

הוראת הספרות בבית-הספר התיכון

לפני זמן-מה יזם "קשת" שיחה בין שנים מעורכיו, אהרן אמיר ואברהם ב. יהושע, עם ד"ר יוסף האפרתי, ראש החוג לתורת הספרות הכללית באוניברסיטת תל-אביב, ועם יהודה ניני, מן המכון לחקר הציונות של אותה אוניברסיטה, בנושא שאינו יורד כמעט מסדר-יומם של אנשי-ספרות ומורי ספרות בארצנו: הוראת הספרות בבית-הספר התיכון. לאחר-מכן ראינו לבקש מכל אחד מן המשתתפים בשיחה להגיש לנו סיכום-בכתב של דבריו. סיכומים אלה מובאים בזה לפני קוראי "קשת".

אברהם ב. יהושע

ארשה לעצמי לפתוח את הדיון הזה בהערה אישית. יותר מעשר שנים הייתי מנותק מכל השאלות הקשורות להוראת הספרות, ורק לאחרונה שבתי אל מעבר לקתידרה ללמד ספרות באוניברסיטה. הדבר הראשון שהדהים אותי הוא מספרם הקטן של הבנים בקרב תלמידי החוג, מספר שאינו עומד בשום יחס למספרם הכללי באוניברסיטה בחוגים אחרים, ואף בקרב הבנים שכבר הגיעו לחוגים השונים לספרות בולט ומפתיע (אם גם ניתן להסבר) מספרם הגדול-ביחס של בני המיעוטים.

תופעה זו של "פמיניזציה" של לומדי הספרות באוניברסיטה (מכאן גם השלכות להמשך הדרך: הוראה, מחקר וכתיבה, שכן על אף כל העצות הטובות נדמה לי שלא רחוק הוא מן השכל שאנשים שרואים את ייעודם ביצירה ספרותית וחושבים ללמוד גם באוניברסיטה ימצאו את דרכם לחוגים הספרותיים) היא מדאיגה, לא חלילה מתוך איזה דעות קדומות כנגד הנשים (בימינו אין אדם יכול להרשות לעצמו להביע זילזול באשה) אלא בשל הירידה התלולה של יוקרה, ענין או תחושה של רלבנטיות מצד סטודנטים רציניים וטובים בכל הנוגע לספרות. הספרות העברית, ואולי ספרות בכלל, מתקשרת אצל רבים כמשהו שאבק של שממון מכסה אותו.

מצד שני, ואולי בניגוד לאמור, אינני יכול להתעלם מהפריחה והרנסנס של הבקורת הספרותית—הירחונים המדעיים, הספרים המצוינים, המחשבים והמכונים המדעיים—וכן מטיפוח ההתעניינות בספרות בתנועה הקיבוצית, למשל, במסגרת חוגים אזוריים ובמסגרות אחרות. דומה כאילו בתנועה הקיבוצית כל האנרגיה שהיתה שמורה לשאלות של אידיאולוגיה מופנית בשנים האחרונות בראש-וראשונה לכיוון של אמנות וספרות.

הקדמתי הקדמה זו, אף כי מוקד התעניינותנו בדיון זה הוא הוראת הספרות בבית-הספר התיכון, מכיון שנדמה לי כי המצב באוניברסיטאות הוא אינדיקטור מסוים לגבי המצב בבית-הספר התיכון, גם אם אינו אינדיקטור יחיד. למרות השינויים

הלא-מעטים והמתקדמים שחלו בתכנית-הלימודים, על אף ריבויין של מורות (בעיקר) לספרות שהתחנכו באוניברסיטאות שלנו לאחרונה על מיתודות חדישות של טיפול אסתטי ביצירות שונות, על אף "המהפכות המחקריות", על אף העצות הטובות בדיקטיקה נכונה וכו', יש אצל מספר לא-מבוטל של תלמידים הרגשה של דחייה עמוקה כלפי המקצוע שקרוי ספרות. בשיחות הנשמעות אתם, בכלי-התקשורת או באופן פרטי, חוזרות שוב ושוב הטענות הישנות של "עובש", "חוסר רלבנטיות", "עולם זר", "חוסר עניין", "קשיחות בהוראה". בקיצור: כל הטענות הישנות שהיינו אנו שומעים ומשמיעים בתחילת שנות ה-50, למשל, במסגרת של תכנית-לימודים קשוחה הרבה יותר, שהיתה מוגשת על-ידי מורים דוגמתיים הרבה יותר. נשאלת השאלה למה שוב חוזרות הטענות הישנות כנגד הוראת הספרות, אם באמת חלה התקדמות גדולה כל-כך, למה האנשים אינם חשים בה.

אינני מתעלם מכך שהטענות והטרוניות יש בהן גם משום מצוות-אנשים-מלומדה, "אופנה". תלונות וספקות יש ביחס להוראת מקצועות אחרים במערכת הלימוד התיכוני אלא כנראה אנשי-ספרות רגישים יותר, בעלי כושר-הבעה משוכלל יותר ואמונים על מסורת של קינות ונכונות להתקיף את עצמם. אולם נדמה לי שיש גם כמה טענות בסיסיות, כמה עיוותים לגבי הגדרת תחום המקצוע, וכמה מחדלים לגבי דרכי הוראה.

ס. יזהר הוא שעורר לאחרונה את הוויכוח בשאלה זו ובעקבותיו נכתבו מאמרים רבים בנושא ואף נערך סימפוזיון רשמי מטעם משרד-החינוך-והתרבות. ס. יזהר הפריז ודאי בטענותיו, ורגישותו המיוחדת שיוחה קצת צביון דראמתי לטענותיו, ואף חזון שעת ההוראה האידיאלית שלו אולי אינו מציאותי, אולם נדמה לי שרשי טענותיו צודקים ונכונים.

המורה לספרות צריך אמנם להיות משוחרר ויצירתי בהוראתו הרבה יותר מאשר מורים אחרים, והחופש שצריך לעמוד לרשותו מטעמה של המערכת חייב להיות רב יותר. אם יש מקום לומר בו ששאלת ההספק איננה חשובה הרי זה תחום הספרות. והמטרה של יצירת חוויה בשיעור, גם אם אי-אפשר להפוך כל שיעור לחוויה, צריכה להיות מטרה מודעת ודרישה מוכרת מצד הגורמים המכוונים. תחומי-הבחירה של המורה צריכים להיות רחבים, קצב ההוראה צריך להיות נתון לשיפוטו. אינני סבור שצריך להיות חופש גמור למורה, דבר זה יוצר תמיד אבסורדים (מורה שילמד במשך שנה שלמה רק דוסטויבסקי...), אולם הקלה גדולה, מירב הבחירה וחופש-תנועה בתוך מערכת הלימוד הם אפשריים, מציאותיים ובני-ביצוע.

תחום שני שזמן הדין לתת עליו את הדעת הוא הגדרת החומר של המקצוע. וכאן, לעניות-דעתי, צריכות להתפתח שתי מגמות שונות, שתוצאתן המעשית המיידית צימצום המסגרת של לימוד הספרות בביה"ס התיכון, צימצום שיהיה חיובי.

המגמה הראשונה: החדרת לימודי אמנויות אחרות בבית-הספר. לא ייתכן שכל המגע של התלמידים עם העולם האסתטי יחול רק בדרך הספרות. הקולנוע, הטלביזיה, המוזיקה והאמנות הפלאסטית צריכים למצוא את מקומם הלגיטימי והממשי בתוך

המערכת של תכנית-הלימודים. לא ייתכן להפקיע תחומים אלה ממערכת-הלימודים ולהשאיר אותם רק לפעילות של חוגים, או להרצאות מקריות. הצעירים נמצאים במגע מתמיד עם עולם הקולנוע, הטלביזיה, המוזיקה וכו', וכדי שטעמם והבנתם בתחומים אלה יתעדנו ויעמיקו מן הראוי לתת להם הוראה מסודרת בנושאים אלה, ולו גם על השבון הספרות. כולנו יודעים את הצרכים הדחופים של מקצועות המדע, לשונות זרות ועוד, ולכן מבחינה מעשית איני רואה אפשרות למצוא מסגרת ללימודים חדשים אלה אלא על השבון ספרות ואולי גם תנ"ך.

נדמה לי שהוראת הספרות תצא נשכרת מהוראה מקבילה של אמנויות אחרות. שדות האמנויות מפרים זה את זה, ותפיסות אסתטיות מתעמקות תוך כדי עיסוק בתחומים שונים של אמנויות.

המגמה השניה: יש להשתדל להפקיע מן המסגרת של הוראת הספרות כל אותם חמרים שאינם שייכים לספרות יפה אלא להיסטוריה, מחשבת ישראל, פילוסופיה יהודית, מחשבה ציונית וכו', לא חלילה מתוך כוונה להוציאם לגמרי ממסגרת תכנית-הלימודים אלא מתוך כוונה להכלילם בחטיבת-לימודים אחרת שתיקרא תרבות ישראל, שבה ייטמעו גם מקצועות אחרים כגון תנ"ך, תלמוד, חלקים מן ההיסטוריה הישראלית. אינני חושב שהמורה המצוי לספרות מסוגל ללמד כהלכה את מחשבתו של אחד-העם, או את ספר-הכוזרי או את שמונה פרקים לרמב"ם. והעירבוב של הוראת יצירות אלו ודומותיהן בצד יצירות-ספרות מובהקות אינו לטובתו של אף אחד מן הצדדים.

המטרה העיקרית לחטיבה הגדולה של תרבות-ישראל תהיה הקניית מבט פאנוראמי על כל התפתחותה של המחשבה היהודית לתקופותיה, ובמסגרת זו ימצאו את מקומם המתאים, ביחס סביר ולא מעוות, גם מקצועות כגון תנ"ך ותלמוד, הזוכים כיום ליחס מועדף לאין-ערוך על-פני חטיבות חשובות לא פחות בתרבותנו. אם שוב תיגזלנה שעה או שעתיים מהוראת הספרות, לא יהיה בכך אסון.

מקצוע הספרות יהיה אפוא מקצוע מוגדר בבהירות, מצומצם אולי במתפנתו אך בלא מעמסה של יומרות שאין הוא יכול לעמוד בהן. הוא לא יהיה חייב לתת אידיאולוגיה ציונית, ערכי יהדות, או תיאורים היסטוריים. הוא יעסוק אך-ורק בספרות, במסגרת כללית של הוראת אמנויות אחרות, ומתוך זיקה ראשונה אליהם. ואם המורה, חפשי מחובת ההספקים, יוכל להעביר לתלמידיו, מעבר לניתוח אסתטי ומשמעותי של הטקסטים שיבחר מתוך הספרות העברית והכללית, גם חוויה אמיתית-מה-טוב.

יוסף האפרתי

המצב הקיים בהוראת הספרות בבית-הספר התיכון מחייב שינויים דראסטיים. אין להסתפק בתיקונים. שינוי דראסטי ייעשה רק אם תגובש תכנית-לימודים המבוססת על עקרונות מנחים חדשים.

התכנית הקיימת מתבססת על תפיסה פשטנית של הוראת הספרות, כפעולה של תיווך בין דורות. מעצבי התכנית סבורים שהדבר היחיד המוטל עליהם הוא לערוך רשימת היצירות המהוות, לפי שיקול-דעתם, מיזער משותף שהוא ערובה לשמירה על הגחלת התרבותית, כלומר שלא ייתכן שייצא תלמיד מבית-הספר ולא יכיר ולא יידע יצירות אלו.

תפיסה זו של תכנית-הלימודים אינה טובה לא לתלמיד, לא לספרות, ולא למורשת התרבותית. המורשת התרבותית, אם תיבנה על אותו מיזער משותף שפופים על תלמידי התיכון, אפשר שתשמור על המשותף אך תרבות לא תהיה כאן. לא תיתכן תרבות אלא באמצעות מגע-ומשא בין בעלי השכלה שונה והעדפות שונות וגישות שונות, ואלה לא ייתכנו אלא במציאות שבה יובן כי העקרון של חופש-הבחירה ושל האפשרות לשנות דברים הוא בעל ערך חינוכי-תרבותי עליון.

ראיית רשימת היצירות כחזות הכל משמשת מחסום לכל מחשבה חדשה ולכל גישה רעננה למקצוע של הוראת הספרות באשר כל רעיון חדש וכל תכנית חדשה צריכים להתאים את עצמם למיטת-סדום זו של "יצירות-מופת". אפילו אפשרויות הבחירה הניתנות אינן מועילות הרבה כל עוד אומרים לך מתוך מה עליך לבחור; כלומר, כל עוד הבחירה מוצגת כויתור או כמתן אפשרות ולא כעקרון חינוכי ראשון-במעלה.

בגלל אותו מחסום של "הרשימה" המאיים עליהם תמיד נדונים הגופים השונים הממונים על חידוש דרכי ההוראה, הכשרת המורים וגיוון תכניות-הלימודים לשיתוק חלקי. ואכן, שיתוק חלקי זה מתבטא בכך שמורים מתחילים, במקום שעבודת ההוראה תפתח ותקדם אותם, אנו מוצאים שהם מתנוונים והולכים. אחרי ארבע שנים שוב אין לו למורה צורך לקרוא או לחדש, כל היצירות "מוכנות" כבר.

גם המצב הקיים בבחינת-הבגרות הוא תוצאה הגיונית של שיטה הרואה ב"רשימה" חזות הפל. אכן, אם כל שרוצים הוא להקנות את היצירות, הפחינה היא הדרך ההגיונית ביותר לבחון מטרה זו. ומובן שאם אין מתכוונים להכשיל את רוב התלמידים הכרח לשאול רק על סמך המכנה-המשותף של תלמידי הספרות, שהוא בערך בקיאות סבירה בתוכן היצירות ויכולת לכתוב עליהן משהו ("רעיונות, משמעות ואמצעים אמנותיים") בעברית מתקבלת-על-הדעת. בחינת-הבגרות משקפת אפוא נאמנה אותה בינוניות שכופה השיטה הקיימת. והתלמידים, שאנשי-מעשה הם, נבונים יותר ממורים בעלי חזון, משכילים עד-מהרה לשכוח דווקא את תלמודם של המורים הטובים שמא יזיק.

העמדת רשימה של יצירות-מופת והשיטה הקיימת של בחינת-הבגרות משמשות, במישרים או בעקיפים, גורמים עיקריים של אותה אווירה של צביעות, של סנטימנט-ליזם זול ושל "עיסוק מקצועי" עקר ב"אמצעים ספרותיים". עצם קיומה של "הרשימה" יש בו לשחד את המורים ואת התלמידים מראש, כדי שיראו בכל יצירה מופת. ואם הכל מופת, גם "דרבקיין" גם "התפילה" וגם "מתי מדבר", ועל כל יצירה מדברים באותה נימת התפעלות ומתוך אותה הערכה אסתטית, נקלעים עד-

מהרה לדילמה שבה ניתן לבחור רק בין צביעות לבין חוסר-טעם. הדוגמה המבישה ביותר לפגמי השיטה הקיימת היא עקשנותו של משרד-החינוך שלא לשנות את מתכונת הבחינה לנבחנים חיצוניים, מתוך הנחה שהיכולת לכפות על מסכנים אלה להכיר ולו גם בצורה השטחית ביותר איזה שהוא מיזער של יצירות-מופת יש בו באמת כדי לצאת ידי חובתם במתן השכלה ספרותית-תיכונית. ויוצא שבזכות אותה רשימה מטהרים את השרצים הקרויים "הכנה לנבחנים חיצוניים" על כל המבול הממוסחר של "ספרות מקצועית" ו"מדריכים" שונים העושים פלסטר את הכל מלבד ההצלחה המובטחת בבחינות.

*

שינוי קיצוני חייב להישען על שורה של הנחות-יסוד חדשות, שרצוני להציע כאן אחדות מהן:

1. הוראת הספרות צריכה להעמיד במרכזה לא את החומר שחפצים להקנות לתלמיד אלא את השינוי המצופה בהתנהגותו של התלמיד. בית-הספר התיכון ימלא את תפקידו לא בשעה שידאג לכך שיצירות אלו ואלו ילמדו בין כתליו אלא בשעה שבוגריו יהיו קוראי ספרות. המטרה של הוראת הספרות צריכה להיות, אפוא, לא דווקא לכוון את התלמיד לספרות מסוימת אלא להכשיר אותו להיות מתעניין ובוחר לו את הספרות הטובה שהיא לטעמו.

2. השאלה אלו יצירות ילמד התלמיד אי-אפשר שתהיה תלויה רק בתפיסתם הספרותית או התרבותית של מעצבי התכנית אלא היא צריכה להיות חלק ממכלול השאלות הקשורות בתיכנון של הוראת הספרות בבית-הספר. בחירת היצירות היא פונקציה לא רק של טעמו של המורה או הטעם שהוא מבקש לעצב אצל תלמידיו אלא גם של המסגרת הרחבה יותר בה נלמדת היצירה (סופר, תקופה, סוג ספרותי, נושא מסוים), גם של האינטרסים של התלמידים, גם של הרמה שלהם או של הרמה שהם עומדים בה בתהליך הלמידה של הספרות. בחינת המבחר של היצירות הנלמדות במסגרתו של שיקול-הדעת הפידגוגי חשובה יותר מאשר בחינתה במסגרת המחשבה על המורשת התרבותית.

3. יתר על כן, הבחירה של יצירות חדשות צריכה להיות עקרון חינוכי ראשון-במעלה. היכולת לבחור היא אחת המידות החשובות שצריך לטפח אצל קוראי הספרות, ואי-אפשר לטפח מידה זו אלא אם כן התלמיד לומד בסביבה שבה גם המורה וגם התלמידים עוסקים הרבה בשאלות של בחירה. אין פירוש הדבר שיש לקבל תמיד את בחירתם ואת טעמם של התלמידים, ואין פירוש הדבר שאין מקום למורה לומר: בקריאתן של יצירות אלו ואלו אתם חייבים! לפי שבמסגרת יחידות-ההוראה השונות אין ספק שייתקל המורה בצורך לכפות על התלמידים קריאה של יצירות "כבדות" או "קלאסיות" אלו או אחרות. ודאי שמידת הבחירה לא תהיה שווה אצל כל המורים, אולם עקרון הבחירה יהיה מופר כעקרון של התכנית הממלכתית; כלומר יהיה ידוע כי במדינה זו הבחירה של היצירות הנלמדות נעשית במסגרת הכיתה ולא במסגרת ממלכתית.

4. ההתרכזות ביצירה הבודדת הביאה לצימצום של אפני ההתבוננות בספרות; היצירות נלמדות מבחינות מצומצמות ביותר. תופעה זו עומדת בעינה גם כאשר התעניינות אסתטית ב"אמנותה" של היצירה ירשה את מקומה של התעניינות אידיאית או לאומית. התכנית החדשה צריכה לעודד ריבוי אינטרסים של העיסוק בספרות; צריך לגוון ככל האפשר את ההקשרים בהם היצירה נלמדת ואת השאלות ששואלים עליה. ההשתחררות ממיטת-סדום של "רשימת יצירות-המופת" תפתח פתח ללימוד מגוון. את מקום הפיטפוט על "אמנותה" ואת מקום המלל הרגשני על "עצמתה" תירש בחינתה במסגרת לימוד יצירותיו של סופר, במסגרת דיונים בתחומי ההיסטוריה של הספרות, בתחומי התעסקות בז'אנרים, בחיים הספרותיים, באידיאות, בנפש האדם, בזיקה שבין יצירה מסוימת לנסיון החיים של קוראי היצירה, ועוד ועוד. על מקום מחלוקת עקרה בדבר הדרך ה"נאותה" ללמד את היצירה הספרותית יהיה עידוד של גופים שונים ומורים שונים לטפח סוגי התעניינות מגוונים ושונים ככל האפשר. גם בחירתן של יצירות חדשות תיעשה מתוך אינטרסים רבים ושונים. יצירות תיבחרנה לא רק משום שהן יפות אלא גם משום שהן מאירות נושא מסוים. הן קשורות בז'אנר, או פיקנטיות, או מעוררות מחשבה וכו'.

5. בחינת ההישגים תהיה פונקציה של דרכי הלמידה החדשות. גם כאן הוויתור על בחינה כל-ארצית מטעם משרד-החינוך ומתן אוטונומיה למוסדות ההוראה, והוויתור על הצורך לערוך בחינה אחת מספמת, עתידים לעודד את התעניינות המורים בבעיות הכרוכות בבחינת הישגים, ונהיה עדים לשפע של המצאות חדשות ורעיונות מקוריים שיתרמו לפיתוחה של תורת המבחנים בתחום הוראת הספרות.

*

תכנית-הלימודים תכלול לא רשימה של יצירות אלא רשימה של מטרות פורמליות, כלומר ניסוח ההישגים שחפצים להשיג בתחום שינוי ההתנהגות של התלמיד והצעת מבחר רב של יחידות-הוראה. יחידת-הוראה יכולה להיות נושא לימודי, היפרות עם סוג ספרותי, היפרות עם יוצר, יצירה או תקופה, וכו' וכו'. בית-הספר ידאג לכך שהיעדר הכנה מספקת לא ישמש מחיצה בין התלמיד לבין יצירות-ספרות מסוג או תקופה כלשהם. בית-הספר לא יכוון את התלמיד לקרוא טראגדיות יווניות, אבל הוא ידאג לכך שלתלמיד תהיה הכשרה תרבותית לקריאת טראגדיה יוונית אם יתעניין בה. התכנית אפשר שתחייב את בתי-הספר בהיקף מסוים של הלימודים ובבניית איזה סדר הגיוני של יחידות-ההוראה תוך הקפדה על גיוון נאות ודירוג מתאים, ואפשר גם לחשוב על איזה איוון בין ספרות עברית וספרות כללית, אולם בצורה שאין עמה כפייה. התכנית לא תדרוש אחידות כלשהי. מורה יהיה חפשי תמיד להמיר יחידת-הוראה זו באחרת, להתרכז בכיוון שייראה לו או להעדיף לימוד אינטנסיבי של יחידת-הוראה אחת או לימוד אקסטנסיבי של שתי יחידות-הוראה. כלומר, לא תכנית-לימודים מחייבת אלא הקדשת המאמצים לתיכנון ולהדרכה. הטיפוח יירש את הכפייה, ההדרכה את הפיקוח.

ממילא מובן ששיטה זו אינה יפה מלכתחילה לכל המורים. היא מתאימה יותר

למורים מעולים ופחות למורים בינוניים, ולכן אין ספק שאין להחיל אותה על כל המורים בבת-אחת. צריך לאפשר למורים הטובים לבחור בשיטה זו ולהכשיר בהדרגה מורים נוספים כדי שיהיו מסוגלים אף הם להצטרף לתכנית החדשה. כמוכן יגרום הדבר "כאב-ראש" רב לממונים על החינוך במדינה, אולם זהו כאב-ראש בריא מאד. השיטה הקיימת מציבה גבול קרוב מאד לכל יזמה חדשה בפיתוח דרכי ההוראה ומצמצמת מראש את תפקידי הפיקוח. השיטה החדשה תחייב גם את משרד-החינוך וגם את המוסדות השונים העוסקים בחינוך ובהכשרת מורים במדינה לפעול יותר בתחומיהם. הכשרת מורים מעולים, הכנת מספר רב מאד של יחידות-הוראה, הטיפוח של אמצעי-עזר, ספרי-לימוד וכו' ייעשו צורך חיוני ודחוף.

יהודה ניני

הוראת הספרות בבת-י-הספר במדינת-ישראל, בדומה להוראת ההיסטוריה והמקרא, או ככלל המקצועות שאנו קוראים אותם "יהודיים", היא "בעיה קשה" הן למורים והן למתכננים או לקובעים את תכנית-הלימודים.

בפשטות: מצד אחד, עומס היסטורי, משהו מ"סבל הירושה", ומצד שני—הצורך להקנות לתלמיד ידיעות מספיקות בתרבות העולם וספרותו, וכל זה בשנים מעטות. שנים מעטות שהרי, אם להוציא את שנות הגן וכיתות א' וב' שהן "הגיל הרך", ואת השנים האחרונות בכל חטיבה מחטיבות-הלימוד המוקדשות לבחינות, נמצא כי מעטות מאד הן שנות הלימוד המשוחררות מעקת בחינות או עבודות או אלו ואלו כאחת. אולם, להוציא את ההכרח לשמור על איזון בין הקניית התרבות הלאומית והקניית ערכי תרבות כלליים, מקנן בספר פחד פשוט-כמשמעו, פחד מפני החשד שייחשדו הן המורים והן אנשי-ציבור והן אנשי-חינוך שהם מעדיפים תקופה על חברתה או נושא על משנהו. כי בתחום החינוך והתרבות במדינתנו יש אלימות שבכתובים ואלימות שבמלים ולעיתים אף אלימות שבזרוע. יש אלימי-תרבות קבועים המפרנסים את טוריהם בעתונות היומית בדברי רהב ואלימות ואין ממחה בידם ודומה כי הם מטילים את חתיתם על מעצבי מדיניות החינוך. זאת ועוד: כשבאים לדון בשאלות אלו, שבראשן הספרות העברית, קשה שלא לקבוע עובדה שחלק נכבד מבין מעצביה של תכנית-הלימודים לא יצאו עדיין מן הגולה היהודית—ולכלל ארצישראלים לא הגיעו. אני משוכנע שאחד—ואולי שנים—מאלימי-התרבות ייצאו מיד בצעקה: תפסנו "כנעני!" "עברי!" "ישראלי!" או כל כינוי-גנאי אחר. לכן פרצופה של הוראת הספרות יותר ממה שהוא מעוצב על-ידי ארץ-ישראל הוא מעוצב על-ידי הססנות שבין גולה לארץ-ישראל.

כאן ראוי לומר שהחתך בין גולה לארץ-ישראל איננו מקום-ההולדת דווקא אלא השקפת-עולם וארחות-חיים. כי יש "צברים" הממלאים אחר כל דרישות ה"צבריות" הממוסדת והמתוארת בכתובים, שנטמעו בתרבות הגולה היהודית וסיגלו להם גם ארחות-חיים וגם השקפת-עולם של דורות הגולה. ועוד יש לומר כאן: כשאני אומר

"גולה" אני מתכוון לכל אותה הוויה רוחנית ותרבותית אותה ביקשנו למחוק ובגלוי—שהרי ביקשנו ליצור חיים חדשים בארץ-אבות. על כן כל המתגעגע אל תרבות הגולה, אל היהודי בן-הגולה, כל היוצר לעצמו את המיתוס של היהודי הגאונני שהצמיחה הגולה, מבקש בפשטות לחתור תחת עצמאותנו המדינית והרוחנית פה בארץ-ישראל ואינו אלא בוגד מדעת בחירות ישראל.

יש כמה דרכים בהוראת הספרות: הספרות כאמנות, דרך ההוראה ההיסטורית, השיטה התימטית, ואם תרצו אפשר להוסיף עוד. קשה לקבוע איזו מן השיטות עדיפה כי הטעם האישי הוא הקובע. לטעמי, עדיף שילוב בין השיטה ההיסטורית לשיטה האמנותית והוא ממלא את הצרכים התרבותיים והאינטלקטואליים של האדם. אך כשאנו באים לדבר בספרות העברית מיד אנו עומדים בפני הקושי שהיא עצמה מעמידה. ספרות זו מקיפה כשלושת-אלפי שנה, אם נוציא את המיתוסים העבריים הקדומים שבחלקם שוקעו בספרות המקרא ובחלקם הגדול נשארו מחוץ למקרא. זוהי ספרות דתית, להוציא חלקים בלתי-דתיים של הספרות העברית בספרד, פרו-באנס, איטליה והאסכולות שהעמידו. אך משום-מה כשאנו מדברים בספרות עברית מרמזים אנו בעיקר אל הספרות החדשה והחדשה, ובמידה רבה של צדק. גנסה אפוא לתאר את התקופות הנלמדות.

א) תקופת המקרא—ספרים ופרקים נבחרים מן המקרא שעיקרם "חיווק" תודעתו הלאומית של הלומד והקשר שלו לארץ-ישראל. מחמת אותה אלימות שהזכרנו, אסור לקרוא למקרא ספרות אלא תנ"ך. אם כן, התנ"ך מוצא מתחום הספרות העברית, מופקע ממנה, ונעשה חטיבה בלתי-מוגדרת. המטרות שהושמו ביסוד הוראתו של המקרא לא הושגו מעולם, ומטעמים שלא כאן המקום לפרטם אף אי-אפשר היה להשיגן. מתוך כך, על-כל-פנים, נמצאה הוראת הספרות העברית מפסידה חטיבה גאה.

ב) הספרות העברית של ימי-הביניים—זו מיוצגת על-ידי שירים נבחרים של גדולי המשוררים בני התקופה. המבחר בא ברובו לענות על שאלות לאומיות או פסבדו-דתיות. ספרות הפרוזה המחרוזת וספרות יהודית-איטלקית שרמתה גבוהה אינה מיוצגת ב"מבחר" מטעמים בלתי-מובנים. בין כך ובין כך מקום מיצער לספרות זו בתכנית-הלימודים, ועל כן לא נדבר בו.

ג) ספרות עברית חדשה—המבחר בדרך-כלל עשיר ומגוון, מן הקלאסיקה העברית החדשה ומן הספרות העברית החדשה. על אף התכנית המוצעת רשאי המורה לבחור לעצמו פרקי ספרות שאינם בתכנית וללמדם. בצד הספרות העברית החדשה יש בתכנית-הלימודים פרקים מספרות העולם שאפשר להרהר אחריהם ואחר בחירתם, אך אין רע ביצירות עצמן.

מתוך שירטוט זה אנו רואים כי לומדים בעיקר שתי תקופות, זו החדשה וזו החדשה, ובצדן פרקים מספרות העולם. האם זו דרך טובה? האם היא משיגה מטרות כלשהן? דומה כי בלי קושי אוכל להשיב על שאלות אלו: לא! לא טובה הדרך ואין היא

משיגה מטרות כלשהן. התכנית כפי שהיא מונחת לפנינו והשיטה לפיה לומדים כיום ספרות בבתי-ספרנו לקויות הן מכמה בחינות. נמנה אחדות מהן:

(א) בהוראת הספרות אין מביאים בחשבון שאנו ארץ של "קיבוץ-גלויות". אין מביאים בחשבון שעדיין אנו זקוקים למכנה-משותף מבחינה תרבותית, אשר לא יושג על-ידי פשרות בחינוך או בהוראת הספרות. נדמה להם למורי הספרות או למתכננים את תכנית-הלימודים כי חשוב שתיוצגנה בה העדות השונות על עשרן התרבותי או על טעמן המיוחד. אין מכשלה גדולה מזו. אין כיום בעיה של "תרבות-עדות". יש בעיה של חוסר תרבות ישראלית. התרבות של גלויות ישראל כולן שבקה חיים. אם פה-ושם יש עדיין איים בודדים, דינם נחרץ בארץ-ישראל. כל המטפח תרבות עדתית מנסה להחיות מתים שלא בכוח הבורא. אפשר לטפח פולקלור, אבל תרבות של עדות? היכן היא? מה יודע נער בן עשר, ארבע-עשרה ואפילו שמונה-עשרה, על תרבות עדתו? לא-כלום! יהיה זה מגוחך אם ילמד התלמיד בכיתה על "תרבותו" שאינה קיימת ויביא אותה הביתה כתרבות שלו, ובביתו שלו תרבות זו איננה עוד. בארץ מקבצת גלויות חשוב יותר למצוא אותן יצירות היכולות לשמש בסיס משותף לכל התלמידים. יש להתרחק מאותן יצירות אשר בזוהר בינו-ניזותן הן מאפיינות חוג מסוים ודור סופרים מסוים. יש לחתור להוראת יצירות שמידת הקלאסיות שלהן תגיע לידי כך שכל התלמידים יבינו אותן וכך תתקבל מוטיבציה גבוהה של למידת הספרות. יש לחתור להוראת יצירות שבזכות צמיחתן מנוף הארץ ורקעה תהיינה מובנות לכל החי בארץ הזאת והנמצא בזיקה יקרה לנופה ולעברה.

(ב) משום-מה סבורים מחנכים לזרמיהם כי יש להשתמש בספרות לשם חינוך לערכים. לעניות-דעתי, אין מחנכים לערכים. ערכים מקנים בדרך עקיפה. הרבה המופת האישי עושה והרבה האווירה הכללית עושה. בהוראת ספרות יש לחתור לאסתטי ולא למחנך. למה שמפתח רגישות נפשית, לא למה שקובע כלל התנהגות. למה שמחדד את אבחנתו של הקורא, לא למה שמעניק לו אמיתות נדושות.

(ג) בהוראת הספרות יש לחתור לגירוי הסקרנות של התלמיד, של הקורא. ההישג הגדול יהיה רצונו של התלמיד לקרוא עוד ולעצמו, ללא הכוונה וללא מתווך. הקורא יבחר לעצמו את נתיבי קריאתו. עברו של העם אינו ענין לספרות אלא הוא ענין להיסטוריה. ובשום-פנים-ואופן אין לתת לפני התלמיד ספרות גרועה, גם אם רבה חשיבותה בהיסטוריה של הספרות.

לפיכך זאת הצעתי:

(א) לבטל כל תכנית-לימודים מחייבת בספרות. תיתכן תכנית מומלצת בלבד.
 (ב) לחייב לימודן של יצירות ספרותיות ארצישראליות, ספוגות נופה של הארץ, עברה ויישובה.

(ג) להפריד בין שיעורי ההיסטוריה של הספרות לבין שיעורי ספרות. בשיעורי היסטוריה של הספרות תינתן סקירה היסטורית של הספרות העברית מן האפוס של האלה ענת ועד ימינו. בשיעורי ספרות יעסוק המורה בתורת הספרות

ובאמנותה, יבחר לו את הטוב הנראה בעיניו, טוב שלדעתו יוכל לסייע לו בהוראת הספרות לפי בחנים אמנותיים.
 (ד) לבטל את ההפרדה המלאכותית בין הוראת המקרא והוראת הספרות. המקרא הוא אבן-היסוד לספרות העברית ואיננו חטיבה לעצמה.
 (ה) יש לזכור כי לתודעת הארץ ולעברה, לתודעת העם ולעברו, מוקדשים שיעורים של היסטוריה, סוציולוגיה, תודעה יהודית ועוד. לפיכך אין להשתמש בספרות אלא לצורך ארץ-ישראל בלבד.

אהרן אמיר

רק הערות ספורות, כלליות מאד, לסיכום.
 ספרותה של אומה היא תעודת-זהות שלה, תעודת-היכר שלה, דרכון שלה. בה, ועמה, יכולה היא להזדהות. בה, ככלל, יכולה היא, ככלל, להכיר את עצמה. אותה, ככלל, יכולה היא, ככלל, להציג בבואה בין האומות, בצאתה אל העולם.
 הוראת הספרות בבית-הספר התיכון—יותר מאשר בדרג החינוך היסודי, הרבה הרבה יותר מאשר בדרג האקדמי, ויותר לאין-ערוך מהוראתו של כל מקצוע אחר—היא היעודה מטבע-הדברים להנחיל לחניך ערכים של זהות קיבוצית. מכאן האחריות המיוחדת שמצריך הטיפול בנושא זה, מכאן גם רגישותו המיוחדת. מכאן גם החשיבות המיוחדת של הגישה וההכרעות בכל הנוגע ל"חמרים" המוכללים במסגרתה של הוראת ספרות בבית-הספר התיכון. על אחת כמה וכמה בחברה כשלנו, בתרבות כשלנו, שבמידה רבה כל-כך עודה שרויה בהתהוות, עודה בעלת אופי "מהגרי", הטרוגני, נויל ודינאמי, ועם זאת מתבשלת ברוטב שלה עצמה.
 בנתונים הממשיים האלה שבהם אנו פועלים, ככלל, חובה על הוראת הספרות בדרג הקובע, הוא הדרג התיכון, לחתור לטיפוחה של רגישות ופתיחות נפשית לכל שהוא הטרוגני, נויל ודינאמי בהוויתנו הקיבוצית כמו גם לטיפוחה של קשיבות לעולם הגדול, לתרבותו, לספרותו. אך על הכל, לדעתי, חובה עליה לשקוד, באמצעות ה"חמרים" שהיא מקנה, על הזדהות עם המולדת ועם תרבות-המולדת, עם מורשת תרבותה הקלאסית של המולדת (וכאן הייתי רוצה לראות את התנ"ך, למשל, תופס את מקומו כחלק אורגאני של הוראת הספרות), עם ההווה וההווי של המולדת, עם נופה הפיזי, התרבותי, האנושי, החברתי. וחובה עליה גם להדיר עצמה מכל השם פדות ומגביה מחיצות בין קבוצות-מוצא שונות, דתות שונות ועדות שונות, ולהדגיש את כל שיש בו כדי לגבש מכנים-משותפים לכלל האומה, לכלל בני המולדת ויושביה. פוליטיקה? ודאי. ממנה אין מנוס. אבל בהצגת-דברים מעין זו הרי זו לפחות פוליטיקה אחרת.