



דרכי הוראת התורה

א. מבוא

(1) הנתיבות במיתודיקה להוראת התורה

מאות בשנים נלמד החומש בבתי הספר של העם העברי — בחדרים ובתלמודי תורה, ועד הזמן האחרון לא היה מרגש שום צורך במתודיקה מיוחדת להוראת החומש, לא נשמעה שום דרישה לבקור שטחי של דרכי לימוד התורה. האין להסתפק בנסיון הפדגוגי שנרכש עד כה ע"י העם, ע"י טובי מחנכיו, בהוראת החומש? היש עכשיו צורך לחפש דרכים חדשות בלימוד התורה?

מבלי להכנס לבקורת דרכי ההוראה הנהוגה כעת אצל טובי המורים למקצוע התורה; מבלי לעמוד על השנויים הגדולים שחלו בשיטות הלימוד של התורה למן העבר הרחוק ועד הזמן האחרון — אפשר לקבוע מיד, כי דוקא עכשו יש צורך חיוני במיתודיקה מיוחדת להוראת החומש, ולא רק משום שמן ההכרח הוא כיום לסגל גם את הוראת החומש לטעמה של הפדגוגיה החדשה המחייבת גישה מיתודית מיוחדת להוראת כל מקצוע, ואי אפשר לה להוראת החומש שתהא יוצאת מן הכלל; לא זה העיקר. הצורך החיוני האמור נובע בעיקר מתוך אותו התפקיד המיוחד הגדול המוטל כיום על הוראת החומש בבית הספר הדתי. תפקידו של לימוד החומש בהווה גדול הוא לאין ערוך מתפקידו לשעבר. לימוד החומש לשעבר לא היה האמצעי היחידי להשגת המטרות החינוכיות של בית הספר הדתי, ב"חדר" היו המטרות האלו מושגות גם ע"י שאר הלימודים, שהיו נהוגים שם — ביחוד ע"י לימוד הגמרא — ובעיקר ע"י כל ההוי מסביב, ע"י כל אורחות החיים שבבית ובחוץ — מה שאין כן עכשו, גמרא אין מרבית כיום ללמוד בבתי הספר היסודיים — ואפילו הדתיים — וההוי בבית, וברחוב

* המאמר הזה פורסם ב"סיני" ת"ש חוברת מנחם אב תחת הכותרת "הצעה למיתודיקה של הוראת החומש".

גם הוא אינו כיום גורם חיובי לחינוך דתי. יש איפוא לנצל את הוראת החומש להשגת מטרותיה החינוכיות במידה גדולה יותר ממה שנעשה הדבר בעבר, ומן ההכרח הוא לחפש את הדרכים המתאימות ל"נצל" הזה. יש איפוא לקבוע שיטה מיתודית מיוחדת בהוראת החומש — בהתאם למטרות שעל המורה הדתי להציב לעצמו בלימוד התורה.

בספרות הפדגוגית שלנו, כמדומה, עדיין לא נתבררה שאלת המיתודיקה של הוראת החומש בבית הספר הדתי. הפדגוגים המעטים, שכתבו עד עכשו¹, על מיתודיקה של הוראת התנ"ך (גלס, טשרנו, זוטא, שרפשטיין, עזריהו, ד"ר גויטיין) התכוונו בעיקר לבתי ספר בלתי חרדים; בשאלה על דרכי הוראת החומש עם המפרשים הם כמעט לא נגעו, כי גם את פרש"י אין מלמדים בבתי הספר הנ"ל, ובכלל אין עוסקים שם בלימוד חומש בכתות הגבוהות. במחקר הזה, המוגש עכשו לפני המורים והמתנכים, אפשר איפוא לראות את הנסיון הראשון בחפוש שיטתי של הדרכים, שבהן יש להורות חומש עם מפרשים בכתות הגבוהות של בתי ספר יסודיים דתיים, בת"ת ובבתי ספר תיכוניים דתיים.

(2) נקודות המוצא בחפוש דרכי ההוראה של התורה.

כדי למצוא את הדרכים המתאימות להוראת איזה מקצוע שהוא, נחוץ לקבוע תחלה את המטרות, שאנו רוצים להשיגן ע"י לימודו, כי במקום שאין המטרה קבועה, שם התעיה בדרכים מצויה.

אחרי שנברר לעצמנו מה הן המטרות הרצויות לנו בלימוד החומש, ניוכח לדעת, כי הן לא תושגנה אלא אם כן נלמד את החומש עם מפרשיו דוקא. אבל אחרי קביעת המטרות ולפני בחירת דרכי ההוראה עלינו עוד לחקור את החומר שאנו עוברים עליו עם התלמידים ומקנים אותו להם; כאשר נראה להלן, אין החומר הזה חדר-גוני: הוא מרכב מסודות שונים, ובהתאם לכך צריכות גם דרכי ההוראה להיות רב-גוניות. אופן הלימוד, המתאים ביחס לסוג אחד של החומר, יכול להיות בלתי מתאים לסוג השני. חבור החומש ומפרשיו למקצוע אחד יוצר קשיים דידקטיים מיוחדים. גם אותם עלינו לברר טרם נגש לחפש את דרכי ההוראה של המקצוע „המרכב" הזה.

¹ המאמר פורסם בשנת ת"ש.

אתר דעת - מכללת הרצוג

ואתרון אתרון חשוב: עלינו לזכור כי את המקצוע הזה: אנו מלמדים לילדים. בצדק אומר הפדגוג האמריקאי דיואי: כשם שאי אפשר לדבר על מכירה בהיות לפנינו רק מוכר ואין קונה, כך אי אפשר לדבר על הוראה, אם המורה מלמד ואין התלמידים קולטים את דבריו. בבחירת דרכי ההוראה עלינו איפוא להתחשב בדרגת ההתפתחות של הילדים, הנגשים ללימוד החומש עם מפרשים, ובעולם הידיעות הקיים כבר אצלם. המטרה של לימוד החומש של הילדים היא: בחוראת החומש בבית ספר דתי עלינו להציב לעצמנו את המטרות הבאות:

(1) קודם כל עלינו להקנות לילדים את ידיעת התוכן של החומש, היינו ידיעת החלק הספורי של התורה עם החלק החוקי שבה כאחד. הילד צריך להבין את הדברים שהוא קורא בתורה, להביןם באופן שהמטרה מכינה אותם, ולזכור אותם. אבל אין זה עדיין הכל. תוכן החומש צריך להיות ספוג בתודעתו של הילד, קשור בנפשו — וצריך לחולל אצלו חויה עמוקה, עד שיוכל להביע אותה בדברי החומש בכל עת שהוא חושב או מדבר עליה.

ההידקטיקה רואה במסירת ידיעות לילד את המטרה המטריאלית (לא מטריאליסטית) של ההוראה, כי הידיעות מהוות את החומר (המטריאלי) של הלומדים.

(2) אבל בהקנית ידיעות גרידא אין המורה והמחנך יוצא עדיין ידי חובתו. עליו ללמד ולחנך את הילדים באופן שיהיו מסוגלים לשמש עצמאי בידיעות שרכשו ולרכישה עצמאית של ידיעות נוספות. המטרה השניה של הוראת החומש (כמו של הוראת כל מקצוע אחר) צריכה איפוא להיות: לפתח ע"י לימוד החומש את הכחות הנפשיים של הילדים ולהרגילם לעבודה עצמית. זוהי המטרה הפורמלית של ההוראה (מלשון פורמה — צורה). ע"י לימוד החומש יש לפתח אצל התלמידים את הכשרון להתבוננות — הן להתבוננות ע"י החושים (לשים לב, למשל לכתוב בלתי רגיל) והן

אתר דעת - מכללת הרצוג

להתבוננות ע"י השכל (היינו: תפיסת הצדדים הדומים של שני דברים שונים ותפיסת ההבדלים ביניהם). בלימוד החומש יש לפתח אצל הילדים גם את הכושר ההגיוני — למצא קשר בין צדדים שונים של התופעות — בין המאורע וסבתו, בין המעשה של האדם ומניעיו, למעשה זה — וכדומה. וכמובן, לא רק את שכלו של הילד יש לפתח בלימוד החומש, אלא גם את לבו ואת רוחו. לימוד החומש צריך לעורר בלב הילד רגשות נעלים, רגשות של יראת שמים ואהבת הבריות, רגש הצדק והיושר, רגשות אהבה לה', לעם ישראל ולארץ ישראל. המטרה הפורמלית בצורה זו קשורה כבר במדת מה אל המטרה השלישית — החינוכית — שעל המורה הדתי להציב לעצמו בהוראת החומש. — והוא:

3) בלימוד התורה יש להדגיש את מוצאם האלקי של המצוות והדינים, אשר על כל העם העברי בכלל — ועל התלמידים בפרט — לקיים בחייהם היום יומיים, בכלל יש להקנות לילדים ע"י לימוד התורה את תפיסת העולם הדתית-מוסרית של היהדות, ולפי שעד עכשו טפלו רק מעט במטרה זו הן בהוראת החומש והן בהוראת שאר המקצועות, על כן יש צורך להרחיב כאן במקצת את הדבור עליה.

בהקניית תפיסת עולם יש במידת מה גם מסירת ידיעות. הבסיס לתפיסת העולם של היהדות מרכיב משתי ידיעות: (א) שה' ברא את העולם (יש מאין, ב) שהוא נחן את תורתו לעם ישראל. אבל גדול הוא ההבדל שבין "הידיעות" היוצרות את הבסיס של תפיסת-עולם ובין שאר הידיעות, הנמסרות לילדים בבית הספר, כגון: החום עובר מגוף חם לגוף קר ומרחיב את נפחו; המעים אצל החיות הסורפות הם יותר קצרים מאשר אצל אוכלי צמחים; אלקסנדר מוקדון כבש את פרס ואת א"י; האנשים השתמשו לפנים בכלי אבן ואח"כ בכלי ברזל, וכדומה. במה הוא ההבדל הזה?

לכאורה אפשר לחשוב ששני סוגי הידיעות הללו נבדלים זה מזה בדרכים השונות שבהן נקלטות הידיעות בלבם של הילדים וגם של המבוגרים. הידיעות מהסוג הראשון מיוסדות על אמונה, ורק בדרך האמונה נוצר בנו הבטחון באמתיותן; ולעומתן כל הידיעות מהסוג השני הן "ידיעות של ממש" ואפשר להוכיח את אמתיותן בדרך מדעית. אבל באמת

אתר דעת - מכללת הרצוג

הרי לגבי הילדים וגם לגבי רוב המבוגרים מיוסדות גם הידיעות מהסוג השני רק על אמונה. והדברים אמורים לא רק ביחס לאותן הידיעות מסוג זה שעצם אמתיותן המדעית מפקפקת מאד כמו למשל ה"ידיעה" על השמוש בכלי אבן שהיא מיוסדת רק על השערה גרידא והידיעה על אלכסנדר מוקדון שהיא — כמו כל הידיעות ההיסטוריות — מיוסדת בעצמה על אמונה באמתיות הספורים של ההיסטוריונים; לאמתו של דבר, הרי אפילו את הידיעות על חוקי הטבע מקבלים הילדים ורוב המבוגרים בעיקר בדרך האמונה — האמונה בדברי המורה או בדברי החוקרים. על פי רוב שומעים הילדים על חוקי הטבע מספורי המורים ונותנים אמון בהם. וגם במקרה הטוב ביותר, כשהמורה מראה לילדים בדרך נסיונית דוגמאות אחדות של חוק פיסיקלי מסוים, סוף סוף ההפשטה וההכללה הבאות אח"כ אינן מתקבלות על דעת הילדים אלא באמצעות אמונה שבלב. כך למשל כשמראים לילדים דוגמאות אחדות של התפשטות הגופים ע"י חום משפיעים על הילדים שיאמינו כי כל הגופים מתפשטים ע"י החום; הידיעה הזאת מבוססת על האמונה שמהחום יתפשטו גם אותם הגופים שבהם לא נעשו הנסיונות המתאימים. ואם מבוגרים יכולים להגיע לידיעות הללו על סמך התהליך ההגיוני של הפשטה והכללה (אע"פ שבכמה מקרים מביא התהליך הזה גם לשגיאות) — הנה הבסיס הפסיכולוגי של קבלת ידיעות כאלה ע"י התלמידים הוא בעיקר האמונה — האמונה בדברי המורה; כל ה"נסיונות" הנעשים לעיני תלמידים הם בעיקר רק אמצעי הסברה של דברי המורה, ופעולתם הפסיכולוגית היא רק לחזק את אמונת התלמידים בדבריו — כי לעשות הרבה נסיונות הרי אי אפשר בתנאים הקיימים בבית הספר, ובנסיון אחד (ואפילו בנסיונות אחדים) אין עוד כדי הוכחה ברורה וגמורה לפיכך, לא הבסיס הפסיכולוגי של קבלת הידיעות ע"י אמונה או "מדע" הוא המבדיל בין שני סוגי הידיעות הנ"ל — הם נבדלים זה מזה בערכם העיוני והמעשי בחיי האדם.

ערך הידיעה מהסוג השני הוא מוגבל באותה הפינה של החיים הרוחניים, שאליה הן שייכות. כך, הנה הידיעה שהגופים מתרחבים ע"י החום חשובה רק לגבי הבנת תופעות החום. לגבי הבנת ההיסטוריה, למשל

אתר דעת - מכללת הרצוג

אין לה כל ערך. גם בחיים הממשיים (פרט לטרומטר) ערכה של אותה ידיעה קטן מאד. אם לא נדע את העובדה. שהגופים מתפשטים מהחום או אם נחשוב שישנם גופים, שאינם נפעלים ממנו — יהיה עלינו לשנות מעט מאד הן בתפיסת העולם שלנו והן באורחות חיינו היום־יומיים, והוא הדין גם ביחס לשאר הידיעות מהסוג הזה. אבל לא כך הוא הדבר ביחס לידיעות המשמשות בסיס לתפיסת עולם. מציאותן או העדרן משפיע באופן כביר על הנהגותיו של האדם ועל כל חייו הרוחניים. ה"ידיעות" הללו קובעות את יחסו של האדם לכל ערכי החיים; הן נותנות לו קנה מידה למוד בו את מעשיו הוא ואת מעשיהם של אחרים.

נקח לדוגמא את ה"ידיעה" שהשייכות הטבעית לעם זה או אחר היא הגורם המכריע ביותר בכל חיי האדם, כך שהשייכות הזאת כשהיא לעצמה עושה בעיני האדם את הזולת לטוב או לרע, לטוב — אם הזולת יהיה הוא בן לאותו העם שגם הוא משתייך לו, ולרע — אם הזולת הוא בן לעם אחר. ידיעת ה"עובדה" היחידה הזאת מעוררת בנו שאיפה לעשות כל מה שאנו חושבים למועיל בעד עמנו — ולו יהיה זה קשור בהשגת כל שאר העמים נחותי הדרגא מעל פני האדמה. (הן כזאת היא תורת הגזע המפורסמת לשימצה). ה"ידיעה" הקצרה הנ"ל מטביעה איפוא את חותמה על כל היותו של האדם.

נקח בתור דוגמא שניה את הידיעות המונחות ביסוד היהדות — על דבר בריאת העולם ע"י אֵל יחיד ועל דבר קבלת התורה מן השמים ע"י עם ישראל. שתי הידיעות הללו קובעות בלב יהודי, המאמין בהן, דרגא מסוימת של ערכים. בתודעתו קיימים ערכים נצחיים. שה' קבע אותם בתורה, וערכים אנושיים, שאנשים יצרו אותם ע"י פעולתם התרבותית — וכגבה שמים מארץ כן גבהו בעיניו הערכים הנצחיים מהערכים הזמניים. וה"היחסיים" שנוצרו ע"י אנשים. שתי הידיעות הקצרות הנ"ל יוצרות, איפוא, את הבסיס לכל התנהגותו של האדם ולכל השקפותיו.

הידיעות היוצרות את הבסיס לתפיסת עולם דומות, איפוא, לאותן האמתיות או ההנחות היסודיות, הנקראות בשם אכסיומות. היוצרות את הבסיס לכל בנין המדע, ולעומתן כל שאר הידיעות הן או מסקנות הגיוניות מההנחות היסודיות או בנינים נוספים, שהריסתם איננה מערערת את הבסיס.

אתר דעת - מכללת הרצו

מהידיעות מן הסוג הראשון יוצאים חוטים בלתי נראים המקשרים אותן לנפשו של האדם (או המקשרים את נפשו של האדם אליהן) והמכוונים על פיהן — אולי גם מתחת לסף ההכרה — את התהליכים הנפשיים של האדם ואת מעשיו. השרשת הידיעות האלו בלב התלמידים היא אחת המטרות העיקריות של החינוך בכלל. הקניית הידיעות המונחות ביסוד תפיסת העולם של היהדות והשרשתן בלב הילדים צריכה להיות המטרה העיקרית של חינוך רתי-לאומי יהודי, ולכן צריכה מטרה זו להיות קבועה בלבם של המחנכים והמורים ולעמוד נגד עיניהם גם בהוראת החומש.

נחיצות הפירושים בלימוד החומש.

חומר הלימוד, שעל הוראתו אנו דנים, הוא החומש עם מפרשים. מן הפירושים על התורה למדו עד עכשו בחדרים, בת"ת ובבתי הספר הדתיים רק את פירוש רש"י. חושבני שמן הצורך הוא לתת לתלמידים גם מבחר פירושים ממפרשים אחרים*. אולם טרם אגש לנתוח הפירושים ולקביעת סוגיהם השונים עלי לנגוע בשאלה: האם בכלל נחוץ "פירוש" לתורה ומפני מה הוא נחוץ?

לכאורה אפשר לחשוב שכל פירוש לתורה הוא מיותר: הן התורה ניתנה בלי פירוש! בספר התורה אין פירוש והתורה נדפסת בלי פירוש. הן בטקסט העברי, והן בטקסטים של שפות לועזיות (יונית, רומית וכדומה). ה' מסר כנראה את התורה להבנתם הפשוטה של בני אדם, וכל אחד מאתנו מסוגל להבינה בשכלו הפשוט! — זוהי ההשקפה של הריפורמה הנוצרית, והשקפה זו חדרה גם לתוך "הריפורמה" היהודית בצורותיה השונות, אבל השקפה זו היא מגובדת להשקפת היהדות המקורית, היהדות ההיסטורית המסורתית. אנחנו היהודים (אני מתכוון בשם זה למובנו המהותי ההיסטורי, היינו לפרושים, בנגוד לצדוקים ולקראים) מאמינים, שהתורה שבכתב ניתנה למשה מסיני ביחד עם פירושה — התורה שבעל פה.

* למטרה זו פרסמתי (בהוצאת ראובן מס) "ילקוט פירושים לתורה" בגדולי המפרשים, מאחרי רש"י עד זמננו. על נחיצותו של "המבחר" ועל היסודות שעל פיהם בחרתי בפירושים עומד אני בהקדמה לילקוט הג"ל.

אתר דעת - מכללת הרצוג

יתר על כן: התורה שבעל פה קדמה לתורה שבכתב. התורה שבעל פה היא תכנה של היהדות ומהותה, והתורה שבכתב היא רק תמצית מקוצרת של התורה שבעל פה, או כמו שמתבטא ר' שמשון רפאל הירש זצ"ל — התורה שבכתב מכילה בתוכה רק רשימות סטינוגרפיות מהשעורים, אשר נתן ה' למשה בתורה שבעל פה. כדי להבין את התורה שבכתב, כדי לפענח את הרשימות הסטינוגרפיות הללו, נחוץ איפוא לדעת את השיטה המונחת ביסוד סטינוגרפיה זו; נחוץ לדעת איזו משמעות יש ליחס לכל משפט, לכל מלה, לכל אות ולכל תג, ואת הבנת השיטה הזאת של הסטינוגרפיה האלוקית נותנת לנו התורה שבעל פה — ה"פירוש" האלוקי לתורה שבכתב!

אחד היסודות של הסטינוגרפיה האלוקית הזאת, אחד האמצעים למציאת הקשר בין המלים הכתובות בתורה ובין משמעותן האלוקית (אני מדגיש: אחד היסודות ולא היסוד היחיד) — הוא ההגיון הבריא, המאפשר לנו את הבנת דברי התורה לפי פשוטם. הודות לעובדה זו אפשר להבין את רוב דברי התורה — בסקירה ראשונה — גם בלי פירוש מיוחד. אולם מצד אחד ישנם מקרים שהדברים אינם מובנים או קשים להבנה לפי פשוטם, והמקרא אומר: "דרשני". מצד שני ישנם מקרים שהשכל האנושי הרגיל עלול להטעות אותנו, כי מוצאה האלוקי של התורה, אם כי היא ניתנה לבני אדם, מחייב גישה אחרת והבנה יותר גבוהה מזו שהאדם רגיל בה בחייו היום-יומיים וביחסיו לזולתו; ומצד שלישי — גם בדברים הפשוטים והמובנים יכול להיות, נוסף למשמעותם הפשוטה, עוד משמעות אחרת, רחבה יותר ועמוקה יותר. בכל המקרים האלה באה לעזרתנו המסורת ומוסרת לנו את המפתח להבנת דברי התורה! ויש להדגיש: גם במפתח הזה יש קשר הגיוני אמיץ בין המלים ככתבן ובין משמעותן העמוקה והרחבה, ואילו היה שכלנו משובלל יותר ועם זה אילו היתה לנו הבנה עמוקה יותר וידיעה רחבה יותר גם בשפה העברית — היינו רואים בקשר הזה את ההגיון הבריא האמיתי בהא הידיעה...

המפרש המסורתי הראשי של התורה הוא רש"י, ולא מקרה הוא אולי, כי הספר העברי הראשון שהופיע בדפוס היה לא החומש, כי אם פירוש רש"י לחומש... פירוש רש"י לחומש התלכד עם החומש עצמו

אתר דעת - מכללת הרצוג

למקצוע לאומי אחד, שתפס במשך דורות רבים את המקום המרכזי בחינוך ילדי ישראל — ובהשכלה העממית של העם העברי. יש, איפוא, נחיצות אורגנית ללמוד את התורה על פי הפירוש המסורתי הזה. אולם מלבד פירוש התורה על פי המסורת אפשר למצא אצל רש"י — וגם אצל שאר מפרשי התורה הגדולים — הרבה פנינים שדלו אותן מעמקי התורה הן ע"י עיון חודר והתבוננות מעמיקה והן ע"י מציאת הקשר שבין תוצאות העיון הזה וההתבוננות הזאת ובין יסודות המוסר, ההגיון הבריא והתכונות היסודיות של נפש האדם. ואם תפקיד החינוך בכלל הוא למסור לדור הצעיר את ערכי התרבות, שנוצרו ע"י הדורות הקודמים, בכדי שיוכל להשתמש בהם ולהמשיך ביצירת ערכים חדשים, — הרי תפקידו של החינוך הדתי-לאומי הוא למסור את פרי רעיונותיהם העמוקים של גדולי ישראל שפירשו את התורה בכדי שהילדים יבינו גם את הרעיונות העמוקים וגם את דרכי המחשבה של גדולי ישראל, כך שיוכלו אח"כ בעצמם לכוון את צעדיהם בדרכים הללו ולהגיע להבנה עמוקה של דברי התורה — בגבולות המסורת. יש איפוא לתת לילדים גם את פירוש רש"י וגם פירושים נבחרים משאר המפרשים במידה שניתנו להיות מובנים לתלמידים ונקלטים בנפשם.

ד.

מיון הפירושים

את הפירושים של מפרש אחד או של מפרשים שונים אפשר לחלק לסוגים מיוחדים על פי שלשה יסודות ראשיים:

- (1) על פי הסיבות או הנמוקים, שגרמו ליצירת הפירושים, או במלים אחרות, על פי השאלות שהפירושים באים להשיב עליהן;
- (2) על פי תכנם, היינו על פי טיב התשובות, שהפירושים נותנים על השאלות הללו; (3) על פי אופן הקישור ההגיוני של דברי המפרש לדברי התורה. צתבונן בכל חלוקה לחוד.

1. מיון הפירושים לפי גורמיהם

כשעמד המפרש על איזה פסוק שהוא ומצא לנתוח לפרשו, ודאי שהרגיש שם צורך ב"פירוש" וחשב שהקוראים והלומדים הרגילים לא

אתר דעת - מכללת הרצוג

יוכלו לספק את הצורך הזה בלעדיו. הרגשת הצורך הזה יכולה לבוא:
(א) בשל סיבה מסוימת, המעמידה את המפרש לפני קושי מסוים בהבנת הפסוק ו"המכריחה" אותו לתת כאן באור לדברי התורה, ואנו רגילים לשאול: מה קושי מצא כאן המפרש והסירו בפירושו? (ב) בשל מטרה מסוימת, שרצה המפרש להשיגה ע"י באורו. את הגורמים ליצירת הפירושים אפשר איפוא למיין כך: (א) סיבות, (ב) מטרות.
הסיבות הן:

1. קושי הבנה של המלה: אם המלה היא בלתי מצויה ובאה רק במקום זה ("אין לה חבר במקרא") או במקומות מעטים, או מלה שיש לה מובנים שונים ובמקרה דגן מתאים לה רק מובן אחד.

2. קושי דקדוקי: צורה אתימולוגית או סינטקסית (תחבירית) בלתי רגילה — כתיב נפלה של המלה, אות חסרה או אות יתרה, סדור מלים במשפט בצורה בלתי מתאימה, העדר מלים או יתור מלים.

3. קושי סגנוני: משפט סתום — מפני זרות מבנה, מפני זרות הסדור של חלקיו או מפני זרות מובנן של המלים שבו (למשל: "אם תיטיב שאת...").

4. קושי רעיוני: יש שפסוק אחד נראה כחוזר על דברי פסוק אחר, יש שפסוק אחד נראה כאלו סותר את השני ("שני כתובים המכחישים זה את זה") ויש שהפסוק נראה כאלו הוא נמצא בנגוד לעובדות או בסתירה להשקפות המבוססות על המסורת ועל המוסר או הנובעות מן ההגיון.
המטרות הן:

1. מטרה לימודית: להגביר את קליטת דברי הפסוק ע"י חבור חכנו — בדרך הדמיון או הנגוד או ע"י קשר סיבתי — עם חלק מסוים מחלקי התודעה של האדם.

2. מטרה חינוכית: לעורר בלב האדם, על סמך דברי הפסוק, הערכה מסוימת של מעשי אחרים ושל מעשיו הוא ולהשפיע עליו ע"י כך במובן המוסרי.

אתר דעת - מכללת הרצו

2. מיון הפירושים לפי תכנם.

מצד תכנם אפשר לחלק את הפירושים לשלשה סוגים:

א) פירושים המגלים את המשמעות הפנימית של הפסוק בלי שום קשר עם ענינים אחרים. למשל: ואביו שמר את הדבר — היה ממתין ומצפה מתי יבא; ומכה אביו ואמו מות יומת — בחנק; הניקה בנים שרה — ביום המשתה הביאו השרות בניהן עמהן והניקה אותן. את הפירושים מסוג זה אפשר לקרא בשם אנליטיים, כי הם מנתחים את הכנר הפנימי של הפסוק כשהוא לעצמו.

ב) פירושים שאינם מוסיפים כלום להבנתו הפנימית של הפסוק, אלא מסתמכים על מובנו הפשוט כדי להסיק ממנו מסקנות מוסריות, או כדי לקשר את תוכן הפסוק עם עובדות אחרות בקשר סיבתי או כדי להעריך הערכה מוסרית מעשה מסוים או עובדה מסוימת, וכדומה; למשל: "ומשם הפיצם" — וכי איזו קשה של דור המבול או של דור הפלגה... למדת ששנאה המחלקת וגדול השלום (רש"י). או "ונח מצא חן בעיני ה'" — כעבור אלף ושש מאות שנה של חולדות בני האדם היה בדור ההוא רק אדם אחד שמצא חן בעיני ה', ובאחד זה בחר ה' להמשיך את קיומם של בני האדם על האדמה! (הירש) לפירושים מסוג זה אפשר לקרא בשם סינטיטיים, כי הם ממזגים את תוכן הפסוק עם ענינים אחרים.

ג) פירושים, אשר עם באור פשוטו של מקרא הם באים גם להדגיש ענין מסוים מחוץ לפשוטו של הדברים, כמו: הסברת הסיבה או התכלית, הערכה מוסרית, מסקנה הגיונית, וכדומה. למשל: "אם אמצא חששים צדיקים בתוך העיר ונשאתי לכל המקום בעבורם": הטעים "בתוך העיר" שהם יראים את ה' בפרהסיא (אבן, עזרא). הפירוש האנליטי של המלים "בתוך העיר" קשור גם עם באור סיבת הסליחה: "אם ישנם בתוך העיר חששים צדיקים עושים מעשיהם בפרהסיא ואין אנשי העיר מפריעים להם — סימן הוא שאין אנשי העיר עוד מקולקלים כ"כ והם יכולים לקבל השמעה מן המעשים הטובים שהצדיקים עושים לעיניהם. לפירושים מסוג זה אפשר לקרא בשם אנליטיים סינטיטיים.

אתר דעת - מכללת הרצוג

3. מיון הפירושים לפי אופן קישורם לדברי התורה.

לפי אופן הקישור ההגיוני של דברי המפרש לדברי התורה אפשר להבדיל שני סוגים ראשיים של פירושים: פשט ודרש. אולם גם הדרש כשהוא לעצמו נחלק לשני סוגים: מדרש הלכה ומדרש אגדה.

לפי הגדרתו היפה של הרא"מ ליפשיץ ז"ל הרי פשט — זה משמעותו של הפסוק לפי המשך הדברים בפסוקים שלאחריו ולפי תוכן הפסוקים שקדמוהו; דרש — זהו משמעותו של הפסוק לפי המשך הענינים בתורה שבכתב ושבעל פה ולפי תכנה ורוחה הכללית של התורה. אם נתעמק בהגדרה זו, נמצא, שהיא מתאימה להשקפה המודרנית, שאין הבנת השלם באה מהבנת כל חלק ממנו בפרטיותו, כי אם להיפך, כל חלק מהשלם מקבל את משמעותו המלאה דוקא מהבנת השלם בכללו. (ואם נתעמק קצת יותר בהשקפה זו, נבוא לידי מסקנה, שיש לבסס את הבנת כל נבוא וכל נוצר, שאינו אלא חזיון חלקי בעולם, על השגת השלם — על השגת הבורא...) בהתאם לכך יש להבין כל פסוק בתורה לפי פשוטו — על פי השלם אשר בתורה שבכתב, היינו לפי מה שקדם לו ושבא אחריו בתורה. ולפי הדרש — על פי השלם אשר בתורה שבכתב ושבעל פה בכללה. כלומר לפי מה שהמסורת קבעה בהבנת הפסוק הזה.

מדרש הלכה.

הדרש בכלל אינו סותר את הפשט („אין מקרא יוצא מידי פשוטו“). כי אם מרחיבו ומוסיף עליו, אע"פ שהוא יכול להוסיף עליו משמעות המתנגדת לפעמים לתפיסתו של הפסוק כפשוטו. כאמור לעיל, יש קשר ההגיוני אמיץ בין הדרש ובין דברי התורה שבכתב, והקשר הזה מתבטא באותן ל"ב המידות המסורתיות וההגיוניות, שהתורה נדרשת בהן. אבל ישנן דרגות שונות בקשר ההגיוני הזה שבין הדרש ובין הפשט. נתבונן בדוגמאות הבאות: (1) „ולפני עור לא חתן מכשל“, הפשט הוא: כאשר עור הולך בדרך, אל תשים אבן על דרכו. הדרש הוא: לסומא בדבר לא תתן עצה שאינה הוגנת לו. המשמעות המדרשית של הפסוק איננה נובעת

אתר דעת - מכללת הרצוג

באופן הכרחי מפשטות דבריו, אבל היא מתאימה לרוח הפסוק הזה — ולרוח הכללית של מוסר התורה כולה. הדרש מביט על דברי הפסוק כעל דוגמא מוחשית לכלל מפשט: אין להכשיל אדם בשום דבר, — והוא רואה בדוגמא המוחשית הזאת — את בטיי הכלל. (2) „ואהבת לרעך כמוך” — ברור לו מיתה יפה. הדרש הזה אינו מצמצם את האהבה לרע בבחירת מיתה יפה בשבילו, כי אם מרתיב את הכלל של אהבה לאנשים גם ביתם לאלה הראויים לעונש מות. לפי הדרש הזה אומר הפסוק „ואהבת לרעך כמוך”: גם במקרה שאתה מחויב להרוג את רעך על פי פקודת ה', אל תשכח, שרעך הוא, אל תתאכזר לו — וברור לו מיתה שאיננה מלווה ביסורים מיותרים. הקשר ההגייוני בין הדרש ובין דברי הפסוק הוא, איפוא הרחבת „הכלל הגדול הזה בתורה” גם על המקרים שהם לכאורה נראים כסותרים את הכלל. (3) „והיה עמך עד דרש אחיך אתך” — המשמעות הפשוטה היא — עד שאחיד ידרוש את האבדה. הדרש הוא — עד שתבדוק את אחיך הבא לדרוש את האבדה — אם רמאי הוא או לא. לפי הדרש הזה — ולפי ההלכה — יש להחזיר את האבדה למי שבא ואמר את סימניה רק במקרה שהוא איננו ידוע כרמאי, אבל אם הוא ידוע כרמאן אין מחזירים לו את האבדה עד שיביא עדים שהיא שלו. כאן יש לפנינו דוגמא, שהדרש כאילו סותר את משמעותו הפשוטה של הפסוק. במשמעותו הפשוטה — „אחיד” (עד דרוש אחיך אותו) הוא הנשוא של המשפט המלא — עד שאחיד ידרוש אותו — ולפי הדרש — „אחיד” הוא משלים (מושא) במשפט המלא — עד שתדרוש את אחיך. הרעיון הזה, שהדרש רואהו בפסוק, הוא נכון מצד עצמו, מוצא האבדה מחויב להחזירה לבעליה, רעליו, על כן, לחקור, אם זה שבא לדרוש אותה הוא בעליה באמת. השאלה היא רק, איך הרעיון הנכון הזה, נובע מתוך דברי הפסוק. לכאורה נדמה לנו כאילו הוא איננו נובע כלל מתוך הפסוק, רק „נתלה” בו. אבל זהו ההבדל בין מדרשי חז"ל לבין ה„דרושים” הנאמרים ע"י אנשים טובים אחרים. אלה האחרים „תולים” בדברי הפסוק רעיונות, שהם אולי גם נכונים, אלא שלא עלה על דעת התורה להגידם או לרמוז עליהם בפסוק זה, ואילו מדרשי חז"ל מיוסדים על הבנה עמוקה ומדויקת, של דברי התורה. ורק לנו, בשל חוסר ידיעתנו וקוצר הבנתנו, נראים הם

אתר דעת - מכללת הרצוג

כ„הררים התלויים בשערה“. ואף כאן כך: על הבנה עמוקה ומדוקדקת של דברי הכתוב „עד דרש אחיך אותו“ מיוסד גם אותו מדרש חז“ל „עד שתדרוש את אחיך“, כי כל הפסוק „והיה עמך עד דרש אחיך אותו“ לפי מובנו הפשוט הריחו כלו מוקשה: מצד אחד הוא מתנגד להלכה, שהרי המוצא אבדה מחויב לא רק להתחזק את המציאה בביתו עד שיבואו לדרוש אותה — אלא עליו לחפש את בעל האבדה, עליו להכריז שמצא מציאה, כדי שבעל האבדה יבוא לדרשה; ומצד שני — הרי זה דבר המובן מאליו שהמוצא מציאה לא ימסרנה לאדם טרם ידרשנה ויגיד את סימניה. לא היתה התורה צריכה לכתוב אלא „ואם לא קרוב אחיך אליך ולא ידעתו ואספתו אל תוך ביתך ותשבתו לו“. מה באו איפוא להוסיף המלים: „והיה עמך עד דרש אחיך אותו“? אלא אם אין להבין את הפסוק כפי פשוטו יש להבינו בהתאם לדרישות הצדק וההגיון הכרוכות בדבר השבת אבדה, והבן את הדברים כך: עד שתדרוש את אחיך, עד שתבדוק אותו אם הוא רמאי או לא. דוגמא זו מראה לנו בעליל, כי רק מתוך חקר מעמיק בפשוטו של מקרא צף ועלה מדרשו, וממנה יש להקיש על השאר ולקבוע, כי בכל מקום אין הדרש אלא מיצוי עומק־הגיונו של הפשט; ורק דא עקא, כי לא תמיד עולה בידינו למצא בנקל — ולא תמיד אפשר לנו לבאר לתלמידים — את הקשר ההגיוני האמיץ הוזה בין הדרש ובין המשמעות הפשוטה של דברי הפסוק, והדבר הזה יוצר קושי דידקטאי מיוחד.

מדרש אגדה.

במשמעות המלה „אגדה“ שוררת אצל רבים בתוכנו ערבוב מושגים. רבים תפסו את משמעות המלה הזאת תפיסה מזוהה, ולכן היה גם יחסם אל עצם האגדה יחס מזוה. אצל „המשכילים“ ויורשיהם היה גורל האגדה כגורל החסידות. המשכילים הראשונים לעגו ל„בערות“ החסידות ול„הבלי“ האגדה. יורשיהם ברחוב העברי כיום מעריצים את החסידות ואת האגדה. וכמו כל המושגים, שזכו להערצה מיוחדת, נעשה גם המושג אגדה לרחב יותר מדי ולמעורפל למדי. עלינו איפוא לברר לעצמנו את המושג „אגדה“ במשמעותו הכללית ובמשמעותו היהודית — היינו במשמעותו התלמודית.

אתר דעת - מכללת הרצוג

"אגדה" במשמעותה הכללית היא קודם כל ספור על מאורע מסוים שארע כביכול בעבר או שיארע בעתיד. האגדה פונה לדמיון, וכדי להבינה צריכים אנו לצייר לנו את תכנה בדמיוננו. הדמיון צריך, איפוא, להשתתף גם ביצירתה.

אצל עמים אחרים אומרים: "זוהי אגדה", כשרוצים לציין, שדבר פלוני איננו במציאות. אצל העם העברי אין המובן הזה כלול במושג "אגדה". רוב אגדות חז"ל יסודן במציאות, בהסטוריה. אבל אם האגדה היא יצירת הדמיון, איך היא יכולה להתאים למציאות? את התשובה על השאלה הזאת יתן לנו הברור הנכון של תפקיד הדמיון ביצירת האגדה. טעות היא לחשוב, שהדמיון הוא הגורם היחיד ליצירתן של האגדות. הדמיון הוא רק כשרון מיוחד של נפש האדם להבנת חיותה הפנימיות; הוא רק המכשיר שעל ידו יוצר ההוזה את חלומותיו, האמן — את ספוריו או את תמונותיו, החוקר המדעי — את השערותיו, והאדם המעשי את תכניותיו. אנו רואים, שאותו המכשיר — הדמיון — יכול לשמש לפעולות שונות, בהתאם לאותן המטרות, שהאדם המשתמש במכשיר זה מציב לעצמו. הדמיון יכול, איפוא, לשמש מכשיר כדי להביע בצורה המיוחדת לו גם את מאורעות המציאות.

"אגדה" במשמעותה הכללית — זהו ספור, שבו מתגשם באופן דמיוני — ולא מציאותי — רצון מסוים של העם, יהיה זה רצון לאומי או רצון של המוסר האנושי הכללי. ודוקא מפני שאין הרצון הזה מתגשם בחיים, במציאות, יוצר העם את הספור הדמיוני שבו רואה הוא את התגשמות הרצון בעבר או בעתיד. סטיה מהמציאות — זוהי איפוא, הקו האופייני של אגדות העמים. באגדות העמים מתבטאים בעיקר יצרי לב אנוש ומשאות נפש עם; באגדות חז"ל טבועה תפיסת עולם, מושחתים עיקרי מוסר, אמונה ודעת ה'. "רצונך להכיר את מי שאמר והיה העולם — למד. אגדה". מילי דאגדתא, הם לא-רק ספורי מעשיות, שמתוכם משתקפת תפיסת עולם ומהם יש ללמוד מוסר, השכל, אלא גם מאמרי חכמה, אמרי בינה, שהם בעצמם גופי-תורה, עיקרי תפיסת עולמה של היהדות וכללי מוסרה. מלבד האגדות שתכנן משמש סמל, לרעיון מוסרי, או פילוסופי מסוים — לא המציאו חז"ל ספורי-אגדות מהדמיון-גרידא, כי אם לקחו

אתר דעת - מכללת הרצוג

לנושאי ה"אגדות" מאורעות מהמציאות, שבהם התגשם רעיון נעלה מסוים. ומענין הוא היחס שבין האגדה להלכה. בנגוד לדעות המודרניות שההלכה "התפתחה" מהאגדה, קובע התלמוד, שאין לומדים מן האגדות ו"שבעל האגדה אינו לא אוסר ולא מתיר ולא מטמא ולא מטהר" (ירושלמי הוריות). זה מתאים גם לעקרון המיתודי, המונח ביסוד היהדות: התנהגות האדם צריכה להיות מיוסדת על מלוי מצוות ה' ולא על נמוקים הנובעים מהשקפותיו — לא ההשקפות והמידות צריכות להביא את האדם לידי מעשים, כי אם להיפך, המעשים צריכים לפתח אצל האדם מידות והשקפות מסוימות... בהתאם לעקרון המיתודי הזה מכילה התורה בעיקר חוקים ומצוות כאמצעים לגבוש אישיותו של האדם וליצירת מידותיו ותפיסת עולמו...

"מדרשי אגדה" הם האגדות הבאות לפרש את המקרא, לקשר אל דברי המקרא את עיקרי תפיסת-העולם הדתית-מוסרית. וישנם פסוקים שאנו "צריכים" בהם לדברי אגדה, מפני שמשמעותו הפשוטה של הפסוק איננה מספקת אותנו, וההשקפה הדתית-מוסרית, המתבטאת באגדה, קשורה עם דברי הכתוב בקשר אורגני. פירושי אגדה אף הם יש ביניהם אנליטיים ("הניקה בנים שרה"), סינטיטיים ("אמר ר' יצחק" לפסוק הראשון של התורה) ואנליטו-סינטיטיים ("וירא אלקים את האור כי טוב ויבדל...") דרגות הקשר ההגיוני שבין מדרש אגדה ובין דברי הפסוק הן כמו אצל מדרש ההלכה. לפעמים גם "נתלית" האגדה בדברי הפסוק, כמו שאנו מוצאים זאת גם בדברי הלכה ("וזהי תקנת חכמים וקרא אסמכתא בעלמא").

ה.

הקשיים הדידקטיים שבהוראת החומש ע"פ מפרשים.

לימוד התורה עם פירוש מציג לפני המורה והמחנך פרובלימות מיוחדות לרגלי כמה סכנות האורבות לו בדרך הלמוד הזה. הסכנות העיקריות הן אלו:

1) הסכנה של הכפלת המקצוע. לא תמיד מתלכדים דברי הפירוש עם דברי הפסוק עד כדי יצירת חטיבה שלמה אחת. לפעמים תופס

אתר דעת - מכללת הרצוג

הפסוק בהכרת הילדים מקום אחד, והפירוש לו — מקום אחר, שאיננו קשור בקשר אורגני עם הראשון.

(2) הסכנה של החלפת המקצוע. לימוד הפירוש, ביחוד אם הוא ארוך, עלול לפעמים להסתיר מעיני התלמידים ומלבותיהם את המקצוע העיקרי — את החומש עצמו — ולדחות אותו לקרן זוית. החומש מתחיל לשמש כעין הקדמה לפירוש, כעין אמצעי למטרת המפרש המוצא כאן את ההזדמנות להביע את רעיונות רוחו.

(3) הסכנה של יצירת חיץ בין החומש ובין הילד. החומש פוסק מלדבר אל הילד באופן ישיר ופונה אליו באמצעות הפירוש. הפירוש משמש כעין מתווך בין החומש והילד, אולם כאן יש לזכור כי במידה מסוימת יוצר גם המורה חיץ כזה בין החומש ובין הילד, מפני שהילד לומד להבין את החומש באמצעות פירושי המורה.

(4) הסכנה של יצירת מכשול על דרך ההתפתחות העצמאית של התלמידים. התלמידים סומכים על המפרש, ואינם משתדלים להבין את הברי התורה בעצמם. אף כאן כדאי להזכיר, כי סכנה זו צפויה להם גם מפירושי המורה.

(5) הסכנה של דו־פנים או גם רבי־פנים. לפסוק אחד, ישנם לפעמים — אפילו אצל אותו המפרש — פירושים אחדים.

בחפוש דרכי ההוראה של חומש עם פירושים יש איפוא להביא בחשבון את הצורך להזהר מהסכנות האלו.

1.

הגיל המתאים ללימוד חומש עם מפרשים, ולימוד החומש

בקונצנטר הראשון.

משלמד הילד לקרא קריאה רהוטה, הוכשר ללמוד חומש. אבל אין צריך לומר, שעדיין לא הוכשר ללמוד חומש עם מפרשים — ואפילו הנדפסים באותיות מרובעות. ראשית, יש עדיין לאמן את הילד בקריאה שוטפת ובהבנת התוכן הנקרא, ואי־אפשר לדרוש ממנו שיבין את הנדפס במקום אחד ע"י הנדפס במקום שני. שנית, כדי להבין את רוב הפירושים, נחוצה מדרגה ידועה של התפתחות השכל וכמות מסוימת של ידיעות —

אתר דעת - מכללת הרצוג

מה שאין עוד לילד בן 7 שנים, שגמר את כתה א', נחוץ איפוא להתחיל את לימוד החומש במקורו בלי מפרשים (אם כי בבאורים המסורתיים על פי פירוש רש"י), ומתעוררות השאלות: כמה שנים יש להקדיש לקונצנטר הראשון הזה של החומש? מה יש לעבור בקונצנטר הזה? ומתי להתחיל בקונצנטר השני — בלימוד החומש עם מפרשים? על השאלות האלו אי אפשר לתת תשובה מסוימת. הדבר תלוי במספר השעות בשבוע, המוקדש בביה"ס לחומש, ובמידת ההתפתחות של הכתה.

מטרות הקונצנטר הראשון של לימוד התורה צריכות להיות: הבאת הילדים לידי ידיעת התוכן הכללי של כל חלקי התורה (גם הספורים וגם הדינים) מתוך המקור, טפוח רגשי קדש בלבבות הרכים ורתשי הערצה ויראת הכבוד לתורה הנתונה לנו מאת ה', ובמידת מה גם הכשרת השכל להבנה מעמיקה בדברי התורה.

במיתודיקה של לימוד החומש — בעיקר בלי מפרשים — עסקו הפדגוגים גלס, טשרנו, שרפשטיין, זוטא, עזריהו וד"ר גויטיין אגב לימוד צ"כ. אולם לא את כל הוראותיהם המיתודיות יכולים אנו לקבל, גם מטעמים דתיים וגם מטעמים פדגוגיים, ובעיקר משום שההוראות הללו אינן מכוונות לנטיעת הרגש של קדושת התורה בלב התלמידים. אמנם דבר ידברו גם הם על "קדושת" התנ"ך ועל רגש של "קדושה", שיש לפתח בלב התלמידים ביחס לתנ"ך, אבל בלי אמונה שלמה בה' — לא רק בה' "אלוקי הרוחות לכל בשר", כי אם בה' אלקי השמים והארץ, שבחר בעם ישראל ונתן לו את תורתו על הר סיני, אין שום תוכן ממשי במושג "קדושה" — על כל פנים אין בו אותו התוכן המסורתי, אשר העם העברי מיחס לו. אמונה זו יש להשריש בלב הילדים גם בקונצנטר הראשון של הוראת החומש.

החקירה על אופני הוראת החומש בבית הספר הדתי בקונצנטר הראשון בלי מפרשים חורגת ממסגרת המאמר הזה ודורשת הרחבת הדבור עד כדי מאמר מיוחד — אבל אינני רואה את עצמי פטור מלתת גם פה לפחות רמזים אחדים על דרכי הפיתוח של רגש הקדושה אצל הילדים ביחס לחומש — בקונצנטר זה.

(א) יש ליצור אצל הילדים יחס לבבי לחומש ע"י השרשת ההרגשה

אתר דעת - מכללת הרצוג

והזכרה, כי האבות, שעל אודותם מסופר בחומש, הם האבות שלהם, האבות של אבא ואמא שלהם, האבות של כל עם ישראל. החומש צריך איפוא להכיל בתוכו בשכיל הילדים, "זכרונות משפחה". יש לפתח אצל הילדים את הרגש של יראת הכבוד ביחס לאבות האלה, אשר ה' דבר אתם ובחר בזרעם אתריהם להיות נושאי שמו ותורתו בעולם, וממילא עתיד להתחנך בלב הילדים הרגש של יראת הכבוד ביחס לה'.

(ב) השגת המטרה הזאת יכולה להיות מובטחת, ראשית כל, אם המורה בעצמו יהיה חוזר ההרגשה והזכרה, כי דברי התורה הם דברי ה', ושנית אם המורה ידע להעביר את ההרגשה הזאת ממילא, בלי הרגשה מיוחדת באופן סוגסטיבי, חפשי מכפיה, לתוך לבותיהם של התלמידים. עד כמה שידיעות המורה במקצוע שלו תהיינה רחבות ועמוקות ועד כמה שישכיל להשתמש בכל, "הלהטים" המיתודיים המיוחדים להוראת המקצוע, לא יוכל לעורר אהבה למקצוע בלב התלמידים, אם אהבה זו איננה פועמת בלבו, על אחת כמה וכמה שאין המורה מסוגל לתת לילדים חינוך דתי — ותהיינה ידיעותיו ביהדות רחבות כאשר תהיינה — אם אין הרגשת מוצאה האלוקי של התורה מפעמת בלבו וממלאת את כל נפשו. ומורה שחסרה לו הרגשה זו והוא איננו רוצה או איננו יכול לרכשה — צריך לעזוב את עבודת ההוראה ותחינוך בבית ספר דתי, אם הוא אדם ישר.

בסוף הקונצנטר הראשון: בחזרים ובח"ת בסוף כיתה ג', ובבתי הספר — בכיתה ד' — נחוץ להתחיל ללמוד קטעים מרש"י.

מטרת הלימוד הזה היא הכשרת הילדים לקרא ולהבין את דברי רש"י, למוד המפרש הוא כאן עיקר — כמקצוע מיוחד. משלמדו התלמיד לקרא ברש"י ולהבין את המשמעות הפשוטה של דבריו, יש להעלות את הילדים לדרגה גבוהה יותר, יש לבאר להם מה הכריח כאן את רש"י לפרש מה שפירש, איזו קושיא הקשה רש"י כאן ובא לתרצה בפירושו. לאחרונה יש לעוררם — במקום שאפשר — לעמוד בעצמם על הקושיא של רש"י, שהביאתו לפירושו. מובן, שאין זה צריך להיות "לחם תוקם" של הילדים בכל יום, אלא בבחינת תבלין ופרפראות לפרקים, ועיקר המטרה

אתר דעת - מכללת הרצוג
בלימוד קטעים מרש"י בסוף הקונצנזוס הראשון צריכה להשאר אמון
הילדים בקריאת רש"י ובהבנת משמעותם הפשוטה של דבריו.

דרכי ההוראה של התורה עם מפרשים.

בשעה שהמורה נגש להכנת שיעור בתורה עם מפרשים, עליו לנתח
תחילה את סוגי הפירושים, הנפגשים בשיעור הניתן, מכל נקודות
הראות המפורטות לעיל (פרק ד') ולברר לעצמו את המטרה או —
יותר נכון — את המטרות שהוא רוצה להשיג בשיעור זה.

פתגם רוסי אומר: „מי שרודף אחרי שתי ארנבות, אינו משיג אף
אחת“. אבל ביחס לחינוך אי-אפשר להתנהג על-פי הכלל הזה. כאן
מוכרחים אנו להציב לפנינו לא מטרה אחת בלבד, אלא מטרות אחדות,
ובהתאם לכך עלינו לחלק את עבודת החינוך וההוראה לעבודות חלקיות
שונות ולעבור — לא רק בשעורים שונים, אלא לעתים קרובות גם במשך
שיעור אחד — מעבודה אחת לשניה וממטרה אחת לשניה. אבל הרי ברור,
שברדפנו אחרי אחת משלש המטרות המנויות לעיל (פרק ב') בנוגע
להוראת חומש עם מפרשים, עלולים אנו לשכוח ולהזניח את שאר המטרות.
דוגמאות מרובות לכך אנו רואים במציאות. ישנם מורים המקדישים את
כל תשומת לבם רק להקניית הידיעות ואינם שמים לב להתפתחות השכלית
והרוחנית של הילדים ולהשרשת תפיסת-עולם מסוימת אצלם. מורים
אחרים, להפך, רואים בהוראה רק את האמצעי לפיתוח הכחות הרוחניים
של הילדים ומונחים לגמרי את המטרה המטריאלית — את כמות הידיעות.
יתר על כן: בעטייה של הערצת המיתודה, המגיעת פה בארץ עד למיתון-
דומביא, דורשים המורים האלה להוציא מתכנית הלימודים את כל
אשר הם אינם יכולים להורות בהתאם לכללי המיתודיקה! וישנם מורים
המקדישים את שעותיהם להטפה, לפיתוח תפיסת עולם מסוימת, ואינם
שמים לב לא לכמות הידיעות המגיעות לתלמידים על ידם, ולא לפיתוח
כחותיהם הרוחניים ע"י עבודה עצמית. והדבר מובן מאליה, כי מחד-צדדיות
זו יוצא החינוך פגום ולקוי. לעיני המורה צריכות תמיד לעמוד כל שלש
המטרות כאחת, אלא שבכל פעולה חינוכית בודדת צריכה אחת המטרות

אתר דעת - מכללת הרצוג

להיות הראשית, ושאר שתי המטרות צריכות להיות צדדיות. שאותן עליו להשיג דרך אגב. בדרך כלל יש להגיד, כי המטרה המטריאלית — הקניית הידיעות והרגלי המחשבה — צריכה להיות המטרה הראשית של ההוראה, אם כי אפשר להקדיש לפעמים שעורים שלמים להשגת אחת משתי המטרות האחרות. אבל בכל פעם שאפשר להשיג אחת מהמטרות האלו דרך אגב, אין להזניח את ההזדמנות, אם הדבר לא יעכב במידה מרובה את השגת המטרה המטריאלית. מה היא פה מידה מרובה — קשה להגדיר באופן מסוים — זה צריך להיות מסור לטקט הפדגוגי של המורה, וכל מורה מחויב לפתח אצלו את הטקט הפדגוגי הזה. על כל מורה לזכור, כי הוא עלול להמשיך יותר מדי אחרי המטרה המטריאלית מטעם פשוט: את כמות הידיעות הנרכשות ע"י התלמידים אפשר לקבוע בנקל ע"י שאלות, בחינות וכדומה, אבל את מידת התפתחותם השכלית והנפשית קשה "למדוד" — ולפעמים קשה גם לתפוס. בהשגת המטרה המטריאלית יכול, איפוא, המורה לראות — ולהראות לאחרים — את הצלחתו — מה שקשה לו לעשות ביחס להשגת שתי המטרות האחרות, ולפיכך הוא עלול להזניחן. אבל בידעו זאת, צריך המורה להקדיש תשומת לב מיוחדת גם לשתי המטרות האחרות: על המורה לדעת, כי דוקא שתי המטרות האלו — פיתוח הכחות הנפשיים ופיתוח תפיסת עולם — מושגות על פי רוב רק דרך אגב — אסור להפוך את לימוד המקצוע למין "התעמלות רוחנית". והטפה ישירה מביאה תועלת רק לעתים רחוקות. מאד כחות הילד מתפתחים ע"י הלימוד, היינו, ע"י רכישת הידיעות וההרגלים בדרך המתאימה, ותפיסת עולמו מתפתחת ע"י הרגלים, רגשות, רעיונות ומעשים. שהם בעצם מבוססים עליה.

קביעת המטרה של השעור צריכה לבוא אחרי ניתוח הפירושים לסוגיהם. כי בחירת המטרה תלויה במידה מרובה בחומר הלימוד של השעור הניתן. ישנם פירושים הנוחנים אפשרות מיוחדת לפתח את כושר ההתבוננות של התלמידים ולחדד את שכלם, וישנם פירושים המסוגלים לרוע בלב התלמידים את הגרעינים של תפיסת עולם מסוימת. בייחוד נחוצה ידיעה מפורטת של הפירושים לסוגיהם, כדי לקבוע את דרכי ההוראה בהתאם.

אתר דעת - מכללת הרצוג

לחומר השעור ולמטרה, אשר המורה מציב לעצמו בשעור. הדרכים האלה יתבררו להלן.

1. הדרכים להשגת המטרה המטריאלית בהוראת התורה

המטרה המטריאלית דורשת למסור לתלמידים ידיעות באופן כזה שהם יקלטו ויזכרו אותן. לפני המורה, המלמד חומש עם מפרשים, עומדת עוד שאלה מיוחדת — כיצד ללכד את דברי החומש עם הפירוש עד שהם יהיו דבר אחד כך שהפירוש יהיה קשור בקשר אורגני אל דברי התורה, והתלמידים יראו את הפירוש בתוך דברי הפסוק ואת דברי הפסוק בתוך הפירוש. הדרכים, שבהן יש להשיג את המטרה הזאת, תלויות במהותו של הפירוש ובקשר שבינו לבין דברי הפסוק. נתבונן לכל אחד מסוגי הפירושים, לפי חלוקתם בפרק ד', מנקודת הראות זו של קליטתם ושמירתם בזכרון.

א. השגת המטרה המטריאלית בפירושים מהמיון 1 ('ע' פרק ד')

באור מלה קשה, היינו מלה בלתי רגילה, נקלט בעיקר ע"י הקשר שבין משמעות המלה הזאת ובין משמעות המשפט. מכיון שמלה זו לא תפגש עוד בחומש, צריך המורה לחבר משפטים חדשים ולהכניסה בתוכם, וגם לעזור את התלמידים שהם ייצרו משפטים כאלה. בקיצור: יש לחזור עליה פעמים רבות באופן מלאכותי גם בקשר עם הפסוק עצמו וגם בקשר עם משפטים אחרים. הרבה יותר קשה להשיג את המטרה הזאת ביחס לפסוקים שלמים הקשים להבנה — כי שם אין אנו יכולים להעזר ע"י משפטים דומים. האמצעי היחידי במקרה זה הוא — חזרה מרובה על הפסוק ועל באורו. אבל העובדה שבקלות גדולה תשמש בכל זאת אחר כך משמעותם של הפסוקים האלה מזכרון הילדים, מראה, כמה חלש הוא כחה של החזרה המיכנית בלי יצירת קשרים אסוציאטיביים אחרים בתודעתו של האדם.

אם הקושי הגורם לפירוש הוא דקדוקי או סגנוני, יכול הוא בעצמו לשמש חוט המקשר את הפירוש עם דברי הפסוק. אבל במה דברים אמורים? אם התלמיד מבין וזוכר את הקושי הזה, אם תוצאות ההתבוננות המפורטת

אתר דעת - מכללת הרצוג

בדברי הפסוק עומדות לנגד עיניו. מכאן שעל המורה לעורר את תשומת לבם של התלמידים אל הקושי שעמד לפני המפרש ובכלל אל הנמוק שגרם לפירוש. כמובן, דבר זה נחוץ לא רק לשם השרשת הפירוש בזכרוננו של התלמיד, כי אם גם — ובעיקר — לשם הבנתו המלאה של הפירוש. במקום שהקושי — או בכלל הנמוק הגורם לפירוש — הוא הגיוני: (סתירה לפסוק אחר או לעובדות, קשר שבין הפסוק ובין עובדות אחדות של התודעה או ההערכה) שם אין בדרך כלל לסמוך על הגורם הזה כעל אמצעי להשריש את הפירוש בזכרון וללכדו עם דברי הפסוק. במקרה זה יש לבקש ולמצוא בתוכן הפירוש עצמו את האמצעי הדרוש לשם לכודו עם הפסוק וחזוקו בזכרון.

ב. השגת המורה המטריאלית בפירושים מהזכרון 2 (שם)

פירוש אנליטי מתקשר בנקל עם המלה, כי הוא נותן על פי רוב את המשמעות של כל הפסוק ע"י הבאור של המלה — או של הפסוק כולו. בקלות גדולה מזה מתקשר לדברי התורה ונקלט בזכרון פירוש אנליטי — סינטיטי. פה עוזר לקליטה גם הקשר ההגיוני — ולפעמים גם הקשר הרגשי — שהפירוש מקשר בו את הפסוק עם עובדות אחרות של התודעה. הקשה ביותר לקליטה בזכרון הוא הפירוש הסינטיטי. הקשר שבינו לבין דברי הפסוק הוא על פי רוב רופף, מפני שהוא מוסיף למשמעותו הפשוטה של הפסוק עוד ענינים העומדים מחוצה לו. אמנם הפירוש בעצמו, אם הוא קולע למטרה, יכול להקלט היטב בזכרון, אבל הקשר שבינו לבין דברי התורה עלול להשטט מהזכרון, כאן יש לשוב פעמים אחדות מהפירוש אל הפסוק, כדי לחזור על הקשר שביניהם, אבל אין להצטמצם בדרך זו בלבד, כדי שדברי התורה לא ישארו כמלואים לפירוש, ויש להרגיל את הילדים לראות גם את הפירושים מסוג זה ככרוכים ומונחים בתוך הפסוק. חזרה מתאימה על הפסוק יחד עם פירושו יכולה לסייע ולהביא לידי כך.

ג. השגת המורה המטריאלית בפירושים מהמיון 3 (שם)

על הפירוש בדרך הפשט אין להתחייב את הדבור, כי הוא שייך על פי רוב לפירושים האנליטיים והאנליטו-סינטיטיים שעליהם כבר דובר

אתר דעת - מכללת הרצוג

לעיל. את הקושי הגדול ביותר ביחס לקליטה בזכרון גורם הפירוש בדרך הדרש, ובעיקר מדרש הלכה. כאן נחוצה קודם כל התאמצות לקרב עד כמה שאפשר את הדרש אל השכל, אבל בעיקר יש כאן לפנות אל האמצעי הבדוק והמנוסה, שבו משתמשים ביחס לכל חומר לימודי שאינו נוח לקליטה בזכרון, היינו, אל התורה בכל צורותיה השונות, כגון: שנון כולל באופן עצמאי או בדרך שאלות ותשובות, מסירת החוכן או התמצית על פי תכנית בעל פה ובכתב, וכדומה. מדרש אגדה נוח יותר להקלט בזכרון, וכאן יכול הזכרון להעזר גם ע"י ציורים ותמונות, אם האגדות הן ספוריות; הציורים והתמונות יכולים לשמש אמצעי המחשה לא רק ביחס לספורי האגדה, אלא גם — ובעיקר — ביחס לספורי התורה עצמה, ויש להשתמש בהם, ביחוד במחזור הראשון של למוד החומש.

האמצעים הטובים ביותר להקניית הידיעות ולהשרשתן בזכרון הילדים — הם: העבודה העצמית של התלמידים ברכישת הידיעות והפעלה הרגשות בלב התלמידים ע"י הידיעות, ביחוד רגשי הערכה והערצה אליהן. בכלל, להשגת המטרה המטריאלית של ההוראה מועילות מאד כל אותן הדרכים, שבהן יש ללכת לשם השגת המטרות הפורמליות. לבירור הדרכים האלו נעבור עכשו.

2. הדרכים להשגת המטרות הפורמליות של הוראת התורה

המטרות הפורמליות העיקריות שצריכות לעמוד לפנינו בהוראת החומש עם מפרשים, הן: א) פיתוח הכשרון להתבוננות, ב) פיתוח ההגיון, ג) פיתוח הרגש. נברר תחלה בקצרה כל אחת מהמטרות האלו.

א. בלכתנו ברחוב, כאשר אנחנו עסוקים בשיחה או שקועים במחשבה, עוברים אנו על הרבה גופים ותופעות מבלי לראות אותם, מפני שאין אנו מתבוננים בהם. בקראנו ספר מתוך ענין רב בתכנו, אין אנו מרגישים לפעמים בכל המתרחש סביבנו ואיננו רואים גם את כתיב המלים בספר עצמו. הרי זו תופעה ידועה, כי ילד — ואפילו מבוגר — יכול הרבה פעמים לקרוא מלה מסוימת ובכל זאת לטעות אחר כך בכתיב שלה. מדוע? מפני שבשעת הקריאה הוא שם לב בעיקר למשמעותה של המלה, ובשאר פרטיה לא התבונן. הכשרון לרכוש —

אתר דעת - מכללת הרצוג

וע"י זה לצמצם — את הקשב הפנימי בפרט אחד ולהתעלם באותו רגע משאר הפרטים — הוא אולי הכשרון החשוב לחיי האדם משאר כשרונותיו, כי הוא נותן לו את אפשרות המחשבה והפעולה המושכלת. אבל אי אפשר לנו להשאיר קשורים זמן רב רק לפרט אחד, לפי שגם שאר הפרטים של החיים והמציאות חשובים לנו, והם דורשים מאתנו להעביר את הקשב שלנו מפרט לפרט, מגוף לגוף — ומתופעה לתופעה. לגבי העברה זו עומדת שורה שלמה של דרישות: עליה להיות זריזה, קלת תנועה, מקיפה במינימום של זמן מקסימום של פרטים, מבלי להזיג באותה שעה את רשמו של כל פרט, והעיקר — בחירת הפרטים, שעליהם יתעכב לזמן מה הקשב, צריכה להיות שיטתית. התבוננות — זוהי העברת הרכוז של הקשב מפרט לפרט בהתאם לדרישות הללו. כאן המקום לציין, כי אעפ"י שמדברים אצלנו הרבה על עקרון ההסתכלות בהוראה, אין שמים לב במידה הראויה לפיתוח כשרון ההתבוננות אצל התלמידים, ואת הדבר הזה אפשר להשיג לא רק ע"י לימוד מדעי הטבע בשיטה מתאימה, אלא גם ע"י לימוד החומש.

כל האמור כאן עד עכשיו נוגע בעיקר להתבוננות ע"י החושים. אמנם גם התבוננות זו אינה יוצאת לפועל ע"י החושים בלבד, אלא גם בהשתתפות השכל. ("השכל רואה, השכל שומע" — ובלעדו אנו עורים וחרשים"), ועליו בעיקר לכוון אותה לפרטים חשובים. אבל ישנה התבוננות שהפועל העיקרי שבה הוא השכל, והיא: תפיסת קוי הדמיון וההבדל שבין עצמים שונים. ע"י תפיסת ההבדל בין הדבר החדש ובין הדבר הרגיל מתחיל האדם להתפלא ולשאול: "מדוע?" ושאלה זו היא ההתחלה של המחשבה ההגיונית. ומכיון שרוב פירושי התורה מיוסדים על תפיסת ההבדלים, על "קושיות" — הרי יש בכך משום פיתוח הכשרון להתבוננות שכלית.

ב. אבל הרי לא יתכן רק לשאול "מדוע" — ולהשאיר בשאלה. יש גם לחפש ולמצא תשובה עליה. ואם התשובה על השאלות, הניתנת לתלמידים ע"י המורים, עלולה לגלות לפנייהם את הקשר ההגיוני והמוסרי בין צדדים שונים של החיים ולהשפיע במובן זה על התפתחותם השכלית והמוסרית, הנה חיפוש התשובה הנעשה ע"י התלמידים בעצמם

אתר דעת - מכללת הרצוג

בשיטה נכונה ובהדרגת המורה, עלול לפתח אצלם כחות נפשיים חשובים מאוד: עצמאות, רגש וכשרון-לבקורת, שאיפה לאמת, שאיפה וכשרון להתגבר על קשיים, ועוד ועוד. ואת כל הכשרונות האלה אפשר לעורר ולפתח אצל התלמידים ע"י לימוד התורה עם המפרשים בשיטה מתאימה.

ג. תוכן החומש ותוכן התשובות על השאלות השונות, המתעוררות בקשר עם לימוד החומש, עלולים לעורר אצל הילדים את הרגשות, המפורטים לעיל (פרק ב סעיף 2): רגשות של יראת שמים ואהבת הבריות, רגש הצדק והישר, רגשות אהבה לה', לעם ישראל ולארץ ישראל, ועל המורים לפתח את הרגשות האלה באופן שיטתי בלימוד התורה עם המפרשים. נראה עכשו מה הן הדרכים המובילות להשגת המטרות הפורמליות הללו ע"י לימוד החומש עם הפירושים לסוגיהם השונים.

א. השגת המטרות הפורמליות בלימוד הפירושים מהמיון 1

(ע' פרק ד)

אם הקושי שגרם לפירוש הוא הגיוני פנימי (מלה יתרה או חסרה, אי-התאמה לכללי הדקדוק וכדומה) או הגיוני חצוני (סתירה בין הפסוק הנה ובין פסוקים אחרים או "סתירה" לעובדות) — אפשר ויש להשתמש בשיטה ההוריסטית, היינו, אפשר וצריך לעורר את התלמידים שהם בעצמם ימצאו את "הקושיא". אבל פה מתעוררת השאלה המיתודית: היש לעורר את התלמידים למצא תחילה את הקושיא בטרם יעינו בדברי המפרש — או צריך לתת להם קודם לקרא במפרש ועל פי פירושו למצא את הקושיא שעמדה לפניו? נראה הדבר שבדרך השניה יש להתחיל, אבל אין להסתפק בה.

להתחיל בדרך השניה צריך מכמה טעמים. ראשית — זוהי הדרך הטבעית: גם אנחנו אולי לא היינו מוצאים את הקושיא בלי המפרש; שנית — זוהי הדרך הקלה ביותר, כי בדברי המפרש מוצאים אנו כבר רמז לקושי שעמד לפניו, ויש ללכת מהקל אל הקשה (דרך אגב: הבטוי הרגיל והמקובל "מהקל אל הכבד" איננו מוצלח, כי המושג "כבד" חל על המשקל ולא על הקושי בהבנה). שלישית, לפנינו צריכה לעמוד כמטרה מיוחדת לא רק הבנת התורה על פי הפירושים, אלא גם הבנת

אתר דעת - מכללת הרצוג

הפירושים עצמם, ובלי ידיעת הקושיא שעמדה לפני המפרש לא תהא הבנת הפירוש שלמה. אבל דוקא הנמוק האחרון מעורר ספקות, אם כדאי להשתמש הרבה בדרך השניה. הרי סוף סוף — המטרה העיקרית. בלימוד התורה עם מפרשים היא הבנת התורה עצמה. הבסיס לקושיות מסוג זה — הוא בהתבוננות, וצריך לחנך את הילדים להתבוננות עצמאית, ולפיכך מן הראוי הוא גם ללמדם לשאול בעצמם את הקושיות שעמדו לפני המפרשים מבלי לקרוא את דבריהם תחילה. לעורר את התבוננות הילדים בכיוון זה אפשר ע"י שאלות מדריכות, כגון: איך כותבים את המלה הזאת כרגיל? איך צריך לומר כאן לפי הדקדוק? מה צריך להיות הסדר הפשוט של המלים במשפט? איך תביעו "אתם" בשפתכם את הרעיון של הפסוק? — וכדומה. בדרגה גבוהה יותר אין להציג לפני התלמידים שאלות מסוימות: יש רק להביא לפניהם את החומר הנפלה בצורתו או בתכנו. לשם התבוננות, ושאלות צריכות לבוא מצד התלמידים עצמם. כאן יש באמת כר נרחב לפתח אצל התלמידים את הכושר להתבוננות ע"י לימוד התורה בדרך זו. אנו מונעים גם את הסכנה של הפיכת הפירוש לחיץ מובדל בין החומש ובין הילדים, אך מן הראוי להזכיר שאין להגרר יותר מדי גם אחרי המיתודה היפה הזאת. אפשר וצריך להשתמש בחומש כהי לפתח את הכחות הרוחניים של הילדים, אבל אין להפוך את לימוד התורה ל"ספורט" רוחני, ואין גם לשכוח בשביל המטרה הסורמלית את המטרה המטריאלית... נחוץ סקט פידגוגי מיוחד, לחלק את עבודת ההוראה והתנור בין השגת כל מטרות ההוראה מבלי להזניח אף אחת מהן ומבלי להקריב אחת לשם השניה!

מובן מאליה, שאין לדבר על השמוש בשיטה ההוריסטית ביחס למציאת הקושי במקרים שהמלה היא קשה ובלתי רגילה או כשמובנו של הפסוק הוא קשה, וכמו כן אין לאחוז בשיטה זו במקרים שהגורם לפירוש הוא הרצון לעורר הערכה מסוימת או לרוע גרעין של תפיסת עולם מסוימת. בשיטה ההוריסטית אפשר פה להשתמש לא למציאת הגורם לפירוש, אלא למציאת תוכן הפירוש: מי שהרבה לבקר בשעורי התורה בכתות השונות שבבתי הספר

אתר דעת - מכללת הרצוג

הדתיים יכול היה להוכח, כי המורים המשתמשים בשיטה ההויריסטית בהוראת החומש מסתפקים על פי רוב בזה שהתלמידים מצאו ע"י עבודה עצמית את הקושיא שעמדה לפני המפרש. — אם אחרי קריאתם את דברי המפרש או לפני כן. מובן שאם הם קראו קודם את הפירוש, אין לדבר עוד על עבודה עצמית במציאת תוכן הבאור. אבל במקרים שהם מצאו בעצמם את הקושיא מבלי לעיין תחילה בפירוש הרב אפשרית כאן הדרכה למצוא גם את התירוץ, ומן הראוי הוא שלא להזניח גם את הצד הזה של השמוש בעבודה העצמית של התלמידים בכל מקרה שהדבר הוא אפשרי. מתי ואיך אפשר וכדאי להשתמש בשיטה ההויריסטית ביחס לתוכן הפירושים — זהו יתברר להלן.

ב. השגת המטרות הפורמליות בלימוד הפירושים מהמיון 2 (שם)

במקרים של פירושים אנליטיים, ביחוד במקום שהצורך בפירוש הוא בנוגע למלים קשות, אפשר להביא דוגמאות של פסוקים אחרים, ששם תוכן המלה הקשה מובן יותר או ידוע מכבר לתלמידים, וע"י זה יוכלו למצא בעצמם את מובן המלה בפסוק שלפניהם. למשל: "ולא נחם..." יש להביא לפני התלמידים את הפסוק "לך נחם את העם אל אשר דברתי לך", שמשמעותו מובנת להם יותר, ומתוך כך יעמדו בעצמם על משמעות המלה "נחם".

גם במקרים של פירושים אנליטיים-הגיוניים יכולים לפעמים התלמידים למצא בעצמם — בעזרת הדרכה מתאימה — את תוכן הפירוש. למשל: "וכל טוב אדוניו בידו". — איך יכול אליעזר להחזיק בידו את כל רכושו של אברהם? ע"י שאלות הדרכה מתאימות אפשר להביא את התלמידים למציאת התירוץ של רש"י: ע"י שטר מתנה.

דבר זה אפשר להשיג גם בנוגע לביאורים סינטיטיים או אנליטור-סינטיטיים, למשל: "ותגב רחל את התרפים". הדבר הוא מזורז: הן היא לא האמינה בהם — לאיזו מטרה, איפוא, לקחה אותם? אחרי הבעת השערות אחדות ובדיקתן יכולים התלמידים לבא לידי מסקנה שהיא התכוונה להפריש את אביה מעבודה זרה — ואח"כ הם ימצאו את אישור ההשערה הזאת ברש"י.

אתר דעת - מכללת הרצוג

ואין לזלזל בערך העבודה העצמית הזאת של התלמידים ביחס למציאת תוכן הפירושים, כי דוקא ע"י עבודה זו אפשר לפתח את כח ההגיון של התלמידים, ללמד אותם לשער השערות של באור ולבודק כל השערה לאורן של שאר העובדות — והרי זוהי הדרך של העבודה ההגיונית הן במדע הן בחיים המעשיים. אבל אין להתעלם מהקשיים הגדולים והמרובים ששיטה זו גורמת למורה. המכשול הטכני הראשי הוא — נוכחות הפירוש לעיני התלמידים. הרי נקל להם לעיין בפירוש, מאשר לטרוח ולמצא את הבאור. טוב יעשה המורה, ברצותו שהתלמידים ימצאו בעצמם את הבאור, אם יסתיר את הפירוש מעיני התלמידים, במקרה, שהדבר אפשרי, אך באופן שהם לא ירגישו בכך? יש לשער שנוכחות הפירוש לפני עיני התלמידים היתה הסיבה העיקרית, שבשבילה הונחה בבית הספר העבודה העצמית של התלמידים במציאת תוכן הבאורים; אבל ודאי שאין זו הסיבה היחידה.

אמנם לא ביחס לכל הפירושים אפשר להשתמש בשיטה זו. הרי איש לא יוכל לדרוש שהתלמידים ימצאו ע"י השיטה ההוריסטית — את מדרשי האגדה, למשל. וגם ביחס למדרשי ההלכה מוגבלת השיטה ההוריסטית רק באותם המקרים, שבהם יש קשר הגיוני בולט בין הדרש ובין דברי הכתוב. נחוצה גם זהירות רבה מצד המורים שלא יפריזו התלמידים יותר מדאי בנסיגות של באור "עצמי" מצדם. אבל למרות כל הקשיים האלה, אין לוותר על העבודה העצמית הזאת של התלמידים בכל מקרה שהיא אפשרית. ואם אין לתת להם תמיד כלחם חוקם, יש לתבל בה מזמן לזמן את לימוד התורה עם מפרשים. מזמן לזמן נחוץ להכניס את התלמידים לתוך המעבדה של מחשבות המפרשים, כי זה עלול מצד אחד לפתח את עצמאות המחשבה של התלמידים ומצד שני להרס את החיץ שבין דברי התורה לבין הפירושים — החוצץ לפעמים גם בין החומש והילדים! בשיטה זו אין גם סכנה של "רבי-פנים" יוצרת מכשול לתלמידים. אדרבא, ידונן התלמידים על התאמת הפירושים השונים לדברי הפסוק!

אתר דעת - מכללת הרצוג

3. הדרכים להשגת המטרה החינוכית בהוראת התורה עם מפרשים

החינוך הדתי צריך ליצור אצל הילדים הרגלים קבועים בקיום מצוות התורה, הרגלים לא מתוך מצות אנשים מלומדה בלבד, אלא גם — ובעיקר — מתוך החשיבות הגדולה, אשר על הילדים ליחס לקיום המצוות ידיעת פרטי המצוות והדינים והדרכה מעשית לקיומם על הילדים לקבל לא מתוך לימוד התורה, אלא על ידי לימוד הדינים. התפקיד, שעל לימוד התורה למלא בחינוך הדתי של הילדים, הוא בעיקר בהדגשת החשיבות הגדולה, אשר צריכים הילדים לראות בקיום המצוות, כמו בקיום פקודות שבאו מאת בורא העולם ומצאו את בטוין בתורה. לשם השגת המטרה הזאת על מורי התורה לסכם בסוף כל פרשה (או בסוף כל פרק, אם הפרשה כוללת בתוכה הרבה מצוות) את המצוות הכלולות בפרשה זו (או בפרק זה) ואת עיקרי הדינים (וביחוד את הדינים המעשיים), הנובעים מהמצוות האלו על פי התורה שבעל פה ובהתאם למדרשי חז"ל — וטוב יעשו המורים, אם יענינו למטרה זו בספר „החינוך“ וייעזרו על ידו.

אולם הרגשת החשיבות, שעלינו ליחס למעשים מסוימים, היא תוצאה לא מקביעת עובדה אחת, אלא מתפיסת עולם שלמה. ולפי השיטה המיתודית של היהדות, כאמור לעיל, (בפרק „מדרש אגדה“), צריכה תפיסת העולם הדתית להתפתח ממעשים דתיים, מקיום מצוות, ולא להפך — בהתאם לכך טיפל עד הזמן האחרון החינוך הדתי העברי בעיקר בלימוד התורה ובקיום המצוות ולא פעל במיוחד לשם המטרה הנוספת, לשם פיתוח תפיסת עולם דתית-יהודית בלב הילדים. אבל התנאים שבהם אנו חיים עכשו דורשים תשומת לב ערה של ההוראה והחינוך לשאלה זו. מכל צד — מהרחוב ומהחברה, מהעולם הזר לנו ומאותו חלק של העם שיצא לתרבות זרה — מתפרצים לחוך נפשות ילדינו הקולות של אותה התרבות, שפרתיה הם כל כך יפים וצדים את הלב, והקולות הללו מתרישים בלבות ילדינו את הקולות האלוקיים היוצאים מהתורה וממצוותיה. תפיסת-העולם הדתית איננה מספקת להתפתח אצלם — ואת מקומה יורשת תפיסת-עולם זרה לתורת ה'. הילדים מוניתחים את קיום המצוות המעשיות, ובמקרה הטוב ביותר הם ממלאים אותן באופן מיכני. על פי דרישה מצד הורים ומורים או מתוך הרגל, בעוד שנפשם נתונה

אתר דעת - מכללת הרצוג

לערכים אחרים לגמרי. ובבתי ספר דתיים, שבהם לומדים הרבה תורה, וגם במשפחות דתיות בהחלט, במשפחות שהילדים רואים מצד כל בני משפחתם קיום קפדני של כל המצוות ומשתתפים בעצמם בקיום המצוות, הולכים ומתפתחים הילדים לצעירים, הרחוקים מיהדות והפורקים מעל עצמם כל צול תורה ומצוות. הסיבה לכך היא כי אצל הצעירים האלה התפתחה — אולי עוד מילדותם — תפיסת-עולם אחרת, ונוצרו ערכים חדשים השונים לגמרי מערכי היהדות. עלינו, איפוא, לזרוע בהקדם האפשרי בנפשות ילדינו את הגרעינים של תפיסת-עולם יהדותית ולדאוג לכך, שהגרעינים האלה יתנו יבול טוב.

אולם, בכדי לקבל יבול טוב, מהשדה שאנו באים לזרוע, עלינו להכין תחילה ככל הדרוש את הקרקע לקבלת הזרעים ולהזנת הצמחים הרכים שיתפתחו מהם, לזרוע גרעינים בריאים וטובים ולהרחיק מהקרקע כל מה שיכול להזיק לגידול התבואה... לכל הדברים האלה, עלינו לדאוג, כשאנו באים להניח בלב התלמידים את היסודות של תפיסת-עולם יהדותית.

התפיסת עולם מסוימת איננה נקנית ע"י חקירות, הוכחות. היא מתפתחת מהנחות יסודיות, אשר חדרו לתוך תת-ההכרה של האנשים בצעירותם, על פי רוב אפילו בילדותם, ונקלטו בנפשם בהשפעת הקסם המיוחד שליוו אותן, בעטים של רחשי האהבה והערצה לאותם האנשים או לאותם המעשים שגרמו לחדירתן של ההנחות היסודיות האלו אל עמקי הנפש. שני תנאים נחוצים, איפוא, כדי להכין את הקרקע, כדי לסגל את נפשות הילדים לקבלת ההנחות היסודיות של היהדות: רגשות אהבה והערצה בלב התלמידים למורים — ורגשות אהבה והערצה בלב המורים לקדשי היהדות! היסודות של תפיסת-העולם הדתית היהדותית הם: האמונה בבריאת העולם ע"י ה', באחדותה, בהשגחת הפרטית ובמתן התורה שכתב ושבעל פה על ידו בהר סיני את ההנחות היסודיות האלה יש לזרוע בלב הילדים דרך אבי, כדברים המובנים מאלהם, כתרשום הלאומי היקר ביותר והקדוש ביותר שיש לעם העברי. אין צורך, כמובן, למסור את הרעיונות האלה לילדים באופן מוגדל ומפשט, ואין גם לדרוש מהילדים הבעת הרעיונות האלה בעל פה ובכתב.

אתר דעת - מכללת הרצוג

— נחוך רק, שהילדים ירגישום בלבבם הרגשה חיה ופעילה, נחוך שההנחות היסודיות האלו תחיינה ברוחם, תקבענה אצלם דרגא מסוימת של ערכים ותשפיענה על מעשיהם ועל כל דרכי חייהם. גם אנו, המבוגרים, איננו יודעים את כל ההנחות היסודיות, הקבועות בבסיס הכרתנו — ואף על פי כן פועלות הן שם את פעולתן. כמובן, אי אפשר, שההנחות היסודיות הללו תכנסנה ללב התלמידים, אם תהיינה רופפות בלב המורה... ברור, איפוא, שקודם כל צריכות הן להיות מושרשות בלבו, לפעפע בכל אישיותו, להתבטא בכל התנהגותו ובכל פעולותיו, ואז הן גם תעברנה מלבו ללב התלמידים, ותתגלגלנה לעינים גם בהתנהגותם ובפעולותיהם, בקיום המצוות המעשיות של התורה, ובעיקר — ביחסים לקיום המצוות; כי רק ביחס הזה מתגלית ההערכה העצמאית של התלמידים! אבל, כאמור, אופן הקניית ההנחות היסודיות האלו צריך להיות אך ורק דרך אנו, מבלי לעשותן „נושאים לשיח שטחיים! כהליכות של חי הנפש, יש להעבירן במשעול הרוח דרך צנורות הרגש, השופע מלבו של המורה וזורם למישרים לתוך לבות התלמידים. ולימוד החומש עם מפרשים נותן הרבה הזדמנויות לכך! לפתח את הרגשות הדתיים והמוסריים של התלמידים ולתוק בהם את ההכרה הדתית — אפשר ע"י שיחות בקשר עם הפירושים הסניטיטיים והאגליטורסינטיטיים, נקח לדוגמא את הערתו של הנצי"ב בבאורו לתורה בבראשית פרק ו' פסוק י"א „ותשחת הארץ לפני האלקים“ — בעברות שבין אדם למקום; „ותמלא הארץ חמס“ — בעברות שבין אדם לחברו; ההשחתה בדברים שבין אדם למקום גרמה להשחתה בדברים שבין אדם לחברו. ההערה הזאת יכולה לשמש נושא לשיחה על הקשר שבין המוסר והדת, על הבסיס הדתי של המוסר, על המוסר המדומה של אנשים מחוסרי אמונה בה' („אין יראת אלקים במקום הזה — והרגוני על דבר אשתי“) — בנגוד להשקפה השולטת בשוק, שמוסר ודת הם שני דברים בלתי תלויים זה בזה, על דתיותם המזוייפת של האנשים, הנחשבים לדתיים ואינם מוסריים, וכדומה. על הפסוק „למה חרה לך ולמה נפל פניך“, מעיר הספורנו: „כאשר יש לקלוקל איזו תקנה אין ראוי להצטער על מה שעבר, אבל ראוי להשתדל להשיג תקון לעתיד“ (השוה לזה את דברי לסינג ב„נתן החכם“: „למה לי להתביש משגיאותי? האם

אתר דעת - מכללת הרצוג

וע"י זה לצמצם — את הקשב הפנימי בפרט אחד ולהתעלם באותו רגע משאר הפרטים — הוא אולי הכשרון החשוב לחיי האדם משאר כשרונותיו, כי הוא נותן לו את אפשרות המחשבה והפעולה המושכלת, אבל אי אפשר לנו להשאיר קשורים זמן רב רק לפרט אחד, לפי שגם שאר הפרטים של החיים והמציאות חשובים לנו, והם דורשים מאתנו להעביר את הקשב שלנו מפרט לפרט, מגוף לגוף — ומתופעה לתופעה, לגבי העברה זו עומדת שורה שלמה של דרישות: עליה להיות זריזה, קלת תנועה, מקיפה במינימום של זמן מקסימום של פרטים, מבלי להזיג באותה שעה את רשמו של כל פרט, והעיקר — בחירת הפרטים, שעליהם יתעכב לזמן מה הקשב, צריכה להיות שיטתית, התבוננות — זוהי העברת הרכוז של הקשב מפרט לפרט בהתאם לדרישות הללו, כאן המקום לציין, כי אעפ"י שמדברים אצלנו הרבה על עקרון ההסתכלות בהוראה, אין שמים לב במידה הראויה לפיתוח כשרון ההתבוננות אצל התלמידים, ואת הדבר הזה אפשר להשיג לא רק ע"י לימוד מדעי הטבע בשיטה מתאימה, אלא גם ע"י לימוד החומש.

כל האמור כאן עד עכשיו נוגע בעיקר להתבוננות ע"י החושים. אמנם גם התבוננות זו אינה יוצאת לפועל ע"י החושים בלבד, אלא גם בהשתתפות השכל („השכל רואה, השכל שומע” — ובלעדו אנו עורים וחרשים”), ועליו בעיקר לכונן אותה לפרטים חשובים, אבל ישנה התבוננות שהפועל העיקרי שבה הוא השכל, והיא: תפיסת קוי הדמיון וההבדל שבין עצמים שונים. ע"י תפיסת ההבדל בין הדבר החדש ובין הדבר הרגיל מתחיל האדם להתפלא ולשאול: „מדוע?” ושאלה זו היא ההתחלה של המחשבה ההגיונית, ומכיון שרוב פירושי התורה מיוסדים על תפיסת ההבדלים, על „קושיות” — הרי יש בכך משום פיתוח הכשרון להתבוננות שכלית.

ב. אבל הרי לא יתכן רק לשאול „מדוע” — ולהשאיר בשאלה. יש גם לחפש ולמצא תשובה עליה, ואם התשובה על השאלות, הניתנת לתלמידים ע"י המורים, עלולה לגלות לפנייהם את הקשר ההגיוני והמוסרי בין צדדים שונים של החיים ולהשפיע במובן זה על התפתחותם השכלית והמוסרית, הנה חיפוש התשובה הנעשה ע"י התלמידים בעצמם

אתר דעת - מכללת הרצוג

הפירושים עצמם, ובלי ידיעת הקושיא שעמדה לפני המפרש לא תהא הבנת הפירוש שלמה. אבל דוקא הנמוק האחרון מעורר ספקות, אם כדאי להשתמש הרבה בדרך השניה. הרי סוף סוף — המטרה העיקרית. בלימוד התורה עם מפרשים היא הבנת התורה עצמה. הבסיס לקושיות מסוג זה — הוא בהתבוננות, וצריך לחנך את הילדים להתבוננות עצמאית, ולפיכך מן הראוי הוא גם ללמדם לשאול בעצמם את הקושיות שעמדו לפני המפרשים מבלי לקרוא את דבריהם תחילה. לעורר את התבוננות הילדים בכיוון זה אפשר ע"י שאלות מדריכות, כגון: איך כותבים את המלה הזאת כרגיל? איך צריך לומר כאן לפי הדקדוק? מה צריך להיות הסדר הפשוט של המלים במשפט? איך תביעו "אתם" בשפתכם את הרעיון של הפסוק? — וכדומה. בדרגה גבוהה יותר אין להציג לפני התלמידים שאלות מסוימות: יש רק להביא לפניהם את החומר הנפלה בצורתו או בתכנו. לשם התבוננות, ושאלות צריכות לבוא מצד התלמידים עצמם. כאן יש באמת כר נרחב לפתח אצל התלמידים את הכושר להתבוננות ע"י לימוד התורה בדרך זו. אנו מונעים גם את הסכנה של הפיכת הפירוש לחיץ מובדל בין החומש ובין הילדים, אך מן הראוי להזכיר שאין להגרר יותר מדי גם אחרי המיתודה היפה הזאת. אפשר וצריך להשתמש בחומש כהי לפתח את הכחות הרוחניים של הילדים, אבל אין להפוך את לימוד התורה ל"ספורט" רוחני, ואין גם לשכוח בשביל המטרה הסורמלית את המטרה המטריאלית... נחוץ סקט פידגוגי מיוחד, לחלק את עבודת ההוראה והתנור בין השגת כל מטרות ההוראה מבלי להזניח אף אחת מהן ומבלי להקריב אחת לשם השניה!

מובן מאליה, שאין לדבר על השמוש בשיטה ההוריסטית ביחס למציאת הקושי במקרים שהמלה היא קשה ובלתי רגילה או כשמובנו של הפסוק הוא קשה, וכמו כן אין לאחוז בשיטה זו במקרים שהגורם לפירוש הוא הרצון לעורר הערכה מסוימת או לרוע גרעין של תפיסת עולם מסוימת. בשיטה ההוריסטית אפשר פה להשתמש לא למציאת הגורם לפירוש, אלא למציאת תוכן הפירוש: מי שהרבה לבקר בשעוריה התורה בכחות השונות שבבתי הספר

אתר דעת - מכללת הרצוג

לערכים אחרים לגמרי. ובבתי ספר דתיים, שבהם לומדים הרבה תורה, וגם במשפחות דתיות בהחלט, במשפחות שהילדים רואים מצד כל בני משפחתם קיום קפדני של כל המצוות ומשתתפים בעצמם בקיום המצוות, הולכים ומתפתחים הילדים לצעירים, הרחוקים מיהדות והפורקים מעל עצמם כל צול תורה ומצוות. הסיבה לכך היא כי אצל הצעירים האלה התפתחה — אולי עוד מילדותם — תפיסת-עולם אחרת, ונוצרו ערכים חדשים השונים לגמרי מערכי היהדות. עלינו, איפוא, לזרוע בהקדם האפשרי בנפשות ילדינו את הגרעינים של תפיסת-עולם יהדותית ולדאוג לכך, שהגרעינים האלה יתנו יבול טוב.

אולם, בכדי לקבל יבול טוב, מהשדה שאנו באים לזרוע, עלינו להכין תחילה ככל הדרוש את הקרקע לקבלת הזרעים ולהזנת הצמחים הרכים שיתפתחו מהם, לזרוע גרעינים בריאים וטובים ולהרחיק מהקרקע כל מה שיכול להזיק לגידול התבואה... לכל הדברים האלה, עלינו לדאוג, כשאנו באים להניח בלב התלמידים את היסודות של תפיסת-עולם יהדותית.

התפיסת עולם מסוימת איננה נקנית ע"י חקירות והוכחות. היא מתפתחת מהנחות יסודיות, אשר חדרו לתוך תת-ההכרה של האנשים בצעירותם, על פי רוב אפילו בילדותם, ונקלטו בנפשם בהשפעת הקסם המיוחד שליוו אותן, בעטים של רחשי האהבה והערצה לאותם האנשים או לאותם המעשים שגרמו לחדירתן של ההנחות היסודיות האלו אל עמקי הנפש. שני תנאים נחוצים, איפוא, כדי להכין את הקרקע, כדי לסגל את נפשות הילדים לקבלת ההנחות היסודיות של היהדות: רגשות אהבה והערצה בלב התלמידים למורים — ורגשות אהבה והערצה בלב המורים לקדשי היהדות! היסודות של תפיסת-העולם הדתית היהדותית הם: האמונה בבריאת העולם ע"י ה', באחדותה בהשגחת הפרטית ובמתן התורה שכתב ושבעל פה על ידו בהר סיני את ההנחות היסודיות האלה יש לזרוע בלב הילדים דרך אגב, כדברים המובנים מאליהם, כתרשום הלאומי היקר ביותר והקדוש ביותר שיש לעם העברי. אין צורך, כמובן, למסור את הרעיונות האלה לילדים באופן מוגדל ומפושט, ואין גם לדרוש מהילדים הבעת הרעיונות האלה בעל פה ובכתב.

אתר דעת - מכללת הרצוג

אין בי רצון חזק לתקנן? והאם אינני יודע מה יכול להשיג אדם הודות לרצון זה?" הערה זו יכולה לתת תודמנות לשיחה על התשובה על דבר הכח החי ועל המעוף שהתשובה נותנת לנפש האדם. הערתו של הרמב"ם, שאברהם הטא בעזבו את א"י מפני הרעב וירד מצרימה יכולה להראות לילדים איך יש לאהוב את א"י — וכדומה. את גרעיני הרעיונות האלה — את הדחפים למחשבה — נותנים הפירושים; לפתח אותם. להסיק מהם את המסקנות המוסריות והמעשיות ע"י שיחות מיוחדות עם התלמידים — יש בעיקר מחוץ לשעורי התורה. וכאן גם המקום לתת לתלמידים בעצמם לפתח את הרעיונות הללו בהדרגת המורה. גישה מיוחדת לשם פיתוח תפיסת-עולם דתית יהדותית דורשים הפירושים המיוחדים על מדרשים. ל"דרש" מתייחסים על פי רוב באירוניה סלחנית. "זהו דרש" — אומרים, כאשר חפצים להדגיש, כי הסבר פלוני הוא רחוק מהפשט. "הלא זהו רק דרש" — אומר מי שרוצה להצדיק את אי התאמתו של הבאור למשמעות הפשוטה של הפסוק. גישה זו ל"דרש" היא אולי נכונה ביחס לאותם ה"דרשים" שהם רק "נתלים" בדברי הפסוק ושהכתוב לא התכוון להם. אבל הגישה הזאת איננה מוצדקת כלל וכלל ביחס למדרשי חז"ל, ביחוד למדרש הלכה. פה קובעת המסורת שהפסוק באמת התכוון לדברי הדרש; פה נובע הדרש מכל התוכן ומכל הרוח של היהדות, ויש לו אופי של קדושה; פה קשור הדרש בקשר הגיוני אמיץ לדברי הפסוק, אם נקח בחשבון את כל אשר קדם לו ויבא אחריו. בתורה שבכתב, ושב על פה, אע"פ שלא תמיד נראה הקשר ההגיוני הזה לנגד עינינו. נחוצה, איפוא, זהירות רבה ביחס להוראת הפירושים המיוחדים על הדרש: (1) יש לבסס באופן הגיוני כל דרש הניתן לביסוס כזה; (2) במקרים שקשה לבאר לתלמידים את הקשר ההגיוני שבין דברי הפסוק ובין הדרש, היינו במקום שקשה להסיק מדברי הפסוק את הדרש על סמך חוקי התגיון — יש להדגיש, כי לפי המסורת הקדושה שנמסרה מסיני התכוונה כן התורה לדרש זה. (3) יש להראות לתלמידים את התוכן המוסרי של דברי הדרש. — לא כדי לבסס את הדרש על תוכנו המוסרי, אלא כדי לבסס על יסוד תכנו של הדרש את מוסר התלמידים במלים אחרות: יש

אתר דעת - מכללת הרצוג

אין בי רצון חזק לתקנו? והאם אינני יודע מה יכול להשיג אדם הודות לרצון זה?" הערה זו יכולה לתת הודמנות לשיחה על התשובה, על דבר הכח החי ועל המעוף שהתשובה נותנת לנפש האדם. הערתו של הרמב"ן, שאברהם הטא בעזבו את א"י מפני הרעב וירד מצרימה, יכולה להראות לילדים איך יש לאהוב את א"י — וכדומה. את גרעיני הרעיונות האלה — את הדחפים למחשבה — נותנים הפירושים; לפתח אותם, להסיק מהם את המסקנות המוסריות והמעשיות ע"י שיחות מיוחדות עם התלמידים — יש בעיקר מחוץ לשעורי התורה, וכאן גם המקום לתת לתלמידים בעצמם לפתח את הרעיונות הללו בהדרכת המורה.

גישה מיוחדת לשם פיתוח תפיסת-עולם דתית יהדותית דורשים הפירושים המיוסדים על מדרשים. ל"דרש" מתייחסים על פי רוב באירוניה סלחנית. "זהו דרש" — אומרים, כאשר חפצים להדגיש, כי הסבר פלוני הוא רחוק מהפשט. "הלא זהו רק דרש" — אומר מי שרוצה להצדיק את אי התאמתו של הבאור למשמעות הפשוטה של הפסוק. גישה זו ל"דרש" היא אולי נכונה ביחס לאותם ה"דרשים" שהם רק "נתלים" בדברי הפסוק ושהכתוב לא התכוון להם. אבל הגישה הזאת איננה מוצדקת כלל וכלל ביחס למדרשי חז"ל, ביחוד למדרש הלכה. פה קובעת המסורת, שהפסוק באמת התכוון לדברי הדרש; פה נובע הדרש מכל התוכן ומכל הרוח של היהדות, ויש לו אופי של קדושה; פה קשור הדרש בקשר הגיוני אמיץ לדברי הפסוק, אם נקח בחשבון את כל אשר קדם לו ובה אחריו, בתורה שבכתב, ושבעל פה, אע"פ שלא תמיד נראה הקשר ההגיוני הזה לנגד עינינו. נחוצה, איפוא, והירות רבה ביחס להוראת הפירושים, המיוסדים על הדרש: (1) יש לבסס באופן הגיוני כל דרש הניתן לביסוס כזה; (2) במקרים שקשה לבאר לתלמידים את הקשר ההגיוני שבין דברי הפסוק ובין הדרש, היינו במקום שקשה להסיק מדברי הפסוק את הדרש על סמך חוקי ההגיון — יש להדגיש, כי לפי המסורת הקדושה שנמסרה מסיני התכוונה כאן התורה לדרש זה. (3) יש להראות לתלמידים את התוכן המוסרי של דברי הדרש — לא כדי לבסס את הדרש על תוכנו המוסרי, אלא כדי לבסס על יסוד תכנו של הדרש את מוסר התלמידים, במלים אחדות: יש

אתר דעת - מכללת הרצוג

לתת לילדים את מדרשי חז"ל מתוך הרגשה של קדושה ולקשרם לנפשות התלמידים בעבותות ההגיון והמוסר!

גם בנוגע לאגדות חז"ל יש לפתח אצל הילדים יחס כזה של הערצה, וגם פה, כמובן, אין להסתפק רק בצד הספורי שלהן, אלא יש לגלות לפנייהם את כל תכנון המוסרי, לא באופן מופשט, אלא ע"י דוגמאות ממשיות מחיי התלמידים! ואת האגדות שקשה לנו להבינן כפשוטן ושהגרעין המוסרי שבהן איננו בולט לעין, יש להשאיר בלי באור מיוחד, ואולי בהדגשה (בשעה שהיא נחוצה — לפי דעתו של המורה) שיש בהן בודאי רעיון עמוק, אשר מסיבה מסוימת מצאו חז"ל לנכון להסתירו, אבל האגדות ממין זה הן בדרך כלל מעטות בפירושי התורה.

בדרך זו ילך המורה ויזרע לברכה בלב התלמידים את גרעיני ההנחות היסודיות של היהדות ויטע בהם רגשות המחזקים אותן. אבל בזה בלבד עדין לא די! נחוצה גם לדאוג לכך שבשדה טפוחנו — בנפשות הרכות של הילדים — לא יעלו עשבים רעים, עלינו לשים לב אל הסכנות העולולות לעשות את כל יגיענו לריק ועמלנו לשוא. והסכנות הן שתיים: (א) הילדים יכולים להתקל אגב למודים אחרים בסתירות לדברי התורה והמסורת, (ב) הם עלולים לקלוט בנפשם הנחות יסודיות אחרות המתנגדות להנחות הדתיות.

(א) סתירות לדברי התורה יכולים התלמידים למצא במדעי הטבע, בהסטוריה ובבקורת המקרא, נתבונן בכל אחד מסוגי „הסתירות“ הללו ונראה איך ובמה לקדם את פני הרעה הצפויה לנו מהן.

1. מדעי הטבע והדת. טעות גמורה היא לחשוב, שיש סתירה ממשית בין מדעי הטבע והדת. על צד האמת אין, ואינה יכולה להיות שום סתירה ביניהם, מפני שהם יוצאים מתוך הנחות קודמות שהן סותרות זו את זו ושאינן אחת מהן יכולה להיות מוכחת ע"י מופתי השכל וההגיון יותר מהשניה, מדעי הטבע יוצאים — ומוכרחים לצאת — מתוך ההנחה, שבטבע פועלים ופעלו תמיד רק כחות הטבע הידועים לנו, והדת מכחישה את ההנחה הזאת ורואה בטבע בעבר ובהווה רק את פעולתו של ה'. „הסתירה“ הזאת היא איפוא סתירה מדומה, וכל מורה שיש לו ידיעות ביסודות המדע, יכול בנקל למצא דרך להסביר את הענין הזה לתלמידים מכתות

אתר דעת - מכללת הרצוג

הגבוהות של בית ספר יסודי, אם אצלם נתעוררו „מסקנות“ על בסיס מדעי הטבע.*

2. ההיסטוריה והדת. אם אין סתירה בין הדת ובין המדע המדויק, על אחת כמה וכמה שאין סתירה בין הדת וההיסטוריה, המגיעה למסקנותיה על יסוד השערות ועל סמך „אמונתה“ כאמיתותם של הספורים הכתובים בספרי הסופרים בזמן העתיק או החקוקים על הטבלאות שנמצאו בחפירות, וגם על סמך הנחות הדומות לאלו של מדעי הטבע. המורה מחויב להעמיד את התלמידים על אי-הדיקנות, שישנה בכל החקירות ההיסטוריות, ועליו גם לדעת איך להאיר את עיניהם לבלתי האמן למסקנות המתנגדות לדבריו התורה ולמסקנותיה.

3. „בקורת המקרא“. אחד „המדעים“ ההיסטוריים, כביכול, היא בקורת המקרא או „מדע“ המקרא. סברות הכרס של ה„חוקרים“, המושפעים ע"י השנאה לעם ישראל, שבלב רוב מבקרי המקרא הנוצרים, או ע"י השנאה לתורת ישראל שבלב רוב מבקרי המקרא העבריים — בקראות בשם „מדע“ רק ע"י אנשים שאינם יודעים את תוכן השם הזה, אם גם הם לפעמים מרצים באוניברסיטאות ונקראים בשם „פרופסורים“. אבל גם בין מסקנות ה„מדע“ הזה ובין הדת אין סתירות. ההנחה היסודית של בקורת המקרא היא שהתורה איננה מן השמים, שהיא מעשה ידי אדם, יצירת העם או יצירת אנשים בודדים, ויצאתה מן ההנחה הזאת, חוקרת בקורת המקרא, אילו חלקים ישנם ביצירה זו, ע"י מי ומתי נוצרו החלקים האלה, אילו שגיאות נפלו בנוסח התנ"ך ואיך לתקן. הדת יוצאת מהנחה נגדית שהתורה היא מן השמים — ולו גם היה „מדויק“ אותו „מדע“ ששמו „בקורת המקרא“ גם אז היתה בלתי אפשרית סתירה בין מסקנותיו ובין היהדות: „שת“ „תורות“, היוצאות מהנחות שונות, אינן יכולות ל„הפגש“ ולהתנגש במסקנותיהן, ולהגיע שהתלמוד כבר עסק בבקורת המקרא, כמו שאומרים מחברים שונים, מפני שנמצאים בו בטייפ כמו „ערוב פרשיות כתוב כאן“, אין מוקדם

* ראה את החוברת שלי „עיונים בבעיות אמונה“, הוצאת מדרשית „נועם“ תשכ"ט.

אתר דעת - מכללת הרצוג

ומאוחר בתורה, וכדומה — יכולים רק אנשים, הרוצים להלביש את הטומאה בבגדי הקדושה ולזייף את המציאות. יש הבדל גדול בין סידור דברי ה' בתורה לבין סידור דברי התורה לפי „סגנון“ האנשים או הדורות שיצרו, כביכול, חלקים שונים ממנה. ההנחה האחרונה לא היתה „כנראה“ אצל חכמי התלמוד, ושזוהי הנחה מוקדמת לכל בקורת המקרא — לא יכחישו גם חסידיה. הרי שום אדם רציני איננו יכול לראות בהשערות, הבנויות על השוואת הסגנון או על אנלוגיות רחוקות אחרות — הוכחות, המסוגלות להכריח את שכל האדם לראות בתורה יצירת אנשים שונים; לכל היותר הן יכולות לשמש „הוכחות נוספות“ במקרה שהשקפה זו נתקבלה כהנחה יסודית. הקודמת ל„הוכחות“ האלו.

יוצא, איפוא, שבנוגע לכל סוג מהסתירות האלו עלינו להלחם בהנחות יסודיות נגדיות העוללות להופיע בצורה זו או אחרת אצל הילדים. (ב) להלחם בהנחות היסודיות, הנמצאות כבר אצל הילדים, אפשר בשתי דרכים: דרך השכל ודרך הלב. אך המלחמה בעזרת השכל לבדו איננה יכולה להשיג את מטרתה, כי לא דרך השכל נכנסות ההנחות היסודיות לתוך הכרת התלמידים ונקלטות בנפשם. הן נכנסות דרך הלב, ודרך הלב יש להלחם בהן ולגרשן מתוך הנפש.

כאמור לעיל, נקלטות ההנחות היסודיות בלבם של התלמידים בהשפעת הקסם המלווה אותן ומתוך רחשי האהבה והכבוד מצד הילדים כלפי אותם האנשים, שמהם קבלו אותן. כדי להלחם, איפוא, בהנחות היסודיות, המתנגדות לתורה, יש להביא את הילדים לידי הכרה, כי הן באות מזרים, מאויבים — או מאחים שהתבוללו בתוך זרים ורכשו את האידאות של אויבינו, ויש לעורר בלבם את ההרגשה, כי הריסת הדת העברית זהו הרס העם העברי, ושום „בנין הארץ“ לא יוכל להתקיים לזמן רב בהריסת העם; אי אפשר לבנות את העם מבחוץ ולהרסו מבפנים: בנין כזה — סתירה והרס הוא!

ודוקא אותו הרגש הלאומי, שבו משתמשים — ע"י סילוף תכנו — כדי להלחם בתורת ישראל, צריך לשמש לנו כאחד הכחות הראשיים במלחמתנו למען תורת ישראל, למען החדרתה בקרב הנוער העברי; שהרי הרגש הלאומי העברי — הוא הבסיס הפסיכולוגי לקשר של העם

אתר דעת - מכללת הרצוג

העברי אל התורה ואל ה' באבותינו בחר ה' ע"י מסורת אבות
 נמסרה לנו התורה, ומי שמואס בה — מואס באבותיו ובעט בעמו! הרגש
 הלאומי, והדת העברית, הקשורים זה בזה בקשר כה אורגני וכה חזק,
 צריכים לעזור זה לזה במלחמתם בהתבוללות ובחדירת ערכים זרים ועבודה
 זרה להיכל נשמתם של הילדים! ... ואלה הן
 לימוד החומש, אם רק ישוה המורה את כל מטרות הוראתו לנגד
 עיניו תמיד, צריך, כפי שנאמר כבר לעיל, לקשר את לבות התלמידים
 בקשר משפחתי לאבות האומה עוד במחזור הראשון, ואת הקשר הזה יש
 לחזק במחזור השני ע"י החדרת הרגש הלאומי ביחסם של הילדים
 לארץ ישראל.

עובדה מוזרה ומעציבה היא שאין אנחנו אזרחי מדינת ישראל.
 ואין גם ילדינו מרגישים את חיי אבותינו פה בעבר. רגשותינו הלאומיים
 מתבטאים רק במחשבותינו על העתיד ובדאגותינו להוה. שקועים אנו
 בהגינותינו על ההווה ועל העתיד יותר מכדי שנוכל לשאוב ממעין הלאומי
 שבעבר את הכוחות הרוחניים הנחוצים כל כך לבריאות האומה! העבר
 קיים בשבילנו באופן מופשט מעבר לגבולות המקום והזמן, היינו בלי
 יחס מקומי אל מקומנו אנו ובלי יחס זמני אל זמננו אנו. בבואנו אחר
 פרידה ארוכה לעיר מולדתנו, ובכניסתנו לבית מגורינו, לפנינו תוקפים
 אותנו המון געגועים על הימים שעברו ואנו נזכרים באהבה בכל פרט
 מפרטי חיינו בימים ההם. זה מחזק בלבנו את הקשר לעבר, לאותם
 האישים שחיו אז אתנו קשר רגשי זה יש ליצור אצלנו ואצל ילדינו —
 גם ביחס לאבותינו המקומות שבהם חיו אבותינו קשורים עם זכרונות
 עליהם עצמם ועלינו להרגיש — ולהביא גם את ילדינו ליד הרגשה —
 כי בקרבת המקום שאנו נמצאים בו — ואולי גם בו במקום ממש —
 התהלך אברהם אבינו, חיו יצחק ויעקב, פה דבר ה' אליהם, פה נתנסו
 בנסיונות, — ועלינו לא רק לכבוש ולרכוש את המקומות שבהם התהלכו
 אבותינו ושחיו שייכים לבניהם אחריהם, (ולאגן עליהם!) עלינו גם ללכת
 בדרכיהם הרוחניות! עלינו לקבל בירושה לא את הארץ בלבד, אלא גם
 כל אשר הם הנחילו לנו. ומה שירשתך מאבותיך רכוש לך, כדי שזה
 יהיה שלך! (גיתח).

אתר דעת - מכללת הרצוג

וכדי לתת בידי התלמידים אמצעי-המחשה של הקשר המקומי
 לביןם ובין אבותינו, מן הראוי לערוך לכל סדרה שבתורה הנותנת
 הזדמנות לכך מפה מיוחדת, שבה יהיו רשומים המקומות הנזכרים בסדרה
 זו. אפשר להוסיף בה גם נקודות אחדות חשובות של מדינת ישראל לשם
 אוריאנטציה, אבל בלי שום פרטים אחרים, העלולים רק לבלבל את
 התלמידים ולפזר את הקשבתם — ועל מפה זו צריך כל תלמיד לרשום
 את מקום מגורו. כמובן, על המורים לדאוג לכך שהדבר יעשה ברגש מיוחד.
 נפתח בלב ילדינו ~~www.daat.ac.il~~ ובין הארץ ע"י הכנסת העבר
 לתוך ההווה, ע"י החיאת העבר בהווה — ונחזק ע"י כך את הקשר בינינו
 ובין אבות האומה, בינינו ובין ה'.