

יצירות עגנון בבית הספר התיכון

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 כשנוסף עוד סיפורים אחדים? אפילו לא נוסחו התמיהות כהלכה — אני משיב עליהן בחיוב. במקרה 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 אחויו הציון בבחינות הבגרות בלא ידיעת סיפוריו. תוספת סיפורים וזמן להוראתם יגבירו את „תודעת עגנון“ בבית-הספר התיכון וימריצו 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. (ובבוא 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 מתיימרת לשמש את הדור הזה והבא כמות שהיא, בלא שינויים קטנים או גדולים, המוכנסים בה במקביל לשינויים החלים

בחינת הכמות

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 ה„גל“ (תוכנית הלימודים מתשט"ז) הציעה שני סיפורים מתוך המישה: 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 ה„גל“ באחרת — לפי טעמם 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 ההפרש של 50 שעות-הוראה שבין השירה ובין הפרוזה לטובת השירה, עדיין קשה לסבור הפרש גדול כל-כך בין ביאליק, המשורר הלאומי-מי לבין עגנון, המספר הלאומי.

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

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

נות עקב האסוציאציה אל טעני אגדה ואנאלוגיות ספ-אמורים: כאשר המורה ה על תלמידו. אבל הסטיות כאשר הן צומחות מהילדים קריאת איזה סיפור מהדהד דים פסוק מן המקרא, או סיפור ובו דמויות, מצבים או תפישתם את הסיפור מעמיקה. לא כן אם המורה המורה רק מסיח את דעת יס לכך מקום רק אחרי שליחותו החווייתית ונעשה

העיתון „העיתון“ העיתון מי יודע בני אם יש בו אותיות כמספר נתפרסם ב„הארץ“ 16.7.63. מציעה רק סיפורים שיש בהם ואין דרך זו מהנכח. עגנון ב„פיוש הגלון“ הוא כותב מ, אני, הוו יודעים שהכל לפי לשבח אני משבח, אינו ראוי לו בן עירי הוא, ואפילו הוא (עמ' 65 בשנתון „דבר“). דון הסיפור, והרב חכמת של-ה, עמ' רצ"ט. ד, תוקרי עגנון עורכים עד-לסוף מאוניים, כך י, תש"ד.

בטעם הדור ובצרכיו התרבותיים. בהשקפתו הספר-רוחית-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 דיאק-טית, 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 בפי-רוש בתוכנית של תשט"ז). בוודאי גפלאים הם הסיפורים הנ"ל, ויש בכולם מסמגניו המשובחים של עגנון המספר, אולם, לפחות מצד התימאטיקה שלהם הריהם יוצרים מעין „המשך סביר“ ו„רצי-פות-קלה“ לסיפורי העיירה של פרץ, אש, ברדי-צ'בסקי ומנדלי, בארון וברקוביץ, ולסיפורי היישוב של בן-ציון, או"ר וסמילנסקי. עיקרם — סיפורים דיאקטיים, שזורים על מוטיבים עממיים עם מוסר-השכל; סיפורי עלילה רומנטיים שקושי הוראתם נעוץ בעיקר בסיגנון הקלאסי ובלשונום הרווייה והמרוכזות.

התימאטיקה הפרובלימאטית העגנונית במר-הביה המודרניים כמעט שאינה מוצגת בפני התל-מיד 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 מבחי-נת הצורה ואמצעי ההבעה — יצירות אלה ניתנות בדרך-כלל ל„חסידי הקריאה החופשית“ של התל-מיד, של הסטודנט או של המורה — המשכיל בעתיד.

והרי יצירות מן הספרות הכללית, אשר באות ומתארות את האדם במבוכתו ובמש-בריו, האישיים-חברתיים-לאומיים, משל באבל, המינגווי, קפקא, קאמי ועוד, כבר הן נלמדות

בבית הספר התיכון, למרות הקשיים הפסיכולו-גיים 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.

הכנה 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 ודיאקטיים, מהווי הגלות והחסידות ומאהבת התורה וארץ-ישראל. גילגולי-מוטיבים שקצתם כבר הם ידועים לילד מסיפורי פרץ ופרישמן, אש ושלוש עליכם. תבליניו 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 שיך 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, הפרו-טה, הדרשה, מאויב לאוהב, מעשה העז, ההדלקה וכו').

הבעייה המרכזית בהוראת יצירות עגנון ולי-מודן, מתעוררת כבר בבית-הספר היסודי (הממ-לכתי — 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,

כבר מלכתחילה באנשים ובסינ „סדר“, ב„ש"ס „אתרוג“ וכד' הגדול הזה בב ניה את כ השיגו גומרי כי וליהנות מסיפון „המטפחת“ וכיו אהבה לאין שיה רת — כבר ד וכוונותם — ר: בבית-הספר הת **הקשיים האו** **הסובייקטיבי** נפתח במסקו יצירה ספרותית אים הנתונים, ק תוצאות של ב החומר, הת תחילה נבדוק מר מעמיד בפנ כלל סיפורי עגנו קיצוני של העלי ושל עיצוב הדמ צפופה מאוד שאלות „מובנות הטכסט העגנוני subject matter-הלשון. הפיסקה באומנות מופתי רימוזים ואסוציאצ וההיסטורית, ומכי הדת המוסדית וכ הכלל יהודי ומן הוהוה. הכלל, סיפ בות יהודית בגיל ההויות, המסומנו הגדול. גודש אידיאי- בטכסט-לשוני צפו

ון, למרות הקשיים הפסיכולו-
ז בפני התלמיד הצעיר!
ית הלימודים מבחינת המיבחר
! הם יתרמו לשינוי, תודעת-
פר התיכון (ההילוני, בעיקר)
נת היצירה של עגנון בעיני
כדי הצדקת הכרתו כ"מספר
זיקון" בפאנתיאון של סופרי
וכל הדורות.

זת בבית-הספר היסודי

לדון בשאלה החשובה: "כיצד
הם המכשולים האובייקטיביים
בהוראת סיפורי עגנון, נבחן
המיטען העגנוני" שמביא עמו
פר היסודי.

דים, רובם ככולם, הומלצו מתוך
! אגדות ומשלים, סיפורי-עם
יים ודידאקטיים, מהווי הגלות
התורה וארץ-ישראל. גילגולי-
כבר הם ידועים לילד מסיפורי
ושלום עליכם. תבלינו וסמניו
בהם. מן הראוי לציין הבחנה
ובה להבנת התיזה העיקרית
כל סיפור, ששמו מעיד עליו,
וא שייך להווי המקודש של
קיימי-מצוות — הומלץ על-ידי
הרשמית ללימוד בבית-הספר
ג תפילין, שבת בירושלים, יום-
קני, סידורי החדש, הסדר, שני
וכו). ואילו סיפורים, "סתם"
היו אצל עגנון כחוכן הדתי או
זכו של הסיפור) הומלצו לבית-
המטפחה, אגדת הסופר, הפרו-
ב לאוהב, מעשה העז, ההדלקה

זית בהוראת יצירות עגנון ולי-
בר בבית-הספר היסודי (הממ-
), והיא היעדר הכשרה נפשית
הווי המינהגי-מסורתי שיצירת
רובה ככולה. ואם, כמו שראינו,
חינוך מרחיקה את הילד הרך,

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

נניח את כל "קלפינו" בהימור אחד: אילו
השיגו גומרי כיתה ה' את המיומנות לקרוא, להבין
וליהנות מסיפור אחד כמו "סידור תפילתי" (או
"המטפחה" וכיוצ"ב) שהוא כולו תום ורוך, רצוף
אהבה לאין שיעור לאדם ולמשפחה, לעם ולמסו-
רת — 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 להחנות את תלמידינו
יצירה ספרותית טיפוסית משל עגנון הוא, בתנ-
אים הנחוגים, קלוש מאוד. הערכה זו בנוייה על
תוצאות של בחינת שלושת גורמי ההוראה:
החומר, התלמיד והמורה.

תחילה נבדוק את המכשול הראשי שהחו-
מר 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
הכלל יהודי ומן המינהג הכיתתי, מן העבר ומן
ההווה. הכלל, סיפורי עגנון ספוגים ורוויים תר-
בות יהודית בגילגוליה המסורתיים ובהופעותיה
ההויות, המסומנות כבר בבקעים של משברה
הגדול.

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

נבחרים, המאורגנים בפסוקים קצובים, שבחלקם
הגדול הם מפעילים צלילים מקוריים; מרמזים
לסיטואציות מקוריות ומסמלים ערכים יהודיים-
אנושיים מכל שכבות ספרותנו העתיקה, הביני-
ימית והחדשה — מאיטים את קצב הקריאה
הרהוטה של כל קורא. העלילה אינה משתלשת
על סיפורים אלו, ולפעמים היא אפילו געשית
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 כמקוד 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 חז"ל ותפילות ומדרשים ואגדות ועיוני
חכמה וקבלה, ושהם "משולבים" בתרגומי-מיב-
טאים אידיים ובפתגמי-עם, ושהם "מחוזקים"
ברמזים ור"ת ולעזים, ושהם "רקומים" דינים
ומנהגים ומינוח דתי-פולחני; וכל אילו ביחד
תלויים על בלימת סימני-פיסוק ועל תעלולי-
היתממות והומור-דקיק ואירוניה-מאופקת, ורמ-
זים אפיים, ואליגוריה וסמל... מניין תימצא לו
לתלמיד הממוצע ההכנה וההכשרה הדרושות, כדי
להתמודד עם כוליות עומקם ומרחבם? ומה פלא
בשמועה הנודעת ש, עגנון הוא יותר מדי יהודי
ויותר מדי קשה" לטעמו של התלמיד בבית-הספר
התיכון העברי?!

מה בין עגנון לשאר סופרים?

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

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

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 לחזור לעומקן של הוויות אסתטיות, הנולדות אך ורק בקריאה „סינפטיית“ ובתפיסת-בד-בבד של קפלי התוכן עם רמזי הלשון שבמקור. ייתכן, איפוא, שבאמת אנו מלמדים את סיפורי עגנון כיצירות מתורגמות! מתורגמות מלשון „מזורה ובלתי-ידועה“ ומתווי „רחוק וזר“ ומחוכמת-חיים, עתיקה וקרה“.

ואפשר, שמשום כך מתאמצים מורינו כל-כך „לגלות“ את הצדדים „האנושיים“, האוניברסאליים שבדמותה הנאצלת של „תהילה“ ושבדמו-תו הנבוכה והטראגית של „מנשה חיים“. ומשום כך ממירים מורים הרבה, סיפורים יהודיים אופייניים בסיפורי-עגנון, כולל „אנושיים“ כמו „פנים אחרות“, „הרפוא וגרושתו“ וכד'. ועוד אפשר, שמפני הקושי להישלל מחדש בקרקע היניקה של גיבורי עגנון, לדבר בלשונם ולהבין את שיחם ואת שיגם, אנו פוטרם את עצמנו, בלמידת הסיפור העגנוני בשיטת „שיחות כלליות“ על אופייה של תרצה ועל ההבדלים בין מינץ ובין עקביה מזל; ומגלגלים במוטיבים „אנושיים-יהודיים“ של „הכנסת אורחים“, „מעשי צדקה והסד“; „מוכיחים“ שעגנון הוא סופר „מודרני“ היודע את סודות האהבה בין גבר לאשה ואת הקונפליקט

האנושי (האיבסני) שבין ההתמסרות לקריירת המדע ובין מילוי שבועת אימונים מימי הגערה... בקיצור — לומדים הרבה על היצירה ומצטט את היצירה, ובינתיים אנו עוקפים את „המק-שים“ הטמונים בעמקי-הלשון וברבדי-הסיגנון ומדלגים על עשרות הקישורים הפסיכולוגיים ועל מאות זכרי הסיטואציות, שאותם ביטויים וגיבובים ושברי-פסוקים ומדרשי חז״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 חסר התלמיד הממוצע של ימינו גם את האמונה, את התום ואת הסבלנות, הדרושים לו לשם הבנת המגמה הרחובנית של עגנון, כדי לחזור לעולמם הפנימי של גיבוריו המופנמים וכדי להזדהות עם הערכים האיס-טטיים של היצירה. אף צריך לקבל בצער את העובדה, שמספר גדל והולך (כבר עכשיו הוא מגיע לממוצע ארצי של 50%) של המורים הם מורים צעירים בגיל ודלים במיטען הידעיות וה-גיסיון 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 — מפיהם — שלמרות העניין היהודי-האנושי העמוק שיש, למשל בדרך-חיינו הטראגיים של „מנשה חיים“ על רקע פלאסטי משכנע של ההווי הגלותי, מבכ-רים הם להורות את שניים-שלושת הסיפורים האחרים שבתוכנית הלימודים, שהם קלים הרבה.

יותר „לפיצוח“ לליבם הרומנטי

מהי מטרת ה

ישאל השואל סיפורי עגנון אסקופה להיכלו לטרקליני ההיסט קרדום לחפור בו של הלשון ומרב וסמליו?! ותנא ועקרונות לתופ באמר בפירוש בי לכל יצירה ספרות סוציולוגית, פסיו להיזהר מלהעמיד ההוראה ללא קל „את אחת הבחינוט ג, אומנותה של ה רוצה להתנתק מן כולוגיים, הסוציול הם מרכיבים חש האיסיטית“, ומה והערכים הגנויים מה משמעותה בכלל וביצירת-עג ל, „טוהרה“ כזה על-הקונקרטי שלה, על-ידי שירוששה המיוחד שלה, כך על-ידי ניתוק המגו שלה.

עגנון לא יצר הסופר הוא עצמו נ ואת עיוני ההבעה שאינו נמנע מלהחדד וזדמנות. כלום אפשר שלים העתיקה בכ והחדד? צדקניות אף אחת מהן אינה תהילה הירושלמית

בשום פראפראזה של דראמת-חיייה של תרצה או של מזל (בשלב זה של חייו) לא נטעם אותו טעם מעודן ולא תועבק 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 חוליות — מילים חוזרות לפיסקאות חטו-בות, שכל אחת מהן תמונה מושלמת של חיי אדם ואהבה ומסירות וקורבן ואמונה.

התומאונים הצרוף, מידות הסלחנות, אהבת הבריות, החי והטבע והסניגוריה המתמדת כמו גם השלווה האפית וההילוך המופנם של הרגשות וה-מחשבות — כולם אהוים 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 בסיון, "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"י.

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 נעיון במידרשי חו"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 לן — 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-ההתרחשות 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 החוויית הקונקרטי של, במרחב ובזמן המסויימים, או על-ידי שירוששה 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 מלהחדיר אף בקורא תודעה זו בכל הזדמנות. כלום אפשרית, "תהילה" מ ח ו ק 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.

שבין ההתמסרות לקריירת יעת אימונים מימי הנעור... הרבה על היצירה המינס ים אנו עוקפים את, "המק-מקי-הלשון וברבדי-הסיגנון הקישורים הפסיכולוגיים ועל זות, שאותם ביטויים וגיבים שי חז"ל ומאמרות חכמים, י-דת, ורמוזי מצוות, וסודות-היו לעורר בנו להנאתנו - אגב קריאה רווטה ומשכ-מוכנים ומוכשרים לקריאה.

המורה

ם אנו את תרמילו הרו-לקוטו הלשוני-המקורי של הוא מגיע לבית-הספר התי-אל כיתותיו העליונות. יותר יטב את יחסו של התלמיד זואת", ביחוד — במגמות רנו חסר התלמיד הממוצע שונה, את התום ואת הסבל-שם הבנת המגמה הרוחנית - לעולמם הפנימי של גיבו-להזדהות עם הערכים האיס-אף צריך לקבל בצער את יל והולך (כבר עכשיו הוא של 50%) של המורים הם ודלים במיטען הידיעות וה-ם כדי לסמוך עליהן את הוראת סיפורים כאילו.

צירים וישרים מודים ומתוו-ליאה להוראת סיפור של כעבודת-מחקר ענק, ועדיין להחם. ונוסיף — מפייהם — הודי-האנושי העמוק שיש, טראגיים של, "מנשה חיים" כנע של ההווי הגלותי, מבכ-ז שניים-שלושת הסיפורים הלימודים, שהם קלים הרבה.

כדי איסוף, "קטלוג" של דינים ומנהגים, "מילון" של ביטויים ואמירות מעולם יהודי-מסורתי (אפילו בניונו ואפילו בורותו).

אין גם אחידות בסיגנונו של המספר. הריהו 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 ה"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 החברתי הפסיכולוגי הם בבחינת עושר השמור לחווייה לרעתה?! הנקבל את הדעה שדיו לבית הספר התיכון בהתרשמות-חוויתית ולא בעומק-ההבנה, ושמטרת ההוראה של, "והיה הע-קוב למישור" היא הצגת הדמות הטראגית של, "היורד", מנשה חיים, במאבקו האישי בגזירת אוברדנו או בסמליותו הלאומית, כאילו כתיבתו של הסיפור ב, פרוזה התיכונית, השווה לעגנון ולקפקה. לביאליק ולסופוקלס כאחד?!

אומנם, בין ברירה מלמדים צעירי מורינו סיפורים אילו ואחרים תוך ריפרוף 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, "מתודה" 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, הרמוני, וה-סמלני, אין אנו יכולים להשיג בדרך הוראה זו.

מה ניתן לעשות?

איני מכיר קפיצת-דרך מיתודית, שתחליף את המיתודות המצויות. קשה לראות מיתודה מהפ-כנית, שתצליח להרכיש את, "החוייה האיטית-טית" ביחד עם, "התכנים, האידיאות והערכים הגנוזים ביצירה" של עגנון בתנאים הקיי-מיים. 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 היתוס 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 יצי-רות עגנון בבית הספר התיכון הן בכמות והן באיכות הסיפורים, על-ידי תוספת שיעורים להו-ראתו.

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

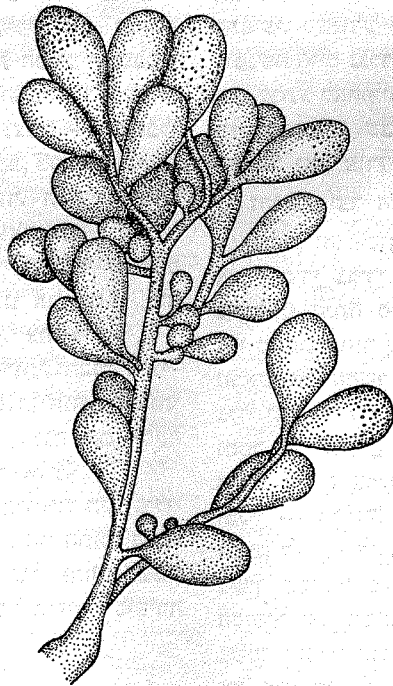
(ד) "להמחיש" את התכנים ואת הסמלים ככל האפשר על-ידי תצוגת המקורות הספרותיים וקריאה מתוכם, בתור חומר-לוואי לחומר הנלמד. ורצוי מאוד — להדריך את התלמידים בעשיית, "היכרות" עם סיטואציות אפיות במידה שאפ-שר עדיין לאתרן בסביבה החייה של התלמיד (בית-כנסת ובית-מדרש במיכלול הופעותיהם בזמנים שונים, שיחות שבין מנחה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

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

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

(לפחות — כמיספר היצ-תית), לפי שיטת, "הקריא-המחייבת גם העלאה בכת-וגם הרצאות וסקירות בעי-ז) להפעיל בהוראת והאכסטנסיבית, את שיט-לשם הבחנה ספרותית בין טיבים דומים בסיפורים ו-ואצל מספרים אחרים. ח) להרכיב חוגים ל-עגנון ולדיונים על-פי פר-החינוך המשלים של בית-

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 חווייתית-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 ובמרו-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.

ת-דרך מיתודית, שתחליף את קשה לראות מיתודה מהפ-יכיש את „החוייה האיסתית-התכנים, האידיאות והערכים לעגנון בתנאים הקיי-זכה בדביקות לתהליך ממושך ו מבטיח הישגים רמים, מפני טיביים של תשתית תרבותנו, ר וצריך לשנות בהדרגה את נגון בבית-הספר התיכון, ועמו וכושר ואת המיומנות זלמיד לקרוא, קריאה מעמיקה

תר רצינות וכבוד ראש את צר היסודי.

ה המיסגרת הלימודית של יצי-הספר התיכון הן בכמות והן על-ידי תוספת שיעורים להו-

את הלמידה הפרונטאלית על ים לטכסטים שונים, אופיי-י, לסיגנונו ולאמצעי הבעתו.

את התכנים ואת הסמלים ככל תצוגת המקורות הספרותיים תור חומר-לוואי לחומר הנלמד. הדריך את התלמידים בעשיית ואציות אפיות במידה שאפ-ן בסביבת החייה של התלמיד ו-סדרש במיכלול הופעותיהם ימות שבין מנחה למעריב, הווי

זל התלמידים מטלות נוספות, שתחייבנה אותם להיאבק עם ומנ, ככל יכולתם, עיונים ודיו-ישום הפגנת המופת העגנוני של וכן והצורה.

זל התלמידים בהדרגה קריאת שאינם בתוכנית הלימודים