

"מִשְׁנָה לְשָׁנָה זֶה נַעֲשֶׂה יוֹתֵר מְעַדָּן"

הוראת ספרות בהשראת עמנואל לוינס

טלי סגל

מבוא

עמנואל לוינס, הפילוסוף יליד ליטא שנודע בהגות האתית שלו, מתאר בכתביו תנועה בין ה"ישנו" (il y a, בצרפתית) להוויה הנוכחת, המלאה. זאת תנועה מהקיום הכוללני והסתמי אל הסינגולריות, הכרוכה באחריות ל"אחר" ובעשיית הטוב. ה"ישנו" – ההיות הלא-אישי האנונימי והסתמי – מתואר בכתביו של לוינס כ"לחש רחש כאוטי", "המולה", "מלמול" לא מובן, אינסומניה, הימשכות אינסופית של הלילה, מרחב אמורפי של זמן. לוינס מתאר את ה"ישנו" כתחושה של אובדן התודעה וחוויה של זרות במרחב בלתי אנושי, שהקיום נחוזה בו ללא אני: "קיום ללא קיים", ללא נקודת משען בעולם. התנועה המבוקשת, האתית במהותה, היא מן הכוליות הטוטלית אל הנוכחות, ההיות, וממנה אל האחר והטרנסצנדנטי, ה"אחרת מהיות" (לוינס, 2010, 2014; שיינפלד, 2014). תנועה זו חוזרת ומופיעה בווריאציות שונות גם בכותרות חיבוריו המשרטטות את מתארה: "אחרת מהיות או מעבר למהות", "כוליות ואינסוף".

בצד עיסוקו בפילוסופיה ובייחוד באתיקה ("אתיקה כפילוסופיה ראשונית"), כתב לוינס מסה מרגשת, ספוגת השראה, על המשורר היהודי-רומני פאול צלאן (לוינס, 1998). מסה זו עומדת בניגוד מפליא לטקסטים אחרים של לוינס, שבהם הוא מגלה רתיעה ממעשה האומנות. כך לדוגמה במאמרו "המציאות וצלה"¹

1 המאמר, (Levinas, 1989) Reality and its shadow, לא תורגם לעברית.

(הכותרת רומזת, כמובן, למשל המערה של אפלטון) ובטקסטים נוספים טען לוינס כי הריתמוס האמנותי מפריע לישרות של היחס האתי, וכי בהשפעתו אנו הופכים פסיביים, מנתקים מגע מהמציאות ושוכחים את אחריותנו ואת חובותינו כבני אדם. עוד עולה מן המסה על צלאן, כי בשירה ובספרות טמונה, או אפשר שתהיה טמונה, משמעות אתית. צלאן ולוינס הקורא בו מציגים מחשבה פואטית, המדגישה את היות השיר פנייה לאחור והתרחשות הנטועה בזמן, שתמצית מהותו "הווה ונוכחות". המשורר והפילוסוף מטעימים את תוקפה של השירה הנהגית, הנקראת בקול, הנפסקת על פי נשימות הקורא בה, והפונה אל האחר.

בהשראת דבריהם של צלאן ולוינס השזורים אלה באלה במסה, אבקש לנסח כמה מחשבות על הוראת ספרות בבית הספר ועל שיעור הספרות כשיעור שמתהווה בו פגישה בין מורה, תלמידה וטקסט, ושמתרחשת בו פרימה של אותו זמן אינסומני מתמשך. יצירת הספרות יוצרת עוגן בזמן, המאפשר לתלמידה ולמורה לחרוג מה"ישנו", מהאנונימי והסתמי, ולייסד ולהעמיק את היחס בין האני לאחר, בין המורה לתלמידה, ובין תלמידה לרעותה בכיתה. לפני שאגע בספרות אעבור לרגע למוזיאון תל אביב לאומנות.



רנואר במוזיאון תל אביב

לא מכבר נוספו כמה יצירות לאוסף האומנות האימפרסיוניסטית במוזיאון תל אביב לאומנות. אחת מהן היא ציור צנוע ממדים ונפלא זה של פייר אוגוסט רנואר מסוף המאה ה-19. רנואר צייר שלושה תפוחים ושתי תאנים: טבע דומם, תמה ידועה בתולדות האומנות. פירות מונחים על שולחן. סצנה ביתית להלל, פשוטה שבפשוטות, חילונית, יומיומית, מוארת באור נגהות. שלושה תפוחים ושתי תאנים המונחים באגביות שובת לב על השולחן, מופזים.

פעולת האומנות כפולה: היא ממסגרת את העכשיו (זו אולי אחת הפעולות הנחושות של האומנות, ומה שמבחינ אותה מהחיים), והיא גם טוענת את העכשיו במשמעויות תמטיות, אסתטיות, תרבותיות. המעשה האומנותי הוא הגבהה של העכשיו, הוא תנועה מהיומיומי אל הנשגב, אל הראוי לשימור, לזיכרון. ניסוח נוסף של היחס בין האומנות לבין ממד הזמן הוא משל הסופר הצרפתי מרסל פרוסט, במסתו "על הקריאה":

אין אולי ימי ילדות שחיינו עד תום כאותם ימים שדמיינו כי פסחנו עליהם בלי לחיות, כאותם ימים שעברנו עם ספר אהוב. כל מה שמילא אותם, כנראה, לדידם של אחרים, ושאונו סילקנו כמכשול גשמי בדרך לתענוג אלוהי – משחק, שחבר בא וקרא לנו לשחק כשהיינו בקטע הכי מעניין; צרעה או קרן שמש מעצבנת, שהכריחו אותנו להרים עיניים מהדף או להחליף מקום; ארוחות־ארבע שאמרו לנו לקחת ואנו השארנו אותן בצד על הספסל, בלי לגעת, שעה שמעל ראשינו התמעטה השמש בשמיים הכחולים; ארוחת־ערב, שבגללה נאלצנו לחזור, ובמהלכה רק חשבנו איך לעלות כבר לחדר ולגמור את הפרק שנקטע – כל אלה, שהקריאה הייתה אמורה להניא אותנו מלראות בהם דבר זולת צרה־צורורה, נחקקו בנו דווקא כזיכרון כה מתוק (כה נדיר ויקר, לדעתנו עתה, לעומת מה שקראנו אז באהבה כזאת), עד שאם מזדמן לנו כיום לדפדף בספרים־משכבר, הרי זה כדפדוף בלוחות־השנה היחידים ששמרנו מימים עברו, ומתוך תקווה למצוא בין דפיהם את השתקפות הבתים והאגמים שאינם. (פרוסט, 2000, עמ' 607)

פרוסט מתאר חוויה פרדוקסלית: דווקא אותם ימים שדימה כי פסח עליהם בהיותו שקוע בקריאה, היו הימים שנחיו עד תום, שזכרם שמור בין דפי הספר בזיכרון הקריאה, ואלמלא הספרים היה אובד. הקריאה (כמו ציור הפירות) מייחדת את רגעי היום־יום, ודפי הספר ממסגרים את הימים ואת הנופים שאבדו. אותם ימים שאי אז נדמו כחסרי־חן, שגרתיים ומוכרים מדי לעומת הרפתקאות גיבורי הספרים, מתגלים במלוא ייחודם, בצבעים עזים ורוטטים, כמלאי משמעות.

האומנות מארגנת, מאחדת את הזמן, מגלה את המשמעויות הצפונות בו, גם בחלוף השנים, בחלוף הזמן. היא מעניקה משמעות ותוקף גם לדברים פשוטים, ליומיומי, לשגור ולמוכר. זהו תוקף המוענק גם בדיעבד. במובן זה, אין העבר חתום, והאומנות אפשר שתפרום את מהלך הזמן ותיצוק בעבר משמעויות חדשות. פרימה

זו, והחריגה מה"זהה", במושגיו של לוינס, ניצבות בלב המחשבה ההרמנויטית שלו, ובמשמעות האתית שהוא מייחס לקריאה בספרות, כפי שעולה מן המסה שייחד למשורר פאול צלאן ושתידון להלן.

בספרו *Proper Names*, שכלולות בו מסות על ש"י עגנון, פאול צלאן, אדמון ז'אבס, מרסל פרוסט, ז'אן ואהל, סרן קירקגור, מרטין בובר, ז'אק דרידה ומוריס בלאנשו (Levinas, 1998), כתב לוינס, כי השפה פועלת בפער נסתר בזמן. ההשתרעות של השיר בזמן, הגם שזו השתרעות שברירית ופגיעה (ככלות הכול, מהו משך הקריאה של שיר? לא כלום בזמן הנמנה בדקות), היא מוחשית ומשמעותית ובלתי ניתנת להכחשה. עבור לוינס, ההשתרעות של האומנות בזמן, בתחלוף ככל שתהיה, מגשרת בין ההווה לעתיד, בין האונטולוגי לטרנסצנדנטי, בין הסופיות לאינסופיות: "הזמן הוא מגבלתו של ההיות הסופי, אבל גם יחסו של ההיות הסופי אל האל" (לוינס, 2014, עמ' 7, ההדגשה במקור). הגאולה בשירה, אם תימצא כזו, טמונה בפנייה דרך הזמן אל מעבר לו: צלאן אומר כי "השיר אינו חסר זמן. כן, הוא טוען לאינסופיות, מבקש לשלוח ידו דרך הזמן והלאה – אבל דרך הזמן, לא מתוך עקיפת הזמן" (צלאן, 1995, עמ' 126). הגאולה שמבקשים צלאן ולוינס מושגת באמצעות השפה, פועלת בזמן, כרוכה בו לבלתי הפרד, מחייבת זמן.

בדברים אלה יש כדי לזרות אור על הוראת ספרות בבית הספר. אחת המשמעויות העמוקות והאקזיסטנציאליסטיות של הוראת ספרות היא העוגן שהיא יוצרת בזמן. מורה הקורא יצירה עם כיתה מתחייב לזמן זה בנפשו; זו התחייבות להמשיך לקרוא, להיות כאן, לחיות עד סוף השיר, עד סוף הנובלה. זהו חוזה נוקב, ברית של התחייבות לזמן משותף, למגע, לנוכחות גם בעתיד, שמסמנים הדפים, השורות, הפרקים שטרם נקראו. זהו עוגן בזמן שעשוי מקרבתו הממשית של המורה ומעוד משהו שהולך ומתגשם במרחב הכיתתי ככל שנוקף הזמן, ועולמה של היצירה הולך ונרקם בקרב הקוראים וכליבותיהם כעדות לקרבה זו. במושגים של לוינס, זאת היפרדות מה"ישנו", מהסתמי, אל הוויה מלאה ונוכחת.

צלאן: "השפה הזאת, שְׁעֵתָךְ, / עם פִּי היא קוֹשֶׁרֶת שִׁיחָה" (מובא אצל דרידה, 2014, עמ' 63). השיר משתף בשיחה את עצם עצמותו של האחר – את זמנו – ובתוך כך פונה אל האחר. הן בעיני לוינס והן בעיני צלאן השיר הוא "שיחה" – הוא מגדיר זמן משותף והתרחשות דיאלוגית ויוצר מפגש של זמנים: זמן השיר וזמנו של האחר. כותרת המאמר על צלאן, "מן ההיות אל האחר", מדגישה את איכותו

הדיאלוגית של השיר. האפשרות למשמעות אתית של השירה, על פי לוינס, טמונה בפגישה. "השיר הולך אל האחר" הוא כותב על שירת צלאן, "הוא מקווה להשיגו משוחרר ופנוי" (לוינס, 1998, עמ' 85). כמו אפלטון, שרואה את פעולתה של השירה כפעולה של תקשורת ושל העברה בין נשמה אחת לאחרת, לוינס קורא את שירת צלאן כפנייה אל האחר וכמגע יד (Bruns, 2002). זאת אומנות שאינה ייצוג ואינה חיקוי של מציאות, אלא עמדה, התמקמות, מבע אל אחר, אקט של תקשורת ממשית. כוחה האתי טמון בפריצה, כמעט על גבול האלימות, של המרחב של העצמי. הסובייקטיביות המבוצרת נחשפת ל"אחרת מהיות".²

הספרות, לדירוי של לוינס, היא אחד האופנים לקיומה של ההווה האנושית. היא "אופן של היותנו" (לוינס, 1995, עמ' 35). ובמילים פשוטות, היא התנסות בהווה אחרת.³ שפת הספרות המתגשמת או הפועלת בזמן הקריאה היא התנסות באחרות (לוינס, 2000-2001). הספרות היא חריגה מה"זהה" – מושג יסוד במחשבה האתית של לוינס – כלומר מהמוכר לי ומהידוע לי מעצמי, מניסיוני, מידעיותי. השיר פורם את הזמן השגור, "מפריע" לחזרה לעצמי, ל"זהה".

הלמידה אצל לוינס מתחילה בנוכחות. יצירת הספרות המובאת לכיתה היא מטונימיה לנוכחות אנושית, או גילום שלה: חידתית, כמוסה, בלתי מפוענחת, טורדת מנוחה. מעצם הנוכחות החיה של המורה, נוכחותו של האחר, מתרחש הלימוד הראשון (לוינס, 2010). הלמידה היא תוצאה של הפתחות לאחר, התמסרות אליו, או – אם להשתמש במושג מן ההגות המאוחרת של לוינס – של "חשיפה", בממד אישי אינטנסיבי. זהו תהליך המתרחש בזמן והכרוך במפגש עם האחר. למידה אינה יכולה להתרחש בבדידות.

את דבריו על צלאן פותח לוינס בצטטו את המשורר, המציין את הדמיון הרב הקיים לדעתו בין מעשה השיר לקרבה הפיזית הממשית: "איני רואה כל הבדל עקרוני בין לחיצת יד לשיר" [...] "הא לך השיר, שפה כלילה, מוחזרת למישור של מילת קריאה, של הבעה שאינה מפורשת יותר מקריצת עין או מסימן הנמסר לזולת!

2 גם כאן, לוינס כותב מתוך זיקה עמוקה לפילוסופיה של אפלטון ולמושג "הטוב שמעבר להווה".

3 ההתנסות בהווה אחרת אין משמעה הזדהות עם דמות. במובן זה, גישתו של לוינס לספרות והמשמעות האתית שהוא מייחס לה שונות בתכלית השינוי מגישתה של הפילוסופיה הניאור-אריסטוטלית מרתה נוסבאום. הערך האתי שהיא מייחסת לספרות טמון באפשרות שהיא מעניקה לקורא לחוות את העולם מנעליו של אדם אחר (נוסבאום, 2003).

סימן של מה? של חיים? של הסברת פנים? של שותפות? או סימן שאינו מסמן דבר, סימן של שותפות שאינה למען דבר [...] (לוינס, 1998, עמ' 82). לשותפות הנוצרת בשירה אין תכלית מעשית. כל תכליתה היא השותפות כשלעצמה. בחטין כתב: "כשם שהגוף נוצר מלכתחילה בחיק האם, כך גם תודעת האדם מתעוררת כשהיא עטופה בתודעת הזולת" (בחטין, 2008, עמ' 13). רגע הקריאה של שיר יחד הוא רגע של רוך, של התעוררות התודעה. זו פקחת עיניים אל יופי, אל חוכמה, אל לשון, אל חיק המורה ואל חיקה של קהילת הלומדים השותפה לקריאת השיר.

הפגישה המתהווה בשיעור ספרות בין מורה לתלמידה מעוגנת ביצירת ספרות, המגדירה לה "תדר" חידתי, כמוס ונשגב. זוהי פגישה יומיומית שהשיר ממסגר, כפי שרנאר ממסגר את התפוחים, קובע אותה כלב ה"פֶּעֶת", כהתרחשות חשובה, אפילו נוגעת בנשגב, מופזת באור שניחנים בו הדברים החשובים באמת.

משנה לשנה זה נעשה יותר מעדן;

זה יהיה כל כך מעדן בסוף, –

היא אָמְרָה וְהִתְכַּוְּנָה לָזֶה. (זך, שירים שונים, 1984)

הוראת ספרות בהשראת לוינס אינה רואה בשיר "יש" חסר זמן, או כזה שהזמן שלו נמצא בעבר. היא רואה בו אירוע לשוני. לוינס מתאר את הניסיון בשירת צלאן ליצור השתהות והדהוד, כדי להימשך, לקרות, להיות אירוע: השיר "משהה את האקסטזה שלו עצמו [...] משהה את חודו" (לוינס, 1998, עמ' 83). כשאני מלמדת שיר בכיתה, אני קוראת אותו עם התלמידים כמה פעמים. אני קוראת, תלמיד קורא, תלמידה. ושוב. ועוד פעם. לגבור במשהו על שבריריות קיומו, לאתגר את חמקמקותו בזמן. שזו לא תכריע. לאפשר לו להדהד, להתמקם בגוף, לתפוס ממשות, לקנות אחיזה בכיתה. התלמידים יקראו אותו בקולם, יעניקו לו את חתימת הקול הייחודית להם. משהו מתפענח בקריאה חוזרת, עוד בטרם יעלו ויידונו סוגיות של הבנה, פרשנות, אמצעים אומנותיים, חוויה.

"משנה לשנה זה נעשה יותר מעדן"; המצלול הנפלא של זך. צליל האות נ' המתעדן על לשוננו, משהו מן העידון מתממש בכיתה, אנו הקוראים אותו והמתעדנים עליו בקריאה. התודעה מתעוררת אל חיק השיר ואל מצלולו המעודן.

לקרוא שיר משמע להגשים אותו בגוף. במכתב לחברו המשורר רנה שר (Char) כותב צלאן כי הנשימה המפיעה חיים בכתוב היא הד לאלוהים המפיע רוח באדם. הנשימה היא חתימת חיים של הגוף החי, והיא המעניקה לשיר קצב ותנועה משל עצמה.⁴ דרידה מתאר את השירה כמעשה של "איתות" בקצבו של הלב: המקצב של הקורא בטקסט משבש את המקצב הטמון בטקסט, ומקורו בפעילות הלב (דרידה, 1990).⁵

הקריאה בקול מבטאת את הדו־משמעות הטמונה בעברית במילה "קריאה": הקריאות של המורה והתלמיד זה אל זה, והקריאה בטקסט הספרותי.⁶ דרידה מושה בין שירה לתפילה, בהציבה לנגד עיניה נמען שאיננו מובטח. לו היה מובטח, לא הייתה התפילה תפילה. בכל פעם שאני פונה למישהו, כותב דרידה, כרוך בכך גם מעט מהתפילה (דרידה, 2012).

"השיר הלא הוא מדבר!", אומר צלאן (1995, עמ' 135). השיר הוא קריאה, התרחשות, אירוע, שתכליתם פנייה וקרבה. עובדת הדיבור אל האחר המגולמת בשיר קודמת לכל תמטיזציה וקודמת לכל תוכן המבוטא בו, אומר לוינס. משמעותו של השיר אינה טמונה ב"מסר", אלא בכינון ובהעמקה של היחס בין האני לאחר, המבטאים את תפיסתו של לוינס כי "מהות השפה היא טוב [...] היא ידידות והכנסת אורחים" (לוינס, 2010, עמ' 282). עצם הדיבור אל האחר מכונן יחס זיקה ומבטא אחריות כלפיו. הפנייה אל האחר, הדיבור אליו, טומנים בחובם משמעות אתית

4 בקריאותיו של הירשפלד (2011) בשני שירים של ביאליק, "אל הציפור" ו"ביום קיץ יום חום", אפשר להיווכח במימוש עמדה פילוסופית זו, ולפיה הקורא, שמגלם בקולו את השיר, הופך מכלי טכני ל"מקום", ל"מרחב", נושא את חותם האדם הקורא אותו, על ייחודו התרבותי והנפשי, ומבטא את גבולותיו הגופניים והתודעתיים.

5 פרוסט מתאר מסורת של קריאה ושל חוויה גופנית־חושית הצפונה בטקסט הכתוב, כאשר הוא קורא ב"הבשורה על פי לוקאס". השתהות, ריחות ומזמורים הטבועים בטקסט מתחיים בכל קריאה ומחיים שירים עתיקים עוד יותר: "לא פעם, בבשורה על פי לוקאס, בהיתקלי ב'נקודתיים' המפסקות בין כל אחת מהפסקות שתבניתן דומה לתבנית המזמורים הזרועים בה, שמעתי את דממת המאזין שזה עתה עצר מקרוא בקול כדי לשיר את הפסוקים הבאים כמזמור שהזכיר לו מזמורים עתיקים ממנו, אשר בתנ"ך. הדממה הזאת עוד מילאה את האתנחתא שבפסוק, אשר גם לאחר שנחצה לשניים טרם היסגרו, שמרה על תבנית המזמור; ויותר מפעם אחת, בשעת קריאה, נשאה אלי ניחוח ורד, שרוח קלה שנשבה מן החלון הפתוח הפיצה באולם הגבוה, מקום כינוס העדה, ואשר לא התנדף זה שבע עשרה מאות שנה" (פרוסט, 2000, עמ' 631-632).

6 כשהמשורר ארז ביטון מבקש לומר בעל־פה אחד משיריו, הוא אומר: "עכשיו אני אקרא שיר".

עמוקה בתפיסתו של לוינס. הוא מתאר את הקושי לשתוק בנוכחות האחר, מתוך תחושת מחויבות שקשה להתעלם ממנה: "צריכים לדבר על משהו, על הגשם או על מזג האוויר, אין זה משנה" (לוינס, 1995, עמ' 69), ותוכן הדברים, אפילו דברים פשוטים, בנאליים כמו "מה שלומך" או "להתראות", מקבלים את משמעותם מתוך יחס הזיקה (כנען, 2008).

הוראת ספרות בהשראת צלאן ולוינס מגלה עניין במעבר מן הטקסט הכתוב על דף לאופן גילומו במרחב הכיתה, בקהילת הלומדים: מהם המקומות הקשים לביטוי, ואילו נוחים ונעימים? היכן נוצר מקצב והיכן הוא מופר? יצירת הספרות מבוססת בקולותיהם של הקוראים, נפסקת על פי נשימות קוראיה, וארוגה בחייהם. הקריאה היא גילום של הטקסט בגוף, והיא מקבלת את צביונו הייחודי של הקורא ואת חתימת קולו האישית. הנשימות, שמקצבן לעולם אינו מכני ואחיד והמשתנות לא רק בין אדם לאדם אלא בין קריאה לקריאה, יוצרות בעת הקריאה אינטימיות החושפת את מניין שנותיו של האדם הקורא, את מצב רוחו, טרדותיו, שמחתו ועייפותו. זוהי נשימה שהיא אות לחיים ובת־מוות.

ביטוי הדברים בקול הדובר, על צבעו וחתימתו הייחודית של המורה או של מי מקהילת הלומדים הוא רב־משמעות – דווקא מקורו האנושי, הגלוי והמוצהר של הידע המובא לפני התלמידים, למגבלותיו, מזמן ביקורת ומסייג את השפעתו ואת הכוח האינדוקטריני הגלום בו. ביטוי הדברים בקול, העמידה הפיזית מול התלמידים, הם עדות לתוקפם המוגבל, קצר החיים, המותנה במי שיישא אותם הלאה, עם חותמו האישי והאנושי, על כל משמעויותיהם. זה דיבור הניתן להפרכה ולסתירה, נתון לשינויים, שגוי לעיתים, מגמגם, מחסיר, שוכח – כל אותו חוסר שלמות הכרוך בהיות אדם. זוהי תמצית אינטנסיבית של המושג "חינוך הומניסטי".

"משנה לשנה זה נעשה יותר מעדן"

הנוכחות יחד בכיתה נטענת משמעות, ובמילותיו של לוינס – חורגת מה"ישנו", מההוויה הסתמית ונטולת הייחוד, שכמוה כהיעדר נוכחות (אותו רושם אפרפר שיש לנו לא פעם בסופו של יום: על מה דיברנו? מה בעצם עשינו היום?). זאת משמעות העשויה מן "החלק המיוחד שכל אחד וכל רגע מביא" אל הטקסטים (לוינס, 2007, עמ' 11-12): זהו זמן הקשור בתודעה של כל תלמיד ובטקסט המתהווה והמופנם

בכיתה. הסיפור הופך להיות חלק מעברה המשותף של קהילת הלומדים, יוצר אותם כקהילה ומעמיק את משמעותה באוצרו חוויות, מטבעות לשון, ידע וזיכרון ההופכים לעבר משותף. הסיפור הוא נכס תרבותי משותף לכלל התלמידים, לא כידע אחיד, מדוקלם, שאין להם נגיעה בו, אלא כחומר לימוד שכל אחד מהם יוצק בו את משמעויותיו, זוכר אותו אחרת, דברים שונים מושכים את ליבו, ועדיין – הוא משותף.

לקהילת לומדים במשמעות זו (הנשענת על דיון ער ופורה במושג זה בשדה החינוך העכשווי) יש אוצר זיכרון משותף, מילים טעונות (ש"הטענות" נסמכת גם על קריאה בספרות יחד, שבה מילים אלה הן צופן משמעות אינטנסיבי, כמו המילה "מַעֲדָן" בשירו של זך), וחוויות המעוגנות בזמן משותף ("כשהחלנו ללמוד", "כשחזרנו מחופשת הפסח", "סיפור שקראנו בטיול השנתי"). אין אלה בודדים הלומדים יחד בכיתה כמסגרת ארגונית ודידקטית המכוונת אל הלומד היחיד החותר להישגים אינדיבידואליים, מתוך תפיסה השומרת את ההיבטים החברתיים לשיעורי חינוך ולטיולים, אלא קהילת למידה הנאספת יחד, שגוף הידע בה נתרם מכל הלומדים, השותפים ההדדיים ליצירתו.⁷

במאמרו "מהי הספרות?", מציין ג'ונתן קאלר את השהיית הדרישה למובנות מיידית כעקרון יסודי המאפיין קריאת ספרות (Culler, 1997). לא הכול ברור ומבואר, והקורא נדרש להשהות את ציפייתו להבנה לכל אורך הקריאה. להשהיית הדרישה למובנות כמה מקורות: סגירותה של הלשון הפיגורטיבית והמופנמות של שפת היצירה, הדחיסות והאינטנסיביות של המבע הספרותי. גדאמר כתב כי לדיבור השירי מעמד "ספקולטיבי" ו"בלתי מוגשם", הפתוח לפעילותו של הקורא (הירשפלד, 2011). בארת קבע כי "הכתיבה מנוגדת לדיבור בכך שהיא נראית תמיד סמלית, מופנמת, פונה בגלוי לכיוונו של פן סודי בשפה" (בארת, 2004, עמ' 43). לכל אלה משמעויות חשובות בשיעור הספרות: בויתור על המיידיות, בנכונות לשהות בדבר מה לא ידוע, לא מוכר, לא מופנמת, במשך זמן לא ידוע ולא קצוב.

7 זלי גורביץ' (2008) מתאר את פועלה של האומנית אמה קיי (Emma Kay), הרושמת מזיכרונה בלבד את מה שקראה ולמדה – מפות וספרים. הפערים והעיוותים מתווספים, לפי גורביץ', את גבולות הידע ומתוך כך גם את גבולות הבורות. אפשר שיצירותיה של קיי הן מיפוי ורישום של מקומות הקשב, הערנות, הפרטים מושכי הלב, הנחרתים בזיכרון ולא רק שרטוט של מרחבי ידיעה ואידיעה.

לוינס (2007) רואה באי־ההבנה את אחת הפונקציות של היצירה האומנותית. לדידו, עמימותו של הטקסט אינה מגבלה שיש להתגבר עליה או לפענחה עד תומה, אלא היא חלק מאיכויותיו של הביטוי הספרותי. המסתורין שבפסוק התנ"כי ובחרוז אינו בגדר חוסר דיוק שמטעמי חוסר תשומת לב או כוונה רעה בא לעורר אי־הבנה, ואף אינו נובע ממגבלות של הכלי הלשוני הנחוץ לתקשורת של ידע. ה"הפרעה" בטקסט מאפשרת לפגוש את האחר, ואינה מאפשרת לעצמי לדבוק ב"זהה", בידוע מראש ובהגללי. "הסתימות שנועדה לה לשירה, נועדה לה לצורך פגישה, מתוך איזה מרחק או נכר, שאולי היא עצמה מחוללת" (צלאל, 1995, עמ' 134). העמימות מאפשרת את גילוי האחר ואת הפצעתו מבעד למילים. זהו הערך האתי שלוינס מייחס ליצירותיו של צלאל: את "נאום המרידיאן" שלו הוא מתאר כ"טקסט מבליע, רומזני, הקוטע את עצמו בלי הרף כדי להניח לקול האחר שלו לחדור בין הקטיעות" (לוינס, 1998, עמ' 82-83). עמימותה של הספרות, האי־ודאות והאי־ידיעה שהיא מזמנת קובעות את שיעור הספרות המתהווה כאתר של מעשה אתי.⁸

הדרך לקריאת שירה, כתב דרידה, "אינה זו הקצרה ביותר" (דרידה, 2014, עמ' 12). החוויה הספרותית היא חוויה של אי־ידיעה עשירה בידיעה. של חוסר מובנות עשיר בידיעה. זאת אינה אי־ידיעה סתמית, אלא השתהות בתוך מרחב עשיר ומפורט, בחלקו מזוהה, יש בו אתרים מוכרים, וחלקו כמוס וחדתי, והוא קורא לקרבה ויוצר עניין בעצם החידתיות שבו. אין זה מרחב של שוטטות סתמית, חסרת פשר, אדרבה, זה מרחב רווי בידיעות ממינים שונים, סימנים, מצפנים, תחושות, אסוציאציות, שדות סמנטיים פוריים, מקצבים, מצלולים, ציורי לשון וכן הלאה.

8 הסופר והמחנך יזהר סמילנסקי (ובשם העט שלו – ס. יזהר), במאמרו הפולמוסי הנודע "להפסיק ללמד ספרות", נקט אף הוא את המונח "עמימות" כמאפיין של החוויה הספרותית שמחוללת דיסוננס במסגרת החינוכית. הוא ניסח בחדות את הדיאלקטיקה המורכבת ואת המתח המובנה בניסיון להוראת צורה אמנותית, במסגרת של הנחלת ידע יציב בתוך מוסד חינוכי (פורסם במקור בכתב העת "החינוך" ב־1972): "[הספרות] מפחידה בא־יתלותה, בעמימותה התוכנית, ובאנרכיה שהיא מזמינה. היא חומקת לה תמיד מזרועות העקרונות, החוקים והכללים אל מחוזות שאין למורה שליטה בהם, ולא מצפן ולא מפה. מוטב לו פי כמה לעסוק בדיסציפלינה מובנית יותר [...] מה תבחן בשיר? את הבלתי נתפס? את מה שנותן לכל קורא, לרבות הקורא הקטן, רשות לפתחון פה?" (סמילנסקי, 1990, עמ' 161-162). הפתרון האפשרי שמציע יזהר מוצג בחיבורו רחב היריעה "לקרוא סיפור" (סמילנסקי, 1982), שם הוא מציע דרך להוראת ספרות הנסמכת על ביקורת הספרות הסטרוקטורליסטית. זהו פתרון דידקטי המשיג לדעתו את ההפרדה הרצויה בין הדיון האומנותי לדיון הערכי־חינוכי (והאינדוקטורני לשיטתו).

על פי קאלר, השהות באידיעה היא מאפיין של החוויה הספרותית ואחד מרכיביה המשמעותיים; לוינס מוסיף על קאלר ביחסו ערך אתי לאי־הבנה זו.

אם כן, אי־ההבנה בשיעורי הספרות, שלא־פעם נתפסת או נחוות כטרדה, כמועקה, כדבר־מה שעל המורה לסלק בשיעור מהר ככל האפשר, לפתור, לסבר, להסביר, היא דווקא אחת האיכויות שהוראת הספרות בבית הספר צריכה לטפח ולשמר. זהו שיעור בהשתהות, באיטיות, בהתמסרות ל"תכליתיות ללא תכלית", כמאמר קאנט. הספרות אינה מתרחשת בטרם נתמסר לה. היא נותרת כפוטנציאל בלתי ממומש, דבר־מה שלא יצא מן הכוח אל הפועל. היא מזמנת חוויה שאיננו יכולים לדעת אותה, שאיננו יכולים לעמוד על טיבה בטרם נהיה מוכנים לייחד לה זמן. הזמן הוא הכרח. לוינס ראה בהתמסרות זו דמיון לאותו ביטוי אמוני מופתי של בני ישראל במעמד הר סיני: "נעשה ונשמע". במילים אחרות, הוראת ספרות בהשראת לוינס משמעה להרפות מהרצון להבין הכול ומיד; לוותר על התשוקה להפיג עמימות, סתירות, למלא לקונות, להשלים פערי מידע. וגם, להרפות מהחתימה למסר, לשורה תחתונה, ל"מיצוי" הטקסט, להוראתו תחת כותרת או תמה ("אז בקיצור, זה שיר על..."). אפשר שבתום הלימוד יוותרו פרטים בלתי מפותחים, שאינם מדוברים. כדאי. "מפת הקיסרות" של בורחס, תאוות המיפוי המקיף־כול, מביאה את הממלכה לנבילה, לגוויעה.

התמסרות היא נכונות נפשית מלאה לקיים משהו. לא תיתכן קריאה בלי התמסרות. לא ייתכן חילוץ משמעות בלעדי התמסרות. קריאה בספרות היא במובן זה תרגול בהתמסרות. נתמסר ונשמע. נכון, ייתכן שהתמסרותנו תהיה לשווא – יצירת הספרות עשויה להתגלות כדלה, משעממת, שטוחה, צפויה, עלובה, אך בלי התמסרות לא ייתכנו הנאה, הבנה וחילוץ משמעות גם מיצירת ספרות שאינה כזאת. הקריאה בספרות מחייבת, ואגב כך יוצרת, מרחב של התמסרות, בטרם יוודע טיבו של דבר.

משימתה של המורה היא להאריך את משכה של אי־הבנה זו, בהיוודעות לדקויותיה, לניואנסים המחוללים אותה. מהלך השיעור אין מטרתו לצמצם את מניין השאלות, החידות והפערים כי אם להעשירו. החתימה לפענוח, להפגת העמימות – שעיתים נדמה כי היא המטרה בה' הידיעה של הוראת הספרות בבית הספר – מחמיצה את ייחודו של המבע הספרותי, וגם את הערך המוסרי הייחודי הטמון בצורת מבע זו. המורה לספרות צריכה להוביל ביד בוטחת אל מרחב מורכב, חדש וחידתי.

בהקשר זה יפה להיזכר בדבריו של המשורר ו"ה אודן: "כשאנו קוראים יצירת ספרות, בו בזמן היא קוראת אותנו" (מובא אצל הירשפלד, 2011, עמ' 21). כשאנו נענים ליצירה, היא מצידה מגלה לנו משהו על עצמנו, על רגע הקריאה, ומוסיפה עליו. לבחור שיר לאדם, לאיש, לאישה, לילד, לבת, לחבר, הרי זה מעשה כה אינטימי (דמיינו שנאמר לכם: "אני רוצה לקרוא לך שיר שאני אוהבת", או "חשבתי עליך כשקראתי את השיר הזה"). ניזכר, אנו המורים, בעדינות העזה של המעשה הזה, ברגישות ובתבונה שאפשר שיתגלו מבעדו, בנדיבות הלב הטמונה בו. לפעמים הבחירה לקרוא טקסט ספרותי מסוים תגלה יותר ממה שכיוון הקורא לומר, לצפון יותר משידע, אפילו בינו לבין עצמו. קריאת ספרות היא ביטוי להכרה שלנו בממד סמלי, כמוס, מוצפן בחיינו, שלפרקים נחלץ משליטתנו ומגלה לנו כאב וקושי שלא ידענו לתאר, יופי שלא ידענו, עידון שנמצא פה, קרוב אלינו, מרחק נגיעה ממש. רגע מסוים. אחד. כעת מסוימת בחיינו המתמשכים ברצף. רגע מעדן. כתפוחים המופזים לרגע באור החודר מהחלון, על שולחן עץ במטבח.

מקורות

- בארת, ר' (2004). דרגת האפס של הכתיבה (תרגום: ד' ליבר). תל אביב: רסלינג.
- בחטין, מ' (2008). כתבים מאוחרים: פילוסופיה, שפה, תרבות (תרגום, הערות והקדמה: סרגיי סנדלר).
- גורביץ', ז' (2008). חשבוננו של קהלת. תל אביב: כבל.
- דרידה, ז' (1990). "מהי שירה?" (תרגום והערות: מיכל גוברין). חדרים, 9, 47-50.
- דרידה, ז' (2014). שיבולת: לפאול צלאן (תרגום, הערות ואחרית־דבר: מ' בן־נפתלי. תרגומי פאול צלאן: ש' זנרבנק). בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- דרידה, ז' וגוברין, מ' (2012). גוף תפילה: קולות. מילים בכתב. שיר תפילה. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- הירשפלד, א' (2011). כינור ערוך: לשון הרגש בשירת ח"נ ביאליק. תל אביב: עם עובד.
- זך, נ' (1984). שירים שונים. תל אביב, הקיבוץ המאוחד.
- כנען, ח' (2008). פנימדיבור: לראות אחרת בעקבות עמנואל לוינס. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- לוינס, ע' (1995). אתיקה והאינסופי: שיחות עם פיליפ נמו (תרגום: א' מאיר וש' ראם). ירושלים: מאגנס.

לוינס, ע' (1998). פאול צלאן – מן ההיות אל האחר (תרגום: א' מאיר). **המעורר**, 3, 82-85.

לוינס, ע' (2001-2000). "שירה ותחייה: הערות על עגנון" (תרגום: י' ורטה). **המעורר**, 12, 66-72.

לוינס, ע' (2007). **מעבר לפסוק** (תרגום: א' גולדוין). ירושלים: שוקן.

לוינס, ע' (2010). **כוליות ואינסוף: מסה על החיצוניות** (תרגום: ר' אילון). ירושלים: מאגנס.

לוינס, ע' (2014). **הזמן והאחר** (תרגום והערות: א' לפידות). בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
נוסבאום, מ' (2003). **צדק פואטי: הדמיון הספרותי והחיים הציבוריים** (תרגום: מיכאל שקודניקוב). חיפה: אוניברסיטת חיפה.

סמילנסקי, י' (1982). **לקרוא סיפור**, כרך א. תל אביב: עם עובד.

סמילנסקי, י' (1990). **שני פולמוסים: פולמוס החינוך ופולמוס הספרות**. תל אביב: זמורה ביתן.

פרוסט, מ' (2000). על הקריאה (תרגום: הלית ישורון). בתוך מ' פרי (עורך), **האנתולוגיה החדשה** (כרך שני, עמ' 607-633). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

צלאן, פ' (1995). **סורג-שפה** (ליקוט, תרגום והערות: ש' זנדבנק). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

שיינפלד, א' (2014). היציאה מן ההיות ב"הזמן והאחר": אחרית דבר. בתוך ע' לוינס (תרגום: א' לפידות), **הזמן והאחר** (עמ' 87-130). בני ברק: הקיבוץ המאוחד.

Bruns, G. (2002). The concept of art and poetry in Emmanuel Levinas's writings. In S. Critchelly, & R. Bernasconi (Eds.), *The Cambridge companion to Levinas* (206-233). Cambridge: Cambridge University Press.

Culler, J. (1997). *What is literature and does it matter? Literary theory: A very short introduction*. New York: Oxford University Press.

Levinas, E. (1989). Reality and its shadow. In S. Hand (Ed.), *The Levinas reader*. (pp. 129-143). New York: Basil Blackwell.

Levinas, E. (1998). *Proper Names*. London: Athlone Press.

