

ני איפיונו בין בדרך התיאור דיאלוג ובין בדרך עקיפית כן יותר ויותר מתוך צמידות יצירה, שהיא מושכל ראשון יצירה טובה.

בו הוא מן הסיפורים הריא- זהם מתפרשים מתוכם בלא מערכת פרשנות חיצונית, הסיפורים בני הרקע היה- ואנושית של השב מן המל- אי" מודרני שלה, מתגלה לא-סימבוליסטית ולא יהו- ל סיפור זה מאפשרת אימון ; בהקשבה למה שמפורש וצרופיהן. אימון בקריאת יאה של סיפורים מורכבים יפוריה יותר.

מאיר ארליך וצבי אביאל

עגנון - ושגרת הוראת הספרות

ריו בפתחת תערוכת עגנון בירושלים), והנה מורים רבים, המבקשים דרכים להבנת היצירה ולהוראתה, נזקקים, ולא לגנותם, בספרות הבי- קורת ובספרות הפרשנות הענפה המתלווה לעגנון ומגלה בו סימני מהות חשובים. נמצא שרבים המורים שהם בחזקת מתווכים למתווכים, וסכנו- תיה של עמידת ביניים זו שתחצוץ חציצה נוספת בין הלומד והיוצר, שכן היא מונעת מגע בלתי אמצעי של הלומד עם היצירה. על סכנה הטמונה בזה מעמיד י. פרידלנדר בדבריו בחוברת, ואף בזה לא גרחיב כאן. אנו מבקשים להעיר על סכנה העולה ממקור אחר, משגרת הוראת הספרות. היינו מצד הכלים, הדרכים והתכנים המקובלים בביה"ס בשיעורי הספרות. אף מספר הנחות מיתודיות- דיאקטיות שמיוסדת עליהן הוראת הספרות עלו- לות להסיט את המורה לספרות ותלמידיו מעיסוק בגוף היצירה ובעיקרה. כזאת, למשל, היא ההנחה, שהמורה לספרות, מהלאה ומעבר לקריאת הטקסט הספרותי עם תלמידיו (ולעתים אף ללא הקפדה על עצם קריאת הטקסט) חייב להעלות לדיון את ה, נושאים" וה, בעיות" העולות ביצירה ולנקוט עמדת שפיטה והערכה על הבעיות והנושאים האלה. המורה הנתבע להתנהגות זו ישקול ויחליט, על פי קריאה ביצירה ובמפרשיה, מהן ה, בעיות" ומהם ה, נושאים" שהיצירה הגלמדת נוגעת או מתלבטת בהם וינסה להעלותם בכיתה.

אורבת לאותו מורה הסכנה שיבור לו ביצירת עגנון, "בעיות" ו, נושאים" השגורים בשיעורי ספרות עברית בבית הספר, ודומה בשיעורי ספ- רות עברית אמנם מתייחדים במבחר מוגבל של , נושאים" קבועים ועומדים, בחינת נכסי צאן ברזל, שאין המורה לספרות, ההולך בעקבות תכנית הלימודים, יכול לפטור את עצמו, ואף אינו צריך לפטור את עצמו מהם. במלים אחרות, מורים רבים מבקשים להם, ומוצאים כחפצם, כעין

ציבור המורים המופקד על החינוך בבית- הספר היסודי ובבית הספר התיכון חדל זה מכבר להיות קומץ קטן של בני עליה ותלמידי חכמים, ואף אין עסקו של ציבור זה בחינוכם של מתי מעט בני עליה ותלמידי חכמים אלא בחינוכם של הרבים הנוהרים לבית הספר, מכוה החוק ומכוה המנהג, מקרב כל השכבות והמעמדות בחברה. יש חשש סביר שמורים רבים הנקראים ללמד יצי- רות ספרות גדולות, ככל שאלה מגויות בתכנית הלימודים, רחוקים מהשגת משמעותה וערכה הסגולי של היצירה הספרותית משום רמתם האי-נ- טלקטואלית ומטענם התרבותי הרדוד. עוול הם עושים ליצירה כשהם עושים בה כמי שעושה בתוך שלו. סכנה חמורה אורבת ללימוד הספרות מידי מורים רבים שאין כושרם והכשרתם עומדים להם בתפישת היצירה הספרותית ובתפישת שלי- חותם בהוראת הספרות. כשיעור כוח תפישתו של המורה ביצירה — כן גם דמות התוויה הספ- רותית שעשוי הוא להקנות לתלמידו.

ואם נכוונים הדברים בהוראת הספרות הגדולה בכלל, בהוראת עגנון על אחת כמה וכמה. יצירת עגנון עולה במורכבותה על יצירתם של סופרים אחרים, גדולים וטובים, המנויים בתכנית הלימו- דים. ומשום מורכבותה יש שהיא חומקת ונשמטת מידי של המורה הבא להקנותה לתלמידיו. הגיו- קים הם, לעיתים, התלמידים עצמם, שאין עגנון מגיע אליהם ישירות אלא בתיווך השולל מהם את טעמה השלם והאמיתי של היצירה.

על קשיים המורים שמקורם בגודש המטען התרבותי-פולקלורי-למדני שהוא מסימני היסוד של הסיפור העגנוני, ואפילו זה התמים והפשוט לכאורה, מעמיד ד"ר ריבלין במאמרו בחוברת זו ואין צריך להוסיף דברים לענין זה. את מבקריו הספרותיים ומפרשיו רואה עגנון כ, מתווכים ביני לבין קוראיי" (כלשון שנקט בדב-



„מכנה משותף“ להוראת פרקים רבים בספרות העברית על ידי שהם מבליטים כמה בעיות תכניות מהותיות שנדמה שעולות ביצירתם של יוצרים רבים מאלה הנלמדים בבית הספר. סבו-רים אותם המורים שיפה הם עושים כשהם מזהים „פרובלימטיקה“ משותפת ליוצרים שונים, לפי שהם מניחים בזה יסוד ל„אינטגרציה“ של החומר בתודעתו של הלומד. אגב כך, סבורים אנו, משתבשת לעיתים הוראת עגנון, משום היסט העיון אל ענינים שאינם ענינים מהותיים לעצם היצירה ודיון בהם עולה במחיר הפסד ההזדמנות לעיין באותם ענינים שהם מעיקרה של היצירה העגנונית. ה„קונטקסט“ התכני-אידיאי של הוראת הספרות העברית התדשה, ממנדלי ועד ביאליק ועד בכלל, נוטה לכבוש לעצמו ולשקע בתוכו, שלא בדיון, את הקריאה והלימוד בסיפורי עגנון. לא בדיון — משום שאין יצירת עגנון מתמצה ואינה מתחזרת מתוך הקונטקסט האמור, שעלול להיות למיטת סדום ליצירה.

נקח לדוגמא את „סיפור פשוט“. הרשיל, בלומה, מינה וכל השאר חיים ופועלים על רקע ברור ונתפס. בעיירה שבוש היא בוטשאש, שב-גליציה בראשית המאה ה-20. הרקע נהיר ומתפרש בצורה ריאליסטית לחלוטין, נעדר הילת מסתור. ריין אין ספק שרקע זה עשוי לספק „אתגרים“ לדיון ב„בעיות“, והמורה לספרות מתפתה להם. יחסי יהודים וגויים; יחס היהודים אל השלטונות ויחס השלטונות אל המיעוט היהודי; דרכם של יהודים לקראת טמיעה לאומית ותרבותית; המעבר מעבר מסורת מוצק אל עולם חדש ובלתי ידוע; מלחמת אבות ובנים, ציונות וסוציאליזם — כל אלה אמנם מופיעים בסיפור. המורה המבקש אחיזה לדיוניו מוצא כאן כר נרחב. אבל בעיות אלה היצונית הן לסיפור ועיסוק בהן מסיט מעיקר היצירה ומעיקר כוונת היוצר. השאלה המכריעה היא: האם רואה עגנון באלה את מרכז הכובד של הסיפור?

יש מורה הנתפש לבעיות הסוציאליות העולות ברקע הסיפור ומבקש להעלות הדו של המאבק הסוציאלי בכיתה, להצביע על משמעותו האנושית-היסטורית הרחבה. יוכל המורה לנבא שם-מאבק זה תצמחנה התמורות הגדולות, אשר

תשנה דמות עולם, וכהנה וכהנה. אך, אף הקורא לראשונה סיפור זה, יחוש שאין מאבק זה נושא חשיבות רבה בעיני עגנון. בחיבה שיש בה מן האדישות, מתייחס עגנון לד"ר קנבינהוט ולמא-בקו. ד"ר קנבינהוט מקהיל קהילות, ובאים משר-תים ועוזרות בית, לשמוע נאומיו, אך אין אנו שומעים את קולו בסיפור. קהל חסידיו חסר פרצוף הוא, ומלבד גיצל שטיין, אין אנו מכירים אף אחד מהם. קשה מאד ליצור יחס רגשי אל קהל שאינו קיים מבחינת ייחודו האנושי ואין לנו גם אפשרות להתרגש מצרות הכלל, במידה שאלה מתרמוזות לנו בסיפור בבעיות סוציאליות רחבות. גיצל, שזכה, יחד עם חבריו המשרתים, כתוצאה ממאבקו של ד"ר קנבינהוט, שתקוצרנה שעות עבודתו בחנות, אמנם שב עתה לביתו מוקדם יותר, אבל מה רבותא היא לו?

עגנון, שאיגו בא בטענות אל הד"ר קנבינהוט על פעלו גם אינו יוצא מכליו בשמחת הישגיו הסוציאליים. באירוניה הוא מעיר שתמיהה היא בעיניו מדוע זה ממחר גיצל לחזור לביתו, שהרי אין בית זה, על שוכניו, — אביו הבטלן, אמו המתחלה והממורמרת, אחותו הגיבנת, שרשעותה עיקמה וכיערה אותה, ואחיותיו המנוונות — כדאי שימהרו לחזור אליו. גבורת הסיפור, בלומה, לא רק שאינה מתעניינת באידיאות של הד"ר קנבינהוט, אלא אידיאות אלה אינן קיימות כלל לדידה ואין להן מקום בעולמה כלל ועיקר. אין ספק, שבעיה זו של חלכאים ונדכאים, אינה רלוונטית למתרחש בסיפור. כל ענין המאבק הסוציאלי של גיצל, התעסקות הסטודנטים האל-מונים במועדון וכיו"צ, אינם מתקשרים אל עיקר הסיפור באשר אינם תופשים מקום כלל בעולמם הפנימי של גבוריו. נראה שמורה העושה „בעיות“ אלה נושא לדיון בכיתתו מחטיא את עיקר תכלית היצירה האמורה.

הוא הדין בבעית „יהודים וגויים“ שהוא אחד מאותם ה„נושאים“ ששיעורי הספרות העברית בבית הספר מגלגלים בהם אגב הקריאה ביצירת סופרים ומשוררים מבני הדור הקודם. המורה שלימד זה לא מכבר את „החוצצה נתיישה“ או את „טוביה החולב“ או „ברית מילה“ עלול להיות-פס לנושא זה ולעשותו קטגוריה לבחינת עגנון,

כהמשך טבעי ורצוף האמורות. ב„סיפור פ זה, לכאורה, נרחבות היריעה, ואנו יוצאים של יהודים בודדים ב המרחב. עולמו של ע הרבה יותר, ואנו חשי הריאלית, של הממש שומעים על בחירות, מנט, על יחסים בקנה אלת היא, מהו הערך עצמו.

סטאד הוא הגוי ה במידה מסוימת, מ של שאר חבריו. סטא הוא עושה נאמנה, מן הכפר אל העיר וחן קת ולשאר השיקצות בשעת רוגזו, ואלה א כך (זהו דרך אגב, ה מתחום התיאור הריא של כלבים). לא גוי אינו אוהב אדוניו עי שונאם על כך. לו יכו לשבוש, היינו פוגשים את מינה מן הכפר הורן ידידתה. רקמת יש בסיפור, אבל, בו בה רבים וטובים מסו הספרות הערכה אידית טג? מונטג ראש האו עולמות. משחק בקלפ לשכרה, מבזבז כספו משפחתו. ואילו אחי יהיו מלאים על מנת משום כבוד ישראל.

יפה יפה את המתרחש הוא עם הורי הירשל על עצמו, שחייב הוא יים ולסבול סיכלותם זה? האם נציגו כן לצאת אל העולם הגו

וכהנה וכהנה. אך, אף הקורא יחוש שאין מאבק זה נושא עגנון. בחיבה שיש בה מן עגנון לד"ר קנבינהוט ולמא-מקהיל קהילות, ובאים משר-לסמוע נאומיו, אך אין אנו בסיפור. קהל חסידי חסר ניצל שטיין. אין אנו מכירים גאד ליצור יחס רגשי אל קהל ייחודו האנושי ואין לנו גם צרות הכלל, במידה שאלה יבבעיות סוציאליות רחבות. הבריו המשרתים, כתוצאה קנבינהוט, שתקוצרנה שעות גם שב עתה לביתו מוקדם א היא לו? בטענות אל הד"ר קנבינהוט יצא מכליו בשמחת הישגיו זה הוא מעיר שתמיהה היא גר ניצל לחזור לביתו, שהרי כניו, — אביו הבטלן, אמו אהותו הגיבנת, שרשעותה נה ואחיותיו המנוונות — אליו. גבורת הסיפור, בלומה, נבנית באידיאות של הד"ר אות אלה אינן קיימות כלל עם בעולמה כלל ועיקר. אין ל חלכאים ונדכאים, אינה בסיפור. כל ענין המאבק התעסקות הסטודנטים האל-ע אינם מתקשרים אל עיקר חופשים מקום כלל בעולמם יאה שמורה העושה „בעיות“ נתו כהיא את עיקר תכלית „יהודים וגויים“ שהוא אחד ששיעורי הספרות העברית בהם אגב הקריאה ביצירת ובני הדור הקודם. המורה את „החצוצרה נתביישה“ או ו „ברית מילה“ עלול להיות-תו קטגוריה לבחינת עגנון,

כהמשך טבעי ורצוף לעינון התימטי ביצירות האמורות. ב„סיפור פשוט“ האפשרויות לעיסוק זה, לכאורה, נרחבות מאד. עגנון מרחיב את היריעה, ואנו יוצאים, במידה רבה, מתחום צר של יהודים בודדים ביחסם אל גויים בודדים אל המרחב. עולמו של עגנון ב„סיפור פשוט“ רחב הרבה יותר, ואנו חשים את המציאות ההיסטורית, הריאלית, של הממשלה האוסטרו-הונגרית. אנו שומעים על בחירות, ועל נציגי היהודים בפרל-מנט, על יחסים בקנה מידה נרחב. השאלה הנש-אלת היא. מהו הערך של כל אלה להבנת הסיפור עצמו.

סטאך הוא הגוי היחיד בסיפור, הזוכה לצאת, במידה מסויימת, מתוך האלמוניות המוחלטת של שאר חבריו. סטאך זה עגלון הוא, מלאכתו הוא עושה נאמנה, מוביל את אדונו או אורחיהם מן הכפר אל העיר וחוזר חלילה. הוא נטפל למינ-קת ולשאר השיקצות וכו'. בועט הוא בכלבים, בשעת רוגו, ואלה אינם מחזיקים לו רעה על-כך (זהו, דרך אגב, הקטע היחיד בו אנו יוצאים מתחום התיאור הריאליסטי ומשתתפים בהגיגיהם של כלבים). לא גוי טוב הוא ואף לא גוי רע. אינו אוהב אדונו על שיהודים הם, אך גם לא שונאם על כך. לו יכולנו, בדרך פלא, להגיע היום לשבוש, היינו פוגשים בודאי את סטאך זה מסיע את מינה מן הכפר לביקור אצל סופיה גילדנ-הורן ידידתה. רקמת יחסים בין יהודים וגויים יש בסיפור, אבל „בעית יהודים וגויים“ שטפלו בה רבים וטובים מסופרינו אין ב„סיפור פשוט“. הספרות הערכה אידיאית ומוסרית בגיבור כמונ-טג? מונטג ראש האורחים, הוא יהודי החי בשני עולמות. משחק בקלפים עם הגויים ושותה עמיהם לשכרה, מבזבז כספו על „גיבליך“, ומזניח את משפחתו. ואילו אחיו היהודים דואגים שכיסיו יהיו מלאים על מנת שלא יתבזה בעיני הגויים, משום כבוד ישראל. יחד עם זאת, יודע מונטג יפה את המתרחש בעיירתו היהודית, מצטער הוא עם הורי הירשל באסון שפקדם, ומיצר הוא על עצמו, שחייב הוא לחזור ולהתרועע עם הגו-יים ולסבול סכלותם וקהות תפישתם. מהו מונטג זה? האם נציגו כדמות אידיאלית, מי שידע לצאת אל העולם הגדול ולהתבסס באוהלי יפת,

משכיל שממנו ומשכמותו תצמח הישועה, כדוגמת פייבוש ב„על קוצו של יוד“ ליל"ג; או שמא נראה בו את המומר להכעיס, המוכר בכורתו בנייד עדשים, סרטן בגוף האומה, אדם הראוי שיגדוהו ויחרימוהו מקהל ישראל? אלא חוששנו שלא זה ולא זה. מונטג קיים, והוא חי ופועל לפי טבעו, אבל אינו מניחנו שנגייסו לצרכי הדיון הפוב-ליציסטי ב„בעיות“, כי לא לכך נתכוון עגנון בעיצוב דמותו.

מורים רבים נדרשים בהוראת עגנון לבעית התמורה, כעין זו העולה בשירי ביאליק, שירי בית המדרש. „בית המדרש הישן“, זה „בית היוצר לנשמת האומה“; מה מקומו ב„סיפור פשוט“? בית הכנסת הגדול והמרווח, המצויין בחלונותיו המצוירים ובשרידי הקדושה הנשמרים בו, הומה מפה אל פה בשבתות ובמועדים וגם בימות חול, ואינו עומד עזוב. יהודי העיירה גאים בו, ומביאים אליו אורחיהם, ובערב יום הכיפו-רים, מארחים הם בו גם את נציגי השלטונות. חוששים הם לכבודו ויכוח ניטש בעיירה אם להשאירו כמות שהוא או לצבעו מחדש.

על בית המדרש הקטן אין אנו שומעים רבות, אם כי ידוע לנו שהירשל למד בו, אי פעם, כאשר אביו הושיבו שם. עד שאימו הוציאתו משם. גם ידוע לנו שהירשל נוהג, לעיתים, להתפלל שם. כמו-כן, אנו יודעים שצעירים רבים, מחבריו של היהשל, תחילה ישבו ולמדו בבית המדרש, ולאחר מכן יצאו ו„פרשו לדרך ארץ“. כך או אחרת, אורת משבר אין אנו מוצאים כאן. עגנון אינו מטיף לפרישה מבית המדרש ואין הוא שמח על עזיבת הצעירים, אך יחד עם זאת, אין אנו חשים בצער. על כך, והדברים אינם מגיעים לכלל מש-בר דרמטי.

הדברים מתארכים, אבל אין מקום לדון על מגיעי ההתרחשות ותכליותיה, ולא זו כוונת הסו-פר המשוקעת בסיפור. אין בסיפור אחיזה לדיו-נים באותה מוטיביקה של „בית המדרש“ ששגרת הוראת הספרות העברית כופה על המורה. ומלחמת אבות ובנים? מי שיצא להשחיתו חרבו בסוגיה זו. סופו שיצא בפחי נפש. פעם פנו ההורים אל טוייבר השדכן, והוא קירב דעת הבנים אל דעת אבותיהם. היום — הצעירים

פונים אל טוייבר על מנת שיקרב דעת הוריהם אל דעתם. התמורה — תמורה, אבל אין שינוי זה בעל משמעות אידיאלית לעגנון, שמביא את הדברים כהווייתם. ההורים אין בליבם תרעומת והבנים אין בליבם ריב, אלא חיים הם את חייהם בלי להעלות על דעתם שניתן לעצור בעד ההתפתחות, לזרוז או לערער עליה. המושג השלמה פסיבית גם הוא אינו תופס כאן, שכן מושג זה מחייב תחושת כניעה ונסיגה, ולא זה תו ההיכר של הציבור בשבוש.

הבנים, אלה שיצאו מבית המדרש, „יש שעו-שים עם אבותיהם ויש שעושים עם עצמם“, אלה בכך ואלה בכך, ולא נפקא מיניה. אין אלו ראויים יותר, ואין האחרים מכובדים פחות. הבנים אינם מדוכאים והאבות אינם מדכאים. לא מרי ולא דיכוי המרי, אלא עולם כמנהגו נוהג. יום יבוא (וכאן שורש ההרגשה הטרגית, כי יום זה אינו צפוי עוד שכן שבוש ויושביה נמחו מן העולם), והבנים לאבות יהיו, וכמנהגם ינהגו.

„אבות ובנים“ אינו נושא לדיון בלימוד סיפורי עגנון, וכן בעית „התמורה“. הזמן פועל את פעולתו אבל חווית התמורה אינה נתפשת לגיבורים עצמם כחוויה טראגית. חווית התמורה אינה מודעת לבעליה, ואין היא צפה כחלק איני-טגרלי של העלילה, ואם נאמר כי יש מן הצער בסיפור זה, הרי דומה הוא לצער, לו אנו מורגלים בחלוף הזמן. קצרה ידינו מלהושיע ועל כן גם לא ננסה לבלום את גלגלי הזמן במרוצתם.

מתוך „על פרשת דרכים“; קובץ מאמרי אחד העם; „לאן“ לפייברג; סיפורי ברנר ועוד, בקעה התהייה הגדולה והמבוכה הרבה של בני התקופה בעומדם בין ציונות לסוציאליזם. מזומן לנו כאן „נושא“ לדיון. גם בשבוש ניצבים להם מועדון ציוני ומועדון סוציאליסטי ולכאורה מזומן לנו כאן „נושא“ לדיון. המועדון הציוני שוקק חיים, פעם שרו בו, לעיתות ערב. בדביקות רבה, ועתה משחקים בו שחמט, מעשנים ציגרטות וקוראים עיתונים ציוניים. בזמן האחרון נשתכלל המועדון עוד יותר, ויש בו שני חדרים, והמשחקים והמשוחחים אינם מפריעים את מנוחת הקוראים. גם מזומן קל עומד עתה לרשותם של באי המועדון ויכולים הם להזמין

כאוות נפשם. הירשל, שאינו ציוני, מבקר באותו מועדון. עושה הוא כך מכיוון שראוי לו לאדם לבוא בין הבריות. למועדון הסוציאליסטי לא יפנה, כי הרי בן אדונים הוא ועל מה ישוחח עם שוכניו, לבית הקפה אינו נכנס כי אין זה לפי מנהג המ-קום, ועל כן, כפי שאמרנו, פונה הוא למועדון הציוני. אין הירשל מעמיד פנים, שמתוך התלה-בות ציונית שם הוא פעמיו אל המועדון ואף על פי כן, אורח רצוי הוא בו. ראשית, מכיוון שרבים מבאי המועדון גם הם אינם ציונים, ושנית מכיוון שאין הציונות כערך תופסת מקום בהווייתם של שוכני המועדון, העורכים בשפים ושותים יין כרמל. לו לא נחרבה המושבה מחניים, מהרהר ברוך מאיר, היה אחיו משולם עולה אליה ושליחים היו יוצאים לקבץ נדבות למענה וכו'. הכמיהה למוולדת, תודעת האוטואמנציפציה, ומלחמת התר-בות — אין להם זכר בתודעתם של מאכלסי המועדון הציוני, וראייתו של עגנון אין בה נקי-טת עמדה והתרסה כנגדם.

ד"ר קבנינהוט וטוייבר, ישן וחדש, אבות ובנים, בית הכנסת ובית המדרש, אלה וכל האת-רים, סובבים והולכים יחד עם זרימת הזמן. קשו-רים הם זה בזה ואין טעם לבוא ולשנות את מהלכם. השינויים מתרחשים מעצמם, מבלי שני-חוש בכך. כך הם פני הדברים ואין יודע אם טוב הדבר או רע. אבל שבוש אינה יודעת מה גודל התבערה שצופן לה העתיד. קריאה בסיפורי „האש והעצים“ עשויה לתת את תחושת המהות הטרא-גית בעולמו של עגנון, שאינו בא לדון את החיים, לשבט או לחסד, אלא זכותם בעצם קיומם.

אלא מה יעשה המורה ויצא ידי חובה? סבו-רים אנו שמוטב לו שימנע את עצמו ככל האפשר ויניח ליצירה לעשות את פעולתה בקורא. מכל מקום מוטב שימנע מפרשנות ומהעלאת „בעיות“, חשש המעטת דמות היצירה וגימודה מחריף בשעה שאנו מלמדים יצירה ספרותית זו או אחרת מתוך תחירה להזדהות אמוציונאלית עם הגבורים וגור-לם. חשש הוא שתביעה זו, שרבים המורים לספ-רות תובעים מעצמם ומתלמידיהם, עלולה להבי-אם לרגשנות יתירה הפוגמת בעיון בייחודה של היצירה. אם בעגנון מדובר, אנו חוטאים בתבי-עה-צפייה זו להזדהות חווייתית לעיקר רוחו

של הסופר שעמידתו מנגד, כעין פוזה „אפ בתיאטרון, למשל. עמי רות, שהיא ערובה נגד בהוראת הספרות בבין דהות אמוציונאלית — פרקי עגנון.

יפה להוראת עגנון מידה מנגד, כזו שאין עיקר, וכזו שאינה עושה חשת בעיות אידיאליות ליוצר ולדברו ומכוונת טיב עמידתו בסיפור בסיפור. חשובות לעי-אותן עבודות בביקור עמידתו ו„מעורבותו“ לא רק לצורך עיצוב ביצירה את „סבר פני ביורר התכלית של ה

שכאן גם המפתח לביורור המטרה החינוכית-דידקטית של הוראת הסיפור. ב„סיפור פשוט“ — אם נעמיד את תלמידינו, אגב קריאת הסיפור, בנסיון הסתכלות בת איכות ידועה, כהסתכלותו של היוצר ב„עולם“ המעוצב על ידו וכיחס המשו-קע באותה הסתכלות, דומה שכוונו אל עיקר תכ-ליתה של ההוראה של יצירה ספרותית גדולה זו. יותר משאנו נתבעים לבדוק ולהתעמק ב„רפרג-טים“ העולים ביצירה הספרותית. היינו במכלול ההווייה המתוארת, ולקבוע את יחסנו אליהם, בין יחס היצוני, על דרך ההערכה והשפיטה של הגיבורים, בין יחס „פנימי“ על דרך ההזדהות, הייבים אנו בהוראת הספרות לתת את דעתנו על הסובייקט הפועל ביצירה, הוא היוצר, ועל דרך האמפאטיה להשתתף עמו, ככל שהשתתפות כזו אפשרית, בדרך הסתכלותו הוא בדברים. דומנו שיעיקרון זה בהוראת הספרות עשוי להבטיח הישגים משמעותיים יותר מאלה העולים בידינו בהוראת עגנון.

של הסופר שעמידתו כלפי הגיבורים היא עמידה מנגד, כעין פוזה „אפית“, כשימושו של המושג בתיאטרון, למשל. עמידה זו יש בה מן ההתנכ-רות, שהיא ערובה נגד רגשות. המיתודה הנהוגה בהוראת הספרות בביה"ס שיעיקרה חתירה להז-דהות אמוציונאלית — לא תמיד יפה להוראת פרקי עגנון.

יפה להוראת עגנון, כאמור, הסתכלות שבע-מידה מנגד, כזו שאינה עושה שפיטה והערכה עיקר, וכזו שאינה עושה את הסיפור אמצעי להמ-חשת בעיות אידיאיות נרחבות, אלא קשובה ליוצר ולדבריו ומכוונת בחינתה אל היוצר לפי טיב עמידתו בסיפור ולפי עיקר עיסוקו וענינו בסיפור. חשובות לעיצוב המיתודה של ההוראה אותן עבודות בביקורת הספרות הדנות בטיב עמידתו ו„מעורבותו“ של הסופר בסיפורו. אך לא רק לצורך עיצוב המיתודה חשוב שנגלה ביצירה את „סבר פניו“ של היוצר אלא לעצם ביורור התכלית של הוראת היצירה. נראה לנו

שאינו ציוני, מבקר באותו כד מכיוון שראוי לו לאדם וועדון הסוציאליסטי לא יפנה, א ועל מה ישוחח עם שוכניו, ס כי אין זה לפי מנהג המ-זאמרנו, פונה הוא למועדון זעמיד פנים, שמתוך התלה-פעמיו אל המועדון ואף על א בו. ראשית, מכיוון שרבים ז אינם ציונים, ושנית מכיוון תופסת מקום בהווייתם של כים נשפים ושותים יין כרמל. שבה מחניים, מהרהר ברוך שולם עולה אליה ושליחים דבות למענה וכו'. הכמיהה זואמנציפציה, ומלחמת התר-כר בתודעתם של מאכלסי ייתו של עגנון אין בה נקי-נגדם.

יטוייבר, ישן וחדש, אבות בית המדרש, אלה וכל האח-ו יחד עם זרימת הזמן. קשו-וין טעם לבוא ולשנות את זרחשים מעצמם, מבלי שנ-: הדברים ואין יודע אם טוב שבוש אינה יודעת מה גדול עתיד. קריאה בסיפורי „האש ז את תחושת המהות הטרא-ן שאינו בא לדון את החיים, ז זכותם בעצם קיומם. זרה ויצא ידי חובה? סבו-זימנע את עצמו ככל האפשר ז את פעולתה בקורא. מכל פרסנות ומהעלאת „בעיות“. יצירה וגימורה מחריף בשעה ספרותית זו או אחרת מתוך ציונאלית עם הגבורים וגור-זה זו, שרבים המורים לספ-ומתלמידיהם. עלולה להבי-הפוגמת בעיון בייחודה של מדובר, אנו חוטאים בתבי-נות חווייתית לעיקר רוחו

ביבליוגרפית-עזר

להוראת יצירותיו של עגנון *

- בן-יוסף יצחק
הפרוטה מאת ש"י עגנון. מתוך : מערכי שיעורים.
תל-אביב, תרבות וחינוך, 1961, ע' 38-45.
- נתיב, מ.
אירוניה ותודעה יהודית ב"ספר המעשים" לש"י
עגנון. הד-החינוך, לד (תש"ך), ז : 5-6.
- פנואלי, ש"י
"אגדת הסופר" ואגדת עגנון. הד-החינוך, ל"א
(תש"י), מב/מג, 4-5.
- מריק, יחזקאל
בעל הריחים והטוחן. בשדה חמ"ד, ז (תשכ"ד),
289-295.
- פנואלי, ש"י
בת-שחוק ביצירתו של עגנון. הד-החינוך, לד
(תש"ך), יג : 8.
- צורף, אפרים
כיצד מגתחים סיפורו של עגנון ? בשדה חמ"ד,
ח' (תשכ"ה), א/ב : 58-61.
- קדרי, מ"צ
מקורות המיטאפורה של עגנון. בשדה חמ"ד, ח'
(תשכ"ה), ה' : 221-223.
- קוברמן, יעקב
רמזי הסיפור, "המלביש" לש"י עגנון. מעלות א'
(תשכ"ב), ה' : 16-19.
- פנואלי, ש"י
"בדמי ימיה". הד-החינוך, ל"א (תש"י), מו/מו :
11-13.
- * הרשימה הביבליוגרפית הוכנה ע"י מר משולם הלוי.
- קרני, סוניה
שלש אחיות — לש"י עגנון. הד-החינוך, ל"ד
(תשכ"ב), ל"ח : 9-10.
- רבקאי, ישראל
ש"י עגנון — צפור. מתוך : פסיכולוגיה וחנוך
לאור ספרותנו. תל-אביב, טברסקי, תש"ז, ע' 117-127.
- רז, הרצליה
על שלושה סיפורים לעגנון. החינוך, ל"ה (תשכ"ו),
ג' : 195-201.
- שה-לבן, יוסף
לדרך הוראת "תהלה" לש"י עגנון בכיתה ט'.
אורים, ט"ז (תשי"ט), ד' : 212-215.
- שה-לבן, יוסף
פרקי ש"י עגנון בכיתה ח'. מתוך מדריך לכיתות
ז-ח. תל-אביב, "אורים", תשכ"ב, ע' 166-169.
- שה-לבן, יוסף
"תהילה" לש"י עגנון. הד-החינוך, ל"ז (תשכ"ג),
י"ב : 4-5.
- בן-יוסף, יצחק
ש"י עגנון — צפורי ; ש"י עגנון — שלוש אחיות.
מתוך : פרקי ספרות — מערכי שיעורים לכיתה ו',
תל-אביב. תרבות וחינוך, 1964, ע' 222-235.
- צימרמן, דויד
על שלושה מסיפורי עגנון (,"פנים אחרות", "הרופא
וגרושתו", "המטפחת"). ירושלים, המחלקה לעליית
ילדים ונוער של הסוכנות היהודית, תשכ"ב (עיונים,
ל"ב). בסוף החוברת ביבליוגרפיה של מסות על עגנון
ועל יצירות בודדות שלו.

ד"ר ליאון ס. פרץ

בפעם זו
יבשת לחילופי
המקום הניע לנו
דרום-אמריקה
ונעשה עסקן
מטענו היהודי
תביעתו מן הח
שיעמוד לו בת
בביקוש דרכו.
כבר מת
עיקביות מחשב
דוד הרד
שאולי צפונה

ע

את בית הספר היהודי
וראשונה כאמצעי המבי
קבוצתית והודהות עצמי
זו אינה לבגד עיניו, אין ב
במסגרת נפרדת, על מע
בית ספר שוקד לעשותו.
מיועד קודם כל לקבוצה
צה דחוייה לשולי החברו
גם נרדפת ממש. וחייב ב
אל קבוצה חברתית שא
הנמנים עליה, ולהכשיר
ולדבק בשוני היהודי ש
יהודי. ולבסוף בימינו