

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.

מגמות בביקורת על יצירת ש"י עגנון ומשמעותן להוראת יצירותיו

עגנון בהתאם למטרות ההוראה המתבקשות בהו-
ראת ספרות.

מגמות-חֹף בביקורת על יצירת עגנון

במסכת הביקורת על יצירת עגנון לא נעדרים
חוקרים שיש להם תפישת יסוד מוגדרת-אפרי-
ו-רית, והללו ניגשים אל היצירה במגמה להוכיח
תיאוריה קבועה ועומדת שלא צמחה מתוך היצי-
רה עצמה. העיון האנאליטי ביצירה אינו מכוון
אלא לביסוס הקיים ואינו חתירה אל החדש, הלא
נודע. ואף כי לעתים עשוי הניתוח להעלות
הבחנות חשובות, יש לפסול גישה זו ולהרחיק
ממנה את תלמידינו.

נתבונן נא, דרך דוגמא, במאמרו המקיף
של ישראל רוזנצוויג „בלי צער הריון“³,
ובעיקר בהערותיו ל„והיה העקוב למישור“ (הסי-
פור נכלל בתכנית הלימודים). כותרת דיוניו
מצביעה על גישתו: „התלונה על הקאפיטליזם
או והיה העקב למישור“. בנייתו המקיף מגיע
רוזנצוויג לכלל מסקנה כי „סיפור זה הוא תלונה
מרה על תוצאות תקופת הקאפיטאליזם ברחוב
היהודי“⁴, ובטון חגיגי, פאתטי כלשהו, מטעים
הלה בתיאור גורלו של מנשה חיים: „כך מת
המעמד הבינוני המתרושש, שאינו יודע למצוא
את פשר ירידתו ואינו יודע לחפש לו מוצא“⁵.
אין המסקנות הללו משוללות הוכחות טקסט-
אליות, ואין המחבר כופה על הטקסט את מסקנו-
תיו. לכאורה עשוי מאמר זה לשמש חומר עזר
למורה לספרות, שכן לא חרג כאן המחבר, לכאו-
רה, ממטרת ההוראה המדגישה ש„אין לו למורה
בכיתה אלא היצירה הספרותית המתבארת והמת-
פרשת תוך כדי העיון בה“⁶. המאמר מבאר ומפ-

„אפשר שזה גורלו הטראגי והאירוני של האמן
הגדול, שמפעלו העשיר והרב-משמעי עלול
להביך לא פחות משהוא מסוגל להורות את
הדרך“¹.

למבוכה המשתלטת על הקורא בסיפוריו של
ש"י עגנון שתי פנים — האחת קשורה בסיפור,
והשניה — במסלול המפותל של הביקורת הפר-
שנית ליצירתו. כבר בשנת תשי"ד ניסה משולם
טוכנר ז"ל לתהות על המגמות השונות בביקורת
על יצירתו של עגנון², כשזו לא הגיעה, עדיין,
למצבה כיום, כשמתפרסמים מאמרים שהם בחי-
נת פרשנות לפרשנות. גדולה ממבוכת הקורא
מבוכת המורה הבא להורות את סיפורי עגנון
בבית-הספר התיכון, והמחפש לו את הדרך הנאו-
תה, ויש שמבוכתו מועברת שלא מדעת לתלמידיו,
ונמצאת הוראת היצירה לוקה בחסר מחמת שפע.
אין מטרתנו כאן להוסיף נדבכים למסתו של
טוכנר על מנת לעדכנה, אלא חפצים אנו להת-
יחס למגמות יסוד הטבועות במבחר מאמרי
ביקורת על עגנון מבחינת יישומן בהוראה ובלמי-
דה. נתרכו אך ורק בביקורת הפרשנית המתיחסת
לטקסט ומתמודדת עם יצירה או עם מוטיב ביצי-
רת המספר. אנו מוציאים מכלל דיון את ההערכות
הכוללות על יצירת הסופר לפי שאלה אינן מהוות
גורם פעיל בהוראה ובלמידה.

אנו טוענים כי במרבית המקרים אין להציע
לתלמיד קריאת מאמר ביקורת ללא הכוונה מיו-
חדת, שעל טיבה נעמוד להלן, וכי לעתים קרובות
ביותר עלולה קריאה במאמרי ביקורת למנוע מן
המורה את האפשרות להורות כראוי את יצירת

צימרמן טוען שיחסו של הילד לאביו הוא אמביוואלנטי, ורואה בעוף המופיע בחלמו של הילד סמל ל"יחסו השלישי של הנער אל אביו, והמערטל אותו מהילת אורו החיובי"¹². פירוש זה נראה לי שרירותי, שכן הקונטקסט מעיד על כך שהעוף בחלום הוא ביטוי לחרדתו של הבן לאביו המרוחק ממנו, חרדה שהיא זהה לחלוטין לחרדתה של האם המביאה אותה לידי מצב של ריגוש שבטלפתייה: „אותה שנה שנסע אבא זכרונו לברכה פעם ראשונה ללשקוביץ עמדה אמא עליה השלום בחלון, פתאום צעקה צעקה גדולה ואמרה, אוי מתנקים אותו. אמרו לה, מה את סחה? אמרה, רואה אני גולן אחד אחוז בצוארו. לא הספיקה לגמור את דבריה עד שנתעלפה. שלחו לשם ומצאו את אבא חלוש, שבאותה שעה שאמא עליה השלום נתעלפה עמד אדם אחד על אבא זכרונו לברכה לגזול את ממונו ואחוז את אבא בצוארו ונעשה לו נס וניצל"¹³. נראה שצימרמן מעוות את פשט הסיפור. הסתמ-כותו של המחבר על הטקסט בבחירת המובאות ה„מתאימות“ להנחותיו עלולה להטעות את התל-מידים, במיוחד בגיל ההתבגרות, תקופה בה קיי-מת אצלם מעין „נטייה“ להעמקה פסיכולוגיסטית. הניתוח של צימרמן עלול לקסום להם, והם ישתעבדו כליל לדרך ראייתו את הסיפור, ובכך תמנע מהם קריאה בהתאם להנחותיו אותן יאבה המורה לקבוע.

ארחיק לכת ואומר כי אותה סכנה קיימת גם לגבי המורה המחפש „חומר“ ביבליוגרפי מתוך שיגרה של לימוד אקדמי. לא רק „מגמות חוץ“ שבביקורת יש בהן סכנה בהוראה ובלמידה אלא אף מחקרים בעלי אופי שונה לחלוטין.

מגמות-פנים בביקורת על יצירת עגנון

בין המחקרים הניגשים ליצירת עגנון מתוך מגמה לחשוף את רזיה ללא כל נסיון להתאים את היצירה לקונספציה קבועה מראש, המובהקים הם, כידוע, מחקריהם של הפרופ' ברוך קורצווייל והפרופ' דב סדן. מכלל לאו אתה שומע הן, ואמנם אין לנו במחקריהם אותן הבעיות הדידקטיות שמצינו אצל רוזנצוויג וצימרמן, אולם אף כאן

רש, אולם דא עקא שבתהליך הפרשנות פועלת תפישה אידיאולוגית של המפרש ומתמזגות לפ-נינו מסקנות העולות מתוך החקירה עם מסקנות שהן בחינת הנחות יסוד, ובמקרה דגן השקפתו המרכסיסטית של המפרש.

התלמיד בבית הספר התיכון, ולו גם המחונן, אינו מסוגל, תוך עיון במאמר זה, להפריד בין ההבחנות המבוססות אך ורק על הטקסט ובין ההבחנות העולות מן ההשקפה הכוללת של הפרשן.

נפנה נא לדוגמא שניה הממחישה גישה מצויה בביקורת, כוונתי לסדרת מאמריו של דוד צימרמן בחוברת „עיונים“ ל"ב. נתבונן בניתוח הסיפור „המטפחת“ (נכלל בתכנית הלימודים לבתי-הספר התיכוניים הדתיים). צימרמן רואה צורך לעצמו להקדיש לחוברת הערות מתודיות ובעק-בות G. W. Knight הוא מטעים כי האינטרפר-טציה היא „התמזגות עם היצירה, נסיון להבינה מבפנים, מתוך מהותה היא ועל ידי שימוש ארעי בלבד באמצעי-עזר חיצוניים“⁸. צימרמן פוסל להלכה, והצדק עמו, שעבוד היצירה למגמות כלשהן, ברם מה עלה לניתוחו את „המטפחת“? המחבר מסתמך על תפישתו של הפסיכולוג Karen Horney בספרו „Neurosis and Human Growth“⁹, ובעקבות התיזה שלו מגיע צימרמן לידי מסקנה כי ביסודה של „המטפחת“ קיימת הבעיה „כיצד להתגבר על תסביך התלות והחסות, כדי להגיע אל הבגרות האמיתית, אל הגשמת ה„עצמי“ שבו מתוך חירות אנושית“?¹⁰ הניתוח של הסיפור משועבד לתיאוריה של הורני. ולאור ההארה מצד התיאוריה מקבלות הציטטות מן הסיפור את „מובנן“: „על כן רוצה הילד, שאה-בת אמא המוענקת לאבא — תוענק לו, לילד-הנער“. אנו רואים אותו על סף התבגרותו ועם זה, על סף קונפליקט נפשי גדול: „כל אותם הימים שהיה אבא עושה בלשקוביץ הייתי ישן במיטתו של אבא“¹¹.

כל המעין בסיפור „המטפחת“ ללא מערכת המושגים של תיאוריה פסיכולוגית מיוחדת זו לא יגיע באמצעות הטקסט בלבד למסקנתו של צימרמן. כאן מאלץ צימרמן את הטקסט וכופה עליו את ראייתו.

ליק. המורה נאלצה להתייטר בשיעור זה כיון שלתלמידים לא היה מושג בשירת שטינברג, כהן ושניאור, שבהם דן ביאליק במסתו. התלמידים נשתעבדו לאוטוריטה ביאליק אולם לא תפשו כל עיקר את כוונת המאמר. כלום לא מוטב להחליף מאמר זה במאמרי ביקורת על עגנון הנידונים לאחר למידת יצירתו? מן הראוי להתעכב כאן על חטיבה נוספת של דברי ביקורת על יצירת עגנון העוסקים בפר- שנות סיפוריו, כגון מאמריו של יעקב בהס¹⁶ משולם טוכנר¹⁷ וספרה של הגב' דינה שטרן¹⁸. מחקרים אלו אין דינם כדין הקודמים כיוון שהם מצטמצמים בנייתוח היצירה הבודדת. מהי משמ- עותם להוראה וללמידה? אף כאן אין להימנע מדיון בשאלות דידקטיות כבדות משקל. נתיחס לספרו של בהט המכריז במבוא: „כל עיון אנא- ליטי-מבאר מופנה אל היצירה היחידה, ורק עולמה של זו — השלם והאחיד בתוכו על כל חלקיו, כוחותיו, בחינותיו ויסודות עיצובו, שמש- תמשים, מתעמקים ומתנכחים ביצירה, ולבסוף מתאמתים אמנותית — הוא הוא שקובע את דרכו של המעיין-המנתח-המבאר“¹⁹. מבחינה דידקטית קיימת סכנה חמורה בהפגשת התלמיד עם מאמרי פרשנות מסוג זה. התלמיד עלול לבכר קריאת הניתוח הפרשני על פני קריאה בסיפור עצמו. בלחץ הבחינות מחפשים תלמידינו חומר עזר בלמידה ומתכוונים לבחינה על פי חומר עזר ולא על פי החומר הספרותי עצמו. קיימת כאן גם סכנה אחרת: המורה המוצא לפניו משנה סדורה ומותאמת לצרכי ההוראה, בחינת דוגמה לעריכת מערכים לשיעור, ימצא לו דפוס מוכן להוראה ונמצאת הוראת הספרות לוקה בסטנדרטיות, בדפוסים קבועים. עם זאת ראוי להדגיש כי חשי- בותם של מחקרים אלו רבה למורה המתמודד בעצמו עם נושא שיעוריו ומשלים את הכנתו בסיוע בהם. מכל מקום אין להתיר לתלמידינו לקרוא במאמרים אלו בלא הנחיה והכוונה נאותה. על המורה להבין שלא הרי סטודנט באוניברסיטה כהרי תלמיד בבית-הספר התיכון, ואין שימוש בביבליוגרפיה חיוני ונדרש בכל הזדמנות. הס- תיעות בביבליוגרפיה דרושה לאדם הבא לכתוב עבודה מדעית. חובתו לבדוק מה כתבו אחרים כדי

מתעוררות שאלות דידקטיות אחדות שאין לה- עלם מהן.

הן קורצווייל והן סדן מניחים בחיבוריהם שתי הנחות יסוד לגבי הקורא: א. בקיאות לא רק בסיפור הנידון אלא בכל סיפוריו של עגנון; ב. קיום עמדה מצד הקורא לגבי היצירה הנח- קרת. סדן על דרך האסוציאציה וקורצווייל על דרך הפסיכולוגיה התבניתית נאחזים בסיפור בחי- נת חוליה מתקשרת לחטיבת יצירתו של עגנון. תוך כדי ניתוח יסודות ביצירה הבודדת נחשף עולמו האמנותי הכולל. אין הללו באים, בדרך כלל, לפרש את היצירה הבודדת פירוש מכוון ישירות למורה ולתלמיד. נראה, נא, את המסה „בעיית הדורות בסיפורי עגנון“¹⁴ ואת המסה „מעשה מטפחת“¹⁵. מחקרים אלו מאבדים הרבה מחשיבותם כשהם נקלעים ללא כל הרכה לידי תלמיד בבית הספר התיכון שחסרה לו בקיאות מספקת ביצירת עגנון. הוראת הספרות בבית- הספר ניתנת טפין טפין בחינת מעט על הרבה ולא הרבה על מעט. התלמיד נאחז בפרטים המת- יחסים לסיפור הנלמד, וכך נשאר תפישתו של קורצווייל או של סדן בלתי מובנת לו. התלמיד נתפש למסקנותיהם מבלי שיוכל להסמיק אותן לטקסטים בהם אינו שולט. למשל, עיון ב„מעשה מטפחת“ לסדן ללא בקיאות והבנה ב„הכנסת כלה“ וב„בלבב ימים“, או עיון במסתו הנזכרת של קורצווייל ללא שליטה ב„בדמי ימיה“ או ב„ביער ובעיר“ (הסיפור לא נכלל בתכנית הלימודים), או ב„והיה העקב למישור“ — עיון עקר הוא.

מחקרים אלו חשובים לתלמיד ביותר, אך לא כחומר עזר להכנת שיעורים אלא במסגרת אחרת לגמרי. יש להקדיש שיעור מיוחד לעיון במסה ביקרתית משל קורצווייל או משל סדן אולם רק לאחר סיום הדיון בסיפורים הנלמדים ולאחר קריאת השלמה נוספת, לפי בחירת המורה. העיון המודרך יקנה לתלמיד מושגי יסוד וערכים אותם הוא אינו מסוגל לרכוש בקריאה עצמית. מבחי- נות רבות חשובות מסות אלו יותר ממסתו של ביאליק „שירתנו הצעירה“ הנלמדת בבית-הספר. אירע ונכחתי בשיעור שניתן על ידי מורה טובה בכיתה גבוהה (י"א) ב„שירתנו הצעירה“ לביא-

לחזור על דבריהם וללוש חומר נילוש, או כדי להתמודד עם דברי אחרים ולהציע דעות משלו הנראות לו חשובות יותר.

שתי משימות אלו אינן עומדות בפני תלמיד בבית ספר תיכון בלימודי הספרות. מורה המח- ייב את תלמידיו ל"העזר" במחקרים בהכנה לשי- עור או לשם כתיבת חיבור על נושא בספרות הניתן כהפקדה, מחטיא את מטרת ההוראה, ומחנך לפטפט פסוידו-מדעי.

בשולי הדיון נזכיר מחקרים על יצירת עגנון שלא נכתבו על ידי חוקרים בספרות ושיש להם חשיבות כחומר עזר להוראה וללמידה.

אף כאן עיקר משמעותם של המחקרים למורה ולא לתלמיד. נראה, לדוגמה, את מאמרו של הפרופ' גרשום שלום, "מקורותיו של 'מעשה רבי גדיאל התינוק' בספרות הקבלה"²¹, ואת מאמרו של הפרופ' מ. צ. קדרי, "לבדיקת המיטאפורה בעברית של ימינו"²². שני המחקרים מגמתם לברר שאלות הקשורות בהבנת גורמים מרכיבים

ביצירה. מאמרו של הפרופ' שלום מתווה דרך למורה להתמצא בעלילה הסבוכה של הסיפור, ואלו הפרופ' קדרי מבהיר את רקמות הלשון בסיפור, בלבב ימים", ועל ידי עיון במחקרים מעין אלו משלים המורה פרטים שונים הדרושים לו להוראה.

מתבקשת המסקנה שככל שרבה חשיבותם של המחקרים על יצירת עגנון לפענוח רזי יצי- רתו כן גדולה סכנתם ביישומם בהוראה ובלמידה. ניתן לבנו לתופעה כי מורה צעיר המלמד בבית הספר התיכון מיד עם סיום לימודיו באוני- ברסיטה עלול להקל על עצמו את המלאכה ולה- ריק מכלי אל כלי את תורתו, להעמיסה על תלמידיו בחינת כקולטו כן פולטו, ומפני כך יש להישמר. סקירת המתרחש בשיעורים לספרות בבית הספר התיכון מגלה כי רמת הלמידה עולה כשאין לתלמיד אלא היצירה עצמה, המורה וה- שיעור הטוב. אכן המחקר הענף על יצירת עגנון מביך לא פחות משהוא מדריך.

ה ע ר ו ת

1. ב. קורצווייל, "מסות על סיפורי ש"י עגנון", שוקן תשכ"ג, עמ' 293.
2. "על חקר יצירתו של ש"י עגנון", מולד כרך י"א חוברת 65-66, עמ' 268-284.
3. "אורולוגיון", 11 ינואר 1955, עמ' 307-320 (המשך המאמר ב"אורולוגיון" 12).
4. שם, עמ' 312.
5. שם, עמ' 313.
6. מתוך מגמות ועקרונות בהצעת תכנית לימודים בבית-הספר התיכון, ספרות עברית וכללית, ירושלים תשכ"ד, עמ' 5.
7. הוצאת הסוכנות היהודית לארץ-ישראל. המה- לקה לעלית ילדים ונוער / מדור להדרכה ירו- שלים, תשכ"ב.
8. שם עמ' ז'.
9. שם, עמ' מ"ח.
10. שם, עמ' מ"ט.
11. שם, עמ' נ"ד.
12. שם, עמ' נ"ו.
13. "המספחת", כרך, "אלו ואלו", שוקן תשי"ג, עמ' רנ"ז.
14. ב. קורצווייל, מסות על סיפורי ש"י עגנון, שוקן תשכ"ג, עמ' 38-49.
15. ד. סדו, על ש"י עגנון, הוצאת הקיבוץ המאוחד תשי"ט, עמ' 65-73.
16. כוגסו בספרו, "ש"י עגנון - חיים הזו - עיוני מקרא", הוצאת יובל חיפה, תשכ"ב.
17. ראה, למשל, "על הכנסת כלה", גדפס ב"יובל ש"י", הוצאת אוניברסיטה בר-אילן, בעריכת פרופ' ב. קורצווייל.
18. "הבגינה ולקחה" - מחקר ב"שבועת אמונים", הוצאת מהברות לספרות תשכ"ד.
19. בהם בספרו, עמ' 7.
20. שם, עמ' 12.
21. פורסם ב"לעגנון ש"י", הוצאת הועד הציבורי ליובל השבעים של ש"י עגנון, ירושלים תשי"ט, עמ' 289-306.
22. פורסם ב"לשוננו", כרך כ"ה תשכ"א, עמ' 134-144.