

מגמות בביקורת על יצירת ש"י עגנון ומשמעותן להוראת יצירותיו

עגנון בהתאם למטרות ההוראה המתבקשות בהוראת ספרות.

מגמות יחודיות בביקורת על יצירת עגנון

במסכת הביקורת על יצירת עגנון לא בעדריים חוקרים שיש להם תפישת יסוד מוגדרת-אפריורי-רית, והללו ניגשים אל היצירה במגמה להוכיח תיאורית קבועה ועומדת שלא צמחה מתוך היצירה 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" (הסיפור 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 הקאפיטליזם 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 טקסטואליות, ואין המחבר כופה על הטקסט את מסקנותיו. לכאורה עשוי מאמר זה לשמש חומר עזר למורה לספרות, שכן לא חרג כאן המחבר, לכאורה, ממטרת ההוראה המדגישה ש"אין לו למורה בכיתה אלא היצירה הספרותית המתבארת והמתפרשת 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, והשנייה — במסלול המפתל של הביקורת הפרשנית 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 בחינת פרשנות לפרשנות. גדולה ממבוכת הקורא מבוכת המורה הבא להורות את סיפורי עגנון בבית-הספר התיכון, והמחפש לו את הדרך הנאותה, 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 הפצים אנו להתחייב חס למגמות יסוד הטבועות במבחר מאמרי ביקורת על עגנון מבחינת ישומן בהוראה ובלמי-דה. נתרכו אך ורק בביקורת הפרשנית המתחסת לטקסט ומתמודדת עם יצירה או עם מוטיב ביצירה 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 מיוחדת, שעל טיבה נעמוד להלן, וכי לעתים קרובות ביותר עלולה קריאה במאמרי ביקורת למנוע מן המורה את האפשרות להורות כראוי את יצירת

הסיפור יהיה זה תרגיל נאה לקרוא על היחס שבין תפילין ב"ב, שני זוגות", פרק ב' (אלו ובוגרים יקראו ב"שני ת"ח שהיו אה עמ' 38) על הענין העקרוני ותפילין: תפילין הן הלבוש מן השלילי שבלבוש, ודוקא מ, שמחות למשפחת שיינר, יפה בעל הלבושים טועה בזה. שהתלמידים יבינו את העיקר החוקיות הפנימית של הסיפור ימרמן (עמ' ס"ד) ששם פסיק זיה רשאי.

רש, אולם דא עקא שבתהליך הפרשנות פועלת תפישה אידיאולוגית של המפרש ומתמוגגות 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 ז, 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 "התמוגגות עם היצירה, נסיון להבינה מבפנים, מתוך מהותה היא ועל ידי שימוש ארעי בלבד באמצעי-עזר היצוגיים"⁸. צימרמן פוסל להלכה, והצדק עמו, שעבוד היצירה למגמות כלשהן, ברם מה עלה לניתוחו את "המטפחת"? המחבר מסתמך על תפישתו של הפסיכולוג Karen Horny כספרו "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 הירות אנושית?¹⁰ הניתוח של הסיפור משועבד לתיאוריה של הורני. ולאור ההארה מצד התיאוריה מקבלות הציטטות מן הסיפור את "מובנון": "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 המעיין 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.

צימרמן טוען שיחסו של הילד לאביו הוא אמביוואלנטי, ורואה בעוף המופיע בחלומו של הילד סמל ל"יחסו השלישי של הנער אל אביו, והמערטל אותו מהילת אורו החיובי"¹². פירושו זה נראה לי שרירותי, שכן הקונטקסט מעיד על כך שהעוף בחלום הוא ביטוי לחרדתו של הבן לאביו המרוחק ממנו, חרדה שהיא וזהה לחלוטין לחרדתה של האם המביאה אותה לידי מצב של ריגוש שבטלפתי: "אותה שנה שנסע אבא זכרונו לברכה פעם ראשונה ללשקוביץ עמדה אמא עליה השלום בחלון, פתאום צעקה צעקה גדולה ואמרה, אוי מחנקים אותו. אמרו לה, מה את סחה? אמרה, רואה אני גולן אחד אוהו 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 לגוול את ממונו ואחו 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 ישתעברו כליל לדרך ראייתו את הסיפור, ובכך תמנע מהם קריאה בהתאם להנחיות 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 חוק" 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 רונוצוויג וצימרמן, אולם אף כאן

מתעוררות שאלות דיו-עלם מהן.

הן קורצווייל והן ס-הנחות יסוד לגבי הק-בסיפור הנידון אלא-ב. קיום עמדה מצד-קרת. סדן על דרך ה-דרך הפסיכולוגיה התב-נת חוליה מתקשרת י-תוך כדי ניתוח יסודי-עולמו האמנותי הכול-כלל, לפרש את היצו-ישירות למורה ולתלנ-ב, בעיית הדורות בסי-,"מעשה מטפחת"¹⁴. ב-מחשיבותם כשהם נקו-תלמיד בבית הספר ו-מספקת ביצירת עגנו-הספר ניתנת טפין טו-ולא הרבה על מעט. ה-יחסים לסיפור הנלמד-קורצווייל או של סדן-בתפש למסקנותיהם-לטקסטים בהם אינו-מטפחת" לסדן ללא-כלה" וב"בלבב ימים-של קורצווייל ללא-ב, בעיר ובעיר" (ה-הלימודים), או ב, והת-עקר הוא.

מחקרים אלו חשוו-כתומר עזר להכנת ש-לגמרי. יש להקדיש-ביקרתית משל קורצו-לאחר סיום הדיון ב-קריאת השלמה נוספה-המודרך יקנה לתלמיד-הוא אינו מסוגל לרכו-נות רבות חשובות כ-ביאליק, "שירתנו הצע-אירע ונכחתי בשיעור-בכיתה גבוהה (י"א)

חסו של הילד לאביו הוא בעוף המופיע בחלומו של השלישי של הנער אל מהילת אורו החיובי"¹². ירות, שכן הקונטקסט מעיד מ הוא ביטוי לחרדתו של ממנו, חרדה שהיא זהה האם המביאה אותה לידי לפתיה: „אותה שנה שנסע פעם ראשונה ללשקוביץ שלום בחלון, פתאום צעקה אוי מחנקים אותו. אמרו גמרה, רואה אני גולן אחד עיקה לגמור את דבריה עד מ ומצאו את אבא חלוש, עליה השלום נתעלפה עמד ונו לברכה לגזול את ממונו י ונעשה לו נס וניצל"¹³. ו את פשט הסיפור. הסתמ- הטקסט בבחירת המובאות ו עלולה להטעות את התל- זהתבגרות, תקופה בה קיי- " להעמקה פסיכולוגיסטית. עלול לקסום להם, והם ראייתו את הסיפור, ובכך התאם להנחיות אותן יאבה

כי אותה סכנה קיימת גם „חומר" ביבליוגרפי מתוך דמי. לא רק „מגמות חוץ" ננה בהוראה ובלמידה אלא פי שונה לחלוטין.

רת על יצירת עגנון

נשים ליצירת עגנון מתוך ללא כל נסיון להתאים את רצה מראש, המובהקים הם, הפרופ' ברוך קורצווייל לאו אתה שומע הן, ואמנם אותו הבעיות הדידקטיות ו וצימרמן, אולם אף כאן

מתעוררות שאלות דידקטיות אחדות שאין להת- עלם מהן.

הן קורצווייל והן סדן מניחים בחיבוריהם שתי הנחות יסוד לגבי הקורא: א. בקיאות לא רק בסיפור הגידון 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 מכון ישירות למורה ולתלמיד. נראה, נא, את המסה „בעיית הדרות בסיפורי עגנון"¹⁴ ואת המסה „מעשה מטפחת"¹⁵. מחקרים אלו מאבדים הרבה מחשיבותם כשהם נקלעים ללא כל הדרכה 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 להסמיך 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-

ליק. המורה נאלצה להתייטר בשיעור זה כיון שלתלמידים לא היה מושג בשירת שטיינברג, 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 בהט¹⁶ משולם טוכנר¹⁷ וספרה של הגב' דינה שטרן¹⁸. מחקרים אלו אינן דינם כדיון הקודמים כיוון שהם מצטמצמים בניתוח היצירה הבודדת. מהי משמ- עותם להוראה וללמידה? אף כאן אין להימנע מדיון בשאלות דידקטיות כבודת 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 המורה 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 ומתכוננים 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. תובתו לבדוק מה כתבו אחרים כדי

לא לחזור על דבריהם וללוש חומר גילוש, 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. גראה, לדוגמא, את מאמרו של הפרופ' גרשום שלום, מקורותיו של 'מעשה רבי גדיאל התינוק' בספרות הקבלה"²¹ ואת מאמרו של הפרופ' מ. צ. קרדי, "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 שכל 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. "אורולוגין", 11 ינואר 1955, עמ' 320-327 (המשך המאמר ב"אורולוגין" 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. המח- לקה לעליית ילדים וגוער / 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. "המטפחת", 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. סדן, על ש"י עגנון, הוצאת הקיבוץ המאוחד תשי"ט, עמ' 65-73.
16. כונסו בספרו, "ש"י עגנון - חיים הזז - עיוני מקרא", הוצאת יובל חיפה, תשכ"ב.
17. ראה, למשל, "על הכנסת כלה", גרפס ב, יובל ש"י, הוצאת אוניברסיטה בר-אילן, בעריכת פרופ' ב. קורצווייל.
18. "הבגידה ולקחה" - מחקר ב, שבועת אמונים", הוצאת מחברות לספרות תשכ"ד.
19. בהט 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.

מלכה שקד

הורא

הוראת סיפורי עגנון להעמיד את התלמיד מעולה, ומטרה זו דין תיו של המורה לספרו יצירת עגנון, בין ה בת הקשבה מתמדת לו הכתובות אלא גם בני אינו ניתן בלי תשומת ל תיים הרבים המשוקעי דרך הוראה רומן עגנון הדגש ממילא מהדיון ב בגילויים הגדולים כגון הבעיות המבניות הרחב אפשר להגיע אלא ברו רים בלבד.

רבים יותר הסיכוי עגנוני בהוראת סיפור יכול המורה לעיין בפ עיצוב הספרותי בלא הספרותית השלימה הקצר יכול המורה להג שורה, של דף, של פרי כדי הצבעה מתמדת אלה. אך כמובן שגם כ כתב, מן ההכרח לנוע ב מגמתנו במאמר זה הוראת אחד מסיפוריו עגנון.

בחרנו לשם דוגמא חלק מהשעורים ניתן התיכון שליד האוניב למורים תיכונים שו תשכ"ו.