



משרד החינוך

## הפיקוח על הוראת הספרות המזכירות הפדגוגית

### הוראת ספרות השואה - בעיות יסוד

פרופ' בן-עמי פיינגולד, הכשרת מורים, אוניברסיטת תל-אביב

ספרות השואה היא אחד הנושאים המרכזיים בתכנית הלימודים בספרות בבית-הספר. הנושא עלה על סדר היום של מערכת החינוך עוד בשנות הארבעים, בשלהי מלחמת העולם, כאשר החלו להגיע ליישוב העברי בארץ-ישראל הידיעות הראשונות על ממדיה והיקפה של השואה. "לבנו לגולה", כתב אז ש"י פנואלי, עתה יש להורות את הספרות "לשם חידוש ברית ילדות בין ילדי הארץ לילדי הגולה". לא הערך הספרותי או ההיסטורי של היצירה צריך לעמוד לנגד עיני המורה, אומר באותו מקום המחנך יעקב הלפרין, אלא ה"הזדהות של התלמיד עם עולם הגולה ועם גיבורי העיירה". אברהם קריב כתב אז באותה רוח את מסתו אדברה וירוח לי, שבה תבע מן הספרות לשקף בנאמנות את "דיוקן אחי השרופים והטבוחים" (עטרה לישנה), תביעה שהיו לה, כמובן, גם השלכות חינוכיות. אז עדיין לא דיברו על 'ספרות השואה', אלא על חידוש הקשר עם הגולה ועם ספרות העיירה כתגובה ראשונה, ספונטנית, למאורעות. במהלך השנים, ככל שתודעת השואה השתרשה במחשבה החינוכית והציבורית, וככל שנכתבו יותר ויותר יצירות על נושא השואה, נכנס הנושא לתכנית הלימודים - לראשונה בהצעת תכנית הלימודים לחטיבה העליונה (משרד החינוך, תשכ"ד, תשכ"ח), ולאחר מכן בהצעת תכנית לחטיבת הביניים (משרד החינוך, תשל"ב). הנושא תופס היום מקום חשוב בהוראת הספרות ובמחשבה הפדגוגית והדידקטית, לא רק בבתי הספר העבריים בישראל, אלא גם בקרב מוסדות חינוך יהודיים וכלליים בעולם.

הוראת ספרות השואה היא סוגיה שבעיות בצדה. מדובר ביחידת הוראה, שהוכנסה לתכנית הלימודים מסיבות ערכיות ולאומיות והיא מעמידה קשיים בפני המורה ובפני התלמיד. הוראת ספרות השואה מחייבת את המורה להביא בחשבון בשיקול הדעת הדידקטי והפדגוגי שלו בחינות שונות של הנושא, כגון הבחינה ההיסטורית, החינוכית והבחינה הספרותית, שהן אמנם רלבנטיות לכל תחום אחר של הוראת הספרות, אולם במקרה שלפנינו יש לדברים משקל מיוחד, ויש לתת את הדעת למאפיינים הייחודיים של הנושא ולהשלכותיהם ולהוראה וללמידה של החומר. מבחינה היסטורית יש ללמד את ספרות השואה בהקשר היסטורי ומתוך זיקה לעובדות ולאירועים. הרקע החוץ-ספרותי, שניתן אולי להתעלם ממנו לצורך הוראת נושאים אחרים, הוא במקרה זה רלבנטי וחיוני. הוראת ספרות השואה היא תמיד הוראה



משרד החינוך

## הפיקוח על הוראת הספרות

### המזכירות הפדגוגית

אינטרדיסציפלינרית. גם כאשר המורה אינו נוקט באבחנות של היסטוריון, הוא חייב להכיר את הקרע ההיסטורי ולהקנות לתלמידיו את הכלים המתאימים לשם הבנת הזיקה בין הטקסט הספרותי לבין המציאות ההיסטורית באותו שיעור ובאותה מידה של רלבנטיות, שהטקסט הנדון מעלה בכל מקרה לגופו. מלים ומושגים כמו 'גטו', 'אשוויץ', 'אקציה', 'פתרון סופי', 'מחנה ריכוז', 'טלאי צהוב', אינם סמל, מטונימיה מטפורה, אלא היסטוריה, אף-על-פי שמבחינה ספרותית הם עשויים להיות 'אמצעי אמנותי' ככל אמצעי אחר. השאלה, אם אלסינור קיימת על מפת דנמרק או אינה קיימת, אינה משנה את יחסנו להמלט. ספרות השואה, לעומת זאת, אינה מתרחשת במציאות בדיונית, גם כאשר סגנון היצירה יכול להיות פנטסטי, לא ריאליסטי. הגטו הוא גטו, ומחנה הריכוז הוא מחנה ריכוז, ולא חלל או רקע ספרותי. ספרות השואה היא היסטוריה מבחינות שונות. הטקסט הספרותי יכול לשמש לא פעם גם כמקור היסטורי. 'יצירות רבות, ובראש ובראשונה היומנים השונים, שהם מסמך היסטורי ובאותה מידה גם ז'אנר ספרותי, הן עדות בגוף ראשון של שרידים או ניצולים. יצירות אחרות - רומנים, פואמות ומחזות - משתמשות לעתים במקורות ובעדויות היסטוריים, מפרשות אותם ולעתים אפילו מסלפות אותם. ועלינו, כקוראים וכתלמידים, להיות מצויידיים בכלים ובידע ההיסטורי, כדי להבין, לנתח ולהעריך את העמדות והגישות השונות ואת נקודת הראות הרעיונית או הערכית של הסופר. השאלה, אם טולסטוי או צ'כוב תיארו בנאמנות את החברה הרוסית במאה ה"ט, היא שאלה מעניינת להיסטוריון ולחוקר הספרות כאחד, אולם המורה לספרות יכול להתעלם ממנה. לעומת זאת, ספרות השואה אינה מאפשרת התייחסות משמעותית לקונפליקטים או לדילמות, שהגיבורים נתונים בהם, מחוץ להקשר ההיסטורי הקונקרטי. כך, לדוגמה, אם המחזה 'ילדי הצל מתייחס לתופעת ה'יודנראט' (למרות שהמונח עצמו אינו מוזכר), לא ניתן להורות את המחזה, או לפחות להתמודד עם הדילמות המוסריות של הגיבורים, בלא להתייחס אל התופעה ואל הטענות השונות בעדה ונגדה. את גיבורת המחזה בעלת הארמון הציל 'חסיד אומות העולם', ושליחה של עליית-הנוער העלה אותה לארץ-ישראל. אף-על-פי שהמחזה אינו מתמקד בהכרח באספקט הזה של הפרשה, עלינו להכיר את הרקע ואת המושגים הרלבנטיים. הספרות היפה, הבדיונית, מתארת מצבים שונים, שבהם מתנסים הקרבנות, השרידים או הניצולים, אבל גם הרוצחים, משתפי הפעולה או המשקיפים הפסיביים. היצירה הספרותית משקפת אפוא עמדות, או נוקטת עמדות, בשאלות שגם ההיסטוריון וחוקר השואה עוסקים בהן. פרשת קסטנר, או פרשת יעקב גנס ואיציק וויטנברג בגטו וילנה, לדוגמה, עם כל הקונפליקטים והדילמות שהן מעוררות, העסיקו היסטוריונים וסופרים באותה מידה, ולא תמיד ניתן להציב את קו הגבול הברור בין התחומים. כמורים



משרד החינוך

## הפיקוח על הוראת הספרות

### המזכירות הפדגוגית

לספרות עלינו לאתר את הגרעין ההיסטורי, האובייקטיבי, המשתקף בטקסט הספרותי. עלינו להבחין בין מציאות לדמיון ובין היסטורית לבין אינטרפרטציה, חופשית או שרירותית, או אפילו סילוף של ההיסטוריה מתוך מגמה פוליטית או אידיאולוגית. באותה מידה עלינו להיות מודעים לרמיזות ולהתייחסויות של הטקסט הספרותי לאירוע או למקום הקשורים בשואה והמובנים לדובר או למספר, אבל לא תמיד לקורא. כך, לדוגמה, שיר המתאר מסע של רכבת ביוון בין אתונה ללאריסה (מרגלית מתתיהו, חצר חרוכה) - הרי בלא שהקורא ידע, שזהו קו מסילת-הברזל מאתונה צפונה, שדרכו הובילו הנאצים את יהודי אתונה למחנות ההשמדה, אין לשיר משמעות. אי הידיעה במקרה הזה, כמו במקרים אחרים, היא אי הבנה.

ספרות השואה היא היסטוריה מבחינה נוספת: היצירה הספרותית היא דרך אחרת של תגובה ושל עדות. גם הסוציולוג והפסיכולוג קולטים ומנתחים את המציאות לשיטתם. הספרות כאמנות מתרגמת את ההתרשמות ואת העובדות לשפה של סמלים ודימויים ולמוסכמות ספרותיות. היא משקפת את רוח הזמן והתקופה, את התודעה ההיסטורית ואת תחושת הזמן בכלל ואת תחושת העבר בפרט (מה שליונל טרילינג מכנה בשם 'sense of the past'). הספרות נוקטת עמדה כלפי שאלות מהותיות וגורליות העומדות במרכז העניין הציבורי. הדרך שבה נ' אלתרמן או א"צ גרינברג מתמודדים עם חווית השואה היא גם פרק של היסטוריה. תגובתו של ביאליק על פרעות קישינב (בעיר ההריגה, על השחיטה) היא היסטוריה גם מבחינת האינטרס של ההיסטוריון, בתנאי שאנו מבחינים בין היסטוריה למבדה ומודעים לדרך המיוחדת, שבה הספרות מתמודדת עם ההיסטוריה ועם האקטואליה.

קיים אספקט נוסף של ספרות השואה בהקשר ההיסטורי. בתקופת השואה נכתבה ספרות במחנות ובגטאות בתנאים שלא-ייאמנו, כחלק מכלל היצירה האמנותית היהודית. היה זה ביטוי ל'התנגדות רוחנית' להשמדה (דוגמת פעילותו הספרותית והתרבותית המופלאה של יצחק קצנלסון בגטו וארשה ובמחנה ויטל). התנאים, שבהם נכתבו היצירות, והנסיבות, שבהן נתגלה החומר הגנוז לאחר השואה, וכן הז'אנרים והנושאים, שהסופר בחר בהם דווקא בנסיבות אלו, הם פרק חשוב בהיסטוריה של השואה ופרק משמעותי לא פחות בהיסטוריה של הספרות.

סוגיה חינוכית אחרת בהוראת ספרות השואה היא ערכית במובן הרחב והרב צדדי שלה. ספרות השואה מעלה שאלות עקרוניות ומהותיות בתחום הלאומי, המוסרי והחברתי, כגון:



משרד החינוך

## הפיקוח על הוראת הספרות

### המזכירות הפדגוגית

יחסים בין הקרבן לבין הרוצח; מבחנים של סולידריות בין הקרבנות במחנות ובגטאות; התמודדות עם גילויים של השפלה ודה-הומניזציה; גילויים של התנגדות רוחנית ופיזית; שאלת שיתוף הפעולה עם הנאצים (ה'קאפו', 'יודנראט' ועוד); השאלה של 'כצאן לטבח'; סלקציה בין קרבנות בתנאים, שבהם אפשר להציל מהשמדה רק חלק מהקרבנות במחיר ההפקרה של האחרים. אלו שאלות קשות, מביכות, ולא תמיד ניתנות למענה חד-משמעי ומוסכם. התלמיד מוזמן לגלות אמפתיה ומעורבות. המורה יכול להעלות נושאים מגוונים לדיון בשיעור לספרות. התלמיד מוזמן לבחון את עצמו במקומו של הקרבן או במקומו של הניצול, להתווכח, לנקוט עמדה. לא במקרה הרבה הדרמה העברית והלועזית (ילדי הצל, גטו, קסטנר ועוד) להציג את הדילמות הללו לשיפוטו של הצופה. ספרות השואה (כדברי מילטון טייכמן) "נותנת לתלמיד הזדמנות חד-פעמית לעימות אישי ולהבנה עצמית וחיידוד הרגישות - מנסינוי כמורה לספרות (הוא מוסיף) לא נתקלתי מעולם בהוראת יצירות שעוררו בתלמידים תגובה, מעורבות ומודעות עצמית ודיון רעיוני מעמיק כמו ספרות השואה". "נושא השואה (כותב באותו עניין רוברט סקלוט), מעמיד בפנינו אתגר לנקוט עמדה מתוך מעורבות אישית כלפי ערכי יסוד ושאלות מוסריות ופילוסופיות אודות הטוב, הרע, התקווה והאמונה בעולם הסובב אותנו ובתוך עצמנו". בחינה זאת של הוראת ספרות השואה מחייבת את המורה להצגה נכונה של הדברים. יש להימנע מפופולריזציה ומבנליזציה של השאלות הקשות. יש להציב את הקורא בן דורנו בעמדה, שממנה יהיה מסוגל לשפוט או להעריך את קרבנות השואה בתנאים הנוראים של הזמן והמקום (ובפרט כשמדובר בתלמידים בגיל ההתבגרות).

האספקט הספרותי של הוראת ספרות השואה מעורר בעיות מתודיות ודידקטיות וסימני שאלה כלפי כמה מן הגישות המקובלות אצל מורים ומתודיקנים של המקצוע. יש לבחון מחדש את נקודת המוצא העקרונית בהוראת ספרות השואה, כדי להימנע משגיאות נפוצות. הוראת 'ספרות השואה' תחת כותרת העל 'שואה' מעניקה להוראת הספרות משמעות ייצוגית, 'חינוכית', במובן הלאומי והציבורי, מעין 'חובה' שאינה נובעת ממבנה הדעת של המקצוע, אלא מהמחויבות של מערכת החינוך כלפי הקונצנזוס הלאומי. הוראת הספרות בדרך זו משעבדת את היצירה הנלמדת לתפיסה תימטית ואידיאית מוגדרת על פי רשימת טקסטים נבחרים. עצם קיומה של מסגרת-העל מעניק לדברים משמעות טקסטית לריטואליזציה של הזיכרון הלאומי, דוגמת הוראת 'שירי גבורה' ביום הזיכרון, או להבדיל, הוראת 'שירי עבודה' בבתי הספר של זרם העובדים באחד במאי בעבר, וכיוצ"ב.



משרד החינוך

## הפיקוח על הוראת הספרות

### המזכירות הפדגוגית

דרך הוראה זו מלווה בטעם לוואי של הזדהות מראש של התלמיד ושל המורה עם הנושא והשלכותיו במישור הלאומי והציבורי או, לחילופין, בהסתייגותם ממנו. כבר ב-1945, לפני שהחלו בהוראת ספרות השואה, קבל י' אושפיז (הד החינוך תש"ה) נגד שעבוד הוראת הספרות ל"מגמות ציבוריות, סוציאליות, לאומיות וכדומה" - כשכל יצירת ספרות הנכנסת לתחום הכיתה משמשת אובייקט לסחיטת האקטואלי", והוא אף מזהיר בפני "אלה היוצאים ברוב התלהבות להרבות בספרות הגולה בבית-הספר" העשויים להעלות "בידם חרס, ואף יש לחשוש כי ישיגו תוצאות הפוכות מהמבוקש". יעקב בהט העלה טענות דומות, מאוזנות יותר, שנים רבות לאחר מכן. אמנם אין דרך אחרת, לדעתו, להזדהות עם נושא השואה אלא דרך הספרות, אולם "לא מפני שהיא ספרות השואה, כדבריו, אלא מפני שהיא ספרות טובה מבחינת התכנים והיצירות. לימוד הספרות לשם הספרות ומתוך הספרות לשם צמיחה והתעלות לחיים" (הוראת ספרות השואה בבית-הספר, תשכ"א). במילים אחרות, ספרות-השואה על פי התפיסה המקובלת בהוראה היא הגדרה מופרכת, לא רלבנטית. זוהי ספרות עברית בת זמננו, שאנו לומדים ומנתחים אותה בכלים ספרותיים, ככל ספרות אחרת, על פי המאפיינים התימטיים והפורמליים. דווקא סילוק מסגרת העל - 'ספרות השואה' - פיזור היצירות לאורך תקופת הלימודים ושילובן בתכנית הלימודים השוטפת על פי סיווג ז'אנרי או היסטורי בצד יצירות אחרות, שאינן 'ספרות השואה', מאפשר דיון מעמיק יותר, ואף רלבנטי יותר, מבחינת המטרות החינוכיות של הוראת הנושא. אנו מלמדים ספרות כמבנה דעת, כדיסציפלינה. במילא אנו מלמדים גם ספרות שואה, לא כאקט של 'חסד' כלפי הנושא, או מתוך אילוצים של חינוך לאזרחות או לתודעה יהודית. סילוק מסגרת העל 'ספרות השואה' מסלק את הדעות הקדומות, את האילוצים האידיאולוגיים ואת האופי הטקסי הריטואליסטי של הוראת הספרות כ'חומר' ליום השואה. וכמו שטען בשעתו י' בהט, ייתכן, שדווקא בדרך זו יושג אותו "לימוד לשם צמיחה והתעלות".

יתר על כן, ספרות אינה אילוסטרציה או הדגמה ישירה וחד-ממדית של תכנים ורעיונות. נקודת הראות של הדובר או המספר, ה'מסר' או ה'רעיון המרכזי' בלשון ההוראה, אינם מובנים מאליהם. הגדרת נושא היצירה ובחינת דרך ההתייחסות של הטקסט לאיזו שהיא מציאות היסטורית חוץ-ספרותית הם לא פעם תוצאה של תהליך הדרגתי מתמשך של פירוש וניתוח ולא הנחה מובנת מאליה. ליחסי קורא - טקסט יש טכניקה ודינמיקה משלהם. ספרות יכולה להתייחס אל נושא ברמות שונות של גילוי וכיסוי; בדרך של ייצוג ישיר של מציאות היסטורית או בדרך עקיפה, סמלית, אלגורית או מטפורית. הקורא מוזמן, תוך כדי תהליך



משרד החינוך

## הפיקוח על הוראת הספרות

### המזכירות הפדגוגית

דינמי של קריאה, למלא פערים, לממש קונוטציות ואלוזיות, להפעיל את דמיונו ולהתמודד עם פרשנויות שונות ועם מסרים אמביוולנטיים. אם נתרגם את הדברים לאבחנות דידיקטיות מעשיות, הרי שהשיעור לספרות הוא מבחינה מסויימת (אם לצטט את וולפגאנג איזר) "טרנספורמציה שעושה הקורא לסימנים שמסדר הטקסט", והתמודדות של המורה והתלמידים עם שיפוט ועם פירושים שונים של הטקסט בהתאם למידת המוגדרות או אי המוגדרות של היצירה. אם אנו מסווגים מראש את היצירה למסגרת-על תימטית או אידאית אנו עוקפים למעשה את תהליך האינטרפרטציה. אנו מקדימים את המאוחר. כאשר מדובר ביצירה, המתייחסת לנושא השואה מאספקט היסטורי-דוקומנטרי קונקרטי, אין בכך אולי ליקוי, אולם כאשר היצירה מתייחסת אל הנושא בדרך עקיפה, מרומזת, סמלית או אלגורית, המחייבת את הקורא לקלוט ולממש קונוטציות שונות, יש בכותרת-העל 'ספרות השואה' כדי לצמצם את מרחב האופציות הפרשניות של הטקסט ואת תהליך הלמידה. לדוגמה, בשירו של אמיר גלבוט יצחק, הנלמד במסגרת ספרות השואה, אין כל אזכור לנושא השואה. השיר הוא פרק במחזור שירים, המוקדש לדמויות ולנושאים מקראיים (יצחק, משה, רחב, שאול, ירמיהו, על נהרות בבל). ה'יער' כסמל ארכיטיפי ויחסי אב-בן, המעמידים תבנית מהופכת של מוטיב העקידה, וה'זעקה' נוכח האב ה'נשחט' נותנים לקורא קצה חוט להבין את השיר בקונטקסט ההיסטורי והרעיוני של השואה מבחינת ההסתברות האפשרית של קונוטציות השונות. אולם סיווג השיר מראש כספרות השואה הוא שגוי ומוטעה. הוא הופך את האפשרי לוודאי ומונע, למעשה, כל תהליך של למידה משמעותית, שבה מהלך השיעור הוא גם תהליך של ניתוח ופירוש ובחינת אופציות שונות ברמות שונות של מוגדרות. בדרך זו, כאשר נגיע בסיומו של השיעור למסקנה שיצחק הוא 'ספרות השואה', נראה בכך אפשרות, דרך נוספת של הבנת השיר.

דוגמה אחרת היא הפואמה שמחת עניים מאת נ' אלתרמן, שפרקים מתוכה נכללים במסגרת 'ספרות השואה' בתכנית הלימודים. גם ביצירה זו אין אזכור מפורש של השואה. היצירה פורסמה ב-1941, טרם שואה מבחינה כרונולוגית. עם זאת, הקורא קולט ברובד הסמלי והאלגורי של פרקי הפואמה השונים ובתפיסה המיתית-ארכיטיפית של ההיסטוריה כתהליך מחזורי התייחסות אל השואה כאל חוויה אפוקליפטית בתקופה, שבה עדיין לא נתפס המושג 'שואה' במשמעות של היום. אולם סיווג שמחת עניים מראש במסגרת-העל 'ספרות השואה' מביא להנמכה ולבנליזציה של הטקסט. הטקסט המורכב, עם מרחב הפרשניות הרב-צדדי, נעשה שקוף, חד ממדי. תהליכי הלימוד והניתוח מוכתבים מלכתחילה על ידי פרשנות מוסכמת מוכנה מראש. הסמל והאלגוריה חדלים להיות סמל ואלגוריה. המתח האסתטי בין הסמל



משרד החינוך

## הפיקוח על הוראת הספרות

### המזכירות הפדגוגית

למסומל, בין המשמעות הגלויה למשמעות האחרת נעלם. הפתרון ניתן עם החידה.

שאלה נוספת מערערת מזווית אחרת את תקופתה של מסגרת-העל 'ספרות השואה'. האם ספרות השואה במובן ההיסטורי והרעיוני היא ספרות שנכתבה לאחר השואה על השואה? האם ברוך ממגנצא או זאת תהא נקמתנו של ש' טשרניחובסקי, על השחיטה ובעיר ההריגה של ביאליק או יצירות רבות אחרות, העוסקות בנושא המרטירולוגיה היהודית, אין לראות גם בהן פרק בספרות השואה? יצירות אלה מתייחסות לסימבוליקה ולתימטיקה של השואה למרות העדר הזיקה ההיסטורית כרונולוגית לתקופת השואה. דוגמה מובהקת לעניין זה הוא מחזור בלדות ורמיזא מאת טשרניחובסקי. מורים מעטים שמו לב לכך (בין השאר בגלל שיבוצם של טקסטים מנותקים מהקשרם בתוך מקראות), שהמחזור נכתב בחודשים מרץ-מאי 1942, בעיצומה של מלחמת העולם. המחזור כולו, ולא רק בלדת הזאב, שיש בה נגיעה אקטואלית מפורשת יותר, הוא במובן מסויים 'ספרות השואה', המרחיקה את עדותה (כפי שהיה מקובל לא אחת בספרות המרטירולוגיה העברית) לאשכנז של ימי הביניים. ניתן את דעתנו לתאריך כתיבת הבלדה בת הרב ואמה (26.3.1942). אף-על-פי שבמישור הגלוי אין בין הבלדה לנושא השואה ולא כולם, ניתן להבין את הדיאלוג בין הבת הנאיבית, המסונוורת, לבין האם המפוכחת, הפסימית, מנוקדת ראות היסטורית שונה לחלוטין מזו המוצגת בבלדה עצמה. לא הייתי מציע למורה ללמד את הבלדה כ'ספרות השואה', אלא להצביע על האפשרות של קריאת שיר או סיפור מתוך פרספקטיבה רחבה ולהבין את ההשלכות של סיטואציה ארכיטיפית מובהקת, כגון זו שבבלדה הנידונה, גם על זמנים אחרים ומקומות אחרים. כאשר האם מזהירה את הבת "בתי בתי! ברביד זהב, עוטה רקמה ושש, כך יסתכל מן הגזוזטרא, כי יזרקוך באש", הרי שלא רק בוורמיזא מדובר. מאותה בחינה, צמצום מסגרת 'ספרות השואה' ליצירות המתייחסות אל השואה במובן הישיר והשקוף, עשוי להביא להתעלמות מיצירות שנוגעות בנושא בעקיפין, אם כי במידה לא פחותה של אפקטיביות. הסיפורים ה'אוסטריים' - אדם בארץ או אור חדש, שג' שופמן כתב בימי שבתו באוסטריה בשנות השלושים, ערב מלחמת העולם השנייה, על רקע עליית הנאצים, יש בהם ראייה דקה ונוקבת (כדרכו של שופמן) של התשתית הרוחנית והחברתית ממנה צמחה האידיאולוגיה של ה'פתרון הסופי'.

יתר על כן, גם יצירות, המתייחסות לנושא השואה ברובד הגלוי מבחינת הרקע ההיסטורי הקונקרטי, אינן מתמקדות בהכרח בנושא השואה. המחזה בעלת הארמון מאת ל' גולדברג דן ביחסים בין תרבויות, בזיקות שבין חלום למציאות ובין מסורת לחידוש. המחזה מעוגן



משרד החינוך

## הפיקוח על הוראת הספרות המזכירות הפדגוגית

בעולמם של צ'כוב, איבסן ופיראנדלו לא פחות מאשר במציאות הקונקרטית של חילוץ ילדים ניצולי שואה והעלאתם לארץ-ישראל. אין צורך ללמד את המחזה כ'ספרות השואה', אלא כדרמה ישראלית, וממילא יעלו האספקטים הרלבנטיים לנושא השואה, היסטוריים ותימאטיים, בצד אספקטים משמעותיים אחרים. וייתכן, שבדרך זו יושגו מידה רבה יותר של הבנה ואמפתיה כלפי הנושא ולימוד משמעותי ומעמיק יותר של המחזה מאשר תחת מסגרת העל המגבילה והמצמצמת מראש של 'ספרות השואה'.

על המורה לספרות לתת את הדעת להבחנה בין חשיבות נושא השואה לבין הערך הספרותי של הטקסט הנלמד. מאחר שספרות השואה נלמדת בעיקר מתוך עניין היסטורי ותימטי, היא עשויה להקיף גם יצירות בינוניות מבחינת המורכבות והאיכות של הטקסט. אולם יש בהן, בכל זאת, ערך חינוכי, משום שהן מאירות אספקט מסויים של הנושא בדרך מקורית ומעוררת עניין. הוראת ספרות השואה מעצם טיבה, יש להדגיש, אינה דווקא ההזדמנות לחנך תלמידים לאבחנות אסתטיות ולקריטריונים ביקורתיים. עם זאת, יש לתת את הדעת לאפשרות שספרות השואה, דווקא משום חומרת הנושא והתגובה הרגשית והרעיונית שהוא מעורר בקורא - התלמיד, עשויה להוליך לבנליזציה של הנושא. כאשר הסופר מזכיר מלים כגון 'גטו וארשה', 'אשוויץ' וכו' מעלה הקורא את מאגר האסוציאציות המתקשר עם מלות צופן אלו ונוטה לייחס, משום מה, את התגובה ואת ההיענות המיידית לאפקטיביות של הטקסט הספרותי. כך עשויה ספרות בינונית להזמין התייחסות רצינית, מאחר שמלות הצופן הטעונות באותו עומס ריגושי ואסוציאציות היסטוריות משוות לטקסט ממד של עומק ומשמעות שאין בו. טור שירי כגון "אמא, אני אתך בברגן בלזן, היכן שאת נושאת משורר ברחמך - אני אתך בברגן בלזן" וכיו"ב מעלה אצל הקורא הנאיבי אותן אסוציאציות המתקשרות עם ה'פלנטה האחרת' והמזמינות יחס משמעותי כלפי טקסט חסר משמעות. אם נתרגם את הדברים לאבחנות דידיקטיות ולמונחים של למידה והוראה, נוצר לא פעם מצב שבו התלמיד מוזמן לנתח בכובד ראש טקסט אלמנטרי, שאפילו יש בו אמת פנימית והזדהות אמינה של הדובר עם חווית השואה, עדיין אין הדבר מצדיק עיסוק יסודי ומפורט ב'תוכן' וב'אמצעים אמנותיים' במקום שה'תוכן' אולי מרגש, אולם ה'אמצעים' נדושים.

על המורה למצוא את הטון הנכון ואת הפרספקטיבה ההולמת מבחינת ההדגשים והמשמעויות, כדי להעמיד את האיזון הנכון בין חשיבות הנושא על השלכותיו החינוכיות השונות לבין ערכה של היצירה. מערך של שיעור בספרות הוא גם תהליך של אינטרפרטציה שיש בו (כדברי





משרד החינוך

## הפיקוח על הוראת הספרות

### המזכירות הפדגוגית

ווימסט) כמה רבדים שעיקרם: הבנת הנקרא, ניתוח ספרותי והערכה. קריאה נכונה ויסודית של שיר, לדבריו, היא, בדיעבד, גם פעילות של הערכה המתבקשת מעצם התהליך השיטתי והמקיף של הניתוח ומההתייחסות העניינית לאלמנטים המרכיבים את הקומפוזיציה הספרותית. הוראת ספרות השואה, המניחה מראש 'תוכן' ו'מסר' טעוני משמעות משום שהתימטיקה מחייבת, עשויה ליצור אותו פער של התייחסות שאנו מוצאים לא פעם בשיעורים לספרות בין מערך השיעור כסדרה של פעילויות למידה אינטנסיביות לבין ה'תכולה' של הטקסט הנלמד כפוטנציאל של תכני הוראה רלבנטיים ומשמעותיים; או אם להשתמש באבחנותיו של ווימסט: אנו מבצעים אינטרפרטציה שגויה ומגיעים בעקבותיה להערכה מוטעית. הוראה ספרות השואה מחייבת אפוא את המורה לאומדן-ערך נכון של הטקסט הנלמד ולשיקול דעת דידקטי נבון באיתור תכני ההוראה הרלבנטיים בכל יצירה ובהתייחסות אל נקודות התורפה של היצירה ואל נקודות העוצמה שלה מתוך טאקט ורגישות. על המורה לדעת למצות מהטקסט הנלמד את המיטב, אבל עם זאת להיות ער תמיד לאותו כשל חינוכי אפשרי העשוי להוליך לבנליזציה של השואה ולסילוף הערך הלימודי של הספרות ושל השואה כאחת.

### ביבליוגרפיה

- אושפיז, י', 'גשר של ניר', הד החינוך גל' ז' (ניסן תש"ה), עמ' 6; 2-גל' ח-ט (אייר תש"ה) עמ' 8.12
- איזר, ו', 'אי מוגדרות ותגובתו של הקורא בסיפורת: למבנה המשיכה של הטקסט הספרותי', הספרות 21, 1975, עמ' 1.15-
- בהט, י', דברים בסימפוזיון: "הוראת השואה בבית הספר", משרד החינוך, ירושלים, תשכ"א.
- הגרני-גרין, א', נושא השואה בשירתנו, עקד, 1970.
- הלפרין, י', 'בעיות הגולה בחינוך ילדינו', אורים ב' (ניסן תש"ד), עמ' 3.11-מ' טייכמן,
- Teichman, Milton, Literature of Agony: An Encounter with the Holocaust, College English 37 (1976), pp. 613-618.
- טרילינג, ל',  
Trilling, Lionel, The sense of the Past, in: The Liberal Imagination, Penguin Book, 1970, pp. 187-201.



משרד החינוך

## הפיקוח על הוראת הספרות המזכירות הפדגוגית

\* יעוז, ח', הוראת נושא השואה - שירה, פרוזה ומחזה, אוניברסיטת בר-אילן, 1985.

\* יעוז, ח', סיפורת השואה בעברית כסיפורת היסטורית וטראנס היסטורית, עקד, 1980.

- יעוז, ח', השואה בשירת דור המדינה, עקד, 1984.
- לנגר, ל',
- Langer, Laurence, The Holocaust and the Literary Imagination, Yale

University Press, 1975.

- מייזל, א',

Meisel, Esther, "I Don't want to be a Bystander": Literature and the Holocaust, English Journal 71 (1982), pp. 40-43.

- סקלוט, ר',

Skloot, Robert. Directing the Holocaust Play, Educational Theatre Journal 31 (1979), pp. 527-541.

- פיינגולד, ב', השואה בדרמה העברית, הקיבוץ המאוחד, 1989.
- פנואלי, ש"י, 'לבנו לגולה', אורים ב (ניסן תש"ד), עמ' 12.17-
- קריב, א', 'הספרות והעם', עטרה לישנה, דביר תשי"ז, עמ' 9.15-
- ווימסט, ו',

Wimsatt Jr., 'What to say about a Poem', in: E.J. Gordon ed. Writing and literature in the Secondary School, Holt, Rinehart and Winston, New York 1965, pp. 159-180.