

הילדה החדשה: ייצוגי ילדות בספרות הילדים הישראלית לגיל הרך

שי רוזין

מבוא

מחקר ספרות הילדים רואה את ספרות הילדים ככלי חברות המשרת את ההגמוניה בבואה לחנך את הילד ולחשוף אותו לקודים החברתיים ולנורמות הנהוגות בחברה הנתונה. מכאן, כי ספרות הילדים אמורה לשמר נורמות מגדריות קשיחות לצד דיכוטומיה בין תפקידי המין. בחינת ספרות ישראלית המתפרסמת בין השנים 1990–2015 ועוסקת בדמותן של ילדות ובייצוגן, חושפת כי ספרות הילדים הישראלית בת זמננו מוותרת על תפקידה כמשמרת נורמות חברתיות, ומשתמשת בדמות הילדה הגיבורה על מנת לנתץ שורה של נרטיבים הגמוניים, דוגמת מיקומו הנעלה של המבוגר על פני הילד, תמימותו של הילד אל מול חכמתו וניסיון חייו של המבוגר (הורה או איש חינוך) וכן ייעודה של הילדה, המוצג ביצירות שייבחנו במאמר זה, ככזה הקורא תיגר על תפיסות שוביניסטיות המייעדות לילדה תפקידים "נשיים" מסורתיים.

התחקות אחר דמותן של ילדות-גיבורות מלמדת, כי בבואם של יוצרים ויוצרות ליצור ספרות ילדים חדשנית שאיננה משמשת סוכנת חברות לנורמות הגמוניות כי אם לחשיבה ביקורתית מתוך העצמת הנמען-הילד, ניכרת העדפה לעיצוב דמות של ילדה-גיבורה הנאבקת בהגמוניה (עולם המבוגרים ורעיונותיהם), ויוצאת ממאבק זה כשידה על העליונה. אם הפואטיקה של "הסוף הטוב" משמשת כלי להפצת רעיונות שוביניסטיים (חתונה כפסגת אושרה של הנערה) וכן כלי מיסוד המעודד התעלמות מן הבעיות הבלתי פתורות בטקסט, הרי שהיצירות שיוצגו במחקר זה מציגות הגדרה מחודשת ל"סוף הטוב": לא עוד "יישור קו" עם הנורמות החברתיות, אלא דווקא חתירה תחתן והדגמה לנמען-הילד כי דווקא החתירה תחת הנורמות המיוצגות על ידי עולם המבוגרים ונדחות על ידי הילדה בטקסט, מובילה להצלחתה של הדמות ולתחושת סיפוק והגשמה, ואף להכרה חדשה של הנמען-המבוגר, שגם מבוגרים יכולים ללמוד מילדים.

סקירה תאורטית

חלוקה קלאסית מבחינה בין "ספרות ילדים רשמית" לבין "ספרות ילדים לא-רשמית" (שביט, 1996: 267–273). בטיפולוגיה זו מתקיימות במקביל שתי מערכות ספרותיות לילדים; זו המקדמת ערכים הגמוניים, משמשת חלק ממערך החברות שעוברים ילדים, ובונה דימוי של עולם הרמוני בין ילדים למבוגרים; וזו הבונה עולם חתרני לכאורה, עולם של ילדים, שבו אין מקום למבוגרים, ויתרה מכך, חותר תחת סמכות המבוגרים וחוקיהם. בבדיקתה של שביט (1996: 273), טקסטים המשתייכים למערכת השנייה הם בבחינת "טקסטים מתחפשים", שכן מחבריהם דואגים לשמור היטב על ערכי היסוד המקובלים בחברה. מכאן שלאמיתו של דבר אין ניגוד אמיתי בין עולם הילדים לעולם המבוגרים, ואין ערעור על תפיסותיהם של המבוגרים ועל חוקיהם. המסקנה היא אפוא כי ספרות ילדים "לא רשמית" דווקא מעודדת את הילדים להתאים את עצמם לנורמות השליטות של עולם המבוגרים, חרף התחושה שספרות זו מעניקה לילד את חופש ההתנהגות והמחשבה שנגזל ממנו.

הגישה לפיה ספרות ילדים היא "ספרות ממשטרת", המחנכת ילדים לאימוץ הקול והנורמות ההגמוניים, שולטת כיום במחקר ספרות הילדים. רוז (Rose, 1984: 1–2) מבהירה, כי ספרות הילדים היא "בלתי אפשרית", שכן אף שהיא מכוונת לנמענים-ילדים, היא נוצרת על ידי מבוגרים, עוסקת במבוגרים, והילדים שוליים בה. לפיכך ספרות הילדים מציגה דימויים של ילדים כפי שמבוגרים תופסים אותם, על מנת שייקלטו על ידי הנמען-הילד. רוז מביאה דוגמה של פיטר פן, הילד שאינו גדל לא משום שאינו חפץ בכך, אלא "משום שמישהו אחר מעדיף שלא יגדל" (Rose, 1984: 3).

נודלמן (2014) אף מקביל בין משנתו של סעיד בדבר האירוצנטריות המערבית כלפי המזרח לבין ספרות ילדים, שהיא אתר דכאני המכיל מבוגרים אקטיביים ומביטים וילדים פסיביים מובטים. סופר הילדים מבקש להנחיל לקהל את ערכיו ואת רצונותיו ומכאן שהוא מייצר טקסטים המעמידים דמות מסולפת של ילד. ספרות ילדים יוצרת לדידו "האחרת" (othering) שכן הילד מתואר כ"אחר" – פורק עול, רשע, חסר בשלות, ולמעשה מעורר את תשוקתם הנסתרת של המבוגרים לנהוג בילדותיות. מכאן שהטקסט פועל על מנת להחיל שליטה על קוראיו הילדים, שמטרתה כפולה: משטור ילדים ושליטה ביצרים "אסורים" של מבוגרים.

משיח (2013) דנה באסטרטגיות פוליטיות שנועדו להעביר את מסריו של עולם המבוגרים באמצעות ספרות הילדים. היא מתייחסת אל "הפוליטיקה של הסוף הטוב" כאמצעי שמעניק לנמען-הילד מילוי משאלה לקיומו של עולם שיש בו צדק פואטי, גמול, אושר, עושר והצלחה לפרוטגוניסטים, ולעומת זאת ענישה ואובדן לאנטגוניסטים שביקשו להרע. אסטרטגיה זו משמשת לדידה אמצעי השכחה, הכחשה והסוואה של הטיות אידאולוגיות ושל תפיסות עולם שראוי היה להן להיבחן באורח רציונלי וביקורתי. "הסוף הטוב" משכיח מן הנמען-הילד את אותן בעיות שלא נפתרו במהלך הטקסט, ומייצר תחושת הרמוניה ויציבות כוזבת המבוססת על ניכוס ערכי ההגמוניה.

תמונה מאוזנת יותר מוצגת במחקרה של סצ'רדוטי (2000: 14–17), המתווה מודל שמחלק את ספרות הילדים בהתאם לנמעניה, מתוך התייחסות הן לנמען-המבוגר והן לנמען-הילד. סצ'רדוטי מבחינה בין יצירות הפונות באופן בלעדי לנקודת המבט של הנמען-הילד, לבין יצירות הפונות באופן בלעדי לנקודת המבט של הנמען-המבוגר, ולבין יצירות ביניים, המקיימות "מרחב שווה ערך" שבו שתי נקודות המבט נלקחות בחשבון, היינו כל אחד מנמעניו של הסיפור – ילד ומבוגר – מחלץ ממנו שכבת משמעות עצמאית.

המחקר עמד על חשיבותה של ספרות הילדים ועל תפקידה במילוי הצרכים המרכזיים של הנמען-הילד: שאיפה לביטחון חומרי וכלכלי; ביטחון אמוציונלי (קריאת סיפורים העוסקים במשפחות, בחברות ובאהבה); צורך בתחליפי מציאות: הרוחק האסתטי (בסוגות אלגוריות ופנטסטיות) המאפשר ליבון של בעיות ושל אי-הבנות כך שהסיפור הופך למעבדה מוסרית ורגשית; צורך בקתרזיס: הילד זקוק לתהליך השתחררות מפחדים וממתחויות; הצורך בביטחון רוחני: קונבנציית "הסוף הטוב" וסכמת ניצחון הטוב את הרע מעניקים לילד אמונה ותקווה וביטחון בעתיד טוב וכן מחדדים את הקשר בין מוסר לבין מצב קיומי חיובי; הצורך בהשתייכות: הספר משמש אמצעי המסייע לילד לנוע משלב האגוצנטריות לשלב בוגר יותר של היותו חלק

מחברה (משפחה, בית ספר, חברים, מדינה); הצורך בזיקה של אהבה: הספרים מציגים מודלים בנושא משפחתיות תקינה ומערכות יחסים חבריות, זוגיות ומשפחתיות; צורך לסייע לאהובים ולהבינם: לצד הצורך לאהוב מועלה ביצירות צורך לסייע לאהובים ולהבינם, ובתוך כך נחשפים הילדים למודלים רומנטיים ומגבשים את האידאולוגיה שלהם לגבי זוגיות; הצורך בפעולה, בעשייה ובהישגים: הגיבור-הילד הוא מודל לחיקוי ולהזדהות באמצעות פועלו בטקסט. סיפור הילדים מאפשר לילדים לחזות בכוחם האצור, שכן על פי רוב ילדים אינם חווים מאבקים, מסעות, ניצחונות ומלחמות; הצורך בעצמאות ובהכרת הערך העצמי: ספרות הילדים מתניעה את ההכרה בערכם של ילדים, בחשיבותם לעולם וביכולותיהם; הצורך בהתגברות על קשיים: הנמען-הילד לומד מן הגיבורים כיצד להתמודד עם קשיים; הצורך בהזדהות: ההזדהות עם הגיבורים מעבירה את הילד משלב האגוצנטריות לשלב הסוציוצנטריות, מובילה לתחושות אמפתיה, וזו מאפשרת לו לפתח מיומנויות חברתיות (כהן, 1990: 33–40).

בהמשך לנאמר לעיל, הנמען-הילד מפנים בעקבות ההתוודעות לסיפור מודלים שונים הנוגעים להופעות מגדריות. כאשר אנו דנים בייצוגים מגדריים בספרות הילדים, מרבית המחקרים מקבלים את הנחת היסוד שלפיה ספרות הילדים היא מכשיר חברות, ולפיכך היא מייצרת הופעות מגדריות מסורתיות ושוביניסטיות. מחקרים אלו מתעלמים מנוכחותו של הנמען-המבוגר הבולטת בגיל הרך, שכן ספרות הילדים לגיל הרך תלויה בנמען-המבוגר הקורא לנמען-הילד, והם מקדמים את התפיסה שלפיה מדובר בספרות המאמצת נרטיבים סקסיסטיים. קרסני (2005: 199) מציינת כי "ספרי הלימוד והקריאה לילדים רוויים סטראוטיפים מיניים חד-משמעיים, המתארים את האשה כנחותה מהגבר בכישוריה ובתפקידיה. סטראוטיפים אלה מונעים את הסיכוי לשוויון חברתי בין שני המינים, ומשדרים לדור הצעיר מסרים המנציחים את האפליה ואת קיפוח האשה". קרסני אמנם מציינת כי יש דמויות החותרות תחת ההבניה השוביניסטית, אולם לדידה מרבית היצירות הנכתבות לילדים שואבות את אופן עיצובה של הדמות הנשית מן המעשייה העממית, המתאפיינת בסקסזם ומאפיינת דמויות נשיות סטראוטיפיות וסטטיות.

יצירות שונות לילדים ולנוער מעוררות פולמוס בנוגע לייצוג הילדה והנערה העשוי להדגים את מורכבותן. אשר לרומן נשים קטנות (1868) טוענת לובין (2003: 22), כי הרומן מציג תהליך של "אילוף" שעוברות ארבע האחיות אל תוך ביתיות חונקת ומדכאת, שבמסגרתה הן הופכות לחסרות קול. לעומת זאת רודין (2012) טוען, כי בחירתה של הסופרת להבנות את דמותן של נערות החיות מחוץ למסגרת הממוסדת של בית הספר מציגה התנגשות בין ערכים הדוגלים במוסר, ברגישות ובנאמנות לבין ערכים הדוגלים בציות, בהיררכיה פטריארכלית ובאלימות. התנגשות זו נפתרת כאשר הנערות עוזבות בזו אחר זו את בית הספר, והעזיבה מאפשרת להן לשמר את נאמנותן לעצמן ולוותר על הפנמתם של ערכים שוביניסטיים. נוסף לכך, למן פתיחתו של הרומן מאופיינת הגיבורה, ג'ו, בשונות מגדרית המציגה אותה כנערה "גברית" הן בחיצוניותה והן בפנימיותה. מראה, מזגה ותחומי העניין שלה קוראים תיגר על אלו המקודמים על ידי בנות זמנה (ובנות משפחתה), ועם זאת הסובבים, למעט אביה, מקבלים את ישותה ה"אחרת" באהבה ואף בהערצה. "נשיות מפולשת" זו משמעה יצירת תמהיל מגדרי הכולל תכונות הנתפסות בחברה כ"גבריות" לצד תכונות המתויגות כ"נשיות".

מכאן עולה כי ההנחה הרווחת בנוגע לאימוצה של ספרות הילדים את השיח הפטריארכלי והשוביניסטי מצריכה בדיקה מחודשת, וכן נחוצה התמקדות בספרות המתפרסמת למן שנות התשעים של המאה ה-20, שכן המחקר הקיים אינו מתמקד באפיון של ילדות-גיבורות בשנים אלו, להוציא עיסוק במעשיות מודרניות "מתוקנות" (ברוך, 1998). כמו כן נדרשת בחינה פמיניסטית של ספרות מקור, שנוכחותה מורגשת יותר במערכת החינוך, על מנת לבחון אם היא מקדמת תפיסות מגדריות שוביניסטיות או שמא חותרת תחתן.

מתודולוגיה

המחקר יתבסס על עקרונות הקריאה הפמיניסטית במטרה למפות את דמות הילדה-הגיבורה בספרות הישראלית המתפרסמת בין השנים 1990–2015. שוואלטר (Showalter, 1997) עומדת על הדיכוטומיה המאפיינת את התיאור הנשי בטקסט ההגמוני, תיאור הבונה שני דגמים נשיים קוטביים: "המלאך" ו"המפלצת". תיג מסורתי זה של הדמות הנשית זוכה לכינוי textual harassment – "הטרדה טקסטואלית" (Jacobus, 1986: 85). מתוך מנהג זה של יוצרים ויוצרות לתאר דמות נשית מעוותת בגין השפעת הסטראוטיפים התרבותיים על עיצוב הדמות והבנייתה, אנו כקוראים נקראים לבצע "אקט הישרדותי" (Rich, 1992), ולדאוג לחשיפת הסטראוטיפים כך שנכיר את הדמות הכרה מחודשת. זאת בניגוד להכרה המעוותת שהיא פרי ההצגה ההגמונית את האשה כ"אחרת" מתוך היותה שונה מן הנורמה – היינו מן הגבר.

ניתוח דמות נשית (female) אינו אמור דווקא לחשוף התנהגות נשית (feminine). בניגוד לביולוגיה ההופכת את האישה לאישה, התנהגות אנושית איננה מתאפיינת על ידי הדיכוטומיה הביולוגית של גבר-אשה, ומכאן כי "גבריות" ו"נשיות" הן פונקציות חברתיות שניתן לראותן הן בשיוך לגברים והן בשיוך לנשים, וזאת חרף רצון הפטריארכיה לשייך מגדר למין ביולוגי, ולהעמיק את הפערים בין המינים כתוצאה מכך (באטלר, 2001). כפועל יוצא מהמגמה הפטריארכלית להדגיש את הבינאריות הבין-מינית, אחת החובות העמוקות של הפמיניזם היא לחדד את הראייה שאותן תכונות "נשיות" שפותחו על ידי הפטריארכיה כגון מתיקות, צניעות וכניעות, אינן תכונות ביולוגיות ואינן מאפיינות בהכרח נשים. לכן יש להתרחק מתיאורים של "נשיות" סטראוטיפית (וגם מאותם תיאורים חדשים המציגים נשים חזקות, שוחרות שלום) כי אלו ישעתקו את הדיכוטומיות הבינאריות שבין גברים לנשים (Moi, 1997), ויש לנוע למודלים אנדרוגניים המשחררים את הדמות מסטראוטיפים מגדריים.

ממצאים ודיון פרשני

המחקר מציע מודל תמטי הכולל את הופעותיה של "הילדה החדשה" בספרות הילדים הישראלית בין השנים 1990–2015. מיפוי טקסטים שנכתבו בשנים אלו הניב מודל הכולל ארבע תמות מרכזיות של ייצוג ילדות בספרים המיועדים לגיל הרך: (1) הילדה הנעלה על עולם המבוגרים, (2) הילדה המחנכת את סביבתה, (3) הילדה המנתצת סטראוטיפים מגדריים וילדיים, ו-(4) הילדה הנחנכת. תמות אלו מלמדות על חתרנותה של ספרות המקור ועל חלחולן של מגמות פמיניסטיות לספרות הילדים הישראלית.

קטגוריה ראשונה: הילדה הנעלה על עולם המבוגרים

הקטגוריה הראשונה מכילה טקסטים המציגים את דמות הילדה כמובילה עלילתית המפגינה עליונות על עולם המבוגרים שמסביבה. לעיתים עליונות זו היא תוצר של ידע שהילדה ניחנה בו והמבוגרים נעדרים אותו, ולעיתים מדובר בבגרות התנהגותית. כך או כך, דמותה של הילדה מצביעה על פער הנגלה בינה לבין המבוגרים, על פי רוב, הוריה, ומכאן על היפוך תפקידים שכן הילדה מנכסת לעצמה תפקידים המשויכים מסורתית להורים.

הסיפור *מגדל של נמלים* לנעמי בן-גור (1993) מעצב סיטואציה יומיומית ומעניק לה משמעויות קיומיות עבור הנמען-הילד. גיבורת הסיפור, גן-יה, מציירת נמלה כחולה אולם נתקלת בסירובם של המבוגרים לקבל את מעשה האמנות שלה, משום חתירתו תחת המוסכמה שלפיה נמלה היא "חומה או שחורה" (עמ' 7). במפגש הראשוני עם אמה, מעניקה גן-יה לאם את יכולת הפענוח ואומרת, "תראי את הציור שלי!" (עמ' 6). באותו אופן היא פונה גם לאביה. אולם לאחר שהיא מבינה שההורים אינם מסוגלים להבין את ציורה, ואף כאשר היא מבארת את הציור עבורם, אינם מקבלים את המעשה האמנותי שלה החותר תחת אופן הייצוג המסורתי, היא משנה את צורת הפנייה. כאשר היא מגיעה אל הגן היא ניגשת לגננת ואומרת "תראי איזו נמלה ציירתי!" (עמ' 8), מתוך הפנמה שעולם המבוגרים אינו יכול לפענח את הציור משום מקוריותו. הגננת, בדומה להורים, מסבירה לה כי טעתה בצבע הנמלה, אולם בשונה מהם שולחת את גן-יה לתקן את ציורה. בתגובה מושכת גן-יה בכתפיה. תגובה זו שונה מהדיאלוג שניהלה עם הוריה ובו הסבירה שמדובר בנמלה ייחודית – נמלת שמים, נמלת ים. כעת היא אינה משיבה לגננת, ושתיקתה היא בבחינת התרסה. גן-יה מסרבת לתקן את ציורה, ומכניסה אותו למגירה על מנת להגן עליו.

בלילה חולמת גן-יה על הנמלה הכחולה. חלומה מעלה את הקונפליקטים שנתקלה בהם במהלך היום: חוסר ההבנה של המבוגרים את רצונה לצייר נמלה אחרת ושונה מן המקובל, והאיום הממשי על "חייה" של הנמלה-היצירה שהופיע בדברי הגננת. בחלום יכולה הנמלה לצאת מן המגירה, כלומר מקבלת חיים משל עצמה. הנמלה מטיילת על ה"אדמה החומה" ורואה "שמים כחולים ושמש צהובה" (עמ' 10). בכך נחשף הנמען החוץ-טקסטואלי לעובדה שגן-יה מכירה את צבעם ה"נכון" של האובייקטים בעולם, ומכאן עולה כי מלאכת ציור הנמלה הכחולה היא מלאכה מחושבת של ילדה שמעוניינת לברוא עולם חלופי ביצירתה, ובכך ליצור הזרה לעולם השגור. הסערה שמופיעה בחלום מקבילה לרצונם של המבוגרים למחוק את הנמלה. הנמלה הכחולה נבהלת וחושבת, "עוד מעט אטבע במים" (עמ' 13). היא זוכה למחסה בביתן של זוג נמלים "רגילות", המקבלות ללא היסוס את שונותה ומשחקות עמה.

לאחר שחלמה על הנמלה השווה בחברת שתי הנמלים המארחות אותה, מתעוררת גן-יה ומציירת את משחקן של הנמלים. האם מביטה בציור וטועה שוב בפענוחו. לדידה מדובר ב"שרשרת צבעונית של חרוזים!" (עמ' 21). גן-יה מבהירה לאם כי "זאת לא שרשרת חרוזים, אמא, זה מגדל של נמלים" (עמ' 22), אולם הפעם היא מסתפקת בדיאלוג אחד והולכת לגן מבלי שתראה את הציור לאביה וגם מבלי לקחת את הציור לגן. הסיום הדחוס – "התלבשה אכלה והלכה לגן" (עמ' 23) – מותיר את אכזבתה של גן-יה מעולם המבוגרים מחוץ לטקסט, אולם יש בו

כדי להצביע על השלמה עם לקותם של מבוגרים ועם חוסר יכולתם להבין את עולמה הפנימי. אם באיור הפותח את הטקסט (עמ' 4) הוצג חדרה של גן-יה ובו ציור שציירה, שבו היא נענית ל"כללים" (שמים כחולים, שמש צהובה, פרחים ואדמה חומה), הרי שציורה בסיום היצירה (עמ' 22) מלמד על מטמורפוזה שהיא עוברת, על אף הרצון לקבעה ולסרסה מבחינה אמנותית.

ביצירה זו המבוגר איננו מוקד הידע אלא דווקא גורם מעכב, והניסיון למשטר את החשיבה הילדית כושל, שכן הילדה מתנגדת לשנות את יצירתה. בעוד האם מכנה את היצירה "ציור", גן-יה נזכרת שהיא "שכחה את הנמלה שלה בגן" (עמ' 8). עבודה לא מדובר בציור סתמי, שכן הנמלה הופכת לחלק מכריע בחייה, ומכאן מאבקה עליה. גן-יה נאבקת לא על ציורה כי אם על יכולתה לחשוב, לחלום וליצור. מכאן מובן כי הסיפור שלפנינו מציג את הסמכות – ההורים והגננת – לא כמנחילת ידע אלא כמחוסרת ידע. הילדה היא שמבארת שוב ושוב את ציורה, והמבוגרים הם אלו שמנסים לפענחו בהתאם לעולם המושגים שלהם, מתוך התנגדות למחשבה שניתן לייצג את העולם בצבעים שונים. מחאתה של גן-יה איננה נראית או נשמעת, והיא אף "יורדת למחתרת" של התת-מודע. בחלומה ממשיכה הנמלה הכחולה להתקיים, לצד הנמלים השחורות והחומות, ולמרות האיומים על חייה היא שורדת.

לאפיונה של גן-יה בטקסט הכתוב יש לצרף את אפיונה במסגרת איורי היצירה, וזאת לאור העובדה שגן-יה מאוירת באופן החותר תחת הטקסט. הסיפור מציין שלגן-יה יש תלתלים, אך המאיירת בחרה להציגה כילדה בעלת שיער חלק קצר. כמו כן בגדיה בטקסט הם בגדים החפים מסטראוטיפים של נשיות – טרנינג, אפודה וסרב – הנאמנים לאופייה האינדיווידואלי.

איור 1: מגדל של נמלים. כתבה: נעמי בן-גור. איורים: טלי קריבולט



יצירה נוספת המשתמשת בילדה-גיבורה כחושפת את לקותם של מבוגרים היא המלך שידע הכל לעפרה גלברט-אבני (1998), אך יצירה זו מרחיבה את הדיון להקשר חברתי-פוליטי. ביצירה מתוארת מונרכיה שבה המלך חושב שרק הוא יודע הכול, וכל השאר פוחדים לסתור אותו. המלך מתעקש לענות על כל השאלות, ותשובותיו המידיות רק מדגישות שמדובר בתשובות שאינן

פרי מחשבה עמוקה ואינן הולמות דילמות משמעותיות. בשלב הראשון הוא מבקש לענות על שאלות שנשאל, ואף על שאלות שלא נשאל. בשלב השני הוא מוציא צו שלפיו "חובה לא לדעת דבר, מותר רק לשאול, השאירו למלך בלבד לענות על הכל!" (עמ' 6).

שיכור כוח, מוציא המלך תקנה נוספת ולפיה אסור לאנשים לשאול. תקנה זו הופכת את האנשים לחסרי קול, לפסיביים, אשר תפקידם מסתכם בהקשבה לדברי המלך, שכעת הוא המעלה את השאלות וגם מספק את התשובות. הציוויים הקשים המלווים במשטר של פחד והפחדה, אינם מעוררים התקוממות או התנגדות. העם משלים עם גורלו ללא כל מרד. אף שהצו אוסר על שאילת שאלות ומתן תשובות בלבד, מחליט העם להפסיק לדבר כליל. אולם ההשתקה אינה מסתכמת בבחירתו של העם להפסיק לדבר, אלא גם בויתור על דעה אישית ואף על מנהגים שהפרט מורגל בהם. הנתונים ממתינים להכרעותיו של המלך בכל נושא ועניין, ומוותרים לחלוטין על אמונתם בעצמם ועל יכולתם לנהל בכוחות עצמם את חייהם. המפנה מגיע עם הולדת הנסיכה. אפיונה הישיר של הנסיכה מלמד ש"היא לא ידעה שום טריקים, ולא ידעה חכמות, היה לה ראש מלא בשאלות מחוכמות. לפני שהיא דיברה – ידעה לקרוא ולחשב; עוד לא למדה ללכת – כבר למדה על המחשב. במקום לדרוש דברים, כמו כל תינוק, ביללות, תקפה היא כל עובר ושב בים של שאלות" (עמ' 20).

הנסיכה, שאינה מודעת לצו האוסר לשאול שאלות, מזכירה למשרתים שאפשר לשאול שאלות ואף מאתגרת אותם לצאת ולחפש תשובות בספרים לשאלותיה המורכבות, בשונה מן המלך שמעולם לא נהג להתעמק בשאלות. חדוות ההבנה והידע שבה אל הממלכה, וממלכה קמלה שבה להיות ממלכה פורחת. בסיום הסיפור נמסר כי המלך ממשיך במנהגו לשאול ולענות, ואילו הנסיכה מובילה את כל הממלכה, "שואלת ותובעת פתרונים" (עמ' 24). כך אנו עדים לכך שהחלפת השרביט מתבצעת שלא כמקובל בתום שלטונו של המלך הנוכחי, אלא לפנינו שני שליטים השולטים במקביל – המלך, העוסק בזוטות וכלל אינו מודע למתרחש בממלכה, והנסיכה, ההופכת למנהלת בפועל של הממלכה.

הטקסט שלפנינו חותר תחת כמה הנחות יסוד: ראשית, חיצוניותה של הנסיכה כלל אינה מתוארת בטקסט, ואילו האיור מציג אותה כילדה בעלת תלתלים ג'ינג'יים המתכתבת עם דמותה של המלכה אליזבת הראשונה. מכאן עולה כי לפנינו שבירה של סטראוטיפ הנסיכה היפה שהיא דמות שטוחה ושטחית. שנית, הנרטיב העוסק בנסיכה הוא נרטיב פוליטי המגולל את סיפור עלייתה לשלטון, ולא נרטיב אישי המתקשר לתמות הנפוצות במעשייה העממית, דוגמת חיפוש בעל ונישואים. שלישית, מינויה לשליטה כבר כילדה לאור חוסר התפקוד של אביה חותר תחת מיתוס נשלטותו של הילד על ידי המבוגרים, ומדגיש דווקא את עליונותו. הילדה מתאפיינת בחשיבה מעמיקה, בתאוות ידע ואף ביכולת להפעיל את הסובבים. היא מצליחה לגרום לעם לחזור ולחשוב, וכך חוזרת הממלכה לתפקד לאחר תקופת קיפאון ארוכה. סיומו של הסיפור במשפט "היא עד היום אינה יודעת שאסור לשאול" (עמ' 24) הוא סיום הומוריסטי, הממשיך את הקו התמטי שבו דווקא הנסיכה היא שוברת צו אביה מתוך תמימותה וחוסר ידיעתה את ההגבלות שחוקק, ועם זאת יש בו כדי לחזק את תדמיתה של הנסיכה, כישות חקרנית ומעמיקה, הממשיכה לשאול שאלות כל חייה ואינה נותנת לישות חיצונית לחסום את קולה ואת יכולתה לחשוב באופן עצמאי. אין לפנינו ילדה הצועקת "המלך ערום", למרות הסיטואציה הדומה, אלא ילדה החושפת

הן את חוסר האפשרות של חיים לפי צו אביה, חיים של בורות ושל חוסר יכולת לקבל אחריות עצמית, והן את אוזלת ידם של בני עמה החלשים, שהסכינו עם הצו ולא העזו להשיב לעצמם את קולם הגזול.

סיפור הומוריסטי אחר, וניל על המצח ותות על האף למאיר שלו (2013), מציג במרכזו ילדה החושפת את מנהג המבוגרים להבטיח הבטחות ולא לקיימן. הדס הילדה-הגיבורה מתוודעת לסבה, ששוב ושוב מבטיח לה שישמור על חפציה אולם משתמש בהם כבשלו. הסב משחק עם בובתה, אוכל את הגלידה שלה, שם בפיו את המוצץ ואף נרדם במיטתה. בנקודה זו חל היפוך בעלילה, שכן הדס מפנימה את התנהגותו של הסב ונוהגת כך בעצמה: היא מבינה שגם ביכולתה להבטיח להוריה הבטחות ולא לקיימן. לפיכך היא מבטיחה לאמה שורה של הבטחות הנוגעות לשינה במיטת ההורים: שלא תתגלגל על הוריה, לא תנחר, לא תבעט ורק תישן. תשובתה של הדס, החותמת את הסיפור היא, "אני מבטיחה. כמו סבא"¹. בכך היא מעבירה לנמען החוץ-טקסטואלי את הרושם שאינה מתכוונת לקיים את הבטחותיה כפי שסבה לא קיים. מכיוון שהסב לא שילם מחיר כלשהו על התנהגותו, היא אינה רואה כל מניעה להיענות לאמה בחיוב על בקשותיה מבלי שתהיה לה כוונה למלאן.

היצירה מנפצת את מיתוס "הילדה התמימה", שכן הדס לומדת מן המבוגרים כיצד מתנהגים ומחקה אותם באופן שישתר את תועלתה האישית. היא שמחה לראות את סבה במיטתה, והיא זו שמציעה את הפתרון: "איזה כיף. אתה תישן במיטה שלי, ואני במיטה של אמא ואבא". המטמורפוזה שמציג הסיפור היא הפיכתה של הדס מילדה תמימה שתמימותה מנוצלת שוב ושוב, לילדה המנווטת את ההתרחשויות כך שישרתו את תועלתה האישית. מכאן הציון "מיד" בסמוך לפעולותיה להקל על שנתו של הסב: "הביאה לו מיד שמיכה, כיסתה, נשיקה, ליל מנוחה". הדס לומדת לא רק לאתר את מנגנון אי-קיום ההבטחה, אלא גם ליישמו בהזדמנות הראשונה הנקרת בדרכה.

לכל אורך הטקסט אמה של הדס מוצגת כישות המפריעה למשחקה הילדה עם הסב ומציינת את הסדר ואת הגבולות. אך סיום הסיפור מציג דיאלוג חדש עם האם. הפעם האם מתווה גבולות, ואילו הדס לראשונה מתמרדת, אם כי באופן מושכל והומוריסטי ומבלי לחתור באופן ישיר תחת המגבלות שמחילה עליה אמה. ראוי לציין, כי שלוש הילדות – הדס, גן-יה גיבורת מגדל של נמלים, והנסיכה בהמלך שידע הכל – אינן מתווכחות עם בעלי הסמכות אלא חותרות תחתם באופן עקיף שלא יעורר קונפליקט גלוי. כך הן משיגות את מטרותן מבלי לחולל עימות, שבו ניצחון אינו ודאי².

קטגוריה שנייה: הילדה המחנכת את סביבתה

בקטגוריה זו אותרו יצירות שונות שבחרו בילדה מובילה עלילתית שתפקידה לחנך את הוריה והיא אף מצליחה לשנות את תפיסותיהם. בשונה מן הקטגוריה הראשונה, ביצירות אלו מכירים ההורים בתרומתה של הילדה לחינוכם מחדש.

¹ אין בטקסט ציון מספרי עמודים.

² ראו בהקשר זה גם את אבא, צמות! (הראל, 2013).

מורכבותו של הסיפור *עמליה רוצה חיה* ליעל איכילוב (2014) נובעת מהאיורים המייצרים משמעויות נלוות ואף סותרות לאלו העולות מקריאת הטקסט. הסיפור נפתח בציון העובדה שבעת טיולה של עמליה עם אביה, הבחינה בכך שלכל שכניה יש חיות מחמד. היא מבקשת מאביה לאמץ גם היא חיות מחמד, ואילו האב, לא זו בלבד שמסכים מיד לבקשתה אלא משיב "רק תחליטי איזו"³. במהלך ארוחת הערב נסוגים הורים של עמליה מהחופש שהוענק לבתם, ומחליטים לכוון את עמליה בבחירת בעל החיים. הם מעניקים לה שורה של עצות: לבחור חיה "קטנה", "חמודה", "רכה". עמליה ממשיכה את דבריהם ואומרת כי היא תבחר "חיה קטנה, חמודה, רכה, שלא עושה לא הרבה לכלוך ולא הרבה רעש". כך היא נוטעת בנמענים החוץ-טקסטואליים תחושה שהיא מפנימה את דברי הורים, ושחיות המחמד נבחרת על פיהם.

איור 2: *עמליה רוצה חיה*. כתבה: יעל איכילוב. איורים: ליאורה גרוסמן



עמליה בוחרת בתנין. ההורים מזדעקים ומנסים לשנות את דעתה, אולם היא מזכירה לאביה: "הבטחת שאני אבחר", ומתעקשת: "ואני רוצה תנין". ביום המחרת מביאה האם תנין, משום ש"הבטחות יש לקיים", "וכמו שחשבה עמליה, התנין התאים לה בדיוק". עמליה מגלה כי חרף התנגדות הורים, התנין הוא עבורה חיות מחמד אידאלית, ואף ההורים, המבחינים בהרמוניה השוררת בין בתם לבינו, מציינים: "עמליה, את צדקת", "ואנחנו טעינו", ומסכמים: "תנין יכול להיות חית מחמד נהדרת". כאן עולה השדר שלפיו הילדה, האמורה לאיש את נישת הנחנכת, הופכת לחונכת, ומלמדת את הורים כיצד להשיל את התפיסות המובנות שלהם. עמליה, בזכות ראיותה הרעננה והחודרת המתבוננת בדברים לעומק, מעבר לצורתם החיצונית, איננה רואה בתנין חיות טרף מסוכנת כי אם פוטנציאל לחברות ולקרבה. משום שהיא עומדת על שלה, היא זוכה הן בחיית המחמד הלא שגרתית והן בשינוי מעמדה מילדה מודרכת לילדה מדריכה שמשנה את תפיסות הורים.

³ בספר לא מצוינים מספרי העמודים.

באלגוריה שלפנינו מייצג התנין שורה של קונפליקטים בין הורים לילדים, הנוגעים לבחירותיו העצמאיות של הילד. ההורים מעניקים בתחילה לעמליה עצמאות בלתי מוגבלת, אולם מיד נסוגים ומבקשים לכוון את החלטתה. הבת, מרגע שנפתחה הדלת וניתנת לה זכות הבחירה, דבקה בעמדתה, ומכאן כי הבחירה בתנין אינה מציינת בחירת חיית מחמד בלבד, כי אם צעד בדרך להגדרת עצמיותה של עמליה, עצמיות מקורית, הנבדלת הן משכניה בעלי חיות המחמד המקובלות (חתול, כלב, דגים ויונים) והן מהוריה, החרדים מהימצאותו של תנין בביתם המפואר.

בנקודה זו יש להתייחס למקומם של האיורים בטקסט, שכן כאמור לפנינו טקסט שבו האיורים מתפקדים בכמה אופנים, ומקומם מרכזי. ראשית, האיורים מסרטטים את סביבת הסיפור. הם מאפיינים את משפחתה של עמליה כמשתייכת לעשירון העליון: המשפחה מאוירת במגדל יוקרה, לארוחת הערב אוכלים עמליה והוריה סושי, ובשעה שהמשפחה אוכלת נראית מן המטבח דמותה של העוזרת העוסקת בבישול. אמנם הטקסט אינו מתייחס לעושרה של המשפחה, אולם האיורים מבהירים זאת ומובילים לקראת משמוע טקסט (aesthetic interpretation) שעניינו אובדן הסמכות ההורית והקפיטליזציה של ההורות. האיורים אף מציגים את חרדותיהם של האב והאם מפני הכנסתו של תנין לדירת היוקרה ומפני ההרס שהוא עלול לזרוע. הם מסייעים לנמען-הילד באפיון ההורים כישויות שדבריהן מונעים מחדדות ולא מידע או מניסיון, ומכאן שיש בהם כדי להלעיג על סמכות המבוגרים. עם זאת העובדה שעמליה מאוירת כילדה עם שיער ורוד, מכוונת את הנמען-הילד מתחילת היצירה אלי סוגה אלגוריסטית המאותתת לו שלפניו יצירה שאינה ריאליסטית. בדרך זו שזורה נימה הומוריסטית בביקורת המשתמעת על אודות ההורים.

לאחר הצגת העושר המופלג של המשפחה וחששות ההורים מוצגת ההרמוניה המלאה בין עמליה לבין התנין. עמליה מאכילה את התנין בסושי, רוחצת עמו באמבט המפואר ואף רוכבת עליו. החיה הטורפת הופכת לחיית מחמד חביבה בזכות החינוך והאילוף של עמליה, המצליחה לביית חיית-חוץ מאיימת. היבט זה מובלט באיור שמציג את עמליה מצחצחת את שיניו של התנין. בסופה של היצירה שוכבת עמליה לישון במיטתה עם התנין, כשמעל ראשם תמונה של מדוזה ששערה עשוי נחשים ירוקים. באיור זה עוצמת מדוזה את עיניה, ומכאן שמתקיים כאן גם דיאלוג עם מיתוס מדוזה, שמבטה עלול להפוך בני אדם לפסלי אבן. במקרה דנן עצימת עיניה של מדוזה שבתמונה רומזת גם היא על יכולתה של עמליה להביס כוחות חזקים ממנה ולהפוך כוחות מאיימים ושליליים לכוחות חיוביים ומיטיבים.

איור 3: עמליה רוצה חיה. כתבה: יעל איכילוב. איורים: ליאורה גרוסמן



השזירה בין המשמוע העולה מקריאת הטקסט לבין המשמוע העולה מאיוריו, מחדדת את השדר שלפיו עמליה מוצגת כנעלה על סביבתה. אולם שדר נוסף עולה מן הסיפור, והוא נוגע ליכולתה של עמליה לקבל על עצמה אחריות להחלטותיה. עמליה מנפצת את דימוי "הילדה העשירה והמפונקת", שכן היא אינה מסתפקת בבקשתה לקבל תנן אלא מתמסרת לטיפולו. מאחר שאינה מפקירה אותו לאחרים כדי שיטפלו בו (הוריה, העוזרת), היא ממחישה כי אין לפנינו בת עשירים מפונקת, כי אם ילדה אחראית הנכונה לטפל באחר.

התנן שבסיפור מדגיש את העובדה שדווקא הילדה היא זו שרואה מבעד לחיצוניותו המאיימת של ה"אחר", ועל כן היא יכולה לראות את לבביותו של התנן המסתתרת מאחורי חזותו המאיימת. כאן מתפקד הטקסט ככזה הממרכז את נקודת המבט של הנמען-המבוגר, וקורא לו להידמות לילדו, תוך היפוך המשוואה המסורתית שלפיה בעל הסמכות הוא המבוגר. מנגד מאותתת עמליה לנמען-הילד כי עליו לעמוד על רצונותיו גם אם ידרש ממנו מאבק עם הסמכות ההורית, אולם בו-בזמן עליו לקבל על עצמו אחריות לבחירותיו. מנגד יש לציין כי תהליך החברות של עמליה שעליו אמונים המבוגרים, הוא שמאפשר לה להתקדם ולפתח קול אישי. בסופו של דבר היא גם מבייטת את התנן ומלמדת אותו להתנהל בנימוס (לאכול, להתקלח ולישון) מתוך התאמה לשגרת יומה.

ילדה מחנכת אחרת היא ניקה, בסיפור *ניקה שתיקה* לדורית אורגד (1995). החינוך שילדה זו מקדמת מועבר במרחב הציבורי. ניקה, הילדה העולה החדשה, בולטת בהשוואה ליתר הילדות בגן בהופעתה החיצונית ובשמה הגלותי. שירי מספרת לאמה כי ניקה לא יודעת לדבר, אולם האם מתקנת ומבהירה כי ניקה כנראה עדיין לא יודעת עברית. הילדים בגן לועגים לניקה ומכנים אותה "ניקה-שתיקה". בתחילת הסיפור הכינוי מצטייר כאקט בריוני של קבוצת הילדים ההגמונית כלפי

הילדה המהגרת. אולם ככל שהעלילה מתקדמת ניכר כי ניקה בוחרת בשתיקה כאמצעי להפגנת אי-האמון שלה בסביבתה וכן כדרך לחינוך מחדש של הסובבים.

איור 4: ניקה שתיקה. כתבה: דורית אורגד. איורים: נורית צרפתי



בעוד הגננת וילדי הגן נחوشים ללמד אותה לדבר עברית ואף שרים שוב ושוב "ניקה-שתיקה לדבר הפסיקה" (עמ' 9, 12), ניקה שותקת עדיין ומסרבת לחבור אל הילדים. כך למשל כאשר אפרוח חומק לגן, ניקה קוראת לו "ציפלונק" (עמ' 21) ומסרבת לחזור אחרי הגננת האומרת "אפ-רו-ח!" (עמ' 21). רק כאשר הילדים שרים "ציפלונק-אפרוח, לא לברוח!" (עמ' 21), שיר המשלב בין שפתה לבין שפתם, משתפת ניקה פעולה לראשונה ושרה אתם. תפיסת כור ההיתוך, המחייבת את העולה החדש לקבל על עצמו את תרבות הארץ החדשה ולהשיל מעליו סממנים תרבותיים של ארץ המוצא, מפנה מקום לפלורליזם. הפלורליזם מתאפשר הודות לעמידתה האיתנה של ניקה מול הרצון לכפות עליה את השפה העברית ולראות בה ישות מתחנכת. בסופו של דבר מחנכת ניקה את סביבתה, מלמדת את הגננת ואת הילדים מילה חדשה בשפתה, וממחישה כי אין היא רק ישות נחנכת אלא גם חונכת. בסופו של היום מספרת שירי לאמה שלמדה בגן מילה חדשה. כך מודגש השוני בין תחילת הסיפור, שבה מוצגת התפיסה שעל ניקה לחקות את הגננת והילדים, לבין סופו, שבו הילדים וניקה לומדים מילה חדשה בשפה בלתי מוכרת.

שדר חברתי נוקב מועבר גם בסיפור אמא שלי תמיד ממהרת להדסה יובל (2013). הסיפור מציג את נועה, ילדת גן שמספרת בגוף ראשון על חייה, ומתמקד ביחסים הכמעט בלתי אפשריים שלה ושל אמה. האם תמיד ממהרת. "בבוקר היא ממהרת לקחת אותי לגן ולהגיע בזמן למשרד. בצהריים היא ממהרת לאסוף אותי מהצהרון ואת עומר ויעל, האחים התאומים שלי, מהמטפלת. ובערב, אחרי שהתינוקות נרדמים, היא ממהרת לבשל, לנקות ולסדר את הצעצועים ואת המשחקים במקום"⁴. נועה מתבוננת מהצד על הפעילויות הרבות של אמה בעולם שבו ההפרדה בין בית לעבודה אינה מתקיימת, שכן גם בערב האם ממשיכה לעבוד ולדבר בטלפון בד בבד עם

⁴ אין ציון מספרי עמודים בטקסט.

עבודות הבית. "הטלפון של אמא אף פעם לא מפסיק לצלצל", מציינת נועה. האיורים תומכים בכך ומראים את ידיה של האם כידי תמנון, שבה בעת מנקות, מאכילות, מלבישות, מסדרות ומבשלות, כל זאת אגב שיחה בטלפון. מול פעלתנותה של האם בולט האב בהיעדרו: "אבא שלי גם הוא איש עסוק. הוא כל היום בעבודה. לפעמים, כשאמא לא מספיקה לדבר עם אבא, היא משאירה לו פתקים על המקרר. ככה אבא יודע מה הוא צריך לעשות". ראייה תמימה זו של צורת התקשורת בין ההורים וגם של תפקודו של האב המסתכם בהליכה לעבודה, מעלה הרהורים על המהפכה הפמיניסטית שאמנם הפכה נשים לבעלות קריירה לצד גידול הילדים, אולם שימרה את זהותו המסורתית של הגבר כמפרנס שאינו נתפס ככתובת ממשית עבור ילדיו.

הסיבוך העלילתי מופיע דווקא בגן, כאשר אחת הילדות אוכלת פיתה עם חביתה. כל הילדים המקיפים את נועה בוחלים בכריכים שהביאו מביתם, וצועקים "ח-בי-תה! ח-בי-תה!". נועה מחליטה לבקש מאמה שתכין לה ביום המחרת כריך עם חביתה, אולם מתקשה לזכות בתשומת לבה של האם. בדרך הביתה משוחחת האם בטלפון. בזמן ארוחת הערב האם מבשלת ומשוחחת עם האב. מאוחר יותר מרדימה האם את התאומים ולא מרשה לנועה לדבר, כדי שלא יתעוררו משנתם. נועה מבינה, שעליה להפנים את צורת התקשורת של אמה אם ברצונה להעביר לה את המסר. היא מכינה לאם פתק, אולם משום שאינה יודעת לכתוב, היא דואגת שהפתק יהיה מובן: בהתחלה ציירתי פתה עם חביתה, כדי שאמא תדע מה מתחשק לי לאכול מחר. אחר כך ציירתי ילדה עם שיער חום ארוך ועיניים ירוקות, שאמא תדע מי רוצה חביתה. ובסוף הוספתי קוביות ונדנדה ומגלשה, כדי שאמא תבין שאני רוצה חביתה מחר לגן ולא לארוחת הצהריים או לערב.

הפתק מגיע ליעדו, וביום המחרת נועה מגלה ביושבה בגן כריך עם חביתה ופתק מאמה, שבו ציור המציג את האם נושקת לבתה. יש לציין שנועה אינה מחקה את אמה המשאירה פתקים לאביה, ובוחרת להשאיר פתק לאם, ולא לאב, מתוך ידיעה שהאם היא זו שתתייחס לנכתב ותמלא אחר בקשתה. הבחירה לפנות לאם מגיעה אחרי ניסיונותיה הכושלים לשוחח עם שני הוריה, אולם כאשר היא מחליטה שלא להרפות (וזהו שדר חשוב לנמענים-הילדים המעודד אותם לעמוד על שלהם), היא מכוונת את בקשתה לאמה. זוהי הצהרת אמון באם העסוקה – והקשובה – ובד בבד גם הצהרת אי-אמון באב הנעדר.

איור 5: אמא שלי תמיד ממהרת. כתבה: הדסה יובל. איורים: דורון זוהרי שמש



בעידן התקשורת-רבת הערוצים, כך מראה הספר, הפכה התקשורת הבינאישית האינטימית, זו המתקיימת בין ילד להורה, לבלתי אפשרית. חדירת המכשיר הסלולרי הנייד לכל בית הופכת את ההורה ליעד תקשורתי בלתי מושג עבור הילדים. גם הצורך ללהטט בין מחויבויות ביתיות לבין מחויבויות מקצועיות וחוסר האפשרות לסיים את העבודה במשרד, מה שמוליד את ההכרח להביאה הביתה ולהמשיך אותה בערב, מקשה על היכולת ליצור אינטימיות עם הילד. למעשה הוא הופך את האם למכונה, וכפי שמראים האיורים, מפקיע ממנה את אנושיותה: האם מוצגת כמעין תמנון, שכן היא נאלצת לבצע מטלות רבות בו-בזמן. אין לפנינו אם מזניחה או מתעללת, אלא אם ככל האימהות, שמטפלת בשלושת ילדיה בד בבד עם חובותיה המקצועיות והדומסטיות.

האיורים מראים כיצד האם מצמיחה רגליים "ארוכות ארוכות, כמו רגליים של פלמינגו", ובכך הופכת למעין ישות על-טבעית המשתדלת להיות בכל מקום שבו היא נצרכת. הטון הילדי ממוגז פליאה, הערכה וביקורת כלפי האם. נועה כועסת שכן לא רק מטלותיה של האם מעסיקות אותה, אלא גם אובדן מקומה כבת יחידה, המצמיח תחושת כאב שמוצאת דרור בצעקה כלפי האם: "אוף! מתי כבר יקחו אותם מפה!".

הסוף הטוב מוכיח לנועה שאמה קשובה לצרכיה ולגחמותיה למרות עיסוקיה המרובים, וניכר כי בכליה הילדיים הצליחה נועה להעביר לאמה את המסר ולגרום לאם להתפנות להגשמת רצונותיה. הנמענים-הילדים לומדים שלמרות העומס שבו נתונים הוריהם, הם עדיין משתדלים לשמחם ולרצותם. הם נחשפים לתמונה הכוללת המציגה את מטלותיה הרבות של האם ואת זהויותיה המגוונות כאדם, שהוא בין היתר גם אם. ואילו הנמענים-המבוגרים שקוראים לילדיהם את היצירה, מביטים במראה שמספקת להם נועה ומבינים שאין די בסיפוק צרכיו הפיזיים של הילד. אין תחליף לשיח אמיתי עם הילדים, ויש צורך להקשיב להם ולאפשר להם לדבר ולהביע את רצונותיהם. הבחירה בילדה-גיבורה מאפשרת לחדד את הביקורת החברתית המועברת בסיפור ולהדגיש נורמות הוריות פגומות. עם זאת יש כאן גם תיקון של העוול שהילדה חשה שנעשה לה, גם אם נקודתי.

קטגוריה שלישית: הילדה המנתצת סטראוטיפים מגדריים וילדיים

יצירות שונות נעזרות בילדה-גיבורה המשמשת גיבורה עלילתית שמנתצת סטראוטיפים הקשורים הן למיקומו החברתי של הילד כישות שולית, נשלטת ומנותבת על ידי מבוגרים, והן לאופנים שבו מוצגות ילדות בתרבות הפופולרית כמפגינות התנהגויות "היפר-נשיות" ומאמצות מיתוסים נשיים לצד מוצרי צריכה המשויכים חברתית לנשים. הטקסטים בקטגוריה זו מודעים לזיהוי המידי בין ילדה לבין אוסף הסטראוטיפים התרבותיים שלעיל, ומכאן עולה שהם "שולחים" את הילדה-הגיבורה למסע שבמסגרתו היא מרוקנת מתוכנם סטראוטיפים אלה ובכך מפגינה אי-אמון כלפיהם.

הזיהוי בין ילדות לבין נסיכות מעומתת ומוגדר מחדש בשורה של יצירות. בסיפור הנסיכה "יכולה הכל בעצמי" ליונה טפר (2001) יוצאים מיכל ואחיה יותם, ערן ואיל לטייל בחיק הטבע עם

כלבם חץ. האם מבקשת מיותרת שישמור על מיכל, אולם מיכל עונה: "אני יכולה לשמור עליי בעצמי"⁵. עם הגיעם לשדה מצינת מיכל כי זהו הים הגדול, ולידו גרה נסיכה בארמון פרחים. יותם מלגלג על משחקה וחותר תחתיו באמרו: "זה גיוגל מסוכן! אנחנו הולכים לצוד נמרים ואת תישארי כאן ותשחקי לך בנסיכות". מיכל נאבקת שוב ושוב בבנים על זכותה לשחק במרחב הציבורי. ראשית, הבנים אינם רוצים שתחבור אליהם לפיקניק. שנית, כאשר היא מתקרבת אליהם הם צועקים "תסתלקי מפה, זה מסוכן". אולם מיכל חוזרת על המילים "נסיכה יכולה הכל בעצמה", המשמשות עבורה מוטו שמחזק אותה, אך גם מדגיש את בדידותה בחברת הבנים-המנדים.

במהלך המשחק שוקלת מיכל את האפשרות להידמות לבנים ולכן מצהירה, "אני אצוד נמר בעצמי". היא מוצאת גור חתולים ומחליטה להגן עליו מפני הכלב. היא מתייחסת אל הגור כאל נמר, ובזאת מראה את עליונותה על פני הבנים שתכננו לצוד נמר אולם חזרו בידיים ריקות. בסיום הסיפור רצה מיכל להביא חלב לגור, ושרה בקול "אני יכולה הכל בעצמי". בכך היא חותמת את החוויה המוצלחת שעברה: לא זו בלבד ששיחקה לבדה ונהנתה מהעולם שבדתה, אלא גם מצאה גור חתולים וכעת היא מטפלת בו.

אם מעשיות העם מציגות נסיכות פסיביות הממתינות להצלה נסית או לנסיך-מושיע, הרי שמכל אינה ממתינה לאיש. היא מאותתת לנמענות-הילדות כי עליהן להתנגד לניסיונות ההדרה המופנים כלפיהן ולא להסתפק במרחב הפרטי. עליהן לקבל את הזכות להיות חלק מן המרחב הציבורי גם במחיר מלחמה. הסיפור מעמת בין עולמם התודעתי של בנים לבין עולמן התודעתי של בנות, ויש בו כדי לבקר את החשיבה המיליטנטית של הבנים, המנוגדת לחשיבתן של הבנות. בעוד הבנים משחקים במלחמה, מיכל מבטיחה שהנסיכה תכבד את הילדים בגלילות של נסיכות. בסופו של דבר האם אכן מביאה לכל הילדים גלידה, והבטחתה של מיכל מתקיימת. במקום להילחם בנמר, מיכל דואגת לחלב עבור הגור. בכך היא אינה מידמה לבנים, כי אם מפגינה אנטיתזה התנהגותית.

בסיפורה של אדיבה גפן, *הילדה שרצתה להיות נסיכה* (2013), מבקשת לילוש מסבתה להיות נסיכה, כיוון שהיא מאמינה שניסיכה יכולה לעשות ככל העולה על רוחה. בקשתה של לילוש מתממשת, והיא הופכת לנסיכה. לילוש זוכה בכל המותרות של נסיכה, אולם לאחר שהיא מסיימת להתרשם מעולמה החיצוני והחומרי של נסיכה, היא מבקשת לבצע שורה של פעילויות. ארנבון הארמון מבהיר לה שהיא אינה יכולה לבצע כיוון שהיא נסיכה. חל עליה איסור לצייר, להתלכלך, לקפוץ בשלוליות ולשחק במחבואים, והדבר היחיד שמתאפשר לה לעשות הוא למדוד בגדים. כאשר לילוש לומדת כי עולמן של הנסיכות שטחי וכי הוא גוזר עליה בדידות וצנזור-עצמי, פוקדים אותה געגועים לחייה הקודמים כילדה שאינה נסיכה, והיא חוזרת לביתה להיות ילדה רגילה. אם בסיפור הנסיכה "יכולה הכל בעצמי" מנתצת מיכל את דמות הנסיכה החלשה הנזקקת להגנה גברית או נסית, הרי שבסיפור *הילדה שרצתה להיות נסיכה*, מגלה לילוש כי עולמן של נסיכות נראה קורץ למתבונן מבחוץ, אולם לאמיתו של דבר הוא מסרס את מהותה הפנימית של הנסיכה. לפיכך לאחר שהתנסתה בו, היא בוחרת לעזבו ומעדיפה לחיות כילדה רגילה ללא הגבלות

⁵ אין ציוני מספרי עמודים בטקסט.

במקום לחיות חיים מלכותיים נטולי שמחת חיים ופעילויות אהובות. שדר דומה מופיע בסיפורה של פזית דניאל, *נסיכות לא רצות יחפות* (2014), המסתיים כאשר שחר מסבירה לאביה: "פעם רציתי להיות נסיכה", "עכשיו בא לי לקפוץ".

איור 6: *נסיכות לא רצות יחפות*. כתבה: פזית דניאל. איורים: כריסטינה קדמון



יצירות אלו שולחות את הילדה-הגיבורה להתנסות בהגשמת הסטראוטיפ שלפיו כל ילדה חולמת להיות נסיכה. בסופה של ההתנסות מתבצעת הפגנת אי-אמון במיתוס הנסיכה לטובת חיים משוחררים מהגבלות. יצירות אלו באות להתעמת גם עם מרכזיותו של מיתוס הנסיכה בשיח התרבותי והספרותי לילדים. בין שמדובר במעשיות עממיות ובין שבסרטי "דיסני" המקדמים את הצגתן של נסיכות כאידאל, ואינם מגנים את השתקתה של הנסיכה, את הפסיביות שלה ואת תלותה בגורמים חיצוניים, דמותה של הנסיכה מצטיירת כאידאל וכמשאת נפש של ילדות רבות. היצירות שלעיל ממחישות את הפער בין המיתוס לבין ה"מציאות", שכן הן מתעמתות עם תפיסה ולא עם מושג ממשי. הן חושפות את המחיר שמשלמת הילדה ההופכת לנסיכה ואת התפכחותה מחלומה להיות נסיכה. ההתפכחות נובעת מרצונה לחיות חיים שאינם ממושטרים ולבצע פעילויות המשויכות לבנים: "אני רוצה להיות ילדה רגילה. לנסיכות אסור להתיז מים במקלחת, לנסיכות אסור לקפוץ על המיטות, לנסיכות אסור לצייר מה שהן רוצות", אומרת שחר בסיפור *נסיכות לא רצות יחפות*, ובכך ממחישה כי חיי נסיכה כרוכים בהיענות לנורמות מגדריות נשיות וסירוס. הנמענת-הילדה שיוצאת למסע עם הילדות-הגיבורות, לומדת באמצעות סיפור חניכתן את מחירו של מיתוס הנסיכות ומכאן את ההחלטה לוותר עליו.

איור 7: נסיכות לא רצות יחפות. כתבה: פזית דניאל. איורים: כריסטינה קדמון



בדיקה מעניינת של תחום המשויך לילדות מובעת בסיפור ארון הבגדים של שירה לרינת הופר (1999). למראית עין לפנינו יצירה המאמצת את סטראוטיפ "הילדה השטחית" העסוקה בהתחבטות בנוגע לבגדיה. אולם דווקא סיטואציית הסיום של היצירה, שבה שירה נותרת בגופייה ובתחתונים ואינה מוצאת בגד מתאים, ממחישה כי לפנינו חתירה תחת הסטראוטיפ שלעיל. זאת משום ששירה מודדת את בגדיה, אך שוללת את מרביתם: כשהיא לובשת שמלה מנוקדת, היא מרגישה "כמו חיפושית עגולה שנדבקה באבעבועות-רוח"; "החליפה השחורה כל-כך מסובכת! אם אלבש אותה לא אדע לאן ללכת"⁶, היא מסבירה. אשר לבד התחרה, המתקשר בתודעה עם בגדי כלולות, היא אומרת: "אם אלבש רק תחרה אהיה כולי שקופה, אף אחד לא יראה כמה אני יפה". שירה מנצלת את ניסיונה כדי להזהיר את הנמענת החוץ-טקסטואלית: "את האפודה הירוקה לא אלבש בשום-פנים, וגם לכם אני אומרת: היזהרו מרוכסנים". שירה דוחה את הרעיון להיות "ילדה משובצת, כזאת שיודעת חשבון [...] ילדה חרוצה ומאוד מגוהצת", ואף גרביה המצויים בערבוביה מרמזים על כך שאין לפנינו ילדה מסודרת, למרות הערות האם. אם כן, על פני הדברים שירה אמנם עוסקת בהתחבטות "נשית" כביכול המתבטאת בלבטים איזה בגד תלבש, אולם בסופו של דבר תהליך המדידה הוא המושך אותה שכן הוא מאפשר לה לעטות זהויות משתנות, ודווקא הבגדים שאליהם חשה זיקה הם אלה הנקשרים בזיכרון אהוב, דוגמת הסוודר הישן שסבתה סרגה עבורה.

⁶ אין ציון מספרי עמודים ביצירה.

יצירה נוספת המנתצת סטראוטיפים מגדריים היא *החתונה* (2002) לנורית זרחי. סיפור זה מעמיד במרכזו דווקא דמות של בן, גיא, ילד מאוהב שלבו נשבר, אולם מעניינות הן שתי הילדות המתפקדות כדמויות משנה וכמניעות עיקריות של העלילה. אילאיל, הילדה שבה מאוהב גיא, מצטיירת בעיני הנמען-הילד כילדה "רעה". היא לא נענית לחיזוריו, מלשינה עליו לאחר שגור את שמלת הכלה, פוגעת בו שכן היא "מתחתנת" עם ילדים נוספים במסגרת משחק החתונה, ומפגינה חוסר רגישות כלפיו, הילד המאוהב בה החווה אהבה חד-צדדית. נדמה שאילאיל מקדמת קול פמיניסטי בלתי מסונן. כאשר גיא רוצה לבוא אליה אחר הצהריים, מוסרת אמה שהיא עסוקה; כאשר גיא אוסר עליה להתחתן עם נדב בגן, היא עונה, "אני יכולה להיות כלה של מי שאני רוצה"⁷; וכאשר הגננת עורכת בירור לגבי שמלת הכלה הגזורה וכלל הילדים שותקים, רק אילאיל עונה: "זה גיא-גיא עשה את זה".

מול אילאיל מוצגת דמותה של נועה הקטנה. האיור נדרש לנועה רק לאחר מעשה גזירת השמלה, שכן היא המניעה של מחציתו השנייה של הסיפור. הגננת מענישה את גיא ומוציאה אותו לחצר לאחר שגור את השמלה, והאיור מציג את נועה צופה בחלון. היא מנצלת את שעת הכושר שבה תוכל למצוא את גיא לבדו כאשר הוא פגיע וכבר מבין שאילאיל לא זו בלבד שאינה נענית לחיזוריו אלא אף מבקשת את רעתו. נועה יוצאת אליו "באמצע הריכוז", היינו מפרה את הסדר הטוב, ומציינת: "טוב מאוד שגזרת את השמלה. [...] זאת הייתה שמלה בכלל לא יפה וגם ארוכה מדי". נועה מיד מציעה לגיא להתחתן אתה, אולם הוא מסרב שכן חסרה שמלת חתונה. נועה מסבירה לו ש"אפשר להתחתן בכל מיני צורות", וכך מתרצה גיא ונערכת חתונה בין השניים לאחר שנועה מביאה מהגן כובעי כבאים. נועה מסכמת את הסיפור באמרה: "כשכבאים מתחתנים, הם צריכים להתנשק".

למראית עין נועה מייצגת את האנטיתזה של הילדה ה"רעה", שכן היא מתפקדת כילדה "טובה". למרות ממדי גופה הקטנים המודגשים בכינוי החוזר "נועה הקטנה", היא מצטיירת כילדה חכמה ואף ערמומית, וכמי שמסוגלת לנתץ מסורות: היא מנצלת את המשבר של גיא לתועלתה, ומנתצת את התפיסה המסורתית שניתן להתחתן רק בשמלת כלה. מתוך דבריה עולה האפשרות הקווירית הרואה בחתונה מושג הפתוח לצורות רבות: קשר בין ילד לילדה, גבר לאשה וקשר בין בני אותו מין.

אם כן שתי הילדות גם יחד, אילאיל ונועה, משמשות אנטיתזה לגיא, הילד הרגיש והרומנטיקן. האחת שוברת את לבו ודואגת להנאותיה בלבד, ואילו השנייה משקמת את לבו של גיא, ועושה זאת בשעת כושר כאשר גיא פנוי לחיזוריה לאחר הדחיה שחוה. מכאן כי הסיפור מחנך ילדות לנאמנות לקולן האישי, ואף משתמש בדמות הילדה כדי לקדם אופני קיום נשיים שונים: אילאיל מתנגדת לקשור את עצמה לילד אחד, בעוד נועה רוצה להתחתן עם גיא אולם מביימת חתונה בלתי שגרתית.

מעניין לראות שאילאיל מאוירת כבעלת שיער בלונדיני ולבושה בשמלת כלה, איור המבהיר את שיוכה לנישת "הילדות היפות", בעוד נועה מאוירת כבעלת צמות חומות והיא לבושה בחולצה ובמכנסיים. האיורים מצביעים על כך שדווקא הילדה ה"נשית" אינה מוכנה להיכנס

⁷ אין בטקסט מספרי עמודים.

למרחב הנשי, החתונה, ואילו זו שנראית מחוספסת במראה החיצונית היא זו ששואפת להינשא. היפוך זה מנטרל את הקשר בין החיצוניות לבין המאוויים הסטראוטיפיים.

נוסף על ניפוח סטראוטיפ מגדרי, שכן הילדות בסיפור *החתונה* הן הדמויות היוזמות והן המטלטלות את חייו של גיא בעודו נגרר אחר גחמותיהן, זרחי מתעמתת גם עם הסטראוטיפ התרבותי של הילד והתינוק בסיפור *נינה הולכת* (2013). בסיפור זה מתואר חלומה של התינוקת נינה: הצעצועים קוראים לה לצאת החוצה ולשחק עמם, אולם היא חוזרת ומבהירה בווריאציות שונות, "אני עוד תינוקת. תינוקת לא יכולה ללכת", "אני עוד תינוקת. על תינוקת לא מתיזים מים" (עמ' 6). הבובה סיגלית פוטרת את דבריה של נינה על חוסר יכולתה לעשות דבר משום היותה תינוקת, ומבהירה ש"בחלום הכל אפשרי" (עמ' 10).

נינה יוצאת לטיול עם הצעצועים המתעוררים לחיים, וטיולה מתאפשר הודות לסיוע שהיא מקבלת מהם. היא נישאת על כתפי הדוב, רוכבת על גבי הפיל, ממשיכה בכיסו של הקנגורו, ובהמשך יושבת במריצה ומובלת על ידי הבובה סיגלית והארנבת. הטיול מתבצע דווקא בשעת הלילה – שעה שבה תינוקות אמורים לישון ולא להימצא במרחב הציבורי, ובמהלך הטיול עונים הצעצועים על שאלותיה הרבות של נינה. ההיפוך במצבה של נינה מתרחש כאשר מתחיל לרדת גשם. הבובה סיגלית חרדה שמא נינה אינה יודעת לשחות וצריך לחלצה, אולם לאחר שנינה יצאה מן הבית והתגברה על מכשלת אי-ההליכה, היא כבר אינה מפקפקת ביכולותיה ומוכנה להתמודד עם אתגרים חדשים. נינה מציינת "זה כיף" (עמ' 16), ויורדת בכוחות עצמה מן המריצה. בשונה מיתר החיות שאינן יכולות ללכת בגשם שמא יירטבו, נינה קמה על רגליה, צועדת, והירח והרוח מוחאים לה כפיים. בבוקר, לאחר שבחלומה ראתה נינה שהיא מסוגלת ללכת, היא קמה, עומדת ומתחילה לצעוד.

אם מחקרים שונים מקדמים את תפיסת תפקידה של ספרות הילדים כמכשיר תְּבָרוֹת, הרי שנינה הולכת הוא סיפור הממשיך את מסורת התְּבָרוֹת, שכן הוא קורא לילד ללכת. עם זאת הוא קורא תיגר על מקומם של ילדים בעולם בכלל ועל מקומן של ילדות בפרט. ההליכה בעולם הריאליסטי מתרחשת רק אחרי שנינה חלמה עליה. בחלומה נינה שוברת את המוסכמות שלפיהן ילדה לא תימצא לבדה במרחב הציבורי ובייחוד בשעת לילה. כאשר נינה נוכחת לדעת שהיא יכולה לשרוד בתנאים מאיימים ומתבהר שהאיום אינו אלא למראית עין, היא קמה ויוצאת לממש את חלומה, וכך היא הולכת לראשונה. ההליכה מוצגת כפועל יוצא של רצון פנימי ולא כתוצר של עידוד חיצוני. ההורים אינם מתפקדים כמחנכים בסיפור, אלא נינה היא האחראית לשינוי שחל בה, הן תודעתית והן מן ההיבט הפיזי. על כך מציינת אלקד-להמן (2014): "ההצעה של זרחי לצאת מהתינוקות לעולם מתוך החירות והעוצמה של הפנטזיה – נוגעת לא רק לעולמם של תינוקות, אלא לעולמם של כל מי שחשים כתינוק, חלשים, חוששים וחסרי יכולת. במובן זה הסיפור מציע אלגוריה לכל צעידה בעולם, לא רק זו של צעד ראשון של התינוקות".

נקודה מעניינת בזיקה לדברים של אלקד-להמן היא בחירתה של זרחי בתינוקת על מנת לייצג דמות שנועה מתחושת חוסר מסוגלות לתחושת מסוגלות. מכאן עולה כי לפנינו אפיון פוסט-מודרני של ילדה המייצגת לא רק את עצמה ולא רק ילדות אחרות, אלא קונפליקטים קיומיים

שחווים גם נמעניו המבוגרים של הסיפור. באופן כזה שוברת זרחי את סטראוטיפ התינוק כ"בובה ממוכנת", ומראה כי הדרמה של הילדה משותפת לכלל בני האדם משום מורכבותה הנפשית.

שבירה של המקום המוקצה לילדים ניכרת גם בסיפור לאן כנרת ממהרת? לנתי בית (2015), הממקם את הילדה בתפקיד כותבת העלילה. הסיפור מציג דיאלוג בין ילדה-מספרת לאם-מאיירת, וכך הילדה מתווה את העלילה והאם מציירת בהתאמה את הרפתקאותיה של הילדה. במהלך הסיפור יוצאת הילדה כנרת למסע להצלת הכינרת המתייבשת, וכך מתהווה לפני הקורא אודיסאה ילדית שבמסגרתה נוסעת כנרת לבדה במכונית, בסירה, ברכבל ובמטוס, מתגברת על פחדיה, מדברת עם הכינרת, עם השמש, עם פלג הנחל ועם הרוח, ובסופו של דבר גורמת לגשם לרדת ולמלא מחדש את הכינרת.

בסימו של הסיפור מבקשת כנרת מאמה לראות מה ציירה, והאם חושפת בפניה את ציוריה, המאיירים את סיפורה של כנרת. התפקיד המסורתי של המבוגר-המספר מועבר לילדה, וגם הבקשה לראות מה הילד צייר מוחלפת בבקשה לראות מה האם ציירה. הסיפור ממקם את כנרת בנישות גבריות מסורתיות (כלי רכב, טיסה לבדה) החותרות תחת סטראוטיפ הילדה, וכן הוא מעגן אותה במרחבים ציבוריים שבהם אין בנמצא ילדים בלא השגחת מבוגרים. העלילה מונעת מכוח דבקותה של כנרת במשימת הצלת הכינרת מהתייבשות, והיא מסתיימת בהצלחה משום נחישותה של כנרת ומשום התגברותה על פחדיה.

קטגוריה רביעית: הילדה הנחנכת

קטגוריה זו מאגדת סיפורים שמובילתם העלילתית היא ילדה שלמינה אין חשיבות בטקסט, שכן דמותה נועדה להציג בעיה שעמה מתמודדים ילדים בני שני המינים, ולהציג פתרון לבעיה. במהלך הסיפור מבחין הנמען החוץ-טקסטואלי בשינוי המתחולל בדמותה של הילדה, אולם אין מדובר בשינוי מהותי אלא בשינוי שהוא פרי למידה או התגברות על מעצור נפשי. חלק ניכר מן הטקסטים המצויים בקטגוריה זו משויך לספרות הביבליותרפית, שכן הילדות בטקסטים אלה מתגברות על פחדים שונים. הן פוחדות מן הלילה, מן הגן או מתחילת הלימודים בכיתה א', או שהן לומדות להתמודד עם היבט מורכב במציאות חייהן: אב שנוסע תכופות ונעדר מן הבית או חיים לצד אם חד-הורית, זוג אבות או אח עם צרכים מיוחדים.

ביצירות שונות בקטגוריה זו נטולה דמות הילדה אפיון של ממש, והיא משמשת דמות פלקטית נחנכת, או שסיפורה מסופר על מנת לחנך את הנמען החוץ-טקסטואלי – ילד או ילדה. לצורך זה בונה הטקסט דמות חפה מזיהוי מגדרי זה או אחר. מרבית היצירות המציגות ילדה-גיבורה בקטגוריה זו הן חלק מ"סיפורת הבעיה". לבנת וברעם אשל (2014) נדרשות במחקרן לסוגת "ספרות הבעיה", ומדגימות כיצד ספרות זו מעודדת את הזדהותו של הנמען החוץ-טקסטואלי באמצעות מניפולציות שמבצע היוצר על ידי עיצוב הדמות, כלומר על ידי הוספת תיאורים צדדים המשמשים כמסיחי דעת מן הבעיה שהטקסט מתמודד עמה. האתגר העומד בפני היוצר הוא להעמיד דמות הנתפסת מחד גיסא כמייצגת, כלומר כאוניברסלית, ומאידך גיסא כדמות חד-פעמית, מורכבת ומתפתחת. "ספרות בעיה" אינה מולידה בהכרח את הזדהותו של

הנמען החוץ-טקסטואלי, שכן כפי שמראות לבנת וברעם אשל (2014), ביצירות המעמידות דמות פלקטית נטולת עומק ומהימנות רגשית ופסיכולוגית או ביצירות המעצבות דמות אוניברסלית לצורך הרחבת פוטנציאל ההזדהות, הקורא דווקא חש קושי להזדהות עם הדמות, והיצירה המשועבדת כולה למסר הדידקטי, גוררת הרחקה ולא קבלה של העולם התוך-טקסטואלי.

דוגמה לנאמר לעיל ניתן לאתר בסיפור *יש לי אח מיוחד* למאיה אריאל (2008). ליצירה שלוש מטרות מרכזיות: לחשוף את הנמענים-הילדים לילדים עם צרכים מיוחדים; לקדם את נראותם של ילדים עם צרכים מיוחדים בשיח התרבותי ציבורי; ולשקף לנמענים-המידעיים, היינו אחים לילדים עם צרכים מיוחדים, שילדים נוספים מתמודדים גם הם עם קושי דומה. הילדה בסיפור חסרת שם ואף אינה מאוירת, שכן לכל אורך הטקסט זוג האחים מאויר כזוג חיפושיות. עם זאת הדיאלוגים מלמדים כי אין לפנינו אלגוריה הדנה בעולמם של בעלי חיים, אלא מדובר בעולמם של ילדים. האם מסבירה לבתה: "לאחיך יש בעיית תקשורת" (עמ' 6), ובהמשך מציינת: "יש כל מיני ילדים מיוחדים, [...] כאלו שקשה להם ללכת, אחורה או קדימה. אלה ילדים שיש להם כסא גלגלים ויש ילדים שקשה להם לראות, או שאינם שומעים" (עמ' 8).

הילדה הנחנכת בסיפור לומדת על ילדים עם צרכים מיוחדים, וכפועל יוצא לומדת לאהוב את שונותו של אחיה ומבינה כי הטיפול בו שונה מן הטיפול בה. הטקסט נדרש לסוגיות של קנאה באח עם הצרכים המיוחדים ושל תחושת העצב לאור ההשוואה עם אחים ללא מוגבלויות, וסיומו במשפט "זה שיש לך אח מיוחד, אמא לי אומרת, עושה גם אותך – הרבה יותר מיוחדת" (עמ' 18) נועד להרגיע את הילדה ולייצר "סוף טוב" מתוך סיטואציה קשה ומורכבת, שהשלכותיה נמשכות הרבה מעבר לגבולות ההווה הסיפורי. הטקסט אינו נדרש כלל לאפיונה של הגיבורה, ומכאן שאנו נותרים עם דמות-ילדה פלקטית שנועדה להאיר בעיה, ומטרת הצבתה בטקסט היא לחנך הן אותה והן את נמעני הטקסט – הילדים והמבוגרים.

זוג ילדות, אחיות תאומות, מופיעות במרכז עלילת הספר החלוצי *האבאים של גל ונועה* שלוש פנקס (2012). בספר זה מציגים האיורים את הילדות במרחבים השונים שבהם הן חיות – בגן ובבית, ומטרתו של הסיפור היא לייצג את המשפחה ה"אחרת", שבה זוג חד-מיני מגדל שתי ילדות. המחברת מציינת בראשית הטקסט את המניעים שהובילו אותה לכתיבתו: "רציתי למנוע גמגום או מבוכה ואולי אפילו ניסיון להתחמק מדבר על הנושא". בהתאמה נדרש הסיפור, שמכיל היבט מידעי בולט, לחתונת האבות ולרצונם להרחיב את המשפחה, והוא מנהיר לנמענים-הילדים את תהליך הפונדקאות שבמסגרתו הובאו לעולם נועה וגל, גיבורותיו. משום שתכלית הטקסט היא ייצוג של המשפחה ה"אחרת", הרי שעולמן הפנימי של גיבורותיו הילדות, אופיין ומובחנותן זו מזו אינם מועברים לנמען החוץ-טקסטואלי, להוציא את שונותן החיצונית המובהקת באיורים. כמו כן לא עוסק הטקסט בהבדלים בין גל לבין נועה ובונה למעשה תמונה אנלוגית בין שתי האחיות התאומות. שתיהן רוצות לשחק ב"אבא ואבא" בגן, ושתיהן מבטיחות להסביר לילדים כיצד באו לעולם. לעיתים הן אף מדברות ופועלות בקול אחד – "נועה וגל התרגשו מאוד" (עמ' 12), "הבנות מפריחות נשיקות עייפות [...]" גל ונועה לוחשות: לילה טוב, לילה מנוחה/ איזה כיף זה שכולנו נהיינו משפחה" (עמ' 20). בסיפור זה למדו הילדות כיצד הן באו לעולם, בשונה ממרבית הילדים, ובהתאם למטרת הסיפור תפקידן מתמצה בלמידה זו, שהיא למידה פסיבית המתרחשת בעקבות סיפוריהם של האבות-המבוגרים.

נוסף על סיפורים המאפשרים חשיפה למידע באמצעות ילדה-גיבורה, ניתן לאתר דמויות של ילדות גם בסיפורים הפונים לחרדות בגיל הילדות ומנסים לסייע לילדים להתגבר עליהן. אמיליה לנעמה בנזימן (2014) הוא סיפור העוסק בפחד של אמיליה להיכנס לגן החדש – "גן של גדולים". הסיפור מתרחש במהלך הדקות שחוות אמיליה מן הרגע שהיא מגיעה לגן ועד ההחלטה האמיצה לפתוח את הדלת ולהיכנס. היבט ייחודי לסיפור זה הוא הידרשותו למתחולל בתודעתה של אמיליה – הפיכת המטאטא המאיים למטאטא-אריה שאמיליה מרחפת עליו, ובהיבט הסמלי מרחפת באמצעותו מעל לפחדיה. רק כאשר אמיליה יושבת לבדה בכניסה וגשם מתחיל לרדת, היא נכנסת לבדה לגן ונפגשת עם דנה חברתה. הטקסט חושף את נמעניו לקושי להיכנס לגן חדש – פחד שאינו מוזכר במפורש בטקסט אולם עולה מתוך האיורים ומן המסע התודעתי – ואף מציע פתרון: כניסה לגן מתוך הבנה שזו חרדה משותפת לכלל הילדים והיא מתפוגגת מרגע שהם מתחילים לשחק עם החברים בגן. הדמות של אמיליה מתאפיינת רק בפחדה להיכנס לגן, ולפיכך המידע שאנו מקבלים על אופייה ועל חייה מוגבל ביותר. אמצעי זה מקדם הזדהות מחד גיסא, אולם אינו מאפשר התוודעות לגיבורה הפרטיקולרית מאידך גיסא.

סיפורים המתמודדים עם חרדה מפני זרים ונועדו לקדם שדרים דידקטיים המזהירים את הילדה מפני זרים במטרה להגן עליה מפני עברות מין הם איש שלא מכירים לנעמי בן-גור (1993) ומי מצלצל בדלת? לחנה טרומר (1998). שתי הילדות-הגיבורות ביצירות אלו מתפתות לזר – הראשונה הולכת בעקבותיו לחורשה ואילו השנייה פותחת לו את דלת ביתה – ושתייהן חוות תקיפה מינית אולם ניצלות עם חזרתם של הוריהן. הילדות אינן נזפות בידי הוריהן אלא זוכות לתמיכה ולהרגעה. אולם הנמענת החוץ-טקסטואלית נחשפת לסיטואציה הקשה שמבנה הסיפור, וזאת במטרה לחדד את המסר שלפיו אסור לבטוח בזרים, ויש להישמע להנחיות ההורים, היינו לא ללכת בעקבות זר ולא לפתוח לזר את דלת הבית. ההפנמה ניכרת בסיפור איש שלא מכירים, שבו במבי, הגיבורה, מפנימה את כללי הזהירות גם במסעדה בחברת הוריה, ובכך ממחישה לקוראים כיצד הטראומה שחוותה דבקה בה, והיא מתקשה להשתחרר ממנה. בשתי היצירות שלעיל מוצג הפער בין הכרת הילדות את הכללים ה"נכונים" לבין מעשיהן, שכן שתיהן בכל זאת פותו על ידי מבוגר שרצה להרע להן אף שהכירו את הכללים. מטרת עיצוב אמביוולנטי זה הייתה להימנע מהצגת ילדה פלקטית ובמקום זאת להציג ילדה חכמה. הדבר בולט בשיח בין במבי לבובתה באיש שלא מכירים, שיח החושף בפני הקורא את הדיאלוג התודעתי שמנהלת הילדה בין האיד לסופר-אגו בטרם תקבל החלטה שגויה שמקורה בהשתלטות האיד.⁸

יצירה מורכבת בקטגוריה זו היא אני לא קנאית לנורית כהן (1998), הדנה בקנאה בין שתי אחיות. אִמְפֶּר מקנאה באחותה הקטנה המקבלת בובה חדשה, וחשה עלבון כאשר האחות מכנה אותה "קנאית" (עמ' 10). הפתרון למצוקתה של אִמְפֶּר עולה לאחר שיחה עם מורתה איריס. איריס מציינת שיש לה רעיון לפתרון, אולם הטקסט לא מוסר מה אותו רעיון. משיחתה של אִמְפֶּר עם אביה, המתקיימת לאחר ששיתפה את המורה בהתרחשות, ניכר כי מורתה סיפקה לה כבר את הפתרון לבעיית הקנאה ההדדית, והוא קניית מתנות בו-בזמן לשתי האחיות. לכאורה מחנכת אִמְפֶּר את אביה וגורמת לו לשנות את הרגלו לקנות מתנה אחת ביום לכל אחות, אולם הלכה

⁸ ראו גם הסיפורים עמית כבר לא פחדת לעפרה גלברט-אבני, שיטמן ליהודה גור-אריה, וסוד לשהם סמיט, שכונסו בקובץ הסיפורים הביבליוגרפיים לילדים, סימור, סימור! בעריכת רביב וברוך (2013), והם מציגים ילדה-גיבורה המתמודדת עם בעיה וזוכה לסיוע מעולם המבוגרים בדרך לפתרון המוצלח.

למעשה מי שגורמת לשינוי הדפוס הבעייתי של האב היא דווקא המורה. מכאן, כי גם האב וגם בתו נחנכו על ידי המורה, שפתרה הן את המצוקה הנפשית של אִמָּךְ והן את הקרע המשפחתי.

יצירות אחרות בקטגוריה זו של סוגת "סיפורת הבעיה", המדגימות גם הן כיצד הילדה למדה להתמודד עם הבעיה או עם הקושי שנקרו בדרכה, מתכתבות עם סטראוטיפים מגדריים, חותרות תחתם, ודמות הילדה משמשת בהן בה בעת דמות נחנכת ומחנכת. כזו היא היצירה *אור ומור עולים לכתה א'* לגלילה רון-פדר-עמית (2013). ביצירה זו הגיבורים הם אחים תאומים, אולם כאן מובהר היטב השוני ביניהם. אור שמח להתחיל ללמוד בכיתה א' כיוון שהוא רוצה ללמוד לקרוא ולכתוב, ואילו מור שמחה משום שבכיתה א' תוכל ללמוד חשבון. הסטראוטיפ המגדרי התרבותי שלפיו ילדות מצטיינות בלימודי שפה וניחנות בכוח הבעה מפותח ואילו ילדים מצטיינים במתמטיקה, עובר היפוך בטקסט, שכן בו דווקא מור אוהבת חשבון ויודעת לספור כבר עד מאה. גם פחדיהם של הילדים שונים: מור פוחדת מן המרחב החדש והלא מוכר שעלול לגרום לה לתעות בדרך. אור פוחד מן הילדים מהכיתות הגבוהות. כאשר הם מתחילים ללמוד, מור נעזרת בידע שלה בחשבון על מנת לספור דלתות במסדרון ולא ללכת לאיבוד בדרכה מהשירותים אל הכיתה. כאשר הילדים חוזרים לביתם, הם מכינים שיעורים ומוציגים באיורים כאשר אור קורא ספר, ואילו מור קוראת סיפור לבובותיה. יש דמיון בין האחים בכמה היבטים מאחר שהסיטואציה מקבילה – תחילת הלימודים בכיתה א' – ועם זאת עולמם הפנימי ותחומי העניין שלהם שונים. אשר למור, ניתן לראות כיצד אפיונה ממזגים בין עולם הילדה הסטראוטיפי המוצג על ידי ילקוט סגול, חלום שהמורה היא פיה או משחק בבובות, לבין פעילויות אחרות דוגמת קפיצה על טרמפולינה או פתרון תרגילים על לוח המשחק שלה בחדר.

בסיפור *תגידי איך קוראים לך* לנירה הראל (1994) מתקיימת חתירה תחת סטראוטיפ הילד ותחת אופן הצגתו בחברה. הסיפור, שגם הוא עוסק בחרדותיה של ילדה ביומה הראשון בגן, מציג את עולמה כמגוון וכן מציג מהם תפקודיה השונים ביחס לאנשים השונים בחייה. מכאן כי הסיפור מאפיין את הילדה-הגיבורה כבעלת תפקידים שונים, ואף שובר את מיתוס האגוצנטריות המיוחס לילדים. במרכז היצירה עומדת ילדה ברגע היכנסה לגן. הגננת שואלת לשמה, והילדה עונה "יש לי הרבה שמות" (עמ' 6). לאור פליאתה של הגננת מסבירה הילדה שאביה קורא לה "קופונת", אמה קוראת לה "אפרוח", סבה קורא לה "מישמיש", וסבתה קוראת לה "קסס". אולם בגן מבקשת הילדה שיקראו לה תמי.

הגננת מזמינה את תמי להיכנס לגן, אולם תמי ממשיכה לעמוד בפתח ושואלת לשמה של הגננת. בנקודה זו ניכר כי תמי אינה עסוקה רק בחרדותיה מפני היום הראשון בגן, אלא שואפת להכיר את הגננת. הגננת עונה לתמי באופן המשעתק את תשובתה של הילדה, ומסבירה לה שבניה קוראים לה אימא, נכדיה קוראים לה סבתא, אחייניה קוראים לה דודה והשכנים קוראים לה גברת. בדומה לתמי, שבגן קוראים לה בשמה ה"רשמי", בגן קוראים לגננת מירי. תמי אינה מסתפקת בתשובה זו ושואלת: "זה השם האמיתי שלך?" (עמ' 32), ומירי מספרת לה כי שמה האמיתי הוא מרים. בתום ההכרות נכנסת תמי לגן, והסיפור מסתיים. בפני הנמען החוץ-טקסטואלי הוצגה אפוא סיטואציה מוגדרת ומצומצמת, אולם יש בה כדי להראות את מורכבות חשיבתה של תמי ואת מכוונותה כלפי ה"אחר", וכמובן לאותת לנמענים, בדומה לאור ומור עולים

לכתה א' ולאמיליה, שהחשש ממסגרת לימודית חדשה הוא פחד קולקטיבי שניתן להתגבר עליו בנקל.

סיכום

התאוריה של הדמות הספרותית מבחינה בין דמויות סטטיות לדמויות דינמיות, ובין דמויות "שטוחות" ופלקטיות לדמויות מורכבות המאופיינות בתודעה מפותחת, בעולם רגשי מסועף, במעשים שונים ביצירה ובזיקה למרחב הפיזי והחברתי שהן משתייכות אליו (אבן, 1971). החל משנות השבעים של המאה ה-20 חל שינוי בהצגת דמות הילד בספרות הילדים בישראל. ברוך (1990: 22-23) מציינת כי הילד בשנות השבעים דורש מהמבוגרים יחס של שוויון והכרה בזכויותיו. לעיתים הוא מעוצב כחכם מהוריו, ומכאן שהמסר הדידקטי מופנה דווקא אל הנמען-המבוגר. זאת בשונה מספרות שנות הארבעים המציגה "ילד טוב" המפנים באורח מוחלט את נורמות ההתנהגות של עולם המבוגרים.

אם נתמקד בדמות הילדה דווקא, הרי שבשנות השבעים של המאה ה-20 ראו אור בישראל שתי יצירות חלוציות לגיל הרך: *הבית של יעל* למרים רות (1977) ו*היום הרע של טובה* לאלונה פרנקל (1979). יצירות אלו הציגו דמות של ילדה חדשה. היצירה האחת עסקה בילדה המחפשת מרחב משלה שבו תוכל להביע את עצמה ללא הפרעה, מרחב המנותק ממרחב המבוגרים שבו חשה שאינה יכולה לבטא את עצמותה. היצירה השנייה עסקה בילדה החווה יום "רע", שבו היא מתנהגת שלא לפי הנורמות המקובלות ולמעשה חותרת תחת דימוי "הילדה הטובה". יצירות אלו שינו את תדמית הילדה בהציגן דמות של ילדה המתעמתת עם נורמות חברתיות ושוברת את הסטראוטיפ התרבותי של הילדה ה"נשית", התמימה והצייתנית, או במילים אחרות – הילדה הפלקטית. בחינת ספרות הילדים שהתפרסמה בישראל בין השנים 1990–2015 מלמדת על השפעתן העמוקה של יצירות אלו, שכן מרבית היצירות הרואות אור בשנים אלו חפות מסטראוטיפים מגדריים ואף משתמשות בדמות הילדה-הגיבורה על מנת לחתור באמצעותה תחת מקומו השולי בחברה של הילד – הבן או הבת.

המחקר שהוצג כאן זיהה ארבעה אופנים מרכזיים של הצגת דמויות של ילדות-גיבורות בספרות המקור הישראלית שהתפרסמה בשנים 1990–2015: (1) הילדה הנעלה על עולם המבוגרים, (2) הילדה המחנכת את סביבתה, (3) הילדה המנתצת סטראוטיפים מגדריים וילדיים, ו-(4) הילדה הנחנכת. הקטגוריות הללו מלמדות כי ספרות המקור אינה יונקת מן האפיונים הסטראוטיפיים ה"נשיים" של המעשייה העממית, כי אם מדמויותיהן של ילדות חוצות-מגדר דוגמת בילבי (גיבורת בילבי), ג'ו מארץ' (גיבורת נשים קטנות) ואן שרלי (גיבורת האסופית), היינו גיבורות בספרי ילדים שאינם ספרי מקור. עוד מלמד המחקר הנוכחי כי הקביעות המסורתיות על אודות נאמנותה של ספרות ילדים לנורמות הגמוניות אינן מדויקות בכל הנוגע לאפיון ילדות בספרות הישראלית בשנים הנחקרות, ומכאן שניכרת השפעתה של המהפכה הפמיניסטית על ייצורם של מודלים נשיים חדשים המופיעים בספרות הילדים. אלו פונים לשלושה נמענים: הנמענת-הילדה, המסוגלת לברור לה מודל הזדהות מבין שורה של אפשרויות התנהגותיות; הנמען-הילד, הלומד להכיר בקיומן של ילדות שונות ונחשף להבניות נשיות שאינן בינאריות;

והנמענים המבוגרים, אשר נחשפים למגוון הופעות של ילדות ובהתאם לכך מהווים ישות נחנכת במטרה לאפשר לאופני נשיות שונים ומקבילים להתקיים, ולא להוקיעם. על כן, אם נכונה קביעתו של רגב (1992: 9) שלפיה "מראשיתה נתפסה ספרות הילדים כאחד האמצעים המובהקים לחינוך ולאיחוף הקורא הצעיר", הרי שספרות המקור בת-זמננו מחנכת את נמעניה ברוח גישות פמיניסטיות חתרניות, וכפועל יוצא מאפשרת לנמענותיה לברור לעצמן את המודל ההתנהגותי הרצוי בעיניהן מתוך מודלים רבים ומגוונים. זאת כאמור בזכות שימוש בדמות הילדה החדשה, המשנה את פניה של ספרות הילדים הישראלית.

ביבליוגרפיה

- אבן, י' (1971). התיאוריה של הדמות בספרות: מעמדה, תפקידה ביצירה ודרכי בנייתה בסיפורת. *הספרות ג' (1)*, 1–29.
- אורגד, ד' (1995). *ניקה שתיקה*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- איכילוב, י' (2014). *עמליה רוצה חיה*. תל אביב: עם עובד.
- אלקד-להמן, א' (2014). נינה הולכת וגם אנחנו: על נינה הולכת מאת נורית זרחי. *דף חדש: כתב עת מקוון לספרות ילדים ונוער*. נדלה בתאריך 4/1/2015 http://dafhadash.at.levinsky.ac.il/?page_id=238
- באטלר, ג' (2001) [1990]. צרות של מגדר (תרגום: דפנה רז). מכאן, 2, 219–202.
- בית, נ' (2015). *לאן כנרת ממהרת?* בני ברק: ספריית פועלים.
- בן-גור, נ' (1993). *איש שלא מכירים*. תל אביב: ד. רכגולד.
- בן-גור, נ' (1993). *מגדל של נמלים*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- בנימין, נ' (2014). *אמיליה*. תל אביב: עם עובד.
- ברוך, מ' (1991). *ילד אז – ילד עכשיו: עיון משווה בספרות ילדים בין שנות ה-40 לבין שנות ה-80*. תל אביב: ספריית פועלים.
- ברוך, מ' (1998). *אל תנשקי את הצפרדע: סיפורים פמיניסטיים לילדים ולהורים*. תל אביב: ידיעות אחרונות.
- גלברט-אבני, ע' (1998). *המלך שידע הכל*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- גלברט-אבני, ע' (2007). *עמית כבר לא פוחדת*. קריית גת: קוראים.
- גפן, א' (2013). *הילדה שרצתה להיות נסיכה*. אור יהודה: כנרת.
- דניאל, פ' (2014). *נסיכות לא רצות יחפות*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- הופר, ר' (1999). *ארון הבגדים של שירה*. תל אביב: זמורה ביתן.
- הראל, א' (2012). *אבא, צמות!* אור יהודה: כנרת, זמורה ביתן, דביר.
- זרחי, נ' (2002). *החתונה*. (ללא מקום ההוצאה): קוראים.
- זרחי, נ' (2013). *נינה הולכת*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- טפר, י' (2001). *הנסיכה "יכולה הכל בעצמי"*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- טרומר, ח' (1998). *מי מצלצל בדלת?* תל אביב: ספריית פועלים.
- יובל, ה' (2013). *אמא שלי תמיד ממהרת*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- כהן, א' (1990). *סיפור הנפש: ביבליוגרפיה הלכה למעשה (כרך א')*. קריית ביאליק: אח.

- כהן, נ' (1998). *אני לא קנאית*. (ללא מקום הוצאה): קוראים.
- משיח, ס' (2013). אוריינות פוליטית: פוליטיקה ב/ של ספרות ילדים. *ספרות ילדים ונוער*, 134, 3–15.
- לבנת, ח'. וברעם אשל ע'. (2014). שיקולי בחירה מושכלים בטקסט הספרותי לילדים. *עולם קטן*, 5, עמ' 54–89.
- לובין, א' (2003). *אשה קוראת אשה*. חיפה: אוניברסיטת חיפה וזמורה ביתן.
- נודלמן, פ' (2014). האחר: אוריינטליזם, קולוניאליזם וספרות ילדים. *עולם קטן*, 5, 21–34.
- סצ'רדוט, י' (2000). *ביחד וכל אחד לחוד: על נמען מבוגר ונמען ילד בשיח הספרות לילדים*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- פנקס, ש' (2012). *האבאים של גל ונועה*. (ללא מקום הוצאה): רימונים.
- קרסני, א' (2005). התפיסה הסטראוטיפית של דמות האשה בספרות-הילדים. *שאנן*, 10, 197–215.
- רגב, מ' (1992). *ספרות ילדים – השתקפויות: חברה, אידיאולוגיה וערכים בספרות ילדים ישראלית*. תל אביב: אופיר.
- רביב, ע' וברוך, מ' (עורכים, 2013). *סיפור, סיפור! אור יהודה: כנרת*.
- רודין, ש' (2012). "אל תסתגרי רק מפני שאת אשה": על פמיניזם רדיקלי, ליברלי ומטריאליסטי ברומן נשים קטנות ללואיזה מיי אלקוט. *ספרות ילדים ונוער*, 133, 56–75.
- רון-פדר-עמית, ג' (2013). *אור ומור עולים לכתה א'*. בן שמן: מודן.
- שביט, ז' (1996). *מעשה ילדות: מבוא לפואטיקה של ספרות ילדים*. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- שלו, מ' (2013). *וניל על המצח ותות על האף*. תל אביב: עם עובד.
- Jacobus, M. (1986). *Reading woman: Essays in feminist criticism*, Columbia University Press, New York.
- Moi, T. (1997). Feminist, female, feminine. In C. Belsey & J. Moore (Eds.), *The Feminist Reader* (pp.104–116). London: Macmillan.
- Rich A. (1992). When we dead awaken: Writing as re-vision. In M. Humm (Ed.), *Feminisms – A Reader*, (pp. 368–371). London: Routledge.
- Rose, J. (1992) [1984]. *The case of Peter Pan or the impossibility of children's fiction*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Showalter, E. (1997). A Criticism of our own: Autonomy and assimilation in Afro-American and feminist literary theory. In R. R. Warhol & D. P. Herndl (Eds.), *Feminisms – An anthology of literary theory and criticism* (pp. 213–233). New Brunswick and New Jersey: Rutgers University Press.