

המסע והמשא של ילדי מעברות העולים

הילה שלם בהרד

הקדמה

בכלל לא הייתה לי ילדות. ולא היה ילד שהיה לו יותר טוב ממני במעברה. כולנו היינו אותו הדבר. ילדים זקנים עם משא.¹

במילים אלה סיכמה ממרחק של עשרות שנים 'ילדת מעברות' את חוויית ילדותה בהגיעה למדינת ישראל. תיאור המשא שהונח על כתפי הילדים במעברות העולים שב והופיע בעדויות רבות של ילדי מעברות שאספתי במסגרת מחקר על חיי היום-יום במעברות העולים. במאמר אדון בסוגיית הילדות במעברה; בתפקידם ותפקודם של הילדות והילדים במעברות העולים, חלקם כסוכני תרבות, שפה וחברה; בעצמאות שנכפתה עליהם; ובעיקר בחילוף התפקידים עם ההורים: היעלמות והיעדר סמכות הורית ומנגנוני ההישרדות המורכבים שיצרו ילדים וילדות.²

אני טוענת כי לצד תפקוד ילדי המעברות כסוכני העברה עבור הוריהם ויתר המבוגרים במעברות, מלמדים זיכרונות המרואיינים ותעודות נוספות מן התקופה שחיי היום-יום של הילדים התנהלו תחת משא כבד ששימש כורז התבגרות חד ומשמעותי. כמו כן אעמוד על הפער שבין המבע הנוסטלגי של הילדות במעברות ובין ביטוייה במציאות שיכולים לסייע

1 ריאיון עם ר"פ, 6.12.2018.

2 ראו למשל, Berry Mayall, *Towards a Sociology for Childhood: Thinking from Children's Lives*, Buckingham/Philadelphia 2002; B. Nauck, 'Intercultural Contact and Intergenerational Transmission in Immigrant Families', *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 2 (2001), pp. 159-173; Livia Garcia-Faroldi, 'Determinants of Attitudes towards Immigration: Testing the Influence of Interculturalism, Group Threat Theory and National Contexts in Time of Crisis', *International Migration*, 55, 2 (2017), pp. 10-22; Viviana Zelizer, *Pricing the Priceless Child*, Princeton, NJ 1994

בשרטוט קווי המתאר של דור סומן כמגשים האתוס הישראלי, אך נושא עימו סימנים וצלקות שהכתיבו את תבנית חייו.

מיום הקמת מדינת ישראל ועד סוף שנת 1951, במשך שלוש וחצי שנים הגיעו למדינה החדשה כ-720,000 עולים. הם הועברו בידי מנגנון הקליטה מנמלי הים והתעופה אל מחנות קליטה ומיון ראשוניים. כשני שלישים מהם המשיכו את תהליך קליטתם באמצעים שונים ואילו שליש מהם הועברו אל מחנות עולים ארעיים שנועדו לספק מסגרת מגורים וקליטה ראשוניים.³ מחנות אלה אמורים היו לשמש כתחנת מעבר זמנית. בסוף שנת 1949 הגיע מספר תושבי מחנות העולים ליותר מ-90,000 נפש.⁴ הסוכנות היהודית פתחה מחנות משנה שהיו הרחבה של המחנות הקיימים, כדי להגדיל את תפוסתם. מחנות אלה התאפיינו בארעיות רבה יותר.⁵ הסוכנות היהודית סיפקה את צורכי החיים הבסיסיים, ואילו על העולים נאסר לצאת מהמחנה או לעבוד מחוץ לתחום המחנה.⁶ בפתח שנת 1950 פעלו בחסות הסוכנות היהודית 35 מחנות ומחנות משנה.⁷ ככל שחלף הזמן וזרם העולים גבר, העמיק הקושי ותנאי המחיה במחנות נעשו בלתי נסבלים.⁸ החורף הקשה שפקד את ישראל בשנת 1950 גרם נזקים עצומים וגבה קורבנות בנפש מן העולים במחנות. הצפות, קריסת אוהלים, חסימת דרכים וקור מצמיית הקשו על חיי העולים. נראה שהחורף הקשה סימן את קצה יכולת ההתמודדות של המנגנון הממסדי עם הקליטה במחנות שהתאפיינה בצפיפות, בתנאים סניטריים ירודים ובהתפרצות של מחלות ומגפות. כל אלה, לצד האבטלה שנכפתה על העולים, יצרו תנאים משפילים. במנגנון הקליטה ובעיתונות החלו להישמע קולות ביקורת ודרישה לפתרון מיידי לתנאי הקליטה במחנות.⁹

במאסר 1950, בישיבת הנהלת הסוכנות היהודית שעסקה בבעיה הרוחקת, הציג לוי אשכול, ראש מחלקת ההתיישבות וגזבר הסוכנות היהודית, פתרון שיושם הלכה למעשה:

-
- 3 מרים קצ'נסקי, 'המעברות', בתוך: מרדכי נאור (עורך), **עולים ומעברות: 1948-1952: מקורות, סיכומים, פרשיות נבחרות וחומר עזר**, ירושלים 1986 (להלן: קצ'נסקי, המעברות; נאור ועורך, עולים ומעברות), עמ' 69-87.
 - 4 דניאל פלזנשטיין ואריה שחר, 'הגיאוגרפיה של המעברות', שם (להלן: פלזנשטיין ושחר, הגיאוגרפיה של המעברות), עמ' 89.
 - 5 'נפתחו מחנות נוספים לקליטת עולים', **קול העם**, 28.11.1949.
 - 6 דו"ח הוועדה הבין-משרדית לתיאום השירותים הסוציאליים במעברות, משרד העבודה והרווחה, 23.3.1953, **ארכיון המדינה** (להלן: א"מ), 5558/21.
 - 7 פלזנשטיין ושחר, 'הגיאוגרפיה של המעברות', עמ' 89; קצ'נסקי, 'המעברות', עמ' 70. לרשימת המחנות המלאה, ראו, אגף חקירת פשעים של משטרת ישראל, שיטור במעברות, **ארכיון משטרת ישראל**, תיק 4734.
 - 8 דבורה הכהן, **עולים בסערה: העלייה הגדולה וקליטתה בישראל 1948-1953**, ירושלים 1994, עמ' 178, 204.
 - 9 דברי גיורא יוספטל בישיבת הנהלת הסוכנות היהודית, 23.3.1949. פרוטוקול ישיבת ההנהלה, **הארכיון הציוני המרכזי** (להלן: אצ"מ), מופיע בתוך: קצ'נסקי, 'המעברות', עמ' 70; דברי פנחס לבון בישיבת מזכירות מפא"י, 1950, **ארכיון העבודה** (להלן: א"ע), א-49/24.

פירוק מחנות העולים ושיכון העולים ב'יישובי מעבר' – מעברות – שיוקמו לצד יישובים קיימים או בפרבריהם.¹⁰ הגישה החדשה גובשה כפתרון להעברה מבוקרת של עשרות אלפי עולים לשוק העבודה, ולהפסקה הדרגתית של השירותים שקיבלו במחנות העולים. רעיון יישוב העולים במעברות נועד לאפשר אכלוס עולים לפרק זמן ארוך יותר במקומות שמהם יוכלו לצאת לעבוד בשוק הפרטי או בעבודות יזמות מטעם המדינה. מטרה נוספת שהוזכרה בתוכנית המעברות הייתה פיזור האוכלוסייה, שממשלת ישראל ראתה בו יעד אסטרטגי. בישיבה של הנהלת הסוכנות בראשית חודש אפריל 1950 אושרה התפיסה ההתיישבותית החדשה.¹¹ המעברות הוקמו בתוך זמן קצר בידי הסוכנות היהודית ובשיתוף משרד העבודה של ממשלת ישראל. מנגנון הקליטה הפעיל במעברות מערך שירותים שעליו הופקדו מנהלי המעברות, שאמור היה לספק נוסף על שירותי מחיה בסיסיים גם מענה לצורכי הבריאות, הדת, הסעד, החינוך, התעסוקה, התחבורה והתרבות של העולים.¹² בתחילת מאי הוקמה המעברה הראשונה בכיסלון שבהרי ירושלים. עד סוף 1950 עמדו על תילן 49 מעברות חדשות. בפתחה של שנת 1952, שנת השיא של תקופת המעברות, פעלו ברחבי ישראל 194 מעברות שחיו בהן יותר מ-250,000 עולים.¹³

במחקר על חיי היום-יום במחנות העולים ובמעברות תיארת את תפקיד השפה, הדת, והחינוך בחיי העולים, והצגתי את הממדים השונים של היחסים הבין-ערתיים בקרבם. קבוצת הילדים והנוער מקרב העולים בלטה בייחודה והסתמנה כמשמעותית להבנת תהליכי חברות והתכנסות, ולמעשה שיקפה באופן ברור את ההתרחשות, התגובה וההתמודדות עם שלבי ההגירה השונים. המחקר התבסס, לצד מקורות ארכיון רחבים, גם על תיעוד בעל פה וראיונות. רוב המרואיינות והמרואיינים הם יוצאי מעברות; חלקם היו נערות ונערים או ילדות וילדים בתקופה הנבחנת. זיכרון אנושי של התרחשות או של תחושה שנמסר בדיעבד, גם אם הוא ממשי ומפורט, לא בהכרח התקיים; לא כל שכן זיכרון הנטוע בתקופת ילדות והתבגרות אחרי שנים ארוכות של התפתחות ושינויי תודעה.¹⁴

10 לוי אשכול, 'דברים בהנהלת הסוכנות היהודית (27.3.1950)', בתוך: חגי צורף וארנון למפרום (עורכים), לוי אשכול: ראש הממשלה השלישי, מבחר תעודות מפרקי חייו (1895–1969), ירושלים 2002, עמ' 260.

11 יוסי גולדשטיין, אשכול: ביוגרפיה, ירושלים 2003, עמ' 312.

12 דו"ח הוועדה הבין-משרדית לתאום השירותים הסוציאליים במעברות. משרד העבודה והרווחה, 23.3.1953, א"מ, 5558/21.

13 הילה שלם בהרד, 'היתוך בחום נמוך': שפה, דת, חינוך ויחסים בין-ערתיים במחנות ומעברות העולים, עבודת דוקטור, האוניברסיטה העברית בירושלים 2019 (להלן: שלם בהרד, 'היתוך בחום נמוך').

14 אריאן בהרמן ורודולף דקר, 'אגודוקומנטים וחקר ההיסטוריה של התרבות', בתוך: אמיר הורוביץ ואחרים (עורכים), העבר ומעבר לו: עיונים בהיסטוריה ובפילוסופיה: שי לאלעזר וינריב, רעננה 2006, עמ' 245–262.

כדי לעקוף את הקשיים שעלו בהקשר זה נקטתי כמה פעולות. המרואיינים התבקשו להביא מקורות חזותיים המתעדים את חייהם במעברה: תמונות, מכתבים, תעודות, מחברות וחפצים. אלה הונחו מול עיניהם ושימשו מעין עמוד שדרה מדומיין לסיפור שסיפרו. כדי להפיק מהראיונות מידע רב המשקף את המציאות ההיסטורית התבקשו המרואיינים הצעירים בקבוצה הנחקרת לספר על חייהם כילדים במעברות ולתאר גם את הדרך שבה הם זוכרים את השפעת החיים במעברה על הוריהם. השאלה המנחה בקשר למצב ההורים ותחושותיהם נשאלה בשלב קבוע בריאיון: אחרי השלב שבו תיארו מי שהיו ילדים במעברה את ההיבט החיובי משהות של ילדים במחנה שאותו תיארו תחילה כנטול חוקים ומחויבויות, ובשל כך יצר בם תחושה של חוסר פיקוח והיעדר משטור. שינוי האווירה שהכתיבה השאלה על מצבם של העולים עורר ברבים מהמרואיינים זיכרונות קשים ומפורטים על הוריהם. התגלמות התקופה בתיעוד בעל פה של הילדות וההתבגרות של יוצאי המעברות היא בעיניי הדרך המשמעותית ביותר להבנת התקופה והשלכותיה. שכבות הזיכרון השונות, הנעות בין זיכרונות ילדות נעימים ונוסטלגיים, דרך זיכרון משא המציאות הקשה של ההורים ועד לתובנה הנצברת שבה מגלידה רקמת מציאות החיים שאחרי תקופת המעברות, משקפות את ייחודה של הילדות במעברה ברצף תיעוד הילדות של מהגרים.

סיפורי הילדות במאמר זה משקפים את מציאות החיים בתקופת המעברות כלכד ואינם מוסרים פרטים על חייהם הקודמים של הילדים־המהגרים. גם סוגיית פרק הזמן שבו חיו הילדים במעברה נותרת מעורפלת. לא בכדי; אומנם, לעבר ולממד הזמן אמורה להיות השפעה על תפיסת חוויות המעברה בעת התרחשותן, שהרי זיכרון אישי וזיכרון קולקטיבי מושפעים שניהם מנסיבות חיים, מהלך רוח ציבורי ומפרשנות. אלא שבניתוח משמעות המסע והמשא של ילדי המעברות ובהפנמתו התברר שהחיים הקודמים, כמו גם ממד הזמן, מיטשטשים במהלך מסירת העדות. בילדי המעברה שבגרו נותר חותמן של חוויות הקשורות למרחב המעברה, גם אם הן נתחמו בפרק זמן קצר וגם אם הן הושפעו מחייהם הקודמים של הילדים. זו מהותה הנוכחת של חוויית המעברה עבור הילדים שגדלו בתוכה.

לצד תיאור מציאות חייהם של ילדי המעברות המאמר שופך אור גם על היעדרם הנוקב של ילדי מעברות שנותקו מהוריהם וגורלם לא נודע. שהרי זיכרון הילדות במעברות מושפע מאותו הלך רוח שקבע כי חלק מההורים אינם מסוגלים לגדל את ילדיהם לפי אמות המידה הממסדיות.

פריודינציה

במעברה לא היה לנו הווה, לא הייתה לנו ילדות, כי לא באמת חיינו ולא, בטח לא היה לנו עתיד. היינו העבר. והעבר זה פסה.¹⁵

בעבודה קודמת הצעתי פריודיזציה חדשה של תקופות החיים במעברות:¹⁶ (א) 'תקופת המעברות ההומוטופית',¹⁷ בין שנת 1950, שנת הקמת המעברות, לסוף שנת 1951; אז חיו במעברות עולים שבאו מ־16 ארצות מוצא שונות והן הוקמו במרכז הארץ, בעיקר בין גדרה לחדרה. (ב) 'תקופת המעברות ההטרוטופית',¹⁸ בין השנים 1952, אחרי הוצאת האשכנזים מהמעברות, ל־1954, שבמהלכה רוב הדורים במעברות היו עולים מארצות האסלאם והן מוקמו בשולי יישובים ושכונות והחלו להקימן גם באזורי ספר. (ג) 'תקופת מעברות הפיתוח',¹⁹ שמוקמו בשכונות, בעיירות פיתוח ובאזורי ספר ופעלו בין שנת 1954 לשלהי שנות השבעים של המאה העשרים. בתקופה זו כל תושבי המעברות היו מזרחים; רובם המוחלט היו עולים מצפון אפריקה.²⁰ החלוקה חושבה בבחינת תנאי החיים במעברות, זהות העולים שחיו בהן, אופי היחסים הפנימיים בקרב העולים, יחס הממסד והחברה הכללית אליהם והדימוי של המרחב – מפנים ומחוץ.

במעברות הנחילו תרבות ל'ילד העברי החדש' והאידיאולוגיה תורגמה לתוכניות מעשיות יומיומיות בידי גורמים וארגונים רשמיים, כולל מערכת החינוך. השינוי שהכתיבו מנגנוני הממסד כוון אל דור העתיד, הילדים, בהנחה שהם יכולים להפנים דפוסים שונים מאלה של דור ההורים המסורתי.²¹ אלא שילדי המעברות הושפעו מן השינויים במבנה החברתי הפנימי של המעברות, המסייעים להבנת המעמסה שהוטלה על הילדים. ציפו מהם למלא במעברות תפקיד כפול: מחד גיסא סוכני שינוי, חברות והסתגלות עבור דור ההורים, ומאידך גיסא התגלמות שונה בתכלית מדור ההורים, שהווייתה אמורה הייתה לנבוע מניכור והתכחשות לבית גידולם.

ככל שלוש תקופות החיים במעברות ניכרת תשומת הלב הממוקדת של הממסד בילדים במעברות, שנעה בין גישות ותחושות של תקווה וייאוש לניסיונות לחנכם להפנמת ערכים ונורמות ולהגדרתם כמחוללי שינויים חברתיים ולמגמות לנתקם מתרבות ההורים וניסיונות לטפח בהם תחושת ניכור כלפי בית גידולם. תיאור הילדות במעברות במסגרת הפריודיזציה החדשה שהצעתי מבהיר עד כמה חשוב היה חלקם של הילדים בתהליכי חברות העולים שהכתיב הממסד הישראלי, ומנכיח את השפעת השינויים על הילדים במעברות. ברקע ערך

16 שלם בהרד, 'היתוך בחום נמוך', עמ' 207.

17 שם, עמ' 215.

18 שם, עמ' 216.

19 שם, עמ' 217.

20 שם, עמ' 215-220.

21 זהר שביט, 'ההיבטוס של היהודי החדש של תנועת ההשכלה', ישראל, חוב' 16 (2009), עמ' 25; יעל דר, טל קוגמן ויהודית שטיימן (עורכות), 'ילדים בראש המחנה: ילדות ונעורים בעתות משבר ותמורה חברתית (דור לדור): קבצים לחקר ולתיעוד תולדות החינוך היהודי בישראל ובתפוצות, לו', תל אביב 2010 (להלן: דר, קוגמן ושטיימן [עורכות], 'ילדים בראש המחנה'); Karin Lesnik-Oberstein (ed.), *Children in Culture, Revisited: Further Approaches to Childhood*, London 2011

הממסד האקדמי תצפיות ומחקרים,²² והסיק מסקנות שהנחו את פעולות הממסד במעברות. בתווך היו אותם ילדות וילדים, נערות ונערים, שמציאות חייהם הוכתבה והוסללה במגמה להפוך אותם לדור חדש. אלא שבקרב אותה שכבה צעירה של עולות ועולים נבנתה גם היכולת – חרף הניסיונות לעצב אותה לפי אותן אמות מידה אידיאולוגיות – להיבנות ולתפקד כחוליה מודעת ובעלת קווי מתאר עצמאיים שהכתיבו את האופן שהופנמו זיכרונות הילדות ברצף הביוגרפי של ילדי המעברות.

מסע הילדות במעברות התאפיין במשא כבד שהונח על כתפי הילדים. משא זה משמעותי בהבנת התהליכים החברתיים הפנימיים שעברה החברה הישראלית בשנות קיומה ובהבנת בית הגידול, המאפיינים והמניעים של הדור השלישי והרביעי להגירה, שממשיכים לשאת את כובד כפילות תפקידם של הילדים ותפקודם או. בסעיפים הבאים אדון בסוגיית הילדות במעברות בעיקר דרך עיני הילדים עצמם כבוגרים כיום. מסמכי ארכיון העדויות המשולבים בדיון משקפים את תהליכי העיבוד, ההפנמה, הקבלה או הדחייה, הכניעה או ההתקוממות, ההכרה והחרטה של הילדים, שהפכו למבוגרים הנושאים עימם את היעדר הילדות מחד גיסא, ותחושות אשם כבדות כלפי הוריהם מאידך גיסא.

ילדים במעברות: החינוך הממסדי והתמודדות הילדים

יום יום הגענו לבית ספר וחזרנו חלולים הביתה כמו שהגענו.²³

העלייה הגדולה מנתה אחוז גבוה של ילדים בהשוואה לעליות בתקופת המנדט ובהשוואה להרכב הגילים של הגירות בין-לאומיות אחרות. 28.5 אחוז מסך העולים בעלייה הגדולה היו ילדות וילדים עד גיל 15.²⁴ מול הרכב הגילים הבלתי מאוזן של העולים מאירופה עמד שיעור ילודה מאוזן יותר בקרב העולים מאסיה ואפריקה. כשליש מתושבי מחנות העולים והמעברות בתקופת העלייה הגדולה (1948-1952) היו ילדים. מבין העולים יועדה לילדים קליטה קלה יותר מאחר שילדים נחשבו כמיטיבים להסתגל למצבים חדשים. מתוך עמדה זו

22 ראו למשל, קרל פרנקשטיין, 'לבעיית ההבדלים האתניים', מגמות, כרך ב, גיליון 3 (1951) (להלן: פרנקשטיין, לבעיית ההבדלים), עמ' 261-276; הנ"ל, 'למושג הפרימיטיביות', שם, כרך ב, גיליון 4 (1951) (להלן: פרנקשטיין, למושג הפרימיטיביות), עמ' 339-360; ג' קפלן, 'הכשרת מורים בעקרונות ההיגיינה הנפשית', שם, כרך ב, גיליון 3 (1951) (להלן: קפלן, הכשרת המורים), עמ' 226-229; קרל פרנקשטיין, 'עליית הנוער וחינוך העולים הצעירים', שם, כרך ד, גיליון 3 (1953) (להלן: פרנקשטיין, עליית הנוער), עמ' 215-227; גיל פורקצ'יה, 'חוק גיל הנישואין', שם, כרך ב, גיליון 4 (1951) (להלן: פורקצ'יה, חוק גיל הנישואין), עמ' 385-393; שמואל נח אייזנשטרט, 'המשמעות החברתית של החינוך לאור בעיות קליטת העלייה', שם, כרך ג, גיליון 4 (1952) (להלן: אייזנשטרט, המשמעות החברתית), עמ' 330-341.

23 ריאיון עם ד"ר, 18.4.2016.

24 משה ליסק, העלייה הגדולה בשנות החמישים: כשלונו של כור ההיתוך, ירושלים 1999 (להלן: ליסק, העלייה הגדולה), עמ' 11.

קיבל על עצמו הממסד החינוכי תפקיד מרכזי בקליטתם של הילדים.²⁵ ההיערכות לקליטת ילדי העולים לוותה בדיונים סוערים בעד ונגד החלטה של המדיניות החינוכית שהוגדרה עבור אזרחי המדינה גם על העולים. התלבטויות רבות העסיקו את מקבלי ההחלטות בשאלת כשירותם של העולים להתמודד עם שיטת הזרמים החינוכיים, וויכוחים אידיאולוגיים על דתיותם של העולים. נוסף על אלה התמודד המנגנון הממסדי עם קשיים ארגוניים, כלכליים ומנהליים שהביאו לא אחת לנקיטת פתרונות עצמאיים ושיטות שהמציאו מי שהופקדו על ביצוע המדיניות החינוכית. ככל שגבר זרם העולים וככל שהמנגנון הרשמי התכנס לאמות מידה בסיסיות של גישת הממסד לחינוך העולים, התעוררו התנגשויות חברתיות ופוליטיות, נפער שבר והעמיק. וכך, למרות ניסיונות בני הזמן להתמודד עם הכשלים והמהמורות, וחרף פעולותיהם של האמונים הרשמיים והלא רשמיים על השדה החינוכי, הייתה סוגיית חינוך העולים החדשים, ובמיוחד העולים מארצות האסלאם, מוקד למתח מתמשך ורב שנים בחברה הישראלית.²⁶

בשנים הראשונות לקיומן פעלו במעברות גנים ובתי ספר של מערכת החינוך במבנה משתנה ולא סדור. מבדיקה בארכיון משרד החינוך עולה שעד סוף שנת 1951 הוקמו רשמית גנים ובתי ספר רק בכרבע מהמעברות.²⁷ כמחצית מהגנים ובתי הספר במעברות הוקמו בשנים 1953-1955.²⁸ כרבע מהגנים ובתי הספר במעברות הוקמו רק בשנים 1954-1955. נראה

25 יעל דר ואחרים, ברוח הזמן: החזרת ספרות הילדים להקשרה ההיסטורית-תרבותי, רעננה 2007, עמ' 19.

26 שלם בהרד, 'היתוך בחום נמוך', עמ' 135.

27 פתיחת מוסדות חינוך של זרם העובדים במעברת פתח תקווה: אל המנהל הכללי א' פרלמן מאת דוד ויינטרוב, 9.8.1951. משרד החינוך, בית חינוך במעברת פתח תקווה, א"מ, גל-1124/28; הקמת בית חינוך ראשון, זרם העובדים: מכתב א' עץ הדר אל ד"ר בן יהודה, 31.8.1950. משרד החינוך, בית החינוך מעברת ראשון לציון, שם, גל-1124/33; הקמת בית חינוך מעברת רחובות, 15.4.1951: בית החינוך מעברת רחובות, שם, גל-1124/23; הודעה על הקמת בית ספר יסודי לזרם העובדים מאת ד"ר בן יהודה אל המפקח הראשי, כ"ח תשרי תשי"ב: בית החינוך מעברת שער מנשה ב', שם, גל-1126/40; הודעה על פתיחת בית ספר יסודי במעברת רמת הדר: משרד החינוך, שם, גל-1124/21; רישום ראשון לבית ספר: פתיחת בית ספר זרם העובדים אל המנהל הכללי, 12.4.1951, בית הספר במעברת חייריה, שם, גל-1694/44; הודעה בדבר חוסר אפשרות לפתוח בית ספר של המזרחי באמצע השנה (במקום פועל בית ספר של זרם העובדים): לכבוד הסתדרות המזרחי מאת המפקח הכללי, ט' שבט תשי"א, בית ספר מזרחי קריית שמונה, שם, ג-842/94; בית הספר העממי במעברת קדימה: מכתב ס' ברתנא אל לוריא, 1951, בית ספר במעברת קדימה, שם, גל-1684/32; פתיחת מוסדות ראשונים במעברת ברנר מההרשמה לזרם העובדים, 18.5.1951, בית חינוך לנוער במעברת ברנר, שם, גל-1124/27.

28 הוקם בית ספר לנערים עובדים ללא ניהול, 16.10.1953, בית חינוך הרצליה, שם, גל-1124; החל לפעול בית ספר המזרחי במעברת הרצליה, 12.4.1953, בית חינוך הרצליה, שם, גל-1124; התקבל אישור לפתיחת בית ספר ממלכתי במעברת כרכור, 11.10.1953, בית חינוך מעברת כרכור, שם, גל-1162/37; הוקם בית הספר של זרם העובדים ובית ספר המזרחי במעברת נהריה, 15.3.1953, בית חינוך מעברת נהריה, שם, ג-865/74; נחנך בית הספר במעברת עמק חפר, 3.2.1952, בית ספר מעברת עמק חפר, שם, ג-840/68; בינואר 1953 יפתח בית ספר לנערים מזרם העובדים, 31.12.1952, חינוך במעברות, שם, גל-1124/40; פתיחת 7 חדרים כיתות במעברת ג'ליל, מכתב מ' דובשני מנהל המחלקה אל מר פרסקי

שסמכות השלטון המרכזי על החינוך במעברות לא הייתה מוחלטת והושפעה מהלכי רוח שונים ומורכבים שהסיטו לעיתים את המיקוד הנדרש להקמת מנגנונים חינוכיים לטובת התנהלות פוליטית וחברתית המשקפת מאבקי כוח וסמכות.²⁹

חלק מילדי מעברות שהוקמו בסמוך ליישובים קיימים נשלחו ללמוד בבתי הספר שפעלו ביישובים אלה. על שגרת החיים של ילדי העולים מהמעברות שלמדו יחד בבתי ספר מחוץ להן, אפשר ללמוד למשל מדבריה של ג'ג שעלתה מפולין למעברת רעננה:

בשנים שלי בבית הספר אני הייתי מחוברת רק לבנות שבאו איתי מהמעברה. היינו צועדות לכתה ב' שלושה קילומטרים הלוך וחזור. היינו חמש בנות, אחת עיראקית, אחת כורדיה, אחת פרסית, אני ועוד פולניה. בהפסקות היינו יושבות ביחד אפילו שלא יכולנו לדבר, אבל לפחות הייתה לנו הגנה כזאת. הילדים תמיד היו צוחקים עלינו כי אנחנו מהמעברה. ואחר כך מצאנו איזה פינה בבית הספר ששם היינו מתאספות, אז אחרים לא באו להציק לנו. אבל אז התחילו לקרוא לנו 'סבונים' ואותי, מסיבות מובנות, זה העליב מאד. גם 'כצאן לטבח' קראו לנו. בבית ספר התייחסו אלינו כזרים. שושנה העיראקית קצת ניסתה ללמד אותי לקרוא ולכתוב. ואני עשיתי לה תרגילים בחשבון. ואחרי ה'סבונים', היא זאת שעזרה לי לזרוק עליהם אבנים.³⁰

ג'ג תיארה את התגבשותו של קשר בין ילדות המעברה שהתעצב במפגשן עם ילדי ותיקים בבית הספר. תחושת השייכות לקבוצת הילדות מהמעברה המשתקפת היטב בדבריה, ניכרת גם בדברי מרואיינים נוספים שלמדו בבתי ספר מחוץ למעברות. הם תיארו יחסים של שותפות גורל, הזדהות והתקבצות חברתית עם ילדי המעברה האחרים. ד"ד שעלה מעיראק והגיע למעברת נתניה, סיפר על המבטים שהיה מחליף עם 'הטוניסאי והילדה השקופה מהצירפיים', כשהייתה מגיעה שעת ארוחת העשר וילדי השיכונים היו פורסים על השולחן 'מפית רקומה, סנדוויצ'ים, פירות ותרמוס'. עוד סיפר כי בצעידת הבוקר אל בית הספר היו שלושתם קוטפים פירות הדר וחולקים אותם באותן ארוחות עשר. ר"נ סיפר על חברות מתמשכת עם ילדים וילדות ממעברת טבריה שלמדו איתו בבית הספר בעיר: 'רק מבט אחד בינינו הספיק כדי שנבין מה השני חושב, מההתחלה, גם כשלא הייתה לנו שפה'.³¹

מדברי המרואיינים ניכר שהילדים שלמדו בבתי הספר שמחוץ למעברות הזדהו באופן מובהק עם מי שבאו איתם מהמעברה. כאשר קבוצת ילדים הופנתה יחד מהמעברה למוסדות

המפקח, 16.9.1952, חינוך במעברות, שם, גל-1124/40; 22 בתי ספר שהוקמו ומוחזקים על ידי משרד החינוך והתרבות במעברות העולים אזור צפון, 1952, חינוך ביישובי עולים, שם, ג-796/3.

29 עמי וולנסקי, 'המעבר לניהול עצמי: סיכויים וסיכונים', בתוך: רחל ארהרד ואביגדור קלינגמן (עורכים), ייעוץ בבית-ספר בחברה משתנה, רעננה 2004, עמ' 89.

30 ריאיון עם ג'ג, 25.3.2016.

31 ריאיון עם ר"נ, 16.6.2015.

חינוכיים מחוץ לה, נטו חבריה להתכנס לקבוצה חברתית מובחנת, למרות ההבדלים ביניהם. השתייכותם למעברה הבחינה אותם מיתר תלמידי הכיתה, גם כאשר למדו בה ילדי עולים חדשים שהתגוררו מחוץ למעברות. גם השתייכות עדתית זהה לזו של ילדי הוותיקים בכיתה לא סייעה לכינון קשרים חברתיים בין העולים לוותיקים. ההשתייכות למרחב המחיה של המעברה הפכה לנדבך משמעותי בזהות שלהם בקרב החברה הבית-ספרית.³²

יחסם של המורים בבתי הספר לילדי המעברות הושפע מהבדלים עדתיים והשפיע על המשך לימודיהם ועל יכולת השתלבותם עם בני העדות השונות בכיתה. א"כ שלימדה בבית ספר ליד מעברת נתניה, סיפרה שהמורים בבית הספר היו ותיקים שהיו 'דגילים לאוכלוסיות אחרות', אך התקשו להתמודד עם אוכלוסיית ילדי העולים שהגיעה אל בית הספר, ויותר מכך התקשו להתמודד עם ילדי עולים שהגיעו מהמעברה הסמוכה.³³ ד"ר הגיע ממעברת נתניה, למד אצל המורה א"כ ושיקף בדבריו את הקשיים בחייהם של ילדי מעברות שלמדו בבתי הספר מחוץ לה: 'יום-יום הגענו לבית ספר וחזרנו חלולים הביתה כמו שהגענו. אף אחד לא התייחס אלינו, אף אחד לא נתן לנו תשומת לב ואף אחד גם לא בדק באיזה תנאים אנחנו חיים בתוך הצריף בשביל לעזור לנו בבית ספר. כי בכל זאת כולם שמה היו בעלי אמצעים הרבה יותר מאתנו [...] הייתי מאוד חריג בכיתה הזאת'.³⁴

צורה נוספת של חינוך ילדי עולים מחוץ למעברות בעוד משפחותיהם חיות במעברה, הייתה מפעל עליית הנוער. בתקופת העלייה הגדולה נכללו במסגרת עליית הנוער כ-27,000 ילדים ונערים, אשר רובם באו לישראל עם משפחותיהם והופרדו מהן לטובת המסגרת החינוכית. רבים מהם באו מארצות האסלאם.³⁵ מקורו של מפעל עליית הנוער הוא בתנועה ציונית שהוקמה בגרמניה בשנות השלושים של המאה העשרים, במטרה להעלות צעירים יהודים לארץ ישראל ולהכשירם לעבודה חקלאית. מפעל עליית הנוער לא היה חלק אינטגרלי של מערכת החינוך הלאומי אך שיתף עימה פעולה. בתקופת העלייה הגדולה הגיעו קברניטי המפעל למסקנה כי יש להפנות את מרב המאמצים רק לעולים בעלי סיכוי גדול להיקלט באופן מוצלח, בעיקר בני נוער וילדים שהופרדו ממשפחתם.³⁶

אלא שמראיונות עם ילדי מעברות עולה כי אלה מהם שנשלחו לפנימיות ולמוסדות עליית הנוער חברו בדרך כלל לילדי עולים כמותם, ונטו להתכנס לפי השתייכותם העדתית. ב"ד סיפר כי בפנימייה שאליה נשלח 'נדבקתי לילדים מהסגנון שלי, תימנים שהוריים

32 על רקע זה מעניינת עדותה של ט"ג, אשר נהגה להגיע לבדה ממעברת כפר שלם ללימודים בבית ספר תיכון בתל אביב וסיפרה ש'תמיד התביישתי לומר איפה אני גרה ובגלל שרק אני הייתי משם או יכולתי לשקר ולומר שאני גרה ליד תל אביב'. עדותה מראה את היתרונות והחסרונות של הגעה בקבוצה מן המעברה. ריאיון עם ט"ג, 3.5.2017.

33 ריאיון עם א"כ, 18.4.2016.

34 ריאיון עם ד"ר, 18.4.2016.

35 פרנקשטיין, עליית הנוער, עמ' 12.

36 רחל כהן-פרידוויץ, החלוצים שנתרו מאחור: קליטת העלייה בקיבוצים 1948-1954, אפעל 2012, עמ' 225.

שלהם במעברה.³⁷ ש"א נשלחה עם אחיה לפנימייה אחרי שסיימו את בית הספר העממי במעברה, שם הם התחברו עם שני ילדים ממוצא עיראקי כמותם; יחד היו כולם 'בורחים לגבעה רחוקה, יושבים שעות, שותקים ומסתכלים לשמיים'.³⁸ נראה שבמסגרת הפנימייה, שבה נותקו הילדים לחלוטין מהוויית החיים של המעברה, הם נטו להתכנס סביב מוצא עדתי משותף, אף שחלקם השתייכו במעברה למסגרות חברתיות שלא התגבשו סביב מוצא עדתי. אירועים שונים שחוו הילדים הללו במוסדות הביאו לעיתים להתבססות תחושה של ריחוק בין-עדתי שנעדר מהתקופה שבה חיו במעברה. כך מספר ב"ד כי בפנימייה חווה ניצול והתעמרות מצד מבוגרים אשכנזים ש'מחקו ממני כל זיכרון טוב מאשכנזים'.³⁹ עם זאת, למרות תיאור תחושות של געגועים למשפחה ולהורים, החזרה של ילדי הפנימיות והמוסדות אל המעברות לוותה בקשיים רבים. ההסתגלות המחודשת שנדרשה אחרי פרק זמן במוסדות עוררה במ ניכור כלפי הסביבה, המשפחה והחברה בת גילם; הם חשו זרות והתקשו לשוב לדפוסי התנהלותם הקודמים. בדברי ילדים ונוער שהתחנכו במסגרות פורמליות מנותקות מסביבתם הקודמת בלט במיוחד 'משבר החזרה', שכלל הזדקקות לארגון פורמלי של קבוצת הגיל שאליה השתייכו.⁴⁰

ילדים ונוער שהתחנכו במסגרות מחוץ למעברות פיתחו צורות שונות של התנהלות בין-עדתית בהתאם לאופי המסגרת שבה שהו. אלה שהמשיכו להתגורר במעברה, לנהל בה את חיי הפנאי שלהם ולמדו כקבוצה בבית ספר מחוץ לה, נטו להשתייך קבוצתית ולהזדהות עם הילדים שבאו איתם מהמעברה, ללא קשר למוצאם העדתי ולרוב ביחסים בין-עדתיים מורכבים. ילדים שנשלחו למוסדות ופנימיות שבהם התנתקו מהוויית החיים של המעברה, נטו להתכנס חברתית לפי המוצא העדתי של משפחתם. בגילאים בוגרים יותר, ובמסגרת חינוך והכשרה מקצועית, ניכרו יחסים בין-עדתיים רק בקרב מי שהוגדרו על ידי הממסד כיוצאי עדות המזרח, שמנו את הרוב המוחלט מקרב התלמידים בחינוך המקצועי באותה עת. הממסד החינוכי ייחס את הפער בהישגים הלימודיים בין בני העולים מארצות האסלאם לאלה של בני האשכנזים, להבדלים ביכולת האינטלקטואלית של התלמידים. החשש מפער חברתי הניע את הקמתם של מאות בתי ספר מקצועיים.⁴¹ מדיניות החינוך המקצועי תאמה במידה רבה את הנחות היסוד של תוכנית הפיתוח הכלכלי של הממסד הישראלי, אלא שהמגמה ליצור מסגרת חינוכית שתקנה השכלה בסיסית ראויה לצד הקניית מיומנויות מקצועיות נדרשות התכנסה במהרה לשיטת מסלולים שבה הופנו ילדי עולים מארצות

37 ריאיון עם ב"ד, 14.5.2018.

38 ריאיון עם ש"א, 5.9.2017.

39 ריאיון עם ב"ד, 14.5.2018.

40 תקוה פרנס-הוניג, 'להערכת תרומתו של החינוך בעלית הנוער לקליטת נוער ממושב עולים', מגמות, כרך ט, גיליון 2 (1958), עמ' 51.

41 שלמה סבירסקי, חינוך בישראל: מחוז המסלולים הנפרדים, תל אביב 1990 (להלן: סבירסקי, חינוך בישראל), עמ' 11.

האסלאם למערכות חינוך מקצועיות שריבדו את החינוך לפי ארצות המוצא, אזור המגורים והמעמד הסוציו-אקונומי.⁴²

בשנת 1953 היו 52 אחוז מהאוכלוסייה בגילאי 14-17 נערים ונערות בני העלייה הגדולה, אך שיעורם בבתי הספר התיכוניים עמד על 17 אחוז בלבד.⁴³ רוב הנערות והנערים שנשלחו מהמעברות למסגרות חינוך מקצועי השתייכו ל'עדות המזרח',⁴⁴ ובמסגרות הללו הם פגשו צעירים שהוגדרו במערכת כ'טעוני טיפוח' או כלומדים שנשרו מבתי ספר תיכוניים, בעיקר ילדי עולים יוצאי ארצות האסלאם. הבסיס העיקרי להבדלה העדתית במערכת החינוך היה בקביעה תרבותית שתלמידים מזרחים הם בעלי יכולת לימודית נמוכה מזו של בני גילם האשכנזים.⁴⁵ באמצע שנות החמישים החל משרד החינוך לנקוט מדיניות של 'טיפוח תלמידים', שרובם נמנו עם 'עדות המזרח'. הכשרות מקצועיות היו המסגרות שבהן הוענק אותו 'חינוך מטפח' לשכבת התלמידים שנתפסה כנחשלת. המפגש עם קבוצה עדתית שהמסד זיהה אותה כקבוצה שמתאימה בעיקר להכשרה מקצועית,⁴⁶ יצר תודעה של ריבוד חברתי בקרב צעירי המעברה. ל' ב"א שעלתה עם משפחתה מלוב סיפרה על שתי אחיותיה שהגיעו למעברה בגילאי 15 ו-16, והן 'הוסללו ללמוד תפירה, אך אילו הייתה להן מסגרת לימודים אחרת החיים שלהן היו שונים לחלוטין'.⁴⁷ היא הוסיפה שבניגוד לה אחיותיה לא נפגשו עם בני גילן מעדות מגוונות, ולא הייתה להן מסגרת שאפשרה קשר מורכב ושווה עם צעירים וצעירות מקבוצות שלא הוגדרו כ'עדות המזרח'.

המסגרת הרעיונית שהכתיבה את היחסים החינוכיים ואת השיח החינוכי ואומצה בידי קובעי המדיניות השתקפה גם בזירה הנרחבת ביותר שבה התפרסמו מחקרים, דעות ורעיונות לחינוך ילדי העולים. בכתב העת מגמות התפרסמו בעשור הראשון למדינה עשרות מאמרים, פרי עטם של חוקרים, אנשי סגל ומומחים, שבהם הוצגו מחקרים, הצעות והשערות הקשורות לקליטת חינוך העולים ולדמותה המתגבשת של החברה הישראלית. המאמרים מספקים תמונה ברורה של עולם המושגים, התפיסה והדעות באותן שנים, במיוחד על העולים מארצות האסלאם.⁴⁸ פרופ' שמואל נח אייזנשטדט ציין במאמרו 'המשמעות החברתית של החינוך לאור בעיות קליטת העלייה',⁴⁹ כי במצב חברתי של קיבוץ גלויות

42 שי פירון, הכל חינוך: מסע לעומקה של מערכת החינוך בישראל, תל אביב 2015, עמ' 168.
 43 חן מלך מרחביה, מערכות החינוך בישראל, ירושלים 1957, עמ' 223.
 44 משה סמילנסקי, 'סקר השירותים למען הנוער במעברות', מגמות, כרך ו, גיליון 2 (1955) (להלן: סמילנסקי, סקר השירותים), עמ' 160.
 45 שם, עמ' 94.
 46 שם, עמ' 161.
 47 ריאיון עם ל' ב"א, 14.5.2018.
 48 ראו למשל, פרנקנשטיין, לבעיית ההבדלים, עמ' 229; הנ"ל, למושג הפרימיטיביות, עמ' 366; הנ"ל, עליית הנוער, עמ' 217-225; קפלן, 'הכשרת מורים', עמ' 226-229; פורקצ'ה, חוק גיל הנישואין, עמ' 386.
 49 אייזנשטדט, המשמעות החברתית, עמ' 115.

וקליטת עלייה משמשת הפעולה החינוכית כמנוף העיקרי לגיבושה של חברה. איזנשטרט קבע כי הפעולה החינוכית טומנת בחובה את אחת ההזדמנויות החשובות שבידי היישוב לגיבוש מחדש של חברה אחידה, אולם פעולה זו נתקלת בקשיים בשל חוסר היענות מצד העולים אשר אליהם היא מופנית. הנחתו הייתה שהעולים חסרים נכונות להתחנך במסגרות החינוכיות המקובלות ביישוב והפועלות בקרב העולים החדשים. איזנשטרט הסביר כי אפשר לקשור קשיים אלה להבדלים שבין המסורות החינוכיות של העולים לאלה המקובלות ביישוב, ותהה באיזו מידה אפשר לייחס להם את קשיי החינוך.⁵⁰ מאמר אחר, 'לחקר הקשיים הלימודיים אצל ילדי עולים',⁵¹ נפתח במילים: 'אחת התופעות החמורות בתחום החינוך בארץ היא הפיגור הלימודי הרציני, בעיקר בקרב העלייה החדשה'. הכותבת, לאה אדר, הניחה שהעובדה שהכישלון בולט דווקא אצל 'סוגים מסוימים של ילדים' מעידה שסיבותיו נעוצות בהם ולא בבית הספר. הכותבת סיכמה את טענתה בקביעה ש'רבים מן המורים המלמדים אצל ילדי עולים גורסים כי "הילדים אינם תופסים", "רמתם השכלית נמוכה", "הבית מפגר" וכיוצא באלה. אין כל ספק כי הטענות נכונות'.⁵² השיח המחקרי בשאלת מידות העולים, יכולותיהם וחולשתם האקדמית הגדיר את מתודת החינוך הרשמית ושימש למעשה כמצע ליחסים החינוכיים בין הממסד, אנשי היישוב והוותיקים והעולים. יהודית שובל קבעה במאמר מ-1956 שעסק בהשתלבות הילד העולה, כי בחברה המורכבת מיוצאי ארצות רבות ושונות, משפיע המוצא האתני על קביעת הסטטוס השייכי. הטרוגניות אתנית מביאה בדרך כלל לדירוג הקבוצות האתניות השונות למעין היררכיה עדתית בתוך הקבוצה בתוך זמן קצר. שובל הניחה שמשקלו היחסי של הגורם העדתי יהיה רב במעמדו של הילד בקבוצה הגילית.⁵³ במסגרות החינוך במעברות שבהן למדו יחד ילדים בהרכב עדתי הטרוגני, ניכר תהליך מתפתח ומשתנה בקשר למשקל היחסי של הגורם העדתי. בשלבים הראשונים ניכרה מודעות הילדים להבדלים ביניהם מבחינת המוצא העדתי, במיוחד בקרב קבוצות שחשו מתחים עדתיים עוד בארצות המוצא של העולים. כך, למשל, תיארה המורה נחמה מילוא את המתח בין הילדים העיראקים לילדים הפרסים (האיראנים) בכיתתה: 'מלחמת עולם התפתחה ביניהם ואנחנו בתווך. קשה עד בלתי אפשרי היה להחדיר לילדים העיראקים שגם לפרסים יש זכות קיום'.⁵⁴

אולם לכיתות שבמעברות היה מאפיין חשוב נוסף: ברוב בתי הספר במעברות לא הייתה אפשרות לחלק את הילדים לכיתות גילאיות מפאת גודל האוכלוסייה במעברה וחוסר ידיעת העברית. הילדים במחנות העולים ובמעברות רוכזו בדרך כלל בכיתות לפי

50 שם, עמ' 333.
 51 לאה אדר, 'לחקר הקשיים הלימודיים אצל ילדי עולים', מגמות, כרך ז, גיליון 2 (1956), עמ' 66.
 52 שם, עמ' 139.
 53 יהודית שובל, 'המשפחה כגורם בהסתגלות הילד העולה', מגמות, כרך ז, גיליון 2 (1956) (להלן: שובל, המשפחה), עמ' 187.
 54 יומנה של נחמה מילוא.

רמת השכלתם הקודמת ומידת שליטתם במיומנויות למידה בסיסיות. כך אירע שילדים בוגרים הוכנסו לכיתות נמוכות או השתתפו בכיתות מעורבות גילית שבהן שררו פערים גדולים בין גילאי הילדים. מצב זה עורר תסכול עז שליווה את הילדים לאורך זמן. עבור חלק מהילדים במעברות, ובמיוחד הבוגרים שבהם, חוויית בית הספר הייתה כרוכה בפגיעה בדרימוי העצמי שלהם. פ"א סיפרה כי בכיתתה למדו איתה ילדים 'ממש גדולים שלצורך העברית היו צריכים להתחיל בכיתה א', ביניהם אח ואחות בני 12 ו-13, ש'מאוד התביישו ולא הצליחו להשתתף בשיעור'.⁵⁵ המורה אליעזר מרכוס כתב על ילדים בגיל 12-13 שרוצים ללמוד בבית ספר ממלכתי ושובצו בכיתתו, והוסיף כי גם נערים בני 16 ואפילו בני 17 הגיעו לכיתתו היסודית, מאחר שלא הייתה במעברה כיתה בית ספר על יסודי. הוא תיאר את הבעייתיות שבשילוב הרב גילי המורחב שבסופו של דבר גרמה לפרישתם של התלמידים הבוגרים יותר, שהלכו יחד לעבוד בשדות הסמוכים. מרכוס ומורים נוספים מצאו עצמם מחפשים את התלמידים הללו בשדות וניסו לשדלם לשוב אל ספסל הלימודים.⁵⁶ המורה רנה שפירא כתבה על תפקידה בחינוך כיתה ה' במעברת תלפיות, שהילדים בה אומנם נראו בגיל המתאים, אך רבים מהם היו בוגרים יותר.⁵⁷ ל' ב"א ממעברת כפר אתא זכרה את 'הילדים היותר גדולים, שלא כל כך למדו והעדיפו להסתובב יחד בחוק'.⁵⁸ א"ע סיפר כי למד באותה כיתה עם שני אחיו, האחד צעיר ממנו בשנתיים והשני צעיר ממנו בארבע שנים: 'כמובן, אחרי יומיים עזבתי את הכיתה. מה יש לי לעשות שם? העלבון הזה, ללמוד עם אחי שלוש כיתות מתחת, מה יש לי ללמוד? מה אני אשיג מזה?'.⁵⁹ הוא תיאר כיצד פרש עם יתר הבוגרים מהכיתה ויחד הם בילו את הימים במשחקי כדורגל ושיטוט ברחבי המעברה. ואכן, מעדויות עולים רבים מסתבר כי הבוגרים מקרב הילדים שהוכנסו לכיתות רב גיליות, עזבו בדרך כלל את הכיתות ומצאו תעסוקה חלופית, למשל משחקי כדור או עבודה מזדמנת ביישובים סמוכים. התארגנות משותפת ועצמאית של הנערות והנערים, שמה שחיבר ביניהם היה גילם הבוגר מזה של יתר ילדי הכיתה והקושי שלהם להמשיך וללמוד בכיתה מעורבת גילית, יצרה התכנסויות חברתיות משמעותיות.

ככל שהילדים התכנסו במהלך עצמאי לקבוצות השתייכות מאוחדות סביב יסודות מורכבים כמו גיל, מגדר, מצוינות לימודית או משיכה לפעילות מסוימת, פחת משקלו של הגורם העדתי במעמדו של הילד בקבוצה. אחרי שעות הלימודים פנו הילדים לפעילות במסגרת מועדוני נוער שפעלו בחלק מהמעברות ובעיקר ממניעים עצמאיים. א"ג טענה בריאיון עימה כי 'לא ממש השקענו מחשבה במי באה ומאיפה', במסגרת החברתית של 'הבנות המקובלות' שאליה השתייכה במעברת יד המעביר: 'היפות והמוצלחות התחברו

55 ריאיון עם פ"א, 22.2.2008.

56 אליעזר מרכוס, 'מורה-חייל בן 18 במעברה', בתוך: נאור (עורך), עולים ומעברות, עמ' 181-186.

57 רנה שפירא, 'המורה רינה ותלמידיה במעברת תלפיות', שם, עמ' 158.

58 ריאיון עם ל' ב"א, 14.5.2018.

59 ריאיון עם א"ע, 1.3.2018.

יחד, זה היה הכוח שלנו.⁶⁰ חלק מהילדים במעברות התכנסו ממניע דתי, במיוחד במעברות שבהן לא סופקה לעולים מסגרת חינוכית דתית, בדרך כלל ביוזמה של ההורים,⁶¹ כפי שמתברר למשל מתכתובות משרד החינוך עם ועד מעברת כפר ענא על קבוצת ילדים דתיים מעדות שונות שביקשו לפתוח עבורם כיתה מיוחדת.⁶² אפשר לומר שהעולים עצמם הכתיבו במעברות התארגנות חברתית סביב הגדרות הקשורות להלך רוח חברתי, למשיכה לתחום עניין מסוים או לקרבה גילית ומגדרית. פער הסתמן בין המגמה המכתיבה של הממסד, שהבחינה בין ילדי העולים בהתאם לארצות מוצאם, לעומת ההתרחשות הפנימית במעברות ובקרב ילדי המעברות, המעידה על ניסיונות התארגנות עצמאיים.

ניסיונות לנתק את הילדים מסביבתם נערכו גם בחסות מפעלי הצלה שנועדו לסייע לילדי העולים, למשל בחורפים הקשים, עת הכריעו השלג והקור את התושבים במחנות העולים ובמעברות.⁶³ ההתמודדות המאורגנת ביותר נקראה 'מפעל קורת גג לילדי עולים'. בה הוחלט על פינוי 10,000 ילדים בגילאי 6-12 מהמעברות ושיכונם בכתי ותיקים בערים. מסע פרסום נרחב בכרזות, במודעות ובשידורי רדיו קרא למתנדבים לארח בביתם ילדי עולים לתקופת החורף. 'מפעל קורת גג' אורגן בשיתוף פעולה בין משרד הסעד והסוכנות, ארגוני הנשים, משרד הבריאות ומשרד החינוך.

במאמר 'קורת גג' שפרסמה רבקה ספיר בשנת 1951 צוין כי אלפי משפחות בערים, במושבות ובנקודות ההתיישבות העובדת פנו לתחנות ההרשמה והביעו את נכונותן לקלוט ילדים. גם הצבא ומוסד עליית הנוער הציעו מקום לאלפי ילדים. הקושי העיקרי של המפעל היה נעוץ בהתנגדותם של הורי הילדים במעברות לשליחת הילדים מחוץ למעברות. למפעל נרשמו 4,428 ילדים, אך 792 מהם לא השתתפו בו בסופו של דבר מפני שהוריהם התחרטו. כרבע מ-3,636 הילדים שהשתתפו נקלטו במשפחות בערים ובמושבות; היתר – במחנות צבא, במוסדות עליית הנוער, בכתי חולים ובכתי הבראה. רוב המשפחות הקולטות היו אשכנזיות ורוב הילדים הנקלטים 'נמנו על בני העדות המזרחיות'. ההתארגנות ההתנדבותית הרחבה נועדה בראש ובראשונה לספק מקום מגורים לילדי המעברות בתקופת החורף הקשה, אולם למפעל יועד גם ערך חינוכי וחברתי והוא נועד לשמש ככלי התערות לילדים. הילדים ששובצו למגורים בכתי משפחות אמורים היו ללמוד דרכי התנהגות ומיומנויות שונות בחסות ה'אימוץ' הזמני. הילדים שנשלחו אל מחנות הצבא ועליית הנוער עברו הפעלות תרבותיות

60 ריאיון עם א"ג, 26.11.2015.

61 חלוקה ברשימות הילדים במעברת רמת הדר מאת ועד המעברה, 14.12.1950, מעברת רמת הדר, א"מ, גל-1124/21.

62 חינוך דתי לילדי עולים דתיים במעברת כפר ענא ב', 4.11.1953; מכתב ההורים הדתיים של מעברת כפר אונג, 18.10.1953. מעברות כפר ענא, משרד החינוך, שם, גל-1805/9.

63 רות אמיר, 'פרשת ילדי תימן בראי תופעת ההעברה בכפייה של ילדים במאה ה-20', בתוך: טובה גמליאל ונתן שיפרים (עורכים), ילדים של הלב: היבטים חדשים בחקר פרשת ילדי תימן, תל אביב 2019 (להלן: גמליאל ושיפרים [עורכים], ילדים של הלב), עמ' 117-122; אסתר הרצוג, 'הפקעת הורות: מפרשת ילדי תימן ועד היום', שם, עמ' 163-165, 168-171.

והיננו כיות התנדבותיות מזורזות ומרוכזות שנועדו 'לנצל' את ההתכנסות כדי להפיק ממנה ערך חינוכי. במסקנות המחקר של רבקה ספיר על המפעל משנת 1951 נכתב כי 'המפעל הוכתר בהצלחה', וכי שלושה רבעים מהילדים הסתגלו יפה למסגרת הקולטת, קשרו קשרים חיוביים עם הקולטים ולא גילו קשיים יוצאי דופן מבחינה רוחנית ונפשית. הציפייה הייתה שחוויות הילדים מבתי הקולטים ישמשו להם מניע חזק להתקדמות, לימוד והישגים.⁶⁴

עדויות אחרות מלמדות כי חוויית השהות בבתי הוותיקים הותירה בחלק מילדי העולים רושם אחר, קשה ומתסכל, אשר נבע מהמרחק ממשפחתם ומסביבתם החברתית.⁶⁵ למרות הרושם שמדובר היה על מעבר זמני לתקופת החורף, המפעל נמשך וכשנה לאחר ראשית פעילותו ויתרה מחלקת העלייה מטעמים כלכליים על עזרת הציבור בערים, ומסרה את הטיפול בילדים לשני גופים: ההתיישבות החקלאית והצבא. הילדים הדתיים שוכנו בקיבוצים דתיים והחילונים בקיבוצים אחרים ובמחנות צבא.⁶⁶

ילדות במעבר: הילדים כסוכני תרבות, שפה וחברה

בכתתי כי אשב, דבוק בין רעי. אשכח דלותי ואיתה צרותי. עתידי לפני

יזהר. בוא יבוא זה היום, יום המחר.⁶⁷

הילדים העולים במעברות היו מתווכים, סוכנים, מעבירי ידע, ולמעשה מילאו תפקיד משמעותי בתהליך החברות המצופה מהעולים,⁶⁸ סוכנים של התרבות החדשה. האופן שבו לימדו הילדים את הוריהם ותוך כך מסרו להם ידע, נתן להם מידה לא מבוטלת של כוח שהם העידו עליו בדיעבד כמשמעותי בעולם המושגים של ההורים.⁶⁹ מרואיינים רבים תיארו בשיחה עימם כיצד הם השתמשו במיומנויות שרכשו כדי ללמד את הוריהם למשל את השפה העברית, אך גם כדי להעביר אליהם היכרות וידע על אמות המידה התרבותיות, הרוחניות

64 רבקה ספיר, 'קורת גג', מגמות, כרך ג, גיליון 1 (1951), עמ' 8.

65 הילד שלום דדוש, 12, ממחנה בית ליד, שנמסר להארכה בבית משפחה תל אביבית בחורף וברח משם. הוא התאכסן אצל משפחת ארליך, סוחר דגים תל אביבי, ברחוב יפו 23. 'למרות הגשם העז ולמרות היותו רטוב עד לעור עצמותיו סירב הילד להיכנס לבית, עמד בחוץ ובכה ללא הרף 'אמא, אמא!'. לאחר שירדולים מרובים נכנע ונכנס לבית, שם הוחלפו בגדיו וילדי השכנים הוזמנו לשחק עמו', ידיעות אחרונות, [ללא תאריך]; מכתב אל מר יעקב ניב מאת סגן שר החינוך והתרבות, 3.1.1952, החינוך ביישובי עולים, א"מ, 769/3.

66 ליסק, העלייה הגדולה, עמ' 40.

67 שיר בשער עלון תלמידים, פרי עטו של הילד מרדכי בן אהרן, עלוננו: בית הספר זרם העובדים באר יעקב-מעברה, 1952, ארכיון מפלגת העבודה (להלן: אמ"ע), מרכז לחינוך 215-276.

68 Dorit Roer-Strier, 'Socializing Immigrant Children: Home and School Coping with Cultural Differences', in: Elite Olshtain and Gabriel Horenczyk (eds.), *Language, Identity and Immigration*, Jerusalem 2000, p. 65

69 ריאיון עם א"ע, 1.3.2018; ריאיון עם ח"פ, 5.4.2017; ריאיון עם י"צ, 13.9.2016.

והערכיות.⁷⁰ ההיפוך שבמסגרתו לימדו ילדים את הוריהם תכנים מוגדרים לצד חינוך רוחני וערכי, העניק לילדים מעמד מיוחד במעברות. הילדים שרכשו את השפה העברית בגן ובבית הספר השתמשו בה והביאו אותה אל הבית, או נכון יותר אל האוהל, הצריף, הפחון, הבדון הפרטי שלהם, אל הוריהם.⁷¹ הודות ליכולתם של ילדים לרכוש שפה במהירות רבה מהבוגרים, ומשום שילדים מלכתחילה השתיתו את התקשורת ביניהם על אמצעים מגוונים יותר, אפשר להבחין בפרקטיקה לשונית שונה בקרב ילדי המעברה לעומת הפרקטיקות הלשוניות של המבוגרים. ש"ס שעלתה כילדה מתורכיה, סיפרה לי בריאיון שערכתי עימה כי במעברה נפגשה לראשונה עם יהודים אחרים ש'מדברים כמו ערבים!⁷² היא סיפרה שהאימהות יצרו תקשורת ביניהן באמצעות סימנים, האבות התפללו יחד ודיברו ביניהם גם בלשון קודש, ואילו הילדים גייסו את העברית והשתמשו בה בקשר עם ילדים אחרים במעברה, גם אם אלה היו ילדים שהגיעו מאותה ארץ מוצא או דיברו בלשונות קרובות.⁷³ מ"ט סיפר לי בריאיון עימו שכאשר הגיע מפולין אל מעברת לוד הוא לא דיבר עברית כלל. הוא התחבר עם ילדים מעדות שונות: 'היו טוניסאים, ליטאים, תורכים, ספניולים, עיראקים, רוסים אשכנזים, פולנים'.⁷⁴ מחלקם שמע ערבית. עם האשכנזים, כמו למשל ילד בשם הורמן שכיניו החיבה שלו במעברה היה 'היטלר', קָשֶׁר קָשֶׁר גם להשאלת ספרים בפולנית, ביידיש, באנגלית ובעברית, ומהר מאוד רכש את השפה עברית, כמו יתר ילדי המעברה.⁷⁵ ר"ר שעלתה ממצרים תיארה באוזניי כיצד השתמשו ילדי המעברה בכליל של שפות. היא מספרת שכשהגיעה למעברת בית ליד התפלאה 'לשמוע כל כך הרבה ערבית! ואני ממצרים באתי. לנו היתה לדינו. אבל גם עם הילדים הערבים של המעברה דיברנו בערבוב של הכל מהכל. ולא להאמין, כולם הבינו'.⁷⁶ מתיאורי עולים שהיו ילדים בתקופת חייהם במעברות ניכר כי היעדר לשון דיבור משותפת לא מנעה קשר ביניהם. במקביל לקצב המהיר של רכישת השפה העברית, הצליחו הילדים להתנהל היטב מהבחינה הלשונית.

ילדי המעברות שימשו למבוגרים גם מתורגמנים. תקשורת דרך ילדים-מתורגמים שינתה בהכרח את אופי השיח וכוונתו, ומיקמה אותו בדרך כלל במסגרת מעשית ובסיסית, מכיוון שהילדים לא שלטו היטב באף אחת מהשפות – לא בשפת הדובר ולא בשפת המקשיב,

70 ריאיון עם מ"ד, 26.2.2009; ריאיון עם ב"א, 10.2.2009; ריאיון עם ש"ס, 26.2.2009; ריאיון עם פ"פ, 13.9.2019; ריאיון עם ב"ל, 22.3.2017; ריאיון עם חב"מ, 20.2.2009.

71 זהר שבטי, 'ילדים כנושאי מהפכת הדיבור העברי', בתוך: דר, קוגמן ושטיימן (עורכות), ילדים בראש המחנה, עמ' 18.

72 ריאיון עם ש"ס, 26.2.2009.

73 שם.

74 ריאיון עם מ"ט, 11.4.2016.

75 שם.

76 ריאיון עם ר"ר, 22.2.2009.

ולעיתים אף 'צנזרו' חלקים מהשיח. כך צמצם תרגום הילדים את השיחות הן מבחינת משכן הן מבחינת תוכנו.⁷⁷

הפער בין המרחב המשפחתי למרחב הלימודי של בתי הספר הוא תמצית השבר של הילדים במעברות מבחינת חלקה של השפה בהגדרת זהותם. ל"א סיפרה: 'דיברנו עם ההורים עברית הם ענו לנו ערבית עד שקצת גם הם קצת התחילו, אבי ידע עברית אבל הוא דיבר ערבית כי כך הוא דיבר עם אמי'.⁷⁸ גם ד"ד תיארה את הקושי של הוריו עם השפה החדשה, את הקושי שלהם להתאקלם, זרות השפה ואי ידיעת קרוא וכתוב. ד"ד ציין כי 'גם בדיבור אני הייתי צריך לתרגם'.⁷⁹ צ"ב סיפר כי הוריו לא דיברו עברית והוא שימש למעשה כדובר שלהם.⁸⁰ בתוך המעברות הילדים, כדרכם של ילדי מהגרים, נשאו על כתפיהם את תפקיד סוכני השפה החדשה. השליטה בה הקנתה להם תחושת שייכות במקביל לריחוק שיצרה מיתר בני המשפחה. א"ח סיפר: 'התחיל פער עם המשפחה – כי אני ישראלי, מדבר וקורא עברית. והמשפחה לא יודעת לקרוא ולכתוב עברית [...] אני זה שידעתי לקרוא עיתון. אני נזכר שבמעברה הייתי קורא למשפחה מהעיתון. זה היה הקשר שלהם לעולם'.⁸¹

מי שהיו אז ילדים מבטאים היטב את עוצמת המטען הרגשי שהיה טמון בשפת אם ערבית, מטען שאומנם אפיין גם חוויות מחוץ למעברה ומתקופות אחרות, ובמעברות נקשר לסוגיות של דימוי ושייכות: 'כשנכנסו אלינו אנשים הביתה, הייתי אומרת תמיד: "תכבו את הרדיו, שלא ישמעו שאנחנו שומעים ערבית"'.⁸² 'אנחנו מאד התביישנו בשפה הערבית שדיברו ההורים'.⁸³ 'אנחנו הילדים בבית לא רצינו לדבר ערבית, לא רצינו'.⁸⁴ 'אותנו הילדים הכריחו לא לדבר בערבית. ארץ ישראל מדברים רק ערבית, גם עם המורים שהיו עיראקים היינו צריכים לדבר ערבית, היה אסור לדבר בשפה אחרת'.⁸⁵ 'אצלי בבית ספר אסרו לדבר ערבית. והיו גם המורים יוצאים בחצר בהפסקות לבדוק שאנחנו לא נדבר, לא נדבר בינינו הילדים [...] בערבית'.⁸⁶

על רמת העברית המרשימה של ילדי מעברה אחת לפחות אפשר ללמוד מעלון תלמידי בית הספר במעברת באר יעקב משנת 1952 שנקרא **עלוננו**.⁸⁷ על כתיבתו ועריכתו היו

77 ריאיון עם א"ע, 1.3.2018; ריאיון עם חה"פ, 5.4.2017; ריאיון עם י"צ, 13.9.2016.
 78 ריאיון עם ל"א, 18.4.2016.
 79 ריאיון עם ד"ד, 18.4.2016.
 80 ריאיון עם צ"ב, 18.4.2016.
 81 ריאיון עם א"ח, 12.4.2016.
 82 רנה שפירא, 'המורה רינה ותלמידיה במעברת תלפיות רב שיח של "ילדי מעברה" לאחר שלושים שנה', בתוך: נאור (עורך), **עולים ומעברות**, עמ' 163.
 83 ריאיון עם א"ה, 4.11.2015.
 84 ריאיון עם ל"א, 18.4.2016.
 85 ריאיון עם שלמה יוסף, מופיע בתוך: מזל קדוש, **חיי יומיום במעברת חלסה**, עבודת סמינר, המכללה האקדמית תל חי 2014.
 86 ריאיון עם ס"ס, 5.1.2016.
 87 עלוננו: בית הספר זרם העובדים באר יעקב-מעברה, 1952, אמ"ע, מרכז לחינוך 215-276.

אמונים התלמידים, והוא מספק הצצה מרתקת לחיי היום-יום, לרמת העברית, לעושר המחשבתי והרעיוני ולרצון העז של הילדים להיות חלק מהתרבות העברית ולהתבטא בה באופן שמשקף הלך רוח ישראלי. ב'פתח הדבר' סיפר העורך, יחזקאל פינקלמן מכיתה ח', מדוע החליטו התלמידים לפרסם אותו, למי הוא נועד ומי לקח חלק בכתיבתו. בין היתר כתב: 'מעניינים אתכם בוודאי המאורעות היום יומיים המתרחשים בשטח בית ספרנו. העתון הזה לא יקפח חלקו של כל ילד וילד. העתון הזה יאיר את קשיי החיים במחנה ואת סבל הקליטה של תושביו'.⁸⁸ בין הנושאים שהופיעו בעלון היו 'קשיי החיים במחנה', 'ליל חורף באהל', 'המקרה עם החליל', 'זיכרונות מארץ מולדתי', 'עלייתי ארצה', 'היהודים בתפוצות הגולה' ו'חדשות המחצבים בארצנו'.⁸⁹ הכתבות כולן בעברית יפה ורהוטה, וניכרים מאמץ התלמידים ועצמאותם בכתיבה. בשער העלון נדפס שיר בן חמישה בתים, פרי עטו של מרדכי בן אהרן. מילות הבית השלישי בשיר: 'בכתתי כי אשב, דבוק בין רעי. אשכח דלותי ואיתה צרותי. עתידי לפני יזהר. בוא יבוא זה היום, יום המחר'.⁹⁰

הילדים במעברות השתמשו בעברית, הקשיבו ותרגמו ללשון ארץ המוצא או לשון הקבוצה שאליה השתייכו, שמעו ולעיתים אף דיברו בכליל שפות אחרות. הילדים יצרו קהילת דיבור עברית, שמאפייניה היו קשורים למסגרת שבה למדו במעברה, אך גם למיקומם החדש במבנה המשפחתי והקהילתי. הבלשן ג'ון גומפרץ טוען כי ילדים שהתערו לשונית במסגרת חברתית חדשה וגמישה לשונית, היו לבעלי מיומנות גבוהה בכל הקשור להשתתפות בשיח משמעותי ורציני מחוץ לקהילתם. מנגד, ילדים שהתערו בחברה עם מערכת חוקים פנימית גמישה פחות, נוטים לייחס לדיבור תפקיד של כלי להעברת מידע בלבד.⁹¹ במעברות הילדים אכן הפכו לבעלי מיומנות גבוהה בשיח הכללי ובתוך משפחתם וקהילותיהם.

אף שמחלק מהעדויות עולה המוטיבציה של הילדים לשמש כסוכנים מעבירים, נראה שתפקידים אלה הוטלו עליהם על ידי מבוגרים שהיו אמונים על תפקודם היומיומי, כמו מורים ומורות, אנשי ונשות בריאות, סעד ורפואה, מדריכים, ונציגי ממסד שונים, תוך כדי הקטנת סמכות ההורים כלפיהם וביטולה. יהודית שובל טענה כי המשפחה, קבוצת הגיל והמסגרת החינוכית הפורמלית הן שלוש הקבוצות בעלות תפקיד מכריע בעיצוב דמותו ובקביעת דרכי הסתגלותו של הילד. לדידה הבעיות המיוחדות המתעוררות בקרב ילדי מהגרים קשורות לעובדה שהערכים והתפקידים החברתיים של החברה החדשה טרם הופנמו בהורים. ההורים אינם מסמלים נאמנה את ערכי החברה החדשה, וכך נתקל הילד במשפחה ומחוץ לה במערכות מנוגדות של ערכים ותפקידים חברתיים, תופעה שעלולה ליצור ניגודים

88 שם, עמ' 217-276.

89 שם, עמ' 215.

90 שם, עמ' 1.

91 John J. Gumperz, 'Sociolinguistics and Communication in Small Groups', in: J. B. Pride and Janet Holmes (eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings*, Middlesex 1970, p. 231

רציניים במבנה אישיותו של הילד ואף מצב אמביוולנטי בהסתגלותו.⁹² קרל פרנקנשטיין טען כי בחברות מסורתיות קיימת נטייה של הורים "להפקיר את ילדם לבית הספר" וכי הדבר מתרחש בעיקר במצבים של שינוי תרבותי כגון הגירה, כשערכי ההורים מתנגשים עם אלה המוקנים בבית הספר. לפי פרנקנשטיין הילד, בן ההורים המהגרים שאינם מתמצאים בנככי החברה החדשה, גדל בתנאים שאינם מאפשרים לו להפנים מושגים וערכים, ועל כן הוא תלוי בבית הספר לקבלת תמיכה שלא נתנו לו ההורים.⁹³ גישות אלה משקפות את התפיסה שרווחה באותה עת על היחס שבין מערכות החינוך לעולים להורי הילדים הלומדים בהן. הבלעדיות של בית הספר כגוף שראוי להקנות לילד את ערכי החברה החדשה, לצד ההנחה כי ההורים מפקירים את ילדיהם לבית הספר, מציירת תמונה שבה מעורבות ההורים העולים בחינוך ילדיהם אינה קיימת או אינה רצויה.

בסקר שירותים למען נוער במעברות, שערך משה סמילנסקי בשנת 1955, משתקפת גישת מערכת החינוך למעורבות ההורים בחינוך ילדי המעברות. לשאלה 'האם נעשית על ידי בית הספר פעולה לחינוך הורים?' התקבלה תשובה שלילית ב-41 מעברות מתוך 47 שנבדקו. ברוב המקומות ציינו המנהלים את הקשיים הכרוכים בפעולת חינוך הורים וסיכמו את דבריהם באמירות כגון 'רמתם של ההורים כה נמוכה שאין אתה יכול לעשות אתם משהו', 'הם אינם מתעניינים כלל בילדיהם', ו'אין אנו מוצאים אתם שפה משותפת'.⁹⁴ היחס בין הורים למורים התאפיין במקרים רבים בזרות ובניכור. חלק מהמורים לא חשו מחויבים להורי התלמידים, ההורים נתפסו כחסרי בינה ודעת שאינם מסוגלים להבין את מטרות בית הספר או כמטרד שיש לנטרלו.⁹⁵ כאשר התאפשרה מעורבות ההורים בחינוך ילדיהם במעברות, היא חיזקה את סמכותו של בית הספר. ניסיונות למעורבות שהייתה בה ביקורת או התנגדות הביאו לתגובה מערכתית חריפה. המנגנון החינוכי שלט במערכת הכוחות מול ההורים באופנים שונים ובמידה שנטרלה את האפשרות למעורבות שמעניקה סמכות להורים. רבים מהמוראיינים שסיפרו על תפקודם העצמאי וביטול סמכות ההורים, העידו באוזניי על קשר רגשי ומשמעותי שנרקם בינם ובין המורה או הגננת, שייצגה עבורם בדרך כלל דמות אב או אם חדשה, מודל שאליו שאפו להידמות.⁹⁶ "א שעלתה מלוב למעברת פרדסיה סיפרה על קשר עמוק שנרקם בינה ובין גננת בשם חנה. "א נולדה בשם עידה (ובילדותה זכתה בסביבתה גם לכינוי 'ג'ואנתה' משום שאת כל הציוד והבגדים עבורה קיבלה אמא שלה מהג'וינט). באמצע שנת הלימודים הראשונה שינתה הגננת חנה את שמה. "א סיפרה כי הגננת הייתה 'אנטי תזה לאימא שלי', בלונדינית עם עיניים כחולות, מכנסיים וחולצה,

92 שובל, 'המשפחה', עמ' 187.

93 קרל פרנקנשטיין, 'בית הספר ללא הורים', מגמות, כרך יב, גיליון 1 (1962), עמ' 3-23.

94 סמילנסקי, 'סקר השירותים', עמ' 165.

95 סבירסקי, חינוך בישראל, עמ' 56.

96 ריאיון עם צ"מ, 22.3.2017; ריאיון עם י"צ, 13.9.2016; ריאיון עם מ"מ, 22.3.2017; ריאיון עם צ"ב,

מול אמה המבוגרת ומכוסה במטפחת. שינוי השם עורר התנגדות עזה של האם, שהמשיכה לקרוא לבתה בשם לידתה. אלא ש"א אימצה את השם החדש משום ש'את הגננת הזאת כל כך אהבתי וכמוה רצייתי להיות'.⁹⁷ מעדויות המרואיינים עלתה מודעות לקונפליקט שהיה גלום בפער שבין דמות המורה ובין המודל המשפחתי והחברתי, ולמתח שהיה כרוך בהבדלים העדתיים ביניהם.⁹⁸ ההזדהות הרגשית בין תלמידים למורים יצרה במקרים קיצוניים טשטוש גבולות מוסריים, כפי שניכר בעדותה של סב"ח שהגיעה מעיראק למעברת תלפיות. היא שלפה והציגה לפניי תמונה של מורה שלימד אותה במעברה והפך להיות החבר שלה. הסיפור שסיפרה הפך מטריד כשהוסיפה 'אני לא יודעת למה הוא האשכנזי התאהב בי, אני הייתי ילדה בת 10'. היא סיפרה שממנו למדה אהבת קריאה והוא הטיל עליה משימות העתקה סיוזיפיות של ספרים שהביא מביתו: 'לא יכולתי להגיד לו לא, הייתה לו השפעה מאד חזקה עליי', הוסיפה.⁹⁹

לתהליך העצמת הילדים הייתה השפעה על מבנה המשפחה. מעמד ההורים נחלש, שהרי סמכות הידע ניטלה מהם בעוד הילדים מימשו את הקשר עם גורמים שונים ותיווכו בינם ובין הוריהם. התהליך העדין שבחסותו הצליחו ילדים ללמד את הוריהם ועולים הצליחו ללמד עולים אחרים באמצעות שימוש במערכות היחסים הפנימיות, המשפחתיות והקהילתיות בתוך המעברות, מעיד על ההכרה של העולים בצורך בתהליכי שינוי במציאות החדשה, לצד רצון בשליטה מסוימת בתהליך זה. המהלכים היוזמים של העולים אומנם סיפקו מענה מסוים לצרכים החינוכיים, אך לא היה די בהם כדי לאפשר לעולים מגע וניעות חברתית בחברה הישראלית. ההתארגנות החינוכית העצמאית של העולים, הגם שאפשרה מידה לא מבוטלת של פעילות ויצרה עבור העולים מערך משמעותי של קשרים פנימיים, הייתה מוגבלת ואף הנכיחה את הנתק של העולים מהחברה הוותיקה.

מעבר לילדות: עצמאות כפויה, הישרדות והיעדרה של ילדות

במעברה לא הייתה לנו ילדות. עסקנו בלשרוד. היינו עובדים בחקלאות. אספנו כותנה או בוטנים, ניכשנו עשבים במטעי הבננות, קטפנו סכרס. העיקר להביא עוד לירה הביתה.¹⁰⁰

מעדויות ילדי המעברות ניכרת ההבנה כי העצמאות שאפינה את חיי היום-יום שלהם נכפתה עליהם והותירה חותם על המשך חייהם. רבים מהם העידו על הקשיים שהתעוררו בהמשך חייהם בשל חילוף התפקידים עם ההורים והיעדר הסמכות ההורית שחוו בשנות ילדותם. מהסיפורים ניכר כי היעלמות הסמכות ההורית הייתה בדרך כלל חדה וסמוכה לבואם אל

97 ריאיון עם י"א, 28.6.2017.

98 ריאיון עם ע"מ, 22.3.2017; ריאיון עם פ"א, 22.2.2008; ריאיון עם א"ג, 26.11.2015.

99 ריאיון עם סב"ח, 6.12.2018.

100 ריאיון עם ש"ש, 6.12.2018.

מדינת ישראל. כך למשל רבים מהמרואיינים תיארו זיכרון משמעותי בזמן תהליך הקליטה הראשוני, בייחוד במהלך הריסוס ב־D.D.T או במהלך בדיקות רפואיות וגם למשל בזמן פעולת גזירת שיער ארוך של נשים וילדות, לטובת טיפול יעיל במגפת כינמת שהקולטים שיערו שעומדת לפתחם של העולים במחנות. חב"מ שעלתה עם הוריה מתורכיה, תיארה את אותו רגע כך: 'עליתי כילדה קטנטנה עם שיער ארוך כמעט עד הרצפה אבל לצערנו פה בארץ היו נאלצים לספר אותי. זה הזיכרון המר ביותר שיש לי מהמחנה. לא העכברים, ולא החום ולא השלג שהיה בזמנו. רק השיער הארוך שלי שהוא היה לתפארת עצמי, ופתאום איש עם מספרים אסף אותו ביד וגזר. גם אמא וגם אבא צעקו ובכו איתי'.¹⁰¹

המצוקה המתוארת בעדות זו, כמו רבות דומות לה, קשורה לקיומה של שפה משותפת בין העולים לקולטים או להיעדרה. ההסבר לקראת הריסוס או גזיזת השיער, שניתן בידידי, בגרמנית או בפולנית, סייע לחלק מהעולים שדיברו באותן שפות להבין את הצורך, ולעיתים אף לעבור תהליך מהיר של הפנמה ואפשרות למתן הסבר ליתר בני המשפחה, במיוחד לילדים. ההסבר המקדים, שהתאפשר עקב שליטה משותפת בשפה, קבע את מעמד ההורים כמקבלי ההחלטות עבור ילדיהם, כמתווכים וכמרגיעים אותם, ומעמד ההורה במצב זה היה איתן. לעומתם ההורים שעברו את שלב הריסוס, גזיזת השיער או פעולות משפילות אחרות בתהליך הקליטה הראשוני בלי שקיבלו מידע בשפתם, ולא היו בעלי ידע מוקדם על הפעולה, חשו חוסר אונים בדיוק כמו ילדיהם.

על השפעתו של היעדר הסמכות ההורית העידה למשל ק"כ, שסיפרה כיצד שימשה דמות אם לאמא שלה, ש'הייתה מניחה את ראשה על חזי, מתייפחת ומתחננת, ואני בת 11, עד היום זוכרת את הבהלה שלי'.¹⁰² ק"כ סיפרה כי כשהייתה לאם בעצמה, היא חוותה חרדה נוכח האפשרות שתטיל על ילדיה מעמסה דומה, וחשש זה הכתיב את ההורות שלה לאורך שנים ארוכות.

השבר שחוו ההורים במעברות, המאבקים היומיומיים של מהגרים החיים במרחב שהופך מנותק ומודר ככל שנוקפים הימים וההשפעה של מציאות החיים על המבנה המשפחתי, הזוגיות של ההורים, מעמדם ודמותם בעיני הילדים, צף ועלה במהלך רבים מהראיונות כזיכרון המשמעותי והמכאיב ביותר של ילדי המעברות.¹⁰³ מצד ההכרה במצוקת ההורים, תיארו הילדים חוויות ילדות משמעותיות שהובילו רבים מהם לחזור בצורות שונות על המשפט: 'במעברה לא הייתה לנו ילדות'.¹⁰⁴ היעדר האינטימיות והמחיה במרחב אחד עם ההורים חשפו את הילדים לחוויות וגילויים שטלטלו אותם, כפי שסיפרה למשל ו"פ: 'לישון בחדר

101 ריאיון עם חב"מ, 20.2.2009.

102 ריאיון עם ק"כ, 6.12.2018.

103 ריאיון עם ד"ב, 5.9.2017; ריאיון עם ר"ש, 21.3.2017; ריאיון עם א"כ, 18.4.2016.

104 ריאיון עם ו"פ, 6.12.2018; ריאיון עם ל"א, 18.4.2016; ריאיון עם ד"ד, 18.4.2016; ריאיון עם צ"ב, 18.4.2016; ריאיון עם א"ח, 12.4.2016; ריאיון עם פ"א, 22.2.2008; ריאיון עם מ"ש, 15.2.2017; ריאיון עם ב"ל, 22.3.2017; ריאיון עם יט"א, 25.2.2009.

עם הורים זה לא נעים. לא נעים, יש לי זיכרונות. לא... בכלל לא... תשמעי, זה בני אדם. יש להם חיים אישיות. זה זה. מה אנחנו... ילדים. הרגשנו, ראינו. מה, זה לא זה לא נעים. מה, זה לא משפיע לראות... דברים כאלה? ועוד איך משפיע, על חיי הנישואים שלך.¹⁰⁵ גם ב"א סיפר על השעות הארוכות שבהן אמור היה לישון ובעצם מתחת לשמיכה שמע את כל רחשי ההורים:

תראי, בחצי צריף שהייתי קצת יותר מבוגר כבר. בכיתה ה', אני ישנתי בחצי שהיה גם המטבח. החצי השני היה חדר השינה של ההורים. ושל התינוקות. ושל אחי. אבל אני הייתי בחצי שהיו יושבים ומבשלים. וכשהייתי עם השמיכה על הראש, הייתי שומע איך הם שוברים את הראש. איך לשלם את החובות למכולת. ולקצב. ולירקות. לא פעם עם כבי. הרבה מילה מזר. מה שאת מכירה באנגלית מיזרי. זה כן. עם הרבה כבי של אימא.¹⁰⁶

חלק גדול מילדי המעברה נאלצו לעבוד כדי לסייע בפרנסת המשפחה, ורבים מהם מתארים חוויות של ניצול והתעמרות. כאשר הם מפרטים את החוויות מתגלה זיכרון של התעמרות באב המשפחה במסגרת עבודות משותפות של הילדים עימו. כך למשל סיפר א"ג על מעסיק שהשליך את שכר העבודה היומי על הארמה;¹⁰⁷ ש"ש תיארה כיצד המתינה, 'בבטן דבוקה לגב',¹⁰⁸ עם אביה לתום הפסקת ארוחת הצוהריים בקיבוץ; וס"א נזכר במבטו של אביו אליו נוכח הצעקות של מנהל העבודה בקטיף.¹⁰⁹ חלק מילדי המעברות היו חשופים לניצול, ומעטים מהם אזרו אומץ לספר על כך. ב"ד סיפר:

עד שהבנתי את זה לקח הרבה זמן, שרת בית הספר, ניצול מיני, ואני מדבר על זה בכוח לא קל אני מתבייש מצד אחד אבל אני חושב שאולי כך אני קצת אבטא במעט מה זה להיות ילד לאימא חד הורית ללא שום תמיכה. כל מי שיכול לנצל את תמימותך ואת הרצון שלך בקרבה של אהבה של חום לוקח את זה למקומות רעים וקשים. אני זוכר את האדם אני זוכר את שמו אני זוכר איפה הוא גר, וזה היה סוד שלי על זה לא דיברתי עם איש כל חיי.¹¹⁰

התיאור הכואב והנוקב של ההתעללות המינית שחווה ב"ד כילד במעברה, משקף גם את תהליך ההפנמה של החוויה כבוגר, את מנגנוני ההדחקה לאורך השנים ואת התפרצות הזיכרון והנכחתו כבונה זהות. בבגרותו בחר ב"ד לייסד ארגון הומניטרי שתכליתו סיוע לילדים שחיים במרחבי מחיה זמניים ברחבי העולם.

105 ריאיון עם ר"פ, 6.12.2018.

106 ריאיון עם ב"א, 6.12.2018.

107 ריאיון עם א"ג, 12.4.2016.

108 ריאיון עם ש"ש, 6.12.2018.

109 ריאיון עם ס"א, 21.2.2009.

110 ריאיון עם ב"ד, 14.5.2018.

תהליך עיבוד חוויות הילדות ניכר בעדויות יוצאי המעברות, בהנחת שכבות הזיכרון בעדינות ובהבנה, ובהבחנה שבין נסתר לגלוי, בין מודחק למוחצן ובין זיכרונות שנועדו לייצג את תפקודם האופטימלי כבעלי סמכות וכוח לתחושותיהם הפנימיות, המעידות על מצוקה וקושי.

הכרה במצוקות ובקשיים של ילדי עולים ניכרת ברו"ח אחד שנשלח ביוני 1953 מאת דוד טוביהו, ראש העיר באר שבע, אל טדי קולק, מנכ"ל משרד ראש הממשלה.¹¹¹ 25 עמודי הרו"ח מספקים תמונה עגומה של מצב התלמידים בעיר באר שבע, שארבעה אחוזים מהם היו ילדי הארץ, 75 אחוז ילדי עולים 'מבני עדות המזרח' ו-21 אחוז 'יוצאי אירופה'. בין השאר נכתב בו: 'רכבות ילדים ובני נוער גדלים ללא חינוך והשכלה ראויים, עזובים מבחינה נפשית, מוזנחים מבחינה סוציאלית, ללא זיקה של ממש לעם ולארץ ולערכיה התרבותיים והחברתיים, מנותקים מעולם ילדותם הראשונה וחסרי כוח להשתרש במציאות החדשה. אין להתפלא שמיסיון מכאן ותנועות פוליטיות קיצוניות מכאן דגים בהצלחה במים העכורים'.¹¹² לדברי טוביהו, הרקע הסוציאלי של הילדים קודר, וקודר ממנו 'הרקע התרבותי-ציביליזטורי'. בחינת 'הממדים של הפסבדו-דביליות בקרב חלק מילדי העולים החדשים' בתוך עמודי הרו"ח הראתה כי 'רבים הילדים המצויים במצב נפשי מדוכא במידה שאינה מאפשרת למדוד את מנת שכלם. בקרב 45% מהם ניכרים סימני הפרעה נפשית, פחדים, דיכאון ואגרסיביות, העלולים לשמש מעכב להתקדמותם'.¹¹³

אלא שככל שמדובר בילדי המעברות, לא ניכרת הכרה של הממסד בקשיים שהוערמו על ילדי המעברות. הם שימשו ככלי לחברות, כגשר בין קבוצות שייכות, לעיתים ככוח עבודה, לעיתים קורבנות של מבוגרים שעשו בהם כבשלהם. מנגנוני ההישרדות שהפעילו ילדים במעברות דילגו על שלב הילדות וההפנמה של ערכים ודרכי התמודדות הנדרשים בדרך כלל ממבוגרים. עיבוד זיכרונותיהם כבוגרים הציפו במרואינים את התובנה על היעדרה של ילדות בתקופת חייהם במעברות, אף על פי שרבים מהם תיארו גם אירועים וחוויות של משחק, פנאי ומפגשים של ילדות.

עיבוד הזיכרון סיפק תובנות על המצוקה שאפיינה את חייהם במעברות והכרה בילדותם שאבדה. כך למשל סיפרה רו"פ על התאבדות של גבר במעברה שאת גופתה התלויה מצאו היא וכמה מחברותיה. היא סיפרה שהאירוע מלווה אותה כל חייה, וש'עד היום כשאני רק סוגרת את העיניים, אני רואה אותו'.¹¹⁴ היא הוסיפה שכבת תובנה נוספת על השפעת האירוע על שארית חייה בבקרה את היעדר ההתמודדות של גורמים שונים עם ההתרחשות: 'לא קיבלנו שום הדרכה, לא סיפרו או אמרו לנו כלום וכולם ידעו, ואנחנו לבד נשארנו עם

111 על מבנה החינוך היסודי בעיר עולים אחת, 10.6.1953, החינוך במעברות ויישובי עולים, משרד החינוך, א"מ, תיק ג' 5543/5.

112 שם.

113 שם.

114 ריאיון עם רו"פ, 6.12.2018.

הדמיונות והפחדים. הרי בכל מקרה אני גדלתי לבר. אני מגיל עשר טיפלתי באחרים. אף פעם לא טיפלתי בי. אף פעם לא גידלו אותי.¹¹⁵ ב"ד התמלא חמלה על עצמו כילד כשסיפור על שגרת הלילות שלו:

אימא הייתה צריכה לעבוד בכל לילה ואני הקטן חייב ללכת ולעצום את העיניים שלי. בפחד, לאט לאט, מתוך תחושה של רעד ולישון לבר, אני מדבר אתך על גיל חמש, חמש וחצי שש, אני לא אשכח את התקופה שאני הייתי יושב על המדרגה של הבית ממתין לחשכה כשבטני מקרקרת מרעב, והייתי ניגש בדחילו ורחימו, נועל את הבית, והייתי הולך ברוורס, אני לא אשכח את זה, כשבטני לדלת ומגשש להגיע למיטה ומכסה על עצמי עם הראש מהפחד ונרדם.¹¹⁶

חרדה, בדידות ופחד אפיינו פרקים ארוכים משגרת היום-יום של הילדים במעברות. העצמאות הכפויה והצורך בסיגול מנגנוני הישרדות בצד תפקידי הטיפול שהוטלו עליהם מסמנים את היעדרה של ילדות כמו גם את המשא הכבד של אותו היעדר.

ילדים שאינם

האבחנה של הממסד והגדרתו את המיומנויות ההוריות של העולים היו המניעים להנחה הרווחת בתקופת העלייה הגדולה שעדיף להפקיד את הטיפול בילדים בידי מוסדות מיוחדים לכך.¹¹⁷ בשנים הראשונות לקיומה של מדינת ישראל נחטפו, נותקו ונעלמו אלפי ילדים ממחנות ומעברות העולים וגורלם לא נודע גם בחלוף שבעים שנה.¹¹⁸ פרשת ילדי תימן, המזרח והבלקן, משקפת את האופן שבו יוצגו ונתפסו דפוסי הורות של הורים מזרחים ובפרט של האימהות. כך, הדרך שבה הוצגו האימהות המזרחיות כאימהות פגומות, ובפרט בהקשר של תנאי המחיה הקשים במחנות ובמעברות, תרמה לכך שהרחקת ילדים ממשפחותיהם נחשבה להצלחם.¹¹⁹

התפיסה של אימהות מזרחיות כאימהות לקויות התבטאה בשיח הרפואי כבר בתקופת המנדט ונמשכה בתקופת העלייה הגדולה. מדענים רבים, ובמיוחד הציונים שבהם, ראו ביהודים הספרדים את היהודי הקדום, המקורי, ובדמותם נכרך זכרו של העבר היהודי המפואר עם הסיכויים ללידה מחדש. ככל שהתקדם תהליך ההתמערבות של החברה היהודית בפלשתינה, בפרט לאחר כינון המנדט, הלך ונעלם דגם זה ואת מקומו תפס דגם

115 שם.

116 ריאיון עם ב"ד, 14.5.2018.

117 דפנה הירש וסמדר שרון, "אימהות מזניחות": הבניית האימהות של נשים מזרחיות בתקופת המנדט ובראשית שנות המדינה, בתוך: גמליאל ושיפריס (עורכים), ילדים של הלב (להלן: הירש ושרון, 'אימהות מזניחות'), עמ' 253.

118 נתן שיפריס, 'בנתבי היעלמותם של ילדי ישראל הנעדרים או: כיצד פעלה השיטה?', שם, עמ' 302.

119 הירש ושרון, 'אימהות מזניחות', עמ' 254.

המזרחי הפרימיטיבי. ההנגדה בין המזרחים ליוצאי אירופה והזיהוי של מערב עם תרבות ושל מזרח עם חוסר תרבות ופרימיטיביות, מייצגים אורח מחשבה אוריינטליסטי, גם אם ההבחנה בין הקבוצות מבוססת על הבדלים שמקורם בתרבות השונה, באופי השונה של תהליכי המודרניזציה שעברו בארצות המוצא או בקשר שבין מוצא אתני למעמד סוציו-אקונומי.¹²⁰ העיסוק במידות של עולי ארצות האסלאם קשור בתפיסה כללית של דמותם ושל דפוסי התנהגותם. הדימוי השלילי של עולים אלה עוצב והופץ בעיקר בקשר לשני עניינים הנוגעים לתשתיות התרבותיות של החברה הישראלית: היגיינה והורות.¹²¹

למרות המודעות לתנאים הקשים במחנות העולים ובמעברות, הוטלה האשמה במצבם של חלק מהילדים על המשפחות, ובמיוחד האימהות. ההנחה הייתה שכדי לגדל ילדים, ובפרט תינוקות ופעוטות, בתנאים של מחסור, נדרשה כשירות אימהית המבוססת על בקיאות ברזי תורת ההיגיינה.¹²² הפתרון המומלץ היה 'מפעלים' שונים שיעבירו את חובת הטיפול בתינוקות מהמשפחה למוסדות ציבוריים. בחסות כמה מאותם 'מפעלים', כמו בתי התינוקות, אירעו מקרים רבים של ניתוק, היעלמות וחסטיפת ילדים מהוריהם.¹²³

רבים מילדי המעברות שזיכרונותיהם פרושים בדפים אלה, תיארו את החרדה שחשו הוריהם נוכח היעלמות ילדיהם מהמעברות והודעות של נציגי ממסד על מות ילדים ותינוקות, כמו גם את ההשפעה של היעלמות הילדים על שינוי בדפוסי ההורות במעברות.¹²⁴ תגובת ההורים להתרחשות נעה בין חרדה תמידית לשלומם של הילדים,¹²⁵ הסרתם מפני נציגי ממסד שבאו לביקור,¹²⁶ ובמקרים שבהם נלקח אחד מילדי המשפחה, שבר שהוביל לדיכאון ולחוסר תפקוד הורי.¹²⁷

היעדרם של ילדים מהמעברות שנותקו מהוריהם וגורלם לא נודע, השפיע הן על התפקוד ההורי הן על הילדים שנותרו במעברות. אותו הלך רוח שקבע כי ההורים אינם מסוגלים

120 דפנה הירש, באנו הנה להביא את המערב: הנחלת היגיינה וכניית תרבות בחברה היהודית בתקופת המנדט, קריית שדה בוקר 2014.

121 אורית רוזין, 'תנאים של סלידה: היגיינה והורות של עולים מארצות האסלאם בעיני ותיקים בשנות החמישים', עיונים בתקומת ישראל, כרך 12 (2002), עמ' 201.

122 הירש ושרון, 'אימהות מזניחות', עמ' 292.

123 נתן שיפריס, ילדי הלך לאן, תל אביב 2019, עמ' 79.

124 למשל, ריאיון עם מ"מ, 22.3.2017; ריאיון עם ע"ג, 22.3.2017; ריאיון עם א"ע, 1.3.2018; ריאיון עם ש"ה, 1.3.2018; ריאיון עם מב"ח, 28.6.2017; ריאיון עם צ"ב, 5.1.2016; ריאיון עם י"צ, 13.9.2016; ריאיון עם ס"ס, 5.1.2016; ריאיון עם ל"א, 18.4.2016; ריאיון עם יט"א, 25.2.2009.

125 כפי שתיארה למשל י"ס: 'אסור היה לי ולאחים לצאת מפתח האוהל כי ההורים שלי פחדו מחטיפות', ריאיון עם י"ס, 29.6.2017.

126 כפי שתיארה למשל י"צ, שזכרה כיצד אחותה החביאה את שני ילדיה מתחת למיטה כשעובדות סוציאליות הגיעו למעברה, ריאיון על / עם י"צ, 13.9.2016.

127 כפי המופיע בספורם של מ"מ וע"ג, שתיארו כיצד הוריהם התכנסו בצערם אחרי שאחיהם התינוק נלקח מביתם, ריאיון עם מ"מ, 22.3.2017, ריאיון עם ע"ג, 22.3.2017.

לגדל את ילדיהם לפי אמות המידה הממסדיות, יצר מציאות מאיימת שהכתיבה גם את חיי היום-יום של הילדים במעברות.

סיכום: נוסטלגיה סדוקה

במועדונית שאני משתתפת בה, בחוג לווטראז', היינו מדברות בינינו. אישה אחת הביאה תמונות של כל מיני משחקים ששיחקו ילדים, אם זה חמש אבנים, אם זה הסוס הלבן, הדלגיות וכל הדברים האלה והתחילו לצחוק, אז שאלו אותי: שושנה, נו, את לא מדברת? אמרתי: אני לא מדברת כי לא היה ילדות; אנחנו היינו צריכים לשרוד, לי לא היה ילדות. אני לא יודעת מה זה ילדות, היינו צריכים לשרוד אז את הדברים האלה אני לא ממש יודעת, אני מכירה את הדברים האלה בחוץ לארץ לא פה, שמה עשינו ילדות אבל פה, לא.¹²⁸

תיעוד הזיכרונות של החיים במעברות בתרבות הפופולרית,¹²⁹ בעיקר באתרים משמרי נוסטלגיה,¹³⁰ או בתמונות ילדים שצולמו במעברות, מציע שלל דימויים, סיפורים ותיאור חוויות המשקפים לכאורה מבע של ילדות רגילה. כך למשל מופיע בתיעוד זיכרונות של ילד מעברות באתר הקשר הרב-דורי: 'לי עצמי כילד בן 7, המעברה נראתה לי כגן עדן עלי אדמות. רוב הזמן שוטטנו בין הבוסתנים וקטפנו פירות מכל הבא ליד – תפוזים, מנדרינות, רימונים, תפוחים, שקדים ותאנים. שאבנו מים מבארות שהיו פזורות באזור, הרגנו נחשי צפע ועקרבים, היינו ילדי טבע ממש'.¹³¹

תיאורים של משחקים, טיולים בטבע, חוויות של חופש והרפתקאות מצויים בעיקר בתיעוד של חיי הסבים והסבתות ביוזמות מקומיות, מוניציפליות או חינוכיות, שנועדו לילדים ונוער. המעטה הנוסטלגי מסמן לדעתי בנייה חלופית של מבע ילדות, ציור של הביוגרפיה האישית של יוצאי המעברות באמצעות פלטת הצבעים של המציאות העכשווית והדגשת רגעים שמסמלים עבורם את הילדות. אלא שבחינה חדשה, המשלבת תיעוד בעל פה המודע לשכבות ההתרחשות ותוצאותיה, מגלה כי לחיים במעברות הייתה השפעה ניכרת על הילדים, שעיקרה היה היעדר ומחסור. במאמר הצגתי בירור ראשוני של סוגיית הילדות במעברות. לא עסקתי בו בסוגיות כגון נישואי קטינות, זנות, התעמרות וסחר בילדים. הזכרתי בקצרה את פרשת ילדי תימן, המזרח והבלקן, אך לא ניתוח מורכב של השפעת

128 ריאיון עם ש"ש, 6.12.2018.

129 למשל ספר הילדים, גאולה סחייק-אלעני, *ילדות במעברה*, תל אביב 2003; התערוכה 'ילדות בצבעים: המעברה ברמלה'; goramla.com/category/תערוכת-ילדות-בצבעים.

130 למשל האתרים, *נוסטלגיה און-ליין*, nostal.co.il; *הקשר הרב-דורי* ravdori.co.il/stories/ילדות-במעברה-2/.

131 תיעוד סיפור חיים של אליעזר (אלי) מיכאלי, תכנית הקשר הרב-דורי, אתר המשרד לשוויון חברתי ravdori.co.il/stories/ילדות-במעברה-2/ והקשר הרב-דורי ravdori.co.il/stories/ילדות-במעברה-2/.

הפרשה על דפוסי ההורות והיְלָדוֹת במעברות. כל הנושאים הללו ראויים להיבחן לעומק מתוך מחויבות כלפי הדור השלישי והרביעי להגירה, שחלקו ממשיך לשאת בכובד המשא. ילדים ובני נוער נתפסים כאמצעי מהפכני וגם כמטרה, חלק מתהליכי המודרנה, בעיקר בתקופות של בניוי אומה. הטלת תפקידים חברתיים ותרבותיים על ילדים ונוער בעיתות משבר ותמורה היא חלק מתהליכים של הגירה, תנועה ושינוי.¹³² במקרה של המעברות חרזה התמודדות הילדים עם משברים ומצוקות מהמבנה העדין שמסמן בדרך כלל את התגבשותו של דור העתיד. הסיבה לכך נעוצה, לדעתי, בהסתגלות הכפולה שנכפתה על ילדי המעברות. חיי היום-יום התנהלו במעברות ללא קשר רצוף ומשמעותי עם החברה הקולטת, ועל כן אמורים היו לכאורה להתאפיין בהיעדר תהליך סיגול התרבות של החברה הקולטת. אלא שהעולים במעברות רכשו מיומנויות של התמודדות עם נורמות של חברה במרחב מחיה נפרד ומנותק מזה של החברה הקולטת. בכל אחת מהמעברות היה תהליך של הסתגלות לחברת מהגרים בעלת קווי מתאר והגדרה ייחודיים לה. לתהליך ההסתגלות הזה לא הייתה מודעות בתודעה הקולקטיבית, אך המעברה שימשה לאמיתו של דבר את העולים כתחנת מעבר לבניית זהות והסתגלות. לשיטתם של הפסיכולוגים ויליאם סקוט וג'ון סטמפף הסתגלות היא מושג רב ממדי של תפקוד מלא ותקיין בתחומי החיים השונים.¹³³ לפי הפסיכולוג דורהייין וונגריגר תהליך של הסתגלות לחברה חדשה משמעו למידה של נורמות תרבותיות חדשות והתאמת התפיסה העצמית להתנהגויות ולנורמות החדשות,¹³⁴ התאמה שמחייבת מידה של היטמעות בחברה הקולטת. אולם העולים מהמעברות חוו התאמה זו רק אחרי שיצאו מהמעברות, לעיתים אחרי שנים רבות.

זה נכון ביתר שאת לילדים, שהתהליך המצופה מהם על פי רוב לא תאם את המבנה הייחודי של החיים במרחב מובחן בצורה מובהקת כל כך מהחברה הכללית. ילדי המעברות התנהלו בכמה תהליכים מקבילים שאף לא אחד מהם אפשר להם למלא תפקיד חברתי ותרבותי בצד שימור אטמוספירה של ילדות. אף שילדי המעברות מילאו לכאורה את התפקיד שנועד להם ושימשו כסוכני העברה להוריהם וליתר המבוגרים במעברות, בחיי היום-יום שלהם חשו משא רגשי, מנטלי ופיזי כבד ששימש כזרז התבגרות חד ונוקב. הפער שבין מבע נוסטלגי לילדות במעברות ובין המציאות משרטט את קווי המתאר של דור שאין לו עבר של ילדות ואשר נושא עימו סימנים וצלקות שהכתיבו את תבנית חייו.

132 דר, קוגמן ושטיינמן (עורכות), **ילדים בראש המחנה**, עמ' 9.

133 William Scott and John Stumpf, 'Personal Satisfaction and Role Performance: Subjective and Social Aspects of Adaptation', *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 47 (1984), pp. 812-827

134 Durhane Wong-Rieger, 'Testing a Model of Emotional and Coping Responses to Problems in Adaptation: Foreign Students at a Canadian University', *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 8, No. 2 (1984), p. 153

