

עיונים בספרות ילדים 4

תש"ן

הוראת ספרות השואה: בעיות יסוד
בן-עמי פיינגולד

דרגות בעידן האימה:
עיצוב נושא השואה בספרות
חנה יעוז

הדגמת עמדות כלפי נושא השואה
תוך הצגת יחידת לימוד
יפה בנימיני

עיבוד דידקטי
ליצירות של אורי אורלב
זיוה פלדמן

עיונים בספרות ילדים 4

תש"ן

הוראת ספרות השואה: בעיות יסוד
בן-עמי פיינגולד

דרגות בעידן האימה:
עיצוב נושא השואה בספרות
חנה יעוז

הדגמת עמדות כלפי נושא השואה
תוך הצגת יחידת לימוד
יפה בנימיני

עיבוד דידקטי
ליצירות של אורי אורלב
זיוה פלדמן

פתח דבר

הוראת נושא השואה בבית הספר היסודי ובחטיבת הביניים היא מטלה קשה, הן מבחינה רגשית והן מבחינה אינטלקטואלית. בבית הספר התיכון נלמד הנושא כחטיבה נושאית במסגרת שיעורי ההיסטוריה, ואילו בבית הספר היסודי ובחטיבת הביניים מובאים הדברים בהתאם ללוח השנה, סמוך ל" בטבת, יום הקידוש הכללי, וסמוך לכ"ז בניסן, יום השואה והגבורה.

במסגרת יום העיון, שהתקיים במרכז לוי קיפניס שבמכללה לחינוך ע"ש לוינסקי הגישו ארבעה מטובי המרצים בארץ לדידקטיקה ולמתודיקה של הוראת הספרות הצעות להוראת הנושא באמצעות יצירות ספרותיות. דבריהם מובאים בחוברת זו. ראוי לציין, כי ההתמקדות השונה של כל אחד מן המרצים ביצירה זו או אחרת קשורה בתפישתם את הוראת נושא השואה וכן בעמדותיהם הספרותיות ובטעמם האישי.

בפני המורה, הקורא חוברת זו, מוצגות ארבע הצעות אלטרנטיביות להוראת הנושא. אנו מקווים שחומר זה יהיה לעזר למורים, למרצים ולכל העוסקים בהוראת השואה בכל מקום באשר הוא.

מירי ברוך

הוראת ספרות השואה: בעיות יסוד

בן-עמי פיינגולד

ספרות השואה היא אחד הנושאים המרכזיים והחשובים בהוראת הספרות. הנושא עולה לראשונה, כסוגיה חינוכית, כבר בשנות הארבעים, עם בוא הידיעות הראשונות ליישוב היהודי בארץ-ישראל על ממדיה והיקפה של השואה;¹ והוא מהווה כיום פרק חשוב בתכנית הלימודים לחטיבת הביניים ולחטיבה העליונה בבתי-הספר. הוראת הנושא מעמידה בפני המורה קשיים ואתגרים שיש להביא אותם בחשבון בכל שיקול דעת דידיקטי ופדגוגי נכון.

(א) בראש ובראשונה יש להדגיש את נקודת המוצא העקרונית המחייבת את המורה לספרות המתכונן להורות את הנושא: ספרות השואה היא תמיד ספרות בהקשר היסטורי. עיקרון זה תקף לא רק כאשר מדובר בזיאנרים דוגמת מחזה או רומן היסטורי, או יומנים וביוגרפיות המתייחסים אל ההיסטוריה כהיסטוריה, במסגרת הכללים והחוקים המאפיינים את הזיאנר, אלא גם כאשר מדובר בספרות לא ריאליסטית, פנטאסטית. ההיסטוריה נוכחת תמיד ברקע, כמושא של התייחסות הכרחית בכל מקרה ללא יוצא מן הכלל. הקורא אינו יכול לעקוף את העובדות ולהסתפק בניתוח אסתטי, אמנותי, של הטקסט הספרותי. מונחים כמו "גטו", "מחנה השמדה", "פתרון סופי", "סלקציה", "יודנראט" וכיוצא באלה הם בראש ובראשונה היסטוריה. הדברים התרחשו בפועל. אין זו "המצאה", פרי דמיונו של יוצר או של אמן. יתר על כן, הספרות היפה במיטבה לא תוכל לעולם להוות עדות שוות-ערך לניסיון ההיסטורי הקונקרטי של הקורבנות ושל הניצולים. עדות אחת ממשפטי פראנקפורט או ממשפט אייכמן מרגשת ומזעזעת יותר מכל ספרות. "שני כוחות שונים קובעים את אופייה של היצירה בסוג זה של ספרות", אומר לורנס נגר באחד החיבורים החשובים הנוגעים לנושא, "עובדות היסטוריות ואמת אמנותית. גם כאשר יצירה ספרותית היא כולה פרי דמיון, בדיה גמורה לכאורה, הרי הזיכרון ההיסטורי והעובדות שנקלטו בתודעת הקורא פורצים מעל לפני השטח והופכים להיות חלק בלתי נפרד מתהליך הקריאה והקליטה וממערכת התגובות שלי".²

1 ראה, לדוגמה, יעקב הלפרין, "בעיות הגולה בחינוך ילדינו", אוריסב(ניסן תשי"ד) עמי 3-11; שיי פנואלי, "לבנו לגלח", שם, עמי 12-17.

2 Laurence, L. Langer, *The Holocaust and the Literary Imagination*. New Haven & London, 1975, pp. 8, 285.

ככל שאנו הולכים ומתרחקים מתקופת השואה, ולנוכח העובדה שרבים מהמורים לספרות המלמדים כיום נולדו או התבגרו לאחר תקופת השואה, והם חסרים אותה מודעות ורגישות בלתי אמצעית כלפי הנושא שיש למורים בוגרים יותר, כן מקבלת בחינה זו חשיבות-יתר וחינויות-יתר. לדברים אלה יש חשיבות גם מאספקט חינוכי כללי ועקרוני. כיום מסתמנת מגמה גוברת להכחשת השואה ולהשכחתה, ולנסיגות חוזרים ונשנים למעט מעוצמתם של מוראות השואה ולהתייחס אליהם כאל גילוי נוסף של לאומנות מיליטאנטית, שאינו שונה מכל גילוי אחר של לאומנות. המורה לספרות חייב אפוא לא פעם להצטייד בכלים ובאבחנות של מורה להיסטוריה. עליו להיות ער לכל ניסיון לאקטואליזאציה של השואה, שיש בו משום סילוף מודע או בלתי מודע של ההיסטוריה, ולדעת להציב את קו הגבול שבו נוצר ניגוד בין טקסט בהקשר היסטורי לבין טקסט בהקשר אקטואלי.

(ב) ספרות השואה היא ברובה ובעיקרה ספרות מוראליסטית ואידאית. זוהי ספרות הבוחנת שאלות-יסוד של התנהגות אנושית, נקיטת עמדה, בחירה והכרעה בין אלטרנטיבות. הקורא והתלמיד נתבעים למעורבות רגשית או מוסרית. זוהי ספרות המעניקה לתלמיד, כפי שאומר מילטון טייכמן, אפשרות לבחינה ולהבנה עצמית. אנו שואלים את עצמנו כיצד היינו אנו נוהגים באותן נסיבות בהן פעלו קורבנות השואה, גיבורי הספרות שלפנינו³ "נושא השואה", אומר באותו ענין רוברט סקלוט, "מעמיד בפנינו אתגר: לנקוט עמדה מתוך מעורבות ומחויבות אישית כלפי ערכי יסוד ושאלות מוסריות ופילוסופיות אודות הטוב והרע, התקוה והאמונה, בעולם הסובב אותנו ובתוך עצמנו".⁴

הוראת ספרות השואה מעמידה מחדש במבחן עמדות והתייחסויות כלפי העבר היהודי וההיסטוריה היהודית. אנו מתמודדים מחדש עם היחס לגולה, ליהדות ולגורל היהודי כמבחן של הבנה והזדהות. אין זו רק ספרות כספרות, אלא גם ביטוי וסמל לזיכרון הלאומי הקולקטיבי. מבחינה זו הוראת ספרות השואה במיטבה אינה הוראת טקסט והקניית כלים, בחינת יתוכן' ויאמצעים אמנותיים, אלא בדיקה מתמדת ועיון מתמיד בשאלות יסוד מהותיות יהודיות וקיומיות שהיצירה הספרותית מעלה, והוראת הספרות אינה יכולה להתחמק מהן.

Milton Teichman, "Literature of Agony and Triumph: An Encounter with the Holocaust", 3
College English Vol. 37 (1976), pp. 613-615.

Robert Skloot, "Directing the Holocaust Play", *Educational Theatre Journal* Vol. 31 (1979), . 4
pp. 529-530

(ג) ספרות השואה מעמידה בפני המורה לספרות משימה נוספת - עקרונית ומהותית - בתוקף תפקידו כמורה לספרות, שיש בה כדי להשלים ולאזן את מה שנאמר לעיל בסעיפים א' ו-ב', כדי להעמיד ראציונאל פדאגוגי המבוסס על מבנה הדעת של המקצוע. עלינו לצאת מהנחת יסוד מובנת מאליה: אף-על-פי שספרות השואה היא ספרות בהקשר היסטורי ורעיוני - זוהי קודם כל ספרות, ולא היסטוריה. הסופר מתרגם את הניסיון ההיסטורי האישי או הקולקטיבי ללשון הסמלים והדימויים הספרותית. היסטוריה היא בחינת חומרי, נושא ליצירה אמנותית. התלמיד-הקורא אינו מתייחס אל הטקסט כאל 'מסמך' דוקומנטארי או פובליציסטי אלא כאל מעשה יצירה, המזמין סוג אחר של קריאה ואינטרפרטאציה. הטקסט אינו 'מוגדר' וחד-משמעי. לעתים הדברים מרומזים, מסומלים, דו-משמעיים, היפותטיים. על הקורא לממש אילוזיות וקונוטאציות, למלא פערים, להתייחס אל הלשון ברמה הפואטית, הסמלית או המטאפורית. עליו להגיע למסקנות פרשניות תקפות כתוצאה של תהליך מנומק ואנאליטי של אינטרפרטאציה 'המפענחת' את הטקסט בקו אופקי, תוך מעקב רצוף אחר מסלול ההתפתחות הליניארי של היצירה, ובקו אנכי ממימד השטח למבנה העומק. התייחסות הטקסט אל נושא השואה מאספקט זה או אחר אינה מובנת מאליה: לא די בכך שאנו יודעים ידיעה תוך-ספרותית שהמשורר הוא ניצול שואה, או שבני משפחתו המוזכרים בשיר או בסיפור הם קורבנות שואה, או שפרשנים ומבקרים סווגו את יצירתו כספרות השואה - עלינו לגלות את הדברים מתוך הטקסט, ובאותו שיעור של מוגדרות וודאות שהטקסט מאפשר לנו. השואה יכולה לשמש לא פעם כנקודת-מוצא בלבד, והסופר עשוי במתכוון להרחיק את עדותו. ש' טשרניחובסקי, לדוגמה, כתב את מחזור בלדות ורמיזא בחדשים מארס-מאי 1942, כאשר התחילו להגיע אל היישוב היהודי בארץ-ישראל ידיעות מבוססות ראשונות על הנעשה בגיטאות ובמחנות ועל תהליך ההשמדה ההולך ומתבצע. אפשר למצוא בבלדות אלו התייחסות משמעותית לנושא השואה ברמות שונות של זיקה ומוגדרות. ניתוח בלדות אלו כספרות-שואה הוא בראש ובראשונה ניתוח ספרותי. עלינו לעמוד על האילוזיות והקונוטאציות השונות, לפענח סמלים ולממש התייחסויות אלגוריות, במלים אחרות: להעלות השערות אפשריות, אך לעולם לא לקבוע מסמרות אלא באותם מקרים שהטקסט אכן חותר אליהם. וגם אז יש לעשות את הדברים בתהליך של פירוש וגילוי, ולא כהנחה מראש. אין להגיש לתלמידים את ה'פיתרון' יחד עם היחידה'. כך לדוגמה אנו מוצאים לא פעם בתדריכים דידיאקטיים שונים הערות כגון: "המשורר חושף את המציאות הרגשית של ילדה קטנה בתקופת השואה" (טי ריבנר, "אחותי"); "השיר הזה מוביל אל פגישה קטנה ומענה בין המשורר לבין זיכרון אביו קורבן השואה" (אי גלבוט, "יצחק"), או: "מחאתו של המשורר נגד מחוללי השואה... נגד העם היהודי... ועמי אירופה שלא היו ערים להתקרבות השואה" (אי שלונסקי, "סופה"). בכל המקרים הללו אכן נוגעים הדברים בשואה, ובכל זאת אין היא מוזכרת במפורש כהנחת-מוצא מובנת מאליה. יש לגלות את הדברים ולא להניחם מראש. דוגמא נוספת, בולטת, היא הסיווג

של "שמחת עניים" ו"שירי מכות מצרים" מאת נ" אלתרמן כספרות-שואה. סיווג זה הוא בעייתי לא רק מבחינת התקופה שבה פורסמו הדברים, לפני השואה, אלא גם מבחינת שפת הסמלים המורכבת הרב-משמעותית שבה משתמש המשורר, מתוך ראייה מיתית, חוץ-היסטורית, שאינה בלתי-רלבאנטית לגבי נושא השואה; ובכל זאת אין "שמחת עניים" ו"שירי מכות מצרים" בגדר ספרות 'השואה', ומי שמסווג יצירות אלה למסגרת זו מכתוב פרשנות מראש, והופך בכך את תהליך הגילוי למשהו פשטני, אלמנטארי וחד-ממדי. מאותה בחינה כדאי להזכיר את המחזה "בעלת הארמון" מאת ל' גולדברג: המחזה מתייחס לנושא השואה ברובד הגלוי. הגיבורה, ניצולת שואה, מגלה במפתיע שהמלחמה הסתיימה והיא חייבת לבחור בין הארמון לבין חיים חדשים בארץ-ישראל. אולם אין זה רק מחזה על השואה. "בעלת הארמון" דן באותה מידה גם בשאלות של ישן וחדש, תרבות והיסטוריה, זיקנה ונעורים - נושאים שהם משמעותיים ורלבאנטיים לניתוח המחזה לא פחות מאשר נושא השואה, שהוא אמנם מרכזי ומאלף לגופו בהקשר זה, ובכל זאת יש לראות את הדברים במורכבותם ולא להצטמצם בכותרת המגבילה 'ספרות השואה', המציגה רק צד אחד של המטבע. במלים אחרות, עלינו ללמוד ולנתח יצירות אלו כפי שאנו לומדים ומנתחים כל יצירה אחרת. "לא קריאה, אלא לימוד", אומר בעניין זה יעקב בהט, "לא מפני שהיא ספרות השואה אלא מפני שהיא ספרות טובה מבחינת התכנים והיצירות". ורק כך תשיג הוראת הספרות את יעדיה החינוכיים כספרות השואה. מוסיף י' בהט: "אינני רואה דרך להדהות, אלא דרך הספרות... ומתוך הספרות לשם צמיחה והתעלות"⁵. מבחינה זאת הייתי אף מציע לא ללמד את ספרות השואה תחת הכותרת 'ספרות השואה' כפרק מותחם ומוגדר בתכנית הלימודים, אלא כחלק מתכנית הלימודים השוטפת, בשיר בסיפור או במחזה. הספרות העברית המודרנית ובכמה מקרים גם הספרות הכללית, דנה בנושאים שונים המעסיקים את האדם בן-זמננו, ובמילא, כמובן מאליו, דנה ספרות זו גם בנושא השואה. ניתן לומר, כהכללה כמובן, שכל הספרות שנכתבת לאחר השואה היא במובן מסוים ספרות שואה. הלך הרוח, פילוסופיית החיים ותפישת האדם והעולם של הסופר בן-זמננו מושפעים - בעקיפין ובלא יודעין - מהשואה כמאורע טראומאטי, חד-פעמי, שהוא הפרק המרכזי בהיסטוריה של הדורות האחרונים. דווקא הסרת הכותרת 'ספרות השואה' תאפשר גישה מעמיקה ומשמעותית יותר לנושא השואה ולאיתור נכון ואובייקטיבי של התכנים והמסרים שהיא מעבירה, כשם שהסרת הכותרת מיספרות העיירה' מאפשרת ראייה מעמיקה ונכונה יותר של נושא העיירה בספרות העברית. יתר על כן, יש יצירות ספרות רבות שנכתבו לפני השואה בתקופות שונות על פרשיות ואירועים בתולדות המארטירולוגיה היהודית, החל בפרקי תהילים ("על נהרות בבל")

5 יעקב בהט, דברים בסימפוזיון על 'הוראת השואה בבית הספר', משרד החינוך, ירושלים 1961, עמ' 51-52.

או שירי ביאליק ("בעיר ההריגה", "על השחיטה") וטשרניחובסקי ("ברוך ממגנצא"), המתייחסים לנושא השואה במשמעותו הנצחית, העל-זמנית, כמיתוס וכסמל, והמתמודדים עם הגורל היהודי והקיום היהודי נוכח פרעות, גירושים ופוגרומים. יצירות אלה הן רלבאנטיות ואקטואליות לא פחות, ולעתים אף יותר, מאשר יצירות המתייחסות אל השואה יחס ישיר וגלוי, מבחינת הזמן המקום והנושאים.⁶

(ד) בחינה נוספת של הוראת ספרות השואה נוגעת לערך הספרותי של היצירות הנלמדות ולאפשרות של שיבוש קני-מידה איכותיים וביקורתיים. בדרך כלל אנו נוטים להתייחס בחומרה, בכובד-ראש וברצינות ליצירות ספרותיות המעלות את נושא השואה. הנושא מחייב. אנו מגיבים בתחושת-מה של אי-נעימות, כאילו אנו מחללים את זכר הקרבנות, אם אנו מרשים לעצמנו לנתח ספרות זו בכלים ובקני-מידה של ספרות יסתם' ולגלות בספרות זו ליקויים אמנותיים כל שהם. כאן עלול להיווצר מצב, שהוא, למרבה הצער, די שכית, כאשר אנו מגלים יחס חיובי אוהד כלפי ספרות ביונית - או אפילו ספרות גרועה - ומנסים לנתח וללמוד אותה ברצינות מופלגת, ולגלות בה עומק, ימסר' ומשמעות שאינם מצויים אלא בנקודת המוצא שלנו ולא בטקסט הנדון. כאן עלולה להתפתח תופעה פסולה ובלתי חינוכית, הן מבחינת היחס לספרות והן מבחינת היחס לשואה. תופעה שהייתי מכנה אותה כ'באנאליואציה של השואה'. די לו למשורר בינתי, או למחזאי גרוע, לדבר על 'אשוויץ', 'גטו', 'תאי גאזים' וכו', כדי לזכות, שלא בדין, במיקום מכובד בתכנית הלימודים. מיקום שלא היה מובטח לו על יסוד אותה רמה של כתיבה, לו היה כותב כך על אהבה, בדידות, נוף או כל נושא אחר. השואה מטהרת לא פעם את הגראפומאנים, מחדירה לשיעור לספרות יצירות גרועות ונורמות משובשות של פרשנות וביקורת ומזמינה לא פעם אינטרפרטאציה שקרית, שאינה מבוססת על ניתוח מורכב של קומפוזיציה מורכבת, אלא על משמעויות מוכנות-מראש על יסוד השימוש במילות-צופן מוסכמות, המעלות מכוח ההקשר החוץ-ספרותי שלהן מערכת אסוציאציות רגשיות ורעיוניות הנמצאות מחוץ ליצירה - בתחום המציאות העובדתית, ההיסטורית. אלו יצירות המנצלות לעתים, מדעת או שלא מדעת, את הרגישות של הקורא לנושאים אלה כדי להעמיד ספרות 'פאראזיטית', פסבדו-אמנות, המזמינה קריאה רצינית של טקסט לא רציני. בתופעה זו יש בה יותר מקורטוב של חילול השואה, או לפחות הנמכה של ההתייחסות הספרותית לרמה אלמנטארית ופשטנית. תופעה זו גורמת לא פעם לדילמות קשות ומביכות, כאשר אותה ספרות

6 על המאטרילוגיה היחידית בספרות העברית והיהודית לתקופותיה ראה חיבורו המקיף של דוד רוניקס David G. Roskis, *Against the Apocalypse: Response to Catastrophe in Modern Jewish Culture* Cambridge Mass, 1985

גרועה נכתבת על-ידי סופרים שהם עצמם ניצולי שואה ועדותם המזועזעת במישור הביוגרפי הופכת להיות יצירה גרועה במישור הספרותי. כאן אין מנוס למורה לספרות אלא לוותר על הוראת ספרות כגון זו, או ללמד אותה מנקודת-הראות הנכונה, כלומר, כספרות, כעדות, כמסמך, כזיכרון אישי, לא כאמנות. ואם כך, האם לא מוטב להעדיף עדות היסטורית של ממש, יומנים, עדויות, תעודות וכו'. מאותה בחינה יש להעמיד יחס נכון השומר על איזון והבחנה בין הבחינה האסתטית והבחינה הדוקומנטארית, כאשר אנו מבקשים להורות ספרות שנכתבה בתקופת השואה במחנות ובגיטאות. אלו הן עדויות ספרותיות מרגשות ומרתקות של 'התקוממות רוחנית' ויצירה תרבותית בתנאים הנוראים של הזמן והמקום?⁷ יש חשיבות רבה להוראת יצירות אלו, דוגמת יצירותיו של יצחק קצנלסון בגיטו וארשה ובמחנה ויטל ועוד רבות אחרות. יתר על כן, יש מקום לפתח פעילות לימודית מפורטת ויסודית ולדון בגילויים השונים של יצירה באותם ימים בספרות, תיאטרון, מוסיקה ואמנות. משימה שהיא עניינו של המורה להיסטוריה לא נחות מאשר של המורה לספרות, ויש מקום לפרוייקט לימודי משותף ספרות-היסטוריה כדי להעמיק ולבסס משימה חינוכית ולימודית חשובה זו.⁸ אולם גם במקרה זה עלינו להגדיר לעצמנו את נקודת המוצא הפדאגוגית ולשאל את עצמנו מה הם תכני ההוראה, מבחינת מבנה-הדעת של המקצוע, שאנו מבקשים להעניק לתלמידינו, בכל מקרה ומקרה לגופו: האם אנו דנים בטקסט, ביוצר או בנסיבות הקונקרטיות של הזמן והמקום בהן נכתבה היצירה.

בסיכומי של דבר הוראת ספרות השואה היא אתגר וחובה. זוהי אחת המשימות הקשות, המביכות והמורכבות העומדות בפני המורה. עלינו למצוא את האיזון הנכון בין תפישות שונות, בין חינוך להוראת המקצוע, בין ספרות טובה לספרות גרועה ובין היסטוריה לספרות.

7 על המושג "התנגדות רוחנית" כגילוי של עמידה רוחנית של יהודים בשואה תבא לידי ביטוי ביצירה תרבותית עיין, יחיאל שיינטוך, "היצירה הספרותית ביידיש ובעברית בגיטאות ובמחנות השמדה וחשיבותה לחקר תקופת השואה", ידיעון האיגוד העולמי למדעי החיזקות 24 (1985), עמ' 28-29.

8 בדינו שפע של ידיעות על ספרות תיאטרון ואמנות בגיטאות ובמחנות, ועיין יחיאל שיינטוך, "ספרות יידיש ועברית תחת שלטון הנאצים במרח אירופה" (דיסרטאציה לתואר שלישי), האוניברסיטה העברית (ירושלים 1978). יונס טורקוב, "טעאטערס אין געטאס און קאצענטראציע לאגערן - לאדושי" בתוך: יידיש טעאטער אין אייראפע צווישן ביידע וועלט-מלחמות, באנד פוילן. ניו-יורק, 1968. יחיאל פרנקל, "תיאטרון ופעילות אמנותית אחרת בגיטו לודג", במה 103 (1986), עמ' 12-42. Samuel Edelman, "Singing in the face of Death: A Study of Jewish Cabaret and Opera during the Holocaust", *Ninth World Congress of Jewish Studies* D/II (Jerusalem, 1986), pp. 205-211

דרגות בעידן האימה

עיצוב נושא השואה בספרות

(למבוגרים, בני-נוער וילדים)

חנה יעוז

שואה ואימה ירדו לעולם כשהן כרוכות זו בזו. בספרות השואה, שקהל היעד שלה הוא מבוגרים ובני-נוער, קיים מערך מורכב של דרכי עיצוב ספרותיות, הנעות בין הנטייה להעצמת האימה, לבין נסיונות לעדן ולנטרל¹. הפנייה היא על הרוב לאחד הקטבים: נאטורליזם או ריאליזם לירי. לעתים מופיע באותה יצירה עצמה מערך משולב של "אמנות הבחילה" עם פרוזה לירית מעודנת, והמתח בין שתי דרכי-העיצוב מעלה את העניין ביצירה. לעומת זאת, ספרות הילדים בנושא השואה פונה במובהק לדרך העידון והניטרול עד כי מאבק ההשרדות של הניצול משדר מעין הירוויזם אופטימי, הנעדר כליל מסיפורי המאבק וההשרדות בספרות שנועדה למבוגרים. משום כך בחרתי לבדוק את הדרכים לעידון האימה בספרות השואה למבוגרים וילדים מתוך עמידה על המשותף ועל הייחודי.

עיון בספרות השואה לסוגיה מעלה, כי הבחירה בילד כגיבור המרכזי של היצירה אינו ערובה לדרך העיצוב של האימה. לעתים, מסייעת העמדת הילד במרכז העלילה להעצמת האימה דווקא. דוגמא בולטת לכך משמשת כתיבתו של ק' צטניק, שפנה אל "אמנות הבחילה" בסידרת ספריו: *סלמגדרה, בית הברכות, פיפל העימות*². אחד משיאייה של הגישה הנאטורליסטית בנושא השואה מצוי בספר *פיפל*, שגיבור המרכז שלו, מוני, הוא ילד בן 11, המשולח לאושוויץ. בהקדמה לספר כותב המחבר: "פיפלים נערים רכים, שבחרו להם ראשי הבלוקים באושוויץ לתעלוליהם המיניים. אין רושם כרוניקה זו יודע מנין הכינוי "פיפל" נובע, מי המציאו, ובאיזה לשון מקורו. מכל מקום באושוויץ היה זה שם שגור כמו השמות: לחם, מוזלמן, קרמטוריון". ואכן, סצינת השיא של הזוועה בספר שלפנינו, ואולי בסדרה כולה, היא תיאור אכילת בשר אדם במחראה של המחנה. בשרו של נער, "פיפל", שנרצח על-ידי מענהו והופך ל"עסקה טובה" בשל היותו מפותם יחסית... (פיפל, עמ' 190). העמדת הילד כגיבור המרכז של הספר, ילד החש בזוועות מבשרו ומעורב בהן כקורבן וכצופה כאחד, רק מעצימה את האימה.

1 חי יעוז, סימרת חשואה בעברית כסימרת היסטורית וטרנס-היסטורית. עקד, 1980.

2 ק' צטניק, סלמגדרה, בית הברכות, פיפל, העימות. לוי אפשטיין-מדן, 1975.

תופעה דומה מצויה בספרו של שי גולן, באשמורת האחרונה.³ גיבור המרכז הוא ילד, המתגלגל עם משפחתו מפולין לרוסיה. העמדת הילד במרכז העלילה מחזקת את תחושת הסבל. במיוחד בולטת תופעה זו בסצינות המתארות את מות ההורים. פטירת האב נמסרת בסצינה נאטורליסטית: הילד רואה תולעת נעה על פניו של האב (באשמורת אחרונה, עמ' 107), ואילו בתיאור קבורתה של האם מודגש צערו של הילד על "שן הזהב המעוכה", שעקרו הקברנים היהודיים מפיה של אמו (שם, עמ' 2-140). המחבר מרבה בתיאורי זבובים גדולים, פצעים ומחלות, והמתח בין הגיבור הצעיר וחסר הישע לבין עולם האלימות והאימה הוא משמעותי ביותר. הילד נזרק לעולם של ונדליות אכזרית, כאשר כל הנורמות שעליהן חונך בעולם של טרום-שואה - אהבת אדם, הגינות, עזרה לזולת, כבוד למבוגרים - כולן מופרות וזאת בדרך-כלל על-ידי עולם המבוגרים עצמו. מציאות זו יוצרת קונפליקטים חזקים, המסייעים לסופר, שבחר לעצב את הטראומה של השואה בדרך שעיקרה הדגשת הבחילה והזוועה.

בניגוד לגישה הנאטורליסטית, המאפיינת חלק ניכר מספרות המבוגרים בנושא השואה, קיים ניסיון מובהק לחיפוש אחר דרכי עיצוב ספרותיות המעדנות את האימה. הכיוונים המרכזיים הם: עקיפת הנושא באמצעות בחירת התקופות והנושאים (ריכוז העלילה בעולם שלפני הדפורטציה, או בשוליה של האימה, במצבי בריחה ומסתור), שינויים בנקודת התצפית (מבוגר/ילד), שימוש מרובה בהומור ובאירוניה (וזאת בניגוד לגרוטסקה, המשרתת את עיצוב האימה דווקא) וכן שימוש בדרכי ההשלכה וההעברה, המובילות ליצירת אופני הצפנה (שימוש בסינקדוכות - מושגים מעולם מחנות הריכוז שנועדו לייצג את האימה מבלי לתארה). חלק מדרכי העיצוב הללו מאפיין יוצרים שפנו אל הריאליזם הלירי, ואכן החדירה של אמצעים שיריים אל תוך הפרוזה מעדנת את האימה. תופעה זו מאפיינת במיוחד משוררים, שפנו אל הפרוזה השירית בכתבם על ילדות בשואה, כגון ב"צ תומר בספרו *דרך מלח ואי יעוז-קסט* בספרו *בחלון הבית הנסע*. ספרו של ב"צ תומר, *דרך מלח*⁴ מתאר ילד יהודי מפולניה, העובר את תהליך ההתבגרות שלו שעה שהוא מתגלגל עם משפחתו במרחבי רוסיה, וסופו שהוא נספח אל "ילדי טהרן". כותב על כך המשורר ב"אחרית-דבר" לספרו: "בכבות הזיכרון נדלק הדמיון. דרכו של זה למחות את הפרטים. לשחוק עד דק. הדמיון משול לסולם, שראשו מים ורגליו אש. אני מטפס בהליכה הזאת במעמקי זמן מים זמן אש כבויים. אני מבין לראשונה, שמלחמה היא כתמים מחוקים, שחוקים ואדומים בתמונה שנתרוקנה מעצמים. אני צולל ובידי פריט נשכת. זכר לאיננו. זכרוני הוא הברה, שנקביה חלונים חלונים למוות העולה, וכל הזורם בם - אפר". דמות הילד היא המושכת את המחבר אל "ארצות כיבו הזיכרון". ילדות בעולם של פליטים. נסיעה ברכבת לסמרקנד, "ארץ

3 שי גולן באשמורת אחרונה. מסדה, 1963.

4 ב"צ תומר, *דרך מלח*. תרמיל, 1978.

הלחם, המשמש והאפרסק", שהפכה בימי המלחמה לארץ הרעב. הילד עובר חוויות ראשוניות של מפגש עם גילויי ידידות, אהבה ומוות. "נדחקתי גם אני לחדר כדי לראות מה מראה לו למוות. מראהו היה שקט מאוד ולגמרי לא מבהיל. המוות עצמו נראה לי אפילו חסר אונים במקצת שכן לא עלה בידו למחוק מעל פניה את חיוך התמיד שלה". (דרך מלח, עמ' 40). דרך זו של עידון האימה משולבת בספר עם תיאורים נאטורליסטים. בבואו לתאר סימנים של התבגרות מינית (שם, עמ' 130) או עוויתות של דיזנטריה (שם, עמ' 154) המחבר אינו חס על הקורא. לעתים שתי הדרכים משתלבות בקטע אחד: "הכל, גם מופשלי המכנסיים זינקו לעבר המעקה, לראות את הכצעקתה של המבשר. השמש הפציעה, וחניתות זהב ארוכות החלו לקרוע חלונות במעבה הערפל הנסוג, ורצועות של חול הבהיקו על החול הלבן" (שם, עמ' 165).

השילוב של אימה בחילה ועידון לירי מופיע ברומן של אי יעוז-קסט, בחלון הבית הנוסע⁵ סיפורה של משפחה יהודית, המשולחת מעיר-שדה הונגרית למחנה הריכוז ברגן-בלזן. בקוטב האימה והבחילה מסופר על הילד הרואה אשה זקנה טובעת במחראה של המחנה (בחלון הבית הנוסע, עמ' 52-53), ובקוטב העידון - תיאור הצעידה בשלג אל מחנה הריכוז: "רק קול הרגליים וכלי-האוכל המקושרים אל המעילים בשרוכי נעליים מקישים. רגליים על-פי תוף. יופאי נשמע בגרמנית. 'אל נא, אל נא' לוחשת אמי. ואבא מוסיף להתהלך ולהתנועע בטור על-פי קצב דידי העורבים אשר לשני צדי המהלך. עורבים כעין הקרח השחור שהופקדו למשמרת על כף ידו של חורף. צפירה מצד נמל ברגן. אניה בוואקום העולם?" (שם, עמ' 17). המטאפורות - "קרח שחור", "כף ידו של חורף", "ואקום העולם" - מעדנות את האימה, אבל אינן מנטרלות אותה. דומה כי קיים קשר מעניין בין הגישה הנאטורליסטית להדגשת האימה לבין הריאליזם הלירי המעדן אותה. שתי דרכי העיצוב הספרותיות הללו מפעילות אמוציות חזקות באמצעות העלאת תמונות והדגשת המערך החושי - ריח, קול, צבע וכד'. שתי הדרכים פועלות על הצד האמוטיבי של הקורא. יתרה מזאת, השילוב שבין נאטורליזם וריאליזם לירי מופיע ביצירות שקהל היעד שלהן מבוגרים ובני-נוער כאחד. לעומת זאת, מעניין לבחון יצירות שנועדו מראש לילדים ולמתבגרים. דומה, הדגש הוא על התרחקות מן הגישה הנאטורליסטית וחיפוש אחר דרכי-עיצוב חדשות לעידון האימה ולניטרולה.

התרחקות מ"אמנות הבחילה" וריבוי האמצעים לעידון האימה ולניטרולה מייחדת את ספריו של אורלב למבוגרים וילידים כאחת. מעניין לפיכך להשוות את הדרגות

5 אי יעוז-קסט, בחלון הבית הנוסע, עקד, 1970.

בניטרול האימה בשתי יצירות משלו. ספרו של אורלב חיילי עופרת⁶ הופיע לראשונה בשנות ה-50 המאוחרות ונועד למבוגרים ולבני-נוער, הספר השני האי ברחוב הציפורים⁷ שהופיע בראשית שנות ה-80 מיועד בראש ובראשונה לילדים. בשני הספרים גיבור המרכז הוא ילד, בשניהם קיים מערך מוטיבים, שמקורו "הילד המשחק", ובשניהם קיים שימוש מרובה בהומור ובאירוניה כדי לנטרל את האימה. אולם, בספר חיילי עופרת מופיעה דמות "המספר המבוגר", המייצגת נקודת-תצפית שונה, שעיקרה מודעות לאימה. "אני ידעתי שזופיה לא תחזור", אומר "האני המבוגר", וקורא לאם בשמה הפרטי, בעוד הילד, יורק, מסתכל בהתרחשות ואינו יורד לעומק המשמעות (חיילי עופרת, עמ' 122). לאורך כל הספר קיימת הבחנה ברורה בין הידיעה של "האני המבוגר" לבין הידיעה המיוחסת לילד. יתרה מזו, יש שהמספר המבוגר מתבונן בילד, שהוא עצמו היה פעם: "הרהרתי בלבי: אני קטן ורזה. משונה שמכנסיד היו עולים פעם עלי. כמובן, גם זה נשאר בגדר מחשבה" (שם, עמ' 10).

ההבדל בין שתי נקודות-התצפית בא לידי ביטוי מובהק בהתייחסות לתיאורי המציאות במחנה הריכוז "ברגן-בלזן". נקודת-ההתבוננות של המבוגר נמסרת לעתים במבדה דמוי-כרוניקה, ולעתים בגישה אירונית. השוואת מראה הצריף במחנה עם חדר ילדים מרוהט יפה ומצועצע (שם, עמ' 173) היא אירונית, וכן תיאור מעשיה של האם ב"גן העדן", כאשר המחבר המשתמע מתייחס באירוניה מופגנת לאפשרות "גן עדנית" מעין זו (שם, עמ' 129). ניטרול האימה פונה להיתול בעל גוון קומי - כגון העלאת שיר ילדים: "זבוב במרק חותר לו בנחת / היטלר אצלנו יושב לו בתחת" (שם, עמ' 181). במילים המרמזות על הכיוון "המימטי הנמוך" יש יסוד של אנטי-שגב, והן מסוגלות לנטרל אימה. אולם, הטון המרכזי של הספר נקבע באמצעות המחבר המשתמע, המשלב מדי פעם קטעים דמויי כרוניקה: "מבין כל האנשים האלה, אשר ירכוּם במחנה ליד הנובר, יוותרו במשך השנים הבאות שלוש מאות וחמישים בלבד, ובתוכם המאתיים של הרשימה הפלשתינאית" (שם, עמ' 170).

בדיקת ספרו של אורלב, האי ברחוב הציפורים, שקהל היעד שלו הוא בראש ובראשונה קהל של ילדים, מעלה מערך מורכב ומעניין של עידון וניטרול. אורלב, האמון על שיטות ודרכים לניטרול האימה, כפי שראינו מתוך עיון בספרו חיילי עופרת, עשה צעדים נוספים ומעניינים בתחום זה שעה שהוא מכוון את כתיבתו אל קהל צעיר יותר ומחוסן פחות. העמדת הילד כגיבור מרכזי והצגת "נקודת-תצפית" של ילד, שאינו "יודע כול", והוא מבין ומפרש את ההתרחשויות מנקודת ראותו בלבד - הינה בעלת משמעות. יתרה מזאת, הילד מעוצב כדמות נאמנה, ישרת-דרך, נדיבה וטובה. המבוגרים, לעומת זאת, המנסים לשרוד בין הריסות הגיטו, מתגלים בקטגוריותם, פחדנותם ובהתנהגותם כ"מלשינים". הילד, לעומת זאת, מעוצב כגיבור בעל תושיה, הלומד לשרוד ולהסתתר

6 א' אורלב, חיילי עופרת. ספריית פועלים, 1967.

7 א' אורלב, האי ברחוב הציפורים. כתר, 1981.

בקבוצת בתים הרוסים בפאתי גיטו, שתושביו הוגלו ממנו (על עטיפת הספר מופיע הביטוי "רובינזון קרוזו" ⁸). מאבק ההישרדות בנוי חוליות-חוליות, ובכל שלב ושלב מוצג הילד כגיבור, המצליח להתגבר על המכשולים. אף הסיסו נועד לנטרל את החרדה: האב, שנותר בחיים, חוזר ומוצא את הילד, המתחבא בבית ההרוס ושניהם אמורים להצטרף אל הפרטיזנים. יתרה מזו, הילד שבסיפור מצויד בסמלי עוצמה וכוח - ובראשם אקדה. הילד שומר במשך כל חדשי הבדידות במחבוא על אקדחו של האב, ואף מצליח להציל בעזרתו ילדה קטנה מידי של מבוגר אלים (עמ' 65-63) וכן יהודים מורדים, שנלכדו בידי חייל גרמני. האקדה הוא סמל ריאליסטי מובהק, המבטא כוחניות ומעניק בטחון (לכמה יהודים מבוגרים היה נשק בגיטו וכאן מחזיק בו ילד קטן?) כנגד האקדה המסמל כוח, מופיע לצדו של הילד עכברון קטן בשם "שלגי". הצגת הילד כבעלים לחיית-מחמד בלב הבית ההרוס בתוככי הגיטו הינה סיטואציה המאפשרת עקיפת האימה. המחבר מקנה לילד מידה גבוהה של "שליטה מצבית". הילד מוצג כאדונו של העכברון; הוא שומר עליו ואף הופכו לדיד נפש עמו ניתן לנהל שיחות ארוכות. מוטיב אחר השזור בעלילה ומאפשר נורמליזציה מסוימת הוא זה של אהבת נעורים. הילד, אלכס, מגלה עניין רב בילדה קטנה, בה הוא צופה מרחוק, מתוך מחבואו. ברגע של מפגש הם מגלים צפונותיהם, והילדה מתגלה כיהודיה, החיה עם אמה על גבול הגיטו, בלב העולם הנוצרי. אהבת הילדות התמימה מפיגה את המתח ואת החרדה, וגוברת לשעה קלה על אימי המלחמה. מוטיב זה מעובד כסיפור לוואי הארוג בתוך עלילה, שעיקרה מאבק ההישרדות תוך ציפיה לאב הבושש לחזור. דרך העיצוב של סיפורי אגב ולוואי מופיעה לאורך כל הספר, ועיקרה סיפורים שיש בהם משום עדות להצלה - הישרדות בכוח מזל או נס. אף הסברי אגב ולוואי נמסרים באמצעות המחבר המשתמע לאורך העלילה כולה. מושגים כגון: "סלקציה" (עמ' 22) "גיטאות" (עמ' 38) "בונקר" (עמ' 82) ודומיהם מוסברים בצורה לוגית מאופקת, מצומצמת וחסרת ריגוש. דרך מסיכה זו מנטרלת את הפחד. אמצעי אחר - פנייה להומור ולאירוניה. אולם, כדי "להוציא את העוקץ" מן האירוניה - מלוות ההערות האירוניות בדברי פרשנות. לדוגמא, האב אומר לבן: "אתה עוד תזכה לראות את מלחמת העולם השלישית" (עמ' 10), והילד שואל את עצמו: למה התכוון אביו? האם רצה לומר לו, שהוא, אלכס, יאריך ימים, יעבור את המלחמה הנוכחית ויגיע ביום מן הימים לאיזו מלחמה עתידנית רחוקה, או אולי שרק רצה להגיד, כי זו לא תהיה מלחמת העולם האחרונה! לכך מצרף המחבר הסבר על התנהגות הגרמנים במלחמת העולם הראשונה, לפיו זכרו היהודים התנהגות זו לטובה וסרבו להאמין, כי הגרמנים באמת הורגים יהודים ושולחים המוני יהודים למחנות עבודה (שם, עמ' 11).

8 א' כחן, "תמורות בספרות ילדים", אה (1988), עמ' 143.

האירוניה, כשהיא מלווה בהסברים ממצים, מאבדת חלק מתוקפנותה. ההומור לעומתה אינו נזקק להסברים. "מוטיב הצחוק" עובר בכל הסיפור. סצינה שלמה מוקדשת לנסיונו של הילד ליצור קשר עם אדם זר בחורבות הגיטו באמצעות החידוד והבדיחה (שם, עמ' 72). ההנחה הברורה היא, כי הצחוק והבדיחה יוצרים קשר בין אנשים ומפגיגים את האימה. דרך אחרת לעידון האימה היא עקיפתה. נמסר לקורא, כי הילד ירה בחייל גרמני והרגו כדי להציל שני יהודים שלכד. אולם, הריגת החייל מבוצעת מרחוק, ואין תיאור של ריגוש-יתר או קירבה פיסית בין הילד והחייל. מראהו של המת, הצורה שבה פשטו מעליו את מדיו וגררו אותו למקום סתר כדי להטמינו - כל אלו מתרחשים באמצעות מסירה עקיפה, הילד אינו מתבונן בהרוג או בתהליך הקבורה (שם, עמ' 98-101). עקיפת האימה נוצרת גם על-ידי בידודו של הילד בתוך הבית ההרוס בגיטו. הילד מוצג כאדון לעצמו. מאבקו העיקרי - השגת מזון וביגוד והקפדה על מניעה מחשיפה. הציפייה לאב, שהבטיח לחזור, הופכת לכוח מדרבן, ובמקביל לה מדרבנת הציפייה לאפשרות של הקמת "מדינה של יהודים" (שם, עמ' 116). הופעת האב בסופו של הספר מספקת מעין "סוף טוב", והכוונה להצטרף על הפרטיונים מאפשרת לסיים את הספר בכיוון של מעשי גבורה עתידיים, העולים בקנה אחד עם מציאות האקדח, המלווה אותו לכל אורך מאבקו (האב, המופיע בסוף הסיפור, מצויד אף הוא בכלי נשק אישי). מאבק ההישרדות של הילד בגיטו הנטוש מסתיים באקורד מבטיח בכיוון ההירואי.

דרכי-העיצוב של האימה בספרות השואה שואבות כוחן מקהל היעד. הנאטורליזם מיועד בעיקר לקהל הקוראים המבוגר, ואילו ניטרול האימה - לקורא ילד. אולם, יצירות שקהל היעד שלהן הוא מתבגרים ובני-נוער קרובות יותר בדרכי-העיצוב לספרות המבוגרים בנושא השואה. ואכן דרכי-העיצוב המרכזיות המיועדות לעידון האימה (השימוש ב"נקודת התצפית", ב"הומור ואירוניה", ב"גיבור המרכז" וכד') הינן בגדר כלי בידי של היוצר, אבל בעת ובעונה אחת לפנינו גם מעין "כלי איבחון" היכול לסייע למורה, למדריך, לספרן וכיוצא בזה להתמודד עם הבעיה: אילו יצירות ספרות בנושא השואה מיועדות לקורא הבודד בגיל מסוים, או לכתה הלומדת. הכרת דרכי-העיצוב והשפעתן היא כלי ביד היוצר והמתנד כאחד.

מוקדש
לאבי, אברהם ז"ל,
שהלך מעמי סמוך
ליום השואה

הדגמת עמדות כלפי נושא השואה תוך הצגת יחידת לימוד יפה בנימיני

נושא יום העיון שלנו הוגדר במשפט "הוראת ספרות השואה לילדים ולבני נוער". אודה על האמת: אני אישית עומדת נוכח משפט זה על כל מילותיו מלאת מבוכות והתלבטויות, הן כאדם והן כמחנכת, וכמוני בוודאי יש רבים. אך למרות המבוכה האישית אינני יכולה ואינני רוצה לברוח מאחריותי ומחובתי לעשות, ולו משהו, בנושא זה ובמסגרת מקצוע ההוראה שלי, ספרות ובמיוחד למען תלמידי הצעירים. לפיכך - בלי לבטל את כל שפע העשיות, התכניות והגישות הקיימות ומופעלות במוסדות החינוך¹ אציע כאן כיוון נוסף להוראת הנושא, ודווקא במסגרת שיעורי הספרות. אני מאמינה, שיש ליצירות ספרות טובות כוח עצום לעורר בעת ובעונה אחת הן את הרגש, הן את החושים והן את השכל של הצעיר הקורא, הפעלה שהיא חשובה ביותר במיוחד כשמדובר בפגישתו עם נושא זה. יתרה מזו, ליצירות ספרות, שהתמונה משם ומאז, שעוצבה בהן, היא זו שתישאר לנצח, יש, לדעתי, כוח רב להשפיע על ההווה ועל העתיד של הלומד הצעיר, אם הוא אכן יתקרב ויפתח אליהן.

כיוון ההוראה - השם והמטרות

כיוון ההוראה, המוצע כאן, מתומצת בשם שקראתי לנושא הרצאתי: "הדגמת עמדות כלפי נושא השואה", ושמו כמהותו באו לו בראש ובראשונה מתוך העמדתו במרכז של נער לומד, זה שיצא מכלל ילד והוא מסוגל לקרוא, להבין דבר ספרות ולהבין מהותה של עמדה, אבל לכלל מבוגר לא הגיע, לפיכך עדיין אין לו עמדה מגובשת כלפי נושאים רבים, כולל נושא השואה.

1 בנושא השואה, הקשור מאוד למאורעות תקופה ספציפית מאוד, נעשה רבות במסגרת שיעורי החיסטוריה. די אם אוכזר כאן מבין התוכניות הרבות את תוכניתו של ד"ר אריה כרמון (8) המבוססת כולה על עיון במסמכים אותנטיים מתקופה זו. גם למסגרת שיעורי הספרות יש הצעות רבות וראה למשל תכניתה של יעל רוזיק (11) או הצעתה של ד"ר תנח יעוץ (7). אבל במסגרת זו עדיין מתעוררות בעיות תוראה עקרוניות. בעיות אלה קשורות: (א) למחות הדיסציפלינרית, שכן יצירה ספרותית היא מוצר אמנותי על-חיסטורי; (ב) למחות הנושא ודרך ייצובו בספרות, שכן הוא משדר מידות גדולות של אימה; (ג) למחות התלמידים, שעליהם נדון בהמשך המאמר.

אל נשכה: נער זה נולד לא מכבר במדינת ישראל, בארץ חופשית. בינו לבין האירועים של השואה אז ושם מפריד היום מרחק גדול מאוד של זמן ושל מנטאליות. עם היותו נער, ולא ילד, הרי רמת הבשלות של תפישתו בנושאים רבים עדיין נמצאת בשלבי התפתחות. הידע והמודעות שלו בנושא השואה, שגם למבוגרים קשה לתפשו, אף שמאז שעמד על דעתו הוא מופגש עמו בכל שנה, בבית-הספר ובאמצעות כלי התקשורת, עדיין נשארים מצומצמים ביותר. אני, כמורה לספרות, של הנער הזה חותרת לכך שבשיעורי הוא אכן יילמד פרק ב"ספרות השואה": כיצד משמשים כמה מדרכי העיצוב הלשוניים והספרותיים המקובלים בזיאורים שונים, ובמיוחד בספרות בת זמננו, כדי להציג נושא זה. אני חותרת לכך כאשר מצד אחד אני יודעת את מצבו ואת מידת יכולתו של הנער הזה, ומצד שני אני מודעת לעוצמה המתמשכת של ה"אימה והטראומה האישית והלאומית", הכרוכה בנושא השואה, ומוצאת את ביטוייה השונים בשפע רב של יצירות ספרות.²

אולם, כמורה שגם מחנכת אני חותרת ליותר מכך. אני מבקשת שתניתן ללומד הצעיר אפשרות לצעוד מן הספרות אל החיים, דהיינו, אל המציאות שלו ומסביבו. יצירות ספרות, מהיותן מיבדים,³ שנוצרו בידי אנשים שונים, עשויות להציג מגוון של עמדות כלפי הנושא. אני חותרת לכך, שהנער הלומד, מתוך שיכיר עובדות כאלו, יוכל ללא כפייה לצעוד מן הספרות אל גיבוש עמדותיו, התנהגותו ומעשיו היום, ואולי גם מחר.⁴ אני רוצה אפוא לעזור ללומד להשיג, ולו במעט, את המטרות הבאות:

א. להבחין כי אין עמדה אחת מוחלטת וחד-משמעית כלפי הנושא, אלא יש כמה עמדות, שניתן לדרג על רצף.

(1) להבין כל עמדה לעצמה תוך תשומת לב למירקמה האמנותי ביצירה הספרותית.

- 2 ראה דבריה של ד"ר גזע יעו בשני ספריה, (6,5) ובעיקר ראה דבריה במאמרה (7): "המפתח המתרחי המוצע לבדיקת נושא השואה בשירה צעירי מן הדין שיפנה לבדיקת דרכי המבע של הטראומה האישית הלאומית, כפי שהם יצוקים בכללי של שירה מודרנית" (עמ' 81).
- 3 כדאי לשים לב למונח "מבדה" לציון ייחודה של הספרות היפה. יש יצירות כתובות רבות בנושא השואה, שבהן שלטת העדות האישית האותנטית. לפיכך יש מי שאינו משיך אותן לספרות היפה. עוד כדאי לחזק את הפרדוקס החפוף, כאשר מכחישי השואה משתמשים דווקא בעובדה שספרות היא "מבדה" כדי לבטל את האמת שבחומרי המציאות המשוקעים בה. ידועה הביקורת, שנכתבה בעקבות התרגום הנורווגי ליומנו של דוד רבתוביץ, בשם "טרדיה או זיוף", בה הואשמה הסופרת מאריה יארוכובסקה, שהביאה לדפוס יומן אותנטי זה, בייצירת פיקציה ספרותית למטרות תעמולה. הסופרת אמנם השיבה על ביקורת זו, וחצביעה על הבורות והרשעות של מי שכתב אותה, אך ביקורת זו נשמעה, ולמרבח הצער עדיין ממשיכות לחישמע רבות כמותה, ולא רק כשמדובר ביצירות ספרות. על כך ראה בספר של טננבוים (4).
- 4 לתבדיל אלפי הבדלות כדאי לציון בחזמנות זו את המובא במאמרו של ד"ר שלמה הראל על ספרות חילדים המגויסת בצל המשטר הנאצי (3), בו הוא מראה כיצד "השתמשו" הגרמנים ביצירות ספרות כדי לכפות על צעיריהם ללכת בדרך שנראתה להם כרצויה. הם בחרו יצירות ספציפיות, גנוזו או שיפצו אחרות, הכול לתכליתם. אנו יודעים היטב מה היו תוצאותיה של דרך "הינוכית" זו.

2) להבחין בשוני שבין עמדה לעמדה, ובמידת האפשר גם בגורמי השוני.
3) לדרגת את השוני על פני רצף של עמדות, מעמדה קרובה ומעורבת עד עמדה רחוקה ומנוכרת.

ב. לברר מה מקומה של העמדה האישית שלו על פני הרצף הזה.
1) להיות מודע לקשר שבין עמדתו שלו לבין הידע האישי שלו בנושא.
2) לחוש כי הבחירה שלו בעמדה כל שהיא על הרצף היא חופשית ונתונה בסופו של דבר להכרעתו האישית.
3) להיות מודע ליכולתו ולאפשרויותיו לנייד את עמדתו על הרצף גם היום וגם מחר.

ג. להיות מודע לתוצאות העתידיות של הבחירה שלו.
1) לברר לעצמו מה הן התוצאות העתידיות של כל עמדה על הרצף.
2) להיות מודע לאחריות האישית שנוטל כל בוחר בבחירתו.
3) להבין את משמעות האחריות הזו גם למישור האישי וגם למישור הלאומי-יהודי, ואולי גם למישור הכלל עולמי, אוניברסאלי.

יחידת הלימוד - המשוררים והשירים

להשגת מטרות אלה אציג בפניכם דוגמא של יחידת לימוד אחת הכוללת ארבעה שירים משל ארבעה משוררים שונים⁵ שלושה מן המשוררים הם ילידי אירופה: זרובבל גלעד, בן-ציון תומר ומאיר ויזלטיר. שניים מהם חיו כילדים באירופה בזמן השואה: בן ציון תומר, נולד בלובלין ב-1928 ועלה ארצה עם "ילדי טהרן" ב-1943, ומאיר ויזלטיר, נולד במוסקבה ב-1941 ועלה לארץ ב-1949 זרובבל גלעד נולד אמנם בבסרביה ב-1913, אבל עלה לארץ ב-1922 ורק ערב השואה היה שליח מטעם "החלוץ" בפולין. הרביעית היא רחל פרחי, היחידה מבין ארבעתם, שנולדה בארץ, ב-1937, והיא בת לאב מיוון ולאם מבולגריה, שאף הם עלו לארץ לפני השואה. יחד עם זאת, כידוע, גם ליוון הגיעה יד הגרמנים, ומשפחות רבות של יהודים, שנשארו שם, נספו בשואה. כותבי השירים המוצעים הם אפוא מבוגרים, שכבר מתולדות חייהם מסתבר, כי לכל אחד מהם יש מידה שונה של נגיעה אישית בתקופת השואה. סביר להניח, כי לנגיעה זו, ואולי גם למידתה, הייתה השפעה בלתי מבוטלת הן על עצם כתיבת השיר והן על העמדה כלפי הנושא המעוצבת בו. כמובן שאין לבטל בכך את השפעת מבנה האישיות של כל משורר, שגם לה בוודאי חלק בלתי מבוטל בעיצוב השירי של עמדתו.

5 מן הראוי לחדגיש, כי ניתן להשיג את המטרות המוצהרות גם דרך לימודן של יצירות ספרות מציגים שונים, ובלבד שרצף היצירות הנלמדות יציג רצף של עמדות: מזו הקרובה והמעורבת ועד לזו הרחוקה והמנוכרת. כאן בחרתי להציג רצף כזה באמצעות יצירות מציגה השירה בלבד, גם מטעמי נוחות חידגמה וגם ובעיקר בעקבות דבריו של פרופ' חלל ברזל במבוא לאנתולוגיה "השואה בשירה העברית" (1) האומר: "את משא חרש וחאב, אם לא את המשא הרעיוני ואת משא העדות לפרטיה רק שירת השואה יכולה ליטול על עצמה" (עמ' 26).

השירים שנבחרו ליחידה זו, הם: "ילדי הצל" מאת בן-ציון תומר (מתוך "נהר חוזר", 1959), "אבא ואמא הלכו לקולנוע. אילנה יושבת לבד בכורסה ומעיינת בספר אפור" מאת מאיר ויזלטיר (מתוך "100 שירים" 1969), "הנערה" מאת זרובבל גלעד (מתוך "אור חוזר" 1970), "ביקור" מאת רחל פרחי (מתוך "כבשה ברחובות ירושלים", 1947);⁶ כדאי לשים לב, כי מצינוי זמן הפרסום, ולו של יצירות אלו בלבד, ניתן לראות, כי הכתיבה על נושא השואה וההתייחסות אליו אינן תופעה חולפת בספרות העברית, אלא היא הולכת ומשכת, מתגוננת ואינה נפסקת.⁷

למרות העובדה, כי כל שיר הוא יצירה לעצמה, נוכל להבחין בראש ובראשונה במשותף שיש בין שירים אלו: בכולם משוקעים חומרים מן השואה, המנוקזים להבעת אותנו מטיב: "החי והמת" דהיינו, בכל אחד מן השירים נמצא דמות או דמויות, שברור כי הם נספו בשואה, והם חוזרים ומופיעים כחיים. בכולם הם מופיעים כפי החי, שהוא הדובר בשיר או אחת הדמויות המופיעות בו. בכולם נמצא את זמן ההתגלות ואת תהליך ההתגלות של "המת החי", ובכולם נמצא את המגע המתקיים בינו ובין החי. בכולם ניתן להבחין בתגובת החי להתגלות ולמגע. מן המשותף ברור, כי ביחידה זו תיבחנה רק העמדות של מי שנמצא בחיים כלפי מי שהומת בשואה. זאת מתוך ידיעה ברורה, כי קיימים גם מגזרים חברתיים רבים ואחרים המתייחסים לנושא כל אחד בדרכו שלו ומתוך מניעים משלו.

ביחידת הלימוד נתרכו דווקא במבדיל שבין שירים אלו, שהוא בולט ביותר על הרקע המשותף. מבדיל זה הוא המדגיש את ייחודו של כל שיר וייחודה של כל עמדה, והוא המאפשר גם את דירוג העמדות, וממילא הוא זה המאפשר את השגת המטרות המצוהרות.⁸

דרך ההוראה

לפני שנפנה לעיין בשירים, אקדים כמה מילים על דרך ההוראה של יחידה כזו. המורה יכול לנהל עם תלמידיו שיחה כיתתית על כל אחד מן השירים בזה אחר זה, ואחר כך להובילם להשוואה בין השירים. אולם, דרך זו עלולה להביא להחמצת המטרות העיקריות של היחידה, שכן גם המורה לא יגלה את רצף העמדות, שהתלמידים אמורים לגלות ולסדר בעצמם. עדיין אין בשיחה כיתתית כל אפשרות לכל אחד מן התלמידים להביע את עצמו ולהגיע בסופו של דבר גם להבהרה אישית בקשר לעמדתו. לפיכך,

6 ראה מילות השירים וביוגרפיה קצרה של המשוררים בנספח. שלושה שירים של גלעד, תומר ויזלטיר כלולים באנתולוגיה (1).

7 צבי דרור, שפירסם ב-1964 את ספרו על נושא השואה בשירה העברית (2), קבע אז, כי "בשנים האחרונות מוצאים אנו, כי נושא השואה הולך ופוחת בשירה הארצישראלית" (עמ' 151). נראה, כי קביעה זו הייתה חפוזה, ויעידו כל אותם הספרים והאנתולוגיות הרבות על נושא זה, המופיעות כל שנה בארצנו. על ביטויי "האימה המרשית" בשירי חזור הצעיר של המשוררים ראה בדבריה של תנה יעוז (6), בעיקר בעמ' 137-149.

8 על דרך הוראה כזו ראה בספר של רחל לורוביץ ואינה פיקס (9), בעיקר בשער המסביר את שיטת "ההרכבה" (וייקסו).

ובמיוחד בכיתה הטרוגנית, מן הראוי לחשוב על שילובה של הוראה שיתופית ובקבוצות קטנות; דרך זו עשויה להתאים יותר להשגת כל המטרות המוצהרות.

דברי עיון - השוואה בין השירים

אפרוש עתה כמה דברי עיון בשירים ואלווה אותם בכמה הרהורים מתודיים?

א. החומרים הלשוניים מן השואה

נראה, כי נערים, שנפגשו בעבר עם נושא השואה, לא יתקשו במיוחד בזיהויים של הצירופים הלשוניים מתמונות השואה, המשוקעים בכל אחד מארבעת השירים. עם זאת, ומאחר שמדובר בכיתה הטרוגנית ובביטויים לשוניים, שיריים תמציתיים ורמזנים, נראה, שלא כדאי לקחת את ידיעתם והבנתם של צירופים אלו כמובנת מאליה. מן הראוי, שכל מורה ימצא את הדרך המתאימה ביותר לו ולתלמידיו להבהרתם, וזאת כבר בשיעור הפתיחה. בירור כזה עשוי גם להכניסם לאווירת הנושא וגם לעזור להם בהבנת השירים.

הצירופים הלשוניים הם: אשוויץ, דכאו, ברנ-בלזן - שמות של ערים בהם היו מחנות הריכוז וההשמדה, מוזכרים בשירה של רחל פרחי; טלאי מגן דוד צהוב - שהיהודים הוכרחו לשאת על דש בגדם, מוזכר בשירים של מאיר ויזלטיר ורחל פרחי; קרונות - שבהם הובלו הקורבנות למחנות, מוזכרים בשירו של בן-ציון תומר; בגדי הפסים - שלבשו האסירים במחנות, מוזכרים בשירו של מאיר ויזלטיר בכינוי פיזימה; ערימת נעליים של המומתים, המוזכרת בשירו של זרובבל גלעד; מראות האנשים במחנות, כשהם קרחים, ערומים, יחפים, עם מבט עיניים, המביע יותר מכל דיבור, מופיעים בכל ארבעת השירים. בכל שיר מופיע אפוא ביטוי לשוני אחד או יותר, שהוא המקשר אותו באורח מידי לנושא השואה. הבהרת משמעותם של הביטויים הללו יכולה להיעשות גם בדרך של הצגת המראות הקונקרטיים, המצולמים בתמונות או בשקופיות, שיתאימו לביטויים, אך גם, ובעיקר, שיתאימו ליכולת הנפשית של התלמידים הצעירים לראותן.

ב. מוטיב "המת החיי"

נערים, בדרך כלל, כבר מסוגלים להבין את התופעה הסוריאליסטית הזו של הופעת "מת חיי". שיחה מקדימה על עצם התופעה: סיבותיה, דרכי התגלותה, תוצאותיה והתגובות עליה עשויה מראש להתוות את הנקודות, שתתגלנה בעין כמשותפות בין כל השירים. כבר בקריאה הראשונה של כל שיר יוכלו התלמידים להבחין מה מזהה את הדמות כמתה ומה מזהה אותה כחיה. אבל מה שחשוב כאן הוא, שגם יעלה לתודעתם, כי השימוש במוטיב "המת החיי" בעיקר כשמדובר בנושא השואה, אינו רק

"הצטעצעות במבע ספרותי", אלא "היזקקות לצורת ביטוי המתיישבת עם הנושא"¹⁰ ומתיישבת עם המסר שלו.

אין ספק, כי מוטיב "המת החי" עשוי להעביר אולי בצורה העזה ביותר את המסר, לפיו אין כאן סתם נושא של עבר שמת, אלא נושא החדר בהתמדה ובחיות להווה, אם כי דרגות החיות הן שונות. זאת ועוד - כל דרכי הנסיונות של החיים בהווה לברוח כליל מנושא זה נשארות חסומות, גם אם קשה להבינו או אם מסיבות כל שהן אין רוצים בו.

ג. ציוני זמן ההתגלות של "המת החי"

הזמן, שבו מתגלה "המת החי", זהה מבחינת איכותו הכללית בכל השירים. אפשר לזהותו כדימדומים או כחושך לילה. זמן כזה עשוי להתאים מאוד להתגלותו של "מת חי". אבל בכל אחד מן השירים נמצא ציון ואינך אחרים של הזמן, התורמים ליצירת אירתו המיוחדת של השיר, וכפי שנראה גם תואמים לדרך הייחודית שבה מתפתח המוטיב בכל שיר.

בשירו של זרובבל גלעד מצוין הזמן ישירות: "בחשיכה". ניתן לאבחנו כחושך גם מתוך הדימויים (נעלי הנערה המתה-חיה מדומים לכוכבים, הזרחים בלילה; לב הדובר מדומה לעטלף, היוצא ממקומו בלילה) וגם מתוך ביטויים שונים של אור, העשויים להותיר את סביבתם בחושך ("הבהיקן", "גחלים" "אורי"). על סיום הלילה הזה וסיוטו אין דיווח בשיר.

גם בשיר של בן-ציון תומר יש ציון ישיר ומפורש של זמן, "עם ליל יבואו"; מיד בפתיחה נאמר "עצמתי את עיני". לפנינו אפוא גם כאן חלום סיוטי של לילה. אך גם אם סיוט לילי זה מותיר את רישומו, וגם אם הוא עשוי לחזור, הוא בכל זאת נתון בשיר זה במסגרת של זמן שמסתיים; בסוף השיר מצוין שהדמויות עצמן, אלה שהופיעו, נעלמות.

בשיר של רחל חלפי הזמן הוא של דמדומי ערב, והערב הזה הוא של יום אחד מסוים מאוד בשנה - "יום הזיכרון", שטבעי שיעלה בו זכר המתים. בציוני הזמן בשיר מבוטאת זרימה מ"שעת אחר הצהריים" אל "שמש שוקעת לא שוקעת בסופו של חודש" (יום הזיכרון הוא כ"ז בניסן, בסוף החודש) ואל "השמש כל כך יפה בשקיעה, והעשבים הקטנים, השמים, העננים, האורות שפה ושם נדלקים". עם תום זרימת הזמן נעלמים המתים החיים (אולי עד ליום הזיכרון שלהם בשנה הבאה).

בשיר של מאיר ויזלטיר זהו כבר ערב או לילה אחד מקרי בהחלט, בו כמו במקרה מעיינת אילנה הקטנה בספר האפור, כשהוריה הלכו באותו ערב לקולנוע. יש מקום להטיל ספק, אם אילנה הקטנה אכן תחזור אי פעם ותעיין שוב בספר זה, ואם במקרה תחזור ותעיין, כפי שנראה, היא לא תראה שם אותם מראות.

10 ראה בדבריו של הלל ברזל במבוא לאנתולוגיה (1).

אפשר אפוא למקם את ציוני הזמן בשירים על רצף: לילה מתמשך, העשוי לא להיגמר, אל לילה שנגמר, אך שעשוי בהחלט לחזור, אל ערב אחד, העשוי לחזור אולי רק פעם בשנה, ואל ערב מקרי, שמי יודע אם בכלל יחזור.

ד. גיל "המת החיי" וגיל "החיי" הרואה אותו

בשיר של זרובבל גלעד וגם בשיר של בן-ציון תומר הדמויות, שניספו בשואה ומתגלות כ"מתים חיים", הן דמויות של צעירים, ואילו "החיי" הרואה אותם הוא מבוגר. בשיר של רחל פרחי "המתים החיים" הם מבוגרים, ו"החיים" הרואים אותם הם גם הדוברת המבוגרת וגם ילדיה הקטנים. בשיר של מאיר ויזלטיר "המתים החיים" הם מבוגרים וילדים, ו"החיי" הרואה אותם הוא ילדה קטנה. כפי שנראה בהמשך, כי עוצמת העיצוב של המוטיב בכל אחד מן השירים ניזונה מן המתח הטמון בהפרשי הגילים שבין "המת החיי" לבין "החיי" הרואה אותם.

ברור, כי בספרות, כמו במציאות, תהיה הרגישות של "החיים" המבוגרים גדולה במיוחד, כשהמומת הוא ילד או נער (גלעד, תומר). לעומת זאת, כש"החיים" הם ילדים, ברור, כי אין הם מסוגלים ואין הם יכולים לגלות אותה מידה של רגישות כלפי כל המומתים בלי הבדל גיל (פראי, ויזלטיר).

בשירים שלפנינו נמצא אפוא עמדות של שני סוגי אנשים חיים: מבוגרים וילדים, כשהם מתייחסים לשני סוגים של מומתים: ילדים ומבוגרים. לגילאים השונים יש, כאמור, חשיבות מרובה בעיצוב העמדות.

ה. תהליך ההתגלות וטיב המגע

בכל אחד מן השירים אפשר להבחין בתהליך ההתגלות של "המת החיי", אבל בכל שיר מעוצב תהליך זה אחרת ובסוג אחר של הדרגה. כמו כן אפשר להבחין בכל אחד מן השירים במגע, שנוצר בין "המת החיי" ובין "החיי", אבל בכל שיר מופיע מגע זה בטיב אחר ובעוצמה אחרת.

מתוך שם שירו של זרובבל גלעד, "הנערה", יודעים אנו, כי מדובר בנערה ספציפית. אופן הדיווח של הדובר ("ירדה מן הקיר / ברגליים יחפות / וניצבה לידי") מעמיד את התגלותה כעובדה של ממש. הדיווח על האור החזק המוקרן מן הנערה נמסר תחילה בדימוי של סנדליה לשני כוכבים ואחר כך בזיהוי "ומעיניה - שתי גחלים", שהוא אולי רמז עקיף לדרך מותה בשריפה. האור הגדול הזה כמו הופך אותה למעין איקונין מוחשי, הזוהר בחושך. אחר כך, "פתאום", והפתאומיות מגדילה את עוצמת הפעולה, "היא חובקת את צווארי", כלומר היא ממש נוגעת פיסיית בדובר בשתי זרועות "שמשיות וקופאות". האוקסימורון מעיד על מגע שיש בו חום וקור בעת ובעונה אחת גם מצד נותנת המגע וגם מצד מקבל המגע. התגלות קונקרטיית זו והמגע הפיסי שבה הם בעלי עוצמת סיטוט גדולה, שכמו אינה נעלמת, על כל פנים אין בשיר דיווח על היעלמותה.

בשירו של בן-ציון תומר מדווח הדובר, כי "המתים החיים" "ילדי הצל", המופיעים כבר בשם השיר, מתגנבים דרך "חרכי הזיכרון". הם נתפשים על-ידי תחילה בחוש השמיעה: "קולות רפים המהלכים בשקט, בגרבים." אחר כך מתגלה המראה: "ילדי הצל." / תמיד עוקפים את עיגולי השמש". הם הרי צללים, שאינם יכולים לעמוד בעיגולי השמש, אבל הדימוי "כעוקפים בכביש נבלת עכבר" עשוי לתת סיבה נוספת לעקיפה: בוז ותחושה של גועל כלפי השמש הזו, שתחת אורה נאלצו הם להפוך לילדי צל. הם אינם מדברים ("לא אומרים דבר"), אבל הדובר חש תמיד, דהיינו באופן מתמשך, את "שתיקת הקרון שנתרוקן מילדיו". הדימוי "כמו מפחם", המזהה את התרוקנות הקרון מילדיו להתרוקנות הטבעית מפחם, הוא אירוני ביותר. מאין פחם נבלם הקרון. גם המצלול של הקי מתחלף במצלול של מ' סגורה. אבל הפלם נשאר חס בהווה מתמיד.¹¹ הדובר ממשיך ומדווח בלשון קטועה על מראות, שהם שרידים ממה שנותר מן הילדים מסביב: "בובת הסמרטוטים העזובה. / בפניה - / סירת נייר קטנה. / כפתורים. / חוטים". שרידים אלו הם מטונימיות לסיפור השמדתם.¹² אחר כך מדווח הדובר על מיהם ועל צבעם, דווח המעיד על נוכחותם הקרובה: "מלאכים אשר פניהם גון שעווה". בשיר זה אין בין ילדי הצל לבין הדובר מגע גופני, והדיווח על דרך היעלמותם הוא איטי: "הנה הם ממריאים. המריאו. כבר אינם".

בשירה של רחל פרחי מדווחת הדוברת תחילה כי קהיליית "המתים החיים" באו למטבחא כמו לביקור, כשם השיר, והתכנסו בו לשתות כוס קפה. נוכחותם היא קרובה, באותו מטבח, אבל אין ציון של מגע פיסי. הדיווח בכל השיר הוא סיפורי. גם כאן הם שותקים, ובדרך השלילה מדווח מה הם אינם עושים: "לא בכו, ולא קוננו ולא סיפרו נוראות, הם רק / שתקו והביטו בי כמו אומרים להיות". לשאלתה "עוד סוכר?" רק הניעו בראשם. הם אפוא פועלים, ויש מגע של הבנה, אך ללא מלים. הדוברת יודעת עליהם, שהם "ייחלו לגאולה. הם לא נגאלו מעולם" ומדמינת ש"בלי צרור קשור / בקצה מוט הם נודדים בכל העולמות חסרי מנוחה". הדוברת מדווחת, כי כשמגיעים הילדים, המתים החיים "עטפו כמו בקסם בגלימות את / גוויותיהם הנמקות, וסיפרו להם בדיחות ומעשיות וגם / על אושוויץ ודכאו וברגן בלזן". כלומר, עם הילדים בכל זאת יצרו מגע מילולי. הם סיפרו לילדים קודם מה שהם אוהבים לשמוע, בדיחות ומעשיות, וגם - והפסיחה מעידה על הפרדה בין שני סוגי הסיפורים - על הערים שבהם מצאו את מותם. אחר כך, אם משום שיום הזיכרון נגמר, ואולי מפני שראו את תגובת

11 ד"ר תנה יעוז הפנתה את תשומת לבי לדבריו של בן-ציון שאמר, כי נפל בדפוס שיבוש ביקוד המלה "הבלם", ומלה זו צריכה לבוא במשמעות "חבל שלחסי". לאור הבחרה זו הפירוש הוא אחר: לצד שתיקת הקרון חש הדובר גם את החבל החם של הילדים, שנצטופפו בו לפני שנלקחו למוות, ואולי רומז ביטוי זה גם לגורלם, גורלו של חבל שנרצח, או גורל של מוות בשריפה. חס הפכו ל"חבל חסי", שתמיד חס, כמו לעד לא יתקרר. כידוע, כתב בן-ציון תומר גם מחזה שלם בשם "ילדי הצל".

12 מטונימיות כאלה חוזרות ביצירות רבות שנושאן חשואה, וכן כבר הפכו למערכת הצפנים שלה, כפי שמראה ד"ר תנה יעוז בספריה (5, 6).

הילדים, "כל אחד הוציא/ טלאי צהוב והניחו על שולחן המטבח בין ספלי הקפה/ ושארית העוגה וקערת תפוחי הזהב". הפירוט של קיום הטלאי והקשר בין הצבעים בא אולי לרמוז, שהם - שראו את השפע העכשווי בבית הישראלי הזה - מבקשים להפוך את משמעות הטלאי לחלק מחיי היום-יום שבו, ומבקשים אולי להצביע על הקשר הסמוי והגלוי שבין צהוב הטלאי שלהם לבין זהוב התפוח הגדל כאן כסמלה של ארץ-ישראל. ואולי זו מהות הצו שהשאירו: להמשיך במלחמה לחרות - מצד אחד, ו"להסביר לילדים, לעולם"¹³ - מצד שני.

בשיר זה יש אפוא שתי צורות מגע שונות של המתים החיים עם שני סוגים שונים של אנשים: המבוגרים, שרק רואים ומבינים, והילדים, שרואים ושומעים ואינם מבינים. כאן גם השאירו לחיים משהו קונקרטי - טלאי צהוב, אבל גם כאן, כבשירו של בן-ציון תומר, מדווח בסוף השיר על היעלמותם.

בשירו של מאיר ויזלטיר¹⁴ ההתגלות היא רק מתוך תמונות מצולמות שבספר אפור. מאחר שמדווח, כי אילנה הקטנה היא המסתכלת בתמונות אלו, מדווח כל תהליך ההתגלות כפי שהוא מופיע מתוך הספר - תמונה אחר תמונה - וכפי שהוא נראה בעיניה של הילדה הקטנה. הדובר מאחורי אילנה מניח שהקורא, שלא כאילנה, יודע את המשמעות האמיתית של התמונות, ויכול לעמוד מיד על הגרוטסקה המוקרנת מתפישתה: "היא מדפדפת, דודים ערומים/ רצים ערומים וריים כל כך/ וגם דודות עם הטוסיק בחוף/ ואנשים בפיזימות כמו בתיאטרון/ ומגיני דוד מבד/ וכולם כל כך מכוערים וריים/ ועיניים גדולות כמו לעופות", ואחר כך הוא רואה גם "ילד קרח ורזה". במראות הללו, הקבועים בספר אפור, הדמויות רצות, אבל כמו לא אל הילדה. הן מתגלות לה רק במקרה ורק לעין הבלתי מבינה שלה. "המגע" שלהן איתה כמעט שאינו מגע. דמויות אלה אמנם לא תיעלמנה מן הספר, אבל הן גם לא תישארנה שם כפי שהיו, כי הילדה עצמה "תשפץ" אותן.

לסיכום, ראינו, כי בכל אחד מן השירים נמצאת עוצמת ההתגלות של המת החי ביחס ישר לעוצמת המגע שלו עם החי. עוד מצאנו, כי מידת הסיוט שיש בפעולות אלה הולכת וקטנה משיר לשיר.

תגובת החי

יצירת התגובה של החי, כפי שהיא באה לידי ביטוי בכל אחד מן השירים, נובעת ישירות ממידת עוצמתם של ההתגלות ושל המגע. בשירו של זרובבל גלעד ניכר, כי הדובר עומד לאורך כל ההתגלות גלוי עיניים ופקוח חושים ורגש, כשתחושות של חום וקור אופפות אותו, בעיקר מן המגע הפיסי. עם סיום השיר בפאתוס גדול הוא גם מדווח ישירות על

¹³ המשוררת רחל פרחי אמרה לי אישית כי בניקוד המלה "לעולם" נפלה טעות דפוס וצריך להיות "לעולם" (לי שוואית) כלומר היא התכוונה, כי הצו הוא "לחסביר לילדים", וצו זה צריך להיות תמיד, לעולם.

¹⁴ על שירו של מאיר ויזלטיר ראה גם דבריו של הלל ברזל (1) וגם דבריה של תנה יעוז (6).

תגובתו: "לבי נחבט בבית החזה/ כעטלף באור..." ברור, כי בהתלהטות זו של הלב בבית החזה יש משום טלטלה גופנית ורגשית חזקה מאוד. מכוח הדימוי ניתן להבין כי טלטלה זו מסוכנת ועשויה להיגמר ברע, שכן עטלף עיור, המתחבט באור, עשוי להיכוות ממנו עד מות. אף שכל הפעלים בשיר הם בזמן עבר, נראה, כי מעצם אי-הדיווח על היעלמות הדמות של הנערה, המתה-חיה, ומעצם מיקום התגובה של החי להופעתה בסוף השיר, כששני קווים מפרידים נוספים באים אחריה, אפשר להבין שתגובה אמוציונאלית חזקה זו היא גם בלתי פוסקת.

בשירו של בן-ציון תומר, הדובר באופן קונקרטי הוא עצום עיניים, אבל הוא בהחלט פקוח עיניים פנימיות ופקוח חושים ורגש. גם בשיר זה מדווחת התגובה ישירות ובסוף השיר: "רק מעורפי בי עוד תקועה עינים". המטאפורה כאן כמו מאפקת את הפאתוס, אבל עדיין מעידה על תגובה רגשית בעלת עוצמה גדולה. משהמריאו ונעלמו הדמויות כמלאכים, הסייט לאותו לילה אמנם כמו נגמר, אבל גם כאן נותר מבט עיניהם תקוע בעורף, תקוע תמידית ולאורך זמן.

בשיר של רחל פרחי תגובת הדוברת הבוגרת מפורזת בשיר, והיא משתקפת בעיקר מהרהוריה, שהם יותר תגובה של השכל, המשדר לרגש. יש בתגובה זו מבע של צער על שהם "יכלו להיות עולים מארצות המצוקה או מארצות הרווחה", ועל שאנחנו כולנו "יכולנו להיות משפחה גדולה". התורה פעמיים על משפטים אלו במשך השיר, לבד משהיא מקנה ריתמוס לשיר, היא מעצימה את תחושת הצער ומעידה, כי אכן היא אמיתית ומציקה, במיוחד ביום הזיכרון. אבל בשיר זה מופיעה גם תגובת ילדיה, אלה שגם ביום הזיכרון יורדים לשחק ועולים הביתה עם ערב משגמרו לשחק. אבל כשהם בבית, הם אכן כמו רואים באמת את "הדודות והדודים" הללו, ואפילו שומעים את סיפוריהם. אולי משום שאמם רואה אותם, והיא זאת המדווחת על תגובתם. קליטתם של הילדים היא ללא הבנה ו"לא יכלו להבין" (הי מקבלת משמעות של וי הניגוד), אבל הם בכל זאת ילדים סקרנים ושואלים בלחישה "מי הם?" האם מנסה להסביר: "קרובים, עניתי. שיכלו להיות עולים מארצות/הרווחה, מארצות המצוקה, יכלו..." הסברה של האם כמו נקטע באמצעו. אולי משום שהיא ראתה מה מוגבלת מידת הבנתם של ילדיה, ואולי משום שנוכחה לדעת גם מה מוגבלת יכולת ההסבר שלה.

בשירו של מאיר ויזלטיר אפשר למצוא את תגובת המבוגרים קודם כל בשם השיר. באופן סתמי ורמוזי כתוב, כי "אבא ואמא הלכו לקולנוע". מבוגרים אלו יוצאים אפוא לבלות וליהנות, חיים את היוםיום, ואולי מוצאים פורקן זמני באשליית הקולנוע. בביתם יש אמנם ספר אפור, שבו נמצאות תמונות זוועה מן השואה, אבל לא מדווח בשיר על איזו שהיא התייחסות מצידם אל הספר, אליו ואל תמונותיו. מן הדיווח על מה שראתה בתם בספר זה, ואיך שהיא תופשת את המראות בו, ברור שמבוגרים אלו, הוריה, לא ציידו אותה במידע כל שהוא העשוי לעזור לה לפחות לזהות את מה שהיא רואה כמראות מתקופת השואה. תגובת הילדה היא טבעית ותואמת למי שאכן אינו יודע ואינו מכיר דבר בנושא השואה. (כדאי להזכיר, כי הידיעה הזו אינם בהכרח תלויה

רק בגיל הביולוגי הצעיר). כל מה שהיא רואה, שהקורא יודע שהוא קשור לשואה, נראה בעיניה "נורא משונה וכל כך אפור". אבל מה שמעניין כאן הוא, כי דווקא מראות אלו מעוררים אותה לתגובה מעשית. היא אינה נותנת לתמונות אלו שיישארן בצבע ובצורה כפי שהם. יש ברשותה תנאים ואפשרות לשפצם: "יש לה עפרונות אדומים, וכחולים וירוקים וצהובים וורודים", כלומר יש לה קשת רחבה וגדולה של צבעים, ולה גם כושר יצירתי וגם חשק גדול להפעילו. "אז היא הולכת לחדר שלה/ ומביאה את כל העפרונות היפים/ ומציירת בחשק גדול/ לכולם משקפיים ופרצופים מצחיקים/ ביחוד לילד הקרח הרזה/ היא עושה לו שפם ענקי כזה/ ובסוף השפם עומדת ציפור". אם כן, באופן מעשי היא הופכת את כל האפור לצבעוני, את המשונה למצחיק, את החלש לגיבור בעל שפם, ועוד עם ציפור, אולי ציפור החופש. תגובתה דומה לתגובת הוריה, בעיקרון ולמעשה. מה הם בורחים אל האשליה, כך גם היא. אבל שלא כהוריה, שבמסגרת השיר אינם מגלים כל התייחסות לנושא, היא אינה יכולה שלא להתייחס אליו. היא מבצעת בתמונות שינויים כאלו שיאפשרו לה להמשיך ולחיות גם במחיצתן. דרך הקול הדובר מקבלים אנו בשיר זה גם את תגובת המבוגר, המשורר המשתמע, הן לנושא והן לתגובות עליו. מבוגר זה יודע שבבית נמצא לפחות הספר, שבו תמונות מן השואה. אבל הוא מודע לעובדה, כי מידת חיותו של הנושא היא כמידת הרצון להסתכל בו, וכמידת הידע שיש למסתכל. למרבה הצער, ולדעתי מן האירוניה שבשיר, אכן משתקף צערו הסמוי של המשורר המשתמע: ההורים המבוגרים בורחים (ולא מן הנושא הזה בלבד) לקולנוע, והילדים, הנוטלים את הספר לעיון, אם מפאת גילם הצעיר ואם משום שכלל לא הונחו להתבונן בו, הם מדפדפים בו ומפרשים את תמונותיו בהתאם למוגבלותם. הם משנים אותן לתמונות שעמן יוכלו לחיות, אבל הן הפירוש והן השינוי הם עיוות גרוטסקי של האמת לאמיתה. תגובת המבוגרים והילדה היא אולי טבעית ואנושית, אבל תגובתו האירונית של המשורר כמו אינה מגלה סלחנות כלפיה.

סיום: רצף העמדות ותוצאותיהן

העמדה כלפי נושא השואה, המתקבלת מכל אחד מן השירים הללו, היא פועל יוצא מן העיצוב האמנותי, שזכה לו בכל שיר מוטיב "המת החיי" לשלבינו. את העמדות המתקבלות מכל ארבעת השירים הן כלפי מראות השואה והן כלפי הצו "לזכור ולא לשכוח" ניתן לדרג על פני רצף.

בקצה האחד של הרצף נמצאת העמדה המשתקפת בשירו של זרובבל גלעד. עמדה זו, כפי שראינו, טעונה מעורבות רגשית גדולה. זוהי עמדה של מי שרואה בחיות גדולה את מראות השואה, בהקיץ ובאופן קונקרטי. המומתים נוגעים בו ממש, וכמו אינם מרפים ממנו. הוא, הנתפש כמאולץ לנקוט בעמדה זו, נמצא במצב של סיכון גבוה, נפשי וגופני. במקום קרוב לעמדה זו נמצאת העמדה המובעת בשירו של בן-ציון תומר. גם בשיר זה ננקטת עמדה של מעורבות רגשית. גם בו מופיעים המראות בחיות גדולה, אבל כאן הסיוט המלא מופיע בעצימת עיניים בלבד, ולפחות עד להופעתו בפעם הבאה, הוא,

כמדווח בשיר, נעלם. מן העובדה, שתמציתו החריפה של הסייט שוררת באופן תמידי וקבוע, ברור, כי גם למי שיאולץ מבפנים לנקוט בעמדה זו, הסיכון הנפשי שלו עדיין גבוה. סביר להניח, כי למידת מעורבות גדולה כל כך כמו זו המשתקפת משיריהם של גלעד ושל תומר יכול להגיע מבוגר, היודע היטב מה שהיה שם, ואינו יכול שלא להיות מדוע לו בחושי ובדמיונו.

במקום האמצעי על הרצף נמצאת העמדה המובעת בשירה של רחל פרח. העמדה בשיר זה היא בעיקר עמדת השכל, המעורר אמנם לצער ולרחמים, אבל בעקבותיהם אין מתעוררים סיוטים או אימה. לפי עמדה זו מראות השואה מוכרים, והכרה זו אינה מותירה את הרוכש אותה אדיש. מראות אלה חוזרים, אך לא בתדירות גבוהה. מידת המעורבות הרגשית של המבוגר היא אפוא מאוזנת. למי שמגיע לעמדה כזו, לא זו בלבד שאין צפוי לו כל סיכון,¹⁵ אלא שמתאפשר לו סיכוי להנחיל עמדה כזו גם לילדיו, ובכך להצידם במידת יכולתו לקראת קיום הצו, שהוא עצמו מקיים - "לזכור ולא לשכוח". מעמדת הילדים המעוצבת בשיר זה נראה, כי הסיכוי אכן מתקיים. הם קטנים ולינם נתון למשחקים. הם אוהבים בדיחות וסיפורים. אבל הם, בכל זאת מסתקרנים, שואלים, ועל שאלתם הם גם מקבלים מאמס איזו שהיא תשובה. כך, גם אם בשלב זה הם אינם מסוגלים, בגלל גילם, להבין, יש סיכויים, שכאשר בתהליך גדולם תמשיך אמם למלא אתר הצו להסביר, הם לכשיגדלו יוכלו להבין יותר, ואולי גם ימשיכו בעצמם, כאמס, בקיום הצו "לזכור" וימשיכו להנחילו הלאה.

בקצה השני והמנוגד של הרצף נמצאת העמדה המובעת בשירו של מאיר ויזלטיר. כאן עמדת המבוגרים היא אגואיסטית. הם אישית בורחים אל הקולנוע, תענוגות הרגע או האשליה האחרת, אולי מכל נושא, ולא רק מנושא השואה. מינימום של התייחסות אפשר לראות בעצם הימצאותו של אותו ספר אפור, המכיל ממראות השואה, בביתם. הם אולי יוצרים אפשרות כלשהי לדור הבא להיתקל בנושא, אך לא יותר מזה. משום שאין מצידם כל הכוונה אליו, ואין הם נותנים כל הסבר לנראה בו, הם מונעים מילדיהם אותו ידע מינימלי והכרחי להבנת הנושא. עמדת הילדה היא אפוא פועל יוצא מעמדת הוריה המבוגרים. עמדתה, גם אם אינה מנוכרת לחלוטין, היא מרוחקת ונטולת אמפתיה. אין ספק, כי הסיכון, שיש בנקיטת עמדה כזו, הן זו של המבוגרים והן זו של הילדה, אינו סיכון אישי. לא ההורים ולא הילדה נפגעים כאן אישית. אבל עמדת המחבר המשתמע, שהיא עמדת מחאה סמויה על מציאותן של עמדות כאלה בקרבנו, מצביעה לקורא בעקיפין על הסיכון הגדול שיש בהן בעיקר לדור הצעיר, ובעצם לאומה כולה. כדאי לשים לב, כי העמדה המעשית של הילדה (שכשמה, אילנה, היא נטועה כאן ועכשיו) מציגה אפשרות של מיזוג בין התמונות הממשיות והקונקרטיות שממש ומאו,

15 כדאי לציין כאן מחקר שעשתה תקוה נתן בקרב דור שני לניצולי השואה בחתברותם (10), ומסקנתה היא כי "מורשת השואה יכולה לפעול כמחוקת, כמגינה וכמחשלת, דחינו מחסנת בחשפעתה" (עמ' 102), וזאת מתוך ממצא לפיו לא נמצאו בקרב תחקרים כל ליקויים נפשיים או גופניים.

הנשארות ברקע האחורי, ובין התיקונים שהיא מוסיפה להם כרקע קדמי משעשע וצבעוני. ומי יודע, אולי במיזוג זה היא הילדה מראה למבוגרים את הדרך שבה היתה היא יכולה ורוצה לקבל את התקופה ההיא, שגם היא אינה יכולה לברוח ממנה. בירור רצף עמדות זה, הנוצר מרצף השירים שביחידת לימוד זו, ובירור והערכה של תוצאות כל עמדה על הרצף, מאפשרים לכל לומד לבדוק בראש ובראשונה היכן נמצאת היום עמדתו שלו. אבל יתרה מזו - הם מאפשרים לו לבדוק היכן יכולה להיות עמדתו על רצף זה היום והלאה, כל זאת - מתוך בחירה אישית ומודעות לתוצאות הצפויות מבחירתו לו, למשכחתו ולעמו.

נספחים

3 ק ו ר

כָּל הַיְהוּדוֹת וְהַיְהוּדִים וּבְנֵי הַיְהוּדִים מְאוֹשׁוּיץ מְדַכָּאוּ
וּמְבֻרָגָן בְּלִזָּן בָּאוּ לְשִׁתּוֹת אֲתִי כּוֹס קֶפֶה בְּמִטְבַּח בְּשַׁעַת
אֲחֵר צְהָרִים אַחַת בַּיּוֹם הַזְּכוּר. יִכְלְנוּ לֵהִיּוֹת מְשַׁפְּחָה
גְּדוֹלָה. הֵם לֹא בָּכוּ וְלֹא קוֹנְנוּ וְלֹא סִפְרוּ נוֹרָאוֹת, הֵם רַק
שָׁתְּקוּ וְהִבִּיטוּ בִּי כְּמוֹ אוֹמְרִים לֵהִיּוֹת. עוֹד סִפְרָ? עוֹד
סִפְרָ, הִנִּיעוּ בְּרֵאשִׁם. וְשֵׁשׁ אֶרֶץ יִשְׂרָאֵל שׁוֹקֵעֵת לֹא שׁוֹקֵעֵת
בְּסוֹפוֹ שֶׁל חֵדֶשׁ... הֵם יִכְלוּ לֵהִיּוֹת עֹכְשׁוֹ עוֹלָם
מֵאַרְצוֹת הַרוּחָה, יִכְלוּ לֵהִיּוֹת עוֹלָם מֵאַרְצוֹת הַמְּצוּקָה, הֵם
יִחְלוּ לִגְאֹלָה. הֵם לֹא נִגְאַלוּ מְעוֹלָם, וּבְלִי צְרוּר קֶשׁוּר
בְּקֶצֶה מוֹט הֵם נוֹדְדִים בְּכָל הָעוֹלָמוֹת חֲסֵרֵי מְנוּחָה, וְהֵם
מֵצוּיִם עָלֵינוּ אֶת הַמִּלְחָמָה. יוֹם אֶחָד אַחֵר הַצְּהָרִים
הַתְּכַנְסוּ בְּמִטְבְּחֵי כָּל הַיְהוּדִים וְהַיְהוּדוֹת וּבְנֵי הַיְהוּדִים, יִכְלְנוּ
לֵהִיּוֹת מְשַׁפְּחָה גְּדוֹלָה, לְשִׁתּוֹת כּוֹס קֶפֶה וְעוֹנָה. וְכִשְׁהִילְדִים
עָלוּ הַבֵּיתָה וּגְמָרוּ לְשַׁחַק. עֲטְפוּ כְּמוֹ בְּקֶסֶם בְּגָלִימוֹת אֶת
גְּוִיֹתֵיהֶם הַנִּמְקוֹת, וּסִפְרוּ לָהֶם בְּדִיחוֹת וּמַעֲשִׂיּוֹת וְגַם
עַל אוֹשׁוּיץ וְדַכָּאוּ וּבֻרְגָן בְּלִזָּן, וְהִילְדִים כְּמוֹ קֶלְטוּ וְלֹא
יִכְלוּ לֵהִבִּין. הַשֵּׁשׁ כָּל כֵּךְ יִפֶּה בְּשִׁקִּיעָה, וְהַעֲשָׂבִים הַקֶּטְנִים,
הַשָּׁמַיִם, הָעֵנָנִים, הָאוֹרוֹת שֶׁפֶה וְשֵׁם נִדְלָקִים. מִי הֵם? שְׂאֵלוֹ
בְּלַחֲשֵׁה. קְרוֹבִים, עֲנִיתִי, שִׁיכְלוּ לֵהִיּוֹת עוֹלָם מֵאַרְצוֹת
הַרוּחָה, מֵאַרְצוֹת הַמְּצוּקָה, יִכְלוּ... וְכָל אֶחָד הוֹצִיא
טְלָאי צֶהָב וְהִנִּיחוֹ עַל שֶׁלְחַן הַמִּטְבַּח בֵּין סִפְלֵי הַקֶּפֶה
וְשִׁאֲרֵי הָעוֹנָה וְקִעֲרֵת תְּפוּחֵי הַזֶּהָב, וְנִעְלְמוּ, וְהַשִּׁאֲרוֹ
צוּ, לְהַסְבִּיר לִילְדִים לְעוֹלָם.

בחשכה

הנערה

יְרֵדָה מִן הַקִּיר

בְּרַגְלֵים יַחְפוֹת

וְנֹצֵבָה לְיָדַי.

סַנְדְּלֵיָהּ סַנְדְּלֵי-יְלָדִים

מְשַׁנְּעִים,

הִבְהִיקוּ בְּתוֹךְ עֲרֻמַּת-

הַנְּעָלִים הַנּוֹרָאָה

כְּשֵׁנִי בּוֹכְבִים.

וְעֵינַיָּהּ - שְׁתֵּי גִחְלִים.

פְּתָאם חֲבָקָה צְוֹאֲרֵי

בּוֹרְעוֹת שְׁמֹשׁוֹת

וְקוֹפְאוֹת.

לְבִי נִחְבֵּט בְּבֵית-הַחַזוּה

כְּעֵטְלָף בְּאוֹר - -

ילדי הצל בן-ציון תומר

עֲצַמְתִּי אֶת עֵינַי:

אוֹתָם קוֹלוֹת רְסִים,

הַמְהַלְכִים בְּשֶׁקֶט.

בְּגֵרְבִים.

יְלָדֵי הַצֵּל.

חֲמִיד עוֹקֵפִים אֶת עֲטוּלֵי הַשָּׁמֶשׁ

כְּעֵקֶפִי בְּכַבִּישׁ וְגִלְתַּת עֲכָבָר.

לֹא אוֹמְרִים דְּבָר.

עִם לֵיל יְבוֹאוּ,

יִתְאַבְּבוּ בְּחֶרֶב־הַזְּקָרוֹן.

חֲמִיד, חֲמִיד אוֹתָהּ שְׁתִּיקַת קָרוֹן,

שְׁנֵתוֹרָאן מִלְדָּיו כְּמַפְסָחִים.

הַדָּלֶם הַחֶסֶם.

בְּבֵת הַסְּמֶרְטוּטִים

הַעֲוֹקָה.

כַּפְּזָה - סִירַת גֵּר קִטְנָה.

כְּסִתוֹרִים.

חֲוִטִים.

מְלֵאכִים אֲשֶׁר פָּנִיהֶם זֶן שְׁעֵנָה.

הֵנָּה הֵם מְמַרְיִים. הַמְרִיִּיא. כְּכָר אֵינִם.

רַק טַעֲרָפִי בִּי עוֹד תִּקְדְּעָה עֵינָם.

אבא ואמא הלכו לקולנוע, אילנה יושבת לבד

בכורסה ומעיינת בספר אפור

טאיר וזולטר

היא מדפדפת, חודים ערמים

רצים ערמים ורזים כל־כָּךְ,

וגם חדות עם הטוסיק בחוץ

ואנשים בפיוֹמות כמו בתיאטרון

ומגני־זוד מבד.

וכלם כל־כָּךְ מלערים ורזים,

ועינים גדולות כמו לעופות.

זה נורא משנה וכל־כָּךְ אפר. ואילנה יש לה עפרונות אדמים

וכחלים וירקנים וצהובים וורדים.

או היא הולכת לחדר שלה

ומביאה את כל העפרונות היפים

ומצירת בחשק גדול

לכלם משקפים ופרצופים מצחיקים.

וביחוד לילד השרח הרזה

היא עושה לו שקם ענקי אדם כזה

ובסוף השקם עומדת צפור.

ביבליוגרפיה

- גרוס, נתן, איתמר יעוז קסט, ורנה קלינוב (עורכים), *השואה בשירה העברית* (אנתולוגיה; מבוא: הלל ברזל). "יד ושם", הקיבוץ המאוחד, 1974.
- דרור, צבי, *נושא השואה בשירה העברית*. הוצאת סמינר הקיבוצים, ת"א, תשכ"ד, 1964.
- הראל, שלמה, "פרחי הגזע העליון: ספרות ילדים מגויסת בצל המשטר הנאצי". בתוך *באמת?!*, מסי' 2, הוצאת מרכז ימימה, בית ברל, חורף תשמ"ח, פברואר 1988.
- טננבוים-בקר, נינה, *ילדי השואה - יומנים וזכרונות* (תרגום מיידיש: צבי ישוב). ללא ציון הוצאה, 1983.
- יעוז, חנה, *ספרות השואה בעברית כסיפורת היסטורית וטרנס-היסטורית*. עקד, ת"א, 1980.
- יעוז, חנה, *השואה בשירת דור המדינה*. עקד, ת"א, 1984.
- יעוז, חנה, "נושא השואה בשירה הישראלית הצעירה ודרכי הוראתה". בתוך: *מעגלי קריאה*, חוברת 12, ניסן תשמ"ה, אפריל 1985.
- כרמון, אריה, *השואה - נושא לחטיבה העליונה בבית הספר הכללי*. סדרת מדריך למורה, משרד החינוך והתרבות, המרכז לתכניות לימודים, ירושלים 1981.
- לזרוביץ, רחל ואינה פוקס, *למידה שיתופית בכיתה*. הוצאת אח, חיפה, 1987.
- נתן, תקוה, "דור שני לניצולי השואה בהתבגרותם, מחקר שדה בשני בתי-ספר תיכוניים". בתוך: *דפים לחקר השואה*, הוצאת המכון לחקר תקופת השואה המשותף לאוניברסיטת חיפה ולבית לוחמי הגיטאות, 1988.
- רוזיק, יעל (עורכת), *עמנו בשואה*. הוצאת תכניות לימודים, ציריכובר, ת"א, 1986.

עיבוד דידקטי ליצירות של אורי אורלב זיוה פלדמן

יוצרים רבים מנסים להתמודד עם נושא השואה ביצירה הספרותית. שונה הכתיבה של ניצול שואה, הכותב מתוך התנסות אישית, כמי שחווה את האימה, מכתיבתו של עד-שמיעה. נקודת-מבטו של המחבר בביטוי האימה חשובה לברור, משום שהיא קובעת דרך להערכת היצירה בנושא השואה בפנייה אל הדור הצעיר. הילד, נושא בספרות השואה, יהיה מעוצב בדרך שונה, אם היוצר כתב כעד ראייה או כעד שמיעה. כן תהיה היצירה הספרותית שונה במידה שהיוצר חווה את השואה כילד או כבוגר, אם כתב את היצירה מיד אחרי זמן האימה או במרחק של זמן היוצר ריחוק אסתטי ומעניק ביטוי לזכרונות ולהסמלה. היצירה יוצאת מנקודת-מבטו של האיני ובהתאם לכך נבנית היצירה הספרותית. היצירה תפנה אל הילד כנושא ואל הילד כקורא - שני מישורים ביצירה הספרותית בעולמו של ילד.

ילד כנושא

ילד, הנותר ללא אמצעי מחיה והגנה בסיסיים בסביבה עוינת, ינסה להתקיים בעזרת יצר ההישרדות הטבעי בו. יצר ההישרדות יפנה לשני מישורים: פיסי ונפשי. במישור הפיסי ינסה להשיג את הדרוש לו: מזון, ביגוד ומחסה. במישור הנפשי ינסה לנטרל את האימה בעזרת פנייה אל עולם המשחק והדמיון (לאה גולדברג, בין סופר ילדים לקוראיו, עמ' 109), שהוא המציאות השנייה של הילד. הזכרונות נשארים כאלה של ילד, גם אם כותב אותם בוגר, משום שאי-אפשר לחזור לאותו מקום שנית בלי להיות שוב כילד. אין זה תיאור של ילדות אבודה אלא ילדות במציאות אחרת (וראה: ז' פלדמן, הומור ואירוניה: שתי רמות עיצוב ביצירה ספרותית לילדים, תשמ"ו, עמ' 79). הילד נשאר ילד ומתפקד כילד לפי צרכיו, אבל במציאות אחרת. הילד נמצא במצב אינטנסיבי השונה ממצב אחר. בפנייה אל עולם הילדות משתמש היוצר בחומרי החלום והמשחק. עולם של ילד הוא עולם של דמיון, חלום, משחק וסיפורי הרפתקאות. כל ילד פוחד לאבד את הביטחון הבסיסי הדרוש לו של חום, אהבה, משפחה, מזון, וכו'. תמימותו של ילד, הרואה את העולם כולו כטוב, הולכת לאיבוד בסביבה עוינת.

ניצול השואה, שחווה את האימה כילד וכותב סמוך לזמן האימה, ישתמש בחומרי המציאות, וכתיבתו תהיה כתיבה ריאליסטית-היסטורית יותר, כתיבה מתעדת. הקירבה לאירוע והמטען הריגושי החזק מונעים ריחוק אסתטי. המרחק נותן אפשרות לחומרי תודעה עמוקה לעלות ולכן הפנייה תהיה יותר אל סמלי התודעה ואל הארכיטיפים. ככל שהאימה גדולה מנשוא יש למצוא דרכי ביטוי עקיפות ליצירה.

ההתייחסות אל המציאות תהיה בדרכי עקיפה השלכה ואיפוק. האמן עובר מביטוי ספציפי להכללה, מקונקרטי למופשט באמצעות מטאפורות ורעיונות, שאינם ניתנים להעברה ישירה (וראה: חנה עוז, "נושא השואה בשירה העברית הצעירה ודרכי הוראתה", מעגלי קריאה, 1985, 12, עמ' 85). פנייתו של יוצר, שחוה את השואה כנער או כבוגר, אל עולם הילד תהיה שונה בביטוי הילד כנושא בספרות השואה. בעזרת נתונים אלה יש לבדוק את פניית היוצר אל עולם הילדות.

הילד כקורא

הילד החי בסביבה מגינה ואוהבת מתקשה להבין את האימה. גם המבוגר, שלא חווה את השואה, מתקשה לדמיין את אשר קרה שם. הילד לא ייצור קשר עם יצירה שתנסה לתאר את האימה מעבר ליכולת התפישה שלו. התפישה המוראלית הילדית אינה מאפשרת קליטת חומרים הנוגדים את הבנתו והתפתחותו של הילד. יצירה שאיננה מותאמת לגילו ולהבנתו תיראה בלתי-אמינה בעיניו. מאחר שמוטל עלינו לספר לדור הצעיר את אשר קרה, יש לפנות אל עולם הילד, לעולם הדמיון והמשחק. כדי שנוכל לזכור ולא לשכוח, עלינו לספר לילד על השואה בדרך הנתפשת בדמיון.

כיצד יש לספר על השואה?

יש לכתוב לילדים תוך התחשבות בהתפתחות המנטאלית והריגושית של הילד כקורא באורח שייצור מתח אינטלקטואלי שימנע ריגושים גבוהים. יש לפנות אל עולם הילדות שהוא עולם של משחק ודמיון. יש לעשות שימוש במשחק ובחלום חומרים הבונים את היצירה. יש להפעיל הסקרנות הילדית בפנייה אל ההרפתקאות וסיפורי המסעות המתאימים בעיקר לגיל הרובינווני.

בתהליך הקריאה יש להתייחס לשני אפקטים: גירוי ותגובה. את הגירוי יוצרות המילים המעוררות עניין והנאה, מפעילות את הדמיון ומספקות את יצר הסקרנות. ככל שהקורא צעיר יותר, כן יסתפק בצלילי המילים ובמקצבם בלבד. וככל שגדל וגובר הצורך בסיפוק אינטלקטואלי, לא יסתפק הקורא הצעיר רק ברמה ראשונית של גירוי. התגובה ליצירה הספרותית הופכת את היצירה לחלק מעולמו של הקורא. תגובה פירושה להתחיות ביצירה ולהבינה, להפיק לקחים ולשאול שאלות. רק באמצעות התגובה יצליח הילד להעשיר את אוצר המילים והמושגים ולהרחיב את הידע. ההזדהות עם הדמות תבהיר את הסיטואציה ואת המציאות שבה היא מתפקדת ותביא לתגובה בשאלת שאלות ובהסקת מסקנות.

המפגש עם היצירה יתרחש בשני שלבים - שלב הבנת הנקרא ושלב התגובה והסקת מסקנות. לכן יש לבחור ביצירות שתעמודנה ברמה אסתטית המאפשרת תגובה, ולא גירוי וסקרנות בלבד.

היצירות שנועדו לקריאה מונחית

סבתא סורגת, האי ברחוב הציפורים האיש מן הצד האחר הן יצירות ספרותיות לילדים שנכתבו בידי אורי אורלב. הן נבחרו משום איכותן האסתטית ופנייתן הנכונה אל קורא-ילד. הכותב חווה את השואה כילד והוא פונה אל הסיפור הריאליסטי (האי ברחוב הציפורים) ואל הסיפור הפנטסטי (סבתא סורגת). האיש מן הצד האחר הוא סיפור הרפתקאות ריאליסטי הפונה אל הקורא המתבגר.

היצירות, יחד עם פנייתן אל נמען-ילד, פונות גם אל נמען-מבוגר, הנהנה מרבדים נוספים ביצירה. נעשה בהן שימוש באמצעים רטוריים המנטרלים את האימה (כגון הומור ואירוניה) בשתי רמות עיצוב: הומור הפונה אל הקורא הצעיר ואירוניה של המבוגר (וראה: ז' פלדמן, שם).

איכותה האסתטית של היצירה סבתא סורגת אינה מגבילה אותה לשכבת גיל מסוימת והיא מאפשרת קריאה בכל כיתות הלימוד. היצירה משמשת אלגוריה על השואה, כמאמרו של אורי אורלב: "אחי ואני אשר סרגו אותנו מחדש". יצירה זו פונה אל חומרי המעשייה ונעזרת באיפיוניה (הספרה שלוש, על-טבעי, מבנה הפותח במציאות ומסיים במציאות וכו'). הקורא הצעיר עשוי ליהנות מהסיפור המעשייתי, בעוד הקורא הבוגר יכול להבין את הדברים במישור האלגורי ולהתייחס אל היצירה כאל אלגוריה על השואה. באי ברחוב הציפורים מצויה אלוזיה ליצירתו של דניאל דיפו "רובינון קרוזו", אשר תעניין את הקורא הבוגר. מאחר שיש בה פנייה אל ההרפתקאות, יהנה ממנה יותר ילד בגיל הרובינווני. שתי היצירות נבחרו משום שהן פונות אל עולם הדמיון והמשחק ואל יצר ההרפתקנות והסקרנות הטבעיים בילד. היצירות מפנות מבט לנקודה בודדת כדי להסיק ממנה על הכלל. יש בהן ניסיון לשתף את הקורא הצעיר בחוויותיו של ילד המנסה להיות אדם באשר אין שם אדם. קיים בהן ניטרול האימה ולא בריחה מנושא שההתמודדות עמו קשה.

העיסוק בקריאה מונחית חייב להיות מהנה, מרתק ומפתיע. השיעור בקריאה מונחית שונה מהשיעור הקונבנציונאלי. השיעור יתנהל כאפיוודה וכחוויה אסתטית. אחת ממטרות הקריאה המונחית היא לפתח קורא נבון וביקורת. כדי לפתח את חוש הביקורת יש לתת בידי הילד ילדים ילדים לבדיקת יצירה ספרותית. ראוי על כן להקנות לו את המושגים הספרותיים המרכיבים יצירה ספרותית: מבנה, דמויות, מספר, מחבר, משתמע, פיגורות לשוניות, רקע העלילה, זמנה ומקומה. כאשר יובהרו המונחים הללו, יוכל הקורא לבחון טוב יותר את היצירה ולהגיע לקריאה מבחינה - קריאה ביקורתית. הילד יגיע לקריאה מבחינה על-ידי יכולת השימוש במרכיבי היצירה הספרותית לעיצוב ילד כקורא בוגר. הילד יזדהה עם הגיבור הספרותי המתמודד עם מצבים קשים, יכול להם ונשאר אדם. הקריאה תביא לפיתוח יכולת ההבעה בעל-פה ובכתב ובכל דרך יצירתית אחרת באמצעות היצירה הספרותית.

כל יצירה ספרותית המוצגת בפני הילדים חייבת ראשית לכול ליצור חוויה אסתטית. לכן, לפני שנפנה אל דרכי הוראה, יש לזכור כי המפגש הראשון עם היצירה הוא בגדר חוייה אסתטית - הנאה מיצירה אמנותית.

ס ב ת א ס ו ר ג ת: מושגים ופעילות

א' אורלב ניסה ליצור מעשייה ישראלית תוך שימוש בחומרי המעשייה ובסמליה. הפנייה אל הפולקלור היא תגובה אופיינית למצבי לחץ: ככל שהאדם מתרחק מזמן האירוע הטראומטי, מקבל האירוע צורות סימליות בפנייה אל התודעה והזכרונות, היוצרים משמעות בעזרת ההבעה האסתטית. נבדוק את היצירה בעזרת מאפייני המעשייה ונפרוש אמצעים ודרכים אופרטיביים להצגתה בפני הקורא הצעיר.

מושג ראשון: מבנה

המעשייה פותחת במציאות, פונה אל הפנטסיה בגוף היצירה ומסיימת, אחרי תהליך, בפנייה חוזרת אל המציאות. את אשר נרמז במצג נמצא בסיום. בפתיחה נפגוש את סבתא יושבת על אבן ובידה זוג מסרגות ומקל נדודים. בסיום יוצאת סבתא לדרך, בידה מקל נדודים וזוג מסרגות, לחפש מקום שבו יהיו מוכנים לקבל נכדים סרוגים.

פעילות ראשונה: מבנה. מטרתה היא להביא את הילד להבנת התפתחות העלילה באמצעות הבנת המושג 'מבנה' ביצירה ספרותית. דרכים ואמצעים: בעזרת מלבן של נייר ובדיון קבוצתי משותף ינסו הילדים לחלק את הנייר לשלושה חלקים בהתאם למבנה היצירה. הדיון יתנהל בחיפוש פסוקים מתאימים מתוך היצירה. בדרך זו יהיה הילד מעורב ביצירה ויפעל להבנת מושג ספרותי. במליאה מציגה הקבוצה את התוצר ומסבירה את המושג שנקנה.

פעילות שנייה: מצג. נחבר אל החלק שהקצינו למצג את כל המרכיבים המוזכרים בפתיחה המציגה את היצירה: סבתא, מקל נדודים, זוג מסרגות, אבן, הרקע והמצב שבו נמצאת הגיבורה. ננסה להבין כיצד יתפתחו כל המרכיבים האלה בהמשך. אנו נמצאים כאן במציאות ולא בהוויה על-טבעית. ניתן להסביר את הסמליות של מקל הנדודים, אבן וכו' בהתאם לגיל. הילדים יסבירו במליאה את המושג שנרכש.

פעילות שלישית: גוף היצירה. הילדים יגלו ויבינו באמצעות דיון קבוצתי מתי חל מפנה בעלילה. בעלילה חל מפנה כאשר הגיבורה יוצאת לפעולה. מנקודה זו פונה היצירה אל הפנטסיה - מקל הנדודים הופך להיות למכוננית ואף למסוק. העלילה מקבלת תפנית וסבתא הופכת לגיבורה כל-יכולה. אנשי העיר אינם מוכנים לקבל ילדים סרוגים, לכן סבתא מתירה כל מה שסרגה ומשאירה להם 'אצבע משולשת'. במליאה יסבירו הילדים את המושג הספרותי: גוף היצירה.

פעילות רביעית: סיום. העלילה חוזרת אל המציאות. נבדוק את כל המרכיבים ונבין כיצד הם תורמים להבנת העלילה והתפתחותה. הערה: ניתן להעביר פעילות זו בסבב בין כל הקבוצות, או ליצור קבוצת מומחים, אשר יקנו לכיתה כולה את אשר למדו בפעילות הקבוצתית.

מושג שני: עלילה

העלילה בנויה על ציר הרצף וכדי להמחישו לילדים ניתן לצייר את העלילה כתמונות ברצף. התוצר ימחיש את המהלך העלילתי. דרך אחרת: לחזור אל הנייר שהמחיש את המבנה, לשוחח על מהלך העלילה, להצמיד פסוקים מתאימים בעזרת אטבי נייר, למתוח חוט אשר יקשר בין כל האטבים וייצור גרף שיתאר את המהלך העלילתי. יש להנחות את הילדים ולהראות להם, שרגעים מסוימים במהלך העלילה דורשים להניח את האטב גבוה יותר, ויש רגעים שבהם הסימון הוא נמוך יותר - אלה רגעי השיא ורגעי השפל בעלילה דרך אחרת היא זו המעמידה כל מהלך על גבי קודמו. כל מהלך מצטרף אל מהלך קודם וכולם יחד יוצרים מרקם. לאפקט זה ניתן להגיע באמצעות סדרת שקפים או באמצעות גליונות גדולים של ניילון הנצמדים אל קיר, שכבה שכבה; כל גיליון משקף מהלך בעלילה ומוסיף שכבה נוספת. המרקם יוצר כאשר בכל שכבה נדביק את איפיוני אותו מהלך בעזרת נייר צבעוני ונייר צלופן. כל אחת מהדרכים הללו מטרתה להמחיש מושג ספרותי. במליאה יוצגו המוצגים ויוסבר המושג שנרכש.

מושג שלישי: דמויות

הקבוצה תשוחח על הדמויות המשתתפות והילדים ינסו להגיע לאיפיון כל דמות ודמות. ניתן ללמד מושג זה בכמה דרכים וכן ניתן לאפיין דמויות ולהבין את מרקם היחסים ביצירה.

- (1) איפיון בעזרת פריטי לבוש שונים. לאחר שישוחחו הילדים על הדמויות ויבינו את ההבדל שבין דמות ראשית לדמות משנית, ינסו לאפיין את הדמויות בהתאם לפעולתן ולאופיין בעזרת התחפשות לדמות. יש לזכור שההתחפשות צריכה לאפיין את הדמות על כל מרכיביה. במליאה יציגו את הדמויות ויסבירו מושגים כגון דמות ראשית ודמות משנית.
- (2) פיסול הדמויות (פלסטלינה, חימר וכו'). יש לזכור לאפיין את הדמויות ולהבין את מרקם היחסים ביניהן לפני הפעילות היצירתית.
- (3) המחשת יחסים. מחברים אטבים סביב עיגול נייר. מניחים לפני הילדים חוטי ריקמה צבעוניים. משוחחים על הדמויות (פעולתן ואיפיון). יש להחליט איזה צבע מאפיין את הדמות (או צבעים - כרצון הילדים). על הרדיוס יוצמדו שמות הדמויות. לכל שם יחובר חוט צבעוני בהתאם לבחירת הילדים. כל ילד בקבוצה אוזז בידמות אחת ומשוחח עם דמויות אחרות. החוטים עוברים מדמות לדמות ויוצרים מרקם יחסים ביניהן. זו המחשה בדרך יצירתית למושגים כגון מרקם יחסים ודמויות ביצירה ספרותית.

מושג רביעי: רקע

בעלילה יש רקע אנושי-דינמי, ויש רקע של מקום-סטאטי. העלילה בהתפתחותה עוברת מרקע לרקע. הקבוצה, אשר תעסוק במושג הזה, תעביר את הרקע המתואר מילולית לרקע ויזואלי, שהוא התפאורה של העלילה. רקע זה ישמש לדמויות הפועלות בקבוצה

אחרת לצורך הופעה במליאה. לוח המורה יחולק לפי החלטת הילדים בדרך זו: לאחר דיון בסוגי הרקע השונים של היצירה ולאחר הבהרת המושגים רקע סטאטי ורקע דינמי תעבור הקבוצה לפעילות יצירתית. הקבוצה הפועלת כאן היא חלק ממערך כיתתי שלם, המתכונן לקראת פעילות מסכמת, שבה לוקחת חלק הכיתה כולה. מטרת הפעילות היא להעביר את היצירה למצב ויזואלי דינמי, או במלים אחרות - לבנות הצגה, שיש בה שחקנים, רקע (תפאורה) וצלילים. השחקנים הם הדמויות המתכוננות להופעה, ואת הרקע מכינה קבוצה זו. קבוצה אחרת תכין רקע מוסיקלי המתאים ליצירה שבה עוסקים. לפי החלטת הילדים יודבקו ניירות צבעוניים, אשר ישמשו רקע להצגה. במליאה יסבירו הילדים את המושג שנרכש.

מושג חמישי: הומור

השיחה בקבוצה תהיה מכוונת למציאת רגעים מצחיקים ביצירה. הילדים יבנו יחד סיטואציה הומוריסטית מתוך היצירה (בכל דרך יצירתית). במהלך הפעילות ייתכן שהילדים יגיעו למסקנה, שהדברים אינם מצחיקים, וכי היצירה עוסקת ביוצא-דופן שאין החברה מוכנה לקבל אותו רק מפני שהוא ילד סרוג. אם יגיעו למסקנה זו, יבינו הילדים את המימד האירוני שביצירה. בהתאם ליכולת ההבנה של הילדים ניתן לנסות להבין את המימד הסמלי של סבתא והילדים היסרוגים.

מושג שישי: מספר ומחבר

בשיחה יבינו הילדים מי הוא הדובר ביצירה, מה הוא מבקש לספר לנו ומה מסתתר מאחורי הדברים. בפעילות יצירתית ינסו להבין מה הייתה סבתא מספרת לנו אילו הייתה המספר. השאלה שתישאל היא: אם הסיפור ישתנה, אם סבתא תספר אותו ולא המחבר - מה יקרה? זו דרך לנסות ולהסביר את המושגים הספרותיים: מחבר ומספר.

סיכום

באמצעות המעשייה והפנטסיה ניתן ליצור ריחוק אסטתי ועידון בפעילות אינטלקטואלית בדרך שאינה אגרסיבית; וכל זאת בניסיון להסביר את האימה והנורא אשר קרה לעם היהודי. איכותה של יצירה לילדים נמדדת, בין השאר, ביכולת הילד לשאול שאלות ולהסיק מסקנות. היצירה אינה נסגרת, היא משאירה פתח לשאלות. ראוי לבחון את העמדה הפילוסופית של סבתא, היוצאת שוב לדרך, היודעת למצוא את קצה 'החוט' ולהתחיל מהתחלה. הקריאה ביצירה, מעבר לסקרנות, נועדה ליצירת תגובה לפיתוח האינטלקט.

האיבר השוב היצירתיים: מושגים ופעילות

זהו סיפור הרפתקאותיו של ילד, אשר נשאר לבדו בתוך סביבה עוינת ולומד להישרד. כל הרפתקה היא יציאה מהמרחב המוכר והנוח למרחב בלתי-מוכר ולפעולה בלתי-סגרתית. הילד במציאות העוינת של האימה נמצא במצבו של ההרפתקן, אולם שלא

מרצונו. סיפורי הרפתקאות ונדודים הם נושאים המרתקים ילדים. שימוש באלמנטים של משחק והרפתקה, יחד עם פנייה אל עולם הדמיון, מסייעים לקורא הצעיר לראות את העלילה אמינה ומתקבלת על הדעת.

בפעילות להקניית מושגים ספרותיים תתחלק ההתייחסות לשניים:

- (1) התייחסות לשם היצירה. הבנת הרימוז ליצירה אחרת. משמעות השם והציפיות שהוא מעורר. המשמעות הרחבה של לחיות ב'איי' ולדעת לתפקד כדי להישרד. הציפורים, שהן סמל לחופש, בניגוד למצב שבו נמצא הגיבור.
- (2) התייחסות לבעיות ערכיות-מוסריות שהועלו ביצירה זו: האם הוא נחשב לרוצח אם הרג חייל גרמני? האם להמשיך בדרך שהיתווה לו אבא או לסטות ממנה? מה נכון לתפקד בתוך האימה? הערך של היות אדם באשר אין שם אדם - שמירת צלם אנוש בזוועה. כדאי לעורר את הילדים לסיעור מוחות ולוויכוחים להבהרת השאלות הללו. הויכוח יחדד את ההתבוננות ביצירה ויבהיר לילדים את הסיטואציה הקשה שבה היה נתון הגיבור.

מושג ראשון: רקע

בשיחה עם הילדים בקבוצה ננסה להבין את מקום התרחשות העלילה - המרחב הגיאוגרפי שלה. העלילה מתרחשת בכמה מרחבים, שלכל אחד מהם יש משמעות שונה ביצירה. הגיבור עובר מהבית למקום מוגן, אל עליית הגג, אל הרחוב ועוד. הקבוצה אשר תנסה להבין מושג זה תקים רקע ליצירה בעזרת ציוד הנמצא בכיתה (שולחנות, כסאות, תיקים וכו') יחד עם ניירות צבעוניים וחפצים אחרים. ברקע התפאורה הזו תוצגנה הדמויות אשר תפעלנה בקבוצה אחרת. (ראה הנחיות לפעילות בפרק העוסקה ביצירה "סבתא סורגת").

מושג שני: דמויות

הילדים ילמדו להכיר את הדמויות השונות המתפקדות ביצירה ואת מרקם היחסים בין הדמויות. הם יעמדו על השוני ביניהן ויבחינו בין הדמות הראשית והדמויות המשניות; יאפיינו כל דמות בעזרת פריטי לבוש וצבע; יבחרו קטע מתוך היצירה כרצונם (ניתן לתאם עם קבוצת המרחב וכנ"ל לגבי "סבתא סורגת") ויתכוננו להצגה.

מושג שלישי: עלילה

שיחה בקבוצה תבהיר נקודות ציון בעלילה. הנקודות יסומנו בעזרת פסוקים על גבי גרף העלילה. הקבוצה תנסה לאפיין את התפתחות העלילה בעזרת צלילים המשתנים בהתאם למתרחש. ברגעים של מחשבה והרהורים שונים הצלילים מרגעים של פחד כתוצאה מהתרחשות דראמטית. הילדים יכולים להעזר בכלים שונים ליצירת אפקטים צליליים וכן בפס-קול של צלילים מוסיקליים. לבסוף יקליטו את הצלילים שעובדו לפס-קול. פס הקול יותאם לקטע שנבחר.

סיכום

כאשר מסיימים הילדים את ההכנות, הופכת הכיתה כולה לבימה והיצירה עוברת למדיום ויזואלי-תיאטראלי. בדרך זו העברנו את הילד משלב הגירוי הסקרני לשלב התגובה האינטלקטואלית ולמעורבות רגשית מבוקרת ביצירה.

ה אי ש מן הצד אחר

זהו סיפורו של נער שלא ידע שיהודי הינו, עד אשר פגע ביהודי ואמו בכאבה גילתה לו את הסוד. אביו החורג נעזר בו לפרנסת המשפחה ולקוח אותו עמו להעביר מזון ליהודים בגיטו דרך תעלות הביוב. הנער מעריץ את אביו החורג ומפחד ממנו. סיפורו של נער (בן 14) המתבגר בתוך המלחמה ורואה את כל האימה מהצד האחר. בשלב מסוים הוא עובר אל הצד האחר ונלחם יחד עם היהודים. *ה איש מן הצד האחר* הוא סיפור הרפתקאות לבני-הנעורים המעלה דילמות מוסריות ומעניק מבט מעניין מהצד האחר על הנעשה בגיטו ורשה בזמן האימה.

המחבר והמספר הופכים לאחד במזיגה מעניינת בין האיני המספר ל'אני המחבר שחוו את המלחמה משני צידי המתרס. יש בסיפור ביטוי של אטימות ורישעות מול סבל אנושי - היהודים נשפים בגיטו והפולנים מתלוננים על הרעש והעשן וממשיכים להתכונן לפסחא. הסיפור מעניק ביטוי אמין של מצב קשה, שבו נמצאו בני-הנעורים בזמן השואה, בדרך המאפשרת שאילת שאלות והעלאת דילמות מוסריות. הספר מעורר את הקורא המתבגר לניסיון להבנת השואה.

ניתן להתייחס ליצירה זו באמצעות קטעים אינפורמטיביים על מרד גיטו ורשה: לבדוק את האינפורמציה ההיסטורית ולראות כיצד היא עוברת דרך מסנת היוצר והמספר העד; להעלות דילמות בשיחות קבוצתיות ולהגיע להתערורות נוכח שאלות כגון: מתי ערך מוסרי מתבטל ורצח הופך להכרח, והאם ניתן להעמיד כך את הדברים? ניתן לנסות ליצור מרקם יחסים בין הדמויות; לראות את התפתחותן ואת השינויים החלים בהן במהלך היצירה; להסביר את המושגים - חלל זומן: החלל שהוא הרקע המחולק לשניים באמצעות החומה, המחלקת גם את הזמן לשני זמנים שונים - הזמן בצד היהודי, שהוא זמן האימה, והזמן בצד הפולני, שהוא זמן החיים. ניתן להמחיש זאת בהקמת 'חומה' בכיתה - לחלק את הכיתה לשני חלקים וליצור התמודדות רעיונית בהתאם למסופר ביצירה.

למרות המטען הריגושי החזק, שבו טעונה ספרות השואה, ניתן לנטרל מטען זה בדרך יצירתית. רק באמצעות הפחתת הפאתוס נצליח להעביר לילד את המסר הנורא של השואה. מסר זה יכול לעבור רק באמצעות יצירות ספרותיות מתאימות ובדרכי הוראה היוצרות מעורבות אינטלקטואלית ביצירה.

ביבליוגרפיה

- אורי אורלב, סבתא סורגת. הוצאת מסדה, 1981
- אורי אורלב, האי ברחוב הציפורים. הוצאת כתר, 1980
- אורי אורלב, האיש מן הצד האחר. הוצאת כתר, 1988
- לאה גולדברג, בין סופר ילדים לקוראיו. ספריית פועלים, ללא ציון תאריך.
- זיוה פלדמן, הומור ואירוניה: שתי רמות עיצוב ביצירה ספרותית לילדים. אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן, תשמ"ו, עמ' 79-82
- חנה יעוז, "נושא השואה בשירה הישראלית הצעירה ודרכי הוראתה". מעגלי קריאה, אוניברסיטת חיפה, 12, 1985