

## **"גיבורות ביניים": אפיון דמות הגיבורה**

### **ברומנים נאדיה ולהיות יוצאת דופן**

#### **מאת גלילה רון-פדר-עמית**

שי רודין

#### **הקדמה**

מחקר ספרות הילדים מאופיין בביקורת נוקבת על האופן שבו מעוצבים ילדים-גיבורים בטקסטים לילדים ולנוער. רוז (Rose 1984: 12-13) טבעה את המונח "אשליית הילדות" ביחס לספרות הילדים. לדידה, הילדות שמתאר המספר המבוגר היא תקופה שמוגדת לתקופת הבגרות, שלב שהסתיים, ולפיכך דמות הילד המאופיינת בטקסט לילדים מהווה למעשה שילוב בין דרישותיו של המבוגר מהילד ובין רצונו של המבוגר לראות מודל ילדי מסוים שהנמען-הילד ישעתק (שם: 137). לפיכך הילדות המוצגת בטקסט לילדים מהווה פנטזיה, ודמות הילד מהווה אמצעי להצגת פנטזיה טקסטואלית זו. בעקבות מחקרה החלוצי של רוז, נודלמן (2014) טוען שספרות הילדים "היא במהותה ובאורח בלתי נמנע ניסיון להשאיר ילדים כהיפוך של עצמנו, ובד בבד ניסיון להפוך ילדים לדומים לנו יותר." דברים אלה הם בעלי משמעות על עיצוב דמויות הילדים בטקסט לילדים ויש בהם כדי למתוח ביקורת על כתיבתם של מבוגרים על ילדים, שבעיני נודלמן משולה לאקט אימפריאליסטי. לשיח זה ניתן להוסיף בממד הלוקאלי את קביעותיה של משיח (2000), שמראה כיצד ספרות הילדים העברית מציגה דמות ילד מדומיינת לאור גיוסה לצרכים הלאומיים. השאלה העולה מתוך מחקרים אלו ומשליכה על הערכתה של ספרות הילדים היא, האומנם

גיבורים-ילדים מעוצבים לאורך של אידיאולוגיות, ולפיכך משמשים כלים בידי ההגמוניה הבוגרת לניתוב הילדים ולשעתוקם בצלמם? האם נבחין בספרות הילדים בתבנית של גיבור וטוב לו ואנטי-גיבור, החותר תחת נורמות החברה שבה הוא מצוי, ורע לו?

מחקר זה מבקש ללמוד על אודות הפואטיקה שבאמצעותה מעצבת גלילה רון-פדר-עמית את דמות הנערה הגיבורה, מתוך קריאה צמודה בשני רומנים: האחד, הרומן המוקדם **נאדיה** (1985) והשני, הרומן המאוחר **להיות יוצאת דופן** (2008) מתוך סדרת "להתבגר" (2005-2013). המחקר נשען הן על התיאוריה של הדמות בספרות כפי שהותוותה בידי אבן (1971), הן על ההבחנה הספרותית בין דמותו של הגיבור לדמותו של האנטי-גיבור. בחינת האופן שבו מציגים שני הרומנים את דמות הנערה הגיבורה, מלמדת על מורכבותן של הגיבורות וחותרת תחת אופי ההצגה הקלאסי של דמות הילד, במובן שמתייחסים אליו המחקרים שהוזכרו לעיל, שכן רון-פדר-עמית מבנה את גיבורות ספריה כ"גיבורות ביניים", היינו, כדמויות הממזגות בין מאפייני הגיבור ובין מאפייני האנטי-גיבור, ואופי הצגה ייחודי זה, שחוזר על עצמו בכתיבתה, מחלץ את דמות הנערה ממיקומה השולי מחד גיסא, ומהצגתה הסטריאוטיפית מאידך גיסא, והופך אותה לכזו החותרת תחת ההגמוניה. אולם בשונה מהאנטי-גיבור, היא אינה משלמת מחיר על חתירתה ואינה חווה מפלה, אלא התבגרות נפשית.

מכאן שהמחקר מציג מושג תיאורטי חדש בחקר ספרות הילדים והנוער, "גיבור הביניים". מושג זה מציין את הופעתו של ילד/נער אשר דמותו ממזגת בין תכונות ה"גיבור" ובין תכונות ה"אנטי-גיבור" ולפיכך לפנינו דמות כלאיים. בעוד ספרות המבוגרים מבצעת שימוש מקיף בדמותו של ה"אנטי-גיבור", ובפרט הספרות העברית החדשה, המעלה על נס את דמותו של ה"תלוש", הרי שיצירה לילדים, בבואה להציג דמות שהמתנגשת עם הסביבה שבה היא חיה, נאלצת להתאים את עצמה לקונבנציה השכיחה של ה"סוף הטוב" (משית, 2013) או לשורה של מוסכמות באשר להימנעותה של ספרות הילדים מהצגתם של משברים המשויכים לספרות המבוגרים. מכאן

שספרות ילדים ונוער המבקשת להעלות על נס דמות "אחרת", תעשה זאת באופן אמביוולנטי: דמות זו תתאפיין במרכיבים שונים שמתייגים אותה כ"אחרת" – לדוגמה, "אחרות" לאומית, מגדרית או גזעית – וכפועל יוצא תחוה משבר זהות לנוכח "אחרותה". ועם זאת, היצירה לא תסתיים כשהדמות נמחצת תחת ההווה, כפי שסביר שיקרה לדמות מקבילה לה בספרות המבוגרים, אלא המאבק בינה לבין הסביבה החיצונית ידגיש את חזקותיה לצד חולשותיה באופן שייצור דמות ביניים שמכילה את איכויותיו של "גיבור" – אולם חיה במציאות שממקמת אותה כ"אנטי-גיבור".

## **רקע תיאורי**

### **א. הגיבור הקלאסי והגיבור הטראגי**

ניתוח ספרותי של דמויות מבחין, על פי רוב, בין שני מושגים מרכזיים ומנוגדים, "גיבור" ו"אנטי-גיבור". למונח "גיבור" שתי משמעויות ספרותיות: ראשית, מדובר במונח מקביל למושג "דמות מרכזית", אותה דמות המשמשת מובילה עלילתית הן בסיפור הקצר הן ברומן, במחזה ובאפוס. שנית, מדובר בדמות כריזמטית וסוחפת שמעוררת רגשות מעורבים של הזדהות, פליאה, הערצה וניכור, ומייצגת את האנושות מחד גיסא, אולם עולה עליה בהופעתה מאידך גיסא.

בספרות יוון העתיקה שכיחים תיאורים של מיניות אלימה, שבמסגרתם האל יורד מן האולימפוס כאשר הוא מחופש, ואונס בת תמותה. הילד שנולד בעקבות מעשה האונס נקרא בשפה היוונית "הירוס" (Heros), כלומר, חציו אדם וחציו אל. גם במקרים שבהם יחסי המין התקיימו בהסכמה, כפי שאירע בין תטיס אלת האוקיינוס לגיבור החיל פלאוס, נולד גיבור חיל (במקרה הזה אכילס, המייצג המובהק של הגיבור הקלאסי) שניחן בתכונות "אלוהיות", למעט עובדת היותו בן תמותה, ובין יתר מעלותיו הוא מתאפיין בגבורה. מכאן המושג hero שתורגם לעברית ל"גיבור". במקום הראשון בתורה שבו נזכרת המילה "גיבור", היא נזכרת במשמעות דומה לזו של

הגיבור היווני: הנפילים מתוארים כתוצר של זיווג בין בני האלוהים לבנות האדם (בראשית ו, א-ד). בהמשך, כמתואר אצל הירשפלד (1994), הגיבור נבחר בידי האל, מקודש על ידו והופך לשליחו עלי אדמות. לאל ולגיבור במקרא יש יחסים דיאלוגיים, שכן הגיבור אינו רק כלי בידי האל. כמו כן אנושיותו של הגיבור עומדת פעמים רבות בסתירה לנאמנותו המוחלטת לאל, ולראיה, פרשת שמשון ודלילה, ופרשת אברהם המסנגר על סדום ועמורה בדיאלוג שנושא אופי של משא ומתן עם האל.

הקלאסיקה המערבית מושתתת על הנחת היסוד שקיימת זהות בין גבורה לגבריות. זהות זו נוכחת בשפה העברית באופן מוקצן (גבר / גיבור) ומרמזת על כך שאם אישה מבקשת גישה אל ספרת הגבורה, שהנה גברית ביסודה, עליה לחוות תהליך של מסקוליניזציה (הזדכרות) ולנכס לעצמה תכונות גבריות, כמו גם הרשאה להשתתף בספרה גברית (מלחמה, פוליטיקה מדינית). כמו כן הגבורה נקשרת בכוח גופני פיזי המשוך תרבותית לגברים.

קרוק (1972: 37-59) נדרשת לתכונותיו של הגיבור הטראגי המתפתח מתוך האפוס ההומרי, המעלה על נס את דמות הגיבור הקלאסי:

הוא-הוא המין האנושי כולו: נציגה של כל האנושות בגילום איזה אספקט יסודי וקבוע של טבע האדם. [...] אסור לו להיות האדם הממוצע – אדם רגיל, בינוני, חסר ייחוד; להיות אחד מן ה"חבורה" או אשה כמו כל אשה. הדבר שהוא מייצגו הוא קצה-גבולה של האפשרות הגנוזה באדם ולא אמצעיתה או הממוצע שלה; הדבר שהוא מציגו הוא מרומיה ומעמקיה של החוויה האנושית, הסבל והידיעה בקיצוניותם, ולא ברמתם הממוצעת, האחידה. וכך, באופן פאראדוקסאלי, הגיבור בטראגדיה מייצג את האנושות כולה בהיותו שונה ביותר מן האנושות הרגילה. הוא יוצא-דופן, בלתי רגיל – נבדל מן האדם הפשוט הבדל מובהק [...] (קרוק, 1972: 38).

קרוק ממשיכה את התפיסה האריסטוטלית הגורסת שהגיבור הטראגי הוא נציגה של אנושות אידיאלית ולא של אנושות ממשית – בינונית או ממוצעת, וממפה את תכונותיו של הגיבור הטראגי. היא נדרשת לכריזמה המשויכת

לגיבורים הטראגיים השיקספיריים (אולם לא לגיבורים בטרגדיה היוונית) ומציינת כי שני תווי הייחוד האוניברסליים של הגיבור הטראגי הם אומץ הלב והאצילות (שם: 41). עוד נדרשת קרוק (שם: 43) לחיותו של הגיבור הטראגי, שהיא המקור לכריזמה שלו, לחרונם של הגיבורים המהווה זרז לפעולתם מחד גיסא, ובסיס ליוהרתם מאידך גיסא, למוסריותם הנעלה של הגיבורים, לחתירתם אל הידיעה, ליכולתם לעמוד ללא התחמקות והשתמטות בפני הכאב והאימה שבחיי האדם, וליכולתם לסבול באופן מוחלט ובלתי מסויג.

בסוגיית מוצאם של הגיבורים מציינת קרוק (שם: 57), כי מעמדם החברתי של הגיבורים הטראגיים בדרמה העתיקה הוא רם, הם תמיד אצילים על פי מוצאם וייחוסם, בין שמדובר במלכים, מלכות ונסיכים, ובין שבבני מעמד האצולה. משמעותו הדרמטית של הנתון הזה כפולה: הגדולה החברתית מהווה סמל חיצוני ברור למעלות רוחו ולבו של הגיבור, ונוסף על כך, היא מוסיפה לגיבור הטראגי את ממד האחריות החברתית והמדינית, וכך עושה אותו נציג שלם ורב-תוקף יותר של האנושות נטולת האחריות והכפופה לאחרים. בני אדם אלו נהנים מכל היתרונות שלא ניתנו לאדם הפשוט: שלטון וזכויות יתר, חירות ממחסור חומרי, הכישרונות וההליכות הנאות שהם פרי החינוך האצילי, ומכאן שהאושר העמוק והמלא ביותר נמצא בהישג ידם.

מעניין לראות שקרוק, בהתייחסה לשתי הגיבורות הטראגיות אנטיגונה ואלקטרה, מאפיינת אותן כבעלות דבקות אכזרית במטרה אחת (שם: 44). באטלר (2011: 38), **בטענת אנטיגונה**, תעמוד על כך שפעולותיה של אנטיגונה נחקקות בשפה למרות מותה, היינו, לגיבורה הטראגית יש קיום החורג מן הממד הגשמי. לדידה, מעשיה של אנטיגונה מהווים הסגה של גבולות השארות והמגדר באופן החושף את אופיין הרופף של הנורמות הללו, את הפכפכותן, ומכאן את חתירתה לשינוי חברתי. אם חשבנו שהגיבורה הטראגית תחומה לנעשה בביתה (קבורת האח), הרי שמשמעות מעשיה היא קולקטיבית, ומכאן ההערצה שהיא מעוררת, למרות קביעתה

המוקדמת של קרוק (1972: 41), שלפיה הגיבורים בטרגדיות היווניות הם נטולי קסם אישי.

### **ב. גיבור ואנטי-גיבור ברומן המודרני**

הספרות הנוצרת בעולם העתיק רואה את הגיבור כמצוי באמצע ההוויה, כמקשר בין האדם המצוי על האדמה, ובין האל, המצוי בספרות עליונות. מכאן שהגיבור הקלאסי ממזג בין איכויותיו של האדם לאלו של האלים. עם התרופפותה של הדת ועם ההקצנה של מגמות החילון, הפונקציה האלוהית כמעט מתבטלת, עניין המשפיע במישרין על המושג "גיבור", שכן אם אין עוד במי להאמין, הרי הגיבור אינו צריך עוד לקשר ולגשר בין האדם לאל. ומכאן נפתח הפתח להופעתן של שתי דמויות מפתח בספרות: האחת, הגיבור המודרני, שעדיין משמש מודל לחיקוי או להזדהות, אולם אין בו שפעת המעלות שאפיינו את הגיבור הקלאסי, והתמודדויותיו הן ארציות וקרובות יותר אל הקורא בן זמנו, ואילו השנייה היא האנטי-גיבור, שהקורא חש נעלה על פניו, תחושה שלא היתה יכולה להופיע בספרות העתיקה שהציגה גיבורים שניצבו מעל לאנושות הרגילה. וכך, באופן פרדוקסלי, שני הגיבורים החדשים המאיישים את יצירות הספרות מקדמים תפיסות מהופכות בקרב הקורא: תחושת הערצה כלפי גיבור מודרני שמתמודד עם משברים קשים הניחתים עליו, וגם בעת מפלה הופך למייצגו של דור או למייצגה של כמיהה אנושית שהחברה אינה מאפשרת. לדוגמה, אנה קארנינה שהעזה למרוד במוסכמות, לעזוב את בעלה ואת בנה, ושילמה בהתאבדות, אולם אצילותה, חוכמתה וחוזקה נותרו מאפיינים מגדירים של דמותה למרות ההתאבדות הזאת. ומנגד, האנטי-גיבור הנקלע לשורה של משברים ומציג את החולשה (בעיקר זו הנפשית) כקו אופי מרכזי, מעורר בקורא רחמים ותחושת עליונות פטרונית המהולה לעתים בביקורת. וכך, מגמות החילון משנות את פניו של הגיבור, והגיבור המודרני הופך לגיבור ששורד את עובדת העדר האל, בעוד האנטי-גיבור כושל במלאכת ההישרדות, נע ממשבר למשבר, וממחיש במהותו את העובדה שלא רק שאין השגחה אלוהית, אלא גם תמו החסד וההשגחה החברתית. האנטי-גיבור

הוא המסמן המובהק ביותר של הניכור החברתי שבו חי האדם המודרני, בעוד הגיבור המודרני מציג את אופן ההתמודדות המוצלח עם הניכור הזה. באמצע המאה ה-18, עם עלייתו של הרומן כז'אנר ספרותי העומד בראש היררכיית הז'אנרים הספרותיים, טוען וואט (Watt, 1957), כי הרומן מטפל בחיים בשלמותם, ומכאן כי הוא מציין את בריתם של הזמן והאדם המערבי. מעצם הצגתו המלאה של אדם (בייחוד בסיפורת זרם התודעה), הדמות הספרותית הופכת לאדם המוכר לקורא על מלאותו, תכונותיו השונות, ועם ההצגה המורכבת של הדמות הפנורמית, מגיעה ההכרה המבטלת את הסטריאוטיפיזציה של הספרות היוונית הקלאסית, שכן מושגי ה"טוב" וה"רע" נעשים מעומעמים לעתים. כמו כן מעמדו של הגיבור משתנה והוא אינו נמנה עוד בהכרח עם האצולה בלבד.

הגיבור ברומן המודרני אינו נאבק מול גורלו, כפי שעשה הגיבור הטראגי. לפנינו גבר או אישה המנסים להסתגל לנורמות החברתיות של החברה הסובבת (רוסטון, 2000: 16-17). הגיבור ברומן המודרני הוא דמות שתכונותיה נעלות והוא מייצג את נורמות המוסר של החברה, ומגלם את ערכיה. מידת ההזדהות של הקורא עם הגיבור נקבעת ביחס ישיר למידה שבה תכונותיו נחשבות כטובות, והקורא דוחה כל דמות המסמלת את היפוכן. בדומה לגיבורי הטרגדיה שניחנו בפגם טראגי, גם הגיבור המודרני הוא גיבור שעליו לעבור תהליך של התבגרות והתפתחות, ורק בסופו יהא ראוי לתואר "גיבור".

גור (1994) מציינת שהרומן במתכונת המוכרת לנו מן המאה ה-18 הוא תולדה של עולם שהכריז על שוויון וחירות לכל בני האדם. סופרים בני המאה ה-19 ואילך ביקשו להעמיד גיבורים אמינים בעיני בני דורם, ואולי, גם אם בבלי דעת, שאפו להיטיב ולשפר את אישיות קוראיהם; להמחיש לפנייהם את אופני ההתמודדות של אדם בעולם שחדל להאמין שמלכים הם התגלמויות האל. אמינות זו מושגת באמצעות שני נדבכים: הצגת גיבור ממוצע, ואף למטה מכך, בכל הנוגע למעמדו, לאיכותו הרוחנית, לתבונתו, למוסריותו ולכריזמה שלו, גיבור שמשקף עולם שאינו נעלה, ומנגד, כפי

שממחישה אמה בובארי – שחריגותה ויציגותה מתבטאות במסירותה הגמורה לכיסופיה ובשיעור שהקוראים על אודותיה לומדים על עצמם. מכאן שהדברים האלו מחזקים ממד דומיננטי במהותו של גיבור – יצירתו של רגש הזדהות בקורא. מטבע הדברים, קוראים שונים יזדהו עם דמויות שונות, ומכאן שהמושג חווה הרחבה, בעיקר אם ניתוחו של הטקסט מתבצע ברוח תיאוריות תגובת הקורא (איזר, 1975) שמתחקות אחר חוויית הקריאה של הקוראים השונים לגוניהם.

בעוד הגיבור הקלאסי הוא דמות שמחזקת את אמון הקורא במוסכמות החברה המוצגות ביצירה, האנטי-גיבור מצטייר במבט ראשון כדמות שלילית שאיננה משתלבת בחברה הסובבת אותה. ככל שהעלילה מתקדמת, אנו מבינים שחוסר ההשתלבות ומסכת הכישלונות נובעים דווקא ממידותיה הטובות (גור, 1994). "אחרותו" של האנטי-גיבור מן הדמויות הסובבות אותו עלולה להרתיע את הקוראים ולמנוע את הזדהותם עמו, ואולם מוקד ההזדהות עם האנטי-גיבור עולה לעתים על מוקד ההזדהות עם הגיבור, בהיותו מייצג סיטואציות נהירות לקורא (כשל בחיי האהבה, חוסר הצלחה כלכלית, מאבק למציאת זהות) ומאבקו מוכרים למרבית הקוראים מניסיונם הפרטי. גם עובדת היות הגיבור אדם שאינו אציל, אלא דמות מן השורה, מעודדת הזדהות, שכן מרבית הקוראים בני ימינו מזדהים עם מיקומו הסוציו-אקונומי של האנטי-גיבור ועם תחושתו הבסיסית שהוא נרמס בידי ההוויה הסובבת אותו, ונאבק במסגרת מלחמתו היומיומית לשרוד. יש לציין שלעתים דמותם של האנטי-גיבור או האנטי-גיבורה היא דמות שמעוררת ביקורת קשה, הן בגין תכונות אישיותיות מסוימות שנחשבות בלתי מוסריות, הן בגין מעשים שמצטיירים כלא נאותים או לא חוקיים.

האנטי-גיבור הוא תוצר של ייאוש חברתי, ומכאן שהוא מקדם שדר פסימי באשר לאופן שבו מתנהלת החברה האנושית בימינו. מול התקווה והאופטימיות של הגיבור ברומן המודרני (הנתקל לעתים במציאות סזיפית), עומדים התחושה האפוקליפטית של האנטי-גיבור, המתח הנפשי



שהוא חווה, תחושת חוסר המובנות וחוסר ההשתייכות, הבדידות הקיומית והעדר התקווה. חלק מרכזי מייאושו של האנטי-גיבור נובע מחוסר האמונה באהבה.

בשונה מספרות המבוגרים, אנטי-גיבורים שכיחים פחות בספרות הילדים, אולם קיימים בה<sup>1</sup>. בספרות הילדים הישראלית נוכל להבחין בתיאורי ילדים דחויים, ילדים שחווים התעללות בביתם או במסגרת הבית-ספרית, ילדים שחווים משבר נפשי המשיך אותם לתחומי פעילותו של האנטי-גיבור, אולם עלינו לזכור הבדל מהותי בין דמותו של האנטי-גיבור בספרות הילדים ובין דמותו של האנטי-גיבור בספרות המבוגרים: בעוד שבספרות המבוגרים מדובר בשיוך אובייקטיבי (דמות בעלת "אחרות" לאומית, מינית, מעמדית או דמות הסובלת מבעיות נפשיות), בספרות הילדים נוצר לא אחת פער בין תחושתו של הילד שהוא משתייך לשוליים, ובין הבנת הקורא, הרואה את מכלול התפקודים של דמות הילד ולא בהכרח מתייג אותו כאנטי-גיבור, וכדוגמה אפשר להביא את הרומן **המכוערים של דניאל** לעפרה גלברט-אבני (2005)<sup>2</sup>. דניאל, גיבור הרומן, חש דחוי, אינו זוכה באהבתה של ענבל, מכנה את ציוריו "המכוערים שלי" ובכך מבטל את כישורו. גם מצבו המשפחתי – חיים עם אם ועם אב שאיננו אביו הביולוגי, מתוך ידיעה שאביו הביולוגי נטש אותו טרם לידתו, כל אלו משייכים אותו לגבולות הקיום של האנטי-גיבור. הקורא אינו מאמץ השקפה זו במלואה, שכן הוא מבחין בהערכת המבוגרים כלפיו, מעריך את כישרון הציור שלו ואת העובדה שהוא זוכה למעין תערוכה בסיום הרומן, ובסיום היצירה הוא זוכה גם בנועם, חברת-נפש שהיא גם מושא אהבתו. כך גם כשהילד-הגיבור תופס את עצמו כ"אחר", לעתים הקורא אינו שותף לתיוג הזה. מתוקף היות ספרות הילדים כזו שממסכת את הקשיים שחווים

---

<sup>1</sup> בספרות הנוער הדמויות הן על פי רוב דמויות ממוצעות "מן החיים", "דמויות שהקורא יכול לחוש לגביהן סימפטיה מיידיית" (ברוך, 2002 : 6).

<sup>2</sup> הרומן זכה בפרס זאב לשנת 2005.

גיבוריה, דמות האנטי-גיבור אמנם נוכחת בה, אולם נוטה לעידון, ובוודאי כמעט אי אפשר לאתר בה את אותה הקריסה המשויכת לדמות האנטי-גיבור בספרות המבוגרים.

### ג. האנטי-גיבור כ"אחר"

כאמור, הופעתו של האנטי-גיבור בספרות מזמנת לקוראים פגישה עם "אחר". בעוד הגיבור מהווה מושא להערצה ולחיקוי, ומכאן שמבטו של הקורא מופנה למעלה, אל דמותו של הגיבור הנערץ הצולח את קשיי הקיום, האנטי-גיבור מזמן מבט בכיוון הפוך: מבט מרחם ומבקר, המדגיש את עליונותו של הקורא. הביקורת והרחמים המופנים כלפי הדמות נובעים בראש ובראשונה מ"אחרותה". עיון בספרות ילדים מציג דמויות "אחרות" מעצם בחירתה של ספרות הילדים להציב במרכזה דמויות ילדים: הילד הוא "אחר" ביחס למבוגרים, ומה שמגדיר אותו כ"אחר" הוא גילו, שממקם אותו כנחות, כנשלט וכמתחנך. עם זאת נוכל להבחין בדמויות ילדים שתיאורן מאמץ מרכיבים שלקוחים מדמות הגיבור, לצד דמויות ילדים שתיאורן מושפע דווקא מעולמם של האנטי-גיבורים בספרות המבוגרים. לדידה של דה-בובואר (2001): "ה'אחר' הוא הסבילות לעומת הפעילות, השונות ההורסת את האחדות, החומר המנוגד לצורה, האי-סדר המערער את הסדר." (שם: 116).

המאירי (2001: 1-40) רואה את מושג "האחר" כמתייחס לאנושי השונה. השונות עשויה להיתפס כ"חיצונית" – חברתית, פוליטית, לאומית, או "פנימית" – רגשית, מינית או אף תפיסתית. שונות זו מוצבת כניגוד למהות שהיא "העצמי". בעוד ש"העצמי" מייצג את האנושי המקובל, המכתיב ומקיים נורמה או אוסף של נורמות, "האחר" מייצג חריגה מן הנורמות, מרצון או מאונס, ולעתים אף איום עליהן. מיס (Meese, 1990: 78-96), בדיונה ב"אחרות" מבקשת להראות שאמנם "האחר" הוא כל דבר שמנוגד לי ונמצא מחוצה לי, בחינת התנגדות שאליה אני מתנגד, אך לעתים מדובר

בחלק המצוי בי, שאותו אני רוצה להדחיק, נוכח סלידתה של החברה מגילויים של שונות.

לפי ברוך (1986), ספרות גיל ההתבגרות מעמידה במרכז דמות גיבור שגילו כגיל הנמען הפוטנציאלי של הטקסט. במסגרת העלילה מוצג הגיבור כמי שעובר את משברי גיל ההתבגרות, מנהל מריבות עם ההורים, מפתח חוש צדק ומוסר קיצוניים, מתפתח פיזיולוגית ויחסיו מסובכים ומורכבים גם עם בני גילו ובנות גילו. עימות זה הוא בעל פוטנציאל להגדיר את הגיבור כ"אחר". בספרות הילדים נוכל להבחין בילדים "אחרים" ש"אחרותם" עולה לאור הנתונים הבאים: הצגתם של ילדים חריגים (סצ'רדוטי, 2013), הצגתם של ילדים ממשפחות אלטרנטיביות (רודין, 2013), הצגתם של ילדים שמפגינים אובדן נורמות מגדריות והופעתם המגדרית שונה מן ההופעה המגדרית השכיחה בקרב מרבית הילדים (רודין, 2013, 2012), וכן הצגתם של ילדים ששונים בדתם, בלאומם או בגזעם מהילדים הקוראים את היצירה. המחקר הנוכחי יאפשר לבחון את אופן הבנייתן של ה"אחרת" הלאומית וה"אחרת" המגדרית ואת הפתרון הפואטי הנגזר מתוקף היותן אנטי-גיבורות, היינו, הפיכתן ל"גיבורות ביניים".

### **נאדיה: "אחרת לאומית"**

הרומן **נאדיה** (1985) מתאר נערה ערבייה שיוצאת מכפרה לפנימייה על מנת ללמוד במערכת החינוך היהודית, דבר שלדעתה יסייע לה בעתיד להתקבל ללימודי רפואה, במגמה לחזור לכפרה כרופאה. מחקרו של כהן (1985) נדרש בהרחבה להשתקפותו של הסכסוך היהודי-ערבי בספרות הילדים העברית המתפרסמת אחרי מלחמת ששת הימים. כהן (1985: 64) ממפה את הסטריאוטיפ של הערבי כפי שהוא מופיע בספרות הילדים הישראלית:

צורה דוחה, לכלוך, שפה עברית עילגת, מוס, שם נלעג, שנאה בעיניים, צלקת, ריח רע, התרפסות שמאחוריה מזימה, אלימות המחכה להזדמנות להתפרץ, חברות בארגון מחבלים, ובנוסף לכך אמירות-אגב זלזלניות מצד הגיבורים היהודים בנוסח: "טיפש כמו בלטה שבונים בה בית ערבי בכפר של בלטות."

פרלסון (2000) מבחינה בין שתי קטגוריות עיקריות בספרות הילדים והנוער העכשווית המעניקה ייצוג לערבים: ספרים שמנסים לפתוח לפני הנמען הילד פתח להבנת עמדתו של הערבי או הפלשתיני ולבנות גשר לדו-קיום, לצד ספרים שמחילים יחס מתנשא וסטריאוטיפי על הערבים. ממחקרה של פרלסון (שם) עולה, כי ספרים שמציגים ערבים באופן סטריאוטיפי וחד-ממדי נוקטים יחס סטריאוטיפי, גזעני או שוביניסטי גם בהציגם נשים, נערות, מזרחים ועולים חדשים. ובהתאמה, ספרים שרואים בערבי סובייקט מורכב, נוטים לייחס תכונות אינדיבידואליות גם ל"אחר" האתני והמגדרי. אם ספרות ילדים ישראלית בתקופת קום המדינה נרתמה לקידום האתוס הציוני, ספרות הילדים הישראלית של שנות ה-80 של המאה ה-20 ואילך היא ספרות אשר ברובה מייחסת לעצמה תפקיד חינוכי למיגור האפליה ולקידום דו-קיום ושיח בהקשרים של גזע, לאום ועדה. מכאן שעיון ברומן **נאדיה** יאפשר לבחון כיצד בוחרת המחברת לתווך לקוראיה היהודים דמות "אחרת" שמצויה בסיטואציה מאיימת.

התכונה הדומיננטית באישיותה של נאדיה היא האיפוק, ויש לו לאיפוק שלה משמעויות שונות. ראשית, הוא מצטייר כמנוגד לחוסר האיפוק של הנערים היהודים ברומן; שנית, הוא מציב אותה בעמדה אמביוולנטית, שכן מדובר בהפגנת חולשה (היא אינה עונה לאלו שפוגעים בה), אבל בה בשעה גם בהפגנה של חוזק (היא מצטיירת כבוגרת וכבעלת אישיות עמוקה יותר הן מן הנערים היהודים, הן מחברתה הערבייה עזיזה). שלישית, איפוקה מגביל את השיח החיצוני שהיא מנהלת, ואנו כקוראים נשענים בעיקר על השיח הפנימי שבו היא משתפת אותנו, בהיותה מספרת בגוף ראשון.

יש לציין שבמהלך הרומן תכונת האיפוק של נאדיה זוכה להגדרות שונות. נורית מכנה זאת "נימוס", אודי המדריך מכנה זאת "סגירות", ונאדיה בתגובה מציינת כי שתיקתה נובעת מחוסר אמון. הסביבה החיצונית, כולל עזיזה חברתה הערבייה, היא שמאירה את איפוקה של

נאדיה. נאדיה כמעט אינה נדרשת לתכונה זו, והיא מועברת לקורא באמצעות תגובותיהן של הדמויות אליה.

האקספוזיציה לרומן מתארת יום יחיד וגדוש בחייה של נאדיה. הקורא פוגש בה בליל השימורים, טרם עזיבתה את כפרה והמעבר לפנימיית "ארזים". כאשר לוטפיה, אחותה הקטנה של נאדיה, מגלה שאחותה סובלת מנדודי שינה, היא מציינת: "מה יש לך? [...] את רועדת" (עמ' 10) ואילו נאדיה מסבירה לקורא, "רציתי לומר: אני מפחדת נורא, אבל גם את זה לא אמרתי. כבר דיברנו על נושא זה עשרות פעמים, ובכל פעם הכחשתי את הפחד" (שם). הפחד שחשה נאדיה בת ה-ארבע-עשרה ערב עזיבתה את סביבתה המוכרת, נהיר היטב לקורא, אולם נאדיה גוזרת על עצמה איפוק ואינה מסגירה את רגשותיה בפני אחותה המעריצה. איפוק זה עתיד ללוות את נאדיה לכל אורכו של הרומן ולהגדיר את אופייה ואת התנהלותה מול בני הנוער היהודים הרואים בה "אחרת".

בחינת האיפוק כתכונה מהותית של נאדיה מאפשרת ללמוד על האמביוולנטיות בדמותה. מחד גיסא, האיפוק, כפי שעולה מן הסיטואציה המוזכרת לעיל, משמר את מעמדה כנעלה על סביבתה. היא מסרבת לחשוף את פגיעותה על מנת שתוכל להמשיך להיתפס כאחות הגדולה ופורצת הדרך. מאידך גיסא, האיפוק גוזר עליה בדידות, אינו מאפשר לה לחשוף רגשות בפרהסיה, כופה עליה להתמודד לבדה עם הקשיים של נבדלותה בחברה היהודית, ואף מציג אותה כשותקת בשעת עימות. באפיזודת השיא ברומן, לאחר הפיגוע שהתרחש בירושלים, עת הנערים היהודים מתקיפים את הערבים, נאדיה בוחרת באלם, ועוזבת את החדר. מיד בהמשך, כאשר נורית מגיעה לחדרה ונוזפת בה על שלא גינתה את הפיגוע, בוחרת נאדיה לשתוק שוב ולא להציג לפני נורית את שני צדדי המטבע ואת ניתוחה האישי של המצב.

הבחירה באיפוק, ככזו המלווה את נאדיה בשני העולמות, העולם היהודי והעולם הערבי, גוררת תיוג סותר של דמותה: בעוד הקורא מעריך את

בגרותה ואת יכולתה שלא להיגרר לריבים ולעימותים, ולא להסגיר את הסערות המתחוללות בנפשה, הסביבה מתנכרת לה ומבקרת אותה, מבלי לזכות בתגובת נגד. כך עם רונית, שמבקרת את שתיקתה, וכך עם עזיזה, בשיחתן עם הגעתה הראשונה של נאדיה לחופשה מן הפנימייה. לקראת סיום הרומן, כאשר ארבעת הנערים היהודים – תמי, רונן, נורית ויריב – מגיעים לבקר את נאדיה בכפר, השתיקה מאפיינת את הביקור כולו, אולם נאדיה, בעת שהיא חשה זעם על דבריו המתנשאים של יריב, שוב גוזרת על עצמה שתיקה:

הראיתי להם את החממות, אבל יריב דווקא לא התפעל. בעיניו הכפר הערבי צריך להישמר כמו שהיה. כאילו אנחנו איזו שמורת טבע המיועדת לתיירים. כמו שמורות האינדיאנים בארצות הברית. ואני התאפקתי לא להשיב לו על כך בכעס. בכל זאת, הם היו אורחים שלי, והייתי חייבת לקבל אותם יפה ולא לפגוע בהם. אבל המשפט הזה שאמר יריב, הוציא אותי מדעתי. כל כך כעסתי שלא יכולתי להמשיך בסיור. הכפר הערבי צריך להישמר כמו שהיה. איזו חוצפה. להם מותר להתקדם עם הזמן. להם מותר להשתכלל. להם מותר לנצל את כל חידושי הטכנולוגיה, והכפר הערבי צריך להישמר כמו שהיה (עמ' 132).

שוב ושוב איפוקה של נאדיה גוזר עליה מעורבות בסיטואציות בלתי רצויות. ניתן לראות זאת היטב בשיחת הטלפון של נאדיה ונורית, טרם הביקור המתואר בכפרה. נורית מעניקה לנאדיה פתח מילוט מהביקור הטעון, אולם נאדיה בוחרת שלא לחשוף את רצונותיה האמיתיים, ובכך מכשירה את הקרקע לזעם שעתיד לעלות בה בעקבות הביקור החושף את ראייתם האתנוצנטרית והסטריאוטיפית של הנערים היהודים:

"אם את לא רוצה שתמי תבוא, אז אין בעיות," אמרה נורית.  
"לא אמרתי שאני לא רוצה," הזדרזתי לתקן אותה.  
"לא אמרת, אבל את בטח לא מאושרת לרעיון הזה," אמרה נורית.  
"זה בסדר," אמרתי, "היא יכולה לבוא."  
[...]  
"את נורא מנומסת," היא קראה.  
"זה בסדר," אמרתי. (עמ' 128-129)

ושוב לפנינו קונפליקט פרשני: האם איפוקה של נאדיה הוא תוצר של חולשה? או אולי דווקא בחירתה שלא לחשוף את חרדותיה כתוצאה מהביקור, מלמדת על נכונותה להתמודד עם קשיים ולא להימנע מהם? בביקור עצמו מציינת נאדיה, "ישבנו כמו גלמים" (עמ' 135), עדות לחוסר התקשורת ששררה בין הנוכחים, מה גם שבניגוד לקשר ההולך ומתהווה עם נורית, נאדיה ותמי אינן מתקשרות בגין התקפי החרדה של תמי, המקנאה לרוגן, שבתחילת הרומן הראה עניין רומנטי בנאדיה. גם במקרה זה בוחרת נאדיה שלא לשתף את רותי בחיי הרגש שלה, שכן נאדיה מאוהבת בעבד, דבר שהיה יכול לפעול לריכוך קנאתה של תמי.

איפוקה של נאדיה מקבע אותה במיקום לימינאלי, בין שתי התרבויות – זו הערבית שהיא גאה בה, וזו היהודית שהיא חוברת אליה על מנת להגשים את מטרותיה המקצועיות. הבחירה לעזוב את הכפר מתבהרת ככל שהרומן חושף את קוראיו לדמותו של אביה של נאדיה, המהווה את מוקד ההזדהות שלה. בעוד האם נקשרת לתיאורים דומסטיים, האב בולט בחשיבתו המודרנית, ובכך הוא מתואר כנבדל מיושבי הכפר. בניגוד לאביה השמרן של עזיזה, שעליו אומרת נאדיה שהוא "רואה את העולם לגמרי אחרת [...]". את האדמות שלו הוא ממשיך לעבד בשיטות הישנות. לא מנסה להתקדם. לא מחפש חידושים" (עמ' 114) ואף טוען ש"בנות צריכות ללמוד [...]", אבל לא יותר מדי. בנות צריכות להינשא ולהיות נשים טובות, ולא להקדיש יותר מדי זמן למקצוע שלהן. [...] קריירה זה תחום לא לנשים" (שם), אביה של נאדיה מעודד אותה בדרכה הפמיניסטית והיוצאת דופן. הוא אף מציין כי גם הוא שילם ועודנו משלם מחיר על בחירותיו המודרניות, שכן אנשי הכפר רואים בו "מתבולל" (עמ' 116), ומציינים שהוא מנסה לחקות את היהודים ובכך מפחית מכבודו. האב מאמין בדו-קיום, ואף מוכיח זאת בקשרים ההדוקים שהוא מקיים עם היהודים. אולם אחרים בכפר טוענים שדו-קיום אינו אפשרי ואף מכנים אותו "בוגד" המוכר את נשמתו למען הכסף (עמ' 123).

בשיחתה עם רוני הוא אומר לה, "אולי מפני שאני בטוח שאת מסתירה המון דברים. שאת לא אומרת מה שאת חושבת. שאולי בעצם את בכלל שונאת אותנו – את היהודים" (עמ' 99). גם במעמד הזה, רוני, שמייצג את הנערים היהודים, אינו מבין שאיפוקה של נאדיה הוא חלק מהותי בתרבותה ומפרש את איפוקה כהסתרה. רוני מתוודה על רגשותיו הרומנטיים כלפי נאדיה ואף חושף אותה לטלטלה הרגשית שהוא חווה: בכוונתו להתגייס ליחידה קרבית, ומנגד, הוא נמשך לנאדיה. נאדיה מנסה, בפעם יחידה זו, להסביר לו את מהותה ומצינת, "אני לא קיצונית כמו שאתה חושב. [...] בראש שלי יש לגמרי דברים אחרים" (עמ' 99), וכאשר רוני אומר בתגובה, "אני לא מאמין לך" (שם) היא עונה, "אתה לא חייב להאמין" (שם).

משפטיה הקצרים של נאדיה בשיחתה עם רוני בולטים מול משפטיו הארוכים. הוא שואל, היא עונה. הוא שוטח את טיעונו, היא מתנגדת בקצרה. בתשובותיה מועבר לקורא הקושי השפתי שלה. היא אינה מכבירה מילים, והקורא הוא זה שמבין שמשפטיה הקצרים הם תולדה של זרותה השפתית, שכן העברית אינה שפת אמה, ובפנימייה היא נאלצת לדבר עברית וללמוד בעברית. כמו כן, נאדיה אמנם מסבירה שיש לה דברים אחרים שמעסיקים אותה, אולם אינה מפרטת. היא שומרת את עולם הנפש שלה לעצמה, והדבר מקצין את התגובה הקשה כלפיה. מאחר שהיא חשה מותקפת ומעמדה שביר, היא אינה נותנת אמון בסובבים, ואינה מנסה לחשוף אותם לעומק רגשותיה ולאופן שבו היא חווה (בהשפעת אביה) את הסכסוך היהודי-ערבי.

אבן (1971) מציין את חשיבות האנלוגיה בין הדמויות על מנת לאפיין את הדמות המרכזית ביצירה. מערך האנלוגיות המשולש שמשרטטת רוני-פדר-עמית מלמד על מורכבותו של הרומן כמו גם על מורכבותה של הדמות, שכן נאדיה מושווית לכל אורך הרומן לעזיזה (חברתה השמרנית), לרותי ולנורית (המתירניות), ודמותה מתגבשת לאור האנלוגיות האלו. האנלוגיות מסייעות



בשרטוט ייחודיותה של הדמות, אולם אין בהן כדי לתרום תרומה ממשית לאפיון דמותה.

מערך האנלוגיות המסועף המוצג ברומן הוא תוצר של הסיטואציה המורכבת שבה נתונה נאדיה, שנאלצת לחיות "חיים כפולים": חייה בפנימייה למול החזרה לביתה בחופשות, שבהן היא חשה הקלה, בהיותה מוקפת בבני משפחתה וכפרה, חוזרת לדבר בשפתה, משתחררת מהמרחב הצר של החדר בפנימייה ומן המיקום שנגזר עליה, כערבייה בין יהודים. הרומן נפתח בפגישה של נאדיה עם תמי ונורית. טרם ההתוודעות, כאשר נאדיה משקיפה על השתיים בתחנת האוטובוס, מובלטים ההבדלים החיצוניים בין נאדיה לשתיים: "קולניות כאלה. מאושרות כאלה. [...] כל כך זרות [...]. כל כך אחרות" (עמ' 18). המפגש הראשוני גורם להטעיית הקורא, שכן תמי קושרת שיחה עם נאדיה ובהמשך אף מזמינה אותה לגור עמן בחדר אחד (כשהיא עדיין לא יודעת שנאדיה ערבייה), בעוד נורית מצטיירת כמרוחקת. נורית צמודה למכשיר הווק-מן ואינה מתקשרת עם נאדיה. מיד עם הגעתן, מציעה תמי לנאדיה להיות שותפתן, הצעה שמולידה אצל נאדיה קונפליקט פנימי בדבר ההצהרה או אי ההצהרה על זהותה כערבייה:

שתקתי. צעדנו כמה צעדים מבלי לומר מילה ואני שקלתי בפעם המי-יודע-כמה אם להגיד לה או לא. אם אגיד לה זה עלול להישמע כאילו יש לי רגשי נחיתות, כי הרי אף אחד לא שאל אותי, אז למה אני אומרת? ואם לא אגיד לה, זה גם כן עלול להישמע כאילו יש לי רגשי נחיתות ואני מסתירה את זה שאני ערבייה. לכל הרוחות! איזה מלכוד! כל כך הבהילו אותי בכפר מהיחס שיגלו כלפי (עמ' 25).

ובהמשך, חושבת נאדיה: "עכשיו אני חייבת להגיד לה [...]. לא כל אחת תהיה מוכנה לגור בחדר עם ערבייה. יש כאלה שהן קיצוניות (שם)". כאשר שלוש הנערות מגיעות לפנימייה, תמי מגלה מדבריה של המזכירה שנאדיה היא נערה ערבייה מהמשולש. היא אינה משנה את החלטתה

והשלוש מועברות לחדר אחד. כאשר נאדיה יוצאת מן החדר, תמי ונורית דנות בסוגיית ערביותה ומתגלע ויכוח בין השתיים, שממקם את תמי בעמדה של נאורות ואנושיות ואת נורית בעמדה של בעלת דעות קדומות:

[...] "מה שלא תגידי, היא שונה."  
"גם אני שונה ממך," אמרה תמי.  
"זה משהו אחר," אמרה נורית.  
"זה דווקא הרבה יותר מעניין לגור עם מישהי שונה," אמרה תמי. [...]  
"אני לא מבינה למה את מתלהבת כל-כך," אמרה, "אנחנו עוד יכולות להידפק כהוגן."  
"למה להידפק?" שאלה תמי.  
[...] "בחייך, תמי, היא באה מכפר ערבי. יש לה בטח מנהגים לגמרי אחרים מאשר לנו. את יודעת בדיוק למה אני מתכוונת. מנהגי ניקיון, ריח, כל מיני דברים."  
[...] "את מדברת כמו אחת עם דעות קדומות!" אמרה, "מה עובר לך בראש, נורית? את חושבת שהיא מלוכלכת או משהו כזה?"  
[...] "אם היא חיה בכפר ערבי, יש לה מנהגים אחרים. כל אחד יודע שהערבים בכפרים הם קצת, את יודעת, פרימיטיבים" (עמ' 30).

בעוד השתיים משוחחות, נאדיה מאזינה מחוץ לחדר. היא בורחת אל חדר השירותים, ובהמשך תמי חושדת שנאדיה האזינה לוויכוח בינה לבין נורית ובאה אחריה לשירותים. "היה משהו כובש בדיבורה הישיר של תמי" (עמ' 32) מציינת נאדיה, ובכך מדגישה את התרשמותה החיובית (ושל הקורא) מתמי, ועומדת על ההבדל המרכזי בין שתיהן – האחת מאופקת ואילו השנייה גלויה ואימפולסיבית. לאחר השיחה אנו מצפים שתפתח מערכת יחסים חברתית בין נאדיה לתמי, וחוזים התעלמות או סכסוך שיתפתח בין נאדיה לנורית.

ציפיותיו המוקדמות של הקורא מתבדות. דווקא נורית, בעלת הדעות הקדומות, חוקרת את נאדיה על הרגלי הקריאה שלה, וניכר שהיא מעוניינת להכירה לעומק ובכך להיפטר מדעותיה הקדומות. מנגד תמי, מרגע שהיא פוגשת ברונן היא עסוקה בו ובהתאהבותה, ומשנה את יחסה הראשוני כלפי נאדיה. בתחילה תמי מפגינה עוינות כלפי נורית ומציינת: "את חושבת שאני

לא מרגישה שאת שמת עליו עין? (עמ' 68) ובהמשך העיונות הזאת מועברת אל נאדיה, שכן רונן אינו מסתיר את העניין הרומנטי שהוא מגלה בה. טרם העימות הגלוי, תמי ונאדיה משוחחות על הילודה במגזר הערבי, ותמי פוגעת בנאדיה באומרה: "הרי אנחנו לא מנסות להעמיד פנים. הרי כל העולם יודע שיש לנו בעיה אתכם. הרי כל עם בעולם לא מעוניין שהמיעוטים שלו יתרבו. הרי אתם נטל על הכלכלה שלנו [...]". (עמ' 70). מי שהצטיירה כנאורה וכזאת שאינה מחזיקה בדעות קדומות, מציגה את הערבים כנטל וכבעיה, ופוגעת ביודעין בנאדיה.

מיד לאחר העימות הזה, שבו נאדיה מאשימה את תמי בגזענות, פורצת תמי לספרייה, מפריעה לנאדיה בלימודיה ומאשימה אותה שהיא מנסה "להתלבש על רונן" (עמ' 87). באופן החותר תחת החרדה העולה מתוך ההאשמה הזאת מציינת תמי, "מה את חושבת לך, שרונן יצא עם ערבייה? [...] מה חשבת לעצמך? [...], שאם קיבלנו אותך יפה לחדר, ואם אנחנו מתנהגים אלייך כמו אל אחת מאתנו, אז כבר מותר לך הכל? לא חשבת שיש דברים שהם מעבר לגבול? [...] רונן לא יצא עם ערבייה. ולא רק רונן. אף אחד בפנימייה הזאת לא יצא עם ערבייה" (עמ' 88).

ההטחות הקשות שלעיל מסיימות את הקשר בין תמי לנאדיה. מעבר לעלבון ולהבנה שתמי מלכתחילה העמידה פני נאורה, נאדיה נאלצת להימנע מלחזור שעות ארוכות לחדרן. מי שתרה אחריה ומפגינה אכפתיות כלפי מצבה היא נורית. נורית משוחחת איתה ברגישות, מסבירה לה את תגובתה הלא רציונאלית של תמי לאור התאהבותה ברונן, וכך חל היפוך באופן שבו הקורא חווה את דמותה של נורית. עם זאת נאדיה מציינת בינה לבין עצמה, שנורית לא תוכל להבין מדוע היא נפגעה מדבריה של תמי, "נורית בעלת הצמות. נורית שהלימודים בכלל לא מעניינים אותה. רק רוד סטיוארט יושב בראש שלה. נורית הבלונדינית היפהפייה" (עמ' 94). נראה כי לאחר שנכוותה מיחסה העוין של תמי, היא אינה מסוגלת לקבל את ידידותה של נורית ואינה מעריכה את ניסיונותיה לפייס אותה. בנקודה זו עולה אנלוגיה ניגודית בין מי שחוותה שינוי לאור ההיכרות עם ה"אחר" – נורית – ובין

נאדיה, שמגנה את גזענותה של תמי, אולם אינה מסוגלת להעריך את העובדה שנורית התייצבה לצידה לאחר הריב שנתגלע בינה לבין תמי. דווקא האנלוגיה הניגודית בין נאדיה לנורית מסייעת באפיונה של נאדיה כדמות מורכבת שאינה משתנה. בחירתה של נאדיה ללמוד בפנימייה של בני נוער יהודים על מנת להגשים את חלומה להיות רופאה, מלמדת על בגרות וחוזק, ועל נכונות להקריב למען עתידה ולמען עתידו של כפרה, שכן גם בהווה מצוין כי נאדיה מתנדבת במרפאת הכפר.

מכאן שלפנינו מערך אנלוגי שמסייע לאפיין פנים שונים באופייה של נאדיה, בתחומים שונים. בעוד רצינותה ונחישותה של נאדיה בולטות על רקע התנהלותן של תמי ונורית, הראשונה ממוקדת בנערים ואילו השנייה במוזיקה, מעורבותן החברתית מאירה ביתר שאת את בדידותה של נאדיה ואת תחושתה כזרה ונבדלת מיתר הנערים. גם אי ההסכמות שלה עם תמי, עם רוני (על אודות טקס החניכה שעורכים לשנתון אי' שבו נאדיה ואמין כמעט טובעים) ועם יתר התלמידים, לאחר שבוצע הפיגוע בירושלים, מלמדות כי נאדיה, בשל איפוקה, נמנעת מעימותים, אינה מסבירה לסובבים את עמדותיה ודעותיה, בוחרת בהתנגדויות שקטות דוגמת עזיבת החדר ולא חווה התחזקות והתפתחות. בכל פעם שנאדיה חשה קושי, היא מבקשת לארוז את חפציה ולחזור הביתה. הרצון הזה ממומש רק בסיום הרומן, כאשר היא בורחת עם חפציה לתחנת האוטובוס. בפעם הזאת היא נעצרת בידי אודי המדריך, שמניא אותה מלעזוב ומצליח לעודד אותה ולגרום לה לא לעלות לאוטובוס.

עם זאת, השילוב שבין חוזק לחולשה, בין נחישות לרגעי משבר ושבירה, הוא המבנה "גיבורת ביניים" שמציגה התמודדות ריאליסטית עם קושי משמעותי. ההתמודדות הזאת עולה מתוך ההערכה שחש הקורא אל הגיבור, והרחמים שהוא חש אל האנטי-גיבור, הגם שמרבית האנטי-גיבורים בספרות העולם הם מבוגרים, וכאן לפנינו נערה שמתנסה בקשיים האופייניים יותר לעולם המבוגרים – ניתוק ממשפחה, מעבר לסביבה

שממקמת אותה כשייכת למיעוט – מתוך רצון אישי, ולא כתוצאה של תכתיב חיצוני.

אנלוגיה ניגודית נוספת נרקמת בין נאדיה ובין עזיזה, חברתה הקרובה מן הכפר. השתיים בולטות בשונותן, ולמעשה, כל אחת מהן מייצגת מודל נשיות אחר: עזיזה היא נערה שגדלה בבית מסורתי ומבטה על הסביבה היהודית נגוע בסטריאוטיפים הנובעים מחוסר היכרות עמה, בעוד נאדיה מייצגת נשיות פמיניסטית ומתקדמת, עניין שממקם אותה כ"אחרת" בסביבתה הטבעית. נאדיה מציינת בתחילה כי ההבדלים ביניהן חיצוניים (צורת הלבוש), אולם בהמשך היא חושבת: "עזיזה היא באמת אחרת ממני. הבית שלה הרבה יותר מסורתי מאשר הבית שלי" (עמ' 114). חרף השוני מוצגת עזיזה כחברתה הקרובה של נאדיה. עם זאת, דווקא התנהגותה של נג'לה, הרופאה במרפאה, חושפת את השוני המהותי בין השתיים. נג'לה מספרת שגם היא למדה בבית ספר יהודי, ואילו עזיזה מציינת בתגובה – "לא מבינה למה אתן עושות את זה" (עמ' 118). נג'לה מתעלמת מעזיזה וממשיכה לנהל את השיחה עם נאדיה בלבד. בדבריה של נג'לה נחשף הדמיון הרב בין אופן המחשבה של נאדיה לזה של נג'לה, והתמקדותה בנאדיה מלמדת על השוני בין נאדיה לעזיזה, ומכאן שנג'לה מכבדת את נאדיה ומעריכה את בחירתה. בסיום השיחה המשולשת מציינת עזיזה: "לא תצליחו לשכנע אותי, [...] בעיני היהודיות הן מופקרות" (עמ' 120). בלי להכיר נערות יהודיות מציגה עזיזה אפיון סטריאוטיפי וחושפת את בורותה ואת ריחוקה מנאדיה, שכן נאדיה נאלצת להתמודד עם ההבדל בינה לבין הבנות היהודיות בתחום הקשרים הרומנטיים והנורמות המיניות, אולם מבינה שאפשר לקיים במקביל נורמות שונות – אלו שלה ואלו של תמי ונורית, ואילו עזיזה מייצגת את הסטריאוטיפ של הנערה הכפרייה הבורה, שמתבצרת בנורמות הקיימות ואינה חווה כל התפתחות ברומן. לעומתה, נאדיה אינה משתנה התנהגותית, אולם היא כן משתנה בהיבט ההיכרות עם השונים ממנה, עניין שניתן לאתר באמצעות תסמונת "המבט הכפול".

### חיי הנפש של נאדיה: "המבט הכפול"

לפי אבן (1971), מרכיב מרכזי בניתוח דמות ספרותית הוא חיי הנפש שלה, שכן לעתים, עשייתה של הדמות ביצירה היא מינורית, אולם חיי הנפש שלה מלאים ומורכבים. ברומן שלפנינו חיי הנפש, כאמור, הם ה"תשובה" לתכונת האיפוק של נאדיה, והם חוברים במורכבותם ל"מעשה יוצא הדופן" שעשתה נאדיה – עזיבת כפרה בשל רצונה להגשים את חלומה להיות רופאה. עיון בחיי הנפש של נאדיה מלמד על תסמונת "המבט הכפול", תסמונת שמלווה אותה מרגע שהיא מתוודעת לתמי ולנורית, היינו, לחשיבה השונה ולהתנהגות של הנערות היהודיות. להלן כמה דוגמאות מייצגות. עם פגישתה את עזיזה, בעת שהיא חוזרת לחופשה בכפר מהפנימייה, היא מציינת:

הבטתי בעזיזה, ופתאום, כמו קודם בבית, התעורר בי צורך זר לנסות לראות אותה מעיניה של נורית או מעיניה של תמי, או מעיניו של רונן. היא לבשה מכנסיים ארוכים כהים, ומעל המכנסיים שמלה בעלת פסים. שערותיה היו מסורקות לאחור, ולרגליה נעלה נעליים ישנות. לא נעלי ספורט כמו אלה שלובשות הבנות בפנימייה. נעליים אחרות, מחודדות ושטוחות. ערביה. עליה הן היו אומרות שאי אפשר לטעות בה. כך הן נראות. לא מתקדמות עם הזמן. ואז היתה נורית בוודאי שואלת: איך את יכולה להיות חברה שלה? (עמ' 113)

לתסמונת "המבט הכפול" תפקידים שונים באפיון דמותה של נאדיה. היא מלמדת לא רק על הכרת נקודת המבט היהודית, אלא גם על הפנמתה, שכן קודם לכן נאדיה לא בחנה את סביבתה מתוך נקודת מבט חיצונית. היא מאירה ביתר שאת את משבר הזהות של נאדיה, אף שנאדיה מציינת שהיא אינה מתכוונת להפוך את עורה, מאחר שהיא גאה בתרבותה הערבית. השיח המוצהר (כלפי חוץ וכלפי פנים) מעומת עם המבט הכפול שלה על כפרה, על עזיזה ועל עצמה. ההתוודעות לחברה היהודית אמנם מחזקת בקרבה את תחושת עליונותה התרבותית – למשל, נאדיה מתלבטת בין התנהגות מנומסת ובין אמירת אמת, ולמעשה מערערת על התרבות הגלויה (והלא

מנומסת) של הנערים היהודים. מנגד, דווקא המבט הכפול חושף את הביקורתיות שלה כלפי אנשי כפרה:

רוב האנשים הם עובדי אדמה פשוטים שמקבלים את המציאות כמו שהיא ולא מעלים בדעתם שיש להם יכולת לשנות משהו. תמיד סומכים על אחרים. תמיד מאמינים שהאחרים יודעים דברים טוב יותר (עמ' 108).

אני אוהבת את הכפר שלי, ויש לי גם ביקורת עליו. אני אוהבת את האנשים כאן, אך גם עליהם יש לי ביקורת. הייתי רוצה לשנות. הייתי רוצה שיטפחו קצת יותר את המקום. שיהיה דשא. שתהיה תאורה. שיהיו לילדים מגרשי משחקים מסודרים. שלא הכל יתנהל רק לפי מה שהזקנים קובעים. אפילו השלטון של החמולות נראה לי פתאום בעייתי (עמ' 111).

בנקודה זו מתחדד השדר הפוליטי של היצירה, ומיקומה הלימינאלי של נאדיה הוא המאפשר את העלאתו של השדר הזה. נאדיה, מתוקף בחירה אישית, בוחרת לקשור את חייה בחיי היהודים, לצאת מכפרה הממוזג בין כוחות של מסורת ושמרנות לכוחות של שינוי וחדשנות. הפתרון שלה הוא להראות שכל תרבות, הן היהודית הן הערבית, מכילה היבטים חיוביים, והיא מנסה לשלב בין מאפיינים מכפרה ומתרבותה, שהיא תופסת אותם כחיוביים, ובין מאפיינים שהיא תופסת כחיוביים בתרבות היהודית.

קריאה פוסט-קולוניאליסטית של הרומן ברוח משנתו של אלבר ממי, על היחסים המורכבים שמנהל הכובש עם הנכבש, מלמדת כי נאדיה אינה גיבורה שבחרת בשני הפתרונות ה"קלאסיים" שמתווה ממי (1985). בעוד ממי (שם: 102-107) מציג מערכת יחסים שבמסגרתה הנכבש נאלץ לבחור בין קבלת התרבות המערבית ודחיית תרבותו שלו, עניין שמשלב שנאה עצמית ושיכחון תרבותי, ובין דחיית התרבות המערבית תוך אימוץ עמדת נסיגה וקביעון, נאדיה מגבשת דרך שלישית, שבמסגרתה היא דוחה את שני הפתרונות ההיסטוריים של הנכבש, פתרונות אשר העמיקו את משבריהם התרבותיים והרגשיים של הנכבשים. לפי דרך זו, היא מאמצת כאמור

דפוסים משתי החברות, אולם אימוץ זה מעמיד אותה בתחום הלימינאלי בין שתי התרבויות ומחדד את עובדת היותה אנטי-גיבורה, שכן למעשה היא אינה מייצגת לא את החברה היהודית ולא את החברה הערבית, אלא את עצמה בלבד. אימוץ "המבט הכפול" והביקורתיות שלה הן בהקשר לחברה היהודית הן בהקשר לחברה הערבית, מותירים אותה בעמדת בדידות. אף הקשר עם עזיזה מוצג על רקע השניות הזאת, שפוגמת בו, שכן ביקורתה של נאדיה חלה גם על משפחתה של עזיזה ועל האידיאולוגיה שבה עזיזה מחזיקה. נאדיה, כנערה בעלת מודעות פמיניסטית, מתנגדת לשמרנותה של עזיזה וחשה ריחוק ממנה, לאור העובדה שעזיזה שופטת את הנערות היהודיות כפי שהנערות היהודיות ממהרות לשפוט את הנערות הערביות. החשיפה לשני העולמות גורמת לנאדיה להיות מודעת לריטואל הדעה הקדומה והסטריאוטיפיות, ומחדדת את נקודת המבט הביקורתית שלה, כמו גם את תחושתה שסביבתה (היהודית והערבית) ניחנה בידיעה שטחית בלבד. היא מעריכה את אביה ואת נגילה הרופאה, אולם בקרב קבוצת השווים, הרומן מסתיים בהדגשת זרותה ובתחושת בדידות קשה, משל תהום פעורה בינה לבין ההוויה הסובבת.

### **יחסי גיבור-סביבה**

כבר בפתירת הרומן משתפת נאדיה את הקורא בכך שהיא נהגה בימי החופשות להתנדב במרפאה, ובחלומה ללמוד רפואה ולחזור לכפר על מנת לשמש כרופאה המקומית. בגיל ארבע-עשרה נאדיה מגובשת באופן שאינו מאפיין על פי רוב את בני גילה, עניין שמסמן אותה כ"אחרת" מחד גיסא, וכנעלה על קבוצת השווים שלה מאידך גיסא. זרותה ואי היכרותה עם מנהגי הנערות היהודיות בולטים למן השיחה הראשונה. היא כלל אינה יודעת מיהו רוד סטיוארט, מושא הערצתה של נורית; בטקס החניכה נחשף שהיא אינה יודעת לשחות; וגם בהיבט הפמיניסטי ניכרת שונותה משני הקטבים המיוצגים ברומן: השחרור הנשי (האידיאולוגי והמיני) שמקדמות תמי ונורית, והעמדה הנשית המתבטלת לנוכח אימוץ המשנה



הפטריארכלית שמאמצת עזיזה. נאדיה נושאת משנה פמיניסטית ייחודית, שמורכבת ממסורת ומשינוי. היא מצדדת בלימודים ובקריירה כחלק מכריע מחייה של אישה. מנגד, היא תמהה לנוכח האופן החופשי ונטול העכבות שמאפיין את התנהגותן של תמי ונורית עם נערים בני גילן: "אבל אני אינני כזאת. אצלנו בנים לא מבקשים חברות מבנות בגיל הזה. אצלנו לא מתחבקים ומתנשקים" (עמ' 40). גם המוזיקה הנשמעת מבעד לחלון חדרה מחזקת את תחושת זרותה. "מנגינות זרות. מנגינות אחרות" (עמ' 41).

בעוד שקיימים מוקדים של חוסר ידע שממקמים את נאדיה כזרה, קיימים גם גורמים אחרים שמשנים את מיקומה זה. לדוגמה, העובדה כי להבדיל משותפותיה לחדר ומרון, נאדיה מגיעה ממשפחה תומכת ואוהבת וחווה את החופשה כרצויה וכמעצימה, יש בה כדי לרכך את "אחרותה". מי שיוזמת את הקשר בחופשה היא דווקא נורית, שמבקשת לבוא אל הכפר. נאדיה כלל אינה חשה צורך לשוחח עם הנערים מהפנימייה, והם אלו שמגיעים לכפרה. גם משיכתו של רונן כלפיה, ולאחר שהיא דוחה אותו בחירתו בתמי כ"בחירה שנייה", בצד קנאתה של תמי, ממקמים את נאדיה לא כ"אחרת", אלא דווקא כדמות מחוזרת שיופיה בולט חרף שונותה. בנוסף, למרות קשיי השפה, השקעתה של נאדיה בלימודים מניבה הישגים יפים (אף שאלו שונים מהציונים הגבוהים שאפיינו אותה בכפרה) ובכך שוב, היא מאופיינת כנעלה על סביבתה. זהו כמובן מיקום שתלוי במתבונן: קיים הבדל בין קבוצת השווים בטקסט, שאינה רואה בהישגים לימודיים עניין שמיתרגם למעמד חברתי, ובין הקוראים המחילים על נאדיה את ערכיהם הפרטיים, השונים לעתים מערכי הדמויות הסובבות את נאדיה.

ביקור הנערים היהודים בכפר הוא החותם את תחושת הזרות ומלבה אותה, משל הזרות, לא רק שאינה פוחתת עם הזמן, היא דווקא מקצינה. "חבל שהם באו, אמרתי לעצמי. חבל. הרבה יותר טוב היה לולא באו" (עמ' 135). נאדיה משלימה עם שונותה, ממשיכה באיפוקה, אולם מדובר באיפוק שמהול בתחושת עליונות, שכן לפנינו אנטי-גיבורה, אשר כמיטב המסורת הספרותית, חשה שדרכה עדיפה על פני הדרך ההגמונית:

אם תמי ונורית רוצות למלא את הקירות בפוסטרים מוזרים כאלה, בבקשה. בלאו הכי החדר הזה איננו באמת החדר שלי. החדר שלי נמצא הרחק מכאן, בכפר שלי במשולש. לשם אני שייכת, ואותו אקשט איך שאני מבינה. ואם אתלה איזושהי תמונה על הקיר, תהיה לה משמעות (עמ' 143).

נאדיה משלימה עם ההבדלים בינה לבין הנערות היהודיות, אולם מתבוננת עליהן מתוך עמדה פטרונית. היא מציינת את ציוניה הנמוכים של תמי כאנלוגיה לציוניה הגבוהים שלה, מצדדת בריטואל השידוך המאפיין את כפרה, והפיגוע החותם את היצירה מאיר את מעמדה השביר ואת אי התקבלותה. השיח של רינת לפיו "אתם יורים בנו ברחובות" (עמ' 152) מפקיע מנאדיה את אנושיותה וממקם אותה בתוך קבוצה. בפרץ של כנות מספרת נאדיה לקורא שכאשר היא שומעת על פיגוע, היא לא חושבת על הפצועים אלא על עצמה. היא מחליטה להישאר וללמוד בסביבתה העוינת, נאמנה לחלומה, אולם מנותקת לחלוטין מסביבתה. "אחרת" ונבחרת, גיבורת-ביניים.

### **להיות יוצאת דופן : ה"אחרת" המגדרית**

הרומן **להיות יוצאת דופן** (2008) מגולל את סיפורה של מאיה, נערה ירושלמית בת חמש-עשרה, המוגדרת בידי סביבתה כ"אחרת", לאור עיסוקה במשחק הכדורגל. מאיה מהווה "אחרת מגדרית", שכן היא מנתצת את הנורמה המגדרית שלפיה נערות אינן משחקות כדורגל, ועוסקות בתחומים "נשיים". בחירתה בעיסוק הזה וראייתה את עצמה כמי שעתידה להתפתח בענף הכדורגל, גוררת עימות בינה לבין אמה הדואגת שמא בתה תהפוך ללסבית, וכמו כן מובילה לנתק בינה לבין בני כיתתה, הרואים בה "אחרת", ומכאן שמיקומה החברתי הוא בשוליים.

יש לציין כי מאיה אינה מבודדת כליל, שכן חברותיה מקבוצת הכדורגל תומכות בה, ובמהלך הרומן היא מסרבת לשנות את מהלך חייה ולפרוש מן

העיסוק בכדורגל, וגורמת לסובבים לקבל את שונותה המגדרית ולכבדה, ואף ממחישה כי הופעה מגדרית חתרנית אינה מובילה לנטייה מינית שאינה הטרוסקסואלית. היינו, מאיה מרחיבה את ההופעה הנשית ההטרוסקסואלית ומביעה חוסר אמון כלפי סטריאוטיפ הנערה ההטרוסקסואלית המודרת מספורט ועוסקת בתחומים "נשיים", תוך הגבלת מהותה לאור ציפיות הכלל. אם הגיבור הקלאסי מייצג את הנורמות החברתיות, מאיה מייצגת לכל אורך הרומן חתירה תחת נורמות חברתיות (בתחום המגדר), אולם בשונה מן האנטי-גיבור, היא משלמת מחיר חברתי זמני בלבד ואינה מוגדרת כמוקצה.

בתחילת ההווה הסיפורי מוצגת התעניינותה של מאיה באביתר, נער רגיש שמתויג כ"אחר" לאור סירובו להיות חלק מן ה"עדר" הכיתתי. היא מתאהבת בו, אולם הוא מסיים את חברותם ומתחבר עם נעמה ובהמשך עם נופר, המוגדרת כ"מלכת הכיתה". מתוך החלפת המבטים הראשונית של אביתר ונעמה מאיה צופה שעתיד להתפתח ביניהם קשר רומנטי, ושהקשר הזה יסיים את חברותה עמו. מנגד, היא אינה מבינה את האיתותים של אבנר, התלמיד המחונן, שמנסה להתחבר עמה ולהעמיק את הקשר ביניהם, ולמעשה מחזר אחריה במשך הרומן כולו.

החברות עם אביתר מתמיהה, שכן אביתר רואה במאיה אוזן קשבת בלבד, קהל שומע לסיפוריו, ולפיכך מדובר בקשר חד-סטרי. היא ממעטת להיחשף לפניו והוא זה שמשותף אותה ביצירותיו, המהוות ראי לחוויותיו ולנפשו. בניגוד לפעלתנותה על המגרש, בולטת הפסיביות שלה בקשר עם אביתר, וכמו כן ניכר כי היא נתלית בחברות הזאת לאור בידודה החברתי. לראשונה יש לה ידיד טוב בכיתה, והיא אינה מופרשת ומודרת חברתית. בזכות ידידות זו היא מקריבה את צרכיה, ואף לא מספרת לאביתר על רגשותיה כלפיו, שכן היא חוששת לאבד אותו כידיד. היא אף מנסחת לעצמה את הקשר ביניהם מתוך מודעות מלאה לנעשה:

הרי אין שום סיכוי שאספר לו מה אני מרגישה אליו. אני מעדיפה לשתוק ולהמשיך להיות ידידה שלו, מאשר לספר לו שאני אוהבת אותו ולשמוע שבעצם הוא בכלל לא מתייחס אלי כמו אל בת. שבעצם אני יותר ידיד שלו מאשר ידידה שלו. שבעצם אני המחליפה של רן, החבר הטוב שלו שנהרג בפיגוע. עד שרן נהרג, הוא היה צמוד אליו והקריא לו את הסיפורים שלו; ואחרי שרן נהרג, הוא בחר בי בתור ממלאת מקום (עמ' 30).

באמצעות אנלוגיה ניגודית לחברתה הטובה לקבוצה, דניאל, מוארת פגיעותה של מאיה, אולם רק למראית עין, שכן לכאורה דניאל מהווה את החוליה החזקה והכריזמטית במערכת היחסים ביניהן, אך בפועל, בתחילת הרומן מצוין כי בן זוגה של דניאל מתנגד לעיסוקה בכדורגל, ועולה השאלה מדוע היא מקיימת קשר רומנטי עם אדם שאינו תומך באופן שבו היא מוצאת לנכון לממש את עצמה.

שאלת אובדן הנורמות המגדריות של מאיה, נערה שבחרת לשחק כדורגל בחברה שבה כדורגל משויך לגברים, מהווה, כאמור, תמה מרכזית ברומן. מאיה, המספרת את סיפורה בגוף ראשון, מאפשרת לקורא להיחשף לעולמה הפנימי ולרגישותה למצב, המנוגדים לעמידתה האיתנה מול החברה הסובבת ומול אמה:

לא פעם מצאתי את עצמי שוכבת במיטה, כובשת את פני בכר ומרטיבה אותו בדמעות. זה כל כך מכאיב לי שאנשים מתייחסים אלי כאילו אני חבר שלהם, שבכלל לא רואים בי בת. כאילו, אם את משחקת כדורגל ואוהבת ללבוש דגמי חים ולנעול נעלי ספורט, לא נשאר לך שום רגשות של בת. כאילו, אם את מתלבשת ספורטיבי ועוד משחקת כדורגל, זה אומר שבלילות את חולמת על ניתוח לשינוי מין (עמ' 31).

אם בדיון ברומן **נאדיה** הבחנו ב"אחרותה" הלאומית של נאדיה ובקונפליקט הפנימי שהיא מנהלת בהיותה בין יהודים, "אחרותה" המגדרית של מאיה המאותרת בגיל צעיר, גורמת לה למשבר בגיל ההתבגרות, שכן יחסם של הבנים אליה הוא כאל לא-בת, ומכאן שהם אינם

חווים אותה כפוטנציאל רומנטי, אלא כידידה. הבנות רואות בה זרה, שכן היא אינה מתנהלת על פי ריטואלים נשיים סטריאוטיפיים, וכן לאור חתירתה תחת "מיתוס היופי". וולף (2004: 24) עוסקת במיתוס היופי בתקופה המודרנית ובהשפעתו על נשים. היא מתארת את הפיקוח החברתי על פניהן וגופן של נשים ואת "עבודת היופי" הבלתי נדלית אך חסרת התוחלת התופסת את מקומה של עבודת הבית. מיתוס זה דכאני ותפקידו להחליש נשים מן ההיבט הפסיכולוגי, והוא מופץ באמצעות דימויים של אידיאל יופי כוזב. הרומן ממחיש את המחיר שמשלמת נערה שאינה מוכנה לקחת חלק בפולחני היופי, בשונה מן הנערות המקיפות אותה.

כאנלוגיה ניגודית למאיה, מוצג השינוי המתחולל בדמותו של אביתר. אביתר שהתאפיין כ"אחר" וכנבדל מבני הכיתה, הן בפנימיותו הרגישה הן בחיצוניותו שהתריסה נגד האופנה, מאמץ את "מיתוס היופי" של קבוצת השווים בכיתה, ומשנה את התנהגותו על מנת להתחבב על אלו הזוכים בפופולריות. לאחר שמתרקם קשר בינו לבין נעמה, הוא מנתק כל מגע עם מאיה ומתעלם ממנה. באמצעות האנלוגיה הניגודית מוצג הפער שבין ה"אחרת" השומרת על ערכיה ועל ראייתה הביקורתית את החברה המקיפה, ובין ה"אחר" שמוותר על עצמו, חיצונית ופנימית, על מנת לזכות בעמדה חברתית בולטת.

אם ברומן **נאדיה** הודגש איפוקה של נאדיה, **בלהיות יוצאת דופן** מאיה נעה בין מצבי רוח שונים, שתורמים לקליטתה כדמות מורכבת. היא אף מציינת את ההבדל בין היותה מפוחדת וקפואה, ובין היותה כועסת ולוחמנית. אף שאביתר מנתק עמה את הקשר היא מתעמתת איתו – תחילה בקפיטריה ובהמשך, בשיחת טלפון. במקביל היא משוחחת על המצב עם דניאל ואבנר ואלה מסייעים לה לנתח את דמותו של אביתר. בעוד שנאדיה דאגה לסגור על כל צד לפני הצד השני בשל שונותה הלאומית, "אחרותה" המגדרית של מאיה מוצגת כפשוטה יותר מזו של נאדיה. למאיה יש במי להיעזר, ולפיכך היא אינה מרגישה בודדה כמו נאדיה, ואינה גוזרת על עצמה שתיקה

מוחלטת. כמו כן, למרות הסיטואציה הקשה, שבה מתמודדת מאיה עם דחייה, ולמעשה עם בגידה, היא מצליחה להקרין כלפי חוץ יישוב דעת ושליטה עצמית, בעוד אביתר מצטייר כנער מפוחד ולא מתוחכם.

רומנים לבני נעורים מציגים פעמים רבות התנגשות בין הגיבור ובין עולם המבוגרים. **בלהיות יוצאת דופן** יש פער של ממש בין מאיה ובין אמה. המבוגר אמור לייצג את הסמכות ואת ניסיון החיים ולשמש חונך לנער. עם זאת, ברומן זה מתקיים היפוך, שכן אמה של מאיה דוחפת אותה להיכנע ל"חוקים שמכתיבה החברה" (עמ' 46), משום ש"מוטב לזרום עם כיוון הזרם של החוקים האלה ולא לנסות לחתור נגדו" (שם). האם, ככל סוכני הסוציאליזציה, מנסה לחברת את בתה לציות לכללי החברה וליישור קו שימנע את תיוגה כ"אחרת". אולם מבטה של מאיה והאופן שבו היא חווה את דברי האם ממקמים אותה בעיני הנמען החוץ-טקסטואלי כמצויה מעל האם, וכבעלת תובנות עמוקות יותר. האם, שמאופיינת כחרדתית וכנוירוטית וכמי שמביעה את אי שביעות רצונה מעיסוקה של מאיה בכדורגל, מבוקרת ומוגחכת בידי מאיה שמסבירה, ש"אין זרם. יש הרבה זרמים, ואנחנו, כלומר בנות הקבוצה שלי, שייכות לאחד הזרמים האלה, וזרמות יחד איתו ובכיוון שלו, וטוב לנו עם זה" (שם). העמדה כזאת משנה את ההיררכיה המקובלת בין המבוגר בעל הידע ובין נער המהווה ישות מתחנכת, ומטרתה לפנות לשני נמעני הטקסט – הנמען הנער והנמען המבוגר – על מנת לשקף למבוגרים את מחירה של אי קבלה (ריחוק מן הילד ותחושתו שהוא לבד בעולם) ולבני הנוער את חשיבותה של זכות ההגדרה העצמית ואת הלגיטימציה שלהם להיות "אחרים"<sup>3</sup>.

אם נקביל את הסיטואציה למתח שבין רובין, גיבורת **הילדה רובין הוד** מאת נורית זרחי (1982), השואפת לשנות את העולם ולהפכו לסוציאליסטי

---

<sup>3</sup> על תורת הנמענים של הטקסט לילדים ראו סצ'רדוטי (2000 : 16-17). לפי הטיפולוגיה של סצ'רדוטי לפנינו יצירה ההופכת את שני נמעניה, המבוגר והנער, לישויות מתחנכות מקבילות.

ולהפקיע מן המבוגרים את זכויות היתר שלהם, נראה שרובין, אנטי-גיבורה חריגה בנוף ספרות הנוער הישראלית, מסיימת את הרומן כאשר היא מאושפזת בבית החולים, לאחר שהופלה מצוק וחזונה התרסק; ואילו מאיה מסיימת את הרומן כנערה שלמה עם דרכה שזוכה באושר כפול – הן בתחום הרומנטי הן בתחום המקצועי. היינו, דמותה של מאיה מוצגת כ"אחרת" וכקוראת תיגר על הנורמות המקובלות, בדומה לאנטי-גיבור. ועם זאת, סיומה של היצירה גורר עידון של הסיטואציה, שכן מאיה מוצאת חוזק פנימי, וגם מממשת את הארוס שלה. עם זאת, בל נשכח כי בכוונתה לעזוב את חטיבת הביניים שבה היא לומדת ולעבור לתיכון אחר, בשל מעמדה החברתי הרעוע, ואין לדעת אם מצבה החברתי ישתנה לאור המעבר לבית הספר החדש, או שמא יתבצע שעתוק של המצב הקיים.

את התנגשותה של מאיה עם אמה ניתן לאתר בשיח המתנהל בין השתיים, שיש בו כדי להעיד על אופייה של מאיה:

"אין לי כוח לשמוע", אני עונה. "אני יודעת בדיוק לאן את חותרת. את רוצה שאני אפסיק לשחק כדורגל. אז תשכחי מזה! את זה אני לא מתכוונת לעשות. אם יש משהו בחיים שלי שאני באמת נהנית ממנו, זה הכדורגל. אם יש לי חברות שהן באמת חברות טובות ואוהבות אותי אלה הבנות של הקבוצה. אז תעשי טובה ותעזבי אותי. לאן את רוצה לדחוף אותי, להתאבד?" (עמ' 47).

דבריה של מאיה מעידים על המצב הנפשי הקשה שבו היא נתונה לאור הנתק מאביתר ותחושת הפגיעות מזה, ויחסה העוין של אמה כלפי עיסוקה בכדורגל מזה. היא בוחרת להתעמת עם האם ואף משתמשת באיום ההתאבדות, שכן היא יודעת שזהו האיום שאמה חוששת ממנו יותר מכול. יש לציין כי הדברים האלה נאמרים כתגובה לכך שאמה מציינת, שייתכן שמאיה נהגה באביתר בתוקפנות. האם, ללא בירור, מטיחה בבתה את אשמת הנתק. אולם מאיה, המכירה את אמה לעומק, יודעת שהדברים

נאמרים בנושא אחד, אולם חלים על נושא אחר לחלוטין, ולכן היא נוקטת שיח ישיר ותוקפני, וכך מבהירה לאם שהיא איתנה בדעתה להמשיך ולשחק כדורגל. בנקודה זו ניכרת עוצמתה של מאיה המותקפת הן בביתה, הן בבית הספר, לנוכח תחביבה היוצא דופן. בשכבה מודבק לה הכינוי "לסבית", ובבית אמה חוששת שמא העיסוק ה"גברי" יגרום לה לבידוד. תחושתה שהיא אינה מובנת בביתה הופכת את זרותה של מאיה לזרות כפולה – הן בבית הספר, הן בביתה, וכך מועצם משבר הזהות שלה הנובע מהיעדר תמיכה מוחלט בבחירותיה.

לאחר חילופי הדברים, מאיה חוזרת לחדרה, והיא זו שמפסיקה את הדיאלוג עם האם. כאן מאותר היפוך תפקידים, שכן מאיה היא המחליטה מתי תתנהל השיחה ומתי תופסק. היא מסבירה לנמען החוץ-טקסטואלי: "השאיפות שלי הן אחרות לגמרי. אני רוצה לשפר את הביצועים שלי על המגרש. [...] אני מקווה שאמא שלי תבין אותי טוב יותר, וכן, הייתי רוצה להיות חברה של אביתר" (עמ' 49). בדברים האלה היא מבהירה שאין לה שאיפה להיות מקובלת חברתית בכיתתה, וכי המצב שבו היא נתונה, מצב של בדידות חברתית בבית ספרה, כלל אינו משפיע על דרך חייה ועל חשיבתה. הדברים האלה עומדים בסתירה לשמחתה לאחר שנקמה חברותה עם אביתר, ויש בהם כדי להעיד על הונאה עצמית.

בהמשך מאיה ואמה מוצאות שפה משותפת לאחר פגישתן עם היועצת. מאיה חושפת את מה שעובר עליה בפני אמה וזוכה לתמיכתה. היא אמנם מבהירה לאם שיש לה תחומי עניין מגוונים, נוסף על הכדורגל, אולם בשיחתה עם דין, בן כיתתה, היא מסבירה כי בעבורה, כדורגל אינו תחביב אלא עיסוק של ממש, והיא אף מתכננת בעתיד לאמן קבוצה או לנסוע לאירופה, שם ענף הכדורגל לבנות מפותח יותר. גם בנקודה זו אפשר לערוך הקבלה בין נאדיה למאיה: שתיהן חוות את ההווה כשלב מעבר ומתכננות את עתידן המקצועי. נאדיה משקיעה בלימודיה כפי שמאיה משקיעה באימוניה. התכנון מעיד על בגרות ועל התמקדות במטרה, אולם יש בו כדי ללמד על הווה בלתי רצוי, ומכאן העיסוק בעתיד.



במהלך הרומן מתעמתת מאיה עם דמויות-משנה שונות: אמה, אביתר, אבנר ודין. לעתים היא בוטה וישירה, כפי שמתרחש מול אביתר ואמה, ולעתים היא בוחרת לקטוע את העימות, כפי שמתרחש בשיחותיה הראשוניות עם דין. בחירתה לקטוע את השיחות עם דין היא המצביעה על רגישותה, שכן הפסקת השיחה נובעת מעלבון, ומאיה אף לא מבררת את הדברים לעומק, אלא מסיימת את השיח באופן חד-צדדי. פעולה זו חושפת חוסר עקביות, עניין שמסייע להבניית דמות ריאליסטית ואמינה, שתואמת את עיצובה של נערה שחווה סערת רגשות. בעוד עקביות נקשרת בהתנהגות של מבוגר שאופיו מעוצב, תגובותיה השונות של מאיה לאותה הסיטואציה מזכירה שלפנינו נערה בת חמש-עשרה, שאישיותה מצויה בתהליך של התגבשות. בנקודה זו נאדיה ומאיה נבדלות זו מזו, נאדיה מצטיירת כבוגרת לגילה וכמיושבת מכל הסובבים אותה.

כאן המקום לציין כי **בלהיות יוצאת דופן**, מאיה מוקפת בדמויות-משנה רבות יותר, ולפיכך התנהגותה מוארת באופן שאינו יוצר תהום בינה לבין קבוצת השווים. מאיה תלמידה טובה, אולם אבנר תלמיד מחונן. מאיה מוכשרת בכדורגל, אולם דין מוכשר בנגינה ואביתר מוכשר בכתיבה. בעוד **נאדיה**, עזיזה ונאדיה מאופיינות כדמויות בינאריות שמעלות אנלוגיה ניגודית, דניאל, חברתה הטובה של מאיה אמנם בטוחה יותר בעצמה, אך האנלוגיה בין השתיים אינה מצביעה על שוני מהותי, אלא להפך, שתי חברות עוברות במהלך הרומן תהליך שנקשר במשחק הכדורגל, המשליך על זהותן ועל יחסייהן עם הסובבים אותן. שתיהן מנהלות מלחמה על זכותן לפרוץ מבעד לנורמות המגדריות, ובסופו של דבר שתיהן מתמודדות עם הביקורת ויוצאות מחוזקות.

אבן (1971) נדרש לסולם ההתפתחות של הדמות בשעה שאנו מאפיינים דמות מורכבת, שכן קיימות דמויות מורכבות שאינן מתפתחות. בעוד נאדיה אינה מפגינה שינוי התנהגותי לכל אורך הרומן, מה שעושה אותה לדמות

מורכבת שאינה מתפתחת, מאיה משתנה במובנים אחדים במהלך הרומן. היא אוזרת אומץ ומעירה לדניאל חברתה, שנוהגת לפקד עליה, היא משנה את יחסה אל אמה ומשתפת אותה במחשבותיה, והיא אף מחלימה מאהבתה הנכזבת לאביתר ומתחילה בקשר רומנטי חדש עם סער. כמו כן היא מוותרת על גאוותה ומנסה להבהיר לאביתר שהוא מנוצל בידי נופר, מה שמלמד על בגרותה ועל נאמנותה. גם לאחר פרידתם של אביתר ונופר, כשאביתר מנסה לחדש עמה את הקשר, מאיה אינה חוזרת לנקודת ההתחלה. היא מבינה מהו ערכה ואינה מחדשת את חברותה עמו. היא אף מכנה את עצמה "מאיה החדשה", מאיה מעורבת יותר חברתית, מאיה בעלת קול שאינה מהססת להשמיע את דעותיה, מאיה שנותנת סיכוי לסער אף שחיצוניותו מרתיעה אותה בתחילה, ומתחברת עם דין, הילד הפופולרי ביותר בכיתה, שכן היא רואה מעבר לתדמית השטחית של סטריאוטיפ "הבן המקובל". עניין זה מקדם את השדר הדידקטי המועבר ברומן, שלפיו אפשר לשנות הן מיקום חברתי הן את תחושת (א) השייכות, באמצעות פעולות פשוטות למדי דוגמת השתתפות בשיחה, חשיפת האחר לעולמך ושיתוף ברגשות.

כמו כן ניכר הקושי של מאיה להתנתק מאביתר, והמאבק הכפול בין הידיעה שהוא פגע בה ובין הרגש, שכן מאיה חשה כלפיו אחריות ונאמנות. בסיום הרומן מגיעה מאיה לביתו של אביתר, למרות חוסר רצונה לעשות כן, והיא אף קוראת את סיפורו העוסק בחוויות שעבר בעת שהשניים לא קיימו קשר חברי. טרם עזיבתה את ביתו היא נזקקת להוכחה אחרונה בדבר אטימותו. בנקודה זו מוארת חולשתה, שכן היא מוכנה לחדש את הקשר עם מי שפגע בה, ורק אחרי שהיא מבינה שהוא כלל אינו מתנצל על הפגיעה וממשיך בעיסוק בעצמו, היא שלמה עם החלטתה שלא להמשיך בחברותה עמו. המהלך הזה ממחיש שלפנינו דמות שקולה, שאינה נחפזת לקבל החלטות ונותנת לאנשים הזדמנות גם אחרי שפגעו בה. היא אינה נקמנית וניכר בה שלאור הדרתה במשך לימודיה בחטיבת הביניים, אין היא מוכנה לפגוע באחרים, גם אם אלה פגעו בה.

אם נחזור לנקודת ההתחלה, כבר כותרתו של הרומן מעידה על המתחולל בו: רומן שעוסק בחוויותיה של יוצאת דופן. כאנטי-גיבורה מציגה מאיה אנטי-תזה התנהגותית לנערות בכיתתה. הרומן, אשר נפתח בהתנגדותה של אמה שבתה בת הארבע תשתתף במשחק הכדורגל של אביה, מסתיים אמנם בשינוי שעוברת האם, אולם עובדת היותה של הבת יוצאת דופן אינה משתנה.

גם הגיבור הקלאסי העמיד מודל שלעתים הגדיר אותו כיוצא דופן, אולם היה זה מודל נעלה שגרם לסובבים להעריצו. במקרה שלפנינו, מאיה אינה משנה נורמות חברתיות, אלא חותרת תחתיהן. היא משלמת מחיר חברתי, אולם בצד המחיר הזה מתקיים בסיום הרומן עידון, והסוף הטוב כולל את הקשר הרומנטי שלה עם סער, מה שמעמעם את דמותה כאנטי-גיבורה, ולמעשה מאפשר לה את הדבר שנלקח מן האנטי-גיבור – מימוש הארוס. עידון זה הוא שהופך אותה מאנטי-גיבורה לגיבורת-ביניים.

### **סיכום: נאדיה ומאיה כ"גיבורות-ביניים"**

ספרות הנוער מרבה להציג דמות של נער או נערה שחשים שמתקיים פער בינם לבין החברה הסובבת אותם. פער זה מגדיר את הדמות כ"אחרת" ויש בו פוטנציאל להפוך את הדמות או לגיבורה, שעתידה לסחוף את הסובבים ולרכוש את אהבתם, או לאנטי-גיבורה, שעתידה לשמר את שונותה מן החברה ולעורר ביקורת מצדם של הנמענים החוץ-טקסטואליים. בעוד ספרות המבוגרים מציגה אנטי-גיבורים ש"אחרותם" גובה מחיר כבד – לרוב ביצוע פשע, אובדן שפיות ואף התאבדות – בספרות הילדים והנוער, בגין מוסכמת ה"סוף הטוב", נדרשת דמות ביניים שתרכך את מציאותו הקיומית של האנטי-גיבור.

בשני הרומנים הנדונים הִבְנֵתָה רוֹן-פֶּדֶר-עֵמִית דמות של נערה "אחרת", אשר "אחרותה" ממקמת אותה כאנטי-גיבורה שחשה כי קיימת תהום בינה

לבין החברה הסובבת אותה. כדי לא לאפיין אנטי-גיבורה, שהרי דמות האנטי-גיבור אינה מסיימת את היצירה בהצלחה ואינה זוכה במימוש עצמי או במימוש הארוס, מגבשת רון-פדר-עמית פואטיקה של "גיבורת ביניים". "גיבורת-הביניים" היא למעשה אנטי-גיבורה שמוגדרת בידי קבוצת השווים שלה כשולית, וחווה הדרה, אולם בסיום היצירה היא איננה חווה התפרקות רגשית או נפשית, אלא השלמה, כמו במקרה של נאדיה, ואף ניצחון ומימוש ארוס, כמו במקרה של מאיה. באופן כזה מצליחה המחברת לעצב דמות של אנטי-גיבורה ובכל זאת "ליישר קו" באופן חלקי עם מוסכמת "הסוף הטוב" של הסיפור לילדים. כמו כן היא מאפשרת לנמעניה בני הנוער לחוות את "אחרותה" של הדמות ככזאת שאינה גוררת את מפתחה, כי אם את התעצמותם של כוחותיה הפנימיים, עניין שמגבש את הערכתם של הנמענים החוץ-טקסטואליים כלפי הדמות. בעוד אנטי-גיבור זוכה לביקורת או לרחמים, "גיבורת-הביניים" זוכה להערכת הקוראים בדומה לגיבור הקלאסי, חרף העובדה שהיא איננה גיבורה קלאסית או מודרנית. שונותה מהקורא ההגמוני מובלטת לכל אורך היצירה – ובמקרים שלעיל השונות הלאומית והמגדרית. אין לפנינו מודל לחיקוי אלא מודל להערכה, ולא הנמענים הפנים-טקסטואליים ולא הנמענים (ההגמוניים) החוץ-טקסטואליים עתידים ליישם את המודל הזה.

עם זאת, המושג "גיבורת-ביניים" אינו מהווה רק עידון של מושג האנטי-גיבור, אלא התכה של מרכיבים שונים שלקוחים מאפיון דמותו של האנטי-גיבור במרכיבי הגיבור הקלאסי. הדבר משתקף באופן שבו חרף "אחרותן" של הגיבורות, הן מכילות קווי נפש שאופייניים לדמות הגיבור הקלאסי. שתי הגיבורות ממוקדות במטרתן ודבקות בה, למרות הקשיים הרבים. יש בכך כדי ללמד גם על זיקתן לגיבורות הטראגיות, המשלמות מחיר כבד לאור נטייתן שלא "להתיישר" עם נורמות חברתיות ולא להתפשר בנושאים ערכיים שחשובים להן. החרון באפוס ההומרי משתנה ביצירה המודרנית, וכפי שאפשר לראות ברומנים שנבחנו, שתי הגיבורות מבקרות את סביבתן ומנסחות לעצמן אידיאולוגיה שחותרת תחת נורמות

חברתיות. הדבר מוקצן בהקשר לנאדיה, המבקרת את שתי החברות שבהן היא חיה, אך מופיע גם ב**להיות יוצאת דופן**, שכן מאיה מבקרת הן את גישתה של אמה המייצגת את עולם המבוגרים, הן את תפיסות המגדר הקשיחות בקרב קבוצת השווים שלה. סיום הרומן הוא בהצלחתן הכפולה: בעבור נאדיה ההישארות ב"ארזים", כמו גם ציוניה הגבוהים והעובדה שרונן התאהב בה, ובעבור מאיה בקשר הרומנטי עם סער ובמעמדה החברתי החדש לאור חברותה עם דין, וכן בציוניה הגבוהים המוכיחים את יכולתה לשלב בין דרישות הכדורגל לדרישות הבית-ספריות. אם לפי קרוק (1972: 41) שני תווי הייחוד האוניברסליים של הגיבור הטראגי הם אומץ הלב והאצילות, הרי נאדיה ומאיה מתאפיינות באומץ לב ובאצילות, העולים מתוך מוסריותן המוסדת והבלתי מתפשרת.

במחקרן של לבנת וברעם אשל (2014), הן נדרשות ל"ספרות הבעיה" ומדגימות כיצד ספרות זו מעודדת את הזדהותו של הנמען החוץ-טקסטואלי באמצעות מניפולציות, שאותן מבצע היוצר בהיבט עיצוב הדמות (תיאורים צדדיים שמשמשים כמסיחים את הדעת מן הבעיה שעמה מתמודד הטקסט). האתגר העומד לפני היוצר הוא להעמיד דמות אשר נתפסת מחד גיסא כמייצגת/אוניברסאלית, ומאידך גיסא כדמות חד-פעמית, מורכבת ומתפתחת, כזו שהקורא חש תחושת היכרות עמוקה עמה, וזוכה להיחשף להטרונגניות הגלומה בה. שתי הדמויות המוצגות במאמר הזה הן דמויות מורכבות. לכל אחת מהן פנורמה של תכונות, שחלקן אף סותרות זו את זו. כל אחת מהן מצויה בשלבי גיבוש אישיותה, ולכן מנסה למצוא את קולה במציאות שבה היא מוגדרת כ"אחרת". שתיהן חשות זרות בסביבתן, ועם זאת בוחרות להיות נאמנות לעצמן ודוחות את האפשרות של להיות "חלק מהרוב". מתוך אפיון עולה כי דמותה של נאדיה מעוצבת ביתר עומק מאשר דמותה של מאיה, ואפשר להסביר זאת הן לאור מורכבותה של ה"אחרות" הלאומית, הן לאור היות הרומן **נאדיה** רומן עצמאי, בעוד הרומן **להיות יוצאת דופן** מהווה כרך נוסף בסדרה **להתבגר**, וכתוב בהתאם לתבנית הדחוסה המאפיינת את הסדרה כולה.

לפי אבן (1971) דמות ניתנת לאפיון, בין היתר, לאור מעשה יוצא דופן שהיא מבצעת, הנובע ממניע פנימי או חיצוני. יש לציין כי בשתי היצירות, המעשה היוצא דופן הוא למעשה בחירתה היוצאת דופן של הדמות, עוד טרם ההווה הסיפורי, לנקוט פעולה שגוררת את תיוגה כ"אחרת", בחירה שהיא תוצר של מניע פנימי. נאדיה חולמת להיות רופאה ובחרת ללמוד בפנימייה שבה לומדים תלמידים יהודים, ומאיה בוחרת להתמקצע בענף הכדורגל. שתייהן מודעות למחיר החברתי והאישי שישלמו לאור בחירתן היוצאת דופן, אולם הן דבקות בה. בעוד נאדיה נתקלת בקושי נפשי להמשיך ללמוד בפנימייה ושוקלת לא אחת לעזוב, מאיה דבקה בהחלטתה וכלל אינה שוקלת אפשרות של עזיבת הכדורגל.

למרות נקודות ההשקה בין שתי גיבורות-הביניים שלעיל, סיפורי שתי היצירות חושפים שוני מהותי: בעוד מאיה, ה"אחרת" המגדרית, משמרת את "אחרותה" אולם מוצאת את דרכה בחזרה אל החברה, ולמעשה מוצאת את האושר שכולל סיפוק מקצועי, השלמה עם אמה וכן מציאת חבר ראשון, נאדיה, ה"אחרת" הלאומית, נותרת ישות לימינאלית בין שתי חברות, ונקודת המבט הייחודית שלה, המנסה להוות גשר בין שתי תרבויות, גובה את העמקת הפער בינה לבין שתי החברות שבהן היא חיה. היא אמנם זוכה באהבת המשפחה וציוניה משקפים את עבודתה הקשה, אולם בהיבט הרגשי, היא אינה מוצאת את האושר, והשדר שמאבקה מקדם הוא שלימינאליות מסוג זה מולידה תלישות, וזו נותרת בלתי פתורה, בטקסט ובחיים.

לסיום, כאן המקום להתעמת עם תפיסתו של נודלמן (2014) שהוצגה בראשית דברי, על אודות כתיבתם של מבוגרים על ילדים. אם נבחן את "גיבורות-הביניים", שהן "אחרות" שנותרות ב"אחרותן" ומפגינות אנטי-תזה מודעת לדרישות ההגמוניה (הבוגרת) מהן, נגיע למסקנה כי גיבורותיה של רוך-פדר-עמית אינן ילדות ממושטרות ואינן מקדמות הצגה של "אשליית הילדות". ההפך הוא הנכון. מדובר בגיבורות שמתעמתות לא רק

עם המבוגרים שמסביבן, אלא עם התפיסות המקודמות בידי ההגמוניה החברתית.

מכאן שספרות ילדים לאו דווקא משרתת את המבוגר, ולא דווקא מהווה סוכן סוציאליזציה שהופך את הילד למבוגר "רצוי", אלא היא יכולה דווקא להוות כלי ביקורתי שבאמצעותו לומדים הקוראים שבאפשרותם לבחור את אופן הקיום המתאים להם, לאור האפשרויות (הרבות) העומדות לרשותם. ספרות ילדים ראויה מאפשרת לקוראיה להחליט אם ברצונם לשמר את "אחרותם" או "ליישר קו". אין מדובר באקט אימפריאליסטי כי אם במעשה הומאני.

## ביבליוגרפיה

- אבן, י'. (1971). התיאוריה של הדמות בספרות: מעמדה, תפקידה ביצירה ודרכי בנייתה בסיפורת. **הספרות ג' (1)**, עמ' 1-29.
- איזר, ו'. (1975). אי מוגדרות ותגובתו של הקורא בסיפורת. **הספרות**. 21, עמ' 1-15.
- באטלר, ג'. (2010) [2000]. **טענת אנטיגונה: יחסי שארות בין חיים למוות**. תרגום: דפנה רז. תל-אביב: רסלינג.
- ברוך, מ'. (1986). יומנה של אנה פרנק כמסמך דוקומנטרי, כספר התבגרות וכיומן אותנטי. **ספרות ילדים ונוער**, ג' (מז'), עמ' 3-8.
- ברוך, מ'. (2002). **ז'אנרים בספרות לגיל ההתבגרות**. תל-אביב: המרכז הפדגוגי-טכנולוגי (מפ"ט עמל).
- גור, ב'. (1994). המהות השלישית. **משקפיים**. 22, עמ' 48-51.
- גלברט-אבני, ע'. (2005). **המכוערים של דניאל**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- דה-בובאר, ס'. (2001) [1949]. **המין השני: כרך ראשון – העובדות והמיתוסים**. תרגום: שרון פרמינגר. תל-אביב: בבל.
- הירשפלד, א'. (1994). הגיבור, הגבר והגבורה. **משקפיים**. 22, עמ' 9-15.
- המאירי, ישראל (2001). **הופעותיו של 'האחר המיתי' בשלושה מחזות עבריים**. חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה, אוניברסיטת חיפה.
- וולף, נ'. (2004) [1992]. **מיתוס היופי: על השימוש בייצוגים של יופי נגד נשים**. תרגום: דרור פימנטל וחנה נוה. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- זרחי, נ'. (1982). **הילדה רובין הוד**. תל-אביב: ספריית פועלים.
- כהן, א'. (1985). **פנים מכוערות במראה**. תל-אביב: רשפים.
- לבנת, ח'. וברעם אשל ע'. (2014). שיקולי בחירה מושכלים בטקסט הספרותי לילדים. **עולם קטן**, 5, עמ' 54-89.



ממי, א'. (1985) [1957]. *דיוקן הנכבש ולפני כן דיוקן הכובש*. תרגום: אבנר להב. ירושלים: כרמל.

משיח ס'. (2000). *ילדות ולאומיות: דיוקן ילדות מדומיינת בספרות העברית לילדים 1790-1948*. תל-אביב: ציריקובר.

משיח, ס'. (2013). אוריינות פוליטית: פוליטיקה ב/ של ספרות ילדים. *ספרות ילדים ונוער*, 134, עמ' 15-32.

נודלמן, פ'. (2014). האחר: אוריינטליזם, קולוניאליזם וספרות ילדים. *עולם קטן*, 5, עמ' 21-43.

סצ'רדוט, י'. (2000). *ביחד וכל אחד לחוד: על נמען מבוגר ונמען ילד בשיח הספרות לילדים*. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

סצ'רדוט, י'. (2013). אני לא בדיוק מה שרציתם: על מפגשים בין הילד ה"טיפוסי" לילד "בעל הצרכים המיוחדים" בספרות הילדים הישראלית. *דברים*, 6, עמ' 133, 149.

פרלסון, ע'. (2000). "אנחנו" ו"הם": היחס לאחר בספרות הילדים העכשווית. *עולם קטן*, 1, עמ' 177-184.

קרוק, ד'. (1972). *יסודות הטרגדיה*. תרגום: אברהם יבין. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

רודין ש'. (2012). "אל תסתגרי רק מפני שאת אשה": על פמיניזם רדיקלי, ליברלי ומטריאליסטי ברומן נשים קטנות ללואיזה מיי אלקוט. *ספרות ילדים ונוער*, 133, עמ' 56-75.

רודין, ש'. (2013). "אגדה על שני נסיכים": ספרות קווירית לילדים ולנוער בישראל – בין ספרות קווירופובית וספרות קווירית משתמעת. *ספרות ילדים ונוער*, 134, עמ' 33-66.

רון-פדר-עמית, ג'. (1985). *נאדיה*. בן-שמן: מודן.

רון-פדר-עמית, ג'. (2008). *להיות יוצאת דופן*. בן-שמן: מודן.

רוסטון, מ'. (2000). *גיבור ואנטי-גיבור ברומן המודרני*. יחידה 1, תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

Meese, E. A. (1990). *(Ex)Tensions. Re-Figuring feminist criticism*. University of Illinois Press, Urbana and Chicago.

Rose, J. (1992) [1984]. *The Case of Peter Pan or the Impossibility of Children's Fiction*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.

Watt, I. (1957). *The Rise of the Novel: Studies in Defoe, Richardson and Fielding*. Berkeley and Los Angeles, California: University of California Press.