

## החומרים מהם עשויה גיבורה-שורדת: עיון ברומן האסופית מאת לוסי מוד מונטגומרי

שי רודין

### הקדמה

בשנת 1908 ראה אור הרומן **האסופית** מאת לוסי מוד מונטגומרי (1875-1942), הראשון בסדרת ספרים מצליחה שנמכרה ביותר מ-50 מיליון עותקים, ועיבודיה הקולנועיים, הטלוויזיוניים והתיאטרליים רבים מספור. מה מייחד את דמותה של אן שרלי ומאפשר את "הישרדותה" התרבותית ואת הישארותה בשיח הספרותי של שנות האלפיים, שלא כמו נערות-גיבורות אחרות המאיישות את הספרות הקלאסית וגורלן דן אותן לשכחה? כיצד בחרה מונטגומרי - לאחר שכתבה רומן על ילדה "נאותה", רומן שנדחה בהוצאות לאור - לאפיין ילדה "אחרת", החותרת תחת נורמות חברתיות ומגדריות? האם לפנינו רומן המציג תהליך של "אילוף סוררת", או שמא מדובר ברומן חניכה פמיניסטי? במאמר זה אבקש לאפיין את דמותה של אן שרלי כנערה-גיבורה חתרנית ולהתחקות הן אחר תכונות אופייה והן אחר האסטרטגיה הפואטית שאפשרה למונטגומרי להבנות את דמות הנערה הספרותית המצליחה והאהובה בכל הזמנים.

### ספרות נוער - מבוא תיאורטי

הגדרתה של ספרות נוער מצויה במוקד של פולמוס מחקרי וחברתי. לדברי נילסן ודונלסון (Nilsen and Donelson, 1985, pp. 6-31), קיימת הסכמה כי "כל דבר שקוראים מגיל 12 ועד גיל 20 בוחרים לקרוא מוגדר ספרות נוער" (young adult literature), אלא שלא תמיד המציאות בשטח עולה בקנה אחד עם ההגדרה המו"לית. נכון להיום הוצאות הספרים הן אלה שקובעות אילו ספרים ישווקו לבני נוער (teenage books, adolescent literature), אך לא פעם ספרים שהוגדרו כספרי מבוגרים מושכים את לבם של בני נוער, ולהפך. למעשה רק משנות ה-20 של המאה ה-20 ראו הוצאות לאור בספרות נוער חטיבה בפני עצמה, בנפרד מספרות מבוגרים וילדים. עד שנות ה-90 של המאה ה-20 סופרים שניתנה להם האפשרות בחרו להוציא את ספריהם תחת קטגוריית

ספרות המבוגרים ולא תחת מדור הספרות לנוער, מתוך רצון להשיג יוקרה, הערכה ורווח כלכלי, אך הדבר משתנה לאור כוחה הכלכלי של ספרות הנוער גם במקרים של משברים בשוק הספרים.

מחקרם של נילסן ודונלסון ממחיש כי לצד השוני הז'אנרי (ריאליזם מול פנטזיה, היסטוריה מול מתח והרפתקאות), קיימת תמת-על המאחדת בין יצירות לנוער - תמת המעבר מילדות לבגרות - ותמות-משנה העוסקות בתחושת הבדידות והניכור של הגיבור. באשר לדיקטיות ולשבירה או חיזוק של טבואים, המחקר אמביוולנטי. אף על פי שספרי נוער נוטים להציג נושאים מעוררי מחלוקת, כמו מיניות והתמכרויות, רובם מאשררים נורמות חברתיות קיימות ואינם חותרים תחתיהן, אם כי הדבר הוא תלוי-סופר, וקיימות יצירות שקוראות תיגר על סדרים חברתיים קיימים (Nilsen and Donelson, 1985, pp. 6-31).

שתי קטגוריות ז'אנריות בולטות בספרות הנוער העכשווית הן ספרות פנטזיה (הכוללת את הספרות הדיסטופית), הממעטה בהתייחסויות לספירה הבית-ספרית, וספרות ריאליסטית, שמרבית יצירותיה עונות להגדרה של "ספרות בעיה", ומקצתן מתרחשות בספירה הבית-ספרית או מגיבות אליה. מתבגרים בעידן שלאחר מלחמת העולם השנייה, אומר אסקלר, מאסו הן בז'אנר רומן חניכה והן בז'אנר הרומאנס וביקשו לקרוא יצירות הממוקדות בניסיונם ובעיוותיהם. בתקופה זו נשברה הדיכוטומיה בין תכנים למבוגרים ובין תכנים לילדים, וסופרים החלו לכלול בספריהם לבני הנעורים תמות שבעבר שויכו אך ורק לעולם המבוגרים (Eccleshare, 2004).

בשנות ה-60 וה-70 של המאה ה-20 התפתחה "ספרות בעיה" לבני הנעורים, בד בבד עם התחזקותה של התנועה לשחרור האישה. התוצאה היא כניסתן של תמות כדוגמת קיום יחסי מין בגיל ההתבגרות, דחיקתם של סיפורי אהבה לטובת סיפורים המתמקדים באהבות נכזבות ובניתוח של מיתוסים רומנטיים, ובהמשך, בשנות ה-80 של המאה ה-20, מוצגות אף דילמות הנוגעות לזהות מינית ומגדרית. לאחר שגובשה ההכרה כי בני נוער מקיימים יחסי מין, סופרים פנו לעיסוק במכלול הבעיות המשותפות לבני נוער: התמכרויות, יחסים עם בני משפחה ועם קבוצת השווים, אלימות של בני נוער ונגד בני נוער ו"אחרות" לגווניה (Eccleshare, 2004). על היחס של **האסופית** ל"ספרות בעיה" שתצמח

יכולתה של יצירה להיכלל בקאנון והפיכתה ליצירה קלאסית. עובדת היותה של ספרות הנוער מוצר תרבותי חדש יחסית מקשה עלינו איתור קלאסיקות לנוער, כלומר רומנים שמרכזיותם עומדת בעינה גם שלושה עשורים ויותר לאחר פרסומם. ובכל זאת אנו רואים בפועל שספרות הנוער מוכנסת לבתי הספר ולקולגיים ברחבי ארצות הברית במסגרת לימודי הספרות האנגלית.

פאנק-מרץ (Pank-Mertz, 1993) רואה גם היא בספרות הנוער ספרות מעבר, במובן רחב אף יותר מהיפל. איתור הפואטיקות המורכבות בספרות הנוער, אומרת פאנק-מרץ, מאפשר למורים את הנהרתן, והחשיפה אליהן הופכת את התלמידים לקוראים מודעים. מושגי המפתח בתורת הספרות, מסימבוליזם ועד אפיון דמויות, מאותרים בספרות לנוער, מוסברים ללומדים ומכשירים אותם להתמודד עם פואטיקות מורכבות לכשיעברו לקריאת ספרות מבוגרים. ספרות נוער שנכתבה מסוף שנות ה-60 של המאה ה-20 ואילך אכן מתאפיינת במורכבות תמטית ופואטית גם יחד, ולכן מתאפשרת הכנסתה לתוכניות הלימודים השונות.

### בין ספרות נוער לספרות נערות

מעניין לראות שהסוגה הפרטיקולרית של "ספרות נערות" הקדימה את ספרות הנוער ויצרה למעשה שלב מעבר בין ספרות ילדים קלאסית שאינה מופנית לבני גיל מוגדר ובין ספרות נוער מודרנית המותאמת בתכניה ובדגמיה הפואטיים לדרישותיהם של בני נוער. אטלס (2003, עמ' 75) מציין כי המונח "ספר נערות" או "ספר בנות" מציין תת-ז'אנר לסיפורי המשפחה, סוגה שהתפתחה במהלך המאה ה-19 לצד רומנים היסטוריים, פנטסטיים ואחרים. העלילה המרכזית של הרומן לנערות מתמקדת ביחסים המתפתחים בין הדמויות וברגשותיהן ואינה נרקמת באמצעות מעשים או הרפתקאות, כך שהסיפור מתרחש בעיקר במישור הנפשי ולא במישור העלילתי. במרכז העלילה עומדת בדרך כלל ילדה או נערה במצוקה: יתומה ממעמד נחות התלויה במשפחה שנקלעה אליה ונתקלת באטימות של הקולט ובקשיי הסתגלות. בסופו של דבר היא כובשת את לב המבוגרים, העומדים על סגולותיה האמיתיות, והופכת לחלק מן המשפחה. ספרות זו משופעת בשיחות נפש, בהיפעלויות, בצלילה אל תהומות הייאוש ובנסיקה אל פסגות התקווה.

במחצית השנייה של המאה ה-20 נדבר בהמשך.

את עלילתם של סיפורי נוער אפשר לאפיין על יסוד המודל העלילתי של נילסן ודונלסון (Nilsen and Donelson, 1985, pp. 49-52), הממפה את ספרי הנוער באמצעות ארבע תמות-על:

1. פרוטגוניסט נגד עצמו - במהלך היצירה הפרוטגוניסט מגיע לתובנות על עצמו ומתוך כך חווה התבגרות.
2. פרוטגוניסט נגד החברה - במהלך היצירה הפרוטגוניסט חווה שבר בעקבות התנגשות בינו ובין נציגי החברה או מוסדותיה.
3. פרוטגוניסט נגד האחר - הפרוטגוניסט נאבק גם בעצמו וגם בדמות אחרת. לעתים מדובר בדמות הפוגעת בפרוטגוניסט וזוכה לגיבוי החברה חרף הפגיעה.
4. פרוטגוניסט נגד הטבע - במצב זה הפרוטגוניסט שורד חרף קשיים שמערימה הסביבה הפיזית.

בשונה מספרות המבוגרים, רומנים לנוער נוטים להיות דחוסים מן ההיבט העלילתי (להבדיל מרומן בעל עלילה מרכזית ועלילות-משנה), עם מיעוט דמויות בעלילה; על פי רוב פרוטגוניסט, אנטגוניסט ומעט דמויות-משנה הם המאיישים את רומן הנוער. הדמות המרכזית היא דמות של בן נוער, כדי לעורר הזדהות בקרב הקוראים, והיא בדרך כלל דמות מורכבת המתוארת בפרטנות כך שהקורא יוכל להבין את מניעיה ואת דרכי התנהגותה. לכל אלה נוסף ההיבט של נקודת המסירה, כאשר במרבית ספרי הנוער המסירה היא בגוף ראשון (Nilsen and Donelson, 1985, pp. 54-55).

בטיפולוגיה של היפל (Hipple, 1993) הספרות לנוער כוללת גיבורים שחווים טקסי מעבר למיניהם מילדות לבגרות. בהיבט התמטי מושם בסיפורים דגש מיוחד על מערכות יחסים - בין הדמות לבין עצמה ובין לבין גורמים חיצוניים, בעיקר הורי הדמות. היפל תולה את חשיבותה של ספרות הנוער בהיותה ספרות-מעבר (transition literature) גם במובן אחר: רק לאחר קריאת ספרות נוער נגישה יוכלו תלמידי חטיבות הביניים והתיכונים לגשת לקלאסיקות הקאנוניות, ומכאן גם הפיכתה של ספרות הנוער לכלי חינוכי ראשון במעלה בידי מורים. עם זאת, היפל מצביע על הבדל עיקרי אחד בין ספרות המבוגרים לספרות הנוער, והוא

### לוסי מוד מונטגומרי וסדרת אן שרלי

מונטגומרי כתבה את **האסופית** בשנת 1905, כשהייתה בת שלושים.<sup>1</sup> בניסיון להתחקות אחר תולדות חייה נתקלה הביוגרפית של מונטגומרי, איירין גאמל (Gammel, 2008), בשני גורמים בעלי השפעה מכרעת על מלאכת כתיבת הביוגרפיה: מצד אחד ניהלה מונטגומרי יומן ובו תיארה בפרוטרוט פכים מחייה, ומצד אחר נהגה להשמיד מסמכים, מכתבים, יומנים ומחברות, דבר המקשה על הביוגרף לגבש תמונה מלאה של חיי הסופרת. נותרו רק גרסאות מהיומנים ומהטקסטים שמונטגומרי הסכימה שתיחשפנה, וזאת לאחר עריכה קפדנית של היוצרת. הפרסום הרב שזכתה לו עוד בחייה גרם לה לשקול בכובד ראש כיצד היא רוצה להצטייר לפני קוראיה הרבים, ומכאן התערבותה באופן שבו תונצח ובניסוח מורשתה.

מונטגומרי נולדה באי הנסיך אדוארד בקנדה, התייתמה מאמה בגיל צעיר, ולאחר מות האם מסר אותה אביה לסבתה. ביומניה היא מדווחת על קשיחותו של סבה ועל הקושי לחיות חיי "ילדת צדקה". בקרבת הסבים חיו בני משפחה רבים, אולם מונטגומרי לא ראתה במשפחתה הגדולה יתרון, כי אם מכשול שהקשה עליה לשמור על ייחודה לנוכח הרצון "לבייתה", ומכאן תחושת הבדידות שליוותה את ילדותה. גם בבית הספר חשה "אחרת" בגין רגישותה הרבה.

מפלט לרגשותיה מצאה מונטגומרי בכתיבה. היא מעידה כי לא הייתה תקופה בחייה שלא כתבה, ועוד כשהייתה בת תשע דיברה על כך שהיא עתידה להיות סופרת. בת 12 שלחה שיר לכתב העת *Household Magazine* בבוסטון, וחוותה דחייה ראשונה של כתב יד. שירה הראשון שהתפרסם, והיא בת 18, הוא "The Violet's Spell". מונטגומרי למדה בתקופה זו בקולג' בשרלוטטאון. בשנת 1901 כתבה טור בשם העט סינתיה לעיתון *Halifax Echo*. שלא כמו סופרות דוגמת גיין אוסטון, ששיתפו את משפחתן בכתיבתן ואף זכו לתמיכה (אביה של אוסטון הוא שפנה למוציא לאור להוציא את ספריה), בראשית דרכה

1 קיימת טענה שמונטגומרי התחילה את כתיבת הרומן מאוחר יותר, בעקבות כתיבת עיתון משנת 1906 ששינתה את מהלך חייה. בכתבה נמסר שזוג מבוגר קיבל נערה לאימוץ במקום נער. בהיותה קוראת מיומנת ובקיאיה במגמות הרווחות בעולם הספרותי החליטה מונטגומרי לכתוב על נערה יתומה שנשלחת לחווה במקום נער כדי לסייע לזוג מבוגר (Waterston, 2013, pp. 27-28).

הסתירה מונטגומרי את קריירת הכתיבה שלה ממשפחתה. הרומן הראשון שהשלימה, *A Golden Carol*, הושפע מהספרות הנוצרית לילדים ותיאר ילדה קונבנציונלית וחסרת ייחוד. הרומן נדחה בהוצאות הספרים שפנתה אליהן, ומונטגומרי ראתה בכישלון זה גשר חשוב שהוביל אותה ליצור את דמותה של אן שרלי (Gammel, 2008).

**האסופית** הפך מיד עם פרסומו לרומן פולחני. הוא ראה אור בשנת 1908, וב-1942 דווח כי המהדורה האמריקאית של הרומן הודפסה 68 פעמים לנוכח הביקוש המתמשך. ההצלחה הניבה סדרה ספרותית המונה שמונה ספרים, שנמכרו עד היום ביותר מ-50 מיליון עותקים ברחבי העולם. לצד היצירה נמכרו מוצרים רבים הנקשרים בדמותה של אן שרלי - מבובות-משחק ועד ספרי בישול, מוצרי מזון, משחקים, כלי אוכל וציוד משרדי, והיום אפשר לזהות את הדמות באמצעות המוצרים האלה גם מבלי לקרוא את הטקסט. עד מהרה נעשו גם עיבודים טלוויזיוניים וקולנועיים של הרומן, והידוע בהם הוא סרט הטלוויזיה שיצר קווין סאליבן בשנת 1985, היחיד שזכה לתגובה חיובית של מונטגומרי בשל קרבתו למקור (Gammel, 2008).

בקנדה הפכה אן שרלי לסמל ל"קנדיות", וה**אסופית** הפך למוצר תרבותי מרכזי בזהות הלאומית המקומית (Gates and Gillis, 2004). מכאן נוכחות דמותה של אן שרלי בחנויות המזכרות הפזורות ברחבי קנדה (Devereux, 2001), ומכאן גם התיירות הבינלאומית לאי הנסיך אדוארד, מקום הולדתה של לוסי מוד מונטגומרי וזירת העלילה של **האסופית**.

אלא שעבודי **האסופית** שיצרו את המיתוס הזה התרחקו מן הטקסט המקורי, וכאמור, לא מעט ביקורת של מונטגומרי עצמה הופנתה כלפי העיבודים המתמקדים בחוויה ההיסטורית ובהצגת החיים הכפריים בקנדה ומנסים לקשור את הרומן לזהות הלאומית הקנדית כיצירה המייצגת את העבר הקנדי כולו. מונטגומרי ראתה בעיבודי היצירה פנטזיה אסקפיסטית של ההיסטוריה המתוארת בטקסט, ובייחוד בולט הפער בין יחסה השלילי של מונטגומרי כלפי הפטריארכיה ובין התמקדות העיבודים בעלילה הרומנטית והימנעותם מעיסוק בקונפליקטים הנוכחים ברומן.

היצירה נחשבת, אם כן, למבשרת הכתיבה הנשית של המאה ה-20, אף על פי שלפנינו גיבורה נון-קונפורמיסטית, המתיישרת בהתאם לנורמה הפטריארכלית. כאן המקום לציין כי יומניה של מונטגומרי מלמדים על אי-רצונה לכתוב את סדרת אן שרלי ועל מאבקה להשלמתה, כפי הנראה מתוך הקושי להחיל את חזונה הפמיניסטי על רומן לנערות (Sheckels, 1993).

במסגרת הפולמוס הפמיניסטי סביב סדרת ספרי אן שרלי, גובר (Gubar, 2001) מציינת כי אין לשים את הדגש הפרשני על הפיכתה של אן מישות אינדיבידואלית לישות קונפורמית, כי אם על הפער בין מה שאן רוצה להיות ובין מה שהחברה מאותתת לה שעליה להיות. פער זה נרחב עד כדי כך שמונטגומרי נדרשת לתבנית הסדרה הספרותית, המאפשרת לה להמחיש כמה זמן ומאמץ יש להשקיע בטרנספורמציה של אן כדי שיתאפשר בסופו של דבר איחוד הטרנסקסואלי. בכל התקופה המקדימה את האיחוד ההטרנסקסואלי שמה מונטגומרי דגש על מערכות יחסים חושניות בין נשים, שהן בבחינת אנטיתזה למערכות יחסים ממוסדות בין גברים לנשים. גובר מנתחת את מוטיב הדחייה בסדרה וממחישה כי הנשים בסיפור דוחות עד כמה שהן יכולות את הנישואים לטובת חיים בגפן או בחברת נשים אחרות, ולראיה אן עצמה נישאת רק בספר החמישי בסדרה, אף על פי שהיא נענית להצעתו של גילברט בסוף הספר השלישי. לעומת זאת קריאתן הפמיניסטית של מקווילן ופיפר ביצירה (McQuillan and Pfeiffer, 2001) מראה כי לא מתגבשת במהלך העלילה התפיסה שבנות יכולות למלא את מקומם של בנים ואת תפקידיהם (הרי כזכור מתיו ומרילה ביקשו לאמץ בן בתחילה). השינוי שמתחולל הוא בעצם העובדה שמאמציה של אן לומדים להעריך את מה שמעניקה להם ילדה: לא עזרה בחווה, כי אם אהבה, דמיון ושמחה. אמנם אן שרלי מתפקדת בתור מי שקוראת תיגר על החינוך המגדרי באבונלי ועל המקום המוקצה לנשים - כך בשאלתה מדוע נשים אינן יכולות להיות שרות ובבחירתה במסלול אקדמי, בחירה הממחישה כי חלומה הוא להגשים את עצמה ולא להינשא לגבר - אבל קריאת התיגר שלה היא חלקית. היא אינה מציעה לסייע בחווה - העיסוק היחיד שהיא שוקלת הוא עבודת הוראה - ואינה מוחה נגד ההסדרים הפטריארכליים המקיפים אותה. סיומו של הרומן הראשון בסדרה מלמד כי אין לפנינו אוטופיה

### רומן החניכה והפולמוס הפמיניסטי

כמו שקורה ליצירות פולחניות המשויכות אוטומטית לספרות הפופולרית, המחקר התעלם מיצירתה של מונטגומרי עד לשנות ה-90 של המאה ה-20. המחקר הפמיניסטי הספרותי הוא שהוביל להעמקה אקדמית ביצירה. תיאודור שקלס, למשל, טען כי **האסופית** אינו מסתכם בניסיון ליצור "רומן יתומים", אלא כי זהו רומן חניכה נשי ברוח הזרם הפמיניסטי של המאה ה-19, המהדהד ביצירה (Sheckels, 1993).

רומן החניכה היה נתון לקריאות פמיניסטיות אמביוולנטיות, כפי שמציינת עמיאל-האוזר (2016). זהו רומן המדגיש את האינדיבידואליות ואת החירות, ובפרט את חירות הדמיון והמחשבה, המאפיינת את הגיבור עוד בילדותו. באמצעות דמיונו החופשי, הגיבור מפתח תוכניות לעתיד, בונה לו עולם של עקרונות ושאיפות ואף מגבש ביקורת כלפי הסביבה שגדל בה (שם, עמ' 43-44). עם זאת, חירות היחיד מעוצבת לא רק כאידיאל אלא גם כחירות הנתונה תחת מגבלות ברורות. היחיד נטוע בעידן היסטורי מסוים וחייב ללמוד לפעול לאור המושגים והקטגוריות של המודרניות. בסופו של דבר החירות מפנה את מקומה לטובת התבונה האזרחית (שם).

רומן החניכה מציג את התפתחותו של הגיבור במבנה הדרגתי, ליניארי ומתמשך, המבוסס על סדרה של מפגשים בין צורכי הסובייקט ובין דרישות הסדר החברתי (שם, עמ' 47). הביקורת הפמיניסטית מנגידה בין רומן החניכה הגברי לרומן החניכה הנשי, וטוענת כי הגיבורה הספרותית ברומן החניכה עוברת תהליך של ניכור והחלשה, וכי מסלול התבגרותה אינו מסמן מסע מאתגר של התקדמות דרך שורה של התנסויות חופשיות, המוביל לבגרות המאושרת, אלא תהליך של הצטמצמות, שבו הילדה מלאת החיים לומדת לרסן את עצמה כאישה ומוותרת על השתתפות פעילה בחיים החברתיים-הציבוריים (שם, עמ' 51).

המחקר הפמיניסטי עומד על השניות בכל הנוגע לסדרת הספרים המוקדשת לאן שרלי, שבה מוצגים בערבובייה שדרים פמיניסטיים לצד שדרים הגמוניים: מצד אחד המיקוד בנישואים ובעבודות הבית, ומצד אחר הדגשת החשיבות של הקהילה הנשית, הבחירה בבן זוג שהוא חבר, ולא "אביר" ברוח הסיפורת הרומנטית, והניסיון לדחות את הנישואים מתוך חשש שמא יובילו לעצירת ההיכרות של הגיבורה עם עצמה.

לזו שאוספת, מזו שמוצלת לזו שמצילה. לכך נוספות הצלחותיה האקדמיות המקנות לה זהות שמחליפה את העדר הזהות של ילדה יתומה הנוודת ממשפחה למשפחה ואינה שייכת למסגרת בית-ספרית מסודרת.

קריאות פסיכולוגיות של היצירה מבקשות להסביר את סוד משיכת הקוראים לדמותה של אן שרלי מאה שנה ויותר אחרי פרסום הרומן. קריאתה הלאקאניאנית של סליטר (Slater, 2010) תולה את המשיכה אל דמותה של אן בתהליך ההחלמה מטראומות הילדות והמעבר מחיים מנוכרים והתחפרות בדמיון לחיים חברתיים מלאים ופעילים בתוך קהילה. אן שרלי נעה ממצב של יתמות וחיים של ילדה-משרתת החווה התעללות, הזנחה ונטישה מצד מי שאמורים לטפל בה אל מצב של קבלה עצמית והתקבלות. אמנם הקורא עשוי להיות מאוכזב מהיענותה לסביבה הקונפורמית, אבל כאן ניכרות נקודות החוזק של הגיבורה, המתגברת על הטראומה שחוותה, חדלה לתפקד בעמדה של "אחר" ביחס לסביבה וחוברת "לסדר הסימבולי".

בהיבט האישיותי, אן אמנם שומרת על ההיקסמות הפנימית מן הסובב אותה ועל אהבת הטבע והאדם המאפיינת אותה, אבל היא מתבגרת והופכת לנערה נחושה, תחרותית, אחראית ובעלת מטרות מוגדרות בחיים. מרילה תמחה על כך שעם התבגרותה אן מדברת פחות, אלא שהשינוי הולם את המטמורפוזה שחלה באן, מילדה חולמת לנערה מגשימה. בהיבט החזותי, מי שסבלה בגלל הופעתה הופכת לנערה יפה, וחלומה שהשיער הגינגי יסתלק מחייה מתגשם, שכן נמשיה נעלמים ושערה נעשה ערמוני. בתחילת הרומן היא מתוארת בדמות

ילדה כבת אחת-עשרה, לבושה שמלה קצרה מאוד, הדוקה מאוד ומכוערת מאוד, עשויה מבד גס צהבהב-אפרפר. היא חבשה כובע מלחים בגוון חום דהוי ומתחת לכובע השתלשלו עד לכתפיה שתי צמות עבות של שיער גינגי לוחט. פניה היו קטנים וחיוורים, כחושים ומנומשים מאוד; פיה היה רחב ועיניה הגדולות נראו ירוקות באור מסוים ואפורות באור אחר. (עמ' 18)

ואילו בסוף הרומן היא זוכה מהסובבים לתגובות נלהבות על הופעתה החיצונית, כניסוחה של דיאנה - "יש לך סגנון מיוחד אן [...]. את נושאת

פמיניסטית אלא דווקא המחשה של תהליך הפיכתה של נערה לאישה, תהליך המלווה בעבודה והתואם את תפיסתו של הפמיניזם התרבותי שלפיו "אדם אינו נולד אישה".

### קריאות פסיכולוגיות ואסטרטגיות פואטיות - מברווזון מכוער לברבור רב קסם

הרומן **האסופית** מציג במרכזו את דמותה של אן שרלי, ילדה יתומה הנאספת כשהיא בת 11 אל ביתם של מתיו ומרילה קתברט ועוברת לחיות בחוותם המוקפת בטבע מרהיב, באבונלי שבאי הנסיך אדוארד. סיבה מרכזית להיקסמות הקוראים מדמותה הייחודית של אן שרלי נעוצה בבחירה הפואטית לאפשר לגיבורה לחשוף את מחשבותיה במסגרת של מונו-דיאלוגים. אם ב"שיחותיה" עם מרילה ומתיו ואם בשיחות המתקיימות בינה ובין חברתה הטובה דיאנה ברי, חלק הארי של הרומן מאפשר לנו להתוודע לנפשה הפיוטית מתוך שמיעת קולה. המספרת ברומן מצמצמת ומבליעה את מקומה ומאפשרת לגיבורתה לדבר כאוות נפשה, דיבור בלתי מסונן הממגנט את הנמענים הטקסטואליים והחוץ-טקסטואליים כאחד. טכניקה זו של מזעור מקומה של המספרת האוקטוראלית חותרת תחת הדיקטטיות המזוהה עם רומן החניכה, שכן מהבניית קול הגיבורה כקול דומיננטי יותר מקולה של המספרת משתמע שקול הילדה עולה על קול הסמכות המוסרת המזוהה עם עולם המבוגרים.

אן שרלי היא גיבורה טרנספורמטיבית, כלומר גיבורה שחוה מטמורפוזה במהלך הרומן, שלא כמו גיבורות אחרות ברומנים לנערות, למשל שרה קרו גיבורת **נסיכה קטנה** לפרנסס הודג'סון ברנט (1905), שמתחילה ומסיימת את הרומן באותה נקודה - כנערה חסרת דופי. השינויים המתחוללים אצל אן נחלקים לשלושה: שינוי מעמדי, שינוי אישיותי ושינוי חיצוני. בהיבט המעמדי, הילדה היתומה, שנדדה בין משפחות מנצלות והובאה אל בית היתומים, מוצאת בית חם אצל זוג האחים קתברט, ובסוף הרומן משתנים מעמדה ומיקומה - מילדה שניתן לה בית כמעשה של חסד למי שבזכותה הבית נשמר. ויתורה על מלגת לימודים לטובת ההישארות בחווה לצד מרילה מונע את מכירתה של החווה הירוקה ולמעשה מציין את המהפך שחל בדמותה, מזו שנאספת

בחוה המרוחקת, והריחוק המרחבי של ביתם מקביל לריחוק הנפשי מההוויה החברתית סביבם. מתיו נמנע מחברת בני אדם וחש פחד ממשי בכל הקשור למגעיו עם המין הנשי, ואילו מרילה חיה חיים סגפניים מאז שדחתה בצעירותה את אביו של גילברט בליית. השניים מעניקים לאן בית ומשנים את מציאות חייה, אבל בד בבד גם היא משנה את חייה ומכניסה לאפרוריות השורה בכול אור, קול ושמחה.

במפגש הראשון בין מתיו לאן, שמתקיים בתחנת הרכבת, מתיו שוכח לשאול לשמה. השילוב בין מופנמות לחוסר ידע בהתנהגות עם ילדים אינו מנבא טובות באשר לאיכות ההורית של מתיו. גם הנוקשות של מרילה מצירת אותה כאישה שאינה יכולה להכיל ילדה מורכבת כמו אן. כבר לאחר פגישתן הראשונה מתעוררת אצל מרילה תחושת חוסר נוחות הנובעת מכך שמרילה "לא אוהבת ילדים שיש להם מה להגיד על כל דבר" (עמ' 37). היא אף מוסיפה - "יש בה משהו שאני לא מצליחה לפענח" (שם), ובכך מסבירה את הצעד שהיא עתידה לנקוט - החזרתה של אן לבית היתומים מתוך כוונה לאמץ ילד ולא ילדה. דעתנותה של אן מרתיעה את מרילה, שאינה מורגלת בחברתם של ילדים, וכפי הנראה היא שרטטה לעצמה סטריאוטיפ של ילד שאינו הולם את המציאות הממשית.

בסופו של דבר השינויים המתחוללים בדמותה של אן אינם מנותקים מהשינויים המתחוללים במתיו ובמרילה. האח המופנם, שאינו מעז לשוחח עם המוכרת בחנות ודבק בהרגליו הישנים שהוליכו אותו בסופו של דבר לפשיטת רגל ולדום לב, הופך לאב מאמץ רגיש הבוחר לחנוך לנערה על פי דרכה. השניים מאיישים תבנית סטריאוטיפית של הורות, שכן לפנינו "שוטר טוב" ו"שוטר רע", אולם גם מרילה, שנוקטת שיטה חינוכית המושתתת על הטפת מוסר, מתרככת ומבינה את טיב השינוי המבורך שאן הכניסה לחייה. עם הזמן מרילה מגלה שתהליך ההורות אינו חד-כיווני ומשפיע על ההורה לא פחות משהוא משפיע על הילד. ככל שאן מתבגרת מרילה חוששת לאבדה, ובסיום הרומן השתיים קושרות את חייהן הבוגרים עם החלטתה של אן להישאר לצד מרילה בחווה הירוקה ולוותר על ההליכה לקולג'. מרילה השומרת את רגשותיה לעצמה הופכת, כמו מתיו, לאם מאמצת קשובה וגאה, שאף נותנת דרור מילולי לרגשותיה המוסתרים כלפי אן. קניית הבד הירוק

את הראש שלך, ובכלל את כל הגוף, בגאון" (עמ' 288-289). גם מרילה הרהרה "בלבה בגאווה כמה יפה נראתה אן" (עמ' 289), וההתפעלות הנשית חוברת להערצה הגברית מצדם של בילי אנדרוז וגילברט בליית.

כבר בפגישתנו הראשונה עם אן אנו עומדים על קווי האופי המרכזיים בדמותה: ילדה דברנית, ביקורתית כלפי עצמה ומפחדת שהיא "יכל כך פשוטה וחסרת חן" (עמ' 20), בעלת דמיון מפותח המאפשר לה לגבור על משוכות. אהבתה למתיו היא אהבה ממבט ראשון, שכן מתיו השתקן מוקסם מאן ומאפשר לה לדבר כאוות נפשה. מתיו אוהב את סיפוריה של אן ומקדם גישה חינוכית שונה מזו של מרילה, המנסה לעתים להשתיקה. גישתו מניחה לאן להיות "ילדה בלתי מאולפת", ולמעשה לשמר את אופייה הייחודי ולאפשר לעולמה הפנימי המפותח לפרוח. מתיו אף מבין שבנקודות מסוימות נדרשת השקה בין אן לילדות אחרות, ולכן הוא מתחיל לדאוג שתתלבש ברוח האופנה כדי שלא תהיה שונה מיתר הנערות. ראוי לציין שמבחינה זו אן אינה באה בדרישות לסביבתה ומסתפקת במועט. אף על פי שהיא חולמת על שמלות שונות תכלית השינוי מאלה שתפרה לה מרילה, אין היא מבקשת ממאמציה שמלות אחרות, והיא משלימה עם הסגפנות שמרילה גוזרת עליה. מתיו הוא שמשנה את הדפוס הקיים ומאפשר לה להגשים את חלומה ללבוש שמלות בעלות שרוולים תפוחים מבדים מרהיבים. גם את חדרה היא משנה אך במעט. היא מוסיפה מרבד, וילון ופרחים, אבל אינה מפרה את רצונה של מרילה לחיים צנועים ונטולי ראוה.

התיאור של אן המוקסמת מהיופי הנשקף אליה בעת נסיעתם לחווה הירוקה מחזק את אפיונה של הדמות כמי שאוהבת את הטבע הסובב אותה. הטבע מדגיש את הפיזיות של אן, את אהבת החיים שלה ואת המודעות שלה לסביבתה. יתרה מזו, התפעלותה של אן מעונות השנה המתחלפות מחזקת את הרושם שהטבע אינו נשאר בגדר מטאפורה למצבים הנפשיים שאן חווה, שכן גם כאשר היא אבלה על מותו של מתיו, יופיו של הטבע מעניק לה חוזק ומשען. אן אוהבת את הבקרים, אך היא מוקסמת גם מהנוף הלילי. היא נלהבת מיופייה של פריחת האביב וגם מיופייה של העיירה בימי החורף המושלגים.

הילדה האסופית מגיעה לביתם של אח ואחות בגיל העמידה שחיים יחד מאחר ששניהם לא הקימו משפחה משלהם. מרילה ומתיו חיים

של דיוטימה מחדדת את ההבחנה כי אהבה אינה זיקה כלפי הדומה כי אם התשוקה למלא חסר המתקיים באוהב. תפיסה זו ממומשת ברומן סביב בחירותיה של אן בנפשות תאומות השונות ממנה ולעתים אף מציגות היפוך התנהגותי מוחלט. אהבתה של אן היא אפוא אהבה כלפי השונה והיכולת להכילו: היא מוצאת כאמור את היופי בשתיקתו של מתיו, המנוגדת לדיבור הסוחף שלה, ובאופייה המעשי של דיאנה, המנוגד לחולמניות ולדמיון המפותח שלה שגורמים לה להתרשל במטלות הביתיות ולהתנתק מן הזמן האובייקטיבי לטובת זמן סובייקטיבי. יתרה מזו, בשנים שבהן היא חווה את עצמה כישות שלילית מבחוץ ומבפנים (מכוערת ורעה) - היא מוצאת נחמה ביופיו של העולם הסובב אותה.

האהבה האפלטונית, כפי שאנו רואים **במשה** לאפלטון, מולידה יצירה (שם, עמ' 85-87). היצירה יכולה להתממש בדמות צאצאים, אבל היא יכולה להיות גם יצירה מדעית או אמנותית. ברומן **האסופית** אן הופכת את אהבתה כלפי העולם, ואת אהבת העולם אליה, למבוע יצירתי המאפשר לה לכתוב. היא אף מייסדת מועדון שבמסגרתו חברותיה והיא כותבות סיפורים ודנות בהם. הלך רוחה האפלטוני מסייע לה לשרוד בסביבה שבה היא נמצאת בעמדה של נחיתות מעמדית, ובד בבד להפוך את סובביה לאוהבים, כמו שתי הנשים המבוגרות שסולדות ממנה בתחילה - רייציל לינד וג'וזפין ברי. היא אינה נותרת טינה לגברת לינד שהעליבה אותה, ואף מקפידה לצטט את מימרותיה, ונפשה נקשרת בזו של הדודה ברי, המוקסמת מן הילדה מלאת החיים.

#### הילדה הפיוטית והילדה הזועמת

מוטיב הכתיבה, או ליתר דיוק הצגתה של גיבורה-ילדה כותבת או בודה סיפורים, מקשר בין אן שרלי ובין שורה של נערות-גיבורות המאיישות את הקאנון המערבי, דוגמת ג'ו מארץ' גיבורת **נשים קטנות** ללואיזה מיי אלקוט (1868), אליס גיבורת **הרפתקאות אליס בארץ הפלאות** ללואיס קרול (1865) ושורה קרו, גיבורת **נסיכה קטנה** לפרנסס הודג'סון ברנט (1905). כישוריה הספרותיים של אן מוצגים לקוראים לנוכח יכולות התיאור המרשימות שלה, המקבלות ביטוי בסיפוריה ובחיבוריה. חיבורה היה זה שהקנה לה את מלגת אייברי במכללה להכשרת מורים, ובמהלך הרומן אנו עדים ליכולת ההתבוננות המעמיקה של אן, יכולת

לשמלה שתלבש אן בטקס הסיום במכללה להכשרת מורים מסמלת בה בעת את השינוי שחל במרילה, המבינה שאין חטא בפינוק ילדים ובנתינה חומרית, ואת הבנתה שהילדה שאימצה הפכה לאישה.

#### בעקבות דיוטימה - נפשות תאומות ואהבה אפלטונית

שלא כמו מרילה, מתיו נמשך לילדה הדברנית בעלת הדמיון המפותח ונהנה מחברתה. מרילה מציינת לפני אן - "אתם שניכם די מוזרים" (עמ' 44), בתגובה לקביעתה של אן שמתיו הוא הנפש התאומה שלה. בנקודה זו עולה מוטיב התאומות המלווה את הרומן, אך אין הכוונה לתאומות במובן הפשוט של זהות התנהגותית. אן רואה באחדים מהאנשים האהובים עליה נפשות תאומות, אם כי אין הכוונה לאנשים דומים לה. עצם השונות של מתיו הופכת אותו לנפש התאומה שלה: הוא שתקן, מופנם, מעדיף להישאר בין הצללים. היא נערה אקסצנטרית ובולטת שהופכת לנערה מקובלת ומוערכת לנוכח כישרון הדקלום שלה, ושאיפתה הבלתי מתפשרת להצטיין, הדוחפת אותה לסיים את הבחינות למכללת המורים בראש רשימת הנבחרים ולזכות במלגת אייברי, ממקמת אותה במרכז העניינים ובמרכזם של החיים החברתיים בעיירה ובמכללה. אלא שדווקא אוזנו הקשבת של מתיו ואהדתו המידית, אהדה שפירושה קבלה, הופכות אותו ל"נפש תאומה". גם דיאנה ברי, חברתה הטובה של אן, הופכת לנפש תאומה למרות השוני התהומי ביניהן: דיאנה היא דמות מעשית, אינה בעלת דמיון, מראה דמותה שונה בתכלית מזה של אן - כולל שני מרכיבים שאן כמהה להם, שיער שחור וגומות חן; לדיאנה יש הבנה ניכרת בתחומים אסתטיים כמו לבוש ועיצוב שיער, בעוד אן שקועה כולה בלימודיה; דיאנה אינה טרודה בתכנון עתידה כמו אן, שיודעת כי אין לה גב משפחתי ויכולת כלכלית כשל דיאנה. ובכל זאת נקשרת בין השתיים אהבה הדדית, ודיאנה נהיית גם היא עד מהרה ל"נפש תאומה".

אימוץ נפשות תאומות שאינן תאומות כלל וכלל מעלה את תפיסת האהבה האפלטונית המשוקעת ברומן, תפיסה שהמחקר טרם עמד עליה בעיונים האינטר-טקסטואליים. בדיאלוג **המשה** (אפלטון, 2001) מסבירה דיוטימה כוהנת האהבה לסוקרטס את טיבו ומשמעותו של ארוס: "ארוס אינו אלא תשוקה ליופי" (שם, עמ' 77); "ארוס אינו אלא ההשתוקקות לכך שהטוב יהיה שלנו לצמיתות" (שם, עמ' 81). משנתה

בעצמה ובעולם הסובב אותה. אחת התמות המרכזיות ברומן שלפנינו היא העיסוק ביחסים המורכבים שבין ילדים למבוגרים, בהיררכיה ביניהם, בניסיונה של הגיבורה להבין את הוראות המבוגרים, בניסיון של שני הצדדים להשלים עם הפגמים של הצד האחר. כאן אנו רואים את יישומו של מודל ה"פרוטגוניסט נגד החברה". בשלב מוקדם ברומן, כשאן שרלי מגיעה לאבונלי, פונה אליה גברת לינד במילים מעליבות, החושפות גישה פטרנליסטית של עולם המבוגרים:

טוב, לא בחרו אותך בזכות המראה שלך, זה בטוח [...] היא כל כך כחושה ופשוטה, מרילה. בואי הנה, ילדה, ותני לי להסתכל עלייך. שככה יהיה לי טוב, ראית פעם נמשים כאלה? ושיער גינג'י כמו אש! אמרתי לך לבוא הנה, ילדה. (עמ' 75)

דבריה אלה של גברת לינד חושפים את המבוגר הבוחן את הילד בחינה שטחית על בסיס החזות החיצונית ואת היחס המשפיל, המחפיץ והמעליב המופנה לילדה שמראה דמותה שונה מן המקובל או מן הנתפס בתור "יפה". גברת לינד קוראת לאן "ילדה" ולא משתמשת בשמה על מנת לחדד את עליונותה עליה וכדי להדגיש את מורת רוחה מהופעתה החיצונית. ואילו כעסה של אן מבהיר לגברת לינד שאין לפניה חפץ דומם אלא אדם בעל רגשות ויכולת ביטוי:

אן התקרבה אליה, אבל לא בדיוק כפי שציפתה גברת ריצ'ל. [...] פניה היו אדומים מזעם, שפתיה רטטו, וכל גופה הצנום רעד מכף רגל ועד ראש. "אני שונאת אותך", צעקה בקול חנוק, ורקעה בכף רגלה על הרצפה [...]. "איך את מעזה לקרוא לי כחושה ומכוערת? [...] את אשה גסת רוח, לא מנומסת וחסרת כל רגש!" [...]. "איך את תרגישי אם יגידו עלייך שאת שמנה ומגושמת ובלי שמץ של דמיון? ולא אכפת לי אם אני פוגעת ברגשות שלך כשאני אומרת את זה! אני **מקווה** שאני פוגעת בהם. את פוגעת ברגשות שלי אפילו יותר מבעלה השיכור של גברת תומס. **ולעולם** לא אסלח לך על זה, לעולם, לעולם!" (עמ' 75-76)<sup>2</sup>

שאינה משויכת על פי רוב לילדים, מתוך תפיסת הילד כישות שאינה מתוחכמת דייה. אן מעידה על עצמה - "יש בתוכי הרבה 'אנות' שונות" (עמ' 180), ובכך היא מכירה ברב-גוניות של אופייה וביכולתה להיות אדם פנורמי מורכב. ניכר כי מונטגומרי חותרת תחת מודלים סטריאוטיפיים של הבניית דמויות ילדים, והדבר בולט באפיזודה המציגה את התבוננותה של אן בציוור "ישו מברך ילדים קטנים":

דמיינתי לעצמי שאני אחת מהם, שאני הילדה הקטנה בשמלה הכחולה שעומדת לבד בפניה, כאילו היא לא שייכת לאף אחד. [...] כנראה אין לה אבא או אמא. אבל גם היא רצתה את ברכתו של ישו, ולכן היא ניסתה להתקרב לקהל, בתקווה שאף אחד לא ישים לב אליה - חוץ מישו. [...] ניסיתי לדמיין את הכול - איך שהיא מתקדמת לאט עד שהיא קרובה אליו; ואז הוא מביט בה ומלטף את שיערה והיא חשה פרץ של אושר! חבל רק שהצייר צייר את ישו כל כך עצוב. הוא כזה בכל התמונות, אם שמת לב. אבל אני לא מאמינה שהוא באמת נראה עצוב כל כך, כי אז הילדים היו מפחדים ממנו. (עמ' 67)

פרשנותה של אן על הציור מלמדת על יכולתה להעניק חיים לעצמים דוממים, למקם את עצמה בתוך יצירה אמנותית ואף לבצע תיקונים בקאנון, שכן היא מצביעה על כשל הייצוג של ישו תחת מכחולם של ציירים ומציגה את ההשקפה שלה עצמה עליו. קטע זה, החובר אל תיאורי הנוף הממלאים את הרומן, שמרביתם מתוארים לנוכח מיקוד בתודעתה של אן, ממחיש את הפיוטיות של הילדה ואת יכולת ההתבוננות העמוקה שלה בממד הרליגיוזי, הרי שאן בתחילת הרומן מרוחקת מן הדת וכלל אינה יודעת כיצד להתפלל. כיתומה היא חשה, כמו הילדה בתמונתו של ישו, שהיא מצויה בשולי ההתרחשויות, לבד, בפניה, ואילו הבית שהיא מוצאת בחווה הירוקה משיב לה את האמונה. היא מוצאת סיבה להתפלל, והרומן מסתיים בקביעתה - "אלוהים במרומיו, והעולם נפלא" (עמ' 331). משפט זה מבטא הלך רוח מנוגד למצבה של אן בתחילת הרומן, כאשר היא מרגישה ישות לא רצויה, ילדה שאהבת האל פסחה עליה, והוא חותם את הרומן לאחר שאן מגבשת זהות מלאה ומורכבת ומראה השלמה עם מהותה כמות שהיא. היא אינה מתקראת עוד קורדיליה ואינה חולמת על ההעדר, כי אם שמחה לאהוב את הקיים -

2 ההדגשות במקור (ש"ר).



הילדה הפיוטית יכולה להפוך בן רגע לילדה זועמת ואפילו אלימה כאשר צוחקים על שעה. בחירתה להכות את גילברט, החוברת להתקפה על גברת לינד, מראה כאמור כי לפנינו ילדה פנורמית בעלת צדדים שונים ואף מנוגדים באישיותה. הקורא-הילד מזדהה עם האפיזודה לנוכח העיסוק הרב של ילדים במראם החיצוני, בעוד הקורא-המבוגר נחשף לעובדה שמצבי רוח הפכפכים אינם נחלתם הבלעדית של מבוגרים.

כמו בעיצוב דמותה של ג'ו מארץ', הקורא תיגר על הופעות מגדריות הגמוניות (רוזין, 2012), ניכר כי מונטגומרי מקפידה לשרטט דמות של ילדה שאינה מחזקת סטריאוטיפים נשיים אלא מציגה ויתור על נורמות מגדריות. הילדה המוקסמת מן הטבע, החולמת על שמלות בעלות שרוולים תפוחים, הילדה שניחנה בשפה ספרותית ורומנטית, היא גם ילדה תחרותית, אמיצה, לעתים חוצפנית ושומרת טינה, אותה ילדה שאינה מדברת עם גילברט בליית שלוש שנים תמימות לאחר המאורע שהוזכר לעיל וזעמה לעתים בלתי נשלט חרף הציפייה מילדות להיות "צייתניות", תכונה שמרילה שואפת להשריש באן. השילוב של פיוטיות וזעם הוא אחת מכמה קטגוריות שהופכות את אן שרלי למושא הזדהות בקרב קוראות זה מאה שנים ויותר.

### מוקדי הזדהות בדמותה של אן שרלי

בשנות ה-70 של המאה ה-20 עלתה קרנה של תיאוריית תגובת הקורא, המתמקדת באופן שבו הקורא ממשמע את הטקסט הספרותי ומיישב את פערי אי-המוגדרות העולים מתוכו (איזר, 2006). בלשונו של ריצ'רד גריג, בספרו *Experiencing Narrative Worlds: On the Psychological Activities of Reading* (Gerrig, 1999), אצל דינגוט, (2010), המדובר בתגובות השתתפות של הקורא שאינן היסקיות, כלומר תגובות מנטליות פעילות של הקוראים בזמן שהם חווים עולמות סיפוריים. אפשר לראות בתיאוריה של גריג תיאוריית הזדהות, שכן לדבריו תגובות שאינן היסקיות אינן משלימות פערים טקסטואליים, אלא נובעות מהאופן שבו הקורא חווה את המסופר ביצירה. לדוגמה, כאשר קורא מרגיש רצון לסייע לדמות הספרותית, יש לפנינו תגובה רגשית שאינה היסקית. גריג מבחין בין שלוש תגובות השתתפות, שהמאחד ביניהן הוא הניסיון להעליל (replot) מחדש את הטקסט. העללה מחדש היא

זעמה הבלתי מרוסן של אן, המתפרץ בנקודות שונות ברומן, הוא נדבך חשוב באישיותה, המוסיף מורכבות לדמות, שכן אין עוד לפנינו ילדה פיוטית בלבד. במקרה שתואר ההתפרצות של אן על גברת לינד היא סממן בולט של המתח בין ילדים למבוגרים, כאשר אן יוצאת למלחמה על כבודה שחולל.

לקוף (Lakoff, 1973) שואלת אם קיימת שפה נשית, ואם כן, מהם מאפייניה. במחקרה מראה לקוף שהשפה הנשית היא תוצר של מיקומן השולי של נשים. הימצאותן של נשים בעורף מכתובה ציפיה חברתית לאופן הדיבור הראוי לאישה ולאופן הדיבור הראוי על נשים. ממחקרה עולה כי שפה נשית דבורה אינה מורכבת מביטויים נחרצים, אלא מביטויים של הססנות וחוסר ודאות. ילדות ונערות לומדות שפה זו, ואם אינן מסגלות אותה הן סופגות ביקורת חברתית ולעתים סנקציות. חלק ניכר מהסוציאליזציה של ילדות מוקדש להנחלת שיח נשי "נאות" ופסיבי (שיח של lady) שמבחין בין הילדה לילד. ילדות לומדות לדבר בנימוס יותר מבנים, לבקש עזרה יותר מבנים, אולם לנימוס השפתי יש מחיר: הוא מלמד ילדות להשתמש בביטויים מחלישים ומלאי סימני שאלה ולהימנע מהפגנת כוח. ברומן **האסופית** אנו רואים שבירה של ריטואל ההחלשה, שכן אן שרלי משתמשת בשפה בוטה ונחרצת ומסרבת לקבל עליה שוליות העולה מתוך מעמדה כילדה וכאסופית, זרה למקום ולמנהגיו.

גברת לינד, שהעליבה את אן על מראה דמותה ופגעה בנקודה הרגישה ביותר בנפשה, לא ציפתה להתקפה שכזו. התוכחה של אן מציגה היפוך תפקידים: היא הנוזפת באישה המבוגרת והגסה שעלבה בה, היא זו המוכיחה אותה על דבריה שאינם במקום. במקום מודל הילדה החלשה ניכרת תבנית "הילדה הנעלה על עולם המבוגרים" (רוזין, 2015), המאפיינת דמויות של ילדות בספרות ילדים שראתה אור משנות ה-90 של המאה ה-20 ואילך. מונטגומרי מקדימה אפוא את זמנה בהציגה ילדה שאינה חוששת להתעמת עם המבוגרים שמסביבה ולבקרם, ומכאן הפופולריות המתמשכת שידעה היצירה.

ההתקפה המילולית של אן על גברת לינד הופכת להתקפה פיזית כאשר גילברט בליית מכה אותה "ראש גזר" (עמ' 127). היא חובטת בראשו בלוח הכתיבה שלה, והלוח נשבר לשניים. שוב אנו רואים כי

- "מה שאני **יודעת** על עצמי לא מעניין במיוחד" (עמ' 48, ההדגשה במקור), ומעדיפה למסור לה ביוגרפיה מדומיינת. בנקודה זו אפשר להבחין בתפיסה מורכבת של הזהות האישית החורגת מהיותה של אן יתומה, שכן, כפי שמתבהר בהמשך, אן מודעת היטב לביוגרפיה שלה ומסוגלת לספר על עברה בהרחבה. המחשבה כי דמותה אינה מעניינת "במיוחד" מזכירה לנו כי אן מצויה בפתחו של גיל ההתבגרות, גיל שמתבער מקדם הגדרה חדשה של העצמי. כמו אליס בה**רפתקאות אליס בארץ הפלאות**, המתקשה לענות על השאלה מי היא, גם אן בתחילת ההווה הסיפורי, ילדה בת 11 שחווה טלטלות בין בתי אומנה לצד המעבר מילדות לנערות, מתקשה לאפיין את עצמה ומעדיפה להתהדר בזהות בדויה.

הקשיים שאן חווה בתחילת הרומן - החיצוניות המטרידה והתחושה שחיה שונים ממה שדמיינה לעצמה, מעוררים הזדהות ויוצרים דמות פגיעה ונערצת כאחד. בהמשך הרומן אן הופכת לנערה יפה, אלא שיופייה מתואר בדרך עקיפה, מבעד לעיני הסובבים אותה, ולא נמסר לנו כי בבגרותה אן אוהבת את הופעתה החיצונית ושלמה עמה. ניכרת רק תחושת ההקלה שלה לנוכח התחלפות צבע שיערה, שנעשה ערמוני. תיאוריה של אן כנערה שיופייה אינו יופי קלאסי טיפוסי (שלא כמו חברותיה, רובי גיליס וסטלה מיינרד) מונעים תפיסה מיתית של דמותה ובונים דמות ריאליסטית המתמודדת, כמו כל נערה, עם נתונים מסוימים שהייתה מעדיפה לשנות. אפיזודת צביעת השיער לירוק, יותר משהיא משמשת אפיזודה קומית, ממחישה את עוצמת הסבל של אן לנוכח שיערה הג'ינג'י, שאין היא מצליחה לקבלו כעובדה קיימת עד להיעלמותו. זאת ועוד, ניכר כי אן מוצאת לעצמה נישא שהיא מרגישה שייכת אליה ומתאימה לה - הנישה האקדמית. היא אמנם אוהבת את שמלותיה, אבל מחליטה להשקיע את מרצה בקידום לימודיה ובקידומה המקצועי על פני ההתמקדות במראה החיצוני.

משבר המראה החיצוני של אן שרלי מטרים למעשה את השלד הפואטי והתמטי שעליו מושתתת "ספרות הבעיה" המערבית לנוער, שהחלה להיות נפוצה רק בשנות ה-60 של המאה ה-20, חמישה עשורים

מעין "תיקון" שנוצר בדמיונו של הקורא, המשנה תוצאות בלתי רצויות לדעתו שהעלילה הוליכה אליהן. שלוש התגובות הן (א) תקוות והעדפות של הקורא (באשר להתקיימות של אירוע או לאי-התקיימותו, או באשר לאופן שבו הסיפור עתיד להסתיים); (ב) תחושת מתח, הכוללת גיבוש פתרונות מצד הקורא כלפי הדמות; (ג) תגובות הקשורות בתוצאות ומשלבות הערכה (דינגוט, 2010, עמ' 213).

קריאת **האסופית** אגב התחקות אחר תגובת הקורא עשויה ללמד על מוקדים המעוררים הזדהות בקוראות של הרומן גם בימינו. אמנם הרומן נכתב בראשית המאה ה-20, ואמנם הוא מציג כרכרות במקום מכוניות וערבי דקלום במקום גלישה באינטרנט, אבל כוחו טמון בהבניית דמותה של אן שרלי כדמות אמינה המעוררת הזדהות גם בחלוף העתים. בכתבה שדנה בהרגלי הקריאה של בני נוער בימינו כותבת תמר רותם (2011) על ההבדל בין דור האמהות, שראו באן שרלי את גיבורת הילדות שלהן, ובין ילדות בנות-עשרה בזמננו, הרואות ברומן ספר המייצג את העולם הישן ותרות אחר גיבורות אחרות, מייצגות יותר. עם זאת, נראה כי מאז פרסומו של הרומן בשנת 1908 הוא עדיין נוכח במחזור הדם של ספרות הנוער ואינו נעלם ממדפי הספרים ואף לא ממדיומים אחרים המציגים את עיבודיו.<sup>3</sup>

נעמוד כעת על הקטגוריות המעודדות הזדהות בסיפורה ובדמותה של אן שרלי.

#### א. משבר המראה החיצוני והדימוי העצמי

בפגישתה הראשונה של אן עם מתיו היא מתוודה ואומרת: "אני אוהבת לדמיין שאני יפה" (עמ' 20). בהמשך היא מספרת על כאב הלב שגורם לה שיערה: "לא אכפת לי כל כך מהדברים האחרים - הנמשים והעיניים הירוקות והרזון שלי. אני יכולה לדמיין לעצמי שהם לא קיימים. [...] אבל אני לא מצליחה לדמיין שאין לי שיער ג'ינג'י" (עמ' 24, ההדגשה במקור). אן מנסה להילחם בצבע שיערה וצובעת אותו, אך בטעות מתקבל צבע ירוק, ומרילה נאלצה לגזוז את שיערה. כאשר מרילה שואלת את אן מה היא יודעת על עצמה, זו משיבה

3 ראו גם אטלס, 2003, עמ' 78.

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

קרוק מזכירה את הכריזמה המשויכת לגיבורים הטראגיים ומציינת כי שני תווי הייחוד האוניברסליים של הגיבור הטראגי הם אומץ הלב והאצילות, "כשהאומץ הוא פונקציה של האצילות והאצילות מתחמת בעיקר על ידי האומץ" (שם, עמ' 41). עוד נדרשת קרוק (עמ' 43) לחיותו של הגיבור הטראגי, שהיא המקור לכריזמה שלו, לחרונם של הגיבורים המהווה מצד אחד זרז לפעולתם ומצד אחר בסיס ליוהרתם, למוסריותם הנעלה של הגיבורים, לחתירתם אל הידיעה, ליכולתם לעמוד ללא התחמקות והשתמטות בפני הכאב והאימה שבחיי האדם וליכולתם לסבול באופן מוחלט ובלתי מסויג. קרוק מרחיבה גם בסוגיית מוצאם של הגיבורים (שם, עמ' 57), ומציינת את מעמדם החברתי הרם של הגיבורים הטראגיים בדרמה הקלאסית. הם תמיד אצילים על פי מוצאם וייחוסם, בין שהם מלכים, מלכות ונסיכים, ובין שהם בני מעמד האצולה. משמעותו של נתון זה כפולה: חשיבותו החברתית של הגיבור היא סמל חיפוי ברור למעלות רוחו ולבו הפנימיות, והיא אף מוסיפה לגיבור הטראגי את ממד האחריות החברתית והמדינית וכך עושה אותו לנציג שלם ורב-תוקף של האנושות נטולת האחריות, הכפופה לאחרים. בני אדם אלה נהנים מכל היתרונות שלא ניתנו לאדם הפשוט: שלטון וזכויות יתר, חירות ממחסור חומרי, כישרונות והליכות נאות שהם פרי החינוך האצילי - ומכאן שהאושר העמוק והמלא ביותר נמצא בהישג ידם.

ואולם שינויים חברתיים בעת החדשה, ובראשם המהפכה התעשייתית, זימנו לטקסט הספרותי לצד דמות הגיבור (ההופכת מגיבור קלאסי אציל לגיבור מודרני המזוהה עם הבורגנות) את דמות האנטי-

אחרי שהרומן ראה אור.<sup>4</sup> יתרה מזו, להבדיל מגיו מארץ', שחיצוניותה האחרת לא הובילה למשבר זהות, מונטגומרי נדרשת ברומן חלוצי זה ל"מיתוס היופיי" המערבי ולמחירו, הידרשות המקדימה את ספרה פורץ הדרך של ההוגה הפמיניסטית נעמי וולף **מיתוס היופיי**, שראה אור בשנת 1992 והתריע על הקשר בין תפיסת היופיי השוביניסטית לאיכות חייהן של ילדות: " [ילדות] בנות הדור הזה יתקשו לחיות בשלום עם גופן אפילו יותר מילדות שנות השישים והשבעים. מכיוון שנולדו להתחרות, הן יקשרו בין נשיות ומחסור כבר בזיכרונותיהן המוקדמים ביותר" (וולף, 2010, עמ' 196). קבלת החיצוניות וההשלמה עם שונות מאידיאלים רווחים בני התקופה מעמידות תמת יסוד בספרות לנערות המלווה את ספרות הנוער עד ימינו, ותחילתה ברומן **האסופית**.

## ב. מעשים הרואיים

הבניית דמותה של אן שרלי כגיבורה היא מעשה פואטי מורכב, שכן מונטגומרי שוזרת בה מאפיינים של גיבורים קלאסיים לצד מרכיבים המזוהים עם דמות האנטי-גיבור. הגישה הקלאסית האריסטוטלית רואה בהזדהות ספרותית תופעה שנוצרת מתוך תפיסת הדמות כמודל לחיקוי, ומכאן שעל דמות הגיבור להיות בעלת מעמד חברתי גבוה ותכונות אנושיות נעלות. ואכן, באפוסים היווניים הקדומים, ובהמשך, בטרגדיות היווניות, הגיבורים השתייכו למעמד האצולה והפגינו הקצנה של תכונות אנוש.

אריאל הירשפלד (1994) מציג את הגיבור הקלאסי כמי שבונה בתודעה התרבותית את הדגם שכל הבנתנו את האדם, מן הגוף ועד ההתנהגות - תלויה בו. דורותיאה קרוק, בהידרשה לתכונותיו של הגיבור הטראגי (קרוק, 1972, עמ' 37-59), קובעת כי:

4 אייקס מונה תשעה תפקידים לסיפורת הבעיה: (1) להראות לפרט שהוא אינו היחיד המתמודד עם בעיה נתונה; (2) לסייע לפרט לדון בבעיה ביתר חופשיות; (3) להראות לפרט שקיים יותר מפתרון אחד לבעיה; (4) לסייע לפרט לתכנן פעולה קונסטרוקטיבית לפתרון הבעיה; (5) לקדם תפיסת-עצמי אינדיבידואלית; (6) לספק שחרור מלחץ רגשי; (7) לפעול לקידום הערכה עצמית כנה; (8) לעודד את הפרט למצוא עניין מחוץ לתחומי עצמו; (9) לחזק את יכולת הפרט להבין את סביבתו האנושית (Aix, 1993).

מאוחר מדי. נראה לי שיש לה מיומנות ותושייה נדירות לגילה. מעולם לא ראיתי אצל ילד הבנה כזאת, כמו שהייתה בעיניי כשהסבירה לי מה קרה. (עמ' 161)

דברים אלה של הרופא מעצימים את המעשה ההרואי של אן, שכן הם באים מפיו של אדם בר-סמכא, שיש לו השפעה על המבוגרים. אפיזודת ההצלה של מיני מיי באה לאחר שאמה של דיאנה אסרה על בתה לשחק ולבלות עם אן, ותושייתה של אן גורמת לגברת ברי לשנות את דעתה ולהניח לילדות להמשיך לבלות יחד.

אחד המרכיבים המרכזיים בדמותה של אן שרלי - מרכיב אופייני בדמותן של ילדות-גיבורות שהפכו לדמויות-פולחן - הוא יכולתה לעורר את הערכת המבוגרים כלפי מעשה. בנקודה זו אן ממחישה לראשונה לסביבתה שאין היא ילדה שלילית וכי לא זו בלבד שהיא פועלת נכון ומתוך רוחב לב, אלא שיכולותיה עולות על אלה של המבוגרים (האומנת שלא ידעה כיצד להתמודד עם המצב, הרופא שאיחר). אן שרלי מקדמת בקרב המבוגרים את התובנה כי גם ילד יכול לתרום לעולמם ולהיות מושא להערצה ולהערכה.

מעשה הרואי שני של אן נקשר בפרשת הדודה ברי. אן ודיאנה, שאינן מודעות להימצאותה של הדודה בחדר האורחים, מזנקות אל המיטה ומפחידות את הדודה, וזו מאיימת בעזיבה. כאשר אן מבינה שחברתה הקרובה עתידה להיפגע מעזיבת הדודה ברי, שחזרה בה מכוונתה לממן לדיאנה שיעורי מוזיקה, היא מחליטה, שלא כמו הוריה של דיאנה החוששים מהדודה הקשוחה, לבוא אל חדרה ולהתנצל לפנייה. במהלך ההתנצלות אן מפגינה יכולת שכנוע ומניפולטיביות. היא מדגישה לפני הדודה את העובדה שגם הן נבהלו ואף מזכירה שהיא "יתומה קטנה" (עמ' 177) על מנת לזכות באהדתה של הדודה. ההתנצלות, כמו התנצלויות אחרות של אן, הופכת להצלחה מסחררת, שכן הדודה מחליטה להישאר בביתם של בני משפחת ברי, והיקסמותה מאן מיתרגמת לידידות אמיצה רבת שנים. אן רואה בה "נפש תאומה" (עמ' 178), אות נוסף ליכולתה לראות מבעד למסכות שהמבוגרים עוטים. הדודה שעוררה את יראת בני משפחת ברי מתאהבת בילדה ובסיפוריה ומבינה לראשונה שבחירתה של מרילה לאמצה הייתה מוצדקת, ושילד יכול להעשיר את חייו של מבוגר.

גיבור. האנטי-גיבור אינו מוקד להערצה אלא לביקורת ולרחמים, והוא אינו מאופיין לאור מעשיו ההרואיים אלא נמחץ תחת ההוויה ונקשר בתודעה אל מושג ה"אחר", ישות נבדלת, שולית, הלוקה בפגם גופני או נפשי ומרוכזת כל-כולה במאבק הישרדותי. מאז המאה ה-18 התגבש ז'אנר הרומן הריאליסטי, המפנה עורף לעלילות המיתוס והאגדה לטובת העלילה המקורית (Watt, 1957). מטרתו של הרומן הריאליסטי היא למדל את חיי הגיבור כך שתיווצר השקה בינו ובין חיי הקורא, מתוך כוונה לייצג את הניסיון האנושי בדרכים פואטיות המעוררות בקורא תחושת אמינות. תפיסתו של וואט מתכתבת עם מושג ה"קתריזיס" הלוקח מתפיסת הטרגדיה האריסטוטלית, אך היא עושה זאת על דרך השלילה, שכן ספרות העולם העתיק הציגה גיבורים מורמים מעם, ואילו הספרות המודרנית מציגה גיבור/אנטי-גיבור המשעתק את דפוסי החיים וההתנהגות של קוראיו ומכאן תפיסתו בגדר דמות "אמינה".

דמותה של אן שרלי ברומן **האסופית** מממשת את שני הפירושים הנקשרים במושג "גיבור ספרותי". היא אינה חולקת את תשומת לבו של הקורא עם דמויות אחרות ברומן (כמו ג'ו מארץ' ברומן **נשים קטנות**), או עם מוטיבים אחרים (כמו **בהרפתקאות אליס בארץ הפלאות**, שבו חלק ניכר מן העלילה עוסק בסמלים הייחודיים של המקום ולא בגיבורה), אלא היא הדמות המרכזית המנווטת את עלילת הרומן, ומעשה ההרואיים מסמנים אותה כגיבורה רבת תושייה, אמיצה ורחבת לב חרף היותה אסופית. כך לפנינו מיזוג ראשוני בין מאפייני האנטי-גיבור למאפייני הגיבור בדמות ספרותית של נערה.

המעשה ההרואי הראשון של אן הוא הצלת מיני מיי, אחותה הקטנה של דיאנה. האחיות חולה בקרמת, והמטפלת ודיאנה חסרות אונים לנוכח המצב המשברי. אן, שכבר טיפלה בעבר בילדים חולי קרמת, משתלטת מיד על המצב ומצילה את חייה של מיני מיי. אפילו מרילה מתרשמת מתושייתה של אן במאורע הזה, בידעה שהיא עצמה לא הייתה יכולה לטפל בילדה באופן ראוי כל כך. על המעשה הנדיר של אן מדווח הרופא:

הגינגיית הקטנה הזאת שאצל משפחת קתברט פיקחית מאוד. אני אומר לכם שהיא זאת שהצילה את חייה של התינוקת שלכם, כי עד שאני הגעתי זה היה עלול להיות

היא מגדירה מחדש את דמותה של אן כדמות מצילה ולא מוצלת, הגם שאן אינה מוותרת בסופו של דבר על הגשמתה המקצועית, והישארותה בבית אינה נובעת מבחירתה להינשא לגבר.

### ג. סיפור סינדרלה חלופי

הרומן **האסופית** מתאר את השינוי העמוק שחל באן מילדה יתומה המועברת ממשפחה למשפחה ומתפקדת כשפחה המסייעת לנשים לגדל את ילדיהן, לנערה הישגית שזוכה בבית, במעמד מקצועי, במשפחה ובחברים. כאמור, אף חזותה של אן משתנה, שכן שיערה הגיינג'י השנוא נעשה ערמוני, והסביבה נהיית מודעת ליופייה החיצוני הנובע מזה הפנימי.<sup>5</sup> עם זאת, בהחלט אין כאן סיפור סינדרלה. הצלחותיה של אן נובעות מעבודתה הקשה ומהשקעתה בלימודים ובאנשים סביבה, ואין ברומן כל עזרה נסית המאפשרת לה לשנות את גורלה ואת מהלך חייה, כמו זו המניעה את עלילת **נסיכה קטנה** לפרנסס הודג'סון ברנט וגורמת לעמעום איכויותיה של הגיבורה. השתנותה של אן הדרגתית, והרומן נשאר ריאליסטי לכל אורכו, הן בדרכי התיאור והן בטיפול בשאיפותיה של אן. מי שחלמה על חדר מפואר ועל מלתחה יפהפייה זוכה לחדר נאה ולכמה שמלות יפות, אבל אין אנו קוראים תיאורים מוגזמים של יופי, עושר והדר. יתרה מזו, סיום היצירה אינו נענה לתבנית "הסוף הטוב", שכן מתיו מת, מרילה מאבדת את כספיה ואן מקריבה את מלגת הלימודים למען מרילה ונשארת בחווה.

מגמה זו של מונטגומרי מושפעת מדרכי התיאור של לואיזה מי אלקוט ברומן **נשים קטנות**, שגיבורתה ג'ו מארץ' זוכה באושר הנכסף עם התבגרותה, אלא שהאושר הוא תוצר של הקרבה, עבודה קשה ונאמנות לערכיה האינדיבידואליים. הבית שג'ו יורשת מדודתה מוסב לבית ספר, להמחיש כי לפנינו אישה ששאיפותיה המקצועיות ורצונה להעניק לזולת עולים על שאיפותיה החומריות. כמוה גם אן שרלי **באסופית** מעדיפה את חיי הכפר הפשוטים על פני חיי העיר הראוותניים, הנחשפים הן בתיאור ביתה של הדודה ברי והן בתיאור הנשים שהיא פוגשת בערב הקראת

המעשה ההרואי השלישי קשור בפרשת טביעתה של הסירה שאן שטה בה כאשר היא וחברותיה המחזו את השיר "איליין" מאת אלפרד טניסון (1809-1892). כאשר אן מגלה שמים מתחילים לחדור לסירה וכי חייה בסכנה, היא מציינת: "היה נכון להתפלל, אבל ידעתי שאני צריכה גם למלא את החלק שלי" (עמ' 245). אן מטפסת על קורה מתחת לגשר, והספינה טובעת. באותה שעה בנות כיתתה, שמבינות כי אן מצויה בסכנה, רצות להזעיק עזרה מהמבוגרים ואינן נוקטות פעולה אקטיבית להצלתה של אן. בסופו של דבר גילברט בליית, שעובר שם עם סירתו, ממשיך את מעשה ההצלה העצמית ומעביר את אן אל הסירה. האפיזודה הזאת מחדדת את ההבדלים בין אן, בעלת התושייה, האומץ והיכולת להתמודד עם מצבי משבר, ובין חברותיה הנערות, שאינן מסוגלות לפעול בנסיבות הקשות, ממש כמו במשבר שפרץ סביב מחלתה של מיני מי. השוואה זו נוכחת גם בדבריה של גברת לינד, שבתחילה נרתעה מאן, אך עם הזמן למדה להעריכה:

אבל איכשהו, כשהן נמצאות כולן יחד - למרות שאן לא יפה כמוהן - לצדה הן נראות פשוטות ומתאמצות מדי. זה בערך כמו לראות את החבצלות הלבנות הפשוטות ליד פרח האדמונית הגדול והאדום. (עמ' 271)

דבריה של הגברת לינד מכוונים למראה החיצוני של אן, אולם הם תקפים גם באשר לפנימיותה הקורנת ולחיות העולה מדמותה.

המעשה ההרואי הרביעי של אן, החותם את הרומן, קשור בהחלטתה לסגת מהשאיפה ללמוד בקולג' כדי להישאר לצדה של מרילה בחול'ייה ולדאוג שלא תאבד את ביתה. אף על פי שהתוותה לעצמה קו ישר של מטרות, אן מבינה שהחיים טומנים בחובם גם עיקולים, וגדלות נפשה וערכיותה נחשפות כאשר היא מקריבה את המלגה שקיבלה לטובת מרילה, שאימצה אותה לבת והעניקה לה בית והגנה. בכך היא שמה את עצמה בעמדה שווה לזו של המבוגרים, אף שעודנה נערה. בזכותה מרילה נשארת בחווה הירוקה, ואן מראה שאין היא ממוקדת במטרותיה המקצועיות בלבד, וכי היא יודעת גם להעניק תמיכה נפשית ופיזית לאנשים הקרובים לה. אמנם בחירה זו יכולה להתפרש בתור מסר הגמוני, ברוח האמונה כי מוטב לה לנערה להישאר בבית, אבל בה בעת

5 שנברג (2015) טוענת כי המשותף לכל הגיינג'ים הספרותיים הוא התהליך שהם עוברים בניבוח הזהות הגיינג'ית שלהם. מלכתחילה אין הם אוהבים את צבע שיערם ורואים בו חיסרון, אבל לאחר כמה התרחשויות הם מתחילים לראות בצבע שיערם מקור של כוח, וחדלים להתבייש.

שלומדת בהדרגה את הקודים והנהגים החברתיים הנהוגים בחברתה ומדגימות עד כמה מורכבת מלאכת הפנמתם.

גם אחת הטעויות המסוכנות ביותר של אן - הנפילה מהגג כשנענתה לאתגר שחברתה הציבה לה, ממחישה כי לפנינו ילדה גאוותנית הנחושה להשתלב בחברת בנות גילה ומכאן שאין היא מוכנה לסרב לאתגר או להצטייר כילדה פחדנית. רצונה העז של אן להשתלב בקרב בנות כיתתה מתעצם לנוכח נקודת הפתיחה הנמוכה שלה בתור ילדה יתומה שלא זכתה להשכלה מסודרת עד שהגיעה לחווה הירוקה, והילדות-הקוראות מזדהות עם הרצון הזה, שכן מאבקה של אן להרשים את הסביבה הוא מאבק שחווים בני נעורים רבים הנדרשים לאישור סביבתי.

הטון ההומוריסטי בהצגת מסכת הטעויות של אן אינו מנטרל את הממד הדידקטי המלווה את הרומן, והוא אף מסייע להטמיע את השדר החינוכי באופן מובלע המעודד קבלה. אן מעידה על עצמה שאמנם היא נוטה לטעות פעמים רבות, אבל אינה חוזרת על טעות פעמיים. בכך היא מודה בשגיאותיה מבלי שהדבר יהיה כרוך בתוכחה עצמית, ומבהירה לסביבתה שחלק מתהליך הגדילה של ילד מלווה בניסוי וטעייה.

#### ה. ערעור על מערכת החינוך ועל סמכות עולם המבוגרים

מבטה של אן על עולם המבוגרים הוא מבט משולב - מבט מעריץ בתחומים מסוימים וביקורתי בתחומים אחרים. היא מוקסמת מדמותה של גברת אלן ומעריכה את טוב לבו של מתיו, אבל מנגד, עולם המבוגרים מצטייר בעיניה כעולם המגביל את הפרט, עולם שבו החופש המוחלט של הילדה נלקח ממנה והיא נאלצת להיראות ולהתנהג כבוגרת, עולם שמתקיימים בו עיוותים.

ברוח דומה לביקורת הנשמעת ברומן **נשים קטנות** נגד מר דיוויס, שהכה את איימי ובגללו זו ברחה מבית הספר, אן מבקרת את המורה הראשון שפגשה בחווה הירוקה - מר פיליפס. ראשית, היא מבקרת את משיכתו של המורה לתלמידה פריסי אנדרוז, משיכה פסולה מבחינה אתית, שגורמת לו להזניח את תלמידיו האחרים. אחר כך היא מספרת כיצד הוא משפיל אותה ומראה ליתר תלמידי הכיתה את שגיאות הכתיב הרבות שעל גבי לוח הכתיבה שלה. היא מציינת ש"היה יכול להיות אדיב יותר כלפי ילדה חדשה" (עמ' 124), ושוב ממחישה שגם ילד יכול לבקר

היצירות הספרותיות. מסקנתה הופכת אותה לסינדרלה מודרנית - נערה שאינה חולמת על כתר מלכות, כי אם על חיים מאושרים ושלמים:

"אנחנו כן עשירות," אמרה אן בהחלטיות. "הגענו לגיל שש-עשרה ואנחנו מאושרות כמו נסיכות ולכולנו יש דמיון [...]". "לא הייתן רוצות להיות כמו הגברות האלו. היית רוצה להיות עם פנים זעופים כל חיידך כמו הנערה במלמלה הלבנה, שנראתה כאילו היא נולדה עם האף למעלה? או כמו הגברת הוורודה, שהייתה אמנם נעימה ונחמדה, אבל כזאת שמנה וגוצה? או אפילו כמו גברת אוונס, עם המבט העצוב שהיה לה בעיניי?" [...] "טוב, אני לא רוצה להיות אף אחת אחרת, אפילו אם לא יהיו לי יהלומים אף פעם [...]. אני מרוצה להיות אן מהחווה הירוקה עם שרשרת חרוזי הפנינים שמתיו נתן לי. אני יודעת שיש בה הרבה יותר אהבה מאשר בכל התכשיטים המפוארים של הגברת הוורודה". (עמ' 295)

את האמיתה כי כסף אינו מוביל לאהבה, המאפיינת את הרומן **נשים קטנות**, אפשר לאתר גם ברומן **האסופית**, כאשר אן בוחרת, כמו ג'ו מארץ', בחיים שאינם ראוותניים אך מסבים לה אושר רב ותחושת ערך עצמי. כמו שלמדה לקלף מעל גברת לינד וגברת ברי את שכבות ההתנשאות והביקורת, כך היא מבחינה בעצב שמלווה את הנשים העשירות שהיא פוגשת במלון, ומתוך כך מתחזקת הכרתה שדרך חייה היא הדרך הנכונה בשבילה. גם מערכת היחסים שמתחילה להירקם בינה לבין גילברט בליית, הכוללת יריבות ומשיכה, מופנית כלפי נער בעל אמצעים מוגבלים, שכן אנו נמסרים שגילברט בליית צריך לעבוד כדי להתפרנס ולממן בעצמו את לימודיו הגבוהים.

#### ד. הומור

מרכיב דומיננטי ברומן **האסופית** הוא ההומור. שורה של טעויות קומיות המשולבות בעלילת הרומן מציגות את דמותה של אן באור הומוריסטי המעורר חמלה והזדהות. אם זה הניסיון לצבוע את שיערה לשחור, שבעקבותיו הופך השיער לירוק, ואם זו העוגה המיוחדת שאן אופה על מנת להרשים את מרת אלן, אשת הכומר, אלא שטעמה של העוגה כטעם תרופה - טעויותיה של אן, הנעשות בתום לב, עושות אותה לדמות אמינה

השכלה. הרומן מדגים עד כמה הכרחי מקומן של נשים במערכת החינוך הגברית, בייחוד לאור העובדה שהשכלתן של נשים מאפשרת להן ניעות כלכלית וחוסר תלות בגבר-מממן. אם הפתרון של ג'ו מארץ' הוא פתיחת בית ספר משלה (כלומר מערכת מקבילה למערכת הקיימת), פתרונו של אן מציע שינוי מערכתי מבפנים. אין זה פתרון רדיקלי שמקדם את הרס המערכת, אך בחינת המציאות מלמדת שעם כניסתן של נשים לספירה החינוכית, מערכת החינוך אכן הפכה ממערכת הנשלטת על ידי גברים למערכת נשית המתנהלת בשיטות חינוכיות שונות ומעודדת את שני המינים להחזיק בתפיסות מגדריות מעורבות שאינן בינאריות.

ראוי לציין שלא רק את מערכת החינוך אן מבקרת. כבר ראינו כיצד היא מתקוממת נגד החלטות שאינן צודקות בעיניה, כמו ההחלטה שלא לאפשר לה לשחק עם דיאנה והחלטתה של הדודה ברי להעניש את בני משפחת ברי ולא להעניק להם סיוע כלכלי, וכיצד היא מוחה נגד היחס המתנשא והלגלגני שהגברת לינד מפנה כלפיה בראשית העלילה. יותר מבכל פרק אחר ברומן, הביקורת כלפי עולם המבוגרים מתחדדת בפרק המספר על היעלמותה המסתורית של סיכת האחלמה של מרילה. מרילה חושדת שאן היא זו שגנבה את הסיכה ודורשת ממנה להתוודות. אן ממציאה וידוי אף על פי שלא גנבה את הסיכה, ורק כאשר מרילה מוצאת את הסיכה היא מבינה שטעתה. בסופה של האפיזודה מרילה מתנצלת לפני אן, ומנקודה זו ואילך נהיר לה שאן אינה שקרנית ושאינה לדרוש ממנה וידוי על מעשים שלא עשתה, כי אן נכנעת לדרישות מהסוג הזה ומחברת וידויים בדיוניים. הצגת הסיטואציה בטון הומוריסטי משדרת ביקורת על דרכה הנוקשה של מרילה בחינוכה של אן. מרילה אמנם מתרככת בהמשך, אבל שאיפתה להפוך את אן לילדה צייתנית מוצגת כשאיפה עקרה, משתי בחינות: ראשית, אן אינה מידמה לשאר הילדות ושומרת על ייחודה בחיותה ובדמיונה חסר הגבולות, ושנית, כאשר אן גדלה והופכת מילדה דברנית לנערה מהורהרת, מרילה מעירה לה על כך ומעידה כי אהבה את המונוולוגים הארוכים והתיאוריים של אן.

#### 1. הלגיטימציה לחלום

קשה לחשוב על תו בדמותה של אן שקוראות עשויות להזדהות עמו יותר מיכולתה המופלאה לחלום ולדמיין. עולם הילדות המוצג ברומן הוא

התנהגות בלתי נאותה של מבוגר. בהמשך הרומן מר פיליפס מעניש את אן לאחר שהכתה את גילברט בליית, ולא זו בלבד שהוא מעמיד אותה לפני הכיתה וכותב מעל לראשה שיש לה מזג רע, אלא הוא גם מושיב אותה למחרת ליד גילברט, אויבה, מתוך רצון ללעוג לה, מעשה שדוחף אותה, כמו את איימי מארץ' **בנשים קטנות**, להחליט שלא ללכת עוד לבית הספר. אמנם בסופו של דבר אן חוזרת לבית הספר, אבל טקס ההשפלה כשלעצמו מצטייר כמעשה פוגע ומעליב שלא השיג את מטרתו, שכן אן ממשיכה להתעלם מגילברט בליית עד תום הלימודים במכללה להכשרת מורים, ומזגה אינו משתנה. אם חשבנו שהמאורע יהפוך לטקס "אילוף", התבדנו.

כמו שביקרה אן את מר פיליפס, היא מבקרת גם את הגברת רוג'רסון מבית הספר של יום ראשון: "אני לא חושבת שזה הוגן שהיא שאלה את כל השאלות", אומרת אן. "גם אני רציתי לשאול אותה על הרבה דברים [...] (עמ' 94). הגברת רוג'רסון, המנהלת שיעור שאינו מעודד שיח אמיתי וחשיבה, חוברת לכומר, מר בל, שעליו אן מסבירה למרילה כי "אין לו מספיק דמיון" (עמ' 95), ולכן דמיונה נודד במקום שתקשיב לדרשותיו. המבוגרים האלה, המייצגים את הממסד ההגמוני החינוכי והדתי, הם בעיניה של אן ישויות נלעגות שאינן מתאימות למלא את תפקידן. רק כאשר העלמה סטייסי נהיית מורתה של אן ומנהיגה בכיתתה שיטות חינוך חדשניות המעודדות חשיבה ביקורתית, דמוקרטיה, שיח שוויוני, למידה מתוך הנאה, חשיבה וחתירה למצוינות - גישה חינוכית שסייעה בידי תלמידה לצלוח את בחינות הכניסה למכללה וגם את בחינות הסיום - אן מוקסמת מתהליך הלמידה ומחליטה להיות למורה בעצמה.

כאן אנו מתוודעים למודל שונה מזה שעיצבה הקריאה הפמיניסטית של רומנים לנערות שעסקנו בה במאמר זה. אם הביקורת הפמיניסטית מצביעה על תפיסה של "אילוף הסוררת", או של הטמעת סדר הגמוני שוביניסטי ברומן החניכה לנערות, בנקודה זו אנו נוכחים שדווקא הרומן הקלאסי לנערות הופך לכלי מחאה המפנה ביקורת כלפי סדרים קיימים ואף מציג פתרונות ודרכים לתיקון המעוות (רודין, 2012). אמנם הגברת לינד אינה מצדדת בהשכלתן של נשים, אבל נחישותה של אן, והדוגמה שמעניקה לה הגברת סטייסי בבית הספר, מנתבות את הגיבורה לדרך של

עם מיקומה השולי הכפול כילדה וכאסופית. גיבורת הרומן הייתה למודל שהשפיע על ספרות המערב המודרנית לנוער, והתבניות המעצבות את דמותה - דמות הילדה המתעלה על המבוגרים, המקדמת תהליכי שינוי בקרב מבוגרים ושוברת נורמות התנהגותיות ילדיות ונשיות - רווחות היום בספרות הילדים. המיזוג בין מאפיינים הלקוחים מעולמו של הגיבור הקלאסי ובין מאפיינים המזוהים עם דמות האנטי-גיבור, השימוש בהומור, קריאת התיגר על ערכי עולם המבוגרים וההיזרשות המורחבת לבעיות הקשורות לחיצוניותה של אן שרלי, הם המייחדים את דמותה של הגיבורה ומסבירים את הישרדותה הספרותית והתרבותית יותר ממאה שנה מאז שהרומן ראה אור לראשונה.

## מקורות

### מקורות ראשוניים

אלקוט, לואיזה מיי. **נשים קטנות** [1868]. תרגמה טלי נתיב-עירוני. ירושלים: כתר, 1992.

אפלטון. **המשתה**. תרגמה מרגלית פינקלברג. תל אביב: חרגול, 2001.  
ברנט, פרנסס הודג'סון. **נסיכה קטנה** [1905]. תרגם יהודה אטלס. בן-שמן ובית ניר: מודן/אוקיינוס, 2010.

מונטגומרי, לוסי מוד. **האסופית - אן מהחוזה הירוקה** [1908]. תרגמה טלי נתיב-עירוני. ירושלים: כתר, 2011.

קרול, לואיס. **הרפתקאות אליס בארץ הפלאות** [1865]. תרגמה רנה ליטוין. בני ברק: הספרייה החדשה, 1997.

### מקורות שניוניים

אטלס, יהודה. **ילדים גדולים: סופרים אהובים לילדים - חייהם ויצירתם**. כרך שני, האמריקאים. תל אביב: ידיעות אחרונות/ספרי חמד, 2003.

איזר, וולפגנג. **מעשה הקריאה: תאוריה של תגובה אסתטית**. תרגמה אביבה גורן. ירושלים: מאגנס, 2006.

דינגוט, נילי. **נרטיב: עיון רב-תחומי**. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה, 2010.

הירשפלד, אריאל. "הגיבור, הגבר והגבורה". **משקפיים**, גיליון 2, 1994, עמ' 9-15.

עולם עטוף בדמיון, אנטיתזה לעולם המבוגרים, המתנערים מהדמיון, כמו במקרה של מרילה הכועסת לשמע דבריהן של אן ודיאנה על מיני רוחות הרפאים שחיות ביער. הדמיון מסייע לאן לשרוד את ילדותה הקשה - אובדן הוריה כשהייתה בת שלושה חודשים בלבד, היטלטלותה ממשפחה למשפחה, השהות בבית היתומים והעבודות הקשות שנאלצה לבצע בתור אומנת של תינוקות בבית משפחת תומס ובבית משפחת המונד. גם משהתייצבו חייה בביתם של מרילה ומתיו הדמיון מסעיר את חייה ומחבר אותה ליופיו של העולם. נטייתה לשיום משקפת תפיסה הרואה גם בעצים או בעציצים חלק מכריע מעולמנו, וכמידת רגישותה לטבע המקיף אותה כך היא מודעת גם לאנשים שמסביבה, לאיכויותיהם ולנקודות החולשה שלהם.

ואולם הדמיון **באסופית** אינו נשאר רק בגדר כלי המסייע לגיבורה להתגבר על חסרים או לגוון את חייה ולהפכם לחיים מסעירים ומלאי יופי, כמו בסיפוריה של פרנסס הודג'סון ברנט. אם ברומן **נסיכה קטנה** הדמיון מסייע לשרה קרו להתמודד עם המהפך שחל בחייה כשהפכה מנסיכה לשפחה, הרי שאצל אן שרלי הדמיון אינו כלי הישרדותי בלבד אלא דרך חיים. דמיונותיה - דוגמת התקווה ששמה יתנוסס בראש רשימת הנבחנים למכללה למורים - מתגשמים, ומבהירים שהדמיון אינו בריחה מן החיים אלא דרך חשובה שבאמצעותה הילד מתווה את עתידו וכלי שמעודד אותו להשיג את המטרות שדמיון. הדמיון אינו מנותק אפוא מן העולם האמיתי. ממנו נובעת עבודתה הקשה של אן בבית הספר ובמכללה, ואפילו חלומותיה על שמלות בעלות שרוולים תפוחים מתממשים כיוון שהם "מדביקים" גם את הסובבים. דמיונה של אן מקדם אותה, מסייע לה לכתוב ומאפשר לה להתענג על גדולות כקטנות ולהעריך את מתנת החיים.

## סיכום

הרומן החלוצי **האסופית** נוקט אסטרטגיות פואטיות ותמטיות שמטרתן לעורר בנערות הקוראות הזדהות עם דמות הגיבורה, אולם זאת מבלי לאמץ שיח הגמוני ומגביל המאפיין את רומן החניכה הנשי. הצלחתו של הרומן נובעת דווקא מחתירתו תחת דגמים רווחים של "אילוף הסוררת" לטובת הבנייתה של גיבורה פנורמית ואינדיבידואלית שאינה מסכינה



- Gates, Philippa and Stacy Gillis. "Screening L. M. Montgomery: Heritage, Nostalgia and National Identity." *British Journal of Canadian Studies*, vol. 17, no. 2, 2004, pp. 186-196.
- Gerrig, Richard J. *Experiencing Narrative Worlds: On the Psychological Activities of Reading*. Boulder, Colorado: Westview Press, 1999.
- Gubar, Marah. "'Where Is the Boy?': The Pleasures of Postponement in the Anne of Green Gables Series." *The Lion and the Unicorn*, vol. 25, no. 1, 2001, 47-69.
- Hipple, Ted. "Young Adult Literature and the Test of Time." *Inspiring Literacy: Literature for Children and Young Adults*, edited by Sam Sebesta and Ken Donelson. New Brunswick and London: Transaction, 1993, pp. 119-127.
- Lakoff, Robin. "Language and Woman's Place." *Language in Society*, vol. 2, no. 1, April 1973, pp. 45-80.
- McQuillan, Julia, and Julie Pfeiffer. "Why Anne Makes Us Dizzy: Reading Anne of Green Gables from a Gender Perspective." *Mosaic*, vol. 34, no. 2, 2001, pp. 17-32.
- Nilsen, A. and K. Donelson. *Literature for Today's Young Adults*, 2<sup>nd</sup> ed. Glenview and London: Scott, Foresman and Company, 1985.
- Pank-Mertz, Maia. "Enhancing Literary Understandings through Young Adult Fiction." *Inspiring Literacy: Literature for Children and Young Adults*, edited by Sam Sebesta and Ken Donelson. New Brunswick and London: Transaction, 1993, pp. 139-149.
- Sheckels, Theodore F. "In Search of Structures for the Stories of Girls and Women: L. M. Montgomery's Life-Long Struggle." *The American Review of Canadian Studies*, vol. 23, no. 4, 1993, pp. 523-538.
- Slater, Katharine. "'The Other Was Whole': Anne of Green Gables, Trauma and Mirroring." *The Lion and the Unicorn*, vol. 34, 2010, pp. 167-187.
- וולף, נעמי. **מיתוס היופי: על השימוש בייצוגים של יופי נגד נשים** [1992]. תרגמו דרור פימנטל וחנה נוה. תל אביב: הקיבוץ המאוחד, 2010.
- עמיאל-האוזר, תמי. **רומן החניכה בקריאה ביקורתית: גורג' אליוט וקריאת התגר הפמיניסטית**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד, 2016.
- קרוק, דורותיאה. **יסודות הטרגדיה**. תרגם אברהם יבין. תל אביב: הקיבוץ המאוחד, 1972.
- רודין, שי. "'אל תסתגרי רק מפני שאת אשה': על פמיניזם רדיקלי, ליברלי ומטריאליסטי ברומן נשים קטנות ללואיזה מיי אלקוט". **ספרות ילדים ונוער**, גיליון 133, 2012, עמ' 56-75.
- "הילדה החדשה: ייצוגי ילדות בספרות הילדים הישראלית לגיל הרך". **חוקרים הגיל הרך**, גיליון 3, 2015, עמ' 55-80.
- רותם, תמר. "נשים גדולות: הגיבורות החדשות של ספרות הנוער". **הארץ**, גלריה, 26 ביוני 2011: [www.haaretz.co.il/gallery1.1178335/](http://www.haaretz.co.il/gallery1.1178335/) (נדלה בתאריך 1 במאי 2016).
- שנברג, גליה. "סוד הקסם הכתום: עיון בספרי 'גינג'י' מאת גלילה רון-פדר-עמית". **עיונים בספרות ילדים**, גיליון 24, 2015, עמ' 121-159.
- Aiex, N. K. *Bibliotherapy* (Report No. EDO-CS-93-05). Bloomington: Indiana University, Office of Educational Research and Improvement, 1993 (ERIC Document Reproduction Service No. ED357333).
- Devereux, Cecily. "'Canadian Classic' and 'Commodity Export': The Nationalism of 'Our' Anne of Green Gables." *Journal of Canadian Studies*, vol. 36, no. 1, Spring 2001, pp. 11-28.
- Eccleshare, J. "Teenage Fiction: Realism, Romances, Contemporary Problem Novels." *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*, edited by Peter Hunt, vol. 1. New York: Routledge, 2004, pp. 542-555.
- Gammel, Irene. *Looking for Anne of Green Gables: The Story of L. M. Montgomery and her Literary Classic*. New York: St. Martin's Press, 2008.

Waterston, Elizabeth Hillman. "Anne of Green Gables - and Afterward." *Anne around the World: L. M. Montgomery and Her Classic*, edited by Jane Ledwell and Jean Mitchell. Montreal and Kingston, London, Ithaca: McGill-Queen's University Press, 2013, pp. 27-34.

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