



שרה לוי-תנאי

חיים של יצירה

עורכות: הניה רוטנברג | דינה רוגינסקי

רסלינג

**'כל כוונתי היא לכתוב לפי יכולתי ולפי כוחי':
עיון ביצירתה הספרותית המוקדמת של שרה לוי־תנאי
(1929-1934)¹**

יפה ברלוביץ

הקדמה

באייר תרפ"ג (1923), בהיותה כבת 12, פתחה התלמידה שרה לוי מחברת חדשה וכתבה: "רבות רואה האדם בחייו ורבות גם שומע, ומה טוב לו בהישאר לו לזכרון כל הדברים שראה ושמע. לכן לא פקפקתי הרבה להצעת המורה [...] והתחלתי לכתוב יום יום את העובר עלי" (תנאי־דגני ארכיון המשפחה).² אלא ששרה לוי (לימים תנאי) לא הסתפקה ברישום יום־יומי בלבד, ועד מהרה הייתה הכתיבה לשטף יצירתי של שירים, הגיגים ורישומי סיפור קצרים; כלומר, המחברת הראשונה הניבה סדרה של מחברות שרק הלכו ונטענו (מהמעון בצפת לכפר הנוער שפיה, ומשם לסמינר לוינסקי בתל אביב), כורעות תחת גודש של טקסטים שמילאו כל דף מימין וגם משמאל. בתקופת הסמינר התחלפו המחברות בחבילות דפים שהתמלאו בכתב יד ברור יותר (בעט ציפורן

1. מאמר זה הוא פרק ראשון בעבודה מקיפה שמכילה גם את הפרקים הבאים: "דיאלוג עם הארץ ישראליות: הזדהות ומחאה"; "למקורותיה של לוי־תנאי כיצירה רבת־תרבותית" (בהכנה).

2. תודתי למיכל תנאי־דגני, שפתחה בפניי את ארכיון אמה ובנדיבות סייעה לי להכיר וללמוד את לוי־תנאי מקרוב.

טבולה בדיו סגול), כאשר כל יצירה מוגמרת נקשרת בחוט או בגומי. ואכן, ערימות הדפים הורו במובהק על השתוקקות בלתי נלאית לכתיבה בלטרסטי (ספרות יפה), שניסתה את עצמה בדרכי סוגה שונים (נובלות, סיפורים קצרים, מחזות - על פי רוב בני מערכה אחת), שלא לדבר על כתיבה לילדי הגן, שירה ושירי זמר, ובהמשך גם מסכתות לאירועי חג. התיארוך של רוב כתבי יד אלו נע בין אמצע שנות ה-20 לאמצע שנות ה-40 של המאה שעברה, ואילו מסוף שנות ה-40 הפנתה לוי־תנאי את עיקר משאביה האמנותיים לתחומי הבמה והמחול, ועם השנים הפך תיאטרון מחול ענבל (נוסד 1949) למפעל חייה וליצירה המרכזית שזוהתה עמה.

לנוכח החומר העשיר שבארכיון, אי אפשר שלא לשאול: מדוע לא המשיכה לוי־תנאי לכתוב גם ספרות? על פי העיתונות של שנות ה-30 וה-40, נראה שלא השאירה טקסטים במגירה ובחירה לשלוח אותם לפרסום (דבר, דבר הפועלת, אורחה ועוד), וכן עיבדה מסיפוריה מחזות שהגישה לתיאטרון.³ אך גם משהתחילה להמעיט בכתיבת פרוזה, לא עשתה זאת בהינף יד, כי אם בהדרגה. נראה שהנסיבות שהגבילו אותה מלכתוב, היו בראש וראשונה עבודתה כגננת. עבודה זו סחטה ממנה כוחות נפש וגוף - הן במסגרת הטיפול בילדים והן במסגרת הלחץ לספק חומרים ספרותיים לגן, שהיו חסרים אז (ראו מיצירותיה לילדי הגן: לוי 1941, 1953). קשיים נוספים שחסמו את דרכה היו אילווציה להתמודד כאישה יוצרת במרחב הספרותי הגברי ההגמוני:⁴ כך ניצבה נדהמת מול עורכים שעשו ביצירתה כבתוך שלהם (ראו מקרה דב שטוק),⁵ וכך מצאה את עצמה מודרת בשל התביעות האסתטיות בנות הזמן, שהוכתבו על ידי זרמים פואטיים מובילים, שיצירותיה לא עלו בקנה אחד עמם.⁶

3. באוגוסט 1945 פגשה במשה הלוי, מנהל תיאטרון "האוהל", לצורך קריאת המחזה שלה שולמית.
4. על תפיסתו של הממסד הספרותי הגברי כהגמון ודחיקתו את האישה הכותבת אל שוליו, ראו: רתוק 1994: 273-274.
5. להלן שורות ממכתב תלונה לעורך דב שטוק (לימים סדן), על דרך טיפולו בסיפורה תימנייה (1934): "אני רוגזת מאוד. הסיפור כפי שנדפס, גרם לי עגמת נפש. לא זהו סגנוני ולא זה דברי. אני מבינה היטב כשהעורך מתקן - אך אין משנים את הסגנון. זהו סגנונו של שטוק וכבר אמרתי כי יכול היה לחתום את שמו תחת הסיפור [...] כל כוונתי היא לכתוב לפי יכולתי ולפי כוחי [...] יש לי שפה משלי ובה אני מבטאת את עצמי. ואם אינה לרצון לעורך - הוא רשאי לאסוף ידו מהדברים" (ארכיון תנאי־דגני).
6. על הזרמים הספרותיים האירופיים שהשפיעו באותן שנים בארץ, ראו: גרץ 1988: 91-116.

למרות זאת, מבקרי התקופה הבחינו בסיפוריה, ולא זו בלבד שקראו אותם אלא גם התייחסו אליהם באהדה: המבקר אריה ליפשיץ, בסקירתו את דור הסופרים הצעיר (1942), ציין אותה כסופרת מבטיחה במשמרת החדשה של הנשים הסופרות (ליפשיץ 1942: 119); חוקר הספרות דב סדן הצביע על הישגיה במסגרת התפתחות הספרות בארץ על ידי כוחות יצירתיים ממערב ומזרח, ובהם צעירי העדה התימנית (סדן 1962: 52-53): "בגידולי הדור הצעיר [...] באים מעשי ספרות ממש, תחילה בנובילה קטנה (שרה לוי) ובאחרונה ברקמת רומן רחבה (מרדכי טביב)"; ברל כצנלסון, מייסד עיתון דבר, מצא לנכון לשלוח לה מכתב נלהב לאחר שקרא את סיפורה טל ופרסמו בעיתונו ב־1934 (אלירז 1982: 20).

ואולם לוי־תנאי לא המשיכה בדרכה זו. נראה שככותבת צעירה חסרה לה סביבה תומכת (ובעיקר חסותו של איש רוח מדריך ומקדם),⁷ כפי שקרה עמה בסטודיו של הבמאי והמורה צבי פרידלנד. לסטודיו זה הצטרפה עוד כתלמידה בסמינר, ויחד עם פרחי משחק כמוה מצאה שיתוף ועידוד למאווייה האמנותיים (צעירים אלו באו ללמוד ולכונן את עתידם בקריירה תיאטרלית, אך בה בעת חתרו גם לעשייה תיאטרלית־חברתית־חינוכית כקולקטיב). שנה לאחר מכן נסע פרידלנד לארצות הברית (קיץ 1929), אבל חברי הסטודיו לא התפזרו (לוי 1929)⁸ והמשיכו לשקוד בצוותא על תוכנית עבודה אמנותית־פדגוגית להקמת תיאטרון לילדים (לוי 1929ב). ואכן, כשחזר פרידלנד, הוא הקים עמם את "הבימה לילדים", ולוי־תנאי מצאה את עצמה בצוות המוביל, שדירכב אותה להמשיך ליצור מחזות, משחקים ושירה לילדים, והפעם לא רק לילדי הגן שלה אלא לתיאטרון ממש.⁹

רק ארבעים שנה מאוחר יותר שבה לוי־תנאי לספר על אודות התקופה שבה השתוקקה למשוך בעט, וניכר שגם אם בסופו של דבר העדיפה דרכי ביטוי אחרות, אותו ריק אֶכּוּב שלא הגשים את עצמו נשאר עמה כל השנים. כך היא מסבירה את עצמה בכתב העת גזית:

7. בשנות ה־30 וה־40 נעשו ניסיונות לנְרַמֵּל את הספרות הארץ ישראלית גם בפרסום יצירותיהן של סופרות מתחילות, שזכו לעידוד מעורכים וסופרים מרכזיים (ברלוביץ 2003: 334-341).

8. מהיומן: "היום אני מתחילה לכתוב על רשמים ומאורעות בחיי הסטודיה [...] גרמה לזה נסיעתו של צבי".

9. תיאטרון הבימה לילדים לא פעל זמן רב, ובמחצית השנייה של שנות ה־30 הצטרפה לוי־תנאי לתיאטרון לילדים שליד מרכז הגננות (לב ארי, אתר מילא"ה).

בין סוף שנות העשרים וסוף שנות השלושים [...] תעיתי בין הספרים, העיתונים, השירים [...] על ספרי "שטיבל" ו"אמנות" נוספו הוצאות "מצפה" של ברש, "רימון" ועוד [...] ידעתי על המתח בין שטיינמן-שלונסקי לבין ביאליק. קראתי בכתובים ובטורים. ענייני סופרים ומשוררים סיקרנו אותי [...] מורי לספרות בסמינר, אשר בן ישראל, הבין לרוחי והאמין כי אכתוב. הספרות היא [...] אהבתי הנכזבת (לוי-תנאי 1980-1982: 126).

חרף כל זאת, עולמה היצירתי-המטפורי חזר תמיד להתייחס אל הספרות בכל תחום שבו שלחה ידה. לדוגמה, כך התנסחה כאשר ביקשה להמחיש מהי יצירת מחול עבודה: "הכוריאוגרפיה, כמו הספרות, זה לא רק השפה, זה גם המילים. ואני ייחסתי חשיבות רבה למילים" (כחלילי 1987: 17); או כשבא הביוגרף ומבקר המחול גיורא מנור לאפיין את טיב הכוריאוגרפיה שלה, תמיד הדגיש את השימוש החוזר אצלה בטקסטים מילוליים (פועל יוצא של רגישותה "למילה, ולספרות עצמה"). שהרי בניגוד לכוריאוגרפים אחרים בני זמנה, שנקטו בדרך האבסטרקציה של המחול, היה שימוש טקסטואלי זה ל"מרכיב סיגנוני מרכזי" ביצירתה, מעין כתב יד אמנותי ייחודי שלה (מנור 2002: 49).

כאמור, ארכיון לוי-תנאי משופע ביצירות ספרות קצרות וארוכות שנכתבו עד סוף שנות ה-40. במאמר זה בחרתי להישאר בגבולות הכתיבה המוקדמת שלה (שנות ה-30) ולמקד את העיון בנובלות הראשונות: חניכות המעון (1929), צל אורן (1932) וכה צעירה (1934). דרך נובלות אלו אבקש לברר סוגיות עקרוניות בדרך כתיבתה של לוי-תנאי, כמו: (1) מה טיבה של כתיבה ראשונית זו, ובאיזו מידה היא שואבת מחומרי חייה כדי להעמיד יצירה ספרותית משלה? (2) האם ניתן לבחון בכתיבתה המוקדמת זיקות לדרך התפתחותה המאוחרת יותר, כמו מפעלה האמנותי בתיאטרון המחול?

סיפור חניכה כאוטוביוגרפיה בהסוואה

"הדרך לא אֵדע / באֵין לי משעולים / בדד אני אתעה / בחורב וטללים" (לוי-תנאי 1972: 44). שיר ריקוד זה שנתחבר על ידה באמצע שנות ה-40, הוא למעשה מיצוי תוכנן של שלוש הנובלות שאעסוק בהן להלן, ושעניינן סיפור התבגרות. כידוע, סיפור התבגרות¹⁰ פורש לפנינו את תהליכי חניכותו ועיצובו של אדם

10. הכוונה למינוחים Bildungsroman, ו"Bildung", על פי וילהלם דילתי (Dilthey), שהגדיר סוגה זו במחקריו על הרומן חניכותו של וילהלם מייסטר (גתה 1795) והעמיד מערך תיאורטי ראשון על טיב דמות החניך ועלילותיו.

צעיר אשר יוצא ממקום מוגן של בית ומשפחה, נחשף אל החוץ הלא-ידוע ולומד את טיבו על גילויו השונים והמשתנים. לימוד זה מתנהל כמסע של ניסוי ומבחן, כשהצעיר אינו מקבל כמוכן מאליו את החברה, חוקיה וסדריה, אלא חותר תחת המקובל והמוחלט כדי לבחור לו מערך ערכי-מוסרי משלו למימוש עצמיותו כסובייקט בוגר (קורצוויל 1973: 389-391, 399-400). לא כן בשלוש נובלות חניכה אלו. כאן הבעייתיות היא שהגיבורה הבודדה והתועה חווה מילדותה את העדר המרכיבים העקרוניים של בית ומשפחה (על פי פריימן, "חסות", "שלמות", "אחרות") שבהם היא אמורה למרוד ולהתמודד (Fraiman 1993: 3-5). לפיכך, עם היחשפותה אל העולם החיצוני, אין עמה כל מטען ערכי מינימלי של כלים להתמודדות, ורק הקיום הטרגי של יתמות בגיל צעיר מוביל אותה, כדברי השיר (משפטי המפתח לנובלות אלו הם: "הדרך לא אדע", "אין לי משעולים", ו"בדד אני אתעה"). במילים אחרות, לפנינו פרופיל נפשי פסיכולוגיסטי של נערה, שכאמור, חפה מכל מציאות משפחתית, וממילא מכל הקשרים התודעתיים והתת-תודעתיים האדיפליים (לגבי האב) או הקדם-אדיפליים (לגבי האם) (Samuels 1993), ומכאן "חניכותה" מוטה במקריות, על פי כל סביבה אנושית שהיא נתקלת בה (למרד או לקבלה). כיצד הגיבורה בת השמונה מתארת בית יתומות, אחרי שנים של חיים ברחוב: "הרי זו משפחה [...] מחנכות, מורות, גבירות - והרבה הרבה אחיות קטנות וגדולות". ואכן מערכות יחסים אישיים וקבוצתיים אשר מנתבות את מסלולי חניכותה בשתי הנובלות הראשונות, מתנהלות בשני מוסדות: האחת בבית יתומות בצפת (המכונה כאן "המעון"), והאחרת במוסד חינוכי של נערות (כפר הנוער שפיה). הנובלה השלישית עוסקת בצעירה בת שמונה עשרה, אשר חיה בגפה בתל אביב לאחר שברחה מבית הדוד (שבו התענתה כיתומה), כך שגם כאן המקריות היא שמתנה את היתקלויותיה עם התל אביביות בת הזמן, וכמו מקדמת או מכשילה את חניכותה.

העיסוק בהתבגרות ובחניכה בכל אחת משלוש הנובלות אומר דרשני, כאשר השאלה המתבקשת היא: מדוע נושא זה מצוי אצל לוי-תנאי באובססיביות כזאת, ובכל פעם בתקופת גיל אחרת: בחניכות המעון, מהלך החניכה הוא מגיל 8 עד 12, בצל אורן - מ-13 עד 15, ובכה צעירה - מ-18 עד 19. ואכן, כל המעיין בתולדותיה של לוי-תנאי כפי שנרשמו על ידי מראייניה וחוקריה (תנאי 1993: 339-349; מנור 2002; טולידאנו 2005),¹¹ למד לדעת שנובלות אלו

11. תודה מקרב לב לרקדנית עפרה סרוסי, תלמידתה של לוי-תנאי, שערכה לי היכרות ראשונה עם תולדותיה ויצירותיה.

שאבו את חומריהן מפרקי חייה. היא התייממה מאם בגיל צעיר (בעקבות העוני, הרעב והמחלות במלחמת העולם הראשונה), אחיה ואחותה נפטרו בתאונות טרגיות ונדודיה עם אב חסר כול הבריחו אותה למצוא לה מקלט במוסדות פילנתרופיים.

נראה שלוי-תנאי ביקשה לספר קורות קשים אלו, אלא שהסתייגה מלפרוש אותם כסיפור אישי. לפיכך, פנייתה אל הספרות הייתה, למעשה, ניסיון לגייס תחבולות פואטיות כדי לעבד אוטוביוגרפיה זו ככדיון ולהציגה ברמות שונות של הסוואה או מסכה (על אוטוביוגרפיה במסכה, ראו: פלדמן 2002: 38-44). לדוגמה, בנובלה חניכות המעון בנתה לוי-תנאי את דיוקן האני-המספרת כדמות כלאיים: ילדה בשם רחל (בת דמותה של שרה לוי) מספרת את חייה במעון כעדות-יחיד, ובה-בעת חוצה את גבולות האני-הילדה ומרחיבה את הסיפור גם כמספרת-כל-יודעת שחודרת לאזורים שהם מחוץ לטווח כניסתה וידיעתה (כמו לאזוריו הפרטיים של סגל ההוראה וההנהלה). חציית גבולות זו, שכמו מזניקה את היתומות למישור קיומי אחד עם דמויות-העל הסמכותיות, מצליחה להפקיע את סיפור העלילה מקול עדות יחיד (רחל) וממילא לפתח את הנובלה לאפשרויות ולתוכנות עלילתיות מורכבות יותר, שהיתומות אינן מסוגלות לתת עליהן את הדעת.

גם הנובלה צל אורן כתובה על דרך יומנה של נערה-חניכה, וגם כאן היא חותרת בתחבולות מגוונות להשיג על המתווה האוטוביוגרפי הבלעדי ולשלב ביומני הנערות האחרות (נועה, דרורית, נעמית). כלומר, כל אחת מחניכות הפנימייה מנהלת יומן משלה על הגיגיה ורשמיה, כאשר רשמים אלו תורמים לא רק לערעור המרכזיות של היומן המוביל (גם הפעם של רחל), אלא גם לנקודות מבט נוספות לאירועים הפנים-אישיים. לא כן בנובלה כה צעירה: כאן כתיבתה של לוי-תנאי משוחררת משקיפותם של החומרים הביוגרפיים, ה"מסכה" הולכת ומתעבה, והעלילה נובעת ומתפתחת מעצם המציאות והחוקיות של הכדיון עצמו. בנובלה זו אנו מתוודעים אל חגית, פועלת בבית חרושת (עיסוק שמציב אותה בנחיתות כלכלית אך לא מעמדית-אידיאולוגית, בהשתייכותה למעמד הפועלים), וחרף מגבלותיה בהשכלה ודעת (היא מכנה עצמה "פראית"), היא מחפשת כל דרך ללמוד ולהעשיר את ידיעותיה, כש"האוניברסיטאות" שלה הן העולים החדשים, יוצאי אירופה (צעירים אלו, המזדמנים בדרכה ברחובות ועל שפת הים, מרעיפים עליה מהתרבות המערבית - בין הקלאסית ובין העכשווית המודרניסטית).

כאן כדאי להסב את תשומת הלב לעובדה שכבר עם ראשית כתיבתה פנתה

לוי־תנאי לעסוק דווקא בסוגות הספרותיות הגדולות (כמו הנובלה).¹² ואכן, שתי הנובלות הראשונות, שעניינן החיים בפנימייה, נוקטות תיאור פרטני ללא כל צנזורה עצמית; ללמדנו שבחירתה של לוי־תנאי בתחבולה זו של "מסכה" העניקה לה מראש חופש בלתי מוגבל לכתוב את עצמה ללא סייג. ואכן, התעתוע הפואטי הבדיוני של הסוואות משתמע כאן (בעיקר בנוגע לגילויים המזעזעים של השפלה ודיכוי) הן כאמצעי להשתחרר מהזעזוע וההשפלה והן כאמצעי להתעמת אתם על דרך השיח התרפויטי.

מה הם דגמי החניכה של לוי־תנאי מספרת באמצעותם את הגיבורות שלה? האם היא מתחקה אחר דגם החניכה הגברי ("רומן התבגרות", "רומן התפתחות")¹³ או אחר דגם החניכה הנשי "רומן התעוררות" (Rosowski 1983: 49-68)? שאלות אלו יידונו להלן בשלושת תתי־הפרקים הבאים.

'חניכות המעון'¹⁴

עם בואה של רחל לפנימייה, היא מוחקת כל דגם של משפחה שהכירה בעבר ומייעדת את המעון להיות ביתה הבלעדי על כל הציפיות ממנו (הגנה, ביטחון, נינוחות וחום). אלא שעד מהרה הציפיות קורסות זו אחר זו. המעון הוא קטן וצפוף (חמישים ילדות בגילאים שונים), אפוף ריח מבחיל (הבנות מרטיבות במיטותיהן), רובן סובלות ממחלות עור (מכאן מסדר המשחה הצהובה לפני השינה) והכיעור, העוני והרישול שוררים בכול. גם התנהגותן הפרועה והקולנית של הילדות (מקצתן מפגרות) הופכת את השהייה עמן למאיימת, בעוד כל מאמציהן של "המנהלות", "המורות" ו"הגבירות" (מי שעוסקות בניקיון ובבישול) הם לשווא. אמנם הנערות נשלחות ללמוד בבית ספר יסודי בצפת, שם הן פוגשות את ילדות העיר ומתחככות במסגרות נורמטיביות, אבל עם השיבה אל המעון הן נסוגות חזרה אל פריקת העול ואל המנהגים הביזאריים (לישון במכנסיים תחת כתונת שינה).

12. סוגה ספרותית שאורכה קצר מרומן, אך ארוך מסיפור קצר; מצטמצמת בפרישת העלילה, ונוטה לעסוק במרחב האישי יותר מבמרחב החברתי.

13. לצד רומן ההתבגרות (Bildungsroman), שכשמו כן הוא: לימוד וקידום עצמי, מתייצב רומן ההתפתחות (Entwicklungsroman), שאמנם עניינו סיפור התפתחותו של צעיר, אלא שבסופו של דבר, התפתחות זו אינה מתקדמת לקראת מימוש עצמיותו.

14. כל הציטוטים, שמופיעים ללא מראה־מקום בתת־פרק זה, לקוחים מכתב־היד של הנובלה חניכות המעון.

במערך חיים זה של פיגור ותוקפנות, כשחוקים כמו דרוויניסטיים מכתבים את הישרדותה, רחל בוחרת "למזער" את עצמה. מכאן ואילך היא מתפקדת רק בשוליים, וכמו עדה מן הצד, היא מדווחת בחיל ורעדה על המתרחש. אלא שדווקא עמדת עדות זו היא שמקדמת אותה ובאמצעותה היא מגששת אחר מקומה וזהותה בג'ונגל אנושי זה.

באין חונך או מדריך, או כאשר המורות משדרות לעברה מסרים סותרים (המנהלת מרים נוקטת דרכי אלימות של מכות וכליאה, ואילו המחנכת אסתר שוללת אלימות ומעודדת להתמודד נגדה), רחל פונה להגדיר את עצמה על פי הדירוג המקובל בין הנערות: "רחל הבחינה מייד כי היא שייכת לסוג התימניות. הספרדיות אחרות הן, והאשכנזיות אחרות לחלוטין". לפי רחל, האשכנזיות הן לבנות וגאות, וגם אם היא "בזה להן" בשל "התרברבותן הריקה", בה־בעת "היא הוגה להן רחשי הערצה". לפי רחל: "הן מתגאות בגזען, ויש להן במה להתגאות. הרי כל המורות אשכנזיות הן. מהגזע הזה יוצאים אנשים חשובים, וכשדברו בגנות התימנים - ידעה כי מוטב לשתוק, וכי במה תוכל להתפאר, היש בעולם מורה תימנית?"

השיעור הבסיסי שרחל מתנסה בו בפנימייה הוא שינון של מעין "חוקי גזע" עדתיים שמפעילים את מערכות היחסים בין הנערות. אלא שנבדלותה בין התלמידות אינה רק עדתית, ובתעיותיה בין דפוסי ההיררכיה הפנים-חברתית היא נחשפת לפערים נוספים, שמנחיתים אותה שוב ושוב לתחתית הסולם: כך בפער שבין יתומות "עשירות" לבין "עניות" ("העשירות" מקבלות חבילות ממתקים, "העניות" - מיני פיצוחים, ואילו היא, ללא כל קרוב, נשארת רעבה), וכך בפער שבין "בנות הפנימייה" ל"בנות העיר" (בנות העיר בולטות בהופעתן הנאה והמסודרת, לרבות תיק ושקית אוכל, ואילו בנות המעון צורמות בביגודן המכוער האחיד, בהליכה מרושלת ובהתנהגות רעשנית). על פי אמות מידה אלו, רחל נתפסת נחותה, מחוקה ולא שווה, כך היא גם לומדת לסמן את זהותה החברתית וממילא האישית. עם זאת, חרף ביטולה העצמי, הכעס נגד העולם וסדריו (הפנימייה) אינו מניח לה. היא מתעקשת שלא לקבלו כמובן מאליו, ובהתנגדות הולכת וגוברת ממשיכה לבחון ולעקוב אחר הנעשה.¹⁵ מעקב זה

15. המחאה והזעם נגד היחס המפלה תימנים בולטים בסיפוריה של לוי-תנאי (יונה התארסה, נחיתות) וגם במחולותיה. בריאיון מ-1973 האשימה את הציבור הישראלי אשר מעדיף להקות ריקוד אפריקניות על להקת ענבל או את שירי האימא היהודייה מפולין על שירי אמה מתימן (בן זכאי 1973: 29-30).

מוליך אותה לשתי נערות: נדרה התימנייה וקלרה האשכנזייה, שמושכות את תשומת לבה בערערן על כל דפוס התנהגות משפיל, בד בבד עם נקיטת חלופות להישרדות ולהעצמה (יחיא וסדן 2007: 436-441).¹⁶ שתי נערות אלו הופכות לדמויות חונכות עבורה, כשרחל דרוכה אחר דרך התנהלותן, בניסיונה לחקותן ולממשן בדרכה שלה.

מה טיב כוחן של דמויות אלו? נדרה היא נערה כהה מאוד, שינייה בולטות, ובשל כך היא מושא ללעג בפי איילה הבהירה והיפה, שהרחיקה ממנה כל נערה כעורה, לא כל שכן תימנייה. אך נדרה, גם אם "קיללה בליבה את עצמה ואת כל העולם על שנולדה כל כך שחורה", אינה מהססת להישיר מבט אל איילה ולהחזיר לה "מנה אחת אפיים". עמידתה הגאה של נדרה מול התנשאותן של הילדות האשכנזיות והגנתה "על כבודה ועל כבוד גזעה", מפעימה את רחל. היא נפעמת לא רק מאומץ לבה אלא גם מכוחה כי רב (רק ורזה, אבל כל מכה שלה היא כמו הצלפת מקל), ומקלילות תנועותיה (הייתה "שרה כרוח ומחוללת כסערה"). עם זאת, השירה והריקוד לא היו עבור נדרה עניין של יום-יום אלא "רק בשעה שהלב נתמלא על גדותיו". היא עצמה לא הבינה את פשר ההתפרצויות האלה: "כל פעם שהלב צובט, אני רוצה לשיר ולרקוד". כלומר, בשעות שהיא שמחה ונינוחה אין היא מצטרפת לילדות בזמרתן, ורק בשעות של ייאוש נורא, היא פורצת במחול, כשכולן נדהמות לנוכח כישוריה ("לנדרה הקטנה נשמת אמן גדולה", נהגה לומר המורה אסתר, ואף אחת מהבנות לא הבינה למה רמזו דבריה). כאמור, רחל ונדרה היו מועדות למצוא עניין זו בזו, ולו רק בשל השתייכותן לתימניות הנחותה, אלא שנדרה הסקרנית והנועזת פיתחה יחסי חברות דווקא עם קלרה גרינברג, שהגיעה לפנימייה והפתיעה בנוכחות שלא תאמה כל דיוקן של ילדת מוסד מצויה (בגדיה האלגנטיים, יופייה, נימוסיה הטובים ונדיבותה). קלרה באה גם היא מבית הרוס (אם נטושה מאב, שמצאה את פרנסתה כיצאנית ואף גררה אליה את הבת הבכורה), אך עלתה על הנערות בהשכלתה, בכוחה הפיזי ובביטחונה, כמו נתבקשה להיות להן למנהיגה. אבל קלרה לא קיבלה עליה כל תפקיד. עצמאית בחשיבתה ובהתנהגותה, לחמה את המלחמות הפרטיות שלה, דוחה את חוקי המוסד, ובין היתר, מתקוממת נגד היחס המפלה השורר בכול ("גנבה" חבילות ממתקים

16. העצמה: "מעבר ממצב של חוסר אונים למצב של שליטה יותר בחיים, בגורל ובסביבה", כש"החוללות העצמית", היא לא רק בבחינת כוח גופני אלא גם כוח ערכי, מוסרי ואף יצירתי (יחיא וסדן 2007: שם).

מתאיהן של הילדות "העשירות", והעבירה לילדות "העניות").

גם המנהלת לא ידעה כיצד לנהוג בנערה "אנרכיסטית" זו; היא איימה והענישה, אבל שום עונש לא הרתיע את קלרה או גרם לה לשנות את עקרונותיה. כך קרה גם באותו יום חורף שבו הסירה את מעילה (שקיבלה מתורמי המוסד) ועטפה בו קבצנית רחוב. לאחר שהמנהלת לא קיבלה כל הסבר או התנצלות מפיה, מיהרה להפליא בה את מכותיה, בנמקה זאת בדאגתה לה כאם. קלרה דחתה בזעם את "אימהותה" המתחסרת ובחרה לברוח אל אמה היצאנית ואל הגורל הצפוי לה שם, ובלכד לחשוב בחופשיות: "אני יודעת כי שומרים עלי מפני אמי ואחותי [...] אמי אמנם אישה רעה אך [...] גם אם תכה אותי - אדע כי אמא היא המכה [...] אני מוותרת על כל הטוב שמעניקים לי כאן [...] פה יהפכו אותנו לסמרטוטים".

רחל מוכית תדהמה מתעוזתה של קלרה גרינברג (או בפי נדרה "בת מלכים"): מעולם לא פגשה באשכנזייה "מרוממת מעם" שאינה בזה לנחותות ממנה ואף מסכימה להיות יודית נפש לתימנייה. הסתירות בדיוקנה של קלרה (טובת לב ועבריינית, נימוסית וכוחנית) טלטלו את רחל למעין רעידת אדמה מתמשכת, שהלכה וניתצה דפוסי יסוד סטריאוטיפיים בדרך חשיבתה הכלואה. כך, מרחוק, היא מרבה להרהר בקלרה, לנתח את התנהגותה ותגובותיה ולפענח את אישיותה הלא־מוכנת אך מרתקת. קטעים רפלקסיביים אלו הולכים ומצטברים בעלילה למעין סדרת לימוד, שרחל מפיקה מהם את לקחיה ויוצרת מהם את מסלול חניכתה שלה ראו לדוגמה, מסקנותיה בעקבות "משחק המלכה", שבו נדרשו הנערות "נשות החצר" להשתחוות בפני הנערה־המלכה. אף שמדובר במשחק, נדרה סירבה להשתחוות ובעקבותיה רחל. התעקשותה זו לשמור על זקיפות קומה כתימנייה בכל מצב, ולו מדומיין, מאיצה ברחל לבטוח בעצמה, בזהותה הערתית ובייחודיות שלה.

עם סיום הנובלה, היא יוצאת אט־אט משוליותה אל מרכז המעגל (כשהפעם היא היוזמת את ה"משחקים"¹⁷ וכמותם את ה"תיאטרון", מעבדת את הרומן ההיסטורי אייבנהו למערכון ואף מביימת אותו). במילים אחרות, תהליך דגם החניכה־העצמית מן השוליים למרכז ומן האישי לחברתי הוא סיפור

17. משחק מרכזי שיזמה רחל הוא "בית ספר", כאשר היא ה"מורה". ואכן, "עניין 'ההוראה' הפיח ברחל אומץ. רק עתה נוכחה כי אין היא חלשת אופי [...] הההרגשה הזאת הרימה את ערכה בעיני עצמה". גם קביעתה של המורה אסתר: "עתידה היא להיות גננת", "הרעידה את לב רחל", ראו: הערה 15 לעיל.

התבגרותה של רחל, כשההעצמה היא התהליך המוביל, כהגדרתה של אלישבע סדן: "העוצמה מסמלת אנרגיה שקיימת בשפע ולא נלקחת בכוח", ובהמשך: "מבטאת תהליך חברתי שוטף ולא התרחשות חד פעמית" (סדן 2002: 12).

'צל אורן'¹⁸

"סיפורי פנימייה" הם סוגה פופולרית בספרות העולמית, הן בספרות מבוגרים (דיקנס, אוליבר טוויסט; ברונטה, ג'ין אייר), והן בספרות נוער (רולינג, הארי פוטר). לא כן בספרות הישראלית. אמנם ישראל העמידה בתי ספר עם פנימיות: כפרי נוער ובתי ספר חקלאיים (בתקופה שלפני קום המדינה) ובתי ספר צבאיים (לאחר מכן), אך סיפורי פנימיות, גם אם נכתבו במשך השנים, לא מצאו כאן את תנופתם (איתן, ברקיע החמישי; פוצ'ו, תעלומת הילקוט שנסחב). לפיכך, אין ספק ששתי הנובלות לעיל יש בהן כדי לתרום לסוגה זו, בהיותן סיפורי פנימייה ראשונים בספרות הישראלית ובהציען שני טיפוסים שונים של פנימיות (המעון המסורתי השמרני, כפר הנוער העברי החדש). כך שוטחת רחל את רשמיה הראשוניים מכפר הנוער: "הכל חדש ומפליא: הדרך זרועת האבנים [...] שער הברזל הנמוך [...] חורשת האורנים. ממש אגדה", ובהמשך: "יצאו לקראתנו בזרי נרקיסים ורקפות [...] עולם חדש. האם כפר הוא זה? הרי זהו גן העדן בכבודו ובעצמו. הו, גן עדן, מעתה לנו הוא, האין זה חלום".

המעבר מהמעון הצפתי הדחוס לכפר הנוער הטבול בירק ופתוח לים ולכרמל הוא לא רק מעבר גיאוגרפי אלא מהפך חד ומטלטל לתרבות אחרת: תרבות ארץ ישראלית מודרנית עכשווית, על מגמותיה וערכיה. לפיכך, לא בכדי מוצאת עצמה רחל נרעשת כאשר היא מגלה לראשונה את החופש לבטא את עצמיותה,¹⁹ את ההיפתחות אל הטבע ואת דמות המורה החונך שכל בקשתו להעניק לה ביטחון, שייכות ושפע ידע.²⁰ תחת מדיניות חינוכית זו, למותר לציין שמסלול התבגרותה משתנה כאן לחלוטין: נקודת הפתיחה מצביעה על סביבה מעודדת וממריצה, כשהעיקרון המוביל בה המוביל הוא שילוב של

18. כל הציטוטים המופיעים ללא מראה מקום בתת-פרק זה, לקוחים מכתב-היד של הנובלה צל אורן.

19. רחל מבטאת מהפכה זו גם ברווחת הגוף ובביגוד הקל והנוח של חולצה ומכנסיים קצרים.

20. המנהל פותח את הספרייה שלו בפני כל תלמידה ומאפשר לה לשבת בביתו ולעיין שעות בספרי האמנות הרבים שלו.

חינוך להשכלה עם חינוך לעבודת כפיים (התואר "פועלת" מוצג כמחמאה); העיקרון השני מנחה לחיים שיויוניים, כאשר המדדים להערכה הם לא עוד מיקום היררכי של מעמד או עדה, אלא התנהגות חברתית של "יחד" ("יחד" של עזרה ושיתוף בעשייה היומ-יומית ובאירועי חג ומועד),²¹ והעיקרון השלישי, שכמו מכיל את קודמיו, הוא העיקרון לאהבת הארץ: "כאן בפינת צל אורן הקטנה והמסותרת", כותבת רחל, "נתגלתה לנו כל ארץ ישראל המתחדשת": ארץ ישראל של "עבודה" (שרחל מודה עליה יום-יום, גם אם היא קשה ומייגעת), של טבע מקומי ייחודי (נופי הכרמל והים לרבות החורשה בשפיה, שגם ביאליק שר את יופייה)²² ושל שירה וזמר (מבוקר עד ערב), שמענגים בהם את הארץ-ישראליות כזוהת וכמתווה-דרך.²³ "לא ניפרד אישה מרעותה, כולנו נלך לקבוצה אחת",²⁴ הן מבטיחות זו לזו, והשיר שזה עתה למדו הופך להן לשבועה: "מי שיש לו, מי שאין לו, מי שיש לו - היינו הך/ קרועים אנו, בלואים אנו/ לכבוד יום טוב נעדה טלאי על גבי טלאי".²⁵

חרף סביבתיות מפרה זו, גם מסלול החניכה בכפר הנוער אינו חף מהתלבטויות, טלטלות, מאבקים ואכזבות, שעושים אותו לסיפור ההתבגרות טיפוסי, כאשר בין מאבקים נפשיים וחברתיים מתגבשת רחל לקראת תורת חיים משלה. מנגד, סיומה הלא פתור של הנובלה עם קריסת כפר הנוער לגבי

21. רחל מעמידה במרכז החיים החברתיים את טקס קבלת השבת כטקס של "יחד" שבועי. הכול (תלמידות ומורים, עובדי הכפר וכני המושבה הקרובה), מתחברים למקשה אחת של שירה וריקודים ללא היררכיה, ומכאן תובנתה בנוגע לריקודי המעגל: "התלהבות טהורה אצורה בריקודים הפשוטים", "כאן מגלה כל אחד את כוחותיו".
22. להלן שירו של ביאליק, לאחר שביקר בשפיה (1926): "בשפיה יש חורשת בני אורן/ וסוכה לצל ולמרְגָעָה/... בחורים כמלוא ציפורן/ אך בנות בשפיה כמאה" (ביאליק 1944: שי"א).
23. "עם שעת רמדומים [...] כל השירים העצובים עולים על ליבנו, בייחוד שירי לאום ושירי מולדת [...] 'עם אחד היינו, עם אחד נהיי'". שירי ארץ ישראל הופכים בפי הנערות במעמד זה לשירי ברית למקום הזה ולידידותן באמצעותו. כאן יש להקדים ולהעיר שהדיאלוג שתנהל לוי-תנאי עם ארץ ישראל ועם הארץ-ישראליות שלה, מקורותיו בכפר-נוער זה, שהיה צומת מכריע בהשפעתו על בחירותיה לעתיד, השקפותיה ודרכי יצירתה, וראו: הערה 1 לעיל.
24. קבוצה - משמע: קיבוץ; כלומר דרך החניכה בכפר הנוער נועדה להכשירן למימוש עצמן בחיי קומונה של עבודה והתיישבות.
25. ללמדנו כיצד הנערות מתרגמות שיר חלוצי מהעלייה השלישית (קרועים אנו לאברהם שלונסקי), לשיר מחאה עדתי, שנותן להן לגיטימציה לשמח את הלב, ויהיה מצבן הסוציאקונומי אשר יהיה.

רחל, ונעזבותה מהפנימייה, נשאר מהלך החניכה, בבחינת "התבגרות" שלא השלימה את מסלולה המתבקש. להלן אעסוק בטיבו של מהלך זה, שלא בא על פתרונו, ובנסיגתו של סיפור החניכה מסיפור התבגרות לסיפור התפתחות.

מנהיגה ומורדת

החינוך בכפר הנוער העמיד את השיתופיות במרכז החיים, כאשר ההתמסרות ל"יחד" פעלה לא רק בשעות העבודה והלימודים אלא גם בשעות הפנאי. "יחד" עמוס זה הופך לאחת הבעיות שמכבידות על רחל ביחסיה עם החברה הסובבת, כשהיא נאבקת על זמן פרטי משלה. מלכתחילה רחל מצטיירת כנערה מעורבת ויוזמת, שהנערות נושאות אליה עיניים והמורים בוחרים בה תמיד לאחראית ומובילה. אבל חרף פעילות חברתית זו (הצגות לאירועי חג ומועד, שירה בצוותא, ארגון משחקים וסיפורים כדרך להעביר שעות עבודה ארוכות), היא זקוקה גם למרחב מובדל משלה: לקרוא, להרהר ואפילו להזות. אלא שהניסיונות להתבודדות מעוררים עליה את כעסן של החברות, אשר רודפות אחריה לכל מקום, מאשימות אותה בגאווה ובהתנשאות ומתלוננות עליה בפני המורים. מכאן שאי־ההבנה בין הלכי רוחה לבין צורכי הסביבה יוצרת ברחל תחושת אשם תמידית: היא מתייסרת ומתקשה להסביר לעצמה מדוע היא אינה כשאר הנערות, נזקקת לא־נזקקת לחברתן, ובה־כעת זועמת כיצד למרות הקרבה ביניהן, אין הן קשובות לצורכי נפשה.

המתחים שמתפתחים בין "היחיד" ל"יחד" הם ממאפייניה הבולטים של ספרות החניכה, שהצעיר נקלע אליהם כשהוא מיטלטל בין הסדר הנתבע לבין תפיסותיו ועמדותיו שלו (קורצוויל 1983: 390-391).²⁶ עם זאת, אצל רחל המאבק עם הסדר הנתבע הוא לא רק כלפי חוץ (המורים והתלמידות) אלא גם כלפי פנים (בינה לבינה), כשהיא מסתגרת לפרקי זמן ארוכים, בורחת מסביבתה ומעצמה (ראו את מערכת היחסים הדו־ערכית בינה לבין נעמית וזמירה).²⁷ כך, בבדידותה בקרב המון הנערות, מיטלטלת מהקצה אל הקצה (בין הכמיהה לפרטיות לבין ההישאבות אל הצוותא), רחל מכירה בעובדה שעליה

26. קורצוויל במאמרו הנ"ל מורה כיצד העיקרון הבסיסי למימוש העצמי הוא עימות בלתי פוסק עם החברה, כש"היחיד", האינדיווידואל, מערער על "היחד" הקונבנציונלי ועל ערכיו המוחלטים.

27. זמירה היא בת דמותה של הזמרת ברכה צפירה, שהייתה גם היא חניכה בכפר הנוער זה.

לשלם את מחיר היותה בולטת בכישוריה ובמנהיגותה. בולטות זו מכשילה אותה גם כאשר שינויים מרחיקי לכת פוקדים את הכפר: חבר נאמני הכפר, מקצתם יהודים אמריקנים (מגייסי כספים ותורמים), דוחים את המדיניות החינוכית הליברלית של צוות המורים וממנים תחתם הנהלה חדשה שמחזירה את המתודות החינוכיות השמרניות (נוסח המעון בצפת), כמו להזכיר לציבור התלמידות את היותן חסרות משפחה ובית, ושעליהן להיות אסירות תודה לחסד שעושים עמן. יחס מתעמר ומעליב זה מעורר עוינות כלפי הצוות החדש ובעיקר כלפי המנהלת, אלא שעכשיו הנערות הן לא עוד קהילה חסרת אונים ללא השכלה וידע. נראה שהחינוך להדריות וליחד, לא כל שכן לחופש ולשיוויון, נטעו בהן ביטחון בצדקתן, ואף ציידו אותן בכלים ביקורתיים-חשיבתיים להתמודדות הולמת. הפרקים הבאים חושפים סדרה של משברים אשר מתפתחים בהדרגה להתפרצות מרדנית שאין ממנה חזרה.

כאמור, היחס הנוקשה והמשפיל וכן האיום המתמיד לגרשן מהכפר (חרף הידיעה שאין להן לאן ללכת), מקומם אותן עד כדי התפרעות, כשהן שוברות ומנתצות כל דבר. בראש המרד עומדת ועדה נבחרת, ורחל ביניהן, ובהתייצבה אל מול חברי ההנהלה, נאמני הכפר, היא דורשת את סילוקה של המנהלת כתנאי להרגעת הרוחות. בדין ודברים זה נאמני הכפר מצליחים לסחוט מהוועדה הודאה שמוטב לעזוב את הכפר ולא להישאר עם מנהלת כזו. בעקבות ההודאה הוחלט לגרש לאלתר את חברות הוועדה, אם כי גירושן אינו מצליח להשקיט את קהיליית התלמידות. בסופו של דבר מפטרים את המנהלת, אבל הגירוש נשאר בתוקפו. רחל אינה חוזרת עוד לשפיה, ושיברון זה הוא עבורה בבחינת גירוש מגן עדן.

בנסיעה עם חברותיה במכונית מהכפר לתחנת הרכבת, כשהיא מתרפקת על הנופים שאהבה, רחל מסיימת את הנובלה במעין זעקת קינה ושבר על הניתוק מחיי לימוד ועבודה ועל הריקנות שמחכה לה בחוץ:

בצאתנו מצל אורן חשנו את היקיצה המחרידה מחלום נעים ומר באחריתו. כאשר נעלמה החורשה מעינינו – ידענו כי גן העדן שלנו אבד לנצח [...] באופק מתרומם מסך בלתי נראה ולפנינו נגלית זוועה שחורה ומבעבעת: קלחת החיים. הנה כי כן: צל אורן משלח אותנו אל החיים ללא כל הכנה [...] הזוועה מאיימת מקרוב מקרוב [...] הליטונו פנינו בכפות ידינו [...] מה נוראה יקיצתנו.

כך, חרף אומץ הלב והביטחון שרכשה בפנימייה, המנהיגה המורדת נמצאת עכשיו הלומת פחדים מול המציאות החדשה. מבולבלת ותוהה כיצד לכלכל את

נפילתה, היא נסוגה באחת להיות שוב ילדה יתומה וחסרת אונים. כאמור, נפילתה של רחל היא גם נפילתו של סיפור החניכה. ואף שהנובלה פתחה בתהליך מואץ ומבטיח של הישגיות וקידום ("סיפור התבגרות"), היא הולכת ונבלמת בהמשך, כשהיא משנה כיוון אל עבר הסוגה האחרת: "סיפור התפתחות".²⁸

הולדת האמן כאישה צעירה²⁹

סיומה של הנובלה מורה על חניכות לא ממומשת. עם זאת, העלילה מתמידה להתחקות אחר המהלך העקיב של צעירה שמחפשת את עצמה כיוצרת, וכמו מבטיחה בכל זאת עתיד אמנותי משלה.

עם החופש הגדול, רחל נשארת בצל אורן. אין לה קרובים או ידידים שייאותו לארח אותה בתקופת הקיץ, אבל היא אינה מצטערת על כך. שלא כמו תלמידות אחרות שנאלצות להישאר בכפר ומחפשות כל דרך להעביר את הזמן (ים, טיולים), היא כותבת ביומן: "אין זה מעניין [...] מוטב לקרוא ספרים ולהעלות על המחברת כל אותן מחשבות מעורפלות המנקרות במוח בלי הרף, והרוצות ללבוש דמות בהירה".

אכן, התנוחה האופיינית לרחל, כמתואר על ידי חברותיה, היא היותה כותבת תמיד. למעשה, רחל היא אדם יוצר, אך אינה מודעת להיותה כזאת. היא אינה מבינה מדוע היא "קוראת וקוראת כאילו רצתה לבלוע את כל ספרי העולם", או למה היא מסתלקת ל"פינות מיוחדות בחורשה", "שם היא יושבת שעות תמימות קוראת או כותבת". גם החברות מתקשות להבין את הסתירה בין גילויי הידידות שהיא מפגינה כלפיהן לבין התפרצויות פתאומיות שהופכות אותה לזרה ומנוכרת. וכך רושמת נועה ביומנה על אודות רחל: "היא יושבת מרחוק וכותבת. תמיד היא כותבת, כאילו באמת יש לה כל כך הרבה מחשבות בראש". כלומר, נועה מבינה את כתיבתה האובססיבית של רחל לא כצורך בלתי נשלט לפרוק הרהורים ורגשות, אלא כפוזת מזויפת שמבקשת להרשים את הסובב. כך גם זמירה מטיחה ברחל את חצי לעגה כאשר היא מוצאת אותה מסתתרת בתוך ארון הבגדים ("יושבת על המדף וקוראת"): "אהה לקרוא?! הלא את אדם מלומד. תמיד צריך לקרוא".

יוצא אפוא שהכתיבה, שאינה מפסיקה להעסיק את רחל ולהסב לה

28. ראו: הערה 14 לעיל.

29. ראו: הערה 20 לעיל.

ולו קורט של שמחת יצירה, היא שמטמיעה בה גם מועקה, אשמה עצמית והתנצלות. שוב ושוב היא מתחמקת מלהסביר לעצמה את היותה "שונה" ו"אחרת", וכי הכתיבה (והקריאה) משמשת עבורה לא רק דרכי בריחה מכל לחץ חברתי חונק או מחבק, אלא גם כלי חיזוק ועידוד ברגעי השפל שתוקפים אותה באומללותה וברחמיה העצמיים. ואכן, הכתיבה היא האמצעי הבלעדי שיש בידה כדי להתעמת עם השאלות הבלתי נלאות אשר מציקות לה, כמו: מהי המערכולת התמידית אשר "מנקרת במוחה" או למה היא נסחפת להיות מטורפות שמבקשות לשים קץ לחייה, ומנגד - מנין הדחפים השאפתניים אשר מדרבנים אותה ליצור, להמציא ולדמיין ויהי מה. "סבלי הוא יותר מידי רציני. אתמול שקעתי בהרהורי מוות", היא כותבת ביומן, משתוקקת אל אוכדן עצמה כאל מנוחה ומרגוע, ומתרגמת את מותה לסצנה תיאטרלית (ראו: סצנת הצרעות, שנשאבת מעבודתה בכורת, ובגעגועיה אל האוכדן, היא מארגנת אותה כדרמה שבה הדבורים הופכות לענני צרעות אשר ממיתות אותה ברעלן. לאחר מותה היא מובלת אל החורשה שהייתה לה למקלט, וברוח המפעל הציוני, נחפר קברה - הקבר הראשון בצל אורן - כיד זיכרון לאומי היסטורי). בטלטלותיה אלו רחל עדיין אינה מודעת לדינמיקות הפסיכו־מנטליות אשר מתמרנות אותה כאובייקט של יצירתיות, אבל נראה שתגובותיה וכיטויה נוהגים כמו על פי סוגה נוספת של רומן החניכה - *Kunstlerroman*, כלומר סיפור התבגרותו של הגיבור כאמן צעיר. סוגה זו, שהתפתחה בעקבות חניכותו של וילהלם מייסטר, צברה תאוצה בסוף המאה ה־19 ותחילת המאה ה־20, כאשר הסופר בן התקופה פנה לגייס לעלילותיו חומרים אוטוביוגרפיים מחייו שלו (ד"ה לורנס, בניס ואוהביס; ג'יימס ג'ויס, דיוקן האמן כאיש צעיר). כידוע, רומן זה מיקד את העלילה באדם צעיר מהיותו "ילד חסר צורה" ועד ל"אמן בשל", וכן בדק את השאלות הקריטיות לגביו כגיבור מתחבט וחסר נחת אשר מחפש כלים "להבין את יסוריו הפנימיים במאבקי התמידיים ליצור" (Seret: 1992: 17-27).

על רקע סוגה זו, ניתן להרחיב את הגדרתה הפואטית של הנובלה צל אורן ולומר שגם אם הנובלה אינה מקיפה תהליך של חניכות עד בשלות, יש בה כדי להציע היבט אחר על הולדת אמן, והוא: הולדת האמן בדמותה של גיבורה נערה.³⁰ הנובלה עוסקת בילדותה ונעוריה של רחל, ומורה כיצד כבר בפרקי

30. בסוף המאה ה־19 הופיעו רומנים שעסקו בהולדת האמן כאישה (כמו ג'יין אוסטין, אישה גאון; קאתר, השיר של העפרונ). על הפולמוס סביב התקבלות התפיסה של הולדת האמן כאישה, ראו: Stewart 1981

חייה הראשוניים וחרף בוסריותה החינוכית, היא פועלת כמו על פי המערך הטיפולוגי של האמן לעתיד לבוא: חיפושים אובססיביים בין תחומי אמנות שונים, הלכי רוח תזזייתיים סביב הצורך לממש את הזיותיה ביצירה, ואי־נחת כלפי הסובב, כאשר "האמנות מועדפת על חיים" (Beebe: 1964: 3-18).³¹

היבט נוסף שמדגיש ומרכד את סיפור הולדת האמן כגיבורה־נערה, הוא הדיאלוג בינה לבין הסביבה. אמנם על פי דפוסי החניכה של הולדת אמן, רחל נבנית כסובייקט אשר מתעמת וחותר תחת המוסכמות שהפנימייה מתפקדת על פיהן, אך מכיוון שהפנימייה פועלת כמוסד חינוכי סובלני וקשוב (בחלק הראשון של העלילה), ההתנגשויות נקלעות תמיד בין התפרצות לבלימה. במילים אחרות, בניגוד לחניכות המעון, שם גיששה רחל לבטא את נטיות לבה במחנק של בערות; כאן, הפנימייה - על הפיגורות ההומניסטיות שלה, האג'נדה החינוכית הליברלית והלימודים המאתגרים - היא שמאפשרת את הולדתה של הנערה כאמנית. יתרה מזאת, חלק מכריע בהולדה זו הוא עצם האינטארקציה עם החברות, שמחד גיסא היא מתחמקת מהן, ומאידך גיסא הן אלו שבונות אותה בשמשן קהל וכשותפות במעשה יצירתה (ראו את יומניהן). סביבה מפרה זו באה לידי שיתוף בפעילות של משחק ותיאטרון, אבל יותר מזה - בשירת היחד, המפעפעת כאן כמקור נובע ומעורר: "בכל מקום היא [רחל] שרה, או מזמזמת, ומצטרפות אליה [...] ממציאות שירים ומאלתרות על שירים". אחת הסיטואציות שממחישה את כוחה של שירת היחד כפוטנציאל ליצירתיות היא מעמד הפרידה מהמורה בנימין. ההנהלה החדשה פיטרה את המורים האהובים, והנערות חשות כיצד היתמות מכה בהן שוב. רחל זועקת את פיטוריו של המורה בנימין כאובדן אב ואהוב, ומתעדת את אחרון ימיו אצלן עם "מסיבת הפרידה"; במסיבה זו התלמידות יושבות מול המורה, ובאין מילים לבטא את כאבן, הן מתחילות לשיר, כך - שעות על שעות. רחל מפרטת בתיאור גם את מילות השיר, כאשר כל מילה כמו עוצרת את הזמן, ומשחזרת שוב ושוב את החסר ההולך ונפער. על פי התיעוד, המסיבה מצטיירת כמעין תפילת אשכבה, כשהמורה "המת" מקונן על תלמידותיו כפי שהן מקוננות עליו: "הגידו לי איכה אשיר/ בעת אשר שירה תִּמַר לי/ עת היגון יעיק ליבי/ והעולם כולו יצַר לי".³²

31. מחקר זה עוסק בדיוקנו הטיפולוגי של האמן כ"אני חצוי" בין הבדיון לבין האוטוביוגרפיה, כשהאמנות המרכזית שמובילה את חייו נעה בין מסורת "מגדל השן", שבה האמן מרומם את היצירה מעל החיים, לבין תיאוריית "המעין הקדוש", שבה הוא מתאם ומשווה את היצירה עם ההתנסות המעשית.

32. שיר זה, בשם הגידו לי, נכתב בארץ ישראל של העלייה השנייה, על ידי יצחק־יונה

לסיום, מצאתי לנכון להרחיב בנובלות אלו (חניכות המעון וצל אורו), מכיון ששתיהן משמשות מפתח ביוגרפי־פסיכואנליטי לשנים הפורמטיביות בחייה של לוי־תנאי; מפתח לנפשה הצעירה והסוערת, שיצירתיות בלתי נשלטת מטרידה אותה מעצם ילדותה, וחרף אי־הבנתה את המתחולל, היא מתעקשת לפרוץ ולנכס כל כיוון אמנותי אפשרי (שירה, מחול, תיאטרון, סיפורת), כאשר מוסדות הפנימייה הן סדנאותיה הראשונות.

'כה צעירה'³³

מה תרהבי בְּעֵלֶם/גִּבְר בַּבְּחֹרִים! [...] עֵלֶם אִם לְכַפִּיר דָּמִית - בּוֹאָה/ עֵלֶם
מצפה לך גְּבוּהָ/ הָרָה נִעְרִי (לוי־תנאי 1972: 46).

לוי־תנאי הרבתה לכתוב שירים חושניים ומתריסים,³⁴ כשנערותיה האוהבות או האוהבות נעות בין מושאי לבבן ללא מימוש: עפרה דוחה את מחזריה ומחכה לאחד "שהלב מצפה לו", בת צורים מחזרת אחר כל גבר רק על מנת לסנוט בו, ותמר נועזת עד כדי כך, שאפילו "שֵׁד מְשַׁחַת" מאוהב בה (לוי־תנאי 1972: 46, 49, 53). כמותן, גם חגית, גיבורת הנובלה כה צעירה חשה כי הגיעה עת דודים, אך חרף לבה המשתפך על גדותיו, האהבה מתעתעת בה (הרוצה בה נדחה על ידה, וכל אהבותיה מושבות ריקם). מכאן חגית פונה לבדוק תופעה חמקמקה זו, כאשר תל אביב של שנות ה־30 של המאה שעברה, על חופיה ובתי הקפה שלה, הופכת עבורה למעבדה. במילים אחרות, כה צעירה גם הוא סיפור התבגרות, אם כי מפתיע בעמדותיו ובמהלכיו, כשהפעם הגיבורה יוצאת למסע של התנסויות עם הצעיר הארץ ישראלי בן הזמן, על מנת לממש את חניכותה כאהבה הדדית, או בניסוחו של אריך פרום: להשיג "אחדות בינאישית"

(ציגל) לבני (עלה לארץ ב־1911), והושר בלחן רוסי עממי. ראו: אתר זמרשת, פרויקט

חירום להצלת הזמר העברי המוקדם.

33. כל הציטוטים המופיעים ללא מראה־מקום בתת־פרק זה, לקוחים מכתב־היד של הנובלה כה צעירה.

34. בשירים אלו לוי־תנאי מאלתרת על דרך הסגנון של שיר השירים, ועל התבנית הניאור קלסיציסטית של "המקום הנחמד", (נופים פסטורליים של חיי כפר וחיי רועים). כך השירים מחמד לבבי, עם השחר והגר ושמגר, אשר מעוגנים בסביבה זו, שעל פי המוסכמות, רק בה ניתן לדבר אהבה (על "המקום הנחמד", ראו: כהן 1982: 161-163).

ולהתמזג "עם נפש שנייה" (פרום 2001: 25).³⁵ מהו המסע ל"חקר" האהבה על פי חגית, ובאיזו מידה נובלה זו מקדמת את כתיבתה של לוי-תנאי? כך פותחת הגיבורה ומציגה את עצמה:

כל איש הצולל אל אור השמש בתל אביב יודע כי תל אביב בהירה ולבנה היא [...] מדוע אותה השמש היוקדת מלבינה את תל אביב ואילו אותי היא משחירה. אל תצחקו לי, ולמען תדעו כי יש לי זכות להיות קלת דעת, הריני מודיעה לכם כי כבר מלאו לי שמונה עשרה. שמעתי [...] כי זה גיל נפלא, תור הנעורים והזוהר, האהבה והיופי. עוד לא פגשתי בדרכי את המחמדים הללו. אין איש אוהב אותי.

מתחילה, טקסט זה מהמם בתכניו ובסגנונו, כאשר בין השורות עולה דיוקן של צעירה שאין מעצור לדיבורה השופע ולהטחתה הישירה את כל אשר עם לבה בחורצה דינה על כל הסובב. מנגד, כשצעירה זו באה לספר על עצמה, היא נוקטת מעין ביטול עצמי גורף ("לא יועיל לי שום דבר. אני שחורה וליבי שחור"), בהדגישה שלושה מאפיינים עקרוניים המזהים אותה: בת העדה המזרחית; ילידת הארץ, שמתנהגת במודע על פי הסטריאוטיפ של הצבר "האסייתי";³⁶ בודדה ללא משפחה וללא אדם קרוב ואוהב ("גדלתי כעשב השרה").³⁷

עם זאת, חרף היותה "צעירה לא מאושרת", מלאה חגית מרץ וסקרנות לדעת מהם החיים ("אני מוכרחה לדעת אם כדאי לחיות"), מה עושים בהם ("נטעו בי את התשוקה העצומה אליהם, ושללו ממני את הכשרון היסודי, הכשרון לחיות"), ובשביל מה ("חובה על חיים להמציא לנו מטרה יותר נעלה ומספקת מאשר החיים לשמם"). יוצא אפוא שעם כל קלות דעתה, בורותה

35. לפי פרום, האהבה היא אמנות שניתן ללמודה מבחינה תיאורטית ומעשית ולפתח את כישוריה, כמו כל מקצוע.

36. "נולדתי בארץ ישראל. יש לי ידידים [...] האומרים כי אני [...] חצופה ולפרקים 'אסייתית' יתר על המידה [...] אני צועקת, צוחקת בקולי קולות [...] ומשלחת כל רסן מפי [...] יעצו לי כבר לנסוע לאירופה". ראו: הערה 35 לעיל.

37. האב נטש בינקותה, והאם גידלה אותה בכוחות עצמה. כשנפטרה האם, הילדה גדלה תחת חסות דוד, שדרש שתצא לעבוד בגיל 15 כעוזרת בית, אך בשל הצלחתה בלימודים, הסכים לתעסוקתה בבית חרושת. בגיל 18 היא עוזבת את בית הדוד להיות אדון לעצמה ("אני רוצה להיות חופשייה"). מעניין להשוות רומן זה עם רומן החניכה של מרדכי טביב כעשב השדה (שנכתב ב-1948, 14 שנים לאחר מכן), בן העדה התימנית, יליד הארץ ובן גילה של לוי-תנאי.

ופראותה, היא יודעת לשאול את השאלות הקיומיות המהותיות ואף לתבוע תשובות. כך, צעירה זו שגדלה "כעשב השדה" מגלה רצון בלתי נלאה לידע, להשכלה וללמידה, אך באין לה כל סמכות מיומנת שתדריך או תשכיל אותה, היא יוצרת לעצמה את "האוניברסיטאות" שלה באמצעות גברים צעירים שנקרים בדרכה בעיר (הרצאה בבית העם או בהייה מול השמש השוקעת),³⁸ כשלא היסוס או בושה היא גוררת אותם לשיחה. נראה ששאלותיה המאתגרות אף מוצאות המשך בפגישות נוספות, ואפילו בקשר קרוב, כך שהמסע אל הידע מתקבל אצלה בדיעבד כמסע אל האהבה.

מה טיבו של מסע כפול זה? יש לציין כי מסעה אל הידע הוא בררני ומתנה בבעליו, שהרי מראש היא מבקשת אך ורק את חברתו של צעיר יוצא אירופה, וגם אם ינהג בה בהתנשאות ובזלזול, בעיניה הוא משכיל, בעל נימוסין טובים ואיש העולם. לא כן בן הארץ, שתמיד תמצא בו דופי: "אנשים הבאים מאירופה אינם נרתעים מפני העבודה הפשוטה ביותר, אף על פי שהם בעלי השכלה גבוהה. בין ילידי הארץ קשה למצוא כאלה. המשכילים הארץ ישראלים מגביהים חטמם עד מרומי השחקים".³⁹ ייתכן שריבוי הערותיה על השוני בין בני הארץ לבין העולים החדשים והעדפתה את העולים הם ראי לאקלים התרבותי של סוף שנות ה־20 וה־30, כשהגירה מתנגשת בהגירה, ובכלל זה העלייה הגדולה מגרמניה. אלא שכאן יש לזכור שלא רק הלכי רוחה אלא גם גחמותיה משנות את הערותיה לכאן ולכאן, ובהתהפכה מהקצה אל הקצה היא משתלחת הן בפגמיה של חברת המהגרים והן בפגמיה של חברת הוותיקים. כך היא ביקורתית כלפי בני הארץ,⁴⁰ אך גאה להימנות עמם, וכך היא מתבטלת בפני האירופים ובה־בעת מלגלגת על אנינותם ונימוסיהם, שיש בהם משום העמדת פנים.

היטלטלות זו בין קהלים, תרבויות, השקפות עולם והתנסויות, מאכלסת את המסע של חגית שנתיים ימים, כאשר בסופו של דבר, ההרפתקאות, העימותים, ובעיקר האכזבות וייסורי הנפש משאירים אותה ללא פתרון. כלומר, גם לאחר מסע "לימודים" זה, אין היא יודעת את נפשה, עמדותיה סותרות לכאן ולכאן, דעותיה נבוכות ללא כיוון, והיא ממשיכה לתהות מהי אהבה.

38. "אני אוהבת ללמוד משום שיש לי תשוקה לדעת הכל. אין אני בזה לחסרי השכלה, להפך אני מכבדת בור ישר לב ממשכיל צבוע".

39. לחברתה יש ידיד יליד הארץ, "נחמד, דואג וחרד, אך אין על מה לדבר עימו [...] אף על פי שגמר את גמנסיה הרצליה".

40. מרבה לדון בדמות הצבר, ובעיקר בצבר שמתנאה בגינונים, כש"האסייתיות" שבו "עטופה בטעם אירופה".

שלוש "אהבות" לחגית במסע זה: יואל, אריה, פרנץ. אמנם כל אחד מהם הוא נוכחות בפני עצמו, אבל בדרך התקשרותה אליהם, היא כמו חוזרת על אותה תבנית של יחסים, שאורטגה אי גאסט מכנה "התלהבות מיסטית" או "מצב היפנוטי" (אי גאסט 1985: 34, 122).⁴¹ במה דברים אמורים?

יואל הוא בחור שגילו קרוב לשלושים, עובד באחד ממשרדי הוועד הפועל של ההסתדרות ומאורש למוֹרָה שמלמדת מחוץ לעיר. בערב עיון בגימנסיה הרצלייה שחגית השתתפה בו, השתמש המרצה במילה "אסוציאציה", ומכיוון שמילה זו הייתה בבחינת חידוש עבורה, פנתה אל יואל, שהרשים אותה כצעיר משכיל, והוא נענה להסביר לה. מכאן ואילך יואל וחגית מזדמנים ברחובות העיר הקטנה ובאירועי התרבות שלה, כשיואל בנדיבותו ניאות לשוחח עמה, להמליץ לה על ספרים לקריאה,⁴² ולא פעם אף לשטוח בפניה את לבטיו בענייני הגות ורוח.⁴³ בכל אלו לא עולה על דעתו שהצעירה שנושאת אליו עיניים מפרשת את יחסו אליה כסיפור אהבה: "כצאתנו מחצר הגמנסיה [...] הלכנו מתוך חדווה ובצעד קל כמצפים לדבר מה נשגב אשר יתרחש [...] עתה זה צריך לבוא [...] בן רגע יעטה העולם אור יקרות [...] והחיים יהפכו לחג". מובן שמאומה אינו קורה, כפי שמאומה לא היה צריך לקרות, אבל היא, כאמור, מייחסת משמעות לכל תנועה שלו כאות ורמז, ומפענחת כרצונה את שפת גופו, מחשבותיו והתנהגותו. כך, ימים ולילות היא חיה אותו בהזיותה, כשהיא מתקשה להשלים עם אי-ההלימה בינן לבין המציאות. מובן שאומללותה מתפרצת כשהיא מגלה לו את לבה, והוא, כמו אח גדול ואמפתי,⁴⁴ מבין לרוחה אך מתמרן בעדינות את סירובו. במילים אחרות, עניין לנו עם גיבורה תמימה אך קפריזית, שגילה הצעיר מתווה את דרכה כפנטזיה רומנטית בעולם המבוגרים. אמנם היא מצליחה לגייס לה חונכים ומדריכים שאמורים להעלותה

41. אי גאסט מבדיל בין "אהבה" ל"התאהבות", בטענו שהתאהבות היא אקט רגשי שטחי אשר מכוון רק למושא אהבתו, ואילו אהבת אמת היא התמזגות אשר מכילה את מושאה לכדי הוויה שלמה.

42. חגית מרבה לקרוא את ספריו של קנוט המסון (פ, ויקטוריה), שהיו אז פופולריים בארץ.

43. "נעצרת נשמתי למראהו [...] הוא מתחיל דבריו בנחת, אחר הוא מתלקח כערימת עצים [...] שוכח את כל העולם, ומדבר כמתוך שכרון. ולבסוף מתפכח [...] טופח על שכמי [...] ברוחב לב רוסי [...] 'בנת'?"

44. "יואל הבין לשפת ליבי [...] טוהר ואצילות נדפו מישותו עד כי דמיתי לראותו כיצור אלוהי".

על מסלול הבגרות, אך נלהבות ריגושיה ותעתועי חזיונותיה מפתלים אותה ללא מוצא, עד כדי חיפוש דרך לשים קץ לחייה (כפועלת היא קוראת את יומניהן של פועלות העלייה השנייה פסיה אברמזון ושושנה בוגן, ומזדהה עם לבטיהן בטרם התאבדו).⁴⁵

מושא אהבתה השני הוא אריה, איש קיבוץ, שהזדמנה אליו בביקורה שם. אריה נשלח לאסוף אותה בעגלה מתחנת הרכבת ובפוגשו אותה פנה אליה בפשטות: "שלום חגית באתי לקחתך". פנייה ישירה זו כמו הציפה את לבה בלבביות שחסרה לה כל כך: "איני מכירה אותך, גם הוא אינו מכירני כלל, והנה הוא מדבר כידיד ותיק. עד עתה לא האמנתי שיש אנשים היודעים לדבר בטון לבבי למן הרגע הראשון". אריה המשיך להסביר לה פנים גם בימים הבאים, וכצפוי היא שוב נלכדת במארג הזיותיה: "שוב נפלתי בפח [...] אריה מוצא חן בעיני [...] ואני מתחילה אפילו לסבול". כאמור, חגית אינה לומדת מהתנסויותיה הקודמות, וגם הפעם היא נכנסת לאותו "מצב היפנוטי"⁴⁶ כדי לשכנע את עצמה בפוטנציאל הרומנטי שטמון כאן: "אני מוכרחה לאהוב. בלבי אוצרות רבים שקשה להכילם [...] זאת היא זכות רבת־מכאוב".

אהבתה השלישית היא ההרסנית ביותר, מכיוון שעם "אהוב" זה חגית פורצת כל סייג, ובהתבטלותה בפניו היא מרשה לו לעשות בה כרצונו. שלא כמו יואל ואריה, שדאגו לשמור על כבודה, פרנץ מתרגם את חיזוריה האובססיביים על פי רצונותיו וגחמותיו. אמנם הוא מואיל לשוחח עמה ולהשפיע עליה מהתרבות הגרמנית שהוא בקיא בה עד כדי כך שלבה נעתק מהתרגשות, אלא ששיחות אלו מותנות מצדו במצבי רוח לא צפויים, אשר מהלכים עליה אימה ("אל זועם וגבה לב"). פרנץ הוא עלם חמודות יוצא גרמניה, בוהמיין שעוסק בכתיבה ומוקף נשים משכילות ואלגנטיות כמוהו; והנה גם חגית משייכת את עצמה אליהן, ובשאפתנותה לנכס אותו ואת השכלתו, היא מציעה אף לבקר בדירתו - ביקורים שבהם הוא מרשה לה לנקות ולסדר את חדריו ולענג את גופו בחמודותיה.⁴⁷ בתמימותה כי רבה או בעיוורונה הרגשי, חגית בטוחה שביקורים

45. "אני קוראת את דברי הפועלות [...] מביטה בהתפעלות על תמונותיהן [...] אברמזון תובעת בכל תוקף את החיים לדין [...] בוגן [...] אומרת לעצמה בהחלטת רבת מכאוב וגבורה [...] תשאי מעתה עיניך לחיים. אם תמצאים - מוטב, ולא - אל פשרות [...] המוות הזה עשיר הוא, מלא אור" (רחל כצנלסון רובשוב 1930).

46. ראו: אי גאסט, הערה 41 לעיל, וכן הערה 43.

47. "ביליתי את הלילה אצל פרנץ [...] בבוקר השכם התעוררתי [...] הוא חיך כאציל רב־עושר השש להאציל מאוצרותיו לזולת".

אלו יחייבו לקשר זוגי, אבל גם כשהיא חשה את ניצולו ואת התעללותו בה, אין היא מרפה מהערצתה אותו: "הידיעות נושרות ממנו בשפע [...] תמיד יש לו להשמיע דברים [...] אני צמאה לכל מילה".

כאמור, הריתמוס המחזורי של אהבה אבודה מראש, מתנפץ גם הפעם, ושוב חגית מאבדת את העשתונות. כמו תמיד היא מתכנסת בעצמה, מיוסרת ונלעגת, ובבדידותה הגדולה מציבה אופציות חלופיות נואשות ל"אהבותיה" הבאות: חיי פריצות והוללת או שיממון של חיי נישואין: "פרנץ יצק בי את הרעל האירוטי [...] מדוע לא אנסה לחיות חיי הפקר. להשבית לפחות את הסערה שבקרבי, לבעוט בכל, להיווכח כליל באפסות החיים?", ומנגד - הנישואין: "מה יהיה? בוודאי אכנע פעם לאיש חדל אישים, ובזה - סוף. הלא גם לגעגועים יש קץ ותכלה, וגם הפרחים - נובלים".

בדיוניה של מריאן הירש בסיפור החניכה הנשי, היא מצטטת את סימון דה בובואר, שכמו על פי אבחנות מגדריות ארכיטיפיות (באמצעות סיפור העם), משרטטת את דיוקן האישה הצעירה כיצור פסיבי: כך בבחירת בן זוגה וכך בבניית חייה. במילים אחרות: דרך התבגרותו של האיש הצעיר היא פריצה נמרצת אל החיים לגלותם ולכבשם (ובשפת סיפור העם: לשסף את הדרקון ולהיאבק בענקים), ואילו האישה מעיקרה היא אותה יפהפייה נרדמת, סינדרלה או שלגייה, המחכה כנועה וכלואה (בגן, במערה או במבצר) לגבר שיואיל לעוררה ולגאלה. אלא שגם עם "התעוררות" זו אין היא נפתחת אל העולם ולעושר גילוייו. להפך: זו התעוררות מתעתעת, המחזירה אותה שוב לכלאה, והפעם במסגרת של בית ומשפחה - כאשר זו אינה מועידה אותה לקידום של השכלה ודעת, אלא לצמצום רוחני חשיבתי של חיים משעממים ומתסכלים (Hirsch 1983: 23-25).

שלא כמו בסיפור העם, בנובלה זו הגיבורה חגית אינה אישה מחכה. מתחילה היא מציגה את עצמה כצעירה אקטיבית ומשחררת, וככזאת היא מתנערת מכל אותם מאפיינים של כניעה ופסיביות. כאן היא כמו מנכסת לה את דרך החניכה הגברי, וכמו כל איש צעיר היא יוצאת אל דרך ההרפתקה לחפש ולמצוא בעצמה את אהבותיה. אלא שביציאתה זו היא אינה מצוידת בכלים הבסיסיים של האתוס הגברי, אשר מכונה בפי הירש "חוקי חוץ" (outer laws), וממשיכה לפעול על פי "ציווייה הפנימיים" (inner imperatives), שהם "חוקי האישה". למותר לציין שההליכה בעקבותיהם מכשילה אותה, גם במסע חיפושיה ובחירותיה, למעט שתי האופציות לעיל, לשוב ולשרת את הגבר - בין

כזנות ובין בנישואין.⁴⁸ כאמור, כה צעירה היא נוכלה שנפתחה כמסע חניכה של התבגרות, אך גם כאן הסתיימה כסיפור של נסיגה ושקיעה, כשהמחקר הפמיניסטי מגדיר אותו באירוניה כ"סיפור התעוררות".⁴⁹

סיכום⁵⁰

בהקדמה למאמר, ביקשתי לברר שתי סוגיות בדרך כתיבתה המוקדמת של לוי־תנאי: א. הדיון בסוגיה הראשונה בא לזהות בנובלות שלה את חומריה האישיים האוטוביוגרפיים, וכיצד היא מעבדת אותם לנובלה בדיונית באמצעות תחבולות ספרותיות פואטיות משלה. כפי שהראיתי לעיל, לוי־תנאי נחשפה מגיל צעיר לחיים בפנימיות נוער (1919–1925), והיא בוחרת לספר את חייה שם על דרך של סיפור חניכה מוסווה (כשהשאלה המובילה היא אם הנהייה הלא־מודעת שלה ליצור זמר וריקוד היא פועל יוצא של חינוכה הסביבתי או של כישוריה). בפיקטיביזציה זו של חומרים אישיים, נמנעת לוי־תנאי מכל שימוש בגוף ראשון אוטוביוגרפי (ראו חניכות המעון), כאשר הדיווח בגוף שלישי נע בין מספרת־יודעת־כול לבין דמות הגיבורה (רחל); ואילו בנובלה השנייה (צל אורן), גם כאשר הסיפור מופיע בגוף ראשון, היא בוחרת לפצול לדמויות שונות באמצעות פרקי יומניהן האינטימיים של הנערות־התלמידות. גם הנובלה השלישית (כה צעירה), נבנית כבת דמותה של לוי־תנאי בשנותיה הראשונות בתל אביב. כזכור, הנובלה צל אורן, מסתיימת בגירושן של רחל וחברותיה ממוסד הנוער מאיר שפיה. ואילו הלכה למעשה, המשיכו "חבר נאמני הכפר" לדאוג לעתידן (חרף הגירוש), והנערה שרה לוי זכתה למלגה להמשך לימודיה בסמינר לוינסקי בתל אביב (1926). כך שגם אם חגית, הגיבורה של כה צעירה, היא פועלת בבית חרושת (ולא סמינריסטית), ניתן

48. עמדותיה של לוי־תנאי לגבי מצבה של האישה בארץ, הן חתרניות, ומעניין שהיא בוחרת לשים אותן דווקא בפיה של צברית "פראית" (כמו מנסה להציב לה דרך מילוט ממבקריה). דבריה הביקורתיים על אודות מוסד הנישואין (שאינו אופציה לאהבה אלא כורח מוביל לניווט של האישה) מקדימים את הלכי הרוח הפמיניסטיים בישראל של סוף המאה ה־20. נראה שלוי־תנאי מציעה כאן מודל חניכה לעצמאות האישה בארץ ישראל, אלא שחניכות זו הקדימה את זמנה, ומכאן כישלונה.

49. רוזובסקי במאמרה "רומן התעוררות", מורה כיצד סיפור החניכה הנשי אינו היפתחות אל העולם (כמו הצעיר־הגבר), אלא התכנסות ונסיגה פנימה (Rosowski 1983: 49).

50. ראו: הערה 35 לעיל.

ללמוד מבעד לדיווחיה ורשמיה את החוויה התל אביבית נוסח לוי־תנאי. הדיון בנובלה כה צעירה בא לענות על הסוגיה שהציעה את הכתיבה הספרותית של לוי־תנאי כתרגול יצירתי לקראת פעילותה האמנותית המאוחרת (תיאטרון המחול). כלומר, במה מתייחדת נובלה זו כיצירה טרומית אך מכוננת, של אמנית צעירה, בעיר צעירה, בין קהילת תרבות צעירה.⁵¹ העיסוק של לוי־תנאי בגיבורה תל אביבית מעצים את הנוכחות הדומיננטית של העיר תל אביב, כאשר סיפוריהן של השתיים מחלחלים זה אל זה: תל אביב – עיר שובבה וקלת דעת כמו הגיבורה, משנה את פניה, מזגיה ומצבי רוחה על פי הסמוגרף הרגשי של חגית; כך גם חגית מטביעה את עצמה בנופיה ובאורחותיה של תל אביב, אשר משתקפים כאן גם באהבותיה ובאכזבותיה. שהרי הנובלה עמוסה במראות עירוניים: מקומות, אירועים ואנשים, המלווים את הגיבורה כמו דרך עדשת המצלמה בטיולי שיט על הירקון, בצערות חסרות מנוח לאורך רחוב אלנבי, ובבריחותיה צפונה אל הפרברים החדשים. ואכן כיוצרת צעירה ומודרנית, לוי־תנאי מרבה לעסוק בגווניו של הארוס (נושא דומיננטי שיעסיק אותה בשיריה ובמחולותיה לעתיד),⁵² ומעמידה כאן דיוקן של ארץ־ישראלית חדשה, חושנית ונועזת, המזוהה בדיוקנה של העיר העברית החדשה, בכותבה:

בלכתי ברחוב ובראותי את העיר [...] הגלוייה והצוחקת – אני משערת בליבי כי ממנה למדתי [...] תל אביב משתרעת [...] לכל מערומיה ללא בושת, משום כך [...] רעש הגלים כליל חושך – אחר הוא מרעש הגלים ביום. כלילה עולים הקולות מתהומות [...] נחשים לבנים מתפתלים, משתוללים וזועפים. נחשים לבנים בים שחור.

בחיכות המעון ובצל אורן, למדנו כיצד באמצעותן של נובלות אלו ניסתה לוי־תנאי לבדוק את דיוקנה ההיולי כאישה־יוצרת, להבין את מאבקה הבלתי נלאים ליצור ויהי מה, ולעמוד על טיבה הרגשי הקונפליקטואלי כפוטנציאל להולדת האמן לעתיד לבוא. ניסיון זה חוזר גם בנובלה כה צעירה. גם כאן לוי־תנאי בודקת את עצמה, והפעם כמתרגלת את כישוריה בכתיבת דרמה. כזכור,

51. לוי־תנאי מספרת על תל אביב, שהייתה בשנות העשרים להיווסדה, כאשר לוי־תנאי צעירה ממנה בשנתיים.

52. ראו גם: י' ברלוביץ, "שירי אהבה וזמר לשרה לוי־תנאי בזיקתם לסיפורת שלה" (הרצאה), ערב השקת הספר: שרה לוי־תנאי, שאו זמרה (עריכה, תיווי ומבוא: אבנר בהט), תיאטרון ענבל, מרכז סוזן דלל, תל אביב, יוני 2012.

בראשית שנות ה-30 הלך וגבר עיסוקה של לויתנאי בתיאטרון (הסטודיו הדרמטי של פרידלנד ומעורבותה במחזות לילדים), והיה אך טבעי שכתבייתה הספרותית תתפתח גם לכתיבה תיאטרלית. ואכן, המעיין בנובלה זו מזהה מלכתחילה שלפנינו סיפורת שמתנהגת כמחזה, בעלת מבנים צורניים ולשוניים של דרמה - ולמעשה, מונודרמה.

ואכן, כה צעירה הוא מונולוג יומני דרמטי בגוף ראשון. אמנם גם צל אורן כתוב כיומנים, אלא שהשיח שם מתנהל בין הגיבורות לבין עצמן, ואילו בכה צעירה השיח פונה במישרין אל קהל הקוראים, בנוסח אני-אתם.⁵³ כך, מעצם הפתיחה ("אל תצחקו לי [...] ולמען תדעו [...] הריני מודיעה לכם"), חגית עומסת עליהם את לבטיה וכמו מבקשת תשובה ("אומרים החיים עשירים המה. היכן הוא העושר הזה?"), ובהמשך: "מה יש אחרי עבודה? מסעדה, קולנוע, 'ידידים' [...] ואחרי כל זה? לבוא הביתה? שום דבר אינו מחכה שם. הקירות לא יהיו יותר מעניינים אפילו אם אטפס עליהם".

כאמור, מונודרמה היא מחזה יחיד, אבל לעתים היחיד מגייס דמויות נוספות כדי לדובב את עצמו. כך גם כאן, כאשר חגית מעניקה לאהוביה "קול" משלהם ויוצרת עמם מעמדים דיאלוגיים על דרך של רפליקות (ללא כל טקסט סיפורי או תיאורי); איים אלו של דיאלוגים בתוך המונולוג השוטף שלה מתקבלים כמו מערכונים קצרצרים, שיש בהם כדי להוסיף לנובלה נופך תיאטרליות.

בשל המבנה המונולוגי של הנובלה הזאת וגם בשל הסגנון הלשוני שמארגן אותה, ניתן לקרוא אותה כמונודרמה. שהרי בניגוד ללשון הגבוהה כיאה לנובלה, לויתנאי נוקטת כאן לשון דיבור טבעית ושוטפת, החוצה את העלילה מתחילתה ועד סופה וממחישה את דרך השיח העברי באותן השנים. שיח זה משלב כמה רבדים של שפה: סלנג ("אני מצפצפת עליהם", "טמבל", "לעזאזל", "זיפת", "אסייתית"), עברית בינונית מצויה וכן שיבוץ של מילים גבוהות לצורך העצמת דברים ("מרומי שחקים", "אור יקרות") או על דרך ההומור ("ילכו להם במטותא מהם"). מובן שלשון מרובדת זו באה לאפיין ולהמחיש את דיוקנה הססגוני של חגית, שדרך דיבורה ואוצר מילותיה, תורמים לחידוד של קווי אישיותה ומזגה. זאת ועוד, שפת דיבור קולחת זו היא מטבעו של כל

53. הקריאה בנובלה כה צעירה מורה שלא רק במונודרמה עסקינן אלא בפסיכודרמה. כהגדרת י"ל מורנו, פסיכודרמה היא שיטת טיפול שבה "דבר שנעשה לנפש ועם הנפש". ואכן, נראה שגם הגיבורה מפעילה כאן, שלא מדעת, טיפוליות זו על עצמה, בנסותה להקל את המשא הרגשי הכבד דרך מונולוגים אלו ולמצוא איוון בנפשה. (Moreno: 1985: 12).

טקסט דרמתי, לא כל שכן של מונודרמה, אשר מבקשת ליצור קשר אינטימי עם הקהל, כשם שנובלה זו מצליחה לסחוף את קוראיה ולהיקרא בהינף אחד. אין ספק שכה צעירה היא נובלה שמקדמת את כתיבתה של לוי-תנאי לכיוונים חדשים וחדשניים, ובראש ובראשונה היא מאותתת לקראת כיוון ספרותי-תיאטרלי אשר הולך ומסמן את המעבר מכתובה של סיפורת עם מרכיבים של דרמה לכתובה של דרמה. מעבר זה מתבטא בדרך הסיפורת שלה, ההולכת ומתקצרת (הברכה, יונה התארסה, נעורים, נחיתות, תימנייה, טל), וכן בעיבוד סיפוריה למחזות (לוי 1938).

לפיכך, אין תמה שיצירתה הספרותית של לוי-תנאי בשנות ה-20 וה-30 מסמנת משב רוח רענן במסגרת הספרות שנכתבה אז בארץ. כאמור, הזרם המרכזי והמוביל באותן השנים היה פרי עטו של הסופר-הגבר, שהתבקש להיכתב כקנון ובלשון גבוהה ועשירה. אלא שהתביעה לאליטיזם ספרותי בלעדי עוררה ביישוב היהודי המתחדש קולות אחרים, שטענו שעם החזרה לנורמליזציה של עם וארץ יש לקרוא גם לנורמליזציה של ספרות, כלומר: ספרות פלורליסטית, היררכית, שעונה על הצרכים המשתנים של הקוראים, על קשת העדפותיהם וטעמיהם. באקלים תרבותי ליברלי זה פעלו הוצאות ספרים וסוכני תרבות למיניהם, שיצאו לעודד פרסום של סוגות ספרות לא קנוניות ופופוליסטיות (כמו סיפורי מתח, בלשים, רומן זעיר וכדומה); באקלים תרבותי ליברלי זה, הואצה גם כתיבתן של הסופרות בנות הזמן (ברלוביץ 2003: 334-337).

כתיבתה של לוי-תנאי, על התכנים שבה, נושאיה ודרך טיפולה בהם, הייתה עשויה לתפוס גם היא את מקומה במערך סיפורת הנשים דאז, אלא שכליה הלשוניים והסגנוניים הרחיקו לכת מהסיפורת המצויה. שהרי לא כמו הנשים הסופרות, שרובן היו יוצאות אירופה והעברית הייתה עבורן שפה נרכשת, הציעה לוי-תנאי בכתביה עברית "צברית" ילידית-מקומית כשפה ספרותית לכל דבר.⁵⁴ במילים אחרות, גם אם פרק או שניים מנובלות הפנימייה ראו אור (ומעולם לא כה צעירה), היה בהן כדי לסמן פריצת דרך בסיפורת הארץ ישראלית כספרות ילידית-מקומית, כשהיא מנווטת את הדרך ללשון כתיבה משוחררת וטבעית,⁵⁵ ומטרימה את יצירתם של כמה וכמה מהסופרים והסופרות

54. בסוף שנות ה-20 ושנות ה-30 החלו יוצרות ילידות (או שהגיעו בילדותן לארץ) לפרסם את יצירותיהן, כמו אסתר ראב, שושנה שכבו ושושנה שרירא. אמנם הן הביאו לכתבתן את העברית הטבעית, אך נקטו בה את לשון הספרות הכתובה, ולא פנו להשתמש בלשון הדיבור, בוודאי לא באותה נועזות סגנונית של לוי-תנאי.

55. מבחינה היסטורית ניתן לומר שנובלה זו עשויה לשמש תיעוד לשוני אותנטי

של דור תש"ח (כמו עמוס קינן, נתיבה בן יהודה, דן בן אמוץ ואחרים).
עיון נוסף במבנים הדרמטיים והלשוניים בכתבים אלו (ואחרים), בניסיון
לזהות מעין מפתח תרבותי לקריאת היצירה המאוחרת שלה (תיאטרון המחול),
ימצא את פירוטו בפרקי המחקר הבאים.

לעברית־הילידית המדוברת דאז, לא כל שכן תיעוד תרבותי־חברתי לתל אביב ערב
מלחמת העולם השנייה.

מראי מקום

- אי גאסט, חוסה אורטגה. 1985. מסות על אהבה, תרגום: יורם ברונובסקי, ירושלים: כתר.
איתן, רחל. 1962. הרקיע החמישי, תל אביב: עם עובד.
אלידז, ישראל. 1982. "על שרה לוי-תנאי", דבר, משא, י"ז כסלו תשמ"ג, 3 בדצמבר, עמ' 20.
ביאליק, חיים נחמן. 1944. "לבנות שפייה", כל שירי ביאליק, תל אביב: דביר.
בן זכאי, טלילה. 1973. "ליד שולחן קטן מתחילים תמיד מחדש", מעריב, א' אייר תשל"ג,
3 במאי, עמ' 29-30.
ברלוביץ, יפה (עורכת). 2003. "אחרית דבר: סיפורת מיבשת אבודה", שאני אדמה ואדם:
סיפורי נשים עד קום המדינה, תל אביב: הקיבוץ המאוחד הספרייה החדשה.
גרץ, נורית. 1988. "עמדות פואטיות", ספרות ואידיאולוגיה בארץ ישראל בשנות השלושים,
תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
טולידאנו, גילה. 2005. סיפורה של להקה: שרה לוי-תנאי ותיאטרון מחול ענבל, תל אביב:
רסלינג.
כהן, טובה. 1982. מחלום למציאות: ארץ ישראל בספרות ההשכלה, רמת גן: אוניברסיטת
בר אילן.
כחילי, רון. 1987. "מישהו צועק לי 'אודרוב'", חדשות, סגול 65, ז' טבת תשמ"ח, 28
בדצמבר, עמ' 16-17.
כצנלסון-רובשוב, רחל (עורכת). 1930. דברי פועלות, מאסף, תל אביב: מועצת הפועלות.
יחיא חאג', מוחמד וסדן, אלישבע. 2007. "נשים מוכות בחברות קולקטיביסטיות: סוגיות
בהתערבות ובהעצמה", חברה ורווחה, כ"ז, 3 בספטמבר.
לב ארי, שמעון (עורך). "שרה לוי-תנאי", מדרך מאה שנה לתיאטרון העברי, אתר מילא"ה.
לוי, שרה. 1929. "יומן (בכתובים)", דגניתנאי ארכיון המשפחה, 30 באוגוסט.
—, 1929ב. "שיחה חופשית" (פרוטוקול של גיבוש תוכנית העבודה), דגניתנאי ארכיון
המשפחה, 14 בספטמבר.
—, 1934. "תימניה", דבר, מוסף לשבתות ולמועדים, כ"ב טבת תרצ"ה, 28 בדצמבר, עמ'
2-1.
—, 1938. "שולמית", דבר, מוסף לשבתות ולמועדים: כ"ו אייר תרצ"ח, 27 במאי, עמ'
2-1.
—, 1941. יד אל יד: שירי ילדים, תל אביב וירושלים: תכלילים, ההסתדרות הכללית של
העובדים בארץ ישראל, המרכז לתרבות ולחינוך.
—, 1953. בזמר ובמחול: שירים ומשחקים לגן הילדים ולכיתות אב, תל אביב: אורים.
—, 1972. "שיר המשוטט" (לראשונה: "שיר הנורד"), זמירות: פסוקי דזמרא, בלדות משירת
ספרד, רועים שעשועים ומהתלות, משירי ביאליק, שירי ילדים, שירים לקולות, תל אביב:
תכלילים.
—, 1972ב. "בת צורים", "הה עופרה", "תמר", זמירות: פסוקי דזמרא, בלדות משירת ספרד,
רועים שעשועים ומהתלות, משירי ביאליק, שירי ילדים, שירים לקולות, תל אביב:
תכלילים.
—, 1980-1982. "גמלים וענבלים", גזית, לג-לד, תל אביב.

- ליפשיץ, אריה. 1942. "הסיפור הארצישראלי (קצת סיכומים וסיכויים)", ילקוט ירושלמי לדברי ספרות תש"ב, ירושלים: אחיאסף.
- מנור, גיורא. 2002. דרכה הכוריאוגרפית של שרה לויתנאי, תל אביב: תיאטרון מחול ענבל מיסודה של שרה לויתנאי, מרכז אתני בין-תחומי.
- סדן, אלישבע. 2002. העצמה ותכנון קהילתי, תיאוריה ופרקטיקה של פתרונות חברתיים אנושיים, תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- סדן, דב. 1962. אבני בדק, על ספרותנו, מסדה ואגפיה, תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- פוצ'ו. 1970. תעלומת הילקוט שנסחב מהמורה הדגול שמילקיהו, רמת גן: הוצאת מסדה.
- פלרמן, יעל. 2002. ללא חדר משלהן, מגדר ולאומיות ביצירתן של סופרות ישראליות, תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- פרום, אריך. 2001. אמנות האהבה, תרגום: דפנה לוי, תל אביב: מחברות לספרות.
- קורצווייל, ברוך. 1973. "על שלושה סיפורי התבגרות מראשית המאה ה-20", מסכת הרומן והסיפור האירופאי, ירושלים ותל אביב: שוקן.
- רתוק, לילי (עורכת). 1994. "כל אישה מכירה את זה", הקול האחר: סיפורת נשים עברית, תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- תנאי-דגני. 1991-1923, ארכיון המשפחה.
- תנאי, שלומית. 1993. "חיי שרה", בת תימן: עולמה של האישה היהודיה, (עורך: שלום סרי), תל אביב: עמותת אעלה בתמר.

- Beebe, Mourice. 1964. *Ivory Towers and Sacred Founts: The Artist as Hero in Fiction from Goethe to Joyce*, New York: New York University Press.
- Fraiman, Susan. 1993. "Is There a Female Bildungsroman", *Unbecoming Women: British Women Writers and The Novel of Development*, New York: Columbia University Press
- Hirsch, Marianne. 1983. "Spiritual Bildung: The Beautiful Soul as Paradigm", in: *The Voyage In, Fictions of Female Development*, (eds.) E. Abel, M. Hirsch and E. Langland, Hanover and London: University Press New England, pp. 23-47.
- Moreno Levy, Jacob. 1985. *Psychodrama*, vol. 1, New York: Beacon House.
- Samuels, Robert. 1993. *Between Philosophy & Psychoanalysis, Lacan's Reconstruction of Freud*, New York: Routledge.
- Rosowski, Susan J. 1983. "The Novel of Awakening", in: *The Voyage In, Fictions of Female Development*. (eds.) E. Abel, M. Hirsch and E. Langland, Hanover and London: University Press New England, pp. 49-68.
- Seret, Roberta. 1992. "Origins of the Künstlerroman", in: *Voyage into Creativity: The Modern Künstlerroman*, New York: Peter Lang Publishing.
- Stewart, Grace. 1981. *New Mythos: The Novel of the Artist As Heroine 1877-1977*, Montreal: Eden Press Women's Publication.