

החינוך

דו-ירחון לדברי פדגוגיה ופסיכולוגיה

יוצא לאור על ידי הסתדרות המורים בישראל

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.

עגנון - ושגרת הוראת הספרות

ריו בפתיחת תערוכת עגנון בירושלים), והנה מורים רבים, המבקשים דרכים להבנת היצירה ולהוראתה, נזקקים, ולא לגנותם, בספרות הבני-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 נרחיב 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-דידאקטיות שמיסדת עליהן הוראת הספרות עלו-לות להסיט את המורה לספרות ותלמידיו מעיסוק בגוף היצירה ובעיקרה. כזאת, למשל, היא ההנחה, שהמורה לספרות, מהלאה ומעבר לקריאת הטכסט 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 ובמפרשה, מהן ה„בעיות“ ומהם ה„נושאים“ שהיצירה הנלמדת 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 ששיעורי ספרות 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 הגוהרים לבית הספר, מכוה החוק ומכוח המנהג, מקרב כל השכבות והמעמדות בחברה. יש חשש סביר שמורים רבים הנקראים ללמד יצירות ספרות גדולות, ככל שאלה מגויות בתכנית הלימודים, רחוקים מהשגת משמעותה וערכה הסגולי של היצירה הספרותית משום רמתם האינ-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 בתפיסת היצירה הספרותית ובתפיסת שלי-חותם בהוראת הספרות. כשיעור כוח תפישתו של המורה ביצירה — כן גם דמות התוויה הספרותית שעשוי הוא להקנות לתלמידו.

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

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

תשונה 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 הסידיו הסר 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 מתרמזות 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, שאינו 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 מתענינת באידיאות של הד"ר קנבינהוט, אלא אידיאות אלה אינן קיימות כלל לדידה ואין להן מקום בעולמה כלל ועיקר. אין ספק, שבעיה זו של חלכאים וגדכאים, 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, "בעיית" 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, "החצוצרה נתביישה" או את, "טוביה החולב" או, "ברית מילה" עלול להיות-פס לנושא זה ולעשותו קטגוריה לבחינת עגנון,

"מכנה משותף" להוראת פרקים רבים בספרות העברית על ידי שהם מבליטים כמה בעיות תכ-ניות 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 החו-מר 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 ההודמנות לעיין באותם ענינים שהם מעיקרה של היצירה העגנונית. ה, "קונטסט" התכני-אידיאי של הוראת הספרות העברית החדשה, ממנדלי ועד ביאליק ועד בכלל, נוטה לכבוש לעצמו ולשקע בתוכו, שלא בדין, את הקריאה והלימוד בסיפורי עגנון. לא בדין — משום שאין יצירת עגנון מתמצה ואינה מתחזרת מתוך הקונטסט 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 ומת-פרש בצורה ריאליסטית לחלוטין, נעדר הילת מסתו-רין. 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; המע-בר מעבר מסורתי מוצק אל עולם חדש ובלתי ידוע; מלחמת אבות ובנים, ציונות וסוציאליזם — כל אלה אמנם מופיעים בסיפור. המורה המבקש אחיזה לדיונו מוצא כאן כר נרחב. אבל בעיות אלה חיצוניות הן לסיפור ועיסוק בהן מסיט מעיקר היצירה ומעיקר כוונת היוצר. השאלה המכריעה היא: האם רואה עגנון באלה את מרכו הכובד של הסיפור ?

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

משכיל שממנו ומשכמותו תצמח הישועה, כדוגמת פייבוש ב, "על קוצו של יוד" ליל"ג; או שמא נראה בו את המומר להכעיס, המוכר בכורתו בנויד עדשים, סרטן בגוף האומה, אדם הראוי שינדותו 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 אורחים, ובערב יום הכיפורים, מארחים הם בו גם את נציגי השלטונות. חוששים הם לכבודו וויכוח גיטש 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 הירשל, 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 מתארעים, אבל אין מקום לדון על מניעי 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 להשחין חרבו בסוגיה זו. סופו שיצא בפחי נפש. פעם פנו ההורים אל טוייבר השדכן, והוא קירב דעת הבנים אל דעת אבותיהם. היום — הצעירים

כהמשך טבעי ורצוף לעיונו 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 בפל-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 וחזור חלילה. הוא נטפל למי-קת ולשאר השיקצות וכו'. בועט הוא בכלבים, בשעת רוגזו, 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 כמו-ג? מונטג ראש האורחים, הוא יהודי החי בשני עולמות. משחק בקלפים עם הגויים ושותה עמם לשכרה, מבזבז כספו על, "גיבכליך", ומזניח את משפחתו. ואילו אחיו היהודים דואגים שכיסוי יהיו מלאים על מנת שלא יתבזה בעיני הגויים, משום כבוד ישראל. יחד עם זאת, יודע מונטג יפה יפה את המתרחש בעיירתו היהודית, מצטער הוא עם הורי הירשל באסון שפקדם, ומיצר הוא על עצמו, שחייב הוא לחזור ולהתרווע עם הגו-יים ולסבול סיכלותם וקהות תפישתם. מהו מונטג זה? האם נציגו כדמות אידיאלית, מי שידע לצאת אל העולם הגדול ולהתבסס באוהלי יפת,

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 נשפים ושותים יין כרמל. לו לא נתרבה המושבה מחניים, מהרהר ברוך מאיר, היה אחיו משולם עולה אליה ושליחים היו יוצאים לקבץ נדבות למענה וכו'. הכמיהה למולדת, 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 קנבינהוט וטוייבר, ישן וחדש, אבות ובנים, בית הכנסת ובית המדרש, אלה וכל האח-רים, סובבים והולכים יחד עם זרימת הזמן. קשו-רים הם זה בזה ואין טעם לבוא ולשנות את מהלכם. השינויים מתרחשים מעצמם, מבלי שנ-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 הטר-א-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 וגימורה מחריף בשעה שאנו מלמדים יצירה ספרותית זו או אחרת מתוך חתירה להזדהות אמוציונאלית עם הגבורים וגור-לם. חשש הוא שתביעה זו, שרבים המורים לספ-רות תובעים מעצמם ומתלמידיהם, עלולה להבי-אם לרגשנות יתירה הפוגמת בעיון ביחודה של היצירה. אם בעגנון מדובר, אנו חוטאים בתבי-עה-צפייה זו להזדהות חווייתית לעיקר רוחו

פונים אל טוייבר על מנת שיקרב דעת הוריהם אל דעתם. התמורה — תמורה, אבל אין שינוי זה בעל משמעות אידיאלית לעגנון, שמביא את הדברים כהוייתם. ההורים אין בליבם תרעומת והבנים אין בליבם ריב, אלא חיים הם את חייהם בלי להעלות על דעתם שניתן לעצור בעד ההת-פתחות, לזרזה 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 אי-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 מזנון קל עומד עתה לרשותם של באי המועדון ויכולים הם להזמין

שכאן גם המפתח לבירור 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„רפרנ-טים” העולים ביצירה הספרותית, היינו במכלול ההוויה המתוארת, ולקבוע את יחסנו אליהם, בין יחס חיצוני, על דרך ההערכה והשפיטה של הגיבורים, בין יחס „פנימי” על דרך ההזדהות, חייבים 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 שעיקרון 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 רגשנות. המיתודה הנהוגה בהוראת הספרות בביה”ס שעיקרה חתירה להז-דהות אמוציונאלית — לא תמיד יפה להוראת פרקי עגנון.

יפה להוראת עגנון, כאמור, הסתכלות שב-צ-מדה מנגד, כזו שאינה עושה שפיטה והערכה עיקר, וכזו שאינה עושה את הסיפור אמצעי לה-חשת בעיות אידיאיות נרחבות, אלא קשובה ליוצר ולדברו 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 בירור התכלית של הוראת היצירה. נראה לנו