתומה מאם הנאלצת לעזוב את ביתה וחבריה ולעבור לבייג'ין בשל עבודת אביה. קוני לומדת להתמודד עם מורכבות חייה באמצעות תרבות זרה, המאפשרת לה לראות את מציאות חייה באופן אחר.⁵

מוטיב נוסף בכתבתה של סמל הוא התעופה. הכמיהה לעוף, כחלק מהניסיון האנושי לחצות גבולות, כחלק מהסירוב הילדי להתבגר, וכחלק מהרצון לשמר את הילד הפנימי, המזוהה, בין השאר, עם דמותו של פיטר פן, גיבור יצירתו הבלתי נשכחת של ג'ימס מת'יו בארי (James Matthew Barrie), באה לידי ביטוי בכמה מיצירותיה לילדים ולנוער. בין יצירות אלה ניתן למנות את מחזור שירי הילדים **ישן הוא ער במקום אחר** (2000), המוקדש לזמן השינה, שבו עפות המחשבות למחוזות רחוקים; את ספרה לבני הנעורים **מעופפת** (2016); ואת רומן החניכה לנוער **לעוף מכאן** (2004). ברומן אחרון זה לומדת לבסוף הדרה ממוריס חביבאל, כי חרף העובדה שלא תוכל לעוף כציפור, היא תוכל לפרוש כנף על פני האדמה, ולהיעזר בזיכרון אמה המתה כמקור כוח, אשר יסייע לה בדרכה.⁶

במהלך כתיבתה של רשומה זו יכולתי להרגיש, לפרקים, את קולה של נאוה ואת ישותה מדברים אלי מתוך דמותה הספרותית של הדרה, הכמהה לעוף, והרהרת:

האומץ להשמיע את קולם של בני הדור השני,

התעוזה להנכיח את סיפורה של שואת יהדות ג'רבה,

הרגישות הטמונה בעצם ההקשבה לקולו של האחר בחברה והדהודו ברבים –

מה כל הללו אם לא תעופה בלתי נלאית?

וכמה מורכב הדבר לכתוב בלשון עבר על אישה כל כך חיה, אשר פיעמו בקרבה כל כך הרבה סיפורים שביקשו להיוולד, כמו תינוקות, כמו ציפורים הכמהות לפרוש כנף.

במהלך הכתיבה הבנתי כי הדרך להתמודד עם המוות, להחיות ולחיות בתעופה בלתי נלאית, היא כפי שהציעה נאוה, באמצעות קולו של מסיה מוריס חביבאל:

"את תחברי את האצבעות שלך לאדמה. תחשבי שהאדמה היא בטן ענקית ושוכבים בה בשקט גמור שורשים וחרקים וזוחלים. את כועסת על האדמה, אבל תזכרי שבבטן שלה נחים הפרחים שיעלו באביב הקרוב, אחרי שהם ישתו את כל הגשם. באדמה נחים כל

4 הספר נכתב בשם העט של סופר בדיוני, הואן בי לנדי, המגולל את תולדות היקום הפנטסטי מרקוריום.

5 הספר עובד למחזה מוסיקלי לילדים והועלה בתיאטרון בית לסין.

6 ספרים נוספים שכתבה נאוה משקפים תחנות בחייה ממסעה כרעה וכאם; ביניהם: אוסף שיריה למבוגרים **שירי הרוין ולידה** (1982), ספר הילדים **מי גנב את ההצגה** (1997), וספר שיריה לפעוטות **לילונה** (1998).

האנשים שאהבנו ואנחנו עדיין אוהבים. כולם קרובים אלייך ודוחפים אותך למעלה. הם שיתנו לך את הכוח לעוף!" (סמל, 1988, עמ' 92).

וכך חיברתי אצבעותיי בתפילה לאדמה, חשבתי על נאווה אשר בוודאי, כדרכה, ממשיכה ליצור במעוף אין-סופי, בעולמות אחרים - - - והמילים כתבו את עצמן. יהי זכרך ברוך ותהי נשמתך צרורה בצרור החיים.

ביבליוגרפיה:

ספרי נאווה סמל

- (1982). **שירי הריון ולידה**. תל אביב: ספריית פועלים.
- (1984). **הילד מאחורי העיניים; אחת זקנה**. תל אביב: אדם.
- (1985). **כובע הזכוכית**. תל אביב: עם עובד.
- (1988). **גרשונה שונה**. תל אביב: עם עובד.
- (1988). **מוריס חביבאל מלמד לעוף**. תל אביב: עם עובד.
- (1997). **מי גנב את ההצגה**. תל אביב: משכל.
- (1998). **לילונה**. תל אביב: ידיעות אחרונות.
- (2000). **ישן הוא ער במקום אחר: שירי לילה**. תל אביב: ספריית פועלים.
- (2004). **לעוף מכאן**. תל אביב: ידיעות אחרונות.
- (2015). **ילדת הפעמון**. קרית גת: דני ספרים.
- (2016). **מעופפת**. אור יהודה: זמורה-ביתן.
- (2011). **צחוק של עכברוש**. תל אביב: משכל.
- (2018). **הפמוטים שלנו**. ראשון לציון: משכל.

מאמרים ורשומות באתרי אינטרנט:

- אפלפלד, א' (2013). "מה בין כתיבה לילדים לכתיבה למבוגרים?" **ספרות ילדים ונוער**, 138: 25-29.
- שטייר-לבני, ל' (2017). "לעצב את הזיכרון: עיון ביצירותיה של נאווה סמל", **ynet**, 3 בדצמבר, 2017.
- שטוטלנד, א' (2017). "בשם ההורים: בני הדור השני לשואה הפכו לזירת שימור הזיכרון", **אתר "מעריב"**, 26 בינואר, 2017.

עיון ומחקר

מבוגרים מדברים את בעיותיהם, ילדים משחקים אותם –

משחקי 'כאילו' בספרות השואה לגיל הרך

ד"ר יעקבה סצ'רדוטי

תקציר

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

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

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

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

הקדמה

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

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

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

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

המשחק – מאפיינים וסוגים

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

כששרים אז לא מתים – משחק ה'כאילו' בשואה

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

במצב בלתי-אנושי וא-נורמלי זה הפך משחק ה'כאילו' למרכז עולמו של הילד ולקרב הצלה נפשי. "מה שהילד לא מסוגל לומר במילים בצורה ישירה, הוא מספר דרך המשחק", טוענת דורותי סינגר (2004, עמ' 175). ואכן, במשחק ה'כאילו', כדברי פיאז'ה (1992, עמ' 70), נוצרים סמלים, ב-1953 הטביע ויניקוט חותם מדעי על התופעה ההתקשורתית שבין ילד לחפץ, וכינה אותה 'אובייקט מעבר' (transitional object). ראו: ויניקוט, 1995, עמ' 36.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

מציאות חלופית בדמות עבר ועולמות אגדיים

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

מציאות מתוקנת ואלטרנטיבית

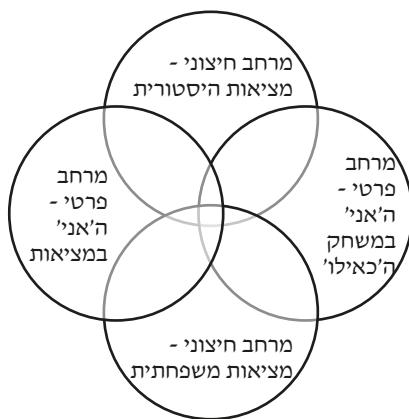
הדמיון הוא אפקטיבי ביותר כאשר הוא יכול "לתקן את הנזקים", טוען דירגרוב (Dyregrov, 2010, 114), ומסביר, כי אין די בדמיון שינויים באירועים בעבר או במניעת טרגדיות בעתיד; הילד חייב להיות מסוגל לתקן את הטראומה שהוא חווה, להודות שהדבר התרחש ואז לדמיון דרך לתיקון (שם, עמ' 112). בדמיון המופעל במשחק ה'כאילו' הילד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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

שותפותו של המבוגר במשחק ה'כאילו'

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

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

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

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

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

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

סיכום

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

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

ביבליוגרפיה:

מקורות ראשוניים

- אונגרר, ט' (2014). אוטו – אוטוביוגרפיה של דובון צעצוע. תל-אביב: צלטנר.
ארגמן, א' (2016). הדובי של פרד. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
דגן, ב' (1999). צייקה הכלבה בגטו. תל-אביב: מורשת.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

מקורות משניים

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

מקורות נוספים

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

עדויות

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

חיוך ברגע עצוב: עיצוב העולם של אתמול בסיפור 'הדודה ליה'

בורחת' לשמואל הופרט¹

ד"ר נגה רובין

תקציר:

המאמר דן בסיפור קצר של הסופר, החוקר ואיש התקשורת הירושלמי ניצול השואה, ד"ר שמואל הופרט (1936 – 2006). שם הסיפור 'הדודה ליה בורחת', והוא מופיע בתוך קובץ סיפורים לבני נוער בשם **סיפורי זודים** (1981). הטענה המרכזית במאמר היא, כי הסיפור על שני רבדים, הגלוי והסמוי, מציב יד לחיים היהודיים שלפני מלחמת העולם השנייה בצ'כיה בפרט ובמערב ומזרח אירופה בכלל. הופרט מציג, בעזרת מונולוג ארוך שאותו נושאת הדודה ושנמשך לאורך כל הסיפור, מקרה שאירע לה ולבעלה, הדוד פריץ, בילדותם. הסיפור מסופר בו-זמנית דרך עיניה כילדה ודרך עיניה כמבוגרת. באופן זה הופרט יוצר אפקט קומי המתאים לבני הנוער. לשם עיצובה של הדודה הופרט משתמש בטכניקת הסקאז, ובאמצעותה הוא מצליח להציג לא רק את הדודה הספציפית אלא להפוך אותה סינקדוכה לנשים המרכז והמזרח אירופיות של לפני המלחמה. עיצוב זה יוצר אצל הקורא תחושה כאילו החברה היהודית שאיננה עוד קמה ועומדת למול עיניו.

מילות מפתח: ארנולד צווייג, ברגן בלזן, יצחק בשביס-זינגר, גטו ז'שוב, אורי-צבי גרינברג, דויטשלוטון, הילדה הופרט, שמואל הופרט, טרופאו, טשין (צ'שין) צ'כיה, אידה פינק (הגן המפליג למרחקים), תומס מסריק, מנדל'י מוכר-ספרים (שלום-יעקב אברמוביץ'), שלום עליכם (שלום בן נחום רבינוביץ')

מבוא

מאמר זה עוסק בקשר המודע והלא-תמיד-מודע שבין חייו ודמותו, בעיקר בילדותו, של הסופר שמואל הופרט ובין יצירתו לילדים ולנוער. המאמר מתמקד בסיפור של הופרט בשם 'הדודה ליה בורחת' מתוך קובץ סיפורי לנוער בשם **סיפורי זודים**. הקובץ שנדפס בשנת 1981, כולל חמישה סיפורים בדיוניים, עם נגיעות אוטוביוגרפיות. גיבוריהם של שלושה סיפורים הם גברים ושלושה שניים הם נשים. למעט הסיפור על הדודה ליה, עלילת כל הסיפורים מתרחשת בארץ, גם אם הדמויות

1 לידתו של מאמר זה בהרצאה ביום העיון השנתי לחקר תרבות הילד שנערך באוניברסיטת בר אילן ב-16 במרץ, 2017. הורתו בקורס שעסק ביוצר כגיבור הנעלם בספרות ילדים. אחד מן היוצרים שבהם עסקנו היה שמואל הופרט. הקורס ניתן בחוג לספרות וספרות ילדים במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין בירושלים. תודתי הרבה לסטודנטים שתרמו לי מתובנותיהם, ותודה מיוחדת לאשתו של שמואל הופרט, מרים (מימי), שהייתה יד ימינו של שמואל בְּתִיבָה וּבְעָרִיכָה של ספריו. מימי השתתפה בשיעור במכללה, שבו דנו ביצירתו, ונקודות שהבהירה שם תרמו רבות למאמר זה.

המוזכרות בכותרות הסיפורים הגיעו מאירופה שלפני מלחמת העולם השנייה. הופרט מתאר את הספר באופן הבא: "הילד המופיע כגיבור ראשי בספרי סיפורי דודים לא נולד בארץ.² [...] הכותרת סיפורי דודים מרמזת על אהבתי לדודים ולדודות, שאותם תיארתי [...] הסיומים בכל הסיפורים הם סיומים פתוחים. אני מעדיף שהקורא הצעיר יקרא ויתרשם ויסיק את המסקנות שלו" (ברוך, 2000, עמ' 87). בהקדמה לספר הוא מסביר מה הייתה מטרת כתיבתו: להיות פה למשפחתו שחלק הארי ממנה נכחד בעקבות המלחמה, ומצפה לעולם שאיננו עוד. סגנון הכתיבה של ההקדמה, כמו של הספר כולו, מפוכח מצד אחד והומוריסטי מצד אחר, וכך כותב הופרט בהקדמה בעניין זה: "דמותה של הדודה רגינה הופיעה לנגד עיני לפתע. [...] תהיתי איך לנהוג באורחת, שכן דודתי הלכה לעולמה לפני שנים רבות. [...] עד שקלטתי שהיא מבקשת שאכתוב את 'הסיפור שלנו'. לא שקלתי הרבה והסכמתי. [...] חשתי שעוד דמויות של קרובים, רחוקים וסתם מכרים, שמוזה שנים שכחתי את מראם, נדחקות אלי. דוחקות בי. מי בתנועות שפתיים חיוורות ומי בדחיפת-יד ומרפק. הם ביקשו שאספר גם את הסיפור שלהם. [...] הקשחתי פני וקולי ואמרתי ליקירי שאני מוכן להטות אוזן לדבריהם בתנאי שלא יכפו עצמם עלי ויניחו לי לכתוב בדרכי שלי. הם חייכו בסלחנות ולחשו לי שהם מסכימים [...]. עתה, משתם מעשה הסיפורים, אני משער שהדודות והדודים מתחרטים על שמסרו עצמם לשרירות עטי. דודה אחת אמרה לי בפירוש שהעללתי עליה עלילות שווא" (הופרט, 1981, עמ' 5-6). שם הספר, סיפורי דודים אינו רומז רק לדודים הביולוגיים של הופרט, אלא כמובן גם לדמותו של ה'דוד' ממגילת שיר השירים (למשל: שיר השירים ב, ג). האלוזיה למגילה המקראית, שכולה שיר אהבה לזה ש"חכו ממתקים, וכלו ממתקים" (שיר השירים ה, טז), נועדה להדגיש את המסר של הופרט לקוראיו: האהבה הרבה שהוא רוצה להביע באמצעות סיפורים אלו לדודיו מ'העולם של אתמול'.

במאמר זה כוונתי לדון באופן שבו הופרט מעצב את דמות גיבורת הסיפור 'הדודה לזיה בורחת'. הדובר מציג בסיפור, מפיה של הדודה, מקרה שאירע לה בילדותה באירופה. אבחן את הסיפור הן מבחינת העלילה ברובד הגלוי שלה, והן מבחינת המשמעות והכוונה ברובדה הסמוי: הצבת יד לחיים היהודיים במרכז אירופה לפני מלחמת העולם השנייה. הקשר הגלוי בין הביוגרפיה של שמואל הופרט לבין היצירה מחייב אותנו לפתוח במספר מילים על יוצר זה, שכתבתו לנוער אינה מוכרת די הצורך. לטעמי, פרטים ביוגרפיים אלו יסייעו בידינו גם להבין את הסיפור בשני רבדיו: האישי והכללי-הסינקדוכי.

הופרט נולד בטשין (צ'שין) בצ'כיה בשנת 1936 למשפחה מתבוללת. השם הפרטי שבו השתמש עד גיל תשע היה תומס (תומי). שם זה ניתן לו על-ידי אביו, על שמו של נשיא צ'כיה באותו התקופה, תומס מסריק, שפעל רבות למען יהודי צ'כיה. כנהוג, ובמיוחד כיוון שמשפחתה של אימו הייתה משפחה אורתודוקסית, ניתן לו גם שם עברי: שמואל. מאוחר יותר, כשעלה הופרט לארץ, הוא

2 בחלק מן הסיפורים, כמו: 'הדוד שמעון תוקע בחצוצרה' או 'המכתבים של דודה רגינה', לא ברור אם אכן הגיבור עבר את המלחמה ועלה לארץ או שהוא יליד הארץ.

השתמש אך ורק בשם שמואל. השם תומי המשיך לשמש אותו רק במפגשים עם המשפחה "מִשָּׁם". בשם תומי הוא מכונה גם בסיפור 'הדודה ליזה בורחת', העוסק בקשריו עם משפחתו "מִשָּׁם". שנותיו הראשונות של הופרט כילד עברו עליו בנעימים, אך מלחמת העולם השנייה פגעה אנושות במשפחה. אביו, וֶלְטֶר, שהגיע לארץ ישראל כתייר לפני המלחמה, "נתקע" בה, בעוד שאשתו, תומי ושאר בני המשפחה נשארו באירופה כשהם נודדים ונמלטים מאימת הצורך הנאצי. המשפחה ברחה לאזור פולין, שהתה בבית סוהר בעיר קרוסנו, ובהמשך בגטו ז'שוב ובמחנה הריכוז ברגן בלזן. תומי ואימו זכו, באופן יחסי, לתנאים גרועים פחות מיהודים אחרים, בשל אזרחותם הצ'כית. בעטיה הם היו, ולו טנטטיבית, מועמדים להחלפה עם חיילים גרמנים (דרומי, 2006). [אך, כידוע, מצבו של אף יהודי באותה התקופה לא היה "טוב מידי"]. מיד עם תום המלחמה, בשנת 1945, הצליח אביו, וֶלְטֶר, להשיג סרטיפיקט עבור בנו ואשתו והם עלו לארץ ועברו להתגורר עימו בחיפה.

פרטים רבים על תקופת המלחמה של תומי ואימו ניתן למצוא בִּסְפָר מרתק שאימו, הילדה הופרט, כתבה בגרמנית מיד לאחר המלחמה ושמו **יד ביד עם תומי**. באותם ימים היה כמעט בלתי אפשרי להוציא בארץ ספר שעסק בשואה, במיוחד בגרמנית. הילדה וֶלְטֶר פנו לְסוֹפֵר היהודי-גרמני, ארנולד צווייג, שחי אז בחיפה, כדי שיעזור בעריכה ובהגהה. לפי עדותה של מימי הופרט, אשתו ואם שני ילדיו של שמואל, הֶסְפֶּר, שהתייחס, מִטְבֵּעַ הדברים, גם להסתאבותה ולחורבנה של גרמניה, נגע בצווייג ה"גְרָמְנוֹפִיל" עמוקות. צווייג החליט לסייע בהוצאת הספר לאור. פחות משנה לאחר שנפגשו צווייג ובני הזוג הופרט בחיפה, הוא חזר למזרח גרמניה לצמיתות. את ספרה של הילדה לקח איתו צווייג ופרסם אותו בגרמנית אך... תחת שמו, מבלי להזכיר כלל את העובדה, שהוא מספר את סיפורם של הילדה ותומי. הוגשה נגדו תביעה משפטית והוא חויב לתקן את העוול ולרשום את שם 'המחברת האמיתית' (הופרט, 2016). הספר יצא בעברית רק בשנת 1977, זכה לתפוצה רחבה ותורגם לשפות רבות; למשל: פולנית, אנגלית, ערבית ואמהרית.

לאחר שירותו הצבאי למד הופרט באוניברסיטה העברית בירושלים בחוגים לספרות עברית ואנגלית, ובשנת 1978 קיבל תעודת דוקטור בחוג לספרות עברית. חיבור הדוקטור שלו עסק ביצירתו של אורי צבי גרינברג. הוא נישא והקים את בֵּיתו בירושלים, ולפרנסתו עבד כשדרן ועורך תוכניות ספרות ברדיו. הופרט נפטר בשנת 2006. ארכיונו נמצא בספרייה הלאומית בירושלים.

חלק הארי מכתביו הם ספרי ילדים ונוער. הוא החל לפרסם אותם בגיל מבוגר יחסית (את ספרו הראשון פרסם בשנת 1970, בן שלושים וארבע). לדבריו, המניע לכתבת הספרים היה 'ילדיו' ובהמשך 'נכדיו'. מקום ההתרחשות של רוב העלילות בספריו הוא ירושלים, אך, כאמור, הספר שבו המאמר דן מתרחש באירופה שלפני מלחמת העולם השנייה.

כמו רבים מהיוצרים המהגרים שעלו לארץ לפני מלחמות העולם ואחריה, חש הופרט כי העברית אינה שפה 'טבעית' לו, לעומת השפות שבהן דיבר בילדותו (גרמנית, צ'כית ופולנית). מסיבה זו, כך טען, נמנע מלכתוב בה במשך שנים רבות (ברוך, 2000, עמ' 84-85).

כחוקר ספרות הופרט היה מודע לכך, שכתובה לילדים מצריכה חזרה לילדות או כדבריו: "להזדהות עם הילד החי במעמקיו" של היוצר (ברוך, 2000, עמ' 86). כיוון שחלק לא מבוטל משנות ילדותו עברו עליו בעת המלחמה, התקשה הופרט לחזור לחוויותיו אלו, ולהעז לכתוב לילדים סיפור העוסק בתקופת ילדותו בעת המלחמה ואף לפני (ברוך, 2000, שם). אמנם עוד לפני שהחל לכתוב היה מרצה לבני נוער בגרמניה על תקופת המלחמה, אך רק בעשור האחרון לחייו חש, שהוא מסוגל להתייחס גם בכתובתו לילדותו.³ כדי להתחיל בכל זאת לכתוב בנה לעצמו מעין 'אליבי': "לא כתבתי", כך טען, "משום שפחדתי לגעת במראות המייסרים אותי. ומפני שחשתי רגשי אשמה, שאני חי, ואילו בת-דודתי רותי, שהייתה חברתי, בת גילי, מתה. רק לאחר שרותי רמזה לי שמותר... משכתי בצמותיה ותיארתי את הפְּרָדָה ממנה ומסבתא בלומה ומסבא זיגמונד בגטו ז'שוב" (ברוך, 2000, שם).

הגיבורה של הסיפור 'הדודה ליזה בורחת' היא, כמובן, הדודה ליזה. דודה זו קשורה באופן הדוק לביורפיה של הופרט עצמו. אכן הייתה לו דודה "אמיתית" בשם זה. דודה זו חיה בערוב ימיה עם בעלה פריץ, שאף הוא מופיע בסיפור, בתל אביב. בינה לבין הופרט היו קשרים עזים עד יום מותה. פרטים נוספים בסיפור, כמו שמו של המספר, תומי, ומקום מגוריו, ירושלים, לקוחים אף הם מן הביורפיה שלו. אך כפי שמצהיר הופרט לגבי **סיפורי דודים**: "רוב הדמויות אמיתיות ואילו העלילות בדויות" (ברוך, 2000, עמ' 87). לא רק הדמויות קשורות לביורפיה של הופרט, גם מקום התרחשותו של הסיפור קשור לביורפיה שלו. העיר שבה מתרחשת העלילה היא, מן הסתם, עיר הולדתו או בת דמותה, ואפשר לראות בה סינקדוכה⁴ לעיר המזרח-מרכז אירופית היהודית של טרום מלחמת העולם השנייה. לטעמי, באופן זה יש לבחון את העלילה ואת משמעותה. זאת ועוד: אף על פי שאפשר לראות בסיפור סינקדוכה לעולם הטרומ-מלחמתי, הוא גם יכול להיחשב לחלק אינטגרלי מספרות השואה. ראשית, משום שתיאור העולם שעל סף החורבן מחדד את תחושת הטררגיות וההרס שלפתחם עמדו, מבלי דעת, הדמויות בסיפור. שנית, משום שאופן התייחסות עקיף כזה למאורעות המלחמה אפשר למחבר להעביר לקהלו הצעיר משהו מן האווירה שקדמה למלחמה הנוראה, מבלי להיכנס לתיאורי זוועות של השואה. באופן דומה התייחסה למאורעות השואה אידה פינק, הסופרת, כלת פרס ישראל לשנת 2008, בסיפורה הידוע 'הגן המפליג למרחקים' (פינק, 2004). כך מובלע בספר גם רובד נוסף, שהוא עדות לעולם יהודי שהיה וחרב.

עלילת הסיפור 'הדודה ליזה בורחת' בנויה מסיפור מסגרת וסיפור פנימי. הסיפור הפנימי הוא סיפורם של הדודה ליזה ומי שעתיד לימים להיות בעלה, הדוד פריץ, כששניהם היו בני שבע. ליזה

3 הופרט מסביר את הקושי לכתוב דווקא ספרות לילדים ונוער בתקופה זו כיוון ש"אני סבור שכתובה לילדים קשה מכתובה למבוגרים, מפני שהיא מחייבת את היוצר להזדהות עם עולמו של הילד החי במעמקיו. כתיבה כזאת כרוכה בצלילה אל חוויות שנשכחו או הודחקו, חוויות שהיוצר חייב להעלות אל תודעתו ולתאר אותן, בלא מורא ובלא משוא פנים. אני מתקשה לחזור אל החוויות הקשות של ימי ילדותי בגטו ובמחנה הריכוז" (ברוך, 2000, עמ' 86).

4 הסינקדוכה היא אמצעי פיגורטיבי המהווה סוג של מטאפורה. בסינקדוכה חלק מן השלם מייצג את השלם או שהשלם מייצג בה את החלק. הסינקדוכה דומה במידה רבה למטונימיה אם כי ישנם הבדלים בין שני המונחים. למשל: במקרה של הסינקדוכה אין הכרח שתתקיים סמיכות של מקום וזמן בין שני חלקיה של הסינקדוכה.

ופריץ ברחו על גבי עגלה מהעיר דויטשלוין שגרו בה, לעיירה הסמוכה, טרופאו, שתיהן עיירות בצפון מזרח צ'כיה. את ההחלטה לברוח מציגה הדודה באופן הבא: "רציתי לברוח עם החבר שלי, פריץ, לכל החיים [...] פשוט ללמד את אבא ואת אמא שלי שאסור להפריע לילדים שמאוהבים אחד בשני. בעיקר אני בפריץ. הבנים מגלים את האהבה יותר מאוחר מן הבנות. אני כבר גיליתי, זה הספיק" (הופרט, 1981, עמ' 21). זוג הילדים עלה בהיחבא על העגלה, ובאמצע הדרך 'תפסו' העגלון והנוסעים האחרים את הזוג. הם הובלו לטרופאו לדודה של לזיה, שעבדה שם כמייילדת, ומובן שלמחרת הוחזרו אחר כבוד לביתם.

הסיפור הפנימי התרחש, כדרכם של סיפורים "פנימיים", בְּעֶבֶר הרחוק. אך גם סיפור המסגרת, שבו הדודה פוגשת את תומי ומספרת לו מה קרה בילדותה, התרחש בעבר, אם כי עבר 'קרוב' יותר. וכך נפתח הסיפור: "השיחה עם הדודה לזיה התקיימה לפני שנים רבות בגינתה" (שם, עמ' 19).

מְפָרְטִים רבים הנמסרים לאורך הסיפור ברור לנו, כי סיפור המסגרת התרחש כשתומי היה כבר מבוגר. כך למשל אומרת לו הדודה: "יפה מצידך שאתה זוכר את הדודים הזקנים שלך" (שם, שם). ובכל זאת, לכל אורך הסיפור פּוֹל-הזמנים הזה, ההתייחסות לתומי (של הדודה ושל תומי עצמו) היא פָּאֵל ילד קטן. למשל: "נשתה משהו. אתה שותה קפה שחור? – אני מעדיף לימונדה" (שם, 20). אפילו הכינוי 'הדוד פריץ' מדגיש את היותו ילד. עירוב זמנים, ובעצם **בלבול** זמנים זה הוא מכוון. הדודה, ואף המספר עצמו, חיים כביכול 'בו-זמנית', כמו מבלי משים, בעבר ובהווה. הדוגמה הבאה מציגה בלבול זמנים זה באופן בולט ביותר: "פעם, וגם זה היה מזמן, רצה הד"ר אולמיץ, מנוחתו עדן, לזרוק אותי מן המקלה. אמר שאני מזייפת. שמעת דבר כזה? [...] כל אחד יודע שיש לי שמיעה אבסולוטית, והוא אומר שאני מזייפת!" (שם, שם). כלומר: הדודה נפגעת 'כאן ועכשיו', תוך שהיא מספרת לתומי את המקרה שארע, לפי מהלך הדברים, לפני שנים רבות. במקרה אחר מערב המספר בכוונה תחילה בין הסיפור ה'רחוק' של הדודה לבין הסיפור מהעבר הקרוב, שלו, תומי. הדודה מספרת לו איך הודיעו להוריקה, כשהייתה ילדה, על בריחתה עם פריץ: "הדודה ברטה רצה, עוד לפני הארוחה, לבית הדואר וביקשה שישלחו מברק להורים שלי שלא ידאגו ושליזל ופריץ נמצאים אצלה" (שם, 30), ומיד היא פונה לדמות מ'סיפור המסגרת' ואומרת לו: "מה שמזכיר לי שהגיע הזמן שתיגש לטלפון ותאמר לאמא ואבא שלך שהגעתי בשלום" (שם, שם). יצירת הרצף והחיבור בין שתי הסיטואציות שהתרחשו בפער של שנים רבות, המובא מפי הדודה במעין 'מאמר מוסגר', יוצרים שרשרת טוטאלית בין שתי הדמויות: לזיה ותומי.

באמצעות עירוב הזמנים הופרט מצליח הן לאפיין את הדודה כאישה קצת מבולבלת וקשקשנית; הן ליצור אפקט קומי; אך מעל לכל הוא מצליח להדגיש באמצעות עירוב הזמנים את חשיבות הקשר הבין-דורי. קשר זה הוא ללא ספק ציר מרכזי בסיפור.

הדודה, באופן דיבורה ובמעשיה לאורך כל הסיפור מוצגת כאישה ילדותית ואימפולסיבית למדי מצד אחד, אך החלטית ביותר מצד אחר. כך או כך, אין ספק שהיא זו ש'לובשת את המכנסיים'

במערכת היחסים הזוגית בינה לבין הדוד פריץ. לדוגמה: "עלינו. הנוסעים, שחלקם הכירו אותנו, דויטשלויטן לא הייתה עיר גדולה, פינו לנו מקום. ואז החלו השאלות. 'לאן אתם נוסעים ילדים?' שאלה הגברת צוקרמאיר, אשתו של הרוקח [...] . לטרופאו. אמרתי מילה אחת. כדי להרוויח זמן. [...] היא הייתה אשה פקחית מאוד ואני פחדתי מן השאלות שלה. אני לא צריכה לספר לך שפריץ לא פתח את הפה שלו. הוא סמך עלי" (שם, עמ' 25-26). לעומתה מוצג הדוד כאדם בוגר, מחושב ומסודר, אולי אפילו מסודר באופן קיצוני. זאת כילד: "פריץ אמר: בבקשה! והבטיח להביא איתו מן הבית חצי כיכר לחם, תפוחים ואת כל הכסף שהיה לו בקופת החסכונות ארבע וחצי קרונות. קרונה היתה בצ'כיה כמו לירה. אתה יודע" (שם, עמ' 22); וגם כמבוגר: "ועד עכשיו אם תראה את ספרי החשבונות שהוא מגיש למס ההכנסה תיווכח בזה. כל תלמיד שיש לו הוא רושם. לפעמים אני אומרת לו: פריץ, אתה לא מוכרח לרשום כל שיעור בנגינה שאתה נותן" (שם, עמ' 21). כיוון שרוב הסיפור נשמע מפיה של הדודה, היא מציגה את הדוד ואת ה"ייקיות" שלו באופן נלעג. אולם הדודה אינה חוסכת ביקורת גם מעצמה. למשל: "כסף לא היה לי. מה שנתנו לי הייתי מבזבזת. לוקחת הלוואות מן האחים שלי ולא מחזירה. בין כה נתנו להם יותר כי הם היו גדולים" (שם, עמ' 22). נדמה כי אופן ההצגה המורכב של הדמויות: שלילי וחיובי, קומי ורציני, משקף את החיים האמיתיים. הדוד מוצג, אמנם, כ'מחושב' ו'בוגר' לעומת הדודה האימפולסיבית והילדותית, אך בסופו של דבר, הדודה היא זו שמצליחה להתנהל בחיים ולנהל את כל מי שנמצא איתה.

תיאורייה של הדודה מכילים, כפי שכבר ראינו, אלמנטים הומוריסטיים. לדוגמה: "אני יודעת שלא ברחתי. אבא ואמא שלך כתבו לי שתבוא. כשהייתי בגילך, וזה היה מזמן, כבר ברחתי כמה פעמים מן הבית. סיפרתי לך שבכיתה ב' ברחתי עם החבר שלי פריץ? סיפרת, דודה [...] וחופץ מזה זה לא מנומס לומר: סיפרת, דודה. ילד כמוך, שבא מבית טוב, צריך לומר: לא. אף פעם לא שמעתי. ספרי לי, בבקשה. אתה חושב שאם שמעת את הסיפור שלי פעם או פעמיים אסור לדודה שלך לספר אותו בפעם הרביעית (שם, עמ' 19-20)?" ההומור משרת לפחות שני עניינים: הוא מקרב את הקורא הצעיר לסיפור העוסק בדמויות ובתקופה, שבאופן טבעי אינם מתחברים לבני נוער בארץ, לא לפני ארבעים שנה כשהסיפור נכתב, ולא כיום. כמו כן הוא משמש את הופרט לאפיונה של דמות הדודה ה'אֶכְנַעִית' הקלאסית, שתמיד מופיעה בספרות היהודית באור מגוחך כלשהו (כפי שארחיב בהמשך).

ההומור נוצר על פי רוב באמצעות פערי מידע בין הדמויות השונות: בין הדודה כילדה לדודה כמבוגרת, בין הילדים שעל העגלה למבוגרים שעל העגלה, ובין הצגתם של הדודה ותומי את תומי כילד לבין היותו, בעצם, מבוגר, כפי שכבר ראינו בדוגמאות הקודמות.

אך פערי המידע לא נועדו רק ליצירת הומור בסיפור. כאמור הדודה היא הדוברת המרכזית, למעשה הכמעט בלעדית, בסיפור. שאר הדמויות 'מושתקות' על ידה. פערי המידע בין הדוברת לבין דמויות שונות לאורך הסיפור מסייעים לאפיין את הדמויות המשניות באופן 'אמין' ו'אובייקטיבי' ולא רק דרך 'מסננת' דיבורה של הגיבורה. לדוגמה: בתיאור הבא, פער המידע בין הדוד פריץ לדודה

ליזה מאפשר לשמוע מבעד לדיבורה גם את קולו של הדוד: "אני לא חושבת שהגברת צוקרמאיר האמינה לכל הסיפור שלי, אבל היא לא שאלה שאלות נוספות. כשאף אחד לא הרגיש לחש לי פריץ: שקרנית וזה העליב אותי מאד. גיבור גדול. יושב ושותק ואחר-כך בא אלי בטענות" (שם, עמ' 28). מכאן ברור, כי הדוד והדודה אינם רואים עין בעין את המציאות: הדוד מוצג כמי שמבין את המציאות נכוחה יותר מהדודה. אולם מאופן התיאור ברור לנו, כי הדודה חשה בנקודה זו נבגדת על ידי הדוד, שהפקיר אותה לבדה.

ובכל זאת, הסיפור אינו רק על דוד ודודה בני שבע שברחו על גבי עגלה, אלא הוא מעמיד מצבה לחיים היהודיים שלפני המלחמה, כשעצם קיומם של חיים אלו אז מהדהד את החורבן עצמו. העולם שאיננו עוד מוצג באמצעות הדמויות ותיאורי הסביבה העירונית והכפרית בו-זמנית באופן הומוריסטי ורציני; נוסטלגי וביקורתי. למעשה – מורכב כמו החיים עצמם.

העיר האירופית של טרום-המלחמה מומחשת במספר דרכים: בראש ובראשונה באמצעות תיאורים של המקצועות שבהם עסקו היהודים המערב אירופיים בערים (השען, העגלון, המיילדת, הרוקח או מקצועו של אביה של הדודה, מוכר בדים). גם תיאור אופיו ה'צ'כי-ייקי של השען נוגע לכלל היהודים שגרו באותו אזור: "הדוד קורט היה שען. הוא תיקן את השעון של בית-המועצה והיה ידוע בכל הסביבה כאדם חכם, שתמיד אפשר לשאול אותו מה השעה" (שם, עמ' 24). האווירה הטרומ-מלחמתית באה לידי ביטוי באמירות, המכילות נגיעות עדינות של אנטישמיות. אמירות אלו עוזרות לנו, מצד אחד, לחוש את האווירה המיוחדת, אך מצד שני נחוות כמזעזעות בקריאה רטרוספקטיבית. הזעזוע מתחדד, בגלל פערי המידע בין הדמויות הנאיביות לבין ידיעתנו אנו את העתיד לקרות להן, כפי שהדבר בא לידי ביטוי גם בתיאוריו של המספר הכל-יודע. הדוגמה הבולטת ביותר קשורה בדמותה של אשתו של בעל בית המרקחת, הגב' צוקרמאיר, שנסעה עם הילדים על העגלה: "ולמה התגנבתם מאחורי הכרכרה? אבא שלך היה בודאי משלם למר קושקא את דמי הנסיעה. כסף לא חסר לו'. לחשה. שמעתי את הלחישה. והבנתי, כבר אז, שהיתה לגברת צוקרמאיר כוונה רעה. היא קינאה בנו" (שם, עמ' 26). האמירה הארסית של הגברת צוקרמאיר ממותנת בעזרת פער המידע בין הילדה התמימה שמייצגת את תפישת העולם של רבים מיהודי אירופה לפני המלחמה, לפיה 'הגויים רק מקנאים', לבין ידיעתנו אנו היום, שתפישה זו 'פשטה את הרגל', זמן קצר לאחר שהסיפור התרחש, עם פרוץ המלחמה... דוגמה מעניינת ומורכבת אף יותר, הכוללת רמיזה אנטישמיות, קשורה בדמות נוסעת נוספת על העגלה: "נקרא לה גברת הופצ'יק. זה לא היה השם שלה. אבל היא תסלח לי" (שם, עמ' 27). גברת זו, שלכאורה הפגינה אמפתיה רבה לילדים והציעה להם אוכל, נסעה לבקר את הוריה בכפר: "אני נוסעת לבקר את ההורים הזקנים שלי בכפר, ליד טרופאו, מביאה להם כמה דברים ומספרת להם על הנכדים. על פראנץ שלי, על לוטה, על רולף, על פטר, על פאול, על לינה, על האנס, על אוטו, על... רגע, שכחתי משהו. או, נזכרתי, גם על גרטל אני מספרת להם. ילדה שובבה. ממש כמוך" (שם, שם). נדמה כי העובדה שגברת הופצ'יק 'שכחה' דווקא את שמה של הילדה האחרונה שלה, גרטל, אינה מקרית. היא עשויה להעיד על כפילות אופייה של אותה 'גברת

הופצ'יק'. מצד אחד דודה נחמדה ומצד שני שמה של הילדה מעלה את האסוציאציה למכשפה מן המעשייה הנזל וגרטל. גם המכשפה במעשייה זו קנתה זוג ילדים בעזרת מאכלים במטרה לפגוע בהם. גם השיח המתובל בהומור נמוך ובניבולי פה הוא מאפיין ברור לעולמם של האיכרים הבורים והאנשים הפשוטים (בדרך כלל הגויים) בערים האירופיות שלפני המלחמה. לדוגמה: "אבל אז עברה לידינו הכרכרה, שנסעה כל בוקר מדויטשלוטן לטרופאו, והסוס נעצר לרגע כדי לעשות אתה יודע מה. 'אני לא יודע'. היתממת'. 'פיפי' אמרה הדודה לזיה. חושב שאני מתביישת לומר לך את המילה? זה טבעי. אנשים ונשים עושים פיפי, וגם סוסים, כשהם צריכים" (שם, עמ' 24). וכן: "מה, אתם לא מכירים את הדודה ברטה שלי? שאלתי [...] מר קושקא אמר שיש כמה וכמה ברטות בטרופאו, ושיש לו אפילו חברה בטרופאו שקוראים לה ברטה. אחד הנוסעים אמר שהוא יספר את זה לאשתו של מר קושקא. וכל האנשים צחקו. אנחנו לא. אז לא הבנו שזה מצחיק" (שם, עמ' 28). ניבולי פה אלו משמשים אכן ראי לעיר המזרח או המרכז אירופית, אך נוסף לכך הם מעוררים בנו, הקוראים, תובנה בנוגע לסכנה הכרוכה בעידוד הבורות, משום שבורות זו מאפשרת להציף את הציבור הפשוט בגלי שנאה לא רציונליים. אמצעי זה שימש את המנהיגים הנאציים, אך הוא אמור להיות תמרור אזהרה לכל חברה באשר היא.

המגמות, ולו החלקיות, של התבוללות משפחתה של הדודה, מאפיינות במידה רבה את העולם שחבר, אך עשויות להתפרש גם כהתייחסות טרגית, פתטית ואולי אף ביקורתית לניסיונות לטשטש את הזהות היהודית: "עברנו את הגשר שעל הנחל, את טחנת הקמח ואת פונדק 'ההוקר האדום'. אבא לקח אותנו לפונדק בימי יום הולדת לאכול נקניקיות וקנדליצ'קי (כופתאות) וכרוב חמוץ" (שם, עמ' 24). ברור שבפונדק זה לא אכלו היהודים אוכל כשר. גם בית הספר שאותו הדודה מתארת, שלמדו בו מוזיקה ולימודי חול, ודאי שלא היה 'בית ספר יהודי אורתודוקסי'. אפילו שמותיהן של הדמויות כמו הדודה לזיה (ליזל, כפי שמכנה אותה הגברת צוקרמאייר), הדוד פריץ ותומס – כולם שמות לא יהודיים, המעידים על ניסיון ההתערות של היהודים בחברה הסובבת. ניסיון התערות זה מקורו היה, כידוע, בחלום שניתן יהיה לחיות כ'יהודים אזרחי העולם הגדול' באירופה. חלום זה התנפץ במידה מסוימת כבר לאחר מלחמת העולם הראשונה, ובאופן טוטלי במלחמת העולם השנייה.

מלבד האמצעים הללו נראה כי שני האמצעים העיקריים שבהם השתמש הופרט כדי לאפיין את העיר הקטנה הטרומ-מלחמתית ואווירתה, להקפיא את הרגע שלפני המלחמה ולהעיד על גודל הטרגרדיה של המלחמה ותוצאותיה הם: א. מיקום העלילה על גבי עגלה; ב. תיאור בעזרת כמעין מונולוג.

מיקום העלילה על גבי עגלה הוא בראש ובראשונה מימטי. אכן בני הערים הקטנות בצ'כיה, כמו במקומות אחרים, התנהלו גם על גבי עגלות, אך מיקום הסיפור על גבי עגלה הוא, לטענתי, 'קריצת עין' לקורא המבוגר, המשכיל. קורא כזה ודאי נזכר בדמויות שונות, שאותן עיצבו יוצרי יידיש בסוף המאה התשע עשרה ובתחילת המאה העשרים, שאף הן התנהלו על גבי עגלות במרחב המזרח אירופי ובמרכזו. כך, למשל, הדמויות שיצר הסופר היידי-עברי מנדלי מוכר ספרים (שלום-

יעקב אברמוביץ'), בעיקר בספרו **מסעות בנימין השלישי**. בספר זה בנימין, היהודי הפשוט והתמים, מעין פרודיה על דמותו של בנימין מטודלה, נודד על גבי עגלה יחד עם סנדריל, עוזרו. הם נוסעים מהעיריה הבדיונית בטלון במטרה למצוא את "היהודים האדמוניים" מעבר לנהר הסמבטיון. מנדלי מציג את זוג הגברים החלוש והפגטי בניגוד גמור לנשותיהם, ה"לובשות את המכנסים" ומחזיקות את הבית.⁵ אין ספק שדמויות אלו של מנדלי מהדהדות בראשו של הקורא המצוי בנבכי הסיפורת היידיית בקוראו על פריץ וליזה. אך בניגוד למנדלי, המבקר בחריפות את החברה היהודית המזרח-אירופית בתקופתו, הופרט אורג את שברי הזיכרונות של העולם שאינו קיים עוד, ומציג את גיבורי באורח הרבה יותר אמפטי ומקבל.

גם השימוש ב"מעין מונולוג" משיג מטרה נוספת, שמעבר למימטיות. באמצעותו הופרט מצליח ליצור דמות של דודה שהיא סינקדוכה לכל הנשים היהודיות בעולם שחרב, ה"מדברות עצמן למוות". השימוש במונולוג המחקה, כביכול, דיבור בלתי אמצעי של מספר עממי הוא טכניקה ספרותית מוכרת, לדוגמה בספרות הרוסית, ומכונה סקאז. יוסף אבן מציין, כי הסקאז שכיח בעיקר "בלשונות, שבהן נשמרה, מצד אחד, מסורת חיה של מספרים עממיים [...] ושבהן נתגבשה, מצד אחר, לשון דיבור חיה ובעלת חיות, היפה לשמש מְסַפְרִים אלה" (אבן, תשל"ח, עמ' 76).

השימוש בטכניקת הסקאז אינו מאפיין את יצירתו של הופרט כולה ואף בקובץ **סיפורי דודים** היא משמשת רק בסיפור זה. אמנם גם בסיפורים האחרים בספר זה מאופיינות הדמויות פה ושם בעזרת דיבורן (לדוגמה, בסוף הסיפור 'נצחוננו של הדוד אהרון' וויינשטיין אומר: "'אתה סידרת אותי'. אמר" (הופרט, 1981, עמ' 48). אך אין ספק שבסיפור 'הדודה ליזה בורחת' האפיון של הדמות בעזרת דיבורה אינו ספוראדי, אלא צורה מגמתית ומתמשכת. לטעמי, הסיבה שבעטיה בחר הופרט לאפיין דווקא את הדודה ליזה בטכניקת הסקאז היא, שהעלילה הפנימית, מוקד ומהות הסיפור, הוא הצגה של העולם 'משם' והצבת יד לדמותה של האישה מ'שם'. רק סיפור המסגרת מסופר בארץ, כשהדודה ובעלה מבוגרים.⁶ אמנם דמותה של הדודה ליזה מומחשת בדרכים נוספות. למשל: אפיון

5 אברמוביץ, ש"י. (תש"ז). **כל כתבי מנדלי מוכר ספרים**. תל-אביב: דביר. **מסעות בנימין השלישי**: "לא היה יודע בנימין מאין נוטלין להוצאות הדרך? הרי עני הוא מימיו ואין לו אף פרוטה אחת. דרכו לישב בטל בבית-המדרש כל הימים, וזוגתו, אשת חי, היא מפרנסת את ביתה מחנות קטנה, שפתחה משעה שכלו לה ולבעלה המזונות על שלחן אבותיה ויצאו לרשות עצמם [...] אלמלא היתה אשתו סורגת פוזמקאות, מאחרת בלילות החורף ומורטת נוצות, ואלמלא שהיתה מטגנת למכירה שומן לפסח ומשתדלת לקנות בזול מאת בני הכפר, המביאים כל שבר בימי השוק, ולמכרם לאחרים בריוח מועט, לא היה להם מזון כדי ספוק נפשות ביתם" (סב). וכן גם לגבי סנדריל, עוזרו: "בביתו לא ראה סנדריל חיים טובים. אשתו היתה שוררת בביתו והוא התענה תחת ידה; היא היתה מטלת עליו אימה ומחלקת לו פעמים מכות באפה, והוא מרכין ראשו ומקבל אותן באהבה. בימים שלפני החג היתה מעמידתו לסייד את הבית בסייד, ומכסה את ראשו במטפחת וקושרתה מתחת לזקנו. הוא היה קולף לה בולבוסים [...] ובשביל כך היו קוראים לו 'סנדריל האישה'" (סג).

6 זאת לעומת שאר הסיפורים, שבהם אמנם הדמויות מוצאן מאירופה, ולגבי חלק מהן ברור שעברו את המלחמה (לדוגמה: 'המכתבים של הדודה רגינה' (שם, שם, עמ' 49-61), אך מוקד הסיפור של כולם מתרחש כאן בארץ.

ישיר, אפיון עקיף, דיאלוגים ויחסים עם הדמויות, אך נדמה כי "הדיבור עד מוות" הוא מאפיין אמין ומשמעותי ביותר.

בלהה רובינשטיין, מתרגמת ספרו של בשביס-זינגר **תשמעו סיפור** (2016), מתייחסת בדברי ההקדמה לספרו לטכניקה זו בכתבתו, ומבהירה כי היא מגבירה את האמינות באפיון דמויות. היא מוסיפה, כי נשמע בטכניקה זו "הד קולם של המספרים העממיים כאילו הם נוכחים כאן ועכשיו" (בשביס-זינגר, 2016, עמ' 9). יוצרים יידיים מודרניים רבים בסוף המאה התשע עשרה ובתחילת המאה העשרים השתמשו בטכניקה ספרותית זו, אולי משום שהשפה היידית היא שפה עשירה ששימשה כשפת העם והמספרים העממיים (הופרט עצמו הבין היטב יידיש).⁷

היוצר היידי המזוהה ביותר עם ז'אנר המונולוג היה הסופר היידי שלום עליכם (שלום בן נחום רבינוביץ'), שהיה וירטואוז בשימוש בטכניקת הסקאז. בקטע הבא, הפותח את אחד המונולוגים הידועים ביותר שלו, הנקרא 'דאָס טעפל' [=הקדירה], נוכל לחוש בקווי דמיון לא מעטים בין אופן העיצוב של שלום עליכם את הדמות הנשית לבין אופן עיצובה של הדודה לזיה על ידי הופרט: "רבי אני רוצה לשאול אותך שאלה, רוצה אני אותך. איני יודעת אם אתה מכיר אותי, אם אינך מכיר אותי אני יענטע אני [...] אני סוחרת בביצים סוחרת אני, בעופות, באווזים ובברוויזים. מרוויחה אני מִטְבֵּעַ בערך של שלוש פרוטות, מרוויחה אני, פעם פה, פעם שם, פה לוקחת, שם נותנת, פה לוקחת [...] מה עלי להסביר לך? לו בעלי עליו השלום היה חי כעת [...] שום דבש לא ליקקתי ממנו, שכן מרוויח, שימחל לי, הוא הרי לא היה, רק אכל ולמד, אכל ולמד ולטרוח? אני .."⁸

שני המונולוגים, זה של שלום עליכם וזה של הופרט ב'הדודה לזיה בורחת', מובאים מפיה של אישה "המדברת עצמה למוות".⁹ בשניהם קיים יחס מזלזל או מתנשא מעט של האישה כלפי הגבר. בשני המונולוגים אין ספק כי האישה היא זו ש'לובשת את המכנסיים'. אמנם יענטע של שלום עליכם היא יהודייה מזרח אירופית, שחיה בסוף המאה התשע עשרה או תחילת המאה העשרים, בעוד שהדודה לזיה היא יהודייה מערב אירופית במוצאה, המספרת את סיפורה פֶּאָרץ בשנים שלאחר מלחמת העולם השנייה, אך הדמיון בעיצוב הדמויות מאפשר השוואה, שתעזור לנו לעמוד על מגמתו של הופרט בסיפור זה.

7 בסיפור 'המכתבים של הדודה רגינה' מוזכר כי הדודה דיברה עם הדובר גם ביידיש.

8 במקור: רבי! איך וויל אייך פרעגן אַ שאלה וויל איך אייך. איך ווייס נישט, צי קענט איר מיך, צי קענט איר מיך נישט. איך בין יענטע בין איך [...] איך האַנדל מיט אייער, האַנדל איך, מיט עופות, מיט גענדז און מיט קאַטשקעס [...] כאַפּ איך אַ דרייערל כאַפּ איך, אַ מאָל דאָ, אַ מאָל דאָרטן, דאָ גענומען, דאָרט געגעבן, דאָרט געגעבן, דאָ גענומען [...] וואָס וואָלט זאָלט איר קלערן, ווען מײן מאַן עליו-השלום זאָל מיר אַצינד לעבן [...] האָב איך קיין האָניק פֶּאַר אים נישט געלעקט, וואָרעם קיין פֶּאַרדינער, זאָל ער מיר מוחל זײן, איז ער דאָך נישט געווען, נאָר געגעסן און געלערנט, געגעסן און געלערנט, און געהאַרעווערט האָב איך" (שלום עליכם, **מאָנאַלאָגן**. מהדורת צילום. אויחור מתוך <https://www.cs.uky.edu/~raphael/yiddish/sholemAleykhem/readSholem.cgi?book=202594&page=0010> (התרגום העברי שלי, נ"ר).

9 אולי באופן סמלי, כפי שעולמן אבד עם החורבן הגדול של השואה.

לטעמי, העיצוב של שלום עליכם, כמו של הופרט, את הדמות הנשית הדברנית, מאפשר לקורא לחוש במעין "הקלטה" של הדוברת, המקרבת את העולם של אתמול באופן חי ומוחשי לעיניו או לאוזניו של הקורא. סגנון זה אפשר להופרט, כמו לשלום עליכם בשעתו, להציב יד "מוחשית" לדמותה של האישה היהודייה הכל-כך דומיננטית, שאפיונה העיקרי הוא "ניין מאָס רעד" [= תשע מידות של דיבור]. אישה זו אבדה במידה רבה עם היעלמו של העולם המזרח-מרכז אירופי לאחר המלחמה. נראה כי באופן מסוים, לא מודע, שני היוצרים כמו 'ניבאו' את השינויים הטכנולוגיים שעברו על עולמם ועיצבו לנו עולם, שבו המבוגרים, וודאי בני הנוער, קוראים פחות וקולטים את העולם באופן רב-חושי, המשלב ראייה עם שמיעה. ממש כפי שנקראות אך גם 'נשמעות' יענטע והדודה לזיה. מבחינה זו היה הופרט חדשן, שכן הכניס לשימוש בספרות הנוער העברית טכניקה שמקורה בסיפורים ה'פסבדו עממיים' ביידיש. באופן כזה סיפורו יכול להיות רלוונטי גם כיום, כארבעים שנה לאחר שהספר יצא לאור, לדור הקוראים הצעיר במאה העשרים ואחת.

אסיים בהתייחסות קצרה לתהליך שעבר על הופרט בבגרותו ושֶאֱפֶר לו לכתוב, בסופו של דבר, לנוער על ילדותו, למרות ההכרח לחזור ולהתייחס לתקופה הטראומטית בחייו, תקופת השואה. נדמה כי קשרי המשפחה החמים שלו בכל תקופה בחייו: הן בעת המלחמה, כששהה עם אמו (דרומי, 2006), הן בקשריו עם אביו לאחר שעלה לארץ הן בקשריו עם בני המשפחה שניצלו, כדוגמת הדודה לזיה והדוד פריץ – הם שאפשרו לו לעבד את הטראומה, ולחזור בכתביה לעולם ילדותו שאבד, במעין תמהיל של צחוק ודמע, אמפטיה ואירוניה בעת ובעונה אחת.

ביבליוגרפיה:

- אבן, י' (תשל"ח). **מילון מונחי הספורת**. ירושלים: אקדמון.
- אברמוביץ, ש"י (תש"ז). **כל כתבי מנדלי מוכר ספרים**. תל-אביב: דביר.
- ברוך, מ' (2000) **סודות של סופרים**. קרית-גת: קוראים. עמ' 84-87.
- בשביס-זינגר, י' (2016). **תשמעו סיפור!** (תרגמה רובינשטיין ב'). תל אביב: עם עובד. הקדמה.
- גלרון-גולדשלגר, י' (ללא תאריך). שמואל תומס הופרט (1936-2006). **לקסיקון הספרות העברית החדשה**. אוחר מתוך https://he.wikipedia.org/wiki/%D7%A7%D7%A1%D7%99%D7%A7%D7%95%D7%9F_%D7%94%D7%A1%D7%A4%D7%A8%D7%95%D7%AA_%D7%94%D7%A2%D7%91%D7%A8%D7%99%D7%AA_%D7%94%D7%97%D7%93%D7%A9%D7%94
- דרומי, א' (2006, 14 בנובמבר). צורך מילים ומספר סיפורים – ד"ר שמואל תומס הופרט עורך תוכניות ספרות ברדיו. <http://www.haaretz.co.il/misc/1.1153947> אוחר מתוך **הארץ**, 2006 – 1936
- הופרט, ה' (1977). **יד ביד עם תומי: פרקי עדות 1939-1945**. (תרגם ש' הופרט). תל-אביב: בית עדות על-שם מרדכי אנילביץ וספרית פועלים.

הופרט, ש' (1977). **גלות וגאולה: תפיסתן ודרכי עיצובן בשירתו העברית של אורי צבי גרינברג**, (חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"). ירושלים: האוניברסיטה העברית.

הופרט, ש' (1981). **סיפורי דודים: סיפורים לבני-הנעורים**. תל אביב: ספרית פועלים.

הופרט, מ. (2016, 5 דצמבר). ספרים תגובות: הילדה הופרט וארנולד צווייג. קוראים כותבים: מימי הופרט על תביעה משפטית נגד הסופר הנודע. **הארץ**. אוחר מתוך. <http://www.haaretz.co.il/literature/letters-to-editor/.premium-1.3141193>

שמואל הופרט (אין תאריך). בתוך **ויקיפדיה**. אוחר 3 במרץ 2017. מתוך https://he.wikipedia.org/wiki/%D7%A9%D7%9E%D7%95%D7%90%D7%9C_%D7%94%D7%95%D7%A4%D7%A8%D7%98

פינק, א' (2004). 'הגן המפליג למרחקים', **כל הסיפורים**. תל-אביב: ספרית הפועלים עמ' 49-51.

ייצוגים של אימהות וילדים בנרטיבים של ילדות במצבי קיצון: עיון משווה ב"הקיץ של אביה" לאלמגור ו'חיזו בטטה' לברדוגו

ד"ר סמדר פלק-פרץ

תקציר

המאמר מציג עיון משווה, המתמקד בייצוגים של אימהות וילדים, בנרטיבים המתארים ילדים הנמצאים במצבי קיצון בשתי יצירות: **הקיץ של אביה** מאת גילה אלמגור (1985), כולל גרסתו הקולנועית (1988), והסיפור הקצר 'חיזו בטטה' מאת סמי ברדוגו (1999). במרכז העיון הספרותי בחינת מערכות היחסים בין אימהות לילדים, תוך קריאה צמודה (close reading) בשתי יצירות סיפורת הכלולות בתוכניות הלימודים בספרות. קריאת יצירות אלה תיערך לאור תיאוריות מתחום הפסיכולוגיה ובאמצעות שימוש במושגים מתחום השפה והחברה, המתמקדים ביחס לסובייקט הנשי בחברה ההגמונית.

מילות מפתח: אימהות, ילדים במצבי קיצון, אינטר-טקסטואליות, מדרש שמות, שתיקה והשתקה, מוטיב הראיה וההשתקפות, הסמינטי על פי ג'וליה קריסטבה, סמי ברדוגו, גילה אלמגור.

מבוא

במאמר זה ברצוני להציע עיון אינטר-טקסטואלי משווה בין הספר **הקיץ של אביה** מאת גילה אלמגור (1985) כולל גרסתו הקולנועית (1988) ובין הסיפור הקצר 'חיזו בטטה' מאת סמי ברדוגו (1999). שתי יצירות הסיפורת כלולות בתוכניות הלימודים בספרות לילדים ונוער, ובליבן מערכת יחסים בין אם לילדיה. העיון המשווה ביצירות מתמקד בייצוגים של אימהות וילדים בנרטיבים המתארים ילדים הנמצאים במצבי קיצון, והוא מורכב משני רבדים: רובד פסיכולוגי המתקשר לבחינה של מערכת היחסים בין האם לילד, בדגש מיוחד על התפתחות הדמות הילדית במסגרת מערכת יחסים זו; ורובד סימבולי, המתייחס לחברה הישראלית, ביצירות הנדונות, כאל אם מטפורית.¹ בחינת הייצוגים הללו נערכת באמצעות קריאת היצירות לאור תיאוריות מתחום הפסיכולוגיה (ויניקוט, קליין ולקאן) ובאמצעות שימוש במושגים מתחום השפה והחברה, המתמקדים ביחס לסובייקט הנשי בחברה ההגמונית.

1 ההתייחסות לארץ ישראל ולחברה הארץ-ישראלית כישות נקבית אימהית עולה מדבריה של הייזלטון (1987) בספרה **צלע האדם: האישה בחברה הישראלית**. הייזלטון מציינת כי השפה העברית מדגישה את הסמליות הלאומית של התפקידים המיניים וכי לפי מערכת סמלית זו, האדמה מייצגת את הצד הנקבי, שעימה מתאחדים הבנים, הגיבורים. היא מדגימה תופעה זו באמצעות המילה "גבר", המתקשרת עם מושגים כגון: "גבורה", או "להתגבר", לעומת מילים כמו "מולדת", שהן בלשון נקבה ונגזרות מהשורש יל"ד, "ללדת" (שם, עמ' 78).

שתי האימהות ביצירות מייצגות חתך שוליים חברתי בחברה הישראלית: הן מהגרות (מתפוצות שונות: מזרח אירופה וצפון אפריקה) אשר תרבות המוצא שלהן שונה מן התרבות ההגמונית, לשונן אינה עברית צְּחָה, אלא עברית משושלת הכוללת מילים השאלות משפת אימן. האימהות מצטיירות כמסורות ועם זאת הן לוקות בנפשן, דבר המביא לידי אי יציבות בתפקודן ההורי וגורם לילדיהן לתפקד כילדים הוריים (parental children) במצבי קיצון.

אינטר-טקסטואליות כגשר לקשר

הקיץ של אביה הוא ספר ילדים מאת גילה אלמגור. הספר מתאר קיץ אחד בחייה של הילדה אביה, בת להניה, אם ניצולת שואה, אשר לחמה בגבורה עם הפרטיזנים, ומתגוררת במושבה קטנה, על רקע שנות החמישים במדינת ישראל. הניה שולחת את אביה למוסד פנימייתי לילדים בשל מחלת הנפש שהיא סובלת ממנה, המצריכה אשפוזים רבים. הסיפור 'חיזו בטטה' הוא סיפור קצר למבוגרים מאת סמי ברדוגו, הנכלל בקובץ **ילדה שחורה** (1999), ומציג משפחה חד-הורית, קשת-יום, הכוללת אם ושני בנים, אשר נאלצים להתמודד במהלך קיץ אחד עם אשפוז האם בשל מצב נפשי קשה המוביל לאירוע הנחשד כניסיון התאבדות. חשוב לציין כי מדובר בשתי יצירות, הפונות לשני סוגים של קהלי יעד (ילדים לעומת מבוגרים), והן משני סוגי ז'אנרים (ספר רחב עלילה, לעומת סיפור קצר), וכפועל יוצא מכך מתקיימים ביניהן הבדלים רבים, הנוגעים לדרכי ייצוג ועיצוב. אף על פי כן לטענתי, בין שתי היצירות מתקיימים קשרים אינטר-טקסטואליים רבים ובעלי משמעות, המצדיקים עיון משותף. ראשיתה של רשת הקשרים בין שתי היצירות היא בסיטואציה המשפחתית המורכבת, שאותה שתיהן מתארות – משפחות חד-הוריות, שבהן נקלעים ילדים הוריים למצבים קיצוניים. המשך המארג הִשְׁתִּי בשתייהן הוא במרקם היחסים הנוצר בהן בין הפרט לחברה.

תפיסת הטקסט כתצרף מקודד, אשר מקורותיו מגוונים, מובעת בגישה האינטר-טקסטואלית, שהציגה לראשונה בשנת 1966 קריסטבה (Kristeva) כמתודה לחקר ההשפעה של טקסטים שונים על הטקסט הנבדק.² התפיסה האינטר-טקסטואלית מתבססת, בראש ובראשונה, על ראיית הטקסט כמערכת פתוחה, המקיימת מערכות קשרים אין-סופיים עם טקסטים אחרים (זאת בניגוד לעקרונות הפורמליזם הרוסי, המציג את הטקסט כמערכת סגורה, המונעת מעצם קיומם של חוקים פנימיים). קריסטבה, הוגת המונח, הסתמכה במחקרה על תפיסתו של בכטין (Bakhtin), הרואה במילה הספרותית צומת של רבדים טקסטואליים, ולא נקודה בעלת משמעות קבועה.³

הנחה נוספת העומדת בבסיס האינטר-טקסטואליות אליבא דקריסטבה היא תפיסת הטקסט כפסיפס. על פי תפיסה זו, אשר מקבילה לתפיסתו של בארת (1967, 1972), הטקסט הוא כעין פסיפס המורכב מציטוטים, קונוטציות ואזכורים קודמים, כך שלמעשה כל טקסט הוא אינטר-טקסט של

2 פירוט ופיתוח של רעיונותיה משנת 1966 בא לידי ביטוי בספרה (Kristeva, 1980, 64-67).

3 חשיבות מחקריו של בכטין היא בחשיפת הרב-קוליות (הפוליפונית) שבטקסט הספרותי, ובהדגשת היחסיות והרב-ממדיות אשר הללו יוצרים בתודעת הקורא. להרחבה ראו: בכטין, 1989.

טקסט אחר.⁴ מכאן שהאינטר-טקסטואליות, כמתודה לפרשנות טקסטים, נתפסת כתהליך דינאמי, אשר אינו מתמקד בבדיקת ההשפעה של מחבר אחד על אחר, ואינו תר אחר מקורותיה הסמויים של היצירה, אלא מתמקד בדמיון, המתקיים בין מרכיבי הפסיפס המילולי בטקסטים שונים, בשלבי זמן שונים של קריאתם. עירוב המרכיבים של טקסטים שונים בתוך יצירה ספרותית אחת כרוך ב"העברתם ממערכת סימנים אחת לאחרת, המלווה בקישור חדש מבחינת הבעתם וצורת הצגתם" (אופיר, 1992, עמ' 7). בהתאם לזאת, לקורא תפקיד חשוב בחשיפת הדמיון האינטר-טקסטואלי ובפרשנותו. לנוכח כל זאת, ובהתחשב בקווים המשותפים ליצירות אלה, עשוי העיון המשווה בהן להוביל, לדעתי, לחשיפת מבני עומק הנמצאים ביסודן ואף להאיר כל אחת מהן באור חדש. יתירה מכך, עיון זה עשוי לשמש תשתית אפשרית לדגם הרלוונטי להוראת היצירות.⁵

א. "קדושה [...] וכושלת": ייצוגי דמות האם מנקודת המבט הילדית

יסוד מרכזי משותף לשתי היצירות הנדונות במאמר הוא נקודת המבט הילדית. זו הפריזמה להתוודעות הקוראים, הצעירים והמבוגרים, לדמויות האימהות, המתמודדות במהלך העלילות עם דחייה חברתית ואף עם מצב נפשי מורכב. אם נעמיק בשתי הפתיחות ליצירות בקטעי האקספוזיציה, נוכל לזהות כי הן מתמקדות ביחסי אם-ילד, ומרמזות להעדר בחיי הילדים, לצד ההזנה לסוגיה שהאם מספקת:

"אימי מגדלת אותי ואת אחי כבר שש עשרה שנים. אחי בן שלוש עשרה וחודשיים, קטן ממני כמעט בשלוש שנים. כשנולדתי, העיניים שלי קרנו, ככה מספרת אמא שלי, ובברית מילה הן היו פקוחות לרווחה ולא הנידו עפעף. לכן אימי החליטה שכוחי בעיני ודאגה להאכיל אותי הרבה גזר, גזר מגורר, גזר מבושל, גזר צלוי, גזר אפוי, ומיץ גזר. אחרי העבודה שלה בקופת-חולים היתה הולכת לחנות הירקות שבקצה הרחוב ומבקשת: 'חיזו לאדוארד-גזר, גזר לעיניים שלו.' (ברדוגו, 2011, עמ' 51).

בפתיחה לסיפור 'חיזו בטטה' אנו מתוודעים למיתוס הראייה שהאם, כהורה המרכזי המטפל ומטפח, מייצרת כהילה סביב בנה, תוך הבניית אופיו ונטיותיו לתבנית זו. לצד זאת, בפתיחה לספר **הקיץ של אביה** אנו מתוודעים למציאות של היעדר הורי, שאליו מבליחה לפרקים דמות האם, כאשר היא מספקת הזנה רגשית שנותרת לזמן ממושך עם ילדתה, חרף הקושי:

"בשנה ההיא, במוסד ההוא, באה אמא לביקור רק פעם אחת. אני זוכרת שזו היתה הפעם היחידה, כיוון שזה היה בחגיגת חנוכה ואני הייתי אנטיכוכס המלך ואמא הגיעה כמו

4 להרחבה ראו: Barthes, 1972: 73-81.

5 להרחבה ביחס לאינטר-טקסטואליות בשירות הוראת הספרות ראו: אלקד-להמן, 2004, איזיקיאל, 2012.

6 הציטוט מתוך ספרה של שיפמן, 2016, עמ' 11.

שהבטיחה והביאה ממתקים בתוך קופסת נעלים ריקה. היו בקופסה חפיסת שוקולדה, שקית מלאה סוכריות טובי, שתי סוכריות על מקל בצורת תרנגולים וחבילת בייסקוויטים עגולים. עד אז היתה זו החבילה הגדולה ביותר שהביאה, וגם אחרי שכבדתי את הילדות בחדר נשארו לי ממתקים להמון זמן." (אלמגור, 1985, עמ' 7).

ביים (Bayam, 1987) טוענת, שהמשפחה היא הקהילה הראשונה שעימה נפגש האדם, וזו מגולמת, על פי רוב, בדמות האם. מנקודת מבט פסיכולוגית, טיב מערכת היחסים הראשונית, אשר נוצרת בין אם לילד, הוא זה שיכתיב את התנהלותו של הילד כאדם בוגר בעולם. קליין (Klien, 1975), למשל, הדגישה את חשיבות הקשר בין ילד לאימו בשנת חייו הראשונה כמשמעותי מאוד להמשך חיי האינדיבידואל הבוגר. בניגוד לפרויד, קליין הדגישה את היווצרות תסביך אדיפוס בשנת החיים הראשונה. בהמשך לקליין, ויניקוט (Winnicott, 1971, 2009) מבחין, כי האני הילדי נוצר ומתארגן מתוך החוויה של סכנת ההיעלמות של הישות המטפלת, שממנה נבנה התינוק מחדש באמצעות הטיפול האימהי. ויניקוט טבע את הביטוי "אם טובה דיה" (Good Enough Mother), ושייך מושג זה לאם, המכוונת ביותר לצרכיו של הילד הן למתן סיפוק והן למניעת תסכול. על ידי מוכנותה של האם לקבל את מחוות הילד ואת צרכיו נוצר העצמי האמיתי של הילד, אשר יביא אותו לידי תפקוד מיטבי אותנטי. לעומת זאת, במקרה שתנאי האם הטובה דיה אינו מתקיים, הילד מתרכז ביצירת עצמי שיענה למחוותיה ולצרכיה של האם, עצמי כוזב, במקום לפתח עצמי עצמאי העונה לצרכיו (אפטר ואחרים, 2010, עמ' 51-52).

סמדר שיפמן מזהה "דיכוטומיה קטגורית" בייצוגי האימהות בספרות העברית, שבמסגרתה משתקפת האם לסירוגין, באופן בינארי, כמזוהה עם אחד משני הקצוות: "כקדושה [...] וכושלת" (2016, עמ' 11). "רובן המכריע של האימהות הספרותיות", טוענת שיפמן, "מעוצבות מתוך תודעתם של ילדיהן... נדירות ההפליא הן האימהות המעוצבות מתוך תודעתן שלהן, כסובייקטים עצמאיים" (שם, שם). בהמשך לאבחנתה של שיפמן, גם ביצירות **הקיץ של אביה** ו'חיוו בוטטה' האימהות מעוצבות, באופן דיכוטומי-בינארי, מתוך תודעת ילדיהן. בשתי היצירות לא קיימת אפשרות להתוודע אל עולמה הפנימי של האם כסובייקט⁷, אלא מתקבל ייצוג ועיצוב של דמות האם באמצעות האופן שבו היא נתפסת בעיני הילד, הכולל את האם, אשר הוא מבקש לרצות, לצד זו שבה הוא מבקש למרוד, ואף את הדרך שבה הילד תופס את האופן שבו החברה רואה את אימו.

לאור זאת, ולנוכח העובדה כי דמויות האימהות ביצירות מעוצבות באופן דיכוטומי, כאימהות מעניקות ומסורות מצד אחד, ומצד שני כאימהות אפאתיות⁸ ביחס לצרכים העמוקים של ילדיהן

7 להרחבה בעניין ההתפתחות בתחום האנאלזיה, החל מתפיסת האימהי כאובייקט ועד לתפיסת האם כסובייקט, ראו ספרה של פלגי-הקר, 2005. להרחבה בנושא ייצוגי אימהות בספרות העברית ראו: בלבן, 2010, 2014, ומייסטר, 2007.

8 ניכר כי האפאתיות האימהית נובעת בשתי היצירות מתוך מצבי מצוקה שאליהן נקלעו האימהות: הניה היא ניצולת שואה, המתמודדת עם מוראותיה, שהותירו בה צלקות בדמות התקפי מחלת הנפש, ואילו האם בסיפור

בפיתוח זהות עצמאית, והן מסומנות כשונות בחברה ונקלעות למצבים של חוסר תפקוד, ברצוני להעלות במסגרת עיון זה סדרה של שאלות כגון: כיצד מתמודדים בשתי היצירות ילדים הוריים במצבי קיצון, שבהם הורה מודר על ידי החברה מסומן כשונה ואף לא מתפקד? כיצד מיוצג האני הילדי בקרב ילדים הוריים, הנתונים במצב שבו מתקיימת התנהגות אימהית דואלית? מה השפעתה של מערכת היחסים עם האם על הילד ועל עמדותיו כלפי החברה? האם הילד יבחר להתנגד לעולמה של האם ולמה שהוא מייצג, או ילך בדרכה?

את האפיון הדיכוטומי-דואלי של האימהות ביצירות ניתן לזהות באמצעות התנועה החדה בהן בין תיאורי מסירותן העמוקה של האימהות לילדיהן, לבין אטימותן האימהית לנוכח הרצון הילדי לגבש זהות. המסירות האימהית ביצירות באה לידי ביטוי בהירתמות האימהות לפרנסת המשפחה בעבודת כפיים קשה (האם בסיפור 'חיזו בטטה' היא מנקה בקופת חולים, הניה בספר **הקיץ של אביה** היא תופרת), בדאגתן הכנה לתזונת ילדיהן, ובגילוי חיבה ברגעים של קורת רוח ונחת נדירים. האטימות האימהית מול הרצון הילדי לגבש זהות מובעת באמצעות מורת הרוח שמגלה האם בסיפור 'חיזו בטטה' כלפי רצונו של שמעון ליצור קשר עם הסביבה ולהידמות לה במנהגיו, ובאמצעות שתיקתה של הניה לנוכח רצונה העמוק של אביה ללמוד על אביה, ולנהל שיח משמעותי.⁹ אטימות זו נובעת מגורמים שונים. לעיתים נסיבותיה מובנות (קשייה של הניה לשוחח על עברה ניתנים להבנה כתגובה פוסט-טראומטית לאימת השואה ולאובדן אביה של אביה), ולעיתים אין להן פשר בעלילת היצירה, נוסף לנסיבות החיים הקשות של האם.¹⁰ לגבי נסיבות אלה ראוי לציין את הקשר האוטוביוגרפי המשמעותי בין הספר **הקיץ של אביה** לבין סיפור חייה של גילה אלמגור; וכך מספרת אלמגור על אימה בספרה האוטוביוגרפי **כוכבים יש רק בשמיים**:

"החיים לא הטיבו עם אמא שלי. אני לא חושבת שהיה לה יום טוב אחד בחייה. היא התאלמנה מאבי שנורה בידי צלף ערבי בוקר אחד, בדרכו לעבודה [...] אבי היה איש צעיר במותו, בן עשרים וחמש בלבד, והותיר אחריו אישה בחודש החמישי להריונה. אמי היתה בת עשרים ושלוש וכבר אלמנה. ומאז במשך שנים היתה אישה עצובה ומיוסרת. אף פעם לא הבנתי איך שרדה את שנות האלמנות הראשונות בארץ חדשה, לבדה, עם תינוקת ושק כבד מנשוא של רגשות אשם על שהצילה את עצמה והותירה את כל בני משפחתה – שם. כולם נכחדו בשואה, שבט ענק בן מאה ארבעים ושבע נפשות. והיא המשיכה לחיות

⁹ 'חיזו בטטה' מתמודדת עם מציאות חיים קשה, שבה עליה לשמש כמפרנסת העיקרית, בתנאים חברתיים מדירים. למרות נסיבות אלה, התורמות להבנת התנהגותן, אין הדבר גורע מהשפעת הדברים על התפתחות ילדיהן, בעיקר על התפתחותה של הזהות האישית.

⁹ לכך מתווספות הסתגרות והתבודדות, הניכרות באופן קיצוני ב'חיזו בטטה', ומתגברות בהקיץ של אביה, עם סיום העלילה, קרוב לאשפוזה של האם.

¹⁰ קשייה הנפשיים של האם בסיפור 'חיזו בטטה' לא זוכים לפרש נוסף, מעבר למציאות החיים המפרכת, המאפיינת את עולמה כאם חד-הורית וקשת יום.

חיים שנראו כחיים, מדממת מבפנים, ולא חדלה להעניש ולפצוע את עצמה עד זוב דם"
(אלמגור, 2010, עמ' 70).

זיקות אוטוביוגרפיות מתקיימות גם בין סיפור חייו של סמי ברדוגו כיליד המושבה מזכרת בתיה, אשר התייתם מאביו כאשר מלאו לו שלוש עשרה, לבין סיפור המשפחה החד-הורית מן הפריפריה בסיפור 'חיזו בטטה'.¹¹ יחסי אם-בן מופיעים אף כיסוד מארגן וכנושא מתפתח בעל משמעות מרובדת ברבות מיצירותיו של סמי ברדוגו. ראשיתם בסיפורים קצרים, כגון: 'שוק', 'חיזו בטטה' (1999, 2011), והמשכם מתפתח ברומנים: **ככה אני מדברת עם הרוח** (2002), **זה הדברים** (2010); עיצובה הדיכטומי-בינארי של דמות האם בולט בעיקר ברומנים הללו,¹² אך נוכח גם בסיפורים הקצרים. לדברי מידן (1999), ברדוגו מבקש להתמקד "במורכבות של המשפחה עם הרבה אהבה וחמלה". ואכן המרקם הנפשי העדין של מערכת היחסים ביחידה המשפחתית מהווה יסוד משמעותי ביצירתו: זו לעיתים קרובות משפחה חד-הורית, מן הפריפריה, שבה האם ממלאת תפקיד דומיננטי בשל היעדר האב, מחלתו, או נוכחותו הפאסיבית.

ב. מי אני? – גיבוש זהות אישית והתבגרות בצל האם ולאורה

המונח 'זהות' מתקשר לתחומי הפסיכולוגיה והסוציולוגיה ומקפל בתוכו את תפיסת האדם את עצמו ואת תפיסתו על ידי החברה המקיפה אותו. לטענת גארדינר-קגאן, המילה זהות נושאת מטען פרדוכסאלי, משום שהיא מתייחסת אל סך תכונות האני, הנוגעות לדמיון ולהיבדלות כאחת (Gardiner-Kegan, 1982, 77). החיפוש אחר הזהות האישית וההגדרה העצמית הוא נושא המעסיק תדיר גברים ונשים בימינו, ורלוונטי במיוחד לגיל ההתבגרות ולתהליכי ההתבגרות, שבמהלכם מעצב הפרט הילדי את זהותו. הזהות האישית, המתפתחת במהלך שנות הילדות ומגיעה לגיבושה בשנות ההתבגרות, היא התמונה שאדם בונה ביחס עצמו, הנותנת משמעות לחייו. אדם שזהותו מגובשת מסוגל להעריך את נקודות החוזק שלו ואת חולשותיו, ובכוחו להחליט כיצד להתמודד עם קשיים הנקרים בדרכו. לחברה תפקיד חיוני בתהליך, כיוון שעליה להציג למתבגר מבחר חלופות זהותיות לבחירה ואף לאשר את הזהויות שנבחרו על-ידו (אריקסון, 1987). למערכת היחסים עם האם תפקיד חשוב בהתפתחות הזהות האישית של הפרט, החל מתקופת הינקות עד לתקופת ההתבגרות. חוקרים רבים מייחסים מאפיינים שונים, תלוי מגדר, לתהליך התפתחותה של הזהות בקרב המינים.¹³

11 להרחבה ביחס לקשר בין חייו האישיים של ברדוגו לדמות המספר ביצירותיו, ראו מצוב-כהן, 2014.

12 להרחבה ביחס לעיצוב דמות האם ברומן **ככה אני מדברת עם הרוח** ראו מאמריהן של סוקר-שווגר, 2007 ושל מצוב-כהן, 2014, על הרומן **זה הדברים**.

13 על פי פרויד, למשל, בשלב האדיפלי, שבו מתפתחים הדחפים הליבידינאליים ומתחיל תהליך ההיפרדות של הבן מאימו(שהיא בדרך כלל המטפל הראשון המשמעותי בחייו), מבקש הראשון את אימו לעצמו ומתייחס אל אביו כיריב. על מנת להתגבר על הפחד שהאב יעניש אותו בסירוס, הבן מדחיק את תשוקתו לאם ואת יריבותו עם אביו, ומזדהה במקום זאת עם כוחו החברתי של האב ובעלותו על האם. פרויד רואה את תהליך ההתפתחות של זהותה של הבת כקשה ומענה הרבה יותר מזה של הבן, שכן, לדעתו, כאשר הילדה מגלה את חסרון הפין, היא חפצה בתינוק

מאפיינים אלה מיוחסים בדרך כלל ליחידה המשפחתית המסורתית, המלאה, הכוללת בדרך כלל זוג הורים וילד או ילדים. אולם ביצירות הנדונות במאמר זה שתי משפחות חד-הוריות, אשר במרכזן ניצב 'ילד הורי' (parental child), המתמודד עם מצב של היפוך תפקידים במשפחה. היפוך תפקידים במשפחה הוא מצב שבו ילדים, או מתבגרים, נושאים במשפחתם בתפקידים ובאחריות, שבתרבותם הם נחלת המבוגרים (הררי ומייזלס, 2000, עמ' 413). להיפוך זה השלכות על תהליך התפתחותה של הזהות, כאשר ציר מערכת היחסים, המשפיע על התפתחות זהותו של הילד נסוב סביב מערכת היחסים בין ההורה הנוכח לילד. במסגרת עיון זה ברצוני להציע מספר יסודות מארגנים כמפתחות להבנת ההתפתחות של מאפייני האני הילדי ביצירות הנדונות, בצל האימהות ולאורן: **א.** מדרש שמות כמפתח להבנת 'האני' הילדי המתפתח ביצירות. **ב.** מוטיב השתיקה האימהית וההשתקה הילדית. **ג.** מוטיב הראייה וההשתקפות כאמצעים לזיהוי דפוסים מעכבים להתפתחותה של זהות האני הילדי.

ג.1. מדרש שמות כמפתח להבנת 'האני' הילדי

"לכל איש יש שם / שנתן לו אלוהים / ונתנו לו אביו ואימו", כך הפליאה להטעים המשוררת זלדה (1967); אל האל וההורים, כמעצבי ההווה באמצעות שנים, מצטרפים גורמים נוספים וביניהם אף התגלות הווייתו של האדם בעולם, והחברה המקיפה אותו. לשמות משמעות עמוקה ומהותית ביצירות **הקייץ של אביה** לאלמגור ו'חיזו בטטה' לברדוגו, והם עשויים לשמש מפתח להבנת מרקם היחסים הפנים משפחתיים והחברתיים. היעדר שם, מתן כינוי, קריאה בשם או שיבוש שם, כולן פעולות משמעותיות בעלות היבטים סימבוליים ביצירות אלה. לפיכך ברצוני להציע את מדרש השמות כיסוד להבנת מערכות היחסים בין אם לילדיה ובין הפרט לחברה בשתי היצירות.

ג.1.1. "השמות שלנו הם בתוכנו מרגע שנולדנו ומרגע שאמא שלנו החליטה ככה".¹⁴

שמו הייחודי של הסיפור הקצר 'חיזו בטטה' מורכב למעשה מכינויי הדמויות המרכזיות בעלילה: כינויי הבנים, אדוארד ושמעון, אשר צירופם הופך לשם האם בפי החברה. האם, נעדרת השם, מזוהה על ידי הסביבה בכינוי זה, המורכב מן הדרך שבה היא משיימת, בשפת אימה, את הירקות אשר היא

כתחליף. על כן היא פונה לאביה ולגברים אחרים בחיפוש אחר מושא אהבה, למרות שהיא לא זונחת לגמרי את משיכתה הארוטית לאימה. מורכבות תהליך התפתחותה של הבת, מביא, על פי פרויד, לליקוי בהתפתחות השיפוט המוסרי אצל נשים ביחס לגברים. להרחבה ראו: Gardiner-Kegan, 1982: 113-146. בשונה מפרויד, מחקרה של צ'ודורו (Chodorow, 1978) מדגיש הבדלים במסלולי גיבוש הזהות שעוברים גברים ונשים. על פי צ'ודורו, בזמן שהבן מגדיר את עצמו כיחידה אוטונומית דרך ההיפרדות מן האם תוך אימוץ תפקיד האב, זהותה האישית של הבת מתפתחת על דרך הידימות לאימה. צ'ודורו טוענת כי הידימות זו הכרחית משום שהבת חייבת להתפתח בדרך שבה תוכל ליצור מחדש בצורה מהנה את סימביוזת האם-תינוק כאשר היא עצמה תהיה אם. על כן, בניגוד למודל הלינארי שמייחסים פרויד ואריקסון למסלול ההתפתחות הגברי, צ'ודורו מייחסת מודל הרבה יותר תהליכי ומעגלי למסלול ההתפתחות הנשית, המביא ליצירת זהות בעלת הגדרה הרבה יותר גמישה, יחסית ונוזלית.

14 הציטוט מתוך 'חיזו בטטה' (ברדוגו, 2011, עמ' 54).

מבקשת מן הירקן עבור כל אחד מבניה: חיזו לאדוארד, בטטה לשמעון. כינוי זה אוצר בחובו את המהויות שהיא מייחסת לכל אחד מבניה החל מהולדתם, את הנטיות שהיא מבקשת לחזק בכל אחד מהם. כינוי זה מוטמע בפי החברה, ילדים ומבוגרים כאחד, אשר אינם טורחים לברר את שמה האמיתי, ופונים אליה באופן זה: "חיזו בטטה, מה שלומך? איך הילדים? איך את מרגישה?" (שם, עמ' 51). היעדר שם האם, ושיומה בשמות ילדיה, מצביע על היעדר האפשרות להתוודע אל עולמה הפנימי בנרטיב, ולכל יסוד שהוא מעבר למערכת היחסים עם שני בניה. היעדר זה ושיום זה, מצביעים אף על מוקד חייה של האם, המתמסרת לגידול ילדיה, ומבודדת את עצמה מן החברה המקיפה אותה, תוך שזו גומלת לה ביחס אשר ניתן לפרשו כשיקוף חוזר של התנהגותה המנוכרת, ואף כסוג של לעג והדרה.

לעומת היעדרותו של שם האם, לבנים בסיפור יש שם וכינוי גם יחד, אשר כל אחד מהם ניתן לפרשנות כבעל היבטים סימבוליים, המתקשרים להתנהלותם המשפחתית והחברתית: אדוארד, המספר, בעל השם הגלותי, המכונה 'חיזו', הוא מתבגר, הדבק בדרכי אימו: הוא אינו מתנגד לאורח חייה המסוגר והמסורתי, ומבקש לשמור על האיזון המתקיים בתא המשפחתי, בכדי לרצות את האם. שמעון, או שימון, בעל השם העברי, המכונה 'בטטה', נקלע לעימותים רבים עם אימו על רקע רצונו לשנות מדרכיה המסורתיות והמסורתיות; הוא מביט החוצה, אל החברה, אל העולם, ואומר לאחיו: "מה אתה יודע סקייטבורד זה אחלה"; "שבת על הים זה הכי טוב"; "עוף עם גבינה זה טעים, אידיוט" (ברדוגו, 2011, עמ' 53). הוא מתרעם על דרכיה המוזרות של האם להחביא דברי מאכל מתחת למיטתה: "ד-י, ג-י, מה את שמה לי ביצים שמה, נמאס לי." (שם, עמ' 55), צועק ומאיים לעזוב את הבית. הן האם והן בניה משתמשים בכינויי הבנים, והם הופכים חלק מהווייתם ומחיי היום-יום שלהם. אם נתייחס לאדוארד ולשמעון כ**יחידה אחת**, ממש כפי שהחברה נוהגת בצרפה את כינויי שניהם לשם האם, נוכל לבחון את מאפייני האני הילדי, המבקש הן לרצות את האם והן לפתח קול אישי, עצמאי.

בלפור חקק (2007) מציע קריאה של הסיפור כמשל למחאה חברתית, הממוקדת במשפחה המתקיימת בתנאים קשים. לדידו, מתוך מאבק לשמור על צלם, ובהיעדר רשת תמיכה חברתית, האם בוחרת בתגובה של התבצרות מפני העולם כחומת מגן. בהמשך לפרשנות שמציע חקק, אני סבורה כי ניתן לראות את השימוש החברתי בכינויי הבנים כתוויות מתייגות (tag-names), כ**מעצורים**, אשר הן האם והן החברה, שאינה משמשת כחיק אימהי מכיל, מצמידים לבנים מסיבות שונות. על פניו נראה, שרק שמעון הוא זה שמורד באם, מתוך ניסיון להתחבר למציאות החברתית שמעבר לתא המשפחתי, אולם, לטענתי, אם נעמיק לרובד הסמוי של הסיפור, נוכל להבין שגם אם נראה שחיזו הוא בן מְרַצָה, הרי מתחת לפני השטח הוא נוקט בפעולה חתרנית **בעצם השמעת קולו**, וחשיפת הנרטיב המשפחתי. טענה זו תורחב בעצם ההעמקה במוטיב השתיקה האימהית וההשתקה הילדית בשתי היצירות.

ג.1.2. הקיץ של אביה (הילדה בעלת שם מוזר)

בדומה לסיפור 'חיזו בטטה', גם בספר **הקיץ של אביה** שמות וכינויים הם מפתח להבנת היצירה. ניתן להבחין בזאת כבר בכותרת היצירה: **הקיץ של אביה (ילדה בעלת שם מוזר)**. לכל אחת מהדמויות המרכזיות בסיפור, אביה ואימה, שם וכינוי. אימה של אביה, הניה, אשר לחמה באומץ עם הפרטיזנים במלחמת העולם השנייה, מכונה, בלעג, על ידי הסביבה, בשם "פרטיזונכה", וכדברי אביה: "בכינוי הזה "פרטיזונכה" הייתה נימת בוז, משהו כמו "משוגעת". אמרו שכל הבעיות של אמא הן מהמלחמה ומהגרמנים ובגללן היא מתפרצת" (אלמגור, 1985, עמ' 35).

אביה, המשקפת בשמה את כמיהת אימה לאב הנעדר, ואת כמיהתה שלה לאב, נקראת פעמים רבות בשם "אביבה", ומתקנת זאת שוב ושוב. שמה נתפס מוזר בקרב הסובבים אותה, ועל כן הוא משובש. בהמשך העלילה היא מכונה "גַעְרָה, גַעְרָה" (שם, עמ' 32) ו"ספיחס" (שם, עמ' 56), על שום קרחתה, "אבל יותר מהכינוי הזה הרגזיה [אותה] המילה "פרטיזונכה", כך כינו את אמא בשכונה, כי היה לה מספר על היד, וידעו שהיא נלחמה בגרמנים, לצד הפרטיזנים. הם לא ידעו שהיתה גיבורה אמיתית ועשתה מעשים שהצילו אנשים רבים אחרים" (שם, עמ' 32). לאחר שהיא מיידה אבן במיה אברמסון, המורה למחול ומוסיקה במושבה, ופוצעת את עיניה, אביה מכונה בשם: "הפושעת"; שמות השתיים, האם ובתה, המודרות לשולי החברה, מחוסר הבנה ואטימות למצבן, מאוגדים יחד בכתובת נאצה הנמרחת על קיר הצריף שבו הן מתגוררות: "פה גרה פרטיזונכה המשוגעת ופְתָה הפושעת" (שם, עמ' 52).

לסיכום, בשתי היצירות שמות הילדים מצביעים על כמיהות האם, או על החסכים המאפיינים את חייה ומהווים כעין מטרה ויעד המוצב על ידי ההורה, באופן סמוי (**הקיץ של אביה**) או גלוי ('חיזו בטטה') על ידי האם. כינויי הדמויות משקפים, לדעתי, את ההדרה והאטימות החברתית, אשר הייתה תופעת לוואי של מדיניות כור ההיתוך, שאפיינה את החברה הישראלית בשנות החמישים. החברה המשתקפת בספר **הקיץ של אביה** כושלת מלתפקד כחיק אם חלופי לפליטי השואה, ודורשת מהם להחניק את צללי העבר לטובת חיי ההווה, להשיל את עורם הקודם ולהצמיח עור חדש, מבלי לגלות הבנה למצבם, להווייתם השברירית ולזהותם הקודמת. החברה בסיפור 'חיזו בטטה' מתקשה לזהות במועד את מצב המצוקה שבו שרויה המשפחה המתוארת בסיפור, וכאשר ניכרת התערבותה, הדבר נעשה מאוחר מדי, כאשר האם מגיעה למצב של התמוטטות עצבים, ואף באופן שאינו רגיש דיו לילדים ולעולמם: "ראיתי שבאחת השורות כתבו: "ניסיון התאבדות". ידעתי שהם לא מפרשים נכון את כל מה שקרה ושוב התרגשתי והרגשתי שאני לא יכול לעשות כלום מול המילים של הסמכות הלבנה והחלוקים" (שם, עמ' 60). אם נתייחס לחברה כאם נוספת, מטאפורית, ביצירות האלה, תתקבל התמונה, כי הכינוי מייצג את נקודת המבט הילדית המפוצלת ביחס לאם, הכוללת בו-זמנית את משמעות הכינוי בהקשרו לעברה של האם, ל'אני' התרבותי שלה; ואת משמעות הכינוי מתוך עיניה של 'האם המטאפורית': החברה הישראלית, שבמסגרתה האם נתפסת כשונה ואחרת, ומתבקשת להשיל את עורה הקודם ולהצמיח עור חדש.

ד. שתיקה אימהית והשתקה ילדית

תופעה מעניינת בשתי היצירות נוגעת לזיהוי דמות האם עם שתיקה ואף עם השתקה ילדית. לדברי מיכל אפרת (2014), המשותף בין שתיקה להשתקה הוא כי שתיקה תופעות המתנהלות בתוך אינטראקציה אנושית ולא מחוצה לה "וכי בשתיקה יש למוען מה לומר: יש מסומן שהמוען רוצה לחלוק עם הזולת". עם זאת, מה שמבחין את השתיקה מן ההשתקה הוא "מקור הבחירה ומטרתה", שכן, בעוד השתיקה היא פעולה של בחירה, הרי "ההשתקה מעצם טבעה כפעולה נגרמת ונכפית, כל מהותה שאין היא פרי בחירתו של המוען, אלא להיפך: עיקרה שהיא מנוגדת לרצונו החופשי" (שם). השתיקה כדרך לתקשורת בין-אישית-משפחתית ואף כבחירת האם ביחסה לחברה מאפיינת את ההתנהלות האימהית בשתי היצירות, כאשר בכל אחת מהן הרקע לשתיקה שונה. אל השתיקה האימהית כפעולה של בחירה, מצטרפת ההשתקה הילדית כאקט אלים של כפייה, ועל אף העובדה שקיימות סיבות משמעותיות לכך, המעוררות אמפתיה בקורא, הרי היא דפוס מעכב בכל הנוגע להתפתחות האני הילדי.

1.ד. "אם אין לי עם מי לדבר אני לא צריכה לדבר...אתם לא תדברו סתם":¹⁵ השתקה ושתיקה כפעולות של הפעלת כוח והתנגדות חתרנית בסיפור 'חיזו בטטה'

דרכה של האם בסיפור 'חיזו בטטה' לחסוך בדיבור ובהבעות פנים בחברה: "בעבודה שלה היא לא דיברה עם אף אחד ורק ניקתה יסודי" (ברדוגו, 2011, עמ' 52); זו דרכה להתמודד עם מציאות החיים הקשה, שבה היא חיה. שתיקתה היא תוצאה של בחירה, אך היא כופה אותה אף על בניה, בניגוד לרצונם החופשי, וכך מונעת מהם קשר ותקשורת עם הסביבה: "בעבודה אני שומרת על עצמי. אם אין לי עם מי לדבר אני לא צריכה לדבר [...] אתם לא תדברו סתם אל המורים שלכם רק אם הם שואלים אותכם ואל תתחצפו אף-פעם, ככה לא יחשבו עליכם רע" (שם, עמ' 52). על פניו ניכר כי שמעון מורד בניסיונותיה להשתיקו ("עד מתי נחיה ככה?" [שם, עמ' 54]) וכי אדוארד מחזק אותה, תומך בה ומשתיק את אחיו ("שתוק, יא חתיכת בטטה" [שם, עמ' 53]). לאורך כל הסיפור ניכר כי אדוארד רוצה לומר דברים רבים: לאימו, לאחיו, לפרטן השכנה, לצוות הרפואי, המגיע לאשפו את אימו לאחר שהתקשתה לעכל את השינוי בשגרת יומה בעקבות פיטוריה. אדוארד רוצה לדבר, אך בוחר בשתיקה, שנכפתה עליו. לכאורה נראה, כי מתוקף הזהות האישית המתפתחת באדוארד, הוא נשמע לצו האימהי ומקבל את מרותו: הוא הולך בדרכי אימו, אינו מדבר, חרף רצונו, עם הצוות המגיע לאשפזה, ועם לכתה מתפקד כמבוגר האחראי בבית. אך לדעתי, עצם העובדה שאדוארד הוא הקול המספר בנרטיב זה, אשר לו היבטים חתרניים, היא פעולה חתרנית של התנגדות להשתקה.¹⁶

15 הציטוט מתוך 'חיזו בטטה', ברדוגו, 2011, עמ' 52.

16 על התנגדות חתרנית נוספת ביצירת ברדוגו ראו מאמרה של סוקר שווגר, ח', 2007.

ד.2. "היא לא אמרה מילה וגם אני לא פציתי פה":¹⁷ השתיקה כדרך זיכרון בספר "הקיץ של אביה"

שתיקה והשתקה הם מוטיבים מרכזיים ביצירה **הקיץ של אביה**. הניה, אימה של אביה, ממעטת לדבר, היא אינה שולטת היטב בשפה העברית ועל כן אף ממעטת לכתוב לבתה השווה במוסד לילדים חסרי בית, וכאשר מכתביה הקצרים נקראים על ידי בתה בתחילת הספר, הם מלאים בשגיאות כתיב. השתיקה אינה נובעת רק מקשיי השפה, אלא בעיקר כתגובה לאימת הדיכוי בשואה שאותה חוותה האם, וכלפי אותו דיכוי מרדה כלוחמת שהצטרפה לפרטיזנים המורדים:

"אמא כמעט לא דיברה על זה. אבל אני שמעתי מדודתי אליס. פעם כשישנתי אצלה על אמא דברים שלא ידעתי... וסיפרה לי איך אמא החדירה חומר-נפץ לתוך רכבת עמוסת נשק ופוצצה אותה... [כעבור] זמן נתפסה אמא עם קבוצה של פרטיזנים ונשלחה למחנה-ריכוז [...] הם עינו אותה הגרמנים..." (שם, עמ' 32-34).

יצירתה של אלמגור, כבת לניצולת שואה, היא שופר לביטוי זיכרון החוויה המורכבת, המאפיינת את בני הדור השני לנוראות השואה. על פי ט' קוש-זוהר (2009), המשפחה ניצבת במרכז יצירתם הספרותית של בני הדור השני "המפקידים בידי דמות האם הניצולה את תפקיד סוכנת הזיכרון" (עמ' 93):

"כתיבתם מבקשת להשמיע את הקול ההורי, את הקול הילדי, ואת הזיכרון שביניהם, שמתואר כמרכז הכובד של הדינמיקה המשפחתית: לעיתים כעין הסערה, נקודת השקט (השתיקה והסוד) שסביבה סוערים כוחות הרסניים, לעיתים כחור שחור ולא נודע שבולע לתוכו את כל מה שנמצא סביבו, ולעיתים כמבוע של זיכרונות שמציפים את סביבתם" (שם: 88).

ההשתקה וההדחקה של העבר היא תגובה פוסט-טראומטית המאפיינת משפחות רבות של ניצולי שואה. בהקשר זה אפרת (2014) מביאה מדברי א' זרובבל (2006), המצטט מדברי ג' יספר (1997): "אפשר שיבוא היום שנזכור את השואה לא בשל מספר הקורבנות אלא בשל השתיקה שסביבה". על פי קוש-זוהר, "סיפורת הדור השני מתארת את מכלול התהליכים המורכבים של העברת הזיכרון במשפחת הניצולים", ובכללן את הדרכים המילוליות והלא-מילוליות: "שתיקות, אובססיות ומחלות של ההורה הניצול, התנהגות קיצונית ופתולוגית שלו" ועוד (שם, עמ' 101).

באופן דומה הניה ממעטת לדבר עם אביה ולשתף אותה בפרטים על אביה: כאשר אביה שואלת לפשר שמה ומנסה להבין מי היא ומה מקורותיה, אין היא מוצאת מענה: "'אמא? איזה מין שם זה אביה?' ואמא אמרה: 'שם יפה! הכי יפה! כשתגדלי תביני'. ושוב עמדה בינינו שתיקה." (שם, ע' 26). אביה מדברת עם אביה ועל אביה רק כאשר אימה אינה שומעת ואינה נוכחת, בלילות:

17 הציטוט מתוך **הקיץ של אביה**, אלמגור, 1985, עמ' 48.

"ובלילה הוא, כמו בלילות רבים אחרים, דיברנו איתו. דיברתי בשפה שהייתי פונה רק אליו. אפילו בנוכחות זרים יכולתי לדבר איתו. היתה זו מעין שפת לב. יכולתי לדבר איתו בלי להניע את שפתי". (שם, עמ' 28).

בסיום מסיבת יום ההולדת, שעליה טורחת האם עבור בתה, במקום שיח אינטימי עומדת בחדר שתיקה: "כשירד הערב החזירה אמא את השולחן למקומו, ואני עזרתי לה לרחוץ את הכלים. ושוב עמדה בינינו שתיקה. הכל נעשה בדממה. אמא פנתה לחדרה, אני – לפינתי" (שם, עמ' 60).

כיצד משפיעים השתיקה האימהית וההשתקה הילדית על התפתחות האני הילדי בשתי היצירות? אמנם נסיבות השתיקה וההשתקה שונות בכל אחת מן היצירות, אך ניכר, על פניו, כי בשתייהן הילדים מנסים לרצות את אמותיהם: אביה משתדלת שלא להמרות את פי אימה בגלוי, היא נמנעת מעימותים ישירים, בכדי לשמור על היציבות הנפשית השברירית של אימה, אולם היא ממשיכה לתהות על מוצאה בהיחבא, מעלה השערות לגבי זהות אביה, בעיקר בהקשר למר גנץ (אבי המשפחה החדשה, המגיעה למושבה), מבקרת בסתר את מיה אברמסון חבושת העיניים, המאושפזת בבית החולים, ומנהלת לאורך כל העלילה יומן, שהוא ביטוי לקולה האישי המתנגד להשתקה האימהית. בדומה לה אף אדוארד ניכר כממלא אחר צו ההשתקה האימהי לאורך כל עלילת הסיפור: הוא הולך בדרכיה, אינו מתרעם על מנהגיה המוזרים, משתיק את אחיו המתמרד, אינו מבטא בקול את מחאתו לגבי החלטת הצוות הרפואי המגיע לאשפז את אימו, ומוסיף לעטות את שריון השתיקה בהתמדה. עם זאת אדוארד, המתואר על ידי האם כבעל ראייה ייחודית, הוא למעשה בעל קול ייחודי, אשר זעקתו בוקעת בעצם בחירתו להשמיע את הסיפור בפנינו, קהל הקוראים. אדוארד הוא מספר שותק, אך עצם פעולת הסיפור יש בה התנגדות משמעותית להשתקה.

ה. מוטיב הראייה וההשתקפות: על הנראה והבלתי נראה

ראייה היא חוויית הקליטה הפיזית של מידע חזותי מן הסביבה, המיתרגמת אף לתפיסה קוגניטיבית של הקלט. אולם לפעולת הראייה נקשרו בתרבות ובחברה האנושית אף היבטים מטא-פיסיים משמעותיים החוברים ליכולת זו ולאובדנה. כך למשל, עולה ממקומות שונים בתנ"ך, שבהם הנביא מזוהה כרואה.¹⁸ בתלמוד מופיע כי סומא נחשב כמת (מסכת עבודה זרה ה, א; נדרים סד, ב). על פי המיתולוגיה היוונית (במאה ה-5 לספירה) ניכר, כי עיוורון נתפס כגרוע ממוות: וכך אף בתרבות יוון, אדיפוס המלך בוחר כעונש על חטאו (רצח אביו) בעיוורון ולא בהוצאה להורג.¹⁹ מן הדוגמאות הללו עולה השילוב בין החשיבות הפיסית לזו המטא-פיסית המיוחסת לראייה ולאובדנה.

18 לדוגמה ראו דברי הימים, כ"ט, א': "וְדַבְּרֵי דְוִיד הַמֶּלֶךְ הָרִאשֹׁנִים וְהָאַחֲרֹנִים הֵנָּה פְּתוּבִים עַל־דַּבְּרֵי שְׁמוּאֵל הָרֹאֶה וְעַל־דַּבְּרֵי נָתָן הַנְּבִיא וְעַל־דַּבְּרֵי גָד הַחֹזֶה:"

19 להרחבה בנושא זה ראו מאמרו של הס, 2015. עם זאת ראוי לציין, כי בפרק השני של הטריולוגיה (אדיפוס בקולונוס) אדיפוס העיוור הופך לנביא ולאחר מותו מקום קבורתו מתקדש. יוצא מכך, שאדיפוס היה ב"פקחוננו" עיוור ובעיוורונו – "רואה". בהקשר זה ראוי להתייחס למשמעותה של ה"ראייה" כנבואה במקורות מקראיים (לדוגמה:

אף ביצירות הנדונות במאמר זה משמשים הראייה ואובדנה מוטיב משמעותי, המתקשר לגיבוש הזהות של האני הילדי באמצעות הקשר עם הרשות האימהית. אדוארד, המספר בסיפור 'חיזו בטטה' מאת ברדוגו, מסומן על ידי אימו, מאז היוולדו כבעל ראייה ייחודית. לכן היא מבקשת לפתח אותה באמצעות הזנתו בגור, הנחשב כמועיל לראייה (ראו ציטוט קטע האקספוזיציה בעמ' 3). עם זאת, מתוך הסיפור שהאם מספרת לא בהכרח עולה, כי כוחו של הבן בעיניו, אלא כוחו מתבטא יותר ביכולתו לשאת סבל, למרות שברירותו. אף כנער אדוארד מתואר כעדין ושברירי, רחוק מן האידיאל הגברי, המיוצג בדמות אחיו, אך הוא מגלה אחריות משפחתית רבה, ולצידה מפנים את דברי אימו כי "כוחו בעיניו". באמצעות ראייתו הייחודית הוא נוצר קטעי חיים בזיכרונו: "אני רואה שש-שש, ואני לא חושב שזו ראייה חדה ובהירה שאף פעם לא מטושטשת, אלא ראייה שכמעט לא שוכחת שום דבר. היא מצלמת ומקפיאה את התצלומים בתוך הראש שלי" (שם, עמ' 53). אדוארד מפנים את התפקיד שאימו מועידה לו, ומתוקף זאת אף גוער באחיו: "תתרכז בחיים שלך עם אמא שלנו ואיתי, תפסיק להסתכל, שמעון, אני העיניים שמסתכלות, יא שמעון, אני חיזו!" (שם, עמ' 53). כאשר שמעון מנסה לעמת את חיזו מול המציאות בשאלה "עד מתי נחיה ככה?", חיזו נבהל: "כאילו הוא דיבר אלי במילים שאסור לדבר בהן, כאילו הראה לי אור שאסור לראות" (שם, עמ' 54). הראייה ואובדנה מיוחסים אף לדמות האימהית בסיפור: כאשר אם המשפחה נמצאת תועה ופצועה בפרדסים, דמעות יבשות בעיניה, היא אומרת בכאב: "אדוארד, חיזו שלי, העיניים כואבות לי" (שם, עמ' 59). מתוך כל הללו עולה, לדעתי, כי הראייה מייצגת בסיפור תפיסת עולם אשר האדם מייחס לעצמו ואף מפנים אותה כתוצאה מהשפעת הסביבה: לעיתים, כדי לשרוד, האדם מקיף עצמו בחומות בצורות, כיוון שהמציאות עצמה מכאיבה מנשוא. כאשר פוקע הקרום הדק, המבדיל בין ממשות לדמיון, החיים קשים ומובילים לעיתים אל מחוזות השיגעון, כבמקרה של אם המשפחה. מוטיב הראייה מתקשר בסיפור לחיים ולקושי לחיות וגם לאמנות הסיפור, שאדוארד מאמץ לעצמו כדרך מפלט מהתמודדות עם הקושי, עם סוגיות מורכבות של גיבוש זהות אישית, דרך הכוללת אף עמדה של מחאה. ראייתו של חיזו/אדוארד היא ראייה של אמן, הנוצר וזוכר, ומצליח להעביר תמונות ותחושות למילים. את אשר שמעון מבקש לנתץ באחת במחאה ישירה אדוארד מתרגם למחאה עקיפה בעצם הנרטיב החתרני המסופר על ידו.

מוטיב הראייה הוא מרכזי אף בספר **הקיץ של אביה** ומופיע בוואריאציות שונות. בדומה לאדוארד בעל הראייה הייחודית, אף אביה מצליחה לראות מעבר לשאר הילדות ולתרגם זאת למילים, כאשר היא מתבקשת על ידי מיה אברמסון לתאר מה היא רואה בתמונה התלויה מעל לפסנתר בחדרה (שם, עמ' 25). מיה מבחינה בייחוד שבאביה, אך אינה מצליחה לראות מעבר, לתרגם את ראייתה הייחודית למעשים של חמלה, ואינה מאפשרת לאביה להגיע בבגדיה הפשוטים לשיעורי המחול

חנני הרואה, אבי הנביא יהוא, נקרא כך על שם נבואותיו בימיהם של בעשא, מלך ישראל ואסא, מלך יהודה; ראו הרחבה בדברי הימים ב', ט"ז).

שלה.. בתגובה לכך מיה נענשת במעשה של מידה כנגד מידה,²⁰ ומתעוורת בעיניה באמצעות פגיעת האבן שאביה מיידה בה. דווקא מתוך עיוורונה היא לומדת לגלות את המהות האמיתית המאפיינת את גרעין אישיותה האמנותי, החם והאנושי של אביה, אך היא אינה מסוגלת להתנגד לאימה, המדירה את אביה ואימה, ואינה מפגינה בגלוי את תודתה לאביה המגיעה לבקרה בסתר בבית החולים מדי יום.

היכולת לראות את אביה ולהכיר בתחושותיה, ואי היכולת לעשות זאת, עולות אף מסצנות המראה²¹ שהן מוטיב חוזר הנגזר ממוטיב הראייה ביצירה. סצנות המראה בספר **הקיץ של אביה** ניתנות לפרשנות מעמיקה, לדעתי, באמצעות קישורן אל "שלב המראה", כפי שהוא בא לידי ביטוי בכתביהם של לקאן וויניקוט. תופעת גיבוש הזהות מתרחשת במסגרת תהליך מורכב, שבו חוקרים שונים מזהים מספר שלבי התפתחות של האני. הפסיכואנאליטיקאי ז'אק לקאן (Jacques Lacan, 1966) מכנה בשם "שלב המראה" ("Le Stade du Mirior") את פרק הזמן, שבין גיל 6 ל-18 חודשים, ושבהמלכו מתחילה, לטענתו, היבדלות האני מן האחר, כאשר התינוק לומד להבין, כי ה"אני", שלו הוא מייחס טוטאליות, המשתקף אליו מן המראה, הוא רק דימוי ולפיכך אשליה. הדימוי המשתקף במראה אינו זהה לסובייקט הילדי, וכדי שיוכל להפוך ליצור חברתי על התינוק להשלים עם כך. על פי לקאן, כניסתו של הילד לשפה תלויה לחלוטין בהכרה הזאת, וכמוה גם היווצרות האני (מרכז התודעה). אולם אין בדיון של לקאן התייחסות לתפקיד האם בשלב זה וגם לא לערך של יחסים ההשתקפות בין האם לתינוקה, יחסים אשר מעצבים את גרעין הזהות של הסובייקט הילדי.²²

לעומת לקאן, ויניקוט מייחס חשיבות מכרעת לתפקיד האם במהלך תופעת ההשתקפות, המתרחשת במסגרת מערכת היחסים אם-ילד. ויניקוט שואל: "מה רואה התינוק כשהוא מסתכל בפני האם?", ועונה על כך: "בדרך כלל התינוק רואה את עצמו, במילים אחרות האם מסתכלת בתינוק ומראה פניה קשור למה שהיא רואה שם".²³ צו'דורו מרחיבה ומדגימה טענות אלה לגבי מערכת היחסים בין אימהות לבנות. היא טוענת, כי משום שאימהות ובנות חולקות שיוך מעמדי ומגדרי דומה, מתקיימת ביניהן אף אחדות דואלית בשלב הפרה-אדיפלי. קשר דואלי זה יוצר, לטענת צו'דורו (Chodorow, 1978) את התבנית הבסיסית, אשר תכתיב את כל תבניות הקשרים העתידיים שתחוה הבת.²⁴ לטענת, תפקיד הראי, שמייעד ויניקוט לאם במסגרת תהליך ההתפתחות של זהות התינוק, עשוי לשמש פרדיגמה רלוונטית להבנת מערכות היחסים המורכבות בין אביה לאימה. בספר מופיעות מספר סצנות מראה משמעותיות, המשובצות בעלילה לכל אורכה. בסצנה הראשונה אביה

20 מידה כנגד מידה מוזהה במקרא עם העין כאיבר הראייה: "עין תחת עין, שן תחת שן" (שמות כ"א, כ"ב-כ"ה).

21 אף חלואני (1997) מתייחסת לסצנות המראה ביצירה כאלמנט בעל חשיבות למערכת היחסים של אביה לאימה.

22 Lacan, 1966: 89-97

23 להרחבה ראו: ויניקוט, "תפקיד הראי של האם והמשפחה בהתפתחותו של הילד", בתוך: **משחק ומציאות**, 1995[1971]: עמ' 129-128. כדוגמה למאמר משווה העושה שימוש בטענותיהם של ויניקוט וצו'דורו לשם בחינת

יחסי אם-בת בספרות ראו: Scharfman, 1981: 88-106.

24 ראו: Gardiner-Kegan, 1982: 182.

ואימה עוזבות בחטף את המוסד לאחר שהתגלו כינים בראשה של אביה ועושות את דרכן למושבה, שבה מתגוררת האם באוטובוס. במהלך הנסיעה אביה, החונקת בקרבה בכי כאוב, אינה מצליחה לתקשר עם אימה, המתכנסת בשתיקתה. מדי פעם היא מנסה לפגוש בעיני אימה דרך מראת הנהג, ואינה מצליחה בכך:

”בשעת הנסיעה למושבה חנקתי בכי נורא שהשתולל בתוכי ורצה לפרוץ החוצה. נשכתי את שפתי, שרק לא אבכה לפני שנגיע הביתה!...ישבתי מאחורי הנהג, דבוקה לחלון המאובק. מדי פעם הצצתי במראה שמעל לראשו של הנהג וראיתי את אמא. היא לא הבחינה במבטים ששלחתי לעברה. היא כאילו שכחה שאנחנו יחד. לא הבנתי למה הכעס הזה עלי. גם לא יכולתי להסביר לה שאני לא אשמה...” (שם, עמ' 17-19).

סצנת המראה השנייה מופיעה לאחר גזיזת שיערה של אביה, מלווה במחאה ובבכי כואב מצידה: “למה, למה עשית לי את זה?”, אלו אינם זוכים למענה מהותי מצד האם, אלא רק למלמול: “זה יגדל... זה יגדל...זה בסדר, ככה טוב! את תראי שזה יגדל!” לאחר המעשה האם מכסה את המראה בבית: “את המראה היחידה, זו שבחדר האמבטיה, כיסתה בחלוק שלה: 'לא צריך להביט עכשיו', אמרה: 'השיער יצמח ותהיה לך הפתעה'” (שם, עמ' 20).

סצנות המראה מייצגות יסוד משמעותי ברצונה של אביה לראות את השתקפותה בעיני האם ולזכות לאישור, לקבלה, למענה, להאדרת האני. במקום זאת אביה נענית בשתיקה מקפיאה, בהעדר מבט חוזר ובכיסוי המראה המאפשרת השתקפות ומבט באני. את מקום המראה או המבט האימהי ממלאים דפי היומן, המאפשרים לאביה להשמיע את קולה, לגלות ולגבש את זהותה. כמו אדוארד גם אביה מייצגת את דמותו של אומן, המבקש להגדיר ולגבש את זהותו באמצעות אומנותו.

ו. בחזרה אל הסמיוטי – הראשית האימהית: הקיץ של אביה – בין הספר לסרט

ויסברוד מציינת מספר גורמים העשויים להשפיע על היחסים בין היצירה הקולנועית לבין הטקסט הספרותי ששימש לה מקור וביניהם מדגישה את קהל היעד, כ”נקודה רלוונטית במיוחד לעיבודיה הקולנועיים של ספרות הילדים והנוער”, בטענה, כי “הן על הספרות והן על הקולנוע לילדים ולנוער פועלים אילוצים, שהספרות והקולנוע למבוגרים משוחררים מהם באופן יחסי” (2000, עמ' 22). אבחנה זו מאפשרת להסביר שינויים רבים במעבר מן הגרסה הספרותית של הספר **הקיץ של אביה** (1985) לגרסתו הקולנועית (אלי כהן וגילה אלמגור, 1988). השינויים העלילתיים מתרכזים בעיקר במערכת היחסים הנרקמת בין מר גנץ לבין אביה ובינו לבין אימה. לצד זאת, לטענת ויסברוד (2000), השינויים המרכזיים בהעברת יצירה זו לגרסה הקולנועית באים לידי ביטוי בעיקר בהוצאתו מן הכוח אל הפועל של הפוטנציאל המלודרמטי הטמון בעלילת הספר. בין השאר נקשרים אלה למערכת היחסים שנוצרת בין אביה ואימה בשפה שהיא מעבר למילים.

אני מעוניינת להוסיף נדבך לקריאתה של וייסברוד ולהציע את מושג הסמיוטי (semiotic) אליבא דקריסטבה (Kristeva, 1982) כפרדיגמה רלוונטית להבנת ההבדלים הניכרים בין הספר **הקיץ של אביה** לגרסתו הקולנועית. על פיה, שפת אם, החורגת מגבולות התקשורת המילולית ומתקיימת בשלב הקשר הראשוני בין האם לתינוק, אינה הולכת לאיבוד עם רכישת השפה המילולית, הנקשרת, על פי לקאן, לחוק האב. לקאן סובר כי כניסת היחיד אל המסגרת השפתית המילולית כרוכה בהיפרדות מן האם ובקבלת חוק האב, כלומר בהיפרדות מן השפה הטרומ-מילולית, שאותה מכנה קריסטבה בשם ה"סמיוטי" (Semiotic), ובקבלת חוקי השפה המילולית-הסימבולית. בניגוד אליו קריסטבה טוענת, כי אותה שפה טרום-מילולית, המזוהה עם הקשר הראשוני של ילד לאם, מוסיפה להתקיים בד בבד עם הרובד הסימבולי. הסמיוטי מוגדר על ידי קריסטבה כדחף חתרני, הרוחש ומתנגד לסדר הסימבולי ואף סודק אותו. על פי קוש-זוהר (2007) קריסטבה מתייחסת אל הסמיוטי כ"מתאר חומריות אחרת של תקשורת [...] שמרכיביה הם מגע, מלמול, גמגום, דחפים ביו-פסיכולוגיים ואינסטינקטים" (עמ' 91). קריסטבה מזהה את הסמיוטי כיסוד המתקשר לנשיות ומתארת, לפי קוש-זוהר, את "מערכת היחסים בינו לבין הסימבולי הגברי (השפה והתרבות) כסוג של מאבק. הסימבולי מדכא ודוחק את הסמיוטי וזה חודר אל השפה באופן סמוי" ומשבש את סדריה (שם: שם). קריסטבה טוענת, כי ביצירות רבות שנכתבו על ידי נשים מתקיים רובד חתרני סמוי, ובמהלך היצירה פורע הרובד הסמיוטי את הרובד הסימבולי-מילולי.²⁵

לאור הבחנה זאת, לטענתי, היצירה הספרותית **הקיץ של אביה** מקיימת בתוכה שתי מערכות תקשורתיות בעלות איכויות מנוגדות המשלימות זו את זו, בדרך לכינון האני של גיבורת הסיפור, הילדה אביה. מצד אחד קיימת המערכת התקשורתית המילולית, הסדורה, שבתוכה מתנהלת אביה ומחפשת פשר לחייה, לשמה, להבנתה את העולם והמציאות – זו המערכת המיוצגת על ידי קריאה וכתבה: אביה מנהלת יומן, משוחחתי שיח פנימי עם אביה ומבקשת להתחבר למציאות החברתית באמצעות איתורו, היא מתקנת את שגיאות השפה של אימה, ומבקשת להתחבר אל עולמות התרבות המיוצגים בספר על ידי מיה אברמסון. עם זאת, על אף החיבור המשמעותי לסדר הסימבולי, המגולם באמצעות היסוד האורייני המשמעותי הנוכח ביצירה, אביה מאוד מחוברת לאימה, ומקיימת איתה תקשורת מסוג שונה, תקשורת המתבססת על מחוות גוף, מימיקות פנים, תנועות בווט או מעודנת, ורק מעט על הרובד המילולי-שפתי. אף השיגעון הנשי-אימהי,²⁶ הפורע את הסדר הסימבולי, עשוי להתקבל כביטוי נוסף של הסמיוטי, הסודק את המעטה הסימבולי-הגמוני. כל אלו מרכיבים הקיימים בעוצמה רבה בטקסט הספרותי שיצרה אלמגור, ומפותחים באופן מועצם במדיום הקולנועי, המאפשר, מעצם טיבו הוויזואלי-חושני, ביטוי מועצם לפוטנציאל הסמיוטי, לאני האימהי, לשפת האם, הקיימת באופן טבעי בטקסט הספרותי.

25 להרחבה בנושא הדגמת מופעי הסמיוטי ביצירה הנשית הספרותית אליבא דקריסטבה, ראו אף פלדחי, ר', 1992.

26 להרחבה ביחס לשיגעון הנשי ראו: Gilbert S. and Gubar S., 1979.

ז. סיכום ומסקנות

הסיפור הקצר 'חיוזו בטטה' והספר **הקיץ של אביה** הן שתי יצירות ספרות, הכוללות ייצוגים ייחודיים של אימהות במצוקה, המהגרות לישראל מתפוצות שונות, ולצידן קולות ילדיים, המתפתחים בצל האימהות ולאורן. בשתי היצירות הקורא נפגש עם דמויות 'ילדים הוריים', הנקלעים אל מצבי משבר, שבמהלכם הם מבקשים לשרוד את תנאי המציאות הקשים ואף לעבור תהליכי התפתחות אישיים, המתקשרים לגיבוש זהות. לעיתים התהליך ההתפתחותי-הילדי בא לידי ביטוי במחאה גלויה בפרשות האימהית, ולעיתים מדובר במחאה סמויה, חתרנית, המתקיימת מתחת לפני השטח.

לצד דמויות האימהות, קיים, לטענתי, ייצוג אימהי נוסף ביצירות אלה, המתקשר אל החברה הישראלית, הכושלת בתפקודה כחיק חלופי חם למשפחות המתוארות ביצירות, המתמודדות עם מצבי משבר מעמדה נחותה בשוליים החברתיים. את מורכבות המארג של מערכת יחסי אם-ילד ברבדיה השונים ביצירות אלה מעצימים שלושה אלמנטים מרכזיים ורבי השפעה: השימוש בשמות וכינויים, מוטיב השתיקה האימהית המביא לידי ההשתקה הילדית, ומוטיב הראייה.

מדרש השמות ביצירות אלה מוביל לחשיפת האופן שבו נתפסות הדמויות (אימהות וילדיהן) בעיני החברה ובעיני עצמן, כמו גם להדגשת הפער שבין ציפיות האימהות ובין המימוש של אותן ציפיות על ידי ילדיהן, לנוכח כמיהותיהם האישיות. האימהות המתוארות ביצירות שותקות ומשתיקות, וככאלה הן אינן מצליחות לראות את המהות הפנימית המניעה את ילדיהן – דבר המייצר מעצורים בהתפתחות ובגיבוש הזהות הילדית.

היכולת לראות וחוסר היכולת לראות את המהות הפנימית שמעבר למילה, שמעבר לשפה, הוא נושא ייחודי בשתי היצירות, ומהווה ציר המחבר את שתיהן בנקודת המחאה החברתית הבוקעת מתוכן. ברדוגו ואלמגור מייצגים בקולם הספרותי את בני הדור השני לעולים ממזרח וממערב למדינת ישראל. שניהם מנגישים, באמצעות היצירה הספרותית לילדים ולמבוגרים את מצוקתו של דור אימהות, אשר לא מצא חיק חם חלופי בחברה הישראלית, ונותר להתמודד בגפו עם צללי העבר, עם עוני מחפיר, נידוי והזרה, אשר מביאים לקריעת הקרום שבין מציאות ודמיון. הפתרון הרפואי לשיגעון ביצירות הוא האשפוז במוסד לחולי נפש. אולם אותו קול אימהי לא נעלם עם האשפוז או עם הסגר והסכר השפתי שהושם בו; הוא נותר חי וקיים, חלק בלתי נפרד מן האני הילדי, והופך לישות חיה ונושמת ביצירה הספרותית, הפורעת את הסדר ההגמוני.

הקיץ של אביה ו'חיוזו בטטה' הן שתי יצירות ספרות המיועדות לקהלים שונים, אשר עוסקות במערכות יחסים בין אימהות לילדים, אך גם בשפה וחברה ובמקומו של האחר בחברה הישראלית. ביצירות אלה קיימת גם אָם נוספת, שאינה מתפקדת, נוסף על האימהות הלוקות בשיגעון, והיא החברה הישראלית כאם מטאפורית, שאינה מצליחה לגמרי במשימתה.

חיק החברה הישראלית מצטייר כמנדה ומאיץ בעולָה להשיל את תרבות אימו ולהצמיח עור חדש. הילדים שאליהם מתוודע הקורא מגולמים במספר רבדים ביצירות אלה: באמצעות הדמויות

ביצירות הספרות, ואף באמצעות קולם הספרותי של אלמגור וברדוגו, המגלם את קולם של ילדי עולים. ברדוגו ואלמגור, בני הדור השני להגירה, מביעים בכתבתם את האני המצוי במצב מפוצל, החצוי בין קולו של ה'אני' האימהי, המסורתי, המפיעם בקרבם, לבין חשיבותה של ההשתלבות בחברה החדשה. בקולם הספרותי הם מייצגים דור רגיש, היודע לחוש את הדופק האימהי, את הלמות הלב של התרבות האחרת. מתוך תחושות עמוקות והיגיונות אלה נוצרת יצירה ספרותית-אסתטית כואבת ונוגעת, המגוללת בפני הקורא, הצעיר והמבוגר, את הכמיהה הרבה לשלב את הקצוות המפוצלים ולהנכיח את הייצוג האימהי, המסורתי, בלב ההוויה החברתית העכשווית.

ביבליוגרפיה

מקורות ראשוניים

- אלמגור, ג' (1985). **הקיץ של אביה**. תל אביב: עם עובד.
- אלמגור, ג' (2010). **כוכבים יש רק בשמיים**. תל אביב: ידיעות אחרונות.
- ברדוגו, ס' (1999). **ילדה שחורה**. תל אביב: בבל.
- ברדוגו, ס' (2002). **ככה אני מדברת אל הרוח**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- ברדוגו, ס' (2010). **זה הדברים**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- ברדוגו, ס' (2011). **הילד האחרון של המאה**. תל אביב: הספריה החדשה.
- זלדה (1971). **פנאי; הכרמל האי נראה: שירים**. הקיבוץ המאוחד, מרחביה.

מקורות שניוניים:

- אופיר, ד' (1992). **אינטרסקטואליות כתופעה ברומאן של שלהי המאה ה-20**. עבודה לשם קבלת תואר מוסמך. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- אזיקאל, ש' (2012). "אינטר טקסטואליות ככלי לחשיבה ביקורתית". **במעגלי חינוך: מחקר, עיון ויצירה**, 2, 39-51.
- אלקד-להמן, א' (2004). "להיות אמן, להיות אישה: אינטר טקסט וספרות ילדים". **דפים**, 37, 145-181.
- אפטר, א', י' הטב, א' ויצמן וש' טיאנו (עורכים) (2010). **פסיכיאטריה של הילד והמתבגר**. תל אביב: דיונון.
- אפרת, מ' (2014). "על הרווח שבשתיקה", בתוך: **היסטוריה ותיאוריה: הפרוטוקולים** 29. בצלאל. נדלה מ: <http://journal.bezalel.ac.il/he/protocol/article/3493>
- אריקסון, א' (1987). **זהות נעורים ומשבר**. תל אביב: ספריית פועלים.
- בלבן, א' (2010). **תשע אימהות ואמא: ייצוגי אימהות בספרות העברית החדשה**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- בכטין, מ' (1989). **הדיבר ברומאן**. תרגום מרוסית: ארי אבנרי. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- בלבן, א' (2014). **הבריחה אל האימהות וממנה: אימהות ואימהות בספרות העברית החדשה**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

- הייזלטון, ל' (1978). **צלע האדם: האישה בחברה הישראלית**. ירושלים: עידנים.
- הס, א' (2015). "תיג כלפי תלמידים עם עיוורון". **זמן חינוך**, 1: 101-111.
- הררי י' ומיזלס ע' (2000). "הסתגלות רגשית וחברתית אצל מתבגרים בעלי דפוס של היפוך תפקידים במשפחה". **מגמות**, 40 (3), 441-413.
- וינקוט, ד"ו ([1971] 1995). **משחק ומציאות**, עריכה והקדמה: ר' קולקה. תל אביב: עם עובד.
- וינקוט, ד"ו (2009). **עצמי אמיתי, עצמי כוזב**. עריכה: ע' ברמן. תל אביב: עם עובד.
- ויסברוד, ר' (2000). "ספר מול סרט: ספרות ילדים ונוער בישראל בעיבודיה לקולנוע". **עולם קטן**, 1, 40-22.
- חלואני, ש' (1997). "הקיץ של אביה – הספר והסרט". **עלון למורה לספרות**, 17, 199-208.
- חקק, ב' (2008). "'חיוז בטטה' כמשל לזעקה חברתית", בתוך: **מעמקים: כתב עת וירטואלי לספרות ואמנות**, 13, קישור http://www.daat.ac.il/daat/ktav_et/maamar.asp?ktavet=1&id=437 מקוון
- מידן, ע' (1999). "אספן המחשבות: ראיון עם סמי ברדוגו", **ידיעות אחרונות**, 7 ימים. 15 באוקטובר.
- מייסטר, ר' (2007). **בחיפוש אחר הקול האימהי: ייצוגי חוויית האימהות בסיפורת נשים עברית במאה ה-20**. חיבור לקבלת תואר דוקטור. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- מצוב-כהן, ע' (2014). "מספר מול מספרת ברומן 'זה הדברים' של סמי ברדוגו – כמשקפים ייצוגיים בחברה הישראלית". **מעגלי חינוך: מחקר, עיון ויצירה**, 4, 75-93. ירושלים: המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין.
- סוקר-שווגר, ח' (2007). "הסוואה שקופה: טקטיקות של מרד אחר: על 'ככה אני מדברת עם הרוח' מאת סמי ברדוגו". **מחקרי ירושלים בספרות עברית**, 22: 153-175.
- פלדחי, ר' (1992). "דרש נשי". **תיאוריה וביקורת**, 2, 69-89.
- פלגי-הקר, ע' (2005). **מאי-מהות לאימהות: חיפוש פסיכואנליטי פמיניסטי אחר האם כסובייקט**. תל אביב: עם-עובד.
- קוש-זוהר, ט' (2007). "לזכור או לשכוח (או)פוזיציות ממוגדרות". **תיאוריה וביקורת**, 30, 89-109.
- קוש-זוהר, ט' (2009). **אתיקה של זיכרון: קולה של מנמוזינה וסיפורת הדור השני לשואה**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- שיפמן, ס' (2017). **שפוטה ונשפטת: דמות האם בסיפורת העברית במפנה האלף**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- Barthes, R. (1972). *Mythologies*. trans. Annette lavers. London: J. Cape.
- Bayam, N. (1987). *Women's Fiction: A Guide to Novels by and about Women in America 1820-1870*, Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Chodorow, N. (1978). *The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender*. Berkeley: University of California Press.
- Gardiner-Kegan, J. (1982). "On Female Identity and Writing by Women." *Writing and Sexual Difference*. Ed. Elizabeth Abel. Chicago: University of Chicago Press.
- Gilbert S. and Gubar S. (1979). *The Madwoman in the Attic: The Woman Writer and the Nineteenth-Century Literary Imagination*. London: Yale University Press.
- Greene G. & Kahn C. Eds. (1985). *Making a Difference: Feminist Literary Criticism*. London: Methuen.

- Jasper, J. (1997). *The Art of Moral Protest*. Chicago: University of Chicago Press.
- Klien, M. (1975). *Love, Guilt and Reparation*. London: Hogarth.
- Kristeva, J. (1980). *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art*. Trans. Thomas Gora. Eds. Leon S. Roudiez [and others]. Oxford: Basil Blackwell.
- Kristeva, J. (1982). *Powers of Horror: An Essay on Abjection*, trans: Leon Roudiez. New York: Columbia University Press
- Lacan, J. (2003). *Ecrits: A selection*. Trans. Bruce Fink London: W.W. Norton.
- Scharfman, R. (1981), "Mirroring and Mothering in Simone Schwartz-Bart's *Pluie et vent sur Telumee* Miracle and Jean Rhy's *Wide Sargasso Sea*", in: *Yale French Studies* 62: pp. 88-106.
- Zerubavel, E. (2006). *The Elephant in the Room-Silence and Denial in Everyday Life*. Oxford: Oxford University Press.

זְקָנָה, מוּוֹת, לִידָה וּחַיּוֹת מַחֲדָשׁ בְּסִיפּוּרֵי הַיְלָדִים שֶׁל רֵבֵקָה מְרִים

ד"ר ניצה דורי

תקציר

היכולת להביט במוות, להכיר בו ולהתמודד עמו, עשויה להעניק לאדם את האפשרות לצמוח ולחיות חיים מלאים יותר (אילון ולהד, 1995). המפגש עם המוות הוא אוניברסלי – הוא חלק ממנעד החיים בכל התרבויות (קלינגמן, 1998). קבלת תשובות עמומות וחוסר בשלות שכלית לתפוס את מלוא משמעות המוות אינה מונעת מהילד להשתמש במונח "מוות" במקומו הנכון, דבר המוביל את הסביבה לחשוב כי הילד הבין יותר משהבין באמת (לינדסיי ומקארתי, 1980). מתן הסברים לילד, גם אם אלה לא יובנו על ידו במלואם, יהפכו את מושג המוות למסתורי פחות ועל כן למפחיד פחות (גרולמן, 1980). לשם כך דרוש מאחז בטוח אשר יאפשר לנו "להציץ" במוות, לבחון אותו מצדדיו השונים. מאחז כזה מספקת לנו המטאפורה המופיעה בסיפורת, בשירה, במיתולוגיה, באגדה. מהסיפורים לילדים בקובץ **חלונות בהקיץ** של רבקה מרים (1992) עולה, כי המוות אינו פרידה מהחיים אלא נמצא איתנו לאורך כל חייו. כל מה שגיבורי הסיפורים עושים מלווה תמיד בדמותו, וכשהתנאים מבשלים הוא פשוט נענה להם. המסר ישיר מצד אחד, אבל אמביוולנטי מצד שני: רבקה מרים מדגישה באופן סמוי וגלוי שיש חיים אחרי המוות ושכל מוות מבשר על לידה מחדש ולהפך. בכך היא מסייעת לנמענים להתמודד עם תופעות הזקנה והמוות.

מילות מפתח: אובדן, מוות, חיים, זְקָנָה, אבל, לידה, רבקה מרים, ספרות ביבליותרפית.

הקדמה

בחברה שלנו קיים טאבו בכל הנוגע למוות, כיוון שהוא מהווה תזכורת למותו של כל אחד מאיתנו, מוזכר לנו פרידה עתידית מיקירינו ואובדנים מן העבר שהותירו חלל בלבנו (אילון, 2000). המבוגרים השולטים על מקורות הידע אינם נוטים לשתף בו את הצעירים. הבגרות אינה מחסנת מפני פחד המוות ואינה משחררת מן הטאבו. מבוגרים רבים מודים כי מאחר שקשה להם לשאת בצערם ובפחדיהם של ילדיהם, הם נוטים לגונן עליהם מפני ההיבטים המדכאים של החיים במקום לסייע להם לרכוש כלים להתמודדות. התחמקות מתשובות וניסיונות סרק להרגעה יוצרים אצל הילד יחס של חוסר אמון במבוגר ועלולים לפגום בנכונותו להישען עליו בשעת משבר אמיתי. לעומת זאת, פתיחות מצד המבוגר, נכונות להקשיב לשאלות הילד ולהשיב לו תשובות אמת תוך כדי התחשבות ביכולת ההבנה שלו, יגבירו את אמון הילד במבוגר וכשירו אותו להתמודדות בשעת משבר (שם).

רבקה מרים, משוררת וסופרת ישראלית, מתמקדת ביצירתה למבוגרים במתח שבין כיליון לתחייה, בין יש לאין. שירתה שואבת מהמקורות היהודיים. כך למשל באחד משיריה היא כותבת

"שהאיש הוא תפילה והוא חוט, נוגע במה שאיננו", ובמקום אחר: "אלוהי נושם לצדי, בל יחדל מלנשום", ובשיר "כעולה להבנו" היא מתייחסת לרעיון הדבקות:¹

"אמרו הזקנים: / האש היא מרחק משתעשע. / היא הראיה הנוגעת.

אמרו הזקנים: / האש היא בשר היודע עצמו.

ואני אמרתי לא. / ואני אמרתי לא."

גם בסיפוריה לילדים עוסקת רבקה מרים בחידת הקיום ובתחושות שהיא מעוררת. הסיפורים עוסקים בנושאים כמו זהות, השפעתו של הזמן על ה"אני", אהבה וקשר, יחס האדם לטבע ולכל הסובב אותו, זקנה ומוות, מגע עם האל וחלומות. היכולת לראות חי, צומח ודומם כסובייקט מתבטאת בצורות מגוונות בסיפוריה. רובם מתארים מפגש בין שתי ישויות ואת השיח המתקיים ביניהן. בסיפורים רבים ניתן מקום, לסירוגין, לנקודות המבט של שתי הישויות והן עוסקות בהתמודדות עם הזקנה והמוות, בהתייחסות לשאלת הסופיות ולתחייה מחדש. למוות בסיפוריה של רבקה מרים משמעות הקשורה בצמיחה. הוא אינו מזוהה עם חידלון אלא עם המשכיות.

מטרת מאמר זה לבחון את משמעותם וחינויותם של הזקנה וחידלון החיים מול התחדשותם ולידתם מחדש בסיפוריה של רבקה מרים לילדים, תוך עיון במסר החינוכי והספרותי העולה מהם.

סקירת ספרות

פרידה ואובדן מהווים חלק בלתי נפרד מחיינו ומלווים אותנו מרגע היוולדנו לאורך כל חיינו. אובדן הוא אובדן, קשה לעיכול בכל גיל ובכל שלב התפתחותי. רבות נכתב על תהליכי האבל של האדם המבוגר אך פחות נכתב על המפגש של ילדים, בשלבי החיים המוקדמים, עד גיל חמש, עם אובדן של אדם אהוב (ויורסט, 1988, גרטנר, 2014). המשגת המוות היא תהליך התפתחותי הכולל הכרה במרכיבים: אי הפיכות המוות, סופיותו, סיבתיות המוות, הכרחיות המוות והזקנה כבת לווייה למוות. רק המשגת המוות מאפשרת עיבוד נכון של הרגשות, מפחיתה את רמת החרדה ומסייעת להתאבלות תקינה ולהתארגנות נכונה. קובלר-רוס (2002) מציינת כי אי-אפשר לסוכך על הילדים ולהגן עליהם מסערות החיים. אפשר רק לשתף אותם כדי להכין אותם לחיים.

היכולת להביט במוות, להכיר בו ולהתמודד עמו, עשויה להעניק לאדם את האפשרות לצמוח ולחיות חיים מלאים יותר (אילון ולהד, 1995). המפגש עם המוות הוא אוניברסלי – הוא חלק ממנעד החיים בכל התרבויות (קלינגמן, 1998). ההתעניינות והעיסוק בנושאים הקשורים במושג המוות מאופיינים, בדרך כלל, בדו-ערכיות: מצד אחד קיימים אצל האדם סקרנות ועניין לחקור נושא זה לעומק, בהיותו חלק משמעותי ובלתי נפרד מהווייתו האנושית, ומנגד מעורר נושא המוות דחייה

1 כל שירי רבקה מרים, כרמל, 2010.

והסתייגות אצל רבים, משום שהוא מעלה תגובות רגשיות בלתי נעימות כמו פחד, חרדה וסלידה (רביב, קלינגמן והורוביץ, 1980), אולם המוות הוא תופעה טבעית והכרחית המלווה את חיינו, בהיותו הסיום הבלתי נמנע של כל חי למינהו והוא גם תופעה שאין לנו שליטה עליה (סמינלנסקי, 1981). פינקוס (1974) מציינת כי הפחד מפני המוות מאפיל על החיים, ואילו ידיעה על אודותיו והשלמה איתו מאירים אפלה זו ומשחררים את החיים מפחדים ומחרדות. אמנם קל יותר לדבר עם ילדים על מקור החיים מאשר על סיומם (רביב, קלינגמן והורוביץ, 1980, סמינלנסקי, 1981), אולם כשם שמכינים את הילדים להתמודדות עם קשיים אחרים בחיים, יש להכין אותם אליו ולעמת אותם עימו (פינקוס, 1974). שאולוב (1979) סוברת כי החברה מתייחסת למוות בשלוש דרכים מרכזיות: הכחשה, חשיבה מאגית והמשגה מטעה. תמיכה וסיוע לאורך תקופות האבל השונות, תוך התייחסות נכונה יותר לנושא, עשויים לזרז את ההסתגלות, להקל על הכאב, ולתרום לאיכות החיים שאחרי האובדן (טמיר, 1993). בהתבסס על תצפיות בהתנהגות של בעלי חיים, יגון ואבל מתרחשים גם בהיעדר בשלות קוגניטיבית ורגשית (Bowlby, 1960; Furman, 1974). ילדים צעירים נוהגים לבטא צער ועצב על מוות לסירוגין, ומדחיקים אותו כשהם שקועים ועסוקים בעיסוקים אחרים ובמחשבות אחרות. תופעה זו מכונה "short sadness span" (Wolfenstein, 1966) (תוחלת עצב קצרה) ומשקפת את היכולת המוגבלת של ילדים לשאת אפקט שלילי ממושך. ילדים מתקשים להתקיים בהיעדרה של דמות התקשרות – שלא כמו מבוגרים, שבמהלך חייהם מגיעים לכלל הבנה כי אחרי ככלות הכול יצליחו להתקיים גם בהיעדרה. לא כך ילדים (Bowlby, 1980).

כאמור, המבוגרים שואפים להגן על הילדים ולמנוע מהם כאב רגשי ועל כן פעמים רבות נמנעים משיחה על המוות ועל התחושות של הילדים כתוצאה מהאובדן (Morgan & Roberts, 2010) (Webb, 2005). כאשר ילדים חווים אובדן, יש חשיבות לכך שהמבוגרים בסביבתם – הורה, מורה או יועץ – יהיו מיומנים באבחנת מצבם בכדי לזהות את מצוקתם וללוות אותם בתהליך האבל. לעיתים קרובות המבוגרים שופטים בחומרה יתרה את ההתנהגות הגלויה של ילדים כאלו. ברוב המקרים הם מפרשים התנהגות זו כאינדיקציה לקושי שהילד מבטא (אביעד, 2001; נאסר, 2005).

בעבר חשבו חוקרים, כי ילדים חסרים כוחות להתמודד עם המוות ושהם אינם מסוגלים להתאבל בשל הבנתם המוגבלת את מושג המוות (Doka, 2000). חוקרים אחרים טענו כי תפיסת המוות ואף אבל ממשי ייתכנו אצל ילדים ואף בקרב תינוקות בני שישה חודשים (Bowlby, 1980; Raphael, 1983). בולבי (1980) טוען כי ההבדל העיקרי בין תהליכי אבל של ילדים לבין אלה של מבוגרים הוא מידת התלות של הילד בסביבה הבוגרת המקיפה אותו. הילד, יותר מהמבוגר, תלוי בסביבתו לשם הבנת עצם מושג המוות, נסיבותיו, הבנת הסופיות שלו והפנמתו, הבנת הכאב, החיפוש אחר האדם שמת, והתארגנות מחודשת של חייו והמשך התפתחותו. עם זאת, למרות הבנת החשיבות של מערכת תמיכה חברתית בוגרת וזמינה, שמירה על רציפות והמשכיות בחיי הילד לאחר האובדן חיונית להסתגלות והתמודדות (Worden & Silverman). נראה כי ישנם ילדים אשר אבלם אינו מקבל תמיכה והכרה. המבוגרים סביבם ממעטים ביכולת הבנתם את משמעות המוות ועומק

האובדן (Doka, 2000). לפעמים המבוגרים חוששים שהילדים צעירים ופגיעים מדי לדעת על המוות וכתוצאה מכך מבודדים הילדים באבלם וחשים מבוכה ובדידות. הם מודרים מהשיח המשפחתי, אין להם הזדמנות להתאבל באופן פתוח ובשותפות עם משפחתם (Hooyman & Kramer, 2006). במחקר אשר נמשך כשנתיים חקרו סילוורמן ווורד (Silverman & Worden, 1992) התנהגויות ותגובות של ילדים לאובדן הורה. התוצאות הראו כי רוב הילדים הפגינו עצב והלם בעת ההודעה, רובם בכו מאד בתקופה הראשונה לאחר המוות, אך ארבעה חודשים לאחר האובדן רק 8% בכו מדי יום, ובעיקר הילדים הצעירים. באופן כללי מצא המחקר, כי רוב הילדים הצליחו לחזור לתפקוד רגיל בבית הספר. ממצא מעניין במחקר היה כי כ-80% מהילדים חשבו על ההורה וזכרו בו מספר פעמים בשבוע, חלמו על ההורה המת, דיברו עמו בליבם וביקרו בבית הקברות. הקשר הפנימי של הילד עם ההורה היה תגובה רווחת בקרב הילדים ונראה כי הוא עזר להם לחזור לתפקוד בחיי היום יום (אביעד, 2001).

חשוב לציין, שקבלת תשובות עמומות וחוסר בשלות שכלית לתפוס את מלוא משמעות המוות, אינה מונעת מהילד להשתמש במונח "מוות" במקומו הנכון, דבר המוביל את הסביבה לחשוב כי הילד הבין יותר משהבין באמת (לינדסיי ומקארתי, 1980). מתן הסברים לילד, גם אם אלה לא יובנו על ידו במלואם, יהפכו את מושג המוות למסתורי פחות ועל כן למפחיד פחות (גרולמן, 1980). לשם כך דרוש מאחז בטוח, אשר יאפשר לנו "להציץ" במוות, לבחון אותו מצדדיו השונים. מאחז כזה מספקת לנו המטאפורה המופיעה בסיפורת, בשירה, במיתולוגיה, באגדה. נושא המוות מקבל בספרות מגוון עשיר של ביטויים ותיאורים, מן התיאור הריאליסטי ועד לדמיוני ולמיתולוגי, ולעיתים קרובות שני אלה כרוכים ואחוזים יחדיו. זה כוחו של הסיפור, המעביר לנו את הלא-נודע, מקרבו והופכו לנודע (אילון ולהד, 1995). הסיפור טומן בחובו את האפשרות להתגבר על מגבלות המרחב והזמן ויש בו יסודות על-טבעיים, המשמשים אמצעי ללכידת הדמיון. הוא מבטל את הדיכוטומיה בין החי למת ועשיר במוטיבים של הישארות הנפש (אילון, 1993, אילון ולהד, 1995). הספרות היא כלי המאפשר לילד השלכת פחדיו על הדמות בסיפור, מעורבות, הזדהות ופורקן ומתוך כך גם השגת זווית ראייה חדשה של הבעיה (קלינגמן, 1980). הילד מקבל מעין "חיסון נפשי" המכין אותו להתמודד עם אירועי אובדן עתידיים, ויש בכך מעין ביבליותרפיה מונעת (כהן, 1995). לטיפול באמצעות הדימוי והסיפור תפקיד חשוב בסימון המרחק הרגשי האופטימלי בין ניתוק הקשרים הרגישים המחייבים כלפי הנפטר לבין שימורו בזיכרון (אילון, 2000). ההשתחררות מקשרי המציאות אל המת יוצרת מרחב מחיה שבתוכו יכול להישמר הזיכרון בצורת סיפור, בין אם הוא סיפורו האישי-תיעודי של הילד או סיפור המשתקף בדימויים ובסמלים העולים מתוך עולמו הפנימי הבלתי-מודע.

עיון במוטיב הזקנה והמוות מול הלידה מחדש בקובץ "חלונות בהקיץ" של רבקה מרים לילדים²

ב'סיפור קטן על גשם' הילד מושיב את הגשם על ברכיו, שר לו שיר ערש עד אשר "לאט לאט נעצמו טיפותיו. בשקט טפף, לא להעיר את עצמו – כי נרדם" (עמ' 7) [...] "הוא באמת ישן היה, וטיפותיו מפוזרות. אפשר היה לראות שחולם הוא" (עמ' 8). וכאשר הפלפון והברוש מעירים אותו, הגשם חוזר לחיותו: "לאט התמתח הגשם עלי. טיפה אחר טיפה פקה". ואף הילד נולד מחדש: "ורק כשיצא מן הבית הרגשתי שמרוב הגשם צמחתי פתאום" (עמ' 8). המים והגשם בסיפור זה הם מקור חיות, שמהם הילד שואב את כוחותיו לגדול ולצמוח. קיימים יחסים אמביוולנטיים בין הילד לבין הגשם: מצד אחד הילד משמש מקור משען ותמיכה לגשם כאשר הגשם רוצה לחדול, לנוח מעט, לעצום עיניו (אסוציאציה למעין מוות קטן), ומצד שני הילד עצמו מקבל מהגשם את מקור הצמיחה והגדילה שלו. הגשם הוא עתיק יומין בעולם וסביר להניח על פי היגיון הסיפור וההאנשה שבו, שהוא רוצה לנוח. הילד עדיין בראשית דרכו ובמלוא אוננו ולכן אינו מרגיש צורך במנוחה. הוא דואג לגשם שינוח, שר לו שיר ערש על מנת שיירדם ויחדל, ואף שומר על שנתו, מכבד אותה, ומורה לפלפון ולעץ לא להעיר אותו. למרות גילו הצעיר הילד מבין שאת החידלון יש לכבד. מעניין תיאור החידלון של הגשם, המתואר כאן באופן הדרגתי בחזרה על המילים "לאט לאט" ו"בשקט". בכתבה שיש בה הזדהות עם רגשות הנמען הצעיר, רבקה מרים מיטיבה לתאר את חידלון החיות כתהליך איטי ושקט, כדי לתת לילד את השהות להיפרד מהענן ולו לזמן קצר, כדי לאפשר לו להפנים את תהליך סיום הדיאלוג עם הענן. מעבר לרגשות חמלה על הענן, יש כאן הבנה עמוקה של הילד בצורך של הענן לחדול להיות. הלידה מחדש של הענן מפיתה תקווה בשיבה לחיים לאחר החידלון.

גם ב'סיפור בלי שם' החידלון והמוות מופיעים בזעיר-אנפין, והם מתגלמים בשנתו ובערותו של רב שלימלה: "בלילה, כשישן, באה הרוח לכסות אותו, וכשנשם עמוק מתוך שנתו – היה הענן נושם איתו וחולם ביחד עימו את חלומותיו" (עמ' 10) – השקיעה בשינה עמוקה, כאשר הרוח מכסה והענן נושם את נשימות הרב, מובילה את הקורא לתמונה פיגורטיבית של מוות וחידלון, ורק הנשימות הקצובות מעידות על חיות מסוימת שעדיין נותרה. גם האושר אינו סיבה להישאר בערות מוחלטת: "כשרב שלימלה היה מאושר היה עוצם תמיד את עיניו, שלא לתת לאושר לצאת מתוכו [...] הלך רב שלימלה ועיניו עצומות ואזניו פקוחות" (עמ' 10) – שוב מתגלמים ומשתקפים המצבים של חצי ערות וחצי ישנוניות, שהיא מעין מוות קטן, בדמותו של הרב. דומה שהרב חושש לחיות את החיים עד סופם ולחדול מהחיים, והוא נמצא במעין מצב ביניים של מת-חי. אפילו בשיחתו עם אביתר, הצבי, הוא ממשיך לעצום את עיניו ושואל לזהותו של אביתר תוך כדי עצימת עיניים. כאשר מגיע רב שלימלה לנחל הוא נפעם אל מול חיותן של טיפות המים, אך עיניו עדיין עצומות. החוש המופעל כעת הוא חוש הקשב: "ישב רב שלימלה על שפת הנחל והקשיב. טיפות רבות לנחל, טיפות רבות.

2 כל הציטוטים הם מקובץ זה.

וכל טיפה לב והוא פועם. ובכל הטיפות לבבות והם פועמים, כל אחד בקצב שלו (עמ' 12). רב שלימלה "חוזר לחיים" רק כאשר הוא עצמו צריך לסייע למישהו הנמצא במצב של חידלון ואבדון גרועים יותר משלו: **"הלכתי לאיבוד מכל האנשים בעולם"** אומר לו האיש שפגש. רב שלימלה נחלץ לעזרתו בריקוד ובשיר. כל הלילה שרו ורקדו, ואף האיש האבוד, שהזיז רק את בהונות רגליו, כי לא היה לו כוח לרקוד ו"רב שלימלה עיניו עצומות" (עמ' 14). אף על פי שיצא ממצב של שיח והקשבה למצב שבו הוא נאלץ להזיז את כל גופו, עדיין רב שלימלה במצב של חיות למחצה. רק לפנות בוקר רב שלימלה פוקח את עיניו, לא כי הוא רוצה אלא כי הוא חייב לבדוק מתוך דאגה מה קורה לאיש האבוד. והוא רואה את הדמעות המתגלגלות מעיניו: **"ורב שלימלה ידע שזה העצב היוצא ממנו ועוד מעט לא יהיה בו עוד"**. האיש האבוד קם לבסוף, מחייך מעט ואומר שהוא כבר יודע היכן האנשים שאבדו לו. הוא יוצא לדרכו. **"והביטו הענן ורב שלימלה כל כך חזק השמימה עד שהגיעו שמה. ונרדמו. והרוח כיסתה אותם בשקט בשקט"**. כאשר מסיים רב שלימלה את שליחותו הוא עולה לשמיים וחוזר למצב של חידלון, מעין מוות, אולי הפעם סופי, כי נשימותיו לא נזכרות והרוח כאילו מכסה את פתח קברו "בשקט בשקט". החזרה על המילה מאפיינת את מוטיב המוות והחידלון בסיפוריה של רבקה מרים לילדים (כמו גם החזרה על המילה "לאט"), ונותנת למעמד הקבורה מעין נופך של הוד, קדושה והדר. כך גם תיאור זקנו של רב שלימלה בחזרה על המילה "לבן" – "והזקן שלו היה לבן לבן" – מרמזת על טוהר במידותיו ובתכונותיו של רב שלימלה, ואולי גם לצבעם של התכריכים שבהם עוטפים את המת. בסיפור זה משתקפים בבירור היסודות הפנטסטיים בסיפוריה של רבקה מרים שבהם חוקי הטבע מפנים את מקומם לעולם של מאגיה וכישוף, כמו למשל השיחה עם אביתר הצבי. רכיבים פנטסטיים אלו, המצויים בסיפור זה, קשורים קשר הדוק לרכיבים דתיים בסיפור, והדבר מתבטא מעל לכל בבחירת דמות הגיבור בסיפור – רב שלימלה, שיש לו קשר ישיר עם הרוחני (השמים) והגשמי (הארץ). סיפור זה מדובב דמות של רב חביב (דמות ננסית על פי אגורה של רבקה מרים בסיפור) ופלאי, בעל אומץ והומור, המתכתב עם דמויות דומות מעולמם של חכמים, כמו רבי זירא, החכם התלמודי, ששמו ניתן לו בשל קומתו הנמוכה. גם שמו של רב שלימלה סמלי: הרב מהווה שלמות בין ערות לשינה, בין חיים ומוות ובין שמיים וארץ.

בסיפור 'מעשה בציפור ובקולה', הציפור מאבדת את קולה ויוצאת לחפשו. איבוד קולה של הציפור מסמל למעשה את מותה. כי כל אפיונה של הציפור ואף צליל ה"ציף-ציף" באונומטופיאה של שמה, הם קולה. ציפור ללא קול הריהי חדלה לחיות. איש בסיפור אינו מבין מה היא מנסה לומר לו: שאבד קולה. היחיד שמבין ללבה הוא ילד, שיושב על צמרת עץ, והוא זה שמוצא את קולה בין עשרות קולות אחרים שהוא מאזין להם על צמרת העץ, ומוביל את הציפור אל קולה: **"קול אחד בודד מאד, קול שלא היה לו בית, ושלא היו לו קירות להישען עליהם"** (עמ' 18). כאשר הילד משיב את הקול לציפור, היא שרה לו שיר מיוחד וליד צומחות כנפיים. השכר של השבת החיים לציפור, שהייתה למעשה מתה, הוא הענקת כנפיים לילד. הכנפיים כאן הן מטאפורה לכלי שבעזרתו אפשר לעוף, להגיע רחוק ולהגשים כל משאלה. בדרכה העניקה הציפור לילד, שטיפס עד לצמרת העץ אך

לא יכול היה לטפס גבוה יותר – את האפשרות לטפס ולהגיע עוד יותר גבוה – עד שהשמיים יהיו הגבול. גם בסיפור זה בא לידי ביטוי היסוד הפנטסטי בסיפוריה של רבקה מרים, ומיטשטש בו הגבול בין מציאות (טיפוס הילד על העץ) לבין הדמיון (הילד מצמיח כנפיים ועף).

'אוריה בארץ ההפוכה' הוא סיפור פילוסופי עמוק בנושא החיים והמוות מנקודת מבטם של ילדים. בסיפור זה קיימת ארץ הפוכה, שבה בני אדם נולדים זקנים ולאט לאט הופכים לילדים. כדי לוודא שהילדים הנמענים יורדים לסוף דעתה, מסבירה רבקה מרים בסיפור:

"אנחנו יודעים שבארצות שלנו נולדים מבטן הנשים תינוקות רכים והם גדלים והולכים, מצמיחים שער ושיניים, קומה, הופכים גדולים וחזקים – ואחר כך מזקנים ונחלשים לאט לאט – נכון? לא כך הדבר בארץ ההפוכה. האנשים שם נולדו זקנים והפכו לילדים. ואיך נולד זקן? מתוך האדמה מתרוממת היתה תלולית קטנה של חול, גבעונת. ומתוך הגבעה הקטנה הזאת יצאו איש זקן או אישה זקנה. הם היו קמוטים וחלושים וכולם מסביב חשו לעזור להם ולהוציאם מן האדמה ואמרו זה לזה תוך כדי כך: מזל טוב! מזל טוב!"

רבקה מרים מתארת כאן עולם אוטופי של תחיית מתים. המתים קמים מקברם ולאט לאט מתחזקים והופכים לצעירים. אך במצב הפוך מהמצב בעולמנו, אחרי שהפכו לצעירים, שהוא המצב האידילי בשני העולמות, הם הופכים שוב לילדים ואחר כך לתינוקות השבים לבטן אמם. כלומר, גם בעולם האידילי והאוטופי הוא, שבו קיימת תחיית מתים, יגיעו בסופו של דבר המוות והחידלון. במאמר מוסגר נאמר, שמעניין וכדאי לקיים עם ילדים דיון פילוסופי עמוק על העולם שבו היו מעדיפים לחיות: בעולם שבו נולדים זקנים והופכים לתינוקות או בעולם שבו נולדים כתינוקות והופכים לזקנים. בסיפור רבקה מרים מתארת את שמחת הזקנים שיצאו מן העפר ואת שמחת התינוקות לשוב לבטן אמם. כלומר, הפרידה מהחיים בסיפור זה היא פרידה שמחה נטולת, יגון, צער, עצב וגעגוע המצויים בעולמנו בעת פרידה מאדם שהולך לעולמו. גם המושג "הלך לעולמו" בעולמנו הוא מושג מעורפל ולא ברור. לאיזה עולם? היכן נמצא עולם זה? מה יש בו? בסיפורה של רבקה מרים הכול ברור. לארץ ההפוכה היא מגיע מ"הארצות שלנו" ילד ששמו אוריה, והתהליך אצלו הפוך מן התהליך באותה ארץ הפוכה: הוא הולך וגדל במקום ללכת ולקטון. אנשי אותה ארץ הפוכה מכתירים אותו להיות מלכם. אך אוריה מרגיש לא שייך והרוח נושאת אותו הביתה לארץ שלו: "במקום שיש אמא שהיא אשה גדולה וסבתא שהיא קצת זקנה והן טובות כל כך. ובארץ ההפוכה אנשים נולדים בלי אבא ואמא, בלי סבא וסבתא". המסר העולה מסיפור זה הוא שלמרות היתרונות, לכאורה, בארץ ההפוכה, בוחר אוריה לשוב אל מקום שהוא מרגיש שייך אליו, מקום שבו יש גם אמא וסבתא שהן טובות כל כך. אוריה בוחר בחיים שיש בהם משפחה, בחיים שבהם מתים קשישים ואין בהם תחיית מתים של קשישים, אבל אפשר את שנות הילדות לבלות בחיק המשפחה הטובה, האוהבת והתומכת.

בסיפור 'מעשה באיש שנולד מן הים' אנו פוגשים שוב את תופעת "תחיית המתים", שפגשנו בסיפור קודם, אך הפעם החיים עולים מתוך הים. הים, כידוע, חופן בחובו סכנת מוות, סכנת טביעה וחיידולן חיים. ודווקא מתוך מעמקי הים עולה בסיפור זה דמות של איש שנולד מתוך הים: **"פעם גאה גל גדול ומתוך הגל בצבצו ראשי אצבעות ועיניים עד שיצא ממנו איש שלם. לפני כן לא היה האיש הזה בעולם. אז הוא נולד"** (עמ' 25) – יש כאן תיאור הדרגתי של לידה או של היווצרות אדם כמו בתהליך הבריאה. איש זה, שנולד מן הים, בכל פעם שהיה מתיישב במקום כלשהו נוצרו חולות סביבו: **"כנראה, אמרו אנשים, שמוצאו של האיש מן הזמן שלפני היום השני לבריאה, ביום בו הופרד הים מן היבשת. אצלו הם עדיין חבורים"** (עמ' 25). רבקה מרים עושה כאן חיבור אינטר-טקסטואלי ישיר בין בריאת העולם לבין בריאת האדם מן הים ומשלבת בסיפורה את הסיפור המקראי כדי לתת תוקף לסיפור הבריאה האישי שלה. איש זה נתן חיות לאנשים סביבו: כאשר היו בסביבתו יכלו לשיר עמוק מאד, יכלו להרגיש את נשימת הקיץ ואי אפשר היה לטבוע בתוכו. האיש מן הים הלך והזקין, כדרך כל אדם, עד שחזר לים. ואף על פי שהאנשים רצו לצפות במותו, האיש, שהיה כה שקט בימי חייו, ביקש למות לבד ולכן השמיע קול עז ממעמקיו. רק אז הבינו כולם שהוא רוצה להיות לבדו ופנו לאחור עד שלא יכלו לראותו עוד. רק שמעו "משק מלא נתזים" (עמ' 26). בסיפור זה רבקה מרים נוגעת במוות מזווית שונה, לא קבורה באדמה אלא קבורה במים. ומכיוון שבמרבית סיפוריה המים הם מקור חיים, הסיפור מסתיים בתקווה, שכמו שהמים נתנו חיים ולקחו חיים הם יכולים גם להעניק חיים חדשים בחזרה ביום מן הימים. היסוד הפנטסטי בסיפור 'האיש שנולד מן הים' הוא במפגש עם הזר שבתוכנו, החיוני לבניית האישיות שלנו ומעמת אותנו עם צדדים נחבאים בנו.

הסיפור 'מעשה בכוכב' המסיים את קובץ הסיפורים **חלונות בהקיץ**, הוא סיפור של זקנה וילדות הצועדות זו בצד זו לכל אורכו. הכוכב הקטן, מואר תמיד, ואינו מצליח להירדם מרוב אור. האור הוא סמל החיים בסיפור זה והכוכב הקטן רוצה להיות תמיד מואר ולמצות את החיים עד תום. על יד הכוכב הקטן חג כוכב זקן, שמצליח תמיד להירדם, ועושה את מלאכתו מתוך שינה עמוקה. כאשר שואל הכוכב הקטן את הכוכב הזקן מהי שינה, עונה הלה שהשינה היא כמו בית. בעצם שואל הכוכב הקטן המייצג את הילד בסיפור, את הזקן מהי תופעת המוות. הכוכב הזקן הולך וקטן, נאסף לתוך עצמו, בדיוק כמו תהליך ההזדקנות של אנשים, שבו הזקנה גורמת לאנשים "להתכווץ", להתכווץ ולהיאסף לתוך עצמם. והכוכב הזקן מבקש מהכוכב הקטן לעזור לו לאסוף את שולי האור לתוך בטנו כדי לשקוע בחושך, שהוא סמלו של המוות בסיפור, ההיפך מהאור המסמל את החיים. החל מאותו אירוע חלו בכוכב הקטן שני שינויים: ראשית, הוא חשש מאד מהחושך ומהחיידולן ועם זאת ערג להכיר את החושך ולהתמודד בו עם פחדיו. שנית, הוא חדל לתפקד באופן המניח את הדעת. המחשבה על החיידולן והמוות ריפתה את ידיו והוא שקע לתוכם אט אט מבלי משים:

"אורו של הכוכב הקטן נעשה כהה יותר וצפוף, כיוון שנשאב עתה מן החשכה שבתוכו. – הנה אני עכשיו כוכב זקן – אמר לעצמו יום אחד. ואז, פתאום, כשאמר זאת, רצה שוב

להאיר בכל כוחו, לשלוח שוב סביבו קרניים בהירות, שנוגעות כמעט בכוכבים רחוקים. ליפול ולעצור וליפול שוב. אך כוח כבר לא היה לו לעשות זאת. אורו כבר החל להיאסף אל עצמו: החושך, כמו שמיכה גדולה, קרא לו כבר אליו."

שלושה מאפייני זקנה וחידלון החיים לקראת המוות בקטע זה: היחלשות הכוחות בזקנה, חוסר האונים של הזקן לנוכח כוחותיו ההולכים וכלים וגופו הבוגד בו, והידיעה ששוב אין בו תועלת. מוטיב "הגורם המכסה לאחר המוות", החוזר ברוב סיפוריה של רבקה מרים בקובץ זה, מופיע גם כאן. לאחר סיום התפקיד בעולם הזה ובמעבר לעולם חידלון החיים, גורם כלשהו מכסה את מושא הסיפור: ענן, גלי ים, חולות או שמיכת חושך. הנכחת המוות והלידה מחדש מוצאת ביטוי ויזואלי בסיפור זה על ידי המחברת (שאיירה את כל הסיפורים בקובץ בשחור-לבן): בעמ' 29 מופיע באיור כוכב כהה שעיניו עצומות ופניו עגומות, ומתוכו, בטשטוש של גווני אפור, יוצא או נולד כוכב חדש, בהיר יותר, בעל עיניים פקוחות ופנים מחייכות – מוות ולידה השזורים זה בזה והיוצאים זה מתוך זה במעגל אין-סופי.

סיכום

סיפוריה של רבקה מרים שונים במהותם מסיפורים אחרים העוסקים במוות מוחלט. מהסיפורים בקובץ **חלונות בהקיץ** עולה כי המוות אינו פרידה מהחיים, אלא נמצא איתנו לאורך כל חייו. כל מה שגיבורי הסיפורים עושים מלווה תמיד בדמותו, וכשהתנאים מבשילים הוא פשוט נענה להם. המסר ישיר מחד גיסא, אבל אמביוולנטי מאידך גיסא: רבקה מרים מדגישה באופן סמוי וגלוי שיש חיים אחר המוות וכל מוות מבשר על לידה מחדש וההיפך. יסודות הפנטסיה בסיפוריה מכילים מסתורין ואמונה בכוחות נסתרים, והם מתכתבים עם תפיסות פסיכולוגיות ותפיסות תיאולוגיות מתרבות העמים בכלל ומהתרבות היהודית בפרט. יחד עם זאת קיימים ניואנסים ייחודיים בנושא לכל סיפור וסיפור, המבדילים ביניהם:

ב'סיפור בלי שם' ר' שלימלה עולה לשמים. מותו סופי. ב'מעשה בכוכב' הכוכב הקטן איננו רוצה למות, חרף זאת סופו שמת. האיור המציג כוכב מחייך, אפשר והוא מצביע על לידת כוכב חדש, אך לא בהכרח על לידה מחדש של הכוכב הקטן שמת. ב'מעשה בצפור' אבדן הקול הוא סוג של מוות מטאפורי (אבדן הזהות, הפנימיות), אך אין הוא מאופיין בסופיות המאפיינת את החי. על כן ההתחדשות (מציאת הקול), מסתברת. 'מעשה באיש שנולד מהים' מספר על סופיותו ואי הפיכותו של המוות. ב'אוריה בארץ הפוכה' הילד מעדיף את מחזור החיים המוכר לו, הכולל חיים לצד משפחה אוהבת ומוות המלווה בפרידה וביגון, על פני מחזור החיים הפוכים, שבו המוות והפרידה הם נטולי יגון. כלומר, לצד סיפורים המציינים את הסופיות, את אי הפיכות של המוות ואת קבלתו, מצויים סיפורים המתארים את המשכיות החיים, המתקיימים לצד המוות, אך אינם בהכרח צומחים מתוכו.

באחד הראיונות עמה (כל העיר, 25. במרץ, 2005, אסף שור), אמרה רבקה מרים:

”הרבה פעמים אתה חושב שאתה מת ופתאום אתה מגלה שאתה חי. הכוח של ההתחדשות בעולם, אתה יודע, הוא מפליא לא פחות מאשר הכוח של הכיליון. כי הכיליון, אתה יודע [...] כולנו יודעים שהכל נגמר, אבל תמיד מפליא להרגיש איך בעצם העולם מלא חיים.”

מקורות

אילון, ע' (2000). "המוות בעיני ילדים". מתוך:

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/HerumLachatzMashber/lachatz/HamavetBeayneiYaladei.htm>

אילון, ע' ולהד, מ' (1995). **על החיים ועל המוות – מפגש עם המוות באמצעות הסיפור והמטפורה**. חיפה: נורד.

גרולמן, א"א (1980). "הסברת המוות לילדים". בתוך: ע' רביב, א' קלינגמן ומ' הורוביץ (עורכים), **ילדים במצבי לחץ ומשבר**. תל אביב: אוצר המורה.

גרטר, ס' (2014). אובדן ואבל בגיל הרך. פסיכו אקטואליה. מתוך:

<http://www.psychology.org.il/%D7%90%D7%95%D7%91%D7%93%D7%9F-%D7%95%D7%90%D7%91%D7%9C-%D7%91%D7%92%D7%99%D7%9C-%D7%94%D7%A8%D7%9A-%D7%A1%D7%9E%D7%93%D7%A8-%D7%92%D7%A8%D7%98%D7%A0%D7%A8>

ויורסט, ג' (1988). **החיים: אבדות הכרחיות, ויתורים גורליים**. תל אביב: הדר.

טמיר, ג' (1993). "הסתגלות לאורך זמן של הורים שכולי מלחמה בישראל". בתוך: ר' מלקינסון, ש' רובין וא' ויצטום (עורכים), **אובדן ושכול בחברה הישראלית**. ירושלים: כנה ומשרד הביטחון.

כהן, א' (1990). **סיפור הנפש – ביבליותרפיה הלכה למעשה**. חיפה: אח.

לינדסיי, מ' ומקארתי, ד' (1980). "הטיפול באחים ובאחיות של ילד ההולך למות". בתוך: ע' רביב, א' קלינגמן ומ' הורוביץ (עורכים), **ילדים במצבי לחץ ומשבר**. תל אביב: אוצר המורה.

מרים, ר' (1992). **חלונות בהקיץ**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

מרים, ר' (2010). **כל שירי רבקה מרים**. ירושלים: כרמל.

סמילנסקי, ש' (1981). **תפיסת המוות בעיני ילדים**. חיפה: אח.

פינקוס, ל' (1974). **המוות והמשפחה – חשיבותה של אבלות**. תל אביב: ספריית הפועלים.

קובלר-רוס, א' (2002). **המוות חשוב לחיים**. ירושלים: כתר.

קלינגמן, א' (1980). "המוות כנושא לדין בכיתה באמצעות היצירה הספרותית". בתוך: ע' רביב, א' קלינגמן ומ' הורוביץ (עורכים), **ילדים במצבי לחץ ומשבר**. תל אביב: אוצר המורה.

קלינגמן, א' (1998). **מוות ושכול במשפחה – סקירת ספרות מקצועית**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

רביב, ע', קלינגמן, א' והורוביץ, מ' (עורכים) (1980). **ילדים במצבי לחץ ומשבר**. תל אביב: אוצר המורה.

שאולוב, ע' (1979). **חינוך להתמודדות בנושא המוות באמצעות תכנים ספרותיים**, חיבור גמר לקבלת תואר מוסמך, חיפה: אוניברסיטת חיפה.

Bowlby, J. (1980). *Loss: Sadness Depression*: New York: Basic Books.

Doka, K., J. (2000). Re-Creating meaning in the face of illness. In :T.A. Rando.(Ed.) *Clinical Dimensions of Anticipatory Mourning*: 101-113, Champaign: Research Press.

Furman, E. (1974). *A child's parent dies: Studies in childhood bereavement*. New Haven, CT: Yale University Press.

Hooyma, N., & Kramer, B. (2006). *Living through loss: Interventions across the life span*. Columbia University Press.

Morgan, J. P., & Roberts, J.E. (2010). Helping Bereaved Children and Adolescents: Strategies and Implication for Counselors. *Journal of Mental Health Counseling* 32: 206-217.

Raphael, B. (1983). *The Anatomy of Bereavement*. New York: Basic Books.

Silverman, P.R., & Worden, W. (1992). Children's Reactions in the Early Months After the Death of a Parent. *American Journal of Orthopsychiatry* 62: 494-503.

Webb, N.B. (2005). Groups for Children Traumatically Bereaved by the Attacks of September 11, 2001. *International Journal of Group Psychotherapy*: Vol. 55, No. 3: 355-374.

Wolfenstein, M. (1966). How is mourning possible. *Psychoanalytic study of the child*, 21: 93-123.

Worden, J .W. & Silverman, P.R. (1996). Parental death and adjustment of school-age children. *Omega*, 33: 91-102.

בנושה ונראות: סיפור אשת ר' חנינא והחלות ועיבודיו לילדים¹

עדי צביאלי

תקציר

מאמר זה עוסק בשלושה מעיבודיו של הסיפור לילדים על אשת ר' חנינא בן דוסא והחלות, אשר נבחנים בהשוואה לסיפור המקור המובא בגמרא. המאמר דן בבושה ככוח המניע את הגיבורה ואת העלילה בסיפור המקור ומטרתו להראות כי הפתרון המוצע באופן עקבי למניעתה של הבושה הוא עקרון הנראות. נראה כי שלושת העיבודים משמרים את עקרון הנראות כפתרון לבושה, על אף שכל אחד מן המעבדים בוחר להדגיש מסרים שונים לאותו הסיפור, וכל אחד מהם פונה לקהל יעד שונה בחברה הישראלית בהתאם להשקפתו ולאורח חייו.

מילות מפתח: חנינא בן דוסא, עיבודים לילדים, אגדות חז"ל, ה'נס', יוכבד סגל, אורי אורבך, שהם סמיט

מבוא

הסיפור על ה'נס' שנעשה לאשת ר' חנינא בן דוסא מובא בגמרא במסכת תענית (בבלי, פרק ג, כד ע"ב – כה ע"א) בתוך מחזור משני של שישה סיפורים, השזור בתוך מחזור של שלושים ושמונה סיפורים העוסקים בהורדת גשמים. אחת הדמויות המתוארות במחזור היא רבי חנינא בן דוסא, אשר חי בתקופת בית שני, ומיוחסים לו סיפורי ניסים ונפלאות רבים.

הסיפור עוסק באשת ר' חנינא בן דוסא, אשר מפאת הבושה בעוניה מעלה עשן בתנורה הריק מדי יום שישי. אחת השכנות דופקת על דלת ביתה כדי לברר את פשר העשן, ואשת ר' חנינא מתביישת ונכנסת לחדר הפנימי. באותה שעה נעשה לה נס ותנורה מתמלא לחם, וקערתה מלאה בצק.

ניתן לזהות בסיפור עקרונות חינוכיים כדוגמת הסתפקות במועט, כבוד שבת, אמונה בניסים וכיוצא בזה, ועל כן ניתן די בקלות להמירו לסיפור דידיקטי בעל מסר עדכני, לעבדו לילדים ולהתאימו בין השאר לתקופה המודרנית ולקהל מגוון.

מאמר זה עוסק בשלושה מעיבודיו של הסיפור לילדים אשר נכתבו על ידי מעבדים, המייצגים בדעותיהם ובאורח חייהם מנעד רחב בחברה הישראלית ומשתייכים למגזרים שונים בה, והמשותף לשלושתם הוא הבחירה להנגיש את אגדות חז"ל לקורא הצעיר.

עיבודה של יוכבד סגל 'חלות שנאפו בנס' (1969, כרך ב, עמ' 149), עיבודו של אורי אורבך 'חלות משמים' (2010, ספר ראשון, עמ' 63) ועבודה של שהם סמיט 'מעשה בתנור של לחם' (2011),

1 מאמר זה מבוסס על חיבור גמר "אגדות חז"ל בעיבוד לילדים: השוואת מאפיינים סגנוניים ותמטיים אצל אורי אורבך, יוכבד סגל ושהם סמיט" במחלקה לספרות עברית באוניברסיטת בן גוריון בהנחייתו של פרופ' חיים וייס.

עמ' 85) ייבחנו בהשוואה לסיפור המקור. המאמר דן בבושה ככוח המניע את הגיבורה ואת העלילה בסיפור המקור, ומטרתו להראות כי הפתרון המוצע באופן עקבי למניעתה של הבושה הוא עקרון הנראות. נראה כי שלושת העיבודים משמרים את עקרון הנראות כפתרון לבושה, על אף שכל אחד מן המעבדים בוחר להדגיש מסרים שונים לאותו הסיפור, שסופו בנס, וכל אחד מהם פונה לקהל יעד שונה בחברה הישראלית לאור השקפתו ואורח חייו.

אגדות חז"ל

מדרשי אגדות חז"ל הם קורפוס שקשה להגדיר ולתחום. יש הצמודים לספרי התורה, הנביאים או הכתובים, המפרשים באופן שיטתי ומסודר את הפסוקים (למשל "בראשית רבה"); יש שמסתפקים בקטעים נבחרים מתוך הספר ("ויקרא רבה"); יש הקשורים לתאריכים, לשבתות מיוחדות, לחגים, לקטעי קריאה בתורה, להפטרה וכיו"ב. יש מדרשי אגדה שעיקר מטרתם לחדש וליצור, ויש שעניינם בליקוט ובארגון מחדש של חומר עתיק; מבחינת תכניה של האגדה יש להבחין בין הסיפור הדרשני – אגדה הנזקקת לתנ"ך, הנפוצה באגדה המדרשית-התלמודית,² ובה לא אעסוק במאמר זה, לבין מעשה חכמים – המספר על אישים ומאורעות מן התקופה הבתר-מקראית, ולעיתים מתווה הנחיות ועקרונות בתחום האמונות והדעות.³

האנתולוגיות שבהן אדון עוסקות בסוגה (ז'אנר) זו של סיפורי חכמים, אשר על פי יסיף (1994, עמ' 148-149) משמרים את העבר ומגייסים את העם להבין טוב יותר את ההווה ולגלם את תקוותיו לעתיד. יש לזכור שדמותו של תלמיד חכם תלמודי אינה ידועה לנו אלא כפי שהיא עולה מתוך הספרות התלמודית, ובידינו אין אלא המציאות שחז"ל עצמם מספרים לנו עליה והאידיאל שחז"ל

2 בויארין ולוינסון רואים בסיפור הדרשני ניסיון לפרש את הסיפור ובעיקר למלא את הפער בין מה שנאמר ומה המניע. לדעתם, הוא משקף את הנורמות החברתיות וההלכתיות של יוצריו ותמונת אידיאולוגיות כדוגמת שכר ועונש, מידה כנגד מידה וכד', והוא ניזון ממצאותם ובא לחדשה. עוד על הסיפור הדרשני ראו בויארין 2011, עמ' 76; לוינסון תשס"ה, עמ' 60-87. היינמן (1975, עמ' 8) חושב שכונתם העיקרית של בעלי האגדה ב'פרשנותם היצרת' הייתה להעלות מן המקרא תשובות לשאלות החדשות ולערכים שבעזרתם ניתן להתמודד עם מציאות חדשה ומשתנה, כשלכאורה נוצר מרחק רב בינה לבין צורכי השעה.

3 החוקרים חלוקים בדעותיהם ונוקטים בשלוש גישות עקרוניות: יצחק היינמן (1953, עמ' 10) דוגל בגישה הרעיונית שלפיה חז"ל פיתחו את העובדות שבמקרא. יש התומכים בגישה היסטורית ומבקשים לעגן את דברי המדרש בצורכי השעה. יוסף היינמן (1975, עמ' 4-5, 12), קובע ש"יש תוכן סמוי למדרשים והתוכן הזה תמיד מתפרש במישור ההיסטורי-רעיוני"; ופרנקל (1996, עמ' 295) ואחרים נוקטים גישה פרשנית, ומדגישים את אילוצי הטקסט המתפרש; פרנקל טוען, ש"יסודות הרחבת הסיפור המקראי הם הדרשות מצד אחד והרעיון החדש שהוא מטרת הדרשן". עוד על שלוש גישות אלה ראו לוינסון תשס"ה, עמ' 30-44.

שאפו אליו.⁴ מכאן שכל הכותב או המעבד את דברי חז"ל וסיפוריהם, גם זה הפונה לקהל יעד צעיר, יתאים לקהלו את הדימוי שאותו ירצה להעביר ובכך ייענה לאידיאל שהציב לעצמו.⁵

ספר ה'אגדה' (תרצ"ו), אשר עריכתו חדשנית ביחס לאסופות מקבילות, הפך לספר קאנוני ועבור רבים מקוראיו משמש מקור בלעדי לאגדות ולמדרשי חז"ל. גם הוא וגם האנתולוגיות שבהן אדון במאמר זה עוסקים בשתי הסוגות שהוזכרו לעיל.

מקומן של אגדות חז"ל בתוך ספרות הילדים כיצירה מעובדת

בדיונה ב"ספרות ילדים" מבחינה לאה גולדברג (1959, עמ' 949-957) בשלושה סוגים: האחד, ספרות שנכתבה בכוונה תחילה בשביל ילדים; השני, ספרות שמחבריה לא נתכוונו כלל לגיל מסוים של נמענים אלא שעם הזמן נעשו יצירותיהם חומר מקרא בעיקר לילדים (כמו **רובינזון קרוזו** של דפו); השלישי, מעין סוג ביניים בין ספרות שנוצרה ללא זיקה לקורא הצעיר לבין זו שנכתבה במכוון לילדים, לדוגמה: אגדת עם, שעובדה במיוחד לילדים אף כי לא נוצרה מלכתחילה למענם.

על פי מיונה של גולדברג – עיבודי אגדות חז"ל, כמו עיבודים ספרותיים אחרים המיועדים לילדים, נידונים במסגרת ספרות ילדים. אפשר לראות בעיבודים כאלה ז'אנר לעצמו. העיבוד (abridged/ adapted text) הוא מונח מקובל לסוג שיח הדומה לתרגום (translation), שכן יש בו העברה מטקסט לטקסט, גם אם לא משפה לשפה. תהליך העיבוד הוא הצפנה מחדש של הטקסט המקורי, במגמה למסור גרעין קבוע (ibvariant) של השדר המצוי בטקסט המקורי באמצעות מערכת סמיוטית אחרת, אם לשון אחרת ואם תבנית שונה של השדר (דנש, 1979). על פי הגדרתם הבלשנית של טורי (1977), דנש (1979) ויאקובסון (1986), העיבוד הוא טקסט הנבנה על יסוד טקסט אחר בתוך אותה מערכת של לשון. הטקסט המקורי הוא סוג של "קבוע", שאליו מתייחסים וממנו יוצאים לקריאות האפשריות השונות, והן תלויות במידה רבה בהקשר התרבותי, ההיסטורי, הכלכלי והגיאוגרפי של מימושי קריאתו, וכמובן גם בעולמו הסובייקטיבי של הקורא (איזר, 1975).

יש הכוללים את העיבוד בתחום ה"תעביר" (transfer).⁶ "תעביר" הוא פעילות מערכתית של אימוץ רכיבים מן הטקסט המקורי אל מערכת היעד של הטקסט החדש (שביט, 1996 עמ' 328). לפי גישה זו, ב"תעביר" כלולים כל העברה של תרגום או עיבוד, וכל השינויים, הקיצורים, אילוצי השפות, וכן העברות מתחום לתחום, למשל מן הספרות לקולנוע, משום שכולם קשורים בהעברה של טקסטים ממערכת למערכת על פי חוקיות העולה מן המערכות האלו ועל פי אילוציהן. כל שינוי מגמתי שנעשה

4 עוד על דמות התלמיד החכם – אידיאל מול מציאות ראו פרנקל 2001, עמ' 346-365.

5 עוד בדבר מעשה העריכה כבר בסיפורי התלמוד הבבלי ראו לוינסון תשס"ה, עמ' 280 וכן הערות 153, 154 שם; שטיין 2008, עמ' 7; וייס וסתיו 2018, עמ' 10-12 וההערות שם.

6 מונח מתחום תורת התרגום, אשר נקבע בעקבות יאקובסון 1959 ואבן זוהר 1970; 1981.

ביחס למקור, ואינו נובע ממגבלות לשוניות בלבד, הוא שינוי מכוון ולא מקרי, ולכן מעיד על כללים המכתיבים למעבד את פעולותיו: אילוצי מערכת, כללי רפרטואר, נורמות התנהגות.⁷

היחס אל עיבודים כאלה הוא אמביוולנטי בשל פגיעתם במקור, שהרי כל העברה מטקסט אחד לטקסט אחר, אפילו תרגום "מדויק", פוגע. העוסק בהשוואה נדרש לבדוק את מידת הפגיעה ואת הרווח מעשייתה, לצד בחינתו של הטקסט החדש כשלעצמו, כיצירה חדשה העומדת בזכות עצמה.

אלכסנדר-פריזר (תש"ס, עמ' 51) טוענת, שמטרתן של אגדות חז"ל היא לחנך את בני הדור הצעיר ולחזק ערכים רצויים אשר מתאימים לקהל היעד. נראה כי לאותה מטרה המעבדים עושים את עבודתם, מרצונם להקנות דרך עיבודם ערכים חינוכיים וספרותיים-תרבותיים, גם אם אלה אינם בהכרח זהים לכוונות המקור. עיבודה של אגדת חז"ל על אשת ר' חנינא והחלות, שבה אעסוק, מדגימים את היחסים הללו בין מקור לעיבוד.

הסיפור על אשת ר' חנינא והחלות⁸ ועיבודיו

	" אמר רב יהודה אמר רב בכל יום ויום בת קול יוצאת ואומרת כל העולם כולו ניזון בשביל חנינא בני וחנינא בני דיו בקב חרובים מערב שבת לערב שבת.
הייתה רגילה אשתו להחם התנור כל ערב שבת ולשים בפנים חומר מעלה עשן	הוה רגילא דביתהו למיחמא תנורא כל מעלי דשבתא ושדייא אקטרתא
מפני הבושה	משום כיסופא
הייתה לה שכנה רעה	הוה לה הך שיבבתא בישתא
אמרה: "הרי אני יודעת שאין לה דבר, אם כן מה כל זה?"	אמרה מכדי ידענא דלית להו ולא מידי מאי כולי האי
הלכה ודפקה בדלת	אזלא וטרפא אבבא
התביישה ונכנסה לחדר הפנימי	איכספא ועיילא לאינדרונא
נעשה לה נס שראתה תנור מלא לחם וקערה מלאה בצק	איתעביד לה ניסא דחזיא לתנורא מלא לחמא ואגנא מלא לישא

7 עוד על פעילות ה"תעביר" ראו שביט 1996, עמ' 328-330.

8 הסיפור במסכת תענית נכתב בארמית והתרגום המוצע פה הוא של הכותבת.

אמרה לה פלניתא פלניתא אייתי מסא דקא חרין לחמיך	אמרה לה: "פלנית, פלנית הביאי מרדה שנשרף לחמך"
אמרה לה אף אנא להכי עיילי	אמרה לה: אף אני לכך נכנסתי (להביא מרדה)
תנא: אף היא להביא מרדה נכנסה מפני שמלומדת בנסים	
אמרה ליה דביתהו עד אימת ניזיל ונצטער כולי האי	אמרה לו אשתו: "עד מתי נמשיך ונצטער כל כך?"
אמר לה מאי נעביד	אמר לה: מה נעשה?
בעי רחמי דניתבו לך מידי	"בקש רחמים שיתנו לך דבר"
בעא רחמי יצתה כמין פיסת יד ויהבו ליה חד כרעא דפתורא דדהבא	ביקש רחמים, יצאה כמין פיסת יד ונתנו לו רגל אחת של שולחן זהב
(חזאי) בחלמא עתידי צדיקי דאכלי אפתורא דדהבא דאית ליה תלת כרעי (ואת) אוכלת אפתורא דתרי כרעי	ראתה בחלום שעתידים צדיקים שאוכלים על שולחן זהב שיש לו שלוש רגלים, והיא אוכלת על שולחן בעל שתי רגלים.
(אמרה ליה) ניחא לך דמיכל אכלי כולי עלמא אפתורא דמשלם ואנן אפתורא דמחסר	אמר לה: "נוח לך שיאכלו כולם על שולחן שלם ואנחנו על שולחן חסר?"
אמרה ליה ומאי נעביד בעי רחמי דנשקלינהו מינך	אמרה לו: "ומה נעשה? בקש רחמים שייקחוהו מינך"
בעי רחמי ושקלוהו	ביקש רחמים ולקחוהו
תנא גדול היה נס אחרון יותר מן הראשון דגמירי דמיהב יהבי מישקל לא שקלי"	שנה: גדול היה נס אחרון יותר מן הראשון, שלמדנו: שלתת - נותנים, לקחת - לא לוקחים

בבלי, תענית, פרק ג, כד ע"ב - כה ע"א⁹

9 חזן-רוקם (2006, עמ' 227-228) רואה טקסט זה כיחידה סיפורית אחת, המהווה את הסיפור השלישי במחזור ששת הסיפורים שבמסכת תענית, אשר בה מוצגת הדאגה לרווחה חומרית כמניע העיקרי המפעיל את אשתו של חנינא. הלוי (1975, עמ' 279) רואה בקטע זה שני סיפורים, שכל אחד יחידה לעצמו; כך טוען גם קוסמן (2007, עמ' 20), ומביא לראיה את העובדה, שלכל קטע סיפורי נלווית אמרה מסיימת, וכן את הפתיחה במאמרו של רב יהודה בשם רב, המשמש כעין כותרת ליצירה כולה. יש להניח שזו אף דעתם של סגל, אורבך וסמיט, ועל כן בחרו שלא לכלול בעיבודם את היחידה השנייה של הסיפור, או לעבד אותו כסיפור נפרד (כפי שעשתה סמיט, בשם

מי הוא ר' חנינא? במקומות שונים בספרות חז"ל משובצים דבר עוני וסיפורי נפלאותיו ומאפיינים אותו כחסיד¹⁰, כאיש מעשה¹¹ וכבעל כוח ריפוי מאגי. עם זאת לא נמסרה בשמו ולו הלכה אחת, אף שהיה מתלמידי רבן יוחנן בן זכאי¹². מעבר לכך טוען וורמס (1972), כי יחסם של חכמים אל ר' חנינא היה מורכב: הוא מוצג כאינדוידואליסט ונון קונפורמיסט, שאינו חושש להתעמת עם הממסד. כפי שעולה מהסיפור שבו אנו עוסקים הוא מצטייר כאדם קשה, בלתי מתפשר, הכופה על משפחתו חיי עוני. אשתו, בכינויה "אשת ר' חנינא", כברוב ספרות חז"ל, שבה רק מעט נשים מופיעות בשמן, עושה רצון בעלה, אך מתחבטת בין אהבתה ומחויבותה לבן זוגה הצדיק לבין יחסיה עם שכנותיה וקשייה היומיומיים, המביאים עמם בושה גדולה.

בושה זו – היא הכוח המניע את העלילה בסיפור, היא שמפעילה את הגיבורה לנקוט דרכי רמייה מורכבות מתוך מחויבותה לבן זוגה, היא שיוצרת את הקונפליקט והיא שמנחה את הדמויות בפועלן. הדרך למניעתה, המוצעת באופן עקבי, היא עיקרון הנראות.¹³

בפתח הסיפור מובא ציטוט של בת קול היוצאת מן השמים ומגיעה מטה ליושבי הארץ, ומיד לאחריה ממסך המצב לאשורו באמצעות עשן. עשן זה, שאשת ר' חנינא בן דוסא מבעירה בתנורה, עולה מלמטה למעלה, כמשמיע קול, כמעביר מידע וכמספק תמונת מצב נורמטיבית, שלפיה התנור

'רגל שולחן מזהבת', האגדות שלנו, עמ' 87). ניתן לתת להחלטתם הסברים רבים, חלקם חינוכיים-אידיאולוגיים וחלקם ספרותיים, אך אין כאן המקום לפרטם. לאור זאת, ולאור העובדה שהבושה אינה מעיקרי היחידה הסיפורית השנייה, אתיחס במאמר זה לחלק הראשון כאל יחידה סיפורית לעצמה.

10 על פי בער (תשי"ג), פילון האלכסנדרוני אפיין את החסידים כאנשים ש"הולכים אחר הטבע ומצותיו [...] משתעשעים במידות טובות ונוהגים כל חייהם כחג. מספרם של אנשים אלה קטן. ברמן (1979, עמ' 18) מבהיר כי חסידים אלו חיים בדתות ואין להם ולמשפחתם די מחסורם. גם כשכל החברה ניזונה בשפע הם מעדיפים לחיות במחסור ולהיזון מחסידותם [...] הם בורחים מהמון העם ומתמסרים לתיקון החיים. שטיין מתארת את החסידים כבעלי מופת, עד שלעיתים ייחסו להם יכולת נבואית. הם הטיפו לעם לקיים מצוות שידיהם רפות בהן, והשתדלו לעשות למען הזולת, בדרך כלל מתוך תחושה של ענווה ושל עניות. החסידים זכו להכרתה של החברה היהודית כאנשי סגולה, שניתן לפנות אליהם בעת הצורך. ראו שטיין 1999, עמ' 61-62; לוי 1985, עמ' 71-73, וכן הערה 45 שם. ספראי סובר, כי העניות אינה מתוך דוחק, אלא מהווה ערך עליון במשנת החסיד; ראו ספראי תשנ"ד, עמ' 501-517, וכן עמ' 519-520.

11 חזן-רוקם (2007, עמ' 209) מביאה עדויות של היסטוריונים בני המאה הראשונה, לפיהן "מסורת חנינא" מייצגת את "אנשי המעשה" ממאה זו; המונח 'מעשה' מציין גם סיפור, כלומר מעשה הראוי להיות מסוּר.

12 "מעשה בר' חנינא בן דוסא שהלך ללמוד אצל ר' יוחנן בן זכאי" (ברכות ל"ד, ע"ב). ר' חנינא מוזכר פעמים רבות בספרות חז"ל, לרוב בדברי אגדה. אין הוא מוסר הלכה אלא משמיע דברי מוסר. מכאן מסיקה שטיין (1999, עמ' 64) שהם נחשבו כחכמים, אך לא כ"תלמידי חכמים". חכמתם הייתה אקס-טריטוריאלי לביית המדרש.

13 רובינשטיין (2003, עמ' 78-79) טוען, שבתלמוד הבבלי, בניגוד לתלמוד הירושלמי, בושה היא בעיה אשר מושכת תשומת לב משמעותית. רובינשטיין אמנם עוסק בבושת פנים ובהפסד מעמדו של החכם בשל דעות שונות בבית המדרש, אולם בין אלה לבין הבושה בסיפור על אשת ר' חנינא משותפת מראית העין – מבטם של המתבוננים ותגובתם. מבט כזה קיים הן בבית המדרש, שהיה מנוהל באופן דיאלקטי ושבנו חכם שלא יכול היה לענות בהתנגדות היה מאבד את מעמדו וחש אשמה ובושה, כפי שמתאר רובינשטיין, והן בביתם הפרטי של ר' חנינא בן דוסא ואשתו.

עובד, היינו אין עוני ועל כן גם אין בושה. הקורא מבין, שהבושה כתוצאה מעוני היא גדולה והיא אשר מביאה את אשת ר' חנינא בן דוסא לעשות מעשה ולטשטש אותה באמצעות עשן.

אותה בת קול היורדת מלמעלה למטה (בדיוק בכיוון הפוך לעשן, המיתמר מעלה) מעצימה את הקונפליקט בין בני הזוג. הוא הצדיק, העסוק במצוות ובענייני העולם הבא, והיא הפרקטית והמעשית, העסוקה בענייני העולם הזה; הוא עסוק בענייני שכר ועונש במובן האמוני והרוחני והיא במובנם הארצי והגשמי; היא מנסה לפעול ועושה מעשה והוא נשען על ניסים. די בקלות ניתן להפיק מסיפור זה מסר דידקטי, המדגיש עקרונות חינוכיים, ועל כן הוא שימש קרקע פורייה לעיבוד לילדים ולהתאמה לתקופה המודרנית כבעל מסר עדכני, ולקהל מגוון.

חשוב לציין, כי אחד הגורמים המרכזיים המכוונים את העיבוד הוא הנורמות, ורבות מאותן נורמות נגזרות משיקולים חינוכיים-אידיאולוגיים (שנברג, 2016, עמ' 8). על כן כל עיבוד משקף, במודע או שלא במודע, את השקפת עולמו של המעבד, המטמיע בין שורותיו את הלך רוחו ותפיסותיו. אישיותו של המעבד ומעמדו החברתי מקנים פעמים רבות חשיבות לעיבוד ועשויים להכריע לגבי הצלחתו, שהרי המעבד פונה בכתבתו לקהל יעד מסוים, הנמצא במעגל חברתי מסוים, הערוך לקלוט את התכנים והמסרים המועברים על ידו. בחירתו של המחנך בעיבודים מסוימים ולא באחרים מתוך המצאי הקיים ככלי עזר בתהליך החינוכי תושפע מהתאמתם למערכת נורמות מסוימת (שם).

מאמר זה עוסק, כאמור, בשלושה מעיבודיו של הסיפור לילדים. המעבדים יוכבד סגל, אורי אורבך ושהם סמיט שונים בדעותיהם ובאורח חייהם אולם שלושם בחרו להנגיש את אגדות חז"ל לקורא הצעיר.

אקדים מילים אחדות על כל אחד ממעבדי הסיפורים. **יוכבד סגל**, עלתה לארץ מגליציה בשנת 1933, הייתה גננת ומפקחת על גני ילדים, מורה ומדריכת גנות, אישה שומרת תורה ומצוות. כמפקחת על רשת גני ילדים ראתה בצער עד מה דל ורדוד החומר הספרותי המקורי שהיה מצוי לשימושה, וכך כתבה במבוא לספרה הראשון: "למה יגדלו הילדים על סיפורי עם זר? מדוע לא יטעמו ממורשתם העשירה של חכמינו?". גמלה בליבה ההחלטה ללקט אגדות חז"ל ולכתוב את סדרת הספרים **כה עשו חכמינו** (1963 – 1990) מתוך גישה חינוכית והבנה פסיכולוגית של צורכי הילד (חובב, תש"ס עמ' 203). חמשת כרכי הסדרה היו ראשונים מסוגם ועל ברכיהם גדלו ועדיין גדלים רבים מילדי ישראל.

אורי אורבך, סופר, עיתונאי, פובליציסט ומאנשי התקשורת הבולטים בציבור הדתי-לאומי, שאף שימש כחבר כנסת וכשר מטעמה של מפלגת הבית היהודי, הבין שסיפורי האגדה עוסקים במגוון נושאים בחייו של אדם ושמסריהם רלוונטיים גם לימינו ויש לתת לילדי ישראל לטעום מן האוצרות הללו. בשני כרכי הספר **חכמינו לימינו** (2010) אורבך משלב בעיבודיו הומור ושנינה לצד חמלה ותבונה (פאוסט, 2010, עמ' 82). בריאיון ברשת מורשת אמר אורבך (2010): "הרעיון הוא לקחת יהדות ולהביא אותה בעטיפה קלה... רציתי להוסיף הומור, שזה יהיה קליל ככל שניתן ולראות

שזה לא פוגע בקדושה ולא בכבוד הדברים. לא לפגוע בכבודם של הכתובים ולא של הכותבים [...] לקחת את הסיפור שלהם ולהביא אותו אילו היה קורה היום".

שהם סמיט, סופרת, מתרגמת ומבקרת ספרות הילדים הישראלית ותרבותה, גדלה והתחנכה תחילה בירושלים ולאחר מכן במושבה מנחמיה. במבוא לספרה **האגדות שלנו** (2011), אשר בו סיפורי אגדות חז"ל לצד סיפורי עמים ומשלים, היא מספרת על מחשבותיה, לפיהן את "אגדות הילדים שכתב ביאליק יש לתרגם לעברית בת זמננו [...] הרי ביאליק לא המציא את האגדות [...] שבספר האגדה [...] אילו היה ספר אגדות אחד, ספר שכולו כתוב בעברית [...] כי אז יוכלו לקרוא בו לא רק כל אישה ואיש, אלא גם כל ילדה וילד". סמיט עיבדה מדרשי חז"ל לעברית בת-ימינו, כאלה שידברו, לדעתה, אל לבם של הקוראים הצעירים.

היא אינה חוששת להתמודד עם הפרובלמטיקה והיא מציגה אותה בגלוי (שווימר 2011), וכמתוכנת בין הקודש לחול היא מבקשת להתייחס לסיפורים דווקא כאל יצירות אמנות, ויתרה מכך, כחלק מהמיתולוגיה היהודית, ובכך מנסה להפיל חומות ולגשר בין עולמות, שאת הפערים ביניהם חוותה בעצמה, והם שהובילו אותה לכתביה זאת.

חשוב לציין כי מקורותיה של סמיט הם מתוך **ספר האגדה**, שנכתב על ידי ביאליק ורבניצקי (תרצ"ו), ולא מן המקור התלמודי, כפי שעשו סגל ואורבך.

בעיית הבושה ו"פתרון" הנראות כפי שהם מופיעים בעיבודים השונים לסיפור: השכנים – בושה ונראות כלפיהם

**"הוה רגילא דביתהו למיחמא תנורא כל מעלי דשבתא ושדייא אקטרתא משום כיסופא"
(תרגום: הייתה רגילה אשתו להחם התנור כל ערב שבת ולשים בפנים חומר מעלה עשן
מפני הבושה).**

עיקרון הנראות עולה בפעם הראשונה כבר במשפט הראשון המספר על אשת ר' חנינא בן דוסא, אשר דואגת לתמונה המצטיירת כלפי חוץ, שתשדר כי הכול תקין ורגיל, כמו אצל כולם. לא החוסר הוא העניין, לא הרעב הוא הנושא, אלא, כיצד ייראו ר' חנינא ואשתו בעיני הסביבה. בכך הייתה טורחת כל ערב שבת. לכאורה היינו מצפים, שהסיפור יעסוק במצוקתם של בני הזוג, ברעבונם, בכבודה של שבת ללא חלות, אך הסיפור מתמקד בכאב הבושה מנקודת מבטה של האישה, והנראות היא לו פתרון במעין מראה מעוותת.

בעיבודים השונים ניתן לראות, כי לאותו מעשה המופיע במסכת תענית, העוסק בנראות וביצירת אשליה של שגרה בביתם של ר' חנינא בן דוסא ואשתו, ניתנו פרשנויות שונות והצדקות שונות, ובהתאם להן הוצבו מסרים אחרים. אצל יוכבד סגל – המסר הוא קידוש שם שמיים והעצמת

הביטחון בה'; אצל אורי אורבך – המטרה היא הפסקת דיבורי לעג על ידי השכנים; אצל סמיט ניתנה פרשנות חברתית המבטאת דאגה לרווחת האחר.

סגל בוחרת לפתוח בשכנותיו של ר' חנינא, "שאפו חלות לכבוד שבת. בכל הבתים שבשכונה היו התנורים מוסקים, ועשן נראה מסתלסל מן כל הארובות. ריח טוב של לחם טרי נדף בכל הרחוב" (עמ' 149). היא ממשיכה בתיאור על אודות עניותו וארובת תנורו הריק "גם מארובת ביתו של רבי חנינא עלה עשן. אך התנור היה ריק, לא היה בו מאומה. אפילו מעט קמח לאפֶיֶת חלה קטנה לא נמצא בבית. עני היה רבי חנינא. פעמים רבות לא היה לחם בביתו במשך כל השבוע, ואפילו לא בשבת" (שם). כלומר, העוני והתנור הריק והקר הם של ר' חנינא ואילו הבושה והפחד מדיבורי השכנים הם מנת חלקה של אשתו, והם שמניעים אותה לתחבולה. "לא רצו רבי חנינא ואשתו לבקש עזרה משום אדם ובטחו בעזרת ה' בלבד, לכן לא סיפרו לאיש על עֲנִיָּם. אך כשראתה אשתו של רבי חנינא את כל שכנותיה עסוקות וטרודות בבשול ובאפיה לכבוד שבת והיא אינה מכינה כלום, התבישה מאד. חלילה להן לדעת, שאין אוכל בביתה!" (עמ' 150).

סגל בעיבודה מעצימה מאוד את הבושה מהשכנים בתיאורה את ה'אין' ביחס לכל הטוב שנדף מבתים אחרים ומשתמשת אף היא בפתרון הנראות: "מה עשתה? בכל יום שישי בבוקר הסיקה את התנור בעצים לחים המעלים הרבה עשן: 'תראינה השכנות את העשן הסמיך יוצא מן הארובה ותחשבונה – גם אשתו של רבי חנינא אופה עכשיו חלות לשבת!" (שם).

פתרון הנראות נותן מענה גם לסוגיית הביטחון בה' וגם לעניין הבושה בסיפור. לבושה – שהרי למראית עין גם אשתו של ר' חנינא בן דוסא טורחת לשבת ואופה חלות, מה שמאפשר להמשיך ולבטוח בה'; כלפי אלוקים – כוחם הוא בביטחון בו, וכלפי אדם – ארובתם נראית ככל ארובות הבתים.

עיבודו של אורי אורבך נפתח דווקא בעוניו של ר' חנינא בן דוסא: "מכל הבתים עלו עשן וניחוחות המאפה, ורק תנורו של חנינא ריק" (עמ' 63). גם בעיבוד זה הבושה היא מנת חלקה של האישה בלבד: "התביישה אשתו של חנינא" (שם), אך אורבך בוחר להתמקד ב"מה יגידו השכנים"; לפיו "יותר משהציק לה הרעב, הציקו לה דיבורי השכנים" (שם). הוא רואה בבושה תופעת לוואי לבעיית הרכילות וה"מה יגידו". ציטוטיו את דברי הסביבה כביכול, אשר בהם האשמות וזלזול, לדוגמה: "חנינא כל היום מתפלל, ולילדיו אין מה לאכול", "אולי עדיף שילך לעבוד קצת במקום ללמוד [...]", "כואב הלב על הילדים" (שם) וכדומה, גורמים לקורא להזדהות עם הקושי, כך שפתרון הנראות אכן מסייע, שהרי אשת ר' חנינא בן דוסא עושה את המעשה רק כי "בדרך זו בקשה האישה להפסיק את דיבורי השכנים [...]" רק שיפסיקו להעליב אותם ולזלזל בהם" (שם).

סמיט פותחת את עיבודה בתיאורם של שני בני הזוג: "חנינא בן דוסא ואשתו היו עניים מרודים" (עמ' 85). בגרסתה אין מקום לבושה והיא אינה מוזכרת. דבר עוניים של בני הזוג נשמר בסוד כדי למנוע מאנשים לתת להם צדקה: "לפעמים רעבו ללחם אך שמרו זאת בסוד. הם חששו פן שכניהם יתנו

להם צדקה[...]" (שם). סמיט בעיבודה מסלקת את עניין הבושה וממירה אותה בשאלות עקרוניות של צדקה. לשיטתה, אישתו של חנינא בן דוסא שומרת על נראות התנור המוסק "פן שכניהם יתנו להם צדקה ובשל כך לא יוכלו לכלכל את משפחותיהם" (שם). סמיט מעצימה את מידת האכפתיות של חנינא בן דוסא ואישתו ואת דאגתם לשכנים והן מתוארות כחזקות יותר מרעבונם וממצוקתם; כל רצונם בהסקת התנור הריק הוא שמירה על סודם לצורך רווחת האחר.

ניתן לומר כי סגל ואורבך בחרו להדגיש לקורא הצעיר את דבר מצוקתם, עוניים ובושתם של ר' חנינא בן דוסא ואישתו ובדרך זו לרגש אותו ולעורר את חמלתו. כל פעולה שהם ינקטו מרגע זה בסיפור תתקבל באהדה ובהבנה אצל הקורא, כיוון שהם בעמדת קושי וחולשה.

אצל שניהם הבושה משמשת ככוח המניע למעשה, אך כל אחד מהם מציב קושי שונה; האחת תולה אותו בביטחון בה' והאחר תולה אותו בדיבורי השכנים. סגל ואורבך מעניקים לגיבורה מוקדי כוח זהים בדמות תחבולה ושמירת עיקרון הנראות בהתאמה למקור.

סמיט לעומת זאת מתחמקת מן הכוח המניע כפי שהוא מופיע במסכת תענית ובוחרת לא לדבר על הבושה, העומדת במוקד הסיפור. היא מביאה את המצב כנתון, המעניק לגיבורה תעוזה לעשות מעשה ולפעול. סמיט מסתפקת במשפט "מדי ערב שבת, בעת ששכנותיה העלו אש בתנוריהן ואפו ככרות לחם, הייתה אף היא מעלה אש בתנור הריק שבחצר" (עמ' 85), זאת תוך התעלמות כמעט מוחלטת מפייהם המדבר של השכנים ומן הפערים בין תנורה של אשת ר' חנינא לבין תנורי שכנותיה.

כל גרסתה אומרת כוח, יוזמה ודאגה לאחר, בשעה שאת הקשיים והפערים בינה לבין השכנים סמיט עוטפת בסוד ובתחבולה, המעניקות עוצמה ואקטיביות לגיבורה – זאת בניגוד לחולשתה בעיבדיהם של סגל ואורבך.

הבושה ונראותו של התנור

(השכנה) "אזלא וטרפא אבבא (תרגום: הלכה ודפקה בדלת)

(אשת ר' חנינא) איכספא ועיילא לאינדרונא" (התביישה ונכנסה לחדר הפנימי)

גם בפעם השנייה שבה עולה נושא הבושה בסיפור, הפתרון המוצע במסכת תענית הוא הנראות, בדגש על נראותו של התנור. השכנה הרעה "אזלא וטרפא אבבא" (הלכה ודפקה בדלת) ואשת ר' חנינא "איכספא ועיילא לאינדרונא" (התביישה ונכנסה לחדר הפנימי). כלומר, הפתרון שמצאה לבושתה ממה שאולי תגלה השכנה הוא אי נראות שלה; אולי אם לא תיראה – תסתלק השכנה ולא תגלה שהתנור הריק. אך משעשתה זאת ופינתה את מקומה, הרי שוב בחרה בנראותו של התנור. גם כאן סגל ואורבך מדגישים את הבושה והפחד מלעג השכנים, בהתאמה למקור. אצל סגל "הכירה אשתו של רבי חנינא את קול השכנה והתביישה. מה תעשה? אם תפתח לאשה הסקרנית הזאת, תגלה

בודאי מיד, שהתנור ריק, ואז תלעג לה ואולי תספר לשכנות האחרות...” (עמ’ 151); ואצל אורבך “שמעה אשתו של חנינא את הדפיקות על הדלת ולא ידעה מה תעשה. רק זה עוד חסר לה: להכניס הביתה את השכנה שתציץ לתוך התנור הריק ומלא העשן, ותרוץ לספר לכל חברותיה. מספיק בושות יש לה מהשכנים...” (עמ’ 67). ואילו אצל סמיט שוב אין מקום לבושה; האישה פשוט “נבהלה ונכנסה אל הבית” (עמ’ 85), ועל הקורא להשלים את סיבותיה.

הבושה וחשיבותה של הנראות

איתעביד לה ניסא דחזיא לתנורא מלא לחמא (תרגום: נעשה לה נס שראתה תנור מלא לחם) ואגנא מלא לישא (וקערה מלאה בצק).

גם בהמשך הסיפור, כש”איתעביד לה ניסא דחזיא לתנורא מלא לחמא ואגנא מלא לישא” (נעשה לה נס שראתה תנור מלא לחם וקערה מלאה בצק) נראותו של התנור המלא בכיכרות לחם היא ההצלה, כשם שלכל אורך הסיפור הנראות היא הפתרון לבושה. החידוש במעשה ההצלה הוא, שהנראות חשובה עד כדי מעשה ניסים ופעולות שלא כדרך הטבע.

סמיט מעבירה את עיקרון הנראות אל מעשיה של השכנה: “אוי לי...בעוד רגע ... תצא אשת חנינא מביתה, תראה אותי שכך נכנסתי הנה בלי רשות, ותספר על כך ברחבי העיר” (עמ’ 85). אורבך שומר על עיקרון הנראות המקורי קצת יותר בתחכום: “אולי תקחי לך חלה אחת או שתיים? אמרה ושלפה שתי חלות חמות וטריות מתוך התנור ונתנה אותן לאסתרק’ה הנדהמת” (עמ’ 67), כלומר, הוא מספק הוכחות למראה התנור המלא של אשת ר’ חנינא. סגל משתחררת מעיקרון הנראות המלווה את הסיפור ומעצימה את המסר העיקרי שכיוונה אליו כבר מן ההתחלה והוא הביטחון בה, והידיעה ש”מכיון שהייתה מורגלת בניסים[...] הקב”ה יכניס לה חלות לתנור” (עמ’ 153).

סגל ואורבך מביאים לידי סיום את הקשיים והמסרים שהציבו בתחילת הסיפור ומצליחים לשמור בעקביות על הצדקותיהם לאורך העלילה. סגל הצליחה להוכיח את התיאוריה של ביטחון בה’ ומשמעותו; אורבך מביא הוכחה ממשית בדמות חלות בידי השכנה להפסקת הזלזול והלעג של הסביבה. אך סמיט אינה סוגרת את המעגל. ברגע הניסי הזה היא אינה דואגת לרווחת האחר ואינה מזכירה אותו אלא מסיימת בנס ובסיום “משחק הנראות” של אשת ר’ חנינא, אשר יצאה ממנו כמנצחת את שכנתה.

בכל העיבודים הסיפור נע במרחב של חברה סגורה, אולם רק אצל אורבך ישנה התאמה לחברה כפי שהילד מכיר מסביבתו הקרובה: חברה שיש בה גם גברים וילדים, חברה אשר דפוסי התנהלותה שמורים, חברה בעלת סטריאוטיפים נוקשים, אשר חריגה מהם תגרור רכילות ולעיתים אף לדאגה מדומה. לאור כל אלה, המסר המרכזי שלו הוא להפסיק “את דיבורי השכנים”. אורבך מחייה את החברה המתוארת באמצעות דיאלוג בין בעל לאשתו, הוספת דמותו של בעל השכנה, שימוש בשמות

פרטיים (השמטת התואר ר' מחנינא), נתינת שם בעל ניחוח של הקטנה¹⁴ לשכנה, "אסתרקה"¹⁵; פעולת קריאת עיתון, סגנון הדיבור של השכנים וביטויים כדוגמת "מה מתבשל בדיוק אצל משפחת בן דוסא", "שכנים לא בוחרים" ועוד. כל אלו מעניקים לקהל היעד של אורבך אפשרות להבין ולדמיין היטב את מרחב הפעולה של הסיפור, וכמובן להזדהות עם מערך הדימויים, סטריאוטיפי ככל שיהיה. לעומתו, סגל שומרת על הסיפור במרחב קהילת הנשים בשכונה – "תראינה השכנות", "אחת השכנות", "אספר בכל השכונה" ועוד. יש להניח שהיא משמרת את הסיפור במרחב הזה כיוון שעלילתו עוסקת בשכנה הרעה והיא אחת מני רבות המתגוררות באותה שכונה. עוד ניתן להוסיף, שכיוון שענייני תנור ואפייה הם מענייני הנשים – שם בחרה סגל לקיים את הסיפור.

בעיבוד של סמיט כמעט לא עוברות הסביבה והשפעתה. הרושם שמקבל הקורא הוא שמדובר בשכנה אחת רעה ש"יודעת שאין להם כלום". לפי סמיט הן מתגוררות בעיר וכל המעשה הוא כמעט רק בין שתייהן. יש לזכור שבעיבוד זה אין אזכור ואף כל התייחסות לבושה, ועל כן באופן ישיר אין צורך לתאר את מושא הבושה, היינו הסביבה.

פעולת ההסתרה שנשזרת לכל אורך הסיפור מונעת באופן טבעי מן הבושה. כל פעולה שתבוא לאחר מכן תהיה תוצאה מובהקת של אותה בושה, ואם ננתק אותה מן ההקשר, יקשה עלינו להבין את המשך התנהלות העניינים והתנהגות הדמויות בסיפור. סמיט עצמה אינה מצליחה לשמור על עיקרון רווחת האחר, שניסתה להעניק לפעולת ההסתרה, שהרי העלילה ובסופה הנס העל-טבעי מתנהלת בגרסתה אך ורק לרווחתה שלה ובכך מפריכה את ההצדקה שלה עצמה.

נראותו של הנס

"תנא: אף היא להביא מרדה נכנסה מפני שמלומדת בנסים"

המשפט "תנא: אף היא להביא מרדה נכנסה מפני שמלומדת בנסים", מלבד היותו בעברית, משנה את הסיפור כולו. לפיו, אשת חנינא אינה עוד אישה רגילה, הבורחת מחשיפת האמת, אלא מדובר בגיבורה; יציאתה מן החדר אינה בריחה אלא הבעת ביטחון ואמונה באלוקים ובניסיון, שהרי "מלומדת בנסים" היא. הערה זו מתארת אישה שחסד האל וקדושה מלווים את יומה ומעלים אותה לדרגה עליונה; היא עולה בקנה אחד עם דברי אמוראים על אודותיה, לפיהם היא "עתידה דשדיא

14 ניתן לומר שמשמעות הקטנת דמותה של השכנה באמצעות שמה היא כפולה: האחת – מגדרית, כלומר הגבר עסוק בדברים חשובים כדוגמת ענייני דיומא הכתובים בעיתון, ואילו האישה עסוקה בקטנות, וענייניה ילדותיים בעיני בעלה ומכאן שמה; השנייה – חברתית, לפיה התנהגותה קטנונית ומעשה טיפשיים ורעים בעיני המְסַפֵּר ומכאן שמה.

15 העלמת שמות הנשים אינה תופעה חריגה. היא אופיינית לספרות העתיקה, ולא דווקא לחז"ל. ראו עוד על כך אצל הלוי 1975, עמ' 41-42, וכן הערה 10 שם.

תכלתא בה לצדיקי לעלמא דאתי" (בבא בתרא עד, ע"ב; תרגום: עתידה לשזור תכלת לצדיקים בעולם הבא – תשמש תלמידי חכמים גם בעולם הבא). בכך מודגש מיקומה המגדרי המורכב של הגיבורה לצד בעלה בעולם הזה ובעולם הבא.

סגל בעיבודה מתמודדת בגלוי עם הקונפליקט הזה בדמותה של אשת ר' חנינא, ומעמידה את השאלה המתבקשת "האם באמת נכנסה לרדות את החלות". לכאורה זו שאלה אמיצה, שהרי לאורך הסיפור מצטיירת דמותה של הגיבורה כמסתירה ומרמה. אולם בעולמה של סגל אין כלל אפשרות כזאת. מבחינתה מדובר ב"אשת צדיק" ועל כן היא עונה מיד, בהתאמה לתשובת תנא במקור, "אכן, כן, מכיוון שהייתה מורגלת בניסים, ידעה שהקב"ה יכניס לה חלות לתנור. ובביטחון נכנסה להוציא את החלות מן התנור!" (עמ' 153). למעשה, בגרסתה של סגל אין קונפליקט כלל, ושאלתה בעלת תשובה אחת בלבד, המביאה עמה את המסר של הסיפור כולו והוא ביטחון בה' תמיד.

סמיט, לעומת זאת, מתעלמת בעיבודה מן התוספת של תנא, בדיוק כפי שעשו ביאליק ורבניצקי בספר האגדה, ואינה מזכירה כלל כי אשת חנינא "מלומדת בניסים". בגרסתה של סמיט ההפך הוא הנכון – "אשת חנינא התקשתה להאמין" (עמ' 86), ורק בזכות ריח החלות "הבינה כי ארע לה נס" (שם). סמיט משמרת לאורך כל הסיפור את המרמה ואת התחבולה בדמותה של אשת ר' חנינא, עד משפט הסיום "לשם כך נכנסתי" (שם), שהרי אם לא סמכה על הנס, נכנסה מפני הבושה, ועל כן דבריה שקר. כמו כן סמיט מוסיפה בגרסתה הבעת תודה לשכנה – "חן-חן שכנתי [...]". (שם). תוספת זו יוצרת פער משמעותי בהבנת הסיפור ומביאה עימה את ההוכחה כי אשת חנינא לא העלתה בדעתה שיקרה נס, ועל כן היא מודה לה שהסבה את תשומת ליבה. גם בעיבודו של אורבך קיימת הבעת תודה, אך שונה מזו של סמיט – "גברת חנינא נשאה עיניה לשמים והודתה: "תודה אלי הטוב על החלות ששלחת לי. תודה על שנחלצת להציל אותי מעוד עלבון ובושה" (עמ' 69). נראה כי אורבך מנסה להתמודד עם הקונפליקט בדמותה של אשת ר' חנינא באמצעות שמירה על שתי האפשרויות: מצד אחד הוא אינו בטוח כסגל "שהקב"ה יכניס לה חלות לתנור"; מן הצד האחר הוא מאפשר מקום נרחב לנס בחייה בכך, ש"מיד הבינה כי נעשה לה נס", וכן באמירתה ש"בלי ניסים אני לא יודעת איך הייתי מחזיקה מעמד בבית הזה" (עמ' 69). מובאות אלו משמשות מעין פראפרזה ללשונם של חכמים שהיא "מלומדת בניסים". גרסתו של אורבך, המדגישה את מקומו של אלוקים ואת גדולתו, מבטאת ביתר שאת את יחסם הדו-ערכי של חז"ל לנס, בגלל החשש שפשוטי העם עלולים לייחס את מעשי הנס לצדיק, כאילו הוא הוא עושה הפלא ולא הקב"ה. מבחינתם אין הנס ערך מוחלט בפני עצמו אלא ערך המשתלב בעקרונות דתיים אחרים ומשועבד להם (בן גריון, תש"ל, עמ' 87-91).

נאמנותם של המעבדים לסיפור המקור

לאה גולדברג (1977, עמ' 43) מותחת ביקורת על עיבוד שלא כהלכה, מפני שהוא גורם לירידת ערכה הלשוני-סגנוני של האגדה ומרחיק ממקורה על ידי השמטות או על ידי תוספות ואיחויים

[הגיוניים] בין מאורע למאורע. כיצד, אם כן, יש לעבד אגדת עם? לדעתה יש לשמור על סגנונה ועל חיוניותה ולא לסחוט ממנה את כל עסיסי החיים שבה ולהופכה לדידקטית ולמשעממת.

נראה כי גרסאות שלושת המעבדים דומות מאוד בצורתן ועונות על דרישתה של גולדברג. סגל, אורבך וסמיט משמיטים בעקביות פסוקים המופיעים במקור, וכן את שמות התנאים. מבנה הסיפור אצל שלושתם נשמר כמבנה מעשה, מבנה סיפורי ולא מדרשי, ובכך הם מכוונים אל הנמען הצעיר. עמדתם נראית ברורה ואחידה, ולפיה אין מקום למידע או לפרטים שאינם עולים בקנה אחד עם הרלוונטיות של הסיפור לעולמו של הילד, והם נזהרים מהעמסת יתר של פרטים, במיוחד אלה היוצרים קישורים למקורות טקסטואליים שמחוץ לסיפור.

שלושת המעבדים מרבים להשתמש בדיבור ישיר, אשר יוצר אמינות רבה למסופר בעלילה, וגורם לקורא, בוודאי לזה הצעיר, להזדהות עם הדמויות. שלושתם שמים מילים בפי הדמויות, אשר בסיפור המקורי על הקורא להשלימן בעצמו כדי לקבל סיפור שלם. פעמים מדובר בהשלמת סיבות ובמתן תירוצים, ופעמים בהבעת רגשות ובתובנות של הדמויות. כך או כך יש בדיבור זה כדי לגרום לקורא להזדהות ולהפנים את חשיבות המעשה.

שלושת המעבדים מודעים להבדלים הרבים שבין תקופת המדרש לבין מציאות ימינו, בין לשונם של חכמים ללשון העברית החדשה; הם מצויים במתח שבין הרצון לספר את סיפורם של חז"ל לכתבו וכלשונו לבין השאיפה ללמד, לחנך ולהעביר מסר רלוונטי לקהל היעד שאליו הם מכוונים.

במה ייחודו של כל מעבד?

סגל מכירה היטב את הטקסט המקורי של עיבודיה. היא מביאה אותו במדויק בפתח סיפורה, מיד לאחר הכותרת, ורואה בו טקסט מקודש, באומרה במבוא לסדרה "נזהרתי מאד, שלא לשנות מאומה מתוכנן של האגדות...". בהכירה את קהל היעד שלה, סיפורה מביא עימו מסר ברור של ביטחון בה' ומטרתה היא לחנך. היא מנטרלת מעיבודה את הקונפליקט ורואה בר' חנינא ובאשתו בני זוג עגול ושלם, המשלימים זה את זה וביחד בוטחים רק בה'. עם זאת האישה אינה עומדת בזכות עצמה, וכל מה שעושה – עושה כאישתו, בהתאמה עם כינויה בסיפור "אשת ר' חנינא". גם בשעה שעבודה של סגל מפריד ביניהם, ומייחס את הבושה לאישה בלבד, הוא דואג להביא עימו בסימו שלמות זוגית, שהרי היא "אשת צדיק", היא מורגלת בניסים והיא סומכת עליו גם בעניין זה ולכן "בביטחון נכנסה להוציא את החלות". אורח חייה החרדי והשמרני של סגל אינו מחייב אותה לתרץ תירוצים ולהביא הצדקות או סיבות לדרכם של חכמים. דווקא בשל אי מחויבותה לנורמות מסוימות כדוגמת תקינות פוליטית, שוויון מגדרי וכדומה, מתגלה סגל בכתביה כפחות ופחות שמרנית. תפיסתה מוגנת על ידי הטקסט התלמודי, והיא מביאה את סיפור המעשה כדברים שבקדושה המתקשרים לביטחון בה'. היא מהללת את גדולת המעשה, מציבה את הדמויות כדגם לחיקוי ומדגישה את מסקנותיה החינוכיות.

גם אורבך מכיר היטב את הטקסט המקורי, ומביא את המקור בסיום העיבוד, כך שהקורא הבוגר, אשר ירצה לעמוד על שורשיה של האגדה ולהרחיב ידיעותיו, לא יצטרך לטרוח. אין זה הרכיב היחיד בספרו של אורבך, המופנה דווקא לבוגרים שבקוראים. כתיבתו שזורה ביטויים ומטבעות לשון, אשר יובנו בהקשרם הרחב רק על ידי קוראים מבוגרים. בהם ביטויים הלקוחים מן השיח הישראלי כדוגמת "עזבי, בחייך", "שכנים לא בוחרים" (על משקל 'משפחה לא בוחרים'), וכן ניבים, כגון "אין עשן בלי אש"; חלקם מתכתבים עם השירה העברית בת ימינו, כדוגמת "תודה אלי הטוב", המרמז לשירה של נעמי שמר 'על הדבש ועל העוקץ' ובו המילים "שמור נא לי אלי הטוב"; ועוד.

אורבך אינו טועה לחשוב, שהקורא הצעיר יבין את כל אלה, וגם יודע שיקשה על הקורא הבוגר לתווך אותם בהקשרם ולגרום לקוראים הצעירים להבינם. נראה שבהכירו את קהל היעד שלו, נכתבו הדברים על ידי אורבך בשני רבדים: הרובד האחד מספר עלילה, מתאר דמויות, מספק ידע, מעביר מסר גלוי ומדמה סיטואציות, והוא מיועד לקהל קוראים צעיר; הרובד האחר מופנה לקהל הקוראים הבוגר – מעביר רוח תרבותית-מודרנית רחבת אופקים, מהולה בהומור וטומן בחובו מסרים יהודיים-ישראליים סמויים.

עיבודו של אורבך מביא את ר' חנינא בן דוסא ואת אשתו ל"גובה העיניים" של הקוראים. שפתו העשירה נעה על רצף משלבים רחב, החל משימוש במילות התלמוד ככתבן ועד שימוש בעברית פשוטה ואף רצופת סלנג. הקורא את העיבוד יחוש לעיתים כי המספר אומר אותם בעל פה ואינו קורא אותם מן הכתב באופן רוט ומדוקדק, כיאה לכתוב בספר. וזו ייחודיותו של אורבך, הנגשת הסיפור תוך פשטות וקלילות מסוימת, אולם בלא פשטנות אלא בשימת לב לפרטים ודיוק רב בבחירת הנושאים, המילים והמסרים. קהל קוראיו של אורבך סומך על מסריו, אוהב את ההומור שבעיבודיו ויודע שלא יתקל במהמורות רעיוניות או סגנוניות כדוגמת מילים שאינן מתאימות או מסקנות אשר סותרות תפיסת עולם דתית-ציונית. אורבך מכיר היטב את קהלו ונוהר בכבודו של ר' חנינא בן דוסא. הוא אינו נמנע מביקורת על התנהלותו של הצדיק, אך את החיץ בינו לבין אשתו הוא מתאר רק כקולות הנשמעים מבחוץ, ובכך הוא מרחיק את הביקורת מן החסיד ומאשתו. את התשובות לפערים בין ר' חנינא בן דוסא לבין אשתו מספקים השכנים, בני זוג, באמצעות הדיאלוג שהם מקיימים, ולא להלך רק שאין הילת צדיקות, אלא הם בעלי חולשות וכוונות רעות, שהרי "שכנים לא בוחרים".

סמיט בחרה לעבד אוסף מדרשים ואגדות חז"ל בתוך שאר משלים. מקורה התרבותי הוא, כאמור, ספר האגדה של ביאליק ורבניצקי, ועליו נוספו מפירות דמיונה, מהרהוריה ומהשקפותיה, כפי שהיא מעידה במבוא לספרה. קהל היעד לעיבודה של סמיט, כמוה, אינו מכיר את המקור, ולדבריה יש בו ריחוק מסוים מהטקסטים היהודים המסורתיים. די לו בזה שמקורם בתרבות היהודית ויש בו מעולמם היהודי של גיבוריו ושל מרחביה. קהלה של סמיט אינו "מרגיש בבית" ב"ארון הספרים היהודי", נרתע פעמים רבות מן הקדושה האופפת אותו ואינו חש שייכות לתכניו וקרבה לדמויותיו. עם זאת אין כתיבתה של סמיט ביקורתית, והיא מרבה לשלב בה רגש והיגיון המושמים בפי הדמויות, לרוב באמצעות דיאלוג. היא מרבה למנות סיבות למעשיהם של ר' חנינא ואישתו על מנת ליצור

סיפור שלם ולכיד, כדי לספר את אוזני הקוראים, אשר אמונה בסמכותם ובעליונותם הרוחנית והאינטלקטואלית של תלמידי חכמים אינה חלק מתפיסת עולמם. בדומה לאורבך גם בכתבתה של סמיט דרים שני רבדים בכפיפה אחת. אך בניגוד אליו היא עושה זאת בגלוי, הן מצד התכנים והן מן הצד הגרפי. רובד אחד – עלילתי, דרמטי, בעל עושר לשוני, המספר את סיפור המעשה לקורא הצעיר; רובד אחר מופיע בצדי הסיפורים וזורע ידע רחב, מעניק השראה, נותן חומר למחשבה ולהשוואה, בעיקר בעבור הקורא הבוגר.

בדומה לסגל גם סמיט מסיטה הצידה את הקונפליקט מר' חנינא בן דוסא ואישתו ומטשטשת את הפערים ביניהם. בדומה לסגל היא משאירה את הקונפליקט בין אשת ר' חנינא והשכנה ובכך שומרת על ה"יחד" ועל המערכת הזוגית מכל משמר. סמיט מתרחקת כאמור גם מן הבושה ומן החולשה.

סיכום

בחירתם של יוכבד סגל, אורי אורבך ושהם סמיט להנגיש אגדות חז"ל לילדים – יש בה כדי לרומם את המורשה ולהכיר בחשיבותן של האגדות בבחינת "ותענוגות בני האדם – אלו האגדות" (קהלת רבה, ב', ח') לצד הענקת ערך רב למושג "גירסא דינקותא" ולחשיבות הלימוד בגיל ילדות.

כל אחד מהמעבדים בחר להנחיל לדורות הבאים בדרכו הייחודית את אוצרות האומה, מתוך הבנה שסיפורים אלה נושאים עמם מטען חשוב של ידע, של מסורת, של מעשים טובים ומידות טובות, של רעיונות עמוקים ופעמים של מסרים חינוכיים חשובים.

נראה, כי שלושת המעבדים מכירים היטב את קהלם המדומיין, מיטיבים להעביר את המסר בדרכם הייחודית תוך שמירה על העקרונות שבסיפור המקור. מטרותיהם של שלושת המעבדים מושגות בהתאמה לקהל יעדם. הקורא הצעיר ישמח להקשיב לסיפוריהם ולא ירגיש מחנק או זרות. הוא ייחנה מהאוצר המדרשי המושמע לאוזניו כמו גם מן הקסם, ההומור, השפה הקולחת, הדמיון והדרמטיות שהם מביאים עמם על כנפי הסיפור.

אין ספק שעבודים אלה הוסיפו נדבך חשוב לבניין רוחו ועולמו של הילד הישראלי ולמאמצים לחשפו לאוצר היצירה היהודית לדורותיה.

ביבליוגרפיה

ספרות ילדים

- אורבך, א' (2010). חלות משמיים. בתוך: **חכמינו לימינו** (ספר ראשון), ירושלים: קורן, 63-69.
- סגל, י' (1969). חלות שנאפו בנס. בתוך: **כה עשו חכמינו** (כרך שני), בני ברק: מורשת, 149-153.

סמיט, ש' (2011). מעשה בתנור של לחם. בתוך: **האגדות שלנו – אוצר האגדה העברית לילדים**, אור יהודה: דביר, 85-86.

עיון ומחקר

אבן זוהר, א' (1970). "לביור מהותה ותפקודה של לשון הספרות היפה בדיגלוסיה", **הספרות ב(2)**, 286-302.
איזר, ו' (1975). "אי המוגדרות ותגובתו של הקורא בסיפורת: למבנה המשיכה של הטקסט הספרותי", **הספרות**, 21, 1-15.

אלכסנדר-פריזר, ת' (תש"ס). **מעשה אהוב וחצי. הסיפור העממי של יהודי ספרד**. ירושלים: מאגנס ואוניברסיטת בן גוריון, באר שבע.

בוירין, ד' (2011). **מדרש תנאים – אינטרטקסטואליות וקריאת מכילתא**. (תרגום: ד' לוביש). ירושלים: מכון שלום הרטמן.

ביאליק, ח"נ ורביצקי, י"ח (תרצ"ו). **ספר האגדה**. תל אביב.

בן גריון, ע' (תש"ל). **שבילי אגדה**. ירושלים: מוסד ביאליק.

בער, י' (תשי"ג). "החסידיים הראשונים בכתבי פילון ובמסורת העברית", **תרביץ**, יח, 91-109.

גולדברג, ל' (1959). **אנציקלופדיה חינוכית, ב**, ירושלים: משרד החינוך ומוסד ביאליק.

גולדברג, ל' (1977). **בין סופר ילדים לקוראיו**. הקיבוץ הארצי השומר הצעיר: ספריית פועלים.

דנש, א' (1979). "לקראת טיפולוגיה של עיבודי טקסטים ספרותיים", (תרגום: ג' טורי), **הספרות**, 28, 70-75.

היינמן, יצחק (1953). **דרכי האגדה**. ירושלים: מאגנס.

היינמן, יוסף (1975). **אגדות ותולדותיהן**. ירושלים: כתר.

הלוי, א"א (1975). **האגדה ההיסטורית-ביוגרפית לאור מקורות יוניים ולטיניים**. תל אביב.

וייס, ח' וסתיו, ש' (2018). **שובו של האב הנעדר: קריאה מחודשת בסדרת סיפורים מהתלמוד הבבלי**. ירושלים: מוסד ביאליק.

חובב, ל' (תש"ס). "דרכה של יוכבד סגל בעיבוד אגדות חז"ל לילדים", **דרך אגדה ג**, ירושלים: מכללת אפרתה, 203-242.

טורי, ג' (1977). **נורמות של תרגום**. תל אביב: מכון פורטר, אוניברסיטת תל אביב.

יסיף, ע' (1994). **סיפור העם העברי**. ירושלים: מוסד ביאליק.

ליון, י' (1985). **מעמד החכמים בארץ ישראל בתקופת התלמוד**. ירושלים: יד יצחק בן צבי.

חזן-רוקם, ג' (1996). **רקמת חיים – היצירה העממית בספרות חז"ל**, תל אביב: עם עובד.

חזן-רוקם, ג' (2007). "האם היו חז"ל מודעים למושג הפולקלור?" בתוך: י' לוינסון, י' אלבוים וג' חזן-רוקם (עורכים), **היגיון ליונה, היבטים חדשים בחקר ספרות המדרש, האגדה והפינט** (עמ' 199-229), ירושלים: מאגנס.

יאקובסון, ר' (1986). "בלשנות ופואטיקה", בתוך: א' אבן-זוהר וג' טורי (עורכים), **סמיוטיקה, בלשנות, פואטיקה** (עמ' 138-166). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

ליון, י' (1985). **מעמד החכמים בארץ ישראל בתקופת התלמוד**. ירושלים: יד יצחק בן צבי.

לוינסון, י' (תשס"ה). **הסיפור שלא סופר: אמנות הסיפור המקראי המורחב במדרשי חז"ל**. ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.

ספראי ש' (תשנ"ד). "חסידים ואנשי מעשה", בתוך: בימי הבית ובימי המשנה, מחקרים בתולדות ישראל, ב. ירושלים: מאגנס.

פאוסט, ש' (2010). "חכמינו לימינו", בתוך: א' אורבך, חכמינו לימינו, (עמ' 81-82) ירושלים: קורן.

פרנקל, י' (1996). דרכי האגדה והמדרש. 2 כרכים. תל אביב: מודן.

פרנקל, י' (2001). סיפור האגדה – אחדות של צורה ותוכן, תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

קוסמן, א' (2007). מסכת נשים: חוכמה, אהבה, נאמנות, תשוקה, יופי, מין, קדושה. כתר ספרים בע"מ.

שביט, ז' (1996). מעשה ילדות, מבוא לפואטיקה של ספרות ילדים. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

שווימר י' (2011). "חופן מרגליות קטן". הפנקס: כתב-עת מקוון לספרות ותרבות לילדים.

שטיין, מ' (1999). "מעמדם של החסידים הראשונים בימי המשנה". מעגלים, ג, 79-55.

שנברג, ג' (2016). העיבוד הספרותי מהו? תל אביב: רסלינג.

Berman, D. (1979). "Hasidim in Rabbinic Tradition". *Society of Biblical Literature*. 2 Vols, Missoula.

Vermes, G. (1972). "Hanina ben Dosa". *Journal of Jewish Studies*, 23: 28-50.

Rubenstein, J. (2003). *The Culture of The Babylonian Talmud*. Baltimore & London: The Johns Hopkins University press.

Stein, D. (2008). "Collapsing Structures: Discourse and the Destruction of the Temple in the Babylonian Talmud". *Jewish Quarterly Review*, 98, No.1: 1-28.

”איך שצירוף כבול מתגלגל לו”: עיון בלשני-סגנוני בחידושי

לשון ביצירות מחורזות לילדים שמקורם בצירוף כבול*

ד”ר עדית שר

תקציר

במאמר מובאים דברי ניתוח ועיון בלשני-סגנוני בחידושים מסוג צירוף כבול שנכתבו בידי שלושה משוררים: אברהם שלונסקי, נתן אלתרמן ונורית זרחי, שכתבו יצירות מחורזות לילדים. ייחודם של החידושים שהם נוצרו מ**מקור משותף** מן המקרא. במאמר מוצגים קווי הדמיון כמו גם קווי השוני שבדרכי היצירה של החידושים האלה (בחירותיו של כל יוצר) ומוצגים ניתוח והשוואות בין חידושי הצירופים לבין הצירופים שבמקור וכך גם בין החידושים השונים (בין שהם פרי עטו של יוצר אחד ובין שהם של יוצרים שונים). הניתוח הבלשני של החידושים והדיון מאפשרים לקבוע את מידת ה'נאמנות' והשקיפות של החידושים למקור, את סוג החידוש ואף את מטרות החידושים וההשפעות שלהם על פרשנות הטקסט. נמצא כי החידושים נבדלים מן המקור באוצר מילים, במבנה ובהקשר הטקסטואלי ומתוך אלה אף במטרות.

העיון הבלשני מלמד שעל אף השינויים שערך כל משורר בהשוואה למקור, המשוררים השכילו לשמור על זיקתם של החידושים למהות שבמקור; זאת באמצעות שימוש בתופעות שונות מתחומיה השונים של הלשון. השינויים-החידושים הללו מקרבים את הילד אל מקורות התרבות ופותחים בפניו עולמות חדשים, היכרות עם יצירות ספרות (חדשות בהשוואה לספרות המקורות) ואלה מהוות גשר אל יצירות ספרות המקור.

מילות מפתח: חידושים מסוג צירוף כבול, מקור משותף לחידוש, דרכי תצורה, 'נאמנות' למקור

1. פתיחה

משוררים וסופרים נוהגים להשתמש בכתיבתם בצירופים כבולים כלשונם ובסטייה מהם לצרכים שונים.¹ אני רואה בצירופים השונים מן המקור בדרך כלשהי, סוג של חידוש בלשון, חידוש של צירוף מילים, כפי שחידוש של מילה עשוי להיות שינוי בצורתה או במשמעותה או במיקומה התחבירי בטקסט של מילה מילוניית קודמת (שר תשס”ד).

* תודה למאיה פרוכטמן על הערותיה המלמדות.

1 למשל פרוכטמן, תשכ”ח, 2005, טורי ומרגלית, 1973, שטרנברג, תשל”ו, בן-שחר, 1990, מרכוס, 2001, שר, תשס”ד, כהן, 2010 ואחרים, חלק מאלה יובאו ביתר הרחבה להלן.

אציג תחילה הגדרה לצירוף כבול ולחידוש מילוני. עיקר המאמר בהצגת חידושים שיש בהם סטייה מן הצירוף הכבול במקורות המופיעים ביצירות מחורזות לילדים שייחודם הוא בהיווצרם ממקור משותף, מן המקרא (להלן מקור). אדון בקווי הדמיון כמו גם בקווי השוני שבדרכי החידושים הלשוניים האלה (בחירותיו של כל יוצר) ואערורן השוואות בין החידושים לבין הצירופים שבמקור ובין החידושים השונים עצמם (בין שהם פרי עטו של יוצר אחד ובין שהם של יוצרים שונים). באמצעות אלה ניתן יהיה לקבוע את מידת ה'נאמנות' של החידושים למקור, את סוג החידוש ולבחון אף את מטרות החידושים וההשפעות שלהם על פרשנות הטקסט.

החידושים המוצגים במאמר נכתבו בידי שלושה משוררים שכתבו שירים לילדים: אברהם שלונסקי, נתן אלתרמן ונורית זרחי. יש הבדל בין החידושים לבין המקור באוצר מילים, במבנה ובהקשר הטקסטואלי ומתוך אלה ייתכן הבדל אף במטרות. הבחינות הללו קשורות לדרכי יצירת החידוש ולתפקידו ביצירה הספרותית, ועל כן עשוי להיווצר הרושם כי החידושים שונים במהותם מן המקור כמו גם האחד ממשנהו. אולם בדיקה מדוקדקת של החידושים וניתוח מבניהם ודרכי יצירתם עשויים להציג דווקא את זיקתם למהות שבמקור באמצעות שימוש בתופעות מתחומיה השונים של הלשון (ראו דוגמה (1) בהמשך).

סדר הצגת הדוגמות (ארבע במספר) הוא משינויים מעטים אל שינויים רבים (שני חידושים למקור אחד, שלושה חידושים למקור). כשהשינויים רבים הצגתי את הדוגמות על פי מספר היוצרים השונים: שלושה חידושים לשני יוצרים, שלושה חידושים לשלושה יוצרים; בדוגמות (3) ו (4) קיומם של מקורות נוספים הכתיב את סדר הצגת הדוגמות.

1.1. הגדרות

הצירוף הכבול הוא צירוף של שתי מילים או יותר המקיימות את תכונת ההדיקות והשומרות על סדר מרכיבים קבוע. טורי ומרגלית (1973, עמ' 100) רואים בצירוף הכבול: "קולוקאציה הדוקה שאיבריה (רכיביה) מופיעים צמודים זה לזה ובסדר קבוע, או כל רצף של מילים, הנוטות להופיע ביחד ובסדר קבוע."²

חידוש שבסיסו צירוף כבול, לענייננו, הוא צירוף לשון, הבנוי על יסוד צירוף כבול המצוי במקורות, נאמן לו מבחינות מסוימות ושונה ממנו מבחינות אחרות. החידוש עשוי להיות רחב יותר או מצומצם יותר מן הצירוף הכבול שבמקור (ראו דוגמות בסעיף 2). ליצירת חידוש מסוג זה ולשימוש בו בטקסט יש מספר מטרות.

2 להגדרות נוספות עיינו: מורשת, תשכ"ז, פרוכטמן, תשכ"ח, תשס"ז, הערך: צירוף כבול בתוך: פרוכטמן, שלזינגר ושראל (בהתקנה), לנדאו, 1970, עמ' 80-85, במיוחד עמ' 80-83, 1971, תשל"ח, תש"ם, ניר, תשל"א, תשל"ח, פרק 13, תשנ"ו, תשנ"ז, ויינריך, 1973, זילברשטיין, 1990, מירקין, תשנ"א, שלזינגר, 1994, עמ' 40-47, מרכוס, תשנ"ז, 2001, סוברן, תשנ"ז, תש"ס, טרומר, 2001, עמ' 9-14 ואחרים.

1.2 מטרות החידושים

הנחתי היא שכל הנמצא בטקסט הוא מכוון ונעשה מתוך ידע ומודעות לשונית ומטה-לשונית. במילים אחרות, אני רואה בחידוש בטקסט של המשוררים טעות שמקורה בחוסר ידע ובחוסר שליטה במקורות.³ אדרבא, המודעות רבה והחוש המטה-לשוני ניכר ביצירתו.

ארבע מטרות לחידושים:

א. **עיבוי משמעויות הטקסט** ואמצעי ליצירת פואטיקה ומעין הצהרה שלה. חידושים מסוג זה עשויים ליצור יחסים בין-טקסטואליים,⁴ סגנוניים ורטוריים. עיבוי המשמעות מתבטא ברמיזות למֶטָה-טקסטים שונים, העשויים להביא להעשרתו של הטקסט ולעיבוי מבחינה סמנטית, משום שהוא מקבל משמעות שונה, רחבה ועמוקה יותר.⁵ החידוש יכול אף למלא תפקיד של אותנטיות ושל מהימנות בתיאור דמויות שונות בספרות.⁶ הבחנה בחידושים כאלה בטקסט וידיעת מקורותיהם היא לעיתים הכרחית להבנת הטקסט. עם זאת יש מקרים שתפקידם של החידושים הוא העשרת הטקסט; בעיקר בטקסטים המיועדים לילדים, וגם אם יש בהם עומק שלא יגלה הילד, יש סיכוי שההורים או המורה יגלו זאת, והוא מיועד להם.⁷

דוגמה לכך שידעת המקור וההקשר הכרחית להבנת הטקסט הוא שירה של נורית זרחי: 'יוסף' (הפתעה 1981, עמ' 34):

"וְהַשֶּׁמֶשׁ וְהַיָּרֵחַ קָדוּ לִי

וְאַחַת-עֶשְׂרֵה הָאֱלֹמֹת

אֲבָל מְדוּעַ אַתֶּם מְבִיטִים בִּי כִּךָ

הָאֲנִי אַחֲרָאֵי עַל הַחֲלוּמוֹת."

באותו שיר:

"וְאַחַד-עֶשְׂרֵה כּוֹכְבִים מְשִׁתְּחִים

וְהֵרִי לֹא אֲנִי אֶת הַחֲלוּם פְּתַרְתִּי

3 ראו טורי ומרגלית, 1973, שטרנברג, 1976.

4 ראו בן-פורת, תשמ"ה, עמ' 171-172, בן-שחר, 1990. על יחסים תוך-טקסטואליים ראו שטרנברג, 1976, במיוחד עמ' 86-89 ודוגמות רבות לכך בכתיבתו של שלונסקי אצל שר, תשס"ד, חלק ב.

5 ראו בהט, תשכ"ח, אבן-זוהר, 1970.

6 ראו בן-שחר, 1990.

7 עיינו, למשל אצל קדרי, 1980, אצל ברוך ופרוכטמן, 1982, על אלוזיה הכרחית, במחקרן על שירה לילדים וכן עיינו אצל פרוכטמן, תש"ס, פרק ג. אמנם שלונסקי רצה שהילד יגיע לכל המשמעות המורכבת, אם לא בעצמו, יהיה זה באמצעות המבוגר שיענה לשאלותיו (ועיינו אצל שלונסקי, 1960, עמ' 154-159 וכן בשירי **אני וטלי בארץ הלמה** במיוחד עמ' 24-25).

פְּתַר אוֹתוֹ אָבִינוּ, אָבִי."

ב. **שכנוע** – חידושים שמקורם בפתגם מטרתם היא לרוב לשכנוע. ידוע, כי אחת הדרכים בשכנוע היא שימוש בפתגם בשיח, משום שהפתגם נתפס כנושא אמת כללית פילוסופית.⁸ בשל תפיסה זו המשמעות העולה מן הפתגם אינה עומדת כביכול לזיכרון.

הפתגם: אם אין קמח אין תורה, אם אין תורה אין קמח (אבות ג'ז), שמשמעותו היא כי אין קיום לחומר ללא הרוח ולהיפך; החומר והרוח כרוכים זה בזה, מאזכר אצל שלונסקי במספר היקריות בווריאציות שונות.

לדוגמה: וְאִם אֵין קֶמַח אֵין מִלְכוּת (עוץ לי גוץ לי: 89).⁹ יחסו של הקורא לפתגם במקורו וקבלתו כמציין אמת כללית, מועברים לחידוש.

ג. **יצירת הומור** – יצירת חידוש על ידי סטייה מהצירוף הכבול ושילובו בטקסט היא אחת הדרכים ליצירת הומור ושעשוע.¹⁰

חוקרים כפרוכטמן (תשס"ב, 2005), מרכוס (2011) ואחרים מציינים תופעות של שילוב צירוף כבול מן המקורות כלשונו או בשינויים (גם אם עניינו והקשרו במקור אינם יוצרים הומור), בסיטואציות שונות לשם יצירת הומור.

לדוגמה חידושו של שלונסקי:

יֵס תַּחַת יֵס (עוץ לי גוץ לי: 89) נאמן במבנהו למקור: "עֵין תַּחַת עֵין שֵׁן תַּחַת שֵׁן [...]" (שמות, כא, כד); שבו מוצאים, בצלע השנייה, גם קרבה במבנה ההברה וגם בצלילים [בהיפוך העיצורים שֵׁן – יֵס],¹¹ שלונסקי לעיתים משחק בחילופי ההגייה שבין סמ"ך לשי"ן בלשונם של ילדים.

במקור עוסק הצירוף בנזקים ובתמורה שיש "להשיב" תחתם, ואילו ביצירה אמנם נשמר העיקרון של מידה שווה, אך אין מדובר בנזק אלא בנסים. היפוך זה (במשמעות) שהוא בניגוד לציפיות העולות מן המקור גורם ליצירת הומור.

ד. **יצירת קרבה בין הילד לבין המקורות** – משוררים רבים ואנשי חינוך ראו חשיבות בחשיפה של הקורא הצעיר למקורות ובהנחלתם הן מבחינת התכנים – התרבות העברית ומקורותיה, הן מבחינת תבניות הלשון. עניין חשוב זה עמד כבר לנגד עיניהם של בני דורו של שלונסקי בבואם לכתוב לילדים והוא ודאי השפיע גם על בחירותיהם בלשון. חלק מן הבחירות כיוון המשורר לתכנים וחלק

8 ראו ניר, תשל"א, זילברשטיין, 1990, טרומר, 2001, עמ' 9-14.

9 עיינו אצל שר, תשס"ד, עמ' 208, טבלות מס' 5.1, עמ' 228, מס' 8 א.4, עמ' 253, מס' 32, עמ' 298; חידוש זה מביא גם נימה הומוריסטית לטקסט ומשתלב היטב ביצירה שהוא חלק ממנה. ראו גם פרוכטמן, 2005 והדין שם.

10 ראו פרוכטמן, תשכ"ח, 1984, תש"ס, תשס"ב, 2005, צורף, תשל"ז, ברוך, תשמ"ג, תשמ"ז, ברוך ופרוכטמן, 1982, רודריג-שורצולד, תשמ"ז, 1990, מרכוס, תשנ"ז, 2001 ואחרים.

11 תודה למאיה פרוכטמן שהסבה את תשומת ליבי לכך.

– ליפי הלשון – למשל לחריזה למצלול ועוד.¹² לתמיהה כיצד נוצרת קרבה זו משיב שלונסקי, הילד סקרן אוהב לדעת ועל-כן ישאל, המבוגר ישיב, וכך נמצא הילד למד. **בלשונו המחורזת:** "טְלִי אוֹהֶבֶת לְדַעַת הַכֵּל, / טְלִי אוֹהֶבֶת לְשֹׂאֵל וְלִשְׂאֹל, / [...] // טְלִי שׁוֹאֶלֶת, / אֲבָרָם הַמְּשִׁיב. / כְּדָאֵי לְכָל יֶלֶד / לְבֹא לְהַקְשִׁיב. // (אני וטלי או ספר מארץ הלמה: 24-25).¹³

1.3 דרכי היצירה של החידושים

דרכי היצירה של חידושים מן הסוג הנדון עשויות להיות רבות, מגוונות ומתחומים שונים של הלשון,¹⁴ למשל מתחום הסמנטיקה, הדקדוק, התחביר, הסגנון והשילוב בטקסט המעניק משמעות מיוחדת לצירוף ועוד. החידוש יכול להיווצר משימוש באמצעים מתחום אחד, למשל המרה סמנטית: "תם וענו" (אלתרמן, התיבה המזמרת: 156) מן המקור "תם וישר" (איוב א, א) אך גם משילוב של תחומים, למשל המרה סמנטית והמרה דקדוקית "ענן כארז" (אלתרמן, נתן אלטרמן לילדים, היורה: 30), מקור מקראי "בחור כארזים" (שיר השירים, ה, טו) וגם גלגולו המודרני "בחור כארז"; ייתכן כי החידוש הוא מ"בחור כארז" שהתגלגל מהצירוף הראשון שבמקרא, וידוע, למשל, בשיר שמחברו לא נודע משנות ה-20.¹⁵

הדוגמות המוצגות במאמר מדגימות את השינויים שחלו בחידושים בהשוואה למקורות ואת ביטויים בבחירה בדרכי יצירה שונות ששימשו את המשוררים (כעין 'הפרה של הנאמנות' ביחס למקור). באופן כללי ניתן למצוא בחידושים שינויים באוצר מילים (לקסיקון), במשמעים וביחסים שביניהם (סמנטיקה), במבנה הפנימי של המילים-בדקדוק (מורפולוגיה), בשינוי סדר המילים, בהוספת תיבות או הברות ובהשמטתן (תחביר).¹⁶ כדוגמה לשינוי בתחום הסמנטיקה ניתן להציג המרות המעמידות יחסי נרדפות,¹⁷ למשל הצירוף במקורות: "שֶׁקֶר הֵחֵן וְהַבֵּל הַיָּפִי" (משלי, לא, ל) וכך החידוש: "שֶׁקֶר הֵחֵן וְשׂוֹא יָפִי הַתְּאַר" (אלתרמן: ספר התיבה המזמרת: 27). בתחום הדקדוק בדוגמה שלפנינו: המרת גוף וזמן¹⁸ מדגים החידוש: "פַּח אֶת שׁוֹב טוֹמְנֵת" (ספר התיבה המזמרת: 44) שמקורו בצירוף "טָמֵן פַּח" (עפ"י תהילים קמ, ו) "טָמֵנוּ-גְאִים פַּח לִי".¹⁹ בתחביר, למשל הוספת

12 ראו שלונסקי, 1960, עמ' 154-157, גולדברג, 1978, עמ' 67-68, פרוכטמן (בהתקנה) בתוך: שראל, שלזינגר ופרוכטמן ואחרים.

13 ראו גם כהן, 2010 בעבודת הדוקטור, אמנם אין היא עוסקת שם בטקסטים לילדים, אך העיסוק בניבים ובשימוש הסוטה מן המקור כמאבחן בין שתי קבוצות סופרים בעברית בת זמננו מלמד גם הוא על קרבה למקורות.

14 ראו טורי ומרגלית, 1973, שטרנברג, 1976 לעניין מינוח, דרכי פגיעה ודרכי סטייה.
15 "אבינועם בחור כארז".

16 על מיון החידושים על פי קטגוריות של דרכי התצורה-היצירה ועל פי תת-קטגוריות ראו גם שר, תשס"ד, חלק 2 בדוגמות מיצירות לילדים מאת שלונסקי, אלטרמן, זרחי ובן-דור.

17 על תופעת הנרדפות ראו למשל אצל צרפתי, תשס"א, פרק חמישי.

18 את שינוי סדר המילים במשפט אני רואה כשייך לתחום התחביר גם אם לא חל שינוי בתפקיד התחבירי של המילים.

19 ראו גם בסעיף העוקב: 'שקיפות וחידושי לשון'.

מילים היוצרת שינוי בתפקיד התחבירי: "לא אִימָה הַפִּילִים מִפִּילִים" (אלתרמן, ספר התיבה המזמרת: 119) למשל מהמקור: "נפלה אימתכם עלינו" (יהושע ב, ט); כיום משמש הצירוף 'נפלה עליו אימה'.²⁰ בחידוש אימה בתפקיד מושא, במקור אימתכם – נושא (+לוואי), אימה בצירוף כיום – נושא. ייתכנו חידושים שהם תוצאה של מספר שינויים ובתחומים שונים של הלשון, כלומר הכותב בחר במספר דרכי יצירה והפעילם על הצירוף במקור (ראו למשל דוגמה 2 והניתוח שם). בחירות אלה משפיעות על מידת שקיפותו של החידוש.²¹

1.4 שקיפות וחידושי לשון

אבן בוחן חשובה לזיהוי המקור שנוצר ממנו החידוש היא מידת הנאמנות אליו. למעשה, מידת שקיפותו של החידוש תלויה בכך והיא המסייעת לקורא לזהות את הצירוף במקור – הבסיס לחידוש ואף להתוודע אליו. הדבר תלוי במוען ומתבטא בבחירת סוגו של הצירוף הכבול במקור (למשל מבחינת תפוצתו ודרגת ה'פופולאריות' שלו), בבחירותיו בדרכי היצירה (המרות סמנטיות, שינוי במבנה ועוד) ובכמותו. בהתאם לאלה נקבע ההדהוד של הצירוף בטקסט; למשל הצירוף **עֶפֶר וְאֶפֶר** בפסוק: "וַיַּעַן אֲבִרָהֶם וַיֹּאמֶר הִנֵּה-נָא הוֹאֵלְתִי לְדַבֵּר אֶל-אֲדֹנָי וְאֶנְכִי עֶפֶר וְאֶפֶר" (בראשית יח, כז) מופיע (כביכול) כלשונו אצל שלונסקי בספרו עלילות מיקי מהו: 46 "[...] יֵשׁ דְּדִקְדוּק בְּבֵית-הַסֵּפֶר, / וְאֶסוּר שְׁפָל תִּינוּק / יַעֲשֶׂה עֶפֶר-וְאֶפֶר / אֵת הַסֵּדֶר וְהַחֵק! / וּבִסְפָרוֹ אֲנִי וְטֹלֵי בֶּאֱרֵץ הַלְמָה: 22 "כֶּף עֲשֵׂתָה לִי חֲמוּטִיל / מְשִׁירֵי עֶפֶר וְאֶפֶר...". / בדוגמה זו החידוש שומר על אוצר המילים, על סדרן ועל המבנה שבמקור; השינוי הוא בהקשרים שהוא מופיע בהם ביצירות. במקור ההתייחסות היא לאדם, לאברהם, ואילו אצל שלונסקי – לסדר ולחוק שבדקדוק ולשיריו.

בחידושו של אלתרמן: "(ב) **בּוֹר צִלְמוֹת**" שמקורותיו: "יִשְׁבֵּי בְּאֶרֶץ צִלְמוֹת אֹר נָגַה עֲלֵיהֶם" (ישעיה, ט, א) וכן "גַּם כִּי אֶלֶךְ בְּגִיא צִלְמוֹת לֹא-אֵירָא רָע" (תהילים, כג, ד) יש יותר שינויים בהשוואה למקורות שהוצגו. הדהוד המקור מתבטא אפוא הן בשמירה על אחד ממרכיבי הצירוף כלשונו (צִלְמוֹת) מבחינה לקסיקאלית הן בשמירה על המבנה ועל סדר המרכיבים (צ"י הפותח ב-ב היחס במבנה סמיכות); השינוי מתבטא בהמרה לקסיקאלית-סמנטית. בחידוש אחר של אלתרמן שהוזכר לעיל: "**פַּח אֵת שׁוּב טוֹמְנֹת**" (ספר התיבה המזמרת: 44) שמקורו בצירוף "**טָמֵן פַּח**" (על פי תהילים קמ, ו) "**טָמֵנוּ-גָּאִים פַּח לִי**", בולט השימוש באוצר המילים, בחלקי הדיבור (שם עצם ופועל) ובמשמעותן הדנטוטיבית כבמקור, אולם שינוי סדר המרכיבים בחידוש כמו גם שינויים של דקדוק החלים בפועל (גוף, זמן) יוצרים את החידוש ותורמים להצפנת המקור.

גם לקורא יש תפקיד בגילוי הצירוף במקור כפי שמציינת חזן-רוקם (תשמ"א, עמ' 156). הוא נדרש לבצע מספר פעולות במהלך הקריאה: זיהוי המקור, העלאת ההקשר המקורי, פירוש השילוב,

20 הצירוף 'מפיל אימה' מצוי גם הוא בשפה; נציין כי במילון הצירופים לרוזנטל, 2005, מופיע רק הצירוף 'נפלה עליו אימה'.

21 ראו בסעיף הלקן.

פירוש היחס בין ההקשרים ופירוש הטקסט החדש. ככל שהקורא משכיל לבצע פעולות רבות יותר מאלה בשעת הקריאה כך החידוש ייעשה עבורו נהיר יותר, המקור – שקוף יותר והבנת משמעות הטקסט וההנאה ממנו תגברנה.

1.5 מיון החידושים ומטרתו

ניתן למיין חידושי לשון במיונים שונים ועל פי מטרות שונות, למשל, על פי תקופת הלשון שממנה לקוח הצירוף במקור: לשון מקרא, לשון חז"ל וכו'.²² מיון אחר הוא על פי דרכי התצורה והיצירה שפעלו על החידוש²³ וכן מיון כמותי שעניינו מספר השינויים שחלו בכל חידוש, ביחס למקור, ובתת-מיון סוג השינוי – דרכי יצירתו – כמו גם מקור משותף למספר חידושים שהוא, כאמור, מעניינו של מאמר זה.²⁴ המיון האחרון כורך כמות ומהות של יצירות צירופים חדשים, רוצה לומר, מספר השינויים בכל חידוש ודרך יצירתם. למשל בדוגמה שהוצגה לעיל כותב אלטרמן: "פַּח אֶת שׁוּב טוֹמָנֶת" (ספר התיבה המזמרת: 44) שמקורו בצירוף "טָמַן פַּח" (עפ"י תהילים קמ, ו) "טָמַנוּ-גָּאִים פַּח לִי" מספר השינויים שניים וביטויים: בדקדוק ובסדר המילים (בתחביר). ואילו בדוגמה (שהוצגה לעיל) "תם וענו" (אלטרמן, התיבה המזמרת: 156) מן המקור "תם וישר" (איוב א, א) מופיע שינוי אחד של המרת מילה באותו חלק דיבור (תואר) ואפילו מילה נרדפת חלקית וביטוי בסמנטיקה (דוגמות למקור משותף ראו בהמשך).²⁵

דרכי היצירה השונות שהפעילו היוצרים על הצירוף במקור עשויות להיות שונות ומגוונות ובכך להשפיע הן על תוכנו של החידוש הן על צורתו הן על הכמות – מספר השינויים החלים על הצירוף במקור. לכל אלה השפעה על מידת זיקתם של החידושים למקורות ועל מידת שקיפותם. חשיבות נודעת לכך כאשר עוסקים ביצירות ספרות לילדים שלהן, למעשה, שני קהלים – ילדים ומבוגרים הקוראים בפניהם. עובדה זו עשויה להשפיע על העדפותיו של הכותב בבחירת המקורות, במידת ההצפנה שלהם בחידושים ובמטרות. צירוף כבול שיש בו שינוי אחד ופעלה עליו דרך יצירה אחת על אחד מרכיביו עשוי להיתפס כשקוף יותר מצירוף שפעלו עליו מספר דרכי יצירה.

2. חידושי המשוררים – ניתוח והשוואה

אציג ארבע דוגמות למקורות משותפים שלהם מצאתי שניים או שלושה חידושים. בכל דוגמה יופיע תחילה המקור המשותף, מקורות נוספים – אם יש – והחידושים כפי שנכתבו ונוקדו במקור:

22 ראו בן-פורת, 1979, 34-43, שר, תשס"ד, חלק ב.

23 ראו הערה 14.

24 שר, תשס"ד, חלק ב והקורפוס שם.

25 ראו לעניין צירופים כבולים ומילונם אצל פרוכטמן, 2014, עמ' 160-162.

(1) מקור משותף לשני החידושים: **וְגַר זָאב עַם-כֶּבֶשׂ וְנֹמֵר עַם-גְּדִי יִרְבֵּץ וְעֹגֵל וְכַפִּיר וְמֵרִיא יִחְדּוּ וְנֹעַר קָטָן נֶהַג בָּם וּפְרָה וְדָב תִּרְעִינָה יִחְדּוּ יִרְבְּצוּ יִלְדִיָּהוּ וְאַרְיֵה כִּפְקָר יֹאכֵל-תְּבֹן** (ישעיה, י"א, 1-2)²⁶

מקורות נוספים – לדוגמה א: וְדָבַר ה' הִיָּה יָקָר בְּיָמֵים הָהֵם אִין חִזּוֹן נִפְרָץ (שמואל א, ג, 1).
לדוגמה ב: וְאִמְרַתְּ לָהֶם זֶה הָאִשָּׁה אֲשֶׁר תִּקְרִיבוּ לָהּ **כֶּבֶשִׂים** בְּנֵי-שָׁנָה **תְּמִימִים** שְׁנַיִם לַיּוֹם עֲלֶיהָ תִּמְיֵד (במדבר, כ"ח ג); **גֹּר אַרְיֵה** יִהְיֶה מְטָרְךָ בְּנֵי עֲלִיתְּ פָּרַע רָבֶץ פְּאָרְיָה וְכִלְבֵּיא מִי יִקְיָמוּנוּ (בראשית מט, ט); **אֲשֶׁר יִחְדּוּ נִמְתִּיק סוּד** בְּבֵית אֱלֹהִים נִהְלֶךְ בְּרָגֶשׁ (תהילים נ"ה ט"ו).
החידושים:

א. אלתרמן: חיות הבר **רוֹבְצוֹת** בְּצַד **אוֹכְלֵי הַתְּבֹן**. / בְּשִׁירָה אַחַת. **אִין** זֶה חִזּוֹן נִפְרָץ... / אָךְ בְּקֶרֶס מְזֻמָּן כָּבֵר גֹּר זָאב עַם כֶּבֶשׂ / וּבְקֶרֶס מְכֻבָּר נֹמֵר עַם גְּדִי יִרְבֵּץ... // פֶּה זָבְרָה, סוּס, וְשֵׁם – בֵּין שׁוֹר וְשַׁחַל – / **אַרְיֵה זָקָן**, ... / (ספר התיבה המזמרת, מסעי הקרקסים: 141).
ב. שלונסקי: **כֶּבֶשׂ תָּם וּזָאב-הַטָּרֶף** / **מִמְתִּיקִים רַעוֹת** בְּלִי-הַרְף; / **גֹּר-אַרְיֵה** לוֹחֵשׁ לְגְדִי; / **'אַהֲבָתֶיךָ יְדִידִי'** // וְחֲתוּל, עֶכְבָּר וְכֶלֶב / מְשֻׁלְבִים זְנָבוֹת בְּשֻׁלְב; / [הַבְּיָרָה כֶּלֶוּ נִרְגָּשׁ; / אִיזָה זְנָב מְשֻׁלָּשׁ; //] (עלילות מימי מהו: 24).

מבנה המקור המשותף: מבחינת התחביר מוצג רצף של צלעות שביניהן מוצאים קשר של איחוי באמצעות וי"ו החיבור. הדקדוק מלמד על ריבוי שמות עצם ממין זכר יחיד – בצורת הנפרד, כאן במשמעות גנרית (להוציא שם עצם אחד 'פרה' השונה במינו הדקדוקי). בחינת המשמעות מלמדת כי מרבית שמות העצם שייכים לשדה סמונטי של בעלי חיים ואלה מייצגים תכונות שהיחס המתקיים בין זוגות המילים, בתוספת מילת יחס (עם) ותואר הפועל (יחידו), מעמידים יחס של ניגוד במשמעות.²⁷ שם עצם אחד בלבד במקור המקראי מלווה בשם תואר **וְנֹעַר קָטָן** לצורך הבלטת היחס המנוגד. יחסי המשמעות המנוגדים המתקיימים במקור הם מהותיים להצגת הרעיון.

הבחינה של כל אחד מן החידושים בהשוואה למקור מציגה את בחירותיו הייחודיות של כל יוצר:

חידושו של אלתרמן (דוגמה א) מקיים את יחס הניגוד שבמקור. בשניהם (מקור וחידוש) הוא מתקיים באמצעות הבחירות הלקסיקאליות ובחידוש משמשים גם אמצעים נוספים שיוצגו בהמשך. חלק מאוצר המילים וסידורו בשתי הפסוקיות הראשונות שבמקור (השגורות יותר **וְגַר זָאב עַם-כֶּבֶשׂ וְנֹמֵר עַם-גְּדִי יִרְבֵּץ**), מצויים גם בחידוש (ללא וי"ו החיבור) ויוצרים למעשה שימוש בחלק מן המקור

26 הדהוד למקור זה ניתן למצוא בשירה של אנדה עמיר-פינקרפלד: מִתְחַפֵּשׂ כְּגְדִי, וְרָץ / לְבָן-טֻלְפִים וְנוֹצָה. / אָךְ אָבוֹי, הִנֵּה קָרֵב / אֵל הַגְּדִי עֲנוּ-זָאב, / פָּעַר לַעֲוֹ - / וּבִלְעוּ. // אוֹיָה, כִּי קִצְרָה יְדִי / מֵהוֹשִׁיעַ אֶת הַגְּדִי. // (אנדה עמיר-פינקרפלד גן-חיות של עננים: 7) וכן בשירה של נעמי שמר 'מחר': מחר אולי בכל המשעולים / **ארי בעדר צאן ינהג**.
27 על תופעת הניגוד וסוגיו ראו למשל צרפתי, תשס"א, פרק תשיעי; בורוכובסקי וטרומר, תשנ"ג, 215-249, על הניגוד מסוג "הפך".

כלשונו. לשימוש זה קודמות בחידוש שתי צלעות ובהן הבחנה בין **חיות הבר לצד אוכלי התבן: חיות הבר** רובצות בצד **אוכלי התבן**. / ואזכור למקור נוסף, כמצוין: וְדָבַר ה' הָיָה יָקָר בַּיָּמִים הָהֵם אֵין חֲזוֹן נִפְרָץ (שמואל א, ג, 1), הבא ללמד על היעדר הנבואה, הערכים והמוסר, העומד גם הוא בתשתית החידוש: בְּשִׁירָה אַחַת. אֵין זֶה חֲזוֹן נִפְרָץ.../. צירופים אלה קוטעים את הרצף שבמקור ומחזקים את יחסי הניגוד שביטויים מובע ברביצה המשותפת של החיות זו לצד זו ובכינוי הרמוז 'זה' המבליט את ההבדל שבין המציאות שבמקור לבין המציאות שבחידוש – הקרקס. צלעות אלה המופיעות בתחילת החידוש מאזכרות גם את הצלע המופיעה בסופו של המקור: וְאֵרִיָּה כִּפְקָר יֹאכַל-תְּבָן ובה יחסי ניגוד. מיקומם השונה במקור בהשוואה לחידוש (סוף-תחילה בהתאמה וקיטוע לעומת רצף) מקיימים אף הם יחס של ניגוד במבנה. נוסף לכך בהשוואה נוספת שבין המקור אל החידוש – האֵרִיָּה במקור (צורת יחיד) מייצג את **חיות הבר** בחידוש (צורת רבים) ומדומה ל**פקר** המייצג את **אוכלי התבן**. כך גם שם העצם **שור** שבחידוש רומז ל**פקר** המצוי במקור. בעלי-החיים **עגל**, **כפיר** ו**מריא** מומרים בשמות **זבֵּרָה סוס** ומייצגים את **אוכלי התבן**. בשני המקרים ניתן לראות יחס מנוגד (גם מבחינת הדקדוק: יחיד-רבים, יחיד-קיבוצי בהתאמה). בולט השימוש המצומצם והנאמן למקור בכמות שמות תואר וביחס המנוגד שהם מקיימים; במקור: **קטן**,²⁸ בחידוש: **זקן**.

המרות לקסיקאליות נוספות מוצאים גם בהמשכו של החידוש. המשורר ממיר את השמות **וכפיר** ו**מריא** מן המקור ב**זבֵּרָה** וב**סוס** שהם בעלי חיים מהעולם המוכר והקרוב לילדים. שם העצם **אֵרִיָּה** המופיע במקור נושא משמעות רחבה בהשוואה ל**שחל** שבחידוש, ואלתרמן מספק להמרה זו הסבר ברצף הכתיבה: "אֵרִיָּה זָקָן".²⁹ השימוש בתוארי הפועל **פה** בהתייחס למציאות שבחידוש – בקרקס ו**שם** בהתייחס למציאות ולכמיהה שבמקור מבליטים ומחזקים את יחס הניגוד ואת ההבדל שבין החידוש לבין המקור. הצירוף במקור הוא מבע שבו כל הפסוקיות מאוחות בווי"ו החיבור והמשמעים, כנוכח, יוצרים יחסי ניגוד. החידוש מקיים את קשר האיחוי בין הפסוקיות, ובכך נאמן למקור. פסוקית אחת פותחת בקֶשֶׁר של איחוי על דרך הניגוד: "אֵרִיָּה" המבליט את משמעות הניגוד שבחידוש. יחס הניגוד משתקף אפוא במקור ובחידוש, ובניגוד למציאות, בהצגת הקרבה הפיזית בין בעלי חיים בעלי תכונות מנוגדות. קרבה זו נוצרת מן הבחירות הלקסיקאליות במילת היחס **עם**, בתואר הפועל **יחֲדוּ** ובכ"ף הדימוי. אשר לשימוש בפעלים במקור מרביתם זמנם עתיד (**יִרְבֹּץ**, **תִּרְעִינָה**, **יִרְבְּצוּ**, **יֹאכַל**) והם משרתים נאמנה את הבעת הרצון והכמיהה להתרחשות. החידוש שומר על זמני הפועל בשתי צורות: **גָּר**, **יִרְבֹּץ** בחלק המובא כלשונו מן המקור. אולם ההוספה המצויה בחידוש, הקוטעת את הרצף, שנושאה הוא עניין הקרקס (מציאות שונה) והבלטת העבר הרחוק (**מִזְמַן**, **מִכְּבָּר**) יחד עם השימוש בצורת הבינוני **רובצות** וכינוי הרמוז **זה** מביעים למעשה את התגשמותו של הרצון-החזון במציאות הקרקס. מציאות שבה שולטים ההיתול, השחוק והדמיון; ואלה מאפשרים ליוצר לשנות

28 קטן במשמעות צעיר (ראו קדרי, 2006) מעמיד יחס של ניגוד עם ההמרה של שמות התואר: קטן לנער – זקן לאריה.

29 על דרכים להבהרה של מילים שאינן מוכרות לילדים ראו שר, תשע"ה, 69-96.

את סדרי הטבע וליצור יחס של ניגוד במשמעות בהשוואה למקור שעניינו אוטופיה אוניברסאלית, שאיפה וכמיהה לעתיד לבוא.

אם כן, החידוש שונה מן המקור בהמרות חלק מאוצר המילים, בשינויי דקדוק (מין, מספר, זמן) בסדר הצלעות, בהוספת צלעות ובשינויי התוכן הנובעים מכך והמתבקשים מן הידיעה ומן ההיכרות של קהל הקוראים הצעיר ומהעדפותיו למוחשי, לכאן ולעכשיו, להיתול ולשחוק. יחד עם זאת מספר התבניות הלקסיקאליות, קשר האיחוי ובראש ובראשונה **המהות** שהיא שמירה על יחסי הניגוד בחידוש ובהבלטתם יוצרים את השקיפות וההדהוד למקור.

חידושו של שלונסקי (דוגמה ב) מציג אף הוא את יחס הניגוד במשמעות המצוי במקור ומובע באמצעות בחירות לקסיקאליות ובהרחבת מבנים שידונו בהמשך. גם מבנה האיחוי-השרשור שבין הצלעות כבמקור מתקיים בו. ארבעה שמות העצם **כָּבֵשׁ וְזָאב, אַרְיָה וְגָדִי** שבמקור משמשים אף בחידוש ומשמרים את יחס הניגוד המתקיים בין כל זוג מילים. בחידוש מוצאים **הרחבות** שיוצר המשורר לשמות ולפעלים. **שמות** העצם **כָּבֵשׁ וְזָאב** זוכים להרחבה באמצעות שמות תואר "**כָּבֵשׁ תָּם וְזָאב הַטָּרֵף**". הרחבות שמניות אלה מבליטות ומבהירות לקורא הצעיר (בעיקר) בצורה מפורשת את התכונות המאפיינות את בעלי החיים הללו ואת יחס הניגוד הקיים ביניהן ובכך מאזכרות את המקור; נוסף לכך הן מאזכרות צירופים כבולים ומקורות נוספים העומדים גם הם בתשתית החידוש. למשל, כנזכר, הצירוף הכבול **תמים ככבש** (וְאִמְרַתְּ לָהֶם זֶה הָאִשָּׁה אֲשֶׁר תִּקְרִיבֵנָה לְכָבֵשִׁים בְּנֵי-שָׁנָה תְּמִימִים שְׁנַיִם לַיּוֹם עֲלֶה תְּמִיד [במדבר, כ"ח ג]) ודמות הזאב הטורף במעשיות לילדים, למשל: כיפה אדומה, הזאב ושבעת הגדיים. ה"**נָמֵר**" שבמקור מומר ב"**גור אַרְיָה**" (המרה סמנטית המאזכרת את המקור: **גור אַרְיָה** יהודה מְטָרֵף בְּנֵי עֲלִית פָּרַע רַבֵּץ פְּאֲרִיָה וְכִלְבִּיאַ מִי יִקְיָמוּ [בראשית מט, ט]). להמרה זו גם משמעות נלווית העולה מן המילה "גור" המרככת כביכול את תכונת ה'אכזריות'. הרחבות **לפעלים** מוצאים בצירופים הבאים: "**מְמַתִּיקִים רְעוּת בְּלִי-הֶרֶף**" המאזכר את הצירוף "**ממתיק סוד**" (אֲשֶׁר יִחְדּוּ נִמְתִּיק סוּד בְּבֵית אֱלֹהִים נְהַלֵּךְ בְּרִגְשׁ [תהילים נ"ה ט"ו]), "גור-אַרְיָה לוחש לְגָדִי" + הפסוקית: "**אַהֲבֵתֶּיָה יְדִידִי!**". מבחינה סמנטית השימוש בצירוף "**מְמַתִּיקִים רְעוּת בְּלִי-הֶרֶף**" ובפעלים "**לוחש**", "**מְשַׁלְּבִים**" מעידים על קרבה פיזית בין הפועלים ואלה מחזקים את תחושת האוטופיה שביטויה ניכר גם בצלע שבה היריבים שבמציאות (החתול, העכבר והכלב שהם המרה לקסיקאלית הקרובה לעולם הילדים תחת **עֵגֶל וְכִפִּיר וּמְרִיא** שבמקור) "**מְשַׁלְּבִים זְנָבוֹת בְּשָׁלֵב**". הרחבה זו ממירה את תואר הפועל "**יִחְדּוּ**" שבמקור ומבארת את משמעו בהקשר. ההמרה הלקסיקאלית של שמות בעלי החיים, **חתול, עכבר** וכלב, מאזכרת את הצירוף המוכר **חתול ועכבר** המשמש להבעת יחסי איבה. בחירות אלה מחזקות גם הן את משמעותו של יחס הניגוד המצוי גם במקור ובכך הן מוסיפות למידת השקיפות אליו.

שלונסקי מרחיב בשתי צלעות נוספות שאינן מצויות במקור מבחינת אוצר המילים ותוכנו. למעשה בעוד כל הצלעות שבמקור מוסיפות ומחזקות את הרעיון שבו, הרחבותיו של המשורר בחידוש מהוות כעין סטייה מן העניין והתמקדות במקום ההתרחשות – הביבר [הַיִּבֵּר כְּלוֹ נִרְגָּשׁ: /

ובמושא ההתרגשות [אַיִזָּה זָנַב מְשֻׁלָּשׁ!]. ההרחבה האחרונה מאזכרת את הצירוף "אצבע משולשת" (כעין קריצה ללשון הדיבור וזו מוסיפה לאווירת ההיתול). הרחבות אלה, גם הן, מחזקות את הניגוד שבין המקור לחידוש מבחינת מקום ההתרחשות – הַבִּיבֵר וזמן ההתרחשות – צורת ההווה של הפועל נִרְגָּשׁ.

בחידושו של שלונסקי בולט השימוש בסדר המקובל בעברית החדשה של המילים במשפט: נושא, נשוא והוא עומד בניגוד לסדר המילים שבמקור: וּגַר זַאב... נמר עִם גַּדִּי יִרְבֵּץ, יַחְדּוֹ יִרְבְּצוּ יַלְדֵיהֶן, וְאַרְיֵה פִּבְקָר יֹאכַל-תְּבָן.

1.2.1) משותף ושונה בחידושים ביחס למקור

בדיקת החידושים מלמדת על קווי דמיון ושוני בדרכי היצירה שבחרו המשוררים ובמידת שקיפותם למקור. באופן כללי ניתן לומר כי המשוררים משתמשים בחידושיהם בהמרות בחלק מאוצר המילים (בתוכן). בהמרות במבנה (בדקדוק) ולכך השפעה על זמן ההתרחשות ועל מקום ההתרחשות. חלקים אחדים בחידושים זוכים להרחבה וזו יוצרת קרבה לעולמו של הקורא הצעיר, התאמה ליכולותיו ולהבנתו. ההמרות מתבטאות באוצר המילים, חלקן אמנם בשמות השייכים לשדה בעלי החיים, אך אלה קרובים יותר לעולם הילדים; חלקן בפעלים שזמנם עבר והווה הם מובנים יותר לקהל היעד בהשוואה לזמן העתיד וחלקן קשורות במקום ההתרחשות שאף הוא ברור ומוכר: קַרְקֵס אצל אלתרמן בִּיבֵר אצל שלונסקי. בשני החידושים אין מוזכרת הפסוקית "וְנִעַר קָטָן נִהַג בָּם" שבמקור. המשוררים שומרים, אפוא, על מבנה התחביר – האיחוי, על חלק מאוצר המילים (אלה המוכרות יותר מעולם הסיפור, האגדה והמשל), על ריבוי השימוש בשמות עצם ממין זכר יחיד בתפקיד גנרי ובמיעוט (יחסי) של שימוש בשמות תואר,³⁰ בשדה הסמנטי ובהבלטה של יחסי הניגוד המובעים באמצעות התכונות שמייצגים השמות ובדרכים נוספות ושונות כשינויי סדר, קיטוע לעומת רצף, שינויים בדקדוק, הרחבה של צלעות לעומת צמצום. יחסי הניגוד הם במהות משמעו של המקור והם בולטים בחידושים באמצעים שצוינו.

1.2.2) משותף ושונה בין חידושי היוצרים

יצירותיהם של היוצרים חושפות את הקורא הצעיר למקורות, הן יצורות התאמה וקרבה לעולמו של הילד ובכך מבהירות וממחישות את הרעיון המובע במקור – יחסי שלום, אחווה וידידות בין יריבים ואויבים המתקיימים בחידושים, ויצירת מציאות (קרקס, ביבר)³¹ שבה ניתן לשנות סדרי טבע. הכמיהה לדברי החזון (אחרית הימים) נעדרת והיא חלק מן ההתאמה לגיל הקורא.

30 ראו ימיני, תשס"ג על שם התואר בשירי משוררים ומשוררות בדורו של שלונסקי.

31 שלונסקי כותב על הביבי: מִין קְרָקֵס אֶשֶׁר בִּיבֵר הוּא, / אוּ בִיבֵר שֶׁהוּא קְרָקֵס, / - הַעֶקֶר הוּא, שֶׁדָּבָר הוּא, / מִין דָּבָר שֶׁ... / הַסּוּ! הַסּוּ! // (עלילות מיקי מהו: 10).

החידושים נבדלים האחד ממשנהו בבחירות לקסיקאליות שונות אמנם, אך מאותו שדה סמנטי ואלה משרתות את הרעיון שבמקור, אצל שלונסקי גם את החריזה, בסדר המילים במשפט (קנוני אצל שלונסקי לעומת הקדמת טפלי משפט אצל אלטרמן), בשימוש בזמנים, אלטרמן יוצר מציאות הקיימת כבר בעבר הרחוק (מְזָמֵן, מְכַבֵּר) ואילו שלונסקי מעגן זאת בהווה (שימוש בצורות בינוני בפעלים מְמַתְיָקִים, לוֹחֵשׁ, מְשַׁלְבֵּים, נְרַגֵּשׁ). שלונסקי מוסיף אף נימה היתולית בחידוש שהיא דרך חביבה על הילדים.

(2) מקור: **לְכַל זְמַן וְעַת לְכָל-חֶפֶץ תַּחַת הַשָּׁמַיִם**; **עַת לְלֶדֶת וְעַת לָמוּת** / ... **עַת לְפָרוֹץ וְעַת לְבָנוֹת** / **עַת לְבָבוֹת וְעַת לְשָׁחוֹק** / ... (קהלת ג, א-ד).

א. אלטרמן: אֶךְ יָדַע הוּא יָדַע, / הַחִירִיק הָלִזוּ, / פִּי לֹא עֵת לְמַרְגֵּעַ, / פִּי עֵת לְפָרֵץ עָזוּ, / (ספר התיבה המזמרת, מעשה בחיריק קטן: 50).

ב. שלונסקי: ... **לְכַל יֵשׁ זְמַן וְעַת** / **עַת לְלֵמוֹד וְעַת לְנוֹחַ**, / [וְעַתִּים גַּם לְפִטְפֹּט]. / (עלילות מיקי מהו: 11).

ג. שלונסקי: הִיָּה זֶה תַעֲנוּג גְּדוֹל - / אֶךְ **עַת לְשִׁיר וְעַת לְחֵדֵל**. / (עוץ לי גוץ לי: 17).

מבנה המקור: מוצאים רצף של צלעות בקשר של איחוי חלקן באמצעות וי"ו החיבור. שתי הצלעות הראשונות מציגות הכללה וכעין הצהרה על גדלות האל לעומת האדם ולאחריהן מופיע פירוט (ובו 13 זוגות של מילים המתארך על פני 8 פסוקים; בין כל זוג קיים יחס של ניגוד) שמבנהו עת + [ל] צורת מקור (צלע אחת) ועת + [ל] צורת מקור (צלע שנייה). סופו של פסוק ח "עַת מְלַחֲמָה וְעַת שָׁלוֹם" מורה אף הוא על יחס מנוגד אך הוא הצמד היחיד ברצף שמופיעים בו שמות עצם תחת צורת מקור. הרעיון המובע הוא כי לכל דבר ועצם זמן קבוע. אין ביכולתו של האדם לשנות את מה שגזר האלוהים השולט בעולם.³²

חידושו של אלטרמן מלמד לכאורה על נאמנות למבנה המתבטא בשימוש בצורה עת ל... + צורת מקור בכל אחת משתי צלעות ובהמרות סמנטיות, שניתן לראות בהן לכאורה כמקיימות יחס של ניגוד במשמעות (מְרַגֵּעַ-עָזוּ). הוספה של מילת השלילה 'לא' קוטעת את הרצף ושוללת למעשה את המשמעות של מְרַגֵּעַ ובכך מבטלת את יחס הניגוד שבין המילים. המרה נוספת בהשוואה למקור עניינה בדקדוק: שימוש בשם (מְרַגֵּעַ) תחת צורת מקור של הפועל כמופיע בפסוק. בצלע המקבילה לזו שבחידוש מופיע הצירוף **לְפָרֵץ עָזוּ** ובו צורת מקור של פועל התואם את המבנה שבמקור. 'כִּי' מופיעה בתחילתן של שתי צלעות, היא משמשת לשעבוד ומדגישה את המבנה המורכב של המשפט בניגוד למבנה המאוחד שבמקור. באחרון, המשתרע, כאמור על פני 8 פסוקים, מובא פירוט של הדברים, ביחס מנוגד, שלהם זמן ועת ואילו בחידוש מובא צמד אחד (מְרַגֵּעַ-לְפָרֵץ עָזוּ) העשוי, כאמור, לציין ניגוד בהקשר לטקסט; אלא שבאמצעות השלילה, מוצגת בזוג הצלעות הסמוכות משמעות קרובה בשני אופנים שונים; ביטולו של היחס המנוגד בחידוש וניגודו בהשוואה למקור יוצרים כעין

32 על פי פירוש הרטום בצירוף מובאות על פי שיטת קאסוטו.

כפל שיש בו משום הבלטה לנאמר. באופן חלקי נשמר גם חלק מאוצר המילים. אלטרמן ממיר את שתי הצלעות הפותחות את המקור: **לְכַל-חֶפֶץ תַּחַת הַשָּׁמַיִם**; בשתי צלעות המהוות כעין תחליף להכללה שבמקור; אלא שבחידוש אין מובעת הכללה כי אם מוצגת ידיעתו-נחישותו של ה'חיריק' המקבלת הדגשה מהשימוש בצורת העבר של הפועל ובסמיכות למקור המוחלט: **יָדַע** הוא **יָדַע**, ומשינוי סדר המילים במשפט **יָדַע** הוא **יָדַע**, / **הַחִירִיק הַלֵּז**, / (נשוא – נושא).³³

בחידוש נשמר חלק מן המבנה וחלק מאוצר המילים. שינויים ניכרים בכמה עניינים: בדקדוק בהמרת צורת מקור הפועל בשם, בשימוש במילת שלילה המבטלת את הניגוד שבין צמד המילים; בתחביר במבנה השעבוד לעומת מבנה האיחוי שבמקור ובשינוי סדר המילים במשפט. ההמרות הללו יוצרות מיקוד ב'דמותו' של החיריק לעומת העניינים המופשטים המובעים במקור.

שלונסקי (דוגמה ב) שומר בחלקו על המבנה שבמקור; ראשית, החידוש פותח בהכללה כבמקור: **לְכַל יֵשׁ זְמַן וְעַת**: ניסוחו של שלונסקי נהיר יותר לקורא הצעיר. באמצעות הוספת **יֵשׁ** המפשטת ומבהירה את דברי המקור, ובאמצעות השמטה של חלק מן הצלע שבמקור (**לְכַל-חֶפֶץ תַּחַת הַשָּׁמַיִם**) המופיע לפני הפירוט מתקבלת משמעות ברורה יותר ומובנת. המשורר יוצר משני איברי התקבולת הנרדפת שבמקור משפט אחד בעל חלק כולל ובו מילים נרדפות **זְמַן וְעַת**. שנית, הוא דבק במבנה המפרט את ההכללה: עת ל + צורת מקור וממיר את צורות המקור שבפסוק בכאלה הקרובות לעולמו של הקורא הצעיר, **עַת לְלִמּוּד וְעַת לְנוּחַ** ואלה מעמידות (בהקשר) יחס מנוגד כמצוי במקור. שלונסקי מוסיף צלע בשונה מהמבנה המוצג במקור אך זו מאזכרת אותו בצורה הגזורה מ'**עַת**³⁴ ובשימוש בצורת המקור **לְפִטְפֹט** [וְעֵתִים גַּם לְפִטְפֹט]; בהשתעשעותו בלשון ובהדרכתו את הקורא הצעיר לעניין שבדקדוק הוא יוצר כעין 'איחוד' בין שתי ההיקרויות של ה'עת' ליצירת צורת ריבוי שניתן להבינה בשתי משמעויות: אחת כפשוטה – 'עת' ועוד 'עת' (עֵתִים-ריבוי, זמנים) והאחרת המשתמעת כ'לעיתים' – כ'לפעמים' המנוגדת כאן למשמעות של 'תמיד'.

ביצירה אחרת לילדים (דוגמה ג) שלונסקי יוצר חידוש נוסף על בסיס אותו מקור, וגם בו נאמן המבנה למקבילו במקור, והוא בולט אף בשימוש בצורות הפועל וביחס הניגוד המתקיים ביניהן כמו גם בצלע הפותחת המרמזת על הכללה ולאחריה מופיע הפירוט בשתי צלעות. הצלע המכלילה בנויה כולה מהמרות לקסיקאליות וההכללה שבה מובעת באמצעות הצירוף: **תַּעֲנוּג גְּדוֹל**, כשלמילה תענוג אקסטנציה רחבה. הפירוט: **אֶךְ עַת לְשִׁיר וְעַת לְחֹדֵל**. / מקיים, כאמור, את יחס הניגוד והקשר **אֶךְ** מחזק משמעות זו.

33 הקשר הלוגי 'אך' לציון ניגוד הפותח את השורה: **אֶךְ יָדַע** הוא **יָדַע**, / מחזק את ידיעתו של ה'חיריק' כי למרות הישגיו המתוארים בבתים הקודמים של הטקסט, טרם תמה מלאכתו; **כִּי לֹא עַת לְמִרְגָּע**, / **כִּי עַת לְפִרְץ עֲזוֹ**, / (המקור בדוגמה); ראו גם ימיני, 2014, על הבדלי מגדר וביטויים בלשון; אין היא דנה שם בתופעה של צירופים כבולים.

34 הצורה עַת מוכרת לקורא הצעיר מסמיכותה לצורה זְמַן המקדימה אותה בתקבולת; ראו גם הערה 29.

2.2.3 (2) משותף ושונה בין החידושים וביחס למקור

שלושת החידושים נאמנים למבנה שבמקור במובן זה: שניים מהם, חידושי של שלונסקי, פותחים בהכללה, חידושו של אלתרמן – במעין תחליף להכללה ולאחריהן מופיע פירוט הבנוי מזוגות של ניגודים. החידושים מתאפיינים אף בהמרות סמנטיות ובשינויי תוכן הנובעים מכך. בשני חידושים (אלתרמן בדוגמה א ושלונסקי בדוגמה ג) מוצאים שימוש בקשר הלוגי **אך** לציון ולחיזוק יחס הניגוד; אצל שלונסקי הקשר פותח את הפירוט המופיע לאחר ההכללה בעוד אצל אלתרמן הוא מתייחס לאירוע קודם בטקסט ויוצר עמו יחס של ניגוד. חידושי של שלונסקי שומרים אף על מבנה האיחוי בעוד בחידושו של אלתרמן נמצא מבנה של שיעבוד. שלונסקי כדרכו משתעשע בלשון ומנחה את הקורא הצעיר בענייני דקדוק (עֵתִים). הקרבה למקורות, השנינות וההיתול מקומם אינו נפקד מן החידושים ובכך הם מתחבבים על הקורא.

(3) מקור: וְיֵהָי בְיָמֵי אַחְשָׁרֹוֹשׁ הוּא אַחְשָׁרֹוֹשׁ הַמֶּלֶךְ **מֵהַדוּ וְעַד-כּוֹשׁ** שֶׁבַע וְעֶשְׂרִים וּמֵאָה מְדִינָה (אסתר א, א).

א. אלתרמן: הוא הגיע **אֶל כּוֹשׁ**, הוא עָבַר/ **עַד** אֶל פּוּט, /.../ (ספר התיבה המזמרת, מסעות בנימין מטודלה: 8).

ב. שלונסקי: וְכָאן נִסְיָם בְּאִמְרָה חֲשׂוּבָה, / אִמְרָה מְפָרֶסֶמֶת **מִכּוֹשׁ וְעַד הַדּוּ**: /.../ (אני וטלי בארץ הלמה, משהו גם על אברים: 27).

ג. זרחי: [...] וְלֵאסְתֵּר הָיָה פְּסֻנְתֵּר בְּאַרְמוֹן/ שְׁנֹנן מַעְצָמו - / בְּלִי שְׂיָדָה הִרְקָרְקֵת/ תִּגַּע בְּמִקוּשׁ - / אֶלְף מְנַגִּינּוֹת/ **מֵהַדּוּ וְעַד כּוֹשׁ**, / מְסוּל וְעַד דּוּ/ לְבַדּוּ// (שלשה פסנתרים בתוך: חרצן בפה: 11).

מבנה המקור המשותף: כיום נודעת האמרה-הצירוף, 'מהדו ועד כוש'; שלונסקי רומז על כך בדוגמה. קודם לה פסוק במקרא במגילת אסתר. בהשוואה לאמרה, הרי חידושו של שלונסקי מתבטא בשינוי סדר המילים-שמות המדינות; בהשוואה לפסוק, מפן התחביר, חלק זה משובץ במשפט מורכב: הוא אַחְשָׁרֹוֹשׁ הַמֶּלֶךְ **מֵהַדּוּ וְעַד-כּוֹשׁ**. עניין הגודל והתפוצה מובע באמצעות צירוף יחס – שמותיהם של שתי מדינות שקודם להם שימוש באות יחס **מ"ם** ובמילת יחס בצירוף וי"ו האיחוי **ועד**.

למקור זה חידושים משלושה יוצרים המביעים, כל אחד בדרכו, את משמעות הגודל והתפוצה הרחבה ושימוש בצירוף יחס ובכך הם נאמנים למקור (אצל זרחי ניתן למצוא את השימוש במקור זה בשני מקומות). שני חידושים (שלונסקי והראשון של זרחי) שומרים על אוצר המילים: **מֵהַדּוּ וְעַד-כּוֹשׁ**. בחידושו של אלתרמן ובחידושה השני של זרחי מוצאים שינוי בחלק מאוצר המילים; אצל אלתרמן: מילת היחס **אֶל** ממירה את אות היחס **מ"ם** ושם העצם הפרטי **פּוּט** ממיר את השם **הַדּוּ** ולפניו שימוש פעם נוספת במילת היחס **אֶל** בצירוף **עַד אֶל**. זרחי ממירה את שמות המדינות בשמות

צלילים **סול, דו**. חידוש זה מובא בצלע התוכפת לחידוש הראשון. באמצעות מילים משדה המוזיקה היא מחזקת את משמעות הגודל; הצליל **דו** מופיע גם בצורה החותמת את הבית 'לְבָדוּ' והוא יוצר כעין נרדפות לנאמר אודות הפסנתר בשורה קודמת [...] פְּסִנְתָּר בְּאַרְמוֹן/ שְׁנֹן מַעְצָמוֹ. חידוש זה שומר על המבנה שבמקור וממיר את המילים שבו. שינויים בסדר המילים שבצירוף מוצאים אצל אלתרמן ואצל שלונסקי. שניהם מקדימים את ארץ 'פּוֹשׁ' לארץ האחרת 'פּוֹט, הדו' (בהתאמה). חידושה הראשון של זרחי שומר על סדר המילים ומבחינה זו הוא מהווה ציטוט לחלק שבפסוק והחידוש הוא בהקשר. חידושו של אלתרמן קוטע את חלקי הצירוף שבמקור: הוא הגיע אֶל פּוֹשׁ, הוא **עֵבֶר/ עַד אֶל פּוֹט**.

צורת הבינוני **הַמְלִיךְ** קודמת לצירוף המשמש בסיס לחידושים. צורה בזמן זה אך בשינויי תוכן ודקדוק מופיעה אצל שלונסקי **מִפְרָסְמַת**; בחידושיהם של אלתרמן וזרחי מוצאים גם כן שימוש בפעלים בדוגמות, שמלבד שינויי תוכן יש בהם גם שימוש בזמן עבר **הִגִּיעַ, עֵבֶר** (אלתרמן), עבר עתיד (בהתאמה) **נִגְן תִּנֵּע** (זרחי). הנאמנות כאן עניינה בהופעת פועל; השינוי מתבטא בדקדוק (במין אצל שלונסקי, בזמן - אלתרמן ואצל זרחי אף בגוף ובמין) ובהמרות לקסיקאליות בשלושת החידושים. יחד עם זאת **המהות** העולה מן הצירוף במקור, הבעת הגודל והתפוצה הרבה, מתקיימת בכל אחד מן החידושים על אף הווריאציות השונות שיצרו הכותבים.

השוואה בין החידושים ומידת שקיפותם למקור מלמדת כי חידושה הראשון של זרחי הוא השקוף ביותר, אחריו בסדר חידושו של שלונסקי, אלתרמן שבו השקיפות היא בשתי לקסמות בלבד והן אינן סמוכות זו לזו, וחידושה השני של זרחי - השומר על מבנה המקור שבפסוק.

(4) מקור משותף: **וַיִּשְׂרָאֵל אֶהָב אֶת-יוֹסֵף מִכָּל-בָּנָיו כִּי-בֶן-זִקְנִים הוּא לוֹ וְעֵשָׂה לוֹ כְּתַנְתַּ פְּסִים** (בראשית, לו, ג).

מקורות נוספים - לדוגמה א: **יִשְׁבִּי בְּאֶרֶץ צְלָמוֹת אֹר נָגַה עֲלֵיהֶם** (ישעיה, ט, א) וכן גם **כִּי אֵלֶךְ בְּגִיא צְלָמוֹת לֹא-אֵירָא רָע...** (תהילים, כג, ד).

לדוגמה ג: וַיֵּאמֶר אֲלֵהֶם רְאוּבֵן אֶל-תִּשְׁפְּכוּ-דָם הַשְּׁלִיכוּ אֹתוֹ אֶל-הַבּוֹר הַזֶּה... (בראשית לו, כב); ...וַיִּמְשְׁכוּ וַיַּעֲלוּ אֶת-יוֹסֵף מִן-הַבּוֹר וַיִּמְכְּרוּ אֶת-יוֹסֵף לַיִּשְׁמַעֲאֵלִים בְּעֶשְׂרִים כֶּסֶף וַיָּבִיאוּ אֶת-יוֹסֵף מִצְרָיִמָה (בראשית לו, כח).

א. אלתרמן: לְמָה גַם אָבִי עֲזַב אֶת/ בֶּן-זִקְנִי בְּבוֹר צְלָמוֹת? /...תִּקְי...עָה וּתְרוּעָה - / הַכְּתַנְתַּ הִיא קְרוּעָה! / (האפרוח העשירי: 15, 18).

ב. שלונסקי: - אוֹי לִי! וַי לִי מִי זֶה שְׁמָה/ מִתְהַלֵּךְ לוֹ בְּפִיגְמָה... / אִיזָה חֶסֶר שֶׁל נְמוּס! / וְכָל-כֶּךָ דוֹמָה לְסוּס! / זָבְרָה הִיא! וְמָה הַפְּלֵא! / כֶּכֶר הִי סוּסִים כְּאֵלֶּה! / הוּא יוֹסֵף שְׁבִסוּסִים, - / הוּא בְּכַתְנַת-הַפְּסִים! // (עלילות מיקי מהו: 117).

ג. זרחי: וְאֵם אֲנִי הוּא הַבֶּן הָאֵהוּב/ זֶה שֵׁיָרַק עוֹד לְבוֹר/ וְאֶחָר לְאֶרֶץ הַמִּצְרַיִם/ הָאֵם כְּתַנְתַּ הַפְּסִים נָתַן לִי אָבִי/ גְמוּל קָטָן הִיא לְיִסְרִי? // (הפתעה, יוסף: 19).

ביצירתו של אלתרמן לילדים **האפרוח העשירי** מהדהדים מספר פסוקים מן המקור המקראי (נוסף לאלה המובאים לעיל). שורות כ'רַק אֲנִי בְּבֵית-הַכֶּלֶא' (15); 'כָּל אֲחִי' (15), 'וַיִּבְכּוּ עָלָיו הַזְּרִי: - אֵין זֹאת פִּי טָרַף טָרַף...' (21), 'בְּנֵי הַקֶּט' (23) מאזכרות את סיפורי יוסף (בראשית פרק לו, למשל פסוקים ג, ד, לג, לד; פרק לו, פסוק כ).

בחיידוש המוצג בדוגמה לעיל אלתרמן משלב בין שני מקורות. הנאמנות למקורות הללו בולטת בראש ובראשונה בבחירות הלקסיקאליות של חלק מן המילים: **בֶּן-זְקוּנָיו**, **הַתְּנָת** (אליפסה ל**תְּנָת פְּסִים**) בהשוואה למקור אחד, **בְּבוֹר צְלָמוֹת** – למקור שני. ההמרה הלקסיקאלית של **יִשְׂרָאֵל** ב**אָבִי** מובנת למי היודע את הסיפור ובמקרה זה היא מהווה סוג של אזכור מילוני מסוג נרדפות. המרה לקסיקאלית נוספת מתקיימת בין הפעלים **אָהַב** ל**עָזַב** (מקור, חידוש בהתאמה). המשמעות המובעת בעיקרי המשפט שבחיידוש **אָבִי עָזַב** היא בניגוד ליחס המצופה מאב לבנו והיא מעצימה את שאלתו ואת תחושתו הקשה של האפרוח. הקורא חש בניגוד הקיים בין הכתוב ביצירה (בראשיתה) מבחינת הניסוח, הפיסוק ומבנה המשפט כשאלה, לבין יחסו של ישראל ליוסף המתואר בפסוק חייוי שבמקור. עם התפתחות העלילה ביצירה הקורא למד על יחס האב-ההורים לבנם האפרוח "וַיִּבְכּוּ עָלָיו הַזְּרִי: - אֵין זֹאת פִּי טָרַף טָרַף..." (21) והוא כיחס המתואר במקור בספר בראשית: וַיִּפְרָה וַיֹּאמֶר כְּתָבָהּ לְרַעָה אֶכְלֶתְהוּ טָרַף טָרַף יוֹסֵף: וַיִּקְרַע יַעֲקֹב שְׂמֹלְתָיו וַיִּשֶׂם שָׂק בְּמַתְנָיו וַיִּתְאַבֵּל עַל-בָּנוּ יָמִים רַבִּים: (בראשית לו, לג-לד); מבחינה זו מוצאים שקיפות למקור. בחידוש מוצאים המרה לקסיקאלית היוצרת כעין נרדפות בטקסט **בְּבוֹר צְלָמוֹת** בהשוואה לצירופים **בְּאָרֶץ צְלָמוֹת**, **בְּגֵיא צְלָמוֹת** שבמקורות (ישעיה, תהלים בהתאמה). מן הפן של הדקדוק החידוש שומר על מבנה הסמיכות, במקור: **כִּי-בֶן-זְקוּנָיו** בחידוש: **בֶּן-זְקוּנָיו**. השינוי ביטויי בכינוי הקניין החבור שבחיידוש בעוד שבמקור מופיע צירוף של כינוי הגוף ומילת היחס המעידים על השייכות: **הוא לו**. שימוש זה מדגיש את דמות האב.

חידושו של שלונסקי מציג שתי בחירות לקסיקאליות שהוא עורך: **יוֹסֵף וְכְתָבָהּ-הַפְּסִים**. בחירות אלה הן איתות גלוי לקורא המכיר את המקור. גם המבנה של **יוֹסֵף שְׂבַסְסוּסִים** מאזכר תבנית של צירוף הבנוי משם עצם מידוע + שְׂ הַזִּיקָה + בַּ הַיַּחַס + שם עצם להבעת המובחר כדוגמת: הַשְּׂאוֹר שְׂבַעֶסָה.³⁵ תבנית זו מעלה אסוציאציה אצל הקורא להקבלה אפשרית ליצירת צירוף הבן שבבנים. העדפתו של האב את יוסף מובאת בתחילתו של הפסוק: **וַיִּשְׂרָאֵל אֶהַב אֶת-יוֹסֵף מִכָּל-בָּנָיו...** עניין זה מבהיר את הלבוש, כתונת הפסים, שלו זכה הבן האהוב. ובהקבלה ובדרכו ההומוריסטית המשורר

35 ראו אצל פרוכטמן, שר וחוריי-רובין, 2010, עמ' 193 דוגמות נוספות להבעת המובחר בתבנית זו ברמות לשון שונות תחת הערך 'ספינת הדגל'.

משתעשע בזברות (לובשות הפיג'מה)³⁶ שהן ה'יוסף' בקרב הסוסים. לפנינו תזוזה קטגוריאליה משם עצם פרטי שייצג בן נערץ ואהוב לסופרלטיב של שם עצם מפליג או שם תואר מעצים.³⁷

ביצירתה של זרחי, 'יוסף', מלבד הכותרת מהדהדים מספר פסוקים מן המקור המקראי (נוסף לאלה המובאים לעיל). שורות לדוגמה: 'הַשֵּׁמֶשׁ וְהַיָּרֵחַ קָדְדוּ לִי / וְאַחַת-עֶשְׂרֵה הָאֲלֵמוֹת / (19); 'וְאַחַד-עֶשְׂרֵה פִּכְבָּיִם מִשְׁתַּחֲוִים' / (19), מאזכרות את סיפורי יוסף (בראשית פרק לו, פסוקים ז, ט).

בחידוש הנדון מופיעות הצורות **בֵּן** (אך לא בצירוף בן-זְקָנִים), **כְּתַנַּת הַפְּסִים** (פסוק אחד), **בּוֹר** (פסוק אחר) הנאמנות למקור. החידוש בא לידי ביטוי בהמרות לקסיקאליות-סמנטיות: **יָזַק-** **הַשְּׁלִיכְנוּ, נָתַן-עֲשָׂה**; גם מבחינת הדקדוק מוצאים שוני. הצורה במבנה הפעיל **אַהֵב** מומרת בצורת בינוני פעיל **אַהֵב**, אמנם אותו השורש אך לא אותה רמת 'פעילות'. הצורה **הַשְּׁלִיכְנוּ** (מקור) מלבד ההמרה הסמנטית מומרת אף בהמרה בדקדוק – זמן עתיד ובניין נפעל-סביל יָזַק (חידוש). גם הצורה **מִצְרֵימָה** מופיעה בחידוש כ**אָרְץ הַמִּצְרַיִם** וזו נהירה יותר לקורא הצעיר מן השימוש בה"א המגמה. מבחינת התחביר ועל פי סימן הפיסוק המופיע בסימומו של המשפט, החידוש מנוסח כשאלה (רטורית) הפותחת במילת התנאי **וְאִם** ומילת השאלה **הָאֵם**, וכתונת הפסים עניינה גמול על הסבל. מן המקור ניתן להבין כי כתונת הפסים היא אות לאהבתו של האב לבנו-בן הזקונים.

במקור אביו של יוסף מוצג כדמות הפעילה, וכך בבנין פעיל, הפעלים **אַהֵב, עֲשָׂה** מתארים את תחושותיו שלפחות חלקן מובעות במעשיו. ואילו בחידושה של זרחי המיקוד הוא בבן-הזקונים-יוסף. אין הוא מוצג כעושה מעשה, אלא כדמות סבילה המקבלת את הפעולות. בכך מתחזקת התחושה של הסבל שחוהה הדמות-יוסף.

2.4 (4) משותף ושונה בין החידושים

שלושת היוצרים נאמנים למקור ושומרים על מספר מילים בעלות משמעות מרכזית בטקסט המקור, למשל הצירוף **כְּתַנַּת פְּסִים**. זרחי, לעומת אלתרמן ושלונסקי, מרבה להשתמש במילים מן המקור ושזורת אותן בחידוש בצורה המאזכרת למעשה את הסיפור. השינוי מתבטא בחלק מאוצר המילים ואצל אלתרמן וזרחי גם בהמרות בדקדוק; המרות אלה משרתות נאמנה ומחזקות את המסר שבחידוש. אלתרמן וזרחי נוקטים אף בניסוחם במשפטי שאלה, והם משלבים שני מקורות בחידושיהם; בעוד שלונסקי משלב תבנית מוכרת היוצרת אסוציאציות שיש עמן הומור והיתול. מקובל לראות מקור זה, סיפורי יוסף, כנפוץ ולכן ייתכן ושניים מן היוצרים (דוגמות א ו-ב) סברו שדי ברמיזות מועטות כדי לאזכרו.³⁸

36 גם ע. הלל (לאחר שלונסקי, ב-1977) בשירו המפורסם לילדים: "למה לובשת הזברה פיג'מה" משתמש בדימוי זה (מזבוב עד פיל ושאר החיות של ע. הלל).

37 ראו טרומר תשס"ה, 2016 לעניין תזוזות קטגוריאליה.

38 ראו שימוש בצירוף זה למשל בשירו של משה אבן עזרא: **כְּתַנַּת פְּסִים לְבֶשׂ הַגֵּן**....**ומעיל תשבץ** עטה כל עץ בשירו של ביאליק, 1922, הפרח לפרפר: **תִּפְרֹר מְצַבְעִי / לָךְ מְעִיל, / כְּתַנַּת פְּסִים, / פְּנִי גֵיל**.

3. סיכום ומסקנות

המאמר עוסק בחידושים מסוג צירוף כבול שיש להם מקור משותף. החידושים הללו מופיעים ביצירות ספרות מחורזות המיועדות לילדים. המאמר דן גם בתכליות לשימוש בחידושים הללו ובכמותם. כדי שהקורא יוכל לזהות את המקור לחידוש ולהתוודע אליו נדרשת מידה מסוימת של שקיפות בין החידוש לבין המקור. מידת השקיפות הנדרשת שונה מקורא אחד למשנהו והיא תלויה בדרכי היצירה של החידוש ובמידת השינויים שחלו בו בהשוואה למקור. החידושים, שהם למעשה, וריאציות על המקור, הם פרי בחירתו של כל יוצר בדרכים שונות שהלשון מאפשרת.

למיון החידושים יש קריטריונים שונים, אחד מהם, המוצג במאמר, הוא השינויים שחלו בחידוש וכמותם בהשוואה למקור. ככל שכמותם פוחתת כן יקל זיהויו של המקור ולימודו. ברם אלה תלויים במידה רבה גם בדרכי היצירה. נוסף למטרות המוצהרות שיש ביצירת חידושים מסוג זה, יש לשימוש בהם מטרות נוספות וביניהן הרחבת אוצר המילים בשפה, התוודעות ליחסים לוגיים שונים המתקיימים בין משמעים, כמו גם למבנים שונים ולשילובם של כל אלה בטקסטים שבהם החידושים מופיעים ובאלה המהווים עבורם מטה-טקסט. דרכים אלה נבחנות דרך תיאור וניתוח של דרכי היצירה בכל אחד מן החידושים. הדיון מציג השוואות ביניהם לבין המקור ובין החידושים.

הבדיקה והניתוח של החידושים שדנתי בהם מעלים מקורות משותפים הלקוחים מספרים שונים מן המקרא (ישעיה, שמואל, במדבר, בראשית, תהילים קהלת, אסתר, על פי סדר הצגת הדוגמות) ומלמדים על כיווני חשיבה דומים ומטרות משותפות, שייכתן ומקורם ברוח תקופה, בהבנה ובאמונה ביכולות של הנמען הצעיר ובהכרה בחשיבות שיש לחשיפה למקורות התרבות ולהנחלתם. יחד עם זאת כל משורר על פי דרכו, טעמו, סגנונו, תפיסתו וצרכיו משלב את חידושיו בהקשר המתאים לו ביצירה.

מן הדוגמות שהוצגו ומניתוחן ניתן ללמוד שהן ממלאות אחר המטרות האלה: ראשית, מתבצעת הקרבה של הקורא הצעיר אל המקורות והתוודעותו אליהם הן בחשיפתם הן בפשוט הלשון כדי להתאימה להבנתו של הנמען; לעניין זה חשיבות רבה בבניית עולם התרבות והערכים של הקורא הנחשף אליהם שוב ושוב; משוררים רבים, קודמים לדור שלונסקי, בני דורו ואחרים, ראו בכך מטרה חשובה; כך מוצאים השראה ושימוש במקורות (משותפים) ובמיוחד חזון אחרית הימים, סיפורי יוסף וכתונת הפסים ועוד. פסוקים אלה היו תמיד מקור השראה למשוררים, וקו זה נמשך גם לספרות הילדים, לכן עצם השימוש במקורות אלה ובמקורות בכלל אינו החידוש אלא הדרכים שבהן הם רקחו את חידושיהם. שנית, דוגמות רבות רוויות בהומור, במצלול ובשעשועי לשון הנובעים גם מן החידושים הללו. הילדים הם אוהבי הומור ושילוב המקורות בדרך הומוריסטית יוצר קרבה אל המקור (חלק מן הביטויים, בקרב חלק מן הילדים נלמדים בעל פה, מעשירים את אוצר המילים ומפתחים את הבעתם בלשון ואת חשיבתם באמצעות הלשון). שלונסקי בולט בדרכי ההשתעשעות בלשון ובהומור שהוא שוזר בדוגמות המוצגות במאמר. שלישיית המבוגר הקורא בפני הילד "זוכה"

לעיבוי משמעות הטקסט; וכידוע, כאשר הקורא נהנה מן הטקסט הוא מעביר הנאה זו אף לקהל מאזיניו.

דרכי היצירה (העיקריות) שבהן השתמשו המשוררים הן המרת מילים במילים המוכרות יותר לילד וקרובות לעולמו – חלופות לקסיקאליות, השמטות של מילים או פסוקיות, הרחבות המביאות לפישוט הלשון ולהבהרה; שינוי במבנה התחבירי, בסדר המילים ובתפקיד ואף שילוב בין מקורות שונים ולעיתים קרובות השילוב בתוך הטקסט קובע את המשמעות. באמצעות כל אלה מקרבים המשוררים את הילד אל מקורות התרבות ופוחתים בפניו עולמות חדשים, היכרות עם יצירות ספרות (חדשות בהשוואה לספרות המקורות) ואלה מהוות גשר אל יצירות ספרות המקור. חרף העובדה כי שינויים אלה עשויים להצפין או לעמעם את המקורות ניכרת אף מידה של שקיפות ושמירה על המקור במיוחד בנוגע ל'מהות' הטמונה בו – הלוגיקה המסייעת להצגת הרעיון הכללי המובע במקור. למשל השימוש ביחס הניגוד המצוי במקור (דוגמה מספר 1) שרירה וקיימת בחידושים על אף השינוי באוצר המילים. היוצרים מדגישים יחס זה באמצעים נוספים ושונים שהלשון מזמנת כגון שימוש בקשר לוגי 'אך' להבעת הניגוד, שינויי דקדוק ומבנה ועוד.

רשימת המקורות

עיון ומחקר

- אבן-זוהר, א' (1970). לברור מהותה ותפקודה של לשון הספרות היפה בדיגלוסיה. **הספרות**, ב, 2: 286-300.
- בהט, י' (תשכ"ח). למהותה של האסוציאציה הלשונית-אמנותית (עיונים בבעיות סגנונו האמנותי של ש"י עגנון). **לשוננו**, לב: 376-388.
- בורוכובסקי, א' וטרומר, פ' (תשנ"ג). "הפוך בה והפוך בה" – עיון סמנטי-פרגמטי ביחס המשמעות בין מילים המכונה 'הפך'. **לשוננו**, 57: 215-249.
- בן-פורת, ז' (1979). הופעת יפת באוהל שם רמיזות והתייחסויות אחרות לטקסטים מספרות אירופה בשירה העברית משלונסקי ועד ימינו. **הספרות**, 29: 34-43.
- בן-פורת, ז' (תשמ"ה). בין-טקסטואליות. **הספרות**, 34: 170-178.
- בן-שחר, ר' (1990). **סגנון הסיפורת: הלשון, הסגנון ולשון הספרות: הפואטיקה של הספרות**, רמת-אביב: האוניברסיטה הפתוחה, יחידות 9-10.
- ברוך, מ' (תשמ"ג). יסודות הומוריסטיים ביצירת הילדים של לאה גולדברג. **ספרות ילדים ונוער**, ט, 4: 13-16.
- ברוך, מ' (תשמ"ז). ההומור ביצירות לילדים בשנות הארבעים ובשנות השבעים – השוואה. **עיונים בספרות ילדים**, 2, תל אביב: המכללה לחינוך ע"ש לוינסקי: 29-39.
- ברוך, מ' ופרוכטמן, מ' (1982). **לכל שיר יש שם**. תל אביב: פפירוס.
- גולדברג, ל' (1978). **בין סופר ילדים לקוראיו**. תל אביב: ספריית פועלים.

- ויינריך, א' (1973). בעיות בנייתוח אידיומים. **הספרות**, ד, 1: 130-161.
- זילברשטיין, ד' (1990). הפתגם בשיח. **בלשנות עברית**, 28-30: 181-195.
- חזן-רוקם, ג' (תשמ"א). הפסוק המקראי כפתגם וכציטוט. **מחקרי ירושלים בספרות העברית**: 155-165.
- טורי, ג' ו מרגלית, א' (1973). דרכי השימוש הסוטה בצירוף הכבול. **הספרות**, ד, 2-1: 99-129.
- טרומר, פ' (2001). מבוא לניבון אריאל, בתוך: פרוכטמן מ, בן-נתן א, שני נ, **ניבון אריאל ניבים, פתגמים, ואמרות מחיי האדם**. קריית-גת: קוראים: 9-14.
- טרומר, פ' (תשס"ה). תזוזות קטגוריאליות בשם התואר בעברית ישראלית, בתוך: בר-אשר, מ, פלורנטיין מ (עורכים), **מחקרים בשומרונוני בעברית ובארמית מוגשים לאברהם טל**. ירושלים: מוסד ביאליק: 307-334.
- טרומר, פ' (2016). מילים בתנועה תזוזות בין קטגוריות, **עברית כהווייתא** 10. תל-אביב: צבעונים הוצאה לאור.
- ימיני, ב"צ (תשס"ג). שם התואר בשירי המשוררים והמשוררות בדורו של שלונסקי: מבט משווה, בתוך: סיון, ד, הלוי-קירטצ'וק פ"י (עורכים), **קול ליעקב ספר לכבודו של יעקב בן-טולילה**. באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב: 223-238.
- ימיני, ב"צ (2014). פ"א סופית וחיריק קטן: הבדלים מגדריים וביטויים הלשוני בסיפורי אלתרמן לילדים. **עינונים בשפה והחברה**, 6 (1): 154-169.
- כהן, א' (2010). **שימוש סוטה בניבים בספרות העברית בת-זמננו** (עבודת דוקטור) רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- לנדאו, ר' (1970). הצירוף הכבול בלשון העברית של ימינו. **ביקורת ופרשנות**, 1: 80-85.
- לנדאו, ר' (1971). לדרכי היווצרותם של צירופים כבולים בעברית של ימינו. **לשוננו**, ל"ה, ב: 130-139.
- לנדאו, ר' (תשל"ח). הניב והקולקציה המצומצמת בראי הבלשנות הסינכרונית. **לשוננו לעם**, כ"ט, ד-ה: 128-140.
- לנדאו, ר' (תש"ם). הניב והשלכותיו על התרבות משמעויות המלים בעברית של ימינו. **דברי הקונגרס העולמי השישי למדעי היהדות**, ד: 129-139.
- מורשת, מ' (תשכ"ז). גלגולי משמעויות של ניבים ושל צירופי לשון שמקורם במקרא. **לשוננו לעם**, י"ח, ו-ז: 3-48.
- מירקין, ר' (תשנ"א). טובים השניים מן האחד – לחשיבותם של צירופי מילים במילון העברי. **לשוננו לעם**, מ"ב, א: 18-23.
- מרכוס, י' (תשנ"ז). **דרכי עיצוב לשונית ליצירת אפקטים קומיים ואפקטים סאטיריים בסיפורת העברית החדשה** (עבודת דוקטור), רמת-גן: בר-אילן.
- מרכוס, י' (2001). **אפקטים קומיים וסאטיריים בלשון הספרות עיונים בסיפורת העברית החדשה**. באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- ניר, ר' (תשל"ח). **הסמנטיקה של העברית החדשה**. תל-אביב: עמיחי.
- ניר, ר' (תשל"א). לברור מהותו של הניב העברי, בתוך: קודש ש (עורך), **ספר קמרט**. ירושלים: המועצה להנחלת הלשון: 108-115.
- ניר, ר' (תשנ"ו). הפתגם כטקסט זעיר, בתוך: (רודריג) שורצולד א, שלזינגר י (עורכים), **ספר הדסה קנטור**. רמת-גן: בר-אילן: 135-142.
- ניר, ר' (תשנ"ז). הצירוף הכבול כאתגר למילונאי, בתוך: בר-אשר מ (עורך), **אסופות ומבואות בלשון ב, פרקים בעברית לתקופותיה (אסופת זיכרון לשונה בהט)**. ירושלים: האקדמיה ללשון העברית: 273-282.

סוברן, ת' (תשנ"ז). יסוד ההמרה בהצטרפות השמנית. **מסורות**, ט-י-י"א: 115-134.

סוברן, ת' (תש"ס). חסד השירים ההקשר, השגרה והיצירתיות בפענוח צירופי שם עצם. בתוך: (רודריג) שורצולד א, בלום-קולקה ש, אולשטיין ע (עורכות), **ספר רפאל ניר, מחקרים בתקשורת, בבלשנות ובהוראת לשון**. ירושלים: כרמל: 125-133.

פרוכטמן, מ' (תשכ"ח). השפעתם של המקורות הקדומים והספרות החדשה על לשונו של אהרון מגד ב'החי על המת'. **הספרות**, א, 3-4: 723-725.

פרוכטמן, מ' (1984). הלשון המדוברת כמאפיינת סגנון בשירת הילדים העברית, בתוך: ברוך מ' ופרוכטמן מ' (עורכות), **מחקרים בספרות ילדים**. תל-אביב: אוצר המורה: 185-194.

פרוכטמן, מ' (תש"ס). **לומר זאת אחרת: עיוני סגנון ולשון בשירה העברית בת-ימינו**. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

פרוכטמן, מ' (תשס"ב). 'עוץ לי גוץ לי' ו'אלדד ומידד בעור אחד': עיבודים ספרותיים של שלונסקי ושל פרז'ן למעשיות 'בת הטוחן' ודרכי ההומור בהם. **עיונים בספרות ילדים**, 12: 143-155.

פרוכטמן, מ' (2005). אם אין שכל – יש מזל: מטא-לשון, סלנג, הומור ופתגמים ביצירתו של אברהם שלונסקי לילדים. בתוך: ברוך מ' ופישיין י' (עורכות), **בין חינוך לספרות ילדים: שי לגרשון ברגסון**. קרית גת: קוראים: 31-44.

פרוכטמן, מ' (2014). המילה, הצירוף, הניב והמילון בעיון ובהוראה: הרהורים בעקבות מילונים והצעות לשינויים. **דפים**, 157-163.

פרוכטמן, מ' ושראל, צ' (2015). הערך: צירוף כבול, בתוך: שראל צ', שלזינגר י' ופרוכטמן מ', **לקסיקון שראל למונחי טקסט, עריכה, שיח וסגנון (בלוג מדעי באינטרנט)**. תל-אביב: אסיף.

צורף, י' (תשל"ז). שירת הילדים של אברהם שלונסקי. **מעגלי קריאה**, 1: 29-50.

צרפתי, גב"ע (תשס"א). **אסופות ומבואות בלשון העברית בראי הסמנטיקה**. ירושלים: האקדמיה ללשון העברית. קדרי, מ"צ (1980). **ש"י עגנון רב סגנון**. רמת-גן: בר-אילן.

רודריג שורצולד, א' (תשמ"ז). נונסנס, לשון ושיטה אצל עודד בורלא. **פרקים**, ז: 63-79.

רודריג שורצולד, א' (1990). עיונים בסגנונו של עודד בורלא. **בלשנות עברית**, 28-30: 171-179.

רודריג שורצולד, א' (1993). קטנים וגדולים ביצירת עודד בורלא: עיוני לשון וספרות. **באמת? מאסף לעיון הוראה ומחקר בספרות ילדים**: 11-26.

שטרנברג, מ' (תשל"ו). אופני כבילות ויצרניות בלשון ובלשון הספרות. **הספרות**, 22: 78-141.

שלונסקי, א' (1960). **ילקוט אשל: צרור מאמרים ורשימות**. תל אביב: ספריית פועלים.

שלזינגר, י' (1994). **פרקים בתולדות הלשון העברית: העברית המודרנית הכתובה**. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה, יחידה 11: 40-47.

שר, ע' (תשס"ד). **חידושי לשון בשירת הילדים העברית ובלשון הילדים: מבט השוואתי** (עבודת דוקטור) רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.

שר, ע' (תשע"ה). "יש מלים ויש מלים!": עיון ביצירותיו של שלונסקי לילדים. **חלקת לשון**, 47: 69-96.

מקורות יעץ

פרוכטמן, מ', שר, ע' ושחורי-רובין, צ' (2010). **הניבון הישראלי המקיף לביטויים עממיים**. בן-שמון: מודן, תל אביב: דורון ספרים, באר-שבע: אופונטיה בע"מ.

קדרי, מ"צ (2006). **מילון העברית המקראית אוצר לשון המקרא מאל"ף עד תי"ו**. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן. רוזנטל, ר' (2005). **מילון הצירופים**. ירושלים: כתר ספרים בע"מ.

ספרי ילדים

אלתרמן, נ' (1958). **ספר התיבה המזמרת**. תל-אביב: מחברות לספרות.

אלתרמן, נ' (1972). **נתן אלתרמן לילדים**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

זרחי, נ' (1971). **חרצן בפה** (השיר: שלושה פסנתרים). גבעתיים מסדה.

זרחי, נ' (1981). **הפתעה** (השיר: יוסף). תל-אביב: עם עובד.

שלונסקי, א' (1947). **עלילות מיקי מהו**. תל אביב: ספריית פועלים.

שלונסקי, א' (1957). **אני וטלי בארץ הלמה**. תל אביב: ספריית פועלים.

שלונסקי, א' (1991). **עוץ לי גוץ לי**, הדפסה תשיעית. תל אביב: עם עובד.

החוזים הסודיים: כיצד משפיעות על היצירה מערכות יחסים של

מחברי ספרי פנטזיה לילדים ולנוער עם ההוצאות לאור

ועם הקוראים¹

ד"ר ערגה הלר

תקציר

מאמר זה מתבונן במערכות היחסים שבין שלושה סופרי פנטזיה, המייצגים שלושה דורות – ג'ר"ר טולקין מראשית המאה העשרים, ג'ק רולינג מסוף המאה העשרים ור' ריגס מראשית המאה העשרים ואחת – לבין ההוצאות לאור שלהם, ובין סופרים אלה לקהלי הקוראים שלהם. המאמר מציע התבוננות מטא-טקסטואלית על השיקולים בעיצוב הקורא אצל יוצרים אלה ובוחן את השפעת עיצוב הקורא על פרסומם. מסיכום המאמר עולה כי טולקין ורולינג הם דוגמה ליוצרים בסוגת הפנטזיה המהווים מקור השראה לאחרים הן בסגנונם ובעולם הפואטי שיצרו, הן במרכזיות של הקורא, והן באופן התנהלותם מול הוצאות הספרים.

מילות מפתח: ספרות פנטזיה, יחסי סופר-קורא, יחסי סופר-מו"ל, סופרים ברשתות חברתיות

מבוא

במחקר הספרות מצוי דיון בקשר שבין היוצר לקורא – האידיאלי או הממוצע – של יצירתו, המובנה ברמות הטקסט הפנימיות וכמערכות יחסים ממשיות. במחקר הסמיוטי של הספרות מורחב הדיון גם ביחס למערכות יחסים בין היוצר לקורא – הפעם קורא ממשי – המתקיימות בה-בעת בטקסט ומחוצה לו. בחיבור "תפקידו של הקורא" אומברטו אקו (Eco 1984: 7) טוען כי על היוצר לחזות דגם של קורא ולכוון אליו את יצירתו באמצעות לשון, סגנון ואימוץ תופעות או מבנים ממבחר דגמים ספרותיים מוכרים, כלומר באמצעות שימושים אינטר-טקסטואליים, פנים-טקסטואליים וחוף-טקסטואליים. עוד טוען אקו בחיבורו זה, ובכך חדשנותו, כי היוצר אינו רק מניח דגם של קורא, אלא גם שותף פעיל בעיצובו של אותו קורא. המחבר יוצר טקסט, שמנחה את פעולת הקריאה הפרשנית של הקורא ביצירה (Eco 1984: 40) ובמטא-טקסט שלה (Eco 1984: 205). במאמר זה אציג את הדרך שבה מעצבים הסופר והוצאות הספרים את דמותו של הקורא – שהוא בה-בעת גם הצרכן של הספרים – כתופעה במערכת המטא-ספרותית.

1 מאמר זה מבוסס על הרצאה בשם "החוזים הסודיים של תעשיית ספרי הפנטזיה לילדים ולנוער" שנישאה בכינוס השנתי לספרות ילדים ונוער, שהתקיים במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, כ"ט בכסלו תשע"ז, 20.12.16.

במאה העשרים ספרים חדשים וותיקים החלו משווקים ככל מוצר אחר, באופן גלוי ובאופן סמוי, לקהל יעד ממוקד. פרסום ותעמולה המכוונים לקהל יעד מוגדר, לפי אקו, הם ביטוי של תפיסת פדגוגיה פטרנליסטית, המניחה כי הנמענים שלה נטולי כוח שיפוט ולכן מקבלים על עצמם את מה שהוצג לפניהם כטוב להם (Eco 1984: 117). אלא שהתערבותו של היוצר בשיווק ספרו – כחלק ממטא-טקסט ספרותי – משפיעה על החוזה המשולש שבין הסופר לקורא ולהוצאות הספרים באופן הנסתר מעיני הקוראים, והופכת את הסכמתם הצרכנית הפסיבית לקרוא בטקסט הספרותי למכלול פעולות אקטיביות מצדם. את המצב הזה אתאר בכינוי "חוזה סודי", שכן הקוראים אינם מודעים לקיומו אף על פי שהם נמשכים לקיים את חלקם בו מול הסופר, הניצב בתווך מולם ומול הוצאות הספרים. החוזה הסודי אינו מבטל את השיפוטיות של הקוראים כצרכנים, אלא מעצב אותה כחלק ממאפייני הקורא באמצעות רכיבים של היצירה הספרותית, כגון העלילה או הגיבור. לטענתי, ככל שהסופר נוכח יותר במערכת היחסים שבין הקוראים לבינו ובין ההוצאות לאור ובינו – השפעתו בעיצוב השיווק כחלק מהמטא-טקסט הספרותי שיצר תהיה ברורה יותר.

שוק הספרים העולמי נשלט כיום על ידי מספר מצומצם ביותר של חברות מסחריות המעוניינות מטבע הדברים בהרחבת נתח השוק. בתי הוצאה קטנים, שנרכשו במרוצת הזמן על ידי בתי הוצאה גדולים ופועלים תחתם, הפכו לחלק מתאגיד ענק, המנהל מערך שיווק והפצה משומן היטב, והקושר בין ספרים לבין גידול מתמיד בצריכת מוצרים נלווים על ידי ילדים ונוער, תוך ניצול אחת התכונות העיקריות של הטקסט הבדיוני: שכנוע הקורא בקיומו המופלא של העולם המתואר. ההשפעה על הצרכנים הצעירים קושרת בין הפרסומת, שבעקבות חשיפה אליה הקונה משתכנע שיש לו צורך במוצר זה או אחר, לבין אותה תכונת יסוד של הטקסט הבדיוני – הבדיוניות. שכן קוראים צעירים נוטים יותר ממבוגרים להשתכנע ב"מופלא" שבעולם הבדיוני, להאמין בערכים המיוצגים בו ולסגל אותם לעצמם. נוסף לכך, הקוראים הצעירים שואפים לאמץ את בחירותיו של הגיבור הספרותי הנערץ עליהם, למשל להשתמש בכלי כתיבה שהוא משתמש בהם או ללבוש בגדים שהוא לובש, וכך קל יותר לשווק לילדים ולנוער מוצרים, שהגיבור הנערץ עליהם מעריך או צורך בעלילה (Bullen 2009: 500). פעולות כאלה של 'פדגוגיה פטרנליסטית' במינוח של אקו לאורך כל חיבורו 'תפקידו של הקורא' – כלומר פעולות של אוטוריטה שיפוטית ערכית – מתרחשות כשהסופר אינו נוכח ככוח משמעותי במערכת היחסים המשולשת, וכך מתרופפים הקשרים בין חלקיה. את מקומה תופסות שלוש מערכות יחסים נפרדות: הסופר מול ההוצאה; ההוצאה מול הקוראים כצרכנים; הסופר מול הקוראים. לעומת זאת, ככל שכוחו של הסופר במערכת היחסים התלת-קודקודית מתחזק – המערכת הופכת למלוכדת, כלומר אינה מפוצלת. כאשר היוצר בורא עולם המשכנע יותר בנחיצותו בעבור הקוראים כתוצאה מתהליך קריאה פרשני פתוח – הופך שיווק היצירה הספרותית ומוצריה הנלווים לתופעה מטא-טקסטואלית.

המקרה של הספר הראשון בסדרת הארי פוטר מאת ג'ק רולינג הוא דוגמה יפה לקשרים הדוקים בין הסופר, היוצר בדיון ספרותי, לבין המציאות, ומכאן שהוא מציג היטב את המודל המשולש.

בשנת 1997 ראה אור **הארי פוטר ואבן החכמים** בהוצאה, שנתח השוק שלה בקרב קוראים צעירים באנגליה באותה העת היה רק שני אחוזים. למרות זאת הפך הספר לרב-מכר עולמי, שאליו נחשף כמעט כל משק בית דובר אנגלית וכן משקי בית רבים בעולם המערבי, כשהוא מלווה בתעשייה שלמה של מותגים ומוצרים ברישיון (Brown 2006: 4). בתחילה הצרכנים או הקוראים הצעירים של ספרי רולינג לא היו מודעים כלל לאינטרסים הכלכליים, שמוזינים את הסדרה או נובעים מהצלחתה (Martnes 2011: 53). הם רכשו לצד ספרי הסדרה גם מוצרים ברישיון רבים, ביניהם סוכריות הג'לי 'ברטי בוט'ס', ששווקו תוך כשנתיים מפרסום הספר הראשון בסדרה על ידי חברת הממתקים "ג'לי בלי", שגילתה את הפוטנציאל המסחרי החבוי בעלילה – חיבתו היתרה של רון ויזלי, חברו הטוב של הגיבור הארי פוטר, לסוכריות הבדיוניות האלה – והחלה לייצרן (Bullen 2009: 498; Brown 2001: 471).

המקרה של סדרת ג'ק רולינג (נולדה 1965, אנגליה) מלמד, כיצד ספר פנטזיה מתקבל בתרבות כיצירה מיוחדת ויוקרתית בסיוע מגוון נרחב של מוצרים ברישיון ותופעות תרבותיות שנולדות מתוך העלילה הבדיונית (Zipes 2001: 174). את מעמדה היציב של סדרה דוגמת הארי פוטר ניתן לנמק לא רק על ידי נתוני מכירות הספרים או הנתונים הכוללים של הספרים, הסרטים והמוצרים הנלווים, אלא גם בזכות העובדה, כי חברות עדיין ממשיכות לייצר מוצרים ברישיון שנים רבות אחרי פרסומו הראשון של הספר ב-1997, כשעדיין הוא נוכח בעולם הספרותי ובעולם המטא-ספרותי. דוגמה למוצר כזה היא ערכת הלגו "טירת הוגוורטס" (2018), שמוצגת למכירה לקראת חג המולד של 2018, עשרים ואחת שנים לאחר תחילתה של הסדרה. זו ערכת הדגם הגדולה ביותר שיוצרה על ידי חברת לגו אי פעם – דבר שהוא בה-בעת יקר ויוקרתי.

מאמר זה מבקש לפיכך להוסיף להתבוננות במערכות היחסים בין סופרים לקוראיהם גם דיון בגורם התיווך של הוצאות הספרים והחברות המסחריות. בניגוד לסופר, המתייחס לנמען של יצירתו כ"קורא", הוצאות הספרים והחברות המסחריות מתייחסות אליו כ"צרכן". מחקרים רבים, שעוסקים בדרכים שבהן עידוד הקריאה ושיווק ספרות ילדים ונוער נושקים אלה לאלה (Brown 2001; Heller 2014; Martnes 2011; Taxel 2011; Zipes 2001) בספר כחלק מתרבות צריכה של ילדים (Schor 2004), מזניחים את מיקוד הדיון בסוגיות של מוצר ושל צריכה או צרכנים. מאמר זה מבקש להאיר את מקומו של היוצר בעיצוב הספר ובדרכי הקשר החוץ-טקסטואלי שלו עם הקוראים, כלומר להתמקד ביחסי הגומלין סופר-קורא-הוצאה לאור, המשפיעים על יצירה ספרותית. לצד המקרה של הארי פוטר, במחצית השנייה של המאה ה-20, נביא במאמר שתי דוגמאות נוספות, ונציג את הדרך שבה שלושה סופרי פנטזיה לילדים ולנוער מנהלים את קשריהם עם קוראיהם, בתיווך הוצאות הספרים או – וזה השכיח – למרות תיווך זה: **סאגת ההוביט ושר הטבעות** של ג'ר'ר טולקין (1892 – 1973, אנגליה), במחצית הראשונה של המאה ה-20; סדרת **המען של מיס פרגרין** של ר' ריגס (נולד 1979, ארה"ב), בתחילת המאה ה-21.

המקרה המוזר של הסופר שהתנגד לשיווק: האימפריה הכלכלית של "ההוביט" ו"שר הטבעות"

ליצירה הספרותית מיוחסים יוקרה וערך מיוחדים, ושיווקה ככל מוצר צריכה רגיל עשוי להיתפס כמפחית מהם. אף על פי כן מרבית הסופרים אינם מתנגדים לקחת חלק פעיל בשיווק ספריהם, גם לא סופרי הילדים, הנוהגים לפנות ישירות לקהל הצעיר. הפנייה לקוראים הצעירים כצרכנים פוטנציאליים, כמי שבכוחם להמליץ על הספר לחבריהם, חדשה יחסית. אחד היוצרים הראשונים שפיתחו רעיון שיווקי זה היה לואיס קרול (1832 – 1898, אנגליה; שם העט של צ'רלס דודג'סון). ספרו **הרפתקאות אליס בארץ הפלאות** ראה אור בהוצאת מקמילן הלונדונית בשנת 1865 ותוכן תחילה להפיצו באלפיים עותקים (Weaver 1971: 5). עוד לפני תחילת ההפצה משך הסופר מההוצאה ארבעים ושמונה ספרים כדי לחלק לחבריו, ועד מהרה ביקש עשרים נוספים. קרול, שהגה מהלך שיווקי זה של חלוקת עותקים בקרב אינטלקטואלים ויוצרים, שהפך למהלך יחצ"ני מקובל כעבור כמאה שנים, זכה באותה עת לכתף צוננת מבית ההוצאה. שלושים וארבעה מבין העותקים שחילק חזרו אליו, והוא העביר אותם לבתי חולים לילדים (Weaver 1971: 6).² מהלך כזה היום הוא מחווה מקובלת, אך במושגי לונדון הוויקטוריאנית היה חדשני ביותר, שכן חלק מאותם בתי חולים העניקו שירותי רפואה והחלמה גם לילדי עניים, שלא שילמו עבור הטיפול בהם, ולעיתים היו זקוקים להחלמה מתאונות שנגרמו בעבודתם במפעלים. העובדה שהסופר חילק עותקי חנם בהיקף של כארבעה אחוזים מהמהדורה המקורית, ופיזר למעלה משליש מהם לקריאת ילדים, נתפסה כדבר חדשני. בדיעבד ברור, כי פעולותיו של קרול היו שיווקיות, גם אם לא הוערכו כך על ידי ההוצאה לאור. היא אומנם העניקה לו את העותקים שביקש, אך שבעים שנה לאחר מכן וקרוב לחמישים שנים לאחר מותו – עדיין הציגו שם את הפעולה הזאת כ"סערה" שהתחוללה בהוצאה (שם).

יצירת הפנטזיה של קרול חידשה לא רק בהגדרתו של הקורא כצרכן מחוזר, אלא גם בהגדרתם של הילדים כקוראים הרשמיים שלה, בעוד השיווק המצוי פנה לשני קהלים שונים בתכלית: מבוגרים משכילים ואמידים וילדים התלויים כלכלית באחרים (אמנם חלקם היה בבירור עני, ולכן נותרת שאלת היוקרה וההון התרבותי). ייתכן שבמהלכים אלה גרם היוצר לגיבורה שלו להיות מבוקשת עד היום, אך אין ספק בכך, שכתוצאה ממהלכיו נוצר ביקוש מיידי לספר עוד לפני הפצתו הרשמית, והדבר אילץ את המוציא לאור להגדיל את מספר העותקים במהדורה הראשונה המתוכננת לחמשת אלפים, יותר מפי שניים מהתכנון המקורי (Heller 2015: 252).

2 אחד מאותם בתי חולים, שקיבל חמישה מאותם עותקים, היה בית החולים לילדים ברחוב גרייט אורמונד, שמאז הקמתו קשור בתרומות או תמלוגים של יצירה ספרותית. הוא זכה עם הקמתו לתמיכתה של המלכה ויקטוריה, אך גם של אינטלקטואלים כמו הסופר צ'רלס דיקנס. כמאה שנים מאוחר יותר, ב-1929, קיבל בית החולים לידי מקור הכנסה ספרותי נוסף, את הזכויות לכתב היד של המחזה **פיטר פן** מאת ג'יימס מ' ברי (אתר בית החולים <https://www.gosh.nhs.uk/about-us/our-history>).

חוקרים רבים נוהגים להציג את יצירתו של קרול כחלוצית בפנייתה הבו-זמנית לקהל קוראים מעורב, ילדים ומבוגרים כאחד (שביט 1996: 185), ומתעלמים בשיחם האקדמי מהתפיסה המטא-ספרותית של היוצר שליוותה אותה: קרול הגדיר ועיצב לכל הפחות שני קהלים שונים לספרו כששלח את עותקיו אל מבוגרים אמידים ואל ילדים חולים. זו אינה תפיסה שיווקית בלבד, אלא בראש ובראשונה תפיסה ספרותית, המקרבת את דמותו של הקורא האידיאלי לקורא הממשי, בכך שהיא מנגישה יצירה ספרותית לקהלים רבים לא על ידי ויתור על איכות ספרותית כי אם באמצעות המערך השיווקי. **הרפתקאות אליס בארץ הפלאות**, ספר חדשני בהיבטים רבים, היה חלוצי גם בכך שהחל מגמה של הפיכת ספרי פנטזיה לסחורה מבוקשת, ששיווקה מבוסס על דמות הגיבור הנערץ בסיפור (הגיבורה – אליס), ושיווק זה נמשך גם שנים רבות לאחר מותם של המחבר וקהל היעד המקורי.

אחד המקרים הראשונים, והמעניינים במיוחד, המשלבים הוצאת ספרים המזהה פוטנציאל מכירה ארוך טווח וסופר שאינו שש לשיתופי פעולה מסחריים, ואף מעודד למכור בזול את זכויות היוצרים שלו, הוא הסופר האנגלי ג'ר'ר טולקין (1892 - 1973). טולקין פרסם בשנת 1937 את ספרו **ההוביט או לשם ובחזרה**. למרות דמיון ביוגרפי מסוים בין קרול לטולקין – למשל היותם פרופסורים באוקספורד – לכאורה טולקין הפוך מקודמו בהתנזרותו ממהלכים שיווקיים. בביורפיה של הסופר, שראתה אור לראשונה בשנת 1977 אצל המו"ל ג'ורג' אלן וסטנלי אנווין בע"מ, שהוציא גם את יצירתו של טולקין, המפרי קרפנטר מספר, כי הגורם העיקרי לכך **שההוביט** מצא בית הוצאה לאור היה ריינר, בנו של העורך והמו"ל סטנלי אנווין (Carpenter 2000: 190). ריינר היה בן קצת יותר מתשע כשקיבל לידי כתב-יד מודפס במכונת כתיבה.

לפי קרפנטר, בחר העורך ובעליה של ההוצאה, סטנלי אנווין (1884-1964), למנות את בנו כלקטור. בכל הקשור לספרי ילדים אנווין השתמש בשירותיהם של לקטורים צעירים בלבד, ויותר מכולם סמך על בנו ריינר (1925-2000), שלימים יהפוך גם לתלמידו של טולקין באוניברסיטת אוקספורד. בשנת 1914 הקים סטנלי אנווין, בשותפות עם ג'ורג' אלן, את בית ההוצאה, שנעשה לימים לאחד הגדולים באנגליה. רק משום שבנו אהב מאוד את **ההוביט** והמליץ על הוצאתו לאור, החזיק אנווין במלוא הזכויות לאחד מרבי-המכר הגדולים של המאה העשרים ועימן ב"זכות הסירוב" ליצירותיו הבאות של טולקין (כלומר חובת הסופר להציע למו"ל יצירות שלו לפני שיפנה למו"לים אחרים). טולקין ניסה לבטל את זכות הסירוב ביחס לסדרה עבת הכרס **שר הטבעות** (5-1954), שאת היקפה ביקש אנווין לצמצם באופן משמעותי, אך שב איתה להוצאה, והסדרה הייתה לבסוף אחד האפיקים הרווחיים ביותר של ההוצאה. זאת ועוד, ביום העשרים בספטמבר 2012, לרגל ציון חגיגות ה-75 להוצאה לאור של **ההוביט** באנגליה, פרסם העיתון "טלגרף", כי מכירות הספר עד אותו זמן עולות על מאה מיליון עותקים, והספר תורגם לחמישים שפות ויותר, בכללן שפות נידחות ומעוטות קוראים. באותו מאמר בעיתון, שכתב חוקר הספרות תומס שיפיי (Shippey 2012) הוא ציין כי לאחר פרסום הספר, בשנת 1937, עמיתיו של טולקין – שהיה פרופסור לפילולוגיה באוניברסיטת אוקספורד – קנו כל אחד שני עותקים חתומים על ידי חברם, מאחר שוותיקי האוניברסיטה זכרו

היטב, כי מי שקיבל או קנה בראשית שנת 1865 מקרול עותק מקורי של **הרפתקאות אליס בארץ הפלאות** עשה עסקה משתלמת ביותר: הספר שרכש הפך לנכס כלכלי פשוטו כמשמעו.³

בשנת 1937, אנווין, שהופתע מההצלחה המסחררת של **ההוביט**, ביקש מטולקין לחבר המשך לעולם שיצר (Carpenter 2000: 99). בנו ריינר והוא חשבו, שהמשך **להוביט** הוא הדבר הנכון ביותר לבית ההוצאה, מה גם שילדים אנגלים רבים כתבו לסופר באמצעות המו"ל והביעו את רצונם בהמשך כזה. טולקין הסכים, אך לא עמד בהבטחתו. ההמשך לכאורה כלל אלפי עמודים מודפסים במכונת כתיבה ועשרות רישומי דיו – מה שלימים הודפס כטרילוגיה עבה בשם **שר הטבעות** – היקף שבבירור לא פונה לקורא ילד.

אנווין לא היה שבע רצון מההיקף שהוגש לו, ביקש לקצר את היריעה ולהתאימה לילדים. כתוצאה מכך טולקין חיפש לעצמו מו"ל אחר. אולם המו"לים האחרים לא הבינו את יצירתו של טולקין ורצו לשנותה, לקצר ולעבד אותה. טולקין חזר לבסוף לאנווין, לאחר שהבין כי הוא היחיד השולט ומעריך לעומקה את המיתופיה⁴ שחיבר, והיה מוכן בסופו של דבר להשקיע בספרים בני אלפי העמודים. בהחלטתו של אנווין היה סיכון כפול: היא דרשה כמויות עצומות של נייר ובימים שלאחר מלחמת העולם השנייה היה הנייר סחורה יקרה במיוחד, והיא הימרה על קהל קוראים חדש, המבוגרים.

הכרך הראשון בטרילוגיית **שר הטבעות** ראה אור בעריכתו של אנווין ביולי 1954, שבע עשרה שנים לאחר שביקש לקבל לידיו המשך **להוביט**. הודפסו ארבעת אלפים וחמש מאות עותקים, שמהם שלושת אלפים הופצו בבריטניה והאחרים הופנו ליצוא.⁵ אלא שהפעם אנווין לא רכש מטולקין את הזכויות ולא שילם לו מראש על כתב-היד. שניהם חלקו בשותפות מלאה בהוצאות. מהר מאוד הבינו אנווין וטולקין כי הם עתידים להתעשר הודות לעלילות ההוביטים. המכירות היו כה מוצלחות, עד שבמהדורה הראשונה של הכרך האחרון בטרילוגיה, באוקטובר 1955, הודפסו

3 לפי בית המכירות הפומביות כריסטי'ס, שוויו של עותק מהמהדורה הראשונה של **הרפתקאות אליס בארץ הפלאות** מוערך בכשלושה מיליון לירות שטרלינג, וכיום מצויים בעולם רק עשרים ושלושה כאלה, רובם בידי מכוני מחקר, ארבעה יותר מאלה שהצליח וורן ויבר לאתר במאה הקודמת (<https://www.christies.com/features/> <Alices-Adventures-in-Wonderland-7350-3.aspx>; Weaver 1971: 9). לפי שיפיי (Shippey 2012) ידוע, כי מהדורה מקורית של **ההוביט**, חתומה בידי הסופר, נמכרה בשישים אלף פאונד בשנת 2008, ומאז שהופקה הסדרה הקולנועית ל**שר הטבעות** ולהוביט על ידי אולפני האחים וורנר (2001-2013) שווי העותקים המקוריים רק מאמיר.

4 מיתופיה (Mythopoeia) היא סוגה ספרותית המבוססת על יצירת מיתולוגיה בדיונית ליצירה אחרת, בדרך כלל של אותו היוצר. המיתופיה מאפיינת את כתיבתו של טולקין, והוא שהציע מונח זה בשנת 1931 (Drout 2006: 450-452).

מיתופיה מצויה גם בכתיבה של רולינג וריגס המודגמים במאמר זה.

5 נתוני ההדפסה נדלו מתוך האתר: <http://www.tolkienbooks.net/php/lotr-print-runs.php> ביום 25.12.16. לטענת עורכי האתר הנתונים אומתו על ידי ריינר אנווין. לפי הנתונים מארכיון ג'ורג' אלן אנד אנווין בע"מ מדובר בארבעת אלפים וחמש מאות וחמישים עותקים לכרך הראשון. נתונים זהים לאלה מופיעים גם בספר שראה אור בשנת 1964 בהוצאה הלונדונית, ללא ציון שם המחבר: Fifty Years of Publishing Books That Matter ועסק בספריה הגדולים של ההוצאה.

שנים עשר אלף עותקים, שמהם שבעת אלפים הופנו לצריכה מקומית בבריטניה הגדולה וחמשת אלפים יוצאו לרחבי העולם.⁶ טולקין החל לקבל מכתבי מעריצים מכל העולם, ואנווין שכר בעבורו שירותי מזכירות לטיפול במכתביהם. טולקין ידע כיצד להפעיל את מעריציו בעת הצורך, ועשה זאת על מנת לעורר חרם צרכני ב-1965 על המהדורה הפירטית של **שר הטבעות** (Carpenter 2000: 100). טולקין שלח בדואר מכתבים למעריציו באמריקה שלא יקנו את המהדורה הזולה יותר, שהפרה את זכויותיו. המעריצים נענו. כעבור שנה המכירות הלא-חוקיות נעצרו לחלוטין, ונחתם הסכם פיצויים עם הסופר והמו"ל. כך, קרוב לשלושים שנה לאחר פרסום ה**הוביט** לראשונה התעורר מחדש השיח על יצירתו של טולקין, והמכירות שוב גאו.⁷ אך את פריצת הדרך הגדולה עשה טולקין, שנחבא אל הכלים לאורך כל חייו, רק לאחר מותו. בנו, כריסטופר ג'ון רעואל טולקין (נולד 1924), המוכר כעורך של כתבי טולקין והמתפקד כמנהל עיזבונו ובפועל כמנהל המותג, ביקש לטפח את מורשת אביו, והדרך האולטימטיבית לעשות זאת בשלהי המאה העשרים הייתה להציע מחדש לעולם את היצירה הטולקיאנית כמותג.⁸

טרילוגיית **שר הטבעות** נחשבת לאחת הסדרות הספרותיות הנמכרות ביותר בעולם, ונמכרה בלמעלה ממאה וחמישים מיליון עותקים. כבר הספר הראשון בסדרה היה בראש רשימת רבי המכר.⁹ ועם זאת הרווחים מהיצירה הספרותית של טולקין הם רק כמחצית מהסכום הכולל, 19,827,000,000 דולרים אמריקניים, שהניב המותג כולו.¹⁰

6 שם.

7 גם קרפנטר (Carpenetr 2000) וגם פרטיל (Purtill 2003) עוסקים בפרשה, המוכרת כפרשת אייס, על שמה של הוצאת הספרים שגרמה להפרת הזכויות של **שר הטבעות** בהדפסה הפירטית של סדרה זו בכריכה רכה, ומכירתה ללא רישיון בארצות הברית. בניגוד לקרפנטר המאמץ את עמדתו של טולקין בגין הפרה מוחלטת של זכויות היוצרים, פרטיל מציע פרשנות שונה לחוק האמריקני שאפשרה הדפסה של מהדורת כריכה רכה, ובלבד שלא בוצעה הדפסה ומכירה של מהדורה בכריכה קשה. שניהם מתבססים על תכתובת בין טולקין למשורר וו"ה אודן, שבה נסקרה הפרשה מנקודת המבט של היוצר, שהביע שביעות רצון מסיומה ב"ידידות" בינו לבין הוצאת אייס.

8 על מנת להבין היטב את משמעות המיתוג: כריסטופר טולקין חתם על חוזה לעיבוד קולנועי של **שר הטבעות** עם חברת הפקה הוליוודית; הדבר לא רק הניב סרטים שוברי קופות אלא עורר מחדש את מכירות הספרים של טולקין ובראשם **שר הטבעות**. ב-11 בנובמבר 2001, כפי שפורסם ב"טלגרף" בכתבה "Rowling vs Tolkein", הסתכמו המכירות של ספרי טולקין בלמעלה מעשרה מיליון לירות שטרלינג באנגליה באותה השנה בלבד.

9 מנתונים של אתרי מכירות ברשת, כגון "AbeBooks.com", דצמבר 2016, אספני ספרים יכולים למצוא את ספרי הטרילוגיה של ג'ורג' אלן ואנווין בע"מ, מהמהדורה המקורית בכריכה קשה, בחמישים אלף דולרים אמריקניים לעותק. נתונים דומים מופיעים באתרי המכירות הפומביות הגדולים, כמו סותב"י, במכירת "English Literature, Children's Books and Illustrations" History, בתאריך 13.12.2016, או במכירה באותו שם בתאריך 12.7.16.

10 לפי נתונים סטטיסטיים שסיפק אתר "Statistic Brain" ביום 26.9.2015, על סמך פרסום נתונים פומביים של המו"ל ג'ורג' אלן ואנווין בע"מ וחברת ההפקה הקולנועית "האחים וורנר", המחזיקים בזכויות המותגיות לספרים, לסרטים ולכל המוצרים הנלווים של מותגי ה**הוביט** ו**שר הטבעות**. (<<http://www.statisticbrain.com/lord-of-the-rings-total-franchise-revenue/>>, נדלה בתאריך 25.12.16). נתונים אלה אינם כוללים מכירות שנעשו על ידי הוצאת אייס (Ace), שהפרה את זכויות היוצרים של טולקין ואנווין בשנת 1965 בהדפסת מהדורה זולה יותר מזו הרשמית

ניתן להתבונן בהצלחתו יוצאת הדופן של **ההוביט** מארבעה היבטים, שהם גם נקודות מפתח במערכת היחסים המשולשת בין הסופר, הקורא וההוצאה לאור:

- א. **יצירה ספרותית היא קודם כל ואחרי הכול יצירה ספרותית:** למרות שטולקין קיבל הצעות מסחריות רבות – אף על פי שלא החזיק ברוב הזכויות על יצירתו – ולמרות שהבין את משמעותן הכלכלית, הוא דרש מהמו"ל להימנע מהן כי לא רצה "לפגום" ביצירתו. בכך פעל כמו קרול, ששאף לקדם את יצירתו כספרות שהוא המעצב של עולמה ודמויותיה והוא האחראי על חזותה, פיתוחה ועיבודה לפני קידומה המסחרי;
- ב. **שיווק נכון יוצר 'אלמותיות' של יצירה ספרותית בזירה הספרותית:** בניגוד לקרול, שעיצב מהלכים שיווקיים פורצי דרך, טולקין התנגד לפעולות שיווק גלובליות ואגרסיביות שהציעו לו בתיווכו של אנווין, כנציגו וכמי שהחזיק בכל הזכויות ל**הוביט** וחלק עם הסופר את הזכויות ל**שר הטבעות**; המלחמה הצנועה בהפצה הפירטית של יצירתו עוררה את המודעות אליה בציבור; לאחר פטירתו, ילדיו ויורשיו של טולקין הסכימו להפיכת יצירתו לתעשייה של מוצרים ברישיון ובכך הפיחו חיים חדשים גם במכירות הספרים;
- ג. **עיבוד קולנועי כחשיפה לקהל קוראים חדש:** כתוצאה משינוי בעמדת יורשיו של טולקין נרשמה צבירה של יותר ממחצית ההכנסות הכוללות מיצירתו לאחר שנת 2001, שבה הוציאו אולפני האחים וורנר את הטריילוגיה ההוליוודית לראשונה לאקרנים;¹¹ משמעות הדבר היא הגדלה משמעותית של מכירות היצירה המקורית של טולקין, כלומר גידול בחשיפה לקהל של קוראים חדשים.

הפצתה בארה"ב, ולא את סרט האנימציה שביים ראלף באקשי בשנת 1978, וזכה להכנסה של למעלה משלושים מיליון דולרים אמריקניים (אם כי רובה הצטבר לאחר 2001) (לפי נתוני האתר [http://www.Box Office Mojo.com/movies/?id=lordoftherings78.htm](http://www.boxoffice Mojo.com/movies/?id=lordoftherings78.htm), נדלה 25.12.16). המקרה של ההפקה הפירטית בהוצאת אייס מעניין מאוד, שכן היקף המכירות של המהדורה הפירטית, למרות הסכם התמלוגים עם טולקין ואנווין, היה אחד הגורמים העיקריים לכך שהוצאת אייס הפכה לאחת מהוצאות המדע הבדיוני והפנטזיה הגדולות בעולם. כיום הוצאה זו היא חלק מקבוצת פינגווין.

11 חובה לציין כי הטריילוגיה הקולנועית **שר הטבעות** (2001 - 2003) ושני חלקי **ההוביט** בגרסתם הקולנועית (2012 - 2013) אינם ההפקות הקולנועיות הראשונות שטולקין או יורשיו והוצאת ג'ורג' אלן ואנווין בע"מ חתומים עליהן כחלק משיווק הסדרה הספרותית, אלא ההפקות ההוליוודיות המתוקצבות הראשונות. אחת ההפקות שטולקין ואנווין אישרו היא עיבוד הנפשה ל**שר הטבעות** בבימויו של ראלף באקשי (1978). טולקין עצמו חתם על החוזה להפקת האנימציה. כמו כן חשוב להעיר כי אין העיבוד נאמן למקור. נוסף לכך יש לציין, כי בשנת 1968 מכר טולקין את כל הזכויות לעיבוד סדרת שר הטבעות בתמורה לעשרת אלפים לירות שטרלינג בלבד. עיבובו של טולקין אינו המוטב במכירת החוזים הקולנועיים מאותו השלב, אם כי מעורב ביעוץ להפקה, ומכאן שרווחי הסרטים אינם חלק מרווחי עיבוב טולקין. נכון לשנת 2001 הוערך החוזה האבוד בסך של שישים מיליון לירות שטרלינג, כמחצית בתמורה לרווחים מהסרטים וכמחצית בתמורה לרווחים ממכירת המוצרים הנלווים (בעניין אחרון זה, ראה: <http://www.telegraph.co.uk/news/uknews/1362097/Rowling-vs-Tolkien.html>), נדלה 26.12.15.

ד. **הקשר האישי עם הקוראים כגורם קבלה של היצירה והיוצר:** בדומה לקרול, טולקין לא ברר את קוראיו לפי הכנסה, השכלה או מקום מגורים. הוא שמר לאורך כל חייו על קשר אישי ואנושי הדוק עם מעריציו, רובם המכריע בני נוער וסטודנטים, באמצעות כתיבת מכתבים (100: 2000: Carpenter). הודות לקשר זה גמלו לו המעריצים בדיווח על הפרות זכויות היוצרים שלו, וקנו מיצירתו במחירים גבוהים יותר כדי להגן על האינטרסים שלו כיוצר. הקשר האישי עם הקוראים, למרות שלא נועד לכך, תרם למעשה לשיווק יצירתו.

גיבור ספרותי כמטא-טקסט תרבותי: המקרה של הארי פוטר מאת ג'ק רולינג

מהלך האירועים שבו הפכה סופרת צעירה ואנונימית בשם ג'ק רולינג (נולדה ב-1965, בשם ג'ואן רולינג) לאימפריה כלכלית הודות ליצירתה הספרותית אינו קשור כלל בהיבטים של יוקרה ספרותית. אדרבא, כתוצאת לוואי משינויים שחוללה רולינג, שודרג מעמדה של ספרות הילדים בכלל וספרות הפנטזיה בפרט (Zipse 2001: 172). אפשר לתפוס את גישה כמנוגדת לחלוטין לגישתו המאופקת והצנועה של טולקין, ולכן כהעצמה של תפיסתו החדשנית של לואיס קרול, או – כפי שהיוצרת וההוצאות מעדיפות להציג זאת – כצורך של אישה לכלכל את משפחתה.¹² מאז ראה אור החלק הראשון של סדרת הארי פוטר, הכוללת שבעה כרכים, המשיכה רולינג בשכלול עולמה הבדיוני של הסדרה בספרים נלווים, לצד עיסוק בכתיבת ספרות מתח למבוגרים ומעורבות בכתיבת תסריטים ומחזות בעקבותיה. בהקשר של סדרת הארי פוטר, משנת 1997 ועד לשנת 2018 פרסמה רולינג שמונה ספרים המתמקדים ישירות בגיבור הארי פוטר, שלושה ספרים העוסקים בפנימיית הוגוורטס, סיפור ותסריטים על בעלי החיים הפנטסטיים שבהם נתקלו גיבורי סדרת המקור ויצורים נוספים, ספר עיון שנכתב לכאורה על ידי אחד המורים בפנימיית הוגוורטס על אודות משחק הקווידיץ' הנהוג בפנימייה וספר מעשיות מיתופי, שהוזכר בכרך האחרון של הסדרה – **מעשיות בידל הפייטן** – המוער לכאורה על ידי מנהל הפנימייה. קורותיו של ספר זה מזכירים את קורות המהדורה המקורית של **אליס בארץ הפלאות**, שחיבר ואייר לואיס קרול ליום הולדתה של אליס לידל בת העשר בשנת 1864. בתחילה, במהלך 2007 – שנה לפני הדפסתו בידי בלומסברי – הופץ ספר זה רק בחמישה עותקים שאורו על ידי הסופרת (Flegar 2017: 363) בהשראה למיתופיה של טולקין או כמחווה לה. למעשה הדמיון בין אסטרטגיית הכתיבה של רולינג לזו של טולקין מתפרש מעבר ליצירה בודדת. רולינג מאמצת את תפיסת המיתופיה, הסימבוליזם והערכים הטולקייאניים (87: 2015: Guanio-Uluru; 2006: Fife) וגם

12 בין השנים 1997 ל-1999 הרבתה רולינג להציג בתקשורת את מצבה הכלכלי הקשה לפני החתימה על הסכם עם הוצאת בלומסברי. כשהתקשורת החלה להתייחס אליה כאל "סינדרלה ספרותית" היא שיתפה פעולה עם מעשיית המדיה, בעוד שההצלחה במכירות הובילה את בתי ההוצאה בלומסברי וסכולסטיק לחתום על הסכם שיתוף פעולה מחייב בין שתייהן, שכלל תיאום מלא של פרסומי היצירות אך גם של מערך יחסי הציבור (Cart 2017: 96-97).

את מבני השיום הטולקייאניים (Alego 2001). אלא שבניגוד לטולקין, רולינג פיתחה אסטרטגיות שיווק המתנה את דרך הקריאה והפיענוח לקוראיה העתידיים.

בתחילת דרכה העסקית כסופרת, בסוף 1995, חתמה רולינג בסוכנות הספרותית "כריסטופר ליטל" על חוזה סטנדרטי, שהעניק לה 15% מהרווחים ממכירות הספר באנגליה ו-25% מהמכירות של חוזים קולנועיים אנגליים שיגיעו בעקבותיו.¹³ לאחר תריסר סירובים מבתי הוצאה גדולים וקטנים באנגליה, החוזה שנשלח מהוצאת בלומסברי היה סביר. ההוצאה החליטה לקבל את הספר בשנת 1996, ותמורתו שולמה תחילה מקדמה של ששת אלפים וחמש מאות דולרים אמריקניים. ביוני 1997 ראה אור באנגליה הראשון בסדרת ספרי הארי פוטר, **הארי פוטר ואבן החכמים**. בסופו של דבר תמורתו קיבלה הסופרת, שהעידה על עצמה כי כתבה את הסיפור בבתי קפה רק כדי למצוא מחסה במקום חמים עקב קשייה הכלכליים באותה העת, מאה אלף לירות שטרלינג מהוצאת בלומסברי, וכעבור כשנה עוד מאה אלף דולרים אמריקניים מהוצאת סכולסטיק עבור ההפצה במהדורה אמריקנית (8; Gunelius, 2008; 96; Cart 2017).¹⁴

מרגע חתימת החוזה עם בלומסברי התחיל השיווק של רולינג, שכלל המצאה מחדש של עצמה כסופרת פנטזיה לילדים. היא בחרה שם עט בעל עמימות מגדרית, והחליטה על תוכנית עסקית שתצור ביקוש ליצירותיה. היא יצאה בעצמה עם הספר במהדורה האנגלית ליריד ספרי הילדים בבולוניה ב-1997 במטרה לחפש מו"ל אמריקאי ולהגדיל את מקורות הכנסתה, כשהיא פונה למו"לים בהצהרות כי יקנו ממנה את זכויות הספר אם הצעתם תהיה הגבוהה ביותר. בפעולה זו קשרה הסופרת הצעירה בין הארי פוטר, כגיבור וכסמל של הסדרה שחיברה, לתפיסה של יוקרה.

את זכויות העיבוד לקולנוע אמריקני, כולל זכות וטו על תרגומו ודיבובו, היא שמרה בידיה, כנתח נפרד, אך לא לאורך זמן. באחד בספטמבר 1998 ראתה אור המהדורה האמריקנית של הספר. לאחר יציאתם לאור של שני הכרכים הראשונים של הסדרה בהוצאת בלומסברי, הבחינו בחברת ההפקה ההוליוודית "האחים וורנר" בפוטנציאל המסחרי של הארי פוטר ורכשו מרולינג את זכויות העיבוד לקולנוע, בתמורה לסכום של מיליון לירות שטרלינג, שותפות בהפקה ובכתיבה, זכות וטו בליהוק השחקנים, וכן שליטה מוחלטת בכל החלטות הנוגעות לתרגום ולדיבוב של הסרט ברחבי העולם. כך שלטה רולינג בעיבודיה לקולנוע ובתרגומם (Heller, 2014: 177; Heller 2016: 459; Gunelius, 2008: 62). מצד שני, הוצאות הספרים האנגלית והאמריקנית דרשו מהאחים וורנר להקים מועדוני מעריצים להארי פוטר מרגע מעמד החוזה (97; Cart 2017). הם קיוו, (ואומנם צדקו), כי מועדוני המעריצים של סרטי הארי פוטר, שייצאו לאקרנים שנים מאוחר יותר, ימריצו את מכירות הספרים ויבססו ביקוש גבוה לסרטים עוד טרם הקרנתם.

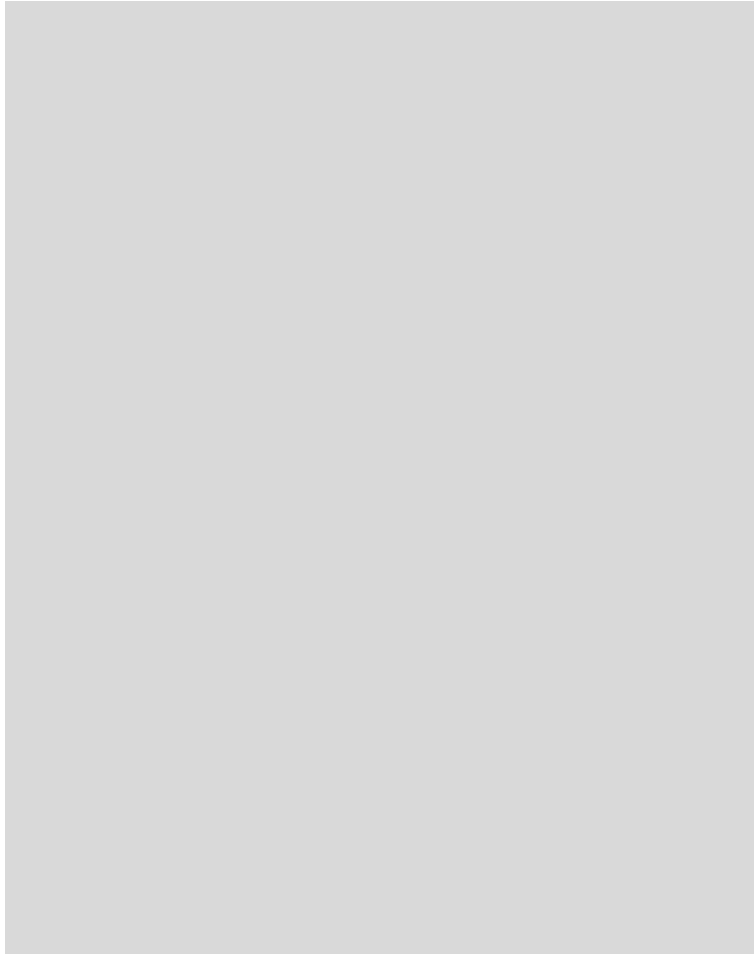
13 אומנם ג"ק רולינג החלה בכתיבת הארי פוטר כבר בשנת 1990, והשלימה את החלק הראשון כעבור חמש שנים, אך בשנים אלה לא חיפשה מו"ל (Gunelius, 2008: 3-5).

14 סוזן גנליוס מספרת כי ארתור לויין, עורך חטיבת ספרי הילדים בסכולסטיק, שרכש בעבורה את הזכויות, החל בקריאת כתב-היד רק כשעלה על המטוס בדרך לביתו (8; Gunelius, 2008).

את מה שטולקין עשה בעשרים שנה ויותר, רולינג עשתה בשנים בודדות, כשהפכה לסופרת הנמכרת ביותר בעולם. כפי שדווח במדור חדשות התרבות של ה"טלגרף" במאמר בשם "רולינג נגד טולקין" ("Rowling vs Tolkein" 11.11.2001), הסרטים לכל המשפחה שהופקו על ידי "האחים וורנר" בעקבות סדרת הארי פוטר הניבו בשנת 2001 הכנסות של למעלה ממיליארד לירות שטרלינג, שכמה מיליונים מהם עברו לסופרת, שהפכה לשותפה בהפקה וברווחים. להכנסות הקולנועיות נוספו הכנסות ממכירת כל יצירות הסופרת עד אותו שלב, שהתגברו בעקבות הקרנת הסרטים, ושהסתכמו בעוד שמונים וחמישה מיליון לירות שטרלינג. בסיום 2001 תורגמה הסדרה ל-47 שפות, ומכרה 123 מיליון עותקים ברחבי העולם.

בשנת 2003 כבר הגיעה הסדרה של היוצרת, שאיש לא הכיר לפני 1997, למקום ה-22 ברשימת רבי המכר השנתית של הבי.בי.סי. – אחד מדירוגי הספרים הוותיקים והרציניים בעולם. רשימת ספרים זו אינה תקופתית, והיא כוללת את כל ספרי הילדים האנגליים מאז ומעולם. בפתח המאה העשרים ואחת נשפה רולינג בעורפם של לואיס קרול, טולקין וק"ס לואיס, והצליחה למכור בשנה יותר עותקים מספריה בהשוואה אליהם. שבע שנים מאוחר יותר, בשנת 2008 כבר היו להארי פוטר קוראים ב-68 שפות, האחרונה שבהן הייתה יוונית עתיקה. מהדורה זו, שיצאה לאור בהוצאת בלומסברי, זכתה לפופולריות בקרב תלמידי השפה הקלאסית בעולם כולו.

כמו לקודמיה, לרולינג חשוב מאוד לשמור על קשר עם קוראיה. כיום קוראים בני כל הגילים יכולים לפנות [גם] לסופרים האהובים עליהם באופן נגיש ומייד, המגשר על מרחקים גאוגרפיים והבדלי שפה, ברשתות חברתיות כמו "טוויטר", "פייסבוק" או "אינסטגרם". באפיקים אלה נוצרת מראית-עין של קשר אישי, אפילו יומיומי, עם הסופר. עם פריצת הארי פוטר הקימה לו הוצאת בלומסברי אתר ייעודי לילדים, שבהמשך קושר לאתר של סדרת הסרטים של "האחים וורנר" ולהפך, ואליו דלפו לכאורה סיפורים נלווים או רעיונות לעלילות המשך משולחנה של הסופרת, זאת במטרה לעורר שיח במדיה החברתית. לאחר פרסום הרומן הראשון של רולינג למבוגרים בשנת 2012 תחת שם עט, פועל בשמה גם אתר אישי המנוהל על ידי צוות מקצועי. האתר מכיל מידע למעריצים ולתקשורת כאחד. (ראה: תמונה 1).



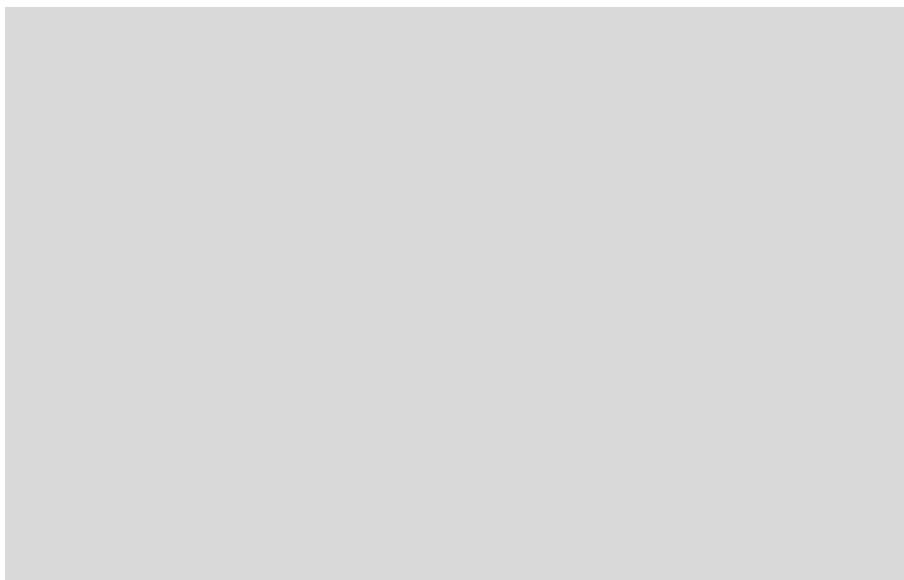
תמונה 1: עמוד הבית של הסופרת ג'ק רולינג באתר

<http://www.jkrowling.com>

[פרט ממסך הכניסה לאתר, נדלה ב- 26.12.2016]

האתר האישי של רולינג מעוצב חזותית באופן הרומז כי הסופרת מחוברת לקוראיה המבוגרים והצעירים, גברים ונשים, ורומז לכאורה על היכרות מוקדמת, שכן הקוראים מוזמנים לסביבה ביתית אינטימית. על לוחות עץ גסים, אולי שולחן, מונחים חפצים המשדרים ביתיות ופתיחות אך גם מעידים על העשייה העכשווית של הסופרת: טאבלט במצב פעולה, המציג את עמוד הבית שלה

בטוויטר (והתייחסות למחזה או ספר חדש בסדרת הארי פוטר, ראה: תמונה 2); יומן עבודה בכתב יד; משקפי קריאה; תמונות של כלבלב; צמיד אופנתי עם תליונים (צ'ארמים); פיסת דף קמוטה; פונפונים; כדור זכוכית; סיכה של פוקימון (אולי רמיזה למשחק הרשת הפופולרי "פוקימון גו"); עט המונח על דף ועליו רישומים אישיים בכתב יד; טיוטה מודפסת עם הערות בכתב יד של המחזה **הארי פוטר והילד המקולל**; ספר קריאה ישן ותחתיו עותק בכריכה קשה של התסריט של **חיות הפלא והיכן ניתן למצוא אותן**; אייפון בכיסוי אדום; מחזיק מפתחות עם קמע, תליון של מגדל אייפל, שלוש עוגיות מקרון ומפתח בודד בסגנון ישן; ציור שצייר ילד ובו הינשופה הדוויג מסדרת **הארי פוטר**; כרטיס אח"ם להופעה של המוזיקאי בריאן וילסון. המראה האינטימי לכאורה שמציע האתר של רולינג לקוראיה הוא מטא-טקסט המעצב את דמותו של הקורא שלה.



תמונה 2: עידוד הגולשים באתר הרשמי לעקוב אחר הסופרת ג'ק רולינג בחשבון הטוויטר שלה ו/או לצפות בהצגת התאטרון הארי פוטר והילד המקולל

[פרט ממסך הכניסה לאתר הרשמי של הסופרת, נדלה ב-26.12.2016]

גם במקרה של רולינג עולות אותן ארבע נקודות מפתח שהוזכרו ביחס לטולקין ועוסקות במשולש הקשרים שבין היוצר לקורא ולהוצאת הספרים המשוקת את יצירתו:

א. **יצירה ספרותית היא קודם כל ואחרי הכול יצירה ספרותית:** דמותו של הארי פוטר ודמויות חבריו, מוריו ויריביו, וכן עיצוב מקומות ההתרחשות המרכזיים בסדרה מהותיים

ליצירת עד כדי כך שהיא עומדת על זכותה לפקח על כל עיבוד, ליהוק, שיום ותרגום שנעשה ליצירתה, בדומה ללואיס קרול ששאף לקדם את דמויותיהן של אליס ויצורי ארץ הפלאות כשהוא בעל ההחלטה על הנרטיב והחזות שלו. כלומר, בדומה ללואיס קרול רולינג שומרת על מאפייני יצירתה כתנאי מקדים לכל עיבוד שהוא. בשונה מטולקין היא מוכנה עקרונית לעיבוד אך מניחה רק מידה מוגבלת של חירות אומנותית למעבדים ולמתרגמים;

ב. **שיוק נכון יוצר 'אלמותיות' של יצירה ספרותית בזירה הספרותית:** בניגוד ללואיס קרול ולטולקין, שיצירתם הפכה קנונית במושגים היסטוריים, יצירתה של רולינג עודנה צעירה וייתכן שמינוח כמו 'אלמותיות' טרם הולם אותה. טקסטים רבים בספרות הילדים הם תקופתיים, ובמעבר הדורות עם השתנות הטעם והאופנה העניין בהם חולף, אלא שנתוני המכירות של הארי פוטר מלמדים, כי עדיין יש עניין רב בסדרה הספרותית המקורית. המקרה של רולינג מוכיח היטב כי סדרת ספרי ילדים יכולה להתנהל כמוצר מבלי לפגוע באיכות ספרותית, אלא המוצר דווקא יוצר ביקוש להמשכיות הסדרה ולקיומה לא רק כטקסט ספרותי או כעיבוד קולנועי אלא גם במטא-ספרות ובמערכות תרבות נוספות;¹⁵

ג. **עיבוד קולנועי כחשיפה לקהל קוראים חדש:** נתוני המכירות מלמדים כי הפקת סרטי הקולנוע של הארי פוטר על ידי "האחים וורנר" גרמו לעלייה במכירת הסדרה הספרותית, כפי שקרה גם אצל טולקין. עיבוד קולנועי הוא תרגום תרבותי של נרטיב ספרותי לקולנועי, הנתפס כעממי ופשוט יותר, לכן קוראים רבים "גילו" את הסדרה הספרותית בעקבות התיווך של העיבוד הקולנועי;

ד. **הקשר האישי עם הקוראים כגורם קבלה של היצירה והיוצר:** בדומה לאנווין, המו"ל של טולקין, הוצאות הספרים בשיתוף "האחים וורנר" העמידו לרשותה של רולינג שירותי מזכירות לשמירה על קשר עם קוראיה וצופיה. בשנים האחרונות עוצב אתר הבית של הסופרת בסגנון 'בית' כדי לשקף ממד של אינטימיות וקשר חברי. אך בשונה מטולקין, בפועל רולינג לא שומרת על קשר 'אישי' עם הרוב המוחלט של קוראיה: פניותיהם הרבות המגיעות בעיקר דרך רשתות חברתיות, נענות כולן, כמעט ללא יוצא מהכלל, על ידי עוזריה.

15 למשל קריאת אסטרואידי 43844, שהתגלה ביולי 1993, בשם "רולינג 43844" על שמה של הסופרת באפריל 2006; במאי 2006 מוזיאון הילדים של אינדיאנפוליס מכנה שלד באוסף שלו בשם "Dracorex hogwartsia" כלומר הדרקון של הוגוורטס. קריאת המאובן על שם הפנימייה לקוסמים הוגוורטס היא מהלך משתלם גם למוזיאון, שבזכות מאובן זה זוכה הן לזרם מבקרים גדול יותר והן לתרומות של מאובנים נוספים לאוסף הצנוע שלו.

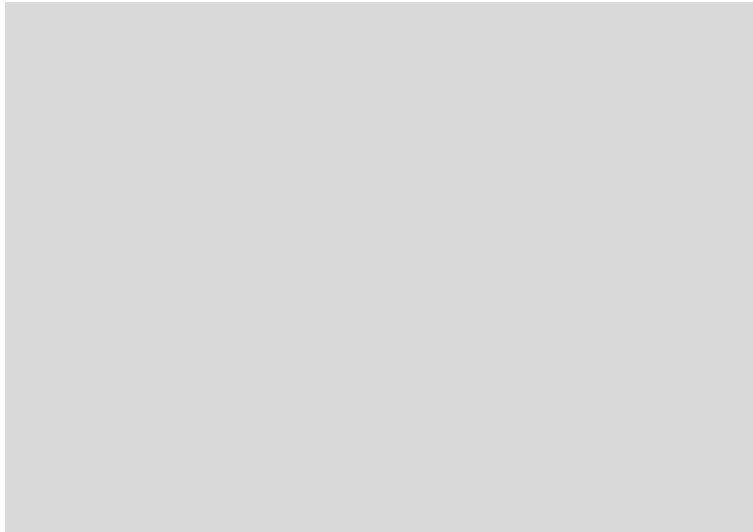
הסופר כחבר והיצירה כשיתוף: המקרה של עיצוב הקורא והיצירה הספרותית על

ידי רנסום ריגס

מבחינות רבות טולקין היה דוגמה לרולינג, ושניהם גם יחד הם דוגמה לסופר אמריקאי צעיר בשם רנסום ריגס. ריגס, יליד 1979, המדגים במאמר זה את הדור הצעיר של היוצרים, מאמץ את דגמי כתיבת הפנטזיה של טולקין ורולינג, את הקשר האישי הישיר עם קוראיו בתפיסתו של טולקין ואת השיווק של רולינג. ריגס, בגלוי ובמודע, מעצב את קוראיו באמצעות פעילות ענפה ברשתות חברתיות: פייסבוק, טוויטר (ראה תמונה 3), אינסטגרם (ראה תמונה 4), טמבלר ו-יו טיוב. נוסף לאלה ריגס מחזיק באתר רשמי, שחזותו זהה לחזות ספרי הסדרה **המעון של מיס פרגרין לילדים משונים**, ועל חזות זו הוא מקפיד בכל עמודיו ברשתות החברתיות מאז 2011 (ראה תמונה 5). מנתוני החשבונות אנו למדים כי ריגס החזיק בחשבונות אלה שנים לפני שהפך לסופר של רבי-מכר בארצות הברית, לעיתים קרובות החל מהקמת אותה רשת ואילך, וכי סגנון ההתבטאות שלו ומספר הטקסטים שלו – בהתאם למקובל בכל רשת חברתית – נותרו כשהיו בתחילה.¹⁶ המסקנה המתבקשת היא, כי ריגס הוא השולט בחשבונות החברתיים שלו, והוא מנצל אותם לקידום הסיפורים שיצר סביב עולם פנטזיה, המשלב נרטיב מילולי עם נרטיב חזותי בסגנון מיושן – סדרת **המעון של מיס פרגרין לילדים משונים** שפורסמה בין השנים 2011 ל-2016 – וכוללת טרילוגיית פנטזיה לנוער, שראתה אור בהוצאת קווירק¹⁷ וספר מעשיות מיתופי נלווה בשם **אגדות המשונים** (Tales of the Peculiar) בהוצאת פינגוין, המתייחס בעיקר לתופעות ואזכורים המופיעים בחלקה השני של הטרילוגיה, ונכתב לכאורה על ידי פרופסור מילארד נולינגז (Millard Nullinnings), חוקר פולקלור, שהוא אחד מהילדים המשונים המופיעים בסדרה. את הרעיון לחתום על הספר בשם אחת הדמויות הוא שאל מרולינג בספרה משנת 2001 – **קווידיץ' בראי הדורות** מאת קניוורתי וויספ (שהוא כידוע לקוראי הסדרה דמות של מורה בהוגוורטס) ריגס גם השתמש בדיו בלתי נראה בעטיפת המהדורה הראשונה של **המעון של מיס פרגרין לילדים משונים** בהוצאת קווירק, כמחווה לעיצוב שרצה טולקין למהדורה הראשונה של **שר הטבעות** כקשר נסתר בינו לבין קוראיו המכירים את טבען של הטבעות. מנקודות מבט אלה של מבנה סדרתי וספר נלווה מיתופי וטיפוח הקשר עם הקורא – ברורה ההשוואה של ריגס לטולקין ולרולינג.

16 אם נשווה את נתוני השימוש שעושה ריגס ברשת החברתית "טוויטר" לאלה של רולינג, נכון ל-31.12.2016, נראה כי לרולינג יש 8,950,000 עוקבים לעומת 74,900 עוקבים לריגס (שהם שיעור זעיר ממספר העוקבים אחרי רולינג), ועם זאת הוא פרסם מעל 780 תמונות וסרטונים, לעומת 290 שלה; הוא ציץ מעל 8,800 ציצים לעומת 6,520 שלה. במילים פשוטות, ריגס "מגיע" למעריציו הרבה יותר מרולינג.

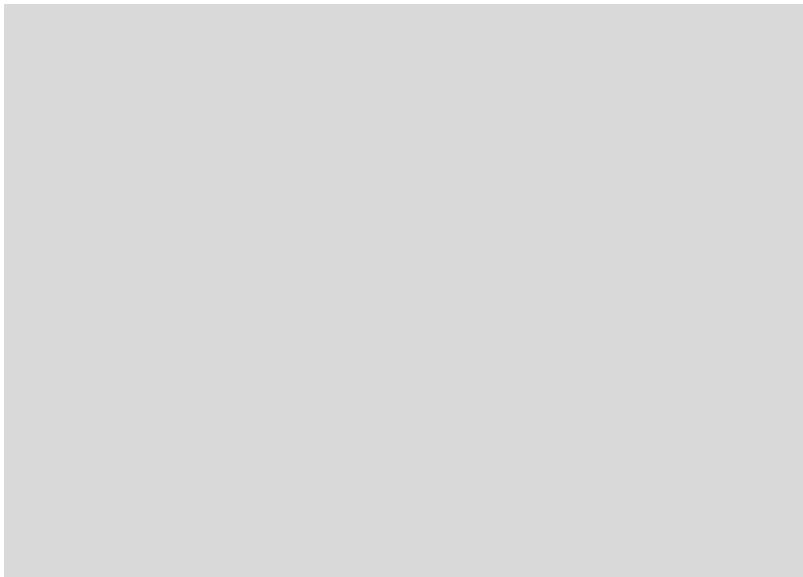
17 בראשית אוקטובר 2018 אמור לראות אור החלק הרביעי בסדרה מפת הימים (A Map of Days) בהוצאת פינגוין. בניגוד לספרי הסדרה שראו אור במקור בהוצאת קווירק ומתרחשים בעיקר באנגליה, עלילת הספר החדש מתרחשת בפלורידה, שהיא לא רק סביבת ילדותו של גיבור הסיפור ג'ייקוב אלא גם של הסופר.



תמונה 3: החשבון של ריגס בטוויטר [פרט מהתצוגה, נדלה ב-26.12.2016]



תמונה 4: החשבון של ריגס באינסטרגרם
(26.12.2016, נדלה ב-<https://www.instagram.com/ransomriggs/>)



תמונה 5: האתר הרשמי של הסופר רנסום ריגס בכתובת: <http://www.ransomriggs.com>

הקשר שיוצר ריגס עם קוראיו מעוצב באופן דומה בכל ההיבטים של יצירתו. טרילוגיית **המעון של מיס פרגרין לילדים משונים**, כאמור, פורסמה תחילה על ידי הוצאת קווירק בין השנים 2011–2015. קווירק הייתה הוצאת ספרים קטנה, שזכתה למודעות עולמית בעיקר הודות לספרו הראשון של ריגס האנונימי, שנעשה רב-מכר בשישה שבועות בלבד (הלר 2017: 99). ב-2016 עבר ריגס מהוצאת קווירק אל הוצאת פינגווין – המייצגת של אישתו, סופרת הפנטזיה לנוער טהרה מאפי – תוך שהוא שומר לעצמו את נכסיו הרוחניים ובהם התחייבותה של ההוצאה הקולטת לשמר את העיצוב החזותי של סדרת הספרים שיצר לטובת הפרסום הראשוני בהוצאת קווירק. העיצוב המונוכרומטי של מעטפת האתר האישי שלו מתכתב עם הצבעוניות של הסדרה הספרותית – אותה צבעוניות שאומצה בסופו של דבר גם בעיבוד הקולנועי על ידי הבימאי טים בארטון בסרט **המעון של מיס פרגרין לילדים משונים**, שהופץ בספטמבר 2016. כחלק מחווה העיבוד הקולנועי, ריגס שותף להפקה, לתסריט ולקבלת ההחלטות.¹⁸

18 בארטון מתוודע לספרו של ריגס באמצעות התקשורת. **המעון של מיס פרגרין לילדים משונים**, שראה אור בינו 2011, נמצא בראש טבלת המכירות במהלך שבעים שבועות רצופים, מהם 45 שבועות במקום הראשון. כבר בסיום שנת 2011, עוד לפני פרסום ההמשכים, הספר עורר את סקרנותו של הבימאי, שקרא בו והחליט לרכוש את הזכויות לסרט. מאז השניים משתפים פעולה בהפקה של העיבוד הקולנועי של הסדרה, כחלק מהחווה, אך גם ברשתות החברתיות. בכל פעם שבארטון אותה על התקדמות בהפקה של ספרו של ריגס, ניכר זינוק מחודש במכירות הטרילוגיה. שיא התגובות לרשתות החברתיות נמדד באמצע מרס 2016, כאשר בארטון שחרר בפייסבוק

בפריצת הסדרה המעון של מיס פרגרין לילדים משונים ריגס אכן מוכיח את חשיבות מערכת היחסים של הסופר עם קוראיו, המתקיימת הודות להוצאת הספרים ולמרות הוצאת הספרים, כפי שהציגו טולקין ורולינג. אך הוא משכלל את עיצוב הקורא לדרגה חדשה, ומזמין את קוראיו, בכל ערוץ שהוא פעיל בו, גם דרך ספריו המודפסים והדיגיטליים, להיות "חברים" או "עוקבים" ברשתות החברתיות. נכון לשנת 2018, טרם יציאתו לאור של הכרך הרביעי בסדרה בהוצאת פינגווין, תשובותיו של ריגס אישיות, בדומה לתשובותיו של טולקין, והוא המפעיל וקובע התכנים של האתרים האישיים שלו, בשונה במובהק מרולינג. נמצא גם בפעילותו אותן ארבע נקודות מפתח שנמצאו אצל טולקין ורולינג:

א. **יצירה ספרותית היא קודם כל ואחרי הכול יצירה ספרותית:** ריגס במודע מרחיב את גבולות היצירה הפנטסטית שלו אל מרחבי הרשתות החברתיות והתרבות הדיגיטלית. הוא משתמש ברשתות אלה כדי לדון עם הקוראים בפיתוחי עלילה, או לספר להם על עלילות נוספות, או על ייצוגים חזותיים חדשים של העולם המומצא, כמומחים ליצירתו, שהוא מעוניין בחוות דעתם הכנה. בכך הוא הופך את קוראיו הנאמנים לשותפים לכאורה בהחלטות הספרותיות שלו;

ב. **שיווק נכון יוצר 'אלמותיות' של יצירה ספרותית בזירה הספרותית:** למרות שריגס הצליח להיכנס לרשימת רבי-המכר במהירות ובהפתעה, שאלת ה'אלמותיות' של יצירתו כמובן עודנה פתוחה. עם זאת ברור מעל לכל ספק, שהוא השתמש במודע במהלכים של רולינג כלפי הוצאות ספרים וחברות מסחריות. כמו רולינג או טולקין, שאיפתו לפרסם את יצירתו הובילה אותו למוציא לאור, שהסכים לעשות זאת ראשון מבין כולם, וכמו שניהם – וכן כמו לואיס קרול – המשיך להציב תנאים מוקדמים, השומרים על העיצוב הספרותי והחזותי של מכלול יצירתו, לכל מו"ל שביקש לפרסמו בהמשך. המעבר להוצאת פינגווין בתנאי המלאים מדגים את כוחו במשולש היחסים סופר-קורא-הוצאה לאור;

ג. **עיבוד קולנועי כחשיפה לקהל קוראים חדש:** חיבור הפעולה המקרי שבין ריגס לטים בארטון חשף את ריגס לקהלים של בארטון. בעת העבודה על התסריט ובעת ההקלטות, הפרמיירה וההקרנות הראשונות תייג ריגס את בארטון בכל רשת חברתית שבה פרסם משהו, שעשוי היה להיתפס כרלבנטי לעיבוד הקולנועי של המעון של מיס פרגרין לילדים משונים.

את הקדימון לעיבוד הקולנועי של המעון של מיס פרגרין לילדים משונים. על פי הדיווח של ג'וסלין מק'קלר (McClurg) ב- USA Today ביום 23.3.2016, מכירות הספרים של ריגס זינקו למקום הרביעי מהמקום ה-95. כותרת הדיווח מעידה בעצמה על התופעה "הקדימון של טים בארטון מזניק את מכירות הספר 'מיס פרגרין' (http://www.usatoday.com/story/life/books/2016/03/23/tim-burton-movie-trailer-boosts-miss-26.12.16, peregrine-book-sales/82128728/)

ד. **הקשר האישי עם הקוראים כגורם קבלה של היצירה והיוצר:** אין ספק כי עיצוב הקורא ושימור הקשר האישי איתו באמצעות רשתות חברתיות בעיקר הוא כר הפעולה המרכזי של ריגס. בכך ריגס מעצים עוד יותר מטולקין ומרולינג את טשטוש הגבולות שבין קורא ממוצע לזהותו של הקורא הממשי. הרשתות החברתיות, שצבועות כולן בעיצוב של הסדרה הספרותית של ריגס, נבדלות זו מזו בתכנים שהוא מפרסם בהן. באינסטגרם למשל ימצא הקורא לא רק תיעוד של אירועים ספרותיים שבהם שותף הסופר אלא גם תמונות של בילוי משפחתי, של מסיבת נישואיו או של הולדת בתו הבכורה. בשונה מהתכשיטים, מכשיר הפלאפון או כרטיסי ההופעה, המצויים בכניסה לאתר של רולינג, ריגס מעניק לקוראיו תחושה של שיתוף בזמן אמת, גם אם לא תמיד התיעוד עולה לרשת בזמן התרחשותו. טשטוש הגבול שבין הקורא הממוצע לקורא הממשי הפועל כ"חבר" וכ"עוקב" הוא גם טשטוש למראית העין של מעמדה של ההוצאה לאור כגורם מתווך בין הספר לקורא.

סיכום

שלוש הדוגמאות שהוצגו במאמר – טולקין, רולינג וריגס – מסייעות בהצגת תהליך של שינוי במערכת היחסים המשולשת שבין הסופר לקורא ולהוצאת הספרים, ועיקרו עיצוב הקורא על ידי הסופר כחלק ממטא-טקסט ספרותי שבו נכלל גם שיווק הספר. מערכת זו הוצגה במאמר כ"חווה סודי", כלומר כשותפות מחייבת בין הסופרים לקוראים ולהוצאות הספרים. בשעה שהסופרים והוצאות הספרים מודעים לקשרים ביניהם, שהם קשרים מסחריים מטבעם, הקורא חשוף בעיקר לממדים הספרותיים: לעלילת היצירה, לגיבורים וכן ליוצר. בשלוש הדוגמאות ראינו מערכות מוצלחות של שיתופי פעולה הודות לנוכחות, למודעות ולעמידה איתנה של היוצר הן מבחינה דרישותיו הספרותיות-אומנותיות והן מבחינת דרישותיו הכלכליות.

טולקין, רולינג וריגס מייצגים שלושה דורות של יוצרים, השותפים לשתי עמדות יסוד: (א) המודעות לעיצוב יצירתם הספרותית, המתבטאת בדרישה מהמו"לים שלהם ומהחברות המסחריות הקשורות בהם שלא להכניס שינויים ביצירתם; (ב) המודעות לעיצוב הקורא הרצוי להם, המתבטאת בקשר ישיר או בתיווך עוזרים מטעם המוציא לאור. הקשרים מעצבים קוראים אקטיביים ודעתיים, שאינם צרכנים של פדגוגיה פטרנליסטית, אלא שיפוטיים וערכיים – גם כשהם מסכימים לעמדותיו או לפרשנותו של היוצר – באמצעות חשיפתם לחלקים מתהליך היצירה הספרותית, ובמקרה של רולינג וריגס גם למראית עין של הזמנה למעורבות בעיצובה.

גם לשינויים הטכנולוגיים יש השפעה רבה על נראות הקשר שבין היוצר לקוראיו, שהופך מצרורות המכתבים של טולקין לאלפי "לייקים" אצל רולינג וריגס. את בסיסה של נראות זו, המשלבת בין ההיבט האנושי להיבט הכלכלי, טבע לואיס קרול בתרומת הספרים שהוחזרו לו מידידי האינטלקטואלים

לבתי-החולים לילדים בלונדון של 1865, כשהבין כי ניתן לעקוף את קובעי הטעם ושופטי האיכות המקובלים ולפנות ישירות לקהל היעד באופן הנתפס כחיובי בתרבות. הטכנולוגיה משפיעה גם על הזמינות והמיידיות של הקשר שבין היוצר לקוראיו. עיצוב נכון של הקורא הרצוי לסופר אינו עיצוב של 'קורא אידיאלי' אלא של 'קורא ממוצע', שהוא ממשי לחלוטין, ושבידיו של הסופר לסייע לו במישור החוץ-טקסטואלי בתהליך קריאתו הפרשנית. אלא שמערכת יחסים זו מציעה גם קשר הפוך והדדיות, שניכרים אצל רולינג וריגס, ובבסיסו הקשבה לכאורה לקוראים ולבחירותיהם. ראינו אפוא כי מערכות היחסים של טולקין, רולינג וריגס עם הקוראים, שאותם התוו ויישמו הסופרים בהתאם לחזונם, משפיעות על אחדות יצירתם ועל המשכיותה הספרותית והמסחרית כאחד.

מקורות

- הלר, ע' (2014). "הפנטזיה לבני הנעורים כסוגה בין-תרבותית ורב-ערוצית". **ספרות ילדים ונוער**, 137, עמ' 63-77.
- הלר, ע' (2017). "אייברהם וג'ייקוב בלולאת הזמן: פנטזיה, אימה ושואה בסדרת הנוער המעון של מיס פרגרין לילדים משונים מאת רנסום ריגס", **ילדות**, 2, עמ' 99-114.
- שביט, ז' (1996). **בואטיקה של מעשה ילדות**. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- Algeo, J. (2001). "A Fancy for the Fantastic: Reflections on Names in Fantasy Literature", *Names*, 49(4): 248-253. DOI: 10.1179/nam.2001.49.4.248
- Brown, S. (2001). "Marketing for Muggles: Harry Potter and the Retro Revolution", *Journal of Marketing Management*, 17:5-6: 463-479. DOI: 10.1362/026725701323366881.
- Brown, S. (2006). *Consuming Books: The Marketing and Consumption of Literature*. London: Routledge.
- Bullen, E. (2009). "Inside story: product placement and adolescent consumer identity in young adult fiction", *Media, Culture & Society* 31(3): 497-507. DOI: 10.1177/0163443709102722
- Carpenter, H. (2000 [1977]). *JRR Tolkien: a biography*. New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Cart, M. (2016). *Young Adult Literature: From romance to realism*. Chicago: Neal-Schuman & American Library Association.
- Drout, M. D. (2006). "Mythopoeia", in *JRR Tolkien Encyclopedia: Scholarship and Critical assessment*. New York and London: Routledge.
- Eco, U. (1984). *The Role of the Reader: Explorations in the Semiotics of Texts* (Vol. 318). Bloomington: Indiana University Press.
- Fife, E. (2006). "Wise warriors in Tolkin, Lewis, and Rowling", *Mythlore: A Journal of JRR Tolkien, CS Lewis, Charles Williams, and Mythopoeic Literature*, 25(1), article 11, <<https://dc.swosu.edu/mythlore/vol25/iss1/11/>>.

- Flegar, Ž. (2017). "A Tale Within a Tale: Mise en Abyme Adaptations of the Twenty-First Century", *Anafora* 4(2) :361-378. DOI: 10.29162/ANAFORA.v4i2
- Guanio-Uluru, L. (2015). *Ethics and Form in Fantasy Literature: Tolkien, Rowling and Meyer*. Hampshire and New York: Springer.
- Gunelius, S. (2008). "Harry Potter's Influence on Movies and Television", *Harry Potter: The Story of a Global Business Phenomenon*: 62-73. Hampshire and New York: Palgrave MacMillan.
- Heller, E. (2014). "When Fantasy Becomes a Real Issue: On Local and Global Aspects of Literary Translation/Adaptation, Subtitling and Dubbing Films for the Young" in D. Abend-David (Ed.) *Media and Translation: an Interdisciplinary Approach*: 173-194. London and New York: Bloomsbury Academic.
- Heller, E. (2015). "From Street Girl to Roman Goddess: The Creation of Multiple Visual Alices from 1858 to 1872". *Libri & Liberi*, 4(2):251-268.
- Heller, E. (2016). "Translator-author relationships on the social web", *Translation and Interpreting Studies. The Journal of the American Translation and Interpreting Studies Association*, 11(3): 457-474.
- Martens, M. (2011). "Transmedia Teens: Affect, immaterial labor, and user-generated content". *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies* 17(1): 49-68. DOI: 10.1177/1354856510383363
- Purtill, R. L. (2003). *JRR Tolkien: Myth, Morality, and Religion*. San Francisco: Ignatius Press.
- Schor, J. (2004) *Born to Buy: The Commercialized Child and the New Consumer*. New York: Scribner.
- Shippey, T. (20.09.2012). "The Hobbit: What has made the book such an enduring success?". *The Telegraph*.
- Taxel, J. (2011). "The Economics of Children's Books Publishing in the 21st Century" in: S. Wolf, K. Coats, P.A. Enciso, and C. Jenkins (eds.) *Handbook of research on children's and young adult literature*: 479-494. New York and London: Routledge. DOI: 10.4324/9780203843543.ch35
- "Rowling vs Tolkien", *The Telegraph* (11.11.2001). Retrieved from <<https://www.telegraph.co.uk/news/uknews/1362097/Rowling-vs-Tolkien.html>> on 26.12.2006.
- Weaver, W. (1971). "The First Edition of "Alice's Adventures in Wonderland" A Census", *The Papers of the Bibliographical Society of America*, 65(1): 1-40.
- Zipes, J. (2001). *Sticks and Stones: The troublesome success of children's literature from Slovenly Peter to Harry Potter*. New York and London: Routledge.

ספרים וסופרים: רשימות ורשמים

חג הספר או גלגולו של שיר

דפנה חיימוביץ'

אני מסובבת את 'גלגל הזמן' **ארבעים וחמש שנים** לאחור. שנתי הראשונה כמורה. מחנכת כתה א' בביה"ס 'יד המורה' בירושלים. לאחר שנתיים שלוות כגננת במרחבי **הקיבוץ** הירוקים, עם 14 ילדים רכים המטופלים בידי כמה מטפלות, אני מוצאת את עצמי ניצבת, לראשונה בחיי, אל מול עשרות זאטוטים נרגשים. דחוסים בין ארבעה קירות, מצטופפים יחדיו 42 ילדים מהשכונות 'שמואל הנביא', 'רמת אשכול' ו'מעלות דפנה' בירושלים.

היה זה בשבוע הראשון לעבודתי, כאשר **חנה** – תלמידת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין (אז סמינר דוד ילין), נתבקשה 'לשוטט' בין כיתות אלף ולבחור במורה ובכיתה הנראות בעיניה מתאימות להתנסותה בהוראה. לשמחתי היא בחרה בכיתתי. מאז, לאורך כתרסר שנות הוראה בירושלים, הייתי מורה מאמנת לתלמידות המכללה. במסגרת זו התמזל מזלי להכיר את המדריכה הפדגוגית, מרים עדן ז"ל. בעת ביקורה בכיתתי, זכיתי בדו-שיח מעשיר ופורה בנושאי הוראה וחינוך, שחיקק את גישתי שניצנה החלו ללבלב בעת היותי גננת בקיבוץ.

שנת 1977. הולדת בני איתי. בבקשתי למשרה חלקית, ניתנה לי האפשרות להיות מורה מסייעת בכיתת החטיבה לגיל הצעיר במכללת דוד ילין. שם התגבשה השקפתי על אודות עקרונות חינוכיים המתחשבים בצרכיו, כישוריו וקשייו של הילד, תוך פיתוח תכניות לימוד מגוונות שמעוררות בתלמידים עניין ויצירתיות.

בשנה שלאחריה חזרתי להיות מחנכת כיתה א'. הפעם – בבי"ס "שרת" הקרוב למכללה.

הייתי מורה צעירה, חדורת רצון לרענן, לחדש וליצור תכניות מגוונות לתלמידים, ואחת המשימות החשובות בעיניי הייתה לחבב את הספר על הילדים. לשם כך הקפתי את חדר הכיתה במדפים, שעליהם הונחו ספרי ילדים מובחרים עם איורים צבעוניים. הילדים היו ניגשים, בוחרים, מדפדפים וקוראים, כל אחד בהתאם ליכולתו. בכל הזדמנות הייתי קוראת באוזניהם סיפורים קצרים ושירים ובעיקר סיפורים בהמשכים. זכורים לי, למשל, ספריה של רעיה בלטמן על **ניסן ורחמים משיכון ב'**, וספריה של טובה הרשקוביץ' על **הגמד סיפורון**, ועל **קוקי חבקוקי** התוכי השובב. הילדים היו מצפים בכליון עיניים להמשך הסיפורים. קיוויתי שבגילם, עם סקרנותם, דמיונם הפורה והקשר שלהם אליי, אפשר לזרוע את הזרעים שיצמיחו בעתיד אנשים קוראים, מתעניינים, מעמיקים.

לאחר סיום השלב של הקניית הקריאה, כנהוג בכיתה א', היה עליי להכניס לקראת 'חגיגת הספר', שבסיומה אמורים היו לקבל את המקראה הראשונה. עיינתי בדפים עמוסי השירים והדקלומים על 'הספר – ידידי הטוב' שקיבלתי מחברותיי, ובליבי גמלה החלטה שלא לחזור על חגיגות שבהן ילדים "מאולפים" מדקלמים דקלומים שחוקים באוזני ההורים. חיפשתי אחרי חוויה משמעותית ויצירתית, שתישאר חרותה בזיכרונם.

חשבת, התלבטתי ומצאתי: אצור "פינות קריאה" באולם הספורט, ובכל אחת מהן יישב הורה ויקרא סיפור באוזני קבוצת תלמידים ישובים על שטיחים וכריות, וזאת כחלק מתוכנית החגיגה. ואכן בחרתי בסיפורים ונידבתי את ההורים. לאחר פעילות זו היינו אמורים להתכנס בצוותא לשם חלוקת המקראה המוכרת. התלבטתי כיצד ליצוק תוכן משמעותי גם במפגש זה. בראשי צץ רעיון, שהיה חדשני ביותר באותם ימים:

נודע לי שעיתונאי בשם **יהודה אטלס** הוציא זה עתה ספר ילדים ראשון: **והילד הזה הוא אני**. בדקתי ונוכחתי לדעת שהספר יכול להתאים לתלמידיי: שירים קצרים ומובנים, טבולים בהומור, לקוחים מעולמם ומאפשרים הזדהות, מלווים באיורים עדינים וייחודיים.

עלה בדעתי לפנות אליו ולבקשו להגיע למסיבה, לשוחח עם הילדים והורים, לענות על שאלותיהם ולהעניק לכל ילד ספר עם הקדשה. כשהצגתי את הרעיון בפני הסמינריסטיות שלי, הן היו נלהבות. גם הנהלת בית הספר שאמורה הייתה לרכוש את הספרים, שיתפה פעולה ברצון.

למחרת התקשרתי למערכת "ידיעות אחרונות" וביקשתי לדבר עם מר אטלס. שמחתי והודיתי לו על שנענה להצעתי ברצון.

בישרתי לילדי הכיתה על בואו, אך נבצר ממני לעשות הכנה מעמיקה מכיוון שהיה זה ספרו הראשון. היום, כשמפגשים עם סופרים הם עניין שבשגרה, אני סבורה שתהליך ההכנה לקראת מפגש כזה הוא חיוני והכרחי. הילדים מתוודעים למכלול יצירותיו של הסופר, על הייחודיות שבהן, יכולים לנסח שאלות שישאלו במפגש, וכן להכין "אלבום" שבו מקובצים איורים ותגובות שציירו או כתבו הילדים בעקבות היכרותם עם היצירות. כך נהגתי לאורך השנים כמורה ולאחר מכן כמדריכת מורות.

והנה הגיע היום המיועד. חגיגיים ונרגשים צעדו הילדים בליווי הוריהם, כשבידי כמה מהם עוגה בצורת ספר. לאחר דברי ברכה קצרים התפזרו הילדים בין הקבוצות, שבהן קראו ההורים את הסיפורים שנבחרו. זכורות לי "פינות הקריאה" של נירה הראל, עודד בורלא, לאה גולדברג וע. הלל. על השלטים מאירי העיניים, שהוכנו בידי הילדים, צוינו שמות הסופרים ושמות היצירות. הילדים היו מרותקים. לאחר שהסתיים חלק זה התכנסנו לחלקה השני של המסיבה.

במפגש המסקרן הצליח יהודה אטלס ליצור קשר חם ובלתי אמצעי הן עם הילדים והן עם ההורים. הוא שילב בדבריו רצינות עם הומור וסחף את כולנו. הוא קרא משיריו ולבסוף חילק לכל ילד ספר עם הקדשה אישית. בימים הבאים לא היה תלמיד שלא קרא בהנאה ובהתלהבות בספר. זכורים לי באופן מיוחד כמה תלמידים שהתקשו בקריאה, ובזכות החזרה על השירים הקצרים והקליטים הם זכרו אותם בעל פה וכך התגברו על מחסום הקריאה.

עד היום אני יכולה לחוש בחיבוקה החם של מרים עדן, המדריכה הפדגוגית, שניגשה אליי בתום האירוע ובפיה שבחים על המסיבה המיוחדת. ידוע לי שהיא שיתפה בחוויה את חברותיה לצוות ואת תלמידותיה בסמינר במגמה לגיל הרך. גם קבוצת הסמינריסטיות שלי היו שותפות לחוויה וסיפרו

על האירוע לחברותיהן. וכך הופץ הרעיון ולמרבה השמחה הפך הניסיון הראשוני של מפגש עם סופר לחלק מהותי, המעוגן בתוכנית הלימודים של כל בית ספר ברחבי הארץ.

במהלך כיתה ב' השתלב עידוד הקריאה בעידוד הכתיבה. הילדים התנסו בכתיבת סיפורים קצרים פרי דמיונם, בסיוע גירויים מעוררי דמיון כמו תמונות, משפטי פתיחה, מילות מפתח וכדומה. בסוף השנה קיבל כל ילד שי – חוברת שבה כונסו הסיפורים שחיברו כל ילדי הכיתה.

בתקופה זו התעורר בי שוב הרצון לכתוב, תחביבי הישן והטוב מאז ימי ילדותי, כאשר פורסמו חיבוריי בעלון בית הספר. בהשראת תלמידיי וילדיי וכן בהשראת הספרים הרבים שהייתי קוראת באוזניהם השכם והערב התחלתי לחבר שירים לילדים. אזרתי עוז ושלחתי כמה מהם לעיתוני הילדים.

באותה עת ערכה בינה אופק את המדור **ידיעות אחרונות לילדים**, שפורסם אחת לשבוע במשך כעשור.

השיר הראשון שנשלח נכתב על פי רעיון שהביעה בתי גילי בת החמש כשאמרה לי בוקר אחד: "את יודעת, אימא, את לא צריכה להדליק את האור בחדר. לאיתי יש תלתל זהב אחד שמאיר לי את החדר בחושך." כך, מבלי להתכוון, נולדה שורה מתוך שירי הראשון לילדים (היום גילי היא משוררת, שהוציאה לאור כמה ספרי שירה בעברית ובאנגלית ושיריה מופיעים באנתולוגיות שירה חשובות).

אושר עצום מילא את ליבי כשקיבלתי את מכתבה הראשון של בינה אופק, השמור עמי עד היום: "שירים חמודים מאוד. בחרתי בשירים 'לכבוד' ו'תלתל זהב'. הם יודפסו באחד הגיליונות הקרובים".

וכך ארע. ב-2 בדצמבר 1981 התפרסם השיר 'תלתל זהב', שנכתב כאמור בהשראת בתי:

תלתל זהב

"אמא, בואי נא,"

כך קראת בתי,

"אמא, בואי נא,

התבונני אתי:

תלתל-זהב אחד

מאיר לי את החדר,

תלתל-זהב נחמד,

בו קרן-אור רועדת.
תלתל-זהב אחד
משערות אחי,
תלתל זה מיוחד,
יפה הכי-הכי!"
אפל הלילה פאן,
אפל הוא ושחור,
אבל תלתל קטן
מפיץ סביבנו אור!"

כחודשיים אחריו, ב- 27 בינואר 1982 התפרסם השיר 'לכבודי':

לכבודי

לכבודי, ביום-הולדת,
לבשו שמים לבן תכלת;
לכבודי, היום בת שש,
חבשה השמש כובע-אש,
ענבו העצים עניבות ירקות
ופני החיות לכבודי שוחקות.

לכבודי, ביום-הולדת,
הואילו עננים לגשת;
הם נגשו מאד קרוב
וברכות שלחו לרב.

עננה אחת הגיחה
פתר על מצחי הניחה

ואותי נשקה בָּחַן. "תודה", לחשתי, וְ"חן-חן".

מעודדת ומרוגשת, כתבתי ושלחתי מפרי עטי לכל עיתוני הילדים שהיו קיימים אז בשפע: "פילון", "פשוט", "משמר לילדים", "דבר לילדים", "שיני חלב" ... (חבל שאינם כיום). בכל פעם, כאשר שיר היה מופיע באחד מהם, הייתי קוראת אותו בהתלהבות באוזני תלמידי וילדיי, עוקבת אחר תגובותיהם. לאחר שהיה בידי אוסף שירים שפורסמו בעיתונים, פניתי במכתב לבינה אופק והתעניינתי כיצד אוכל להוציאם לאור כספר. בינה תיארה בפניי את הקושי הכרוך בכך והציעה לי לנסות לכתוב סיפורים, שכן זה עשוי להגדיל את הסיכוי להוצאת ספר. הצרתי בליבי על כך, כי סברתי שילדים יכולים להפיק משירה הנאה, אושר ועושר רוחני. מלבד זאת חששתי, שאיני יודעת לחבר סיפורים לילדים.

למרבה הפלא נולדו כתריסר סיפורים, היונקים מחוויות ילדיי וילדותי ומפרי דמיוני. את כתב-היד, שאכן נכתב בכתב יד, שלחתי להוצאת "דביר". כמה הופתעתי לקבל טלפון מהעורך דאז, ברוך שראל, שהציע להיפגש במשרדו. כשבשר לי שהתייעץ עם אוריאל אופק והוא מעוניין להוציא לאור את כתב-היד, הרגשתי שחלום חיי עומד להתגשם. אחרי מלאכת עריכה מסורה זכה הספר לצאת לאוויר העולם בשם: **לבדי ולא לבדי**. כאשר הספר הומלץ על ידי משרד החינוך להפצה בגני הילדים ובתי הספר, התקשיתי להאמין. פרסומו עורר בי את הדחף לכתוב עוד. כעבור "הריון" של שנתיים נולד "אחיו": **סיפורים במספריים** בסדרת "שעת קריאה" בהוצאת "מסדה".

לאורך כל השנים לא נטשתי את אהבתי לשירה. הקדשתי שעות מענגות לקריאת **ולהקראת** שירתם של פניה ברגשטיין, אנדה עמיר, ע. הלל, מרים ילן, לאה גולדברג ובהמשך – נורית זרחי, חגית בנזימן, שלומית כהן-אסיף, עדולה, יהונתן גפן ואחרים. לא נואשתי והמשכתי לשלוח את השירים להוצאות ספרים עד אשר התבשרתי שהוצאת "מעריב" קיבלה אותם. בספר **חלומות בעננים** ניתן למצוא שירים שפורסמו בגרסה דומה בעיתוני הילדים השונים, שנים רבות בטרם עלה בדעתי להוציאם לאור בספר.

לדוגמה, השיר 'לכבודי', שהתפרסם ב'דיעות אחרונות לילדים' והופיע בספר כעבור 14 שנים בגרסה זו:

רק לכבודי

לכבודי ביום ההלדת
לבשו השמים גלימה מיוחדת.
לכבודי, היום פת שש,

חֲבֹשֶׁה הַשֶּׁמֶשׁ כּוֹבֵעַ-אֵשׁ.
הָעֵצִים בְּבִגְדֵי יָרְקִים
וְכָל-כֶּלֶם רַק לִי מְחַפִּים.

לְכַבּוּדֵי בְּיוֹם הַהִלָּדָת
עֲנִיִּים רָצוּ לָרֶדֶת.
הַתְּקַרְבוּ לְאֵט-לְאֵט
בְּרֵאשֵׁי נִגְעוּ כְּמַעֵט.
עֲנֵנָה אַחַת קֵטְנָה
לִי הוֹשִׁיטָה מִתְּנָה:
אֶלְבוּם שֶׁל תְּמוּנוֹת
שֶׁכָּל הַזְּמַן מִשְׁתַּנּוֹת.

כשאני מנסה לנתח את השוני בין הגרסאות אני סבורה, שהוא נבע הן מההעדפה שלי להשתמש בלשון שהיא נהירה יותר לילדים, הן משיפור החריזה והן משימוש בדימויים מוחשיים יותר. למשל השורה המקורית ששונתה מ"לבשו השמים לובן תכלת" ל"לבשו השמים גלימה מיוחדת." ובסיום, העדפתי את דימוי העננים המשתנים כתמונות באלבום.

דוגמה נוספת היא השיר 'במגירה', שהופיע ב'דבר לילדים' ב- 18 במאי, 1982.

בְּמַגֵּרָה

כְּאֶשֶׁר כָּלֶם נְחִים, וּבְבֵית שְׁקֵט,
וְאֲנִי לְבִדִּי – אֵין עִם מִי לְפִטְפֹּט,
אֲנִי חוֹשֶׁבֶת לְעֵצָמִי:
"אֵיךְ יַעֲבוֹר לוֹ הַזְּמַן,
כִּמָּה אֶמְצָא לִי עֵנֶן?"
וּבְעוֹד אֲנִי יוֹשֶׁבֶת
וּלְעֵצָמִי חוֹשֶׁבֶת,
נִתְקַלּוֹת עֵינַי בְּמַגֵּרָה

לְגַמְרֵי בְּמִקְרָה,
וּכְבָּר אֲנִי יוֹדֵעַת:
מִשְׁהוּ פִּה יִקְרָה!
לְבִטָּח אֲמַצָּא לִי דָבָר מְעַנֶּינִי,
בּוֹ אוּכַל לְעִסּוֹק, אוֹ רַק לְעֵין.

וְאִז אֲנִי פוֹתַחַת
וְיִכּוֹלָה לִי לְקַחַת:
מִמְעַט־פּוֹת וּמִכְתָּבִים –
לְשִׁלּוּחַ לְקְרוֹבִים.
דָּפִים וּנְיָרוֹת
וְעוֹד שְׁאֲרֵיזוֹת,
אוֹתָם אֶפְשֶׁר לְגַזּוֹר –
לִי זֶה יַעֲזוֹר.
אֶסֶף מִפִּיּוֹת
תַּעֲנוּג לְרֵאוֹת,
עֲפְרוֹנוֹת שְׁבוּרִים
לְהַכִּין קֶצֶת שְׁעוּרִים,
שָׁעוֹן בְּלִי שְׁעָה
מִסָּרֵק בְּלִי מִרְאָה,
סוּדוֹת – אוֹלֵי מֵאָה
וְהַמְגֵרָה –
עוֹד מִלְּאָה.

שיר זה פותח את הספר **חלומות בעננים** ושמו שונה ל'מציאאות':

מְצִיאוֹת

כְּשֶׁהֵבִית שְׁקֵט
אֵין עִם מִי לְפִטְפֹּט,
אֲנִי פוֹתַחַת מְגָרָה,
שֶׁכֶּל הַזְּמַן הֵיטָה סְגוּרָה.
אֲנִי מִמְשֶׁשֶׁת
וְדָגָה בְּרֶשֶׁת
מְצִיאוֹת קֶטְנֻטוֹת
יְשָׁנוֹת-נוֹשָׁנוֹת:

בוֹלִים בְּלִי שָׁנִים,
פְּעָמוֹן שֶׁל אוֹפְנִים,
עֲלִים שֶׁנִּשְׁרִי מַעֲצִים,
נִירוֹת נוֹצְצִים-נוֹצְצִים.
נוֹצוֹת שֶׁל יוֹנִים
מִלְפָּנֵי שָׁנִים.
שָׁעוֹן בְּלִי שָׁעָה,
מִסְרָק בְּלִי מְרָאָה,
חִלּוּמוֹת – אוֹלֵי מְאָה
וְהַמְגָרָה עוֹד מְלֵאָה.

השיר שפורסם בספר קוצר ונעשה, לדעתי, בעל מקצב קולח יותר. הושם דגש הן על יתר צליליות והן על תיאורים ציוריים יותר. למשל, השורה "ואז אני פותחת / ויכולה לי לקחת" שונתה ל"אני ממששת / ודגה ברשת / מציאות קטנטנות / ישנות-נושנות". ה"סודות" שבסיום השיר המקורי שונו ל"חלומות", וכך התאימו יותר לרוח הספר ולמוטיב המרכזי שבו.

זמן קצר אחריו יצאה לאור בהוצאת מודן חוברת קריאה ועבודה לתלמידי הכיתות הבינוניות, ללימוד, להעשרה ולעידוד כתיבה יצירתית: **לפרוח עם שיר – על שירים ומשוררים**. הפרקים השונים שבחוברת משקפים את היסודות השיריים ומזמנים לילד היכרות והתנסות: 'להכיר שיר', 'לפגוש

משוררים', 'לגעת במילים', 'לחרוז חרוזים', 'לדמיון ולחלום', 'להרגיש בלב', 'לכתוב שירים'. בפרק 'להשלים שיר' הילדים מתבקשים לכתוב פתיחה או סיום לשירי.

הספר מביע את הערכתי לשירה, אשר בה, כהגדרתו הידועה של קולרידג' סמואל טיילור, המשורר והפילוסוף האנגלי שחי במאה ה-18: "מיטב המילים במיטב סדרן".

ולגבי שירה לילדים, אני סבורה שכאשר ילד מאזין למילותיו של שיר הכתוב בשפתו (הלשונית והנפשית) ומביע רגש שהילד יכול להזדהות עימו, יש בכוחו של השיר להרחיב ולהעשיר את עולם הרגש שלו, את עולם הדמיון שלו ואת שפתו. הילד יכול להפיק הנאה רבה מההתרחשות המתוארת בשיר וכן מהצליליות, מהמקצב ומהחריזה. פורמט שירי קצר ותמציתי של שיר ילדים תורם לקליטתו וזכירתו, ובכך מתאים ליכולת הריכוז של הילד הרך.

אוסף את דבריה של ד"ר דפנה בן צבי (2016, עמ' 102) המנסה להסביר "מה מנחם בשירה", כשהיא דנה בשירת מרים ילן-שטקליס ובשירה בכלל. לדעתה, קסם השירה "הוא ביכולת להעביר לא רק תוכן ומסר, אלא גם – אולי בעיקר – ביכולתה להעביר רגש. להדהד אותה, להשמיע אותה... ולגבי הנחמה שמעניקה השירה היא אומרת: "היא מחזירה אותנו אל הממד הרגשי-יצירי-פרטי של השפה ומצליחה לתפוס באמצעות המילים, את מה שעל פי רוב חומק מהן... רגשות, תחושות אישיות... השירה מצליחה לדבר את מה שעל פי רוב נותר כלוא בתוך שתיקה...".

בליבי מקננת משאלה שיבוא היום שבו ייצאו לאור יותר ספרי שירה לילדים – חדשים, מרתקים, מקוריים – והורים ואנשים שעיסוקם בחינוך, ירכשו אותם למען הילדים.

ובחזרה לחיי השוורים בספרים: לאחר שבע שנות עבודה הגיעה שנת השבתון המבורכת, שבמהלכה התחלתי בלימודי תואר ראשון באוניברסיטה העברית בחוג לתולדות התיאטרון ובחוג ללימודים כלליים, ובמסגרתו השתתפתי בקורס לספרות ילדים. עם סיום הלימודים התחלתי לעסוק בהנחיית מורים בתוכניות ובשיטות לימוד ייחודיות לפיתוח לומד פעיל ועצמאי. במסגרת זו פיתחתי עם צוותי המורים והמנהלים תכניות אישיות וקבוצתיות, בדגש על תחום האוריינות, תוך שילוב אמנויות בטקסטים ספרותיים, פעילויות לעידוד קריאה ולעידוד הבעה אישית ויצירתית. בתקופה זו נהגתי להיפגש עם תלמידי כיתות א-ב במסגרת תוכניתי "פגישה עם סופר-ת", קראתי פרקים מספרי ועניתי לשאלותיהם הסקרניות.

לאחר שנות עבודה רבות כמנחה, הצטרפתי לאישי **מרדכי**, שנשלח לפריס מטעם עבודתו. עיר האורות הרחיבה את אופקיי והעשירה אותי בשפע של חוויות תרבותיות, אמנותיות, קולינריות ואחרות. לאחר שובי ארצה לימדתי עברית באולפן ובד בבד סיימתי לימודי תואר שני באוניברסיטת בן גוריון במחלקה לספרות במגמת כתיבה.

בשנים האחרונות, כפי הנראה בהשראת הלימודים והזמן שהתפנה עקב פרישתי מהעבודה, שב אליו להט הכתיבה המבורך ולא נטש אותי עד היום. כתב העת המקוון **הפנקס** שימש ועדיין משמש

במה קבועה לשירי החדשים. נמלאתי חדווה כאשר לפני כארבע שנים יצא לאור בהוצאת "מטר" ספר השירים לקטנים: **תלתלים**, בו "מככבת" נכדתי יולי בעלת התלתלים.

השנים שחלפו והמשפחה שהתרחבה הביאו לשינוי, ובשיר החותם את הספר **תלתלים**, ה'אימא' הפכה ל'סבתא'. השיר כמעט לא שונה למעט הוויתור על הבית המתאר את אשר אפשר לקנות בחנות ב'ליטרים' וב'קילוגרמים'. השיר שנקרא במקור 'יש חנות לאימא' ופורסם ב"פילון" ב- 15 בפברואר, 1990, לוטש והפך להיות כעבור 24 שנים ל'החנות של סבתא':

יֵשׁ חֲנוּת לְאִמָּא	יֵשׁ חֲנוּת לְאִמָּא
יֵשׁ חֲנוּת לְסִבְתָּא,	יֵשׁ חֲנוּת לְאִמָּא,
אָף-פֶּעַם לֹא סְגוּרָה.	לְעוֹלָם אֵינָה סְגוּרָה,
צַעְצוּעַ אֵין בָּהּ	צַעְצוּעַ אֵין בָּהּ
וְגַם לֹא סוֹפְרָיָה.	וְאָף לֹא סְפָרָיָה;
זוֹ חֲנוּת שֶׁל נְשִׁיקוֹת	זוֹ חֲנוּת שֶׁל נְשִׁיקוֹת
וְגַם שֶׁל חֲבוּקִים,	וְגַם שֶׁל חֲבוּקִים
אֲשֶׁר פְּתוּחָה תְּמִיד	הַפְּתוּחָה תְּמִיד –
אֲפִילוֹ בְּחֻגִים.	בַּחַל וּבְחֻגִים.
וְסִבְתָּא מְחַלְקָת	אֲפֶשֶׁר לְקִנּוּת בְּלִיטְרִים
חָנָם לְנִכְדָּיָה,	אֲפֶשֶׁר גַּם בְּיֹתֵר
בְּיוֹם אֶחָד שְׁלוֹשִׁים,	אֲפֶשֶׁר בְּקִילוֹגְרָמִים
וְאוּלַי גַּם מֵאָה.	הָעֵיקָר – מֵה שְׂיוּתֵר.
לְפַעֲמִים הִיא מְבַקֶּשֶׁת	וְאִמָּא מְחַלְקָת
עוֹדָף וּמְחַפָּה,	חָנָם לְיִלְדָּיָה
וְאִזּוֹ הִיא מְקַבֶּלֶת	בְּיוֹם אֶחָד עֶשְׂרִים
חֲבוּק עִם נְשִׁיקָה.	לְמַחְרָת – אֲפִילוֹ מֵאָה.

**לְפַעֲמַיִם הַיָּא מְבַקֶּשֶׁת
עֲדָךְ – הַיָּא רוֹצָה.
וְאִז הַיָּא מְקַבֶּלֶת
חַבְיוֹק עִם נְשִׁיקָה.**

ומתאים לסיים ב"חיבוק עם נשיקה" שנשלחים אליכם, קוראיי הצעירים והמבוגרים, מה"החנות"
של אם וסבתא הכותבת שירים.

ביבליוגרפיה

מקורות ראשוניים

- חיימוביץ' ד' (1984). **לבדי ולא לבדי**. תל אביב: דביר.
חיימוביץ' ד' (1986). **סיפורים במספריים**. גבעתיים: מסדה.
חיימוביץ' ד' (1994). **חלומות בעננים**. מעריב.
חיימוביץ' ד' (1994). **לפרוח עם שיר – על שירים ומשוררים**. תל אביב: מודן
חיימוביץ' ד' (2014). **תלתלים**. תל אביב: מטר

ספרי ילדים

- אטלס, י' (1977) **והילד הזה הוא אני**. ירושלים: כתר.
בלטמן, ר' (1974) **ניסן ורחמים משיכון ב'**. ירושלים: אחיעבר.
הרשקוביץ, ט' (1972) **מפנקסו של הגמד סיפורון**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
הרשקוביץ, ט' (1975) **קוקי חבקוקי**. ירושלים: שקמונה.

מאמר

- בן צבי, ד' (2016). **ספרות ילדים ונוער**, 140, עמ' 95-104.



The paper concludes with a description of Fantasy author-readers-publisher model that was created in the 20th century by Tolkien and his 'Mythoepic' world, reshaped and idealized at the end of that century by Rowling, and re-used nowadays at the beginning of the 21th century as a new-media device mechanism or an open artistic statement by Riggs.

Key words: Fantasy literature, Author-reader relationship, Author-publisher relationship, Author and social media

analysis of them and a comparison between them and the original bound phrases as well as between the various innovations (whether written by one poet or by different poets). The linguistic analysis and the discussion allow us to determine how faithful the innovations are to their source and ascertain the extent of the transparency of this faithfulness, as well as to identify the types of innovations, their goals, and their effects on the interpretation of the text. It was found that the innovations differ from the source in terms of vocabulary, structure, and textual context, as well as in terms of their goals.

The linguistic study shows that despite the changes made by each poet to the original, the poets were able to maintain the link between the innovations and the essence of the original text through the use of various means from different areas of language. These changes-innovations bring young readers closer to cultural sources, opening new worlds to them and acquainting them with works of literature (new ones compared to the sources) as well as serving as a bridge to original literary works.

Key words: Bound phrase innovations, Shared source, Morphology structure, 'Faithful' to the source

Secret Pacts: Author-Reader-Publisher Relationships in Children's Fantasy Literature and YA Fantasy Literature

Dr. Erga Heller

This paper studies the author-readers-publisher relationships of three Fantasy writers – JRR Tolkien, JK Rowling, and Ransom Riggs – and suggests that the age of social media and social networks reshapes those relationships and empowers the readers' potential influence over multiple aspects of the literary text itself and its production process.

Through a meta-textual analysis, the paper also follows the ways which the authors use to design and manipulate their common readers as their allied agents in this triangular relations pattern, therefore as their partners or lobbyists against publishers.

Key words: Loss, Death, Life, Old age, Birth, Rivka Miriam, Bibliotherapeutic literature

Shame and Visibility: The Tale of 'Rabbi Hanina's Wife and the Shabbat Challot' and its Adaptations for Children.

Adi Zvieli

This article compares the three stories adapted for children about the wife of Rabbi Hanina ben Dosa and the Challot, and the original story presented in the Gemara.

The article discusses shame as the force that drives the heroine and the plot in the original story. Its purpose is to show that the solution consistently proposed to prevent shame is the principle of visibility.

It seems that the three adaptations preserve the principle of visibility as a solution to shame even though each of the authors selects to emphasize a different message for the same story, and each of them focuses on a different community in Israeli society in line with his worldview and way of life.

Key words: Hanina Ben-Dosa, Adaptations for children, Legends of the Sages, The Miracle, Yocheved Segal, Uri Orbach, Shoham Smit

A Linguistic-Stylistic Analysis of Linguistic Innovations that Derive from Bound Phrases in Children's Literature Written in Rhyme

Dr. Edith Sher

The article presents a linguistic-stylistic analysis of bound phrase innovations in the works of three poets who wrote rhyming works for children – Avraham Shlonsky, Natan Alterman, and Nurit Zarchi. The innovations are unique in that they all stem from the same Bible verses. The article discusses the similarities and differences in the ways in which these innovations are created (the choices of each poet) and presents an

two prosaic narratives which are part of the Israeli literature curriculum , and portray children in extreme conditions.

The study of the above narratives includes a close literary reading in the light of psychological theories and terms from the field of language and society, relating to attitudes towards the feminine subject in hegemonic society. In addition, the article compares the book **A Girl with a Strange Name**, and its film version.

Key words: Mothers, Children under extreme conditions, Intertextuality, Names interpretation, Silence and silencing, Seeing and reflection, the Semiotic according to Kristeva, Sami Berdugo, Gila Alamagor

Old Age, Death, Birth and Rebirth in the Children's Stories of Rivka Miriam

Dr. Nitsa Dori

Modern society does not prepare us for loss and death (Granot, 1985). The ability to look at death, to recognize it and to deal with it, can give a person the opportunity to grow and live a fuller life (Ayalon & Lahad, 1995). The encounter with death is universal – it is part of the range of life in all cultures (Klingman, 1998). Dull answers and lack of maturity to grasp the full meaning of death does not prevent the child from using the term "death" in its proper place, leading the environment to think that the child understood more than he really understood (Lindsay and McCarthy, 1980). Providing the child with explanations, even those not fully understood by him, will make the concept of death less mysterious and therefore less frightening (Grolman, 1980). For this, we need a safe outpost that will enable us to "peek" at death, to examine it from its various sides. Such an outpost provides us with the metaphor that appears in fiction, poetry, mythology, legend. From Rivka Miriam's stories, it emerges that death is not a parting of life, but rather with us throughout our lives. Everything that the protagonists of stories do is always accompanied by his character, on the one hand, but ambivalent on the other: Rivka Miriam emphasizes in a hidden and open way that there is life after death and each death heralds rebirth and vice versa, thus helping the recipients to deal with the phenomenon of old age and death.

A Bittersweet Smile: Designing Yesterday's World in the Story 'Aunty Lisa Escapes' by Shmuel Huppert

Dr. Noga Rubin

The article deals with a short story by Dr. Shmuel (Thomas) Huppert (1936-2006), a Holocaust survivor, author, scholar and media personality from Jerusalem. The story named 'Aunty Lisa Escapes', appears in a collection of stories for teenagers called **Uncle Stories** (1981). The main argument of the article is that on both levels, the overt and the hidden, the story serves as a memorial to Jewish life in pre-World War II Czechoslovakia in particular, and in Eastern and Western Europe in general. With a long monologue given by the aunt, that continues throughout the story, Huppert presents an incident that happened to her and her husband, uncle Fritz, in their childhood. The story is told simultaneously through her eyes as a child and through her eyes as an adult. Thus, Huppert produces a comic effect suitable for teenagers. Likewise, in creating the aunt, Huppert uses the Skaz technique, which allows him to not only present this specific aunt but to turn her into a synecdoche of Central and Eastern European women before the war. This provides the reader with the impression that the lost Jewish society rises up again before his eyes.

Key words: Zweig Arnold, Bergen Belsen, Bashvis-Singer Isaac, Zeshov Ghetto, Grinberg Uri Zvi, Huppert Hilda, Huppert Shmuel, Fink Ida, Masaryk Thomas, Mendele Mocher Sforim (Sholem Yankev Abramovich), Sholem Aleichem (Solomon Naumovich Rabinovich)

Representations of Mothers and Children in Narratives of Childhood Under Extreme Conditions: A Comparative Study Between Almagor's "A Girl With a Strange Name" and Berdugo's 'Hizo-Batata'

Dr. Smadar Falk-Peretz

The article suggests a comparative inter-textual study of **A Girl with a Strange Name**, a children's book by Gila Almagor (1985) and 'Hizo-Batata', a short story by Sami Berdugo (1999). The article focuses on representations of mothers and children in

Abstracts

Adults Speak Their Problems; Children Play Them – Pretend Play in Holocaust Literature for Young Children

Dr. Yaacova Sacerdoti

Countless children lost their childhood in the Holocaust, a loss that constituted a sum total of the extended trauma which they endured. Throughout this painful period, paved with loss and misfortune, the children found in pretend play an escape route from their life-threatening and inexplicable reality. It was their secured refuge where they could express and release internalized “demons”, those beasts that ran rampant in the depths of their souls.

Holocaust literature for young children is part of the Israeli socio-cultural structure that works towards building a collective memory of the Holocaust and its central moral of ‘to remember and not to forget’. Simultaneously, this literature is part of the psycho-pedagogic structure that works towards supporting the child's cognitive and emotional growth. In response to these structures' requirements, that sometimes stand in strong contrast, and in an attempt to bridge the gap between "the child from Auschwitz" and "the child from Tel-Aviv", this literature makes use of pretend play as a common thread.

This article deals with the dual role of pretend play in Holocaust literature for young children as a central motif in the interpreting process of the texts and as a way to translate the historical events into an accessible and sensitive "language" for today's young readers.

Key words: Literature for young children, Holocaust, Pretend play, Collective memory

**Secret Pacts: Author-Reader-Publisher Relationships in Children's Fantasy
Literature and YA Fantasy Literature122**
Dr. Erga Heller

Books and Authors: Impressions

Book Festival or Metamorphosis of a Poem145
Dafna Haimovich

Contents

A Word from the Editor	9
-------------------------------------	---

Dr. Renana Green-Shukrun

In Memoriam

Flying on the Wings of Memory: Guidelines for Nava Semel's Writing for Children and Youth	13
--	----

Dr. Smadar Falk-Peretz

Study and Research

Adults Speak Their Problems; Children Play Them – Pretend Play in Holocaust Literature for Young Children	19
--	----

Dr. Yaacova Sacerdoti

A Bittersweet Smile: Designing Yesterday's World in the Story 'Aunty Lisa Escapes' by Shmuel Huppert	39
---	----

Dr. Noga Rubin

Representations of Mothers and Children in Narratives of Childhood Under Extreme Conditions: A Comparative Study Between Almagor's "A Girl With a Strange Name" and Berdugo's 'Hizo-Batata'	51
--	----

Dr. Smadar Falk-Peretz

Old Age, Death, Birth and Rebirth in the Children's Stories of Rivka Miriam	71
--	----

Dr. Nitsa Dori

Shame and Visibility: The Tale of 'Reb Hanina's Wife and the Shabbat Challot' and its Adaptation for Children	82
--	----

Dr. Adi Zvieli

"How a Bound Phrase Goes Around": Linguistic-Stylistic Study of Language Innovations Deriving from a Bound Phrase in Children's Rhyming Literature .	100
---	-----

Dr. Edith Sher

SIFRUT YELADIM VANOAR

JOURNAL OF CHILDREN'S AND YOUTH LITERATURE
No. 141

Editor: Dr. Renana Green-Shukrun

**Editorial board: Prof. Miri Baruch,
Prof. Ilana Elkad-Lehman, Dr. Celina Mashiach,
Dr. Ruth Burstein, Dr. Vered Tohar**

December 2018