

# Childhood: A Journal for the Study and Research of Children's Culture

Volume No. 1

Editorial Board: Dr. Sara Meyer, Dr. Shai Rudin,  
Dr. Galia Shenberg

Academic Council: Professor Tamar Alexander,  
Professor Miri Baruch, Professor William Freedman,  
Professor Uzi Shavit, Professor Aliza Shenhar

Cover Drawing: Ksenia Lugosky, by courtesy of Tiltan College for  
Design & Multimedia

August 2015

Copyright © 2015 by Gordon Academic College of  
Education  
All Rights Reserved



## ילדות: כתב עת לחקר תרבות ילדים

גיליון מספר 1

מערכת: ד"ר שרה מאיר, ד"ר שי רודין, ד"ר גליה שנברג

מועצה אקדמית: פרופ' תמר אלכסנדר, פרופ' מירי ברוך,  
פרופ' ביל פרידמן, פרופ' עוזי שביט, פרופ' עליזה שנהר

איור הכריכה: קסניה לוגובסקי, באדיבות מכללת תילטן, המכללה לעיצוב  
ולתקשורת חזותית

אלול תשע"ה  
אוגוסט 2015

כל הזכויות שמורות למכללה האקדמית לחינוך גורדון



## תקצירי המסות והמאמרים

ריאליסטיים או אלגוריים. מתח זה נותן הד לשסעים התרבותיים והלאומיים בחברה הישראלית.

ה. **רומן רב-תרבותי לבני הנעורים** החותר תחת ספרי החבורה ההגמוניים ומציג חבורה של נערים "אחרים" במסע הרפתקאות ההופך למסע חניכה.

המודל שלעיל מצביע על מרכזיותה של תמת האחרות, אולם גם על האופנים השונים במסגרתם תמה זו באה לידי ביטוי ביצירות לילדים ולנוער, חלקם מקדמים גישה מכילה כלפי ה"אחר" ואילו חלקם, דווקא מחזקים סטריאוטיפים רווחים ומקבעים על עליונותה של ההגמוניה על פני ה"אחר".

### "אחרות" ורב-תרבותיות בספרות הילדים והנוער הישראלית

#### שי רודין

ספרות הילדים משתמשת בדגמים סיפוריים שונים בהתמודדות עם ריבוי ה"אחרים" בחברה הישראלית, ובקידומה של תפיסה פלורליסטית המנוגדת להשקפת "כור ההיתוך". דגמים אלה ימופו במודל המוצע במאמר, הכולל חמש קטגוריות:

א. **ספרות ילדים העוסקת בילד או נער "אחר" מוגדר, היינו, ילד ערבי, ילדה שחורה, ילד המפגין אבדן נורמות מגדריות או ילד המשתייך לבני מעמד או עדה הנתפסים כמשתייכים לשוליים.**

ב. **ספרות ילדים המתארת משפחות "אחרות" על מנת לקרב אותן אל המשפחה ההגמונית הישראלית, לדוגמה, הצגת סיפורים מידעיים על אודות משפחות שונות הקיימות בחברה הישראלית: משפחה דתית, משפחה מעורבת, משפחת מהגרים מרוסיה או מאתיופיה, משפחה חד מינית, ומשפחה חד הורית.** הדבר נעשה גם באמצעות הצגת סיפור המעמיד במרכזו דמות ילד המשתייך למשפחה "אחרת", כאשר הגדרות ה"אחרות" משתנות ומורחבות, למשל, הצגת ילדים שהוריהם מבוגרים מיתר ההורים, או הצגת ילדים שהוריהם מהווים "משפחה אלטרנטיבית" כמו לדוגמה, ילד הגדל במשפחה קוורית.

ג. **ספרות ילדים אלגורית המציגה "אחר" בלתי מאופיין.** קטגוריה זו משתמשת בז'אנר האלגוריה על מנת להציג את ה"אחר" באופן מעומעם, וכך, הדמות ה"אחרת" יכולה להתפענח בהתאם לקהל הנמענים הקורא את היצירה.

ד. **ספרות ילדים המציגה סכסוכים בין-תרבותיים.** בקטגוריה זו נמצא יצירות העוסקות במתח תרבותי/לאומי, המופיע בז'אנרים

## Abstracts

### **Otherness and Multi-Culture in Israeli Literature for kids and Young Adults**

Shai Rudin

Israeli children and young adults' literature employs different types of literary narratives in order for it to deal with the multiple social "otherness" and to promote a pluralistic approach that defies the "melting pot" philosophy. This article offers a new mapping-model of these narratives one that includes five categories:

- A. Books that focus on a defined "other" such as the Arab boy, the black girl, the child who goes against gender norms or the young adult who is part of specific social or ethnic group perceived as belonging to the social margins.
- B. Literature depicting the "other families" in a way that brings these families closer to the model of the hegemonic Israeli family. For example, the publication of informational books about different families that exist in the Israeli society: the religious family, the mixed marriage family, families of Russian or Ethiopian immigrants, and single-sex or single parent families. Some books in this category focus on children or teen-

agers who are part of an "other family" including those born to older parents, or those whose parents built an "alternative family" such as a queer family.

- C. Allegories that present an undefined "other." This category of books stays away from defining the "other" and thus the reader addressee is the one to decode the specific "otherness."
- D. Literary works that deal with inter-cultural conflicts. This category includes realistic or allegorical works that deal with the cultural or national tensions that echo social rifts in Israeli society.
- E. Multi - cultural teenage novels that challenge the hegemonic "group novels" by presenting the adventure stories of "other" kids, adventures that become a journey of initiation.

## המאמרים

### "אחרות" ורב-תרבותיות בספרות הילדים והנוער הישראלית

שי רודין

#### הקדמה

ספרות ילדים פונה אמנם לילדים, אולם נוצרת על ידי מבוגרים, הכותבים לקהל הילדים מתוך "התיילדות". ה"התיילדות" מתבטאת בשימוש בשפה ילדית, עיסוק בתכנים שנתפסים כלגיטימיים לילדים, יצירת מבנים פואטיים פשוטים יחסית, או תפיסת הספרות ככלי דידקטי המסייע לסוציאליזציה של הילד. אנו רואים אפוא, כי למרות שלספרות הילדים יש קהל יעד מוגדר, ספרות זו קשורה בקשר גורדי לספרות המבוגרים. רוז (Rose, 1984, p. 2) אף מציינת, כי ספרות ילדים מהווה דווקא תמונת ראי של הכמיהות, הפחדים והקודים המוסריים של עולם המבוגרים ולא של ילדים. משיח (2013), הדנה בסוגיית הממד הפוליטי בספרות הילדים, מציינת כי בניגוד לתפיסה הקלסית שראתה בילד ישות א-פוליטית ולפיכך, הגדירה את ספרות הילדים כמוצר תרבותי שאינו נוגע בשאלות פוליטיות, הרי "נוכחותו של ה'פוליטי' בחיי הילדים בבית, בין החברים ובבית הספר, וזיקתו ההדוקה לאתיקה, לערכים ולמוסר, מחייבים על כן, את הצבת הפוליטיקה על סדר היום של ספרות הילדים, שכן ראוי שתיווצר הלימה בין הפוליטיקה הנוכחת בחיי הילדים במציאות, ובין המציאות הפוליטית של חיי הילדים, האמורה להשתקף בספרות".

תופעות אלה באות לידי ביטוי בספרות הילדים הישראלית מראשיתה, וכפי שמציין רגב (1992, עמ' 14), ספרות הילדים הארצישראלית נרתמה למטרה עיקרית אחת: בניית התשתית

לעצמאות ישראל. "כל מה שאינו שייך לנושא הזה, או עלול להפריע לו, אינו נזכר או נזכר במטושטש. [...] התפיסה המצמצמת והמתמקדת היא ערובה להשגת מטרות חברתיות-פוליטיות, אך היא גם נוגדת השקפת עולם אנושית-אוניברסלית". עם זאת, משנות השבעים של המאה העשרים, הילד, משפחתו והמעגל המשפחתי סביבו, נמצאים במרכזה של ספרות הילדים הישראלית ודוחקים לשוליים את הערכים הקולקטיביסטיים שאפיינו את ספרות הילדים הישראלית למן שנות הארבעים של המאה העשרים (ברוך, 1991, עמ' 12). ההתמקדות בעולמו של הילד גוררת הבנייה מחודשת של המושג "ילד" ממושג המתאר דמות טיפולוגית או מדומיינת<sup>1</sup> למושג המתאר דמות אינדיווידואלית, לעתים פנורמית, בעלת מאפיינים אישיים וחברתיים מגוונים. תופעה זו מקפלת בתוכה סתירה אידיאולוגית: מצד אחד, ההתמקדות בעולמו של הילד הופכת את ספרות הילדים הישראלית לכזו התרה אחרי הפרטי ומייתרת את הציבורי. מצד אחר, ההבנה שדמות הילד איננה מונוליתית, פותחת צוהר לאפיון דקדקני של ילדים (בהיבטי מהות פנימית וסביבה חברתית ותרבותית), כזה המאפשר לילד ה"אחר" שאיננו נמנה עם ההגמוניה, להיכלל בספרות הילדים הישראלית, לעתים כדמות מרכזית ולעתים כדמות משנה. אפיון זה, הנובע מרצון לשקף נאמנה את הנפש הילדית, דווקא מקצין את הפוליטיזציה של ספרות הילדים הישראלית.

נקל להבין, כי נוכחותו של ה"אחר" בספרות הילדים הישראלית הינה תוצר של המבנה המאפיין את החברה, שיש בה "אחרים" מגוונים, הנתפסים לעתים כאיום על הקבוצה ההגמונית. באמצעות הופעתו של ה"אחר" בספרות הילדים הישראלית, הופכים שני הנמענים של ספרות זו ל"נמענים מתחנכים". לפי סצ'רדוטי (2000, עמ' 16), בטקסטים מסוימים לילדים, הנמען הילד והנמען המבוגר יתפקדו כפרספקטיבות "מתחנכות" מקבילות, כאשר היצירה תראה גם בנמען המבוגר מתחנך פוטנציאלי. היא תשאף להעביר גם לו מסרים חברתיים, תרבותיים ואידיאולוגיים, תבקש לחנך גם אותו

<sup>1</sup> הילד (והילדות בכלל) בספרות הארצישראלית לילדים, היונקת מספרות ההשכלה והתחייה וממשיכה את מגמותיהן.

<sup>1</sup> וראו ספרה של משיח (2000), *ילדות ולאומיות: דיוקן ילדות מדומיינת בספרות העברית לילדים 1948-1970*, המתמקד בהצגה המדומיינת והאוטופית של דמות

גישות רב-תרבותיות בתקשורת לעמוד על קווי הדמיון הנרקמים בין ה"אחר" להגמוניה, ועל אנלוגיות המצביעות על זיקה יותר מאשר על אלו המדגישות את הדחייה והנבדלות מן ה"אחר". נוסף על כך, הדיון הפוסט-קולוניאליסטי המורחב של ימינו אינו עוסק עוד בגזענות, אלא בהגזעה (Racialization), שמשמעה הבחנה בין קבוצות על בסיס גזע, או על בסיס של מושגים תרבותיים תואמי-גזע כמו מגדר, ארץ מוצא, מקום מגורים, או שם משפחה. על ידי הפיכת המושג ("גזע") לפעולה ("הגזעה") אנו נמנעים מלהכיר בקטגוריה הפיקטיבית של הגזע. הגזעה אינה מושג סטטי, אלא פעולה סוציולוגית:

הגזעה הינה פעולה של דמיון אנושי באמצעות מאפיינים ביולוגיים (למשל: צבע עור, אורכו או רוחבו של האף או גודל השדיים), חברתיים (למשל: עוני, ארץ מוצא ומעמד חברתי) או תרבותיים (למשל: דתיות או גודל משפחה), ושימוש במאפיינים אלו, שנתפסים כ"טבעיים" ובלתי משתנים, כדי להעניק לגיטימציה להיררכיות בין קבוצות ואנשים (שנהב, 2012).

מאוטנר, שגיא ושמיר (1998), ממפים את השעיים בחברה הישראלית בין אלה המשתייכים לקבוצת ההגמוניה לבין ה"אחרים" (שסע לאומי, שסע דתי, שסע עדתי ושסע אידיאולוגי). שסעים אלה, וכן השסע המגדרי<sup>2</sup>, אליו הם אינם נדרשים, הופכים לאתגר המרכזי עמו מתמודדת כיום ספרות הילדים הישראלית, בבואה לחנך את הנמען הילד ואת הנמען המבוגר לקבלת ה"אחר" ולהכלתו. ספרות הילדים משתמשת בדגמים סיפוריים שונים בהתמודדות עם ריבוי ה"אחרים" בחברה הישראלית, ובקידומה של תפיסה פלורליסטית המנוגדת להשקפת "כור ההיתוך". דגמים אלה ימופו במודל התמטי שלהלן הכולל חמש קטגוריות:

[1990] מדובר בצרימה בין מין אנטומי, זהות מגדרית והצגה (performance) מגדרית. לדידה, מגדר מהווה הבנייה שמסתירה דרך קבע את ראשיתה ואת תולדותיה. ההסכמה הקולקטיבית לבצע, לייצר ולשמר מגדרים נפרדים, היינו, למנוע נזילות של זהויות, הינה תולדה של ה"עונשים" החברתיים שמוטלים על אלה שאינם מקבלים את הבניית המגדר המוכתבת להם.

לערכים נורמטיביים, ו/או תחשוף בפניו את עולם הילד מנקודת מבט אחרת, שאינה בהכרח זו של מבוגר.

לובין (2003, עמ' 74) טוענת, שה"אחר" בסיפור יכול להיות גבר או אשה, שכן "אחר" הוא כל מי שהמרכז התרבותי ההגמוני, יהפוך לאובייקט על ידי ביטול ייחודו, ערפול אנושיותו והסתכלות עליו מתוך מבט חודר, מדביר ומחפיץ. קריסטבה (2005, עמ' 7) [1980], מתארת את הפחד מן ה"בזוי", המקביל במשנתה ל"אחר":

הבזוי איננו אובייקט (ob-jet) שנמצא מולי, שאני קוראת בשמו או מעלה אותו בדמיוני [...] הבזוי אינו הקורלאט שלי, אשר בהציעו לי משענת על משהו או על משהו אחר, עשוי לאפשר לי להיות נבדלת ואוטונומית פחות או יותר. לבזוי יש רק תכונה אחת משל האובייקט – היותו מנוגד לאני.

הבזוי למעשה מוגלה מן הכלל, בוחל בחוקי המשחק של ההגמוניה, אך ממקום גלותו אינו פוסק מלקרוא תיגר על אדונו. מה שהופך דבר לבזוי, הוא שיבוש הזהות, המערכות והסדר. כל מה שאינו מכבד את הגבולות, את המקומות ואת הכללים. מיס (Meese, 1990, pp. 78-96) בדיונה ב"אחרות" מבקשת להראות, כי אמנם "האחר" הוא כל דבר המנוגד לי ונמצא מחוצה לי, אך לעתים מדובר בחלק המצוי בי, אותו אני רוצה להדחיק, נוכח סלידתה של החברה מגילויים של שונות.

גישות פמיניסטיות, קוויריות, ופוסט-קולוניאליסטיות, מבקשות לחתור תחת מנגנון הדה-לגיטימציה שמפעילה ההגמוניה כלפי ה"אחרים", לצאת חוצץ נגד הסטריאוטיפ של ה"אחר" וראייתו המחפיצה והמצמצמת, ולאפשר חשיבה חדשה על נחיצותה של השונות ותרומתה לחברה. גישה רב-תרבותית תבקש להראות כי החברה הינה מארג של "אחרויות" המקנות לה את ייחודה, ולפיכך מנגנוני האלימות המופעלים כנגד ה"אחר" אינם לגיטימיים. כמו כן,

<sup>2</sup> במונח "שסע מגדרי" כוונתי הן להכלתן של נורמות פמיניסטיות במציאות שוביניסטית, והן לקבלת דפוסים חוצי נורמות מגדריות המאותרים אצל יחידים או קבוצות, ובכך נכללות המשפחות האלטרנטיביות מזה, ואנשים/ילדים המציגים "אי הלימה" בין מינם לבין המצופה מהם מגדרית. בטיפולוגיה של באטלר (2001)

**קטגוריה ראשונה: ספרות ילדים העוסקת בילד או נער "אחר" מוגדר** בקטגוריה זו נבחין בשתי סיטואציות מרכזיות: הראשונה **מעניקה לילד ה"אחר" את זכות המבט והדיבור וממוקדת בנקודת התצפית שלו בעת האינטראקציה שהוא מנהל עם ההגמוניה.** ה"אחר" מספר את סיפורו בגוף ראשון, חושף את הקוראים לעולמו ולחוויותיו, ובכך נמנעת הצגתו כשולי. דווקא ההגמוניה מתוארת כמובטת ולא כמביטה, וה"אחר" מעלה שאלות שונות באשר לגיטימיות של מנהגיה והסדריה. הסיטואציה השנייה מציגה את **דמות ה"אחר" באמצעות מספר אוקטוראלי** (מספר בגוף שלישי המצוי מעל להתרחשות) **או עד, המתאר את ה"אחר" תיאור אנטי-סטריאוטיפי,** מתוך מגמה להצביע על הקשר הגורדי בין ההגמוניה ל"אחרים" המקיפים אותה.

הרומן **ילדת הקשת בענן** לנעמי שמואל (2000) מתאר את קליטתה הקשה של ילדה ישראלית שחורה, בת לזוג מעורב המורכב מאם שחורה וילדת אתיופיה ואב לבן יליד ארצות הברית, שכלל אינה מבינה את פשר תיוגה כ"אתיופית". הרומן חותר תחת ההפרדה הקיימת בשיח בין המונח "ישראלי" שפירושו המידי הוא ילד לבן שנוולד בישראל, לבין המונח "אתיופי", שפירושו יוצא אתיופיה, ומבטל באופן זה את הנוהג הישראלי להמשיך ולהתייחס אל ילדים ישראלים שחורים כאל "אתיופים". גיבורת הרומן, מסקרים (ינואר, באמהרית), נולדה בישראל, אך מתהדרת בשם שאינו ישראלי. כאן אנו נחשפים להיתר שמעניקה הסופרת לילדים בני הדור השני והשלישי לעליה האתיופית, להמשיך ולינוק משורשיהם התרבותיים, לצד התרבות הישראלית שהם משתייכים אליה. הבחירה בשם מסקרים קוראת תיגר על תפיסת "כור ההיתוך", הדורשת מן העולים למחוק את עברם התרבותי לטובת תרבות אחידה, תרבותם של הקולטים, ומציגה גישה פלורליסטית, המאפשרת למהגרים ולילדיהם ליצור דיאלוג בין תרבות המקור לבין התרבות הישראלית.

הקריאה המוצעת ברומן הינה קריאה פוסט-קולוניאליסטית. יאנג (2008, עמ' 7-14) [2003] מציין, כי הפוסט-קולוניאליזם מציע שפה ופוליטיקה שיעמידו את האינטרסים של ה"אחר" הלא מערבי במקום הראשון ולא במקום האחרון. לדידו, התפיסה הפוסט-קולוניאליסטית

א. **ספרות ילדים העוסקת בילד או נער "אחר" מוגדר, היינו, ילד ערבי, ילדה שחורה, ילד המפגין אבדן נורמות מגדריות או ילד המשתייך לבני מעמד או עדה הנתפסים כמשתייכים לשוליים.**

ב. **ספרות ילדים המתארת משפחות "אחרות" על מנת לקרב אותן אל המשפחה ההגמונית הישראלית, לדוגמה, הצגת סיפורי-קטלוג על אודות משפחות שונות הקיימות בחברה הישראלית: משפחה דתית, משפחה מעורבת, משפחת מהגרים מרוסיה או מאתיופיה, משפחה חד מינית, משפחה חד הורית.** הדבר נעשה גם באמצעות הצגת סיפור המעמיד במרכזו דמות ילד המשתייך למשפחה "אחרת", כאשר הגדרות ה"אחרות" משתנות ומורחבות, למשל, הצגת ילדים שהוריהם מבוגרים מיתר ההורים, או הצגת ילדים שהוריהם מהווים "משפחה אלטרנטיבית" כמו למשל, ילד שהוריו הם אם, וזוג אבות הומוסקסואלים.

ג. **ספרות ילדים אלגורית המציגה "אחר" בלתי מאופיין.** קטגוריה זו משתמשת בסוגת האלגוריה על מנת להציג את ה"אחר" באופן מעומעם, וכך, הדמות ה"אחרת" יכולה להתפענח בהתאם לקהל הנמענים הקורא את היצירה.

ד. **ספרות ילדים המציגה סכסוכים בין-תרבותיים.** בקטגוריה זו נמצא יצירות העוסקות במתח תרבותי/לאומי, המופיע בסוגות ריאליסטיות או אלגוריות.

ה. **רומן רב-תרבותי לבני הנעורים, החותר תחת ספרי החבורה ההגמוניים ומציג חבורה של נערים "אחרים" במסע הרפתקאות ההופך למסע חניכה.**

כל קטגוריה תמטית תוצג תוך שימוש בכמה טקסטים מייצגים רלוונטיים. הצלבה בין חמש הקטגוריות תסייע לחשוף את הקוראים ל"אחריות" הקיימות בחברה הישראלית מחד גיסא, ולאופן הצגתן השונה, מאידך גיסא. היצירות שתנתחנה בכל קטגוריה מזמנות לקוראים קריאה המקדמת את הבנת ה"אחר" ועולמו הייחודי, לצד קריאה אנטי-סטריאוטיפית המבקרת הצגה מצמצמת של ה"אחר" מבעד למבט פטרנליסטי הנוקט בהגזעה.

ולמלם – הבאות להיפרד מסבתן. האיור מדגיש את הקשר בין צבעה השחום של מסקרה לבין צבע העור של סבתה, שעלתה לישראל מאתיופיה. האיור אף מתכתב עם המידע שנמסר קודם לכן על אודות עיסוקה של האם, ומנהיר את הקשר שלה לפרויקט החינוכי שהיא עתידה לעמוד בראשו. בהמשך, מספרת מסקרה בעקיפין, על מוצאם של הוריה, בעת שהיא מאזינה לאב המשוחח עם האם ומשווה בין המעבר הטעון מארצות הברית ואתיופיה לישראל, לבין המעבר הפשוט מקצרין להרצליה. רק לאחר שהטקסט מסר אפיונים ישירים ועקיפים על מוצא ההורים, הקורא נחשף חזותית להוריה של מסקרה באיור המציג את אביה הלבן ואת אמה השחורה (עמ' 64).

המעבר מקצרין להרצליה הוא מעבר מן הפריפריה אל המרכז. הפריפריה מזוהה עם ה"אחרים", שכן לפנינו מרחב שולי שכבר שמו – "פריפריה" – נושא עמו סטריאוטיפים מגוונים על אודות יושביו. הילדה ה"אחרת" מצויה אפוא בעיצומו של תהליך שבו שונותה מן הסביבה עומדת להקצין. במסגרת תהליך זה היא נפרדת מקבוצת התמיכה שלה, ועוברת למקום זר הבולט בהיעדרם של "אחרים". מעבר דירה וכן מעבר בית ספר הם חוויה טראומטית עבור מרבית הילדים. חששות לאי השתלבות אינם מיוחדים לסיטואציה המתוארת ברומן הזה דווקא, אולם, נוסף על חששות אלה, נאלצת מסקרה להתמודד עם הקושי שמזמנת לה זהותה ה"אחרת": "נשארתי לבדי והמשכתי ללכת לבית הספר. 'הנה עולה מאתיופיה, הנה עולה מאתיופיה!!' שמעתי קריאות. הסתובבתי ולא ראיתי מאחורי שום ילדה מאתיופיה. ילדים התחילו להתקהל סביבי, ועדיין לא קלטתי שהם מתכוונים אלי" (עמ' 23).

הפגישה הראשונה של ילדי בית הספר בהרצליה עם מסקרה מאירה ביתר שאת את הראייה הפטרנליסטית של ההגמוניה את ה"אחר": המחשבה שהיא אינה יודעת לדבר עברית, מחיאות הכפיים כשהיא מציינת שהיא יודעת עברית, הבקשה לגעת בצמותיה, המשיכה בחולצתה וההנחה שהחולצה ניתנה לה כתרומה, ובעיקר, אי ההקשבה לדבריה. כשמסקרה מנסה להסביר שהיא אינה עולה חדשה, הילדים מבטלים את ההסבר, ו"מרגיעים" אותה, שהיא לא צריכה להכחיש את מעמדה. לפנינו קבוצת ילדים המתבוננת

תובעת את זכותם של כל בני האדם בעולם לרווחה חומרית ותרבותית שווה. מטרתו של יאנג במחקרו, היא לקרב את האדם הלבן אל חווית חייו של האדם שאינו לבן:

אומרים שיש שני סוגים של אנשים לבנים: אלה שמעולם לא נקלעו למצב שרוב האנשים סביבם אינם לבנים ואלה שהזדמן להם להיות האדם הלבן היחיד בחדר. באותו הרגע, אולי לראשונה בחייהם, הם מבינים איך זה להיות ה"אחר" בחברה שלהם. איך זה להיות העולם שמחוץ למערב: להשתייך למיעוט, לחיות כמו האדם שנמצא דרך קבע בשוליים, להיות האדם שלעולם לא נחשב לחלק מהנורמה, האדם שאין לו סמכות לדבר. האדם החש שהוא לנצח מושא הדיבור (Object) ואף פעם לא הנושא (Subject). האם נראה לכם שאלה שמדברים לעולם לא יעלו על דעתם לברר איך הדברים נראים לכם, מהנקודה שבה אתם נמצאים? שאתם חיים בעולם של אחרים, עולם שקיים בשביל אחרים? (שם).

תהיותיו של יאנג מסייעות להבנת הרומן *ילדת הקשת בענן*. לפנינו רומן על דמות ה"אחר" הניצבת במרכז של דרמה כפולה: המאבק על ההתקבלות בחברה, ובמקרה זה התקבלותה הבעייתית של מסקרה בכיתתה החדשה שבהרצליה, ובצדה תהליך הקבלה העצמית של מסקרה את זהותה כישראלית שחורה בעלת שורשים אתיופיים ואמריקאיים. שני התהליכים מוצגים זה לצד זה על מנת להדגיש את הקושי של ה"אחר" לא רק בספירה הציבורית, כי אם גם בספירה הפרטית, בינו לבין עצמו ובינו לבין בני משפחתו.

הרומן נפתח במעבר שחוה מסקרה בת האחת-עשרה מקצרין, עיר הולדתה, להרצליה. הסיבה למעבר המכאיב, המנתק את מסקרה מסבתה ומחבריה, הוא קידומה המקצועי של אמה. קורא היצירה מודע לעובדה שהילדה המספרת הינה שחורה, עוד טרם החל במלאכת הקריאה, שכן איור הכריכה הקדמית מציג את צבעה של מסקרה, "ילדת הקשת בענן". כמו כן, שמה איננו שם ישראלי שורשי אלא שם אמהרי, שמעורר בוודאי את תשומת לב הילדים הקוראים את היצירה ומורגלים בגיבורים בעלי שמות עבריים. באיור הראשון המופיע בספר (עמ' 13), מוצגות שלוש האחיות – מסקרה, אבבה

סביב הקלמר, מתנה יקרת ערך שהכינה לה סבתה, אשר היא מוותרת עליה בציינה ששכחה את הקלמר. הקלמר עלול להסגיר את זהותה ואת הקשר שלה לאתיופיה, והיא חשה שעליה לבצע אקט של הארנה (אינינג), ולהארין את עצמה<sup>4</sup>. בביתה, היא מטמינה את קלמרה בארון הבגדים, פעולה סמלית שמלמדת על הכנסתה של הזהות האתיופית שלה לארון, לטובת זהות הגמונית.

לא זו בלבד שמסקרם מסרבת לדבר על אירועי בית הספר בביתה, היא אף מתנגדת לרעיון שאמה תאסוף אותה מבית הספר. הבושה בשורשיה והפחד שמא זהות האם תחשוף את שקריה, גורמים לה להירתע מלהיראות בחברת בני משפחתה. הסיטואציה שאליה נקלעת מסקרם גורמת לה לבודד את עצמה ממשפחתה ואף מחברותיה בקצין. היא כולאת את עצמה במעגל של שקרים ובושה ואינה יודעת כיצד לצאת מתחומי.

מסקרם מנסה לחזור בה מן הביוגרפיה שבדתה לעצמה ומספרת לילדי כיתתה שהיא נולדה בישראל, אך אלה מתייגים אותה כשקרנית, ואף מפקפקים ביהדותה, ומכנים אותה "סתם כושית" (עמ' 31). עימות זה מרחיק אותה עוד יותר מילדי הכיתה, ובהפסקות היא מעדיפה לטפל בחיות שבפינת החי<sup>5</sup>. התבצרותה בעולמה הפנימי, המלווה בהתרחקות מהוריה, גוררת הסלמה ביחסים שבינה לבין בני כיתתה<sup>6</sup>. בשעה שמסקרם צועדת עם אחותה הקטנה למלם, ילדי הכיתה עוקבים אחריהן, מכנים אותן "כושים סנובים" (עמ' 36) ואף מיידיים אבן באחותה הקטנה. בהמשך, כשמסקרם מביאה תמונות של משפחתה לכיתה, ומקפידה להביא רק תמונות של הצד הלבן במשפחה, ילדי הכיתה מפקפקים בעובדת היותה בתו של גבר לבן, ומציגים תמונת שימפנזה בתור אמה של מסקרם, ואף תולים אותה לצד תמונת אביה. בעקבות תגובתה המעליבה של הכיתה מתארת

במסקרם באופן מחפץ, משייכת אותה מיידית לקבוצת עולי מבצע שלמה, עניין שאינו רק מנוגד לביוגרפיה של הדמות, אלא גם כופה עליה אפיון קבוצתי ומוחק את ייחודה. ממי (2005, עמ' 89-95) [1957] העוסק ב"מיתוס הנכבש" כפי שזה מעוצב על ידי הכובש, מראה את הקשר בין הראייה הפטרנליסטית של הכובש (הלבן) כנעלה על הנכבש, לבין אפיונו של הנכבש כרפה שכל וכבעל תכונות שליליות. לדידו של ממי, הכובש מבצע דה-הומניזציה לנכבש, תהליך המורכב משלילות: לדעת הכובש, מתאפיין הנכבש בפנורמה של תכונות שליליות ואלה משמשות את הכובש על מנת לשלול את אנושיותו. כמו כן הנכבש מתאפיין על דרך "תו הרבים", היינו, היחס אליו הוא יחס קבוצתי המטשטש את ייחודו. הוא אינו מאופיין בצורה מובדלת, ונאלץ לטבוע בקולקטיב האלמוני ("הם כאלה", "כולם דומים").

המפגש בין מסקרם לילדי בית ספרה הופך למפגש אלים, הגם שאין מדובר באלמות פיזית במובן הראשוני של המושג. הילדים גוזרים על מסקרם אלימות אלם, היינו, השתקה<sup>3</sup>, אינם מאפשרים לה להסביר את מוצאה, מבטלים את דבריה ובכך הופכים אותה לשקרנית, ואף המשיכה בחולצה החדשה מתוארת כאקט מאיים. מסקרם מציינת ש"הם דיברו ואני חשבתי לעצמי שככה בוודאי מרגיש חרק, שמכניסים אותו תחת זכוכית מגדלת" (עמ' 25). כאשר הילדים מסרבים להשלים עם העובדה שלמרות צבע עורה ושערה אין היא מאתיופיה, מסקרם משקרת ומספרת שהיא מארצות הברית. השקר מוליד מסכת שקרים נוספת, המעמיקה את משבר הזהות של מסקרם. היא מציגה את עצמה בפני ילדי כיתתה כ"מייסי", שם החיבה שמעניק לה אביה האמריקני, ובכך מתנתקת משמה האמיתי. מרגע זה היא נסוגה מזהותה המורכבת משלוש תרבויות שונות – ישראלית, אמריקנית ואתיופית – והמשבר הקשה שהיא חווה סובב

<sup>3</sup> ראו בילסקי, 2002.

<sup>4</sup> הארנה מציינת את כניסתו של ה"אחר" אל ה"ארון", כדי להסתיר את "אחרותו". יש לציין כי הארנה יכולה להיות חיצונית ל"אחר", היינו, הוא נדרש להסתיר את "אחרותו" ולעטות זהות הגמונית, או פנימית/נפשית, שבה הוא כופה על עצמו את הסתרת זהותו כדי להימנע מעימות, להתקבל על ידי ההגמוניה, או בשל תחושת נידוי ופחד מאלימות שתופנה כלפיו אם ידגיש את זהותו ה"אחרת". על "הארנה" בספרות ראו רודין, 2010, עמ' 142-143.

<sup>5</sup> עניין המופיע גם ביצירה לגיל הרך *ניקה שתיקה* מאת דורית אורגד (1995), המתארת את בריחתה של ניקה, העולה החדשה, אל פינת החי, בה היא אינה נאלצת לדבר עברית.

<sup>6</sup> תהליך המתואר במאמרו החלוצי של פאנון, "ניסיונו הקיומי של השחור" (1952). לדידו של פאנון (2004) [1952], ההפיכה של האדם ל"כוש" מהווה כליאה ב"אובייקטיביות רומסט", המובילה להתמודדות עם המבט הלבן השולל מן האדם השחור את אנושיותו.



ומתמודדת עם מעבר דירה, קושי ברכישת חברים, געגועים למקום מגוריה הקודם, רגשי נחיתות, קשיים שכל קורא, בלא קשר לשיכוך האתני, הגזעי או המעמדי מכיר היטב. למשוואה זו נוספת תופעת הגזענות עמה מתמודדת מסקרים. הקורא, הנחשף לדמותה של מסקרים וללבטיה, חש עמה הזדהות וחוה קתרזיס בסופה של היצירה, כשחבריה באים לביתה. סיום זה הוא אות לשני מעגלי הקבלה של מסקרים: קבלתה על ידי ילדי כיתתה, ותחושת הקבלה העצמית, המלווה בגאווה בשורשיה ובתרבות אמה. כאן אף מתבהר שמו של הרומן, המגדיר את מסקרים כילדת קשת בענן, ילדה היונקת מכמה תרבויות במקביל, ואלו הופכות אותה לצבעונית ומרובת גוונים. בנקודה זו עולה המסר המרכזי של הרומן, לפיו על החברה הישראלית לקבל את הגוונים השונים שבתוכה ולא לשאוף לגוון שליט אחד או לדומות משטחת. יש לציין, כי סיומה של היצירה דידיקטי ומציג מציאות רצויה, יותר מאשר מצויה.

ניסיון ריאליסטי יותר להבנות את פגישתו הטעונה של ה”אחר” עם ההגמוניה מופיע ברומן *סמיר ויונתן על כוכב מאדים* לדניאלה כרמי (1994).

גיבור הרומן הוא סמיר, ילד פלשתיני המגיע מהגדה ל”בית חולים של יהודים” (עמ’ 7), על מנת לעבור ניתוח בברכו. סמיר מספר את סיפורו הנבנה סביב ימי האשפוז שבהם שהה בחברת ילדים יהודים במחלקה בבית חולים, ששמו ומיקומו נותרים עלומים. עובדה זו מחדדת את היות חדר האשפוז מיקרוקוסמוס של החברה הישראלית על גווניה השונים ועל הקונפליקטים שעמם היא מתמודדת.

סמיר נזקק לניתוח לאחר שנפל מאופניו בעת שביצע להטוט בשוק שליד ביתו. סמיר, שחש נחות מחברו הטוב עדן וכן מאחיו הצעיר פאדי, שנהרג מירי של צה”ל, בוחר בלהטוט על מנת להפגין את אומץ לבו ולזכות במעט תשומת לב מבני המשפחה האחרים המכונסים בבלם. הימים המתוארים ברומן הם ימי תחילת האינתיפאדה הראשונה, והתיאור הוא בבחינת הזרה, שכן אין לפנינו תיאור תקשורתי רגיל, אלא תיאור אנושי מבעד לעיניו של ילד המביט על עולם המבוגרים והסכסוך הלאומי משפיע על חייו ועל חיי

מסקרים את תחושתה הקשה – ”הרגשתי כמו אבן קטנה שזרקו לים והיא נופלת ונופלת עד לקרקעית, אבן קטנה ובודדה שאין לה אוויר לנשימה” (עמ’ 40). המעשה שלפנינו, המגובה באיור המציג את מסקרים הנדהמת אל מול התנהגותם הבוטה והגזענית של הילדים (עמ’ 41), ממחיש את נקודת המפגש בין האלימות החיצונית שחוה ה”אחר”, לבין השנאה העצמית שה”אחר” מטפח במציאות שבה הוא מוגדר כשולי ונחות משאר האוכלוסייה. מחשבותיה של מסקרים על אודות עצמה, מלמדות על תהליך פנימי של דה-לגיטימציה שהיא חווה בעקבות יחסם של הילדים: ”מה קורה לי? איך הפכתי להיות ילדה מגעילה כזאת? כעסתי על עצמי. שנאתי את עצמי. אמא צודקת אם היא לא אוהבת אותי יותר, חשבת. לילדה שמתנהגת כמוני בכלל לא מגיעה אמא כזאת” (עמ’ 44-45).

לנוכח תחושותיה הקשות של מסקרים, היא נוסעת לקצרין ללא רשות הוריה, ומשוחח עם סבתה על מצבה בכיתה. סבתה מטעינה אותה בכוחות חדשים, והיא חוזרת לכיתה, מתייצבת מול התלמידים ומספרת על משפחתה המעורבת ועל מוצא הוריה. סיפורה עונה לילדים על תהיותיהם בקשר לזהותה של מסקרים, ולראשונה הם מקבלים אותה, מקשיבים לה ומתחברים עמה. לא זו בלבד שילדי הכיתה מבקשים את חברתה, הם גם מתנצלים בפניה על התנהגותם. לאחר הפיוס, מתוודעת מסקרים לזיקה שבין חוויותיה בכיתה לבין קשייה של אמה בעבודתה. האם מספרת על ראש מחלקת החינוך של עיריית תל אביב, שראה אותה בכנס ובשל צבע עורה הניח שהיא מתורגמנית ולא מומחית לחינוך. מסקרים טעתה לחשוב שהראייה הגזענית היא נחלתם של ילדים בלבד, ובסוף היצירה היא מבינה, שגזענות קיימת בקרב כלל האוכלוסייה ושקשיי ההיקלטות שלה כילדה בכיתה החדשה מקבילים לקשיי הקליטה של אמה בעבודתה החדשה.

האנלוגיה בין האם לבתה בהתמודדותן עם הגזענות ממחישה לקוראים את הקושי של ה”אחר” בכל מעבר ממסגרת למסגרת, ואת הריטואל החוזר של הקבלה ההדרגתית לאחר העימות עם הסטריאוטיפים שמוחלים עליו. הרומן שלפנינו מקרב את הקוראים אל חוויותיה של הגיבורה, המצויה בראשית גיל ההתבגרות

סטריאוטיפ כלשהו של "ילד ערבי". הסגר הוא ביטוי למוטיב היעדר המרחב המלווה את הרומן: היעדר זה מציג את הכמיהה של סמיר למרחב שבו יהיה חופשי ונטול פחד, מרחב פתוח ללא סגירות, מרחב אסתטי שלא מופעלת בו אלימות מרחבית (עוצר, האפלה) כלפיו או כלפי בני משפחתו.<sup>7</sup> גם חלומו הוא חלום פנטסטי על טיול שהוא עורך עם סבו, הטוען שבעבר היה מלך. בתחילה, סמיר מפרש אמירה זו כפשוטה, אולם בהמשך הוא מבין שהביטוי "מלך" מתאר מצב שבו הסב חופשי במרחב, נטול הגבלות, רועה את הצאן ואוכל בלי הפרעה גבינה עם שמן זית. המלכות מתוארת כרוגע הרמוני ולא כצורת שלטון הכוללת הכפפת אחרים, עושר וראויותנות. כאן אנו מתעמתים עם הסטריאוטיפ של הערבי ככזה ששואף לגרש את היהודים מישראל, ולומדים שגם בצד האחר מובע החלום לשלווה ולתום המלחמה, שכלל אינו כולל הדרה של יהודים.

תיאורו של סמיר את היהודים משתנים גם הם מראייה סטריאוטיפית ומבקרת, לראייה מורכבת יותר, המבחינה בין הילדים והאנשים היהודים שהוא פוגש. חוויות היסוד שלו מתוארות ככאלו המאירות את היהודים באור שלילי: החיילים המצויים בגדה, והיהודים אצלם עבד במכולת, ששינו את שמו מסמיר לשומשום, אקט המעיד על חוסר הנכונות לקבל את ה"אחר", להתוודע אל שפתו ולהסתגל אליה, שכן ביטול השם הוא מטפורה לביטול אנושיותו של האדם כמו גם לתחושת העליונות של ההגמוניה.

עם זאת, לאחר הגעתו של סמיר לבית החולים, הוא מגלה צדדים בחברה הישראלית שלא הכיר קודם לכן. יחד עמו בחדר מאושפזים יונתן, רזיה, לודמילה וצחי. יונתן מאושפז בגין בעיה בידו השמאלית שאיננה מתוארת בפרוטרוט, שכן סמיר הינו מספר-גיבור וידיעתו מוגבלת הן לפרטים שנמסרים לו והן לפרטים שהוא מבין. יונתן גדל עם אביו, ואמו חיה בארצות הברית. רזיה מאושפזת בעקבות אלימות פיזית שהופנתה כלפיה מצד אביה. לודמילה היגרה לישראל מברית המועצות, כפי הנראה במסגרת גל העלייה של שנת 1991, וחווה קשיי

בני ביתו. תיאורו הסובייקטיבי של סמיר מאפשר לקורא הישראלי להתבונן על הפלשתינים לא כעל "אויבים" ולא כעל אנשי ה"שטחים", אלא כעל בני אדם המתמודדים עם קשיים קיומיים ומתאמצים לשרוד. התיאור הממוקד במבט הילדי מחזיר לדמות הפלשתיני את ייחודו ואת אנושיותו ומפקיע ממנו את שיוכו לקולקטיב. סמיר אמנם מתמודד עם המציאות הביטחונית הקשה ועם חלחולה לתוך ביתו, אולם תיאור דמותו גם ממחיש, שעולמו הפנימי הוא עולם ילדי הקרוב לכל ילד-קורא; זהו עולם שבו הילד חש מופלה, כיוון שלדידו הוריו מעדיפים את אחיו הקטן, עולם שבו הוא חש אי נוחות ליד חברו הקרוב ונאלץ להתמודד עם לחץ חברתי ועם דימוי עצמי נמוך. כמו כן, מתוארת כמיהתו למצוא חבר אמיתי ותחושת ההתפעמות שלו מדברים שאחרים תופסים כחסרי ערך, כמו למשל, חיבתו לפנסים.

במקביל לאינתיפאדה הראשונה המתוארת ברומן ומבהירה לקורא הישראלי את מציאות חייו של הילד הפלשתיני, מתוארת גם המלחמה ביוגוסלביה, שסמיר ובני משפחתו מתוודעים אליה מהצפייה בטלוויזיה. מלחמת האזרחים ביוגוסלביה מתוארת בהקבלה לסכסוך הישראלי-פלשתיני, והסב מציון, כי במלחמה "כל אחד חושב שהוא צודק" (עמ' 9), עניין המחדד את הדמיון בין כלל המלחמות, שבהן כל קבוצה מבטלת את רצונות הקבוצה האחרת. בצל המתיחות הביטחונית, מגיע סמיר לבית החולים היהודי, שהוא עבורו מרחב זר שיש בו מנהגים שהוא אינו מכיר ואנשים משוחחים בו בשפה שהוא אמנם מבין, אך איננה שפת אמו. הוא אף מלגלג על הרופא ש"מדבר בערבית של יהודים" (עמ' 11). עובדה זו ממחישה כי סמיר, למרות הקשיים שהוא עובר, ולמרות הסיטואציה המורכבת עליה הוא מספר, הוא דמות בעלת תעצומות נפש פיזיות (החלמה מן הניתוח) ונפשיות, שכן הוא שרוי ללא בני משפחתו הנתונים בסגר בשטחים ואינם מלווים אותו בזמן הניתוח או אחריו; הוא מתואר כדמות פנורמית, כיצור אנוש שאיננו קורבן ואיננו עונה על

<sup>7</sup> שמופנית כלפי המיעוטים (סגירות מרחבית, מרחב מפוקח, הזנחה מרחבית) מידי נציגי ההגמוניה.

<sup>7</sup> על אלימות מרחבית נגד "אחרים" בספרות הישראלית ראו רודין, 2009. הספרות הישראלית נוטה להתמקד בתיאורים מרחביים המשמשים מטונימיה לסבל שחות אוכלוסיות מנוחלות. התיאור המרחבי מהווה דרך עקיפה לתיאור האלימות

נוחתים במאדים במקום הקרוי "אוטופיה" (אתר Utopia Planitia, בו נחתה החללית ויקינג 2 בשנת 1976). שמו של אתר הנחיתה מרמז על הצעתו של יונתן לסמיר – לייסד אוטופיה שתחליף את האוטופיה הציונית בנוסח אלטנוילנד של הרצל. באוטופיה זו יחיו שני החברים סמיר ויונתן, וכל אחד יסייע לחברו להתמודד עם החסר המלווה אותו: סמיר בעל הרגל הצולעת יסתייע ביונתן, ויונתן בעל היד הלא מתפקדת יסתייע בסמיר. כוכב מאדים מסמל ברומן את הבריחה מכדור הארץ שהכזיב אל מרחב מוגן מקשיי העולם, שאין בו בעיות רפואיות, משפחתיות, כלכליות, לאומיות, חברתיות או נפשיות. בכוכב זה לא זו בלבד שסמיר ויונתן חיים בהרמוניה ומעצבים את המקום לפי ראות עיניהם, אלא גם רגשות מודחקים, כמו ההספד שסמיר לא נשא בפרהסיה על אחיו פאדי, יכולים לקרוא דרור ולהשתחרר. העולם שמציגה אוטופיית מאדים חותר תחת העולם הקיים שעיצבו המבוגרים בכדור הארץ וכולל מלחמות, עימותים ואלימות מתמדת. סמיר אף מציין, שבגדה כבר אין לדעת מי יורה במי. כמיהתו של סמיר המובעת במשפט "חסר לי משהו גדול, שאין אחריו גדר ואין אחריו מחסום" (עמ' 92) מתממשת על כוכב מאדים, שמאפשר לו לטייל בשטח פתוח באין מפריע, להביט באגם הגדול ולהגשים את חלומו לראות ים מהו, ולהיות בחברתו של חבר שדואג לו.

החברות הנרקמת בין יונתן לסמיר מציגה את היקסמותו של סמיר מיונתן ומעולם האסטרונומיה שאליו הוא נחשף. אולם החברות מתבטאת גם במישור הגשמי, שכן בשעה שסמיר מצוי בחדר ניתוח, יונתן מחביא במגירתו קציצה ועוף עבורו. מעשה זה ממחיש לא רק את דאגתו של יונתן לסמיר ואת העובדה שסמיר נהנה משפע האוכל בבית החולים בניגוד למחסור השורר בגדה, אלא גם את ההכרה והקבלה של יונתן את הערכים השונים של ה"אחר". יונתן הוא צמחוני, והוא מתנגד לאכילת חיות. הוא עצמו אינו אוכל את המנות הבשריות, אך ביודעו עד כמה אוהב סמיר בשר, לא זו בלבד שהוא אינו מבקר את מנהגו, אלא גם שומר עבורו את הבשר שהוא מקבל. אין לפנינו גישה מיסיונרית, כי אם גישה המפגינה כבוד כלפי ערכי השונה גם כאשר ערכים אלה עומדים בסתירה לערכים של

קליטה המתבטאים באנורקסיה. ואילו צחי, שאחיו צנחן, מייצג את הישראליות הכוחנית, וניכר שהוא מתנכר לסמיר החל מפגישתם הראשונה. הסיטואציה כולה, שהינה מפגש מקרי של ילד פלשתיני עם ילדים יהודים, נתפסת טבעית ולא מאולצת, שכן בתקופה המתוארת ממשקים אחרים בין ילדים פלשתינים לילדים יהודים היו בלתי אפשריים.

הנמענים הישראלים הקוראים את הרומן נחשפים למפגש עם ה"אחר" המייצג בתקופה המתוארת את ה"אויב". בטרם הקריאה ניתן לשאול את ילדי הכיתה כיצד יחוו או אם בזמן שיהיו מאושפזים בבית החולים, יאושפזו בחדרם ילד פלשתיני, וכיצד יגיבו לסיטואציה כזו: האם ידברו עמו? יחששו? יעדיפו לעבור חדר? כשהקריאה מתקדמת, וסמיר נגלה באנושיותו ועולמו נפרש בפני הקורא על הקושי הנפשי הכפול שלו להתמודד עם מות אחיו ועם תחושת זרותו במרחב היהודי, ניתן להפנות שאלה זו שוב ולראות כיצד ההצגה של ילד פלשתיני המספר בעצמו את סיפורו, משנה את האופן שבו תופסים הנמענים הישראלים את דמות הפלשתיני.

כפי שהקורא נחשף לילד פלשתיני המספר על חייו ועל עולמו הפנימי וכך מתעמת עם הסטריאוטיפים בהם הוא מחזיק, כך גם סמיר מגלה שיהודים אינם רק חיילים או אנשי מנהל. הוא מגלה את אנשי הצוות הרפואי מלאי החמלה, ורדינה, פליקס והרופאים. יתר על כן, כאשר אחיו הצנחן של צחי מגיע לביקור במחלקה, הוא מתבונן בו ורואה לפניו ילד עייף ולא ישות מאיימת. כל עולם המושגים של סמיר מתערער שכן הוא מורגל לראות בחיילים היהודים אויבים אלימים, וכשהוא מתבונן באהבה השוררת בין צחי לבין אחיו, הנדמים בעיניו לתאומים, הוא מתנער מהסטריאוטיפ של היהודי ששרטט בתודעתו.

במהלך האשפוז מתוודע סמיר ליונתן, השוכב במיטה שלצדו. יונתן מתעניין באסטרונומיה ומציע לו כבר בראשית הרומן, לקחת אותו עמו לכוכב הלכת מאדים. השניים אכן "מגיעים" לכוכב מאדים באמצעות משחק המחשב של יונתן, המאפשר לשניהם להגיע בחללית מכדור הארץ אל מאדים ולהכשיר את הכוכב לחיים אנושיים. כוכב מאדים מהווה סמל מרכזי ברומן, ולא בכדי: השניים

המובהק של עולם זה – המחשב. כמו כן, ההחלמה של סמיר בסימומו של הרומן אינה מהווה "הפי אנד", שכן סמיר חוזר לביתו שבו שוררים יגון, חסר וסגירות מרחבית. הוא אמנם הצליח לבסס קשר חברי עם יונתן, אולם החזרה הביתה מסמלת את סופו של הקשר הבלתי אפשרי בין שני הילדים ואת השיבה למחסור.

בעוד הרומנים ילדת הקשת בענן וסמיר ויונתן על כוכב מאדים פונים לתלמידי בית הספר היסודי, הסיפור ילד של שוקולד לחגית כהן (1998) פונה אל ילדי הגיל הרך ומופיע בו מספר חיצוני לעלילה. הסיפור מציג את רתיעתה של דנה מגיל, הנובעת ממחשבתה שגיל מלוכלך בגין צבע עורו השחום. הגנת דליה מתמודדת עם הנושא באמצעות השוואת צבעי כפות הידיים של ילדי הגן:

"תראו כמה צבעים יש לעור שלנו," אמרה דליה

"לדנה יש צבע לבן – כמעט שקוף,

לטל יש צבע לבן – שהוא גם קצת ורדרד,

לדרור יש צבע בהיר – אבל לא לבן,

לבן יש עור בצבע בז' – קצת לבן וקצת חום,

לנועה יש עור בצבע מוקה שהוא צבע חום בהיר,

לחנה המטפלת יש צבע חום כהה קצת יותר,

ולגיל – לגיל יש צבע חום כהה יותר מלכולם" (עמ' 16).

כשדנה לא מסתפקת בהסבר, לפיו צבעי העור של הילדים שונים זה מזה, ולא לכל הילדים יש צבע עור לבן כמו שלה, חדה הגנת דליה חידה. על הילדים לומר מה מזכיר לדליה צבע עורו של גיל. הילדים מעלים אפשרויות שונות – בוץ, אדמה, גזע של עץ, דובי, כלב חום – אולם דליה מציינת "זה משהו שכל הילדים אוהבים, זה משהו שאוכלים... משהו טעים... [...]" (עמ' 19), והילדים מעלים אסוציאציות שונות – שוקולד, עוגת שוקולד, גלידת שוקולד, ארטיק

יונתן ושל אביו. יונתן מסביר לסמיר בעת שהשניים משחקים במחשב, ש"כולנו, על כדור הארץ, עשויים מאותם חומרים: בכולנו יש מים, פחמן, סידן, ברזל, חלבון ועוד כמה חומרים" (עמ' 106). ומכאן, שבמציאות שבה כולנו דומים, אין סיבה להפרדה, לגזענות, לשנאה וליריבות. חדר מספר שש בבית החולים המייצג את החברה הישראלית על ההגמוניה (צחי המפסל תותח מחומר), השמאל (יונתן האסקפיסט), המהגרים (לודמילה) והמזרחיים (רזיה), ממחיש כיצד הדמיון בין הילדים רב מן השוני, וכיצד החברות ביניהם נרקמת באופן טבעי כאשר המבוגרים נסוגים (ביחד עם הפוליטיקה הלאומית) אל מאחורי הקלעים.

בשעה שרזיה מסרבת לפגוש את אביה שהכה אותה, כל הילדים עומדים לצדה ומתכננים כיצד להצילה. בשעה זו ההבדלים הלאומיים, המעמדיים והאתניים נעלמים, כמו גם הבעיות האישיות שעמן מתמודד כל אחד מן הילדים, וכולם רתומים למען הצלתה של רזיה. וכך, אנו צופים באוטופיה חדשה, אוטופיה אפשרית בהחלט, של ילדים המשחקים זה עם זה, דואגים זה לזה, מתוודעים זה לזה, ובעיקר, מדברים זה עם זה; אוטופיה המחליפה את המציאות שבה מתחוללת אלימות מתמדת בין שני הלאומים.<sup>8</sup>

בנקודה זו ניתן לקיים עיון משווה בין גישתם של שני הרומנים שלעיל ביחס למיקומו של ה"אחר". באבא (1994) עומד על ההצגה השקרתית של אוכלוסיות הנתונות תחת שליטה קולוניאלית, על הצדקת השליטה תוך שימוש באידיאולוגיות מוסרניות ונורמטיביות, הטוענות להקלה ולשיפור בתנאים, בעוד השליטים תופסים את עצמם כבעלי "שליחות מתרבתת". ברומן ילדת הקשת בענן מובעת שאיפתם של יוצאי אתיופיה לשימור המורשת והתרבות שינקו במדינת המוצא, ואילו ברומן סמיר ויונתן על כוכב מאדים, חרף הצגתו הרגישה של סמיר, ניכרת הפנמה של גישת ה"תירבות", שכן יונתן מהווה חבר-מתרבת החושף את סמיר לעולם ידע חדש ולמייצג

מנת לערוך הכרות בינו לבין קורא היהודי ולעצבו עיצוב פרטיקולרי, המאפשר הזהות, כמו גם עימות עם סטריאוטיפים קיימים. על עיצובם של ערבים בספרות העברית למבוגרים ראו מחקרו של אופנהיימר, 2008.

<sup>8</sup> ביצירה זו מובהר השוני שבין הספרות הישראלית הפונה למבוגרים, לזו הפונה לילדים: ביצירות למבוגרים המציגות דמויות של ערבים, נועד הדבר "לעורר שאלות ולהניע מאבקים בקרב הדמויות היהודיות" (מורג, 1987, עמ' 15), חלקם מאבקים פנימיים, חלקם פוליטיים; בספרות הילדים והנוער הצגת דמותו של הערבי באה על

לצד השונות הגזעית והלאומית שנסקרו, ספרות הילדים והנוער הישראלית החלה לאחרונה להידרש לאפיונם של מיעוטים מיניים. בספרו *החיים בודוד*, מציין שילה (2007, עמ' 113) כי מספרם של בני נוער היוצאים מהארון כיום גדול יותר ממספרם לפני עשור. ההומוסקסואליות תפסה את מקומה במודעות החברתית בישראל ובעולם כולו. דור ההורים אף הוא עובר שינוי, והידע הקיים היום, הנצבר דרך התרבות הפופולארית, סרטים, כמו גם היחשפותם המינית של אנשי ציבור, גורם לכך שמספרם של הורים שלא שמעו על הנושא כלל הוא מועט. רומן החניכה *נעמת לי מאוד* לעמי גדליה (2003) מוסיף נדבך משמעותי לעיסוק בדמות ההומוסקסואל/לסבית בתרבות הישראלית. לראשונה בספרות הנוער הישראלית עוקב הסיפור אחר חודשים מספר בחייה של טליה, נערה בת שש-עשרה, החווה טלטלה רגשית ונפשית בעקבות הגילוי שהיא מאוהבת בחברתה לחוג, נעמה<sup>9</sup>. ברומן נבנית אנלוגיה בין נעמה, שזהותה המינית מגובשת, לבין טליה, שהגילוי על אודות משיכתה לנשים מפתיע אותה ומנתץ את תפיסתה את עצמה. ההיקסמות מנעמה הופכת לזרז המאיר את נטייתה המינית של טליה, והרומן מתאר את הקושי הכפול הניצב בפני נערה המתאפיינת בשונות מינית: קושי פנימי לקבל שונות זו ולהכילה, לצד קושי חיצוני לנוכח ההומופוביה המאפיינת את החברה. שני הקשיים הללו מזינים זה את זה וגוררים את טליה למשבר זהות ותחושת חוסר ודאות. טליה ונעמה מתחילות לקיים זוגיות לסבית לאחר שטליה מחליטה לסיים את יחסיה הרומנטיים עם גלעד. טליה מתוודה על יציאתה מן הארון בפני אחיה הגדול ובפני אלזה קראוס, עיתונאית פמיניסטית, שהופכת לנושא כתבתה במסגרת פרויקט עליו היא עמלה בחוג לטלוויזיה קהילתית. הידידות עם אלזה קראוס מביאה בעקבותיה שורה של שיחות חניכה, במסגרתן לומדת טליה על צורות קיום חלופיות וחרתניות – כמו זו של קראוס שילדה את בתה מגבר נשוי, ובהמשך חיה עם גבר ללא נישואין, בתקופה בה הדבר נחשב לבלתי ראוי – ומקבלת מפיה מידע

שוקולד – ורק לאחר משחק האסוציאציות מציינת דנה “עם ילד של שוקולד זה כיף לשחק” (עמ' 22) ונראית באיור מחבתת את גיל. הסיפור *ילד של שוקולד* מציג את הרתיעה מה“אחר” בשל שונותו הגזעית. עם זאת, גיל מאופיין כילד רגיל ככל ילדי הגן, ילד ש“אוהב במיוחד לבנות בקוביות ולשחק במכוניות, כמו ילדים אחרים בגן” (עמ' 4). יש לציין, כי עיצובו של גיל הוא עיצוב חוצה-מגדר, שכן לצד משחקיו בקוביות ובמכוניות, הוא משחק עם דנה וטל בפירת הבובות. בנקודה זו הסיפור חורג מן ההפרדה המינית של משחקי הגן הגוררת מגדור של בנים ובנות והכנסתם לתבניות מגדריות קשיחות. יתר על כן, באמצעות הצגתו של גיל כבעל הופעה מגדרית מגוונת, מנעת סטריאוטיפיזציה של דמותו, שהייתה עלולה להיווצר באמצעות אפיון “גברי” (הנענה לסטריאוטיפ השחור המאיים על הלבן), או אפיון “נשי” (הנענה לסטריאוטיפ ה“אחר” ה“נשי” הניחן ברב-שוליות). בסיפור שלפנינו הקונפליקט שהתגלה בדחייתה של דנה את גיל בא על פתרונו, לאחר שני שלבים: באמצעות ההסבר כי החברה (שמיוצגת על ידי ילדי הגן) איננה הומוגנית, וכן באמצעות משחק אסוציאציות המשייך את ה“אחר” לתחומי ה“טוב” ומפקיע אותו מתחומי ה“רע” – לכלוך הנתפס כדבר שלילי ובלתי רצוי. על רקע ההתרחשות בגן עולה בנמען המבוגר השאלה, מדוע, לאחר שדנה וגיל הכירו ושיחקו תקופת מה, היא חשה לפתע התנגדות לצבע עורו. האם דנה נחשפה לגזענות מחוץ לגן? האם שמעה מבוגרים משוחחים על שחורים כעל “מלוכלכים”? שאלה זו אינה באה על פתרונה, אולם, משום שבטקסט שלפנינו הן הנמען המבוגר והן הנמען הילד מתפקדים כישויות המתחנכות במקביל, הטקסט מציע למקריאיו המבוגרים לחנך את הילדים לראייה הומנית של ה“אחר”, שכן ראייה אחרת, הופכת את הילדים למשעתיקים את המבט האירוצנטרי של הוריהם, ובמקרה שלפנינו, לגזענים.

<sup>9</sup> על מאפייניה של הספרות הקווירית הישראלית לילדים ולנוער ראו רודין, 2013.

מהווה תחליף למימוש הפיזי של אהבתן ומצביע על משיכתה של נעמה כלפי טליה (עמ' 91), ואילו בסופו, טליה נוטלת את המצלמה, והופכת את נעמה לאובייקט משיכתה (עמ' 256). עמדת הצילום מאפשרת לה הן לאשרר את זהותה כלסבית המביטה באהבה בנערה אחרת, והן להפוך ליוזמת הקשר, ולא לחכות ליוזמות רומנטיות שתתבצענה על ידי נעמה. ההשלמה עם הזהות המינית מומחשת אם כן, על רקע הבחירה לא להיות נגררת, או להתאמץ לרצות (כפי שנהגה במערכת היחסים עם גלעד), אלא ליזום ולחזור לשוויונית, להיות מביטה ולא מובטת. השלמה זו מובילה להגדרה מחודשת של ההופעה המגדרית של טליה, ולקבלתה. בעוד גלעד אילץ את טליה לקבל על עצמה זהות מגדרית פסיבית (הוא המדבר והיא השותקת, הוא המחליט לאיזה סרט ילכו והיא זו המקבלת את החלטתו), נעמה מאפשרת לה להציג **תמהיל** של נשיות וגבריות ועל ידי כך להביע אי אמון הן בנורמה החברתית הממקמת נשים כפחותות מגברים, והן בסטריאוטיפ של הלסבית ה"גברית" המוצג לא אחת ביצירה.

ברומנים *ילדת הקשת בענן*, *סמיר ויונתן על כוכב מאדים* *תעמת לי מאוד*, הילד ה"אחר" מספר את סיפורו בגוף ראשון, עניין המחדד את מרכזיותו של קולו של ה"אחר" ואת עמדתו האקטיבית כמביט בהגמוניה. בניגוד להם, רומן הילדים הקלאסי *נסיים ונפלאות* מאת לאה גולדברג (1954), מציג את ה"אחר" מבעד לעיניה של המספרת, המזדהה בשמה של הסופרת, ל"ג. עם זאת, אין לפנינו מקרה שבו נציגת ההגמוניה מביטה ב"אחר" ומחילה עליו מבט פטרנליסטי רווי סטריאוטיפים, כי אם סיטואציה סיפורית שבה המספרת היא "אחרת", ומתארת ילד "אחר" מתוך גישה סולידרית כלפי ה"אחר" ומתוך רצון לשלבו בחברה. הילד ה"אחר" נתפס בעיניה לא רק כילד אידיאלי, כלומר, טוב לב, מוסרי, חרוץ, חכם, כשרוני ואמיץ, אלא גם כישות שהיא נצרכת לה בחייה, ישות המפיגה את בדידותה, משום שהיא "דודה של שום איש" (עמ' 9), אשה החיה בגפה, ללא בעל וילדים.

בפתיחת הרומן מציגה גולדברג מניפסט ערכי המנחה אותה בעיצוב העלילה, הדמויות והשדרים:

רב על אודות הומוסקסואליות, שאליו נלווים גם זיהוי והכרה בשונותה ותמיכה בקשר המתהווה עם נעמה.

באמצעות השיח המתהווה בין טליה לשתי הנשים – החונכת המבוגרת (אלזה קראוס) והאהובה שמסייעת לה בעצם השיתוף בסיפורה הפרטי וכן בהיענות לאהבתה (נעמה), מצליחה טליה להתגבר על משבר הזהות שלה ולבחור במימוש אהבתה על פני שתי החלופות שהוצעו ברומן – חיים ב"שקר" כהטרסקסואלית, או חיים בבדידות כצופה שאינה משתתפת השתתפות פעילה בחיים.

כאמור, ההומופוביה המאפיינת את החברה תופסת מקום מרכזי ברומן ומשמשת אמצעי המעכב את טליה בתהליך המייסר שהיא עוברת מהתכחשות לקבלה עצמית. הרומן נפתח בתיאור אקט אלים, שבו חבורת נערים מכה ומשפילה זוג הומוסקסואלים. המקרה הקשה, הממחיש את יחס החברה כלפי השונים בזהותם המינית, מתואר לא רק בפתיחה כי אם גם בסיום. מסגרת זו העוטפת את הרומן מהווה ייצוג ריאליסטי של הקושי הניצב בפני הומוסקסואלים ולסביות להתקבל בחברה וממחישה, כי הרומן אינו מנסה להתעלם מן הקשיים הניצבים בפני בני נוער המתאפיינים בשונות מינית. עם זאת, את האפיזודה האלימה משלימה אפיזודה מנוגדת, שבמהלכה טליה נחשפת בספרייה לרומן של הספרן ההומוסקסואל ובן-זוגו השחקן. הנינוחות של השניים אמנם מפתיעה אותה, ומתברר בהמשך, כי מדובר בדוגמה מובהקת של רומן של זוג חד מיני שמוגשם למרות גילויים אלימים המופיעים לעתים בספירה הציבורית. בדומה, מספרת לה אלזה קראוס על שתי שכנותיה הלסביות, שקיימו זוגיות חרף הקשיים הסביבתיים שחוו.

וכן, הצהרתה של טליה הנקשרת בעבודתה הטלוויזיונית: "[...] רציתי להכיר אנשים, גם אלו שחיים בשולי העולם, לגלות את מה שמייחד אותם ולהיות מסוגלת להראות את הדברים האלו דרך המצלמה" (עמ' 35), מתממשת באופן כפול. היא ממקדת את כתבתה בדמותה יוצאת הדופן של אלזה קראוס, שלחמה נגד דימויים סטריאוטיפיים של נשים בעיתונות, וכן מכירה בייחוד של אנשי השוליים – הייחוד הטמון בנעמה ובה, ומדגישה את אהבתן באמצעות המצלמה: בתחילת הרומן נעמה מצלמת אותה והצילום

ילדים, חיה בגפה ללא משפחה, יוצרת שעוסקת באמנות ולא במלאכות נשיות סטריאוטיפיות המתוארות ברומן כגון ניהול משק בית. מוטיב העיטוש מדגיש את שונותה ומוזרותה ומהווה מעטפת הומוריסטית המסבירה את העוינות שחשים כלפיה, אולם מדובר בהצללה של הסיבה האמיתית להוקעתה – שונותה מן הנשים המקיפות אותה.

המספרת אינה מתארת את נסים כילד מזרחי סטריאוטיפי. היא מוקסמת מתכונות אופיו, נקשרת אליו וחשה עצב לאחר עזיבתו. גם כשהיא מתארת את הנער יחיה, נער אלים משכונתו של נסים, היא אינה מגנה את אלימותו, אלא מבהירה, כי תפקיד החברה לכוון את ה"אחר" ולסייע לו לצאת ממעגל הפשיעה והאלימות אליו נקלע. פגישתם הראשונה של המספרת ונסים הינה פגישה סמלית המתרחשת מאחורי פחי האשפה. הימצאותו של נסים מאחורי הפחים מייצגת את מצבו של ה"אחר" שאינו זוכה לסיוע, ומדגישה את קיומו השולי והמבוזה. פגיעותו של נסים מוצגת במפגשו הראשון עם הילד עוזי, הצבר האשכנזי שמתגרה בו. גם הדודה יוכבד כועסת על כך שילדיה ה"טובים" משחקים עם ילדי רחוב, ועושה לנסים דה-הומניזציה בשל שוליותו הכלכלית ושיוכו האתני. אולם גישה זו מעומתת עם דעותיה הפלורליסטיות וההומניות של המספרת ונדחית על הסף. גולדברג מראה ביצירתה כי כאשר נחשפים לילד ה"אחר" ולאיכויותיו, נשבים בקסמו ומפסיקים לראות בו מייצג הוויה שלילית.

כך אפוא, בקטגוריה זו של הצגת הילד ה"אחר", אנו רואים כיצד היצירות שלפנינו דנות באלימות המופנית כלפי ה"אחר" ובדרכים למיגור אלימות זו ולשילובו של ה"אחר" בחברה: ילדים המשתייכים להגמוניה, כמו גם ילדים המשתייכים לקבוצות שוליות זוכים להכיר את ה"אחר" (או "אחרים" נוספים), לעמוד על ייחודו ולהבחין בנקודות הדמיון בין ה"אחרים" לביניהם. ההכרות מובילה לחברות, וכך, כלל ההגדרות החברתיות המשייכות את הילד ההגמוני למרכז ואת הילד ה"אחר" לשוליים, הופכות בלתי רלבנטיות, ומפנות מקומן לשילוב כן ואמיתי של ה"אחר" בחברה שלמדה לעמוד על איכויותיו של הילד ה"אחר" והיא לא רק מיטיבה עמו, כי אם גם עם עצמה

ולצערי גם היום כמו אז ישנם עוד אנשים וילדים שחיהם טובים וקלים, ואנשים וילדים שחיהם קשים ומצוקתם רבה; ודברים כאלה קיימים כאז כן גם היום בעיר זו עצמה, ששמה תל-אביב. אולי, כאשר אתם תהיו גדולים, תצליחו לעשות כך, שלא יהיו בארצנו ובכל העולם כולו הבדלים אלה בין ילד לילד, בין אדם לאדם (עמ' 6).

הרומן חושף אותנו לחייהם של נסים ואלהיה, אחים יתומים מאב, שאמם חולה ומאושפזת בבית החולים "הדסה", ועליהם לדאוג לעצמם עד לשובה. טיקוצקי (2011, עמ' 126) מציין כי מבקרים שונים האשימו את גולדברג בנימה מיסיונרית, ועד היום מבקרים נוטים לראות ביצירה נימה פטרונית אוריינטליסטית מובלעת. בדומה לכך, קרן-יער (2007, עמ' 103-117) סבורה שהיצירה מעמתת בין טריטוריות מגורים ותנאי חיים של ילדים אשכנזים, לטריטוריות של מזרחים, ובסופה, מציגה את מעברו ההדרגתי של הילד המזרחי מבית המספרת ועד לבית הפרופסור, המייצג המובהק של התרבות המערבית ושל החינוך הגבוה. לפי פרשנות זו, נסים חווה "התמערבות" ומשתלב בכור ההיתוך האשכנזי מערבי.

ניכר, כי עלילת *נסים ונפלאות* ואופן מסירת הסיפור, מושפעים מכתביו של אריך קסטנר. לדידה של קרן-יער (2007, עמ' 103), הרומן מתכתב עם רומן ההרפתקאות *אמיל והבלשים* (1928). עם זאת, סופו של הרומן, שבמסגרתו עוברת כלל משפחתו של נסים – הוא, אחיו אליהו ואמו – לביתו של הדוקטור כלומברוש, מזכיר דווקא את הרומן של קסטנר *פצפונת ואנטון* (1931), שבו מאמצת משפחתה של פצפונת את אנטון ואת אמו, כשזו האחרונה בדומה לאמו של נסים, הופכת לעוזרת בביתה. שני הרומנים מעמידים במרכזם ידידות בין אנשים בעלי אמצעים כלכליים, לבין מחוסרי אמצעים כלכליים, ומעלים על נס את השוליות הכלכלית. *נסים ונפלאות* מציג את נסים כילד המתאפיין ברב-שוליות: מזרחי בחברה שבה ההגמוניה נתונה בידי אשכנזים, חסר אמצעים כלכליים, ואף חסר הגנה בשל אשפוזה של אמו. אף המספרת מאפיינת את דמותה כ"אחרת" מסביבתה, בדומה לנסים. היא אשה שונה מיתר המבוגרים בעצם קרבתה

הדר אינה מציגה תמונה מיופה ומציינת שלעיתים ילדים מתלחשים מאחורי גבה, והדבר גורם לה אי נוחות. בדומה להדר מספר דניאל, כי הוא חי עם שני אבות המהווים זוג, ויש לו גם אם בבית אחר. גם כאן נחשפים הקוראים למשפחה אלטרנטיבית בעלת מבנה חדש יחסית, אולם בעוד מטרתו המוצהרת של הטקסט היא להעניק לגיטימציה למשפחות האלטרנטיביות, הן האיור והן הטקסט נוטים לסטריאוטיפיזציה של דמות ההומוסקסואל: אב אחד מבשל והשני רוקד ומצייר, כלומר, ההומוסקסואליות משויכת ל"נשיות" ולנהנתנות, וכך, הנמען המבוגר הקולט את הנימה ההומוריסטית והמגזיעה, מאשרר את דעותיו הקדומות בקוראו את הסיפור.

משפחה נוספת הנחשפת בסיפור, משפחתו של עומר, בן לאם יהודיה ולאב ערבי, ממחישה כי ניתן לעבור מעל משוכת הלאום והסכסוך רב השנים. עומר נהנה משילוב בין שני העולמות, הוא דובר שתי שפות ואוכל חומס וגפילטע פיש. השילוב בין מזרח ומערב מבטל ראייה אוריינטליסטית ומגלה את הקסם הטמון בכל אחת מן התרבויות. גם רננה חיה בבית מעורב, שכן אמה עלתה מאתיופיה ואביה מחבר העמים. לפנינו זוג מעורב הנישא ומוליד ילדה, הדוברת שלוש שפות – רוסית, אמהרית ועברית, וכאן, בדומה למתואר ברומן *ילדת הקשת בענן*, הקוראים נחשפים לרב-תרבותיות המוגשמת בדמותה של ילדה אחת המשלבת בין שלוש תרבויות שונות הנוכחות בחייה.

גם סטפני מגיעה ממשפחה "אחרת", זרה לקורא הישראלי: אביה תאילנדי ואמה פיליפינית. במציאות הישראלית שבה מועסקים עובדים זרים, שילדיהם נולדים בישראל והם בעלי זיקה לתרבות הוריהם כמו גם לתרבות הישראלית, הקורא הישראלי מודע לכך שילד ישראלי איננו רק בן/בת להורים יהודים שנולדו בישראל, אלא גם להורים לא יהודים שהיגרו למדינה. שילובם של המהגרים בסיפור חשוב על מנת לחדד את העובדה שהישראליות כוללת גם אוכלוסיות שאינן מזוהות עם האתוס הציוני או עם הלאום היהודי, ואף על פי כן היא אינה מדירה אותן.

גלעד מציין בסיפורו שבכיתתו חלק מן הילדים חילוניים וחלקם דתיים, ובכך שופך אור על הקונפליקט הדתי בישראל. ההבדלים

בעצם קבלתו לחיקה. בקטגוריה זו מתעמתים הקוראים עם סטריאוטיפים נפוצים על "אחרים" – שחורים, מזרחיים, מיעוטים מיניים ופולשתניים – ומגלים בהדרגה כי עולמו של ה"אחר" דומה לעולמם, וכי חייו משתנים לאין ערוך, לאחר שהוא מתקבל על ידי החברה ולא מסומן כשולי ו"אויב".

### קטגוריה שנייה: ספרות ילדים העוסקת במשפחות "אחרות"

דיון ברב-תרבותיות והשתקפותה בספרות הילדים והנוער הישראלית חושף קטגוריה תמטית המתמקדת במשפחה הישראלית על גווניה. החל מסוף שנות התשעים של המאה העשרים, אנו עדים לכניסתן של משפחות "אחרות" לספרות הילדים והנוער. הסיפור *כל אחד והמשפחה שלו* ליהודה אטלס ויעל משאלי (1999) מתאר את גלעד בן השבע, הנערך לקראת מסיבת יום הולדתו. בכיתתו נהוג שכל ילד מספר לחבריו ביום הולדתו על בני משפחתו, וגלעד סוקר את הסיפורים השונים של חבריו לכיתה, בשעה שהוא מכין את סיפורו על אודות משפחתו.

היצירה שלפנינו בעלת מבנה קטלוגי, והיא חושפת את הקוראים לסוגים שונים של משפחות, חלקן משפחות "אחרות" וחלקן משפחות הגמוניות. לדוגמה, הוריה של ליאל התגרשו ונישאו בשנית, אך משפחתה אינה משפחה "אחרת", אלא מורכבת משתי משפחות הגמוניות חדשות. יהל, מנגד, חי במשפחה חד הורית שכוללת את אמו בלבד. יפתח הוא ילד שאומץ על ידי הוריו, והדר היא בת לשתי אמהות. סיפורה חושף את הקוראים לקיומן של משפחות חד מיניות, שהחיים בהן דומים לחיים במשפחה ההטרוסקסואלית:

לפעמים יש ויכוח עם קצת צלצולים,

מי תקרא עיתון בכורסה ומי תעשה כלים,

מי תגהץ ומי תעזור לי בשיעורים

ומי תלך לבית ספר לאסיפת הורים.

אבל בדרך כלל, מסכמת הדר,

שלושתנו מסתדרות ממש נהדר.



הצדדים, והאיור מציג בפנינו את המשפחה הגדולה שמנתבת את ילדיה לעשייה תרבותית: הילדה מנגנת בכינור, ילד אחר ישוב על הרצפה וקורא ספר, דמות נוספת מנגנת בפסנתר, ומרבית הדמויות המבוגרות מרכיבות משקפיים, מאפיינים המשתלבים עם הספרייה שבסלון. האיור אמנם מלא חיים, אולם גודש הפעילות התרבותית מקבע את המשפחה כ"אחרת" – גלותית ושונה ממשפחות אחרות. בשונה מהשמחה והקרבה הבולטים באיור המתאר את משפחת האמנים, כאן המרחב הגדול והמרחקים בין הדמויות מלמדים על ריחוק בין הפרטים במשפחה. מכאן כי עובדת עיסוקו של הטקסט ברב-תרבותיות אינה פוטרת את הקוראים מקריאה חתרנית של היצירה, המתעמתת עם סטריאוטיפים ומאפשרת קליטה של מסר מתנגד, כמו למשל שילד שהוריו עלו מרוסיה לאו דווקא חי עם סבו וסבתו, ולא בהכרח יבחר ללמוד לנגן על כלי נגינה.

סיפורו של חן שבתאי לגיל הרך, *משפחות פארק הירקון* (2012), מציג שינוי בדמות המספר: לפנינו פרפר בשם פרי המתאר את המשפחות המבקרות בפארק הירקון. כבר מהאיור בכריכתו הקדמית של הסיפור, המציג זוג אבות עם שני ילדיהם, ניכרת מגמת הסיפור, המעניק זכות ראשונים דווקא למשפחה החד מינית. בעוד שבכל אחד *והמשפחה שלו* המספר הוא גלעד, השייך למשפחה "קלסית" המתוארת בהרחבה, *משפחות פארק הירקון* פותח עם הצגתם של זוג אבות – אבא איתי ואבא יניב – ששטים בירקון עם התאומים אדוה ואפיק. האיור המתאר את המשפחה החד מינית מציג את אושרם של בני המשפחה ונמנע מהצגה סטריאוטיפית של הומוסקסואלים כ"נשיים" או כמשעתקים זוגיות הטרנסקסואלית שבה יש צד "גברי" וצד "נשי".

בהמשך הסיפור מתואר זוג מעורב – אב שחור ואם לבנה, ובנם השחור אריאל, שחוגג את יום הולדתו. הטקסט כלל אינו נדרש להבדלי הגזע בין ההורים או לצבעו של אריאל, ורק האיור חושף כי לפנינו משפחה "אחרת". הצגה זו מנרמלת את ה"אחרות" והופכת אותה לעניין טבעי שכלל אין צורך להעלותו. בספר מתוארת אם

המתוארים בין הילדים החילוניים לילדים הדתיים מינוריים – הליכה לבית הכנסת, שמירת שבת, זמירות בעת הסעודה – ואין בהם כדי לעודד הפרדה או להעכיר את היחסים בין הילדים המשחקים יחדיו בהפסקות. בסוף הסיפור מגולל גלעד את סיפורה של משפחתו, משפחה ישראלית הגמונית, הכוללת אב, אם (יוצאת קיבוץ), אח קטן וחתול.

היצירה כל אחד *והמשפחה שלו* חשובה הן בשל ראשוניותה<sup>10</sup>, והן בשל הריטואל המתואר בה, שבמסגרתו מספר כל ילד על משפחתו, והסיפור מהווה אמצעי להכרות עם מגוון המשפחות הקיימות בחברה הישראלית, כמו גם דרך התמודדות עם רתיעה מפני צורות משפחתיות אלטרנטיביות.

יצירה נוספת בעלת אופי קטלוגי המציגה בפני ילדים משפחות בעלות גוונים שונים הינה ספרה של לימור טלמור *משפחות, משפחות מליון לפחות!* (2010). היצירה הזאת שונה באופן מהותי מהסיפור כל אחד *והמשפחה שלו*, שכן המספר, אמיר, הוא בן למשפחה "אחרת" וכ"אחר" הוא חושף משפחות נוספות שאינן משתייכות להגמוניה הישראלית, או עלולות להצטייר כ"אחרות". הענקת נקודת המבט לאמיר, שאמו היא אם חד הורית, מזמינה עמדה של שוויון בין "אחרים" להגמוניה. אמיר מונה הורים גרושים, הורים מאמצים, הורים אמנים, משפחה שעלתה מרוסיה לפני שנה, תאומים לא זהים שהוריהם שומרים על אורח חיים בריא, תאומים זהים שהאיור מלמד כי הם שחורים, משפחה מסורתית, ילדה שנולדה מאם פונדקאית, ומשפחה קווירית המורכבת מזוג אבות ואם, המגדלים במשותף את בתם.

בחינת הטקסטים בסיפור מעלה ברוב המקרים נימה מידעית הנמנעת משיפוטיות. עם זאת, מניתוח האיורים עולה שורה של אידיאולוגיות מובלעות הניתנות לקליטה על ידי הנמען הילד וחותרות תחת הטקסט. לדוגמה, כאשר מתוארת משפחת העולים מרוסיה, האיור מציג אוסף סטריאוטיפים של "המשפחה הרוסית". בביתם של מרינה, סשה וולדימיר, חיים גם הסבא והסבתא משני

הילדים ללא מורכבות ועומק". חרף מגבלה זו, לטענתה, כוחו של הספר בראשוניותו ובלגיטימיות העולה ממנו כלפי שונות חברתית.

<sup>10</sup> ברוך (2001) מציינת, כי "העובדה שהקטלוג נבנה על ידי ילד בן שבע מאפשרת לכותבים לתאר את היתרונות ואת החסרונות של המצב הקיומי של כל אחד מן

שההורים הפרודים יחזרו זה אל זה, הבושה כשילדים טועים וסבורים שהאב הוא הסב, המחשבה על האם הביולוגית שמסרה את הילדה לאמה המאמצת, וההתמודדות עם המעבר של האב מחיים הטרוסקסואלים לחיים הומוסקסואלים. חלק מן המשפחות אינן משפחות אלטרנטיביות, דוגמת המשפחה המורכבת שמתוארת בסיפור "כוח למוח", בו לגיבורה יש אחים מנישואיו הקודמים של אביה, וחלק מהמשפחות עונות להגדרה זו. כך או כך, שילוב הסיפורים מלמד לא רק על ההרכבים המשפחתיים המגוונים בישראל, אלא גם להכיר בכך, שכל ילד מתמודד עם קשיים במשפחתו שכן כפי שמציין טולסטוי בפתיחת הרומן *אנה קארנינה*, "כל המשפחות המאושרות דומות זו לזו, כל משפחה אומללה – אומללה בדרכה שלה". הקובץ פותח צוהר להבנה, כי כל משפחה, בין אם היא הגמונית ובין אם היא "אחרת", מתמודדת עם קשיים שונים, והמוטו שלו מספק לילדים את הכלי עמו ניתן להתמודד עמם:

כל משפחה היא אחרת  
במבנה, בהרכב, בחוטי הקרבה;  
וכל משפחה מאושרת  
כשפתוח ביתה ומלא אהבה.

לפיכך, סיפורי המשפחות שתוארו בקטגוריה זו מהווים דרך חשובה להכיר לילדים מודלים משפחתיים שונים הקיימים בחברה הישראלית מרובת הגוונים, ואף להמחיש, כי בכל משפחה יש שמחה כמו גם צער, ואין משפחה נעלה על משפחה אחרת. הילד שנולד למשפחה ה"אחרת" מקבל לגיטימציה באמצעות זיהוי הדגם של משפחתו בסיפור, ואילו הילדים שנולדו למשפחות הגמוניות, זוכים להכיר דפוסי משפחה שונים משלהם ולעתים אף בלתי מוכרים להם. הכרות זו עוזרת להתמודד עם דעות קדומות, עד להבנה כי הילדים החיים במשפחה האלטרנטיבית דומים להם ולפיכך אינם צריכים להיות מושא ללעג או להדרה.

**קטגוריה שלישית: ספרות ילדים אלגורית המציגה "אחר" בלתי מאופיין**

המבלה עם בתה, וגם הפעם ללא אפיון סוציולוגי של המשפחה כ"חד הורית" וללא הידרשות לנטייתה המינית של האם. גם המשפחה המסורתית המבלה עם חמשת ילדיה בפארק מתוארת באמצעות אפיון החפצים שהמשפחה מביאה לפיקניק, וללא אפיון סוציולוגי/דתי שלה. גם כאן האיור הוא שמספק לנמענים מידע על אודות האוריינטציה הדתית של המשפחה.

בספר נוכל למצוא שתי אמהות עם שני ילדיהן; סבא וסבתא עם נכדיהם – כאשר לא נמסר לקורא האם מדובר בפגישה למטרת בילוי, או שמא הנכדים מתגוררים עם הסבים, וכן אם ואב ושני ילדיהם – אמא ענת ואבא ואדים – שהאיור מלמד על היותו נכה. מבין היצירות הקטלוגיות העוסקות בתחום, *משפחות פארק הירקון* הוא קטלוג המעניק מקום מרכזי למשפחה האלטרנטיבית על גווניה, ושובר לחלוטין את תפיסת המשפחה ההגמונית, הלבנה וההטרוסקסואלית. הפואטיקה העמומה של הטקסט, המואר על ידי איורים, יוצרת תפיסה שוויונית ובלתי היררכית בין כלל המשפחות, כמו גם הסיטואציה המהווה סיטואציית יסוד: כל המשפחות מתוארות בעת בילוי בפארק הירקון, וזוהי סיטואציה מבנת-שוויון המחדדת את הדומות בין המשפחות השונות. האיור המופיע בסיפור, המציג את כל הילדים שתוארו ביצירה משחקים זה עם זה, מלמד כי התפיסה השוויונית מחלחלת לילדים, שאינם רואים כל מניעה ליצור קשר זה עם זה, גם אם מדובר במשפחות שונות מהותית, כמו ילדי המשפחה החד מינית וילדי המשפחה הדתית.

קובץ הסיפורים *כל צבעי הקשת* לסמדר שיר (2010) מורכב משיבעה סיפורים קצרים, שכל אחד מהם עוקב אחרי ילד החי במשפחה, הנתפסת לעתים כחותרת תחת הנורמות ההגמוניות. ילדה שחיה עם אמה המאמצת, ילד שהוריו פרודים, ילד שחי עם שתי אמהות לסביות, ילדה שמגיעה למשפחת קלט ומקווה שמשפחה זו תאמץ אותה, ילד שנולד לזוג הורים (גבר ואשה) באמצעות הליך של פונדקאות, בת לאב מבוגר, שנשוי בשלישית לאמה וכן בת להורים גרושים, שאביה חי עם בן זוגו. בניגוד להצגות הקטלוגיות דלעיל, הקובץ בוחן את חייו של הילד בכל סיפור ומפגיש את הקורא עם דילמות שונות של ילדים בתא המשפחתי שהם חיים בו: התקווה

המגלמים מושגים מופשטים, מעמידה דמויות מקוטבות זו מול זו (הטובים מול הרעים), כשלו, כל דמות נותרת עם תכונתה שלה ואינה משתנה במהלך היצירה.

בקטגוריה זו יידונו יצירות אלגוריות המציגות במרכזן פגישה עם "אחר". בשונה מן ה"אחרים" שהופיעו בשתי הקטגוריות שנסקרו לעיל, "אחר" זה אינו מאופיין, כך שלאחר הקראת הטקסט ניתן למשמע את השונות הלא מאופיינת של ה"אחר" המופיע באלגוריה בהתאם לצורכי הגנת והמורה, ול"אחרים" שהן שואפות לחשוף אליהם את תלמידיהן.

האלגוריה המוכרת ביותר לילדי ישראל, העוסקת במפגש בין ישויות שונות שמייצג את המגוון התרבותי בחברה הישראלית היא *דירה להשכיר* (1948) ללאה גולדברג. במרכז היצירה מוצג הניסיון להשכיר את הדירה בקומה החמישית. בכל קומה מתגורר בעל חיים אחר: תרנגולת שמנה, קוקייה, חתולה כושית נקייה ומגונדרת וסנאית. הדיירים הפוטנציאליים שמבקרים בבניין, חושפים את הפגמים שקיימים לדעתם, בדיירות: הנמלה אינה מוכנה לגור בשכנות עם תרנגולת עצלה, הארנבת רואה בקוקייה, שילדיה אינם גרים בבית, מפקירת בנים, החזיר הלבן מסרב לגור בכפיפה אחת עם חתולה שחורה, הזמיר, המורגל במזמורים, מציין שלא יגור בשכנות לסנאית המפצחת אגוזים ומרעישה, ורק היונה מוכנה לעבור ולגור בבניין למרות הפגמים הפיזיים של הדירה, שכן השכנות טובות בעיניה.

האלגוריה שלפנינו מתייחסת לחיים בחברה רב-תרבותית המעוררים בקרב חלק מן האוכלוסיות ביקורת כלפי אוכלוסיות אחרות. לעתים מדובר בגזענות, שכן החזיר שולל את המגורים במקום בגין צבעה של החתולה, אולם במקרים אחרים מדובר בפרשנות שגויה של נוהגי השונה: הארנבת מאשימה את הקוקייה בנטישת גוזליה, כשבפועל, הקוקייה מבקרת אותם, אולם הם אינם גרים בביתה. גם הנמלה מחילה גישה פטרונית כלפי התרנגולת ומגדירה אותה כעצלה ואילו הזמיר, סבור ששירתו נעלה על רעשים אחרים ולפיכך הוא פוסל את הסנאית כשכנה ראויה. גולדברג מציגה בפנינו תמונת ראי של החברה הישראלית, שהבניין המתואר בסיפור

המונח "אלגוריה" נגזר מן השפה היוונית ומציין חיבור בין שתי מילים: *allos* ו-*agoreuein*. משמעותו המילולית היא דיבור בציבור באופן אחר, שונה מן הרגיל. מושג זה מציין אמירה או ציור לשוני אשר משמעותם כפולה: האחת לישראלית פשוטה, ואילו השנייה משתמעת, מרומזת, מושאלת וקוראת לפרשנות (משיח, 1987). ככל משמעות זה מעניק לסוגת האלגוריה את ממד ההתחפשות שלה, שכן מדובר ביצירה בעלת "שתי קומות": הקומה הראשונה היא עלילת הסיפור הפורשת את הרובד הגלוי שלו, ואילו הקומה השנייה מקפלת בתוכה מסר שהוא הרובד הסמוי של הסיפור. מסר זה יכול להיות דידקטי, חברתי, פוליטי או אקזיסטנציאליסטי.

האלגוריה היא סוגה א-מימטית: בעוד יצירות ספרות ריאליסטיות שואפות לחקות מציאות ולמדל אותה אל תוך הטקסט, האלגוריה משתמשת בתבניות סימליות. בין אם מדובר בסיפור העוסק בעלי חיים המחקים בני אדם ובין אם מדובר בסיפור העוסק בבני אדם, שברור כי הוא מעצב סיטואציה בלתי סבירה, אשר חוקיה שונים מהחוקים הקיימים בעולמו של הקורא, הקורא מודע לכך שהסיפור איננו מציאותי. עם זאת, השימוש בסמלים נועד כדי לחדד מסרים ריאליסטיים התקפים לעולמו של הקורא.

מטרת האלגוריה היא ליצור מרחק אסתטי בין הקורא ובין הטקסט. הקורא חש בתחילה שהאירועים רחוקים ממנו ואף אינם סבירים, ואילו לאחר קריאת הטקסט, הסיטואציה המעוצבת מתוך ריחוק, מולידה הבנה לפיה הדברים שנראים תלושים מעולמו של הקורא, דווקא מתארים אותו נכוחה. המסר שמשוקע בסיפור האלגורי מתקבל על ידי הקורא כרלבנטי לחייו. בעוד האלגוריה למבוגרים נשענת בעיקר על מסרים חברתיים, האלגוריה לילדים מתאפיינת במסרים דידקטיים. לפיכך, ז'אנר זה מעוצב באופן כזה שהמסרים המועברים לנמען הילד יובנו ויוצגו באופן המקל על משמעותם. כך אפוא, האלגוריה לילדים עושה לעתים שימוש בהומור (המטשטש את הנימה הדידקטית), בונה דמויות שטוחות או טיפולוגיות ("טיפוסים" המוגדרים באמצעות תכונה מרכזית אחת – הקמצן, החרוף, העצל, המרושע), משתמשת בדמויות של בעלי חיים המתפקדים כאנשים או באובייקטים (צורה הנדסית, חפצים)

אותי" (שם), אמר הקוף, "היא תסתיר לי" (שם), התלונן הטווס והכלבה לא אמרה דבר, אולם הביעה אי שביעות רצון. עמליה לא נענית להפצרותיהן של החיות ומצהירה שהנמלה לא מפריעה לאף אחד.

בדברי החיות נחשף הפרדוקס בין גודלה של הנמלה (השחורה) ומהותה, לבין דחיית הצטרפותה בטיעונים שאינם נאמנים למציאות. החיות רואות דווקא אותה כתוספת מיותרת למרות קוטנה, מאשימות אותה בפיזור חידקים, לא אוהבות את שמה, ורואות בה גורם מטריד ומפריע שיש לסלקו. כאן נחשף בפני הקורא הצעיר מנגנון ההגזעה, המכוון כלפי ישות זעירה וחסרת ישע, המנקזת את שנאת הסובבים המתארים אותה כגילומה של השלילה. נמלה זו יכולה לייצג כל הופעה של "אחר", אשר חרף היותו בן מיעוט, וחרף כוחו המוגבל, מתואר על ידי הסובבים כבעל פוטנציאל להזיק ולהרע. בשעה שנערך הפיקניק, נעלמת הנמלה רוזלילימונדה. עמליה מבקשת את עזרתן של החיות באיתורה, אולם אף אחת מן החיות לא מוכנה להתפנות מעיסוקיה ולסייע לה. עמליה מוותרת על ארוחתה, ויוצאת לחפש אחרי רוזלילימונדה. עם היעלמותה של רוזלילימונדה, מתחילות החיות לשוחח, אולם כעת, השיח על הנמלה משתנה ומוזכרות מעלותיה. החיות מציינות את העובדה שהנמלה הייתה מספרת להן על הרחובות ועל האנשים, היינו, על העולם החיצוני שנסתר מהן בגין כליאתן בכלובים. כמו כן החיות חוששות, שמא רוזלילימונדה נעלבה ועל כן החליטה ללכת ולא לחזור. לפיכך, הן נרתמות למבצע החיפוש, ומסייעות לעמליה במציאתה של רוזלילימונדה. בסופו של דבר, נמצאה הנמלה ישנה בתוך כפפתה של עמליה, והחיות מרימות כוס פטל לכבוד חזרתה ושובות לגן החיות. הסיפור שלפנינו מעצים את דמות הילד, שכן לעמליה תפקיד מרכזי בגיבושן של החיות ובחינוכן לקבלת ה"אחרת". עמליה חשה אחריות כלפי כל החיות, ואינה נסחפת אחר גל העיונות המופנה כלפי הנמלה. היא נזפת בחיות, ובהמשך, מחפשת את רוזלילימונדה שנעלמה. התנהגותה מהווה מודל לחיקוי עבור יתר החיות, והן

מהווה מיקרוקוסמוס שלה. בחברה משוסעת, המורכבת מקבוצות שונות, שולט המבט האתנוצנטרי (והאירוצנטרי), וכל קבוצה רואה עצמה נעלה על בני הקבוצה האחרת. גולדברג מציעה לראות את היופי הטמון בשונה ממך, ולהתמקד בו ולהתנער מהגישה המבטלת, שהופכת את מאפייני ה"אחר" לאוסף תכונות שליליות המדגישות את עליונותה של ההגמוניה.

אמירה משתמעת נוספת של גולדברג, נחשפת לאור הזיהוי המיני של היושבות במגדל: לאחר עזיבת העכבר, ולאחר שהיונה (המייצגת את יונת השלום) מגיעה לדור במגדל, מתגוררות בו נשים בלבד. גולדברג רואה אפוא בנשים ישויות היכולות לחיות יחדיו למרות ההבדלים ביניהן, ולפיכך היא מתארת מגדל נשי, אשר אמנם גם גברים שקלו לגור בו (החזיר, הזמיר) אולם בסופו של דבר, רק נשים מופיעות בו ומוצגות ככאלו שיכולות לחיות בצוותא ולהתנער מתפיסות מגזיעות<sup>11</sup>. זוהי תגובת נגד אלגורית כלפי השיח האנדרוצנטרי והמיליטנטי, המעידה על חשיבה "נשית" שתחליף את זו ה"גברית" המתאימה יותר לחברה משוסעת.

האלגוריה הפיקניק של עמליה ליהודית קציר (1994) מתארת את הילדה עמליה, בתו של מנהל גן החיות העירוני, הדוברת את שפות החיות ומחליטה עם בוא האביב להוציא את החיות הכלואות בכלובים לפיקניק בשדה. כאשר עמליה והחיות מתכוונות להתחיל בנסיעה, מופיעה הנמלה רוזלילימונדה ומבקשת להצטרף לנסיעה. המספרת מציינת, כי בניגוד ליתר החיות, לרוזלילימונדה לא היה כלוב משלה, והיא ישנה בכל לילה בכלוב אחר, והייתה מטיילת בבקרים במרחבי הגן ומחוצה לו, ואף מבקרת בבתי אנשים, ולכן היא הפכה למושא קנאתן של החיות: "כשהייתה נכנסת אליהן לכלוב, היו צועקות עליה ומגרשות אותה. גם את שמה לא אהבו. 'למה נמלה כזאת קטנה צריכה שם כל-כך ארוך?' רטנו" (כפולת עמודות חמישית). עמליה מצרפת את רוזלילימונדה למסע, והחיות מביעות התנגדות: "מספיק צפוף כאן גם בלעדיה" (כפולת עמודות שישית), "היא בפזרת פה חידקיב" (שם), טען הארנב המצונן, "היא תעקוץ

<sup>11</sup> בכך מקדימה גולדברג את מחקרה של גיליגן (1995) [1982] המבחין בין מאפייני המוסר נשי לבין מאפייני המוסר הגברי.

"אחרותו" של השונה כמסומנת באמצעות העיטוש, מאפשר ראייה מטפורית שבמסגרתה העיטוש מייצג "אחרות" שונות – חיצוניות, תרבותיות, או התנהגותיות. "אחרותה" של סניזי בדומה ל"אחרותה" של הנמלה רוזלילימונדה בסיפור הפיקניק של עמליה ליהודית קציר, היא "אחרות" בלתי מזיקה ועם זאת היא מעוררת שאט נפש ורצון להרחיקה. סניזי נעלבת משיר הגנאי, ולפיכך בוחרת ב"אלימות מרחבית מרצון":

אלימות מרחבית מרצון זהה בתוצאותיה לאלימות מרחבית בכפייה, כלומר מובילה לכליאת הפרט ולמניעת יכולתו להמריא מתוך המרחב הסגור ולמצוא גישה למשאבים המצויים במרחב הציבורי. ההישארות במרחב הסגור, לכאורה מרחב מגן המספק "בית", כוללת מחיר כבד עבור הפרט אשר נאלץ להסתפק בקיום פרטי ולצמצם את מהותו, אבל יש לה יתרון ניכר – היא מספקת הגנה מפני איומים אלימים מהחוץ (רודין, 2012, עמ' 67).

עם זאת, סניזי אינה מוכנה לגזור על עצמה סגירות מרחבית לאורך זמן ולהימנע מן העולם החיצוני, למרות רצון הסביבה לנדוטה. היא מנסה להצטרף אל העכברים היוצאים לשוק, אולם הם שוב מגרשים אותה, והיא מסתתרת מתחת לדוכן רבות ובוכה. מעמדה של סניזי משתנה כשהיא הופכת מדמות דחוייה לדמות חשובה עם הגעתו של החתול. סניזי מזמינה את העכברים למצוא מחסה לידה, אולם היא מתעטשת, והעכברים מבקשים לגרש אותה מהמחבוא – אותו מחבוא שהיא גילתה, והזמינה את העכברים האחרים אליו למרות יחסם העוין כלפיה. סניזי אינה מצליחה להתאפק והיא מתעטשת שוב מול החתול, והדבר מפחיד אותו וגורם לבריחתו. העכברים שמחים על שניצלו, ושרים שוב את השיר שחיברו על סניזי, רק שהפעם הופך השיר משיר גנאי נגד ה"אחרת" לשיר הלל, שמושר לסניזי לאחר ש"ניצחה" את החתול:

אפצ'יקונת מתעטשת,

קישתא,

קישתא

לא לגשת! (עמ' 23).

משנות את התנהגותן ומצטרפות אליה. כאמור, בשל התיאור האלגורי, "אחרותה" של הנמלה אינה זוכה לאפיון מעמיק, עניין הפותח פתח לפרשנות של "אחרות" באשר היא: "אחרות" על רקע מראה חיצוני, גזע, אפיון תרבותי, מיקום חברתי, וכן "אחרות" לאומית או מגדרית.

הנמלה בסיפור שונה בהיבט המרחבי – היא אינה כלואה בכלוב ומכאן האנטגוניזם שהיא מעוררת. נוסף על כך, מידותיה קטנות ביחס לחיות האחרות וכך ה"אחרות" נובעת הן ממראיה והן ממיקומה המרחבי – יכולה לנוע ממקום למקום אך חסרת בית משלה. חרף העובדה שהיא חסרת בית, היא מעוררת את כעסם של הסובבים, וכאן לפנינו משל על ההגמוניה השולטת במרחב ובדרכי חלוקתו, ועם זאת, אינה מסתפקת במרחב שלרשותה ועוינת את ה"אחר" חסר הבית, שהוא אורח בתחומיה. ניתן לקרוא את היצירה כיצירה פוליטית המתכתבת עם הסכסוך הישראלי פלשתיני, אך בהקשר רחב יותר ניכר כי לפנינו רצון לעמעם את "אחרותה" של הנמלה ולשרטטה בקווים שיתאימו לכל "אחרות" שהיא על מנת לתאר את המתח המתמיד בין ה"אחר" להגמוניה. סופו של הסיפור מבהיר את חוסר התכלית בהתנכלות ל"אחר" שכן לפנינו נמלה בלתי מזיקה, שלא זו בלבד שאינה פוגעת בסובבים, אלא מביאה אל תוך עולמם הסגור את העולם החיצוני ובכך מעשירה אותם, כפי שכל "אחר" מעשיר את החברה שהוא חי בה בצורות חשיבה ובהתנהגויות נוספות.

מגמה מקבילה ניתנת לזיהוי גם באלגוריה אפצ'יקונת לנעמי בן-גור (2001). ביצירה זו מתוארת העכברונת סניזי, הנוהגת להתעטש ולהפריע ליתר העכברים בשעה שהם משחקים. לפיכך העכברים מחברים על סניזי שיר גנאי:

אפצ'י-אפצ'י לא לגשת,

אפצ'י! סניזי מתעטשת (עמ' 13).

כמו ברומן נסים ונפלאות ללאה גולדברג, בו המספרת ה"אחרת" נוהגת גם כן להתעטש, העיטוש מגדיר את הדמות ה"אחרת", מעצים את שונותה מבני חברתה וגורם לסביבתה להתרחק ממנה. אפיון

סניזי) יכול לפגוש ישות שתגרום לו לחוש נחות, כפי שחשים העכברים מול החתול.

מתוך הקטגוריה השלישית ניתן ללמוד כי הספרות הישראלית לילדים, במיוחד ספרות הפונה לגיל הרך, נוטה לתאר אלגוריות רבות העוסקות בקבלת ה"אחר". ייחודה של האלגוריה טמון באפיון העמום של ה"אחר" ביצירה, המייצג "אחרות" באשר היא. מכאן כי בחברה רב-תרבותית דוגמת החברה הישראלית, כל אלגוריה יכולה להתפרש בהתאמה לקורא, שכן האלגוריות שלעיל תקפות לתיאור "אחר" הנבדל מן ההגמוניה על רקע עדתי, גזעי, תרבותי, לאומי, כלכלי ומשפחתי. העיצוב החלקי של ה"אחר" מאפשר למורה או לגננת ללמד את האלגוריה בכיתות או בגנים מעורבים, שיש בהם ילדים בני אוכלוסיות שונות ולהדגיש את הזיקה בין תחושותיהם של "אחרים" שונים. על ידי כך לא רק ההגמוניה תכיר בחשיבות תפקידה בשילוב ה"אחר", אלא גם ה"אחרים" השונים יגלו סולידריות זה כלפי זה.

**קטגוריה רביעית: ספרות ילדים המציגה סכסוכים בין-תרבותיים**  
נהוג להתייחס לספרות ילדים כאל ספרות שאינה מתארת נושאים הקשורים ל"עולם המבוגרים", ובראש ובראשונה, כאלה העוסקים במין ובאלימות. תופעה זו מכונה "שקט טקסטואלי" (Textual Silence)<sup>12</sup> והיא מציינת היעדר התייחסות מפורשת או התעלמות מנושאים המעוררים מבוכה וחוסר נוחות בקרב מבוגרים. בספרו *אבדן הילדות* טוען אמנם פוסטמן (1986) (1982) שהחשיפה של הילד לקודים השייכים לעולם המבוגרים מקצרת את הילדות ובלתי רצויה, אולם המציאות הספרותית מוכיחה, כי סופרים לילדים מייבאים אל מערכת הספרות לילדים סכסוכים אלימים הקיימים בחברות שעליהן הם כותבים, במחשבה שעל היצירה הספרותית לחשוף את הילד למציאות שהוא חי בה, גם אם זו מציאות בלתי רצויה. כמו כן, סופרים לילדים רואים את תפקידם כיוצרים-מחנכים, המבקשים אמנם לחשוף את הילד לפגמים הקיימים בחברה, אך לא עושים זאת כדי לקצר את ילדותו אלא כדי להפוך אותו לערכי יותר.

בעוד קודם לכן הקריאה "לא לגשת" הורתה לעכברים להתרחק מסניזי, הרי שעתה היא קוראת לחתולים להתרחק מסניזי ומכריזה על עליונותה, למרות קוטנה. שיר זה מהווה את סיומו השמח של הסיפור, המוכיח לקוראיו לא רק את הצורך לשלב את ה"אחר" ולהשלים עם מה שנתפס בעיניהם כמגרעת, אלא גם את העובדה שדווקא ה"אחר" יכול להציל את חבריו ומכאן נחיצותו. עיצוב העלילה המדגיש את גבורתה של סניזי – גבורה האוצרת שני ממדים: ראשית, הירתמותה למען חבריה למרות היחס אליה ושנית גירוש החתול – משנה את מיקומו של ה"אחר" מנחות לגיבור נערץ, משולי למרכז. דווקא הנתון שהגדיר את סניזי כ"אחרת" מסמן אותה בהמשך כגיבורה, היינו, מה שנתפס על ידי החברה כמטריד, הופך לנחוץ וחיובי.

בניגוד לאיור שהציג את סניזי במרכז ההתרחשות העיונית, כאשר כל העכברים איימו עליה שאם תתעטש יגרשו אותה (עמ' 19), האיור המסכם של הסיפור (עמ' 22) מציג את סניזי במרכז ההתרחשות, כשהעכברים חוגגים את ניצחונם ואף מרימים את סניזי ויוצרים סביבה מעגל. ה"אחרת", שנאלצה להסתפק במרחב שולי ולמצוא מחסה בשל לעג חבריה, הופכת להיות מרכזית בחבורה, והעיונות מוחלפת בשמחה.

ייחודה של היצירה שלפנינו טמון בכך שהיא פונה במקביל לשני נמענים: הנמען החש שהוא "אחר" והנמען שמהווה חלק מקבוצת הרוב. הנמען ה"אחר" חש תקווה לנוכח השינוי במעמדה של סניזי ואף לומד שעליו להמשיך במאמציו להתקבל בחברה ולא לגזור על עצמו נידוי, בעוד שהנמען המהווה חלק מקבוצת הרוב לומד להכיר בכך שגם ה"אחר" יכול להועיל לו, בדומה למשל האריה והעכבר. נמען זה נחשף לנחיצותו של ה"אחר" כמו גם לפגיעותו שלו, למרות היותו חלק מהרוב, ומכאן השדר הפרגמטי המלמד אותו כי דחיית השונה אינה רק דבר בלתי מוסרי, אלא גם יכולה לפגוע בו כשיזדקק ל"אחר", שכן גם מי שחש עליונות על "אחר" כלשהו (העכברים מול

<sup>12</sup> לפי הטיפולוגיה של מיק ווטסון (Meek and Watson, 2002, p. 36).

מדבריה של האם עולה המסר לפיו לעתים יש כשל פרשנות הנובע מאי הכרת השונה ממך. הצב מפרש את ריצתו של הצבי כצעד שחצני ומעליב, בעוד שמדובר בתכונה מושרשת של הצבי – מהירות – שכלל לא ננקטת על מנת לפגוע בו. נוסף על כך, דבריה של אמו של הצב, המובאים בגרסה דומה על ידי אביו של הצבי, מאותתים לנמען-הילד שעליו להתאים את עצמו לסביבתו ולא רק לשאוף שהסביבה תתאים את עצמה אליו. הצב נדרש ללכת מהר יותר והצבי נדרש להאט את צעדיו אם ברצונם לקשור קשר עם מי שאינו דומה להם ואינו שייך לבני משפחתם/עמם.

הבחירה בצב ובצבי אינה מקרית, שכן לפנינו בעלי חיים שונים אמנם, אולם אופן כתיבת שמם כמעט זהה. שהרי ההבדל בין הצב והצבי נעוץ בקוצו של יוד. בדומה לשוני המינורי בין השניים, כך גם בעת התרת הסכסוך, הם מגלים את נקודות הדמיון ביניהם אשר הופכות אותם מאויבים לחברים. האלגוריה שלפנינו אמנם פונה לגיל הרך, אולם ניתן לאתר בה גם שדרים פוליטיים באמצעות רמזים אחדים המפוזרים בטקסט. ראשית, המילה "שלום" אינה מציינת רק ברכה הנאמרת בשעת פגישה, אלא באה לרמוז על תהליך השלום בין ישראל לבין נציגי הפלשתינים. שני הצדדים נוהגים לא אחת להשתמש בסיסמה לפיה "אין פרטנר בצד השני", כלומר, אין עם מי "לעשות שלום". כמו כן תהליך השלום מאז הסכמי אוסלו (1994) מצוי בנסיגה, וגם כשישנה הידברות, היא קצרה ואינה מובילה להסכם ולהכרה במדינה פלשתינית או לסיום פעולות הטרור. תהליך זה משול לאמירת ה"ש", כלומר, לתחילתו של השלום, אולם מדובר ברצף התחלות, רצף של "ש", ולא תהליך אחד מרוכז וסדור.

שנית, בעת שפיצי הצב וצביצבי הצבי נפגשים, מיד מתגלע ביניהם סכסוך הנוגע לשליטה במרחב, בדומה לסכסוך הישראלי-פלשתיני. הצבי מכריז "זה המקום שלי! [...]. הקרניים שלי היו כאן קודם!" (עמ' 22), בעוד הצב עונה "זה המקום שלי! [...]. אתה לא רואה שהבית שלי כאן?" (עמ' 24). על מנת ליישב את הסכסוך הם מתווכחים, נוגחים וצורחים, והסכסוך האלים מוצג גם באיור המצביע על ההתנגשות הפיזית בין השניים. שניהם מגלים שהם

ניתן לאתר חטיבה מובהקת של סיפורי ילדים ונוער העוסקת בסכסוכים חברתיים. ספרות זו יכולה להיות ריאליסטית, כשהיא פונה לבני הנוער, ואלגורית, כשהיא פונה לילדים ולבני הגיל הרך. בקטגוריה זו נוכל למצוא לא רק "אחרים", כי אם גם תיאורי סכסוכים בין קבוצות שונות – ההגמוניה וה"אחרים", או קבוצות שונות בתוך החברה שאינן נמנות בהכרח עם ההגמוניה או ה"אחרים". מרבית היצירות המציגות סכסוכים חברתיים הן בעלות תבנית חוזרת של הצגת בעיה המולידה סכסוך (המתבטא לעתים במפגני אלימות שונים) וכן הצגת פתרון לבעיה שמוביל לחברות בין הפלגים המסוכסכים, או להכרה הדדית, כשאלה מסמנים את סיום הסכסוך או השנאה ההדדית.

האפשרות ליצור קשר עם השונה ממך מובעת במרכזה של האלגוריה לגיל הרך *אין לי עם מי לשחק* לנעמי בן-גור (1999). באלגוריה זו אין חלוקה קלסית לרוב ומיעוט, או לנציגי הגמוניה הפוגשים ב"אחר", אלא תיאור עימות בין צב לצבי. היצירה מתחילה בהצגת בעיה: לצב פיצי אין עם מי לשחק, ובהמשך מוצג סכסוך הנסוב סביב הבעלות על המרחב ומתלקח בעת שהצב פיצי פוגש בצבי צביצבי. בסיום, הסכסוך נפתר כאשר התחרות הנערכת בין השניים על המרחב הופכת לשורה של משחקים, ומלווה ברצון להמשיך ולשחק גם ביום המחרת.

ביצירה שלפנינו בוחרת היוצרת במודע בבעלי חיים המתאפיינים בתכונות מנוגדות: הצב מתאפיין באיטיות, בעוד הצבי מתאפיין במהירות. שוני זה מוביל לתחושת ניכור בין השניים, שכן כל אחד מהם אינו מבין שהתכונה המאפיינת את האחר היא המולידה את חוסר ההבנה השורר ביניהם. בתחילה חושב הצב שהצבי שחצן, מכיוון שהוא אומר לו "ש" במקום שלום. אמו של פיצי הצב מבינה כי העניין אינו נובע מכוונה לפגוע אלא מתוקף השונות בין השניים: הוא בודאי אומר לך שלום [...], אבל אתה הרי הולך לאט והוא רץ מהר. כשהוא עובר לידך הוא אומר 'ש', וכשהוא אומר 'לום' הוא כבר נמצא רחוק, ואינך שומע. אני בטוחה שאם תהיו חברים, אתה תרוץ יותר מהר, הוא ילך יותר לאט, ותוכל לשמוע את כל ה'שלום' (עמ' 13).

נפגעו כתוצאה מהעימות האלים: הצב מגלה ששריונו סדוק מעט, ואילו הצבי מגלה שקצה הקרן שלו שבור. כאן ניתן לראות ששני הצדדים מוצאים את עצמם פגועים פיזית, למרות שלפנינו שני בעלי חיים בעלי כוחות שונים לחלוטין, כשהצבי נחשב לחזק ומהיר יותר מהצב. כך מופרת החשיבה לפיה בכל סכסוך ישנם "חזקים" ו"חלשים", שכן גם הצד שנתפס כחזק יותר אינו חסין ונפגע בשעה שהוא יוצא למלחמה.

לאחר שהשניים ממצים את האלימות הפיזית, המקבילה לחימה, הם מתחילים לשוחח ומחליטים להתחרות ביניהם על המקום על מנת ליישב את הסכסוך. התחרות כוללת משחק תופסת, משחק מחבואים, ולמעשה, מקבילה לתהליך משא ומתן שמנהלים בשעה שמתדיינים על הסכם שלום. בעוד שהמטרה הראשונית של השיח בין השניים הייתה לנשל את הצד השני מזכותו על המרחב, הם מגלים שהמרחב יכול להכיל את שניהם ונהנים מהאינטראקציה. שניהם מחליטים לבוא ולשחק שוב ביום המחרת, ובעת הפרידה, מיישמים את עצות הוריהם: הצבי מאט את מהירות הליכתו והצב מגביר אותה, וכך, כל אחד מהם שומע את רעו אומר "להתראות" ומפגין כבוד כלפי מנהגי האחר. המהירות והאיטיות חורגות ממשמעותן כתכונות פיזיות והופכות למייצגות של כלל התכונות המבדילות בין בני אנוש, ולצורך של בני האדם להתאים את עצמם לתרבותם של אחרים השונים מהם. סיום העימות מציג תמונה משולבת שבה כל אחד מן הצדדים מתאים את עצמו לאחר על מנת לאפשר דיאלוג שבו שומעים את הצד השני ולא חולפים על פניו מבלי לשמוע היטב את דבריו. מסר חשוב נוסף הוא שהשניים זונחים את התפיסה לפיה המרחב שייך רק לאדון אחד.

עיון בשני האיורים המקדימים את הסכסוך האלים בין הצבי לצב מגלה יחסים בין-טקסטואליים בין המתואר ביצירה לבין מיתוס נרקיסוס שבמיתולוגיה היוונית. באיורים מתואר כיצד הצבי בוהה בבבואתו המשתקפת אליו מן הנחל (עמ' 21) ואחר כך, כיצד הוא מגלה שכמוהו, גם הצב מביט בבבואתו הנשקפת אליו מן הנחל.

סכסוך מרחבי מתגלה גם באלגוריה הזבלצת לנעמי בן-גור (1994), יצירה המציגה עימות בין שתי שכונות, שכונה א' ושכונה ב'. היעדר השיום של השכונות וההעדפה לכנותן א' ו-ב' תורמים לאוניברסליזציה של היצירה, הבאה לתאר באמצעות בעלי חיים המתגוררים בשתי השכונות סכסוך תרבותי ברגע הסלמתו. עיצוב השכונות ביצירה מבנה אנלוגיה ניגודית: שכונה א' מתוארת כשכונה מלוכלכת, בעוד שכונה ב' מתוארת כשכונה נקייה, פרחונית ולבבית. האיורים ביצירה מדגישים את הזוהמה, אי הסדר והעזובה המאפיינים את שכונה א', על רקע יופיה של שכונה ב', המאפשר למושיות לפסוע בה ללא חשש. על מנת ליצור חיץ בין השכונה

<sup>13</sup> ראו גרסת אבס (1997, עמ' 64-66) לסיפור "איך נוצר פרח הנרקיס".



ליצירה כמה רבדים: ברובד הראשון והגלוי, לפנינו יצירה המחנכת ילדים לסדר ולניקיון. תושבי שכונה א' מואסים בחיים המלוכלכים ומחליטים לנקות את השכונה כך שתידמה לשכונה ב', שבה הדשא רך ונקי. מבצע הניקיון מסייע להם לזכות בפרס בסופו של דבר וכמו כן להפסיק להיות מנוודים, שכן גדר האבנים נהרסת, וכך שכונה א' חוזרת לחיק החברה וההפרדה המרחבית מסתיימת. ברובד השני, היצירה מחנכת ילדים ל”משחק הוגן”, שכן הרמאות (”המשחק המלוכלך”) לא מובילה את קבוצה א' לזכות בפרס, אלא העבודה הקשה וכן ההתוודות על מעשה הרמייה.

ברובד השלישי, לפנינו מסר פסיכולוגי המתכתב עם הפסוק המקראי ”וְאִם לֹא תִיטֵב – לִפְתַּח חֲטָאת רֵבֶץ וְאַלֶיךָ תִּשׁוּקָתוֹ” (בראשית ד' 7). פסל הזבלצת מהווה תזכורת לאדם על חטאיו (הלכלוך והרמייה), מכיוון שגם לאחר הוידוי והרס הגדר, אנשי שכונה א' נזקקים לתזכורת, שכן דרכם של יצרים שליליים לא להיעלם, אלא לרבוץ ולחכות לשעת כושר לזנק ממקום רבצם. במקרא, היצר לבצע חטא מושווה למעין בעל חיים רובץ, ואילו ביצירה שלפנינו הזבלצת מהווה מימוש של היצרים השליליים של האדם, שלא רק יכולים להתעורר, אלא גם לחבור ליצרים שליליים נוספים ולהוביל את האדם לסכנה קיומית. בכך משרדת היצירה לשני נמענים – הילד והמבוגר – שעליהם לזכור כי יצרים הרסניים אינם נעלמים כך סתם, ובמקום ”הפי אנד” בנוסח דאוס אקס מכינה, אמנם מוצג לפנינו סוף שמח, אולם כזה שאינו מתעלם ממבנה הנפש האנושית, ומהצורך להזהיר מפני מעידות מוסריות עתידיות.

ברובד הרביעי, לפנינו יצירה פוליטית חברתית המבקרת את נוהגן של חברות ומדינות ”לזרוק את האשפה הפרטית” על מדינות אחרות. בהיבט מקומי, נוכל לראות כיצד השיח הפוליטי הישראלי מעדיף, במקום להתמודד עם ההתנחלויות, להאשים מפלגות שאינן מצויות בשלטון ביצירת ההתנחלויות ובפיתוחן. העברת האשפה מסמלת את אי הרצון להתמודד עם השלכות מעשיה של המדינה/המפלגה/החברה. נוסף על כך, לפנינו ריאליזציה של מטפורה על המשפט השגור ”לנקות את השכונה”, שכן האשפה הופכת לסמל הן לראיית ה”אחר” כמלוכלך וכבזוי הגוררת רצון להתנתק ממנו, והן

הנקייה לזו המלוכלכת, מחליטים בני שכונה ב' לבנות גדר הפרדה. הגדר נתפסת בעיני חברי שכונה ב' ככזו שתגן על התושבים מהלכלוך הנזרק משכונה א', והיא מהווה גבול הנמתח בין שתי התרבויות. הגדר מייצגת את תפיסת ה”אחר” כמסכן את שלום החברה, ומכאן הצורך להגן על החברה ולהקיף אותה בגדר. כמו כן, הגדר מאפשרת ניתוק פיזי ונפשי מהמתחולל בשכונה המקבילה, וכך, שתי השכונות מתנתקות זו מזו ונסתם הגולל על יחסי שכונות או על אינטראקציה מכל סוג שהוא.

כאשר ראש העיר מכריז על ”תחרות פח הזהב”, שיינתן לשכונה הנקייה והמטופחת ביותר, שוקלים תושבי שכונה א' את סיכויי הזכייה שלהם ומבינים שלנוכח מצבה הקשה של שכונתם, לעומת הסדר השורר בשכונה ב', יפסידו בתחרות. תושבי שכונה א' מתחילים אמנם להאשים זה את זה במצב שכונתם, אולם עד מהרה מתעשתים ומחליטים לנקות אותה. כשמתמלאים השקים, ארבעת תושבי שכונה א' מעבירים את האשפה דרך פרצה היישר לשכונה ב'. כאן אנו נחשפים למטרתם הכפולה, לזכות בפרס מזה, ולמנוע את זכייתה של שכונה ב', מזה.

לאחר שהאשפה מועברת לשכונה ב', היא הופכת למפלצת – ”זבלצת” – הזועמת על העברתה משכונה א' לשכונה ב' ומאיימת להפוך את תושבי שכונה א' ל”זבלולים” (עמ' 28). הזבלצת מתחילה לפעול באלימות, הודפת לעברם חפצים, מתיזה סילוני מים עכורים, עד שהם מחליטים ”להפיל אותה בפח”, ומממשים את המשפט באופן מילולי המחולל בו הזרה: הם זורקים חלקים ממנה לפח, וגורמים למותה.

במהלך טקס הענקת הפרס לשכונה הנקייה, חרף המעשה הבלתי מוסרי של תושבי שכונה א' שנועד להבטיח להם את הזכייה, ראש העיר בוחר בשכונה ב' כמנצחת. שתי השכונות אמנם מוזכרות כשכונות הנקיות ביותר, אולם שכונה ב' מתהדרת בפסל הזבלצת, ולפיכך מוחלט שהיא זו שתקבל את הפרס. חברי שכונה א' מחליטים להתוודות על מעשיהם, ועל כן מחליט ראש העיר להרוס את הגדר, למזג בין שתי השכונות ולהציב במקום הגדר את פסל הזבלצת.

אודות הנמלה, ה"אחר" מתואר כתוספת בלתי רצויה ומכבידה. בסיפור שלפנינו הילדים חושפים את הדימוי הסטריאוטיפי שיש להם על דמות הערבי שחי בכפר ולא בעיר, וסטריאוטיפ זה מוקצן כשנועה מציינת ש"כל הערבים יש להם מין ריח כזה..." (עמ' 10). אף ניר תוהה כשהוא רואה לראשונה את סאלים, "מעניין מאין הוא השיג את הכובע המגניב הזה" (עמ' 14), תהייה שצובעת את סאלים באור שלילי כנער שגונב או משיג חפצים בדרכים לא כשרות. ביקורת סמויה מושמעת גם על המבוגרים ברומן, שכן אביו של רון טוען שסאלים יכול "להביא מחלות מדבקות" (עמ' 30) ואילו המורה להתעמלות, בשיחה ששומע ניר במקרה, תומך בהפרדה ואינו מבין מדוע נער ערבי צריך ללמוד עם ילדים יהודיים. אם המבוגרים אמורים למלא את תפקיד המחנכים ולהוות מודל לחיקוי, הרי שהם מצליחים בכך, אולם למרבה הצער, הם מחנכים להשרת הסטריאוטיפים ולהדרת ה"אחר".

ניר מארגן חרם על סאלים בחושו בו הוא נוקם בכך את מות אביו. בתחילה, רוב ילדי הכתה משתפים עמו פעולה, אך ככל שמתקדמת עלילת הרומן, החרם מתפוגג. שיאו של החרם מתואר ביום הולדתו של סאלים, כאשר ניר וכמה מחבריו זורקים "פצצות בוק" על ילדי כיתתם שהחליטו לחגוג עם סאלים את יום הולדתו בביתו. באירוע זה סאלים, שמצטרף לחימה בין שני הצדדים, מכה את ניר.

מערכת החינוך מוצגת ברומן בכל אוזלת ידה: המחנכת מקדישה לנושא שיעורים אחדים, דנה עם תלמידיה בחרם ובהשלכותיו ואף מזמנת לכיתה את אחותו של סאלים, חד'ג'ה, שתספר את סיפורם המשפחתי, אולם בסופו של דבר, ההחלטה על סיום החרם מתקבלת על ידי ניר לבדו, לאחר שנחשף במהלך שיחה עם דודו, ל"אני מאמין" הפוליטי של אביו המנוח. נודע לו שאביו אמנם שירת כקצין במילואים ופעל לתפיסתם של מתכנני פיגועים, אולם תמך בפתרון מדיני ובסיום הסכסוך האלים. המחנכת והמנהלת, המודעות למצבו הרגיש של ניר, נמנעות מלהעיר לו או מלהתעמת עמו, ובהימנעותן הן מתעלמות מסבלו של סאלים, למרות שהוא חווה קושי זהה לקושי של ניר. באופן בלתי צפוי, מי שמתחת ביקורת על ניר דווקא

סמל למרכיבים שונים שהחברה מבקשת להתנקות מהם דוגמת אלימות ופשיעה. אנו למדים אפוא, כי אם חפצה נפשנו להתנער מחוליי החברה, לא ניתן להשיג זאת על ידי העברתם למרחב אחר (קרוב או מרוחק) אלא על ידי התמודדות ישירה עמם.

לאחר שבחנו סכסוך אלגורי בין שכונות, שעיצובו המעומעם יכול להתאים לכל סכסוך בין אנשים, חברות או מדינות, נבחן את רומן הנעורים *ניר נגד סאלים* לאמנון ורנר (2012) המציג בחזיתו עימות בין נער יהודי לנער פלשתיני, הלומדים בכיתה אחת. ניר, הלומד בכתה ה', מצוי בסיומה של שנת אבל ראשונה לאחר שאביו, קצין במילואים, נורה במהלך פעילות צבאית שמטרתה ללכוד מתכנן פיגועים בעזה. הקושי להתמודד עם אבדן האב חובר לקושי נוסף – נער פלשתיני בשם סאלים המגיע לכיתתו. גם סאלים נושא עמו טראומה: הוא איבד את אחיו שנורה על ידי חיילי צה"ל, ולאחר שמשפחתו סירבה לבצע פעולת נקם, בני המשפחה נודו ועברו לגור בשכונתו היהודית של ניר. כך, סאלים נאלץ להתמודד במקביל עם היותו ערבי יחיד בבית ספר יהודי, עם אבולו על מות אחיו ועם תחושת הנתק שלו מהמרחב התרבותי והפיזי ממנו הגיע.

העיצוב הפואטי של הרומן הוא אמנם עיצוב אנלוגי, שכן שני הנערים חוו טראומה אישית ועליהם להתמודד עמה ועם בן הלאום הממשיך לקבוצה שאחראית לטראומה, אולם הרומן מסופר בגוף ראשון על ידי ניר, ולפיכך דמותו זוכה לעיצוב מלא וכך גם חוויותיו, לבטו וקשיו. מנגד, דמותו של סאלים מוצגת מתוך ריחוק, שכן לאורך רוב הרומן ניר אינו מנהל קשר ישיר עם סאלים ודואג להחרמתו בכיתה. נקודת התצפית ברומן, המהופכת לזו של הילד הפלשתיני ברומן *סמיר ויונתן על כוכב מאדים*, אמנם מצמצמת את היכולת שלנו להתוודע אל סאלים כאל דמות מורכבת, אולם היא מאפשרת לנו להחיל מבט ביקורתי על החברה הישראלית ביחסה אל הפלשתיני בסביבה נייטרלית, אנושית ולא צבאית.

כאשר הילדים בכיתתו של ניר שומעים על הגעתו הצפויה של סאלים, חלקם נרתעים ואינם מבינים מדוע ילד ערבי מגיע לכיתתם: "מה, עוד ילד?... כבר צפוף בכיתה. ערבים צריכים ללמוד בכפר איפה שהם גרים" (עמ' 9). בדומה למתואר בסיפור *הפיקניק של עמליה* על

להידברות עם ה"אחר" הלאומי. הילדים משני צדי המתרס מוצגים ככאלה הממשיכים את שיח ההורים, מושפעים ממנו ומעוצבים לאורו. עם זאת, ברגע שהם מחליטים להרפות משיח השנאה והיריבות ולחזור להיות ילדים, ללא דעות קדומות ומבלי לבטל את האחר, מוצג ניצחונם – היכולת להתאגד, להשיג מטרות משותפות ולחיות יחדיו במרחב ללא הפרדה וללא היררכיה.

#### קטגוריה חמישית: הרומן הרב-תרבותי לבני הנעורים

הרומן הרב-תרבותי לגיל הנעורים, מציין את המעבר של ספרות הילדים והנוער הישראלית, מהצגת ה"אחר" במטרה לחושפו בפני הקורא ההגמוני, כשה"אחרות" מסומנת ולמעשה מונעת הכרות עמוקה עם ה"אחר" בשל תיגו המוקדם, להצגת ה"אחר" בין שאר הדמויות ברומן, מבלי לשייכו באופן מיידי לקבוצה מסוימת בחברה הישראלית. לדוגמה, הרומן החלוצי *נאדיה* לגלילה רון-פדר (1985) הינו בעל כותרת משנה: *סיפורה של תלמידה ערבית*. כותרת זו מניחה, כי קוראיו של הרומן הינם יהודים, ולפיכך מכינה את הקורא לחוויית ההיחשפות ל"אחר" הלאומי מתוך עמדת עליונות. הרומן אמנם חותר תחת עמדה זו בעצם התמקדותו בניסיון חייה של נערה ערבית הלומדת בפנימייה יהודית וחווה קשיי הסתגלות, אולם כותרת המשנה יוצרת ציפייה מוקדמת ליצירה הדנה ב"אחר" ומכאן מזמינה קריאה שבה שליט המרחק האסתטי בין הקורא לדמות. גם הרומן *נסים ונפלאות* ללאה גולדברג, שנסקר לעיל, הציג את מזרחיותם של נסים ואליהו כמקוממת את השכנות, המבקשות ליצור הפרדה בין ילדיהן לילדים ה"אחרים", אשר "אחרותם" היא בעלת גוונים אתניים וכלכליים.

הרומן הרב-תרבותי לבני הנעורים מציג את ה"אחרים" ש"אחרותם" מאופיינת באופן מובלע, כדי שהנמען לא יחוש בשוני שבין דמותו לבין דמות הגיבורים ולא יפגין אתנוצנטריות/גזענות כבר למן תחילת הקריאה. ברומן *סיפור שמתחיל בלוויה של נחש* לרונית מטלון (1989), מתואר מסעם של ארבעה ילדים מן הפרפריה אל העיר הגדולה. בדרכם לאתר את אביהם ואת כלבתם, הם יוצאים לשורה של הרפתקאות המהוות עבורם מעין טקס מעבר שבסופו הם

האם, אלמנת צה"ל, שאינה מוכנה שניר ינקוט בפעולות אלימות נגד סאלים ומבהירה לבנה שלא מדובר כאן בנקמה, או במילוי אחר רצון האב. בסיום הרומן מנצחים בני כיתתו של ניר את בני כיתה ו' במשחק כדורגל, הודות לשיתוף הפעולה בין ניר לבין נטלי וסאלים והסוף הטוב ממחיש את יתרונה של חברות על פני פילוג הן במישור הציבורי – ניצחון הכיתה, והן במישור הפרטי – שמחת הצדדים והעובדה שכשהשתחרר ניר מהשנאה לסאלים, הוא יכול לממש את אהבתו לנטלי, שהופכת לחברתו.

הרומן שלפנינו אינו רומן אוטופי. הילדים ששואפים להתנתק מהפוליטיקה של המבוגרים מתנהלים בדיוק על פי אותו שיח, ומכאן הדרך קצרה לחרם קשה שמגיע להסלמה אלימה. כמו כן, סאלים אינו מאופייני כ"אחר" שתקן וקורבן, שכן למרות החרם הוא שומר על קולו הביקורתי, מבקר את ההדרה של הערבים ואת היחס של היהודים אל המיעוט הערבי. מודעתו הפוליטית ממחישה כיצד כל צד הפנים את הנרטיב המושמע על ידי מייצגיו, ומתקשה להיפרד ממנו, גם כשנרטיב זה אינו עומד במבחן המציאות. לראייה, דווקא אמו של ניר, שהינה אלמנת צה"ל, מסייעת למשפחתו של סאלים. כן גם משפחתו של סאלים מוצאת מחסה דווקא בקרב יהודים, וכפי שחד'ג'ה מציינת, היא מפחדת יותר מנקמת אנשי הכפר מאשר מהיהודים שבקרבתם היא חיה ועובדת. גם אם מערכת החינוך כושלת בניסיונותיה ליצור אינטגרציה בין ההגמוניה ל"אחרים", המשפחה היא המעצבת את ערכיו של הילד ומעודדת את היחשפותו ל"אחר".

הרומן המורכב שלפנינו דן בתופעת החרם על ה"אחר" ומראה כיצד המחרים והמוחרם הופכים שניהם לקורבנות המעשה. הרומן מפרק את ההיררכיה בין נציג ההגמוניה המחרים ל"אחר" המוחרם, ואף דן בהרחבה בכאב שחש המחרים, במניעיו ובתהליך הנפשי שהוא חווה עד לסיום החרם. הרומן אף משמיע קולות שונים הנוכחים בשיח הישראלי והפלשתיני מתוך מגמה ברורה לא לקדם אמירה שטחית על אודות הסכסוך, אלא להראות את הגוונים האידיאולוגיים השונים הקיימים בישראל (ולדוגמה, הדוד והמורה לספורט שמייצגים את הימין, והוריו של ניר המייצגים את השמאל) בדרך

דייג ערבי מיפו. ערביותו מתוארת בדרכים עקיפות: "ביתו של טוני שכן בלב החלק הערבי של העיר יפו" (עמ' 127), "שומעים את טוני מסביר בערבית לאנשים שישבו שם את פשר בואם" (שם). טוני דואג להאכילם, ומלין אותם בביתו. מעניין לציין, כי בעיבוד הקולנועי לרומן, הפכה משפחתו של טוני ממשפחה ערבית למשפחה רוסית בעלת קרקס (1993, בימוי: דינה צבי-ריקליס). בעוד מטלון מדגישה ברומן את האחריות שחש טוני כלפי הילדים המשוטטים, והופכת בכך את דמות הערבי ממאיימת לכזו השייכת למרחב ומסייעת לילדים השרויים במצוקה, העיבוד הקולנועי מתעלם מן הנושא הלאומי ומהסכסוך הישראלי-פלשתיני<sup>14</sup>.

מגוון השמות ברומן מחדד את היות החברה הישראלית חברת מהגרים: מאדאם ראשל מופיעה בשמה ללא ציון תפקידה במשפחה, "סבתא", "מפני שהיא עומדת על כך" (עמ' 16): "היה לה, למאדאם ראשל, אוצר בלום של משלים ופתגמים, שהתאימו כמעט לכל מצב, והבנה עמוקה בפוליטיקה, מכיוון שהקשיבה לכל מהדורות החדשות, בשפות שונות, ברדיו" (שם). בדומה, גם מסיה רובר אינו מופיע כ"אבא", והופעתו ב"חליפת שבת עשויה פסים פסים" (עמ' 14) מרמזת על נהייתו אחר התרבות הצרפתית ומדגישה ביתר שאת את חוסר שייכותו למקום. הופעתו החיצונית של מסיה רובר מנוגדת הן למרחב הפריפריאלי המוזנח שבו חיים גיבורי הרומן, והן לסטריאוטיפ של המזרחי הרווח בתרבות הישראלית בעשורים הראשונים אחרי קום המדינה. בספרה *קרוא וכתוב* מגדירה זאת מטלון "תלושים מזרחיים" (מטלון, 2001, עמ' 15), ודמותו של מסיה רובר, ממחישה את התלישות הנוצרת בעקבות ההגירה, המוזכרת לרוב בהקשר להגירה של יהודי אירופה לישראל.

חיי הפריפריה ביישוב, המצוי "מעל-יד פתח תקווה" (עמ' 116), שבעבר היה מעברה והפך ליישוב עם שיכונים, אינם מתוארים במושגים סוציולוגיים. השכונה לא מתוארת כ"שכונת מצוקה", והאם אינה מאופיינת כאם "חד הורית". מזרחיותם של הילדים וחבריהם

ישו בווגרים ומודעים יותר למציאות חייהם. קריאה ברומן המאוחר של מטלון, *קול צעדינו* (2008), וכן בקובץ מסותיה *קרוא וכתוב* (2001), מחדדת את המסרים הפוליטיים המובלעים בסיפור *שמתחיל בלוויה של נחש*. כבר מפתחת הרומן ברורה הביקורת על הזנחת הפריפריה, המושמעת מפי האב:

שנים שאני אומר שהקוצים ליד הבתים מסוכנים מאוד. יש שם נחשים, יש שם עכברים וחיות טרף. כתבתי מכתבים למועצה בעניין הזה, וראש המועצה לא עשה כלום. כשאני חושב מה היה אפשר לעשות בשדה הזה, אני ממש מצטער. אפשר לגדל שם אבטיחים ומלונים, אפשר להביא לשם קרקס, אפילו באולינג או מגרש כדורסל אפשר לעשות שם. ומה יש לנו במקום זה? קוצים וסמרטוטים (עמ' 17-18).

הנאום שלפנינו איננו הספד על מותו של הנחש שהלווייתו מעניקה לרומן את שמו. לפנינו נאום פוליטי העוסק בהזנחת הפריפריה ובחלומות הבלתי מוגשמים של יושביה. האתוס הציוני הסוציאליסטי (אבטיחים ומלונים) וגילומו המודרני הקפיטליסטי (באולינג) אינם מכירים בפריפריה כמרחב שיש לפתחו ומותירים אותה נחשלת. בריחתו של מסיה רובר אל תל אביב מציינת לא רק את חוסר יכולתו לתפקד כאב וכבעל, אלא גם את סלידתו מן המרחב הפריפריאלי חסר ההתרחשויות, מרחב שאין הוא מסוגל להגשים את עצמו בו.

עזיבתו של מסיה רובר, שנעדר מן הבית יותר מאשר נכח בו, מרעה את מצבה של האם מרים, שנאלצת לפרנס בכוחות עצמה את שני ילדיה, בנימין ומרגלית. מרים עובדת בבית החולים בשתי משמרות ביום. את הדרך מביתה לבית החולים היא עושה ברגל, ארבע פעמים ביום. עזיבת האב נכרכת בהיעלמות כלבתם של הילדים, טובית, והופכת את הרומן לרומן הרפתקאות: הילדים נוסעים לתל אביב, ולאחר שכספם נלקח מהם, הם מתוודעים לטוני,

רומן המקדם תפיסה הומנית של דמות הערבי, נתפס כלא-לגיטימי ומכאן הביקורת השוללנית.

<sup>14</sup> צור (1989), בביקורתו על הרומן, מגדיר אותו כ"סיפור סתום נגרר". המבקר מביע ביקורת על האנלוגיה הניגודית הנמתחת בין טוב לבו של טוני הערבי, לבין מוטי, הנוכל היהודי שגנב את כספם של הילדים. ניכר כי בזמן האינתיפאדה הראשונה,

המודל המשפחתי המקובל, שכן ההורים חיים בנפרד, ומאפשר לנמענים הילדים ללמוד על רב פניה של הישראליות. מכתביה של מרגלית השזורים ברומן, כמו גם החלטתה להתמסר לכתיבה, מלמדים על כך שהחניכה הנשית שהיא חווה אינה נקשרת לאהבה ראשונה או לגילוי מיניותה, נושאים שכיחים ברומן החניכה ההגמוני, כי אם לגילוי קולה הפוליטי ולשאיפתה לעצבו. אלקד-להמן (2009) מציינת, כי האחים משלימים עם הפרדה בינם לבין אביהם בעל הפנטזיות הלא ממומשות. על דברים אלה ניתן להוסיף, כי האחים מחליטים להיבדל מדמותו של האב ולנסות להפוך לישויות שאינן תלושות: בנימין מממש עצמו בעבודה החקלאית בפנימייה, ומרגלית בכתיבתה, המעניקה לה זהות אישית ונוכחות בספירה הציבורית.

רומן החבורה *מתחברים: זהירות רסיסים*, לדנה אבירם (2011), ממשיך את מגמותיו של *סיפור שמתחיל בלוויה של נחש*: לפנינו חברות הנרקמת בין ארבעה מתבגרים הדרים בשכונת עין-הים בחיפה, שכונה שרוב תושביה משתייכים למעמד סוציו אקונומי שאינו גבוה. החברות נרקמת בזמן מלחמת לבנון השנייה בין עומר, קטיה, עינת ונתנאל. לפנינו רומן המציג גיבור הקרוע בין שני עולמות: עומר אמנם מגיע משכונה נחשלת, אולם הוא לומד בבית הספר היוקרתי "הריאלי", וחבריו הם בני משפחות המתגוררות בשכונות האמידות של חיפה. הוריו נאבקים על מנת לאפשר לו לקיים אורח חיים זהה לשל חבריו. אמו היא אחות ואביו נהג מונית. במהלך הרומן, לאחר פרוץ המלחמה, מתוודע עומר לשכניו, שטרם המלחמה חש נעלה עליהם: נתנאל, הנער הדתי, קטיה, העולה היתומה, ועינת, שמראיה מרתיע אותו. בניגוד ליצירות המציגות תהליך של התמערבות/הידמות להגמוניה, במהלך הרומן מבכר עומר את חבריו השכנים על פני חבריו לכיתה. אהבתו לקטיה מציינת את השינוי שחל בו (לעומת חברותו עם גאיה המתנשאת), ואת נכונותו ללמוד בבית הספר היוקרתי (בדומה לבנימין הבוחר בפנימייה), אולם להישאר נאמן לערכיו ולא לשפוט את הסביבה בהתאם למרחב המחיה שלה, או בהתאם לפרמטרים כלכליים.

במהלך מלחמת לבנון השנייה ארבעת החברים מארגנים משט ללבנון, ומתכוונים לשוט בסירה מנחל הקישון ועד לבנון עם שלטים

מרומזת (השליטה בצרפתית מצביעה על הגירה מצפון אפריקה, שם משפחתה של שרה – ענטבי, החבר נסים), בדומה לתיאורם המרומז של טוני ובני משפחתו.

על מנת לתאר את האלימות הממסדית כלפי מי שתויג כיוצא שכונת מצוקה, כ"אחר" מעמדי, אתני ותרבותי, מתארת מטלון במסתה "עמדה כלפי הביוגרפיה" (בקובץ *קרוז וכתוב*), כיצד ההגמוניה ניסתה לנווט את עתידה המקצועי. בזמן לימודיה בבית הספר האינטגרטיבי ביהוד, היא שובצה בכיתה הלבורנטים וביקשה לעבור לכיתה עיונית. בקשתה נדחתה, והיועצת הבהירה לה את חוסר התאמתה לכיתה העיונית: "זה מבריק וזו מצטיינת ועליך כתוב שאת נחמדה מגני-תקווה" (מטלון, 2001, עמ' 18). מטלון עוזבת את בית הספר ביהוד, עוברת לאחר, ומציינת – "על ההתערבות השערורייתית הזאת עוד יש, לפי הרגשתי, מה להגיד. צריך להבין אותה במונחים של אלימות" (שם, עמ' 19). לעומת המתואר במסה דלעיל, מרגלית גיבורת הרומן *סיפור שמתחיל בלוויה של נחש*, מציינת בסיומו של הסיפור, כי תקדיש מדי יום שעתים לכתיבת זיכרונותיה. הצהרה זו מלמדת לא רק על כוונתה להפוך לסופרת, אלא על כניסתה אל ספירת הכתיבה השייכת למבוגרים הנמנים עם ההגמוניה. בדברים אלה היא מאותתת לקורא כי סיפורה ראוי להיות מסופר וכי לחבורה הייחודית שהיא הייתה חלק ממנה, יש סיפור שטרם סופר, ועוד יסופר על ידה. אין לפנינו קבוצת ילדים הגמונית בנוסח "חסמב"ה" או "ג'ינג'י", כי אם קבוצה של נערים המצויים בשולי החברה, אך מסרבים להיכנע למבט החיצוני המגדיר אותם כ"אחרים". גם נכונותו של בנימין ללכת לפנימייה, מלמדת על השלמה עם כך שבמקומו הנוכחי הוא לא יוכל להתקדם, ולפיכך עליו לעוזבו.

הרומן שלפנינו מהווה נקודת מפנה בספרות הילדים והנוער הישראלית: הוא מעניק זכות דיבור למי שהודרו מן הכתיבה הספרותית לילדים ולנוער, בבוחרו לשלב בין דברי המספרת החיצונית לעלילה לבין מכתביה של מרגלית; הוא משנה את המרחב השכיח בספרות הילדים והנוער מכזה המתרחש, על פי רוב, בערים מרכזיות או בקיבוץ/מושב, למרחב פריפריאלי. הוא מציג שבירה של

חברו האמיד דביר, מגיע למסקנה, שחברות המתווכת באמצעות משחקי מחשב איננה מספקת כחברות הנשענות על שיח והיכרות עמוקה. הממון אמנם קונה משחקי מחשב ואף ממ"ד במקום מקלט ציבורי, אולם יש בו כדי ליצור ריחוק ותחושת ריקנות. שדרים אלה מגובים בפואטיקה חדשנית המאפשרת לקוראים גישה לקול הייחודי של כל אחד מן הילדים: ההכנסה של הצ'אט האינטרנטי שמוקדש לו פרק בתוך הרומן, חושפת את הדיאלוג בין הדמויות ללא תיווכו של עומר, המספר את הרומן בגוף ראשון. הספר המועבר בגוף ראשון כולל שני גופנים: האחד מוסר התרחשויות ואילו השני נאמן למחשבותיו ולרגשותיו הפרטיים של עומר, המובעים בפני הקורא אולם נותרים מוסתרים מן העולם החיצוני. גם האיורים דמויי הקומיקס המלווים את הטקסט הכתוב יוצרים תחושת שוויון בין הדמויות ומטשטשים את השונות, באמצעות אפיון מעומעם של צורתן החיצונית של הדמויות.

לסיכום קטגוריה זו נוכל לומר, כי בשני העשורים האחרונים, ספרות הנוער הישראלית פועלת בשני מישורים: האחד הוא ספרות הרפתקאות הגמונית, והאחר הוא ספרות הרפתקאות חתרנית, המספרת את סיפורם של מגזרים שאינם משתייכים להגמוניה הישראלית. ספרות זו היא בעלת אוריינטציה פוליטית וחושפת את הקוראים למגזרים השונים בחברה הישראלית. חשיבותה נובעת מהרחבתה את מושג ה"נער הישראלי" שאיננו עוד נער יהודי, אשכנזי ואמיד בלבד. כמו כן היא נדרשת לסכסוך הישראלי-פלשתיני ומשלבת אותו במארג הטקסטואלי. מטרתה להנכיח את דמות הערבי ולקרבה אל הקורא הצעיר ואל עולמו, ולהפקיעה משיוכה המיידני אל ספירת המלחמה והטרור.

### סיכום

המודל שהוצע במאמר זה משלב בין חמש קטגוריות לבחינת מקומו של ה"אחר" בחברה הישראלית, ונועד לתרום להבנת משמעות המושג "אחר" על גווניו השונים, ולקדם דיון על אודות החיים בחברה רב-תרבותית על ההזדמנויות הטמונות בה לנוכח הרכבה המיוחד. בחינת יצירות המשתייכות לכל אחת מן הקטגוריות – ספרות המציגה "אחר"

הקוראים להפסקת המלחמה. הם נעזרים בהאני, חברה של קטיה מעכו, שמתרגם עבורם את הסיסמאות לערבית. הם מגבשים חבורה בעלת תודעה פוליטית, שמושפעת אמנם מחבורות ספרותיות קודמות, אולם חבריה אינם משתייכים להגמוניה הישראלית. החיבור בין מזרחי, עולה חדשה ונער דתי, מלמד על האפשרות להתחבר עם מי שנדמה ל"אחר" השייך למגזר שונה. חכמתה של עינת מנתצת את הסטריאוטיפ המקשר בין מעמד כלכלי לאינטליגנציה, כפי שכישרון הכתיבה של מרגלית המחיש, שגם נערה מן הפריפריה יכולה להיות סופרת. הרומן מציג סולידריות בין "אחרים" ישראלים, המנביעה סולידריות כלפי "אחרים" לאומיים, המתבטאת ביציאה למשט השלום. האני מספר לקטיה, כי בני דודיו בלבנון סובלים בגלל המלחמה, הקשר עמם נותק ואחד מבני דודיו נפצע. דבריו מבהירים לקוראים הישראלים, שהמלחמה אינה משפיעה רק על תושבי ישראל, כי אם גם על תושבי לבנון, ושני הצדדים נפגעים כתוצאה ממנה. קטיה מציינת, כי דווקא בעכו נהגו בה כשווה, מכיוון שבעכו מתגוררים ערבים, יהודים ועולים. לעומת זאת, בחיפה שונותה מודגשת, ולראייה, הסתייגותו של עומר ממנה לפני המלחמה.

שדריו המרכזיים של הרומן נעים סביב תחומים שונים: המסר החברתי ממחיש לקוראים כי חרף השסעים החברתיים בישראל (חילונים-דתיים, עשירים-עניים, ותיקים-מהגרים, מזרחים-אשכנזים), רב המשותף על השונה בין הילדים, והשיח מוליד אהבה וחברות. מסר נוסף נוגע למושג ה"גיבור", ומוחל דווקא על אביו של עומר, נהג המונית שבתחילת הסיפור עומר מתבייש בו. האב מציל קשישה במהלך התקפת טילים על חיפה, ומחלץ אותה מביתה. גם היציאה למשט מתאפשרת הודות לתושייתו של נתנאל וידיעתו להשיט את הסירה. דווקא מי שבא מן המגזר הדתי, ומוצג לעתים כמנותק ואף כמנוגד לחברה החילונית, מצליח להוביל את חבריו לכיוון לבנון.

הרומן שלפנינו מתעמת במודע עם הגישה הקפיטליסטית הרווחת כיום, ומקדם מסר אנטי-קפיטליסטי לפיו שיחה אינטימית, מפגש בין חברים ואף יציאה משותפת למסע, הם העומדים בלבה של החברות, והנערים אינם נזקקים לאמצעים וירטואליים על מנת לקיים את הקשר הנרקם ביניהם. עומר המבקר בזמן המלחמה בבית

לאה גולדברג, *דירה להשכיר*, בני-ברק: ספריית פועלים, 2011 [1972].  
אמנון ורנר, *ניר נגד סאלים*, תל-אביב: ספריית פועלים, 2012.  
לימור טלמור, *משפחות, משפחות מליון לפחות!* ח"מ: רימונים, 2010.  
חגית כהן, *ילד של שוקולד*, תל-אביב: ספריית פועלים, 1998.  
דניאלה כרמי, *סמייר ויונתן על כוכב מאדים*, תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, 1994.  
רונית מטלון, *סיפור שמתחיל בלוויה של נחש*, תל-אביב: דביר, 1989.  
רונית מטלון, *קרוא וכתוב*, תל-אביב: הספרייה החדשה, הקיבוץ המאוחד, 2001.  
רונית מטלון, *קול צעדינו*, תל-אביב: עם עובד, 2008.  
יהודית קציר, *הפיקניק של עמליה*, תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, 1994.  
גלילה רון-פדר, *נאדיה: סיפורה של תלמידה ערביה*, בן-שמן: מודן, 1985.  
חן שבתאי, *משפחות פארק הירקון*, חן שבתאי הוצאה לאור, 2012.  
סמדר שיר, *כל צבעי הקשת*, תל-אביב: ידיעות אחרונות/ ספרי חמד, 2010.  
נעמי שמואל, *ילדת הקשת בענן*, תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, 2000.

#### מקורות שניוניים

יוחאי אופנהיימר, *מעבר לגדר: ייצוג הערבים בסיפורת העברית והישראלית (1906-2005)*. עם עובד/ המכללה האקדמית ספיר, 2008.  
אילנה אלקד-להמן, "הבית הוא המקום שממנו מתחילים": לסוגיית (ה)אוטו(ביוגרפיה בכתבתה של רונית מטלון, *עיונים בשפה וחברה*, 2(2) (2009), עמ' 99-123.  
הומי ק' באבא, 'שאלת האחר: הבדל, אפליה ושיח קולוניאליסטי', *תיאוריה וביקורת*, 5 (1994) [1990], עמ' 144-157.  
ג'ודית באטלר, 'צרות של מגדר' [תרגמה: דפנה רז], *מכאן*, 2 (2001) [1990], עמ' 202-219.  
ליאורה בילסקי, 'אלימות האלם: חיפוש הקול בבית המשפט', ורד לב-כנען ומיכל גרובר-פרידלנדר (עורכות), *הקול והמבט: בין*

מוגדר, ספרות המציגה משפחות "אחרות", ספרות אלגורית, ספרות המתארת במרכז סכסוכים בין-תרבותיים וספרות הרפתקאות אלטרנטיבית – מאפשרת לעוסקים בטקסטים אלה לבחון את הנושא מזוויות שונות, כמו גם להפוך את קריאתו של הטקסט הספרותי לכלי לניהול שיח מורכב על ה"אחרות". שיח זה, המשלב את סוגי ה"אחרות" המוכרים לנמענים הילדים במגעייהם היום-יומיים, בסוגים נוספים של "אחרות" שטרם נחשפו אליהם, מציג את תפקידה של הספרות לילדים ולנוער לחנך לגישה הומנית ומכילה כלפי ה"אחר", ולתרום לגיבושם של אזרחים לעתיד, שיעדיפו לקיים דיאלוג עם ה"אחר" על פני נקיטה בצעדים אלימים. אם סופר הילדים, כפי שמציינת שביט (1996, עמ' 125), משמש "צינור מתווך" וסוכן בין המוסדות הקובעים את מעמדו בתרבות, לבין הטקסטים הנכתבים לילדים, הרי שהמודל דלעיל מאפשר לאתר גישות שונות כלפי "תיווך" זה, במחשבה שסופר ילדים לא רק מתגייס לקידום ערכים חברתיים דומיננטיים, אלא גם מוצא לנכון לחתור תחת ערכים אלה, ולהציע ערכים חלופיים תחתם.

#### מקורות

##### מקורות ראשוניים

דנה אבירם, *מתחברים: זהירות רסיסים*, צור-יגאל: אגם, 2011.  
שלמה אבס, *מיטב סיפורי המיתולוגיה לילדים*, הוד השרון: עגור, 1997.  
דורית אורגד, *ניקה שתניקה*, תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, 1995.  
יהודה אטלס ויעל משאלי, *כל אחד והמשפחה שלו*, גבעת שמואל: רואים אור, 2000.  
נעמי בן-גור, *הזבלצת*, תל-אביב: ידיעות אחרונות, 1994.  
נעמי בן-גור, *אין לי עם מי לשחק*, תל-אביב: ידיעות אחרונות/ ספרי חמד, 1999.  
נעמי בן-גור, *אפצ'יקונת*, תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, 2001.  
עמי גדליה, *נעמת לי מאוד*, תל-אביב: ידיעות אחרונות, 2003.  
לאה גולדברג, *נסיים ונפלאות*, רמת-גן: ספריית פועלים, 1975 [1954].

פרנץ פאנון, 'ניסיונו הקיומי של השחור'; בתוך יהודה שנהב  
 קולוניאליות והמצב הפוסטקולוניאלי, מכון ון ליר בירושלים /  
 הקיבוץ המאוחד, 2004 [1952], עמ' 25-46.  
 ניל פוסטמן, *אבדן הילדות* [תרגום: יהודית כפרי], תל-אביב: ספריית  
 פועלים, 1986 [1982].  
 יגאל צור, 'משונה מאוד', *ידיעות אחרונות*, 7.6.1989, עמ' 37.  
 ג'וליה קריסטה, *כוחות האימה: מסה על הבזות* [תרגום: נועם ברוך,  
 עריכה מדעית: אליס בוראס], תל-אביב: רסלינג, 2005 [1980]  
 דנה קרן-יער, *ספרות כותבות לילדים: קריאה פוסט-קולוניאליסטית  
 ופמיניסטית בספרות-ילדים עברית*, תל-אביב: רסלינג, 2007.  
 מנחם רגב, *ספרות ילדים – השתקפויות: חברה, אידיאולוגיה וערכים  
 בספרות ילדים ישראלית*, אופיר הוצאה לאור, 1992.  
 שי רודין, 'על הופעתה של האלימות המרחבית בספרות הישראלית'.  
*מאזנים*, כרך פ"ג (4) ספטמבר 2009, עמ' 2-7.  
 שי רודין, *פוליטיקלי לא קורקט: פוליטיקה של מין, מגדר ומדינה  
 בסיפורת של סביון ליברט, אורלי קסטל-בלום ורונית מטלון*,  
 דיסרטייה, אוניברסיטת חיפה, החוג לספרות עברית והשוואתית,  
 2010.  
 שי רודין, *אלימויות: על ייצוגיה של האלימות בספרות העברית  
 החדשה*, תל-אביב: רסלינג, 2012.  
 שי רודין, "'אגדה על שני נסיכים': ספרות קווירית לילדים ולנוער  
 בישראל – בין ספרות קווירופובית וספרות קווירית משתמעת",  
*ספרות ילדים ונוער*, 134 (2013), עמ' 33-66.  
 זהר שביט, *מעשה ילדות: מבוא לפואטיקה של ספרות ילדים*, תל-  
 אביב: האוניברסיטה הפתוחה, 1996.  
 גיא שילה, *החיים בוורוד: בני נוער וצעירים הומואים, לסביות,  
 בייסקסואלים וטרנסג'נדרים*, תל-אביב: רסלינג, 2007.  
 יהודה שנהב, 'מבוא תיאורטי: מהי גזענות?'. בתוך: *ערכה חינוכית  
 בנושא גזענות לרגל היום הבינלאומי לביעור האפליה הגזעית*,  
 האגודה לזכויות האזרח בישראל, מחלקת החינוך, מרץ 2012, עמ' 4-6.

*פילוסופיה וספרות, קולנוע ואופרה, מיתוס ומשפט*, תל-אביב:  
 רסלינג, 2002, עמ' 59-79.  
 מירי ברוך, *ילד אז – ילד עכשיו: עיון משווה בספרות ילדים בין שנות  
 ה-40 לבין שנות ה-80*, תל-אביב: ספריית פועלים, 1991.  
 מירי ברוך, 'על הורות חדשה ואחרת, בתחילת המאה ה-21', *ספרות  
 ילדים ונוער* 28 (ב': 110) (2001), עמ' 36-39.  
 קרול גיליגן, *בקול שונה, התיאוריה הפסיכולוגית והתפתחות האישה*  
 [תרגום: נעמי בן-חיים], תל-אביב: ספריית פועלים, 1995 [1982].  
 גדעון טיקוצקי, *האור בשולי הענן: היכרות מחודשת עם יצירתה וחייה  
 של לאה גולדברג*, תל-אביב: הקיבוץ המאוחד – ספרית פועלים,  
 2011.  
 רוברט יאנג, *פוסט-קולוניאליזם - מבוא* [תרגום: תמי אילון-אורטל],  
 תל-אביב: רסלינג, 2008 [2003].  
 אורלי לובין, *אשה קוראת אשה*, חיפה: הוצאת הספרים של  
 אוניברסיטת חיפה / זמורה ביתן, 2003.  
 מנחם מאוטנר, אבי שגיא ורון שמיר, 'הרהורים על רב-תרבותיות  
 בישראל'. בתוך מנחם מאוטנר, אבי שגיא ורון שמיר (עורכים),  
*רב-תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית*, תל-אביב: הוצאת  
 רמות, אוניברסיטת תל-אביב, 1998, עמ' 67-76.  
 גלעד מורג, 'אוהבים ויורים: פני הערבי בראי הספרות', *מאזנים*, 61  
 (5-6) (1987), עמ' 15-18.  
 אלבר ממי, *דיוקן הנכבש ולפני כן דיוקן הכובש* [תרגום: אבנר להב],  
 ירושלים: כרמל, 2005 [1957].  
 סלינה משיח, 'הז'אנר האלגורי וספרות לילדים', *ספרות ילדים ונוער*,  
 שנה 13, חוברת ג' (נא') (1987), עמ' 22-27.  
 סלינה משיח, *ילדות ולאומיות: דיוקן ילדות מדומיינת בספרות  
 העברית לילדים 1790-1948*, תל-אביב: צ'ריקובר, 2000.  
 סלינה משיח, 'אוריינות פוליטית: פוליטיקה ב/של ספרות ילדים',  
*ספרות ילדים ונוער*, 134 (2013), עמ' 15-32.  
 יעקבה סצ'רדוטי, *ביחד וכל אחד לחוד: על נמען מבוגר ונמען ילד  
 בשיח הספרות לילדים*, תל-אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד, 2000.



Margaret Meek and Victor Watson, *Coming of Age in Children's Literature*, London: Continuum, 2002.

Elizabeth A. Meese, *(Ex)Tensions. Re-Figuring feminist criticism*, University of Illinois Press, Urbana and Chicago, 1990.

Jacqueline Rose, *The Case of Peter Pan or the Impossibility of Children's Fiction*, Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press, 1992 [1984].

