



משרד החינוך

## הפיקוח על הוראת הספרות המזכירות הפדגוגית

# "לא אהיה אחד מהם, לעולם לא אעמוד בראש סולם."

על "סיפור בריכה" ו"תחרות" לקראת הוראתם בחט"ב וחט"ע

כתבה: אסתי אדיבי-שושן

הילד האחרון של המאה (2011), קובץ הסיפורים השני של סמי ברדוגו, מאגד בתוכו סיפורים מכל שנות כתיבתו ומאפשר לקורא לעמוד על כתב-היד-הפואטי הייחודי לו כמו גם על השינויים שעוברת כתיבתו.

בראיון מוקדם (הדר, 2006) מציין ברדוגו את השוני בינו לבין סביבתו, במקום הולדתו מזכרת בתיה בשנות השבעים והשמונים, תוך שהוא מתאר את האקלים החינוכי שבתוכו התבגר: "החינוך היה מאד שמרני, כוחני, אלים, במידה מסוימת. אשכנזי. מורים אשכנזים, יועצות אשכנזיות." (שם); עוד מספר ברדוגו כיצד הוזמן בכיתה ח', על ידי אחת היועצות שאמרה לו שלמרות שהבחינות שלו טובות היא ממליצה לו ללכת לבית ספר מקצועי. בהתבוננות לאחור, מתאר ברדוגו, את הפער העצום בין עולמם התרבותי של התלמידים בני עדות המזרח ומשפחותיהם לבין החומר הנלמד בבית הספר: "יש פה כשל מאד גדול. הטרגדיה של ילדים בדור הראשון בארץ גדולה יותר מהטרגדיה של ההורים. אנחנו נולדנו בארץ, הצברים הראשונים. אתה רואה את ישראל המתפתחת, על ספריה, שיריה, מוסדותיה, אהבותיה. אבל אז אתה חוזר הביתה, מסתכל על ההורים שלך ושואל איך הם קשורים לזה? הם מדברים צרפתית ומרוקאית, הולכים ביום שישי לבית כנסת." (שם).

להלן אבקש להציע דיון מפורט בשני סיפורים מתוך הקובץ הילד האחרון של המאה (2011): "סיפור בריכה" (שם, 129-140) ו"תחרות" (שם, 171-180) לצרכי הוראה בחטיבת הביניים או כחלק מתכנית 30% בחטיבה העליונה. הבאת סיפורים אלה לכתות בית הספר, קריאתם בקול עם הכתה והוראתם בדרך של דיון נועדה לצמצם את הפער התרבותי, כפי שתיאר אותו ברדוגו לעיל, בין החומר הנלמד בבית הספר לבין עולמם של התלמידים. בנוסף, סיפורים אלה מתאימים להוראה בחטיבת הביניים ובבית ספר התיכון בשל גילן הצעיר של הדמויות המרכזיות, הקרוב לגיל התלמידים, ותיאור תהליך התבגרות, המשותף לדמויות בסיפורים ולתלמידים הקוראים, במסגרת מערכת החינוך הישראלית. בדבריי הבאים אדון בהיבטים שונים של הסיפורים כשהמורה, שיבקש ללמד, יבחר באילו היבטים ירצה לדון.

שני הסיפורים נעוצים, מבחינת זמן התרחשותם, בשני אירועים היסטוריים, בעלי אופי שונה, ומאפשרים קריאתם בסדר כרונולוגי התואם את שלבי חינוכו והתבגרותו של הסופר, סמי ברדוגו. הספור הראשון, "סיפור בריכה", חוזר ומזכיר כרקע ההתרחשות את תקיפת הכור הגרעיני בעיראק ב 7 ביוני 1981, ערב חג השבועות, על ידי מטוסי חיל האוויר הישראלי. הסיפור השני,



משרד החינוך

## הפיקוח על הוראת הספרות המזכירות הפדגוגית

"תחרות", מתרחש, שבע שנים מאוחר יותר, בזמן אולימפיאדת סאול בקוריאה הדרומית בספטמבר-אוקטובר בשנת 1988. מבחינת גילו הכרונולוגי של ברדוגו, יליד 1970, כמו גם גילו של הנער המספר את הסיפורים, הסיפור הראשון מתאר את היותו תלמיד בכתה ה"א, והסיפור השני, את היותו תלמיד בכתה יא'-יב', בגיל 17-18.

### "הרגליים הולכות לשפה" – "סיפור בריכה"

עלילת "סיפור בריכה" דלה ביותר בהתרחשויות. המספר בגוף ראשון, צעיר ביותר בגילו - (אולי הצעיר במספרי סיפוריו של ברדוגו) - תלמיד כיתה ה"א, מספר על נסיעתה של כיתתו: "ללמוד לשחות בבריכה של הכפר הקרוב" (עמ' 129). המספר ממקם את כיתתו בין הכתות האחרות ובמהלך חודשי השנה: "אנחנו ילדים שנמצאים קצת אחרי האמצע, עוד לא מסיימים את היסודי, עוד לא ממש גומרים את השנה, עוד נדחים לנו הפחדים של קבלת התעודה." (עמ' 131). מיקום זה בין סיום שלב הילדות לתחילת שלב הנערות משמעותי ביותר לילד המספר. השהות במרחב הזמן של בין לבין, מתוארת לאורך כל הסיפור, כנוחה מאד למספר ונראה שהוא מבקש לשהות בה כמה שיותר. עוד מוסיף המספר ומתאר את תחושת השמחה העולה על גדותיה של כלל התלמידים לקראת ההגעה לבריכה: "איזה מזל יש לנו, הילדים הכי שמחים ביקום. לא שברו לנו הבטחה ושיעור הבריכה הראשון יתחיל." (עמ' 133).

משפט הפתיחה של הסיפור, מנוסח בגוף ראשון רבים, מתאר את אחידותה המוחלטת - לכאורה - של קבוצת הילדים בשלב זה של חייהם ואת מרכזיותו של ה"שער" כמבטא גבול, חוק וסדרי משמעת שהילדים מקבלים על עצמם בהפנמה מלאה: "אנחנו עומדים בשני טורים לפני השער האדום" (עמ' 129). דיבור זה בגוף ראשון רבים נדיר ביותר בכתיבתו של ברדוגו ומנוגד לתחושתו הקיומית הבסיסית של זרות וחוסר שייכות, כפי שהוא חוזר ומספר עליה במקומות רבים. כך למשל בראיון עם מרצי החוג לספרות באוניברסיטת באר-שבע שנערך לאחרונה (סוקר-שווגר, 2017) פותח ברדוגו את דבריו כך: "המילה הראשונה שקפצה לי היא זרות. אמרתי: זר, זר, זר. [...] אני בדי אמותיי [...] אם באמת נדבר על היות-שייך למשהו, אני לא." (454,464).

שימוש, יוצא דופן זה, בכתיבתו של ברדוגו, בגוף ראשון רבים, בסיפור זה<sup>1</sup> ולכל אורכו, הוא בעל משמעות רבה ביותר, הוא מציין את נושאו העיקרי של הסיפור כמו גם את מצבו המורכב של הילד המספר: משאלת הלב להיות שייך לגוף-ראשון-רבים, תלמידי כיתה ה"א, "המלָּה" (ברדוגו, 2011, 136). בה-בעת, מתלווה לכך ההבנה העמוקה של המספר שמתחילה לעלות לפני השטח, בדבר השונות הקיומית והעקרונית שלו ושל משפחתו מקולקטיב מדומיין זה. בסיפור זה, בכתיבה שיש בה התבוננות לאחור לתקופת הילדות המאוחרת, מבקש ברדוגו לזהות את רגע המעבר

<sup>1</sup> וכך גם בסיפור "הקסם של ז'יאק" בקובץ סיפורים זה.



משרד החינוך

## הפיקוח על הוראת הספרות המזכירות הפדגוגית

מהיכולת, התמימה והמאושרת, לדבר בגוף-ראשון-רבים, כלומר להאמין בשייכותך המוחלטת לקבוצה, לרגע הניתוק, וההבנה הברורה והמוחלטת בדבר זרותך ואחרותך. בהתאם לכך, בדבריי הבאים אעסוק בעיקר בטלטה העדינה, המתוארת לאורך הסיפור כולו, בין תחושת השייכות לקבוצת הילדים לבין התגבשות תחושת השונות והאחרות. פיסקת הפתיחה של הסיפור מכילה התייחסות לאירוע לאומי-פוליטי - תקיפת הכור הגרעיני בעירק, ביוני 1981, תוך תיאורו בגוף ראשון רבים, כביטוי להגמוניה הפוליטית ישראלית ולתחושת ההערצה הגורפת לצבא הישראלי, כפי שהיתה דומיננטית בשנים אלה והועברה כערך מרכזי בחינוך הישראלי: "לפני יומיים עשו פיצוץ גדול במדינת עיראק. [...] המבצע החשוב של טייסינו הנועזים" (עמ' 129). המבצע בעירק חוזר ומוזכר שוב ושוב במהלך הסיפור, כך שומעים הילדים את המבוגרים המלווים אותם מדברים בנושא, בעוד המספר, מקפיד להרחיק עצמו מהאירוע, תוך שהוא מבטא את אמונת הילדים בצדקתה הקבועה של פעולת הצבא הישראלי: "המבוגר האחר זורק משהו על עיראק. [...] גם לי לא חשוב הפיצוץ הגדול של הגרעין. האם טוב קרה שם או רע? אנחנו לא עושים שום דבר שאסור [...] ברקע של השעה יכולים לומר שוב עיראק ומבצע, לנו זה לא משנה דבר. העניינים האלה שוקעים בראשנו, והבוקר המיוחד משתלט על כל הפרעות." (שם, 133). למספר ולכיתתו כלל לא ברור מה קרה והיכן, אך בה-בעת הם מרגישים שנעשה דבר גדול ומשמעותי. עולם המבוגרים חודר לעולם הילדים אך ללא כל תיווך וכתוצאה מכך נוצרת אצלם תחושת בלבול של פחד וגאווה והם דבקים עוד יותר ברצונם להגיע לבריכה. לאורך הסיפור כולו עסוק הילד-המספר בהשוואות ובמיקומים שלו ושל בני כיתתו האחרים ביחס לקבוצה כולה. צורך כפייתי זה מבטא, להבנתי, את ידיעתו ותחושתו העמוקה של הילד המספר שהוא ומשפחתו שונים, אחרים, ונמצאים בעמדת נחיתות ביחס לבני כיתתו ומשפחותיהם. כך, חוזר ומתבונן המספר הצעיר בטורי תלמידי כיתתו, הנראים כאחידים, תוך שהוא מבקש לאתר את יוצא הדופן: "יש בינינו מי שנראה מוכשר מאד. אני מסתכל אחורה ועובר על ראשי הילדים. קשה לדעת מי מיוחד כאן. גם שערותי צהובות אולי הבלטות ביותר בשני הטורים" (שם, 129). כאשר מתבונן המספר בבני כיתתו בבגדי-ים, הבנות והבנים, הוא מתאר בפירוט את מתיחת חוט הצוואר של משולשי בגד הים של הבת שלצדו, ובהמשך ישיר לכך, את מוכנותו הנפשית והגופנית להיחשף מתחת למכנסיים הקצרים, כאשר לפי תחושתו, גופו ונטיותיו המיניות ממושמצים ודומים לבנים האחרים בגילו ובכיתתו: "אצלי הכל מוכן מתחת למכנסיים הקצרים. חֶלֶק ושטוח אהיה, כמו כל הבנים האחרים שעומדים ממושמצים כמוני." (שם, 130). בהמשך הסיפור, מזווית ראייה של המספר המבוגר, שכמו מציץ מעבר לכתפו של המספר הצעיר, הוא יודע שתחושה זו של נינוחות בגוף תחלוף בהמשך ותתחלף בפחד ובבושה: "אנחנו בכיתה ה"א ועדיין אינני מפחד. גופי יכול להיחשף בלי בעיה." (שם, 135). כאשר מדמיין המספר את השירה-בצוותא של ילדי הכתה בטיולית, הוא מבטא באופן מרומז וכמעט סמוי, שהוא עצמו כילד בכתה ה"א עדיין אינו מודע למשמעויות המכריעות שיהיו לכך על חייו בעתיד, את השוני הקל, שעדיין אינו מובחן ומתויג, בהתפתחות המינית-מגדרית בינו לבין שאר הבנים של הכתה: "כולנו בקולות גבוהים. אני השני בשנתון, ולא מזמן עברתי את אחת-עשרה. הבנים האחרים מפותחים ממני וכבר מתחילים לחרוג



## הפיקוח על הוראת הספרות המזכירות הפדגוגית

בקולות שלהם. שניים מהם מדברים על צבא ורובה, וגם על כדורגל ודשא ועל הסקננה שכתוב מקדימה על הטיולית הרוטטת." (שם, 130). ובכל-זאת, כדי למצוא את תחושת הדומות, שכה נחוצה לו, מציין הילד המספר את הדמיון, האירוני, המצביע על שונותו הרבה, בתכונות הטוב והסדר שהצליח לסגל לעצמו, לבנות של הכתה דווקא ולא לבנים: "הילדה שעל ידי כל-כך טובה. גם אני מאורגן להיות כמוה. לבד דאגתי להיות כזה." (שם). המספר מכיר ביכולותיו הממוצעות, הרצויות מאד מבחינתו, תוך שהוא משתמש במושג "סולם" בכפל משמעות. כך בעודו חושב על האפשרות שבהמשך לימודי השחייה יתכן ויבחרו שחיינים מצטיינים הוא יודע: "לא אהיה אחד מהם, לעולם לא אעמוד בראש סולם. קצת לפני ההצלחה אני שוקע, אני לא בדיוק מאה בציונים ובתעודות סוף השנה. [...] אינני נשרך, שְׁכָלִי לא מפגר, וגובהי הוא הממוצע המושלם." (שם, 134); כאשר הילד המספר מדמיון את המשחקים שיעשו במי הבריכה, את ההתערבות של חלקי הגוף ואת הגאווה הקולקטיבית ב"כתה ה"א שלנו", 'המלכה', הוא מרגיש צורך לסמן את האחר, שאינו הוא אך דומה לו ביותר בלי שהוא עצמו מוכן להודות בכך: "יש אולי רק אחד נבדל בכיתה שלנו, [...] גר ביישוב שונה, ונדמה לי שרק עם סבתא, שְׁמָה מטפחת-ראש צבעונית. [...] משונה הילד הזה שנפל בטעות לכיתה שלנו." (שם, 136).

מאפיין בולט של ילדי הכתה הם שמותיהם הישראליים במופגן. אלמוג בספרו **הצבר – דיוקן** (1997), מציין ששם עברי היה אחד מסמלי הזהות של העבריות. (שם, 150). ואכן, בניגוד גמור למספר הסיפור<sup>2</sup> וליאחד נבדל' חסרי השם, "שגית" ו"ענבר" הן בעלות שמות ישראלים מובהקים והמספר מרבה לתארן כמודל מובהק למצוינות ישראלית: "יש לנו אחת שגית ואחת ענבר [...] רזות בדיוק במידה הנכונה. [...] כל המורים אוהבים אותן, אף-פעם לא בינוניות ורק טוב מאד שומעים עליהן, בעיקר בשיעור מולדת. [...] גם בתורה של ספרי שמואל א' ושמואל ב' שגית וענבר בקיאות. אני חושב שבכיתה גימ"ל אהבתי כל אחת מהן". עם הגעת הטיולית לבריכה מבטא המספר את שביעות הרצון של הכתה כולה, כמו גם את הרצון לרדת מהטיולית לכיוון הבריכה, דרך אזכור חוזר ונשנה של השמות הישראליים, הנכונים באוזניו, בטון גא על היותן חלק מכיתתו 'המלכה': "שגית וענבר מחייכות באמצע הטיולית. הן כבר מתות לרדתי" (שם, 139). כזהו גם "איתן" שהשפה הרשמית, הבולטת בזרותה בשפתו הרגילה של המספר, בו הוא מציג אותן, מעידה על חברותם הרשמית והמאולצת: "אני מבין רק את חברי היקרים. למשל, אחד בשם איתן. [...] חברי איתן" (שם, 137, 139).

סיפור זה המתאר את הילדות המאוחרת, כאשר המספר, בן דמותו של סמי ברדוגו, הוא ילד בן 10, הוא כמעט היחיד, בכלל סיפורי החניכה האוטוביוגרפיים של ברדוגו, המזכיר את שתי דמויות ההורים כנוכחים ומתפקדים יחד בבית המשפחה, כך מדמיון אותם הבן השוהה בבית-הספר: "הורי יוציאו מאוורר גבוה שיפעל בעיקר בצהריים." (עמ' 134). ידיעתו העמוקה של הבן שאמו

<sup>2</sup> בריונות רבים מציין ברדוגו את הקושי שלו עם שמו ועם הצורך להתאימו לסביבתו. לשאלת המראיין מה גורם להרגשתו כ"מוטציה" (הדר, 2006) עונה ברדוגו: "השם שלי. סמי ברדוגו הוא שם מאד מאד לא ישראלי. תראה איך אני נראה! אני לבן [...] אני בכלל צריך להיות שזוף – ההורים שלי ממרוקו. [...] תחשוב מה זה לגדול כילד עם תחושה שאתה צריך להתאים את השם שלך לסביבה. איך שם כמו סמי ברדוגו אמור להיות כילד בשנות ה-70. אין לך תשתית של זהות. בשנים שאני התחנכתי היתה הפרדה מאד ברורה בין מי שקראו לו סמי ברדוגו למי שקראו לו אלון הדר. [...] ואחר כך אתה הולך לצבא ועושים עליך גרפיטי/יושחר סמי ברדוגו" (שם).



## הפיקוח על הוראת הספרות המזכירות הפדגוגית

אכן שונה משאר האימהות של בני כיתתו, ניכרת בפרט השולי לכאורה המתאר את התעקשות האם על "חציל שמן", אותו היא דוחפת לסלסלת הביכורים שעליו להביא לבית-הספר בחג השבועות. זאת, בניגוד גמור, לבקשתו של הבן, המונעת ממשאלת לבו העמוקה, להידמות לחבריו האומר לה: "תביאי פירות, אפרסקים לבנים ושיזפים אדומים." (עמ' 135). בדיעבד, מקבל הבן את פעולת האם ואף מכיר בייחודה וביופייה בעודו מזכיר את היעדר כל שיפוט שלילי מצד חבריו לכתה: "השמש פגעה בו והוציאה ממנו גוונים של סגול. הסלסילה שלי היתה יפה. והתלמידים לא אמרו שום מילים קשות." (עמ' 135-136); בה-בעת מבחין הילד-המספר בשוני הבולט בין המורה הקבועה והאהובה של כתתו לבין אמו. כך מתבונן המספר בהתבוננות המורה בתלמידי כתתה טרם צאתם לבריכה תוך שהוא מבחין בקפידה במאפייניה החיצוניים השונים במובהק ממאפייני האשה המבוגרת שהוא רואה בביתו: "המורה שלנו. [...] זקופה ושערה קצוץ. חולצתה נמתחת, והיא לובשת מכנסיים ולא חצאית. [...] כמה שהמורה הזאת יפה, [...] קולה עדין כמו של אמא לא אפשרית," (שם, 130). בהמשך, מתאר המספר את ירידתה מהטיולית לאחר שבירכה את תלמידיה לקראת נסיעתם: "הסתיימו הזוהר והעור המתוח והבגדים המגוהצים שאין בהם אפילו חצאית אחת" (עמ' 137). ההשוואה האסורה והנדחקת למעמקי התודעה בין האם, הנמצאת דרך קבע בבית, לבין המורה, הנמצאת דרך קבע במרחב הציבורי, ניכרת בהתמקדות ב'חצאית' כפריט לבוש המבחין בין המורה לאם ובינוי המורה 'אישה': "רק אנחנו זכינו לאישה הזאת. אם היא היתה לנו גם בבית, איך היו נראים חיינו" (שם). כבר בסיפור המוקדם "שוק" משמשת ה'חצאית' כמטונימיה לגוף האם הגדול ולבושה המסורתי. כך כאשר האמא מתכוננת לצאת לחתונה היא מוציאה מהארון: "שמלות, חצאיות" (ברדוגו, 1999, 11), לאחר שהיא מודדת שמלות היא "עוברת אל החצאיות" (שם), ולאחר שהבן טוען בתוקף, שלמרות אי-הנוחות, עליה להיראות אלגנטית היא: "מתחילה בסדרת החצאיות הכהות שלה. אחרי שהסכמנו על חולצת סאטן עם חצאית" (שם).

"סיפור בריכה" הוא סיפור מסע שבהקשר הגיאוגרפי שלו, נקודת המוצא היא כפר ההולדת והיעד הוא הכפר האחר בו נמצאת הבריכה. המרחק בין שני הכפרים קצר ביותר, אך הנסיעה נדמית ארוכה מאד, כך שגם המקום הקרוב הוא רחוק<sup>3</sup>.

המספר מתאר את הנסיעה בין כפר לכפר כמו גם את התנועה בתוכם תוך הימנעות עיקשת, בהתאם לפואטיקה הרווחת בסיפורים אלה, ממתן שמות מזהים. תופעה זו של תיאור מקום המגורים הגיאוגרפי ללא שימוש בשמות המאפשרים זיהוי ומיקום, ניכרת כבר בסיפור המוקדם "חיזו בטטה" (ברדוגו, 1999). בסיפור זה מתאר המספר, בגוף ראשון, את השכונה כ"סביבנו גרות שבע משפחות שאני מכיר" (שם, 37), את מסלול הליכת האם הוא מתאר כיציאות קבועות: "מהבית אל חנות הירקות" (שם). כך גם, נסיעתם יוצאת הדופן של שני האחים, לחתונה, הכוללת יציאה מחוץ ליישוב המגורים, מתוארת בפירוט רב אך תוך הימנעות מוחלטת ועקרונית מנתינת שמות מזהים: "במונית [...] אנחנו יוצאים מהשכונה אל מקום שאנחנו לא מכירים. הדרך [...] באור אדום וכתום וכחול בשמיים, במכוניות על הכבישים, במנורות לילה כתומות ולבנות

<sup>3</sup> בשיחה עם סמי ברדוגו על הסיפור הוא הזכיר בהקשר זה את סיפורו של קפקא (2000) "הכפר הסמוך" (שם, 234).



## הפיקוח על הוראת הספרות המזכירות הפדגוגית

שנדלקות, באורות של בניינים גבוהים ונורות ניאון של כל מיני חנויות. דרך חלון המונית החיים נראים כל כך אחרים במקום שהוא לא שלנו." (שם, 43); תיאור מפורט זה מבליט דווקא את האנונימיות של המקום המתואר ואת חוסר היכולת לזהותו, או למקומו במפת מדינת ישראל. תופעה זו של תיאור מקום ללא שמות ומאפיינים המאפשרים זיהוי ומיקום ניכרים גם ב"סיפור בריכה". כך מתאר המספר את מקום מגוריו ללא שמות ופרטים מזהים, דרך פרטים שוליים לכאורה: "לא כפר כאן וגם לא עיר, אבל אנחנו מתאמצים להיות טבע. בגלל זה שומרים כאן על ערוגות, ויש איש מבוגר שנותן להן מים בכל יום" (שם, 132). כך מתוארת שיבת התלמידים מבית הספר: "רובנו ירדנו בִּירידה, והיו כמה שפנו שמאלה והמשיכו ישר לרחוב הוותיק ולבתים הראשונים." (שם, 132), ובדומה לכך דרך הליכתו של התלמיד החרוץ מכתה ו"ו": "הוא יורד כמונו בירידה, ולא ממשיך על כביש בית הספר ברחוב הוותיק." (שם, 135). יעד המסע, הכפר בו נמצאת הבריכה, מתואר גם הוא על-ידי פרטים לא מזהים המותירים אותו באנונימיות מלאה: "באמת שהכפר יפה. הוא אחר מהמקום שלנו. יש פה מעט אנשים והבתים רק בגנות רעפים. החצרות לא מגודרות." (עמ' 139). בספרו המאוחר **סיפור הווה על פני הארץ** (2014) פואטיקה זו נהפכה על פיה כאשר הספר כולו הוא מסע במדינת ישראל תוך אזכור מרובה ומדויק של שמות מקום מוכרים. משאלת-הלב של הבן המספר להשתלב בכיתתו, ובאופן רחב ומשמעותי יותר, גם אם אינו מודע לכך, להתמזג בתרבות הישראלית ובשפה העברית, ניכרת בביטוי הרצון הקולקטיבי למלא את זמן הנסיעה המאושרת לבריכה בשירה של הכתה כולה. עוד בזמן ההמתנה בחצר בית-הספר, כחלק מתחושת האחידות והסדר והמשמעת, מרגישים התלמידים ברצון עז לשיר: "בינתיים אנחנו מסודרים וקפוצים. ואנחנו רוצים לשיר. [...]. תנו לנו כבר לשיר בדרך הקצרה אל הכפר. רבע שעה נמלא את גרוננו בחמישה שירים ויותר." (שם, 130). אלמוג (1997) מציין שאחד המאפיינים התרבותיים של מפעל התחייה הלאומי בארץ ישראל היה טיפוח מסורת של שירה בצוותא. בתנועות הנוער הייתה השירה בצוותא ציר תרבותי מרכזי ואחד ממגדירי התרבות הצעירה, כלי חשוב לחיזוק תחושת השייכות של היחיד לקבוצה, ולפיתוח תחושת השתייכות. תפקיד נוסף שנועד לשירה בציבור, כפי שמציין זאת אלמוג, היה להשריש בצבר את ערכי הציונות ואהבת המולדת, להשלים מסרים חינוכיים ולשקף ולחזק אותם באמצעות החוויה המוסיקאלית הרגשית.

ב"סיפור בריכה" תשוקת השירה בצוותא מתממשת תוך שימוש בנלמד ב: "שיעורי זמרה. בשתי שורות אנחנו עומדים בהם, בנים ובנות, ושירים על הגלבוע ועל הכרמל" (ברדוגו, 2011, 138)). שוב ושוב חוזר המספר על תשוקת התלמידים: "עכשיו לשיר. לשיר אנחנו רוצים. [...]. עכשיו הלב רוצה לשיר ולראות את כל ילדי הכתה שמחים. [...]. לשיר. לשיר עכשיו בבקשה. הצלילים מזדקפים בגרון. הלחן מבקש לפרוץ. המילים מתמלמלות בראש" (שם, 138). תחושת השייכות של המספר לכיתתו ולשירה הקולקטיבית והשמחה על שייכות זו כה עזות שהן מאפשרות לו, באופן חריג ביותר בכלל סיפורי ברדוגו, להנהיג את השירה ולהובילה. כך פותח המספר את פיו ומאפשר את תחילת שירתם המשותפת של התלמידים: "וואז אני פותח את הפה מול התלמידים [...]. ולידי בספסל הראשון עלה קול של תלמידה, אדם חוזר וקָצֵיר יומו". המספר, כמו כל תלמידי הכתה,



## הפיקוח על הוראת הספרות המזכירות הפדגוגית

זוכר במדויק את מילות השיר, ובנוסף, לוקח אחריות כלפי השירה של התלמידים האחרים. כך, כאשר הבית השלישי של השיר "רוצה לקרטע" (שם, 139) ויש בנים ובנות שלא זוכרים, לוקח על עצמו הילד-המספר אחריות להחזיר את כל תלמידי הכתה לשירה המשותפת: "אני מיד שר יותר גבוה, ועוד כמה כמוני מושכים את הנתקעים, [...] אנחנו מביטים בעיניהם ומוסרים להם את עצמנו, קחו את החבל וזכרו כמונו, תהיו קשובים כי תיכף הסוף, והם באמת כאלה, המפגרים והחלשים, כי הנה הם מצטרפים אלינו וחוזרים אל הקצב הקודם," (עמ' 139).

ואכן, כפי שציין אלמוג, השירה-בצוותא מחזקת את היטמעות היחיד בקבוצה ומפתחת את תחושת השייכות של התלמידים לכתה ה"א" "המלכה". כמו כן, הערכים המובעים בשיר של הסתפקות במועט, חיים בניחוח חקלאי ושמחה בעבודה ובמסגרת המשפחתית תואמים את ערכי הציונות ואהבת המולדת.

במישור הסמוי של "סיפור בריכה", דרך פזמון זה וייצוגים מטונימיים נוספים בבית-הספר, מובעת ביקורת כלפי התכנים ההומוגניים הנלמדים בשיעורי בית הספר, הרחוקים מרחק רב מעולמם של תלמידי כתה ה"א המתוארים בסיפור.. כך השיר "הללויה" נכתב על ידי יעקב גלפז עבור להקת הגבעטרון, הרחוקה מחייהם ומתרבותם של התלמידים. השיר נכתב עבור מופע "ניחוחי חציר", הזר גם הוא לעולמם של התלמידים. תוך כדי ביצוע מדויק למדי של מילות השיר סוטה תלמיד אחד מהנוסח המקורי: "בונה אדם את בניינו/ מהבל וקלפים" (גלפז) ושר: "אבן וקלפים" (שם, 138).<sup>4</sup>

בשיעורי זמרה שרים הילדים "על הגלבווע ועל הכרמל" (שם, 138) בעוד שהם עצמם חיים במקום נטול שם, זיהוי ומיפוי להרגשתם ולהבנתם. המורה המלמדת את "שיעורי זמרה" זרה להם בתרבותה ובשפתה, "רוסייה", ובחזרתם הביתה מפזמים הילדים לעצמם את "הזֶמֶר" (שם) מושג המדגיש את המרחק והזרות בינו לבין תרבותם של התלמידים. דוגמא בולטת נוספת למרחק הרגשי העצום בין עולמם התרבותי של התלמידים לבין הטקסטים הנלמדים בכתה הוא הסיפור "הזקן" מאת שלום עליכם. המספר מהרהר בבחינות סוף השנה שיערכו לתלמידי הכתה ולפי תוצאותיהן תקבענה: "קבוצות אל"ף ב"ת וגימ"ל וידרגו לנו את הכישרון הלימודי" (שם). המספר יודע שבמקצוע 'עברית': "יפתיעו אותנו בסיפור של שלום עליכם. נדמה לי שקוראים לסיפור הזה "הזקן"<sup>5</sup>. אין לי ספרים של שלום-עליכם בבית<sup>6</sup> לא אוכל להתכונן לבחינה החשובה,

<sup>4</sup> בשיחה עם סמי ברדוגו לגבי השיר "הללויה" המושר על ידי ילדי הכתה הוא ציין את הדברים הבאים: אכן, טעות אחת במילות השיר הללויה. "אבן וקלפים" מול "הבל וקלפים" – "הבל" הוא גם אד שעולה מגוף חם וגם דברי שטות, כך במקור. וזה תמוה שאדם בונה את בניינו מכאלה חומרים. בעוד התלמידים, מבלי לשים לב, ומבלי שהם מבינים את פשר המילה, מחליפים אותה ב"אבן" שהיא הרבה יותר הגיונית עבורם, היא מוצק, ואיתה נכון לבנות בניינים. באופן הפוך ממירים הילדים את עיצוב האדם מדברי שטות ואד לעיצוב מאבן, מדבר חזק. בנוסף, השיר עצמו מתייחס אל "שתי עיני בתו" שהן הדהוד לשתי הבנות בכיתה של המספר, וגם היפוך לבנים: אילן שנפגע והמספר. השיר הוא מין קפסולה של אורח חיים, מהתחלה עד הסוף, עד המוות, ובמקביל נראה שהמספר מובל בסופו של הסיפור אל מין טביעה, שהיא סוג של סיום, של מוות. בנוסף, קיימת אירוניה, כי הילדים ודאי לא מבינים את הסמנטיקה של המלים והם רק שבויים בלחץ עצמו ובזמרה. אם היו מבינים את המשמעות השיר והתמה שלו, נראה שלא היו מתחברים. יש כאן גם מין ביקורות אל האופן שבו מטמיעים בתלמידים שירים וסיפורים מבלי שהם כלל מבינים את עומקם וחשיבותם התוכנית, הנושאת.

<sup>5</sup> בשיחה עם סמי ברדוגו הוא הפנה את תשומת לבי לתכני הסיפור "הזקן" של שלום עליכם: השעון כסמל לאבא, ולמעשה, להריגת האבא, מערכת היחסים בין הבן לאביו ובכלל, חוויית המשפחה והמקום בסיפור זה.



## הפיקוח על הוראת הספרות המזכירות הפדגוגית

ומה שאקבל יהיה הפתעה שלמה. באנגלית קוראים לזה אַנְסִין" (שם, 135). מבנה המשפט המצמיד את סיפורו של שלום עליכם למבחן ה"אַנְסִין" מבטא את תחושת הזרות של התלמיד לגבי סופר זה, יצירתו והמעין התרבותי ממנו היא שופעת.

סיום הסיפור מפתיע ועומד בניגוד גמור למהלכו. כך לאורך הסיפור כולו מפגין המספר התנהגות מאופקת וממושמעת תוך שהוא מקפיד להיות חלק מכיתתו, ולכבד, כמו כתתו כולה, את חוקי הסדר והמשמעת. חוקי בית-הספר ונוקשותה של המערכת החינוכית ניכרים במוטיב הישערי החוזר ונשנה בסיפור. נסיעת ילדי כ"א לבריכה מתבצעת משער סגור אחד לשער סגור אחר. משער בית-הספר האדום, שהתלמידים עומדים בצדו הפנימי ומחכים שיפתח לשער הבריכה הירוק שהם מגיעים אליו מצדו החיצוני. על שני השערים שומרים אנשים מבוגרים וסמכותיים שרק להם מותר לגעת בשער. כך, בפסקת הפתיחה של הסיפור מבטא המספר את משאלת-הלב של כתת התלמידים וצפייתם המתוחה ליציאה לכפר בו נמצאת הבריכה דרך רצונם שהשער יפתח: "אנחנו רוצים שרק יפתח השער ומתכוננים למשהו שעוד לא היה. [...]. דרך השער הסגור אנחנו רואים את הטיוולית [...] כולנו כבר רוצים לעלות," (שם, 129). התלמידים לא מעזים לגעת בשער ורק מבוגרים בעלי סמכות ואחריות כלפי קבוצת התלמידים מאפשרים לעצמם לעשות זאת: "המורה הזרה אוהזת בידית השער. [...] והנה חורק השער [...] האיש פותח את הברזל האדום כלפי חוץ, (שם, 131.133). פתיחת שער בית-הספר נתפסת בעיני התלמידים כחופש נטול מיצרים: "שיחררו אותנו, ואין פיקוח בדקות שבין השער האדום לבין חלונות הטיוולית." (שם). ההגעה לבריכה מלווה בפתיחת "שער הכניסה הירוק" (שם, 140) שכתת הילדים עוברת בלי לשלם מתוך ידיעת התנהלותם תחת סמכות המבוגרים שאחריהם: "ילדים רבים כבר ממשיכים את שער הכניסה הירוק, [...] גם אני עובר את השער הירוק" (שם); מטונימיות נוספות לסדר ומשמעת שהילד-המספר ובני כיתתו רואים ומפנימים לכדי התנהגות אחידה וממושמעת הם "המורה הזרה", "החומה", "המדריכה בעלת הכתפיים", "שלט הצלה", "מילים של הדרכה" ועוד.

סיום הסיפור מאופיין בווייתור גמור ומוחלט, מצד המספר, תלמיד כ"א, ממושמע בכל הווייתו, על גדרות, כללים, סדר ומשמעת, והימשכות, בלתי נשלטת, למי הבריכה הכחולים: "המים הכחולים [...] עושים לי משיכה מטורפת." (שם, 140). בניגוד לילדי הכתה האחרים העומדים, ממושמעים כדרכם, ליד "גדר מרשת" בעודם קופצים במקום, המספר חווה את היעלמותם המוחלטת של מסמני הסדר והמשמעת בעוד רגליו מוליכות אותו לשפה: "לא רואה שום מדריכה, אין שלט הצלה ואין מילים של הדרכה, והרגליים הולכות לשפה, ואולי הדג שבי רוצה לדבר, וככה, מול העולם, אני נזרק לתוך המים, נבלע לעומק מסוים [...] מאבד את נשמתו ונאבק על הלב שלא מסתדר עם הזמן הקצר שנותר לו בטביעה הילדותית שלי." (שם, 140);

<sup>6</sup> הופעת סיפור של שלום עליכם כתוכן לימודי לתלמידי בית הספר היסודי מופיעה גם בנובלה מומיק מאת דויד גרוסמן (1986, 2005); אלא ששם היחס אליה מצד התלמיד הצעיר ואביו שונה לחלוטין. מומיק וכיתתו קוראים סיפור של שלום עליכם בכתה, והילד הצעיר מרגיש שעליו לספר על כך בבית, ואכן, כאשר הוא עושה זאת, אביו, שורד השואה, שאינו מוציא מילה מפיו, ובמיוחד לא על עברו בשואה, מתחיל לדבר עם בנו בהתרגשות נפשית עצומה וללא הפסקה: "נו, ופתאום אבא שלו פתח את הפה והתחיל לדבר! ... וכמעט יצאו לו דמעות מרוב שמחה. [...] לאט לאט התחיל אבא לספר לו על עיירה אחת קטנטונת, [...] ועל עצים עם ערמונים שכאן אין," (שם, 84); קישור נוסף המופיע בנובלה מומיק ליצירת שלום עליכם היא דמותו הבדיונית של מוטל בן פייסי החזן, דמות הלוקחה מסיפור אחר של שלום עליכם המתפקד כחבר – מדומיין – של מומיק הילד נטול החברים.





משרד החינוך

## הפיקוח על הוראת הספרות המזכירות הפדגוגית

סיום זה הוא סיום דרמטי ביותר, המספר-הילד נחלץ מקבוצת האנחנו ומחוקי הסדר והמשמעת, כליה של מערכת החינוך, שהופנמו בו בעוצמה וברודנות עצמית, ובניגוד לכל חבריו מתקרב לשפת הבריכה, בלי שהוא יודע לשחות וטובע לתוכה. סיום דרמטי זה משלב מוות ולידה מחדש. המוות היא סיומה המוחלט של הילדות הצבועה באשליית השייכות ל"כתה הא המלכה" ובאופן משמעותי יותר לכל קולקטיב באשר הוא. הלידה היא בהיחלצות מכלא האנחנו ובהתקדשות, שהילד המספר אינו מודע למשמעויותיה, בהבלעות העצמית, כמעט עד כלות: - "נאבק על הלב שלא מסתדר עם הזמן הקצר שנותר לו", - בבריכת המים הילדית ובבריכת המילים.

ההיבט הארספואטי בסיום הסיפור ניכר בשימוש במילה "שפה" בכפל משמעותיה: שפת הבריכה ושפת הדיבור. בהתאם לכך, ניתן להבין את המשיכה העזה של הילד-המספר למי הבריכה ובה בעת, גם ואולי בעיקר, ל"בריכת המילים" (ברדוגו, 2010); שנה לפני צאת הילד האחרון של המאה לאור, נשא הסופר סמי ברדוגו דברים שהכתירם: "השפה היא החיים שלי" (שם); בנאומו דיבר על 'בריכת המילים': "ישותי, הווייתי, חיי – מחזיקים מעמד בגלל אותו שדה, אותו מתחם, או 'בריכת המילים', כפי שאני מכנה את תחום המחיה שלי, ה'הביטטי' שלי. אני הוא האיש השוחה בתוך מימיה של השפה, בתוך נזילותן של האותיות, מתפרש ימינה שמאלה, אני מבצע תנועות קטנות וגדולות, יורד לעומק ועולה חזרה אל קו המים." (שם).

"סיפור בריכה" מתאר תהליך חניכה והתקדשות עצמית של הילד הצעיר לקראת ההיזרוקות העצמית לבריכה, הן זו הקונקרטי בהיותו ילד בן אחת-עשרה, והן "בריכת המילים" המטפורית המאפשרת לו את חייו כאדם יוצר. ההיזרוקות לבריכה, בכפל משמעויותיה, כפי שהיא מתוארת בסיפור יפה זה, מותנת בהיחלצות מגוף-ראשון-רביים, מרצון ההידמות לכלל וממצב הסדר והקפיצות שמשליטים בעלי הסמכות.

### "בית עם סימני עתיד נחשלים" - "תחרות"

הסיפור "תחרות" (ברדוגו, 2011, עמ' 171-180) מחזיק בתוכו, במוקטן, את מאפייניו הקבועים של העולם אותו חוזר ברדוגו ומשחזר בחלק ניכר מסיפוריו. סיפור זה, כקודמו, מוותר על עלילה מתפתחת וממיר אותה בתיאור מצב סטאטי של שגרת חיי המשפחה. אולימפיאדת סיאול, המשודרת בטלוויזיה הביתית מקבעת את זמנו של הסיפור בספטמבר-אוקטובר 1988. בבית המשפחה חיים הסבתא, נציגת העולם הישן, האב הרתוק אל מיטתו במצב של גסיסה מתמשכת והנער המספר. האם כלל אינה נזכרת. על המשפחה החסרה כמרכיב יסודי בכתיבתו אומר ברדוגו: "כשיש כבר משפחה זאת משפחה פגומה, חסרה, צולעת, נכה, נאבקות, קורסת. [...] המשפחה החסרה [...] זה נובע קודם כל מתוך המציאות שלי. אבי נפטר כשהייתי מאד צעיר, כבר בגיל 12 הוא חלה ומיד הוא נפטר, זאת אומרת היתמות, או חצי היתמות, נחתה מיד. די מוקדם בחיים שלי," (סוקר-שווגר, 470-471).



## הפיקוח על הוראת הספרות המזכירות הפדגוגית

פסקת הפתיחה של הסיפור היא במקלחת הביתית בשובו של הבן-המספר מהטיול השנתי: "המקלחת בבית שלי חונקת אותי מצוין. המים זולגים עלי ומורידים קליפות לכלוך. [...] כל-כך קטן החדר, [...] השניות עדיין מתייסרות אתי מהנאה איומה של בית עם סימני עתיד נחשלים. ארבעה ימים ארוכים לא נגעתי בניקיון, כי לא יכולתי לעמוד ערום ליד חבורת הנערים שהיו אתי בטיול השנתי." (שם, 171); פסקת פתיחה דחוסה זו מכילה מאפיינים פואטיים ותמאטיים מובהקים ומוכרים מסיפוריו המוקדמים של ברדוגו. כך הכתיבה העקרונית בגוף ראשון יחיד, כך תחושת השונות והאחרות של הבן המספר הניכרת באי נוחות בחשיפת גופו בפני בני כיתתו, בני גילו, וכך בית המשפחה הקטן והמצומצם. מאפיין פואטי בולט הוא אופן השימוש האחר במילים. בפסקה זו ניכרים האוקסימורונים, הרווחים בכל הסיפור, ומתארים את יחסו כפול הפנים של הבן לביתו, משפחתו והוויית חייו. כך בפסקת הפתיחה: "המקלחת חונקת אותי מצוין", ו"הנאה איומה". במהלך הסיפור מופיעים אוקסימורונים רבים נוספים: "רעיונותיי מוליכים אותי אל הרס משופך." (שם, 177), "הכיתה המתפתחת אל כיליונה" (שם, 177), "קבר הזיכרון" (שם) ועוד. עניינו של הסיפור הוא בתיאור הניגוד הבולט בין בית המשפחה לבין העולם החיצוני. הבית מתואר על ידי הבן המספר כ"בית עם סימני עתיד נחשלים" (שם, 171) תוך תיאור חוזר ונשנה של קטנותו וצפיפותו. כך "כל-כך קטן החדר" (שם, 171), "פינת האוכל הצרה" (שם), "הבית הקטן" (שם, 172), "הסלון הצר. השולחן הדוף לקיר, ארבעת הכיסאות צמודים אליו עד הסוף" (שם), "הסלון המצומצם" (שם, 173). בבית כמעט ולא נשמע קול דיבור, והקול השליט בבית הוא של בלוני החמצן שהבן המספר שומע את רעשם ביתר-שאת בשעות הלילה, עם הליכתו לישון, ומיחל להפסקתו: "רחש בלון החמצן מגיע לחדר שלי. הבעבוע מפמפם ישר לריאות הנמקות של אבא. אני מתפלל שלא אשמע אותו באמצע הלילה" (שם, 176, 179).

המרחב השכונתי בו נמצא הבית מתואר, כמו ב"סיפור בריכה", ובסיפורים הקודמים המוכרים, מעוצב על-ידי תיאורי מקום כלליים הנעדרים, במופגן ובמובהק, שמות המאפשרים זיהוי ומיקום במפת מדינת ישראל. כך המספר החוזר מהטיול השנתי יורד "בסיבוב" (שם, 171), כאשר נשמעות צעקות בעקבות פציעתו של אילן, ילדים רצים "בכיוון הבלוק ולרחבה הפתוחה" (שם, 174), המספר מגיע אל "סף הרחבה" (שם), איש גדול שבא לעזור מגיע גם הוא: "לרחבה [...] ומתקדם לעבר הכביש" (שם, 175), המספר מצדו עולה על "המדרכה" (שם, 175), וצעקות האם מלוות את הבלוק ואת הרחוב" (שם). בהמשך, אימהות נוספות מצטרפות ונעמדות: "על הכביש" (שם); המספר אומר לעצמו: "עדיף לעמוד באמצע הדרך. [...] אני חוזר אל האספלט החלק." (שם): הגבר הנושא את אילן בזרועותיו "בולע את הדרך" (שם), נוסע ברכבו ונעלם "בקצה הכביש הרועד" (שם, 176), המספר חוזר ומשחזר את היפגעותו של אילן "על הרחבה הפתוחה [...] צנח ישר על החול" (שם, 176) בעודו משחזר את ביתו על מיקומו: "בית מגורי הצמוד לכביש הפשוט הזה?" (שם, 176). כאשר הבן המספר יוצא בבוקר להסעה הוא חושב לעצמו שכדאי לו ללכת: "בדרך עוקפת ולא לפני הרחבה. [...] בכיכר אני עלה לאוטובוס" (שם, 1177), בדרך חזרה מבית הספר האוטובוס ניכנס "לרחוב הראשי של היישוב הקטן שלנו." (שם, 178), מודעות האבל תלויות: "לאורך הרחוב ובעיקר בכיכר המרכזית" (שם). בשעת לילה שומע המספר קולות של משחקי



## הפיקוח על הוראת הספרות המזכירות הפדגוגית

ילדים מאופקים: "מהרחבה הפתוחה של הבלוק" (עמ' 179). בסיום הסיפור רואה המספר את סבתו הולכת "באמצע הכביש לעבר הסיבוב ומולה מגיעה אמא של איתן." (שם, 179). הכינויים הכלליים: 'הסיבוב', 'הבלוק', 'הרחבה', 'הכביש', 'המדרכה', 'הדרך', 'האספלט' 'הכיכר' ועוד, מנוגדים ניגוד גמור לשם הנחרץ "התבור", יעד טיולם של התלמידים, ומבטאים את תחושת היעדר המקום של המספר ביחס לביתו ולשכונת הולדתו.

בתוך הבית עצמו נמצאות שלוש דמויות חלשות: האב החולה, אמו, של האב "סבתא" והבן המספר המכנה את עצמו בדרך של הקטנה: "נערו חיוור כמוני" (שם, 173); הסבתא עומדת דרך קבע במרחבים גבוליים וסיפיים, כמו מדרגות הבית, דלת הכניסה והמרפסת. כך מציין המספר שהסבתא לא מדריכה אותו בדיבורה כיצד להתנהג, תוך שהוא מתאר את מיקומה בעל המשמעות הסמלית: "סבתא [...] לא אומרת לי איך כדאי לגדול. היא לא מלמדת אותי כיצד לדבר בעולם, ונשארת לעמוד מול המדרגות." (שם, 172); לאחר שהסבתא מכינה אוכל לנכדה: "היא הולכת לעמוד ליד דלת הכניסה הפתוחה." (שם, 172); כאשר הסבתא יושבת, היא אינה ממקמת עצמה בתוך המטבח אלא במקום גבולי וספי מחוצה לו: "סבתא יושבת ליד המטבח" (שם, 176); בסוף הסיפור שומע המספר את סבתו ואת האחות שבאה לטפל באב החולה: "יורדות במדרגות" (שם, 180); עיקר תפקידה של הסבתא, כמו של האמא בסיפור "שוק", הוא הכנת אוכל והזנת הבן המתבגר, כך, בשובו מהטיול השנתי הוא מריח מחדר המקלחת את ריחו הטוב והמרגיע של האוכל שמכינה סבתו: "סבתא מכינה לי שלוש ביצים מטוגנות עם שום ועלים ירוקים. [...] זהו זה, אני נעשה מסודר, וממש בקרוב גם שֶׁבֶע" (שם, 171); האוכל המוכר, הקבוע הבסיסי המורכב מלחם וביצים שמכינה הסבתא הוא מרכיב מרכזי בתחושת הנינוחות השגורה של המספר בביתו: "סבתא מניחה מולי צלחת ובה-שלוש ביצים-עין צפות בשמן אדמדם. [...] הלחם דֶּבֶק בצלחת וסופג את השמן יחד עם הצהוב של הביצה. ידי מתרגשת לפני שהיא מכניסה הכל לפה, והנה השיניים פוגעות בטעם הנכון [...] מהמטבח מגיע ריח של ציפס. אני וסבתא נרגעים ליד האוכל הזה ומנסים לעצור את המהלומות שמתאמצות לחדור מבחוץ." (שם, 172, 178); הסבתא כמעט ואינה מדברת, והעברית שבפיה דלה ביותר כפי שהדבר ניכר במשפט היחיד שהיא אומרת בסיפור: "אתה תלך לישון?" (שם, 174). את המילים שאינן נאמרות מחליפה הסבתא ברמזי עיניים ובנפנופי ידיים המעידים על היותה נוכחת-נעדרת בעיצוב אישיותו של נכדה, ובמיוחד, במציאות הישראלית אליה היגרה בזקנתה.

האב, בנה של הסבתא, חלש מאמו פי שהדבר ניכר בשכיבתו חסרת האונים בחדרו: "אבא כאן כמו בבה רקובה של האנשים הכי דלים בעולם, אלה שכמעט נפרמים בפינות רחוב בלויות. [...] שבר-כלי, כמעט לא בן אדם" (שם, 173). הבן המספר קשוב בכל מאודו לאביו החולה המוטל בחדרו ומקווה שהאב עדיין אומר "מילים" (שם, 179). כך הוא ממהר לחדרו של האב, יורד על ברכיו לגובהו של האב, המוטל במיטתו, בעודו שומע מלמולים בלבד: "אָמ...אָמ...אָממ" (שם). הבן המבקש להבין את אביו פונה אליו בדיבור קצר שיש בו רצון מידי להבין את פניית האב בהווה המתואר, ובאופן עמוק יותר, תחינה עיקשת לשיפור מצבו כמו גם השתלבותו במרחב הישראלי: "מה, אבא? דַּבֵּר ברור" (שם). כתחליף למילים, שאינן נמצאות בפי האב, הוא מסמן לבנו להתבונן



## הפיקוח על הוראת הספרות המזכירות הפדגוגית

מתחת לסדין, המטרים את התכריכים, המכסה אותו: "הרמתי את הבד וראיתי את רגל שמאל שלו כמעט מנותקת לגמרי מהגוף, רק העור עוד חיבר אותה." (שם, 179). רגלו התלושה של האב, המוטל מת-חי במיטתו, היא בה-בעת ביטוי ריאלי למחלתו, אבל בעיקר, סמל לחוסר היכולת 'לעמוד על הרגליים', כלומר, לחוסר יכולת התפקוד שלו במשפחתו, בביתו ובחברה הישראלית. כאשר מאפשר לעצמו הבן-המספר לדמיין את אביו בריא הוא מתאר את רגליו הלבושות מכנסיים המתאימים ליציאה למרחב החיצוני: "אולי אפילו הייתי רואה את אבא לובש מכנסיים מודרניים" (שם, 179).

האווירה הקיימת בבית היא אווירה של תקיעות, כפי שחוזר ומעיד על כך הבן המספר: "לשקט בבית אין כיוון. למה [...] בדיוק הוא מחכה? הכל תקוע." (שם, 173). בניגוד גמור לכך, העולם שמחוץ לבית, בניגוד גמור לבית המשפחה, ניכר בדינאמיות ובתכליתיות שלו המתממשת בתחרויות השחייה והריצה באולימפיאדת סיאול. זו משודרות בטלוויזיה הביתית, הממוקמת ב'סלון המצומצם', ומופעלת על-ידי הבן: "האולימפיאדה הזאת [...] הספורטאים האתלטיים. הם רצים לי על המסך וקופצים ממקפצה גבוהה. גופם נדקר לתוך המים הרקועים ונשטף בכחול שלהם. הם מבריקים ומדויקים ויודעים לכוון ידיים ורגליים לתוצאה מנצחת. [...] בטלוויזיה שומעים תרועות חזקות. מישוהו בה מצליח ומדהים, ועוד מעט יקבל מדליה" (עמ' 173-174). האתלטיות של הספורטאים, תנועות הריצה והקפיצה, הווייתם המבריקה והמדויקת המכוונת כולה ל"תוצאה מנצחת". תשואות הקהל והיכולת של אחד מהם להצליח ולהדהים, עומדים בניגוד בולט להוויה הביתית הסטאטית והמוגבלת. שונותו העקרונית והמוחלטת של עולם זה מהעולם היומיומי של המספר ניכרת גם בהמראת משלב השפה המתארת את מפגן הספורט העולמי, כך למשל: "המים הרקועים", "תרועות חזקות" ועוד.

ייצוג נוסף לעולם החיצוני הוא ה"טיול השנתי" שהוא חלק ממערכת החינוך הבית-ספרית. על מרכזיותו של הטיול השנתי במערכת החינוך הישראלי כותב אלמוג בספרו **הצבר – דיוקן** (1997): "הטיול היה יום חג ומעין טקס התקדשות ציוני, שבו יצאו התלמידים ומוריהם ממרחב החולין העירוני למרחב הציוני הכפרי המקודש. המעבר ה"השכלה" ל"מעשיות", מחוויה שכלית לחוויה רגשית, מפסיביות (ישיבה) לאקטיביות (הליכה), מעולם אוניברסלי (רב לשוני ותרבותי) לעולם ציוני טהור וסגור, וממדיום חברתי מוכר וצפוי (הכיתה) למדיום חברתי בלתי-צפוי, שבו מצטמצם המרחק שבין המורים לתלמידים – כל אלה עשו את הטיול למעין פסק-זמן משגרת החיים ולחוויה ייחודית מרגשת." (שם, 264). עוד מציין אלמוג שהטיולים השנתיים היו אחד האמצעים היחידים להביא את הנוער להיכרות עם סביבת מגוריו הרחוקה יותר במיוחד לגרים רחוק שגדלו בבידוד גיאוגרפי וחסרו אמצעי נידוד ממונעים. מעל לכל, מוסיף אלמוג וטוען היו הטיולים האמצעי להפחת רוח לאומית בנפשם של התלמידים הצעירים ומסלוליהם עברו בדרך-כלל באתרים בעלי משמעות יהודית היסטורית. אלמוג מזכיר בהקשר זה את המסעות המסורתיים של הפלמ"ח ובכללם "העפלה אל התבור". (שם, 276).



## הפיקוח על הוראת הספרות המזכירות הפדגוגית

ואכן, מאפיינים אלה של "הטיול השנתי" ניכרים בייצוגים מטונימיים בסיפורו של הבן-המספר: "נסעתי צפונה עם כיתתי המתבגרת", "התבור"<sup>7</sup>, "פסגת ההר", "אכלתי שקדים ירוקים שנפלו מעצים", "הטבע החיצוני של הגליל התחתון" ו"ארבעה ימים מרוכזים". אלא שהמספר עצמו ניצב בעמדה מודרת ושולית מול ייצוגים מטונימיים אלה. כך הצעידה בטיול מתוארת על-ידו כ"נשרכתי אחר השובבים" (עמ' 172), ההגעה לפסגה מתוארת כ"שבקתי את נשמת", הכרח ההשתלבות המגדרית עם הנערים-הבנים האחרים שנתבעה מהמספר, ללא מילים, מתנסחת על-ידו תוך תיאור השפעתו המצמיתה עליו: "גבר בין גברים הייתי בטיול השנתי שכמעט גמר אותי" (שם). הגישושים המיניים, כוחניים ומעט אלימים, של תחילת גיל ההתבגרות בין הבנים לבנות, נכפים על המספר מתוקף היותו אחד הבנים המשתתפים בטיול, אלא שההנאה האפשרית מהתחככות גופנית זו מומרת אצלו ברגשות התנגדות קיצוניים שבזמן הטיול עצמו לא היה יכול לתת להם ביטוי: "נערים ונערות בני הכתה המתפרצת לא רצו להירדם. הם צעקו בחושך וניסו להתחיל לגעת אחד בשני. חלקם נפלו עלי כוונה ואני קיוויתי שיגמרו את חייהם ממש כאן ועכשיו." (שם, 173). ההגעה הביתה מאפשרת למספר לאשש את זהותו המינית האוטנטית שנאלץ להסוות אותה במהלך הטיול: "הנערים צעקו לידי והראו לי באופן ברור את משמעות השינוי המתפרץ בגוף ובשכל של כונו. עכשיו צריך לטשטש את ההבנות האלה. קל לעשות זאת בבית הזה, כי אף אחד לא נדחף ומפרע לי בין חדריו" (שם, 172); זרותו של המספר ל"טיול השנתי" ניכרת בניכור שהוא חש כלפי סיכום הטיול, כפי שנעשה בכתה, ובשיכול האותיות תוך כינויו: "הטיול השנתי" (שם, 177).

המרחב השכונתי, בתוכו נמצא בית המספר, ניצב גם הוא באנאלוגיה ניגודית לאווירה הביתית כך מתרחש בחוץ אירוע אלים של זריקת אבן בראשו של אחד מילדי השכונה. האירוע מקהיל את אנשי השכונה כולה וכך גם הסבתא והנער המספר. הילד שנפגע מזריקת אבן הוא בעל שם ישראלי מובהק "אילן" וזאת בניגוד למספר חסר השם. השם "אילן" חוזר ומוזכר בסיפור שוב ושוב, מפיו של המספר מפיחה של ילדי השכונה הנרגשים ובעיקר מפיחה של אמו: "'זה אילן', 'איזה אילן?!, 'אילן נפל, הוא קיבל אבן בראשו. 'איפה אילן שלי? עכשיו זאת אמא שצועקת, זאת אמא שלו שצועקת, [...] 'מסכן אילן', אומרים כולם. מסכן אילן, גם אני רוצה לבכות ומבכים עם סביבתי בעניין האסון של הילד [...] אמא של אילן ממשיכה לצעוק כמו משוגעת, 'אילן, אילן שלי, ועוד ועוד צעקות משומשות של אמא, כאילו היא שואגת את סופו של הגור הדועך" (שם, 174-175).

כל פרט בסיפורו של הנער הפגוע מעיד על דרך ההיפוך על מצבו של הנער המספר. שהוא הדמות המרכזית בסיפור. נקודות דמיון אחת בין שני הנערים היא המגורים הסמוכים באותה שכונה. נקודת דמיון משמעותית יותר היא אפשרות היותם של שני הנערים קורבנות לסיטואציה חברתית מסוימת: אילן הוא קרבן לזריקת אבן בראשו, והנער המספר הוא קרבן לנסיבות חייו. פרטי דמיון

<sup>7</sup> מרכזיות יעד התבור בטיולים השנתיים, בעשורים הראשונים של המדינה, ניכרת גם באזכור תכוף וחוזר של יעד זה בנובלה **מומיק** מאת דויד גרוסמן. בנובלה זו מוזכר יעד טיול זה פעמיים: בפעם הראשונה כדי לתאר את חריגותו של מומיק מכלל ילדי הכתה. כך כבדרך אגב, וללא כל התקוממות מצד מומיק, בן התשע ורבע, הוא מציין את שאלתו החוזרת של המורה: "למה ההורים לא מרשים לו להשתתף עם כולם בטיול לתבור (הוא מורה חדש ולא יודע)", (שם, 70).

פעם נוספת מופיע התבור כיעד לטיול השנתי כאשר מומיק כותב נאום לחיה הנאצית ומזכיר מצבים מאוויים – מדומיינים – וביניהם: "טיול שנתי לתבור, כשכל הכתה צועדת ושרה, ובלילה משתוללים באכסנייה."



## הפיקוח על הוראת הספרות המזכירות הפדגוגית

בודדים אלה מבליטים דווקא את הניגוד ביניהם: בעוד שהנער-המספר בלוע, כלפי חוץ, בתוך כיתתו ואין לו כל ייחוד או נוכחות כנער עצמאי בפני עצמו, הרי שאילן מובחן ומיוחד מבין כל ילדי השכונה כפי שהדבר ניכר באזכור הדחוס, החוזר ונשנה של שמו. נקודת שוני נוספת היא במיקומם החברתי ובמצבם הכללי של הנערים בשכונת המגורים המשותפת ובמשפחתם. אילן, מלכתחילה, לפני הפגיעה הוא ילד מוכר בשכונה, הניכר בבריאותו ובחוסנו כפי שמעיד על כל המספר: "אני יודע טוב מאד מי הוא אילן. הוא ילד בריא וגדול, צעיר ממני בשנה." בניגוד גמור לכך, המספר, מעיד, בעקיפין, על דמיונו לרפיפותו של עמידת אביו בעולם ברגליו שלו: "לבי דופק חלש יותר ומתפרק לחלקים שצונחים אל הרגליים הרעועות". (שם).

סיפורו של אילן, המסופר, כסיפור כולו, מזווית ראייתו של הנער-המספר, אינו מתאר כלל את כאבו של אילן ואת היותו קרבן לפגיעת אבן במצחו, אלא את הפרטים האחרים, השוליים לכאורה, הנוגעים לעולמו ולתחושותיו של המספר. כך מבליט הנער-המספר את דאגתה של אמו של אילן כפי שהיא ניכרת בצעקות החוזרות ונשנות המדומות על-ידי המספר לכאבה של חיה המקוננת על ולדה: "שואגת את סופו של הגור הדועך" (שם, 175). הנער המספר מבחין באמו של אילן הפונה בבקשת עזרה מאחד האבות של השכונה. כל פרט בתיאורם של אמו של אילן והגבר המתבקש לסייע, מדגישים, בדרך של אנאלוגיה ניגודית, את חולשתם ורפיונם של הסבתא והאב החולה. הופעתו של הגבר שנענה לבקשת הסיוע של אמו של אילן יוצרת מפנה בהמולה הנרגשת הנעדרת כל יכולת סיוע לילד הפגוע. גבר זה מסומן על-ידי המספר דרך תפקידו האבהי כדי להבליט את יתמותו שלו: "לפתע נכנס איש גדול לרחבה ושובר את מקהלת הילדים. הוא אב משפחה מקומית. אמא של אילן מבקשת ממנו עזרה, [...] אני רואה את האיש מרים גוף בידיו ומתקדם לעבר הכביש" (שם, 175). בהמשך מכונה גבר זה "האב המושיע" (שם) ככינוי אלוהים במקרא: *כִּי חֵי יְהוָה הַמוֹשִׁיעַ אֶת יִשְׂרָאֵל כִּי אִם יִשְׁנֹוּ בְּיַוְנָתָן בְּנֵי כִּי מוֹת יָמוּת, וְאֵין עֲנִהוּ מִכָּל הָעָם.* (שמואל א, יד, לט); המספר חוזר ומתאר את תשוקתו, כמו של כל ילדי השכונה, להתבונן היטב באירוע המרגש, שובר השגרה, המתרחש מול עיניו, במשפט רב משמעות: "אני עולה על המדרכה ומחכה לאב המושיע". ציפיתו של המספר ל"אב המושיע" היא ביטוי עמוק למצוקתו הקיומית ולמודעותו החריפה למצב האנוש של אביו שלו. תנועתו של הגבר האוחז בילד הפגוע בעולם היא מהירה, רבת השפעה וסוחפת את המתבוננים בו: "הוא הולך מהר, וכולם רצים אחריו. [...] הילדים צועדים אחריהם כמו שביל של הפגנה. [...] האבא עושה צעדים ענקיים ומהירים, בולע את הדרך. גבו הארוך מסמן סוף-דבר, כמעט סוגר את האסון." (שם). המאפיין המרכזי של גבר זה הוא גודלו הפיסי העצום: "כל-כך עצום וחזק האיש הזה שקרב לעברי." (שם) ובהמשך הוא מתואר כ"האבא הרחב" (שם) ו"האיש הגבוה" (שם). בנוסף, חוזר הנער המספר ומבליט את אופן נשיאת אילן הפצוע בידי הגבר שאוחזו: "אילן פרוש על זרועותיו וראשו נפל שמוט והשפתיים שלו פעורות [...] והידיים צונחות מטה חסרות אחיזה, וזהו, אין יותר ממנו."

"תחרות", כותרת הסיפור, היא רב-משמעית. על-פני השטח מנומקת הכותרת, וכך גם מופיעה בסיפור בהקשר של האולימפיאדה שעצם מהותה היא ה"תחרות" שבה אכן יהיה מנצח מובהק: "בטלוויזיה שומעים תרועות חזקות. מישהו בה מצליח ומדהים ועוד מעט יקבל מדליה. אחר-כך



משרד החינוך

## הפיקוח על הוראת הספרות המזכירות הפדגוגית

יעשו תחרויות של ריצות, " (שם, 174). הקשר - מפתיע - נוסף בו מופיע המושג "תחרות" בסיפור הוא בין המועמדים למות ביישוב, שמודעת אבל על מותם תופיע לאורך הרחוב ובכיכר המרכזית. כך מהרהר הבן-המספר בשונו לביתו מבית-הספר לקראת הכניסה לרחוב הראשי של היישוב: "איך ייראו האותיות של אבא בין כל הצבעים האחרים? עכשיו גם השם של אילן מצטרף לסיכויים. התחרות קשה לאנשים שגוססים פה, אבל לי היא טובה. אני רוצה לנצח ולהישאר בצד של הימים הבטוחים." (עמ' 178).

המפסידים הגדולים של הסיפור הם שני הגברים, האב החולה של המספר ואילן, הבחור הצעיר שנפגע מזריקת האבן בראשו: "אבא. הוא הולך להפסיד בגדול. גם הנער אילן, השכן שלנו, לא ינצח." (שם, 179)

סיום הסיפור חסר כל שיא ומשמש כסגירת מעגל וכשיבה לנקודת המוצא. האולימפיאדה הסתיימה: "המשחקים כמעט נגמרו [...] המתח של הספורטאים הרחוקים כבר נעלם מהפנים שלהם. סוף-סוף הכל יחזור למה שהיה קודם," (שם). בית המשפחה חוזר למצבו הקבוע: האחות מבקרת בבית המשפחה ומטפלת ברגל המנותקת של האב, הסבתא מגישה לה תה במטבח, והמספר יוצא מחדרו לעבר הסלון החשוך ומדליק את הטלוויזיה כדי: "לראות עולם חדש" (שם). משפט הסיום של הסיפור מתאר את הימים השטוחים שיבואו כמו: "מסלול הריצה המרוקן מרגליים שריריות ומאדום-אספלט משובח" (שם).

מול הנחרצות בקביעת זהות המפסידים ב"תחרות" דווקא זהותו של המנצח אינה ברורה. דווקא הסיום נטול השיא שמשמעותו המשך שגרת החיים של הנער המספר תוך ידיעת הקשיים של חייו, הפנמתם והמשך התפקוד בשגרת בית-הספר והחיים בבית - קובעת את הנער המספר כמנצח ב"תחרות". קביעה זו נסמכת על מורשת האב כפי שהבן מדמינה. כך, מדמיין הבן את אביו הבריא מתבונן בשגרת חייו של בנו ומוסר לו את מורשת חייו בדיבור בחיך ובהצבעה על הקיים: "אבא [...] היה ניגש אלי [...] ומסביר על אסונות הילדים וקורבנות הצמיחה המתבקשים, ואז גם היה שולח יד, אבל לא נוגע ורק אומר, "זה לא נורא בכלל", והיה מחייך ומצביע על השמיים שמעל הבית, או על העננים שיעזרו לי להבין בקלות." (שם, 179). בסיום הסיפור, שכמוהו כחזרה לנקודת המוצא ניכר שהבן חי לפי מורשת האב ומקבל את החיים כהווייתם ובכך - נצחוננו.

שני הסיפורים "סיפור בריכה" ו"תחרות" המופיעים בפרק "ולנטינו" בקובץ הסיפורים **הילד האחרון של המאה** יכולים להיקרא ברצף כרונולוגי, תמאטי ופואטי אחד. אלו שני סיפורי התבגרות המתארים את שני צדי המתנס: "סיפור בריכה" מתאר את תחילת גיל ההתבגרות, כשהמספר בכתה ה"א, בשנת 1981, ו"תחרות" את סיום גיל ההתבגרות כשהמספר מסיים את לימודיו בבית ספר תיכון, בכתה יא-יב, בשנת 1988. יתרונם העיקרי של הסיפורים הוא בייחודם, יופיים וביכולתם לגעת בחיי התלמידים ובלבם.

רשימה ביבליוגרפית

אלמוג, עוז (1997). **הצבר – דיוקן**, תל אביב: עם עובד

ברדוגו, סמי, (1999). **ילדה שחורה**, תל אביב: בבל.



משרד החינוך

## הפיקוח על הוראת הספרות המזכירות הפדגוגית

ברדוגו, סמי (2010). "לשחות בריכת המילים", מתוך הרצאה בכנס "שפה וחברה" באוניברסיטת בן-גוריון פורסם באתר הוצאת הספרייה החדשה (7.7.2010)

ברדוגו, סמי, (2011). **הילד האחרון של המאה**, בני ברק: הספרייה החדשה, הקיבוץ המאוחד, ספרי סימן קריאה.

גרוסמן, דויד, (2005) **מומיק**, תל-אביב: הקיבוץ המאוחד

הדר, א' (2006). "גבר זה לא קיר", **הארץ**, מוסף הארץ, 3 נובמבר, עמ' 26-32.

סוקר-שווגר, ח', רוני ע', נעמן י', ישראלי ת', ז'אן ברוך ר', פרוש ת', לבנון ש', נדלר, מ', ישראלי, נ', רשקס, נ' (2017). "אף אחד בחיים לא מצליח לתקף אותי ולהזקיף אותי כמו הכתיבה, לגרום לי להרגיש שאני ישנו ואני הנני" – ראיון עם סמי ברדוגו, **מכאן** יז', עמ' 454-475.