

שורשים וכנפיים מקראה לכיתה ז' מדריך למורה

כתיבת ניתוחים ליצירות והקדמות למדריך – ד"ר יפה בנימיני
כתיבת פעילויות והערות מתודיות – מרים מיינר ושולמית פרידור
ייעוץ פדגוגי ודידקטי – בינה גלר-טליתמן

על-פי תכנית הלימודים החדשה התשס"ז



משרד החינוך התרבות והספורט

אישור מס' 3136 מיום 26.6.08

בגרת בית הוצאה לאור

ייעוץ מדעי, כתיבת ניתוחים ליצירות והקדמות למדריך: ד"ר יפה בנימיני
כתיבת פעילויות והערות מתודיות: מרים מיינר ושולמית פרידור
ייעוץ: בינה גלר-טליתמן
ייעוץ תורני: ערן שטראוס
ייעוץ לענייני אמנות: רחל שליטא
ייעוץ מגדרי: ד"ר צפרירה שחם
עריכה לשונית: יהודית נווה
עיצוב: אמרי זרטל
גרפיקה ועימוד: רינת אלדמע
הפקה: תמי פרמונט

© כל הזכויות שמורות למחברים ולאקו"ם
תודה: לרחל אורי

המדריך ערוך על פי תכנית הלימודים החדשה התשס"ז

המדריך אושר לבתי הספר הממלכתיים על ידי גף אישור ספרי לימוד במשרד החינוך
אישור מס' 3136 מיום 26.6.08.



משרד החינוך התרבות והספורט
אישור מס' 3136 מיום 26.6.08

אין לשכפל, להעתיק, לצלם, להקליט, לתרגם, לאחסן במאגר מידע,
לשדר או לקלוט בכל דרך או אמצעי אלקטרוני,
אופטי או מכני או אחר כל חלק שהוא מהחומר שבספר זה.
שימוש מסחרי מכל סוג שהוא בחומר הכלול בספר זה אסור בהחלט
אלא ברשות מפורשת בכתב מהמוציא לאור.

© כל הזכויות שמורות להוצאת כנרת, רח' התעשייה 10, אור יהודה 60212
נדפס בישראל, 2008

תוכן העניינים

7	מבוא
7	א. על המקראה שורשים וכנפיים
12	ב. על המדריך למורה
14	ג. על מבנה המקראה
17	שער א: אני, חברה וחברות
17	הבית ובית הספר
17	שורת נשים שקטה / דליה קווה
21	קיבוץ משמר העמק, 1989 / עליזה אורבך
23	הזקן / שלום עליכם
29	הזקן / ואן ריין רמברנדט
30	בעיני ילד / שלום עליכם
31	יוסף/ נורית זרחי
31	בשל תפוחים / יהודה בורלא
32	עץ הדובדבן השבור / ג'סי סטיוארט
32	על הימים שנחשבתי לנער מופרע / אהרון אלמוג
34	תמונות מבית הספר העממי / אמנון שמוש
35	מחצית היום / נגיב מחפוז
37	כיתה בגובה ילד / פיליפ רנצר
38	אחד בכה / גרשון שופמן
	חברות
43	ביקור אצל ידיד / גבריאל פרייל
49	לילי ואני / יעל רוזמן
53	אוגוסט רנואר – ציורים
53	חברות / נעמה אורבך
53	גילה / ס' יזהר
61	כרזה של שני חקלאים
61	רחיצה בברכה / ס' יזהר
62	עיניים נוצצות/ אתגר קרת

68 דיוקן עצמי בחרוזים/ מאירה שמש
70 התסריט הראשון של סבק/ בנימין טנא
70 מקץ עשרים שנה/ או הנרי

על האופי האנושי

71 מרגרט אן / נורית זרחי
72 ללא כותרת/ מאיר פיצ'חדזה
73 על מעין וים / יחיאל מוהר־מר
73 שלוש עקיצות / של סילברשטיין
76 משהו חמוד מאוד הולך לקרות בכפר הזה / גבריאל גרסיה מרקס
77 הרבנית מברדיטשב / ש"י עגנון
80 גזרת המראות / שלומית כהן־אסיף

שער ב: הימים הנוראים

82 ראש השנה
82 התפילה – היום הרת עולם
83 משאלות / אסתר ראב
89 נוף עצים / שושנה פינקלשטיין
90 תצלומים לאחר מלחמת לבנון השנייה / עידו פרידור

יום הכיפורים

91 תפילת כל נדרי
95 תחנון / אריה אורי

שער ג: ימי זיכרון

102 לא תשכח! יום הזיכרון ליצחק רבין
102 על תרבות של מחלוקות
103 כיכר מלכי ישראל – היום שאחרי / רוני סומק
104 לא תשכח / כרזה
107 תצלומים של רבין

יום הזיכרון לשואה ולגבורה

108 תפילת אל מלא רחמים
111

117	ביקור / רחל פרחי
120	הספרייה הריקה / מיכה אולמן
120	סובלנות – כרזה / הלמוט לנגר
121	יום הזיכרון לחללי צה"ל
124	קדיש – מתוך הסידור
125	אליפלט / נתן אלטרמן
125	קטע מתוך השיר "שים שלום" / ע' הלל
126	חיילים במלחמת לבנון השנייה / מנחם כהנא
127	שער ד: מספרות עממית אל ספרות אמנותית
128	שירה
	רומנסות
129	נומה מלאכי
130	פתחי לי את דלתך
132	בלדות ספרותיות
132	על הרי הגלבוש / שאול טשרניחובסקי
137	מות שאול המלך על הר גלבוש / אליהו צבי מרקוזה
139	בלדה על ארון כמעט וגברת כבר / חנוך לוין
142	המגלשה / מורדילו
143	סיפורת
143	אגדות וסיפורי עם אמנותיים
145	בחורה חכמה / סיפור עם אתיופי
146	האישה בסיפור העממי / הערות מגדריות
147	העלמה החכמה והמלך / סיפור עם
148	שער ה: מכש עם יוצר – נתן יונתן
154	חופים הם לפעמים
156	זמר לבני
158	יש פרחים
160	היקום הגדול הזה

163	שער ו: היכרות עם סופר – שמואל יוסף עגנון
164	מעשה העז / ש"י עגנון
168	מאויב לאוהב / ש"י עגנון
174	קליפת תפוח הזהב / ש"י עגנון
176	שער ז: ספרי קריאה
177	"אידיוס" / מתיי קרן
178	קלקידן / דורית אורגד
	על ספרים מומלצים נוספים
188	הממלכה של קנסקי / מיקל מורפורגו
189	לאהוב עד מוות / דבורה עומר
189	כפכפי העץ של אנדרה / צרויה להב
189	לרחם על סיליה / ז'אקלין מוריארטי
189	הילדה רובין הוד / נורית זרחי
	נספח
190	על גברים ונשים ומה שביניהם/ ד"ר צפרירה שחם
195	ביבליוגרפיה נבחרת

מבוא

א. על המקראה "שורשים וכנפיים"

1. המקראה ותכנית הלימודים החדשה

תכנית הלימודים החדשה בספרות השש שנתית, שפורסמה בשנת התשס"ז 2007, יוצרת רצף בין התכנית של חטיבת הביניים ובין התכנית לחטיבה העליונה. עובדה זו מבליטה את הצורך במקראה חדשה לכל אחת משלוש הכיתות של חטיבת הביניים, שמאפשרת למורים לקיים את האמור בתכנית הלימודים "... להכיר את מלוא היקפם של לימודי הספרות בבית הספר העל יסודי. רצף זה של שתי התוכניות יסייע לצוותי המורים לתכנן במשותף תכנית לימודים בית ספרית רב שנתית תוך התחשבות במגוון שיקולים: דירוג ברמות קושי ומורכבות, גיוון באירגון ההוראה, והימנעות מחזרה על אותן היצירות עצמן בשנות הלימודים השונות.... בנייה של ריצפי הוראה סביב יוצרים מרכזיים... ומעקב אחר רכישתן ההדרגתית של מיומנויות אורייניות" (מתוך תכנית הלימודים החדשה, עמ' 4).

המקראה "שורשים וכנפיים" התחברה לאורה ובהתאם להמלצותיה של התכנית החדשה לספרות, ששוקלת מחדש ובאופן מעמיק את מטרותיה ואת תכניה של התכנית תוך התחשבות במכלול התמורות שהתחוללו במערכת החינוך ובתחומי החברה והתרבות הישראלית בעשורים האחרונים.

"...זהו ללא ספק אתגר רציני, בעיקר במסגרת התרבות העכשווית המעודדת בני נוער לבלות את שעות הפנאי בשילטוט בין ערוצי הכבלים במשחקי מחשב המעניקים ריגושים מידיים וכשיטוטים במרחבי רשת האינטרנט. שינויים מואצים התרחשו במהלך שנים אלה באורח החיים, בעמדות ערכיות של החברה בישראל ובדפוסי הצריכה התרבותית שלה. תלמידנו הם אזרחי 'הכפר הגלובלי' צרכני אינטרנט וטלוויזיה ככבלים וחשוב לעורר אצלם את המודעות לתמורות תרבותיות אלה והשלכותיהן השונות."

2. מטרות העל

מטרות העל של כל אחת משלוש המקראות החדשות "שורשים וכנפיים" לתלמידים בחטיבת הביניים תואמות לרוח מטרות העל, שמציבה תכנית הלימודים החדשה ללימוד הספרות ולהוראתה בחטיבה העל יסודית:

- * לעורר בלומדים את האהבה לספרות ולעודד בקרבם את אהבת הקריאה.
 - נעיר כי דגש מיוחד הושם בתכנית הלימודים החדשה על עידוד הקריאה.
- (מטרה מס' 2, עמ' 12 בתכנית הלימודים החדשה).

- * להקנות ללומדים הרגלי קריאה תוך הצעת כלים לקריאה, להקשבה פעילה ליצירה הספרותית ולמרקמה האמנותי. (מטרה מס' 9, שם עמ' 12).
- * "...לעורר רגישות למורכבות של מצבים אנושיים כפי שהם מגולמים ביצירות הספרות, להאיר את ריבוי פניה של המציאות ולעודד פתיחות מחשבתית..." (שם עמ' 12).
- נעיר, כי ההקשבה הפעילה כוללת קיום דו שיח אינטימי עם תכניה וצורות מבעה של היצירה הספרותית וזאת מתוך פתיחות ומעורבות רגשית, אבל גם מתוך ראייה רב כיוונית ומחשבה ביקורתית. היא מעוררת למגוון דרכי תגובה על הקריאה ולמגוון דרכי הערכה בעקבות הקריאה. היא כוללת גם הבחנה הן בקשריה של הספרות עם האמנויות היפות האחרות והן בייחודה של הספרות כאמנות שכלי יצירתה הם מילים.
- * "לפתח אסטרטגיות חשיבה כלליות כדוגמת השוואה, שאילת שאלות הסקת מסקנות יחסי סיבה ותוצאה חשיבה ביקורתית ועוד..." (מתוך חוזר המפמ"ר לספרות התשס"ח מספר 1, עמ' 2), וכל זאת תוך שימוש בכלים המאפיינים את המבנה הדיסציפלינרי של הספרות כתחום ידע.
- * להצמיד את הלומדים לקראת ראיית הפעילות המוצעת כנלווית לקריאת יצירות ספרות לסוגיהן, וכפעילות העשויה להסב הנאה אסתטית מעשירה מבחינה לימודית, חברתית ותרבותית.
- * לעזור ללומד ולהדריכו להיות "... לומד עצמאי וחושב בר אוריין, שהספר הוא חלק בלתי נפרד מצידו הרוחני..." (חוזר המפמ"ר לספרות מספר 1, עמ' 2).

3. המבנה

בהתאם לתכנית הלימודים החדשה בספרות לחטיבה העל יסודית ולמטרותיה, ומתוך היענות למערכת השיקולים בבניית יחידות לימוד המופיעות בתכנית הלימודים (שם, עמ' 40-42) ובהתאם לצרכים של מורים ותלמידים, שדווחו מהשטח, נבחר לכל אחת מהמקראות החדשות "שורשים וכנפיים" בכיתות ז', ח' ו-ט' מבנה של חמישה

שערים:

- א. נושא (תמה) מרכזי
- ב. הימים הנוראים
- ג. ימי זיכרון
- ד. היכרות עם סוגה (ז'אנר ספרותי)
- ה. מפגש עם יוצר/ת
- ו. היכרות עם יוצר/ת
- ז. ספרי קריאה

תכולתו של כל שער מתגוונת ממקראה למקראה בהתאם להתפתחות הכשרים של הלומדים ובהתאם לשינויים בצרכים שלהם משנה לשנה.

בכל מקראה משלים החומר הנלמד החדש את מה שנלמד בשנה הקודמת ויחד הם עשויים להוות אצל הלומדים בחטיבת הביניים גרעין משמעותי להמשך לימודי הספרות שלהם בחטיבה העליונה. (ראה תכנית הלימודים החדשה, עמ' 7).

המגמה היא שכל השערים בכל מקראה, על מגוון הטקסטים שבהם:

א. יאפשרו פגישה עם קשת רחבה ומגוונת של יחסי גומלין ועם קשת גדולה של בעיות ודילמות מוסריות ואחרות.

ב. ייתנו הזדמנות להעריך ולבקר יחסים ודילמות אלו ואת תוצאותיהם מתוך קריאה מושכלת של היצירה הספרותית ושיח רב-כיווני על נושאים ודרכי מבעם.

ג. יצעידו לקראת פיתוח מודעות עצמית וגיבוש זהות והשקפת עולם תוך הכרעה אוטונומית לגבי הדרכים לאימוץ מה שנראה כחיובי, ולדחיית מה שנראה כשלילי במרקם היחסים החברתיים ובדרכי הפתרון של דילמות שונות.

נציין, כי התפיסה החינוכית העומדת בבסיס כל מקראה רואה את ההוראה סביב המוקד הנושאי והערכי ומבליטה זיקות בעלות משמעות בין היצירות הספרותיות השונות בתחומים מגוונים, ומעלה קשת תגובות אנושיות למצבים שהלומד יכול להיתקל בהם במציאות.

המקראה, שהיא ליניארית במהותה, מדגישה את הממדים הערכיים שיש לחברה האנושית בכלל, כשחברת בני הנוער מזה והחברה היהודית ישראלית מזה הם בעצם חלקים בתוכה, ניזונים מערכיה ובונים עליהם את ייחודם וזהותם.

4. שיקולים בבחירת היצירות

בחירת היצירות בכל שער נעשתה בהתאם לפרקי החובה שבתכנית הלימודים ולהמלצותיה ובהלימה למטרות העל של המקראה:

– יצירות שהנושאים שלהן קרובים ללומד, מעסיקים אותו ועשויים לעורר אצלו

- התייחסות רב־כיוונית, כולל אמפתיה והזדהות.
- יצירות ההולמות את הכשרים הלשוניים של גיל הלומדים ועם זאת מאפשרות העשרת הלומדים בתחום הלשוני ספרותי, בתחום הרגשי ובתחום הערכי תרבותי.
 - יצירות המאפשרות חשיפה הדרגתית של מורכבותם.
 - טקסטים המאפשרים פיתוח מיומנות של קריאה וכתובה, של הבנת הנקרא, ושל השיחה: האזנה ודיבור.
 - טקסטים המאפשרים לתלמידים לפגוש מגוון דרכי מבע, להתייחס אליהם תוך הערכה וביקורת, להפנימם ואף להפיק מעצמם טקסטים דומים. הופעת טקסטים ממגוון דרכי מבע, שיש להם נושא משותף, מאפשרת השוואה בין דרכי המבע השונות ועשויה להקל את קליטת ייחודה של כל דרך מבע לעצמה.
 - נשים לב, כי עולם השיח במקראה הוא בעיקר זה של הספרות היפה והוא כולל טקסטים בעלי מטענים תרבותיים, המעוצבים אמנותית, והעשויים להעניק לקוראיהם חוויה אסתטית, שבעזרתה יפתחו את הדמיון, יפתחו כישורי חשיבה, את יכולת ההערכה וירכשו את אהבת הקריאה.
 - הטקסטים הספרותיים הם מז'אנרים ומתת ז'אנרים שונים, כגון שיר (לירי, שיר זמר, בלדה ועוד), סיפור (עממי, ריאליסטי, משלי, אישי, קצר, קצרצר ועוד).
 - הטקסטים הם מן הספרות המקורית בעברית ומן הספרות העולמית, המתורגמת לעברית, ומשל יוצרים שונים מתקופות שונות.
 - אחד החידושים במקראה הוא הכללת עולם השיח של המקורות היהודיים. עולם זה, שמופיע בעיקר בשער "ממועדי ישראל", כולל טקסטים, שבהם משוקעת המורשת היהודית, הלאומית והתרבותית לדורותיה: טקסטים מן המקרא, מדברי חז"ל, מהסידור ומהמחזור, טקסטים שהם מז'אנרים שונים, כגון פיוט, תפילה ועוד. והם חלק מן התשתית התרבותית שלנו, והם אבני יסוד ביצירות ספרות רבות. (ראה תכנית הלימודים החדשה, עמודים 66-67).

5. שילוב טקסטים חזותיים

- במקראה משולבים בכל השערים גם טקסטים חזותיים: ציורים, תצלומים, יצירות וקריקטורות.
- הטקסטים החזותיים שובצו במקראה לא רק כאילוסטרציה ליצירה הספרותית, אלא גם ובעיקר כחלק מהמארג המבטא את המהות הנדונה ביצירה.
- נדגיש, כי למרבית הטקסטים החזותיים יש קיום עצמאי. עם זאת, מאחר שמקומם נקבע לצד טקסט כתוב, הם עשויים לתפקד עמו כיחידה אינטגרלית.

לרבים מן הטקסטים החזותיים נלווים במקראה הסברים ופעילויות ללומד. נציין כי "...ההוראה הבין תחומית עשויה לעודד חשיבה מסתעפת ויצירתית ולענות על צרכים של תלמידים בעלי סגנונות למידה שונים.." (שם, עמ' 34-35).

6. הצעות לפעילויות לימודיות

אחד החידושים במקראה הוא שילוב של הצעות מגוונות לפעילויות לימודיות, המופיעות מיד אחרי הטקסט הספרותי.

לרוב יהיה זה טקסט, שהובאו לו דברי עיון ב"מדריך למורה", שכן הפעילויות נתחברו בדרך כלל לאורם של דברי עיון אלו. בדברי העיון שבמדריך ימצא המורה את מרבית התשובות לשאלות המוצבות בפעילות ללומד.

ההחלטה להכניס את הפעילויות הללו למקראה נעשתה מתוך כוונה ליצור תשתית נוחה, שתקל הן על הלומד בתהליך הלמידה והן על המורה בתהליך ההוראה.

רישום הפעילויות במקראה מאפשר חיסכון בזמן למורה וללומדים והוא מאפשר לבצען במלואן או בחלקן בדרכים שונות, כגון למידה עצמית, למידה בזוגות או בקבוצות, למידה אינטנסיבית או אקסטנסיבית, עבודה בכיתה או שיעורי בית, כתיבת תשובות, ניהול שיחה או עבודה במחשב ועוד.

נעיר כי הצעות נוספות לפעילויות לימודיות מובאות למורה ב"מדריך למורה". יש לציין, כי כל הפעילויות המופיעות הן במקראה והן ב"מדריך למורה" הן רק בגדר הצעה בלבד וכל מורה מוזמן לאמצה כמו שהיא, להרחיבה או לצמצמה, ובעיקר להתאימה לצרכיו ולצורכי תלמידיו. אנו מבקשות להדגיש שאין לראות את ההגדרות הספרותיות כמנותקות מההקשר, ועל כן אין לבחון את בקיאותם של התלמידים בזיהוי אמצעי זה או אחר. העיסוק במרכיבי השפה ה"ספרותית" נעשה רק כאשר תרומתו להבנת משמעות היצירה בולטת לעין.

7. מוקדי הפעילויות המוצעים במקראה

הפעילויות המוצעות ללומד מתבססות על כך שהלומד קרא קריאה סיקורית ראשונה את היצירה, הבין ברמת ידע את משמעותה הבסיסית ויש לו גם כבר התרשמות ראשונית ממנה והערכה משלו עליה. במידת הצורך יחבר המורה מספר פעילויות לבידור איכותה ומסקנותיה של קריאה ראשונית זו.

הפעילויות הלימודיות המוצעות במקראה מכוונות בעיקר לקריאה עיונית ומעריכה, ומתרכזות סביב שישה מוקדים עיקריים:

- פעילויות לבידור התוכן הגלוי והסמוי של הטקסט הכתוב לסוגיו.
- פעילויות להבנת הערך האסתטי של הטקסט, צורת מבעו ולשונו.

- פעילויות המפתחות כישורי חשיבה כמו התייחסות פרשנית ומעריכה, בכתב ובעל פה, להיבטים הרגשיים, הערכיים, והחברתיים תרבותיים העולים מן הטקסט הכתוב לסוגיו (ראו שם עמ' 30-31).
- פעילויות המאפשרות לתלמידים למצוא בטקסט רלוונטיות לחייהם.
- פעילויות העוסקות בעיון ביצירות חזותיות תוך הבחנה ביניהן ובין היצירה הספרותית.
- פעילויות המעודדות קריאה, כתיבה, שיחה, האזנה ודיבור.
- קורות חייהם של היוצרים: עשינו הבחנה בין קורות החיים של היוצרים המובאים ללומדים במקראה ובין אלה המופיעים במד"ל. לעתים מורים מוצאים לנכון להרחיב ולספר ללומדים על יוצר מסוים, אז יוכל המורה להעזר בכתוב במד"ל ולמצוא פרטים נוספים בספרי עזר ובאתרי אינטרנט.

ב. על ה"מדריך למורה"

1. המטרה

ה"מדריך למורה", כמו המקראה, תואם למטרות ולדרישות של תכנית הלימודים החדשה בספרות לחטיבת הביניים והוא אמור לסייע למורה בהכנת תכנית לימודים שנתית (שם, עמ' 7).

2. התכולה

- נוסף על המבוא הכללי שלפניכם, כולל ה"מדריך למורה" את הפרקים הבאים:
- א. מבוא קצר לכל שער, המצביע על הרציונל החינוכי ערכי שהנחה את אוצרות ובחירת היצירות למקראה.
 - ב. דברי עיון והסברים למבחר טקסטים, מילוליים וחזותיים, הכלולים בשערים השונים במקראה.
 - ג. הערות מתודיות, שבמסגרתן מוצעות למורה הנחיות לדרכי הוראה ומוצע מגוון נוסף של הצעות לפעילויות לימודיות.
 - ד. הערות מגדריות ליצירות רלוונטיות.

3. דברי העיון ליצירות הספרות

דברי העיון ליצירות הספרות, כפי שהם מובאים במדריך, הם למורה בלבד. הם נכתבו מתוך ההנחה, שהספרות בונה עולם לעצמה ממבחר (סלקציה) ומארגון (קומבינציה) של חומרי לשון, והיא שדר מוצפן ומורכב, שפענוחו מצריך מהקורא

לא רק קריאה סיקורית ראשונה ומהירה של השורות, אלא גם קריאה עיונית רב-כיוונית חוזרת ונשנית של בין השורות, וגם קריאה מעריכה של מעבר לשורות. בהתאם לדברים אלו מדגישים דברי העיון המתלווים לטקסט הספרותי הספציפי את החתירה לפענוח ולפירוש המרקם האמנותי האסתטי של הטקסט, תוך שחזור תמונת עולמו ולשונו, תהליך שהוא חווייתי לעצמו. כמו כן, מובאות בדברי העיון תוצאותיה של הקריאה המעריכה, המתייחסת לצדדים הערכיים, התרבותיים והחברתיים של הטקסט ולהיבטיו הרגשיים, והמבחינה בתואם שבינם לבין מרקמם האמנותי, הספרותי והלשוני. בדברי העיון מושם דגש מיוחד על תרומתם של יסודות ספרותיים ויסודות לשוניים למשמעותו הכוללת של הטקסט ולהשפעתו על הקורא. בתוך דברי העיון מודגשים מושגים ומונחים כלליים מתחום תורת הספרות והלשון, באותיות בולטות. מומלץ למורה לשים לב אליהם ולהתאים את השימוש בהם לתלמידים. אל דברי העיון על היצירה מצורפת ביוגרפיה קצרה של כותב היצירה, וכמידת הצורך מצורפים כמה דברי הסבר על הסוגה הספרותית (הז'אנר), שהיצירה משתייכת אליה.

4. הערות מתודיות ופעילויות נוספות

הפעילויות הלימודיות המובאות במקראה הן מצומצמות ובאות לפתח רק את המוקדים המהותיים ביותר של היצירה. מטרתן ליצור שיח בין המורה ובין תלמידיו וכן בין התלמידים ובין עצמם. פעילויות ושאלות נוספות, המאפשרות למורה לפתח כיוונים נוספים לדיון ביצירה, מובאות למורה במדריך זה אחרי דברי העיון. כמו כן מובאות למורה כמה "הערות מתודיות", שהתחברו מתוך ניסיון בהוראת הספרות בחטיבת הביניים ומתוך כוונה כנה להעניק ניסיון זה למורה שירצה בכך. בהערות נמצא בין השאר קווים נוספים למחשבה על היצירה, קישורים ליצירות נוספות, אם בשל התכנים ואם בשל דרכי המבע, ועוד. כדי לשמור על הפרופורציות בין הסוגות השונות בתכנית העבודה השנתית מומלץ להיעזר בתכנית הלימודים החדשה לספרות, עמוד 49, שמציגה את הדגשה החדשים של התכנית.

5. הערות להיבט המגדרי

נפנה את תשומת הלב להערות של ד"ר צפריירה שחם, היועצת להיבט המגדרי של המקראה, על היצירות הרלוונטיות; הערות אלו ממוקמות במדריך בהמשך לדברי העיון.

ראוי להדגיש לעניין ההבדל שבין 'מין' ל'מגדר' את דבריה של היועצת, להלן: "מרבית היום לדבר על ההבדל שבין 'מין' ל'מגדר'. כדאי לדעת, שכאשר מדברים על מינו של אדם הכוונה היא להשתייכותו הביולוגית (גבר או אישה), ואילו המושג "מגדר" מתייחס למשמעות שהחברה מעניקה לגברים ונשים מבחינת תפקודיהם, כישוריהם, מעמדם וזכויותיהם. מושג זה נוצר בעקבות עלייתו של הפמיניזם ומודעות החברה לאפליית נשים, ניצולן והתייחסות לא־שוויונית אליהן. הפמיניזם דוגל בשחרור האישה מתוך האמונה היסודית שנשים סובלות מאי־צדק ואפליה בגלל היותן נשים."*

ג. על מבנה המקראה "שורשים וכנפיים" לכיתה ז'

הנושא שנבחר כ"נושא מרכזי" במקראה "שורשים וכנפיים" לכיתה ז' הוא אני, חברה וחברות.

הנושא הזה נבחר מתוך מטרה חינוכית, המביאה בחשבון את קהל היעד, תלמידי הכיתה הראשונה של חטיבת הביניים, שכבר מסוגלים להיות מודעים לעובדת חברותם בו־זמנית בשלושה מעגלים חברתיים הולכים ומתרחבים:

1. החברה והחברות בשתי המסגרות: הבית, הכולל הורים ומשפחה, ובית הספר, הכולל תלמידים ומורים.
2. החברה והחברות במסגרת הרחבה יותר של החברה היהודית ישראלית, הכוללת את בני עמנו בארץ ובתפוצות.
3. החברה והחברות במסגרת הרחבה עוד יותר של החברה האנושית בכלל, הכוללת את כל בני האדם בעולם.

בבחירת הנושא הובאה בחשבון גם העובדה, כי כל מעגל חברתי כזה הוא בדרך כלל נתון, שבני הנוער בגיל הזה עדיין עומדים לא אחת נבוכים מולו ולא אחת הם מתלבטים בבחירת טיב ההתחברות שלהם אליו.

הנושא המרכזי מופיע במקראה בשלושה מדורים, כשלכל אחד מהם, בהתאם לתכולתו, ניתן שם ומוטו משלו:

- א. "כמו שדרה של כוח" – מתייחס לבית, למשפחה ולחברת בית הספר.
- ב. "לך פשוט לצדי והייה ידידי" – מתייחס לחברות בכלל כערך.
- ג. "כי אני הניצן ואני הפרי" – מתייחס לאופי החברה האנושית בכלל.

* מתוך מאמרה של ד"ר צפריה שחם "על גברים ועל נשים ומה שביניהם". מאמר זה מובא למורה בשלמותו בסוף מדריך זה.

לשער השני "הימים הנוראים" נבחרו לכיתה ז' המועדים הפותחים את לוח השנה העברי: ראש השנה ויום כיפור. תכנית הלימודים החדשה ממליצה בנושא חגי ישראל "... לפנות אל המקורות עצמם, בעיקר אלה המכילים ערכים ספרותיים והגותיים... תוך הדגשת ההיבטים הספרותיים הגלומים בהם... זאת ועוד מומלץ ללוות את העיון במקורות אלה בלימוד יצירות ספרות מודרנית הנשענות עליהם..." (ש, עמ' 66).

לאור זאת, שולבו טקסטים מתוך התפילה והפיוט תוך התייחסות לטקסטים אלו הן כאל ספרות והן כאל תשתית תרבותית המעניקה ללומד "הון תרבותי", שילווה אותו בפגישותיו עם הספרות והאמנות ויחזק את הקשר שלו עם מורשתו הלאומית תרבותית.

בשער השלישי, מופיעים שלושה ימי זיכרון, החוזרים ומופיעים בכל אחת מהמקראות לחטיבת הביניים: יום הזיכרון ליצחק רבין, יום הזיכרון לשואה ולגבורה, יום הזיכרון לחללי צה"ל - מאבק וזיכרון.

לשער הרביעי "מספרות עממית אל ספרות אמנותית", היכרות עם ז'אנר ספרותי, נבחר הנושא מתוך ראיית המאפיינים של הספרות העממית כבסיס שממנו התפתחה והתגוונה במרוצת הזמן הספרות, השירה והסיפורת. תכנית הלימודים החדשה מדגישה כי "... אין ללמד סיפורים עממיים בכיתה ז' לכן מוצע ללמד בכיתות ז' אך ורק סיפורים עממיים אומנותיים או אגדות בעיבוד ספרותי..." (שם, עמ' 8). בשער זה שובצו ארבע בלדות של שאול טשרניחובסקי שמהן חובה ללמד אחת.

לשער החמישי "מפגש עם יוצר" נבחר המשורר נתן יונתן, ובו שיבצנו שישה משיריו: "הילדה שאהבנוה"; "חופים הם לפעמים"; "זמר לבני"; "אהוב שלי"; "יש פרחים"; ו"היקום הגדול הזה".

לשער השישי "היכרות עם יוצר" נבחר הסופר ש"י עגנון, שהתכנית החדשה מחייבת לעסוק ביצירה אחת מתוך שלושה המופיעות בתכנית הלימודים. עגנון הוא אחד מגדולי היוצרים של הספרות העברית, ועל יצירותיו זכה לקבל את הפרס המוערך ביותר בעולם, פרס נובל לספרות. להיכרות עם יצירתו מוצעים במקראה שלושה מסיפוריו: "מעשה העוז", "מאויב לאהוב", "קליפת תפוח הזהב". נעיר, כי במקראה מופיעות פעילויות לגבי שלושה סיפורים, אבל בשל קושי בהשגת היתר להדפסת היצירות בגין חוק זכויות יוצרים, הסיפורים לא הודפסו.

בשער השביעי "ספרי קריאה", מומלצים ספרים, שעלילתם מתקשרת לנושאים שונים,

המופיעים במקראה בשערים שונים. "קריאת ספרים אמורה להיות פעילות מרכזית וקבועה במסגרת לימודי הספרות לאורך כל שנות הלימוד בבית הספר, ואולם פעילות זו ראויה לתכנון וליישום במשנה תשומת לב דווקא בכיתות ז'ט' שבהן חלה לעתים קרובות ירידה בהנעת התלמידים לקרוא ספרים עד כדי הימנעות מוחלטת מקריאה.... בהנחה שמטרתנו העיקרית בהוראת הספרות היא טיפוח בוגר בר אוריין הקורא ספרים להנאתו ולהרחבה אפקיו - הקריאה, ובמיוחד קריאת ספרים שלמים צריכה לעמוד במוקד העשייה הספרותית בבית הספר...." (שם, עמ' 45).

נעיר, כי שלא כמו בתכנית הלימודים הקודמת, התכנית החדשה בספרות לחטיבת הביניים מחייבת להקדיש כשליש משיעורי הספרות לעידוד הקריאה המונחית והחופשית. בהתאם לכך כלולים במקראה פרקים נבחרים משמונה ספרי קריאה, פרק מכל ספר, הצעות לפעילויות לימודיות לכל אחד מהספרים ודברי עיון מורחבים על הספר "קלקידן" מאת דורית אורגד. (רשימת ספרים מומלצים ראה שם עמ' 69-72).

לסיום

- מוצע לצוות המורים לספרות לעיין במשותף תחילה בכל המקראה ובכל המדריך, הנלווה אליה, תוך השוואה לתכנית הלימודים ועל בסיס הכנה מוקדמת זו:
1. לבחור את הנושאים ואת היצירות שאותם יחליט להורות בכיתתו, ולשקול אילו פרקי זמן יקדיש להוראתו של כל נושא ושל כל יצירה.
 2. לבחור פעילויות, שיציע לתלמידיו לבצע אם כחובה ואם כרשות ואם במסגרת השיעור או במסגרת שיעורי הבית. הוא יכול גם להסב סוג של פעילות, שמוצאת חן בעיניו, מיצירה מסוימת ליצירה אחרת, שפעילות כזו אינה מוצעת לה במדריך. הוא יכול, כמובן, להוסיף משלו פעילויות נוספות.
 3. להתאים סביבה לימודית מיטבית תוך שימוש במגוון אסטרטגיות הוראה: למידה יחידנית, למידה בקבוצות, למידה במליאה ועוד.

חשוב לציין, שניתן להשתמש בחומרים שבמקראה על פי הארגון המובא בה, אבל ניתן לארגנם אחרת, וניתן למקד את הלמידה גם סביב מוקדים אחרים, משותפים או מנוגדים, מוקדים של תוכן או מוקדים של דרכי מבע ועוד. שוב נציין, שכל המובא למורה ב"מדריך למורה" הוא רק בגדר הצעות, וכל מורה מוזמן לבחור להוראה בכיתה טקסטים ופעילויות על פי הטעם, הצרכים והנטייתו שלו ושל תלמידיו.

ד"ר יפה בנימיני, רעננה

שער א: אני, חברה וחברות

הבית ובית הספר

מבוא

במדור זה מקובצות יצירות הנותנות ביטוי לשתי המסגרות החברתיות, שבהן נמצא ומתחנך נער בגיל העשרה: מסגרת הבית ובני המשפחה ומסגרת בית הספר. בכל אחת מהיצירות מתגלה פן אחר של כל מסגרת, ובעיקר מתגלים סוגים שונים של התייחסות כלפי דרכי פעולתה והשפעתה של כל מסגרת, ושל שתיהן יחד, על עיצוב הדמות והזהות של הפרט בתוכן. בכל אחת מהיצירות זוכה מסגרת הבית להערכה רבה על המלאות, שהיא מקנה לפרטים בתוכה בעיקר מבחינה רגשית. זאת, על אף העובדה שלעתים היא נראית כשמרנית (הסיפור "הזקן"), כנחותה בידע מתקדם (הסיפור "עץ הדובדבנים השבור") וכבעלת רמה כלכלית נמוכה (הסיפור "אחד בכה"). מסגרת זו, שהפרט הוא אחת החוליות בה (השיר "שורת נשים שקטה"), מטביעה את חותמה עליו ומשמשת לו כצידה לדרך (הסיפור "מחצית היום"). מסגרת בית הספר זוכה ביצירות כאן ליחס דו-ערכי: מצד אחד, מתגלה כלפיה הערכה רבה על הידע, שקונה התלמיד בבית הספר, ומצד אחר היא עומדת בשבט הביקורת על אי התחשבותה ואי טיפולה בנפש היחיד, האחד והמייוחד (הסיפורים "על הימים שנחשבתי לנער מופרע" ו"תמונות מבית הספר העממי").

שורת נשים שקטה/ דליה קווה (עמ' 8)

דליה קווה מלמדת ביולוגיה במרכז ללימודים קדם אקדמיים של האוניברסיטה העברית בירושלים. ספרה הראשון יצא לאור בשנת 1990 וזכה בפרס האוניברסיטה. שיריה התפרסמו ב"על המשמר", "חדרים", ו"הליקון".

על השיר

לפנינו שיר שמקרין הערכה גלויה מצד הבת, הדוברת בו, לתרומה הרבה שיש לנשים במשפחה לדורותיה בעיצוב אישיותה, זהותה ומקור כוחה.

השיר פותח בדימוי.

דימוי מתאפיין במילה "כמו" או בקיצור "כ", והוא אמצעי לתאר מושג אחד (המכונה "מדומה") באמצעות דמיון או השוואה למושג אחר (המכונה "מדמה") משדה משמעות אחר. הדימוי הוא "סגור" אם מופיעה בו במפורש התכונה המשותפת או המאייך המשותף לשני המושגים, למשל: "פניו אדומים כמו עגבנייה". הצבע אדומים "סגור" את הדימוי. הדימוי הוא "פתוח" אם התכונות המשותפות לא מצוינות בו והן פתוחות להבנת הקורא מתוך הטקסט, למשל: "פניו כעגבנייה", הקורא יכול בהתאם לטקסט להכניס מאייכים, כמו: עגולים, רכים, טעימים, חלקים ועוד.

בשיר שלפנינו המדמה הוא "בבושקה רוסית", ומיד מתחמם הלב, כי פירוש המילה "בבושקה" בשפה הרוסית הוא סבתא ובשם זה מכונה צעצוע, שמשחקים בו בדרך כלל ילדים. כידוע, הצעצוע המכונה "בבושקה" הוא סדרת בוכות חלולות הולכות וקטנות בנפח, כשמבחוץ מצוירת על כולן אותה דמות; הדמות הנפוצה היא של סבתא ומכאן שמו. כל בוכה בצעצוע חצויה לשניים, ובשל הגודל המשתנה של הבוכות ניתן להכניס בוכה בתוך בוכה. ההשתעשעות בצעצוע זה היא גם בהרכבה ההדרגתית של כל הבוכות זו לתוך זו עד ליצירת בוכה אחת, וגם בפירוק ההדרגתי של הבוכות זו מתוך זו.

קריאה ראשונה של השיר תגלה, כי הדוברת בשיר משתעשעת כאן באותה הדרך: תחילה נמצא אותה מרכיבה את הבוכות ואת מה שהן מדומות להן בוכה לתוך בוכה, ואחר כך נמצא אותה מפרקת את הבוכות ואת מה שהן מדומות להן ומעמידה אותן זו בצד זו. בראשית השיר יכולים אנו גם לראות את השלבים בתהליך הרכבת ה"בבושקה" מתוך שתי השורות הקטנות במספר האותיות:

"בוכה בתוך בוכה"

"בתוך בוכה"

המדומה בשיר ל"בבושקה" היא הדוברת, המצהירה בגוף ראשון, כי בתוכה, כמו ב"בבושקה", מקופלות, דהיינו מוכללות, מוכנסות, כל הדורות שלפניה, וגם כאן בצורה ויזואלית אפשר לראות את השלבים בתהליך הרכבתה של ה"בבושקה" מתוך ההקטנה של מספר האותיות:

אמי וסבתי

ואם אמה

וסבתה.

הדוברת, שהיא במישור הדימוי הבוכה הגדולה, מכלילה בתוכה, במישור המדומה, עוד שישה דורות של נשים במשפחה: שני דורות, שהם אימא וסבתא, שני דורות שהם לפני סבתה ושני דורות נוספים לפני סבתא של סבתה. יחד נקבל את המספר שבע, שהוא מספר שלם ומקודש, והוא עשוי לשקף את יחסה החיובי של הדוברת לכל דורות הנשים

במשפחתה: היא מכירה בקיומם כחלק ממנה, ואם נמשיך כאן את מישור הדימוי, הם יוצרים ביחד **מלאות בתוכה**. אלמלא הם, היא היתה נשארת עם חלל ריק. אבל, כמו באופן טבעי, **כינוי השייכות בגוף ראשון – "שלי" – מוסב בשיר רק על האם (אמי) ועל אמה של האם (סבתי),** כי למעשה, אלה הם הדורות שברוב המשפחות חיים יחד ועשויים להכיר זה את זה ולחוש קרבה זה לזה. יותר אחורה בזמן הופך **כינוי השייכות כאן לכינוי בגוף שלישי נסתר – "שלה",** שכן אפשר שנשמע על הדורות הקודמים, אבל נדיר שנכיר אותם. אם נמשיך כאן את **מישור הדימוי נמצא,** כי גם ב"בבושקה" הבובות המוכנסות זו לתוך זו הולכות וקטנות הולכות ומצטמקות. זאת ועוד, הדוברת משתמשת **כאן בכניין פעל, שהוא בניין סביל, ובזמן הווה:** "מקופלות בי". הבניין הסביל של הפועל **תואם לעובדה,** שאין ביכולתה של הדוברת, כפי שאין ביכולתו של איש בעולם, לבחור את האם, שנושאת אותה ברחמה ולה היא נולדת. אין עליה אלא לקבל באופן סביל את האם יולדתה, ועמה את כל משפחתה לדורותיה. אם נמשיך כאן את מישור הדימוי נמצא **תואם ויזואלי בין הפנים-חלל של כל אחת מבובות ה"בבושקה", ששם נמצאת ה"בבושקה" שאחריה, ובין רחם האישה הנושאת את העובר בתוכה.**

בשתי השורות האחרונות בשיר נמצא במישור הדימוי את **פירוק ה"בבושקה" והעמדת תכולתה בשורה אחת.** גם במישור המדומה נמצא את **פירוק הדורות של הנשים שבתוך הדוברת, ותחילה העמדת כל אחת מהן בשורה, כשכל אחת מהן היא מן השורה, פשוטה ושקטה.** השקט נשמע גם **בצליל העיצור ש...ש...ש..., החוזר כאן בצפיפות (אליטרציה).** אבל אחר כך **השורה, בקו ישר, הופכת לשדרה, דהיינו: ערוכה בסדר.** ההבדל בין שורה לשדרה הוא גודל: בעמידה בשורה, בקו ישר, בולט ההבדל בגודל. אבל בעמידה בשדרה למעשה לכולן אותו הגודל, וההקטנה היא רק בגלל הפרספקטיבה של המרחק. כך "שורת הנשים השקטה", גם הקרובות וגם הרחוקות, המקופלות בדוברת ויוצרות את אישיותה וזהותה כמו על כורחה, כולן הן לדוברת, **הבוחרת להוציאן מתוכה ולהסתכל בהן,** "כמו שדרה של כוח", דהיינו כל אחת מהן היא לה מקור של כוח. השיר, הפותח בדימוי והמוביל אותנו מהחוץ אל הפנים, **מסתיים בדימוי המאפיין פנים זה כמלא כוח.**

שיר זה עשוי לזמן הרהורים ומחשבות על הנאמר בו:

1. האם מוצדקת התמקדות בשיר רק באימהות כמעצבות את אישיותנו? הרי גם לאבות חלק נכבד בכך.
2. האם נכונה היא ראיית מקור הכוח של האני רק בדורות הקודמים ורק בקבוע המורש לנו מהם מדור לדור? הרי גם האני כשלעצמו ובעצמו יוצר לעצמו כוח בתהליך הדינמי והמשתנה של צמיחתו.

3. האם מציאותית היא ראיית הזהות רק כתוצר של משפחה? הרי חלקה של הסביבה הוא לא פחות חשוב בעיצוב אישיותנו וזהותנו.

הערות מתודיות

כיתות ז' עוסקות "באלכום משפחתי – שורשים" והשיר מזמן שיחה בנושא. את הדיון בשיר אפשר להתחיל סביב הרגשות המתעוררים בנו למשמע המילים: סבתא, משחק בצעצוע. ניתן להציע לתלמידים להביע את רגשותיהם בדרכים שונות. השיר כתוב ברצף של שורות המצטרפות לבית אחד – זהו המבנה החיצוני של השיר. ההרכבה והפירוק הם שני עניינים שנמצאים בתוך הבית – זהו המבנה הפנימי של השיר. השיר מתחיל במילה "כמו", מתאר את הפירוק הפנימי של ה"בבושקה" וחוזר לתאר אותה כשלמה בשורת הסיום "כמו שדרה של כוח". מבנה השיר מתאים למבנה של הצעצוע, שהמהותי לו הוא הפירוק וההרכבה.

הצעות לפעילויות נוספות

א. אתרו בשיר את השורות שבהן נמצא הרכבה של ה"בבושקה" ואת השורות שבהן נמצא פירוקה.

שימו לב לשורה הראשונה ולשורה האחרונה. במה תורם המבנה המיוחד הזה למשמעות השיר?

ב. "שורת נשים שקטה" – איזה עיצור חוזר במשפט הזה? מה המשמעות של צליל העיצור הזה?

מצאו התאמה בין משמעות הצליל למובע במשפט.

מצלול (מכלול צלילים) הוא אחד מסימניו של שיר.

יש שהמצלול הוא רק לקישוט השיר ויש שהוא מוסיף ממשמעותו למשמעות השיר.

חזרה צפופה על אותו עיצור בתוך משפט מעשירה את המשפט בצלילים.

יש עיצורים שיש להם משמעות, וחזרה צפופה עליהם מפנה את תשומת הלב אליה.

בשיר נחפש תואם בין משמעות הצליל למובע במשפט, שבו הוא מופיע.

דיון בקבוצות

ג. על פי שני הדימויים בשיר נראה כאילו מקור הכוח שלנו נובע מדורות קודמים של נשים וממה שהן הורישו לנו מדור לדור. דונו ביניכם מה הם המקורות הנוספים האפשריים לכוח שבונה כל אחד מאתנו.

- ד. יש שמדמים את המשפחה לאילן יוחסין; מה משמעות הדימוי הזה? במה הוא דומה או שונה מהדימוי בשיר. היעזרו בפירוש המילוני: **אילן יוחסין** – רשימת אבותיו ואבות אבותיו של אדם המתוארות בצורת אילן מסתעף.
- ה. סכמו את הדיונים בכתב והציגו אותם במליאה.
- ו. בנו את שדרת הכוח האישית שלכם. מי בסביבתכם בונה את השדרה ומה הוא תורם לה?

הערות מגדריות

“שורת נשים שקטה” – החיבור בין נשים ושקט (או שתיקה) הוא עתיק מאוד. נשים היושבות בפינה או נדחקות אל השוליים “שאינן יופי לאישה אלא לישוב בזווית ביתה” (משנה תורה, אישות פי”ג), או היושבות בעזרת נשים ואסורות בקריאה בתורה כציבור או, כמובן, בהשמעת קול שירה ברבים, כפי שנאמר “קול באישה ערווה” (קידושין ע). כך גם “נשים דעתן קלה” (שבת לג), ולכן אין טעם שדעתן תישמע, או “אל תרבה שיחה עם האישה” (אבות פ”א), או “אין חוכמה לאישה אלא בפלך” (יומא טו) ועוד. יתרה מזאת, אף מותר לגרש את האישה אם היא ‘מדברת עם כל אדם’ או ‘קולנית’ מדי – “ואיזוהי קולנית? לכשהיא מדברת בתוך ביתה ושכניה שומעין קולה” (כתובות פ”ז מו). בצד ההשתקה מופיעה האישה כרכלנית ופטפטנית, כעוסקת בדברי הבל וכל אלה מיוחסים למי שאין לה עמדה משלה או דעה עצמאית ודברי חוכמה לומר.

סיום השיר “כמו שדרה של כוח” הופך ומשנה את המשמעות המוכרת לנו של שקט ושתיקה, כאשר הכותבת מכירה בכוח הנשי שנצבר בה ממהלך רצף הדורות. היא אינה מדברת על השכלה או למידה פורמלית אלא על ניסיון וחוכמת חיים העוברים בין הנשים מדור לדור – והיא מעניקה לסוג חוכמה זה עוצמה וכוח.

הערות לטקסטים החזותיים

עליזה אורבך: קיבוץ משמר העמק, 1989 (עמ’ 10)

בשנות השמונים צילמה הצלמת עליזה אורבך את ותיקי היישוב, שלמרות גילם המופלג עדיין היו פעילים במעגל העבודה. כאשר פגשה את מניה צור ממשמר העמק, התברר לה שבקיבוץ חיות גם בתה, נכדתה ונינתה. היא ביקשה אותן להצטלם יחד והציעה להן לצאת החוצה אל הדשא לעמוד אִם מאחורי בתה. אין זה מחזה שכיח שארבעה דורות של משפחה מתגוררים בקיבוץ אחד. בשונה מתצלומי משפחה אחרים שאנו מכירים, שבהם יושבת הסבתא הזקנה במרכז ושאר בני המשפחה מקיפים אותה, כאן בחרה הצלמת לביים את הסיטואציה ולהעמיד את בני המשפחה באופן שונה

מהמקובל. דווקא הסבתא עומדת והשאר כמו נשענות עליה ויוצרות מעין עמוד של המשכיות.

נוכל להתבונן בבנות המשפחה – במראה שלהן, נוכל לראות אם הן דומות זו לזו. האם אנו יכולים להבין משהו על היחסים ביניהן על פי לשון הגוף? על פי הדרך שבה הן נוגעות זו בזו? ונוכל להבחין בהבדלים בלבוש ובתסרוקת. נוכל לשאול את עצמנו מה הוא מקומה של סבתא הגדולה בתמונה, על פי עמידתה, על פי הדרך שבה היא מניחה את ידיה על בתה.

נשים לב גם לרקע "החצר הקיבוצית" – הדשא הגדול והרחב, המבנה המופיע מאחור, מלבן השמש בדיוק מאחוריהן, משחקי האור והצל, הברושים הנמצאים ממש מאחוריהן והמאריכים את המבנה האנושי המאורך. כל הפרטים חשובים כאשר מתבוננים בתמונה, מפני שכולם תורמים לאווירה ולמשמעות שהתמונה נושאת.

התמונה "חמישה דורות" נמצאת בבית פרטי, כאן קובצו יחד תצלומים של חמישה דורות נשים כמשפחה אחת. התצלומים מסודרים מימין לשמאל, מהבוגרת ביותר ועד הצעירה ביותר. בשונה מהתמונה הקודמת, כאן התצלומים צולמו בנפרד, במקומות שונים ובזמנים שונים, אך קובצו יחד. מכאן שלא נוכל לראות יחסים בין המצולמות, אבל נוכל להבין את היחס של מי שאסף את התמונות, מסגר אותן ותלה אותן יחד. נוכל לראות את הגישה הרואה קשר בין כל הדורות, קשר של המשכיות ושייכות. נראה שמי שצופה בתמונות אלה מעסיק את עצמו בראש ובראשונה בשאלה אם יש דמיון בין הנשים האלה. רק לאחר שיימצא, או לא יימצא, דמיון ביניהן, ניתן יהיה לראות גם את ההבדלים הנובעים מהמקום ומהזמן. השוני איננו בא לידי ביטוי רק בבגדים, בתסרוקת ובאיכות הצילום, אלא גם ביחס של מי שמצולם בידי המצלמה. בעוד הדורות הראשונים שעדיין אינם מורגלים לצילום מתבוננים היישר אל המצלמה בפנים קפואות, הנינה מודעת היטב לצילום, מטה מעט את ראשה ומצטלמת מתוך כוונה ויריעה ברורה של מה שכרוך בצילום כזה. המסגרת העבה המאחדת את כל התצלומים מהווה דגש חזק לאחדות המשפחה ולעובדה שיש קשר בין כל המצולמות.

שימו לב גם לתצלום ה"בבושקה הרוסית", או כפי שהיא נקראת "מטריושקה" (או באנגלית: "nesting doll") שמשמעותו היא שבובה זאת יכולה להכיל בתוכה בובות אחרות). היא הגיעה, קרוב לוודאי, מיפן לרוסיה ומאז הפכה להיות הבובה "הלאומית" של רוסיה. בובה זו מכילה בתוכה 5 בובות. אחת קטנה מרעותה. אף על פי שזהו משחק לילדים או אבזר קישוטי, חבויה כאן המחשבה שגופה של האם הגדולה של המשפחה מכיל בתוכו את כל הדורות שיבואו אחריו, והיא גם מגוננת עליהם בגופה בכך שהיא מכילה את כולם. כל אחת מכילה את הקטנה ממנה.

הזקן / שלום עליכם (עמ' 13)

"שלום עליכם" הוא הכינוי הספרותי, שאימץ לו הסופר היהודי הנודע שלום נחומביץ רבינוביץ (1859–1919), שהפליא לתאר בכתביו בהומור רב, אך גם בעצב מהול בכאב, את חיי היהודים בעיירות במזרח אירופה, ובעיקר את התמורות שחלו בהם בתקופתו. יצירתו, שהתחבבה מאוד על העם, כוללת רומנים, סיפורים, מחזות ופיליטונים.

בילדותו ברוסיה קיבל שלום עליכם חינוך יהודי מסורתי, אך גם חינוך כללי. הוא שלט בעברית, גרמנית ורוסית, אך הוא כתב בעיקר באידיש, השפה המדוברת בפי יהודי אירופה.

חתנו יצחק דוב ברקוביץ תרגם את יצירותיו לעברית, לעתים תוך שינויים והשמטות, אך שלום עליכם, שליווה את התרגום, הסכים לו. בשנת 1905 היגר שלום עליכם לארצות הברית ושם נפטר. בין יצירותיו המפורסמות נמצא את "טוביה החולב", שעל פיו עובד המחזמר "כנר על הגג", "לו הייתי רוטשילד", "מנחם מנדל", "מוטל בן פייסי החזן" ועוד.

לפנינו סיפור ריאליסטי.

על ה"סיפור הריאליסטי":

המילה "ריאליסטי" פירושה "ממשי", "מציאותי".

סיפור ריאליסטי הוא התיאור הספרותי הקרוב ביותר למציאות, כי הוא מחקה את המציאות, את הווי החיים היומיומיים, וזאת בצורה מפורטת ומדויקת עד כמה שאפשר.

הוא גם מציג עובדות מציאותיות מתחום התקופה, החברה, תנאי החיים ונפש האדם. יש בו תיאורים מפורטים של מקום, של זמן, של מנהגים ושל התרחשויות. הדמויות הלוקחות חלק בעלילה הן טיפוסיות ולשונן בדרך כלל תואמת לזו המדוברת בפיהן במציאות.

נוצר הרושם, שהסיפור המסופר אכן כמו אירע באמת, לדמויות מציאותיות, בנות קיימא.

בספרות לילדים ולבני הנעורים המודעות של כותב/ת הסיפור הריאליסטי לנמעניו הצעירים מזרות לעצב סיטואציות ממשיות מחיי היומיום הקרובות ללבם.

כדי לפקוח את עיניהם לראות את המציאות מזווית הראייה הרצויה לכותב נשתלים בדרך עיצוב העלילה והרמויות מטענים ומסרים מגמתיים ודידקטיים, גלויים או סמויים. כדי לזרזם לקריאה נטען הרומן במתח עלילתי.

על הסיפור

הדובר מספר לנו בגוף ראשון ומזווית ראייתו כנער על אירוע מצער, שאירע בבית הוריו, והוא אישית היה עד לו.

הרובד הגלוי והרובד הסמוי

האירוע, שהתרחש אי אז בסוף המאה התשע עשרה ואי שם באחת מקהילות ישראל באירופה, נסב ברובד הגלוי שלו על ימיו האחרונים של שעון מטוטלת עתיק מאוד. העלילה מתפתחת מקלקול המנגנון האחראי לצלצוליו של השעון, אל ניסיונותיו של אבי המספר לתקנו, דרך נפילתו והתרסקותו ועד לתגובת הנוכחים שם, כולל המספר, להתרסקות זו.

אלא שכבר מן הכותרת של הסיפור וממשפט ההתחלה שלו ואחר כך גם ממרקם עלילתו, מונחה הקורא, לראות ולהבין גם את הרובד הסמוי בסיפור, ונראה, כי רובד זה הוא שעשוי לעניין את הקורא של היום וכאן.

הנחיית הקורא לרובד הסמוי של הסיפור היא בהצגת השעון, לאורך כל הסיפור, לא רק כמכשיר מכני רב שנים, שנועד למנות יחידות של זמן והוא מורה על מרוצת הזמן, ובתור שכזה אכן צפוי שמנגנונו יתקלקל יום אחד, אלא בהצגתו כוֹ-זמנית:

1. גם כאביזר מואנש, דהיינו: מקבל מאפיינים של בן אדם, בן אנוש.
2. וגם כאביזר מטונימי, דהיינו: אביזר שעשוי להחליף את המושג "מסורת יהודית", "בית אבא".

המילה "מטונימיה" פירושה החלפה (= מטו) של שם (= נים, נימיה) בשם אחר, שהוא קרוב אליו על סמך קשרים אסוציאטיביים או יחסי סמיכות.

הכותרת ומשפט ההתחלה – האנשה ומטונימיה

למקרא הכותרת הציפיה היא לסיפור על אדם זקן, והנה כבר שתי המילים הראשונות במשפט ההתחלה אכן מורות, כי לפנינו שעון, שהמילה "זקן" מצטרפת אליו ומאנישה אותו. האנשה השעון כזקן, עם כל המשמעויות החיוביות והשליליות שיש לזקן ולזקנה, נמשכת לאורך כל הסיפור.

המשפט המלמד על מקומו של השעון: "היה תלוי על גבי הכותל של בית אבא", חוזר פעמיים, וכבר משמעות המילים הללו עשויה להציג את השעון הזקן כאביזר מטונימי: למילה "כותל" יש משמעות של קדושה ושל מסורת לאומית. גם לכיטוי "בית אבא"

יש משמעות מיוחדת, של משפחתיות, חמימות ואהבה. השעון מתאפיין אפוא בעקיפין מהמקום שבו הוא נמצא כחלק מהמסורת היהודית, המשפחתית והלאומית, שהיא השלם, והוא גם מייצג אותה, גם כאן ולאורך כל הסיפור.

הקלוקל הראשון

משפט ההתחלה מכניס אותנו היישר לאמצע ההתרחשות, כשאנו מתוודעים לקלוקל הראשון והמפתיע, שפקד את השעון הזקן: "פעם שלוש עשרה פעם". לעומת ההרמוניה של המצלול, אותה אנו מקבלים בביטוי "השעון הזקן", שכל מילה בו מתחילה בה"א הידיעה ומסתיימת בנון סופית, אנו מקבלים בתיאור הקלוקל דיסהרמוניה של המצלול: המילה "פעם" נהגית תחילה במלרע ואחר כך במלעיל. דיסהרמוניה זו תואמת לקלוקל ומשקפת אותו.

בהיגוי המלרעי נמשכת האנשה של השעון, שצלוליו הם כמו פעימות לב, וכך כמו נרמז התפקיד המרכזי של השעון בחיי הקהילה, שהוא כתפקידו של הלב בגוף האדם. בהקשר של שעון, המצלול לכל היותר שנים עשר צלולים, המספר שלוש עשרה מעיד ישר על קלוקל, אבל קלוקל יכול להתבטא גם במספר אחר של צלולים. אי אפשר להימלט מן האמונה העממית, המייחסת למספר שלוש עשרה משמעות של אסון. כך כבר מתגנבת כאן המחשבה הסמויה, שהשעון בפעימתו העודפת כמו מבקש בלשונו, לשון הצלולים, להתריע על אסון.

ההשהיות בעלילה ומשמעותן

הקורא עשוי לשאול את עצמו כמה שאלות:

1. מדוע התקלקל השעון הזקן, כשתיאורטית, שלא כמו אדם זקן הצועד אל מותו, יכול היה, כשעון, להמשיך ולפעול בלי סוף?
2. מדוע התקלקל השעון בקלוקל מוזר כזה דווקא?
3. מדוע הוא, שהמשיך להשמיע קולות מוזרים, נפל והתרסק דווקא אחרי סיפוריה של הדודה, ולא קודם בואה או אחרי לכתה?

נראה, כי את התשובות נקבל, אם נעיין היטב בשתי פסקאות, המתפקדות בסיפור כהשהיות למרוץ העלילה:

1. תיאור עברו של השעון 2. תיאור הדודה יינטל וסיפוריה.

השהיה ראשונה – עברו של השעון

תיאור עברו של השעון, שנאמר עליו כי נמצא במשפחה מדורי דורות, רצוף בשיבוצים ובהרמוזים (אלוזיות) מתוך התנ"ך, ומתוכם מצטייר השעון: כשעון אהוב מאוד על בני

הקהילה (על פי ההרמז משיר השירים ב 9+10), כמנהיג כמו משה רבנו, שהיה גם נביא ואדון הנביאים (על פי ההרמז מדברים לב 7+10), וכמורה וכמדריך הממלא את תפקידו תמיד וללא לאות בנאמנות ובשמחה (על פי ההרמז מתהלים יט 6+7).

מתוך העניינים הנכבדים שהיו "נחתכים על פיו", מסתבר, כי הוא הדריך והורה ריתמוס של חיים יהודיים מלאים, החל במעגל המשפחתי היומיומי (מליחת בשר) והשבועי (הדלקת נרות), עבור למעגל הלאומי (תיקון חצות שבו מבקשים החזרת השכינה לציון) וכלה במעגל הלאומי אוניברסלי (סליחות, שמבקשים בהן סליחה גם מכל אדם).

את התמונה של ריתמוס החיים היהודיים בקהילה היהודית בתפוצות, זו שהצטיירה מעברו של השעון, משלימה התמונה, המובאת על ידי המספר בפירוט ובתארים חיוביים, על ליל השבת בתוך הבית היהודי: הסעודה הטובה כוללת: "דגים מפולפלים, מרק אטריות חם, לפתן שזיפים מתוק". אחריה ברכת המזון נאמרת "כדת וכדין". נרות השבת "דולקים ומהבהבים". בריינה המבשלת מגישה "מלוא חופניים זירעוני דלעת, שנצטמקו על גבי הכירה יפה יפה".

ההשהיה השנייה – דודה יינטל וסיפוריה

בניגוד גמור לתמונת המצב החיובית על חיי הקהילה והבית היהודיים, נמצא את התמונה המצטיירת מהופעתה של דודה יינטל, הבאה מבחוץ, ובייחוד מסיפוריה על הנעשה בחוץ.

אפשר להבחין, כי מוצג בהם קלקול אחר קלקול והעוצמה של הקלקולים עולה בהדרגה:

לדודה עצמה קלקול משפחתי (בעלה עזב אותה סמוך לחופתה), וגם קלקול פיזי גופני (רוב שיניה נשרו מפיה).

השאון (ולא השעון) בשוק הדגים נובע מקלקול בחיי הכלכלה (נתייקרו הדגים), וזה הביא לקלקול בחיי החברה (ריב מעמדות). עוד יש שם קלקול בחיי המשפחה, שבה יש אלמן, יתומים, וקלקול במוסר: אם חורגת ורשעית, בת יצאנית.

ואם לא די בכל אלה, אחרי הפסקה קצרה היא מוסיפה את "הקלקול" הנורא מכול: גזלנים התנפלו על משפחה יהודית ורצחו שם באכזריות את כולם: "מנער ועד זקן, ואפילו תינוק אחד שהיה מוטל בעריסה, שחטו ולא חמלו". כאן יש כבר השמדה פיזית של משפחה יהודית, חסרת הגנה וחסרת אונים, מצב שהיה שכיח בגולה של אז, המקום והזמן של כתיבת הסיפור.

השעון כמתריע

נראה, כי השעון הזקן, המורה, המדריך והמנהיג, שהוא חלק בלתי נפרד מהמסורת

היהודית ומייצג אותה, בקלקולו ועל ידי הצלצול השלוש עשרה, כמו מבקש להתריע על קלקול ועל אסון שעלול לבוא בעקבותיו. אבל לא נראה שבני הבית, הספונים בו, הבינו את משמעות ההתרעה של השעון הזקן. ממעשיהם ניכר, כי הם ראו את הקלקול כמכני בלבד. האב מנסה לתקן את השעון בדרך טכנית של הכבדת משקולות, שגם היא עשויה להיות כאן מטפורית. כפי שמסתבר, ההכבדה, הקונקרטית והמטפורית, אינה מסוגלת להועיל, והיא רק מזיקה.

הדודה יינטל וסיפוריה כמו משמשים פה לשעון.

נפילתו והתרסקותו הדרמטית של השעון אחרי סיפוריה המזעזעים, וכיחוד אחרי דברי השפחה, העדה לטבח המשפחה היהודית: "הוי, יהודים! בני ישראל! עורו, התעוררו! הושיעו נא! הצילו נא!", עשויה להתפרש ברובד הסמוי כמכוונת להעיר ולעורר את היהודים לפעולה לתיקון המצב, זה ה"מקולקל" מגורמים בתוך הקהילה ומגורמים עוינים מחוצה לה.

נפילתו המתריעה של השעון היתה צריכה להיות להם כמו התגלות אלוהית, ועל כך יעיד השיבוץ המופיע ברגע זה בסיפור: "ואחרי הרעש קול דממה דקה" (מלכים א, יט 13).

השעון מהיותו ב־זמנית גם אביזר מואנש וגם מטונימי, יש בכוחו לכוון ללא לאות את ריתמוס החיים היהודיים, שבהנחייתו אותם הוא חלק מהם, אבל גם לראות אותם בקלקלתם, קלקלה שפוגעת גם בו.

בלשונו, לשון של צלצולים, הוא תחילה מתריע על הקלקול, אך היושבים בבית, כמו הקוראים, אינם יודעים את סיבת הקלקול וברור שאינם מבינים שזו התרעה. הדודה יינטל בגורלה ובסיפוריה מתארת את הקלקלה, והשעון הזקן, הנופל בדיוק אז, נופל ומתרסק, שוב מתריע ב"לשונו" על הסוף המר.

הקוראים, כמו בני הבית, שומעים את הקלקול של השעון, שהוא כמו מחלה, אבל אינם יודעים ואינם מודעים לסיבה האמתית.

התגובה של הדמויות בסיפור לנפילת השעון

התגובה של כל אחד מבני הבית לנפילתו והתרסקותו של השעון היא בהתאם לאופיו:

האב הרגשני מצטער, בוכה וממאן להתנחם. אנו חשים, כי בשבילו אובדן השעון הוא אובדן כל מה שהוא מייצג, אובדן העולם של "בית אבא".

האם הרציונלית מוצאת ניחומים בכך, שנפילת השעון תהא כפרתם וכפרת כל ישראל.

הדודה, אחות האם, מצטרפת לדעתה.

הבן, נציג הדור הצעיר בסיפור, שרואה את אביו בוכה בפעם הראשונה, עולה על משכבו כובש פניו בכר ובוכה עת רבה. באותה תקופה עדיין הצעיר מזדהה עם צער האב. נפנה את תשומת הלב, כי תגובת הבן הוספה לסיפור המקורי של שלום עליכם על ידי המתרגם של הסיפור לעברית, י"ד ברקוביץ. הקורא הישראלי בן זמננו מוזמן לחשוב: בהנחה שמותר למתרגם להוסיף משל עצמו ליצירה המקורית, איזו תגובה היה עשוי מתרגם בן זמננו לייחס לבן הצעיר היום?

ההומור ביצירה

אף על פי שהמספר טורח לומר לקוראיו מראש, שהוא אינו חומד לצון ולא דבר ליצנות הוא מספר, נמצא בסיפור הומור מעורר צחוק, והוא מרוכז דווקא בדברי הזוועה הטרגיים שמסופרים על ידי הדודה. אנו צוחקים משטף דיבורה של הדודה, הזורם ללא מעצור, מנוסח דכריה, שהוא נמוך ושוקי, ומהחזרה הרבה והמוגזמת על הביטוי "אני אומרת". מצחיק הוא גם המעמד הקומי המתרחש בשיא הטרגי של נפילת השעון: הדודה עוקצת את בני הבית, שחושבים כי עליהם באה הפורענות, כולל שרפה. המבשלת המבוהלת תופסת מילה זו באופן קונקרטי ומבקשת לדעת היכן פרצה השרפה. הדודה בלשונה הנמוכה מקללת: "באש תשרפי את בעצמך". שלום עליכם, האוהב את קוראיו, מרכז את הטרגדיה, שהוא משמיע להם, בעזרת ההומור.

הערות מתודיות

אפשר להתחיל את לימוד הסיפור בהתבוננות בציורו של רמברנדט (ר' בהמשך), להיעזר בשאלות ולהעלות את התכונות המובלטות בציור ואת הדרך שבה הצייר בשפתו החזותית מבליט אותם. אחרי ההכנה של הפירוש שנתן הצייר למהות הזקנה, לעבור לסיפור. כך ניתן יהיה בסוף העיסוק בסיפור לערוך השוואה בין משמעות השעון "הזקן" בסיפור ובין הזקן בציור. יש חשיבות לכך שתלמידים יכירו קודם כול את מהלך העלילה כדי ליהנות ממנה. ניתן לחלק את הסיפור לחלקים ולכתוב בצורה מתומצתת מה הנושא של כל קטע. אפשר להפנות את תשומת לב הלומדים לאלוזיות המקראיות המופיעות בסיפור שמרחיבות את משמעותו. האקספוזיציה בסיפור בולטת מאוד, המורה ישקול, אם לעסוק בנושא זה בהרחבה עם כיתתו כאן או בסיפור אחר.

במקראה נמצאות יצירות נוספות שבהם ההומור משמש אמצעי להתמודדות עם תופעות כואבות וחולשות אנושיות, כמו למשל: "בעיני ילד", "קליפת תפוח הזהב", "משהו חמור מאוד הולך לקרות בכפר הזה". המורה יכול לקשר בין הסיפורים באמצעות השאלה: באילו מצבים מגייסים את ההומור כדי להתמודד אִתם. פעילויות נוספות על הסיפור "בעיני ילד" של שלום עליכם ניתן למצוא גם במדריך למורה של מגוון בהוצאת ת"ל.

הצעה לפעילויות נוספות

1. מאילו סיבות היה מתרסק היום שעון שמייצג אותנו כחברה? הביאו דוגמאות והסבירו, איך הייתם ממליצים "לתקן" את ה"קלקולים"?
2. מה תפקיד ההומור בסיפור שהנושא שלו מאוד כואב. הביאו דוגמאות והסבירו את תפקיד ההומור בהן.
3. ה"זקן" בסיפור אמנם מדומה לשעון, אבל אפשר לראות בו מייצג את הזקנים כמשפחה שזכו להזדקן בתוך משפחתם בסביבה חמה ודואגת. מה הם הערכים שהסיפור מבליט ומה מזה חשוב לאמץ היום בחברה שלנו?

הערות לטקסטים החזותיים

הזקן / ואן רין רמברנדט (עמ' 22)

רמברנדט (1606-1669), נולד בהולנד. חי באמסטרדם באזור שבו חיו יהודים רבים, ושמאוחר יותר קיבל את השם "רובע היהודים". רבים מציינים את הקשר של רמברנדט ליהדות. אפילו ביאליק כתב כך על רמברנדט: "יצירתו וערכו ליהדות: גאון ציירים זה מן הגויים השיג באורח פלא את הנשמה העברית ובא עד חקר תכונתה, כאשר לא השיגה שום צייר מן הגויים..."

הוא צייר נושאים רבים מתוך התנ"ך, ואם כי הדבר היה נפוץ מאוד בתקופתו, בכל זאת עיסוקו בנושאים מתוך התנ"ך הפך להיות אחד מאפיוניו המרכזיים. נוסף על נושאים מתוך התנ"ך צייר רמברנדט גם דמויות רבות של יהודים. בין השאר, הדמות שלפנינו, דמות של אדם זקן.

ציור זה נמצא בסמוך לסיפורו של שלום עליכם "הזקן", המספר על שעון קיר ישן שבני הבית מכנים אותו בחיבה "הזקן". הסיפור עוקב אחרי תהליך ההזדקנות של השעון, החל מזיוף במספר הצלצולים (הוא מצלצל 13 צלצולים!) ועד לנפילתו מן הקיר וחורבנו המוחלט. תהליך זה דומה כמובן לתהליך הזדקנות אנושי. הקשר בין שעון ובין אדם

זקן הוא קשר מעניין: פעימות השעון כמו פעימות הלב נחלשות, עם ההזדקנות, הגבול הדק שבין דמות הזקן בעל הניסיון הרב, הידע, החוכמה (כמו השעון שהיה דייקן יותר מכל השעונים וכולם באו לכוון את שעוניהם על פיו, כמו שבאים לשאול עצה מפי אדם חכם), כמו שיא האנושות, ובין רגעי ההידרדרות שבמהלכם הוא מאבד את כל מה שיש לו עד לאובדנו המוחלט. בדרך הוא גם עובר להיות חפץ חסר ערך מפני שאין לו אפשרות למלא את התפקיד שלו יועד.

הזקן של רמברנדט הוא זקן חכם ורב ניסיון. התמונה ברובה חשוכה, ומתוך החושך מבצבצים הפנים והידיים. אנו יודעים שקיימת אפשרות לקרוא את כל אופיו של האדם דרך ידיו, ידיים מביעות גם רגשות, ידיים יכולות להביע פחד, ידיים יכולות להיות סמכותיות ומנהיגותיות. המבט של האדם הזקן ישיר ומכוון אלינו, אבל הוא לא מבט נוקשה, יש בו משהו רך, סובלני, ואולי חצי חיוך. הזקן של רמברנדט דומה מאוד לזקן שבסיפור – בעל הידע, החוכמה שזוכה בחייו לכבוד רב.

העובדה שהדמות איננה ממוקמת במקום הניתן לזיהוי, אבל יוצאת מתוך חשכה, הופכת את הזקן לדמות אוניברסלית, שיכולה להיות דמות של יהודי בן זמנו של הצייר, או יהודי מתקופת התנ"ך או כל זקן אחר.

בעיני ילד / שלום עליכם (עמ' 23)

הערות מתודיות

הסיפור של שלום עליכם "בעיני ילד" מזמן שיח על מקומו של ההומור בהתמודדות עם המציאות. העובדה שהסיפור מסופר כאילו מנקודת ראותו של ילד שחווה את המציאות, מאפשרת למספר המבוגר להאיר את הנקודות שכל המבוגרים בסיפור רואים, אך לא מעזים לומר אותם בפה מלא.

הסיפור נטוע בזמן ובמקום שחשיבותם רבה בהבלטת המשמעות. חג הפורים הוא המניע לביקור החגיגי בבית הרוד הגביר. "ונהפוך הוא" שהוא המהות של חג הפורים משחק תפקיד חשוב בסיפור. כולם בסיפור "מחופשים" גם בבגדיהם וגם בהתנהגותם.

כדאי לעורר שיח בנושא זה, משום שפעמים רבות ההתנהגות האנושית מדגימה את הביטוי שפינו ולשונונו אינם שווים. כאן מובלט מצב אנושי זה באופן מוגזם ונוצר רושם קריקטוריסטי של ההתרחשויות בסיפור.

חשוב לנהל שיח על גבולותיה של התופעה האנושית הזו המוכרת ללומדים מחייהם. ולהעמיד אותם על העובדה שלפעמים חשוב למרוד את המילים ואפילו לעיתים במחיר אמת חלקית כדי לא לפגוע.

הסיפור "בעיני ילד", מאיר בעין מבחינה ומחויכת צדדים חלשים אנושיים. הנימה המחויכת מאפשרת לילד להתבונן בחולשות מתוך ריחוק ולהתמודד איתן. אפשר לומר, שהילד מצייר "קריקטורה מילולית". ניתן להפנות את התלמידים לעמ' 129 במקראה לצפות בקריקטורה ולעשות הבחנות בין הטקסט המילולי לטקסט החזותי.

יוסף/ נורית זרחי (עמ' 30)

הערות מתודיות

נורית זרחי נולדה בירושלים ב-1941. בין ספריה גם כאלה המיועדים למבוגרים. מספריה לנוער: "לדת חוץ", "הילדה רובין הוד", "אם את לא יכולה לדבר יפה תשקטי", "ורד אל תנשק לי במוח". זכתה בפרס אנדרסן, פרס ביאליק, ופרס ראש הממשלה.

הערות מתודיות

שירה של נורית זרחי משובץ בשער זה במסגרת בניית הזהות בתוך המשפחה הגרעינית. הפן המידי הבולט לעין הוא נושא קנאת האחים ותוצאותיה, אבל אפשר לראות בו גם את חשיבותה של היכולת, למרות הקנאה והסכסוך, להיכנס לנעליו של "הבן האהוב" ולבחון את הנטייה האנושית לשפוט, להעריך, לבקר, מבלי לנסות קודם להעמיד את עצמך באותו המקום. המקראה "שורשים וכנפיים", בוחנת היבטים שונים באופיים של בני אדם וחייהם ועל כן ניתן לשבח את השיר גם במקומות נוספים על פי שיקול דעתו של המורה.

בשל תפוחים/ יהודה בורלא (עמ' 31)

הערות מתודיות

הרקע החברתי בו נטוע הסיפור "בשל תפוחים", מעלה חברה מעמדית שההבדל בין בעלי ההשכלה ו/או הממון מביא להפרדה כיודעין ובמכוון ביניהם ובין פשוטי העם. כללי הברזל ההתנהגותיים, הקשיחות והיהורה משפיעים על חיי המשפחה. הדיון בסיפור מוזמן שיח על העיוותים הנגרמים במשפחתו של הגיבור כתוצאה מתופעה זו. היהירות והיעדר הגמישות אינה מאפשרת אפילו לחמלה לחדור את שריון הפאסדה. כדאי לשוחח עם הלומדים על מקומו של הרקע החברתי וחשיבותו להבנת הסיפור, שכן האדם מטבעו נוטה להבין את מצוקת האחר. כאן מודגשת באופן קיצוני האטימות שהמבנה החברתי גרם לה.

הלומדים נתקלים גם היום, על אף שהחברה איננה מעמדית, בתופעות דומות. כדאי לשוחח על הדרכים למניעת אטימות ממצוקת האחר, ואולי לתת ללומדים להציע לבן, לאם או לאחיות הבוגרות בסיפור דרכים משלהם בהם כל אחד מהם יכול להשפיע על האב, ולמנוע ממנו רק את הראיה החד צדדית בה הוא מאופייין.

עץ הדובדבן השבור / ג'סי סטיוארט (עמ' 37)

הערות מתודיות

הסיפור הוא דוגמה לתמה שמלווה את המין האנושי לדורותיו. פער הדורות הוא תמיד רלבנטי. מעבר לפער הדורות הסיפור נטוע ברקע חברתי מעמדי שמעצים על פניו את הפער בין האב לבנו ובין האב לבית הספר. פער שקטן כשנוצרים הקשרים האמיתיים בין שותפי העלילה.

חשוב להפנות את תשומת לב הלומדים לאפשרות הקיימת תמיד להקים גשר בין הפערים. המורה המבין את תמונת המצב ואת מצבו של האב, מחפש דרך שתפתח דיאלוג ולא תבצר כל אחד מן השותפים בעמדתו.

אפשר להשוות את דמות האב בסיפור "בשל תפוחים" מאת יהודה בורלא, לדמות האב בסיפור הזה. ההבדלים כל כך בולטים לעין שהלומדים יכולים לעשות הבחנות בקלות ולגבש עמדה לגבי התנהגותם. אין הכוונה לשפוט את האבות אלא לראות לאן מוליכה כל אחת מן הדרכים.

על הימים שנחשבתי לנער מופרע / אהרון אלמוג (עמ' 44)

אהרון אלמוג – נולד בתל אביב בשנת 1931 למשפחה שהיא דור שלישי בארץ. סבו עלה מתימן בשנת 1889 והתיישב בכרם התימנים. אהרון אלמוג למד בבית הספר החקלאי "מקווה ישראל" ואחר כך באוניברסיטת תל אביב. שנים רבות עסק בהוראת הספרות. כותב מחזות, שירה ופרוזה.

הערות מתודיות

הסיפור, שאהוב מאוד על ילדים, דן בהכללות שאותן אנו נוהגים לא פעם לעשות בחיינו. בסיפור נמצא מספר דוגמאות למשפטים מכלילים, מה שמזמן דיון סביב המושגים, כגון ראייה סטריאוטיפית, חשיבה חד-כיוונית ורב-כיוונית וביקורתיות. אפשר לדון עם התלמידים על היתרונות והחסרונות של חשיבה סטריאוטיפית, על החשיבות של הפעלת חשיבה ביקורתית

בקביעת עמדות, ועל הקושי בכך, משום שפעמים רבות הדבר כרוך בהליכה נגד הזרם. הסטריאוטיפ משחרר מחשיבה ביקורתית ומאחריות. כולנו, כבני אדם, מתפתים להשתמש בסטריאוטיפים, משום שחשיבה כזו מארגנת לנו את החיים ומעניקה לנו במהירות יכולת להחליט, להסיק ולפעול.

בית הספר הוא מסגרת. השורש סג"ר מעיד כי יש למסגרת זו כללים וגבולות. הדילמה היא תמיד עד כמה חופש יש לפרט בתוך המסגרת. בתי הספר קובעים תקנון משותף שמקובל על המורים והתלמידים כדי לאפשר מרחב מחיה לפרט לביטוי עצמי, ועם זה לקיים את המסגרת. בכל מסגרת יש מידה של קונפורמיות שמחליפה גוונים וצורות. למשל, מן הסיפור עולה שבארוחת עשר נהוג היה לאכול כריך, ולא מה שהילד בחר להביא, יש נורמות. כיום בנושא זה, כמו בנושאים אחרים, קיים חופש רב.

הסיפור הוא סיפור אישי המסופר מנקודת ראות של מבוגר. ההתבוננות היא רטרוספקטיבית לתקופת הילדות. כשמסתכלים על הסיפור בזמן ההתרחשות, תגובותיו של הילד תמימות, אך מנקודת מבטו של המבוגר, הוא מציג עמדה צינית וביקורתית על הדרך שבה התנהלו ענייניו בבית הספר. זו הזדמנות לדבר על נקודת התצפית של הילד, ושל המבוגר, שלעתים אותו משפט יכול להתפרש מחד כתמימות ילדית ומאידך כביקורת של המבוגר. הביקורתיות מובלעת ומשודרת לקורא באופן סמוי, במקרה זה על ידי נקודת התצפית המובלעת של הדובר כמבוגר. דבר דומה בולט מאוד בסיפורו של אתגר קרת "עיניים נוצצות".

חשוב להסב את תשומת לב הילדים להבחנות בין "מופרע" למפריע.

הצעות נוספות לפעילויות:

1. מהן לדעתכם הסיבות שבגללן החברה מעוניינת באנשים קונפורמיים?
 2. חשבו מי מבין המסגרות הבאות קונפורמית יותר: צבא, בית הספר, משפחה, עבודה, תנועות נוער. מה היא הסיבה להבדלים ביניהם?
 3. מי בסיפור מבטא קונפורמיות, ומי מנסה להתמרד?
 4. כיצד פתר ביה"ס את בעיית הילד השונה?
 5. לפעמים התנהגות של מבוגר בבית הספר כלפי תלמיד יכולה לשנות את התנהגותו של תלמיד לטובה או לרעה. כיצד השפיעו המבוגרים על התנהגותו של הילד (המורה, המנהל, הפסיכולוג)?
 6. מצאו בסיפור רמזים לכך, ששנת הלימודים יכולה היתה לעבור על הילד בצורה אחרת אילולא ההתנגשות עם המורה.
 7. תנו דוגמה לשינוי, לטובה או לרעה, שחל בתלמיד שאתם מכירים, או בכס, כתוצאה מהיחסים עם המורים או עם המנהל.
- במקראה נמצאים הסיפורים "הספר שנמר מאולף ערף את ראש דודו" מאת ויליאם

סארוין, שעוסק באופן ישיר בקונפורמיות ובאינדיבידואליזם, ו"מחצית היום" מאת נגיב מחפוז (מנותח במקראה). לימוד הסיפור שלעיל מזמן השוואה בין שני הסיפורים ודיון במושגים "קונפורמיזם" ו"נונ-קונפורמיזם". גיל ההתבגרות מאופיין ביציאה נגד מסגרות ובחיפוש אחר הזהות הייחודית של כל אחד, ובשני הסיפורים באים הדברים לידי ביטוי באופנים שונים.

* בחרו אחת מן הפעילויות הבאות:

- א. הציעו כמה הצעות שיכולות לתרום ליחסים טובים בין מורים לתלמידים.
- ב. חברו המשך לסיפור בכל דרך הנראית לכם: כתיבה, ציור, קומיקס, קריקטורה וכיוצא באלה.
- ג. הילד מספר להוריו מה קרה היום בבית הספר. ספרו את סיפורו.
- ד. "חזרתי פעם שנייה אל הפסיכולוג והפעם..." – המשיכו את הסיפור.

תמונות מבית הספר העממי / אמנון שמוש (עמ' 51)

הערות מתודיות

היצירות במקראה שזורות סביב תימות. התימה המרכזית עוסקת בבניית זהות. חשוב שבארץ הקולטת עלייה, יבחינו הלומדים בקשיים המשותפים לכולם בכור ההיתוך. כשמדובר בכור ההיתוך אין מדברים רק על עדות ועליות אלא גם על ההשתייכות וההשתלבות בתוך חברה, תהליך הנקרא "חברות", סוציאליזציה. זאת ועוד, תלמידים בכיתה ז' עוסקים בחקר משפחתם במסגרת שנת "בר מצווה" ואלבום שורשים, במסגרת תכנית זו נחקרות שאלות על מוצא המשפחה, זהותה, השתלבותה בחברה, מנהגיה – שורשיה וגם כנפיה.

קריאה מונחית

הספרים: "לרחם על סיליה" מאת ג'קלין מוריארטי "והילדה רובין הוד" מאת נורית זרחי עוסקים בגיל ההתבגרות ובבעיות שמתעוררות בגיל זה ועל הדרך שבה מתמודדים הורים וילדים, והילדים בסביבתם החברתית. אפשר להמליץ על הספרים לקריאה טרם לימוד הסיפור, כדי שאפשר יהיה לערוך השוואה ולפתח שיח בנושא.

מחצית היום / נגיב מחפוז (עמ' 58)

נגיב מחפוז (1911–2006) נולד בקהיר שבמצרים למשפחה מהמעמד הבינוני, למד באוניברסיטה וקיבל תואר שני בפילוסופיה. עבד בשירות המדינה ומילא תפקידים שונים במנגנוני התרבות, שהבכיר מביניהם היה יועץ במשרד התרבות המצרי.

היה מתומכי השלום עם ישראל, ולמרות האיומים על חייו בשל דעותיו הפוליטיות, לא פחד לבקר את המתנגדים לו.

הוא כתב עשרות רומנים ומאות סיפורים קצרים, שרבים מהם תורגמו לשפות רבות, כולל לעברית.

יצירתו מתארת את התושבים בארצו בעיקר בעיר הגדולה קהיר, ועם זאת משקפת אמת כלל עולמית על טבע האדם בכלל, על שאיפתו לחירות, לצדק, לשוויון ולקדמה. בשנת 1988 זכה נגיב מחפוז בפרס נובל לספרות.

על הסיפור

זהו סיפור שנושאו הוא הלם המעבר, תחילה ממסגרת הבית אל מסגרת בית הספר, ואחר כך ממסגרת בית הספר לחיים.

מסגרת הזמן – יום אחד

בקריאה ראשונה של הסיפור נדמה כי מדובר במסגרת זמן של יום אחד על שלושת חלקיו:

1. הבוקר, שבו לראשונה נלקח המספר הילד על כורחו על ידי אביו מהבית אל בית הספר עם הבטחה מצד האב לחכות לו בגמר הלימודים.
 2. משך יום הלימודים בבית הספר במחיצת התלמידים והמורים.
 3. היציאה לאחר הלימודים מבית הספר במגמה לחזור הביתה, אי הופעתו של האב כפי שהבטיח, והתעיייה ב"סכך" העיר הגדולה.
- מה שמעורר תפיסת זמן זו הם דברי המספר התועה והתוהה: "כיצד יכלו הדברים הללו להתרחש בחצי יממה, בין שעת בוקר מוקדמת לשעת מעריב?"

מסגרת הזמן – מהלך של חיים

כבר במהלך הקריאה הראשונה של הסיפור הולך וגובר בהדרגה החשש, שלא מדובר כאן ביום אחד.

חשש זה מתחיל בדברי האב לנו בשעת הפרידה ממנו, שאז הילד הקטן, ועמו הקורא, אינם מבינים למה הוא רומז.

הוא מתגבר עם תיאור החיים בבית הספר, שאז נדמה שהדובר אינו מהימן, כשהוא דוחס לתוך יום אחד כל כך הרבה אירועים וכל כך הרבה תובנות, שאינן תואמות לילד ביומו הראשון בבית הספר.

החשש מתגבר עוד יותר עם הפגישה והשיחה עם האדם בגיל העמידה, שנראית מוזרה, והוא מגיע לשיאו בקטע הארוך בתוך העיר הגדולה.

אמנם התעייה, ההלם, הסחרחורת, טירוף הדעת וחוסר היכולת לחצות כביש סואן עשויים להתאים לדובר ילד, אבל מבחר הפרטים המתגלים בעיר וסגנון מסירתם כריאליה וכמטפורה בוזמנית, והדברים, שאומר לעצמו הדובר, לא נשמעים כמתאימים לדובר ילד.

הפואנטה

כשמגיע הקורא בפעם הראשונה למשפט האחרון שאותו אומר הנער העובד במגהצה לדובר: "תן לי להוביל אותך, סבא", הוא מרים גבה: איך זה, שהדובר, שעד כה נדמה היה כי הוא ילד, מכונה על ידי הנער "סבא"? האם הנער מתלוצץ כאן עם הילד כשהוא קורא לו סבא? אולי בכלל יש כאן טעות של הסופר או של המתרגם?

כשנזכר כאן הקורא בחששותיו הוא מבין, כי שורה אחרונה זו מתפקדת בסיפור זה כ"פואנטה". (מהמילה "פוינט" נקודה, חוד. הפואנטה תמיד ממוקמת בסוף היצירה ויש בה מידע מפתיע, שדוחף לחזור ולקרוא שוב את כל היצירה לאורו.)

בקריאה השנייה של הסיפור לאור המידע החדש, אנו מבינים, כי באמת משך הזמן בסיפור הוא לא יום אחד, אלא הוא משך חיי אדם בשלוש התקופות בחייו: ילדות בבית (בוקר), נערות בבית הספר (עד הצהריים), בגרות ובחרות עד לזקנה בהמולת החיים (מהצהריים עד הערב).

עוד אנו מבינים, כי הדובר מלכתחילה הוא סבא זקן, שמספר בלשון עבר על שלוש התקופות בחייו עד כה, אבל בסיפורו הוא שומר על זווית הראייה, הסגנון ורמת ההבנה שלו בכל תקופה: תחילה כילד, אחר כך כתלמיד שמגיע לבגרות, לבסוף כאדם בגיל העמידה עד לזקנה.

כדאי לשים לב, כי השם של הסיפור הוא "מחצית היום" והוא עשוי להיתפס בדיעבד כמדבר על חיי האדם כחצויים לשניים: החצי הראשון שבו הוא נתון למרותן של שתי מסגרות, הבאות בזו אחר זו ושונות מאוד זו מזו: מסגרת הבית וההורים, ומסגרת בית הספר, החברים והמורים.

והחצי השני שבו הוא עומד ברשות עצמו ומהלך בעולם משתנה מלא סכנות.

הערות מתודיות

העבודה של פיליפ רנצר יכולה להוות סיכום טוב לנושא הדין בקשר שבין הפרט לאחת מן המסגרות המשמעויות מאוד, שבהן הוא "משובץ" במהלך חייו.

הערות לטקסטים החזותיים

פיליפ רנצר: כיתה בגובה ילד 2002 – שולחנות

וכיסאות בית ספר (120X705X303 ס"מ) (עמ' 63)

פיליפ רנצר נולד בשנת 1956 ברומניה ועלה לארץ בגיל ארבע. העבודה "כיתה בגובה ילד" נעשתה במסגרת התערוכה: "לא לא לא, אל תשאירו אותי כאן לבד", שבה העמיד עבודות משלו בכל חללי ביתן הלנה רובינשטיין, מוזיאון תל אביב לאמנות. במרכז האולם הגדול במוזיאון הוצב מעין בית רפאים ובתוכו בובות בד לבנות מגואלות בדם; הבית כולו היה מוקטן ב-60% לפורפורציות של ילד, ואתו עוד קרוב לעשרים סצנות שונות מחפצים שונים.

סוג אמנות כזה נקרא "מיצב", כלומר זוהי יצירת אמנות שאיננה נתלית על הקיר, אלא היא מורכבת מריבוי של חפצים ואובייקטים והיא מונחת בחלל המוזיאון במעין "סצינות" שקיימים ביניהן חיבורים, לא תמיד קלים להבנה.

אף על פי שהאובייקטים בכל סצנה מוכרים לנו מחיי היומיום שלנו, לא תמיד הקשר ביניהם נראה ברור ממבט ראשון, ולעתים יש להקדיש לכך התבוננות ממושכת. השם הכולל של התערוכה "לא לא לא, אל תשאירו אותי כאן לבד" מזכיר בקשה של ילד שלא ישאירו אותו לבדו בבית, אבל יכולה להתפרש גם כבקשה של אמן שרוצה שהקהל יבוא ויחווה ולא ישאיר את העבודה לבדה, או מכיוון אחר, ניתן לפרש את הבקשה הזאת כבקשה לאנשים שעוזבים את הארץ והנשארים חשים שהם הושארו "לבדם".

העבודה המופיעה בתמונה נקראת "כיתה בגובה ילד".

פיליפ רנצר קיבל מהעירייה ריהוט של כיתה רגילה בבית ספר בעיר. הוא דחס את הרהיטים, ערם את הכיסאות על השולחנות וניסר את הרגליים של כל השולחנות כך שערימת הרהיטים לא תעלה על גובה של 1.20 מ' – מה שהוא מגדיר כגובה של ילד.

קו האופק של הכיתה הוא אחיד לחלוטין והוא בגובה של ילד. האחידות הזאת יכולה כמובן להיות מטפורה לדברים שונים הקשורים לעולם הילדות. זו יכולה להיות אמירה על הדרך שבה מערכת החינוך תופסת את הילדים הלומדים בבית הספר – כאחידים

לחלוטין, ללא סימני זיהוי. על פי תפיסה זו הרהיטים מייצגים את התלמידים המשתמשים בהם.

הכיתה הזאת איננה מתפקדת כמו כיתה מפני שהיא "ארוזה" בתוך עצמה. ישנם כאן כל המרכיבים של כיתה, אבל ללא יכולת התפקוד. קיימים כל האלמנטים, אבל כדי שיתקיימו כאן חיים של כיתה יש לרווח את הריהוט, לארגן אותו בתוך החלל ובעיקר – יש להוסיף אליו את בני האדם הממלאים אותו במשמעות. בית ספר שמוצאים ממנו התלמידים ותוכני הלימוד הופך להיות מעין מחסן רהיטים שאין לו כל משמעות.

הכיתה הזאת גם מוצגת כמקום שלא ניתן לחדור אליו. אמנם היא עכשיו בגובה של ילד (כלומר – קודם לא התאימה לילדים כיוון שלא היתה בגובה הנכון להם), אבל אין להם כל גישה אליה.

כאשר אמן בוחר בחפצים מתוך חיי היומיום הוא בדרך כלל מטעין אותם במשמעויות. כיתה מייצגת לימוד, כיתה יכולה לייצג משמעות, עבור אמן בוגר כיתה יכולה לייצג תקופה של כפייה, של אובדן משמעות או חופש.

הכיתה הזאת גם מזכירה כיתות בסוף יום הלימודים, כאשר הכיסאות כולם מורמים על השולחנות ואינם משמשים עוד את התלמידים. האחידות, היעדר הייחודיות של הרהיטים, מבטאים נאמנה תחושה של זרות ושל אחידות כפויה על כל מי שלומד במערכת החינוך. העובדה שהוא קורא לעבודה "כיתה בגובה של ילד" ולא "כיתה בגובה של תלמיד", אומרת שיש כאן גם אמירה רחבה יותר על הילדות, ועל כך שבית הספר מחייב אותה להיות חלק ממסגרת נוקשה, שבה הפרט עלול לאבד את ייחודו ולהתאים את עצמו לממוצע. שכן ההחלטה שגובה של ילד הוא 1.20 מ' אומרת שכבר יש כאן ממוצע, ואין גישה אישית לשוני ולייחודיות של כל פרט מהכיתה.

אחד בכה/ גרשון שופמן (עמ' 63)

גרשון שופמן (1880–1972) נולד ברוסיה וחי בפולין ובאוסטריה. ב־1938 עם עלות הנאצים לשלטון באוסטריה עלה לארץ והשתקע בה. בילדותו קיבל חינוך יהודי מסורתי ולמד בחדר ובישיבה. הוא החל לכתוב ולצייר מגיל צעיר. בספרות העברית הוא נחשב לאמן הסיפור הקצר. על יצירתו זכה גרשון שופמן בפרסים רבים, ביניהם פרס ישראל לשנת 1957.

זהו אחד מסיפוריו הקצרצרים של גרשון שופמן.

על "סיפור קצרצר"

סיפור קצרצר מכיל מעט מאוד משפטים, אבל הם בבחינת מעט המחזיק את המרובה. המילים המועטות מתארות בתמציתיות מצב ייחודי ויוצא דופן, שמן הראוי שהקורא יבחין בו. בסיפור הקצרצר גם מתגלה נפש האדם במורכבות הגדולה שבה. יש שהסיפור הקצרצר מסתיים בפואנטה, דהיינו: הסיום מכיל מידע הדוחף את הקורא לחזור אל הסיפור מראשיתו ולפרש אותו באור חדש.

על הסיפור

הסיפור מסופר על ידי מספר, המתאר בלשון הווה סיטואציה קצרה מחיי היישוב בארץ בשנות החמישים, השנים הראשונות אחרי קום המדינה. אבל כפי שנראה, המשמעות העולה ממנו בגלוי ובסמוי עשויה לחצות גבולות של זמן ואפילו של מקום.

האור החיובי על הקולטים

כידוע, בשנות החמישים התקבצו וכאו לארץ בבת אחת המוני עולים מכל קצות תבל.

היישוב הוותיק קלט אותם בראש ובראשונה על ידי מתן דיור ראשוני, שהיה אוהלים, בדונים, מבנים עשויים בד, וצריפי עץ. דיור, שניתן היה להקימו במהירות, והוא רוכז בשולי היישובים הוותיקים ובמקומות שונים בארץ.

השם שניתן ליישובי עולים אלו היה "מעברות" והוא בא לרמוז על היותו דיור רק לתקופת מעבר זמנית, עד שיוקמו עבור העולים מבנים מאבן ביישובים של קבע.

משפט ההתחלה של הסיפור, " בית הבראה לילדי מעברות בפינה יפת נוף", מציג מפעל שכיח באותם ימים ומאיר באור חיובי את הקולטים. בתמציתיות ובעקיפין משתקפת כאן המודעות של הקולטים לתנאי המצוקה הקשים, שבהם חיות משפחות הנקלטים במעברה, ומשתקף הרצון הטוב שלהם להקל, ולו רק על הילדים, את הקושי של מחסור באוכל טוב ובנוף יפה, ואפילו רק לתקופה קצרה.

תחת רושם האור החיובי הזה, אנו גם שומעים, כי על ילדי המעברות, שקובצו בבית ההבראה הזה בלי הוריהם, פיקחו אחיות, כשהמילה "אחות" מורה גם על קרבה משפחתית וגם על מקצוע הטיפול בחולים. לבושן הלבן של אחיות אלו נקרא כאן "קייטל", שמו של חלוק לבן, שיהודי דתי נוהג ללבוש על בגדיו בשבתות ובחגים. השימוש במילה זו מוסיף משמעות של קודש לעבודתן של אחיות אלו עם ילדי המעברות.

השפעת הרושם החיובי נמשכת, כשנראה שהמפעל הזה הצליח: הילדים הקטנים,

הזאטוטים, צוהלים, מלאי חדות חיים. אחר כך נשמע שהם מתיישבים אל "השולחנות הערוכים, אוכלים לתיאבון, וניכר, שהמאכלים ערבים לחיכם". על העובדה, שלא רק המפעל הזה – בית הבראה לילדי המעברות – אלא כל מפעלם של הקולטים בקליטת העלייה הצליח, נשמע מתוך הציטוט המובא מתוך ישעיהו הנביא (מט 18). ציטוט זה מגדיר את קיבוץ הגלויות בהתפעלות כהגשמה של נבואה.

ועל העובדה שלא היה זה רק "קיבוץ גלויות", לפחות לא לגבי הילדים, אלא גם "מיזוג גלויות" לישראליות אחת, וזאת בעיקר על ידי הקניית השפה העברית האחת לכולם, יוכיחו העיניים הישראליות של ילדים אלו, "המאחדות את כולם, והעברית אשר בפיהם".

הביקורת הסמויה והגלויה

אלא שכבר כותרת הסיפור "אחד בכה" מכוונת אותנו מראש לביקורת של המחבר המשתמע על הקולטים ועל דרך הקליטה.

כפי שנראה, הביקורת והמחאה אינה על דרך הקליטה הפיזית במעברות, אלא על הקונספציה של הקליטה התרבותית, שנקראה בזמנו "כור היתוך".

קונספציה זו ראתה בשונות התרבותית של העולים משונות מפלגת. כדי ליצור את האחדות הנכספת היה צורך לדעתה באחידות, וזאת תושג הן על ידי הינתקות מתרבות המוצא הגלותית, זו שנשמרה בבית גם אחרי העלייה לארץ, והן על ידי אימוץ תרבות הקולטים, שנחשבה לארץ ישראלית.

קריאה קשובה תגלה לנו לאורך כל הסיפור, ועוד לפני החלק האחרון של הסיפור, רמזים לביקורת שנמתחת על קונספציה זו:

1. המילה "אחיות" כשהיא מופיעה בראשית הסיפור הושמה במירכאות, והיינו צריכים להירמז כבר שם שאין להבין מילה זו כפשוטה, וכי מדובר באירוניה.
 2. הבאים, שהילדים מסתכלים עליהם בסקרנות, באים רק לשם ביקור והם כולם מתעניינים במוצא הילדים, ולא בדבר אחר, כמו למשל תחושות, רגשות.
 3. הילדים יודעים את ארץ מוצאם, ונראה שאינם מתביישים בו. בדיעבד, ולאור החלק האחרון של הסיפור, השימוש בציטוט מישיעיהו נשמע אירוני בכומבסטיות ובפלקטיות שבו.
 4. יש לשים לב, שחוץ מהעיניים, כל קלסתריו הפנים של הילדים נשארו שונים וניכר בהם היטב השוני בצבע: לבנים ושחורים.
- אם לא נרמזנו עד כה לביקורת הסמויה על הקולטים ועל דרך הקליטה, בא החלק האחרון של הסיפור וממחיש אותה באופן גלוי בסיטואציה המוצגת בו.

כאן לא מדובר ב"זאטוטים", שמפאת גילם הצעיר אפשר היה אולי לעצבם בדרך הרצויה לקולטים, אלא **"בנער יפה אחד"**, שלא נגע בצלחת ובמאכלים, שהוגשו לו, ישב ובכה וכל מאמצי ה"אחות" לא הועילו.

עד כמה אין האיישה הזו אחותו, בת משפחתו, ועד כמה היא אינה מבינה אותו, נבין מתוך דבריה: "מתגעגע הביתה, למעברה". אף על פי שהיא מאבחנת את סיבת הבכי, הגעגוע הביתה, ואומרת זאת מתוך "נואשות", ניכרת נימת הזלזול במושא הגעגועים שלו, המעברה. היא אינה יכולה להבין מה כבר יכולה להציע לו המעברה, כשכאן, בבית ההבראה, מוצע לו כל טוב.

בקריאה של המספר, החותמת את הסיפור: "הרימו ראש, מעברות!", **הביקורת כבר גלויה וברורה**, וקריאה זו משמשת בבחינת **פואנטה**, שלאורה נחזור אל הסיפור ונבחין כביקורת הסמויה השתולה בו לכל אורכו.

לדעת המספר, תושבי המעברות כמו הורידו ראש בארץ, כשנאלצו להתבייש בתרבות מוצאם. אבל לאור התנהגות הנער האחד הם יכולים להרים ראש. הגעגועים של הנער לבית, להורים, למשפחה ואולי גם למאכלים שם, אפילו בית זה ממוקם במעברה, מוכיחים עד כמה **הצליחו העולים בטיפוח הקשר הנפשי של צאצאיהם אליהם**. באותה עת הם גם מוכיחים עד כמה **הקולטים נכשלו בניסיונותיהם הן בניתוק קשר זה והן בהצעת הקשר האחר**.

אמנם מדובר בסיפור זה בתקופת המעברות בארץ, אבל **המשמעות העולה ממנו בסמוי ובגלוי עשויה לחצות גבולות של זמן ואפילו של מקום**: שינוי המקום מארץ לארץ מביא אתו שינויים בשטחים רבים בחיי העולים או המהגרים. אבל שינוי זה אין בכוחו לבטל את הקשר הנפשי והפנימי אל הבית והמשפחה ותרבות הבית, שהם חלק בלתי נפרד מזהותו של אדם. בנושא זה של קליטת עלייה קראו גם את דברי העיון על הסיפור "גילה" מאת ס' יזהר, המובאים במדריך זה.

הערות מתודיות

שני סיפורים נמצאים במקראה שנושאם קליטת עלייה אחד סיפור קצר והשני קצרצר. "גילה", של ס' יזהר ו"אחד בכה" של גרשון שופמן.

אפשר להשוות את שתי היצירות מבחינת צורתן – סיפור קצרצר לעומת סיפור קצר – ולהצביע על הביקורת הסמויה והגלויה בשתי היצירות ועל האופנים הפואטיים להביע אותה.

ניתן להסב את תשומת לב הילדים לעובדה, שבסיפור הקצרצר לכל מילה משמעות ועוצמה. "קיטל", "אחות" הן מילים טעונות ביותר ממשמעות אחת; ילדי המעברות

מוכאים לבית ההבראה – מדוע הם זקוקים להבראה? מה הוא בית הבראה? מתי היה קיים? מי צריך היה ללכת לבית הבראה? היכן הוא ממוקם? מקומו בפנינת "יפה נוף..." האחיות עושות את מיטב המאמצים להבריא את הילדים ומורגשת מצד אחד אווירה פטרונית ומצד אחר הן כאילו עוסקות בקודש. השיח שמתנהל הוא חיצוני לחלוטין עוסק בפרטים, ולא בתחושות, מאפיין נוסף של הסיפור הקצרצר. אפשרות אחת להבין את המשפט האחרון בסיפור הקצרצר של שופמן "הרימו ראש מעברות" נמצאת מפורטת בניתוח הסיפור.

אפשרות נוספת היא שקיימת כאן דו-משמעות, שעוזרת לקורא להבין את הפער בין מה שחש הילד ובין מה שמבינה האחות. הילד כאילו שם מראה מול הטורחים להשביע את רצונו והמשפט מבטא את התחושה "שאינ כמו הבית הפרטי שלי", אפילו הוא במעברה. האחות כנציגת הקולטים תופסת את הבכי, כנראה, כנובע מזה ש"המסכן" חי במעברה. היא מן הסתם לא מבינה שאלו הם געגועים טבעיים הביתה, גם כשהוא בתוך "השפע בבית ההבראה", והיא מעודדת אותו כמשפט: "הרימו ראש מעברות!" גם הסיפור "תמונות מבית ספר עממי" של אמנון שמוש, עוסק בנושא ושם את הדגש על שימור הזהות התרבותית משפחתית תוך כדי תהליך ההשתלבות והקליטה בארץ.

הצעות נוספות לפעילויות

בחרו באחד מן הנושאים הבאים וכתבו עליו:

א. המדינה שלנו היא מדינה שלא פוסקת לקלוט עלייה, כיצד אפשר להקל על הנקלטים?

ב. "אני עולה חדש ואני רוצה לספר לכם....."

ג. הביאו דוגמאות מחייכם למצבים שבהם אתם משמרים את הנהוג במשפחתכם, ודוגמאות למצבים שבהם אתם בוחרים להיות כמו כולם.

קריאה מונחית

אחד הספרים המומלצים לקריאה הוא הספר "קליקדן" של דורית אורגד. אפשר לנהל שיח בהקשר המיוחד של הספר. הספר זכה בניתוח רחב במדריך וגם במקראה. הספר "נאדיה" עוסק בהיקלטות של נערה ערבייה בפנימיה בה לומדים תלמידים יהודים. אפשר לשוחח על הקשיים הדומים והשונים של עולה חדש ושל ערבי ישראלי – להיקלט בחברה, לשמור על זהותו ועם זאת להרגיש שייכות.

חברות

מבוא

נושא החברות מעוצב בכל אחת מהיצירות הכלולות בשער זה, ולכל אחת היבט משלה עליו. תלמידי כתה ז', שזו להם השנה הראשונה לשהותם יחד באותה מסגרת חברתית, עשויים למצוא עניין בנושא זה ובהיבטיו השונים.

במסגרת שער זה נמצא מודל של ידידות גדולה, ידידות אמת וידידות נפש (בשיר "ביקור אצל ידיד"), ונמצא מצב שבו תתגלה רק מחווה קטנה של ידידות לזכר הידידות של פעם (בסיפור "מקץ עשרים שנה").

עוד נמצאות בו מסגרות חברתיות שונות, מהן כאלה שנכפו על היחיד והוא נמצא בהן על כורחו או בלית ברירה, ואז המהות והאיכות של החברות היא אחרת בכל אחת מהמסגרות (הסיפור "גילה"). נמצא בו גם דגם של התפתחות של חברות טובה ואפילו ממושכת, גם אם הגורמים והתנאים ההתחלתיים הם כמו נגד יצירתה (הסיפור "לילי ואני").

כמיהה לחברות וכוודאי לחברות אמת קיימת אצל כל אדם בכל גיל, ונשים לב, כי ביצירות בשער זה גיל הדמויות משתנה מיצירה ליצירה.

אבל לא כל אדם זוכה מיד למימושה כלבבו (בסיפור "עיניים נוצצות"), כי בשביל יצירת חברות של ממש צריכים לפחות שניים שרוצים בה.

ביקור אצל ידיד / גבריאל פרייל (עמ' 68)

גבריאל פרייל, משורר עברי, שנולד באסטוניה בשנת 1911. למד בליטא בגימנסיה העברית. בהיותו בן עשר נפטר אביו וכעבור שנה, בשנת 1922, הגיע אל סבו, שהתגורר בניו יורק, ארצות הברית. הוא למד שם לימודים גבוהים בבית המדרש למורים.

כבר מגיל שמונה הוא החליט להיות סופר ומשורר. הוא החל לפרסם משיריו בשנת 1936. הוא כתב באידיש, בעברית ובאנגלית. הוא פירסם את שיריו ואת תרגומיו בכתבי עת ובספרים.

מספרי שירתו בעברית, שפורסמו בישראל: "נר מול כוכבים" (1954) "מפתח ערב" (1961).

בשנת 1968 ביקר בישראל כאורח נשיא המדינה זלמן שז"ר. הוא נפטר בשנת 1993 בארצות הברית.

לפנינו שיר לירי, ששייך לשירה בת זמננו, ונושאו הוא ידידות אמת.

שיר לירי

"לירה" ביוונית עתיקה הוא שמו של כלי נגינה דמוי נבל קטן, שבו נהגו משוררים ללוות את שירתם האישית, שירה שביטאה את ה"אני" שלהם, תחושותיהם, רגשותיהם והלכי הנפש שלהם. בכל הזמנים השיר הלירי מבטא את האישי ביותר, ועם זאת מבטא את האנושי ואת הכללי ביותר בכל אדם.

על השיר

השיר הלירי שלפנינו מביע הלך נפש, המתקיים לדעת הדובר, בתוך מי שמבקר אצל ידיד.

הסיטואציה

ביקור אצל ידיד זו סיטואציה חווייתית מוכרת ושכיחה, שכל אחד מאיתנו התנסה בה הרבה מאוד פעמים בחייו. אם ננסה לשחזר את אחד הביקורים הללו שלנו ונשאל את עצמנו: מה התרחש באותו ביקור, גם מבחינת ההתרחשות חיצונית וגם מבחינת ההתרחשות הפנימית, דהיינו מה הרגשנו ומה חשבנו, לכל אחד מאיתנו תהיה תשובה משלו.

בשיר שלפנינו נקבל את התשובה של הדובר, שמרכזו בעיקר בהתרחשות הפנימית של המבקר אצל ידיד. הדובר בשיר פונה לכל אחד מאיתנו, ומבטא בו הלך נפש, שנוצר לדעתו אצלנו, המבקרים, כתוצאה מביקור אצל ידיד. מתוך דבריו נבין, כי מדובר במבקר, שהוא עשוי להיות כל אחד מאיתנו, ומי שאותו אנו מבקרים הוא לא סתם ידיד, אלא הוא ממש ידיד אמת.

הלשון הציורית, שירה בת זמננו

נשים לב, כי לא קל להבין מיידית את דברי הדובר, זאת משום שלשונו השירית היא מאוד ציורית ומאוד תמציתית, מתוך דבריו נבין, כי מדובר במבקר, שהוא עשוי להיות כל אחד מאיתנו, ומי שאותו אנו מבקרים הוא לא סתם ידיד, אלא הוא ממש ידיד אמת.

למעשה, מלבד הצורה החיצונית, שבה הונחו מילות השיר על הדף – וכאן צורת שני בתים כשבכל בית ארבע שורות – נמצא כי הלשון הציורית היא הקישוט הלשוני היחיד השליט בשיר.

כפי שרווח מאוד בשירה בת זמננו, בשיר זה לא נמצא אף לא אחד מקישוטי השיר האחרים, כמו למשל, משקל, חריזה, חיצונית או פנימית, ואף לא כל מצלול שהוא. אבל בשל הלשון הציורית כל קורא חש, שהוא קורא שירה.

למעשה, כל שיר שואף להיות מצומצם ומרוכז במבעו, והלשון הציורית, הכוללת בין השאר דימויים, מטאפורות, ועוד, תואמת לאופיו של כל שיר. הציור הלשוני הוא מטבעו מצומצם במילים ומרוכז במבע. הוא ביסודו מעוגן בציור מוכר לנו מהמציאות, ואנו, מתוך היכרות עם מציאות זו, מתקרבים בעזרתו להבנת מה שנאמר לנו בשיר.

כשיר שלפנינו נמצא, כי בכל שורה יש ציור לשוני אחר, ויש בו הרכה ציורים לשוניים. אבל אם נפעיל את דמיוננו, מחשבתנו וחושינו ונברר לעצמנו מה אומר כל ציור לשוני, נוכל לשחזר בעזרת כל הציורים הלשוניים הן את דמות הידיד והן את דמות המבקר, כפי שהן משתקפות מזווית הראייה של הדובר המבקר אצל ידיד.

עולם הדימויים בשיר

נבחין, כי עולם הדימויים בבית הראשון סובב סביב שדה משמעות (שדה סמנטי) אחד – מראות על פני היבשה: נופים, חופים, עץ. ואילו עולם הדימויים בבית שני משתנה והוא סובב סביב שדה משמעות אחר, הקשור במים: מעיין, כבואה המשתקפת במים. שני השדות הסמנטיים יוצרים כאן יחד תמונה של עולם ומלואו, וזה כפי שנראה, העולם המוגש לנו על ידי ידיד אמת.

עיון ברצף הדימויים: דמות הידיד ודמות המבקר

בית ראשון

הציור הראשון, "ביקור אצל ידיד הוא מסע לנופיך שלך", מעמיד את הידידים מלכתחילה בשלב מתקדם בידידות ביניהם.

זהו השלב, שבו לכל אחד מהשניים כבר יש מצבור גדול של נופים משותפים, נופים ממשיים, שבהם הם חוו חוויות משותפות, ונופי נפש, שהם בוודאי כבר סיפרו אותם זה לזה.

למעשה זה סימן היכר לידידות: שותפות הולכת וגדלה בחוויות ובחיי נפש. בביקור אצל ידיד עורך המבקר "מסע" אופקי לנופים הללו, שהם למעשה הנופים שלו.

הציור השני הוא "חופיו לחופיך אומרים סלחנות".
במהלך החיים לא תמיד הידידים נמצאים יחד על אותו "חוף", וחוף כאן במשמעות של מקום קונקרטי, אבל גם מטפורי, כמו מעמד חברתי או כלכלי וכדומה.
כאן נבין, כי כל אחד מהידידים הגיע במהלך החיים ל"חופים" משלו. והנה בזמן הביקור אצל ידיד אמת, חופיו של הידיד "מדברים" אל חופי המבקר ואומרים: סלחנות.
יש כאן האנשה של החופים ובעזרת האנשה זו נבין, כי בידידות אמת נסלח הכול, גם הריחוק בין "החופים". ידיד אמת תמיד סולח לידידו.

הציור השלישי מובע בתבנית של שתי שורות: "וְאֶהְבֶּתוּ נְתוּנָה כְּאֶחָת לְיוֹמָךְ הַכּוֹשֵׁל/ וְלַעֲץ חֲלוּמָךְ הַנְּרָגֵשׁ".
כאן מופיעה כבר המילה אהבה, שמבטאת רגש עז מאוד, שנתפס כגבוה בדרגתו מסתם רגש של ידידות, וזהו הרגש, שיש לידיד אמת כלפי המבקר אצלו, כפי שתופס אותו כאן המבקר.

הדובר יודע, כי בפני ידיד אמת, שגם אוהב באמת, אפשר לנו לדבר בחופשיות על הכול: הן על הכישלונות שנכשלו בהם בעבר ואנו נכשלים בהם בהווה, והן על החלומות הנרגשים, ועל התוכניות והשאיפות, שיש לנו לעתיד, והם עץ של חלומות, עם כל מה שמשמע מהציור עץ.

עד כמה ידיד כזה הוא נדיר נבין מתוך ניסיוננו: אנו יודעים, שיש ידידים, שכאשר הם שומעים על כישלונותינו, הם מסתייגים מאיתנו, ויש כאלה שגם משתמשים בכישלון הזה כדי לנגח אותנו בכל הזדמנות. זאת ועוד, יש ידידים, שכאשר נספר להם על החלומות השאיפות שלנו, הם יבטלו אותם, ולאור הכישלונות שלנו בעבר ובהווה, הם גם עשויים ללעוג לנו.

הידיד הזה, המוצג כאן, שהוא ממש ידיד אמת, אוהב את ידידו כפי שהוא וממשיך לאהוב אותו, גם כשהוא נכשל, וגם כשהוא בעל חלומות רבים.

בית שני

בבית השני, המתחיל כמו הבית הראשון בסיטואציה של "ביקור אצל ידיד", ציור המסע, שהוא אופקי, משתנה והוא עתה ציור של טבילה במעייין, כלומר יש כאן מעבר מן הקו האופי אל הירידה לעומק.

כאן הידידות שרוחש ידיד האמת למי שמבקר אצלו היא "מעייין נאמן ובהיר", מעייין שנביעתו נאמנה ותמידית, ומימיו תמיד בהירים וזכים.

במשפט השני חש המבקר, כי טבילה זו בעומק מעיין הידידות היא ברכה, והברכה היא על גילוי האלוהי הנצחי, בתוך כל מה שחולף וכלה. ידידות כמו של הידיד הזה הוא החלק האלוהי שבאדם.

המשפט המסיים את הבית השני ואת השיר כולו הוא בן שתי שורות, תבנית חיצונית שהייתה גם בבית הראשון וחוזרת גם כאן. במשפט זה נשמע: "הידיד רואה את בבואתך המסוכסכת, רבת הדמויות, ואינו נרתע".

עד למשפט זה יכולנו מתוך הדברים לשחזר את דמות הידיד באמת, אבל גם את דמות המבקר, ודמותו לא יוצאת כל כך חיובית: ראינו שלמעשה הוא די אגואיסט. ראינו, שכאשר הוא בא לבקר את הידיד הוא עורך מסע אל הנופים שלו. ראינו, שכנראה יש לו חטאים, שצריך לסלוח לו עליהם. ראינו, שהוא מדבר על עצמו, על שיש לו כישלונות, ויש לו חלומות. ראינו, שהידיד מציע לו כל כך הרבה, ומה הוא מציע לידיד? בסך הכול ביקור.

כאן בסוף השיר בא לידי ביטוי גלוי מאפיין שלילי ביותר של המבקר הזה: הוא רב דמויות, רב פנים, וכל בבואתו מסוכסכת. והנה הידיד, וכאן בהא הידיעה, רואה את כל השלילה הזאת, ואינו נרתע ממנה.

על רקע השלילה של דמות המבקר, בולט מאוד החיוב הרב שבדמות הידיד. זאת ועוד, בכל השיר מדובר על התרומה הגדולה שתורמת ידידותו של החבר, הידיד באמת, למבקר.

מהי תרומת הביקור לידיד שאותו הוא מבקר, לא נאמר בשיר. אולי כי הידיד באמת אינו מצפה לשום תרומה בעבורו מצד הידיד. עצם הידידות היא לו התרומה.

הרצוי והמצוי

נראה, כי השיר מציב לנו שתי התנהגויות קיצוניות: בקצה האחד נמצאת ההתנהגות של ידיד האמת, שזוכה להערכה רבה הן מצד המבקר והן מצדנו, ונראית כהתנהגות הרצויה. בקצה השני נמצאת ההתנהגות של המבקר, שהיא למעשה השכיחה והמצויה.

מתוך השיר, דרך שתי הדמויות – הידיד והמבקר אצלו – נקבל בעקיפין לעצמנו דברים על מהותה של ידידות אמת, ולאורם נוכל גם להעריך את עצמנו:

האם הידידות שלנו היא כמו זו הרצויה של הידיד, או כמו זו המצויה של המבקר את הידיד?

נראה שהשיר, המעמיד את שתי הקצוות בהתנהגות החברית, מאפשר לנו בהתאם לנסיבות המשתנות לנוע על הסקלה שבין שתי הקצוות.

לסיום, לאור שיר לירי, ציורי ותמציתי זה, בלב כל אחד מאיתנו עשויה לפעם המשאלה, שיהיה לנו בחיים לפחות ידיד אמת אחד כזה, ועשויה לפעם בנו התקווה, שגם אנו נוערך כידיד אמת על ידי ידיד, שיבקר אצלנו.

הערות מתודיות

חשוב להדגים בדוגמה אחת או שתיים את הקשר בין הציור הלשוני - השדה הסמנטי רב המשמעויות - לבין הרגשות המתלווים אליהם. לדוגמה: השימוש במילה "חוף" רומז שלכל אחד יש חוף משלו, קרי גבולות לעצמו, חיים שעבר וייחוד משלו, עם זאת, למרות הייחוד של כל חוף מצליחים שני הידידים ל"הפגיש את חופיהם"; אף על פי שבמציאות לא ניתן להפגיש חופים, הנה כאן הידידות מבטלת את חוקיות הטבע בצורה מיוחדת.

החיים בזמן ובמקום - משאירים בכל אחד את רישומם, משנים אותו, מייחדים אותו, אבל מיצרים גם את המשותף ובעיקר את הקשר המיוחד שלא רק שלא מטשטש, אלא הולך ונבנה מתוך קבלה וסלחנות.

דוגמה נוספת היא ההבדל בין המילה ידיד, והמילה "חבר"; על פי ההגדרה המילונית ידיד הוא חבר נאמן, רע טוב, אהוב, ואילו חבר הוא רע, עמית, שותף ללימודים או לעבודה. החשוב כאן הוא שבידיד קיים אלמנט של אהבה, ומבחינה זו ידיד הוא יותר מחבר, וניתן לשוחח עם התלמידים על ההבחנה הזאת, כפי שזה עולה גם מן השיר.

הצעה לפעילויות נוספות

1. מה מאחד את כל הדימויים שבהם מתאר הדובר את מה שהידיד נותן לו, ואיזו תמונה מתקבלת על הידיד?
2. חשבו על חבר טוב שלכם. מה הם התכונות הטובות שאתם אוהבים בו. מה אינכם אוהבים?

3. יש האומרים שכאשר מבקרים ידיד, כאילו ביקרנו בעולם של עצמנו. הסבירו אמרה זו, והביאו דוגמאות.
4. מה צריך כל אחד מהחברים להביא אל היחסים המשותפים כדי לבנות סוג כזה של ידידות?
5. גם בסיפור "לילי ואני" יש דוגמה להיווצרותה של ידידות אמיתית שהולכת ונבנית. אפשר להשוות בין היחסים כאן ובסיפור.

לילי ואני/ יעל רוזמן (עמ' 75)

יעל רוזמן נולדה בשנת 1942 וגדלה ברמת גן. למדה ועובדת בריפוי בעיסוק פסיכיאטרי ומלמדת כתיבת תסריטים וכתבה יוצרת. ספרה הראשון "המצחיקה עם העגילים" יצא לאור ב-1967 ומאז כתבה עשרות ספרים, תסריטים, מחזות וסיפורים קצרים, רובם לילדים ולבני נוער. ספריה נלמדים במוסדות חינוך והם תורגמו לשפות רבות. על יצירתה זכתה בכמה פרסים לספרות לילדים.

על הסיפור

זהו סיפור ריאליסטי, שהסיטואציה המתוארת בו לקוחה אמנם מחיי היומיום של ילדים, אבל הנושא שלו עשוי להתאים לכל הגילים: תהליך של יצירת תקשורת בין שני בני אדם, שמגיע גם לחברות טובה וממושכת, יכול להתקיים גם כשכל הגורמים והתנאים ההתחלתיים הם כמו נגד יצירתה.

ציוני הזמן ומשמעותם

בחלק הראשון של הסיפור, שהוא הארוך והמפורט, נמצא את הדוכרת הילדה, בת להורים גרושים המתגוררת אצל אמה, כשהיא נמצאת בטיול באיטליה בחופשת הפסח, עם המשפחה החדשה שלה: אביה, אשתו השנייה ובתה לילי. בחלק זה מבחינת הזמן נמצא תחילה את הלילה עד חצות, ואחר כך את הבוקר שלמחרת, כשבחוף יורד גשם. מהלך זמן זה מחושך לילה לאור יום תואם למהלך ההתרחשויות החיצוניות בסיפור, בהן שתי הבנות, הדוכרת ולילי, עוברות מחושך הריחוק והזרות לאור הקרבה ושיתוף הפעולה.

במיוחד הוא תואם את מהלך ההתרחשויות הפנימיות של הדוברת, שעוברת מחושך תחושת העצב והברידות לאור תחושת השמחה והידידות. לאור תוכנה זו נוספת משמעות גם למועד שבו נערך הטיול, חג הפסח, שבו חוגגים אנו יציאה מעבודות לחירות. הבנות יצאו ממצב שבו נכפתה עליהן השהות שלהן ביחד, למצב שבו הן יוצרות יחסי חברות מתוך רצון חופשי.

הגורמים לריחוק

מהלך העלילה בחלק הראשון מאפשר לנו לעמוד על הגורמים לריחוק בין שתי הבנות, ואגב כך על הגורמים לריחוק בין בני האדם בכלל:

מזווית הראייה הראשונית של הדוברת, לילי מוצגת כשונה ממנה ומנוגדת לה. לילי היא חסרה את ההרגלים המקובלים על הדוברת, כמו צחצוח שיניים והברשת שיער לפני השינה. היא חסרת נימוס למשל, כשהיא, הנמצאת באותו חדר עם הדוברת, מפנה לה את הגב ומתרחקת לקצה המיטה. לשאלות הדוברת, הרואה את עצמה כמנומסת, או ה"משתדלת נורא להיות מנומסת", היא עונה בלשון בוטה ודוחה. השתיקות של לילי "והמחברת עם הכריכה השחורה, שאותה היתה ממהרת לסגור, כל פעם שמישהו רק התקרב אליה", הם הדבר "הכי נורא" בעיני הדוברת. לילי בכלל נראית לדוברת "כמו מלפפון חמוץ".

אנו מבינים, כי הראייה של השונות בזולת, ובעיקר תפיסתה כמשונות, כמו דוחה מראש כל אפשרות של תקשורת עמו.

עוד אנו מבינים, כי הקושי ביצירת תקשורת מתגבר, כשנכפית השהות הפיזית הממושכת עם טיפוס דוחה, תרתי משמע.

הוא מתגבר עוד יותר נוכח המודל המוכר של חברות אחרת, רצויה וגם מצויה. הדוברת מציגה לנו כגעגוע את נוגה חברתה, שכשמה כן היא: היא ממלאת באור את חייה.

נוגה היא טיפוס מנוגד לילי, וכלבבה של הדוברת. עם לילי, כפי שראינו, אי אפשר לה לעשות שום פעילות משותפת של ממש, ועם נוגה אפשר היה לה לעשות יחד דברים נפלאים, ויש כאן רשימה של דברים כאלה, המסגירים את גילה הצעיר של הדוברת. שלא כילי, השתקנית, הרצינית והמסוגרת, נוגה מוצגת באפיון ישיר כ"דברנית ועליזה ואוהבת לשיר ולרקוד ולהצחיק".

גורם נוסף המקשה על תקשורת, כפי שמתגלה בראשית היחסים עם פקיד הקבלה, הוא היעדר שפת דיבור משותפת. הפקיד הזקן יודע רק איטלקית, והבנות יודעות רק עברית.

הדרכים להתקרבות

בד בבד עם גורמי הריחוק, ניתנים בסיפור דרכים לביטול גורמים אלו וצעדים הדרגתיים ליצירת התקרבות:

ההתקרבות החלה כאן כמו במקרה: לילי, שקמה מוקדם, השאירה את מחברתה ה"נורא סודית" על הדלפק. אבל כבר אז שללה הדוברת את המקריות באומרה: "כאילו מישהו הניח אותה שם במיוחד בשביל שאני אציץ לתוכה". שלילה זו של המקריות מתפקדת כאן כנותנת לגיטימציה לדוברת להיענות לפיתוי ולפתוח את המחברת.

אבל נראה, כי שלילת המקריות והעמדת ההתרחשות כמכוונת מעבירה את המשמעות, כי התכוונות לתקשורת של הצד האחד, ואפילו היא סמויה ואפילו היא רק נתפסת כהתכוונות, היא הצעד הראשון להתקרבות בין הצדדים.

והנה, כשהדוברת פתחה את המחברת היה זה כמו שהיא פותחת את פנימיותה הנסתרת של לילי. זהו הצעד השני: היפתחות – מהצד האחד, ופתיחות – מהצד האחר.

הדוברת המתארת במפורט את ציורי לילי מגלה לתדהמתה לילי אחרת: ילדה בעלת כישרון ציור, בעלת נפש רגישה, המבינה לעומק מצבים ודמויות, ובעלת חוש הומור משעשע. כאן מופיע הצעד השלישי להתקרבות – הכרת הצדדים האחרים בזולת, אלה שהיו סמויים וחבויים, ומה שאולי חשוב יותר – הכרה בערכם.

הצעד הרביעי והמכריע הוא גילוי המשותף וראייתו כתחום שבו עשויה להתקיים פעילות משותפת.

העובדה שהציור הוא הצד המשותף לשתי הבנות והוא עשוי לפתח חברות ביניהן כבר הודגשה לפנייהן על ידי האב של הדוברת והאם של לילי, שאף הם מצאו זה את זה, התחתנו והם היום מאושרים.

אבל עד שהשתיים יגלו זאת בעצמן, "זה לא הצליח".

לפקיד הקבלה הזקן יש תפקיד נכבד בהעלאת המודעות של כל אחת מהן, ולנו הקוראים, לדרכים הנוספות, מלבד שפת הדיבור והמילים, שיש לנו כדי "לדבר" עם זולתנו: דרך הציור, דרך ההומור ודרך המשחק, שלוש דרכים המשותפות לכל בני האדם.

מבנה הסיפור

לחלק הראשון של הסיפור נוסף חלק שני קצר, ובו נשמע מפי הדוברת שבגרה על המשכם לאורך שנים של יחסי הידידות בינה לבין לילי. זאת, למרות העובדה שלילי לא השתנתה ומודל הידידות המתקיים ביניהן אינו זה הנחשב לאידיאלי בעיני הדוברת, לא כשהיתה ילדה ולא עתה, כשהיא בבגרותה.

הסיפור כולו מאפשר לנו להרחיב את גבולות ההגדרה המקובלת של חברות וידידות, ולא להעמידה רק על המודל שהצטייר מהחברות עם נוגה, או על מודל שבו יש

התקשרות ודיבור רצוף בטלפון, סיפור סודות, ויכוחים, פגישות פנים אל פנים והפגשת המשפחות.

ידידות תיתכן גם עם השונה, שאינו משתנה. גם פגישה שבועית קבועה, שיש בה רק שתיית קפה ואכילת עוגות, ציור ציורים מטופשים, צחוק ללא סיבה, ותחושה ש"טוב לנו ביחד", היא ידידות וחברות טובה.

שם הסיפור

עם סיום הסיפור עשוי הקורא להבין, כי השם "לילי" תואם הן לדמותה של לילי, שמסתגרת בתוך האני שלה, הן למהפך שחל בדוברת, ששייכה אליה את לילי, אחותה, והן ליחסי הגומלין בין השתיים, שמתקיימים לאורך זמן מתוך תחושה של השתייכות, ידידות וחברות.

הערות מתודיות

חשוב לשוחח בשיחה מקדימה עם הלומדים על סוגים שונים של חברויות ולהיעזר בשלוש התמונות המצורפות, שכל אחת מהן מייצגת סוג שונה של חברות.

הצעות נוספות לפעילויות

1. לכולנו חברים, ולא כל החברים הם זהים. בחרו אחד מחבריכם וכתבו מה מאפיין את חברותכם. האם תמיד אפשר להסביר במילים את טיב החברות?
 2. חברות היא חוויה של קבלה ונתינה. מה חשוב להשקיע בחברות כדי שתתקיים? למה אנו מצפים מחבר?
 3. מאילו שתי מילים מורכב השם "לילי", במה הוא מאפיין את הילדה הנושאת אותו? האם הוא מתאים לה? הסבירו דעתכם.
- בסיפור מגיעות שתי הילדות לקרבה גדולה, והדבר בא לידי ביטוי גם בעובדה שהן מסוגלות לצייר יחד. גם בספר "הממלכה של קנסקי" מאת מייקל מורפורגו מתבטא הקשר בין הגיבורים בציור. אפשר לפתח שיח סביב הציור והתכונות הנדרשות כדי לבצע משהו הרמוני יחד.
- בספר "קלקידן" מאת דורית אורגד ובספר "לרחם על סיליה" מאת ז'קלין מוריארטה מוצגות חברויות מסוגים שונים; אפשר לדון בהן ולהשוותן לידידות של שתי הילדות בסיפור "לילי ואני" וכן לידידות הנרקמת בין המבוגר לילד בספר "הממלכה של קנסקי".

אוגוסט רנואר (1841–1919): באחו, 1890 –

שמן על בד 81X65, מוזיאון מטרופוליטן לאמנות (עמ' 84–85)

כשמשווים בין שני ציוריו של רנואר בולטת אינטימיות כמוסבר ללומד באנתולוגיה. כל ציור מבין השניים יכול היה להתאים מבחינת התמה לתאר את הידידות בין שתי הבנות בסיפור. ניתן להניח שרוב הלומדים יבחרו בציור "חלום של הרמוניה" משום הקרבה שבין השיתוף בנגינה והשיתוף בציור.

נעמה אורבך: חברות (עמ' 82)

מעבר לשאלות שנתנו ללומד באנתולוגיה, חשוב להאיר גם את ההפסד שמפסידה כל אחת מן החברות בקשר שהוא כל כך הרמטי. כדאי להסב את תשומת לב הלומדים לטכניקה שבה משתמשת נעמה אורבך – ומה היא יכולה לשרר על סוג הקשר.

גילה / ס' יזהר (עמ' 87)

ס' יזהר (1916–2006) נולד ברחובות, ארץ ישראל, למשפחת סופרים. למד הוראה ושימש כמורה וכמחנך, בין השאר במוסד החינוכי בן שמן. כשקיבל תואר דוקטור שימש כפרופסור לחינוך באוניברסיטה העברית בירושלים עד לפרישתו. החל לפרסם מסיפוריו בשנת 1938, ויצירותיו, לאורך כל דרכו הספרותית, בתוכנו ובדרכי מבען, הטביעו את חותמן הייחודי על הספרות העברית. על יצירתו זכה יזהר בפרסים רבים, כולל פרס ישראל לשנת 1959. בצד הכתיבה הספרותית התפרסם גם בפעילות אזרחית לשמירת הטבע, ובתקופה מסוימת גם בפעילות פוליטית במסגרתה כיהן כחבר כנסת והיה חבר בוועדות: החינוך, חוקה חוק ומשפט, חוץ וביטחון. במאמרו הוא עורך פולמוסים חשובים, בעיקר בנושא החינוך לערכים בחברתנו.

על כתיבתו הספרותית של ס' יזהר

ס' יזהר התמקד ביצירותיו בהצגה לעומק של ה"אני" האחר, הנמצא בתוך ה"אנחנו", ומתלבט בין הדרישה ממנו, והרצון שלו להיענות לדרישה זו – להיות בכל חלק מהקולקטיב – ובין הרצון שלו לא לוותר ולשמור על ייחודו, זהותו, תרבותו, דעותיו ופריטיותו. ה"אנחנו" ביצירותיו הם בדרך כלל החברה הישראלית, זו שמגשימה כאן את המפעל הציוני וערכיו: אהבה לנופי ארץ ישראל ודבקות בה, הגנה על החירות המדינית, קליטת עלייה ויצירת עם אחד, טיפוח התרבות והלשון העברית כגורמים מאחדים, שמירה על ערכים מוסריים כלל אנושיים. יצירותיו מתאפיינות במשפטים ארוכים מאוד, שיש בהם עושר לשוני, ציוריות ופיוטיות, וזרימתם תואמת את "זרם התודעה" של הדמויות, כולל הדובר המציג אותן. הקורא נסחף בזרם המתמשך והמכשף של המשפטים, מתלבט עם הדמויות ונרחף לבחון כל פעם מחדש את המוסכמות, הערכים והעמדות, שהם מבטאים, ומוזמן לאורם לברר ולגבש את עמדתו שלו. ייחודו זה של ס' יזהר ניכר גם בסיפור "גילה", המובא במקרא.

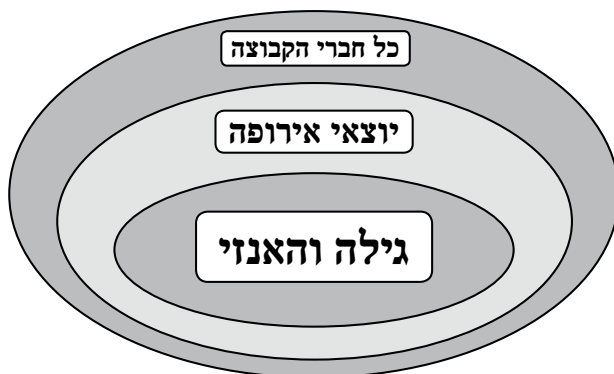
על הסיפור

הדובר בסיפור זה מציג לפנינו הווי חברתי של בני נוער, כולם בני עשרה, שזה שלוש שנים הם מקובצים ומתחנכים יחד במסגרת פנימייה במוסד החינוכי בן שמן. מתוך המסופר נבין, כי הזמן של הסיפור הוא שנות הארבעים של המאה העשרים בארץ, ערב מלחמת העולם השנייה ואחריה, כאשר המוסד החינוכי בן שמן קלט לבין שורותיו תלמידים ילידי הארץ, שכאו בעיקר מאזורי מצוקה, יחד עם נערים ילידי אירופה. ההווי החברתי המתואר בסיפור הוא זה שנוצר אז ושם, אבל הבעיות והדילמות שעולות מהתיאור, הן כאלה שמתקיימות עד היום, הן בחברתנו, שאינה חדלה מלקלוט עלייה, והן בכל חברה שמהגרים באים אליה מארצות שונות.

מעגלי החברים ונקודת התצפית

ההווי החברתי המתואר בסיפור הוא זה שהתהווה בשלושה מעגלים של חברים: המעגל הגדול כולל את כל הקבוצה של בני אותו הגיל, כשהם מאוחדים יחד ברוח ערכי התרבות של ישראל המתחדשת. בתוכו נמצא מעגל מצומצם יותר, הכולל את ילידי אירופה, שעד גיל שלוש עשרה קיבלו חינוך אירופאי וערב פרוץ מלחמת העולם השנייה שלחו אותם הוריהם לארץ במסגרת "עליית הנוער", המפעל שהקימה הנרייטה סאלד בארץ.

בתוכו נמצא מעגל מצומצם עוד יותר הכולל את שתי החברות גילה והאנזי, שחולקות בפנימייה חדר אחד.
בסיפור אנו נעים הלוך וחזור ממעגל למעגל, כשמידת הצגתו של כל מעגל, ובייחוד עומקו, היא ביחס הפוך לגודלו המספרי.



נקודת התצפית של הדובר על מעגלים אלו היא קודם כול מבחון, מהנראה לעין בהווה, אלא שהדובר הרגיש, מתוך הידוע לו על הדמויות, יודע גם לשער את הנעשה בחדרי חדרים ובפנים בתוך הנפש, גם אם הדמויות אינן מדברות על כך. משפטיו הם ארוכים והם תואמים לזרם הבלתי פוסק והחוזר על עצמו של גלי החוץ, הנראה והידוע לו, וגלי הפנים, המשוער והמדומיין על ידו.
נסכם בנפרד מהי מהותו של כל מעגל, מהו ההווי החברתי המתקיים בו, ומהו יחס הדובר והמחבר המשתמע לכל אחד מהם.

המעגל של כל חברי הקבוצה

כמעגל זה מציג הדובר בלשון רבים את ההווי המשותף לכל הנערים והנערות, שנוצר על פי עקרונות החינוך הלאומי סוציאליסטי ומדיניות "כור ההיתוך".
תחילה נקבל את ההווי בליל שבת, כשהכול רוקדים "בכל עוז ובהתערות כל שש עשרה שנות חייהם" ריקודי עם כמו "יש לנו תיש" והורה "מי אנחנו מי כולנו", ובזוגות קרקוביה, צ'רקסיה, ריקודי העם שרווחו אז. וגם רקדו שם ואלס, ריקוד סלוני מיובא, אבל למשל הבחור מכאן הרוקד עם גילה שמשם, "חייב לאמץ כל דמיונו וכוח פיוטו כדי לרקוד דומה לה".
הבנות התקלחו יחד במקלחת אחת, אבל היו שם גם "חורי הצצה חשאיים" של הבנים, וכולם מתלחשים על כולם.

ז'אבה, איש ספורט הפועלים בעל "העקרונות והערכים המוצקים", אינו מרשה לשחק בכדורגל, כי זה משחק של "הבורגנים המנוונים", ובוודאי לא טניס, שהוא "סמל הדקדנס" (התנוונות תרבותית), ואוי לו למי שמדריך זה ידע עליו, שהפר את האיסור ללכת לברכה. אבל הצעירים והצעירות, כמו כל הצעירים בגילם, כשחשבו שאין משגיח עליהם, התרחצו שם בכל זאת, ו"היו מתגפפים להם בעדנה ובפראות כאחת, מפני שלא היו לכושים אלא רק מעט, וכשבטוחים שאיש לא רואה גם פחות ממעט, אבל די אם היה זה ליל לבנה יפה וכבר למחרת היו מתלחשים כמה בדיוק פחות ממעט ראו באור הירח המלא".

"הכול היה ידוע למי שרצה לדעת", "אי אפשר היה להסתיר כלום ולא להעלים דבר". המועצה הפדגוגית דגלה בחינוך של "פתיחת דף חדש". ואכן "כולם כאילו התחילו חייהם מאותו יום והלאה, ולא היה להם קודם".

המדריך חינך בדרך הפדגוגיה, ואם קבע עונש חמור לסורר, הוא ליווה את העונש "בנאום פדגוגי מזהיר". אבל אם היה לו לסורר סנגור כמו גילה למשל, שאמרה ש"כל אחד לפעמים עושה שטויות", "מפי המדריך נעתקו המילים עד שכל הקהל, עדים שופטים ומושבעים, היה מתחיל לחייך ואחר כך לצחוק".

כשהאיר היום כולם יוצאים יחד לעבודה במשק. כל הכפר התמלא "סרבלי עבודה והתמלא צוחקים ופוסעים עם פרוסות לחם אדירות בריבה", "מתפזרים לרפתות ולדיר ולמחסנים ולמכונות ולמכבסה ולמטבח ולכיסוח הדשא וכל השאר, עלמים יפים ועלמות נהדרות, שעוד יבנו את הארץ, מלבד אלה שייפלו, כאילו מעולם הם כאן".

הדובר מרחיב כאן בפסקה את תיאור הריבה המרוחה על הפרוסות ואומר: "מאותן ריבות 'מלך הריבה' שלנו, שידע להפיק ריבה מכל מה שנפל לידי, לרבות חרובים, צנון וחובה". הקורא הקשוב יכול לחוש כאן את המטפורה המרמזת לו על הצלחת המפעל החינוכי במוסד זה, שנקט מדיניות שרווחה אז בארץ ונקראה "כור ההיתוך".

הביקורת הסמויה של הדובר והמחבר המשתמע

מתוך תיאורי היחד נחוש כבוד למורים המדריכים והערכה לחניכים המבצעים על ההישגים, אבל גם נחוש את אי הנחת והביקורת הסמויה על האחדות שהוקנתה בדרך של אחידות, ושלמעשה הושגה רק במעטה החיצוני.

את הפלקטיות שהיתה בחינוך הזה, ואת האירוניה הסמויה של המחבר המשתמע, נחוש היטב, כשהדובר פונה לקוראים ואומר להם למשל: "לפתוח דף חדש. זה היה הרעיון. תארו לכם במה גדולה ובעומק תמונה גדולה ובה שדה ושכיל ורכסי גבעות ונער עם מעדר על כתפו ונערה עם צמה וסל בידה ופניהם אל השמש העולה. ככה בערך, והכול האמינו והתכוננו".

או בקטע הבא: כולם "יעברו יחד, ירקדו יחד, ילמדו יחד וילכו יחד ובואו ותראו בערב המחולות ביום שישי, איך עונים לשאלה הניצחת מי אנחנו, מי כולנו, לאן אנחנו, ובטפיפות

רגליים ובתפיפת רקיעה אדירה להכשרה, לקיבוץ ולהגנה, והוה, ואה הו, והו הו". וגם בקטע הבא: "ויש גם ערבי קבוצה ויושבים יחד לספר ולשיר ולשחק. ואחר כך יש הפסקה והולכים לשתות משהו ולחם בריבה ועוד רגע וכבר ירנן הכרוז התורן את הזמר לשכב לישון. עוד רגע מכבים את האור, כאילו היה כולו רק מילה אחת וכל השאר".

המעגל של יוצאי אירופה ובתוכו המעגל של גילה והאנוני
הדובר מציג מעגל זה כקבוצה, אך בעיקר הוא מציג את ייחודו של הפרט, האינדיבידואל, שבתוך הקבוצה, והוא מתעכב בייחוד על שתי הבנות גילה והאנוני. בהצגת מעגל זה ניכר, כי ידיעותיו של הדובר הן מועטות וההשערות שלו מתוך הדמיון עולות על העובדות.

החיים בארץ המוצא
הדובר אינו יודע פרטים רבים על החיים של הנערים והנערות בארץ המוצא, הוא גם אינו יודע בדיוק מהי ארץ המוצא ומשער: וינה בירת אוסטרליה, ברלין בירת גרמניה, או אולי פראג בירת צ'כיה. הדובר מדמיין למשל את רגע הערב שם בבית החם והאוהב, כשהאם "מוציאה את ראשה ומסלסלת בקולה המתוק, טרודה הביתה, או האנזיליין כבר חושך, או בואו ילדים, בואו, בואו".

אחר כך הוא מדמיין את רגעי הפרידה המרגשת מן ההורים המוראגים, אבא ואימא, שעם פרוץ מלחמת העולם השנייה שלחו את ילדיהם בני השלוש עשרה לארץ ישראל כדי להבטיח את הישרדותם ועתידם. הוא יודע, שההורים הללו עם כל בני המשפחה שנשארו שם, בסופו של דבר נספו בשואה, והנמצאים כאן נשארו "בלי לדעת ובלי לשמוע עליהם עוד, ולאחר מעשה כבר ידוע, שגם בלי שידעו לא ישמעו עליהם עוד לעולם". הוא גם מדמיין, איך למשל היתה נראית האנוני, אילו לא נאלצה לברוח ברגע האחרון ולהיפרד מהוריה, ולא היה קורה שם מה שקרה שם בווינה: "עם כל השמלות ועם כל אולמות הריקוד ועם כל המוסיקה ההיא שקוראים לה מוסיקה וינאית ובייחוד עם הוואלסים, עם כל מילות ההקטנה המתקוות שיש להם, עם המוסיקות שיש להם המסחררות את הראש לגמרי לוטפות, מתלטפות, ומתחנפות פי כמה, כשהן פונות אל ילדה יפה במיוחד".

החיים כאן
עם בואם ארצה שינו לרובם את השמות הלועזיים לשמות עבריים, נוהג שהיה נפוץ אז כדי להשיג יחד ישראלי, ועם הזמן יש שהשם הלועזי נשכח לגמרי.

אבל הם נשארו במהותם "חורגים, שתמיד היו חריגים", וכל אחד בתוכו המשיך בתחביביו, אותם החל שם, ובשאיפותיו האישיות, שאותן הוא רוצה להגשים בעתיד. מובאת הדוגמה של חנן, "שהיה הנס, והיה חוקר מטעם עצמו בנפלאות הטבע, על פי שיטה שיסד לעצמו בדיוקנות ובמעבדה הצמודה שהיתה לו בשני הכיסים בחולצתו". או הדוגמה: "...אסתר (איך קראו לה בפראג?) שתלך למוסיקה ותמר עם גומות החן (מה היה שמה בפראג?) שמכל המקומות רוצה ללונדון".

וכן הדוגמה של גילה "החמודה וקצת עגלגלה, שצוחקת עד דמעות", ואולי לכן שמה גילה, שלא עושה שטויות, ומסנגרת על אלה שעושים אותן. ושל האנזי "החמודה, הדקה והיפה", שיש לה חבר משם, חנניה, ויחד הם רוקדים ואלס "בקלות ובחן וביופי ובעוד אותו משהו שאין לו שם ושעושה את ההבדל בין נחמד לבין מופלא".

כי "הואלס הוא המולדת", וכל יתר הריקודים שלמדו כאן הם "כפריעת מס הכרחית לילדי המקום הזה".

התרבות שנספגה שם היא חלק בלתי נפרד מאישיותו של כל אחד משם, והיא צפה ועולה ופורצת גם כאן, למרות קבלתה של התרבות האחרת.

קשר השתיקה

הדובר אינו יודע פרטים רבים על נערים ונערות אלו, כי מעולם הם לא הזכירו ולא דיברו על העולם שבו היו שם, "כאילו כל מי שהיה כאן קיבל עליו נדר לא לדבר, לא ליילל, ולא המורים שאלו, ולא הילדים סיפרו, וגם לא רצו לספר, וגם לא, כן רצו לספר, ורק לא מצאו למי".

הם מעולם לא דיברו על "הקרע שנשאר כואב", וגם המועצה הפדגוגית החליטה לא לגעת בכאב, והמנהל "לא חשב שמן הראוי דווקא לתת פתחון פה לילדים העקורים שנעשו אילמים".

הקורא חש כאן את הביקורת על דרך הקליטה בארץ, שעם כל ההבנה לעקרונותיה של דרך זו, יש בה חוסר פתיחות וחוסר רגישות לנקלטים.

הביטוי האישי של הנפש והיחד הנכסף

הדובר משער, שרק בלילה בחדר הבנות גילה והאנזי שומעות זו את זו מיילות, נכנסות זו למיטת זו "להיאחז באדם חי, לייבב יחד לספר משהו בלב הלילה הסוגר". אבל אף אחת מהן אינה מסגירה את חברתה, ואינה מספרת דבר לאיש.

הרגע שבו מאזינים הכול יחד למוסיקה הקלסית של שוברט, התרבות שמשם, הוא הרגע שבו נפרצת חומת השתיקה, והנפש של כל אחד מהשומעים כדרכה מתחילה

לדבר בלשון בלתי מילולית, לשון ההתרגשות, שאוחזת את כולם, ולשון הגעגועים והבכי, שיוצאת כמו מ"בור שחור מאור" ו"ממקום אחד, רחוק, סגור ומושתק, נשכת, ושלעולם לא ייגמר".

נראה, כי היחד, שנוצר כאן והוא מתואר בהרחבה רבה ובמשפטים מלאי רגש ופיוט בסוף הסיפור, הוא היחד הנכסף, כי היחד הזה הוא לא רק במעטה החיצוני אלא גם במעמקים, מעמקי הנפש, שם יש מרחב הבעה וחופש הבעה לכל נפש. יחד זה מובע במשפט הסיום בדרך של דימוי, כשבסוף המשפט מומחש הדימוי בדרך ביטוי נוספת ובלתי מילולית, דרך הציור: "כמו קו אור מתחת לדלת בסוף הלילה, כשהכול עוד חושך ושחור, אבל מתחת לדלת הנה כבר יש קו, –". (על בעיות ודילמות הן של הקולטים והן של הנקלטים, שכרוכות בתהליך הקליטה, קראו גם בדברי העיון לסיפור "אחד בכה" מאת גרשון שופמן, המובאים במדריך זה.)

הערות מתודיות

הסיפור מזמן דיון במושג "כור ההיתוך", מושג שאפיין את קליטת העלייה בארץ בשנותיה הראשונות, כאשר היה צריך לבנות חברה חדשה כאן בארץ, והמחשבה היתה שכור ההיתוך הוא הדרך הטובה ביותר לעשות זאת. עם זאת, במרחק של זמן התברר שהמחיר ששולם גבוה. הפרט בתוך כור ההיתוך צריך לוותר בהרבה כאב על חלק מהותי ממנו. הדואליות המאפיינת את כור ההיתוך מובעת באמצעות שתי מטונימיות, האחת סיפור הריבה והחומרים שמהם מכינים אותה, והשנייה היא הקונצרט של שוברט, שבסופו של הסיפור מאחד את חברי הקבוצה. היצירה האמנותית המוסיקלית היא אם כל האמנויות. בתוך הסיפור מובלעת ביקורת נוקבת של ס' יזהר על החברה ועל האופן שבו קלטו עולים והתייחסו לזר ולשונה. הביקורת הקשה במיוחד מכוונת בעיקר לדרישה למחוק את העבר.

סיפור נוסף במקראה באותו נושא נמצא ב"אחד בכה" של שופמן, וגם הספר "קלקידן" של דורית אורגד מזמן יצירת השוואות בין הדמויות ובין היכולות שלהן להתערות בכור ההיתוך ולשמר את העצמיות.

אפשר לדון בכרזה המתארת שני חקלאים ובאופי הפלקטי שמאפיין את הקולקטיב, ולהראות כיצד זה בא לידי ביטוי בסיפור ובכרזה. ניתן להראות שבסיפור מתאפיין הצד החיצוני המלכד על ידי פעולות משותפות של הקבוצה, בלשון רבים. אין מקום לחרוג מהכלל.

"האנחנו" כל כך חזק וחשוב, שכדי לייצר אותו הבסיס הוא שטוח, כמו בכרזה. עוד על המאפיין יצירות פלקטיות ניתן למצוא במאמר "האסתטיקה של הפלקט" של גרעון עופרת. (מתוך המדיום האומנותי 1986, עמ' 87-92; נמצא גם ב"גלריה של מאמרים לבית הספר הכללי" משרד החינוך.)

כדאי לדון בתפקידה של הכרזה בעיצוב דעת קהל. דיון מהסוג הזה נראה בעינינו חשוב ורלוונטי לתקופתנו לאור השימוש הרב בהבזקים חזותיים ושלטי רחוב או פרסומות באמצעי התקשורת השונים. חשוב לצייד את הלומדים בכלים להתבוננות וקריטריונים להערכה ולביקורת כדי שיידעו להפעיל את שיקול דעתם.

הצעות נוספות לפעילויות

1. דונו בקבוצה במשפט שנאמר על מנהל בית הספר: "...המנהל לא חשב שיש לתת פתחון פה לילדים העקורים שנעשו אילמים..." האם כששוקים נפתרות הבעיות? הסבירו את תשובתכם.
2. מדינתנו היא מדינה קולטת עלייה. בוודאי הכרתם עולים, או אתם בעצמכם נמנים עם העולים. כתבו אילו חוויות זכורות לכם מתקופה זו כעולים או כחברים קולטים. אילו קשיים חוויתם כעולים, כיצד התגברתם עליהם? מי עזר לכם? וכקולטים, מה עשיתם כדי להקל על קליטת העולים, היכן הצלחתם היכן לא כל כך?
3. נהוג להשתמש בביטוי "לפתוח דף חדש" כשעוברים ממקום למקום; האם לדעתכם, ניתן לפתוח דף חדש לחלוטין? מתי כן? מתי לא?

כרזה של שני חקלאים / (עמ' 94)

כרזה זאת מופיעה כתמונת השער של ספר השנה של המגבית המאוחדת לארץ ישראל, שיצא לרגל אירוע ההתרמה "לילה של כוכבים", ניו יורק, 1937 (ספריית קלאו, היברו יוניון קולג' – מכון למדעי היהדות, סינסינטי).

למעלה מופיע פסוק מתוך ספר ירמיהו: "ואתה אל תירא עבדי יעקב... ושב יעקב ושקט ושאנן ואין מחריד", (ירמיהו ל' 10).

פרק זה מדבר על השיבה לציון ובו מעודד אלוהים את עמו לא לפחד כאשר הם חוזרים למולדתם.

הכרזה שלפנינו משלבת ישן עם חדש: בית המקדש, יהודי לומד תורה, חיי חקלאות – הבחור והבחורה. שניהם חסונים בריאים, פועלים מצוינים, מתוארים כמבט מלמטה כלפי מעלה, המגביה אותם והופך אותם לדמויות כמעט מיתולוגיות.

מאחוריהם דמות דמיונית, כפי הנראה של הנביא ירמיהו, המקבץ את פזורי עם ישראל השבים למולדתם. ובפינה הימנית ילד חומל על טלה. טלה מסמל את עם ישראל ואלוהים הוא הרועה; ובמרכז עבודת האדמה, מחרשה רתומה לסוס וחלוץ חורש בה. השמים הגבוהים, האור החזק – יחד עם היהודי החדש. היהודי האיכר בחולצה כחולה יחד עם האישה האיכרה – שוויון ביניהם, אבל מאחוריהם עדיין נמצאת דמות תנכית המברכת אותם.

מובן שאין כאן תמונה מציאותית. החיבור בין הזמנים ובין הנושאים, הניחוח התנכי וכיוצא בהם, הינם דימויים המעידים רבות על משאלות לב ולא על מציאות ממשית בארץ ישראל. זוהי ארץ ישראל של החלומות והרצונות, זאת שתגאל את האדם הגלותי ותהפוך אותו לחקלאי קשור לעמו ולאדמתו.

רחיצה בכרכה / ס' יזהר (עמ' 95)

הערות מתודיות

במקראה שיבחנו פעילויות לסיפור שבמוקד שלו נמצא הפן החברתי, המזמין הזדהות של הלומדים המתבגרים. עם זאת ראוי לעסוק בהיבטים הספרותיים של הסיפור. לדוגמה דרכי תיאור:

ניתן להפנות את הלומדים לקטע בעמ' 95 מ"היום יום קיץ נאה", עד עמ' 96 "חופש, חופש חופש!" ולהסב את תשומת לבם לתיאורי הנוף, המשלבים את כל החושים ומבטאים את תחושת החופש של המספר.

אפשר למצוא קטעים נוספים המצביעים על השתקפות הרגשות בתיאורי הטבע. אפשר לעקוב עם הלומדים אחר בניית המתח בסיפור עד לרגע השיא שבו נופל צבי ונעלם במים.

עיניים נוצצות / אתגר קרת (עמ' 102)

אתגר קרת נולד ב־1967 ברמת גן, להורים ניצולי שואה. ספרו הראשון **"צינורות"** יצא לאור ב־1992 וסיפוריו הקצרים בספר זה ובספריו האחרים מתייחדים באופיים הפוסט־מודרניסטי, בלגיטימציה שניתן בהם לשפה המדוברת, ה"רזה", ובמבט האירוני על ההוויה האנושית בכלל ועל ההוויה הישראלית בת זמננו בפרט. בכתיבתו, שכוללת סיפורים קצרים, מחזות ותמלול קומיקס (עלילון), הוא פרץ דרך בספרות העברית וסחף אחריו מעריצים רבים, בעיקר מהדור הצעיר. על יצירותיו הוא זכה בפרסים רבים. יצירותיו תורגמו לשפות רבות, וכמה מהן נלמדות בארץ זה שנים אחדות במסגרת תכנית הלימודים בספרות. מספריו: **"צינורות"**, **"געגועי לקסינג'ר"**, **"אניהו"** ועוד.

על סגנון הכתיבה הפוסט־מודרני

סגנון הכתיבה הפוסט־מודרני רווח בספרותנו העברית מסוף שנות השמונים של המאה העשרים ואילך, ונציגו הבולטים הם אורלי קסטל בלום ואתגר קרת, שאחד מסיפוריהם משובץ במקראה (דברי עיון על סיפורים אלו מובאים בהמשך).

ייחודו של סגנון זה בא לידי ביטוי בכמה מישורים וביניהם:

מישור העיצוב הלשוני – כאן נפגוש עברית, שהתקני, הנכון וה"גבוה" מעורב בה עם התת־תקני, השגוי וה"הנמוך". הדבר מתבטא באוצר המילים והביטויים, במבנה ובריתמוס המשפטים. שפה זו, ברוב קוליות רבדיה, דומה מאוד לשפה המדוברת היום ברחוב, והיא כמו מועתקת ועוברת מן הרחוב לספרות.

מישור עיצוב העלילה – האירועים אמנם מוכרים לנו מהמציאות, אבל הם יוגשו לנו בעיקר כרצף של מסובך בלי סיבה, ויהיה מהול בתוכם משהו הזוי, קטוע, לא גמור, מתעתע, לא צפוי מראש, לא מובן עד תום, בדיוק כמו המציאות המורכבת והנתונה במשברים, בתוכה אנו חיים היום.

מישור עיצוב הדמויות – כולל עיצוב דמות המספר; כאן נמצא שהדמות המרכזית היא בעת ובעונה אחת גם בתוך ההתרחשויות וגם מחוצה להן, ומדובר גם בהתרחשויות חיצוניות וגם ובעיקר בהתרחשויות פנימיות. הרב קוליות והרב כוליות מתקיימות בה.

היא פקוחת חושים, חדת שכל ולא נעדרת רגש, אבל פעמים רבות היא כמו חיזור, שונה מסביבתה ולעתים מתנשאת עליה, אנוכית מאוד, מסוגרת ברצונותיה בהווה, והתקשורת שלה עם האחר רופפת ומתקיימת רק במישור ההכרח שלה. היא נתפסת על ידי אחרים "כמרחפת", כבלתי מהימנה כבלתי מובנת.

הקורא של ספרות זו מטולטל אגב הקריאה למצבים של חוסר הבנה עד תום. אם נדמה לו שהבין, מתגלה לו כל פעם מחדש שלא הבין. הוא כל הזמן נתקל בחידתיות בלתי פתורה ובמשמעויות בלתי מוחלטות לגבי טוב ורע, נכון לא נכון, אמת ושקר וכדומה. עם זאת, הוא פוגש ביצירה הספרותית הזאת, בלשונה ובעלילתה ובדמויותיה, את עולמו ואת עצמו, ונהנה מהאתגר שהיא מציבה לו בהבנתה.

על הסיפור

זהו סיפור קצר על ילדה קטנה, המוצגת בהתנהגותה בחברת הילדים בגן ובחברת ההורים בבית. דרך התנהגותה ושפתה תואמות לגילה והן אופייניות לילדים בני זמננו. גם הסיטואציה, דרכה באה לידי ביטוי התנהגות הילדה, לקוחה מחיי ילדים בגן ובבית. כך ברובד הגלוי נוצר הרושם, שלפנינו סיפור ריאליסטי על ילדים וילידים. אבל כל קורא בוגר עשוי לחוש, כי דרך עיצוב הילדה ויחסי הגומלין שלה עם הסובבים אותה, עולות בסמוי ובעומק משמעויות לבני כל הגילים, וזאת בנושא החברות והכמיהה למימושה.

עיונים בעלילה

- לעלילה מבנה שכיח בסיפור הקצר: אקספוזיציה, סיבוך, שיא, התרה, סיום.
1. באקספוזיציה מוצגת הילדה כאוהבת דברים נוצצים, על כל מלבושיה וצעצועיה יש "נוצצים", וגם שיניה נוצצות. כשמגיע פורים היא מתחפשת לפיה מעולם האגדות, שהנוצץ הוא הצבע שלה. היא ממש נכנסת לתפקיד הפיה, כשהיא מפזרת נוצצים על כל ילד שעובר לידה, מכריזה כיד הדמיון הטובה עליה, כי זו "אבקת משאלות מיוחדת, שאם מערכבים אותה עם מים אז המשאלות מתגשמות", והיא מזרזת את הילדים לנסות זאת. על התחפושת המשכנעת, שהגנת הביעה את התפעלותה ממנה, היא זכתה במקום ראשון בתחרות התחפושות בגן. המשיכה לנוצצים ולעולם האגדות אופיינית לילדות בגילה. בהיצמדותה למילה "נוצצים", הרווחת בקרב הילדים, ובסירובה לקבל את המינוח "הגבוה" של האב "בוהקים", היא אופיינית לילדים בני זמננו, שחשים שווי ערך להורים, אם לא למעלה מהם, מבקרים אותם, ולא תמיד מקבלים את תכתיביהם.
 2. הסיבוך בעלילה מתחיל, כשהילדה מגיעה לביתה.

בסיבוך נבחין בשלושה חלקים:

א. מתוך אמונה במתכון הקסם הדמיוני, שהילדה בתפקיד הפיה נתנה לילדים, היא מנסה אותו בפועל על עצמה בבית: היא מתפשטת, מעיפה באוויר את כל מה שנשאר לה מהנוצצים שפיזרה, וצועקת את המשאלה שלה: אני רוצה עיניים נוצצות! מי המקלחת, שיתערכבו עם הנוצצים, אמורים היו לפי המתכון להביא להתגשמות משאלתה, אבל כצפוי היא נשארה עם עיניים יפות, אבל לא נוצצות.

אי ההבחנה בין דמיון למציאות ושקיעה בעולם הדמיון של האגדות אופיינית לילדה בגילה.

ב. האם, שלקול צעקתה של בתה הקטנה באה בריצה לחדר המקלחת, ממלאת היטב את תפקידה כאם: מנגבת אותה ומלכישה אותה בפגי'מה לקראת השינה במיטה. אבל כשבתה אינה מרפה מרצונה להיות בעלת עיניים נוצצות ומנסה בהיגיון רב לשכנע אותה בתועלת מעשית שתצמח לה מעיניים נוצצות, האם, הבוגרת המציאותית, אינה יכולה להבין את "הקשקוש הזה על עיניים נוצצות", מבטלת אותו ורוצה לדעת, מי הכניס לראש בתה את השטות הזו.

האם מכניסה סיגריה לפה, אולי כדי להירגע מהניגוד וחילוקי הדעות, שנוצרו כאן בינה לבתה. אבל רצונה לעשן נתקל בהתנגדות חריפה מצד הבת, שבתקיפות מזכירה לה, שאסור לה לעשן לידה, כי זה לא בריא לה. האם מבטלת את רצונה ומחזירה את הסיגריה לקופסה.

הביקורת המוצדקת על האם מצד הילדה וקבלת הביקורת הזאת בהכנעה מצד האם גם היא אופיינית ליחסי הורים וילדים בזמננו.

ג. הבת, כשהיא כבר שוכבת במיטה, מגלה לאמה מניין לה המשאלה שלה: היא ראתה בעצמה, שלילד אחד בגן, ילד מלוכלך, ששותק ויושב תמיד רחוק, יש עיניים נוצצות, ובלשון הסלנגית שלה היא אומרת, שהיא "רוצה גם". הרצון העז של הילדה להשיג דווקא את מה שיש לאחר, גם הוא אופייני לילדה בגילה.

האם, בניגוד להתנהגותה הרציונלית קודם לכן, מופיעה עכשיו בדמות האם הטובה, המבינה את בתה הקטנה, ואפילו זורמת עם משאלתה הקריזיונרית והפנטזית. היא, הבוגרת והמעשית, מנחה אותה לשאול את הילד הזה מחר בגן, מניין השיג את עיניו הנוצצות, ומבטיחה לה, באותה הלשון הסלנגית, שהם ייסעו לאותו מקום ויביאו לה "גם".

כך מרגיעה האם את בתה, והיא עצמה הולכת לעשן בחוץ, להרגעת עצמה.

3. שיא הסיפור מתרחש למחרת בבוקר בגן.

אם עד כה העלילה התאימה לילדים בלבד, כאן העלילה מתחילה להיות מתאימה לכל הגילים.

השיח בין הילדה ובין הילד, שהיום הוא מפתיע ובו נקי, רחוק ואפילו מסורק כמעט, מובא אמנם בלשונם של ילדים, אבל יש בו עמקות חכמה ומחכימה בנושא משאלות וכיסופים, ובכללן כיסופים לחברות.

גם כאן נבחין בשלושה חלקים, שבהם הולך ונחשף בהדרגה הסוד של הילד:

א. תחילה הילד הרגיש והביישן נותן לילדה קצרת הרוח והסקרנית את ה"מתכון" שלו לעיניים נוצצות, כשהוא מודה, שאצלו זה קורה מעצמו: "אני חושב, שאת צריכה לרצות משהו חזק-חזק, ושהוא לא יקרה, ואז העיניים ישר יהיו נוצצות".

בעומק נבין, כי רצונות נכספים, הנמצאים בפנים ושאינם מגיעים לכלל מימוש, ונראה שאף פעם לא יגיעו, הם שגורמים לעיניים, ראוי הנפש, להיות נוצצות. הילדה, שלא יורדת לעומקם של דברים, כועסת. בקוצר הבנתה היא דומה לאמה קודם לכן, וכמו אמה היא גם משתמשת באותו ביטוי מבטל: שטויות.

ב. הילדה החכמה מבינה, שצריך כנראה לרצות לא סתם דברים, אלא "דברים מסוג מסוים". היא מצטערת על כעסה ולוחצת על הילד, גם בכף ידה שהיא נוגעת בו לשכנוע, שיגלה לה את רצונו.

תוך גמגום הוא מגלה לה תחילה באופן כללי, שיש ילדה אחת, שהוא רוצה שתהיה חברה שלו.

הילדה, הבטוחה בעצמה ובמעמדה בחברת הילדים, רואה את הרצון הזה "נורא פשוט", ואם הוא יגיד לה מי הילדה, היא תעזור לו מיד להגשים את רצונו: היא תצווה על הילדה הזאת להיות חברה שלו, ואם תסרב היא תכריז עליה חרם. אבל זה לא פותר את הבעיה שלה, כי לה לא יכול להיות רצון כזה. לדעתה, כולן רוצות להיות חברות שלה.

נשים לב, כי הילדה מצטיירת כאן כשתלטנית בחברה, והקורא עשוי לפקפק בכנות החברות עם ילדה כזו.

ג. הילד, שאינו יכול להתאפק, מגלה לה תוך מלמול את הסוד ואת משאלתו הכמוסה: "את, אני רוצה שאת תהיי חברה שלי". הוא משכנע בכנותו, וכאן הסיפור מגיע לשיאו הדרמטי ולשיא המתח: האם הילדה תיענה לבקשתו?

4. בהתרה נשמע על תגובת הילדה לבקשת הילד.

תגובתה תואמת לדמותה, כפי שהצטיירה עד כה: ילדה המעריכה את עצמה ואת יכולותיה. בתגובתה עכשיו היא מתגלה גם כיהירה ומתנשאת.

בתחילה היא מופתעת ושותקת לרגע, אבל מיד מגייסת לעזרתה את קולו של אביה, כשהוא מזהיר אותה בעתות סכנה, כמו למשל מפני ריצה בכביש או מפני נגיעה בחשמל.

הקורא עשוי לגלות כאן בעומק: 1. הן את האופי הסוחף והמחשמל של כל חברות, המוצעת על ידי מי שאוהב באמת, 2. הן את יחסו של כל אב מבוגר, החרד לגורל בתו, מסתייג מחברות כזו שהוא רואה בה סכנת חיים, ומזהיר אותה מפניה, 3. והן בסופו של דבר את השפעת האב על הבת, כשזו אינה באמת אוהבת את האוהב אותה. הילדה שוב נוגעת בו בכף ידה, שהפעם היא כנראה לצורך דחייתו מעליה, ומסבירה לילד מדוע היא אינה יכולה להיות חברה שלו. היא מציינת חד-משמעית ומתוך התנשאות את ההבדלים התהומיים שביניהם: היא "ילדה מאוד חכמה ומקובלת", והוא "סתם ילד מלוכלך, שיושב תמיד בצד ושותק כל הזמן". בעומק נמצא כאן את ההשקפה, שחברות אינה יכולה להתקיים בין שניים, בת וכן, כה מנוגדים, מה עוד שהבת מזוית ראייתה רואה בכן נחות ממנה ולא ראוי לה.

הסיפור חוזר לרמתו הילדית, כשגם הילד וגם הילדה נמצאים כדרכם של ילדים בשני העולמות, המציאות והדמיון: הילדה, שהיא באמת ילדה חכמה, יודעת, שאם היא תענה לבקשתו, ותסכים להיות חברה שלו, הרי לפי המתכון הדמיוני שלו, הדבר המייחד אותו, עיניים נוצצות, "ישר ייעלם". הילד, שמודה כי פעל לפי המתכון הדמיוני של הילדה הפיה, התערבב עם מים, דהיינו התרחץ, בשביל שהמשאלה שלו תתגשם, נוכח כמוה, שבמציאות המתכון הדמיוני הזה אינו יכול להתקיים, אבל הוא ממשיך לקוות.

5. **הסיום מלא עצב.** שום דבר אינו משמח את הילדה העצובה, שעכשיו גם יודעת, ש"כנראה כבר אף פעם לא יהיו לה עיניים נוצצות", וכמו להכעיס, עיני הילד, השותק והעומד בצד השני של הגן ומסתכל עליה בערגה, נהיו יותר ויותר נוצצות. **הקורא, יודע שלבני האדם יש לפעמים משאלות לב כאלה,** שבחייהם לעולם לא יוכלו להגשימן, כי יש גורמים רבים, בלתי תלויים, שאינם מאפשרים את התגשמותן. **הוא גם עשוי להרהר:** 1. האם משאלת לב לחברות עם מי שרוצים בחברותו, והוא אינו נענה, היא תמיד בגדר משאלה שלעולם אי אפשר להשיגה? הרי בני האדם יכולים עם הזמן להשתנות ולשנות את דעתם 2. האם העיניים נוצצות רק כשמשותקים לבלתי מושג? הרי העיניים נוצצות פי שבעים ושבעה, דווקא כשמשגיגים דברים שמשותקים אליהם.

הערות מתודיות

אפשר לשוחח עם הלומדים לאחר לימוד הסיפור על הביקורת הסמויה, שהמספר המובלע שוזר כלפי החברה שבה אנו חיים. חברה שבה אפשר לקנות הכול בכסף, בבחינת "הכסף יענה את הכול", שיש בה לא מעט מאחזי עיניים המפזרים אבקות קסמים מעל ראשנו

ומוכרים אשליית, חיצוניות נוצצת, ונדמה שבשל הקלות והשפע אפשר לקנות באבקת הקסמים גם אהבה.

בסוף הסיפור נשארת גיבורת הסיפור, שהיא "ילדת קצפת" ללא עיניים בורקות. לילדה לעולם לא תהיינה עיניים בורקות עד שלא יגיע האור מפנימיותה. הילד הדחוי והמלוכלך, לעומתה, שאוהב, נשאר ועיניו בורקות. הקנקן נוצץ אולי, ויפה ועשיר... אך האם הוא גם נוצץ מבפנים, זאת השאלה.

יש להסב את תשומת לב הלומדים לתשובתה של האם לילדה: "תשאלי אותו מחר מאיפה הוא השיג אותם וכשהוא יגיד לך ניסע ונביא לך גם", ולשני הרבדים שבה. האחד הוא התשובה הידועה של אימא עייפה שרוצה "לסגור את היום" ולהשביע את רצון הילדה באיזו שהיא הבטחה. אפשרות שנייה היא שהאם מתוך הרגל להשיג את הדברים ברכישה בכסף עונה כך לילדה. ראייה כזאת היא ראייה ביקורתית של המספר על חברת השפע.

אפשר לפרש את תשובתה של האם גם כמבקרת את חברת השפע. היא, בדיוק כמו הקורא, יודעת שאי אפשר לרכוש "עיניים נוצצות" בכסף. והיא מכוונת את בתה לשאול את בעל הדבר עצמו, האחריות לגלות מה המקור לעיניים נוצצות מוטלת אפוא על כתפי הבת.

בסיפור נמצאות אמירות דו-משמעיות שכדאי להסב אליהם את תשומת לב הלומדים:

כשהילדה אומרת לילד: "אני לא יכולה להיות חברה שלך... אתה סתם ילד מלוכלך..." זו יכולה להיות אמירה תמימה של ילדה בגן, אבל היא יכולה גם לשקף עמדה חברתית, והילדה היא מטונימית לחברה כולה.

גם בסיפור זה כמו בסיפור "על הימים שנחשבתי בהם לנער מופרע" עולה נימת ביקורת מדבריו של אתגר קרת, חרף השפה הילדותית והתמימה כביכול.

הצעה לפעילויות נוספות

1. הקנקן נוצץ ואולי הוא יפה ועשיר, אבל האם הוא נוצץ גם מבפנים?
2. המספר המובלע שזור ביקורת סמויה על חברת השפע ונציגייה. הביאו דוגמאות כאלה מן הסיפור.
3. כהרחבה וכמשימת כתיבה אפשר לעסוק בביטויים ובמטבעות לשון, כגון עין טובה, עין יפה, למראית עין, מאור עיניים, מצא חן בעיניו, גבה עיניים, אחיזת עיניים, כליון עיניים, זרק חול בעיני הבריות, מאיר עיניים. ולבחון מי מהם מתאים לסיפור. (התלמידים מופנים במקראה לשניים מן הביטויים - מאיר עיניים וגבה עיניים).

מאירה שמש: מלכת יופי, 1992 – דיוקן עצמי בחרוזים (37X25 ס"מ) (עמ' 105)

מאירה שמש (1962-1996) בונה בעבודה הזאת את דיוקנה העצמי בדרך בלתי שגרתית. היא איננה מציירת בצבעי שמן, מפסלת, או משתמשת באחד מחומרי האמנות המקובלים, אלא בוחרת להדביק חרוזים קטנטנים ומבריקים ובאמצעותם יוצרת מעין רישום של תווי פניה.

צבעי השמן מזוהים עם מה שנקרא בעולם המערבי אמנות "גבוהה" – שם מקובלת מסורת מושרשת ארוכת שנים של ציורי שמן על בד, לעומת זאת – חרוזים צבעוניים או פאיטיים אינם מזוהים עם אמנות כלל, אלא עם עולם של קיטש, של תכשיטים זולים שאפשר למצוא בשוק. ואכן מאירה שמש מוצאת את חומרי העבודה האמנותיים שלה לעתים קרובות בשוק או בחיי היומיום המקיפים אותה: בובות פלסטיק ורדרדות או בובות ברבי, חרוזי עץ ששימשו כריפוד של מכוניות בשנות השבעים, מזכרות מטיולים של הוריה בחו"ל, שיער פלסטיק בלונדיני, סוכריות וממתקים למיניהם.

יצירות האמנות שלה מכילות גם תרופות למיניהן, בעיקר כדורים צבעוניים שאותם היא הדביקה כמו אובייקטים עגולים וצבעוניים, בעלי גוונים שונים. כדורים אלה מייצגים את עולם החולי שליווה אותה לאורך כל חייה, שכן היא נשאה מחלה גנטית חמורה שהתגלתה בילדותה המוקדמת, מחלה שהלכה והחריפה עם התבגרותה – עד מותה בגיל 34.

אנשים שהכירו את מאירה שמש בחייה מספרים שהיה לה קושי לצייר בצבעי שמן גם בגלל היעדר חלל מתאים לעבודה. החפצים היומיומיים המוצאים את דרכם ליצירתה האמנותית נראים חפצים סתמיים, זולים, מוכרים לנו מעולמות של ילדות קטנות שמשחקות בכובות ברבי וביצעצועי פלסטיק ורודים. ביצירתה האמנותית של מאירה שמש כל אלה מייצגים פנטזיית יופי זוהר שאותה היא מטפחת בילדותה ואינה זונחת גם בבגרותה. את הרצון שלה להיות מלכת יופי ניסחה פעם במילים אלה: "אני מקנאה באלה שנולדו כל כך יפים, אבל עם זאת הדרישה הזאת לשלמות היא מעליבה בעיניי. זה מסמל עבורי את השאיפה של הילדה שבי למשהו זוהר." אנשים שהכירו אותה מקרוב מעידים שהיתה מוכנה לוותר על הכול כדי להיות מלכת יופי או דוגמנית.

הפנטזיה להיות מלכת יופי – האישה היפה ביותר – יכולה להיות דווקא ביטוי לדימוי גוף נמוך, ואכן יש הרואים בציורי מלכות היופי של מאירה שמש ביטוי לתחושה

שליוותה אותה כל חייה כילדה ואחר כך גם כאמנית חריגה ובלתי משתלבת, שהגיעה לעולם האמנות מתוך ביוגרפיה של חינוך דתי ומסורתי ונשאה על גבה מחלה כרונית שהגבילה אותה מבחינה פיזית ונפשית.

כאשר בוחרים להכניס לתוך יצירת אמנות חומרים "מהחיים" יש בכך החלטה מודעת. כל חפץ מתוך החיים שנכנס לתוך יצירת האמנות מביא אתו מטען גדול של אסוציאציות ומשמעויות. חפץ כזה אף פעם איננו משתלב ביצירת האמנות כאובייקט ניטרלי. ייתכן שהבחירה בחומרים שאינם חומרי אמנות מובהקים, היא גם בחירה מודעת בחומרים שעמידותם נמוכה והם עלולים להתקלקל, להתעוות או להתכלות. ואולי ניתן בכך גם ביטוי לידיעתה שמחלתה לא תניח לה להאריך ימים ותקופות היצירה שלה נמצאות תמיד בצל התחושה של המוות המתקרב.

כאשר אנו מתכווננים בתמונה של מאירה שמש אנו מבחינים במיומנות הרישום הגבוהה שלה. בקווי רישום דקים יחסית, עשויים חרוזים, היא מצליחה לתפוס את תמצית הדיוקן העצמי שלה, הכולל תלתלים פרועים, תווי פנים ברורים וכיחוד – הבעה המתמקדת בעיקר בפה המחייך ובמבע העיניים. עם זאת הדימוי הוא דו־משמעי, משום שהחרוזים המכסים את לחייה ומצחה מייצגים מצד אחד את הברק והזוהר הטמונים בחרוזי זכוכית מבריקים, אבל מצד אחר יכולים להיראות בה בעת גם כפצעים, או כפגמים בעור שבסופו של דבר פוגמים בדימוי היופי הנכסף.

אף שהדיוקן הזה נעשה בעבודה מאומצת, חרוז אחרי חרוז, בכל זאת הרישום כולו שומר על תחושה של ספונטניות, כמו רישומים מהירים שציירים רושמים מתוך הסתכלות מהירה. מוסיפה לתחושה הזאת גם העובדה שאין כל רקע לדיוקן, הוא מופיע על גבי רקע לבן לגמרי, כמו משהו לא גמור עד הסוף.

בימי חייה ידעו רק מעטים שהיא חולה במחלה נדירה וסופנית. כשנודע הדבר, התגייסו אמנים רבים לעזרתה בניסיון לממן לה השתלת לב בבלגיה, אולם מאירה שמש לא עמדה בתקופת ההמתנה וקרסה לפני הניתוח. העובדה שאישה חולה שיודעת לאורך כל חייה שלא תאריך ימים מציירת פנטזיות של יופי וזוהר מעניקה לציורים של מאירה שמש, לצד הפנטזיה וההומור גם נימה של כאב. בלתי ניתן לתאר את ציוריה מבלי להכניס לתיאור את הביוגרפיה הקצרה והקשה שלה מפני שבציוריה היא חושפת את עצמה ואת חייה ומשלבת את עולם היומיום כחלק בלתי נפרד ממעשה האמנות.

התסריט הראשון של סבק/ בנימין טנא (עמ' 106)

מקץ עשרים שנה/ או הנרי (עמ' 72)

שני הסיפורים מביטים משני קצוות שונים על החברות. מצד אחד "התסריט הראשון של סבק" שבו החברים משתפים פעולה ואפילו מעלימים עין מן האמת כג'סטה, כמחווה, ומצד אחר הסיפור "אחרי עשרים שנה" של או הנרי, שבו החברות כערך נשקלת מול פשע ונמצאת כלא מוצדקת. בשני הסיפורים נמצא קונפליקט וזו הזדמנות לדבר על נאמנות בחברות ועל הציר הנע בין נאמנות עיוורת ובין ערכים תוך הפעלת שיקול דעת.

הסיפורים קריאים ואפשר להציע אותם לקריאה אקסטנסיבית כסיכום לפרק, ואחר כך לנהל שיחה תוך שיבוץ דוגמאות מיצירות שנלמדו ומחיי התלמידים. ניתן להשוות בין הסיפור "רחיצה בבריכה" מאת ס' יזהר ובין הספר "הנערים מרח' פאל" ולהעלות לדיון את חשיבותם של ערכים כמו נאמנות מול בגידה, ההבדל בין גילוי אחריות להלשנה וכדומה.

על האופי האנושי

מבוא

היצירות בשער זה מציגות שונות בין בני אדם, אבל לא משונות, אם כי דרך ההצגה היא שונה – דרך ההומור והסטירה.

השונות בין בני האדם בעולם היא שמקנה ייחוד לכל אחד מהם. ייחוד זה יש שהוא נתפס כחיובי ויש שהוא נתפס כשלילי (השירים "מרגרט אן" ו"הילדה שאהבנוה" והסיפור "הספר שנמר מאולף ערף את ראש דודו").

יש שהשונות היא בתגובה שמגיב כל אחד לאותו מצב (בשיר "שלוש עקיצות") או לאותה תופעה, כמו התגובה השונה שעשוי להגיב כל אחד לשמע אותה השמועה. יש מקרים שהתגובה "מידבכת" והתהליך עשוי להיות הרה אסון (בסיפורים "משהו חמור מאוד" ו"ידיעה ממקור ראשון").

מרגרט אן/ נורית זרחי (עמ' 114)

הערות מתודיות

חשוב להפנות את תשומת לב הלומדים לשורש של שתי המילים: "ניכור" ו"היכרות" – השורש של שתי המילים הוא זהה, אך מה רב ההבדל ביניהן. חשוב שילדים שחיים היום בחברה כל כך הטרוגנית יפתחו להיכרות ולא יפתחו ניכור. השיר פותח בשאלה של השכנים ומסתיים בתמיהה על סף קביעה של השכנים. האם יש סיכוי שיתנהל כאן שיח כלשהו? האם ניתנת איזו הזדמנות שהיא למרגרט אן לדבר על עצמה? המסגרת שהשיר יוצר סוגרת את האפשרות הזו ויזואלית ותורמת למשמעות הניכור שקיים בין "השכנים" "הסקרנים והמודאגים" ובין מרגרט אן. אפשר להשוות בין השונות של מרגרט אן ובין השונות של הילד המספר בסיפורים "על הימים שנחשבתי לנער מופרע" ו"הספר שנמר מאולף ערף את ראש דודו", ולשיר המופיע בהקשר אחר – אליפלט. כל אחד מן הגיבורים חווה חוויות אחרות בשל שונותו, והסביבה מתייחסת אליו אחרת. האם יש מכנה משותף לשלושת הגיבורים? מה אנחנו כקוראים חשים כלפי כל אחד מהם ומדוע? עם מי אנחנו מזדהים? עם מי לא? מה הן הסיבות לכך? חשוב לשוחח עם התלמידים על מערכות יחסים עם שונים בחברה, לתת לקשיים לגיטימציה, אך להציע דרכי התקרבות וקבלה, שיהיו מבוססים על שיח והיכרות.

הצעה לפעילויות נוספות

1. מה ההבדל בין לדבר על מישהו ולדבר עם מישהו? התאימו את המילים "ניכור" ו"היכרות" לשתי האפשרויות.
2. ניתן לומר כי השכנים מייצגים את החברה שלנו המתבוננת בילד השונה. הביאו דוגמה משלכם להיכרות עם ילד שונה. מה הרגשתם ואיזו מערכת יחסים פיתחתם?
3. אחד מילדי השכנים הזמין את מרגרט אן לביתו. ספרו מה קרה שם.
4. מרגרט אן מזמינה את ילדי השכונה למסיבת יום הולדתה.

קריאה מונחית

בספר "לרחם על סיליה" מאת ז'קלין מוריארטי פוגשים ילדה שונה. מה ההבדל בין היחס אליה ובין היחס של השכנים למרגרט אן?

מאיר פיצ'חדזה: ללא כותרת, 2000

(ציור שמן על בד 83X123) (עמ' 116)

מאיר פיצ'חדזה נולד בשנת 1955 בגרוזיה ועלה לארץ בגיל שמונה עשרה. עשרים ושש שנים מאוחר יותר נסע בפעם הראשונה לבקר שוב בגרוזיה. בעקבות אותו מסע צייר בשנת 2000 את הילדה שבתמונה. ילדה אחת בודדה בתוך נוף אפלולי. אף על פי שנהוג לחשוב שהציור הזה, כמו ציורים נוספים שהציג במוזיאון תל אביב בשנת 2003, הוא תוצאה של הנסיעה חזרה לנופי גרוזיה, אין כל ביטחון שהנוף הזה הוא אכן נופה של גרוזיה. מכיוון שהוא איננו מכיל פרטי נוף ברורים, אפשר לראות בו גם רקע שמדגיש את האווירה בציור ואת בדידותה של הילדה.

שימו לב אליה. היא לבושה חולצה לבנה וחצאית שחורה, מסורקת יפה, כמו ילדה שהכינו אותה לצילום. מאיר פיצ'חדזה מצייר את הילדה, אבל סביר להניח שהוא מצייר על פי תצלום שצילם בזמן מסעו. בתולדות האמנות היה ציור הדיוקן קשור בדרך כלל לאנשים מהמעמד העליון או מהמלוכה. להם היו האמצעים הכלכליים הנחוצים לכך.

בציור של פיצ'חדזה המצוירת היא נערה פשוטה, לא נסיכה ולא בת עשירים. מעט אור עולה מקו האופק שמאחוריה אבל הנוף ברובו קודר מאוד. הגרביים האדומים של הילדה בולטים בתמונה ומהווים את נקודת הצבע הבולטת ביותר. שימו לב למבט הרציני שלה המביט נכוחה בצייר המצלם אותה. שימו לב לעמידה הרצינית והמתוחה, עד שיתבצע הצילום.

עמידתה הזקופה בתוך נוף קודר ואפל מכניסה מתח לתמונה, ואולי פחד. זוהי ילדה שהוצאה מהקשר ילדותי והועברה למקום שמקושר עם סכנה, בדידות רבה ותחושה של חוסר ודאות וחוסר ידיעה לגבי העתיד.

כאשר אנו רואים את התמונה עולות בנו אסוציאציות לציורים או לתצלומים של ילדים שאנו מכירים. איך אנו מנציחים ילדים בדרך כלל?

בעבר לקחו ילדים לסטודיו של הצלם, הלבישו אותם בכגדיהם היפים ביותר, הושיבו אותם על סוס נרדנה, או על כיסא, ונתנו להם לאחוז חפץ שקשור בילדות – צעצוע, דובון, לעתים כדור או ספר. ילדים רבים הצטלמו כשהם מחופשים. בתרבות שבה לא היתה מצלמה בידי אנשים בדרך כלל, לקחו את הילדים לצילום בסטודיו. הצילום היה מבוים ומתוכנן מאוד. חשבו איך אנו מצלמים היום ילדים – המקומות המועדפים הם מקומות של משחק ופעילות שבהם הילדים נראים שמחים ודינמיים.

בתמונה שלפנינו אין כל פעילות ואין כל דינמיות. הילדה מנותקת לחלוטין ממקום שמקושר עם ילדים. כמו ילדה שהתבגרה טרם זמנה וכבר יודעת משהו על החיים ועל רצינותם.

מיעוט הצבעים – בעיקר גוני שחור ולבן ומעט אדום וכחול, כל אלה גם הם מוסיפים מאוד לאווירה הקודרת של התמונה. היא מישירה מבט אל הצלם. ייתכן שזוהי ילדה שלא צולמה פעמים רבות, ועדיין לא למדה להסוות את המבט, להביט הצידה.

על מעין וים / יחיאל מוהר-מר (עמ' 118)

הפזמון שולב במקראה והוא מזמן שיחה על בניית זהות. לא בכדי בחרנו ביצירות הדנות בבניית זהות המתאימות לבני גיל הנעורים, שבעיית הזהות ותהליך החברות מעסיק אותם, ומשפיע מאוד על התנהלות חייהם.

שלש עקיצות / של סילברסטיין (עמ' 119)

של (שלבי אלן) סילברסטיין (1930–1999) יוצר יהודי אמריקני שהתפרסם כמשורר, מוזיקאי, זמר וצייר קריקטורות. עיקר פרסומו בא לו כמחבר ספרים לילדים ולבני הנעורים, שהמפורסם מביניהם הוא ספרו "העץ הנדיב".

השיר הקצר שלפנינו מציג שלושה טיפוסים של בני אדם בעולם, שמה שמאחד ביניהם הוא העובדה שהם נעקצו, ומה שמפלט ביניהם הוא התגובה של כל אחד מהם לעקיצה.

עקיצה ממשית ועקיצה מטפורית

הדובר בשיר, העומד מהצד, מציג את כל אחד מהנעקצים בשתי שורות מחורזות. הוא אינו מציין מי הוא העוקץ. השיר מתרכז לא בעוקצים בעולמנו, אלא בנעקצים בו.

לגבי הנעקץ הראשון הוא משתמש בביטוי הסלנגי: "חטף עקיצה", משמע היא כמו "נחתה" עליו בפתאומיות. לגבי השניים האחרים הוא מסתפק בציון העובדה: נעקץ.

הוא גם אינו מציין איזה סוג של עקיצה זו היתה. הקורא כמו מוזמן מראש להבין את העקיצה בשתי משמעויותיה:

1. משמעות ממשית, קונקרטי – דקירה בגוף הנעקץ, הנעשית בדרך כלל על ידי חרק, כגון: דבורה, זבוב, יתוש, עקרב ועוד. כידוע, החרק משתמש בעוקץ שלו כאמצעי הגנה וכאמצעי הישרדות, ובדרך כלל בשעת העוקץ הוא מחדיר לגוף הנעקץ חומר, המערער את מצב בריאותו, ואם חומר זה הוא ארסי, הוא עלול לסכן את החיים ואף לגרום למוות.

2. משמעות מושאלת, מטפורית – דיבור של אדם, שיש בו כדי לפגוע בנפש השומע, משום שהוא במתכוון או שלא במתכוון, חושף את החולשה שלו, המודעת או הבלתי מודעת לו, מערער את זהותו העצמית, מעליב אותו וגורם לו לכושה.

אמנם מסוף השיר עשוי להשתמע, כי מדובר בעקיצה קונקרטית של דבורה, אבל גם אז ניתן לתפוס את הדבורה העוקצת, כמו את עקיצתה, כקונקרטית וכמטפורית, בו־זמנית.

מאפייני הנעקצים ו"עקיצות" המחבר המשתמע

מסתבר, כי הדובר מכיר את כל אחד מהנעקצים בשמו הפרטי, והוא מציג אותם לפי הסדר הבא: רמי, טל, שי.

הדובר משתמש באותה תבנית ספרותית בהצגת הנעקצים: בשורה הראשונה הוא נותן את הסיטואציה של העקיצה ובשורה השנייה הוא נותן את התגובה המילולית לעקיצה של כל אחד מהנעקצים. חוץ מהאדם השני, טל, שלגביו הוא מביא בשורה הראשונה גם את טון הדיבור שלו: "רטן ונהם", הוא מצטט בדיבור ישיר את הדברים שאמר כל אחד מהם אחרי העקיצה.

כידוע, בספרות שמו של אדם והדברים הנאמרים מפיו משמשים אמצעים לאפיון עקיף שלו.

קריאה עיונית בשיר זה עשויה לגלות תואם בין שני המאפיינים העקיפים כאן, דהיינו: המשמעות לגבי אופיו ואישיותו של הנעקץ העולה מתוך שמו, תואמת לזו העולה מתוך דבריו. כפי שנראה, תואם זה יהפוך כל אחד מהם לטיפוס, שיש רבים כמותו.

עוד נראה, כי בשל סדר הופעתם של הנעקצים בשיר נגלה הדרגה עולה בהערכת הדובר כלפי כל אחד מהם.

אבל בשל התבנית הזוהה בהצגתם, החוזרת על עצמה שלוש פעמים, עשויה לעלות לתודעת הקורא גם עמדתו העוקצנית של המשורר המשתמע כלפי כל אחד מהטיפוסים

הללו. כך במקביל לשלוש העקיצות הגלויות, נקבל שלוש עקיצות סמויות של המשורר המשתמע.

משמעות השם "רמי" מאפיינת אותו כטיפוס נישא ואולי גם מתנשא. בתור כזה מתאים לו להרגיש בדבריו את "האני" שלו ולתלות את האשמה בעקיצה רק בחוסר הזהירות שלו אישית. מדבריו ניכר, כי העקיצה, שחשפה אותו הרם בחוסר האונים שלו, גרמה לו להודות, שלא נזהר, אבל לא הורידה מביטחונו העצמי ביכולתו להיזהר מפני עקיצות כאלה.

מבין השיטין עולה כאן "העוקץ" האירוני והסמוי, שהמשורר המשתמע משלח כאן כלפי טיפוסים כמו רמי: נכון אמנם שזהירות מפני עקיצה עשויה אולי להפחית מהסיכויים להיפגע ממנה, אבל מאחר שמטבעה היא באה בחטף ובפתאומיות, גם הזהירים ביותר עלולים לחטוף אותה, כמו שחטף אותה רמי.

משמעות השם "טל" היא טיפה קטנטנה של מים, ובולט הניגוד בינה ובין הרם והנישא. לטיפוס כמו טל מתאים לא להרגיש אשם בשום פשע, שכן הוא הקטן כמו אין בכוחו להזיק לאף אחד, והוא הרי ידוע כמביא רק טוב לעולם. והנה כשהוא נעקץ, טבעי שהוא ירטון וינהם, כי הוא חש שהוא כאן נענש על לא עוול בכפו. עוד טבעי שהוא בדבריו ישמיע צעקת כאב, הוי, ובכאבו הוא יפנה לשליט העולם, ריבונו של עולם. מניסוח פנייתו נשמעת היטב המחאה הסמויה שלו על אי הצדק שבהפעלת עקרון הגמול, שגר ועונש, לגביו. השאלה: "מה פשעי" נשמעת כרטורית, שכן הוא בתוכו יודע שלא פשע, אבל היא יכולה להישמע גם כתמימה: אולי הוא באמת פשע, ואינו יודע על כך, לכן הוא מבקש תשובה על השאלה: מה פשעו?

"העוקץ" שמפנה המשורר כלפי טיפוסים כמו טל נמצא בסימן השאלה, האומר: השאלה שאתה שואל, "מדוע צדיק ורע לו", נשארת שאלה נצחית. גם במסגרת השיר אין לה מענה.

משמעות השם "שי" היא "מתנה". מתגובת הנעקץ השלישי שי נראה, כי הוא אכן קיבל מתנה. שלא כאחרים אצלו הפעילה העקיצה את השכל, לא את רגשי האשמה העצמיים ולא את רגש התסכול והאשמה העקיפה של האלוהים. הוא פונה אל השניים בשם "חברים", אולי בשל היותם שותפים לאותה צרה, והוא מפנה את תשומת לבם לשיעור, שהוא קיבל היום על הדבורים.

עקיצת המשורר המשתמע נמצאת כאן בסמוי בנושא השיעור שלמד. הוא למד על הדבורים, על העוקצים, במקום שילמד, כי גם עוקצים וגם נעקצים הם חלק מהוויית עולמנו, ואי אפשר למנוע בעולם את העקיצות, לא קונקרטיים ולא מטפוריות.

הערות מתודיות

השיר הקצר של סילברסטיין בא לומר לנו משהו על הזהות שלנו. אפשר להפנות את תשומת לב הלומדים לחייהם: כיצד הם מגיבים על מקרה שקורה להם בבית, וכיצד האחים והאחיות שלהם או ההורים מגיבים.

אפשר לבחור אירוע שמזמין תגובות שונות המייצגות טיפוס תגובה שונים, להעלות אותם לדיון ולהימנע משיפוט.

אחד הטקסטים החזותיים שאינו מופיע במקראה הוא של קיט הרינג, שאהוב מאוד על הילדים ויש לו אופי קריקטוריסטי, ובו מתוארים יחסים בין בני אדם. במצב מורכב, כל דמות יוצרת קשר עם הדמות שממולה, אבל גם יושבת על דמות ומרכיבה על כתפיה דמות נוספת. מה מתאר הציור הזה? איזה סוג של יחסים אנושיים?

הצעות לפעילויות נוספות

1. מדוע נקרא השיר "שלוש עקיצות"? הציעו שם אחר לשיר ונמקו את בחירתכם.
2. בחרו באירוע המזמין תגובות שונות של אנשים. איך ניתן להגיב ולהימנע משיפוט?
3. אילו ויתורים צריך לעשות כל אדם בחברה שההרמוניה בין חבריה חשובה לו.
4. איך יבטיח הפרט את ייחודו על אף הצורך בחיים הרמוניים בחברה?
5. נסו לתאר בציור משלכם או בקריקטורה, איך תיראה קבוצה שחבריה גם שומרים על ייחודם וגם שותפים לחברה הרמונית.

משהו חמור מאד הולך לקרות בכפר הזה / גרסיה מארקס (עמ' 130)

הערות מתודיות

הסיפור מזמן אפשרות לדון באמצעי אמנותי בולט של הסיפור והוא המארג הספרותי הייחודי המשלב את התוכן עם הצורה.

מארקס מספר על שמועה העוברת מפה לאוזן. כדי להדגיש זאת הוא עושה שימוש בעיקר בנושא סתמי, היעדר המחויבות לנאמר ולמועבר. הוא משתמש במילים כמו: מישוהו, אישה אחרת, כל אנשי הכפר. חוץ מבנה של האישה הזקנה אין לאיש שם בסיפור וגם לכפר אין שם. שם הסיפור הוא "משהו חמור מאד הולך לקרות בכפר הזה...". מדוע בחר גרסיה מארקס לספר כך את הסיפור? המספר בוודאי רומז בהיעדר שמות לכך שהתופעה היא אוניברסלית ויכולה היתה להתקיים בכל מקום ובכל זמן. הסיפור סובב סביב חולשה אנושית

שאינן איש נקי ממנה, הוא מבליט בחן ובהומור את החולשה האנושית המוכרת לנו, וחוט הביקורת שזור ברמיזה ובמידה מסוימת של סלחנות. זו גם הסיבה שהקורא על אף האסון הנורא שקרה לכפר מחייך, הוא מבין את המבדה הסיפורי ומשתף אתו פעולה. כדאי להבליט בפני הלומדים את אפקט "כדור השלג" בהעברת השמועה, להבליט כיצד עושה זאת המספר, ואפשר להשוות עם יצירות אחרות כמו ההומרסקה של אפרים קישון "ידיעה ממקור ראשון". ביצירה זו ההליכה אחר השמועה מביאה "עיוורון" ממש לעובדות הפשוטות, מה שמונע את עצירתה של השמועה. השאלות הבאות הן דיון בתמה, העוסק בהבחנה בין עובדות לשמועות. והצורך בפיתוח מנגנון ביקורתי שמבקר שמועות ועוזר בעצירתן. שתי יצירות נוספות המתייחסות לחולשות אנוש הן: "קליפת תפוח הזהב", "והרכבנית מברדיטשב" מאת הסופר שי עגנון, שהוא יוצר מרכזי בתכנית הלימודים ויצירותיו הן חובה. אפשר ללמד אותן אחרי הסיפור "משהו חמור הולך לקרות בכפר הזה".

הצעות לפעילויות נוספות

1. כיצד ניתן להבחין בין מידע חשוב שמועבר במהירות, ובין שמועה חסרת ביסוס?
2. אדם אחראי אינו מפיץ שמועות משום שהוא יכול לשער מראש את התוצאות שיבואו, בבחינת "סוף מעשה במחשבה תחילה". הביאו דוגמה מניסיונכם או מניסיון אחרים.
3. יש האומרים כי מה שהתרחש בכפר הוא בבחינת "נבואה שמגשימה את עצמה". האם גם אתם חושבים כך? נמקו תשובתכם ותנו דוגמאות.

הרכבנית מברדיטשב/ ש"י עגנון (עמ' 132)

עגנון מספר לנו כאן סיפור קצרצר בנוסח הסיפור החסידי. הסיפור החסידי נחשב לחלק מן הספרות העממית היהודית וניתן לזהות בו ממאפייניו הספרותיים של הסיפור העממי. בדרך כלל מופיעה בו דמות של אחד מהמורים הרוחניים של תורת החסידות. מתוך המסופר על הדמות הזאת ניתן ללמוד על תורה זו וערכיה, ולא בדרך של הטפה ישירה. הסיפור החסידי, שמשך את אוזני השומעים, היה אפוא גם כלי דידקטי.

כבר מכותרת הסיפור הזה וכן מהמשכו נראה, כי במרכז הסיפור הזה עומדת דווקא האישה, ולא בעלה המפורסם, רבי לוי יצחק מברדיטשב (1740-1809), שהיה רב ואדמו"ר ומגדולי תורת החסידות. כידוע, הרבי מברדיטשב התפרסם באהבת עם ישראל, ראה בו רק את מעלותיו, לימד עליו רק זכות, ועל כך זכה לכינוי "סנגורם של ישראל".

אשתו מכונה כאן "רבנית", וקודם כול בשל היותה אשת רב. אבל כפי שנראה מדרך עיצובה בסיפור, היא בהתנהגותה ובדבריה אמנם שונה מבעלה, אבל בהחלט ראויה לתואר הכבוד הזה, ושומע הסיפור עשוי ללמוד ממנה ומהסיפור עליה לקחים חשובים לעצמו.

בפתיח, האופייני לסיפור החסידי, מוסר לנו הסופר תחילה את שם האדם, שסיפר לו את הסיפור הזה: רבי יהודה אבן שמואל. הוא מוסיף הערכה משלו על הסיפור הזה: "הדבר נאה", ובשל כך הוא פונה אל הקוראים ואומר להם: "כדאי, שתשמעו אף אתם". כידוע, ריוחת בספרות העממית הופעתו של המספר שלוש בצורותיו השונות, וכאן נמצא אותו מופיע במבנה העלילה, שבה שלושה חלקים עיקריים: בחלק הראשון נשמע, כי אשת רבי לוי יצחק מברדיטשב נשארה אלמנה חסרת כול, מצב גרוע ביותר. לאור הידוע לנו על הבעל, נמצא אירוניה סמויה במצב שבו "נשתירה" אלמנתו של אדם דגול זה.

עוד נשמע, כי אנשי העיר אמנם תמכו באלמנה על ידי משלוח עצי הסקה לקראת החורף המתקרב, אבל לא הגישו לה תמיכה יותר חשובה: מזון, ולו בסיסי ביותר, כמו: לחם ובורשט (מרק סלק). מצב הרבנית מוסיף להיות גרוע מאוד, שכן היא עלולה למות ברעב.

הרבנית רואה את העצים ומתנחמת בהם, אבל מהמשפט: "אם לא תמות עלובה זו ברעב, בצינה לא תמות, משתמעת טרוניה סמויה ונימת לעג כלפי אנשי העיר, שמן הראוי היה שידאגו יותר לאשת רבם, ולו רק בשל היותה אלמנה, שמצווים הם בתורה לדאוג לה.

בחלק השני, המרכזי והארוך ביותר בסיפור, נבחין בחלוקת משנית לשלושה חלקים:

1. נשמע, כי הרבנית רואה שהעצים הולכים ומתמעטים ותמהה על כך, שכן היא עצמה לא נטלה מהם אפילו לא "קיסם אחד".
 2. יום אחד כשהשכימה כהרגלה לתפילה, והפעם מוקדם מהרגיל, היא שומעת רעש ממקום הימצאותם של העצים ומחליטה לעמוד ולראות מה מקורו.
 3. היא רואה יהודי "יוצא משם וחבילה של עצים בזרועו". היא, מרירת הנפש גם כך, מתמררת על הגנבה מאלמנה עלובה שכמותה, ובצר לה היא מקללת את הגנב בנוסח של בקשה, משאלה: "לוואי, שישבור ידיו ורגליו". היא כמו רוצה כאן "מידה כנגד מידה": שהגנב יענש באיברים שבהם ביצע את החטא.
- הקללה, שכמו ממעיטה את דמות הרבנית, מובנת כאן בשל מצבה הקשה, שהרי גם המעט, שניתן לה לחמם בו את גופה, נגנב ונשמט ממנה.

בחלק השלישי של הסיפור נמצא שוב שלושה חלקים:

1. היהודי הגנב נופל ושובר את ידיו ואת רגליו. משמע, בקשתה של הרבנית נענתה וקללתה מומשה במלואה.

2. אבל הרבנית אינה שמחה לאִידו. היא רואה את מכאוביו. מתוך ההמשך נבין, שהיא גם רואה ומבינה, שהיא בדבריה הביאה עליו מכאובים אלו.

3. היא מגביהה את ראשה כלפי מעלה, פעולה שתכליתה פנייה בדברים אל היושב במרומים, ריבונו של עולם, מנהיג העולם.

אבל הגבחה זו של הראש עשויה להיות גם פעולה שמאפיינת אותה ברגע זה באפיון העולה גם מדבריה: היא הרבנית מתגבהת, כשהיא מתגלה כמכירה בטיפשות תגובתה ודבריה, ומכנה את עצמה "יהודיה פתיה". היא הרבנית, שלאורך כל הסיפור רואה נכוחה את העשייה השלילית סביבה וגם את חלקה בעשייה זו, מתגבהת, כשהיא כמו באה בטרוניה לריבונו של עולם, על שמכל האנשים בעולם בחר לשמוע דווקא בקולה.

אם הקורא ישאל את עצמו: מה יופי ונוי מצא עגנון בסיפור הזה שסופר לו? הרי כולו רצוף מצב ומעשים מאוד לא נאים?

הוא עשוי למצוא את היופי במשמעות החיובית העולה מדמותה האנושית של הרבנית, שגם האל שומע בקולה ומעניש את מי שממש מרע לה, ולהכדיל, לראות את השלילה העולה ממעשי אנשי העיר והגנב היהודי וללמוד את הלקח.

לבסוף נעיר, כי עגנון רק הזכיר את השם של מי שסיפר לו סיפור זה, ולא סיפק עליו פרטים נוספים. אולי משום שאז אדם זה, יהודה אבן שמואל, היה ידוע ומוכר בציבור הישראלי. יהודה אבן שמואל היה מומחה בתחום מדעי היהדות ופירסם ספרים ומאמרים חשובים בתחום זה. בשנת 1973 הוא גם קיבל את פרס ישראל בתחום מדעי היהדות.

אבל לציבור, כמו בוודאי גם לעגנון, היו ידועים עליו אז גם פרטים אישיים נוספים: שם משפחתו של יהודה היה קופמן. בנו שמואל, שנקרא על שם סב האב של יהודה, השתתף במלחמת השחרור וערב שחרורו בשנת 1947, כשעמד להתחיל לימודים גבוהים עם אהובתו ובת זוגתו זהרה לכיטוב, הוא נתבקש על ידי מפקדו למלא עוד משימה אחת: להחליף חבר ובמקומו לאמן טירונים בזריקת רימונים. באותו אימון אירעה תאונה, ושמואל נהרג. (הסופרת דבורה עומר ששמעה את הסיפור וקראה את חילופי המכתבים בין זהרה ושמואל כתבה את הרומן "לאהוב עד מוות", שנלמד גם במסגרות חינוך שונות.)

ליזכר הבן שינה האב השכול את שם משפחתו לאבן שמואל. לאור מידע זה, כדאי לחשוב, האם הזכרת שמו של יהודה אבן שמואל בפתיח היא רק בבחינת אמירת דברים בשם אומרם, או הזכרתו, שיש עמה גם הנצחת שמו, מכוונת בסמוי את הקוראים להיות שותפים להרהור הלגיטימי שמהרהר כל אדם צדיק על

תורת הגמול וגילוייה בעולם, הרהור, ואולי ערעור, שעשוי אף הוא לעלות ממהלכו של סיפור זה, ובייחוד בסופו.

הערות מגדריות

שני הסיפורים "הרבנית מברדיטשב" ו"משהו חמור מאוד הולך לקרות בכפר הזה" מציגים את הנשים כפתיות מצד אחד, אך גם כבעלות כוחות נסתרים, מצד אחר. למילים שלהן מיוחס כוח כה גדול, עד שהוא מפתיע לא רק את הסובבים אותן, אלא אף אותן עצמן. ידוע לנו הקשר בין כישוף-מכשפות-נשים. לנשים מיוחסים כוחות הקשורים במסתוריות ובכוחות עליונים שהם מעבר להבנה הפשוטה היומיומית. המושגים: "פתיה", "מפתה" ו"מכשפה" – יופיעו ברוב המקרים בהקשר לנשים, ורק במיעוטם – לגברים. היות שכך, ניתן היה גם להעליל על נשים שבעטיין קרו דברים מוזרים ומשונים ולתבוע מהן לשלם את המחיר.

יש לשים לב כי הכוחות המיוחסים כאן לנשים לא נובעים מידע או מהשכלה, ממעמד או מתפקיד אלא יותר מאינטואיציה נשית – כוח שקשה להגדירו או להסבירו ויש בו אלמנט מאיים.

גזרת המראות / שלומית כהן-אסיף (עמ' 134)

הערות מתודיות

הסיפור שייך לז'אנר העממי. במקראה קיים פרק המוקדש לסיפור העממי ובו בחרנו להציג את חוכמתה של האישה בניגוד לאופן שבו היא מוצגת בסיפור הזה. המוטיב של התבוננות במראה משותף לסיפורי עם רבים. המראה היא הביטוי להתבוננות העצמית וליכולת של האדם או אי היכולת שלו לעמוד בפני מה שהוא רואה. בחרנו לצרף סיפור זה לפרק "חולשות אנושיות" כדי לאפשר דיון בסוגיות שמעסיקות אותנו היום לא פחות מאשר בעבר, ואולי יותר.

הערות מגדריות

זהו סיפור פשוט לכאורה, אך משקף מציאות לא כל כך פשוטה. בחברה של ימינו יש יחס של סגידה לנעורים וליופי – "העולם שייך לצעירים", בעוד בעבר ייחסה החברה כבוד וחוכמה לזקנים. במאה השנים האחרונות התארכו החיים ככעשרים שנים, והמשמעות לכך היא שאחוז הזקנים/ות בחברה עלה מאוד. ישנה אופנה של שימור הנעורים בכל מחיר (קוסמטיקה, ניתוחים ועוד) ומלכות ונסיכות (בסיפורים הקלסיים)

הן לעולם יפות! אז מה עושים עם מלכה מזדקנת? הפתרון הסיפורי כאן הוא להציגה כפתיה המשתמשת בכוחה כנגד נתיניה, ולא בחוכמתה. משרתיה, הנחותים ממנה, משתמשים בעורמתם כדי לאפשר לה לחיות בשלום עם זקנתה וכיעורה. היא "עיוורת" לגבי המציאות ותפקידה כמלכה, ולכן אינה זקוקה למראה (כי עיוורים ממילא אינם מסוגלים לראות). ישנה נימה של זלזול בכל הנוגע לכישוריה בכלל – "אוזמונדה ותרז פיטפטו על מה שמלכות מסוגלות לפטפט", ועל מה נשים מפטפטות? לא משוחחות, דנות, מתייעצות, מחליפות דעות – אלא מיישרות את הכתר (עיסוק בסממן חיצוני) המסרב להיות מונח במקום...

חברה ניכרת בפתיחותה כאשר היא מסוגלת לקבל כל אדם על פי ערכו ולא שופטת אותו, ולא מתייחסת אליו, לפי מראהו החיצוני – צעיר או זקן, יפה או מכוער, שחור או לבן.

הביקורת מופנית בעיקר כלפי נשים. הזדקנות הגברים מתקבלת בהבנה רבה הרבה יותר מאשר זו של הנשים, מהן יש ציפייה להישאר יפות ומטופחות בכגרותן ובזקנתן, כדי להישאר מקובלות בחברה ולזכות בהערכה.

הערות לטקסטים החזותיים

התמה שנבחרה כנושא מרכזי במקראה היא חלק מאוד מהותי בעולמו של הילד המתבגר. ניתן לייצר איחוד בין שלושת הפרקים שמרכיבים את התמה המרכזית סביב דיון במושג יחסים בין בני אדם, שייכות וזהות. הסיכום יכול להיעשות בעזרת הטקסט החזותי (עמ' 121) "יחסים" מאת יעקב אגם. הציור הוא מופשט. נוכל לראות בציור תיאורים של יחסים אנושיים, המתבטאים בקווים, בנגיעות בצבעים, במרחקים בדרך התקשרות ובקומפוזיציה כולה (מיחבר). בשיח אפשר להתמקד סביב פרטים מסוימים ולנסות לאפיין יחסי אנוש שהם כאילו מטפורה מצוירת להם.

שער ב: הימים הנוראים

ממועדי ישראל

ראש השנה (עמ' 143)

ראש השנה של הלוח העברי חל בתאריך א' בתשרי. תאריך זה אינו מוזכר בתורה כראש השנה. על פי הנאמר בחומש (שמות יב א) חודש ניסן הוא החודש הראשון. לאור קביעה זו חודש תשרי הוא החודש השביעי בשנה (ויקרא כג) והוא מוזכר בתורה כ"יום תרועה", כלומר יום שיש לשמוע בו את תקיעת השופר: "בַּחֹדֶשׁ הַשְּׁבִיעִי בַּאֲחָד לַחֹדֶשׁ יִהְיֶה לָכֶם שַׁבְּתוֹן זִכְרוֹן תְּרוּעָה מִקְרָא קֹדֶשׁ" (ויקרא כג כד).

תפילות ראש השנה

במהלך ימי החול מתפללים שלוש תפילות ביום: "שחרית", "מנחה" ו"ערבית". בכל מועד, וכך גם בראש השנה, מוסיפים תפילה במהלך היום, תפילה זו נקראת "תפילת מוסף". תפילת מוסף בראש השנה מונה תשע ברכות*. שש מתוך התשע זהות לנאמר בשאר ימות השנה, ושלוש הברכות האחרות, שהן מרכז התפילה מיוחדות לראש השנה, והן: "מלכויות", "זיכרונות", "שופרות".

מלכויות – עוסקת בהמלכת האל בעולם.

זיכרונות – עוסקת בזיכרון מעשינו, ובבקשה מהאל שיזכור את המעשים בעלי הערך שעשינו, התפילה כוללת מעשים ואירועים מהמקרא, שבהם פנה האל אל בני האדם, זכר אותם וגאל אותם ממצוקותיהם.

שופרות – עוסקת במשמעות השופר במקרא. בברכה זו מוזכר מעמד הר סיני שבו ניתנה התורה, בקול שופר. לאחר מכן מובאת המלכת המלך שנעשית גם היא בליווי תרועת השופר. בהמשך מובאת תקיעת השופר המורה על כינוס כל הגלויות לארץ ישראל. בעיוננו נרון בשתי תפילות מרכזיות, האחת קושרת את החג לכל באי עולם – "היום הרת עולם", והשנייה מתרכזת בייחודו של החג לעם ישראל.

* בשבתות ומועדים תפילת המוסף מונה שבע ברכות, כאשר הברכה האמצעית עוסקת בענייניו של היום. אגב כך נעיר כי עיקר התפילה היא "העמידה" (תפילה זו נאמרת בעמידה ומכאן שמה). תפילת העמידה מונה ביום חול שמונה עשרה ברכות (כיום מונה תשע עשרה לאחר שחכמים הוסיפו לה ברכה). בימי שבת ומועד מונה התפילה שבע ברכות, ובראש השנה היא מונה תשע ברכות.

ראש השנה* הוא יום בריאת האדם, היום שבו נוצרה החברה האנושית כולה. יום שבו החל האדם לבחור ולהבחין בין טוב לרע. בתפילות ראש השנה נקרא יום זה "יום תחילת מעשיך". בעל הפיוט שיובא בהמשך קרא ליום זה "היום הרת עולם", כלומר היום שבו נולד עיקרו של העולם – האדם.

היום הרת עולם

(היום בו נולדה החברה האנושית)

היום הרת עולם

היום יעמיד למשפט

כל יצורי עולמים

אם כבנים אם כעבדים

אם כבנים רחמינו כרחם אב על בנים

אם כעבדים עינינו לך תלויות

(המתקת העונש או ויתור עליו כמתנת חנים)

עד שתחננו

ותוציא כאור משפטנו

נוסחים אחרים: קדוש/ היום קדוש

איום קדוש

פיוט זה נמצא כבר בסידורו של רב עמרם גאון** לאחר מכן בספרות אשכנז וספרד. הפיוט התפשט, והיום הוא מודפס בכל מחזורי התפילה לראש השנה ונאמר על ידי כל קהילות ישראל.

כאן המקום להסביר לתלמידים את ההבדל בין סידור התפילה ובין המחזור. הסידור – מובנו טמון בשמו, סדר. בסידור מסודרות תפילות השנה. התפילות של ימות החול: "שחרית" (תפילת הבוקר), "מנחה" (תפילה הנאמרת אחר הצהריים), "ערבית" (תפילת הערב). בסידור מובאות גם תפילות השבת, ועוד תפילות וברכות. מחזור – ספר תפילה שמובאות בו תפילות החגים, ובו כתובות התפילות שאותן מתפללים במחזור הזמנים בשנה. מחזור לראש השנה, מחזור ליום כיפור, ומחזור לשלושה רגלים (פסח, שבועות וסוכות).

* כך דעתו של רבי אליעזר, ואילו לדעת רבי יהושע נברא האדם בחודש ניסן. אנו נוהגים כדעת רבי אליעזר ומכאן המנהג לומר את הפיוט "היום הרת עולם" הנאמר בכל קהילות ישראל.

** רב עמרם חי במאה ה'ט' בבבל; נפטר בשנת ד"א תרל"ה [875] בערך. היה גאון ישיבת סורא. כתב תשובות רבות על פי בקשת יהודים מספרד הוא כתב ושליח להם את נוסח תפילות השנה, בתוספת פסקים ומנהגים ותוספות שונות. ה'סדר' שלו התפשט בספרד ואח"כ בכל רחבי העולם היהודי, וכך הפך לבסיס נוסח התפילה של כל עם ישראל, ותרם רבות לאחידות היחסית בנוסח זה.

על הפיוט

"היום הרת עולם" הוא פיוט. פיוטים רבים הם שירי קודש שנועדו לתפילה בציבור. פיוטים מצויים לרוב בסידור, במחזורים ובהגדה. פיוט זה נאמר במהלך תפילת המוסף של ראש השנה לאחר המעמד המרגש של תקיעת השופר. בפיוט מבקש האדם שהאל השופט ודן את כל בני האדם בראש השנה, ירחם עליו, כפי שמרחם אב על בנו, אף שאינו ראוי לכך. מתוך הבנה שפעמים יש להחמיר עמו בדין, ממשיך המתפלל ואומר שאם לא ייחשב כבן, מבקש הוא לפחות לקבל יחס של עבד הנושא את עיניו אל אדוניו ומבקש ממנו מתנת חיים – חנינה. המתפלל מביע תקווה שיצא זכאי במשפט ומשתמש לשם כך במילה 'אור' 'תוציא כאור משפטנו'. (כך על פי נוסח אשכנז, ואילו לפי נוסח עדות המזרח: "תוציא לאור משפטנו" כלומר תוציא משפט אמת תחת ירך אף שייתכן שנצא בו חייבים). הוא מסיים את הפיוט במילה 'קדוש' המביעה כניעה לפני השופט. כיום השישי לכריאה נכרא אדם הראשון, זהו היום שבו נולדה החברה האנושית. מיד עם בריאתו ניתנה לו לאדם הבחירה החופשית. ובאשר האדם הוא בעל בחירה ניתן לצוותו בקיום מעשים ראויים, ומנגד להתרחק ממעשים אחרים – שאינם ראויים. לאור זאת אם יחטא האדם ויבחר במעשים המקולקלים יהיה עליו לתת את הדין על בחירותיו במהלך השנה. יהיה עליו לעמוד למשפט – "היום יעמיד למשפט". אומרת התורה: "החיים והמוות נתתי לפניך הברכה והקללה, ובחרת בחיים..." (דברים ל יט). עליו האדם, חלה האחריות לבחור בטוב, אך יודע אתה שקיימת גם דרך אחרת – דרך המוות, דרך הקללה, שאם תבחר בהן ותפגע בסובב אותך תישא בתוצאות.

הערות מתודיות

אפשר לשאול את התלמידים מהו המקום לשפוט את האדם לאור הקביעה הבאה: "אדם אין צדיק בארץ אשר יעשה טוב ולא יחטא" (קהלת ז כ), כלומר בכל בני האדם טבועה החולשה, התאוה, וממילא הוא חוטא, אם כן מדוע להענישו? קהלת (שלמה המלך) קובע כי אין אדם שאיננו חוטא, אם כן מדוע להעמיד את האדם למשפט? יש ללמד את התלמידים להבחין בין מזיד לשוגג. בין עברה שנעשתה מתוך כוונה לפגוע, להציק, ולחבל, ובין עברה שאין עמה זדון, אלא נעשתה מתוך רשלנות או חוסר שימת לב, ואולי אף היגררות לחטא. בעברות מעין אלו יהיה מקום להקל בעונשו של האדם. נוסף לכך עלינו להסביר שהאדם אינו עומד למשפט רק על חטאיו, אלא אף על המקומות שבהם חטא, והחליט שלא לקחת את גורלו בידו ולחזור בו מטעותו, אלא להישאר בעולם החטא. גם אם נפל האדם, ואף אם עשה כן כמזיד, עדיין קיימת ציפייה שינסה לשנות את בחירתו ולשפר את דרכו, שהרי בכוחו לבקר את עצמו. וגם על כך עומד האדם למשפט.

אפשר לעורר לפני התלמידים את השאלה, מדוע חל יום המשפט בראש השנה ולא בסיום השנה החולפת, שהרי המשפט הוא על השנה שעברה?

ניתן להסביר כי האל אינו חפץ לנקום באדם על אשר עשה, אלא מעוניין שיבחר בטוב, וישנה את דרכיו. מגמת המשפט אינה לדון את האדם על העבר כדי להענישו ולנקום בו, אלא לבחון מהן מגמותיו לעתיד, מהו הרצון שעמו הוא חפץ להמשיך מכאן ואילך. אם הוא מוכן לשנות את עצמו, ולהיטיב את דרכיו אין סיבה להחמיר בעונשו, אלא לתת לו אפשרות לתקן את צעדיו. המשפט נפתח בתחילת השנה להורות על רעיון זה.

השנה אינה בנויה על ציר ישר, אלא כמעגל. בראש השנה אנו יוצאים מנקודת הראשית במעגל, ושבים אליה בסופה, כדי להתחיל סבב חדש של יצירה. לאחר שנה שלמה של עליות ומורדות בחייו מסיר האדם מעל עצמו ביום זה את כל הסייגים שצבר, וחוזר אל המקור הנקי מכל רכב, אל תחילת דרכו, אל המקום שממנו החל לצעוד, אל היום שבו נברא, שהרי בתחילת בריאתו עדיין לא חטא. על אף הקלקולים שנעשו במהלך השנה, קיימת אמונה בשורשו של האדם. ראש השנה מפגיש אותנו עם האמונה שקיים טוב באדם ובחברה האנושית, ועם התובנה שאסור לנו להתיימשך מטוב זה. אלא שבמהלך השנה טוב זה לא תמיד מקבל את מקומו הראוי, ופעמים אף נשחק מחמת זרימת החיים. וכאשר עומד האדם ביום בריאתו, בזמן שבו עדיין לא טעם טעם חטא, הוא צובר כוחות של חיים ושל אמונה במין האנושי, ושל אמונה בעצמו כחלק מהחברה, ועם כוחות אלו הוא יוצא לקראת השנה החדשה.

קיימת כאן גם מעין בקשה לבחון מחדש, האם כל מה שהחליט האדם לקחת על עצמו בשנה הקודמת אכן ראוי וטוב, או שמא יש להחליפו בדבר טוב יותר. מדי שנה בשנה נדרש האדם לעצור את מהלך חייו, ולתת את דעתו על סך הבחירות שביצע במהלך השנה כחלק מתמונת החיים השלמה. מדי שנה על האדם לשוב ולהתבונן בראשית הדרך שבה החל לצעוד, הוא שב לנקודת ההתחלה ובוחר את הישגיו ואת דרכו, האם מה שהציב לעצמו בתחילה אכן הגיע ליעדו והתממש, או שמא הנתתי שבו הוא נמצא מונע על ידי יצרים, מניעים אישיים לקויים ואולי הוא מונע סתם ללא מטרה.

בעצם תפילה זו – "היום הרת עולם" – מראה האדם שהוא אינו מעוניין בדרך הרוע שאותה נקט בשנה הקודמת ובכך יש לו עילה לעמוד ולבקש לשנות את דינו.

"כל יצורי עולמים" – כל באי עולם, כל בני אנוש, בכל רחבי תבל, עומדים למשפט, כולם בעלי בחירה חופשית, ועל כולם מוטלת האחריות על שמירת העולם ופיתוחו. כאן בא לידי ביטוי הפן האוניברסלי של ראש השנה.

במסגרת זו אפשר לדון עם התלמידים על יחסנו לעובדים הזרים הנמצאים כאן בארץ. יש לחזק את התודעה שעלינו להתייחס אליהם לא מתוך התנשאות אלא מתוך כבוד והערכה. עלינו ללמוד מהם מהי מסירות לעבודה, מהו דיוק בעבודה, מהי הסתפקות במועט ועוד. ערכים אלו מבטאים מבחינתנו בחירות חיוביות שהאדם מבצע במהלך השנה.

בנים ועבדים – במערכת הורה וכן/ת, קיימת היררכיה, קיים פער המחייב את הכן/ת לנהוג כבוד כלפי אביו ואמו, אך לעולם יישאר ההורה אוהב לבנו, ומאידך הכן קשור וצריך לאביו. זאת ועוד, הכן יכול לחוות את דעתו לפני האב, על אף יחס הכבוד שעליו להביע. הוא יכול לנהל עמו שיחה, ואף להביע את דעתו שפעמים אינה עולה בקנה אחד עם ההורה. ולכן מבקש המתפלל להישפט כבן אוהב, כבעל יכולת שיחה לפני אביו. משפט הבא מתוך אהבה ודאי יוביל לתוצאות מקלות יותר, ואף אם צריך להעניש יעשה הדבר ביתר סלחנות (למשל בתשלומים). לצד זה מבקש הכן לדבר, לנסות לשכנע ולהתפלל כדי לשנות את גזר הדין. המילה 'רחמים' לקוחה מהשפה הארמית ופירושה אהבה. הכן מבקש שהסליחה במשפט תבוא מתוך אהבה, וממילא העונש יופחת או ינוקה בהתאם – "רחמנו כרחם אב על בנים".

אפשר להעלות במסגרת זו את הצורך בדו־שיח עם ההורים, דבר שהוא כה חסר בדורנו. ההורה ללא ספק מעוניין ורוצה לשמוע את בנו, אף אם מדובר על טענות כלפיו, אך כל זאת, מתוך כבוד והכנת המקום של הנער/ה מול ההורה. ומאידך אם ההורה מעניש ודאי שאינו עושה זאת מתוך נקמנות, אלא מתוך רצון לקדם את ילדיו. העבד לעומתו אינו בעל יכולת דיבור מול אדוניו, וכן אין יחסי אהבה בינו לבין אדונו. העבד נשלט באופן מלא על ידי האדון לשבט או לחסד. ולכן עומד העבד בתחינה ובציפייה, "עינינו לך תלויות", לקבל את אשר לא מגיע לו – מתנת החינם – החנינה מאת אדונו. אין הוא יכול לדבר אל אדונו כשווה בין שווים. הוא אינו יכול להיכנס לחדר האדון כפי שעושה הכן, ומרחק זה יוצר תלות וחשש מפני מוצא פי האדון. אך אף על פי כן מביע המתפלל את אמונו באל – האדון ובגזר דינו. הוא ימשיך להתפלל ולהתחנן עד שיצא כאור (לאור) גזר הדין.

סיום: הפיוט "קדוש" או "איום קדוש" (לפי נוסח אשכנז)*. על אף העובדה שניתנת לאדם זכות הדיבור מול האל, על אף יכולת הפנייה מלמטה למעלה, שם האדם את עצמו בסופו של דבר במקומו הנכון, הוא הקטן מול השופט שמעליו. הוא אינו קדוש ואינו טהור הוא אינו חף ממעשים הצריכים תיקון מול השופט הקדוש העליון, ובכך מביע את נכונותו המלאה לקבל את גזר הדין שיחרץ.

לראש השנה ישנו גם **פן לאומי**. לפי התלמוד (מסכת ראש השנה דף י') בראש השנה נפקדו האימהות שרה, רחל וחנה בבנים לאחר עקרות רבת שנים. נוסף לכך, יצירת עם ישראל והפיכתו מיחידים לגוף אורגני כללי, נעשתה במצרים. ראש השנה הוא היום

* בנוסחים קדומים מופיע הנוסח "היום קדוש" אלא שנוסח זה לא התקבל, מפני שלא רק יום זה הוא יום הדין שהרי "בראש השנה יכתובו וביום צום כיפור יחתמו", כלומר המשפט מסתיים ביום כיפור, ולא רק "היום" ביום ראש השנה.

שבו בטלה עבודת הפרך של אבותינו במצרים, דבר המבטא את תחילת תהליך החירות
הלאומי שלנו כעם.
הפן הלאומי בא לכיטוי בתפילה הבאה, שבה פונה המתפלל לאל, מתחנן ומבקש על
עמו ישראל:

וּבְכֹן תֵּן כְּבוֹד יי לְעַמִּיךָ, תְּהַלֵּה לִירְאֵיךָ וְתִקְנֵה טוֹבָה לְדוֹרְשֶׁיךָ
וּפְתַחֲזֵן פֶּה לְמִיחָלִים לָךְ
שְׁמַחָה לְאַרְצֶךָ, וְשִׁשׁוֹן לְעִירֶךָ, וְצַמִּיחַת קֶרֶן לְדוֹר עַבְדֶּךָ
וְעִרִיבַת נֵר לְבֵן יִשְׂרָאֵל מְשִׁיחֶךָ, בְּמַהֲרָה בְיָמֵינוּ.

המתפלל מבקש תקווה טובה לעם, ששון ושמחה לארץ וליושביה, וגאולה לכל בית
ישראל.

מהתפילה הלאומית עובר המתפלל – לתפילת היחיד. במהלך כל תפילות היום פונה
האדם אל האל בתחינה שישנה לטובה את חייו. בתחינה שימחל לו על חטאיו. בבקשה
שיזכור לו את הצד היפה שבו.

דוגמה לאחדות מתפילות היחיד הנאמרות בראש השנה:

תְּפִלַּת הָעֲמִידָה בְּעֶשְׂרֵת יָמֵי תְּשׁוּבָה
זְכַרְנוּ לְחַיִּים
מְלַךְ חַפְזֵי בְּחַיִּים
וְכַתְּבֵנוּ בְּסֵפֶר הַחַיִּים
לְמַעַן אֱלֹקִים חַיִּים

פִּיּוּט מִתְּפִלַּת מוֹסֶף
חָמַל עַל מַעֲשֶׂיךָ
וְתִשְׁמַח בְּמַעֲשֶׂיךָ
וַיֹּאמְרוּ לָךְ חוֹסְיָךְ
בְּצַדִּיק עֲמוּסִיךָ
(כְּשֶׁתִּפְנֶה לְהַצְדִּיק אֶת הַטְּעוּנִים עַל זְרוּעוֹתֶיךָ, כְּלוֹמֵר אֵלּוּ הַנְּשָׁעֲנִים עֲלֶיךָ)
תִּקְדַּשׁ אֲדוֹן עַל כָּל מַעֲשֶׂיךָ

כי מקדישך בקדשתך קדשת
נאה לקדוש
פאר מקדושים

תחנה מתוך תפלת מוסף
אבינו מלכנו זכר רחמיך וכבש בעסקך
וכלה דבר וחרב ורעב ושבי ומשחית
ועוון ומגפה ופגע רע
וכל מחלה וכל תקלה וכל קטטה
וכל מיני פרעניות וכל גזרה רעה
ושנאת חנם
מעלינו ועל כל בני בריתך
וכתב לחיים טובים כל בני בריתך

מתוך תפלת העמידה בעשרת ימי תשובה
בספר חיים ברכה ושלום
ופרנסה טובה וגזרות טובות
ישועות ונחמות
נזכר ונפתח לפניך
אנחנו וכל עמך בית ישראל
לחיים טובים ולשלום

מתוך תפלת מוסף
היום תאמננו
היום תברכנו
היום תגדלנו
היום תדרשנו לטובה
היום תשמע שועתנו
היום תקבל ברחמים וברצון את תפלתנו
היום תתמכנו בימין צדקך

הערה מתודית

מורה יכול לבחור אחד מן המקורות הללו ולהבליט את הפן האישי של אותו יום.

משאלות/ אסתר ראב (עמ' 146)

הערות מתודיות

זוהי תפילה של אדם חילוני.

הדוברת מייצגת את הבעת משאלותיה באמצעות המילים. ההתבוננות מופנית כלפי מעשה האדם: אם ישכיל למנוע קונפליקטים, ויטפל בהם בדרכי שלום כשהם מתעוררים, אולי יזכה לשלום המיוחל. כאן נוצר הקשר בין חלקו הראשון של השיר לסופו.

בימי שלום "הטבע עושה את שלו", מתגמל את האדם בשפע, בצבעים מרהיבים המעידים על צמיחה ושמחה, ומאפשרים לאדם ליהנות ממנו, ומתקיימת תחושה של קיום חזון אחרית הימים, של חיים הרמוניים אדם-טבע.

בחרנו להתמקד בצירורי הלשון בשיר, אך אפשר להביא בפני הלומדים את סיפור כתונת הפסים של יוסף, שהיא אלוזיה בשיר ולקוחה מספר בראשית לז, 3-5. השימוש באלוזיה מעורר מחשבה על צירופה כאחד הדברים שאותם הדוברת רוצה ויש בכקשה זו דיסוננס. מצד אחד הבקשה לשלום, לאיזון ולהיעדר סיבות למתחים, ומצד אחר מתן כתונת פסים כהעדפה של האחד על פני חברו. אפשר להשוות עם השיר "יוסף" של נורית זרחי, המשובץ בפרק "כמו שדרה של כוח...". המורה יבדוק אם הדיון בו מתאים לכיתתו.

הערות לטקסטים החזותיים

שושנה פינקלשטיין: נוף עצים 1974,

(שמן על בד 06X46 ס"מ) (עמ' 148)

הציור "נוף עצים" לקוח מתוך קטלוג של שושנה פינקלשטיין, לתערוכה שהוצגה במוזיאון רמת גן לאמנות ישראלית בשנת 2000. כותרת התערוכה היתה: "הציור הוא תמצית חיי".

בתמונה מוצג נוף שיש בו תחושה של חלום. זה איננו נוף מציאותי שנוכל לשייך אותו לאזור גיאוגרפי או לארץ מסוימת. זהו נוף של חלום או של משאלה המתאר עולם יפה, רך, אוורירי, עדין מאוד, מואר, כמו נוף של אגדה.

במרכז התמונה – שלושה עצים. שלוש הוא מספר שחוזר הרבה באגדות, וגם כאן. העצים שונים זה מזה אבל סגנון הציור דומה. לפנייהם משהו דמוי אגם מים, עם אבנים גדולות על שפת האגם ובתוכו. הנוף הזה ריק מבני אדם, אולי הוא אפילו נוף מדברי, אפילו נווה מדבר עם אגם מים, עם זאת, הנוף נראה נוף אנושי. הציפור שעפה מעל העץ השמאלי

היא ציפור לבנה ויפה. היא גדולה באופן בלתי פרופורציונלי לעומת העצים, כאילו באה מעולם אחר לרחף מלמעלה ולהודיע על בואה. חיבור בין עצים בגודל אחד וציפור כה גדולה יחד עם הצבעים העדינים והסגלגלים – כל זה מקנה לציור תחושה של חלום, הנושא בחובו מעין הבעת משאלה לעולם של שקט ושלוש. החיבור בין העצים והציפור מזכיר גם את עצי המשאלות שאנשים מכוונים אליהם בקשות בתקווה שתתגשמה.

תצלומים לאחר מלחמת לבנון השנייה / עידו פרידור (עמ' 149)

תצלומים אלה צולמו ימים ספורים לאחר מלחמת לבנון. במלחמה זו נורו טילים רבים על הגליל וגרמו להרס רב. אנשים שילמו בחייהם, בתים נהרסו, וגם הטבע באזור נפגע פגיעה אנושה. חוקי המלחמה בתנ"ך מדברים על הצורך להגן על הטבע בעת מלחמה ובעיקר על עצים נותני פרי. בדברים פרק כ פסוק 19 כתוב:

”כי תצור על עיר ימים רבים... לא תשחית את עצה לגדוע עליו גרזן כי ממנו תאכל אותו לא תכרות כי האדם עץ השדה לבוא מפניך במצור.”

עץ השדה איננו אדם, ולכן אין לערב אותו בזמן מלחמה, לפגוע בו או להשחית אותו, גם אם הוא עץ של האויב.

הצלם שהנציח את העצים האלה מראה לנו את הפגיעה, אבל גם את הבלבוב. יכולתו הבלתי נלאית של העץ לשקם את עצמו גם כאשר כולו שרוף, משמשת לצלם מעין אמירה על האדם. גם בשעה שהכול אבוד ושרוף, הטבע מתחיל חיים חדשים. מתוך כל הרס מתחילה גם הבנייה מחדש, ואת הדבר הזה ניתן לראות בצפייה בטבע. עץ הזית שנשרף בחציו הופך להיות מעין פסל. ההבחנה בין מעשה אמנות ובין מעשה של הטבע מיטשטשת. העץ נראה כאילו עוצב בידי אמן.

התצלומים נעשו מיד לאחר מלחמת לבנון השנייה באזור ראש פינה, שהופגו על ידי טילים ונשרף. שרפתם של עצי הזית השורשיים, הענפים שמסמלים את ארץ ישראל, את הבית ואת השלום, העצימו את תחושת הכאב ואת המחשבות על מלחמות ותוצאותיהן. התמונות הובאו לכאן משום שהן מתאימות לתפיסה של אסתר ראב שיש הקבלה בין מצב של שלום, שמאופיין בצמיחה ובלבוב בטבע, ובין המלחמה שמאופיינת בהרס חיי האדם והטבע.

יום הכיפורים (עמ' 153)

יום כיפור חל בתאריך י' בתשרי. יום זה הוא האחרון בעשרת ימי התשובה. בראש השנה נפתח משפטו של האדם על כל אשר עשה במהלך השנה הקודמת. לאחר ראש השנה ניתנת לו לאדם האפשרות לתקן את מעשיו במהלך עשרה ימים – עשרת ימי תשובה. בסוף תקופה זו מגיע האדם לסיום התהליך, ליום כיפור. ביום זה ייחרץ סופית גורלו וייקבע מי לחיים ומי למוות מי לטוב ומי למוטב. וכך תיארו חז"ל את התהליך המתרחש בימים מיוחדים אלו: "שלושה ספרים נפתחים בראש השנה, אחד של רשעים גמורים, ואחד של צדיקים גמורים, ואחד של בינוניים. צדיקים גמורים – נכתבין ונחתמין לאלתר לחיים, רשעים גמורים – נכתבים ונחתמים לאלתר למיתה, בינוניים – תלויין ועומדין מראש השנה ועד יום הכיפורים. ומיהו אותו אחד שיכול להעיד על עצמו שהוא צדיק גמור ושאינו מן הבינוניים..."

ולכן ביום זה, שהוא יום בקשת סליחה, עומד האדם על נפשו ומתחנן לשינוי גזר הדין.

מדי שנה בשנה יעמוד האדם ויבקש מחילה וסליחה על חטאיו מתוך תקווה שאכן ישתנה גורלו ויומתק גזר הדין. העובדה שיום כיפור חל פעם בשנה באה כדי לנקות את האדם מהצטברות חטאיו, שהרי אם לא כן אפשר היה שסאת החטאים היתה מתמלאת וכבר לא היתה דרך חזרה מהנתיב שאליו נכנס האדם. לכן מדי שנה חל תהליך זה של ניקוי ותיקון נפשו של האדם.

יום זה הוא יום של כפרה, כלומר ניקוי העוונות של האדם. וכאשר יפנה האדם עם מוכנות זו לשינוי, גם האל יפנה אליו ויסלח לו.

ביום זה נדרש האדם להתענות, בַּעֲשׂוֹר לְחֻדְשׁ תְּעַנּוּ אֶת נַפְשֵׁיכֶם (ויקרא טז כט). מהי משמעותה של תענית זו, של הציווי לוותר למשך יום שלם על האכילה שהיא צורך כה טבעי ובסיסי לאדם?

מטרתה של התורה ביום הצום הוא לנתק את האדם מכל מה שהוא עוסק בו במשך ימי החול, ולנסות לגרום לו לעסוק בצד הרוחני הפנימי שבו. מתוך מטרה שיתנתק מהרע שאחז בו במהלך השנה. הצום עצמו, לאור הסבר זה, אינו מטרה בפני עצמה. וכי מה יועיל אם האדם יצום אך יישאר ברעתו, ואם לא ישנה את דפוס התנהגותו הקלוקלת? הצום בא במטרה לעורר את האדם לחשיבה על מעשיו ולגרום לו לשנותם. אם יצום האדם ביום כיפור אך למחרת היום ישוב ויכה את אשתו, יתעלל בעובד שלו או ימשיך לדרת לחייו של חברו לכיתה, הרי שהצום לא הועיל לעוררו לשנות את דרכו, ואותו אדם לא השיג את מטרת הצום. בימי ישעיהו בא העם אל הנביא בתלונה (ישעיהו נח): "למה צמנו ולא ראית", מדוע האל מתעלם מאִתנו ומצרותינו והלוא אנו צמים? עונה

להם הנביא כי הצום אינו רצוי בפני עצמו, שהרי הם ממשיכים לשעבד את אחיהם, ולכן תובע מהם "שלח רצוצים חפשי". הם ממשיכים לפגוע בחלשים על אף הצום "הן לריב ומצה (=מריבה) תצומו להכות באגרוף רשע". ואם שואלים אתם, ממשיך הנביא, מהו הצום הרצוי "הלא זה צום אבחרהו פתח חרצובות רשע... פרוס לרעב לחמך ועניים מרודים תביא בית..."

ביום זה נדרש האדם לערוך חשבון נפש עם עצמו, ולבחון את הדרך שבה בחר. כאשר האדם אינו אוכל במשך יום תמים, הוא מרגיש כי אין כוחו עמו, פתאום הוא חש כמה קטן וחלש הוא. על מה בסך הכול ויתר? על פת לחם? על כוס מים? והנה הוא מרגיש כי קשה לו לקום ממקום מושבו עקב החולשה הבאה כתוצאה מהרעב. כאן חש האדם כי 'בלון הגאווה' שאותו יצר לעצמו במהלך חייו אין בו ממש, שהרי כעת הוא מרגיש את תשישותו, והדבר מוביל אותו להעריך את המציאות באופן נכון יותר. הוא מבין כי הוא אינו שולט בכול, אפילו בגופו אין הוא שולט כעת, כל שכן שאין הוא בעל שליטה על שאר ענייני העולם. וכאן יכול הוא להוביל את עצמו לשינוי התרמית האגוצנטרית שפיתח לעצמו.

אפשר להסביר לתלמידינו גם את הרעיון הבא המסביר את עניין הצום: באופן בסיסי מחויב כל אדם לדאוג לגופו. הוא אינו יכול להתקיים בלא אכילה ושתייה. למשל, כאשר נתקף האדם ברעב הוא ניגש למקרר ופותח אותו. הוא שולף דבר מאכל ומשביע את רעבונו. פעמים יאמר לעצמו, כי מוטב שלא יאכל מפני שאין הדבר נצרך, וכבר הגיע הזמן להתחיל בדיאטה... אך בהרהור שני הוא נכנע בחולשתו לרצון 'רק עוד עוגייה אחת... וכך נגרר הוא לשידולו המתקתק של היצר התובע דבר מאכל כלשהו – ומכניסו לפיו. התמודדויות מעין אלו הם מעשים שבכל יום. אלא שכאן בחר האדם להיכנע לגופו, וליצרו. אם היה האדם משקיע מאמץ ומבצע בחירה נכונה, ומתמודד עם היצר, היה דוחה את אכילתו לזמן שבו באמת ראוי היה לאכול.

אלא שבמהלך השנה אין האדם מקדיש זמן להציב מאבק זה שבין כוחותיו בראש סדר יומו. הוא עסוק באלפי עניינים חשובים ורחופים יותר. אך התוצאות של דחיית העיסוק בנושא זה ניכרות בשטח. האדם נכשל פעם אחר פעם, פשוט משום שאינו מציב עניין זה במקום הראוי לו, או אז מוצא האדם את עצמו עטוף בתאוותו, ביצרו, ומגיע למחוזות החטא שהוא עצמו לא היה מעלה על דעתו כי יגיע אליהם. אדם העומד לפני חברו, בן זוגו, תלמידו, מוצא עצמו כועס "ומעלה קיטור ועשן" או נכנע לתאוותיו, כולו מלא אכזבה מעצמו על כי שוב לא הצליח לשלוט בעצמו. כמה צער מעלה הדבר בלבו על כי לא שלט בתאוותיו וברגשותיו.

והנה בא יום כיפור ומציב סדר יום חדש. אתה האדם נזר הבריאה, היצור היחיד עלי אדמות שלו ניתנה הבחירה החופשית. עליך לבחור באופן עצמאי לשלוט בתאוותך, ובמשך יום שלם להינזר מכניעה ליצרך, להימנע מאכילה ושתייה, לענות את גופך אך

לשחרר את רוחך מהכבלים העוטפים אותה במהלך השנה. וכאשר האדם חווה חוויה זו, הוא מוכן לקבל על עצמו שינוי ביחס למפגש שיבוא בעתיד עם תאוותיו ועם מצבים שבהם ייאלץ להיפגש שוב עם ניסיונות ואתגרים שעמם יתמודד.

יש בו בעינינו הגופני לתת לאדם תחושה שאין הוא נכנע לכל דבר העומד בדרכו, והדבר יוצק בו כוחות חדשים ואמונה בעצמו, מתוך האמירה שניתן להתגבר על חולשות אנושיות. הנה התמודדתי עם יכולת השליטה העצמית שלי, במבחן תאוות האכילה, ויכולתי. ההימנעות מאכילה ושתייה מובילה לדבר נוסף. בזמן שבית המקדש היה קיים יכול היה הכוהן הגדול להיכנס לקודש הקודשים פעם אחת בשנה בלבד – ביום הכיפורים. וזאת בהיותו מובדל מאכילה ושתייה ומעיסוקי העולם הזה. וכך יכול היה להתפלל בתוך המקום המרום את תפילותיו למען עם ישראל. וכך היה הכוהן מתפלל בתוך קודש הקודשים:

יְהִי רְצוֹן מִלְּפָנֶיךָ יי אֱלֹהֵינוּ וְאֱלֹהֵי אֲבוֹתֵינוּ
 שְׁתֵּהא הַשָּׁנָה הַזֹּאת הַבָּאָה עֲלֵינוּ
 וְעַל כָּל עַמְּךָ בֵּית יִשְׂרָאֵל
 בְּכָל מְקוֹם שֶׁהֵם

שְׁנַת אֹרֶה	שְׁנַת בְּרָכָה	שְׁנַת גִּילָה
שְׁנַת דִּיצָה	שְׁנַת הוֹד	שְׁנַת וְעַד טוֹב
שְׁנַת זְמֵרָה	שְׁנַת חֲרוֹה	שְׁנַת טוֹבָה
שְׁנַת יְשׁוּעָה	שְׁנַת כָּל־כְּלָה	שְׁנַת לְמוֹד
שְׁנַת מְנוּחָה	שְׁנַת נַחְמָה	שְׁנַת שְׁשׁוֹן
שְׁנַת עֲלֻצוֹן	שְׁנַת פְּדוּת	שְׁנַת צְהֵלָה
שְׁנַת קוֹמְמִיּוֹת	שְׁנַת קְבוּץ גְּלִיּוֹת	שְׁנַת קְבוּל תְּפִלוֹת
שְׁנַת רְצוֹן	שְׁנַת שְׁלוֹם	שְׁנַת טְלוּלָה גְּשׁוּמָה אִם שְׁחוּנָה
שְׁנַת שְׂבַע	שְׁנָה שְׁתוּלִיכְנוּ בָּהּ קוֹמְמִיּוֹת לְאַרְצֵנוּ	

שְׁנָה שְׁתִּדְבֵר בָּהּ עַמִּים תַּחֲתֵינוּ

שְׁנָה שְׁתִּכְתְּבֵנוּ בָּהּ לְחַיִּים טוֹבִים

שְׁנָה שְׁלֵא יִצְטָרְכוּ עַמְּךָ בֵּית יִשְׂרָאֵל לְפָרְנֶסָה זֶה לְזֶה וְלֹא לְעַם אַחֵר
 שְׁנָה שְׁתַּעֲצֵר הַמְּגַפָּה וְהַמְּשַׁחֵת מֵעַלֵינוּ וּמֵעַל כָּל עַמְּךָ בֵּית יִשְׂרָאֵל
 שְׁנָה שְׁלֵא תִפִּיל אִשָּׁה פְּרִי בִטְנָה.

וּבְכֵן וְעַתָּה יי אֱלֹהֵינוּ עַל רַחֲמֶיךָ הַרְבִּים אָנוּ בְּטוֹחִים וְעַל חֲסִדֶיךָ אָנוּ נִשְׁעָנִים וְלִסְלִיחוֹתֶיךָ
 אָנוּ מְקוּיִם כִּי אַתָּה אֵל רַחוּם וְחַנוּן אַרְךָ אִפְיִם וְרַב חֲסֵד וּמְרַבָּה לְהִיטִיב וּמְנַהִיג אֶת
 הָעוֹלָם כְּלוּ בְּמִדַּת הַחֲסֵד וּבְמִדַּת הַרַחֲמִים כְּכַתוּב בְּתוֹרַת מֹשֶׁה עֲבָדְךָ

**וַיֹּאמֶר אֲנִי אֶעֱבֹר כָּל טוֹבִי עַל פְּנֵיךָ וְקָרָאתִי בְשֵׁם יְיָ לְפָנֶיךָ וַחֲנַתִּי אֶת אֲשֶׁר אַחַן
וְרַחֲמֵתִי אֶת אֲשֶׁר אֲרַחֵם.**

בתפילה מרגשת זו פונה האדם בתחינה ובקשה לשנות את גזרות השנה הבאה בתחומי החיים השונים. בסיומה של התפילה "ובכן ועתה ה' אלוקינו" מביע הכוהן את אמונו כי ייסלחו עוונותיו, וכי בזכות זאת תפילתו תתקבל.

התפילה מחולקת לשלושה חלקים: פתיחה, גוף התפילה והבקשות, סיום התפילה. פתיחה – פונה המתפלל לאל בבקשה לשנות את מצבו של עם ישראל.

גוף התפילה – בקשות להשפעת טוב בשנה הבאה, הבקשות מסודרות לפי הא"ב. חתימה – אמונה בכך שהתפילה תישמע לאור רחמי האל על ברואיו.

בתפילת מוסף של יום הכיפורים מובא סדר העבודה של הכוהן הגדול בכית המקדש, וכן מובאת תפילתו שם.

{הערה: המורה יחליט לפי ראות עיניו האם להביא לפני תלמידיו את כל התפילה או שמא את חלקה}.

אחד מהעקרונות המרכזיים ביום כיפור הוא שינוי העמדה והיחס שבין האדם לחברה. עד כדי כך שאין תפילתו של האדם מתקבלת אם אינו משנה את יחסו לסובבים אותו. מכאן התפתח מנהג לפנות ולבקש את סליחת החברים ובני המשפחה וכל חוג האנשים שבהם פגע האדם במשך השנה לפני כניסת יום כיפור. וכך כותב המדרש: "לפיכך צריכין כל ישראל להחזיק בתשובה ולעשות שלום בין אדם לחבירו ולמחול זה לזה בערב יום כיפור כדי שיקבל תשובתם ותפילתם לפני הקדוש ברוך הוא בשלום ובחיבה יתירה" (מדרש פסיקתא רבתי, הוספה א פיסקא ג).

ראוי להעלות נקודה זו בפני התלמידים, במהלך ניתוח היצירות של חג זה. פעמים רבות אנו נתקלים במריבה שהתפתחה והלכה בין שני חברים בסיומה אינו נראה באופק. והנה כאן, ביום כיפור, ישנו מעין קו המאפשר לסיים את המריבה (שלפעמים אף לא זוכרים מהיכן היא צמחה) ולצאת ממנה מפויסים.

תפילות יום הכיפורים (עמ' 153)

במשך השנה מתפללים בכל יום שלוש תפילות: "שחרית", "מנחה" ו"ערבית". בשבת מוסיפים תפילה רביעית, תפילת "מוסף". ביום הכיפורים מתפללים חמש תפילות. התפילה הראשונה היא תפילת "כל נדרי" – בתפילה זו אנו פותחים את יום כיפור. תפילה זו עיקרה התרת הנדרים שאותן נדר האדם במהלך השנה. לאחר מכן מתפללים את תפילת ערבית. בהמשך נבאר תפילה זו בהרחבה. התפילה הראשונה בבוקר יום כיפור היא תפילת שחרית – נאמרת בבוקרו של יום.

תפילת המוסף – בתפילה זו מוסיפים פיוטים רבים, שבהם מובעות בקשות לסליחה על החטאים. במהלך התפילה מוסיפים את **"סדר העבודה"**. סדר העבודה מפרט את מהלך עבודתו המיוחדת של הכהן הגדול בבית המקדש במהלך יום זה.

תפילת מנחה – נאמרת בצהרי היום והלאה. בתפילה זו אנו מוסיפים את **"ספר יונה"** הלקוח מן המקרא (אחד מספרי תרי עשר). הספר עוסק בתשובתם של אנשי נינווה. אנשי נינווה אינם יהודים, ואף על פי כן שולח האל את יונה הנביא להחזירם בתשובה, ואכן אנשי העיר נענים לקריאה ושבים. ללמדך שכל אדם באשר הוא פתוחה לפניו הדלת לשינוי דרכו.

תפילת נעילה – התפילה החותמת את יום הכיפורים. היא נאמרת כאשר החמה נמצאת במערב ונוטה לשקוע. התפילה נקראת כך עקב היותה סמוכה לנעילת שערי התפילה של יום כיפור. אחד הפיוטים הידועים ביום הכיפורים הוא **"פתח לנו שער בעת נעילת שער כי פנה היום"**. בסיומה של התפילה, ובעצם בסיומו של יום כיפור, תוקעים בשופר. חשוב לציין שבכל תפילה מתפילות היום משולב הווידוי של האדם על חטאיו כחלק מעבודת היום כפי שיבואר בהמשך.

תפילת "כל נדרי" (עמ' 153)

תרגום*:	התרת נדרים
כל נדרי ואיסרי... וקינסוי. (סוגים שונים של נדרים). וכינויי – קבלת נדר בכינוי שנדרנו שנשבענו ושהחרמנו	כָּל נְדָרִי וְאִסְרֵי וְשָׁבוּעֵי וְנִדְוֵי וְחַרְמֵי וְקֹנָמִי וְקֹנְחֵי וְקֹנְסֵי. דֵּי נִדְרָנָא וְדֵּי נִנְדָר וְדֵּי אֲשֶׁתְּבַעְנָא וְדֵּי נִשְׁתַּבַּע וְדֵּי נִדְיָנָא וְדֵּי נִנְדִי וְדֵּי חֲרָמְנָא וְדֵּי נְחָרִים
ושאסרנו על נפשותינו	וְדֵּי אֲסָרְנָא עַל נַפְשֵׁתְנָא וְדֵּי נְאָסָר מִיּוֹם הַכְּפּוּרִים שְׁעָבַר עַד יוֹם הַכְּפּוּרִים הַזֶּה שְׁבָא עָלֵינוּ לְשָׁלוֹם וּמִיּוֹם הַכְּפּוּרִים הַזֶּה עַד יוֹם הַכְּפּוּרִים שְׂיָבָא עָלֵינוּ לְשָׁלוֹם
מיום הכיפורים זה עד יום הכיפורים הבא עלינו לטובה	וְדֵּי נִדְרָנָא לֹא נִדְרֵי וְשָׁבוּעָנָא לֹא שָׁבוּעֵי
נדרינו – אינם נדרים ושבועותינו אינם שבועות	

* תרגום על פי דניאל גולדשמיט, "מחזור ליום כיפור", הוצאת קורן, ירושלים.

וְנִדְוִינָא לֹא נִדְוִי וְחֶרְמָנָא לֹא חֶרְמִי
וְאַסְרָנָא לֹא אֶסְרִי
כִּלְהוֹן אֶתְחַרְטָנָא
בְּהוֹן יִהְיֶה רַעְוָא דִּי יְהוֹן
שְׁבִיתִין וְשְׁבִיקִין.
לֹא שְׁרִירִין וְלֹא קִימִין
וְנִסְלַח לְכֹל עֲדַת בְּנֵי
יִשְׂרָאֵל וְלִגְר הַגֵּר בְּתוֹכְכֶם
כִּי לְכֹל הָעָם בְּשַׁגְגָה:

ואיסורנו – אינם אסורים
בכולם אנו מתחרטים עליהם
כולם יהיו מותרים
מחולים בטלים ומבוטלים
לא שרירים ולא קיימים

הקדמה לתפילת "כל נדרי"

תפילת כל נדרי היא התפילה הראשונה שאותה מתפללים ביום כיפור. היא מתייחדת בכך שרבים רבים פוקדים את בתי הכנסת כדי לשמוע את התפילה ולהיות חלק ממנה. בשעה זו מגיעים למקומות התפילה גם אנשים שבדרך כלל אינם מתפללים בבתי הכנסת במהלך השנה. תפילה זו מעוררת באנשים רבים התרגשות. ישנם הנזכרים באירועים אישיים או משפחתיים שקרו בקרבכם, אחרים מוצאים עצמם מהרהרים בנתיבי חייהם שלא הצמיחו תקווה אלא ייסורים, אחרים תוהים מה יהיה בעתידם לאור הגזרות שייגזרו לקראת השנה הבאה...

כדאי לדבר עם תלמידינו על היופי שבמעמד זה, שעם כל הפירוד והקרעים שאנו עדים להם בחברה הישראלית ישנם רגעים (ואף כי ספורים הם...) שבהם אנו עדים לכך שקיים בסיס לאחדות בתוכנו. מורה המסוגל לספר על חוויה שעבר בתפילת "כל נדרי" ודאי יוכל להוסיף נופך לשיעור על ידי העלאתה בפני הכיתה.

ביאור התפילה

על דעת המקום (כינוי לאל)
ועל דעת הקהל

בישיבה של מעלה ובישיבה של מטה
אנו מתירין להתפלל עם העבריינים.

הקטע הראשון בתפילת יום כיפור היא האישור להתפלל עם העבריינים. מי הם עבריינים אלו? לא נטעה אם נאמר שהתפילה מופנית בעצם לכל אחד ואחד מאתנו. בכל אחד ישנו צד עברייני שאותו עליו לתקן. יכול אדם לומר לעצמו: אני איני זכאי

לסליחה, לי אין תקנה, אף אחד לא יקבל אותי עם הכתמים הרבים שיש בנפשי. אמר פעם אדם אחד שהוא שמח שמצחו אינו שקוף, שכן אם היה חלון כנגד מוחו, המראה את הדברים שבהם הוא מהרהר במשך היום, היה מתבייש להתהלך ברחובה של קריה. כל אחד מאתנו יודע כמה רוע הוא מסוגל להביע, כמה פעמים כעס שלא בצדק ומהו מפלס הגאווה שהוא נושא עמו. כמה עצלות, קמצנות, התנשאות ועוד ועוד מידות שעליו לשנות...

באה התפילה לומר: 'על אף המגרעות על אף החסרונות, על אף שאולי כמעט התייאשת מעצמך, עצור, תן עוד הזדמנות, השב את האמון בעצמך, בטוב שבך ובמידות הטובות שפעמים רבות מאוד רוצות לנבוע מתוכך. "אנו מתירין להתפלל עם העבריינים".

הערה מתורית

ניתן להשתמש ברעיון זה כדי לדבר בכיתה על התמודדות עם משברים. מחבר התפילה מביע אמון בכל אחד ואחד. מקום הרעיון הוא בכך שאם באמת נחפור בתוכנו פנימה נמצא תמיד נקודת אור. לפעמים נדמה לתלמידינו כי מעשה מסוים שעשו אינו בר סליחה. עלינו לחזק בהם את האמון העצמי האישי. וכך היה אומר מייסד החסידות רבי ישראל הבעל שם טוב:

"כל עוד הנר דולק אפשר לתקן..."

רעיון נוסף אנו מוצאים בדברי חכמים. אחד מן הדברים שהיו מעורבים בקטורת שהוקטרה בבית המקדש היה החלבנה. זהו צמח שריחו רע. אלא שכאשר משלבים אותו בשאר הסממנים שבקטורת, מקבלת תרכובת הריחות ניחוח עשיר יותר. מכאן אמר החכם שכאשר מתפלל הציבור חובה לצרף אף את פושעי ישראל, שהרי אין אדם שאין בו תכונה חיובית או נקודת אור שאותה לא יוכל לתרום לחברה.

אוי לאותה חברה שמחרימה אדם מסוים שאינו מתאים לדרכה. חברה זו כאשר תבוא ותבקש סליחה, לא תיענה. יום כיפור בא לכטא את הרעיון שלכל אחד יש מקום בחברה האנושית ועלינו לעזור לו למצוא אותו. באחריותנו לתת לו להשתלב בתוכנו על אף מגרעותיו.

כדאי לנצל רעיון חינוכי זה ולהעלות לדיון בבעיות חברתיות של נידוי חבר או החרמתו, עקב העובדה שאינו הולך בקו הנורמטיבי של הכיתה או של החברה.

ביאור לתפילת "כל נדרי" – התרת הנדרים

עיקרה של תפילת "כל נדרי" נאמר על ידי גאוני בבל במאה התשיעית לספירה*. תקנת התפילה נעשתה על פי הנאמר בתלמוד: "הרוצה שלא יתקיימו נדריו של כל השנה

* מובא בתשובות הגאונים שרב סעדיה גאון אמר תפילה זו. היו גאונים שלא קיבלו את דעתו.

יעמוד בר"ה ויאמר כל נדר שאני עתיד לידור כל השנה הרי הוא בטל" (במסכת נדרים דף כג).

יש לעורר כאן את השאלה, מה ראו החכמים מסדרי התפילה להביא בפתיחה ליום כיפור שהוא יום דין וסליחה דווקא את התרת הנדרים?

תפילה זו מבטאת את הרצון שלנו להתנקות מכל התאוות, הגסויות, הרוע, צמצום הראות וההתמכרויות למיניהן, שמלוות אותנו במהלך השנה. האדם אינו מעוניין בכל אלו, הוא מבין את הנזק שהם עושים באישיותו, הוא חש כמה הן פוגעות בחברה שבסביבתו. וכאן הוא עומד מתוך רצון כן ואמתי להסיר מעליו את השלילי והרע. רצונו של המתפלל שכל הרוע והתאוות יהיו "בטלים ומבוטלין לא שרירין ולא קיימין", זוהי התחושה וזהו הרצון של המתפלל.

רעיון חשוב נוסף שמומלץ לדון בו עם התלמידים הוא **כוחה של הלשון שבה מתבצע הנדר**.

הלשון היא כלי מרכזי שאותו יכול האדם לנצל לטוב ולמוטב. יש שהאדם מוציא מפיו דברי גנאי, נאצות, רכילות והשמצות. ויש שהוא בונה עולם שלם על ידי מוצא פיו. תפילת "כל נדרי" באה, אם כן, להצביע על אחד האיברים החשובים בגוף האדם, שאם פגענו בו אזי עלינו לשנות את דרכנו, כדברי החכם: "מִן הַיָּד לְשׁוֹן" (משלי פרק יח).

יתרה מכך, המרכז של יום כיפור הוא התפילה. כיצד יכול האדם לעסוק בתפילה היוצאת מפיו, בלא שינקה אותו קודם לכך? אשר על כן בא האדם ומבקש להתיר את נדריו, ולצד זה מתכוון גם לנקות את כל הרוע, הרכילות, ודברי הבלע המיותרים שהוציא מפיו. המורה יוכל להשתמש במשל שלהלן כדי להסביר לתלמידיו כמה משמעותית העברה לחיינו ומהי הדרך שבה עלינו ללכת כדי לתקנה:

משל לאב שכל פעם שבנו עבר עברה תקע מסמר בקיר הבית, והנה כשבא הבן לביתו, וראה את הקיר חשכו עיניו. הוא פנה בצער ובחרטה אל אביו, והבטיח שלא ישוב עוד למעשיו. ואכן כל פעם שנמנע הבן מעברה, הוציא האב מסמר אחד מן הכותל. וכאשר חזר הבן בשנית אל ביתו, שוב הצטער למראה הקיר המחורר. הסביר האב לבנו את מעשהו, והוסיף כי כעת כל מעשה טוב שיעשה ימלא את החור בטיט ויצבע אותו מחדש וכך ישוב הקיר למראהו הראשון.

כך גם ביום כיפור, כאשר האדם עוזב את מעשיו הפגומים, עדיין צריך הוא למלא את החסר במעשים חיוביים. חשובה הפתיחה ובקשת הסליחה, אך מכאן והלאה על האדם לקבל על עצמו להתמיד בדרך הטוב שבה בחר.

על חטא שחטאנו לפניך – הווידוי

אחת מהמצוות החשובות ביום הכיפור היא מצוות הווידוי. אדם הוא יצור בוחר ופועל, ומתוך כך גם נופל וחוטא, ולכן עליו לחזור בו לפעמים ולבקש סליחה. על האדם לפתח יכולת לעמוד ולומר בפה מלא, חטאתי, עויתי, פשעתי.

אדם המהרהר בלבו לשוב ממעשיו, ומחליט לבחור בטוב, חשוב שינסח בפיו את רצונו. שהרי כל עוד הדבר בגדר הרהור אין ודאות שיקיים את אשר חשב, אך כאשר הוא מחייב את עצמו לנסח דברים בפיו, קיימת סבירות גבוהה יותר לכך שיעמוד בדיבורו. ולשם כך תוקנה אמירת הווידוי.

כדברי הרבי החסידי רבי דב ממזריטש:

”הדיבור – לבוש למחשבה

כשהאדם מדבר – נגלית מחשבתו.”

הערה: מקובל היום לשייך את המושג ”תשובה” לאנשים שבעברם היו חילונים והפכו לדתיים, אך זהו פירוש חלקי ולא מדויק. כל אדם המתחרט על מעשיו, ומבקש לנקות את עצמו מחטאו, ואפילו אם החטא קטן, נכלל בגדר התשובה. כלומר האדם שב על עקביו מן המעשה הרע ובוחר מחדש בחירות טובות יותר. הווידוי – אמירת החטא בפה, יוצרת אצל האדם מחויבות לשוב ולשנות את דרכו. התפילה ”על חטא שחטאנו לפניך” נאמרת ביום כיפור עשר פעמים. הווידוי מסודר על פי הא”ב כאשר כל אות מופיעה בו פעמיים.

התפילה מתחלקת לחטאים מקטגוריות שונות:

עברות שבין אדם לאל – על חטא שחטאנו לפניך בגלוי ובסתר, בוידוי פה, בזדון ובשגגה, בחילול השם.

עברות שבין אדם לחברו – על חטא שחטאנו לפניך – בזלזול הורים ומורים, בכפת שוחד, במשא ובמתן, בעזות מצח, בצרות עין, ברכילות, בשנאת חנם.

עברות של בעלי שררה – על חטא – בעזות מצח... בעיניים רמות...

בין אדם לעצמו – על חטא... – בהרהור הלב, במאכל ובמשתה, בנטיית גרון (הליכה בגאווה).

ניתן לפלח את המשפטים בתפילה לנושאים נוספים:

חטאי מערכת השלטון – בכחש ובכזב (מערכות בחירות למיניהן).

יחס מפלה כלפי החלש – על חטא... בנטיית גרון, בסיקור עין (הסתכלות מ'גבוה' באופן מזלזל).

יחסנו לקבוצות אנשים בעלי תפיסות עולם אחרות – על חטא...בשנאת חינם. ניתן לפתח דיון סביב חטא אחד או קבוצת חטאים שהמורה מוצא לנכון לעסוק בהם.

יש לציין בפני התלמידים שרובה של התפילה עוסק בעברות שבין אדם לחברה. בתוך התפילה חוזר מעין פזמון: "ועל כולם אלוה סליחות סלח לנו מחל לנו כפר לנו".

אין האדם מסתפק בחלקיות, הוא רוצה סליחה על הכול, באשר הוא מבין את גודל העברות שעשה. האל נקרא כאן אלוה סליחות, על אף שיום זה הוא יום הדין. יש להסביר לתלמידנו כי לכל אחד יש את ה"על חטא" שלו, וזוהי מטרת מסדר התפילה – לעורר כל אחד לפשפש במעשיו ולהתוודות עליהם ומתוך כך לבקש עליהם סליחה.

בתלמוד הבבלי מובא וידוי שהיה נוהג האמורא* רבא לאומרו בכל יום:

אלהי, עד שלא נוצרתי איני כדאי ועכשיו שנוצרתי כאלו לא נוצרתי, עפר אני בחיי, קל וחומר במיתתי, הרי אני לפניך ככלי מלא בושה וכלימה, יהי רצון מלפניך ה' אלהי שלא אחטא עוד, ומה שחטאתי לפניך מרק ברחמיך הרבים אבל לא על ידי יסורין וחלאים רעים.

(ברכות דף יז)

וידוי זה הוכנס לתפילות יום כיפור והוא מובא בסוף תפילת העמידה. וידוי זה – "על חטא שחטאנו לפניך" – היווה השראה לכותבים שרצו לבטא את הצורך להכות על חטא שחטאו הם או סביבתם, וכן להצטער על כך שהחטיאו (חטא מלשון החטאה) את המטרה שהציבו לעצמם.

אחת הדוגמאות היא שירו של אריה אורי "תחנון", שבו הוא מכה על חטא. אורי מדגיש את חטאו של האדם שלא חי את חייו באופן שלם ומלא חיות, שלא הביא לידי מימוש את כישורנותו וחש החמצה על הכוחות שאותן לא הגשים. שיר זה מבטא את תחושת ההחמצה האנושית שמשותפת לכולנו. מאחוריה מסתתרת ידיעת הגבולות. מי שיודע את גבולותיו יודע גם את מה שהוא מחמיץ.

* אמורא הוא כינוי לחכם מתקופת התלמוד.

תַּחֲנוּן / אֲרִיָּה אֹרֵי

עַל חֲטָא שְׁחָטָאֲתִי בִּישׁוּב הַדַּעַת
שְׁלֹא הֶעֱזַתִּי לְגַעַת
שְׁלֹא הָאֲזַנְתִּי לְכָל הַצְּלִילִים
שְׁלֹא טַפַּחְתִּי אֶת הָעוֹלָלִים
עַל חֲטָא שְׁלֹא טַעַמְתִּי מִכָּל הַיַּיִנוֹת
שְׁלֹא בָזַתִּי לְקַטְנוֹת
שְׁלֹא פָעַנַחְתִּי אֶת הַסּוּדוֹת
שְׁלֹא גְבַרְתִּי עַל הַחֲרָרוֹת
עַל חֲטָא שְׁלֹא מָחִיתִי דַמְעַת הַתִּינּוֹקוֹת
שְׁלֹא הִקְשַׁבְתִּי לְשִׁתְּיֻקוֹת
שְׁלֹא הִבְחַנְתִּי בֵּין הַתְּאֹוֹת
עַל חֲטָא שְׁלֹא אָהַבְתִּי אֶת כָּל הָאֲהָבוֹת
עַל חֲטָא שְׁלֹא שִׁמַּחְתִּי אֶת הַנְּעַנִּים
שְׁלֹא קִיַּמְתִּי דְבָרָם שֶׁל הַזְּקֵנִים
עַל חֲטָא שִׁשְׁתַּקְתִּי אֶת הַזְּעָקוֹת
עַל חֲטָא שְׁלֹא בָזַתִּי אֶת דּוֹבְרֵי הַחֲלָקוֹת
עַל חֲטָא שְׁלֹא פָרַטְתִּי עַל הַמִּיתָרִים
עַל חֲטָא שְׁלֹא נַחַרְדְּתִי עַל בְּכִי בַמַּסְתָּרִים
עַל חֲטָא שְׁלֹא זָכַרְתִּי אֶת שְׂאִין לְשִׁכַּח
עַל חֲטָא שְׁלֹא שָׁכַחְתִּי כְּדֵי לְסַלַּח.

הַצְעוֹת נוֹסְפוֹת לַפְעִילוֹת

1. המשורר בחר להשתמש בפתיחה לווידוי של יום הכיפורים "על חטא". עיינו בשיר וכתבו על איזה סוג של חטאים מדובר כאן? היעזרו במילה החוזרת בשיר.
2. מה משמעותם של שני הטורים בהם מסתיים השיר ואילו דוגמאות אישיות אתם יכולים להביא למה שחש הדובר?

שער ג: ימי זיכרון

לא תשכח! – יום הזיכרון ליצחק רבין (עמ' 159)

יצחק רבין, ראש הממשלה שנרצח ב"ב בחשוון 4 בנובמבר 1995, נולד בירושלים בשנת 1922. את חינוכו קיבל בבית הספר "כדורי", התגייס לפלמ"ח והיה לאחד ממפקדיו הבכירים. הוא הגיע לדרגת רמטכ"ל בשנים 1964-1968 ולאחר שחרורו מצה"ל היה לשגריר ישראל בארצות הברית. כששב ארצה כיהן כראש הממשלה וכשר הביטחון, ובכהונתו האחרונה החל בתהליך השלום עם העולם הערבי. חתם על חוזה השלום עם ירדן והחל בתהליך פיוס עם העם הפלשתינאי.

היו שחלקו על דרכו להשיג שלום, אך רבים תמכו בו ולאות תמיכה נערכה עצרת רבת משתתפים בשם "לא לאלימות" בכיכר מלכי ישראל שהיא היום כיכר רבין. אחד מקיצוני המתנגדים, יגאל עמיר, ארב לו דווקא בערב זה וירה בו שלושה כדורים למוות, כשירד מהבמה בדרך אל מכוניתו.

אבל כבד ירד על העם כולו ועל העולם.

י"ב בחשוון יום הירצחו של יצחק רבין ראש הממשלה, נקבע כיום זיכרון ממלכתי. רצח על רקע חילוקי דעות צריך להזכיר לנו את הגבולות שעליהם יש לשמור בתרבות של מחלוקות.

התרבות היהודית מכירה במחלוקת כדרך להתפתחות המחשבה וההגות. דרך שבה מגיע האדם, והחברה, לליבון ולהעמקה בסוגיות שעמן הוא נפגש. התלמוד בנוי כולו על ציר המחלוקת. חז"ל השכילו להבין כי "כשם שפרצופיהם שונים כך דעותיהם שונות", ומתוך כך פתחו את פתח המחלוקת לרווחה. בתלמוד נמצאות שאלות מעוררות ויכוח המעלות אפשרויות שונות לתשובות. התרבות היהודית פיתחה דרך לשאת ולתת בתוך המחלוקות ולחיות אתן בכבוד גם כשאין הסכמה, בסופו של הדין.

סיפורים רבים מצויים בתלמוד המשקפים קיומה של מחלוקת על נושאים שונים, כמו למשל: שאלות של מותר ואסור, מה נכון ומה לא נכון לעשות בנושא זה או אחר. בחלק מן הסיפורים הקדישו חז"ל התייחסות גם לדרך שבה התנהלה המחלוקת. דוגמה לדרכס של חז"ל בעניין המחלוקות אנו מוצאים בסיפור המובא בתלמוד הבבלי במסכת ברכות (דף כז עמוד ב): מסופר על תלמיד אחד שבא לפני רבי יהושע ושאל אותו: תפילת ערבית או חובה? אמר לו: רשות. בא אותו תלמיד לפני רבן גמליאל, ושאל גם אותו: תפילת ערבית רשות או חובה? אמר לו רבן גמליאל: חובה. כאן קיימת מחלוקת בין רבי יהושע, אחד מחכמי בית המדרש בישיבת כרם דיבנה, ובין רבן גמליאל, נשיא ישראל.

זימנו את כולם לבית המדרש. כשנכנסו שאל התלמיד שוב את שאלתו בפני שניהם.

במהלך הבירור בייש רבן גמליאל את רבי יהושע בפומבי – הוא דרש ממנו כי יעמוד על רגליו לעיני כולם במהלך כל הדיון בבית המדרש. זו לא היתה הפעם הראשונה שרבן גמליאל, שהיה ראש הישיבה, כפה את דעתו על רבי יהושע ובייש אותו מפני שלא חשב כמוהו. ואכן, לאחר מקרה זה רבן גמליאל הודח מתפקידו, אך אף על פי כן המשיך לפקוד את בית המדרש כתלמיד פשוט ולא הפנה עורף לבית המדרש. לתפקיד ראש הישיבה מונה רבי אלעזר בן עזריה. לאחר זמן רבן גמליאל ביקש את סליחתו של רבי יהושע, ולאחר שהלה נעתר לו, הושב לתפקידו.

מתוך הסיפור עולה שגם אם הנשיא חולק ובכוחו לפסוק הלכה, שומא עליו לנהוג כבוד בחולקים עליו. כאמור בית המדרש במהותו הוא מקום של מחלוקת, כאשר כל אחד מציג את חלקו במחלוקת. המספר קורא לחכמים החולקים "בעלי תריסין" המתריסים זה בזה את דעותיהם.

יצחק רבין ידע שדרכו מעוררת מחלוקות, והוא קרא לא אחת להתווכח תוך מתן כבוד לשונה, לאחר ולמתנגד. בהזדמנויות רבות הציג יצחק רבין את השקפת עולמו:

"... המסקנה גם אם אין רואים כולם עין בעין, גם אם יש חילוקי דעות ובלבד שהם אינם בבחינת יהרג ובל יעבור", גם אם יש הבדלים, טוב וחשוב להתווכח, אבל גם לחרוק שיניים, לנשוך שפתיים ולהמשיך ביחד כדי להגיע למטרה המשותפת..."

(מתוך דברים בטקס עשרים וחמש ועידת האיחוד
בנייני האומה ירושלים, 25 בפברואר 1993)

"... אין אנו שוכחים לרגע, כי בין שתומכים במהלכים שלנו ובין שמתנגדים להם כולנו אחים כולנו יהודים וגורל אחד לכולנו..."

(מתוך דברים לנציגי הפדרציות היהודיות בארצות הברית, 1994)

"... אלימות היא כירסום יסודות הדמוקרטיה הישראלית. יש לגנות אותה, להוקיע אותה, לבודד אותה, זו לא דרכה של מדינת ישראל. יש דמוקרטיה, יכולות להיות מחלוקות, אך ההכרעה תהיה בבחירות דמוקרטיות."

(מתוך נאום ראש ממשלת ישראל, יצחק רבין, בעצרת
"כן לשלום, לא לאלימות" תל אביב, 4.11.1995)

חשוב וראוי להביא דברים שאמר זבולון המר, אחד ממתנגדיו של יצחק רבין, על הדרך שבה אנו אמורים לנהוג כבעלי מחלוקת:

”... כיום קיימים חילוקי דעות, עמוקים ביותר באשר לדרך השונה בהמשך תהליך השלום, שלום שכולנו חפצים בו, אך איננו מסכימים על מתכונתו. אין צורך להבליע את המחלוקת או לטייח אותה במילים, אבל אסור בשום אופן לפגוע בזולת ולייחס לו כוונה רעה ומניעים שפלים. כל צד רוצה בטובת העם והמדינה ופועל בכנות על פי הבנתו. את המחלוקת עלינו לנהל מתוך הנחת יסוד זו. דווקא בזמן חילוקי דעות קשים עלינו להתגבר על הנטייה לפגוע מילולית במי שאנו מתנגדים לדרכו: יריב אינו אויב, השונה בדעותי – אינו בוגד.”

זבולון המר, שר החינוך התרבות והספורט

כיכר מלכי ישראל – היום שאחרי/ רוני סומק (עמ' 164)

רוני סומק נולד בשנת 1951 בבגדד שבעיראק והועלה ארצה בשנת 1953. למד ספרות ופילוסופיה יהודית באוניברסיטת תל אביב. שמו המקורי הוא רוני סומך, אבל כשפורסם שירו הראשון כתבו בטעות את השם "רוני סומק". מאז הפך שם זה לשמו הספרותי. ספר שיריו הראשון נקרא "גולה" והוא יצא לאור בשנת 1976. עד היום פירסם כמה וכמה ספרי שירה, עליהם זכה בפרסים ספרותיים. שיריו תורגמו לכמה שפות ולכמה משיריו חוברו לחנים. הוא מלמד ספרות ומנחה סדנאות לכתיבה יוצרת.

הרקע לשיר

הרקע לשיר זה הוא האירוע ההיסטורי של רצח יצחק רבין ז"ל והתגובות המידיות על רצח זה. אבל אירוע זה אינו מוזכר בו ישירות ובגלוי, לא בכותרת השיר ולא במילות השיר עצמו.

בכותרת מצוין רק שם מקום: "כיכר מלכי ישראל", שם שהיום כבר אינו קיים לגבי מקום זה, ומובא ציון סתמי של זמן: "היום שאחרי", מבלי שנדע בדיוק אחרי מה. גם בשיר עצמו אין זיהוי ישיר של מי שנורה ומתאבלים על מותו. ייתכן שהתדהמה הגדולה והצער העמוק הם שמנעו אז את הזיהוי הישיר. יותר סביר

להניח, כי בזמן פרסומו של השיר כל קורא ידע והבין במי ובמה מדובר בשיר, ולא היה צריך להגיד לו זאת ישירות.

הקורא של היום עשוי לקשור את השיר לאירוע ההיסטורי ועשוי לשחזר אירוע זה מהרמזים המשוקעים בו, רק בעזרת סיוע של מידע חוץ ספרותי. מידע זה ניתן כאן, כשמצוין תאריך פרסום השיר: 6.11.1995, שהוא יומיים אחרי הרצח והוא בתוך ימי האבל על יצחק רבין ז"ל.

שיר לירי

ברור בראש ובראשונה, שלפנינו שיר לירי, שרומז לסיפור ההיסטורי, אבל אינו מספר אותו, כי כמו בכל שיר לירי מה שנמצא בו ברקע הקדמי אלו הרגשות, שניעורו בעקבות האירוע והונצחו בשיר.

הרגשות הללו באים לידי ביטוי בשיר בשתי תמונות קצרות, פיוטיות ומורכבות.

תמונה ראשונה

התמונה הראשונה פותחת בתיאור האבל המידי והצער העמוק, שבא לידי ביטוי בהדלקת נרות נשמה במקום הרצח.

נשים לב, כי הדובר מתחיל את המשפט בציון הכללי, "קופסאות פח", שבהן נתונים נרות הנשמה. נראה, כי קופסאות הפח הפשוטות משמשות כאן גם מטונימיה לכל שדרות העם, שבאו למקום הרצח בהמוניהם והדליקו שם "להבה אחר להבה".

את המראה הקונקרטי של נרות הנשמה והלהבות המתרכבות מדמה הדובר ל"חברבורות על עור נמר, שנורה בג'ונגל חלומותיו".

נשים לב למצלול של האליטרציות בתמונה עד כה:

בקופסאות הפח נדלקים נרות הנשמה,

להבה אחר להבה, כחברבורות

על עור נמר, שנורה בג'ונגל חלומותיו.

יש כאן חזרה על אותיות נ' מ' ר' וב' (רפויה), שמצלולן מתלווה למראה ותואם לצמרמורת שמראה זה משרר.

עכשיו נשים לב, כי הדימוי מתפתח כאן לתמונה ציורית (אימאז'), שיש בה גם מטפורה וגם משל:

הלהבות, שהודלקו לזכר יצחק רבין, הן כמו "חברבורות על עור נמר" (דימוי). לנמר הזה (משל לרבין), היה "ג'ונגל של חלומות" (מטפורה) והוא "הנמר" נורה "בג'ונגל" בשל חלומותיו.

התמונה הציורית היא מקורית והיא עשויה להיות מתאימה למראה הקונקרטי. אבל בדיקה רחבה יותר של המילים בתמונה זו עשויה לגלות בה כמה משמעויות נוספות:

1. המילה "חברבורות" לכתמים שעל עור הנמר נגזרת מהמילה "חבורה", שהיא תוצאה של מכה "יבשה", דהיינו מכה שגורמת לשטף דם מתחת לעור ויוצרת שם כתם כהה.

הלהבה של נר הנשמה, שהיא לזכר הנרצח, מהיותה בשיר מדומה לחברבורה, עשויה לתת לרצח משמעות של מכה חזקה, שניחתה על כולם, ושל כתם שהוכתמו בו כולם בגללו.

2. המילה חברבורות נמצאת בתנ"ך: "היהפוך כושי עורו, ונמר חברבורותיו?" (ירמיהו יג כג). מן המקור המקראי עולה, שנמר אינו יכול לשנות מה שהוא אצלו נתון מהטבע.

כפי שנראה, הדובר בשיר, רומז בעזרת הארמו המקראי, שהחלום לשלום של "הנמר" כאן, שהוא משל ליצחק רבין, היה טבוע בו כנתון טבעי, שלא היה ביכולתו ולא היה ברצונו לשנות, לא אותו ולא את הדרך שבה הוא בחר להגשימו.

3. את חלומותיו של "הנמר" מכנה הדובר במטפורה: "ג'ונגל חלומות". המילה "ג'ונגל" מעידה גם על גודל החלום וגם על הסכנה הטמונה בו. ואכן ה"נמר" בהיותו בג'ונגל חלומותיו נורה על דרכו בהגשמת חלומותיו.

4. במילה "ג'ונגל" נחוש גם ביקורת למעשה הרצח, כי היא מאפיינת אותו בעקיפין כמעשה פראי, חסר תרבות, כמו בג'ונגל.

אם נסכם בלשונו את המשמעויות העשויות להיות מגולמות בתמציתיות רבה בתמונה הראשונה של השיר נאמר: "הנמר" יצחק רבין, שלא יכול היה להמיר את טבעו, המבקש שלום, הילך בג'ונגל החלומות שלו, כשהגה את רעיון השלום המלא באזורנו ופעל למענו. על כך הוא נורה באופן פראי ביותר כמו בג'ונגל. הנרות שמדליקים המוני העם מתוך אבל וצער על מותו של יצחק רבין מזכירים את המכה הקשה ואת הכתם שבא בעקבותיה. אבל הם גם מצביעים על המשכו של החלום, שממשיך להאיר בלהבה של נר הנשמה. יצחק רבין, ראש הממשלה, נורה ונרצח על ידי מי שבתוכנו התנגד לדרכו. אבל החלום שלו לשלום ממשיך להיות מואר בלהבה של נר הנשמה, שהודלק לזכרו.

התמונה השנייה

התמונה השנייה מפנה את תשומת הלב לעיניים, "שְׁכַמְעֵט רָאוּ פְּכֶשׁ גָר עִם זָאֵב". גם כאן יש ארמו מקראי לנבואת השלום בעולם כולו, כולל בעולם הטבע, באחרית הימים (ישעיהו יא ו).

והנה עיניים אלו, שכמעט ראו את חלום השלום העולמי מתגשם, "תלויות פתאום על קיר הדם בדרך אל הלב".

יש כאן פסימיות, שכן כל החלום הגדול לשלום, שכמעט התגשם, נגדע בפתאומיות, ובמקום שלום יש כאן "עיניים תלויות על קיר הדם".
אבל יש כאן אולי גם מקום לאופטימיות: למרות קיר הדם יש גם דרך אל הלב.
נשים לב, כי בשיר כולו רק שתי שורות אלו חוזרות בחרוז חיצוני: "זאב" – "הלב":

"עיניו, שכמעט ראו כבש גר עם זאב,
תלויות פתאום על קיר הדם בדרך אל הלב".

החרוז עשוי לתרום אף הוא לתחושה האופטימית: דרכו של הלב, הכואב, המצטער, המתאבל והמתקומם, אולי היא עשויה לעמוד מול הזאב, בעולם שבו "אדם לאדם זאב". ואולי היא זו שתביא למצב הנכסף של שלום עולמי, שבו גם זאב יגור בעולם עם הכבש בשלום.

הערות מתודיות

לצד שירו של רוני סומק נמצא תצלום של נרות־הזיכרון בכיכר. השיר פותח בטור:
"בקופסאות הפח נדלקים נרות הנשמה,
להבה אחר להבה כחברבורות
על עור נמר שנורה בג'ונגל חלומותיו..."
אפשר להשוות את התצלום עם הטורים הראשונים של השיר.
יום הזיכרון ליצחק רבין מזמן כידוע שיח על תרבות המחלוקת שמאפיינת את החברה הישראלית. שמתבעה מקצינה ומפתיעה, מביאה עד כדי אבסורד את מצבם של בעלי המחלוקת העומדים על פי תהום, ובמקום להניח איש איש את פס העץ כאפשרות לבניית גשר, הם עומדים להפיל זה את זה באמצעות אותם פסי עץ.

הערות לטקסטים החזותיים

לא תשכח (עמ' 166)

מאמר מבהיר של גדעון עפרת התורם להבנת הרטוריקה החזותית של הכרזה נמצא ברשימה הביבליוגרפית בעמ' 192.

תצלומים של יצחק רבין באירועים שונים (עמ' 168)
בתמונות אלה מופיע יצחק רבין – ראש הממשלה של מדינת ישראל בין השנים 1974–1976
1976 והשנים 1992–1995. בשתיהן הוא נראה במקום ציבורי שאליו הגיעו הצלמים כדי

לצלמו. אנו יודעים עד כמה חשופים אנשי ציבור למצלמות, ולמעשה אין כמעט פעולה שהם עושים שאיננה מונצחת או מתועדת.

בתמונה משמאל אנו רואים את רבין באחת מתמונותיו האחרונות. התאריך הוא הארבעה בנובמבר 1995 על הבמה בכיכר מלכי ישראל (היום כיכר רבין) בתל אביב. הוא שר את "שיר השלום" בסיומה של עצרת למען השלום. הזמרת מירי אלוני ושמעון פרס עומדים לצדו בשורה אחת. רבין לבוש חליפה רשמית עומד בידיים שלובות ושר את שיר השלום. זוהי דמות רשמית, ממלכתית, ברגע בלתי פורמלי. זהו רגע שבו הקהל אוהב אותו, שבו מתגלה האנושיות שלו, אין זה רגע של נאום ממלכתי או נאום פוליטי, אלא להפך, רגע שבו נחשף איש הציבור לקהל וקולו נשמע ברמקול כשהוא מנסה לשיר את שיר השלום. הוא נראה מאופק יחסית לעומדים על ידו, ידיו שלובות זו בזו והוא מביט בחיוך קל בקהל הגדול שהתאסף בכיכר. הצלם עומד בין האנשים הרבים שהתאספו והוא מביט אל הבמה מלמטה למעלה. מבט כזה מגדיל את דמותו של רבין, שכן יש לנו נטייה להעריך הערכת יתר את מי שאנו מסתכלים עליו מלמטה למעלה. במקרה זה את כל העומדים על הבמה.

התמונה מימין תופסת אותו ברגע בלתי צפוי כאשר הוא נוטע עץ באחד מטקסי ט"ו בשבט. גם כאן הוא מופיע במקום ציבורי ונחשף לעיני הצלמים, אלא שכאן זווית הצילום שונה. הצלם עומד מעליו ובאופן מסוים אולי אפילו מביך אותו. רבין מציץ בו מאחורי המשקפיים ונראה מעט מופתע. הוא לבוש חליפה, אבל ללא עניבה, לבוש נינוח יותר. החיבור בין ראש ממשלה לנטיעת עץ הופך את התמונה לתמונה סמלית. פעולת הנטיעה מייצגת פעולה של התפתחות, גדילה, צמיחה, טיפוח. העץ הצעיר הוא בעל פוטנציאל לגדול – פעולה זו באופן סימבולי היא חיובית מאוד כשהיא מחוברת לראש הממשלה. כמו העץ, כך גם מפעליו כראש ממשלה – מתחילים כעצים רכים אבל יש להם פוטנציאל לגדול ולהיות יער עבות...

יום הזיכרון לשואה ולגבורה (עמ' 170)

מבנה היחידה

יחידת הוראה זו הורחבה במיוחד והיא כוללת:

1. מתוך התפילה – "אל מלא רחמים" במסגרת המטרה לחבר את הילדים למקורות יהודיים.
2. יצירת ספרות של דור הבנים, "ביקור" מאת רחל פרחי.
3. טקסט מידעי על האנטישמיות.

4. שירו של יבטושנקו "באבי יאר".
5. שירו של מרטין מילנר "לא הרמתי את קולי".
6. טקסטים חזותיים: יצירתו של מיכה אולמן: "הספרייה הריקה", הפוסטר של אונסקו – "הסובלנות", פסל הספרים בכיכר בבל בברלין.

רציונל

אחת מסיבות ההרחבה של פרק זה היתה המטרה לחזק את המשפט "לזכור ולא לשכוח" – לא לשכוח את אשר קרה ולזכור כדי ששואה כזו לא תחזור שנית. אחת ממטרות המקראה היא לשלב טקסטים מן התפילה כמורשת תרבותית. התפילה "אל מלא רחמים" מוכרת לילדים מאירועים שונים, כגון מימי זיכרון ומלוויות, אך איננה מוכנת להם. התפילה הנאמרת בערב יום השואה נתמכת בהסבר רחב, רעיוני וספרותי. היצירות הספרותיות, שתים מהן מנותחות, מדגישות את רעיון הזכירה ומבליטות את הדרך שבה הדור הצעיר מעבד את השואה הנוראה. הדיון באנטישמיות ובגזענות שנתמך על ידי טקסטים עיוניים וספרותיים מחזק את הרעיון שבידנו להבטיח ששואה כזאת לא תחזור לעולם. בקריאה מונחית מופנה הזרקור על הספר של צרויה להב "כפכפי העץ של אנדריי", שמביא את סיפורו של ניצול השואה, אנדריי ואן פליימן, ומעלה על נס את עזרתם של אנשי כפר פשוטים מהולנד שהתגייסו לעזור ולהציל חיים תוך הסתכנות.

על התפילה "אל מלא רחמים" (עמ' 170)

יום הזיכרון לשואה הוא היום שבו אנו נדרשים להעלות בזיכרונו את הימים השחורים והאפלים, שבהם הוכלו רבבות אלפי ישראל אל גיא ההריגה. ברחבי הארץ מתקיימים טקסים לזכר הנספים בשואה.

עם ישראל חייב לזכור את השואה!!! כאשר אנו יושבים כאן, בארץ ציון וירושלים, עוסקים בהתפתחות רוחנית יהודית, מפתחים את המדינה, שוקדים על חינוך בניה, בונים את כלכלתה, מרימים את נס ההתפתחות המדעית, ויוצרים צבא בעל עוצמה, נראה הדבר מובן מאליו, כאילו כך חי העם היהודי מימים ימימה. אנו, דור הבנים והנכדים, איננו מכירים הווייה אחרת. אך הווייה כזו היתה גם היתה, בדמותה של שואה שלא הותירה אף מקום להתלבטות ביחס לגורלו של העם היהודי, ולסכנת ההשמדה שריחפה מעל ראשו.

אנחנו חייבים לזכור, הנוער שלנו חייב לזכור, הילדים חייבים לזכור, מפני שרק על ידי הזיכרון, יכולים אנו להתחבר לעבר, ולהביא את ערכיו לידי ביטוי בהווה. אדם שאינו מבין היכן היו סבו וסבתו ימים אחדים לפני קום המדינה, לא יבין את ערכה

של מתנה נפלאה זו, שנקראת מדינת ישראל...

הנה בא יום הזיכרון, ואתה מעלה בזיכרוןך את קדושי המחנות, את ארזי הלבנון ואת אדירי התורה, את האנשים הפשוטים והישרים, את הילדים הרכים ואת התינוקות, את היתומים ואת האלמנות. ואז אתה מבין. אתה מבין שאסור לשכוח את ההשפלה, את הטבח, את אותם שנחנקו ונשרפו ובאמתחתם חטא אחד – היותם יהודים. זהו תפקידו הראשון והבסיסי של זיכרון השואה – להבין כמה חשובה מדינת ישראל בעבורנו כמקום המאפשר לעם היהודי חיים שקטים ושלווים על אדמתו. זיכרון השואה צריך להחדיר לתודעתנו את הנחיצות הגדולה של המדינה שבה אנו חיים יומיום בבטחה, ונושמים בה אוויר טרי וצח, באופן כה טבעי.

על יום זה לחבר אותנו אל המדינה והעם, על אף המשברים והכאבים שלהם אנו עדים לאורך כל שנות קיומה של המדינה, ולדעת לראות את הטוב שאנו חווים כאן לעומת הסבל, הכאב והמוות שאותו שבע עם ישראל בימי השואה. יום השואה אמור לטעת בנו את הפרופורציות הנכונות למתרחש כאן במדינה, ולעורר בנו את יכולת ההתמודדות עם המשברים הבאים עלינו מאז קום המדינה.

פן נוסף יש להעלות לתודעתנו ביום הזיכרון לשואה. פן זה בא לידי ביטוי בסיפור הבא: ויקטור פרנקל פסיכולוג ניצול שואה מתאר בספרו "האדם מחפש משמעות" אירוע שיש בו כדי לעורר אף את לבו של מי שאינו מתרגש על נקלה:

"כמה ימים קודם לכן פרץ אסיר מורעב למחסן תפוחי האדמה, וגנב כמה ליטראות של תפוחי אדמה. הגנבה נתגלתה ואסירים אחדים זיהו את "הפורץ". משנודע הדבר לשלטונות המחנה, ציוו להסגיר את האיש האשם, ולא – יימנע אוכל מכל יושבי המחנה ליום אחד. אין צריך לומר, כי אלפיים וחמש מאות האנשים בחרו ברעב".

(ויקטור פרנקל, "האדם מחפש משמעות", עמ' 102, הוצאת דביר)

דווקא בטרבלניקה, במידנאק, באושוויץ ובברגן בלזן, יכול אתה להבין מה שאינך יכול להבין בשום מקום אחר עלי ארץ, את גודלו של האדם, ואת עוצמתו של העם היהודי. על אף העלטה הנוראה של שנות השואה, אתה נוכח לראות כי אף במצבים שבהם ניטלת מן האדם הזכות לשלוט בחייו הוא עומד ויוצר חיים כנגד כל הסיכויים וכנגד כל המכשולים. עלינו לזכור את יכולת האדם בן האנוש לבחור להיות אדם, על אף החוויות האל אנושיות שאותן עבר. זיכרון זה יש בו כדי לחזק ולגבש בנו ובנוער שלנו זהות יהודית ערכית השואבת את כוחה אף ממעשי היהודים במהלך ימי השואה.

תפילת "אל מלא רחמים" (עמ' 171)

תפילת "אל מלא רחמים" היא תפילה הנאמרת על אדם שנפטר ביום השנה לפטירתו, וכן בימי זיכרון לאומיים, יום הזיכרון לשואה, ויום הזיכרון לחללי צה"ל (בנוסח מעט שונה). בתפילת "אל מלא רחמים" ליום השואה, מבקש המתפלל שהאל לא ישקוט עד אשר תהיה משמעות לכך שהנפטר נלקח מן העולם בטרם עת.

תפילת אל מלא רחמים

אל מלא רחמים שוכן במרומים,
המצא מנוחה נכונה

התקן מנוחה יציבה וקבועה
לנשמות הנספים.

על פנפי השכינה, במעלות
קדושים וטהורים

כנפי הציפור הן מקום גבוה ונישא.
בביטוי זה מבקש המתפלל שיזכו הנשמות
למקום גבוה בגן עדן, שהוא מקום השכר.

פזוהר הרקיע מזהירים,

את כל הנשמות של ששת מיליוני היהודים, חללי השואה באירופה, שנהרגו, שנשחטו,
שנשרפו ושנספו על קדוש השם, בידי המרצחים הגרמנים ועוזריהם משאר העמים,
בעבור שכל הקהל מתפלל לעלוי נשמותיהם. לכן בעל הרחמים

יסתירם בסתר כנפיו לעולמים – כנפיים הוא
כינוי למקום מבטחים לגוזליה של הציפור.
המתפלל מבקש שהאל ישמור את הנשמות
במקום מבטחים בעולם הנשמות, עולם קבלת
השכר, גן עדן.

יסתירם בסתר כנפיו לעולמים,

ויצור בצרור החיים את נשמותיהם, ה' הוא נחלתם, בגן עדן תהא מנוחתם, ויעמוד
לגורלם לקץ הימים, ונאמר אמן.

ביאורים בתפילת "אל מלא רחמים"

בעולמנו שבו חושך ואור משמשים בערכוביה, שבו רחמים ודין דוחקים זה את זה, ומאידך מתמזגים האחד בחברו, קשתה עלינו היכולת לראות היכן היו הרחמים בימי השואה האפלים. בימים שבהם חללי השואה באירופה, שנהרגו, שנשחטו, שנשרפו ושנספו, וכל

זאת בלא הבחנה. ילדים ילדות ותינוקות שמתו על לא עוול בכפם, קשישים וצעירים, נשים הרות, ונערות. חז"ל בתארים את תהליך תקומת העם היהודי מתוך אפר הגלות מבטאים את המחזה הנורא במדרש הבא:

אב ובנו הלכו בדרך. התעייף הבן ושאל את אביו: "היכן היא המדינה?" (בלשון חז"ל מדינה זו עיר). אמר לו: "בני, סימן זה יהא בידך, כשתראה את בית הקברות לפניך, הרי היא המדינה קרובה לך".

(מדרש תהלים כ)

החושך קודם לאור. כבריאית העולם נאמר "ויהי ערב" ואחר כך "ויהי בקר" ושניהם משלימים ל"יום אחד". הזמן האפל ביותר כלילה הוא הרגע הקודם לעלות השחר. רגע בו כל שומר מצפה לסיום משמרתו, כאשר רעד עובר בגבו, ושערו סומר מסמיכותה של האפלה שבה הוא שרוי.

מתוך הדין של ימי האפלה, עומד העם שיצא מהתופת, פונה ומבקש את גילוי הרחמים: "אל מלא רחמים שוכן במרומים", אנא ממך אל תחשוף את עינינו לראות בשנית מחזה פלצות זה. שאלתנו ובקשתנו היא לרחמים לאותן הנשמות שלא זכו לנחת ורוגע בחיי הסער בעולם הזה, שבו סירב האדם לגלות רחמים כלפי זולתו והפך את עצמו לחיית אדם. אנו מתפללים שיזכו לחיי נצח נכונים ויציבים.

הערות מתודיות

יש לרדן עם התלמידים על הוראת המילה "מנוחה נכונה". יש להבהיר שאין כוונת המילה בהוראת נכון/ לא נכון, אלא כמופיע בפירוש הצמוד לטקסט – מנוחה יציבה וקבועה. על פי המסורת היהודית לאחר פטירתו מקבל האדם גמול על מעשיו ובחירותיו בעולם הזה. ראשית, נעשה הדבר בעולם הנשמות לאחר המוות, שם זוכה האדם לשכר בגן עדן, או לחלופין – לענישה, בעלת אופי רוחני (גיהינום) הבאה לתקן את נשמתו. בעתיד, ישנו שלב נוסף לשכר ובו חוזרות הנשמות וקמות לתחייה בתוך הגוף, בעולם מתוקן וטוב יותר מעולמנו, שכר זה נקרא – תחיית המתים. על שני מצבים אלו מבקש הציבור כאן: א. "בגן-עדן תהא מנוחתם"; ב. "ויעמדו לגורלם לקץ הימים". מחבר התפילה העלה בתוכה את הניגוד הבולט שבין ימי השואה ובין המקום שבו נמצאות נשמות הנספים, "שנהרגו, שנשחטו, שנשרפו ושנספו על קידוש השם, בידי המרצחים הגרמנים ועוזריהם משאר העמים". מחד, הביטויים באים במטרה להשרות אצל המתפלל את אוירת הכאב, הסבל, הייסורים והמוות על גוניהם. ומאידך מתארת התפילה את

הגמול שאותו יקבלו המתים. כנגד ההרג, השרפה והשחיטה יבואו במעלות קדושים וטהורים כזוהר הרקיע מזהירים, מול המורד, האופל וחוסר המנוח שבימי השואה, יבוא המעלה והזוהר של עולם השכר, שבו מבקש המתפלל מהאל להניח (בהוראת מנוחה) את נשמות הנספים.

בחלקה הראשון של התפילה, מובאת בקשת המתפלל לנתינת הגמול בדרך משל, "המצא מנוחה נכונה על כנפי השכינה", בקשה המורה על מקום מרומם ונישא הראוי לנשמות הנספים.

בהמשך מביע המתפלל את משאלתו כי בניגוד למתרחש עלי אדמות שם קיים הסתר פנים, ועקב כך נגרמים אובדן והרג, הרי שכאן הבקשה היא שבעל הרחמים יסתיר בסתר כנפיו ויגן עליהם באופן מתמיד, ובלא הפסק, לעולמים.

כסיומה, לאחר הבקשה שכל הקהל יתפלל בעבורם, מבטא האדם את אמונתו כי האל ימלא את בקשת הקהל, והוא מבטא את בקשתו באופן גלוי, "בגן עדן תהא מנוחתם". הנספים בשואת אירופה, המובילים בקרונות הבקר המחניקים, הנבהלים מאימת כלבי המוות שפערו למולם את מלתעותיהם, שנוקו מכל זהות לפי תפיסת הצורר הנאצי, ושלא זכו לקבר ישראל, נספים אלו לא איבדו את קהילתם ואת חיבורם אל "נצח ישראל" גם לאחר מותם, כיוון שהאל יצרור בצרור החיים את נשמותיהם, ה' הוא נחלתם, בגן עדן תהא מנוחתם, ויעמדו לגורלם לקץ הימים, ונאמר אמן.

בעקבות תפילת "אל מלא רחמים" כתב המשורר יהודה עמיחי את שירו "אל מלא רחמים", המתחיל ומסיים במילים המצמררות: "אלמלא האל מלא רחמים / היו הרחמים בעולם, ולא רק בו". עמיחי מעלה כאן את אחת התמיהות שהן מבעיות היסוד של היהדות שבה עסקו ועוסקים הוגים משחר ימי האנושות ועד ימינו אלה. היכן היה האל בימי השואה?! היכן היו רחמיו?! ייתכן שדיון זה העוסק ברחמי האל על ברואיו יועלה בכיתה. נוסף על האמר לעיל, נוסיף מספר נקודות ביחס לשירו של עמיחי. ראשית, יש לציין כי לעולם יעמוד האדם בתמיהתו זו ולא יוכל לפתור את חידת המציאות, בדבר פשר הסבל. ואין בדברים הבאים אלא כדי לשפוך מעט אור על סוגיה זו.

אדם העומד בתוך עמק הדין, הסבל והמוות, אכן מתקשה לראות את הרחמים. נכונים הם הדברים אף לגבי כל אדם בעל רגש אנושי הער לסבל המתחולל בעולם. תפילת "אל מלא רחמים" מבקשת מן האדם למתוח את פרספקטיבת התבוננתו על המציאות. כדברי עמיחי עצמו, על האדם להתבונן מן ההר אל העמק, ולהבין שהעמק הוא חלק מתהליך ארוך שמטרתו להוליך את האדם אל ההר – אל הרחמים – בבחינת גאולתו מייסורי הדין. היחיד הרואה את מכלול המציאות מעל ממד הזמן הוא האל ה"שוכן במרומים". ימי השואה היו ימי דין, אך אנו החיים לאחר תקופה זרועת סבל זו, המצויים במעלה תקומת המדינה ושיבת ישראל לארצו, ודאי חווים אף את הרחמים, שה"אל המלא רחמים" נתן

מטובו אל העולם. התפילה מוסיפה פן נוסף והוא שכרם העצום של הנספים בשואה. לפי השקפת היהדות אין מציאותו של האדם מסתיימת בעולם הזה, אלא עולה לעולם שלאחר המוות ושם מקבלת גמול על מעשיה. עוד עלינו לזכור כי עם ישראל על אף היותו עם נרדף במשך אלפי שנים לא אבד מן העולם, אלא צעד לאורך ההיסטוריה תוך שהוא מפתח תרבות ענפה, בעולם הרוח, ההגות, המחשבה והמשפט. אל לנו לשכוח כי מתוך העם היהודי יצאו קרוב ל-25% מקבלי פרסי נובל.

צודק עמיחי בכך שאין האדם מבין מדוע עליו לפתור את חידות חייו הנוראות בעל כורחו, אך מבחינת השקפת עולמה של היהדות האדם אינו יוצר את מציאות הסבל. בבוא מציאות זו בפתחו של האדם, שומא עליו למצוא את הייעוד שבסבל זה, וכיצד יקדם את עצמו, את עמו ואת העולם מתוך הדין והכאב. ואולי אדרכה ישתף האדם את עצמו עם האל ביצירת רחמים בעולם, ומתוך ראיית הסבל שאותו יצר האדם בעצמו בימי השואה המחרדיים, יבנה האדם עולם שבו הרחמים הם הציר המרכזי.

מהו צורך? צורך* הוא אותו איש צר ואויב המנסה להצר את מקומו של האחר, להפרידו מהצורך, מהקהילה, מהציבור, מרעיונותיו, וממקומו בעולם הזה, מהיותו אדם בעל כישורים, בעל משפחה ובעל מקום יציב בחברה. זו היתה מזימתם של הצורךיים בשנים תש"ת-ש"ה, כפי שתיאר פרנקל אך מולם, על דרך הניגוד, קיים צורך אחר, האל – ש"צורך בצורך החיים את נשמתם".

מהו צורך? צורך אינו חבילה של אוסף חפצים בודדים ומופרדים, שנאספו ארעית יחד במקום אחד. הצורך הוא אוסף פרטים הקשורים ואגודים יחד בלא שיהא נתק ביניהם. שלא כמו בחבילה, בין חלקי הצורך ישנו קשר פנימי אימננטי**.

כנגד הצורך עלי אדמות המנסה לקעקע את אושיות האנושות ואת שורשי היהדות, המנסה לפלג, להחריב ולהרוס, יבוא האל ו"יצרור בצורך החיים את נשמתם" – הוא יקבע שיש שם לכל אחד מהם, משום ששמו של האדם מקורו בנשמתו ולא בחבילת חפציו או מלבושיו. הוא יחבר אותם לאגודה אחת, לישות אחת. הוא יכלול את הנשמות הנישאות לשמי מרומים עם שאר נשמות עם ישראל, הוא יחבר אותם לאותו צורך הנשמות המחכות לרוח החדשה שתינתן בהם, ותפיה בהם חיים כנבואתו של יחזקאל הנביא בחזונו***: "פה אמר ה' אלוקים לעצמות האלה הנה אני מביא ככם רוח וחיותם" – ויעמדו לגורלם לקץ הימים.

אך כמעשה אשר יעשה בעליונים כך גם עלינו לעשות כאן. מטבעו נוטה האדם להתכנס בתוך עצמו, לעסוק בהתפתחותו האישית, באתגריו, ופעמים מוצא האדם את כל הווייתו,

* הביטוי לקוח ממגילת אסתר: "המן הרשע צורך היהודים". "איש צר ואויב המן הרע הזה".

** כך מנתח באופן נפלא פרופ' יעקב פרנקל, "מעייין המתגבר ושמו אדם", הוצאת בית אל, 1988.

*** יחזקאל לז.

שאינן בה אף השקה אל האחר. בעבור שכל הקהל מתפלל לעילוי נשמותיהם – עומד המתפלל בתוך כל הקהל מנתק עצמו מעצמו, ומתחבר לכלל נשמות הנספים, הוא יעשה כן מדי שנה בשנה, מדי עלותו לזכור את הנשמות. אך לא זיכרון בלבד יהיה כאן, אלא חיבור ממשי בין המתפלל ובין אותם האחים החסרים שהקהל מתפלל בעבורם, ועושה מעשה למענם.

וכמעשה אשר יעשה בעליונים כך נעשה אף אנחנו ונאמר "לכל איש יש שם", ננסה לחפש את שמה של כל נשמה ונשמיה ונדליק נר לאורה. לא נחדל ולא נרתע מלהמשיך לחפש ולאחר עוד שמות מתוך ששת המיליונים, כיוון שאין מספר לבן האדם היהודי. כל יהודי הוא נשמה, כל יהודי הוא חלק מהצורך. וככל שיכיר המתפלל יותר את הנשמות ואת שמותן, יוכל להתפלל יותר לעילוי אותן הנשמות, ולבקש את השכר הראוי להן. ביום הזיכרון לשואה עלינו להתאחד לאור הרעיונות שיהודי השואה הורישו לנו. אנשים אלו כבר עלי אדמות עשו את עצמם לצרור של חיים ערכיים בעלי בחירה ומשמעות. בעל תפילת "אל מלא רחמים" ביטא זאת בצמד המילים הבאות: "שנהרגו, שנשחטו, שנשרפו על קידוש השם" (מעשה המהווה דוגמה לקידוש השם הבאנו לעיל בעמ' 102, מספרו של ויקטור פרנקל "האדם מחפש משמעות"). וכשם שבשמים זוכרים את עקדתם, אף אנו נזכור את השואה, ונדע שבעצם הזכירה אנו מתחברים חיבור של דורות, ומתוך חיבור של זיכרון, תיווצר חברה שערכיה מושתתים על אחדות ואהבה, ועל מקומה של הארץ והחירות במתן ביטחון ששואה כזו לעולם לא תוכל להתקיים. דיון נוסף בנושא ניתן למצוא בהערות לבלדה "הנה תמו יום קרב וערבו", מאת נתן אלתרמן במדריך למורה בעמ'.....

תוספת: נוסח ב לתפילת "אל מלא רחמים"

אֵל מְלֵא רַחֲמִים, דִּין אֱלֻמְנוֹת וְאָבִי יְתוּמִים, אֵל נָא תַחֲשֶׂה וְתִתְאַפֵּק לְדָם יִשְׂרָאֵל שֶׁנִּשְׁפָּךְ כְּמִים. הַמְצֵא מְנוּחָה נְכוֹנָה עַל פְּנֵי הַשְּׂכִינָה, בְּמַעְלוֹת קְדוּשִׁים וּטְהוּרִים כְּזֶהר הַרְקִיעַ מְזֻהָרִים, לְנִשְׁמוֹתֵיהֶם שֶׁל שֵׁשׁ מֵאוֹת רִבְבוֹת אֱלֹפֵי יִשְׂרָאֵל, אֲנָשִׁים וְנָשִׁים, יְלָדִים וְיְלָדוֹת, שֶׁנְּהָרְגוּ וְנִשְׁחָטוּ וְנִשְׂרְפוּ וְנִטְבְּחוּ וְנִחְנְקוּ וְנִקְבְּרוּ חַיִּים בְּיַד הַצּוֹרְרִים. כְּלֵם קְדוּשִׁים וּטְהוּרִים, וּבְהֵם גְּאוּנִים וְצַדִּיקִים, אֲרֹזֵי הַלְּבָנוֹן וְאֲדִירֵי הַתּוֹרָה, בְּגַן עֵדֶן תֵּהָא מְנוּחָתֶם. בְּעַל הַרְחָמִים יִצְרַר בְּצַרּוֹר הַחַיִּים אֶת נִשְׁמָתֶם, ה' הוּא נִחְלָתֶם, וְיִזְכֹּר לָנוּ עֲקִדְתֶם, וְיַעֲמֵד לָנוּ וְלְכָל יִשְׂרָאֵל זְכוֹתֶם. אֲרַץ אֵל תִּכְסִי דָמָם, וְאֵל יְהִי מְקוֹם לְזַעֲקָתֶם. בְּזִכּוֹתֶם נִדְחֵי יִשְׂרָאֵל יֵשׁוּבוּ לְאַחֲזָתֶם, וְהַקְדוּשִׁים לְזִכְרוֹן תְּמִיד – נִגְדֵה ה' צְדָקָתֶם. יָבוֹאוּ שְׁלוֹם וְיִנוּחוּ עַל מִשְׁכְּבֶם, וְנֹאמֵר אָמֵן.

ביאורים לנוסח ב

בנוסח זה מרחיב המחבר ומתאר בפירוט את הנספים בשואה: אֲלֵמְנוֹת... יְתוּמִים... יְשׁ
מֵאוֹת רֶכֶבּוֹת אֶלְפֵי יִשְׂרָאֵל, אֲנָשִׁים וְנָשִׁים, יְלָדִים וְיְלָדוֹת... וּבָהֶם גְּאוּנִים וְצַדִּיקִים, אֲרֻזֵי
הַלְבָּנוֹן וְאֲדִירֵי הַתּוֹרָה, וְזֹאת מֵתוֹךְ מִטְרָה לְעוֹרֵר אֶת רִגְשׁוֹתַי שֶׁל הַמִּתְפַּלֵּל. כֹּאשֶׁר אָדָם
מְצִייר בְּעֵינָיו רוּחוֹ אֶת מוֹשֵׁא תְפִילָתוֹ, מִגְבִּיר בּוֹ הַדְּבָר אֶת הַצּוֹרֵךְ לְשׁוֹךְ אֶת לְבוֹ. כֹּל
שֶׁכֵּן כִּשְׂמֵדוּבֵר בְּנוֹשֵׂא רִגִּישׁ וְטֵעוֹן שִׁכְזָה.

לְאוֹר תְּכֵלִית זֶה מוֹסִיף הַמַּחְבֵּר, מִפְּרֵט וּמְרַחֵב אֶת דְּרָכֵי הַמוֹת בְּשׁוֹאֵה שְׁנֵהֲרֵגוּ וְנִשְׁחָטוּ
וְנִשְׁרְפוּ וְנִטְבְּחוּ וְנִחְנְקוּ וְנִקְבְּרוּ חַיִּים.

הַמַּחְבֵּר רוֹאֵה אֶת מוֹתָם שֶׁל הַיְהוּדִים בְּשׁוֹאֵה כַּעֲקֵדָה: " וַיִּזְכֹּר לָנוּ עֲקֵדָתָם".

פְּרִשְׁת הַעֲקֵדָה הַיּוֹתָה מֵאִזּוֹ וּמֵעוֹלָם מְקוֹר לְמוֹכְנוֹת לְמִסִּירוֹת נֶפֶשׁ. יְהוּדֵי שֶׁהִבִּיעַ נְכוֹנוֹת
לְהַקְרִיב אֶת הַיֶּקֶר לוֹ בְּיֹתֵר, אֶת חַיּוֹ, לְמַעַן יִהְיֶה עוֹשֵׂה כֵן לְאוֹר עֲקֵדַת יִצְחָק. לְעֲקֵדָה
לְקַח אֲבָרָהָם אֶת בְּנוֹ יַחֲדָיו עַל אֵף שֶׁהוֹבִטָח כִּי הוּא יִהְיֶה זֶרְעוֹ אַחֲרָיו, וְהַעֲלֵהוּ עַל הַמְּזֻבָּח
מֵתוֹךְ אֲמוּנָה שְׁלֵמָה וְהַזְדַּהּוֹת עִם צִוּוֵי הָאֵל.

כֵּךְ נִכּוֹן הַדְּבָר אֵף לְאַחַר מַעֲשֵׂה. כֹּאשֶׁר יְהוּדֵי נִהַרְגַּ מִפְּאַת יִהְדוּתוֹ, רוֹאֵה זֹאת מַחְבֵּר
הַתְּפִילָה כַּעֲקֵדָה, מִשׁוֹם שֶׁסִּיבַת הַהֲרַג הַנּוֹרָא בָּאָה בְּשֵׁל הַיּוֹת הַיְהוּדִי מִיִּצְג אֶת הָאֲמוּנָה
וְהַמוֹסֵר, וְזוֹהִי לְמַעֲשֵׂה הַסִּיבָה הַמְּרַכְזִית לְרִצּוֹן הַעֵז לְהַכְחִידוֹ.

לְקִרְאָת סִיּוּמָה שֶׁל הַתְּפִילָה מוֹסִיף הַמַּחְבֵּר בְּקִשָּׁה: בְּזִכְרוֹתָם נִדְּחֵי יִשְׂרָאֵל יִשׁוּבוּ
לְאַחֲזָתָם.

מֵתוֹךְ הַדִּין שֶׁל יְמֵי הָאֶפְלָה, עוֹמֵד הָעַם שִׁיבָא מֵהַתּוֹפֵת, פּוֹנֵה וּמִבְקֵשׁ אֶת גִּילּוֹי הַרְחִמִים,
בְּדַמּוֹת אֵיילַת הַשַּׁחַר שֶׁל הַתְּקוּמָה, שֶׁל הַגְּאוּלָּה. שְׂאֵלְתוֹ וּבְקִשְׁתּוֹ שֶׁל הַמִּתְפַּלֵּל הִיא
לְרַחֲמִים בְּדַמּוֹת מְקוֹם שְׁבוּ יוֹכֵל עִם יִשְׂרָאֵל לְחַיּוֹת לְבַטָּח "אִישׁ תַּחַת גִּפְנוֹ וְתַחַת תְּאֵנָתוֹ"
(מְלָכִים א ה), לֹא מְקוֹם שְׁבוּ יְלָדִים וְיְלָדוֹת, "שְׁנֵהֲרֵגוּ וְנִשְׁחָטוּ", אֲלֵא מְקוֹם שְׁבוּ יְלָדִים
וְיְלָדוֹת מִשְׁחָקִים בְּרַחוּבּוֹתֵיהָ (זְכָרִיָּה ח) וְשִׁעֲשַׁע יוֹנֵק עַל חוֹר פֶּתֶן (יִשְׁעִיָּהוּ יא ח). הַנְּרַצְחִים
בְּשׁוֹאֵה חוּוֹ אֶת הַחוּשֶׁךְ הַגְּדוֹל שֶׁל טֵרֶם בּוֹא הַגְּאוּלָּה. הַמִּתְפַּלֵּל מִבְקֵשׁ כִּי בְּעִבּוֹר זְכוּתָם
זוֹ, יוֹכֵל עִם יִשְׂרָאֵל לְזֻכּוֹת וּלְשׁוֹב אֶל אֶרֶץ אַחֲזוֹתוֹ תוֹךְ כִּינּוּס נִדְּחֵי יִשְׂרָאֵל כְּדֵי לְזֻכּוֹת
בְּמִנּוּחָה בְּגְאוּלָּה, כְּפִי שְׁכוּתָב יִשְׁעִיָּהוּ הַנְּבִיא "אֶסְפֶּה נִדְּחֵי יִשְׂרָאֵל וְנִפְצוֹת יְהוּדָה יִקְבְּצֵן
מֵאַרְבַּע כְּנַפּוֹת הָאָרֶץ" (יִשְׁעִיָּהוּ יא יב).

ביקור / רחל פרחי (עמ' 174)

רחל פרחי נולדה בארץ בשנת 1937 לאבא מיוון ולאימא מבולגריה. בים מבני משפחתה, אלה שנשארו ביוון ובבולגריה, נלקחו על ידי הנאצים במלחמת העולם השנייה למחנות ההשמדה.

על השיר

זהו שיר סיפורי, שכותרתו היא "ביקור", ואכן הדוברת מספרת בו בגוף ראשון על ביקור, שנראה כממשי ושאותו ערכו אצלה במטבח כל קרובי משפחתה, "כל הדודות והדודים ובני הדודים".

אבל כבר בקריאה ראשונה של השיר עשוי הקורא להבין, כי ביקור זה הוא למעשה ביקור הזוי של מבקרים הזויים, שהם מתים חיים, וכולו, למעשה, מתרחש רק בדמיונה של הדוברת הממשית.

ההזיה הזו מובנת פסיכולוגית כשיתברר לנו הקוראים הזמן הממשי שבו נמצאת הדוברת בהווה הסיפורי: יום הזיכרון, שחל ככתוב בשיר "בסופו של חודש".

מתוך חומרי הלשון הקשורים בשואה ומשוקעים בשיר זה מזהה הקורא, שמדובר ביום הזיכרון לשואה ולגבורה, שמצוין כל שנה בכ"ז בניסן, סמוך לסוף החודש.

בין חומרי לשון אלו נמצא, כי הקרובים באים "מאשוויץ, דכאו וברגן בלזן", ואנו יודעים כי בערים אלו היו מחנות הריכוז וההשמדה שהוקמו על ידי הנאצים. ברשותם של הקרובים יש "טלאי צהוב", ואנו יודעים כי היהודים הוכרחו לענוד טלאי זה על דש בגדם. ברור, שמדובר במתים, "גוויות נמקות", שלפי השיר הם עד היום חסרי מנוח, שנודדים בכל העולם ומבקשים שיזכרו אותם.

המציאות וההזיה מוגשות בשיר מבחינה צורנית בבית רצוף אחד והרעיון המסתתר בהן הוא, שבמיוחד ביום הזיכרון כמו אין הפרדה בין המציאות, שבה נמצאת וחייה הדוברת הממשית בהווה הסיפורי, ובין ההזיה שלה על הביקור של קרוביה שלה, שהומתו בשואה, במטבחה בארץ.

עם זאת בתוך הבית האחד הזה נבחין בשני חלקים גדולים, כשכל חלק מתחלק גם הוא לשניים:

1. החלק הראשון מתרחש בשעת הדמדומים של אחר הצהריים ביום הזיכרון, כש"שמש ארץ ישראל שוקעת לא שוקעת בסופו של חודש..." – הדוברת הממשית נמצאת לבדה במטבח שבדירתה בארץ והיא מציגה את הסיטואציה ההזויה של ביקור כל קרוביה המומתים במטבח זה. בהזיה שלה משולבים העבר שהיה, ההווה שקיים וגם

העתיד שיכול היה להיות.

כל זאת בשני חלקים: א. במעגל המצומצם של המשפחה ב. במעגל הרחב של כל העם היהודי.

2. החלק השני מתרחש אחר כך באותו יום עם ערב: "השמש כל כך יפה בשקיעה, והעשבים הקטנים השמים העננים האורות שפה ושם נדלקים". עכשיו מצטרפים לדוברת הילדים, שגמרו לשחק בחוץ ועלו הביתה. גם כאן בתיאור הסיטואציה ההזויה משולבים עבר, הווה ועתיד ובשני חלקים: א. במעגל המשפחה ב. במעגל העם היהודי כולו.

בכל אחד מהחלקים יש ניגוד בין התיאור הרוגע של השמש והנוף בחוץ ובין תוכן ההתרחשות של ביקור מתים חיים באותו פרק זמן בבית.

בחלק הראשון במעגל המשפחה (מההתחלה עד "בסופו של חודש..." – החלק מסתיים בשלוש נקודות) הדוברת, כמו כל עם ישראל ביום הזיכרון, מתייחדת עם זכרם של קרוביה. היא יודעת, שהם כולם כבר נספו בשואה במחנות ההשמדה: אושוויץ, דכאו וברגן בלזן. היא מודעת לכך שהיא בהווה נשארה בלעדיהם, והיא מציינת בצער, שלולא מתו אז ושם, הם היו יכולים להיות יחד כאן ועכשיו משפחה אחת גדולה.

נראה, כי ההתייחדות הפרטית שלה עם המתים של משפחתה מובילה אותה להחיות אותם לעצמה.

היא רואה את המתים כמבקרים חיים, שבאים לשנות אתה כוס קפה במטבח. כמקובל בסיטואציה כזו הדוברת שואלת: עוד סוכר? והם מניעים בראשם. הם אמנם מתים, ששותקים, לא בוכים, לא מקוננים ולא מספרים נוראות, אבל הם באותה עת גם חיים, המביטים בדוברת "כמו אומרים להיות", דהיינו: הם לגביה בעלי הווייה נצחית, המתמשכת מעבר להווה ולעתיד.

נשים לב, כי מוטיב "המת החי", המופיע כאן לגבי אלה שנספו בשואה, מעביר בצורה העזה ביותר את התחושה, שהשואה אינה נושא של עבר שמת, אלא היא נושא החודר בהתמדה ובחיות להווה, וכל דרך בריחה ממנו בעתיד היא חסומה ובלתי אפשרית. יתרה מזו, בשיר נראה כי ההימצאות יחד של החיים והמתים החיים" במטבח המשפחתי אינה סיוט, אלא היא טבעית ואפילו יש בה רוגע ונעימות.

בחלק הראשון במעגל הלאומי (מ"הם יכלו להיות" עד "מצווים עלינו את המלחמה"). נמצא, כי ביום הזיכרון כל בני העם היהודי זוכרים את הנספים בשואה. מאחר שיום זה עומד להסתיים, עשוי להיות חשש, כי החיים ייכנסו לשגרת היום וזכר המומתים כמו "יחכה" עד ליום הזיכרון הבא, ואולי גם לא יחכה עד אז, ויישכח.

אבל חשש זה אינו קיים לגבי הדוברת ובני דורה, שכן הם עדיין יודעים וזוכרים את

הנספים. הם יודעים, שהנספים ייחלו בעבר לגאולה, והם לא נגאלו מעולם, ויודעים, כי הם בהווה, שלא כמו היהודי הנודד, "בלי צרור קשור בקצה מוט" נודדים כל הזמן חסרי מנוחה.

הדוברת, שגרה בארץ, גם יודעת בצער, כי אם בני עמנו אלו לא היו מומתים בשואה, הם יכולים היו להיות עולים שמגיעים לארץ ישראל, אם מארצות הרווחה ואם מארצות המצוקה.

התחושה של הדוברת היא, שהנספים הללו מצווים עליה, כמו על כל בני דורה ועל כל העם היהודי לדורותיו "את המלחמה", דהיינו: מצווים להמשיך ולהילחם בעד המשכיות הזיכרון של השואה והנספים בה, ונגד אי הידיעה והשכחה.

בחלק השני מופנה המבט אל הדור הבא: דור הילדים.

במעגל המשפחה (מ"יום אחד" עד "יכלו...") – הקטע מסתיים בשלוש נקודות) הבעיה היא, שעובר הזמן ויש כבר דור ילדים, שאינם יודעים מה היה בשואה. בשל גילם הצעיר הם גם אינם יכולים לקלוט ולהבין את השואה ואת פירושו של יום הזיכרון לשואה ולגבורה. לכן כמו באופן טבעי הם הקטנים, גם ביום הזיכרון ממשיכים לשחק את משחקיהם עד הערב כמו שהם עושים בכל שאר הימים.

כשהם באים הביתה, המתים, שנמצאים שם בתוקף הזייתה של אמם, עוטפים "כמו בקסם בגלימות את גוויותיהם הנמקות", והם כמו חיים מספרים להם מה שהם אוהבים: "בדיחות ומעשיות", ומוסיפים גם סיפורים "על אושוויץ ודכאו וברגן בלזן", הם הקטנים אינם מסוגלים להבין על מה הם מדברים.

הילדים של הדוברת אמנם סקרנים ושואלים אותה בלחש: מי הם? והאם היודעת עונה להם ומספקת להם את הידע החסר להם, אבל גם היא אינה מסוגלת להמשיך בסיפורה, והיא קוטעת אותו באמצע, אם משום שצערה על האובדן הוא גדול ואם משום שראתה מה מוגבלת הבנתם של ילדיה, ואולי משום שנוכחה לדעת גם מה מוגבלת יכולת ההסבר שלה בנושא.

במעגל הלאומי (מ"כל אחד הוציא" עד הסוף) נשמע, כי אולי בשל תגובת הילדים, הדור הצעיר, כמו מוציא עכשיו כל אחד מהמתים החיים טלאי צהוב, שמסמל את נוראות השואה, ומניח אותו על "שולחן המטבח בין ספלי הקפה ושאריות העוגה", התקרובת הממשית, ו"קערת תפוחי הזהב", הפרי הזהוב, שמסמל את ארץ ישראל וההוויה הישראלית.

שני הסמלים, הטלאי והתפוז, שונים במהותם זה, אבל יש משהו קונקרטי המקשר ביניהם: הם כאן על אותו שולחן ולשניהם צבע דומה: צהוב הטלאי דומה לזהוב של התפוז. הקשר הוא גם אידיאלי מטאפורי: יש בין הסמלים קשר היסטורי, כי אחרי השואה הוקמה מדינת ישראל, וניצולי השואה מצאו מקלט במדינת ישראל. אבל זה גם קשר שצריך

לשמור עליו גם בעתיד ומכאן ברורה מהות הצו, שעם היעלמותם של המתים החיים, הם משאירים לדוברת, לבני דורה ולכל העם היהודי בסיומיום הזיכרון: "להסביר לילדים לעולם".

השיר מעלה את הצורך הדחוף בשמירת הצו הכפול: 1. המשך המלחמה בשכחה של השואה. 2. המשך ההסברה לדורות הצעירים, זאת כדי שמעשים אלו יזכרו לדיראון עולם, ולא יחזרו עוד בעולם לעולם.

השיר גם נותן דרך לשמירת צו זה, שהיא לא כמו זו המתקיימת בטקסים המוניים, אלא היא דרך נטולת פאתוס ודרך אינטימית מאוד, דרך שמחדירה את זכר המומתים בשואה לתוך הבית ודרך שמצרה ומקוננת על מה שהיה יכול להיות ואבד לכולנו בשואה בשני המישורים: במישור המשפחתי – "יכולנו להיות משפחה גדולה", ובמישור הלאומי – "הם יכלו להיות עולים מארצות המצוקה או מארצות הרווחה".

נשים לב, כי משפטים אלו חוזרים פעמיים בשיר, והחזרה, מלבד שהיא מעניקה ריתמוס לשיר הסיפורי הזה, היא מעצימה את תחושת הצער והיא מעידה עד כמה תחושה זו מציקה הן ליחיד והן ללאום כולו, בייחוד ביום הזיכרון לשואה ולגבורה.

הערות לטקסטים החזותיים

"הספרייה הריקה" / מיכה אולמן (עמ' 182)

ומגדל הספרים (עמ' 183)

בכיר שבה שרפו הנאצים ב־10 במאי 1933 כעשרים אלף ספרים ביניהם ספרים של מארקס, קסטנר, פרויד, תומס מאן ושל היינריך היינה עצמו, הוקם פסל לצד יצירתו של מיכה אולמן הקרוי "מגדל הספרים". הפסל כולט בגובהו. כדאי לשוחח עם הלומדים על האמירה שיש בהקמת פסל גדול ממדים כזה של ספרים על רקע ההתרחשויות בכיכר, וכן על אפשרות של "דו־שיח" בין שתי היצירות.

"סובלנות" – כרזה בשביל אונסקו / הלמוט לנגר (עמ' 187)

אחת הכרזות שהופקה על ידי אונסקו כדי לבטא את חזון הסובלנות. על הכרזה נכתבה המילה "סובלנות", בשפות שונות ומצוירות עליה שלוש צורות היסוד בחמישה צבעים בסיסיים. המחבר (הקומפוזיציה) של שני עיגולים, שני ריבועים, והמשולש שעומד על קודקודו יוצרים קבוצת צורות הנדסיות, שאינה מאוזנת. עם זה, במבט ראשון נראה

המחבר כולו כאילו הוא מאוזן.

שלוש צורות היסוד יכולות לייצג סמלים: אנשים, גזעים, צבעים ומקומות בעולם. כל הצורות צבועות בצבעים נקיים, מלכד הריבוע הצהוב, שהצורות הנמצאות בתוכו, צבועות במספר גוונים. היצירה מבליטה בצורה גרפית את הרב גוניות האנושית ועם זה את השלמות הנוצרת ממצאותם של כל הצורות יחד. הצורה נראית כאילו עומדת על קודקודו של משולש, מה שמבליט את אי היציבות ואת ההכרח להשקיע מאמצים בלתי פוסקים בשמירה על האיזון. שלמות שמתאפשרת על ידי סובלנות, שאחד מביטוייה בכרזה היא המילה עצמה בשפות שונות.

יום הזיכרון לחללי צה"ל (עמ' 188)

יום הזיכרון לחללי צה"ל חל מידי שנה ביום ד' באייר, שהוא גם ערב יום העצמאות. רבים עוסקים בשאלה אם נכון וראוי היה להצמיד את יום הזיכרון ליום העצמאות. כיצד יכולות משפחות לקום אחרי יום כה קשה, לצאת בשמחה לרחובה של עיר, ולשמוח בשמחת המדינה? האם לא ראוי היה לנתק בין שני התאריכים? לאורך שנותיה של המדינה אנו מאבדים לוחמים, בנים, הורים, אחים, חברים, אך זהו שלב בסולם, זהו חלק מתהליך. כאשר רואים תמונה חלקית, יכול הדבר להוביל לייאוש, לדיכאון, אך כאשר התמונה מלאה, השחור מתערב בלבן, המעונן לצד המאיר והכהה לצד הבהיר, נותן הדבר פרופורציות נכונות להתמודדות עם השכול והכאב. "כמותם ציוו לנו את החיים". יום הזיכרון אמור להבליט את החיים ואת התקווה, ולהעלות על נס את הכוח ואת הגבורה. יום הזיכרון הוא יום שבו אנו לומדים את תכונות בנינו שהלכו, ואת הערכים שעליהם נלחמו, ומסרו את נפשם וחייהם לאורם. מדינת ישראל, לרבים מן הצעירים, היא דבר ברור. איננו מכירים מציאות אחרת, אך לא כן הדברים, לוחמינו נפלו כדי להעניק לנו חיים על אדמה שלא היתה ברשותנו קרוב לאלפיים שנה של גלות, רדיפות והרג.

הקדיש (עמ' 189)

הקדיש היא תפילה הנאמרת ביום הזיכרון לחללי צה"ל וכן בימי זיכרון פרטיים של אדם על אב, אם, בן וכת. קדיש זה נקרא "קדיש יתום". הקדיש נאמר גם בתפילות השנה. בכל תפילה נאמרים מספר קדישים שמטרתם, לרכז את הציבור סביב הרעיון של הגדלת שם האל בעולם, ועל כך שעלינו לברכו בציבור. וכפי שנאמר לעיל מבקש הקהל, את משאת נפשנו, השלום.

הקדיש אינו נחלת יחידי הסגולה בישראל. הקדיש נאמר בלשון ארמית. בימי קדם היתה הארמית השפה השגורה בפי יהודים פשוטים ומלומדים כאחד וכך היה אפשר לכלל הציבור להתחבר אל רעיונותיה. תפילת הקדיש הושארה בשפתה המקורית החל מתקופת המשנה ולא נשתנתה עד ימינו (תלמוד בבלי ברכות ג. מסכת סוטה מט). הקדיש נאמר במניין (עשרה אנשים).

ביום הזיכרון לחללי צה"ל, הקדיש הוא זיכרון הציבור, הוא הכרזה, הבאה לומר: "הורים יקרים, בנכם אינו חסר רק לכם, הוא חסר גם לנו, החייל שנפל בקרב אינו אבדה פרטית משפחתית בלבד, כולנו עומדים כאן עם החייל שלכם שלנו. יתרה מכך, המתפלל אומר בקדיש שאף היושב במרומים, האל, חסר, שהרי אנו עומדים ומבקשים ש"יתגדל ויתקדש שמו הגדול" ... (- יתגדל ויתקדש שמייה רבה), משמע כעת הוא חסר. אתה אב יקר האומר את הקדיש יחד עם הציבור העומד לצדך, כולנו מבקשים למלא את חסרונו הפרטי, את חסרונו הכלל, ואת חסרונו האל.

פעמים רבות מתגנב ספק ומנקר בלבו של האדם, האם צדק אלוהי היה כאן? האם משפט היה כאן? כיצד ייתכן שנגדעו ימיו של נער כה צעיר היכן השגחת האל על בניו???

"יהא שמייה רבא מבורך לעלם ולעולמי עלמאי,..." (- יהא שמו הגדול מבורך לעולם ולעולמי עולמים) "יתברך וישתבח..." - לא, אין כאן טעות ואף לא משגה. אין לו לאדם תשובה לכל שאלותיו, מותר לו לבוא בדין עם האל, מותר לו להתווכח*, אך עליו לדעת כי אין בכוחו לענות על שאלה זו. בא האדם ומצדיק עליו את הדין בציבור "יהא שמו הגדול מבורך", על אף חוסר יכולתי להבין: "יתברך וישתבח".... "שמייה דקודשא בריך הוא".... (- שמו של הקדוש ברוך הוא), עם כל כעסי אשר דיברתי עד הנה. וכשם שאמר איוב המיוסר: "ה' נתן ה' לקח יהי שם ה' מבורך" (איוב א), כך יאמר כאן האב השכול פה אחד עם הציבור העומד לצו: "ברוך (ברוך) הוא".

אך כאן לא נעצרת החוויה הציבורית. האם היתה משמעות לנפילת בני? האם לא לשווא היתה ההקרבה???

"ויצמח פורקנה".... (- ויצמיח ישועתו), "ויקרב משיחה".... (- ויקרב הגעת משיחו). כדי לאפשר לנו, ממשיכי דרכו של בנך יקירך, של אביך שלא חזר, לחיות כאן במדינתנו, בארצנו בביטחון, תרמת אתה את חיי אהובך להצמיח לנו ישועה, ולקרב ככל שניתן את קץ הסבל "בעגלא ובזמן קריב" - במהרה ובזמן קרוב.

וכדי לאשר את דברי האב הגונח מעמקי לבו יענה ציבור "אמן" - לשון אישור. אכן אנו נותנים אמן בדברך.

* היהדות היטיבה להכיר את נפשו של האבל והמתייסר. איוב ניהל ויכוח מר עם האל. הוא לא הסכים לקבל את דברי רעיו שטענו שייטוריו באו לו כתוצאה מחטאיו. ועל אף העובדה שעמד בעזו והטיח דברים כלפי מעלה (ואולי דווקא עקב כך) זכה שהאל התגלה אליו.

אך לא נחה דעתו של האב השכול. מהי התכלית מהו הייעוד של כל המלחמות עקובות הדם, האם ישנה משמעות? האם יש ערך למלחמות האכזריות? האם לא הגיע הזמן כי לא על הנשק לבדו יחיה האדם, האם לא בא הזמן ל"כתתו חרבותם לאתים וחניתותיהם למזמרות" (ישעיהו ב ד). אנא, פונה המשפחה השכולה בתחינה ובבקשה: "יהא שלמא רבה מן שמיא וחיים ושבֵע וישועה ונחמה ושיזבא (הצלה) ורפואה וגאלה וסליחה וכפרה ורוח והצלה, לנו ולכל-עמו ישראל, ואמרו אמן. [אמן]. אנו חפצים בנחמה, בחיי שלוה, בגאולה, ומעל הכול בשלום, האם נזכה לו אי פעם? והנה באה התשובה בביטחון שאכן צפון לנו עתיד בעל ערך. הכמיהה תשא את פריה אולי בקרוב אולי באחד הדורות הבאים, אך ודאי לנו שאין שווא בתקווה זו, "עושה שלום במרומיו הוא יעשה שלום עלינו ועל כל ישראל". אב יקר, השלום המצופה כוא יבוא. בראש ובראשונה השלום יורגש כמעגל הפנימי, כמשפחת השכול, "יעשה שלום עלינו", מפני שהסובל הגדול הוא גם הנגאל הגדול, וככל ששאת הייסורים רבה כך בבוא הגאולה תורגש אף היא בעוצמה רבה. אך לא זו בלבד, אלא אף אנו העומדים כאן לצדך, החשים כי בנך – בננו, כי יקירך – יקירנו, הנושאים בעול מצוקתך, אף אנו נזכה לאותו שלום "ועל כל ישראל ואמרו אמן". ובאמירה זו אנו מצרפים אף את נשמות הנופלים לציבור המתפלל, התפילה הופכת לתפילה של ציבור הכולל שרשרת של דורות, של אב ובן, נכד וסב העומדים יחד מעל מצבת האבנים הדוממת, אך בעלת המשמעות הרבה כל כך.

ק ד י ש

נוסח ארמי

יִתְגַּדֵּל וְיִתְקַדֵּשׁ שְׁמֵיהּ רַבָּא.
בְּעֵלְמָא דִּי בְרָא כְרַעוּתִיהּ,
וְיִמְלִיךְ מַלְכוּתִיהּ וְיִצְמַח פְּרָקְנִיָּהּ וְיִקְרַב מְשִׁיחִיהּ.

בְּחַיֵּיכוֹן וּבְיוֹמֵיכוֹן וּבְחַיֵּי דְכָל בֵּית יִשְׂרָאֵל,

בְּעֵגְלָא וּבְזִמְן קָרִיב וְאִמְרוּ אָמֵן.

יְהֵא שְׁמֵיהּ רַבָּא מְבֹרָךְ
לְעָלְמָא וְלְעָלְמֵי עָלְמַיָּא,
יְתְבָרְךָ וְיִשְׁתַּבַּח וְיִתְפָּאֵר,
וְיִתְרוֹמֵם וְיִתְנַשֵּׂא וְיִתְהַדָּר
וְיִתְעַלֶּה וְיִתְהַלָּל, שְׁמֵיהּ דְקִדְשָׁא בְרִיךְ הוּא.

לְעֵלְא מִן כָּל בְּרַכְתָּא וְשִׁירְתָּא תְּשַׁבְּחָתָא

וְנַחְמָתָא דְאִמְרִין בְּעֵלְמָא וְאִמְרוּ אָמֵן.

”יהא שלמא רבה מן שמיא וחיים

טובים עלינו ועל כל ישראל ואמרו אמן

{נוסח הספרדים: יהא שלמא רבה מן שמיא
וחיים ושְׂבַע וישועה ונחמה ושיזבא (הצלה)
ודפואה וגאֵלה וסליחה וכפֵרה ורינוח והַצְלָה,
לְנו וּלְכָל-עַמּוֹ יִשְׂרָאֵל, וְאִמְרוּ אָמֵן. [אמן]}

עושה שלום במרוֹמָיו, הוּא (בְּרַחֲמֵיו) יַעֲשֶׂה
שְׁלוֹם עָלֵינוּ, וְעַל כָּל-עַמּוֹ יִשְׂרָאֵל, וְאִמְרוּ אָמֵן. [אמן]

תרגום לעברית

יתגדל ויתקדש שמו הגדול
בעולם שברא כרצונו
וימליך מלכותו ויצמיח ישועתו
ויקרב משיחו

בחייכם וביומכם ובחיייהם של
כל בית ישראל

במהרה ובזמן קרוב, ואמרו אמן
יהיה שמו הגדול מבורך
לעולם ולעולמי עולמים
יתברך וישתבח ויתפאר
ויתרומם ויתנשא ויתהדר
ויתעלה ויתהלל שמו של הקדוש
ברוך הוא

למעלה מכל הברכות והשירות
השבחים

והנחמות שאנו אומרים בעולם
ואמרו אמן.

יהא שלום רב מן השמים וחיים
טובים עלינו ועל כל ישראל
ואמרו אמן

אליפלט / נתן אלתרמן (עמ' 191)

נתן אלתרמן (1910–1970) אחד מגדולי המשוררים של ישראל. חילק את שירתו באופן ברור לשני חלקים: שירה לירית אישית ושירה אקטואלית המגיבה על מאורעות הזמן. שירתו, שהתפרסמה אחת לשבוע בעיתון "דבר", ליוותה את ימי ההעפלה, המאבק והמרי של היישוב בארץ.

הערות מתודיות

הפרק שלפנינו נקרא "לא אשכח לך זאת" והוא מבליט את הנתינה במצבים של סכנת חיים ולחץ שאין להם מידה. יש גילויים של אומץ וגבורה שנובעים מיכולת של נתינה ללא גבולות. אליפלט הפך לסמל בתרבות שלנו, לילד שמתואר כ"ילד מיוחד", שכל הסבר לא יועיל, שאין לו אופי במיל... הוא זה שירוצן אל העמדה המנותקת וימסור את חייו מתוך נתינה ללא סייג. ניתן למצוא פירושים שונים לשיר של אלתרמן "אליפלט", חלק גם באתרים באינטרנט. המורה יבחר על פי בגרות תלמידיו היכן להרחיב ולהוסיף כיווני חשיבה שונים.

הערות ל"תפילה" ו"נעילה" – מאת חיים חפר (עמ' 197)

בשער זה שובצו יצירותיו של חיים חפר, במטרה להביא למורה שיבחר בהן הזדמנות להכיר ללומדים תפילה של אדם חילוני. אפשר להשוות עם תפילות אחרות המצויות במקראה, ואולי לזהות קווי דמיון ושוני.

שים שלום / ע' הלל – קטע מהשיר (עמ' 202)

מתוך השיר "שים שלום" בחרנו את הקטע שבו הכמיהה לשלום היא הבולטת ביותר. האלוזיה היא מחזון אחרית הימים של ישעיהו וממקורות אחרים במקרא, כגון "שירת הים", ההבטחה לאברהם בכרית בין הבתרים וכדומה. הבקשה היא להסב כלי מלחמה ל"כלי שלום" בדומה למשאלות של אסתר ראב בשירה "משאלות".

חיילים במלחמת לבנון השנייה / מנחם כהנא (עמ' 200)

תצלום זה נעשה על ידי מנחם כהנא במהלך מלחמת לבנון השנייה בקיץ 2006. אנחנו מכירים בארצנו תצלומים רבים של חיילים. חיילים בזמן קרב, בזמן של מסדרים חגיגיים, אולם כאן יש לפנינו תצלום שצולם ברגע בלתי שגרתי. זהו רגע של זמן ביניים, החיילים כאן אינם נמצאים ברגע של קרב ממש וגם לא בזמן של מנוחה, אלא במעין המתנה, הפוגת ביניים לקראת הצעד הבא. קיים כאן ניגוד בין הציוד הקרבי המתוחכם והרב, ובין המקום ההררי. מצד אחד – הטבע בכל יופיו והאור המיוחד הנופל עליהם, ומצד אחר הציוד הצבאי הכבד שמשמעו מלחמה ואובדן. המלחמה נראית כאן כמו משהו שפלש לתוך החיים השלווים של המקום, לא שייך לא בזמן ולא במקום.

החיילים עצמם כחורים צעירים, עומדים או יושבים, כמצב של המתנה, אף אחד מהם לא עושה משהו מוגדר, כאילו איש לא מנהיג אותם, כאילו אין להם מטרה ברורה. הם נראים אנושיים מאוד, פגיעים מאוד. הם אינם חובשים קסדות, ואינם מוגנים בשום צורה. מה שבולט בעיקר הוא ההמתנה. חוסר הידיעה, הציפייה להוראות ולכיוון ולמשימה ולעשייה. הבחירה במעמד כזה לצילום היא בחירה מודעת מאוד. הצלם איננו רוצה להראות את גבורתם של החיילים או את אומץ לבם, אלא לתאר את המלחמה כמשהו חסר כל זוהר או הילה, כמשהו אפרורי, רגיל, חסר תהילה, שיש בו יותר מבוכה וחוסר אונים מאשר אומץ וגבורה.

האור המגיע מלמעלה ומאיר את מתאר גופם וראשיהם של החיילים נראה כמו אור מכוון, ולכן הסצנה הזאת יכולה להיראות גם כמו סצנה מתוך סרט. גם העובדה שהחיילים אינם מסתכלים על הצלם, גורמת לנו להרגיש שיש כאן סצנה מתוך סרט. ייתכן שהצלם הוא אחד מהחיילים ביחידה או אולי הוא צלם צבאי המלווה את הקרבות, ומשתתף באופן פעיל בכל האירועים שהוא מצלם.

אין כאן גיבור ראשי, העין איננה מתמקדת בחייל אחד ספציפי, אם כי החייל היושב מלפנים ושרואים את פניו באופן מלא (לעומת כל השאר שמסכים את מבטם מהצלם), הוא היחיד שאנחנו מצליחים להבחין במבטו (הוא כנראה לא מביט למצלמה אלא אל חברו) ולכן הוא בולט לעומת כל השאר. עם זאת אין לתמונה מרכז ברור, אין התרחשות ברורה, אלא מצב נתון של חוסר מרכז, חוסר עשייה, חוסר מטרה.

שער ד:

מספרות עממית אל ספרות אמנותית (עמ' 203)

הספרות העממית

מאז ומעולם אהב העם את הספרות, שסופרה לו בתכנים קרובים ללבו, אם ריאליים ואם דמיוניים. בסיפורים ערכיים אלה, מצא משמעויות שהורו לו דרך חיים בלי הטפת מוסר, ואיכויות ספרותיות שמשכו את לבו והסבו לו הנאה.

כזו היא הספרות העממית, שכוללת יצירות בסיפורת ובשירה מז'אנרים שונים, כגון מעשיות, אגדות, מיתוסים, משלים, סיפורים אטיולוגיים, פתגמים, בלדות, רומנסות, פתגמים ועוד.

ביצירה העממית עולה משאלת לבו הכמוסה של האדם הפשוט, כשהיא מייצגת, מדגישה ונותנת ביטוי לכעיות ולכאבים במציאות חיו, מורה לו דרכים חכמות לנווט בחיים אלו, ונותנת לו החלש תקווה, כי יתכנו לו בעתיד גם חיים טובים.

לכל עם יצירות עממיות, שביטאו את ייחודו והם הפכו לו נכס צאן ברזל. אין יודעים מי חיבר את היצירות האלו. הן עברו מפה לאוזן ומדור לדור על ידי "מוסרנים", שהצטיינו בזיכרון ובכושר משחק מעולים.

מאחר שאין בעלים שיאסרו כל שינוי ביצירה, המוסרנים יכלו לשנות את היצירה, להוסיף עליה או לגרוע ממנה, הכול בהתאם לנטיותיהם והשקפת עולמם ובייחוד בהתאם לקהל ששמע אותם. כל מוסרן הוא אפוא גם יוצר.

בשל כך נמצא בספרות העממית גרסאות שונות לאותה יצירה, החוצות גבולות של זמן, מקום ועמים.

לכל ז'אנר בספרות העממית, כמו בספרות בכלל, יש מאפיינים ספרותיים בולטים ומשותפים, ואלה משמשים לו כרטיס זיהוי. המוסרנים ששינו את התכנים נשארו נאמנים למאפיינים הספרותיים של היצירה.

לימים הועלתה ספרות זו על הכתב, והיא עומדת היום לרשות הכלל ולרשות חוקרים שחוקרים אותה מכיווני מחקר שונים ומגוונים.

זאת ועוד, בהתאם לכלליה הספרותיים של הספרות העממית נכתבו ונכתבות עד היום יצירות אמנותיות, אלא שהמחברים שלהן חותמים בהן את שמם, ואותן כבר אי אפשר לשנות.

בשער זה נכללות יצירות מן הספרות העממית, שירה וסיפורת, ויצירות שנכתבו בהתאם לכללי הספרות העממית על ידי יוצרים שונים.

שירה

על הבלדה

הבלדה היא אחת הסוגות של השירה העממית, שאין יודעים מי מחברה, והיא בוצעה לפני קהל על ידי זמרים נודדים (טרובדורים) בליווי תנועות מחול. מכאן השם "בלדה", שפירושו בלועזית "מחול" (מכאן גם השם "בלט" לסוג אחר של מחול). מילות הבלדה מאורגנות בבתיים ועשירות בקצב ובמגוון מצלולים: חריזות חיצוניות ופנימיות, חזרות צפופות על עיצורים (אליטרציות), על ביטויים, על משפטים וגם על בתיים שלמים. המוזיקליות של הבלדה מתעצמת כאשר נוסף למילים לחן, שמתאם לתוכן, והשיר מושר בקולו של זמר, המלווה את עצמו בצלילים מכלי נגינה, ונוספים גם הצלילים של תנועות המחול.

המוזיקליות הרבה הזאת מושכת את השומע ומסכה הנאה מרובה לאוזניו. הבלדה היא שיר סיפורי. היא מספרת סיפור, שבמרכזו אירוע חווייתי, אבל היא מותירה לשומעים פערים בעלילה, ואלה מקנים לה אווירה של מסתורין וחדירתיות. התפתחות העלילה בבלדה היא דרמטית ומלאה בניגודים, וכמו בדרמה ההתמקדות בה היא בפעולות ובדרו-שיח של הדמויות, שדרכן נחוש באופן עקיף את הרגשות המאופקים. הסיפור המסופר הוא עצוב והסיום שלו הוא טרגי.

כך הבלדה יוצרת אצל השומע מתח, קשב, סקרנות ועניין. הנושא של הסיפור עוסק ברגשות של בני אדם, כמו: אהבה לסוגיה (גבר לאישה, אם לצאצאה ועוד), נאמנות, בגידה, שנאה, קנאה, צער, געגועים ועוד. בפיתוח הנושא באים לידי ביטוי גם אורח החיים, הנימוסים וההווי של המקום והתקופה. כך הבלדה מעוררת אצל השומע קרבה, אמפתיה, ולפעמים סימפתיה, והלקח נלמד בלי הטפה ישירה.

הזמר של הבלדה העממית יכול היה לשנות את השיר, להוסיף לו או לגרוע ממנו, בהתאם לנטיותיו ובעיקר בהתאם לקהל, הריאליה שלו וצרכיו. כך נמצא לפעמים כמה וכמה גרסאות של אותה בלדה. הבלדות העממיות הועלו אחר כך על הכתב. הבלדות הסקוטיות, שהתחברו בימי הביניים, הן מהידועות ביותר. בלדות נכתבות בספרויות העולם עד היום, כולל בספרות העברית.

על רומנסה

הרומנסה היא אחת הסוגות של השירה העממית, וראשיתה בספרד של ימי הביניים. היא דומה לבלדה בהיותה כמוה שיר זמר (מילים ולחן), השר על נושאים דומים ומשתמש

להבעתם בדרכי מבע דומים. אך היא שונה ממנה: ברומנסות יש שנמצא גם אופטימיות והומור, ולא רק עצב וטרגדיה כמו בבלדה.

שפתה המקורית של הרומנסה היא ספרדית עתיקה (אספניול), שגם היהודים, שישבו בספרד דיברו בה, אלא ששפת היהודים התייחדה בשל העובדה, שהם הכניסו לתוכה מילים עבריות והם כתבו אותה גם באותיות עבריות בכתב רש"י. שפתם נקראה "ג'ודזמו אספניול", שפירושו יהודית ספרדית. היהודים קראו לשפתם "לדינו" מהמילה "לדינאר", שפירושה לקרוא, כי לשפה זו הם גם תרגמו את התנ"ך (המקרא), שהם התמידו לקרוא בו.

כידוע, בשנת 1492 גורשו היהודים מספרד אבל לכל מקום שאליו הגיעו, הם המשיכו לדבר וליצור שם בשפת הלדינו, וכמובן, המשיכו לשיר את הרומנסות, שלקחו עמם מספרד, כשהם רואים בהן חלק בלתי נפרד מתרבותם.

בין הרומנסות נמצא כאלה שהותאמו לרוח היהדות: הושמטו היסודות הזרים והוכנסו סממנים מן ההווי היהודי, ונוסף למילים העבריות שובצו בהן, כמו לשפת הלדינו, גם מילים מן השפות שבהן דיברו היהודים במקומות פיזוריהם.

מילות הרומנסות מושרות עד היום בשפתן המקורית. הן תורגמו לעברית תוך התקרבות עד כמה שאפשר לרמה הסגנונית והאיכות המוזיקלית של המקור. אנו מציעים למורה להביא מידע זה בפני הלומדים.

נומה מלאכי (עמ' 214)

זוהי רומנסה עממית, שאין יודעים מי מחברה, אבל מיד ניכר בה, כי היא הותאמה לרוח היהדות: בתוך מילות השיר, שנכתב במקור בלדינו, מופיעה המילה העברית "ציון" והבן שלו הושר השיר על ידי אמו מכונה "בן תינוק לציון". הרומנסה הזו היא למעשה שיר ערש, שאותו שרה האם היהודייה לבנה הקטן, ונמצא בה מבנה ואיכויות של שיר ערש:

1. חלק ראשון: הרגעת הילד

כמו כל שיר ערש כן גם כאן, האם פותחת את השיר בבית שכולו רצוף יסודות מרגיעים, שתכליתם להרדים את בנה הקטן:

א. האם פונה אל הילד במילה בעלת צליל מרגיע "נומה" וחוזרת עליה. היא חוזרת גם על המילה "בן". החזרה היא כמו נדנוד העריסה שבה ישן הילד.

ב. את הילד היא מכנה בשם "מלאכי שלי", שם המשייך את הילד אליה ומשרר אליו ישירות את אהבתה.

ג. היא מחזקת אותו בהראותה לו, שהוא לא לבדו, ומלכדה, האוהבת, כמו ניצב לידו כל עמו, שאליו הוא שייך: "בן קטן לעמך הנך".

נשים לב, כי בהוסיפה את שייכותו ל"ציון", מולדת עמו, העם היהודי, היא מבטאת את הכיסופים של כל יהודי הגלות לחזור למולדתו ציון, כיסופים בלתי פוסקים, שהועברו מדור לדור. מרומנסה זו נראה, כי לאם היהודייה היה תפקיד נכבד בהעברת כיסופים אלו לדור הצעיר.

2. חלק שני: מציאות קשה ופורענות

כמו בכל שיר ערש כן גם כאן עולה מדברי האם, כי המציאות שבה היא ובנה נתונים היא קשה, מפחידה ומסעירה. למעשה יש כאן ניגוד דרמטי בין המציאות המונעת שינה ובין הצורך ליישן את הילד.

לתיאור הפורענות מוקדשים ברומנסה זו שני בתים, כשהאם, בהתחשב בכך, מדרגת את התיאור ומרככת אותו: תחילה היא מציינת לפני הבן, כי הוא הקטנטן אינו מכיר כאב, אבל אם ישאל אותה, מדוע היא איננה שרה, היא עונה בבית שלאחר מכן, שכנפיה קוצצו, בשל כך קולה נדם וכל עולמה הוא עולם של כאב. כאבה בא לידי ביטוי בקריאות הכאב: "אללי" ו"אהה", קריאה החוזרת שלוש פעמים בשיר. אפשר לשמוע גם בתרגום העברי את צלילי הכאב בחרוזים: כנפי, אללי, דווי.

כפי שנראה, האם משתמשת בביטוי ציורי "קצצו את כנפי", שאינו מפרט באמת בפני הילד מהי הפורענות למעשה. מהפעולה האלימה "קיצצו" אנו יכולים להשלים לנו את התמונה הקשה. כך ממעיטה האם מפחדי הבן, אבל גם פורקת את פחדיה. אנו חשים, כי כשהיא מרגיעה את בנה היא למעשה מרגיעה גם את עצמה.

3. חלק שלישי: הרגעת הילד

אחרי תיאור הפורענות חייבת האם לחזור ולהרגיע את בנה. כאן היא חוזרת בדיוק על המילים המרגיעות, שהשמיעה לו בבית הראשון. כך היא למעשה "עוטפת" את הפורענות "במעטפה" מרגיעה, ואנו, כמו האם מקווים, שאכן הבן הקטן יירגע ויירדם במהרה.

פתחי לי דלתך (עמ' 215)

זוהי רומנסה עממית, שנושאה אהבה, וכפי שנראה, יש בה רמזים לגורמי חוץ המעכבים את מימושה.

הסיטואציה

את כל השיר הזה שר אוהב לאהובתו והסיטואציה החיצונית שבה הוא משמיע את השיר עולה מתוך הבית הראשון של השיר: האוהב נמצא בחוץ בחושך, ליד הדלת הנעולה

של בית אהובתו, ובמרפסתה הועם וככה האור. סיטואציה זו מוכרת ושכיחה בהשמעת שירי אהבה עממיים, כולל רומנסות.

העלילה, הבקשות ודרך השכנוע למלא אותן

מדברי האוהב עולה, שהוא מבקש מאהובתו שלוש בקשות: 1. שתפתח את הדלת. 2. שתצא והם ייסעו ויברחו יחד. 3. שתבחין שרק הוא האיש הראוי לה. כדי לשכנע אותה בכנות אהבתו ובכך גם לשכנע אותה שתמלא את בקשותיו הוא פונה אליה ישירות בכינוי "יפתי" והוא מרבה לשבח את יופייה: תוכה רצוף אהבה, היא נאוה וטובת מראה, יופייה הוא כשושנה בין החוחים. בקריאה מלאה רגש "הו" הוא מציין, כי לבו "נמשך באהבים" אליה ואל יופייה. אגב, במקור, שלא כמו בתרגום, מילות הדובר פשוטות יותר ונשמעות כנות יותר: הוא מספר לה, שהוא חיפש יופי כמו שלה, יופי שהוא לה מאלוהים, יופי טהור.

מילוי הפערים

מתוך הבקשות ותיאור האהובה נוכל לנסות למלא את הפערים ולשחזר את סיפור האהבה.

מהבקשה הראשונה נבין, כי האוהבים מופרדים פיזית: הוא בחוץ, והיא נמצאת מאחורי דלת נעולה.

מהבקשה השנייה אנו עשויים להבין, כי סיבת הנעילה היא מניעת האפשרות להמשך הקשר ביניהם. מתוך ההצעה שלו שתפתח את הדלת והם שניהם יברחו מהמקום, אנו עשויים לשער, כי לא היא יזמה את הנעילה, אבל היא יכולה ליזום ולבצע את פתיחתה.

מהבקשה השלישית נבין, כי הוא האוהב חש, שהוא האיש הראוי לה ביותר, ומהצרתו עשוי לבצבץ החשש שלו, שמא, כמו שבדרך כלל קורה בסיטואציות כאלה, מוצע לאהובה מישהו אחר, שנמצא ראוי לה יותר ממנו.

בסיפור אהבה זה, שהוא שכיח ברומנסות, באות לידי ביטוי הנורמות החברתיות של אותה תקופה, שעל הנערה האוהבת נגזר לציית להן.

אין אנו יודעים מה היה המשך הסיפור. אבל לפי הנורמות של פעם קרוב לוודאי, שהנערה מאחורי הדלת הנעולה, ואפילו היא אוהבת את אהובה, לא היתה מעיזה לעשות על דעת עצמה שום צעד משלה לקראת אהובה.

שומע הרומנסה עד היום עשוי להזדהות עם האוהב ובקשותיו.

עם זאת הוא עשוי להרהר: 1. האם האוהב, המתאר רק את היופי של האהובה, באמת משכנע בכנות כוונותיו? 2. האם הנערה, שתשתכנע מדבריו ותענה לבקשתו לצאת מביתה וממשפחתה ולברוח עמו, עשויה להיות מאושרת עם אחד כזה לאורך ימים?

בלחות ספרותיות

על הרי גלבוע / שאול טשרניחובסקי (עמ' 225)

שאול טשרניחובסקי נולד בשנת 1875 בכפר מיכאילובקה ברוסיה למשפחה מסורתית חובבת ציון. ראשית חינוכו היה מסורתי ב"חדר מתוקן" (ה"חדר" היה מסגרת לימודים פרטית של הקהילה היהודית, שאליה נכנסו רק בני עד גיל בר המצווה, ובו למדו מפי "מלמד" את כתבי הקודש היהודיים בדרך של שינון ומתוך משמעת קפדנית. "תכנית לימודים" זו "תוקנה" במאה התשע עשרה והחלו ללמד בחדר גם היסטוריה יהודית ושפה עברית ובכמה חדרים למדו גם בנות).

לאחר מכן הוא נשלח ללמוד בעיר הגדולה אודיסה, שם למד בבית ספר ממשלתי לימודים כלליים ושפות. בהמשך למד בגרמניה ובשווייץ לימודי רפואה. הוא חזר לרוסיה ושימש בה כרופא. בשנת 1931 עלה לארץ והשתקע בה. כבר מגיל צעיר הוא החל לפרסם משיריו בכתבי עת עבריים וספר שיריו הראשון נקרא "חזיונות ומנגינות".

בארץ, מלבד עבודתו כרופא לילדי ישראל, הוא לקח חלק פעיל בחיים הספרותיים ונודע, לצד המשורר חיים נחמן ביאליק, כמשורר ציוני עז ביטוי וזאת במגוון ז'אנרים, כמו: ליריקה, אידיליה, בלדה, סונטה ועוד. הוא התפרסם גם כמתרגם מעולה של יצירות רבות מספרות העולם.

הוא נפטר בשנת 1943 ונקבר בבית הקברות ברחוב טרומפלדור בתל אביב. על שמו נקרא "בית הסופר" בתל אביב ובתי ספר ורחובות רבים ברחבי הארץ. שיריו נלמדים בבתי ספר ולרבים מהם חוברו לחנים.

שאול טשרניחובסקי בשל דרכו הציונית, ואולי גם בשל שמו הפרטי שאול, גילה יחס של הערכה והערצה לדמותו של שאול, מי שהיה המלך הראשון של עם ישראל בארצו. זאת בשונה מהיחס המאשים מלך זה ומנמיך את דמותו, יחס שעשוי להשתקף מתוך פרקי התנ"ך המספרים עליו. את דמותו של שאול המלך עיצב המשורר בכמה משיריו וביניהם בבלדה "על הרי גלבוע".

הכותרת והמוטו – הרקע לשיר

הרקע לשיר לקוח מהתנ"ך והוא מתגלה לקורא מראש כבר על ידי הכותרת "על הרי גלבוע" ומהמוטו שלידה, הפסוק מתוך ספר שמואל א, לא ו: "וימת שאול ושלוש בניו ונושא כליו, גם כל אנשיו ביום ההוא יחדו".

כמסופר בתנ"ך, התנהלה בהרי הגלבוע מלחמה כבדה וקשה בין צבא שאול המלך וצבא הפלשתים, ובמלחמה זו נהרגו רבים מישראל ובתוכם שלושת בני שאול: יהונתן, אבינדב ומלכישוע.

בגרסה המובאת בספר שמואל א מסופר גם, כי שאול נפצע אנושות מחצי האויב, וכדי לא ליפול חי בידי אויביו הוא ביקש מנושא כליו להמיתו בחרבו. כשזה סירב, נפל שאול על חרבו ומת, ואחריו עשה כמוהו גם נושא כליו.

נשים לב, כי בפסוק, אותו בחר המשורר כמוטו לשירו, מסכם המספר התנ"כי בקיצור את התוצאה הטרגית של הקרב הזה. בפסוק זה נמצא מצלול: חריזה ואלטרציה של האות ש', ולכן פסוק זה בולט על רקע כל הסיפור שהוא בפרוזה. נראה, כי במצלול מובע בפסוק זה בעקיפין רגש הצער והכאב על האובדן הגדול.

מסגרת הזמן בשיר

קריאה ראשונה של כל ששת הבתים בשיר מגלה, כי שלא כמו במוטו, הפותח במות שאול, בחר המשורר להתמקד בשירו בפרק הזמן הקצר שלפני כן, הזמן שבו עדיין שאול היה חי ומתפקד כמצביא הקרב, הזמן שבו שאול המלך כבר מודע למפלה הגדולה ולאכזריות הכבוד שהוסבו לצבאו על ידי האויב הרב והחזק, והזמן שבו נודעות לו הבשורות המרות על נפילתם בקרב של כל שלושת בניו, בזה אחר זה.

על פרק זמן זה בחיי שאול לא נאמר דבר בתנ"ך, והבחירה בו מאפשרת למשורר למלא כאן את הפער הזה ולמלאו בהתאם להשקפתו שלו על שאול המלך.

צורת הבלדה בשיר

המשורר בחר לעצב פרק זמן זה בדרך של בלדה אמנותית. נראה, כי צורת הבלדה תואמת כאן מאוד להבעת הדרמה הטרגית, שלרעת המשורר התחוללה בפרק זמן זה בחיי שאול ובחיי העם, ותואמת לזווית הראייה שלו על שאול המלך, המייחסת לו גבורה עילאית ומנהיגות למופת.

כמו בכל בלדה כן גם כאן נמצא תבנית חיצונית ומוזיקלית זהה בכל אחד מששת הבתים בשיר: שש שורות בכל בית, וחריזה זוגית מתחלפת בסופי השורות. חוץ מהבית השישי והאחרון, שבו נשמע רק את שאול המלך, נמצא בחמשת הבתים גם

דו־שיח, שמתנהל בין המלך ובין אחד הלוחמים שליִדו, אולי נושא כליו. סגנון הדיבור בדו־שיח מזכיר את הסגנון התנ"כי. השיח כולו הוא קצבי ורצוף סימני קריאה ושאלה.

בעזרת דו־שיח זה נוכל למלא את הפערים ולשחזר את ה"סיפור" הדרמטי המלא של המלחמה ברגעיה הקשים ביותר.

הדרמה הגלויה בשיר היא בסיטואציה החיצונית, דהיינו: במלחמה הקונקרטי. הדרמה הסמויה והמוסתרת בשיר היא בסיטואציה הפנימית, דהיינו: במלחמה הנפשית של שאול, גיבור הבלדה.

הדרמה בסיטואציה החיצונית

בסיטואציה החיצונית נקבל תוך פערים את המהלך הדינמי והמהיר של הקרב הקונקרטי, שנמצא כבר בשלבים המכריעים שלו לפני הסוף, כשהסוף ממש, מות שאול, המסופר בתנ"ך אינו מובא בשיר הזה.

בסיטואציה זו נמצא הדרגה דו־כיוונית: מבית לבית הולך ומידרדר, הולך ומחמיר, מצבו של צבא ישראל, והוא משתקף מתוך הדו־שיח בארבע השורות הראשונות בכל בית. במקביל הולכת ועולה עוצמת הקריאות השונות לעזרה מצד המלך, כשאלה ממוקמות בשורה השישית והאחרונה של כל בית.

השורה החמישית זהה בכל ששת הבתים ובה נמצא את האיום הגדול, היציב והמתמשך, של האויב: "רכים ממנו היום הערלים". החזרה הבלתי פוסקת על משפט זה בכל הבתים ובאותו מקום בכל בית ממחישה את העוצמה הבלתי מעורערת והרציפה של צבא האויב, שהיא בניגוד לעוצמה ההולכת ומידרדרת של צבא ישראל.

באליטרציה הצפופה של האות מ' כמו נשמעת במשפט זה גם הלמות הקולות של צבא האויב העצום והרב, אולי הלמות התופים, המצעירים אותו קדימה ללא חת. מול הקול המאיים והמפחיד הזה עולה מצד מחנה ישראל קול "שופר אדירים", שההלך חוזר ומצווה לתקוע בו להזעקת עזרה. קולות מלחמה אלו של שני המחנות מוסיפים ממצלולם למצלול הכללי של הבלדה.

הסיטואציה הפנימית

בסיטואציה הפנימית נקבל תוך פערים ובסמוי את "הקרב" בנפש של שאול, שהוא גם מצביא הקרב, ואנו אתו ברגעים הקשים, כשקרב זה נראה כמעט אבוד לגמרי. אבל הוא גם אבא, ששלושת הבנים שלו משתתפים בקרב זה, ואנו אתו ברגעים הנוראים שבהם מודיעים לו על נפילתם בקרב של כל אחד משלושת בניו, בזה אחר זה.

שאל המצביא

כפי שנראה, כמלך וכמצביא, גם אם הכישלון בקרב הממושך והמעייף הזה הולך ונעשה יותר ויותר ודאי, הוא, שיכול היה ליפול ברוחו, להפך: הוא ממשיך בגבורה ובאומץ רב לנהל את הקרב בפקודותיו, החוזרות ונשנות. משפטיו מסתיימים כמעט כולם בסימן קריאה.

הוא מתעלם מעייפותו שלו, ובעוז רוח הוא ממשיך לעודד את רוח הלוחמים ("תקע: חזקו ואמצו, גיבורים עמלים!"). הוא ממשיך להזעיק עזרה (תקע, ויחלצו היושבים על הכלים! תקע ויבואו השבטים הבדלים!). והוא ממשיך לעורר ללחימה בגבורה עד הסוף ("הבוז למשטינים ומפגרים עצלים! על חרבך תיפול, ואל תיפול בידיו! הכבש ישראל, אם נשחט כרחלים?")

לאורך כל הבלדה הוא חוזר ומצווה להמשיך ולתקוע בשופרות, וכשהקרב נראה כמעט אבוד (בבית האחרון בשיר) החזרה על צו זה באה בצפיפות רבה ("תקע תקיעה גדולה תקוע ותקוע...תקע נגבה צפונה קדמה וימה").

דרך חזרה זו אנו חשים בעקיפין אך ביתר שאת מה גדולה סערת הנפש של המלך המצביא, שעכשיו מצווה לכל בני העברים כאשר הם שם להמשיך את הקרב נגד האויב, ולא להפסיקו: "עלו! תפסו מקומם של נופלים וכשלים!"

שאל האב

מסירותו לעמו וגבורתו הנפשית מתגלות כאשר תוך כדי המלחמה הנואשת מגיעות אליו, האב, בזו אחר זו הבשורות המרות על נפילתם בקרב של כל שלושת בניו.

ברור לנו, כי די בבשורה אחת כזו כדי לשבור את רוח האב, אפילו הוא גיבור שבגיבורים. אנו מניחים, כי כמו אצל כל אבא, גם אצל שאול האב, עם כל בשורה אימה שכזו, הלך והצטבר אצלו בפנים כאב גדול וצער עמוק גדולים מנשוא.

והנה, כשאנו שומעים מה הוא אומר אחרי כל בשורה קשה כזו, למען האמת אנו עשויים לתמוה: שאול האב אינו משמיע אפילו לא זעקת שבר אחת, ומה שהוא מוצא לנכון להגיד אחרי כל בשורה כזו עשוי ממש לזעזע: אחרי נפילת הראשון, יונתן, הוא כמו אומר: לא נורא, "עוד שניים לי בנים פה במערכה". אחרי נפילת השני, מלכישוע, הוא כבר כמו התרגל ואומר: "כי נפל האחד, שם ייפלו עוד שניים". אחרי נפילת השלישי, אבינדב, הוא אישית כמו רק חושב על עצמו ואומר, "הוא מת! ולו תעמוד האבן הראשה!" דהיינו הוא מקווה, שהוא, האבן הראשה, האבן החשובה ביותר, לא ייפול בקרב כמו שנפלו הבנים שלו.

אבל הזעזוע הופך להערכה גדולה, כאשר אנו מבינים כי כל הדיבורים הללו של שאול

הם בעצם רק מהפה ולחוצץ, ולמעשה הם נועדו לאוון לוחמיו התשושים, הצופים בו ובתגובותיו.

אנו מבינים, כי בשעת משבר זו לעם כולו הוא המצביא האחראי אינו מרשה לעצמו לשקוע בכאבו ובצערו האישי. הוא מודע לאחריות ולחובות שמעמד המלוכה מחייב אותו כמלך ואת בניו כנסיכים: "נסיכים מנדכים נדבתם פי שלושה, הוא כמו מרסן את עצמו ומאפק את רגשותיו האישיים לטובת העם כולו, שהוא מלכם.

בבית האחרון של השיר נשמע רק את המלך המפקד, כשפקודותיו באות בזו אחר זו בקצב מהיר. כאן כמו הותר קמעה הרסן מן האיפוק הרגשי, שמלך גיבור ואמיץ זה גזר על עצמו גם נוכח התבוסה הקרובה בקרב וגם נוכח נפילת בניו.

הצו האחרון, החותם את השיר: "עלו, תפסו מקומם של נופלים וכשלים!" נשמע כמו צוואה של מלך, שאולי כבר חש, כי אם לא תגיע העזרה המיוחלת, גם הוא בקרוב מאוד יהיה בין הנופלים בקרב.

שאול כפי שמצטייר מבלדה זו הוא דוגמה למצביא גיבור ולמנהיג דגול.

זמן חיבורה של הבלדה

לא ייגרע מכוחה של הבלדה הזאת, היפה לכל הקוראים בכל הזמנים, אם נפנה את תשומת הלב, כי את הבלדה הזאת כתב שאול טשרניחובסקי בשנת 1929, כשהגיעו אליו לחו"ל השמועות על פרעות הדמים, הטבח, ההרס, הביזה והשוד, שפרעו הערבים הרבים ביישוב העברי הקטן בארץ.

לאור עובדה זו נבין, כי בבלדה אמנותית זו שיקע המשורר את תגובתו על הפרעות הללו. הוא זועם בה על "הערלים" הרבים הטובחים ושוחטים ללא רחם בעם היושב בארץ, והוא זועק: הכבש ישראל, אם נשחט כרחלים!?

עוד נבין, כי בבלדה זו, שכוונה בעצם לקוראים באותו זמן, שודרו מסרים לכל עם ישראל, הן לזה היושב בציון (חיזוק ועידוד) והן לזה שעדיין יושב בגולה (קריאה לחוש לעזרת העם בארץ וקריאה להמשך המאבק על חירות מדינית בה).

זאת ועוד, בעיצוב דמותו של שאול המלך הראשון כדמות של מנהיג למופת, גיבור ואמיץ, שטובת העם היא אצלו מעל הכול, נוכל למצוא את הכמיהה הגדולה למנהיגות כזו. נראה, כי בהחלטה של המשורר לא לסיים בלדה זו במות שאול, כפי שמסתיים הסיפור התנ"כי, עשויה להיות מובעת בסמוי התקווה, שבמיים הקשים האלה של העם בארץ, ישוב ויתגלה מנהיג גדול ואמיץ כמו שאול המלך.

לבסוף הערה: על פרעות 1929 הגיב גם הסופר ש"י עגנון בסיפור "מאויב לאוהב" (ראה במדריך זה את דברי העיון על סיפור זה).

ניתן להשוות (הדומה והשונה) בין שתי התגובות, של המשורר ושל הסופר, תוך תשומת

לכ לעובדה ששתי היצירות, גם אם הן תגובה לאירוע של פעם והן כתובות בסגנון של פעם, הן חוצות זמן ומקום בכוח מרקמן האמנותי.

הערות מתודיות

את נושא הבלדה הספרותית בחרנו ללמד סביב דמות אחת, שאול המלך. בבלדה בעין דור, שהיא בלדה רומנטית, מוצג שאול באחד הרגעים הדרמטיים והטרגיים שבחיו, כשהניגוד בין היותו רועה צאן בבית אביו ובין רגעי הפחד וההשפלה בבית בעלת האוב כמנהיג ברגעים הרי גורל, מעצים הן את הדרמה והן את הסוף המר שאליו הולך שאול בידיעה ברורה.

ציורו של סלכטור רוסה מזמן השוואה בין תיאורו של שאול בשיר ובין תיאורו בציור. המשחק באור ובצל בהם משתמש הצייר מעצימים את מצבו של שאול המלך. המשך הדיון בדמותו של שאול המלך הוא במהלך ההשוואה בין הבלדה "הרי גלבו" לבלדה של נתן אלתרמן "הנה תמו יום קרב וערכו", וציורו של א"ד מרקוזה "מות שאול המלך". הלימוד ההשוואתי יחד עם קריאת הפרק הרלוונטי בספר שמואל מאפשרים להראות נקודות זמן שונות שנבחרו על ידי כל יוצר ואת הערך המוסף לאפיון דמותו של שאול משילוב שלוש היצירות. חשוב לדעתנו להבליט את הקונפליקט שבו שרוי שאול כמלך וכאב ביצירות ולהבליט את גדולתו כמצביא וכמנהיג העם.

הערות לטקסטים החזותיים

אליהו צבי מרקוזה (1817–1902): מות שאול המלך על הר גלבו, 1848 (עמ' 229)

שמן על בד, 230.4 X 277 ס"מ

(אוסף מוזיאון תל אביב לאמנות)

שירו של טשרניחובסקי "על הרי גלבו" מתאר את הקרב הנואש של שאול על הגלבו, ובעיקר את הנחישות והמנהיגות שהוא מגלה גם כאשר נודע לו אצל בעלת האוב על סופו הטרגי וגם בהדרגה, כשנודע לו על מות בניו בקרב. השיר מסתיים כששאול עדיין לוחם, וקורא "דם דם על הגלבו".

טשרניחובסקי בוחר מתוך התנ"ך את הפסוק "וידבקו פלשתים את שאול ואת בניו ויכו פלשתים את יהונתן ואת אבינדב ואת מלכישוע בני שאול ותכבד המלחמה אל שאול". לעומתו בוחר אלתרמן לתאר את מה שמתרחש לאחר שהקרב תם, המלך נפל על חרבו ו"גלבו לבש תבוסה". אולם הוא לא מסתפק רק בתיאור ההר לאחר שהקרב נחרץ,

אלא ממשיך בסצנה שלא קיימת בתנ"ך ובה שומעת אמו של שאול את מה שאירע על הגלבוce ואומרת "שבע יקום העם אם אלי אדמתו יובס". בעוד משורר אחד מתאר את הקרב בעיצומו ומשורר שני מתאר את יום הקרב ואת הרגעים שלאחר הכול, בוחר הצייר לתאר רגע לפני השיא הדרמטי של האירוע התנ"כי. יש לזכור שהמשוררים יכולים לתאר מהלך של עניינים, לתאר קרב, לתאר איך אמו של המלך שומעת על תוצאות הקרב, אולם הצייר חייב לבחור ברגע אחד בלבד. בדרך כלל הוא מחפש את הרגע שנראה לו רגע השיא בעלילה. פעמים רבות יעדיפו ציירים ופסלים לתאר את הרגע שלפני, רגע שבו עדיין קיימות כל האופציות וקיים חוסר ידיעה מסוים – מה יעשה המלך, האם ייפול בידי הפלשתים או אולי ימית את עצמו או אולי יברח וכדומה. רגע זה "שלפני" הוא רגע מלא מתח והתרגשות ועל כן הצייר בוחר דווקא בו.

בתמונה גדולת ממדים זאת מופיעות חמש הדמויות (בגודל טבעי) והרגע הוא אכן הרגע האחרון לפני הסוף הטרגי. מסביב גוויות רבות של אנשים שנפגעו בידי הפלשתים. המלחמה עומדת להסתיים בניצחון הפלשתים.

שאול ונושא כליו עומדים ולמרגלותיהם שוכבים מתים שני בניו של שאול, אבינדב ומלכישוע, חבוקים כמותם, אחד מהם נראה צעיר, כמעט ילד. על ידם אשפת חצים ריקה, מגן זרוק ללא חפץ ומעליהם עדיין מצליח לשבת, פצוע, יהונתן, המחזיק את עצמו בחנית שבורה, אולי כדי לא ליפול על שני אחיו. הצייר בחר לסטות מעט מהטקסט המקראי שעל פיו דווקא יהונתן נהרג ראשון.

שאול מבקש מנושא כליו: "שלוף חרבך ודקרני בה פן יבואו הערלים האלה ודקרנו והתעללו בי", אבל נושא כליו (כפי הנראה בן דמותו של הצייר עצמו) "לא אבה". הוא מנסה להניא את שאול מהמעשה.

אף על פי ששאול הוא הנושא העיקרי בתמונה, העין של הצופה נמשכת להתבונן דווקא ביהונתן, הממוקם באמצע התמונה ומואר יותר מהאחרים. יהונתן, בנו האהוב של שאול, יופיע אחר כך גם בקינה שיישא דוד על מות שאול. קינה שבה יאמר לו: "צר לי עליך אחי יהונתן, נעמת לי מאוד, נפלאתה אהבתך לי מאהבת נשים".

בסצנה המצוירת מופיעים שלושה זמנים בתהליך ההפסד בקרב: אלה שמתו זה מכבר, מי שגוסס (יהונתן) ומי שימות עוד מעט.

הרקע הוא נוף פתוח עד האופק המלא בגוויות, מה שהופך את ההפסד בקרב להפסד טוטלי שאין אחריו כל תקווה.

שאול מסתכל הצידה, לא אל בני משפחתו, אלא אולי אל בני עמו הלוחמים האמיצים הנהרגים בקרב, או שהוא מביט לכיוון הפלשתים המתקרבים, והוא יודע שעליו להגיע להחלטה מהירה, החלטה של מלך גאה. עדיין כמו אבא הוא נמצא מעל בניו, אבל אין לו יכולת להגן עליהם.

הזווית שממנה בוחר הצייר לצייר את האירוע היא מבט מלמטה למעלה. מבט כזה מגדיל מאוד את הרמויות והופך אותן לדמויות גדולות מהחיים, ובעיקר את דמותו של שאול המופיעה על רקע השמים. ידיו בתנוחה של סמכות, וגם העובדה שהוא עדיין עומד מקרינה מנהיגות וסמכותיות. הבגדים הם כמו כובע פרי דמיונו של הצייר, המדמיין את בגדי העבר כשילוב של בגדים מתקופתו עם מה שנדמה לו כבגדים שמאפיינים את המזרח ואת תקופת התנ"ך. המתים יחפים, שאול נעול בסנדלים.

בלדה על אדון כמעט וגברת כבר/ חנוך לוי (עמ' 234)

חנוך לוי (1943–1999) מחזאי ומשורר. הוא נולד למשפחה מסורתית, שגרה בשכונה בדרום תל אביב. הוא התייתם מאביו בגיל 12. את חינוכו היסודי קיבל בבית הספר הדתי. כבר במסגרת לימודיו השתתף בחוגים דרמטיים. הוא למד ספרות עברית ופילוסופיה באוניברסיטת תל אביב ופירסם מכתביו הסטיריים בעיתון הסטודנטים "דבן". הוא התפרסם בעיקר במחזות סטיריים, שבהם העלה סוגיות אקטואליות קשות ובלשון בוטה, ועורר מחלוקות קשות, מחאות והפגנות. בין מחזותיו: "מלכת האמבטיה", "חפץ", "ייסורי איוב", "מלאכת החיים" ועוד.

על השיר

נושא הבלדה הוא אהבה גדולה, שלא מומשה והוחמצה, נושא שכיח בבלדות העממיות.

בלדה זו כתב אותה משורר מוכר וכן זמננו, ונראה כי שלא כמו בבלדות העממיות, שם נתלות הסיבות לאי מימוש האהבה בעיקר בגורמים מבחוץ, כמו הורים וכדומה, הוא תולה את סיבת אי מימוש האהבה באוהב עצמו ובהתנהגותו.

משמעות התארים "אדון" ו"גברת"

שני האוהבים מופיעים לראשונה בשם הבלדה ואחר כך לכל אורכה בתארים: אדון וגברת. אלה תוארי כבוד, שרווחו בעיקר בחברה של פעם, והם מצביעים מראש על רשמיות, טקסיות וגם על איזו "אצילות מחייבת". בעלי התואר "אדון" וה"גברת", כמו חייבים לציית לכללים, שהמעמד המכובד שלהם מכתוב להם: האדון, הגבר, אם הוא אוהב,

הוא זה שצריך להביע ראשון את אהבתו לאהובתו. הגברת, האישה, גם אם היא אוהבת מאוד, היא צריכה להיות צנועה ופסיבית, ולחכות בסבלנות ליוזמת הגבר האדון.

משמעות השמות "כמעט" ו"כבר"

השם שניתן לכל דמות הוא מיוחד במינו: "אדון כמעט וגברת כבר". השמות הם תוארי פועל ולקרוא לדמויות בשמות כאלה, זה נדיר, מקורי ומפתיע.

"כמעט" פירושו, שהפעולה קרובה מאוד לביצועה, אבל היא עדיין לא מבוצעת. "כבר" פירושו, שהפעולה בוצעה, הסתיימה, נגמרה.

כידוע, משמעות השם של הדמות ביצירה ספרותית משמשת מאפיין עקיף לדמות, וכן גם כאן: האדון, הגבר, מי שהנורמות נותנות לו זכות ראשונים לאקטיביות, מאופיין כאן מראש בשמו כמהסס ולמעשה פסיבי. לעומתו, הגברת, האישה, מאופיינת כאן מראש בשמה כמודעת למצב והחלטית.

השמות מציגים מראש את הניגודים בין השניים ומצביעים גם על המרחק שביניהם בתפיסת דרך הפעולה.

הדובר

מי שמציג את סיפורם של השניים הוא דובר כול יודע הנמצא מהצד, שנראה כי הכיר היטב את השניים, צפה בהם לאורך שנים ויודע גם את מחשבותיהם והרגשותיהם. הוא מספר לנו בלשון עבר ובפערים את השתלשלות סיפור אהבתם, עד שהוא מגיע להווה העצוב.

מבנה העלילה

לשיר שישה בתים. בכל אחד מארבעת הבתים הראשונים ממוקד מבט הדובר בדמות אחת, והסדר הוא מסורג: הוא, היא, הוא, היא. בבית החמישי נמצא רק "הוא". לאחר מכן "היא" כבר אינה מופיעה ומהבית השישי והאחרון אנו מבינים, כי היא כבר הלכה לעולמה, והוא מת אחריה.

העלילה והפערים

סיפור האהבה בין השניים מוגש בפערים, אבל הקורא יכול למלאם ולשחזר את הסיפור ואת מהלכו.

האהבה בין השניים היתה הדדית, והדובר אומר זאת במפורש: האדון אהב את הגברת, והגברת אהבה את האדון. המילים "אהב" "אהבה" "אהבתו" חוזרות ומהדהדות בשיר ומדגישות, כי באהבה פנימית זו לא חלו שינויים.

לא השתנתה גם הציפייה, של האהובה ושל השומע, שאהבה פנימית זו יהא לה גם גילוי

כדיבור מצד הגבר, וכמצופה ממנו האדון, הוא יהיה הראשון שיזום דיבור זה. לא השתנה גם הגבר, שהתמיד במצב של "כמעט" דיבור ולמעשה שתק כל הזמן. לעומת זאת הזמן השתנה וזרם בדינמיות גדולה: חורף, קיץ, אביב, סתיו התחלפו וחלפו, וכך חלפה שנה אחר שנה. בעקבותיו באופן טבעי השתנה גם גיל האוהבים, וכפי שנראה, השתנה גם המתרחש בתוכם פנימה.

אנו נקבל כאן שלושה שלבים בהתפתחות העלילה ונחוש את השינוי בכל שלב: בשלב הראשון אדון כמעט, האוהב, הוא פסיבי בשתיקתו. הוא "כמעט אמר לה, אבל הוא לא אמר". לעומתו, הגברת כבר, האוהבת, מתגלה כאקטיבית, כמובן במסגרת המותר לה: היא טיילה עם האדון, ואפילו "כבר נתנה לו יד".

בשלב השני עם הזמן האדון מתגלה כרגשן: נשבר לבו נוכח כל הזמן הרב שעבר, והוא עדיין לא אמר את דבר אהבתו לאהובתו. לעומתו, הגברת מתגלה כרציונלית: על משככה לבד היא כבר יודעת, "שכמעט היה, וכבר הכול אבד".

בשלב השלישי, כשהאדון גם מתמיד באהבתו וגם מתמיד באי אמירתו את דבר אהבתו, הוא נוכח לדעת שכבר מאוחר. יש כאן אולי גם רמז סמוי למותה של הגברת. הוא גם נוכח לדעת, שיש לו "הרבה אתמול", ונותר לו "מעט מאוד מחר". המצב עכשיו הוא אפוא גם כבר בלתי הפיך. כאן אפשר לחוש עד כמה כאב ההחמצה שלו הוא גדול. הבית המסיים עצוב מאוד: ביתו של כל אחד מהאוהבים התרוקן מיושבויו. השניים נחים בהווה בקברם כל אחד לבד. נוסח המשפט המסיים את השיר הוא נוסח שמזכיר כתובת על מצבה בבית קברות.

המשמעות

עם סיום השמיעה של הבלדה, אנו חשים צער רב על כל אחד מהאוהבים הללו. חבל לנו, שכל טווח החיים שלהם בין זמן "כמעט" לזמן "כבר" לא נוצל למימוש האהבה והוחמץ, וכל זה בשל "איפוק" מיותר והססנות מצד הגבר. אם תחילה עשויים אנו לכעוס על אדון כמעט בשל הפסיביות שלו, נראה, שצערנו על ההחמצה וגם מותו בלי מימוש אהבתו הפיג אצלנו את הכעס. בעקיפין אנו עשויים להבין, כי המקור הראשוני להתנהגותו של הגבר הוא למעשה נורמות חברתיות קפואות ומקפיאות, שהגבר הזה באופן בלתי מודע ובלי רצון כפוי התנהג לפיהם, ושלם על כך מחיר כבד. התוצאה העצובה מזרזת את השומע, בעיקר זה שהוא בן זמננו, לבקר הן את הנורמות הללו, שהיום רואים כמה הן מגבילות. אבל בעיקר לבקר את מי שגם במסגרת אותן נורמות יכול היה לנהוג אחרת, אבל היסס והתמיד בהססנותו. התוצאה עשויה לזרז את השומע לפעול בעצמו בדרך אחרת: לא להסס וליזום מידית הצהרת אהבה לכל אוהביו, לפני שיהיה מאוחר מדי.

המוזיקליות

יש לציין את המוזיקליות הרבה בבלדה זו, שבאה לידי ביטוי בחזרות הרבות והצפופות על שמות הגיבורים, במשחק במשמעות המילים "כמעט" ו"כבר" החוזר אף הוא על עצמו, ובחריזה המשובחת, החיצונית, בסופי השורות, והפנימית, בתוך השורות, וזאת בכל הבתים.

הערות מתודיות

צירפנו את הבלדה של חנוך לוין כדי לסמן את הקצה של השימוש ביצירות קלסיות על ידי אמנים עכשוויים. מה שעושה חנוך לוין הוא שימוש בשם ובמבנה והפיכת כל הקערה על פיה. למעשה מה שקורה לאדון כמעט וגברת כבר הוא באמת עצוב, אבל אנחנו מגחכים משום שהדמויות אינן הדמויות הקלסיות של הבלדה – האדון איננו האביר הגיבור וההחלטי הפועל ויוזם חרף כל הקשיים שהמציאות מעמידה בפניו ואשר רק בשל מותו אהבתו איננה מתממשת, ואף הגברת איננה הנערה שמוכנה למות צעירה יחד עם אהוב לכה. מדובר כאן באנשים שהם היפוכם של גיבורי הבלדה. גיבורי הבלדה לא מימשו את אהבתם בחייהם, אבל תקוותם היתה שאחרי המוות יתאחדו; לעומתם, גיבורי של חנוך לוין חיים אמנם באופן פיזי, אך בעצם הם אינם חיים. דמויות כאלה מכוונות בספרות "אנטי גיבורים". הניגוד הקיצוני בין גיבורי הבלדה הסקוטית לאנטי גיבורים של חנוך לוין מאפשר הבנה טובה יותר של דמות גיבור. אפשר כמובן לדון עם התלמידים בסוגי הרגשות שמעוררים שני סוגי הגיבורים בעלילות השונות. המורה יחליט אם לבחור להשוות השוואה נרחבת בין כל הפרמטרים של מאפייני הבלדה הסקוטית ל"בלדה על אדון כמעט וגברת כבר" או להסתפק במרכיב אחד או שניים שהובאו בעבודה ללומדים.

הערות לטקסטים החזותיים

המגלשה / מורדילו (עמ' 237)

הקריקטורה שלפניכם צוירה על ידי האמן הארגנטינאי חילרמו מורדילו, יליד 1932, בואנוס איירס. מורדילו התפרסם בציוריו ההומוריסטיים בכל רחבי העולם, והוא חי ועובד בארצות שונות ביניהן ארצות הברית, צרפת, ספרד ועוד. יש הרואים בו את גדול ציירי הקריקטורות החי היום בעולם. ביצירותיו קיימות דמויות שהוא אמר עליהן "חיפשת דמות שכל אחד יאהב", כל אחד יכול להזדהות. על פי רוב ממוקמות הדמויות האנושיות שלו בתוך מרחבים של טבע, או מרחבי עיר, בנויה מגורדי שחקים. דמויות אלה אינן

יכולות להתמודד עם המורכבות והקושי של הטבע או מעשי האדם, הן תמיד נופלות קורבן למצבים שבהם אינן יכולות לשלוט. בציוריו ההומוריסטיים קיימת התנגשות בין האדם לטבע ובין האדם לעיר. ציפור עומדת על קנה של תותח ולא מאפשרת לירות, מגרש כדורגל מסומן בתוך נוף הררי. משחק גולף המתנהל מדשא על גג אחד לדשא על גג אחר בעיר מלאה גורדי שחקים.

אהבה מיוחדת רוחש מורדילו לאוטוסטרדות מפותלות. נושא זה חוזר אצלו אין ספור פעמים. על פי רוב הדרך המפותלת מובילה את הנוסע לקראת אסון או אבדון, או במקרה הטוב לאובדן הדרך – לדוגמה דרך מפותלת מאוד שבה נוסעות מכוניות רבות לכיוון שלט המורה על חניה ובסופו של הכביש כולן נופלות זו אחר זו לתוך פח אשפה ענק.

הדרך היא כמוכן מטפורה לחיים שבהם האדם הקטן נוסע בדרך שהתוו לו, ללא כל חשש או חשד, ואינו מעלה על דעתו שדרך זאת תביא אותו לאבדון.

גם בקריקטורה שלפנינו יושבת האישה על מגלשה מפותלת ללא כל חשש, היא מחליקה להנאתה במורד המגלשה מתוך ידיעה שאהובה מחכה לה בזרועות פתוחות, ואינה חושדת שאהובה מחכה לה אמנם בזרועות פתוחות, אך במקום אחר. בחרנו את הקריקטורה הזאת לבלדה של חנוך לויין כי היא מעצימה את ההחמצה. בשונה מהבלדה של לויין הנכונות קיימת, אך אין תיאום. ההחמצה היא שונה. אצל לויין ההחמצה נובעת מהשתהות והססנות שמתבטאת בשמות הגיבורים.

סיפור

אגדות וסיפורי עם אמנותיים (עמ' 238)

על היצירות במדור זה במקראה

קרוב לוודאי, שתלמידי כיתה ז' כבר למדו בשנים קודמות על ייחודה האמנותי של הספרות העממית והתוודעו לכמה מהז'אנרים שלה.

לכן, במקראה בשער זה כלולים מן הספרות העממית רק כמה סיפורי עם, שנושאים המשותף הוא האישה החכמה.

כמו כן, הובאו בה כמה יצירות שחוברו על פי המאפיינים של ז'אנרים אלו.

המאפיינים הסיפוריים של הסיפור העממי

חוקרי הסיפורת העממית, ניסחו למען הקוראים את החוקים הסיפוריים, התקפים לכל סיפור עממי. החוקים מתייחסים לעלילת הסיפור ולדמויות הלוקחות בה חלק, והחזרה עליהם בכל הסיפורים אינה גורעת מייחודו של כל סיפור וסיפור לעצמו.

העלילה

1. העלילה של הסיפור העממי היא חד-קווית וכלי סטיות, ויש בה פתיחה, גוף, וסיום.
2. הפתיחה היא במצג (אקספוזיציה) שמספק את הרקע לסיפור. הוא מתחיל בדרך כלל בציוני זמן ומקום שהם בלתי מוגדרים, כגון היה היה, לפני שנים רבות, בארץ רחוקה, וכדומה. המצג ממשיך בהצגת שתי הדמויות העיקריות בפרטים, שגם הם בלתי מוגדרים. הם מוצגים למשל ביחס המשפחתי ביניהם: בעל ואישה, אב ובנו ועוד, ביחס המעמדי, כגון מלך ונתין, מורה ותלמיד ועוד. לבסוף בא במצג גם תיאור קצר של המצב הסטטי המתמשך, ולפעמים הבעיית, שהדמויות נתונות בו.
3. נקודת מפנה, כגון יום אחד, פעם אחת וכדומה, מתחילה להריץ את גוף העלילה קדימה לעבר סיבוך, שמגיע לשיא. אחר כך מגיעה התרה של הסיבוך ומגיעים לסיום.
4. במהלך העלילה נמצא חזרות רבות, הן של ביטויים ומשפטים והן של תבניות פעולה, התרחשות ודיבור.
5. החזרות הן בדרך כלל כך ששתיים או שלוש הן חזרות זהות או עולות או יורדות בהדרגה, אבל רק בשלישית או ברביעית יחולו תפנית ושינוי ממשי.
6. המספר שלוש הוא מספר נוסחאי שכיח בכל הספרות העממית. בסיפור הוא בא בצורות שונות, כגון שלוש דמויות, שלוש פעולות, שלושה תארים, שלושה כישלונות ועוד.
7. בעלילה נמצא משובץ גם כוח על טבעי, פלאי, מעל להיגיון, או כוח דומה לו, כמו חוכמה יתרה של אדם. כוח זה, המתערב במהלך העלילה, מאפשר להגיע בסופו של דבר לפתרון הבעיה או לשינוי המצב. האדם החלש כמו נזקק לכוח גדול כזה, כדי שיעזור לו במילוי משאלתו הכמוסה.
7. הסיום של העלילה הוא בדרך כלל סגור: הרע בא על עונשו והטוב מקבל את שכרו, הבעיות נפתרו, החלומות התגשמו, ויש ביטויים טכניים המביעים את ניצחון הטוב, כגון: "ומאז ועד היום הם חיים באושר ובעושר", ועוד.

הדמויות

1. בהתרחשויות של הסיפור העממי מופיעות בכל מעמד שתי דמויות עיקריות.

2. כאמור, כבר במצג הן מוצגות וכבר שם ובהמשך העלילה הן מתגלות כמנוגדות באופן קיצוני ומוחלט: חכם וטיפש, עני ועשיר, טוב ורשע, זקן וצעיר, חלש וחזק ועוד.
3. דמויות אחרות, אם הן מופיעות בסיפור, הן בדרך כלל "תאומות" לאחת משתי הדמויות המרכזיות.
4. הניגודים בין הדמויות יוצרים מאבקים ביניהן, כשהטובה מבין השתיים היא המנצחת.

בחורה חכמה / סיפור עם אתיופי (עמ' 242)

תחילה נשים לב לנתונים שיש לנו על הסיפור הזה: הסיפור סופר על ידי רות גנפור, יוצאת אתיופיה. רשמה אותו מפיה אילנה דיוויס. הסיפור נמצא בארכיון אסע"י (אוסף ספורי עם יהודיים) ומספרו הקטלוגי: 14950.

מנתונים אלו נלמד על הדרך שבה אנו בארץ, כמו בכל הארצות, משמרים את הספרות העממית למען הדורות הבאים. זאת מתוך מודעות לכך, שהספרות העממית עלולה להיעלם עם מספריה, והישרדותה תלויה במלאכת האיסוף והרישום.

לנו, שחיים בארץ שקולטת אנשים מכל קצווי עולם, יש הזדמנות יוצאת מהכלל לכנס אצלנו ספרות עממית ענפה ומגוונת, והסיפור הזה, המסופר כאן מפי יוצאת אתיופיה, מוכיח זאת.

הסיפור, המסופר על פי כלליו של הסיפור העממי, קצר מאוד, אבל כפי שנראה הוא מעט המכיל את המרובה.

המצג מכיל משפט אחד: "בחור אחד רצה להתחתן רק עם בחורה חכמה". כמו בכל סיפור עם, אין בו ציון של זמן ומקום, והמסופר יכול להתרחש בכל מקום וזמן.

הגיבור המוצג בסיפור מכונה "בחור", ולא, למשל, עלם או איש צעיר, ונראה כי כינוי זה כמו מעניק לו מראש אפיון של אדם נעלה, נבחר, שכמו מצדיק את רצונו להתחתן רק עם בחורה חכמה.

נקודת המפנה מתחילה כשיום אחד הבחור הכיר "נערה נחמדה שמצאה חן בעיניו מאוד. נשים לב, כי לא כתוב כאן "בחורה", וכי מעתה ובמשך כל הסיפור, יתמיד לגבי הדמות הנשית הכינוי "נערה". כינוי זה כידוע מורה על שלב גילי, אבל מבחינה סמנטית הוא מורה גם על התנערות מילדות, ערות וערנות, ואכן תכונות אלו יתגלו בהמשך בנערה, שתחילה היא מוצגת רק כ"נחמדה".

לבחור לא מספיקות העובדות, שהנערה נחמדה ושהיא מוצאת חן בעיניו. אלה כשלעצמן הן עובדות חשובות מאוד, ולמעשה הן אלה שמביאות אותו לחשוב על

הצעת הנישואים. אבל הבחור רוצה, לפני שהוא מציע לנערה נישואין, לבחון את חוכמתה של הנערה.

בדיוק לפי הכללים של הסיפור העממי, מופיע בסיפור דו־שיח בין הדמויות. בנוסף, יש בו גם חזרות של שני מבחנים, ובכל מבחן חוזרת אותה תבנית: הבחור מציב משימה בלתי אפשרית בפני הבחורה, והבחורה משיבה תשובה חכמה, המעבירה משימה כזו ל"מגרש" של הבחור ומוכיחה לו וגם לנו את ה"טיפשות" שבהצבתה. אחרי שני שלבי המבחנים מופיע השלב השלישי, שהוא הסיום בטוב: הבחור נוכח עד כמה חכמה הנערה ומיד נושא אותה לאישה.

עיון בתוכן הסיפור, במבחנים ובתשובות, יגלה ריאליה, שנראה כי היא גם הלמה את חברת שומעי הסיפור: מציע הנישואים הוא הגבר. הנערה היא שצריכה למצוא חן בעיניו. הוא המעמיד את האישה למבחן, והוא המחליט, אם היא ראויה לו. הוא הנושא אותה (תרתי משמע) לאישה.

תפקיד האישה הוא להרות וללדת, תפקיד האיש הוא לזרוע חיטה ולקצור. יש לנו גרעיני חיטה רבים בשק, ובהמת משא – חמור.

והנה דווקא בריאליה זו, שבה כמו אין מעמד ראוי לשמו לאישה, יש אישה, שאך אם ייתנו לה לדבר, יתגלה שהיא אינה נופלת בחוכמתה מן הגבר, ואולי היא חכמה אף יותר. היא בחוכמתה לא רק משכנעת את הבחור לשאת אותה לאישה, אלא משכנעת גם את השומעים והשומעות, שמילוי המשאלה הכמוסה, הן של הגבר והן של האישה, נתון בסופו של דבר, לא בידי כוח על טבעי, אלא בידי האישה.

אנו הקוראים רוצים לקוות, כי חוכמת הנערה הזאת, שלא ניתנת לה כאן זכות הבחירה לבחור לא בבעל ולא בנישואים, תעמוד לה בחיי נישואיה, ובחוכמתה תשכיל ותחכים גם את בעלה, שכאן, במבחנים שהציב לנערה, הוא התגלה כחכם גדול.

הערות מגדריות

האישה בסיפור העממי

הסיפור העממי משקף אמיתות חיים שאינן באות לידי ביטוי בחוק הכתוב או בדפוסי החיים הרשמיים. לעתים הוא מבטא אותם נושאים שלא מדברים עליהם בקול, אך הכול חשים בקיומם. כפי שראינו במאמר על הפמיניזם, מקומה ומעמדה של האישה בחברה היה שונה בתכלית מזה של הגבר. התבניות החברתיות שבתוכן גדלו הנשים יצרו את מערכת הציפיות שלהן מעצמן – כלומר הן הפנימו את ציפיות החברה מהן. על הנשים

חלו מגבלות ואיסורים שונים, בייחוד בתחום הלימוד, רכישת ההשכלה והמקצוע ונשיאה במשרות ציבוריות. רוב עולמן סבב סביב הבית, גידול הילדים ומלחמת הקיום היומיומית. מכאן שאת חוכמת החיים, העורמה והאינטואיציה הנשית ניתן לראות ככוח קיומי הישרדותי שאותו פיתחו הנשים. אם בחיי היומיום היו הנשים תלויות באביהן או בבעליהן, מראים הסיפורים העממיים כי לעתים מתהפכות היוצרות והגברים הם הנמצאים בעמדה נחותה ותלותית.

הנשיות קשורה גם במסתוריות, בעיקר עקב כוח ההולדה של הנשים, שאותו לא ידעו להסביר על בוריו בימים קדומים. מכאן יוחסו לנשים כוחות-על שנקשרו בכשפים, בראיית עתידות ובגרימת אסונות. היחס לכוח הולך תמיד יד ביד עם פחד ורתיעה. המסתורי מושך ומאיים כאחד.

העלמה החכמה והמלך / סיפור עם (עמ' 243)

סיפור זה דומה במעט לשני הסיפורים הקודמים (לנערה חוכמת חיים), אך גם שונה מהם, כאשר הנערה כאן עולה בחוכמתה על שני הגברים שבחייה – אביה ובעלה, ולא סתם בעל, אלא המלך בכבודו ובעצמו. האב והבעל הם בדרך כלל נותני הטון והקובעים בכל דבר לגבי האישה, והנה כאן הם הופכים לתלויים בה. בסיפור נוצרת מעין תחרות, החוזרת שוב ושוב ומעמידה את האישה במבחנים חוזרים ונשנים. להפתעת הגברים – וכן הקוראים – היא עומדת בכל המבחנים ויוצאת כאשר ידה על העליונה. אנו רגילים לקרוא שהחלקים המודגשים באישה הם יופייה, צניעותה, טוב לבה ולעתים גם עורמתה. כאן מוענקת לה "תכונה גברית", על אף שברקע הסיפורי נשמרת התבנית הישנה, שבה האישה עוברת מרשות אביה לרשות בעלה וזה יכול לגרשה כרצונו ולהחזירה לבית אביה.

שער ה: מפגש עם יוצר – נתן יונתן (עמ' 255)

שירת נתן יונתן במקראה

יש להניח, כי כמה משיריו של נתן יונתן, בעיקר אלה המולחנים, כבר מוכרים למרבית התלמידים בכיתה ז'. מטרת השער במקראה "מפגש עם יוצר – נתן יונתן" היא לאפשר לתלמידים הן לחזור וליהנות מהשירה של משורר זה והן להתוודע, ולו במקצת, למיוחד בשירתו.

נסב את תשומת הלב, כי גם בתכנית הלימודים החדשה לכיתה ז' במסגרת "הצעות לארגון הלמידה" יש המלצה לבחור משירי נתן יונתן לנושא "מפגש עם יוצר" (שם, עמ' 75), ובמדור "שירה" מוצעים למורה שלושה שירים משירתו (שם, עמ' 55).

במקראה מובאים לתלמידים:

- ביוגרפיה קצרה של המשורר נתן יונתן.
- סקירה קצרה של כמה מהמאפיינים הבולטים במכלול שירתו.
- מבחר של שישה שירים, ובכללם שניים ("הילדה שאהבנוה", "יש פרחים") מתוך השלושה שבתכנית הלימודים.
- פעילויות לימודיות לכל אחד מהשירים.

כל שיר עומד במקראה כיצירה לעצמה. עם זאת סדר השירים מאפשר להציע לתלמיד גם עיון משווה ביניהם. כמו כן יש בסדר זה כדי להבליט את ייחודם הלירי, אָלְגִי, רומנטי, של השירים ובייחוד את הדרך שנעשתה בשירים מן החוויה האישית פרטית של המשורר אל חוויה שעשויה להיות כלל אנושית.

בהצעה כאן מובאים למורה דברי עיון לשירים ומוצעות בקצרה נקודות להשוואה בין כל שני שירים.

יחידות הלימוד המוצעות הן:

יחידה ראשונה – השירים: "הילדה שאהבנוה", "חופים הם לפעמים". יחידה זו עשויה להציג את הייחוד הלירי ודרכי מבעו בשירת נתן יונתן.

יחידה שנייה – השירים: "זמר לבני", "אהוב שלי". יחידה זו עשויה להדגיש בין השאר את מידת הנוכחות שניתנת בשיר לחוויה הפרטית ואת המעבר שנעשה בו מהאישי לכללי.

יחידה שלישית – השירים: "יש פרחים", "היקום הגדול הזה". יחידה זו עשויה להמחיש את ההמראה הישירה שיש בשירת יונתן אל חוויות כלל אנושיות.

מומלץ מאוד למורה להשמיע בכיתה רצף מכלל שיריו המולחנים של נתן יונתן, ולא רק את אלה המומלצים ללימוד במקראה, וכמובן, להציע לתלמידים להצטרף לשירה.

אפשר לצרף לחוויית השירה בצוותא גם הארות בדבר התואם בין הלחן למילות השיר, נושא ששייך גם לתחום המוזיקה, ואנו כאן לא נעסוק בו. לצד חוויית הלימוד העיוני במילות השירים ובעקבותיה אפשר להזמין את התלמידים, שירצו בכך, לבטא את עצמם בתחומי יצירה אומנותיים, כגון ציור ואיור השיר, ריקוד יחיד או קבוצתי בעקבות השיר, ביצוע של שירה ונגינה ואולי הלחנה מחדש של אחד השירים, ועוד. כל ההמלצות כאן במדריך למורה הן, כמובן, רק בגדר הצעות והמורה הוא שיחליט אם יאמץ אותן, כמה ואיך, בהתאם לנטייתו שלו ושל תלמידיו.

המשורר נתן יונתן – ביוגרפיה

נתן (קליין) יונתן נולד בספטמבר 1923 בקייב, בירת אוקראינה. בגיל שנתיים עלה עם הוריו לארץ ישראל. את שם המשפחה "יונתן" יצר המשורר משילוב שם אביו "יונה" ושמו "נתן".

בארץ התגוררה המשפחה תחילה בקיבוץ גבעת השלושה, לאחר מכן גרה באם המושבות פתח תקווה, ובשנת 1935 היתה המשפחה בין חלוצי המתישבים במושב "הדרגה", ששמו שונה לאחר מכן ל"מעש". בגיל העשרה כחניך בתנועת הנוער "השומר הצעיר" הצטרף נתן יונתן לקיבוץ שריד, ושם התגורר במשך שנים רבות. בעשרים שנות חייו האחרונות חי ויצר בעיר יהוד. הטבע הפתוח, בו גדל והתחנך נתן יונתן הוא ממראות התשתית של שירתו.

בנו הבכור, ליאור (נולד ב־1952), נפל במלחמת יום הכיפורים (1973) בהיותו מפקד מחלקת טנקים בצפון תעלת סואץ. נפילת הבן השפיעה מאוד על חייו ועל שירתו. נתן יונתן היה בעל תואר שני בספרות עברית וכללית. את השכלתו הגבוהה רכש נתן יונתן באוניברסיטה בירושלים ולאחר מכן באוניברסיטת תל אביב. כמו כן השתלם באוניברסיטת אוקספורד שבאנגליה, שם גם השתתף בחוג לשירה אנגלית. שנים רבות עסק בהוראה בחטיבה העל יסודית ובאקדמיה.

הוא גם שימש בתפקידים ציבוריים שונים: במשך 27 שנים (1970–1997) שימש כעורך ראשי בהוצאת "ספריית הפועלים", היה חבר "מליאת רשות השידור", והיה יושב ראש ולאחר מכן נשיא "אגודת הסופרים העבריים בארץ ישראל".

בשנותיו האחרונות שימש כ"משורר אורח" במערכת החינוך. במסגרת זאת נפגש עם מאות תלמידים מכל רחבי הארץ, וניהל סדנאות לכתיבה יוצרת. הוא הרצה בנושאי הספרות העברית גם בפני קהילות יהודיות בתפוצות ובאוניברסיטאות שונות בעולם ושימש נציג הסופרים בכנסים ובמפגשים בינלאומיים רבים ברחבי העולם. נתן יונתן נפטר ב־12 במרץ 2004, לאחר מחלה קצרה בגיל 80. הוא נטמן בחלקת ההורים

השכולים למרגלות בית הקברות הצבאי בקרית שאול בתל אביב. מומלץ להיכנס לאתר לזכרו של נתן יונתן, לקרוא ולהקשיב לשיריו natanyonatan.com שרת החינוך דאז, לימור ליבנת, אמרה בדברי ההספד שלה עליו: "... במשך למעלה מ־60 שנות יצירה הטביע נתן יונתן חותם אדיר על התרבות הישראלית ותרומתו לשירה העברית לא תסולא בפז. דורות רבים עוד יגדלו על השירים הנפלאים, אותם ציווה לנו יונתן".

על מכלול יצירתו של נתן יונתן

את דרכו כמשורר החל נתן יונתן כשהיה כבן 16, כשפרסם את שירו הראשון "כשספינות הולכות הימה", שיר שנושאו הוא ההעפלה והעלייה הבלתי חוקית בתקופת המנדט. בשנת 1951 יצא לאור ספר שיריו הראשון "שבילי עפר". מאז פורסמו כ־30 ספרים מיצירותיו, רובם ספרי שירה ומיעוטם סיפורת. רבים משיריו תורגמו לשפות רבות. למעלה מ־200 משיריו הולחנו על ידי מיטב המלחינים בארץ. כן פרסם מבחר שירים שתרגם מיידיש, משל איציק מאנגער ומשוררים יידים מפורסמים אחרים.

על יצירתו השירית זכה נתן יונתן בפרסים ספרותיים רבים ויוקרתיים, ובהם פרס ראש הממשלה לסופרים עבריים, פרס נוצת הזהב של אקו"ם על מפעל חיים, פרס אוניברסיטת בר־אילן, ופרסים ע"ש הסופרים: ביאליק, למדן, זאב, פיכמן, ברנר, אלתרמן ועוד.

בתמונת העולם ובתמונת הלשון של שירי נתן יונתן נמצא נוכחות גדולה, ממשית ומטפורית, לנוף הארצישראלי, בו חי ואותו אהב. המוטיבים המרכזיים בשירתו לקוחים מהטבע הפתוח של ארצנו, בפרט, ושל העולם, בכלל.

הצומח, החי, הדומם, ובייחוד הים, הנחל והחוף, התמורות בטבע, המחזוריות של עונות השנה – כל אלה משמשים בדרכים שונות חומרים לשירתו, שהיא לירית ביסודה ומביעה את נפש האדם במצביה השונים.

בשירים רבים, בעיקר אלו שנכתבו אחר מות הבן ליאור, נמצא שירים אלגיים מאוד. אלגיה הוא שיר לירי עצוב, שיר קינה.

המשורר ביטא את כאבו הפרטי בדרך שירית כזו, שהופכת את הכאב לנחלת הכלל, הלאומי והאנושי.

בשירים נמצא למשל: עצב עמוק על מה שאבד, צער גדול על החולף ותופעת החלוף בחיי אדם, כמיהה עזה לבלתי מושג, געגועים חזקים למה ולמי שהיה ואיננו, ועוד. שירת נתן יונתן ברובה מאורגנת מבחינה חיצונית בבתים, ואלה לרוב מחזוריים בחריזה

איכותית. התבניות החיצוניות והפרוסודיות: המצלול, המקצב והקצב, תואמות לתבניות הפנימיות, התכנים והמצבים, של השיר. שירת נתן יונתן היא גם מהמולחנת ביותר בארץ והיא מושרת ומדוקלמת במסגרות רבות, אישיות וממלכתיות כאחד. למעלה מ-200 משיריו הולחנו על ידי מיטב המלחינים בארץ. השירים, נושאים ומבעם הפיוטי, וכיחוד השירים המולחנים, התחבבו על כל שדרות העם והם כבר בחייו של המשורר הפכו לחלק בלתי נפרד מהתרבות ומהזהות הישראלית.

יחידות הלימוד – משירת נתן יונתן יחידה ראשונה: "הילדה שאהבנו", "חופים הם לפעמים" "הילדה שאהבנו"

הכותרת עשויה ללכוד מידית את הקורא, זה שמודע למשמעותו של המושג "אהבה". היא עשויה לעורר בו מידית התרגשות, שכן היא מצביעה על ילדה, שהרבים, והדובר בתוכם, אהבו אותה בעבר, אולי בתקופת ילדותם. שתי המילים בכותרת "הילדה שאהבנו" מסתיימות בהברה פתוחה, שצלילה עשוי כבר כאן לבטא את הכמיהה המתמשכת לאותה ילדה, האהובה של פעם. הכותרת עשויה לעורר בקורא גם ציפיות, שבשיר נקבל את תיאור הילדה המסוימת והמיודעת (עם ה"א הידיעה) הזו.

אבל כבר בקריאה ראשונה של השיר ציפיות אלו אינן מתממשות. מהשיר נדע מעט מאוד על הילדה הזו, והיא תוזכר לנו בו שוב ובקיצור רק לקראת סופו של השיר. ממה שיתברר לנו בדיעבד, נבין, כי גם הדוברים עצמם לא ידעו אז, ואינם יודעים גם היום, פרטים רבים על הילדה, אבל הם יודעים בוודאות מאז ועד היום, שהם אהבו אותה בעבר. הדוברים הם שנמצאים ברקע הקדמי של הסיטואציה המעוצבת בשיר. אבל בבית הראשון בשתי השורות הראשונות אנו עדיין לא מתוודעים לדוברים. אנו נמצאים בטבע הפתוח.

מתוכו של הטבע מוצגים כאן שני פריטים, שהם שונים זה מזה. אך יש משותף בין שניהם:

1. האילנות. הם רבים, וידוע, שהם סטטיים ואינם יכולים לזוז ממקומם. אבל כאן הם בכל זאת "צומחים אל האוויר", אל הגבהים. מן הפועל בהווה נבין, שהאילנות עושים זאת ללא הפסקה.
 2. הרוח. בניגוד לאילנות, הוא יחיד והוא דינמי, אבל כמו האילנות גם הוא בגבהים "מנשב בשחקים". הוא גם "אוהב לברוח". המילה "אוהב" מאנישה את הרוח ונותנת לו כאן איכויות אנושיות.
- בדיעבד נראה, כי התבנית של "רבים" ואחר כך "יחיד" תחזור בהמשך השיר כאשר

הדוברים הם הרבים והילדה היא היחידה.

בינתיים, בניגוד גם לאילנות וגם לרוח, שמוצע כאן במילה המנגידה "אך", נמצא את הרבים האנונימיים והדובר בתוכם.

"אנו" מודים בהווה, כי בעבר, שלא כמו האילנות, "לא הצמחנו ענפים", ובעתיד, אולי למרבה הצער, גם "לא נוכל לעולמים לפרוח", דהיינו: בעתיד לא נצמיח פרחים כמו האילנות, ולא נגיע ונפרח לגבהים כמו הרוח וענפי האילנות.

נראה, כי כבר מתוך הפועל בעבר "לא הצמחנו" עשוי הקורא להרהר על עובדה זו, סיבותיה ותוצאותיה:

אי הצמחת ענפים היא כאן קודם כול מהסיבה הפשטנית, שמדובר בכני האדם ולא בעצים. אבל ברור, שה"ענפים" כאן הם בעיקר מטפורה להתפשטות ולהמראה ויש כאן קביעה חד-משמעית, שהדוברים לא עשו "המראה" כזו בעבר.

השלילה של הפעולה "לא הצמחנו" מעידה על הפסיביות שלהם והתוצאה נשמעת שלילית: הוחמצה ההזדמנות לעשות זאת אי פעם.

הניגוד בין הדוברים ובין האילנות והרוח בבית זה מבטא בעקיפין גם מידה מסוימת של כאב על התוצאה השלילית הזו.

בית שני מראה בגלוי ובפירוט תוצאה נוספת, שכאן היא מוצגת כחיובית: "לכן אנחנו אוהבים/ את הרחוק, את היפה, את הגבוה, / את הסופה, את אור הכוכבים". אנחנו, המוגבלים וכלי ה"ענפים", כמו התברכנו באהבה, או ביכולת לאהוב, את כל מה שלא השגנו ולא נשיג.

החזרה על המילים מהשורש א.ה.ב (הילדה שאהבנוה, אנחנו אוהבים..) מנחה אותנו להבין, כי היתה כאן המרה של האהבה בעבר כלפי הילדה הקונקרטיה בילדות באהבה כלפי הבלתי מושג במשך כל החיים.

נשים לב, כי יש כאן שישה פריטים, ששלושה מהם הם מופשטים (רחוק, יפה, גבוה) ושלושה מהם הם מוחשיים (סופה, אור, כוכבים).

כל השישה מובילים לפריט הממוקם במקום השביעי, מספר מקודש, והוא מקנה לו מראש את חשיבותו: מדובר בילדה ש"לא יכולנו בה לנגוע".

בדיעבד, כשנשמע בבית השלישי שהילדה רחוקה, נוכל לתפוס את כל אחד מששת הפריטים, שהדוברים אוהבים וכמהים אליהם, גם כמטונימיה, העשויה לאפיין בעקיפין את הילדה האהובה.

נעיר, כי אנו נוטים לראות בדוברים את הבנים, בני המין הגברי, כי מדובר באהבה שהם אהבו בעבר ילדה, בת המין הנשי.

אין לילדה שם פרטי וגם האוהבים הם אנונימיים וכך כל הסיטואציה עשויה להיות כלל אנושית.

אנו עשויים כאן לשאול: מה הסיבה המסתברת מתוך השיר לאי היכולת הזו של הדוברים לגעת בילדה?

התשובה לשאלה לפי בית שני יכולה להיות נעוצה בילדה. המטונימיה משררת, שהילדה הזו היתה רחוקה, יפה, גבוהה, חולפת כסופה, כוכב מאיר מרחוק, ולכן היא לא אפשרה לאיש את הנגיעה בה.

לפי בית שלישי מתחזקת ההנחה, שהתשובה נעוצה בדוברים. כי כאשר הרוח, זה שהופיע בבית ראשון, יצא עוד מעט לנדודיו "ובשמים הרחוקים ישוב לנוע", הדוברים, שלא כמו הרוח הדינמי, הם סטטים. כבר בבית שני ראינו את אופיים האנושי, הסטטי והרומנטי, שמעדיף לכמוה ולערוג, ולא לפעול לממש כמיהות. הם אז לא פעלו, וכפי שמסתבר מבית שלישי עדיין הם אינם פועלים, אלא הם יושבים ומחכים בכמיהה מתמשכת "לכף ידה/ של הילדה הרחוקה שאהבנוה".

נשים לב, כי גם כאן צליל החריזה החיצונית (הברה מנוקדת בפתח גנובה) הנמצא לאורך כל השיר תואם לצליל האנחה שמושמעת, כאשר יש כמיהה בלתי ממומשת. סיום השיר הוא במילים "הילדה שאהבנוה" והוא עם הכותרת הפותחת את השיר באותן מילים סוגר מעגל.

גם כך מוצג המצב המתמשך והחוזר על עצמו, בו בני האדם, בעיקר בני המין הגברי, אלה הפסיכים והרומנטים למעשה לעולם לא יממשו את הכמיהה הזו שלהם. הילדה, שאהבו בילדותם, תמשיך להיות להם מושא לכמיהה עד אין סוף.

הקורא עשוי לחוש, כי הכמיהה עצמה נותנת טעם רב לחיי הכמיהים. כאן נעיר, כי "הילדה שאהבנוה" עשויה להיות גם דוגמה לרשימה ארוכה של דברים אהובים ובלתי מושגים בחיי כלל בני האדם, ולא רק בחיי בני המין הגברי. לאחר הקריאה העיונית בשיר עשויים אנו לקרוא את השיר בקריאה מעריכה ולהרהר:

— האם התנהגות הדוברים בשיר היא רק פרי האישיות הייחודית שלהם, העדינה, הלא אסרטיבית והרומנטית, כפי שמסתבר מתוך השיר, או שהיא, מה שלא כתוב בשיר, פרי החינוך המוסרי מסורתי, שהיה נפוץ מאוד בעבר ועיצב את ההתנהגות של שני המינים?

אל נשכח, כי החינוך המסורתי מבקש מהגבר, האוהב באמת, ואפילו מצווה עליו, לשמור על כבוד האישה האהובה ולא לגעת בה לפני ההתקשרות אתה בנישואים. חינוך זה מבקש גם מהאישה להתרחק מכל מגע של גבר לפני נישואיה לו.

— האם הקוראים/ות של היום עשויים/ות להזדהות עם כל הסיטואציה כפי שהיא מוצגת בשיר? האם הפסיכיות והרומנטיות הזו של בני המין הגברי — מצד אחד, וההתרחקות של האהובה — מצד אחר, היא נחלת הרבים? גם היום?

– על אישיותו הייחודית של המשורר נתן יונתן אפשר לקרוא בראיון שנתן בספרו של משה גרנות, שיחות עם סופרים, הוצ' קוים 2007 עמ' 30–13 וכן באתר האינטרנט להנצחתו של נתן יונתן.

חופים הם לפעמים (עמ' 258)

זהו אחד השירים המושרים ביותר והמוכרים ביותר של נתן יונתן. נעיר, כי לצורך ההלחנה שונו מספר מילים בטקסט. אנו נתייחס כאן רק לשיר הכתוב. הכותרת מכילה את שלוש המילים שנמצאות בראשית השורה הראשונה של השיר. לכותרת כזו קוראים "מסמנת", כי תפקידה הוא לסמן את מקום השיר בספר. אבל כבר אחרי קריאה ראשונה של השיר נמצא, כי הכותרת הזו היא לא רק מסמנת, אלא היא גם סמנטית, דהיינו: בעלת משמעות. ה"חופים" הם למעשה המרכז של הבית הראשון ומה ש"הם לפעמים" יפורט לנו במהלכו.

נקדים ונאמר, כי המשורר נתן יונתן סיפר בראיון בטלוויזיה על החוויה האמתית שממנה צמח שיר זה: פעם, כשהגיע לנחל חדרה, סמוך למקום בו הוא נשפך לים, הוא ראה פתאום, שאין שם נחל, אין שם מים. מה שהוא ראה היה רק חול ואבנים וצדפים, שהיו פזורים סמוך לשפך, ומה שהוא שמע היה קולות של גלי הים.

הקורא גם בלי העדות הזו של המשורר יכול לזהות בשיר את התמונה הקונקרטיית הזו. אבל הוא מיד גם יכול לחוש כיצד השיר מפליג מהקונקרטי אל מעבר לקונקרטי, אל המטפורי ואל הלירי האלגי. הוא מיד יכול לראות, שאין כאן תמונת טבע לעצמה, אלא היא בבחינת "חומרים" לביטוי מצב אנושי נפשי, המשותף לכלל בני האדם. בבית הראשון של השיר מובע המצב בצמצום ומבחינת הזמן נמצא בו הליכה מההווה אל העבר.

אנו יכולים לשחזר את שלבי התהוותו של המצב הזה לפי סדר כרונולוגי, מהעבר אל ההווה, ויכולים לגלות בו את היסודות הממשיים, שהפכו בו מטפורה לבני אדם.

נציין שלבים אלו תוך הדגשת המילים שיש בהן האנשה ומטפורה:

שלב ראשון: יש חוף קיים, סטטי יציב, שבעבר זרם לידו נחל שאהב. הנחל אהב את החוף ויש להניח לפי ההמשך, שגם החוף אהב את הנחל.

שלב שני: הנחל הזה התגלה כנחל אכזב, סוג מוכר של נחלים, שמאכזבים, כי המים אינם זורמים בהם דרך קבע. הם בפתאומיות מופיעים ובפתאומיות נעלמים. המילה "אכזב" מתחרזת עם "אהב" ובתמונה נמצא, כי הנחל שאהב אכזב: הוא עזב, התרחק, שכח.

שלב שלישי: החוף נשאר עם קרקעית יבשה, אבנים וחול, שהיא ה"לב שבור".
שלב רביעי: החופים, החוף האחד ואתו גם החוף שמנגד, הם לפעמים געגועים לנחל הזה שאהב בעבר.

הקורא עשוי כאן לשאול את עצמו: האם "הנחל" באמת אהב או הוא רק נתפס כאוהב על ידי "החופים", שממשיכים כל הזמן להתגעגע אליו, גם אחרי שהוא אכזב אותם? אם לא עשינו בעצמנו את המעבר מהקונקרטי למטפורה לחיי האדם, באות שלוש השורות האחרונות של הבית ועושות זאת למעננו בדרך של האנלוגיה הנרדפת ותוך הדגשת תחושת הנטישה וחוסר האונים שבעקבותיה.

החריזה בבית זה, שבה שולטת תנועת החולם, תואמת לצליל האנחה והכאב שיש בסיטואציה מצערת כזו בחיי האדם.

בבית שני ושלישי המבט מופנה לצדפים.

בטבע משמשים הצדפים בית לפנינים, ומקובל, שאם מצמידים צדפים לאוזן, אפשר לשמוע דרכם את המיית הים.

בעזרת הצדפים, שנראים בצורתם החיצונית גם כמו לב אדם חצוי לשניים ושבור, מובעים כאן הגעגועים, שהם כאן גם לבית שהיה וגם לנעורים שחלפו.

המצב בכל השיר הוא שגלוק מהאדם ה"יש", וזה עצוב מאוד. היתה אהבה ואיננה (בבית ראשון הארוך ביותר), היה בית והוא איננו (בית שני, קצר מהראשון) והיו נעורים שחלפו (בית שלישי, רק שורה אחת). הבתים המתקצרים, והשורות הארוכות והקצרות בכל בית, הם מהסימנים החיצוניים של שירי קינה.

אבל נראה, כי לשיר יש בכל זאת גם נימה אופטימית. נכון, יש בחיי האדם דברים שחולפים, גלוק "יש" ונוצר חוסר אונים. אבל יש גם שירה, וכאן זו שירת הים ושירת הנעורים, וזו מסוגלת לקחת את כל היפה והטוב, שחלף במרוצת הזמן ונעלם, ולהכניסו לנצח, שהוא מעל הזמן.

נקודות להשוואה בין שני השירים ביחידה זו

בשני השירים "הילדה שאהבנוה" ו"חופים הם לפעמים" נמצא מהמאפיינים הבולטים של שירת נתן יונתן, בנושאים ובדרכי מבעם. נציין כמה מהם:

1. בשניהם נמצא הלך נפש לירי הכולל:

א. מצב שבו האדם הוא חסר יכולת וחוסר אונים לממש בהווה את מאווייו, ובכללם: הופעה מחדש של האהבה, של הילדות, של הנעורים.

ב. מצב בו האדם ממשיך לכמוה ולהתגעגע למימוש מאווייו, גם אם הוא מודע לכך, שהמימוש הוא רחוק, ואולי הוא לא יתקיים לעולם. זאת גם כאשר מעולם לא היה מימוש (כמו בשיר "הילדה שאהבנוה"), וגם כאשר בעבר היה המימוש

- והופסק (כמו בשיר "חופים הם לפעמים").
2. בשניהם נעשה שימוש במראות מהטבע הפתוח כדי לבטא הלך נפש, וזאת בדרכים פיוטיות שונות:
- דובר בגוף ראשון, שבחושיו הוא משתתף במראה ובחוויה.
 - מטפורה ובייחוד האנשה של מראות הטבע.
 - אנלוגיה, ניגודית או נרדפת, בין עולם הטבע ועולם האדם.
3. בשניהם נמצא:
- מבנה חיצוני של בתים, התואם למבנה הפנימי הרעיוני של השיר.
 - מצלולים עשירים ומשמעותיים, התואמים להלך הרוח ומבטאים אותו.

יחידה שנייה: "זמר לבני", "אהוב שלי".

זמר לבני (עמ' 261)

השיר הזה נכתב על ידי המשורר נתן יונתן, כשליאור בנו היה ילד קטן בן ארבע. השם "ליאור" עם הכינוי "שלי" ו"ילדי" מופיע **במפורש** כבר בשורה הראשונה של השיר וכן בהמשכו. יש כאן אפוא חוויה פרטית בחיי המשורר: הוא כותב שיר לבנו. אבל חוויה פרטית זו עשויה להיות גם חוויה של הרבים בשל הדרך בה היא מעוצבת בשיר זה: האב, הדובר בשיר, פונה לבנו, שעכשיו הוא קטן, והוא משרטט לו **תרחיש עתידי**: מה יהיו יחסי הגומלין ביניהם לכשיגדל. כפי שנראה, **התרחיש הוא על פי מודל טבעי ומוכר לרבים**, כאשר בו הבן גדל והאב מזקין, והפרידה ביניהם מתרחשת, כשהבן יוצא לממש את עצמו וכשהאב באופן טבעי הלך לעולמו.

בתרחיש העתידי קודם כול, כפי שנמצא בבית ראשון ואחר כך גם השני, מתחלפים התפקידים: הבן שגדל הוא זה שיאחז ביד האב שהזקין, והאב מצדו, שמכנה את עצמו "פתי", הוא זה שילך אחריו "בצעדים כבדים ורועדים".

בבית שני מתגנב החשש בלב האב, שהבן שיגדל אמנם ייקח את שתי זרועותיו של האב, אבל אולי לא יזכור את מלוא אהבתו, אותה ביטא כלפיו בחיבוק חזק כשהיה ילד רך. החשש של האב נובע מהמצב העייף של זרועותיו בזקנתו, לכן הוא מעכשיו חוזר ומזכיר לבנו לא לשכוח: "אין עוד ידיים אוהבות כל כך", כמו ידי האב.

בשלושת הבתים הנוספים האב מודע לכך, שהם עשויים להיפרד.

הבן יפרוש ממנו, ילך לברו (כבית השלישי) או ילך עם "ילדתו" (בית רביעי). אבל גם הוא **האב יפרוש מבנו**, כשבדרך הטבע הוא יזקין וימות (סוף בית רביעי ובית חמישי).

אבל לאב המשורר יש לתת לבנו צידה לדרך: השיר המאוהב, שילטף אותו ויהיה אתו בכל אשר ילך. כך יש כיסוי להצהרה: "אתך אהיה, ילדי, עד כלותי.", ויש גם סיכוי שהבן, ששמו ליאור יוביל אותו לגדול אל "גיל ואור", יזכור דרך הבתים התמימים של השיר את אהבתו הגדולה של אביו אליו.

כך גם אם במרוצת הזמן יחולו באב ובבן שינויים והם בלית ברירה ובדרך הטבע ייפרדו פיזית, הם בתוכם לא ייפרדו לעולם. האב מעולם המתים ימשיך ללוות את בנו בעולם החיים, כשהמקשר ביניהם הוא השיר הזה והשירה בכלל. מכאיב ומצער לחשוב, עד כמה צדק המשורר כשכתב על שירו זה: "אכן תמימים היו בתיו של המזמור".

נתן יונתן האב לא שיער אז, שהבן שלו ליאור ייהרג במלחמה וימות לפניו. הוא לא שיער, שהוא לא יזכה לכך שבנו ילווה אותו בפועל בזקנתו. מצמרר לחשוב, עד כמה הוא צדק כשהוא שיער, כי הם בתוכם לא ייפרדו לעולם, רק שהם התחלפו במקומות: הבן בעולם המתים, והאב בעולם החיים.

נקודות להשוואה בין שני השירים ביחידה זו

בשני השירים "זמר לבני" ו"אהוב שלי" ה"אני השר" מדבר בגוף ראשון. בשני השירים נמצא הפרטי האישי, שמבוטא בשם הבן של המשורר נתן יונתן: בשיר "זמר לבני" נמצא השם הפרטי "ליאור" במפורש. כאן ברור, שאלו דברים, שאומר האב לבנו הקטן. בשיר "אהוב שלי" נמצא לשם ליאור רק רמזים עקיפים, למשל: הנער הוא "כענן מאיר של בוקר", הוא "האור והצללים/ בטללים כוכב הערב". בשניהם למרות הצמידות לביוגרפיה של המשורר הסיטואציה המעוצבת היא אנושית כללית.

בשיר "זמר לבני" מצוירת תמונה, שכל אב עשוי לציירה לבנו הקטן. בשיר "אהוב שלי" הדברים הם לנמען "אהובי" והם יכולים להיאמר על ידי כל אוהב/ת לאהוב האישי, שהלך והותיר "חלום עצוב של יופי".

יחידה שלישית: "יש פרחים", "היקום הגדול הזה"

יש פרחים (עמ' 263)

זהו שיר, שיש בו הרבה כאב וצער על החלוף, על הפרחים שנקטפים, שהם כאן גם בני אדם שנקטלים בשדה קרב, על הלילה היורד, על המוות. אבל יש בו גם כבר הרבה מהפיוס, מההשלמה ואפילו מהאופטימיות נוכח השינויים לטובה.

כפי שנראה, התכנים המאוד מאוד רגשיים כמו "נכלאים" כאן בצורה החיצונית של השיר, שחוזרת על עצמה והיא מאוד מסודרת ומתוכננת. כך גם מתמתן ומאופק הפתוס, עודף הרגש, שנמצא בשיר.

לשיר שישה בתים, בני ארבע שורות כל אחד, ונבחיין בהם בשתי חטיבות: חטיבה ראשונה כוללת את בית ראשון ושני ואת בית שלישי, שמתפקד כפזמון. חטיבה שנייה כוללת את בית רביעי וחמישי ואת בית שישי, שבו חוזר הפזמון בשינויים מספר. המילה הפותחת ארבעה בתים מתוך ששת הבתים של השיר היא מילת פנייה של הדובר לנמען: "הראית?" בבתי הפזמון הנמען מכונה "נערי".

אנו מבינים, שכל השיר מופנה אמנם לכל אחד מאתנו, אבל במיוחד הוא אמור לפנות לנער, לבן הדור הצעיר, זה שבשל גילו אולי אינו רואה ואולי אינו יודע מה שהדובר רוצה להראות לו.

כדיעבד נבין, כי הפנייה לנמען הצעיר נובעת גם מתוך רצונו של הדובר, הבוגר והרגיש, לתרום לו מניסיון עברו ומהידע שלו (בעיקר בארבעת הבתים) וגם להנחות אותו איך להתנהג בעתיד (בעיקר בבתי הפזמון החוזר).

חטיבה ראשונה

בשני הבתים הראשונים הפנייה היא "הראית איזה...". סגנון הפנייה נראה תחילה כמתקרב לסגנון הסלנגי של הנמען הצעיר, אבל מיד כשהדובר מפרט מה כדאי לו לנמען לראות, נקבל לשון פיוטית מוגבהת, שתואמת לעוצמת הרגש וההתרגשות של הדובר. הדובר כאן, כמו ברבים משירי יונתן, מפנה את הנמען שלו לטבע הפתוח. בבית הראשון הוא מפנה לראות ולחוש "יופי שרעד ברוח סתיו", לשים לב ל"שדה זהב", אולי שדה חיטה, שדעך בו צבע הזהב עם רדת הלילה (האופל). להבחין בגבעולי החצב, שבשל צורתם וצבעם הלבן הם נראים כנרות, המודלקים בלילה. יש כאן שוני בצמחים, שוני בצבעים ויש שינוי בזמנים מיום ללילה. בבית השני הצבע השליט הוא אדום "שצעק למרחקים". הצעקה של האדום נקשרת

עם הפסוק שאמר אלוהים לקין אחרי שהרג את הבל: "קול דמי אחיך צועקים אלי מן הארמה" (בראשית ד 11).

האסוציאציה המקראית תואמת לשינוי שנמצא כאן והוא במקור של הצבע האדום: "שדה דמים היה שם קודם", שדה בו התנהלה מלחמה ובו נשפך דם אדם אדום, "ועכשיו הוא שדה פרגים", פרחים אדומים.

עם כל הכאב על האבדן, השינוי הנראה כאן במקור הצבע האדום הוא לטובה. בפזמון הראשון מבקש המוען מנמענו הצעיר וחוזר ומבקש ממנו כמעט בתחינה: אל תקטוף!!! אל תקטוף!!!

הדובר כמו מאמין, כי התנהגות הצעיר בעתיד היא שתקבע לפחות את גורל הפרחים, ואולי תקבע גם את גורל בני האדם.

נשים לב, כי צורת המשפט "יש פרחים שבני חלוף" פותחת אותו להבנה גם לגבי הפרחים הקונקרטיים וגם לגבי המטונימיה שלהם, בני האדם.

הדובר מאמין, כי עצירת החלוף היא בעצירת הקטיפה וזה תלוי בהתנהגות הדור הצעיר.

אבל כמשורר הוא מאמין כאן גם במנגינה, בשירה ובאמנות בכלל. האמנות בחומריה השונים מעצבת פרחים ובני אדם, וכך היא משאירה אותם בתוכה לנצח ומנצחת את החלוף, את הסוף, את הכיליון, את המוות.

גם כאן יש אופטימיות, יש נחמה: "אל תקטוף" עשוי להביא ל"בני חלוף" להיכנס "לאינסוף". החולף נשאר לנצח במנגינה.

נראה, כי הרעיון הזה מחוזק בפזמון גם על ידי מבנה החרוזה החיצונית.

לעומת הבתים, בהם תבנית החרוזה היא מסורגת: א/ב/א/ב/ב/א/ב, נמצא בפזמון תבנית של א/א/א/ב. כך בתוקף החרז הצמוד והמשותף מוצמדות המילים גם לרצף של משמעות: "אל תקטוף", ואז "בני חלוף" יהיו "אינסוף".

הפזמון מסתיים בהברה הפתוחה של המילה "מנגינה" וכך מומחש האינסוף גם בצליל הפתוח, שאין לו סוף.

חטיבה שנייה

בחטיבה השנייה של הבתים (בית רביעי וחמישי) חוזרות התבניות שמצאנו בחטיבה הראשונה (בית ראשון ושני) אבל בשינויים:

1. למילה הפותחת "הראית.." נצמדת עכשיו המילה "מה..". השינוי מיד מגביה את הסגנון והוא תואם לעצב המתעצם מאוד בבתים אלו.

2. התבנית של "קודם" ו"עכשיו", שבחטיבה הקודמת היא היתה שנייה (בבית השני), כאן (בבית הרביעי) היא באה ראשונה: שדה הקוצים שהיה קודם "עזוב בקיץ", עכשיו

הצבע השולט שם הוא אמנם שחור, אבל הוא של "שדה חריש". גם כאן המהפך משדה קוצים לשדה חריש משדר אופטימיות: אם יש חריש, יש סיכוי שתהיה זריעה ותהיה פריחה מחדש.

3. בארבעת בתי השיר מתקבל מבנה כיאסטי של תבניות חיצוניות (א/ב/ב/א) והוא תואם לרעיון שמשדר המוען לנמענו הצעיר דרך המראות שהוא מבקש ממנו לראות: בטבע יש מחזוריות, אבל לאדם יש תפקיד נכבד בהפעלתה. א. שדה דמים (מעשה אדם) - ב. הופך שדה פרגים, ב. שדה קוצים - א. הופך שדה חריש (מעשה אדם).
4. המראה בבית החמישי הוא הקשה ביותר מכול המראות שמראה הדובר לנמענו הנער. כאן הצבע הוא רק לובן "שדה בוכים". הלבן עשוי להיות הצבע של אבני המצבות או של הדמעות או של שערם הלבן של המבוגרים הבאים לפקוד את המצבות או של כולם ביחד. הדמעות הופכות לאבן, שתמיד שם, והאבנים בוכות, אולי דרך הפרחים הקטופים, המונחים עליהן.
5. גם בפזמון יש שינויים. הפעם יש רק פנייה אחת, אולי משום שאחרי כל הנאמר בבתי השיר נדמה, כי נעשה השכנוע וכבר לא צריך לחזור ולבקש, הבקשה לא לקטוף מובנת ויש סיכוי שתתקבל.
6. נעלמה גם המילה "מנגינה". הקורא מוזמן או להוסיף משלו דרכים אחרות ונוספות לעצירת החלוף ולכניסה לאינסוף או לבדוק מה עשתה לו השמטת המילה הזו בסוף הפזמון של השיר.

היקום הגדול הזה (עמ' 265)

כל השיר הזה הוא בית אחד, שנכתב ברצף. כבר בקריאה ראשונה אפשר להבחין גם שיש לשיר שני חלקים, כשכל חלק הוא בן ארבע שורות. שם השיר הוא ביטוי הנמצא בתוך השיר, אבל הוא מקבל משמעות רק אחרי קריאת השיר כולו.

בחלק הראשון אנו רק בטבע הפתוח ובתמונה נפלאה של "היקום הגדול הזה".

המילה הראשונה בכל אחת מארבעת השורות הראשונות מציגה צמח מוכר בארץ, שבפריחתו הוא כמו מחזיר את העונה, בה הוא רגיל לפרוח. הפריחה היא מחזורית ועונות השנה הן מחזוריות. שם העונה מופיע במילה האחרונה בכל שורה.

נשים לב, כי מבחינה תחבירית וחיצונית השורה הראשונה היא משפט שלם וארוך. השנייה והשלישית היא משפט חסר קצר, והרביעית היא שוב משפט שלם ארוך כך מבחינת צורת המשפטים ואורכם נוצר מבנה כיאסטי: א/ ב/ ב/ א/.

א סביונים XXXXXXXXXXXX אביב

ב בוגנווילאה XXXXXX קיץ

ב רתם XXXX חורף

א חצב XXXXXXXXXXXX סתיו

זהו מבנה של מעגל חיצוני (א+א) ובתוכו מעגל פנימי (ב+ב) ויש כאן תואם בין הצורה החיצונית והתחבירית שבה נסגרים מעגלים והתנועה בהם היא אינסופית לתמונה המוצגת כאן: המעגל האינסופי של חילופי הצמחייה בתוך המעגל האינסופי של חילופי העונות.

בסך הכול נקבל כאן תמונה הרמונית מאוד ועליזה, שיש בה מגוון גדול: של צמחים, של צבעים, של עונות וגם מגוון של צלילים:

הסביונים (הצהובים) אמורים להשיב את האביב/ הבוגנווילאה (בשלה צבעים) את הקיץ/ הרוותם (בעל פרחים קטנים לכנים עם כתם סגול) את החורף, גם החצב (הלכן) זוכר את מועדיו בשולי הסתיו/.

כך מומחש היטב הרעיון, שבטבע, ביקום הגדול הזה, יש חלוף, אבל יש בו גם זיכרון וגם מחזוריות אינסופית של התחדשות.

המלה "ורק" מציעה את הניגוד החריף בין התמונה המלאה, הפורחת, השמחה והחוזרת על עצמה של היקום, אותה ראינו וחשנו בארבע שורות ראשונות, ובין התמונה של היקום אותה אנו חשים בארבע השורות שלאחריהן. כאן התמונה חסרה, חסרת ריח פריחה, עצובה, כואבת ושוממת, והיא לא תשוב לעולם להיות מה שהיתה. יש כאן שימוש בגוף שלישי נסתר ("שלו", "ריחו", "בלעדיו") וזה תואם את הנסתרות והנפקדות של הגוף, שאיננו נוכח.

מבחינה חיצונית השורות כאן רק הולכות ומתקצרות בלי שה"אורך" יחזור לשיר. זה תואם את "האל חזור" של הנסתר, שנעלם, הלך ולא חזר.

הפרח "שלו" בהיעדרו ובלעדיו הוא חסר ריח ואין מי שישביב לו את ריחו.

יש כאן קריאות מלאות רגש של כאב וצער: "מי ישיב", "כמה שומם".

לעומת הצלילים הרבים בחלק הראשון יש כאן צליל אחד של האות מ"ם, שהיא אות שפתית הסוגרת את הפה: "כמה שומם ומכאיב".

כש"הוא" אינו נמצא, כל היקום הגדול הזה, אותו הכרנו בכל מלאותו בחלק הראשון של השיר, הוא שומם ומכאיב.

הקורא חש שהמוקד הנושאי והרגשי של כל השיר נמצא בעצם במילה האחת והיחידה,

הנמצאת בשורה האחרונה של השיר, כזעקה מלאת כאב: "בלעדיו". נשים לב שהמילה "בלעדיו" חוזרת עם "סתיו". הסתיו הוא עונה של נשירה ושלכת. קודם לכן המילה "סתיו" חרזה עם "חצב", שצבעו לבן, ונראה כמו נר זיכרון. כך כבר בתמונה הראשונה נרמזו לנו הכיליון והמוות, אבל בתמונה השנייה הם כבר מקבלים נוכחות גלויה. החרז "סתיו" – "בלעדיו" הוא שמפנה את תשומת הלב לקשר הזה שבין שתי התמונות בשיר. "בלעדיו" כל היקום הוא ריק ומרוקן, וריקנות זו באה לידי ביטוי בשורות ההולכות ומתקצרות לקראת סוף השיר, ובייחוד בשורה האחרונה, שנשארת ריקה לגמרי אחרי מילה זו.

נקודות להשוואה בין שני השירים ביחידה זו

בשני שירים אלו "יש פרחים" ו"היקום הגדול הזה" יש כבר מרחק גדול מהצמידות לביוגרפיה הפרטית והאישית של המשורר. אם כי מי שיודע עשוי לזהות גם כאן רמזים עקיפים לזמן נפילתו של ליאור, שהיה זמן מלחמה והיה זמן של סתיו ושל פריחת החצבים. עיקר הסיטואציה בשני השירים הוא ההיעדר ואי הנוכחות של גוף, שהוא נסתר, שהיה כמו פרח ונקטף באבו, והוא איננו עוד. בשניהם מעוצב הכאב הרב, שנוצר נוכח החלוף והכיליון וחוסר הסיכוי להתחדשות בעולם האדם, זאת לעומת השינויים וההתחדשות בעולם הטבע, שמתקבלים בברכה. הסיטואציה בכל אחד מהשירים הללו היא כולה אנושית כללית.

הערות מתודיות

שירתו האלגית של נתן יונתן והיותו אב שכול, מאפשרת למורה ללמד חלק משירים אלה גם ביום הזיכרון לחללי צה"ל. שירים רבים של נתן יונתן הולחנו. מומלץ כמובן להשמיעם בפני התלמידים. כמו כן ניתן לבקר באתרי האינטרנט המיוחדים לזכרו של נתן יונתן.

שער ו: היכרות עם סופר – שמואל יוסף עגנון (עמ' 266)

מבוא

לתלמידי כיתה ז' מוצעת במקראה האפשרות להכיר את ש"י עגנון כיוצר מרכזי וזאת על ידי שלושה מסיפוריו, שמהם חובה ללמד אחד.

- "מעשה העוז" – מעשייה אמנותית. הרקע הוא העלייה לארץ ויחסי הגומלין בין היושב בגולה ובין היושב בארץ. אפשר לשבצו במקראה במדור "ספרות עממית".
- "מאויב לאוהב" – סיפור דרמטי, הומוריסטי, אליגורי. הרקע הוא המאבק להיאחזות בארץ. אפשר לשבצו במקראה במדור "החברות ואני".
- "קליפת תפוח הזהב" – סיפור סטירי. הרקע הוא איכות הסביבה בארץ. אפשר לשבצו במקראה במדור "העולם ואני".

בשל "חוק זכויות יוצרים", החל על יצירות עגנון, התקשינו להשיג היתר להדפסת הטקסטים במקראה, ועל כן מוזכרים בה רק שמות הסיפורים. כמו כן צירפנו והצענו לכל סיפור פעילויות לתלמידים.

דברי העיון על סיפורים אלו במדריך למורה מאירים רק מעט משפע האספקטים שבהם נחקרה יצירת עגנון. בחרנו לעסוק באלה שנראה היה כי ניתן באמצעותם ליהנות ממנה, מתכניה, מדרכי מבעיה וממסריה, בכל הזמנים.

קריאה ברצף של דברי העיון על סיפורי עגנון המובאים במדריך, עשויה להבליט לעיני המורה, ובאמצעותו לתלמידיו, את ייחודה של יצירת עגנון: 1. עושר לשונה המרוכרת וסגנונה 2. מקצת ממגוון הז'אנרים שבה 3. מקצת מן התכנים, שאמנם קשורים לזמן הכתיבה, אך הם עשויים להיות רלוונטיים עד היום.

שמואל יוסף עגנון (1887–1970) נולד למשפחת **טשאטשקעס** בבוצ'ץ שבגליציה. הוא קיבל חינוך תורני וכבר בגיל 15 פירסם את יצירתו הראשונה, אותה כתב באידיש. בגיל 16 פירסם את שירו הראשון בעברית. בשנת 1907 עלה לארץ וכעבור שנה פירסם כאן את יצירתו הראשונה "**עגונות**", שעליה חתם "ש"י עגנון". מאז אימץ לעצמו שם זה כ**שמו הספרותי**. ב־1913 עבר לגרמניה שם נשא את אשתו אסתר. ב־1924 פרצה שרפה בביתו וכל כתבי היד שלו עלו באש. בהמשכה של אותה שנה עלה עם אשתו ארצה והשתקע בשכונת תלפיות בירושלים לצמיתות. יצירתו של עגנון כוללת רומנים, נובלות וסיפורים קצרים. שפתו היא **מיזוג**

של שפת המקורות היהודיים: לשון המקרא, ספרות חז"ל, מדרשים וספרות חסידית, ומיזוג עם השפה שדוברה בזמנו. **התכנים והנושאים הם אמנם מהווי עם ישראל בדורות האחרונים וגם זה שנוצר במדינת ישראל, אבל הם מבטאים בני אדם גם בכל מקום ובכל זמן.**
על יצירתו הספרותית זכה עגנון בפרסים רבים, כולל פעמיים בפרס ישראל (1954, 1958) ובפרס הרם והמכובד ביותר בעולם, פרס נובל לספרות (1966).

מעשה העז/ ש"י עגנון (עמ' 267)

הסיפור הוא מעשייה אמנותית, שעגנון עיבד מסיפורי עם, שהיו נפוצים בגרסאות שונות בקהילות ישראל, ותיארו דרך פלאית להתגשמות מה שהעם היהודי נכסף לו בכל שנות גלותו: יציאה מהגלות ועלייה ארצה. בעיבודו, לקח עגנון את השלד העלילתי של המקור ושמר על לבושו העממי, אבל שינה, גרע והוסיף, פרטים משלו, ולבסוף הגיש אותו לקוראים בלשונו, רבת השיבוצים והארמזים מהמקורות היהודיים, לשון שמוצפנות בה משמעויות סמויות של הסיפור. בדברי העיון כאן לא ניכנס להשוואה בין העיבוד למקורות, אלא נבליט את האיכויות האמנותיות של סיפור זה בעיצוב העלילה ובעיצוב הדמויות, ובתוך כך גם את איכויותיה של הסיפורת העממית, המתגלות בו.

שם הסיפור

שם הסיפור מבטיח "מעשה העז" ואכן מופיעה בו עז, שמתאפיינת במעשים, בייחוד אלה שהאמונה העממית ייחסה לה: 1. נותנת חלב, שיש לו סגולות מרפא לאדם. 2. בעלת כושר הליכה בשבילים נפתלים, הנסתרים מעיני אדם. 3. בעלת כושר ניווט, שמאפשר לה חזרה למקום ממנו יצאה. מאפיינים אלו מתגלים בסיפור בסדר זה. בפולחן העממי העז היא אחד מבעלי החיים הנשחטים כקורבן, שבא לכפר על חטאי האדם. בסוף הסיפור זה יהיה גורלה של העז. מאפייני העז וגורלה בונים את העלילה ומניעים אותה ואת שתי הדמויות העיקריות, שלוקחות בה חלק: אב ובנו.

מבנה העלילה ועיצוב הדמויות

לסיפור מבנה קלסי של סיפור קצר: אקספוזיציה, סיבוך, שיא, התרה, סיום.
1. האקספוזיציה כוללת נתוני רקע, בדרך שמקובלת בסיפור העממי: הזמן, המקום

והגיבורים בחלק זה הם בלתי מוגדרים. בין שני הגיבורים, אב ובן, יש ניגודים קוטביים ואלה נחשפים כבר מתוך ההתרחשות באקספוזיציה. ההתרחשות מכילה שלושה חלקים, ויש שימוש במספר שלוש שהוא כידוע מספר נוסחאי בסיפור העם:

א. זקן גונח מלבו. בעצת רופאיו הוא יוצא וקונה לו עז, שנעלמת ומחפשים אותה במקומות שונים, ולא מוצאים. פירוט המקומות מוביל מהקרוב אל הרחוק ומספרם, שש, עשוי לרמוז, שאולי היא נמצאת במקום שביעי נעלם מהעין. הפירוט מובא בחרוזים (גן – מעיין), שעשויים לבטא את הפלא שבהיעלמות ואת ההשתאות ממנה. (כפי שנראה יש עוד שני קטעים מחוזרים בסיפור, יחד שלושה.) העז חוזרת מאליה עם דדים מלאים "חלב מתוק מדבש וטעמו כטעם גן עדן". בדיעבד נבחין, כי בביטוי חלב ודבש, שהוא ממאפייניה של ארץ ישראל, יש כאן רמז מטרים למקום שאליו היא נעלמת. העז חוזרת פעמים רבות על הפעולה ובטקסט יש חזרה על תיאורה.

ב. המפנה חל "יום אחד" – ניסוח נפוץ של מפנה בסיפור עממי. האב פונה בו לבנו ואומר לו בדיבור ישיר, שהוא מתאוה לדעת להיכן העז הזאת נעלמת ומהיכן היא מביאה את חלבה הנפלא, שמרפא אותו. הוא בסקרנותו דוחף לפעולה.

ג. הבן הצעיר והמעשי ממשיך בדו־שיח, שתמיד נמצא בסיפורי העם. הוא רואה בפעולה משימה קלה ומפרט בפעלים רבים דרך הגיונית ואפשרית לכיצועה: הוא יקשור לזנב העז משיחה (באופן קונקרטי משיחה הוא חבל דק משוח בדונג, אך אי אפשר להתעלם מהמילה "משיח" הנרמזת בה). הוא ישמור את צעדיה של העז, וכשירגיש שהיא מתכוננת לצאת לדרך יחזיק במשיחה ויימשך עמה (לשון נופל על לשון). לכל מקום שהיא הולכת הוא ילך אחריה. האב לא מצטרף לתכנית, אבל מנענע בראשו כאות הסכמה לה ומוסיף: "בני, אם חכם לבך ישמח לבי גם אני". נשים לב, כי יש כאן העדפת שיבוץ של משפט התנאי הנמצא במשלי כג טו, ולא שיבוץ המשפט עם אותו רעיון המנוסח כקביעה באותו ספר י א. התנאי עשוי לרמוז על החשש של האב מפני כישלון אפשרי של תוכניות בנו. כמו בכל סיפור עם גם כאן אין הרחבה על תחושות הדמויות, ואלה מתבטאים דרך המעשים והדיבורים.

2. הסיבוך בעלילה מתחיל, כשהבן המעשי מבצע את התכנית, והיא אכן מצליחה. הבן נגרר אחרי העז, פועל שעשוי לבטא בעקיפין את רגש הפחד של הבן באותה הליכה אל הלא נודע, מה עוד שהעז נכנסת אל מערה, שבה הוא מאבד את חוש הזמן, ורק רואה ושומע את העז. השהות במערה מבוטאת בחרוזים, שגם כאן הם מבטאים את הפלא שבהליכה בה ואת ההשתאות מקפיצת הדרך.

3. שיא העלילה הוא במראה הנגלה לעיני הצעיר עם היציאה מהמערה ובפעולותיו במקום. קטע זה הוא הארוך ביותר בסיפור, והארוך רומז לחשיבותו. גם בו נבחין בשלושה חלקים:

א. תיאור נרחב של המקום כמשופע במים, בגנים ופירות וכמפעיל את כל החושים, וזאת בארמזים מתוך שיר השירים ובחרוזים, המעידים גם כאן על ההשתאות מיפי המקום.

ב. התוודעות למקום: צפת בארץ ישראל, ואחר כך לזמן: יום שישי, ערב שבת. הצעיר מודה לאלוהים על שהביאו לארץ ישראל, מנשק את עפר הארץ, יושב תחת העץ ומתבשם מהמקום.

ג. התכנית הראשונה של הבן היא לחזור להוריו ולהביאם לכאן. אלא שהשבת עומדת להיכנס, ויש כאן תיאור מלא הוד קדושה של כניסת השבת ומקבליה. הוא אינו מבצע את תכניתו ופונה לתכנית שנייה, אחרת: הוא כותב מכתב לאביו, המובא כלשונו, ובו הוא מספר את קורותיו ומורה לו לעשות כמוהו. את המכתב הוא תוחב לאוזן העז והוא מדמיין לעצמו בפירוט ובביטחון רב את הצלחת תכניתו: "כשהיא מגעת אצל אבא, אבא מחליקה על ראשה, והיא מנענעת באוזניה, מיד נופל הפתק מתוך אוזנה, מיד נוטל אבא את הפתק, וקורא מה שכתוב בו, והוא תופס את המשיחה והולך עמה לארץ ישראל".

4. ההתרה היא כשהעז אכן שבה לכדה אל האב, שעכשיו הוא מכונה זקן, ובשלושה חלקים נראה איך תכנית הבן נכשלת לחלוטין:

א. יש להניח, כי היעדרו של הבן לא נתן לאב להחליק כדרכו על ראש העז, ומכאן כמו בקוביות דומינו כל שאר הפעולות לא יצאו לפועל: העז לא ניענעה באוזניה והפתק לא נפל. האב, שחשב שכנו מת, החל בוכה ומתאבל עליו בביטויי צער המופיעים במקרא ונאמרים שם על ידי אבות שבניהם חטאו: אלוהים לאדם (בראשית ג ט), דוד על אבשלום (מלכים ב, יט א), יעקב על יוסף (בראשית לו כ, לג, לה).

ב. האב בצערו קורא לשוחט וזה שוחט את העז. אז מתגלה הפתק והכתוב בו.
ג. האב בוכה שוב, והפעם מתאבל על העז ועל שאין לו דרך קצרה לעלות לארץ והוא יקפח את ימיו בגלות.

אנו חשים כאן, שהעז נופלת קורבן ומשמשת קורבן הן על חטאי הבן והן על חטאי האב: הבן חטא כשהשתהה, באומרו: "עד שיפוח היום ונסו הצללים" וכשדמיין תכנית, שלא יכולה היתה להתממש, כי לא הביא בחשבון את מצב רוחו של אביו שעה שהוא, בנו, לא חזר אליו. האב חטא, אולי כי לא הלך מיד עם בנו, אולי כי ראה בבנו לא מגשים גאולה נכספת, אלא גולה משולחננו, אולי

כי נסחף ברגשותיו ושחט את העז, שהיתה מסוגלת לגאול אותו, להביאו ארצה ולקשור אותו שם טוב לבנו.

5. **הסיום הוא קצר והוא גם רע וגם טוב:** הרע הוא ש"מאז פי המערה סמוי מהעין ודרך קצרה עוד אין", והטוב הוא שהבן, אם לא מת, צפוי לו גורל הצדיק בארץ ישראל: "ינוב בשיבה דשן ורענן, בארצות החיים שקט ושאנן". (על פי תהילים א). ניסוח הסיום מזכיר ניסוח דומה בסיפור העממי, והוא **מובע בחרוזים**, שעולה מהם **אירוניה סמויה**.

המשמעות

הסיפור הזה התפרסם לראשונה בשנת 1925, שנה אחרי שעגנון עלה בשנית ארצה, וניכרת בעיבוד כאן התייחסות סמויה הן לאלה שנשארו אז בגולה, ואותם מייצג האב בסיפור, והן לאלה שעלו אז לארץ, ואותם מייצג הבן בסיפור.

הסיפור בלבוש של סיפור עממי כמו הזמין את הקוראים של אז, ונראה, כי הוא עשוי להזמין גם את הקוראים של היום, להרהר בין השאר על:

1. מעלותיה של ארץ ישראל, כאז כן היום, כארץ שיש בה יופי, קדושה ואפשרות של קיום חופשי של חיים יהודיים ולאומיים בה.
2. אפשרות הגאולה המהירה על ידי עלייה לארץ ישראל, שמזומנת היתה אז, אולי כמו היום, ליהודי הגולה, הפזורה, התפוצות.
3. ההחמצה של הגאולה השלמה הן באשמת היושבים הפסיכים שם, והן, ואולי עוד יותר, באשמת היושבים כאן, שבגלל חוסר רגישותם ניתק הקשר שלהם עם המשפחה שם.

הערות מתודיות

הפעילויות שהוצעו במקראה ללומד מניחות שנעשתה עבודה מקדימה עם התלמידים על בסיס הניתוח המפורט המופיע במדריך.

הסיפור רווי באזכורים שלא יובנו ללא הסבר של המורה, למשל ייחודו של ספר שיר השירים שממנו נמצאים ארמזים כה רבים באזכורה של ארץ ישראל.

יש מקום להקדיש זמן לתיאור הנרחב שמקבלת ארץ ישראל בסיפור קצר. ניתן להשוות את הסיפור למעשייה העממית: הקושי, היציאה לדרך, העזרה הפלאית והסוף הטוב – האם הוא טוב? מה כן ומה לא?

ראוי להפנות את תשומת הלב למאמרה של ד"ר פנינה שירב "מעשה העז – סיפור עממי כמסכה", המתפרסם באתר, "חדר מורים לספרות". ובאותו אתר גם שיעורה המתקשב של מזל קאופמן.

במקראה משובצים שני איורים מאת זאב רבן. מומלץ לקרוא את מאמרו של גדעון עופרת: "האמנות הישראלית והמסורת היהודית" הנמצא ב"מחניים", גליון 11, סיוון תשנ"ה, מרכז ספיר לתרבות ולחינוך יהודי. הסיפור יכול להוות גם מוקד לדיון במהות האונברסלית של הגשמת חלום, הקשיים בדרך, משאלות כמוסות וכדומה.

מאויב לאוהב/ ש"י עגנון (עמ' 270)

שם הסיפור מבטיח לקורא תהליך של שינוי "מאויב לאוהב", תהליך רצוי מאוד ובעל חשיבות גדולה ככל חברה של בני אדם בעולם. תהליך השינוי נמסר לנו בסיפור זה על ידי דובר בגוף ראשון, והוא מספר לנו בצורה דרמטית ולפעמים הומוריסטית את שלבי התהליך, שכלל מאבק לא קל בינו ובין אויבו, ואיך בסופו של דבר הוא במעשיו חולל את השינוי באיבו. אבל מי הוא האויב, שעבר את תהליך השינוי? קריאה קשובה של הסיפור תגלה, שהתשובה על שאלה זו מורכבת ומתרבדת, ונוכל למצוא בטקסט, בתכנים, בדרכי המבע ובלשון, רמזים שיאפשרו לנו כמה זיהויים אפשריים של האויב. כפי שנראה, כל זיהוי עשוי להקנות משמעות שונה הן לתהליך והן לשינוי. זאת ועוד, כל זיהוי יעלה לתודעתנו לצד תהליך השינוי מאויב לאוהב גם תהליכי שינוי נוספים, הקשורים גם לתוכן וגם לצורת מבעו. נפנה לזיהויים השונים של האויב, המתאפשרים מתוך הסיפור, ולפירוש הסיפור בהתאם לכל זיהוי. תשובה אחת: האויב הוא אחד מאיתני הטבע המתנכל לאדם בכל מקום ובכל זמן. סיפור דרמטי, הומוריסטי מיד עם תחילת דבריו של המספר ולאורך כל הסיפור מסתבר, כי האויב שלו הוא רוח, וקודם כול במשמעות של רוח ממשית וקונקרטי, דהיינו: תופעת טבע, שהיא תנועה של אוויר, שכידוע היא בעלת עוצמה הנמצאת על סקאלה שבין חזקה והרסנית לבין חלשה ומיטיבה. אם נזהה את האויב כאחד מכוחות טבע, יהא הסיפור שלפנינו סיפורו הדרמטי של האדם במאבקו להישרדות בטבע בכל מקום ובכל זמן. בתקופות קדומות ראו בני האדם את הרוח כמו את כל איתני הטבע, כאל, שתפיסתו היתה במושגים מעולם האדם. גם כאן מתחילת הסיפור ועד סופו הרוח מואנשת, דהיינו: מקבלת תכונות של אדם

ופועלת כאדם. וכאן היא מופיעה כדמות גברית. השפה העברית מאפשרת זאת, שכן רוח היא גם זכר וגם נקבה.

כסיפור של עגנון הרוח אינו אל, אבל המטפורה שניתנת לו בראשית הסיפור מעולם האדם מייחסת לו מעמד של מלך, שבטבע הפתוח: הר, עמק, גבעה, גיא, עוצמת שלטונו גדולה מאוד: "מלך הרוחות מושל שם בכל הארץ וכל שריו ועבדיו רוחות עזים וקשים". אלה "עושים שם כל מה שלכם חפץ, כאילו להם בלבד ניתנה ארץ".

האדם, שגם לו ניתנה הארץ, והמקום מצא חן בעיניו: "המקום נאה, האוויר צח, והרקיע תכלת טהורה והארץ רחבת ידיים", לא החזיק שם מעמד רק בכוח גופו. הרוח החזק והתקיף ממנו היתל בו ובכגדיו וגרשו מהמקום.

הוא נאלץ ללכת משם ולחזור לעיר מוקפת החומה, שם אין שליטה לרוח הפרצים ושם יש לו הגנה. אבל למרות זאת, האדם, שנפשו חשקה ודבקה באותו מקום, לא ויתר.

הוא נאבק בכוח ההרסני של הטבע על ידי יצירת תרבות. מול הכוח ההורס של הרוח הוא הפעיל את הכוח הבונה שלו. אבל שלוש פעמים, פעם אחר פעם, הוא בנה, והרוח הרס. אמנם כל פעם בנה מבנה חזק יותר מקודמו: תחילה אוהל, אחר כך צריף ואחר כך בית קטן, אבל הרוח רב הכוח הרס כל אחד מהם. האדם נאלץ כל פעם לחזור אל בין החומות.

בפעם הרביעית הפעיל את שכלו, לקח לבנייה חומרים חזקים מאוד ולביצועה שכר פועלים טובים ועמד עליהם ביום ובלילה ובחוכמתו גם העמיק את היסודות ו"בבנה הבית ועמד על תלו". עכשיו כל מאמצי הרוח להיכנס אליו לא הצליחו.

האדם הוסיף ונטע אילנות, שאף הם נלחמו ברוח והכניעו אותו "עד שלא קמה בו עוד רוח". ועתה הרוח מגלה את איכותיותו הטובות: הוא בא כשכן טוב של האדם, מביא עמו "ריח טוב" ו"מניף לו כמניפה" והאדם אוהבו, ואפשר שאף הרוח אוהב אותו.

יוצא אפוא שהתרבות, שיצר האדם ושיכלל בהדרגה, עזרה לו להיאחז ולתפקד במקום הימצאו, שיכללה את מצבו ולבסוף גם תיעלה את הטבע לתועלתו.

תהליך השינוי המרכזי "מאויב לאוהב" הוא ברוח. מסוער והרסני הוא הפך שקט, נעים ומביא תועלת. נשים לב, כי במהותו מכיל הרוח את שני הצדדים הללו.

גם הדובר, האדם שמחולל את השינוי ברוח, משתנה – מאדם חלש, נלעג ונכשל לאדם שהולך ומתחזק, לועג ומגיע להצלחה. הוא גם משתנה מאדם, שאינו מודע לסיבת מעשיו ושרגשותיו שולטים בו, לאדם מודע לעצמו והגיוני, שמכיר גם ברגש האהבה המפעם בו כלפי הרוח בטבע.

נוסף על השינוי המרכזי בדמויות נמצא כאן שינויים נוספים: המקום השומם והחשוף הפך למקום מיושב, פורח ומוגן, ההרסנות הלכה ונחלשה ככל שהבנייה הלכה והתחזקה, מכישלונות עברנו לניצחון, ממעשי איבה ומאבקים עברנו ליחסי שכנות ושלוש, ממתח עברנו לרגיעה.

השינויים הם גם בדרכי המבע:

הסצנות הדרמטיות הולכות ומתרחבות, ומקצרות וגרוטסקיות הן הופכות לארוכות והומוריסטיות.

הדיאלוג בעימות בין שני הכוחות גם הוא בתהליך של שינוי: תחילה הדיבור הוא זה אל זה, אבל לא זה עם זה. רק אחרי שהכוח הבונה התחזק בהדרגה, שניהם מדברים באותה שפה ערמומית, שמסתירה את הכוונה האמתית. לבסוף הם כבר אינם מדברים, אך ממעשיהם נראה שהם מבינים זה את זה.

תשובה אחרת: האויב הוא יושב הארץ המתנכל למתיישב החדש, הצינוני, בארץ ישראל. סיפור אליגורי

תשובה נוספת לשאלה מיהו האויב נקבל, אם נשים לב לפרטים הריאליים, שנמצאים בטקסט וידועים גם מהביוגרפיה של הכותב ומההיסטוריה הלאומית בזמן כתיבת הסיפור, ואם נראה את הסיפור, ובכללו את הרוח המואנשת, כסיפור משל, כאלגוריה.

הדובר מציג לנו כבר בהתחלה את המקום והזמן שבו התרחש סיפורו: "עד שלא נבנתה תלפיות". כידוע, שכונת תלפיות היא שכונה בדרום ירושלים, שנוסדה בשנת 1922 וש"י עגנון היה אחד ממתיישיביה הראשונים.

ירושלים היא העיר בין החומות, שאליה חוזר הדובר בסיפור, כל פעם שהרוח המואנש גבר עליו ועל מבניו הרעועים.

למעשה החומות מסוגלות היו להקנות ביטחון לו ולשכמותו. אלא שהוא, כמו אחרים בירושלים, התאהב במקום הפתוח מחוץ לחומות.

עגנון מסב את תשומת לב קוראיו, למה שאולי בזמנו לא רצו לשים לב: אותו מקום לא היה ריק מתושבים, ושם ישבו ושלטו אחרים. אנו יודעים מי הם אותם האחרים, וגם עגנון וקוראיו ידעו זאת. הוא העדיף לא לנקוב בשמם והמשילם לרוחות, שאותם הוא האניש. מהרגע שהוא מאניש המשל הוא הסיפור כולו. הנמשל – המתיישב החדש – מול יושב המקום, שהוא האויב.

מידה של טרוניה על אויב זה נשמע בתיאור התנהגותם: "עושים כל מה שלכם חפץ, כאילו להם בלבד ניתנה ארץ". זו טרוניה מוכרת, שמושמעת בפינו הישראלים עד היום. שכן לדעתנו גם לנו זכות על הארץ הזאת, "רחבת הידיים", זכות היסטורית שיש לנו מימי אבותינו.

בדרך המשל הגלוי והנמשל הסמוי אנו מקבלים כאן את סיפור ההתיישבות הישראלית באותו מקום, כמו במקומות אחרים בארץ. אנו מקבלים את הנהייה אחר הרגש, שפיתח היישוב הישראלי כלפי המקום, את הדבקות שלו במטרה להשתרש במקום, ואת המאמצים ההולכים ומתחזקים להשגת מטרה זו, למרות הגירוש ומעשי האיבה של האויב ההולכים ונשנים.

רמז היסטורי נוסף נמצא במשפט: "לסוף אירעו דברים, שלא נתנו לי לחזור לעיר".

הרמז הוא למאורעות תרפ"ט 1929, סדרה של פרעות אלימות, מעשי טרור ורצח מצד הערבים המוסלמים נגד היישוב היהודי בארץ ישראל, שהחלו אחרי הפגנת היהודים בכותל בעד זכותם לחופש התפילה שם.

בנקודה זו המספר נמצא במצב דרמטי: לחזור לעיר אינו יכול בשל הפרעות, לחזור לתלפיות אינו יכול, כי גורש משם.

אבל דווקא אז במצב של "אין בררה" פעל שכלו והוא הבין, שכל כישלונותיו היו בשל המכנים הקטנים והחלשים שהקים, ואם יקים בית גדול וחזק מחומרים חזקים ובעזרת פועלים שיעבדו יומם ולילה ובחוכמתו גם יעמיק את יסודותיו, הוא יצליח.

ואכן הצליח. הרוח, שהפעם השתמש בהעמדת פנים של שכן ודיבר בעורמה יתרה, לא הצליח להערים על המספר, שענה לו באותה מטבע של ערמוניות, ולא הצליח להיכנס לבית החזק והנעול. גם ניסיונו של הרוח להטיח באילנות שניטעו, נכשל, והוא שאיבד את כוחו, "נפנה והלך לו".

כששב כבר היה הרוח שפל קומה, התנהג בנימוס, נענה לבקשת מארחו לשבת עמו על ספסל אחד ואף הביא לו ממתנותיו הטובות.

מוסר ההשכל מהמשל והנמשל לנמענים ברור: מידת החוזק של היישוב הישראלי חשובה מאוד במאבק על הארץ. לדעת מחבר המשל, היא שעשויה לא רק להפסיק את מעשי האיבה של האויב, אלא גם להפוך את האויב לשכן טוב ומביא תועלת.

כאן המקום להזכיר, כי הצירוף "מאויב לאוהב" מזכיר מה שנאמר במקורות: "איזהו גיבור שבגיבורים? מי שעושה שונאו אוהבו" (אבות דרבי נתן, פרק כג. מקור זה שנתחבר במאה השלישית לספירה מתייחס לדברי התנא בן זומא: "איזהו גיבור? הכובש את יצרו" (פרקי אבות, פרק ד).

בהתאם למקור זה התזה המונחת בבסיס הסיפור היא שחוזק וגבורה חשובים לנו, אבל נהיה גיבורים שבגיבורים, אם נצליח להפוך את האויב שלנו לאוהב.

במקורות מופיע הניגוד המקובל: שונא-אוהב. עגנון החליף כאן את המילה "שונא" ב"אויב". ואכן במהלך הסיפור מופיעים אמנם מעשי האיבה של האויב, אבל לא ניכר, כי השנאה היא שהניעה אותם.

בכותרת אמנם הובטח, מאויב לאוהב, ובמהלך הסיפור האויב אמנם חדל מעשייתם של מעשי האיבה והחל לפעול פעולות חיוביות, אבל לפי סוף הסיפור אין ביטחון, שבאמת האויב הפך לאוהב. זו רק אפשרות, שמבטאת משאלת לב, ועדיין, אז כמו היום, היא רחוקה ממימושה בפועל.

תשובה נוספת: האויב הוא כוח רוחני המתנכל למתיישב היהודי ששב לארצו. סיפור אליגורי. הרמזים במקורות

הצירוף "אויב" ו"אוהב" נמצא במגילת איכה: "בכה תבכה בלילה ודמעתי על לחיה. אין לה מנחם מכל אוהביה. כל רעיה בגדו בה, היו לה לאויבים" (איכה א ב) – בזמן החורבן

האוהב הפך לאויב. עכשיו בתלפיות מצייר הסופר תהליך הפוך: האויב יהפוך לאוהב. השם "תלפיות" מופיע בשיר השירים בתיאור האהובה: "כמגדל דוד צווארך בנוי לתלפיות" (ש"ה"ש ד ד) במדרש רבא לפסוק זה בשיר השירים דרשו חז"ל ואמרו: "זהו בית המקדש, 'תל שכל הפיות פונים אליו' ומתפללים אליו מספרו של דוד, ספר תהלים" (מדרש רבא, שירה"ש פרשה ד).

גם על הבית החזק שנבנה נאמר: "נבנה הבית ועמד על תלו", ויש כאן ארמז לתיאור הגאולה של ירמיהו: "כה אמר ה' הנני שב שבות אוהלי יעקוב ומשכנותיו ארחם, ונבנתה עיר על תלה" (ירמיהו ל יח) ובהמשך אותה נבואה נאמר: "והייתם לי לעם ואנוכי אהיה לכם לאלוהים" (שם, פסוק כב).

הארמזים הלשוניים הללו ואחרים מפנים את תשומת הלב, כי האחיזה המחודשת בארץ ישראל ובניין הבית החזק בו כוללים גם חידוש וחיוזוק המרכז הרוחני יהודי, שהוא התגשמות חזון הגאולה.

משחק המילים שעושה עגנון עם המילה "רוח" ועם המילה "דרך ארץ" בסוף הסיפור עשוי להורות, כי המשכיותו של המרכז היהודי בארץ ישראל תקיים, רק אם נצליח להביא את הרוח לנהוג "כבעל תשובה גמור", דהיינו רוחו תונמך, עד שלא תקום בו עוד רוחו ההרסנית, והוא יבוא מעצמו בדרך ארץ (גם מונמכת וגם מנומסת). **בתיקון הפנימי של רוח האויב טמונה האפשרות שהוא עשוי להפוך לאוהב.**

לפי הסיפור זהו תהליך קשה ממושך, אבל בר ביצוע. ועדיין נותר הספק, אם באמת השינוי אכן מתבצע בשלמותו. גם המספר בסופו של הסיפור אינו בטוח שאכן מי שהיה אויבו השתנה לאוהבו. הוא רק משער שאפשר שהוא אוהב אותו.

נעיר, כי הפרשנות האלגורית לסיפור זה מגדילה את טווח משמעויותיו ואינה מקטינה מערכו כיצירה ספרותית.

הערות מתודיות:

הפעילויות שהוצעו ללומדים מניחות שהרובר הגלוי נהיר לכל הלומדים. הרבדים הסמויים מוסברים במדריך. בתוך כדי בחירת הפירוש הנראה למורה כדאי להדגיש את המהות האוניברסלית של הסיפור הגורסת שכדי להתגבר על קשיים ולעבור תהליך של שינוי אמתי ומצליח באמת חשובה הנחישות, הדבקות במטרה, הבנת צדקת הדרך והעשייה החכמה. הבנה טובה של הכוחות הפועלים היא זו הרואה אותם, מבינה את עוצמתם ומגייסת כוח ותבונה לשלב אותם ולרתום אותם למטרותיה.

המשנה כבר עמדה על ערך הנחישות והדבקות במטרה. ניתן לשלב את קטע המקור הבא בהוראה:

"...כל שחוכמתו מרובה ממעשיו, למה הוא דומה? לאילן שענפיו מרובין ושורשיו מועטין והרוח באה ועקרתו והופכתו על פניו שנאמר: 'והיה כערער בערבה ולא יראה כי יבוא טוב ושכן חררים במדבר ארץ מלחה ולא תשב'. אבל כל שמעשיו מרובין מחוכמתו למה הוא דומה? לאילן שענפיו מועטין ושורשיו מרובין, שאפילו כל הרוחות שבעולם באות ונושבות בו אין מזיזות אותו ממקומו, שנאמר: 'והיה כעץ שתול על מים ועל יובל ישלח שרשיו, ולא יראה כי יבוא חם והיה עלהו רענן ובשנת בצורת לא ידאג, ולא ימיש מעשות פרי'".

(משנה, אבות ג יז)

כך גם בסיפור כשעשייתו של המספר רופפת – באה הרוח ועוקרתו והופכתו. מרגע שעשייתו היא עשייה תקיפה, שמושקעת בה חוכמת המעשה ('אף חוכמתי עמדה לי שהעמקתי את היסודות') – הרוח הנושבת איננה מזיזה אותו ממקומו, והוא נשאר מושרש בכיתו, אף משלח את שורשיו באדמה בפועל. האופי הדרמטי של הסיפור הסובב סביב מאבק בין שני כוחות מנוגדים נוצר מהאנשה של הרוח כדמות שמיוחסים לה כוחות שכוונתם להרוס. המסופר מצטיין בפעולות ובמעשים המתאר את השיח שבין הכוח ההורס לכוח הבונה ויצר מתח. כדאי להפנות את תשומת לב הלומדים להבדל שבין "צוחק על" ל"צוחק עם..". – בראשון זוהי גרוטסקה ובשני זהו הומור שבא ממקום טוב ומדרך חיובית של התמודדות. הרוח כמושג "הורס ובונה" מוגדרת תמיד מנקודת ראותו של אדם. יש בה כמו בכל תופעת טבע צד חיובי וצד שלילי, כמו גם באדם. האיורים המופיעים בעמ' 272 במקראה נותנים ביטוי חזותי למושגים: חזק, התמדה וגמישות שהם מאפיינים חשובים בדרכים להתמודדות עם קשיים.

הצעות לפעילויות נוספות

1. ש"י עגנון משבץ בסיפורו חלקי פסוקים מן המקרא. קראו את הפסוקים ומצאו פירוש אלגורי נוסף לסיפור:
 - א. "בכה תבכה בלילה ודמעתה על לחיה אין לה מנחם מכל אוהביה. כל רעיה בגדו בה היו לה לאויבים" (איכה א ב).
 - ב. "כמגדל דוד צווארך בנוי לתלפיות" (שיה"ש ד ד).
 - ג. "כה אמר ה' הנני שב שבות אוהלי יעקוב ומשכנותיו ארחם, ונבנתה עיר על תלה" (ירמיהו ל).(עבודה זו אפשר לתת ללומדים רק אחרי דיון בפסוקים ויצירת ההקשר לשיבת ציון ולנבואות הנחמה של הנביאים הקלסיים: ישעיהו, ירמיהו, יחזקאל.)

2. הביאו דוגמה משלכם למטרה שנכשלתם בהשגתה. מה הייתם צריכים לתקן כדי שזה לא יקרה? מה הרגשתם עם הכישלון? האם ערכתם שינויים והמשכתם בתכניתכם? ויתרתם? מה היו הנימוקים ששכנעו אתכם לכאן או לכאן?
3. איך ניתן להתמודד עם הרעיון "מאויב לאוהב" בבעיות שמעסיקות אותנו כמדינה וכחברה גם בימינו.

קליפת תפוח הזהב / ש"י עגנון (עמ' 272)

סיפור זה נכלל באוסף הסטירות של ש"י עגנון – "ספר המדינה". הספר יצא לאור ב-1950, סמוך מאוד להקמת המדינה. הפגמים, שאותם חושף סיפור סטירי זה, הם אלה שמצא אז עגנון בחברה הישראלית, אבל כפי שנראה נוכל למצוא אותם בחברתנו, ולמעשה גם בכל חברה עירונית, עד לימינו אלה.

ההתחלה הפרודית

משפט הפותח מציג תופעה יומיומית שכיחה ביותר: "קליפת תפוח זהב נזרקה לרשות הרבים".

זריקה של קליפה מזכירה מקור בגמרא: "רבי מאיר – רימון מצא, תוכו אכל, קליפתו זרק". (מסכת חגיגה טו, ב) במקור זהו משל, המוסב על התנא רבי מאיר, שידע ללמוד (לאכול) ממורהו (הרימון), אלישע בן אבויה, את התוך הטוב שבו ובתורתו, ולא לקבל (לזרוק) את דבריו (הקליפה), שבגללם הוא נקרא "אחר" ונחשב כיוצא לתרבות רעה. לאור מקור זה חשים את הפרודיה שבמשפט הפותח: במקום הרימון שבמקור נמצא כאן את תפוח הזהב, הפרי שהפך סמל לישראל המתחדשת. זריקת הקליפה, שבמקור היתה מטפורית, הופכת כאן לקונקרטית, והחיובי שבזריקת הקליפה במקור הופך כאן לשלילי, שכן מקום זריקתה הוא לא לפח אשפה, אלא לרשות הרבים, מקום ששייך לרבים ונועד לרבים, והרבים מצווים על שמירת ניקיונו. הרבים הללו, שברשותם נזרקה הקליפה, הם שמוצגים בסיפור זה, והתנהגותם היא זו שאליה מכוונים חצי הסטירה לכל אורך היצירה.

הפתיחה הקומית

בפתיחה נשמע, כי קליפה זו היא אחת מרבות שאפשר למצוא בחוצות וברחובות בכל פינה, וגם אם יש לאדם שבע עיניים הוא אינו יכול לראות את כולן.

הקליפה הזאת "כל מי שעבר עליה נתקל בה". החלקה ונפילה של אדם היא טרגית לנופל, אבל בצופה היא עשויה ברגע הראשון לעורר צחוק. כאן אנו מקבלים תיאור של שניים שהחליקו: זקן, "שליקט עצמותיו וקם", ובחורה, ש"אם עצמותיה לא נתפזרו, מטלטלין שבנרתיקה התפזרו".

האפקט הקומי של התיאור הולך ומתעצם כשנקבל: 1. פירוט מוגזם של הפריטים שהתפזרו 2. בסמיכות לפריטים שהם שכיחים בארנק של בחורה, נמצאות "איגרות אהבים של בעלה של חברתה" 3. מאחר שבחורה זו היתה לא זקנה ולא מכוערת "הכול רצו לסייעה וליקטו את פזוריה" 4. "קליפת הזהב שאינה בכלל מטלטליה, נשתיירה מונחת לה במקומה".

המבנה הסטירי

מפתיחה זו נקבל השתלשלות עניינים מאורגנים בשלושה חלקים, כשעוצמת הסטירה והלעג והגיחוך עולה ומתגברת מחלק לחלק:

1. החלק הראשון מכיל התייחסויות שונות ורכות לקליפה המונחת במקומה, כשאלה מתקשרות זו לזו בקשר רופף של אסוציאציה חופשית לחלוטין.

ההשתלשלות האסוציאטיבית, המוגזמת, הפרועה והמפתיעה, שלא אחת גם סוטים בגללה לגמרי מהעניין, ממחישה את אופי ההמונים, שבאמת לא אכפת להם ממפגע הקליפה, וזו "בת המזל" משמשת להם רק תירוץ עקיף ונקודת התחלה להבעת מה שמעניין אותם או כואב להם באמת.

בכל אחת מהתחנות הרכות של ההשתלשלות האסוציאטיבית נמצא הצגה לעגנית ומעוררת גיחוך של החברה הישראלית בפרט והחברה בכלל: 1. הטרוניות המושמעות בה, למשל: על האדישות של גורמי הנזק, הצער והקיפוח, על המדינה שלוקחת מסים ואינה מספקת שירותים, על תועמלנים שמפתים לקנות קרקעות, וגם על חמות שמציקה עד כדי רצון לברוח שוב לחוץ לארץ 2. הקטנות שמעסיקות אותה, למשל: איך כותבים קליפה? – עם יוד או בלי יוד? הנהייה אחר הפרסום 3. המחלוקת הגדולה המתקיימת בה בין דתיים וחילוניים.

מכלול האסוציאציות הופך כאן למעין "קליפה", שלא זו בלבד שאין זורקים אותה כמו במקור, אלא נאחזים בה והופכים אותה ל"תוך".

2. בחלק השני מופיע "בעל ספר המדינה", האדם היחיד בעל המצפון החברתי, שמבקש לפנות את הקליפה ואתה גם את יתר האשפה.

והנה האחרים מסביבו – כל הזמן רק מסייעים לו בעצות שונות ומנוגדות, והוא – מתרוצץ מעצה לעצה. התרוצצותו מקטינה אותו ומעצימה את הגיחוך.

3. בחלק השלישי נכנסת דמות נוספת – השוטר, הנציג הרשמי של המדינה המופקד על שמירת החוק, שמתעמת עם בעל ספר המדינה.

הוא – לא רק שהוא אינו תומך בפעולת הניקיון, אלא מתנכל למבצעה היחיד, בעל ספר המדינה, ובכל פעם מוצא עילה אחרת להציגו כאשם. הסיום הוא אירוני ביותר: "הנאשם" לא נאסר, כי הגיע זמן ארוחת הצהריים, והשוטר בהול היה לסעוד. והמדינה... עדיין לא התנקתה מפסולתה.

הערות מתודיות

השאלות שבמקראה מניחות שהלומדים קראו והבינו את הרובד הראשוני של עלילת הסיפור. השאלות כיוונו לקראת זיהוי בין הומור ובין סטירה שיש בה מחאה. לכן השאלות מפורקות, ורק אחרי איתור הפרטים הבאנו את ההגדרה כהכללה. במקום הבולט ביותר שבה נמצאת הסטירה ביקשנו מן הלומדים לזהות את הסממנים.

בסיפור מופיעות חולשות אנוש שלעתים אנו נוהגים בסלחנות כלפי אחדות מהן, אבל לעתים יש שהחולשות מצביעות על תופעות חברתיות שדורשות תיקון ויש לבקר אותן ולדבר עליהן, ומכיוון שאירוע הקשור בקליפה הוא דבר נטול רגש הוא מאפשר לקורא התבוננות נטולת מעורבות. דרוש מרחק מסוים כדי ליצור מצבים קומיים. זרקור הופנה אל הסצנה הראשונה שבה זקן וצעירה מחליקים על קליפת תפוח זהב. הדעות הרבות שנשמעות בחלל יוצרות את המבול המילולי מול אפס העשייה, מה שעוזר לקורא לחוש את הצרימה.

בטלוויזיה יש תוכניות סטירה רבות המוחות על תופעות חברתיות. אפשר לשוחח עם הלומדים על אמצעי הביטוי של המדיום הטלוויזיוני בהשוואה לאמצעי הביטוי המילוליים שבהם משתמש עגנון בסיפור זה וב"רבנית מברדיטשב", וגם בסיפור "משהו חמור מאוד הולך לקרות בכפר הזה" של גרסיה מארקס.

שער ז: ספרי קריאה (עמ' 274)

מבוא

תכנית הלימודים החדשה שמה דגש על קריאת ספרים במסגרת הוראת הספרות. בהתאם לזה בחרנו בחמישה ספרים שנושאייהם מתאימים הן לנושא המרכזי שנמצא במקראה והן לנושאים הרלוונטיים לחיי הלומדים. הספרים שנבחרו הם:

1. "קלקידן" דורית אורגד
2. "הממלכה של קנסקי" מייקל מורפורגו
3. "לאהוב עד מוות" דבורה עומר

4. "לרחם על סיליה" ז'קלין מוריארטי
5. "כפכפי העץ של אנדריי" צרויה להב
6. "הילדה רובין הוד" נורית זרחי
7. "נאדיה" גלילה רון פדר
8. "הילדה מרחוב פאל" פרנץ מולנר

מבנה היחידה

להלן מובא ניתוח רחב לספר "קלקידן" של דורית אורגר. הספר מתאר את תהליך הקליטה של נער עולה חדש מתרבות אחרת, שיש לו קשיים רבים מאוד במשפחה הגרעינית, ואף על פי כן מצליח לדאוג למשפחתו וגם להיקלט ולבלוט בחברה הקולטת. הספר מהווה דוגמה לאחד הרעיונות שהמקראה "שורשים וכנפיים" סוכבת סביבו. מכל אחד מן הספרים לעיל בחרנו קטע שיש בו מן הניחוח של הספר כולו וצירפנו שאלות לכל ספר. נוסף לכך, בהתאם להמלצה בתכנית הלימודים "הקריאה תלווה בתגובות מסוגים שונים: פרזנטציה בעל פה, יומני מסע – קריאה, כתיבה התרשמותית, תיעוד הקריאה בתקליטים, המחזה או תיסכות של יצירות או קטעים מתוכן, עריכת משפט ספרותי, הוצאת עיתון ספרותי וכדומה"... (מתוך תכנית הלימודים בספרות). עוד ממליצה התכנית לעודד קריאה רבה. התכנית מציעה שהעיסוק בספרי הקריאה ייעשה ברמה אקסטנסיבית בלי להתעכב יתר על המידה על הפרטים השונים. בהערות המתודיות ובמדריך למורה שלפנינו הפנינו אל הספרים הנבחרים בנקודות שבהן קיים קשר ברעיונות לצורך השוואה, ואל מקומות שבהם הסיפורים השונים מזמינים הזדהות, שאלת שאלות, הבעת דעות, עידוד קריאה נכונה ועשיית הבחנות בין תמות שונות, בין גיבורים שונים לסיטואציות, בין סיפור קצר לרומן וכדומה. בשער ספרי קריאה שביצענו את יצירתו של מאתי קרן שהוצב במוזיאון ישראל במסגרת התערוכה "יופי של ספר". כדאי לדעתנו לדון עם הלומדים ברושם שעושה הפסל על המתבונן, ומה מפיק כל אחד מההתבוננות. אפשר גם להשוות את הפסל הזה לפסלו של מיכה אולמן "הספרייה הריקה" הנמצא בכיכר בבל בברלין. (הסבר על עבודתו של מיכה אולמן ראו בעמ'...)

הערות לטקסטים החזותיים

"אידיום" / מתיי קרן (עמ' 274)

מתיי קרן (Matej Kren) הוא אמן צ'כי שחי ופועל בפראג. פסל בלתי שגרתי זה עשוי עשרת אלפים ספרים (רובם בעברית), מתנשא לגובה 5 מ' וקוטרו 2.5 מ'. הוא הוצב

במוזיאון ישראל בשנת 2005 במסגרת תערוכה שנקראה "יופי של ספר". הפסל הוא העתק כמעט מושלם של פסל אחר, שאותו פיסל בשנת 1998 והציב בכניסה לעיריית פראג. הוא קרא לו בשם "אידיום" שמשמעו – צירוף מילים או ניב. אפשר להתבונן בפסל מבחוץ, אבל יש בו פתח בצורת טיפה מאורכת שדרכו אפשר להתבונן גם מבפנים. באופן כזה הפסל יוצר מרחב פנימי ובעזרת מראות הוא נראה אין סופי. האמן יוצר אפשרויות למשחק שהוא בין מציאות לאשליה, בין פנים ובין חוץ. "אבן הבניין" לפסל היא ספר. כל הפסל עשוי ספרים בנויים זה על גבי זה. ספר הוא אולי תוצר התרבות המייצג ביותר את התרבות שלנו. ספרים אוגרים בתוכם את כל הידע, המחשבות ואוצרות התרבות שאנחנו חיים בתוכם, או רוצים לזכור ולהיזכר. מבנה של ספרים הוא באופן סמלי מבנה של כל הידע והתרבות שלנו. אפשר להביט בו מבחוץ, אפשר להביט בו מבפנים. החיבור בין הספר ובין מבנה כה מורכב שהוא גם חלל אמנותי יוצר קשר הדוק בין שלוש אמנויות: ספרות, אמנות ואדריכלות. הספר, כמו לבנה, משמש לבנייה, בנייה במושגה הקונקרטי ביותר. הספר לא רק בונה את התרבות באופן מטאפורי, אלא באופן קונקרטי ממש, הוא בונה עבורנו מבנה שאנו קוראים לו פסל, אבל הוא דומה מאוד גם למבנה ארכיטקטוני. כל הספרים סגורים, באופן כזה לא ניתן להגיע לידע האצור בתוכם, אבל ידע זה נשמר ומאוחסן. כאשר מביטים בעבודה של מתיי קרן, נראה שספרים הם עמידים יותר מלבנים, ובניין הספרים הוא נצחי יותר מכל בניין לבנים אחר בעולם. הספרים הם מה שמנציח ומקדם את התרבות שלנו. אפשר במובנים רבים לומר שהפסל הזה הוא שיר הלל לספר ולאופן שבו, כאמור, אמנות וארכיטקטורה יכולות למצוא בו בסיס למבצע משותף.

קלקידון" / דורית אורגד (עמ' 280)

דורית אורגד נולדה בברסלאו שבגרמניה ומגיל שנתיים חיה בישראל. ילדותה ונעוריה עברו עלה בנתניה, שהיתה אז יישוב קטן מוקף שדות ובלב חולות, ושם לדבריה ספגה לראשונה את **אהבתה לטבע ולבעלי חיים, נושא שהיא אוהבת לכתוב עליו.** האב היה רופא והאם ניהלה בבית מעון לטיפול בילדים במצוקה. הבת דורית, לדבריה, **נחשפה כך לבעיות החברתיות ולצרכים המיוחדים של ילדים ובני נוער, עוד נושא שהיא אוהבת לכתוב עליו.** בצבא היא שירתה בתפקיד מדריכת גדנ"ע (גדודי נוער) ועם שחרורה למדה באוניברסיטה העברית לתואר ראשון סוציולוגיה וכלכלה.

אהבתה להיסטוריה ולתרבות היהודית, נושא נוסף שהיא אוהבת לכתוב עליו, זיזרה אותה להשלים לימודים לתואר שני ושלישי בחוג לפילוסופיה יהודית באוניברסיטת בר אילן.

עם קבלת תואר דוקטור היא לימדה במוסדות להשכלה גבוהה. כיום היא מרצה על נושאי ספרות ועל ספריה ומנחה סדנאות לכתביה יוצרת. דורית אורגד החלה לכתוב, לדבריה, אחרי נישואיה ואחרי הולדת שלוש בנותיה. **ספרה הראשון "חברתי זהובת הפרווה"** ראה אור בהוצאת הקיבוץ המאוחד בשנת 1973. מאז כתבה ופירסמה עד כה **עשרות ספרים לילדים ולבני נוער**.

כתיבתה זיכתה אותה ב**פרסים** ספרותיים חשובים ורבים. אחדים מספריה תורגמו לשפות זרות ואחדים עובדו למשדרי טלוויזיה ולהצגות תיאטרון. **מרבית ספריה של דורית אורגד הם רומנים ריאליסטיים** והיא משלבת בתוכם **עובדות מדויקות מתוך המציאות**, שאותן היא מלקטת בעבודת מחקר מקיפה וקפדנית. **העלילה**, שהיא בונה בכל אחד מהספרים, היא **דרמטית, מסקרנת ומותחת**, והיא בעל משמעויות חשובות.

קלקידן / דורית אורגד

הוצאת הקיבוץ המאוחד, ספרית פועלים, 2006

טרילוגיה על יהודי אתיופיה

דורית אורגד סוגרת עם הספר "קלקידן" טרילוגיה (סדרה של שלושה ספרים) בנושא חברתי, המתמקד בחיי העולים מאתיופיה: ייחוד תרבותם, דפוסי התנהגותם ובעיקר קשיי הקליטה שלהם בישראל ובחברתה.

הספר הראשון בנושא זה נקרא "שבועת האדרה" (הקיבוץ המאוחד, 1988), והוא מתרכז בתיאור חיי הקהילה היהודית באתיופיה ובפער בין החלום הממושך שלהם לעלות לארץ הקודש ובין הדרך הקשה של התממשות החלום הזה עם עלייתם למדינת ישראל.

הספר השני נקרא "יום החרגול וימים אחרים" (הקיבוץ המאוחד, 2001), והוא מתרכז בתיאור ההלם של העולים מאתיופיה בשנה הראשונה לעלייתם ארצה.

הספר השלישי "קלקידן" (הקיבוץ המאוחד, ספריית פועלים, 2006), מתרכז בבעיות המתמשכות של עולי אתיופיה בישראל ובאפשרויות הפתרון של כמה מבעיות אלו, כפי שננקטו על ידי הקולטים, אבל גם על ידי הנקלטים עצמם.

איך נולד הספר "קלקידון"

על גב עטיפת הספר כתבה הסופרת על הדרך שבה נולד ספר זה:

"לקראת פגישה ספרותית עם תלמידי הכיתות הגבוהות באחד מבתי הספר באשקלון, עוררה סגנית המנהלת את סקרנותי, כשסיפרה לי על **נער מיוחד במינו בשם "קלקידון"**.

סקרנות הסופרת מובנת ומוצדקת על רקע הצגת הנער כמיוחד במינו ועל רקע ציון שמו, שהוא בהחלט שם יוצא דופן ומסקרן. הסופרת מצטטת את הדברים הישירים, שנאמרו לה על הנער, ומתוכם נבין גם אנו מדוע הוא מיוחד במינו:

"הנער הזה, גם כשקשה לו, יוצא תמיד מנצח. למרות שחייו אינם קלים, הוא תלמיד מצטיין, וגם מבחינה חברתית הוא מצליח מאוד. אפשר לומר, שהוא הבן הכי מקובל על התלמידים".

חוות הדעת הזו, מלאת השבחים, של סגנית המנהלת, מצדיקה את הרצון של הסופרת להכיר נער זה פנים אל פנים. הסופרת מבקשת ממנה לשאול את הנער, אם יסכים לשוחח אתה ולספר על עצמו.

"תשובתו היתה חיובית, וכך נולד הספר".

עוד נאמר על גב העטיפה, כי בסיפור:

1. "מסופר על דברים קשים, שעוברים על הנער
2. ואיך הוא מתמודד (אתם) בגבורה
3. וזוכה ביושר ליחס אוהד,
4. שבוודאי גם אתם תרגישו כלפיו".

כדיעבר נדע, כי משפט זה, המזרז כאן לקרוא את הספר, רומז גם לתמצית העלילה.

הפן האתיופי והפן האנושי בעיצוב העלילה והדמויות

בצד הקדמי של העטיפה מופיע תצלום ממשי של נער שנראה ממוצא אתיופי ובאופן טבעי נוטים אנו לראות בו, או בדומים לו, את הנער קלקידון, שעליו מסופר בגב העטיפה.

אבל נשים לב, כי בין כל הדברים שעל גב העטיפה לא מוזכר המוצא האתיופי של הנער, ולא נרמז, כי "הדברים הקשים", שהוא עובר, קשורים למוצאו מארץ זו דווקא.

בדיעבד נראה, כי גם בתוך הספר, הנער מעוצב אמנם כנער ממוצא אתיופי, ומסיפורו עולה מידע על אתיופיה, הארץ ותרבותה, על בני הקהילה היהודית באתיופיה ובישראל ועל משפחתו וגורלה בארץ. אבל הנער המספר מעוצב בספר קודם כול בפן האנושי שבו: כבן מסור לאביו, כאח דואג לאחותו ולאחיו, כחבר המתחשב בחבריו, כתלמיד מתמיד ומצליח, המשלב לימודים עם עבודה, כבוגר בעל כושר החלטה, הלוקח אחריות ומתגבר על קשיים רבים.

כך באמצעות הספר הזה עשויים הקוראים להתקרב לבני הקהילה היהודית מאתיופיה בארץ, להתוודע לייחודם ולבעיותיהם, אבל הם גם מתקרבים למגוון יחסים חברתיים בינאישיים, שצביינם הוא גם כלל ישראלי ולמעשה גם ובעיקר כלל אנושי.

על הז'אנר "רומן ריאליסטי"

הספר "קלקידן" הוא רומן ריאליסטי.

המילה "ריאליסטי" פירושה "ממשי", "מציאותי".

רומן ריאליסטי הוא התיאור הספרותי הקרוב ביותר למציאות, כי הוא מחקה את המציאות, את הווי החיים היומיומיים, וזאת בצורה מפורטת ומדויקת עד כמה שאפשר. הוא גם מציג עובדות מציאותיות מתחום התקופה, החברה, תנאי חיים ונפש האדם. יש בו תיאורים מפורטים של מקום, של זמן, של מנהגים ושל התרחשויות. הדמויות הלוקחות חלק בעלילה הן טיפוסיות ולשונן בדרך כלל תואמת לזו המדוברת בפיהן במציאות.

נוצר הרושם, שהסיפור המסופר אכן אירע באמת, לדמויות מציאותיות, בנות קיימא.

בספרות לילדים ולבני הנעורים המודעות של כותב/ת הסיפור הריאליסטי לנמעניו הצעירים מזרזת לעצב סיטואציות ממשיות מחיי היומיום הקרובות ללבם. כדי לפקוח את עיניהם לראות את המציאות מזווית הראייה הרצויה לכותב נשתלים בדרך עיצוב העלילה והדמויות מטענים ומסרים מגמתיים ודידקטיים, גלויים או סמויים. כדי לזרזם לקריאה נטען הרומן במתח עלילתי.

המציאות והמבדה בספר "קלקידן"

התצלום שבו נראה נער מיוצאי אתיופיה על עטיפת הספר, העדות של הסופרת, המופיעה על גב העטיפה, לפיה זהו סיפור ממשי ואמתי שאותו היא שמעה מפי נער ממשי, והסמכות הסיפורית ברומן, שהיא נער המספר לנו בגוף ראשון את סיפורו וסיפור משפחתו – כל אלה יוצרים רושם, שהסיפור כאן הוא אכן סיפור אמתי וריאליסטי, והסופרת רק מעלה אותו על הכתב ומביאה אותו לבית הדפוס.

אבל צריך לזכור: לפני הכול לפנינו יצירה ספרותית: היצירה כתובה אמנם בז'אנר הריאליסטי, וז'אנר זה הוא אכן הקרוב ביותר למציאות, אבל היצירה בכל זאת, מבדה, פיקציה, חיקוי של מציאות.

"החומרים" ליצירה זו: הרקע, האירועים והדמויות, הם לקוחים אמנם מהמציאות, וכאן זו המציאות החברתית בארץ ובתוכה חייהם של יוצאי אתיופיה בישראל. אבל הסופרת היא זו שמכל החומרים בחרה רק את אלה הרצויים לה, והיא זו שארגנה אותם לעלילה בארגון ובסדר הרצויים לה. היא זו שבחרה וארגנה גם את חומרי הלשון, שיתאימו להבעת המבחר והארגון שלה לחומרי המציאות. לפיכך בקריאת הספר נשים לב לתמונת המציאות המתקבלת מעיצוב העלילה והדמויות בספר, אבל גם נשים לב למסרים המשודרים אל הקורא מעבודת המבדה בספר, דהיינו מעבודת הבחירה והארגון בעיצוב העלילה והדמויות.

מבנה העלילה ותקצירה

העלילה נמסרת בפרקים קצרים, אבל ניכר כי היא כולה מתארגנת בחמישה חלקים:

1. התחלה 2. סיבוך 3. שיא 4. התרה 5. סיום.
נסכם בקצרה את העלילה בכל חלק:
1. ההתחלה – למגינת לבו של קלקידן, אביו דסטה מלקו, מיוצאי אתיופיה בארץ, מטפח אשליה, שמעתה ישתפר לטובה מצבם הכלכלי שלו ושל ילדיו, שכן מעבידו דובי אנגלרייך הכניס אותו כשותף לעסקי השיפוצים.
אם המשפחה נפטרה בדרך מאתיופיה לארץ כשנדבקה מהחולים שבהם טיפלה. האב עובד קשה, אבל שכרו זעום ביותר, ובקושי מספיק לצרכים הבסיסיים של כל אחד משלושת ילדיו.
2. הסיבוך – הסיבוך מתחיל כשדובי אנגלרייך נעלם, ואז מסתבר, כי דסטה מלקו התמים לקח הלוואה מהבנק ומישכן כתמורה את ביתו לטובת השותפות. הבנק מחרים את הבית הממושכן והמשפחה מקבלת צו פינוי.
האב מסרב לעזוב את הבית, אבל הוא נלקח בשל כך לבית הסוהר ושם הוא נכנס לדיכאון עמוק. הוא מועבר לאשפוז ולטיפול בבית החולים לחולי נפש.
בהתערבות שירותי הרווחה מוכנסת האחות הבכורה אבזה לפנימייה, והאח הצעיר סולומון נמסר למשפחה אומנת.
למזלו של קלקידן בן ה-14, הוא מוזמן להתגורר בביתו ובחיק משפחתו של ניסים תורג'מן, חברו הטוב לספסל הלימודים.
השפעת קלקידן על ניסים מלכתחילה היא חיובית. הוא עוזר לניסים בלימודים, וכשניסים מבקש להקים להקה, קלקידן, שניחן בקול ערב, ירושה מסבו, נענה לו. הם

מכינים יחד הופעה, ניסים מנגן בגיטרה וקלקידן שר שיר, שמקורו בשירה העממית האתיופית.

אבל קלקידן, שאנו יודעים כי משמעות שמו היא "הבטחה גדולה", חרד לגורל בני משפחתו והוא מרגיש אחראי להם, כמו שאמר לו סבו ישעיהו שנתר באתיופיה: "אני סומך עליך, שאם תבוא על המשפחה צרה, אתה תדע מה לעשות." (עמ' 11) למגינת לבו של ניסים, שרוצה כי קלקידן יקדיש את חופשת חנוכה לחזרות על הופעתם, קלקידן מחליט לנסוע לבקר את בני משפחתו.

כל הביקורים הסבו לו עוגמת נפש: בביקור האב הוא נוכח לדעת, כי מצבו החמור אינו משתפר, בביקור אצל האחיות הוא רואה שהיא סובלת מאוד בפנימייה, אינה אוכלת והולכת ומרזה, ובביקור אצל האח הקטן הוא רואה כמה הוא מתענה וסובל מהמשפחה האומנת.

3. השיא – שיא היצירה מכיל את מאבקו הבלתי פוסק של קלקידן למען הטבת מצבם הקשה של כל אחד מבני משפחתו.

במקרה הוא פוגש בנתנאל, נער שמטופל על ידי רונה במחלקה לקידום נוער בעיריית ירושלים. הוא נענה לבקשתם של נתנאל ורונה לעזור להם בדחיפת מכוניתה הישנה של רונה שנעצרה. באותה הזדמנות הוא מספר להם את צרות משפחתו. רונה יכולה לעזור לו ולמשפחתו, רק אם הוא יגור בירושלים.

ללא היסוס עוזב קלקידן את משפחת תורג'מן ועובר לגור בירושלים. רונה עושה כמיטב יכולתה כדי לעזור לקלקידן ומשמשת דוגמה לטיפול נכון בנער ובבעיותיו. היא עוזרת לו למצוא מקום מגורים בירושלים. היא לוקחת אותו מדי פעם לבקר את אביו. היא דואגת שיקבלו אותו בירושלים ללימודים בחטיבה. היא מסדרת לו עבודה בלהקה של רקדנים, שם הוא יופיע בזמרה. היא מעודדת אותו בתכניתו לחסוך כסף כדי להביא את סבו מאתיופיה לישראל, אולי הוא ישפיע לטובה על אביו החולה. רונה מנסה לעזור לו גם בהשגת כסף נוסף למשימה הזו.

קלקידן מוזמן להופיע באירועים שונים. אך הוא אינו אוהב את הבמה ואת אור הזרקורים. ההופעות והחזרות מכבידות עליו, והוא ממשיך להופיע רק משום שהוא מאמין שהכסף שיקבל בתמורה יעזור לו להגשים את מטרותיו.

4. ההתרה – ההתרה מתחילה, כשהאב מתחיל להראות סימן ראשון להבראה. זה מתרחש כאשר בסיוע החברים הוותיקים של קלקידן – ניסים, רון ועמרי – נתפס דובי אנגלרייך והם מכריחים אותו לבוא לאב ולבקש ממנו סליחה. מלקו פותח את פיו לראשונה ומגרש אותו בכעס מעל פניו, ומאותו רגע מתחיל להסתמן שיפור במצבו.

כעבור זמן מה דסטה מלקו משתחרר מבית החולים, המשפחה חוזרת לגור יחד, פרט

לסולומון, שהועבר לטובתו ל"אחוזת חווה", הנמצאת על יד העיר שעברו להתגורר בה, פתח תקווה. שם המקום כאן הוא משמעותי, שכן יש כבר בכל זאת למשפחה הזאת פתח לתקווה.

5. בסיום – בעזרת הכסף שחסך והעזרה של ניסים החבר נוסעים האב דסטה והבן קלקידון לאתיופיה כדי לפגוש שם את הסב. רק אחרי חיפוש רבים ורק במקרה הם פוגשים בו לבסוף. הסב אינו עולה אתם לארץ, אבל הוא בא אחר כך לביקור. הסיום הוא טוב: המשפחה מתאחדת מחדש. האב עובד בגנות. אבזה חוזרת הביתה. סולומון מרוצה מהפנימייה, וקלקידון החרוץ מסיים את חטיבת הביניים ועולה לחטיבה העליונה.

המידע על אתיופיה

דרך עיצוב העלילה והדמויות משבצת הסופרת לנמעניה מידע על אתיופיה הארץ ועל יהודי אתיופיה.

במסגרת העלילה נערך ביקור ממשי בארץ אתיופיה. מן התיאור (עמ' 199-226) עולה, כי מבחינה ציוויליזטורית הארץ אינה מתקדמת, אבל המחיה בה זולה ויש בה תרבות עממית מפותחת, כמו שירה ונגינה, שאותה הביאו אתם יהודי אתיופיה בעלותם לארץ. השפה המדוברת באתיופיה היא האמהרית ובספר משבצת הסופרת מילים משפה זו, למשל: הקרובים של הנער אוכלים בבית איג'ארה, מין מאפה עם רוטב ירקות חריף. הרופא של האב שואל את הבן מה פירוש המילה "ווגשה" והבן מסביר לו, כי באמהרית הכוונה למרפא עממי. טנקוואי הוא מגיד עתידות וכזה הוא גם הסבא ישעיהו. שיבוץ המילים באמהרית נותן כבוד לשפה זו ולדובריה ונותן לה גם לגיטימציה להיות מדוברת בארץ.

השמות הפרטיים הם מילים באמהרית ויש להן משמעות, למשל: מלקו הוא מלך, קלקידן הוא הבטחה גדולה. אבזה הוא שפע.

בספר הנער גאה בשמו ואינו רוצה בשם אחר. גם אם אומרים על שמו שהוא משונה, ומציעים לו לשנות את השם לשם עברי, כמו דני, הוא אינו מסכים. (עמ' 9) הוא היה כועס, כשדובי אנגלרייך, "האיש שהביא עליהם את הרעה הגדולה שהרסה את משפחתו", בלי לשאול אותו היה קורא לו דן. הוא נעלב כאשר רונה שואלת ומציעה: "איך אתה מסתדר עם השם שלך? לא כדאי שתקצר אותו לדן?" (עמ' 87).

המידע על יהודי אתיופיה

רוב יהודי אתיופיה עלו ארצה. הדרך לא היתה קלה וגורלה של אם המשפחה מוכיח זאת.

היהודים שנשארו שם עכשוו הם מעטים.

באתיפיה הם מכונים בשם "פלאשים", שפירושו פולשים, ולמעשה כך כונו באתיפיה כל אלה שבדומה ליהודים היו חסרי אדמה ועבדו כאריסים או כבעלי מלאכה. היהודים ראו בכינוי פלאשים כינוי גנאי, והם קוראים לעצמם בשם המכובד "ביתא ישראל", דהיינו בית ישראל.

השלטונות שם מתנכלים להם. בספר מספרת תיגיס, אישה שנשארה באתיפיה, שבעלה הואשם בחתרנות נגד המדינה, כשכל מה שעשה היה רק ארגון שיירות של עולים לישראל. (עמ' 205)

היא ומשפחתה אינם עולים לארץ, כי יש במשפחתם "פלשמורה", פלאשים מומרים, שהוכרחו בזמנו להמיר את דתם. הם רואים עצמם כשייכים לעם ישראל, אבל כידוע בארץ עדיין לא מוכנים לקבלם.

יהודי אתיפיה בישראל

במסגרת הדמויות המופיעות בספר נפגוש משפחות מאתיפיה שעלו לארץ והם שומרים על קשר עם קרוביהם באשר הם שם.

עוד נפגוש נער אתיפוי בעל נשמה שירית: הנער שימש כמאבטח, ונספה בעת פיגוע בירושלים. (עמ' 81)

אבל הגיבורים בספר הם משלושה דורות במשפחה אחת של יהודי אתיפיה: דור ראשון – סבא ישעיהו, דור שני – אבא דסטה מלקו ודור שלישי – הנכדים: אבזה, סולומון ובעיקר קלקידן, שעל שמו הספר והוא הדובר בספר.

הסב, הדור הראשון, רצה תחילה לעלות עם כל המשפחה לארץ הקודש, שעליה חלמו במשפחתו דורות על דורות ובכפר ההולדת באתיפיה דיברו עליה בהתפעלות.

אבל הוא החכם בעל הניסיון גם ניבא, שלא יהא להם קל שם. קשה היה אז לקלקידן הילד להבין את דברי הסב והוא אמר: "מה יכול להיות קשה במקום כזה, שיהודים, ולא זרים, שולטים בו?" (עמ' 11) דברים אלו של קלקידן משקפים את הנאיביות של העולים מאתיפיה ואת גודל הציפיות שלהם מארץ הקודש.

הסב ברגע האחרון נשאר באתיפיה ולא עלה יחד עם המשפחה. זאת בשל מקרה מצער: הוא נפגע קשות מסוס משתולל ונזקק לטיפול רפואי.

הנער בישראל חושב, שאם היה הסב החכם אתם, האב לא היה נכנס לצרת השותפות. כשהאב חלה בדיכאון המחשבה ראשונה של הנער היתה להביא את הסב לישראל, אולי אבי האב יוכל לרפא אותו.

כאשר הבן והנכד באו לאתיפיה במטרה להביאו ארצה, הם חיפשו אחריו ולא מצאו, ורק במקרה הם פגשו בו במלון, ערב עזיבתם ואז גם שמעו את הקורות אותו. מסתבר, כי אחד מבעלי האמצעים במקום טיפל בו, אבל אחר כך ניצל את תכונותיו

כבעל רוחניות, שמביאה מרפא לחולים. המעביד גבה כסף מהחולים שהבריא, אבל לא שילם לסבא.

לאחר תקופה מסוימת של ניצול החליט הסב לעזוב אותו. הוא עבר לעיר הגדולה אדיס אבבה ושם התפרנס משירה ומנגינה על כלי נגינה מקומי בפני אורחים במלון. המשפחה בארץ חסכה כסף והביאה אותו לארץ, אבל הוא בא רק לביקור וחזר לאתיופיה. לדבריו הוא לא נשאר בארץ כדי לא להכביד כאן על המשפחה, ושם באתיופיה יש לו מקור פרנסה. המשפחה שומרת אתו על קשר טלפוני וכל פעם הם שואלים מתי יבוא שוב לבקר בישראל. (עמ' 232)

לקורא עשויה להיות תמוהה החלטת הסופרת לעצב את דמות הסב כמי שמחליט במודע להישאר באתיופיה ובוחר לבוא לישראל רק לביקור חטוף. דווקא ממנו אנו מצפים שיעלה מיד עם החלטתו. הרי בישראל נמצאת כל משפחתו, שאוהבת אותו וזקוקה לו, והמשפחה היא כבר בדרך לשיקומה המלא, מדוע אינו עולה לארץ למשפחתו לצמיתות? השאלה נשאת פתוחה, אבל נראה, כי עיצוב זה של הסב משרד בעקיפין ביקורת סמויה על דרך קליטת יהודי אתיופיה בארץ והיא מצטרפת לביקורת העולה גם מעיצוב דמותו של בנו, האב.

הדור השני, האב דסטה מלקו, הושפע מאוד מהדברים ששמע בכפר על ישראל ואחר כך במחנה המעבר באדיס אבבה. הדיבורים היו מלאי הערצה והציפיות היו גדולות. אבל כבר בדרך לישראל הוא איבד את אשתו היפה והאהובה. היא עזרה לחולים, נדבקה מהם ומתה. הוא בכל זאת המשיך בדרך ועלה לארץ עם שלושת ילדיו.

מסתבר, כי כאן בישראל גם הוא, כאביו שם באתיופיה, נוצל על ידי המעביד שלו: קבלן השיפוצים דובי אנגלרייך הצהיר, שהוא לוקח אותו להיות שותף שלו, אבל הוא העבירו קשה מאוד ושילם לו רק סכום זעום, ולבסוף נעלם והשאיר את מלקו עם כל החובות. אבל שלא כמו אביו באתיופיה, מלקו בארץ אינו יכול להתמודד עם התבוסה שנחל. הוא נשבר ושוקע בדיכאון עמוק שבעקבותיו הוא מאושפז בבית החולים לחולי נפש.

לדברי הרופא המטפל, דיכאונו הוא גם תגובה מאוחרת על מות אשתו.

למזלו של האב, בנו לא נטש אותו ולבסוף גם הביא להחלמתו.

באתיופיה, שאליה הגיע עם בנו לבקר את אביו, הוא חזר להיות האדם החזק, שפעם אמרו עליו שיש לו כישרון לשוחח עם האדמה ועם הצמחים. כך הסבירו את הצלחתו בחקלאות. (עמ' 36)

הוא תמיד היה חרוץ וגם כשעבד קשה היה תמיד חיוך טוב לב נסוך על פניו. עם החזרה לארץ הוא מוצא שוב עבודה והפעם בגננות, והוא חוזר להיות האב המתפקד והטוב.

דרך הסבל הרב של האב, שנגרם לו על לא עוול בכפו וששוכר אותו נפשית וגופנית, מובעת מחאה סמויה נגד החברה הישראלית המנצלת והלא מתחשבת, זו המיוצגת בספר על ידי

דובי אנגלרייך. השם הפרטי דובי הולם לו: הוא חייתי כדוב, ושם המשפחה הוא אירוני: הוא רחוק מלהיות אנגל, שפירושו מלאך, והוא רחוק מלהיות רייך, שפירושו עשיר. הנער קלקידן מעוצב בספר כתקווה הגדולה של בני המשפחה. הוא ירש מסבו את הקול הערב והוא גם יודע לשיר שירי עם מאתיופיה. הוא גאה להבליט את תרבותו האותנטית והוא משתמש בה כאן להרוויח כסף ולעזור לאביו ולבני משפחתו. שלא כבני משפחתו האחרים שנשברו, הוא חזק והוא לוחם למען משפחתו. גם לו כמו לסבו ולאביו אין נותנים את מלוא התשלום שמגיע לו על הופעותיו. אבל הוא ממשיך ומסתפק במה שניתן לו.

הוא מחונך ומנומס מאוד ויודע, שאין זה מקובל שילדים מביעים את דעתם על מבוגרים (עמ' 6), הוא מביא מתנות כשהוא מתארח או בא לביקור גם אם אמצעיו דלים. הוא הודף כל ביקורת גזענית כמו זו שמדגישה את צבעו או זו הלועגת על מנהגיו, למשל: "מצחקי המנהג הזה שלכם להתנשק ככה, אמר ניסים וחייך. כל עדה והמנהגים שלה, ענה קלקידן." (עמ' 15) נתנאל התלהב מהרעיון של ההופעות והוא מציע לקרוא ללהקה "הלבן והשחור", וקלקידן נעלב.

על שמוליק שכעס עליו הוא אומר: "אילו היה לי עור לבן, אולי שמוליק לא היה מתנפל עלי ככה." (עמ' 162) קלקידן מעוצב בספר כנער גדול מהחיים, שראוי להערכה ובעיקר צריך לשמש מודל לחיקוי הן לעולים והן לוותיקים.

תמונת הקליטה בארץ

מתמונת הקליטה המתקבלת בספר יש הרגשה, שבארץ לא כולם קוראים נכון את יוצאי אתיופיה, שלא כולם מעריכים אותם די הצורך ושלא כולם מודעים לקשיים השונים שלהם, ומה שגרוע הוא, שיש שמנצלים לרעה את תומתם ויושרם. אבל הביקורת על הקולטים ודרך קליטתם של יהודי אתיופיה בארץ מתמתנת בספר זה, שהרי בכל זאת יש בארץ שירותי רווחה, כמו עזרה סוציאלית, מחלקה לקידום נוער, שדואגים ועושים ככל שהם יכולים למען משפחת העולים שנקלעה לקשיים. אין כתב האשמה כלפיהם בספר.

גם משפחת תורג'מן היא דוגמה לקולטים נפלאים, המתאיצים מיד לעזרת הנקלטים ועוזרים ללא חשבון בכל מה שרק יש ביכולתם. הסעד שלהם הוא כלכלי ובעיקר נפשי. יחסי החברות בין ניסים ובין קלקידן הם של תן וקח, של שיתוף פעולה, של הבנה וכבוד הדדי, זאת למרות הבדלי המוצא והמעמד שביניהם. הספר מבליט את יופייה של התרבות העממית שהובאה ארצה מאתיופיה, ובייחוד של השירה, הזמרה והנגינה.

הוא חוזר ומדגיש את ההתפעלות ממנה בארץ ואת תרומת שילובה בחיי התרבות ובחגיגות השונות בארץ. הספר פותח את לב הקורא להיות קשוב לצרכים ולכאבים של הזולת בכלל, אבל במיוחד להיות ער למצבם של היהודים מאתיופיה בישראל, להכיר אותם ולהכיר בערכם.

הערות מתודיות

הספרים שנבחרו לקריאה מונחית מתאימים כאמור לנושאים המרכזיים המצויים במקראה. כמו כן, חשוב היה לנו להביא מבחר של סוגות בספרות לנוער. הספר "קלקידן" מאת דורית אורגד הוא כאמור סיפור אישי ריאליסטי המתאר דרכי היקלטות בחברה חדשה. בשאלות שהבאנו במקראה ללומד הדגשנו את הקשיים העומדים בפני הגיבור והדרך שבה הוא בוחר להתמודד איתם. חשוב היה לנו לעורר אצל הלומדים את הרגישות לדמות הגיבור שאיננו מתלונן על קשייו, ולהעלות את השאלה, מה משיגה המספרת מעיצוב כזה של דמות הגיבור. הקטע שנבחר להופיע במקראה מבליט תובנה כיצד צריכה להיראות ולהתנהג חברה הקולטת עלייה.

ניתן גם להשוות בין שתי סיטואציות דומות בספר זה ובספר "הממלכה של קנסקי". סבו של קלקידן מסרב לעלות לארץ ישראל, וגם קנסקי מסרב לנטוש את האי הבודד. אפשר לעורר את השאלה: האם השיקולים של שני האנשים דומים? האם אנו כקוראים יכולים להבין את שיקולי הדעת שלהם? וכדומה.

על ספרים ממולצים נוספים:

הממלכה של קנסקי / מייקל מורפורגו (עמ' 287)

הספר "הממלכה של קנסקי" מאת מייקל מורפורגו הוא סיפור חניכות הסובב סביב סיטואציה של הישרדות. כל אחד מהגיבורים עובר תהליך של חניכה שבמהלכה הוא מתאים את עצמו למקום המבודד שבו הוא חי, ולאיש שעמו יחלוק את האי. כל אחד מהם מייצג תרבות אחרת וגיל אחר. בספר בא לידי ביטוי המאמץ שכל אחד מהם עושה כדי להבין את גבולותיו של האחר, לכבד אותו להסתגל אליו ועם זאת לבנות זהות עצמית תוך שמירה עליה. הקטע שהובא במקראה בפני הלומדים הוא קטע הסיום בספר: מכתבו של הבן של קנסקי מאפשר לקורא לשער השערות באשר למפגש הדמיוני בין הבן של קנסקי ובין מייקל.

לאהוב עד מוות / דבורה עומר (עמ' 283)

לספר "לאהוב עד מוות" ישנם ממדים של רומן היסטורי. סיפור אהבתם של שמואליק וזוהרה נרקם על רקע אירועים היסטוריים מאוד משמעותיים בתקומת ישראל, לצד תיאור האהבה שהפכה לסמל. בחרנו להראות את האירוע ההיסטורי כפי שהתרחש ומוצג בספרי ההיסטוריה ובהשוואה לאופן שבו דבורה עומר שוזרת אותו ברומן. הקטע שנבחר למקראה הוא הקטע המספר על 'ליל הגשרים' והעבודה מבקשת מהלומדים להשוות בין דרכי המבע השונים.

כפכפי העץ של אנדרה / צרויה להב (עמ' 285)

הספר של צרויה להב "כפכפי העץ של אנדרה" הוא סיפור זיכרונותיו האישיים של אריה בן פלאי שהוא הילד אנדרה ניצול השואה, שצרויה להב עיבדה את סיפורו. חשוב להציע ללומדים לקרוא את הספר לפני יום הזיכרון לשואה ולגבורה. הספר מאיר מוקדים אחרים בשואה שעיקרם הישרדות. הקטע שנבחר למקראה הוא קטע רגיש במיוחד, שעולה ממנו ההבנה של קושי הנובע מפְרָדה מבן, שמיוצג באמצעות הסייח של הסוסה אנדראה, ועוזר לילד לבחון את יחסיו עם אמו שמסרה אותו ממניעים שלא יכול היה להבין אותם כילד, ורק כבוגר הוא מבין שמעשיה של אמו היו קשים גם לה, אך הדבר נעשה אך ורק כדי להציל אותו.

לרחם על סיליה / ז'קלין מוריארטי (עמ' 291)

עלילת הספר "לרחם על סיליה" מאת ז'קלין מוריארטי נבנית באמצעות חילופי מכתבים בין שתי נערות. איסוף פרטי העלילה נעשה בדרך שונה מן המקובל ונוצר עניין גם בשל העובדה שהעלילה הנשזרת עוסקת בבעיות שמאפיינות ילדים רבים בגיל ההתבגרות: היחסים בינם לבין הוריהם ובינם לבין חבריהם. הספר מאפשר לבחון זוויות ראייה שונות ולשקול אותן.

הילדה רובין הוד / נורית זרחי (עמ' 296)

רובין הוד הפך לסמל בתרבות האנושית של לוחם למען תיקון העוולות בחברה.

על גברים ונשים ומה שביניהם / ד"ר צפרירה שחם

מרבית היום לדבר על ההבדל שבין "מין" ו"מגדר". כדאי לדעת שכאשר מדברים על מינו של אדם הכוונה היא להשתייכותו הביולוגית (גבר או אישה), המושג "מגדר" מתייחס למשמעות שהחברה מעניקה לגברים ונשים מבחינת תפקודיהם, כישוריהם, מעמדם וזכויותיהם. מושג זה נוצר בעקבות עלייתו של הפמיניזם ומודעות החברה לאפליית נשים, ניצולן והתייחסות לא-שוויונית אליהן. הפמיניזם דוגל בשחרור האישה מתוך האמונה היסודית שנשים סובלות מאי-צדק ואפליה בגלל היותן נשים.

היבט היסטורי

כמעט לאורך כל ההיסטוריה היה מעמדן של הנשים נחות מזה של הגברים. העולם הפיזי (השלטון, הכלכלה, הצבא) והעולם הרוחני (ההשכלה, היצירה התרבותית, קביעת דפוסי החשיבה) נשלטו בידי הגברים, שגם את ההיסטוריה כתבו מנקודת מבטם. הם חרצו גורלות של אנשים ומדינות וקבעו את הסדר הפוליטי, הכלכלי והחברתי. הגבר, שהיה ראש המדינה, היה גם ראש המשפחה ותפס את האישה כרכושו, והיא היתה חייבת לציית לו בכול.

במשך מאות בשנים נאסרה ההשכלה על הנשים ולכן עיסוקים רבים – ומכאן גם מוקדי הכוח, כגון מדיניות, תעשייה, בנקים, יצירה תרבותית – נשארו בידי הגברים, ואילו הנשים נדחקו אל השוליים. אף היו שסברו כי לנשים מוח קטן יותר ואינן מסוגלות ללמוד כמו הגברים... לנשים לא היה כוח להילחם על זכויותיהן ולגברים לא היה רצון לוותר על עמדות הכוח הבלעדיות שלהם.

רק בתחילת המאה העשרים החלו הנשים להילחם על זכויותיהן – בתחילה על קבלת שכר הוגן (נושא זה מזוהה עם מצעד המחאה של פועלות הטקסטיל בניו יורק, ב-8 במרס 1907, תאריך המצוין מדי שנה כ"יום האישה הבינלאומי"), ואחר כך על הזכות לבחור ולהיבחר. בהדרגה גם מוסדות ההשכלה הגבוהה נפתחו בפניהן, דבר שאפשר לנשים להשתלב ולהשפיע יותר על המהלכים הכלכליים והחברתיים. בישראל זכו הנשים בשוויון (מבחינה חוקית) ובזכות ההצבעה ב-1926 ולשם השוואה נזכיר כי נשות ארצות הברית קיבלו את זכות ההצבעה ב-1920 (חמישים שנה אחרי הגברים), בצרפת ניתנה זכות ההצבעה לנשים ב-1944 (96 שנים אחרי הגברים), ובשווייץ רק ב-1971 (מאה עשרים ושלוש שנים אחרי הגברים).

בהווה

האם ההבדלים בין גברים ונשים הם מהותיים (כלומר, מולדים) או שהם תוצר חברתי

של אי-שוויון? בשאלה זו עוסקים כבר שנים רבות ואין לה תשובה חד-משמעית, אך ניתן לראות בוודאות כי כאשר השתנו התנאים החברתיים לטובת הנשים, גדל השוויון ומעמדן של הנשים בחברה עלה. היום אין איש מערער (בחברה המערבית) על יכולתה של האישה להיות סופרת, מהנדסת, טייסת, שופטת, מדינאית או כלכלנית. מכאן, ששינויים רבים התחוללו, אך עדיין יש הרבה לעשות. חשוב להזכיר כי נשים רבות מוכות, נסחרות בידי סרסורים ונרצחות – רק בשל היותן נשים. (בארץ כמאה וארבעים אלף נשים מוכות וכעשרים נשים נרצחות מדי שנה בידי בני זוגן.) קבוצות שונות באוכלוסייה עדיין רואות בנשים "רכוש" הנשלט בידי הגברים, בתחילה על ידי האב ואחר כך על ידי הבעל, הקובעים עבורן מה מותר ומה אסור. הן נתפסות כחסרות דעה עצמאית, חסרות שיקול דעת או יכולת החלטה. יש מי שקובע ומחליט עבורן.

מהפכה מתרחשת בשלבים ולא כל הקבוצות באוכלוסייה יכולות לאמץ מיד את התכנים החדשים. בכלל, כל שינוי מאיים על הסדר הקיים ולכן כה קשה לקבלו, גם כאשר מסכימים עם תכניו. אבל כאשר קבוצות מסוימות של נשים משיגות זכויות ופורצות דרך לתפקידים חדשים וליחס שונה, הן מהוות דוגמה לקבוצות נשים אחרות וסוללות להן את הדרך, גם אם אלו ישיגו את אותם הדברים בעוד שנים מספר. לדוגמה, השוויון בתוך המשפחה מבחינת חלוקת התפקידים בין הבעל לאישה, השתנה מאוד בעשורים האחרונים. לעתים הנשים מרוויחות יותר מאשר הגברים, ואילו הגברים שותפים יותר בגידול הילדים ובעבודות הבית, כמו כביסה, בישול ורחיצת כלים. (אולי לא תאמינו, אבל פעם לא נראה גבר תולה כביסה או מחתל תינוק, כי "זה עבודה של אישה".)

עם זה, אחוז הנשים בכנסת, בניהול מפעלים ומוסדות מדינה, עדיין נמוך בהרבה מחלקן באוכלוסייה, ומשכורתן – בשירות הציבורי – נמוכה בדרך כלל מזו של הגברים. ניתן לראות בכירור את הקשר שבין פמיניזם להשכלה, כאשר בקבוצות בעלות השכלה גבוהה ומודעות חברתית – השוויון בין המינים גדול יותר מאשר בקבוצות בעלות השכלה נמוכה.

מקומה של האישה על פי התפיסה היהודית

משך מאות בשנים עוצבה דמותן של הנשים מנקודת מבטם של הגברים שיצרו את דימוין השלילי ואת מעמדם ה"אחר" בעולם היהודי, בתוך הקשר תרבותי כלל עולמי שהיה חלק מעמדות אלו. כמה פסוקים מהמקורות ידגימו גישה זו: "ואל אישך תשוקתך והוא ימשול בך" (בראשית ג טז); "כל המלמד בתו תורה כאילו מלמדה תפלות" (משנה, סוטה, ג ד); "אין חוכמה לאישה אלא בפלך" (יומא טו); "נשים דעתן קלה" (שבת לג); "אין אישה אלא ליופי, אין אישה אלא לבנים" (כתובות); "גויים עבדים נשים ושוטים וקטנים פסולים לעדות" (בבא בתרא); "אין האישה דנה ולא מעידה" (ירושלמי יומא

פ"ז א); "אדם הראשון נטלו ממנו צלע אחת ונתנו לו שפחה לשמשו"; (סנהדרין לט א); "כי כל אישה שתימנע מלעשות מלאכה מן המלאכות שהיא חייבת לעשותן כופין אותה ועושה אפילו בשוט" (רמב"ם, הלכות אישות, פרק כא), ועוד. משפטים אלה מביעים אפליה, זלזול וביזוי של הנשים וכן פחד מפני כוחות היצר, התאוה והכישוף שיש בהן, כוחות שיש להרחיקם, לגדרם ולרסנם. בצד השני של הפחד עומד הצורך בשליטה, בבעלות, בהטלת מרות, בהפרדה ובנבדלות.

לאורך אלפי שנות היסטוריה יהודית אין לנו כמעט אף יצירה במסורת היהודית, בשירה, בפרוזה או בספרות העיון, שאישה כתבה, ואין יצירה נשית שנשמרה בזיכרון התרבותי. ודאי היו נשים חכמות ומלומדות במשך ההיסטוריה אך, למעט בודדות מאוד, הן לא באו לידי שום ביטוי ולא זכו לשוויון זכויות. חשוב לציין שהאמירות השונות לגבי הנשים שהובאו כאן, מייצגות השקפת עולם ולא כולן "הוראות לביצוע" ובוודאי שהיו גם שנהגו אחרת. אך ככלל, לנשים לא היתה דריסת רגל בבית המדרש, בבית הדין ובבית המחוקקים, וכל זה נכון לגבי החברה החרדית עד ימינו אלה.

המפנה

המפנה התחולל עם המעבר מחברה פטריארכלית-מסורתית, שבה יש עדיפות גברית בכל התחומים, לחברה הומניסטית הרואה בכל אדם – גבר או אישה – יצור ריבוני הזכאי לשלוט בגופו וברוחו, בעל חופש בחירה, חופש ביטוי, חירות ושוויון זכויות. המהפכה הפמיניסטית (במערב) שקראה לשחרור האישה מכבלי התפיסה המסורתית, קשורה בהתרופפות המסורת, בתהליך החילון, בהשכלה, בדמוקרטיזציה ובהגדרה מחודשת של כבוד האדם.

שחרור הנשים הוא עוד פרק בשחרורן של קבוצות חלשות בחברה. קדם להן שחרור העבדים, הענקת זכויות לפועלים ולמיעוטים, ואחרונים לקבל זכויות ולזכות בהגנת החוק היו הילדים, שהם הקבוצה החלשה ביותר בחברה, קבוצה הזקוקה שידברו בשמה.

בישראל

החברה הישראלית המתחדשת הינה רבת-פנים וציבור הנשים בתוכה מפוצל ומחולק לקבוצות שונות: ותיקות ועולות, דתיות וחילוניות, אשכנזיות וספרדיות, עירוניות וכפריות, ערביות ופלשתינאיות. לכל קבוצה מנהגים ותפיסת עולם מיוחדת משלה המשפיעים על מאבקה לשוויון. הנשים החלוצות שהגיעו לארץ עם ראשית הציונות לפני למעלה ממאה שנים, לחמו על זכותן "להיות כמו הגברים", מתוך מחשבה שכך יזכו לשוויון. הן עבדו בשדה, בסלילת כבישים והשתתפו באופן פעיל בהגנת היישובים, לחמו וחלמו על חברה שוויונית לכול. בניגוד לתפיסה זו המייצגת את השוויון המכני (המניחה זהות

בין גברים ונשים), הגישה הנוכחית מדברת על שוויון מתוך שונות, כלומר – שוויון איכותי. זוהי גישה ליברלית המכבדת את ההבדלים שבין בני האדם ובין המינים, ודוגלת בשוויון הזדמנויות לכול. היא מכירה בזכותו של הפרט להיות שונה מבחינת מינו, דתו, השקפת עולמו, מקצועו ואורח חייו – כל זאת בתנאי שלא יפגע באחרים. שוויון זכויות הוא בבסיס הסיכוי לבניית חברה טובה וצודקת יותר, סובלנית וליברלית, הרואה באושרו של הפרט מרכיב חיוני בצמיחתה והתפתחותה של החברה.

קטע סיפורי, מתוך המאמר "הגטו הפמיניסטי" מאת מיכל אהרוני

"עד כה לא שמעתי מעולם את המילה פמיניזם. בבית הספר היסודי שבו למדתי למדו כולם, גם הבנים וגם הבנות, מלאכת יד. כל המורים היו מורות, חוץ מהמורה לספורט, כמובן. הייתי שוערת נבחרת הבנות בכדורגל, לחולצת התלבושת האחידה היה רק צבע אחד וידענו שיש בנים ויש בנות וככה זה בסדר. בכתה זו השתנו הדברים. בחלוקה בין הבנים לבנות נאמר לנו כי כל הבנות ילמדו כלכלת בית, וכל הבנים ילמדו נגרות. איש לא התרעם על כך מלבד אלישבע. אלישבע גדלה בארצות הברית, הלכה עם שער קצר ונראתה כמו בן. היא טענה שזה לא הוגן שיש חלוקה בין בנים לבנות, ושכל אחד צריך ללמוד מה שהוא רוצה. הבחירה, על פי אלישבע, היא בידי התלמידים ולא בידי בית הספר, ואין דבר כזה מקצועות של בנות ומקצועות של בנים. היא, מבחינתה, רוצה ללמוד נגרות ולא בישול, כי זה מעניין אותה הרבה יותר. אם יש מישהו מהבנים שמעוניין ללמוד איך להכין שקשוקה הוא יותר ממוזמן. הנהלת השכבה היתה כמרקחה. דיונים נערכו, הוריה הוזמנו לבית הספר. בסופו של דבר ניצחה אלישבע.... לי נראה המאבק מוזר ולא חשוב... ניגשתי לאלישבע ושאלתי אותה מדוע היא נאבקה. "קוראים לזה פמיניזם", אמרה, ועל פניה הבעת חשיבות, "באמריקה כולם יודעים מה זה". התביישתי להודות שאין לי מושג במה מדובר וניגשתי לשאול את אימא שלי, שפסקה "פמיניזם זה ילדות שרוצות להיות בנים בכוח".

(מתוך מאמר של מיכל אהרוני "הגטו הפמיניסטי",

פנים מס' 22, סתיו 2002 הוצאת הסדרות המורים)

שאלות למחשבה:

1. האם לדעתכם גברים יכולים להיות פמיניסטיים?
2. מצאו מה אחוז הנשים הנבחרות לכנסת מטעם המפלגות השונות (האם יש הבדל

- מהותי בין מפלגה למפלגה?) ומה אחוז הנשים בממשלה?
3. מה דעתכם על אפליה מתקנת? האם היא משרתת את הנשים או לא?
 4. ראינו שלוש נשים המייצגות דורות שונים, תפקידים שונים או עמדות חברתיות שונות – במשפחתכם או מחוצה לה.
 5. האם לדעתכם ניתן ללמוד על עמדת הכותב/ת מתוך מאמר זה?
 6. מהי השקפת עולמכם בכל הנוגע לשוויון של גברים, נשים, ילדים, מיעוטים וכדומה, וכיצד הייתם רוצים לראות את החברה הישראלית בעתיד.

ביבליוגרפיה מובחרת ומומלצת

אורבך, לילי ומיינר, מרים, בלדות סקוטיות עממיות, המרכז הארצי להוראה הטרוגנית, מכללת בית ברל, מהדורת ניסוי, מרכז תכנון לימודים, 2000.

אורנן, אתי, יחידת לימוד בספרות בטכניקת ההרכבה (Jigsaw), "בשל תפוחים", ספר עזר למורה, רמת גן, אוניברסיטת בר אילן, המכון לקידום האינטגרציה החברתית במערכת החינוך, אין שנת הוצאה.

בריקנר, רלי. הוראה מותאמת בכיתה ההטרוגנית (הגישה היחידנית), מט"ח, אין שנת הוצאה.

בלדות עתיקות וחדשות, קובץ לתלמיד, משרד החינוך והתרבות, האגף לתכניות לימודים, ירושלים: תשמ"ג.

בלדות עתיקות וחדשות, מדריך למורה, משרד החינוך והתרבות, האגף לתכניות לימודים, ירושלים: תשמ"ג. (על הוראת בלדות ראה גם באתר: <http://web.beitberl.ac.il/~sifrut/default.htm>)

בנימיני, יפה. ללמוד ספרות, הסיפור הקצר, חוברת א'; היצירות ופעילויות ודפי עזר ללומד, חוברת ב': ספר עזר למורה, עם עובד, ת"א, 1989.

בנימיני, יפה, "רומן לבני הנעורים על ספרה של דורית אורגד 'שבועת האדרה' " בתוך הד החינוך, כרך ס"ג, גיליון ו', פברואר, ת"א, 1989

בנימיני, יפה, "ממציאות למבדה – עיון במכלול היצירות לבני הנעורים של דורית אורגד", בתוך: באמת?! מאסף לעיון להוראה ולמחקר בספרות ילדים, הוצאת מרכז בית ימימה, מכללת בית ברל, מספר 3 קיץ, כ"ס, 1989

בנימיני, יפה, הסיפור הקצר – מאגר מידע בביקורת ובפרשנות, הוצאת מרכז פדגוגי טכנולוגי, עמל, ת"א (נלוה לתקליטור מדעי רוח, תמ"ר), 1997

בנימיני, יפה, ודורון, אביבה. רימלט, אילנה, העז והגדי: גילגולו של מוטיב: פרקי ספרות לחטיבת הבינים, מט"ח (המרכז לטכנולוגיה חנוכית), 1975.

גולן, מרים, קריאה כהרפתקה, תל אביב: ספריית פועלים, 1983

גרנות, משה, שיחות עם סופרים הוצ' קוים 7002 עמ' 30-13 וכן באתר natanyonatan.com

דרכים אל שיר, פעילויות ללימוד שירה לחטיבת הבינים ולחטיבה העליונה, משירי לאה גולדברג, תל אביב; משירי נתן יונתן, מט"ח, 1996.

השתקפות תקופה בראי הספרות, ימי העלייה השנייה והשלישית, מבחר מקורות ומאמרים

לתלמיד בבית הספר העל יסודי הכללי, הצוות להוראת ספרות לכיתות ז'-יב' בבית הספר הכללי: ינון, שולמית, בר יוסף, חמוטל, שולמוביץ', נאוה ושירב, פנינה, משרד החינוך והתרבות, מעלות, תשמ"ג .

נרון, מירי, בערוב היום, הוצאת אוניברסיטת בן גוריון, עמ' 39-79

יונתן, נתן, שירים באתר לזכרו <http://natanyonatan.com/>

כל קורא – מדריך לקריאה מונחית בחטיבת הביניים הוצ' ת"ל אונ' תל אביב 1991.

באתר כנפיים – ספרים טובים לילדים ולנוער Knafaim.cet.ac.il

מצה, דבורה, הספרות העממית – יסודות ודרכי הוראתה, משרד החינוך, מכון מופ"ת, סידרה: ספרות ילדים ודרכי הוראתה, 1994 .

ניב, שלמה, על הבלדה העברית ופרקיה בהתפתחותה, אונ' חיפה 1986, עמ' 101-170

ס' (סמילנסקי), יזהר, לקרוא סיפור (שני כרכים), עם עובד, ת"א, 1982.

עפרת, גדעון, גלריה של מאמרים לביה"ס הכללי משרד החינוך ירושלים, התש"ס עמ' 172-181

פיינגולד, בן עמי, הוראת הסיפור הקצר (פרקי מבוא והדרכה) לחטיבת הביניים ולחטיבה העליונה, תל אביב: רמות, 1989 .

פיינגולד, בן עמי, הבלדה ודרכי הוראתה, בסדרה: הוראת ספרות במוסדות להכשרת עו"ה, מכון מופ"ת, 1998.

פלג, רחל, הוראת ספרות בכתות הטרוגניות – חוברת עבודה לחטיבת הביניים, אוניברסיטת חיפה, ללא שנה.

קריץ, ראובן, תבניות ומבנה בסיפורי שופמן, תבניות סיפור הוצ' פורה תשל"ו עמ' 157-228

קרסני, אריאלה, "על ההבט הערכי בהוראתן של מעשיות ואגדות", הכנס הוירטואלי: פותחים שערים בהכשרת מורים, 12-14 בפברואר, 2001 . http://veisrael.macam.ac.il/site/heb/show_file.asp?propid=H3A001&subject=a&page=pre_t

רובינשטין, בלהה, שירים ומה שביניהם: על משוררים ושירים בתכנית הלימודים החדשה לבית הספר העל יסודי, גורדון, יהודה ליב, ביאליק, חיים נחמן, טשרניחובסקי, שאול גרינברג, אורי צבי, אלתרמן, נתן, גולדברג, לאה, בלובשטין, רחל, זך, נתן, עמיחי, יהודה, תל אביב: עם עובד, 2001-2003.

רובינשטין, בלהה, דרכים אל השער הנפתח; ראש השנה במקורות וביצירות ספרות, תחל שנה וברכתה, מדריך למורה, ירושלים, 1998.

ריבלין, אשר א', לפרוש שיר: פירושים והצעות הוראה לכ"ב שירים ליריים בבית הספר העל יסודי, המכון לאמצעי הוראה 1986 .

ריבלין, אשר א', מונחון לספרות, תל אביב : ספרית פועלים, 1978.

רמון קינן, שלומית, הפואטיקה של הסיפורת בימינו, ספריית פועלים, ת"א, 1984

שירים בתערוכה, מאגר מידע וסביבת חקר בנושא הדיאלוג בין שירים לתמונות, משרד החינוך והתרבות, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, 2004 נמצא באתר:
http://207.232.9.131/tochniyot_limudim/telem_apps/explorer/yaha_index.htm
שירשת, מדריך למורה באתר סנונית
<http://www.snunit.k12.il/shireshet/mainmadr.html>

סיפורת, מאמרי פרשנות באתר משרד החינוך והתרבות , האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים. http://207.232.9.131/tochniyot_limudim/siporet/index.html.

שלגי מוטי וסטפק רחל, קריאת אתגר, הוצאת אנקורי ספרים

שקד, מלכה וברגמן, דבורה. שירב, פנינה. עיונים בסיפורי ש"י עגנון; מדריך למורה מעלות 1986

תכנית הלימודים החדשה לחטיבת הביניים כולל ביכליוגרפיה מומלצת נמצאת באתר:
http://cms.education.gov.il/educationcms/units/tochniyot_limudim/safrut

תקצירי ביוגרפיות של סופרים, מילון מושגים בספרות ועוד בפורטל הספרות באתר:
<http://he.wikipedia.org>