

פרק שלישי - בחזרה לטקסט ילדות: בין הקולקטיבי לאישי⁴⁸

מבוא

חווית הקריאה, בין שהיא קריאה עצמית, האזנה לקריאה של מבוגר, או אפילו עצם נוכחותו של הספר כאובייקט ממשי בסצנת הילדות, היא חוויה יסודית המביאה לידי ביטוי את הדיאלוג האפשרי בין קול המבוגר לקול הילד בטקסט ספרותי. חוויה קדומה זו תוארה על ידי כמה וכמה סופרים.

ברונו שולץ בסיפורו "הספר" (1979) ממחיש יחס רגשי קיצוני, על גבול עיוות הזיכרון, אל טקסט הילדות שלו:

ספר... אי שם בשחר הילדות, בדמדומי החיים הראשונים, מתבהר האופק באורו השלו, מונח היה ספר במלוא הדרו על מכתבת אבי. ואבי בהיותו שקוע בו חרש, חיכך באורך רוח באצבעו הטבולה ברוק את גב התדפיסים, עד אשר החל הנייר העיוור להתערפל, להתעכר, להזות בתחושה צופנת עונג, ולפתע היה מתקלף ומטיל נעורת נייר עדין ומפשיל אמרה טווסית שעיניה ריסים, ומבטן שוקע, מתעלף, לתוך שחר צבעים אלוהי ובתולי, אל תוך לחות מופלאה של תכולים שבתכולים. (עמ' 85)

במקרה זה די בהתבוננותו של הילד באביו המעלעל בספר כדי ליצור תחושה של עונג עילאי. וגם משהתברר לברונו שולץ בבגרותו שלא מדובר אלא בקטלוג בדים (אביו היה סוחר בדים), אין בכך כדי לפגום בחווית הילדות הטוטלית של הילד שנזכר בספר של אביו.

מרסל פרוסט בקטע מתוך **בעקבות הזמן האבוד** (1992) מתאר אף הוא זיקה חזקה והתעוררות מחודשת אל טקסט הילדות שהייתה קוראת לו אימו - **פרנסואה העזובי** מאת ז'ורז' סאנד (1993). העובדה שהוא התוודע אל הספר בתיווכה של אימו האהובה מפקיעה אותו לחלוטין מערכו הספרותי, ובמקום זאת מציבה אותו כחווית יסוד. פרוסט מעיד על עצמו כי המפגש האקראי עם הספר בספרייה שבה ביקר בבגרותו גרם לו כאב לא מובן, והוא מנסה להתחקות אחר מקורו:

48 פרק זה, על שני חלקיו, מבוסס על הפרקים "בחזרה לטקסט ילדות" בספרי **הקול השלישי** (2000); ועל "דיאלוג עם מעשיות ואגדות", החלק הדין בסינדרלה בספרי **חותם האותיות** (2009, עמ' 277).

ברגע הראשון תמהתי בכעס נורא מי הוא הזר הזה שבא להכאיב לי, הזר הזה הייתי אני עצמי, הילד שהייתי בשכבר הימים שהספר עורר עתה בתוכי, הואיל והכיר בי רק את הילד ההוא, קרא מייד הספר לילד ההוא מפני שלא רצה להיראות אלא בעיניו, לאהב רק בליבו ולדבר רק אליו. וכך הספר הזה שקראה לי אמי בקול רם בקומברה כמעט עד הבוקר, שימר לי את כל קסמו של הלילה ההוא. (מתוך אחרית דבר לפרנסואה העזובי בתרגומו של יהושע קנז, עמ' 159)

קטע זה מתאר במוחשיות רבה לא רק את יכולתו של טקסט שקראו לנו בילדות לשחזר את הילד או הילדה שהיינו, אלא גם את הדיאלוג הכרוך במפגש זה ואת ההתחברות אל סצנת הקריאה הראשונית שמטביעה בנו חותם לכל חיינו. בפרק זה אבקש לדון באירוע מרובה קולות דרך שתי אפשרויות של חזרה בפועל לטקסט הילדות: הראשונה - חזרה לטקסט ילדות קולקטיבי, מעשיית "סינדרלה"; והשנייה - חזרה לטקסט ילדות אישי. בשונה מהדיון בשני הפרקים הקודמים, שבהם הייתה התייחסות למופעי קול המבוגר וקול הילד כפי שהם מגולמים בטקסטים עצמם, הדיון במקרה זה יתבסס בעיקרו על התנסויות ממשיות של אנשים מבוגרים עם הטקסטים הנדונים. הדיון בטקסט עצמו ישמש אפוא רק בבחינת ליווי לדיון העיקרי, המבוסס על חוויותיהם של קוראים ממשיים. לשון אחר, הדיון יתמקד בראש ובראשונה בדיאלוג הנוצר בין קורא בוגר לטקסט הילדות שלו, כאשר ניתוח הטקסטים עצמם מהווה רק נקודת מוצא לבחינת משמעותה של התנסות זו. פרק זה ירחיב את המבט על הזיקה שבין קול המבוגר לקול הילד במעמד המפגש עם טקסט הילדות שלו כשהדיאלוגים בטקסט עצמו הם רק מצע לדיאלוג הנוכח בהווה.

הקול הקולקטיבי: סינדרלה

בדיאלוג עם מעשיות ואגדות מצטרף לפן האישי של קול המבוגר המספר וקול הילד המאזין ממד נוסף המוכל בטקסט, זהו הקול הקולקטיבי. המעשיות נוצרו בתוך התרבות במהלך הדורות ואין להן מחבר מסוים.⁴⁹ הדיאלוג המתפתח בין קורא אינדיבידואלי, מבוגר או ילד, לבין המעשייה מכיל אפוא תמיד מפגש בויזמני בין הקול האישי של המבוגר המספר לקול הילד המאזין ובין הקולות

49 גם כשמדובר באגדות אומנותיות, שהן פרי רוחו של אדם אחד, ניתן לומר כי התבנית האגדתית על השפה הייחודית שלה, שהיא שפת הסמלים, מכילה תכנים קולקטיביים. אלא שכל קורא מדובב את התכנים בהתאם לנטיותיו האישיות ולתמות הזהות שלו.

הקולקטיביים הנמצאים בתשתית המעשייה. קולה הקולקטיבי של המעשייה מתקשר לתשתית החברתית-תרבותית שבה היא נוצרה.

מה מציעה המעשייה "סינדרלה" לקוראיה ולשומעיה?

"סינדרלה היא ככל הנראה הידועה שבמעשיות", כך אומר תומפסון (Thompson, 1977, p. 12). באירופה בלבד ידועות כחמש מאות גרסאות למעשייה.⁵⁰ העלילה, המסומנת במפתח המוטיבים של ארנה תומפסון במס' 510A, עוסקת בגיבורה המנוצלת על ידי אימה ואחיותיה החורגות. שמה קשור ברוב הנוסחים בדרך מסוימת לאפר, ומציין את מצבה הירוד בבית. הנערה המסכנה מקבלת עזרה ממקור על-טבעי, הקשור לעיתים קרובות באימה המתה, בחיות או בפיה. מכוח עזרה זו היא מצליחה להגיע לנשף המלכותי והנסיך מתאהב בה. בכל הגרסאות מרכיבי המנוסה מהנשף והתחקות הנסיך אחרי סינדרלה הם חיוניים. אובדן הנעל מתחלף לעיתים באובייקט אחר שדרכו מתגלה סינדרלה, אך תמיד זהו אובייקט המצביע על זיקה הכרחית לסינדרלה, כלומר זהו אובייקט מזהה.

על פי תבנית עלילתית זו ניתן לומר כי סיפור סינדרלה מייצג את ההבטחה האולטימטיבית האמורה להינתן לכל ילד, כי גם אם התחיל את חייו בשפל המדרגה, הרי הוא עתיד להיגאל ולזכות לטפס במעלה הסולם. זוהי למעשה הבטחה קולקטיבית, הקשורה בתפקידה הכולל של ספרות הילדים בכללה, וביסודה המסר המיועד לילד הנמצא בראשית חייו, כי "יהיה טוב".⁵¹ בצד הכללה זו, שאיננה מיוחדת למעשייה הנדונה בלבד, גם אם היא מתקיימת בה באופן מלא, יש לתת את הדעת לעלילתה הספציפית של "סינדרלה" על נוסחיה הרבים. נוסף על תבנית העלילה של תומפסון שצינתי לעיל, מופיעים רכיבים נוספים:

1. **יתמות והשפלה:** סינדרלה היא נערה יתומה מאם, שאביה נעדר אף הוא. היא מנוצלת ומושפלת על ידי אימה ואחיותיה החורגות. היא אינה זוכה במעמד שהיא ראויה לו בזכות מעלותיה הטובות.
2. **עזרה מכוח על-טבעי:** הנערה המסכנה זוכה להגיע לנשף המלכותי בזכות עזרתו של כוח על-טבעי, ושם, כשהיא לבושה בבגדי פאר, מתאהב בה הנסיך.
3. **מנוסה:** מעשה המקסם, המוגבל בזמן, מאלץ את סינדרלה לברוח מהנשף, והנסיך המאוהב מתחקה אחר עקבותיה.

50 וראו גם דאנדס במבוא לאנתולוגיה על אודות המעשייה סינדרלה (Dundes, 1982).

51 הסכם בלתי כתוב זה בין הסופר לקוראיו מתקיים על פי רוב בכל ספרות הנכתבת לילדים. יחד עם זאת לפי בטלהיים (1980), אין המדובר ב"הבטחה" פשוטה, כי אם במבנה עלילתי מורכב המכיל תמות מרכזיות העומדות בבסיס המעשיות. תמות אלה נוגעות בממדים פסיכולוגיים שונים בהתפתחות, והמגע איתן דרך המעשייה תורם להתפתחותו הנפשית של הילד.

4. **מבחן החפץ:** זהותה האמיתית של סינדרלה מתגלה לאחר מבחן הנערך באמצעות חפץ המסמן את הקשר בין דמותה בנשף למצבה הירוד בהווה. האובייקט הנפוץ ביותר הוא הנעל, אך בכל מקרה המבחן כרוך במציאת התאמה בין החפץ לבין סינדרלה.

5. **גאולה:** בסיום הסיפור, לאחר שעמדה במבחן החפץ, סינדרלה זוכה בנסיך ונגאלת מסבלותיה.

כל אחד מרכיבים אלו מייצג למעשה תמת יסוד, המשותפת לכל הנוסחים ומתקיימת בעולמם של מבוגרים וילדים כאחת. התמה היא נגזרת של הנושא הדומיננטי שבו עוסקת עלילת הפרק. כך למשל התמה הראשונה היא תחושת הבדידות, הנידחות, הנטישה, הדחייה והעוול; השנייה - מטמורפוזה ומקסם; השלישית - תחושת הקיום "על תנאי" והבושה הבאה לידי ביטוי במנוסה; הרביעית - עמידה למבחן ותחושת התואם; והאחרונה - גאולה מהסבל והנישואין לנסיך. כל אחת מתמות היסוד הללו מאפיינות קודם כול את עולמם של הילדים, אבל גם עולם המבוגרים לא חף מהן. ראשיתן של המעשיות היא בתרבות ה"שבט", ועל פיה הן הושמעו באוזני השבט כולו, ילדים ומבוגרים כאחד. עם זאת בתקופה המודרנית מהוות המעשיות בעיקר מעין "סיפורי ילדים" שהמבוגר נוהג להשמיעם באוזני הילד בין אם בעל פה ובין אם באחד מהנוסחים הכתובים. "סינדרלה" מציעה אפוא כמה תמות שדרכן עשוי הקורא להתקשר אליה.

מהלך ההתנסות

במסגרת ההתנסות "בחזרה לטקסט ילדות"⁵² ביקשתי מקבוצת הסטודנטיות שלי⁵³ לנסות לשחזר את עלילת "סינדרלה" כפי שהיא זכורה להן מילדות. הסטודנטיות התבקשו לרשום אותה בקצרה. לאחר מכן הושמעה גרסה אחת בפני הקבוצה מפי אחת הסטודנטיות, כששאר המאזינות מתבקשות להשוות בין גרסתן לגרסה המושמעת.

בשלב הראשון התאפשר לכל אחת מחברות הקבוצה לחזור אל עלילת המעשייה של ילדותה, ולאחר מכן לבחון את הדומה והשונה בין זיכרונה

52 התנסות זו כוללת בדרך כלל את ההוראה לנסות לשחזר טקסט משמעותי מתקופת הילדות המוקדמת ולעמת זיכרון זה עם הקריאה של הטקסט בהווה. במקרה של מעשייה, מושא הדיאלוג הוא טקסט ילדות המשותף לכלל הקוראים; במקרה של טקסט כתוב, כל קורא מביא את הטקסט המיוחד לו.

53 בהתנסות שאביא כאן קבוצת ההכשרה לביבליותרפיה כללה סטודנטיות בלבד. מובן שבמהלך השנים היו גם קבוצות מעורבות, אבל בשונה מהגברים שהכירו אמנם את סיפור סינדרלה, עבור הנשים היה זה טקסט משמעותי יותר גם בילדותן.

האישי לבין זיכרונותיהן של שאר חברותיה. עצם שחזורה של עלילת המעשייה אפשר לזהות את המוקדים הרגשיים השונים של כל אחת מחברות הקבוצה. בשלב השני של ההתנסות ביקשתי התייחסות אישית באמצעות השאלה: מהו הפרט או החלק בעלילה הזכור בעוצמה הרבה ביותר ושהותיר בך את הרושם העז ביותר? השאלה נועדה למקד בכל אחת מבנות הקבוצה את "קול הילדה" האוטנטי שהמעשייה דובבה בה, לא באמצעות המפגש עם המעשייה בהווה, אלא באמצעות שחזור מהעבר.⁵⁴

בשלב השלישי הוקרנה בפני הסטודנטים גרסת "סינדרלה" כפי שעובדה לטלוויזיה על ידי ג'ים הנסון.⁵⁵ בזמן הצפייה התבקשו הסטודנטיות לתת את דעתן לאופן שבו הגרסה הטלוויזיונית מממשת את המוקד הרגשי שלהן בילדות, כפי שאיתרו קודם לכן. השוואה בין המוקד הרגשי בילדות לבין האופן שבו הוא נתפס בבגרות באמצעות הגרסה המצולמת, מאפשרת לבחון באופן השוואתי את נקודת החיבור הרגשי (הקול האוטנטי) ולקיים דיאלוג על ציר הזמן מילדות לבגרות בין קול הילדה שהייתה לבין קול הבוגרת שבהווה.

התהליך שתואר כאן יוצג להלן באמצעות מקרים פרטיים. דוגמאות אלו מתמקדות בשלב השני והשלישי של ההתנסות, שבהם כזכור התבקשו הסטודנטיות לזהות מוקד רגשי בסיפור כפי שהוא זכור להן מן הילדות ולשתף בחוויית הצפייה בגרסה המוסרטת מן הבגרות. החומר שיובא מתבסס על עבודות שהוגשו בעקבות התרגיל. הדוגמאות סווגו בהתאם לתמות המרכזיות שמציעה עלילת המעשייה.

אורית:⁵⁶ בדידות, דחייה, נטישה, קיפוח

הנושא הרגשי הראשון שמציעה עלילת "סינדרלה", העולה בפתיחת הסיפור, קשור לתחושות של קיפוח, דחייה, נטישה ועוול. להלן תגובתה של אורית הקשורה בתמה זו:

הדבר הזכור לי ביותר מילדותי מסיפור "סינדרלה" הוא ההתעלמות המוחלטת מקיומה. יכולתי ממש לחוש איך סינדרלה מנסה בכל פעם

54 מובן שבכל שחזור של חוויה מהעבר מעורבת התייחסות עכשווית, כלומר המוקד הרגשי המצוין כמאפיין את הילדות הוא מה שזכור לנו בבגרותנו מילדות זו. ההפרדה בין שלב ההיזכרות במעשייה לבין התגובה עליה בעקבות הצפייה בסרט מאפשרת התייחסות נפרדת לכל אחד משלבי המפגש עמה.

55 גרסה זו שודרה בטלוויזיה החינוכית בשידורים חוזרים, וחלק גדול מהסטודנטים מכיר אותה מצפיות קודמות. עם זאת לצפייה המשותפת בהקשר של ההתנסות הזו נודעת משמעות מיוחדת. הוקרן לראשונה ב־1988.

56 כל השמות המובאים במהלך ההתנסויות בפרק זה בדויים.

להשמיע את קולה, אך נדחקת הצידה ואף מושפלת עד עפר [...] בכל פעם מחדש מוצאת את עצמה סינדרלה במקום אילם וחסר משמעות.

אורית מביאה את תחושת הקיפוח והנטישה לכלל קיצוניות, והיא הופכת את סינדרלה לדמות אילמת, נעלמת ומושפלת כאחת. בדבריה אין כל רמז לכך שרק נסיבות חיים ספציפיות ו"כוחות רשע" גרמו למצבה המושפל של סינדרלה. היא תופסת אותה כדמות שנמחקה לחלוטין כתוצאה מהתעלמות הסביבה, עד כדי כך שאין היא מסוגלת להבחין באפשרויות קיום אחרות, שאכן התממשו בעברה של סינדרלה.

חווייה זו של היעדר, היעלמות והיאלמות קשורה אצל אורית בחוויות אישיות שלה מילדותה המוקדמת, שבה ליוותה אותה התחושה שלסביבה כלל לא אכפת ממנה ושהוריה מתעלמים לחלוטין מקיומה. אורית חוותה התעלמות בוטה מצד הוריה, והיא שהביאה אותה לייאוש מוחלט מהאפשרות שמישהו ישים אליה לב. ההרגשה שליוותה אותה היא שלא משנה מה תעשה, לעולם לא תשיג את מה שהיא זקוקה לו כל כך - נוכחות, נראות, התייחסות וערך. היא מתוודה: "הרגשתי צורך עז להוכיח את עצמי כדי שיראו שאני שווה התייחסות". היא מזדהה עם סינדרלה דרך תחושת ההשפלה וההתעלמות מקיומה. אורית אינה מפתחת תחושה של קיפוח, אלא לוקחת על עצמה את מלוא האחריות למצבה וטוענת שכדי ששימו אליה לב עליה להוכיח את עצמה. צורך ההוכחה העצמית והתחושה שהיא כשלעצמה "לא קיימת" גורמים לה לראות בדמותה של סינדרלה כישלון: "ככל שניסתה למצוא חן או לומר משהו, כך גברה השפלתה של סינדרלה". ניסיונות אלה למצוא חן, יותר משהם נמצאים בעלילת המעשייה, הם טמונים בניסיון חייה המוקדם של אורית.

מעניין שבחיפוש אחר אותו מוקד רגשי אורית מזהה את כוחה של סינדרלה באותו מקום שבילדותה זיהתה כחולשה. זיהוי זה התאפשר לא רק בגלל התבגרותה של אורית, אלא גם בזכות הגרסה המצולמת המציגה את סינדרלה כנערה בעלת יוזמה, הפועלת באופן ממשי כדי לשנות את גורלה. ואכן אורית מוקסמת מיכולתה זו ואומרת: "בסרט שראינו חשתי כי סינדרלה נמצאת במקום אחר לגמרי. אחיותיה אמנם מתעלמות ממנה, אך היא זוכה לאהבתו של אביה ולהרבה כבוד מהסובבים אותה". אלא שאורית אינה מתמקדת ביוזמה של סינדרלה, כפי שהדבר בא לידי ביטוי בסרט ובניגוד לעלילה המוכרת, אלא היא משיבה לעצמה באמצעות סינדרלה את אהבת ההורים שכה חסרה לה בילדותה, אהבה המאפשרת לסינדרלה של אורית "להיות קיימת".

מירב: היעדר האב

תגובתה של אורית חושפת נושא נוסף בעלילת הסיפור - היעדרו המוחלט של האב מחייה של הילדה היתומה. בעוד שהיעדרה של האם הוא פועל יוצא של מותה, היעדרות האב אינה מוסברת. גם בגרסאות שבהן הוא נוכח, הוא אינו עושה דבר כדי לעזור לבתו. היעדרות זו מאפשרת את התעללויות של האם החורגת ואחיותיה, ההופכות את סינדרלה לקורבן חסר הגנה. נושא זה היה מוקד תגובתה של מירב, וכפי שנראה הדברים נובעים דווקא מחוויית ילדות של נוכחות אבהית חזקה: הדבר העיקרי שאני זוכרת מסיפור סינדרלה בילדות הוא שכל הזמן שאלתי את עצמי איפה אבא שלה ולמה הוא לא מציל אותה. יותר משריחמתי עליה על כך שאימא שלה מתה ושיש לה אימא חורגת, ריחמתי עליה שאין לה אבא שיעזור לה ויגן עליה.

מירב מתארת את עצמה כמי שהייתה בילדותה "הילדה של אבא". לאורך כל חייה היא חשה כי היא מעדיפה את אביה על פני אימה. בילדות הדברים הגיעו לכדי קיצוניות: מירב הייתה מדמינת לעצמה כי אימה אינה אימה האמיתית, וכי רק אביה הוא אביה הביולוגי. היא חוותה את יחס אימה אליה כהתעמרות מכוונת, והייתה מסבירה לעצמה יחס זה באמצעות הפנטזיה שאין זו אימה האמיתית. אביה היה עבודה המשענת, בבחינת "חבר נפש ואיש סוד". לא פעם הייתה ממתינה שעות ארוכות בפתח ביתם, לקדם את פניו כשהוא חוזר מהעבודה כדי להקדים ולספר לו על מעללי אימה ה"חורגת", לפני שזו תספיק להסית אותו נגדה.

את הפיצוי לתחושת היתמות מאם אוהבת שליוותה את מירב בילדותה היא מצאה באהבתו "ללא סייג" של אביה. מעמדה זו היא מזדהה עם דמות סינדרלה, אך לא רק דרך האם החורגת, אלא בעיקר דרך נושא היעדר האב. בניגוד לחייה שלה, שבהם היה לה אב מגן ומציל, האפשרות שהציגה בפניה סינדרלה כיתומה מאם ומאב כאחד, נתפסה מטלטלת נפש בעבודה. ניתן לומר שיותר מרחמים עורר בה גורלה של סינדרלה חרדה של ממש בחשיפתו לפחד הגדול ביותר - אובדן אהבת אביה. היא חוותה אהבה זו כחיץ בין אביה לבין אימה, וככל הנראה גם חשה אשמה כבדה על כך.⁵⁷

רגשות סמויים אלה עולים בתגובתה של מירב לגרסה הטלוויזיונית של סיפור "סינדרלה". בגרסה זו קודם להתרחשות המוכרת ישנה תוספת, ולפיה נגזר על סינדרלה להינשא לאביה. אביה המלך יצא בהכרזה שכל מי שאצבעה תתאים

לטבעת של המלכה המתה, הוא יישא אותה לאישה. הטבעת מתגלגלת לאצבעה של סינדרלה בשוגג, אך כך מתברר שהיא מתאימה לה בדיוק. כדי להרחיק את רוע הגזרה היא מחליטה לבקש שיתפרו לה שלוש שמלות פאר לכבוד החתונה. בפרק הזמן שנוצר לצורך הכנתן היא מתקינה לעצמה בעזרת ידידיה בעלי החיים נוצות המשנה את זהותה ומכער אותה עד כי לא ניתן לזהות אותה. מצב זה מאפשר לה לברוח מביתה. הפנטזיה האדיפלית להינשא לאביה והחרדה מפני מימושה ושבירת הטאבו נפתרות בגרסה זו על ידי שינוי צורה ובריחה. זו הייתה מן הסתם גם הפנטזיה הלא־מודעת של מירב בילדותה. בגרסה המצולמת, שאליה מירב נחשפת בבגרות, מתבטא פחד זה בהתקוממותה כנגד העלילה, בעיקר נגד חלקה הראשון שתואר למעלה. וכך היא מתנסחת במילותיה:

הסרט הרגז אותי נורא. הרגז אותי שהוסיפו לעלילה המוכרת עוד פרק שבו על סינדרלה להתמודד עם הגזרה להינשא לאביה. הרגז אותי האופן הכביכול פמיניסטי בו נוקטת סינדרלה יוזמה והופכת את עצמה למכוערת ודחוייה כדי להימלט מגורלה, והרגז אותי שרק כשהיא חוזרת להיות יפה, נקייה ונסיכה היא מתקבלת שוב על ידי החברה והמוסכמות בזרועות פתוחות. היא חוזרת למוטב והכול טוב ויפה, כמו באגדות. אותי זה מרגז.

מקור כעסה של מירב נעוץ להערכתי בעובדה שגרסת הטלוויזיה חושפת אותה לפנטזיית הילדות הקשורה בנוכחותו של האב ובציווי להינשא לו (הגשמת המשאלה). נראה כי מירב חווה את המטמורפוזה שסינדרלה עוברת כעונש על המשאלות האסורות שלה. מבחינתה הסיפור הוא מעין כתב אישום נגד סינדרלה על משאלותיה האסורות, כשהתביעה ממנה היא "לחזור למוטב" כדי להתקבל מחדש בתוך החברה. נקודה זו מקוממת אותה ומעוררת בה כעס.

מעניין להיווכח כי החלק בעלילה בגרסה הטלוויזיונית שבו סינדרלה נאבקת עם הנסיך ומתעקשת שיכיר בה מבעד למעטה הנוצות, כלל אינו נקלט אצל מירב. המפגש המחודש עם משאלות הילדות ופחדיה באמצעות הצפייה בפרק הסדרה מעורר בה מחדש את אותן משאלות ופחדים ומפיק ממנה תגובה של כעס. ייתכן כי מקור הכעס הוא בעצם גזלת הסרט את האפשרות לרחם על סינדרלה, על שאין לה אבא אוהב כמו שלה. מירב מבקשת שסינדרלה תתקבל למרות "כיעורה", כלומר למרות משאלותיה הדחוקות האסורות, כי רק כך יבוא תיקון ב"חיים האמיתיים", והסיפור יוכל לצאת מתבנית המעשייה, השמורה באופן בלעדי לתקופת הילדות.

אביבה: מקסם השמלה

במרכז החלק השלישי של עלילת "סינדרלה" נמצא מעשה המקסם - הפיכתה של סינדרלה מבת אשפתות לנסיכה הלבושה בגדי פאר; ובחצות, כשפוקע המועד שהוקצב לה, חזרתה למצבה הירוד. חטיבה עלילתית זו מעלה שני נושאים מרכזיים: הנושא הראשון קשור באפשרות המטמורפוזת, במשאלה להפוך ברגע אחד מבת אשפתות לבת מלך; הנושא השני קשור בפחד האובדן, בהגבלת כוחו של הקסם לפרק זמן קצוב, שבסיומו עתידה סינדרלה לחזור ולהפוך לבת אשפתות, המרכבה לדלעת, והסוסים לעכברים. התגובות השונות לחטיבה עלילתית זו מחלצות מהתמה הזו את שני פניה. וכך כותבת אביבה:

הדבר הראשון הזכור לי מילדותי הוא שמלת הנשף הנהדרת של סינדרלה, והדבר השני הוא היכולת שלה להפוך בבת אחת מענייה מסכנה ומוזנחת לעשירה יפה ונאהבת. מבחינתי זהו ה"הפי"אנד" האולטימטיבי.

אביבה מתמקדת קודם כול בשמלת הנשף, הסממן החיצוני המציין את שינוי מעמדה של סינדרלה. כבת קיבוץ היא מעידה:

שמלה כזו, רבת שכבות, ששמות הבדים בלבד (כמו "מוסלין", "משי", הם כשלעצמם מפתח לעולם הפנטזיות), הייתה משאת נפש. השמלות המעטות שלנו היו משומשות, תכליתיות, ועברו מילדה אחת לשנייה לפי הגודל. רק לאירועים מיוחדים היו שמלות נסיעה, יפות במיוחד, אבל הן לא היו שלי.

בילדותה אביבה עושה שימוש בשמלתה של סינדרלה והופכת אותה למתנה המגשימה את הפנטזיות שלה עצמה. היא אינה מזכירה כלל את העובדה שהמתנה הזו הייתה מותנית ומוגבלת בזמן,⁵⁸ ושהמטמורפוזת שסינדרלה עברה רחוקה מבחינה עלילתית מן "הסוף הטוב האולטימטיבי". אביבה קושרת בין המטמורפוזת לבין ה"הפי אנד" ויוצרת רצף עלילתי אחד, שבו אין מקום למגבלת הזמן ולפרשת המבחן. שמלת הנשף של סינדרלה מגשימה מבחינתה את משאלות הילדות שלה במלואה, ואת שמלת הנסיעה המיוחדת שהושאלה לה היא מעתיקה בשמלתה של סינדרלה. בכך היא גם נותנת אותה לעצמה, תוך כדי מחיקת העובדה ששמלתה של סינדרלה הייתה גם היא, לפחות מלכתחילה, מושאלת ומוגבלת בזמן.

58 בדומה אולי לשמלות שקיבלה בהשאלה כילדה בקיבוץ. מדובר בשמלות שהוקצו לאירועים מיוחדים, אך למעשה לא היו שלה.

בגרסה הטלוויזיונית משמשת הכנת שמלות הפאר כאמצעי לדחיית החתונה עם האב שנגזרה על סינדרלה. בהיותה בת מלך סינדרלה מקבלת על פי הזמנתה שלוש שמלות מהודרות ויפות, ודווקא את בגד הנוצות, גרסת הסרט לסמרטוטים, היא תופרת בעצמה בעזרת ידידיה בעלי החיים כדי שתוכל להתכסות בה ולברוח מהארמון. העובדה שהכנת השמלות בסרט מהווה ניסיון להצלה מהמשאלה האדיפלית - להתחתן עם האבא, אינה מעיבה על כך שהשמלות בסרט מהוות עבור אביבה מימוש מספק ביותר לכל חלומותיה על שמלה. יתר על כן, במקום שמלה אחת יש כאן שלוש שמלות, שכל אחת יפה יותר ומרשימה יותר מקודמתה - האחת לבנה כירח, השנייה כסף נוצץ ככוכבים, והשלישית זהובה כשמש. אביבה מתעכבת על תיאורן החיצוני של השמלות, וגם אם אין היא מתעלמת מתפקידן, היא חווה דרכן את ההענקה של מה שהילדה שבה עדיין רוצה: "רוצה להתגנדר, להיות יפה, מועדפת, נסיכה, ולחיות באושר ובעושר עד היום הזה". בניגוד למירב, אביבה מבקשת להישאר באגדה. אף שכאדם בוגר היא מבינה שכדי לזכות באושר ובעושר יש לעבור דרך חתחתים ושלא תמיד היא צולחת בסיומה, היא נצמדת בעקביות לפנטזיה הראשונית שהשמלה תינתן לה כבמטה קסם ותפתח בפניה את הפתח ל"אהבה והצלחה".

אביבה מצליחה ליצור הפרדה מלאכותית בין ההכרה כי השמלה ניתנת על תנאי, לבין המשאלה שהשמלה תוענק לה ללא מאמץ וללא תנאי, משאלה המגובה מבחינתה הן על ידי המעשייה בילדות הן על ידי הגרסה המצולמת בבגרות.

תמר: המטמורפוזות

מה שהעסיק אותי בילדות באגדה "סינדרלה" הייתה המטמורפוזות. השינוי וההחלפה הדרמטית בין אופן קיום אחד לאחר, בן רגע. קסם לי המעבר בין שני המצבים, זה שלפני השינוי וזה שלאחריו, וחוזר חלילה, פער בולט לעין שלא ניתן שלא להבחין בו.

עבור תמר המוקד הרגשי העיקרי הוא עצם השינוי, עם זאת היא מציינת כי רגע השינוי, השעה שתים עשרה בלילה, גרם לה בילדות למתח רב: בכל פעם שצלצל השעון שתים־עשרה נכנסתי ממש לחרדה - מה יהיה אם סינדרלה לא תספיק לברוח מהנשף ולהגיע הביתה, וכולם יראו אותה בבלויי סחבות.

למרות שהשינוי קסם לה נותרה בתמר המשאלה שהמהפך לרעה לכל הפחות לא יתרחש לעיני הסובבים, אלא יהיה נחלתה הפרטית של סינדרלה בלבד. לאחר

הצפייה בסרט תמר מעידה כי הגיעה אל סיפוקה המלא, שכן המטמורפוזת מתממשת בסרט באופן בולט כמה פעמים.⁵⁹ לדבריה המטמורפוזת אינה מתבטאת רק ביכולתה של סינדרלה להגיע לנשף, אלא גם בלקח שהסביבה כולה מפיקה ובסדר המשובש המושב אל כנו. אף שהמטמורפוזת מוגבלת בזמן, מצב הגורם לתמר להיות שרויה במתח, הרי שכלפי חוץ שמלות הנשף הן שמתגלות. השמלות הן בחזקת התיקון, ואילו את סוד הסמרטוטים מצליחה סינדרלה לשמור לעצמה תוך כדי שהיא מספיקה להיעלם בטרם יתגלה קלונה.

מה שמושך את ליבה של תמר הוא כאמור השינוי הקיצוני, חשיפת הזהות הנסיכותית והסתרת הזהות הכללית. בחוויית הילדות שלה הייתה תמר, על פי עדותה, לא נסיכה ולא לכלוכית:

תחושת הזהות שלי בילדות הייתה של בינוניות. מין קיום של "פרוזה". בדיעבד אני חושבת שהייתה זו תחושה בלתי נסבלת, ולמעשה ברגע שיצאתי מהבית לאוניברסיטה עברתי בחוויה שלי מטמורפוזת שהתבטאה בשינוי התפיסה שלי את עצמי, ואולי אפילו בתחושה של "סינדרלה", שיודעת שגם בחצות לא תחזור להיות לכלוכית.

תחושת ה"בינוניות", שהייתה נחלתה של תמר בילדות, התחלפה בבגרותה בהכרה כי המהפך שחל בה אינו מותנה בסביבה, אלא הוא תלוי בה בלבד, ולכן איש אינו יכול לגזול אותו ממנה. בניגוד לתקופת הילדות, שבה נמשכה אל המצב הקיצוני של היפוך ניסי מתוך הצורך להאמין בשינוי כלשהו אכן יכול לקרות, הרי שבבגרותה היא בוחרת להשיב את הסדר על כנו ולהשתחרר ממגבלת הזמן של "מבחן השעה שתיים עשרה", כפי שחווה אותו בילדותה, ומן המועקה הכרוכה בה.

צופיה: מבחן הנעל ותחושת התואם (הרמוניה)

שתי החטיבות המסיימות את הסיפור הן מבחינות רבות שיאה של העלילה, הבא לידי ביטוי במבחן הנעל ובהתאמה המושלמת בינה לבין כף רגלה של סינדרלה. התאמה זו מביאה לסיום הטוב ולחיבורה של סינדרלה אל הנסיך, כלומר להפיכתה לנסיכה. תחושת התואם והסוף הטוב היוו את המוקד הרגשי של צופיה בילדותה. צופיה, בת להורים גרושים שסבתה גידלה אותה, שאבה תקווה רבה מסיפור סינדרלה:

כילדה ציפיתי כל פעם לסוף הסיפור. הסוף **הטוב** [ההדגשה במקור, ר"צ] -

59 בסרט הופכת סינדרלה מבת אשפתות לנסיכה שלוש פעמים, כמספר שמלות הנשף שנתפרו למענה כאמצעי לדחיית החתונה עם אביה.

בו מתאימה הנעל בדיוק לסינדרלה, והנסיך נושא אותה לאישה, והם חיים באושר ובעושר. אהבתי את המושלמות שבאגדה, בה הכול מסתדר לטובה ובדמיוני המריא הזוג למקום שהוא, בדומה להם, יפה ומושלם.

בהתבוננות לאחר צופיה מזהה את הקשר בין העובדה שהוריה התגרשו, וכתוצאה מכך היא גדלה בבית סבתה, לבין משיכתה לסיום הסיפור, שבו מצאה נחמה ופיצוי למציאות חייה. צופיה עומדת על ההתאמה המושלמת בין רגלה של סינדרלה לבין הנעל ("מבחן הנעל") כסוג של הבטחה לכך שגם אם מצבה בהווה הוא בשפל המדרגה, הרי שיש עדות משמיים לכך שמקומה הוא אחר. במקביל צופיה משתפת כי הוטרדה מאוד מן העובדה שהאחיות של סינדרלה חתכו את העקב או את האצבעות כדי להתאים את הנעל לרגליהן. תחושת התואם צריכה להתרחש "מלמעלה", ולדבריה היא לא יכלה להבין כילדה שבשביל אהבה יש לעיתים לשלם מחיר יקר כמו קטיעת אצבעות.

בבגרות, בעת הצפייה בסרט, צופיה מוותרת על משאלת התואם המושלם. דווקא חוסר השלמות של סינדרלה מדבר אליה. עבור צופיה הבוגרת סינדרלה הופכת למעין "אחות תאומה", שגם אם הגאולה אינה מובטחת לה, היא נאבקת ומתמודדת עד לסוף הטוב:

עד היום נשאר "הסוף הטוב" עבורי תמה מלווה ונאמנה, כיוון שיש בי בהחלט מקום גם כאישה בוגרת המחפשת את המקום הזה של השאיפה לטוב, לפתרון, לאמונה שהטוב מצוי באנשים וניתן לגלותו.

מאמונה מושלמת בניצחון הטוב בידי שמיים, המאפיינת את תקופת הילדות, עוברת צופיה הבוגרת לראייה מפוקחת יותר. בה בעת היא אינה מוותרת על האופטימיות והנחמה ששאבה מסיפור "סינדרלה" בילדותה.

ראינו כי למרות התשתית התמטית החברתית-פסיכולוגית האוניברסלית, תגובותיהן של קוראות שונות (בחלק זה הבאתי תגובות של קוראות בלבד) למעשיית "סינדרלה" מדובבות את תמות הזהות האינדיבידואליות שלהן, את קולן האותנטי; אותו קול המשחזר את קולן בילדות ונמצא בדיאלוג עם קולן בבגרות. קול זה קשור הן לאישיות והן לביוגרפיה הייחודית של כל קוראת. המפגש המחודש עם המעשייה בבגרות וההתקשרות אליה דרך מוקדים רגשיים ששוחזרו מחוויית הילדות, מאפשרים דיאלוג פורה בין הקוראת המבוגרת לבין הילדה שהייתה. דיאלוג כזה פותח פתח לעיבוד ול"תיקון" של חוויות ילדות מוקדמות באמצעות הארתן מחדש מפרספקטיבה של בוגר, כל זאת בלי לוותר על החיוניות והאותנטיות של החוויה הראשונית.

בחזרה לטקסט ילדות אישי: "ויהי ערב" מאת פניה ברגשטיין

הקדמה

בחלק הראשון של הפרק ראינו את אפשרות הדיאלוג בין "קולות" של בוגרים ספציפיים לבין טקסט ילדות קולקטיבי המוטבע בילדותם דרך המעשייה "סינדרלה". חלק זה יוקדש לחוויית החזרה לילדות באמצעות טקסט ילדות אישי. את אפשרויות הדיאלוג עם טקסט ילדות ספציפי בחרתי להדגים באמצעות טקסט זהה, כזה שהופיע בשכיחות גבוהה במסגרת ההתנסויות שערכתי במהלך שנות ההוראה שלי באוניברסיטת חיפה ובמכללת אורנים. כוונתי לספר המחורז ויהי ערב של פניה ברגשטיין עם איורים של חיים האוזמן (ברגשטיין, 1949)

בשונה מהמעשייה "סינדרלה", שדרכה בחנתי את הדיאלוג באמצעות התמות השונות שמציעה העלילה ואת דרכי ההתקשרות של כל אחת מהשאלות לתמה מסוימת, הרי שבחלק זה ביקשתי לבחון את הדיאלוג דרך ערוצי ההתקשרות הספציפיים שהסיפור מציע. אנו מתקשרים אל טקסט ספרותי קודם כול באמצעות הנושאים שהוא מציג, ועם זאת אפשרויות ההתקשרות אינן מתמצות בתמות שלו; יש להוסיף על כך את המוזיקליות, ה"טון" שבו הדברים נאמרים, ואפילו את צורתו הפיזית של הטקסט. יתר על כן, טקסט לילדים מלווה פעמים רבות באיורים המהווים חלק אינטגרלי ממנו. בגיל של טרום קריאה הם מאפשרים "לקרוא" בספר ללא עזרת מבוגר. מכאן שהאיור מהווה ערוץ התקשרות מרכזי לא פחות מהטקסט המילולי.

ממד נוסף מרכזי בדיון בחלק זה קשור בסיטואציה של ההקראה על ידי המבוגר המתווך את הטקסט לילד שאינו מסוגל עדיין לקרוא בעצמו. לפעולת תיווך זו חשיבות מרכזית, והיא מנכיחה את קול המבוגר בטקסט כקול חי, השותף לדיאלוג בין הילד לבין הספר.

את כל אפשרויות הדיאלוג הללו דרך ערוצי ההתקשרות השונים אדגים אפוא באמצעות הסיפור ויהי ערב של פניה ברגשטיין, ולשם כך אעמוד על קווי המתאר הכלליים של הסיפור עצמו. מדובר למעשה בתרגום ובעיבוד מחורז ומאויר של סיפור מאת הנס כריסטיאן אנדרסן, המופיע בקובץ סיפורים בשם **ספר מצויר ללא תמונות**. הספר פורסם לראשונה ב־1913 (Andersen, 1984).

ספרו של אנדרסן מכיל 33 סיפורים קטנים המסופרים כולם בגוף ראשון מנקודת מבטו של הירח, המשוטט בשמי הלילה ומתאר את אשר רואות עיניו. כל סיפור מכיל את קורותיו של לילה אחד, והסיפור שלפנינו מתאר את קורות הלילה השני: אתמול, כך סיפור לי הירח, השקפתי למטה לתוך חצר צרה מוקפת בתים, שם רבצה תרנגולת דוגרת ולה אחד עשר אפרוחים. ילדה קטנה

וחמודה דילגה סביבה, ותרנגולת קרקרה ופרשה בבהלה את כנפיה מעל האפרוחים. בא אביה של הילדה, הרים את קולו, ואני המשכתי בדרכי בלא לחשוב על כך עוד. אבל הערב, לפני דקות ספורות, שוב השקפתי אל אותה חצר. בכול שרר שקט, אך הנה הופיעה הילדה הקטנה, חרש חרש הלכה אל הלול, הסיטה את הבריש והתנגבה אל התרנגולת ואפרוחיה. הללו צווחו בקול והתרוצצו לכאן ולכאן בחבטות כנף - והילדה רצה אחריהם. כל זאת ראיתי בבירור כי הצצתי מבעד לחור שבקיר. כעסתי על הילדה הרעה ושמחתי כאשר בא האב, הרים⁶⁰ את קולו עוד יותר מאתמול ותפס את הילדה בזרועה. היא שמטה את ראשה, עיניה הכחולות היו שטופות דמעות גדולות. "מה את עושה כאן?" שאל האב. היא בכתה: "רציתי לנשק לתרנגולת ולבקש ממנה סליחה על אתמול, אבל לא העזתי לספר לך!" והאב נשק לתמימות הענוגה על מצחה, ואילו אני נשקתי על עיניה ופיה. (עמ' 295. תרגום: גבריאל צורן)

"ויהי ערב"

בְּשֵׁמִי עֶרֶב כְּחֹלִים,
בְּשֵׁמִי עֶרֶב צְלוּלִים,
שֵׁט יָרַח עֵגֶל וּבָהִיר.
חָרַשׁ, חָרַשׁ טִיל
וְדוּמָם הַסֶּתֶכֶל
בַּיָּעַר, פְּרִדָּס וּבְנִיר.

וּלְמִטָּה - לְמִטָּה, בֵּין כָּרֶם וְגֶן.
רָאָה בַּיִת יָפָה וְקָטָן.

וּבְתוֹךְ הַחֲצֵר,
בְּלֹא אָח וְחֵבֶר,
אֵט הִלְכָה לָהּ יְלִידָה חֲבִיבָה.
וְהִלְכוּ לְתִמָּם
אֶפְרוּחִים וְאִמָּם
וְנִקְרוּ וְצִיצוּ בַּחֲדוּהָ.

שְׁמָחָה הִילָדָה: - אֶפְרוּחִים בְּנֵי־כָנָף,
נִשְׁחַק, נִשְׁחַק נָא יַחְדּוֹ!

שְׁמָעָה תִּרְנַגְלָת
יִפֹּת הַכֶּרְבֶּלֶת
אֶת קוֹל הִילָדָה בְּדַבָּרָה,
רוֹעֵדָת מִפֶּחַד
הַתְּחִילָה בּוֹרַחַת
וְאֵל הַקִּטְנִים קִרְקָרָה:

- שׁוּבוּ בְּנֵי אֵל הַלּוּל חֵישׁ מֵהָר,
סִכָּנָה לִהְיוֹת בְּחָצֵר!

אֶךְ הִגִּיעוּ לַלּוּל -
וְנִשְׁכַּח הַטִּיּוֹל,
וְשִׁלּוּם לְקִטְנֵי מִשְׁפָּחָה.
הַתִּישְׁבוּ לָהֶם יַחַד
בְּסֹדֶר וְנִחַת,
וְשָׁקֵט... וְלֵיל מְנוּחָה!

אֶךְ מִי זֹאת? אֶךְ מִי זֹאת פֶּתָאם הָאוֹרַחַת
בְּלִילָה כָּאֵן דָּלֶת פּוֹתַחַת?

כָּל הַלּוּל מִתְעוֹרֵר,
כָּל הַלּוּל מְקַרְקֵר,
אֵין מְנוּחַ מִזֹּאת הִילָדָה!
אֶפְרוּחִים מְקַפְּצִים
וּבוֹרְחִים וְרָצִים
בְּצִפְצוֹף וּבְקוֹל חֲרָדָה.

וְטָסוֹת בְּאֹוִיר כְּרִבְלוֹת וּכְנָפִים
וְהִרְעֵשׂ עַד לֵב הַשָּׁמַיִם.

אָבא באַ וַשָּׂאָל:
- מִי זֶה, תֵּן אוֹ שוּעֵל?
מִי נִכְנָס אֶל הַלּוּל בְּגִנְיָה?
לא שוּעֵל, לא תִּנָּה,
זוֹ בִּתִּי הַקֵּטָנָה...
חִישׁ הַבֵּיתָהּ, יִלְדָּה לא טוֹבָה!

אָסוּר לָךְ, אָסוּר לָךְ לְהִכָּנֵס,
אֶת יוֹדֵעַת שְׂאֵבָא כּוֹעֵס?

רָצִיתִי לַתְּרַנֵּגֶלֶת
לִתֵּת נְשִׁיקָה בַּכֶּרְבֶּלֶת,
כִּי הִבֵּה־לִּי אוֹתָהּ בְּחֶצֶר.
לְהִגִּיד לָהּ "סְלִיחָה"
וְגַם "לִיל מְנוּחָה"
וּפִתְאֻם נִבְהָלוּ עוֹד יוֹתֵר...

כֶּךָ אִמְרָה הַיִּלְדָּה הַקֵּטָנָה
וְדַמְעָה נוֹצָצָה בְּעֵינָהּ.

אִז אָבא הָרִים
בְּחִבּוּק רַחֲמִים
אֶת בֶּתוֹ הַטּוֹבָה, הַטּוֹבָה.
בְּשִׁמִּי לִילָה כְּחֹלִים,
בְּשִׁמִּי לִילָה צְלוּלִים,
הַיָּרֵחַ חִיָּךְ בְּחֻדּוֹהּ.

וּכְשֶׁאֲבֵא נָשֶׁק לָהּ, אוֹהֵב וְסוֹלֵחַ,
נָשֶׁק לָהּ גַּם הַיָּרֵחַ.

בגרסת אנדרסן מוגבר מאוד קול המבוגר המוכיח ושומר על הסדר, ואילו קול הילדה נשמע רק בסיום. גם בחלק הראשון שבו מתוארת הילדה כ"ילדה קטנה

וחמודה," ניתן לשמוע את הקול הפטרוני של המבוגר - הירח המספר. לעומת זאת בגרסה של פניה ברגשטיין נוצרת אמפתיה אל הילדה כבר בתחילת הסיפור: "טיילה בחצר בלא אח וחבר". בדידותה של הילדה היא המניע לחיפוש קרבתם של התרנגולת ואפרוחיה.

אומנם קול המבוגר הנוזף בילדה, האב, נוכח גם בעיבוד של ברגשטיין, אבל הירח המספר את הסיפור מנקודת מבטו ("המבוגר האולטימטיבי" מסיפורו של אנדרסן) עולה לאורך רובו של הטקסט רק מתוך האיוורם של חיים האוזמן. הבעות פניו המשתנות מלוות ומותאמות למתרחש בעלילה: חמלה בסצנה הראשונה; כעס ותדהמה כשהילדה נכנסת ללול ומפרה את מנוחת התרנגולת ואפרוחיה; ונשיקה (לא על פיה של הילדה אלא על מצחה) בסיום. נוכחותו של הירח בסצנת הסיום מתוארת גם במילות הטקסט: "נשק לה גם הירח".

העובדה שבגרסה המחורזת של ברגשטיין המספרת היא אישה בשר ודם, ולא גרם שמימי, מקרבת את האפשרות לדיאלוג בין המבוגר לילד. בסיפור של אנדרסן יש מספר יודע כול, הירח המשקיף מלמעלה על כל המתרחש ומביע את דעתו, ואילו כאן המספרת משמיעה אומנם את קול המבוגר, אבל זהו קול מלא אמפתיה. ואפילו כשנוצר קונפליקט בין הילדה לאביה, והוא מכנה אותה "ילדה לא טובה", הנזיפה הזו מרוככת בהשוואה ל"ילדה רעה" בגרסה של אנדרסן. ועם זאת, כפי שארחיב בהמשך, גם הגרסה המרוככת והמחורזת מעידה על תחושות הקונפליקט והפער בין קול המבוגר לקול הילד בסיפור.

נקודה נוספת המחדדת את ההבחנה בין קול הילדה שבגרסה של ברגשטיין לעומת קולה בגרסת אנדרסן, קשורה בסיום הסיפור. בסיפור של אנדרסן מספר הירח ש"נשק לתמימות הענוגה", שכינה בתחילת הסיפור בשם "ילדה קטנה ונחמדה". הילדה הופכת בסיום לייצוג כמעט מופשט של ילדות, וקולה הופך לסמל של תמימות ענוגה. בגרסה של ברגשטיין סצנת הסיום, "ואבא נשק לה אוהב וסולח", מחוזקת על ידי האיוור. הסצנה מעצימה את ההבנה ההדדית ואת הפיוס בין קול המבוגר, האב ה"אוהב וסולח", לבין קולה של הילדה, המתרצת את מעשיה ברצונה לתת לתרנגולת "נשיקה בכרבות / כי הבהלתי אותה בחצר". מבחינה תוכנית הדיאלוג בסיפורו של אנדרסן זהה לדיאלוג שבגרסה של ברגשטיין, ובכל זאת אצל אנדרסן מתקבלת התחושה של מפגש מרוחק בין ילדה לאביה ברמה מופשטת, ואילו אצל ברגשטיין הסצנה מוחשית מאוד. היא מקבלת כאמור תוקף קונקרטי נוסף באיוור המציג את החיבוק המושלם.

עם זאת, הגרסה של ברגשטיין אינה חפה מהפשטה. רמה מסוימת שלה אפשר למצוא בכותרת "ויהי ערב". הצירוף הלשוני הזה לקוח כמובן מסיפור

הבריאה, "ויהי ערב ויהי בוקר יום אחד". הדיו של סיפור זה נמצאים כאן, ב"סיפור הבריאה" הקטן שלפנינו, שבו הכאוס הופך לסדר, והקונפליקט בין האב לבתו מסתיים בסליחה מלאה. נראה כי רמז מקראי זה מכוון בעיקרו למבוגר המקריא בלבד, והוא אינו נגיש לילד השומע את הטקסט. עלילת הסיפור משקפת מערכת יחסים טיפוסית ראשונית בין בת לאב, כשהסיום נצבע בגוון קוסמי בשל שילוב הירח כשותף פעיל בסצנת הפיוס.

איכויותיו המיוחדות של העיבוד המחורז - החל מן היסודות הצליליים, דרך האזורים הנלווים וכלה בעלילה ובסיטואציה הקונקרטית - פותחות אפוא פתח לערוצי התקשרות שונים בין הילד השומע לבין המבוגר המשמיע. כשהסיפור מושמע בקול רם (כנהוג בגיל הרך) נוצרת סיטואציה של "ריבוי קולות". חוויית המפגש עם הטקסט בילדות שונה מחוויית המפגש המחוודש אצל הקורא המבוגר, ובאופן טבעי היא מתבטאת באופן שונה אצל קוראים שונים. בחלק הבא אתאר סדרה של מפגשים שעקרון הסיווג בהם הוא ערוץ ההתקשרות השונה העומד בבסיס הדיאלוג בין המבוגר לבין הילד.

שפרה: דיאלוג דרך סיטואציה ריאלית

שפרה גרה בילדותה בכפר. להוריה היה לול תרנגולות, שהיווה את מקור פרנסתם העיקרי. הזמן היחיד שהיה מוקצה לילדה לקריאת "סיפור לפני השינה" היה לעת ערב בתוך הלול בזמן שמיינה אימה את תוצרת הביצים לאותו יום: על גבי קרטוני הביצים היה שעון הספר **ויהי ערב**, ואימא הייתה מקריאה לי אותו תוך כדי מיון. במשך הזמן למדתי את הספר בעל פה, ובכל פעם שאימא הייתה מתחילה משפט, אני הייתי משלימה אותו מהזיכרון.

מתוך התיאור עולה תחושה של הרמוניה הנוצרת בין קול הילדה המשלימה את המשפטים לבין קולה של האם הקוראת מתוך הספר. עם זאת נראה כי לא היה בכך די כדי למלא את החסר של השעה האינטימית של "סיפור לפני השינה", ולפיכך ניסתה הילדה הקטנה, שאימה הייתה עסוקה בריזמנית גם בעבודתה, לשאוב מתוך הספר את הקרבה הפיזית שחסרה לה במציאות: "כל הזמן חיכיתי לסוף הסיפור כשמתברר שלא כועסים יותר על הילדה ומבינים אותה".

הילדה המחכה ל"פיוס מושלם" בסוף הסיפור מגיבה ככל הנראה מתוך חוויית יסוד בעולמה - כילדה שגדלה להורים עסוקים מאוד לפרנסתם, שלא היה להם זמן להיענות לצרכיה. היא מצידה השתוקקה לזמן לבלות איתם ללא כל הפרעות, ולפיכך פיצתה את עצמה באמצעות הסיפור, שקווי עלילתו תואמים היטב את הסיטואציה הקונקרטית שבה הוא מושמע.

תואם נוסף בין קול המבוגר לקול הילד בא לידי ביטוי בהשלמת המשפטים מצד שפרה הילדה. השלמת המשפטים מעידה ששפרה למדה את הסיפור בעל פה לאור התדירות הגבוהה שבה חזרה אימה וקראה אותו בפניה. אלא שתחושת התואם הזו לא הספיקה. שפרה ייחלה בכל פעם מחדש לאישור קול המבוגרים באמצעות סצנת הפיוס האולטימטיבי שבסיום הסיפור.

נקודה מעניינת נוספת הקשורה בחיבור הפיזי בין עלילת הסיפור לסצנת הקריאה באה לידי ביטוי בעצם הבאתה של שפרה למפגש זה אובייקט מוחשי - העותק המקורי השמור איתה מילדות, על הכתמים וריחות הלול הספוגים בו. הספר המוחשי נושא איתו את זיכרון הילדה שהייתה ובה בעת נוכח באופן מוחשי בהווה הקריאה החוזרת של הסיפור בבגרות, ובכך הוא מאפשר לשפרה שחזור חי וקרוב של חוויית ילדות משמעותית.

דינה: דיאלוג דרך תמונה

איורים בספרים לילדים הם חלק אינטגרלי וחשוב מהטקסט. בין האיור לבין הטקסט מתקיימים יחסים שונים: לפעמים האיור מפרש את הטקסט, לפעמים הוא רק משקף אותו, ולא אחת הוא מספר סיפור מקביל.

במקרה של ויהי ערב מעניין להזכיר כי הגרסה המקורית של אנדרסן נקראת **ספר מצויר ללא תמונות**. עצם הכותרת מפנה את תשומת הלב למורכבות היחסים שבין המילה לתמונה, ולפיה התמונה המוחשית מתייתרת. אלא שהעיבוד שלפנינו לא מציית לכלל זה. יתר על כן, האיורים שבתוכו מוסיפים נדבך נוסף, מעין פירוש של העלילה או לפחות תיבת תהודה שלה.

האיורים הם גם הדרך שבה הילד שעדיין אינו יודע לקרוא יכול לגשת אל הסיפור ולחלץ יסודות המתייחסים לעולמו הפנימי ולחוויותיו האישיות. וכך דינה מעידה:

כשהתבקשתי להיזכר בספר מהילדות היה ברור לי שאביא את הספר ויהי ערב, אבל לא ידעתי בהתחלה אם אני זוכרת את הספר מהתקופה שהייתי ילדה או מניסיוני כגננת.

כלומר בשלב הראשון מתערבב זיכרון הילדות של דינה עם מפגש הספר בבגרות. ואכן, כשדינה קראה את הטקסט בפני הסטודנטים בכיתה נשמע קולה כמי שקוראת את הסיפור לילדי הגן. רק מאוחר יותר היא הצליחה להיצמד לזיכרון הילדות והצהירה שהיא זוכרת מתוכו בעיקר את הציורים. כשהחלה לשחזר במפורט את סיטואציית הקריאה הסתבר כי את הסיפור נהגה לקרוא המטפלת בבית הילדים בקיבוץ בשעת ההשכבה בלינה המשותפת. אחרי שסיימה המטפלת

לקרוא נטלה דינה את הספר והחלה "לקרוא" בו באמצעות התמונות. היא מעידה על אהבתה לציורים הצבעוניים ולפרטים הרבים בתוכם, אשר בכל פעם גילתה בהם משהו חדש. את הציורים הכחולים אהבתי פחות".

באשר לטקסט ששמעה קודם לכן מפי המטפלת היא מעידה:
אני זוכרת בעיקר כעס. נכון, בסוף הסיפור היה פיוס, אבל אני זוכרת בעיקר את הכעס. הלכתי לישון עם הכעס. כעסתי על האבא הזה שלא מבין את הילדה שלו ומאשים אותה.

אותו כעס עצמו, שמן הסתם התעורר בה גם נוכח הינטשותה על ידי ההורים בשעת ההשכבה, יוחס אומנם לעלילה המילולית בלבד, אבל "זלג" גם לרגעים האינטימיים שיצרה דינה הילדה עם הספר באמצעות הציורים. בשלב זה של "קריאת הציורים" הייתה דינה נינוחה יותר, ועם זאת כשהגיעה לתמונת הפיוס "הכחולה" נותר בה שמץ מהכעס על כך שדווקא אותה תמונת אינה צבעונית כמו שאר התמונות שאהבה. כעס זה הדהד כמובן את כעסה על תחושת הנטישה שחשה בה בעבר, בעת שהמטפלת הקריאה באוזניה את הסיפור.

סמדר: דיאלוג דרך צליל

היסוד הצלילי של הטקסט, טון הקריאה בו וקולו של מי שמקריא אותו - כל אלה קובעים במידה רבה את חוויית הטקסט בגיל של טרום קריאה (היסוד המוזיקלי חשוב גם בקריאה שתוקה, אלא שאז הדיאלוג הוא בין הקורא לטקסט בלבד). צורת ההקראה היא תמיד סוג של פרשנות, אבל לא בהכרח מה שמשמיע המבוגר הקורא את הטקסט זהה לאופן שבו הילד קולט אותו.

בדיאלוג שלפנינו נוצרה למעשה מעין "תחתית כפולה" של חוויית הסיפור: מתוך סיטואציית ההקראה בכללותה עולה כביכול "טון נעים" של סיפור לפני השינה, אלא שמתחת לפני השטח רוחשים קולות אחרים.

אקדים ואומר כי כשסמדר הביאה את הסיפור וקראה אותו בפני הקבוצה, ניתן היה לשמוע רחש מסוים המדגיש את כל המילים שבהן מופיעה האות ס' - אסססור, ססססכנה ועוד. הסמ"ך התארכה בהקראה של סמדר. ייתכן שבאופן זה סמדר, האישה הבוגרת, שחזרה את הקול ששמעה מפי אימה בילדותה עת קראה לה את הסיפור.

אני זוכרת איך אימא הייתה יושבת על ידי לפני השינה, אני במיטה והיא בכיסא ליד, לידי אבל לא נוגעת בי, וקוראת את הסיפור. אני לא זוכרת שנגעה בי גם כשסיימה לקרוא ואמרה לי "לילה טוב" ויצאה מהחדר.

כשאימא יצאה הייתי לוקחת שוב את הספר ליד ומסתכלת בתמונות. לקרוא עוד לא ידעתי. נמשכתי לינשופים המופיעים בציורים. למרות שהמראה לא היה נעים לי, הייתי מסתכלת בהם שוב ושוב ושואלת את עצמי: מזה הינשופים האלה? הם לא נתנו לי מנוחה. אחר כך הסתכלתי על הירח וגם הוא נראה לי מפחיד. אפילו בתמונות שחיך לא האמנתי לו - הוא נראה מחיך, אמרתי לעצמי, אבל אני לא מאמינה לו. אף פעם לא האמנתי לו. החיוך שלו נראה לי מעושה.

כמו בזמן הקריאה, שבה הטמיעה סמדר המבוגרת את קולה של אימה כפי שחוותה אותו, כך גם בתיאור הנוכחי, ניתן להבחין ברושם שאופן ההקראה של האם השפיע על סמדר הילדה. לאחר שאימה עזבה את החדר המשיכה סמדר לקיים דיאלוג דרך התמונות עם מה שהיא תפסה כקול המבוגר של הטקסט, כלומר הינשופים והירח, והביעה את חשדה כלפיהם. מדובר אפוא בהתקשרות דרך תמונה, האמצעי הזמין היחיד שבו יכולה הייתה סמדר "לקרוא" את הטקסט כילדה. דרך התמונות התאפשר לסמדר לבטא את הרושם שעשה עליה הסיפור בתיווך הקריאה של אימה.

הפער בין משמעות העלילה כפי שהוא עולה בקול מקבל הדהוד גם בתיאור המפורש של ריחוק פיזי בזמן סיטואציית ההקראה: "לידי אבל לא נוגעת בי". החלק המסיים את הסיפור, שבו מתרחש פיוס בין הילדה לאביה בשיתוף פעולה של הירח, כלומר החלק שבו נוצרת הרמוניה בין קול המבוגר לקול הילד, עורר גם הוא חוסר אמון. סמדר התבטאה לגביו: "אין פרופורציה בין הכעס לפיוס בסוף הסיפור. כל כך הרבה כעס וכל כך מעט פיוס". כלומר גם בקריאה הבוגרת סמדר נוקטת ביקורת כלפי הסיפור, ביקורת הנעוצה ככל הנראה באופן שבו תיווכה לה אותו אימה, הן בטון שבו השמיעה אותו ונצרב בזיכרונה, הן בהיעדר המגע הגופני. חשוב לראות שהסיפור עצמו מציע פיוס מושלם, כולל מגע (נישוק וחיבוק של האב), אבל הוא התקשה להתקבל על בסיס עמדת הריחוק והאיום שחוותה סמדר הילדה מצד האם. כל זאת הביא אותה לחוות בסופו של דבר את הספר כולו כ"בלתי אמין".

שושנה: דיאלוג דרך מפגשים חוזרים לאורך החיים

כל הדוגמאות שהובאו עד כה התבססו על מפגש של הספר בילדות ועל הדיאלוג שהתפתח באמצעותו בין קול המבוגר לקול הילד בהשוואה לאותו דיאלוג עצמו כפי שנחוה בבגרות, שעה שהאדם המבוגר חוזר לראשונה לטקסט ילדותו

ממרחק השנים. בדוגמה של שושנה מתואר הספר ויהי ערב כ"טקסט מלווה", כלומר טקסט ששושנה פגשה בו בנקודות שונות במהלך חייה, כשהמעבר מתקופה לתקופה קשור בשינויים שחלים באופי הדיאלוג בין שני הקולות. "פעמיים בחיי נגמלתי מהבכי באמצעות הספר ויהי ערב". משפט פתיחה זה מגולל בעקבותיו תיאור של מערכת יחסים מורכבת עם הספר לאורך שנים רבות. כבת בכורה למשפחה המונה שלושה ילדים, זכתה שושנה לשמוע את הספר מפי אביה, כשהדיאלוג שנוצר באמצעות הקריאה היה אינטימי:

בכל פעם שאבא קרא לי את המילים "את יודעת שאבא כועס" הייתי פורצת בבכי. בקושי רב הייתי מצליחה להירגע מהבכי בסוף הסיפור כשאבא קרא את המשפט: "וכשאבא נשק לה אוהב וסולח / נשק לה אז גם הירח". אחר כך גדלתי, ושוב לא קרא לי אבא את הסיפור, אבל כשנולד אחי הייתי מתגנבת ומקשיבה כשאבי קרא לו את הסיפור, זאת למרות שכבר ידעתי לקרוא בעצמי. להפתעתי שוב לא הייתי פורצת בבכי לשמע המילים "את יודעת שאבא כועס". לעומת זאת סיום הסיפור היה ממלא אותי שמחה. עם אחי הצעיר ממני בשבע שנים גם כן הייתי מאזינה, ממרחק, אבל מההקראה הזו אני זוכרת רק את סיום הסיפור. וכשאבא חיבק ונישק אותו בסיום הרגשתי כאילו הוא מחבק ומנשק גם אותי.

ניתן לראות בדבריה של שושנה את ההשתנות בחוויית הסיפור הנשמע מפי האב לאורך השנים, השתנות הקשורה בעיתוי ההקראה ובמושא הפנייה. בהיותה ילדה, בת בכורה ויחידה, חוותה שושנה בעוצמה רבה את קול המבוגר הכועס. אי אפשר לדעת כמובן באיזה טון קרא האב באותה שעה, אבל ייתכן מאוד שהוא גם "המחיז" את הכעס. הביטוי הקולי של אביה לא אפשר לשושנה להירגע, אפילו לא מכוח המעבר אל סצנת הפיוס שבסוף הסיפור.

אפשר לתלות את הקונפליקט בין קול המבוגר לקול הילד בתוכן הסיפור, אבל מה שהתרחש מאוחר יותר מצביע על כך שדווקא ממרחק הגיל ובהיעדר קרבה פיזית בין שושנה הילדה השומעת לאב המקריא, יכלה שושנה, הילדה שגדלה בינתיים, לחוות את המעבר מדיאלוג קונפליקטואלי לדיאלוג מפויס בסוף הספר. עם אחיה השני, הצעיר ממנה בכארבע שנים, התאפשר לה להקשיב לסיפור ממרחק, לחוות את הכעס ככזה שאינו מופנה אליה ישירות, שהרי אביה קרא את הסיפור בפני אחיה ולא בנוכחותה. בה בעת היא הצליחה לאמץ אל ליבה בשמחה את סצנת הפיוס שבסיום. אף שלא זכתה למגע המנחם, יכלה לשמוח שכך הסתיים הסיפור ואבא סלח לילדה.

כשאביה הקריא את הסיפור לאחיה הצעיר ממנה בשבע שנים הייתה שושנה ככל הנראה כבר בת אחת עשרה. במפגש זה היא הצליחה להתמקד בסצנת הסיום ולנכס לעצמה את המגע המחבק של האב, שהופנה בזמן אמת אל האח וככל הנראה היה חסר לה בילדות כשאביה קרא בפניה את הסיפור.

אנחנו עדים כאן להתפתחות של דיאלוג מעניין בין קול המבוגר לקול הילד, דיאלוג המלווה בתהליך של התבגרות שבמהלכו מסוגלת הילדה לשמור על קולה הילדי ובה בעת להפיק את המיטב מקול המבוגר, הן זה הכתוב בספר הן זה המושמע ישירות מפי האב אל אחיה.

אלא שתהליך הגמילה של שושנה מהבכי, שהחל עם ההקראה לאחיה, קיבל תפנית לאחר שנולדו לה ילדים משלה, והיא חזרה להקריא את הסיפור בפניהם: עם הילד הראשון חזר הבכי. כמעט לא יכולתי לקרוא לו את הסיפור כי בכל פעם שהגעתי למשפט "את יודעת שאבא כועס", היה הבכי משתלט עליי עד כדי כך שהתקשיתי להמשיך לקרוא. מכיוון שלא רציתי להשאיר את הילד שלי במקום הזה של הבכי, התגברתי והמשכתי, אבל מה שנותר בלב היו רגשות של פחד, כעס ועלבון. עם הילדים האחרים הייתי רגועה יותר, וכמו במקרה של האחים שלי, מה ששמעתי חזק היה דווקא מה שקורה בסוף, כשאבא מנשק לילדה בסיום הקריאה בספר. כך נהגתי עם כל שלושת ילדיי, הייתי מחבקת ומנשקת אותם בסיום הסיפור.

תיאור זה של שושנה פורס לפנינו תהליך כפול המשחזר את אפשרויות הדיאלוג שחוותה בין קול הילד לקול המבוגר, הן כילדה והן כאימא לילדים. השלבים מאירים בצורה שונה את המוקדים הרגשיים של הדיאלוג בסיפור - כעס ופיוס - המקבלים משקל שונה בכל שלב בתהליך הגדילה. המעבר הוא של העצמה מקול המבוגר הכועס בילדות, דרך שימת לב הולכת וגוברת אל הקול המפייס, ועד להיצמדות למחווה הפיזית הקשורה לאותו קול גוער קדום. בהיותה אימא צעירה חזר קול הילדה שבה ותבע את מקומו. זהו מקור הבכי הלא נשלט שחוותה כשקראה את הסיפור לבנה הבכור. אלא שכבר בשלב זה הסתייעה שושנה בקולה הבוגר, התגברה על הבכי כדי לא להשאיר את ילדה הצעיר ללא הסוף המנחם.

מעניין לראות כי תגובתה של שושנה למשפט שגרם לה לבכי בילדות זהה לתגובה שעלתה בה עת קראה בפני בנה הבכור, אלא שהרגרסיה המוחלטת שחוותה באותו מעמד נוכח המפגש עם קול הילדה שלה לא נשארה לאורך זמן; היא הצליחה להתעשת למען בנה, "להתבגר", להתגבר ולהגיע אל סצנת הפיוס ללא בכי. במעמד ההקראה מול שני ילדיה האחרים היא לא נתקלה עוד באותו

דחף לבכות כשקראה את המשפט הקשה. יתר על כן אקט הפיוס הפיזי, הנשיקה, שלא ברור אם זכתה לו מאביה בילדות, היווה קול בוגר נוסף שהצליחה שושנה להעניק לילדיה ברוחב לב.

סיכום

המפגש המחודש בבגרות עם טקסט הילדות, בין אם המדובר בטקסט ילדות קולקטיבי כמו המעשייה **סינדרלה** ובין אם בטקסט ילדות אישי כגון **ויהי ערב**, מאפשר דיאלוג פורה בין הקורא המבוגר לבין הילד שהיה. דיאלוג כזה פותח פתח לעיבוד ואולי אף לתיקון של חוויות ילדות מוקדמות על ידי הארתן מחדש מפרספקטיבה של בוגר. כל זאת בלי לוותר על החינוניות והאותנטיות של החוויה הראשונית.

ועם זאת חשובה בעיניי ההבחנה בין חזרה לילדות דרך טקסט קולקטיבי לבין חזרה דרך טקסט אישי. מובן שערוצי ההתקשרות לטקסט הילדות אינם מתמצים בשום מקרה בתמות שהטקסט מציע. כפי שראינו בדוגמאות שהובאו כאן, טקסט הילדות האישי קשור בדרך כלל ליותר מערוץ התקשרות אחד. כשאדם בוגר נזכר בטקסט ילדות אישי שלו עולה בזיכרוננו לא רק נושא הסיפור או השיר; חוויית הקריאה או ההקראה בילדות המוקדמת כוללת גם רכיבים נוספים כמו סיטואציית הקריאה, קול המבוגר הקורא, האיורים בטקסט, צורתו הפיזית של הספר וגם המגע החוזר עימו. חיה שנהב (1984) מיטיבה לתאר את משמעות הקריאה לילדים בגיל צעיר:

[...] כי נדמה לי, ואני מדברת כמובן על עצמי, שכל סיפור לילדים קטנים, או שיר, הם ביסודם סיפור אהבה. זה יכול להיות שיר אהבה לחיפושית קטנה, או לנמלה, או לכפתור בחולצה, או לרמזור חולה [...] זה יכול להיות שיר אהבה למלים, או לצלילים, לקצב, לפראות שיש בשפה ובחיים, לפראות שיש בצלילים, להשתוללות, לתענוג שיש באמירת מלים בקול רם [...] כל אחד מדברים אלו יכול ליהפך לסיפור אהבה של מבוגר לילד, כי אחד הדברים הקרובים והמקרבים, האינטימיים והנפלאים זה לספר סיפור לילד קטן [...] (עמ' 44)

[...] אבל בספר של קטנים קוראים יום יום, ערב ערב, שוב ושוב. לסיפור יש כמעט נוכחות פיזית בחדר ובבית ובמשפחה. אפילו לחומר של הספר, לריח שלו, לצוירים, לצבעים, לצורת המילים על הנייר. מישהו קורא בקול רם, מישהו מקשיב, והמלים כמעט ניצבות בחדר. (עמ' 45)

מובן שגם החזרה אל טקסט ילדות קולקטיבי יכולה לכלול ערוצי התקשרות נוספים, אבל בפעילות קבוצתית כפי שתוארה כאן, נועדה ההזמנה לערוץ ההתקשרות

המרכזי שהמעשייה מציעה, כלומר לתמות שלה. הבסיס המשותף במעשייה "סינדרלה", הטקסט הקולקטיבי שזימנתי לקבוצה, הוא בכל מקרה התכנים של המעשייה, ולא סיטואציית השמיעה הספציפית של כל אחד מהמשתתפים.

כך או אחרת, יהיו ערוצי ההתקשרות אשר יהיו, הרי הערך התרפויטי של חזרה אל טקסט ילדות בבגרות הוא רב. התהליך פותח בפני האדם הבוגר את האפשרות לחזור ולנהל דיאלוג עם נושאים, תמונות וצלילים מילדותו המוקדמת. חזרה לילדות דרך טקסט מאפשרת לא רק לזכור את הפרטים הללו, אלא גם לחוות אותם מחדש בזמן הווה.

הדיאלוג בין קול המתבונן הבוגר לבין קול הילד החווה מאפשר חזרה אל חוויות הילדות במלוא חיוניותן ואל כל מה שהתקיים בינו לבין עולם המבוגרים כשהיה ילד. באופן זה ניתן לדובב בריזמנית את קול המבוגר בהווה עם קול הילד שהיה, ובמקרים רבים אף לפגוש חוויות ילדות קשות באור מפויס יותר בעזרת הפרספקטיבה של האדם הבוגר הנזכר בהן.

במובן זה יש קשר בין התהליך של חזרה לטקסט ילדות לחזרה אל משפטי ההורה שהושמעו בילדות.⁶¹ אלא שבשונה ממשפטי ההורה, הערך המוסף של חזרה אל טקסט הילדות נעוץ באיכויותיו התרפויטיות של הטקסט הספרותי בזכות העובדה שהוא אינו מכוון אל קורא מסוים, ואפשרויות ההתקשרות איתו אינן בהכרח תמטיות (כפי שראינו בדיון על ויהי ערב). יתר על כן, בניגוד למשפטים נאמרים ניתן לחזור בבגרות אל אותו טקסט כתוב עצמו (הספר כאובייקט), ולכן הוא ניחן בנוסף על תכונותיו התרפויטיות האחרות גם באיכות של קביעות. על פי רוב יתאפשר לנו למצוא את הטקסט ככתבו וכלשונו כאובייקט ממשי במציאות, ולא אחת את הספר הספציפי עם הסימנים שחרת בו הזמן.

חזרה כזו מאפשרת בסיטואציה ביבליותרפית לפתח דיאלוג אותנטי של האדם הבוגר עם הילד שהיה, דיאלוג שיכול להחיות את חוויית הילדות ולהמיר את החזרה אליה בדיאלוג בין המבוגר הנזכר לילד שהיה ולא להסתפק בהתרפקות נוסטלגית או בהיצמדות למפגש הטראומתי, אם אכן זוהי חוויית הילדות העולה מהטקסט. תהא אשר תהא חוויית הילדות המגולמת בטקסט, העובדה היא שהוא ניצב בחדר הטיפול כ"קול שלישי" האוצר בתוכו את זיכרונות הילדות ובו בזמן מפגיש איתם את הקורא הבוגר ברגע הווה. עובדה זו מאפשרת לשיח הטיפולי לדובב את זיכרון הילדות על כל מורכבותו החווייתית ולהתבונן בו מנקודת מבט בוגרת. כל זאת בלי לאבד את חיוניותה של החוויה הילדית, הבאה לידי ביטוי בפרטים מרובים, תוכניים וצורניים הכלולים בטקסט אך לא בהכרח שמורים בזיכרון.

61 ראו כאמור פרק שני במסגרת הדיון על יהודה אטלס.