

תוכן הענינים

עיון ביצירתו של ש"י עגנון

עמוד	
113	צביון הלשון ב"אגדת הסופר" — זושא שפירא
121	"עם כניסת היום" לש"י עגנון — יעקב בהט
128	דרכי עיצוב הגיבור ב"תמול שלשום" — חביבה יונאי
135	שינויים בלשונו של עגנון בנוסחי "תמול שלשום" — ד"ר יעקב מנצור
143	דמות הילד בכמה מסיפורי עגנון — נחמה ניר
147	למהות השתיקה של גבורי עגנון — דב לנדאו
152	הדים למאורעות הזמן ביצירת ש"י עגנון — יוסף שה-לבן
155	מדרש-עגנון — ישראל מ. תא-שמע
163	מעשה במטרוניטא אחת — דינה שטרן

דרכי הוראה בסיפורי ש"י עגנון

172	ש"י עגנון בביה"ס היסודי — מאיר וייל
179	יצירות עגנון בביה"ס התיכון — אשר א. ריבלין
186	העמקה בלשון סיפורי עגנון — יונה פרנקל
	מגמות בביקורת על יצירת ש"י עגנון ומשמעותן
195	להוראת יצירותיו — יהודה פרידלנדר
199	הוראת הסיפור "פרנהיים" לעגנון — מלכה שקד
207	עגנון ושיגרת הוראת הספרות — מאיר ארליך וצבי אביאל

החינוך בתפוצות

213	על חינוך יהודי והזדהות קבוצתית — ד"ר ליאון ס. פרץ
218	אשליות? ... — דוד הרדן
222	שעות מיפנה בחינוך היהודי בבואינוס-איירס — נפתלי יעקב הבר
224	ארץ-ישראל בתקופת המקרא

סקירת ספרים

	מורה לתניך קורא בספרה של ד"ר נחמה לייבוביץ, "עיונים בספר בראשית" / אהובה רון ;
	ידע-עם של עדות המזרח / דוד בנבישתי ; אמיתו של איש החינוך / ירון פולני ;
227	"דיני חינוך" לרות סטנר / דוד אלוני

היצירים בחוברת, מעשה ידי דן ארנוג, הועתקו מספרן של ח. נמליך וד"ר צ. דנין
 "אצותיים בישראל", הקיבוץ המאוחד, תשכ"ה. ברשות המחברות, ועל כן נתונה
 להן תודת המערכת.

יצירות עגנון בבית הספר התיכון

בחירת הכמות

מודים בספרות כבר, "מתפוצצת" מרוב חומר, ושבין כך וכך מרובים הדילוגים על פרקי-הוראה פרונטאלית-אינטנסיבית, ואף השאר נלמד בהכרח באורח שטחי-מואץ; הסבר זה אין בו כדי להניח את הדעת, החוקרת בעניין דיספרופורציה זו.

ישאלו: כלום בעיית ההוראה של יצירת עגנון היא בעייה כמותית? האומנם נגאל את מעמדו הספרותי-לאומי של עגנון על-ידי תוספת של שיעורים אחדים בתוכנית, או כלום ניטיב ללמד את יצירת-עגנון כשנוסיף עוד סיפורים אחדים? אפילו לא נוסחו התמיהות כהלכה — אני

משיב עליהן בחיוב. במיקרה זה בוודאי משתנית בתוכנית הלימודים האיכות על-ידי הגדלת הכמות. נתינת מעמד ניכר יותר לסיפורי עגנון תועיל ליצירת יחס יותר נכון אליהן מצד המורה ומצד התלמיד גם יחד. הן עכשיו, למעשה, אפשר, "לעקוף" את, "עגנון" וללקט את אחוזי הציון בבחינות הבגרות בלא ידיעת סיפוריו. תוספת סיפורים וזמן להוראתם יגבירו את, "תודעת עגנון" בבית-הספר התיכון ומירצו את העיסוק בכלל יצירתו בכל השלבים. העמדת יצירתו של עגנון במרכז לימוד הפרוזה האמנותית, תחייב שיקול דעת מחודש באשר לכמות ובאשר למיבחר הסיפורים. כמובן, אם לא יגדל מיספר השיעורים המוקצב למקצוע כולו תבוצע המרה זו על חשבון סופרים ומשוררים אחרים. (ובכוא העת לא אהסס להציע השמטות כאלה, שאפשר יהיה לעשותן, באותה מידת אומץ הלב, אשר מכוחה סילקו את ספרות, "ההשכלה" ומחקו מן התוכנית כך וכך משוררים והוגי דעות, שעדיין תפסו מקום בתוכניות קודמות). זו סגולתה של תוכנית-לימודים, שמלכתחילה אין היא מתימרת לשמש את הדור הזה והבא כמות שהיא, בלא שינויים קטנים או גדולים, המוכנסים בה במקביל לשינויים החלים

תוכנית הלימודים בספרות בבית-הספר התיכון משנת תשכ"ה. מציעה שלושה סיפורי-חובה מיצירות עגנון: תהילה, בדמי ימיה, והיה העקוב למישור או שבועת אמו-נים. הצעה זו היא לקורס של, "ספרות מורחבת" במגמה ההומאניסטית. הקורס של, "ספרות מצומצמת" מסתפק בשתי יצירות מן הנ"ל. (תוכנית הלימודים מתשס"ז הציעה שני סיפורים מתוך חמישה: והיה העקוב למישור, בלבב ימים, סיפור פשוט. תהילה, תמול שלשום — בלא התחשבות בהבדלי הכמות והאיכות שביניהם). למעשה מוסיפים מנהלים ומורים יצירה אחת או שתיים על היצירות המוצעות, או שהם ממירים אחת מן הנ"ל באחרת — לפי טעמים ולפי תפיסתם הפידגוגית.

מכל מקום התוכנית הרשמית קוצבת לסיפורי עגנון 18 שיעורים במגמה הספרותית ו-12 שיעורים במגמה הלא-ספרותית בשביל כל הקורס התיכוני בן ארבע שנות-לימוד. במלים אחרות — כ-4% מכלל השיעורים המוקדשים להוראת הספרות העברית.

ביאליק זוכה בצדק למעמד ראשי ועליון בתוכנית: 73 שיעורים, שהם 17% מכלל הספרות העברית, "המורחבת", או 25% מכלל הספרות העברית, "המצומצמת". אפילו נקבל את סבירות הפרש של 50 שעות-הוראה שבין השירה ובין הפרוזה לטובת השירה, עדיין קשה לסבור הפרש גדול כל-כך בין ביאליק, "המשורר הלאומי" לבין עגנון, "המספר הלאומי".

אילוסטרציה נוספת: לפרוזה של ביאליק ולפרוזה של עגנון מוקדש מיספר שווה של שיעורים.

החסר המשוער (נוסף על הדגשת הבדלי טעם והשקפות ספרותיות-פדגוגיות), שתוכנית הלי-

בבית הספר התיכון, למרות הקשיים הפסיכולוגיים שהן מעמידות בפני התלמיד הצעיר!

שינויים בתוכנית הלימודים מבחינת המיבחר של הסיפורים, אף הם יתרמו לשינוי, תודעת-עגנון" בבית הספר התיכון (החילוני, בעיקר) וישלימו את תמונת היצירה של עגנון בעיני הדור הצעיר, עד כדי הצדקת הכרתו כ, מספר הלאומי" וכ, קלאסיקון" בפאנתיאון של סופרי המופת העבריים מכל הדורות.

ההכנה המוקדמת בבית-הספר היסודי

קודם שנעבור לדון בשאלה החשובה: „כיצד מלמדין?" ומה הם המכשולים האובייקטיביים והסובייקטיביים בהוראת סיפורי עגנון, נבחן בחינה קלה את „המיטען העגנוני" שמביא עמו התלמיד מבית-הספר היסודי.

הסיפורים הקצרים, רובם ככולם, הומלצו מתוך הכרך „אלו ואלו". אגדות ומשלים, סיפורי-עם קצרים, מוראליסטיים ודידאקטיים, מהווי הגלות והחסידות ומאהבת התורה וארץ-ישראל. גילגולי-מוטיבים שקצתם כבר הם ידועים לילד מסיפורי פרץ ופרישמן, אש ושלוש עליכם. תבלינו וסממניו של עגנון ניכרים בהם. מן הראוי לציין הבחנה אחת, שתהא חשובה להבנת התיזה העיקרית בהמשך המאמר: כל סיפור, ששמו מעיד עליו, שעניינו דתי ושהוא שייך להווי המקודש של שומרי-מסורת ומקיימי-מצוות — הומלץ על-ידי מחברי התוכנית הרשמית ללימוד בבית-הספר הממלכתי-דתי (זוג תפילין, שבת בירושלים, יום-כיפור, ש"ס של זקני, סידורי החדש, הסדר, שני תלמידי חכמים וכו'). ואילו סיפורים „סתם" (כאילו ניתן להבחין אצל עגנון בתוכן הדתי או הלא-דתי על-פי שמו של הסיפור) הומלצו לבית-הספר הממלכתי (המטפחת, אגדת הסופר, הפרוטה, הדרשה, מאויב לאוהב, מעשה העז, ההדלקה וכו').

הבעייה המרכזית בהוראת יצירות עגנון ולימודן, מתעוררת כבר בבית-הספר היסודי (הממלכתי — בעיקר), והיא היעדר הכשרה נפשית מחוסר ידיעת ההווי המינהגי-מסורתי שיצירת עגנון שרוייה בו רובה ככולה. ואם, כמו שראינו, „היד המכוונת" בחינוך מרחיקה את הילד הרך,

בטעם הדור ובצרכיו התרבותיים, בהשקפתו הספרותית-הלאומית ובמגמותיו בחינוך.

בחירת המיבחר

גם קנה המידה לבחירת הסיפורים בשביל תוכנית הלימודים צריך בחינה חדשה. תהילה, בדמי ימיה, שבועת אימונים, והיה העקוב למי-שור — מיצירתו המוקדמת והאמצעית של עגנון הם.

בחירת המיבחר הקיים מחזקת את הדעה, שהסיפורים הומלצו לתוכנית מתוך סברה דידיאקטית, כביכול, שיהיו הסיפורים הנלמדים לפי כוחם וטעמם ולפי כושר קליטתם של התלמידים וכמובן, גם לפי הזמן המצומצם המוקצב להוראתם (לפיכך צריך היה לוותר על סיפורים רבי-כמות כמו „סיפור פשוט" ו, תמול שלשום" שהומלצו בפירוש בתוכנית של תש"ו). בוודאי נפלאים הם הסיפורים הנ"ל, ויש בכולם מסממניו המשובחים של עגנון המספר, אולם, לפחות מצד התימאטיקה שלהם הריהם יוצרים מעין „המשך סביר" ו, רציפות-קלה" לסיפורי העיירה של פרץ, אש, ברדי-צ'בסקי ומנדלי, בארון וברקוביץ, ולסיפורי היישוב של בן-ציון, או"ר וסמילנסקי. עיקרם — סיפורים דידיאקטיים, שזורים על מוטיבים עממיים עם מוסר-השכל; סיפורי עלילה רומנטיים שקושי הוראתם נעוץ בעיקר בסיגנון הקלאסי ובלשונם הרווייה והמרוכזת.

התימאטיקה הפרובלימאטית העגנונית במרחביה המודרניים כמעט שאינה מוצגת בפני התלמיד אפילו בכיתות העליונות. „סיפור פשוט", „אורח נטה ללון", „תמול שלשום", „עד הנה", „המלבוש", „הסימן", „עם כניסת היום" וכיוצא בהן, יצירות קטנות וגדולות, המפרידות את עגנון משאר מספרים גם מבחינת התוכן, ולא רק מבחינת הצורה ואמצעי ההבעה — יצירות אלה ניתנות בדרך-כלל ל, חסדי הקריאה החופשית" של התלמיד, של הסטודנט או של המורה — המשכיל בעתיד.

הרי יצירות מן הספרות הכללית, אשר באות ומתארות את האדם במבוכתו ובמשבריו, האישיים-חברתיים-לאומיים, משל באבל, המינגווי, קפקה, קאמי ועוד, כבר הן נלמדות

נבחרים, המאורגנים בפסוקים קצובים, שבחלקם הגדול הם מפעילים צלילים מקוריים; מרמזים לסיטואציות מקוריות ומסמלים ערכים יהודיים-אנושיים מכל שכבות ספרותנו העתיקה, הביניים יימית והחדשה — מאיטים את קצב הקריאה הרהוטה של כל קורא. העלילה אינה משתלטת על סיפורים אלו, ולפעמים היא אפילו נעשית טפילה לאמצעי הראשי המגולל אותה — הלשון. אין לך מספרים הרבה בלשונו שהתלכדות התוכן והצורה, העלילה והלשון, הסיטואציה וה-סיגנון ביצירתם תהא מושלמת כל כך, אורגנית עד ללא הפרד. כמו ביצירת עגנון.

שוב אין הלשון רק אמצעי לפרישת העלילה, להבעת הרעיון או לציור הדמות. שוב אין המיבנה של הפיסקה ושל הפרק ושל הסיפור כולו רק קליפה ומסגרת ארכיטקטונית. המזיגה היא כל-כך מושלמת, עד שלפעמים תופסת הלשון את מקום התוכן כמוקד חווייתי ראשי. לפעמים קשה לשפוט בין התוכן ובין הלשון — מהו גופה ומהי נשמתה של היצירה. מעולם לא נתקרבה הסיפורת העברית לסימניה ולגבולותיה המהותיים של השירה כמו ביצירתו של עגנון.

עכשיו, שסיפורינו „משובצים“ פסוקי-תורה וביטויי-נבואה וחרוזי-כתובים, ושהם „ארוגים“ מאמרי הזל ותפילות ומדרשים ואגדות ועיוני חכמה וקבלה, ושהם „משולבים“ בתרגומי-מיב-טאים אידיים ובפתגמי-עם, ושהם „מחזקים“ ברמזים ור"ת ולעזים, ושהם „רקומים“ דינים ומנהגים ומינוח דתי-פולחני; וכל אילו ביחד תלויים על בלימת סימני-פיוסוק ועל תעלולי-היתממות והומור-דקיק ואירוניה-מאופקת, ורמזים אפיים, ואלגוריה וסמל... מניין תימצא לו לתלמיד הממוצע ההכנה וההכשרה הדרושה, כדי להתמודד עם כוליות עומקם ומרחבם? ומה פלא בשמועה הנודעת ש, עגנון הוא יותר מדי יהודי יותר מדי קשה לטעמו של התלמיד בבית-הספר התיכון העברי?!

מה בין עגנון לשאר סופרים?

האין התימאטיקה של סיפורי עגנון קרובה ואפילו זהה עם זו של סיפורי פרץ ואש וברקוביץ ופרישמן ובארון וגנסין וכיוצא בהם? אכן, כבודם

כבר מלכתחילה, מסיפורים העוסקים בנושאים, באנשים ובסיטואציות הקשורים ב„סידור“ וב-„סדר“, ב„ש"ס" ו„ביום כיפור“, ב„תפילין“ וב-„אתרוג“ וכד' — איך נצפה להשלמת המחזור הגדול הזה בבית-הספר התיכון?!

נניח את כל „קלפינו“ בהימור אחד: אילו השיגו גומרי כיתה ח' את המיומנות לקרוא, להבין ולהיגות מסיפור אחד כמו „סידור תפילתי“ (או „המטפחת“ וכיוצא) שהוא כולו תום ורוך, רצוף אהבה לאין שיעור לאדם ולמשפחה, לעם ולמסורת — כבר היו הישגיהם הישגים של ממש, וכוננתם — ראוייה להמשך המיפגש עם עגנון בבית-הספר התיכון. אילו!

הקשיים האובייקטיביים

והסובייקטיביים בהוראת סיפורי עגנון

נפתח במסקנה: הסיכוי להחיות את תלמידינו יצירה ספרותית טיפוסית משל עגנון הוא, בתנאי-איים הנתונים, קלוש מאוד. הערכה זו בנוייה על תוצאות של בחינת שלושת גורמי ההוראה: החומר, התלמיד והמורה.

החילה נבדוק את המכשול הראשי שהחומר מעמיד בפני התלמידים ובפני הרבה מורים. כלל סיפורי עגנון מצטיינים בריכוז ובמיצוי קיצוני של העלילה ושל התיאור, של הדיאלוג ושל עיצוב הדמות. ריקמת-הטכסט היא צפופה מאוד והיא רומזת לתשובות על שאלות „מובנות“, שכלל לא נשאלו בפירוש. הטכסט העגנוני הוא טכסט דשן מאוד מצד ה-subject matter (התוכן) ועוד יותר — מצד הלשון. הפיסקה העגנונית, שכשלעצמה בנוייה באומנות מופתית, גדושה ידיעות וסמלים, רימוזים ואסוציאציות מכל מקורות היהדות החייה וההיסטורית, ומכל רבדי הספרות העברית; מן הדת המוסדית ומן המסורת העממית, מן הדין הכללי יהודי ומן המינהג הכיתתי, מן העבר ומן ההווה. הכלל, סיפורי עגנון ספוגים ורוויים תרבות יהודית בגילגוליה המסורתיים ובהופעותיה ההוויות, המסומנות כבר בבקעים של משברה הגדול.

גודש אידיאי-מוטיבי זה ארוג שתי וערב בטכסט-לשוני צפוף ביותר. מלים בדוקות וניבים

האנושי (האיבסני) שבין ההתמסרות לקריירת המדע ובין מילוי שבועת אימונים מימי הנערות... בקיצור — לומדים הרבה על היצירה ומעט את היצירה, ובינתיים אנו עוקפים את „המוק-שים“ הטמונים בעמקי-הלשון וברבדי-הסיגנון ומדלגים על עשרות הקישורים הפסיכולוגיים ועל מאות זכרי הסיטואציות, שאותם ביטויים וניבים ושברי-פסוקים ומדרשי תז"ל ומאמרות חכמים, ופסוקי תפילה, וסמלי-דת, ורמזי מצוות, וסודות-אגדה — צריכים היו לעורר בנו להנאתנו ולהעמקת חווייתנו — אגב קריאה רהוטה ומשכ-לת, אילו היינו מוכנים ומוכשרים לקריאה כזאת.

מוכנות התלמיד והמורה

והרי היטב מכירים אנו את תרמילו הרו-חני היהודי ואת ילקוטו הלשוני-המקורי של התלמיד הממוצע, כשהוא מגיע לבית-הספר התי-כון וכשהוא מתקדם אל כיתותיו העליונות. יותר מזה הן מכירים אנו היטב את יחסו של התלמיד הממוצע ל„ספרות כזאת“, ביחוד — במגמות הלא-ספרותיות. לצערנו הסר התלמיד הממוצע יל ימינו גם את האמונה, את התום ואת הסבל-נות, הדרושים לו לשם הבנת המגמה הרוחנית של עגנון, כדי להדור לעולמם הפנימי של גיבו-ריו המופנמים וכדי להזדהות עם הערכים האיס-טטיים של היצירה. אף צריך לקבל בצער את העובדה, שמיספר גדל והולך (כבר עכשיו הוא מגיע לממוצע ארצי של 50%) של המורים הם מורים צעירים בגיל ודלים במיטען הידיעות וה-ניסיון הנצרכים להם, כדי לסמוך עליהן את החווייה הלימודית בהוראת סיפורים כאילו.

מורים ומורות צעירים וישרים מודים ומתוו-דים, שהתכונות מליאה להוראת סיפור של עגנון היא בשבילם כעבודת-מחקר ענק, ועדיין אין הם בטוחים בהצלחתם. ונוסיף — מפייהם — שלמרות העניין היהודי-האנושי העמוק שיט, למשל בדרך-חיו הטראגיים של „מנשה חיים“ על רקע פלאסטי משכנע של החווי הגלותי, מבכ-רים הם להורות את שניים-שלושת הסיפורים האחרים שבתוכנית הלימודים, שהם קלים הרבה

במקומם מונח, אבל, אין סיפוריהם „המוגמרים“ ברובם דומים לסיפוריו „המתהווים“ של עגנון, ואין הטכסט שלהם צפוף ודשן כל-כך כטכסט העגנוני, בסימניו ובסממניו המתוארים למעלה. עם זאת צריך להודות, שבאמת אותו „מכנה משו-תף“ אידיאי-סימבולי, שיש לסיפוריהם עם סיפורי עגנון — אף הוא מכשול לא קטן על דרך הור-אתם.

ואפשר להוסיף, ש„מכנה משותף מכשיל“ זה מצוי אף בשירה ובפרוזה של ביאליק, כמו שהוא מצוי, מאוחר יותר בשירתו של אצ"ג, ובקונטסט אחר — אף בשירתו של שלונסקי, למשל.

ועוד: כלום אין לנו דוגמת אינטגרציה של תוכן וצורה ושל עלייה עם גודש לשוני-סמלי-אסוציאטיבי כזה אף בספרות-העולם הקלאסית והמודרנית, שאנו מלמדים בבית הספר התיכון בהצלחה ניכרת?

אכן, יש ויש, אלא שאלה הן יצירות מתור-גמות, ומלכתחילה אין לנו יומרות ותקוות להדור לעומקן של חוויות אסתטיות, הנולדות אך ורק בקריאה „סינפטיית“ ובתפיסת-בד-בד של קפלי התוכן עם רמזי הלשון שבמקור. ייתכן, איפוא, שבאמת אנו מלמדים את סיפורי עגנון כיצירות מתורגמות! מתורגמות מלשון „מוזרה ובלתי-ידועה“ ומהווי „רחוק וזר“ ומחוכמת-חיים, „עתיקה וקרה“.

ואפשר, שמשום כך מתאמצים מורינו כל-כך „לגלות“ את הצדדים „האנושיים“, האוניברסא-ליים שבדמותה הנאצלת של „תהילה“ ושבדמו-תו הנבוכה והטראגית של „מנשה חיים“. ומשום כך ממירים מורים הרבה „סיפורים יהודיים אופ-ייניים“ בסיפורי-עגנון, ככלל אנושיים כמו „פנים אתרות“, „הרופא וגרושתו“ וכד'. ועוד אפשר, שמפני הקושי להישתל מחדש בקרקע היניקה של גיבורי עגנון, לדבר בלשונם ולהבין את שיחם ואת שיגם, אנו פוטרם את עצמנו, בלמידת הסי-פור העגנוני בשיטת „שיחות כלליות“ על אופייה של תרצה ועל ההבדלים בין מינץ ובין עקביה מזל; ומגללים במוטיבים „אנושיים-יהודיים“ של „הכנסת אורחים“, ומעשי צדקה וחסד; ו„מוכחים“ שעגנון הוא סופר „מודרני“ היודע את סודות האהבה בין גבר לאשה ואת הקונפליקט

בשום פראפראזה של דראמת-חייה של תרצה או של מזל (בשלב זה של חייו) לא נטעם אותו טעם מעודן ולא תוענך לנו אותה חוויית-אמת, כמו אילו שאנו זוכים להם בריקמת-הפלא של מעשה ולשון, בסיפור, הפותח בפסוקים קצרים וקצרצרים, קצובים ושקולים, המצלצלים באזנינו כפעמוני-האבל של קינות איכה ומעוררים בנו זכרונות משולבים של קסמי שיר השירים עם תוגת קוהלת; פסוקים קטנים, שלווים ושקטים, המרפרפים עקב בצד אגודל, משתרשים זה בזה על-ידי תוליות — מילים חוזרות לפיסקאות טו-בות, שכל אחת מהן תמונה מושלמת של חיי אדם ואהבה ומסירות וקורבן ואמונה.

ההומאניזם הצרוף, מידות הסלחנות, אהבת הבריות, החי והטבע והסניגוריה המתמדת כמו גם השלווה האפית וההילוך המופנם של הרגשות וה-מחשבות — כולם אתוויים ודבוקים באופייה של הלשון העגנונית. מצד אחד המיקצב של הפסוק המיקראי עם השלכותיו הפיזיות, ומצד שני המיקצב הרחב והמלטף של לשון חכמים — שומרים את המספר מפני התפרצויות ומפני הפ-תעות מרעישות. אפילו הסיטואציה החמורה וה-אכזרית ביותר מתרככת מיניה וביה באמצעות הלשון. זהו סוד המקוריות של סיגנון-עגנון, והדברים ידועים.

כל נסיון „לתרגם“ לעברית „פשוטה“ את תמצית העלילה או את עיקרי הרעיונות ואת התנהגות „הגיבורים“, כדי להמחיש את חוויית הקונפליקטים סופו מפח-נפש אומנותי וכישלון ספרותי מוחלט. במיקרה הטוב ביותר נקבל תוצ-אה דומה ל„סיפורי המיקרא“ המעובדים לילדים „בעקבות המקור התנכ“.

אין ספק, שהטכסט הסיפורי ברוב חלקי המירקם האפי של „והיה העקוב למישור“ הוא קשה לתלמידינו (ולחלק ניכר ממורינו) מפני שהוא מחייב, כאמור, ידיעות מרובות בשטחי לשון והווי שונים, וגם — ניסיון בשיטת-לימוד ועיון במידרשי חז“ל, בהלכות הפוסקים, וחשיבה בדרך „אפרופו“ — מעשה בתוך המעשה ועניין בתוך עניין. יש בסיפור זה דפים שלימים שהוצאו, כביכול, ישר מן הספרות ההלכית ונשתלו כאן מחדש במפלסי העלילה המרכזית. יש בסיפור זה

יותר „לפיצוח“ לשוני-סיגנוני, וקרובים יותר לליבם הרומנטי של התלמידים והתלמידות.

מהי מטרת השיעור ביצירת עגנון ?

ישאל השואל: וכי רשאים אנו לעשות את סיפורי עגנון אמצעי להוראת „שולחן ערוך“, אסקופה להיכלות המיקרא והתלמוד, פרוודור לטרקליני ההיסטוריה היהודית, או אפשר — קרדום לחפור בו מטמוניות משכבות פילולוגיות של הלשון ומרבדים קדומים של הסיגנון העברי וסמליו ?! ותנא דמסייעא לך — המבוא „מגמות ועקרונות“ לתוכנית הלימודים הרשמית, שבו נאמר בפירוש בין השאר: „אם גם בחינות רבות לכל יצירה ספרותית טובה — כגון: היסטורית, סוציולוגית, פסיכולוגית. בלשנית — הרי יש להיזהר מלהעמיד את אחת הבחינות הללו במרכז ההוראה ללא קשר עם אמנותה של היצירה.“ „את אחת הבחינות“ — בוודאי לא, אך מה נעשה ו„אומנותה של היצירה“ העגנונית ברובה אינה רוצה להתנתק מן האספקטים „הלשוניים, הפסי-כולוגיים, הסוציולוגיים, ההיסטוריים“ שלה, והם-הם מרכיבים חשובים של „חוויית-ההתרשמות האיסטיתית“, ומהם יצוקים „התכנים, האידיאות והערכים הגנוזים ביצירה“ ?

מה משמעותה של „חוויית ספרותית טהורה“ בכלל וביצירת-עגנון בפרט ? כשם שאין להגיע ל„טהרה“ כזה על-ידי ניתוק היצירה מן ההווייה הקונקרטי של, במרחב ובזמן המסויימים, או על-ידי שירושיה מן האקלים הרוחני-חברותי המיוחד שלה, כך אין להשיג „טהרה ספרותית“ על-ידי ניתוק המגע האינטימי-העמוק עם הלשון שלה.

עגנון לא יצר דמויות אבסטרקטיות. והרי הסופר הוא עצמו מודע כל כך את דיוקי הלשון ואת עיוני ההבעה בעצם תהליך כתיבתו, עד שאינו נמנע מלהחזיר אף בקורא תודעה זו בכל הודמנות. כלום אפשרית „תהילה“ מחוץ לירו-שלים העתיקה במיפנה-הדורות, על-סף הישן והחדש ? צדקניות הרבה יש לנו בספרותנו, אבל אף אחת מהן אינה מדברת, „מה ואיך“ שמדברת תהילה הירושלמית האגדית.

מה ניתן לעשות ?

איני מכיר קפיצת-דרך מיתודית, שתחליף את המיתודות המצויות. קשה לראות מיתודה מהפ-כנית, שתצליח להרכיש את, „החוויה האיטית-טית“ ביחד עם „התכנים, האידיאות והערכים הגנוזים ביצירה“ של עגנון בתנאים הקיי-מים. כל הצעה כרוכה בדביקות לתהליך ממושך ומייגע, שעדיין אינו מבטיח הישגים רמים, מפני המרכיבים האובייקטיביים של תשתית תרבותנו, כאמור. אבל, אפשר וצריך לשנות בהדרגה את היחס להוראת עגנון בבית-הספר התיכון, ועמו להגדיל גם את הכושר ואת המיומנות של המורה ושל התלמיד לקרוא, קריאה מעמיקה יותר בסיפוריו.

הצעותי הן:

(א) להכין ביתר רצינות וכובד ראש את התלמיד בבית הספר היסודי.

(ב) להרחיב את המיסגרת הלימודית של יצירות עגנון בבית הספר התיכון הן בכמות והן באיכות הסיפורים, על-ידי תוספת שיעורים להוראתן.

(ג) להשתית את הלמידה הפרונטאלית על תרגילי-עיון צמודים לטכסטים שונים, אופייניים לדרך סיפורו, לסיגנונו ולאמצעי הבעת המיוחדים של עגנון.

(ד) „להמחיש“ את התכנים ואת הסמלים ככל האפשר על-ידי תצוגת המקורות הספרותיים וקריאה מתוכם, בתור חומר-לואי לחומר הנלמד. ורצוי מאוד — להדריך את התלמידים בעשיית „היכרות“ עם סיטואציות אפיות במידה שאפשר עדיין לאתרו בסביבה החייה של התלמיד (בית-כנסת ובית-מדרש במיכלול הופעותיהם בזמנים שונים, שיחות שבין מנחה למעריב, הווי של חסידים וכד.).

(ה) להטיל על התלמידים מטלות נוספות, בכיתה ובבית, שתחייבנה אותם להיאבק עם הטכסט ולדלות ממנו, ככל יכולתם, עיונים ודיוקים, שיש בהם משום הפגנת המופת העגנוני של אינטגראליות התוכן והצורה.

(ו) להטיל על התלמידים בהדרגה קריאת סיפורים נוספים, שאינם בתוכנית הלימודים

כדי איסוף „קטלוג“ של דינים ומנהגים ו„מילון“ של ביטויים ואמירות מעולם יהודי-מסורתי (אפילו בניונו ואפילו בזרותו).

אין גם אחדות בסיגנונו של המספר. ריהו מרכיב בבת אחת קטעים בלשון מקראית-מליצית (כמו ברוב „בדמי ימיה“) עם קטעים בלשון חז“ל (כמו ב„תהילה“) עם קטעי-קישור ומעבר בסיגנון המעשייה החסידית והשיחה העממית של המאה הי“ח והי“ט. כלום אפשר להתעלם מכל אלה בתהליך הלמידה וההוראה? כלום נצא ידי חובתה של אמנות הספרות כלפי „עצם היצירה“ אם נדלג על תאי-הלשון „הקשים“ ואם נוותר על נוסח הדיבור של „הגיבורים“ ועל „הפתיחות“ וה„סיומות“ הלמדניות של המספר בכל פרק ופרק; אם נוותר על רובי הסימוכין של מאמרי חז“ל, כתובי התנ“ך ודרשותיהם וסירו-סיהם ועל פתגמי-העם ומאמרי „החכמים“ וכו’? האם נכונה דעת כמה מן המורים, שבהוראת סיפור זה וכוה בבית הספר התיכון ענייני הלשון והרקע חברתי הפסיכולוגי הם בבחינת עושר השמור לחווייה לרעתה?! הנקבל את הדעה שדיו לבית הספר התיכון בהתרשמות-חוייתית ולא בעומק-ההבנה, ושמטרת ההוראה של „והיה העי-קוב למישור“ היא הצגת הדמות הטראגית של „היורד“, מנשה חיים, במאבקו האישי בגזירת אובדנו או בסימליותו הלאומית, כאילו כתיבתו של הסיפור ב„פרוזה התיכונית“, השווה לעגנון ולקפקה. לביאליק ולסופוקלס כאחד?!

אומנם, בין ברירה מלמדים צעירי מורינו סיפורים אילו ואחרים תוך ריפוף שטחי על פני הטכסט („קראו את הסיפור בבית, ענו על השאלות הבאות, ובכיתה נשוחח על העלילה, על עיצוב הדמויות ועל המטרות של הסופר ושל גיבוריו“). לפעמים קוראים קטע קטן בכיתה, יותר מסתפקים במובאות אחדות בתהליך הדיון. להגנתה של „מתדה“ זו צריך להזכיר, שלכל סיפור (30—50—70 עמוד) אפשר להקדיש חמשה-שישה שיעורים בממוצע!

את מימד העומק של החווייה הספרותית, זה המצוי בפיענוח הטכסט המרוכז, הרמזני, וה-סמלני, אין אנו יכולים להשיג בדרך הוראה זו.

ט) לשאוף לשינוי שיטת הבחינות הסופיות (גמר ובגרות) על-ידי דרישת ביאור טכסט נבחר מיצירת עגנון (חובה) גם בעל-פה וגם בכתב. להגביר את העיון ואת ההדגמה במתודיקה של הוראת יצירות עגנון, בעל-פה ובכתב (שכבר יש להם התחלה טובה) במיסגרות מקומיות וארציות של השתלמות מורים לספרות. סוף דבר, שומה על המורה-המחנך התפקיד לפתח בתלמידיו את התודעה הברורה והחד-מש-מעית, שאין אדם מישראל בדורנו נעשה משכיל עברי ובן-תרבות יהודי בלא היכרות הווייתית-אינטימית עם מיבחר יצירתו של עגנון.

(לפחות — כמיספר היצירות שבתוכנית השנ-תית), לפי שיטת „הקריאה העצמית המודרכת“, המחייבת גם העלאה בכתב של סיכומים ועיונים וגם הרצאות וסקירות בעל-פה.

ז) להפעיל בהוראת עגנון, האינטנסיבית והאקסטנסיבית, את שיטת „הקריאה המשווה“, לשם הבחנה ספרותית בין הטיפול בנושאים ובמו-טיבים דומים בסיפורים שונים אצל עגנון עצמו ואצל מספרים אחרים.

ח) להרכיב חוגים לעיון „חופשי“ ביצירות עגנון ולדיונים על-פי פרשנוי השונים במיסגרת החינוך המשלים של בית-הספר התיכון.

