יוני 2021 | תמוז תשפ"א

אמירות - כתב העת של תכנית "אמירים"

יַלְדוּת

[ראובן רובין, בית ליד הים, 1925-1923, שמן על בד]

אמירות - כתב העת של תלמידות תכנית "אמירים"

תכנית המצטיינות של האוניברסיטה העברית
בפקולטה למדעי הרוח
יוני 2021, תשפ"א

עורכות ראשיות
שירה פתאל
ניב שגיא
אנא אייזנשטאט
עדו ניצן
נגה ארין

עיצוב גרפי
קטיה פובזנר — עיצוב בחינוך

צוות אמירות
יונה בקר
ירדן דגן
שרה מרשאק

ניקוד
עדו ניצן

גופן עברית רב-מגדרית באדיבות מיכל שומר.

תמונת שער:
Carl Von Bergen - Two Girls Playing With a Paper Garland, 1905

דבר העורכים

שותפים אנו היקרים לתוכנית, אנו מתרגשים לשתף אתכם בתוצר הכתיבה והעמל המשותף הערוך כאן להנאתכם.

נושא הגיליון השנה הוא ילדות. מורכבותו של נושא זה התבהרה לנו מיד כשהתחלנו אנו, צוות העורכים, לעמול על איסוף היצירות ועריכת הגיליון. ילדות היא מילה מציפה – היא טעונה בכל-כך הרבה משמעויות, חוויות, זיכרונות ורגעים קטנים. לעיתים אנו זוכרים את חוויות הילדות שלנו באופן כה צלול, ולעיתים אנו משלימים פרטים ובודים זיכרונות בהתבסס על סיפוריהם של מבוגרים, או בהתאם לעולם שאנו הבוגרים היינו רוצים לבנות סביבנו כילדים. לכן, מסע בנבכי הזיכרון הוא מסע קסום, מתעתע ונוגה כאחת – הוא חושף את מי שהיינו ואיננו עוד, את מי שאנו היום, ואת מי שחלמנו להיות אך כבר, אולי, אינו, ברת השגה. ובכל זאת, שיבה לתקופת ילדותנו והתחקות אחריה היא חשובה, שהרי אם נשכח אותה עלולים אנו "להדמות למבוגרים, שאינם מתעניינים בדבר זולת מספרים" (סנט-אכזופרי, **הנסיך הקטן**, 1987, עמ' 19).

משכך, לאורך השנה התגייסו חברת התכנית לכתוב לניוזלטר שלנו, ששימש בבחינת מצע לגירוי המחשבה ולשיח בינינו על אודות הילדות. במסגרת זאת, עסקנו בפשטות ובחוכמה הילדית שמבוגרים, לא אחת, משתאים למולה; בתבניות שעוצבנו לתוכן משחר ילדותנו, ובשאלת יכולתנו להרחיבן, לעקמן ולהתאימן למידותינו. דנו בהתבוננות ביקורתית על הקשר שבין ילדות ותקווה; בפגיעות המאפיינת את הילדות, שמאפשרת לנו להיות מושפעים רגשית מסביבתנו, לצד הסקרנות שמאפשרת לנו לחוות את סביבתנו על מה שהיא. שוחחנו על ילדות כתקופה מאגית, אשר מרגע שהיא תמה אנו מאבדים את החוט המקשר למי שהיינו, אך בה בעת נהנים מהיכולת להתפעל נוכח גילויינו העצמי המחודש. כיווני המחשבה המרתקים הללו שכתבתם עליהם לאורך השנה דרך שירה, ציור, סיפורת ומחקר אקדמי הורחבו בגיליון זה ובאים לידי ביטוי במגוון היצירות שבגיליון.

אולי מוטב לציין כבר עתה כי נושא הגיליון אינו נשאר בגבולות מושג הילדות כשלעצמו, אלא עוסק במפגש בין הילדות לבין הבגרות, שהרי כל כתיבה מצדנו בנושא תיוותר כניסיון להתבונן בתקופת הילדות ממרחק. הילדות כמושג וכחוויה היא תחומה בזמן, אף שכל אחת מאיתנו תשרטט אחרת את הגבול בין הילדות לבגרות. ככל חוויה מוגבלת וחולפת אפשר להתבונן בה מהצד ובה בעת לחלום שאפשר לטעום ממנה עוד ולמתוח את גבולותיה, אף שבפועל היא איננה מושגת. אף על פי כן, הילדות היא אבן דרך שעברנו כולנו, אשר במשעוליה עוצבה בעדינות נקודת המבט שלנו על העולם.

הממשי והבלתי מושג, הקרוב והרחוק, השלובים אלה באלה והטמונים בילדות הם בבחינת אתגר עבור האמיצים שביקשו לתארה ביצירות המופיעות כאן. אתגר זה הוא גם מה שאפשר את הגיוון והעומק העשיר שנוצר מהניסיונות הללו שלכם. אנחנו מודים לכם שנעניתם להזמנה לצעוד איתנו על הציר שבין כיסופים לילדות לבין חשיבה ביקורתית על אודותיה, ועל שאפשרתם לנו הצצה למחשבותיכם, לזיכרונותיכם ולתחושותיכם. כל התחקות אחר העבר הקרוב-רחוק האישי שלכם היא גם הזמנה עבורנו לצלול פנימה לתוך עצמנו. אנו מקוים שהמסע שהתחיל בכתיבת היצירות יימשך עם קריאת הגיליון.

קריאה נעימה!

שירה, ניב , אנא, עדו ונגה

[פיטר ברויגל האב, משחקי ילדים, 1560]

מקורות

סנט-אכזופרי, א. דה-. (1987) **הנסיך הקטן**. תורגם מצרפתית על-ידי א. לרנר. תל אביב: עם עובד.

תוכן עניינים

שירת מקור

"כְּשֶׁאֲנִי מְדַבֵּר אֲנִי יֶלֶד, אַתֶּם לֹא שׁוֹמְעִים?"

מילה אחר מילה מאת אור מאיר בן הרוש | 4

כוסות פלסטיק מאת עילם לביא | 6

שירי ילדים – מחזור שירים מאת עדו ניצן | 8

התבגרות מהירה מאת נעה דרור | 15

מה שאינה יודעת מאת רותם שינטל | 18

כל אחת צריכה מאת יהל גזית | 19

* מאת עדן ברט | 20

* מאת אופיר מוהבן | 22

שירה מתורגמת

"וְהַיַּלְדוּת הִיא כָּל כָּךְ חַסְרַת הֲגַנּוֹת / זוֹ תָּמִיד הַיַּלְדוּת שֶׁנִּכְנַעַת"

סיפור מאת אחלאם מסתע'אנמי. בתרגום שוהם שנהב | 25

הילדות מאת ז'אק פרוור. בתרגום נגה ארין | 29

שירים מאת מריו בנדטי ופבלו נרודה. בתרגום ענבל כץ ושירה פתאל | 32

האלים כפעוטות: קטעים מתוך "חגיגת הירח". בתרגום פרופסור יגאל ברונר ופרופסור דוד שולמן | 38

ילדות על הנייר

"ההתבוננות המיוחדת, המלאה בסקרנות וצמא לנסות בלי לחשוב על התוצאה, הוחלפה בצורך להציג תוצאה מושלמת."

אידאוגרפיה של איש תלוי מאת נגה ארין | 41

רישום פחם מאת צחי זמיר | 42

שיעור מהעבר מאת ניצן שי עינת | 44

פרוזה

"שניהם רק רצו לשחק, להחליף חיים, לחוות חיים, להתממש בתצורות שהם כבר לא."

קול אימי מאת אור ארוך | 48

* מאת נועה עמרי | 50

סבתא בגן מאת פאני ליובין | 54

מסיבת סיום מאת נטע גולדפיין | 56

חיבורים ומסות

"בסופו של דבר הזיכרון (ובייחוד זיכרון הילדות) אינו רק השתקפות, אלא פעולה בהווה של האדם הנזכר."

עיצוב הילדות מאת ניתאי אשכנזי | 63

זיכרונות ילדות בין מציאות למיתוס: עיון קולנועי בסרט רומא מאת עדו שלזינגר | 73

זו תמימותי השנייה: האירוניה ותפקידה בהנסיכה הקסומה מאת נדב גרינברגר | 79

"בגן העדן של ילדות": לייצג את הילדות של עצמנו מאת אור ארוך | 86

ראיונות

"היית בבטן של אמא? כן."

"ומה עשית שם?"

"הייתי!"

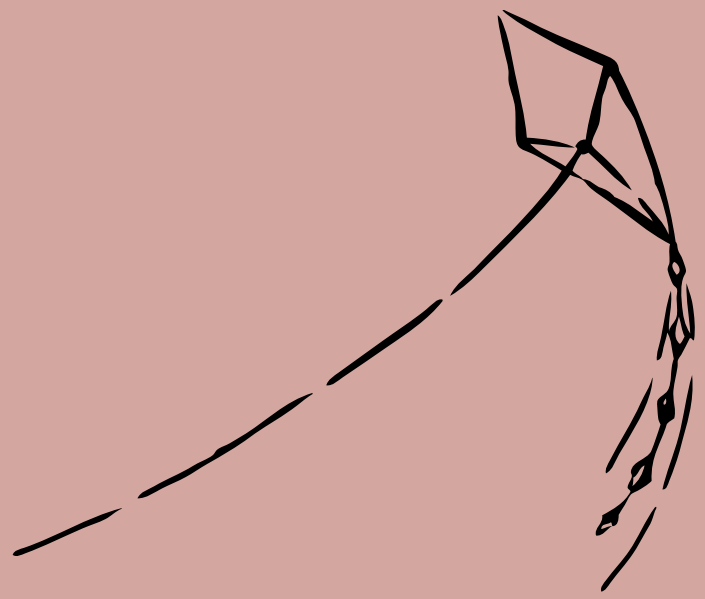
ראיון עם פרופסור ענבל ארנון מאת ניב שגיא | 97

ראיון עם רבקה מרים מאת ג'וד טרגין | 103

ראיונות עם אחיותיי מאת יונה בקר | 107

ראיון עם בת 13 מאת שרה מרשאק | 115

Philosophical Interview with Susan (eight years old) by Anna Eisenstat | 117



שירת מקור

”כְּשֶׁאֲנִי מְדַבֵּר אֲנִי יֶלֶד, אַתֶּם לֹא שׁוֹמְעִים?”

[גדעון רובין, אב ובן, 2011, שמן על פשתן]

מילה אחר מילה

אור מאיר בן הרוש, תלמיד שנה ג', משלב עם קוגניציה

אֲנִי מְדַמְיֵן,
עָשָׁן אֲפוֹר סָמִיךְ בֵּהֶה בְּתוֹכִי,
אֲנִי מִתְגַּעְגֵּעַ לַגְּגוּנִים.

אֲנִי יֶלֶד כְּשֶׁאַבָּא שֶׁלִּי מְדַבֵּר עַל נֶפֶשׁ
כְּשֶׁסָּבָתִי שׁוֹתֶקֶת לְצִדִּי בְּמָרוֹקָאִית
וַאֲנִי מַצְנִיעַ בְּפָנֶיהָ אֶת מִלּוֹתַי הָעִבְרִיּוֹת
כְּשֶׁאָחִי הַבְּכוֹר קוֹבֵעַ אֶסְפְּרֵסוֹ קָצָר וְסוֹדָה
וַאֲנִי מְמַלְמֵל קָפֶה שָׁחוֹר
כְּשֶׁאִמִּי קוֹרֵאת 'אוֹר'. הִנְנִי.

כְּשֶׁאֲנִי מְדַבֵּר אֲנִי יֶלֶד, אַתֶּם לֹא שׁוֹמְעִים?
מִלִּים מִפַּעַם הֵן לְבֵנִים בְּקִירוֹת גְּרוֹנִי
מְבַיְּתוֹת לָשׁוֹן שֶׁקּוֹרֵאת חִדּוּשׁ אַךְ נִכְשֶׁלֶת.
מִלּוֹתַי הֵן מִמְּצָאִים אַרְכֵאוֹלוֹגִיִּים פְּזוּרִים
בֶּעָפָר הַשְּׁתִיקָה
עֵדוּת לִמְציאוּת שֶׁבָּהּ נִרְקְמוּ וְרָקְמוּ יְלָדַי.
כָּל בִּטּוּי הוּא יְצִיר הִיסְטוֹרְיָה
וְלָמָּה הוּא (הוּא) דָּוְקָא כָּאן?
לָמָּה 'כָּאן' וְלֹא 'פֹּה'? לָמָּה 'מִמְּרַח' בְּמִלְּעֵיל?
וְ'בֵּיתְחוֹלִים' בִּמְחֻבָּר?
לָמָּה 'הַצָּגָה' וְ'טִרוּף' וְלֹא 'הַצְּלָחָה גְּדוֹלָה'?
אֲחוֹתִי בִּכְלָל אוֹמֶרֶת 'שִׁחוּק' ו-'אַגָּדָה'.
יְלָדִים מְנַסְּחִים אֶת מִשְׁפָּטַי.

לֹא קִבַּלְתִּי אַף אֶחָד מִשְּׁמוֹתַי, רַק יְלָדַי.
אֶת רָמִי קִבֵּל אוֹר הַשְּׁמַנְמַן;
אֶת בֶּנַשׁ אוֹר הַשָּׁחוּם בֵּן הָעֶשְׂרִים.
הוֹרַי הוֹרִישׁוּ בִּי מַחְרֹזֶת נִיבִּים
חֵלֶק הֶעֱמִיקוּ בְּתוֹכִי כְּטִפּוֹת חוֹצְבוֹת גֵּב
בְּפִנּוֹת קֶסֶם שֶׁל מִדְבָּר צָחִיחַ
אַט-אַט טִפְטְפוּ בִּי עַד לִכְדֵי יְצִירָה.

שִׁפָּתִי הִיא תֵּל גָּבֹהַּ שֶׁחָצְבוּ יְלָדַי,
וְאָז נִטְמְנוּ בֵּין שִׁכְבוֹתָיו בְּצַצְמָם, הִתְאַבְּנוּ לִכְדֵי מִלִּים.
מַצְמִיחוֹת מִתּוֹכָן חֹרֶשׁ – שִׂיחֵי מַחְשָׁבָה.

אֲנִי יֶלֶד בְּכָל רֶגַע שֶׁהוּא לֹא עַכְשָׁו, לֹא הוֹוֶה.
בְּכָל שִׁכְבוֹת הַתֵּל שֶׁאֵינָן הַקְּלִפָּה.
וְגַם הָאַחֲרוֹנָה, הָרֶגַע הַזֶּה,
מִתְבַּלָּה לְאִיטָה, 'מִתְיַלֶּדֶת'.
מִשְׁתַּקַּעַת בְּתוֹכִי וְנֶאֱסֶפֶת אֶל יְלָדֶיהָ הָאֲחֵרִים.
שִׁפָּתִי מְרֻבֶּדֶת בְּאַבְנֵי קַלְצִיט שֶׁל דְּמָעוֹת מְגֻבָּבוֹת, צַלָּקוֹת טִפְּשִׁיּוֹת
צְעָקוֹת, אֲנָחוֹת וַחֲלוֹם יָמְרָנִי
שֶׁל טָעוּיוֹת טָעוּיוֹת טָעוּיוֹת אוֹתִיּוֹת
שְׁחוֹרוֹת עַל גַּבֵּי נוֹסְטַלְגִּיָּה לְבָנָה.

שָׁפָה הִיא יַלְדוּת – אֵין דֶּרֶךְ לִבְרֹחַ.
שִׁכְתּוּב הוּא מְחִיקָה
שֶׁל הַמִּמּוּשׁ הַגּוֹלְמִי בְּיוֹתֵר
מַחְשָׁבָה נִבְרֵאת בְּרֹאשִׁי,
נִכְחֶדֶת בְּפִי,
רַק דֶּרֶךְ יַלְדוּתִי.

אֲנִי כּוֹתֵב עַתָּה מִילָה אַחַר מִילָה מִזֶּהוּתִי:
אִמָּא, זֹהַר, יֵשׁ, בַּדּוּר, אֲהָלָן, אֶלֶף, נָכוֹן, עוֹלָם, מַאנְצָ', אִם-כָּךְ, סְלִיחָה.

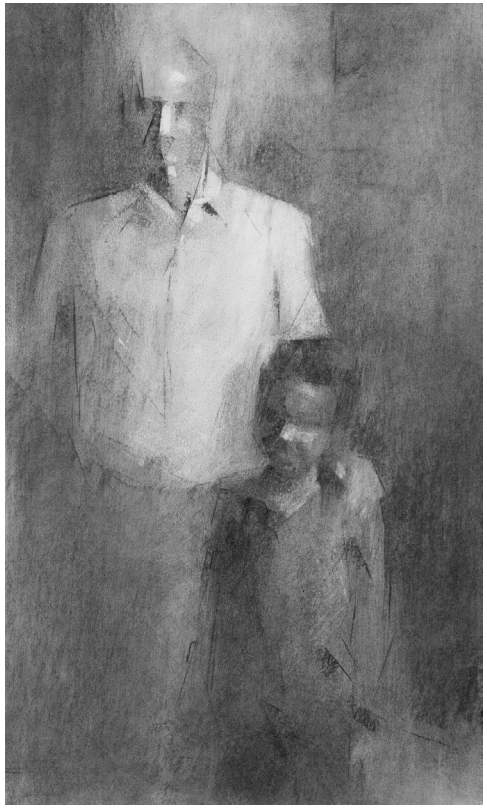
אֲנִי תָּר אַחַר מְקוֹרָן, אֵיזֶה יֶלֶד מִיְּלָדַי הָרַבִּים אַחְרַאי עַל גִּיּוּסָן.
אֲנִי חָב לוֹ חַיִּים, חָב לוֹ זֶהוּת, מְחַיֶּה שִׁפָּתִי הַיְחִידָה. זוֹ יַלְדוּת.

הַיִּי יֶלֶד,
תּוֹדָה.

כוסות פלסטיק

עילם לביא, תלמיד שנה ב', משלב עם פכ"מ

כְּשֶׁהָיִיתִי יֶלֶד שָׁרַפְתִּי כּוֹסוֹת פְּלַסְטִיק בַּחָצֵר:
שָׁקוּף הוֹפֵךְ עָשָׁן שָׁחוֹר
וְשׁוּב שָׁקוּף. מִשָּׁקוּף בָּאתָ וְאֶל שָׁקוּף תָּשׁוּב.
אֲנִי רוֹצֶה לַחְשׁוֹב שֶׁהַשִּׁירִים שֶׁאֲנִי כּוֹתֵב
יָזִיזוּ מַשֶּׁהוּ לְמִישֶׁהוּ עַד כְּדֵי כָּךְ
שֶׁהִיא תִּשְׁכַּח שֶׁפַּעַם הֵם הָיוּ
עָשָׁן שָׁחוֹר. שֶׁיְּדַלְּלוּ בָּהּ כְּמוֹ
יַלְדוּת.



[Tigist Yoseph Ron, Atlit, 2019]

[נחום גוטמן, דורה, חמי וצעצוע, 1936, שמן על בד]

שירי ילדים

מחזור שירים

עדו ניצן, תלמיד שנה ג', משלב עם ספרות כללית והשוואתית

1. ראשית

בְּעֶרֶב שַׁבָּת
אַחֲרֵי הַסְּעוּדָה
אַבָּא
קוֹרֵא לִי אַלְתֶּרְמָן
מִתְרַגֵּשׁ
וְעוֹצֵר:
אִישׁ זוֹנֵק וְאִישׁ יוֹרֶה וְאִישׁ נוֹפֵל.

וּמֵרִים אֶת הָרֹאשׁ מֵהַדַּף
וּמַסְבִּיר, אוֹ מְפָרֵשׁ מִלִּים קָשׁוֹת,
וּלְעִתִּים רַק חוֹזֵר עַל הַמִּשְׁפָּט
לְאַט יוֹתֵר
וּבְכַוָּנָה.

בְּכָל פַּעַם
בְּאוֹתָן הַשּׁוּרוֹת
אִישׁ זוֹנֵק וְאִישׁ יוֹרֶה וְאִישׁ נוֹפֵל.

2. בלילה

שִׁירָה בָּאָה לִישׁוֹן אֶצְלִי.
כֹּל עֶרֶב הִיא בָּאָה
אִמָּא מַרְשָׁה לִי.
אֲנַחְנוּ אוֹכְלִים חֲבִיתָה וּגְבִינָה לְבָנָה,
לוֹבְשִׁים פִּיגָ'מוֹת
(שֶׁלָּהּ עִם אַרְנָבוֹת וְשֶׁלִּי עִם נְמֵרִים),
מְצַחְצְחִים יַחַד שִׁנַּיִם,
קוֹרְאִים סִפּוּר,
מְשַׂחֲקִים רַק קְצָת
וְהוֹלְכִים לִישׁוֹן כִּי מְאֻחָר.
וּבָבֹּקֶר הִיא

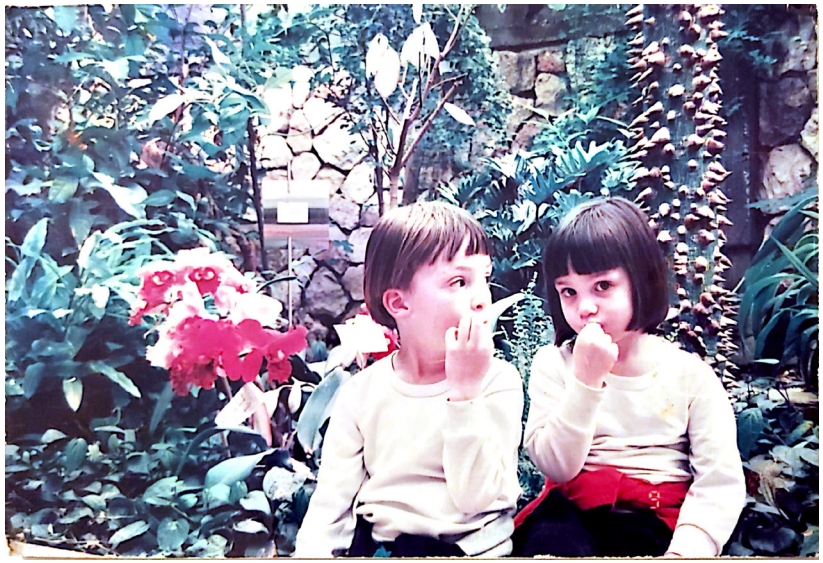
3. גירסא דינקותא

וְהָאֱמֶת וְהַשָּׁלוֹם
וְאָהַבְתָּ
וְהַצְנֵעַ

וְלֹא אֲמַרְתֶּם כַּבֵּד.

נוּ, עַכְשָׁו קַל לְךָ לְהַגִּיד, אֲמַרְתֶּם,
מְעַנְיֵן מָה אַתָּה הָיִיתָ עוֹשֶׂה לוּ
הָיִיתָ בִּמְקוֹמֵנוּ.

[Joaquín Sorolla, Wounded foot, 1909, oil on canvas]



עדו והלל ניצן

4. סוד הנסירה

לאחותי

שָׁנִים הָיִיתִי מְיַסֵּר אוֹתָךְ
לֹא בְּשׁוֹטִים וְלֹא בְּעַקְרַבִּים
כִּי אִם
בְּשָׁלוֹשׁ דַּקּוֹת.
הָיִיתִי בּוֹדֶה הַרְפַּתְקָאוֹת נִפְלָאוֹת
שֶׁקָּרוּ לִי אָז,
טֶרֶם הֱיוֹתֵךְ.
זִכְרוֹנוֹת שֶׁלֹּא הָיוּ.

בְּשֶׁגּוֹלַדְתִּי לֹא
רָאִיתִי אֶת אִמָּא וְלֹא
אֶת אַבָּא אֶלָּא
אוֹתָךְ,
שֶׁחָלַקְתִּ עִמִּי תָּא,
דּוּ פַּרְצוּפִין
אָחוֹר וָקֶדֶם
פָּנִים וְאָחוֹר.
הַאִם רָאִית אוֹתִי?

[Niki de Saint Phalle, Tarot Garden, 1991]

5. זיכרון ראשון

לְיַד מִפְלֶצֶת מִבֶּטוֹן,
בַּמִּגְרָשׁ שֶׁל אוֹר תּוֹרָה,
אַסְפַלְט אָפֹר, קָשֶׁה
וְרֵיחַ גּוּמִי בָּאֲוִיר.

אֲוִיר פָּתוּחַ וְצוֹהֵל
לְיַד מִפְלֶצֶת מִבֶּטוֹן
בִּמְהִירוּת מְסַחְרֶרֶת,
אַסְפַלְט אָפֹר, קָשֶׁה.

פּוֹנֶה עַל סַף תְּהוֹם,
אֲוִיר פָּתוּחַ וְצוֹהֵל,
אַבָּא מְחַיֵּךְ
בִּמְהִירוּת מְסַחְרֶרֶת.

בְּהִתְרַגְּשׁוּת גְּדוֹלָה
פּוֹנֶה עַל סַף תְּהוֹם,
כַּנִּרְאֶה הָיִית שָׁם גַּם.
אַבָּא מְחַיֵּךְ.

קוֹרֵא תִּגָּר עַל הַחֻקִּים
בְּהִתְרַגְּשׁוּת גְּדוֹלָה.
לִפְנֵי כֵּן לֹא, עַכְשָׁו כְּבָר
כֵּן. הָיִית שָׁם גַּם.

הכותרת בסוף*

נעה דרור, תלמידת שנה ג', משלבת עם משפטים

בְּאִישׁוֹן לַיְלָה
הִתְגַּנַּבְתִּי לְמִטַּת סָבָתִי.
רָצִיתִי כָּל כָּךְ לָקַחַת מִמֶּנָּה אֶת מַשָּׂא הַשִּׁכּוֹל
אַךְ כְּשֶׁהֵרַמְתִּי אוֹתוֹ בְּשֶׁקֶט
וְהִיא נִרְפְּתָה בִּשְׁנָתָהּ
כָּבְדוֹ הִכְרִיעַ אוֹתִי
וְיוֹתֵר לֹא יָכֹלְתִּי.
סְלִיחָה.

// התבגרות מהירה

חגיגות יום הולדת משפחתיות לסבתא. בתמונה: סבתא יעל ז"ל וסבא נסים ז"ל,
ברגע מאושר שנתפס בעדשת המצלמה ונחקק על לוח הלב.

*הכותרת בסוף:
את הרעיון לשים את שם הכותרת בסוף קיבלתי מכותב אנונימי אשר מפרסם כך את שירתו בעמוד פייסבוק שכותרתו היא "הכותרת בסוף". מוזמנות ומוזמנים לעקוב אחריו.

[אסנת רייזמן בן שלום, נערה יושבת, ציור בצבעי שמן על בד]

[Mary Cassatt, Little Girl in a Blue Armchair, 1878, oil on canvas]

מה שאינה יודעת

רותם שינטל, תלמידת שנה ג’, משלבת עם משפטים

הִנֵּה מָה שֶׁהִיא יוֹדַעַת:
הִיא יוֹדַעַת שֶׁאִם תִּפֹּל שׁוּב
מֵרֹאשׁ הַמַּגְלֵשָׁה, תָּקוּם
רַק עִם שִׁפְשׁוּף אוֹ שְׁנַיִם.

הִיא יוֹדַעַת לָרוּץ מַהֵר
מִכֶּלָן, לְפָחוֹת.
בְּמַחְבּוֹאִים הִיא מִצְטַיֶּנֶת.

בֵּין הַמַּחְבּוֹאִים לִרְבּוּךְ הַנְּפִילָה
הִיא חוֹרֶקֶת כְּדֶלֶת. הַנָּכוֹן
מְבַלְבֵּל, הַטִּבְעִי
בִּלְתִּי אֶפְשָׁרִי. טֶרֶם צָלְחָה אֶת פַּשְׁטוּת
הַקּוֹל, הַתְּנוּעָה, הַמַּבָּט.

הִנֵּה מָה שְׁאֵינָה יוֹדַעַת:
לַעֲקֹב אַחַר צַעֲדֵי הָרִקּוּד
בְּאוֹתוֹ טֶקֶס, אוֹ בִּכְלָל.
לִבְכּוֹת פָּחוֹת. לְסַתֵּת אֶת גּוּפָהּ לְהַתְאָמָה.
רַק עַל הָרְגִישׁוּת כְּבָר נִפְסְלָה בַּמִּשְׂחָק.

הַיַּלְדָּה הַזֹּאת.
גָּלוּ לָהּ שֶׁאֶפְשָׁר

כל אחת צריכה

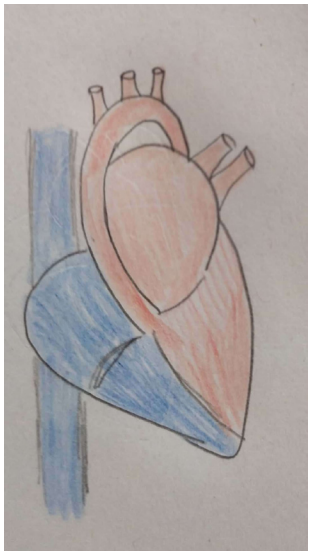
יהל גזית, תלמידת שנה ג', משלבת עם ביולוגיה

כָּל אַחַת צְרִיכָה שָׂדֶה
שֶׁיָּכִיל אֶת
הֵעָדְרָהּ.

כָּל אַחַת צְרִיכָה פְּצָעִים בַּבִּרְכַּיִם
שֶׁיַּזְכִּירוּ לָהּ
לְהִתְרַגֵּשׁ.

כָּל אַחַת צְרִיכָה גַּלְגַּלֵּי עֵזֶר
שֶׁיְּלַמְּדוּ אוֹתָהּ
חֹם.

אֲנִי אַחַת שֶׁצְּרִיכָה
לְהִתְלַכְלֵךְ מִדֵּי פַּעַם
מִכַּף רֶגֶל וְעַד לֵב
כְּדֵי לְהִזָּכֵר
שֶׁאֵין נָקִי
מִזֶּה



[יהל גזית, 2021]

*

עדן ברט, תלמידת שנה ג', משלבת עם ספרות אנגלית

בְּגַן הָעֵדֶן שֶׁל יַלְדוּת הָיִינוּ מְשַׂחֲקִים,
לָמַדְתִּי אֶת פָּנֶיךָ, עַל תָּוֵיהֶן הָרַבִּים,
לִפְנֵי שֶׁהִכַּרְתִּי אֶת פָּנַי שֶׁלִּי בַּמַּרְאָה.
גָּדַלְנוּ כִּתְאוֹמִים, מוּגַנִּים בְּאוֹתָהּ הַבּוּעָה.
רַגְלֵינוּ הַשְּׁמַנְמַנּוֹת הִדְּסוּ עַל אוֹתָם הַדְּשָׁאִים,
הִתְרוֹצַצְנוּ חֲצִי-עֵירוּמִים, חָפְשִׁיִּים כִּפְרָאִים.
עִרְבַּבְנוּ שִׁקּוּיִים מֵחֹל, בֹּץ וּפְרָחִים
בְּגַן הָעֵדֶן הָאָבוּד, בְּחֶבְרַת מַלְאָכִים.
הֵתְאַבּוּ דַּעַת בְּשֶׁל מָה דַּרְכֵּנוּ נִפְרְדוּ?
בַּמָּסַכִּים שֶׁבֵּינֵינוּ עוֹלָמוֹת שׁוֹנִים רִצְּדוּ.

[בנקסי, ילדה עם בלון, 2002, גרפיטי]

[אשר אלהרר, עולם, 2015, ציור בטכניקה מעורבת של קרקיט, ברזל, חוטי נחושת וצבע]

*

אופיר מוהבן, תלמיד שנה ב', משלב עם פכ"מ

יֵשׁ רְגָעִים בַּחַיִּים, שֶׁל תְּמִימוּת כֹּה זַכָּה וּצְלִילוּת כֹּה מַעֲמִיקָה, עַד שֶׁהַזְּמַן עַצְמוֹ עוֹצֵר מִלֶּכֶת. הָעוֹלָם כֻּלּוֹ נֶעֱמַד בִּמְקוֹמוֹ עַל כְּתֵפָיו הָאֵיתָנוֹת שֶׁל אַטְלָס וְנוֹשֵׂא עֵינָיו אֶל רֶגַע זֶה.

וְכָל הַטּוֹב שֶׁבָּעוֹלָם קָם מִתַּרְדֵּמָתוֹ וְצוֹבֵעַ אֶת הָרֶגַע בְּצִבְעֵי אֹשֶׁר זוֹהֲרִים.

מוּסִיקָה טְהוֹרָה מְמַלֵּאת אֶת הָאֲוִיר וּמִכָּל עֵבֶר נִשְׁמַע צְחוֹק שֶׁל יַלְדוּת אֲשֶׁר חָלְפָה מִן הָעוֹלָם.

וְכָל אָדָם הַנִּמְצָא בְּתוֹךְ הָרֶגַע נִרְאֶה יָפֶה וְצָעִיר כְּפִי שֶׁלֹּא נִרְאָה מֵעוֹלָם, וְכָל הֶיוֹתוֹ וְקִיּוּמוֹ מוּאָרִים בְּאוֹר שְׁמֵימִי; וְכָל הַדְּאָגוֹת, כָּל הָעֲיֵפוּת לְלֹא קֵץ וְכָל הָרָעוֹת שֶׁנָּפְלוּ עָלָיו בִּדְרָכָיו נִשְׁטָפוֹת מִפָּנָיו בְּגַל שֶׁל שַׁלְוָה תְּהוֹמִית.

וְכָל מָה שֶׁנִּשְׁאַר הוּא אוֹתוֹ רֶגַע בִּלְתִּי נִשְׁכָּח שֶׁל אֹשֶׁר עִלָּאִי.

רֶגַע שֶׁבִּשְׁבִילוֹ שָׁוֶה לַעֲבֹר בַּחַיִּים אֶת כָּל הָרֹעַ וְכָל הַחָרָא.

כָּל הַבּוּלְשִׁיט וְהַצְּבִיעוּת, כָּל הַפִּקְקִים וְהָרִיבִים וְכָל הַשִּׂכּוֹל וְהַכְּאֵב.

רֶגַע שֶׁבִּשְׁבִילוֹ שָׁוֶה לַחֲצוֹת יָם שֶׁל עֲלָטָה, וְגַם כָּל הַמִּלְחָמוֹת וְהַמַּחֲלוֹת וְהַשִּׂנְאָה וְהַהֶרֶג וְהָאוֹנֶס לֹא יָטִילוּ צֵל עַל קִיּוּמוֹ.

וְיֵשׁ רְגָעִים שֶׁבָּהֶם אַתָּה פָּשׁוּט רוֹצֶה לַחֲזֹר לִישֹׁן.

נִרְאֶה לִי שֶׁעַכְשָׁו זֶה רֶגַע כָּזֶה.

לַיְלָה טוֹב.

שירה מתורגמת

"וְהַיַּלְדוּת הִיא כָּל כָּךְ חַסְרַת הֲגַנּוֹת /
זוֹ תָּמִיד הַיַּלְדוּת שֶׁנִּכְנַעַת"

סיפור

אַחְלָאם מסְתַע'אנמי

בתרגום שוהם שנהב, תלמידת שנה ב', משלבת עם מדעי המדינה

בַּחֲתַלְתּוּל מְמֻשְׁמָע אֵשֵׁב מוּל הַלֶּהָבוֹת הַדּוֹלְקוֹת
וְאַקְשִׁיב לְמָה שֶׁמְּסַפֶּרֶת הַסָּבְתָּא לַפָּעוֹטוֹת
עַל נְסִיכָה שֶׁבִּרְשֶׁת אַהֲבַת אַבִּיר נָפְלָה,
לַיְלָה אֶחָד בָּא אֵלֶיהָ
וְעִקְבוֹתֶיהָ אָבְדוּ בָּאֲפֵלָה.
מֵאָז, הִתְרַגְּלָה לְבַשֵּׁל
לָגוּר בָּעִיר הַקְּמֻלָּה
וְלֶאֱסֹף עֵצִים בָּחֳרָפִים
מֵאָז,
עַל כָּל רָצוֹן לִתְהִלָּה,
וּתְרָה הַנְּסִיכָה הַקְּטַנָּה,
עֲבוּר אָדָם שֶׁלִּמֵּד אוֹתָהּ לִחְיוֹת אֶת חַיֶּיהָ בְּאִשָּׁה.

וְעוֹד אֶלֶף סִפּוּרִים –
נִרְדָּמִים הַקְּטַנְטַנִּים
אַךְ אֲנִי שׁוּב מַתְחִילָה,
לַחֲלֹם עַל עָרִים רְחוֹקוֹת
עַל בַּיִת, עַל עֵצִים, עַל יְלָדִים,
עַל אִשָּׁה שֶׁמְּחַכָּה בְּלֵילוֹת לְבָנִים
לָאַבִּיר שֶׁלָּהּ.

حكاية

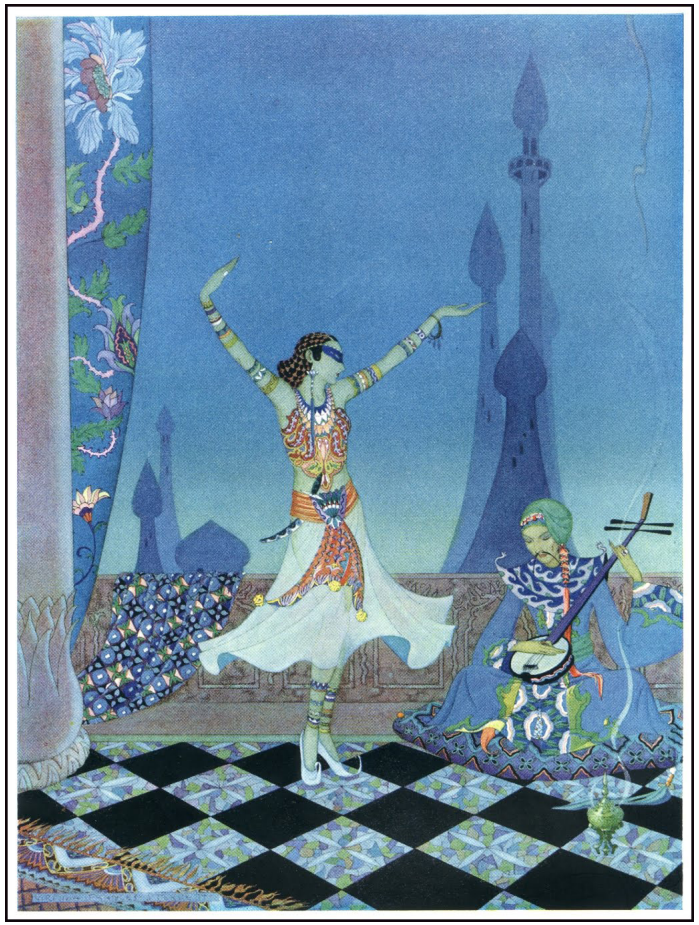
أحلام مستغانمي

كقطة طيّبة أجلس قرب النار
أسمع ما تقصّه الجدّة للصغار
عن فارس أوقع في غرامه الأميرة
وجاءها في ليلة..
واختفت الأميرة
من يومها تعوّدت أن تطهو الطعام
تعوّدت أن تسكن المدائن الحقيرة
وتجمع الأحطاب في الشتاء
من يومها
تخلّت الأميرة الصغيرة
عن كلّ كبرياء
لفارس علّمها الحياة كامرأة
...
وألف قصّة
ويرقد الصغار
لكنني أعود من جديد
أحلم بالمدائن البعيدة
بالدار.. بالأحطاب.. بالأطفال
بامرأة تسهر في انتظار
فارسها الوحيد

[אלהם רוקני, סיפורי כפר, 2019, שמן על נייר]

אחלאם מסתע'אנמי (أحلام مستغانمي) היא סופרת ומשוררת ממוצא אלג'יראי אשר מתגוררת כיום בבירות. מסתע'אנמי היא דוקטור לסוציולוגיה ובבעלותה הוצאת ספרים. מסתע'אנמי מפורסמת בעיקר בזכות הטרילוגיה שכתבה, ובעיקר הספר **זיכרון הגוף** (ذاكرات الجسم) אשר תורגם גם לעברית. מסתע'אנמי מרבה לכתוב בשיריה על אהבה, נשיות, ולעתים גם ערביות והתנגדות. בשיר זה מסתע'אנמי לוקחת סיטואציה מוכרת ו'מחממת לב' המוכרת לכל ילד: הקראת סיפור לפני השינה, ומשווה לו אופי אפל וביקורת פמיניסטית. הנסיבה שלה לא זוכה לאושר ולעושר, אלא לחיי אישה; הילדים ששומעים את הסיפור, ובכלל זה הדוברת שמטה לו אוזן גם היא, לומדים את האמת על חיי נשים, ולא את המיתוס סביבם. שירה של מסתע'אנמי מחורז והשורות בו קצרות, דבר שמעניק לשיר מאפיינים 'ילדיים'. בתרגומי ניסיתי לשמר אופי בזה כמה שניתן.

המקור לקוח מתוך האתר:
https://www.aldiwan.net/poem11540.html



[Virginia Sterrett, Arabian Night, 1928, The Penn Publishing Company]

L’enfance

Jacques Prévert
(”Histoires” – Éditions Gallimard, 1946 et 1963)

Oh comme elle est triste l’enfance
La terre s’arrête de tourner
Les oiseaux ne veulent plus chanter
Le soleil refuse de briller
Tout le paysage est figé

La saison des pluies est finie
La saison des pluies recommence
Oh comme elle est triste l’enfance
La saision des pluies est finie
La saison des pluies recommence

Et les vieillards couleur de suie
S’installent avec leurs vieilles balances
Quand la terre s’arrête de tourner
Quand l’herbe refuse de pousser
C’est qu’un vieillard a éternué
Tout ce qui sort de la bouche des vieillards
Ce n’est que vieilles mouches vieux corbillard

Oh comme elle est triste l’enfance
Nous étouffons dans le brouillard
Dans le brouillard de vieux vieillards

Et quand ils retombent en enfance
C’est sur l’enfance qu’ils retombent
Et comme l’enfance est sans défense
C’est toujours l’enfance qui succombe

Oh comme elle est triste
Triste notre enfance
La saison des pluies est finie
La saison des pluies recommence.

הילדות

ז’אק פרוור
בתרגום נגה ארין, תלמידת שנה ג’, משלבת עם פילוסופיה*

הוֹ כַּמָּה עֲצוּבָה הַיַּלְדוּת
כַּדּוּר הָאָרֶץ חָדֵל מִסִּיבוּבוֹ הַמָּהִיר
הַצִּפּוֹרִים לֹא רוֹצוֹת עוֹד לָשִׁיר
הַשֶּׁמֶשׁ מְסָרֵב לְהָאִיר
כָּל הַנּוֹף קוֹפֵא וּמַחֲוִיר

עוֹנַת הַגְּשָׁמִים הִסְתַּיְּמָה
עוֹנַת הַגְּשָׁמִים מַתְחִילָה מֵחָדָשׁ
הוֹ כַּמָּה עֲצוּבָה הַיַּלְדוּת
עוֹנַת הַגְּשָׁמִים הִסְתַּיְּמָה
עוֹנַת הַגְּשָׁמִים מַתְחִילָה מֵחָדָשׁ

וְהַזְּקֵנִים צְבוּעִים בְּפִיחַ
מִתְיַשְּׁבִים עִם מֹאזְנַיִם יְשָׁנִים
כְּשֶׁכַּדּוּר הָאָרֶץ חָדֵל מִסִּיבוּבוֹ הַמָּהִיר
כְּשֶׁהַדֶּשֶׁא מְסָרֵב לִצְמֹחַ בָּעִיר
זֶה קוֹרֶה כִּי זָקֵן אֶחָד הִתְעַטֵּשׁ
כָּל מָה שֶׁיּוֹצֵא מֵחָלָל הַפֶּה שֶׁל הַזְּקֵנִים
הוּא רַק זְבוּבִים יְשָׁנִים וְעֶגְלוֹת קְבָרִים יְשָׁנִים

הוֹ כַּמָּה עֲצוּבָה הַיַּלְדוּת
אֲנַחְנוּ נֶחְנָקִים בְּתוֹךְ הֶעָשָׁן
בְּתוֹךְ הֶעָשָׁן שֶׁל זָקֵן יָשָׁן

וּכְשֶׁהֵם שׁוֹקְעִים בַּיַּלְדוּת
הַיַּלְדוּת נִמְחֶצֶת תַּחַת מִשְׁקָלָם
וְהַיַּלְדוּת הִיא כָּל כָּךְ חַסְרַת הֲגָנוֹת
זוֹ תָּמִיד הַיַּלְדוּת שֶׁנִּכְנַעַת

הוֹ כַּמָּה הִיא עֲצוּבָה
עֲצוּבָה הַיַּלְדוּת שֶׁלָּנוּ
עוֹנַת הַגְּשָׁמִים הִסְתַּיְּמָה
עוֹנַת הַגְּשָׁמִים מַתְחִילָה מֵחָדָשׁ.

ז'אק פרוור (Jacques Prévert; 1900-1977) היה משורר, תסריטאי ומחזאי צרפתי. הוא כינה עצמו "חולם" ולא "משורר".

*תודה רבה לד"ר יונה הנהרט מרמור על הערותיה לתרגום

[Umberto Boccioni, Horizontal Volumes, 1912]

שירים מאת מריו בנדטי ופבלו נרודה

בתרגום ענבל כץ, תלמידת שנה ג', משלבת עם חשבונאות
ושירה פתאל, תלמידת שנה ג', משלבת עם פיזיקה

בחרנו לתרגם שלושה שירים מספרדית לעברית, שניים של המשורר מריו בנדטי, ואחד של המשורר פבלו נרודה.

בנדטי (1920-2009) היה משורר, סופר ועיתונאי אורוגוואי. שירו "להעביר זמן" (Pasatiempo) התפרסם בספרו **רוח מהגלות** (*Viento del exilio*), שראה אור בשנת 1981. שירו השני, "השכונה" (El barrio) התפרסם בספרו **החיים ההפרעה ההיא** (*La vida ese paréntesis*), שראה אור בשנת 1998.

פבלו נרודה (1904-1973) היה משורר ופוליטיקאי צ'יליאני, זוכה פרס נובל לספרות לשנת 1971. שירו שתרגמנו, המתחיל בשאלה: "היכן הילד שהייתי" (Dónde está el niño que yo fui) הוא שיר מספר 44 ב**ספר השאלות** (*El libro de las preguntas*).

אנחנו מקדישות את שלושת השירים למריה קפלושניק ולרות פיין, שברגישותן ובחוכמתן השיבו לנו לאורך שלוש שנות לימודינו ב"אמירים" את ההתלהבות הילדית ואת חדוות הלמידה ועוררו בנו סקרנות ואהבה לשפה הספרדית ולספרות הלטינו-אמריקאית. שיעוריהן היו אור גדול עבורנו.

[Joaquín Sorolla, Children in the Sea, 1909]

Pasatiempo
Mario Benedetti

Cuando éramos niños
los viejos tenían como treinta
un charco era un océano
la muerte lisa y llana
no existía

luego cuando muchachos
los viejos eran gente de cuarenta
un estanque era océano
la muerte solamente
una palabra

ya cuando nos casamos
los ancianos estaban en cincuenta
un lago era un océano
la muerte era la muerte
de los otros

ahora veteranos
ya le dimos alcance a la verdad
el océano es por fin el océano
pero la muerte empieza a ser
la nuestra

להעביר זמן [1]
מריו בנדטי

בְּשֶׁהָיִינוּ יְלָדִים
הַזְּקֵנִים הָיוּ כִּבְנֵי שְׁלוֹשִׁים
שְׁלוּלִית הָיְתָה אוֹקְיָינוֹס
הַמָּוֶת פְּשׁוּטוֹ כְּמַשְׁמָעוֹ
לֹא הִתְקַיֵּם

אַחַר-כָּךְ כִּנְעָרִים
הַזְּקֵנִים הָיוּ אַנְשֵׁי הָאַרְבָּעִים
בְּרֵכָה הָיְתָה אוֹקְיָינוֹס
הַמָּוֶת אַךְ וְרַק
מִלָּה

כְּשֶׁכְּבָר הִתְחַתַּנּוּ
הַקְּשִׁישִׁים הָיוּ בִּשְׁנוֹת הַחֲמִשִּׁים
אֲגַם הָיָה אוֹקְיָינוֹס
הַמָּוֶת הָיָה הַמָּוֶת
שֶׁל הָאֲחֵרִים

עַכְשָׁו וָתִיקִים
כְּבָר תָּפַסְנוּ אֶת הָאֱמֶת
הָאוֹקְיָינוֹס הוּא סוֹף כָּל סוֹף הָאוֹקְיָינוֹס
אַךְ הַמָּוֶת מַתְחִיל לִהְיוֹת
שֶׁלָּנוּ

[1] שם השיר במקור הוא "Pasatiempo". משמעותה של מילה זו בספרדית היא "תחביב", שנלוות לה פעמים רבות משמעויות ילדיות. אלא שמילה זו היא הלחם בסיסים בין המילה pasa, שמשמעותה "עובר", ו-tiempo, שמשמעותו "זמן". בחרנו לתרגם את שם השיר כ"להעביר זמן" כדי לבטא את שתי המשמעויות, שיחד מצביעות על הזמן שעובר בחייו של אדם, מילדות עד זקנה.

XLIV
Pablo Neruda

¿Dónde está el niño que yo fui,
sigue adentro de mí o se fue?
¿Sabe que no lo quise nunca
y que tampoco me quería?
¿Por qué anduvimos tanto tiempo
creciendo para separarnos?
¿Por qué no morimos los dos
cuando mi infancia se murió?
¿Y si el alma se me cayó
por qué me sigue el esqueleto?

XLIV [2]
פבלו נרודה

הֵיכָן הַיֶּלֶד שֶׁהָיִיתִי,
מַמְשִׁיךְ בְּתוֹכִי אוֹ שֶׁהָלַךְ לוֹ?
יוֹדֵעַ שֶׁלֹּא רָצִיתִי בּוֹ מֵעוֹלָם
וְשֶׁאַף הוּא לֹא רָצָה בִּי?
מַדּוּעַ הָלַכְנוּ וְגָדַלְנוּ זְמַן רַב
כָּל-כָּךְ כְּדֵי לְהִפָּרֵד?
מַדּוּעַ לֹא מַתְנוּ שְׁנֵינוּ
כְּשֶׁהַיְלָדוּת שֶׁלִּי נִגְדְּעָה?
וְאִם הַנְּשָׁמָה הִתְמוֹטְטָה לִי
מַדּוּעַ עוֹקֵב אַחֲרַי הַשֶּׁלֶד?

[Michael Azgour, Reflection, oil on canvas]

[2] שיר זה פורסם בספר השאלות, הכולל 74 שירים ממוספרים. שיר זה הוא שיר מספר 44 בקובץ.

השכונה
מריו בנדטי

לַחֲזֹר לַשְׁכוּנָה זוֹ תָּמִיד הִמָּלְטוּת
כִּמְעַט כְּמוֹ לְהִתְעַמֵּת עִם שְׁתֵּי הִשְׁתַּקְפּוּיוֹת
אַחַת שֶׁנִּרְאֵית מִקָּרוֹב / אַחֶרֶת מֵרָחוֹק
בַּזִּכָּרוֹן הַחוֹזֵר הַנָּע בְּלֵאוּת

הַיַּלְדוּת / זוֹ שֶׁהָיְתָה / מַמְשִׁיכָה אֲבוּדָה
לֹא הָיוּ כָּךְ הַחֲצֵרוֹת / הֵן בָּבוּאוֹת
הַיְלָדִים הַמְשַׂחֲקִים הַלָּלוּ כְּבָר זְקֵנִים
וּפוֹסְעִים בְּיֶתֶר זְהִירוּת בִּשְׁבִילֵי הַחַיִּים

לַשְׁכוּנָה יֵשׁ קֶסֶם וְגֶשֶׁם שָׁלֵו
מְסִלּוֹת עֲבוּר חַשְׁמַלִּית בִּמְנוּחָה
לֹא מִתְפָּרֶצֶת בַּלַּיְלָה וְאַף לֹא בַּזְּרִיחָה

אִם מִישֶׁהוּ מְחַפֵּשׂ חֶלְקִיקֵי עָבָר
אוּלַי יִמְצָא אֶת עַצְמוֹ הָאָבוּד /
לַחֲזֹר לַשְׁכוּנָה זוֹ תָּמִיד בְּרִיחָה

El barrio
Mario Benedetti

Volver al barrio siempre es una huida
casi como enfrentarse a dos espejos
uno que ve de cerca / otro de lejos
en la torpe memoria repetida

la infancia / la que fue / sigue perdida
no eran así los patios / son reflejos /
esos niños que juegan ya son viejos
y van con más cautela por la vida

el barrio tiene encanto y lluvia mansa
rieles para un tranvía que descansa
y no irrumpe en la noche ni madruga

si uno busca trocitos de pasado
tal vez se halle a sí mismo ensimismado /
volver al barrio siempre es una fuga

[Wassily Kandinsky, Murnau Street With Women, 1908, oil on cardboard]

[old indian painting, Mother Yashoda and Baby Krishna]

האלים כפעוטות

פרופ' יגאל ברונר ופרופ' דוד שולמן

בספרות ההודית הקדומה אין עיסוק רב בילדות המוקדמת. הגיבורים של האפוסים והסיפורים המכוננים נולדים כשהם כבר ניחנים ברוב התכונות שיאפיינו אותם בעלילותיהם. עם זאת, אנחנו מוצאים בספרויות הדרום, למשל, סוגה המתמקדת כל כולה בלידתם וילדותם של האלים, פטרוני המשוררים, ודמויות אחרות. הילד״ עוברת״ בדרך כלל בעשרה שלבים מובחנים הכוללים את הרגע שבו טועמים אוכל מוצק (אורז) לראשונה, הזחילה, הצעדים הראשונים, המילים הראשונות, הרצון לשחק עם הירח הנראה בהישג יד, וכדומה.

שני בתי השיר שלפנינו לקוחים מיצירה במלאילם קדומה בסגנון המכונה "אבני אודם ואלמוגים" — כלומר שזירה מכוונת ומודעת של מילים משפת המלאילם המדוברת עם חלקי דיבר שלמים (מילים, פעלים, סיומות דקדוקיות, מטבעות לשון, פיגורות וכולי) שבאו מהסנסקרית הקלאסית. היצירה שכותרתה "חגיגת הירח" (צ'נדרולסווום) — שם המחבר אינו ידוע, והתקופה היא בכל הנראה המאות השש-עשרה או השבע-עשרה — עוסקת בחיי נשות החצר או המקדש של קרלה. באופן ספציפי היא מתארת את בואה לעולם, לידתה, והתבגרותה של "אור ירח", אישה שמיימית שנולדה בקרב בני האדם כתוצאה מקללה. היא עתידה להפוך למודל ודוגמה לאשת חצר על אומנותה, למדנותה, וגם יכולותיה בתחום האהבה המינית. כאן אנחנו רואים את צעדיה הראשונים של "אור ירח".

בְּשֶׁשָּׁמְעָה "בּוֹאִי לְאִמָּא! חַבְּקִי אוֹתִי!"
הִיא נֶעֱמְדָה, הוֹשִׁיטָה אֶת רַגְלָהּ, מָעֲדָה,
נָפְלָה, פָּרְצָה בִּבְכִי, וְשׁוּב הָלְכָה,
כָּל יָד נֶאֱחֶזֶת בָּאֶצְבַּע הַמּוֹרָה
שֶׁל אִמָּהּ הַמִּתְמוֹגֶגֶת.

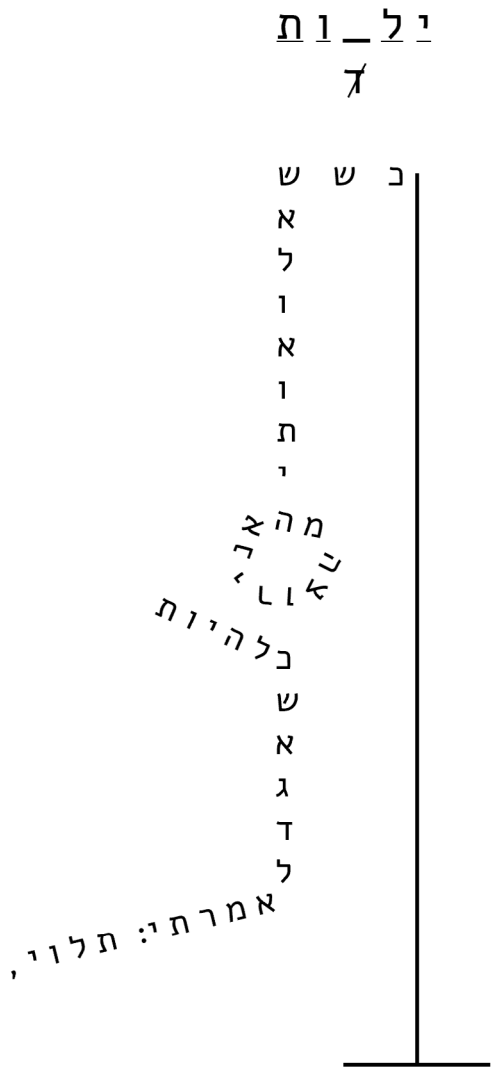
"בּוֹאִי אֵלַי! בּוֹאִי אֵלַי!" כָּךְ קָרְאוּ לָהּ כֻּלָּם.
וְהִיא זָהֲרָה בֵּינֵיהֶם כְּמוֹ הֶבְזֵק בָּרָק,
כְּשֶׁהָעֲנָנִים עוֹלִים עַל גְּדוֹתָם, כָּאן, שָׁם,
וּבְכָל מָקוֹם, וְהַטַּוָּסִים רוֹקְדִים וּפוֹצְחִים
בְּשִׁירַת הַגֶּשֶׁם. הִיא רָצְתָה, רִצְדָה,
נִסְתָּה לָבוֹא.

ילדות על הנייר

"ההתבוננות המיוחדת,המלאה בסקרנות וצמא לנסות בלי
לחשוב על התוצאה, הוחלפה בצורך להציג תוצאה מושלמת."

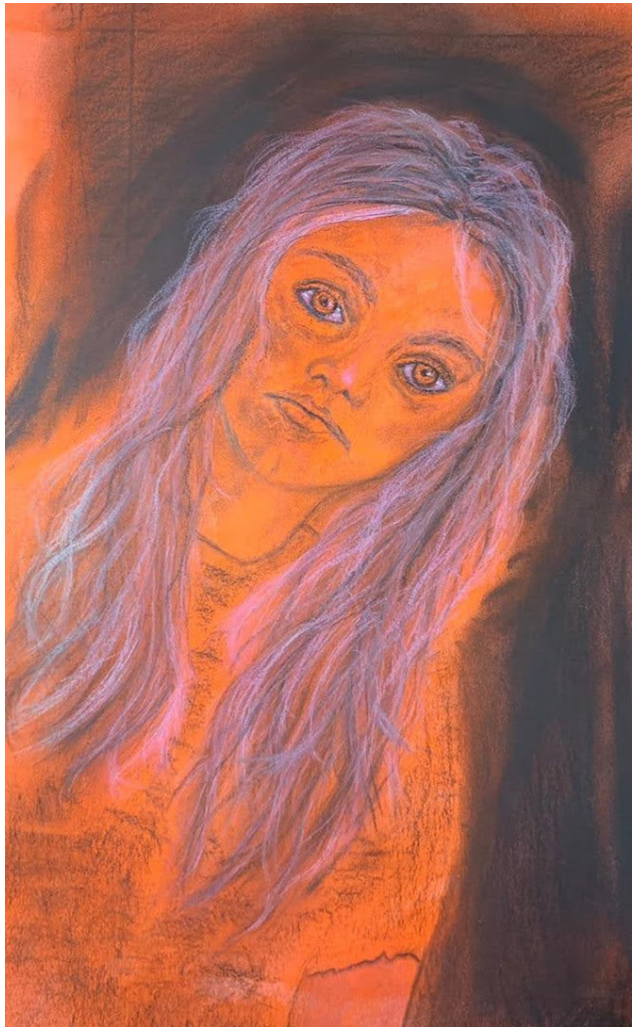
אידאוגרפיה של איש תלוי

נגה ארין, תלמידת שנה ג', משלבת עם פילוסופיה



רישום פחם

צחי זמיר



[צחי זמיר, "עבור מיה", 2021, פחם על דיו ונייר]

[Vincent van Gogh, Seascape near Les Saintes-Maries-de-la-Mer, 1888, oil on canvas]

[יוני 2003]

[מאי 2021]

שיעור מהעבר

ניצן שי עינת, תלמידת שנה ג', משלבת עם פב"מ

בחרתי להציג באמירות חידוש של ציור ילדות. מאוד התלהבתי מהאפשרות לחדש ציור שציירתי בילדה ומיד נסעתי להורים והתחלתי לנבור בארגזים שאמא שומרת במרתף. היו שם תעודות בית ספר מכל השנים, ברכות מימי הולדת, מחברות ויומנים אישיים מצחיקים. הסידור של כיתה א', ספרי מחזור של כיתה ו' וי"ב, מזכרות מטיולים בעולם וערמה של ציורים. בערמת הציורים מצאתי יצירות מהגן ומבית הספר. ציורי פרחים בפחם ובפנדה, בתים באדום, בירוק ובצהוב, ציורים של משפחה ואפילו ציור של כותל ובו פתק עם בקשה לבית עשוי ממתקים. לבסוף, מצאתי כמה ציורים בהשראת יצירות מפורסמות של ואן גוך שציירתי ביוני 2003 כשהייתי בת 5. מתוך אלו בחרתי לצייר מחדש את הציור *Seascape near Les Saintes-Maries-de-la-Mer*. החלטתי לא לנסות להעתיק את הציור מהילדות אלא לנסות להעתיק את הציור המקורי – ואחר כך להשוות בין שני הציורים החדש והישן.

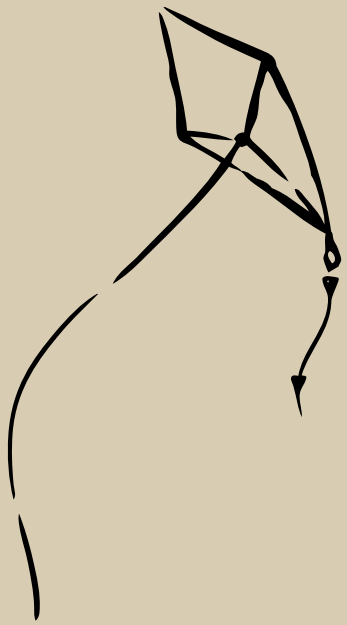
אחרי ניסיונות ארוכים בצבעי מים, אקריליק ופנדה, והרבה ציורים שנזרקו לפח החלטתי לוותר. כל ציור שציירתי נראה לי לא מספיק טוב או ילדותי מדי. הרי אני מעתיקה ציור של ואן גוך, הוא חייב להיות מכובד מספיק. ההתלהבות שהייתה לי כשחשבתי על הרעיון דעכה תוך ניסיונותיי הכושלים. תחושות כישלון אלו הביאו אותי לתהות מחדש על מהות הרעיון שלי. האמנם חידוש הציור משקף שינוי בנקודת המבט שלי, או שמא רצון להוכיח שאני מוצלחת יותר מניצן בת החמש?

לאחר מחשבה רבה, הבנתי כי לא הציור עצמו משקף את השינוי שעברתי, אלא התחושות שליוו אותי במהלך יצירתו. התפישה שלי את עצמי ואת ציוריי הפכה ביקורתית יותר, וכך הפך הציור מפעולה משמחת ויצירתית לפעולה מלחיצה ונוקשה. ההתבוננות המיוחדת, המלאה בסקרנות וצמא לנסות בלי לחשוב על התוצאה, הוחלפה בצורך להציג תוצאה מושלמת. זו לא הייתה חדירה של נקודת מבט בוגרת לציור ילדותי, אלא חדירה של שיפוטיות וביקורתיות לפעולה משוחררת ומלאת ביטחון עצמי. הפשטות, השחרור וחוסר השיפוטיות של הילדות נעלמו כלא היו.

ניצן בת החמש לימדה אותי שיעור, התוצאה שלו מוצגת כאן לפניכם.

פרוזה

”שניהם רק רצו לשחק, להחליף חיים, לחוות חיים,
להתממש בתצורות שהם כבר לא.”



[René Magritte, L'Eloge de la Dialectique, 1936, gouache on paper]

קול אימי

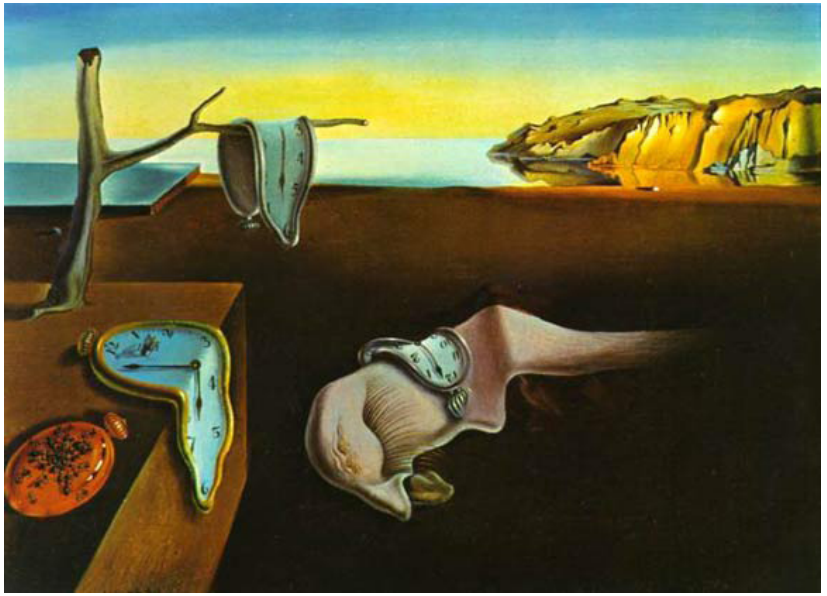
אור ארוך, תלמיד שנה ג', משלב עם חינוך

איך אהבתי להישאר במיטה בשישי בבוקר
ולשמוע את קול אימי מצטלצל
עם הסירים, כשהיא מספרת ליונית שהיא מכינה דג לשבת.
ואיך אהבתי להסתובב לצד השני,
לחוש את כובד משקלה של השמיכה עם חום מילותיה של אמי
מבעד לדלת הפתוחה.
ולהאריך את הרגע,
שמי ידע שיעבור כל כך מהר
ויהיה נצחי באותה מידה.

אהבתי לקום ולהירדם ואז להירדם ולקום
לתת למילים שלה להיכנס לי לחלום.
לרחף בשמיים תכולים עם נעמי מהמשרד וקרקרים קטנים, מרובעים, עם
סקי, מלפפון וכנפיים של מלאך
והרעש מתערבב עם ריח של תבלינים ועם האור של המנורה בקצה
החדר.
"מה, שולה לא מרגישה טוב?", אמא חצי-שואלת ומוציאה עוד סיר
מהארון. "יהיה טוב, מה נעשה",
היא מניחה אותו על השיש.
אני מושך את השמיכה מעל הראש והקול נבלע, אבל
נעים נעים וחם וחם. ואחרי נצח
אני פותח עיניים והכל אותו דבר,
אמא שם ברקע, עם הסירים, והריח, וה"יהיה בסדר" התמידי.

לפעמים, כשאני חוזר הביתה, איך אני אוהב להישאר במיטה בשישי
בבוקר ולשמוע את קול אימי
בעלטה מוכת הסנוורים של ליל-הבוקר.

[Salvador Dali, The Persistence of Memory, 1931, oil on canvas]



*

נעה עמרי, תלמידת שנה ב', משלבת עם פסיכולוגיה

היא: ועכשיו נהיה ילדים?

הוא: כן, נהיה ילדים
(מחליפים מקומות ומתיישבים)

היא: ממם...אתה מתחיל.

הוא: אני?

היא: כן.
(הוא מחייך, מנדנד את רגליו באוויר, כאילו הוא יושב על נדנדה. פותח את פיו מספר פעמים בנסיון לדבר אבל לא מצליח, נהיה מתוסכל. מתכנס. מפסיק לנדנד את רגליו).

הוא: אני לא יכול לשחק

היא: נוו...
(היא עוד משתטה. הוא מושך בכתפיו בתגובה)

הוא: לא יכול

היא: (דוחפת בצחוק) נו, אנחנו תמיד משחקים כל מיני דברים, מה שונה בילדים?

הוא: אני לא יודע, אבל זה שונה. אני לא יכול להיות ילד.
(גם היא נהיית רצינית, מפסיקה להשתטות, הרגליים שלו על הקרקע, היא מפסיקה לנדנד את שלה)

היא: היי, מה קורה? (מנסה לעורר אותו, להחזיר אותו אליה, ל"מציאות")

הוא: אני לא זוכר

היא: אתה לא זוכר מה?

הוא: אני לא יכול לשחק ילד, אני לא זוכר להיות ילד. אני לא זוכר איך הייתה הילדות שלי, זה תמיד סיפורים של אמא ודניאל. אני לא זוכר – ואני לא שם.
(שקט, פאוזה)

היא: אני זוכרת הכל.

הוא: הא?

היא: אני ממש זוכרת הכל. אני תא הזיכרון של המשפחה (מחייכת חיוך נוסטלגי, חוזרת לנדנד את רגליה מעט). היומולדת של תומר כשאני הייתי בת ארבע, את אמא ואבא מקריאים לי סיפור. את סבא וסבתא בבריכה או לוקחים אותי מבית ספר. אני זוכרת אמבטיות מביכות ופיג'מות קטנטנות כאלה. משחקים בארגז חול, להכין קובבות...

הוא: את בטוחה שאת לא מערבבת בזכרונות הילדות שלך זכרונות מהעבודה שלך בגן?

היא: (נדנוד רגליה דועך) אה...אני חושבת. אולי נסחפתי עם ארגז החול. היה לנו חמצוצים אבל, ליד הגן, הייתי מאושרת ביער שם.

הוא: אבל היום כבר אין שם כלום (היא כבר לא מנדנדת רגליים)

היא: נכון (גם היא מורידה רגליים לקרקע)

עכשיו שניהם עצובים.

אני תוהה למה בחרתי שהיא תזכור הכל, אני לא זוכרת כלום. אני כמוהו. באמת שום דבר. אולי בעצם אני קצת משניהם, עם הרגליים מטלטלות באוויר עד שצריך להוריד אותן אל הקרקע. לנחות. אולי הייתי צריכה להרחיק את עצמי מהתסכול הזה שבלא לזכור כמעט את הילדות - להשליך את זה עליו ולא עליה. להסתובב פחות תלושת שורשים. להרחיק את הניתוק.

ההורים שלי זוכרים מצויין את הילדות שלי, בעיקר אמא. מדי פעם היא מספרת לי כל מיני אנקדוטות. כשהייתי צעירה יותר זה היה נורא מביך כי "זו לא אני, האני של עכשיו", שהשתתפה באנקדוטות האלה. בכלל, אפשר לקשר את הילדה הזאת אלי?

בסופו של דבר - עכשיו שניהם עצובים. בתחילתו של דבר - שניהם רק רצו לשחק, להחליף חיים, לחוות חיים, להתממש בתצורות שהם כבר לא. אולי זה נסיון לענות על האם אפשר לקשר את הישות הילדית הזו לעצמי עכשיו. אולי כמעט אפשר.

אולי אנשים אחרים יכולים.

[Xul Solar, Vuell villa, 1936]

[ראובן רובין, דיקלה, 1950, שמן על בד]

סבתא בגן

פאני ליובין, תלמידת שנה א', משלבת עם פכ"מ

אני זוכר את התאריך, זה היה באחד בספטמבר. בעצם אני לא בטוח כי לא היינו בבית אז, בגלל החופש הגדול. אבל אני זוכר שחזרנו הביתה, ונכנסתי וחיפשתי את סבתא בכל החדרים, ולא מצאתי אותה. שאלתי את אמא איפה סבתא, והיא אמרה לי שהיא מתה. לא הבנתי אז מה זה מוות. (*מה זה אומר למות*)

והיום אתה מבין?

היום אני מבין.

ומה זה מוות? (*מה זה אומר למות*)

זה אבדן נצחי. (*למות זה לאבד לנצח*)

אני זוכרת, כשחזרת לגן אמרת לכל הילדים שסבתא לא תבוא לאסוף אותך יותר, כי היא מתה. כל פעם שחשבתי על זה הייתי מתחילה לבכות.

לא בכיתי אז, כי לא הבנתי מה זה אומר שהיא מתה. אבל היום אני מבין.

אני אוהב להסתכל על תמונות שלה, ככה אני יכול לראות אותה.

אהבת אותה?

כן.

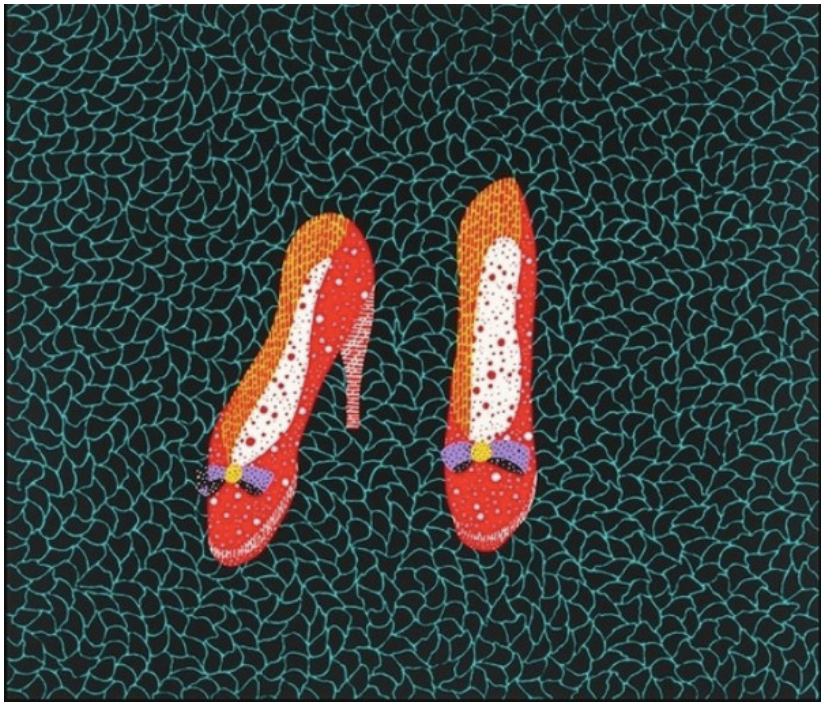
אני לא יודעת אם זו שאלה טובה, אבל למה אהבת אותה?

היא הייתה טובה אלי, והיא הייתה עושה בשבילי דברים. היא הייתה אוספת אותי מהגן, מכינה לי אוכל, היינו משחקים ביחד. זה כל מה שאני זוכר, אני לא זוכר הרבה.

(*למה את שואלת אותי את כל זה עכשיו?*)

תמיד הרגשתי שלא הנצחתי את הזכרון של סבתא כראוי. וחלק ממנה עדיין ממשיך לחיות, בתוכנו. (*זה מה שאני רוצה לכתוב*)

[Yayoi Kusama, Shoes, 1985]



מסיבת סיום

נטע גולדפיין, תלמידת שנה ב', משלבת עם ספרות כללית והשוואתית

אני לא יודעת על מה את חושבת עכשיו, אבל בדרך כלל את חושבת על מה שהיה או על מה שיהיה, אף פעם לא נמצאת לגמרי בתוך התמונה. יושבים מסביבך ילדים אבל את לא מדברת איתם. אבא עומד מעלייך עם המצלמה אבל את לא מסתכלת עליו. הגננות עומדות מאחורייך, אבל את לא מסובבת את הראש לשאול או להגיד משהו. הראש שלך כבר בחדר שאת לא יודעת עדיין איך הוא נראה, אבל בדמיון שלך הוא דומה לחדרים הסגוניים מסדרת הטלוויזיה שאת אוהבת, שבה ילד-רקון בחולצה כחולה נוסע כל בוקר באוטובוס צהוב לבית הספר, שעומד על גבעה מוריקה בין כרמים ושדות. את עתידה לגלות שבחיים, כמעט שום דבר לא עובד כמו בטלוויזיה. ונכון שתאהבי את כיתה א', אבל היא לא תיראה בכלל כמו שנדמה לך. כשאת חושבת על העתיד, את עדיין מדמיינת בעיקר דברים טובים. אני יודעת שאת פוחדת נורא, שאת מדמיינת את עצמך נופלת ומתבלבלת בצעדים, וכולם מסתכלים עלייך בתדהמה ואז צוחקים.

עכשיו שעת ערב. בדרך כלל, הגן ריק בשעה הזו. אין בו נפש חיה אחרי ארבע אחר הצהריים. אבל היום ערב מסיבת הסיום. הבוקר בוודאי קמת מרפרוף השפתיים של אמא על הלחי. העיניים שלך נפקחו לאט, אבל אחרי כמה דקות כבר זינקת מהמיטה, כאילו מישהו מתח פתאום את הקפיץ שלך ואת מתחילה מיד במחול המכני שמוכר לך כל כך.

אחרי שטיפסת על השרפרף הקטן כדי להביט במראה בזמן שצחצחת שיניים, את מקפצת בצעדי ריקוד למטבח ומבקשת שוקו. אמא מכינה אותו, חצי רדומה. "תראי טלוויזיה עד שנצא לגן בסדר?" את צועדת עם כוס השוקו המלאה בזהירות, לא מעיזה לרקוד עכשיו, כדי לא לשפוך אף טיפה מהנוזל החום והסמיך והמנחם הזה. מסביבך המולת הבית המתעורר – אמא מתרוצצת הלוך ושוב מהמטבח לחדר השינה, ואז מגיחה שוב לבושה וממהרת לחדר של אחותך הקטנה, להרים אותה בזרועותיה. מבעד לערפל האפילפסיה הזרחני שמציירת הטלוויזיה את שומעת אותה קוראת "שושו, מה לשים לך בבריך?" "שוקולד!" אימך מגלגלת עיניים. "שוקולד זה רק ביום שישי. את יכולה או חביתה עם גבינה לבנה או חומוס ונקניק" "אז גבינה צהובה!" "טוב בסדר. אנחנו עוד מעט יוצאות שירה, זו תוכנית אחרונה, שלא נאחר לגן".

עכשיו אֵלָה כבר שוכבת בעגלה. "אני לבד!" את קוראת ותולשת את התיק מהידית, ממהרת להשחיל את זרועותייך הצרות אל הכתפיות, אבל חוזרת מיד להתיישב מול המסך. כמו קפיץ ארוך שנמתח בעל כורחו, עד קצה גבול

היכולת, ואז ממהר מיד לזנק לעמדתו הטבעית, המכווצת, לפני שהטבעות שלו יסתבכו זו בזו וכבר אי אפשר יהיה לתקן אותן. "יאללה שירה, אמרתי לך שזאת תכנית אחרונה, צריך לצאת כבר, צריך לשים את אֶלֶלִי בגן ואני צריכה להגיע לעבודה". "נו, אבל זה סמי הכבאי! זאת התוכנית שאני אוהבת הכי! רק סמי הכבאי אחרון אחרון". בשלב הזה אימך כבר איבדה סבלנות, והיא צועקת בקול חד "את כל התוכניות את אוהבת הכי! אני סופרת עד שלוש ואת קמה ואנחנו הולכות לאוטו ונוסעות לגן". מיד כל גופך הילדי הקטן מתקפל לתוך עצמו, את ממלמלת "טוב", בקול חנוק מתחילתו של בכי, קמה מהרצפה ומתכופפת, כדי שאימך תנעל לך את הנעליים הקטנטנות.

בדרך לגן את כבר שוכחת הכל. את יושבת בשקט, מרגישה את הרצועות של מושב הבטיחות, שהן חלקות ומחוספסות בו זמנית, מבעד לבד הדק של החולצה, ואת הפירורים של איזה ביסקוויט שהתפזרו על המושב והתייבשו, ודוקרים את הירך שלך. את מהמהמת לעצמך את שיר הפתיחה של "סמי הכבאי", לידך אלה מפטפטת פטפוט תינוקי, מהרדיו בוקע איזה שיר ארצישראלי ישן, אולי "ימי בנימינה".

תוך עשר דקות הדרך כבר נגמרת, ואמא שולפת אותך מהכיסא ומניחה אותך על המדרכה. יום אחד עוד תתגעגעי לזה, לתקופה שבה אפשר היה לקחת אותך על הידיים ולשאת אותך בלי בעיה, ולהניח אותך בכל מקום שרק תרצי. פעם העולם היה מקום בטוח, זרועות חמימות שמקיפות אותך מכל העברים, מושבי בטיחות עם רצועות שחורות שמחזיקות אותך, תוכניות ילדים צבעוניות בטלוויזיה ואמא במושב הקדמי.

***

היום אחרי שאמא שמה אותי בגן, אסנת אמרה שהריקוד יהיה על שיר שקוראים לו "עוד לא אהבתי די", ואז היא השמיעה לנו בטייפ. יש בו מלאנתלאפים מילים שאני לא מבינה, אבל אולי אני אבקש מאמא להסביר לי כשנחזור מהגן. עופרי ונועה אמרו שזה שיר ממש יפה ונראה לי שאני חושבת גם. אסנת אמרה שאנחנו צריכים לזכור את המילים כי הריקוד יהיה קשור למילים, ככה היא אמרה, קשור, שזאת גם מילה שאני לא ממש מבינה אבל נראה לי שהיא דומה ללקשור כמו שאמא אומרת לי לקשור את השרוכים של בּוּבוּ בנעליים כדי שהוא לא ייפול. אבל בכלל לא רציתי להתאמן כי הייתי באמצע לשחק במשפחה בביתן והיום עופרי הסכימה לי להיות האמא. היא אף פעם לא נותנת לי וזה ממש מעצבן כי היא תמיד האמא כי היא אוהבת להחליט על כולם, ואני גם רוצה להחליט עליה לפעמים. אולי בביתה א' היא תסכים שאני אהיה האמא לתמיד ואז אני אחליט מה משחקים. בטח בביתה א' אמא גם תרשה לי ללכת עם השמלה הוורודה של הנסיכה הנרדמת כל

יום כי אני כבר אהיה גדולה אז אני אחליט על עצמי גם.

בגלל שצריך לזכור אז אסנת שמה את השיר בדיסק של הגינה ואז שומעים אותו בגינה גם אם לא רוצים. ואז אחרי מיליון פעמים פתאום היה לי רעיון שאולי אני אכין ריקוד ואז אסנת תהיה גאה בי והיא תגיד לכל הילדים לעשות את הריקוד שלי. ובלילה בחושך כשכל ההורים יבואו היא תגיד שזה אני הכנתי את הריקוד, וכולם ימחאו כפיים כמו שאנחנו מוחאים כפיים במפגש. אז אמרתי לעופרי ונועה שעכשיו מפסיקים עם המשפחה כי צריך ללמוד ריקוד. ובינתיים גם חשבתי על התנועות. אני ממש אוהבת לרקוד, כל הזמן אני רוקדת, ואמא אמרה שהיא תיקח אותי לחוג אבל כשהלכנו המורה היה ממש רשע, כשלא עשיתי טוב עם הידיים הוא צבט אותי וזה ממש כאב, אז ברחתי באמצע השיעור ואמרתי לאמא שאני לא רוצה לחזור לשם יותר אף פעם לעולם והיא התעצבנה כי היא כבר קנתה לי את הנעליים.

אחרי שחשבתי על הריקוד אז הראיתי לעופרי ונועה, ואז ארז ראה ושאל מה אנחנו עושות אז אמרתי לו שאני מכינה ריקוד לשיר של אסנת למסיבת סיום ושאני יכולה ללמד אותו גם אם הוא רוצה. ואז הוא אמר שכן ושאל אם לקרוא גם לעידן ושחר אז אמרתי לו כן. כשכולם באו אז הראיתי להם את הריקוד, וכששחר עשה לא נכון עם הידיים צבטתי אותו והוא בכה והלך להגיד אותי לאסנת. אבל חשבתי שבסדר כי ככה אני אגיד לה שעשינו ריקוד ונראה לה והיא תהיה שמחה.

כשהיא באה היא עשתה את הפרצוף הכועס ואמרה לי "שירה, למה צבטת את שחר?" "זה בגלל שהוא לא הקשיב לי והוא עשה לא נכון עם הידיים! גם המורה בחוג פנמנקו עשה לנו ככה!" "אז זה מאוד לא יפה שירה, ופעם הבאה תגידי לו שאנחנו לא עושים ככה וגם תגידי לאמא ואבא, טוב?" "בכלל אחרי זה ברחתי ואמרתי גם לאמא". "אז נכון שזה היה לך לא נעים כשהמורה צבט אותך? את זוכרת שלמדנו מה ששנוא עליך לא עושים לחברך?" "טוב בסדר אבל תגידי לו שיעשה טוב עם הידיים!" "מה יעשה טוב? מה אתם עושים?". ניסיתי לעמוד גבוה גבוה על קצות האצבעות כדי להיראות גדולה. "עשינו ריקוד לשיר של עוד לא אהבתי די כדי להראות להורים!" אבל היא לא היתה שמחה בכלל, היא היתה כועסת. עופרי אמרה "זה ריקוד ממש ממש יפה, שירה הראתה לנו את כל התנועות, רוצה שנראה לך?" ואז אסנת אמרה "יופי חמודים, אבל אנחנו נעשה את התנועות שאני הכנתי בסדר? ככה יותר טוב. זה כבר מוכן, ולא יהיה לנו זמן ללמד את כל הילדים את הריקוד של שירה. נלמד טוב טוב את הריקוד ונראה להורים שאנחנו ילדים גדולים שעולים ל-א' נכון?"

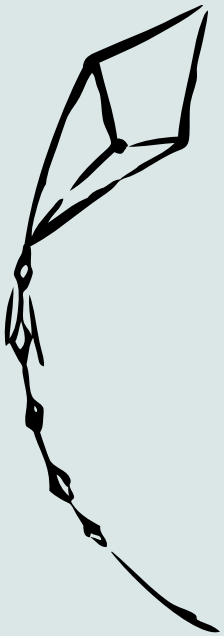
היה לי מוזר כזה בלמטה של הפה כמו שאלה מושכת לי בשיער או שאמא

צועקת עליי. אסנת ניסתה ללטף אותי אבל הזזתי לה את היד וברחתי לביתן כדי שהיא לא תמצא אותי אף פעם. אני רוצה כבר ללכת לביתה א' כמו בטימותי הולך לבית הספר. כשאני אהיה בביתה א' אני יחליט על הכל.

***

החושך יורד, והילדים מתחילים להיכנס לגן, מלווים בהורה אחד או שניים ובאחים קטנים (למרות שביקשו לא להביא אחים, אבל תמיד מבקשים ותמיד מביאים), רחוצים ולבושים יפה ומתרגשים. חלקם מדברים בלי הפסקה בקולות צייצניים, חלקם שותקים ומתחבאים מאחורי הרגל של אמא או אבא. השולחן כבר מסודר. מאחוריו מתגלים ארונות המטבח של הגן, ודאי מכילים בתוכם כלי פלסטיק קטנטנים עליהם מוגשת בכל יום ארוחת צהריים חמה, שהוציאו הגננות מקופסאות קלקר שחורות אימתניות שמונחות בפתח הגן בכל בוקר. אבל עכשיו שעת ערב. בדרך כלל, הגן ריק בשעה הזו. אין בו נפש חיה אחרי ארבע אחר הצהריים. אבל היום ערב מסיבת הסיום.

[Tigist Yoseph Ron, Mother and Child, 2016]



חיבורים ומסות

"בסופו של דבר הזיכרון (ובייחוד זיכרון הילדות) אינו רק השתקפות, אלא פעולה בהווה של האדם הנזכר."

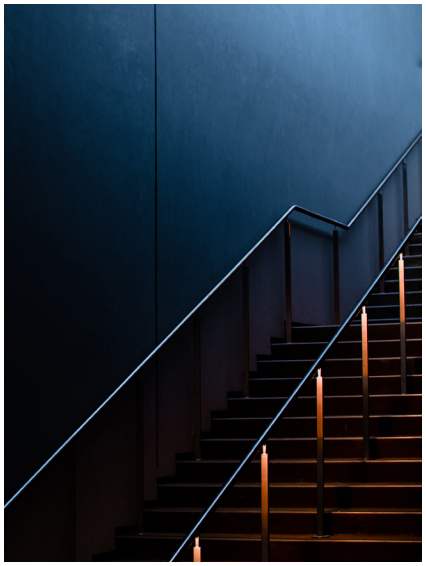
עיצוב הילדות

ניתאי אשכנזי, תלמידת שנה ג', משלבת עם משפטים

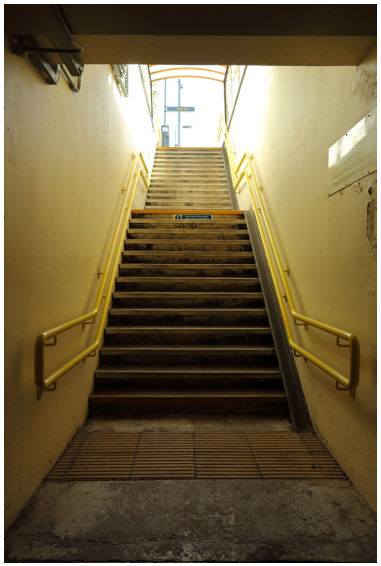
זכור לי שכילדה תמיד שמחתי כאשר היה איזה תבליט דקורטיבי על גבי דלפק השירות במגוון המקומות שאליהם גררה אותי אימי כחלק מהסידורים של שישי בבוקר. הסיבה לכך לא הייתה הנאה מהערך האמנותי של התבליט, שכן לרוב חללים כמו הדואר והבנק מכוערים כפי שהם משעממים, אלא שהם סייעו לי לקפוץ בניסיון להשתטח על דלפק השיש החלקלק. רק כך יכולתי לנסות ולהתעניין בסיטואציה כמו גם להציץ בפני המוכר״ שלפני כן הוסתרו מאחורי דלפק השירות. זוהי רק אחת ממגוון חוויות שהיו שגרתיות כחלק מילדותי, ואני בטוחה שאיני היחידה. הרי מי מאתנו לא עמד״ על קצות האצבעות כדי לשלם במכולת או להגיע לקורנפלקס הטוב בסופר או אפילו התנס״ה בסולם גנבים עם אח״ל לשם כך? קל לזהות את המקור לחוויות אלו- ילדים אינם מעצבים את העולם. באופן פיגורטיבי אך גם תפיסתי, מבוגרים הם שעוסקים במלאכת העיצוב של המרחב בין אם אלו אדריכלים, מעצב״ פנים, מורים, הורים או כל אחת אחר״. זוהי עובדה כמעט מובנת מאליה שכן מבוגרים הם אלו שעוסקים ברוב המלאכה: בין אם מדובר בקביעת מדיניות, תכנון מבנה או תליית תמונה על הקיר. כמו כן, ילדים הם אף פעם לא הצרכנים: אין להם כסף ולרוב הם מקבלים את העולם כפי שהוא בלי לזהות בעיות עיצוביות ומרחביות. כך קורה שכאשר העולם מעוצב, נוטים לשכוח מילדים. הם אינם מהווים פקטור ששוקלים ועושים התאמות עבורו. אפילו בעיצוב שמיועד לילדים, נוטים פעמים רבות לעצב לטעמם של המבוגרים ומזמינים״ השירות.

להתעלמות או חוסר העמידה על צרכי הילדים בעולם העיצוב ישנן השלכות. יש לכך השפעה פרקטית על המידה בה העיצוב מסייע לילדים להתנהל במרחב, שבמקרה הגרוע מציב בפניהם מכשולים נוספים. בנוסף, מאחר ועיצוב אינו אקט ניטרלי הוא בהכרח כרוך בהעברת מסר בנוגע למקום הילדים בחברה ולכן הוא בעל השפעה חינוכית. לאור העובדה שילדים גדלים ומעצבים את החברה העתידית, ישנה חשיבות לאופן קבלתם במרחב וסוג המסרים שהם סופגים מהתרבות העיצובית. על כן, בחיבור זה אאיר כמה דוגמאות הממחישות את טענתי בנוגע לקיום הבעיה לצד כמה פתרונות שמראים כיצד ניתן לעצב עבור ילדים באופן המחפה על הדרתם מתהליך העיצוב.

אתחיל מדוגמה פשוטה כביכול. למרות שילדים הם מהאוכלוסיות שסובלות מחוסר שיווי משקל, העיצוב הסטנדרטי של מעקים אינו מותאם לסייע להם (תמונה 1). זאת לצד דוגמא לשינוי פשוט בעיצוב שבידו לסייע לילדים (תמונה 2).



מדרגות בסקרמנטו (תמונה 1)



מדרגות מטרו (תמונה 2)

קל יותר לבקר את חוסר ההתאמה של המרחב לילדים בעיצוב של המרחב הציבורי מאשר הפרטי משום שלא כל הבתים מאכלסים ילדים או מעוניינים בכך. התאמות מיוחדות לילדים יכולות אפילו לפגוע בצרכים פרקטיים ואסתטיים של שאר הדיירים. כך למשל, הוספת אסלה נמוכה בשירותים או אמצעי הגבהה/הנמכה במטבח יבזבזו מקום בדירות הקטנות שבעיר, על אף שגם זאת אינה החלטה מובנת מאליה וניתן לדמיין חברה בה בחירות אלו יהיו ברירת המחדל. בנוסף, התאמות אלו לא תמיד יהיו פרקטיות לאור כך שילדים בגילאים שונים זקוקים להתאמות שונות. אולם, אין זה מובן מאליו שסטנדרט העיצוב של שירותים ציבוריים אינו משרת צרכי ילדים. הורים נדרשים להיכנס עם ילדיהם לתא השירותים ולהחזיקם מעל לאסלה כדבר שבשגרה. בעשורים האחרונים התחילו להוסיף בשירותים ציבוריים כיורים מונמכים לשימושם של ילדים (תמונה 3). עם זאת, גם כאן ההתאמה לא נעשתה תוך התחקות מלאה אחר צרכי הילדים שכן כנראה שרבים יזדקקו לעזרת מבוגר״ על מנת להגיע לברז ולסבונייה. ניתן להשוותם לשירותים המיועדים לילדים שהוספו בדיזנגוף סנטר שבתל אביב בסמוך לשירותי הגברים והנשים (תמונות 4 ו-5). מעבר לעיצוב הצבעוני, האסלות הנמוכות בצורת הצפרדע והכיורים הנמוכים מאפשרים לילדים לעשות את צרכיהם באופן עצמאי. במידה ויזדקקו לעזרה, יוכלו להיכנס לשירותים הייעודיים גם עם הורה מהמין השני.

שירותים ציבוריים (תמונה 3)

שירותי הילדים בדיזנגוף סנטר (תמונה 4)

שירותי הילדים בדיזנגוף סנטר (תמונה 5)

דוגמא להתעלמות מצרכי ילדים המובילה לנזק פיזי ממשי היא התקנת אגזוזים בכלי רכב בגובהם של ילדים. מחקר מצא שתינוקות חשופים לאוויר מזוהם ביותר מ-44% מאשר מבוגרים, וביותר מ-72% כאשר הם יושבים במושב נמוך יותר בעגלה (Sharma and Kumar, 2020). החשיפה המוגברת לחומרים רעילים המצויים בריכוז רב יותר באוויר הנמוך עלולה לגרום לבעיות בריאותיות כמו השפעה על התפתחות המוח (אייקנבאום ומן, 2018, עמ' 7, 17; Therrien, 2018). פעולה פשוטה כמו הנמכת מיקום האגזוזים בכלי רכב תוכל לסייע בצמצום המזהמים אליהם תינוקות נחשפים. פתרון נוסף הוא שינוי גובהן הסטנדרטי של עגלות תינוקות והוספת כיסויים לעגלות. זוהי דוגמא הממחישה כמה לשינויים עיצוביים פשוטים יחסית יכולים להיות השפעה רבה על איכות חיינו ובריאותנו, אולם חוסר הביקורתיות כלפי התופעה גורם לכך שהורים רבים לא ירגישו בנוח לחשוף את ילדיהם לעשן סיגריות אך לא ישימו לב כי הם דוחפים אותם בין עננות עשן רעילות ברחוב.

גם עיצוב המיועד לילדים מפספס פעמים רבות את הפוטנציאל הגלום בו ואת מטרתו - הקלה על ההתנהלות במרחב והגדלת טווח

האפשרויות של ניצולו. בעוד שעיצוב בתי ספר הוא נושא רחב שנחקר רבות בפני עצמו, אתייחס בחיבורי רק לאספקט אחד שמוכר בעקבות ציטוטו הידוע של פוקו מספרו **לפקח ולהעניש** (Foucault, 1995): "Is it surprising that prisons resemble factories, schools, barracks, hospitals, which all resemble prisons". הציטוט מובא לאחר שפוקו מתאר את דגם הפאנאופטיקון, המשמש להכוונת התנהגות האסירים באמצעות זריעת פחד מתמיד מפני הפיקוח אחריהם. כבר כאן עלינו לתהות האם זוהי אכן החוויה שאנו כחברה מעוניינים להעביר לילדים במרחב בו הם מבלים חלק ניכר מיומם, מרחב הזהה להחריד לבתי סוהר בעקרונות העיצוביים הבסיסיים ובהשוואת תמונות אוויריות (Valencia, 2020) (השוו את תמונות 6 ו-7). בעקבות ההשוואות העיצוביות, הפיזיות והתיאורטיות בין בתי ספר לבתי כלא, קמו כמה זרמים בחינוך המבקשים לשנות את המוסד ורואים את שינוי עיצוב המבנה כחלק מהותי מכך. חלק מהעקרונות העיצוביים שזרמים אלו

בית חינוך א.ד. גורדון, תל אביב (תמונה 6)

בית מעצר ניצן מגן (תמונה 7)

בית ספר קירקמייקל (תמונה 8)

מבקשים לשלב הם חשיפה מוגברת לסביבה החיצונית ותאורה טבעית, מרחבים גדולים ופתוחים (להבדיל ממסדרונות ארוכים וצרים), מקומות שיח ומפגש גדולים יותר, כיתות המאפשרות גמישות ודינאמיות בעיצובן הפנימי, שילוב צבעים ומרקמים מגוונים ועוד (תמונה 8). מעבר להפיכת האווירה בבית הספר לחיובית יותר על ידי שילוב העקרונות הנ"ל, ניתן לעצב את מבנה בית הספר כך שהאחרון ישרת את תהליך הלמידה. דוגמא לכך הוא גן הילדים "פוג'י" שעיצב הארכיטקט טקהרו טזוקה (Takaharu Tezuka) ליד טוקיו (תמונות 9 ו-10). גן הילדים מעוצב בצורה אליפטית ללא גבולות בין הכיתות השונות ובינן לבין החצר. מבנה זה מאפשר לילדים לרוץ באופן חופשי על הגג באופן המגדיל למקסימום את מרחב תנועתם ובכך לפרוק אנרגיות ולשמר את בריאותם הפיזית. לדברי טזוקה, המבנה מאפשר לילדים לקחת הפסקות מתהליך הלמידה מבלי להפריע בביתה משום שהם יכולים לעבור בחופשיות לחצר. מאחר והמבנה אליפטי, הילדים בין כה וכה יחזרו לאותה נקודה לאחר סיבוב בחצר ובכך למורים תהיה אפשרות לשלבם בפעילות הלימודית כשיהיו מוכנים לחזור אליה. זהו רק אחד מבין רבים מהשירותים הפונקציונאליים של מבנה זה לתהליך הלמידה (Tezuka, 2014). ישנם גם פתרונות עיצוביים צנועים יותר מאשר שינוי המבנה כולו. לדוגמא, יש מורים הטוענים שהוספת נדנדה לרגליים מתחת לשולחנות בית הספר מסייעת לילדים בהגדלת טווח הריכוז שלהם במשימות לימודיות.

גן הילדים פוג'י (תמונה 9)

גן הילדים פוג'י (תמונה 10)

גם לגבי תכנון גני שעשועים מועלות טענות דומות. מומחים בתחום מבקרים את העיריות על כך שהללו מנסות לייצר מרחבים אחידים ולקלוע לטעמן של ההורים בהזמנת הגינות במקום להתחקות אחר השיקולים החשובים לילדים בפינת המשחקים (דובר, 2018). כך למשל מומחים טוענים שיש לשלב מתקנים בגנים שמפעילים יכולות מגוונות אצל הילדים, במקום ההיצמדות העיקשת לנדנדות והמגלשה. יש הטוענים כי אלמנט מסוים של סיכון הוא

אף חיוני לאתגור הילדים ופיתוח יכולותיהם המוטוריות והקוגנטיביות ולכן רצוי לשלב מגוון של מתקנים המעודדים זאת, כמו מתקני טיפוס. המלצה נוספת היא שילוב חומרים שונים ויצירת מרחב מורכב במקום שכפול של אותו משטח אספלט מיושר. יש גם לתת את הדעת לכך שגני השעשועים מעבירים מסרים חינוכיים לילדים. למשל, על פי המעצבת נעמה כהן, גני שעשועים מגודרים מדי מעבירים מסר שלא סומכים על הילדים. שימוש בפלסטיק צבעוני ורועש משקף ערכים שונים מאשר גינות 'רגועות' יותר המשלבות חומרים טבעיים. שתי הגישות ראויות אולם יש להבין כי הן מייצרות אווירה שונה בתכלית ועל כן יש לבחור ביניהן תוך חשיבה על אופי השכונה, מטרת הגינה הספציפית והמשאבים הזמינים בטופוגרפיה המקומית (כמו חול, צל, עצים וכו'). כך שבשלבי התכנון יש לחשוב על קהל היעד של הגינות ומיקומן ולערוך התאמות בהתאם. לדוגמא, יש לוודא שהן אינן נסתרות אם נבקש שגם ילדים מבוגרים יותר יוכלו להגיע אליהן ללא הוריהם, או דווקא מוסתרות בצמחיה אם הן ממוקמות בסמוך לכבישים ראשיים.

ישנן גישות חינוכיות ועיצוביות שאף קוראות למעצבים לנסות להתחקות אחרי חווית הילדות ולהתבונן במרחב מנקודת ראותם של ילדים. אחת מהן היא שיטת המונטסורי - פילוסופיה חינוכית הדוגלת בפיתוח הלימוד העצמי של ילדים על פי טבעם האישי. בעיצוב מרחבים לימודיים וחדרי ילדים הדבר מתבטא בהנגשת כלל האובייקטים בחדר לילד. בחדרי ילדים רבים המעוצבים לפי השיטה ניתן לראות שכל הרהיטים נמוכים (לפעמים אפילו המיטה מוחלפת במזרן) כולל אלמנטים דקורטיביים ובמיוחד המשחקים. זאת משום שהנחת משחקים על מדפים גבוהים או תליית תמונות בגובה עיניהם של ההורים אינה מאפשרת לילדים להנות מהם. בנוסף, הדבר הולם גישות חינוכיות מודרניות שרואות בהבדלי הגובה בין ילדים למבוגרים דבר שעשוי להיות מאיים ולכן מורות להורים להתכופף לגובה ילדיהם בעת הנחלת משמעת. באותו האופן, חללים גבוהים עלולים להטיל את אותה יראה, כפי שחלל בית משפט מעוצב בכוונה כגדול על מנת להאדירו ולגרום לנו כאנשים להרגיש קטנים לעומתו. זוהי כמובן אינה האווירה שרצוי לייצר בבית, ולכן ישנו היגיון בניסיון להקטין את החלל ותוכנו למידתו של ילד. אלמנט חשוב נוסף לפי גישת המונטסורי הוא ארגון הצעצועים בצורה מסודרת ואסתטית שאינה יוצרת 'רעש' בעיניים. המטרה היא ליצור איזון בין הצורך לייצר סקרנות אצל הילדים ומוטיבציה לשחק עם כלל צעצועיהם למול הרצון להשרות אווירה רגועה שתסייע לילד להגדיל את טווח הריכוז בכל משחק. לכן, השיטה גם דוגלת במינימליזם קישוטי שלרוב מתאפיין בצבעוניות רגועה המשלבת כמה צבעי פסטל ועץ טבעי או לבן ומיעוט בריהוט על מנת לפנות כמה שיותר מרחב למשחק על הרצפה (תמונות 11-14).

(תמונה 11)

(תמונה 12)

(תמונה 13)

(תמונה 14)

חדרי ילדים בסגנון מונטסורי

ההבחנה שהצגתי בנוגע להתעלמות מצרכיהן הייחודיים של ילדות בעיצוב המרחב הציבורי חשובה מכמה סיבות. ראשית, מבחינה אנתרופולוגית זוהי דרך לחקור את מידת חשיבות הילדות בחברה ובתרבות. למרות שנטען שילדות כתקופה, מצב פסיכולוגי וחוויה נתפסות כדבר יותר ויותר חשוב בחברה מאשר בימים עברו, ניכר שבפרדיגמה העיצובית השלטת ילדות וצרכיהן אינן מהוות שיקול, וגם אם כן, אין ניסיון להתחקות אחר זווית הראייה הייחודית שלהן על העולם. כך שניתן לאתגר את התפיסה בנוגע למקומן המרכזי של ילדות בחברתנו. שנית, יש להכיר בכך שעיצוב אינו דבר ניטרלי – ישנן השלכות פסיכולוגיות ומסר חינוכי המועבר במצב הקיים. החללים שילדות פוגשות מעצבים את תפיסתן את העולם- עולם שהן לומדות להכיר עם כל פסיעה בחלל, חדר הילדים כמו גם המסדרון, ככל שייראה לנו המבוגרות כסתמי ולא משמעותי. חוסר ההכלה של ילדות בשלב העיצוב גורם להדרתן הסמלית מהסביבה. הן גדלות במרחבים בידיעה שהללו אינן מיועדות לשימושן וכי הן ימצאו את מקומן בעולם (תפיסתית ופיגורטיבית) ויהוו פקטור בו רק כשיגדלו. כלומר, הן גדלות

בעולם שאינו מכיר בהן כחשובות- הן יוצאות הדופן ולא הכלל – דבר המתקבל על ידן כהנחת יסוד מובנת מאליה שכן המרחב המעוצב הוא הוא פגישתן עם העולם. לא רק שהן קטנות מממדי המרחב כך שהוא עלול להיתפס על ידן גדול ומאיים, אלא שהן לרוב לא מקבלות את הסיוע שפתרונות עיצוביים אמורים לספק, משום שנשכחו בהליך העיצוב. דבר זה מביא אותי לנקודה השלישית; חוסר ההתעמקות בהבדלים בין ילדות למבוגרות וחוסר הניסיון, או ההצלחה, להתחקות אחר נקודת מבטן הייחודית וצרכיהן מונעים מהעיצוב לממש את ייעודו. מטרת העיצוב היא להיטיב עם המשתמשת, לגרות אותה, ולסייע לה, להתאקלם לסביבה. לא רק שילדות לא תמיד זוכות ליתרונות הרבים שעיצוב מותאם יכול להעניק, אלא הן אף נתקלות בעיצוב שמשיג את ההפך.

ביבליוגרפיה

מקורות

אייקנבאום, י., מן, א. (2018) "מה אתה רוצה לנשום כשתהיה גדול? דו"ח גרינפיס ישראל: משבר זיהום האוויר בגוש דן והשפעותיו על בריאות ילדינו", *Greenpeace*.

דובר, שירי. "איפה הילד: למה בונים פה גני שעשועים שלא מתאימים לילדים", **גלובס**, 14.8.2018, https://www.globes.co.il/news/article.aspx?did=1001249685

Foucault, M. *Discipline and punish: the birth of the prison.* Trans Alan Sheridan. London: Allen Lane, 1995.

Sharma, A., Kumar, P. (2020) "Quantification of air pollution exposure to in-pram babies and mitigation strategies." *Environment International*.

Tezuka, T. "The Best Kindergarten You've Ever Seen." *TED: Ideas Worth Spreading*, Sep. 2014, https://www.ted.com/talks/takaharu_tezuka_the_best kindergarten_you_ve_ever_seen/up-next?language=en

Therrien, A. "Babies in Prams 'Exposed to More Pollution'." *BBC News*. 14.8.2018. https://www.bbc.com/news/health-45181761

Valencia, N. "The Same People who Designed Prisons Also Designed Schools." *ArchDaily*. 19.5.2020. https://www.archdaily.com/905379/the-same-people-who-designed-prisons-also-designed-schools

תמונות

תמונות 4 1-5. מערכת אתר **בניין ודיור**, "הצצה ראשונה: השירותים הציבוריים שאסור לכם לפספס". בניין ודיור. https://bit.ly/3hsGGLo

תמונה 7. "בית מעצר ניצן מגן", 2001. **שירות בתי הסוהר.** https://www.gov.il/he/departments/PublicBodies/unit_nitzan

תמונות 12 1-13. "גדלים לעצמאות: עיצוב חדר בשיטה המונטסורית" **Tambour**.https://tambour.co.il/private/inspiration/color-design/montessori-room-design/

Fig. 2. Rodhullandemu, *Port Sunlight Station Subway 3*, 2018 Wikimedia. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Port_Sunlight_station_subway_3.jpg#filehistory

Fig. 3. *Designing Restrooms That are Sustainable and Accessible*, 2019. IS Design with Purpose. https://iands.design/articles/32764/designing-restrooms-are-sustainable-and-accessible

Fig. 8. Andrew Lee, *Kirkmichael Primary School / Holmes Miller*, 2014. VELUX Commercial. https://www.archdaily.com/570044/kirkmichael-primary-school-holmes-miller

Fig. 9-10. Katsuhisa Kida, *Ring Around the Tree*, 2007. FOTOTECA, Tezuka Architects. https://ideas.ted.com/inside-the-worlds-best-kindergarten/

Fig. 11. @howwemontessori, *How to Create a Montessori Bedroom for Your Two-Year-Old*, LOVEVERY. https://lovevery.com/community/blog/child-development/how-to-montessori-your-two-year-olds-bedroom-by-howwemontessori/

Fig. 14. Graodegente, *How to Design a Montessori Kid's Room*, Kids Interiors. https://www.kidsinteriors.com/design-montessori-kids-room/

זיכרונות ילדות בין מציאות למיתוס:
עיון קולנועי בסרט "רומא"

עדו שלזינגר, תלמיד שנה ב', משלב עם משפטים

אחת השאלות שאוהבים לשאול במשחקי היכרות היא "מהו הזיכרון הראשון שלך?". לכולנו יש זיכרונות מתקופת ילדותנו, מגילאים מוקדמים יותר או פחות. הילדות שלנו נוכחת בחיינו הבוגרים כזיכרונות, והיא מעצבת במידה רבה את הווייתנו. אך כיצד אנחנו זוכרים את ילדותנו? חלק ממה שאנו תופסים כזיכרונות המוקדמים שלנו מבוסס על תמונות שראינו בגילאים מאוחרים יותר או על סיפורים שסיפרו לנו ההורים. מחקרים פסיכולוגיים טוענים כי רבים מהזיכרונות המוקדמים שלנו הם פיקטיביים: הם מבוססים על שברי זיכרון של חוויה מוקדמת, על תחושות חזקות שחווינו, בשילוב עם עובדות שידועות לנו ממקורות אחרים (Akhtar *et al.*, 2018; Bernstein *et al.*, 2009). מחקרים אלה מעלים תמונה מעניינת על אודות הילדות: הזיכרון שלנו ממנה נע על התפר שבין מציאות לדמיון, בין אמת ביוגרפית לזיכרון פיקטיבי.

גם הקולנוע הוא מדיום שנע במידה רבה על תפר זה שבין מציאות לדמיון. בכל סרט, אפילו בכזה המתיימר להיות ריאליסטי והיסטורי, יש ממד משמעותי של דמיון ושל פיקציה. כל דרך של סיפור מחדש היא בהכרח מלאכותית, ואמנות הקולנוע אינה מעתיקה את המציאות, אלא מתרגמת אותה אל תוך הצורות השונות של אמנות זו. באמצעות הזדהות של הצופה עם המתרחש על המסך, הקולנוע מנסה ליצור עבורו מעין זיכרונות שאינם מבוססים על חוויה ממקור ראשון, אך זכרונות אלה עדיין עשויים להיות זיכרונות חזקים בעלי כוח השפעה רב. במחקר הקולנוע מקובל להשתמש במונח "זיכרון תותב" (prosthetic memory) כדי לתאר כיצד הקולנוע מבנה זיכרונות חלופיים המחקים חוויות אמיתיות במציאות (Cook, 2005, p.2; יוסף, 2008, עמ' 1).

סרטים רבים עוסקים ביחס שבין המציאות והדמיון, וחלקם אף מתמקדים בצורה ישירה יותר במושג הזיכרון. אלן רנה, כריסטופר נולאן וכריס מרקר הם מהבמאים הבולטים שעסקו בכך, אך התמות האלה ניצבות בבסיס יצירות רבות אחרות במדיום הקולנועי. בחלק מהסרטים הללו קיים יסוד אוטוביוגרפי מובהק, ובהם הבמאים חוזרים אל ילדותם ומנסים לתאר את חוויותיהם מתקופה זו תוך עיסוק (מובלע או מפורש) בשאלת הזכרונות המומצאים, הבדיון וההתרחשויות האמיתיות שבבסיס הזכרונות. דוגמא לסרט כזה, שנחשב לאחד החשובים בתולדות הקולנוע, הוא **400 המלקות** שיצר פרנסואה טריפו (*Les Quatre Cents Coups*, 1959). סרט זה הוביל תנועה חדשה ששינתה את פני הקולנוע, והוא נחשב לאבי "הגל הצרפתי החדש", סגנון שהציב במרכז את האינדיבידואל והתמקד ברעיונות אקזיסטנציאליסטיים. תנועה זו בתולדות הקולנוע הביאה את הקולנוע לצורתו המוכרת לנו כיום, והרעיונות האקזיסטנציאליסטיים שבבסיסה מהווים כר נרחב לעיסוק במושג הזיכרון.

* * *

בהקדשה המפורסמת בתחילת **הנסיך הקטן**, טבע סנט-אכזופרי את המשפט הידוע: "כל המבוגרים היו פעם ילדים, אבל רק מעטים מהם זוכרים זאת" (סנט-אכזופרי, 1993). נראה לי שאחד מן המבוגרים המעטים הללו הוא הבמאי המקסיקני זוכה האוסקר אלפונסו קוארון, מהבמאים המובילים בימינו. כמה מסרטיו עוסקים בילדות ובהתבגרות, והוא אף ביים את הסרט השלישי בסדרת סרטי "הארי פוטר" – בחירה לא-טריוויאלית עבור במאי אוסקר שנתפס כבעל סגנון אמנותי ובוגר. הסרט שממחיש בצורה הטובה ביותר עד כמה זוכר קוארון את ילדותו ועד כמה זיכרונות אלה משמעותיים עבורו הוא הסרט **רומא** (*Roma*), שיצא בשנת 2018. סרט זה מטפל במושג הזיכרון ובשאלת זיכרונות הילדות בצורה מורכבת ומעוררת מחשבות.

בסרט, חוזר הבמאי אל שכונת ילדותו, רומא, פרבר של מקסיקו סיטי. הוא מספר את סיפור ילדותו, אך בוחר לעשות זאת דרך עיניה של קליאו, עוזרת בית שעבדה אצל המשפחה. קליאו ננטשת על ידי בן-זוגה לאחר שהרתה ממנו, ובמקביל אב המשפחה נוטש את משפחתו לטובת מאהבת. הסרט מתמקד בהתמודדות של קליאו ושל המשפחה עם שתי הנטישות האלו ובתהליך בנייתה של המשפחה החדשה כתוצאה מכך.

רומא היא יצירה אישית ואינטימית מאוד. מדובר בחזרה של יוצר אל בית ילדותו, אל סיפורה האישי של משפחתו ושל המטפלת האהובה שלו. הדרמה בסיפור נובעת מסיטואציות אנושיות פשוטות, וכוחו ביכולתו לעורר בצופים הזדהות עם הדמויות ותחושות אמפתיה. הצופה חש קרוב לקליאו, והאמפתיה אליה אינה מעוררת רחמים על חייה העלובים, אלא דווקא הערכה מחודשת לפשטות החיים וליכולתם להיות רוויי משמעות. החיבוק החם והאוהב שהסרט מעניק לדמותו הראשית סוחף, וקשה להישאר אדיש לעוצמה הרגשית ולחום של הסרט.

אולם, הדבר שהופך בעיני את הסרט ליצירה עמוקה במיוחד הוא האופן שבו מטפל הסרט במושגי הזיכרון וזיכרון הילדות. הסרט מציג מודל זיכרון מורכב. בניגוד לסרטים אוטוביוגרפיים אחרים (כגון **400 המלקות**, שהוזכר

לעיל), קוארון בוחר להעמיד במרכז הסרט את קליאו, עוזרת הבית, ולא את הילד בן-דמותו של היוצר. מדובר בבחירה לא טריוויאלית. השיבה אל זיכרונות הילדות לא נעשית בגוף ראשון, אלא דרך סיפורה של דמות אחרת בבית. חלק מפרטי העלילה בסרט לא היו ידועים לקוארון בילדותו, והילד בן-דמותו אינו מופיע במרבית הסצנות בסרט. כלומר, הסרט לא מציג חוויה ישירה ובלתי-מתווכת של זיכרון אישי, אלא ייצוג של זיכרון שנבנה עם השנים באמצעות נקודות המבט של אחרים. זיכרונות הילדות של קוארון נשזרים בסיפורה של קליאו ויוצרים בכך פרשנות מחודשת של הסיפור, תוך שהם מציבים את הזיכרון על אותו תפר שאותו הזכרנו, בין מציאות לדמיון, בין זיכרון למיתוס.

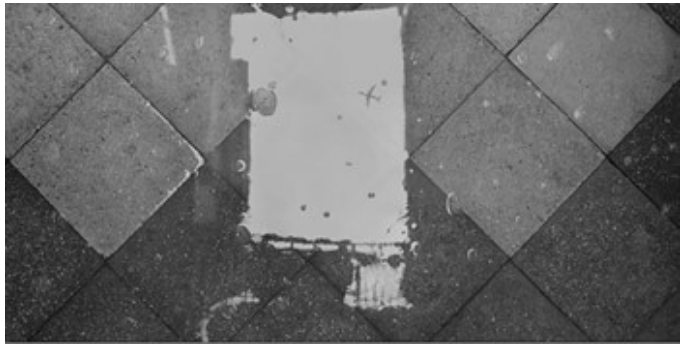
הממד המיתי בסרט, יחד עם אותו חיבור בין מציאות לדמיון, בא לידי ביטוי בשילוב המיוחד שיוצר הסרט בין האפי לאינטימי. שילוב זה נעשה הן ברובד התוכני והן ברובד הצורני של היצירה. ראשית, הצילום בשחור-לבן הוא בגוון לא טבעי ובוהק כמעט, ובכך הוא מעורר תחושות אפיות והיסטוריות; כשצפיתי בסרט חשתי שאני עומד מול סיפור מונומנטלי וגדול, ולא מול סיפורה האישי והאינטימי של משפחה. מרכיב נוסף בתנועה האפית והמיתית של הסרט הוא ההשוואה התמטית המתמדת שיוצר הבמאי בין איתני הטבע לבין הטרגדיות האנושיות של התפוררות התא המשפחתי והרכבתו מחדש. כך למשל, בסרט מופיעה שרשרת של אסונות טבע (שריפה, רעידת אדמה וטביעה בים), שאליהם מצרף הבמאי, כחלק מאותו הרצף, סצנה קשה של לידה שקטה. אם נביט על סצנה זו כמתארת לידה של תינוק ללא נשימה, ללא רוח חיים, ניתן לראות בצירוף מובלע זה ייצוג סמלי לכיד של ארבעת היסודות – אש, אדמה, מים ואוויר. בכך, אנחנו כצופים מרגישים כיצד ההתמודדות עם סיטואציות אנושיות יכולה להיות קשה לא פחות מאסונות טבע גדולים. אם כן, לפנינו סרט שברובד אחד הינו סרט אישי ומשפחתי, אך עם זאת הוא גם מעוצב כסרט אפי – הן בצילום בשחור לבן, והן בחיבור שיוצר הבמאי בין אסונות הטבע הגדולים לבין האסונות האישיים.

נדמה לי שמודל הזיכרון של הסרט, שממקם את הזיכרון כחוויה המשלבת בין המציאות לדמיון ובין האינטימי לאפי, בא לידי ביטוי בתנועת המצלמה ומרחקה מן הדמויות. הסרט ממעט בתקריבים, ומצולם ברובו ממרחקים בינוניים. בכך, שומר הבמאי על ריחוק מסוים מהדמויות – לא מדובר בצלילה אל עולמן, אלא על מבט פרשני וחיצוני במעט על הזיכרונות. בשוט אחד בולט חורג קוארון מבחירתו למעט בתקריבים: החיבוק המשפחתי לקראת סוף הסרט (תמונה שמוצגת גם על הפוסטר של הסרט), המסמל את יצירתה של המשפחה החדשה שקליאו היא חלק ממנה, מצולם ממרחק קרוב. בכך

יוצר הבמאי מצד אחד הדגשה של הריחוק בו הוא נוקט בכל הסרט, ומצד שני הדגשה של הרגע המכונן בו נוצרת המשפחה החדשה. הסרט נצמד אמנם לסיפורה של קליאו, אך הוא נמנע כמעט לחלוטין משוטים המצולמים מנקודת מבטה באופן ישיר.

בשוטים רבים לאורך הסרט המצלמה נעה לרוחב הסצנה, בתנועת Pan[1] איטית. תנועה זו משמשת לרוב לאקספוזיציה, והשימוש בה לאורך כל הסרט יוצר תחושה של שוטטות בנבכי הזיכרון ועשוי לסמן את היותו של הסרט אקספוזיציה במובנה המילולי ביותר, חשיפה – של סיפור, של זיכרון ילדות.

הסרט נפתח בשוט של רצפה נשטפת, בה משתקף מטוס הטס בשמיים.[2]



[1] שוט בו המצלמה נמצאת קבועה במקומה וקבועה מבחינה אנבית, אך נעה לצדדים על צירה. תנועת מצלמה זו מאפשרת לעקוב אחר דמויות נעות או להציג מרחב שאינו נכנס לפריים יחיד.

[2] השוט של הרצפה הנשטפת מתכתב גם עם גלי הים השוטפים את החוף, שיחזרו בסצנת השיא של הסרט. גם כאן מדובר בחיבור בין היומיומי לאפי, ובין האישי לבוחות הטבע המונומנטליים.

מטוס זה יחזור בשוט האחרון בסרט: המצלמה עוקבת אחרי קליאו עולה לגג, ולאחר שהיא נעלמת מן הפריים המטוס שב ועובר בשמיים. בפעם זו המטוס נגלה אלינו באופן ממשי, ולא דרך השתקפות. אני חש ששוט הפתיחה ושוט הסיום יוצרים מסגרת העוטפת את הסרט מראשיתו ועד סופו. מסגרת זו מנביחה היטב את תפיסת הזיכרון עליה עמדנו. בסופו של דבר הזיכרון (ובייחוד זיכרון הילדות) אינו רק השתקפות, אלא פעולה בהווה של האדם הנזכר. השוט האחרון יכול לסמל את הפניית המבט מההשתקפות ברצפה אל השמיים הממשיים. האם עלייתה של קליאו לגג והיעלמותה מהפריים רומזת לנו על עלייה לשמיים, על הפיכה של זיכרון ילדות למיתוס? האם ייתכן שתפקידה של קליאו היה, כמו תפקידו של הקולנוע – להפנות את מבטנו מההשתקפות, מהייצוג, מ"זכרון תותב" – אל עבר העולם הממשי?

כל התמונות לקוחות מתוך הסרט **רומא**.

ביבליוגרפיה

מקורות

יוסף, ר. 2008, 'ראיות ויזואליות: היסטוריה וזיכרון בקולנוע הישראלי', **ישראל**, 14, עמ' 11-1.

סנט־אכזופרי, א. דה- 1993, **הנסיך הקטן**. תורגם מצרפתית על ידי א. המרמן. תל אביב: עם עובד.

Akhtar, S., Justice, L.V., Morrison, C.M., and Conway, M.A. (2018). 'Fictional first memories', *Psychological Science*, 29, pp. 1612-1619. doi:10.1177%2F0956797618778831

Bernstein, D.M., Rudd, M.E., Erdfelder, E., Godfrey. R., and Loftus. E.F. (2009). 'The revelation effect for autobiographical memory: A mixture-model analysis', *Psychonomic Bulletin & Review*, 16 (3), pp. 463-468. doi:10.3758/PBR.16.3.463

Cook, P. (2005) *Screening the past: Memory and nostalgia in cinema*. London & New York: Routledge.

פילמוגרפיה

Les Quatre Cents Coups. (1959). Directed by François Truffaut. France: Les Films du Carrosse.

Roma. (2018). Directed by Alfonso Cuarón. California: Espectáculos Fílmicos El Coyúl, Pimienta Films, Participant Media and Esperanto Filmoj. Available from Netflix.

זו תמימותי השנייה:
האירוניה ותפקידה ב"הנסיכה הקסומה"

נדב גרינברגר, תלמיד שנה ב', משלב עם פיזיקה

הנסיכה הקסומה (*The Princess Bride*) הוא סרט קולנוע משנת 1987 המבוסס על ספרו של ויליאם גולדמן באותו השם, אשר חיבר גם את התסריט. העלילה בנויה על בסיס סיפור מסגרת: בסרט, סב קורא לנכדו החולה מתוך ספר של סופר בדיוני בשם "ס. מורגנשטרן", ובספר המקורי מופיעה הקדמה בה גולדמן מציג את עצמו כעורך של אותו ספר בדיוני, ומתאר בה – כמו גם בהערות שוליים רבות בהמשך – את האופן בו אביו נהג לקרוא לו את אותו הספר בילדותו, וכן את האתגרים שמשפחתו של מורגנשטרן מערימה עליו בהוצאת המהדורה החדשה.

בסיפור הפנימי מתוארת התאהבותם של נערה בשם באטרקאפ ונער חווה בשם ווסלי. לאחר שהחליטו להינשא, מפליג ווסלי מעבר לים לצרכי פרנסה, אך לרוע מזלו ספינתו נתקלת בספינתו של הפיראט האיום רוברט, אשר הורג את נוסעי הספינה. לאחר מספר שנים, מאורסת באטרקאפ בכפייה לנסיך האמפרדינק, אשר טווה תכנית לרצוח אותה ביום הכלולות שלהם ולהפליל במעשה חיילי מדינת אויב. לצורך כך הוא אף שוכר צוות החוטף את הנסיכה, אך לפני שעולה בידם לבצע את מלאכתם הם נרדפים על ידי אדם מסתורי בלבוש שחור, אשר גובר עליהם ומשחרר אותה. אז לובש השחורים חושף שהוא אינו אלא נער החווה ווסלי ומסביר שהפיראט האיום ריחם על חייו ואף העביר לידיו את הפיקוד על הספינה. אולם, לפני שהצמד מספיק להגיע לספינתו של ווסלי, עולה הנסיך האמפרדינק על עקבותיהם, לוכד אותם, מחזיר לידיו את הנסיכה והורג את ווסלי. ביום החתונה המיועד בין הנסיך ובאטרקאפ, שני אנשי הצוות החוטף מוצאים את גופתו של ווסלי ומחזירים אותה לחיים באמצעות גלולת קסם מצופה שוקולד שהכין עבורם "מקס בעל הנס". השלושה פורצים לארמון, כופתים את הנסיך, מחלצים את הנסיכה ודוהרים איתה אל עבר השקיעה.

בעת יציאתו לאקרנים זכה הסרט להצלחה סבירה ורווחיו הכפילו את העלות שהושקעה בהפקתו, אך הצלחתו הגדולה הגיעה דווקא כאשר יצאה גרסת הווידאו שלו לציבור הרחב, אשר רכש אותה במיליונים, ובכך נהפך לאחד הסרטים ההוליוודיים הנמכרים ביותר בכל הזמנים. הסרט נחשב לאחת מהדוגמאות הבולטות ביותר בקולנוע האמריקאי לסרט "קאלט", אשר סביבו התפתחה כת מעריצים המצטטים את שורותיו באדיקות.

חלק נכבד מהקסם של הסרט טמון בעובדה שמבוגרים וילדים יכולים

להנות ממנו יחדיו. בשביל הילד, מדובר בסרט בעל רצינות תהומית העוסק ברומנטיקה, הרפתקה, אהבת אמת וקרבות. המבוגר, מנגד, נוטה לזהות אותו כיצירה צינית להפליא - עובדה המשתקפת בסרקזם בוטה מצד הדמויות, בחוסר הראליות של המאורעות ובקיומו של סיפור המסגרת. בשל כך, התפיסה המקובלת הינה שמטרתו של ויליאם גולדמן היא ליצור פרודיה הפועלת להגחיך את המוטיבים התמימים מהם מתרגש הילד וללעוג להם. כנגד עמדה זו, בטקסט זה אבקש לתלות את הפופולריות של הסרט דווקא בשביל הזהב שהיצירה טווה בין שתי הפרשנויות – זו התמימה וזו המגחיכה – כך שקיום האחת לא מבטל את השנייה. אדרבה: תפקידה של הנימה האירונית השזורה ביצירה היא לחזק ולשמר את הרומנטיקה התמימה שמבטו של הילד מאתר בה.

האירוניה בסרט מתבטאת בשלל צורותיה – המילולית, המצבית והדרמטית. האירוניה המילולית – אותה מגדיר הבלשן קארל בקסון כחוסר הלימה בין המילים הנאמרות ובין המשמעות העומדת מאחוריהן (Beckson and Gantz, 1989, p.134) – מתבטאת, כאמור, בסרקזם המאפיין את מירב השורות שבפי הדמויות. האירוניה המצבית - המוגדרת על ידי מילון אוקספורד כ"מצב של אירועים המנוגדים למה שהיה מצופה באופן טבעי, או תוצאה הפוכה של אירועים המהווים לעג להנחות היסוד התואמות את המצב", כאשר דוגמא מפורסמת לכך היא הסנדלר ההולך יחף (Simpson and Weiner, 1989, p.87) - מתבטאת במרבית הסצנות, כאשר הדמויות מתנהגות בניגוד למה

שהיה מצופה מהסיטואציה: כך, למשל, בסצנה בה פיזיק, אחד מאנשי הצוות החוטף, נאבק בווסלי תוך ניסיון לרסק את גולגולתו ולחנוק אותו למוות, הם מפתחים שיחה קלילה לגבי האופנתיות שווסלי רואה בעטיית מסיכה. אירוניה דרמטית מוגדרת לרוב כמצב בו דמות על הבמה המעורבת במעשה דרמטי מחזיקה באמונה שהקהל יודע שהיא שגויה; אם מתברר שפער הידע מוביל לתוצאות הרסניות לדמות אזי הדבר יהווה "אירוניה טרגית" – תת קטגוריה של האירוניה הדרמטית, אשר הדוגמא הבולטת אליה היא מיתוס אדיפוס (Montgomery et al. 2007, p.360). דוגמא לכך מהסרט ניתן לראות בסצנה בה באטרקאפ – שטרם יודעת את שהצופים יודעים, והוא שהאדם עטוי המסיכה העומד מולה הוא ווסלי אהובה - דוחפת אותו אל פי תהום בניסיון להורגו. בנפילתו הוא צועק לה "as you wish" – קוד פנימי בין שניהם, המבהיר לה את זהותו האמיתית - ובמה שנדמה כמחווה ל"רומיאו ויוליה", היא משליכה את עצמה בעקבותיו, ורק הודות למזל נשארים שניהם בחיים. פער הידע הקיים בין הנסיכה והצופים מהווה אירוניה דרמטית אשר כמעט והפכה לאירוניה טרגית, לו אחד מהאוהבים היה נהרג בנפילה. דוגמאות מעין אלו לא ניצבות לבדן, וצפייה מדוקדקת תגלה נציגות של לפחות אחד מסוגי האירוניה המדוברים בכלל הסצנות.

האם יש לייחס לאירוניה שבסרט ערך שולי במכלול האומנותי שלו? החוקרות אווה אלפונסו ומרטה פארגו מנתחות את פועלו האומנותי של גולדמן ומגיעות למסקנה שהאירוניה היא דווקא הכלי המשמעותי ביותר בו הוא משתמש ביצירותיו וזה המאפיין אותן יותר מכל (Alfonso and Fargo, 2014). הוא משתמש בה על ידי עיוות של ז'אנר מוכר – ז'אנר ההרפתקה - עד כדי פרודיה עליו. דוגמא ראשונה לכך היא סרטו המפורסם הראשון, **קיד וקסידי** (*Butch Cassidy and the Sundance Kid*, 1969), בו מתחמקים מזרועות החוק שני שודדי רכבות צעירים עד למותם הטרגי. הסרט מתעתע בחוקי ז'אנר ההרפתקה המוכר: למרות שהוא מתרחש במערב ארה"ב וכולל קרבות ירי מרובים - דבר המשייך אותו באופן ברור לתת-ז'אנר המערבון - מאפיינים כגון האווירה הנינוחה השוררת במהלכו והדעות הפרוגרסיביות של שני השותפים הינם מנוגדים באופן נחרץ למוסכמות שאימצו המערבונים ומהווים חריגה מהן. בדומה לכך, אימץ גולדמן ב**הנסיכה הקסומה** אסטרטגיה עלילתית המתבטאת בהנגדה שבין עלילת הסרט – בה נסיכה יפה מנסה לברוח מחתונה לנסיך עשיר ומוצלת על ידי פיראט מאיים - לבין העלילה המקובלת בסרטי אגדה רומנטיים. חריגות אלו מהז'אנר מהוות אירוניה מטא-מצבית בפני עצמן, שכן הן יוצרות מצב אירועים המנוגד למצופה, וניתן לראות אותן כלעג להנחות היסוד שעומדות בבסיסו של הז'אנר בו הן פועלות – דבר הקולע להגדרת האירוניה המצבית לפי מילון אוקספורד.

דרך נוספת שבה גולדמן מתווה מטא-אירוניה באמצעות בחירה אסטרטגית היא בעצם ההצמדה של סיפור המסגרת: בספר – ההקדמה המתארת את תלאותיו כעורך, ובסרט – הסב המקריא סיפור לנכדו החולה. הן זה והן זה מציבים לנו תמרור תמידי המסמן "זה לא אמיתי". דוגמא טובה לכך ניתן לראות בסצנה בה בעקבות סכנת חיים שאליה נקלעת באטרקאפ הסב קוטע את מהלך הסיפור כדי להרגיע את נכדו, ובמובלע לועג לדאגה שהוא חווה כלפי נסיכה דמיונית: הדבר נעשה בשלב מוקדם כל כך – עשר דקות לתוך תחילת הסרט – עד כי לא ניתן שלא לראות אותו כהצהרה שהמסגרת הינה חלק אינטגרלי מהסיפור לא פחות מהאגדה שבתוכו. כך למעשה אומר גולדמן שמה שנאמר על פני השטח – האגדה המתגוללת באוזני הילד ולעיני הצופים – שונה ממה שמתרחש תחתיו. דבר זה מבטא בו בזמן אירוניה דרמטית – שכן הדמויות בסיפור האגדה אינן יודעות שהן אינן אלא סיפור ילדים – ואירוניה מילולית, שכן הוא מציב את כל המילים הטוות את העלילה ככאלו אשר משמעותן האמיתית אינה הולמת את מובנן הוורבאלי.

מה ניסה גולדמן להגיד בכך? ניתן לטעון שמטרתו היא אך ורק ללעוג לז'אנר ושהחיבור שנוצר בין הצופים לבין עלילת האגדה הוא תוצאת לוואי בלתי מכוונת, העומדת בניגוד לניסיונותיו לנתק אותם ממנה. כוונותיו, כפי שמנתחות אלפונסו ופארגו, הן הפוכות: כוונתו אינה ללעוג לרומנטיקה – אלא לְבכות את חסרונה. לטענתן, על ידי תזכורת תמידית שהמאורעות האגדיים אינם ריאליים מחד גיסא, ועל ידי הקצנה של האלמנטים ההרואיים שבהם מאידך גיסא – גולדמן מדגיש שאין לתרחישים אחיזה בחיים האמיתיים. כפי שמשתקף מהערותיו המלוות את הספר, הוא חווה את חייו האישיים כאפרוריים ומייגעים, ומעיד על נישואין מאכזבים, חסרי חשק וריגוש. אלו עומדים בניגוד חד לאהבת האמת המופיעה בסיפור האגדה הפנימי, שמשמש עבורו כאסקפיזם, דרך לברוח מהמציאות הבלתי מספקת אל עולם שבו – ורק בו – הרומנטיקה יכולה להתקיים, במה שחוקר הספרות נורת'טופ פריי מכנה "מיתוס אירוני": מיתוס המקבל את כוחו דווקא מהעמדתו באופן מנוגד למציאות (Alfonso and Fargo, 2014, p.11). גולדמן, לפי אלפונסו ופארגו, הוא "מלנכוליסט פוסטמודרני": פסימיסט הכורע תחת מטען נוסטלגי לילדות אבודה, המבטא את געגועיו באמצעות בריחה חוזרת ונשנית אל מחוזותיה, תוך ידיעה מרה שמחוץ לדמיונו היא משוללת קיום (Alfonso and Fargo, 2014, p.13).

אני מעוניין לקחת את מסקנתן זו צעד אחד קדימה: כמוהן, אני סבור שגולדמן אינו בז לרומנטיקה, אך לראייתי, גולדמן אינו אלא אסטרטג מחושב האופטימי באשר לאפשרות להטעין את חיי הבגרות בתומה של

הילדות. הוא ממוטט את גבולות הז'אנר הידועים לא על מנת להעמיד את האגדה כניגודה של המציאות – אלא כדי לקרב בין השתיים: כך, לא פחות משסיפור המסגרת חודר לאגדה, חודרת האגדה למסגרת ומחייה אותה מחדש. האירוניה על כלל רבדיה מתפקדת כאן כסוכן כפול, ובהתאם לאבחנתו של הבלשן ג'ון היימן פועלת לטשטוש ההבדלים בין העולם לבין הבמה (Haiman, 1998, p.21), וגולדמן – הסבור שיש לרומנטיקה מקום בחיי המעשה, ושהפרספקטיבה התמימה אינה נופלת במוצקות קיומה מזו הציניקנית – משתמש בכלי לשוני זה על מנת להחדיר מסר זה מתחת לעורו של הצופה ומתחת לשכבות ההגנה שסיגל לעצמו.

הסיבה בגינה נזקק גולדמן לשיטת פעולה זו היא האבחנה שהמבוגר אינו סולד מהרומנטיקה עצמה – הוא מעוניין בה עד מאוד – אלא רק מאופן הבעתה. הצופים, כמו הילד החולה, מעוניינים באהבת אמת, בקרבות חרבות ובמעשי גבורה, אך הרצינות התהומית בה הם לוקחים את עצמם מפריעה להם בדרך לשם. לפי אבחנתו של היימן, בעולם הפוסט מודרני, שבו הכול כבר נאמר, הדובר הסקפטי ש'מוּדָעוּתוֹ אומנותו' כורע תחת נטל היצירות והמשפטים שהוא ספג בעבר, מטיל ספק במקוריות ובכנות של הדברים שהוא עצמו אומר, וחששו הגדול ביותר הוא להישמע חקיין (Haiman, 1998, p.15). האופציה הראשונה העומדת בפניו היא השתיקה; השנייה היא הכרזה מקדימה על כך שהוא מודע לקלישאתיות המאפיינת את דבריו. זהו למעשה הפתרון שבחר גולדמן לממש ב**הנסיבה הקסומה**: המעטפת האירונית, המתפקדת כאותו "סוס טרויאני" של קירקגור (גולומב, תשנ"ח, עמ' 5–2), וכאותו ציפוי שוקולדי המסייע להחליק במורד הגרון גלולת קסם משיבת חיים – אינה אלא צורה אחרת להטרים את מעשה האגדה במשפט "כמו שהקלישאה אומרת", המהווה דמי כניסה הכרחיים לגן העדן של יַלדוּת.

לפי פרשנות זו, דמותו של הילד אינה אלא גילום של הצופה המבוגר. כמוהו, הוא מצהיר שהוא אינו רוצה לשמוע עוד "ספר נשיקות": הוא שמע כה הרבה מהם שהסוגה כבר מאוסה עליו. אך באמצעות פיתוי אירוני מצד הסבא, אשר כמספר סיפורים מנוסה יודע שלא לקחת את הקהל שלו ברצינות רבה מדי – התנגדותו מתפוררת לאיטה עד שהוא נשבה לחלוטין בקסמו של הסיפור. ההצלחה המסחררת של הסרט דווקא במכירות הקלטות הביתיות היא הראייה להפנמה של הצופה שכוחה של קלישאה מרופטת טמון דווקא בעמידותה במבחן הזמן, ושכבל אגדה יש לשוב ולספרה. את הפגנת הנאמנות הזו מבטא הילד בשאלה החותמת את הסרט – "סבא, אולי תוכל לבוא אליי ולקרוא לי את הסיפור שוב, מחר?", בקשה הנענית בתשובה – "As you wish".

כל התמונות לקוחות מתוך הסרט הנסיבה הקסומה.

ביבליוגרפיה

מקורות

גולומב, י. (תשנ"ח) 'הכתבים האסתטיים כסוס טרויאני בפיתוי לאותנטיות', בתוך ס. קירקגור. **או-או**. תורגם מדנית על ידי מ. איתן. ירושלים: מאגנס.

Alfonso, E. and Frago, M. (2014) 'The adventure screenplay in William Goldman: The playful and the ironic in *Butch Cassidy and the Sundance Kid* and *The Princess Bride*'. *Communication & Society*, 27 (4), pp. 1–15. doi:10.15581/003.27.4.1–15

Beckson, K. and Ganz, A. (1989) *Literary terms: A dictionary*. 3rd edn. New York: Noonday.

Haiman, J. (1998) *Talk is cheap: Sarcasm, alienation, and the evolution of language*. New York: Oxford University Press.

Montgomery, M., Durant, A., Fabb, N., Furniss, T., and Mills, S. (2007) *Ways of reading: Advanced reading skills for students of english literature*. 3rd edn. London: Routledge.

Simpson, J.A. and Weiner, E.S.C. (1989) *The oxford english dictionary*. 2nd edn. Oxford: Clarendon Press.

פילמוגרפיה

Butch Cassidy and the Sundance Kid. (1969). Directed by George Roy Hill. Los Angeles: 20th Century-Fox.

The Princess Bride. (1987). Directed by Rob Reiner. Los Angeles: 20th Century-Fox.

"בגן העדן של ילדות": לייצג את הילדות של עצמנו

אור ארוך, תלמיד שנה ג', משלב עם חינוך

לכתוב גיליון על ילדות זו שאיפה יומרנית. מה שנדמה כמשימה קלה לאור העובדה שכולנו היינו ילדים, עלול להתגלות במבט נוסף כמשימת ייצוג מורכבת, כזו שדורשת מאיתנו הליכה בין מוקשים והשתקפויות של משברי ייצוג. ובכל זאת, הגענו עד הלום, כך שראוי לומר כמה מילים על פרויקט זה. בעיני, לא מדובר ברפלקציה תמימה או שקיעה נעימה לתוך אמבטיה מבעבעת של נוסטלגיה ילדית, אלא במפעל של ייצוגים. חבורה של סטודנטיות וחברי סגל לקחו על עצמם משימה לייצג את הילדות של עצמם, של אחרים ואולי אף את הילדות בקונספט. אין מדובר בתיעוד אובייקטיבי מהסיבה הפשוטה שילדות, ובתוך כך גם הילדות שלנו, היא הבנייה חברתית, עובדה תרבותית, או אם תרצו – מיתוס (Davies, 2010).

וודאי, כולנו היינו ילדים וחוסר בגרות היא עובדה ביולוגית מוצקה. עם זאת, התחום המתפתח של חקר הילדות מצביע על כך שהאופן שבו אנו מבינים את חוסר הבגרות הביולוגית, מפרשים אותה ומגיבים לה – הוא עובדה תרבותית בת התקופה שבה אנו חיים (James and Prout, 1990). תחת הסתכלות זו, הדיו שנשפך על גבי דפי הגיליון לא מתייחס ישירות אל אותם ילדים שמאחורי הייצוג, אלא מתייחס אליהם מבעד לתיווך של רעיונות תרבותיים על ילדות – קלישאות, רעיונות רומנטיים ואידיאולוגיות עתיקות-יומין. גם הניסיון לייצג את הילדות של עצמנו רווי במיסטיפיקציה של מוסד זה. אינני טוען שהזיכרון שלנו לא אמיתי או שהחוויה היא בגדר הזיה. אך כפי שטוענת רתם פרגר וגנר (2017), חלופיות הילדות וחוסר היכולת לשוב אליה גורמים לכך שנוסחאות שמזוהות כ"ילדות" מחליפות את הזיכרון האותנטי ביצירה.

כמו כל ייצוג, גם ייצוגים של ילדים כרוכים בהפעלה של יחסי כוח ושעתוקם. תחת זאת, ייצוג של ילדים (שנעשה כמעט תמיד על ידי מבוגרים) מבוסס על הבחנתם כ"אחרים" של הסובייקט המבוגר (Goldson, 1997). אם ילדים הם פגיעים, לא רציונליים ותמימים, הרי שמבוגרים הם חזקים, רציונליים, שקולים ואחראיים (Balanzategui, 2018). אם כך, לייצוג של ילדים יש השלכות אתיות הנוגעות לשאלות של (היעדר) סוכנות, (היעדר) זכויות, הדרה וסגרגציה (Davis and Bourhill, 1997). אך לא בכך מסתכם המכשול הפוליטי בייצוג ילדים. ברמה הבסיסית ביותר, ילדים הם חמודים. הם יצורים קטנים שתפיסות רומנטיות מן המאה השמונה-עשרה מאת ז'אן ז'אק רוסו לימדו אותנו שהם גם תמימים, טהורים ולא פחות חשוב – הגרסה הטבעית

ביותר של האדם (Cunningham, 1995). שילוב מאפיינים זה הופך את הילד/ה לסמל שמעורר רגשות חזקים ומאפשר לילדים המיוצגים "לעבור" (to pass) כחסרי אג'נדה. זאת, כאשר הם עלולים לשאת "מתחת לרדאר" קונוטציות אידיאולוגיות, מסרים תרבותיים ותפיסות דכאניות.

דוגמא מוכרת לכך היא שעתוק של תפקידי מגדר, נורמות פטריארכליות וזהויות מיניות הטרו-נורמטיביות דרך משחקים, תחפושות או בגדים עם מסרים ממוגדרים. ברוח דומה, ייצוגי ילדים יכולים להעביר גם מסרים גזעניים. ראו, למשל, את הפרסומות של חברת הסבונים הבריטית Pears משנת 1884 (תמונות 1 ו-2). ניתן לראות כיצד שיח תמים בין ילדים טומן בחובו טענות גזעניות המקשרות בין צבע העור השחור ללכלוך ומציגות את צבע העור הלבן כטהור ורצוי. זו לא הפתעה שתפיסות גזעניות ברוח זו היו רווחות באותה עת, אך הבחירה בילדים לשאת מסרים אלו איננה מקרית והיא נועדה לרכך את הסיטואציה ואת המסר שמועבר בה באמצעות הפיכתה לפליטת פה ילדותית.

(תמונה 1)

(תמונה 2)

פרסומות של חברת הסבונים הבריטית Pears

בהקשר הישראלי, אפשר לבחון את ייצוגם של ילדים פלסטיניים אשר נושאים על גביהם עמימות ו"אחרות" הן מעצם היותם ילדים והן מעצם היותם פלסטיניים במדינת ישראל. דוגמא מעניינת ניתן לאתר במאמרו של עמרי גרינברג (Grinberg, 2016) על "ילדי הצמתים" – ילדים פלסטיניים

שמסתננים לשטחי ישראל כדי לעמוד בצמתים ולמכור את מרכולתם, לשטוף שמשות או לקבץ נדבות. גרינברג מנתח את אופני הייצוג של הילדים הללו בוועדות הכנסת שעסקו בעניינם. הוא מראה כיצד הרטוריקה של דאגה לילדים, כחלק מתפיסת הילדות, מתאחדת עם מציאות הכיבוש והחוק הישראלי שלא מסוגל להכיר בהם ולפעול למענם. כתוצאה מכך, נוצרת אנטינומיה שמובילה את חברי וחברות הכנסת לייצג את הילדים הללו כלקונה בירוקרטית, מבוי משפטי סתום שמכונן סובייקטים בלתי אפשריים ולפיכך בלתי ניתנים לטיפול. ייצוג זה פוטר את מדינת ישראל מאחריות ובכך מאשרר את הסדר הפוליטי הקיים.

ייצוג מוכר נוסף של ילדים הוא כסמל לעתיד ולתקווה. משמעותו של סמל זה נובעת מהיותם של הילדים, פשוטו כמשמעו, דור העתיד. אפשר למצוא ייצוג זה בספרות, בתרבות הפופולרית ואפילו במסמכים רשמיים. עיינו למשל במשפטים הבאים מתוך המסמך הבא של יוניצ"ף: "עם כל ילד שבא לעולם נולדים מחדש חלומותיו ותקוותיו של המין האנושי" או "ילדים נושאים עליהם את העתיד המשותף שלנו".[1] דוגמא בולטת מן התרבות הפופולרית אפשר למצוא בז'אנר של סרטים אפוקליפטיים. בסרט *Children of Men* (2006) מוצג עולם דיסטופי ששוקע לדיכאון קולקטיבי וכאוס בשל עקרות מתמשכת. (אזהרת ספוילר) הסרט מקבל תפנית ושמץ של תקווה רק כאשר מתגלה כי נערה בשם קאי נמצאת בהיריון. הילדה העתידית הופכת מרגע זה לנכס החשוב ביותר שעבורה רבים מקריבים את חייהם. לבסוף, ספינה בשם "Tomorrow" אוספת את האם והילודה ונדמה שפרק חדש ובהיר בתולדות האנושות נפתח.

הגם שייצוג זה נדמה כלא מזיק, חוקרות וחוקרים ביקרו אותו מכמה סיבות. ראשית, השימוש בילדים כסמל לתקווה הופך להיות פתרון קל בידיהם של גורמים פוליטיים. אלו מתיימרים לפעול למען "עתיד ילדינו" אך משתמשים בסיסמאות ריקות אלו לתועלתם האישית או כדי לקדם אג'נדות פוליטיות. במחקרם על דוחות מדיניות נוער שהוציאו השחקנים הגלובליים החשובים הבנק העולמי וארגון העבודה הבינלאומי, סוקריה וטאנוק (Sukarie and Tannoc, 2008) מראים כיצד הארגונים מתהדרים ברטוריקה אכפתית כלפי בני הנוער שכל עניינה הוא לקדם את "אזרחי המחר". עם זאת, החוקרים מוצאים בין השורות שהארגונים מנפיקים מדיניות נוער שהיא "במקרה" גם ידידותית כלפי בעלי הון ומשרתת אינטרסים קפיטליסטיים. תחת זאת,

[1] https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Zchuyot/LomdimZchuyot/Maamarim/school/TnuaOlamitLemaanYeladim.htm

הם מייצגים את בני הנוער מנקודת מבט כלכלית בלבד וכפוטנציאל עבודה ולפיכך מבנים אותם כסובייקטים נאו-ליברלים ונשאים של הון אנושי פוטנציאלי. הרטוריקה של העתיד משמשת במקרה זה כאצטלה לשיח קפיטליסטי שמיטיב עם גורמים מסחריים, מרדד את מורכבות חיי הנוער ומקדם נרטיב נורמטיבי אחד לכל בני הנוער ברחבי העולם, תוך הגדרה של ילדויות אחרות כפתולוגיות. שנית, החיבור בין ילדים לתקווה מוביל לכך שההתמקדות בעתיד מסיטה את תשומת הלב מעוולות ההווה ומנקזת מאמצים חברתיים רבים לטיפול ב"דור העתיד". כך, הופכת מערכת החינוך לאחראית הבלעדית לתיקון החברה, תוך התעלמות מתרומתם של מוסדות אחרים לאי-שוויון ומחוסר יכולתה של מערכת החינוך לחולל שינוי משמעותי במציאות שכזו (Zipory, 2020). שלישית, לי אדלמן (Edelman, 2004) טוען שהאובססיה עם דמות "הילד/ה" כסמל העתיד גורמת לכך שכל עשייה פוליטית נקשרת בהכרח לאותה דמות בדיונית. כתוצאה מכך, הפעולות היחידות שנחשבות כבעלות משמעות והאופן הבלעדי שבו אנו מסוגלים לדמיין את עצמנו מכוון לעתיד ומתווך דרך מחשבה על ילודה וילדים. אדלמן מכנה תפיסה זו Reproductive Futurism וגורס שהדומיננטיות שלה בשיח הציבורי משעתקת תפיסות הטרו-נורמטיבית ומדכאת זהויות אחרות שמבקשות לערער על מקומה של הילודה בסדר החברתי.

עם זאת, ילדים נושאים עמם אופי אמביוולנטי יותר באשר לעתיד. כפי שאנתוני גידנס (Giddens, 1991) טוען, העולם המודרני והשינויים התכופים שהוא טומן בחובו אופפים את העתיד באי-וודאות ומחדירים לחיים בהווה חרדות ופחדים. אם הילד/ה מסמלים את העתיד, הרי שייצוג זה לא כרוך רק בתקווה אלא גם בחרדה וחשש מפני קריסה של הסדר החברתי או אובדן של ערכים מוסריים. תחת ייצוג זה הופכים הילדים – לרוב ילדים ממעמד נמוך, ממוצא אתני או גזעי כלשהו – לייצוג של "כל מה שרע בחברה". כך מתעוררים חדשות לבקרים "משברים בחינוך" או פאניקות מוסריות שמעמידות במרכז תשומת הלב הציבורית "אויב" סוטה ומסוכן שדרך הגינוי שלו נאכפות, מתבססות ומשועתקות נורמות חברתיות (Cohen, 2002).

אפשר למצוא דוגמא לכך בציור **פגישה** של מריה בשקירצבה, ציירת צרפתייה מן המאה התשע-עשרה (תמונה 3). בשקירצבה יצרה ייצוג ריאליסטי שתיאר בביקורתיות את צדה האפל של פריז האורבנית שבה מסתובבים ברחובות ילדים עניים עזובים. אולם ראוי לזכור שהתקופה שבה צויר הציור היתה בזמן משבר לאומי – שהתפרש כמשבר מוסרי – ברפובליקה השלישית של צרפת. כדי להתמודד עם תחושת המשבר, הממשל פעל בתחומי החוק והמדיניות והתמקד בעיקר בתא המשפחתי של השכבות הנמוכות ובילדיהם.

כתוצאה מכך, ילדי מעמד הפועלים נתפסו כילדים בסיכון שדורשים התערבות והצלה (Schafer, 2015). נדמה שמטרת הציור הייתה אפוא לעורר רחמים. עם זאת, ההצבה של הילדים ברחוב, התיאור שלהם כעוסקים בדבר מה שהצופה המבוגר לא יכול לראות, המבט החשדני של הילד במרכז והימצאותו של הנער הבוגר כמי שמוביל את ההתרחשות המסתורית – כל אלה הינם בגדר קודים חזותיים שהיו מוכרים בקרב בורגני התקופה והזינו את הפרנויה שלהם, לפיה חבורות נערים מסוכנות מסתובבות ברחובות, משחיתות את חבריה (בעיקר אלו הקטנים), פוגעות בחוסן הלאומי ומאיימות על עתיד המדינה. הבחירה בייצוג של ילדים ממעמד נמוך הוא שאפשר לבשקירצבה ולחבריה הבורגנים לדמיין את ה"אחר" הנחות והמסוכן דרך הקנבס, אך במקביל לתייג אותו כאובייקט להצלה ולהתערבות, לשלוט בחרדה שהוא מעורר ולכונן את עצמם כעליונים עליו.

תמונה 3: Marie Bashkirtseff, A Meeting, 1884

אני מקווה שבשלב זה התברר משבר הייצוג של הילדות, על המוקשים האתיים והפוליטיים הכרוכים בו. אך כעת עולה השאלה – האם עלינו לוותר על הניסיון לייצג ילדות או את הילדות שלנו? האם אין במלאכה זו תועלת כלשהי? חוקרים וחוקרות אחדים טוענים שבהחלט יש. ג'ונתן ביגנל (Bignell, 2005),

למשל, עורך ניתוח פוסט-מודרניסטי לתוכנית הילדים המוכרת "טלטאביז" ומראה כיצד דמותם של הילדים-חייזרים, אופי התנהלותם והאסתטיקה שלהם מעצבים תפיסה של ילדות כמרחב תרבותי שהוא מוכר ולא-מוכר (alien) בו בזמן (תמונה 4). בכך, התוכנית מצליחה לגשר בין ילדות לבגרות, מוכר לזר, אנושי ללא-אנושי, לערער על הדיכוטומיות ביניהם ולעצב את התפיסות הללו בקרב הצופים. לדידו, תהליך זה מציב את הילדות כמודל לסובייקטיביות חתרנית, כזו שלוקחת חלק בתרבות, אך גם כזו שמצויה מחוצה לה. הפרודוקטיביות של ההזרה הטמונה בילדות חוזרת גם במאמרה של קארן לורי (Lury, 2005). לורי טוענת שייצוגים של ילדות יוצרים מה שמישל פוקו מכנה Deviant Heterotopias – מרחבים לא קוהרנטיים, סוטים או "מוטרפים" שהופכים ל"בלתי-מוכרים מתוך המוכרות שלהם" (עמ' 313, התרגום שלי). לטענתה, המרחבים הילדיים הללו מאפשרים לצופים לבקר מחדש (תרתי משמע, revisit) את העולם המוכר להם, דבר שהופך אותם לבעלי ערך פוליטי ורגשי כאחד.

תמונה 4: טלאטביז: דמויות לימינאליות במרחבים הטרוטרופים

[2] המונח שואב השראה ממאמרו של אדר כהן (2018) העוסק בחינוך פוליטי כ"פיקציה חינוכית". כהן, שבעצמו לוקח את המונח מהעולם המשפטי, מגדיר פיקציה כ"טענה או הנחה שאינה בהכרח נכונה מבחינת אמיתותה, אך האמונה בקיומה והשימוש בה תורמים ליכולתם של אנשים לפעול במסגרת של מערכת סבוכה" (עמ' 6). כלומר, אף-על-פי שכל הצדדים מודעים לשקריות הטענה, הם מקבלים אותה כדי להשתמש בה ולהפיק ממנה את התועלת הנחוצה.

גם הצעה זו אינה חפה מהנחות יסוד תרבותיות על ילדות, אך לטעמי יש בה יותר תועלת מנזק. עם זאת, כדי לאמץ את ההצעה, עלינו לקבל תחילה את הילדות כפיקציה תרבותית.[2] במקרה שלפנינו, ברצוני להציע שהכרה בילדות כפיקציה, דהיינו כמרחב תרבותי בלתי נגיש ולפיכך מלאכותי, יכולה לשחרר אותנו לפעול באותו מרחב מדומיין. אם נקבל את הטענה שהילדות מובנת רק מבעד לרשת סבוכה של הנחות תרבותיות ויחסי כוח, נוכל דווקא לשוב אליה במלאכת הייצוג. השיבה למרחב מלאכותי זה תאפשר לנו ליהנות מהיתרונות הרגשיים והפוליטיים הטמונים בייצוג הילדות שלנו, כמו אלו שהוצגו בפסקה שלעיל. הילדות כפיקציה עשויה להוות אפוא מצע חשוב לשאילת שאלות קשות, למציאת נחמה, לחיבור עם היבטים נשכחים בחיינו, לריפוי וליצירת קהילה. לכתוב גיליון על ילדות זו משימה יומרנית, אך אם נקבל את יומרנותו של המעשה ואפילו את אי-ההיתכנות שלו, הרי שנוכל גם לגלות את החשיבות שטמונה בכתיבה זו ואת היופי הקסום שבשיבה אל מרחבי ילדותנו.

ביבליוגרפיה

מקורות

וגנר, ר.פ. (2017) 'הילד החי והילד המת: על צומת מכריע בעיצוב דמות הילד והילדות בספרות העברית בשנות התהוותה', **דפים למחקר בספרות**, כרך 20, עמ' 187-169.

כהן, א. (2018) 'חינוך פוליטי כפיקציה חינוכית: תאוריה, מדיניות, פרקטיקה', **גילוי דעת**, 13, עמ' 134-111.

Bignell, J. (2005) 'Familiar Aliens: Teletubbies and Postmodern Childhood', *Screen*, 46 (3), pp. 373-388.

Cohen, S. (2002) *Folk Devils and Moral Panics: The Creation of the Mods and Rockers*. 3rd edn. New York: Routledge.

Cunningham H. (1995) *Children and Childhood in Western Society Since 1500*. London: Longman.

Davies, M.M. (2010) 'Golden Ages: The Visual Representation of Childhood', in *Children, Media and Culture*. New York: Open University Press, pp. 95-112.

Davis, H. and Bourhill, M. '"Crisis": The Demonization of Children and Young People' in Scraton, P. (ed) *Childhood in Crisis?*. Hoboken: Routledge, pp. 29-58.

Edelman, L. (2004) *No Future: Queer Theory and the Death Drive*. Durham: Duke University Press.

Goldson, B. (1997) '"Childhood": An Introduction to Historical and Theoretical Analyses', in Scraton, P. (ed) *Childhood in Crisis?*. Hoboken: Routledge, pp. 1-28.

Grinberg, O. (2016) 'Constructing Impossibility: Israeli State Discourses About Palestinian Child Labour'. *Children & Society*, 30 (5), pp. 396-409.

James, A. and Prout, A. (1990) *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press.

Lury, K. (2005) 'The Child in Film and Television: Introduction', *Screen*, 46 (3), pp. 307-314.

Schafer, S. (2015) *Children in Moral Danger and the Problem of Government in Third Republic France*. Princeton: Princeton University Press.

Sukarieh, M. and Tannock, S. (2008) 'In the Test Interests of \Youth or Neoliberalism? The World Bank and the New Global Youth Empowerment Project'. *Journal of Youth Studies*, 11 (3), pp. 301-312.

Zipory, O. (2020) "For an Education with No Hope," *Journal of Philosophy of Education*. pp. 1-20.

פילמוגרפיה

Children of Men. (2016). Directed by Alfonso Cuarón. United Kingdom and United States: Strike Entertainment and Hit and Run Productions.

תמונות

Figure 1: (1783) in 'Pears' soap advertisement analysis', *Visual Culture Blog*. Accessed June 2021. Available at: https://thefutureisvisual.wordpress.com/2014/03/26/pears-soap-advertisement-analysis/

Figure 2: Slate / Chinese Historical Society of America in Heilpern, W. (2016) April 17, '18 awful vintage ads from the 20th century that show how far we have progressed', *INSIDER*. Accessed June 2021. Available at: https://www.businessinsider.com/vintage-sexist-and-racist-ads-2016-4?r=US&IR=T

Figure 3: Marie Bashkirtseff, A Meeting, 1884, oil on canvas, 193 X 177 cm. Paris, Musée d'Orsay

Figure 4: DHX MEDIA in Jeffery, M. (2015) July 11,'The Teletubbies are back with a new 2015 revamp - but fans of the original can breathe easy', *Digital Spy*. Accessed June 2021. Available at: https://www.digitalspy.com/tv/a773242/teletubbies-2015-cbeebies-revival-wont-destroy-your-childhood/

ראיונות

”היית בבטן של אמא? כן.”
”ומה עשית שם?”
”הייתי!”

ראיון עם פרופסור ענבל ארנון

ניב שגיא, תלמיד שנה ג', משלב עם בלשנות

פרופ' ענבל ארנון היא בלשנית, חוקרת ומרצה במחלקה לפסיכולוגיה של האוניברסיטה העברית בירושלים. היא עומדת בראש המעבדה לחקר למידה ועיבוד של שפה (Language Learning and Processing Lab).[1] במעבדה, ארנון חוקרת דפוסי רכישה של שפה אצל ילדים ומבוגרים, השפעה של גורמים סביבתיים וקוגניטיביים על התפתחות לשונית בקרב ילדים ומנגנוני עיבוד של שפה. אני מקווה שהראיון שלפניכם ייתן זווית מעניינת על ילדות – פרספקטיבה שהיא לפרקים מבוססת מחקרית ולפרקים אישית – על הילדים שסביבנו ואולי גם על הילדים שהיינו אנחנו.

***

איך נהוג להגדיר ילדות?

זאת שאלה טובה, אבל מאוד מורכב לענות עליה כי יש מגוון תפיסות של ילדות. באופן אישי, כשאני מדברת על ילדות אני חושבת על התקופה שלפני הכניסה לבית הספר, מתוך הנחה שלבית הספר יש השפעה גדולה על מיומנויות למידה ובהתאמה, על תפיסה. במובן הצר, ההתפתחותי, אפשר להגדיר ילדות כתקופה שמהלידה ועד גיל ההתבגרות (12–13).[2] בתחום חקר ההתפתחות לא נבחין בין הילדות לבין התקופה שאחריה, אלא בין גילאים שונים במהלך ההתפתחות. למעשה, המונח ילדות הוא מונח יותר פילוסופי, ספרותי וסוציולוגי מאשר מונח מחקרי.

למה מקובל לטעון שילדות היא שלב כל כך חשוב בהתפתחות?

ראשית, זה השלב שבו אנחנו מגלים את העולם ואת עצמנו. הילדות היא הזמן שבו אנחנו לומדים הכול. בין היתר, כיצד להיות ישויות עצמאיות, החל מעשיית צרכים באופן עצמאי וכלה בדיבור. במובן הזה, זוהי תקופה שלא חוזרת על עצמה. שנית, זהו פרק זמן

"התקופה שבה אנו מטופלים היא זמן אופטימלי ללמידה, לצמיחה ולהתפתחות"

[1] https://www.arnonlanguagelab.com/

[2] עם זאת, גם לגבי הגדרת גיל ההתבגרות אין תשובה חד משמעית. מבחינה פיזיולוגית, למשל, הוא הולך ומופיע מוקדם יותר.

שבו, בשאיפה, אנחנו לחלוטין מטופלים. התקופה שבה אנו מטופלים היא זמן אופטימלי ללמידה, לצמיחה ולהתפתחות, שקשה לשחזר כמבוגרים. בילדות אנחנו לא צריכים לדאוג לצרכים היומיומיים שלנו כמו שמבוגרים נדרשים. יש ספרות מחקרית ענפה שמקשרת בין אורך התקופה שבה הפרטים לא יכולים להסתדר לבד, שבה הם דורשים טיפול שבלעדיו הם ימותו, לבין מורכבות היכולות הקוגניטיביות של אותו מין – אצל בעלי חיים ובנים אדם כאחד. מינים שיש להם תקופה ארוכה יותר של תלות הם מינים שיש להם יותר יכולות חברתיות וקוגניטיביות.

איזה סוגיות מעסיקות חוקרים ביחס לילדות ולהתפתחות?

מהפרספקטיבה של רכישת שפה, יש בילדות תעלומה שאנחנו מנסים לפענח במעבדה שלי. יכולות קוגניטיביות במגוון תחומים – זיכרון, קשב ואינהיביציה,[3] למשל – הן פחות מפותחות אצל ילדים מאשר אצל מבוגרים. לעומת זאת, יכולת רכישת השפה טובה יותר בגיל הילדות. זה מציב בפנינו חידה: למה בגיל צעיר לומדים שפה יותר טוב מאשר בגיל מבוגר, אף שיכולות אחרות דווקא מתפתחות ומשתפרות? השאלה הזו נוגעת בשאלות עמוקות אחרות: מה מולד ומה נלמד? איך הלמידה משתנה עם הניסיון? האם יש לשפה מעמד ייחודי בתוך ההתפתחות הקוגניטיבית הכללית?

אוסיף שהיום אנחנו יודעים הרבה יותר מאשר בעבר. עד לפני עשרים שנה בערך התפיסה המחקרית הייתה שתינוקות יכולים לעשות מעט מאוד. למשל, פיאז'ה (Piaget) וחוקרים נוספים במאה העשרים חשבו שילדים מסוגלים להבין חשיבה סימבולית רק בגילאי שבע-שמונה. היום אנחנו יודעים שאין זה כך. בעשרים השנים האחרונות נערכו מחקרים שמראים שיכולות הלמידה, הזיכרון וההפשטה של תינוקות גבוהות בהרבה משחשבנו. למשל, פרופ' אליסון גופניק (Alison Gopnik), חוקרת יצירתיות, מנסה להסביר בהרצאת TED שקיימה בנושא התפתחות איך ילדים חווים את העולם. היא מנגידה בין חשיבת Spotlight – חשיבה ממוקדת, המאפיינת מבוגרים, לבין חשיבת Lantern – חשיבה רחבה, המאפיינת ילדים. כדי לנסות להבין איך תינוקות חוים את העולם היא מציעה לנו לדמיין את עצמנו "מאוהבים בפעם הראשונה, בפריז, אחרי שלוש כוסות אספרסו" (Gopnik, 2011). כלומר, בחוויה של התינוק את העולם כל החושים מעוררים. בניגוד

[3] אינהיביציה (Inhibition) היא היכולת לעבור בין ממדי גירוי שונים בקלות. מטלה שדורשת אינהיביציה תהיה לציין את הצבע שבו צבועה מילה מסוימת, כאשר המילה היא שם של צבע אחר. למשל, אדום (יש לקרוא "ירוק"). דוגמה אחרת היא גילוי איפוק מיידי לטובת רווח עתידי (ניסוי המרשמלו).

לילדים, אנחנו כמבוגרים מסוגלים להכוון את הקשב שלנו ונוטים לעשות זאת, דבר שמשפיע על תהליכי הלמידה ועל התפיסות שלנו. לעומת הטענה שיש משהו מוגבל בילדים, שיכולותיהם פחותות ביחס למבוגרים, טענתה היא שתפיסת העולם של ילדים היא שונה – רחבה יותר ואולי גם יצירתית יותר. ייתכן שעובדה זו משפיעה על האופן שבו הם לומדים שפה. במעבדה שלנו, המענה לתעלומה "למה ילדים לומדים שפה יותר טוב ממבוגרים" קשור באופן שבו ידע קיים משפיע על יכולתנו ללמוד, ולפעמים מצר אותה. הבנו שיש יתרונות בחוסר ידיעה וברכישה סימולטנית של שפה ושל ידע על העולם, שילדים נהנים מהם.

באיזה אופן יצירתיות של ילדים שונה מיצירתיות של מבוגרים?

הטענה המקובלת היא שדפוסי החיפוש הם שונים. בכלל, מבחינים ביצירתיות בין exploration ל-exploitation. ד"ר יובל הרט, מהמחלקה שלנו, ערך מחקר בנושא עם פרופ' גופניק. במחקר משתתפים ילדים ומבוגרים, שמתבקשים לשחק במשחק מחשב שמציג צורות. הם מעריכים את הדמיון בין הצורות ואת המיקום שלהן על הצג. ניתן לתאר את דפוס הפעולה של מבוגרים במשחק כ-explore and then exploit. כלומר, הם מגיעים למרחב כלשהו, למשל צורות של אותיות, כלי-רכב או צורות גאומטריות, נשארים במרחב הזה עד למיצוי ואז עוברים הלאה למרחבים אחרים. ילדים, מנגד, עושים הרבה יותר exploration – חיפוש רחב. הם עוברים בין צורות באופן פחות עקבי ומובנה. לדעתי, זה מדגים איך הידע הקיים שלנו, אף על פי שהוא שימושי ומאפשר לנו לפעול בצורה מוכוונת מטרה, מצמצם את המרחב היצירתי.

"ידע קיים משפיע על יכולתנו ללמוד, ולפעמים מצר אותה"

דוגמה נוספת לשוני ביצירתיות בין ילדים למבוגרים היא בתופעה שנקראת אפקט גיל הרכישה (Age of Acquisition): דברים שלמדנו יותר מוקדם בחיים הם בעלי אחיזה מבוססת יותר במוחנו גם בבגרות. באופן טבעי, בהתחלה לילדים יש אוצר מילים מצומצם שאינו מחולק לקטגוריות סמנטיות ברורות. במצב הזה, 'ליצן' ו'חתול', לדוגמה, יותר קשורים אחד לשני סמנטית. הדילוג בין שתי המילים הוא הרבה יותר טבעי ופשוט, וזו הסיבה לכך שילדים עושים אותו יותר מאשר מבוגרים. בבגרות אנחנו מכירים יותר אובייקטים ומחלקים את כולם לקטגוריות ולכן הקשרים הסמנטיים הם יותר חלשים.

התהליך שבו ילדים רוכשים את הגאי השפה גם הוא משקף הבדל בין

ילדים למבוגרים. כילדים, יש לנו פתיחות לכל האפשרויות, מכיוון שאנו לא יודעים מראש אילו צלילים יש בשפה. משם אנחנו הולכים ומצמצמים את מצאי ההגאים שלנו על בסיס התנסויות. בהמשך, הצמצום הזה יקשה עלינו ללמוד צלילים חדשים, שאינם קיימים בשפה.

מה יכול להסביר את הפער המהותי בין מבוגרים לילדים?

אני תוהה עד כמה האינטואיציה הזאת נכונה וחזקה. אני מאמינה שאנחנו מושפעים עמוקות מההתנסויות שלנו, שמשנות גם את מה שנוכל ללמוד בעתיד. בהקשר הזה, מבוגרים וילדים שונים כי למבוגרים יש כבר הרבה יותר ידע וניסיון בעולם. זה משפיע על ההתנהגות שלנו לטוב ולרע. לרע – כי אנחנו מפנימים סטריאוטיפים, למשל, ולטוב – דרך היכולת שלנו לגזור ולחבר תחומים שונים ולהגיע לתובנות חדשות.

"לא יכולה להיות הפרדה דיכוטומית בין ילדים ומבוגרים, כי אלה בסך הכול שלבים שונים ברצף ההתפתחותי"

יש לי ילד אחד, בן חמש וחצי, והיה ברור מגיל מאוד צעיר שיש לו את הדמות והאופי הייחודיים שלו. נכון, אני יודעת לקרוא, אני יודעת הרבה יותר ממנו ויש לי זיכרון יותר טוב (דרך אגב, גם זה לא בטוח). אבל בחוויה הרגשית של "להיות בעולם" אני לא חושבת שיש הבדל מהותי, וודאי שלא בגילאים האלה.

אני חושבת שההבדלים בין ילדים למבוגרים הם של Scale ולא של Type. לא יכולה להיות הפרדה דיכוטומית בין ילדים ומבוגרים, כי אלה בסך הכול שלבים שונים ברצף ההתפתחותי. עובדה זו מציעה שלפער בין מבוגרים לילדים יש תַּקָּנָה. כלומר, אפשר להפוך מבוגרים ליותר יַלְדִּים וילדים ליותר מבוגרים (adult like) דרך עיצוב תנאים מסוימים בסביבה שלהם.

אם כך, מה אנחנו, כמבוגרים, צריכים לקחת בחשבון כשאנחנו שואלים שאלות על ילדות?

מנקודת מבט מחקרית, יש חשיבות לאופן שבו אנחנו מגדירים את הידע של המבוגרים. למשל, אם אנחנו מניחים שמבוגרים הם יצורים לוגיים אז השאלה היא "מתי ילדים הופכים להיות כאלה?". אני לא מאמינה שזו הגדרה נכונה של מבוגרים. להיפך, הבנת שפה בתוך שיחה קודמת ליכולת לעשות הפשטה לוגית. יתרה מזאת, אני לא חושבת שאנחנו משתמשים בהפשטה לוגית כשאנחנו מדברים. לכן, תמיד צריך לשאול האם נראה לנו שאפיון הידע המבוגר הוא סביר או לא, כי זה המודל שאליו אנחנו משוים ילדים.

ההנחה שילדים הם יצורים משונים ובלתי צפויים רחוקה מהתפיסה המחקרית שלי וגם מהחוויה האישית שלי. הנחה זו מעוררת שאלה סוציולוגית – איך חוויות החיים משפיעות על הפילוסופיה שלנו לגבי הילדות? השאלה נגלתה לי לראשונה בתואר הראשון. למדתי בחוג לבלשנות באוניברסיטת תל אביב, שמחזיק בתפיסה חומסקיאנית שלפיה כולנו נולדים עם יכולת לשונית מובנית, והלמידה של השפה קורית בצורה מהירה ובלי מאמץ. תהיתי: "הסתכלתם פעם על ילד־ה מתחיל־ה לדבר? זה נראה לכם בלי מאמץ?" לי זה לא נראה כך כלל.

"יכולת ההתבטאות קשורה עמוקות לאופן השיח שיש לילדים עם ההורים והמטפלים שלהם"

האם את חושבת שאפשר להבין ילדים? כלומר, להבין מה עובר עליהם, איך הם מרגישים, איך הם מפרשים את הדברים שקורים מסביבם?

בוודאי, בסך הכול צריך להקשיב להם ולשאול אותם. יש להם המון מה להגיד! יש לילדים, כבר בגילאי שנתיים-שלוש, עולם פנימי מאוד עשיר. האתגר שלנו בתור מבוגרים הוא לאפשר להם לבטא אותו במילים, להקשיב להם ולכבד אותם. הבן שלי היה מגיל שנתיים בגן שנהג לפי שיטת רג'יו אמיליה (Reggio Emilia). זהו חינוך דיאלוגי שמתבסס על מתן הרבה עצמאות לילדים ועל הכרה בסוכנות שלהם. אני מאמינה שיכולת ההתבטאות קשורה עמוקות לאופן השיח שיש לילדים עם ההורים והמטפלים שלהם. ככל שהילד־ה מתנסה בשיחות שבהן שואלים אותו מה הוא מרגיש־ה, מה הוא חושב־ת וכך הלאה, כך היכולת הזו מתפתחת.

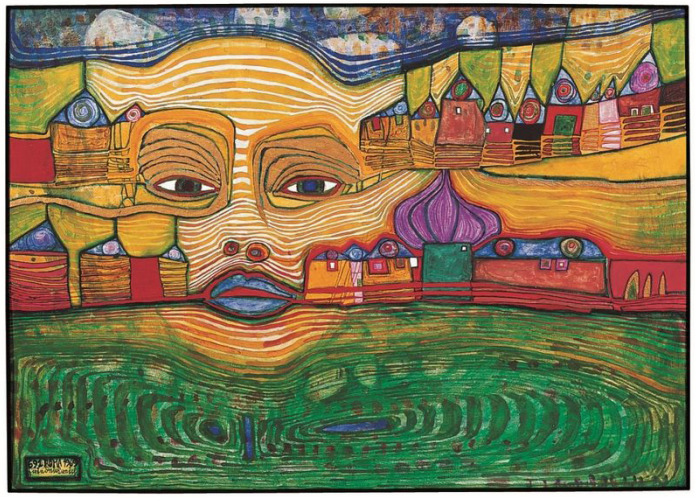
אילו התאמות את מבצעת כשאת עורכת מחקר בילדים?

צריך להתאים את הכול. ראשית כול, צריך להתאים את המטלות – המשחקים עצמם – שיהיו קצרים, כיפיים ומעניינים. שנית, אנו נדרשים לניסוי וטעייה. בכל מטלה שמיועדת לילדים יש כמה ניסיונות כושלים לפני שהיא בנויה כהלכה. זכור לי, למשל, שבסוף התואר הראשון שלי ערכתי מחקר על רכישת משפטי זיקה. ביקשתי לבחון איך ילדים מבינים משפט כמו "הילד שהאחות ציירה". המתודה שבחרתי היא להשמיע לילדים פסוקיות זיקה ולשאול אותם האם הן הגיוניות. לכל פסוקית ייעדתי שתי פרשנויות – אחת מצחיקה, לא אפשרית, והשנייה סבירה והגיונית. לדוגמה, שאלתי האם "הסוס שהאיש צילם" זה הגיוני. אחת הילדות ששאלתי ענתה שהמשפט לא הגיוני. הנחתי שזה סימן לכך שהיא פירשה את הפסוקית בתור "הסוס שצילם את האיש" במקום "הסוס שהאיש צילם", אז שאלתי אותה "למה

זה לא הגיוני?". התשובה שלה הייתה: "כי סוסים זזים כל הזמן, אי אפשר לצלם דברים שזזים". הילדה ענתה שהמשפט לא הגיוני דווקא מפני שהיא הבינה אותו כהלכה. ההתנסות הזו עימתה אותי עם תפיסות קדומות שהיו לי על איך ילדים מתנהלים.

מה לדעתך הדבר שהכי חשוב לדעת על ילדים?

פחות כאג'נדה מחקרית ויותר כפילוסופיה כללית (אף שיש לכך תימוכין מחקריים), אני חושבת שצריך לזכור שילדים הם באמת יצורים מורכבים, מלאים ושלמים ושאנחנו צריכים להתייחס אליהם ככאלה – בין אם במחקר ובין אם בתור הורים, גננים או מחנכים. אוסיף גם שכבל שנתייחס בכל סיטואציית למידה למי שאנחנו מלמדים באופן הזה כך ייטב. למשל, באוניברסיטה – ככל שסביבת הלמידה שנבנה תאפשר יצירתיות, כבוד ודיאלוג, כך הלמידה תשתפר.



[Friedensreich Hundertwasser, Irinaland over the Balkans, 1969]

מקורות

Gopnik, A. (2011) *TEDGlobal: What do babies think?* Available at: https://www.ted.com/talks/alison_gopnik_what_do_babies_think?language=en#t-27720 (Accessed 26 May 2021).

ראיון עם רבקה מרים

ג'וד טרגין, תלמיד שנה ג', משלב עם משפטים

רבקה מרים נולדה ב1952 לבית רוכמן (אביה, יהודה לייב, היה משורר יידשאי נכבד). משוררת וציירת, העוסקת בשירתה בנושאים: יהודים (ויהדות), טבע, ילדות, אהבה ועוד מיני ים. ילדה נצחית עם אהבה של סבתא אגדית.

***

במספר משירייך, כמו גם בספרך החדש "על המידה ועל האין שיעור – מאמרים ומסעות" (2020, הוצאת כרמל), ניתן למצוא מופעים רבים לייחודיות של תקופת הילדות, ולילד שעוד נותר בנו (ספק נחבא ספק מבקש להתגלות). מה כה מושך אותנו לילד/ה הזה/הזאת? האם הילדות היא מעין גן עדן מושלם שאנו מקווים להמשיך להיאחז בו? האם עוד ניתן לשמור על הילד שבנו, או לחלופין – לשוב ולגלות אותו מחדש כדי לחיות אותו כבקדם?

ניתן להצביע על מספר מאפיינים ייחודיים לילדות: קשר אוהב, מאמין ונטול ספקות בהורים ובאל, ריגוש בלתי מווסת, אופטימיות ומשחקיות. מה לדעתך הוא עיקר (או מעיקרי) הגורמים ליופי הילדות?

האם את רואה קשר בין היכולת ליצור לבין חיבור אדם לפן ילדי שבו או לילדות שהייתה לו?

בפסיכולוגיה מרבים לדבר על השפעתם המשמעותית של אירועי הילדות על המשך חייו של כל אדם ואדם. מה לדעתך גורם לילדות להיות תקופה של ספיגה לעתיד? מדוע זוהי תקופה חשובה כל כך?

התינוק בא לעולם כשהוא לוט בערפל. היום, כשיש אולטרסאונד, אפשר אמנם כבר לדעת מראש את מין העובר, את גודלו ואת מבנה איבריו הפנימיים, אבל לעולם לא נוכל לדעת מניין הוא בא, ומה הוא נושא בו. גם אם בפרקי אבות מסופר שהאדם בא מטיפה סרוחה, הרי ברור לחלוטין שלא רק ממנה בא – הוא נושא בו סוד שלעולם, לעולם, גם כבל שיתפתח המדע, לא נוכל לפענח. אני כותבת פה 'תינוק', או 'אדם', במין אמירה כולית, אבל הרי גם בי עצמי, כמו גם בכל מי שקורא או יקרא את הדברים שאני מעלה פה, מדובר. מי ומה אנחנו, בעצם? מניין באנו?

התינוק מגיח החוצה לוט בערפל. הוא עדיין לח, הוא נושא עימו את שארית הלחלוחית שעטפה אותו מאז שהתחיל להירקם. עיניו אמנם פקוחות, אבל המבט שלו אינו ממוקד, והוא עדיין לא יודע שזרועות הן שעוטפות אותו, שלמה שממלא את פיו קוראים פטמת שד, או פטמת בקבוק, ושזו מפיקה מתוכה חלב. אין לו מושג מהו חום, מהו קור, מהי מתיקות או מליחות. הוא מגיב אל העולם באינסטינקטים, אותם אינסטינקטים שהנחו אותו מראשיתו להמשיך ולהתהוות, להפוך משני תאים לרקמה מורכבת וחיה.

מה הוא יודע? מה כל אחד מאיתנו ידע אז?

אין לנו שום יכולת לענות על כך.

המדרש מספר שלפני צאתו הנה, נלווה אל היילוד מלאך שלימד אותו את כל התורה כולה. האמנם? גם על כך אין ביכולתנו לענות, כמובן, אבל ברי לנו שהתינוק נושא בתוכו ידע ראשוני, קמאי, ידע שנגזר עליו לשכוח, אותו ידע שהביאו להיות יצור חי בעל שם, להיות אני, להיות אנחנו.

וכבל שהילד גדל הוא לומד את העולם שלנו. הוא לומד לחייך, לצחוק, להתהפך, לשבת, לעמוד, ללכת. הוא לומד שלדבר הזה שמאיר קוראים 'אור', ושלידיים שמרימות אותו קוראים 'אמא'. הוא לומד לקרוא בשמות הסובבים אותו, גם אם לא בדיוק באופן שמבטאים אותם המבוגרים, ובאופן שהוא עצמו יבטא אותם כשיגדל.

וכבל שהוא מתפתח, האנשים שסביבו - בעיקר כשהוא מוקף באוהבים - מעודדים אותו ומריעים לו. אבל גם אם אינו מוקף באוהבים, הרי שהמציאות עצמה מעודדת אותו לדבר, ללכת, להבין, להתלבש, לתפקד.

ואותו ערפל שמתוכו הגיח נמוג לו בהדרגה ומתמלא בחוקיות - חוקיות של זמן, של נכון ושל מוטעה, של התאמה ואי-התאמה. החללים הפעורים בחייו של הילד נאטמים להם בהדרגה. הנה הוא 'כבר גדול', הוא 'כבר בן אדם'.

ואם אמנם לכך שאיפתנו, למה אנחנו מתמוגגים כל כך מחמידות של גור כלבים או של גור חתולים, מההגאים המבולבלים של ילד שלומד לדבר, כשהוא אומר 'בַּבֶּבֶת' במקום 'רכבת', 'בַבִּי' במקום דובי', כשהוא מנסה לצרף שתי מילים שאינן מובנות לנו בנקל, או לשיר בלא מנגינה של ממש – ובכלל, מחמידות המעידות שלו, בדיבור או בתנועה?

כי בכל אלה צפון משהו שכבר שכחנו. כי בכל אלה מהולים עדיין אדי הערפל שממנו הילד הזה הגיח, הערפל שממנו הגחנו כולנו. כי בכל אלה צפון התוֹם שחתומים בו התמימות כמו גם משהו שמעבר לחיים, ואפשר אפילו להעז ולומר, שחתומים בו הטרם והאחרֵי, סוד החיים והמוות. אלה הם חלונות הצצה אל מעבר לבגרותנו הכאילו יודעת.

וגם אם הדלת אל הראשית שלנו נטרקה מאחורינו ואינה יכולה להיפתח עוד - וטוב והכרח יש בכך - הרי שסוד כל יצירה נעוץ במקום התם הזה. משם

נובעות לא רק יצירות האמנות, גם סוד המדע צפון בהם, ובכלל, כל כוח ההתפתחות של האדם באשר הוא אדם, לטוב ולמוטב, אל מעבר לגבולותיו המוכרים. מתוך שאלת התם שבהגדה 'מה זאת?' – שאלה שאינה שאלת החכם ולא שאלת הרשע וגם לא שאלתו הלא נשאלת של השאינו יודע לשאול, אנחנו צומחים ומתחדשים. לרגעים או לתקופות אנחנו עוטים עלינו שוב את הערפל שממנו באנו, הולכים אל הבלתי ידוע ומגיעים למחוזות שלא שערנו את קיומם. זה הערפל אשר בו האלוהים.

נגזר עלינו לִגְלות מתוך הינקות ומתוך הילדות לעולם המבוגרים. נגזר עלינו לדעת להתנהל ולהתנהג במציאות הזאת שיש בה חוקיות ושמות ומִספרים, שהרי זה הציווי הפנימי שלנו, וזו הדרך שעלינו לילך בה. אין בבגרות משום בושה, פחיתות או פגם, וברור שגם היא עצמה מהווה פלא. אבל ככל שהמקומות הילדיים ממשיכים לפעום בחיינו, להתפעם בנו, אנחנו ממשיכים להיוולד מחדש, להתחיות, אנחנו מגיחים שוב ושוב, מעורפלי מבט ופקוחים, אל המקום המוזר הזה, הבלתי מפוענח, שלמדנו לקרוא לו 'עולם'.

[Juaquín Sorolla, Valencia, Two LIttle Girls on a Beach, 1904, oil on canvas]

רבקה מרים

תמונה

קיקיון, מ. בתוך בהר. א. (2011) '"אני בנויה מאפשרויות רבות"', *Ynet* (22/03). זמין ב:
https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4032171,00.html
(נדלה בתאריך 01/06/2021).

ראיונות עם אחיותיי

יונה בקר, תלמידת שנה ב', משלבת עם משפטים

אילנה (בת שש וחצי)

אז אילנה, מה את רוצה להיות כשתהיי גדולה?

גננת.

***

לפעמים קשה לך להירדם?

כן.

על מה את חושבת? מה את עושה?

אני לא חושבת על כלום, אני פשוט יושנת בכאילו, ואז אני יושנת באמיתי. כאילו... אני מגיעה לחלומות, ואז אני נשארת קצת זמן עד שאני ממש הרבה נשארת בחלומות, ואז אני ישנה.

***

את יודעת מה זה להתחרט על משהו?

מה זה אומר?

להתחרט זה לחשוב על משהו שקרה ולהגיד "אוי, חבל שזה קרה. אני רוצה לחזור אחורה ולשנות את זה, שיקרה משהו אחר."

אממ... כן. היום ציור מהחלון של הבית ספר שחברה שלי כל כך אהבה.

מה קרה עם הציור?

זה יצא לחצר מהחלון אפילו שהיה שם דברים שמחזיקים והחברה אמרה שזה היה ממש יפה והיא אהבה את זה ואז כאילו אנחנו ירדנו לחפש ואז לא מצאנו ואז היא אמרה... ואז המורה שהייתה איתנו אמרה "כנראה שזה עף ברוח".

אבל אני מתכוונת למשהו שאת עשית, שהיית מעדיפה שלא היה קורה, כי הציור שנפל לא היה באשמתך.

לא יודעת.

לא יודעת? אולי פעם עשית טעות, או שפגעת במישהו?

כן! נגיד פעם עשיתי טעות.

מתי?

לא ממש זוכרת, אבל הייתה טעות ענקית. וגם שאלישבע עשתה.

מה קרה?

כשאנחנו היינו בקיסריה, אלישבע עלתה על השולחן, והיה לאבא כוס, ואז היא עלתה והגב שלה דחף את זה, והיא הייתה ממש עצובה שהיא עשתה את זה, וזה היה בטעות, היא לא באמת ידעה איפה זה, ואז היא הפילה את זה, ואז היא הייתה עצובה.

אוי. ופעם קרתה לך גם טעות כזאת?

לא בדיוק כזה...

אז מה כן?

קרה לי שאני זרקתי משהו בתוך הפח ובעצם כאילו היה בזה המון דברים, ואז בטעות אני עזבתי את זה קצת בגבוה ואז בטעות זה היה קצת על הפינה של הפח ואז בטעות זה נפל למקום ואז זה נשפך.

אוי, איזה באסה.

כן.

***

אני רוצה שתספרי על משהו שקשה לך, או מפחיד אותך, אבל התגברת עליו.

אוקיי, אז, יש לי. אני שמעתי מישהו שמגיע, ואז אני יצאתי מהחדר, ואז אני חיפשתי מי זה, וזה לא היה אף אחד כשיצאתי, ואז אני נכנסתי שוב, ושמעתי. שיצאתי לא שמעתי. ואז אני הסתכלתי למעלה ואז ראיתי שזה סתם המזגן.

***

עכשיו אני רוצה שתספרי לי מה טוב בלהיות גדולה. כמוני, למשל.

מה שטוב בלהיות גדולה זה להשתמש בטלפון, ואפשר ללכת לבד.

לאן היית רוצה ללכת לבד?

הייתי הולכת לבד לקנות שוקולד.

לקנות שוקולד? ומה עוד?

וגם... הייתי רוצה לקנות לי בלונים כמו את.

כן? אני אתן לך את הבלונים שלי אם את רוצה.

הייתי רוצה גם לקנות לי מתנות אפילו שזה לא היום הולדת.

את חושבת שאני עושה את הדברים האלה?

לא.

מה את חושבת שאני עושה?

משתמשת בטלפון, קונה דברים...

מה אני קונה?

בלונים... ואת גם הולכת לבית ספר, ואת עושה עבודה...

ומה טוב בלהיות קטנה?

טוב בלהיות קטנה, שאני יכולה להתאים בדברים.

מה זאת אומרת? שאת יכולה להיכנס למקומות קטנים?

כמו כשבנינו בית עם קשקשים והדלת היה קטן וגם הגג היה קטן אז הייתי צריכה להתכופף וזה היה כמו זה (אילנה מתגלגלת לכדור על הרצפה) כי אני מסתכלת לרצפה ואז אני מדברת עם הרצפה. גם, אם הייתי קטנה, הייתי נכנסת בתוך ארון.

ומה את חושבת שקשה בלהיות גדולה?

קשה בלהיות גדולה... לחכות!

מה קשה בלחכות?

העבודה. קשה לך גם כאילו אם יש לך ילדים ואז לוקחת אותם ואתם הולכים לחנות והם אומרים "אני רוצה את זה אני רוצה את זה" ואז זה קשה באמת.

***

מה עדיף, להיות גדולה או קטנה?

גדולה.

ומתי את תדעי שאת גדולה? איך תדעי שהפסקת לגדול?

כי אני הפסקתי לגדול.

אוקיי, אבל איך תשימי לב שאת גדולה עכשיו ולא קטנה? כי גדלים לאט, זה לא קורה בבת אחת. לפעמים זה קשה לשים לב כמה השתנית.

אני רואה... עוד המון זמן אני אהיה גדולה.

***

אילנה, את חושבת שהחיים שלך טובים?

כן.

למה?

כי אני הולכת למקומות טובים... כמו ג'ימבורי, ואני שוחה בבריכה...

אילנה היא בת שש וחצי, בביתה א' וכבר יודעת כתב עגול.

[The darling baby, Elisabeth Jerichau-Baumann, 1859]

אלישבע (בת ארבע)

אלישבע, מה את רוצה להיות כשתהיי גדולה?

להיות יונה!

כן? ומה עוד?

גם להיות גננת.

***

כשאת מרגישה שקשה לך, מה את עושה? מה גורם לך להרגיש יותר טוב?

אני נושמת, ככה עמוק, אבל גם אני נוגעת פה (שמה יד על בית החזה, סוגרת עיניים ונושמת עמוק).

ולפעמים קשה לך להרדם?

כן. אבל רק במיטה של אמא ואבא.

ועל מה את חושבת כשקשה לך להרדם?

אני חושבת ללכת עוד לישון למטה (איפה שחדר השינה שלה נמצא). מה זה האדום הזה?

זה מכונת קפה.

***

את יכולה לספר לי על משהו שהיה לך מפחיד והתגברת עליו?

כן, כמו שאני פִּחַדְתִּי ממשהו מפחיד וחזק וכמו רשע או משהו, ואז אני רצתי מהר מהר והלכתי לבית שהייתי גדולה.

ועכשיו את כבר לא מפחדת מזה?

אני עוד מפחדת מזה.

אוקיי. ומה עם למשל לעשות פיפי בשירותים? פעם פחדת מזה, לא?

איפה?

בשירותים. זה פעם היה מפחיד אותך ועכשיו זה לא.

זה לא!

מדהים! איך זה קרה? איך הפכת מאלישבע שמפחדת לאלישבע שלא מפחדת?

אבל אני עדיין מפחדת מהרשע.

***

עכשיו אני רוצה שתגידי לי מה טוב בלהיות גדולה.

באילו... אני אוהבת טבעות כאלה יפות (מצביעה על הטבעות שיונה עונדת) וגם אני אוהבת שעון וגם אני אוהבת עגילים.

מה טוב בלהיות קטנה?

אלישבע: כלום!

***

(מראה לה תמונה של עצמה מלפני שנתיים) מי זאת?

אני קטנה.

האם אלישבע הזאת היא אותה אחת כמו אלישבע הזאת? (מצביעה עליה).

לא. כי השיער קצר מאוד ואין לה תלתלים. וזה לא ממש בעיניים.

מה עוד השתנה? חוץ מהשיער?

שיש לה שיער קצר ולי לא.

אבל משהו בִּפְּנים השתנה? את חושבת על דברים שונים? או שמפחדת מדברים שונים? אולי את חכמה יותר?

אבל מה מפחיד אותי מבפנים?

לא יודעת, תספרי לי.

שהפיג'מה הזאת (מצביעה על התמונה) היא לא כמו הפיג'מה שלי.

יש משהו שהאלישבע בתמונה חושבת והאלישבע פה לא חושבת?

כן. אבל שכחתי.

אלישבע היא בת ארבע, בגן וכבר רוכבת על אופניים לבד.

ליאורה (בת שנתיים)

איך מטוס נמצא באוויר ולא נופל?

הוא עושה שיף שיף שיף.

למה את לא יכולה לעוף כמו ציפור?

כי אני יכולה לרוץ ללטף אותו.

את כלב?

כן.

וליאורה, למה את אוהבת מוצץ?

כי זה פה.

ולמה את אוהבת Flushed Away (סרט)?

כי זה למטה! (איפה שהטלוויזיה נמצאת).

לפעמים יש לך חלומות? על מה את חולמת?

על ציפור שיף שיף שיף שיף.

ליאורה, מה תהיי כשתהיי גדולה?

כשאני אהיה בשמיים אני אהיה אווירון.

מה זה שבת?

זה לאכול קינוח.

איך נולדת? היית בבטן של אמא?

הייתי בבטן של אמא? כן.

ומה עשית שם?

הייתי.

כן, אבל מה עשית?

הייתי!

ליאורה היא בת שנתיים, בגן וכבר יודעת לצאת מהמיטה באמצע הלילה ולבקש שישחקו איתה.

בתמונה (מימין לשמאל): אלישבע, אילנה וליאורה.

ראיון עם בת 13

שרה מרשאק, תלמידת שנה א', משלבת עם פסיכולוגיה

שאלה ראשונה, בת כמה את?

.14

את עדיין לא בת 14, האם את רוצה להתבגר ולמה?

לא. בגלל שלילדות יש חלק חשוב בחיים כי זה זמן שהולכים לטייל עם חברים, בית ספר והכל.

האם את מרגישה ילדה? ולמה?

חלקית, כי עכשיו זה כזה סוג של שלב כזה בין לבין. שלב שממש מתבגרים בו. למשל ביציאות עם חברים או בכללי כל האווירה של מתבגרים. אבל עדיין יש את הבדיחות הילדותיות או החברים הילדותיים מסביב אז עדיין מרגישים ילדותיים באיזשהו מקום.

מה הכי כיף בלהיות ילדה ומה הכי כיף בלהיות בת נוער?

שכזה בלהיות ילדים כולם מפנקים כזה וכאילו אין את הצד הרע בשלב של ההתבגרות. כאילו הדרמות החברתיות או הלחץ מהסביבה ובלימודים. הכי כיף בלהיות בת נוער זה ההרגשה של יותר עצמאות, יותר שחרור כזה.

מהי משמעות החיים?

זה עמוק מדי. אני לא חושבת על זה בזמני הפנוי, יש לי חיים חוץ מזה. כאילו, אנחנו קיימים כדי להמשיך את הדורות, כדי שלא ניכחד. את חיה פעם אחת, אז זה חשוב להמשיך את זה כדי שגם אנשים אחרים יחיו כדי לחוות את החיים.

קרונית דוהרת אל עבר חמישה אנשים ואי אפשר לעצור אותה. האם תתערבי ותמשכי את הידית כדי להסיט את הקרונית למסילה הצדדית בה יש אדם אחד?

שיזוזו האנשים שעומדים על זה. קצת דפוק. מה, תעמדי במקום כשאוטו בא מולך? אני באמת שואלת. הייתי מזיזה את זה לבן אדם אחד כדי שחמשת האנשים יחיו ולא אדם אחד. זה חמישה אנשים והמשפחות שלהם והחברים שלהם יתאבלו עליהם, זה יותר אבל מאשר האבל על בן אדם אחד.

אם היית יכולה להתחבר למכונה שבה יהיו לך חיים מושלמים ותוכלי לקבל כל מה שאת רוצה, האם תתחברי למכונה?

לא, כי זה כמו לחיות באשליה כזאת, זה לא החיים האמתיים. עדיף לחוות את החיים כמו שהם גם אם יש עליות וירידות כי עדיין זוכרים את הרגעים הטובים ולא את הרעים וזה נשאר איתך לכל החיים.

מה הדבר הכי מגניב שעשית עד כה בחיים?

(בסרקזם) מה את רוצה? הכי מגניב זה שפגשתי את עודד מנשה והוא לא הסכים להצטלם איתנו אחרי זה.

אם היית יכולה להיות חברה של כל אדם בעולם, במי היית בוחרת ולמה?

אממ, נייל הורן. כי הוא אדם טוב, הוא מאוד מבדר, הוא נחמד לכולם. היינו מדברים שחנ"שים.

איפה את רואה את עצמך בגיל 30?

כנראה בעבודה, רופאה. זה מאוד תלוי בלימודים כרגע. יהיה לי כנראה כלב, בית רגיל, דירה, מקום מגורים. אני אחיה עם רום-מייט או בן זוג, בת זוג, לאן שהחיים יובילו.

[Niki de Saint Phalle, Jungle, color litograph]

Interview with Susan (eight years old)

Anna Eisenstat, a third year student studying Comparative Religious Studies

Hi Susan! You ready to talk about some philosophers?

What are philosophers?

Philosophers are people who think about things! That's their full-time job...

Thinking about things?

Yeah, everything....

In school we are thinking about our community and making landmarks... and we are going to make models of our landmarks actually and I think I'm going to make one part of it out of a tissue box.

No way!

So, I'm helping our environment and making a landmark by using an old tissue box.

Sounds like you are a really good thinker.

So, I guess we are kind of talking about this philosophy stuff?

Yeah! There's something called environmental philosophy also... I learn some philosophy in school! I'm going to ask you some questions today about things you learn in college about philosophy, and they are pretty complicated, crazy ideas – they blew my mind when I learnt them!

Okay!

Awesome. Do you think you are smart enough to go to college already?

I don't know. But I've got ten dollars.

Wow, that's enough for tuition.

Oh... no they are just two one-dollar bills.

Ha, then you're not there yet.

***

How do you know that reality exists? Do you think you exist, and the world around you exists?

Yes. Because if it didn't exist, how would I be able to touch it and play with it and make a mess with it?

Wow. That is a beautiful answer. I'm going to show you a picture now and it's going to connect to a story by a man named Plato. Have you heard of Plato?

Did he invent Play-Doh?

He did not, but that would have been really cool...

***

Figure 1: "The Allegory of the Cave"

Do you see this picture? Tell me what's happening.

People are going down into that hole and there is fire and stuff.

Yeah! So what's happening here is the Allegory of the Cave. Plato told this story that was supposed to represent how we see reality, and he said that we are like people sitting in a cave and we are looking at the wall of the cave, and there is a fire behind us, and we are looking at silhouettes playing out a play in the shadows.

Oh so it's kind of like a TV but a puppet show shadow TV?

Exactly! An Ancient Greek Puppet Show Shadow TV.

And he said reality for us is like sitting and watching TV. We think what we are looking at is real because that is all we know, and some of us may even be tied down here in the cave, when actually, if we only went around the corner and climbed up, like these two figures in the picture, we would go outside and see the sky and the real world.

Woooow. But I thought this world is the real world.

Right! Isn't it confusing? How do you know the world you are seeing is the real world?

Hmmm. That's a great question.

Have you ever thought about that before?

Not really, because I'm always doing other stuff. And thinking about other stuff. Lots of stuff.

There are lots of other stuff to think about... So here's my big question for you: do you think if you were there, you would stay in the cave to watch the puppet show, or try to climb out?

I think I would try to climb out and have an adventure in the real world. Why just sit around in a cave watching a puppet show.

So what I think philosophy can help us do is ask the question – is there a more real world that we can perceive? And it gives us the opportunity to try and climb out of the cave.

Like a rock wall?

Climb a rock wall but in your mind! Boom!

I don't get how you do that.

So here's an example. There was a really smart man named René Descartes a lot of years after Plato, and he used to sit around and think all of the time, and he didn't trust anything. So, he asked the question: what if my senses are tricking me? What if my whole body is giving me false signals like in a dream? And then he thought... Wait a second, how do I know that I'm real? Have you ever thought of that?

Well, I can sort of know that I'm real, because other people can see me and touch me, and if I wasn't real, how would they be able to do that?

Amazing question. But what if they are in your imagination also?

Hmm. I think I know something that's real. Do you see the drawings I have?

Yeah, I do.

So maybe if we both see the drawings it might not be in my imagination.

But what if you imagined me telling you I see them?

That would be crazy.

Uhoh! So Descartes thought about these things and worried that it was all his imagination, but then he decided, you know who I know is real? Someone has to be asking these questions. So the only thing I know that's really real is that I can think. And because I know that I think, I'm real.

Oooh, that makes a lot of sense.

It does? He convinced you?

Yes. And he also convinced my rubber-band thingy.

Can your rubber-band thingy think? If not, maybe it doesn't exist!

Oh no, it doesn't think. Unless it does and I'm just treating it like it doesn't. But I don't think there's any scientific proof that a rubber-band can think.

***

Now I'm going to tell you about this other really crazy guy, his name is Michel Foucault.

And he said, okay, Descartes, you're cool, so we can think so we are real... but who is in charge of what we are thinking?

Our brains? Our... us? Space? The sun?

Well, he had this wild idea: maybe we are not totally in charge of everything we think and believe, because we live in a society with culture. And in these societies, there are people with more power

and less power, right?

Yeah...

Like who has more power, your Ima and Abba, or you and Lizzy?

They do. Even though we might try and trick them. Like I once hid Lizzy in a closet so she got to stay up later.

No way! Did they find out?

Yeah. She didn't like the idea very much, so when my mom was calling her to bed, she yelled, 'Susan locked me in the closet so I could stay up later'. I didn't actually lock her, I just put her in there.

Oh good. Well next time you hide in a closet you can play the Plato game, and ask if anything is real outside of the closet.

Well, we turned the closet into a hideout game. So is there anything real in the closet?

That's a great question! Maybe it's all in your imagination. So, how do you know that your parents are in charge? Is it because they set rules, and if you break the rules they can punish you, or reward you if you follow them?

Yeah...

So, Foucault said something crazy about that. Are you ready? He said that schools are like prisons.

I thought schools were like challenges, and you have to complete the challenges to earn the rewards.

Totally! But when they decide what the challenges are, they tell you what's good behavior or bad behavior. So he said, well schools have a dress code, and they tell you when to be quiet and how to behave in an orderly manner.

They tell you to walk in lines!

Yeah! They say, sometimes you have freedom in recess but sometimes you don't have freedom, you have to sit in class when the teacher tells you. And you don't decide which classes you have, the teacher decides. They decide what time you eat and where you go! Not so much during zoom school maybe...

Well, my teachers still have to decide where I go because they carry the iPad!

Well, there you go, they are still in charge! Foucault said, what if schools are prisons and they also teach you how to think about reality. If your teacher tells you what good behavior is and you follow their rules, you are then going to believe that that is the right way to think and act in the world.

Yeah!

Okay, so maybe like Descartes said, we are real because we think. But maybe even the things we think we learn from other people! So other people are controlling what's real for us.

Wooooooohhhhhh. That's lots of thinking!

It is lots of thinking! Do you think your school is like a prison now?

No.

So you think you have the freedom to think and act however you like?

Yeah, so like in math, we are allowed to use any equation we want to answer the question.

Ooooh. So you get to make your own decisions?

So once my teachers let us decide... they told us what we were doing for reading and writing, and they let us decide what we want to do first. And we have independent work and we get to decide what we want to do.

And with your friends in school, do they think some things are cool and some things aren't cool?

Not really. Like, we play 'would you rather', and everyone says, 'Oh I chose this because...' and then someone else says, 'I chose this other thing because...', and they both say, 'Ooh your thing's cool', and the other one says, 'Your thing is cool', and they both say 'Yay'!

Wow, it sounds like you guys have a lot of independent thinking going on. That's really cool. Do you ever think that you sometimes behave

the way you think the people around you want you to behave?

Sometimes?

Yeah, so you are influenced by your surroundings?

Yeah, but sometimes I just do whatever I want.

***

All of these questions were about critical thinking. We questioned what we think we know. So Plato said, what if the reality I perceive isn't real? And Descartes said, what if only I'm real because I think about this? And Foucault said, wait a minute, maybe even the things I think about, I do only because the people around me want me to?

Wow. That's really interesting.

What you said today though was the coolest thing of all, because in all of your answers you were thinking for yourself independently and questioning everything.

But I still don't know if this glittery stylus is real.

Do you think it is?

I don't know. There could still be lots of possibilities where nothing's real.

Yeah? Tell me about those possibilities.

Like this is all a simulation and one day we will all wake up to realize, 'my life was all a dream'.

Do you think that's going to happen?

Probably not but you never know.

סוזן ואנא

סוזן היא בת שמונה, נהנית מאוד מכיתה ב', וחולמת להיות הנשיאה הראשונה של ארצות הברית.

תמונות

Figure 1: "The Allegory of the Cave", in Jerome Kohn, "Here on Earth, or the Erotics of Learning", The Hannah Arendt Center, Medium 2018, accessed May 2021 https://medium.com/@arendt_center/here-on-earth-or-the-erotics-of-learning-87380537dc4f

[Nele Palmtag, Wenn mein Mond auf der Wiese liegend]

יוני 2021 | תמוז תשפ"א

אמירות – כתב העת של תלמידי תכנית "אמירים"