

עורך: עידו בסוק
מערכת: אורה מלול,
רותי רובינשטיין, אורה רינגל,
בתיה אברהם, יהודית אייל



במשהו אל שיאיה (היצירות שמקובל ללמד אינן אפילו שיאיהם של אותם ספרים שנזכרו).

ביקשנו איפוא לתת קודם-כל בידי המורה אנתולוגיה שתועיל להתמצאותו שלו עצמו בספרות העברית העתיקה והעשירה. גם אם המורה ילמד רק חלק קטן מהיצירות המופיעות בספר זה, הוא יוכל לעשות זאת על בסיס משמעותי הרבה יותר ומקרי פחות. קריאת האנתולוגיה גם תסייע לו בהסבר הרקע ליצירות, בהבנת קשרן ליצירות אחרות, לתקופות היסטוריות, לשינויים סגנוניים. הנחנו גם שחלק מהיצירות יוכל המורה לתת לתלמידיו לקרוא בבית - ולדון עליהן דיון כללי, סביב נקודות נבחרות, וכך יגדל מניין היצירות שילמדו בלי להצריך הרחבה ניכרת של שעות הלימוד המוקדשות לספרות.

מובן שקריטריון ה'קלות' או נכחותם של מבנים בולטים וחוזרים ביצירה לא נעדר גם משיקולינו: מורה המחפש סוג זה של יצירות, ימצא אותן כאן ב'בעלטה' של אמיר גלבוע, ב'ראיתי ציפור לבנה' של נתן זך, ב'סונט הבניינים' של יהודה עמיחי, ב'תרגילים בעברית שימושית' של דן פגיס, ב'כתונת איש המחנות' של אבנר טריינין, ב'דיחות' של נח שטרן וכן ביצירות השייכות לסוגות קלות יותר במהותן (שירים לילדים ופזמונים המופיעים באנתולוגיה). בולטים לעומת זאת, בקושי יחסי הם בעיקר הקטעים מן הספרות העתיקה (תנ"ך, שירת ספרד), שירים של 'אבות הספרות' מתקופת התחייה (ביאליק, פיכמן) וכן קטעי הפרוזה של ברנר ויהודה עמיחי - יצירות אלו נועדו, כמובן,

ובמדורים נושאים (ספרות חדשה). כאן ברצוננו להציע למורים דרכי שימוש יעילות במבחר ולהבהיר לאיזה שינוי בדרכי ההוראה של יצירות ספרות באולפן ובעמדה כלפי עצם הוראת הספרות וקריאתה חתרו עורכי הספר.

עד היום מקובל היה ללמד מספר קטן ביותר של יצירות ספרות באולפן הראשוני ואי-אלו יצירות נוספות באולפני ההמשך. המורים, גם אם לא נתבקשו לכך במפורש, לימדו כמעט כולם את אותן יצירות, בהנחה שהן 'קלות' במיוחד ומתאימות להוראה באולפן - בגלל קוצרן (סיפורי הקצרצרים של שופמן), בגלל מבנים ברורים או תבניות תחביריות חוזרות המצויות בהם ('שירי סוף הדרך' של לאה גולדברג, 'מאויב לאוהב' של עגנון, 'עקרה' של רחל, 'הכתם נשאר על הקיר' של אבירן) או בגלל נושאים שהמורה עוסק בהם בכיתה ונראה ראויים להרחבה בכיוון החזויתי ('יד ושם' של אהרון מגד הקשור בשואה), בגישה כזאת התלמיד קיבל בעצם כמה 'דוברבנים' שסייעו למורה במשהו לגוון את חומר הלימודים ולהעניק לתלמידים חוויה כלשהי, אבל ספק רב אם בדרך זו הם רכשו מושג משמעותי על הספרות העברית והתודעו

נתיח

ספרות רבות

בימים אלה יצאה לאור אנתולוגיה של יצירות ספרות (שירים, סיפורים, קטעים ממאמרים, מחזות ורומנים) בשם מבחר, המיועדת ללומדי עברית באולפנים, וכן לצרכי קריאה עצמית של מי שלומדים עברית כשפה שנייה ומבקשים לעמוד על טיבה של הספרות העברית לגוניה, לתקופותיה ולנושאיה השונים.*

האנתולוגיה היא, ללא ספק, מפעל יומרני הן מבחינת היקפה, הן מבחינת אורכן של כמה מן היצירות המופיעות בה, ובעיקר מבחינת הרמה של ידיעת העברית הנדרשת לקריאת חלק לא קטן מן היצירות. במבוא לאנתולוגיה ניסינו להסביר את שלל הנימוקים לעצם ההחלטה להוציא אנתולוגיה מקיפה וכן את השיקולים המגוונים לבחירת היצירות, ולעריכת מבחר במדורים היסטוריים בחלקו הראשון (יצירות עתיקות)

* תדרך למורה ובו מערכים והצעות לדרכי הוראה של מדגם מייצג מן היצירות, יופיע בנפרד. ראו גם עברודים יד, שהוקדש להוראת ספרות, והוראת ספרות למורים-עולים מאת טינה ריבלין ועפרה וכנוביצקי שראה אור לאחרונה.

לשלבם מתקדמים של הלימוד או לכיתות טובות במיוחד. החלק העיקרי של האנתולוגיה, זה המוקדש לספרות חדשה, מחולק לנושאים מקטגוריות שונות: נושאים מטא-ספרותיים (היוצר כגיבור נסתר או גלוי של היצירה הספרותית, היחס בין הספרות ללשון), נושאים 'לאומיים' היסטוריים (גלויות, שואה, הגירה, מלחמה וכד') ונושאים קיומיים אוניברסליים (ילדות, אהבה, בדידות וכו'). היינו רוצים שהמורה אכן יתרוג מהוראת היצירה המבודדת וילמד מספר יצירות הנמצאות בזיקה זו לזו: הוא יכול להשתמש לצורך זה במדורים שהצענו, אך לא בהכרח.

במרכז

היבטים באנתולוגיה לספרות

ספרות כמשקפת תרבות

הספרות העברית, בעיקר הספרות העברית החדשה היא אולי הכלי הטוב ביותר למימוש רעיון הנחלת הלשון - להבדיל מהוראת הלשון או הקנייתה. נטייתם של סופרים רבים להשתמש בארמונים (אלוזיות) תרבותיים, להזכיר מושגים או סיפורים המופיעים במקורות עבריים עתיקים או מאוחרים, הקשורים ביצירות ספרות או באירועים אקטואליים או היסטוריים, מספקת לנו כר פעולה נרחב להקניית מושגים, דמויות וביטויים, שהם חלק מן התשתית התרבותית של הישראלית, שאליו מכוונת היצירה הספרותית.

חשוב שהמורה יציין באוזני תלמידיו שהעמדה של כמעט כל הסופרים העבריים החדשים, מביאליק ועד עמיחי (ועד מאיר שליו...), היא עמדה של פרשנות מחודשת של

המסורת ובעיקר עמדה של 'צימות' - בין אמונות ישנות ואמונות חדשות, בין תחושת הרמוניה, שלמות ושגב העולה מן המקורות לבין תחושת קרע וחסר שהיא חווית יסוד של הסיפור והמשורר בן-זמננו. כך, לדוגמה, בשיר 'עדות' המופיע באנתולוגיה, דן פניס משתמש בביטויים 'נברא בצלם' (ביטוי המורה בדרך-כלל על הכבוד שאנו מחויבים בו לכל יצור אנושי) ואין לו דמות הגוף (המוסב במקורו על אלוהים), כדי להמחיש דווקא את התמוססותם והתאפסותם של קורבנות הנאצים ('אני הייתי צלם/ לי היה בורא אחר [...] עשן אל עשן כל יכול/ שאין לו גוף ודמות'), לעומת הקלגסים הנאצים, שאיך להסביר, הם נבראו בצלם (כלומר, דמו לבני אדם). זוהי הודמנות למורה ללמד את הפסוקים הרלבנטיים מן התנ"ך ומן הפיוט, לבחון את השימושים השונים בעברית החדשה שהסתעפו מן הפסוק 'בצלם אלוהים ברא אותנו: נברא בצלם, לאבד צלם אנוש, בצלמו כדמותו ועוד - ולעמת את כל אלה עם משמעות השיר.

שימוש דומה, של היפוך אירוני, עושה נתן אלתרמן בפסוק מן התפילה: 'אתה בחרתנו מכל העמים, אהבת אותנו ורצית בנו', בשירו 'מכל העמים' צריך לברר עם התלמידים: למה מתכוון המשורר כשהוא אומר 'אתה בחרתנו?' באילו הקשרים נאמרו הדברים? (השואה - העם שנבחר להינצל ולהתענות, כשהמשורר כלל אינו שותף לאמונה או לתחושה של 'קידוש השם'). דומה למדי הוא שירו של נתן טריינין 'כתונת הפסים', המהפך את משמעות כתונת הפסים של יוסף בסיפור המקראי. שם היא ביטאה פיניק ואהבה מיוחדת שרחש האב ליוסף (אהבה שהייתה גם סיבה לקנאת האחים בו ולרצונם לרצוח אותו), ואילו בשיר זהו כתונת איש המחנות, שיש בה פסים, והלבשתה עליהם ביטאה האחדה, שלילת חידות ומוות (ולא קינאו בו האחים) על כתונת הפסים/ שבה הלבישו גם אותם/ כשהורדו מן הפסים).

השיר 'ירושח' של חיים גורי, בן דור מלחמת השחרור, מבטא דווקא יחס 'רציני' לסיפור המקראי ותחושת המשכיות ביחס לפרשה הידועה על עקידת יצחק. יצחק המקראי אמנם ניצל ממוות, בהתערבות אלוהית, אבל את השעה היא הוריש לצאצאיו. הם

נולדים/ ומאכלת בליבם' - והכוונה היא כנראה לא רק להמשכיות של פרעות ושחיתות ביהודים במהלך ההיסטוריה, אלא גם לאימת הכיליון של הישראלים, שניסיונות ההשמדה מרחפים מעליהם ומעצבים לא-במעט את עולמם.

סוג אחר של יחס למקורות, מעין ניסיון להפקיע גיבור מקראי מן הדימוי הקבוע שיש לו במסורת ולייחס לו 'פסיכולוגיה' או השקפת עולם קרובות יותר למשורר (פרשנות מחודשת שיש לה מסורת ארוכה בשירה העברית החדשה מאז יל'ג וטשרניחובסקי) אפשר למצוא בשיר של יהודה עמיחי 'דוד הצעיר' (שיר שאפשר ללמד בהקשר יום עצמאות או במסגרת טיפול בנושא המלחמה). דוד של עמיחי, זה שמאו ומתמיד סימל את ניצחון המעטים על הרבים, החלשים על החזקים, חש ניכור ואולי אף סלידה מאוירת שמחת הניצחון וה'הרואיות' המשתדרת בעקבות הניצחון על גלית, שהוא עצמו חולל. החיילים 'הרועשים בשריונות' שכבר 'היו כל-כך מבוגרים' נראים לו דוחים בגנותם ובהווי 'הגברי' האופייני לנסיבות כאלה: 'בחבטות כתף, בצחוק צרוד/ ומישהו קילל ואחדים/ ירקו...'

יש באנתולוגיה גם יצירות המתייחסות לאו דווקא לאסוציאציות מן המסורת העברית העתיקה, אלא להקשרים תרבותיים אחרים שליוו את העם היהודי - למשל, למסורת יידיש של מרח אירופה ולהווי אירופאי בכלל. כזה הוא שירו של אורי צבי גרינברג, 'מסוד המנוצחים' אצ"ג מאזכר בשיר את 'גדי הזהב', האמור כביכול לבוא ולגאיל את האנושות מאימת המוות: 'שרו ושרו על זאת אימהות: /יבוא גדי זהב באחת השעות./ לא יבוא זה הגדי ולא יבוא בבאות... /יש זוג סוסים שחורים באחת השעות./ המשורר, הנושא בליבו את אימת המוות האורב (המוות בכלל, לא בהקשר היסטורי יהודי), 'מתעמת' כאן עם צירוף של שני מוטיבים ידועים, מרכזיים בפולקלור של יהודי מרח אירופה: 'טווס הזהב' (די גאלדענע פאווע), המסמל את החלומות והגעגועים, וה'גדי' (דאס ציגעלע) הוולך לקנות סחורה כאשר יענקלה לומר תורה - סמל להרמוניה של החיים היהודיים. (בשיר מאוזכרים גם 'סוסים שחורים', שהיו נושאים את המת הנוצרי אל הקבר.)

מטא-ספרות ומטא-לשון ביצירות ספרות

באנתולוגיה ייחדנו מדור ל'לשון בראי הספרות'. במדור זה מופיע קטע ממאמרו הידוע של עמוס עוז על הלשון העברית, העוסק ביצירתה של לשון צברית מדויקת, חסרת ניפוח (גיבורו של אותו קטע הוא יצחק רבין ז"ל), וכן שירים של יהודה עמיחי ודן פגיס העוסקים במשמעות הסמלית של תבניות פועל ותחביר שונות.

אולם ניתן למצוא התייחסות למילה, לביטוי, לדרכי התבטאות מקובלות, לצירוף מטפורי - בתור נושא - ביצירות רבות אחרות באנתולוגיה, שאינן מופיעות באותו מדור. כך, למשל, ב'חינוך וספורט' מאת יאיר גרבו, הפליטוניסט הסטיריקאי מתאר כיצד התהוותה אצלו, בחוויית חייו האישית, משמעות המילה 'חינוך': 'המילה 'חינוך', כך הוא מספר מחוויית ילדותו, 'שימשה קטאליזטור לפתיחתו ולחימומו של מריבות קולניות בשני מקומות עיקריים: באוטובוס ובמגרש הכדורגל. ובהמשך: 'זכך היה האוטובוס למרחק, רעש והמולה: סימפוזיון אלים שהמילה חינוך משמשת בו קללה אחת מרבות, וכך [...] התוודעתי לראשונה [...] לחינוך'. המילה חינוך בנטייתיה השונות ('מחונך/ת', 'אל תגיד לי איך לחנך' וכו') מופיעה בסיפור פעמים רבות ואפשר ללמוד אותה תוך כדי שיחה משעשעת.

גם רוני סומק בשיר 'קו העוני' מפרק ביטוי ידוע ותוהה על משמעותו למי שנקשרים בו בחברה הישראלית ('כאלו אפשר למתוח קו ולומר: מתחתיו קו העוני') תוך כדי ריאליזציה שלו: 'הקו היחיד שראיתי היה קו האופק, ומתחתיו הכול נראה עוני'. יש בשיר עוד שורות 'מטא לשוניות': 'הייתי ילד בבית שקראו לו צדיף, בשכונה שאמר עליה מעברה'. - מלבד עצם ההודמנות להקנות לתלמידים מושג בעל משמעות בהיסטוריה של המדינה ('מעברה'), אפשר להפנות את תשומת ליבם לעצם הכוח שיש בהסתייגות המטא-לשונית של המשורר: 'קראו לו, אמרו עליה' - כלומר, בשביל אחרים זה היה מושג מסוים, אולי מושג שקשור בעוני, בהשפלה,

אבל לי, כילד, הצדיף והמעברה נשאו משמעות שונה. (השוו יחס דומה של יעקב, דמות מרכזית ברומן עשוי, שקטע ממנו הובא באנתולוגיה: המילה 'סדנה גם כן עצבנה אותי'; וכן: 'יש להם מילה כזאת: לשפוך').

התייחסות מטא-לשונית מפורשת, בעיקר מהיבט העמדה השלילית או החיובית שמתפתחת כלפי מילים - במקרה זה, בעולמם של ילדים - אפשר למצוא בשירה לילדים של מרים ילן-שטקליס, 'אל': 'יש מילים כל-כך טובות [...] ויש גם רעות מאוד'. המילה הרעה ביותר היא 'אל' - מילת האיסור, המניעה והריסון.

מיוחד, מאותה בחינה שאנו עוסקים בה, הוא היחס למילה - במקרה זה, שם פרטי - בשירים לאילאיל' של טשרניחובסקי. כאן הדובר בשיר ממציא במכוון שם ייחודי, בעל צלצול מוזר ולא שגור, לאישה האהובה עליו, כדי לשמור על הייחוד ועל החד-פעמיות של יחסו אליה או של הוויקה ביניהם: 'שם זה לא שמעה מפי אב ואם, כי אותו לא ביטא באוזניה שום איש [...] 'בינינו לבין עצמנו לה אקרא אילאיל, [...] ואם אמות אנוכי ויהלוף כליל'. כאשר נכתב השיר, לא היה לו איפוא כל מטען קולקטיבי, להיפך: הוא נבחר כמילת קוד המוכרת לזוג אוהבים אחד ויחיד, אלא שכתובת השיר הפקיעה את השם מבלעדיותו של הזוג.

הוראת טקסטים ארוכים

אנתולוגיה, מעצם טיבה, איננה מביאה רומנים שלמים ולא סיפורים ארוכים מאוד. כללנו במבחר רק סיפור אחד שלם ('הלווייתו של אחד העם' מאת בנימין תמוז) ושתי סאטירות שלמות (של יאיר גרבו ועמוס קינן). המורה, שירצה ללמד קטעי פרוזה שנלקחו מתוך סיפורים ארוכים או רומנים, יצטרך להתמודד עם כמה שאלות דידקטיות, שננסה לנסחן כאן בקצרה:

אילו שיקולים להפעיל בבחירת טקסט ספרותי להוראה בכיתה? האם הטקסט מובן? האם הטקסט חשוב (מבחינה תרבותית/היסטורית/אמנותית)? האם הוא מעניין? - לשם כך רצוי שהמורה יקרא את

הסיפור/רומן בשלמותו (גם החלק שאינו באנתולוגיה).

מה חשוב או מעניין במיוחד בטקסט? יש לאתר מוטיבים, נושאים, זאגרים, תופעות לשוניות, ולאור זאת לבחור את מטרת ההוראה של אותו טקסט. האם ההוראה תתרכז בהיבט הפסיכולוגי של דמויות הגיבורים? בהקשר החברתי? בהיבט הסגנוני?

האם אפשר להתייחס אל הטקסט כאל 'יחידה העומדת בפני עצמה'? המורה יצטרך לאתר את ההשלמות לקטע הטקסט, שלדעתו חיוניות לתלמיד: חלקים בעלילה שאינם מופיעים בקטע הטקסט שהובא באנתולוגיה; מוטיבציות של הדמויות שאולי אינן עולות בבהירות מן הקטע עצמו; ידע היסטורי שחסר לתלמיד לגבי הסיפור/הסופר.

כמה זמן נדרש לקריאה וללימוד של הטקסט שנבחר? לצורך זה יש להחליט אם הקריאה תיעשה בכיתה - בקריאה דמומה או בקול רם, ואם בקול רם - מפי אחד התלמידים או מפי המורה; האם לתת לתלמידים לקרוא את הטקסט כולו בבית, לפני השיעור (כדי להתגבר על בעיית האורך), או לחלק את הסיפור לקטעים קצרים ולתת כל קטע לקבוצה שונה, שתספר עליו בפני מליאת הכיתה? ואולי לקרוא קטעים נבחרים בכיתה ולהשלים את הקטעים שלא נקראו במילות הסבר קצרות? אם המורה מטיל על התלמידים חובת קריאה, בין בבית ובין בכיתה, עליו לתת להם שאלות ממקורות מדויקות, תוך מחשבה על המטרות שהוא מבקש להשיג בריון שיתעורר. בדרך כלל רצוי לא למתוח הוראת טקסט מעבר ליחידת לימוד אחת, לא כולל שיעור הכנה.

אילו מסגרות, דרכים ועזרי הוראה מתאימים להוראת הטקסט הספרותי? מבין שלוש מסגרות ההוראה: מליאה, עבודה בקבוצות (מוזג ועד שמונה תלמידים) ועבודה יחידנית, העבודה בקבוצות נראית לנו מתאימה במיוחד לקריאת טקסט ארוך. לאחר הדיווח מן הקבוצות, אפשר לעזור שיחה ודיון, לשחק מישחק תפקידים הקשור בטקסט, 'לראיין' את הסופר או את אחת הדמויות, העוזרים העומדים לרשותנו כדי להשלים פערים בידע העולם של התלמידים; קלטות שמע/רואי, תמונות, מפות וכו'.

האם ראוי לצאת מהלימוד של הטקסט הספרותי אל תחומים נוספים של לימוד ועיון: הכוונה היא להרחבת העיסוק בטקסט מבחינת תכניו, לקריאת טקסטים נוספים של אותו סופר, לקריאת טקסטים נוספים מאותה תקופה שבה נכתב הסיפור, לטקסטים נוספים מאותו ז'אנר, כיוון ההרחבה תלוי במטרת ההוראה של הטקסט העיקרי:

נרגים יישום של כמה מן השיקולים בהנחות להוראת 'ילד פליט שואה בפנימייה' (במקור נקרא הפרק: 'משחת נעליים שחורה', מתוך העשב והחול, מאת דויד שיץ). הטקסט הוא דוגמה לסיפור שניתן ללמוד אותו כיחידה עצמאית. רצוי להקדים להוראתו כמה מילים שיקשרו אותו לספר השלם (תיאור קצר מופיע בהקדמה לסיפור באנתולוגיה). חשוב גם לציין את הרקע ההיסטורי - אנטישמיות, נאציזם, מפעל עליית הנוער, נערים מארצות שונות שהגיעו לארץ בשנות המדינה הראשונות.

הטקסט המובא באנתולוגיה מורכב מ-3 חלקים: פתיחה, סיפור ההתרחשות וסיום. מסגרת זו מוכתבת על ידי שלוש מערכות זמנים הנפתחות בתיאורי הזמן 'בשעה זו של אחר הצהריים'; 'כיום שלמוחרת, בשעת בוקר מוקדמת'; ו'אותו אחר הצהריים'. כל הסיפור מתרחש ביום אחד. בפתחתו יש שני סוגים של מידע: המזים מטרימים לגבי העתיד להתרחש, והצגת הדמות המרכזית, תיאור הנוף, הרמויות, היחסים ביניהן - רומזים על משהו שחור בעיקר ראוי לציון המשפט 'אנחנו לומדים על הפוגרומים במזרח אירופה'. היא לא מבינה בזה שום דבר! כל סיפור האירוע בין עמנואל לקבוצת הילדים נבחן על רקע המשפט הזה (הילדים למדו על אנטישמיות, אך אינם מסוגלים להתייחס כראוי לקורבנה של אנטישמיות זו).

תופעות חשובות נוספות: ארגון הסיפור ברצף של זמן בעזרת מילות זמן המכוונות את השתלשלות האירועים: *יום* *אחר הצהריים*, *בוקר* *מוקדמת* עימנואל *עדיין* כפיג'מה... עימנואל *אל* *אלא* *שהטקסט*... *אחרי* ששמואל הטורקי... *היה* *הדומה*... *לכדו* אותו... *אחיות* *ינה*... לבושות חלוקי *בוקר*... *אפתה*... בחירת הפעלים בתיאור המאבק בין הילדים

- פעלים שיכולים לתאר באותה מידה פוגרום ופרעות ביהודים; בחירת הדימויים. בסופו של דבר הופכת שריפת הספרים למעין פוגרום סמלי. גם בעצם המעשה וגם בשל בחירת המקום והתעלמות הילדים מעימנואל בסוף הסיפור.

מלחמה ושכול בראי הספרות

אנו מתעכבים במיוחד על נושא זה כאן, משום שהעולה יוכל ללמוד הרבה על החברה הישראלית מהעמדות השונות כלפי המלחמה, השכול, האויב וכו' מהיצירות המובאות באנתולוגיה. מ'אימא, זה היה כדאי' (ביזכות אם ובנה וירושלים' של אצ'ג) ועד הציניות הלגלגנית בסאטירה של עמוס קינן 'שיחה בגיהנום', שאינו מבין על מה ולמה עמים ועדות נלחמים אלה באלה במזרח התיכון מלבד עצם הצורך באספקת ופת; מתחילה בוכים' האישי והאנושי, אך המזדהה באופן טוטלי עם השכולים, של אברהם חלפי ו'אחי שותק' של אמיר גלבוע המריע ל'אחי הגיבור' - ועד לעשיו של מאיר שליו המערער סופית את תרמיתו הגיבורית של הנופל ומנתץ בדרך גרוטסקית את השגב והפאתוס שבאבל הקולקטיבי ובמפעלי ההנצחה.

בתקופת היישוב (לפני קום המדינה) וב-20 שנותיה הראשונות של המדינה, עמדו בבסיסה של התרבות הקולקטיבית בתחום זה מושגים כ'מעטים מול רבים'; 'אחות לוחמים'; 'טוהר הנשק'. מושגים אלה היו קשורים זה לזה במסגרת אידיאולוגית, שהאמונה בה הייתה כמעט מוחלטת. יש צורך דוחק בהקמת בית לאומי לעם ישראל בארץ ישראל, שאין עוררין על קשרו ההיסטורי אליה ועל זכותו עליה; חיילינו ולוחמינו הם גיבורי תחילה, אשר במותם ציוו לנו את החיים.

הניצחון הגדול במלחמת ששת הימים, ועימו השלטון ב'שטחים', וביתר שאת מלחמת יום הכיפורים, שחשפה את בעייתיות האמונה בכוחנו וביכולתנו הצבאיים, ואין צריך לומר מלחמת לבנון, שפילגה את הציבור באופן גלוי, יצרו סדקים שהפכו לאט לאט לערעור על עצם הצורך בשימוש מתמשך בכוח צבאי כדי לשמור על הקיום הלאומי. החברה

הישראלית עברה תמורות עמוקות - בגלל המלחמות, או לצידן ובמקביל להן: מרכז הכובד של השכול והכאב עבר אל הפרט, אל התחום האינטימי. שוב אין במוות הרואים נשגב, ובמקום האמירות הבוטחות באו הספקנות, הציניות והתהיות. הקטע שנעסוק בו כאן - מתוך הרומן עשיו של מאיר שליו - מרגיש את שינוי היחס הזה. יש להבהיר, שאין מדובר בזלזול ברגשות האדם השכול, אלא בשינוי התפיסה של השכול. ביטויי האבל ודרכי הנחמה.

יעקב מספר לאחיו, השוהה רוב הזמן בארצות הברית, על מות בנו בנימין במלחמה ועל מחשבותיו ומעשיו בעקבות נפילתו של הבן: 'ועל בנימין אין לי הרבה מה לספר, ומה שיש לי אני מעדיף שלא. הלא אנחנו יודעים מה הוא היה. בחור טוב, אבל זהו. שום דבר מיוחד'. יעקב אינו רוצה להניח למשרד הביטחון 'לנכס' את השכול שלו; 'גם הרגתם לי אותו וגם יש לכם הוצפה לדרוש שאני ארוץ אחריכם', ומסרב תחילה לבוא לסדנה להורים שכולים - מעין פולחן קולקטיבי חדש.

הקורא את דבריו יעקב לאחיו חש היטב שמתחת למשפטים הפשוטים והלקוניים שבפיו מסתתרים 'כעס, תסכול ואבל קשה מנשוא. עם זאת, יעקב אינו מנסה לייפות את תיאור מערכת היחסים בינו לבין בנימין - הוא לא במיוחד העריך אותו (בהשוואה לאחותו, למשל) והקשרים ביניהם לא היו עמוקים. כשנחרג בנימין, נתקף יעקב בשיגעון הנצחה אופייני לו: הוא אינו מנציח אותו בספר אלא בהולדת בן אחר, על אף שהוא ואשתו כבר מבוגרים. גם תיאור לווייתו של בנימין בהומור אנושי מאוד מסלק כל אפשרות של העצמה פאתטית: יעקב מבחין במיספר רב של נשים, צעירות ומבוגרות, שבאו ללווייתו של בנימין ו'בכו על הילד שלי שבטח עשה איתן את כל מה שאני לא מעז לחלוטם ובהיים אני כבר לא אעשה'. - מה שנתר אפוא מבנימין הם רק זיכרונות לילת האהבים שהותיר בליבן של נשים, וכן וקונים שנולד אחריו ואהוב על אביו יותר מכפי שהיה הוא עצמו אהוב עליו.

© כל הזכויות שמורות לאגף לחינוך מבוגרים משרד החינוך התרבות והספורט סדר והדפסה: פלס שרותי דפוס בע"מ הוצאה לאור: מחלקת פרסומים