

"מה שלא אמרת לי, הכרחי בשביל לחיות"
חווית האובדן והחיפוש אחר אהבה כגורם מכונן
ביצירת זרחי
ד"ר אילנה אלקד-להמן

בשנת 1999 ראה אור ספרה של נורית זרחי **משחקי בזידות**. על העיסוק בילדותה בכתיבה אוטוביוגרפית כסופרת מוכרת ובוגרת, זרחי מספרת לקראת סוף הספר:

"אני מספרת עליה מפני שיש ברצוני למשוך ולהפגיש שם, במרחק הילדות, את המודע עם רצף האירועים, ובעזרת מה שקרוי זיכרון, או הבנה, להחליף את עמסם החרדה בכאב האבדה, הפרידה ההחמצה" (**משחקי בזידות**, 114)

אביה של נורית זרחי, הסופר ישראל זרחי, נפטר ממחלה בילדותה. "הוא היה בן שלושים וחמש. אני הייתי בת חמש" (שם, 16). היא נותרה לנצח הילדה שנלקח ממנה אביה, שהיה מציל אותה בלילות מהתקפי הקצרת (שם, 14), שהיה גאה בה והעמיד אותה לדקלם לפני חבריו הסופרים את "קן לציפור בין העצים":

"אבא בחר בי בגלל שהייתי חולה, הוא ידע מה משמעות הדבר. היתה בינינו, או כך לפחות נדמה לי, ברית של מי שמציץ מאחורי מה שנדמה שרואים" (שם, 20).

אביה "בחר" בה, בעוד אמה "בחרה" באחותה היפה ממנה (שם, 18), בחירה שמשמעותה בעיני הילדה היתה, שאמה דחתה אותה. לאחר מות האב בחרה בה סבתה, אם-אביה, שאמרה: "ללדת יכול כל אחד... לגדל זה העניין" (שם, 19), ובהמשך הסיפור מתברר שהיא אומנם זו שגידלה את האב, אך אינה אמו הביולוגית, כי זו נפטרה בלידה. הידיעה כי היא "נבחרה" חיונית לתחושת היותה ילדה אהובה, "לכן מאז ומתמיד אני מחפשת לחזור אל הנקודה ההיא של הבחירה, כדי להיבחר" (שם, 19). אך הבחירה היא גם בחירה של הילדה עם מי להזדהות, למי להרגיש קרובה או

דומה. היא הרגישה ומרגישה קרובה לאב, אך "הסתלקותו מן התמונה בגיל צעיר הותירה אותי דומה במידת-מה לאדם שלעולם לא אדע מי הוא" (שם, 12). חוויית האהבה הראשונית של זרחי, היות אהוב והיות אוהב, כרוכה בדמות האב ובמפגש הטראומטי של הילדה עם המוות, שנתפס בתודעתה ככישלון האהבה:

"איך אשתחרר מן האחריות למוות, אם מפני שגרמתי לו או מפני שלא מנעתי אותו? בתפישתנו העמוקה ביותר אהבה אמיתית אמורה כנראה לעצור בעד המוות, וכל מוות נתפס ככישלון ביכולת האהבה." (שם, 24)

החיפוש אחר אהבה, תחושת אובדן האהבה, תחושת היותה דחוייה או בלתי נבחרת לאהבה וניסיונות התיקון הנשנים, הם חוויה מכוננת ביצירת זרחי. נושא זה עובר כחוט השני ביצירותיה, לאורך שנים, בז'אנרים השונים שבהם כתבה ובמערכות השונות: הספרות למבוגרים, הספרות לילדים והספרות האמביוולנטית. עם זאת, מופעיו בכל אחת מהמערכות שונים. במאמר זה אציג מבט-על על התופעה, ואדגים את הדברים באמצעות עיון בחלק קטן מיצירות זרחי.

שלוש מערכות – שלוש דרכים של התמודדות עם אובדן אהבה והיפוש אחריה

בספרות למבוגרים של זרחי, שירים, סיפורים קצרים, וסיפור אוטוביוגרפי ארוך, נחשף מצב מתמשך של תחושות בדידות וניכור חיפוש אחר אהבה. בסיום היצירות לא נמצא פתרון: הדמות שבמרכז היצירה, בדרך-כלל גיבורה אישה או דוברת אישה הקרובות בדמותן לזרחי, ממשיכה בחיפושיה תוך כאב מתמשך. היצירה למבוגרים אינה מציעה תיקון, אלא חיים בחיפוש מורכב וכואב בהווה של "תקרה עפה" ו"רצפה מתנדנדת": העולם אינו יציב, והדוברת מצויה בתוכו ומחפשת אוריינטציה, יציבות, ביטחון ומגע אנושי חם.

ספרות הילדים של נורית זרחי מציבה נקודת מוצא דומה לזו שראינו בספרות למבוגרים: הסיפור מתמקד בתוצאותיו הנפשיות של אובדן

טראומטי, הקיצוני ביותר שילד עלול לחוות: אובדן הורה או אובדן שני ההורים. היצירות מציגות את התהליך שהילד האָבֶל עובר¹: כעס; התנגדות לתהליך של הבנה; חיפוש אחר הסבר לאובדן; היאחזות בכאב ובאבל כביטוי לנאמנות להורה המת; בריחה לפנטזיה כדרך של ניסיון לתת פשר לשאלות חיים ומוות; ידידות ממשית או דמיונית שמסייעת לילד בעיבוד ההתנסות ובהתמודדות עם קשיים, לקראת שיבה חלקית לפחות לתפקוד. היצירה לילדים משקפת סיכוי בעיקר בזכות הפנטזיה. סיום היצירות לילדים מעניק בדרך כלל סיכוי לפתרון שיש בו תחושת שייכות וראייה של המציאות על מה שיש בה ולא רק של ההעדר.

הספרות האמביוולנטית, כמערכת ביניים בין הספרות למבוגרים לספרות לילדים, מציבה מצב מוצא דומה, האובדן, אך מציעה סיום שונה ובו אפשרות למציאת פתרון בדרך של התמודדות עם המצב.

הכתיבה המקבילה של זרחי לילדים ולמבוגרים חושפת תנועה בין שני מצבי נפש: האופטימי, לאחר ההתגברות על האבל, תוך אמונה בעתיד ובמתן תקווה וחסד, ומנגד – זה המקובע במצבי נפש של אבלות. דווקא שילוב של כתיבה לילדים ולמבוגרים תוך התמודדות מקבילה עם אותן שאלות של אובדן האב, אובדן הבית, אובדן אהבה, מאפשר להתבונן בהן במקביל מנקודות מבט שונות, לבחון פתרונות שונים, ולהגיע גם לתחושות של חסד ותקווה.

התרשים שיוצג להלן משקף את אופן הייצוג של הנושא בספרות הילדים, בספרות למבוגרים, ובספרות האמביוולנטית:

1 המחקר בתחום הפסיכולוגיה עוסק בסוגיית המשבר ובסוגיית האבל בחיי ילדים. ראו: סמילנסקי (1993, 26-27) המונה לפי Bowlby שלושה שלבים של עיבוד האבל: מחאה, ייאוש, ניתוק. רביב וכצנלסון מציינים ארבעה תחומים שבהם הילד מתמודד עם שאלות קיומיות מרכזיות במצב של אובדן ואבל (2003, 314): מחאה, אכזבה, דו-ערכיות ומשמעות.

ספרות ילדים	ספרות אמביוולנטית	ספרות למבוגרים	
אובדן חיפוש אחר הסבר לאובדן ; כעס ; חיפוש אחר אהבה ; קושי ; התנגדות ; היאחזות בכאב ; בריחה לפנטזיה, ידידות ממשית או דמיונית ; עיבוד הכאב ; ↓ סיכוי לפתרון : שייכות, השלמה עם מה שיש	אובדן התמודדות עם מצב קשה ; חיפוש במרחב ובזמן ↓ מציאת פתרון	מצב מתמשך של אובדן תהליך כואב מתמשך של חיפוש אחר יציבות, ידידות, אהבה ; ↓ אין תיקון : חיים על גבי רצפה מתנדנדת ותחת תקרה מתעופפת	נקודת מוצא תהליך סיום

במאמר נעקוב אחר גילויי הנושא ביצירות זרחי, תוך הדגמה מיצירות נבחרות ורמיזה לנוספות.

הבה נעסוק באהבה, לשם מה לעסוק בכאב?

טיעון זה שמעתי במפגשי עם סטודנטים במכללה להכשרת מורים ובמפגש עם מורות המלמדות בפועל. הסטודנטים והמורות העדיפו לעסוק בטקסטים ההומוריסטיים או האופטימיים של זרחי, ולא באלו שכינו אותם 'דיכאוניים'. מהן ההצדקות לעיסוק בנושא קשה כל-כך?

ההצדקות שאציג לשיקול הדעת לעסוק בטקסטים העוסקים בחיפוש אחר אהבה ובהתמודדות עם אובדן נובעות מארבעה מקורות: ההיבט הספרותי, ההיבט המתודי של הוראת הספרות, היבט של הכשרת המורים וההיבט הביוגרפי שלי. ארבעתם משיקים זה לזה.

מצד הספרות, הקריטריון לבחירת הטקסט הוא איכותו כיצירת אומנות, וראייתו כחלק מעולמו הפואטי של היוצר. כקוראת ספרות יש לי עניין ביצירת זרחי על היבטיה השונים, מבחינת תכניה, עולמה הספרותי, הסוגות הספרותיות, סגנונה, פנייתה לנמענים שונים בוגרים, מתבגרים וילדים, והתפתחותה במהלך שנות יצירתה. מפגש עם היבטים שונים ביצירת זרחי עשוי לאפשר התקרבות למורכבות עולמה הפואטי. נראה לי שהיכרות זו משמעותית במיוחד למי שמתווך בין קוראים ליצירות ספרות, בין שזו אני, כמורה בהכשרת מורים, המורה בכיתה בבית-הספר, הספרנית או מתווכים אחרים כמו שחקנים, קריינים ועוד. הכרת עולמה של זרחי על פניו השונות יאפשר הבנת ייחודה כיצירת בהשוואה ליוצרים אחרים. היכרות רחבה ועמוקה עם יצירות ספרות ועם עולמם הספרותי של יוצרים מרכזיים היא תנאי מוקדם להפעלת שיקולי דעת מושכלים בבחירת יצירות ספרות להוראה, תפקיד מרכזי של המורה המלמד ספרות בעידן המניח כי למורה אוטונומיה בתכנון לימודים ובהוראה.

ההיבט המתודי של הוראת ספרות נוגע בשאלה, מדוע ראוי ללמד ספרות. לכאורה, שאלה פשוטה, אך לאורך השנים מתקיימות סביבה מחלוקות קשות, עד לטיעון הדרמטי של ס' יזהר שהציע "להפסיק ללמד ספרות" בבית-הספר (סמילנסקי, 1972) או לתוכניות לימודים חדשות המתמקדות במיומנויות הלשון ודוחקות את הספרות לשולי העיסוק הלשוני. בכל תקופה נקבעו מטרות הוראת הספרות לאור צורכי החברה וערכיה, לפיכך חל בהן שינוי ניכר במהלך שנות קיומה של מערכת החינוך בישראל. בשנותיה הראשונות של החברה הציונית בארץ-ישראל ובראשית

המדינה שימשה הספרות כלי לסוציאליזציה²: באמצעותה היה אמור המחנך לפעול להטמעת עולם הערכים הציוניים יהודיים בעולמם של תלמידיו. באירופה, בארה"ב וגם בישראל שימשה הספרות במשך שנים רבות כלי לאקולטורציה: היא היוותה מנגנון של תיווך בין-דורי של התרבות הקאנונית שהועברה מדור לדור. ההנחה היתה כי תפקיד הוראת הספרות הוא לעצב קורא בן-תרבות, ותפקיד המורה להעביר ללומד יצירות מופת, אשר יעצבו את טעמו ואת ערכיו האסתטיים (שקד, תשמ"ג; פיינגולד, 1995). הוראת הספרות בזמננו מדגישה את האינדבידואציה, תוך התמקדות בלומד ובתהליכי הקריאה הייחודיים שלו (פויס, 1999). גישה זו אינה מקבלת את המושג "יצירות מופת". המורה אינו מעביר תרבות, אלא מי שמפתח אצל הלומדים אסטרטגיות לקריאת טקסטים מסוגים שונים, או מי שמשתתף עם הלומד בתהליכי פרשנות מגוונים של היצירה (אלקד-להמן, 2001; Langer, 1995) ותכלית הוראת הספרות היא לאפשר לקורא להיות שותף בקהיליית-שיח המתייחסת לטקסטים ספרותיים. זוהי אופציה קרובה להצעתו של יזהר ללמד לקרוא טקסט מתוך הנכחה של הטקסט, הכותב והקורא, כאשר נוכחות הקורא "היא התנאי לקיום היצירה" (סמילנסקי, 1972, 166).

"Why reading literature in school still matters?" שואלת דניס סומארה (Sumara, 2002), ומשיבה בקולה שלה, על סמך ניסיונה כקוראת, כמורה וכמכשירת מורים בקנדה: לא בגלל ההנאה שבקריאת הספרות, לא בגלל הידע או מוסר ההשכל שהספרות מעניקה, אלא משום שספרות מאפשרת לאדם להגיע לתובנות על חיו-הוא, בהבט האישי והתרבותי. התובנה אינה עניין טריוויאלי, ואינה קלה להשגה. היא מצויה בסיפורים עצמם, ותוך תהליך, בעבודת קריאה איטית ונשנית ומבעד לחיו-הוא הקורא מגיע אליה באופן בלתי צפוי תוך חיבור למקומות של הבנה ודמיון.

² המינוח סוציאליזציה, אקולטורציה ואינדבידואציה נטבע בידי צבי לם (1973) בספרו על ההגיונות הסותרים של ההוראה, ומופיע בספריו האחרים.

אנו חיים בתקופה שבה תענוג הקריאה, שהיה כל עולמו של קורא כמו פרוסט (2003) אינו מובן מאליו. בזמננו תוהה אדם אוהב ספר "איך אפשר לא לאהוב לקרוא?" (פנק, 1997, 10) כיוון שהוא זוכר חוויות של הנאה מהקריאה בכל שעה פנויה. סקרים בינלאומיים מלמדים כי ילדים בעולם המערבי כמעט אינם קוראים להנאתם בשעות הפנאי (Mullis & Al., 2003), ובישראל המצב חמור במיוחד. אין טעם להמשיך ללמד ספרות בבית-הספר אם המטרה היא ערכים, תרבות, ידע ובחינת הבגרות. הטעם להוראת ספרות הוא בתרומת הספרות כאומנות לעולמו הרוחני והאסתטי של אדם בכל גיל. לכך לא נגיע אם שיעורי הספרות ימשיכו לעסוק ב'ניתוח' היצירה, אלא אם יהיו משמעותיים ללומד, תוך הצבת הלומד ותהליך הקריאה האישי שלו ביצירה בלב השיעור. שיעור שבו יפנים הלומד כי הספרות עשויה להעניק תובנות אישיות המתייחסות לעולמו הפנימי והחיצוני הוא שיעור לחיים בקריאת ספרות. רק כך נגיע למצב שבו אנשים צעירים ירצו להתנסות בחוויה המיוחדת שקריאת ספרות מעניקה³.

תובנות כאלה לא ניתן להפיק מספרות העוסקת רק בקל, בחביב ובמהנה אלא מספרות העוסקת בחיים על מורכבותם, כולל תחושות ילדים של דחייה על-ידי בני משפחתם, או חוויות טראומטיות של היפגעות על-ידי בני משפחה או של אובדן. ודווקא במקומות הקשים הללו קריאה בספרות עשויה לסייע לילד, למתבגר ולמחנך. הספרות "מציעה לנו סיפורים אמיתיים או דמיוניים המאפשרים לנו התנסות חווייתית במצבים שיש בהם משבר או שינוי מבלי שהתנסו בדבר בפועל בעצמנו" (רביב וכצנלסון 2003, עמ' 385). באופן זה הספרות מאפשרת לילד מפגש בשדה בטוח, בדיוני, עם סוגיות קשות; מוות הוא אחת הקשות בהן, לעיתים בטרם נאלץ להיפגש בחייו האישיים במצב קשה זה. הספרות מאפשרת לילד לבחון חוויות קשות מקרוב, תוך אמפתיה ולעיתים הזדהות עם הדמויות שבסיפור, ובו-זמנית

³ בתפישתי ניתן לזהות מרכיבים המאפיינים את הלוגותרפיה בשיטתו של פרנקל, אך נקודת המוצא שלי אינה ביבליותרפיה, אלא ספרותית פדגוגית, התוהה על ההצדקה של הוראת ספרות ולמידתה לעולם הקורא-הילד.

לדבר עליהן מתוך ריחוק, מבעד לדמות הגיבור, ללא חשיפה אישית שלעיתים הילד אינו מוכן להסתכן בה. תהליך כזה מצוי בבסיסה של כל קריאה בה הקורא מוצא מענה למצוקות נפשו, והוא מהווה נקודת-מוצא לתהליכים ביבליותרפיים. היצירות של זרחי קושרות בין כאב, מוות ואהבה, תוך פנייה לנמענים בגילאים שונים. הן, ויצירות ספרות של יוצרים רבים אחרים, עשויות להוות משאב רוחני של תמיכה בילד, וראוי כי המורים יכירו אותן.

בהיבט של הכשרת המורים נשאלת השאלה באיזו מידה וכיצד הכשרת המורים מכינה את המורה לעתיד להתמודדות ולתמיכה בתלמידים במצבי טראומה ומשבר. כבת למשפחה שפולחן ראיתי כיצד מורה וגננת מתעלמות או מתחמקות מהתייחסות למוות, בשל הקושי שלהן עצמן לעמוד מולו. התעלמותן אינה מבטלת את ידיעת הילדים על המוות או את תחושת הילד היתום, ומטילה עליו תחושות של אשמה או בושה, במקום לתמוך. המחקר מלמד כי אף שהמערכת החינוכית "יכולה לסייע לילד בשעת משבר, שכן זוהי מערכת תומכת טבעית, מסגרת שבה מבלה הילד חלק נכבד מזמנו" (סמילנסקי, 1993, 89), היא לוקה לא פעם בהתעלמות משאלות ילדים על מוות, או בהתייחסות שטחית אליהן (שם 90-92). מורים וגננות זקוקים להכשרה ולעזרה ממשית בשאלת ההתמודדות עם שכול ואבל. לא די ללמוד את הנושא בהיבטיו המחקריים והמקצועיים. דווקא לאור הקושי הרגשי הגדול שיש למורים ולגננות לשוחח עם ילדים על מוות במשפחה ולתמוך בילד שעבר טראומה או שחוה תהליכי אבל, ספרות הילדים עשויה להוות משאב המעניק כוחות נפש. ספרות הילדים נותנת ידע מסוג אחר על מצבי אובדן, מהסוג האישי, כאמצעי כפול: בעל ערך למורה ובעל ערך לילדים בכלל, ולילד שחוה אובדן בפרט. הספרות מאפשרת מפגש אינטימי מבעד לעולם האסתטי עם החוויות הקשות שילד מתמודד עמן במצב של אובדן, עם תהליכי ההתמודדות, וכיצד החברה שסביבו, ילדים ומבוגרים, עלולה להקשות או עשויה להקל על חוויית האובדן. ספריה של זרחי חושפים לא רק את הכאב, אלא גם את הסיכוי להתמודדות ואת התקווה. הם

מאפשרים לקורא להשתתף, מתוך עמדה של אמפתיה, בעולמו של ילד שעבר טראומה של אובדן, להרגיש את עוצמת הכאב ולחוות את אופני התגלותו, להבין מתוך עולמו של הילד, ללא שיפוטיות וללא עמדה רציונלית, את הבעיות הבסיסיות שעמן הוא מתמודד: תחושת הכעס והמחאה, תחושות ההחמצה והאכזבה, תחושות סותרות של כעס על הנפטר וגעגועים אליו, ההיאחזות בכאב ובאבל והחשש להרפות מהאבל, ואת סיבותיו של הילד להתנהגות זו, חיפוש המשמעות למה שקרה. ספריה של זרחי מאפשרים לבחון את השפעת הסביבה על הילד וללמוד מעולמו של הילד על מקורות הכוח להתמודדותו עם הכאב ולשיבה לחיים.

לקוראים צעירים רבים המפגש עם המוות באמצעות ספרות הילדים הוא מפגש ראשון עם נושא שמבוגרים נמנעים מלשוחח עליו, אך הוא חלק מהחיים. הכתיבה של זרחי מציגה בפני הילד את החיים לאחר טראומה של אובדן כאפשריים, גם אם עצובים.

התמודדות ודמיון

יוני והסוס (זרחי, 1975) הוא סיפור-מעשייה לילדים, בסגנון אגדה אומנותית רומנטית, המשלב מרכיבים מסיפור האימים הגותי⁴. הסיפור משופע במרכיבים דמיוניים מפחידים, הזוכים לגילום מומחש ולתיאור חי: יוני יוצא למסע בעולם אימתני שבו הר שעליו "מצודת סלע מוקפת חומת אבני בזלת שחורה, מתוכה התנשא קצה ראשו של מגדל צר ואפל עטוף ענן, ושלושה עורבים חגו מעל לראשו... לרגלי המדרון... היתה פעורה תהום שחורה ועמוקה" (שם, 4). הילד מגיע לגן מכושף, ופוגש במכשפה מבהילה, המזכירה את המכשפה מהמעשייה על עמי ותמי, ולא רק זה, שמה "כְּבִרְגֶסֶתִי" מציין את ניסיוני הקודם באכילת ילדים. "המכשפה היתה

⁴ ניתן לזהות השפעות של מעשיות האימים לא רק של האחים גרים אלא גם המעשיות הספרותיות של א' א' פו, או של א' ת' א' הופמן ועוד. ראו: אוכמני, 1992, 114-115; מירסקי, 1993, 191-195; המרמן, 1988, 255-268.

קטנה ורזה. צבעה היה שרוף כצבע העפר, ציפורניה חדות וארוכות וראשה קירח, ולעיניה צבע צהוב כעיני חתול" (שם, 10). היא כולאת את יוני בביתה "ביתן חבוי בסבך הפרא העזוב" (שם, שם).

סמוך לסוף הסיפור אנו קולטים את מה שאולי לא קלטנו כבר בפתיחה: כל מסע האימים שחוה יוני התרחש בעולמו הפנימי. מבחינה זו בחירתה של זרחי בז'אנר שבו "העולם נעשה חלום והחלום נעשה עולם" כדברי נובאליס על האגדה האומנותית (מירסקי, 1993, 193) היא מופלאה: המעשייה האומנותית בנוסח הרומנטי שלה, אותו מאמצת זרחי, משתמשת במסע. זהו מסע המזכיר את אימי המעשיות של האחים גרים, אך בניגוד להן הוא פונה מן הריאלי אל הסמלי: הוא מתרחש במרחב בדיוני או ממש, אך משמש סמל למסע רוחני (המרמן, 1988), וכך מתרחש גם במסעו של יוני. לילדים יש עניין בפנטסטי-המבהיל לא רק במעשיות של גרים, אלא גם בספרים כמו סדרת **צמרמורת**, והצלחתם היא עדות לכך. עם זאת, **יוני והסוס** אינה יצירה קלה לקריאה לילדים, בשל שפתה ובשל המטען הנפשי עמו היא מתמודדת.⁵

פתיחת הסיפור מתרחשת בבית-הספר: "יוני ישב על מעקה מסדרון בבית-הספר. בחוץ היה חם. הוא ישב שם כבר שעה ארוכה". יוני יושב על המעקה, בדומה לעציץ הפרחים או לזלזל בשירת ביאליק: אינו שייך לא לכאן ולא לכאן, על הסף, לא בבית-הספר ולא מחוצה לו. הוא הוצא מן הכיתה כי "לא ידע לענות. כנראה היה שקוע במחשבה אחרת... אביו של יוני מת בתחילת הקיץ. קודם לכן הכל היה בסדר גמור." (שם, 3). המורה שבתחילה היתה רגישה לצערן, תובעת ממנו לחזור לתלם, "חובתה לעזור לו לחזור לחיים תקינים" (שם, 4). כיוון שיוני לא הסתגל, הוצא החוצה. ושם, בבוהק המסנוור של השמש "הרגיש נשימה חמה מעבר לעורפו... לפניו עמד סוס גדול לבן. הסוס אמר לו: 'יוני?' ויוני עלה על גבו. הסוס ניער את שערות

⁵ האיוורים הגרוטסקיים של דני קרמן אינם ממתנים את אימת הקורא-הילד, אלא מעצימים אותה. הם מחזקים את הרושם הגותי ומצמצמים את המרחב הפנטסטי-ילדי, ובכך מרתיעים ומרחיקים את הקורא מהסיפור.

עורפו הלבנות, והחל דוהר... (שם, 3). רק אז, כשיוני דוהר על הסוס, הוא שומע את עצמו שואל: "אני רק רוצה לדעת למה, זה פשוט עניין של צדק. זה היה אבא שלי. למה דווקא הוא?" (שם, 4). כדי להבין "למה?" היה יוני זקוק ל"אבן לריסוק התהום" (שם, 9), ויצא לחפש אחריה. במהלך מסע האימים עבר יוני תהליך של ירידה לשאול של עצמו, ושב ממנה לחיים. זהו מסע אורפאי דמיוני שבו הוא מלווה בנער ובנערה, ידידים שחוו אובדן: הנערה, שקופיה שמה, הפכה שקופה כי איבדה את מידת הצער הראויה: היא איבדה את כלבה ולא חדלה להתאבל ולבכות; והנער, שמו האמיתי היה משרת-הצער, אך כונה רגל-אֶנְפִּילָאָה. הוא ננטש בידי אביו, כיוון שאמו מתה בלידתה אותו, ואביו חשש שמא ימות בנו כאשתו. הרופא אמר שאשתו מתה בשל שומה בכף רגלה: "גורלה נטבע על כף רגלה". אביו חשש שמא גם בנו נושא אות זה: "איך יוכל להתקשר אליו ולאהוב אותו, מתוך ידיעה שגם הוא יאבד ביום מן הימים?" (שם, 16). הוא ציווה לא להסיר את האנפילאה מרגל בנו, והילד זכה בשם משונה ובגורל של נידוי וחוסר אהבה: הועבר מיד ליד, ולבסוף נמכר למכשפה. מסעו של יוני משחרר את ידידיו ואותו מכבלי האופל של המכשפה. ידידיו של יוני הם בני דמותו, ופרויקציה של פחדיו: הוא זה שאיבד את המידה לצער, הוא אינו יודע מהי המידה הנכונה לצער וחושש להרפות מהאבל; הוא מי שחש שמא ההורה שנשאר בחיים, אמו, תדחה אותו כיוון שלא ניתן להתקשר למי שנגזר דינו למות.

מסע האימים הדמיוני שיוני עבר בממלכתה של המכשפה כְּבִּרְנִיָּסָתִי מאפשר עיבוד סיפורי-תרפויטי של חוויית האובדן והאבל, ושיבה לחיים. במהלך המסע יוני גובר על כוחות האופל. הוא משחרר "ילדים שאיבדו את אבותיהם, ילדים שאיבדו את אמותיהם. כולם איבדו דבר שלא יכלו לוותר עליו." (שם, 54). לאחר שכבר "הפך לאבן", נמצאת המידה הנכונה לצער, ושקופיה אינה שקופה יותר, ורגל-אנפילאה שב לבשר לאביו בשורת חיים, גם יוני יכול לשוב לאמו, לעולם המציאות.

פרק הסיום מחזיר את יוני לראשונה בסיפור גם לשיחה עם אמו:

'הצער, יוני, אין צורך לשמור עליו. הוא לעולם לא חדל, הוא רק משתנה. ההרגל הוא שמשנה אותו. הוא שוקע בזמנים מסוימים ובאחרים גובר, אבל אינו עובר לעולם. הוא שם תמיד – מעורב בזכרון ובאהבה'...

עץ בוהיניה היה שם, מתחת לפנס הרחוב, מואר כלו באור החשמל. העלים הלבנים התמלאו חיים, כאילו היו פרפרים ענקיים. ליוני היה נדמה, שהעץ כולו רוצה לעוף ורק הגזע לא נותן לו.

'אני רק רציתי לדעת למה, הוא אמר לאמו, 'אני לא יכולתי להבין...'.

'אי אפשר להבין את זה', אמרה אמו. 'אי אפשר לעולם'.

(שם, 70)

יוני, כמו עץ הבוהיניה הפורח, שב לחיים. הוא רואה וחש גם את הצער של אמו, וחש אליה קרבה. הוא חש בקרבה ובאהבה שלה אליו. הוא חש שהיא איתו, למרות כאבה, ובוחר להיות איתה. עתה הוא יכול לוותר על הסוס שלו, שדוהר במורד הרחוב: הסוס עובר לידו, וממשיך בדרכו. "דמותו הלכה הלוך וקטון, הלוך וקטון, עד שהפכה נקודה לבנבנה באופק ונעלמה" (שם, 71).

יוני, ששמו, ולא במקרה, משתמש באותיות שמה של נורית, חזר לחיות. הוא למד לחיות עם כאב האובדן בזכות ההפלגה לעולם הפנטזיה, שאפשרה את מציאת מרכיב ההחלמה האישי שלו. הוא אינו נאחז עוד בכעס ובכאב. הוא מתבונן במה שיש בעולם: העץ הפורח, אמו. הוא בחר לחיות.

סיפור זה של זרחי ממחיש את עוצמתה של הפנטזיה והספרות ככלי תרפויטי: הילד בונה לעצמו את סיפור ההחלמה שלו, ומוביל את עצמו בכוחות הנפש הפנימיים שלו למקום של בחירה בחיים.

רגשות: אבל, כעס, בדידות

כיצד יוצרים עיצוב אומנותי לחוויה המתארת כאב, כאשר נמען המבע הוא ילד? איך גורמים לילד להבין עולם רגשי בשיר או בסיפור?

ביוני והסוס זרחי משתמשת במכלול של אמצעים עקיפים: למשל, מעשיו והתנהגותו של יוני לאחר מות אביו מוצגים בהקבלה להתנהגות שלו

מהעבר, וכך אנו למדים בעקיפין על תחושותיו ועל מצוקתו של יוני. עולמו הדמיוני של יוני משקף את האבל שלו באמצעות סמלים. השימוש בתיאורים ובסמלים כמו "אבנים שחורות היו זרועות עליו כדמעות" **יוני והסוס**, (5), "האבן לריסוק התהום, האבן שבכוחה לעצור אנשים בנפילתם או להעלותם מעלה" (שם, 6), כשלא ברור מיהו היורד שיש להצילו, האבא המת או יוני; תיאור המוות בדמות מכשפה, בנה ועורבים המשמשים משרתיה – כל אלה מתארים בדרכים מטונימיות, מטאפוריות וסמליות את העולם הרגשי של יוני, אך מעצבים סגנון גבוה ומורכב לקריאה. לקראת הסיום מתואר הכאב של יוני בדרך אבסורדית: "יוני לא חש בעונות, לא הרגיש בזמן העובר. יוני לא חש דבר" (שם, 62). מבע עוצמת כאב האבל באמצעות העדר מוחלט של תחושה – אבסורדי ואוקסימורוני ככל שיישמע – מצליח לתאר את תחושותיו של האבל לעומקן, אך לא בפשטות.

לעיתים זרחי פונה לדרכי עיצוב מובנות יותר לילד. ניתן להדגים שתיים מהדרכים שבהן בוחרת זרחי, תוך עיון קצר בשני שירים ליריים ידועים שלה: העצמה פאתטית ב"לעולם" (זרחי, 1978), ושימוש במטונימיה ב"בילי" (זרחי, 1967), המופיע בקובץ השירים הראשון לילדים שזרחי פרסמה. בשניהם דוברים ילד או ילדה המצויים במצוקה רגשית כתוצאה מאובדן: "היה לי כלב, / קראו לו בילי. / בילי שלי האובד –", לאורך כל השיר הילד אינו אומר מה הוא מרגיש, אלא מספר על הכלב שאבד לו ועל מה שהכלב היה בעבורו. על הרגשתו ועל התנהגותו של הילד אנו מבינים בעקיפין מדברי התוכחה של אמו, שהם כביכול דברי נחמה: "כלב זה כלב, / ואל תיקח ללב". או "יש הרבה כאלה. / על שטות שכזו לייבב?". דווקא ציטוט אובייקטיבי, כביכול, של דברי האם, מעצים אצל הקורא את תחושת המצוקה של הילד, שחוזה לא רק אובדן ואבל, אלא גם ניכור ואפילו גינוי מצד עולם המבוגרים, המיוצג באמצעות המבוגר שהיה אמור להיות הקרוב לו ביותר, אמא, ומתברר לילד שדווקא היא אינה מבינה את עומק רגשותיו כלפי הכלב, ולכן אינה מסוגלת להבין את האובדן שהוא חווה: "שתקתי.

אמא כלל לא הבינה : / בילי שלי האובד, / בילי חמוד לא היה סתם כלב; /
היה לי ידיד אמת."

ב י ל י

הִיָּה לִי כָּלֵב,	אִמָּא אָמְרָה:
קָרָאוּ לוֹ בִּילִי.	"כָּלֵב זֶה כָּלֵב,
בִּילִי שְׁלִי הָאוֹבֵד –	וְאַל תִּקַּח לָלֵב".
כַּפֹּתוֹר לְבָנָיו,	אִמָּא אָמְרָה:
וְעֵינָיו שֶׁל יָלֵד,	"יֵשׁ הֶרְבֵּה כְּאַלֶּה.
הִיָּה לִי יָדִיד אֱמֶת.	עַל שְׁטוֹת שֶׁכָּזוּ לִיבֵב?"

בִּילִי שְׁלִי	שִׁתְקָתִי. אִמָּא כָּלֵל לֹא הִבִּינָה:
לֹא הִיָּה סֶתֶם כָּלֵב:	בִּילִי שְׁלִי הָאוֹבֵד,
הַכֵּל לוֹ הִיִּיתִי אוֹמֵר.	בִּילִי חֲמוּד לֹא הִיָּה סֶתֶם כָּלֵב;
דּוֹמָם הִסְתַּפֵּל בִּי מִבְּלִי לְדַבֵּר.	הִיָּה לִי יָדִיד אֱמֶת.
הִיָּה לִי פְּשׁוּט חֵבֵר.	

(זרחי, 1967)

הדיבור על הכלב הוא דיבור מטונימי על אובדן חבר קרוב, ועל בדידותו של האדם האבל בכאבו. לעומתו, "לעולם" מבטא את רגשותיה של הילדה הדוברת באופן גלוי, תוך הבאת דבריה הנאמרים בלהט רב, תוך שמירה על עיצוב אומנותי מתוחכם הבונה העצמה רגשית נוספת.

השיר פותח במשפט אשר נתפס בתחילה כשיבוש לשוני של שפת ילדים: "אני לא אסלח על אבא שלי" – היינו מצפים שהאמירה תהיה "לא אסלח לאבא שלי", אך בהמשך מתבררת משמעות הצירוף "על אבא שלי". זו לא טעות, והכעס אינו מופנה רק אל האב. הדוברת הילדה ניכרת בניסוח, שנשמע בקר יאה ראשונה מוגזם "לעולם לא אסלח... לעולם לא אשכח". החזרה על המילה "אני" שלוש פעמים בבית הראשון והתחביר הפשוט מחזקים את הרושם של דוברת-ילדה. רק בשורה האחרונה בבית השני,

מתברר שכעסה של הילדה מופנה כלפי אלוהים, שתוכניותיו לא עלו יפה: הרי תכנן שלכל ילד יהיו שני הורים "לפי חוקים מדודים" והנה היא "ילדה לא לפי תכניות הילדים", לאלוהים אסור היה "לעשות שינויים" בתוכניות. הכעס מובע בישירות ומוטח כנגד האלוהים, והוא מופנה כלפיו וכלפי כל הנמענים, אנחנו, ובעקיפין גם כנגד האב שעזב את בתו. בניגוד לסיפור **יוני והסוס**, שבו מצא הילד דרך להתמודד עם הצער, עם הכעס ועם ניסיונות להבין מדוע, במוקד השיר מצויה היאחזות בכעס והעצמה שלו בנוסח של השבעה מאגית כמעט. גם כאן, כמו ב"בילי", הילדה מצויה בבידוד רגשי: עם זרים אין מדברים כי "יש להם בראש דברים אחרים" ואילו אמה אינה מגלה אמפתיה לכאבה של הילדה, היא כבר במקום אחר של התמודדות עם הכאב, "בתי, איך אנחנו מתגברים" ולא בתחושת הכעס שעמה מתמודדת הילדה. הילדה בונה טיעון מסודר של השגותיה על הסדר או אי-הסדר בעולם שהאלוהים ברא, אך כשל בניהולו. היא מונה באוזני האלוהים והנמענים סיטואציות מחיי היומיום שלה, שבהן חסרה נוכחותו של אביה. הטענות מקיפות חיי יומיום, ואירועים מיוחדים: כיצד ניתן לשוב מדי ערב הביתה מחוויות של משחק וצחוק כאילו דבר לא חסר? מי ילמד אותה לרכב על אופניים? כיצד ניתן לחגוג יום הולדת בזמן שלילדים האחרים יש הורה בשני צידי השולחן, ולה רק בצד אחד? פירוט הסיטואציות מעצים את הכאב וממחיש לנמען את צדקתן של טענותיה של הילדה כנגד אלוהים.

ואני לעולם לא אסלח
על אבא שלי,
ואני לעולם לא אשכח,
וכמה זמן שיעבר —
אני אזכר.

ואני לא מדברת על זה עם זרים,
יש להם בראש דברים אחרים —
גם לא עם אמי שתגיד:
בתי, איך אנחנו מתגברים,
אבל יש לי להגיד לאלהים דברים:

אלהים, הרי תכננת את העולם
לפי חקים מדויקים,
והנה יצאה לך ילדה
לא לפי תכנית הילדים.

כי איך ילדה יכולה לשחק
ולצחק עם כלם בחדר,
ואחר-כך הביתה לחזור
באלו דבר לא חסר.

ואיך ביום ההולדת
ריק השלחן מצד אחד,
וכשלוּמדים לרכב על אופנים
איך היא תלמד?

אלהים, אם תכננת לכל שני הורים,
אסור לך לעשות שנויים אחרים, כך,
ואני לעולם לא אשכח.

(זרחי, 1978)

הטיעון מסתיים בניסוח מעין-משפטי מסכם של הילדה, ובחזרה מאגית על מה שכבר אמרה קודם: "אני לעולם לא אשכח" – אמירה מורכבת בשל העדר המושא, מה לא תשכח הילדה: את אביה? את העוול שנגרם לה, לדעתה, בידי האלוהים שאשם במותו? את תחושת היתמות והכאב המלווה אותה בחיי היומיום כילדה? כל אלה מלווים את שירת זרחי לכל אורכה.

להיות ילד מאומץ ולהיות ילד מאמץ

בסיפור **אותה קיבלו חנים** (1995) זרחי מעצימה את תחושת היתמות שתוארה ביצירות כמו "לעולם", אך במקביל מציגה אפשרות לתיקון באמצעות סיפור על אימוץ, בתחילה אימוץ כפוי ובהמשך אימוץ מבחירה של הצדדים, המאמצים זה את זה. זרחי מעצימה את היתמות באמצעות בניית סיפור על יתמות מאב וגם מאם, ויותר מכך, היתמות אינה אלא הינטשות, "היא ילדה של אבא שנסע לחו"ל עוד לפני שנולדה, ושל אמא שנסעה לחפש אותו ולא חזרה. דודה חסיה חשבה שהמעשה הזה של אחותה מאוד לא אחראי, לכן לקחה אותה אליה" (שם, 10). בטרם בואה של הילדה בת השבע לדודה חסיה ולדוד בן, שהתה במוסד. על תקופה זו הסיפור אינו מוסר כמעט כל מידע, והפער הספרותי מזמן שאלות אצל קוראים העשויים לתהות, מה אירע בשבע השנים ששהתה שם, מדוע שהתה שם שבע שנים ולא אומצה לפני כן בידי דודיה, האם הדודה היא אכן דודה, האומנם 'הנסיעה לחו"ל' היא נסיעה, או שמא זוהי מטבע לשון הממירה ביטוי כמו 'נפטר', לפי הגישה שהיתה נקוטה בעבר לא לספר לילדים על מות הוריהם, ואיך שהדודה והדוד קיבלו את מרגול "חנים" (שם, 9).

מרגול בת השבע נמצאת כבר חמישה חודשים בביתם של הדודה והדוד, אך "היא בורחת", לדברי הדודה (שם, 14): לא מסתגלת לא לבית, לא לבית-הספר החדש שבו הושארה כיתה ולא לחברת הילדים. מי שחולל את השינוי הם שני אפרוחי אווזים שניתנו חנים לדודה ולדוד, בדיוק כפי שהיא ניתנה

להם חינוך. כמותה, הם יתומים חסרי הורים שננטשו בינקות, ואוכלי חנוכה בבית זר. אותם הדודה לא רצתה, "לא כל דבר שנותנים צריך לקחת" (שם, 11), ומרגול נשלחה לחפש את מי שהם שייכים לו. אך הם אינם שייכים לאיש. כמותה. האם רוצים אותה?

בין מרגול ובין זוג האווזים בונה זרחי הקבלה מרתקת: הם מלווים אותה באשר היא הולכת, וכך אינה בודדה יותר, הם מגינים עליה מפני הילדים הפוגעים בה, ומעניקים לה עוצמה וכוח לעמוד בפני לחצי הסביבה ובפני איבת המבוגרים. "מה, אווזים יכולים להציל?" (שם, 16) שאלה מרגול למשמע סיפור הצלת רומא. המיתוס העניק למרגול עוצמה: הוא כונן בה נכונות להיות מוצלת בידי האווזים, כפי שהיא מצילה אותם. מבעד לעיני האם, תפקיד שאימצה לעצמה כשהיה עליה לדאוג לאווזים למזון ולמחסה, התבוננה במציאות חייה בדרך אחרת. הידידות עם האווזים אפשרה למרגול להיאבק על מה שחשוב לה, חיי האווזים ידידיה, להתקשר למרחב הגיאוגרפי שבו היא חיה, לתקשר עם הדמויות המשמעותיות בסביבתה, הדוד והדודה, ולהכירן באמצעות יחסם לאווזים המאומצים, ההופך להיות מראה המשקפת את היחס כלפיה. אירוע מרכזי בסיפור הוא סיפור מה שנראה בעיני מרגול כ"מותם" של האווזים. הילדה חסרת ההורים נפגשת שוב בחוויית הינטשות ומוות של חיות המחמד שלה. היא מטיחה: "דודה חסיה, את הרגת אותם, את הרגת את האווזים שלי". דווקא במפגש הטראומטי הזה נוצר שיח בינה לבין הדוד והדודה, היא מאמינה לדודה חסיה שלא היא הרגה אותם, ושאלו היה ניתן, היתה מכריחה את הדוד בן לגרום לאווזים לקום וללכת מיד. חסיה לא תפגע בה. מתברר שהאווזים לא מתו, אלא היו שיכורים: הם אכלו כל מה שבסביבתם, גם מזון משכר. האווזים גדלו במהירות, ומשבגרו שוב לא היו זקוקים לאמהותה של מרגול. לעומת זאת היו זקוקים לשייכות ללהקות האווזים, למשפחה, ואלה קראו להם להצטרף למסע הנדודים.

האווזים יצאו למסע ומרגול על גבם. הקישור האינטרסקטואלי לסיפורו של נילס הולגרסן מאת לינדגרן אינו מקרי. אך לנילס האווזים היו

משפחה, או תחליף משפחה. מרגול, שכמעט בחרה להצטרף לאוויזים, הבינה לקראת סוף הסיפור כי לה כבר יש משפחה, גם אם אינה מגדירה אותה כך. אומנם "היא יכולה לעוף לחוץ לארץ" למקום שאולי יש בו אנשים "שהכירו את מרגול" (שם, 46) אבל "הם לא חיפשו אותנו בכלל" (שם, 48) והיא מבינה כי הבית נמצא כאן:

"אני רוצה הביתה בחזרה... מה לעשות דודה חסיה ודוד בן גרים פה, ואותם היא ממש מכירה. נכון, הכי טוב היה שיהיה מישהו שיאהב אותה יותר מן הכל." (שם, 49)

מרגול שעפה על כנפי האוויזים בחרה לחזור לביתם של הדוד והדודה, שעתה היא רואה בו את ביתה. אך בכך לא די. על מנת להבטיח את שלומה של מרגול בנתה זרחי סיטואציה נוספת, שבה היא בוחנת את נכונות הדודה לדאוג למרגול. הדודה נחטפת בידי האוויזים, מועלית על כנפיהם למרומים, משם הדודה המבוהלת רואה את כל העולם באופן שונה, ומתחייבת להיות אמא. זו אינה התחייבות לאחריות, אלא התחייבות לאמהות ולאהבה:

"כמה העולם גדול, וכמה ילד אחד בעולם הוא קטן – יותר מזבוב או נקודה. צריך לאהוב אותו מאוד, כדי שיתאים לגודל של העולם. ודודה חסיה מחזיקה חזק.

'אני מבטיחה, ממש כמו אמא, כמו אמא אמיתית' "

(שם, 50)

הילדה והמבוגרים למדו מהי הורות ומהי אהבה, ובחרו לאמץ לעצמם את עצמם למשפחה.

על קיר המוסד שבו היתה מרגול לפני בואה לדודה ולדוד היה שלט שעליו היה כתוב:

"לא כל הזרעים נופלים באדמה תחוחה.

יש על אבן במדבר, או על המדרכה.

מה שמפלט דרך היא הפריחה."

(שם, 10)

מרגול הגיעה אל הפריחה שלה בזכות האוויזים, בזכות הדודה והדוד, ובעיקר בזכות עצמה.

כשהייתי חתולה

"פעם היתה חתולה קטנה, שאיבדה את אמא שלה בחצר בחושך" – זוהי פתיחתו של **אם אמא שלי לא יכולה לאהוב אותי מי כבר בעולם כולו יצליח בזה?** (זרחי, 1995א). זהו סיפור על יחסי הורים-ילדים, המסופר באמצעות סיפור על חתולה וגורת חתולים. החתולה היא ההורה הביקורתי שמשדר לילד שכל מה שהוא עושה אינו טוב מספיק. וכך מבינה החתלתולה, פטוניה, שאינה אהובה. החתול-יועץ שב ומייעץ לה: "לא צריך לוותר על אהבה כל-כך מהר!", והיא מנסה עוד ועוד, אך נתקלת באותה התנהגות ביקורתית. לילד/לגור-החתולים יש צורך בקבלה כפי שהוא, ללא תנאי, ואם אמא לא אוהבת אותי, אומרת גורת החתולים – מי כבר יוכל לאהוב אותי?

"והיא בכתה. בכתה החתולה הקטנה כל-כך הרבה עד שנמסה ונעשתה שקופה... והיא נעלמה – חוץ משתי הדמעות שלה, שנשארו תלויות באוויר. בדיוק עברה שם חתולאמא. היא ראתה את הדמעות ולקקה אותן בלשון."

בהדרגה, כל לקיקה מחזירה איבר אחר אבר לחתלתולה: עיניים, ראש, בטן, זנב.

"הנה הילדה שלי, הילדה שחיפשתי וחיפשתי. איזה מזל שליקקתי מן האוויר את הילדה האבודה שלי, החתולה הקטנה הכי מתוקה בעולם."

'אבל חשבתי שאת לא אוהבת אותי!'

'איזה מחשבות מוזרות יש לך, פטוניה, אמרה אמא חתולה.'

האהבה ללא תנאי של האם היא המקבלת את הגורה/הילד והופכת אותם לקיימים בעולם. לסיפור חשיבות רבה בשל ההתמודדות המפורשת עם הצבת גבולות ועם דרישות הורים מילדיהם, דרישות שילדים חווים כביטויים של חוסר אהבה, בעוד ההורים רואים בהתנהגותם ביטוי לאהבתם ולהשקעתם בחינוך הילד. זרחי נותנת מבע לפער הקיים בין עמדות ההורה לתחושות הילד: מצד אחד, תחושות האכזבה והפחד של הילדה/הגורה מאובדן האהבה המובילים אותה לניסיונות בריחה מהעולם, ומצד שני היא מדגישה כי קיימת הבטחת האהבה, ההורה התובע אינו ההורה שאינו אוהב. סיום הסיפור בכך שהחתולה והאם מוצאות זו את זו,

אוהבות זו את זו ומבהירות את אהבתן זו לזו, מונע את הפרשנות המוטעית של הילד "זה זה שחתולאמא לא אוהבת אותי".
על מנת שילד ירגיש עצמו אהוב, לא די בילד ובהורה, וגם לא ב"חתול יועץ": ההורה צריך לתת לילד את תחושת היותו אהוב, ולומר לו זאת.

גם בשירה למבוגרים מטפלת זרחי בשאלת הקשר בין האם לבת ובשאלת האהבה באמצעות שימוש בדמויות של חתולה וגורת חתולים. אך מערכת היחסים בשיר למבוגרים אינה של אהבה וקבלה, אלא של חיפוש מתמיד אחר אהבה של החתלתולה:

כְּשֶׁהֵייתִי חֲתוּלָה,
גְּבִרְתִּי חֲבֵקָה אוֹתִי בְּחִיקָה
זֶה הַשְּׁעוֹר הָרֵאשׁוֹן שֶׁלְמִדְתִּי:
לֹא כָּל מָה שֶׁרָךְ הוּא חֵם.

(כשהייתי חתולה, בתוך: **התקרה עפה**, עמ' 17)

מהר מדי מגלה הדוברת-החתולה כי גבירתה היא "גבירתנו של הלב הקר" (שם, 19), והיא מושלכת מביתה. "העולם אינו בר תיקון, ידעתי". גם תחליפי האהבה הבאים אחרי האם אינם מביאים את האהבה המצופה, אלא מתגלים כווריאציה על מערכת היחסים הקודמת: החתלתולה נאספה בידי אדון אחר, שהציל אותה מן הקור, אך עיניו ריקות ובליטופיו לא ראה מי היא. היא חיה מחדש את מערך היחסים הראשון, שחזר על עצמו בשינוי זעיר בלבד: "איך התחלפו אצלי בדיוקנות כזאת אדון וגברת" (שם, 20). כמו בעבר תפסה כאהבה את מה שאינו אהבה.

החיפוש אחר האהבה בלי לבחון את נותן האהבה ובלי לשקול את תוצאות ההתמסרות לה, בדומה להתמסרות חתולה למגע ולחום, הוא צורך בסיסי ראשוני שלה, למרות השנים שעברו ולמרות ניסיון החיים שצברה:

כִּמָּה חַיִּים נוֹתְרוּ לִי? אֶבְדֵּתִי כָּבֶר אֶת הַסְפִּירָה.
אָבֵל חַיִּי הָרָאשׁוֹנִים דּוֹרְכִים אוֹתִי כִּמָּה־פְּנֻטָּה לְהִקְשִׁיב:
הָאֵם מֵעַבֵּר לְתִשָּׁע הַדִּלְתוֹת עוֹד מִתְגַּלְגֵּל אֵלַי
תִּלְתֵּל שֶׁל אֶהְבָּה?

(שם, 20)

הצורך הראשוני של הילדה להיות אהובה ו"נבחרת" בידי הוריה, צורך אשר לא זכה למימוש, מלווה את הילדה שבגרה. גם לאחר שנים, במפגש בין הבת שבגרה לאמה, 'אורחת' זרה, מתברר כי העדר מילות האהבה שלהן ציפתה מאמה מלווה אותה, ומתואר באמצעות מטפורה של כתובת-קיר זועקת שאינה מכסה על קולות שונים ומשונים שבהם הבת הבוגרת מילאה את חייה:

וְכָל הַקּוֹלוֹת לֹא מְכַסִּים עַל הַכְּתָבַת הַצּוֹעֵקָת מִן הַקִּיר:

"מָה שֶׁלֹּא אָמַרְתִּי לִי
הַכֶּרְחִי בְּשִׁבִּיל לְחַיּוֹת"

("הביקור", בתוך: **התקורה עפה**, עמ' 26)

מסע של חיפוש

האיש עם הסולם (זרחי, 1995ב) היא יצירת ספרות שמיועדת רק לכאורה לילדים, אך למעשה נמעניה הם מבוגרים. הפורמט הקטן והמאויר של הספר עלול ליצור רושם כי לפנינו יצירה לילדים, אך זוהי יצירה הכתובה בפרוזה שירית למבוגרים ולמתבגרים. "נורית זרחי מספרת על אנשים ועל הבעיות הגדולות באמת שלהם. עלינו... שואלת בשמנו את השאלות הגדולות על השייכות, על המובן מאליו, על הרצון למצוא תשובות והצורך לחפש אותן, על סובייקטיביות ואובייקטיביות, על בחירה חופשית וגורל, מה נכון, יפה ומוסרי, ומה לא, מה זה להיות בסדר, ומה מותר האדם."

(הררי, 1996). זו יצירה הגותית באופייה, המותירה את הקורא שקרא בה עם מחשבות על מקומו ודרכו בעולם.

יצירות מסוג זה נכתבו לאורך תולדות ספרות הילדים כביכול לילדים, אך קוראיהן המובהקים הם מבוגרים המבינים אותן באופן שונה מהילד, בדרך כלל כאלגוריה או כסמל. בסיפור "האיש עם הסולם" נקודת המוצא היא אובדן הבית במשמעותו הסמלית, אף שאובדן זה מוצג באופן ממש:

"פעם היה איש שכל הדברים שלו עזבו אותו והלכו למקום אחר.

הבית – מפני שהתעייף לשמור שהשמים לא יפלו אל תוך הבית.

הדלת – מפני שנמאס לה כל הזמן להיפתח ולהיסגר.

הסתכל האיש סביבו. כולם נעלמו.

נשאר רק הסולם עומד באמצע השום דבר".

כיצד מתמודד אדם עם נסיבות חיים שבהן "ביתו" נעלם, שבהן מה שנחשב שיש לו איננו שלו עוד? האם יוותר? ייכנע? ייצא להתחיל מחדש במקום אחר? האיש בסיפור של זרחי יוצא "לחפש בחזרה את הבית". הוא לוקח איתו את הדבר היחיד ש"נאמן" לו, המשאב היחיד שנותר לו, הסולם. האיש יוצא למסע חיפוש; במהלך המסע הוא מתגבר על קשיים, תוך מאבק בעולם החיצוני ובעולם הפנימי. הסולם, נחישותו ותושייתו מסייעים לו במסע: הסולם משמש גשר מעל תהום או מעל מכשול אחר; כאוהל, מחסה מגשם; הסולם מסייע לו להשיג מזון, למצוא מקום לינה, מגן עליו מפני חיות טורפות וגם מפני פחדיו הפנימיים שלו. בדרך של פתרון אבסורדי האיש מצליח לחלץ מבין שלבי הסולם שדון, שמקום מגוריו הוא "בפסיחה", יצור דמוני שנולד בעמקי עולמו שלו עצמו. הסיום מציע פתרון בדרך האבסורד: לעלות ב"שלבי האוויר" של הסולם על מנת ליפול, ודווקא הנפילה היא שמובילה מחדש לבית, ולא לאובדן. אדם שאיבד את ביתו ולקח איתו מה שיש לו, אף שנראה כחסר ערך, חוזר לביתו דווקא מנקודת האפס, מהאוויר, בעזרת נחישות של מי שאין לו ברירה, בנוסף לאומץ להסתכן ואפילו לוותר על הכל.

ספרות אמביוולנטית נוצרה מלכתחילה בעבור קהל שונה מהקהל שאליו היא פונה בגלוי. "סופר לילדים אינו מיעד את הטקסט לילד, אלא

משתמש בו כפסבדו-נמען, כדי לכתוב טקסט שמכוון בעיקר למבוגרים" (שביט, 1996, 183). "הסופר עושה מניפולציות על דגמים מוכרים משני רפרטוארים לפחות, דגם שקיים בספרות המבוגרים ודגם שקיים בספרות הילדים, ובונה טקסט, שמצליח לפנות בעת ובעונה אחת לשני קהלים שונים ברמות שונות" (שביט, 1996, 192), וזאת בדרך כלל תוך שילוב של "דגם שאיבד לא מכבר את מעמדו במרכז ספרות המבוגרים, ובין דגם מקובל בספרות הילדים" (שם).

זרחי בונה את הסיפור שלה תוך שימוש בז'אנר ובתמה מרכזיים בספרות המערב מהעידן של ראשית הספרות, סיפור-החיפוש (quest). זהו נושא שמופיע תוך שינויי צורה ותוכן כבר בספרות המזרח הקדום, בעלילות גילגמש, עובר לספרות ההומרית ואחר כך לספרות הרומית, לספרות ימי הביניים על פניה השונות, ספרות עממית וספרות כתובה, מופיע ברנסנס, ברומנטיקה, בעת החדשה, וגם בספרות הרפתקאות לנוער בימינו, אומץ בידי הקולנוע בסרטים כמו **מסע בין כוכבים**, **המטריקס** ועוד. החיפוש מיועד לאיתור אובייקט חומרי או רוחני בעל משמעות מאגית או סמלית: חיפוש אחר אבן החכמים באלכימיה, או אחר החוכמה **בפאוסט**; אחר אוצרות כמו גיזת הזהב במיתולוגיה ואוצרות אחרים, אחר הגביע הקדוש בסיפורי אבירים קלטיים, אחר דמותו של האהוב או האהובה שנעלמו, אבדו, או לא התגלו מעולם: כך פסיכה מחפשת את ארוס במיתולוגיה היוונית; ראמה מחפש אחר סיטה במיתולוגיה הפרסית, דנטה מחפש אחר ביאטריצה בעדן, שהפכה לסמל האלוהות. חיפושים אחרים נושאים אופי מיסטי אחר התגלמויות אלוהיות ואמונה בדתות השונות במזרח ובמערב, וחלק מהם אומץ בידי הספרות הקבלית והחסידית. זרחי משתמשת בז'אנר של סיפור החיפוש לצרכיה, ומעניקה לו גוון פסיכולוגי: החיפוש שהיא מציעה אינו אחר אוצר או אמונה, אלא אחר **יכולות פנימיות של האדם עצמו**. בדיעבד יכולת זו היא אוצרו של האדם, והיא יכולה להיות אמונתו. הסיפור מציג לקורא ילד מתבגר או מבוגר, דגם שאינו רק הגותי אלא דגם תרפויטי-יישומי, המלמד כיצד ניתן להתמודד במצבי משבר שבהם איבד

אדם את "ביתו" ואת עולמו: אם ישכיל לא לשקוע בתחושות של כאב, אבל, כעס וצער על האובדן, אלא יידע לזהות את המשאבים שעדיין נותרו לו, מעטים וחסרי ערך ככל שייראו, אם יידע לנצל אותם בתבונה ובנחישות על מנת לחפש לעצמו את עולמו, יצליח לגרש את "השדים" ולמצוא לעצמו את הבית שאיבד ולהקימו מחדש, והדברים יקרו בהרבה פחות מאמץ מהצפוי: עליו לקבל דברים, לנוע קדימה, לראות תמיד את היש.

"הסופר האמביוולנטי חותר להרחיב את מרחב האפשרויות שלו, לעקוף חלק מהאילווצים, לזכות בקהל קוראים גדול מהרגיל, ולהעלות את הסטטוס שלו עצמו כסופר" (שביט, 1996, 191). אינני יודעת אם אלה היו כוונותיה של זרחי ואין זה משנה. מבחינת זרחי הפנייה לז'אנר האמביוולנטי אפשרה הצעת אופציה אחרת, הגותית, לסוגיה האישית של התמודדות עם אובדן, העוברת כחוט השני ביצירתה. הפן האופטימי ביצירת זרחי מתאפשר באמצעות השימוש בז'אנר האמביוולנטי-אלגורי, בעוד שהשירה הלירית למבוגרים, הכתיבה האוטוביוגרפית וכתיבת הסיפורים הקצרים אינם מאפשרים פתרונות מעין אלה. בדיעבד היצירה ממצבת אותה בהקשר שונה, לא כסופרת לילדים, אלא כסופרת בנוסח ה-New-age, הכותבת בסגנון המזכיר יצירות כמו **האלכימאי** מאת פאולו קואלו (שבבסיס סיפורו מצוי סיפור חסידי של רבי נחמן מברסלב), המציעות לאדם פתרון פופולרי לשאלות החיפוש בחייו.

אומנות התחליף של זרחי

לא תוכל להשאיר בחיים, מבלי להשתמש באמנות התחליף.
המים מחליפים עצמם בבוץ, ככה גדל יער.
להחליף את עצמך פרושו לחדל מלהיות,
שוב אבדתי אהבה, שוב אני קונה כלב.

...
אֵיךְ אוֹכֵל לְחַיּוֹת עֶכְשָׁו, וְאֵיפֹה אֶמְצָא אֶהֱבָה אַחֶרֶת?
לוֹ רֵק נִמֵּן לְהַחֲלִיף אוֹתוֹ דְּבָר פֶּעַצְמוֹ.

(זרחי, *התקרה עפה*, 2001, א, 34).

בסיפור של עגנון "בדמי ימיה" (1971, ה-נ"ד), ניסתה תרצה מזל לתקן את המעוות, וכך נישאה למי שהיה אהוב אמה, עקביה מזל. ניסיון התיקון שלה היה בעבור הדורות הקודמים – בעבור אמה; בעבור אהוב האם, עתה בעלה, להיות לו תחליף לאהובתו, אמה; בעבור אביה. אך מעוות לא יוכל לתקון, משיגה תרצה, לאחר שהשיגה כביכול מה שרצתה. אצל זרחי נעשה ניסיון דומה לתיקון בסיפור "ספן" (זרחי, 2003, 47-56). הנערה שהתייתמה מאביה בילדותה מנסה להתקשר לאהוב שיהיה תחליף לאב שמת, אך הניסיון נכשל. המעניין בזיקה בין הסיפורים הוא, שהכישלון אינו כישלון אלא הצלת הנערה שבסיפור מהשגיאה של תרצה, אך הנערה אינה רוצה להיות מוצלת: היא רוצה את התחליף. בסיפור "ספן" שָׁבָה זרחי לעיסוק ספרותי במות אביה. היא מתארת את הדרך שבה הילדה, גיבורת הסיפור, מעבדת את מות אביה: "הבנתי שהמתים הגמורים הופכים את קרוביהם לרופפים... חדלתי להאמין באלוהים בגלל אבא" (זרחי, 2003, 48-49). מפגש חד-פעמי עם קרוב משפחה מצד האב, יונה, חייל בחיל-הים, צעיר חסר משפחה שבא "משם" כפליט שואה ומשרת בחיל-הים, מצטייר כתחילת תהליך של מרפא:

"חשבתי שאלוהים, שהבין סוף-סוף את חוסר אמונתי בו, שלח לי ממלא מקום. הבנתי את זה כחוק התחליף. השליח נשלח כדי למלא את התהום" (שם, 49)
הצעיר נתפס בעיני הילדה כממלא מקומו הביולוגי של האב, והוא עצמו מחזק את הקשר כקשר אדיפלי: לילדה הנואשת השואלת אותו אם יש לו אישה, הוא משיב: "לא, אני מחכה לך" (שם, שם). הילדה מקיימת בתודעתה את הקשר ליונה כאות משמים "שהחיים בני תיקון, וירד עלי השקט שאֶפֶּשֶׁר לי כמעט לחזור ולחיות כפי שילדים אמורים לחיות" (שם, 51). לפי חוק התחליף הילדותי, שעליו מספרת וגם שרה זרחי בשיריה

למבוגרים, התחליף מעניק סיכוי להישרדות. הילדה היתומה גדלה מלווה בכאב מתמיד, היא גדלה עם התחושה שאסור לוותר על הכאב, אשר לו היא מחויבת בתוקף נאמנותה לאב: "הייתי מחויבת לא לשכוח, מפני שהייתי חייבת להזכיר זאת לאלוהים" (שם, 51). קיומו של יונה הספן בעולם, כתחליף לאב שאיננו, נתפס כסוג של הבטחה כי יש סיכוי לאהבה בעתיד, כבסיס בטוח לאהבה שנגזלה. הזמן עובר, יונה המלח מחיל-הים שולח למשפחה גלויות שהילדה אינה מנסה לפענח, ולפתח, כביכול ללא הכנה אך בעיקר במהלך של הכחשה, היא מוצאת את עצמה פנים אל פנים מול מי שיונה נושא לאישה. "מה, הוא לא זוכר?... לא ידעתי מה נורא יותר, ששכח או שדיבר אז סתם ככה, כפי שמדברים לילדה קטנה, מן השפה ולחוץ, מבלי להתכוון." עולמה של הילדה שהאמינה כי שמורה בעבורה אהבה שהיא תחליף והמשך לאהבת האב שנגזלה ממנה, מתנפץ. את תחושת האובדן הנואשת של הילדה מתארת זרחי תוך קישור מעניין למיתוס הסירנה: לילדה הפגועה ואחוזת תאוות הנקם נדמה כי עתה תגרום לשבר אדיר בעולם: "חשבתני לרגע שהקול הזה בוקע מפני, תכף תיבקע האונייה לשניים וייבקע הים, עד לקרקעית." נדמה לה שהיא עצמה משמיעה את קול הצפירה-הסירנה של הספינה: היא הסירנה הנוקמת והורסת בקולה. לאחר מכן הסירנה הופכת בתודעתה לבת-הים מהמעשייה "הסירונית הקטנה" מאת אנדרסן: "בתוך החושך נשמע קול שר. חשבתני, אולי אלו בנות הים שרות, ואני יכולה להצטרף אליהן שם למטה." היא עומדת על סיפון האונייה, רגע לפני שקפצה למעמקים, כמו שעמדה על הסיפון בת-הים הקטנה של אנדרסן, שאיבדה את אהובה כיוון שזה נשא לו אישה אחרת. האם כמותה חשה גם הילדה כי מה שנותר הוא לא להיות עוד, או אולי היא מדמינת לעצמה את שירתן הנוקמת של הסירנות שינפצו את ספינת הספן? הדמיון המלווה את תחושותיה מתנפץ באחת כשמתברר לה כי השירה ששמעה לא היתה שירת הסירנות, אלא רק "טרנזיסטור של נהג הסירה שבא להחזיר את האנשים לחוף." גם הטרנזיסטור הוא תחליף, ושירתו המכנית היא תחליף לשירה המפתה, ההורסת והמכשפת של הסירנות

המיתולוגיות. ומה נותר? "הציפייה היא עצמה בלבד", אומרת זרחי בסיום הסיפור, "ולהמשיך לחיות כך, כאילו לא נפלנו." "לחיות כך" פירושו לחיות ללא אמונה, בציפייה למשהו לא לגמרי מוגדר, אולי לאהבה, אולי ציפייה לתחליפים לכל מה שנגזל או הוחמץ.

"לפעמים בלילות, כשאני מתעוררת לגלות שיש עוד הרבה לילה לפני, אני רוצה לקרוא לו, ספן, בוא אלי. אני מחכה זמן כה ארוך, עד שעליו להופיע, ולו רק מכוח הציפייה". (ספן, 56)

הספן, כתחליף לאב המת שאהבתו נגזלה מהילדה הקטנה, כתחליף לדימוי של אהבה שנגזלה, ביטוי לאובדן האהבה בכלל – נזכר תוך רמיזה לסיפור אחר של אובדן אהבה, "הרופא וגרושתו" מאת ש"י עגנון, המסתיים בסצינה דומה ובמילים דומות: "פעמים בלילה אני זוקף את עצמי במיטתי כאותם החולים שטיפלה בהם ומושיט את שתי ידי וקורא אחות אחות בואי אצלי" (עגנון, 1971, עמ' ת"צ). כאב ההחמצה והאובדן הוא כאב ללא מרפא. כאב זה של אובדן אהבה והחיפוש אחר אהבה שהיתה אולי, וחמקה, מכונן את כל קובץ הסיפורים **הרצפה מתנדנדת**, ואת מרבית קובצי השירה של זרחי מהשנים האחרונות.

רצפה, קירות ותהום

בשנים האחרונות פרסמה זרחי שני קבצים שכותרותיהם, **התקרה עפה**, שירים (2001), **הרצפה מתנדנדת**, סיפורים (2003). הכותרות מרמזות על תחושת אי יציבות בחיים תוך שימוש בבית כסמל שאמור לייצג את הביטחון בחיי האדם. תחושות אלה כבר הופיעו בקובצי שירה קודמים. בשיר "אבן", הפותח במילים "כמה עמוק יכול להיפער הכאב" (זרחי, 1994, 60) אומרת זרחי:

אֶצְלִי בְּבֵית הָרֶצֶף וְהַקִּירוֹת עֲשׂוּיִים רֶצֶף וְקִירוֹת.
וְרַק בְּנוֹכְחוֹתֵי הֵם מֵרָאִים מֶה שֶּׁבִּיכְלָתָם לְהַפֵּךְ לְתֵהוֹם.

אי היציבות, כמו הכאב, מומחשים בידי זרחי באופן פיזי ומפתיע:
 התקרה והגג הופכים לתהום, עפים, מתנדנדים, אינם מתפקדים באופן
 המאפשר לראות בהם בסיס או מגן. כוח קוסמי גדול מן האדם נאבק באדם
 ואינו נותן לו לשקוט. קריאה בשירים ובסיפורים משקפת את תחושת
 המצוקה של הדוברת או המספרת, החווה העדר אהבה כהרס הבית. העדר
 האהבה, או אי האיזון שבאהבה, הופכים אותה לצרחה ולכאב.
 השיר פותח ומציב את הדוברת כפצע מהלך, בעוד שסביבה נמצא עולם
 שפוי, כיוון שאחרים אהבו "במידה":

כִּמְה עֵמֶק יָכוֹל לְהַפְעֵר תְּכָאֵב,
 כְּשֶׁהַרְגָּלִים דּוֹרְכוֹת בְּסֶדֶךְ הַכֹּל עַל אֲדָמַת הַשְּׂדֵרָה הַקָּשָׁה.
 מִשְׁנֵי צְדֵי הָרְחוֹב בְּנִינִים
 וּבָהֶם כָּל הָאֲנָשִׁים שֶׁנִּשְׁאַרוּ בְּחַיִּים
 זֶה הִגְמוּל עַל שֶׁאֶהְבּוּ לֹא יוֹתֵר
 מִשֶּׁאֶהְבּוּ אוֹתָם, לֹא פְחוֹת.

מהי "אהבה נכונה" או "אהבה נבונה", שואלת זרחי, איך ניתן למדוד
 אותן? ואיך ניתן לחיות עם הכאב הפעור? האהבה הופכת את הבית, אותה,
 לתהום של כאב שנגדו היא נאבקת, ולכן היא נאבקת נגד האהבה עצמה.
 הפתרון שזרחי מציעה הוא מוזר ויקר: "היי הרצפה, היי הקירות" –
 כביכול, סמכי על עצמך, היי משען לעצמך – לכאורה פתרון פמיניסטי ונועז,
 אך הוא נסתר מיד באמירה הפוכה: מחיר ההגנה מפני האהבה – אובדן
 הרגישות, סגירת עצמה, סגירת הדמיון והפיכתה שלה לאבן: "קפצי את
 הפה, קפצי את הראש, קפצי את אלמוגי העצבים / קפצי את הדמיון, קפצי
 את התקווה, היי בריאה, היי אבן."

להיות אבן הוא פתרון של חידלון פואטי שמשוררת אינה יכולה לאפשר
 לעצמה. "פרט לצמחים אחדים ודפים כתובים בחצים - / אני מגדלת רק
 אבן". האהבה הבאה צריכה להיות "אהבה נבונה" (**כפר הרוחות**, 60-61),

אך אחבה שכזאת אינה אפשרית. הציפייה שלה היא לאחבה טוטאלית, המממשת את כל המשאלות.

השיר "התקרה עפה" קשה בתוכנו ובסגנונו. הוא מכיל משהו מובן ובלתי מובן בו-זמנית, ואולי לכן כל כך מאיים.

התקרה עפה

הילדה בבית האבן הביטה למעלה וראתה איך התקרה מתרחקת כל יום יותר ויותר.
זו טעות, אמרה האם.
אבל התקרה עפה.
למה פאתם? שאלה הילדה את השמים שנכנסו פנימה עם שוליהם המנמרים בנצח.
זווי מהאור, אמרו סרגי השמים, בגללך הפלנו עין בבגד הבדידות.
והם דחפו את הילדה לתוף חור האין.
אולי ראיתם פה תקרה? שאלה הילדה את הסוסים שדהרו שם בנחירים רתוחי קצף.
זווי מהשורה, את עוצרת בעדנו לפרם את המרחקים.
והם דחפו אותה לתוף פי הגשם, שם עמדה התקרה.
מה את עושה פה? זו היתה טעות מצדך לעוף, אמרה הילדה.
המאזן הוא העמדת פנים, אמרה התקרה.
טעות מצדך לחשב שיש לך פנים, אמרה הילדה.
זו גם טעות שילדה תראה שהתקרה עפה.
לגבי מי ששונא העמדת פנים, אני לא ילדה, אמרה הילדה, ודחפה את התקרה למטה.
בבית אמרה האם תלבישי את התקרה, סרגתי לה סוודר.
טועה מי שחושב, אמרה הילדה, שאפשר להלביש את פצע הבדידות.

(התקרה עפה, 2001, השיר הפותח את הקובץ)

לכאורה שפת השיר שלפנינו פשוטה: אוצר מילים לא גדול, כל מילה מובנת כשהיא לעצמה. אך צירוף המילים והשילוב ביניהן יוצרים תחושה של אמירה שבאה מהתת-מודע, בשל עמימות השפה וערפולה: הזרימה התחבירית אינה מגדירה גבולות של שורה או משפט, המטאפורות מתקשרות ביניהן באופן אסוציאטיבי, וכך משמעויות שבונה הקורא הן סוגסטיביות בלבד. בשיר סיפור כלשהו על ילדה ועל בית, ויש בו גם אמא. מה שניתן להבין בקריאה ראשונה הוא, שבעבור הילדה הבית איבד את הפונקציה של חסות מגוננת ומבטיחה, כיוון ש"התקרה עפה".

השפה והמטאפורות בשירי זרחי למבוגרים משחקות עם הקורא במשחק של כיסוי וגילוי. הן מעורפלות, לעיתים קרובות אינן מובנות, אך בו בזמן הן מגלות משהו בדרכים שמצויות מעבר לארגון הקונבנציונלי של שפה: אנו חשים ומגיבים באופן רגשי למטפורות ולשפה זו. זרחי מכוננת בשירתה למבוגרים שפה פיוטית ייחודית, שאנסה להסבירה באמצעות מינוח השאול מתיאוריות של הפסיכיאטרית והבלשנית ג'וליה קריסטבה (Kristeva, 1984). לתפיסתה, השפה הפיוטית היא שפה המצליחה להביע את הבלתי ניתן להבעה: זו שפה השואפת לשבור את מחסומי השפה הסימבולית הקומוניקטיבית והמקובלת של האדם הבוגר, ולהעביר משהו מעולמה הקמאי, החושני והסוער של טרום-השפה, שקריסטבה מכנה שפת-הסמיוטיק, semiotic. ביטוי זה משמש את קריסטבה לתיאור מצב הילד הרך בשלב של טרום שפה: הוא מתייחס לעולם ללא מילים, כשמקצב, דחפים, תחושות גופניות, תנועה, וקשר רב-חושי וטוטאלי עם האם הם כלי התקשורת שלו עם העולם. בשלב רכישת השפה (tetic phase) ניתק קשר זה של הילד עם העולם, והוא עובר לעולם ששולטות בו נורמות חברתיות-פטריארכליות, לשפה הסימבולית. זו שפה שנתפסת כחד-משמעית ואחידה, והיא שונה במהותה מהקשר הטוטאלי הרב-חושי שהיה לילד באמצעות שפת הסמיוטיק. לפיכך, השפה מקוטבת בין לוגי ללא-לוגי, בין סימבולי לסמיוטי. בהקבלה לכך, קריסטבה הבחינה בין פֶּנוֹטֶקסט *phenotext*,

וגֵנוֹטֶקְסֵט *genotext*. הֵנוֹטֶקְסֵט הם טקסטים או חלקי טקסטים הכתובים בשפה תקשורתית, בסטרוקטורה בהירה, ומציגים קול דובר קוהרנטי, בדומה לשפה הסימבולית. הֵנוֹטֶקְסֵט, הם טקסטים או חלקי טקסטים הנובעים מהלא-מודע, ומתאפיינים במקצב, בחזרתיות, בארגון לא ברור, ובתחביר פרוע ועוד, ושפתם דומה לשפת הסמיוטיק (Kristeva, 1980). הטקסטים של הֵנוֹטֶקְסֵט מובילים את הקורא לעולם של דיבור אחר, איזוטרי ונשי (שחם, 2001, 54-64). מגמה זו הולכת ומתפתחת בשנים האחרונות בשירת זרחי, תוך חיפושיה אחר שפה משלה, שבה תוכל להשמיע את קולה שלה, ולנסות לפרוץ אל מעבר למה שניתן לומר.

השיר "התקרה עפה" הוא פנטזיה על ילדה ולא על ילדה, ועל האסון של אובדן בית במובן המטפורי והפיזי. הבית הוא בית אבן, על משמעויותיו הכפולות: בנוי אבן יציבה, אך בכל זאת אינו מחזיק מעמד במשבר; או אולי בית שהרוח שבתוכו, האווירה שבו, היא אווירת אבן. "טועה מי שחושב, אמרה הילדה, שאפשר להלביש את פצע הבדידות" – בניגוד לאופטימיות של **האיש עם הסולם**, בשיר שלפנינו אין פתרון. מהי התקרה ההולכת ומתרחקת? אובדן חסד ההגנה של ההורים? אובדן האהבה והביטחון? ואולי התקרה היא הילדה עצמה ההולכת ומתפרקת תוך התרחקות מעצמה? היא מחפשת הגנה או הצלה מתקרה, משמים, מסוסים, ואולי היא מחפשת ודאות ואהבה – ואין. המציאות, בית, רצפה, תקרה, שמים ואמא – כולם אינם ודאיים, הם סריגים זמניים שייפרמו. לא ברור מהי מציאות, מהי 'טעות', מהי 'העמדת פנים'. מה שיש הוא רק יכולת ההבעה. השפה מעניקה לזרחי את המקום החם והבטוח של החיק והבית, המקום הראשוני של ודאות. באמצעות השפה היא יכולה להגיע אל הפנטזיה, אל מה שמעבר לשפה.

קובץ שירים משנת 1998 (*מלון היפנודרום*), מציב את האהבה כאחד מנושאי המרכזיים. השיר הראשון במחזור השירים "האונייה המקועקעת" מקשר את האהבה לצרכים הבסיסיים והראשוניים בינקות, עם מזון ואם, שאי אפשר בלעדיהם: "מי זה היה שהאכיל אותנו את הפרוסה הריקה, / מכף היד הראשונה, / זו שהתמכרנו לה כמו למים" (שם, 28). אך כשם שצורך בשיר זה הוא בלתי נראה, הוא גם בלתי מושג, וכבר בראשיתו התבסס על "פרוסה ריקה", ואין בה כדי להשביע, אין בכך די. השיר השביעי במחזור מתאר אהבה כפי שהיתה רוצה לחוות אותה, אהבה שמציגה את עצמה לראווה בהפגנתיות, אך הופכת את האדם למשועבד, למי שסוגד לה: "הפסילים המהלכים של האהבה / יצאו בתהלוכה מתוך ראשינו... / הם חובלי האניה הצפה, /... / אלה אנחנו שמפליגים באניה המקועקעת, / הפלגה דקה בגובה העור" (שם, 33). פסילי האהבה שאנו בונים בדמיוננו, שהם תוצר דמיוני בלבד, הפכו מושא לסגידתנו, ואנחנו נותנים להם להוביל אותנו בהפלגה, אך בהפלגה הזו ניפגע, כי האונייה המקועקעת הזו של דמיונותינו אינה יכולה להפליג. ובשיר שבא מיד אחריו מוצגת השאיפה לאהבה כטירוף חסר רסן של "תוכיים שיצאו מכלובי העפעפים והפכו פרא / הם מדברים דיבורי פרא: / תאהב אותי תאהב אותי." (שם, 35)

האובדן מלווה את יצירתה של זרחי, הנהייה אחר אהבה ממירה את תחושת האובדן, והם כרוכים זה בזה. וכשהיא עצמה בין חיים למוות, הצורך באהבה, במגע, מתגלה כגדול מהרצון לחיים עצמם:

הנפֿש מעמידה פֿני מתה

...

מבעד לסדק העין היא רואה.
הקלבים, תרועת החצוצרות, להקת הסוסים
פוסחים מעליה, חושבים שהיא גמורה,

....

בוהנים אם היא נושמת.

...

מה היא תרצה יותר מכל
שיבואו ינשקו אותה שפתים
זה מה שהיא רוצה, אפלו יותר מלחיות.

(שיר 8, *מלון היפנודרום*, עמ' 64)

רשימת מקורות

1. אוכמני, ע'. 1992. **לקסיקון מונחים ספרותיים**. תל-אביב: ספרית פועלים.
2. אלקד-להמן, א'. 1987. "האם אשה, אולי ילדה?" עיון משווה בשירי נורית זרחי לילדים ולמבוגרים. **עיונים בספרות ילדים**, מרכז לזיון קיפניס לספרות ילדים, המכללה לחינוך ע"ש לוינסקי, עמ' 1-15.
3. אלקד-להמן, א'. 1991. "ככר השמחה וככר העצב" מאת נורית זרחי, הצעה להוראת הסיפור. **עיונים בספרות ילדים**, 5, מרכז לזיון קיפניס לספרות ילדים, מכללת לוינסקי לחינוך, עמ' 5-12.
4. אלקד-להמן, א'. 1997. על הוראת ספרות ילדים במכללה. שאלות של זהות אישית, נשיות, גבריות, והפתעות בשירי נורית זרחי. **דפים**, 24, מכון מופ"ת, משרד החינוך התרבות והספורט, הגף להכשרת עובדי הוראה, עמ' 132-145.
5. אלקד-להמן, א'. 2001. הוראת ספרות ברוח קונסטרוקטיביסטית. בתוך: זוזובסקי, ר', אריאב, ת', קינן, ע' (עורכות). **הכשרת מורים והתפתחותם המקצועית: חילופי דעיונות**. (עמ' 79-93). תל-אביב: מכון מופ"ת.
6. אלקד-להמן, א'. 2004. להיות אמן להיות אשה – אינטרטקסט וספרות ילדים. **דפים**, 37, מכון מופ"ת, משרד החינוך הגף להכשרת עובדי הוראה, עמ' 145-181.
7. הררי, ד'. 1996. **על מות האדם**. מעריב ספרות, 1996. 12.4.
8. המרמן, א'. 1988. אגדות מעשה אמנות ברומנטיקה הגרמנית. בתוך: **הנסיכה ברמבילה**. תל-אביב: עם עובד, עמ' 255-268.
9. זרחי, נ'. 1967. **אני אוהב לשרוק ברחוב**. תל-אביב: מסדה.
10. זרחי, נ'. 1975. **יוני והסוס**. תל-אביב: זמורה, ביתן, מודן.

11. זרחי, נ'. 1978. **ישננה**. ירושלים: כתר.
12. זרחי, נ'. 1987. **הדג**. תל-אביב: זמורה ביתן.
13. זרחי, נ'. 1994. **כפר הרוחות**. תל-אביב: ביתן הוצאה לאור.
14. זרחי, נ'. 1995. **אותה קיבלו חיים**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
15. זרחי, נ'. 1995א. **אם אמא שלי לא יכולה לאהוב אותי מי כבר בעולם כולו יצליח בזה?** קרית גת: דני ספרים.
16. זרחי, נ'. 1995ב. **האיש עם הסולם והערים התאומות**. תל אביב: מסדה פנינים.
17. זרחי, נ'. 1998. **מלון היפנודרום**. תל-אביב: תג הוצאה לאור.
18. זרחי, נ'. 1999. **משחקי בדידות**. תל אביב: ידיעות אחרונות ספרי חמד.
19. זרחי, נ'. 2001. **אמבטים**. איורים רותו מודן. תל-אביב: הוצאת עם עובד.
20. זרחי, נ'. 2001א. **התקרה עפה**. תל-אביב: הליקון.
21. זרחי, נ'. 2003. **הרצפה מתנדנדת**. תל-אביב: ידיעות אחרונות ספרי חמד.
22. לס, צ'. 1973. **ההגינות הסותרים של ההוראה**. מרחביה: ספרית פועלים.
23. מירסקי, נ'. 1993. אחרית דבר. בתוך: הופמן, א' ת' א'. **סיפורי הופמן**. תל-אביב: סימן קריאה הקיבוץ המאוחד, עמ' 191-193.
24. סמילנסקי, י'. 1972. להפסיק ללמד ספרות. בתוך: **שני פולמוסים: פולמוס החינוך ופולמוס הספרות**. תל-אביב: זמורה ביתן, עמ' 168-117.
25. סמילנסקי, ש'. 1993. **פסיכולוגיה וחינוך של ילדים יתומים**. קרית ביאליק: אח.

26. עגנון, ש' י'. 1971. **על כפות המנעול**. ירושלים תל-אביב: שוקן.
27. פויס, י'. 1999. הוראת ספרות בין מורשת תרבותית לשיח רב-תרבותי. **דפים**, 29, מכון מופ"ת, משרד החינוך הגף להכשרת עובדי הוראה, עמ' 28-43.
28. פיינגולד, ב' ע'. 1995. הוראת הספרות לקראת שנת אלפיים. בתוך: חן, ד' (עורך). **החינוך לקראת המאה העשרים ואחת**. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב, עמ' 257-622.
29. פנק, ד'. 1997. **כמו רומן**. ירושלים תל-אביב: שוקן.
30. פרוסט, מ'. 2003. **על הקריאה**. ירושלים: כרמל.
31. רביב, ע'. כצנלסון, ע'. 2003. **משבר ושינוי בחיי הילד ומשפחתו**. תל-אביב: עמיחי.
32. שביט, ז'. 1996. **מעשה ילדות – מבוא לפואטיקה של ספרות ילדים**. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה, עם עובד.
33. שחם, ח'. 2001. **נשים ומסכות מאשת לוט עד סינדרלה**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
34. שקד, ג' (תשמ"ג). הוראת הספרות. **החינוך**, מ"ה, 140-148.
35. Kristeva, J. 1980. ***Desire in language: a semiotic approach to literature and art***. Gora, T., Jardine, A. and Roudiez. L. S. (trans.) Roudiez L. S. (ed.); New-York: Columbia University Press.
36. Kristeva, J. 1984. ***Revolution in poetic language*** Waller M. (trans.) Roudiez L. S. (introd.) New-York: Columbia University Press.
37. Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzalez, E.J., & Kennedy, A.M. (2003). ***PIRLS 2001 International Report: IEA's***

Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools. Chestnut Hill, MA: Boston College.

38. Langer, J. A. 1995. ***Envisioning Literature.*** New York: Teachers College Columbia University & International Reading Association.
39. Sumara, D. 2002. ***Why Reading Literature in School still Matters? Imagination, Interpretation, Insight.*** New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
40. Rabinowitz, P. J. Smith, M.W. 1998. ***Authorizing readers: resistance and respect in the teaching of literature.*** New York: Teachers College Press.