

## דרכי הוראה בסיפורי ש"י עגנון

מאיר וויל

### ש"י עגנון בניה"ס היסודי

מחברי תוכנית הלימודים לבניה"ס היסודי שקלו נכונה בהחלטתם לכלול בתוכנית ללשון וספרות פרקי עגנון, פרקים מעולם היצירה הרב-גוני של ש"י עגנון, שיכילו צורות ספרותיות שונות: אגדות ומעשיות, סיפורים קצרים וארו-כים יותר, תיאורי הווי ורשמי זכרונות ועוד. ולמעשה כלולים בתוכנית כמה מסיפורי עגנון בכל אחת מכיתות ה-ח. אולם כבר בתוכנית לכיתה ד' נזכר הפרק „אלקנה" מתוך „הדום וכסא" וניתן בכך האות שגם בכיתות ד' יש מקום ללמד מסיפורי עגנון. מחברי המקראות השונות מצאו קטעים מיצירות עגנון, אשר לפי דעתם, מתאימים גם לכיתות ב-ד וכלולים במק-ראותיהם. לגופו של המבחר הזה בתוכנית הלי-מודים עוד ידובר להלן. לעיקרו של המבחר: יש לברך על כך שעורכי תוכנית-הלימודים למדו לדעת, כי לא ייתכן חינוך ספרותי בישראל ללא לימוד מבחר יצירות של עגנון כשם שלא ייתכן חינוך כזה בלי ללמוד שירי ביאליק וטשרני-חובסקי וסיפורי שלום עליכם ופרץ. פרקי עגנון בבניה"ס, על אף הקשיים בהוראתם מעניקים ללומ-דים בהם, כמו גם למלמדים אותם, ברכה רבה, ברכת נפש וברכת רוח. בעצם הלמידה ביצירת עגנון מגלה הלומד עולם ישן-חדש, בא לכלל הבנת תחומי חיים רחוקים והם שלגו, ובעצם התהליך מתגבשים ועולים ערכי-אדם וערכי עם שהם ערכי חינוך.

ביצירת עגנון מתפרשות לחניכינו ולנו ירי-עות חיים של שבט בישראל בד בבד עם יריעות

חיים של האדם, הקרוב לנו כאדם, וע"י כך קונים הלומדים ראיית אדם באספקלריה רבגונית. הור-את עגנון הזדמנות היא לנו להביא את חניכינו במגע עם ספרות גדולה, טובה ועמוקה. אין ספק שהיגונם הספרותי של ילדינו פגום במידה רבה משום שאנו מגדלים אותם על ספרות קש וגבבא, בזמן שהילד-החניך נצרך לספרות ממש. הילד כאדם זקוק לספרות המעלה את האדם על עול-מות רוחו ועולמות גופו, על אמונתו וכפירתו, מאבקיו והישגיו, לבטיו וכשלונותיו, יצריו ושאי-פותיו.

מסיפורי עגנון ומיצירותיו ילמדו חניכינו על חיי בני עמם בעבר הלא-רחוק, על הווי חייהם ועל הווייתם העשירה בחלומות, בגבורה, במאבק (לקיום יהודי ואנושי), בפעילות ובאמונה. צדק, במידת מה, מי שאמר כי עגנון הכיר יהודים משלוש סביבות: בוצ'אץ, ערי גרמניה וירוש-לים, ודמותם של אלה עיצב בספריו. ביותר הגדיל בעיצוב יהודי בוצ'אץ, ואין לך טיפוס בבוצ'אץ שלא ישתקף ביצירות עגנון. אמנם נכון שדמויות יהודים מאלה שעלו על במת חיינו במאות הש-נים האחרונות, היינו פועלים, אכרים ובעלי מלא-כה, אינן מוצאות את ביטוין המלא ביצירות עגנון. השכבות ששינו את חיי עמנו בתקופה האחרונה, הן וחלומותיהן ומאבקיהן על קיום ועל קוממיות — כמעט נעדרים מיצירות עגנון. אולם מעניין ומלבב הוא שבכל מקום שצץ ומתגלה אחד מנציגייהם בסיפורי עגנון — יחס הסופר אלי-הם הוא יחס של חיבה והערצה (נזכיר את ירוחם

חופשי, הקומוניסט ו  
ללון, אלכסנדר, הפו  
ישראל ב, בנערינו ו  
ב, פיבוש גולן ועוד  
בהוראת עגנון  
סיפוק הנאה אסטטי  
הלומדים בו, יחד עם  
אנשים ומעשיהם וראי  
לה, אחת הדרכים לה  
ויודגש שבהוראת

משום תחושת שבת, ו  
שבקריאת עגנון וגם ח  
מה להכין לקריאה בע  
שירצה לקרוא בעגנון  
דעת העם והאדם, א  
„חסדי יגון" (צפורי)  
גם ייקראו וגם ייקרעו  
רים נקראים היו ספו  
ספרים נקראים אין ס  
היום, ב, עד הנה" עמ'  
קריאה בעגנון צר  
להביא את בני הנועו  
ולהדריכם. אין זו קריא  
גת רק ע"י מאמץ ורצ  
שמעמיד עגנון. והיטיב  
במסתו על עגנון שנתפ  
הוא (עגנון) מובן אלא  
רגשות שהתיחד בהם. כ  
הרי הוא חתום לפניו ב  
שיץ, כתבים, כרך ב,  
עגנון משמעו, לדעתנו,  
ומביני „לשון רגשות"  
רה. מה שלפשיץ רואה  
כמטרה לחינוך.

#### מבחר יצירות עגנון

לא קל לקבוע מבח  
שרצוי ללמד בבניה"ס ה  
דה שרבות היצירות ש  
ואי אפשר ללמד את כ  
כידוע לא הייתה עגנון

אבל בביה"ס יש ללמד לא רק מה שנכתב לילדים אלא מה שמחנך, מרחיב דעת ומהנה את הנפש. מובן שיש ללמד יצירות שהן לפי כוחו ויכולתו של הלומד.

כדי לקבוע מה ניתן ללמד בביה"ס היסודי ובאלו יצירות יש לבחור יש לגבש עקרונות אחדים לבחירה זו. אנסה לסמן כמה מעקרונות אלה:

א. יש לבחור יצירות שלימות ולא קטעי יצירות. יש להפגיש את הניכיון עם היצירה כפי שיצאה מידי יוצרה. עגנון יודע ביצירתו רבת האגפין ורחבת היריעה את החיבור (חיבור סיפורים קטנים וארוכים) — לסיפור אחד גדול המגולל פרשיות של חיים עשירים) את הניתוק (הוצאת פרק, או פרקים מסיפור גדול והעמדתם כסיפורים עצמאיים) והוא יודע גם את הגלגול (גלגול סיפור בסיפור אחר, בשינוי ההיקף וכמובן גם בשינוי המשמעות). קוראים העוקבים אחר יצירתו יעמדו על גולה על העובדה, כי סיפורים שגראו, כאשר התפרסמו לראשונה, כסיפורים שלמים ועצמאיים או כגובלות (לפי משמעות המושגים האלה המקובלת בתורת הספרות), נתגלו אח"כ כפרקים אורגניים מסיפורים ארוכים, רומנים וכיוצא בזה. ככל הסיפורים שהצטרפו במרוצת הזמן לרומן כמו „הכנסת כלה“ ו„תמול שלשום“. אפשר שאלה נכתבו מלכתחילה על פי תכנית רחבה, חיינו כסיפור שלם וגדול, ועגנון גיתק ממנו פרקים והעמידם כסיפורים קצרים בפני עצמם, ואפשר שמלכתחילה כל סיפור קצר היה סיפור שלם, מיוחד לעצמו, אלא במשך הזמן הנפשות הפועות לות בסיפורים האלה, נושאים, הוויית החיים שברקמה שם הטרידו את היוצר ותבעו ממנו לאחותם ולצרפם במרקם של שתי וערב. מאותה שעה שנצטרפו לסיפור שלם הריהם יונקים משמעותם מן הקונטקסט הגרוב שבו נשתבצו. לא מסתברת איפוא הפסקה בתוכנית הלימודים — לשון וספרות (עמ' 49) (התוכנית לכיתה ה'), האומרת: פרקים מתוך „תמול שלשום“. איזה פרקים? מניין המורה ייקחם? מדוע ולמה בכי-תה ה' פרקים מתוך „תמול שלשום“ שבעצם תלישתם מן הקונטקסט אנו מפסידים מימד חשוב בהבנתם? יש לפקפק גם אם נכון לבור קטעים

חופשי, הקומוניסט המגורש מא"י „באורח נטה ללון“, אלכסנדר, הפועל הבונדאי המגן על כבוד ישראל ב„בנערינו ובזקנינו“, פיבוש ולא-פיבוש ב„פיבוש גולן“ ועוד רבים כמותם).

בהוראת עגנון בביה"ס היסודי יש משום סיפוק הנאה אסתטית ועינוג ספרותי לחניכים הלומדים בו, יחד עם פתיחת נפשם לקראת הבנת אנשים ומעשיהם וראיית עצמם לאור ראיית הזו-לת, אחת הדרכים להתחנכות עצמית.

ויודגש שבהוראת עגנון בביה"ס היסודי יש משום תחושת שבת, היא תחושת ההישג והעינוג שבקריאת עגנון וגם תכונת ערב שבת, והיא המגמה להכין לקריאה בעגנון, להכשיר בישראל נוער שירצה לקרוא בעגנון וידע לשאוב ממנו מכמני דעת העם והאדם, אוצרות רגשות ושפע של „חסדי יגון“ (צפורי), והלוואי שנגיע שספריו גם ייקראו וגם ייקרעו, כדבריו „בזמן שהיו ספרים נקראים היו ספרים נקרעים ועכשו שאין ספרים נקראים אין ספרים נקרעים“ (עם כניסת היום, ב„עד הנה“ עמ' קע"ג).

קריאה בעגנון צריכה לימוד והכשרה וכדי להביא את בני הנוער לקרוא יש לחנכם לכך ולהדריכם. אין זו קריאה העולה בנקל, היא מושיגת רק ע"י מאמץ ורצון להדור לעולם מיוחד זה שמעמיד עגנון. והיטיב להביע זאת א. מ. ליפשיץ במסתו על עגנון שנתפרסמה בשנת תרפ"ו: „אין הוא (עגנון) מובן אלא ליודעי כתב נפש ולשון רגשות שהתיחד בהם. מי שאינו יודע בטיב עולמו, הרי הוא חתום לפניו בשש טבעות“ (א. מ. ליפשיץ, כתבים, כרך ב', עמ' ר"ז). לחנך לקריאת עגנון משמעו, לדעתנו, לחנך „יודעי כתב נפש“ ומביני „לשון רגשות“ הכתובים ומובעים ביצירה. מה שלפשיץ רואה כתנאי ללמידה אנו רואים כמטרה לחינוך.

### מבחר יצירות עגנון לביה"ס היסודי

לא קל לקבוע מבחר יצירות מיצירות עגנון שרצוי ללמד בביה"ס היסודי. הסיבה לקושי בעובדה שרבות היצירות שניתן ללמד בביה"ס היסודי ואי אפשר ללמד את כול מה שטוב ורצוי ללמד. כידוע לא הירבה עגנון לכתוב במיוחד לילדים,

### אה בסיפורי ש"י עגנון

וודי

רוב לנו כאדם, וע"י כך קונים... באסקלריה רבגונית. הור-... היא לנו להביא את הניכיון... טובה ועמוקה. אין ספק... ילדינו פגום במידה רבה... על ספרות קש וגבבא... לספרות ממש. הילד... את האדם על עול-... על אמונתו וכפירתו,... ושלונותיו, יצרו ושאי-

מיצירותיו ילמדו הניכיון... בר-הלא-רחוק, על הווי חיהם... בהלומות, בגבורה, במאבק... בפעילות ובאמונה. צדק, אבר כי עגנון הכיר יהודים... ערי גרמניה וירוש-... עיצב בספריו. ביותר הגדיל... ואין לך טיפוס בבוצ'אץ'... עגנון. אמנם נכון שדמויות... על בנת חיינו במאות הש-... פועלים, אכרים ובעלי מלא-... את ביטוי המלא ביצירות... שינו את חיי עמנו בתקופה... ותיהן ומאבקהן על קיום ועל... נעדרים מיצירות עגנון. אולם... שבכל מקום שצץ ומתגלה... ורי עגנון — יחס הסופר אלי-... בה והערצה (נוכיר את ירוחם

מכתבי עגנון, לצורך לימוד הווי, מנהגים, חגים ומועדים. אלה לא לשם לימוד ספרות מובאים בתוכנית, ולא במגמה לחנך להבנת הספרות. שונה הדבר, כמובן, בסיפורים קצרים שהסופר תלשם בעצמו מן היריעה השלימה והעמידם כסיפורים העומדים בפני עצמם; מלאכת התלישה יש להשאיר בידי הסופר ולא להטילה על המורה. ב. ניתן את היצירה בידי תלמידינו בלשונו ובסגנונו של הסופר. רק לסופר ניתנת הרשות לתקן ולשנות בלשונו ובסגנונו. הלשון, הסגנון אינם לבוש סתם שניתן להחליפו אלא הוא מזווג עם התוכן כדי אחדות. ב, סיפורים ואגדות" לש"י עגנון שנערכו ובוארו ע"י יחיאל בן-גון כתוב בהקדמה: השינויים שבהוצאה זו נעשו בהסכמתו של המחבר. ודרך זו יפה. ארשה לעצמי להביא דוגמאות אחדות רק כדי להדגים. ברפוט הראשון של מעשה העז, ב, הדים" כתוב: „באו ושאלו לרופאים" — לשון ההולמת אגדה, מעשיה, ואילו בכמה מקראות מצאנו כתוב: „הלך אצל הרופא, צווה עליו הרופא". במקור כתוב: „עקר קנה וטבלו בעפצים שעושין מהם דיו". במקראות: „עקר קנה וטבלו בדיו". התופש את מעשה העז כאגדה יבין בין לשון המציאות לבין לשון האגדה. ב, צפורי" במקור מסופר על ה, שרטלי", במקראות השמיטו את הקטע הזה. אומנם קל ללמד בלי השרטלי, אולם בסיפור באה ה, שרטלי" הבלתי-ממשית לעמוד מול הממשות. ועוד תיקונים כגון אלה. דומני שטוב היה לקבוע שביצירות ספרות אין לשנות בסגנון ובלשון המחבר. „דיו" היא מילה יותר מובנת מאשר „עפצים", אולם לאגדה „מעשה העז", למקום העלילה (צפת) ולזמנה (ערב שבת סמוך למנחה), הולמת „עפצים" דווקא.

ג. יש לחפש ולמצוא בין יצירות עגנון סיפורים אשר נושאתם אינם רק תלמידי חכמים, יראי שמים ומאמינים תמימים. הילד צריך לראות, כי החיים היהודיים היו עשירים יותר ורבגוניים יותר, ומצויים סיפורים רבים כאלה בכתבי עגנון. אומנם א. י. בראור סובר שעגנון, רובו וכולו חי בעולמם של תלמידי חכמים, של חלוצי העלייה השנייה ופרופסורים באוניברסיטה ואילו עולמם של „נחותי דרגה רחוק ממנו כיום כשם

שהיה לפני 56 שנה בצאתו מעיר מולדתו". „נחותי דרגה", במובן „עמד", וסתם יהודים „עמי הארצות", יש הרבה בסיפוריו, וכוחו בעיצובם אינו נופל מכוחו בעיצובם של „תלמידי חכמים", ועגנון תופס אותם תפיסה בחומר לא פחות משהוא תופסם תפיסה שברוח. לא נכון איפוא לצמצם את הנוף האנושי של גיבורי עגנון על פי מבחר סיפורים שגיבוריהם מייצגים רק שכבה אחת מאוכלוסית בוצ'אץ'.

אזכיר סיפורים אחדים: „שלוש אחיות" ב, אלו ואלו" עמ' קצ"ו (סיפור המזכיר את „שלוש התופות" רות" ל"ל פרק, אולם מסופר בדרך עגנונית מובהקת). בתוכנית אין סיפור זה בזכר, אם כי הוא נמצא במקראות אחדות. „גר צדק", ב, אלו ואלו" עמ' קפ"ו, סיפור ה, רוצח" אגדות וחשוב ללמדו. „פיבוש גולן", נתפרסם בשנתון „דבר" תשי"ז עמ' 54—74, סיפור החודר לתהליכים סוציאליים מתאר תיאור אמת את הניגודים החברתיים בין שכבות העם ומעמיק לחשוף את גפש המוני העם במרידתם ובכניעתם, ועוד סיפורים רבים מעין אלו.

אזכיר כאן את יחס עגנון לעשירים העובר בהרבה מסיפוריו החל מסיפוריו הראשונים ועד גבהרד גולדנטל מ, עד עולם". בכל פגישה אתם בסיפוריו ביטא המספר את ביקורתו עליהם ואת סלידתו מדרכיהם. כדאי לזכור גם את יחסו החיובי והאוהד לסוציאליסטים-בונדיסטים (בנערינו ובקנינינו), לקומוניסטים (ירוחם חופשי) ועוד. בראור כתוב ש, עגנון הציב מצבת נצח לבוצ'אץ' עירו, לא הניח כנראה בריה שהכיר בה שלא הכניסה בחיבוריו. ואמנם בסביבה זו משתקפות בדרך עגנונית שכבות עם רבות, מ, נחותי הדרגה" עד „רמי הדרגה". אזכיר מ, בלבב ימים" את תיאור הגזל-נים, ורובם אנשי מידות ובעלי רחמנות ועומדים לעני בשעת דחקו ומאמינים בבורא עולם. ומת-חילה לא היו גזלנים, אלא שרים שהיו משעבדים בהם גרמו להם להניח שדותיהם ולפשוט ידיהם בגזל" (אלו ואלו תפ"ו). וכן תיאור הערלים „ועיניהם חשיכות משעבוד שמשעבדים בהם אדוניהם", ובמבחר הסיפורים שערך בן גון אנו מוצאים כמה וכמה „פושעי ישראל" ו, עוברי עבירות" ר"ל.

ד. מבין יצירות בה וללמדם בכיתות ו יוקים להתחנכותם היחסים בין המינים נ טוב אם הם סופגו אמנות אחרים הארה תפיסת עולמם וגישתם בה מפרי עיטו של וחלום, כמיהות גוף ו על גפשו וחירותו, כמ ייה לשלוט ולשרוד ו את האהבה. וכל אלה מלאה. רצוי לתת מהי שאין בתוכנית הלימודים ומקונות להם מוש יחסי המינים. לעומת גפשו של הנער במושג האהבה הטובה המעמי האירוס ופעולתו. שמו נות", הסיפור הראשוני ישראל? אירוטיקה ט קדושה ויצירה, וקומו אות והקשחת הלב לז הבים. סיפור זה יפה, בדמי ימיה", שמעלה ספוכחים לבין רגשו „החילה" מכיל סיפור תיה הטראגיות של החים למתרחש בנפש אהבה אחר הוא „מסובי נמו לתג ולמשפחה, ב האדם בגל הרגשות ש הסיפור לפני הכיתה זו העידון לבין סיכוני ו יודים להבחנה בין פ סני אנשים בגיל מבו יסבססים להוגאל מהב בה סיפורים רבים מן סאן, אבל בטורים הא תכונות האלה.

ה. עלינו להפגיש את ילדי ביה"ס היסודי, דהיינו ללמד, לא רק סיפורים קצרים ונובלות, אלא גם סיפור ארוך, גדול ונרחב בהיקף, הרו-מאן. הסיפור הקצר מפנה את תשומת נפש הקורא הצעיר ל"עניינים" מצומצמים, מרוכזים, מומנטים העומדים ברומה של הווית האדם והם נוגעים עמוק בנפש האדם ומזעזעים נימי לב ונפש. אולם הילד נזקק, מבחינה נפשית, גם ליריעה רחבה ביצירה המתפרשת לפניו, וענינה עיקוב אחר תהליכים ממושכים, ששורשים להם בחיי חברה, בגורלות אנשים ויחסיהם המורכבים. הילד הקורא בסיפור הארוך נאחז ברצף ההתארות הקיומית.

הסיפור הקצר, כשהוא לעצמו, עשוי לטעת בלב הלומד הצעיר תפיסה חד צדדית של החיים. ובאמת החיים הם שרשרת ארוכה ארוכה של קטנות: אירועים, רגשות, הלכי נפש, והקטנות האלה משתרשות ליצירה אחת הנמשכת והולכת, כמעט, לאין סוף, וחורגת לעתים מעבר לגבולות חייו של הפרט. בקריאת בית חופשית ילדים צעירי-רים קוראים ספרים גדולים בעיקר, ולא סיפורים קצרים. סיפורים קצרים נקראים יותר ע"י קוראים מבוגרים. הוראת הספרות בבית הספר צריכה להכשיר לקריאה בסיפור הארוך, לעצב גישה לספר, להנך להתבוננות מקיפה. מבין סיפורי עגנון ניתן ללמד את האגדה הנלבבת, "בלבב ימים" ואולי גם, "הנידח", או, "בדמי ימיה". גם "תהילה" הנלמדת בכיתות ה' היא יותר מסיפור קצר, ורצוי גם להביא לתלמידינו סיפור ארוך, משל עגנון.

ו. כדי שנוכל ללמד את עגנון בביה"ס היסודי-די, מן ההכרח הוא להכין את, "הכלים" למורים ולתלמידים. הכלים הנחוצים הם, בראש ובראשון-נה קבצים של ספורי עגנון בצירוף באורי מלים, אקדמות קצרות וסופי-דבר ארוכים (לא דרכי עבודה). רצוי היה שניים, או שלושה קבצים, האחד לכיתות ג-ה והשני לכיתות ו-ה. בכל קובץ מירב הסיפורים שניתן ללמד בגילים אלה. המורה יבחר מהם שניים-שלושה סיפורים המתאימים לכיתה שלו. אין לקבוע מסמרות שסיפור ידוע מתאים אך ורק לכיתה אחת ולא לאחרות. אמרתי לעיל, כי, "צפורי" ניתן ללמד גם בכיתה ד' וגם

ד. מבין יצירות עגנון יש להביא סיפורי-אה-בה וללמדם בכיתות ביה"ס היסודי. גילאי 11-15 זקוקים להתחנכותם לסיפורי אהבה אמנותיים. היחסים בין המינים מטרידים את הילד בגיל זה, וטוב אם הם סופגים מיצירות ספרות ותחומי אמנות אחרים הארה והדרכה בסוגיה זו לעיצוב תפיסת עולמם וגישתם. יפה לחינוכם סיפור האה-בה מפרי עיטו של עגנון שמצויים בו אגדה וחלום, כמיהות גוף וכיסופי נפש, עמידת האדם על נפשו וחירותו, כמו גם מעידות ודרדור, הנט-ייה לשלוט ולשרור האוכלת את האדם ומאכלת את האהבה. וכל אלה נתונים בו בכנות אמנותית מלאה. רצוי לתת מהיצירות האלה לחניכינו וצר שאין בתוכנית הלימודים לספרות דאגה מיוחדת ומכוונת למצוא יצירות מתאימות. תלמידינו גז-רכים להוברות הזולות והזוללות את לבבות הנעו-רים, ומקנות להם מושגים דלים ומעוותים בתחום יחסי המינים. לעומת אלה עלינו לפרנס את נפשו של הנער במושגי חיים דרך קריאה בספרות האהבה הטובה המעמידה על מלוא משמעותו של האירוס ופעולתו. שמא נלמד את הסיפור, "עגו-נות", הסיפור הראשון לעגנון שפורסם בארץ ישראל? אירוטיקה טראגית בסיפור, בצל ערכי-קדושה ויצירה, ריקומה במרקם מסתורין ומצי-אות, והקשחת הלב לאהבה הממוטטת את הנא-הבים. סיפור זה יפה, לדעתי, לכיתה ה', כמו גם "בדמי ימיה", שמעלה ההתנגשות בין חשבונות מפוכחים לבין רגשות לב הומה וכוסף. גם "תהילה" מכיל סיפור אהבה ומתאר את תוצאו-תיה הטראגיות של התכחשות ואטימות לב ההו-רים למתרחש בנפש בניהם ובנותיהם. סיפור אהבה אחר הוא, "מסובין", מיוחד בעדינותו, בער-גתו לחג ולמשפחה, באהבת האדם שבו, בכבוד האדם, בגל הרגשות שהוא מעלה. הנך קורא את הסיפור לפני הכיתה וחש שהנך צועד בין סיכויי העידון לבין סיכויי הוול והגס. וטוב להדריך ילדים להבחנה בין שני התחומים האלה. כאן שני אנשים בגיל מבוגר, המחפשים להם בית ומבקשים להיגאל מהבדידות ולחסות בצל האה-בה. סיפורים רבים מסיפורי עגנון ניתן למנות כאן, אבל בטורים האלה יספיקו רק הרמיזות המעטות האלה.

56 שנה בצאתו מעיר מולדתו". במובן "עמד", וסתם יהודים, עמי הרבה בסיפוריו, וכוחו בעיצובם וחו בעיצובם של, "תלמידי חכמים", ותם תפיסה בחומר לא פחות משהוא שברות. לא נכון איפוא לצמצם את של גיבורי עגנון על פי מבחר בוריהם מייצגים רק שכבה אחת צ'אץ'.

ורים אחדים: "שלוש אחיות" ב, אלו יו (סיפור המוכיר את, "שלוש התופ-צץ, אולם מסופר בדרך עגנונית וכן את אין סיפור זה נזכר, אם כי זקראות אחדות. "גר צדק", ב, אלו פ"ו, סיפור ה, "רוצח" אגדות וחשוב ש גולן", נתפרסם בשנתון, "דבר" 74-54, סיפור החודר לתהליכים תאר תיאור אמת את הניגודים ו שכבות העם ומעמיק לחשוף את גם במרידתם ובכניעתם, ועוד סיפור-ין אלו.

את יחס עגנון לעשירים העובר וריו החל מסיפוריו הראשונים ועד של מ, עד עולם". בכל פגישה אתם א המספר את ביקורתו עליהם ואת הם. כדאי לזכור גם את יחסו החיובי אליסט-בונדיסט (בנערינו ובזקנינו). רוחם חופשי) ועוד. בראוור כותב ב מצבת נצה לבוצ'אץ' עירו, לא בריה שהכיר בה שלא הכניסה בחי-ז בסביבה זו משתקפות בדרך עגנו-ם רבות, מ, נחזתי הדרגה" עד, "רמי ד מ, בלבב ימים" את תיאור הגול-נשי מידות ובעלי רחמנות ועומדים דרכו ומאמינים בבורא עולם. ומת-גולנים, אלא שרים שהיו משעבדים גם להניח שדותיהם ולפשוט ידיהם ואלו תפ"ו). וכן תיאור הערלים זכות משעבוד שמשעבדים בהם מבהר הסיפורים שערך בן גון אנו וכמה, "פושעי ישראל" ו, עוברי

בכיתה ו' וגם בכיתה ח'. מ, אויב לאוהב" נלמד גם בכיתה ג' וגם בכיתה ח' ועוד. מראש ייקבע שאין ללמד את כל הסיפורים הכלולים בקובץ, אלא לפי הזמן והמקום. המורה יעמוד לפני הצורך לבחור לפי טעמו ולפי צורכי כיתתו. ובוודאי יימצאו מורים שישתדלו לבחור מה שטוב בעיניהם ולא נכלל במבחר, ואף על זאת יש לברך. שני ספרונים מעין אלה מצויים בידינו וראוי להזכירם:

א. שמואל יוסף עגנון, "סיפורים ואגדות" ערוכים ומבוארים בידי ד"ר יחיאל בן-גורן, שוקן, ביה"ס הריאלי בחיפה, תש"ך.

ב. שמואל יוסף עגנון, "בלבב ימים" בצירוף הערות, ביאורים ומראי מקומות מאת שמואל גדון, שוקן, תשכ"ו.

לפי עניות דעתי הביאורים צריכים להיות רחבים יותר ומדויקים יותר וראוי להוסיף מבו-אות לסיפורים.

### "הנין" ו"לאווין" בהוראת עגנון

יאמר מראש, כי הפרק הזה, על אף שמו, אין כוונתו לפרש ולפרט את כל הנכון (ההנין) והבלתי-נכון (הלאווין) בהוראת סיפורי עגנון, ולא רק מפני שאין בידינו הנחיות דידקטיות שוות לכל נפש, אלא משום שההנין והלאווין נוצרים והולכים וגם נעלמים ומתחלפים עם חילופי העינים, המביאות יתר בינה בנפש הלומד, במהות הספרות, בטיב העולם אליו אנו חותרים וכו'. ולא בפרטים נעסוק, אלא בכללים, וגם נגקוט בדרך שמכלל הן בשמע הלאווין ולהיפך. העניין מחייב היה בעצם מסכות שלמות של שקלא וטריא, אבל מפני קוצר המצע ומגבלות המציע — הדברים יוצמצמו וירוכזו בפסקות קצרות.

א. תהליך הוראת ספרות בביה"ס דומה במידת-מה לתהליך ביקורת ספרות. שניהם חותרים להביא לידי תפישת היצירה, הבנתה, חדירה למעמקה והעניקה לקורא חווייה אסתטית והנאה אינטימית. אלא הראשון — ההוראה — נעשה ע"י מורים-מחנכים, יחד עם תלמידיהם הרכיבים, החל בגן ובכיתות הצעירות, שם מתחיל פיתוח הטעם והבינה בספרות. מטרת ההוראה בביה"ס

היא להשפיע, לקרב את הנלמד, להביא לידי הבנת היצירה הספרותית ולידי דביקות בספר. הביקורת, לעומת זאת, נעשית ביחידות, אף על פי שגם היא מתכוונת להשפיע ולחנך. המבקר הוא יחיד, וקוראיו יחידים סגולה, הבאים עמו במגע דרך קריאה. בכיתה אנו עומדים בסיטואציה של יחד, צוותא, ואנו טורחים להביא את תלמידינו לכלל רצייה בעיסוק הנדון, רצייה להבין, לחוות, וגם לשפוט ולהעריך. במובן זה היקף התפקיד ושיבו שונה מזה של המבקר, שהוא ידען ואיש המקצוע ועיקר תפקידו לשפוט ולהעריך.

ב. הפגישה הראשונה עם היצירה הספרותית, כמו עם כל יצירה אמנותית, צריכה להיות דרך ההתרשמות וההתבשמות משלימות היצירה. מזה-וויית השלם אנו שואפים להגיע, דרך הביכור, אל חלקי היצירה, לפרטים ה"מרכיבים" אותה, ומן המרכיבים לחזור ולהגיע אל ראיית השלם. מנסיוננו למדנו כי הבינה ביצירת אמנות באה אחרי ההתרשמות החווייתית, ולא בד בבד. חוויית האמנות תלויה ברגישות האסתטית ובנכונות להתענג על היפה. ואילו היכולת לשפוט ולהעריך תלויה בנסיון החיים ובהכנה אינטלקטואלית. אולם יש להדגיש, כי התבונה האינטלקטואלית ביצירה מעשירה, מגוונת ומעמיקה את החווייה האסתטית.

ג. חשוב, עם זאת, בהוראת הספרות היפה, לתת לתלמידים הזדמנות, לעוררם ולעודדם להקשות ולשאול, לתהות ולשקול, להעריך ולהביע הערכתם על הכתוב, על המקובל ואפילו על המקודש, ואף להניחם להגיב את תגובתם האישית. רק ההתלבטות, ההתמודדות, החיפוש והתהייה העצמיים מסייעים ללומד שיוכל להיעזר ולהסתייע ביצירה שהוא לומד כדי לבנות את עולמו האסתטי, המוסרי והאינטלקטואלי. בהוראת הספרות כמקובל אצלנו רבות מדי התשובות ברות ומעטות השאלות, וכן רבות מדי התשובות לשאלות המורה ומעטות מאד התשובות לשאלות הנשאלות ע"י התלמידים. דומני שאין אנו מחנכים די הצורך לפקוק, לתהייה, לאי השלמה, לתחושת הבעייתיות ובכלל ל"איכפתיות". חובה עלינו לטפח סיטואציות בכיתה שבהן התלמיד יהא השואל, המכוון, המערער והתמיה.

שלושה  
בכיתות ביה"ס  
1. שיעור שבו  
בין מפי תלמי  
להיות קריאה  
בית לתלמיד  
לוות לה ונג  
תהיות והתלבו  
ושקלא וטריא  
סות פנימית ג  
הסיפור והמש  
מתנהלת על  
על פי מגמות  
פור מתבקשים  
ואם הוכשרו ל  
רה מעודדת  
התלמידים לב  
יעוררו בעיות  
מועטה מצד ה  
השיחה. שיחה  
גנת" ומעוצבת  
את צירי הדיון  
תהיה רבת מע  
עניינים המעני  
והלכתי מחשבתו  
את, "מעשה ד  
תהייתם של הי  
רתם לסיבות ד  
שיהם. וחודה ל  
הודעות עם ג  
גילוי הגורם הנ  
של הילדים, כנ  
לכה ומה ניתן  
השיחה עמדו ה  
פור-האגדה: ת  
את מכתבו בזה  
לידי האב הזקן  
ש, לא היה שם  
השיחה תהו הת  
אין האם מופיע  
היו פני הדבר  
תלמידה אמרה

ללכת אחרי העו" ואחרת שאמרה ש"האם לא היתה נותנת לזקן לשחוט את העו שהיא מזכרת מהבן, ואחר-כך אולי היו מוצאים את האגרת". 3. הטיפוס השלישי, והוא המקובל ביותר, הוא זה שבו המורה נוטל חלק פעיל בהכ-וונת השיחה והנחיית הדיון הבא אחר הקריאה ע"פ, "מעריך שיעור" המכוון אל בירור הסיפור, עלילתו, אקלימו ואל מיצוי ערכו כגורם מחנך. שלושת הטיפוסים רצויים, כאמור, אבל ראוי לתת מקום רב יותר לשני הראשונים, שערכם החינוכי המיוחד אינו מוטל בספק.

ד. בבירורים על יצירות עגנון עלינו לפרוש את היצירה, ראשית כול, כפשוטה, לראות מה שכלול בה בממש. לא דרש אלא בראש וברא-שונה פשט. הסיפור יהא העיקר, המציאות המפ-כה בה ולא רזיה המדומים\*. לחתור ולראות וגם לחשוף את החיים הריאליים המשתקפים ביצי-רה: מעשי אדם ולבטיו, יציר אדם ויצירתו, הווי חיים ומנהגייהם, תקוות ואמונות, האדם בחברה ומרדו בה, וכו', אל לנו להיתפס לדרשנות הרואה בכול סמלים וסמלים לסמלים. דרך זו תרחיק את הקורא הצעיר מהיצירה בממשותה. בביה"ס היסודי, עד גיל 15—16, מושם עלינו להפגיש את הלומד עם ה"מציאות" המשתקפת ביצירה ולא מחוצה לה, וכאילו משתמעת מתוכה. אדגים ענין זה בדוגמאות אחדות. הגה לפנינו צפורי, סיפור ילדי שמציאות חיים עשירה בה, עולם של רגשות, חוויות, דעות, יחסי אנוש מעניינים, יחסי משפחה חמים, יחסי ילדים ועוד. והנה אין מס-תפקים בראיית הסיפור כהויותו ומשתדלים לראות את הציפור ב"צפורי" כמסמל את כנסת ישראל ובאם את השכינה המגינה על כנסת ישראל (אוי להגנה זו!) ובכיריים לאפיית המאפה לשבת קודש רואים את כור ההיתוך המבולל והמטמיע וכו'. וכן בסיפור "המטפחת" הרווי הווי משפחה שכולו תום ועדינות. חלומות על אבא וגעגועים על משיח וגאולה ופרובלמטיקה סוציאלית ומוס-רית מרעידה בצידו.

עגנון אומר לנו: אם תכבוש את ענין כדי שלא תביט ביסורים יגבה, "הר גדול מלא קוצים וברקנים וחיות רעות ועופות טמאים". ורק הנער, מכל יושביה של אותה עיר מכיר ב"משיח" המגו-

שלושה טיפוסים שיעורים אפשריים ורצויים בכיתות ביה"ס היסודי בלימוד הסיפור הקצר: 1. שיעור שכולו קריאה בסיפור, בין מפי המורה בין מפי תלמידים, והקריאה לשם הווייה צריכה להיות קריאה מוטעמת ומרשימה. החוויה המוק-נית לתלמיד היא חוויה אישית בעיקרה שמת-לוות לה נגדרות אחריה מחשבות והרהורים, תהיות והתלבטויות, אבל אין אחריה שיחת בירור ושקלא וטריא קבוצתית. אלא דממה של התכנ-סות פנימית נרגשת. 2. שיעור שראשיתו קריאת הסיפור והמשכו שיחת הכיתה, אבל שיחה זו מתנהלת על פי מגמות שהציבו התלמידים ולא על פי מגמות שמציב המורה. אחר קריאת הסי-פור מתבקשים התלמידים להגיב, לשאול, להביע, ואם הוכשרו לכך ואם אווירת הכיתה היא אוו-רה מעודדת ומעוררת לפעילות מעין זו, ירבו התלמידים לבטא רגשות ומחשבות שעלו בהם, יעוררו בעיות ויקשו קושיות, והם עצמם, בעזרה מועטה מצד המורה יכוונו את הדיון וינהלו את השיחה. שיחה כזאת תהיה, אולי, פחות "מאור-גנת" ומעוצבת מן השיחות שבהן המורה מתווה את צירי הדיון בשאלות ובהערות מכוונות, אבל תהיה רבת משמעות לתלמידים לפי שתסוב על עניינים המעניינים אותם ותבטא את מערכי לבם והלכי מחשבתם. (זכורני שיחה כזאת אחר קרי-את "מעשה העו", שהביאה לכלל ביטוי את תהייתם של הילדים על דרכי אדם וגורלו, בחקי-רתם לסיבות העלילה בכוונות הגיבורים ובמע-שיהם, ותודה של חקירה זו, שעמדה בסימן של הזדהות עם גיבורי הסיפור, כוון במפגיע אל גילוי הגורם המחבל, המעכב, המביס, לפי דרכם של הילדים, כמובן: מה כאן נעשה שאינו כה-לכה ומה ניתן היה לעשות ולא נעשה. אגב השיחה עמדו התלמידים מעצמם על אווירת הסי-פור-האגדה: תלמיד שאל: "מדוע לא שלח הבן את מכתבו בדואר רשום" שאז היה בוודאי מגיע לידי האב הזקן, ותלמיד אחר העמידו על כך ש"לא היה שם דואר, כי זאת רק אגדה". בהמשך השיחה תהו התלמידים על האם ורגשותיה, ולמה אין האם מופיעה בסיפור כאישיות פועלת, ומה היו פני הדברים אילו התערבה האם בעלילה. תלמידה אמרה: "האם לא היתה נותנת לבן

לקרב את הנלמד, להביא לידי הבנת תיח ולידי דביקות בספר. הביקורת, נעשית ביחידות, אף על פי שגם להשפיע ולחנך. המבקר הוא יחיד, סגולה הבאים עמו במגע דרך ידיו עומדים בסיטואציה של יחד, נרחים להביא את תלמידינו לכלל נחון, רצייה להבין, לחוות, וגם ד. כמובן זה היקף התפקיד וטיבו המבקר, שהוא ידען ואיש המקצוע לספוט ולהעריך.

ה הראשונה עם היצירה הספרותית, נירה אמנותית, צריכה להיות דרך התבטאות משלימות היצירה. מח-צנו שואפים להגיע, דרך הבירור, ירה, לפרטים ה"מרכיבים" אותה, לחזור ולהגיע אל ראיית השלם. ו כי הבינה ביצירת אמנות באה את החווייתית, ולא בד בבד. חוויית ה ברנישות האסטטית ובנכונות פה. ואילו היכולת לשפוט ולהעריך ה החיים ובהכנה אינטלקטואלית. גיש כי התבונה האינטלקטואלית ה, כגוננת ומעמיקה את החווייה

עם זאת, בהוראת הספרות היפה, ה הודמנות, לעוררם ולעודדם להק-לתהות ולשקול, להעריך ולהביע הכתוב, על המקובל ואפילו על להניחם להגיב את תגובתם האי-לבטות, ההתמודדות, החיפוש וה-ם מסייעים ללומד שיוכל להיעזר ירה שהוא לומד כדי לבנות את ה המוסרי והאינטלקטואלי. בהו-כמקובל אצלנו רבות מדי התשו-השאלות, וכן רבות מדי התשובות ה ומעטות מאד התשובות לשאלות התלמידים. דומני שאין אנו מחנ-י לפקפוק, לתהייה, לאי השלמה, יתיות ובכלל ל, איכפתיות". חובה יטואציות בכיתה שבהן התלמיד מכוון, המערער והתמיה.

על בפצעים. מה משמעות יש, בהקשר הנדון בסיפור, לראות גילוי אדיפאלי מוצנע (הילד הישן במיטת אביו בהיעדרו מן הבית) ובמעשה גתינת המטפחת לעני רמו לביטול יקר-האהבה בין האם לאב. בשני הסיפורים האלה ובדומים להם הפשט הוא עמוק יותר, יפה יותר, מעדן את הנפש יותר מאשר החקירות הפסיכואנליטיות למיניהן, שאינן תורמות להבנת הסיפור. בעיר כי בבירור הפשט של היצירה אנו מתכוונים להעמקה במציאות הנתונה בסיפור, שהיא לעיתים מורכבת ומסובכת למדי, ולא ל"פשטנות" בגישה לסיפור. ה. מוטב להימנע, לפחות בשלבים הראשוניים של הלימוד, מסטיות נוספות בתחומים שמונים בתהליכי ההוראה גמשיכים אליהן, ובעיקר

מאותן סטיות הנגרמות עקב האסוציאציה אל פסוקים מן המקרא, קטעי אגדה ואנאלוגיות ספרותיות. במה דברים אמורים: כאשר המורה כופה את האסוציאציה על תלמידו. אבל הסטיות האלה רצויות מאד כאשר הן צומחות מהילדים הלומדים, כאשר עם קריאת איזה סיפור מהדהד בוכרוגם של התלמידים פסוק מן המקרא, או כאשר הם נזכרים בסיפור ובו דמויות, מצבים ועלילות דומים, כי אז תפישתם את הסיפור בעשית יותר שלמה ומעמיקה. לא כן אם המורה הוא המקשר, כי אז המורה רק מסיח את דעת תלמידיו מן הסיפור. יש לכך מקום רק אחרי שהסיפור עשה את שליחותו החווייתית ונעשה קרוב ומודע לתלמיד.

## הערות

1. ראה תוכנית הלימודים לביה"ס היסודי — לשון וספרות, ירושלים תשכ"ב עמ' 39, 49, 57, 66, 77, 82.
2. רק פרקים מיצירה זו ראו אור ב"גוית", ב"הא-רץ" וב"מולד", בעיקר, והיא לא נכללה בכתבי עגנון.
3. לו שמענו לעצת עגנון הרי אין ללמד כלל ספרות יפה בביה"ס, אלא את ספרי היסוד: תנ"ך, משנה, גמרא וספרי יראים (משיחתו עם אחד העתונאים שנתפרסמה). דומני שנטורי קרתא נוהגים בדרך זו. בזה אנו חולקים על עגנון.
4. על סדנת כתיבתו של עגנון ידוע לנו מדבריו וגם מקריאה בסיפוריו, שניכר בהם שהוא מרבה לחקן ולשנות. עוד לפני 40 שנה כתב לזלמן

- שוקו: „סיפור זה („הנידח“), העתקתי מי יודע כמה פעמים, מסופקני אם יש בו אותיות כמספר הפעמים שהעתקתי". נתפרסם ב"הארץ" 16.7.63.
5. תוכנית הלימודים מציעה רק סיפורים שיש בהם „אורות" העיירה ואין דרך זו מהנחת. עגנון בעצמו סובר אחרת. ב"פיבוש הגולן" הוא כותב „ושמא תאמרו מגום אני, הווי יודעים שהכל לפי המעשה, כל הראוי לשבח אני משבח, אינו ראוי איני משבח, ואפילו בן עירי הוא, ואפילו הוא מן הדורות שעברו" (עמ' 65 בשנתון „דבר“).
6. מלמדנו הרבה בנידון הסיפור, ותרב חכמת של-מה" בספר „עד הנה" עמ' רצ"ט.
7. כדאי לעיין במאמר „חוקרי עגנון עורכים עד-ליידע". גרעון קצנלסון, מאוניים, כרך י, תש"ד.

אשר א. ריבלי

בחנית הכמות  
תוכנית הלימוד  
משנת תשכ"ה, מן  
רות עגנון: תה  
העקוב למי  
נים. הצעה זו  
במגמה ההומאניס  
צמת" מסתפק ב  
הלימודים מתשט'  
חמישה: והיה הע  
פשוט, תהילה, תנ  
בהבדלי הכמות וה  
פים מנהלים ומור  
היצירות המוצעות,  
באחרת — לפי ט  
מכל מקום התו  
עגנון 18 שיע  
שיעורים במגמה ה  
התיכוני בן ארבע  
כ-4% מכלל השיע  
רות העברית.  
ביאליק זוכ  
בתוכנית: 73 שיעו  
העברית, המורחבו  
העברית, המצומצם  
ההפרש של 50 ש  
הפרוזה לטובת ה  
הפרש גדול כל-כך  
מי" לבין עגנון, ה  
אילוסטראציה נ  
ולפרוזה של עגנון כ  
רים.  
ההסבר המשוער  
והשקפות ספרותיות