

הדגמת עמדות כלפי נושא השואה תוך הצגת יחידת לימוד

יפה בנימיני

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

בלי לבטל את כל שפע העשירות, התוכניות והגישות הקיימות ומופעלות במוסדות החינוך,¹ במאמר זה אציע כיוון נוסף להוראת הנושא, ודווקא במסגרת שיעורי הספרות. אני מאמינה שיש ליצירות ספרות טובות כוח עצום לעורר בעת ובעונה אחת הן את הרגש, הן את החושים, הן את השכל הישר של הצעיר הקורא, הפעלה שהיא חשובה ביותר, בייחוד כשמדובר בפגישתו עם נושא זה. יתרה מזאת, ליצירות ספרות, שהתמונה משם ומאז שעוצבה בהן היא זו שתישאר לנצח, יש, לדעתי, כוח רב להשפיע על ההווה ועל העתיד של הלומד הצעיר, אם הוא יתקרב ויפתח אליהן.

כיוון ההוראה – השם והמטרות

¹ בנושא השואה, הקשור מאוד למאורעות תקופה ספציפית מאוד, נעשה רבות במסגרת שיעורי ההיסטוריה. די אם אזכיר כאן מבין התוכניות הרבות את תוכניתו של ד"ר אריה כרמון (כרמון, 1981) שמבוססת כולה על עיון במסמכים אותנטיים מתקופה זו. גם למסגרת שיעורי הספרות יש הצעות רבות, וראו למשל תוכניתה של יעל רוזיק (רוזיק, 1986) או הצעתה של ד"ר חנה יעוז (יעוז, תשמ"ה). אבל במסגרת זו עדיין מתעוררות בעיות הוראה עקרוניות. בעיות אלה קשורות: [א] למהות הדיסציפלינרית, שכן יצירה ספרותית היא מוצר אמנותי על-היסטורי; [ב] למהות הנושא ודרך עיצובו בספרות, שכן הוא משדר מידות גדולות של אימה; [ג] למהות התלמידים, שעליהם נדון בהמשך המאמר.

כיוון ההוראה שמוצע כאן מתומצת בשם שנתתי לו: "הדגמת עמדות כלפי נושא השואה" ושמך, כמהותך, באו לו בראש ובראשונה מתוך העמדתו במרכז של נער לומד, זה שכבר אינו ילד והוא מסוגל לקרוא, להבין דבר ספרות ולהבין מהותה של עמדה, אבל הוא עדיין איננו מבוגר, ולפיכך עדיין אין לו עמדה מגובשת כלפי נושאים רבים, כולל נושא השואה.

אל נשכח, נער זה נולד לא מכבר במדינת ישראל, בארץ חופשית. בינו לבין האירועים של השואה אז ושם מפריד היום מרחק גדול מאוד של זמן ושל מנטאליות. עם היותו נער, ולא ילד, רמת הבשלות של תפיסתו בנושאים רבים עדיין נמצאת בשלבי התפתחות. הידע והמודעות שלו בנושא השואה, שגם למבוגרים קשה לתופסו, עדיין מצומצמים ביותר, אף שמאז עמד על דעתו הוא מופגש עמו בכל שנה בבית הספר ובאמצעות כלי התקשורת. אני כמורה לספרות של הנער הזה, חותרת לכך שבשיעורי הוא אכן ילמד פרק ב"ספרות השואה": כיצד משמשות כמה מדרכי העיצוב הלשוני והספרותי שמקובלות בז'אנרים שונים, ובייחוד בספרות בת זמננו, להצגת נושא זה. אני חותרת לכך כאשר מצד אחד אני יודעת את מצבו ואת מידת יכולתו של הנער הזה, ומצד שני אני מודעת לעוצמה המתמשכת של "האימה והטראומה האישית והלאומית" הכרוכות בנושא השואה, ומוצאת את ביטוייה השונים בשפע של יצירות ספרות.²

ואולם כמורה שגם מחנכת אני חותרת ליותר מכך. אני מבקשת שתיתן ללומד הצעיר אפשרות לצעוד מן הספרות אל החיים, דהיינו, אל המציאות שלו ומסביבו. יצירות ספרות, מהיותן מבדים,³ שנוצרו בידי אנשים שונים,

² ראו דבריה של ד"ר חנה יעוז בשני ספריה (יעוז, 1980, 1984) ובעיקר את דבריה במאמרה (יעוז, תשמ"ה): "המפתח המתודי המוצע לבדיקת נושא השואה בישיבה צעירה" מן הדין שיפנה לבדיקת דרכי המבע של הטראומה האישית הלאומית, כפי שהם יצוקים בכליה של שירה מודרנית" (עמ' 81).

³ כדאי לשים לב למונח "מבדה" לציון ייחודה של הספרות היפה. יש יצירות כתובות רבות בנושא השואה שבהן שלטת העדות האישית האותנטית. לפיכך, יש מי שאינו משייך אותן לספרות היפה. עוד כדאי להזכיר את הפרדוקס ההפוך, כאשר מכחישי השואה משתמשים דווקא בעובדה שספרות היא "מבדה" כדי לבטל את האמת שבחומרי המציאות המשוקעים בה. ידועה הביקורת, שנכתבה בעקבות התרגום הנורווגי ליומנו של דוד רובינוביץ', בשם **טרגדיה או זיוף?**, שבה הואשמה הסופרת מאריה יארוכובסקה, שהביאה לדפוס יומן

עשויות להציג מגוון של עמדות כלפי הנושא. אני חותרת לכך שהנער הלומד, מתוך שיכיר עובדות כאלו, יוכל ללא כפייה לצעוד מן הספרות אל גיבוש עמדותיו, התנהגותו ומעשיו היום, ואולי גם מחר.⁴ אני רוצה אפוא לעזור ללומד להשיג, ולו במעט, את המטרות הבאות:

א. להבחין שאין עמדה אחת מוחלטת וחד-משמעית כלפי הנושא, יש כמה עמדות, שאפשר לדרגן על רצף.

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

(2) להבחין בשוני שבין עמדה לעמדה, ובמידת האפשר גם בגורמי השוני.

(3) לדרג את השוני על פני רצף של עמדות, מעמדה קרובה ומעורבת, עד לעמדה רחוקה ומנוכרת.

אותנטי זה ב"יצירת פיקציה ספרותית למטרות תעמולה". הסופרת אמנם השיבה על ביקורת זו והצביעה על הבורות והרשעות של מי שכתב אותה, אך ביקורת זו נשמעה, ולמרבה הצער עדיין ממשיכות להישמע רבות כמותה, ולא רק כשמדובר ביצירות ספרות. על כך ראו בספר של טננבוים (טננבאויס, 1983).

⁴ להבדיל אלף אלפי הבדלות, כדאי לציין בהזדמנות זו את המובא במאמרו של ד"ר שלמה הראל על ספרות הילדים המגויסת בצל המשטר הנאצי (הראל, תשמ"ח), שבו הוא מראה כיצד "השתמשו" הגרמנים ביצירות ספרות כדי לכפות על צעיריהם ללכת בדרך שנראתה להם רצויה. הם בחרו יצירות ספציפיות, גנזו או שיפצו אחרות, הכול לתכליתם. אנו יודעים היטב מה היו תוצאותיה של דרך "חינוכית" זו.

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

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

יחידת הלימוד – המשוררים והשירים

להשגת המטרות האלה אציג לפניכם דוגמה של יחידת לימוד אחת שכוללת ארבעה שירים משל ארבעה משוררים שונים.⁵ שלושה מן המשוררים הם ילידי אירופה: **זרובבל גלעד**, **בן-ציון תומר ומאיר ויזלטיר**. שניים מהם חיו כילדים באירופה בזמן השואה: **בן-ציון תומר** נולד בלובלין ב-1928 ועלה ארצה עם "ילדי טהרן" ב-1943, ומאיר ויזלטיר נולד במוסקבה ב-1941

⁵ מן הראוי להדגיש שאפשר להשיג את המטרות המוצהרות גם דרך לימודן של יצירות ספרות מז'אנרים שונים, ובלבד שרצף היצירות הנלמדות יציג רצף של עמדות: מזו הקרובה והמעורבת ועד לזו הרחוקה והמנוכרת. כאן בחרתי להציג רצף כזה באמצעות יצירות מז'אנר השירה בלבד, גם מטעמי נוחות ההדגמה וגם, ובעיקר, בעקבות דבריו של פרופ' הלל ברזל במבוא לאנתולוגיה **השואה בשירה העברית** (גרסו, 1974) האומר: "את משא הרגש והכאב, אם לא את המשא הרעיוני ואת משא העדות לפרטיה, רק שירת השואה יכולה ליטול על עצמה" (עמ' 26).

ועלה לארץ ב-1949. זרובבל גלעד נולד אמנם בבסרביה ב-1913, אבל עלה לארץ ב-1922, ורק ערב השואה היה שליח מטעם "החלוץ" בפולין. הרביעית היא **רחל פרחי**, היחידה מבין ארבעתם שנולדה בארץ, ב-1937, והיא בת לאב מיוון ולאם מבולגריה, שאף הם עלו לארץ לפני השואה. יחד עם זאת, כידוע, גם ליוון הגיעה יד הגרמנים, ומשפחות רבות של יהודים שנשארו שם, נספו בשואה. כותבי השירים המוצעים הם אפוא מבוגרים, שכבר מתולדות חייהם מתברר שלכל אחד מהם יש מידה שונה של נגיעה אישית בתקופת השואה. סביר להניח שלנגיעה זו, ואולי גם למידתה, היתה השפעה בלתי מבוטלת הן על עצם כתיבת השיר הן על העמדה כלפי הנושא המעוצבת בו. מובן שאין לבטל בכך את השפעת מבנה האישיות של כל משורר, שגם לה בוודאי חלק בלתי מבוטל בעיצוב השירי של עמדתו.

השירים שנבחרו ליחידה זו הם "ילדי הצל" מאת בן-ציון תומר (מתוך **נהד חוזר**, 1959), "אבא ואמא הלכו לקולנוע. אילה יושבת לבד בכורסה ומעיינת בספר אפור" מאת מאיר ויזלטיר (מתוך **100 שירים**, 1969), "הנערה" מאת זרובבל גלעד (מתוך **אור חוזר**, 1970), ו"ביקור" מאת רחל פרחי (מתוך **כנשה ברחובות ירושלים**, 1947).⁶ כדאי לשים לב שאפשר לראות מציוני זמן הפרסום, ולו של יצירות אלו בלבד, שהכתיבה על נושא השואה וההתייחסות אליו אינן תופעה חולפת בספרות העברית, אלא תופעה הולכת ונמשכת, מתגוונת ואינה נפסקת.⁷

למרות העובדה שכל שיר הוא יצירה לעצמה, נוכל להבחין בראש ובראשונה במשותף שיש בין השירים האלו: בכולם משוקעים חומרים מן השואה, שמנוקזים להבעת אותו המוטיב: "החי המת" דהיינו, בכל אחד מן השירים נמצא דמות או דמויות שברור שנספו בשואה, והן חוזרות ומופיעות

⁶ ראו מילות השירים וביוגרפיה קצרה של המשוררים בנספח. שלושה שירים של גלעד, תומר וויזלטיר כלולים באנתולוגיה (גרוס, 1974).

⁷ צבי דרור, שפרסם ב-1964 את ספרו על נושא השואה בשירה העברית (דרור, 1963), קבע אז ש"בשנים האחרונות מוצאים אנו כי נושא השואה הולך ופוחת בשירה הארצישראלית" (עמ' 151). נראה שקביעה זו היתה חפוזה, ויעידו כל אותם הספרים והאנתולוגיות הרבות על נושא זה, שמופיעים מדי שנה בארצנו. על ביטויי "האימה המוֹרֶשֶׁת" בשירי הדור הצעיר של המשוררים ראו בדבריה של חנה יעוז (יעוז, 1984), בעיקר בעמ' 137-149.

כחיות. בכולם הן **מופיעות לפני החי**, שהוא הדובר בשיר או אחת הדמויות המופיעות בו. בכולם נמצא את **זמן ההתגלות** ואת **תהליך ההתגלות** של "המת החי", ובכולם נמצא את **המגע** המתקיים בינו לבין החי. בכולם אפשר להבחין **בתגובת החי** להתגלות ולמגע. מן המשותף ברור שביחידה זו ייבחנו רק העמדות של מי שנמצא בחיים כלפי מי שהומת בשואה, מתוך ידיעה ברורה שקיימים מגזרים חברתיים רבים ואחרים שמתייחסים לנושא, כל אחד בדרכו שלו ומתוך מניעים משלו.

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

דרך ההוראה

לפני שנפנה לעיין בשירים אקדים כמה מילים על דרך ההוראה של יחידה כזאת. המורה יכול לנהל עם תלמידיו שיחה כיתתית על כל אחד מן השירים בזה אחר זה, ואחר כך להובילם להשוואה בין השירים. ואולם דרך זו עלולה להביא להחמצת המטרות העיקריות של היחידה, שכן גם המורה לא יגלה את רצף העמדות שהתלמידים אמורים לגלות ולסדר בעצמם. עדיין אין בשיחה כיתתית כל אפשרות לכל אחד מן התלמידים להביע את עצמו ולהגיע בסופו של דבר גם להבהרה אישית בקשר לעמדתו. לפיכך, ובייחוד בכיתה הטרוגנית, מן הראוי לחשוב על שילובה של הוראה שיתופית ובקבוצות קטנות. דרך זו עשויה להתאים יותר להשגת כל המטרות המוצהרות.

⁸ על דרך ההוראה זו ראו בספרן של לזרוביץ' ופוקס, 1987, בעיקר בשער המסביר את שיטת "ההרכבה" (זייקסו).

דברי עיון – השוואה בין השירים

אפרוש עתה כמה דברי עיון בשירים ואלוה אותם בכמה הרהורים מתודיים.⁹

א. החומרים הלשוניים מן השואה

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

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

⁹ כל מורה מוזמן להשתמש בדרכו שלו בדברי עיון אלה לצורך הכנת הפעילויות הלימודיות לתלמידיו.

ב. מוטיב "המת החי"

נערים, בדרך כלל, כבר מסוגלים להבין את התופעה הסוריאליסטית הזאת של הופעת "מת חי". שיחה מקדימה על עצם התופעה, סיבותיה, דרכי התגלותה, תוצאותיה והתגובות עליה, עשויה מראש להתוות את הנקודות שיתגלו בעין כמשותפות לכל השירים. כבר בקריאה הראשונה של כל שיר יוכלו התלמידים להבחין מה מזהה את הדמות כמתה ומה מזהה אותה כחיה. אבל מה שחשוב כאן הוא שגם יעלה לתודעתם שהשימוש במוטיב "המת החי", בעיקר כשמדובר בנושא השואה, אינו רק "הצטעעות במבע ספרותי, אלא "היזקקות לצורת ביטוי שמתיישבת עם הנושא" ומתיישבת עם המסר שלו.

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

ג. ציוני זמן ההתגלות של "המת החי"

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

בשירו של זרובבל גלעד מצוין הזמן ישירות: "בחשכה". אפשר לאבחנו כחושך גם מתוך הדימויים (נעלי הנערה המתה-חיה מדומות לכוכבים שזורחים בלילה; לב הדובר מדומה לעטלף, שיוצא ממקומו בלילה) וגם מתוך ביטויים שונים של אור, שעשויים להותיר את סביבתם בחושך ("הבהיקו", "גחלים", "אור"). על סיוס הלילה הזה וסיוטו אין דיווח בשיר.

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

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

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

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

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

בשיר של זרובבל גלעד, וגם בשיר של בן-ציון תומר, הדמויות שנספו בשואה ומתגלות כ"מתים חיים" הן דמויות של צעירים, ואילו "החי" הרואה אותם הוא מבוגר. בשיר של רחל פרחי, "המתים החיים" הם מבוגרים, וה"חיים" הרואים אותם הם גם הדוברת המבוגרת וגם ילדיה הקטנים. בשיר של מאיר ויזלטיר "המתים החיים" הם מבוגרים וילדים, וה"חי" הרואה אותם

הוא ילדה קטנה. כפי שנראה בהמשך, עוצמת העיצוב של המוטיב בכל אחד מן השירים ניזונה מן המתח הטמון בהפרשי הגילים שבין "המת החי" ובין "החי" הרואה אותם.

ברור שבספרות, כמו במציאות, תהיה רגישות של "החיים" המבוגרים גדולה במיוחד כשהמומת הוא ילד או נער (גלעד, תומר). לעומת זאת, כש"החיים" הם ילדים, ברור שאין הם מסוגלים ואין הם יכולים לגלות אותה מידה של רגישות כלפי כל המומתים בלי הבדל גיל (פרחי, ויזלטיר). בשירים שלפנינו נמצא אפוא עמדות של שני סוגי אנשים חיים: מבוגרים וילדים, כשהם מתייחסים לשני סוגים של מומתים: ילדים ומבוגרים. לגילאים השונים יש, כאמור, חשיבות רבה בעיצוב העמדות.

ה. תהליך ההתגלות וטיב המגע

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

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

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

בשיר של רחל פרחי מדווחת הדוברת תחילה כי קהיליית "המתים החיים" באה למטבחה כמו לביקור, כשם השיר, והתכנסו בו לשתות כוס קפה. נוכחותם היא קרובה, באותו מטבח, אבל אין ציון של מגע פיזי.

¹¹ ד"ר חנה יעוז הפנתה את תשומת לבי לדבריו של בן-ציון שאמר, כי נפל בדפוס שיבוש בניקוד המלה "הבלם", ומילה זו צריכה לבוא במשמעות "הבֵּלֶם שלהם". לאור הבהרה זו הפירוש הוא אחר: לצד שתיקת הקרון חש הדובר גם את ההבל החסם של הילדים, שנצטופפו בו לפני שנלקחו למוות, ואולי רומז ביטוי זה גם לגורלם, גורלו של הבל שנרצח, או גורל של מוות בשריפה. הם הפכו ל"הבל חס", שתמיד חס, כמו לעד לא יתקרר. כידוע, כתב בן-ציון תומר גם מחזה שלם בשם **ילדי הצל**.
¹² מטונימיות כאלה חוזרות ביצירות רבות שנושאן השואה, והן כבר הפכו למערכת הצפניים שלה, כפי שמראה ד"ר חנה יעוז בספריה (יעוז, 1980, 1984).

הדיווח בכל השיר הוא סיפורי. גם כאן הם שותקים, ובדרך השלילה מדווח מה הם אינם עושים: "לא בכו, ולא קוננו ולא סיפרו נוראות, הם רק / שתקו והביטו בי כמו אומרים להיות." לשאלתה, "עוד סוכר?" רק הניעו בראשם. הם אפוא פועלים, ויש מגע של הבנה, אך ללא מילים. הדוברת יודעת עליהם שהם "ייחלו לגאולה. הם לא נגאלו מעולם", ומדמינת ש"בלי צרור קשור / בקצה מוט הם נודדים בכל העולמות חסרי מנוחה". הדוברת מדווחת כי כשמגיעים הילדים, המתים החיים "עטפו כמו בקסם גלימות את / גוויותיהם הנמקות, וסיפרו להם בדיחות ומעשיות וגם / על אושוויץ ודכאו וברגל-בלזן". כלומר, עם הילדים בכל זאת יצרו מגע מילולי. הם סיפרו לילדים קודם את מה שהם אוהבים לשמוע, בדיחות ומעשיות, וגם – והפסיחה מעידה על הפרדה בין סוגי הסיפור – על הערים והמחנות שבהם מצאו את מותם. אחר כך, אם משום שיום הזיכרון נגמר, ואולי מפני שראו את תגובת הילדים, "כל אחד הוציא / טלאי צהוב והניחו על שולחן המטבח בין ספלי הקפה / ושארית העוגה וקערת תפוחי הזהב". הפירוט של קיום הטלאי והקשר בין הצבעים בא אולי לרמוז שהם – שראו את השפע העכשווי בבית הישראלי הזה – מבקשים להפוך את משמעות הטלאי לחלק מחיי היומיום שבו, ומבקשים אולי להצביע על הקשר הסמוי והגלוי שבין צהוב הטלאי שלהם ובין זהב התפוח הגדל כאן כסמלה של ארץ ישראל. ואולי זו מהות הצו שהשאירו: להמשיך במלחמה לחירות – מצד אחד, ו"להסביר לילדים, לְעוֹלָם"¹³ – מצד שני.

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

¹³ המשוררת רחל פרחי אמרה לי אישית שבניקוד המילה "לְעוֹלָם" נפלה טעות דפוס וצריך להיות "לְעוֹלָם", ל' שוואית), כלומר, היא התכוונה שהצו הוא "להסביר לילדים", וצו זה צריך להיות תמידי, לְעוֹלָם.

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

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

תגובת החי

יצירת התגובה של החי, כפי שהיא באה לידי ביטוי בכל אחד מן השירים, נובעת ישירות ממידת עוצמתם של ההתגלות ושל המגע. בשירו של זרובבל גלעד ניכר כי הדובר עומד לאורך כל ההתגלות גלוי עיניים ופקוח חושים ורגש, כשתחושות של חום וקור אופפות אותו, בעיקר מן המגע הפיזי. עם סיום השיר בפאתוס גדול הוא גם מדווה ישירות על תגובתו: "לבי נחבט בבית החזה / כעטלף באור..." ברור כי בהתלהטות של הלב בבית החזה יש משום טלטלה גופנית ורגשית חזקה מאוד. מכוח הדימוי ניתן להבין

¹⁴ על שירו של מאיר ויזלטיר ראו גם דבריו של הלל ברזל (גרס, 1974) וגם דבריה של חנה יעוז (יעוז, 1980).

שטלטה זו מסוכנת ועשויה להיגמר ברע, שכן עטלף עיוור, שמתחבט באור, עשוי להיכוות ממנו עד מוות. אף שכל הפעלים בשיר הם בזמן עבר, נראה כי מעצם אי הדיווח על היעלמות הדמות של הנערה, המתה-חיה, ומעצם מיקום התגובה של החי להופעתה בסוף השיר, כששני קווים מפרידים נוספים באים אחריה, אפשר להבין שתגובה אמוציונלית חזקה זו היא גם בלתי פוסקת.

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

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

מידת הבנתם של ילדיה, ואולי משום שנוכחה לדעת גם מה מוגבלת יכולת ההסבר שלה.

בשירו של מאיר ויזלטיר אפשר למצוא את תגובת המבוגרים קודם כול בשם השיר. באופן סתמי ורמזני כתוב כי "אבא ואמא הלכו לקולנוע". מבוגרים אלה יוצאים אפוא לבלות וליהנות, חיים את היומיום, ואולי מוצאים פורקן זמני באשליית הקולנוע. בביתם יש אמנם ספר אפור, שבו נמצאות תמונות זועה מן השואה, אבל לא מדווח בשיר על איזו שהיא התייחסות מצידם אל הספר ואל תמונותיו. מן הדיווח על מה שראתה בתם בספר זה, ואיך שהיא תופסת את המראות בו, ברור שמבוגרים אלה, הוריה, לא ציידו אותה במידע כלשהו שעשוי לעזור לה לפחות לזהות את מה שהיא רואה כמראות מתקופת השואה. תגובת הילדה היא טבעית ותואמת למי שאכן אינו יודע ואינו מכיר דבר בנושא השואה. (כדאי להזכיר כי הידיעה הזאת אינה בהכרח תלויה בגיל הביולוגי הצעיר). כל מה שהיא רואה, שהקורא יודע שהוא קשור לשואה, נראה בעיניה "נורא משונה וכל כך אפור". אבל מה שמעניין כאן הוא, שדווקא מראות אלו מעוררים אותה לתגובה מעשית. היא אינה נותנת לתמונות אלה שיישארן בצבע ובצורה כפי שהם. יש ברשותה תנאים ואפשרות לשפצם: "יש לה עפרונות אדומים, וכחולים וירוקים וצהובים וורודים", כלומר, יש לה קשת רחבה וגדולה של צבעים, ויש לה גם כושר יצירתי וחשק גדול להפעילו. "אז היא הולכת לחדר שלה / ומביאה את כל העפרונות היפים / ומציירת בחשק גדול / לכולם משקפיים ופרצופים מצחיקים / בייחוד לילד הקירח הרזה / היא עושה לו שפם ענקי כזה / ובסוף השפם עומדת ציפור." אם כן, באופן מעשי היא הופכת את כל האפור לצבעוני, את המשונה למצחיק, את החלש לגיבור בעל שפם, ועוד עם ציפור, אולי ציפור החופש. תגובתה דומה לתגובת הוריה, עקרונית ולמעשה. הם בורחים אל האשליה, וכך גם היא. אבל שלא כהוריה, שבמסגרת השיר אינם מגלים כל התייחסות לנושא, היא אינה יכולה שלא להתייחס אליו. היא מבצעת בתמונות שינויים שיאפשרו לה להמשיך לחיות במחיצתן. דרך הקול הדובר מקבלים אנו בשיר גם את תגובת המבוגר,

המשורר המשתמע, הן לנושא והן לתגובות עליו. מבוגר זה יודע שבבית נמצא לפחות הספר שבו תמונות מן השואה. אבל הוא מודע לעובדה שמידת חיותו של הנושא היא כמידת הרצון להסתכל בו, וכמידת הידע שיש למסתכל. למרבה הצער, ולדעתי מן האירוניה שבשיר, אכן משתקף צערו הסמוי של המשורר המשתמע: ההורים המבוגרים בורחים (ולא מן הנושא הזה בלבד) לקולנוע, והילדים, שנוטלים את הספר לעיון, אם מפאת גילם הצעיר ואם משום שכלל לא הונחו להתבונן בו, הם מדפדפים בו ומפרשים את תמונותיו בהתאם למוגבלותם. הם משנים אותן לתמונות שעמן יוכלו לחיות, אבל הן הפירוש והן השינוי הם עיוות גרוטסקי של האמת לאמיתה. תגובת המבוגרים והילדה היא אולי טבעית ואנושית, אבל תגובתו האירונית של המשורר כמו אינה מגלה סלחנות כלפיה.

סיום: רצף העמדות ותוצאותיהן

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

בקצה אחד של הרצף נמצאת העמדה המשתקפת בשירו של זרובבל גלעד. עמדה זו, כפי שראינו, טעונה מעורבות רגשית גדולה. זוהי עמדה של מי שרואה בחיות גדולה את מראות השואה, בהקיץ ובאופן קונקרטי. המומתים נוגעים בו ממש, וכמו אינם מרפים ממנו. הוא, הנתפס כמאולץ לנקוט עמדה זו, נמצא במצב של סיכון גבוה, נפשי וגופני.

במקום קרוב לעמדה זו נמצאת העמדה המובעת בשירו של בן-ציון תומר. גם בשיר זה ננקטת עמדה של מעורבות רגשית. גם בו מופיעים המראות בחיות גדולה, אבל כאן הסיוט המלא מופיע בעצימת עיניים בלבד, ולפחות עד להופעתו בפעם הבאה, הוא, כמדווח בשיר, נעלם. מן העובדה שתמציתו החריפה של הסיוט שוררת באופן תמידי וקבוע ברור, שגם למי שיאולץ מבפנים לנקוט עמדה זו, הסיכון הנפשי שלו עדיין גבוה. סביר

להניח שלמידת מעורבות גדולה כל כך כמו זו המשתקפת משיריהם של גלעד ושל תומר יכול להגיע מבוגר, שיודע היטב מה היה שם, ואינו יכול שלא להיות מודע לו בחושיו ובדמיונו.

במקום האמצעי על הרף נמצאת העמדה המובעת בשירה של רחל פרחי. העמדה בשיר זה היא בעיקר עמדת השכל, שמעורר אמנם לצער ולרחמים, אבל בעקבותיהם לא מתעוררים סיוטים של אימה. לפי עמדה זו מראות השואה מוכרים, והכרה זו אינה מותירה את הרוכש אותה אדיש. מראות אלה חוזרים, אך לא בתדירות גבוהה. מידת המעורבות הרגשית של המבוגר היא אפוא מאוזנת. מי שמגיע לעמדה כזאת, לא זו בלבד שלא צפוי לו כל סיכון,¹⁵ אלא שמתאפשר לו סיכוי להנחיל עמדה כזו גם לילדיו, ובכך להציעדם במידת יכולתו לקראת קיום הצו, שהוא עצמו מקיים – "לזכור ולא לשכוח". מעמדת הילדים המעוצבת בשיר זה נראה שהסיכוי אכן מתקיים. הם קטנים ולבם נתון למשחקים. הם אוהבים בדיחות וסיפורים. אבל הם מסתקרנים בכל זאת, שואלים, ועל שאלתם הם גם מקבלים איזושהי תשובה מאמם. כך, גם אם בשלב זה הם אינם מסוגלים, בגלל גילם, להבין, יש סיכוי שכאשר בתהליך גידולם תמשיך אמם למלא אחר הצו ולהסביר, לכשיגדלו יוכלו להבין יותר, ואולי גם ימשיכו בעצמם, כאמם, בקיום הצו "לזכור" וימשיכו להנחילו הלאה.

בקצה השני והמנוגד של הרצף נמצאת העמדה המובעת בשירו של מאיר ויזלטיר. כאן עמדת המבוגרים היא אגואיסטית. הם אישית בורחים אל הקולנוע, אל תענוגות הרגע או אל האשליה האחרת, אולי מכל נושא, ולא רק מנושא השואה. מינימום של התייחסות אפשר לראות בעצם הימצאותו של אותו ספר אפור שבביתם, שמכיל ממראות השואה. הם אולי יוצרים אפשרות כלשהי לדור הבא להיתקל בנושא, אך לא יותר מזה. משום שאין מצידם כל הכוונה אליו, ואין הם נותנים כל הסבר לנראה בו, הם מונעים

¹⁵ כדאי לציין כאן מחקר שעשתה תקוה נתן בקרב דור שני לניצולי השואה בהתבגרותם (נתן, 1988), ומסקנתה היא כי "מורשת השואה יכולה לפעול כמחזקת, כמגינה וכמחשלת, דהיינו מחסנת בהשפעתה" (עמ' 102), זאת מתוך ממצאה לפיו לא נמצאו בקרב הנחקרים כל ליקויים נפשיים או גופניים.

מילדיהם את אותו ידע מינימלי והכרחי להבנת הנושא. עמדת הילדה היא אפוא פועל יוצא מעמדת הוריה המבוגרים. עמדתה, גם אם אינה מנוכרת לחלוטין, היא מרוחקת ונטולת אמפתיה. אין ספק שהסיכון שיש בנקיטת עמדה כזו, הן זו של המבוגרים, הן זו של הילדה, אינו סיכון אישי. לא ההורים ולא הילדה נפגעים כאן אישית. אבל עמדת המחבר המשתמע, שהיא עמדת מחאה סמויה על הימצאותן של עמדות כאלה בקרבנו, מצביעה לקורא בעקיפין על הסיכון הגדול שיש בהן בעיקר לדור הצעיר, ובעצם לאומה כולה. כדאי לשים לב שהעמדה המעשית של הילדה (שכשמה, אילנה, היא נטועה כאן ועכשיו) מציגה אפשרות של מיזוג בין התמונות הממשיות והקונקרטיות שמשם ומאז, הנשארות ברקע, ובין התיקונים שהיא מוסיפה להן כרקע קדמי משעשע וצבעוני. ומי יודע, אולי במיזוג זה היא, הילדה, מראה למבוגרים את הדרך שבה היתה היא יכולה ורוצה לקבל את התקופה ההיא, שגם היא אינה יכולה לברוח ממנה.

בירור רצף עמדות זה, שנוצר מרצף השירים שביחידת לימוד זו, ובירור והערכה של תוצאות כל עמדה על הרצף, מאפשרים לכל לומד לבדוק בראש ובראשונה היכן נמצאת היום עמדתו שלו. אבל יתרה מזו – הם מאפשרים לו לבדוק היכן יכולה להיות עמדתו על רצף זה מהיום והלאה, כל זאת – מתוך בחירה אישית ומודעות לתוצאות הצפויות מבחירתו לו, למשפחתו ולעמו.

נספח

ביקור / רחל פרחי

כל הדודות והדודים ובני הדודים מאושוויץ מדכאו ומברגן-בלזן באו לשתות איתי כוס קפה במטבח בשעת אחר צהריים אחת ביום הזיכרון. יכולנו להיות משפחה גדולה. הם לא בכו ולא קוננו ולא סיפרו נוראות, הם רק שתקו והביטו בי כמו אומרים להיות. עוד סוכר? עוד סוכר? הניעו בראשם. ושמש ארץ ישראל שוקעת לא שוקעת בסופו של חודש... הם יכלו להיות עכשיו עולים מארצות הרווחה, יכלו להיות עולים מארצות המצוקה, הם ייחלו לגאולה. הם לא נגאלו מעולם, ובלי צרור קשור בקצה מוט הם נודדים בכל העולמות חסרי מנוחה, והם מצווים עלינו את המלחמה. יום אחד אחר הצהריים התכנסו במטבחי כל הדודים והדודות ובני הדודים, יכולנו להיות משפחה גדולה, לשתות כוס קפה ועוגה. וכשהילדים עלו הביתה וגמרו לשחק, עטפו כמו בקסם בגלימות את גוויותיהם הנמקות, וסיפרו להם בדיחות ומעשיות וגם על אושוויץ ודכאו וברגל-בלזן, והילדים כמו קלטו ולא יכלו להבין. השמש כל כך יפה בשקיעה, והעשבים הקטנים, השמים, העננים, האורות שפה ושם נדלקים. מי הם? שאלו בלחישתה. קרובים, עניתי, שיכלו להיות עולים מארצות הרווחה, מארצות המצוקה, יכלו... וכל אחד הוציא טלאי צהוב והניחו על שולחן המטבח בין ספלי הקפה ושארית העוגה וקערת תפוחי הזהב, ונעלמו, והשאירו צו, להסביר לילדים לעולם.

בחשכה / זרובבל גלעד

הנערה
ירדה מן הקיר
ברגליים יחפות
וניצבה לידי.
סנדליה, סנדלי-ילדים
משונצים,
הבהיקו בתוך ערמת-
הנעליים הנוראה
כשני כוכבים.
ועיניה – שתי גחלים.

פתאום חיבקה צווארי
בזרועות שמשיות
וקופאות.
לבי נחבט בבית-החזה
כעטלף באור - - -

שנתרוקן מילדיו כמפחם.
הבלם החם.
גבת הסמרטוטים
העזובה.
בפינה – סירת נייר קטנה.
כפתורים.
חוטים.
מלאכים אשר פניהם גוון שעווה.
הנה הם ממריאים. המריאו. כבר
אינם.
רק מעורפי בי עוד תקועה עינם.

ילדי הצל / בן-ציון תומר

עצמתי את עיני:
אותם קולות רפים,
המהלכים בשקט.
בגרביים.
ילדי הצל.
תמיד עוקפים את עגולי השמש
קֶקְפִי בְּכַבֵּשׁ נבלת עכבר.
לא אומרים דבר.
עם ליל יבואו,
יתגנבו בחרכי הזיכרון.
תמיד, תמיד אותה שתיקת קרון,

אמא ואבא הלכו לקולנוע, אילנה יושבת לבד בכורסה ומעיינת

בספר אפור / מאיר ויזלטיר

היא מדפדפת, דודים עֲרָמִים
רצים ערומים ורזים כל כך,
וגם דודות עם הטוסיק בחוץ
ואנשים בפיזימות כמו בתיאטרון
ומגיני-דוד מבד.
וכולם בל כך מכוערים ורזים,
ועיניים גדולות כמו לעופות.

זה נורא משונה וכל כך אפור.
ואילנה יש לה עפרונות אדומים
וכחולים וירוקים וצהובים וְנְרֹודִים.
אז היא הולכת לחדר שלה
ומביאה את כל העפרונות היפים
ומציירת בחשק גדול
לכולם משקפיים ופרצופים מצחיקים
וביחוד לילד הקירח הרזה
היא עושה לו שפם ענקי אדום כזה
ובסוף השפם עומדת ציפור.

ביבליוגרפיה

- גרוס, נ', יעוז-קסט, א', וקלינוב, ר' (עורכים) (1974). **השואה בשירה העברית** (אנתולוגיה; מבוא: הלל ברזל). ירושלים: יד ושם, תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- דרור, צ' (1964, תשכ"ד). **נושא השואה בשירה העברית**. תל אביב: סמינר הקיבוצים.
- הראל, ש' (תשמ"ח). פרחי הגזע העליון: ספרות ילדים מגויסת בצל המשטר הנאצי. **באמת!?!**, מס' 2, בית ברל: מרכז ימימה.
- טננבוים-בקר, נ' (1983). **ילדי השואה – יומנים וזכרונות**. צבי ישוב (תרגם מיידיש). ללא ציון הוצאה.
- יעוז, ח' (1980). **ספרות השואה בעברית כסיפורת היסטורית וטרנס-היסטורית**. תל אביב: עקד.
- יעוז, ח' (1984). **השואה בשירת דור המדינה**. תל אביב: עקד.
- יעוז, ח' (תשמ"ה). נושא השואה בשירה הישראלית הצעירה ודרכי הוראתה. **מעגלי קריאה**, חוברת 12.
- כרמון, א' (1981). **השואה – נושא לחטיבה העליונה בבית הספר הכללי, סדרת מדריך למורה**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המכרז לתוכניות לימודים.
- לזרוביץ, ר', ופוקס, א' (1987). **למידה שיתופית בכיתה**. חיפה: אח.
- נתן, ת' (1988). דור שני לניצולי השואה בהתבגרותם, מחקר שדה בשני בתי ספר תיכוניים. **דפים לחקר השואה**. הוצאת המכון לחקר תקופת השואה המשותף לאוניברסיטת חיפה ולבית לוחמי הגיטאות.
- רוזיק, י' (עורכת) (1986). **עמנו בשואה**. תל אביב: צ'ריקובר, תוכניות לימודים.