

עבודת גמר (תזה) לתואר מוסמך (M.A.):

הוראת הספור המקראי בחנוך הממלכתי דתי  
עיון משה בין שלוש גישות חינוכיות  
רש"ר הירש, נחמה ליבוביץ ובעל ה"משך חכמה" (ר' מאיר שמחה כהן מדווינסק)

פרשיית שלוח הגר {בראשית ט"ז}

מנחה: דר' אהרן דיטשר

תאריך: ניסן תשס"ה (אפריל 2005)  
מגיש: שמואל שנהב

## תוכן

3-5	מבוא
6-12	הוראת התנ"ך, בישראל בכלל ובחמ"ד בפרט- סקירה ספרותית
13-16	בין "שפה" ל "ספרות"- מתודה להשוואה
17-23	הסיפור המקראי- ייחודו, מאפייניו וגישות שונות להוראתו
24-33	הרש"ר הירש, נחמה ליבוביץ וה"משך חכמה"- פרופיל פרשני/חינוכי ובסיס להשוואה (בהתייחסותם לספור המקראי)
34-52	עיון משווה בפרשיית שילוח הגר
53-56	דיון ומסקנות
57-59	ביבליוגרפיה

## מבוא

"תנו רבנן: כשחלה רבי אליעזר, נכנסו תלמידיו לבקרו. אמרו לו: רבינו, למדנו אורחות חיים ונזכה בהן לחיי העולם הבא. אמר להם: היזהרו בכבוד חבריכם, ומנעו בניכם מן ההגיון, והושיבו בן ברכי תלמידי חכמים..."<sup>1</sup>

בפשר הביטוי "מנעו בניכם מן ההגיון" אשר מוזכר בתלמוד כאחד מהעצות לקיום אורחות חיים, שיביאונו לחיי העולם הבא, רבו הפירושים.<sup>2</sup> רש"י במקום כותב:

"מההגיון- לא תרגילום במקרא יותר מידי, משום דמשכא. לשון אחר, משיחת הילדים"

ר' אליעזר בתלמוד על פי הסברו של רש"י, מורה לנו להיזהר מ"עודף" שיעורי מקרא כיון שהם מושכים את לב התלמידים יתר על המידה, ומדרכי הוראתם כ"שיחת ילדים". נושא זה הנידון בתלמוד ובמפרשיו, בעניין ההיקף ומדרכי הוראת התנ"ך, יכול להוות פתיח נאות לסוגיה מעניינת בדבר מטרות ושיטות חינוכיות שונות בתלמוד והוראת המקרא. על מנת שלא לפרס יריעה מחקרית רחבה מידי, אנו מבקשים לצמצם את המחקר לכדי הוראת הסיפור המקראי בחינוך הממלכתי דתי. נבקש להתמקד בעיון משווה בין שלוש גישות חינוכיות: המש"ך חכמה, נחמה ליבוביץ והרש"ר הירש. במסמך זה נשאל:

א. מה הם העקרונות הפרשניים של כל אחד משלושת הפרשנים לסיפור המקראי ולתפיסת הדמויות בו?  
ב. כיצד ניתן להשליך מהעקרונות הפרשניים לכדי גישות חינוכיות שונות בהוראת הסיפור המקראי בחינוך הממלכתי דתי?

אנו סבורים כי שלושת הפרשנים, הרש"ר הירש, המשך חכמה ונחמה ליבוביץ מיצגים בפירושיהם גישות חינוכיות שונות להוראת הסיפור המקראי בחמ"ד.<sup>3</sup> לטענתנו גבולות הלגיטימציה ההרמנויטית של החלק הסיפורי בתורה ושפיטת הדמויות, הם שמהווים את היסוד בהבחנה שבין הגישות השונות.

<sup>1</sup> תלמוד בבלי מסכת ברכות דף כח' עמ' ב'.

<sup>2</sup> הרב שטינזלץ ב"עיונים" לפירושו בדף זה בתלמוד, מסכם בקצרה כמה פירושים וביניהם: מניעה מלהרבות בלימודי המקרא בכלל, ויש אומרים רק להימנע מההוגים במקרא ללא הבנה (ולכן יש להושיבם בין ברכי חכמים). היו שפירשו למנוע מהתלמידים הצעירים ללמוד לוגיקה (ר' האי גאון), או שההוראה כאן היא להימנע מלתרגם פסוק כצורתו ולא כדעת חז"ל (הערוד).

<sup>3</sup> להבהרת המושג, נאמר בקצרה כי תחום ההרמנויטיקה עוסק במעמד הטקסט, מעמד המחבר, המסורת והקורא, ובעיקר באינטראקציה שבניהם. להרחבה, עיין בלוי 1987, וכן במאמרו של גלגר (Gallagher 1992) להסבר מפורט יותר והקשרו לחינוך, אשר בו הוא מציע יישומים חינוכיים העשויים להיגזר מארבע גישות הרמנויטיות: "שמרנית" (כדוגמת בטי והירש), "מתונה" (כדוגמת גאדמר וריקור), "ביקורתית" (כדוגמת אברהמס) ו"רדיקלית" (כדוגמת דרידה ופוקו).

הרש"ר הירש הינו ממרחיבי הגבולות לכדי פרשנות ושפיטה אישית של הלומד בן זמנינו בהבנת הסיפור המקראי בכלל ובשפוט הדמויות בפרט<sup>4</sup>. נחמה ליבוביץ מאפשרת את הבנת הסיפור המקראי, כמו את התנהגות הדמויות בו ושפיתם, בבחירה בין החלופות הפרשניות אשר מצויות בספרות חז"ל ובפרשנויות המוגדרות כמוקדמות ומאוחרות<sup>5</sup>. המשך חכמה מוצא את דברי חז"ל על הטקסט (ובכלל) כבאור בלעדי של טקסט הספור המקראי<sup>6</sup>, ועל כן על פיו מחובתנו להורות את דברי חז"ל כדיון הלכתי עם האסמכתאות המקראיות בשעורי התנ"ך.

גישה עיונית משווה אשר יכולה לשרת אותנו בהבחנה בין הגישות, ובמתן כלים ראויים למענה על שאלות המחקר, היא ההבחנה בין גבולות ה"שפה" ל"ספרות"<sup>7</sup>.

"השפה" פירושה הכללים המובלעים, נכסי צאן הברזל, הליכי הנוהג, מה שניתן לכנות "מהות"... 'הספרות' היא ראשית מה שעשו בני האדם עם השפה... (הספרות) מבטאת ומרחיבה את ההתנסות והיא משקפת אינדבידואליות וספונטניות"<sup>8</sup>

נבקש לגזור את המושגים, להגדירם על פי הבנתנו ולהשליכם לכדי גישות חינוכיות בהוראת טקסט סיפורי מקראי ותפיסת הדמויות בו:

הוראת שפה: ערכים מוחלטים, נורמות התנהגותיות וכללים הלכתיים המובעים בטקסט המקראי-סיפורי, אשר הם בבחינת הנחות היסוד בחינוך היהודי והם אינם עומדים לביקורת או סתירה.

הוראת ספרות: ערכים אינסטרומנטלים ואישיים, אקטואליזציה והרמנויטיקה הנובעים מהטקסט המקראי-סיפורי, אשר הם בגדר הנדבך הרצוי לפתוח ולמיצוי אישי על גבי השפה.

לאחר סקירה ספרותית של הוראת התנ"ך (בהתמקד על הסיפור המקראי) בחמ"ד, והצגת העיון המשווה שמבחין בין "שפה" ל"ספרות", נוכיח כי לפנינו שלוש גישות חינוכיות. נבחן את הגישות בעזרת הכתבים של המחברים כפרוש רציף על התורה ומהגיגיהם החינוכיים שהתפרסמו על ידם או ע"י חוקרים אשר כתבו אודותם.<sup>9</sup> נדגים את ההבחנה ע"י עיון בפרשיית שלוח הגר<sup>10</sup> (בראשית טז). נבחן בעזרת העיון המשווה בין "ספרות" ל"שפה" את המשמעויות ההרמנויטיות-חינוכיות בהבחנה בין גישות חינוכיות בהוראת הסיפור המקראי בחמ"ד ותפיסת הדמויות בו.

ניתן לנבא כי מחקר בעיון המשווה בשלושה פרשנים אשר מיצגים שלושה מודלים להוראת הסיפור המקראי בחמ"ד יפתח צוהר לדיון אמיתי בשאלות המטרידות את החמ"ד בדבר גבולות השפה והספרות בהוראת התנ"ך. הכוונה לסוגיות שעוסקות בגדרי יכולתנו כלומדים ומלמדים

---

כהן מגדיר ארבע גישות שונות לקריאה הרמנויטית של טקסט קנוני והוא מדגים זאת ע"י קריאת התנ"ך בידי: פרויד, פרום(וקפלן), שטראוס ובובר, אשר מיצגים גישות של "חשד", "קדמה", "יראת כבוד" ו"דיאלוג" עם הטקסט (בהתאמה). להרחבה עיין ב: Cohen 1999.

<sup>4</sup> פריש 1997.

<sup>5</sup> פרנקל 1998.

<sup>6</sup> קופרמן 1983.

<sup>7</sup> Rosenak 1995, Peters 1981, oakeshot 1962. וראה בהמשך המסמך ציטוטים נבחרים ודיון נרחב בהבנת המושגים (פרק ב').

<sup>8</sup> רוזנק 2003 עמ' 21, בהבנתו את אוקשוט 1962 ופיטרס 1981.

<sup>9</sup> ברואר 1993, קופרמן 1983, פרנקל 1998, כסקירות רחבות על הפרופיל הפרשני, בהתייחס לגישתם החינוכית.

<sup>10</sup> את בחירת פרשיית שלוח הגר, נסביר במפורט בפרק העוסק בכך, עמ' 34.

לפרש את הטקסט המקראי על פי ראות עינינו (ולחילופין, מחויבויותינו לספרות פרשנית קודמת) ומידת יכולתנו לשפוט או לבקר את הכתוב ו/או את דמויות העילית. סוגיות אלו עוררו פולמוסים תחת כותרות כגון: "תנ"ך בגובה העיניים?"<sup>11</sup>, "אם ראשונים כמלאכים?"<sup>12</sup> וכיוצ"ב. הגדרות ברורות, אם כי שונות, של תיחומי ההרמנויטיקה בתפיסת הסיפור המקראי ושפוט הדמויות שבו, הם שויבילו את דרכי למוד התנ"ך ומפרשיו למקוד הראוי בבואנו להורות אותו.

---

<sup>11</sup> מאק 2004 זקוביץ 1995, סימון 2002

<sup>12</sup> דיטשר 2004 בהקשר לדרכה החינוכית של נחמה, בהתייחסות לחלופות הפרשניות בעיוניה (פרוט בהמשך המסמך), הרב קוטלר 1961 והרב טאו 2002 בגישתם שחז"ל כראשונים הם הבלעדיים בפרוש התנ"ך (פרוט בהמשך המסמך).

## 1. הוראת התנ"ך בישראל בכלל ובחמ"ד בפרט-סקירה ספרותית

השקפת העולם של מלמד התנ"ך כמו הלומד השפיעה בודאי רבות על אופן הלימוד וההוראה.<sup>13</sup> תפיסות שונות מצויות בספרות המחקר, החל מהגישה המסורתית-שמרנית הרואה את התנ"ך כמקור ללימוד והוראת התורה שבע"פ, דרך הדולים מהפשטות המתחדשים גישות היסטוריות, לאומיות-מוסריות, או הומניסטיות-ספרותיות, עד המבקשים למצוא בכתובים אסמכתא ויותר להתייחסות ישירה ועקיפה לבעיות וסוגיות השעה.<sup>14</sup>

בפרק זה נסקור בקצרה את התפתחות הוראת התנ"ך בישראל ונתמקד בסוגיית הוראתו בחמ"ד. זאת בניסיון בסיסי למדר את התיאוריות השונות.

"רוח הזמן" הוא ממונחי המפתח בעיסוקינו בכל הקשור לסקירת הוראת התנ"ך.<sup>15</sup> מעבר לתפיסה בדבר ייחודו של התנ"ך כספר הספרים, התפתחו עם הזמן, במקביל לתיאוריות העיסוק בחקר התנ"ך, אסכולות שונות בדבר תפיסות שונות בהוראתו.

מסתבר כי הוראת התנ"ך היוותה בסיס לתפיסות רחבות בהרבה מתחומי הפדגוגיה והדידקטיקה. המדובר על התדיינות פילוסופית חינוכית ואף כללית בדבר העיסוק בערכים, מוסר, נורמות ועוד, כאשר הללו מתלוות או מתייחסות לתחומי התיאולוגיה ברבדיה הפילוסופים והמעשיים.

בבואנו לסקור את התפתחות הוראת התנ"ך בישראל (וכפי שנראה להלן, לשון של "התפתחות" יאה לתיאורה) אכן, רוח הזמן, נכרת בשלל האסכולות השונות בכלל, ובהוגים-אוחזים בהם בפרט.

מבחינה צורנית המקרא מציג את השקפת עולמו על דרך של התדיינות בין המופשט, הגולמי במשהו, דרך אמירות הרמנויטיקות<sup>16</sup> בהגדרתן ועד ל"ציווי" שאף הוא נתון לפרשנות<sup>17</sup>. טקסט שכזה ניתן לומר עליו (ונרחיב על כך להלן) כמעט "מזמין" מגוון רחב של תפיסות שונות בהוראתו אשר רוח זמן מפעמת בקרבם.

חלוקות שונות מצאנו בסקירת התפתחות ההוראה בישראל בכלל, ובחמ"ד בפרט<sup>18</sup>, לעיתים כמטרה לפיתוח אסכולה נוספת המחדשת או המשכללת את קודמיה, ולעיתים כמבוא למחקר בתחומי תוכניות הלימודים.

להלן נסקור את הגישות השונות על בסיס סקירתו וחלוקתו של אררט<sup>19</sup>:

<sup>13</sup> ראה כדוגמאות מייצגות של הטוענים משפט זה: סכונפלד 1979, זקוביץ 1995, סימון 2002, ושבייד 2004 (במבוא, תחת הכותרת: "הפרשנות היצירתית המגשרת", הוא סוקר את התפיסה של התנ"ך ע"פ פרשנויותיו: התושב"ע, מיפעליהם של שפינוזה, מנדלסון ווייזל, כמו גם השפעת הציונות וכ"ו. לטענתו: "התנ"ך היה בפועל המשאב הראשון והראשי לעיצוב הזהות העצמית הייחודית של התרבות היהודית המודרנית" [עמ' 22]. להרחבת תפיסתו עיין שם עמ' 43-7)

<sup>14</sup> פירוט ומידור באררט 1968, ראה להלן בהמשך הסקירה.

<sup>15</sup> שם, עמ' 2

<sup>16</sup> תחום ה"הרמנויטיקה" בפרשנות הטקסט המקראי, שייך גם הוא להגדרת הגשות השונות, אך עקב קצרות יריעת המחקר נתמקד בנושא זה ברלוונטי לנו להמשך המסמך בעיון המשווה בין הגשות להוראת הספור המקראי בחמ"ד ולתפיסת הדמויות בו (עיין בהערה 3 לתקציר הבהרת המושג). סקירה מעניינת ביחסי המקרא וההרמנויטיקה ניתן למצוא במאמרו של שלום רוזנברג 2004, "המקרא והערכים", שם הוא מנסה להציג כמה גישות למגבלות ההרמנויטיקה על הטקסט המקראי.

<sup>17</sup> אררט 1968, עמ' 3

<sup>18</sup> סכונפלד 1979, סימון 2002 ונוספים, אך בחרתי דווקא את אררט 1968 עקב החלוקה והמידור של האסכולות והגישות השונות להוראת התנ"ך בישראל

## גישה דתית מסורתית

"בן חמש למקרא, בן עשר למשנה.." מכתוב לנו התנא את תכנית הלימודים במסכת אבות (ה, כז).

הוראת התנ"ך כמו מטרת האדם בעולמו מכוונת אליבא דגישה זו למכלול חייו של האדם. לכן, למרות מרכזיותו וקדושתו העילאית של ספר הספרים, העיסוק בו לא משרת בדווקא את המטרה. העיסוק בתורה שבעל פה, על שלל הגדרותיה וסייגיה ההלכתיות עם מדרשי האגדה הקדומים והמתחדשים בסברה ובפלפול, הם שהיוו ומהווים את נושאי הלימוד המצויים בבתי מדרשם של בעלי גישה זו.

דומה כי המקרא מהווה לשיטתם<sup>20</sup> כלי ומקור (אמצעי) לעיסוק בתושבע"פ. יש לציין כי סברות רבות כדוגמת המלחמה בקראים, ובהמשך במשכילים, מצויות בספרות המחקר להסבר התופעה<sup>21</sup>.

מובן כי תחת כותרת זו של גישות מסורתיות<sup>22</sup>, נאלץ להבחין בין "דרגות הלגיטימציה הפרשנית". החל בדבקים במסורת עד לכדי אי יכולתנו להוסיף, לחדש או לבאר (וקל וחומר לבקר), עבור דרך המאפשרים זאת בתנאים מגבילים, ועד לכדי ה"מפליגים" בפרושם העצמאי לטקסט המקראי ללא "תלות" בנכתב במסגרת המסורת.<sup>23</sup>

## גישה לאומית מדעית

"התנ"ך אינו ספר לימוד הדת בלבד, כי עוסק הוא גם בשאלות אחרות, ואולי בהם עוד הרבה יותר מאשר בשאלת הדת..העברי הצעיר צריך לשאוב מתוכו את ידיעת החיים של עמו בעבר במלוא היקפם.." <sup>24</sup>

מוסינזון מציע ללמד את התנ"ך כאשר מחד אנו מרכיבים את משקפי הביקורת המקראית, ומאידך, לשים לנגד עינינו מטרות לאומיות בהגברת האור על אירועי היום הלאומיים ע"י לימוד מהעבר.

<sup>19</sup> אררט 1968 עמ' 13-2. לא ראינו צורך לציין מקורות מדויקים של בעלי הגישות, עקב חוסר רלוונטיות כשהמדובר בסקירת רקע. הפניות ביביליוגרפיות ניתן למצוא במאמרו של אררט. רפאל ירחי (2005), כתב לאחרונה מאמר בשם "פולמוס סביב אופן הטיפול בטקסט תנ"כי" בתוך **דפים** 39 עמ' 146-110, שם הוא סוקר גישות חינוכיות שונות ללמוד והוראת התנ"ך. הוא מבקש למקם את המתבטאים בנושא בעשור האחרון בסקלה שבין אידיאולוגי לדיסציפלינרי. סקירתו מעניינת אך מגמתית להוכחת טענתו כי יש ללמד תנ"ך ע"פ אמונות ודעות, אך לא תורמת לסקירה הראויה כאן בעניין הגישות להוראת התנ"ך.

<sup>20</sup> להוראת התנ"ך בחמ"ד, כמתבקש, ייחדנו להלן תת נושא נפרד.

<sup>21</sup> אדר 1969, עמ' 2

<sup>22</sup> כאן המקום אף לאזכר את גישתו הייחודית של הרב מרדכי ברויאר, אשר לטענתו המקרא מדבר בכמה לשונות של מספר מקראי, אשר כולם מפי אותו מקור אלוהי בהתבטאויות שונות במקומות שונים על פי הקשרם. (לטענתו אף חז"ל סברו כך בהסבר סתירות מדומות במקרא!) וע"ע להבהרת השיטה בברויאר 1999 במבוא: "יישוב המקרא על פי פשוטו" עמ' 19-11 (לראשונה גישתו נתפרסמה בכתב העת "דעות" כרך יא-יב, בשנת 1960).

<sup>23</sup> זוהו עיקר עיסוקינו במסמך זה, בעיון המשווה בין המש"ך חכמה, נחמה ליבוביץ והרש"ר הירש, וראה להלן. אף בסוגיית השתייכותם של ה"מפליגים" לפרוש עצמאי לאסכולת הגישות המסורתיות, נתייחס בדיון להלן: עמ' 26-28.

<sup>24</sup> מוסינזון 1915, בספרו "הנביאים", עמ' 182, ובהמשך פרוסה משנתו המדעית לאומית (עמ' 194-182).

כבר מניסוחם של הדברים אנו מבקשים להעיר על תופעת: "אחוז בזה וגם מזה אל תנח ידיך..", שהרי עלינו להתגבר על הקושי לשדך בין השניים בלמידה עצמה, וק"ו בהוראתה בפני הגילאים השונים.

### גישה מטריאליסטית- חברתית ופולקלוריסטית

סיסטר וסגל מציגים את הגישות המטריאליסטיות. למוד של "הוראת נושא" לצורך הנחלת אידיאות, ויותר מכך התמקדות בסיפור, עם התעלמות מהעניין הדתי לצרכים של פולקלור המסב "יופי" בלמוד הטקסט.

המתנגדים בתוקף לגישה זו יאמרו כי יש בשיטה זו מן הזיוף, ותפיסת מרחק מהאותנטיות הנחוצה בהוראת התנ"ך.

### גישה לאומית-מוסרית

התנ"ך כמחנך ומשפיע על התלמיד במוסר, מידות וכו' (אחד העם), ע"י התפעלות והתעוררות רגשות (עזריהו). זוטא ינסח זאת כגישה אמונית ללא הצד הפרקטי. גישה זו "נמתחה" לכיוונים שונים במאה האחרונה עם התעוררות המשובים הציוניים השונים. רבים ראו (בן גוריון) בתנ"ך את המקור ההשראתי למוסר ולמימוש החזון שנרקם לנגד עיניהם. זאת ברמת האידיאות הכלליות מזווית ראייה ליבראלית ולא דווקא תיאולוגית. סימון מעיר על כך שהמציאות החלוצית-ציונית סייעה להבנת המקרא באמצעות קידוש ערכים מקראיים עם הפיכת כל מונח תיאולוגי מפורש למטאפורה גרידא<sup>25</sup>. בהמשך דבריו עומד סימון על ערעור תוקפו של המדרש הלאומי בעקבות "משבר הציונות החילונית".

### גישות הומניסטיות

"הגישה ההומניסטית..עולה מתוך חיפוש אחר מגמה חינוכית מרכזית בהוראת התנ"ך..היא איננה רואה שום דבר נאמר כדוגמה מוחלטת וקבועה אלא כביטוי רוח.. כדי לראות את ערכה בשבילנו"<sup>26</sup>

בגישתו של אדר אשר נימנה בין בעלי הגישות ההומניסטיות, המדובר על קירובו של בן עולמינו לעולם התנ"ך מתוך הבנה והערכה, דבר שיוצר מצע נאות לחינוך לערכים. שאלות של "מה רצה האומר לומר לנו?", "מה 'רוחו' של האומר?", ומה היא אומרת או מחנכת?", "כיצד אמר מה שאמר?", הם משאלות היסוד של מחזיקי גישה זו.

<sup>25</sup> סימון 2002, עמ' 26, ובהמשך עמ' 32-35.

<sup>26</sup> אדר 1969, עמ' 34, וע"ע עד עמוד 39 בביאור גישתו.



בשאלת ה"כיצד?" נוכל למזג אחת מבין הגישות האחרות כדוגמת הלאומיים או הספרותיים. תפיסות אלו ממרכזות את חנוך האדם כמושא של הלימוד. תפקיד הוראת התנ"ך, הוא להפוך אותנו לבני אדם ערכיים יותר על פי התווית דרכו של המובע בתנ"ך. אריה סימון, בספרו "אדם בצלם"<sup>27</sup>, מרבה בהקדמתו להציג את ההקשרים בין החינוך ההומניסטי ולימוד המקרא, מעניינות גם הערותיו בשילוב התושב"ע והפרשנות המוקדמת בשעורי המקרא כתורמים חשובים לחינוך ההומניסטי:

"... לאמיתו של דבר מצויים אותם הערכים במקרא ובמשנה, בתלמוד וברבדים מאוחרים של מורשתנו ומהווים חלק מהותי של המסורת היהודית"<sup>28</sup>

יש להבחין כי בעלי הגישות של הוראת התנ"ך במיקוד על "האדם במקרא"<sup>29</sup> (שיפוט ערכי, ביקורת, הזדהות וכו'), יכולים, אך אין זה מחויב או מתבקש, כי הם יכללו תחת הכותרת של הגישות ההומניסטיות.

### גישות מדעיות - ביקורתיות (ספרותיות)

"העם יוצר המקרא הולך וכובש לו את המקום הראוי לו בחקירת ספרו הנצחי"<sup>30</sup>

עצם הפנייה אל החקר המדעי של המקרא מעידה על התמקמות בקומה זקופה בקהילת העמים. המעבר לשיטת המחקר כפי שהושאל מהמחקר הפרוטסטנטי, "שיחרר" בעצם את לימוד והוראת התנ"ך ממסורת הלימוד היהודי על קשריה עם התושב"ע.<sup>31</sup> ביקורת המקרא מערערת אף את מושלמותו של המקרא, ואת מסירתו מישות אלוקית בודדת, אך אין בכך, לטענתם, פגיעה בזוהרו. דווקא העיסוק הערכי, לאומי וההומניסטי נתפס על ידם כקרדום החופר שלא בצדק במקרא. לפי גישה זו יש ללמוד תנ"ך כיאה וכנדרש למחקר אמיתי, על ספריו השונים (וכותביהם המגוונים!), עם התבוננות של "מקרא מפרש עצמו"<sup>32</sup>, ואשר נחקר על ידי כלי עזר המקובלים בעולם המחקר (מקורות חיצוניים, עדויות ארכיאולוגיות וכיוצא"ב). יש וינסחו גישה זאת כ"ריחוק צורך קרבה"<sup>33</sup>.

<sup>27</sup> סימון אריה (1991) עמ' 30.

<sup>28</sup> שם, עמ' 30

<sup>29</sup> כדוגמה נציג את סכונפלד (1979), אשר לאחר סקירתו על הוראת התנ"ך במאה האחרונה מציג את גישתו ה"אדם במקרא"- תנ"ך המציג דמות אידיאלית אשר מזמין את הקורא לברר: על אילו ערכים (הדמות) היא חיה?, מה יחסה ל...? וכי (עמ' 190).

<sup>30</sup> אנציקלופדיה מקראית, מבוא לכרך א', עמ' ט.

<sup>31</sup> סימון 2002, עמ' 29.

<sup>32</sup> ניסוחו של זקוביץ בשיחה עימי לשיטתו בעניין פרשנות פנים מקראית, כאשר המקרא מפרש את עצמו ממקור אחד למשנהו. וראה עוד זקוביץ 1995.

<sup>33</sup> זקוביץ 1995, עמ' 81-90, עיקר טענתו היא שלימוד התנ"ך צריך להיות מדעי- ביקורתי אשר נחשב ל"מרוחק", אך בעצם הוא מעצים את הטקסט לדרגת "קנוניות" מיוחדת וזוהי קרבתו! (הגדרתו למושג בשיחה עימי).

## הוראת התנ"ך בחמ"ד

תיאור ההתפתחות של הוראת התנ"ך בחמ"ד, מצריך אותנו לסקירה מתמצתת על תולדות החינוך הממלכתי דתי מראשיתו. לטעמנו יש בכדי הסקירה לשפוך מעט אור על התהוות גישות שונות של הוראת התנ"ך בחמ"ד כפי שניווכח לקמן.

"בין שתי הקבוצות, החרדים מכאן והחופשים מכאן פעלו מערכות מתווכות. הבולטות בהם בתחום החינוך היו מפלגת המזרחי והרב קוק"<sup>34</sup>

החינוך המסורתי (חרדי), והחינוך החילוני, הם שהיו דומיננטיים בשלהי המאה התשע עשרה, והם שהיוו משיקים לזרם אשר כונה "המזרחי", יש הרואים בו כ"ממצע" בין זרמים בבחינת זרם עצמאי ויש כ"תת זרם" (במכלול הזרם הדתי-חרדי)<sup>35</sup>.

כבר קודם המלחמה פעלו המגשרים בין הזרמים (החילוניים "על מורכבויותיהם", והחרדים "על הרגליהם") אך ללא תיאום ואף בהתנגשויות. רבים משני הצדדים תלו תקוות ברב אברהם יצחק הכהן קוק, אשר לימים הפך לרב הראשי של יישוב היהודי בארץ ישראל (יז' באדר א' תרפ"א, 24.2.1919) כאשיות אשר תוביל את הזרמים, אם לא לאיחוד אזי לאפשרות של קיום סביר בין הזרמים השונים בחינוך הארץ ישראלי, ובחלוקת המשאבים התקציביים הכרוכים בעניין.

פשרות רבות הוצעו, אך נדחו, ולעיתים עוד בניסוחן הראשוני. אף חלוקה לאגפים שונים הוצעה<sup>36</sup>, אך הפולמוס נותר, בלהבות נמוכות או גבוהות יותר, כך שניתן לומר שהפולמוס פועם עד לימינו במערכת החינוך.

תוך כך מעניין לעקוב אחר הפולמוס בזעיר אנפין בקרב זרם המזרחי:

"בדיוננו בפולמוס מלחמת התרבות בקונגרסים הציוניים עמדנו על הפלוגתא הפנימית בתוך מפלגת המזרחי, בין קבוצת הרב ריינס לקבוצת הרב פישמן, מימון וזאב יעבץ. קבוצת ריינס ביקשה, כזכור, לנתק את שאלות החינוך והתרבות מן הפעילות הציונית, כדי לאפשר לציונים הדתיים לשתף פעולה בתחום המדיני... ואילו קבוצת מימון יעבץ דרשה פעילות בתחומי החינוך והתרבות ברוח הציונות הדתית"<sup>37</sup>

<sup>34</sup> אלבוים – דרור 1990 עמ' 233.

<sup>35</sup> שם עמ' 235.

<sup>36</sup> אף כותרות בניסוח סמנטי הוצעו כפשרה: "...סכומו של דבר: נותרה ההבחנה בין בתי הספר העבריים של ועד החינוך... לבין בתי הספר הנתמכים על ידי ועדת החינוך" (שם עמ' 251)

<sup>37</sup> שם עמ' 252, בהמשך מציגה המחברת גם את הפולמוס ה"תוך סיעתי" בין נציגי המזרחי (דרי' לוריא, הרב שנפלד ועוד) לבין גישתו של הרב קוק, בעניין ה"תלות" של החינוך הדתי בממלכתו, או בניסוח אחר: החמ"ד כזרם או תת זרם? (עמ' 295-310).

שאלות פילוסופיות, אידיאולוגיות ופרגמטיות רבות עולות מהפולמוס בתוך מפלגת המזרחי, בדבר ההתאמה בין דרכי החינוך לבין הבנת המהלכים הציוניים שהתרחשו ומתרחשים עם חזרת העם לארצו, וכל זאת במעטה תיאולוגי (אשר הוא לכשעצמו נזקק לבירור אמיתי!) מובן כי השאלות והנושאים הללו חשובים להבנת הרקע להתפתחותו של החמ"ד, אך כיוון שקצרה היריעה מלהכיל נושאים נכבדים אלו, נבקש להתמקד, ברלוונטי למחקר הנוכחי בהוראת התנ"ך.

בשנת תרצ"ב פרסמה מחלקת החינוך של הסוכנות היהודית חוברת אשר מגדירה לראשונה את תוכניות הלימוד בתנ"ך של זרם המזרחי:

"ביה"ס צריך לעשות את כל חמשת חומשי התורה לרכושו של הילד בבחינת 'נכסי צאן ברזל'"

בהמשך, בהתייחסות לכלל לימודי התנ"ך:

"לתת לילדים את האפשרות לרכוש לעצמם בקיאות רחבה ומבוססת בכתבי הקדש"<sup>38</sup>

ההתייחסות ישירה לאסכולות השונות הנהוגות באותה תקופה לא מצאנו, אלא ש"רוח" הדברים ובחירת המילים ("חקירה", "דילוגים" ועוד), מוכיחה על התמודדות אידיאולוגית עם הרוחות הנושבות, כשההכרעה לא מוגדרת.<sup>39</sup>

עם הופעתה של תכנית הלימודים של החמ"ד בשנת תשי"ד, נוסחו מטרות, אם כי בצורה כללית ומעורפלת, והחלו להתפרסם מאמרים על שיטות הוראת התנ"ך בחמ"ד. שעורי המקרא זכו להגדרה כשיעורים במערכת הלמידה, אך בפועל הם לא נשאו אופי עצמאי, אלא שילוב של מקרא-הלכה-אגדה (ללא ההבחנה בין הדיסציפלינות הנדרשות).

זלקין מציין כי תוכנית הלימודים בתנ"ך בבתי הספר הדתיים (מאז [תשי"ד] ובעצם עד ימינו), מדגישה את עקרון המעגלים הקונצנטריים. המדובר על מחזוריות בלימוד התנ"ך, בלימוד אותם הטקסטים בשני מחזורים עד שלושה, זאת לבד מסיפורי התורה בגן הילדים ו"פרשת שבוע" אשר נלמדת כמעט בכל שנות הלימוד.<sup>40</sup>

סמן נוסף בהתפתחות הוראת התנ"ך בחמ"ד, מוצב משנת תשכ"ז עם הקמת הוועדה לתכנון הוראת התנ"ך. הוועדה ניסתה להתמודד עם שאלת מרכזיותו של המקרא, לשם כך חובר סילבוס מקיף, מפורט ועדכני, עם חומרי עזר לימודיים בהתאמה. במקביל החלו השתלמויות, והוקם צוות של הערכה מעצבת (אף בחינות הבגרות שולבו במסגרת זו).

בהקשר של ועדה זו, ויותר עקב סיבות אחרות (כהתמודדות מול שאר הזרמים), החלו שעורי התנ"ך בחמ"ד נושאים גם אופי של "הנחלת תרבות" ולא רק העברת אינפורמציה. הדבר בא לידי ביטוי בשעורים המדגישים את החבור אל הטקסט דרך "חוויות ההתחברות העצמית של הפרט

<sup>38</sup> אהרונוסון 1990 עמ' 5.

<sup>39</sup> אולי יש בדוגמא זו בכדי להעיד על הימצאותה של התנועה כולה בין ההתפתחות של הזרמים השונים, ועיין עוד בסימון 2002, עמ' 35, אשר נוקט ומרחיב בדעה זו.

<sup>40</sup> זלקין 1979, עמ' 1-3. זאת עבודת הדוקטורט שלו אשר בוחנת את ההוראה המחזורית במקרא בממ"ד, כאשר בבסיס המחקר הצעות ודרכים לשנות, לייעל, להתקדם ולהתאים את דרכי הלמידה לכלל מחזור.

לאלוקיו", וזאת בשינוי להיותם בעבר בעלי אופי של למוד מסורתי המחויב על פי נורמות קהילתיות מותוות מראש. סימון אף מעיר על כך, כי ההשפעות השונות של הגישות הלאומיות, חדרו בדרך זו או אחרת לחמ"ד.<sup>41</sup> הדבר בא לידי ביטוי בכך שהמורה "התיר" לעצמו להציג רעיונות חדשים המקושרים לעולמו הסובב של הילד, לצד העיון בפרשנות המוקדמת והמאוחרת. זאת, עם או בלי אחיזה ישירה או עקיפה עם פשט הכתובים. מכאן ואילך אנו מוצאים בהוראת התנ"ך בחמ"ד "חוסר אחידות", בניסוח צנוע. המדובר על מיגוון תפיסות של לימוד והוראה בתנ"ך, וזאת על פי מידת היכולת של בן תקופתנו לבאר, להוסיף ולהשליך מהכתובים, בהתייחס לנאמר בתורה שבעל פה. נושא זה יהיה עיקר עיסוקינו בהמשך מסמך זה.

המיגוון המדובר בהוראת התנ"ך בחמ"ד יכול לבוא לידי ביטוי בסוגית: "תנ"ך בגובה העיניים!!" סוגיה זו היא דוגמא טובה לאחת מבין הסוגיות אשר עוררו את הדין בדבר לימוד התנ"ך בחמ"ד בתקופתנו. המדובר על תיחום גבולות בדבר תוקף פרשנותם של חז"ל, מידת העצמאות של הלומד והמלמד תנ"ך, שפוט דמויות העילית ומתן "פשטות מחודשים" לטקסט המקראי. במשקפיים שונות, צבי אדר מתייחס להסתבכויות ההרמנויטיות-מוסריות שבין התנ"ך כפשוטו לבין חז"ל ושאר מפרשיו בחמ"ד:

"בתנ"ך מבקר אלוהים את האדם והאדם את אלוהים, ואילו החינוך הממ"ד מרדד ככל האפשר את הביקורת על אלוהים.. התנ"ך אינו נרתע מלציין פגמים בהתנהגותם של אבות האומה ומנהיגיה ואילו החינוך הממ"ד עוסק בצידוקם ככל האפשר.."<sup>42</sup>

בניסוח אחר נאמר כי "אי הבהירות" בכל הקשור לגבולות ההרמנויטיות בלימוד ובהוראת התנ"ך בחמ"ד, יצר מצב של "איש הישר בעניו יעשה", וכאשר מתקרבים הדברים לגבולות<sup>43</sup> (ביקורת המקרא), הפולמוס מתחדד! מובן כי גורמים נוספים (ועיקריים לא פחות לעניות דעתנו), משפיעים על הפולמוס, ובראשם ה"מתח" המתמיד בין המסורת למודרנה במחשבת החמ"ד ובתכניות הלימוד אשר נגזרות ממנה!<sup>44</sup>

בכוונת מסמך זה לפזר במעט את חוסר הבהירות, על ידי ניסוח הגישות במונחי ה"שפה" ו"הספרות", ולהדגימם בעיון משווה.

<sup>41</sup> שם, עמ' 36-38, בהבהרת דרכה החינוכית של הציונות הדתית הבאה לידי ביטוי גם בהוראת המקרא.

<sup>42</sup> אדר, צבי (1970), החינוך היהודי בישראל ובארה"ב, ירושלים. עמ' 77

<sup>43</sup> ועיין בהערה 21 לדרכו הייחודית של הרב ברויאר, ובפולמוס סביב תנ"ך בגובה העיניים? אשר מפורט ב עמ' 21-22. <sup>44</sup> נושא נכבד זה יכול לפרנס קובץ מחקרים מעניין, אלא שאף כאן נבקש להתמקד בגישות חינוכיות להוראת תנ"ך. נסתפק בהפניה למחקר חשוב ומקיף המתהווה בחודשים אלו בסוגיית היחס שבין מסורת למודרנה בחמ"ד, בתפיסת דמויות העילית בסה"מ. הצעת מחקר זו לדיסרטציה הוגשה לפרופ' רוזנק ודר' דיטשר ע"י הגב' אראלה ידגר, מרכז מלטון, האוניברסיטה העברית ירושלים, 2005.

## 2. בין "שפה" ל"ספרות" - מתודה להשוואה ולעיון משווה

מיכאל אוקשוט (1901-1990) היה פילוסוף אנגלי אשר דגל בגישה האידיאולוגית הליברלית-שמרנית ובשיטת החינוך המסורתית.

"חלק חשוב מההתעניינות המחודשת ברעיונותיו של אוקשוט קשור, ללא ספק, במשל המוצלח והמאיר עיניים שבו השתמש בדמותו את האופנים השונים הבסיסיים של החשיבה האנושית (המדעי, ההסטורי, המעשי והפואטי) כ'קולות בשיח האנושי' (voices in the conversation of mankind). כל אחד מהאופנים מהווה מעין 'שפה' עם כללי תחביר ו'ספרות' משלה, ובעזרתו האנושות מגבשת דרך לשקף את החוויה האנושית כולה ולבנות את עולם האידיאות שלה. לשיח האנושי יש מורשה של דורות, וכל דור מצטרף אליה מחדש ומביע באמצעותה את עצמיותו בתרומתו לספרותו המתחדשת"<sup>45</sup>

רוס מנסה לעמוד על משמעות הקולות בשיח האנושי בחלוקתו של אוקשוט בין שפה לספרות, אך הדברים אינם ברורים כנדרש, ומכיוון שרבו הפרשנויות לדבריו של אוקשוט נעוין תחילה בדבריו:

"כל בן אדם נולד כיורש למורשה שהוא יזכה לה אך ורק בתהליך של למידה... מה שכל אדם נולד לרשת הוא מורשה של הישגים אנושיים, מורשה של רגשות, אמוציות, דימויים, חזיונות, מחשבות, אמונות, רעיונות, הבנות, מיבצעים עיוניים ומעשיים, שפות, יחסים, ארגונים, קני מידה והנחיות של התנהגות, תהליכים, ריטואלים, כישורים, חפצי אומנות, ספרים, יצירות מוזיקליות, כלי עבודה, חפצי אומנות וכלים - בקיצור כל מה שדילתיי (Dilthey) כינה בשם geisting welt (עולם רוחני)"<sup>46</sup>

המורשה שכוללת לפי אוקשוט את כללי המשחק במציאות התרבותית, היא היא השפה שעוברת במרוצת הדורות. וכיצד היא מונחלת?

"ניתן להיכנס לעולם זה, לנכס אותו וליהנות ממנו אך ורק בתהליך של למידה... וכיניתי את העולם הזה בשם "המורשה המשותפת לנו", מפני שהכניסה לתוכה היא הדרך הבלעדית להפוך לבן אדם, וכדי לשכון בה יש להיות בן אדם"<sup>47</sup>

בהמשך דבריו מפתח אוקשוט את הדברים לעיל לכדי החשיבות של ההוראה בהיותה הכנסת הילד לעולם המורשה, אשר חשוב הוא יותר מאשר הילודה הפיזית!

<sup>45</sup> רוס 4-2003, עמ' 3.

<sup>46</sup> אוקשוט 1965, במקראת פיטרס 1967, בתרגום רוס 4-2003, עמ' 7.  
<sup>47</sup> שם עמ' 7.

אוקשוט עוסק במאמרו אף בסוגיית העברת הידע (אינפורמציה) מול הקניית מיומנויות, ובבואו לפרש את הדין למורשת השפה, הוא נזקק למושג השני, "ספרות" (או "שיפוט" בניסוח אחר שלו):

"יש לשתף 'שיפוט' לאינפורמציה, להוסיף 'ידיעה איך' ל'ידיעה מה' של האינפורמציה"<sup>48</sup>

"ספרות" היא אם כן לדעתו, מתן כלי חשיבה ליכולת שיפוט, הסקת מסקנות, באור הולם והשלכה מתאימה לעולם המושגים התרבותיים, אשר לא הוגדרו עד תום במסגרת השפה. בהגדרה מעשית יותר בדבר הנחלת האינפורמציה (מורשה) עם השיפוט, מציע אוקשוט שני כיוונים או השלכות לתחומי ההוראה:

"מסירת האינפורמציה אשר אכנה אותה בשם 'הדרכה', והעברת שיפוט אשר אכנה אותה בשם 'הנחיה'"<sup>49</sup>

שני המונחים הללו (הדרכה והנחיה), הם אשר עומדים בבסיסה של מלאכת ההוראה ביישום מחשבת החינוך, וחידושו הוא בכך שהם בהתאמה משמשים לשתי דיסציפלינות חינוכיות שונות ומשלימות, אינפורמציה על ידי הדרכה, ושיפוט על ידי הנחיה.<sup>50</sup>

בהתייחס לביקורת הטקסטים מיישם אוקשוט את מושגיו:

"המומחיות הזאת [ 'שיפוט' או 'ידיעה איך' ] מיוצגת למשל בהגדרתו של מבקר הטקסטים... מה שבא לידי מימוש כאשר האינפורמציה שאפשר לקבל בהשוואה בין כתבי יד ובין הדפוסים נפסקת. זהו כל מה שנשאר מעבר לנקודה אשר בה הכללים של הביקורת והמתודות אינם משמשים עוד, וכל מה שנדרש הוא לגרור את ההנחיות המתאימות מהכללים האלה. זהו כל מה שאינו נתפס אפילו ברשימה המפורטת ביותר של התכונות הנדרשות בביצוע האומנות של ביקורת הטקסטים"<sup>51</sup>

כאן על פי הבנתנו מציג אוקשוט את היחס בין השפה לספרות בהנחלת טקסטים ופרשנותם. השפה היא הנאמר "גלויות" בטקסט ואשר מועבר ע"י החינוך ככללים מחייבים לכל הנמען לטקסט, זאת ללא יכולת של תגובה ביקורתית או שיפוט כלשהוא. הספרות איננה גלויה בטקסט, אלא היא זו המאפשרת "מצע" לנדבך אישי נוסף על פני הטקסט, דבר שכזה מתאפשר בעזרת הקניית מיומנויות של הסקה או השלכה מהנאמר בו.

<sup>48</sup> שם עמ' 15.

<sup>49</sup> שם עמ' 18.

<sup>50</sup> בעניין סוגי האינפורמציות השונות המוקנות ע"י החינוך רבו המחקרים, אלא שעל פי הבנתי, אוקשוט מתייחס לדבריו המצוטטים בעמ' 13 במסמך זה, בהגדרתו "שפה".

<sup>51</sup> שם עמ' 20.

פיטרס מציע הבחנה מקבילה בין "תוכן" לבין "הליך", כאשר לשפה אין תוכן אלא היא בגדר "כללי המשחק" שהם חוקי הברזל של כל שיח שהוא בתרבות נתונה. התכנים הם בגדר הספרות, שהיא העיבוד שנעשה על פי כללי השפה.<sup>52</sup>

מכאן ואילך אנו מוצאים בספרות המחקר כמה פרשנויות של המושגים הללו, וכמה השלכות בעקבות הגדרות שונות בפילוסופיה של החינוך. אנו מבקשים להציג תחילה את הבנתו של רוזנק:

"שפה מבטאת את הקנונים ואת חוקי היסוד המשתמעים בתרבות מסוימת. השפה היא סך ההנחות, 'כללי המשחק', והתהליכים היסודיים המזוהים באופן בסיסי עם תרבות נתונה, שבלעדיהם לא הייתה התרבות בעלת אופי או בעלת אישיות... 'ספרות' - כל אותן תופעות ויצירות תרבות ורוח המעוגנות בשפה והמעידות על הפוטנציאל שלה להביא לידי חיים עשירים ומגוונים ועשייה מחודשת"<sup>53</sup>

מספר תובנות חשובות עולות מהבחנתו של רוזנק והוא אף מנסחם בהמשך דבריו:<sup>54</sup>

- השפה היא בעצם העיקר והספרות היא מה שעשו ויעשו בני התרבות איתה.
- בחינוך, לימוד השפה ממקם אותנו בשרשרת הדורות, בעוד שהספרות היא אשר מוסיפה את חותמנו האישי.
- יצירת ספרות טמונה בשפה קולקטיבית, והשפה תלויה בספרות ע"מ שתישאר חיונית ורלוונטית.
- אין כיום הסכמה על זהותה המוגדרת של השפה אך היא דורשת נאמנות, אמון והגנה, הספרות מעצם טיבה אף היא אינה מוגדרת.
- השפה נתונה לשינויים וזאת ביחסי הגומלין שלה עם הספרות, ויש שסוברים (הגישות המסורתיות) כי השפה היא קדושה ונצחית.
- קימת הקבלה בין שפה וספרות לבין טקסט קנוני ופירושו (בהתאמה).

לאחרונה, בעקבות השיח בנושא הגדרת המושגים שפה וספרות<sup>55</sup>, הוצגו הבנות נוספות, ואף עורערו תפיסות קודמות בהגדרת המושגים. שקדי במאמרו "ערכי היהדות בכיתה"<sup>56</sup> סוקר את הבנתו של רוזנק בהבנת המושגים, ומבקש לבחון את מידת הקורלציה שבין תפיסת ההוגים בחינוך את המושגים לבין תפיסת המורים:

<sup>52</sup> Peters, R.S 1981

<sup>53</sup> רוזנק 2003, עמ' 21.

<sup>54</sup> שם ועמ' 22-23. להלן ציטוטים מהבנתו של רוזנק את אוקשוט ופיטרס, ומכיוון שרבו ה"פרשנויות", כפי שניווכח להלן, בחרנו להשאיר בידי הקורא את הבנתו, ולהציג את הבנתנו בסוף הסקירה.

<sup>55</sup> הדיון נקבץ בספר שראה אור לאחרונה (יוני 2004) כסיכום הכינוס לכבודו של פרופ' רוזנק עם יציאתו לגמלאות: כהן, יונתן [עורך] (2005), מיהו היהודי המחונד? כיוונים בפילוסופיה של החינוך היהודי, מרכז מלטון, ירושלים.

<sup>56</sup> שקדי (2005), כחלק מהדיון המוזכר בהערה הקודמת.

"מה שהוצג בפני התלמידים אינה הספרות פרי הגותם של רוזנק ושותפיו-תלמידיו, כותבי תכנית הלימודים. מה שהוצג היא הספרות שיצרו המורים המלמדים עצמם, כל מורה וה"ספרות" שלו. מדובר בספרות המורכבת משתי שפות לפחות: השפה המשקפת את תפיסת המורים את היהדות ('השפה התרבותית'), והשפה המשקפת את דרכי ההוראה ('השפה החינוכית')"<sup>57</sup>

אמנם עיקרו של המאמר עוסק בנושא תכניות הלימוד לערכי היהדות, אך לעניינינו נאמר כי שקדי אינו מערער על הבנותיו של רוזנק במונחי השפה והספרות, אך הוא מוצא חוסר התאמה בין הבנתם על ידי ההוגים לבין תפיסתם על ידי המורים. כמו כן הוא מסיק כי המושג "ידע המורה"<sup>58</sup> דומיננטי הרבה יותר בהוראת התנ"ך (ובהוראה בכלל), מאשר הבחנתו (של המורה) בין הוראת שפה או ספרות.

בתגובתו לשקדי מצביע גיליס<sup>59</sup> על אי בהירות בהבנת רוזנק (ושקדי) את אוקשוט ופיטרס. הוא מתקשה להבין כיצד השיח הפנימי של התרבות (כללי המשחק) שיוצרת שפה (בהגדרת אוקשוט), או ה"הליך" כשפה (בהגדרת פיטרס) יכולות להיות ה"שפה" כטקסט קנוני (ואפילו המקרא) לפי רוזנק? הוא מעדיף אם כך לראות את היחס בין הספרות לשפה כ"כללי השיח" (שפה) הנקנים על ידי העיסוק בספרות, ולא כבסיס קנוני מיוחד או קדוש ועליו מבנה בצורה של פרשנות (כפי הבנתו ברוזנק ושקדי).<sup>60</sup>

ריבוי הדעות בעניין "העתקת המושגים" כפי שטעמנו בדיון לעיל, יאפשר לנו לנסות ולנסח מחדש את הגדרות ה"שפה" וה"ספרות" לצורך העיון המשווה בין הגישות השונות להוראת ה"סה"מ ותפיסת הדמויות בו.

נבקש להשליך את המושגים, על היבטים חינוכיים בלימוד והוראה של טקסט מקראי בחלקו הסיפורי ולהגדירם כצורכנו:<sup>61</sup>

הוראת "שפה": ערכים מוחלטים, נורמות התנהגותיות וכללים הלכתיים המובעים בטקסט המקראי-סיפורי, שהם בבחינת הנחות יסוד בחינוך היהודי אשר אינן עומדות לביקורת או סתירה.

הוראת "ספרות נורמטיבית": ערכים אינסטרומנטלים ואישיים, אקטואליזציה והרמנויטיקה הנובעים מהטקסט המקראי-סיפורי, שהם בגדר הנדבך הרצוי לפתוח השפה.

הוראת "ספרות אישית": בחינה, עיון ביקורתי, ויכולת ההשלכה של הלומד והמלמד בין זמננו להתייחס לשפה ולספרות הנורמטיבית.

כפי שנראה להלן ההגדרות הללו נתונות להגדרות פנימיות שונות, ושלושת הגישות החינוכיות אשר יעמדו למבחן משווה יעידו על כך. יחד עם זאת נוכל להסתפק בשלב זה בהגדרות הללו כ"כלי עבודה" לצורך העיון המשווה.

<sup>57</sup> שם עמ' עה .

<sup>58</sup> במונח זה מתכוון שקדי לעולם המושגים, בהשתייכותו ובאמונותיו של המורה לתנ"ך, בבואו להורות תנ"ך. מחקר זה מתלווה לעניות דעתנו למחקר מקיף יותר שלו ושל דר' הורנציק בעניין תפיסות מורים ואין כאן המקום להאריך.

<sup>59</sup> גיליס (2005), עמ' פבי- פג'.

<sup>60</sup> בשיחה עימי התקשה דר' גיליס להבין כיצד פרופ' רוזנק מכליל בשפה את התורה שבכתב כטקסט קנוני אשר לא ניתן לערער, שהרי אוקשוט ראה את השפה ככללי משחק המשתנים בהתאם לספרות. לטענתי רוזנק עמד על יכולת השפה להיות מעוצבת ע"י הספרות ודווקא הפרשנות, לטענתו, היא זו שמהווה את עיצוב הטקסט גם אם הוא מקראי! או שניתן לומר כי רוזנק "שאל" את המושגים לצרכי הבהרת היחס בין הטקסט המקראי לפרשנות!

<sup>61</sup> אנו מגדירים את המושגים מחדש לצורך העיון הנידון, ואין בכוונתנו להכריע או לנסחם כהגדרה כוללת!



### 3. הסיפור המקראי- ייחודו, מאפייניו וגישות חינוכיות שונות להוראתו

השאלה, משל, מסר, הנהגה, מוסר, הלכה, נורמה, חיקוי, היסטוריה, תיאולוגיה- אלו ועוד, הם ממילות השימוש הרווחות בניתוח הסיפור המקראי. אולי בשל כך כטקסט ייחודי זוכה הספור המקראי לשלל אפשרויות של התייחסות.<sup>62</sup>

אנו מבקשים להתמקד בהוראת הספור המקראי ובתפיסת הדמויות בו, ולכן בפרק זה נסקור את הגישות החינוכיות השונות להוראתו. ננסה למדר את הגישות דווקא בהתמקד על התייחסותם לשיפוט הדמויות, דבר שיועיל לנו בעיון המשווה בין שלושת הפרשנים ובהבחנה בין תיחומי השפה והספרות.

זכה הספור המקראי (להלן סה"מ) לשלל התייחסויות, החל מהמדרש הקדום בראשית היווצרותה של התורה שבעל פה, ועד לפרשנות האקטואלית של הקורה והקורא בן זמנינו. קצרה היריעה מלהכיל את הנכתב וקל וחומר את הנאמר אודות הסה"מ, ולכן נבקש להתמקד בשלושה תתי נושאים אשר נצרכים לנו לשאר חלקי המסמך.

א. ייחודו של הסה"מ על פני שאר חלקי התורה

ב. תפיסת הדמויות בסה"מ

ג. גישות חינוכיות להוראת הסה"מ בחמ"ד

#### א. ייחודו של הסה"מ על פני שאר חלקי התורה

בבואנו להגדיר תחילה את צמד המילים "ספור מקראי" דומה כי נודקק תחילה להגדרת "סיפור" במקרא:

"ספור מוסר מה קורה לבני האדם, ומתאר חפצים, מקומות ואירועים... מה שהופך תיאור לספור, הוא השנוי המשמעותי...אותו אירוע אשר יעורר בקורא תחושה שנפל דבר"<sup>63</sup>

שני אלמנטים חשובים מדגיש פולק בבואנו להבדיל בין ספור מקראי לבין שאר דברי המקרא: תיאור הקורה ואירוע משתנה. הגדרה כוללת זו מצריכה אותנו להמשיך ולעייין בייחוד המצוי בתיאור ובשנוי. בניסוח אחר: מהי מטרת הצגת התיאורים המשתנים, ומדוע דווקא בדרך שכזו?

הסה"מ מתגלגל (במונחי הזמן) עם התרחשויות אשר מתוארות בתמציתיות וזאת בשנוי לספרות בת זמנינו (אשר רבים בה התיאורים הישירים והעקיפים). ניתן לנסח את הדברים במונחי הזמן והמרחב:

<sup>62</sup> להרחבה, ניתן לעיין: גויטיין 1956, פולק 1994, בר אפרת 1984.  
<sup>63</sup> פולק 1994, עמ' 1.

"סיפורי המקרא מביאים לפנינו את התנועה של החיים, והם ספוגים פעולה ועשייה. בהיותם ספורים דרמטיים הם נזקקים בראש ובראשונה לממד הזמן כדי לאפשר את פתוח עלילתם השוטפת, בעוד שהמרחב תופס בהם מקום משני בחשיבותו"<sup>64</sup>

שני המרכיבים להגדרת התיאור והשנוי בסיפור המקראי, הינם לפי בר אפרת מימד הזמן אשר מאפשר שינוי, ומימד המרחב אשר מצריך תיאור. אם כי, המייחד את הספור המקראי, לטענתו, הוא דווקא הקצור בתיאור הקורה ו"קפיצות הזמן" על פי צרכי העלילה. הזמן על פי הסברו של בר אפרת גורם לכך שתהיה התפתחות בסיפור, והמרחב מסביר את פשרה.

לעיתים מטרת הצגת המרחב להביע מסר סמוי או גלוי, לפעמים המרחב מסביר קישורים קודמים או שהוא משמש כחוליה להבנת ההמשך, ולעיתים הוא לא מופיע כלל, אלא משאיר בידי הקורא להבין, לפרש ולהשליך את פרשנותו לרצף האירועים המופיעים על ציר הזמן. פולק מבחין בין זמן אובייקטיבי לזמן סובייקטיבי, כאשר בבסיס טענתו ישנו סדר התרחשויות כרונולוגי והוא האובייקטיבי. התורה מציגה אותו כל עוד היא לא מנסה להביע מסר אשר יוכל לגרום לאי סדר בזמנים. מאידך הזמן הסובייקטיבי לא מחויב לכרונולוגיה, וסדר ההתרחשויות משרת את מגמת הצגתו. כך גם נסביר לטענתו את הכלל "אין מוקדם ומאוחר בתורה"<sup>65</sup>.

הרמב"ם קובע:

"דע שכל ספור שתמצא מוזכר בתורה הוא לתועלת הכרחית בתורה. אם לאימות השקפה שהיא התורה או לתקון מעשה מן המעשים כדי שלא יהא בין בני אדם ענל ורשע"<sup>66</sup>.

לדעת הרמב"ם הסה"מ משרת את שאר חלקי התורה אשר בהם מופיעות ההשקפות בניסוחים של חוק ומשפט, שירה, נבואה והיסטוריה. הסיפור שופך אור על שאר חלקי התורה בדרכו הייחודית כדוגמא, משל, הזדהות עם דמויות העילית וכיוצא באלו. מטרה נוספת לסה"מ, היא לתיקון דרכינו המוסרית (אשר לאו דווקא מוזכרת בשאר חלקי התורה) כפי שניתן להסיק אותה מהספורים במקרא.

רוזנצוויג רואה את המטרה שבהצגת הספור המקראי, כטקסט אשר ביכולתו לגשר בין הקורה והנאמר "אז" לבין השיח האישי והתרבותי היום. המדובר, לטענתו, על יכולת השלכה המתאפיינת בעזרת הזדהות או ביקורת כלפי הקורה בסיפור ובהשלכת הדברים למציאות זמנית אחרת, אך מציאות מרחבית קרובה לקורא:<sup>67</sup>

"כדי להפקיע עצמו מכלל עבר האפי ומרחק ציורי בא הדיאלוג הנסתר השזור בו [הסה"מ] וצד ברשתו את המאזינים המרוחקים ממנו בזמן והופך קהל רחוק שותפים לשיחה המובלעת בסיפור

<sup>64</sup> בר אפרת 1984, עמ' 198.

<sup>65</sup> פולק 1994, עמ' 153-160.

<sup>66</sup> מורה נבוכים חלק ג', פרק נ'.

<sup>67</sup> וזאת בעזרת הדיאלוג הפנימי והקריאה לדיאלוג החיצוני השזור בו, כפי שמופיע בציטוט להלן.

...שיחה זו שהיא שאלה ותשובה, טענה והשגה, אמרה והשלמה, מוסיפה לעושים ולקווים ולאזהבים את הדבר האחד שעדיין הם חסרים... שלא להקפיד לכדי דוגמה את האהבה, את התקווה, את המעשה, אלא להריחם ברוח הקודש- הלא הוא: דעת, תורה, התגלות"<sup>68</sup>

מליץ בספרו מנסה לעמוד על מאפיינים ייחודיים של הספור המקראי אשר בעזרתן ניתן להיעזר בהקניית אסטרטגיות למידה ובשכלול מטקוגנטיבי, וזאת עקב "הקריאה הפעילה" (הקורא שותף, שופט, מכריע ומשליך):

"הטקסט המקראי מחייב קריאה פעילה מצד הקורא כדי להשלים את החומר הכתוב בו... להשלים את תיאור [מניעי] התהליכים הפסיכולוגיים והנפשיים של גיבורי הספור... לחשוף את הכוונות, הרעיונות והמסר החינוכי- דתי- מוסרי שבספור"<sup>69</sup>

מליץ התקדם עוד כמה שלבים במעורבותו של הקורא בקורה בשה"מ, לטענתו הקורא הוא שותף פעיל בעלילה כאשר הוא נדרש לחשוף רעיונות ומסרים ובד בבד להשליכם לעולמו. על פי הבנתנו אכן ניתן בכמה מקומות להתייחס כך לשה"מ (לדוגמא כאשר הדילמה היא בין שתי דמויות עילית), אך ברוב רובם של המקרים בשה"מ, מידת האינפורמציה המוגשת לנו על ידי המספר גדולה ומשמעותית לאין ערוך מאשר יכולת "ההתערבות" של הנמען בביקורת או בשיפוט!<sup>70</sup>

בסקירתו על החלוקה הפנימית בין סוגים שונים של ספור מקראי הוא מסכם:

"מקובל להבחין בכל סיפור מקראי בין שלוש שכבות. האחת השכבה העליונה הכוללת את העלילה הפשוטה. השנייה, השכבה העמוקה יותר הכוללת את התהליכים הנפשיים ורחשי הלב של גיבורי הספור המקראי. השלישית, השכבה העמוקה ביותר זו האמורה לתאר את האידיאות והרעיונות המוסריים של השה"מ. לעיתים האידיאות ותפיסת החיים מפורשות ולעיתים הן מובלעות בטקסט"<sup>71</sup>

טקסט מורכב המכוון לכמה רבדים ספרותיים, אשר מזמין במקביל את הקורא לדיאלוג, הוא שיימצא ייחודי להעביר נכונה ויותר את המסרים הגלויים והסמויים שבלמוד והוראת התנ"ך.<sup>72</sup>

השאלה שלפנינו היא, כיצד מתבצע אותו הדיאלוג בין השה"מ לקורא?

<sup>68</sup> רוזנצוויג 1961, עמ' 18-19.

<sup>69</sup> מליץ 1990, עמ' 26.

<sup>70</sup> וראה להלן בעיון המשווה בין שלושת הפרשנים בדבר יכולתנו לשפוט ולבקר את דמויות העלילת.

<sup>71</sup> שם, עמ' 25.

<sup>72</sup> ועיין עוד סקירתנו בפרק הראשון בדבר הוראת התנ"ך בישראל.

אדר מנסה לפרט כיצד הסה"מ מהווה מצע לדיאלוג עם הקורא. דיאלוג זה מאפשר לטענתו לא רק גירוי אינטלקטואלי, אלא הזמנה לשפוט ערכי חינוכי ולהתמודדות עם מהלכים תיאולוגיים. עקרונות הגישה מוצגות במבחר הציטוטים להלן:<sup>73</sup>

- ✓ "מתוך תיאור ריאליסטי וחי זה של האשיות וגורלה עולה לפניך איזו אידיאה"
- ✓ "רעיון הגמול קשור לרעיון ההשגחה, כלומר הכח הנסתר המסובב את העלילה בסיפורי התנ"ך איננו הגורל אלא אלוהים. אך לא תמיד פשוטות וברורות דרכי האלוהים"
- ✓ "...גם הפקחות המעשית וגם האמונה הגדולה, ערכי יסוד הם בסיפור המקראי"
- ✓ "אי אתה מוצא בספור התנ"כי אלא את המינימום ההכרחי"
- ✓ "המספר התנ"כי...מעייל תכנים גדולים במילים פשוטות"
- ✓ "הספור התנ"כי אינו מוסר לך במישרין את שחושבים הגיבורים ואת מניעיהם הנפשיים, אבל הוא נותן לך אפשרות לנחשם דרך העלילה"

אדר בעצם עומד כביכול על "לקונות חסרות" בס"המ אם בחסרון ממש, ואם בהצגתן הגולמית בלבד- דבר שמאפשר לטענתו "מצע" לדיאלוג בין הסיפור לקורא הנמען!

לסכום ביניים של תת נושא זה נאמר כי ייחודו של הסה"מ הוא בהיותו תיאור דינמי ומשתנה (פולק), אשר מטרתו להשלים את שאר מטרות הטקסט המקראי (הרמב"ם), בדרך ייחודית המזמינה את הקורא לדיאלוג פעיל (אדר ומליץ), ובשל כך הופך הטקסט הקדום לבר שיח עמנו (רוזנצוויג).

## ב. תפיסת הדמויות בסה"מ

טרם בואנו לדון בתפיסת הדמות, נתאר את מאפייני הדמות בסה"מ, על פי סקירתו של פולק<sup>74</sup>:

- ✓ הבחנה (ע"פ הסופר האנגלי פורסטר) בין "דמות שטוחה" (flat character) שאין לה חיי נפש או שרק תכונה אחת מיוחסת לה, ובין "דמות עגולה" (round character) אשר לה תכונות רבות, התפתחות, תודעה ובעיות.
- ✓ תכונות הדמות, אופייה והערכתה, מוצגות בפסוקים בכמה אופנים: דבורי הדמות ומעשיה, תיאורי תוכן וצורה של המספר, והיחס לדמות על ידי מעשי האחרים ודבריהם בספור.
- ✓ המספר המקראי ממעט להציג התפתחות ומורכבות של דמות במילים מפורשות, אלא מציג מצבים שונים זה בצד זה ומזמין בכך את הקורא לשפוט, לנתח, להסיק ולהשליך.

<sup>73</sup> אדר 1997, 39-45.

<sup>74</sup> פולק 1994, סכום בנקודות את מאפייני הסה"מ.

ישנן בסה"מ דמויות שונות, אשר מוצגות בדרכים שונות וזאת להשגת מטרות שונות. הגדרה כוללת זו העולה מסקירתו של פולק תוביל אותנו לסוגית ההזדהות והביקורתיות בתפיסת הדמות בסה"מ.

"התכונות שהוקנו לדמויות המקראיות אינן רק תכונות ייחודיות כי אם גם אנושיות כלליות. הדמויות מגלמות צדדים שונים של טבע האדם בכלל ולכן יש להן כוח מיצג ומשמעות אנושית רחבה. הודות לעיצובן זה, הממזג את האוניברסלי עם האנדבידואלי, יש בידי הדמויות בסיפורי המקרא גם למלא את תפקידן בתוך עולם הספור כנושאות העלילה וגם לסלול לעצמן דרך ישירה מעולם הספור אל לב הקורא כנושאות הבשורה"<sup>75</sup>

עצם היות הדמויות כחלק מהסה"מ, מעצים אותם לפי בר אפרת לכדי "כוח מיצג" או כ"נושאות בשורה", וזאת היא הלגיטימציה להתייחסות אליהן כדמויות אוניברסליות אשר מעשיהם ודבריהם נתונים להזדהות או לביקורת.

אלא שכאן אנו נדרשים לעיון בסיפא של הדברים, להזדהות גרידא או גם לביקורת?

גישות שונות מצויות להצגת הדמות המקראית, ונקטלגן ע"פ חלוקתו של דיטשר<sup>76</sup>:

- "גישת האבות כמלאכים" - הבלטת דרגת הרוחניות והקדושה המיוחדת לאבות, ולכן איננו מסוגלים להבין וקל וחומר שלא לבקר את מעשיהם. (דוגמא אופיינית לגישה זו היא הרב קוטלר {1961})
- "הצדקת מעשי אבות" - הטקסט המקראי ודמויותיו משמשות מקור להתרוממות רוח ומופת לחיקוי (אריה זוטא ויוסף עזריהו)
- "שפוט ערכי" - חינוך באמצעות המקרא ויצירת אקלים של שיפוט וביקורת כלפי הדילמות הערכיות - מוסריות המובעות בדמויות הסה"מ (צבי אדר ובן ציון דינור)
- "פירוש ערכי" - הבנה ופירוש של מעשה האבות לאור ציווי התורה שבכתב ושבעל פה, בניסוח וההעדפה שבין החלופות הפרשניות במטרה להעשיר את משמעות החיים של הלומד (נחמה ליבוביץ)

מובן כי יש להתייחס לדילמה זו (הזדהות, ביקורת ושיפוט) בהקשר רחב יותר של נאמנותו לטקסט, ובהגדרת הגישות של סימון: נאמנותית, ביקורתית או מתונה.<sup>77</sup> אנו נבקש להתמקד

<sup>75</sup> בר אפרת 1984, עמ' 112

<sup>76</sup> דיטשר 2004, במאמרו הוא מתמקד בגישתה של נחמה ליבוביץ, אך לאורך המאמר הוא סוקר את ארבעת הגישות

<sup>77</sup> סימון 2002, במבוא, עמ' 40-21, בתקציר נאמר כי הגישה הנאמנותית גורסת כי כל הטקסט נמסר ע"י האל עם "דפי ההוראות" לביצוע שהם דברי חז"ל. הביקורתיים מערערים על שלמות היחידה התנכ"ית ומייחסים על פי הקשר הכתובים, את הנכתב למספר זה או לעורך אחר. הגישה המתונה סוברת שהתורה ניתנה מיפי עליון אלא שיש לאל כמה צורות של התבטאויות שונות בהקשר לזמן, למקום ולסיטואציה המדוברת.

ולהתייחס בפרקים הבאים לעניין זה דרך תפיסתו של החמ"ד, בהדגמת שלושה פרשנים אשר חלוקים בעניין הלגיטימציה הביקורתית בתפיסת הדמות המקראית.

### ג. גישות חינוכיות להוראת הסה"מ בחמ"ד

"אם ראשונים בני מלאכים או בני אנשים, ואם ראשונים בני אנשים או כחמורים, ולא כחמורו של רבי חנינא בן דוסא ושל רבי פנחס בן יאיר, אלא כשאר חמורים"<sup>78</sup>

לאור דברי המדרש, יש אשר מציגים את הדמות המקראית ב"שחור לבן", הרשעים כרשעים גמורים, והצדיקים, האבות כמשל, נתפשים כדמויות ללא דופי ורוב.<sup>79</sup> יש אשר הרחיקו עוד בהוראתם לכדי חוסר היכולת שבהזדהות עם גיבורי העלילת:

"לכן כשמלמדים פרשה במעשי אבות, צריכים להסביר לתלמידים שאין המדובר באנשים רגילים בעלי מידות ורצונות כשלנו. מדובר באנשים נקיים מכל שאיפה ורצון עצמי שאין או יכולים להשיג את מדרגתם... כך אין לנו אפשרות להעריך את האבות"<sup>80</sup>

בהמשך דבריו מדגיש הרב קוטלר כי חז"ל הם אלו המוסמכים הבלעדיים כמבני הטקסט המקראי (ובמיוחד בסה"מ). הוראת מדרשי חז"ל היא היא הוראת המקרא! את הקצה השני של גבולות הוראת הסה"מ בחמ"ד נציג על ידי תיאור ה"פשט הקיומי" לפי סימון:

"הפשט הקיומי כדרך פירוש החותרת להבנה מרבית של המקרא כמות שהוא, על אמונותיו, על מתחיו הפנימיים ועל צמידותו לזמנו ומקומו. ועם זאת מצריכה את הקורא להיות הנמען בן זמנינו של התורה, הנביאים והכתובים"<sup>81</sup>

כמה תובנות עולות מהגדרת הפשט הקיומי:

1. "המקרא כמות שהוא" - יכולת הקורא בן זמנינו ללמוד מפשט הכתובים ללא מגבלות פרשניות קודמות (ספרות חז"ל, ופרשנות מוקדמת ומאוחרת)
2. "צמידותו לזמנו ומקומו" - רחוק כהסבר לדילמות ערכיות מוסריות
3. "הקורא הנמען בן זמנינו" - הלגיטימציה להשלכות ערכיות חינוכיות לקורא ולתלמיד בן תקופתו

דומה כי סימון "מתח" עד לקצה הגבול שניתן להוראת התנ"ך בחמ"ד את היכולת שלנו כמלמדים להורות בחמ"ד גישות ביקורתיות, כאשר ברי לנו (ומילות השימוש "על אמונותיו" או

<sup>78</sup> תלמוד בבלי מסכת שבת דף קיב עמוד ב.

<sup>79</sup> וע"ע ברוזנברג 2002.

<sup>80</sup> קוטלר 1961, עמ' 2.

<sup>81</sup> סימון 2002, עמ' 43.

"כדרך פירושו" מעידות על כך) כי מעבר לגבול ניצבת "ביקורת המקרא"<sup>82</sup> המערערת על היות הטקסט "שפה" (על פי הגדרתנו אותה!). בעלי הגישה של "מקרא מחנך לערכים" מוצאים בוודאי גם בסה"מ ובדרכי הוראתו את יישום הגישה:

"המורה באשר הוא מורה אינו נדרש להביא תורה חדשה לעולם... הוא נדרש למסור לדור הצעיר את קנייני הרוח והמדע שצברו הדורות הקודמים... שהתורה תיתפס כנכס רוחני, כמצבור של ערכים, ולא כנכס של ידע..."<sup>83</sup>

"לא אמונה נדרשת מהמורה למקרא, אלא הבנה. לא הסכמה, אלא הכרה בחשיבותם העילאית של העניינים הנידונים במקרא"<sup>84</sup>

בשני הציטוטים הללו של גרינברג, אשר מופיעים גם בהקשר של הסה"מ, הוא מדגיש כי בדרכי ההוראה של הסה"מ המטרה היא לדלות מצבור של ערכים (ולא ידע!), ערכים אשר הם קנייני הרוח ומהנכסים הרוחניים אשר מחויבים להיות במרכז הוראת התנ"ך. בכך מבקש גרינברג להסית את הדיון מהביקורת או השיפוט של דמויות העילית לדיון בערכים הרלוונטיים ללומד. נציין גם, כי גרינברג נאמן לגישתו כי יש להורות תנ"ך על פי: "קנייני הרוח והמדע שצברו הדורות הקודמים", על פי הבנתנו המדובר על ספרות חז"ל, וברמיזה לספרות המכונה "פרשנות מוקדמת".

מכאן ואילך נאמר כי הגישות השונות להוראת הסה"מ בחמ"ד "נעות" בין הגישות המיוצגות על ידי הרב קוטלר לבין הפשט הקיומי.<sup>85</sup>

---

<sup>82</sup> וע"ע בביאור המושג בזקוביץ 1995, כמו כן במאמרו החשוב של מאק (2004) "הוראת המקרא בחינוך תיכוני הממלכתי דתי", ימצא המעיין גישה המציעה בין השאר התייחסות לחקר המקרא במסגרת שעורי המקרא בחמ"ד: "יש לבחון דרכים ומנגנוני הוראה ובקרה נוספים. אך אין להתעלם עוד מן ההכרח לבחון את ההיבט המדעי מודרני של חקר המקרא והוראתו, ומן הראוי לנקוט כלפיהם גישה חיובי, זהירה ומבקרת, אולם לא מתעלמת..." (עמ' קסג) גרינברג 1985, עמ' 77.  
<sup>83</sup>  
<sup>84</sup> שם עמ' 262-263.

<sup>85</sup> זאת כאשר מספר סוגיות חשובות משפיעות ומגדירות את השוני שבין השיטות להוראת הסה"מ בחמ"ד, כגון: בין "פשט" ל"דרש", המחויבות לפרשנות חז"ל (בלעדיות, אופציה ואולי מגמתיות!), התייחסות למקורות חיצוניים, והתייחסות / מחויבות לפרשנות המוגדרת קדומה ומאוחרת. אף שכל אחת מבין הסוגיות דורשת דיון מעמיק לכשעצמה, נאמר כי בעזרת העיון המשווה בין שלושת הפרשנים בהגדרות "שפה" ו"ספרות", נוכל להתייחס לסוגיות הללו ולהגדיר את הגישות החינוכיות השונות להוראת הסה"מ בחמ"ד.

4. הרש"ר הירש, נחמה ליבוביץ וה"משך חכמה"- פרופיל פרשני/חינוכי ובסיס להשוואה  
(בהתייחסותם לספור המקראי)

חשיפת המודלים הפרשניים של שלושת המפרשים כפרושי רצף על התורה וההתייחסות לספרות המחקר אודותם, תוביל אותנו לחשיפת הדרך החינוכית שלהם בהוראת הסיפור המקראי ובתפיסת הדמויות שבו.<sup>86</sup>

בחרנו בשלושה אלו כי שלושתם מצויים בגדר הקונצנזוס של מגבלות השפה והספרות בחמ"ד. לביאור הדברים נאמר כי שלושתם ממוקמים בטווח שבין המערערים על שלמותה ותוקפה של השפה אשר נמסרה מהא-ל (ביקורת המקרא), לבין הסוברים כי התושב"ע והטקסט המקראי חד הם (כגישתו של הרב קוטלר שהזכרנו לעיל).

בטווח זה ממוקמים במקומות שונים שלושת הפרשנים הללו, וכדי להבחין בין שלושתם במודל הפרשני שיוביל לגישתם החינוכית, נזדקק בהמשך לעיון משווה בהבחנה שבין כל שיטה פרשנית בהוראה על פי הגדרות השפה והספרות. נוכיח כי אכן לפנינו גישות חינוכיות שונות להוראת הסיפור המקראי ותפיסת הדמויות בו.

ה"משך חכמה"<sup>87</sup>

---

<sup>86</sup> מאמרים המתייחסים לכך: לרש"ר הירש: פריש 1997, לנחמה ליבוביץ: ארנד, בן מאיר וכהן 2001, ולמשך חכמה: קופרמן 1983, ובן ששון 1996.

<sup>87</sup> מאיר שמחה הכהן מדווינסק (1843-1926)

מגדולי רבני מזרח אירופה בתקופה שקודם השואה. ספריו החשובים הם "אור שמח" על הרמב"ם ואחרי פטירתו פורסמו חידושיו לתורה "משך חוכמה".

נולד באזור וילנה בליטא והתפרסם כגאון מצעירותו. אשתו פרנסה אותו במסחר והוא ישב ועסק בתורה שנים רבות.

ב-1888 נתמנה רב ליטאי בדווינסק (מאוחר יותר היה הרוגוצ'ובר הרב החסידי שם).

פירושו לתורה מלא במקוריות ובחידוד. מפירושי התנ"ך שנכתבו בדורות האחרונים, הוא אולי המצוטט ביותר. מעניין שחוגים דתיים שונים לחלוטין התענגו עליו ומצאו בו סמך להשקפותיהם מהחרדים ועד ישעיהו לייבוביץ. בין השאר הזהיר בו את אלו הסוברים כי "ברלין היא ירושלים" כי "רוח סופה וסער" תעקרם ממקומם, אזהרה שהתגשמה עשור אחרי פטירתו.

הוא התייחס בחיבה לישוב הארץ, אם כי שמר ריחוק מהציונות ולא נקט עמדה פומבית בנושא.

(תקציר מתוך הערך "משך חכמה" בויקיפדיה- האנציקלופדיה של האינטרנט)



..אמנם בכל האומות, התקשרותם זה לזה הוא נימוסי ועניין לאומי הבא מצד התולדה והדירה בארץ אחת והשתוות בדיעות, לא כן חלק יעקב, כי ההתקשרות הלאומי הוא גדול כל כך כי התורה נתונה לאומה, וכפי הסכמת חכמיה וגדוליה כן נמשכים דרכי האלוקים והשגחתו..שכפי הוראת בית דין כן האמת"<sup>88</sup>

כשעוסק המש"ך בהבחנה בין ישראל לאומות, מדגיש הוא בדבריו, כי התורה לא היא לבדה אשר מתווה את חיינו, אלא היות התורה אשר נתונה לאומה על ידי הפרשנות הבלעדית של חכמיה וגדוליה. הוראת בית דין איננה מתקשרת רק לענייני המשפט, אלא גם להצגת הפרשנות הבלעדית (שאף היא בגדר "שפה") של התורה.

כפי שנראה להלן מתייחד המש"ך בהתייחסותו ל"שידוך" שבין עולם המקרא לעולם ההלכה. הוא רואה אותם בבחינת "חד הם", או בניסוח אחר "שפה אחת". כל שנותר לנו כבעלי "ספרות" הוא לעמול בזיהוי וביישוב דברי חז"ל עם הטקסט המקראי וזאת, כאשר הדברים אינם מפורשים.

על מנת שנוכל לזהות את הפרופיל הפרשני של המש"ך ניעזר במבחר ציטוטים, מהקדמתו של קופרמן במבוא לפרושו של המש"ך, אשר מהווים את אבני היסוד לפירושו על התורה:

1. "יצוין כי לא בפשוטו של מקרא גרידא קא עסקינן כי אם בפשוטו של מקרא המלמד הלכה..."<sup>89</sup>
2. "פשוטו של מקרא יכול לחדש דינים חדשים לגמרי, בתנאי שהם תואמים את ההלכה המקובלת אצלנו מדברי חז"ל"<sup>90</sup>
3. "ייסוד לשיטה זאת [בפרוש המש"ך] הרואה בפשוטו של מקרא שלא בסגנון ציווי, הבעת רצון מאת נותן התורה, אותו רצוי אשר במשך הדורות הופכים חז"ל למחייב..."<sup>91</sup>
4. "רבינו אף מוכן ללמוד מפשוטו של מקרא מקור לדברי חז"ל, כאשר חז"ל עצמם מציינים מקור אחר, אותו הם דרשו במדרש הלכה והגיעו לאותה מסקנה"<sup>92</sup>
5. "דרכו וכוחו של רבינו לבאר דרשות חז"ל על פי פשוטו של מקרא, ולגלות לנו מקורות בפשוטו של מקרא לדרשות שחז"ל דרשו ולהלכות שחז"ל אמרו, אפילו בלי לציין את מקורן בכתוב"<sup>93</sup>

מקרא מלמד הלכה (1), מחויבות מוחלטת לדברי חז"ל (2-3), ותפקידינו כמחפשי מקורות ואסמכתאות לדברי חז"ל בטקסט (4-5), הם מהמאפיינים המרכזיים בפירושו של המש"ך לתורה. נפרט, נסביר, ונדגים את הטענות הללו בהמשך המסמך.

---

<sup>88</sup> המש"ך חכמה בפירושו לתורה, ויקרא כג, כא.

<sup>89</sup> קופרמן 1983, עמ' 23.

<sup>90</sup> שם עמ' 24.

<sup>91</sup> שם עמ' 62.

<sup>92</sup> שם, עמ' 44, ודוגמא לכך בפרושו לבמדבר כח, יא-יג.

<sup>93</sup> שם, עמ' 73.

בהסתמך על הנ"ל, ומהעיון המשווה לקמן, ניתן לזהות גם את המש"ך כמפרש על פי הגשות המסורתיות<sup>94</sup>, אשר הטקסט המקראי ודברי חז"ל הם בגדר השפה, כך שלא ניתן לחלוק או לבקר אותם, כפי שציטטנו לעיל :

"וכפי הסכמת חכמיה וגדוליה כן נמשכים דרכי האלוקים והשגחתו...שכפי הוראת בית דין כן האמת"

יחד עם זאת ייחודו של הפרוש על פני האחרים (המסורתיים) הוא בכך שהפרשנות מתמקדת בעולם ההלכה בדווקא, כך שכל מרכיבי המקרא (ספור, שירה, נבואה, חוק ונבואה), מתפרשים על ידו כ"שידוך" בין עולם ההלכה לנאמר במקרא.

בהתמקד בסה"מ ובתפיסת הדמויות בו, מוסיף קופרמן עוד שלושה מאפיינים :

1. "כוחו של רבינו בפירוש ספר בראשית הוא להראות..על כל צעד ושעל את האבות פועלים ע"פ הקריטריונים של ההלכה בכל תחומי החיים..הוא חודר לאספקטים הלכתיים של הסיטואציה [התנהגותם של האבות]...ה'הלכה' מחייבת אותם..."<sup>95</sup>

2. "בעיון מתמיד ומעמיק בפשוטם של מקראות מגלה רבינו כיצד כל התנהגות אבות האומה הייתה ע"פ הידוע לנו מדיני התורה, הן דאוריתא והן דרבנן"<sup>96</sup>

3. "דרכו של רבינו לדייק מתוך פשוטו של מקרא, העוסק בספורי האבות, דיוקים הלכתיים אודות נוהג האבות, על פי קריטריון של הלכה מחד, ולמוד יסודות לתקנות וגזרות חז"ל מאידך"<sup>97</sup>

בהגדרה מתומצתת לדרכו של המש"ך בפרושו ובשיטת ההוראה שנובעת מהפרוש, נאמר כי הדמויות בסה"מ פועלות על פי ההלכה, ומלמדות : הלכה, תקנות וגזרות, ובסיס לנורמות ערכיות, וזאת כפי שחז"ל הנחילו לנו במסגרת התושב"ע. כל זאת גם אם הדברים לא עולים בקנה אחד עם רצף האירועים הכרונולוגי. בלשון אחרת, ה"שפה" מוגדרת כטקסט המקראי כפי שהוא מובע על ידי חז"ל (הלכה), וה"ספרות" תוגדר כפרשנות על דברי חז"ל. פרושו של המש"ך לסיפורי התורה, מתאפיין בהוכחת ההגדרה לעיל בכל התייחסות למהלך של דמות, או בכל תיאור אחר השייך לסה"מ. דוגמא לדברים נמצא בעיון המשווה לקמן.

<sup>94</sup> ראה לעיל בפרק המציג את הגישות השונות ללימוד והוראת תנ"ך, "הגישות המסורתיות".

<sup>95</sup> שם, עמ' 29-33.

<sup>96</sup> שם, עמ' 29.

<sup>97</sup> שם, עמ' 39.

## נחמה ליבוביץ<sup>98</sup>

הפרופיל הפרשני של נחמה ליבוביץ (להלן נחמה, כבקשתה!), בא לידי ביטוי והגדרה בתיאורית ההוראה שלה לתנ"ך ומפרשיו. ה"גיליונות" וספרי ה"עיונים"<sup>99</sup>, הם בעצם מערכי השיעור שלה ללמוד והוראת התנ"ך. על כן נבקש להציג את הפרופיל הפרשני של נחמה על פי ארבעת המרכיבים של המפעל החינוכי לפי שוואב: תחומי "התוכן", "הלומד", "המורה" ו"הסביבה"<sup>100</sup>.

<sup>98</sup> נחמה ליבוביץ (1997-1905)

חוקרת תנ"ך, פרשנית ומורה. היא חידשה דרך לימוד חדשה בתנ"ך, לפי המפרשים, ועל ידי כך קישרה בין אלפי אנשים לספר הספרים של העם היהודי. עשרות שנים לפני שהחלה ההתערורות בלימוד התורה אצל נשים דתיות, נחמה ליבוביץ הייתה מורת תנ"ך מובילה ומקובלת אף בחוגים האורתודוקסיים.

נולדה בריגה ב-1905, שנתיים לאחר אחיה, ישעיהו ליבוביץ. ב-1919 עברה לברלין ב-1930 וקיבלה תואר ד"ר מאוניברסיטת ברלין, לאחר שכתבה עבודה על "טכניקת התרגום של תרגומי המקרא היהודיים גרמניים". באותה שנה עלתה לארץ ישראל והחלה ללמד בסמינר המזרחי למורות לשון עברית, מקרא ומתודיקה שלהם. נחמה ליבוביץ לימדה שם עד 1955 וב-1957 נתמנתה למרצה באוניברסיטת תל אביב וכעבור 11 שנה לפרופסור שם. מאותה תקופה לימדה במוסדות רבים אחרים.

בשנת 1942 החלה במנהגה המפורסם להפיץ דפי סטנסיל של שאלות על פרשת השבוע (שנקראו בפי העם "דפים"). את הדפים שלחו אליה והיא החזירה אותם עם הערות ותיקונים. ה"דפים" הללו הפכו להיות "סמל מסחרי" שלה, ואנשים רבים בציבור הרחב התוודעו לנושאי פרשת השבוע הודות להם. משנת תשי"ד ואילך פירסמה נחמה את ה"עיונים" שכללו, מלבד השאלות, ציטוטים מפרשנים והתייחסות אליהם. ה"דפים" וה"עיונים" תורגמו לשפות רבות והגיעו לקהילות יהודיות רבות בכל העולם, עד שבמשך הזמן קובצו ה"עיונים" בצורת חמישה ספרים המקבילים לחמשת חומשי תורה על פי נושאי פרשת השבוע.

נחמה ליבוביץ שימשה במשך שנים רבות כפרשנית תנ"ך בשידורי הרדיו של "קול ישראל".

על פועלה בחקר התנ"ך והפצתו ברבים זכתה בפרס ישראל לחינוך ב-1956.

למרות שעסקה במחקר ברמה אקדמית, נהגה להופיע הרבה בציבור הרחב כמרצה עממית, וגם כפרופסור הייתה ידועה בפשטות הליכותיה ומכונה "נחמה" בפי תלמידיה, והעדיפה את התואר מורה על פני פרופסור ("מורה", כך ככתב על מצבתה).

הידע הרחב שלה ביהדות התבסס על מינון גדול של פרשנים מכל הדורות, החל מרש"י וכלה בפרשנים מודרניים כמו בנו יעקב. מחקריה הצטיינו בעמקות רבה תוך כדי התייחסות למרכיבי הספרות של הכתוב, אך מבלי לפגוע ברוח היהדות. היא ראתה לעצמה יעוד להפיץ את ידע התנ"ך ואהבת התנ"ך לא רק בין תלמידיה אלא גם בציבור הרחב.

נחמה ליבוביץ נפטרה בירושלים ביום ה' בניסן תשנ"ז (12 באפריל 1997).

(ערך "נחמה ליבוביץ" מתוך הויקיפדיה-האנציקלופדיה של האינטרנט)

נחמה מבקשת בעצם ליצור מן הרמוניה אידיאלית בין ארבעת המרכיבים :

"פסוקים הרבה יש בתנ"ך שנחלקו המפרשים בפרושם, זה אומר בכה וזה אומר בכה. **המורה** המתכוון לשעור קורא בדבריהם, שוקלם זה לעומת זה חודר לטעמו ולנימוקו של כל אחד... והנה לפנינו הדרך **להפעלת תלמידים** : יגיד את שתי הדעות לתלמידים, ויתחילו הם לברר, לשקול, לנמק, יבואו לידי ויכוח ויתלבנו הדברים... **יש כאן משום הרחבת אופקם בכלל, משום הכנסתם, אגב למוד פסוק אחד, לתוך עולם של אמונות ודעות**... על ידי כך נוצר יחס אישי בין הפרק ובין הלומד... { והתלמיד } **בראותו את רשימת השמות הנכבדים של תנאים ואמוראים, של בעלי מדרש וגאונים, של ושל פילוסופים** העוסקים כל אחד בשאלתו, מרגיש... כי הוא עוסק במה שעסקו גם הם – בלימוד התורה"<sup>101</sup> {הבלטות שלי}

בקטע מתומצת זה של משנתה בדבר הוראת התנ"ך, מתייחסת נחמה לכל אחד מארבעת המרכיבים של שוואב, אלא שהיחוד בפרופיל הפרשני-הוראתי שלה הוא בהתרחשות המיוחדת בין המרכיבים.

המורה מגיש את החלופות הפרשניות (וכפי שנראה להלן הן בעיקר דילמות ערכיות-חינוכיות), שהם בעצם ה"תוכן" לדיון. התלמידים מתדיינים בעולם של אמונות, דעות וערכים בהוכחות ודחיות, עם הביסוס בטקסט המקראי (והפרשני). הקהילה שמצטרפת לשיעור מורכבת מחז"ל, פרשנים שונים קדומים ומאוחרים, עם תלמידי הכיתה. מוקד הסביבה יכול להיות בגדר העולם הערכי-תרבותי- חברתי שבו מצוי הלומד :

"וברוב כתביה אין היא מתייחסת לסביבה הקרובה של הלומד כפי ששוואב מגדיר אותה... לעומת זאת, ניתן למצוא בכתביה התייחסות לסביבה הרחוקה ששוואב מזכיר דהיינו להוואי התרבותי וחברתי הכללי של הלומדים"<sup>102</sup>.

הדברים נכללים גם תחת הכותרת : "עולם של אמונות ודעות", כאשר הוראת התנ"ך לשיטתה של נחמה תורמת לעיצוב עולמו הערכי- מוסרי של הנמען. להגדרת הפרופיל הפרשני בקריאת הטקסט המקראי נעזר בניסוחו של דיטשר<sup>103</sup> בעניין שתי גישות עיקריות שעומדות בלב עבודתה של נחמה :

"הגישה הראשונה היא גישה נורמטיבית-אידיאלית, ולפיה המפעל החינוכי ותכניו מעוצבים על ידי עקרונות ורעיונות. גישה חלופית היא הגישה הדליברטיבית-אינדוקטיבית, הרואה בהתמודדות עם בעיות מרכיב מרכזי בהוראה"<sup>104</sup>

<sup>99</sup> שני הפרושים הציפים של נחמה על המקרא, בשיטה של עיונים ושאלות מנחות ללומד והמלמד. להרחבה והבחנה ביניהם, עיין בארנד, בן מאיר וכהן 2001, עמ' 426 בהערה 4, ובפרנקל 1998 במבוא ובהערה 16.

<sup>100</sup> שוואב 1978, בהגדרת פרנקל 1998, עמ' 3, שם מבססת פרנקל את מחקרה בגישתה הפרשנית-חינוכית של נחמה ע"פ תחומי הדעת של שוואב. במסמך זה בחרתי לתמצת את הדברים רק לכדי הצגת הפרופיל הפרשני-חינוכי של נחמה, אך לא בהתייחס למונחי השפה והספרות. ראיתי צורך בכך על מנת לא לחזור על שנאמרו, ומקצרות היריעה מלחכיל נושא נכבד זה.

<sup>101</sup> ליבוביץ 1985, עמ' 15-26.

<sup>102</sup> פרנקל 1998, עמ' 9.

<sup>103</sup> החלוקה להלן מופיעה עם פירוט, גם בפרנקל 1998, עמ' 211.

בהמשך דבריו מגדיר דיטשר את אופי המפעל הפרשני ב"מתח" שנוצר בין שתי הגישות, אותן מתח שיוצר עניין של למידה ברב שיח שנוצר בין הטקסט, הפרשנים, מורה ותלמיד, עם הבנת המציאות וההתייחסות אליה.<sup>105</sup>

מטרת השיטה לפי נחמה היא ללמוד וללמד תנ"ך במטרה לגרום ל"אהבת תורה":

"ויזכור המורה תמיד: אין עיקר מטרתנו בביה"ס להרבות מידע... מטרתנו להרבות אהבת תורה, שיהיו דברי תורה יקרים וחביבים על הלומד, שיראה את האור הגדול הנוגה מפרשנינו ומזריח את הפסוקים, שיחם לב תלמידינו לאורם"<sup>106</sup>

נחמה אף מזמינה את הלומד והתלמיד להשתתף בקהל המפרשים והמתפלמסים בשאלות ערכיות מוסריות (הנובעות במישרין ובעקיפין מהטקסט) כבעל "זכות הצבעה", אם כי בהסתייגות של מכריע ומתדיין, ולא כמחדש:

"על המורה לעודד שאלות ממין זה [ערכיות חינוכיות] ולהצטייד במבחן (הבלטה במקור) תשובות שניתנו בדורות שונים על ידי גדולי חכמינו ופרשנינו... על ידי 'זכות הבחירה' הניתנת לתלמידים לגבי המפרשים יתחבבו דברי התנ"ך עליהם..."<sup>107</sup>

במקור אחר בעניין הוראת התנ"ך עם מפרשים מדגישה נחמה:

"במרכז השיעור יעמוד הפרק, הפסוק, הספור, החוק, העניין, הרעיון. אבל מאידך גיסא, אין הפרשנים תוספת ואינם קישוט, אלא כשם כן מעשיהם: הם עוזרים להבין את הפרק, את הפסוק, את העניין, את הרעיון לעומקו. הם עוזרים ליישב קשיים המתעוררים בשעת לימוד התורה, ובעיקר עוזרים לפקוח עין ולראות את הקשיים, את הפספוסים, את הסטיות, את החריגות, את הסתירות, במקום שעינו של הקורא הפזיז, המרפרף, לא תשורנו..."<sup>108</sup>

בדבר גבולות הלגיטימציה הפרשנית נשאר נחמה ברמת הביקורת על ה"ספרות" בלבד (חז"ל, ופרשנות מוקדמת ומאוחרת), וגם היא מוגבלת:

"אופייני הוא לנחמה: ציון מעלות וחולשות [של הפרשנים] לפרטיהן- כן, הערכה כללית- לא. ניתוח מדויק וממושמע- כן, שיפוט כולל, סתמי וגורף- לא!"<sup>109</sup>

<sup>104</sup> דיטשר 2004, עמ' קצג-קצד.

<sup>105</sup> ה"מתח" הנ"ל הוגדר ע"י רוזנק בהבנתה של פרנקל (1998), כ"רלוונטיות" מול "אותנטיות". להבהרת המושגים והמתח שביניהם עיין ב Rosenak 1986, עמ' 35-45.

<sup>106</sup> ליבוביץ 1965, במבוא, עמ' 2.

<sup>107</sup> ליבוביץ 1985, עמ' 29.

<sup>108</sup> ליבוביץ 1975, במהדורת 2003, עמ' 9-10.

<sup>109</sup> ארנד 2003, עמ' 43.

בהתייחס לתפיסת הדמויות בשה"מ ושיפוטם, כפי שנראה לקמן, גישה של נחמה עקבית, בכך, שכל עוד יש "אסמכתא פרשנית ראויה"<sup>110</sup> המבקרת את הדמות, וגם אם הדברים לא עולים בקנה אחד עם דברי חז"ל, ישנה לגיטימציה להצגתם כאופציה פרשנית. אם כי יש עניין להתחשב בגיל או/ו באופי התלמידים.

בהתייחס לחלק הסיפורי שבתורה, ממשיכה נחמה לאחוז בגישה "המקרא מלמד":

"ולא רק החלק ההלכתי[ת] שבתורה, המצוות, פונה אל כל אחד ואחד ישירות, אלא גם החלק הסיפורי שבתורה (שאף הוא תורה ולימוד ולקח) מכוון לא רק לדור אחד, דור האבות, אלא אל כל דורות הבנים העתידים לבוא, ומעשה אבות סימן לבנים"<sup>111</sup>

גבולות ה"ספרות הנורמטיבית" אשר מוגדרת לעיל כאסמכתא פרשנית ראויה, כנגד מגבלות השימוש ב"ספרות האישית" – יכולת הלומד בן זמנינו לחדש, וכן סוגיית ה"רעיון החינוכי" אשר אליו חותרת נחמה בעיוניה, הם הסוגיות שיעסיקו אותנו בעיון המשווה בפרשיית שלוח הגר ובדיון שלאחריו.

#### רש"י הירש<sup>112</sup>

מסכת חייו והתמודדותו של הרש"י בתנועת ההשכלה באה לידי ביטוי גם בפרשנותו לתורה<sup>113</sup>, על כן מטבע הדברים ניכר כי סוגיית ה"נאמנות" לטקסט, לחז"ל ולפרשנות המוקדמת והמאוחרת תהווה גורם משמעותי בפרופיל הפרשני. אלא שלצד נושא זה כפי שנראה להלן פיתח הרש"י דרך ייחודית לפרשנות המקרא:

<sup>110</sup> עיין בסקירת המקורות המוגדרים כך, בהכהן 1999, עמ' 71-92, שם הוא אוחז בגישה של "שמע האמת ממי שאמרה", בכך שנחמה לא נמנעה מלהביא פירושים מהוגי דעות אשר לא נמנו עם הזרם האורתודוקסי (מנדלסון, בובר, רוזנצוויג, סגל, גוטמן ועוד), כל עוד הם לא הוגדרו כמבקרי המקרא, ודבריהם לא נמצאו סותרים את מקורות חז"ל. אך מסתבר מהמקורות המובאים שם (חלופת מכתבים של נחמה עם אישים שונים), כי נחמה לא ראתה את הוגי הדעות הללו (כבובר ורוזנצוויג) שווי ערך לשאר המפרשים בספרות הנורמטיבית(כרש"י והרמב"ן, ושאר פרשנים המוגדרים בספרות המחקר כפרשנות מוקדמת) על התנ"ך. נידמה כי ההוגים הללו לא היו מבחינתה חלופות פרשניות אשר על התלמיד להכריע ביניהם, אלא מעמדם היה כמפתחי רעיונות חינוכיים (כנחמה עצמה), ערכיים ומוסריים, אשר אף הם נזקקו לאסמכתא, ישירות מהשפה או מהספרות הנורמטיבית. (להוכחת הטענה האחרונה עיין במכתבים שהתפרסמו ב'פרקי נחמה' (ארנד, בן מאיר וכהן (עורכים) 2001), ובמיוחד במכתבי התגובה לרב אנסבכר ולפרופ' ברגמן (עמ' 661-657), שם היא מצדיקה את הצגת פירושיהם של מפרשי המקרא אשר לא נמנו בין מקימי המצוות (בנו יעקב וכו'), אם פירושיהם ראויים ואינם סותרים את דברי חז"ל, ומאידך, היא מגדירה את מעמדם כמציגים רעיונות (ספרות אישית) ולא כחלופות פרשניות כדוגמת רש"י ורמב"ן (ספרות נורמטיבית).

<sup>111</sup> ליבוביץ 1994, עיונים בספר דברים, ירושלים. עמ' 58. בהמשך העיון היא מרחיבה ומדגימה כיצד כל פרשן פרש בהתאם לתקופתו, ובהתאם להתמודדותו שהוא עמד בפניהם, עמ' 64-58.

<sup>112</sup> הרש"י הירש (1808-1888):

רב ומנהיג הקהילה הניאו-אורתודוקסית בגרמניה. כיהן כרב של כמה קהילות ופעל רבות למען האמנציפציה ליהודים בגרמניה.

הירש למד באוניברסיטת בון שפות קלאסיות, היסטוריה ופילוסופיה, כלומר שילב בין קיום קפדני של מצוות התורה עם השכלה כללית והשתלבות חברתית. מ-1851 ועד למוותו שימש כרבה של קהילת פרנקפורט. בבתי הספר שהקים למדו – לצד המקצועות היהודים המסורתיים – גם מתמטיקה ומדעים. הירש תרגם את התורה לגרמנית וחיבר לה פירוש בשפה זו. הרב שמשון רפאל הירש דגל בסיסמה "תורה עם דרך ארץ", כלומר היה בעד השתלבותם של היהודים בחיי המדינה, יחד עם שמירה קפדנית של ההלכה. התנגד לשינויים שהציאו מִתְקַנֵּי הדת, וטען שהוא מוכן לוותר על האמנציפציה אם תגרום לנטישת היהדות.

(תקציר ביבליוגרפי מתוך אתר "מט"ח" [אינטרנט], ערך "רש"י הירש")

<sup>113</sup> עיין במאמרים המרחיבים בכך: ברויאר 1962 ויעקובסון 1962.

"לבאר את פסוקי התורה מתוך עצמם, לשאוב את הביאור הזה מתוך הביטוי המילולי בכל גווניו... ומתוך מסורת ההלכה והאגדה שנמסרה לנו מימי דור ודור יחד עם נוסח התנ"ך..."<sup>114</sup>

שלוש נקודות מרכזיות בשאלת הנאמנות לטקסט (המקראי וחז"ל) מובעות בדבריו: הלגיטימציה לפרשנות עצמאית של הטקסט, שיטת הביטוי המילולי בהבנת רעיון על ידי אטימולוגיה לשונית<sup>115</sup>, וההתייחסות לפרשנויות קודמות.

אולם ייחודו של הפרוש הוא בהיותו תורה המלמדת משמעות, "תורת חיים", ולכן נמצא בפירושו התייחסויות אידיאולוגיות, ערכיות וחינוכיות התואמות את רוח התקופה בפרט, ואת "רוח היהדות" בכלל:

"ועוד עקרון אחד הדריך אותו בפרשנותו "תלמוד גדול שמביא לידי מעשה". יש לעסוק בתורה מתוך רצון לקיימה במחשבה ובמעשה. גישה פדגוגית זו שולטת בכל משנתו, "תורה לשמה", פירושה תורת חיים"<sup>116</sup>

השיטה בהוראת התנ"ך של הרש"ר נגזרת במישרין מאופי הפירוש. "התנ"ך מלמד", "התנ"ך כמוסר ערכים אוניברסליים ויהודיים" ו"התנ"ך רלוונטי לכל דור ודור", הם ממשפטי הפתיחה והעניין עצמו, בסוגיה פרשנית זו או אחרת בפירושו:

"רש"ר הירש ביקש להבין את פשוטו של מקרא רק כדי לעמוד על משמעותו של מקרא. הפשט היה בעניו טפל ואילו המשמעות הייתה עיקר. הוא לא ביקש לדעת רק מה כתוב כאן, אלא הוא שאל גם למה הוא כתוב, מה הוא מוסיף לנשמה, כיצד הוא מחנך את האשיות, במה הוא מחשל את האופי ומקרב את האדם אל בוראו? ... וכל דור וכל אדם קיבל מאת ה' את התורה המיוחדת לו"<sup>117</sup>

בשל כך הגדירו את פירושו, כמו את דרכו "תורה עם דרך ארץ"<sup>118</sup>, כחדשנית או מהפכנית:

"יצירותיו הארגוניות והספרותיות של הרש"ר הטביעו את חותמן על תולדות ישראל ומחשבת ישראל ועמו יוקירו עד דור אחרון כ'מהפכן לגיטימי', וכמי שהצליח לעצב את דמות דורו למען תנאים לתורת ה' הנצחית"<sup>119</sup>

מן הראוי לציין שתי הערות בסוגיית הלגיטימציה ההרמנויטית של פרשן במסגרת ההוראה בחמ"ד, וזאת בהקשר לפירושו של הרש"ר.

<sup>114</sup> רש"ר הירש בהקדמתו למהדורה הראשונה לספר בראשית.

<sup>115</sup> להבנת השיטה הבלשנית של הרש"ר, המכונה: "האטימולוגיה הספקולטיבית" בזיהוי משמעות המילה ע"י מילים ושורשים הנשמעים זהים או דומים, ראה ביעקובסון 1962, עמ' 45-48.

<sup>116</sup> ברויאר 1962, עמ' 39.

<sup>117</sup> ברויאר 1993, עמ' 350.

<sup>118</sup> על דרכו החינוכית הכוללת: "תורה עם דרך ארץ" והקמת ביה"ס ברוח זו, עיין ברויאר 1962.

<sup>119</sup> ברויאר 1962, עמ' 44.

ראשית, המחויבות של רש"ר לספרות חז"ל היא מוחלטת, כאשר היא לא עומדת בסתירה עצמית (ריבוי הדעות בפרשנות חז"ל). הרש"ר "ירשה" לעצמו להפליג, אם בעזרת האטימולוגיה או ע"י דרך פרשנית אחרת לפרושים אקטואליים בעלי אופי ערכי-חינוכי, רק כאשר הדברים לא עומדים בסתירה לפרשנות חז"ל. הרב קלמן כהנא טוען כי הרש"ר סבר שהתשוב"ע בשלמותה כבר הייתה ידועה בעת שנמסר הכתוב, ולכן התורה שבכתב היא בבחינת "רשימות זיכרון קצרות"<sup>120</sup>, אך עם קביעה מרחיקת לכת זו ניתן להתווכח, (ולעניות דעתנו אין לה סימוכין בכתביו), ובמיוחד נוכח ההערה השנייה.

שנית, עקב העסוק ב"משמעות" ולא ב"חקר" התנ"ך בלימוד ובהוראה, אנו עומדים בפני קושי בעיסוק הביקורתי על אופי וטיב הפרשנות:

"והוא נקודת התורפה של כל מפעלו הפרשני... כל משמעות שהקורא מוצא ביצירה היא היא משמעותה האמיתית. ק"ו הדברים אמורים בתורת ה', שפירושה אינו בשמים, אלא הוא נמסר לאדם הקורא והלומד: כל פירוש שהוא "יפה" בעיני הלומד, ודעתו מתיישבת בו מאליו הוא מכוון לאמיתה של תורה... משום כך פירושי הרש"ר הירש אינם ניתנים לא להוכחה ולא לסתירה. אי אפשר לומר עליהם "נכונים" או "לא נכונים" אלא אפשר רק לומר "יפים"... כי הם מבטאים אותה משמעות של התורה, המתאימה לשורש נשמתו של הלומד"<sup>121</sup>

לדעתנו הטענה של ברויאר: "כל פרוש 'יפה'...מכוון לאמיתה של תורה", קצת מרחיקת לכת בפרושו של הרש"ר, שהרי כפי שנוכחנו (וגם מהמשך מאמרו זה של ברויאר!), הרש"ר יצא בגלוי ואף בפרושו כנגד הדולים מהתורה שבכתב "צידוקים" לרפורמות שונות. דבר זה מצביע על ברירת הלגיטימציה הפרשנית מעבר ל"יפה" בלבד.

הרש"ר "מותח" את גבולות ההרמנויטיקה לנתונות תחת הגדרה רחבה במיוחד, נוכח פני גישתו בלימוד ובהוראה הסוברת כי המשמעות שהקורא מוצא בטקסט, במסגרת הנורמות ההלכתיות, הינה לגיטימית. דברים אלו, במבחן ה"ספרות" שמתחדשת ומתעצבת<sup>122</sup> על ידי הלומד, זקוקים להגדרה בהבחנה שבין ה"ספרות הנורמטיבית" לבין ה"ספרות האישית", כפי שהדברים יוצגו להלן בעיון המשווה ובדיון שבעקבותיו.

בהתייחס לספור המקראי ולתפיסת הדמויות בו, נפתח בדבריו החשובים של הרש"ר עצמו:

"אנחנו הולכים בעקבות רבותינו, אין אנחנו רואים כחובתנו להיות סנגורים לאבותינו הגדולים, כדרך שגם דבר ה' אינו נמנע מלגלות בהם חולשות ושגיאות.. אך עם עיון מיושב ושקט יביאנו

<sup>120</sup> כהנא 1962, עמ' 84.

<sup>121</sup> ברויאר 1993, עמ' 351.

<sup>122</sup> פרופ' רוזנק בשיחה עימי, בעניין "שדרוג" המושגים לכדי ספרות מעצבת ומחדשת, בשפיכת אור על הבנת ה"שפה" בעזרת פרשנות מעצבת ומחדשת.



לכלל מסקנה, בה תפוג הרבה ממרירותו של מאורע זה, לא נכבוש אותה בלבנו, רק בשל החשש שניראה כסנגורים ומלמדי זכות...<sup>123</sup>

זהו אחד מבין שלושת המקורות, אשר בהם מדגיש הרש"ר את דרכו בנידון<sup>124</sup>, ניתן לבקר את מעשי האבות ויש לראותם כבני אדם אשר יכולים לחטוא ובשל כך אף הם נתונים לשפוט דתי-ערכי-מוסרי. אם כי בבחינת הדברים בפועל, טורח פריש לאסוף את שלל הדוגמאות (בפרושו של הרש"ר לבראשית) לקטגוריה וסנגוריה על דמויות העילית בספר בראשית, ומסקנותיו הם שהרש"ר דווקא לא הרבה להשתמש בהצהרותיו הלכה למעשה (מספר המקומות אשר הוגדרו על ידי פריש כ"סנגוריה" הוא רב בהרבה לעומת המקומות שהוגדרו כ"קטגוריה"). מצד שני רבים הם המקרים בפירושו, שהשפוט בהם אינו מוגדר לגמרי:

"תרומה רבת חשיבות לחשיפת השפוט של הסיפור המקראי ולהבנת המסר שלו אנו רואים בהצהרות העקרוניות (ובמיוחד בהצהרה בבראשית יב, י"ג)", באמצעותן מומחשת התפיסה המקראית כי אין אדם אשר לא יחטא, זהו כלל החל על כל האדם, כולל גדולי אישי המקרא... "ראייה מאוזנת" דהיינו: גם בקטעים שהוא [הרש"ר] ממלא בהם תפקיד של סנגור, פעמים, אין הוא טוען לחפות מוחלטת של הדמות המקראית, ולצד טיעוני ההגנה המרובים, הריהו מודה שאין בידו להצדיק את המעשה בשלמותו"<sup>125</sup>

הביקורת והשפוט של הדמות בשה"מ, הם מהסוגיות שיעניינו אותנו בעיון המשווה, כאשר שאלת הלגיטימציה בביקורת ה"ספרות האישית" על ה"שפה", תהווה שאלת מפתח בפירושו של הרש"ר בפרט ובעיון המשווה בכלל.

---

<sup>123</sup> רש"ר הירש בפרושו לבראשית כז, א.

<sup>124</sup> לטענתו של פריש המדובר על שלושה מקורות בלבד בספר בראשית אשר בהם הרש"ר מצהיר הצהרות עקרוניות בעניין הביקורת על האבות: בבראשית כז' א' (מצוטט לעיל), בפרק כה' פסוק כז', ובפרק יב' פסוקים י"ג' וע"ע פריש 1997 על הפער בין ההצהרות לבין מיעוט השימוש בהם.  
<sup>125</sup> פריש 1997, עמ' 192.

## 5. עיון משווה בפרשיית עינוי ושילוח הגר.

הדגמה נאותה להצגת שיטת שלושת הפרשנים בסיפור המקראי, נוכל למצוא בפרשיית עינוי ושילוח הגר.

בחרנו בפרשייה זו כפרשייה אשר יכולה לייצג הוראת ספור מקראי עם יכולת ניתוח של הדמויות בהתייחסות לבעיות ערכיות-מוסריות.<sup>126</sup> גבולות השפה והספרות מחודדות בפרשייה בשאלות תיחומי הטקסט, פרשנות חז"ל ופרשנות מוקדמת ומאוחרת. יכולתו של הלומד בן זמננו ל"שדך" בין כולם (המשך חכמה), להבין את הבנתו (הרש"ר הירש) או "להכריע" בין החלופות הפרשניות (נחמה ליבוביץ) הם שיהוו בסיס להשוואה.

ייחוד נוסף של פרשייה זו, הוא בכך שהיא יכולה להוות יחידה עצמאית<sup>127</sup> בסיפור המקראי, דבר המאפשר עיסוק פרשני מתומצת וממוקד יותר.

מטרה כפולה נבקש להסיק מהעיון בפרשייה. הצגה של שלוש גישות פרשניות (בהבחנתנו על פי שפה וספרות) כפי שהם באות לידי ביטוי בפרשנותם של שלושת הפרשנים בפרשייה, ומתוך כך להציג שלוש גישות חינוכיות (בהתאמה) להוראת פרשיית עינוי ושילוח הגר.

בחרנו לבצע את העיון המשווה בין הפרשנים בצורה של "השוואה רוחבית" בפרשיית עינוי ושילוח הגר. ביאור השיטה הוא בהצגת נושאי משנה בפרשייה ובחינת כל אחד מהם בראי שלושת הפרשנים. כך תיווצר לנו התייחסות משווה בכל עניין ספציפי בפרשייה, מתוך כך נוכל לגזור על הפרוש המתווה לפרשייה על פי כל פרשן ובהשוואה לרעיו. תועלות נוספות של שיטה זו הן בכך שנוכל להציג התייחסות פרשנית גם בחוסר התייחסות לתת נושא זה או אחר, וכפי שנראה להלן יש לדבר משמעויות נרחבות. ייתכן ופרשן יבחר לשנות את יחסו הרגיל לשאלת הגדרות השפה לספרות, בהשוואה רוחבית נוכל לזהות את העניין.

---

<sup>126</sup> כהן 1997 ודובשני 1970, כמאמרים העוסקים בדילמות ערכיות מוסריות בפרשיית שלוח הגר.  
<sup>127</sup> אמנם ניתן לקשור את פרשיית שילוח הגר, עם פרשיית גירוש הגר (בראשית כא'), אך מכיוון שאנו עוסקים בגישות החינוכיות של המפרשים, ולא בחקר התנ"ך עצמו, בחרנו להתמקד דווקא בעינוי ובשילוח של הגר כיוון שזו פרשייה אשר מייצגת היטב, בפני עצמה, את הגישות החינוכיות כפי שניווכח להלן.

כפי שהוגדר לעיל מטרת העיון היא כפולה, הצגת הגישות הפרשניות וחשיפת הגישה החינוכית. בשל כך נתמקד תחילה בלימוד הפרשייה בעזרת העיון המשווה, ורק לאחר מכן ב"עיון אורכי וכולל" נבקש להציג את הגישות החינוכיות השונות להוראת הפרשייה אליבא דכל פרשן.

מספר נושאי משנה ניתן לזהות בפרשיית עינוי הגר ושלוחה של פרק טז':

1. מעשה הפונדקאות (א'–ג')
2. שרה, הגר ואברהם בעקבות ההריון (ד'–ו')
3. העינוי והבריחה (ו')
4. המפגש על הבאר– מלאך ה' והגר (ז'–טו')
5. לידת ישמעאל (טו'–טז')

להלן נצטט את דברי שלושת הפרשנים, עם ביאור ובחינת הדברים במונחי השפה והספרות. בחרנו לסרוק את כתביהם<sup>128</sup> ולהציגם כמתכונתם במסמך, וזאת על מנת לעיין בדברי הפרשן, כפי שהלומד והמלמד נפגשים עימו (עמוד, חלוקה לפסקאות, דגשים וכו').

1. מעשה הפונדקאות

משך חכמה:

טז, א ושרי אשת אכרם לא ילדה לו.  
הענין<sup>1</sup>, דמעיקרא היתה סוברת שהסיבה<sup>2</sup> גם  
מאברהם, וכמו שאמרו רז"ל (יבמות סד, א),  
אברהם ושרה טומטומים היו. אבל עכשיו  
שהבטיח לו בברית בין הבתרים בכריתות ברית  
שאינה חוזרת כלל<sup>3</sup> שיהיה לו זרע, הנה  
ראתה שמשום שהיא אשתו לא ילדה היא לו.

<sup>128</sup> בחרנו במהדורות והתרגומים המאוחרים והמעודכנים, כפי שיש בידינו: מש"ך חכמה במהדורת הרב קופרמן (1983), הרש"ר הירש בהוצאת מוסד יצחק ברויאר, הדפסה רביעית ומתוקנת (1989), ונחמה ליבוביץ, מתוך: עיונים בספר בראשית, הדפסה ארבע עשרה (1992).

שלה לא הבטיח השם יתברך שיהיה לה בנים<sup>4</sup>. ולכן<sup>5</sup> "ותאמר שרי (אל אברם) הנה נא עצרני ה' מלדת" — שאותי עצרני ה' מלדת, שהסיבה היא בשבילי, "אולי אבנה ממנה".

טז, ג ותתן (אותה) לאברם אישה (לו לאשה). מדרש<sup>1</sup>: "לו" — ולא לאחר. והכוונה, דמפורש במדרש וכן בירושלמי קידושין<sup>2</sup> דבבני נת, או הוא מגרשה או היא מגרשתו. לכן אמרו<sup>3</sup> שכאן לא תוכל להיות לאחר לאשה אך אם יגרשה אברהם. דמאן דאמר "עמק המלך"<sup>4</sup> —

שהמליכוהו על כל העולם, אם כן יש לו דין מלך שאסור להשתמש בשרביטו, כמפורש בפרק קמא דסנהדרין בירושלמי<sup>5</sup> גבי מלך. ולקמן ריש פרק ס"א "ושמה קטורה" מן קטר וכו'<sup>6</sup> היינו גם כן מטעם זה<sup>7</sup>.

בפסוק א' מסביר המש"ך את המניע למעשה בכך ששרה הבינה שבגללה עדיין אברהם ללא בנים (שהרי הובטח דווקא לו בברית בין הבתרים), ולכן יש לעשות מעשה, כגון מעשה הפונדקאות. בדבריו, נעמוד על ארבע הערות:

- א. המש"ך מתייחס למאמר חז"ל המדבר על כך שעשור שנים יכול לחיות העקר עם אשתו, לאחר מיכן צריך לגרשה<sup>129</sup> וזהו הרקע למעשה. נדייק כי המש"ך לא טרח לציין את דברי חז"ל אלא באזכור בלבד: "וכמו שאמרו רז"ל...", ומיד דילג לסוף הדברים: "אברהם ושרה טומטומים היו" דבר שיאשש את הטענה כי השפה מורכבת בפרושו מהטקסט המקראי ומדברי חז"ל, שהרי דברי חז"ל הם הבנת מעשה הפונדקאות.
- ב. המש"ך משתמש להבנת הרקע, ב"סמיכות פרשיות" לפרשיית ברית בין הבתרים. דרישת הסמיכויות היא כלי בפרשנות חז"ל והמש"ך מרשה לעצמו ב"ספרות האישיות" להשתמש בכלים הללו.
- ג. "מקרא מלמד הלכה" — בהערותו בביאור המש"ך<sup>130</sup> מעיר הרב קופרמן שההלכה בעניין תקופת ההמתנה של עשור שנים במקרה של עקרות, מקורה כאן! מסגרת "שפה"

<sup>129</sup> ע"פ בבלי יבמות דף סד' עמ' א'.

<sup>130</sup> הערה 1 בביאור פרוש המש"ך לבראשית טז'.

שכוללת טקסטים רבים (מקרא וחז"ל) מצריכה יחסי גומלין ביניהם, דבר שיכול לבוא לידי ביטוי במקרא שמלמד הלכה.

ד. התייחסות ב"אי התייחסות"<sup>131</sup> לבירור הערכי בנוגע למעשה הפונדקאות מבחינתה של הגר. כפי שנראה להלן הדברים מתקשרים לתפיסת הדמות המקראית כדמות עילית ולכן אין מקום לדון (לשיטתו) בדבר שיכול לערער את הצידוק במעשי האבות והאמהות.

נענין בפרושו לפסוק ג' (לעיל):

הדיון בדבר מעמדה של הגר כאישה עתידיה לאברהם, כל כולו מוקדש להסבר המדרש אשר מטרתו להאדיר את דמותו של אברהם ולהציג את שרה כמבטאת את שמירת מעמדו. המש"ך מסביר כי הגר לא תוכל להינשא לאחר עקב היותה נשואה למלך (אברהם). בקטע זה מתדיין המש"ך בתיאום שבין הטקסט לשלושה מקורות מחז"ל, כאשר הראשון שבניהם הוא על הפסוק שלפנינו, והשניים האחרים הם לביסוס טענתו בעניין מגבלות הנישואים של הגר. פרוש פסוק זה כמו קודמו הוא במישור ההלכתי, כאשר הספרות האיטית של המש"ך הינה רק להצגת השילוב שבין מרכיבי השפה (הטקסט המקראי ודברי חז"ל).

נשים לב שוב, כי אין התייחסות לדילמה הערכית שבמעשה, כמו שאין עניין לעסוק בנושא מנקודת מבטה של הגר. דבר זה מעיד על נאמנות מוחלטת לדמות המקראית הנידונה (שרה ובהקשר רחב יותר גם אברהם), אכן "שפה אחת לכולם".

נחמה ליבוביץ:

המעשה לכאורה יום יומי וברוח התקופה היא ובהתאם למנהגיה וחוקיה. וכן מצינו בחוקי חמורבי, שקדמו לאברהם אבינו, שאשה עקרה היתה הרשות בידה לתת שפחתה לבעלה למען תלד לו בנים. אבל לא המשותף בין אברהם ובין זמנו מעניין את התורה, כי אם המיוחד שבו. ואילו לא היה בזה אלא מנהגו של הזמן, מה תאריך התורה בכל אלה. והנה הרמב"ן פקח עינינו גם במקום הזה לקרוא כל פרט וכל מלה על מנת ללמדנו אה"כ בצירוף כל הפרטים את אשר תרצה התורה ללמדנו בפרק זה.

<sup>131</sup> Eisner על פי הבנתו של דיטשר (בשיחה עימי) מחלק בין "מה לא מופיע?" לבין "איזה מסר לא מופיע כאן?". דומני שבמקרה הנידון בחר המשך חכמה שלא להיכנס לבירור הערכי במעשה הפונדקאות בהתייחס לשתי השאלות של איזנר, הנושא לא מופיע בפרושו כי יש בו הרהור על מעשי אבות, ואיננו מחפשים מסר כיוון שמקרא מלמד הלכה.

"וישמע אברם לקול שרי": לא אמר הכתוב "ויעש כן", אבל אמר, כי שמע לקול שרי. ירמוז, כי אף על פי שאברם מתאוה מאד לבנים, לא עשה כן בלא רשות שרי, וגם עתה לא נתכוון שייבנה הוא מהגר ויהיה זרעו ממנה, אבל כל כוונתו לעשות רצון שרי, שתיבנה ממנה שיהיה לה נחת רוח בבני שפחתה או זכות שתזכה היא לבנים בעבור כן, כדברי רבותינו.

ואמר עוד: "ותקח שרי" – להודיע שלא מיהר אברם לדבר, עד שלקחה שרי ונתנה בחיקו; והזכיר הכתוב "שרי אשת אברם... לאברם אישה" לרמוז כי שרי לא נתיאשה מאברם ולא הרחיקה עצמה מאצלו, כי היא אשתו והוא אישה, אבל רצתה שתהיה גם הגר אשתו, ולכן אמר "לו לאשה", שלא תהיה כפילגש, רק כאשה נשואה לו. וכל זה מוסר שרה והכבוד שהיא נוהגת בבעלה.

אם כן שני פסוקים אלה על כל פירוטם מראים לנו: כל היוזמה של שרה היא, ולא רק היוזמה, התוכנית, אלא אף הביצוע כולו בידיה. ואברהם אשר כפי שראינו בפרק טו כל מאוייו וכל געגועיו – לבן, וכל שכר המובטח לו, כאין בעיניו אם לא יוולד הבן המקווה, השואל בשומעו את המלים במחזה (טו, ב'): "שכרך הרבה מאד" את שאלתו (טו ב): "ה' אלהים מה תתן לי ואנכי הולך ערירי", אברהם אינו מזדרז מצידו, אינו פעיל, אינו לוקח – אלא מחכה להסכמת אשתו, להצעת אשתו, לפעילות אשתו – הוא מצידו סביל ושקט. "וכל זה מוסר שרה והכבוד שהיא נוהגת בבעלה". הויתור, ההבלגה, ההתגברות על קנאה ועל אנוכיות, הקרבן בהבאת הצרה לביתה – כולו מצד שרי בא ובלב שלם ובנפש חפצה.

בהתייחס לשאלת מעשה הפונדקאות מתייחסת נחמה להצדקת המעשה במשפט אחד האומר שהמעשה בהתאם לחוקי התקופה (חוקי חמורבי), וכפי שנפרט בהמשך מעמד החוקים הינו בגדר "הספרות האישית". מיד לאחר מכן היא מבקשת להסיט את הדיון להתנהלותו של אברהם כלפי בקשת הפונדקאות: "אבל לא המשותף בין אברהם ובין זמנו מעניין את התורה, כי אם המיוחד שבו".

בספרה "הוראת פרשני התורה"<sup>132</sup>, מרחיבה נחמה בציטוטים מחוקי חמורבי, ומדגישה כי מטרת הצגת החוקים, היא רק לשפוך אור על הלגיטימיות של המעשה, אולם בכל זאת מעמתת נחמה את טענת ה"מפרשים שלא מבני עמנו אשר מפרשים את הדחף למעשה שרה כאנוכיים"<sup>133</sup> עם לשון החוקים עצמם כדי להעדיף את פירושם של רש"י והרמב"ן:

"אשר לפיהן נוהגת שרה בויתור, בקבלת ייסורים וצער למען מצווה"<sup>134</sup>

בהערות למורה בסוף העיון שם, היא מתייחסת לשאלת הזכרת מקורות חוץ מקראיים במהלך השיעור:

<sup>132</sup> ליבוביץ 1975, בציטוטים להלן, ובציון העמודים בהערות להלן.

<sup>133</sup> שם, עמ' 65.

<sup>134</sup> שם, עמ' 66.

"תלוי ברמת הכיתה, בהשכלתה הכללית, באווירה השלטת בה... ובראש ובראשונה במידה שעשויה התעודה הזרה להבינו את כוונת הכתובים... אך כמובן אם תבואנה שאלות בכיוון זה מצד התלמידים- אין על המורה להתחמק..."<sup>135</sup>

בהמשך העיון כאן בוחרת נחמה להביט על מעשה הפונדקאות דרך משקפיו של אברהם ועל פי פירושו של הרמב"ן. היא מתארת את אברהם כפסיבי המבצע את דבר אשתו, על מנת להקל על שרה ככל שניתן (על פי הרמב"ן), ואת שרה כלוקחת אחריות לרצון ולכבוד בעלה.

שלוש הערות נבקש להעיר בעקבות הדברים :

1. שימוש מוגבל במקורות חיצוניים. נידמה כי היא רואה את המקורות החיצוניים (כחוקי חמורבי) כספרות אישית ולא נורמטיבית, ולכן חייב המורה להיות בררן בהצגתם.
2. בחירת נקודת ההתמקדות בפרשייה על פי "עושר" ההיבטים החינוכיים- ערכיים- מוסריים. הבחירה של נחמה להתבונן על הפרשייה דרך משקפיו של אברהם (שהוא כביכול הדמות המשנית במעשה הפונדקאות) מלמדת על הגישה החינוכית שלה בבחירת זוויות התבוננות, על פי הריבוי במסרים החינוכיים.<sup>136</sup>
3. "עוגן פרשני" מהספרות הנורמטיבית כדי לתת לגיטימציה לרעיון. במקרה זה המדובר על הרמב"ן, כפרשן המוגדר על פיה כנורמטיבי, הוא המשמש כרקע לספרותה האישית.<sup>137</sup>

רש"ר הירש :

<sup>135</sup> שם, עמ' 67.

<sup>136</sup> לעניות דעתנו בחרה נחמה את העיון בפרשייה דרך משקפיו של אברהם, על מנת ליצור "מתח" אצל הקורא בהצדקת מעשי שרה או בביקורת עליהם. הדברים יבואו לידי ביטוי בעיון לקמן בדבר העינוי.

<sup>137</sup> אמנם, במקרה זה בעצם נחמה עצמה בחרה ללכת על פי דרכו של הרמב"ן, והיא לא השאירה את ההכרעה בין החלופות הפרשניות בידי הלומד, אלא שכאן ניעזר בספרה המקביל "הוראת פרשני התנ"ך" (ליבוביץ 2003) לספר בראשית שם היא מציגה את החלופות הפרשניות, ובסיוע העיון בחוקי חמורבי (עמ' 64-65).

(א-ב) ראינו את אברהם עומד לפני ה' ומפיל תחינתו לפניו: „מה תתן לי ואנכי הלך ערירי ובן משק ביתי הוא דמשק אליעזר!“ כך נתגלה לנו, עד מה נעצב לב אברהם, על שלא זכה בבנים. אך יכולים אנחנו להבין, שלב שרה נעצב עוד יותר. הן הפסוק מדגיש: שרי היתה אשת אברם; היא היתה אשתו לכל דבר; הלכה אחריו בכל דרכיו והיתה שותפה לייעוד חייו. אברהם הראה את גודל כוחו בצאתו ממולדתו ומבית אביו; אך כח שרה היה גדול לא פחות. אברהם עשה זאת למען אלהיו, ואילו שרה — למען אברהם, ושניהם כאחד חיו למען הייעוד הנעלה: „ואת הנפש אשר עשו בחרן“. — אולם, כל אדם מצפה, שאשתו תלד לו בן; והיה זה חשוב לאברהם בייחוד — לצורך קיום תפקידו; אך שרה לא ילדה לו בן. והנה היתה לה שפחה, היתה זו שפחתה והיא גברתה — היא קרויה „שפחת שרי“, לא „שפחת אברם“ — ושרי אמרה לאברם: הנה נא עצרני וגו'. מכירים אנחנו את המשמעות העדינה של תיבת „נא“ בשיחותיהם של אברהם ושרה: הנה כי כן, למרות הכל! עד כה לא נולד לנו בן; ואין הקולר תלוי אלא בי, — אף על פי שאתה בטוב לבך מכחיש זאת. „עצרני“ משורש „עצר“, קרוב ל„אצר“, „אסר“, „אזר“: לקשור כוחות ולהחזיקם כאחד. לא: ה' „מנע“ את משאלתי, אלא: ה' עיכב אותי; ה' מעניק כוחות לכל אשה — לצורך מילוי ייעודה; אך ה' עיכב אותי מלמלא ייעוד זה. — בא נא. אם היא לא תוכל ללדת לו בן, הרי רצונה לתת לו בן; יהיה זה בנו לכל דבר — ובנה ככל האפשר. זו המשמעות הרמוזה בתיבת „נא“. שרה עושה זאת למענו; אך היא יודעת יפה, שהוא לא יסכים לכך;



משום כך היא אומרת: או לי אבנה: אם לא למענך — עשה למעני!

אבנה. הוראת "בנה" מבחינה מקומית: לשים אבן אל אבן; להקים משכן לאדם, בו יפתח וישלים את חייו. "בית" קרוב ל"בגד". הבית הוא הבגד המורחב. והנה, הבית הוא התחום, בו ישלים האדם את פעולתו, ובו הוא יחיה את חייו. וכדרך שיש "בית" מבחינה מקומית, כן יש במחשבת השפה העברית "בית" מבחינה זמנית; הרי זו תקופת הזמן, בה אדם או אומה או כל דור בשעתו משלים את פעולתו מדור לדור. כל דור מוסיף נדבך ב"בית העתים" הזה; כל דור שם בו אבן אל אבן. כל ילד שנולד הוא "בן" כשמו: אבן בניין; בבן ימשיכו ההורים לבנות את בניין האנושות והאומה; אף הם תורמים את תרומתם לבניין; הם משבצים בו את עצמם, — את אישיותם ואת פעילותם המיוחדת. "בית אברהם" כולל את כל הדורות שלאחריו; הללו מביאים לידי ביטוי את סגולתו המיוחדת של אביהם; והם חיים ומגשימים את תכונתו האפיינית ברבגוניות גדלה והולכת. "בית ישראל" כולל את כל הדורות, המגשימים את מכלול האידיאל הישראלי, שבאה להם בירושה מאביהם. כל ההיסטוריה האנושית היא עבודה נמשכת והולכת בבניין גדול אחד; הקב"ה הוא הבנאי; וכל אדם וכל דור הם אבני הבניין; אף הם עושים בו במלאכה — איש איש במקומו בשיתוף פעולה עם חברו. "אשר יצר את האדם בצלמו בצלם דמות תבניתו והתקין לו ממנו בניין עדי עד" — הנה זה הטופס של ברכת נישואין. הורים שאין להם בנים נושרים מהבניין; בהם מסתיים הנדבך, ואין מוסיפים לבנות על גבם.

וכך אומרת שרה: אולי אבנה ממנה, אולי אזכה על ידה לבן. אם אני אתן לך את שפחתי, תהיה לי הזכות לחנך את הבן; ואם הבן לא ייקרא על שמי מבחינה פיסית, הוא ייקרא על שמי מבחינה מוסרית, והתפתחותו הרוחנית תהיה תלויה בי. כך אשבץ את עצמי בבניין העתים, ואחיה לעד בכך ובזרעו.

וישמע אברם לקול שרי, לא: „לקול אשתו“. הוא שמע לקולה — לא באשר היא אשתו ולא מתוך הזדהות עם כוונתה. כי לא מהגר הוא ציפה לבן, שבו ייכון עתידו. אך הוא נענה לבקשת שרה כדי לספק את משאלתה האישית; הוא עשה זאת למענה, ואילו היא פעלה למענו. הנה זה היחס, שהיה בין אברהם ושרה, והוא נרמז בכתוב פעמים אחדות; יחס מעין זה קיים תמיד, אם איש ואשתו הם „איש ואשה“ זה לזו.

הרש"ר בחר "להפליג" בספרות האישית למחוזות רעיוניים בעניין חשיבות התא המשפחתי כחוליה בשרשרת הדורות, ולהתייחס למעשה הפונדקאות עצמו כחלק המתלווה לרעיון. ברעיון הכולל שזורים החינוך לזוגיות, הרגישות שצריך להפגין כלפי המועקות של בן הזוג: "הוא עשה זאת למענה, ואילו היא פעלה למענו", והחשיבות של בניית בניין משפחתי-לאומי.

בהתייחס למעשה הפונדקאות נדלה מהפרוש שני היגדים:

"יהיה זה בנו לכל דבר- ובנה ככל האפשר"

"אם אני אתן לך את שפחתי, תהיה לי הזכות לחנך את הבן. ואם הבן לא יקרא על שמי מבחינה פיזית הוא יקרא על שמי מבחינה מוסרית, והתפתחותו הרוחנית תהיה תלויה בי"

הרעיון של הרש"ר הוא בהבדל שבין אמא ביולוגית לבין אמא מאמצת. על ידי הסבר הרש"ר את חשיבות הנחלת המורשת לזרע, מובן יותר ומוצדק מוסרית רעיון הפונדקאות של שרה. כדרכו משלב הרש"ר את ה"אטימולוגיה הספקולטיבית"<sup>138</sup> גם כאן, דוגמא טובה לכך נמצא במילה "אבנה" במשמעות של בן, בניין, אבן ובית. מובן כי ההערות הלשוניות משתלבות בהצגת הרעיון הכולל.

הספרות האישית של הרש"ר-ר הרעיון, מופנה על פי בחירתו לגישתו החינוכית, וזאת ב"דילוג" על הספרות הנורמטיבית (חז"ל ופרשנות מוקדמת ומאוחרת).

<sup>138</sup> עיין בהערה 115.

המש"ך לא מתייחס לתת נושא זה, אולי משום שאין בו עניין הלכתי שמצוי בחז"ל. בדו שיח שכזה המתנהל בין אברהם לשרה, כל מילה נוספת יכולה רק לפגוע בתדמיתם של האבות והאמהות, ונאמר בהסתייגות שאולי בשל כך נמנע המש"ך מלהוסיף בתת נושא זה.

נחמה ליבוביץ:

טו ג וַתִּתֵּן אֶתָּהּ לְאַבְרָם אִשָּׁה לּוֹ לְאִשָּׁה.

ואולם כנראה שעל גפי מרומים אלה קשה לחיות ולהתמיד. קרבן חד־פעמי, מעשה נועז, הרואי אשר הוד חופף עליו קל הוא לעומת קבלת סבל ויסורים, לעג ובוז, כלימות, ובפרט כשהם באים ממי שחייב תודה לך וממי שהרמות אותו מאשפות.

טו ד וַתֵּרָא כִּי הָרְתָהּ  
וַתִּקַּל גְּבֵרְתָהּ בְּעֵינֶיהָ.

שש מלים אלה, כוללות כל אותו צער שנגרם על ידי גאות המצליח והתרברבותו לעומת זה, שמטעמים בלתי מובנים, לא האירה לו ההצלחה פנים. כי מה מסקנה מוציא המצליח מהצלחתו?

ר ש"י:

אמרה הגר: שרה זו אין סתרה כגילויה, מראה עצמה כאילו היא צדקת ואינה צדקת, שלא זכתה להריון כל השנים הללו ואני נתעברתי מביאה ראשונה.

הנה זהו הלעג הארסי והמכאיב ביותר. לא רק שלא הצליחה, שלא נושעה,

אלא יש להקיש מאי הצלחתה גם על חוסר צדקתה. ומה שקורה עתה מובן לנו יפה גם מבחינה פסיכולוגית: התמרמרות, טענות, תביעות.

טז ה אָנֹכִי נָתַתִּי שְׂפָחָתִי בְּחִיקָךָ  
וַתֵּרָא כִּי הָרְתָהּ וְאָקַל בְּעֵינֶיהָ.

ואברהם שותק. וההתמרמרות דוחפת לעבור מדיבורים למעשים:

כאן אנו מזהים את המעבר שנחמה כ'מורה' מבקשת להעביר את הלומד מתפיסת צד אחד של השפוט בסה"מ לצידו הנגדי. אם עד כה היינו לצידה של שרה בשיפוט מעשה הפונדקאות כגדלות לבלי קץ, אזי כאן, כבר נוצרים הסדקים עד לכדי הניפוץ שיגיע בהמשך, בדבר הצדקת המעשה. נידמה כי נחמה בקטע זה "מותחת" את הספרות האישית לכדי תיאוריות פסיכולוגיות בתגובותיהם של הגר, שרה ואברהם. אך נדגיש כי בעקביות היא מאפשרת את "ההפלגה"

למחוזות הללו רק עם "גב" מהספרות הנורמטיבית, כאשר במקרה שלנו המדובר על הרמב"ן לעיל ולקמן, עם הדגשתו של רש"י.

רש"י הירש:

(ד) ות קל, כנראה בניין קל משורש "קלה"; ומכאן בלשון הפעיל "מקלה": לבוז לפלוני; נמצאת הוראת "קלה" בבניין קל: להיות לבוז בעיני פלוני.

(ה) ח מ ס י. "חמס" קרוב ל"חמץ": עולה קלה הנעשית בלי הרף (פחות משהו פרוטה, שאיננו יוצא בדיינים), דקירות קלות של לעג וקנטור, העוכרות את החיים ומביאות בהם "תסיסה"; כביכול, מקלקלות ו"מחמיצות" את מצב הרוח; אין בהן כדי להמית, אך יש בהן כדי להביא מחלה. ח מ ס י ע ל יך: הגר ראתה כי הרתה, ועתה היא מתנשאת עלי, — ואין הקולר תלוי אלא בכך; שכן אנכי נתתיה בחיקך, ונתכוונתי רק לכך; היא יודעת יפה, שמידי היתה כל זאת, וכוונתי היתה שתלד לך בן. אם עכשו קלותי בעיניך, הרי הדבר תלוי בכך ובהתנהגותך.  
"הרה" קרוב ל"ארה" — "אריתי מורי עם בשמי" (שיר השירים ה, א) — לקסוף פרי, לקלוט פרי.  
"הרה": לקלוט זרע. ומכאן בלשון הפעיל "הוֹרָה": למד; ומכאן "תורה". "תורה" היא נבט רוחני; הלומד מפי "מורה", קולט את תורתו במעיו.

הרש"י אשר האריך ברעיון לעיל, מצמצם במעט את "טון" הדברים של שרה בטענותיה כלפי אברהם, בכך שהוא מגדיר את המילה "חמס", המוכרת לנו מימי המבול, לקנטור אשר מחמיץ את המצב רוח בלבד. אולי יש בכך סימוכין לטענתו של פריש<sup>139</sup> בעניין צמצום המקומות שבהם הרש"י מבקר את דמויות העילית, ובריבוי המקרים שהוא דווקא מסנגר עליהם במקום שהספרות הנורמטיבית קטרגה.

מעניין לראות כי גם בהערותיו הלשוניות, מפליג הרש"י לענייני החינוך גם כאשר הדבר הוא בגדר "עקיפין שבעקיפין". זאת נראה באטימולוגיה שבין הריון, תורה והוראה.<sup>140</sup>

<sup>139</sup> פריש 1997, ובמסמך זה עמ' 32 והערה 121.

<sup>140</sup> האטימולוגיה משרתת בדרך כלל בפרוש הרש"י את הרעיון הנקודתי ו/או הכולל, אך במקרה שלפנינו יש משמעות אף לרעיון חינוכי לכשעצמו אשר כל כולו אטימולוגיה!

נבקש להסיק מאי התייחסותו של המש"ך לסוגיית העינוי והבריחה שני דברים :

✓ אין כאן אמירה או עיון הלכתי המצוי בחז"ל, אף לא בעקיפין.

✓ כיוון שאסור לערער על מעשי אבות, אין אף מקום להרהר או לדרוש בכך.

שתי ההערות יובילו אותנו למסקנה המתבקשת בגישתו הפרשנית והחינוכית של המש"ך : אין לערער, לבקר ואף לא להרהר על ה"שפה" (ובכלל זה האסור חל גם על עיון בעזרת הספרויות השונות, הנורמטיבית והאישית).

נחמה ליבוביץ :

ס ו וְתַעֲנֶה שְׂרִי וְתִכְרַח מִפְּנֵיהָ.

האם לא נבין ללבה של שרי? והן היא היתה היוזמת, הגורמת, העושה, והמוציאה לפועל. והן היא הביאה את הגר לאותו מצב, שבו היא רואה עצמה מנצחת, מתרוננת, עולה על גבירתה. מי ידון את שרי לכף חובה? ונשמע עתה את דעת פרשנינו. ותחילה הרמב"ן :

"ותענה שרי": חטאה אמנו [שרי] בעינוי הזה—וגם אברהם בהניחו לעשות כן, ושמע ה' אל עוניה ונתן לה בן שיהא פרא אדם לענות זרע אברהם ושרי בכל מיני העינוי.

ובדומה לו יאמר גם הרד"ק :

ולא נהגה שרי בזה [בעינוי] לא למידת מוסר ולא למידת חסידות. לא מוסר, כי אע"פ שאברהם מחל לה על כבודו ואמר לה "עשי לה הטוב בעיניך", היה ראוי לה למשוך את ידה לכבודו ולא לענותה. ולא מידת חסידות ונפש טובה, כי אין ראוייה לאדם לעשות כל יכולתו במה שתחת ידו. ואמר החכם: "מה נאווה המחילה בעת היכולת". ומה שעשתה שרי לא היה טוב בעיני האל, כמו שאמר המלאך אל הגר: "כי שמע ה' אל עניך" והשיב לה ברכה תחת עוניה.

האם לא נשמע בדברי הרמב"ן הד כל העינויים שכבר הספיקו בניה של הגר לענות את זרע אברהם עד ימיו ובימיו? ודווקא הרמב"ן הרואה את "מוסר שרי" בפסוקים ב—ג של פרקנו, הרואה בכל מלה, ב"ותאמר שרי" וב"וישמע אברהם" וב"ותקח שרי" וב"לו לאשה" את עדינותה של שרה המוכנה לכל קרבן, דווקא הוא אינו בא ללמד עליה זכות בהסברים פסיכולוגיים על המעשה אשר עשתה, כי כל הבנת הגורמים והמסיבות אינן מבטלות חומרת העבירה של "ותענה שרי".

אולי רצתה התורה ללמדנו, כי המתמתח מעל לקומת אנוש ומקבל על עצמו משימות שמעל לכוחו—ייטיב לשאול עצמו תחילה, אם יוכל לעמוד בהן עד הסוף. שאם לא כן, מוטב לו לאדם שיחיה לפי כוחותיו ולפי הנדרש ממנו, כי אם רגע יעלה מעלה ביכולת הויתור ובהבאת קרבן ובכבישת כל יצר אנושי וכל מאוייו—הן אם לא יוכל גם לשהות על אותם רוכסי ההרים שאליהן טיפס והגיע לרגע, סכנה שיפול מטה מטה בהרבה ממה שהיה בזמן היותו במישור.

וזהו אולי הסיבה שהזהירונו רבותינו, והזהירה אותנו התורה עצמה, מפני המרבים לנדור נדרים, לאסור איסור על נפשם, כי אולי לא יוכלו לקיימם? וכמאמר הרמב"ן בדברים כג, כג כנגד אלה הנודרים נדרים שמעל לכוחם:

ולא יחשבו בלבם לא דעת ולא תבונה לאמור: אולי לא תמצא ידי להשלים כל אלה. אבל יחשוב כי הרצון אשר היה לו בעת נדרו, יחשב לו לטובה.

כאן נוזף הרמב"ן המורות באלה המשתכרים — בהחלטותיהם הנדיבות, בהתעוררות רוחם לקראת כל טוב ואצילי, בהתחלותיהם האמיצות, החלטות שאין עמהן הגשמה, התחלות שאין עמן המשך, התעוררות והתלקחות — אשר סופה דעיכה ושקיעה.

וזהו אולי הסיבה שהזהירונו רבותינו, והזהירה אותנו התורה עצמה, מפני המרבים לנדור נדרים, לאסור איסור על נפשם, כי אולי לא יוכלו לקיימם? וכמאמר הרמב"ן בדברים כג, כג כנגד אלה הנודרים נדרים שמעל לכוחם:

ולא יחשבו בלבם לא דעת ולא תבונה לאמור: אולי לא תמצא ידי להשלים כל אלה. אבל יחשוב כי הרצון אשר היה לו בעת נדרו, יחשב לו לטובה.

כאן נוזף הרמב"ן המורות באלה המשתכרים — בהחלטותיהם הנדיבות, בהתעוררות רוחם לקראת כל טוב ואצילי, בהתחלותיהם האמיצות, החלטות שאין עמהן הגשמה, התחלות שאין עמן המשך, התעוררות והתלקחות — אשר סופה דעיכה ושקיעה.

בקטע זה נוכל למצוא דוגמא מצוינת לדרכה הפרשנית-חינוכית של נחמה, ולהתייחסותה לתפיסת הדמות בסה"מ. נפרוט להלן את עיקרי השיטה כפי שהם מצויים בדבריה:

✓ הצגת האלטרנטיבות לדיון בדילמות ערכיות-חינוכיות.

"מי ידון את שרה לכף חובה?" או "מוסר שרי" העומד לשיפוט, הם מהדוגמאות להזמנת הדיון בדילמה הערכית-חינוכית.

✓ אסמכתא פרשנית כתנאי לשיפוט ולהכרעה.

"האם לא נשמע בדברי הרמב"ן...?", "כאן נוזף הרמב"ן...". הספרות האישית אשר בה המחדש אומר את שלו, חייבת להיות נתמכת על פרשן המשתייך לספרות הנורמטיבית.<sup>141</sup> קל וחומר שבבואנו לבקר או לשיפוט דמות בסה"מ, אנו מחויבים להתבסס על פרשנויות נורמטיביות קודמות כדי לאפשר את התפיסה שלנו את הדמות.

✓ "מה זה אומר לנו?" – הספרות האישית מלמדת!

"אולי רצתה התורה ללמדנו כי המתמתח מעל לקומת אנוש... ייטיב לשאול את עצמו תחילה אם יוכל לעמוד בהן..."

<sup>141</sup> עיין בהכחן 1999 שעוסק במקורות שנחמה מוצאת אותם כראויים להיכלל בספרות הנורמטיבית, ובהערה 110 במסמך זה.

הטקסט המקראי הוא השפה, החלופות הפרשניות הם הספרות הנורמטיבית אשר מאפשרת לנו להגיע לעיקר שהוא הרעיון החינוכי- ערכי- מוסרי המדבר אל הנמען בן תקופתנו. אותו הרעיון אשר נחמה "דואגת" שנגיע אליו בבטחה עם אסמכתאות של גדולים מאיתנו, הנו בגדר הספרות האישית.

רש"ר הירש:

(ו) ותענה. "ענה": להשיב תשובה לפלוני, או: להיות תלוי בו. הצד השווה שבשתי ההוראות: הויה או מחוה, שאחרים גרמו להם. ומכאן "ענה" בלשון

פיעל. אין "עינוי" אלא הרגשת תלות. היה זה התנאי להגשמת כוונתה של שרה, — שהגר תהיה משועבדת לה; עליה להיות "שפחת שרי" — גם כאשת אברהם וכאם לבנו; רק כך יוכל הבן הנולד להיות בנה של שרה — מופקע מהשפעת הגר. "ותענה": היא העירה את לבה בכל עת על יחס התלות הזה. אך שרה רצתה להשיג דבר, שאיננו בגדר האפשרות. אשת אברהם ואם בנו לא תוכל להיות שפחה. קרבת אברהם ורוח אברהם מערערת את רוח העבדות, מעוררת את הרגשת הכבוד האנושי, את השאיפה לחירות ומנתקת כבלי עבדות. הגר לא סבלה עוד להיות שפחה.

כאן אנו מוצאים, בקטע קצר זה, תופעה ניגודית מעניינת של הרש"ר. מצד אחד הוא ממזער את העינוי לכדי: "אין עינוי אלא הרגשת תלות" או "ותעניה" היא העירה את ליבה בכל עת על יחס התלות הזה, עינוי כתשובה ולא כגרימת צער ופגיעה. ומאידך: "אך שרה רצתה להשיג דבר שאינו בגדר האפשרות..." — ביקורת! (אם כי מסויגת). אנו מוצאים כאן צמצום בקטרוג שיכל להתלוות לשיפוט הערכי במעשה העינוי, לעומת ביקורת שמושמעת על ידו על כל התנהלות העניינים מבחינתה של שרה. מסתבר כי בנוסף לכך ניתן לזהות את מגמתו של הרש"ר לחנך אותנו ליחס נכון כלפי השפחה (והעבד), הרגשת תלות- כן, שלילת זכויות- לא! תופעה זו תוגדר על ידינו כמרחב המאפשר אפילו "שיפוט רב גוני" על הנאמר בשפה בתפיסת הדמות המקראית, וזאת במסגרת הספרות האישית.

מש"ך חכמה :

טז, יג הגם הלום ראיתי אחרי רואי (על כן קרא לבאר) באר לחי ראי.  
הנה מבואר ריש גיטין<sup>1</sup> דרקם וחגר תרגום קדש וברד. ויעוין תוספות שם שפלפלו בזה<sup>2</sup>, וכפי הנראה דמחוצה לארץ הוי<sup>3</sup>. אם כן הא אמרו סוף מועד קטן (כה, א) דאין השכינה שורה בחוצה לארץ, ויעוין במכילתא פרשה בא<sup>4</sup> דגבי יחזקאל או משום דכבר התנבא בארץ, או משום שהיה על נהר כבר, והוי מקום טהור. ולכן התפלאה על שראתה "הלום" לא בארץ<sup>5</sup>, ותרצה בעצמה בזה משום "אחרי רואי", הואיל שראתה מלאכים ושכינה בביתו של אברהם, יכלה לראות אף בחוצה לארץ<sup>6</sup>. ולכן אמר "על כן קרא לבאר באר לחי רואי", שהואיל שהיה על המעין מקום טהור, לכן זכתה אף בחוצה לארץ, וכמו שאמרו שם (מכילתא). אף על פי כן<sup>7</sup>, לא נדבר אתו<sup>8</sup> אלא על המים, והבאר גרם לזה<sup>9</sup>, ודו"ק.

קטע זה הוא בבחינת קטע קלאסי לעיין בגישתו הפרשנית-חינוכית של המש"ך. הדיון שלפנינו הוא פלפול הלכתי מובהק בסוגיית קבלת הנבואה בחו"ל. המש"ך מציג את שני התירוצים אשר מצויים בספרות חז"ל (הגמרא והמכילתא) בשאלת האפשרות שבקבלת הנבואה בחו"ל:

א. כאשר התחילה הנבואה בארץ ישראל

ב. קבלת הנבואה ליד מקור מים (מקום טהור)

שני התירוצים מתאימים להבנת הדיבור והראיה של הגר את מלאך ה' על עין המים. המש"ך ראה לנכון להתמקד בפרשניית ההלכתי של הפרשייה, כאשר אין הוא עוסק כלל בעניינים ערכיים, מוסריים, חינוכיים או בכל עניין רעיוני אחר המצוי בפרשייה. נמצאנו למדים כי המש"ך עקבי בגישתו אף בשה"מ, בכך שהמקרא מלמד הלכה. לעניינינו נאמר כי גם בעקבות קטע זה ניתן להסיק שגישתו החינוכית היא שהשפה מורכבת מהטקסט המקראי ומדברי חז"ל, וס' אלו שמוסרים לנו את האינפורמציה<sup>142</sup>. במסגרת הספרות האישית אנו "מתפללים" בהתאמת הטקסטים השונים שמצויים בשפה (חז"ל והטקסט המקראי).

<sup>142</sup> אינפורמציה כמילה נרדפת ל"שפה" על פי הגדרת אוקשוט 1967 בתרגום רוס 2003, עמ' 15, וכמפורט בעמ' 11 במסמך זה.



נחמה ליבוביץ :

למפגש שבין הגר למלאך, נחמה לא מתייחסת בעיונים ובגיליונות. אופי הפירוש בהתאם לגישתה החינוכית הוא בבחירת העניינים אשר בעקבותיהם נוביל או נובל לרעיון חינוכי אשר לו נגיעה ויותר ללומד. בשל כך "בוחרת" נחמה את מוקדי העיסוק הפרשני-חינוכי שלה, דבר שגם מסביר חוסר התייחסות לתתי הפרשיות כגון המפגש של הגר עם המלאך.

הרש"ר הירש :

בעיון זה נבחר לצטט בדילוגים על מנת להציג את הגישה והרעיון בצורה תמציתית.

(ט-יא) הרי אלה שלושה מאמרים נבדלים; הראשון הוא התנאי, השני ההבטחה, והשלישי התפקיד

וההצלחה.

(ט) שובי מרצונך, והשתעבדי לשרה מרצונך. קרבן

זה הוא התנאי. הכירי מרצונך בעליונותה

של שרה; הכרה זו תטביע את רישומה על בנך, והוא

יגדל בהשפעתה המחנכת של שרה. הגר איננה חוזרת.

(י) בשכר זה ירבה זרעך ולא ייספר מרוב; הגר

איננה חוזרת.

(יא-יב) זרעך יהיה בן חורין — יותר מכל אדם.

זה הספיק. בשכר זה היא מוכנה להשתעבד.

אולם, הרעיון היסודי, שהיא תיטע בלב הבן, — ובו

הוא יזכה בחירות, — הרי הוא י ש מ ע א ל : ה'

משגיח על כל אדם — בין פעיל ובין סביל; אין הוא

רק רואה, אלא גם שומע; הוא שוקל ודן לא רק מעשים

ומצבים, אלא גם מלים והרגשות.

ובהמשך (בדילוג על כמה אטימולוגיות לשוניות) :

כ י ש מ ע ה' א ל ע נ י ך . לא מצינו „עני“  
כמושא של „שמע“, אלא רק כמושא של „ראה“. סבלו  
של אדם נראה לעין. אך שרה לא התעללה בהגר; רק  
דבריה הזכירו לה את תלותה, והיא חשה בתלות  
זאת. הגר סבלה סבל רוחני, ורק השומע שמע את עניה.

בעניין קריאת שם המקום :

אך הגר טרם השתחררה; ולבה הבין רק זאת: אפשר לפרוק עול אדם, אך אי אפשר להשתחרר מה'; והי' רואה את הכל בכל מקום. 'והיא קראה לבאר — לא על שם השמיעה — אלא על שם הראיה; ולא „אל רואי“ — הרואני — אלא „אל ראי“ — הרואה בדרך כלל, שהראיה היא שלו.

אך הרש"ר אינו מסתפק בזאת, אלא מפליג לפילוסופיות בעניין תפיסת האל :

הבאר הזאת היא בפתח המדבר הנורא והשומם; מטבע היא מקום אסיפה לעם נוודים; ובמאורע הזה שאירע להגר היא הפכה למוזכרת נצח לעם הזה; וכל תרומתם לאנושות קשורה לבאר הזאת. הגר אמם הכירה כאן, שהאל הוא מוחלט במקום; ואברהם אביהם הוסיף את הכרתו, — שהאל הוא מוחלט בזמן.

בפסקאות הללו בעיונו של הרש"ר נוכל לעמוד על ה"מעברים" שבין הטקסט המקראי לתזות פילוסופיות בגישתו של הרש"ר. נציין תחילה כי ניתן לכנות את התופעה כספרות פילוסופית אישית הנדלית מהשפה, כאשר במקרה זה המדובר על הסה"מ. שתי הערות מרכזיות ועקרוניות חורזות את הקטעים: האחת פילוסופית שאומרת כי האדם כיצור אוניברסלי זכאי להשגחה מצד האלוקים בתנאי "בן חורין" ככל אדם אחר באנושות. הערה זו באה לידי ביטוי בעקשנותה של הגר, הדואגת לכך שצאצאיה יזכו להשגחה פרטית כ"בני חורין", ולא בכפיפותם לבני ישראל. רק בשל כך היא מוכנה לחזור לשעבוד.

ההערה השנייה היא בהבדל שבין תפיסת הראיה האלוקית (הגר), לבין תפיסת הראיה והשמיעה האלוקית (אברהם וזרעו).

השוני מפליג לתפיסה אלוקית בדבר מוחלטות האל במקום, אשר דואג לכל יצור "באשר הוא שם", וזוהי תפיסתה של הגר. לעומת זאת, בני אברהם מוצאים את האלוקות גם כמכלול של אידיאות רעיוניות ומעשיות אשר אינן ממוקמות במקום או בזמן. אין ספק כי דברי הרש"ר הללו מהווים רקע ל"תזה" שלו בעניין ההבדלים בין האומה היהודית לישמעאלית כפי שיוצג בתת הנושא הבא, ויותר מכך, הדברים הם רקע ל"אמירה תיאולוגית" שרוצה הרש"ר לומר לבני דורו ולנו. אכן "אמירה משמעותית", זוהי מגמתו ב"ספרות האישית"!

בפרשייה הקודמת (ברית בין הבתרים), בהתייחסותו של המש"ך לפסוק: "ועבדום ועינו אותם..."<sup>143</sup>, בין דבריו הוא קובע כלל:

"[לא הייתה לפרעה בחירה חופשית]אילו אמר הכתוב בלשון ציווי שיעבדו במ הגויים. אבל כאן אמר דרך סיפור 'ועבדום ועינו אותם', ולכן נענשו"<sup>144</sup>

ציינו כי המוטיב של המש"ך הוא: "מקרא מלמד הלכה", אך מסתבר כי לא כל עניין במקרא נכלל תחת כותרת זו. "דרך סיפור" הוא טקסט מקראי שמוסר אינפורמציה, ומשמעותו, על פי המש"ך, היא מקומית לעניין ולכן אין להקשות או לתרץ על פיה עניינים הלכתיים.<sup>145</sup> הדברים הללו יכולים להסביר את אי ההתייחסות של המש"ך לתת נושא זה, שהרי הוא בבחינת "דרך סיפור" ללא משמעויות הלכתיות בשפה ובספרות.

נחמה ליבוביץ:

במהלך העיון כותבת נחמה בעניין המשמעות של לידת ישמעאל, על פי פירושו של הרמב"ן בחטא העינוי של שרה:

האם לא נשמע בדברי הרמב"ן הד כל העינויים שכבר הספיקו בניה של הגר לענות את זרע אברהם עד ימיו ובימיו?

ובסוף העיון:

"ואין המצוה נקראת אלא על שם גומר ה'. הן לו לא רצתה שרי לכבוש יצרה, להתגבר על כל רגש ושמץ של קנאה בצרתה, לו לא העפילה לדרגה על-אנושית זו — לא נפלה לחטא של "ותענה שרי" — ולא היה נולד מי שהוא ובניו הנם רצועת מרדות לישראל עד היום הזה. אולי ? !

בביסוס הרעיון שחורז את העיון בביקורת על שרה, בלוקחה על עצמה משימה בלתי אפשרית, מסתמכת נחמה על הרמב"ן כפרשן נורמטיבי. בספרות האיטית היא מרשה לעצמה "להמשיך" את הרעיון בראייה חינוכית לנמען בכל תקופה שהיא, באומרה, כי לדברים השלכות על העינויים (כנגד העינוי של שרה) מצד בני ישמעאל, בהווה ולאורך ההיסטוריה היהודית.

<sup>143</sup> בראשית טו', יג'.

<sup>144</sup> פרוש המש"ך לבראשית טו', יג'.

<sup>145</sup> וע"ע בקופרמן 1983 עמ' 37-33 אשר מרחיב בביאור הכלל.

השפה היא האינפורמציה הראשונית, אשר מאפשרת נקודת מוצא לגיטימית לרעיון. מכאן ואילך "הגישה החינוכית" היא זו שמתווה את המשך הרעיון, אשר הינו בגדר הספרות הנורמטיבית ובעקבותיה האישית. יש לציין כי לשיטתה, למרות הערפול אשר יכול להיווצר בהבחנה שבין השפה והספרויות השונות, לא ניתן להתקדם בלימוד הפרשייה ללא מעבר עקבי ומסודר המתבטא מהשפה לספרות הנורמטיבית, בחירה בין החלופות, ורק אז מגיע זמנו של הרעיון המלמד.

(וניתן אף לומר כי נחיצותו של "מהלך" שכזה מנחה את נחמה בבחירת הנושאים שהיא מתייחסת בפירושה)

הרש"ר הירש:

ובכלל: הסיפור על ייסוד האומה הישמעאלית כולל את כל יסודות האופי הישמעאלי, שיצא אחר כך מן הכח אל הפעל. החושניות של חם, אהבת הדרור של הגר, רוחו של אברהם — אלה הם חוטי היסוד שמהם נארג האופי הלאומי הערבי. העם הערבי שיוולד לאברהם והגר הוא יהודי באורח ח ד ד י . אנחנו, העם היהודי, קיבלנו מידי ה' תפקיד כפול: א) אמונה: ערכים רוחניים, שעלינו לקלוט בלבנו, ובהם תפתח רוחנו. ב) מצוה: עיצוב כל החיים על פי הערכים האלה — בהתאמה עם רצון ה'. מהבחינה האחת, הרוחנית, יש חשיבות יתרה לעם הערבי: הוא פיתח בחריפות את רעיון האל, שבא לו מידי אברהם. צא וראה, עד היכן הדברים מגיעים: רעיונות אחדות ה' של הפילוסופים היהודיים — במידה שפותרו באורח פילוסופי — מושתתים ברובם על עבודתם הרוחנית של הוגי דעות ערביים. הם זכו לאמונה — אך לא זכו למצוות.

אין דיו לאדם, שיש לו רעיונות על אחדות ה'; אל מצות „שמע“ יש להוסיף את מצות „ואהבת“ — את ההכנעה המעשית של כל הכוחות והשאיפות „בכל לב, נפש ומאד“. ולכך — אין דיו לאדם שאברהם הוא אביו, אם שרה איננו אמו. אנחנו העם, ששם אברהם נקרא עליו; ואין תפקידנו מצטמצם בכך, שהננו מבשרי־אחדות־ה' באורח תיאולוגי־פילוסופי, אלא תפקידנו: „לשמור דרך ה' לעשות צדקה ומשפט“. ולשם כך יש צורך בשעבוד כל הכוחות — ובראש ובראשונה היצרים והכוחות הגשמיים — הוה אומר: בקדושת הגוף. רק המקדש את גופו, זכאי להיקרא יהודי. ישמעאל ירש מאברהם את קדושת הרוח; אך לא ירש משרה את קדושת הגוף. במקום שאשה מישראל יולדת, מיניקה ומחנכת את בניה, שם מתקדש הגוף בשורשו. משום כך נכתב הסיפור על הגר ושרה — בין ברית בין הבתרים לבין ברית מילה.

גישתו החינוכית בלימוד תנ"ך של הרש"ר מתבטאת יפה בהבחנתו שבין האומה היהודית לישמעאלית, ברעיון שמופיע לפנינו.

לידת ישמעאל אינה סיפור גרידא (המש"ך לעיל), היא אף לא מצטמצמת לשיפוט ערכי של דמות מקראית והשלכותיו ההיסטוריות (נחמה), אלא, רעיון פילוסופי-תיאולוגי אשר לו משמעות חינוכית לכל אחד מישראל. לעם ישראל ישנה מחויבות כפולה לאמונה בבורא ולקיום מצוותיו, זאת כאשר האומה הישמעאלית נשארה עם האמונה בלבד.

ה"רעיון" חורז את כל הפרשייה. במשך רוב התייחסויותיו בפרשייה הוביל הרש"ר את המעיין להבדלים שבין שרה ואברהם לבין הגר. במעשה הפונדקאות-לידה רוחנית מוסרית מול לידה פיזית, הבוז לעומת המענה, אלוקות של ראייה לעומת אלוקות של ראייה ושמיעה, עד להבחנה שבין קדושת הרוח (אמונה בלבד) מול קדושת הרוח והגוף (אמונה ומצוות).

במונחי השפה והספרות נאמר כי השפה על פי גישתו החינוכית של הרש"ר "מזמינה" את הלומד לפתח במסגרת הספרות האישית רעיונות, אידיאות, הוראות ערכיות ומוסריות, גישות תיאולוגיות, ונורמות של צדק יהודי ואוניברסלי. הזמנה זו היא הזמנה כפולה, דיוק מהשפה לכלל "רעיונות משנה", ורעיון משמעותי וכולל אשר בא לחנך.<sup>146</sup>

ייתכן שהספרות הנורמטיבית כלולה בספרותו האישית! לעיתים הוא יציין זאת ולרוב הוא ימצא בפרשנות חז"ל ובפרשנות המאוחרת והמוקדמת מקורות וסימוכין ל"רעיונות המשנה" אשר יובילו לרעיון הכולל אשר הוא ודאי בגדר הספרות האישית.

<sup>146</sup> מובן כי נדרש בעיון שכזה, ובמיוחד בדבריו לתת נושא זה, להתייחס למשמעות הדברים לבני דורו נוכח פני תנועת ההשכלה וכו', אך קצרה היריעה מלהכיל נושא נכבד זה, ועיין: ברויאר 1962, יעקובסון 1962 אשר מתייחסים ספציפית לנושא זה.

הוראת הסיפור המקראי בחמ"ד. עיון משווה בשלוש גישות חינוכיות: הרש"ר הירש, ה"מש"ך חכמה" ונחמה ליבוביץ.

טרם ניפנה לדיון עצמו בעניין הגישות החינוכיות להוראת הסה"מ בחמ"ד, נסכם את שדלינו על שלושת הפרופילים הפרשניים במונחי השפה והספרות, וננסחם בטבלה הבאה:

ספרות אישית	ספרות נורמטיבית	שפה	
"מקרא מלמד הלכה" = התאמה בין מרכיבי השפה	פרשנות דברי חז"ל	טקסט וחז"ל	משך חכמה
בחירה בין חלופות ספרותיות נורמטיביות לכדי רעיון חינוכי	חז"ל, ופרשנות מוקדמת ומאוחרת	טקסט מקראי	נחמה ליבוביץ
פרשנות אישית לכדי משמעות חינוכית הנדלית מהשפה	חז"ל, ופרשנות מוקדמת ומאוחרת	טקסט מקראי	רש"ר הירש

שתי הערות חשובות להמשך הדיון נעיר כאן, בדבר חידוד ההבחנה בין הפרופילים:

א. המש"ך מגדיר את ה"שפה" כטקסט וחז"ל, בעוד שנחמה והרש"ר מגדירים אותה כטקסט מקראי בלבד.

ב. לפנינו מדרג בעניין גבולות הלגיטימציה הפרשנית- חינוכית בספרות האישית: המש"ך הוא בעצם "נטול סמכות" לחידוש משלו. נחמה, בעלת סמכות מוגבלת (רק בעזרת תימוכין מהספרות הנורמטיבית). והרש"ר כמפליג לרעיון!

עתה, משהצגנו את העיון המשווה בפרופיל הפרשני, נעמוד על הגישות החינוכיות אשר נגזרות מכך, וננסה להבחין ביניהם.

נסח תחילה את תמצית הדיון בעניין הגישות החינוכיות בהוראת הסה"מ בחמ"ד, כ"כותרת על" ונפרטה להלן.

שלוש גישות חינוכיות לפנינו :

**"ללמוד על מנת לעשות (מש"ך), ללמוד וללמד על מנת ללמוד (נחמה), וללמוד על מנת לחפש משמעות(רש"ר)"**

כפי שראינו בעיון המשווה, לכל פרשן פרופיל פרשני משלו. מונחי השפה והספרויות, הנורמטיבית והאישית, סייעו בידינו להגדיר את הפרופיל הפרשני.

נציג תחילה במסגרת הדיון את ה"פרופיל האורכי"<sup>147</sup> של כל פרשן בגישתו החינוכית, זאת על מנת לנסות להגדיר ולחדד את הגישות החינוכיות.

המש"ך דוגל בשיטת "מקרא מלמד הלכה". ראינו שלדעתו אין משמעות או פרוש אחר, פרט לפרשנות חז"ל. יותר מכך, לדידו לא קיימת האפשרות של "פרשנות חז"ל", אלא המקרא עצמו אלו דברי חז"ל! על כן נאמר כי ה"שפה" היא הטקסט המקראי ודברי חז"ל.

עם זאת, הטקסטים (חז"ל) נכתבו בזמנים שונים ועל ידי אישים שונים, ומחובתנו בהוראת התנ"ך להוכיח על כל צעד ושעל כי ההתאמה בין כל מרכיבי השפה היא מושלמת. זהו המקום לספרות האישית, אשר על ידי ה"שידוכים" בין מרכיבי השפה, חושפת היא עוד דיון הלכתי.

העיסוק בערכים, משמעות אקטואלית וכיוצא באלו, אינה על פי גישתו מן העניין בהוראת התנ"ך, כל עוד אין לדברים היבט הלכתי, ולכן כמעט ולא נמצא בפרושו עיסוק בכך. התורה לא ניתנה לעם ישראל לצרכי לימוד ערכים או חיפוש משמעות, אלא ללמד אורחות חיים בפן המעשי, וזוהי ההלכה. המייחד את המש"ך על פני שאר המפרשים שאף הם "אליבא דהילכתא", הוא שאף בסה"מ הוא עקבי לשיטתו. המקרא, וגם בסה"מ, מלמד הלכה, או תורם לפחות ל"פלפול ההלכתי" ביישוב סתירות מדומות בין מרכיבי השפה.<sup>148</sup>

שיפוט הדמויות, בשל כך- אסור! כיוון שאין עוררין על השפה, וכל אשר נכתב ונאמר על ידי חז"ל הוא השיפוט הבלעדי. פרט לכך, כפי שציינו, אין לנו עניין להרהר במעשי הדמויות כיון שאין לערער עליהם.

"ללמוד על מנת לעשות", היא אם כך הכותרת לגישתו החינוכית.<sup>149</sup>

<sup>147</sup> בעיון המשווה נקטנו בשיטת העיון הרוחבי, בהשוואה שבין שלושת הפרשנים בכל תת נושא בפרשיית שילוח הגר. עתה ניפנה בעקבות העיון להציג את הפרופיל הפרשני התואם לגישה החינוכית של כל אחד מהם, וזהו העיון האורכי!  
<sup>148</sup> אולי בשל כך הוא אוהז בגישה שהאבות מקיימים את ההלכה אשר בעצם טרם נצטוו עליה (קופרמן 1983, עמ' 44) וזאת כיוון שתפקיד המקרא ללמד הלכה.

<sup>149</sup> לביסוס הטענה נפנה את הקורא לדוגמאות נוספות בפרושו לסה"מ אשר בהם הדיון ההלכתי עומד במרכז הפירוש כמיצג גישה חינוכית שהמקרא מלמד הלכה או בניסוח אחר: "ללמוד ע"מ לעשות":  
בבראשית לד, כב, בעניין הצדקת מעשה שמעון ולוי בהריגת אנשי שכם (בעקבות תנאי ברית המילה), מפרש המש"ך: "אפשר כי בן נח נצטווה שלא לחבול בעצמו [ברית המילה], וכתוב 'אך את דמכם לנפשותיכם אדרוש'... אך המה לא נתכוונו לגירות, רק לקחת נשיהם ומקניהם, וחבלו בעצמם שלא כדין [ולכן הותר לשמעון וללוי להורגם]"- לפנינו הצדקה למעשי האבות מתוך דיון ופלפול הלכתי!

בפרשית מכירת יוסף, מסופר על ניסיון ההצלה של ראובן בהשלכת יוסף לבור (בראשית לו, כא), ומפרש המש"ך: "בזוהר הקדוש האריך, מה זה הצלה אם יוטל בבור מלא נחשים ועקרבים? ונראה לפי עניות דעתי, כי חשבו שהוא מחויב מיתה בידי אדם, ובידי אדם דנים מבין יג', ובידי שמים אין דנים עד בין כ', והוא לא הגיע לכי" - ראובן בניסיון ההצלה משאיר את גורלו של יוסף בידי שמים, זאת בידועו כי אין דנים אדם בידי שמים בטרם הגיעו לגיל 20. כאן לפנינו דוגמא מעניינת למקרא מלמד "פלפול הלכתי" להבהרת מעשי הדמויות בסה"מ.

נחמה לעומתו אוחזת בגישת ה"מקרא מלמד"<sup>150</sup>. לכן נמצא בפרופיל הפרשני שלה חתיחה מתמדת לרעיון חינוכי הנובע במישרין או בעקיפין מהטקסט המקראי. אופי העיון עד להצגת הרעיון, הוא אשר מייחד את גישתה וממנו נוכל להסיק לענייני שיפוט הדמויות וגישתה החינוכית בהוראת הסה"מ:

- הצגת דילמה ערכית, חינוכית, או מוסרית, כפי שהיא עולה מהמקרא במישרין או בעקיפין
- הצעת חלופות פרשנויות מהספרות הנורמטיבית אשר מתייחסות לדילמה<sup>151</sup>
- רעיון חינוכי, הנובע מהעיסוק בדילמה, המתייחס לנמען בן תקופתנו

אמנם, קשה להפריד בין "גישה פרשנית" לבין "שיטת הוראה" בחיבורה של נחמה, שהרי שתיהן נכללות תחת כותרת אחת של "רעיון חינוכי"<sup>152</sup>. בכל אופן ננסה להשליך מהשיטה לגישה על מנת לתמצת את הפרופיל הפרשני אשר הוא הגישה החינוכית שלה בהוראת הסה"מ:

1. נאמנות מוחלטת לטקסט המקראי, עקב היותו "שפה". כאשר הספרות (הנורמטיבית והאישית) מתבססת על דקדוקי הלשון והתוכן מהנכתב בטקסט המקראי.
2. ניתן לבקר ולשפוט מעשה או דמות עילית בשפה, כל עוד יש "עוגן" לדברים במסגרת הספרות הנורמטיבית.
3. רעיון חינוכי כספרות אישית, יתקבל אך ורק אם יעמוד בתנאי השלבים שקודמים לו. ראוי ורצוי כי לרעיון תהיה אף "אחיזה משמעותית" בטקסט המקראי.

על פי ההגדרות הללו נאמר כי: "ללמוד וללמד על מנת ללמוד" היא הכותרת למפעל הפרשני-חינוכי שלה.<sup>153</sup>

הרש"ר הוא מרחיק הלכת מבין השלושה, בכל הקשור למרחב הפרשני במסגרת ה"ספרות האישית". גישה חינוכית זו נובעת מתפיסתו הכוללת את לימוד הטקסט המקראי. המקרא לשיטתו הינו ה"מצע" לחיפוש המשמעות, ובכלל זה הסה"מ.

---

<sup>150</sup> בקירוב לגישות ההומניסטיות שהוצגו בתחילת המסמך, עמ' 7.

<sup>151</sup> בעדיפות שהדילמה כמו החלופות יוצגו על ידי התלמידים, ועיין בציטוטים מכתביה בעניין בעמ' 20-21 לעיל.

<sup>152</sup> וכך גם מסקנתה של מרלה פרנקל (1998) כי הגישה הפרשנית של נחמה, היא שיטת הוראה שלה! לטענתה נחמה תבחר את שיטת הוראתה בין היצמדות ל"אותנטיות" של המספר המקראי לבין המשמעות שנובעת מהפרשנות, על פי שיקולים של מסר חינוכי משכנע. (עמ' 211)

<sup>153</sup> לביסוס הטענה, נפנה את הקורא לדוגמאות נוספות. בעניין נדר יעקב (בראשית כח), מציבה נחמה בפני המעיין דילמה בדבר ה"תנאי" בין יעקב לבורא עולם, היא מציגה דעות שונות: המדרש ורש"י שטוענים שיש כאן בקשה לסיוע בעבודת ה' בהמשך דרכו של יעקב וכל זאת לאחר החלום. וכנגדן "סרוס הפרשייה" ע"י מדרש אחר והרמב"ן, כאשר לטענתם יש כאן בקשה ואח"כ הבטחה אשר באה בחלום. מתוך כך מציעה נחמה את הרעיון החינוכי: "לא בה' ובאמיתות דבריו מפקפק יעקב, אלא בו בעצמו ובכוחו לעמוד בנסיונות" - גם לעמידה בנסיון יש צורך ב"סיעתא דשמיא"! דוגמא מעניינת נוספת מופיעה בעיון "המותר לשנות מפני השלום" (עמ' 403 ב"עיונים" לבראשית נ, טו), שם המדובר על כך שאחי יוסף אומרים ליוסף כי אביהם ציוה לסלוח על מעשה המכירה. נחמה מביאה דעות שונות האם היה כאן שינוי מהאמת (מדרש, רש"י, רמב"ן ורש"י), או שאין כאן סטייה מהאמת (הרד"ק בשמ"א טז, א), בעקבות הדיון בחלופות הפרשניות מופיע המסר החינוכי: "...בא ללמדנו, שאין האמת תמיד, בכל מקום ובכל זמן, ערך עליון, אלא שיש והאמת נדחית מפני ערכים הקודמים לה במעלה, יש שזהו השלום..."



הרש"ר לא יחלוק על כך שהמקרא מלמד הלכה, כמו שבוודאי הוא יסכים לטוענים כי המקרא מלמד, אלא שהוא מוצא את הטקסט המקראי כמדבר אל הקורא, הלומד והמלמד אותו, מן: "שפה המזמינה-דרשני!".

בעיון המשווה בפרשיית הגר, מצאנו את עצמנו מרבים להשתמש במילה "מפליג" בכל הקשור לפירושו. אותה הפלגה ביטאה בדרך כלל את המשמעות שהפיק הרש"ר מהטקסט המקראי במסגרת ספרותו האישית. משמעות זו מדברת ומבטאת רעיון פילוסופי, תיאולוגי, ערכי, מוסרי, חברתי וכיוצא באלו.

העיון אף לימד אותנו על "שיטתיות" בתהליך עד להצגת המשמעות:

- "מה אומר הכתוב?", הסבר ראשוני של הבנתו את הטקסט המקראי
- "מדוע הוא אומר?", עדיין בהבנה ראשונית, על פי הקשר הדברים
- "איך הוא אומר?", בדרך כלל על פי שיטת ה"אטימולוגיה הספקולטיבית"
- "מה הסבר הדברים להקשר הפרשייה?", רעיון מקומי אשר לעיתים יהיה חלק מהרעיון הכולל
- "מה משמעות הדברים?", זהו המקום לרעיון רחב אשר "מפליג" על פי ספרותו האישית של הרש"ר

מבנה מעניין זה של שלבים, מהבנת הטקסט עצמו ועד לרעיונות נשגבים, מאפשר לרש"ר "לנוע" בין מחויבותו ונאמנותו לטקסט המקראי מחד, לבין יכולתו להגיש את רעיונותיו מתחומי התיאולוגיה, פילוסופיה, ערכים, וחינוך, מאידך.

בחיפוש המשמעות<sup>154</sup> (ספרות אישית), יכול הרש"ר לבקר או לשפוט את הדמות המקראית ב"סה"מ, שהרי בשלב זה הוא כביכול לא מחויב כבר להיצמד בפירושו ל"שפה", והוא מצוי בהפלגתו במישור אחר לגמרי (תחום מחשבת ישראל לדוגמא).

כמו כן, מסתבר, כי כאשר מפליגים, מסתכלים קדימה ובוחרים במסלול אישי, ואיננו מחויבים לתוואי הספינות האחרות. בשל כך, במרבית המקרים, פונה הרש"ר לספרותו האישית, גם ללא התייחסות (לפחות לא בשם) לספרות הנורמטיבית.

"ללמוד על מנת לחפש משמעות", היא אם כך גישתו החינוכית של הרש"ר בהוראת ה"סה"מ.<sup>155</sup> בדיונינו זה ניסינו לעמוד על גישות שונות להוראת ה"סה"מ בחמ"ד, בחנו שלוש עמדות חינוכיות ותאולוגיות ופתחנו צוהר להמשך מחקר אישי או אחר ביישום הגישות לכדי שיטות הוראת התנ"ך. בשלב זה נסכם:

**"ללמוד על מנת לעשות (מש"ד), ללמוד וללמוד על מנת ללמוד (נחמה), וללמוד על מנת לחפש משמעות (רש"ר)", הם שלוש גישות חינוכיות שונות להוראת הסיפור המקראי בחמ"ד.**

<sup>154</sup> המילה משמעות היא מהשורש ש.מ.ע, כאשר עיקר שיטתו מצויה בשאלה: מה אני שומע מהטקסט המקראי?  
<sup>155</sup> על מנת לחזק קביעה זו נפנה את הקורא לפרשיית "אמרי נא אחותי את" בירידת אברהם ושרה למצרים (בראשית יב, יג), אף שם הוא מצהיר מחד שיש שגיאות וחולשות לדמויות העילית, אך בהמשך הוא מפליג לרעיון המצדיק את המעשה בדאגת הבעל לאיכות החיים של אשתו, וזאת המשמעות שנובעת מהפרשייה. מקור ידוע נוסף הוא בחינוכם של יעקב ועשיו (בראשית כה, כז), בהפלגתו לרעיון משמעותי של החינוך על פי אופיו של הילד: "חנוך לנער על פי דרכו", גם שם הוא מציין שוב את היכולת "לגלות חולשות ושגיאות... במעשי אבותינו הגדולים", אלא שהרש"ר מבאר את הפרשיות הבאות (מכירת הבכורה, הערמה סביב הברכות וכו'), כמסר משמעותי לחינוך ל"שונות" בחינוך הילדים.

## ביבליוגרפיה

- אדר, צבי (1969), הערכים החינוכיים של התנ"ך, ירושלים.
- אדר, צבי (1977), הסיפור המקראי, ירושלים.
- אהרונוסון, רפאל צבי (1990), תכנית הלימודים החדשה במקרא לבית הספר הממלכתי דתי-הפעלתה והגורמים המשפיעים, (דיסרטציה), אוניברסיטת בר-אילן.
- אוקשוט, מיכאל (1967), "למידה והוראה" בתוך: הגות בחינוך היהודי ה'ו' (4-2003), הרצאתו במכון לחינוך של אוניברסיטת לונדון, על פי הנוסח שהודפס במקראה של Peters (1967) ובתרגום ראשוני לעברית על ידי יעקב יהושע רוס, ירושלים. עמ' 24-5
- אלבוים-דרור, רחל (1990), החינוך העברי בארץ ישראל, כרך שני, ירושלים.
- ארנד, משה (2003), "על דרכה של נחמה ליבוביץ ע"ה בהערכת פרושים", בתוך: מים מדליו, מכללת ליפשיץ, ירושלים. עמ' 42-35
- ארנד, משה, בן מאיר רות, כהן גבריאל חיים [עורכים] (2001), פרקי נחמה-ספר זיכרון לנחמה ליבוביץ (אסופת מאמרים על דרכי עבודתה הפרשנית והחינוכית), ירושלים.
- אררט, ניסן (1968), "מטרות ודרכים בהוראת התנ"ך", התנו"ב. עמ' 13-2
- בן ששון, יונה (1996), משנתו העיונית של בעל "משך חכמה", ירושלים.
- בר אפרת, שמעון (1984), העיצוב האמנותי של הסיפור במקרא, (מהדורה שניה ומתוקנת), תל אביב.
- ברויאר, מרדכי (1962), "פרקים מתוך ביוגרפיה [לרש"ר הירש]", בתוך: הרב שמשון רפאל הירש משנתו ושיטתו, ירושלים. עמ' 44-11
- ברויאר, מרדכי (1993), "פרוש הרש"ר הירש לתורה", מתניים- על פרשנות התורה (ב), בעריכת הרב מנחם כהן. עמ' 359-348
- ברויאר, מרדכי (1999), פרקי בראשית, מכללת הרצוג, אלון שבות.
- גויטיין, שלמה דב (1956), אמנות הסיפור במקרא-עיונים למדריך ולמורה, ירושלים.
- גיליס, מיכאל (2005), "על 'שפה' ו'ספרות' תגובה לאשר שקדי", בתוך: מיהו היהודי המחונך? כיוונים בפילוסופיה של החינוך היהודי, בעריכת יונתן כהן, מרכז מילטון, ירושלים. עמ' פא-פה
- גרינברג, משה (1984), על המקרא ועל היהדות, קובץ כתבים בעריכת אברהם שפירא, תל אביב.
- גרינברג, משה (1985), הסגולה והכוח, אוניברסיטת חיפה.
- דובשני, מנשה (1970), "פרשת הגר וישמעאל", בתוך: החינוך, אדר ב' תש"ל. עמ' 217-209
- דיטשר, אהרן (2004), "בין מלאכים לבני בשר ודם: גשתה של נחמה ליבוביץ להצגת הדמות המקראית", בתוך: עיונים בחינוך היהודי-הבנת המקרא בימינו: סוגיות בהוראתו כרך ט', הוצאת מאגנס, האוניברסיטה העברית ירושלים. עמ' קצג-ריב
- הירש, שמשון רפאל (תשכ"ז במהדורת 1989), חמשה חומשי תורה עם פירוש רש"ר הירש, תורגם מגרמנית בידי מרדכי בין שמשון ברויאר, ונערך על ידי מרדכי בין יצחק ברויאר, ירושלים.
- הכהן, אביעד (1999), "שמע האמת ממי שאמרה, זה כלל גדול בתורת נחמה ליבוביץ", בתוך: עלון שבות בוגרים, גיליון ג', אלון שבות. עמ' 92-71

הכהן, הרב מאיר שמחה מדווינסק [תרג-תרפ"ו] (מהדורת 1983), משך חכמה על התורה, מהדורה מבוארת בידי יהודה קופרמן, ירושלים.

זלקין, אברהם (1979), ההוראה המחזורית של המקרא בבית הספר הממלכתי דתי ובית הספר העל יסודי הדתי: מטרות ודרכים, (דיסרטציה), האוניברסיטה העברית בירושלים.

זקוביץ, יאיר (1995), "ריחוק צורך קרבה", בתוך: נושאים בחינוך: מקרא וחינוך, אורנים-ביה"ס של התנועה הקיבוצית. עמ' 81-90

טאו, הרב צבי ישראל (2002), צדיק באמונתו יחיה (עבוד שיחות), ירושלים.

יעקובסון, יששכר (1962), "קוים אחדים בפירושו [של הרש"ר הירש] לתורה", בתוך: הרב שמשון רפאל הירש משנתו ושיטתו, ירושלים. עמ' 45-74

כהן, גבריאל חיים (1997), "שפוט מוסרי לדמויות מקראיות- להערכת דמותה של שרה אמנו", בתוך: דרכים במקרא ובהוראתו, עורכים: משה ארנד ושמואל פוירשטיין, אוניברסיטת בר אילן, רמת גן. עמ' 199-213

כהנא, הרב קלמן (1962), "תורה שבכתב ותורה שבעל פה במשנתו [של הרש"ר הירש]", בתוך: הרב שמשון רפאל הירש משנתו ושיטתו, ירושלים. עמ' 75-84

לוי, זאב הרמנויטיקה (1987), ספריית הפועלים, הקיבוץ המאוחד, תל אביב.

ליבוביץ, נחמה (1965), למוד פרשני התורה ודרכים להוראתם (בראשית), ירושלים.

ליבוביץ, נחמה (1975), הוראת פרשני התורה- בראשית, מהדורה חמישית מתוקנת 2003, ירושלים.

ליבוביץ, נחמה (1985), ללמוד וללמד תנ"ך, אסופת מאמרים (של המחברת), ירושלים.

ליבוביץ, נחמה (1992), עיונים חדשים בספר בראשית, הדפסה ארבע עשרה, ירושלים.

מאק, חננאל (2004), "הוראת המקרא בחנוך התיכוני הממ"ד", בתוך: עיונים בחינוך היהודי- הבנת המקרא בימינו: סוגיות בהוראתו- כרך ט', הוצאת מאגנס, האוניברסיטה העברית בירושלים. עמ' קנט-קע

מליץ, עמרם (1990), מטקונגניציה, תאוריות קריאה ואסטרטגיות למידה להוראת הסיפור המקראי, תל אביב.

סטטמן, דניאל (1991), דילמות מוסריות, הוצאת מאגנס האוניברסיטה העברית בירושלים.

סימון, אוריאל (2002), בקש שלום ורודפהו – שאלות השעה באור המקרא, המקרא באור שאלות השעה, ת"א.

סימון, אריה (1991), אדם בצלם, חנוך הומניסטי ולימוד המקרא, תל אביב.

סכונפלד, יעקב (1979), "גישות לתנ"ך בחינוך בישראל", בתוך: המקרא ואנחנו עורך: אוריאל סימון, ירושלים.

פולק, אריה (1994), הספור במקרא, ספריית האנציקלופדיה המקראית, מוסד ביאליק, ירושלים.

פריש, עמוס (1997), "שיטתו של הרש"ר הירש בסוגיית חטאי האבות", בתוך: דרכים במקרא ובהוראתו, בעריכת משה ארנד ושמואל פוירשטיין, אוניברסיטת בר אילן, רמת גן. עמ' 181-197

פרנקל, מרלה (1998), עיון והוראה- הבהרת שיטתה של נחמה ליבוביץ, דיסרטציה, האוניברסיטה העברית בירושלים.

קוטלר, הרב אהרן (1961), "ההבנה האמיתית של סיפורי התורה" (אסיפת מחנכים תשכ"א), בתוך: אוסף חידושי תורה, ירושלים.

קופרמן, יהודה (1983), פרקי מבוא לפירוש ה'משך חכמה' לתורה, ירושלים.

רוזנברג, יהושע מנחם (2002), "גישות מסורתיות ומודרניות בהוראת יחידות ספרותיות במקרא", בתוך: גשות מסורתיות וגישות חדשות בחקר המקרא והוראתו- יום עיון השנתי השלישי למקרא, מכללת ליפשיץ ואפרתה, ירושלים. עמ' 18-35

רוזנברג, שלום (2004), "המקרא והערכים", בתוך: עיונים בחינוך היהודי-הבנת המקרא בימינו: סוגיות בהוראתו- כרך ט', הוצאת מאגנס, האוניברסיטה העברית ירושלים. עמ' רצג-שב

רוזנצוויג, פרנץ (1961) "בסוד הצורה של סיפורי המקרא", בתוך: נהריים, ירושלים. עמ' 7-19

רוזנק, מיכאל (2003), צריך עיון: מסורת ומודרנה בחינוך היהודי בזמננו, האוניברסיטה העברית ירושלים.

רוס, יעקב יהושע (2003-4), "מיכאל אוקשוט- על חייו ועל חשיבותו עבור החינוך המסורתי", בתוך: הגות בחינוך היהודי ה'-נ', ירושלים. עמ' 1-4

שביד, אליעזר (2004), הפילוסופיה של התנ"ך כיסוד תרבות ישראל, עיון בסיפור, בהוראה ובחקיקה של החומש, תל אביב.

שגיא, אבי (1991), זת ומוסר, האוניברסיטה העברית ירושלים.

שקדי, אשר (2005), "ערכי היהדות בכיתה" בתוך: מיהו היהודי המחונך? כיוונים בפילוסופיה של החינוך היהודי, בעריכת יונתן כהן, מרכז מילטון, ירושלים. עמ' נז-פ'

Cohen, J.A. (1999). " Hermeneutic options for the teaching of canonical texts: Freud, Fromm, Strauss, and Buber read the Bible". Courtyard: A journal of research and thought in Jewish education.

Gallagher, S. (1992). Hermeneutics and Education. New York: SUNY Press.

Kepnes S. (1992), The Text As Thou. Bloomington & Indianapolis, Indiana University press. pp. 71-78

Oakeshot, Michael (1962), "The Study of 'Politics' in a University" in Rationalism in politics, London.

Peters, R.S(1981),"Reason and Habit: The Paradox of Moral Education", in Moral Development and Moral Education, London. pp.45-60

Rosenak, Michael (1983), "Jewish Religious Education and Indoctrination", in Barry Chazan(ed), Studies in Jewish Education, Jerusalem.

Rosenak, Michael (1986), Teaching Jewish Values, A Conceptual Guide, Jerusalem

Rosenak Michael (1995), **Roads to the Palace: Jewish Texts and Teaching**, Providence and Oxford: Bergham Books.

Schwab Joseph (1978)," The Practical: A Language for Curriculum", in idem, science, Curriculum and Liberal. **Education** (Chicago and London: University of Chicago Press). pp.287-321.