

עיונים

בספרות ילדים

28

תשע"ח

צעצועים בספרות ילדים



ערגה הלר
מזל קאופמן
אסתי אדיבי-שושן
יובל עמית
בתיה אפלפלד

עיונים בספרות ילדים

חוברת 28

צעצועים בספרות ילדים

עורכת: תמי ישראלי

עיצוב: אירית עמית

עריכה: עפרה גלברט-אבני, שרה בוני

מערכת:

פרופ' מירי ברוך, פרופ' אילנה אלקד-להמן, ד"ר יעקבה סצ'רדוטי, ד"ר חן שטרס
מועצת מערכת: פרופ' יגאל שוורץ, פרופ' אבידב ליפסקר, ד"ר צילה רטנר

על העטיפה:

סקיצה מאת איזה הרשקוביץ לספרו של לוי קיפניס, 1951,
כתר הנרקיס, תל אביב, הוצאת נ. טברסקי.

©

כל הזכויות שמורות

למכללת לוינסקי לחינוך

ההוצאה לאור

תשע"ח 2018

תוכן העניינים

- 5 ארגז הצעצועים של קורליין: משחק הציד בקורליין
מאת נייל גיימן
ערגה הלר
- 29 אמיתי זה לא ממה אתה עשוי – על ארנב הקטיפה או
איך צעצועים נעשים אמתיים מאת מרג'רי ויליאמס
מזל קאופמן
- 57 כתיבה, לילדים, באזור אסון
אסתי אדיב־שושן
- 91 משחקים לפנינו: "הצעצוע התרבותי", מושג הילדות
ועלייתה של תעשיית הצעצועים בארץ–ישראל
יובל עמית
- 143 ברוכים הבאים לארץ הצעצועים – על מרחבי משחק
בשלושה ספרי ילדים: הרפתקאותיו של פינוקיו, פו הדוב
והמסע אל האי אולי
בטיה אפלפלד

ארגז הצעצועים של קורליין: משחק הצייד בקורליין מאת נייל גיימן

Coraline's Toybox: Games and Toys in Neil Gaiman's *Coraline*

ערגה הלר

תקציר

קורליין מאת נייל גיימן הוא סיפור פנטזיה גותית לילדים, שפורסם לראשונה בשנת 2002 ומאז זכה לעיבודים מגוונים: מהדורות עם איורים שונים לגילאי 8-12, רומן גרפי לנוער, סרט קולנוע לכל המשפחה ועוד. הצעצועים והמשחקים המופיעים בסיפור המקורי מספקים חומרי אקספוזיציה ומניעים את העלילה, ולכן יש להם תפקיד חשוב בהבנת עולמה של הגיבורה, בהמחשת האיום עליה, ובזיהוי מקורות גבורתה ופעולת ההצלה שלה. מאמר זה מנתח את הסיפור ודן בצעצועים ובפעילות המשחקית, בהקשר של ספרות ילדים גותית, שייעודה לעורר אימה.

הקדמה

בשנת 2002 ראה אור **קורליין**, ספר ילדים מאויר, שמיועד לגילאי 8-12. מחברו, נייל גיימן (נולד 1960, בריטניה), מקדיש אותו לשניים משלושת ילדיו, לבנותיו, הולי ומאדי. לטענתו, שם הגיבורה, המשמש ככותרת היצירה, נוצר בטעות הקלדה בשלבים המתקדמים של העבודה; גיימן התכוון להשתמש בשם המקובל

"קרוליין" (Gaiman, 2012:xiv)¹. אף על פי שהסיפור על קורליין אינו ארוך במיוחד – 163 עמודים במהדורה האנגלית המקורית המאירת או 132 עמודים במהדורה העברית – העבודה על **קורליין** התארכה ונמשכה יותר מעשור, בעיקר משום שהמחבר לא הצליח למכור אותו.² היא החלה בבית אחוזה אנגלי, שאליו עברה משפחת גיימן בשנת 1987 ונמשכה עד לשנת 1992, בלי שהיצירה הושלמה. בשנת 1998 חזר גיימן, שעבר בינתיים לארצות הברית, לעבוד על העלילה, והפעם התאים אותה לדרישות הספרותיות של בתו הצעירה יותר הולי (Gaiman, 2012:xiiv). נקודה זו היא בעלת חשיבות כפולה: הגיבורה של הסיפור היא ילדה, התכנים שלו מעוררי אימה.

קורליין אינו משתייך לסוגת ספרי הצעצועים לילדים, כלומר לספרי ילדים שבהם מופיעים צעצועים כדמויות ראשיות – בניגוד למשל ל**פנ הדוב** מאת א' א' מילן (1924) או **פינוקיו** מאת קרלו קולודי (1883). עם זאת, לצעצועים ולמשחקים בסיפורו של גיימן תפקיד חשוב בהבנת עולמה של הגיבורה, בהמחשת האיום עליה, ובזיהוי מקורות הגבורה שלה. מאמר זה מבקש להתמקד בייצוגים של צעצועים ומשחקים בספר **קורליין**, ולדון במעמדם בטקסט.

על היצירה ומחברה

הסיפור **קורליין** נמסר מפי מספר חיצוני, ושומר על התבנית האריסטוטלית של אחדות זמן, מקום ועלילה. הסיפור מתמקד בשלושה ימים בחיי הגיבורה הצעירה בביתה החדש, ובמאבקה במכשפה הקרויה "האם האחרת". העלילה מגוללת את סיפורה של קורליין, בת יחידה, תלמידת בית ספר יסודי, בעלת

1 "קרוליין" רומז לשם "קרול" (Carroll > Caroline), ומזכיר בכך את לואיס קרול, שם העט של מחבר **הרפתקאות אליס בארץ הפלאות** (1865). הרמיזה הזו נושאת משמעות **בקורליין**, שדמותה מתכתבת עם דמותה של אליס גיבורת יצירתו של לואיס קרול. יש לציין כי השימוש בשם "קרוליין" מופיע כבר בגרסאות מוקדמות ביותר של כתב היד ככתב יד טרם הרפסה (Jones, 2009: 5). עובדה זו מעמידה בספק מסוים את טענת היוצר, אך מחזקת את הרמיזה ללואיס קרול.

2 גיימן התקשה למצוא מוציא לאור לקורליין, שכן מדובר בטקסט אמביוולנטי שפונה בו זמנית לקהל של ילדים ומבוגרים. לדעתו, ההצלחה של סדרת הארי פוטר היא שאפשרה את פרסום קורליין (Jones, 2009: 4).

ממדים קטנים יחסית, שעוברת עם הוריה להתגורר בדירה בבית ענקי וישן, הרחק מלונדון, בשבועיים שלפני שנת לימודים חדשה. קורליין מלאה חששות. היא חדשה וזרה במקום, פגועה מהוריה שאין להם פנאי בעבודה, והידיד הטוב ביותר שהיא מוצאת לעצמה בבית הוא חתול שחור גדול, ש"קולו נשמע כמו הקול באחורי ראשה של קורליין, [...] רק שזה היה קול של גבר, לא של ילדה" (גיימן, 2003: 27). לחתול זה משמעות מיוחדת בעלילה שבה כל הדמויות המשניות הן דמויות מעולם המבוגרים.

התפנית בעלילה מתרחשת כאשר קורליין מגלה בדירה החדשה דלת, שמאחוריה לכאורה אין שום דבר מלבד קיר לבנים. הוריה מסבירים לה כי הבית הגדול חולק לכמה דירות, ומעבר ללבנים נמצאת דירה נוספת, ריקה, להשכרה. סיוטים מתחילים לפקוד אותה, וגם החתול מזהיר אותה מפני הדלת. קורליין מבקשת מאימה לנעול את הדלת, אך האם אינה מוצאת בכך טעם – קיומו של קיר הלבנים מספק אותה. יום אחד כשקורליין נותרת לבדה בבית, היא מעזה לפתוח את הדלת למרות האזהרות, ומגלה כי הלבנים נעלמו והמעבר פתוח. כך היא עוברת לדירה הזוהר לחלוטין לדירתם החדשה, אלא שהיא מעין תמונת מראה שלה. בדירה האחרת נמצאים אימא אחרת ואבא אחר, הדומים להוריה, רק שעניניהם כפתורים, ישובים לארוחת ערב ביתית וחמה. מאותו הרגע היא הופכת למטרת הצייד של האם האחרת, המכשפה בעלת עיני הכפתורים, הגפיים המוארכים, וכף יד ימין שנפרדת מגופה, המבקשת בערמומיות לצוד את נשמתה של קורליין. האם האחרת נועלת את הדלת ואינה מאפשרת לילדה לשוב לביתה. היא מציעה לקורליין לשחק משחק חיפוש "גולות", שהן, כפי שמגלה קורליין עד מהרה, נשמות של ילדים שהאם האחרת חטפה בעבר. רעיון הצייד (באנגלית: game) מצטייר לסירוגין גם כפעולת משחק (באנגלית: game), כאשר גם החתול השחור וגם הילדים מספרים כי הגיעו לבית לאחר שהאם האחרת הציעה להם לשחק משחקים (גיימן, 2003: 70). כך בהמשך, האם האחרת משנה את התנהגותה המתפרשת בתחילה כהפגנת חום ואכפתיות, ומצטיירת כעכבישה טורפת שמשחקת בצייד שלה (גיימן, 2003: 60-61 וגם עמ' 104). למרות האיום, קורליין יוצאת לחפש אחר הוריה האמתיים, שהאם האחרת כלאה אותם

בתוך צעצוע של "כדור שלג" (או "עולם שלג" באופן מילולי במקור). האם האחרת מניחה שקורליין תתיאש או תיכשל, ואולם קורליין אינה נכנעת לפיתוייה הגסטרונומיים והמילוליים של האם האחרת. היא שומעת לקול הילדים מהעבר שאומרים לה, "את חייבת לברוח" (גיימן, 2003: 69),³ ונזכרת בהנחיותיהם של הוריה כיצד עליה לנהוג בכל מיני מצבים. ואף על פי שהיא מאוכזבת מהם, היא עדיין בטוחה באהבתם אליה, משתוקקת לשוב אליהם ופועלת כמצוותם. אהבתה וגעגועיה להוריה, וגם ההבנה כי מעולם לא רצתה באמת את הדברים החומריים שביקשה מהוריה, אלא רק את תשומת ליבם, כל אלה שומרים עליה מפני הכשפים של האם האחרת. לאחר שהיא מנצחת במשחק – אחרי שני לילות בבית האחר – קורליין מצליחה לחטוף מהאם האחרת את המפתח לדלת המקשרת בין הדירות, ומשחררת את הוריה מהכישוף שכלא אותם בצעצוע הזכוכית בבית האחר. בעזרתו של החתול, הנד בין שני הבתים, קורליין שבה אל ביתה החדש ואל משפחתה הטבעית, בדיוק בזמן לשנת הלימודים החדשה, מוקפת באהבה ואושר, ואינה חוששת עוד מפני בית הספר החדש.

כיום גיימן הוא יוצר ותיק, בעל מוניטין מוכחים.⁴ הוא סופר וקולנוען, שהחל את דרכו כעיתונאי וביוגרף בשנות השמונים של המאה ה-20. כשפרסם את **קורליין** כבר היו מאחוריו מבחר ספרי רומן גרפי (קומיקס), ארבעה ספרי מדע בדיוני ופנטזיה, אך רק ספר ילדים אחד, ספר-תמונה

3 כפי שאפרט בהמשך, עמדתם של הילדים מהעבר משתנה מרצון להפוך את קורליין לאחת מהם (אולי תחת כישוף האם) עד לסיוע לבריחה. גם בגרסה הקולנועית של הסיפור, כתחבולה להגברת האימה, רוחות הילדים מהעבר מעוניינות שקורליין תישאר איתם, והם פועלים בתחילה כשלוחה פתיינית של האם האחרת, או כילדים שכמהים לחברה חדשה. בהמשך משתנה עמדתם והם מסייעים לקורליין לברוח (Selick and Gaiman, 2009).

4 עדות להצלחתו הרבה של גיימן בעולם הילדים נמצאת בפרק ה-19 של העונה ה-14 של סדרת ההנפשה "ארטור וחברים" (שודר לראשונה ב-15.10.2010). הסדרה פונה לגילאי גן – כיתות יסוד. הפרק "פלאפלוסופיה" ("Falafelosophy") מציג חתול שחרחר בשם ניל גיימן. גיימן החתול הוא סופר ילדים, שמסביר לאחת מגיבורות הסדרה כיצד להוציא לאור ספר קומיקס שכתבה ואיירה. באחת הסצנות המרכזיות בפרק, גיימן החתול חותם לילדים על ספריו. גיימן עצמו לקח חלק פעיל בהפקה כשדיבב את דמות הסופר החתול בפרק. הבחירה להציגו כחתול שחור קשורה ללא ספק לדמות החתול השחור **בקורליין** ובעיבודו לרומן גרפי, כפי שיידון בהמשך המאמר.

שגובל בסגנון הרומן הגרפי, ומיועד לגילאי 5-10, **היום בו החלפתי את אבא תמורת שני דגי זהב**. הוא פורסם רק ב־1997 בהוצאה שהתמחתה במשחקי תפקידים ומשחקי מחשב, ובהמשך נקנה בידי הוצאת הרפר-קולינס, המו"ל של קורליין לאחר הצלחתו המהירה. עם פרסומו זכה **קורליין** בפרסים רבים, בהם הפרסים "הוגו" ו"נבולה" לספרי מדע בדיוני. בשנת 2008 התפרסם העיבוד של **קורליין** לרומן גרפי, ובשנת 2009 יצא לאקרנים סרט ההנפשה **קורליין ודלת הקסמים** (במאי: הנרי סליק).⁵

קורליין – גיבורה פנטסטית-גותית "פמיניסטית" או "משפחתית"?
על מנת להבין היטב את משמעות המשחק והצעצועים בעלילה של **קורליין**, נבחן תחילה את דמות הגיבורה. כפי שהעיד גיימן במבוא למהדורת העשור של ספרו, המסר של **קורליין**, "להיות גיבור – אין זה אומר שאסור לפחד", העסיק אותו בילדותו (Gaiman, 2012: xvii). בכך לא היה דבר יוצא דופן. גבורה ופחד הם חומרים שמצויים בשפע בספרות הילדים, במעשיות ובפנטזיה. אלא שגיימן בחר לשרטט את קצות גבולות הפחד באמצעות יצירה שנעה בין גבולות הסוגה ומרחיקה את גבולות הפחד לקצה האימה: פנטזיה-גותית עכשווית לילדים. את ההשראה לעיצוב מרחב ההתרחשות של **קורליין** קיבל גיימן במעבר משפחתו ב־1987 לבית אחוזה ישן שנבנה בסגנון גותי. הבית הענקי נחלק לשניים, המשפחה עברה לאזור המשרתים. נותרה בדירה דלת נעולה, שהובילה לחלקו האחר של הבית החצוי (Gaiman, 2012: xiv).⁶ בנוסף נמצא דמיון בין תבנית העלילה של **קורליין** – בייחוד הגרסאות המוקדמות

5 בנוסף זכה הסיפור לעיבוד למשחק מחשב בשם "קורליין ודלת הקסמים" (Coraline and the Secret Door) שפותח בידי חברת פאפאיה סטודיו לפלייסיישן, נינטנדו ו-wii, ושהופץ בשנת 2009 במקביל לסרט הקולנוע. העיצוב החזותי של המשחק נגזר מתוך עיצוב של העיבוד הקולנועי כחלק מהסכם ההפצה, אם כי במשחק הדמויות היו שטוחות (דו־ממדיות). כמו כן המאמר אינו מתייחס לגרסה של המחזמר באופ־ברודוויי שהוצגה אף היא ב־2009.

6 המאייר דייב מק'קין השתמש בתצלום הבית שבו גר גיימן בזמן סיום כתיבת הסיפור, ושילב אותו בכריכת המהדורה האמריקנית ובאיורים בגוף הספר (Jones, 2009: 6). בגרסת הרומן הגרפי שאייר פ' קרייג ראסל בסגנון ריאליסטי נבחר בית גותי דומה, בית ממשי שנמצא בעיר קנט באוהיו (Harris-Fain, 2015:343).

שלה – לסיפור ילדים גותי מ-1882 בשם **האימא החדשה** שחיברה לוסי ליין קליפורד,⁷ המספר על שתי אחיות בעלות עיניים כחולות, שלא הקשיבו לאימן ומרדו בה. העלילה מתרחשת בשלהי הסתיו. האם מטפחת אותן כמו נסיכות ומפנקת אותן כל הזמן, בשעה שהן חופשיות לשחק ולהשתעשע. יום אחד הן מחליטות להיות מרושעות. לשאלת אימן מדוע הן רוצות "להיות ילדות רעות" הן משיבות כי "אם מישהו אוהב אותך מספיק, האהבה שלו חזקה מכל הרגשות שלו, וגוברת עליהם" (Clifford, 2012: 13). למעשה הילדות מעמידות את אימן במבחן, אך היא כורעת תחת הרוע שלהן ונשברת ומציגה אולטימטום: אם הן לא יפסיקו להיות מרושעות, יהיה עליה לעזוב את הבית ו"אימא חדשה" תופיע במקומה. כך אכן קורה, היא עוזבת את הבית ו"אימא חדשה" – מפלצת צעירה – מגיעה ורודה בילדות כבשפחות. ה"אימא החדשה" היא מכשפה בעלת זנב עץ ועיני זכוכית. הילדות משוועות להצלה וקוראות לאימן האהובה לשוב. מאחר שהיא אינה שבה, הן בורחות ליער וצריכות לחיות בדוחק מפירותיו, כשהחורף קרב. מובן שגימן, כסופר ילדים במאה ה-21, אינו מותיר את סוף הסיפור במצב האימה כמו בסיפור של קליפורד, והמשפחה מתאחדת בסיום.

קורליין מציג את העולם המסופר מנקודת מבטה של ילדה, דבר שנתפס אף הוא כטבעי ורצוי, כאשר הנמען הוא ילד. בדומה לגיבורות פנטזיה אחרות, למשל אליס הוויקטוריאנית (לואיס קרול, 1865) או הלנה גיבורת MirrorMask של גיימן (2005), גם קורליין עוברת שינויים גופניים ונפשיים בעקבות כניסה לעולם אחר ויציאה ממנו, שבו היא צוברת חוויות חושיות,

7 על הרמיון בין **קורליין** ל**האימא החדשה** אפשר לקרוא בהרחבה בביקורת של דינה גודייר **בני יורק** (Goodyear, 2010) ובמחקרים של קארן קוטס (Coats, 2007: 86). בנוסף, בגרסה הראשונה של הסיפור, הגיבורה הייתה הולי, כשם בתו של גיימן, והיא נכנסה לעולם של מכשפות שחטפו אימהות, וכלאו אותן בארונות (Jones, 2009: 3). עלילה זו דומה מאוד לתבנית העלילתית של **האימא החדשה**. לעומת זאת, ליסה פרדיגאו טוענת כי **קורליין** גם מתכתב עם המעשייה "הנזל וגרטל" (Perdigao, 2014: 103), ומתמקד במאבק הזהות של קורליין, כלומר בהיבט פסיכולוגי של העלילה. ניתוח פסיכולוגי שמשווה בין הגיבורות של ספרי הילדים של גיימן נמצא למשל אצל קריסטין וילקי-סטיבס, הקוראת את גיימן קריאה פמיניסטית, אך מציגה את האם הביולוגית כיסוד המאיים על הילדה (Wilkie-Stibbs, 2013).

בכללן חוויות גסטרונומיות שמשנות את גופה ותפיסתה (Heller, 2015: 258). את החוויות האלה אפשר לתפוס כייצוג של תהליך גדילה והתפתחות נפשית ופיתוח תחושה של עצמאות וביטחון, כמצופה מילדה בת גילה של קורליין, ואפשר לקרוא את השינויים האלה באופן מילולי כהתרחשות פנטסטית בעולם המאפשר זאת. היות **שקורליין** הוא סיפור פנטזיה, שתי הקריאות הללו מתאפשרות זו לצד זו.

חוקרי ספרות ומגדר נוטים לקרוא את **קורליין** וסיפורי האחרים של גיימן כטקסטים פמיניסטיים שמסופרים בקול נשי (Prescott and Drucker, 2012; Prescott, 2015). חוקרת הספרות רייצ'ל מרטין מדגימה כיצד העמדת הניגוד ילד-מבוגר היא למעשה ניגוד מגדרי שנוסף על הניגוד הדורי של הורה-צאצא, כלומר ניגוד בין ה"גבר" ל"ילדה" (Martin, 2012: 12-13). בהמשך, ובניגוד לטענתה, אדגים כיצד הניגוד מתקיים גם בעולמה הפנימי של הגיבורה, השומעת את קולו הגברי של החתול השחור כהשלכה של הדיבור ההורי הסמכותי.

אין מחלוקת על כך שגיימן מרבה להשתמש בגיבורות ובנקודת מבט "נשית" בתסריטים ובסיפורים שלו. גם לא על כך שגיימן מעדיף לתאר עולם שבו הגיבורה הקטנה, הצעירה חסרת הניסיון, היא המצילה את המבוגרים ושומרת על הסדר הקבוע.⁸ ואולם לשיטתי, הטענות האלה על אודות נראטיב נשי שמנגיד בין הגבריות לנשיות (שמופיעות במובהק בטקסט הוויקטוריאני על אליס בארץ הפלאות, Heller, 2015: 259-260) בעייתיות ביחס ל**קורליין**, שכן ההתרה והפתרון העלילתיים מגיעים הודות להזדהות של קורליין עם שני ההורים. הניגוד המתבקש לטענתי הוא בין

8 על מנת להבין עד כמה משמעותית נקודת המבט הזאת, די לצפות בפרק "אשתו של הדוקטור" בסדרת המדע הבדיוני ד"ר הו בהפקת ה"בי-בי-סי" (שודר לראשונה ב-14 במאי 2006). גיימן התסריטאי האורח זכה על התסריט בפרס הוגו ובפרס בראדברי הנחשבים בתחום המדע הבדיוני. זהו פרק בסדרה המסופרת ככלל מנקודת המבט של הגיבור, אל זמן או אדון זמן (Time Lord) שנקרא ד"ר הו. גם התסריט של גיימן כפוף למבנה ולמאפיינים הקבועים של הסדרה, ובכל זאת גיימן מספר את הסיפור של אידריס, אלת זמן, מנקודת המבט שלה.

"ילד" ל"לא-ילד", ושאלת המגדר אינה השאלה המרכזית, משום שגיימן משתמש בדגמים קיימים בספרות האנגלית של אם חורגת, מכשפה או "אימא חדשה" כמו בסיפורה של קליפורד. כנגד התפיסות המניחות כתיבה פמיניסטית ותיעודף של דמות האב בעלילה, אפשר להזכיר את חלוקת התפקידים המגדרית בין ההורים בביתה של קורליין. למשל, אימה לוקחת אותה לקנות בגדים, ואילו אביה יוצא איתה לשחק בחוץ. ואולם שני ההורים חולקים בתיאום את התפקידים ההוריים של טיפוח, חינוך והגנה על הילדה – בהתאם לנסיבות חייהם – בדיוק כפי שיעשו הצעצועים שלה. לכן העירוב של צעצועים ומשחקים שמזוהים עם בנים עם אלה שמזוהים עם בנות הוא דבר שמופיע כנתון אקסיומטי בעלילה. אם נבחן בנוסף לקורליין גם את הלנה גיבורת MirrorMask, נראה שאמנם בראשית העלילה הן נמצאות באחריות האימהות, שאינן מבינות את רצונן האמתי, ומשעממות את הילדות בהתנהלותן; זה לא משום שהן "נשים", אלא משום שהן "לא-ילדות". ביצירות של גיימן, הילדות – קורליין והלנה – נחלצות מהעולם האחר והמאיים משום שהן "שומעות" את הקול ההורי השומר והמנחה. הלנה נעזרת בספר שבו רשומה העצה "זכרי מה אימא אמרה לך" (Russell, 2012: 167), ואילו קורליין נאחזת בהוראה ישנה של אביה לברוח, כשיחקו יחדיו בסיוור שטח ונחיל צרעות פשט עליהם ("הוא ידע שהוא חייב לתת לי מספיק זמן כדי לברוח", גיימן, 2003: 45); ונמשכת בעזרת דברי השבח של אימה "כל הכבוד, קורליין!" שהיא מדמינת בעת הבריחה (גיימן, 2003: 107). כך דברי ההורים אצל גיימן הופכים למצילי חיים.

גיימן אינו טוען לכתיבת סיפורי ילדים עם מוסר השכל, דוגמת סיפורי הילדים הגותיים של לוסי ליין קליפורד. אדרבא, בראיונות הוא שב ואומר כי כוונתו היא לעורר פחד ולא לחנך (Baker, 2008: 15; Goodyear, 2010). אפשר לחלוק על טענתו, ולטעון שגם סיפורו בעל היבט חינוכי ופונה לקהל של הקוראים הצעירים והוריהם, בדרך רגועה יותר מסיפורי הילדים המפחידים והמאיימים של המאה ה-19 (Thiel, 2008: 78). בניגוד לסיפור של קליפורד, הסיום של *קורליין* הוא בחזרה לחיק המשפחה האוהבת, כלומר סיום סגור, שמעביר כאמור את המסר של ההגנה המשפחתית המצויה תמיד.

ארגון הצעצועים בחדרה של קורליין וב"בית האחר"

קורליין נפתח בגילוייו של מעבר סודי לבית אחר, ומעורר את סקרנותם של הקוראים הצעירים כבר במשפט הראשון: "קורליין גילתה את הדלת זמן קצר אחרי שעברו לגור בבית" (גיימן, 2003: 1). גילוי הדלת ואזכור מעבר הדירה ממקם את קורליין בזירה ביתית. בשתי המהדורות המקוריות – הבריטית שאייר כריס רידל והאמריקנית שאייר דייב מק'קין – שמור לדלת זו איור חופן סוד, השולח את הקורא הצעיר למסורת הגותית רוויית האימה. באיור של רידל (נולד 1962, דרום אפריקה) קורליין בתספורת קארה, שיער שחור, עיניים שחורות ושמלה שחורה, מטילה צל שחור כבד מעברה האחר של הדלת הפתוחה; אצל מק'קין (נולד 1963, בריטניה) קורליין הקטנה, בעלת שיער שחור ארוך, בפיג'מה אפורה, מחזיקה בידה השמאלית בדלת ומתבוננת בצל ענקי של חולדה שחורה שירדיים (של רוחות הילדים מהעבר, כפי שיתגלה בהמשך הסיפור) מטילות עליהן צל לכן.

הבית בספרות הילדים נתפס כזירת התרחשות נשית, כמקומה של האם כנושאת בנטל מלאכות הבית והמסורות הנשיות (Kuznets, 1999: 145). ואולם אימה של קורליין אינה נושאת בתפקיד המסורתי של הבישול בבית. היא טרודה בעבודתה, ומנקודת המבט של קורליין היא אינה פנויה די הצורך לבתה. לעומת זאת, במבט ראשון, האימא האחרת שגרה בבית האחר, בית האימה, מציגה אידיאל שונה: הבית נדמה לקורליין כמטופח, צבעוני, מלא התרחשות משחקית וצעצועים מגוונים; גם המטבח מעלה ניחוחות של אוכל ביתי טרי וטעים במיוחד, ומתפקד כמקום שבו נמצאת כל המשפחה האחרת יחדיו (גיימן, 2003: 22). לצד הצעצועים הצבעוניים מתאפיין הבית האחר גם בזכוכיות רבות. המראות, גולות הזכוכית והצעצוע של כדור השלג – כולם דברים שמשקפים "יופי" – מאפיינים את הבית האחר, ורומזים לשבירה האפשרית של שיקוף המציאות או של מקסם השווא שהוא מייצג.

מאז הספרות הגותית לילדים במאה ה-19, נארכיב המציג יחסי אימהות ובנות נקשר היטב לסיפורי מכשפות, שבהם נמצאים גם מאכלים מעוררי תיאבון, מראות וזכוכיות, צעצועים ובובות, כבסיפור של קליפורד. **בקורליין**

גם האם וגם האם האחרת מעבירות לבת מסרים על הופעה חיצונית והתנהגות ראויות. אימה של קורליין אינה משחקת עם בתה, אך היא מכבדת אותה ואינה מגבילה משמעותית את צעדיה או מענישה אותה. דבר זה נתפס בתחילה בעיני קורליין כאדישות כלפיה. ואולם עד מהרה האם האחרת מתגלה כמי שמגבילה, מענישה ומתנה את האהבה. לאחר שהיא משחררת את קורליין מהארון שבו היא כולאת אותה בלילה הראשון, ונושאת אותה כפי שנושאים מזון אל עבר משטח העבודה במטבח, היא מסבירה לילדה כיצד עליה להיות ממושמעת וצייתנית על מנת לזכות בחופש תנועה ובאוכל: "אם תהיי ילדה טובה שאוהבת את אימא שלה, תהיי צייתנית ותדברי בנימוס את ואני נבין זו את זו בשלמות ונאהב זו את זו בשלמות" (גיימן, 2003: 71).

לא רק ניגודים בין האם למכשפה בונים את ההבנה כי האם האדישה היא למעשה אם עובדת ואוהבת, בשעה שהאם האחרת האוהבת לכאורה היא מפלצת קטלנית, אלא גם הניגודים בין הצעצועים שבטקסט. הצעצועים של קורליין נחלקים לשתי קבוצות: החדר של קורליין בביתה החדש וחדרה אצל האם האחרת, שכל מה שנמצא בו הוכנס לשם בידי האם האחרת. זוהי חלוקה פיזית בין שני העולמות המוצגים בסיפור, אך היא מסמלת גם את התפיסה הראשונית, השגויה, של קורליין ביחס לביטוי הנכון של אהבת אם. חלוקה נוספת של הצעצועים קשורה באופן שבו הם מוצגים כחסרי נוכחות בבית, לעומת שפע צבעוני בבית האחר. בנוסף קיימת בסיפור גם חלוקה מגדרית של צעצועים ומשחקים – בשני העולמות כאחד – בין צעצועים "של בנות" (למשל, הבובות) המשעממים את הגיבורה לצעצועים ומשחקים "של בנים" (למשל, הטנק) שמושכים אותה. ואולם בהמשך מסתבר כי המשחק (או הצייד שצדה האם האחרת את קורליין) הוא הסיפור עצמו. המשיכה לכאורה לצעצועים ולפעילות משחקית "של בנים" מכשירה את קורליין לבחירה הטקטית בניצחון על המכשפה. הניצחון מושג לבסוף באמצעים "נשיים" ושיאם במשחק בבובות ובכלי תה שקורליין הוציאה החוצה למסיבת תה בחצר; הבובות יתפקדו כחיילי מלחמה – צעצועים "של בנים" – בפעולת קומנדו (גיימן, 2003: 128-130 (ראו: איור 1 – הצעצועים של קורליין)).



איור 1: הצעצועים של קורליין

בימים הראשונים לאחר מעבר הדירה, קורליין מעוניינת שאביה יישחק איתה כבעבר, אך הוא מסרב; גם ארגז הצעצועים הישן אינו מזמין וקורליין מעדיפה לצאת לסייר בחוץ, שם היא מוצאת באר ישנה (וחסרת כל משמעות בתחילת העלילה) ואת החתול השחור. "היא אכן יצאה לסייר כל יום עד היום שבו ירד גשם" (גיימן, 2003: 3), הוא אותו היום שבו חלה התפנית וקורליין גילתה את הכניסה לבית האחר. בבית האחר, לאחר כניסתה אליו, כל תשומת הלב של האם האחרת ממוקדת בקורליין, והיא מובילה אותה לחדר שבנוי כמלכודת-פיתוי לילדים:

היו שם כל מיני דברים יוצאי דופן שמעולם לא ראתה: מלאכים נמתחים במפתח שרפרפו סביב החדר כדרורים מבוהלים; ספרים עם תמונות שהתפתלו וזחלו ונצצו; גולגולות דינוזאור קטנות שנקשו בשיניהן כשעברה על פניהן. ארגז שלם מלא צעצועים נפלאים. זה כבר יותר לעניין, חשבה קורליין. (גיימן, 2003: 23)

עם התקדמות העלילה, ארגז הצעצועים, המונח מתחת למיטה בבית האחר, כבר אינו מזמין כבתחילה, ומה שנתפס תחילה כמופלא, הופך למאיים כפי שמתאר המבצע המשולב עם קורליין, מצויים בו "חפצים שכוחים, נטושים ולא ממש אהובים" (גיימן, 2003: 77-78) ובהם: חייל פלסטיק ירוק וטנק (המזוהים כצעצועים "של בנים" ומעלים קונוטציות של מלחמה, בדומה למצבה של קורליין בשבי האם האחרת), גולה מזכוכית (שמזכירה את כדור השלג שבו כלואים הוריה האמתיים של קורליין) ויורד (שמתקשר לעולם "של בנות" באמצעות הצבעוניות, ומעיד על מצבה המיטלטל של הגיבורה). לצבעים המתוארים בידי גיימן חשיבות רבה. קורליין מגלה את הצעצועים העוזבים כשהיא לבושה בפיג'מה ונעולה בנעלי בית, לאחר שהיא פושטת מעליה ומותירה מאחור את בגדיה החדשים והמגפיים הצבעוניים שהעניקה לה האם האחרת, מאחר שאימה סירבה לקנות לה אותם. הצעצועים השכוחים מציגים עולם צבעוני וזוהר בבית האחר. רצונה המתמיד של קורליין למצוא חברים למשחק מלבד החתול השחור, נענה כשרוחות הילדים מהעבר והשכנים הקשישים בבית האחר מבקשים מקורליין להישאר לשחק איתם לנצח:

"תישארי איתנו כאן," אמר הקול מהדמות שבקצה החדר. "אנחנו נקשיב לך ונשחק איתך ונצחק איתך. האימא האחרת שלך תבנה לך עולמות שלמים כדי לסייר בהם [...] זוכרת את ארגז הצעצועים? כמה טוב יהיה עולם שיהיה בנוי בדיוק ככה, וכולו בשבילך?" (גיימן, 2003: 96)

הילדים מבטיחים לה שהאם האחרת תהפוך את חייה לארגז צעצועים מלא צחוק ואור, ושכל יום תצבע את העולם בצבעים זוהרים חדשים לפי רצונה של קורליין. אבל קורליין מבינה שהאם האחרת אינה משחקת משחק הוגן

וכל אלה הם הבטחות ריקות: "האימא האחרת היא מתכוונת להפר את ההבטחה שלה, היא לא תיתן לנו ללכת" (גיימן, 2003: 100).

ארגז הצעצועים של הבית האחר מתפקד כמטונימיה למצבה של קורליין. בתחילה הוא קוסם ומכשף, ובהמשך הוא מספק את הרמזים לפתרון העלילה ולניצחון של קורליין על האם האחרת. גם הצעצוע שנבחר לשמש כמתקן הכליאה של הוריה האמתיים – כדור השלג – הוא בחירה סמלית המשקפת את העובדה שבחיים האמתיים שלהם הם "כלואים" בבית שהוא גם מקום עבודתם. כדור שלג הוא צעצוע־משחק בצורת כדור, עשוי זכוכית שקופה שאוטמת דגם עולם בדיוני מיניאטורי ובו נוזל שקוף ופתיתים דמויי שלג לבן. ניעור או היפוך הצעצוע גורם לפתיתים לצנוח על העולם במראה יפהפה; מטבעו כדור שלג נתפס כשייך לעולם "של בנות". אך החשוב לעלילה הוא שכדור השלג הלבנבן הוא עולם סגור ומלא מים. רמז זה הוא חסר פשר בשלב הזה של העלילה.

מעניין שהצעצועים אינם מופיעים באיורים במהדורות המקוריות שאירו כריס רידל בבריטניה ודייב מק'קין בארצות הברית. הצעצועים היחידים של קורליין שמתוארים באיור, למעט בגרסת הרומן הגרפי הפונה לקהל קוראים מבוגר במעט, מופיעים אצל מק'קין בפרק השמיני, והם הצעצועים שבארגז הצעצועים בבית האחר (גיימן, 2003: 72). מק'קין מציג איור מלבני, שתואם בפרופורציות שלו לעמוד הספר. זהו איור שטוח, שמרכזו בהיר יותר מקצותיו. מצויה בו ערבוביה של צעצועים שלמים ושבורים, חרוזים, כפתורים, טבעת, כובות פרווה וחיילי צעצוע ובהם עכביש שחור. העכביש הוא דימוי שמצוי בסיפור ומזוהה עם האם האחרת. הופעתו באיור מבטאת את חדירתה של המפלצת לאוצר של כל ילד – ארגז הצעצועים שלו. איור זה מופיע לצד שיחה שמתנהלת בין האם האחרת לקורליין המבינה כי האם מבקשת להפוך אותה ל"קליפה ריקה", בדומה לאופן שבו עכביש מותיר את קורבנותיו (גיימן, 2003: 73). הריקנות הזוהרת שמציעה האם האחרת אינה רק מוות גשמי, אלא דימוי של קיום נצחי חסר תכלית ממשית, בדומה לעולם יפהפה שכלוא בתוך צעצוע של כדור השלג.

אצל גיימן, גם הארגז וגם הכדור אוגרים בתוכם פוטנציאל מתפרץ של

תנועה במרחב (פתיתי שלג, חייל, טנק, גולה, יו"ר), המאפיינת שני משחקים נוספים שמצויים בעלילה. משחקי השוטטות של קורליין, המעמידה פנים שהיא סיירת או חוקרת, ומשחק חיפוש המטמון אחר שלוש הגולות המתגלה כמשחק ציד, שבו האם האחרת רוצה ללכוד את קורליין לנצח. בשני המשחקים האלה חוקרת קורליין את הסביבה שלה שוב ושוב. הידע שהיא רוכשת מסייע לה לחמוק מידי האם האחרת, למרות הפחד. "כשאתה פוחד אבל אתה עדיין עושה את זה, זה אומץ", מסבירה קורליין לחברה החתול, כשהיא מתכננת את הבריחה מהבית האחר כמו חייל מודיעין (גיימן, 2003: 47). היא מעמיקה בלימוד הבית והחצר האפורה הריקה על מנת להיטיב לחמוק ממנו, נעה כמו יו"ר הלוח ושוב במטרה לא לשוב עוד. בשיאו של העימות בין האם האחרת לקורליין, כשקורליין רואה בה עכבישה טורפת שאינה דומה כלל לאימה האמתית, היא מבינה שעליה להסתיר גם את צעדיה הבאים מפני האם האחרת: "אסור לי אפילו לחשוב על זה [=על האופן שבו תשחרר את הוריה]" (גיימן, 2003: 104).

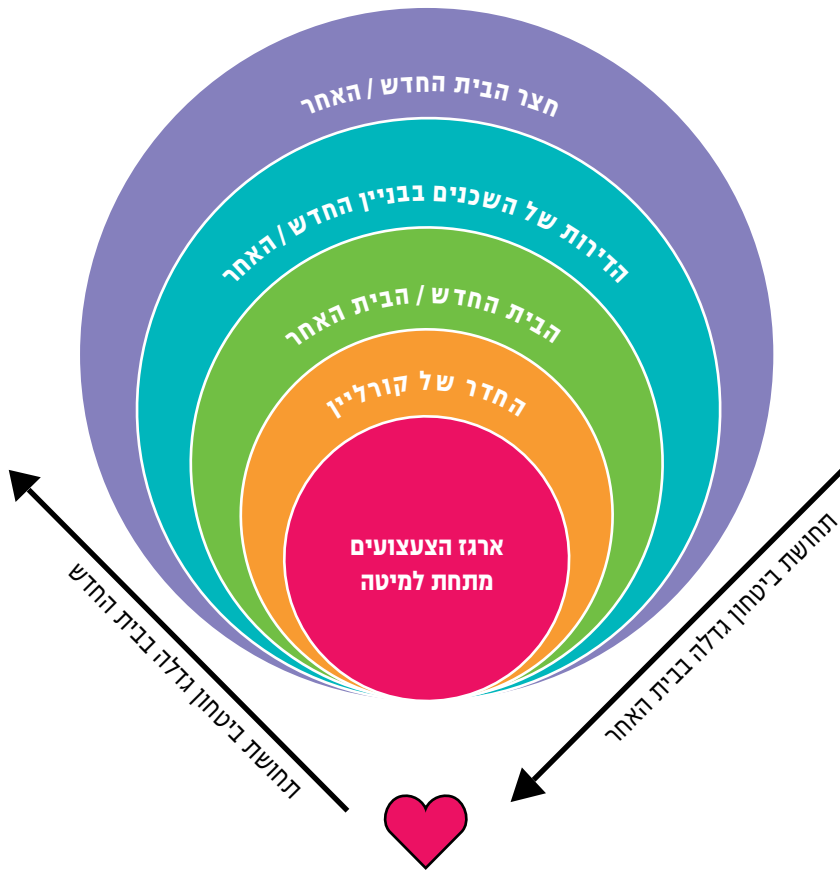
פתרון העלילה מושג באמצעות היפוך תפקידי הצעצועים, כשבוכות משחק "של בנות" מתפקדות כחיילי מלחמה "של בנים". לאחר היחלצותה של קורליין מידי האם האחרת, היא חולמת חלום גדוש צבעוניות:⁹ היא נמצאת בפיקניק באחו ירוק, תחת שמים כחולים, ישובה בפאה אחת של מפה לבנה, גרושה מאכלים ומשקאות צבעוניים ועטורי פרחים. בכל אחת מהפאות הנוספות של המפה – ילד בעל מאפיינים גותיים (חיורון, כנפיים וכדומה). הילדים, בני דמותם הגשמית של רוחות הילדים מהעבר שהיו בחדרה בבית האחר, משבחים אותה על הפיקניק שארגנה, ויוצאים למשחק תופסת באחו. לקראת סיום הילדים מגלים לה שהיא טרם השלימה את המשימות שלה. הם משחקים במשחק נוסף, חידות ורמזים, וגורמים לקורליין להבין כי טרם הביסה את המכשפה שנשבעה בידה הימנית.

9 מסיבת התה של קורליין היא למעשה תכנון אסטרטגי של ניצחון. כמו מסיבת התה בהרפתקאות אליס בארץ הפלאות גם הסיפור של קורליין נחתם בשתיית תה. קורליין חולמת על מסיבת תה הזוויה ואז מבצעת אותה. בסיום ציר הזמן של העלילה, הלילה האחרון לפני תחילת שנת הלימודים החדשה, קורליין שבה וחולמת על מסיבת תה מושלמת.

קורליין חשה מחדש כיצד האם האחרת רימתה אותה ושיחקה משחק לא הוגן (גיימן, 2003: 115-118). הגינות במשחק היא דרישה שאפיינה את קורליין בשני העולמות, וחוסר ההגינות מניע את קורליין, השומרת את המפתח הישן תלוי על חזה, לתכנן את המהלך האחרון במשחק חיפוש המטמון/הציד והוא הפלת היד לבאר בקצה חצר הבית, אותה הבאר שהייתה התגלית הראשונה שלה במרחב החדש. קורליין מסדרת את הבובות וכלי התה של הבובות שלה במסיבת תה סביב מפה לבנה, שמכסה את פי הבאר הפעורה. באמצע, מעל לפתח הבאר, היא מניחה את המפתח. היד הימנית של האם האחרת שמבקשת להשיג את המפתח, נופלת וטובעת בבאר וקורליין ממחרת לגולל אבן על פי הבאר ולחתום את היד הימנית – ההופכת לייצוג הפיגורטיבי של האם האחרת כולה – בעולם אפל ומלא מים (גיימן, 2003: 128).

ביתי הוא מבצרי: משחקי הציד ובובות המשחק המדומות

כאמור, מקום ההתרחשות בקורליין הוא הבית החדש שאליו עוברת משפחתה, אותו בית אחוזה גדול שחולק לדירות ומכיל גם את העולם של הבית האחר. במקום לשמש "מבצר", הבית הופך לזירת ציד. זהו היפוך נוסף בין המציאויות שמציג הטקסט, בין הביטחון לסכנה. בבית – ובהיפוכו הבית האחר – נבנים ארבעה מעגלים של סביבה: החדר של קורליין, הדירה החדשה, הבית כולו והחצר. בשעה שבבית החדש חדרה של קורליין הוא המקום הבטוח לה ביותר אך האחרון שבו היא רוצה לשחק, בבית האחר החצר היא הבטוחה לה ביותר, ואילו המשחק נכפה עליה בתוך הבית ובעיקר בחדרה האחר (ראו: איור 2 – תחושת הביטחון של קורליין – בעמוד הבא).



איור 2: תחושת הביטחון של קורליין

בפתח הסיפור, במעבר לדירה החדשה, קורליין עוזבת את חדרה ויוצאת מהבית, כשהיא תרה את החצר ונפגשת עם השכנים. היציאה החוצה נעשית על מנת "להרגיש בבית". קורליין בונה את השייכות שלה בסביבה החדשה באמצעות ה"חוץ" וה"זר". אבל במעבר אל המציאות הגותית, כשהבית האחר נותר יציב בשעה שהסביבה החיצונית לו קורסת ונעלמת, השייכות של קורליין נסמכת על היסודות הפנימיים, המוכרים, אלה שיצקו בה הוריה בעבר – עולמה, זהותה, שייכותה מצויים בתוכה. כשהיא מבינה זאת, היא גם מבינה כי הוריה כלואים בכדור השלג שנמצא במדף מעל האח בבית האחר, שאין לו כפיל בבית החדש (גיימן, 2003: 95). הבחירה במדף מעל

האח היא בחירה ציורית של המקום החם בבית, בו מרוכזת כל המשפחה. דימוי עולם השלג מנוגד לחום האח. כך בשעה שמעגלי העולם הרחבים של הבית האחר מתחילים לקרוס לתוך עצמם, נבנה הבית החדש של קורליין כמקום של חום מתוך עוצמה.

הבנה זו מובילה את הגיבורה למיצוי השינוי הפנימי. היא לא רק מביסה את האם האחרת המשתוקקת לצוד אותה, אלא גם פותרת את העימותים בינה לבין הוריה האמתיים. בין קורליין להוריה יש מאבקי כוח טיפוסיים בין ילדים להוריהם: קורליין אינה מוכנה ללבוש את תלבושת בית הספר, היא מוחה על האוכל שמכין אביה, היא מעדיפה שאביה ישחק אתה במקום לעבוד, היא עומדת על זכותה לקבל מגפיים מסוימים ולא אחרים וכדומה. מובן שהמאבק המרכזי מבחינת העלילה אינו מתנהל בין קורליין להוריה, אלא בינה לבין האם האחרת. המשותף לשני צירי הקונפליקט הוא תחושת אי השייכות והבדירות של קורליין בעולם של מבוגרים, המניעה אותה כבר בתחילת העלילה לחפש אחר חבר.¹⁰

בתחילת הסיפור, קורליין יוצאת לחצר לסייר ולגלות את הגבולות של עולמה החדש, ולמצוא בעלי חיים שתוכל לשחק איתם בהיעדר חבר אנושי (גיימן, 2003: 3). קורליין בוחרת בחתול מכל החיות שהיא מוצאת בסיוור שלה: "קיפור, נשל נחש (אבל לא נחש), אבן שנראתה כמו צפרדע וצפרדע שנראתה כמו אבן" (גיימן, 2003: 3). במפגש הראשון שלה עם החתול הוא חומק ממנה ואינו נותן לה לתפוס אותו על מנת לשחק איתו. החתול המתואר במפגש הראשון כ"השחור והיהיר" (גיימן, 2003: 3) נעשה לחברה היחיד של קורליין, והוא עובר כמותה – כמורה דרך – בין העולמות. בקריאה המוותרת על העלילה הפנטסטית ורואה בסיפור רק תהליך התבגרות של ילדה, אפשר לראות בחתול השלכה של הפן הבוגר באישיותה, המעז

10 במחקר של סיריל קאמי (Kamus, 2011: 78) עולה כי גיימן, ילד יהודי שזכה לחינוך אנגליקני וחינוך קתולי, חש את עצמו יוצא דופן בכל הזדמנויות. קאמי אמנם דן במאמרו ביצירות הרומן הגרפי של גיימן למבוגרים, ובקשרים שבין גיבורי קומיקס של גיימן למסורת היהודית, אך גורס כי שילוב זה של חינוך דתי נוצרי בשתי מסורות נוגדות לצד זהות יהודית ובדירות בשנות ילדותו הוא שמוכיל את גיימן לייצוג מוגבר של אימה ביצירתו (Kamus, 2011: 82).

להתנסות בדברים לא מוכרים ומאיימים. בעולם הפנטסטי החתול הוא היחיד בבית האחר שמגלה לקורליין את האמת על האם האחרת. קורליין נעזרת בחתול במשימתה למצוא את שלוש הגולות, כלומר שלוש נשמות ילדים שניצודו בעבר, למצוא את המפתח ולשחרר את הוריה מכדור השלג, בשעה שחצר הבית האחר הולכת ונעלמת, והופכת למעין רישום פחם שטוח. ואולם רק לאחר שקורליין לוקחת אחריות על החתול, נושאת אותו בחיקה כפי שנושאים בובת פרווה אהובה, ומבטיחה לו שיצא מהבית האחר ויגיע לבית החדש, מתחולל המפנה המוביל לפתרון (גיימן, 2003: 99-101).¹¹ מערכת היחסים בין החתול השחור לקורליין מציגה שינוי מחיית פרא בלתי מושגת לבובת משחק. תבנית דומה אפשר למצוא גם בספר-התמונה *גורילה* מאת היוצר הבריטי אנתוני בראון (1986) *בגורילה* בובת הפרווה הקטנה שמעניק אב לחנה בתו ליום הולדתה, הופך לגורילה אמתי, גם כאן זכר העומד בהקבלה לדמות האב. הגורילה לוקח את חנה למסע לילי מטורף ומחנה ברחבי העיר. הגורילה מספק לחנה את כל מה שאביה הטרור בעבודה לא יכול או לא מעוניין לתת לה בשל אילוצי הקיום או בשל תפיסה חינוכית: טיול לגן חיות, הליכה לקולנוע, זלילה לילית במסעדת מזון מהיר, חיבוקים והרעפת תשומת לב בלתי פוסקת. סיפורו של בראון מסתיים באיור שבו בבוקר מתעוררת חנה במיטתה ובובת פרווה קטנה מונחת לצידה במיטה ואביה מציג לה לבלות איתו יום בגן החיות. כמו *קורליין* גם *גורילה* מציג שתי קריאות, שתי תפישות מציאות. בשני הסיפורים בעל החיים, הגורילה והחתול, נעים בין שתי ממשויות שמייצגות דמיון ומציאות. לפיכך אפשר לתפוס את החתול כשיאו של תהליך נפשי ותהליך התבגרות שעוברת

11 לפי מאריה ניקולייבה, מאז ימי הביניים, בספרות הילדים, כמו במעשיות ובאגדות, שמור לחתול תפקיד אניגמטי (Nikolajeva, 2009: 248), ובקורליין ההתכתבות שלו עם דמות של החתול מארץ הפלאות – בתשובותיו הפילוסופיות לקורליין – רק מעצימה את הממד האניגמטי (Nikolajeva, 2009: 259). אך החתול, בניגוד לקורליין, מסוגל לנוע בחופשיות מלאה בין העולמות, ולעמוד על המסוכנות בבית האחר תוך שהוא מתריע על כך באוזני קורליין (גיימן, 2003: 29). החתול למעשה צופה קדימה את צעדיה של ה"אם האחרת", ומשתף את קורליין בידעו. תכונה זו, המובילה לפתרון העלילה, היא תכונה שמאפיינת את החתולים הספרותיים באגדות ובמעשיות, לדעת ניקולייבה (Nikolajeva, 2009: 260).

קורליין לאחר מעבר הדירה וסופו בקבלת הבית החדש, המשפחה ובית הספר שבו החתול ההופך מיצור מרוחק וחסר בית לצעצוע שמדמה חיית מחמד, מתפקד כ"אובייקט מעבר" ומציג את עולם הדמיון של הילדה, כפי שמנסח זאת דונלד ויניקוט: "הם [=האובייקטים של המעבר] נעשים לחלק מקבוצת התופעות המתמזגות באופן כללי עם משחקם של הילדים ועם הפעילות וההתעניינות התרבותית הכללית כל תחום הביניים הרחב הזה שבין החיים בעולם הסובב לבין הדמיון. [...] הפרדת התופעות החיצוניות מתוך הדמיונות הנה ללא ספק משימה קשה." (ויניקוט, 1988: 137). היות ששני הטקסטים מיועדים לילדים, הלגיטימציה של עולם הדמיון כהשלכה של המציאות מתאפשרת הודות למשחק בבובות.¹²

שינוי הפוך מתרחש בין קורליין ובין האם האחרת. בתחילה קורליין משמשת בובת משחק בידיה של האם האחרת, המחבקת אותה ומבקשת כביכול להגן עליה. בסופו של דבר קורליין הופכת ללוחמת מתוחכמת וחסרת מעצורים כשהיא מחסלת בעזרת בובותיה את היד הימנית השחורה, צורת הקיום המצומצמת ביותר של האם האחרת.

סיכום: "אין כמו בבית"

הסיפור על קורליין, ילדה קטנה וגיבורה, מתחיל בפתחת דלת לעולם מסויט ומסתיים בשינה ערבה וחלום על מסיבת תה גותית ביום הקיץ האחרון לאחר ניצחון על מכשפה קדמונית. זהו גם הסיפור על קורליין, ילדה שעברה שבועיים קודם לכן לבית חדש ומטיל אימה וכעת התרגלה לביתה החדש, מסכימה לישון עם חלון פתוח לעבר החצר, מוכנה ומצוידת לשנת הלימודים החדשה שלה. קריאת הפנטזיה מאפשרת לקורא הצעיר (וגם לקורא המבוגר) לבחור היכן התרחש למעשה הסיפור: בבית האחר המצוי בתוך הבית החדש, כעולם בתוך עולם, או במחשבותיה, חלומותיה וסיוטיה של ילדה קטנה.

12 מעניין לציין כי רק על כריכת המהדורה הבינלאומית של *קורליין: הרומן הגרפי* (2008) מאת פ' קרייג ראסל (נולד 1951, אוהיו), מופיע איור הרגע שבו קורליין נושאת את החתול ומעבירה אותו בין העולמות בחזרה אל הבית החדש.

סיום העלילה מאחד בין שני העולמות ומאפשר כמובן את קבלת הקריאה הכפולה. בסיום העלילה קורליין כבר איננה משועממת ומרוגזת. היא נהנית בחברת הוריה, ואפילו נושאת עמה את קופסת הבובות שלה לביקורי שכנים בבית הגדול והחדש. החתול שהיה חברה היחיד בשני העולמות חוזר למקום שבו היא מצאה אותו בתחילת העלילה – החצר. קורליין שלווה לקראת הלא-נודע בבית הספר, ואינה חוששת מדבר. השינוי שהיא עוברת – כתוצאה מתהליך התבגרות או מעשה גבורה – גורם לה לאהוב את הבית החדש ודייריו. קורליין נרדמת לצללי קרקס העכברים של שכנה הזקן, אדון בובו. אם קיים קרקס עכברים ואם לאו, בעולם הבטוח שלה, המוזיקה שלו ערבה ומרגיעה. זהו ההיפוך האחרון שמציע גיימן לקוראיו במשחק הציד, החתול, החולדות והעכברים, של הבית.

ד"ר ערגה הלר, ראש ההתמחות באמנות, ראש ההתמחות בספרות, עורכת כתב העת **קולות**, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, באר שבע.

heller@kaye.ac.il

מילות מפתח: פנטזיה; אימה גותית; צעצועים בספרות ילדים; משחקים בספרות ילדים.

ביבליוגפיה

מקורות ראשוניים: ספרים

- בראון, א' (1986). *גורילה* (תרגום: י' עוגן). תל אביב: אדם/מודן.
- גיימן, נ' (2003). *קורליין* (תרגום: ו' טוכטרמן). תל אביב: אופוס.
- לואיס קרול, (1997). *הרפתקאות אליס בארץ הפלאות* (תרגום: ר' לטוין). בני ברק: הספרייה החדשה והקיבוץ המאוחד.
- לואיס קרול, (1999). *מבעד למראה ומה אליס מצאה שם* (תרגום: ר' לטוין). בני ברק: הספרייה החדשה והקיבוץ המאוחד.
- Clifford, L. L. (2012 [1882]). The new Mother. *The New Mother and Other Stories* (pp. 7-24). Oneiron Books (e-book).
- Gaiman, N. (2004 [1997]). *The Day I Swapped My Dad for Two Goldfish*. (Illustrations: D. McKean). New York: Harper/Collins.
- Gaiman, N. (2002). *Coraline*. (Illustrations: D. McKean). New York: Harper/Collins.
- Gaiman, N. (2008). *Coraline the Graphic Novel*. (Adaptation and Illustrations: P. C. Russell). New York: Harper/Collins.
- Gaiman, N. (2012). *Coraline 10th Anniversary Edition*. (Illustrations: D. McKean). New York: Harper/Collins.
- Gaiman, N. (2012). *Coraline 10th Anniversary Edition*. (Illustrations: Ch. Riddell). London Bloomsbury.

מקורות ראשוניים: טלוויזיה וסרטים

- Baily, G. (Director), and Cohen, D.S. and Hirsh, P. K. (Screenplay) (2010), Falafelosophy, *Arthur* (season 14, episode 19).
- McKean, D. (Director), and Gaiman, N. (Screenplay & Story) (2005). *MirrorMask*. United Kingdom and United States: The Jim Hanson Company.
- Selick, H. (Director and Screenplay), and Gaiman, N. (Story) (2009). *Coraline*. United States: Laika.

מקורות שניוניים

- ויניקוט, ד' (1988). *הילד, משפחתו וסביבתו* (תרגום: י' כפרי). תל אביב: ספרית הפועלים.
- Baker, B. (2008). *Neil Gaiman on His Work and Career: A Conversation with Bill Baker*. New York: Rosen Publishing.

- Coats, K. (2007). Between Horror, Humour, and Hope: Neil Gaiman and the Psychic Work of the Gothic. In Jackson, A., Coats, K., and McGillis, R. (editors) *The Gothic in Children's Literature: Haunting the borders* (pp. 77-92). New York and London: Routledge.
- Goodyear, D. (Jan. 25. 2010). Kids Goth: Neil Gaiman's Fantasies. *The New Yorker*.
- Harris-Fain, D. (2015). Putting the Graphic Novel in Graphic Novel: P. Craig Russel's Adaptation of Neil Gaiman's *Coraline*. *Studies in the Novel* 47:3, pp. 335-345.
- Heller, E. (2015). From Street Girl to Roman Goddess: The Creation of Multiple Visual Alices from 1858 to 1872. *Libri & Liberi*, 4(2), 251-268.
- Jones, S. (2009). *Coraline: a Visual Companion with a Forward by Neil Gaiman*. New York: HarpperCollins.
- Kamus, C. (2011). The "Outsider": Neil Gaiman and the Old Testament. *Shofar: An Interdisciplinary Journal of Jewish Studies* 29:2, pp. 77-99.
- Kuznets, L. R. (1999). Taking over the doll house: Domestic desire and nostalgia in toy narratives. In: Lyon Clark, B., and Higonnet, M. R. (editors) *Girls, Boys, Books, Toys: Gender in Children's Literature and Culture*, (pp. 142-53). Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Martin, R. R. (2012). Speaking the Cacophony of Angels: Gaiman's Women and the Fracturing of Phallocentric Discourse. In Prescott, T., and Drucker, A. (editors). *Feminism in the Worlds of Neil Gaiman: Essays on Comics, Poetry and Prose* (pp. 11-31). Jefferson: McFarland and Co.
- Nikolajeva, M. (2009). Devil, Demons, Familiar, Friends: Toward a Semiotics of Literary Cats. *Marvels & Tales: Journal of Fairy-Tale Studies* 23:2, pp. 248-267.
- Perdigao, L. K. (2014). "Transform, and Twist, and Change": Deconstructing Coraline. In: Abruscato, J., and Johns, T. (editors), *The Gothic Fairy Tale in Young Adult Literature: Essay on Stories from Grimm to Gaiman* (pp. 102-121). Jefferson: McFarland.
- Prescott, T., and Drucker, A. (editors) (2012). *Feminism in the Worlds of Neil Gaiman: Essays on Comics, Poetry and Prose*. Jefferson: McFarland and Co.
- Prescott, T. (editor) (2015). *Neil Gaiman in the 21st Century: Essays on the Novels, Children's Stories, Online Writing, Comics and Other Works*. Jefferson: McFarland and Co.
- Russell, D. (2012). Unmasking M(other)hood: Third-Wave Mothering in Gaiman's *Coraline and MirrorMask*. In Prescott, T., and Drucker, A. (editors) (2012). *Feminism in the Worlds of Neil Gaiman: Essays on*

- Comics, Poetry and Prose*. (pp. 161-176) Jefferson: McFarland and Co.
- Thiel, A. (2008). *The Fantasy of the Family: Nineteenth-Century Children's Literature and the Myth of the Domestic Idle*. Oxon: Routledge.
- Wilkie-Stibbs, Ch. (2013). Imaging Fear: Inside the Worlds of Neil Gaiman. *The Lion and the Unicorn* 37:1, pp. 37-53.

**אמתי זה לא ממה אתה עשוי
על ארנב הקטיפה או איך צעצועים נעשים
אמתיים? מאת מרג'רי ויליאמס**

Truth is not what you're made of On *The Velveteen Rabbit Or
How Toys Become Real* Written by Margery Williams

מזל קאופמן

תקציר

הספר **ארנב הקטיפה** מאת מרג'רי ויליאמס יצא לאור ב-1922, שנים מעטות לאחר סיומה של מלחמת העולם הראשונה. על אף היותו ספר ילדים, ואולי דווקא בשל כך, הוא מהווה מעין סיסמוגרף רגיש לשינויים חברתיים-תרבותיים-ערכיים שהתחוללו בחילוף המאות, וככזה אף מטרים ומנבא את חוליי המודרניזם ואת תוצאותיו אשר ייחשפו במופעיו של הרוע האנושי כעשור לאחר כתיבתו.* המאמר מבקש להתייחס לשלושה רובדי פרשנות העולים מן הטקסט. הקריאה הראשונה תענה לרמזים תיאולוגיים נוצריים שנרמזים לאורכו של הסיפור ולמשמעויות הערכיות העולות ממנו. הקריאה השנייה תהיה קריאה פסיכולוגית ועניינה יהיה לבחון את תהליך התפתחות דמות הילד בסיפור כפי

* וראו בעניין זה באומן, 2015.

שהיא משתקפת מתוך יחסו לארנב הקטיפה שאותו קיבל במתנה לחג המולד. הקריאה השלישית היא פילוסופית בעיקרה. קריאה זו מבקשת לבחון את השאלה הנשאלת בכותרת המשנה של ספר הילדים – "איך צעצועים נעשים אמיתיים?" או במילים אחרות – באיזה מובן צעצוע הוא אמיתי וכיצד עניין זה קשור למשמעותה של האהבה. ההבחנה בין הקריאות היא מתודולוגית בעיקרה, וכפי שנראה, נמצא השקות בין המישורים השונים, ופעמים הסמוי אף יחתור תחת הגלוי והנדמה בקריאה ראשונית.

הסופרת מרג'רי ויליאמס (1881-1994) נולדה בלונדון להורים אשר עודדו וטיפחו אצל שתי בנותיהן את הנאת הקריאה, דבר אשר עורר בה, על פי עדותה, את הרצון לכתוב וליצור. בהיותה בת שבע התייתמו היא ואחותה מאביהן. בשנת 1890 עברה המשפחה להתגורר בארצות הברית. בגיל 19 החליטה להגשים את חלומה להיות סופרת, ולשם כך שבה לאנגליה מולדתה ושם נשאה לפרנסיסקו ביאנקו ולזוג נולדו שני ילדים. כשגויס בעלה של המחברת לחזית במלחמת העולם הראשונה, מרג'רי והילדים נשארו להתגורר באיטליה. אחרי המלחמה עברה המשפחה לארצות הברית, שם חזרה מרג'רי לכתוב ספרי ילדים.¹

ספר הילדים **ארנב הקטיפה או: איך צעצועים נעשים אמיתיים**, פורסם לראשונה ב־1922 וזכה להוקרה רבה. הספר לווה במקור באיוריו של ויליאם ניקולסון. במהדורה העברית יצא הספר לאור ב־2014 בתרגומה של מאירה פירון, והוא מלווה באיוריו המרהיבים של דון דיילי. אל האיורים האלה אתייחס כאל טקסט פרשני דומיננטי, הגם שהוא מקור משני. ספר נוסף משל המחברת, **צ'קו המסכן** (1925), תורגם אף הוא לעברית בידי גילי בר־הלל (עורך 2014).

במרכז הספר דמות צעצוע מן הדגם הישן, ארנב קטיפה יפהפה, "מלא נסורת מיושנת למדי ואין להזכירה בחוגים החברתיים המודרניים". ככזה הוא מצטרף אל יצירות ספרות קלאסיות שבמרכזן צעצועי ילדים אשר בלטו בייחודם ושהם, כפי שכינה אותם ולטר בנימין, "חפצי משחק אמיתיים",²

1 המידע נדלה מתוך ויקיפדיה ומתוך אתר הוצאת עוף:
<https://utz.co.il/authors/מרג'רי-ויליאמס-ביאנקו/>

2 ולטר בנימין, 2015, כרך ב', עמ' 159.

בדומה לצעצועים שיוצרו טרם העידן התעשייתי אשר הפך גם את הצעצוע לסחורה. ביניהם ניתן למנות ספרים כמו **פינוקיו** לקרלו קולודי (1883), **הקוסם מארץ עוץ** לפרנק באום (1908) ו**פנו הדב** לא' א' מילן (1926). הספר נכתב בראשית המאה ה-20, שנים מעטות לאחר סיומה של מלחמת העולם הראשונה. על אף היותו ספר ילדים, ואולי דווקא בשל כך, הוא מהווה מעין סיסמוגרף רגיש לשינויים חברתיים-תרבותיים-ערכיים שהתחוללו בחילוף המאות, וככזה אף מטרים ומנבא את חוליי המודרניזם, ובראשם הניכור, ואת תוצאותיו אשר ייחשפו במופעיו של הרוע האנושי כעשור לאחר כתיבתו.³

הסיפור עוסק בארנב קטיפה מרהיב שניתן לילד בערב חג המולד. זוהי המתנה המרשימה ביותר מבין שלל המתנות הממתינות לו על עץ חג המולד, אבל עד מהרה נשכח הארנב ונותר מונח מושפל, נחות ומבויש על המדף, נתון ללעגם של הצעצועים המכניים המבריקים הבזים לו על שהוא מיושן מבחינה טכנולוגית, מלא בנסורת, "חומר מן הסוג הישן", בעוד הם מודרניים, חדשניים, ומשודרגים טכנולוגית. היחיד שמתייחס אליו בחביבות אבהית הוא סוס העור המרופט. זהו סוס קרבות ותיק וחכם, מי שראה כבר כמה וכמה דברים בחייו. הוא יודע לספר לארנב כי כל אותם צעצועים מכניים וברבניים יאבדו עד מהרה את זוהרם, ודווקא לארנב הקטיפה יש פוטנציאל להיות אמתי. "אמתי זה לא ממה אתה עשוי", מבהיר הסוס, "אלא משהו שקורה לך. כשילד אוהב אותך הרבה מאוד זמן, לא רק אוהב לשחק איתך אלא באמת אוהב אותך, אתה נעשה אמתי." סוס העור מלמד את הארנב שהדבר הזה קורה לאט לאט ואף כרוך בכאב ובהתרפטות. הארנב נותר בחדר הצעצועים עזוב ובודד, עד שערב אחד הילד מאבד את כלב החרסינה שאיתו תמיד ישן, והאומנת, באופן מקרי לחלוטין, שולפת את ארנב מן המדף ונותנת אותו לילד, כתחליף לצעצוע האבוד. נפש הילד הולכת ונקשרת בו, הוא משחק עמו ואוהבו ואף אומר עליו בפירוש שהוא "אמתי". זהו רגע

3 וראו בעניין זה באומן, 2015.

4 **ארנב הקטיפה**, עמ' 12.

מכונן בעבור הארנב, שאמנם הולך ומאבד את זוהרו, אך זוכה באהבתו של הילד. אלא שאז הוא נתקל בשני ארנבים חיים שמנסים לשחק עמו ומגלים שארנב הקטיפה אינו אמתי כלל וכלל. הפער הזה מתסכל את ארנב הצעצוע ואינו מובן לו כלל, ואולם החיים נמשכים והאירוע נשכח. הארנב מלווה את הילד בכל ימי מחלתו הארוכים ולמעשה מסייע לו להירפא, אלא שלאחר הבראתו גוזר הרופא עליו ועל כל שאר הצעצועים ללכת לשרפה משום שלטענתו הם נגועים בחיידקי השנית המסוכנים, העלולים לגרום להדבקה חוזרת. הילד, שגדל בינתיים, שוכח לאחר החלמתו את הארנב, ואף מקבל במקומו ארנב חדש. סיום הסיפור חיובי ואופטימי וככזה עונה על צרכיו של הקורא הילד – הארנב מצליח להשתחל החוצה מבעד לשק הזבל ופיה יפהפיה וטובת לב, שעולה מתוך דמעתו, נושקת לו והופכת אותו לארנב חי ונושם, בשר ודם, וכך הוא מתקבל אל חיקה האוהב של משפחת ארנבי הבר "לנצח נצחים".

ראשיתו של הסיפור בחג המולד וסיומו בקיץ שלאחר חג המולד השני, כלומר הסיפור נמשך כשנה וחצי. בהנחה שמדובר בילד שבתחילת הסיפור הוא כבן ארבע וחצי-חמש (דבר שנלמד מתוך תגובותיו והתנהגותו), גדילתו בפרק הזמן הזה של חייו היא משמעותית מאוד. כבר מן הפתיחה אפשר להבין שמדובר במשפחה מן המעמד הסוציו-אקונומי הגבוה. ההורים אמנם אינם מוזכרים במפורש, לא האם ולא האב, אבל אוירת חג המולד שבה נפתח הספר, שפע המתנות, אזכורם של הדודים והדודות, של האומנת המטפלת במסירות בילד, וכן מרחבי הבית וסביבתו, היותו מוקף בגן רחב ידיים, פורח ומלבלב – כל אלה מעידים על משפחה אירופית-אנגלית בורגנית ומבוססת (בהמשך הסיפור מוזכרת גם שעת התה המפורסמת). ניכר שזוהי סביבה שמיטיבה עם הילד אשר חי בשפע, בביטחון וברוחה שמאפשרים גדילה נינוחה, מוגנת ומטפחת. האומנת היא, בלשונו של הילד, "שולטת בחדר הילדים". באישיותה אפשר לזהות דפוסי התנהגות פטריארכליים. ניכר שהיא מסורה מאוד לילד, ובה בעת היא זו שמשרטטת את קווי הגבול, הסדר והחוק, את המותר והאסור. בה בעת תפקידה להגן על הילד, לדאוג לשלומו, להזין אותו גם מן הבחינה הרגשית, לחנכו ולרסנו. טיפוח עולמו

הרגשי משתקף ביחסו המיטיב, הדואג והאוהב של הילד אל הארנב (כלשון הסיפור: "תמיד הכין לארנב קן קטן בתוך השרכים, שיהיה לו נעים, כי הוא היה ילד טוב ורצה שלארנבי יהיה נוח", [עמ' 25]). הילד בונה בעבורו מרחבים מוגנים ואינטימיים, התנהגות שהיא אף משקפת את מצבו המנטלי של הילד, את תחושת הביטחון שלו ואת רגש האחריות המתפתח כלפי חברו היקר. מוגנות הילד משתקפת גם בכך שמלבד מחלתו, שאר הקונפליקטים, היסודות הצורמים הדיסוננסיים, המשבריים, אלה אשר יאפשרו בסופו של דבר את צמיחתו, מושלכים ומורחקים אל הארנב ועולמו. באמצעות התמרה זו המקיימת ברובד העמוק זיקה לילד, ואנלוגית אליו, נחסכים מהקורא הצעיר רגשות האשמה והחרדה לגורלו של הילד; אלו מושלכים ומורחקים לעולם הצעצועים, נכרכים בארנב המואנש ובגורלו, היודע עליות ומורדות ושוב עליות, ברוח התפיסה שלפיה ספר ילדים צריך להסתיים בסוף טוב ואופטימי, הגם שנימה של עצב וגעגוע עולה מסיומו.

נראה אפוא כי הגם שמנקודת מבטו של הנמען-הילד גיבור היצירה הוא הארנב, הן משום ששם הספר מתמקד בו, הן משום שנקודת מבטו משולבת לכל אורך הספר, הקורא המבוגר ימצא עניין רב גם בדמותו של הילד ובתהליך התפתחותו, ויראה בארנב ובגורלו דמות מראָה המשקפת את עולמו של הילד ואת היחס בין המודחק למודע. למעשה תהליך התפתחותו של הגיבור הילד מזכירה בזעיר אנפין מבנה של רומן חניכה ברוח הנאורות אשר לפיו החיים הם מסע חניכה, שמחייב התמודדויות והתגברות על משברים ושכסופו מקבל הגיבור את ערכי החברה ומשתלב בתוכה.

הנמען-הילד, ההולך ונקשר במהלך הקריאה בדמותו של ארנב הקטיפה המואנש, יזדהה עם רגשותיו, יחוש חמלה אליו בשל גורלו, יכאב את אי הצדק שבכפיות הטובה כלפיו, ידאג לו בשעה שסכנות מאיימות לכלותו, ישמח בהיחלצותו מהן (הגם שספק אם סופם המר של שאר הצעצועים יימחק לחלוטין מזיכרונו), ויתנחם בצדק הפואטי בסיומו של הספר. קרוב לוודאי שעלילת הספר תעורר אמפתיה, מתח וסקרנות בליבו של הילד הקורא, שיחבב גם את דמות הילד העולה מן הספר ואף יזדהה עמו, בהיותו של זה גיבור טוב, אוהב וחף מאשמה.

קריאתו של הקורא המבוגר תופנה, כאמור, לרבדים נוספים שמצויים בין קפליו של הסיפור הזה. במאמר הזה אבקש אפוא להיענות לכמה מישורי פרשנות שעולים מן הטקסט. הקריאה הראשונה תענה לרמזים תיאולוגיים נוצריים שנרמזים לאורכו של הסיפור. אלו אמנם רלוונטיים פחות לקורא הישראלי, אבל אי אפשר להתעלם מהם, מה גם שהם מעצבים את המסר המוסרי העולה מן הכתוב. קריאות רלוונטיות ומשמעותיות יותר יהיו הקריאה הפסיכולוגית והקריאה הפילוסופית. ההבחנה בין הקריאות היא מתודולוגית בעיקרה, וכפי שנראה, נמצא השקות בין המישורים השונים, ופעמים אף הסמוי יחתור תחת לגלוי ולנדרמה בקריאה ראשונית.

קריאה ראשונה – הארנב כדמות ישועית

כאמור, כבר בקריאה ראשונה אפשר להבחין ש"ארנב הקטיפה" מכיל בין קפליו מוטיבים נוצריים-מוסרניים שמוטמעים בטקסט, ואשר עיקרם אמונה בצורך בכפרה על כך שנולדנו בחטא, בשל היותנו צאצאים לאדם וחוה שחטאו בחטא התאוה וגורשו מגן העדן. שלושה מומנטים מרכזיים יוצרים את ההקשר הזה ולאורם נחשפים פרטים מטרימים נוספים שנושאים אופי נוצרי-תיאולוגי: מחלתו של הילד ובמקביל סבלו של הארנב וגור דינו ללכת לשריפה, מתנים ומאפשרים את גאולתם בהמשך; לאחר מחלתו והבראתו עובר הילד שלב בהתפתחותו הרוחנית-מנטלית ובמקביל ניצל הארנב מגורל של שריפה וזוכה בתחיה ובחיי נצח ("הוא יגור איתכם לנצח נצחים", אומרת הפיה לארנבים בסיום). הסבל מהווה אצל שניהם (הארנב והילד) שלב הכרחי שמאפשר כפרה והתפתחות רוחנית. מיד לאחר מחלתו מבקש הילד ללכת לים, בקשה שאפשר לפרשה כביטוי לצורך לכפר על חטאי הבשר ולהיגאל באמצעות הטבילה. ההקשרים הללו מסבים את תשומת הלב לפרטים נוספים שמופיעים כבר בתחילת הספר ומטרימים את אפיונו של הארנב כדמות ישועית. הסיפור נפתח בחג המולד, המציין את הולדת ישו. נאמר על הארנב, הניתן לילד כמתנת חג, "שבין כפותיו ענף עץ אדר". על אף שהאדר אינו עץ ששייך לבוטניקה הקדושה, הוא מרמז אליה: שלוש אונותיו של העלה מזכירות את עלה התלתן המסמל את השילוש הקדוש. מעניין לשים

לב לכך שגם המאייר דון דיילי מחזק ומרחיב מאוד את הכיוון הפרשני הזה. דמותו הישועית המיוסרת של הארנב נרמזת בעטיפת הספר (תמונה זו שבה ומופיעה אף בתוך הספר עצמו בעמ' 18): שיחי הפטל הקוצניים מרמזים לפטל הקדוש, סמל לדמו של ישו ולעטרת הקוצים שלראשו בשעת צליבתו. תמונה זו מקבילה ומתקשרת בתמונה הקשה המטרימה את אירוע יום הדין שבו יושלך לשריפה, ושבו נראה הארנב מונח ביער ונמלים "מתרוצצות על גופו". דווקא כאן, ובניגוד למקומות אחרים בטקסט (למשל, לאחר השיחה עם הסוס מוסבות מחשבותיו של הארנב לכאב הגופני הצפוי לו), מתעלם הסיפור מייסוריו הגופניים, הגם שהוא מדגיש מאוד את כאב בדידותו, ואולם האיור מביא עמו תודעת הקרבה, מוות, פצע וייסורים באמצעות מראה הנמלים השחורות המוגדלות המהלכות על גופו, המזכירות במראן מעין מסמרים שחורים שפוצעים צולבים את בשרו. אלו מקדימים את המשך הסיפור שבו צער הנטישה מסומן באופן מטונימי בדמעת הארנב, שממנה יבקע פרח יפהפה ופיה טובה תעלה מגביעו ותחולל את נס תחייתו. מעניין לשים לב לכך שבאיור המדובר צומחים לרגלי הארנב פרחים שמזכירים חבצלות צחורות, סמל לטוהר, רוח ועדנה שמתקשרים לאם הקדושה, ואולי מרמזים בכך לבואה של ישות נשית אלוהית שתגאל את הארנב הישועי מייסוריו. מדמעתו של הארנב, שאפשר לראות בה מעין טרנספורמציה של פצע הצליבה, נוצר, כאמור, פרח יפהפה בצבעי לבן וזהב שממנו בוקעת פיה שהופכת אותו לארנב אמתי "בשביל כולם... לנצח נצחים". התמונה כולה אפופת קסם ואיכות נסית מקודשת: "הלילה היה מואר, שכן הירח כבר עלה. היער כולו היה יפהפה, ועלי השרך נצצו כמו כסף קפוא..." הכאב מזכך ומכפר, ומביא להתחיותו הנסית של הארנב הישועי. האור הכסוף תורם להילת הקדושה והמסתורין השורים על המעמד כולו, ומעניין לשים לב לאיור בעמ' 52, שמחזק את הפרשנות הזאת, ושבו הירח המוגדל מופיע כרקע לראשו של הארנב החי, הנעמד על רגליו האחוריות, ויוצר בכך מעין הילה סביב ראשו, בדומה להילה המופיעה פעמים רבות באיקונוגרפיה הנוצרית. על פי קריאה זו אפשר לראות בארנב מעין דמות ישועית שנושאת בסבל למען בנה אהובה, מכפרת על לידתו בחטא ומאפשר את גדילתו.

קריאה שנייה – הילד המשחק

"למשחק יש מקום וזמן. הוא אינו בפנים, ... הוא אף אינו בחוץ, כלומר, אין הוא חלק מן העולם הדחוי, הלא-אני, שהפרט מחליט להכיר בו... כעולם חיצוני באמת, השרוי מחוץ לתחום השליטה המאגית. כדי לשלוט במה שבחוץ יש לעשות דברים, ולא לחשוב ולרצות בלבד, ועשיית דברים דורשת זמן. משחק הוא עשייה."⁵

קריאה זו תתמקד בהיבט הפסיכולוגי העולה מן הספר ועניינה בכוחו של המשחק. על פי קריאה זו **ארנב הקטיפה** הוא סיפור על המשחק ועל מקומו בחיי הנפש האנושית. גם כאן אסתייע באיור ואתמך בו כהנמקה לקריאה הפרשנית שלי.

הפרק הראשון והשני אמנם ממקדים את תשומת הלב בארנב, אבל הפרק השלישי מניח לו ומתמקד בילד. הפרק נפתח בהזדקקות הדחופה של הילד לצעצוע חלופי לכלב החרסינה שאבד לו בטרם יירדם. כאמור, נראה שמדובר בילד בגיל הילדות המוקדמת. אפשר ללמוד על כך מתוך עצמאותו ויכולותיו השפתיות המשתמעות מאופן פניותיה של האומנת אליו ומתוך מקומה של ההתנסות הוורבאלית המשתמעת מן הטקסט. הבנה זו חשובה משום שהיא מאפשרת לנו לעקוב אחר התפתחות זהות העצמי של הילד ההולכת ומתהווה לאורך הסיפור, ושממנה אפשר להבין אף את היעדרותם של ההורים, אף על פי שברור לנו שהם קיימים ומעורבים בגידולו. הצורך העמוק של הילד לבנות את עצמיותו משתקף בסיפור גם בכך שהמספרת משלבת את נקודת מבטה במבטו והוא אינו מכונה בשמו ואינו מכונה בן, אלא רק "הילד".

אופיו של הקשר הנוצר בין הילד לארנב בתחילת הסיפור מלמד שהצעצוע משמש אותו כחפץ מעבר בשלב התפתחותו השני. הוא עדיין זקוק לחפץ מנחם, מגונן ושומר,⁶ המהווה תחליף וייצוג לאם הנעדרת, מה גם שזו, כאמור, אינה מוזכרת כלל בספר, ובמקומה נוכחת האומנת כדמות

5 ויניקוט, 1971, עמ' 68.

6 שם, שם.

ייצוגית לעולם המבוגרים, דמות פטרונית-סמכותית מגוננת, אך נעדרת כל רכות וחום, ומצטיירת יותר כמי שמציבה חוקים, סדרים וגבולות ו"שולטת", כך בלשון הסיפור (וקרוב לוודאי מנקודת מבטו של הילד), בחדר הילדים. קשה שלא להתרשם מרכותו הנעימה של ארנב הקטיפה החדש ומיתרונותיו על פני הקור והקשיות הנושבים מצעצוע החרסונה האבוד. כוחו כחפץ מעבר עונה אפוא למאפייניו כפי שמנסח אותם ויניקוט:

אגודת חוטי צמר, או קצה שמיכה או שמיכת פוך, או מלה או מנגינה, או מנייריזם – שנעשים חיוניים לתינוק לשימוש בשעה שהוא מתכוון לישון, ומהווים הגנה מפני חרדה, בייחוד מפני חרדה מטיפוס דכאוני. יש שהתינוק מוצא לו חפץ רך או חפץ אחר כלשהו להשתמש בו, ואותו אובייקט נעשה אז מה שמכונה אובייקט מעבר.⁷

ואמנם, בתחילת הסיפור אפשר לזהות בבירור את המאפיינים האלה: "בהתחלה לא היה לו [לארנב] נוח, כי הילד חיבק אותו חזק מאוד ולפעמים שכב עליו, ולפעמים דחף אותו רחוק מתחת לכרית". בהמשך, בשעות היעדרה של האומנת ובחסות הערב היורה, נוצר מרחב ביניים לא מפקח ולא מושגח, שמאפשר לילד להרחיב את משמעויותיו של הצעצוע, ולהפוך אותו ל"מרחב פוטנציאלי", לברוא עולמות בכוחות עצמו ולממש באמצעות המשחק אילויות פרי יצירתו וכוח דמיונו:

הילד נהג לדבר אתו, וליצור עבורו מתחת למצעים מנהרות נחמדות שלדבריו היו כמו המאורות שבהן גרים ארנבים אמתיים. והיו להם משחקים נהדרים ביחד, בלחישות... הארנב התכרבל תחת סנטרו הקטן, וכל הלילה חלם בתוך חיבוקו החם.⁸

הקשר שנוצר בין הילד לארנב הצעצוע הולך ומתפתח. הארנב האהוב הולך ונעשה "אמתי" בעבורו, היינו, לא רק צעצוע שבו הילד משתמש, אלא אובייקט לעצמו, נפרד מהילד ואהוב עליו למרות התרפטותו. באמצעות השתקעותו והינתקותו בזמן המשחק עמו, יוצר הילד מרחבים מדומיינים

7 שם, שם, עמ' 38.

8 ארנב הקטיפה, עמ' 18-19.

עשירים שמעידים על חוויית אומניפוטנציה, עצמאות וגדילה. כך בהמשך מתוארים משחקי ילדות במרחבים נוספים, מחוץ לבית – בפינקיקים על הדשא "ותחת שיחי הפטל שמאחורי הפרחים נבנו עבורו [עבור הארנב] בקתות נפלאות של פיות",⁹ הארנב הולך ומתלכלך, מאבד מזוהרו ומיופיו, דבקים בו הבוץ וכתמי העשב, אבל דווקא אלה מלמדים שהוא הולך ונעשה לחלק מעולמו המדומיין-מציאותי של הילד, כמרחב ביניים פוטנציאלי שמאפשר לו ליצור בתוכו חוויית זמן פנימית, משך שהוא פעמים מושהה ואיטי, ופעמים אינטנסיבי מאוד, זמן שהוא בבחינת מרחב נפשי, "מקום שהוא בעת ובעונה אחת גם חסר משקל וגם מכיל את התנועה הנפשית כולה".¹⁰

היה זה קיץ נפלא! בקרבת ביתם היה יער, ובערבי יוני הארוכים אהב הילד לשחק שם אחר שעת התה, ולפני שהלך לקטוף פרחים או לשחק בשודדים בין העצים, תמיד הכין לארנב קן קטן בתוך השרכים, שיהיה לו נעים.¹¹

9 שם, עמ' 19.

10 הבחנה זו מבוססת גם על תפיסתה של דנה אמיר (2008, עמ' 48) באשר ל'אני הילדי', המתבססת על הבחנותיו של ביון בין העצמי המתהווה לעצמי המתמשך: "המונח 'עצמי מתהווה' כולל את כל מה שנחוה על ידי העצמי כמשתנה תדיר, כבלתי רציף, וכלא ניתן להבנה במונחי עבר ועתיד, או סיבה ומסובב. מנגד כולל המונח 'עצמי מתמשך' אותו חלק של האישיות המופקד על חוויית הרצף והשיתוף, על היכולת להסיק דבר מתוך דבר ועל היכולת לזכור ובתוך כך גם לצבור דברים במונחים של חוקי המציאות המשותפת: סיבתיות, זמן ומרחב... לכל התרחשות נפשית יש היבט מתהווה, המסמן אותו כאירוע חדש, ייחודי ופרטי... והיבט מתמשך הממקם אותו בזמנית גם כחלק מרצף של סיבתיות וזיכרון" (שם, עמ' 15). אמיר מסבירה כי "חוויית המשמעות היא החוויה הנוצרת על ידי הממד הילדי, המאחד את יסוד הסדר הכללי והמשמעות הכללית עם יסוד הסדר הפרטי והמשמעות הפרטית... המתמשך הנו הבבואה הפנימית או הנגזרת הפנימית של החוויה שקיים דבר-מה שמחוץ לנפש" (עמ' 26-27) ובהמשך: "העצמי המתהווה יהיה מוכל תמיד בתוך המתמשך כסוג של עומק... הממד הילדי הוא המקום ההופך את החיים לשיר באפשרו בתוכם את הוואריאציה החד פעמית של כל אחד מאתנו על מכסת השנים והיכולות שהוקצו לו [...] התהליך מורכב מן התנועה בין החוץ והפנים (באמצעות הדיאלקטיקה), מן היכולת לייצג את הפנימי במונחי החיצוני (באמצעות ההסמלה) ומן היכולת לזהות בחיצוני את הפנימי (באמצעות הרפלקסיה) הוא תהליך יצירת המשמעות. 'חילוף' המשמעות טומן אלמנטים של 'כריאה' ו'יצירה' משום שהנפש משמשת בו בתפקיד משולש: היא משמשת בעת ובעונה אחת כמיילדת של המשמעות (באמצעות הממד הילדי), כרחם שמתוכו 'נולדת' המשמעות (כלומר העצמי) וכרך הנולד עצמו (חוויית העצמיות)... תהליך יצירת המשמעות הנו למעשה תהליך הלידה הנפשית." (הדגשות שלי, שם, עמ' 31-44). למותר לציין כי התובנות האלו, כפי שאמיר מציינת בעצמה, קרובות ברוחן גם לתפיסתו של ויניקוט.

11 **ארנב הקטיפה**, 2016, עמ' 25.

אפשר לזהות בתיאור משחקיו של הילד, מאפיינים חשובים באשר לתפקידו של המשחק ומעמדו כפי שנוסחו אצל ויניקוט:

תחום זה של משחק אינו מציאות נפשית פנימית. הוא מחוץ לאדם, אבל אין הוא העולם החיצוני, (הדגשה שלי מ' ק'). אל תחום משחק זה מקבץ הילד אובייקטים ותופעות מן המציאות החיצונית, ומשתמש בהם בשירות של מדגם כלשהו, הנגזר ממציאות פנימית או אישית. בלי להזות הלוצינציות, מחצין הילד מדגם של פוטנציאל חלום, ועם מדגם זה הוא חי בתוך מסגרת נבחרת, של קטעים מן המציאות החיצונית. כשהוא משחק, מתפעל הילד תופעות חיצוניות בשירות החלום, ומטעין תופעות חיצוניות נבחרות במשמעויות חלום וברגשות חלום. [...] משחק כולל את הגוף בשל תפעול של עצמים ובשל העובדה שסוגים מסוימים של התעניינות עזה קשורים בצדדים מסוים של התרגשות גופנית.¹²

ואכן, ככל שאנו מתקדמים בזמן המסופר, ניכר שעצמיותו של הילד הולכת ומתפתחת, דרכי המשחק הולכות ומתגוונות, והוא מרחיב את התנסויותיו בעוד חוויות ילדות שתורמות להתפתחותו המנטלית. הילד מתנסה בפיתוח מיומנויות חברתיות שעיקרן זיקה ואמפתיה אל זולת אחר ממנו. הוא לומד להרגיש, לאהוב, להתגעגע, לקחת אחריות, לדאוג ולטפל בארנב הצעצוע כב"אתה" הקיים לעצמו, או בלשונו של הילד כארנב אמתי. המאורות, המנהרות, הקנים שבין השרכים וכל אותם משחקי שודדים, מבוכים ושיטוטים הם מסע של הילד אל מיניותו שלו, תשוקותיו ומחזות נפשו. הוא מבטא את רצונו ביתר עוז בכל פעם, ומעז לצאת אל מרחבים נוספים: הילד יוצא מן המרחב הדומסטי אל השדה ומשם מתרחב עולמו אל הגן והיער הסמוכים לביתם, מרחבים שבהם מכוונת אף גבריותו. בהמשך, לאחר החלמתו, יבקש ללכת לים¹³, ביטוי לרצונו לחרוג מעצמו, לגדול ולהתפתח. ואכן, ככל שאנו מתקדמים בקריאה ניכרות התעצמותו והתפתחותו של הילד. גם שעות המשחק הולכות ומתאחרות והן נמשכות אל תוך הערב

12 ויניקוט, 1971, עמ' 78-79.

13 שם, שם, עמ' 32.

המוקדם ("השעות שלאחר שעת התה"). משחקיו נעשים דינמיים וסוערים יותר, וככאלה מלמדים על יכולתו להתמודד ולהתגבר על פחדים.¹⁴ סביר אף שעוד ילדים שותפים למשחקיו, הגם שאלו אינם מוזכרים במפורש, אבל ניכר שהוא חווה התנסויות שבהן יש יותר ויותר אינטראקציות עם סביבתו. פרשנות זו נתמכת על ידי האיור כטקסט פרשני מלווה. כך לפני נקודת המפנה שבה נופל הילד למשכב, הוא נראה בתקריב, הממלא את העמוד כולו,¹⁵ כילד גדול מכפי גילו, הוא חיוני, מחייך, מצוי בתנועה בתוך שדה חמניות ונוריות שמידתן כמידותיו, הוא אוחז בארנב ביד בטוחה ואוהבת, אבהית ממש (כפ' ידו גדולה כשל נער בגיל העשרה), כשהוא מחבקו תוך כדי הליכה בשדה פרחים שעוטף אותו מכל עבר. בגדיו וכובעו התכולים וצווארון חולצתו מזכירים בגדי מלח, רמז לגדילה הצפויה בהמשך, אשר תתבטא, כאמור, ברצונו של הילד ללכת לים. משאת נפש זו אל הים היא ביטוי לרצון להיוולד מחדש,¹⁶ ולביטחונו של הילד ושל המבוגרים

14 הבנה זו של תפקיד המשחק הוסברה יפה אצל ולטר בנימין במסה שהוזכרה למעלה "הצעצוע והמשחק": "... החוק הגדול המושל בכל הכללים ובכל אחד מהקצבים של עולם המשחקים הוא חוק החזרה.... עבור הילד החזרה היא נשמת המשחק... בדרך זו הוא מתגבר על חוויות יסוד נוראות בעזרת הקהייתן, העלאתן כאוב בכונת מכון או הלעגתן, וגם חוזר ונהנה הנאה כפולה ומכופלת מהצלחותיו ומניצחונותיו... לא לעשות כאילו אלא "לשוב ולעשות", ולהפוך את החוויה המטלטלת להרגל – למהות המשחק" (וולטר בנימין, 2015, כרך ב', עמ' 177-178). הבנה זו קרובה להבחנתו של ויניקוט בעניין כוחו הרב של המשחק כמחזק תחושת אומניפוטנציה ובחיוזק העצמי של הילד (ויניקוט, 1971, עמ' 113).

15 שם, שם, עמ' 32.

16 לעניין זה מעניין להביא את הבחנותיו של מירצ'ה אליאדה, בספרו **תבניות בדת השוואתית** המיטיב לעמוד על משמעותם הסימבולית של המים: "באופן כללי ניתן לומר כי המים מסמלים את כוליות הקיום, הם התבנית של כל אפשרויות הקיום... המים הם יסוד העולם ומקור הצמחייה והבריאה, שיקוי האלמוות. הם מבטיחים חיים ארוכים, כוח בריאה והם עיקרון כל ריפוי [...]. המים הם היסוד של כל גילוי קוסמי, הם העיקרון של הבלתי נפרד, [...] המים מסמלים את החומר ההיולי שכל הצורות נולדו ממנו והכל שב אליו, על ידי נסיגה או בעקבות אסון. המים היו בראשית, הם חוזרים בסופו של כל מחזור היסטורי או קוסמי. הם יהיו קיימים לעד, אף כי לעולם לא לבד, כי המים כוללים תמיד באחדותם הלא מקוטעת את האפשרויות של כל הצורות. בלא כל קשר למבנה המכלול התרבותי, הם קודמים לכל צורה ותומכים בכל בריאה. הטבילה במים מסמלת את הנסיגה אל חסר הצורות, ההתחדשות הגמורה, הולדת חדשה, כי טבילה היא שוות ערך להתפוררות של הצורות, להשתלבות בחסר הצורה של הקדם קיום... המים הכוללים את כל האפשרויות הופכים לסמל החיים ("מים חיים") [...]. המים אינם יכולים לחרוג מן המצב של הווירטואלי, של הזרע, של הלטנטיות. לעומת זאת, ברגע ש"צורה" ניתקת מן המים, היא חדלה להיות

המחנכים אותו לכך שהוא יוכל לעולם, שהוא עתיד לגדול לאדם בוגר שמפתח אני אינטגרטיבי ועצמאי אשר ימשיך וייצור גם בבגרותו מרחב ביניים פורה, יצירתי וחי בינו לבין המציאות, וכי עולמו ילך ויתרחב ככל שיגדל, ויש בכוחו לממש פוטנציאלים שקיימים בו, או בלשונו של ויניקוט – "העולם הוא פוטנציה של אין-ספור אפשרויות, ושהאיכות הפיזיקלית המסוימת של ה'שים' המרכיבים אותו נקבעת רק דרך התייחסות האדם אליהם. ההשתמעות העיקרית הנובעת מכך היא, שהתייחסות האדם אל העולם, ולפיכך גם אל זולתו ואל עצמו, איננה חושפת-מגלה את הקיים, אלא מחוללת את היש העכשווי ואת היש שיכול להיות בעתיד".¹⁷

מסע הצמיחה והגדילה של הילד מתרחש בזמן ריאלי, אבל אפשר לזהות בו את תבנית המיתוס שעיקרו "שינוי חומרי הנפש בתהליכים של מוות ותחייה, הרס ובנייה, כאוס ואינטגרציה. תהליכים אלה הם מדרגות לקראת מודעות גבוהה יותר, אשר חותרת לקראת שלמות וכוליות הנפש, ולאחרות ניגודים".¹⁸ התבנית הזאת מאפיינת הן את מסעו של הילד, הן את מסעו של הארנב המצוי בזיקה אליו. הילד נפתח לאחר החלמתו אל מחוזות תודעה נרחבים ועמוקים יותר, המסומלים בים, והארנב שהתנסה באימת המוות (הכנסתו לשק הצעצועים שנועד לשריפה מזכירה את מוטיב המוות והתחייה במעשיות ילדים כמו שלגיה בארון הזכוכית, כליאתו של הנזל ב"הנזל וגרטל" והיבלעותה של כיפה אדומה בבטן הזאב), חווה פורענות, השלכה והזנחה, גם הוא נולד מחדש כיצור חי, בשר ודם, כשהוא מסוגל לעמוד על שתי רגליו האחוריות, כלומר עובר מטמורפוזה שמשמעותה גדילה והתפתחות. גם כאן גם כאן ההתפתחות היא מנטלית וגופנית-פיזיולוגית. אלה מחזקים את ההבנה שברבדיו העמוקים של הסיפור קיימת זיקה בין השניים, וכי הארנב אנלוגי ומטונימי לילד. געגועיו של הארנב אל העולם

וירטואלית, והיא משועבדת לחוק הזמן והחיים; יש לה גבולות, היסטוריה, [...] הנסך והטיהור במים נועדו לשחזר את "הזמן ההוא", ההיולי, זמן הבריאה. הם חזרה סימבולית על בריאת העולם או "האדם החדש". (מירצ'ה אליאדה, 2003, עמ' 122-137).

17 הדגשות שלי, מ.ק.; שם, עמ' 27.

18 נצר רות, 2009, עמ' 16.

שאבד יכולות להתפרש כביטוי לערגתו של הילד אל העולם האבוד, דבר שבא לביטוי באופן מרומז בסיטואציה המסיימת את הסיפור: הילד מכיר-לא מכיר את הארנב החי, שכתמיו, כפרורי עוגיית מדלן, משיבים לו את טעם ילדותו האבודה. אם הסיפור נפתח במטאפורה התת-מודע כמחסן גרוטאות, הנה כי כן סיומו עומד בסימן הבחנתו של גרין ש"הלא-מודע רחוק מלהיות רק ערמת הגרוטאות של המודעות או פח האשפה של תשוקות, אמונות ואפקטים שמסרבים להיכנע לתכתיבים של היגיון ולוגיקה. הוא בראש ובראשונה תיבת אוצר של משמעות, מאגר שאינו רק מחסן לאשליות העבר, אלא מקור דינמי בלתי נדלה הפונה לקראת העתיד בזכות הדחיפה התמידית של כוחות שעוקרים את הסובייקט מהמרכז שלו, מנתקים אותו ממקומו ושולחים אותו ל'מקום אחר'.¹⁹

יחד עם זאת חשוב לשים לב לכך שניתוק הקשר בין הילד לארנב, המתרחש לאחר המחלה, אינו כרוך ברגשי אשם, ובאופן כזה גם הקורא הילד יכול לחוש כלפי הילד אמפתיה, למרות הסבל הצפוי לחברו הארנב. ניכרת כאן שוב הבנתה הפסיכולוגית העמוקה (המקדימה אף את זמנו של ויניקוט עצמו), של מרג'רי ויליאמס, ש"גורלו של אובייקט המעבר הוא שמרשים לו להתפרק בהדרגה מטעינותו הרגשית, עד שעם השנים אין הוא נשכח ממש אלא שוקע בתהום הנשייה... בהתפתחות בריאה, אובייקט המעבר אינו 'חודר פנימה', וגם ההרגשה כלפיו אינה מודחקת דווקא. אין הוא נשכח ואין מתאבלים עליו. הוא מאבד את משמעותו, מפני שתופעות המעבר נעשות דיפוזיות, מתפרשות על פני כל טריטוריית הביניים שבין 'מציאות נפשית פנימית' ובין 'העולם החיצון כפי שתופסים אותו במשותף שני בני-אדם', כלומר על פני שדה התרבות כולו.²⁰ הבנה זו משתמעת כאן מן האופן הפשוט שבו תופס הארנב החדש את מקומו של ארנב הקטיפה הישן בלי שהילד יכאב פרידה זו.

Green, Andre, 2002, p. 225 19

20 ויניקוט, 1971, עמ' 39.

קריאה שלישית

א. מה מכונן את עצמיותו של הארנב או בלשון הסיפור: איך צעצועים נעשים אמתיים?

נשוב להתבונן בארנב המהווה, כאמור, דמות מראה אנלוגית להתפתחות הילד. מהו שמעמיד אותו על רגליו האחוריות, או בלשון אחרת – מכונן את עצמיותו וזהותו? את אמתיות קולו שלו? דהיינו את האותנטיות שלו? הנה כי כן, בניגוד למה שנדמה בקריאה ראשונה, לא האהבה הגדולה, כהבטחת סוס העור, היא זו המחוללת את הגחתו של האני האותנטי. עוד נאמרים בהמשך דברים (טובים) על כוחה של האהבה, אבל לא היא שמחוללת את המפנה. מה שמצמיח את רגליו של הארנב, מה שמכונן את ה'אני', את העצמיות שלו, הוא דווקא רגע העמידה מול מותו שלו, ובאנלוגיה – חוויית המחלה שהילד חווה היא זו שתעמידו על רגליו, תכונן את עצמיותו ותבדיל אותו מן האחרים. הרגע שבו הארנב עומד מול סופיותו ומתנסה באימה, רגע שמתעצם גם בשל אי הוודאות באשר למקומו בעולם (הארנבים החיים מזוהים מיד שהוא אינו אמתי ומותירים אותו בבדידותו) הוא הרגע המוליד את הדמעה ואת הטרנספורמציה שבעקבותיה. במילים אחרות, חווית הגירוש, חווית ההיות לא בבית, העמידה מול אימת המוות "שלי" היא הרגע המביא לתובנה הרפלקטיבית ולחוויית האותנטיות שעיקרה היבדלות מן ה"הם". תובנה היידגרית²¹ זו שמתחוללת במהלכו של סיפור הילדים היא, כאמור, נקודת המפנה שלאחריה יצמח הילד ויבקש לצאת לים ובמקביל, זהו הרגע המוליד את הדמעה, וממנה את עצמיותו של הארנב המואנש. הנה כי כן, התשובה העמוקה העולה מן הסיפור לשאלה המופיעה בכותרתו "איך נעשים צעצועים אמתיים?" היא – מול אימת המוות.

21 היידגר משתמש במושג סוליפיזם במובנו כבידול מן האחרים, כניגוד למצב של נפילה ושכחה עצמית. במצב של אימה שנובע מן ההבנה שאני הוא זה הניצב לפני מותי שלי, אני מרגיש עצמי נבדל מאחרים. הבנת זו מחזירה אותי לעצמי, מכוננת את יחידותי ועולמיותי אל מול האחרים, וככזו מבודדת אותי מהם (היידגר, 1962, עמ' 233).

ב. הגוף המדבר את קיומו

הגם שסיפור הילדים מרחיק את סבל החיים ומוראם אל צעצועים ובעלי חיים, ובאמצעות ההזרה אף שומר ומגונן על הנמען הילד מפני הסבל והכאב (בלשונו של סוס העור "כואב קצת"), מרג'רי ויליאמס אינה חוסכת מן הקורא הצעיר את הנכחתו של הגוף הסובל וכאבו, וזה חודר אל מתחת לעורו של הקורא (הילד והמבוגר כאחד) ונוכח ביצירה כבר מתחילתה באזכוריו המיוסרים.

כבר עמדנו על כך כשנגענו במישור התיאולוגי העולה מן הספר, אבל כאן נבחן את ההיבט הזה מן הבחינה האקזיסטנציאלית דווקא. מבעד לסיפור האהבה היפה בין הילד לארנב הקטיפה, ובניגוד אירוני לפתיחה העומדת בסימן קסם חג המולד על מתנותיו וזוהרו, הולכת ומחלחלת במהלך קריאת הסיפור תודעת הגוף שאל ספו מובאים הכאב, הצער, המחלה והמוות "המצמימים אותנו אל גופנו שלנו"²² כך כבר בפתיחה מוזכר החכם שבצעצועים, סוס עור (ולא סוס עץ שמרחיק את צער הגוף ומשיב אותנו אל עולם הילדות השמור) שניסיון חייו כתוב לו על עורו ועל בשרו ("סוס העור היה הדייר הוותיק ביותר בחדר הילדים. ישן כל כך שעורו החום הקריח פה ושם וחשף את התפרים שמתחתיו, ורוב השער של זנבו נמרט"), הוא זה המנכיח בגופו המרופט את חרדת הזקנה והמוות. הבנה זו עולה גם בהסבר באשר לצפוי לארנב אם ייהפך לאמתי (במושגיו של חדר הצעצועים). זהו תהליך שכרוך בהתרפחות, באובדן ראייה, בהתקרחות ואף בהתכערות ("זה כואב?" שאל הארנב. "לפעמים", ענה סוס העור, כשאתה אמתי לא אכפת לך לכאוב קצת"). אלא שבהמשך, דבריו המנחמים של הסוס אינם מרגיעים ממש: "המחשבה להתרפט ולאבד את עיניו ואת שפמו היתה עגומה למדי". נקודת המפנה בסיפור אף היא נכרכת בכאב הגוף, במחלה ובסיבוכים המסוכנים העלולים להתפתח ממנה (חרדת מוות מרחפת מעל לילד במהלך זמן מחלתו, והקורא המבוגר אינו יכול שלא להיזכר, למשל, במותו של הילד בסיפור "הבז" לבוקצ'יו ובסיפורו של

קארבר "משהו קטן וטוב"), ובמקביל – סכנת שריפה מרחפת מעל לכל הצעצועים ומעל לארנב שלנו.

אזכור נוסף ומכריע עולה כמובן בסיום, בהפיכתו של הארנב ליצור חי, בשר ודם. הגם שמובטחים לו אהבה נצחית ואושר, חותר הסיפור תחת האשליה הזאת בכך שהוא מביא אל תוכו תודעת כאב, חסר, מוות ואובדן במטונימית הדמעה האחת "הרותחת"²³, דמעה שמעניקה לסיפור כולו ממד ארספואטי – הספר הוא מארג מילים שנברא מתוך כאב וצער הקיום. זאת ועוד, על אף לידתו הנסית של הארנב, הוא הופך לחי, עשוי בשר ודם, על כל המשתמע מכך, דהיינו – צפוי למות. עצם העיסוק הרב בגופניות, הן במפורש הן באופן סמוי, מעורר גם את ההכרה בהיותנו גוף מיני, דבר שנרמז מן ההקשרים האסוציאטיביים לארנב ולהתרבותו המהירה. מתחת לחוקי האיסור, לטיהור ולמדיסיניזציה המשתמעים מדמותם של הרופא, האומנת והגנן, מונכח ורוחש אפוא, ברובד הסמוי של הסיפור, הגוף המיני, המשתוקק, החייתי, היצרי ואף הצורך העז למשטר אותו.

למותר לציין כי דווקא בפתיחת הסיפור העומד בסימן חג המולד מהדהדות מצוקות החיים הרבה יותר מן הסיום שבו פיה זוהרת מחוללת מעשה קסמים. כך, למשל, מובאים הדי מלחמת העולם הראשונה הנרמזים מן הטקס ומתוך האיור המחזק פרשנות זו, בנוכחותו של חייל הבדיל המופיע, אמנם באיור כבעל שתי רגליים, (שלא כבסיפור של אנדרסן, "חייל הבדיל והנסיכה"), אך אין לטעות בו, שכן הערת המספר מבהירה כי "אריה העץ [ומן הסתם אפשר להניח כי גם חייל הבדיל] נבנה בידי חיילים נכים". ואם לא די בכך, מיד בהמשך מוזכרות גם שחיתויות השלטון וקשרי הון-שלטון (האריה מתרברב, למשל, שהוא מקושר לממשלה), מאבקי כוח, מעמדות ואליטות כלכליות, כיאה למשטר קפיטליסטי תעשייתי מתחדש (הארנב, למשל, מבין שהנסורת מיושנת ואין להזכירה בחוגים חברתיים מודרניים). הוצאת ישן מפני חדש, מבריק ומכני במקום מה שעשוי בפשטות, בעבודת יד אוהבת, הם מסימני הזמן החדשים בחילוף המאות. מבעד ליופיו של הסיפור

23 מתוך ח' נ' ביאליק, "לבריי": "ובדמעה נהיא הרותחת".

(ומבעד ליופיים המרהיב של האיורים המלווים אותו), עולה אפוא ביקורת סמויה על הסדר החברתי-כלכלי של המודרניות, ועל חוליי המודרניזם, כפי שהם משתקפים מעיניה של המחברת: הקלות שבה נשלחים חיילים לקרב, היותה של החברה תחרותית ומעמדית (דבר שמשמע גם ממעמדן של הדמויות המבוגרות, האומנת והגנן, המשרתות את מעמד האדונים הנעדר פיזית מן הסיפור אך נוכח במבטו הסמכותי-שיפוטי); הדיה של המהפכה התעשייתית ושל תהליכי האורבניזציה משתמעם אף הם מתוך אזכורם של הצעצועים המכניים אל מול צעצועים מיושנים שמלאים בנסורת, וכמובן הניכור והדחיקת הסנטימנטלי, תולדת תהליכים אלו, הבאים לביטוי בהוראה הניתנת "מלמעלה" להשמיד את כל עולם הצעצועים הישן.

למותר לציין כי ביקורת זו משתמעת גם מתוך ספרה האחר של מרג'רי ויליאמס, **צ'קו המסכן**, המביא אל תוכו את כאבי הגוף וצער הקיום בדמותם של הקבצן הזקן העיוור וכלבו, בובות קטומות איברים, כלבים וחיות פצועות ומיוסרות, עכברושים אלימים ונשכניים, אימת טביעה ואובדן, צוענים נוודים ועוד. כאן אמנם ממעיט הסיפור בכל אלה, קרני אור כסופות וקורנות עוטפות ובוקעות מסיומו, אבל, כאמור, הניכור לסבלם של ה"אחרים" המובא אל לב הסיפור בתמונה המטרידה, המלווה אף באיור ממחיש, שבה מורה הרופא על פעולת החיטוי ועל השמדתם של הספרים והצעצועים הנגועים בחיידקי השנית. זוהי תמונה שמנכיחה את גורלו של הגוף החריג, החולה,²⁴ העתיד להיחשב כפסולת מזהמת שדינה אחד – שריפה.

ג. המחלה – הגירוש מגן העדן האבוד

נקודת המפנה בספר מתרחשת עם מחלתו של הילד. זו מסמנת את קו הגבול שבין עולם הילדות המוקדמת לראשית ההתבגרות, ואת כינונו של גן העדן האבוד תרתי משמע. את שלב הילדות התמימה ואת תחום המשחק כתחום שהוא "אינו מציאות נפשית פנימית. הוא מחוץ לאדם, אבל אין הוא העולם

24 וראו בעניין אצל באומן זיגמונט (שם) ואצל קאופמן, 2016, הפרק "הגוף הנושא מאפיינים זהותיים", עמ' 59-72.

החיצוני²⁵, סימנו מרחב הבית, הגן ושומרי הסף – האומנת והגנן, סימון שמקבל חיזוק גם באמצעות האיוורים מלאי הקסם ששיאם בכפולה שבמרכזו (עמ' 20-21) ובגן השושנים הנהדר, שבמרכזו עומד הילד האוחז בארנב כשמבטו מופנה אליו, תמונה שהיא פסטורלית, גן-עדנית במהותה. לתוך העולם הזה חודרת המחלה, ובמקביל מלאכת הגנן, כמי שממלא את צו הגירוש מגן העדן (עליו מוטל לשרוף את הצעצועים). מעשה הגנן מקבל ביטוי סמלי מועצם משום שההתרחשות כולה היא במרחבי הגן. לאיור כאן תפקיד מרכזי בפרשנותה של הסיטואציה: גן השושנים המופלא משנה את צבעו באחת לגן חום אפרפר. הגם שהמרחב הוא אותו מרחב פיזי, הוא מאבד מקסמו מרגע הפרידה והופך למקום אבוד שאי אפשר עוד לשוב אליו, אלא רק להתבונן בו מבחוץ בערגה גדולה. הארנב בגורלו ובהיותו כרוך במחלת הילד, מהדהד אפוא את גירושו של הילד מגן העדן האבוד. כך, הארנב חושב את מחשבותיו אלו כשהוא מונח באותו הגן ממש, אלא שכעת הוסר ממנו קסמו בשל יציאתו של הילד מתוכו והוא מתנסה בחוויית ההיעדר בכל עוצמתה:

בקרבת מקום הוא ראה את שיחי הפטל, ג'ונגל גבוה וצפוף שבין הצללים שלו הוא שיחק יחד עם הילד בבקרים שחלפו ואינם עוד. הוא חשב על השעות שטופות השמש בגינה – כמה מאושרים היו. ועצב גדול הציף אותו... ראה את הבקתות של הפיות... ראה את היום הנהדר שבו גילה לראשונה שהוא אמתי.

למעשה מתרחש כאן היפוך כואב למה שמתנסה בו פרוסט. אם פרוסט "שב ומוצא בבת אחת שנים, גנים, יצורים שכוחים, בטעמה של לגימת תה שבה מצא פירור מדלן... כמו במשחק היפני הקטן שטובלים בו פיסות נייר קשיחות וברגע שהן מושרות בקערית הן מתרחבות, מתעקלות, נעשות פרחים, דמויות – כל פרחי גנו והאנשים הטובים של הכפר ובתייהם הקטנים והכנסייה, וכל קומברה וסביבותיה, כל זה אשר לובש צורה ומוצקות, יצא,

עיר וגן, מספל התה שלו.²⁶ כאן ההתנסות היא הפוכה: קסמו של המקום הנותר בזיכרוננו של ארנב הקטיפה נלקח באחת וננעל, "לא שביל אליו לא דרך"²⁷ בלשונה של רחל, מותר היעדרות וריקות, ורק לימים יהדהדו צלליו בזיכרון כ"סימנים מוזרים מתחת לפרוה... כתמים".²⁸

דמעת האבל של הארנב על הגירוש מן הגן מסמנת את הפרידה מעולם שלם, כולי ומאוחד ואת הנפילה אל מציאות שיש בה פירוד, שבר, ניגודים והבדלים. יחד עם זאת נקודת מפנה זו מאפשרת, כפי שראינו, את תהליך האינדיווידואציה המתגלם גם בהבחנה בין הילד כמי ששייך למשפחת האדם, לארנב השייך למשפחת הארנבים ולחיות היער. בה בעת, במישור נוסף, הארנב החי, הבר-ודמי, ממשיך ומסמן את המקום התת-מודע, היצרי, היערי, החייתי-גופני, המצוי מתחת לעור, חורג ממרחבי הריסון של האומנת.

ד. מה זה אמתי ומה היא אהבה?

הפרק השני בסיפור נפתח בשאלתו של הארנב, "מה זה אמתי?... זה אומר שמזמזם כך מנגנון ויש לך מפתח וקפיץ?" שאלה גדולה זו היא אף כותרת המשנה של הסיפור ובכך עוד לא נגענו.

הסוס שולל את אמתיותם של הצעצועים המכניים המעמידים פנים שהם אמתיים. הוא יודע שהם מתרברבים, שהם רק צעצועים, כלומר חיקוי וזיוף של הדבר האמתי. סופם שהם מאבדים את ישותם: "כמהרה נשבר הקפיץ שלהם והם חוסלו". הפיכתם לדבר אמתי דורשת אם כן משהו נוסף, "מוזר ומופלא", אבל מהו משהו נוסף זה?

נראה כי השאלה העולה מן הספר היא ביסודה שאלה אונטולוגית שעניינה בירור טבעה של הממשות המבקשת לברר משהו דחוף על מאפייניו של היש, שכן שאלה זו נשאלת מתוך מצוקתו של הארנב החש באיום קיומי. המחברת מעמתת את זהותו כאמתי עם זו של הארנבים החיים ובכך פוערת תהום, אי-ודאות ואי-מוגדרות, שמשמיטים, תרתי משמע, את הקרקע

26 ישורון הילית, עורכת, כתב העת *חדרים* 14, עמ' 147.

27 רחל, בתוך 'גן בעול', 1935, עמ' עט.

28 *ארנב הקטיפה*, עמ' 54.

מתחת לרגליו. למעשה הבחנתם שוללת את אפשרותו של החיקוי להיות אמתי. בכך מערערים הארנבים החיים לא רק על ארנב הקטיפה, אלא על כל הצעצועים והמשחקים בכלל ואף על האמנות עצמה. על פיהם האמתי אינו ניתן לחיקוי. חיותם של ארנבי הבר מובאת בכל עוצמתה, לא ניכרים בהם "תפרים", הם גמישים וזריזים, גופם חי ונושם. זוהי אמירה אריסטוטלית ביסודה, שכן היצירה על פיהם היא מימזיס. בדיה. הרי אין באמת ארנב צעצוע. הנה כי כן הארנב כייצוג של המציאות פותח שאלות ארספואטיות מהותיות ומנכיח את התהום שעליה ניצבות הספרות, האמנות והתרבות כולה. על פי ארנבי הבר (ואל לנו לשכוח שאנו קוראים סיפור והם עצמם מסמנים, ולא הדבר עצמו...) אלו לעולם יהיו שיקוף, מראה, בדיה, מימזיס, ולפי אפלטון יצירת האמנות היא אף חיקוי של חיקוי, שכן המציאות עצמה היא חיקוי לעולם האידיאות הניתנות לתפיסה אך ורק באמצעות השכל או התבונה.

אבל ארנב הצעצוע מבקש איזו אותנטיות שקיימת בו עצמו כצעצוע. האם יש כזו? ומדוע צעצוע שנשבר בו הקפיץ "מחוסל"? מפי הסוס הולכת ומסתמנת תשובה היידגריינית לשאלת מאפייני הממשות. ננסה להסביר אותה.

תשובתו של הסוס היא תשובה מסדר אחר: "אמתי זה לא ממה שאתה עשוי", אומר סוס העור, "אלא משהו שקורה לך. כשילד אוהב אותך הרבה מאוד זמן, לא רק אוהב לשחק איתך אלא באמת אוהב אותך, אתה נעשה אמתי." הסוס מדבר אפוא על אופן של היות המותנה ביחס ובקשר שבין הילד לצעצוע. תשובה ויניקוטית זו כבר עלתה כאן כאשר דיברנו על המשחק ומשמעותו. נחדד זאת באמצעות התבונה ההידגריינית העומדת, להבנתי, אף בבסיס תשובתו של ויניקוט.

היידגר תוקף ומפרק את בעיית מהות היש על ידי פירוק השניות סובייקט-אובייקט, "פנים"-"חוץ" המאפיינת את המסורת המערבית; הוא מתחיל מן הניסיון (האוניטי) וממנו הוא מבקש ללמוד על התנאים האונטולוגיים המאפשרים לִישִׁים להיות ולהתגלות בעולמנו (בלשון הסיפור – להיות אמתיים). לטענתו האדם (בלשונו של היידגר, "ה'היות-שם' Dasein)

הוא לא רק יש שמופיע בין שאר הישים ועם אחרים, אלא שמתוך העובדה שאנחנו משתמשים ומתפעלים את הישים סביבנו, משתמע שיש לנו הבנה מובלעת באשר להווייתם, או במלים אחרות – אנחנו מעורבים כבר בהבנה כלשהי של ההווייה, יוצרים ומכתיבים אותה. האדם יוצא דופן, אפוא, מבחינה אונטית בכך שישותו היא עניינו ושהוא מבין את עצמו דרך אופן היותו, דהיינו, שבאמצעות היותו שלו ודרכו, הבנת ההיות (בלשון הארנב – האמתיות) של הישים נפתחת לפניו.²⁹ משמעות הדבר היא שיש לאדם נגישות והבנה לעולם ולישים שאינם הוא עצמו, ובכך יש לו קדימות על פני ישים אחרים. מכאן, ש'היות-שם-בעולם' הוא אופן היות בתוך מכלול הוליסטי של קונטקסטים וסיטואציות שבהם מעורב האני;³⁰ האופן שבו האדם פוגש את הישים (ובכלל זה צעצועים) אינו רק אפיסטמי-קוגניטיבי, כפי שתיאר דקארט. היידגר מרחיב ומותח את מושג הידיעה וההבנה בהסבירו כי היא אינה רק תיאורטית; ידיעה פירושה גם יכולת – יכולת להשתמש, לתפעל, לעסוק ב-, להיות יכול ל- וכד', כלומר, ההבנה היא אוריינטציה שמתקיימת באופן פרה-רפלקטיבי, פרה-פנומנולוגי ופרה-תמטי כלפי הישים (entities) המגלים את עצמם במוסתרותם. בשימושיות שלהם, מתגלים הכלים באותנטיות שלהם, כך הפטיש מופיע בהקשרים שלו וכחלק מהם, האיכר לא מבחין בו, הוא עובד אתו, ובמקרה שלנו – ארנב הקטיפה מתגלה באופן המשחק אתו וביחסו של הילד אליו; רק אם יחולו בכלים שיבוש או תקלה, אם יצאו משימושיותם בסביבתם הטבעית, הם ייראו לפתע, אבל אז הם יאבדו את האותנטיות שלהם.³¹ בלשון הסוס – "במהרה נשבר הקפיץ שלהם והם חוסלו". ובאשר לארנב הקטיפה, בשלב שהילד אינו זקוק לו עוד, הוא אכן מאבד את אמתיותו (ואז נגאל בידי פיה טובה והופך לבשר ודם...).

על פי היידגר, כל זמן שהילד קשור בו ומשחק איתו, הארנב הוא אמתי ואותנטי, לא פחות מן הארנבים החיים, שכן בתוך רשת הקונטקסטים

29 (הדגשות שלי); היידגר, 1962, עמ' 33.

30 שם, שם, עמ' 78.

31 שם, שם, עמ' 116-118.

שהילד יוצר בעולמו סביב צעצועיו מתקבלת משמעותו ונחשפת ממשותו האמתית. לכן צורך הסוס כשהוא מזלזל בצעצועים הרכבניים העתידיים להישבר בקלות. הם יחוסלו משום שכמו הפטיש השבור, הם יאבדו את ישותם ברגע שיישברו (והם נשברים בקלות). או אז פשוט יצאו מהמשחק. נראותם ומשמעותם של הצעצועים (ועצם הגדרתם ככאלה) נוצרת באופן פרה־פלקטיבי בידי הילד באמצעות מעשה המשחק עצמו, המעניק להם את ממשותם ומקומם בעולמו. הבנה זו נושקת להבנתו של ויניקוט ודומה לה ברוחה שכן גם ויניקוט, כפי שראינו, מדבר על מרחב ביניים, אזור שלישי, שהוא לא פנים ולא חוץ, או בלשוננו של קולקה (בהקדמה לספר), "מימד אונטולוגי שבו האדם מוגדר כישות אימננטית וטרנסצנדנטית גם יחד בכל רגע מחייו... רק קיומו המתמיד של מרחב דינמי בין אשליה, התפכחות ויצירתה של אשליה מחודשת, מבטיח חיים שלמרות סופיותם הם מהווים קורת־גג מכילה לאינסופיות".³² היידגר כאמור הולך צעד נוסף. על פי תפיסתו, עולמיותו של הילד היא זו שחושפת את ישותו האמתית של ארנב הקטיפה בעצם המשחק בו. רק כך מגיחה האמת מן החומר.

אבל הסוס דורש יותר מהיידגר ולכן נשוב ונשאל כאן על האהבה.
ארנב הקטיפה, לשיטתו של הסוס, ייהפך לאמתי על אף שיתרפט, משום שהילד יאהב אותו ולא רק ישחק בו. זהו רגע שבו הארנב יראה כיש שהוא לעצמו ולא רק כאמצעי, ככלי, כחפץ. הספר מציב אפוא לפני הילד־הקורא מודל הומניסטי של אהבה. נבחן את משמעותו ונבדוק אילו תפיסות אהבה אחרות נבחנות ונשללות כאן.

הסוס שולל את המחשבה שלאהוב פירושו לאהוב תכונות של האהוב, מחשבה שבגינה חש הארנב בנחיתות אל מול שאר הצעצועים (הוא מתבייש, למשל, בכך שתוכו מלא בנסורת שהיא "מיושנת למדי ואין להזכירה בחוגים חברתיים מודרניים"). האהבה, לשיטתו של הסוס, אינה מעוגנת בהכרח בערך של הנאהב. למרות ועל אף התכערותו והתרפטותו של הארנב, הילד אוהב

32 קולקה, מבוא, בתוך ויניקוט, 1971, עמ' 12.

אותו ואף יותר ויותר ככל שחולף הזמן, ללא כל קשר לצורתו המתבלה, "כי ברגע שאתה נעשה אמתי אתה לא יכול להיות מכוער". הסוס, ובהמשך הילד, מלמדים שהאהבה "חורגת מעבר לייצוג."³³ זו הולכת ומתעצמת, כאמור, ככל שחולף הזמן, וביטויה אף מוחרף באמצעות הניגוד שבין יחסה של האומנת אל הארנב אל מול יחסו של הילד. זו הראשונה רוטנת על שעליה לצאת לחפשו בלילה לאור נר, בעוד הילד מתייחס אליו כאל בנו האהוב שאבד. יחס האהבה של הילד מתגלה כתנועה לקראת הארנב האהוב עליו בכוליותו. הוא הופך לסובייקט "ומאפשר לו (לארנב הקטיפה) להיות נוכח עבור (ו) מבלי שהוא (יהיה) אובייקט של (ו)... האוהב אוהב את הנאהב בכוליותו... רק משפוסקת האהבה מקבלות התכונות הנחשבות לשליליות מעמד עצמאי, ואז נשפט הנאהב לחומרה... האהבה היא אישור הווייתו כיש שהוא בשביל עצמו."³⁴

אם להשתמש בשפתו של בובר, זוהי העדפה של יחסי 'אני' 'אתה' על פני 'אני'-'לז', עמידת אתה לאתה:

"כל מה שמגופו של אילן הוא כלול בתוכו, צורתו, גווניו והכימיה שלו, שיחו ושיגו עם יסודות בראשית... והכול בשלמות אחת. אין האילן רושם מן הרשמים, ...אלא ממש הוא השרוי ועומד נכחי. הוא לי כשם שאני לו – אלא באופן אחר. [...] זיקה-זיקת גומלין היא. [...] הזיקה לאתה ללא חציצה היא. בין האני ובין האתה אין חציצה... אין חיץ של תכלית, של תאוה, הזולת אינו עוד חפץ".³⁵

כוליות אוהבת זו של הילד היא המאפשרת את ראייתו של הארנב כסובייקט לעצמו. תמיכה לזיקת אהבה זו שאינה תלויה בדבר, ואשר עיקרה ראייה הוליסטית של האחר כיש שהוא לעצמו, מקבלת ביטוי פרשני ויזואלי יפהפה בכפולת העמודים 20-21 שבהם נראה הילד מחזיק את חברו-ילדו בעדינות אבהית ואוהבת ומתבונן בו, תמונה שמהדהדת אף את האהבה הרומנטית בהיותה נתמכת גם על ידי הכתוב הקושר אותה באביב הפורח הפורץ בכל

33 שגיא, 2012, עמ' 103.

34 שם, שם, עמ' 7.

35 בובר, 1963, עמ' 7.

עוצמתו ויפיו, בשושניו האדומות העולות מכפולת הדפים הנזכרת. זוהי הטרנספורמציה שמחוללת האהבה. האהבה היא אישור הווייתו של הסובייקט כיש שהוא בשביל עצמו. בלשונו של שגיא, הילד שבסיפור ביצע אתיקה של נסיגה, הוא פינה מקום לאחר, אהבתו היא המאפשרת לארנב להופיע בעולמו כפי שהוא, מרופט ומוכתם, נטול שפם ודהוי³⁶. בכך, אם יותר לי לומר, מצויה גדולתו האתית של הספר: "פלא הנוכחות של הזולת כשלעצמו מתחולל רק אם האדם מוכן לסגת ולפנות מקום לאחר. ללא אתיקה של נסיגה, האהבה לא תתממש. באהבה האוהב מוותר על היחס ההיררכי 'סובייקט-אובייקט' לטובת היערכות נפשית חדשה: אקטיביות המובילה אותו לפסיביות, לעצירה והימנעות, לעמדת קשב דרוכה. רק פעולה זו, שהיא היא אהבה, מאפשרת לנוכחות האחר לזרוח בפנינו; רק ההגבלה העצמית מאפשרת את הופעת חירותו ומלאותו של הזולת [...] האהבה מבטאת את פניית הנפש לעבר האחר, הצבתו במרכז. "הופעתו של הארנב ו"זריחתו" במלאותו בעולמו של הילד כה עזה, עד שגם האומנת מבחינה בכך: "אפילו האומנת שמה לב כשלקחה אותו למחרת בבוקר ואמרה 'חי נפשי, לארנבי הישן יש הבעה פקחית כל כך!' יחס זה הוא הדדי וככזה אף מעצים את היות הצעצוע סובייקט מונפש שמעמיד את הילד במרכז עולמו שלו ומבצע בעצמו אתיקה של נסיגה: "... ואז יום אחד חלה הילד... ארנב הקטיפה שכב שם כל הזמן, נסתר מן העין מתחת לשמיכה ולא זו... הוא ידע שהילד זקוק לו... הוא התכרבל בסבלנות, וציפה בקוצר רוח שהילד יחלים והם יצאו לגינה". דווקא משום שהמחברת נעה בין האיכות החומרית של הצעצוע ובין איכותו המואנשת, מובלט כאן המרחב הפנימי-נפשי של הארנב כסובייקט. הוא סובל, כואב ואמפטי, מצפה להמשך חברות ומשחק וחש כאב צורב כשמתברר לו שנגזר עליו להיפרד מחברו הטוב. הילד הקורא מתנסה בפער שבין שתי נקודות מבט, זו של הרופא, האומנת והגנן, הרואים בו רק חפץ מסוכן, צעצוע מזוהם שסיים את תפקידו (איבד את ישותו, בלשונו של היידגר) וזו האמפתית, הרואה בארנב הקטיפה סובייקט רגיש, מסור, אוהב ואהוב, שנגאל במעשה של צדק פואטי שמתחולל בסיום הספר.

הנה כי כן שלוש הקריאות שקראנו מעוררות תשובות שונות לשאלותיו של ארנב הקטיפה. אבל כך או כך, הוא קיים, קיים באמת, עומד על שתי רגליו, אמתו לגמרי.

ד"ר מזל קאופמן מרצה במכללת לוינסקי לחינוך. ספרה **אני הוא גופי, עיונים פנומנולוגיים בשירת עזריאל קאופמן** יצא לאור בשנת 2016 בהוצאת כרמל, פרשנות ותרבות, הסדרה החדשה.

מילות מפתח: אהבה, אובייקט מעבר פוטנציאלי, אומניפוטנציה, אורבניזציה, אותנטיות, אמיתי ומזויף, גוף, התפתחות הילד, זהות, מוות ואבל, מחלה, משחק, צעצועים.

ביבליוגרפיה

מקורות ראשוניים

באום ל' פ', 2006, *הקוסם מארץ עוץ*, ת"א: הוצאת אריה-ניר.
בוקצ'ו, ג', 2000, *דקאמרון*, ירושלים: כרמל.
ביאליק, ח' נ', 1997, *שירים*, ת"א: דביר.
ויליאמס, ב' מ', 1997, *ארנב הקטיפה*, איורים: דון דיילי, תרגום: פירון מאירה, ת"א: הוצאת ידיעות אחרונות, ספרי-חמד, טל-מאי.
ויליאמס, ב' מ', 2014, *צ'קו המסכן*, איור: רקיהם ארתור, תרגום: בריהל סמו גילי, ת"א: הוצאת עוץ.
מילן א' א', *פו הדב*, 1991, ת"א: מחברות לספרות, זמורה.
קארבר, ר', 2000, *דבר קטן וטוב*, ירושלים: כרמל.
קולודי ק', תשכ"ה, *פינוקיו: קורותיו של ילד עץ*, ת"א: אמנות.

מקורות שניוניים

אליאדה, מ', 2000, *המיתוס של השיבה הנצחית: ארכיטיפים וחזרה*, תרגום: יותם ראובני, ירושלים: הוצאת כרמל.
אמיר, ד', 2008, *על הליריות של הנפש*, ירושלים: הוצאת מגנס.
אריסטו, תשס"ג, *פואטיקה*, תרגום והעיר יואב רינון, ירושלים: הוצאת ספרים מאגנס.
באומן, ז', 2015, *מודרניות והשואה*, ת"א: הוצאת רסלינג.
בובר, מ', 1963, *בסוד שיח: על האדם ועמידתו נוכח ההווה*, ירושלים: מוסד ביאליק.
בנימין, ו', 2015, *ביקורת ומראית-עין*, ת"א: רסלינג.
בנימין, ולטר, 2015, *המטפיזיקה של הנעורים*, ת"א: רסלינג.
ויניקוט, דונאלד וודס, 1971, *משחק ומציאות*, ת"א: הוצאת עם-עובד.
ישורון, הלית, (עורכת), כתב עת, *חדרים: כתב עת לשירה*, 14, ת"א: גלריה גורדון.
מריון, ז'אן-לוק, 2007, *על העודפות, עיונים בתופעות רוויות*, תל-אביב: הוצאת רסלינג.
נצר, רות, 2009, *השלם ושברו*, ירושלים: כרמל.
קאופמן, מזל, 2016, *אני הוא גופי, עיונים פנומנולוגיים בשירת עזריאל קאופמן*, ירושלים: הוצאת כרמל.
שגיא, אבי, 2012, *מול אחרים ואחרות, אתיקה של הנסיגה הפנימית*, תל-אביב: הוצאת הקיבוץ.

Green, Andre, 2002, *Time in psychoanalysis : some contradictory Aspects*, London: Free association Books.

Heidegger, Martin, 1962, *Being and Time*, E. Harper and Row, New York.

כתיבה, לילדים, באזור אסון

Writing — for Children — in a Disaster Zone

אסתי אדיבי־שושן

תקציר

במאמר הזה אתאר את ההשפעה של "כתיבה באזור אסון" – מטבע לשון שגרוסמן טבע לאחר נפילת בנו אורי במלחמת לבנון השנייה – על ספרי הילדים שכתב. הטיעון העיקרי שלי יהיה שקריאת ספרי הילדים של גרוסמן ברצף כרונולוגי אחד, תוך התייחסות הכרחית להיבטים אוטוביוגרפיים, ובעיקר לשימוש שעושה גרוסמן בשמות ילדיו, משקפת תוצר נראטיבי של "כתיבה, לילדים, באזור אסון". בנראטיב הזה אפשר להבחין בשלושה שלבים שונים דרך המוטיבים 'בית' ו'משחק'. בראשון בית המשפחה הוא בעל מאפיינים אידיליים. הילד נמצא בו עם הוריו במשך רוב עתותיו וכל צרכיו נענים בידי דמות האב. בשלב השני, בספרי הילדים שנכתבו לאחר מות בנו של גרוסמן במלחמה, בית המשפחה ממשיך להיות המרחב המרכזי שבו נמצא הילד עם הוריו, העשייה המשחקית בין האב לבן נמשכת, אך היא מלווה בתחושת חרדה עזה, ומעמדו האידילי של הבית נחלש. בשלב השלישי בית המשפחה מוחלף במרחבים אלטרנטיביים: עולם הטבע וגן הילדים. דמות האב נעלמת לחלוטין והאם נהפכת לדמות הדומיננטית. בספר **פֶּבֶה תותי** (2017) מושלם המהלך הזה כשדמויות ההורים נעלמות לחלוטין וחפץ־צעצוע משמש לילדה הקטנה כתחליף לחיק המשפחתי החסר.

"כתיבה באזור אסון" היא כותרת שנתן דויד גרוסמן להרצאתו בכינוס ארגון הסופרים הבינלאומי בניו יורק באפריל 2007, כחצי שנה לאחר שבנו אורי נהרג במלחמת לבנון השנייה. בדבריו מתאר גרוסמן את המחיר הכבד שהעם והחברה בישראל משלמים בגלל מצב המלחמה המתמשך.

גרוסמן מתאר את צמצום שטח הפנים של הנפש שבאה במגע עם העולם האלים והמאיים שבחוץ, את הגבלת היכולת והנכונות להזדהות ולו במעט עם כאבם של אחרים, את השעיית השיפוט המוסרי ואת הוויתור של הפרט על רצונו לדעת מה הוא חושב, יודע ומרגיש במצב הישראלי המפחיד, המתעתע והמורכב. עוד מציין גרוסמן שבשנים שקדמו לגיוס בנו השני לחיל השריון, הפנה עורף בספרי הבדיון שכתב למציאות המיידית הבווערת של מדינת ישראל: "תודעת האסון שקרה לי, עם נפילת בני אורי במלחמת לבנון השנייה [...] משוקעת כעת בכל רגע בחיי. כוחו של הזיכרון אכן עצום וכבד, ולפעמים יש בו איכות משתקת, ואף על פי כן, מעשה הכתיבה עצמו יוצר למעני כעת גם מעין מקום, מרחב נפשי, [...] שבו המוות איננו רק סתירתם המוחלטת, החד-ממדית של החיים. כשאנו כותבים, אנו חשים שהעולם מתנועע, גמיש, מלא אפשרויות. [...] כאשר אני כותב העולם אינו סוגר עלי, ואינו הולך וצר. יש לו גם תנועות בכיוון של פתיחה ועתיד ואפשר."

"כתיבה באזור אסון", ניכרת באופן גלוי ומובהק בספרים למבוגרים שפרסם גרוסמן לאחר מות בנו: *אשה בורחת מבשורה* (2008) *נופל מחוץ לזמן* (2011) *וסוס אחד נכנס לבר* (2014). בדבריו הבאים אבקש לתאר את הנוכחות וההשפעה של "כתיבה באזור אסון", שהיא בעלת היבטים אוטוביוגרפיים בולטים, גם בספרים שכתב גרוסמן לילדים אחרי מות בנו: *החברה הסודית של רחלי* (2010), *מי רוצה שק קמח* (2011), *חיבוק* (2011), *יונתן בלש ממש* (2012), *נסיכת השמש* (2015) *תבה תותי* (2017), ספרו האחרון עד כה.

החידוש במאמר הזה יהיה בהתמקדות במושגים "בית" ו"משחק" בפונקציות השונות שהם ממלאים בספרי הילדים של דויד גרוסמן וביחסים ביניהם. טיעוני העיקרי הוא שקריאת ספרי הילדים של דויד גרוסמן ברצף

כרונולוגי אחד, תוך התייחסות הכרחית להיבטים אוטוביוגרפיים, ובעיקר, לשימוש שעושה גרוסמן בשמות ילדיו, יוצרת נראטיב אחד הממחיש את כתיבתו הייחודית של גרוסמן: "כתיבה, לילדים, באזור אסון".

בנראטיב הזה אפשר להבחין בשלושה שלבים שונים דרך המוטיבים "בית" ו"משחק": בשלב הראשון, בית המשפחה הוא בעל מאפיינים אידיליים, הילד נמצא בו עם הוריו במשך רוב עתותיו וכל צרכיו נענים ביד דמות האב. בשלב השני, בספרי הילדים שנכתבו לאחר מות בנו של דויד גרוסמן במלחמה, בית המשפחה ממשיך להיות המרחב המרכזי שבו נמצא הילד עם הוריו, העשייה המשחקית בין האב והבן נמשכת, אך בולטת מאוד תחושת החרדה שבבסיסה, ומעמדו האוטופי של הבית נחלש.

בשלב השלישי, בית המשפחה מוחלף במרחבים אלטרנטיביים: עולם הטבע וגן הילדים. דמות האב נעלמת לחלוטין והאם נהפכת לדמות הדומיננטית. בספר האחרון, **כבה תוהי** (2017), מושלם מהלך זה כשדמויות ההורים נעלמות לחלוטין וחפץ-צעצוע משמש לילדה הקטנה כתחליף לחיק המשפחתי החסר.

החל מראשית כתיבתו כתב גרוסמן למבוגרים ולילדים. נפילת בנו בשנת 2006 יוצרת הפרדה דיכוטומית בין הספרים שנכתבו עד האירוע האסוני הזה ובין הספרים שנכתבו אחריו. בין השנים 1986–1992 כתב גרוסמן שישה ספרים שהגיבור הראשי שלהם הוא איתמר, בשנת 1996 כתב את **השפה המיוחדת של אורי**, ובין השנים 1999–2004 כתב את שלושת ספרי רותי. במאמרי הקודם, "כי רק בגללי הוא האבא שלי: על ספרי הילדים של דויד גרוסמן" (2014), ציינתי את ההיבט הסדרתי של הספרים האלה כפי שהוא ניכר בראש ובראשונה בשימוש ביסודות אוטוביוגרפיים בולטים שמשותפים לכל ספרי הסדרה. ההיבט הזה הניכר במיוחד בשימוש בשמות שלושת ילדיו של גרוסמן: יונתן, אורי ורותי, לפי סדר היוולדם ומערכת היחסים בין יונתן האח הגדול, לאורי הצעיר ממנו בשנתיים. תופעה זו בולטת במיוחד בספר המוקדם, **השפה המיוחדת של אורי** (1996), שבו מוזכרים שמות שני האחים, אורי הצעיר בן השנתיים ויונתן, האח הגדול בן החמש. בנוסף מוזכרים בספר גם שמות הסבים והסבתות: סבא איציק, סבתא מיכאלה, סבא עמוס וסבתא

זיוה. את החשיבות הרבה של ילדיו בעבורו אפשר לראות אפילו בהקדשה. בפתיחת הספר **מישהו לדון אתו** (2000) למשל, מופיעה ההקדשה: "לילדי – יונתן, אורי ורותי" (שם).

היבטים אוטוביוגרפיים ניכרים גם בבחירתה של אורה איל, המאירת של ספרי איתמר, בבחירה בצבע השיער הכתום המשותף לאב ולילד. הילה חבקין, המאירת של ספרי רותי, מעצבת באופן דומה את הדמיון הפיזי בין רותי לאביה כפי שהוא ניכר בשערם הכתום־זהוב. הדמיון הזה מתפקד הן כיסוד אוטוביוגרפי הן כביטוי לנבחרות. במאמר המוקדם הזה הצבעתי על מאפיינים חוזרים בספרי הילדים של דויד גרוסמן שאותם כיניתי "הדקדוק הפנימי" של כתיבתו לילדים. בהקשר הזה ציינתי את נקודת התצפית החיצונית של מספר כול־יודע הצמודה לתודעת האב והילד, את היות הילד/ה בגיל הגן דמות מרכזית, את מרכזיותה של דמות האב בעולמו של הילד הצעיר תוך דחיקת מקומה של האם, ואת הימצאותו של הילד במרחב הרמוני ומוגן. בנוסף, תיארתי את ההיבט הסדרתי של הספרים, את הזיקות ביניהם ואת הקשרים בין ספרי הילדים של דויד גרוסמן ובין ספריו למבוגרים שיצאו לאור באותה השנה.¹

א. בית המשפחה בעל מאפיינים אידיאליים

סדרת הספרים הראשונה של גרוסמן, עשרה ספרים בסך הכול, כוללת שישה ספרי איתמר, ספר אורי אחד ושלושה ספרי רותי. בסדרה מוקדמת זו הבית הוא בעל מאפיינים אידיאליים. עדן־אלמוגי (2017) מציינת שהספרות המחקרית האִדירה את הבית. הוא מוצג כגן עדן, מקלט, מקום אינטימי,

1 יש נתק גמור בין הביקורת הנכתבת על ספריו של דויד גרוסמן למבוגרים ובין הביקורת הנכתבת על ספריו לילדים. נתק זה ניכר בזוויות כותבי המאמרים, בתחום הידע שלהם, בקריטריונים שאותם הם מחילים על מושאי קריאתם, ובקריאה נפרדת מתוחמת לחלוטין של כל קטגוריה בפני עצמה. כך, חטיבות הביקורת המרכזיות שנכתבו על כתיבתו של דויד גרוסמן למבוגרים אינן מתייחסות לכתיבתו לילדים ואינן מזכירות אותה. תופעה זו מתמיהה משום שדמות הילד מופיעה הן בספרי הילדים הן בספרי המבוגרים של גרוסמן, ובעקבות זאת, חלק משמעותי מהמחקרים והמאמרים על כתיבת דויד גרוסמן למבוגרים עוסק בדמות הילד ביצירתו, כמו למשל בכותרת מחקריו של גרשון שקד על ספריו של גרוסמן למבוגרים: "הילד התמים מפוכח: על יצירתו של דויד גרוסמן" (2009).

נוח, שקט ושלום, והפך למטפורה של אושר ומוגנות. הטענת המושג "בית" ברגשות חיוביים ואידיליים מקושרת פעמים רבות לבני הבית, ונוצר חיבור הדוק בין המושגים "בית" ו"משפחה". עדן-אלמוגי רואה בקשר שבין הבית והמשפחה הרחבה של הקשר הראשוני בין ההורה לתינוק. היא מתבססת על תיאוריית "יחסי האובייקט" הפסיכואנליטית של דונלד ויניקוט. ויניקוט ראה באם את הסביבה הראשונית של התינוק, והגדירה כ"סביבה מחזיקה". המונח מתייחס להחזקה, הכוללת הן את ההחזקה הפיזית, היוצרת סביבה מאפשרת ובטוחה בעבור התינוק, הן החזקה ותמיכה נפשית שלו. בעקבות תיאוריה זו מציעה עדן-אלמוגי לראות את הבית האידילי כ"סביבה מחזיקה" בעלת איכות שכוללת הגנה פיזית והחזקה נפשית.

המאפיינים האלה של הבית האידילי המשמש כ"סביבה מחזיקה" מאפיינים את עשרת ספרי הסדרה הראשונה. דמות הילד נמצאת רוב הזמן במרחב הביתי האידילי, ואיתו נמצאים הוריו, הקשובים לו והנענים לכל צרכיו. השהות המשותפת של האב וילדו מתנהלת כמעט תמיד דרך פעילות משחקית, שיעדה הוא חינוך, לימוד והכרת העולם. דמות אב זו מייצגת גרסה גרוסמנית ייחודית של "שם האב" (Nom de le Père). ייחודה של האבהות הגרוסמנית, כפי שכתבו על כך רבים (שווימר, 2011, אדיבי-שושן, 2014, ברעם-אשל 2014, הוכשטטר, 2014) הוא, בהיותו הדמות המרכזית הנמצאת בבית, שוהה עם הילד וממלאת את כל הפונקציות הנדרשות לשלומה הפיזי והרגשי. בה בעת, לפי המונח של לאקאן, האב הוא האחראי על הסדר הסמלי, השפה ומעריך החוקים שלתוכם הוא חונך את בנו. ייחוד האבהות הגרוסמנית הוא בבחירה בפעולת המשחק כדרך העיקרית להכפפת ילדו למעריך החוקים הזה.

האידיליות של הבית מתממשת גם בריבוי האביזרים הביתיים הנמצאים בו ומעצבים אותו כמקום שעונה על כל צורכי המשפחה, ושהשהות בו נעימה לבני המשפחה. בה בעת בבית אין כלל צעצועי ילדים, למעט ה"דובי" שאיתו ישנה/ה הילד/ה את שנת הלילה שלו/ה. המשחקים הרבים שמשחק האב עם בנו הם משחקים מילוליים וגופניים, או כאלה שעושים שימוש באביזרי הבית היומיומיים. הפעולות המתבצעות בבית ופרקי הזמן נקבעים

על פי שגרת יומו של הילד הקטן: הקימה בבוקר, ההליכה לגן, השיבה ממנו ושעת הרחצה וההשכבה.

העלילה, ברוב הגדול של ספרי הסדרה, מתארת התרחשויות ביתיות שקשורות לסדר היום הילדי ומתרחשות בחדריו. כך למשל **באח חדש לגמרי** (1986) הדיאלוג המשחקי בין האב לבנו מתרחש בחדר האמבטיה, כשהאב רוחץ את בנו איתמר. בספר **איתמר וכובע הקסמים השחור** (1992) העלילה מתרחשת בחדר השינה של ההורים, כאשר האב מסדר את "המגרות התחתונות של הארון הגדול". הספר **ג'דפה ולישון** (1999) מתרחש כולו במרחב הביתי, כאשר רותי עטופה במגבת ומועברת בידי האב האוהב מחדר האמבטיה למיטתה שלה. הספר **רותי תישן ותישן** (2004) מתנהל גם הוא בחדר השינה של הילדה הצעירה עם יקיצתה. חלק הארי של העלילה מתקיים באמצעות הדיאלוג בין רותי לאביה, בעוד רותי שוכבת במיטתה ולא רוצה לקום לגן ולצאת לשגרת יומה. מרכזיותו של בית המשפחה על קביעותו, כמו גם על קיבעונו, בולטת במיוחד בהשוואה בין המצב המתואר בסיפור ובין העלילה המדומיינת. זו מתארת את תהליך התבגרותם של ילדי הגן כפי שהיא מיוצגת בהימצאותם המדומיינת במרחבים רבים נוספים: גן, בית הספר, טיולים, מסיבות וחוף לארץ.

גם כאשר הילד יוצא לזמן קצר מהמרחב הביתי, הבית ממשיך להיות נקודת המוצא והסיום למסע הקצר, שהוא חלק משגרת יומו הקבועה, הבטוחה ו"המחזיקה" של הילד. היציאה מהבית היא לזמן קצר, מוגבל וידוע מראש. היעד הוא בסביבתו הקרובה של בית המשפחה, והילד יוצא אליו ומוחזר ממנו מלווה באביו. המרחב האחר שאליו יוצא הילד משמש כהרחבה מטונימית לבית המשפחה. הספר **איתמר ציד החלומות** מתרחש רובו ככולו ליד מיטתו של איתמר, והמרחב הנוסף המופיע בספר הוא המכונית המשפחתית שבה מסיע האב את בנו. כך גם הספר **השפה המיוחדת של אורי** (1996), המתרחש במרחב הביתי ביום ההולדת של אורי, כאשר בני המשפחה מתכנסים בבית. בתחילת הסיפור מתוארת אפיזודה קצרה מחוץ לבית המשפחה, במכונית המשפחתית, שהיא מטונימית במידה רבה לבית המשפחה, בהיותה מרחב סגור שכל בני הבית הם בעליו והוא מובל ונשלט בידי אבי המשפחה.

האידיליות של בית המשפחה מתממשת בפעולת המשחק. בספרו רב ההשפעה **משחק ומציאות** (1997) מציין ויניקוט שלמשחק יש מקום וזמן. המשחק אינו מתרחש בפנים וגם לא בחוץ; כלומר, המשחק מתרחש בעולם הנמצא בתחום השליטה המאגית של הילד. עוד מציין ויניקוט שכדי שהילד יגיע למצב של שליטה בעולם החיצוני, עליו לפעול, ולא רק לחשוב ולרצות. כמו כן עשייה היא עניין שלוקח זמן, ולכן משחק לוקח זמן; משחק הוא עשייה. עוד מסביר ויניקוט שהמשחק, הוא הוא היסוד האוניברסלי והדבר הטבעי. בנוסף, המשחק שייך לתחום הבריאות, כלומר, מסייע לגדילה.

במאמרו "מדוע ילדים משחקים?" מציין ויניקוט (1997) ארבעה מאפיינים למשחקו של הילד: המשחק הוא יצירתי, ותמיד מלווה בהתרגשות, היות שהוא מתמודד עם קו הגבול הרופף שבין הסובייקטיבי לאובייקטיבי. כמו כן המשחק מתרחש במרחב הפוטנציאלי שבין התינוק לאימו, והוא מתפתח על ידי ההזדמנות הניתנת לתינוק להתנסות בפירוד בלי להיות נפרד. בנוסף מציין ויניקוט שהמשחק כולל את הגוף. משתמע ממנו אמון, ובמהלכו מבטא הילד יושר פנימי.

מאפיינים אלה ונוספים, שייחודיים ל"דקדוק הפנימי" של כתיבתו של גרוסמן לילדים, ניכרים במשחקים המתוארים בספריו. אלא שבספרים האלה של גרוסמן מדובר בילד צעיר מאוד, שאינו תינוק, והדמות ההורית המובילה את המשחק היא האב ולא האם. אפשר להדגים את המאפיינים האלה בספר **ג'דפה ולישון** (1999). הספר הזה מתאר סיטואציה ביתית שגרתית, שבעולמו החווייתי של דויד גרוסמן כפי שהוא ניכר בספריו למבוגרים ולילדים, מהווה ייצוג ליחסי הורות אידיליים ואוטופיים. ביטוי לכך הוא החזרה על הסיטואציה הזאת בספרים שונים של גרוסמן לילדים ולמבוגרים, כמו בספר המוקדם **אח חדש לגמרי** (1986) וגם בספר המבוגרים **נופל מחוץ לזמן** (2011).

המשחק מתקיים בספרה הביתית, במהלך שגרת יומה הקבועה של הבת, בשעת סיום הרחצה בערב לפני השינה. במשחק מעורב חפץ שמצוי דרך קבע בבית ושייך לתפקוד היומיומי של המשפחה – מגבת רחצה. את המשחק מניע, מפעיל ומבצע האב. היצירתיות שהזכיר ויניקוט, כמאפיינת עיקרית

של פעולת המשחק, ניכרת בהתייחסותו של האב לבתו המכורבלת במגבת כאל "ג'ירפה" ששלחו לו חבריו מיפן, בעודו אומר לעצמו בקול רם: "עוד פעם החברים שלי מיפן שלחו לי ג'ירפה! כל יום הם שולחים לי ג'ירפה חדשה. מה אני אעשה בכל הג'ירפות האלה?" היצירתיות מצדה של הבת ניכרת בהשתלבות המוחלטת שלה בהעמדת הפנים המשחקית של האב. כך, כאשר האב אומר שכדי לבדוק אם זו באמת ג'ירפה עליו לראות את כפות רגליה, מוציאה "הג'ירפה" את כפות רגליה מהמגבת, ובהמשך המשחק היא מגלה חלקי גוף נוספים. ההתרגשות, עוד מאפיין של המשחק לפי ויניקוט, כמו גם ההנאה, ניכרות בקולות "צחוק ודגדוגים" שחוזרת ומשמיעה ה"ג'ירפה". התרחשות המשחק במרחב הפוטנציאלי שבין התינוק לאימו, כפי שמתאר אותו ויניקוט, מומרת בספריו של גרוסמן למרחב הפוטנציאלי בין הילד/ה הצעיר/ה לאביו/ה. המרחב הפוטנציאלי והאינטימי בספר הזה הוא חיק האב, שבו מצויה הילדה הצעירה, שהוצאה זה עתה, מהאמבטיה חבוקה בתוך מגבת. זהו מרחב בטוח לחלוטין מבחינתה, ובלשונו של ויניקוט, מרחב שמאפשר לה להתנסות בפירוד מבלי להיות נפרדת.

הבעיות שאיתן מתמודד הילד בסדרת ספרים זו הן בעיות קטנות, ביתיות וניתנות לפתרון קל ומיידי תוך כדי המשחק המילולי, הדיאלוגי, המונחה והמכוון בידי האב. כך למשל בספר **אח חדש לגמרי** (1986) הבעיה המטרידה את איתמר היא מהות ההיריון של אימו. כפי שהוא אומר לאביו כשזה רוחץ אותו באמבטיה: "מעניין מה יצא מהבטן השמנה הזאת". הבעיה מונכחת ונפתרת במשחק שמנחה ומוביל האב, וסופו במסקנתו ההכרחית של הילד: "אבא, אז תגיד לאימא שהיא תעשה שזה יהיה אח ילד, טוב?"

בספר **איתמר ציד החלומות** (1990) הבעיה של איתמר היא בתוכן המפחיד של חלומותיו, שגורמים לו להרטיב במיטה. הוא מספר לאביו: "עוד פעם חלמתי את השד הזה המגעיל, [...] למה הוא בא אלי כל לילה בחלום? ... שילך ממני קישטה! תראה: בגללו אפילו יצא לי פיפי בפיז'מה!". גם הפעם האב מציע פתרון משחקי. הוא ואיתמר יבנו אוהל שיתפקד כ"מלכודת חלומות". סיורו של הסיפור הוא בפתרון הבעיה כפי שהאב מנחה במשחק שהוא יוצר עם בנו. סיום משותף מוצלח זה ניכר בדיאלוג המסיים: "כל

הכבוד, התפעל אבא, 'ניצחת אותו לבד'. 'ואתה עזרת לי עם האוהל', צחק איתמר, ושניהם קרבו את הראשים שלהם זה לזה ואמרו בלחש מהיר: 'מי שאמין שותה כוס מין'."

רובם הגדול של הסיפורים מסתיים בשעת ההשכבה לישון, בטקס קבוע שבו האב מלווה את ילדו לשינה והילד נמצא במצב ספי שבין ערות לשינה. על ייחודה של שעה זו, כמו גם על היותה מטפורה לסיפורי הילדים שהוא כותב, אומר גרוסמן:

הכתיבה לילדים אהובה עלי, כי היא מאפשרת לי להיות במקום של ה"טוב". כשאני כותב לילד, תמיד אני רואה בדמיוני את השעה הרכה הזאת, שבה משכיבים את הילד לישון. [...] מגיע הרגע של הישיבה ליד הילד או הילדה וקריאת סיפור. הלילה הוא זמן קשה לילד: הוא לבד בחדר, בחושך; יש צללים, חלומות מפחידים, שאר בני הבית ממשיכים בפעילות – ועליו נגזר להיות במיטה. הסיפורים שאני כותב הם כמו נשיקה ללחי של הילד לפני שהוא מפליג בשינה. (גרנות, עמ' 254).

בספר הילדים הראשון של גרוסמן *איתמר מטייל על קירות* (1986), כמו גם בספרו *נסיכת השמש* (2015) (ועל כך בהמשך), מתוארת השכבה לישון, למעשה השכבה כפולה. הספר המוקדם מסתיים בכך שאיתמר חוזר למיטתו והשקיעה שלו בשינה מלווה במחשבות על זוג האריות המשכיבים את הגור שלהם לישון: "אבל לפני שנרדם פקח לרגע את העיניים וראה שאבא-אריה ואמא-לביאה משכיבים לישון את הגור שלהם האריה ושלשתם מאד-מאד שמחים." הספר *אח חדש לגמרי* (1986) מסתיים גם הוא כשהאב מוציא את בנו מהאמבטיה ומלווה אותו למיטתו, לשנת הלילה שלו: "ושניהם צוחקים וצוחקים כמו בכל ערב כשמשכיבים את איתמר לישון". סצנת הסיום בספר *איתמר וכוכב הקסמים* השחור (1992) ממוקמת גם היא בשעת ההשכבה: "אחר-כך, בערב, כשאבא בא לכסות את איתמר עד הסנטר [...] וכסה אותו כמו שצריך, לפי החוקים של הבית, ואחר-כך עוד נשאר לידו קצת...". כך גם בסיום הספר *השפה המיוחדת של אורי* (1996).

ב. ערעור מעמדו של הבית

בשנת 2006 נהרג אורי, בנו של דויד גרוסמן, והסופר נאלץ לכוון לעצמו "קול" חדש ושונה בכתיבתו למבוגרים ולילדים. כפי שכתבו מבקרים רבים, שונות זו ניכרת מאוד בספרו **נופל מחוץ לזמן** (2011), אך היא ניכרת לא פחות בספר הילדים הראשון שכתב גרוסמן לאחר האסון, **החברה הסודית של רחלי**. היא באה לידי ביטוי בכל היבטיו של הספר ובעיקר בנושאו – נוכחותו של מת-חי בתוך שגרת בית המשפחה. ההכרח בשינוי בספר ילדים הראשון שכותב גרוסמן לאחר מות בנו, ניכר גם, לראשונה בספרי גרוסמן לילדים, בויתור גמור על שמות ילדיו והמרתם בשמות אחרים – רחלי והדס. השונות בספר הזה ניכרת גם בויתור על איוריה של הלה חבקין, המזוהה עם ספרי רותי, ובחירה במאייר אחר – גלעד סופר. החלפת המאייר כרוכה גם בהמרת הכריכה המרובעת והצבעונית, שהייתה סימן היכר של עשרת ספריו הקודמים של גרוסמן, בתבנית שונה.

הספרים החדשים האלה, **החברה הסודית של רחלי** (2010), **מי רוצה שק קמח** (2011) ו**יונתן בלש ממש** (2012) שאת כולם אייר גלעד סופר, נכתבו ארבע שנים לאחר מלחמת לבנון השנייה ושש שנים לאחר ספרו הקודם לילדים, **רותי תישן ותישן** (2004). הספרים האלה מהדהדים את המאפיינים של ספרי הילדים של גרוסמן טרם נפילת בנו, תוך ערעור משמעותי של הביטחון שמספק בית המשפחה והאידיליה השוררת בו. מעמד האב בספרים האלה הולך ומתערער גם הוא, והאם נוכחת בסיפורים בצורה משמעותית יותר. במקביל הולך ונחלש מעמד ההורות, והילד מתמודד עם העולם לבדו. בשלושת הספרים האלה משמשת נעל הבית כמוטיב מבני ועלילתי מרכזי, ובה בעת כמטונימיה לאידיליה הביתית ההולכת ונעלמת מבית המשפחה.

החזות החיצונית של הספרים, כמו זו של קודמיהם, צבעונית, אך לא בוהקת, ובמרכזה איור צבעוני גדול מתוך הספר. בה בעת, גודלו הפיזי של הספר השתנה במופגן: שלושת הספרים חורגים מהתבנית המרובעת שאפיינה את הספרים המוקדמים והם מלבניים וגדולים. בעשרת הספרים בסדרת הספרים הקודמת, האיורים שבמרכז הכריכה הקדמית היו תחומים בצורה גיאומטרית סגורה שהעניקה לאיור תבנית, ארגון וסדר. לעומת זאת,

בשלושה ספרים חדשים אלה, שאוירו בידי גלעד סופר, האיור שבמרכז הכריכה נטול גבולות ויוצר רושם של כאוס ותלישות. תופעה זו בולטת במיוחד באיור שבכריכת הספר הראשון בסדרה, **החברה הסודית של רחלי** (2010). תווי הפנים של האב ובתו זעירים וכמעט נבלעים בשטח הפנים הגדול והריק, הגוף חסר פרופורציה ביחס לראשים והרושם הנוצר הוא של אי נוחות וריחוק מהדמויות המאורות.

עלילתו הגלויה של הספר **החברה הסודית של רחלי** (2010), שהוא כאמור הספר הראשון שכתב גרוסמן לאחר מות בנו, מתארת את מערכת היחסים בין רחלי לחברתה "הסודית" הדס. תיאור החברה כ"סודית", הפסיביות המוחלטת שלה והעובדה המתוארת שוב ושוב בספר שרק רחלי מבחינה בקיומה והאחרים אינם מבחינים בה כלל, מעידה על צורת הקיום השונה של "חברה סודית" זו. מאייר הספר גלעד סופר דיבר על הקושי באיור ילדה שאיננה: "הקושי העיקרי כאן היה קשור בייצוג של החברה הדמיונית, שאותה רק הגיבורה רואה. [...] ברגע שהבנתי שהדמות המצוירת צריכה להיות מצוירת בידי הגיבורה עצמה – העניין נפתר" (סופר, 2010). שהותה של "החברה הסודית" בחיק המשפחה מאפשר למשפחה להמשיך – לכאורה – בשגרת יומה, הבאה לידי ביטוי בטקסים משפחתיים, שבהם מתפקדת כל המשפחה בשהייה משותפת נינוחה והרמונית: ארוחת הערב, בילוי בים ושעת ההשכבה לישון. בחלק הראשון של הספר הזה האם, שבסדרת הספרים הקודמת לא שהתה כמעט עם ילדה, שותפה מלאה להרמוניה המשפחתית. בארוחת הערב היא זו שמגישה את הקינוח, תחילה לרחלי ולאביה, בני הבית הנראים, ובהמשך, בעקבות הנזיפה של רחלי על כך שההורים שכחו לשים צלחת להדס שאוהבת "לפתן פירות", היא "נותנת להדס צלחת וכפית, ומוזגת לה קצת לפתן".

האם שותפה מלאה גם בהליכה המשפחתית לים ובפעולת ההתנגבות השרשרתית עם היציאה מהים. בולטת כאן ההרמוניה המשפחתית ומיקומה של הדס, "החברה הסודית", בקצה הסדר המשפחתי, כשרחלי, הבת הקטנה, מתפקדת כחוליה המחברת בינה לבין המשפחה: "ארבעתם שוחים ומשכשכים במים, צוחקים ומשפריצים, עד שהדס מתעייפת, ואז הם יוצאים ומתנגבים".

אבא מנגב את אימא, אימא מנגבת את רחלי ורחלי מנגבת את הדס." בטקס המשפחתי השלישי, טקס ההשכבה במיטה לקראת שינה, שהוא כה מרכזי בכתיבת גרוסמן לילדים, נוכח האב בלבד. זהו טקס ההשכבה האחרון שבו משתתף האב בהשכבת ילדו. מכאן ואילך, בכל הספרים הבאים (חמישה במספר) האב לא לוקח חלק בטקס הזה של ליווי ילדו לשינה. בטקס ההשכבה הזה נמצאות במיטה שתיים: רחלי וחברתה "הסודית" הדס. רחלי מספרת לאביה שהדס פוחדת מהחושך. היא שמה לה מתחת לכר "בובת קסמים מגואטמלה וכעת היא לא מפחדת." האב רואה את בובת הקסמים ואומר לבתו: "את חברה טובה", ובתו מהדהדת את דבריו תוך העצמתם: "אני החברה הכי טובה שלה."

שגרת חיי המשפחה נמשכת עד שרחלי מתעוררת "לילה אחד" בהבנה ברורה שהדס לא נמצאת יותר בבית המשפחה, ועליה לצאת ולהיפרד ממנה. היא קוראת לשני הוריה "לאבא ולאימא," שמבינים שעל אחד מהם יהיה ללוות את רחלי לטקס הפרידה מהדס במקום האחר שבו היא נמצאת. ההורים מחליפים ביניהם מבט, חשים בעייפותם הרבה, והאם אומרת לאב: "רק אם יש לך כוח". מכאן ואילך מתואר מסע הפרידה של האב והבת מ"החברה הסודית" וניכרת שוב הדומיננטיות של האב והיעדרה המוחלט של האם.

הקרבה האינטימית הגופנית של האב לבתו ניכרת בכך שהוא מנעיל לה נעלי בית לפני היציאה מהבית, בהליכה יד ביד ברחוב החשוך וכשבסיום המסע הוא נושא אותה בזרועותיו. תחושת הביטחון הגמורה שהבת הצעירה מרגישה בזרועות אביה ניכרת בהירדמותה המיידית: "אבא הרים אותה על הידיים, והם חזרו. רחלי נרדמה ברגע שאבא התחיל ללכת." אלא שתוך כדי נשיאת הבת בזרועות אביה נעל בית אחת של רחלי "נפלה לה בדרך".

נעלי הבית, כמטונימיה לאב ולאידיליה הביתית, מופיעים כבר באיוריה המוקדמים של אורה אייל בספרים המוקדמים *אח חדש לגמרי* (1986) ו*איתמר ציד החלומות* (1990). החידוש בספר *החברה הסודית של רחלי* (2010) הוא שלראשונה מופיעות נעלי הבית בטקסט הכתוב, והן בעלות תפקיד עלילתי-מבני ותמאטי. כך, לפני היציאה המשותפת של האב והבת למסע הלילי, האב עושה כמה פעולות קונקרטיות וסמליות שמבטאות את

משאלת לבו לשמור על בתו ולהכילה. כך הוא עוטף אותה בסוודר שלו, ונועל לה את נעלי הבית הכחולות שלה. סצנת הסיום של הספר היא כשנעל הבית האחת שנשמטה מרגלה של רחלי נותרת לבדה, מחוץ לבית, במרחב החשוך. לנעל הבית הזו שהאב נוכח באובדנה עם השיבה לבית, בעודו חובק את בתו הקטנה, יש משמעות סמלית רבה. לכאורה זהו פרט קטן ושולי, אך הוא מעוצב בהקפדה רבה בידי הסופר ומרמז על הפגמות ההכרחיות ביכולתו של (ה)אב לשמור על חיי ילדו.

מי רוצה שק קמח (2011), שנכתב שש שנים לאחר קודמו, מדהדה את מאפייני הספרים הקודמים כשבמקביל, הוא גם מערער עליהם. כותרתו של הספר היא שם של משחק ועלילת הספר כולה מתארת את המשחק הזה. שמו של הילד שבמרכז הספר הוא יונתן. השימוש החוזר של דויד גרוסמן בשם יונתן, עשרים וחמש שנה לאחר שהשתמש בתחליפו "איתמר", הוא בעל משמעות רבה. לראשונה השתמש בשם "איתמר" בספר **איתמר מטייל על קירות**, ובשם "יונתן" בספר **השפה הסודית של אורי**. השימוש החוזר בשם יונתן מטעין את הספר בסיפור מותו של אורי גרוסמן, האח הצעיר, והיותו בחיים של יונתן. בהתאם לכך, יש לקרוא את הספר תוך ידיעה שהמשפחה חוותה את מותו של האח הצעיר ואביו חווה את מות בנו.

תחילתו של הספר היא בשעת הערב "לפני שיונתן הולך לישון", השעה האהובה על גרוסמן שבה מתרחש חלק ניכר מסיפוריו. הילד הצעיר מטפס על גב אביו ששר בקולי קולות: "שק-קמח, שק-קמח, שק-קמח, מי רוצה שק-קמח?" מהלך המשחק הוא הצעה חוזרת ונשנית של ה"שק-קמח" לאביו הבית השונים, תוך שיונתן מסרב להתנתק מגופו של אביו ולהימסר להם. פריט הבית הראשון, המייצג את האוטופיה של החיק המשפחתי הן "נעלי הבית הסגולות של אימא" שלהן מציע האב: "נעלים חמודות, נעלים ביישניות, רוצות שק-קמח?" יונתן מסרב בכל מאודו להתנתק מגופו של אביו ומבעלותו. הוא מביע זאת בקולו ובתנועות גופו ואביו נענה לרצונו, "קופץ אחורה ואומר לנעלים: לא, לא לא תקבלו! לא תקבלו שק-קמח!" תבנית זו, על כל שלביה ופרטיה, חוזרת גם בפניית האב אל הפסנתר, המטרייה, ובהמשך, אל שאר פריטי הבית: וככה הם ממשיכים לטייל בבית, ושואלים כל מיני צעצועים

ושולחנות וגרביים וברז, וגם פומפייה ועגבנייה וקומקום, אם הם רוצים שק־קמח, ולכולם הם אומרים: "לא, לא, לא תקבלו, לא תקבלו שק־קמח!"

החידוש בספר הזה לעומת כל קודמיו הוא בכך שבלב הבית ישנה סכנה גדולה מאוד, שיונתן מכיר היטב ומפחד ממנה מאוד, שמיוצגת ב"שטיח עם הציור של הפיל". מיקומו של השטיח ב"מסדרון" מעיד על מרכזיותו במרחב הביתי־משפחתי, על היותו המוביל לכל החדרים ולכורה להבחין בו ולדרוך עליו. ויניקוט (1997) מדגיש שהחרדה היא גורם תמידי במשחקו של הילד ותכופות היא גם הגורם מרכזי. עוד מציין ויניקוט שהחשש מפני הופעת החרדה מוליד משחק כפייתי או משחק שחוזר על עצמו ללא הרף. ואכן, בספר הזה, יותר מאשר בכל ספריו הקודמים של גרוסמן, בולטת החרדה העצומה המשותפת שבבסיס משחקם של האב והילד. דרך ההתמודדות עם חרדה זו היא בחזרה הכפייתית על ההצעה למכור את ה"שק־קמח", ובה בעת, מניעה נחרצת של אקט המכירה ושמירת הבן על גב האב.

אלא שכבר בתחילת המשחק מתעוררת ביונתן חרדה עצומה לגבי מה שיקרה כאשר יגיעו אל השטיח עם הציור המפחיד של הפיל, ואולי היום בטעות, אבא כן יסכים לתת לו את השק־קמח? מהותו המאיימת של הפיל ניכרת בגופו הגדול והמעוות כפי שהיא ניכרת בתיאורו של האב הפונה אליו: "פיל מבהיל, פיל נפיל [...]. פיל עם ארבע ידיים ושן שנהב אחת". מאפיינים אלה מורים על כך שהחיה במרכז השטיח היא האל ההינדי גנש.² הסכנה הגדולה של האל המפחיד המיוצגת בשטיח מועצמת על ידי הרקע האדום מאוד, שמתפרש על פני שני עמודים, בניגוד לרקע הלבן של רוב דפי הספר.

כאשר יונתן ואביו מתקרבים לשטיח יונתן מרגיש בגופו את הפחד העז המתעורר בו ונלפת לאביו בכוח רב יותר: "ולאט־לאט יונתן מרגיש שהם מתקרבים למסדרון, אל השטיח עם הציור של הפיל, ונעשה לו קצת

2 בתרבות ההינדית גנש הוא אל שאחראי על מכשולים והסרתם וגם על רווחה, שגשוג והצלחה בעבודה. באמנות ובספרות גנש נחשב לפטרונם של הגנבים. באמנות הוא מתואר כאיש שמן, לרוב צהוב או אדום, בעל ארבע רגליים, ראש של פיל, חט אחד שלם וחט שני חסר או שבור.

קריר בגוף, והוא מחבק את אבא בידיים וגם ברגליים. "האב מחלץ את בנו מהסכנה בקפיצה לאחור ובשמירה על בנו שעל גבו. לאחר ההימלטות מהסכנה המגולמת בשטיח, יוצאת האם מחדרה ומביעה את רצונה לקבל את שק־קמח. יונתן מתלהב ואומר: "תמכור לה! תמכור לה אותי!". האם לוקחת את יונתן, ולראשונה בספרי גרוסמן לילדים, משכיבה את ילדה ומלווה אותו לשנתו: "והיא לוקחת אותו למטה, והיא לא דורכת על השטיח, ויונתן שמח שמכל האנשים שיש בעולם, [...] מִכָּ-לם, דווקא אימא קנתה אותו."

בספר הזה, לראשונה בספרי גרוסמן לילדים, מועברת פעולת ההשכבה מהאב לאם. מכאן ואילך, בספרי הילדים הבאים שייכתבו, לא יחזור האב להיות שותף בפעולת ההשכבה.

הספר **יונתן בלש ממש** (2012) מציג, כשני קודמיו, את ערעור מעמדו של הבית כמקום אידיאלי שמכיל את יושביו, שומר עליהם ועונה על כל צורכיהם. בספר הזה האב אינו מופיע כדמות עצמאית אלא רק בתוך הקטגוריה המשותפת "הורים", או "אימא ואבא", כאשר לאב כמעט אין יתרון על דמות האם. שניהם, האב והאם, נוכחים רק בחלקו הראשון של הספר, ואחר כך נעלמים ממנו לחלוטין.

הסיפור נפתח בהיעלמות נעלי הבית של יונתן, החפץ האישי ביותר, המטונימי לאידיאליות הביתית. פתיחת הסיפור בפרט הזה, הטריטוריאלי לכאורה, ותיאורו בשני משפטים קצרים, פועלת להבליט את חשיבותו: "יום אחד נעלמו הנעלים. נעלי הבית הכתומות של יונתן." האם והאב, הפועלים כישות הורית אחת, מחפשים את נעלי הבית כשהם שואלים את יונתן: "איפה שכחת אותן? איפה אבדת אותן?" ויונתן משיב: "לא שכחתי ולא אבדתי, הן נעלמו." תגובתו של יונתן, המחולקת לשלושה חלקים, מדגישה את חוסר האחריות שלו להיעלמות החפצים, ומנמקת את היעלמותם בגורם חיצוני בלתי מובן.

תבנית זו של חפץ שאבד, שאלת ההורים ותשובתו של יונתן המחולקת לשלושה חלקים מדויקים ומלאי משמעות חוזרת גם לגבי חפץ ביתי אינטימי נוסף: "הכוס הירקה עם הציור של הקפור [...] שיונתן אוהב לשותות ממנה שוקו". בהמשך, נעלמים חפצים אישיים נוספים שמייצגים את נינוחות

שגרת החיים הביתית: "דביידידיה", "המשקפים של אבא", "הצעף הסגל של אימא", "העתון של אבא ואימא", ו"השמיכה האדמה שאימא אוהבת להתעטף בה". כאשר יונתן מדהד את שאלת הוריו לגבי אפשרות השכחה או האבדה, עונים הוריו באותה תבנית לשונית שבה השתמש בנם יונתן לפנייהם, המדגישה את חוסר האחריות שלהם להיעלמויות ונטייתם לשמור היטב על חפצי הבית: "לא שכחנו ולא אבדנו! [...] אנחנו דווקא שומרים טוב-טוב על הדברים שלנו!" יונתן מעלה את האפשרות שגורם חיצוני אחראי על להיעלמות הדברים מן הבית ושהוא, יונתן, יטפל בו: "אז אולי יש גנב בבית? [...] אם יש גנב אני אתפס אותו!" ואביו, כדרכו, מדהד את דברי בנו ואומר: "מצוין [...] מעכשו אתה תהיה הבלש של הבית!" המשפט הזה, המשולב בעלילת הסיפור, הוא המשפט האחרון שאומר האב לבנו בסיפור הזה ובספרי הילדים הבאים שנכתבו עד כה (ספטמבר, 2017).

בריאיון מוקדם (נגב, 1995) תוך עיסוק בספר *יש ילדים זיג זג* שבמרכזו ילד בלש שמתחיל את עבודת הבילוש שלו בגיל שלוש, תיאר גרוסמן את הווייתו כסופר דרך מטפורת הבלשות: "גם אני בלש. אין לי תענוג גדול מלשבת במקום שאני יכול לראות את הקטלוג האנושי, התערוכה הזאת שעוברת לפני. אני מנסה לבדוק סיפורים של אנשים: אם הוא נשוי לה, מה הוא מספר, מה הוא מסתיר." (שם, 294)

היענות האב לרצון בנו להיות "בלש", תיאורו של דויד גרוסמן את הוויית הסופר כ"בלש", ומיקומו של משפט זה כאחרון שנאמר בידי אב לבנו ברצף ספרי הילדים שכתב גרוסמן עד כה, מטעינים את המשפט במשמעות רבה שעיקרה, צמצום גמור של תפקיד האב והעברת מורשת הבלשות, כלומר, ההתבוננות הארס-פואטית, מהאב לבנו. מכאן ואילך, בהמשכו של הסיפור, ממשיך הבן לתפקד לגמרי לבדו. הוא מעמיד פני ישן ועוקב אחר הכלבה ביפה שיוצאת מהבית עם השלט של הטלוויזיה. יונתן עוקב אחריה ונכנס בעקבותיה אל בין השיחים ורואה: "מקום קטן, כמו חדר קטנטן בין השיחים". תוך כדי כך רואה יונתן עוד משהו: "מאחורי הגדר, בדשא של השכנים, עמד כלוב גדול [...] ובתוכו היו שלשה ארנבים, אבא ואימא, ובן

קטן, ארנבון. וביבה רבצה על השמיכה, והביטה בהם. "יונתן פונה אל ביבה ומתאר את מעשיה: "ביבה, [...] את עשית לך בית קטן, נכון? בית כמו שיש לנו בבית?".

ספר זה, כשני קודמיו, עוסק בהיעדרות ובחרדת ההיעלמות והוא שיא התהליך של ערעור מעמדו האידילי של בית המשפחה, ואיתו היחלשות דמות האב. חפצי הבית האינטימיים נעלמים מתוך הבית כדי להקים בית אידילי אחר. גם הבית האחר שמוקם לא יכול לתפקד כבית אידילי כפי שחשים בכך הילד וכלבתו. היות וכך, עיקר עיסוקם הוא בהתבוננות מביתם הפגום והחסר לעבר בית אידילי אחר שמחזיק משפחה מלאה ושוקקת חיים.³

ג. הוויתור על הבית – חיבוק, נסיכת השמש וכוכה תותי

בספרים **חיבוק** (2011), **נסיכת השמש** (2014) ו**תפכה תותי** (2017), בהברל גמור מקודמיהם, בולט מאוד הצמצום במעמדו ובתפקידו של בית המשפחה. בספרים **חיבוק** ו**תפכה תותי** בית המשפחה ודמות האב אינם מופיעים כלל, וב**נסיכת השמש** נעדרים המאפיינים האידיליים מבית המשפחה והוא משמש כנקודת יציאה ושיבה. האב לא מוזכר כלל, והדמות ההורית היחידה היא האם. עיקר הפעולה נעשית במרחב שמחוץ לבית ובית המשפחה משמש רק

3 החמצת הביקורת את משמעויות העומק של ספרי הילדים של גרוסמן ניכרת באופן בוטה ברשימותיהם של יותם שווימר (2012) ורותה קופפר. שווימר מרבה בהערות המבטלות את איכות ספרי גרוסמן לילדים. כך למשל כאשר הוא משווה בין הספר המאוחר **מי רוצה שק-קמח** לספרו המוקדם של גרוסמן **איתמר מטייל על קירות**, הוא כותב: "בשונה מאיתמר מטייל על קירות הספר על יונתן הוא חביב ותו לא. הוא אינו מקורי מספיק או יוצא מגבולות הרצון להציג בפרוזאיות מהלך מוכר וידוע להורים." (שם). הערה מבטלת נוספת: "**יונתן בלש ממש** הוא פשוט 'עוד סיפור'. [...] הסיפור של גרוסמן בנוי כפי שסיפור 'צריך' להיות בנוי, אולם אין בו חריגות או מקומות מורכבים". עוד מציין שווימר, תוך החמצה מוחלטת של ערעור מעמד הבית כפי שהראיתי במאמר זה, שבשני ספרים אלה "הבית מוצג כמקור של נחמה וביטחון, ועיקרון זה אינו מתערער [...] **במי רוצה שק-קמח?** [...] **יונתן בלש ממש**, בעיקר בסיומו. הפוטנציאל ההרפתקני שהבית טומן בחובו משמש את גרוסמן לניסוח ברור למדי של תפקידו המסורתי – לא רק קורת גג, כי אם מקום מבטחים, [...] בעיקר משום שהוא מכיל את המשפחה. [...] מופיעה בשני הספרים כערך עליון" (שם). קופפר רואה בספר "סיפור מסתורין, המותח אפילו את ההורים הקוראים אותו לילדיהם". בנוסף, שמה קופפר את הדגש על הכלבה המחפשת בית לעצמה, תוך שהיא מחמיצה את עיקר הסיפור – התרוקנות בית המשפחה ואיבוד יכולתו של האב להגן על בנו.

כמקום התארגנות ליציאה, וכמקום שבו מסתיימת הפעילות המרובה של היום ושהבת מתארגנת בו לשנת לילה.

עיצוב הספרים **חיבוק תסיכת השמש** בידי האמנית מיכל רובנר יוצר דמיון חיצוני ביניהם: לשניהם כריכה בהירה, והכיתוב על הכריכה הקדמית ובמהלכו של הספר כולו הוא באותיות כתב בכתב ידה של האמנית. הרישום שעל שתי הכריכות מעצב שתי דמויות של אם וילדה במרחב פתוח ובו פרטי טבע בודדים. **בחיבוק** (2011) הרישום הוא של עץ דל שבתחתיתו פריחה אדומה, וב**תסיכת השמש** (2015) רישום של אם ובתה כשהן מוארות בקרני שמש הנשלחות מהן והלאה. שתי הכריכות מייצגות את הדמיון והשוני בין הספרים. כך, למרות קווי הדמיון בין כריכות הספרים והרישום שבמרכזן, בולט מאוד השוני באפקט הרגשי שמעוררים הרישומים. רישום הכריכה בחיבוק יוצר אפקט רגשי של עצב, דלות והתכנסות של האם ובנה **בחיבוק** האם. לעומת זאת, **תסיכת השמש** רישום הכריכה יוצר אפקט רגשי של בריאה, יצירה, אופטימיות ומסוגלות נשית.

הדמיון בין שני הספרים, תוך השוואתם לכל קודמיהם, הוא בוויזואליות על השפע הציוויליזציוני הניכר בספרים הקודמים, בריבוי חפצים ואביזרים הכוללים את מכונת המשפחה, רהיטי הבית ואביזריו ועד לפרטי הבית הקטנים ביותר. בספרים המאוחרים האלה מוחלף שפע אביזרי הבית העולה על גדותיו במינימליזם, שניכר בהיבטים השונים של הספרים, ובהם קיצור וצמצום הטקסט הכתוב.

א. **חיבוק**

הספר **חיבוק** (2011) שונה מספריו הקודמים של גרוסמן בכרונוטופ [בזמן מקום] המשמש כרקע לספר. המקום שבו מתרחש הספר הוא "שדה", והזמן הוא "לפנות ערב". בהקשר הזה ראוי לציין שבשנת 2006, חמש שנים לפני צאתו של הספר הזה לאור, הציגה האמנית מיכל רובנר תערוכה שכותרתה "שדות" במוזיאון תל אביב. קיימות נקודות דמיון רבות בין התערוכה ובין איורי הספר **חיבוק**. המאפיינים הבאים שמציינת רות נצר ברשימתה המתארת את התערוכה תואמים במדויק את האיורים בספר **חיבוק**: הזעזועות של

האנושי והאנונימיות של הדמויות, שכולן דומות-זהות וגורמות להקטנת הממד האנושי בן החלוף. לפי נצר נדמה כי הדמויות של רובנר רומזות על הטרגיות של "תנועה ממולכדת", הן כאילו מייצגות אנשים שלכודים במקומם או שהתנועה שלהם חוזרת על עצמה שוב ושוב. עוד מוסיפה נצר, תיאורים שהולמים גם את הספר **חיבוק**, ואומרת שהדמויות נמצאות תמיד במהלכה של אותה תנועה שחוזרת על עצמה. מה שאנחנו רואים הם יצורים רבים יחד, כלומר, ישות קולקטיבית אנונימית, ללא אינדיבידואליות. בנוסף מציינת נצר תופעה שקיימת גם בתערוכה וגם ב**חיבוק**, התנועה המתמדת שפעמים רבות יש בה הפרדות מגוש אל פרטים ותמיד הפרטים חוזרים אל הגוש. כך שאין הפרדות, כי הגוש הסתמי הוא אכן שואבת שמאפשר לראות את הדיאלקטיקה בין הנפרדות ובין האחדות בנפש ובחברה.

ספר הילדים **חיבוק** וספר המבוגרים **נופל מחוץ לזמן** יצאו לאור בשנת 2011 ומיכל רובנר הטביעה את חותמה בשניהם. את ספר הילדים היא כתבה בכתב ידה, איירה ועיצבה, ואת כריכת ספר המבוגרים היא עיצבה בעבודת "Point קצה" (1998). במאמרי הקודם (אדיבי־שושן, 2014) הצבעתי על נקודות דמיון בין שני הספרים האלה. כך ציינתי את ההליכה הממושכת בשעת לילה מאוחרת במרחב הריק, הבחירה במינימליזם מוקפד שניכר בין השאר גם בויתור מוחלט על מאפייני זמן ומקום ציוויליזציוניים ובנסוגה למרחב ולזמן מיתיים קדומים, שמשותפים לשני הספרים. משיח (2015) מציינת ששני הספרים דנים בנושאים דומים: שברירות קשרי אני-אתה, תחושת הניכור וחרדת הנתק והנפרדות. לטענתה, בספרי המבוגרים אלו נושאים לגיטימיים ומוכרים, ואילו בספרי הילדים אלו נושאים שאינם לגיטימיים ולכן "משאלת הלב מתגשמת באמצעות סוף טוב אסקפיסטי ומנחם שמחירו, התכחשות להגיונו של הילד וקיבועו בעמדת התום, התלות חסרת האונים וקבלת הפרספקטיבה, הסמכות והידע של המבוגר."

על הדברים האלה אבקש להוסיף ולציין שנקודת דמיון נוספת גלויה לעין בין ספר הילדים **חיבוק** לספר המבוגרים **נופל מחוץ לזמן**, היא הכרח ההימצאות מחוץ לבית המשפחה. **נופל מחוץ לזמן** מנמק את היציאה מהבית בהכרח שחש האב, חמש שנים לאחר נפילת בנו בקרב, ללכת ל"שם", למקום

שבו נמצא בנו המת. **חיבוק**, לעומת זאת, מתחיל מחוץ לבית, וההסבר להימצאות בחוץ הוא טיול בשדה של האם ובנה. שני הספרים מקנים לפעולת ההליכה מרכזיות רבה. **חיבוק** מובלטת פעולת ההליכה של האם ובנה בתיאור הליכתן של הנמלים, שמקבילה ומעצימה את הפעולה האנושית ומשמשת כאנלוגיה לחיי אדם.

הספר **חיבוק** מתאר דיאלוג בין ילד צעיר ששמו בן, שם ארכיטיפי, לאימו, והוא עוסק בתחושת הבדידות שחש הילד. השיחה בין האם לילד היא בעלת גוון פילוסופי רציני, וכולט מאוד ההבדל בינו לבין הדיאלוגים של האב עם ילדו בספריו הקודמים של גרוסמן. בעוד שהדיאלוג האבהי היה בעל אופי משחקי, כפי שהדבר ניכר בקולות "צחוק ודגדוגים" שהתלוו אליו, הדיאלוג עם האם הוא רציני ומלווה בשתיקות ובמחשבות. סופו של הספר, המופיע גם בכותרתו, ומשמש כפתרון לבעיות הקיומיות שעלו במהלכו, הוא ב"חיבוק" אוהב ומכיל בין האם לבנה.

השדה משמש כנקודת הפתיחה והסיום של הספר, בעוד שבית המשפחה אינו מוזכר כלל. המוצקות היחידה של האם והבן ההולכים היא באדמה, המשמשת כמוטיב מרכזי בספר. "אדמה" לא מוזכרת כלל בספרי הילדים הקודמים של גרוסמן והיא מוטיב מרכזי בשני ספריו למבוגרים: **אשה בורחת מבשורה תופל מחוץ לזמן**. בספרים האלה קשורה האדמה במוות ובקבורה. בנאומו המכונן, שלושה חודשים לאחר מות בנו, בעצרת המרכזית שהתקיימה בכיכר רבין ביום השנה ה-11 להירצחו, ציטט גרוסמן מתוך השיר "ראי אדמה" של שאול טשרניחובסקי, את טור הפתיחה החוזר ונשנה: "ראי אדמה כי היינו בזבזנים עד מאוד." בנאומו דיבר גרוסמן על המשורר טשרניחובסקי, אבל נרמזו מדבריו התייחסויות ישירות לזמן ההווה, לימיה האחרונים של מלחמת לבנון השנייה: "טשרניחובסקי [...] קונן על כך שבחיק האדמה, בארץ ישראל, אנו טומנים, פעם אחר פעם, אנשים צעירים, בשיא בלבובם. מותם של אנשים צעירים הוא בזבז נורא, זועק."

השימוש ב"אדמה" כמוטיב מרכזי בספר **חיבוק** הוא, אם כן, שימוש טעון שנושא עמו משמעויות של מוות, קבורה ובזבזנות. כך, כאשר האימא מבקשת לעצור, היא "מתישבת על האדמה" ובהמשך היא מבקשת מבנה

שישב לידה. ולאחר שתי פניות כלליות אליו: "בוא שב לידי" היא פונה אליו בסגנון ילדי ומדויק: "שים את הטוסיק על האדמה." בהמשך, כדי לרמוז על הקשר הטעון בינה לבין האדמה נכתב: "אימא מחיכת ומציירת עם האצבע עגולים באדמה". בה בעת, בספר הזה שקהל נמעניו המוצהר הוא ילדים, מבקש גרוסמן להשיב לאדמה משמעויות של צמיחה וחיים. כך, כשהם שותקים, מריחים האם והבן "ריח טוב, ריח של אדמה ושל עשב" [...] על האדמה, [...] הלכו נמלים."

ב. נסיכת השמש

הספר **נסיכת השמש** (2015) הוא צדו המואר והאופטימי של הספר **חיבוק** (2011). ספר זה משמש כסיכום וכפסגה לכל ספרי הילדים של גרוסמן עד כה, ומאפשר התבוננות חדשה ואחרת בספריו המוקדמים. השהות המוגנת והבטוחה בבית המשפחה, שהייתה מרכזית בספריו הקודמים, נתפסת לאחר קריאת **נסיכת השמש** באופן שונה. כך, בקריאה שנייה ומאוחרת ובהתבוננות לאחר, הבית האידילי נתפס לא רק כמגוון וכמכיל, אלא גם כמבצר, ומחליש מאוד את יכולת ההתמודדות העצמית של הילד, וגורם לניתוקו מהעולם החיצון ומהריתמוס המיתי של הטבע. בדומה לכך, הילד שבקריאה ראשונה נראה מאושר בעולמו השמור והמוגן, נראה עתה, לאחר קריאת **נסיכת השמש**, כילד אגוצנטרי, חסר יכולת התמודדות, מרוכז בעולמו ולא פתוח כלל לעולם. הספר **נסיכת השמש**, שבמרכזו דמויות האם והבת, גורם להתבוננות חדשה בעיקר בדמותה של הילדה הצעירה רותי, הדמות המרכזית בשלושת הספרים שעוסקים ב"רותי".

בקריאה ראשונה נתפסה רותי כווריאציה נקבית לבנים הצעירים איתמר ואורי ועולמה, כעולמם, נתפס כמוגן, שמור ומוחזק. הספר **נסיכת השמש** מעצב הבנה חדשה, ולפיה רותי היא ילדה פסיבית בכל מאודה ולא עושה כל שימוש בגופה וביכולותיה. הספר מבליט ביתר שאת גם את דחיקתה של דמות האם לשולי הסיפור והחיים בסדרה המוקדמת.

במרכז **נסיכת השמש** ילדה צעירה ששמה נגה. בלשון ימינו "נגה" הוא מושג נרדף לאור, ובלשון המקרא: אור חוזר. בשירו החדש של דויד

גרוסמן, "יש מצב" (2017), מופיע "נגה" כשם עצם מופשט שלאחריו מתואר הפוטנציאל הגלום בו, "בנגה המיטיב של העתיד". השיר מקשר בין "אור" ו"נגה" כמצבים מקווים אידיליים שבהם ניתן לגדל ילדים: "ולגדל ילדים/ באור, אני רוצה/ [...] באור, ביופי/ [...] בנגה/ המיטיב של העתיד". המשמעויות האלה של השם מוטענות בדמותה של הילדה נגה שבספר **נסיכת השמש**.

פתיחת הספר היא במטבח הבית, שבו נמצאות נגה ואימה. מטבח הבית לא הופיע עד כה באף אחד מספרי הילדים של דויד גרוסמן כמרחב שבו שוהה הילד. לעומת זאת, בספריו למבוגרים מופיע מטבח הבית כמקום שבו מתממש האושר המשפחתי. כך **בשתהיי לי הסכין** (1998) **באשה בורחת מבשורה** (2008) ו**בנופל מחוץ לזמן** (2011).

משפט הפתיחה של הספר, שאומרת הבת לאימה בדיבור ישיר, מנוסח בדרך של התניה, מייצג את הקשר שאינו ניתן להתרה בין האם לבתה ומנסח את תשתיתו של הסיפור: "אם אני הנסיכה הקטנה שלך, אז את המלכה?" במהלך הדיאלוג ביניהן מספרת האם לבתה: "פעם אחת בשנה אני מלכת השמש, וזה יוצא במקרה בדיוק מחר." לשאלת הבת אם גם היא יכולה להיות "מלכת השמש" משיבה לה אימה: "את יכולה להיות נסיכת השמש". עיקר עלילתו של הספר הוא מימוש תפקידן של האם והבת כ"מלכת השמש" ו"נסיכת השמש" בפעילות הרמונית משותפת שכוללת שתי יציאות מן הבית ושיבה אליו.

היציאה הראשונה היא "לפני שהתחיל הבוקר", כאשר הרחוב עדיין חשוך, והאם ובתה רוכבות בתיאום מלא על זוג אופנים אחד: "מלכת השמש מלפנים ונסיכת השמש מאחור." התיאום הגופני הזה ניכר בפעולה האקטיבית של הרכיבה יחד על האופניים, כמטונימיה למערכת היחסים בין השתיים וכגורם מניע ומעצב את אחד מנושאי הספר: כוחה של הפעולה הנשית המשותפת.

היציאה של האם ובתה מהבית היא חידוש גמור ביצירתו של גרוסמן. בכל ספרי הסדרה המוקדמת, המעמידים במרכזם את רותי ילדת הגן, הילדה הצעירה נמצאת מוגנת ומוכלת בבית אידילי, שמתברר בדיעבד כמרחב

סגור ומפוקח. בשני הספרים הראשונים העוסקים ב"רותי" נמצאת הילדה הצעירה בביתה, ובספר השלישי, ש"רותי" במרכזו, היא נמצאת בגן הילדים. באף אחד מהספרים האלה היא אינה יוצאת למרחב הפתוח. בספר המאוחר, **החברה הסודית של רחלי** (2010), יוצאת הבת הצעירה לצעידה ברחוב החשוך בעודה מלווה, יד ביד, באביה. האם לא יצאה מתוך בית המשפחה באף אחד מספריו הקודמים של גרוסמן. רק בספר **חיבוק**, המהפכני מבחינות רבות ביותר, נמצאת האם במרחב הטבע הפתוח.

בספר **נסיכת השמש** היציאה מהבית, כמו ב**חיבוק**, הספר הקודם שאיירה רובנר, היא יציאה למרחב ריק, פתוח, נטול מאפייני תרבות, מחוץ למרחב הציוויליזציוני. כך, בעוד האם והבת מתרחקות מהבית הן יוצאות מהעיר, שמייצגת את התרבות והציוויליזציה, מגיעות אל "גבעה קטנה", ועורכות בה טקס. תחילתו של הטקס היא באביזרי מלכות שנגה, הילדה הצעירה, עוטה על עצמה. היא מניחה על ראשה "כתר זהב עם שפיצים", עוטה לגופה "גלימה סגולה עם כוכבים" ואוחזת ב"חליל שלה, שיהיה השרביט". המשכו של הטקס הוא באקט מילולי שמשמעותו מועצמת על ידי כיוון מבטה של האם לשמים, ושימת ידיה סביב פיה.

האם לוחשת טקסט טקסי מכתמי שניכר בניסוחו הפיוטי: שימוש בשפה גבוהה, בחריזה פנימית, בחזרות רבות, ובהשהיות בין מילה למילה: "עלי, עלי, שמש שלי, עלי, עלי, שמש שלי...". בתה נגה מצטרפת ללחישתה של האם, אלא שהאקט הזה של דיבור אינו יוצר כל שינוי במציאות החיצונית: "ושום דבר לא קרה." המשכו של הטקס הוא ביוזמתה האינטואיטיבית של נגה, הילדה הצעירה, להפיק מגופה ובקולה, תוך הצטרפות של האם, מופע בעל איכויות אסתטיות. האם והבת מתחילות לרקוד בעודן מנפנפות בידיהן וברגליהן ומלוות את עצמן בנגינת החליל ובלחישת האם.

פעולה גופנית יצירתית משותפת זו של הבת והאם במרחב הציבורי מזכירה את המניפסט הפמיניסטי החשוב שפרסמה ב-1975 הלן סיקסו, "צחוקה של המדוזה". סיקסו מציינת שעל האישה להיכנס לטקסט – כמו להיסטוריה – ביוזמתה שלה. עוד מציינת סיקסו את העושר האינסופי של המבנה הייחודי של הנשים, שמביא אותן ליצור "פעילות בעלת עושר יצירתי

במיוחד [...] לייצור צורות, לפעילות אסתטית אמתית, כל רגע של התענגות מתווה חיזיון צלילי, יתירה, משהו יפה. היופי לא יהיה אסור עוד." (עמ' 136). סיקסו קוראת לאישה לכתוב את עצמה באופן אישי ולקחת את רשות דיבור: "כניסתה המרעישת אל ההיסטוריה, שנוצרה תמיד על בסיס דחיקתה [...] כדי להיות סוף סוף בעלה היוזמה, שאוחזת, כטוב בעיניה, לזכותה שלה, בכל המערכת הסימבולית, בכל תהליך פוליטי. [...] שתצא מהשתיקה הממלכית, שלא תיתן שישבצו אותה בשוליים או בהרמון." (שם, 140)

פעולה יצירתית זו של הבת והאם במרחב הפתוח משתלבת בקול בראשיתי וטבעי של ציפור שהתחילה לציין. שילוב קולות זה של בת, אם וציפור יוצר תנועה ושינוי בעולם תוך שהוא מאפשר לשמש להתגלות ולהסיג את החושך: "והאור התחזק והתמלא, ועוד צפורים התחילו לשיר." השמש נולדת מתוך החושך והאם והבת, במשותף, מברכות ואומרות: "בקר טוב, שמש!". ברכה קצרה ומכתמית זו, שהיא בעלת משמעות קונקרטיה מצומצמת של תחילת יום, אבל בה בעת מכילה גם משמעות מופשטת של בריאה ותחילת חיים, מזכירה על דרך ההיפוך את ברכת "לילה טוב" שמברכים האב והבת את החברה הסודית, עם פרידתם ממנה, בספר *החברה הסודית של רחלי* (2010). השוואה זו בין הברכות מעידה על התהליך של מעבר מפרידה מבן משפחה אהוב להתחלה חדשה.

האם והבת חוזרות לביתן, תוך ידיעה משותפת שהפעולה שהן יצרו בעולם, העלאת השמש, ממשיכה להגיר מתוכה את אורה וחומה ומאפשרת את התנהלותן: "ילדים ואנשים הלכו ברחובות, ודברו וצחקו בתוך האור של השמש הזאת".

היציאה השנייה של האם והבת היא בערב, עם היחלשות האור. הן חוזרות ונוסעות, באותו תיאום גופני מלא, על זוג אופניים אחד אל שפת הים, שם הן מקיימות טקס נוסף. טקס זה שמטרתו, השכבת השמש לישון, הוא קל ופשוט מקודמו. האם והבת חוזרות ומשמיעות מבע מכתמי בעל אותם מאפיינים סגנוניים פיוטיים, כמו שימוש בשפה גבוהה ופיוטית, חזרות מושהות, האנשה, מצלול וחרוזה: "שמש נחמדת, שמש שמשון, הגיע הזמן ללכת לישון" ומאפשרות כך את שקיעת השמש.

סיומו של הספר מתאר, כדרכו של גרוסמן, השכבה – הפעם כפולה – לקראת שינה. כך, האם והבת ליוו את השמש לשנתה, ועתה האם, בעודה משכיבה את בתה ומלווה אותה להירדמותה, מעבירה לה את המורשת שלה בנוגע לפוטנציאל הבריאה המצוי בכל אחת מהן: "בכל יום מישוהו אחר הוא מלך השמש או מלכת השמש או נסיכת השמש". והבת, שבעשייה המשותפת עם אימה הפנימה מורשת זו, מהדהדת את דברי אימה תוך הירדמות: "'היום אני ואת היינו', לחשה נגה, והעיניים שלה נעצמו."

השהות המוגנת והבטוחה בחיק הביתי-משפחתי האידילי, ששימשה כתמה מרכזית בספרים הקודמים ונתפסה כחיובית ומגוננת על הילד, נתפסת באופן שונה לחלוטין אחרי קריאת **נסיכת השמש**. כך, בקריאה שנייה ומאוחרת ובהתבוננות לאחור, החיק הביתי-משפחתי האידילי נתפס כהתבצרות וכניתוק מהעולם שמחוץ לבית, מבעיותיו ומקשייו, כמו גם ניתוק מהריתמוס של הטבע. החיק הביתי-משפחתי המגונן הזה אינו מאפשר לילד הצעיר צמיחה, התבגרות והתמודדות עם קשיי החיים. בדומה לכך, הילד או הילדה שבקריאה ראשונה נתפסים כמאושרים בעולמם השמור והמוגן, נתפסים עתה, לאחר קריאת **נסיכת השמש**, כילדים אגוצנטריים, מרוכזים בעולמם ולא פתוחים כלל לעולם ולתלאותיו. הספר הזה, שבמרכזו דמויות האם והבת, גורם להתבוננות חדשה ואחרת, בעיקר בדמויות הילדה רותי והאם. בקריאה ראשונה נראתה הילדה הצעירה כווריאציה נקבית לילדים הצעירים איתמר ואורי. הדגש היה על העולם המכיל והמוגן שיוצר בעבורה האב בבית המשפחה ובגן הילדים. בעקבות קריאת **נסיכת השמש** מתבררת ביתר שאת הפסיביות הקיצונית של רותי, ובעיקר, השימוש המוגבל ביותר של הילדה בגופה. כך גם מתבהר שנוכחות האב בחיי בתו היא אכן מכילה, מגוננת, משעשעת ומלמדת, אך בה בעת גם מגבילה ביותר ולא מאפשרת לילדה הצעירה עצמאות, שימוש בגוף ותהליך של גדילה וצמיחה.

איריס יאנג, במאמרה החלוצי והמכונן (Young, 1980), עוסקת בפנומנולוגיה של הגופניות הנשית ובוחרת איך ילדות, נערות ונשים חוות את גופן וחיות עמו ובתוכו. יאנג מתארת את המציאות הגופנית של נשים כמאופיינת בחסר ובצמצום, ועוקבת אחר הדרך שבה מציאות גופנית זו

מתקיימת ומתפתחת תוך הפנמה ושכפול של תפיסות מגדריות רווחות דכאניות. ואכן, התכונות חוזרת בספרים העוסקים בדמותה של רותי מעידה על כך שהגופניות והתנועטיות של הילדה הצעירה מוגבלות ביותר ומאופיינות בחסר ובצמצום. כך, בספר הראשון בסדרה, **ג'רפה ולישון** (1999), מצויה רותי לאורך רוב הסיפור בתוך "מגבת כחולה ענקית". האב נעזר במגבת כדי להוציא אותה מהמקלחת, וכשרותי נמצאת בתוך המגבת מתנהל משחק גילוי הזהות של רותי על ידי אביה. מצד אחד רותי פעילה מאוד, כפי שמעידות שרשרות פעלי התנועה החוזרים ביניהם: "מת פתלת", "מתגלגלת", "מתקפלת", מתעגלת וכמעט-כמעט נופלת", אך בה בעת מרחב הפעולה של רותי מצומצם ביותר: היא נלקחת מהאמבטיה לתוך המגבת, מוחזקת בידי האב ומונחת בתוך המיטה שבתוך חדר הילדים, שבתוך בית המשפחה האידילי.

בספר השני בסדרה, **אל תדאגי רותי** (1999), חוזרת ובולטת הפסיביות הגופנית של הילדה הצעירה, היושבת לאורך כל הסיפור בפינת הגן עם חברתה הטובה מיקי "ושתייהן דואגות מאד". הפסיביות הגופנית של רותי בולטת בניגוד שלה לאקטיביות הגופנית של ילדי הגן המשתוללים: "כולם רצים, קופצים, דוהרים..." פסיביות זו של רותי בולטת גם מול פעלתנותו של האב, שממהר לחזור ולהביא את תיק האוכל הנשכח מבית המשפחה. כך, בהגיעו לגן ניכרת התנועטיות הרבה האופיינית לאב: "ואבא נכנס פנימה, נושם במהירות ומזיע, והפנים שלו אדמות, והשערות שלו מתנופפות, והמשקפים כמעט נופלים לו מהאף, אבל ביד שלו הוא מחזיק גבוה גבוה את תיק האכל האדם".

בספר השלישי והאחרון בסדרה **רותי תישן ותישן** (2004) נמצאת רותי לאורך כל הספר במיטתה, מכורבלת בשמיכה, ורק לקראת סופו היא קמה ממיטתה, מתלבשת ורצה למטבח לחבק את הוריה ולהודות להם.

ג. **בובה תותי**

בספר **פֶּבֶה תותי** (2017) משתמש דויד גרוסמן לראשונה בשם "לילך", שם נכדתו, בתו של בנו יונתן. בכך ממשיך גרוסמן את השימוש העקבי

שעשה עשרות שנים קודם לכן בשמות ילדיו יונתן, אורי ורותי, בספרי הילדים הקודמים. בעוד שהשימוש בשמות ילדיו בספרים הקודמים היה שימוש פונקציונלי בלבד, השימוש בשם לילך בספר החדש הזה, מגייס את המשמעויות הלשוניות המצויות בו כדי לעצב את נושא היצירה. הספר עוסק בהכרח השיתוף והחלוקה בין שתי בנות ניצות, ואלה מתממשים בשם לילך. (אדיבי-שושן, 2017).

הספר **בָּנָה תוֹתִי** שונה חזותית מכל קודמיו באיוריו בידי המאייר גלעד סליקטר. מבחינת המרחב המתואר בספר ניכרת עזיבת עולם הטבע, ששימש כמרחב מרכזי ביותר ב**חיבוק** וב**נסיכת השמש**, ושיבה לעולם הציוויליזציוני. אלא שהשיבה לעולם הזה אינה כרוכה בחזרה לבית המשפחה ולדמויות ההורים, ובמקום זאת מובילה לניתוק גמור מהם. עלילת הספר **בָּנָה תוֹתִי** מתרחשת כולה בגן הילדים ולראשונה בספרי גרוסמן לילדים, בית המשפחה ודמויות ההורים מודרים ממנו לחלוטין. בהמשך **לחיבוק** (2011) ו**לנסיכת השמש** (2015), ובניגוד גמור לרוב ספריו הקודמים של גרוסמן, הדמויות העיקריות המוזכרות בספר הזה הן הילדות הצעירות והגננת, שזהותן הנקבית בולטת בשמות שלהן: לילך, עמליה ויסמין. ילדי הגן, הבנים, מוזכרים כדמויות משניות בלבד.

תהליך הדחיקה של דמות האב מעלילת הסיפור ומחיי ילדו, תהליך שהחל כבר בסדרת הספרים הקודמת, מגיע בספר הזה לשיאו: דמות האב אינה מוזכרת בו כלל. היעדר מוחלט זה של דמות האב בספר בולטת מאוד כשמשווים אותו לספר המוקדם **אל תדאגי רותי** (1999) המתרחש אף הוא בגן הילדים. בספר המוקדם דמותו של האב חולשת על עלילת הסיפור ומבנהו, ומעצבת את נושאו. כך, עלילת הספר **אל תדאגי רותי** סובבת סביב זה שהאב שוכח להביא לבתו את תיק האוכל לגן, דאגתה הרבה של הבת הצעירה לתיק האוכל החסר, העצמת הדאגה על ידי ילדי הגן האחרים והגעתו החוזרת של האב, בדיוק בזמן, עם תיק האוכל המיוחל. נושא העיקרי של הספר המוקדם, כפי שהדבר ניכר במבנהו, הוא בתואם המלא בין דרכי הפתרון האפשריות שימצא האב למכשולים שעלולים לעמוד בדרכו, כפי שהם משוערים בידי בתו רותי, ובין הדרכים המעשיות שאותן הוא נוקט בפועל בהתקלותו

במכשולים האלה. סיומו של הספר, המבליט אף הוא את מרכזיותו של האב, הוא בניכוס שמנכסים לעצמם ילדי הגן האחרים את הפתרונות שהציעה הבת רותי ושהאב ביצע הלכה למעשה.

השוני המשמעותי בהשקפת העולם המשתמעת מהספרים הדומים־שונים האלה ניכר כבר בכותרותיהם. שמו של הספר הראשון **אל תדאגי רותי** (1999) מבטא את השקפת העולם שהייתה מרכזית בכתיבתו המוקדמת של גרוסמן לילדים. שלומו הפיזי והנפשי של הילד הקטן נתון בידי עולם המבוגרים, ובעיקר בידי האב, נציגו של המספר החיצוני הכול־יודע. האב בהווייתו זו מסוגל לדאוג לילדו/ילדתו ולהגן על עולמו/עולמה כפי שהדבר ניכר בהבטחה ההורית הפוטנציאלית: "אל תדאגי רותי". בהבדל גמור מכך, בעקבות מות בנו, ובעקבות ההבנה שתושבי ישראל חיים "באזור אסון" עולה מתוך ספרי הילדים האחרונים של גרוסמן ההבנה הקיומית העמוקה, ששלומו של הילד אינו נתון בידי הוריו, אביו כאימו, ולכן אין אפשרות פואטית ותמאטית להעניק לספר הילדים כותרת מנחמת. כתחליף וכמסווה לחוסר היכולת להשתמש בכותרת כה מנחמת, מציע גרוסמן בספר הזה את הכותרת "בבה תותי". בהתבוננות חטופה וראשונית משמשת הכותרת כמטונימיה לעולם הילדות, אך בהתבוננות נוספת, תוך עיון חוזר בכל כותרות ספרי הילדים של גרוסמן, בולט האביוז המוצג בכותרת, "בבה תותי", בבדידותה הקיומית ובחוסר כל זיקה מנחמת לדמות ילדית כלשהי. כל זה כשכותרות ספרי הילדים הקודמים תיארו יחסי זיקה כלשהם בין הילד/ה לחפץ או להוויה מופשטת, כמו למשל **באיתמר מכתב** (1988), **באיתמר וכובע הקסמים השחור** (1992) ו**בנסיכת השמש** (2015).

ייחודו של הספר הזה מול כל הספרים הקודמים לו הוא שבמרכזו, לראשונה בכל ספרי גרוסמן, מוצג "צעצוע", כלומר, חפץ שאפשר לשחק בו לצורך הנאה או פיתוח מיומנויות שונות, ולרוב ללא התכוונות לעשייה תכליתית. כל עוד הילד נמצא בביתו בחסות הוריו, ובמיוחד כל עוד הוא שוהה עם אביו, הוא אינו זקוק לצעצוע. המשחק, שהוא ההפעלה המרכזית שמבצע האב עם בנו, מתרחש ללא כל צורך בצעצוע. הצעצוע, ביצירתו של גרוסמן, כפי שהדבר נראה בהתבוננות ברצף כתיבתו לילדים, מעיד

דווקא על החסר. כך, דווקא הדס, דמות המת-החי בסיפור **החברה הסודית של רחלי**, זקוקה ל"כובת גואטמלה" שרחלי מניחה לה מתחת לכרית, כדי להתמודד עם פחדי הלילה. לעומת זאת חברתה רחלי, הישנה לצדה, אינה זקוקה לכובה זו, כי אביה נמצא לצדה. כך, הופעת הצעצוע בספרי הילדים של גרוסמן מעידה דווקא על העדר מוחלט של דמות האב ובית המשפחה. באופן דומה, הצעצוע כייצוג הסובייקט האהוב החסר, מופיע גם בספר המבוגרים **נופל מחוץ לזמן**. כך מתאר "רושם קורות הזמן" המציץ מבחון את חדר ילדו המת של הקנטאור, האב השכול: "הערמות שגודשות את חדרו. [...] עריסה מעץ, עגלת ילדים, מיטה זעירה, המון כדורי-רגל נקובים, [...] סוס-עץ, סירת צעצוע, קרונות חלודים של רכבת חשמלית, כובע של קאובוי, שרשרת נוצות של אינדיאני [...] אגב: כל הגיבוב הזה מכוסה חריוני זבובים ויריעות של קורי עכביש. הכל נראה כמוש ופריך, ונדמה שכל חפץ עלול להתפורר למגע-יד, אם לא למבט." (שם, 54). כאשר רושם קורות הזמן מבקש ללמוד על ילדו המת של הקנטאור הוא מבקש ללמוד על צעצועיו: "ספר לי על סוס-העץ. [...] ספר לי על הכדורגל, על כובע הקאובוי [...] על שרביט הקוסם, על העפיפון הכחול – " (שם, 109).

סיכום

המאמר הזה מתאר את התוצר הנראטיבי של "כתיבה – לילדים – באזור אסון", כפי שהוא מתממש בספרי הילדים של גרוסמן בשימוש בעולמות ה"בית" וה"משחק". בהתבוננות בספרי הילדים, החל בסדרה הראשונה של עשרת הספרים, קודם למות בנו, וכל הדרך עד **לפכה תותי**, ספרו האחרון, אפשר לראות כיצד השימוש בעולמות הללו משתנה ומתפתח.

בסדרת הספרים הראשונה שכתב גרוסמן הבית הוא בעל מאפיינים אידיליים, הילד נמצא רוב הזמן במרחב הביתי-אידילי הזה כשאתו נמצאים הוריו הקשובים לו והנענים לכל צרכיו. השהות המשותפת של האב וילדו מתממשת בפעילות משחקית, שיעדה הוא הכפפת הילד ל"שם האב" לחוקיו. רובם הגדול של הסיפורים מסתיים בשעת ההשכבה לישון, בטקס קבוע שבו האב מלווה את ילדו לשינה. האם, בספרים האלה, שולית ביותר.

הספר **החברה הסודית של רחלי** (2010), הראשון שכתב גרוסמן לאחר מות בנו, מבטא את תחושת האסון: נוכחותו של מת-חי בתוך שגרת בית המשפחה וההכרח להיפרד ממנו. הספר הזה, והשניים הנוספים שנכתבו בעקבותיו, **מי רוצה שק-קמח** (2011) ו**יונתן בלש ממש** (2012), שלושתם מאוירים בידי גלעד סופר, מהדהדים את המאפיינים של ספרי הילדים הקודמים של גרוסמן, תוך ערעור משמעותי של הביטחון שסיפק בית המשפחה בעבר. מעמד האב בספרים האלה הולך ומתערער, בעוד שהאם נוכחת בסיפורים בצורה משמעותית יותר. בשלושת הספרים האלה משמשת נעל הבית כמוטיב מבני ועלילתי מרכזי כמטונימיה לבית ההולך ומאבד מכוחו ומחשיבותו.

בספרים **חיבוק** (2011), **נסיכת השמש** (2014) ו**ובנה תותי** (2017) בולט מאוד הצמצום במעמדו ובתפקידו של בית המשפחה. עיצוב הספרים **חיבוק** ו**נסיכת השמש** בידי האמנית מיכל רובנר יוצר דמיון ביניהם: הספר **נסיכת השמש** (2015) משמש כסיכום וכפסגה לכל ספרי הילדים של גרוסמן עד כה, ומאפשר התבוננות חדשה ואחרת בספריו המוקדמים. עלילת הספר **ובנה תותי** מתרחשת כולה בגן הילדים, ולראשונה בספריו של גרוסמן לילדים, בית המשפחה ודמויות ההורים מודרים ממנו לחלוטין, וצמצום משמש כתחליף הכרחי שאין לוותר עליו. כל עוד שהה הילד בביתו בחסות הוריו, לא היה זקוק לצמצום, ועתה, עם העדרם, הוא זקוק לו נואשות.

ההתייחסות להיבטים האוטוביוגרפיים של גרוסמן מניבה, אם כן, הבנה מעמיקה יותר של אבני הבניין שבהן הוא משתמש ליצירת עולמות הסיפורים שלו לילדים. משימוש בשמות ילדיו, דרך שימוש בשמות אחרים ועד שיבה לשם הבן יונתן ולשם בתו, נכדתו של גרוסמן, לילך; מתיאור בית המשפחה כמרחב שמהווה עוגן ומקום מבטחים הוא עובר לבית שמשמש רק כמקום לצאת ממנו ולחזור אליו, ומדמות אב שמתפקדת כאחראית ראשית על עולמו של הילד, להיעדרות מוחלטת של האב מחייו.

ד"ר אסתי אדיבי-שושן, מרצה לספרות במכללת סמינר הקיבוצים

מילות מפתח: "כתיבת באזור אסון", דויד גרוסמן, ספרי ילדים, בית משחק, חיבוק, נסיכת השמש, בבה תותי

מקורות:

- גרוסמן, ד' (1986). **איתמר מטייל על קידות**. איירה: אורה איל. תל-אביב, עם עובד.
- גרוסמן, ד' (1986). **אח חדש לגמרי**. איירה: אורה איל. תל-אביב: עם עובד.
- גרוסמן, ד' (1988). **איתמר פוגש ארנב**. איירה: אורה איל. תל-אביב: עם עובד.
- גרוסמן, ד' (1988). **איתמר מכתב**. איירה: אורה איל. תל-אביב: עם עובד.
- גרוסמן, ד' (1990). **איתמר צייד החלומות**. איירה: אורה איל. תל-אביב: עם עובד.
- גרוסמן, ד' (1992). **איתמר וכוכב הקסמים השחור**. איירה: אורה איל. תל-אביב: עם עובד.
- גרוסמן, ד' (1996). **השפה המיוחדת של אורי**. איירה: אורה איל. תל-אביב: עם עובד.
- גרוסמן, ד' (1999). **אל תדאגי רותי**. איירה: הילה חבקין. תל אביב: עם עובד.
- גרוסמן, ד' (1999). **ג'רפה ולישון**. איירה: הילה חבקין. תל אביב: עם עובד.
- גרוסמן, ד' (2000). **מישהו לרוץ אתו**. הקיבוץ המאוחד, בני ברק.
- גרוסמן, ד' (2004). **רותי תישן ותישן**. איירה: הילה חבקין. תל אביב: עם עובד.
- גרוסמן, ד' (2006). **נאום בעצרת לזכר יצחק רבין, הארץ, 4 בנובמבר**.
- גרוסמן, ד' (2008). **אשה בורחת מבשורה**. הקיבוץ המאוחד, בני ברק.
- גרוסמן, ד' (2010). **החברה הסודית של רחלי**. אייר: גלעד סופר. תל אביב: עם עובד.
- גרוסמן, ד' (2011). **חיבוק**. איירה: מיכל רובנר. תל אביב: עם עובד.
- גרוסמן, ד' (2011). **נופל מחוץ לזמן**. הקיבוץ המאוחד, בני ברק.
- גרוסמן, ד' (2011). **מי רוצה שק-קמח**. אייר: גלעד סופר. תל-אביב: עם עובד.
- גרוסמן, ד' (2012). **יונתן בלש ממש**. אייר: גלעד סופר. תל אביב: עם עובד.
- גרוסמן, ד' (2015). **נסיכת השמש**. איירה: מיכל רובנר. תל-אביב: עם עובד.
- גרוסמן, ד' (2017). **בבה תותי**. אייר: גלעד סליקטר. תל-אביב: עם עובד.
- גרוסמן, ד' (2017) "יש מצב".

ביבליוגרפיה

- אדיבי-שושן, א' (2014). "כי רק בגללי הוא האבא שלי: על ספרי הילדים של דויד גרוסמן", *עולם קטן*, גיליון 5, עמ' 90-116.
- אדיבי-שושן, א' (2015). "אם אני הנסיכה שלך, אז את המלכה?" תרבות וספרות, *הארץ*, 4 בספטמבר.
- אדיבי-שושן, א' (2017). "לא רוצה להיות בבה של נמרים" תרבות וספרות, *הארץ*, 11 באוגוסט.
- ברעם-אשל, ע' (2014). "אב חדש לגמרי: דפוסי אבהות ביצירת דויד גרוסמן לילדים", *מגדר – כתב עת אקדמי רב תחומי למגדר ופמיניזם*, גיליון שלישי, דצמבר, עמ' 1-19.
- גרוסמן, ד' (2007). "כתיבה באזור אסון" *ידיעות אחרונות* 13 במאי.
- גרנות, מ' (2007). "המונולוגים שלי הם דיאלוגים". *שיחות עם סופרים*, תל-אביב: קווים, עמ' 253-267.
- דר, י' (2004). "לישון ולישון כשהכול מסביב גדל ומשתנה". *הארץ* מוסף ספרים 22 במרץ.
- דר, י' (2010). "והוא ישן במיטתי". ספרים, *הארץ*, 24 במרץ.
- הוכשטר, ת' (2014). "ביצים הוא לא מטיל, חלב הוא לא נותן" *הפנקס, כתב עת מקוון לספרות ותרבות לילדים*, 12 בדצמבר.
- ווסר, ד' (2013). "מיזוג ונפרדות: 'גם לבדם וגם ביחד' הפנקס, כתב עת מקוון לספרות ותרבות לילדים".
- ויניקוט ד' ו' (1971). *משחק ומציאות*. תל-אביב: עם עובד.
- ויניקוט ד' ו' (1997). "מדוע ילדים משחקים?" בתוך: *הילד, משפחתו וסביבתו*. תל אביב: ספרית פועלים.
- משיח, ס' (2015). "ילד, משפחה, לשון: פואטיקה ופוליטיקה בחיבוק לדויד גרוסמן" בתוך: *ילדות: כתב עת לחקר תרבות ילדים*, גיליון 1, עמ' 119-129.
- סופר, ג' (2010). "פרופיל אמן – גלעד סופר". *הפנקס: כתב עת מקוון לספרות ותרבות לילדים*, 31 במרץ.
- סיקסו, ה' (2006). "צחוקה של המדוזה" בתוך: (עורכות: באום, אמיר, ברייר-גארב, ברלוביץ', גריינימן, הלוי, חרובי, פוגל-ביז'אווי): *ללמוד פמיניזם: מקראה*, תל-אביב: מגדרים, עמ' 134-153.
- עדן-אלמוגי, ס' (2017). "הבית הפסיכוגיאוגרפי-מגדרי" בתוך: *תמוזות*. מודן, עמ' 46-56.
- עמיחי, ע' (2011). "במו ידיה: האחריות הנשית לעקרה באשה בורחת מבשורה לדויד גרוסמן, *תאוריה וביקורת* 38-39, עמ' 316-333.
- קופפר, ר' (2011). "שיכבו את הפנס". *הארץ*, מוסף ספרים, 7 בספטמבר.

קרינסקי, א' (2013). "טקסט ואידיאולוגיה במרכז ספרות הילדים הישראלית – המקרה של ביאליק וגרוסמן". **מאזניים**, פ"ז (4), עמ' 54-55.

שווימר, י' (2011). "קורות השפה השבורה". **הפנקס: כתב עת מקוון לספרות ותרבות לילדים**, 3 באוגוסט.

שווימר, י' (2012). "בין כותלי הבית הצר". **הפנקס: כתב עת מקוון לספרות ותרבות לילדים**, 30 באוגוסט.

שווימר, י' (2017). "תעלומת מתח בגן הילדים". **הפנקס: כתב עת מקוון לספרות ותרבות לילדים**, 7 באוגוסט.

שיפמן, ס' (2007). **דברים שרואים מכאן: דויד גרוסמן, אורלי קסטל-בלום ומאיר שלו: מעבר למודרניזם?**, ירושלים: כרמל.

שקד, ג' (2009). "הילד התמים-מפוכח: על יצירתו של דויד גרוסמן" בתוך: **תמונה קבוצתית: היבטים בספרות ישראלית וכתרבותה**. אור יהודה: דביר, עמ' 248-208.

Young, I, (1980). "Throwing Like a Girl: A Phenomenology of Feminine Body Comportment Motility and Spatiality. *Human Studies*, 3.

משחקים לפנינו: "הצעצוע התרבותי", מושג הילדות ועלייתה של תעשיית הצעצועים בארץ- ישראל

'Let the young men, I pray thee, arise and play before us': The
'Cultural Toy', The Notion of Childhood, and the rise of toy industry
in Eretz-Yisrael

יובל עמית

הילד אינו רובינזון קרוזו; ילדים אינם קהילה נבדלת מכל השאר
הם שייכים ללאום ולמעמד שלתוכם נולדו. ולכן, צעצועיהם אינם
מספרים את סיפורו של איזשהו תחום נבדל ואוטונומי; הם יוצרים
בלי מלים דיאלוג סמלי ועמוק עם הלאום שבו נוצרו.

ולטר בנימין, *ההיסטוריה התרבותית של צעצועים*
(Benjamin 1999 [1928])

תקציר

"הצעצוע התרבותי" – חפץ משחק ממוסחר שמותאם לצרכים חינוכיים-
התפתחותיים וליעדים התרבותיים בני הזמן – הוא תופעה חדשה יחסית.
הוא הוצג ונמכר במחלקות הראשונות שיוחדו לילדים שצצו בזו אחר זו בבתי

* 2 *Samuel* Chapter 2, 14 (Jewish Publication Society Bible, 1917).

הכולבו הגדולים באירופה ובעולם כולו, בראשית המאה ה-20, ומחשבה רבה הוקדשה לעיצובו, למקומו ולמאפייניו.

בארץ ישראל צומחת תעשיית צעצועים ומשחקים כבר בשנות העשרים. יוזמת הצעצועים הישראלית ממוקדת באידיאולוגיה לאומית ומטרתה, להעניק לילדות הישראלית גוון של "נורמליות" ולהציבה כשווה בין שווים בקרב "ילדויות" בתרבויות אחרות. בה בעת היא נועדה גם לחזק מגמות פרטיקולריות דווקא, ולייצר דגם אידילי של ילדות ישראלית (ליצוא), הממוקדת בערכים של בנייה, חלוציות ושיתוף – רפרטואר שלם ומקיף של הילד החדש, של צרכיו, של סביבתו, ושל הכישורים הנדרשים ממנו בדרכו להיעשות אזרח ציוני חדש ומועיל. הצעצוע הישראלי החדש מעוצב בהתאמה לתפיסות חדשות של חינוך ונועד לסייע בהתפתחותם של הילדים, לסגלם אל מציאות החיים החדשה, ולשמש גם לקליטתם של ילדי העולים בשנות החמישים ולהטמיע בם את ערכי התרבות הישראלית.

המשברים הכלכליים בראשית שנות המדינה והתפוגגות התקוות ליצוא מביאים את תעשיית הצעצועים הענפה לסוף דרכה. היא אינה מסוגלת לענות על צורכי השוק המקומי ולעמוד מול היבוא, וכך מאבדת את מקומה בעיצובה של ילדות ישראלית; בפנייתה ליצוא היא נעשית מוגבלת לקהל יהודי ולעולם הדימויים המסורתיים – צבאיות, "צבריות" ו"יהודיות". הרכיב הייצוגי, האידיאולוגי, שייחד את הצעצוע הישראלי, נעשה ליסוד תדמיתי-שיווקי.

הדיון בצעצוע הישראלי מציב את תרבותם החומרית של ילדים כשדה של פרשנות – ברוח "הסוציולוגיה החדשה של הילדות" (New Sociology of Childhood) – שחושף את היחסים וההשפעות בין מערכות שונות, דוגמת ילדות-חינוך-צרכנות; את הקשר בין מבנה חברתי ובין מקומו ורצונותיו של הסוכן היחיד; את מעמדם של ילדים כצרכנים ואת התפקיד שממלאים צעצועים בעיצוב עולמם.

מבוא

צעצועים הם מראשוני הפריטים המופיעים בתרבות הצריכה המודרנית, ודאי מן הראשונים המיועדים לילדים. עיצובם של הצעצוע המודרני ושל תרבות הצעצועים החדשה משלב את אוצר המילים המסחרי-צרכני עם מושגים חדשים של תרבות הילד ותפיסת הילדות החדשה, כמו גם ערכים חינוכיים, אידאולוגיים ולאומיים. "הצעצוע התרבותי" מבטא עמדה מובהקת בשאלות של התפתחות הילד ומשרטט את מקומו בחברה ובמשפחה, את תפקידיו, ואת

הגבולות והיעדים המוטלים עליו. הדיון בצעצועים – ובהיבטים החומריים של תרבות הילד בכלל – מספק מבט אל עולם הגורמים והשיקולים העומדים מאחורי התגבשותם ההיסטורית של היסודות האלה, ואל מקומם בקביעת מצבה החברתי של הילדות בתרבות בכללה.

מן המחקר בארכיאולוגיה, בהיסטוריה ובעיקר באנתרופולוגיה עולה כי משחקים וצעצועים מופיעים בכל תרבות ובכל תקופה (Whitebread 2012). בתרבויות קדומות – בשומר, באכד ובמצרים למשל – העבירו מבוגרים את צלמיות הפולחן אל הילדים בסיום הטקס הדתי כחפצים למשחק (Chahrour 2014, 34). ר' עוד (Crawford 2009; Lewis 2007). לתיאור אנתרופולוגי, ר' (Schwartzman 1976); בתרבות הקלאסית המקדשת את הגוף נוצרו בובות מפורטות מאוד, ולעתים נוספו להן איברים נעים ותפקודים אנושיים; בתורכיה המוסלמית במאה ה-13 יצר המהנדס אל-ג'זארי בובות וצעצועים מכניים שמופעלים בכוח מים ובמעין מנוע קיטור (בהשראת האוטומטון של הממציא הארון, איש אלכסנדריה במאה הראשונה לספירה); בימי הביניים היו הבובות עשויות לרוב חמר ובגדיהן צוירו עליהן, בשל החשש שבדים מעבירים מחלות. מרכזים חשובים של מלאכת בניית צעצועים צמחו בגרמניה כבר במאה ה-15 (בנירנברג [Nürnberg] ובערים קטנות בדרום טירול, בצ'כוסלובקיה, ואחריהן בכל מערב אירופה ומרכז), ובמאות הבאות גובשו התקנים והתשתיות לתעשייה של ממש. ואולם, עד המאה ה-17 לא יוחדו צעצועים לילדים, ורק מסופה של המאה ה-19 הם מיועדים לבני חמש ויותר, ובהמשך נעשים מזוהים עם ילדות, גם מחוץ למעמדות העשירים ביותר (Jenks 1996, 45).¹

המשחק ככלל, ובייחוד מקומו בחינוך ובתהליכי חברות (socialization), עוררו עניין כבר בקדמונים, והם המקור לרבות מן העמדות בנות ימינו: אפלטון *בהמדינה* (1967) ו**בהחוקים** (1967) מתאר את חשיבותו של המשחק לבריאות הגוף והנפש, ורואה בו מעין שלב מטרים לחברות (בעלי

1 היסטוריות של צעצועים החלו להופיע מאז סוף שנות השמונים לערך, ובהן למשל, Brewer 1980; Cross 1997; Greenfield 1991; Kline 1993.

הנטייה לבנאות, למשל, ישחקו במשחקי בנייה), ואת תפקידו המחנך – הדרכת הילד בדרך המשחק והעונג אל ייעודו האמתי; מגיל שש ואילך חשוב להקפיד על קיום כללי המשחק, כדי לחנך לקבלת החוק והמוסדות של המדינה. בימי הביניים ובראשית העת החדשה שימשו טיעוניו של אפלטון להגנה על משחקם של ילדים מפני התקפות של מחנכים, אנשי מוסר ודת, והתמשכו גם אל פילוסופיות החינוך של ג'ון לוק (Locke), שעבד בנעוריו בחנות צעצועים, ושל ז'ן-ז'ק רוסו (Rousseau); מצדדי המשחק הוסיפו לראות בו הכנה הכרחית לחיים, ובתורות החינוך החדשות, במשנתו של ג'ון דיואי (Dewey), למשל, הוא נעשה להכנה לחיי עבודה, לדרך ראשית ללמידה חווייתית; אצל 'ה' פסטלוצי (Pestalozzi) וב"גן השעשועים" של פרידריך פרבל (Fröbel) "מרחב המשחק" (spielraum) הוא סביבה תרבותית שתומכת בהתפתחות (Brehony 2004).

הפסיכולוגיה, שצמחה בסוף המאה ה-19 לתחום מחקר ולשדה שיח פעיל ופופולרי במיוחד, סיפקה שפע הסברים לחשיבותם של משחקים וצעצועים בהתפתחותם של ילדים. בפסיכו-ביולוגיה המדעית בת הזמן הוגדר המשחק כשחרור של "אנרגיה עודפת" (surplus energy) וכחיקוי של פעילות "רצינית"; ברוח הדארוויניסטית של הימים ההם, משחקם של בני אדם, ואף של בעלי חיים, נתפס כהכנה הכרחית לחיים, תרגיל ביצירה של סדר עולם (Groos 1898; Groos 1901 | גרוס 1956); בפסיכולוגיה של זיגמונד פרויד (Freud), ובייחוד בספר **מעבר לעקרון העונג** (1920 | 1988), המשחק משמש את הילד לחזרה כפייתית על חוויה ולהחייאתה; ז'אן פיאז'ה (Piaget) מדגיש את חשיבותו הקוגניטיבית של המשחק, ולב ויגוצקי (Vygotsky) רואה בו כלי לסוציאליזציה, ללמידה ולהפנמה.

מושג מודרני של ילדות, ועמו שינוי בתפיסות החינוך, כמו גם עלייתה של הפסיכולוגיה ההתפתחותית בראשית המאה ה-20, הובילו להתגבשותה של הגדרה חדשה לתפקיד המשחק: משחק אינו פעילות משעשעת גרידא, אלא "עבודתו של הילד" – המקבילה הערכית למוסד העבודה – ו"הצלחה" במשחק מנבאת סיכויים בשוק העבודה (Kline 1998, 100). משחקו של ילד מפתח את יכולותיו וחושף את בעיותיו: "Show me your children's toys,"

"and I'll tell you why you have trouble with your children".² נראה, אם כן, כי מוסכם על הכול שהמשחק לסוגיו – משחק פיזי, משחק בחפצים, משחק סימבולי, משחק סוציו-דרמטי בדמיון ובהעמדת פנים ומשחק סדור על פי כללים – נושא עמו יתרונות התפתחותיים במגוון רחב של תחומים: חברתי/רגשי, ערכי-מוסרי (moral), פיזי וקוגניטיבי, חינוכי, מדעי וטכנולוגי; הוא מגדיר את הדמיון ואת היצירתיות, מפתח יכולות אינטראקטיביות, ומספק מענה ל"לקויות" ולקשיים מוטוריים וקוגניטיביים.

דווקא בתחום המחקר של "תרבות הילד", שצמח מאז אמצע המאה ה-20, לא התפתח דיון של ממש במשמעותם של משחקים וצעצועים. המחקר התמקד בהיבטים רבים בחייהם של ילדים – ובייחוד בחינוכם ובחומרי הקריאה שלהם – אבל תרבותם החומרית נדחקה לרוב אל הצד. בישראל, למשל, בניגוד לידע ההולך ומצטבר על ספרות עברית לילדים מראשיתה ועד ימינו, ואף גיחות מחקריות לתחום של "תרבות הילד", נותרה תרבותם החומרית של ילדים בגדר נעלם.³ העמדה הרווחת בספרות הילדים בעברית מרחיקה את עדותה אל המשותף, אל החוץ, אל העולם הרחב, ומסיטה את מבטה מן הבית, מן הילד המשחק בצעצוע במרחב הפרטי של חדרו. נראה כי המחקר של "תרבות הילד" בישראל אימץ במידה רבה עמדה זו.

במאמר זה אסקור את התפתחותה של תרבות צעצועים מודרנית ואת מקומה החברתי; את עלייתה ושקיעתה של תעשיית הצעצועים בארץ ישראל ובעשורים הראשונים למדינה ואת מקומם של משחק וצעצוע בתרבות הישראלית; אבחן את היחסים בין "הצעצוע התרבותי" ובין התרבות הצרכנית; ואדון בסיבות למיעוט המחקר בתחום ובאפשרויות שהוא מציע להרחבת הדיון ב"ילדות" ובהיסטוריה שלה.

2 H. Reinprecht, מובא אצל: Zipes 1973, 151.

3 בין היוצאים מן הכלל הזה יש לציין, כמובן, את עבודותיו של ולטר בנימין (Benjamin [1928] 1999) ואת היוזמה המחקרית הענפה במסגרתו של "הסוציולוגיה החדשה של הילדות" בארצות הברית משנות התשעים (ר' להלן).

“הצעצוע התרבותי”

Modern childhood and a modern consumer economy arose hand in hand. During the early twentieth century, middle-class parents and educators [...] sought to sequester children and youth in the home [...] embraced store-bought toys as an outlet for children’s self-expression and a pathway to healthy child development.

(Mintz 2012, 19)

המילה “צעצוע”⁴ רכשה את מובנה המודרני בתרבות הקפיטליסטית-צרכנית במערב בעיקר לפני ואחרי מלחמת העולם הראשונה, בשנים שבהן גם נוסחו מחדש התיאוריות החינוכיות בהתאמה לצורכיהן של תרבות הילד ושל מערכת בתי הספר. לקראת אמצע המאה נעשה הילד עם הצעצוע לסמל חיובי של עונג חינוכי וצרכני גם יחד שעיקרו, כדבריו של חוקר התרבות והילדות סטיבן קליין, טרנספורמציה מנטלית – התרחקות מהיומיומי ויצירה מחודשת של העצמי במסגרתו של עולם דמיוני (Kline 1998, 107). התרבות הבית-ספרית יצרה הבחנות ברורות בין סוגים שונים של משחק, דחתה את המשחק “הלא רצוי”, והפיצה את העדפותיה בהיקפים עצומים, מתוך קשר הולך ומתהדק עם תעשיית המשחקים והצעצועים, שמתאימה אליה את מוצריה (Brehony 2004, 831).

צריכת צעצועים ומשחקים ומקומה במשק הבית הפרטי משתנים בשנים האלה גם הם שינוי ניכר: בשלבים הראשונים מוגבלת קניית צעצועים לימי

4 האטימולוגיה של המילה toy באנגלית (ושל מקבילותיה בשפות אירופיות בכלל) אינה בהירה, וראשית השימוש בה במאה ה-14. היא מופיעה שוב כ-200 שנים אחר כך במשמעות של “ציוד משחק”, ובהדרגה – גם במיניאטורות, בייחוד של דמויות כלבים (Oxford 2009). בעברית מופיעה המילה “צעצוע” עד אמצע המאה ה-19 בהוראה כללית של פרטי קישוט (“מעשה צעצועים”), לקראת סופה של המאה היא נעשית מיוחדת לילדים – “[...] כתינוקות הללו שעוברים פתאום מיגון לשמחה ומבכי לשחוק, על ידי צעצועים מבהיקים, כשהדמעות עדיין על עפעפיהם” (אברמוביץ 1896, פרק ד’), וליתר דיוק – פעוטות לפני גיל בית הספר – “היום אחל ללמוד בערב [...] גם לאחיותי בריינדל ושרה’קה אומר כי גדול הנני וכי לא אשתעשע עמה עוד בצעצועים כאשר עד הנה” (פיאברג 1898).

הולדת ולאירועים מיוחדים – הפסטיבל של חג המולד מספק למשפחה הזדמנות לחרוג מן השגרה הנוקשה ולבטא חזון אידיאלי של עצמה (Hamlin 2003, 857-858), ותעשיית "הצעצוע התרבותי" שואפת לחלץ את השוק מן העונתיות וליצור ביקוש מתמיד למוצריה. היא מוצאת בעלי ברית נאמנים במעמד הבינוני החדש, המקבל ברצון את תכתיבי התרבות, בהורים, ובמקצועני החינוך ו"מומחים לילדים", המאמינים בערכם החינוכי (שאינו ניתן להוכחה) של משחק וצעצוע, ושואפים לשכנע בכך גם כל אדם המושקע בהגדרת ילדות שבכוחה לתמוך בשוק למוצרים ולשירותים המיועדים לילדים (Bourdieu 1984, 223-224. ר' עוד Bronner 1999, 252-255).

להתפעלות מ"גילוי הילדות" שותפים פסיכולוגים ואנשי תורת החינוך, סוציולוגים ואנשי ייצור ומכירות, "מחקר שווקים", פרסום ואפיון מסחרי (branding), "מיתוג" ונאמנות למותג, Cook 2006. ר' עוד Cook 2005; Langer 2004). נראה כי עד תום מלחמת העולם הראשונה לערך הסתפקו ילדים במה שנתנו להם הוריהם או במה שזימנה להם סביבתם, אבל מאז נפתחו בזו אחר זו בבתי הכולבו הגדולים בערים המרכזיות בעולם מחלקות מיוחדות לילדים – הלבשה, ריהוט ושלל אבזרים נלווים, וייצור הצעצועים והמשחקים נעשה בן-לילה כמעט לתעשייה ממוסדת וחובקת עולם, עם מוסדות, ארגונים ואף כתבי עת משלה (Jenks 1996, 45; Kline 1998, 100-103).

התחום של מוצרים לילדים בולט בין השווקים הצומחים של ראשית המאה ה-20, בהרחבה של היצע מוצריו ובנוכחותו הגוברת בחיי יומיום של צרכניו. יוזמות השיווק החדשות נאחזות באוצר מילים מן המוכן, במערכת ידע שנתפסת כיוקרתית דיה על מנת לשוות למוצריהן את הלגיטימיות הנדרשת, ובייחוד בעניינים "עדינים" דוגמת גידול ילדים וחינוכם. תרבות הצעצועים מעמידה את תפיסת המשחק המודרנית כניגודו של העולם הישן

5 על צמיחתה של התעשייה האמריקנית בשנות העשרים ועל סגנונה הייחודי, ר' Cross 2004; Gould 2010. על התעשייה היפנית, היצוא הזול עד שנות החמישים וצמיחתם של צעצועי אנימה, ר' Tanner 1994; Allison 2006. על הגלובליזציה של שוק הצעצועים, ר' Cross and Smits 2005.

והפטריארכלי (Kline 1998, 107), ומבססת עוד את התחושה כי המשפחה נתונה במשבר, וכי נדרשות החיאה של המרחב המשפחתי ומודרניזציה של היחסים בתוכה. כדי להילחם בדימויים הישנים של הצריכה המשפחתית, בשיקולים המודרניסטיים-תעשייתיים ובהיגיון הפטריארכלי-קפיטליסטי שהנחו אותה, נדרשו המשווקים להיגיון חדש לצריכה, ובתחום הצעצועים הם פנו אל ההיגיון של חינוך הילד, התפתחותו ורווחתו. הפרסומות החדשות לצעצועים בשנות העשרים פנו אל הורים (אימהות...) והנחו אותם בטון מחנך לגלות את יתרונותיו ואת ערכו של הצעצוע (Kline 1998). ר' עוד (Buckingham and Tingstad 2007; Pugh 2001).

וכך, מיד עם הופעתם בשוק נעשו צעצועי ילדים לסמל סטטוס בקרב הורים בני המעמד הבינוני (Schor 2004, 5). הצעצועים יועדו למשחק יחיד – מצב שאינו מוכר כמעט לילדים בני תקופות קודמות (Mintz 2012). הם מאוחסנים בארון הצעצועים בחדר הילדים, בנפרד מחפציהם של ההורים, ונעשים גדולים יותר, כדברי ולטר בנימין, במקביל לירידה במקומה של האם בארגון עולמו (וחפציו) של הילד בבית המשפחה בסביבה המתועשת (Benjamin 1999 [1928]). ר' גם (Diaz 2008, 4), עמית [בכתובים]. התפתחותו המהירה של "עולם ילדות" ממוסחר נקשרת אל השינוי העמוק בתבנות (construction) החברתית של הילדות ואל עשייתו של הילד לסוכן ראשי של תרבות הצריכה המודרנית (Cook 2005, 167), ור' (להלן).

הילדות המודרנית מסומנת כבר מההתחלה בתשוקה מתמדת לחפצים, בידע על מוצרים, ב"טעם" משלה, בחזותיות בולטת וצעקנית ובזיהוי לא מעורער של העצמי עם סחורות מן המוכן.⁶ חברת המבוגרים נדרשת לספק לילדים צעצועים ומשחקים שמקדמים אינדיבידואליזם וחדשנות ומכינים אותם לרכישת מקצוע; ארגוני המחנכים של ראשית המאה ה-20 שללו

6 להבנת המושג "טעם", ר' מאמרו של פייר בורדייה (Bourdieu) מ-1980, "המטמורפוזות של הטעם" (בתוך: בורדייה 2005, 155-164). "הצעצוע הבורגני", מעיר הסמיוטיקאי רולאן בארת', (Barth) ניכר לא רק בצורתו ובתוכנו, אלא גם בהרכבו – עשוי חומרים חסרי חן, לא טבעיים, המיוצרים במעבדה מתרבות, חומרי פלסטיק היגייניים שאינם מבטיחים שום עונג. הוא נשבר ונעלם במהירות, וכמעט אינו משאיר שריד בעולמו של הילד (Barth 1991 [1972]).

משחקי דמיון ו"העמדת פנים", והעדיפו משחקים שמסייעים ללמידת הכללים. המומחים לימדו את ההורים להפוך את ביתם למגרש משחקים מעשיר, מפתח ומגרה, עם חדרי משחקים ונדנדה בחצר האחורית; רק כך ייצרו הילדים "טעם" מפותח יותר, ויימנעו מצריכה פסיבית של תכנים ומוצרים של תרבות ההמונים. המשחק נועד גם לחזק את הקשר בין הורים לילדים, כשותפים ליחידה כלכלית-צרכנית אחת, לעשות את הילדים לשותפים פעילים בשיקולים הנוגעים להקצאת המשאבים המשפחתיים, ובייחוד כסף ופנאי (Jacobson 1997, 581-582).⁷ אל השינוי הזה מתלווה שינוי גם בתפיסת הילד, ששיאו בשנות הארבעים – המעבר מתפיסה ביהיוריסטית-מחנכת, שממוקדת בניהול הילדים, לתפיסה מתירנית-מטפלת, מטפחת יותר, שמדגישה ערכים של דמוקרטיה ומעורבות ביטוי של דחפים טבעיים (Mickenberg 2006, 1218-1219).

בסביבה כזאת כרוך גידול ילדים בחדרות ובאי-ודאות, וההורים, בני המעמד הבינוני במערב, מרגישים שעליהם להגן על ילדיהם מפני הסכנות של העולם שבחוץ, כמו גם מפני איומים מבית. המשפחה נתונה לאיומים ממקורות רבים: עלייה בשיעורי הגירושים, שינוי מהפכני בערכים, בתפקידי המינים והגיל ובחירויותיהם; הופעתו של מרד הנעורים המודרני; הרוח הדמוקרטית, הפורמלית פחות, דוחה יחסים היררכיים ומדגישה ערכים רומנטיים של הגשמה עצמית; הילדים זוכים ליותר חופש, וההורים נעשים חבריהם גם למשחק. המשפחה בת המעמד הבינוני קטנה יותר, הבית והחצר קטנים, המרחב למשחק הצטמצם. הילדות נתפסת כמאוימת ("ילדות בסיכון" [endangered childhood], ר' פוסטמן 1986. ר' עוד בק 2011) וזקוקה להגנה מפני עולם המבוגרים

7 במסגרת "הסוציולוגיה החדשה של הילדות" (New Sociology of Childhood), המוכרת גם כאסכולת "Childhood as a Social Construction", שצמחה בארצות הברית מאז העשור האחרון של המאה ה-20, הועמדו לבחינה, בין השאר, מקומו של הילד כישות סטטיסטית עצמאית, נוכחותו וחשיבותו בחברה. כך, למשל, נבחנו חלוקות לא שוויוניות של משאבים בחברה על פי גיל, והפערים נמצאו דומים לאלה המאפיינים קבוצות חברתיות אחרות שסובלות מאפליה, ר' בייחוד Qvortrup 1991. ר' עוד, Bardy, Qvortrup, Sgritta, Qvortrup 1991; James and Prout 1997 [1990]; Pampel 1994 and Wintersberger 1991.

המשחית, והצעצוע מגן על המשחק ומתאימו לתנאים החדשים. זהו הרגע שבו מתגבשת גם המגמה לקודיפיקציה ולארגון של משחקים וענפי ספורט בכלל, המתבטאת, בין השאר בהקמתם של תנועות נוער, של ליגות ושל ארגונים לספורט תחרותי ועממי ושל מיסוד מרחבי המשחק הפתוחים והציבוריים (Brehony 2004, 831). זהו הרקע לקמפיינים ראשונים – מסחריים וציבוריים – למען הצעצוע הביתי, להקמתם של מועדוני משחק שכונתיים, "בנקים של צעצועים" וגני שעשועים פתוחים (Gould 2010, 10). באירופה ובארצות הברית, ואחר כך בעולם כולו. בזה אחר זה קמו "ארגוני משחק" (דוגמת International Play Association הוותיק) ומכונים לחקר המשחק, והפעילו יותר ויותר לחץ על המדינות ועל ארגונים בינלאומיים לאמץ "מדיניות משחק" להגנה על ילדים (Whitebread 2012, 21–39). "הזכות לשחק" נקבעה תחילה בהחלטת חבר הלאומים בהצהרת ז'נווה מ-1924 (League of Nations 1924), ואושרה בסדרת החלטות של האו"ם.⁸ הכרה זו, בשילוב העניין ב"מדיניות רווחה", שגבר בשנים ההן (ובייחוד ביישומיה לילדים), תורגמה במדינות רבות ליוזמות של "פילנתרופיית צעצועים" (Hutchinson 2013; Hutchinson 2013a; Hutchinson 2014). ר' עוד (Guttmann 2010), ולמבצעים להענקת צעצועים לילדי מהגרים ולבני שכבות חלשות, ששימשו את החברה להפיץ בתוכה רעיונות חדשים בנוגע לילדות (על יוזמת "גשם של צעצועים" בישראל, ר' להלן). תעשיית הצעצועים פונה אל צרכניה פנייה רגשית (affective), ומעצבת את מוצריה בהתאמה לתפיסתה את צורכיהם, את רצונותיהם ואת הנחותיהם של הורים בנוגע לילדים, לערכי התרבות שהם מבקשים להנחיל להם; היא מתבססת על הפנטזיות ועל החרדות המלוות את המושגים "הורות" ו"אחריות הורית", ומבקשת לספק לצרכניה מענה לכל תשוקותיהם, חזון

8 הצהרת זכויות האדם, 1948 (UN 1948); ההצהרה על זכויות הילד, 1959 (עיקרון 7: יש להציע לילדים "[...] הזדמנויות מלאות למשחק ולבילוי, ולכוונם אל המטרות שאליהן מכוון החינוך; החברה והרשויות הציבוריות חייבות לפעול לקידום מימושה של הזכות הזאת" (UN 1959)), וכן בהצהרת זכויות הילד (UN 1989). ר' עוד (Lester and Russell 2010; Ozanne and Ozanne 2011).

אידילי של האזרח הבוגר בחברה (Dunne 2006). ר' עוד Pugh 2001; Pugh (2005). הצעצוע החינוכי הוא אובייקט ריטואלי, שבכוחו לעצב את חיי הילד; ההורים רואים בו הגנה סימבולית, הבטחה לעתיד טוב יותר; צריכתו מאפשרת להם לבנות לעצמם זהות של "הורים טובים" כשהם לעצמם וכחלק ממשפחה ומקהל הצרכנים בכלל, המעדיף צעצועים "טובים" – פאזלים, מלאכות וצעצועים "יצירתיים", ושולל את "הרעים" – רובים, דמויות גיבורים וצעצועים "אלימים" (Langer 1989; Nelson-Rowe 1994, 117,). קטלוג הצעצועים מציע לאם מן המעמד הבינוני עסקה תרבותית: הילד יטופל, יתפתח ויגורר ממש על פי הנורמה, והיא לא תידרש להיות שם כשזה קורה; הילד המשחק בצעצוע התרבותי (ספר שקורא את עצמו, למשל) אינו נזקק לטיפול הורי, וליתר דיוק, הוא נזקק לטיפול בהשקעה מינימלית של זמן, ונדרש, למעשה, אל השוליים (Pugh 2005, 746–747).

הצעצוע הישראלי – צעדים ראשוניים

[...] השוק המקומי קולט כמויות של צעצועים. כל יום נולדים צברים חדשים [...] והתינוקות האלה זקוקים לצעצועים. (עמיאהב 1954)

קו ההתפתחות אצל רוב הילדים ברור: בעודם קטנים הם שמחים לכל דבר צבעוני ומתגלגל [...] הילדים גדלים ורוצים מכוניות 'כמו שיש בארץ': ניידת, רכב צבאי, מכונית כיבוי [...] זוהי שעתה היפה של 'סברה'. (אנוש 1974)

בתרבות היהודית צעצועים אינם תופעה מובנת מאליה, והמשחק נחשד לרוב כסכנה לביטול זמן ולהפרת איסורים, לכל הפחות (בר-אילן 1994; סמואל 2007; שרפשטיין 1965). כך למשל, עלה בגורלה של העיר טור שמעון, שאף על פי שענייה קיבלו כל ערב שבת 300 חביות של מיני מרקחת, ואף על פי שביערה את הזנות ואת הרע מקרבה, לא ניצלה מאסון בימי מרד בר-כוכבא: "[...] ולמה חרבו? אי תימא מן הזונות, והלא לא היתה אלא ריבה אחת והוציאוה משם, אמר רב הונא משום שהיו משחקין בכדור בשבת" (איכה רבה פרשה ב' ד').

גם בראשית העליות לארץ ישראל – בניגוד לצורפים, רצענים ובנקאים, למשל, עגלונים או מטליאי סירים – יצרני צעצועים, כך נראה, אינם שכיחים במיוחד (למעט בעליות הרביעית והחמישית);⁹ גם צרכני צעצועים – אפשר לשער – אינם בגדר רוב בקרב העולים, והצעצועים שצרכו יוצרו רובם ככולם במדינות המקור שמהן באו (יוצאים מכלל זה, אולי, סביבונים ודגלי שמחת תורה, אבל לאלה, ולמעמדם כצעצועים במובן המודרני, נדרש עיון מיוחד...).¹⁰ היישוב היהודי הקטן בארץ ישראל בראשית המאה ה-20 ודאי אינו יכול להיחשב לשוק צעצועים של ממש, לא בשל גודלו בלבד, אלא גם בשל הנורמות הנהוגות בו בנוגע לילדים ולמשחקיהם, לפנאי ולצעצועים. ועם זאת, כבר מראשית שנות העשרים של המאה החלה להתפתח בארץ ישראל תעשיית צעצועים, ועד סוף שנות הארבעים היא נעשתה לענף מפותח למדי.

מיסודה של תרבות הצעצועים המודרנית נתפס לרוב בדיון הסוציולוגי וההיסטורי, כאמור, כחלק מן התופעה הרחבה יותר של "מסחור הילדות", כלומר, יצירת שוק למוצרים ולשירותים שמיועדים במיוחד לילדים (ר' גם Bourdieu 1984, 223-224). ואולם המקרה של תעשיית הצעצועים הישראלית מייצג עניין זה בשוליים בלבד, ועיקר היוזמה ממוקדת באידאולוגיה לאומית דווקא, ופחות במגמה כלכלית גרידא. הפעילות הזאת מבטאת פחות את המניע הכלכלי-מסחרי, ויותר את תפיסותיה של החברה הצעירה בנוגע לילדות: החזון שהיא מבקשת להנחיל לילדים ולחנכם לאורו והערכים המרכזיים הנוגעים למקומה החברתי-לאומי של הילדות; תפיסות בנוגע להתפתחות יכולותיו של הילד – נפשיות-מוסריות, כמו גם פיזיות וקוגניטיביות – ולהתבגרותו כאזרח בחברה העתידית; עיצובם של

9 מנדלי מו"ס, למשל, מספר על אימו, כי "היתה אלמנה והתפרנסה בכבוד ובריוח מחנות של מיני צעצועים, והיה לה לחם לאכול ובגד ללבוש, גם תכשיטין וחרוזי מרגליות בצוארה" (אברמוביץ' 1898).

10 לדגלים ולסביבונים מסורת ארוכה ודגמים מבוססים של צריכה וייצור. רבים מן היצרנים הביאו עמם את מומחיותם מארצות מוצאם, ועדכנו את מוצריהם בארץ ישראל. כך, למשל, אחרי מלחמת סיני 1956 נוספו לדגלים דמויות חיילים, ואחרי 1967 – סמלי צה"ל והכותל (ר' גרוסמן 2010).

הצעצועים מבטא את תפיסתה העצמית של התרבות, את יחסה לטכנולוגיה ולריבוד חברתי, לצורות חיים וישוב, לדפוסי חשיבה ולהבחנות בין התנהגויות "רצויות" ו"לא רצויות". הצעצוע הישראלי נועד להעניק גוון של "נורמליות" לילדות הישראלית, להציבה כשווה בין שוות עם "ילדות" בתרבויות אחרות, ובייחוד בתרבות של מרכז אירופה, ובה בעת לחזק מגמות פרטיקולריות דווקא, ולייצר דגם אידילי של ילדות ישראלית (ליצוא) – רפרטואר שלם ומקיף של הילד החדש, של צרכיו ושל הכישורים הנדרשים ממנו בדרכו להיעשות לאזרח ציוני חדש ומועיל.

מסוף מלחמת העולם השנייה ובראשית שנות המדינה מתמקדת תעשיית הצעצועים הישראלית ביצוא – בעיקר כתגובה להתמוטטותם של המרכזים המסורתיים של תעשייה זו בעולם, וכדרך לבסס את הקשרים עם קהילות יהודיות במדינות אחרות ולהשתמש בהם. הפנייה אל השוק הכללי ואל הקהילות היהודיות מחדדת עוד את עולם המושגים המשמש את התרבות הישראלית לתיאורה של תרבות הילד, ומשנה גם את אופיים של המוצרים עצמם.

תעשיית הצעצועים בארץ ישראל ובישראל – סקירה היסטורית

בשנות העשרים של המאה הקודמת, בחנויות ל"צורכי משרד" בתל אביב (חנויות ראשונות שמיוחדות לצעצועים מופיעות רק עשר שנים ויותר אחר כך) למשל, עמד לרשותם של קונים בעלי אמצעים מבחר מסוים של פריטים לילדים. השופט יבנאל מטלון, יליד תל-אביב, 1919, מפרט את המשחקים לקנייה (מטלון, חסר תאריך), וגם אם הרשימה מצומצמת, ניכרות בה כמה הבחנות חשובות:

- א. משחקים יהודיים מסורתיים – סביבון, תחפושת לפורים, דגלי שמחת תורה – משחקים עונתיים, המשוויכים אל המסורת בתוכנם ובעיצובם. ייצורם של אלה מתמשך על פני מאות שנים, ורבים מן היצרנים והמשווקים המשיכו בעבודתם בארץ-ישראל;
- ב. משחקים מסורתיים בלבוש מודרני – ג'ולות ו"חמשת!" האבנים, משחקים מוכרים וותיקים, שעברו עדכון והתאמה ונעשו למוצרים מסחריים;

ג. משחקים חדשים – משחק הקלפים "ספרן" ומשחק הקופסה "בית דפוס ביתי" (דפוס "ספרות", ברלוי, ר' להלן),¹¹ משחקים שהומצאו או עובדו ופותחו ויוצרו בארץ-ישראל.

משנות העשרים, וביתר שאת משנות השלושים ואילך, החלה להתפתח בארץ ישראל המנדטורית תעשייה של משחקים וצעצועים, ששילבה את מסורת המשחק האירופית ואת ההכרה בחשיבות המשחק להתפתחות הילד עם התמות הלאומיות החדשות. בשנות העשרים יוצרו הצעצועים בעיקר בבתי מלאכה קטנים, כתעשיות משנה לצדן של תעשיות אחרות; עד תום המנדט הבריטי פעלו בארץ ישראל 30 ויותר יצרנים, והם הפיקו מגוון הולך וגדל של צעצועים, כרטיסי איסוף והחלפה, ובעיקר משחקי קופסה ולוח (גרוסמן, חסר תאריך; Grossman 2004).

הפוטנציאל של ענף הצעצועים בארץ ישראל זוהה כבר בראשית המאה ה-20, והעיסוק בו, במעין "מלאכה זעירה" – נתפס כחלק מן המגמה של שיבה אל מלאכות המסורתיות: ב-1917 קרא בוריס ש"ץ מייסד "בצלאל" לחיזוקן של ענף הצעצועים: "שוק יש לדברים האלה גדולה יותר מאשר להראשונים [צעצועים מיציקת פליז, י' ע'], הם יעשו את הצעצועים באופן שיהיה להם אופי ארצישראלי ביכלי. – פה יש עבודה בעיקר בעד אנשים, אבל גם נשים יכולות לעבוד בזה כמו עבודת בית" (ש"ץ 1917). הצעצועים של "בצלאל" היו מיועדים בעיקר ליצוא, והם אכן התקבלו היטב בקרב קהילות יהודיות בעולם, כפי שמדווח אחד העם בסיכומו למסעו השני בארץ ישראל (גינצבורג 1912). ואולם, נראה שקריאתו של ש"ץ וההצלחות בשיווק לעולם היהודי לא חילצו את הענף מדשדוש, והתנאים ששררו בארץ ישראל בעשורים הראשונים של המאה ה-20 לא תרמו ליכולת לפתח בה תעשייה

11 "בחנויות למכשירי כתיבה ובחנויות הצעצועים ניתן היה לקנות במחיר שווה לכל נפש את המשחק. בתוך קופסה היו לוחות עץ, בכל לוח היו חריצים ישרים בצורת שורות ישרות. בשקית נפרדת היו אותיות דפוס בעברית, עשויות גומי. כל ילד יכול היה לסדר את האותיות, להכניסן לשורות, כרצונו. ואז ניתן היה להדפיס את הטקסט, שיר או סיפור או סתם טקסט אחר" (מטלון, חסר תאריך).

של ממש. ועם זאת, הביקוש לצעצועים בקרב הציבור היהודי הוסיף לעלות בהתמדה, וב-1938 הגיעה ההוצאה השנתית בארץ ישראל על יבוא צעצועים לכ-30 אלף לי"ש (Kuenz).

העלייה הרביעית מפולין והעלייה החמישית ממרכז אירופה ומגרמניה נתנו דחיפה של ממש לתעשייה הצעירה, ובייחוד בשנים 1933-1936. העולים האלה הביאו עמם היכרות עם "תרבות הצעצועים" המודרנית של מרכז אירופה ומומחיות שונות בענף. "הצעצוע הוא מתנתה של גרמניה לאירופה", כדברי ולטר בנימין (Benjamin [1928] 1999), ובפריחתן של תעשיות הצעצועים, הדפוס והמשחקים בגרמניה בראשית המאה ה-20 שותפים יהודים לא מעטים: בשנות השלושים פעלו בעיר נירנברג – מרכז הגאות הזאת – כ-273 יצרנים, 29 מהם יהודים, אחדים מהם בעלי מפעלי ענק, שהפיקו את מוצריהם בכל העולם; רק למיעוטם היו קשרים ציוניים, ואיש מהם לא הצטרף לגלי העלייה, אבל אל ארץ ישראל הגיעו עוד רבים מן העוסקים בענף, ובייחוד בשיווק ("בין מארגני הייצוא מגרמניה, המכירים את דרישות השווקים השונים, רבים יהודים, מהם היושבים אתנו בארץ" [בן דוד 1945]). העולים האלה התיישבו בערים, בקיבוצים ובמושבים (אך לרוב לא במושבות), וייצרו צעצועי מעץ (בעיקר בקיבוצים), ממתכת, מעופרת, מבר, מצלולואיד ועוד; אחדים מהם המשיכו בפעילות דומה לזו שבה עסקו באירופה, ואחרים נכנסו אל הענף בארץ ישראל;¹² העולים מפולין פעלו בעיקר בענף המשחקים המודפסים ומשחקי קופסה (אלמוג 2012; Grossman 2004).

בין היצרנים של משחקי קופסה וקלפים בולטת דמותו של בנימין ברלוי, יצרן המשחקים הפורה והבולט ביותר בארץ ישראל מסוף שנות העשרים. ברלוי, יליד ורשה 1894, הגיע לתל אביב ב-1921, וכעבור כשנה הקים את

12 היינץ שווארץ, אדריכל בוגר בית הספר באוהאוס, ואשתו הצלמת ריקרדה הקימו בירושלים סדנה למשחקים ולצעצועים, הכינו דגמי "חומה ומגדל" ו"העיר העתיקה", ושיווקו את מוצריהם בשיתוף פעולה עם ידידיהם, מכסימיליאן והלגה רוסט (רוזנקרנץ), שיצרו דמויות מיניאטוריות של "סבל תימני", "חלוצה" ו"ערביה בלבוש חג", בסגנון *Kleine Welt*; קורט לוינסון, בנקאי ברלינאי, נעשה, מדירתו ברחוב ירמיהו בתל אביב, ליצרן היחיד של חילי בדיל ודמויות בארץ ישראל המנדטורית (כפיר 2016).

"ספרות", הוצאה לאור וחנות לציוד משרדי. ב-1926 הוציא לאור משחק ראשון, "טיול בארץ", ובעקבותיו עוד כ-200 משחקים שהמציא, עיבד ותרגם ("משחקי וריאנט", ר' ברצקי 1974). במשחקיו שרטט ברלוי את רפרטואר הידע הדרוש לילד הארץ-ישראלי החדש: "אנו עולים הגלילה ויורדים לים המלח", "אנו בונים את ארץ ישראל", "דרכנו", "עמנו", "ארצנו", "ביתנו" – בכל אלה יצר ברלוי לוחות משחק שהמחישו באיקונוגרפיה צבעונית את הגיאוגרפיה ואת הנראטיבים המיתיים של הציונות (Grossman 2004). ר' עוד אשד 2013; ריפורטר 1942).

שפע המשחקים מתוצרתו גרר עמו, מטבע הדברים, גם ביקורת על ברלוי: "בשורה הגדולה של המשחקים מתוצרת 'ספרות' (ברלוי) יש מעולים גם בתכנם וגם בצורתם, אבל יש משחקים גרועים, שאינם אלא העתק בלתי מוצלח של משחק גרמני או יפאני. על הוצאה ותיקה כ'ספרות' לקרב אמנים ואנשי המעשה החינוכי, ולייצר משחקים חדשים בתכנם ובצורתם [...] יש לשבח את 'ספרות' על המשחקים המקוריים, בעלי תוכן יהודי או ארצישראלי, ורובם גם נאים בצורתם" (רן 1940, 3).¹³ בשנות החמישים נראו משחקיו של ברלוי מיושנים משהו, ארכאיים ומלאי פאתוס, והוא פינה את מקומו ליצרנים אחרים, ובייחוד – הוצאת "עמרנה" (גרוסמן, חסר תאריך). בשנות הארבעים מפסיקים רבים מן היצרנים הקטנים את פעולתם, ו"תעשיית הצעצועים" הארץ-ישראלית מתארגנת במסגרתו של "ענף הצעצועים" ב"איגוד תוצרת הארץ", ובתערוכה ביוזמתו, באפריל 1940, מוצגים 500 מוצרים של 23 יצרנים (דבר 1940; דבר 1940א). מרכז הפעילות עובר אל גורמים ממוסדים, ובייחוד בולט מקומם של יצרנים הקשורים אל

13 עוד על ברלוי, ר' למשל: דוד טרטקובר, 1999. "בחנותו של מר ברלוי". עת-מול 143 (אדר); דוד טרטקובר, עוז אלמוג, אילן כהן, מעוז עזריהו ויורם בר-גיל, 1999. טיול בארץ, משחקים מחנותו של מר ברלוי (קטלוג התערוכה). תל-אביב: מוזיאון ארץ-ישראל. ברלוי ומשחקיו נעשו פופולריים מאוד בקרב שוחרי הנוסטלגיה הישראלית, והם תפסו מקום חשוב בתערוכות האחרונות שהוקדשו לצעצועים ארץ-ישראליים במוזיאונים המרכזיים: "טיול בארץ, משחקים מחנותו של מר ברלוי". מוזיאון ארץ-ישראל, 1999; "שי לילדינו – תרבות לילדים בקיבוצים". אוצרת: עינת אמיתי, ינואר, 2012, המשכן לאמנויות, עין חרוד; "ביקור הצעצועים" – צעצועים ומשחקי ילדות במבט נוסטלגי ועכשווי". אוצרת: חנה הרצמן, מארס-מאי 2015, גלריית המשכן, בית מאירוב, חולון.

הממסד של תנועת העבודה, וליתר דיוק – התעשייה הקיבוצית. המפעלים לצעצועים בקיבוצים החלו לפעול בסוף שנות השלושים, לרוב לצד הנגריות או מפעלי היציקה. תעשיית זו מתאפיינת בצעצועי עץ בעיצוב פשוט ותכליתי (מפעל "ניצב" בקיבוץ אלונים ומפעל "כפר סאלד" בשער הנגב-גדרה, לפני שעבר הקיבוץ כפר סאלד למקומו הנוכחי בעמק החולה), ומשווקת את מוצריה באמצעות המדור לצעצועים במוסד להספקה של הקיבוץ המאוחד. השנה 1940 מסמנת משבר עמוק בענף הצעצועים הארץ-ישראלי: "גז חלום הייצוא המוגבר לארצות קרובות ורחוקות" (דבר 1940ב). אחרי האופטימיות והתקוות ליצוא נרחב שהשתהה התערוכה הכללית, נראה כי המלחמה מתפשטת, איטליה הצטרפה אליה ונתיבי הסחר האזוריים נחסמו, הצריכה המקומית ירדה, מחירי העץ עלו, ורוב המפעלים נקלעו לקשיים ונסגרו או צמצמו היקפים.

למעשה, אין בארץ יצרן צעצועים שמפעלו ראוי לשם בית חרושת. הם לרוב, בתי מלאכה שבהם עובד היצרן ואתו שנים שלושה פועלים. היצרן מרוצה מאוד, אם בעבודתו משתכר ל-15 לירות לחודש ולפועל או לפועלת הוא משלם 50-100 מיל ורק במקרים מיוחדים (כפר סולד ועוד) מגיע השכר היומי ל-150 מיל. לפי המספרים שנמסרו מחוגי היצרנים עצמם חיים על הענף הזה 60-80 פועלים ופועלות והם מיצרים סחורה ב-300-500 לירות לחודש [...]. היצרנים טוענים, שיצור הצעצועים אינו מרשה תשלום שכר עבודה גבוה יותר [...] כבר הנהיגו שיטות קבלניות ועבודה ביתית, בפרט בתפירת שמלות לבובות, אבל גם בתעשיית צעצועי עץ יש מגמה זו (רן 1940, 3).

ואולם לקראת סוף השנה ניכרה התעוררות מסוימת בענף – הזמנה של צעצועי עץ בירושלים ובחיפה, בדיקה לקראת הזמנה גדולה מבית כולבו בקהיר והזמנת ניסיון מבגדד של צעצועים מתוצרת "רק זה" (תדהר 1955, 2472) – ונראה כי הוא משתף פעולה היטב עם שלטונות המנדט: בתערוכת התעשייה של המנדט הבריטי בפלסטינה (Palestine Governmental Industrial Exhibition), קהיר 1941, מציגים 24 יצרני צעצועים תחת הכותרת "Association of Manufacturers of Toys in Palestine";

בקטלוג של תעשיית הצעצועים של פלסטינה (Palestine Toys), שפרסמו שלטונות המנדט ב־1943 מוצגים עבודתם ופרטי הקשר של 32 יצרני צעצועים; בתערוכה מטעם ארגון יצרני הצעצועים בתל אביב מודגש כי הייצור כולו מחומרים מקומיים (עצי תפוז וברוש, למשל), ונמסר כי מתוכננת הקמה של ועדה אמנותית וחינוכית להעלאת הרמה של המקצוע (דבר 1943). "הקואופרטיב של ארגון יצרני הצעצועים – מקיף כ־40 יצרנים ומעסיק כ־200 עובדים – מסר כי שוויה של תוצרת הצעצועים הישראלית ב־1943 הגיע ל־48 אלף ל"י, חלקה מיועד גם לשווקים במזרח התיכון לצבא (לקישוט מועדוני החיילים במחנות הצבא אי שם בארץ...) ("המשקיף 1944). מצבה של תעשיית הצעצועים הארץ־ישראלית נותר יציב יחסית בתום מלחמת העולם השנייה, ועד 1948 (הצפה 1949), ונמשכים הניסיונות לחזקה ולארגנה. העיתונות בת הזמן מפרטת בבהירות את הרציונל העומד מאחורי הדחיפה המרוכזת לענף, ובסקירות למצבו של שוק הצעצועים העולמי היא מפרטת את היתרונות הישראליים בתחום:

- **יתרונות תעסוקתיים** – "תעשייה זו אפשר לפתח בארץ ישראל ולקלוט בה אלפים חיילים וחיילות משוחררים [...] יצור צעצועים, בחלקו הרב, נעשה בבית ולא בבתי חרושת, והוא מתאים גם לחייל נכה, שכוח עבודתו מוגבל ועבודה בבית החרושת קשה עליו. גם בני משפחתו יוכלו לסייע על ידו [...] בארץ מומחים לא מועטים לייצור צעצועים וליצואם, רק צריך לארגן, לרכז ולהפעיל [...] להקים קואופרטיבים של חיילים וחיילות משוחררים, לשתף הון פרטי ולאומי ולהשקיע מאמץ ארגוני כדי להבטיח עבודה ופרנסה לאלפים בענף תעשייתי חדש וחשוב" (בן דוד 1945);
- **יתרונות כספיים** – השקעה נמוכה, יחסית, במיכון ובחומרי גלם. עיקר ההוצאה על שכר עבודה;
- **שעת כושר מדינית** – השוק הבינלאומי והמרכזים המסורתיים של תעשיית הצעצועים נהרסו: "עתה השעה לגשת לפעולה בקנה מידה רב: תעשיית הצעצועים הגרמנית הרוסה, יאפאן במלחמה; ובארצות האנגלו־סכסיות לא קמה עדיין תעשיית צעצועים גדולה לייצוא" (בן

דוד (1945); "שתקה תעשיית ארצות היצור העיקריות: צ'כוסלובקיה, פולין, אף צרפת ויפאן. צעצועים ממתכת אינם עוד בנמצא ואינם מתחרים באלה מעץ [...] מדוע לא תוכל ארץ-ישראל לרשת את מקומה של צ'כוסלובקיה לאחר שזאת נכבשה ותעשייתה המפתחת, תעשיית הצעצועים, נהרסה כליל – לפחות בשוק הפנימי הארצי" (נחמיה 1939);

- **מומחיות וחדשנות** ישראלית בתחום העיצוב והשימוש בחומרי גלם, לעומת המוצרים הזולים מיפן או התוצרת האמריקנית העשויה רובה פח ("התוצרת הישראלית מיוצרת מגומי נקי [בובות הגומי של 'האחים מאיר' העשויות עם קאולין, י.ע.] ולפי דגמים מיוחדים של אמני ציור ופיסול" [עמיאהב 1954]);
- **אפשרויות יצוא** – "סכויי השווק בימי מלחמה נעשו כמובן מערפלים ביותר. האם ובאיזו מדה תקלט הארץ צעצועים – בשעה שאוכלוסיה רעבים ללחם? ומי יודע אם המצב ישתנה במהרה? דרכי התחבורה לחו"ל אינם מובטחים ואיך נוכל לשלח מתוצרתנו לאנגליה ואמריקה, הלקוחות החשובים ביותר? – מאידך" (נחמיה 1939); "אפשר לשלוח את התוצרת מארץ ישראל כשם ששלחו מארץ אחרת" (בן דוד 1945).

כחלק מן הדחיפה ליצוא נעשים ניסיונות מאורגנים להגן על השוק המקומי מפני יבוא, ובייחוד מיפן ומגרמניה (**דבר** [על פי ידיעות שמסר מרכז האיגוד למען תוצרת הארץ] 1946; **דבר** 1947א).¹⁴ מאמצי היצוא מתנהלים בשני ערוצים: לשוק הכללי, ובייחוד לבלגיה, להולנד, לאיטליה ולתורכיה ולמזרח התיכון בכלל (סלע 1951); ולקהילת יהודיות – "בזמן האחרון יש דרישה

¹⁴ יבוא צעצועים מגרמניה מעורר קשיים ייחודיים אף יותר מיבוא של מוצרים אחרים: "הכתובת Made in Germany בתוך טרקטורים ומכונות לתעשייה בארצנו – יעילות העבודה שלנו בבניין הארץ, רגבי האדמה שתפתח על ידם ואגלי זיעתנו בעבודתנו בהם, יטשטשו אותה במידת-מה, ישמשו במידת-מה כפרה. אולם אותה כתובת עצמה – לכשתופיע על צעצועים לעיני ילדינו – אין כוח בעולם לטשטשה אפילו במקצת. אין מה שירכך אפילו במידה זעומה את חומרת העלבון והצער-הזעם, שתכפה על ילדינו הרכים והרגישים. צעצועים מגרמניה – פיגולים!" (רבקא 1952).

רבה למשחקי-חינוך על רקע ציוני לילדי ישראל בארצות הברית, בריטניה ודרום-אפריקה" (**הצפה** 1949). למאמצי השיווק האלה נרתמה אפילו אלינור רוזוולט, הגברת הראשונה של ארצות הברית, ובתערוכה הישראלית במרכז רוקפלר (Rockefeller Center) בניו יורק העניקה למבקר ה-50 אלף צעצוע ישראלי במתנה (**חדות** 1952א).

הזהות הלאומית של הצעצועים מישראל ממשיכה לשמש יסוד מרכזי בשיווקם בחו"ל, ואחרי 1967 היא מושכת ציבור יהודי ולא יהודי גם יחד. דגמי המכוניות האמריקניות של "גמדה-כור" מכפר הנשיא למשל, המיוצרות בעבור חברה אמריקנית בדטרויט על פס ייצור שנרכש באנגליה, משווקות בעולם כמוצר ישראלי-יהודי מובהק: "בגלל אופיים הישראלי המובהק קיימים סיכויי יצוא טובים ביותר לצעצועי גמדה, ומנהלי המפעל מקווים לשווק לפחות את מחצית תוצרתם במרכזים היהודיים הגדולים. כבר עתה נקשרו קשרים עם כמה גורמים מעוניינים, בעיקר בארה"ב. יש לזכור שהאוכלוסייה היהודית של ניו-יורק גדולה יותר מזו של ישראל" (**דבר** 1961).

גורמים מדינתיים ומסחריים שונים ניסו למשוך לישראל יצרני צעצועים ממדינות אחרות ולשכנע אותם להעתיק אליה את מפעליהם או לפתוח מפעלים עצמאיים. הם פירטו לפנייהם את יתרונותיו של שוק העבודה הישראלי – הן מבחינת שכר העבודה הנמוך הן מבחינת קשת המומחיות הרחבה – את המדיניות לעידוד הייצור ואת האפשרויות והתמיכות ליצוא: יצרן הצעצועים האיטלקי ג' דה-זופי תכנן להקים בישראל מפעל, להעסיק כ-50 עובדים ולייצר כחצי מיליון בובות בשנה (סלע 1951); האחים קמפר, יצרני גומי גדולים מארגנטינה, תכננו באזור התעשייה מקור ברוך בירושלים מפעל צעצועים ליצוא – 350 עובדים, חצי מיליון דולר השקעה (**דבר** 1955); **על המשמר** 1955; **הצפה** 1955. התוכנית לא יצאה בסופו של דבר אל הפועל). ב-1954 הצטרפו אל התעשייה אנשי עסקים ישראלים בכירים – האחים למשפחת מאיר, והקימו בפתח תקווה את מפעל היציקה האחים מאיר, שייצר, בין השאר, צעצועי גומי (מאיר 2009; עמיאהב 1954; רזילי 1961). ואולם בפועל נותר היצוא מישראל נמוך למדי, וב-1951 יצאו לשוק האמריקני, למשל, צעצועים ב-250 ל"י בלבד (מכלל היצוא למדינה זו – 8,650

ל"י, ומיצוא כולל מישראל בחצי מיליון ל"י) (חרות 1952). ועם זאת, הצריכה המקומית הוסיפה לעלות עם העלייה ברמת החיים ובאפשרויות הצריכה והמסחר, כמו גם התבססות ההכרה במשחק כפעילות הכרחית בקרב ילדים. בראשית שנות השישים הוערכה צריכת הצעצועים בישראל בכ-25 מיליון ל"י לשנה, מחצית מיבוא ומחצית מתוצרת מקומית (נבו 1961). גם התוכניות ליצוא לא נזנחו: "לדברי יצחק ארזי, הממונה על ענף חפצי-חן במשרד המסחר והתעשייה, מעוניינים עתה לנסות לפתח גם צעצועים ליצוא. לצורך זה הוקמה ועדה שבה חברים פסיכולוג, מהנדס ומעצב. אולי בזכות זה ייהנו גם הילדים הישראלים מצעצועים טובים יותר" (נבו 1961). ר' חרות 1962 – תוכנית להקמת מפעל "קואופרטיבי" לצעצועים ומשחקים – כ-15 עובדים, השקעה של 100 אלף ל"י – ב"עירת הפיתוח" דימונה). ערב מלחמת 1967 הגיע ענף הצעצועים הישראלי לשיאו – כ-100 יצרנים (ארבעה גדולים – עשרה עובדים ויותר; ארבעה בינוניים – חמישה עד עשרה, והשאר קטנים – עד חמישה עובדים); רק כמחצית מהם ייצרו צעצועים בלבד, והשאר היו מחלקות במפעלים גדולים יותר; 70% מהמוצרים היו צעצועי פלסטיק, 10% מתכת, 20% עץ, טקסטיל, פרווה, נייר וקרטון (אבידר 1966). ועם זאת, נראָה כי הענף עומד לפני שקיעה: הדגמים היו מיושנים ברובם (אין כדאיות כלכלית בייצור דגמים חדשים בסדרות של פחות מ-100 אלף יחידות), ואינם תחרותיים מול היבוא; מס הקנייה על צעצועים מייצור מקומי נותר 15%; חומרי הגלם היו מיושנים, לעומת משחקים מיבוא ("מפליא הדבר שעדיין לא נמצאה דרך להשתמש לייצורם בקרטון עבה מתוצרת חוץ, משוח בלכה – אף היא מתוצרת חוץ [...]") (אבידר 1966); אין גם פיקוח על המוצרים ("רק שכחה קשה יכלה לגרום למחוקקי ישראל שיתעלמו מחיוניותה של תעשיית הצעצועים [...] ילדים, ובמיוחד ילדים שלפני גיל בית הספר ניזונים רוחנית מצעצועים [...] ומדינה שאינה דואגת לצעצועים של אזרחיה הקטנים תתקשה ללמד ילדים אלה מיומנויות ומדעים בבוא העת" (אנוש 1974)). הרציונל הלוקאלי-ציוני-חינוכי הנחה, כאמור, גם את מפעל הצעצועים הישראלי המצליח ביותר, "גמדא-כור", בשנות השישים והשבעים ("גמדא"

הוקם ב-1958 לצדו של מפעל היציקה הבונים בכפר הנשיא, וייצר דגמי מכוניות על פי ידע אנגלי, בעיקר לשוק המקומי תחילה. מ-1970 ייצור, בשותפות "גמדא-כור" בעיקר לשוק האמריקני, ומלווה אותה עדיין. גם בפרסום רשמי של משרד הכלכלה והתעשייה 2016, צעצועים מוצגים הצעצועים כך:

אחת מן הדרכים המסורתיות להפיג את השעמום [...] לפתח ולהשכיל אותם [את הילדים] מהבחנה המוטורית והדידקטית [...] דרך נהדרת לפתח חשיבה, ותכונות חברתיות [בישראל יש] מסורת ארוכת שנים של פיתוח משחקים שונים [...] התאמתם לחוויית הילד הישראלי [...] הכרה מדויקת של מציאות תחומי העניין של ילדים בארץ [...] 'תנאי השטח' של ילדים ישראלים [...] מפגש בין הסקרנות הטבעית של ילדים לבין הסובב אותם בישראל" (משרד הכלכלה והתעשייה, 2016).

מקומו התרבותי של הצעצוע הישראלי

מראשית שנות הארבעים, עם התבססותה של תעשיית הצעצועים הישראלית, התפתח מאוד גם השיח החינוכי במרחב הציבורי, וארגוני המחנכים הארץ-ישראליים (ובייחוד בקיבוצים) נרתמו אל המאמץ המרוכז לבסס את מקומם של הצעצועים וליצור להם הצדקה תיאורטית, לאומית, פסיכולוגית וחינוכית.¹⁵ השפעה רבה על תפיסתם של הצעצועים ותפקידם נודעה ל"הטפתו" של מקסים גורקי (Gorky) ל"צעצוע סובייטי מקורי" בעיתונות הסובייטית, שתורגמה לעברית בראשית שנות השלושים:

15 ר' למשל (על פי סדר הופעתם בדפוס): **דבר**, 1947, הירשברג 1949, שלגי 1953; גד 1956. ר' עור: שושנה מושקטבליט, 1940. "תורת המשחק והצעצוע". **החינוך המשותף** (אב); עדה פוזנסקי, 1944. "צעצועי ילדים". **צדור מכתבים לשאלות החינוך המשותף** (תמוז); מרים רות, 1945. "המשחק כאמצעי להשרשת אידיאליים". **אורים** (חשוון); ג' מ' לבני (ער'), 1946. **ספרים ומשחקים מארץ-ישראל**. תל-אביב: הוצאת המכון למסחר חוץ בע"מ; אסתר רבינוביץ' (ער'), 1953. **משחק וחינוך**. קובץ. תל-אביב: אורים; אשר בינג, 1954. **מלאכת שעשועים לנער ולנערה בשעת הפנאי וכימי החופש בעיר ובכפר**. ירושלים: ר' מס. אנשי חינוך נרתמו גם ליצירת משחקים מקוריים: עורכת **הד הגן** אסתר רבינוביץ' הזמינה מהמעצבת שושנה אנגל משחקי קלפים לגזירה לחוברות של כתב העת בשנות החמישים והשישים.

"עלינו לשאוף שהצעצוע יעניין, שיעורר תמיהה ממושכת אצל הילד [...] אנו נדרשים לעשות צעצועים שיכריחו את הילדים לטפל בהם [...] דרושים צעצועים, המצריכים משחק קבוצתי [...] עלינו להרבות ולהעמיק חשוב בדבר יצירת צעצוע מקורי שלנו, שיעורר בלב הילדים יצרים ומחשבות סוציאליים, שיוכיח את התועלת, הנחיצות והעניין של היחסים ההדדיים" (דבר 1933. ר' עוד (Winter 1933).¹⁶

עוד מקור חשוב להשראה מצאו בני הזמן בספרה של ביאטריס טיודור-הארט (Tudor-Hart)¹⁷ מ-1938, **משחק וצעצועים לילדים קטנים**. זהו הספר הראשון שתורגם בהוצאת הוועדה הבינקיבוצית לחינוך, והוא מסכם את הידע בן הזמן בפסיכולוגיה התפתחותית.

מעבר לטיעונים המוכרים, בדבר תפקידם ההתפתחותי של צעצועים חינוכיים, עולות מן הדיון הישראלי בנושא כמה טענות ייחודיות:

• **חינוך המשפחה** (האם) ל"תרבות הצעצועים" – יצירת הכרה במקומו המרכזי של הצעצוע בחיי המשפחה והילד. "הילד הישראלי – צרכן צעצועים דל [...] האם הישראלית אינה יודעת מה לקנות [...] אין לה מסורת של משחק בצעצועים. היא עצמה גדלה בתקופת הצנע כשצעצוע היה לוכסוס" (אייל 1970, 60). תחילה נטו מעצביה של תרבות הילד אל הפשוט ואל צעצועים מעשי ידיהם של ילדים, כחלק מהחינוך "הטבעי", במסורת המחשבה של מרכז אירופה: "כל אשר המשחקים פשוט הם

16 גורקי מתבסס במידה רבה על הפסיכולוגיה ההתפתחותית "התרבותית-היסטורית" של לב ויגוצקי (Vygotsky): "תנועות הנוער החלוציות בברית המועצות הן ניסיון ראשון מסוגו, מבחינה פדגוגית, לכנות ולארגן את משחקי הילדים ברוח בין-לאומית ואוניברסלית. משחקים אלה מעמידים את הילד במגע ישיר עם חיי המעמד העובד; הוא לומד להבין את החוויה של המבוגרים ואת הקשיים שאתם הם מתמודדים [...] הם ממקדים את עניינו של הילד בהווה ובעתיד, ואילו המשחקים הרגילים מבוססים על העבר ההיסטורי" (Vygotsky and Luria 1994 [1930], 151. ר' עוד [1925] Vygotsky 1994; ויגוצקי 2004).

דבריו של גורקי השפיעו, כמובן, על יצרני הצעצועים, בעיקר בקיבוצים. ככלל נראה שמתגבשת "חלוקת עבודה" בין התעשייה כולה לזו שבקיבוצים, המתבססת על צעצועי עץ לצריכה מקומית, שייצואם קשה הרבה יותר מייצוא בובות בד וצעצועים קלים ממתכת ומנייר (בן דוד 1945).

17 ביאטריס טיודור-הארט, 1947. **משחק וצעצועים לילדים קטנים**. תל-אביב: הוועדה הבינקיבוצית לחינוך.

יותר טובים ומועילים להילד הקטן אשר עוד טרם נתברר להבין את היסוד אשר בהמשחקים מעשה אמן הנקנים למענם מבתי המסחר, ביתר יאהבו הילדים המשחקים שהם בעצמם עושים להם עפ"י רוחם, ילד ילד לפי כשרונו..." (שא"ט 1907. ר' עוד דבר 1953);

- **לוקאליזציה** – ההתאמה בין הצעצוע ובין "תנאי השטח" של הילדים הארץ-ישראלים והישראלים, לעולמם הגשמי ולסביבה הערכית שלתוכה הם גדלים (ותוכניותיה לעתידם) – זהו נושא מרכזי בדיון ההולך ומתפתח מראשית המאה ה-20 ועד היום, כאמור. ברוח זו מותאמים משחקים גנריים לעברית, ואמנים ובעלי מלאכה, מומחים ואמנים בתחומם בארצות המקור יוצרים, בהשראת התנאים, ההווי והמסורת המקומית של יצירה על פי הקוד של "בצלאל": האמנית אדית סמואל יוצרת "פסלים רכים" בברלין. עם הגיעה לארץ ישראל בסוף שנות השלושים, ואחרי שהתגברה על ההלם מהמפגש עם "המדבר" ("כאשר הגעתי לפלשתינה באוגוסט 1939, עולמי חרב עלי. כך הופרדתי מכל מה שהיה משמעותי בחיי" [אצל: בן-ראובן 2010]), החלה ליצור בובות מותאמות להווי החיים סביבם, למוטיבציות הלאומיות-התיישבותיות ולתוכנית האסתטית הציונית של "בצלאל", והדגישה את המקצועות החקלאיים על פני החיים בעיר ואת חיי הקהילה על פני חיי המשפחה. דמויות "הצבר" של סמואל¹⁸ נעשו דגם לייצור המוני של "בובות לאום", בייחוד ליצוא ולחנויות המזכרות לתיירים, עד שנות השמונים ועוד לאחר מכן (מורג 2016; Katz 2015; Katz 2011). ר' עוד ירושלמי 2006 – על ההתאמה של דמויות "להקת העץ", תיאטרון הבובות של פאול לוי, במעבר מקרלסבאד [Karlsbad] לארץ-ישראל – "היקה", "התימני", "הקיבוצניק" ו"מיסטר סמית";
- **יצירה של דמויות מופת ישראליות** – יצירת סגל של גיבורי תרבות

18 "בתוך שלל ה'צברים' המומצאים הזהירו פתאום בובות שלא היו 'פולקלור' ולא תעמולה מתחננת אלא דיוקני אנשים וילדים עטופי יגון ומבוכה [...] מעשי אמנות בלתי נשכחים [...] יצורי האריגים והצמר האלה אינם קישוט ואינם שוליים לדבר. הם מיצירות הפיסול המעניינות ביותר בין היצירות השמורות בארץ הזאת" (הירשפלד 2009).

ארץ-ישראל (בעיקר מהמסורת היהודית): "והעיקר – אין 'גיבורים'.
אין הערכה למדים [...] אין צעצוע או תלבושת של יהודה המכבי או
של בר-כוכבא, כמו שיש לילד הצרפתי על נפוליאון" (אייל 1970, 60);
• **תוצרת כחול-לבן** – צעצוע (חינוכי) "משלנו" לעומת יבוא –
"צעצועים של חוץ-לארץ, לקויים בדרך כלל בשני חסרונות עיקריים,
חסרונות שכל מורה וגננת עמדו עליהם: ראשית, הם עשויים לפי
טעמים של אנשי חוץ-לארץ ונושאים אינו הולם את תוכן חיי הילד
הארצישראלי. שנית, הם מלאכת-מכונה, עשויים לפי שבלונה קבועה
וברוב המקרים משעממת. משום כך נמאסים צעצועים אלה במהירות
רבה כל-כך על ילדינו [...] צעצוע זה אינו קשור בשום אסוציאציה
נפשית עם חייהם הם" (ש.ג. 1945, 3; ר' עוד רבקאי 1931). על
"הצעצוע הישראלי" להיות "שאוּב מחיי הילד שבשבילו הוא נועד
[...] לא רק ישעשע אלא יכרוך משחק בלימוד, אך מבלי לעייף את
הילד ומבלי לתבוע ממנו את אשר תובע בית-הספר [...] הצעצוע חייב
להיות כילד עצמו צעצוע 'צבר', ארצישראלי" (ש.ג. 1945, 3). ואכן,
הצעצועים המקוריים הראשונים המיוצרים בארץ ישראל מבטאים את
המגמות האלה בדיוק: "[...] כמה סדרות מחיי הכפר הארצישראלי,
העיר, הקיבוץ, הכפר הערבי וכיוצא בזה [...] הדגמת ישובים, צורות
חיים וכו' [...] האהלים, העצים, בעלי-החי – כל אלה לקוחים מנוף-
חייו של הילד הארצישראלי" (שם 1945, 3).

הדיון בצעצוע הישראלי נוגע בעוד עניין ייחודי – הצבת קווים לדמותו של
חדר הילדים הישראלי, בקיבוץ ובעוד צורות התיישבות.¹⁹ בנוסף לפיקוח
על הערכים והתכנים שמבטאים המשחקים והצעצועים, הקדישו המחנכים
מחשבה גם למקומם ולארגונם בחדרי הילדים, וניסו להשפיע על אופני
הצריכה שלהם, על "טעמו" ועל העדפותיו של ציבור הקונים. ברשימת
כללים הנוגעת לארגון פינת הצעצועים של הילד בקיבוץ, למשל, נקבעים,
בין השאר, עקרונות אלה:

19 על עיצובו של חדר הילדים הישראלי, ר' עמית [בכתובים].

ד. לא כל צעצוע שמחירו יקר, בגלל שכלולו הטכני, הוא הרצוי לילד.
ה. אין להפוך את פינת הילד לתערוכת צעצועים או לחנות צעצועים ע"י ריבויים.

ו. הצעצוע צריך להיות מחומר נוח להחזקה, בלתי שביר [...] .
ז. במידת האפשר יוכנו הצעצועים בבית ולפעמים גם בעזרת הילד.
עבודה זו תחנך לעמלנות, לפשטות ולקשרי הדדיות (סגל 1950).

עוד מאורגנים הצעצועים על פי שכבות גיל: ב-1953 פרסם המדור לצעצועים של הקיבוץ המאוחד מדריך לצעצועים, ובו פירוט הסוגים העיקריים והתאמותיהם לקבוצות הגיל השונות (הקיבוץ המאוחד – המדור לצעצועים 1953):

- "התינוק הזוחל" (0-1) – צעצוע קל לשטיפה, בהיר-צבע, חטיבה אחת, מכשירים לעידוד ישיבה, עמידה והליכה;
- "הילד הרך" (1-3) – "צעצועים יפים לגרירה ולדחיפה, להתאמת חלקים ופירוקם, דפיקה בניה ופירוק";
- "גיל הגן" (3-6) – הדגשה של "התמצאות בסביבה", "בנייה", "מלאכה", "ריתמיקה";
- "על סף בית הספר" (6-9) – משחקי חברה "המפתחים חושים חברתיים, את כושר-ההתמצאות ואת ההיגיון; משחקי "המספר והאות" ("לוטו-השלמה");
- "כיתות-ביניים" (מגיל 10 ומעלה) – אוספים ("מקום מכובד בין האוספים נודע לאוסף-הבולים") "שמקנים לו ידיעות, כגון ידיעה במפות העולם, הכרת עמים ועוד", משחקי ספורט, היגיון ומחשבה.



המדריך לצעצועים (הקיבוץ המאוחד – המדור לצעצועים 1953)

- המדריך מפרט את הסוגים השונים (בלוויית שרטוטיה של שושנה אנגל) וקובע כמה עקרונות, "כעזר למניעת שגיאות להורים ולמחנכים":
- "הצעצוע הריהו לילד יותר מכלי-שעשוע, בבחירה נכונה ישמש גם אמצעי חשוב לקידומו ולהתפתחותו";
 - הצעצוע מפתח את השרירים ומפעיל את החושים ואת הקואורדינציה;
 - "עיקר העיקרים – התאמת הצעצוע לגיל";
 - הקפדה על איכות "כדי למנוע רוגז ואכזבה הכרוכים בקלקול הצעצוע או בשבירתו".

ביקורת הצעצועים

"[...] נתריע בתוקף נגד 'מישחק הריכוז' [הוצאת 'ספרות', ר' אשד 2013; גרוסמן 2006] שאיננו רואים בו מישחק מחנך. לעומתו הופיע מישחק חדש בשם 'משק', המצוין בכל נתוני הריכוז החיוביים החביבים על בני הנעורים ואין בו הנתונים השליליים" (הקיבוץ המאוחד – המדור לצעצועים 1953).

יסוד מרכזי נוסף בשיח על הצעצועים הוא הביקורת על המשחק וההקפדה על התאמתו לערכיהם של המבוגרים, ביקורת שחושפת פעמים רבות את האמביוולנטיות ביחסם של מבוגרים אל תרבות הילד. המגמות האלה בולטות במיוחד ביחס אל צעצועי מלחמה:²⁰ חינוך מיליטריסטי הוא חלק מן החינוך לבנים כמעט בכל תרבות (Simoni 2013), ועם זאת, טומן בחובו סכנה לילדים (Grossman 2004).

בארץ ישראל עלתה כבר משנות העשרים ביקורת על אופיים המיליטריסטי של צעצועים (לא מעט בהשפעתם של ארגונים פציפיסטיים בינלאומיים),²¹

20 לדיון מפורט בהבחנה בין violent toys ובין action toys (מונח ביניים המשמש את היצרנים לעקוף את ההתנגדויות המקובלות לצעצועים אלימים), וכינם לבין war toys, ר' Waltner Goossen 2013, 332-333.

21 לתיאורו של הרכיב המיליטריסטי בספרות הילדים, בעקבות "קטינא החייל" (דבר לילדים, 1945-1939. איורים: אריה נבון; חרוזים: לאה גולדברג) והתביעה מן הספרות לילדים לשקף את הערכים הלאומיים, ר' גור ומזלי 2002; פדרמן ב' ת'. ר' גם בן-אליעזר 1995. ביקורת כלפי מיליטריזם בצעצועים בכלל, ר' (Higonnet 2007; Kirby, Carter and)

המיוחס עד שנות הארבעים לעולמן הרוחני של אומות אחרות:

עובר אני לארכו של רחוב יפו [...] נאחזה עיני בצעצוע [...] בצורת אקדח לכל פרטיו ודקדוקיו. אף הדק יש לו. לוחץ אתה בהדק זה ומיד פיף-פף – אש פורצת ואתה... מצית סיגריה. לא יותר מאשר צעצוע [...] הלא בארץ יפן, שרוח המלחמה ממנה והלאה, נוצר מכשיר זה. ושוב נתקל אני בחנות ספרים ומכשירי כתיבה בצעצוע. אף הוא עשוי מעשה אקדוח [...] וליד 'המחסנית' כתוב באותיות כסף מבריקות made in Germany וכוודאי גם בארץ זו לא תחשדו ברוח צבאית [...] האם לכך ישא ילד ירושלים את לבו? האמנם ניתן לילדינו אקדוחים במקום שעשועים? (דבדבני 1933. ר' עוד אמריקאי 1936).

הביקורת גוברת עם התקדמותה של מלחמת העולם השנייה, כשמתברר היקפו של המיליטריזם האירופי:

אין זה מקרה כי התוצרת הזאת [צעצועי המלחמה] באה מארצות יאפן וגרמניה בעיקר – המדינות המכילות "בשר תותחים רב" והמשכרות בשכרון מלחמה ואש את נפש האזרח מילדותו. ילדינו חיים בתקופה כה קשה וכל כלי המשחית, כל צעצוע מגרה, גורם ליתר עצבנות ורגשנות, מעורר בהלה וגוזל שינה מעיני הילדים [...] תשמש המתנה ביטוי ליחסינו העמוקים לילד ותתאים להשקפותינו על החיים (בלום 1937).

היא מגיעה לשיאה בהתקפה חריפה ביומון **קול העם** נגד הרוח המיליטריסטית בתעשיית הצעצועים האמריקנית, בעקבות ידיעות(?) על צעצועים המקושרים אל פצצת האטום:

[...] בעוכרה שנשק נאלח זה להשמדה המונית האמריקאית [...] אפשר לעשותו צעצוע, משחק "רגיל" – יש משום השחתת הילד [...] להרגיל את האנשים שיראו בהשמדת אנשים בהמון משהו "שכיח", ואפילו מעשה רצוי. חנות הצעצועים מעידה על שליטיה הנוכחים של אמריקה ועל העתונות המשרתת אותם יותר משהם עצמם מגלים בדברים ובנאומיהם [...] לא ראינו כבשן-צעצוע, לא ראינו מודלים

(Woodyer 2014; Machin and van Leeuwen 2009).

מבדחים של מיידאנק ואושבינצ'ים [...] משחק בפרעושי-דבר.... במשך הזמן יגיע לידי כך, ובלבד שהעסק יעלה מעלה ומוסר – מה לזולל-אדם ולמוסר? [...] המשחק הפושע בפצצה האטומית יופסק, אז גם תופסק הרעלת נפשם של ילדי אמריקה בצעצועים של גאנגסטרים (זאסלאבסקי 1950).

על רקע זה מעניינת הצעתו של אריה ה' בעל **המשמר** (ה' 1948), לחזק דווקא את האופי "המיליטריסטי" של המשחק:

עם פרוץ המאורעות הפכו משחקי הילדים למשחקים צבאיים [...] בל נתנגד להם, לא מתוך חשש לחינוך מיליטריסטי [...] אדרבא, על המחנך לארגן משחקים דומים, להגביר בהם את היסוד הצופי אך לשלב בהם גם פרקים בעלי אופי צבאי כמו: אמדנת מרחקים, תנועה בהסתר, תפיסת-מחסה ועוד (ה' 1948).

ואכן, מראשית ימי המדינה תופסים "צעצועי מלחמה" מיבוא ומתוצרת מקומית מקום מרכזי על מדפיהן של חנויות צעצועים בישראל. בעקבות מלחמת 1967 מגיע הביקוש להם לשיאו, ולאחר מכן מתחילה להסתמן ירידה:

זמן קצר אחרי מלחמת ששת הימים נמכר טוב "משחק הנצחון" המבוסס על מלחמת ששת הימים [...] היום אין דורש למשחק זה [...] הילדים מעדיפים משאיות גדולות, משחקים מסחריים (מונופול), טרקטורים או סוכנים חשאיים [...] אין ביקוש לצעצוע שיזכיר את המציאות שבחוץ [...] הילד הישראלי – עד כמה שאין הדבר נעים לאוזן – 'הורג ערבי' כל פעם שהוא לוחץ על אקדח הצעצוע שלו (אייל 1970, 60).

על פי הגרסה המקובלת בעיתונות הישראלית, אם כן, דווקא נוכחותה של המלחמה כמציאות יום-יומית מורידה את הביקוש לצעצועי מלחמה;²²

22 במחקר מקובל לציין את תפקידם של צעצועי מלחמה ב"הכשרת הלבבות" לקראת מלחמה ובהצגתה כאפשרות "הגיונית" (ואפילו "כיפית"), ואת האינטרס המדינתי בהנחלת ערכים מיליטריסטיים לילדים (Waltner Goossen 2013, 333). "צעצועי מלחמה מכינים את הילדים לסוג מסוים של מלחמה, המבוצעת בדרכים מסוימות, ומשופעים באידאולוגיות פוליטיות ספציפיות של המלחמה ושל החברה עצמה. רובי הצעצוע האינטראקטיביים

בקהילות יהודיות בעולם הגבירו המלחמה ותהילתו של צה"ל את הביקוש לצעצועי מלחמה דווקא:

יבואן ישראלי הזמין אצל יצרן משחק "מיג-מיראז'" המראה את עליונות המיראז' הישראלי על המיג המצרי. הוא נמכר בשוק היהודי העולמי, הסנטימנטלי במיוחד כלפי גילויי עוצמה ישראלית, אך בישראל היה זה כשלון מסחרי [...] את ה"עוזי" הצעצוע קונים רק בפורים, את הרכב הצבאי שמייצרת גמדה, מייצאים יותר מאשר מוכרים בארץ. את החרבות הפלאסטיות מחנויות הצעצועים הישראליות בולע השוק הערבי (אייל 1970, 61).

למערכת החינוך ולעוד מערכות ממוסדות יש הכוח לעצב העדפות בצריכת צעצועים בקנה מידה רחב, לעודד משחקים רצויים ולדחות משחקים אחרים. הביקורת בישראל ממוקדת, בנוסף לסכנות המיליטריזם, גם בסכנות הגלומות בצעצועים מיבוא – "צעצועים תוצרת חוץ, מעשה מכונה מגבילים הדמיון והיצירתיות" (רבקאי 1931) וב"צעצועים מסחריים" בכלל, ביקורת שמקורה, כאמור, בהנחות בדבר "הטבעיות" של המשחק "התמים" (Cook 2013; Jenkins 1998).²³

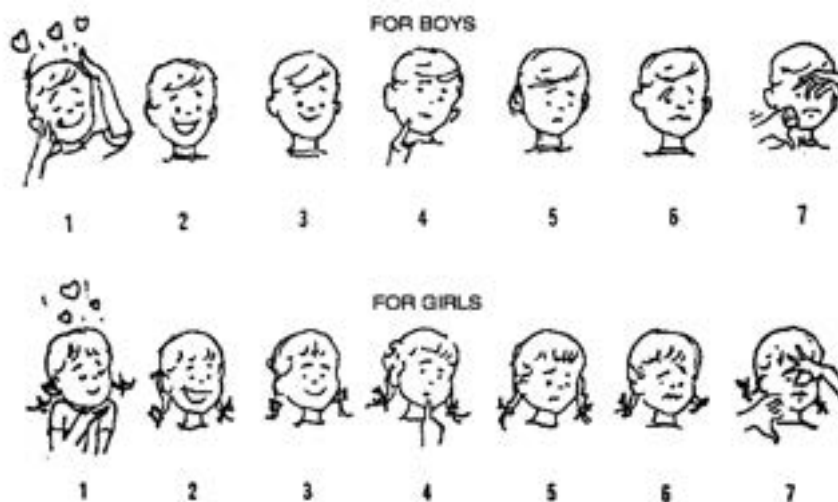
צעצועים, צרכנות וילדות – מצב המחקר

היסוד המיליטריסטי בצעצועים אינו הגורם היחיד המעורר כלפיהם רגשות סותרים, וככלל, אמביוולנטיות היא יסוד המאפיין את מקומה של תרבות הילד המודרנית מתחילה, כמו גם את הטקסט הספרותי (ר' Shavit 1980). הצעצוע המודרני מבטא, מצד אחד, ניסיון לקרב את הילדים אל ההווה של

(אורות וצלילים, למשל) מעניקים לילד תחושה של השתתפות ממשית בפעילות מלחמתית (Machin and van Leeuwen 2009).

23 מן העיון בספרות המחקרית עולות בביקורת של צעצועים כמה טענות עיקריות: ייצוגים אנאכרוניסטיים ופוגעניים של מיניות ומגדר (ר' למשל Auster and Mansbach 2012; Cross 1995; Oldenzil 1997; Peers 2008; Pennell 1994; Pope et al. 1999; Sardar Martin, Eisenbud 1998; Wilkinson 1974); ייצוגים אתניים לא שוויוניים ופוגעניים (and Rose 1995; Merskin 2008; Varga and Zuk 2013; Kuenz 2000; Langer 1989); תבנות צרכני ומסחור של הילדות (Ganaway 2010); תבנות צרכני ומסחור של הילדות (2002, 2004; McKendrick, Bradford and Fielder 2000; Schor 2004).

החברה, לחשוף לפנייהם בדרך חיובית את עולם המבוגרים, ולקדם אל עתידה של החברה; מן הצד האחר מגלם הצעצוע, בייחוד בעיני מבקרו, את כל הרעות החולות בחברה וחושף את בעיות היסוד שלה – אלימות, סקסיזם, אפליה וגזענות; הצעצוע מבטא, לא פחות מכל אלה, את הסגרתם של הילדים לידי האינטרסים של הגורמים המסחריים הגדולים במשק ולצרכנים בכוח. ההורים נדרשים, מצד אחד, לעודד את ילדיהם לצרוך את הצעצועים ההכרחיים להתפתחותם, ומנגד – כאפוטרופוסים הממונים על הצרכנות של ילדיהם, הם האחראים להתאמתה לצורכיהם. צעצועי פישר פרייס (Fisher-Price), למשל, מגלים "אחריות" ומלווים כל צעצוע בהדרכה בנוגע לכישורים הפסיכו-מוטוריים שהוא אמור לפתח, והצרכן המודע, לרוב האם, הוא האחראי לבחירה הנכונה (Martens, Southerton and Scott 2004, 1995).



מרד וולס (Wells) לחיזוי ילדים. התרשים שימש לזיהוי ולדירוג העדפות של ילדים למוצרים שתוכננו עבורם (מתוך: Wells 1965, 5)

ילדים נולדים אל עולם של חפצים וסחורות שמתוכננים במיוחד בעבורם, מיועדים להם ומעוצבים בהמתנה לבואם. התינוק אינו קונה, עדיין אינו לקוח, אבל צורך מוצרים ומשמש קהל מטרה למשווקים ולמפרסמים. מן

השנה הראשונה לחייהם רוכשים ילדים היכרות קרובה עם מוצרים ומותגים – היכרות ישירה ואינטימית יותר מברוב תחומי החיים (ר' Cook 2006; Langer 2004), ודעותיהם בנושא מפותחות ועמוקות מאשר בנושאים תרבותיים או ציבוריים, למשל (Cook 2005, 163).

משחק, כותב ההיסטוריון והאנתרופולוג יוהאן הויזינגה (Huizinga), הוא תופעה תרבותית, ולא "צורך ביולוגי": "[...] תרבות האדם מטבע ברייתה והתפתחותה באה כדרך המשחק כהווייתו [...]" (הויזינגה 1966 [1937], 35). המשחק יוצר "אופן של היזכרות", פותח לפני המשחקים אפשרות לחוויה היסטוריציסטית של עבר, ומעניק להם [...] "capacity to simulate the historically situated structural metaphors [...] used by members of a culture to understand disruptions to their way of life" (Begy 2015, 2). הסמיוטיקאי רולאן בארת' טוען כי בוכות מגלמות יותר מכול את תפיסתם של מבוגרים את הילד כעצמי אחר: הצעצועים הם מיקרוקוסמוס לעולמו של המבוגר, העתקים במידתו של ילד, הנתפס כאדם מוקטן (homunculus. Barthes 1991 [1972]). הסוציולוג ארווינג גופמן (Goffman) העיר בהרצאה כי האינטראקציה בין ילד לצעצוע היא הדגם הטוב ביותר לאינטראקציה בכלל (מובא אצל: Vakhshtayn 2014, 416).

טענות מקדמיות (ולא שיטתיות) מעין אלה סימנו דרך למחקר חדש בהיבטים התרבותיים של משחק וצעצועים. ואולם המחקר שהתפתח בתחום, ובייחוד מאז ראשית שנות השישים, בעקבות תרגום ספרו של פיליפ אריאס (Ariès 1962) לאנגלית, פנה אל דרך אחרת – ייצוגים ויזואליים, טקסטים, וצריכת מדיה ואופנה. אף על פי שהמפגש של הילד עם חדרו, עם הצעצועים המקיפים את התינוק מכל עבר, קודם למפגש שלו עם ספרות, למשל, נראה שהמחקר בתרבות הילד לא התעכב די על סביבתו החומרית (Zipser 1973). ב"סוציולוגיה החדשה של הילדות" בארצות הברית נתפס לרוב מיסודו של שוק הצעצועים כחלק מן התופעה הרחבה יותר של "מסחור הילדות" (ר' למשל Cook 2000; Jenks 1996). ואולם נראה כי מאז עבודתו החשובה של חוקר התקשורת והצרכנות סטיבן קליין (Kline 1993), ואחריו גם ההיסטוריון גארי קרוס, Cross 1997. ר' עוד Greenfield 1991) וזיהוי מקומה של

הצרכנות, ובייחוד צרכנות של פריטי תרבות (תקשורת, אופנה וצעצועים) בעיצובה של תרבות הילד, לא הוקדשה תשומת לב רבה במחקר למקומם של פריטים חומריים בעולמם של ילדים.

אין במחקר תיאור שיטתי לתחומים המרכזיים שאליהם נוגעים הצעצועים ומקומם בתרבותם ובחיהם של ילדים בני ימינו, ובהם: עיצוב היחסים הערכיים והצרכניים בין הורים לילדים; תפקידם כאב־טיפוס של בעלות (Barth 1991 [1972]), כדגם ראשוני להגדרת "העולם" ו"העצמי" (Furby and Wilke 1982) – חפץ נשלט ראשון המשמש באורח אינטנסיבי מאוד להפקת עונג, והיחס אליו מעצב את היחסים אל עוד אובייקטים רבים (Kline 1993, 15–17) ויוצר דימויים מגדריים, אתניים ותרבותיים, תפיסות גוף ומין; הצעצוע הוא ערוץ ראשון כמעט להעברת מסרים קולקטיביים, רכיבים של זהות לאומית, תודעה וזיכרון היסטוריים (ר' Chapman 2013); הוא מבטא עמדה חינוכית, ויוצר קשר בין משחק ובין חינוך – "בדור חינוכי" (Edutainment, ר' Buckingham and Scanlon 2005); העצם החומרי הוא קולב לזיכרונות ילדות, ל"נוסטלגיה" ("ישראל־אנה", למשל); צעצועים מעמידים ייצוג גולמי משהו ל"ילדות" ולילדים וממחישים את השינויים ההיסטוריים במקומם בתרבות (Crawford 2009).

ההתעלמות היחסית מן הצעצועים נובעת עוד מהתמקדותה של המסורת המחקרית במשפחה ובבית הספר כמוסדות מרכזיים. כמו כן, הדיון ב"צעצוע" או ב"משחק" נשמע כיום מיושן, שריד ארכאי של תרבות שנות החמישים ושלוחותיה, זר ל"תרבות הסייבורג" (cyborg, Haraway 1999), על שינוי מעמדם של צעצועים משנות השבעים, ר' Nixon and Hateley 2013). ואכן, תעשיית הצעצועים כיום הצטמצמה, לכאורה, בגילם של צרכניה, והיא ממוקדת בתינוקות ומגיעה עד ראשית בית הספר, אבל נראה כי שוק הצעצועים משגשג ואינו חדל להתפתח; הוא מלווה בדבקות את תעשיית המדיה, יוצר מוצרים חדשים, ממשיך בסדרות מצליחות ומפתח עוד ועוד תכנים, דרכי ייצור וערוצי שיווק, כולל וירטואליים.

את עיקר הצלחתה והתמדתה חייבת תעשיית הצעצועים לא לתרבות הפופולרית ולמוצריה בלבד, אלא לקשר המיוחד שרקמה מאז השליש

הראשון של המאה ה-20 עם פרדיגמות מרכזיות, ובייחוד חינוך ופסיכולוגיה התפתחותית: תעשיית הצעצועים מלווה את התינוק צעד-צעד בשלבי התפתחותו ומציעה לו מגוון כמעט אינסופי, הולך וגדל ומתפרט, של מעודדים וזרזים להתפתחות, מדרג מותאם בהשלמה אל שלבי ההתפתחות המקובלים בפסיכולוגיה בת הזמן ובמחשבת החינוך הנשענת עליה.

עם זאת, יש לזכור כי את הצעצועים – ולכל הפחות את היקרים שבהם – לא קונים ילדים, אלא מבוגרים בסביבתם (Cross 2004, 194). ולכן, אין הלימה של ממש בין התשוקות שמבטא "טעמם" של ילדים ובין המוצרים שבהם הן אמורות להתממש. עם זאת, ילדים אינם פסיכיים בתהליך הזה, והם יוצרים קשר עמוק אל פריט זה או אחר, מספרים באמצעותו סיפור משלהם, פועלים כסוכנות תרבותית עצמאית בתהליכי החברות האלה (Kline 1993, 16).

צעצועים ומצבה של הילדות בחברה

באג'נדה הבריאותית, הבית-ספרית והחינוכית עדיין שולטים כיום המודל ההתפתחותי של פיאז'ה והפסיכולוגיה הקוגניטיבית, המציבים את הילדות כתקופת בידול קדם-חברתית, שלב שמוגדר ביולוגית בדרך ההתפתחות לאדם שלם, כלומר, לבגרות. התרבות הבית-ספרית תובעת לעצמה יותר ויותר שליטה גם בזמן שהילדים מבלים מחוץ לבית הספר; חינוך הוא "העבודה" של הילד, ואין להניח לו להיבטל ממנה (Buckingham and Tingstad 2007, 68). כבר לתינוקות משווקים משחקים שמעודדים "קואורדינציה עין-יד", "כישורי למידה", "דמיון ויצירתיות", במטרה לרתום את האימפולסיביות המיוחסת לגיל הילדות ליעדים התפתחותיים. הפרדיגמה הזאת יצרה תרבות של הערכה, של בחינות ושל טבלאות התפתחות השוואתיות, שביסודן הנחות בדבר "נורמליות" מאופיינת-תרבותית (biased) והכחשה של מעמדם של ילדים כסוכנים חברתיים-תרבותיים (James and Prout 1997 [1990]; Jenks 1996).

ילדים אינם קורבנות של ייצוגי התרבות הפופולרית ומוצריה, אבל גם אינם סוכנים חופשיים לגמרי; ממש כמו מבוגרים, הם מוגבלים לתחומיה

של התרבות הצרכנית בת הזמן ואל הרפרטואר שלה (Mickenberg 2006). לטענתו של דיוויד באקינגהאם (Buckingham 2007, 44). ר' גם (Buckingham and Scanlon 2005), מן הבולטים בפרדיגמה "הסוציולוגיה החדשה של הילדות", הבנת כוחם של אמצעי התקשורת ההמוניים ושל תרבות פופולרית אינה יכולה להישען על תפיסות פסיכולוגיסטיות בדבר "נזקיהם" ועל הצבתו של הילד כ"קורבן" של תאגידי תקשורת, בידור ופנאי;²⁴ תיאור סוציולוגי של השימושים שעושה הילד בתוצרי התרבות הפופולרית ושל פרשנויותיו להם חייב להתבסס על עמדה תיאורטית ברורה בשאלת היחסים המורכבים בין המבנה החברתי ובין המניעים להתנהגותו של האדם בחברה, בין מבנה (סטרוקטורה) וסוכנות בהגדרת הילדות (Buckingham and Sefton-Green 2004; Prout 2002).²⁵ המודל ההתפתחותי, העומד ביסודה של כל תפיסה חינוכית מאז אמצע המאה ה-20, מנוגד, למעשה, לתפיסה של הסוכנות בילדות, כלומר, של התפקיד הפעיל שממלאים ילדים בעיצוב סביבתם ועולמם, השפעתם על אחרים סביבם (כולל שיקולים צרכניים של הוריהם, למשל, או הקצאת משאבים ציבורית) והאינטראקציה העקיפה בינם לבין היצרנים (Jenks 1996, 122). ר' עוד (Cook 2005, esp. 164-165). גם תפיסות מקובלות ב"חקר הילדות", דוגמת עמדתו של ניל פוסטמן בדבר "האובדן" שלה, אינן מכירות לרוב במעמדם של ילדים כסוכנות תרבותית-חברתית (פוסטמן 1986. להרחבה ר' Beatty 2000). ההתעלמות ממעמדם של ילדים כסוכנים ושל תרבות הילד כמוסד חברתי

24 עם זאת, אין להתכחש כמובן, לנזקים האלה. ר' דוגמה לדיון הרחב בהשפעתם של רפואי צפייה במדיה על בריאותם הנפשית והפיזית של ילדים, Heim et al., 1991; Greenfield 2007.

25 שאלת היחסים מבנה-סוכן (structure/agency) היא בעיה קלאסית בסוציולוגיה, ועיקר המחלוקת נוגעת לקרימתו של כל אחד מן הקטבים ולמידת האוטונומיה בפעולתו החברתית וביוזמה לפעולה. זוהי, למעשה, בעיית היסוד של הסוציולוגיה – האונטולוגיה החברתית: ממה מורכב העולם החברתי? מהי סיבה ומהי תוצאה? איך מתוכנת העולם החברתי? הסוציולוגיה של פייר בורדייה (Bourdieu) מציעה דרך ליישב בין סוכנות לסטרוקטורה: המבנה מופנם אל ההאביטוס של הסוכן (מערך נטיות המוקדמות לפעולה בשדה; "רפרטואר" ההתנהגויות שלרשותו), ופעולותיו של הסוכן מחצינות את היחסים בין הפעולה החברתית ובין היחסים החברתיים בשדה; יחסים דיאלקטיים בין "החצנת המופנם" ובין "הפנמת המוחצן" (בורדייה 2005).

נובעת, כאמור, גם מהנחות בדבר "התום" של הילד ("Innocent child" myth. ר' Jenkins 2004; Cross 2004; Buckingham and Scanlon 2005). "תמימותם" של ילדים מחייבת להפרידם מעולם המבוגרים המשחית, אבל זוהי הפרדה מכנית, מרחבית בעיקרה, המבוססת על תפיסה א-פוליטית, וקדם-חברתית של הילדות, כשלב ניטרלי לגמרי, שניתן לכל מניפולציה (Kuenz 2000, 61-62). כתוצאה מכך, ילדים אינם זוכים להפרדה של ממש מהמבוגרים ולהגנה המדינית הנדרשות להם על מנת לעמוד מול המתקפה הצרכנית המופנית אליהם:

[...] children have fewer opportunities to protect themselves from an adult world that offers them dwindling resources, dead-end jobs, and diminished hopes for the future. At the same time, children are increasingly subjected to social and economic forces that exploit them through the dynamics of sexualization, commodification, and commercialization throughout vast segments of the culture (Giroux 1998, 34).

משחקם של ילדים אינו נפרד לגמרי מעולם המסחור והמדיה ואינו "תמים", אלא משמש אותם לבנייה ולבחינה של יחסיהם אלה עם אלה ועם המבוגרים (Gould 2010, 13). באמצעות צעצועים – גם הממוסחרים ביותר, דמויות מדיה, בובות "בראץ" (Bratz) או "ברבי" (Barbie) – בונים הילדים פרשנות משלהם לבעיות היסוד בחייהם; הם משנים את משמעותם, את המאפיינים הנראטיביים של הדמויות, כדי להתמודד עם העניינים המטרידים אותם, בדרכים שהיצרנים לא חזו כלל (Cook 2013). ר' גם Hains 1999; Chin 2012). את השתלבותו של הצעצוע החדש בתרבות הצריכה המודרנית ובכלכלה הלאומית החדשה מיטיב לנסח הפילוסוף וחוקר התרבות ולטר בנימין:

[...] a child is no Robinson Crusoe; children do not constitute a community cut off from everything else. They belong to the nation and the class they come from. This means that

their toys cannot bear witness to any autonomous separate existence, but rather are a silent signifying dialogue between them and their nation (Benjamin 1999 [1928], 116).

בארץ ישראל ובעשורים הראשונים למדינה פעל, כאמור, השיקול המסחרי בשוליים בלבד, וצעצועי ילדים (כמו גם ספרות ילדים, איורים לילדים ופריטים אחרים בתרבות הילד) שימשו מכשיר לאסטרטגיה חינוכית מקיפה. הם מבטאים את הגאווה במעשה הציוני-חלוצי, ומטרתם לעודד בקרב ילדים ובני נוער גאווה לאומית והזדהות עם המוסדות ועם ערכיהם. הם מציגים לפני הילדים את הנראטיב הציוני של גאולה לאומית בדרך השיבה/העלייה, ומציבים מסגרת רגשית ומורלית להתפתחותם למבוגרים לאומיים-צבאיים.

הילדים במדינת ישראל הצעירה שימשו סוכני תרבות. הם נשאו על כתפיהם את העולם האידאי הציוני, שהתבטא, בין היתר, בקלפים של חגי ישראל, במשחקים על אתרים בארץ, בטיולים המדומיינים על גבי לוחות משחק ובאיסוף תרומות לקק"ל [...] הופעלנו כילדים, שידרו לנו שאנחנו בני מזל, כי אנחנו במדינת ישראל [...] התפישה של המבוגרים – לא רק של ארגונים ממסדיים כמו קק"ל, אלא גם של יצרני צעצועים פרטיים – היתה שעם ילדים לא משחקים, אלא צריך להראות להם דברים כהווייתם (ד"ר חיים גרוסמן, דברים לרגל פתיחת התערוכה שאצר במוזיאון חולון, "משחקי הילדות", אפריל 2008. אצל: אלמוג 2012. ר' עוד גרוסמן גרוסמן 2004, 2010).

משחקי הקופסה האלה, כרטיסי איסוף, עטיפות מסטיק ודומיהם, יועדו בעיקר לבני המעמד הבינוני בישראל העירונית. הם מתארים אורח חיים פשוט, קבוצתי, גאה בהישגיו; המלאכה והתעשייה מוצגות כביטוי עליון של "חירות", ולצדם ערוצים של ידע ראוי לשינון; עולם מאורגן, בהיר, בעל משמעות עמוקה, שבו חי הילד כבתוך אינקובטור לאומי (אלמוג 2012). הצעצוע הישראלי נטל במלוא הרצינות את המשימה התרבותית-חינוכית שהוטלה עליו, וביטא עולם של פשטות, חלוציות והגשמה פעילה, שיקף את הרוח הקולקטיבית, חינוך לעבודת צוות, והעדיף את הסצנות "החברתיות" על פני הסצנה הדומסטית המשפחתית (אלמוג 2012; Katz 2015).

וכך, בראשית שנות החמישים, במפגש עם בני העולם ב"עלייה ההמונית" (ועם "שכבות חלשות" בכלל) ובניסיון לשלבם אל תוך תרבות הילדים הישראלית (אקולטורציה), מתעוררת בעוצמה רבה הדאגה לספק להם צעצועים הולמים. הורים, מחנכים, פסיכולוגים ומעצבי התרבות החדשה שותפים כולם לאמונה בנחיצותו של הצעצוע המחנך, בהכרחיותו לתהליכי התפתחות מוטורית, קוגניטיבית, רגשית-חברתית וערכית, ובכוחו לקדם את תכונות האופי הרצויות בילד (Nadesan 2002, 414). הם מאמינים שיש לעשות את הרעיונות האלה לנחלתן של כל שכבות הציבור, ובייחוד חשוב להפיצן בקרב העולים מארצות המזרח "בעלייה ההמונית".

בחנוכה 1949 החל המבצע השנתי לאיסוף צעצועים לילדי המעברות, "שי לחנוכה – גשם של צעצועים" (Toy Shower), בהשפעת הרעיון של "בנק צעצועים" [Toy Bank], המוכר מארגוני סעד ותמיכה רבים בעולם, וכן ברוח המבצע של חיל המארינס האמריקני, Toy for Tots הפועל מאז 1947. ר' **משרד ראש הממשלה** 1953–1951; **ארד** 2014; **Toys for Tots** 2016). המבצע אורגן בראשות עמותת "סעד", בניהולה של מרים הופיין²⁶ ובשיתוף העיתון The Palestine Post, תחנות לאיסוף צעצועים (תחילה משומשים ובהמשך גם חדשים) הוקמו ברחבי הארץ, וחולקו לבני העולים במעברות בנוכחות עיתונאים וצלמים רבים (**ארד** 2014).



צעצועים לילדי מעברות במסגרת המבצע "גשם של צעצועים", 1949 (תצלומים: פריץ שלזינגר)

26 מרים ואליעזר הופיין הגיעו לארץ ישראל מהולנד ב-1912, היא עסקה בפעילות ציבורית, והוא ניהל את בנק אנגל-פלשטינה עד 1947 והיה מעורב בענייני היישוב והתנועה הציונית (תדהר).

המבצע הזה ודומיו משמשים את התרבות הישראלית להבליט את עקרונותיה מול העולים החדשים, לחזק את אמונתה בחשיבותם ולייחד את מקומו של הצעצוע בתרבות הילד הישראלית. תופעת צעצועים המודרנית ממוקדת בעיקרו של דבר בילדים בני המעמד הבינוני (Hamlin ; Ganaway 2008 ; 2003), והיוזמות הפילנתרופיות האלה – בני המעמד הבינוני-גבוה מעניקים צעצועים חדשים ומשומשים לילדים בני מעמדות נמוכים או לשכבות נזקקות – מבצרות, למעשה, את ההיררכיות החברתיות, את התפיסה של רפורמה חברתית ושל הורות ראויה, באמצעות החלפה כמו־ריטואלית של חפצים. מתנת הצעצועים מלווה בתביעה סמויה – על מקבל המתנה לקבל עמה על עצמו גם כמה מגבלות חברתיות וכלכליות. הצעצועים המשומשים מבטאים את הרעיון ביתר חדות, שכן הם מתקשרים אל ההנחה המקובלת כי שום ילד לא יוותר על צעצוע אהוב לטובת ילד אחר (בסיקור העיתונאי המלווה את מבצע "גשם של צעצועים" שפע תיאורים של ילדים הנפרדים באצילות ובצער מצעצוע אהוב. ר' למשל ארד 2014; The Palestine Post 1949); הם גם מבססים את מעמדו של הצרכן בן המעמד הנמוך יותר כשולי. הענקה פילנתרופית של צעצוע מציבה את המעניק בעמדה של עליונות מוסרית, עמדה שממנה הוא מעריך את יכולתם של המקבלים להעריך כראוי את מתנתו ולנהוג בה בהתאם, וקושרת את המקבל אל השוק הצרכני (Hutchinson 2014, 465).

הצעצוע הישראלי הוא, אם כן, מכשיר רב־עוצמה להנחלתה, לביסוסה ולהפצתה של תפיסת הילדות הישראלית, כמו גם לביסוס היחסים עם קהילות יהודיות בעולם. ואולם דווקא הדגש החינוכי־ערכי והפנייה ליצוא – גם אם היה מאחוריה היגיון מסחרי מבוסס – הובילו את יוזמת הצעצועים הישראלית, בסופו של דבר, אל קצה. בפנייתו אל "ילדי העולים" ואל קהילות יהודיות בעולם הקצין הצעצוע הישראלי עוד את רפרטואר הדימויים שביסס מתחילה לתיאורה של תרבות הילד, אבל בשנות השישים החלו הדימויים האלה לאבד חלק ניכר מכוחם בעיני הצרכן הישראלי, והתלות ביצוא גברה עוד.

בוכת הלאום הישראלית, למשל, שראשיתה כ"פיסול רך", התובע לעצמו מעמד של "חפץ מוזיאלי", עוברת בשנות השישים לייצור המוני ליצוא. ההתאמה שהציגו האמנים בשנות השלושים והארבעים בין אמנותם ובין תנאי החיים והאוירה האידיאולוגית, הדמויות, הסיטואציות והתמוות שיצרו, מעובדים בבית החרושת משכית למשל, לדמות "הצבר" הרשמית. הטיפוס הצברי-מזרחי, הדגם המוביל בשלבים הראשונים, מתחלף בדמות החייל, וכשהשוק הזה מגיע לרוויה – נענים היצרנים לביקוש הגובר לדמות הגבר הדתי-חרדי-חסידי. וכך, ב-1971, בתצוגת "זהו עולם קטן" בדיסנילנד (It's a small world, Disneyland), מייצגות את "הטיפוס הישראלי" שתי דמויות – גבר ואישה בלבוש חסידי מרקדים תחת חופה.



ישראל ב"דיסנילנד"

(It's a Small World, Israel section, Disneyland. Orlando, Florida)

גם בשעה שבעולם פנתה תעשיית הצעצועים לייצג את הטכנולוגיות החדשות ואת דרך שילובן בחייה של המשפחה ובעולמה התרבותי, נותרה תעשיית הצעצועים הישראלית נאמנה לדגמיה הפשוטים. בובות הגומי של מאיר נראות אטומות מבע מול בובות "ברבי", ומכוניות "גמדא" הגולמיות מעט אינן יכולות לעמוד מול הדגמים של חברת "מצ'בוקס" (Matchbox) הגמישה והעדכנית, מול הצבעוניות והשפע של המתנות ששולחים הדודים מאמריקה.

מה הוביל לשקיעתה של יוזמת הצעצועים הישראלית? בתהליך שראשיתו לפני כ-150 שנה מיהרה התרבות היהודית לאמץ לעצמה תכונות ומאפיינים שנחשבו כחסרים בדימוי של יהודים, בייחוד באירופה (Gilman 1986). כך צצו בזה אחר זה מחברי פואמות יהודים, מדענים, ציירים ומתאגרפים, כמו להשלים חלקים שנעדרו מחייהם. בניגוד לספרות לילדים, למשל, שפריחתה קשורה, כנראה, גם למעמד המסורתי של ספר ושל קריאה, תרבות הצעצועים נשענה על מצע דק מאוד, ולא עמדה במשברים שנקרו בדרכה. היא צמחה באחת ונעלמה כעבור כ-50 שנים, בלי להשאיר סימן של ממש, לכך מאשר במחסניהם של אספנים ובבתי מכירות פומביות – שם זוכה הצעצוע הישראלי להצלחה, בשל נדירותו דווקא.

ד"ר יובל עמית, מרצה בחוג לספרות ולספרות ילדים במכללת לוינסקי לחינוך, הוא חוקר תרבות העוסק בתרבות הילד, במקומן של קבוצות קטנות בתהליכי שינוי היסטורי, במגעים בין תרבויות ובין מערכות בתרבות.

מילות מפתח: צעצועים ומשחקים, ארץ-ישראל, תרבות הילד, מסחור הילדות, צעצוע תרבותי, לאומיות

ביבליוגרפיה

- אבירד, ת' 1966. "צעצועים זה לא משחק". **מעריב**, 11.3.1966.
 אברמוביץ', ש' י' [מנדלי מו"ס], 1896. **מסעות בנימין השלישי**. פרויקט בן-יהודה,
<http://benyehuda.org/mos/binyamin.html#a>
 אברמוביץ', ש' י' [מנדלי מו"ס], 1898. "סוסתי". פרויקט בן-יהודה,
<http://benyehuda.org/mos/susati.html>
 אייל, א', 1970. "צעצועי מלחמה ושלום". **מעריב**, 11.12.1970, 60-61.
 אלמוג, ע', 2012. "תרבות הישראלית, הנוסטלגיה והאספנות בישראל". **אנשים**
ישראל – המדריך לחברה הישראלית, מוסד שמואל נאמן למחקר מדיניות
<http://www.peopleil.org/details.aspx?itemID=30353>
 אמריקאי, מ' ג' 1936. "התבל משתקפת בצעצועי הילדים..." **דאד היום**, 22.1.1936, 4.
 אנוש, ה' 1974. "יצטעצעו המפעלים לפנינו". **דבר**, 19.12.1974, 7.
 אפלטון, 1967. **המדרינה**. תרגום: יעקב ליבס. כתבי אפלטון, כרך ב'. ירושלים: שוקן
 אפלטון, 1967. **החוקים**. תרגום: יעקב ליבס. כתבי אפלטון, כרך ד'. ירושלים: שוקן
 ארד, ד', 2014. "האם קראת? האם שמעת? לאלפי ילדי המחנות אין צעצועים". **הארץ**
 21.12.2014
 אשר, א' 2013. "המשחק רק מתחיל" א'-ג'. יקום תרבות. הזירה המקוונת לתרבות
 עברית, <http://www.yekum.org>
 בורדייה, פ' 2005. **שאלות בסוציולוגיה**. אבנר להב (תר'), ז'יזל ספירו (עריכה מדעית
 והערוט). תל-אביב: רסלינג
 בלום, א' 1937. "הלאה צעצועי מלחמה!". **דבר**, 22.2.1937, 9.
 בן אליעזר, א', 1995. **דרך הכוונת: היווצרותו של המילטריזם הישראלי 1936-1956**.
 תל אביב: דביר
 בן דור, א' 1945. "תעשיית צעצועים לקליטת חיילים משוחררים". **דבר**, 22.8.1945, 4.
 בן-ראובן, ש' 2010. "אינני רוצה להפסיד ידיר, שהוא לי הרבה מאוד". **הארץ**
 31.12.2010
 בק, א' 2011. **קוסמופוליטיות: תאוריה ביקורתית למאה ה-21**, תל אביב: הקיבוץ
 המאוחד
 בר-אילן, מ' 1994. "מישחקי ילדים בעת העתיקה". **דברי הקונגרס העולמי האחד-
 עשר למדעי היהדות**, ירושלים תשנ"ד, חטיבה ב, כרך א', עמ' 23-30
 ברצקי, נ' 1974. "לא אחראים לתוכן המשחק". **מעריב**, 20.8.1974, 16.
 גר, א' 1956. "הילד והמשחק". **דבר**, 9.9.1956, 4.
 גור, ח' ומולי ר' 2002. "מילטריזם בחינוך בישראל". **מפנה**, 36, ינואר
 גינצבורג, א' צ' [אחד העם], 1912. "סך הכל". פרויקט בן-יהודה,
http://benyehuda.org/ginzberg/Gnz_127.html

גרוס, ק' 1956. **משחקי אדם מנקודת המבט הפיסיולוגית, הביולוגית, הפסיכולוגית, האסתטית, הסוציולוגית והפדגוגית**. תרגום (עיבוד): מ' ברכיהו. ירושלים: ראובן מס

גרוסמן, ח' 2004. "בובה של ארץ מולדת". **פנים – תרבות חברה וחינוך** 23 (חורף)
גרוסמן, ח' 2006. "געגועים למונופול". **פנים – תרבות חברה וחינוך** 37 (נובמבר)
גרוסמן, ח' 2010. "דגלים, קלפים ומסטיקים של חוזה המדינה". **עת-מול: עיתון לתולדות ארץ ישראל ועם ישראל** 15, 210, 17-15

גרוסמן, ח' (חסר תאריך). "משחקי 'עמרנה' בעשורים הראשונים לימי המדינה".
נוסטלגיה אונליין המועצה לקידום המורשת הישראלית,

<http://www.nostal.co.il>

דברבני, נ' 1933. "צעצועים". **דבר** 3, 4.12.1933

דבר, 1933. "מכאן ומכאן. גורקי מטיף לצעצוע סובייטי מקורי". **דבר** 2, 25.9.1933
דבר, 1938. "ישחקו הנערים לפנינו – בצעצועים מתוצרת הארץ". **דבר** 4, 12.4.1938
דבר, 1940. "תערוכת צעצועים מתוצרת הארץ". **דבר** 12.4.1940

דבר, 1940 א. "נפתחה תערוכת הצעצועים". **דבר** 25.4.1940

דבר 1940 ב. "משק הארץ בימים אלה: התעוררות בתעשיית הצעצועים". **דבר** 1.9.1940
דבר, 1943. "40 בתי מלאכה לצעצועים שהיו מביאים מחו"ל". **דבר** 4, 22.4.1943
דבר [על פי ידיעות שמסר מרכז האיגוד למען תוצרת הארץ], 1946. "בחזית תוצרת הארץ". **דבר** 2, 4.9.1946

דבר, 1947. "על צעצוע מועיל לילד". **דבר** 2, 20.11.1947

דבר 1947 א. "נגד יבוא צעצועים". **דבר** 1, 26.3.1947

דבר, 1953. "לאשה: 'אימאל' מה תקני לי'". **דבר** 20, 9.1.1953

דבר, 1955. "תעשיית בובות ליצוא תוקם בירושלים ע"י משקיעים מארגנטינה". **דבר** 2, 21.9.1955

דבר, 1961. "צעצועי גמדה". **דבר** 22.9.1961

ה', אריה 1948. "הילדים והמלחמה". **על המשמר** 2, 16.3.1948

הויזינגה, י' 1966 [1937]. **האדם המשחק** [Homo Ludens]. מהולנדית: שמואל מוהליבר. ירושלים: מוסד ביאליק

הירשברג, י' 1949. "ערך הצעצוע בחינוך הילד". **קול העם** 3-2, 4.4.1949

הישרפלד, א' 2009. "הבובות המסתוריות של ארית סמואל". **הארץ** 7.8.2009

ויגוצקי, ל' ס' 2004. **למידה בהקשר חברתי התפתחות התהליכים הפסיכולוגיים הגבוהים**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד

זאסלאבסקי, ד' 1950. "צעצועים של גאנגסטרים". **קול העם** 2, 4.4.1950

חרות, 1952. "היצוא באפריל". **חרות** 3, 14.5.1952

חרות, 1952 א. "גב' אלינור רוזבלט על התערוכה הישראלית". **חרות** 17.8.1952

חרות, 1962. "שלושה קואופרטיבים יוקמו בערי פיתוח". **חרות** 3, 26.7.1962

- ירושלמי, ד' 2006. "פלשתינה אינה ארץ בשביל מיני קרקסים פורחים באוויר" – 'להקת העץ' של פאול לוי". יותם חותם, משה צימרמן (ער'), **בין המולדות: היקים במחוזותיהם**. ירושלים: האוניברסיטה העברית, המרכז להיסטוריה גרמנית ע"ש קבנר, מרכז זלמן שזר לחקר תולדות העם היהודי, 167-177 כפיר, ג' 2016. משחקים בבלוג – הבלוג של גדי כפיר. **הארץ**, <http://blogs.haaretz.co.il/gadikfir>
- מאיר, ש' 2009. **סיפורם של האחים מאיר**. תל-אביב: קווים. <http://www.dmag.co.il/pub/shaymayer/index.html>
- מורג, ד' 2016. "אדית סמואל (1907-1964)". רות מרקוס ורותי חנינסקי-אמיתי (אוצרות), **הסיפור שלה**. תל-אביב: העמותה לחקר אמנות נשים ומגדר בישראל, 24-26
- מטלון, י' (חסר תאריך). "תל אביב: זכרונות 1919-1939". פרויקט בן-יהודה, http://benyehuda.org/matalon_yivneel/telaviv.html
- המשקיף, 1944. "40 מפעלים ייצרו אשתקד צעצועים ב-48 אלף לא"י". **המשקיף** 2, 15.11.1944
- משרד הכלכלה והתעשייה, 2016. "משחקים וצעצועים תוצרת כחול לבן". <http://www.economy.gov.il/MadeInIsrael/Articles/Pages/ind11.aspx>
- משרד ראש הממשלה, 1951-1953. "גשם צעצועים". ארכיון המדינה, ISA-PMO-PMO-000w3gi
- נבו, ר' 1971. "רמת הצעצועים ירודה". **דבר** 31.5.1971, 6
- נחמיה, 1939. "על האספה: מפעל הצעצועים". **בתוכנו פלוגת הקיבוץ המאוחד, שער הנגב – כפר סולד, גדרה**, 138:4 (יום ו', כ"ג בתשרי ת"ש, 6 באוקטובר 1939)
- סגל, ש' 1950. "פינת הילד בחדר ההורים בקיבוץ". **דבר** 26.1.1950, 2
- סלע, ר' 1951. "סיכויים לייצור ולייצוא צעצועים". **חרות** 22.2.1951, 2
- סמואל, מ' 2007. "המשחק בעיני חז"ל: כלי חינוכי או ביטול זמן". **בשדה חמד** 1
- על המשמר, 1955. "בית-חרושת גדול לבובות יוקם בירושלים". **על המשמר** 3, 21.9.1955
- עמיאהב, מ' 1954. במערכות העבודה: דוגמאות צעצועים ישראליים נשלחו ל-14 מדינות". **דבר** 23.9.1954, 6
- עמית, י' [בכתובים]. "עיצובו של חדר הילדים הישראלי" פדרמן, ש' (חסר תאריך) "מיליטריזם בספרות ילדים: קטינא החייל' כמקרה מבחן". סמינר, אוניברסיטת תל-אביב. <http://www.notes.co.il/eshed/9100.asp>
- פוסטמן, נ' 1986. **אבדן הילדות**. מאנגלית: יהודית כפרי. תל-אביב: ספרית פועלים
- פיארברג, מרדכי זאב, 1898. "בערב". פרויקט בן-יהודה, <http://benyehuda.org/feierberg/baerev.html>
- פרויד, זיגמונד, 1988 [1920]. **מעבר לעקרון העונג ומסות אחרות**. תל-אביב: דביר
- הצפה, 1949. "היבוא ללא תשלום – סכנה לתעשיית הצעצועים". **הצפה** 5.10.1949, 3

- הצפה, 1955. "ביח"ר ליצור בובות מוקם בירושלים ע"י יהודים מארגנטינה". **הצפה** 4, 21.9.1955
- הקיבוץ המאוחד – המדור לצעצועים, 1953. **מדריך**. ציורים: שושנה אנגל. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד
- רבקאי, י., 1931. "גם זו תוצרת חוץ" (מכתבים להורים). **דבר** 2, 5.4.1931
- רבקאי, י., 1952. "צעצועים מגרמניה – לא!". **דבר** 7, 5.9.1952
- רזילי, חוה, 1961. "זה לא משחק – זאת רצינות". **דבר** 14, 12, 10.3.1961
- ריפורטר, 1942. "צעצועים ומשחקים". **המשקיף** 15.5.1942
- רן, צבי, 1940. "ענף הצעצועים יקלוט מאות עובדים אם תינתן לו העזרה הדרושה". **דבר** 3, 2.5.1940
- ש"ן, בוריס, 1917. "הצעה לחזק ולהפיץ עבודת-בית של מלאכת אמנות בירושלים ובארץ ישראל בכלל" (הרצאה א'). פרויקט בן-יהודה, http://benyehuda.org/shats_boris/hatsaa.html
- ש.נ., 1945. "צעצוע ארצישראלי לילד הארצישראלי". **על המשמר** 3, 20.8.1945
- שא"ט, 1907. "משחקי ילדים". **השקפה** 2, 11.12.1907
- שלגי, ראובן, 1953. "מתנות וצעצועים לחנוכה". **על המשמר** 2, 1.12.1953
- שרפשטיין, צבי, 1965. **תולדות החנוך בישראל בדורות האחרונים** (א: מראשית הישוב החדש עד תקומת המדינה). ירושלים: ראובן מס. פרויקט בן-יהודה, http://benyehuda.org/scharfstein/toldot_haxinux_vol_1.html
- תדהר, דוד, 1955. "זאב אלתר קרמר". **אנציקלופדיה לחלוצי היישוב ובניו** 6, 2472-2471
- Allison, Anne, 2006. *Millennial Monsters: Japanese Toys and the Global Imagination*. Berkeley: University of California Press
- Ariès, Philippe, 1962. *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. New York: Vintage Books
- Auster, Carol and Claire Mansbach, 2012. "The Gender Marketing of Toys: An Analysis of Color and Type of Toy on the Disney Store Website". *Sex Roles* 67:7-8 (October), 375-388
- Bardy, G., S. Qvortrup, M. Sgritta, and H. Wintersberger (eds.), 1991. "Childhood as a Social Phenomenon — an Introduction to a Series of National Reports". *Eurosocial Report* 36
- Barthes, Roland, 1991 (1972). "Toys". *Mythologies*. New York: Hill and Wang, 53-55
- Beatty, Barbara, 2000. "Review: The Complex Historiography of Childhood: Categorizing Different, Dependent, and Ideal Children". *History of Education Quarterly* 40:2 (Summer), 201-219
- Begy, Jason, 2015. "Board Games and the Construction of Cultural Memory". *Games and Culture* 14 (August), 1-21

- Benjamin, Walter, 1999 [1928]. "The Cultural History of Toys"; "Toys and Play: Marginal Notes on a Monumental Work". Rodney Livingstone (tra.). Michael W. Jennings, Howard Eiland, and Gary Smith (eds.), Walter Benjamin [vol. 2 ,1927-1934]. Cambridge, Massachusetts, and London, England: The Belknap Press of Harvard University Press, 113-116; 117-121
- Bourdieu. Pierre, 1984. *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Brehony, Kevin J., 2004. "Theories of Play". Paula S. Fass (ed.), *Encyclopedia of Children and Childhood in History and Society*. Farmington Hills, MI: Thomsom Gale, Macmillan Reference USA, vol. 3, 826-832
- Brewer, John, 1980. "Childhood Revisited: The Genesis of the Modern Toy". *History Today* 30:12 (December), 32-39
- Bronner, Simon J., 1999. "Material Folk Culture of Children". Brian Sutton-Smith (ed.), *Children's Folklore: A Source Book*. Logan, Utah: Utah State University Press, 251-271
- Buckingham, David, 2007. "Childhood in the Age of Global Media". *Children's Geographies* 5:1, 43-54
- Buckingham, David and J. Sefton-Green, 2004. "Gotta catch 'em all: Structure, Agency and Pedagogy in Children's Media Culture". J. Tobin (ed.). *Pikachu's Global Adventure: The Rise and Fall of Pokemon*. Durham, NC: Duke University Press, 12-33
- Buckingham, David, and Margaret Scanlon, 2005. "Selling Learning: Towards a Political Economy of Edutainment Media". *Media Culture Society* 27:1, 41-58
- Buckingham, David and Vebjørng Tingstad, 2007. *Consuming Children. Commercialisation and the Changing Construction of Childhood. A Project Description*. *Barn* 25:2, 49-71
- Chahrour, Rima, 2014. *Your Mother is a Doll: The Self-Contradictory Doll as a Site for Cultural Contestation in Contemporary Lebanon*. PhD. Dissertation, University of Southampton
- Chapman, Adam, 2013. "Is Sid Meier's Civilization History?". *Rethinking History* 17:3, 312-332
- Chin, Elizabeth, 1999. "Ethnically Correct Dolls: Toying with the Race Industry". *American Anthropologist* 101:2. 305-321
- Cook, Daniel Thomas, 2000. "The Other 'Child Study': Figuring Children as Consumers in Market Research, 1910s-1990s". *The Sociological Quarterly* 41:3, 487-507
- Cook, Daniel Thomas, 2005. "Consumer Culture". Mark D. Jacobs and Nancy

- Weiss Hanrahan (eds.), *The Blackwell Companion to the Sociology of Culture*. Malden, MA: Blackwell, 160-175
- Cook, Daniel Thomas, 2006. "Children of the Brand". In *these Times* 25.12.2006, http://inthesetimes.com/site/article/2968/children_of_the_brand
- Cook, Daniel Thomas, 2013. "Commercialisation of Play and the Toy Industry". Liz Brooker and Martin Woodhead (eds.), *The Right to Play. Early Childhood in Focus 9*. Milton Keynes, UK: The Open University (with the support of Bernard van Leer Foundation), 42-43
- Crawford, Sally, 2009. "The Archaeology of Play Things: Theorising a Toy Stage in the Biography of Objects". *Childhood in the Past* 2, 56-71
- Cross, Gary, 1995. "Gendered Futures/Gendered Fantasies: Toys as Representations of Changing Childhoods". *The American Journal of Semiotics* 12:1-4, 289-310
- Cross, Gary, 1997. *Kids' Stuff: Toys and the Changing Worlds of American Childhood*. Cambridge, Mass: Harvard University Press. Google Books
- Cross, Gary, 2004. "Wondrous Innocence: Print Advertising and the Origins of Permissive Child Rearing in the US". *Journal of Consumer Culture* 4:2, 183-201
- Cross, Gary, and Gregory Smits, 2005. "Japan, the U.S. and the Globalization of Children's Consumer Culture". *Journal of Social History* 38:4 (Summer), 873-890
- Diaz, Jennifer, 2008. "Toy Stories: Mothers and the Meanings of Toys". Macalester College, Honors Projects (Paper 15). http://digitalcommons.macalester.edu/soci_honors/15
- Dunne, Joseph, 2006. "Childhood and Citizenship: A Conversation across Modernity". *European Early Childhood Education Research Journal* 14:1, 5-19
- Furby, Lita and Mary Wilke, 1982. "Some Characteristics of Infants' Preferred Toys". *The Journal of Genetic Psychology* 140:2, 207-219
- Ganaway, Bryan, 2008. "Engineers or Artists? Toys, Class and Technology in Wilhelmine Germany". *Journal of Social History* 42:2 (Winter), 371-401
- Ganaway, Bryan, 2010. "Character Dolls: Consumer Culture and Debates over Femininity in Late Imperial Germany (1900-1918)". *Journal of the History of Childhood and Youth* 3:2 (Spring), 210-232
- Gilman, Sander L., 1986. *Jewish Self-Hatred: Anti-Semitism and the Hidden Language of the Jews*. Baltimore: Johns Hopkins University Press
- Giroux, Henry A., 1998. "Nymphet Fantasies: Child Beauty Pageants and the Politics of Innocence". *Social Text* 57 (Winter), 31-53

- Gould, Sarah Zenaida. 2010. *Toys Make a Nation: A History of Ethnic Toys in America*. PhD. Dissertation, University of Michigan
- Greenfield, Lawrence Frederic, 1991. *Toys, Children, and the Toy Industry in a Culture of Consumption, 1980-1991*. PhD. Dissertation, Ohio State University
- Groos, Karl, 1898. *The Play of Animals*. Chapman and Hall: London
- Groos, Karl, 1901. *The Play of Man*. New York: D. Appleton
- Grossman, Haim. 2004. "War as Child's Play: Patriotic Games in the British Mandate and Israel". *Israel Studies* 9:1, 1-30
- Guttmann, Allen, 2010. "The Progressive Era Appropriation of Children's Play". *Journal of the History of Childhood and Youth* (v.3.2), 147-151
- Hains, Rebecca.C., 2012. "An Afternoon of Productive Play with Problematic Dolls: The Importance of Foregrounding Children's Voices in Research". *Girlhood Studies* 5:1, 121-140
- Hamlin, David. 2003. "The Structures of Toy Consumption: Bourgeois Domesticity and Demand for Toys in Nineteenth-Century Germany". *Journal of Social History* 36:4 (Summer), 857-869
- Haraway, Donna, 1999. "A Cyborg Manifesto". Simon During (ed.), *The Cultural Studies Reader*. London; New York: Routledge, 271-291
- Heim et al., 2007. "Children's Usage of Media Technologies and Psychosocial Factors". *New Media Society* 9:3, 425-454
- Higonnet, Margaret R., 2007. "War Toys: Breaking and Remaking in Great War Narratives". *The Lion and the Unicorn* 31, 116-131
- Hutchinson, Braden, 2013. "Making (Anti)Modern Childhood: Producing and Consuming Toys in Late Victorian Canada". *Scientia Canadensis: Canadian Journal of the History of Science, Technology and Medicine* 36:1, 79-110
- Hutchinson, Braden, 2013a. *Objects of Affection: Producing and Consuming Toys and Childhood in Canada, 1840-1989*. PhD. Dissertation, Queen's University
- Hutchinson, Braden, 2014. "Gifts and Commodities: Secondhand Toys, Marginal Consumers, and the Marketization of Philanthropy in Interwar and Early Postwar Canada". *Journal of the History of Childhood and Youth* 7:3 (Fall) 462-484
- Jacobson, Lisa, 1997. "Revitalizing the American Home: Children's Leisure and the Revaluation of Play, 1920-1940". *Journal of Social History*. 30:3 (Spring), 581-596
- James, Allison and Alan Prout, 1997 [1990]. "Introduction"; "A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems".

- Allison James and Alan Prout (eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (2nd ed.). New York: Routledge Falmer, 1-6; 7-33. Google Books
- Jenkins, Henry, 1998. "Introduction: The Innocent Child and other Modern Myths". Henry Jenkins (ed), *The Children's Culture Reader*. NY: New York University Press, 1-37
- Jenks, Chris, 1996, *Childhood*. London; New York: Routledge
- Katz, Maya Balakirsky, 2011. "Doll Making and Making Money in Israel" (review article). *Images* 5:1, 118-122
- Katz, Maya Balakirsky, 2015. "Dressing Up: Religion and Ethnicity in Israeli National Dolls". *Religion & Gender* 5:1, 71-90
- Kirby, Philip, Sean Carter, and Tara Woodyer, 2014. "More than Child's Play". *History Today* (December), 21-27
- Kline, Stephen, 1993. *Out of the Garden: Toys, TV, and Children's Culture in the Age of Marketing*. London; New York: Verso. Google Books
- Kline, Stephen, 1998. "The Making of Children's Culture". Henry Jenkins (ed), *The Children's Culture Reader*. NY: New York University Press, 95-109
- Kuenz, Jane, 2000. "Playtime: Toys and the Labor of Childhood". *Colby Quarterly* 36:1 (March),
- Langer, Beryl, 1989. "Commoditoys: Marketing Childhood". *Arena* 87, 29-37
- Langer, Beryl, 2002. "Commodified Enchantment: Children and Consumer Capitalism". *Thesis Eleven* 69 (May), 67-81
- Langer, Beryl, 2004. "The Business of Branded Enchantment. Ambivalence and Disjuncture in the Global Children's Culture Industry". *Journal of Consumer Culture* 4:2, 251-277
- League of Nations, 1924. "Geneva Declaration of the Rights of the Child, Adopted 26 September, 1924, League of Nations
- Lester, Stewart and Wendy Russell, 2010. *Children's Right to Play: An Examination of the Importance of Play in the Lives of Children Worldwide*. Working Paper No. 57. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation
- Lewis, Mary E., 2007. *The Bioarchaeology of Children: Perspectives from Biological and Forensic Anthropology*. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press
- Machin, David, and Theo van Leeuwen, 2009. "Toys as Discourse: Children's War Toys and the War on Terror". *Critical Discourse Studies* 6:1, 51-63
- Martens, Lydia, Dale Southerton, and Sue Scott, 2004. "Bringing Children (and Parents) into the Sociology of Consumption. Towards a Theoretical and Empirical Agenda". *Journal of Consumer Culture* 4:2, 155-182

- Martin, C.L., L. Eisenbud, and H. Rose, 1995. "Children's Gender-based Reasoning about Toys". *Child Development* 66:5, 1453-1471
- Mckendrick, John H., Anna V. Fielder, and Michael G. Bradford, 2000. "Kid Customer? Commercialization of Playspace and the Commodification of Childhood". *Childhood: A Global Journal of Child Research* 7:3, 295-314
- Merskin, Debra L., 2008. "Race and Gender Representations in Advertising in Cable Cartoon Programming". *Comparative Literature and Culture* 10:2
- Mickenberg, Julia L., 2006. "American Studies and Childhood Studies: Lessons from Consumer Culture". *American Quarterly* 58:4, 1217-1227
- Mintz, Steven, 2012. "Why the History of Childhood Matters". *Journal of the History of Childhood and Youth* 5:1, 17-28
- Nadesan, Majia Holmer, 2002. "Engineering the Entrepreneurial Infant: Brain Science, Infant Development Toys, and Governmentality". *Cultural Studies* 16:3 (May), 401-432
- Nelson-Rowe, Shan, 1994. "Ritual Magic, and Educational Toys: Symbolic Aspects of Toy Selection". Joel Best (ed.), *Troubling Children: Studies of Children and Social Problems*. Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter, 117-131. Google Books
- Nixon, Helen, and Erica Hateley, 2013. "Books, Toys, and Tablets. Playing and Learning in the Age of Digital Media". Kathy Hall (ed.), *International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning, and Culture*. Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell, 28-41
- Oldenziel, Ruth, 1997. "Boys and their Toys: The Fisher Body Craftsman's Guild, 1930-1968, and the Making of a Male Technical Domain". *Technology and Culture*, 60-96
- Oxford, 2009. *Oxford English Dictionary Second Edition on CD-ROM* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press, cop
- Ozanne, Lucie K., and Julie L. Ozanne, 2011. "A Child's Right to Play: The Social Construction of Civic Virtues in Toy Libraries". *Journal of Public Policy & Marketing* 30:2 (Fall), 263-276
- Palestine Post, the, 1949. "Truckload of Toys Rolling". *The Palestine Post* 13.12.1949
- Pampel, Fred C., 1994. "Population Aging, Class Context, and Age Inequality in Public Spending". *The American Journal of Sociology* 100:1 (July), 153-195
- Peers, Juliette, 2008. "Dolls Culture". Claudia A Mitchell, and Jacqueline Reid-Walsh (eds.), *Girl Culture [two volumes]: an Encyclopedia*. Westport: Greenwood, vol. 1, 25-38

- Pennell, Greta Eleen, 1994. "Babes in Toyland: Learning an Ideology of Gender". Chris T. Allen and Deborah Roedder John (eds.), NA — Advances in Consumer Research. Provo, UT : Association for Consumer Research, (vol. 21), 359-364
- Pope, Harrison G., et al., 1999. "Evolving Ideals of Male Body Image as seen through Action Toys". International Journal of Eating Disorders 26:1, 65-72
- Prout, Alan, 2002. "Researching Children as Social Actors: An Introduction to the Children, 5-16 Programme". Children & Society 16, 67-76
- Pugh, Allison J., 2001. "When Is a Doll more than a Doll? Selling Toys as Reassurance for Maternal and Class Anxiety" (Working Paper No. 28, April 2001). Center for Working Families, University of California, Berkeley
- Pugh, Allison J., 2005. "Selling Compromise: Toys, Motherhood, and the Cultural Deal". Gender & Society 19:6 (December), 729-749
- Qvortrup, Jens, 1991. "Childhood and Societal Macrostructures: Childhood Exclusion by Default". Working Paper 9. Odense, Denmark: University of Southern Denmark
- Sardar, Ziauddin, 1998. "Unite against the Tyranny of Toys!". New Statesman 18.12.1998
- Schor, Juliet B. 2004. Born to Buy: The Commercialized Child and the New Consumer Culture. New York: Simon and Schuster
- Schwartzman, Helen B., 1976. "The Anthropological Study of Children's Play". Annual Review of Anthropology 51:1, 289-328
- Shavit, Zohar, 1980. "The Ambivalent Status of Texts: The Case of Children's Literature". Poetics Today 1:3, (Spring), 75-86
- Simoni, Marcella, 2013. "Our Wars' and other Toys: Israel's first Decades as seen in its Toys". The Child in the World, one-day international conference, Queen Mary, University of London and the V&A Museum of Childhood, 9 November 2013
- Tanner, Ron, 1994. "Toy Robots in America, 1955-75: How Japan Really Won the War". Journal of Popular Culture 28:3 (Winter), 125-154
- Toys for Tots, 2016. Marine Toys for Tots Foundation, <http://www.toysfortots.org/Default.aspx>
- UN, 1948. "Declaration of the Rights of the Child, 1948". www.crin.org/resources/infoDetail.asp?ID=1309&flag=legal
- UN, 1959. "Declaration of the Rights of the Child". United Nations General Assembly Resolution, 1386 (xiv), 20 November. www.unhchr.ch/html/menu3/b/25.htm.

- UN, 1989. "UN General Assembly, Convention on the Rights of the Child". 20 November 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3. <http://www.refworld.org/docid/3ae6b38f0.html> [accessed 24 August 2016]
- Vakhshstayn, Victor, 2014. "On Microsociology of Toys: Material Turn and non-Symbolic Interactionism". *International Journal of Social Science and Humanity* 4:6 (November), 416-420
- Varga, Donna, and Rhoda Zuk, 2013. "Golliwogs and Teddy Bears: Embodied Racism in Children's Popular Culture". *Journal of Popular Culture* 46:3 (June), 647-671
- Vygotsky, Lev, 1994 [1925]. "Principles of Social Education for Deaf and Dumb Children in Russia". Rene van der Veer, and Jaan Valsiner (eds.), *The Vygotsky Reader*. Oxford, Uk; Cambridge, USA: Blackwell, 19-26
- Vygotsky, Lev, and Alexander Luria, 1994 [1930]. "Tool and Symbol in Child Development". Rene van der Veer, and Jaan Valsiner (eds.), *The Vygotsky Reader*. Oxford, Uk; Cambridge, USA: Blackwell, 99-174
- Waltner Goossen, Rachel, 2013. "Disarming the Toy Store and Reloading the Shopping Cart: Resistance to Violent Consumer Culture". *Peace & Change* 38:3 (July), 330-354
- Wells, William, 1965. "Communicating with Children". *Journal of Advertising Research* 5:1
- Whitebread, David (with Marisol Babilio, Martina Kuvalja and Mohini Verma), 2012. *The Importance of Play (a report on the value of children's play with a series of policy recommendations)*. Brussels: Toy Industries of Europe
- Wilkinson, Doris Yvonne, 1974. "Racial Socialization through Children's Toys: A Sociohistorical Examination". *Journal of Black Studies* 5:1, (September), 96-109
- Winter, Ella, 1933. "The Soviet Child at Play". *Red Virtue: Human Relationships in the New Russia*. New York: Harcourt, Brace, 223-250
- Zipers, Jack, 1973. "Educating, Miseducating, Re-Educating Children: A Report on Attempts to Desocialize the Capitalist Socialization Process in West Germany". *New German Critique* 1 (Winter), 142-159

ברוכים הבאים לארץ הצעצועים

על מרחבי משחק בשלושה ספרי ילדים:
הרפתקאותיו של פינקו, פו הדוב והמסע אל האי אולי

Welcome to Toyland: Spaces of Play in Three Children's Books
— *The Adventures of Pinocchio, Winnie the Pooh and The Journey to the Island of Maybe*

בתיה אפלפלד

תקציר

המאמר עוסק במרחבי משחק המופיעים בשלושה ספרי מופת לילדים: **הרפתקאותיו של פינקו** מאת קרלו קולודי, **פו הדוב** לא' א' מילן **והמסע אל האי אולי**, פרי עטה של מרים ילן-שטקליס. במאמר נטען כי באמצעות מרחבים בדיוניים אלו, בוחנים מחברי הספרים את מקומו של המשחק בחיי הילד ובקיום האנושי בכלל ומבטאים את עמדותיהם המנוגדות באשר לטיבו של המשחק. בעוד קולודי, בן המאה ה-19, מסתייג מן המשחק ומציגו כפעילות שעלולה להשחית את הנפש ואף לגרום לאובדן צלם אנוש, מילן וילן שטקליס, בני המאה ה-20, דווקא סבורים שהמשחק מגשים את הפוטנציאל האנושי הטמון בנו, זאת בדומה לתפיסתם של הוגים מרכזיים כמו יוהאן הויזינגה וד' ו' ויניקוט.

"המשחק הוא עתיק מן התרבות," קבע ההיסטוריון יוהאן הויזינגה (1984), שהרי לתרבות דרושה תשתית אנושית-חברתית ואילו למשחק לא נדרש התנאי

המקדים הזה, ולראיה, אפשר למוצאו בכל עולם החי. עם זאת, המשחק חורג מתחום הביולוגיה כיוון שמטרתו אינה לספק צרכים גופניים כמו הגנה, הזנה או רבייה. המשחק למעשה פורץ את גבולות הגשמי ולכן יש לו ממד רוחני. בפריצה זו, אליבא דהויזינגה, טמונים זרעיה של התרבות. גם הפסיכואנליטיקאי ד' ו' ויניקוט (1995) סבר כי "משחק מוליך באופן טבעי לחוויה התרבותית, ובעצם משמש לה יסוד" (עמ' 123-124). על פי ויניקוט, המשחק אינו מתקיים בתוכנו וגם לא מחוץ לנו, אלא במרחב ביניים שמפגיש בין מציאות נפשית פנימית למציאות חיצונית. התינוק, ובהמשך הילד, משלב במשחקו אובייקטים שלקוחים מן העולם הממשי במסגרת מדומיינת (כמו חלומית וכמעט הזייתית); כאן מתגלים לראשונה כוחו היוצר ויכולתו לקיים יחסי גומלין משמעותיים עם סביבתו. בחוויית המשחק הראשונית של האדם, כך על פי ויניקוט, נחשף פוטנציאל יצירתי ותקשורתי, שביטוייו הבוגרים והמשוכללים ניכרים בשדות תרבותיים כמו הדת, האמנויות והמדעים. אם כן, הן על פי הויזינגה והן על פי ויניקוט, המשחק מרומם את האדם ונושא אותו אל מחוזות הרוח והיצירה. אף שהמשחק, כאמור, משותף לנו ולבעלי החיים, בדרגותיו הגבוהות הוא שמבדיל בינינו לבינם ומוציא מן הכוח אל הפועל את אנושיותנו.

בספרו **האדם המשחק** נתן הויזינגה (1984) סימנים במשחק: המשחק הוא "מעשה של חירות" מצד העוסקים בו, והטבע או החברה אינם יכולים לכפות אותו. בנוסף, המשחק מוציא את האדם מן החיים ה"רגילים" ומכניסו לתוך עולם אחר מיוחד שאינו נשלט בידי חוקי ההווה היומיומית, אלא מתנהל על פי כלליו שלו. זהו עולם קצוב בזמן ותחום במקום – הוא מתקיים לפרק זמן מסוים במרחב שמסומן על ידי גבולות ממשיים (כמו שולחן-משחק או במה) או מוגדר בכוח המחשבה. המאמר הזה עוסק במרחבי משחק שמופיעים בשלושה ספרי מופת לילדים – **הרפתקאותיו של פינקיו** מאת קרלו קולודי, **פו הדוב** לא' א' מילן ו**המסע אל האי אולי**, פרי עטה של מרים ילן-שטקליס. מדובר בארץ הצעצועים, יער מאה העצים וארץ הבובות, בהתאמה. באמצעות המרחבים הבדיוניים האלו, בוחנים מחברי הספרים את מקומו של המשחק בחיי הילד ובקיום האנושי בכלל. בעוד קולודי, בן המאה

ה-19, מבקש להוכיח כי משחק מופרז מוביל להשחתת הנפש ולאובדן צלם אנוש, מילן וילן-שטקליס, בני המאה ה-20, מכירים בחשיבותו של המשחק ובחינויותו, ורואים בו פעילות שמסייעת ליחיד לממש את הפוטנציאל האנושי הטמון בו, בדומה להויזינגה ולוויניקוט.

מעניין לציין שלצירות הנדונות יש מוטיב משותף – זנב. מדובר באיבר שאין לו פונקציה קבועה אחת בעולם החי אלא מגוון תפקידים שמשתנים מחיה לחיה. במרוצת הזמן נעשה הזנב לסרח עודף בעבור האדם ונעלם בתהליך התפתחותו האבולוציונית. ביצירות שלפנינו אותו איבר חייתי וזניח לכאורה, הופך לאבן-בוחן של אנושיות.

"יחי ארץ הצאצואים!"

הרפתקאותיו של פינקו פורסם בהמשכים במשך שנתיים בעיתון הילדים הראשון של איטליה, **ג'ורנלה פר אי במביני**, ויצא לאור כספר בשנת 1883. גיבור היצירה, פינקו, הוא בובת עץ שכמהה להפוך לילד אמתי ועוברת מסע תלאות מפרך וכואב עד שמשאלתה מתגשמת. פינקו מתחיל את דרכו בעולם כבול עץ בבית המלאכה של הנגר הרב-אומן דובדבן. הוא אינו "בול עץ מפואר", כך מובהר לנו, "אלא בול עץ פשוט מתוך ערימת עצים, מאלה שמכניסים בחורף לתנורים ולאח". (קולודי, 2004, עמ' 13). פינקו, כך נראה, נדון מראש לְכִלְיָה, ולאורך הספר הוא חומק אך בקושי מהגורל העגום הזה. כבר כבול עץ, עוד בטרם עוצב לכדי בובה וזכה להיקרא בשם, פינקו מסוגל לצחקק ולדבר, הוא גם יכול לנוע בפתאומיות, לזנק ולהכות. אופיו העליז והשובב של פינקו ניכר כבר בשלב הגולמי הזה; הוא אמנם בול עץ, אך בוודאי לא "לוח חלק".

מרב-אומן דובדבן, עובר בול העץ לנגר ג'פטו. תוכניתו המקורית של ג'פטו היא להכין בובת עץ שיכולה לשיר ולהתגלגל באוויר ובאמצעותה לבדר אנשים ולהרוויח את לחמו. עם קבלת בול העץ לידיו, ג'פטו שב הביתה ומתחיל מיד בעבודת הגילוף. להפתעתו, כל איבר בגוף הבובה מתחיל לפעול מיד עם השלמתו: העיניים נועצות מבט, הפה צוחק ולועג ואף מוציא לשון והידיים מסירות את הפאה מראשו של הנגר. התנהגותו החצופה והמתריסה

של פינוקיו מעציבה את ג'פּטו. "ילד רע!" הוא אומר לו, "לא גמרתי לעשות אותך, ואתה כבר לא מכבד את אבא שלך!" (שם, עמ' 24). אם כן, ג'פּטו, כמו אבות רבים לפניו ואחריו, מגלה כי הילד שהביא לעולם אינו עומד בציפיותיו והוא מקור בלתי נדלה לצער ולאכזבה.

מלכתחילה פינוקיו-הילד מתנגד למאמצי העיצוב של אביו ומתגלה כבן סורר ומורה. עד מהרה מתברר כי פינוקיו אינו מתכוון ללמוד ולעבוד כמצופה ממנו, אלא רק להתבטל וליהנות. באופן פרדוקסלי, הוא נאמן לייעודו המקורי כבובת שעשועים. פינוקיו אינו מסוגל לדחות סיפוקים ולעמוד בפני פיתויים, ועל כך הוא נענש שוב ושוב באמצעות מגוון רחב של השפלות ועינויים – הוא נקשר למלונה משל היה כלב, הופך בעל כורחו לחיית קרקס, נשדד, נשרף, נתלה למוות על עץ, נבלע בידי לווייתן ועוד. החוויות הטראומטיות שהוא עובר הן חלק מתהליך חניכה מייסר שבסופו הוא נמצא ראוי להפוך לילד אמתי. גם הנמען-הילד אמור ללמוד מניסיונו המר של פינוקיו ולהיטיב את התנהגותו. "דרך הסיפורים, בעלי האופי המתרה, מגיש קולודי לילד מעין שולחן-ערוך של החטא ועונשו, כולו על דרך השלילה. מה אסור לו לעשות ואילו דברים נוראים יקרו לו אם לא יילך בדרך הישר" (אטלס, 2003, עמ' 104).

במסגרת הדיון הנוכחי, אתעכב על תחנה אחת במסע החניכה של פינוקיו – ארץ הצעצועים. פינוקיו מחליט לנסוע אל הארץ הזאת ביום שבו הפיה הכחולה מודיעה לו כי לאור התמדתו והצלחתו בלימודים, בכוונתה להגשים כבר מחר את משאלתו להפוך לילד אמתי. הנסיעה, אם כן, היא החמצה של הזדמנות נדירה להפוך לאדם. מי שמגלה לפינוקיו על קיומה של ארץ הצעצועים ומשכנע אותו לבקר בה, הוא חברו לוצ'יניולו, התלמיד הכי מופרע בבית הספר. פינוקיו מצטרף אליו ואל עוד ילדים שובבים, וממתין עמם לעגלה שתיקח אותם לארץ "המובטחת". בחצות הליל מגיעה העגלה מבלי להשמיע קול, כיוון שגלגליה כוסו בסמרטוטים ובסיבי פשתן. שנים עשר זוגות עיירים מושכים אותה אחריהם, אך למרבה הפלא על רגליהם יש מגפיים במקום פרסות – רמז מטרים ומבעית לגורל הצפוי לילדים. על אף הסימנים המחשידים, הילדים ממהרים לעלות על העגלה ומצטופפים בתוכה

כמו סרדינים. הם מיטלטלים בדרכים במשך שעות, ללא מנוחה וללא מזון, ועם זריחת החמה מגיעים אל היעד.

ארץ הצעצועים אינה דומה לשום ארץ אחרת בעולם – אין בה מבוגרים, אין בה ספרים וגם לא בתי ספר. תושביה הם ילדים סוררים בני שמונה עד ארבע-עשרה, שמכלים את זמנם "בשעשועים אין סופיים ובבילויים שונים" (קולודי, 2004, עמ' 179). זהו מקום הומה ורועש להחריד – הילדים צוחקים, צועקים, שורקים ואפילו מקרקרים כמו תרנגולות. הבורות נחגגת, ועל קירות הבתים מתנוססות כתובות פחם כגון "יחי ארץ הצאצואים! (היה צריך לכתוב הצעצועים); לא רוצים ללכת לבצפר (במקום בית-ספר); נמאס ללמוד כשבון (במקום חשבון)" (שם, עמ' 178). בעיבוד הקלאסי של וולט דיסני ליצירה, שעלה לאקרנים ב-1940, המרחב הזה מכונה "אי התענוגות" והילדים עוסקים בו בפעילויות "גבריות" מפוקפקות כמו משחק בקלפים, עישון ושתייה לשוכרה. בנוסף הם מבצעים מעשי ונדליזם, כולל השחתה של אחת משכיות החמדה של תרבות המערב – ציור המונה ליזה. ללא הכוונה והשכלה, הילדים במקום, שמלכתחילה היו מועדים לפורענות, נסוגים אל שלב קדם-תרבותי, ברברי, ומאבדים את כל אנוש. סופם להפוך לבהמות ולא רק במובן המטאפורי – אחרי חמישה חודשים במקום, פינקיו מגלה, למרבה הזוועה, שהוא הופך בהדרגה לחמור – תחילה צצות לו אוזני חמור, אחר כך הוא מאבד את זקיפות קומתו וגפיו הופכות לרגלי חמור. וכך הלאה, איבר אחר איבר, עד להשלמת המטמורפוזת. לדברי המספר, "הרגע הכי קשה והכי משפיל" (שם, עמ' 186) הוא הרגע שבו פינקיו מרגיש שזנב צומח לו מאחור. יש להניח שצמיחת הזנב היא המבישה ביותר, כיוון שמדובר באיבר ייחודי לבעלי חיים, שאין לו מקבילה אצל האדם. הזנב, לפיכך, הוא הסמל והשיא של היפוך אבולוציוני, של הרגרסיה אל החייתי.

ארץ הצעצועים שנדמית תחילה כגן עדן עלי אדמות מתגלה לבסוף כמושבת עונשין. קיומה הוא סוד שמור והנתיבים אליה נסתרים, ואולם היא קרובה מאוד אל מקומות יישוב, מרחק שעות ספורות של נסיעה בעגלה. אפשר להגדירה כמרחב הטרוטופי (פוקו, 2003), כלומר, כמקום ממשי (במציאות הבדייונית של היצירה) שהוא מחוץ לכל מקום, אף שאפשר לקבוע

את מיקומו. במרחב הזה מיוצגים מרחבים שאפשר למצוא בלב התרבות – במקרה דנן מוסדות חינוך מחד גיסא וירידי שעשועים מאידך גיסא, אך שיקופם הוא מעוות ומוקצץ. הגדרה מדויקת אף יותר תהיה הטרוטופיה של סטייה – "זו שבמסגרתה ממקמים יחידים שהתנהגותם סוטה ביחס לממוצע או לנורמה הנדרשת" (שם, עמ' 13).

הניסיון הנורא בארץ הצעצועים מחדד את הברירה שעומדת לפני פינוקיו, ולמעשה לפני כולנו, שהרי פינוקיו מייצג את האדם המתהווה והמתעצב. אם יהיה תלמיד שקדן ועובד חרוץ, פינוקיו יזכה להיות ולהיקרא אדם, אך אם ייתן דרור ליצריו ויבלה את ימיו במשחק, יוגלה להטרוטופיה של סטייה ואף יורד לדרגת חיה.

היער של פו

יער מאה העצים המתואר בספרו של מילן **פו הדוב** (1924), הוא מרחב שמאוכלס כמעט בלעדית בידי בובות-צעצוע מואנשות. אין מדובר ביער סבוך, אפל ומסוכן, דוגמת אלו שיש במעשיות האחים גרים, אלא במקום נעים ובטוח שבו גרות בהרמוניה חיות הצעצוע של הילד כריסטופר רובין. אף שלכל אחת מהן יש איזו חולשה בולטת במיוחד, כגון גרגרנות, פסימיות פתולוגית או יומרנות אינטלקטואלית, דווקא חולשתם היא זו שהופכת אותן לאנושיות כל כך. יער מאה העצים הוא שיקוף של עולמנו על טיפוסיו השונים, אך בשונה ממנו הוא חף מאכזריות, מרוע ומאלימות.

סיפורי פו הדוב נכתבו בהשראת משחקיו של בנו הסופר, כריסטופר מילן, עם בובות הצעצוע שלו. בספרו האוטוביוגרפי **המקומות הקסומים**, מילן הבן מתאר את התהליך שהוביל ליצירת הסיפורים: הוא היה משחק עם צעצועיו בחדרו, מעניק להם קולות ומעורר אותם לחיים. אמו הייתה מצטרפת אליו ומסייעת לו לפתח את הדמויות ואת קורותיהן. "עם הזמן, תכונותיהם [של הצעצועים] החלו להתבלט והם הפכו חיים יותר עד שהגיעו לנקודה בה אבי היה יכול להמשיך את הסיפור". בהמשך קנו ההורים עוד בובות "שנבחרו בקפידה, לא רק לצורך ההנאה שיגרמו לבעליהם החדש, כי גם בזכות האפשרויות הספרותיות הגלומות בהם" (שם, עמ' 86). הוריו

של מילן, אם כן, גילו יחס אוהד למשחק ועודדו את ילדם להפליג בדמיונו, ואולם בה בעת הם הפקיעו את מרחב המשחק שלו, אותו מקום שבו העולם הפנימי פוגש את המציאות החיצונית לפי הויזינגה, וניצלו אותו למטרותיהם, כך לפחות חש בנם.

במסגרת הדיון הנוכחי אתמקד באפיזודה אחת שמופיעה בפרק הרביעי בספר, שבה פו הדוב יוצא לחפש אחר זנבו האבוד של איה. מיד עם גילוי האובדן, פו הולך לבקש את עצתו של ינשוף, שנחשב "חכם גדול בתחומים רבים" ויודע אפילו "לִקְרֹא וּלְכַתֵּב בְּכָתִיב נֶכֶן אֶת הַשֵּׁם שֶׁל עֶצְמוֹ – נִשְׁיוֹף" (מילן, 2004, עמ' 50). בהגיעו לביתו של ינשוף, נעמד פו מול הכניסה וקורא את הפתקאות שנתלו מתחת למקוש ולפעמון. את שתי הפתקאות כתב כריסטופר רובין, היחיד ביער, כך נאמר לנו, ששולט בכתיב. ואולם עד מהרה מתברר שהפתקאות נתלו הפוך ושהמילים שכתובות בהן אינן מאויתות כראוי. אך אצל מילן, שלא כמו בספרו של קולודי, שגיאות הכתיב נתפסות כטעויות חביבות ומשעשעות ולא כמפגן בורות מזעזע. יש לציין עם זאת, שכריסטופר רובין טרם עלה לכיתה א' ואילו הילדים בארץ הצעצועים הם בני שמונה לפחות.

פו המבולבל, נוקש ומצלצל ואז מצלצל ונוקש. כאשר ינשוף פותח את הדלת ומבקש לדעת "מה מצב האירועים?", פו עונה: "עצוב נורא, כי איה, שהוא חבר שלי, איבד את הזנב. והוא מסתובב בגלל זה שפוף לגמרי. אז אולי אתה מוכן לעשות לי טובה ולהגיד לי בבקשה איך מוצאים לו את הזנב?" (שם, עמ' 52, הדגשות שלי). יש לשים לב שפו אינו מבקש מינשוף לסייע לאיה, אלא מבקש ממנו לסייע לו, לפו, ששלם בגופו, אך כואב את צער חברו. שפתו של פו שונה מאוד מזו של ינשוף, הבוחר להשתמש בלשון מנוכרת בבואו לברר מה קרה. בעבור ינשוף, ההתרחשויות ביער הן "אירועים" ולא חוויות ומצוקות אישיות של חבריו הקרובים. לכן אין זה מפליא שעל מנת לפתור את הבעיה, הוא מתחיל למנות את "הַשְׂטוֹת הָעֶקְרִיּוֹת הַנֶּהֱגוּת בְּמִקְרִים מֵעֵין אֱלֹהִים" ומציע כדבר ראשון "לְהִקְצָצוֹת פָּרֶס" (שם). מילותיו הארוכות והמורכבות של ינשוף אינן מובנות לפו, והמילה "להקצצות" בכלל נשמעת לו כמו עיטוש, כלומר כפרץ של אוויר, רוק וחיידקים שאין לו מובן.

לכן ינשוף נאלץ לנסח את דבריו אחרת: "נכתב פתק, ונודיע שנתן משהו גדול מאוד למי שימצא את הזנב של איה" (שם, עמ' 53). ינשוף, אם כן, סבור שכדי לקבל עזרה מאחרים, יש להבטיח תמורה. הוא אינו מוכן לפו, לא רק בגלל המילים המסובכות שבהן הוא בוחר להשתמש, אלא גם מפני שהשכלתניות הקרה שלו זרה לפו הפועל מתוך רגש. הצעתו הבאה של ינשוף היא שכריסטופר רובין יכתוב את הפתק, והוא מפנה את פו להודעות שהלה כתב בכניסה לבית. פו מסתכל על שתי ההודעות ומבטו מתמקד בחבל הפעמון שתלוי מעל אחת מהן. יש לו ההרגשה שהוא כבר ראה אותו בעבר במקום אחר... על איה! אז מתגלה שינשוף הוא שלקח את הזנב, לא במזיד חלילה, כי אם בשגגה; הוא נתקל בו ביער, תלוי על שיח, והניח שאף אחד לא צריך אותו. יוצא שינשוף, לא רק שאינו מסוגל לעזור בשעת צרה, אלא הוא מקור הצרה. זהו פו, "דב שישי לו מעט מאוד שכל בראש" (שם, עמ' 52), כפי שהוא מעיד על עצמו, אך בעל אינטליגנציה רגשית גבוהה, שמסוגל להושיט יד ולסייע באמת. הוא מיד מנתק את הזנב מהדלת ומחזיר אותו לאיה. בהמשך הפרק, כריסטופר רובין מחזיר את הזנב למקומו באמצעות מסמר ואיה מפזז ואפילו מכשכש בזנבו בשמחה רבה. תגובה זו, שהיא חריגה ביותר בעבור דמות עגמומית כמו איה, מדגישה את גודל המעשה של פו ואת חשיבותו.

ביער מאה העצים בוכות הצעצוע טועות ולפעמים נקלעות לצרות, אך שום אסון אינו קורה ואף עונש מחריד אינו מוטל. הסמכות הסיפורית, וגם כריסטופר רובין, שממלא את תפקיד המבוגר האחראי במרחב, מגלים יחס אוהב, סלחני וחומל כלפי הצעצועים. אם בספרו של קולודי, הופעתו של הזנב על אחוריו של פינקויו מציינת את אובדנו המלא של צלם אנוש, אצל מילן, השבת הזנב לאיה היא עדות ומופת לאנושיות.

ארץ הבובות

מוטיב הזנב מופיע גם בספרה של מרים ילן שטקליס **המסע אל האי אולי**. היצירה נפתחת בחדרו של הילד דני, שם נערכת פגישה לילית בין דובון הצעצוע קוץ, הכלב רוץ והחתול מוץ. השלושה משוחחים על אלישבע

הבוכה, שבכיה נשמע ברקע. מסתבר שהבוכה המסכנה היא קורבן להתעללות מתמשכת מצד אימה – הילדה רותי – אשר הפכה אותה לפיסחת, שבורת אף וקירחת. "זנבי כואב עלי!" נאנח הכלב רותי ותוהה כיצד אפשר לעזור לבוכה הבוכיה. החתול מוץ, מצדו, קובע נחרצות כי התנהגותה של רותי מקורה בחסך חמור – היעדרו של איבר חשוב; לדבריו, "כל זה מפני שזנבות אין להם [לכני אדם]". אף הסברו של הדובון כי "לנו [לחיות] הזנבות, ולהם [האנשים] הלבבות", אינו מניח את דעתו: "לבבות! מי ראה את הלבבות שלהם? הם רק מתפארים בהם: 'לבי טוב עלי! לבי מר עלי!'; אך מי ראה את הלב הזה? את זנבי שלי כל אחד רואה!" (ילן-שטקליס, 2014, עמ' 7-8). הזנב, אם כן, הוא לבה הגלוי של החיה, החושף ומבטא את רגשותיה. העובדה שלכני אדם אין זנב, אינה מעידה על עליונותם, אלא על איזה פגם יסודי אצלם. לבם הסמוי מן העין, וזאת בהנחה שהוא קיים בכלל, מאפשר להם להסתיר את רגשותיהם, להעמיד פנים ולהוליך שולל.

כדי להביא מזור לבוכה אלישבע, שלושת הידידים, יחד עם הילד דני, מחליטים לקחת אותה אל ארץ הבוכות השוכנת באי אולי הממוקם בלב אוקיינוס אדיר. הדובון קוץ מסביר לדני עד כמה ארוך וקשה צפוי להיות המסע: "אם תסע ימים על ימים ושנים על שנים – לא תעבור את האוקיינוס. מסופקני בכלל אם יש לו חופים, לאוקיינוס זה" (שם, עמ' 14). אך ידיעה זו אינה מרפה את ידיו של דני והוא מיד יוצא לדרך עם חבריו. בתום מסע חוצה יבשה, אוויר וים, מגיעה החבורה אל האי אולי ומתחילה לתור את הארץ בעגלה. נופיה הנפלאים של ארץ הבוכות נפרשים לנגד עיני המבקרים, אך עוד דבר הם רואים – ערב רב של צעצועים "שבורים ורצועים ומלוכלכים, בעלי מום מסכנים. זה חסר רגל וזה חסר יד, זה צועד בקושי וזה ראשו חבוש תחבושת גדולה". מורה הדרך שמתלווה לחבורה מסביר, "כל אלה חוזרים אלינו מארץ האנשים, כך התנהגו עמם הילדים שם" (שם, עמ' 47-48). ארץ הבוכות, אם כן, היא ארץ מקלט בעבור הקורבנות הדוממים של בני האדם; בה מתקבצים צעצועים שנראים כמו חיילים שחזרו משדות הקטל. אם כך התייחסו אליהם ילדי "ארץ האנשים", נוכל רק לשער אילו מעשי אכזריות מסוגלים לעולל המבוגרים שחיים בה. לא בכדי בחרה ילן-שטקליס

למקם את ארץ הבובות על אי בודד, רחוק ככל האפשר ממחוזותינו; כך היא הפרידה בין המענים לקורבנותיהם והבטיחה את ביטחונם של האחרונים. זאת ועוד, מן הסתם אין זה מקרה שספרה פורסם לראשונה בשנת 1944, בשלהי מלחמה שהבהירה היטב אילו זוויות המין האנושי יכול לחולל.

אך ארץ הבובות לא רק מציעה מפלט לכל הצעצועים הפצועים והדואבים, אלא גם תיקון מלא. זהו מקום מושבו של "הרופא הגדול", דמות כמו-אלוהית, כול יודעת וכול יכולה, שכן רגע מחזירה את הצעצוע לקדמותו, כאילו היה חדש. גם אלישבע הבוכה זוכה לרפואה שלמה מידי הרופא: בביקורה אצלו הוא מברר את מצבה, מקשיב לה בסבלנות רבה ולבסוף מתקן אותה, לא באמצעות פטיש ואזמל, כי אם באמצעות נשיקה. ריפוי, כך מתברר, מושג באמצעות רגש (קרן-יער, 2013). כזכור, בפתח הספר הטיל מוץ החתול ספק בעצם קיומו של הלב האנושי. לקראת סוף היצירה הספק הזה מוסר, לפחות בחלקו, כאשר הילד דני, באקט אלטרואיסטי מובהק, מסכים לתרום פיסה מעורו לתיקון אפה של אלישבע. בסופו של דבר דני אינו צריך לתרום שום דבר, כיוון שאפה של אלישבע כבר הוחזר לקדמותו בידי הרופא; מסתבר כי עניין התרומה היה רק מבדק שנועד להוכיח שבגופו אכן פועם לב חם, ושאל לנו להתיימש מן האנושות.

המסע אל האי אולי נדמה תחילה כ"מסע הצלה גברי טיפוסי" (שם, עמ' 210) שבו בן, מלווה בדוב, בכלב ובחתול (כולם זכרים), באים לעזרתה של 'עלמה במצוקה' (אלישבע) אשר מפגינה תכונות נשיות סטראוטיפיות כגון רגשנות וחוסר אונים. אך ככל שהקריאה בספר נמשכת, מתברר כי זהו מסע שבו הגיבור, ודרכו הקוראים, בנים ובנות כאחד, מתוודעים לחשיבותם של רגשות כמו אמפתיה וחמלה, ולומדים להעניק מעצמם ל'אחר' (שם).

סיכום

במאמר הזה נסקרו מרחבי משחק בדיוניים שמופיעים בשלושה ספרי מופת לילדים. הספר הראשון שנדון, *הרפתקאותיו של פינוקיו*, מקדם תפיסה פדגוגית נוקשה, שמתייחסת בחשד ובחומרה למשחקים. גיבור הספר נדרש להפנות עורף לפיתויי ארץ הצעצועים ולהחניק את יצר המשחק שמפעם בו.

אם לא יעשה כן, חלומו להפוך לאדם ילך וירחק ממנו. הספר למעשה מבטא נאמנה את רוח התקופה שבה נכתב: "אין לך תקופה שהיא עצמה וכל הקיים היו כל כך נכבדים בעיניה כמאה הי"ט," קבע הויזינגה (1984, עמ' 208). לטענתו, כמעט כל זרמי המחשבה הגדולים של אותה מאה "היו עוינים לצד המשחק שבחיי החברה" (שם). השכלתנות והתועלתיות שלטו בכיפה ודחקו לפינה את חיי הסוד של היחיד כמו גם את עיקרון המשחק.

יחס שונה בתכלית למשחק ניכר בספריהם של מילן ושל מרים ילן-שטקליס, יחס שמלמד על הכרה בצרכיו הפסיכולוגיים של הילד ובתרומת המשחק להתפתחותו הרגשית. "תקופתנו היא תקופת מהפכות", קבעה ילן-שטקליס, "היא גילתה לא רק את פצצת האטום והמימן כי אם גם את נשמת הילד, את חשיבותה הראשונית והמכרעת של תקופת הילדות בחיי אדם".¹ אצל מילן, המרחב הדמיוני של יער מאה העצים מאפשר לילד כריסטופר רובין למלא את תפקיד המבוגר האחראי, לדאוג לחיות-הצעצוע שלו ואפילו לקחת חלק בתיקון הזנב של איה. תיקון פשוט זה, שמצריך רק מסמר, מראה לנו איך מעשה קטן של חסד מחולל פלאות; אפילו איה הקורד תמיד מקפץ בשמחה. יער מאה העצים אינו מרחב שמשחית את הנפש ומקלקל את המידות כמו ארץ הצעצועים של קולודי, אלא בדיוק להפך. זהו מקום שבו אנו לומדים להיות אדם – לגלות חמלה ועדינות, התחשבות ואכפתיות.

גם אצל ילן-שטקליס אנחנו מקבלים שיעור באנושיות. הביקור בארץ הבובות והחשיפה לסבלם של הצעצועים, נועדו להגביר את מודעותו של הילד-הקורא לנזק ולכאב שמעשיו עלולים לגרום. אם יתייחס בכבוד ובעדינות אפילו לדומם, קל וחומר שידע להתייחס טוב יותר גם אל הצומח ואל החי. בסיום היצירה, הדמויות הראשיות חוזרות אל ארץ האנשים ואל חדרו של הילד דני ואילו הקורא שסוגר את הספר שב ממחוזות הדמיון אל מציאות חייו עם ההבנה שגם הוא יכול לתרום בדרכו לתיקון עולמנו הפגום.

1 מצוטטת אצל קרן-יער (2013), עמ' 2041

ד"ר בתיא אפלפלד היא מרצה בחוג לספרות ומנהלת המרכז להנחלת שפת היידיש ותרבותה ע"ש מקס וטובי פרידלנד במכללת לוינסקי לחינוך.

מילות מפתח: משחק, מרחב, הטרוטופיה, אנושיות, תיקון, פו הדב, פינקויו.

ביבליוגרפיה

- אטלס, י' (2003). *ילדים גדולים: סופרים אהובים לילדים – חייהם ויצירתם* (כרך ג'). תל אביב: ידיעות אחרונות, ספרי חמד.
- הויזינגה, י' (1984). *האדם המשחק*. תרגום: שמואל מוהליבר. ירושלים: מוסד ביאליק.
- ויניקוט, ד' ר' (1995). *משחק ומציאות*. תרגום: יוסי מילוא. תל אביב: עם עובד.
- ילן-שטקליס, מ' (2014). *המסע אל האי אולי*. אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן, דביר.
- מילן, א' א' (2004). *פו הדב*. תרגום: אבירמה גולן. אור יהודה: הוצאת מחברות לספרות.
- מילן, כ' (1999). *המקומות הקסומים*. תרגום: יובל ווליס. תל אביב: פראג.
- פוקו, מ' (2003). *הטרוטופיה*. תרגום: אריאלה אזולאי. תל אביב: רסלינג.
- קולודי, ק' (2004). *הרפתקאותיו של פינקויו*. תרגום: ענת שפיצן. ירושלים: כרמל.
- קרן-יער, ד' (2013). "מודרניזם משלה: מרים ילן-שטקליס ומסע הבנים לארץ הבובות". בתוך: *מחקרי ירושלים בספרות עברית*, כו, 199-225.