

הוראת ספרות השואה: בעיות יסוד

בן-עמי פיינגולד

ספרות השואה היא אחד הנושאים המרכזיים והחשובים בהוראת הספרות. הנושא עלה לראשונה כסוגיה חינוכית, כבר בשנות הארבעים של המאה ה-20, עם הגעת הידיעות הראשונות ליישוב היהודי בארץ ישראל על ממדיה והיקפה של השואה,¹ והוא מהווה כיום פרק חשוב בתוכנית הלימודים לחטיבת הביניים ולחטיבה העליונה בבתי הספר. הוראת הנושא מעמידה לפני המורה קשיים ואתגרים שיש להביאם בחשבון בכל שיקול דעת דידקטי ופדגוגי.

(א) יש להדגיש שנקודת המוצא העקרונית המחייבת את המורה לספרות שמתכוון להורות את נושא "ספרות השואה" היא, שתהיה זו תמיד ספרות **בהקשר היסטורי**. עיקרון זה תקף לא רק כאשר מדובר בז'אנרים דוגמת מחזה או רומן היסטורי, או ביומנים ובביוגרפיות שמתייחסים אל

(ב) ההיסטוריה כהיסטוריה במסגרת הכללים והחוקים המאפיינים את הז'אנר, אלא גם כאשר מדובר בספרות לא ריאליסטית. בכל מקרה, ההיסטוריה תמיד נוכחת ברקע כמושא התייחסות הכרחי. הקורא אינו יכול לעקוף את העובדות ולהסתפק בניתוח אסתטי ואמנותי של הטקסט הספרותי. מונחים כמו "גטו", "מחנה השמדה", "פתרון סופי", "סלקציה", "יודנראט" וכיוצא באלה הם בראש ובראשונה היסטוריה. הדברים התרחשו בפועל. אין זו "המצאה" פרי דמיונו של יוצר או אמן. יתר על כן, הספרות היפה במיטבה לעולם לא תוכל להוות עדות שוות ערך לניסיון ההיסטורי הקונקרטי של השורדים. עדות אחת ממשפטי

¹ ראו לדוגמה, הלפרין, 1944, עמ' 3-11; פנואלי, 1944, עמ' 12-17.

פרנקפורט או ממשפט אייכמן מרגשת ומזעזעת יותר מכל יצירת ספרות.

"שני כוחות שונים קובעים את אופייה של היצירה בסוג זה של ספרות," אומר לורנס לנגר באחד החיבורים החשובים הנוגעים לנושא, "עובדות היסטוריות ואמת אמנותית. גם כאשר יצירה ספרותית היא כולה פרי הדמיון, בדיה גמורה לכאורה, הזיכרון ההיסטורי והעובדות שנקלטו בתודעת הקורא פורצים מעל לפני השטח ונעשים חלק בלתי נפרד מתהליך הקריאה והקליטה וממערכת התגובות שלו."²

ככל שאנו הולכים ומתרחקים מתקופת השואה, ולנוכח העובדה שרבים מהמורים לספרות שמלמדים כיום נולדו או התבגרו לאחר תקופת השואה והם חסרים את המודעות והרגישות הבלתי אמצעיות כלפי הנושא, שיש למורים בוגרים יותר, כן גדלות החשיבות והחיוניות של בחינה זו. יש לכך חשיבות מאספקט נוסף. כיום מסתמנת מגמה גוברת להכחשת השואה ולהשכחתה כמו גם לניסיונות חוזרים ונשנים למעט מעוצמתם של מוראות השואה ולהתייחס אליהם כאל גילוי נוסף של לאומנות מיליטנטית, שאינו שונה מכל גילוי אחר של לאומנות. המורה לספרות חייב אפוא לא פעם להצטייד בכלים ובאבחנות של מורה להיסטוריה. עליו להיות ער לכל ניסיון לאקטואליזציה של השואה, שיש בו משום סילוף מודע או לא מודע של ההיסטוריה, ולדעת להציב את קו הגבול שבו נוצר ניגוד בין טקסט בהקשר היסטורי ובין טקסט בהקשר אקטואלי.

(ב) ספרות השואה היא ברובה ובעיקרה **ספרות מורליסטית ואידיאית**. זוהי ספרות שבוחנת שאלות יסוד של התנהגות אנושית, נקיטת עמדה, בחירה והכרעה בין אלטרנטיבות. הקורא והתלמיד נתבעים למעורבות רגשית או מוסרית. זוהי ספרות שמעניקה לתלמיד, כפי שאומר מילטון טייכמן, אפשרות לבחינה ולהבנה עצמית. אנו שואלים את עצמנו כיצד היינו אנו נוהגים באותן הנסיבות שבהן פעלו קורבנות השואה, גיבורי הספרות

Laurence, 1975, p. 285²

שלפנינו.³ "נושא השואה," אומר באותו העניין רוברט סקלוט, "מעמיד לפנינו אתגר: לנקוט עמדה מתוך מעורבות ומחויבות אישית כלפי ערכי יסוד ושאלות מוסריות ופילוסופיות על אודות הטוב והרע, התקווה והאמונה, בעולם הסובב אותנו ובתוך עצמנו."⁴

הוראת ספרות השואה מעמידה מחדש במבחן עמדות והתייחסויות כלפי העבר היהודי וההיסטוריה היהודית. אנו מתמודדים מחדש עם היחס לגולה, ליהדות ולגורל היהודי כמבחן של הבנה והזדהות. אין זו רק ספרות כספרות, אלא גם ביטוי וסמל לזיכרון הלאומי הקולקטיבי. מבחינה זו הוראת ספרות השואה במיטבה אינה הוראת טקסט והקניית "כלים", בחינת "תוכן" ו"אמצעים אמנותיים", אלא בדיקה מתמדת ועיון מתמיד בשאלות יסוד מהותיות יהודיות וקיומיות שהיצירה הספרותית מעלה, והוראת הספרות אינה יכולה להתחמק מהן.

(ג) הוראת השואה מעמידה לפני המורה לספרות עוד משימה, עקרונית ומהותית, שיש בה כדי להשלים ולאזן את מה שנאמר לעיל בסעיפים א' וב', כדי להעמיד רציונל פדגוגי שמבוסס על מבנה הדעת של המקצוע. עלינו לצאת מהנחת יסוד מובנת מאליה: אף על פי שספרות השואה היא ספרות בהקשר היסטורי ורעיוני, זוהי קודם כול ספרות, ולא היסטוריה. הסופר מתרגם את הניסיון ההיסטורי האישי או הקולקטיבי ללשון הספרותית של סמלים ודימויים. ההיסטוריה היא בבחינת "חומר" נושא ליצירה אמנותית. התלמיד הקורא אינו מתייחס אל הטקסט כאל "מסמך" דוקומנטרי או פובליציסטי, אלא כאל מעשה יצירה, שמזמין סוג אחר של **קריאה ואינטרפרטציה**. הטקסט אינו "מוגדר" וחד-משמעי. לעתים הדברים מרומזים, מסומלים, דו-משמעיים, היפותטיים. על הקורא לממש אלוזיות וקונוטציות, למלא פערים ולהתייחס אל הלשון ברמה הפואטית, הסמלית או המטאפורית. עליו להגיע למסקנות פרשניות תקפות כתוצאה של **תהליך** מנומק ואנליטי של אינטרפרטציה ש"מפענחת" את הטקסט בקו אופקי,

³ Teichman, 1976, pp. 613-615

⁴ Skloot, 1979, pp. 529-530

תוך מעקב רצוף אחר מסלול ההתפתחות הליניארי של היצירה, ובקו אנכי מממד השטח למבנה העומק. התייחסות הטקסט אל נושא השואה מאספקט זה או אחר אינה מובנת מאליה: לא די בכך שאנו יודעים ידיעה **חוץ-ספרותית** שהמשורר הוא ניצול שואה, או שבני משפחתו הנזכרים בשיר או בסיפור הם קורבנות שואה, או שפרשנים ומבקרים סיווגו את יצירתו כספרות שואה. עלינו לגלות את הדברים מתוך הטקסט, ובאותו שיעור של מוגדרות וודאות שהטקסט מאפשר לנו. השואה יכולה לשמש לא פעם כנקודת מוצא בלבד, והסופר עשוי להרחיק את עדותו במתכוון. ש' טשרניחובסקי, לדוגמה, כתב את מחזור בלדות ורמייזא בחודשים מרס-מאי 1942, כאשר החלו להגיע אל היישוב היהודי בארץ ישראל ידיעות מבוססות ראשונות על הנעשה בגטאות ובמחנות, ועל תהליך ההשמדה ההולך ומתבצע. אפשר למצוא בבלדות התייחסות משמעותית לנושא השואה ברמות שונות של זיקה ומוגדרות. ניתוח הבלדות האלה כספרות שואה הוא בראש ובראשונה ניתוח ספרותי. עלינו לעמוד על האלוזיות והקונוטציות השונות, לפענח סמלים ולממש התייחסויות אלגוריות. במילים אחרות, להעלות השערות אפשריות, אך לעולם לא לקבוע מסמרות, אלא באותם המקרים שהטקסט אכן חותר אליהם. וגם אז יש לעשות את הדברים בתהליך של פירוש וגילוי, ולא כהנחה מראש. אין להגיש לתלמידים את ה"פתרון" יחד עם ה"חידה". כך לדוגמה אנו מוצאים לא פעם בתדריכים דידקטיים שונים הערות כגון, "המשורר חושף את המציאות הרגשית של ילדה קטנה בתקופת השואה" (ט' ריבנר, "אחותי"); "השיר הזה מוביל אל פגישה קטנה ומענה בין המשורר לבין זיכרון אביו קורבן השואה" (א' גלבע, "יצחק"), או: "מחאתו של המשורר נגד מחוללי השואה... נגד העם היהודי... ועמי אירופה שלא היו ערים להתקרבות השואה" (א' שלונסקי, "סופה"). בכל המקרים הללו הדברים אכן נוגעים בשואה, ובכל זאת אין היא מוזכרת במפורש כהנחת מוצא מובנת מאליה. יש לגלות את הדברים ולא להניחם מראש.

דוגמה נוספת, בולטת, היא הסיווג של "שמחת עניים" ו"שירי מכות מצרים" מאת נ' אלתרמן כספרות שואה. הסיווג הזה בעייתי לא רק מבחינת התקופה שבה פורסמו הדברים, לפני השואה, אלא גם מבחינת שפת הסמלים המורכבת הרב-משמעית שבה משתמש המשורר, מתוך ראייה מיתית, חוץ-היסטורית, שאינה לא רלוונטית לגבי נושא השואה; ובכל זאת "שמחת עניים" ו"שירי מכות מצרים" אינם בגדר ספרות ה"שואה", ומי שמסווג את היצירות האלה למסגרת הזאת מכתוב מראש פרשנות, והופך בכך את תהליך הגילוי לפשטני, אלמנטרי וחד-ממדי.

מאותה הבחינה כדאי להזכיר את המחזה **בעלת הארמון** מאת ל' גולדברג. המחזה מתייחס לנושא השואה ברובד הגלוי. הגיבורה, ניצולת שואה, מגלה במפתיע שהמלחמה הסתיימה והיא חייבת לבחור בין הארמון ובין חיים חדשים בארץ ישראל. ואולם אין זה רק מחזה על השואה. **בעלת הארמון** דן באותה המידה גם בשאלות של ישן וחדש, תרבות והיסטוריה, זקנה ונעורים – נושאים שהם משמעותיים ורלוונטיים לניתוח המחזה לא פחות מאשר נושא השואה, שהוא אמנם מרכזי ומאלף לגופו בהקשר הזה, ובכל זאת יש לראות את הדברים במורכבותם, ולא להצטמצם לכותרת המגבילה "ספרות השואה", שמציגה רק צד אחד של המטבע. במילים אחרות, עלינו ללמוד ולנתח את היצירות האלו כפי שאנו לומדים ומנתחים כל יצירה אחרת. "לא קריאה, אלא לימוד", אומר בעניין הזה יעקב בהט, "לא מפני שהיא ספרות השואה אלא מפני שהיא ספרות טובה מבחינת התכנים והיצירות." ורק כך תשיג הוראת הספרות את יעדיה החינוכיים כספרות השואה. ומוסיף י' בהט: "אינני רואה דרך להזדהות, אלא דרך הספרות... ומתוך הספרות לשם צמיחה והתעלות."⁵

מבחינה זאת הייתי אף מציע לא ללמד את ספרות השואה תחת הכותרת "ספרות השואה" כפרק מתוחם ומוגדר בתוכנית הלימודים, אלא כחלק מתוכנית הלימודים השוטפת בשיר, בסיפור או במחזה. הספרות העברית

⁵ בהט, 1961, עמ' 51-52.

המודרנית, ובכמה מקרים גם הספרות הכללית, דנה בנושאים שונים שמעסיקים את האדם בן זמננו, וממילא, כמובן מאליו, דנה ספרות זו גם בנושא השואה.

אפשר לומר, כהכללה כמובן, שכל ספרות שנכתבת לאחר השואה היא במובן מסוים ספרות שואה. הלך הרוח, פילוסופיית החיים ותפיסת האדם והעולם של הסופר בן זמננו מושפעים – בעקיפין ובלא יודעין – מהשואה כאירוע טראומטי, חד-פעמי, שהוא הפרק המרכזי בהיסטוריה של הדורות האחרונים. דווקא הסרת הכותרת "ספרות השואה" תאפשר גישה מעמיקה ומשמעותית יותר לנושא השואה ולאיתור נכון ואובייקטיבי של התכנים והמסרים שהיא מעבירה, כשם שהסרת הכותרת מ"ספרות העיירה" מאפשרת ראייה מעמיקה ונכונה יותר של נושא העיירה בספרות העברית. יתר על כן, יש יצירות ספרות רבות שנכתבו לפני השואה בתקופות שונות של פרשיות ואירועים בתולדות המרטירולוגיה היהודית, החל בפרקי תהילים ("על נהרות בבל") או שירי ביאליק ("בעיר ההריגה", "על השחיטה") וטשרניחובסקי ("ברוך ממגנצא"), שמתייחסות לנושא השואה במשמעותו הנצחית, העל-זמנית, כמיתוס וכסמל, ושמטמודדות עם הגורל היהודי והקיום היהודי נוכח פרעות, גירושים ופוגרומים. יצירות אלה הן רלוונטיות ואקטואליות לא פחות, ולעתים אף יותר, מאשר יצירות שמתייחסות אל השואה יחס ישיר וגלוי, מבחינת הזמן, המקום והנושאים.⁶

(ד) בחינה נוספת של הוראת ספרות השואה נוגעת לערך הספרותי של היצירות הנלמדות ולאפשרות של שיבוש קני מידה איכותיים וביקורתיים. בדרך כלל אנו נוטים להתייחס בחומרה, בכובד ראש וברצינות ליצירות ספרותיות שמעלות את נושא השואה. הנושא מחייב. אנו מגיבים בתחושת מה של אי-נוחות, כאילו אנו מחללים את זכר הקורבנות, אם אנו מרשים לעצמנו לנתח ספרות זו בכלים ובקני מידה של ספרות "סתם" ולגלות בספרות זו ליקויים אמנותיים כלשהם. כאן עלול להיווצר מצב שהוא,

⁶ על המרטירולוגיה היהודית בספרות העברית והיהודית לתקופותיה ראו חיבורו המקיף של רוזקיס, 1985, Roskis.

למרבה הצער, די שכיח, כאשר אנו מגלים יחס חיובי אוהד כלפי ספרות בינונית – או אפילו ספרות גרועה – ומנסים לנתח וללמוד אותה ברצינות מופלגת, ולגלות בה עומק, "מסר" ומשמעות שאינם מצויים אלא בנקודת המוצא שלנו, ולא בטקסט הנדון. כאן עלולה להתפתח תופעה פסולה ולא חינוכית, הן מבחינת היחס לספרות, הן מבחינת היחס לשואה, תופעה שהייתי מכנה אותו כ"בנליזציה של השואה". די לו למשורר בינוני, או למחזאי גרוע, לדבר על "אשוויץ", "גטו" או "תא גזים" כדי לזכות, שלא בדין, במיקום מכובד בתוכנית הלימודים, מיקום שלא היה מובטח לו על יסוד אותה רמה של כתיבה לו היה כותב כך על אהבה, בדידות, או על כל נושא אחר. השואה מטהרת לא פעם את הגרפומנים, מחדירה לשיעור לספרות יצירות גרועות ונורמות משובשות של פרשנות וביקורת, ומזמינה לא פעם אינטרפרטציה שקרית, שאינה מבוססת על ניתוח מורכב של קומפוזיציה מורכבת, אלא על משמעויות מוכנות מראש על יסוד השימוש במילות צופן מוסכמות, שמעלות מכוח ההקשר החוץ-ספרותי שלהן מערכת אסוציאציות רגשיות ורעיוניות שנמצאות מחוץ ליצירה – בתחום המציאות העובדתית, ההיסטורית. אלו יצירות שמנצלות לעתים, מדעת או שלא מדעת, את הרגישות של הקורא לנושאים האלה כדי להעמיד ספרות "פריזיטית", פסבדו-אמנותית, שמזמינה קריאה רצינית של טקסט לא רציני. בתופעה זו יש יותר מקורטוב של חילול זכר השואה, או לפחות הנמכה של ההתייחסות הספרותית לרמה אלמנטרית ופשטנית. תופעה זו גורמת לא פעם לדילמות קשות ומביכות, כאשר אותה ספרות גרועה נכתבת בידי סופרים שהם עצמם ניצולי שואה ועדותם המזעזעת במישור הביוגרפי מודפסת כיצירה גרועה במישור הספרותי. כאן אין למורה לספרות אלא לוותר על הוראות ספרות כגון זו, או ללמד אותה מנקודת הראות הנכונה, כלומר, כעדות, כמסמך, כזיכרון אישי, לא כאמנות. ואם כך, האם לא מוטב להעדיף עדות היסטורית של ממש – יומנים, עדויות, תעודות וכיוצא באלה? מאותה הבחינה יש לשמור על איזון והבחנה בין הבחינה האסתטית לבחינה הדוקומנטרית, כאשר אנו מבקשים להורות ספרות שנכתבה

בתקופת השואה במחנות ובגטאות. אלו הן עדויות ספרותיות מרגשות ומרתקות של "התקוממות רוחנית" ויצירה תרבותית בתנאים הנוראים של הזמן והמקום.⁷ יש חשיבות רבה להוראת היצירות האלו, דוגמת יצירותיו של יצחק קצנלסון בגטו ורשה ובמחנה ויטל, ועוד רבות אחרות. יתר על כן, יש מקום לפתח פעילות לימודית מפורטת ויסודית ולדון בגילויים השונים של יצירה באותם הימים בספרות, בתיאטרון, במוזיקה ובאמנות, משימה שהיא עניינו של המורה להיסטוריה לא פחות מאשר של המורה לספרות, ויש מקום לפרויקט לימודי משותף, ספרותי-היסטורי, כדי להעמיק ולבסס משימה חינוכית ולימודית חשובה זו.⁸ ואולם גם במקרה הזה עלינו להגדיר לעצמנו את נקודת המוצא הפדגוגית ולשאול את עצמנו, מה הם תוכני ההוראה, מבחינת מבנה הדעת של המקצוע שאנו מבקשים להעניק לתלמידינו בכל מקרה ומקרה לגופו: האם אנו דנים בטקסט, ביוצר או בנסיבות הקונקרטיות של הזמן והמקום שבהם נכתבה היצירה. בסיכומו של דבר הוראת ספרות השואה היא אתגר וחובה. זוהי אחת המשימות הקשות, המביכות והמורכבות העומדות לפני המורה. עלינו למצוא את האיזון הנכון בין התפיסות שונות, בין חינוך להוראת המקצוע, בין ספרות טובה לספרות גרועה ובין היסטוריה לספרות.

⁷ על המושג "התנגדות רוחנית" כגילוי של עמידה רוחנית בשואה הבאה לידי ביטוי ביצירה תרבותית עיינו, יחיאל שיינטוך, 1985, עמ' 28-29.

⁸ בידינו שפע של ידיעות על ספרות, תיאטרון ואמנות בגטאות ובמחנות, ועיינו יחיאל שיינטוך, 1978; טורקוב, 1968; פרנקל, 1986, עמ' 12-42; Edelman, 1986, pp. 205-211.

ביבליוגרפיה

- בהט, יי (1961). דברים בסימפוזיון על "הוראת השואה בבית הספר",
ירושלים: משרד החינוך.
הלפרין, יי (תש"ד 1944). בעיות הגולה בחינוך ילדינו. **אורים**, ניסן,
עמ' 3-11.
טורקוב, יי (1968). טעאטערס אין געטאס און קאנצענטראציע לאגערן –
לאדוש. **יידיש טעאטער אין אייראפע צווישן ביידע וועלט-מלחמות**,
ניו יורק: באנד פוילן.
פנואלי, ש"י (1944). לבנו לגולה. **אורים**, עמ' 12-17.
פרנקל, יי (1986). תיאטרון ופעילות אמנותית אחרת בגטו לודז'. **במה** 103,
עמ' 12-42.
שיינטוך, יי (1985). היצירה הספרותית בידיש ובעברית בגטאות ובמחנות
השמדה וחשיבותה לחקר תקופת השואה. **ידיעות האיגוד העולמי
למדעי היהדות** 24, עמ' 28-29.
שיינטוך, יי (1978). **ספרות יידיש ועברית תחת שלטון הנאצים במזרח
אירופה** (דיסרטאציה לתואר שלישי), האוניברסיטה העברית, ירושלים.

- Edelman, Samuel (1986). Singing in the face of death: a
study of jewish cabaret and opera during the holocaust.
Ninth World Congress of Jewish Studies, D/II, Jerusalem,
pp. 205-211.
- Laurence L. Langer (1975). *The Holocaust and the Literary
Imagination*. New Haven & London, pp. 8, 285.
- Roskis, David G. (1985). *Against the Apocalypse: Response to
Catastrophe in Modern Jewish Culture*, Cambridge Mass.

Skloot, Robert (1979). Directing the holocaust play.

Educational Theatre Journal, vol.31, pp. 529-530.

Teichman, Milton (1976). Literature of agony and triumph:
an encounter with the holocaust. *College English*, vol. 37,
pp. 613-615.