

הילד השונה והחריג ביצירות לילדים

ד"ר לאה חובב

ראיתי ילדים מעליבים
ילד נכה
והוא בוכה.
וקשראיתי
כמעט שגם אני
בכיתי.
(נעמי בן-גור. בתוך:
"מתנות לא ארוחות")

א. המודעות לנושא

הספרות היא מבע אמנותי למציאות על פניה הרבים והמגוונים. ישנן תופעות מן המציאות הזוכות למבע ספרותי ריאליסטי בידי הסופר, המציג את המתרחש, אם התרחשות שאכן אירעה ואם כזו שיכולה לקרות. פעמים מצייר האמן התרחשות דמיונית שאינה פרי תוויה מציאותית, והיא באה לבטא משאלה כמוסה או פנטסיה. אך יש שהמשאלה הדמיונית מתלבשת על דמות מציאותית, כשהיא שואפת לפתור באמצעותה בעיות ממשיות. יש בעיות, מצבים ודמויות מיוחדות הנסתרים מעיני הבריות, והאמן הוא שמגלה אותן וחושף אותן. ויש שהקורא מתוודע אליהם לראשונה ביצירה הספרותית.

יותר ויותר הולך ותופש מקום הילד החריג והשונה בספרות הילדים.¹ בראשית הכתיבה לילדים לא העזו היוצרים להעלות במפורש בעיות קשות של ילד פגוע בנפשו, או של הרס במשפחה כגון גירושין או מוות. וכאשר העלו פה ושם בעיות כאלה, הביעו אותן בעקיפין או בדרך אליגורית. מאז שנות השבעים והשמונים השתחררה הספרות לילדים באופן

1. ראה: רו, הרצליה. "על ילדים חריגים בספרות ילדים", ספרות ילדים ונוער, חוברת י"ח, שבט, תשל"ט-ינואר 1979, עמ' 34-40. המאמר כולל ביבליוגרפיה מסוגת לגיל הבינוני והגבוה במיוחד. דיון רחב יותר בנושא ראה: כהן, אדיר. "להיות שונה", פרק י"ב בספרו סיפור הנפש - ביבליוגרפיה, הוצאת "אח" בע"מ, תשנ"א, חלק ב', עמ' 545-557. הביבליוגרפיה המובאת שם משולבת במאמר זה. כמו כן ראה: רגב, מנחם. "הילד הרגיל נפגש עם הילד החריג", בתוך: ספרות ילדים - השתקפויות, אופיר הוצאה לאור, 1992, עמ' 161-166.

מקביל למה שנראה כפתיחות בחברה וכמתירנות, והבעיות הנפשיות והפיזיות, האישיות והמשפחתיות, מוצאות ביטוי באופן ישיר וגלוי.

הצורך של האמן לבטא את תחושותיו המיוחדות של החריג ולשמש לו לפה, הוא אחד הגורמים ליצירות הרבות שנושאן הוא הילד החריג. ההכרה, שלכל אדם יש זכות להביע את עצמו, ולהביא את בעיותיו למודעות החברה, חלה גם על הילד הקטן, ובפרט כאשר הוא חסר אונים. המקום המרכזי שתופש הילד בתקופתנו, המודעות לצרכיו והמטרה לקדמו בכל דרך אפשרית, הביאה סופרים ומשוררים שונים ליצור ספרות הממחישה את בעיותיו ועולמו של הילד החריג.

גורם אחר הוא הצורך להציג את השונה והחריג בפני הילדים הקוראים או המאזינים, כדי שבינו ובינו יוצרו את התופעה, וכך יוכלו להתייחס ביתר סובלנות לילד עצמו. שכן, כל חריגות וסטייה מן הנורמה יוצרת תהייה ואי-הבנה. הילדים הנתקלים בחריג אינם יודעים להסביר לעצמם את התופעה "המשונה", והם לועגים לו ולעיתים אף מתעללים בו. ילדים אחרים מרחמים על השונה, אף על פי שרבים מן "השונים" שונאים את הרחמים.

מכאן, שיצירות ספרותיות אמנותיות מתווכות בין הנושא והתופעות המאפיינות אותו ובין הנמענים, שביניהם אפשר לראות גם את המבוגרים, ולא רק את הילדים שאליהם מכוונות היצירות.

ב. הגדרת המושגים חריג ושונה²

המונח חריג משמעו "סטייה מן הנורמה", ומכאן שהמונח כולל גם את השונה. אולם אנו מייחדים את דברינו גם למונח "שונה", כי למושג "חריג" יש קונטאציה שלילית, ועל פי רוב מתכוונים בכך לילד שלו חזות יוצאת דופן, או התנהגות בלתי מקובלת או בעל כשרי חשיבה לקויים המתבטאים בסגנון השפה והדיבור.

ואילו המושג הילד "השונה" הוא מושג רחב מאד ורב גוני, ולא תמיד הוא רומז לקונטאציה שלילית. כגון, ילדים מחוננים במיוחד שונים גם הם מן הנורמה. אולם כאן לא נתייחס לסוג זה, אלא נעסוק בילד השונה הסובל מהיותו שונה, שכן הסביבה והחברה רואים בו פגם.

קיים שוני במראה החיצוני של הילד, המבדיל בינו ובין חבריו. שוני זה יכול להתבטא במידות גופניות, כגון: שמן, רזה, נמוך מאוד. לעומת זאת גבוה מאד אינו פגם בעיני הילדים, השואפים לגדול ולהיות "כמו הגדולים". הרכבת משקפיים או גמגום, גם הם יוצרים שוני. גם צבע שיער יוצא דופן יוצר לעיתים בעיות, כגון ילד ג'ינג'י או ילד זָבָקָן. כל המקרים הללו הם יחסית מקרים "קלים" בקבוצת השונים, ולא כל הילדים חשים בכך או סובלים ממצבם המיוחד. אולם בשעה שאחת התכונות שנמנו כאן יוצרת אצל הילד תדמית עצמית שלילית – הוא סובל ממצבו וחושש מדעתם של חבריו עליו, ואז הוא נחשב לשונה.

הנכות אף היא יוצרת שוני בולט למדי. תחום זה כולל את כל בעלי המום, כגון ילד עיוור

2. אני מודה לחוה בלון שעברה על הדברים והאירה את עיני בדיוקה.

או חרש, ילד פיֶסֶח וחירג, הן כתוצאה מתאונה והן כפגוע שיתוק מוחין מלידה. ילדים אלה הם בריאים מבחינה מנטאלית ולעיתים הם מוכשרים ביותר; אולם המגבלה הגופנית גורמת להיותם שונים ותלויים בעזרת הזולת.

תחושת הילד החריג והשונה, כפי שנראה ביצירות הספרותיות, היא קודם לכל תחושה של סבל, לעיתים בדידות והסתגרות, מרירות וכעס על החברה ועל הקרובים הסובבים את הילד. תחושת קנאה בבריאים ובנורמאליים, היא תחושה טבעית במצב זה. הילד החש עצמו נחות וחסר יכולת להתמודד עם חבריו כשווה בין שווים, מרגיש פגוע שלא באשמתו, וחש שנעשה לו עוול משווע. הרצון "להיות כמו כולם" חוזר ועולה, אך מתנפץ אל המציאות. מובן, שלא כל הילדים חשים במצבם במידה שווה, ולא כולם רוצים שירחמו עליהם. יש מהם המשתדלים ככל שהם יכולים להיות בלתי תלויים ועצמאיים (במקרה של עיוורון, למשל), ואנו משתאים לחוסנם הנפשי.

התייחסות חברת הילדים אל הילד החריג והשונה, מגוונת ושונה אף היא. בפגישה עם הנכה, למשל, קיימת תהייה ואי הבנה. גם ילדים מפגרים יוצרים בחבריהם תחושה של אי הבנה ואי ידיעה כיצד להתייחס ולנהוג בהם. מצב זה יוצר התנכרות ולעיתים אף זלזול, התרחקות ולעג. ישנם ילדים המתנכלים לחלש ולפגוע. הם מדגישים את יכולתם, גבורתם וחכמתם על גבי הילד החלש וחסר הישע. פעמים רבות אין הם משתפים אותו במשחקי חברה, מגדים אותו ומרחיקים אותו, וכך הוא נותר מבודד וכואב. יש מקרים שהילדים רואים בפגם הגופני גם פגם רוחני, ומסיקים מן הנכות על אי יכולתו המנטאלית של הנכה וחסרו כשרונותיו בכלל.

אולם יש מקרים שדווקא מצב של נכות, למשל, מביא את הילדים לרצון לעזור, לתמוך ולשתף את הנכה. כאן מקום למבוגר לקחת חלק בקירוב הלבבות. המורה או הגננת צריכה להסביר לילדים את מצבו של הילד השונה, את הסיבות שהביאוהו לכך, וליצור סביבו אווירה מקבלת ותומכת. התייחסות המבוגר מהווה מודל לחיקוי אצל הילדים הקטנים, דבר שעשוי ליצור שינוי ביחס אל הילד השונה. ואכן, נוכל למצוא בספרות הילדים ביטוי לשינויים שחשו הילדים כלפי החריג, בעקבות מקרה מיוחד או בהתערבות המבוגרים. שימוש נאות של המחנך ביצירות הספרותיות עשוי להציג את הבעיה באופן מוחשי בפני הילדים ולשמש פתח לדיון.

ג. השתקפות הילד החריג ביצירות לילדים

1. העיצוב האלגורי

רצונו של הסופר לתת ביטוי עקיף או מכליל לבעיית החריג בחברה, ולא לתאר בעיה ספציפית באופן ישיר ומצומצם, הביאה מספר יוצרים לעצב את הנושא בדרך אלגורית. העיצוב האלגורי מרחיק את הקורא מפגישה ישירה, גלויה ונוקבת עם גיבורים אנושיים מסויימים הנתונים במצב קשה. כדרכה של האלגוריה, שהיא מעין משל מורחב, בוחר הסופר בגיבורים מעולם החי, הצומח או אובייקטים אחרים המייצגים בני אנוש. המאורעות והעלילה הופכים לסמלים, ואין להבינם כפשוטם.

כדי לבטא את יוצא הדופן והשונה בחברה, חיבר הסופר אורי אורלב את הסיפור

לילדים "סבתא סורגת"³. זהו לכאורה, סיפור תמים, כתוב בחרוזים, ומכוון לילדים קטנים, שכן עלילתו הדמיונית תואמת את ציפיות הילד הקטן, הפותר כל בעיה בעזרת הדמיון. גם גיבורת הסיפור, אותה סבתא זקנה, מסוגלת ליצור כל שיש ברצונה בעזרת זוג מסרגות: שטיח, נעלי בית, מיטה ומזון, כר וכסת, בית, ווילון בחלון, ואף כלי אוכל. לבסוף היא סורגת לה נכד ונכדה, דשא ופרחים ומקום למשחקים. הקורא הבוגר מבין את הדמיון שבסיפור, ומצפה לקרוא את תכליתו. ואכן הסופר מדגיש את הצד החריג שבילדים הסורגים, ואת דחייתם מצד החברה: המורים אינם מוכנים לקבלם לבית הספר: "מעשה שפודים! ילדים סורגים אין מקבלים, אין מלמדים ואין מגדלים!"

כאן מתחיל מאבקה של סבתא על זכותם של הילדים ומקומם בחברה, והיא מציגה אותם לפי ראייתה "האובייקטיבית": "שניהם מוכשרים וגם עליזים. בואו ובחנו את חכמתם, אולי הם סורגים, אך זאת לא אשמחם". במלים אחרות: אין להסיק מסקנות על כשרונם של הילדים מצורתם החיצונית. גם ילד פגום מבחינה גופנית, יכול להיות מוכשר וחכם! המאבק עובר לדרגות הגבוהות, לעירייה, לשר הפנים בעיר הבירה, ועד השרים והנשיא הגיע, אך כולם דחו את הילדים הסורגים העשויים "קצת חוט וקצת חור".

מן הצד האחד, רצתה העירייה להפיק תועלת מן הבית הסורג המושך אליו תיירים. אם ניתן להרוויח מן המיוחד והשונה, אין רע בו... אולם לא כך סברה "סבתא סורגת": היא פרמה את הבית ואת כל מעשה ידיה, ולבסוף פרמה את הנכדים, "לקחה את מקל הנדודים, ועזבה את המקום לעולמים". הסיום הוא ספק אופטימי: אם תמצא ארץ אחרת, תסרוג הכל מחדש. "ואם יהיו שם אנשים נחמדים ויקבלו יפה את הנכדים", היא תמשיך לסרוג ולסרוג בלי לדאוג...

זהו סיפור רב משמעי. המשמעות במישור האישי ברורה. האדם נאבק על מקומם של צאצאיו בחברה ועל זכותם להתקבל ולהתקדם גם אם הם יוצאי דופן, חריגים.

אולם לסיפור יש משמעות נוספת, לאומית. הסופר עצמו מפרש את הסיפור בהקשר השואה. היהודי הנודד האוחז ב"מקל נדודים" אינו מתקבל בחברת העמים. הוא מגורש ממקום למקום, אינו נקלט בבתי-הספר, וגזירות נגדו נגזרות על ידי כולם, החל מראשי השלטון ועד לעיריות הנידחות. המאבק של היהודים על התקבלותם בחברת העמים בגולה אינו מסתיים, והוא עובר מארץ אחת לשנייה (את ישראל לא הכניס אורלב כלל לסיפור זה).

פרט אחד בסיפור נראה מוזר: סבתא עצמה פורמת את נכדיה. אולי יש כאן רמז למוות על קידוש ה', לשחיטתם של הילדים בימי הביניים כתוצאה מן הרדיפות והגזירות והלחץ להמרת הדת. וייתכן שהסופר לא רצה להראות את אכזריות הגויים בשואה ואת הרג הילדים בידי השונאים באופן מפורש וגלוי, והעביר זאת באופן מטאפורי לידיה האוהבות של סבתא, כי במסרגותיה תוכל תמיד לסורגם מחדש ולתקן את המעוות. בכך נתן הסופר סיום אופטימי כביכול. אולם הוא רמז לאפשרות האחרת במלה קטנה, "ואם", מלת תנאי: רק "אם יהיו שם אנשים נחמדים ויקבלו יפה את הנכדים" — רק אז יוכלו החריגים להשתלב בחברה.

3. אורלב, אורי. סבתא סורגת, מסדה, 1981.

במישור של ילד חריג ושונה כולל הסיפור את כל הסוגים, ומצביע בעקיפין על מכלול הבעיות שיוצרות התקבלותו של הזר, השונה והחריג בחברה.

*

בעיה ספציפית יותר, בעית הילד הנמוך, השמן והמזור, הוא נושא סיפורה של חגית בנוזימן, "משפחת ידחת"⁴. גם כאן נתנה המספרת ביטוי עקיף לבעיה ויצרה מעין אליגוריה דמיונית בצורת אגדה עם יסודות על טבעיים. הגיבורים מצויירים כילדים, אך למעשה הם אצבעות היד המואנשות, ואף שמותיהם כשמות האצבעות. כדי לטשטש את הצד הסמלי מוסיפה הסופרת גם שמות ילדים רגילים: אורי, דוב וורד, וכך הופכות אמה וקמיצה לילדות אנושיות כמוהם.

הגיבור הראשי, האגודל, הופך לנלעג ונרדף על ידי חברת הילדים בשל קומתו הקטנה: "פעם שרו לו שיר איך מגיע מר קטן / על קצה אצבעות לאמה עד המתן / ופעם אחרת — פזמון על גמד / שכדי ללחוש סוד על סולם הוא עמד". הילדים מחרימים אותו ולכן אין אגודל מוצא אף חבר.

תגובת הגרן והשונה בסיפור זה אינה פאסיבית; להיפך, הוא נוקם ונוטר: מציק לילדים, מרבה להזיק, מהלך מלא חמה, מרביץ זומם מזימות. האגודל המואנש נוהג כילד כעסן: מושך בצמות, חוטף ומחביא כדורגל. תגובה כזו מצויה אצל רבים מן השונים והנרדפים בחברת הילדים.

אולם בהמשך העלילה קיימות תגובות נוספות. האחת — חלום, שבו מתגשמים כל מאווייו, "שכל הילדים הם פתאום חבריו", וקוראים לו לשחק אתם ברחוב. זה חלום של הגשמת מאוויים שהוא אופייני במיוחד אצל ילדים, המתקשים לרכוש מעמד חברתי. המשכו של החלום הוא פגישה דמיונית עם אדם, ספק אמת ספק חלום, המספר לו על ילדה בודדה ושמה יָרָת, הגרה בקצה אררט. פגישה זו והכמיהה לחבר, מביאה את אגודל לבריחה מן הבית ומן הבדידות. את מבוקשו מוצא אגודל בביתה של זרת, שהיא שנות קומה לו. מסתבר שאף זרת ברחה מאמה וקמיצה ומכל הילדים שלעגו לה בלי הרף. גם היא היתה מבודדת ואיש לו רצה לשחפה במשחקים. היא ויתרה והתרחקה, שלא כמו אגודל, שלא שתק והרגיז את כולם. לפנינו שני טיפוסים המגיבים באופן שונה. אולם כאשר הנרדפים הנמוכים מצאו זה את זה — הם כרתו ברית שלום ואחוה. המספרת מציגה פתרון לבעיה, אם כי חלקי, שהרי שניהם רחוקים מן החברה.

אך כדרכם של סיפורים לילדים, יש סוף טוב מוחלט לסיפור. הרודפות והעולכות, אצבע, אמה וקמיצה, מזדמנות לבית שבהר אררט. בתחילה הן מגורשות על ידי אגודל, אך לאחר מכן מזדמנות להיכנס על ידי זרת הוותרנית, ומכאן עד לבקשת סליחה ומחילה על העבר הדרך קצרה. לבסוף חוזרים כולם העירה, איש אינו מזכיר לשניים את דבר קומתם, וכולם חיים חיי אחווה כמשפחה אחת: "משפחת ידחת". המחברת אינה שוכחת לסיים במלים: "וכל הדברים לא היו מעולם", ולחזק בכך את התפישה האליגורית.

ככמה עניינים נבדל סיפור זה מן הסיפור "סבתא סורגת". שם מודגש יוצא הדופן בצורה

4. בנוזמן, חגית. משפחת ידחת, רביר, תל-אביב, תשל"ח. המחברת היא מרצה לפסיכולוגיה באוניברסיטה, ואפשר לדאוג בסיפור תגובות שיש להן הסבר פסיכולוגי למעשיו של הגיבור.

מכלילה, ואילו כאן מוצגת תכונה ברורה של השונה: נמוך קומה. שם העלילה הדמיונית מתרחשת בחברת המבוגרים, ואילו כאן כל גיבורי הסיפור הם ילדים, אם כאצבעות מואנשות ואם כילדים ממשיים. הבדל זה מביא גם להבדלים שבין הרדיפות שרודפים את החריג והשונה וגם לתגובות של הנרדפים. גם צדדים דומים מצויים: בשני הסיפורים אנו מוצאים שהבריחה היא תגובה טבעית לנרדף. גם הנקמה מצויה בשני הסיפורים: סבתא פורמת הכל ואינה נותנת לציבור ליהנות ולהרוויח ממעשיה, ואגודל נוהג בצורה אגרסיבית ותוקפנית.

בסיפור "סבתא סורגת" ראינו את הרב-משמעות שיוצרת האליגוריה, ואילו ב"משפחת ידחת" ניתן לראות את השוני הקיים בבני משפחה, בין אחים ואחיות, או בחברת הילדים. ההתנשאות מחד גיסא והלעג מאידך גיסא, הן תופעות שכיחות. "סבתא סורגת" הוא סיפור שאין לו סוף, הסופר לא סיימו בהפיאנד, ובזאת הוא הולם גם את המבוגרים על מלוא משמעויותיו ורבידיו, ואילו כאן הכל מסתיים "באחווה, שלום ונחת", מצב אופטימאלי, אך לא דווקא מציאותי.

*

עיצוב נושא החריג באמצעות בעלי חיים מצוי בכמה יצירות. האגדה המפורסמת של אנדרסן, "הברווזון המכוער"⁵ שאף הוא סיפור אליגורי, מציבה את הזר והשונה בקרב "המשפחה", מרגע צאתו לאוויר העולם. בעלי החיים מייצגים כאן את עולם האדם בכלל, ויש המפרשים את הסיפור כאוטוביוגרפיה של אנדרסן עצמו, שהיה גמלוני ומכוער מבחינה חיצונית וחסר עצמו נרדף עד שהפך לברבור, משורר וסופר מפורסם ואהוב.

היחס אל השונה בסיפור זה הוא יחס של שנאה מצד "אחיו" הברווזים ומצד יתר בעלי החיים: "ראו את הברווזון המכוער ההוא! אין אנו רוצים שיגור אתנו יחד!" ולא די בשנאה וגירוש, אלא קיימת גם התנכלות: "ואחד הברווזים התעופף, התנפל עליו ונשך אותו בצוארו". רק האם, הברווזה, המייצגת את האימהות האוהבת, מגינה על הברווזון ומסגרת עליו, כפי שכל אם מתייחסת לבנה: "אין הוא עושה רעה לאף אחד", "הוא יצור טוב לב". היא אף מאמינה בעתידו: "כאשר ילך ויגדל, ילך גם ויף". הברווזון חש עצמו מסכן, שנוא ונרדף על ידי הכול. הדבר גורם לתדמית עצמית שלילית ונמוכה: "אני מכוער כל כך, שאפילו הכלב אינו רוצה לנשוך אותי".

אולם ערכו של הסיפור הוא בסיומו האופטימי. לא די לתת ביטוי ספרותי לכאב ולסבל של השונה והחריג. סיום אופטימי עשוי לעודד ולפתוח פתח לתקווה. הכיעור החיצוני אינו מעיד על תוכה של הנפש, ובסיפור זה הופך הברווזון המכוער ליצור מהודר ומלכותי, לברבור. אין כאן נס ופלא, היכולים לגרום לאשליה ולכאב. יש כאן מהפך מציאותי, הוצאה מן הכוח אל הפועל את מה שהיה טמון בחריג השונה מכולם. ומכאן, שאין לשלול ולדכא את השונה, שכן כמאמר חז"ל: "היזהרו בבני עניים שמהם תצא תורה" (נדרים פא, ע"א).

סיום הסיפור מדגיש את יפי נפשו של הברווזון, וכדרכו של אנדרסן הוא מערב דמיון ומציאות כאחד ומתאר את תנוחת ראשו של הברבור מתוך פירוש משמעותי: "הוא היה

5. אנדרסן, הנס כריסטיאן. "הברווזון המכוער", בתוך: קסמי אנדרסן, הוצאת זליקוביץ, 1967.

צנוע מאד והסתיר את ראשו תחת כנפו". שמחה ואושר הם מנת חלקו עתה, כפיצוי על סבלו הרב, "אך הוא לא התגאה, כי לב טוב אינו יודע לעולם גאווה". אנדרסן הסופר הביע בסיפור זה בדרך אליגורית את מנת חלקו של משורר הנחשב ל"משוגע איש הרוח", לנרדף ולזר. רק עם צאתם לאור של היגייני נפשו, ניתן לראות את כל יופיו והדרו, ובלבד שהתכרה תכיר ביופי זה.

*

גם בשירה ניתן ביטוי עקיף לבעיית השונה והחריג. שירה של אנדה עמיר-פינקרפלד, "הקיפוד"⁶, מציג את השונה הדחוי על ידי הכול באמצעות בעל-חיים דוקרני, קיפוד:

הקיפוד

רָצָה פֶּעַם הַקִּפּוּד
עם מִישָׁהוּ לְרִקְדוּ,
אֶךְ לֹא מָצָא לוֹ כֵּל חֵבֵר,
כִּלְּם אֶמְרוּ: הֵנָּה דוֹקְרָה.
מֶה לְעֲשׂוֹת; מֶה לְעֲשׂוֹת,
כִּשְׁקִפּוּד רוֹצֵה לְרִקְדוּ?
הֲלֹךְ הֲלֹךְ לוֹ כֵּל הַיּוֹם
מִקְבְּלֵי נוֹחַ, מִקְבְּלֵי דוֹם,
הֲלֹךְ, הֲלֹךְ, פֶּתָאֵם עֲמַד —
וּלְבַדּוֹ רִקְדוּ.

שיר ילדים זה, שהוא בעל עלילה פשוטה ומובנת גם לילד הרך, יכול להתפרש בצורה סמלית ורחבה. הקיפוד הדוקרני אינו נעים למגע, והוא שונה בתכונה זו מבעל-חיים רבים. גם אדם יכול להיות בעל תכונות דוקרניות, אם בדיבור אירוני וסרקסטי, ואם בצעקות ובמלים לא עדינות. יש אדם "קיפודי" בהתנהגותו ובנחת זרועו. יש ילדים שמגעם דוקרני ובלתי נעים. אולם בשירנו תכונתו של הקיפוד טבועה בו, היא מולדת, ואין הוא יכול לשנותה. האם בשל כך נגזרת עליו בדידות?

הריקוד מסמל כאן את האהבה, החיבוק והמגע הגורמים להנאה הדדית, הנאה המצויה בין חברים. הריקוד נובע משמחה וגורם לשמחה, וכשאין חברים לרקוד עימם, נשללת השמחה. זה גורלו המר של החריג הדוקרני: הכול מתרחקים ממנו.

אנדה לא סיימה את השיר בפסימיות. אמנם אין הקיפוד יכול להפוך את עורו, אך יכול הוא לעזור לעצמו. כיוון זה חשוב מאד בתיראפיה. על הנכה והפגום למצוא כוחות פנימיים כדי לעזור לעצמו ולהתגבר על מצבו. הסיום "ולבדו רקד", ממחיש את מאמרו חז"ל: "אם אין אני לי — מי לי" (אבות א, יד), ובזה ערכו של שיר זה.

6. עמיר-פינקרפלד, אנדה. "הקיפוד", בתוך: שירי ילדים, רביר, תל-אביב, 1934, עמ' 22.

בסיום שירו של חיים נחמן ביאליק, "בגינת הירק"⁷, מצוי נושא דומה לשיר "הקיפוד", אך גיבורו לקוח מעולם הצומח, האפון. לא אדון כאן בשיר כולו, שיר שניתנו לו פירושים סמליים שונים⁸. נתבונן רק בסופו, ביוצא הדופן העומד מן הצד ומתבונן בירקות הגינה המחוללים בשמחה:

רק אפון המספן	"איכה אוכל לשוש,
עמד מן הצד,	איכה אוכל לרקד —
על משהו נשען	וציצי נשרו קבר,
ולא נע ולא נד.	ותמילי ריקים עוד."

האפון העומד מן הצד אינו משתתף בשמחת הכלל, על אף רצונו. הוא חש עצמו חריג ושונה מכל יתר הירקות. הוא אף מסביר לנו את הסיבה לכך: עדיין לא הבשילו פירותיו ותמיליו ריקים. כל האחרים מתוארים כירקות שהגיעו לבשלות ושמחתם רבה, ואילו הוא הקצק מתבודד ומתרחק, עומד כמשתק צמוד למקומו "ולא נע ולא נד". תור הפריחה כבר עבר, ציצי האפון נשרו, אך תמיליו טרם הבשילו, ועל כן לא יקח חלק בביטויי השמחה, שהם המשוש והריקוד. עמידתו בהישענו על משהו, כזקן חסר תקווה הנשען על מקלו, בולטת בניגודה לדינאמיות הרבה בה שרויים כל יתר הירקות, המתוארים בפעלים רבים: קפץ, קם לרקוד, קם לכרכר בגיל, ויקפוץ לפזו, ויצא במחול, מכרכר בכל עז — פעלים נרדפים לפעולת הריקוד. לעומתם עומד האפון ממוקן על מצבו במלת הקינה העתיקה "איכה": "איכה אוכל לשוש, / איכה אוכל לרקוד".

שלא כמו הקיפוד בשירה של אנדה, שפתר לעצמו את הבעיה ורקד לבד, אם כי מן הבדידות לא יצא, כאן מסתיים השיר בנימת עצב, והחריג שאין לו פרות (אולי הוא מסמל את המשורר חסון הבנים?) נותר בודד ו"מסכן". ביאליק לא ייפה את המציאות, והשיר האלגורי, שנתן מבע עקיף ליוצא הדופן שבחברה, מסתיים בנימה אלגית. סיום כזה הולם את המבוגר יותר מאשר את הילדים הרכים.

*

ראינו שהעיצוב האלגורי העקיף מאפשר לקורא לפרש ברכים שונות את דמותו של החריג המיוצג ביצירה. לילדים רבים קל יותר לדבר על בעל-חיים או על צמח מאשר על ילד ממשי שהוא חריג ושונה. כך ניתן לשוחח עם ילדים על היצירות הללו בדרך אובייקטיבית ומחצנת יותר, ובאמצעות האובייקט יוצא הדופן יוכל הקורא הצעיר להביע את עצמו ואת יחסו למצב המתואר ביצירה.

7. ביאליק, ח"ג. "בגינת הירק", בתוך: שירים ופזמונות לילדים", דביר, תל-אביב, מהדורת תשכ"א, עמ' ק-קא.

8. שמיר, זיהו. "בגינת הירק" — אנטומיה של שיר ילדים", בתוך: שירים ופזמונות גם לילדים, פפירוס, תל-אביב, תשמ"ז. גם מובא גם הנוסח המקוצר של השיר (ארבעה בתים), ובו הפול במקום האפון (עמ' 173). וראה גם שטרן, דינה. "בגנת הירק", בתוך: בשערי ארץ הסגולה, ראובן מס, ירושלים, 1994, עמ' 5-14.

2. העיצוב הריאליסטי בסיפורת

יצירות ריאליסטיות⁹ באות לתאר את המציאות כמות שהיא או כמו שהיא עשויה להיות. שאיפת יוצריהן היא לחקות על הצד הטוב ביותר את הוויית החיים היומיומיים בצורה מדויקת ומפורטת, מתוך נאמנות יתירה לעובדות. הסיפור הריאליסטי כולל תיאורים מפורטים של המקום והזמן בהם מתחוללת העלילה, והלשון בה כתובה היצירה קרובה ללשון המדוברת.

א2. הילד המפגר

בין הספרים הריאליסטיים המתארים את הילד החריג, מצויים ספרים שגיבורם הוא הילד המפגר. כזה הוא הספר "מחפשים את אסנת" של תמר ברגמן¹⁰. בספר זה, לא זו בלבד שהעלילה מסופרת כמעשה שהיה במציאות, אלא הספר מלווה בתמונות וצילומים של הגיבורה והילדים, עובדה המגבירה את ההמחשה וההרגשה שאכן ארעו הדברים במציאות. בסיפור זה נחקל הקורא בילדה מפגרת שהילדים שבשכנותה דוחים אותה. יש בתיאוריה של אסנת הצגת הילדה בעלת תסמונת-דאון כפי שרואים אותה הילדים בצורתה החיצונית: "אסנת היא כמו סינית! יש לה עיניים משוננות כאלה". "היא מדברת כל כך לאט... וגם קשה לי להבין מה היא אומרת". "היא עושה הכל כל-כך לאט". והתוצאה: "בכלל לא מתחשק לי לדבר אתה, וגם לא לשחק איתה". המספרת נאמנה למציאות הקשה ומצטטת את דברי הילדים הפוגעים באסנת: "אל תשחקו איתה — היא מפגרת".

כנגד אי התקבלותה בחברת בני גילה, מתוארים הוריה של אסנת כאוהבים ותומכים בה, עובדה המחזקת בקורא את ההתייחסות החיובית והאוהבת אל ילד מפגר. גם מבוגרים אחרים מתייחסים אליה בחיוב, כגון אמו של שי, המחרים אותה ומסית כנגדה את כל האחרים.

הסיפור בנוי כפרולוג ועלילה מרכזית, המביאה למפנה ביחס אל אסנת. מטרת הפרולוג להציג את בעייתה ומצוקתה של ילדה מפגרת הנשארת בודדה בביתה, כשכל חבריה משחקים. ואילו העלילה המרכזית, שבה כל הילדים מוזמנים לחגיגת יום הולדת מלבד אסנת, היא עיקר הגורם למהפך. אסנת שנותרה לבד בבית יצאה לחפש את אביה במקום עבודתו, בעוד הוא מיהר הביתה כדי שלא תישאר לבד. הדאגה לאסנת שמא לא תדע לחזור הביתה, מקיפה את כל השיכון, והשכנים עם הילדים נרתמים לחיפוש אחריה. דאגה זו יוצרת יחס חיובי בלב הילדים. התנהגותו של הנהג, שעמד על בעייתה של אסנת ועזר לה לשוב לביתה, ראוי לציון.

כאן מערכת המחברת את המבוגר המוכיח את הילדים על יחסם המתנכר: "אולי זה לא היה קורה אילו שיתפתם את אסנת במשחקים שלכם". תוכחת זו נופלת הפעם על אוזנם הקשובה של הילדים, ואסנת נקראת לשחק עימם ואף מוזמנת לחגיגת יום ההולדת. מתברר לילדים שיש משחקים שהיא יודעת לשחק ואף יודעת לשיר שירים. הסיום הטוב של הסיפור אינו מלאכותי, שכן, מי שדאגה ממלאה את ליבו מוכן לקבל על עצמו כל קורבן, ובלבד שתימצא האבדה.

9. על פי אבן, יוסף. מילון מונחי הסיפורת, אקדמון, תשל"ח.

10. ברגמן, תמר. מחפשים את אסנת, כתר, ירושלים, 1985. צילום: דרורה זכרונני.

העלילה הקצרה של הסיפור והתמונות הממחישות, מקילות על קליטת היצירה, והיא מתאימה כבר לגן חובה ומעלה.

לעומת היחס החיובי והחם של הורי אסנת, נתקלים אנו ביחס שלילי לכן מפגר מצד ההורים והאחיות בסיפורה של דורית אורגד, "תיק סגור"¹¹. ספר זה מורכב הרבה יותר, ארוך ואינו מנוקד, ומתאים לכיתות הבינוניות ומעלה. לא אפרט הכל ואתמקד בדמותו של אביגדור, הנער המפגר, שנפלט מבית הספר וממקום עבודה שבו התנכלו לו, ונותר סגור בבית, ישן במרפסת סגורה עם סבתו העיוורת. סבתא זו היתה האדם היחיד שאהב אותו, ואיתה אף דיבר לאט ובכבודות.

הכמיהה לחבר מפגישה את אביגדור עם רונן, הנער הגר בכסונה יוקרתית ומסוכסך עם הוריו, הגורר את אביגדור למעשה פשע: גניבת כסף. המספרת מתארת את מסירותו של אביגדור לסבתו מחד גיסא ולרונן מאידך גיסא, ובכך מוסבר לקורא מעשהו. הסבתא היתה היחידה שהאמינה בכוחות הטמונים בנכד המפגר, ואף הותרה למענו את כספה. עם זאת הבינה, שרק אם ימצא חבר שיעורר אותו, יוכל הנער לצאת מקליפתו ולהתקדם.

המספרת מוליכה את הגיבור בדרך הקשה. מעשיו של החבר, רונן, אינם חיוביים, אך עצם הקשר ביניהם זוקף את קומתו של הנער המבודד ומקדם אותו. השינוי שחל באביגדור משפיע גם על שינוי היחס אליו בבית.

הסצינה בבית המשפט, כאשר אביגדור מואשם בגניבה, מגלה את הפן החיובי שברונן: הוא מודה שהוא תכנן את הגניבה ואילו אביגדור "לא עשה כלום" וצריך לשחרר אותו. "לא מעניין אותו הכסף... רק דבר אחד הוא רוצה, הוא רוצה שיהיה לו חבר" (עמ' 99). דברים אלה מביאים את אביגדור להודות במעשה ולנסות לסגור על חברו. אנו עדים למסירות הדדית בין נער בריא ונורמלי ובין נער מפגר, מסירות שהביאה לבסוף לשיקומו של המפגר ולשיבה למוטב של האחר.

ערכו של הספר כפול: הצגת הנער המפגר כמי שנעשה לו עוול, ואפילו בני משפחתו לא עמדו על יפי נפשו ותכונותיו החיוביות, ודנו אותו רק לפי חיצוניותו והישגיו. הערך האחר נובע מן העלילה "הבלשית" למחצה, שבה חל מהפך ביחס אל הגיבור המפגר, מתגלים כשרונותיו ואופיו החיובי, והוא זוכה להשתקם, ללמוד מקצוע ולהרוויח את לחמו. מכאן, שהטיפול הנכון והיחס ההולם אל המפגר עשויים לקדמו ולמצוא לו פיתרון בחברה.

2. הילד קשה הלמידה

ילדים עם בעיות קשה למידה מוצאים עצמם טובלים בחברת הילדים ושונים במשהו מחבריהם. יש שהבעיה קלה וטיפול נכון עוזר לילד, ויש שהבעיה עמוקה יותר והילד חש חוסר אונים הן בהישגיו הלימודיים והן במשחקי חברה שבהם הוא נכשל, והילדים מרחיקים אותו ואינם משתפים אותו.

הספר של אורית רז, "אני לא מה שאתם חושבים"¹², הוא סיפורו של ילד דיסלקטי,

11. אורגד, דורית. תיק סגור, עם עובד, תל-אביב, 1988, 104 עמ'.

12. רז, אורית. אני לא מה שאתם חושבים, כתר (ראשית קריאה), ירושלים, 1988, 105 עמ'.

הספר כתוב בגוף ראשון מפי הגיבור, יוני, תלמיד כיתה ג'. זהו מעין סיפור "וידוי", שבו שופך הגיבור את ליבו, מתאר את צרותיו, כשלונותיו ותחושותיו הנובעות ממצבו. הדיסלקציה, שהיא הפרעה בקריאה וקשיים בכתיבה, גורמת לגיבור הלוקה בה להיות איטי, ו"לזכות" בתואר עצלן ותינוק בקרב חבריו הלועגים לו.

העיצוב הריאליסטי של הסיפור וההשתפכות הוידויית של הגיבור, הם אמצעים בידי המחברת לחשוף את רגשותיו הפנימיים של הילד הסובל, השואל ומטיח את דבריו גם כלפי מעלה: "למה דווקא אני נולדתי מין מטומטם כזה, שיש לו שתי ידים שמאליות" (עמ' 21). הוא מקנא בחברו הנכה, יובל, ששתי רגליו משותקות כתוצאה מתאונת דרכים, והוא יושב בכיסא גלגלים. "ליובל אף אחד לא לועג... כי זה שיוכל נכה רואים כולם... כולם רואים שהוא זקוק לעזרה" (עמ' 23), ואילו "את הבעיה שלי אף אחד לא רואה" (עמ' 24).

בדברים הללו מודגש ההבדל שבין הילד המפגר והנכה שניכרים בהם מיד השוני החיצוני, ובין הילדים לקויי הלמידה שאין איש רואה מהי בעייתם, אולם סבלם בחברה אינו נופל מן האחרים. ילד זה, הנזקק לכיתה טיפולית, חש בה טוב, כשווה בין חלשים. הזעקה של יוני המובעת בספר זה היא זעקתם הפנימית של השונים כלפי האחרים, שאינם מכירים בקשייהם ואינם מבינים לנפשם.

הילד מחפש פיצויים שונים. אחד מהם הוא הבריחה לעולם הדמיון, בעזרתו הוא יוצר דמות דמיונית המעודדת אותו ומשמשת לו חבר בבדידותו.

המפנה הגורם לשינוי יחסם של הילדים אל הגיבור נגרם גם כאן על ידי האדם המבוגר. מר פוגל השכן מסביר לחבריו של יוני מהי בעיית הלמידה, הדיסלקציה, וזאת באמצעות סיפורים-משליים. מאז רואים הילדים את יוני בעיניים אחרות, מציעים לו עזרה ומשתפים אותו במשחקיהם. זוהי מטרתה של המחברת בספר זה והצעתה לפתרון הבעיה. המבוגר חייב לעזור ולהסביר, במיוחד כאשר הבעיה סמויה ואין הילדים מבינים אותה. סיום זה מדגיש את היסוד הדידאקטי שבספר, הבא ללמד את הקוראים מהו ילד דיסלקטי.

2. ילדים נכים

סוגי הנכות רבים ומגוונים. קיימת נכות מלידה, כגון עיוורון או חרשות, ויש נכות הנגרמת כתוצאה מתאונה ופציעה. בכל המקרים מרגיש הילד המוגבל והנכה הרגשת תלות בזולת, ותדמיתו העצמית נחותה בדרך כלל. השוני בולט, פעמים רבות מבודד הילד מחברת הילדים, והילדים עצמם חשים מבוכה, תהייה ואי-הבנה למצבו של הנכה. העיצוב הריאליסטי הוא הדומיננטי במרבית הספרים המתארים ילדים נכים.

נכות פיזית כתוצאה מתאונת דרכים, מוצגת לפנינו בספר "הילדה מהקומה הראשונה" של שרה לבני.¹³ הילדה היושבת בביתה בכיסא גלגלים, מביטה בעד החלון ואינה יוצאת לשחק, נראית בעיני הילדים כמתנשאת. כאן אנו רואים דווקא חברות ילדים תומכת ומקבלת המוכנה לעזור ואף משלבת בתוכה את הילדה הנכה, כאשר מתגלה להם סיבת הסתגרותה. בזאת שונה הסיפור מהספר "מחפשים את אסנת" שדנון לעיל. את היחס החיובי יוצרים

13. לבני, שרה. הילדה מהקומה הראשונה, כתר, ירושלים, 1983.

הילדים עצמם בלי תיווכו של המבוגר. המאורע היחיד, השרפה הקלה שפרצה בבית הנכה, מביא לביקורם של הילדים בכיתה, ומכאן ועד להוצאתה למגרש המשחקים בחוץ, הדרך קצרה. זהו ספר חיובי שאין בו כיוון דידיאקטי, אלא מפגש טבעי שתחילתו בתהייה ובאי-הבנה, וסופו – חברות טבעית כמעט בין שווים.

שונה ממנו הוא ילד חרש בספר "שי אינו שומע" של נורית ישראל¹⁴. עיצובו החיצוני של הספר המלווה תצלומים אותנטיים של הגיבור בחברת ילדי הגן, מגביר את הרושם של העיצוב הריאליסטי. אולם המטרה הדידאקטית של הספר שקופה ומודגשת, וכל כוונת המחברת היא ליידיע את הקורא והמאזין מהו ילד חרש, מהו מכשיר השמיעה שבאוזנו, ומה פועלו של מרכז "מיח"א" (מכון ילדים חרשים אלמים), שבו מבקרים ילדי הגן עם הגנת. הסבריה של הגנת לילדים מלווים את הספר מתחילתו, לאחר שהילדים פרצו בצחוק לשמע דיבורו המזור של שי החרש, תוך שהיא מטיפה להם ש"אין ללעוג לאף אחד". הספר חסר עלילה מעניינת, מלבד אפיזודה כרחוב שבה לועגים ילדים זרים לשי, ומתנצלים בפניו לאחר שקיבלו הסבר. זהו ספר המלמד את נושא הילד החרש, ובכך חשיבותו הנמענים הם ילדי הגן והכיתות הנמוכות, שאינם מבינים את התופעה ויש להסבירה להם.

ילד עיוור הוא נושא הספר "אור ואלכסנדרה" של יצחק נוי¹⁵. זהו ספר רחב יריעה ועלילתו משלבת שני יוצאי דופן: אור העיוור וחברתו אלכסנדרה, שהיא עולה חדשה מרוסיה, ושפתה העילגת והמזורה גורמת לה להיות מטרה ללעגם של ילדי הכיתה. אגב, שגיאותיה בעברית מכניסות יסוד הומוריסטי ליצירה ("נכון גדולה", "אני לבוא לישראל" ועוד הרבה), ומפיגות במקצת את המתח בו שרוי הגיבור. הקשר בין השניים מצביע על הבנתו הדקה של המחבר, המבין לליבו של הילד העיוור התלוי בזולת, ורוצה שמישהו יהיה תלוי גם בו: "כאן בישראל אלכסנדרה צריכה אותי, זקוקה לי ממש. כאן הילדים צוחקים לה ולמילים המשונות שהיא מוציאה מהפה" (עמ' 54). אור אינו מתקן כלל את העברית המשובשת של חברתו. בגלוי הוא טוען שזה מעליב אותה; אך למעשה הוא מודה שברצונו להאריך את תלותו בו.

בדמותו של אור יצר המחבר ילד בעל גאווה עצמית, עקשן ורגזן, המסתכסך עם מקורביו, אינו מוכל לקבל הערות ביקורת, מתפרץ וצורח. מתאור זה מתקבלת דמות בלתי סימפאטית וכמעט בלתי נסבלת. אך למעשה יש בו גם צדדים חיוביים: הוא ילד נבון מאד, רוצה להיות עצמאי ובלתי תלוי בזולת, וחולם על הליכה עצמאית לבית הספר, חלום שהוא מצליח להגשים. ילד עיוור זה מושפע מאד מנכותו. הוא נעלב עד עמקי נפשו כשאלכסנדרה מושיטה לו יד כדי לעזור לו לחצות את הכביש. הוא דורש לעצמו זכויות מפאת מצבו: "אני ילד מיוחד ומגיע ליי" (עמ' 66), אמירה הנשללת על ידי הגיבור המבוגר, דן, המספר לנו

14. ישראל, נורית. שי אינו שומע, ספרית פועלים, 1981. צילומים: צחי אוסטרובסקי. אחרית דבר: פרופ' שמעון זקס.

15. נוי, יצחק. אור ואלכסנדרה, כתר (ראשית קריאה), 1987, עמ' 185. ציורים: אבנר אברהמי. יצחק נוי, הרגיש לילדים חריגים, ספר נוסף שגיבורו הוא ילד אוטיסטי: המסמר האחרון, הוצאת הקיבוץ המאוחד, 1992. עמ' 156.

את העלילה. תגובה כזו של ילד פגוע, הדורש לעצמו זכויות יתר, נדונה יפה בספר ומטופלת בחכמה רבה.

בסיפור נתקלים אנו בילדה עיוורת נוספת, דניאלה, שראתה עד גיל ארבע, ועתה היא מתקשה בהליכה ובשימוש במקל הנְחִייה של העיוורים. אור אינו סובל אותה: "כל הזמן היא מבקשת שירחמו עליה" (עמ' 96), דבר המרגיז ביותר את אור, השונא את הרחמים.

תוצאה נלווית למומו של אור היא נטישתו של אביו את הבית אחרי לידתו. אנו נתקלים כאן בבעיה כאובה, קשייהם של הורים להתמודד עם לידת בן נכה ובעל מום. יש הורים הזונחים ונוטשים את ילדם הפגוע עוד בבית החולים,¹⁶ ויש הנוטשים את המשפחה ומטילים את כל כובד העול על בן הזוג המטפל בחינוך החולה. כאשר גדל הנכה ומתבררת לו נטישת האב, מוסיפה עובדה פוגעת זו לצלקת הקיימת בנפשו בלאו הכי. כך מרגיש גם אור הרוצה באב לידו ככל ילד אחר, אך כועס עליו ואינו סולח לו על "בגידתו".

על חייו של העיוור ילמד הקורא דרך אגב מתוך העלילה,¹⁷ על מקל הנחיה, על המורה לניידות, על שמיעת צלילים ורחשים שאחרים אינם שמים לב אליהם. גם כתב ברייל לעיוורים מוסבר כאן בתוך העלילה והקורא יוכל להתוודע לכל אלה.

אולם עיקרו של הספר הוא בהתמודדותו של אור עם מגבלותיו ונצחונותיו. בכך אין הוא שונה מילד רגיל: "עתיד הוא לגבור על מכשלות גדולות, מפני שהציב לפניו מטרה: לגבור על מכשלות גדולות". ערך חינוכי זה יוכלו הקוראים להפנים עם קריאת הספר.

יצחק נוי מציג לפנינו ילד עיוור, שלמרות הטיפול המיוחד אותו הוא מקבל בכל התחומים הוא נדרש לתקשורת חברתית נורמטיבית של תן וקח תוך התחשבות. אין כלפיו ויתור או הפחתת דרישות בתחום ההתנהגותי. יחסו של המבוגר-המספר, דן, הוא יחס לדוגמא, וניתן ללמוד ממנו כיצד להגיב על התפרצויות וכיצד לנהוג בילד העיוור גם בשעות קשות. דווקא היחס הטבעי אל הנכה, הדרישה ממנו להתחשב בזולת ולא להיות כפוי טובה, מעצבים את דמותו באופן בריא וטבעי. נראה לי שספר זה ראוי לו להילמד בחוגים לחינוך מיוחד, שכן רבים מן המורים וההורים שוגים ביחסם על הנכה.

3. העיצוב הילרי בשירה

השירה הילרית היא תמציתית ודחוסה. בסיפור פורס היוצר יריעה רחבה שיש בה מאורעות, תיאורים ורגשות גם יחד. השיר לשונו קצרה בדרך כלל, והרגש המובע עובר אל הקורא במישרין ובמרומז. עם זאת, כפי שנראה להלן, בשירת הילדים מצוי יסוד סיפורי בז'אנר

16. בספרה של יוכבד סקס, צללים של זהב (ספריית סקסופון, בני ברק, 1994), ננטשת התינוקת שלקחה בשיתוק מוחין על ידי הוריה הזונחים אותה בבית החולים, אך נמסרת לאימוץ ומתפתחת יפה.

17. ספרו של שמעון ענבתי, האיש של הכלבה הלבנה (כתר, ירושלים, 1983), מספר על עיוור מבוגר ועל כלבת הנחיה שלו. מורת הניידות מסבירה לאור שערין מוקדם בעבורו להשתמש בכלבת הנחיה, ועליו ללמוד להעזר במקל הנחיה עד שיגדל.

לירי מסוים, הז'אנר הלירי-הוידוויי, שבו מביע הילד את רגשותיו כתוצאה ממצב מסוים, מקרה או מאורע שאירע לו, אשר גרם להתרגשותו ולוודוויז, ומאורע זה מסופר בשיר. שלא כמו בשירה האלגורית, השירה הלירית מובעת מפי הדובר-השור, עצמו, בגוף ראשון, וגיבוריה הם בני אנוש. בנושא הגדון כאן, הילד החרגי, השונה או הנכה, נוכל להתוות חתך מדגים לפי הדוכרים בשיר. בקבוצה הראשונה של השירים מציגים הילדים השונים את בעייתם וסבלם בעצמם. ואילו קבוצת השירים האחרת מייצגת את התבונה המתחכמת אל החרגי, את הילדים המתבוננים בחבריהם הסובלים ומזדהים עם סבלם. בשלושת השירים מן הקבוצה הראשונה שבהם נדון כאן, מצוי השוני בגוף הילד ובמראהו החיצוני. פעמים זהו שוני זמני, היכול לחלוף עם הזמן, כגון קומה נמוכה אצל ילד קטן, או ילדה שמנה שניתן לה לשנות את מידותיה. ופעמים קיים השוני בצבע השיער. לא נמצא שיר שילד מפגיר, למשל, שר על עצמו. הקושי שלו להתבטא הוא רב, ולא תהיה בשיר מעין זה אמת פנימית. האחרים יכולים לתארו ולהזדהות איתו, וזאת נראה בקבוצת השירים השנייה.

3א. השיר הלירי-הוידוויי¹⁸ — "האני" הסובל

הייתי הילד הכי קטן בקפה מאת יהונתן גפן¹⁹

הייתי הילד הכי קטן בקפה
הכי קטן בשעור
והכי קטן בהפסקה.

בסוף השנה,
קשהיו מצלמים,
ואני, הנמוך,
תמיד עומד בסוף הילדים
על ארצו הפוך.

הילדים הגבוהים עומדים קשורה,
ופתאם — אני — מטר ועשרה,
ראשי נוזע
בתגורה
של המורה.

18. על הגדרת הז'אנר הלירי-הוידוויי ראה בהרחבה: חובב, לאה. יסודות בשירת הילדים, כרטא, 1986, עמ' 61-65.

19. גפן, יהונתן. "הייתי הילד הכי קטן בכיתה", בתוך: הכוכבים הם הילדים של הירח, דביר, תל-אביב, תשל"ד, עמ' 22.

בלילה הייתי בוכה לי
בתוך השמיכות:
אלהים, תעשה שלא יסתירו לי
ושאוכל לראות!
אני חושב שמישהו למעלה
שמע את הדברים,
כי עכשיו אני גם בן שבע
וגם
מטר ועשרים.

בשירו של יהונתן גפן מתוודה הילד המדובר על מצוקתו עקב היותו הנמוך ביותר בכיתה. מצוקה זו נובעת מהיותו שונה. אמנם, שוני זה הוא מקרה "קל" ובר חלוף, והדובר בשיר מכיר בכך בסופו. אולם דווקא דוגמה זו מדגישה שאין לזלזל בסבלו של ילד, ותהיה הסיבה לכך פעוטה כביכול. עצם השימוש בשיר בלשון עבר, "הייתי", לעומת לשון הווה בבית האחרון, "עכשיו", אומר לנו שהבעיה של הדובר הולכת ונפתרת, וזהו סיום אופטימי לשיר.

המשורר מביא מפי הילד סיטואציה ריאליסטית ומצויה. ההשוואה בין הילד ובין חבריו הגבוהים, רודפת אותו בכל מקום ובכל זמן. הילד חוזר שלוש פעמים על הצירוף "הכי קטן" כבר בפתחת השיר. לשם הדגשה מבריל הילד הדובר בין שני המצבים: בשיעור ובהפסקה, כלומר בעת הלימודים, עת הגבוהים "מסתירים לו", ובשעת המשחקים, כשקומתו מפריעה לו. אין כאן סיפור המפרט כיצד זה קורה. המשורר מותיר לנו פערים להשלמה. התדמית העצמית השלילית של הילד הנמוך בולטת בסיטואציה של צילום כיתתי. הצורך להעמידו על "ארגו הפוך" כדי שייראה, מעליב ומשפיל. הילד מציין את מידת גובהו, "מטר ועשרה", אך ההמשך מפתיע ומדהים, במיוחד כשהדובר מכין אותנו להפתעה על ידי המלה "פתאום". כאשר ילדים אומרים "ראשי נוזע", הם מוסיפים בדרך כלל: "בתקרה", בדרך של הגזמה, ואילו כאן, בשורה לעצמה עומדת מלה אחת מאכזבת: "בחגורה", ובהמשך: "של המורה". מבנה הבית הזה מחדד את האכזבה והבושה.

הסבל אינו מוגבל רק לכיתה, אלא, כצפוי, הוא נמשך כל שעות היממה. השעה שבה מצוי הילד עם עצמו, במיטתו בלילה, היא השעה הכואבת ביותר, שעת הבכי והתפילה: "בלילה הייתי בוכה לי / בתוך השמיכות". זהו בכי אישי, לי, לעצמי. אין לו שותף לצרפו לכאבו. אולם הפניה לה' היא בקשה לישועה: "אלוקים, תעשה שלא יסתירו לי / ושאוכל לראות!" זה נוסח ישיר ובלתי אמצעי, פניה של ילד קטן המנסח את תפילתו בלשון פשוטה ולא בלשון התפילה המסורתית.

סיום השיר, המעיד על השינוי לטובה שחל בילד הנמוך ("וגם / מטר ועשרים"), מציין את העובדה שתפילתו התקבלה. אולם הניסוח חילוני במובהק: "אני חושב שמישהו למעלה / שמע את הדברים". הילד, שפנה לאלוקים, אינו חוזר על כך, והסיום הופך להומוריסטי, אותו "מישהו" גרם כביכול לעובדה שהילד עכשיו בן שבע וגם קומתו גבהה.

הנימה ההומוריסטית האופיינית לשירתו של יהונתן גפן, מצויה בשיר כבר מתחילתו: וכי ילד נמוך אינו נמוך בשיעור וגם בהפסקה? קודם עמדנו על הפירוש "הרציני" לאמירות אלה, אולם אין להתעלם מן ההומור הנובע מ"תמימות" ילדים זו. גם הסיטואציה של הילד העומד על ארגו הפוך, עם כל ההבנה לכאבו, מעוררת חיוך. כך גם הבית השלישי, בו "מצליח" ראשו של הדובר לנגוע ב... "חגורה / של המורה". כל אלה מפקיעים את השיר מן ההדגשה על סבלו של הילד, שבכה "בתוך השמיכות", והשיר אינו יוצר הדהות רגשית של השתתפות בצער.

*

שונה לחלוטין הוא שירה של יונה ספר, "רוצה לשחק עם כולם"²⁰.

רוצה לשחק עם כלם

אני עומדת בצד, בפנה.
הם קוראים לי: "שמנה".
לא משחקת עם אף אחד
בקצה המגרש, לבד.
ואני כל-כף רוצה
עם כלם לשחק בקבוצה.
כדור, בקפיצה,
להתחרות פריצה.
לא לשמץ את כל השכונה:
"הנה השמנה!"
ופעם אחת להיות ראשונה,
(לא שלישיית או שניה),
ראשונה ושונה.

גם שיר זה הוא שיר לירי-יודי, בו הדוברת מתארת במונולוג את מצבה, עקב היותה שמנה ושונה. את המונולוג קוטעים פעמיים ציטוטים של דוברים אחרים, "הם", "כל השכונה", והציטוט חוזר על עצמו: "שמנה". כינוי גנאי זה מרחיק ומבודד את הילדה ומציא אותה ממעגל המשחקים. כמיהתה לשחק "עם כולם בקבוצה" עומדת בניגוד למציאות עצמה. הרצון להיות "ראשונה ושונה" מובע בחרו פנימי וחיצוני הממקד את עיקר המשמעות בשיר. זו שאיפה טבעית של דוברת דחוייה ומבודדת.

שיר זה מעלה בזכרונו את שירו של ח"נ ביאליק, "עצין פרחים"²¹, המבטא את

20. ספר, יונה: "רוצה לשחק עם כולם", בתוך: רגע שקשה לשכוח, הקיבוץ המאוחד, תשמ"ב, עמ' 16.
21. ביאליק, ח"נ. "עצין פרחים", שירים ופזמונות לילדים, דביר, תשכ"א, עמ' כג.

הבדידות בצורה עקיפה וסמלית. השוואת שני השירים מצביעה על הבדלי התקופות: ברור כיאליק לא נכתבו שירים המביעים ישירות את סבל הילד, כפי שאנו רואים בקבוצת השירים הנדונה כאן, אלא כמו בשירו "בגינת הירק", שנרון לעיל, האמירה עקיפה ובאמצעות הצומח, כאשר הדובר מספר לנו זאת בגוף שלישי. בשירו של ביאליק אין כינוי גנאי, וכל ייחודו ושונוותו של העצין הוא בנייתו מן הגן ועמידתו הבודדת בחלון:

מִן הַחֲלוֹן	כָּל הַבְּרִי –
פָּרַח עֲצִין	שֵׁם בָּנָן.
כָּל הַיּוֹם	הוּא לְבָדוּ
הַגָּנָה יְצִין.	עוֹמֵד בְּאֵן.

הצד השווה שבין שיר זה ושירה של יונה ספר הוא בבדידות של הגיבור השונה: "הוא לבדו / עומד כאן", והיא: "לא משחקת עם אף אחד / בקצה המגרש, לבד". הכמיהה לחברים מרומזת אצל ביאליק: "כל היום / הגנה יצין". ואילו כאן היא מפורשת: "ואני כל כך רוצה / עם כולם לשחק בקבוצה". האמירה המפורשת של יונה ספר מצמצמת את הנושא והסיטואציה לילדה שמנה (אם כי ניתן להכליל ולראות בה ייצוג של ילד דחוי עקב ממדי גוף), ואילו בשירו של ביאליק מרחיבה האמירה הסמלית ומייצגת סוגים שונים של בדידות וגורמים שונים ורבים למצבים דומים.

*

סבל הנובע ממראה חיצוני, מצבע שיער, מובע בשיר "גיינגי", של מרים ילן שטקליס.²² יאמר מיד: לא כל הילדים הגיינגיים סובלים מצבע שערם, ויש גם כאלה הנהנים מכך וחושבים ששערם יפה ביותר. אולם המשוררת, שהיתה עדה לסבלו של ילד גיינגי, החליטה לנסות לעזור לו באמצעות הספרות.²³ מלבד השיר "גיינגי" חיברה מרים-ילן גם סיפור על ילד גיינגי, "בשערי הארץ"²⁴, וגם שם נפתרת בעיית הילד הסובל. נתבונן ביצירות ונראה כיצד פתרה המשוררת את הבעיה והקלה על סבלם.

שיר לירי-יודי זה, שהוא מונולוג ארוך מפי הדובר, מביע את הסבל ואת השנאה לצבע השיער הגיינגי ולצבעים הקרובים לו, כגון צהוב. הסבל והמצוקה הנגרמים לילד בחברה, חוררים גם לבית ולשינה:

22. ילן-שטקליס, מרים. "גיינגי", בתוך: בחלומי, דביר, תשכ"ג, עמ' 41-44.

23. על הרקע לכתיבת השיר שמעתי מפי המשוררת לפני שנים: "חמיד כאבתי את כאבם של ילדים חריגים הסובלים וכואבים על היותם שונים מחבריהם. לעיתים היה זה מום ממשי, אך לפעמים היה נדמה לילד שהוא נחור, גם אם היותו שונה לא גרע ממנו מאומה. בתוך הקבוצה השנייה ראיתי את סבלם של ילדים גיינגיים. חיפשתי דרך לעזור להם. הפטוק שמצאתי בשמואל א', פרק ט"ז, יב: "והוא אדמוני עם יפה עינים וטוב רואי", הביאני לפתור את הבעיה". וראה ניתוח מלא של שיר זה: חובב, לאה. "הדואר הליירי-יודי בשירי הילדים של מ' ילן-שטקליס", בתוך באמת? מס' 4-5, חורף תשנ"א, עמ' 49-51. כאן יצוטט השיר רק בחלקו.

24. ילן-שטקליס, מרים. "בשערי הארץ", בחלומי, עמ' 107-115. ניתוח רחב לסיפור זה ראה: רגב, מנחם, "הגיינגי הלאומי", בתוך: ספרות לילדים – השתקפויות, אופיר, 1992, עמ' 167-172.

וּבְרָחוּב הַס קוֹרְאִים לִי... גִּינְגִי.
בַּפֶּתַח הַס קוֹרְאִים לִי גִּינְגִי
אֶפְלוּ בְּלִלָה בְּחוֹף-תּוֹךְ בְּרִי
יִכְעַר שְׁעָרַי!
גִּינְגִי...

הילד הסובל מטיח דברים כלפי מעלה:

רַבִּים הַצְּבָעִים עִמָּךְ, ה' — ...
וְלָמָּה בְּרָאתָ לָךְ יְלָדִים צְהָבִים,
ה', צְהָבִים?

הפתרון שמצאה המשוררת בדמות דוד המלך (ראה הערה מס' 23) אכן משוכן בשיר: תיאורו של דוד כ"אדמוני עם יפה עינים וטוב רואי" (שמואל א, טז, יב), מתגלה לגיבור השיר בחלומו, בו הוא נישא להיכל דוד המלך על ידי אליהו הנביא, שהוא במסורת ישראל מבשר הגאולה. בהיכל — הכל זהב, אך ההפתעה הבולטת לעיני הילד היא מראה שערו של המלך דוד:

וּמַתַּחַת לְבָתֵּר יוֹרְדִים תְּלַתְּלִי —
צְהָבִים תְּלַתְּלִי שֶׁל הַמֶּלֶךְ דָּוִד,
צְהָבִים תְּלַתְּלִי!
וְכָלוּ אֶתְמוֹנִי.

כאן הופך הצבע הצהוב, השנוא מלכתחילה, לצבע השייך למלך ולכתרו. גם שיחתו של המלך עם הדובר בחלום מדגישה: "ראה — גם אני גינגי!" ולחישתו מוסיפה: "אפרוחי, אפרוחי, / גינגי שלי!" צבע האפרוח אף הוא צהוב, וזוהי מלת חיבה של אם לתינוקה ברבים משירי הערש. הילד, הסולד מן הכינוי "גינגי", מתפאר בכינוי זה כאשר הוא נשמע מפי דוד המלך: "כך אמר לי דוד, כך אמר לי המלך".

בכך שינתה המשוררת באמצעות החלום על המלך דוד וההכרה שהצבע הגינגי אינו מונע בעד האדם מלהיות אפילו מלך, את יחסו של הדובר לעצמו ולצבע שערו.²⁵ אין זה פתרון במובן המוחלט, כי צבע השיער אינו משתנה. אולם התחושה העצמית והתדמית העצמית המשתנה לחיוב, היא החשובה במצבו של ילד חריג או שונה.

בסיפור "בשערי הארץ" נוקטת המשוררת בדרך שונה. סבלו של הילד הגינגי, שאינו מוכן להסיר את הכובע מראשו, מתערב בסבל הלאומי, סגירת השערים בפני הפליטים על ידי האנגלים בתקופת המנדט הבריטי. הילד מדמיין בסיפור שהוא נוסע ללונדון לדבר עם המלך. הדמיון "מצית" שרפה בארמון, והילד הוא המושיע והמציל את כולם בגבורה. בשכר

25. בסיפורו של עורד בורלא, "העופר המסכן" (בתוך הבחור, עם עובד, 1978, עמ' 42-43), נתקלים אנו באמצעי דומה. העופר הצולע כתוצאה מנשיכת זאב, חש עצמו מסכן ואומלל, עד אשר הוא רואה את "המנהיג", "הגדול ונכון וגיבור ויפה וחכם וחזק", ומתברר לו שגם הוא צולע.

זאת הוא דורש מהמלך פתיחת שערים, כמו ביציאת מצרים, "שלח את עמי". גבורת הילד והצלחת שליחותו הם פיצוי להיותו גינגי; הוא זורק את כובעו וכל חבריו מעריצים אותו. בשתי היצירות חל שינוי בהרגשת הגיבורים: באחת באמצעות החלום והפגישה עם המלך דוד, ואילו בשנייה, שגם בה מצוי מלך, חל השינוי באמצעות מעשים דמיוניים מופלגים, המבוססים על רקע התקופה. מכאן, שניתן לעזור לילד לשנות את תדמיתו העצמית על ידי מעשים שיש בהם סיפוק אישי, מעשים המביאים את הילד השונה לצאת מהרגשת הנחיתות ולמצוא פיצוי בהערכה חברתית המתעלמת מן הפגם או השוני הקיים בו. הילד יגיע למסקנה שלא מראהו החיצוני קובע אלא מעשיו, בבחינת "מעשיך יקרבך ומעשיך ירחקך" (ערויות, פרק ה, משנה ז').

33. השיר הלירי — הזדהות עם הסובלים

השירה המביעה את סבלו של האדם, מביעה גם את ההזדהות עם הסובל. בשירה לילדים הבעה זו ישירה ופשוטה. במיוחד בגיל הרך, כאשר הילד בתמימותו מביע את רגשותיו ללא מעצורים, נתקלים אנו בשאלות נוקבות ובהזדהות חמה וישירה.

השיר, שבו פתחנו את דברינו כמוטו למאמר, "ראיתי ילדים מעליבים", של נעמי בן-גור, ²⁶ הוא דוגמא למועט המחזיק את המרובה, לשיר הזדהות עם ילד נכה. הדובר בשיר, שהוא ודאי ילד קטן, ער לאי-הצדק, לעלבון: "ראיתי ילדים מעליבים". המשוררת לא פרטה, והשאירה לדמיונו להשלים, במה וכיצד. גם הטור השני: "ילד נכה", סותם ואינו מפרש איזה סוג נכות. אמירה זו הכוללת את כל סוגי הנכים הופכת להיות רב משמעית, כאומרת לנו: וכי זה משנה כיצד העליבו ואיזה נכות זו? כל עלבון לאדם, ובמיוחד לנכה — גורם לו סבל, "והוא בוכה". החרוז המקד את המשמעות מעצים את הכאב: נָכָה — בֹּכָה.

הבית השני קצר אף הוא, כקודמו, ופותח בפועל שבו נפתח השיר: "וכשראיתי / כמעט שגם אני / בכיתי". כאן מוסב הפועל ראיתי על תוצאת העלבון, על הבכי. אולם אין זה חד משמעי: הטור הקצר בן מלה אחת, "וכשראיתי", מותיר לנו לחוש את כל מה שקרה, גם את העלבון וגם את התוצאה. טור זה חורז עם הטור האחרון, "וכשראיתי — בכיתי". אולם הטור האמצעי עוצר את הקריאה ואת הבכי כאחד: "כמעט שגם אני", ורק בטור האחרון עומדת לעצמה המלה המשלימה: "בכיתי". משמעות הצירוף: ההזדהות הרכה עם הנכה/הבוכה, מביאה את הרואה זאת גם הוא לידי רצון לבכות, ובעצם הבכי המשותף טמונה ההזדהות.

*

שירה של שלומית כהן, "כסא גלגלים",²⁷ מתאר במפורט את חוויית הדובר הפוגש בילד נכה. שלא כמו בשיר הקודם, אין כאן כעס על הפוגעים בנכה, אלא תהייה כללית על עצם תופעת הנכות. מפי הדובר הצעיר נשמעת שאלת השאלות: "למה?"

26. בן-גור, נעמי. "ראיתי ילדים מעליבים", מתנת לא ארוזות, כתר, ירושלים, 1983.

27. כהן, שלומית. "כסא גלגלים", בתוך: המחבוא של הרוח, עם עובד, 1984.

כָּסָא גַלְגְּלִים

יְלֵד בְּכָסָא גַלְגְּלִים
 ראשו מלא פִּלְתָּלִים
 יְפוֹת עֵינָיו, מְבֹטוּ חָכָם
 שְׁפָתָיו בְּחִיּוּכָן.
 מְחַבֵּק בְּרִידוֹ בְּיָדָיו
 אֵינוֹ בּוֹעֵט בְּרַגְלָיו,
 יְלֵד בְּכָסָא גַלְגְּלִים
 בְּמַדְרֵכָה נוֹסֵעַ
 לְמָה הַיְלֵד הַזֶּה אֵינוֹ פּוֹסֵעַ?
 אִם פְּעַם אָרְאָה
 אֵיךְ נוֹפֵל כּוֹכֵב,
 אֲתַפְּלֵל עָלָיו
 וְעַל רַגְלָיו.

השיר פותח כתמונה היוצרת בקורא סימפטיה: ראשו של הילד היושב בכסא גלגלים הוא הבולט לעיני הצופה, ראש מלא תלתלים, עינים יפות ומבט חכם. אין בו כעס ומרירות, אלא חיוך. הביטוי "שפתיו בחיוכן" הוא סגנון של מבוגר, בעוד הדובר בשיר הוא ילד, כפי שמסתבר מן המשך.

בבית השני בולטת הנכות: הכדור בידיו, אין הוא יכול לבעוט בו ברגליו. מצב זה מביא לשאלה-הזעקה: "למה הילד הזה אינו פוסע?" אלא "במדרכה נוסע", לא על הכביש. סיומ הבית בסימן שאלה והשתיקה של המשוררת ממחישים את חוסר האפשרות להשיב. הבית האחרון מביע את ההזדהות. אגדה עממית אומרת, שכאשר נופל כוכב אנו יכולים להביע משאלה והיא מתמלאת. כאן חש הדובר שהמשאלה שהוא יביע גדולה וקשה, וצריך רגע מיוחד וכוח על-טבעי כדי למלאה. האמירה: "אתפלל עליו / ועל רגליו", מביעה את גודל ההזדהות של הילד המשתתף בכאבו של הנכה בכיסא הגלגלים. אין הדובר חושב לבקש דבר לעצמו, אלא בקשתו מכוונת לילד זר שפגש ברחוב, אשר כבש אותו בחיוכו ובכאבו.

*

זעקת "הלמה" שנשמעה בשיר הקודם מחריפה הרבה יותר בשיר "מכתב", שכתבה מרים ילן-שטקליס.²⁸ האדם הנכה בשיר זה הוא מבוגר, ולא ילד ככשאר השירים שנדונו כאן. אולם הדוברת היא ילדה קטנה המודעזעת כל כך, עד שהיא פונה במכתב למעלה, "לה", בגן-עדן, בשמים.

28. ילן-שטקליס, מרים. "מכתב", בתוך: יש לי סוד, דביר, עמ' 70-71. השיר יובא כאן בחלקו בלבד.

המצוקה שעליה כותבת הדוברת במיוחד היא אנושית כללית, אם כי היא מתגלית אצל הפרט:

אֲתַמּוֹל הָיָה אֶצְלָנוּ אִישׁ
 קָלִי זְרוּעַ.
 ה',
 וְאֵיךְ יוֹכַל לְשַׁתֵּל?
 וְאֵיךְ יוֹכַל לְנִטֵּעַ?
 וְאֵיךְ הַפֵּל?

הדוברת הקטנה, החוזרת שלוש פעמים על מלת הקינה "ואיך" (= "איכה"), מדגישה בכך את הכאב וחוסר האונים של האדם הנכה. תגובתה היא כעין הטחה כלפי שמיא. הילדה רואה את אי הצדק שבהנהגת העולם מתוך הזדהות עמוקה עם בתו הקטנה של הנכה:

זֶה לֹא נְכוּן,
 וְזֶה אֶסוּר שְׁאִישׁ יִהְיֶה קָלִי זְרוּעַ.
 וּבְחֻצָר סָפְרוּ כִּי זֶה הָאִישׁ
 יֵשׁ לוֹ יִלְדָה קְטַנָּת.
 וְאֵיךְ יָרִים אֶת הַיִּלְדָה
 וְאֵיךְ לוֹ זְרוּעַ בְּכַתְנָת?

תמימותה של הדוברת מביאה אותה לפנות בבקשה לה, בקשה בלתי מציאותית:

בְּבִקְשָׁה,
 עֲשֵׂה לוֹ זְרוּעַ תְּדַשָּׁה.

דוברת קטנה זו מבינה שיש לתת תמורה בשכר מילוי הבקשה, וכל אשר אוסרים עליה היא מוכנה לקבל ולהבטיח שלא תיגע "בכלל בשום דבר"... הזדהותה הרבה ורצונה לעזור לנכה הסובל ולבתו הקטנה, מביאים אותה להקריב את הדברים החביבים עליה ביותר. שיר זה מצביע על הערנות של ילדים קטנים לסבל ולעוול הנגרם לזולת. בדרכים שונות הם מוכנים לעזור, אם בתפילה כמו בשיר "כסא גלגלים", ואם בויתורים על הנאות ובכתיבת מכתב לאלוקים, כמו בשירנו. הבעה תמימה זו נוגעת ללב הקוראים.

*

אסיים סקירה זו בשיר "ילד אחר" של יאיר עמנואל,²⁹ שיר המתאר ילד חריג והתייחסויות שונות של הילדים כלפיו, שיר המשרטט את מצבו של החריג ללא כחל ושרק.

29. עמנואל, יאיר. "ילד אחר", בתוך: כשאגדל אלמד לעוף, ספרית פועלים, תשמ"א, עמ' 21-23.

ילד אחר

לילדי מוסד "צתידות" - עכו

יש לנו בנן
 ילד קטן עם עינים גדולות
 אהד קוראים לו
 (ילד קטן עם עינים גדולות)
 הוא תמיד יושב בצד
 לכד
 והמבט שלו נפתח קנה
 כמו בספר על החיות
 הוא מוציא מלים משנות
 ולא נותן לנגע בו
 או להתקרב
 ולפעמים הוא מתחיל לרעד
 ולהתנגד מצד אל צד
 או שפתאם מתחיל לצחק
 או לככות
 פעם אחת קשקשם יצאו לחצר
 נגשתי אליו
 אמתתי לו שאם לא יספר
 אלתש לו סוד
 והוא נענע בראש, נעץ בי עיניו
 וראיתי בתוכן את הדמעות
 ושכחתי בעצם מה רציתי לומר.
 ורק עמתי כף מולו
 ולא ידעתי אם פן או לא
 לפתע תפס אותי חזק בןרועותי
 וצעק: "אי - אי - אי"
 וכל הילדים באו והתנגת גערה

"די.. אהד הוא ילד אחר
 הוא אינו מבין"
 "מפגר" - צעקה מיכל
 מלכת הגן
 והשקט נפרש כסדין
 ובקול עדין
 ודק
 בצפור מארץ אחרת
 התחיל פתאם אהד לככות
 והבכי חזק הלך ונעשה יותר ויותר חזק
 וכתפיו רעדו וקולו נחנק ונבר
 ושוב נחנק
 ולפתע נגש למיכל
 וצעק: "את בצעמך מפגרת"
 ונעלם בריצה מאחורי הדלת...
 למחרת שוב לא בא לגן
 והתנגת ספרה שלקחה אותו מאן
 למקום אחר
 וכל פעם שאני נזכר באהד
 איך עמד לכד
 קטן ודק
 וצעק
 מול כל הילדים
 אני מתחיל לככות
 אהד, אהד
 ננפתי בסוד:
 "בוא נהיה חברים".

שיר לירי-וידווי זה מושם בפי דובר המזדהה עמוקות עם כדירותו של הילד החריג בנן. החריג מתואר דרך עיניו של הילד הרגיש: אנו רואים את מבטו הנפחד, שומעים את קולותיו המשונים, רואים את תנועותיו החריגות ואת התרחקותו מן הילדים, ובעיקר את כדירותו המודגשת בחריזה ממקדת: "אהד / נפתח / בצד / לכד". נסיון ההתקרבות של הילד הדובר נכשל בגלל התרגשותו: "ראיתי בתוכן את הדמעות

/ ושכחתי בעצם מה רציתי לומר". תגובתו הבלתי צפויה של אהד, הילד החריג, גוררת בעקבותיה תגובות בלתי רצויות. גם הסברה של הגנת - "אהד הוא ילד אחר / הוא אינו מבין", אינו מרגיע את הרוחות. כולטת בלעגה המתנשא "מלכת הגן", מיכל, הקוראת לו "מפגר", כינוי מכאיב ביותר המקומם את החריגים. תגובתו של אהד מעידה שהגנת לא צדקה, והוא מבין דיו כדי לענות למיכל: "את בעצמך מפגרת", תשובה המפחיעה את הקורא. תגובתו נחלקת לשלושה: תחילה הבכי ההולך וגובר, התשובה למיכל, ולבסוף הבריחה מהגן. אלה תגובות אופייניות המעידות על עלבון צורב ופגיעה רגשית עמוקה.

התדהמה של הדובר בשיר, שאהד את אהד וניסה להתקרב אליו, מעוצבת בדרך פיוטית. אחרי שמיכל השמיעה את הקריאה הפוגעת "מפגר", משתררת דממה: "השקט נפרש כסדין", דימוי שבא להמחיש את התדהמה, ורק אז עולה הבכי בהדרגה עד להתפרצות, מפיו של הילד המדומה "לצפור מארץ אחרת".

החוויה המסעירה אינה מרפה מהדובר גם לאחר שאהד עזב ועבר למקום אחר. העמידה בצד - "איך עמד לכד / קטן ודק / וצעק / מול כל הילדים", עמידה של האחד, השונה והחלש מול הרבים, מביאה שוב ושוב את הדובר לידי בכי. אולי הוא חש אשמה, שמא שכחתו הרגעית את הסוד, היא שגרמה להתפרצות. אך בעיקר מומחשת אהבתו לילד החריג. הרצון להתקרב, להתחבר, להוציאו מן הכדידות, המובע בשלוש המלים המסיימות - "בוא נהיה חברים", מעיד על היחס הטוב המצוי בליכותיהם של ילדים רבים, יחס של אהדה והזדהות עם החריגים באשר הם, עם כאבם ועם כדירותם בעולם.

ד. סיכום - הגישה המעשית

היצירות המגוונות בספרות הילדים שבהן משתקף החריג והשונה, מהן שנדונו במאמר זה, ורבות אחרות המצויות כיום (ראה ביבליוגרפיה), עשויות להיות כלי עזר חשוב בידי המורה והמתנך. הילד הקורא בעצמו מתרשם מן היצירה, מדמות החריג או מיחס הילדים אליו, והוא מפנים את התרשמותו ללא דיון או הסבר. אולם ליצירות רבות דרושה הדרכה לקורא או שיחה מסכמת.

טוב יעשה המחנך הער למצבו של השונה בחברה אם יבחר יצירה כדי ללמד אותה או לדון בה בכיתה. בכמה דרכים ניתן לבצע זאת. באופן אינטנסיבי בכיתה מתאים לבחור שיר או סיפור קצר, להקדיש לו דיון מעמיק עם התלמידים, לשמוע את תחושותיהם וחוויותיהם האישיות הקשורות בנושא, לתת להם להתבטא גם בכתב בדרך יצירתית (סיפור, ציור, כתבה בעיתון וכדומה), ולהפנות את התלמידים ליצירות מקבילות לנושא ואחרות.

בגן הילדים ניתן לקרוא בפני הילדים יצירה ספרותית ולשוחח עליה. כאן המקום להסביר יותר בהרחבה את התופעות השונות שבהן נתקלים הילדים. יש להסביר את המושגים חרש, עיוור וחריג מסוגים שונים, ולהעזר ביצירות ספרותיות. אין להטיף מוסר ישירות לילדים הפוגעים בחריג ובנכה, אלא לדון בגיבורי היצירה ולדבר על דרך התנהגותם ולשלול אותה. מוטב לחנך בדרך החיוב על פי הדוגמאות של גיבורים בספרות המתייחסים בהבנה ובהזדהות לחריגים ולנכים. דמות החיקוי החיובית תרשים את הילדים ככל שהיא תזכה ליחס חיובי ואוהד מצד המחנכים.

ככיתות בינוניות וגבוהות מתאימה ההוראה לפי "קריאה עצמית מונחית". יש לתת בידי ילדי הכיתה ספר אחד, כגון "אור ואלכסנדרה" ליצחק נוי (כיתה ג-ד), או "אני לא מה שאתם חושבים" לאורית רו (כנ"ל), לבקשם לקרוא ולהודיע על דיון בכיתה תוך שבועיים. רצוי לבקשם להציע נושאים לדיון, להפנותם לאנציקלופדיות או ספרי עזר כדי שיבררו את מושג העיוורון או הדיסלקציה. בדיון הכיתתי יש לעמוד על הצד הרגשי של גיבורי הספר בצד ההסבר של המושגים. חשוב להתייחס אל הנכים, גיבורי הספרים, ביחס מקבל, אוהד ותומך, ולהימנע מגישה של רחמים הגורמת להתרחקות, אלא לגשת מעמדה של חמלה המביאה להתקרבות, אמפטיה וחיפוש דרכים לעזרה. להתחשב במצבם, אך להתייחס אל יכולותיהם וכישוריהם וכך לשלבם בחברה.

בחטיבת ביניים רצוי לדון בספרים שבהם מתמודד המחנך עם בעיה של ילד חריג, כגון "דיבס, הילד המחפש את זהותו" לורגינייה אקסליין, או "חמדית", ילדה מיוחדת במינה" למרי מק' קראקן. בגיל זה יש לילדים יכולת שיפוט וביקורת, ויכול להתקיים בכיתה דיון תוך ביקורת ההורים או החברה והערכת המחנכים המטפלים. ספרים כאלה ירגישו את הצד האופטימי של החינוך, והצורך להוציא מן הכוח אל הפועל את הטמון בכל אדם ואדם, גם אם מצבו נראה כלאחר יאוש.

קריאה ביצירות ספרותיות אמנותיות עוזרת לקוראים להפנים את היחס הנכון לחריג, לא מתוך סנטימנטליות מדמיעה, אלא מתוך פיתוח רגש אנושי חם ואוהב.

ביבליוגרפיה נבחרת

1. אורגד, גורית. תיק סגור, תל-אביב, עם עובד, 1988.
2. אורלב, אורי. סבתא סורגת, מסדה, 1981.
3. אנדרסן, הנס כריסטיאן. "הברווזון המכוער", מתוך: קסמי אנדרסן, תל-אביב, זליקוביץ, 1967.
4. אקסליין, וירגינייה. דיבס, הילד המחפש את זהותו, תל-אביב, ספריית פועלים, 1986.
5. בורלא, עזרה. "העופר המסכן", מתוך: בתוך הבחור, תל-אביב, עם עובד, 1978.
6. ביאליק, ח"ג. "בגינת הירק", מתוך: שירים ופזמונות לילדים, תל-אביב, דביר, תשכ"א.
7. ביאליק, ח"ג. "עציץ פרחים", מתוך: שירים ופזמונות לילדים, תל-אביב, דביר, תשכ"א.
8. בלטמן, רעיה. "זקלין", מתוך: דגנו, ירושלים, כתר, 1984 (מפגשים ג', עמ' 136).
9. בן-גור, נעמי. "ראיתי ילדים מעליבים", מתוך: מתנת לא ארוחת, כתר, 1983.
10. בנוימן, חגית. "האיש העיוור", מתוך: מתקן הפנסים, תל-אביב, מודן, 1988.
11. בנוימן, חגית. "לא יוצא דופן", מתוך: מתקן הפנסים, תל-אביב, מודן, 1988.
12. בנוימן, חגית. משפחת ידחת, תל-אביב, דביר, תשל"ח.
13. בקר, אנטואנט. גם אני כמוכם, תל-אביב, סחבק.
14. ברגמן, תמר. מחפשים את אסנת, ירושלים, כתר, 1985.
15. גפן, יהונתן. "הייתי הילד הכי קטן בכיתה", מתוך: הכוכבים הם הילדים של הירח, תל-אביב, דביר, 1974.
16. גרין, ח. מעולם לא הבטחתי לך גן של ורדים, תל-אביב, ספריית פועלים, 1973.
17. גרינפלד, ג. ילד ושמו נוח, חיפה, שקמונה, 1970.
18. חבושי, חוה. "הסוד", מתוך: שוקולד מריר מאד, מסדה, 1987.
19. טפר, יונה. "רצצה לשחק עם כולם", מתוך: רגע שקשה לשכוח, הקיבוץ המאוחד, תשמ"ב.

הילד השונה והחריג ביצירות לילדים

20. ילן-שטקליס, מרים. "גיגיגי", מתוך: בחלומי, תל-אביב, דביר, תשכ"ג.
21. ילן-שטקליס, מרים. "שערי הארץ", מתוך: בחלומי, תל-אביב, דביר, תשכ"ג.
22. ילן-שטקליס, מרים. "מכתב", מתוך: יש לי סוד, תל-אביב, דביר, תשכ"ג.
23. ישראל, גורית. שי אינו שומע, תל-אביב, ספריית פועלים, 1981.
24. כהן, שלומית. "כיסא גלגלים", מתוך: המחבוא של הרוח, תל-אביב, עם עובד, 1984.
25. כץ, ק. הסתו של ברטה, תל-אביב, עקד, 1982.
26. לבני, שרה. הילדה מהקומה הראשונה, ירושלים, כתר, 1983.
27. לוי, עמוס. "חבר חדש", מתוך: מדוע בכה הים? תל-אביב, יבנה, 1972.
28. מגן, רבקה. "התאונה", מתוך: הצמיד של אופירה, תל-אביב, עם עובד, 1981.
29. מולד, צביה. "הסוד", מתוך: לפעמים עצוב — לפעמים לא, תל-אביב, אל"ף.
30. מק' קראקן, מ. חמדית — ילדה מיוחדת במינה, תל-אביב, ספריית פועלים, 1982.
31. נוי, יצחק. אור ואלכסנדרה, ירושלים, כתר, 1987.
32. סמל, נאוה. הילד מאחורי העינים, תל-אביב, אדם.
33. סקס, יוכבד. צללים של זהב, בני-ברק, ספריית סקסופון, 1994.
34. עזני, צפירה. "המליין של אברמיק", מתוך: הסוד של רחל ואלו ועוד סיפורים, רשפים, 1981.
35. עינת עמלה. עודד שרצה להיות עודד, תל-אביב, זמורה ביתן, 1984.
36. עמיר-פינקרפלד, אנדה. "הקיפור", בתוך: שירי ילדים, תל-אביב, דביר, 1934.
37. עמנואל, יאיר. "ילד אחר", מתוך: כשאגדל אלמד לעוף, תל-אביב, ספריית פועלים, 1981.
38. ענתבי, שמעון. האיש של הכלבה הלבנה, ירושלים, כתר, 1983.
39. קריס, גיימס. פלורנטין, גבעתיים, מסדה, 1989.
40. קרן, רבקה. "כיצד נראים הברבורים?", מתוך: רוחי שמוטי, רמת-גן, מסדה, 1970.
41. רוזן, רפי. "המשחק הבינלאומי", מתוך: הרוחות ואני, תל-אביב, תמוז-מודן, 1988.
42. רון-פדר, גלילה. מכתבים לילד אחר, תל-אביב, דגן, מהדורת מודן, 1988.
43. רו, אורית. אני לא מה שאתם חושבים, ירושלים, כתר, 1988.
44. שרי א, וקליין י. יעל, סיפוריה של ילדה מרטיבה, רשפים, 1978.
45. תמוז, בנימין. המלך ישן ארבע פעמים ביום, תל-אביב, עם עובד, 1978.