

"אל תקרי" – כתיבה מדרשית יוצרת

בהוראת תורה שבעל-פה

רציונל חינוכי והצעה למורה

נבדדת גמר

זוגשת לפרופ' מיכל מושקט ברקן

זאת: מיכל רטנר קן-תור

מסגרת לימודים לתואר רבה

היברו יוניון קולג', ירושלים, תשע"ה

זוכן העניינים

פתח דבר

- 3 א. "מדרש בונה זהות" או: איך נולד הצורך בכתיבת עבודה זו?
3 ב. "שפה יהודית" מהי?
7 ג. 'אל תקרי' כשפה יהודית

9 נבוא

- א. המושג 'אל תקרי' – הגדרתו ומאפייניו במקורות חז"ל ובפרשנות מאוחרת
- 9 1. הסבר המושג 'אל תקרי'
11 2. מדוע ואיך השתמשו הדרשנים בתבנית 'אל תקרי'
12 3. האופנים השונים של 'אל תקרי'
14 4. היחס המסורתי אל הפשט בדרשות 'אל תקרי'
16 5. כתיבה ב'אל תקרי' כהזדמנות חינוכית
- 71 ב. סקירת ספרות: אתגרים בהוראת המקורות היהודיים בימינו
- 11 1. ניכור כלפי מסורת יהודית – האם מכשול או הזדמנות?
11 2. התמודדות עם מערכת יחסים בין הלומדים והטקסט
א. המתח והקשר בין ערך האותנטיות לערך הרלוונטיות
ב. תרגום חלקי כגשר בין הטקסט ללומדים
- 21 3. פרשנות דיאלוגית כדרך לתפיסת המקורות
24 4. חינוך והוראה דיאלוגית
א. הוראה דיאלוגית – חוויה של מפגש
ב. תפקיד המורה בהוראה דיאלוגית

82 ג. השאלות החינוכיות המרכזיות ומבנה העבודה

רק ראשון: לדרוש בשיטת 'אל תקרי'

- 03 א. הייחוד, האתגר ונקודות החוזק
- 33 1. הייחוד של מדרש בתבנית מסורתית
31 2. האתגר בשיטת 'אל תקרי' מודרני
32 3. נקודות החוזק של הוראת תלמוד בשיטת 'אל תקרי'

זרק שני: מדריך למורה – כתיבה מדרשית יוצרת בתבנית 'אל תקרי'

03	א. מדריך למורה
31	1. ניתוח פשט הטקסט והקשרו א. הסבר פשט הטקסט בקצרה ב. האגדה בהקשרה
39	2. הצעה לפתיח דידקטי לפני הדיון באגדה והנקודות המרכזיות א. פתיח דידקטי ב. נקודות מרכזיות באגדה, דרש ושאלות אפשריות לפיתוח הדיון
41	3. הלכה למעשה- הדגמת מדרשי 'אל תקרי' של הלומדים
43	4. שלבי הפעולה בכיתה א. פתיח והצגת הטקסט ב. הצגת המושג 'אל תקרי' והכשרת הדרך לדרשנות העצמאית ג. הנחיות ותרגילים לכתיבה דרשנית יוצרת ד. דיון מסכם, תובנות ערכיות
53	ב. מחוון – מהם התבחינים להצלחה חינוכית של תהליך הכתיבה הדרשנית בשיטת 'אל תקרי'?
54	זרק שלישי: דיון – הקשיים בהוראת תלמוד בעזרת 'אל תקרי' א. סכנת זלזול או הגחכה ב. סכנת השטחיות ג. עמידה על ההבחנה בין 'אל תקרי' מסורתי למתחדש ד. אחוזי הצלחה חלקיים בכתיבת מדרשי 'אל תקרי'
49	איכום: כתיבה מדרשית יוצרת – אל תקרי מחר, תקרי: מאוחר... מוטב מאוחר מאשר כלל לא...
37	נשובים: "אני זוכרת את המאמץ להיות מקורית" – מה אומרות תלמידות על חווית לימוד בשיטת 'אל תקרי'
54	יבליוגרפיה
34	נודות

"שומר פיו ולשונו שומר מצרות נפשו"
(משלי כא, כג: - אל תקרי צרות אלא
צרות.
(שני טישלר מכינת תל"ם 2315)

פתח דבר

א. "מדרש בונה זהות" או: איך נולד הצורך בכתיבת עבודה זו?

נבודה זו נולדה מתוך הצורך להפוך את התפיסה והדרך שלי בהוראת תלמוד לרציונל וקצועי מודע, שיהא כתוב בצורה דידקטית ויוכל לשרת מורות ומורים נוספים. ברצוני להציע הצעה חינוכית להוראה דיאלוגית בשיטת 'אל תקרי'¹ המסורתית, תוך הבהרת מושגי היסוד של שיטה זו וערכיה החינוכיים.

נדובר במעשה חינוכי שנעשה עד כה על ידי ועל ידי מורים נוספים במשך שנים בכיתה באופן אפונטני ואינטואיטיבי. כשראיתי שפעולות שונות שלי במהלך הלימוד², מחיות אותו והופכות את התלמידים למעורבים ונלהבים, הבנתי שיש בדרך הוראה זו פוטנציאל חינוכי. לכן יקשתי לנסח רציונל חינוכי והצעה דידקטית של דרך הוראה זו, כדי שתוכל לעמוד 'רשותם של אנשי הוראה ולומדים.

הצעה פדגוגית שתוצג בעבודה זו, לאחר הצגת החזון והרקע התיאורטי המתאים, תעקוב אחרי השלבים הנדרשים על מנת ליישם בכיתה כתיבה מדרשית יוצרת. המדריך יכלול זנחיות והצעות דידקטיות שיובילו את התלמידים לנסח את זווית מבטם על הטקסט בעזרת זתבנית המדרשית של 'אל תקרי'; בכך יסגלו לעצמם נערים ונערות בני זמננו "שפה יהודית" מרכיב של זהות.

ב. "שפה יהודית" מהי?

טרם נצביע על מקורו של הביטוי "שפה יהודית", רצוני להציג את דברי התשתית הבאים, זאת מיכאל רוזנק, בנוגע ל"שפה" בכלל:

שפה מבטאת את הקנונים ואת חוקי היסוד בתרבות מסוימת. השפה היא סך הנחות, "כללי המשחק" והתהליכים היסודיים המזוהים באופן בסיסי עם תרבות נתונה [...] שבלעדיהם לא הייתה בעלת אופי, או בעלת "אישיות". בלי השפה לא היתה התרבות מדרבנת לעשיית "ספרות", היינו לא היו מתפתחות כל אותן תופעות ויצירות תרבות הרוח המעוגנות בשפה ומעידות על הפוטנציאל שלה להביא לידי חיים עשירים ומגוונים ועשייה מחדשת [...] אנו מעוניינים שהדור הצעיר ילמד לשלוט בשפתו ויכיר

אל תקרי – המושג יובהר בהמשך.

לדוגמה ברגע שאחד הלומדים הוגה מדרש, הלימוד נעצר והכל מקשיבים לו; נקודות בונס לציון במבחן לכל מוסיף מדרש בסוף; מטלות בית – להביא דוגמה מהחיים למושגים העולים בטקסט התלמודי ועוד.

את הספרות שנוצרה בתחומי, ומקווים שהוא אף יזכה ליצור בתוכה [...] באופן פרדוקסלי, האתגר ליצירת הספרות טמון בשפה הקולקטיבית מצד אחד, והשפה זקוקה לספרות חדשה ומתחדשת, כדי להישאר חיונית ורלוונטית מצד אחר.³

ב'ברים אלה מציגים מתח – מצד אחד יצירת השפה היא מתוך קולקטיב, אך באותה נשימה ונו מודעים לכך שהמציאות היא שאין בקרב היהודים בני זמננו הסכמה תרבותית מהי שפה הלגיטימית ואף מה היא אותה מהותה של הספרות היהודית שבנתה את השפה קולקטיבית; הספקטרום הוא גדול. על-פי אריאל פיקאר (המתבסס על משנתו של גאדמר), ומהות הזאת היא התרבות, הנמצאת בדיאלוג מתמיד עם המסורת. פיקאר מתאר כיצד כל זערכת החשיבה שלנו מושפעת מהעבר, ואף יוצרת אותו מחדש בעזרת ריבוי המשמעויות וחדשות הנכנסות לאותן מילים, שבעבר סימלו דברים אחרים.⁴

נולה מכך כי ככל שנעמיק בידיעת יצירות התרבות הללו, כך נשמור על אותה שפה קולקטיבית כגורם מחייה של זהות ויצירה. ואכן, ככל שנעמיק בעיון בספרות שנכתבה בנושא, ראה כי רוב ההוגים והמחנכים בתחום מסכימים שהאתגר שלנו בדור הזה הוא לדאוג להמשכיות תרבותית. שפה יהודית משותפת היא הכלי לכך.

ושפה 'היהודית' הוא ביטוי שמקורו בספר נחמיה. גולי בבל, מי שמכונים קהל הגולה שחזרו ממה השישית לפני הספירה מבבל לישראל, גילו כי אותם אנשים שנשארו בארץ, שכחו את יוך מדברים ביהודית: "וּבְנֵיהֶם חָצִי מְדַבֵּר אֲשֻׁדּוּדִית וְאֵינָם מְכִירִים לְדַבֵּר יְהוּדִית." (נחמיה יג, ד). ייתכן כי גולי בבל התכוונו ברמת הפשט לומר כי היהודים שכחו את השפה, ונבללה אפתם באשדודית מקומית, אבל גולי בבל החוזרים מתלוננים שהמקומיים שכחו עוד כמה ב'רים, את מנהגי השבת לדוגמה. כלומר, בפירוש נרחב, אפשר לומר כי הם שכחו את נורחות החיים והשפה היהודית. ברמת הדרש נוכל לומר כי היהודית שנשכחה מפיהם, היא אותה שפה שמספרת להם מי הם. השפה היהודית היא הרבה מעבר לאותיות ומילים. לדעת 'דבר יהודית היא לדעת לפענח ולהשתמש במושגי מפתח המשמשים כאבני יסוד במקורות כהבניית הזהות שלנו כיהודים. לדעת לדבר יהודית זה להבין את רבדי השפה והתרבות זעמוקים ביותר, ואף לדעת לתאר באותה שפה, את המציאות היומיומית ביותר.

הקשר של עבודה זו, השפה היהודית מציעה מגוון דרכי התבוננות על הטקסט, אשר נכונים לפרשנות מרובדת ורבת פנים. הנחת היסוד בשפה זו היא כי המילה הכתובה מכילה

מ' רוזנק, צריך עיון: מסורת ומודרנה בחינוך היהודי בזמננו, ירושלים תשס"ג, עמ' 21.
א' פיקאר, "הוראת יהדות במערכת החינוך הישראלית", אלפיים 34 (תש"ע), עמ' 141–151.

תוכה אופציות פרשניות רבות ושעל מנת לחלץ את המשמעויות השונות ממנה אנו יכולים להפעיל את מגוון דרכי המדרש שהעניקו לנו חז"ל.

נמנאל לוינס מתייחס לנושא זה של חילוץ משמעות בספר שקרא לו "מעבר לפסוק". הוא מסביר את הכותר הנבחר באופן מרתק, התורם לנו בהבנת האתגר המקופל בשפה היהודית:

מדוע מעבר לפסוק? משום שלגבולות הברורים של הפסוקים בכתבי הקודש יש משמעות של פשט שהוא מעין צופן חידה. הם מזמינים פרשנות שתפקידה לחלץ מן המשמעות המידית של הכתוב את מה שחבוי בה. האין המשמעויות המחולצות צופנות חידה בעצמן? אף הן בדרכן מצריכות מדרש; ובחיפוש אחר הוראה חדשה של הכתוב מתגלות דרכים חדשות של פרשנות לפסוקים הבלתי נדלים שכבר פורשו. כך קריאת הכתוב מתחדשת תמיד.⁵

אני מושגי מפתח הזכרו לעיל, המשמשים אותנו בהבנת ספרות חז"ל – פשט ודרש. זמשמעות הפשוטה של הכתובים על כל מרכיביה נקראה פשט, ואילו משמעויות נוספות, שהן מעבר למשמעויות הנוספות נקראו דרש.⁶

ותבנית של 'אל תקרי' בה נתמקד בעבודה זו, היא אחת מדרכי המדרש המבקשת לפרש את הפסוקים ולהוציא אותם מידי פשוטם. המתח וההבדל בין דרכי הדרש לפשט הוא מובנה: טקסטים היהודיים לאורך כל הדורות, ועל כך אדון בפרק העוסק במושג על תקרי.

ביאליק במאמרו המכונן: "הלכה ואגדה" כותב דוגמה להלכה דמיונית על מנת להדגיש את זוסר התוחלת של קביעה כי יש רק דרך אחת או לשון אחת בה מותר ללמד:

אין מלמדין אלא בעברית דברי חכמים. פלוני אומר: בעברית ובתרגום ובכל לשון. אלמוני אומר: דברים שביהדות – בעברית, ושאינם יהדות – בכל לשון. אמר ר' פלמוני: אין מלמדין אלא ביהודית בלבד – והמפרש שלעתידי לבוא יפרש: "ביהודית – כלומר, עברי-טייטש", שדיברו בה היהודים במקומו ובזמנו של ר' פלמוני, ואין זו יהודית שבמקרא, שהיא עברית; דאם כן, מה בין ר' פלמוני לתנא קמא?⁷

ע' לוינס, מעבר לפסוק, מצרפתית א' גולדוין, בעריכת ד' אפשטיין, ירושלים תשס"ז, עמ' 9.
המקרא בפרשנות חז"ל: אסופת דרשות חז"ל על נביאים וכתובים, מתוך ספרות התלמוד והמדרש, א (מקורות מחקרים, י), בעריכת מ' בן ישר, י' גוטליב, י"ש פינקובר, רמת גן תשס"ד, עמ' 11.
ח"נ ביאליק, "הלכה ואגדה", כל כתבי ח"נ ביאליק, ירושלים תשי"ג, עמ' רח.

לפי הבנתי את ביאליק, להסתכל על השפה היהודית בפריזמה צרה של הדור שלך זה גוֹחֵךְ, שכן היהודית שלי היום היא אינה כיהודית של אותה עברית מקראית. ומי שמגביל את הלימוד "ליהודית" של דורו הרי יודע שהיא אינה "היהודית" של דור המקרא, או כל דור אחר. נל כן, לשיטתי, מחד, עלינו להכיר את, ובשפות "היהודיות" של הדורות הקודמים, ומאידך, לא להזניח את היהודית שלנו היום – שהיא כבר כוללת שפות לעז אחרות, ותפיסות וקסטואליות מודרניות וגם, מציאות חיים וערכים שמתפרשים שונה מזמנים עתיקים. תפיסתי, ה'אל תקרי' של התלמידים צריך לדבר ביהודית שיודעת את הפסוק והמסורת, וגם ודעת להרחיבו לשפת היומיום. ועצם הידיעה כי היומיום שלי, שואב ממסורת, והחידוש נבנה נל מקור קדום, ידיעה זו היא כשלעצמה דיבור יהודי.

ביאליק בחיבורו המכונן על הלכה ואגדה מציג את המחלוקת המופיעה בברייתא על החובה להסתכן בחילול שבת ולהציל את כתבי הקודש משריפה; המחלוקת נסבה סביב השאלה, זאם להצילים גם אם נכתבו בלשונות זרים או רק אם נכתבו בשפת הקודש (שבת קטו ע"א). ומחלוקת המכוננת הזאת מעניקה לו פריזמה להסתכל על תפקידו של המחנך, או ממשיך ומסורת, "המציל" בשפתו. האם יש הצדקה לעשות זאת רק בדרך מסוימת – כלומר בשפת הקודש, או גם בכל לשון אחרת – "אחד הוא התוכן הפנימי הנפשי שבכולם, הצלת קניין 'אומי חשוב ביותר מפני הכליון, בהתאם לנטיית ליבו ולהשקפתו של המציל".⁸ אני מפרשת את המחלוקת הזו כחלק מהמאבק הדיאלקטי בין המושגים אותנטי ורלוונטי (ראו בסקירת הספרות) כאשר אבן בוחן לעשייה היא תום הלב הנדרש, הוא "התוכן הנפשי הפנימי" המשיך להפוך ולהפוך בתורה שלפנינו, תוך שימור היכולת לחלוק שפה משותפת בינינו ובין הדורות, השפה היהודית.

זלק מהותי בשימוש בשפה היהודית הוא לדעת מהו מדרש. המילה מדרש מצינת צורת לימוד של חז"ל בה העמיקו החכמים במשמעות הפסוקים בתנ"ך על מנת לפרש אותם, לבסס נל ידיהם הלכות ואף לחלץ מהם את הרבדים שונים של משמעות ערכית, חברתית תיאולוגית. המילה מדרש אף משמשת בשני אופנים, היא גם מצינת את צורת הלימוד הפרשנות, והיא גם יכולה לשמש כשם לקובץ מאגד של מדרשים כגון מדרש בראשית רבה, ודרש תנחומא ילמדנו ועוד.⁹ החלוקה המשמעותית ביותר היא בין מדרשי הלכה, העוסקים בלימוד הלכה מן הפסוקים לבין מדרשי האגדה אשר מפרשים את הפסוקים על מנת להביע עיון, ערך, או לתאר דמות. כך או כך, המדרש מצטיין ביצירתיות והוא הרוח החיה המניעה את הלימוד ואת היצירה היהודית לדורותיה.

שם, עמ' רז.

מ' בלברג, פתח לספרות חז"ל, רעננה תשע"ג, עמ' 241.

זלוקה בסיסית יותר היא בין דברי ההלכה לאגדה. דברי אגדה יכולים לבוא באופנים שונים, ודרשות פילולוגיות הנצמדות לפשוטו של פסוק ועד אגדה חופשית לגמרי היכולה להיקרא ספרות עממית.¹⁰

ומדרש ובכללו מדרש 'אל תקרי', בו אני דנה בעבודה, מאפשר לא "רק" יצירות לשמה, ולא מהווה מעלה חינוכית בכך שהוא מחנך למודעות ודיוק במילים מחד, ולמקוריות ולמעוף נחשבתי מאידך.

ג. 'אל תקרי' כשפה יהודית

מהלך שנות עבודתי כמנחת בתי מדרש וכמורה לתורה שבעל-פה, הן במסגרות הפורמליות הן מחוצה להן, אפשרתי לתלמידי להתנסות בכתיבת מדרשים. לפני כמה שנים, בניסיון 'שכנע את צוות המורים במגמת תושבע"פ בתיכון ליאו בק שבחיפה בחשיבות לימוד ומדרשים והיצירה בעקבותיהם, כתבתי את המילים הבאות:

מהי חווית המדרש, מדוע היא כל כך חשובה לנו? למעשה, זוהי חוויה של יצירה. ברגע שאני מתייחסת אל טקסט (או כל דבר אחר) ויוצרת מתוכו את ההמשך שלי- זהו. אני כבר נחת עם הטקסט. הוא כבר חלק ממני, הוא נהפך לייסוד עליו אני בונה את הקומה שלי, אמנם לפעמים אני מסתגרת בתוך "החדר" שלי אבל אני תמיד מודעת לעובדה שמתחתיו ש בניין שלם, שאין אני יכולה בלעדיו.

טקסט- "היהדות" הופכת ממשוה שמדברים עליה למשהו שמדברים אותה. מחיצוני פנימי. ללמד בדרך המדרש לוקח זמן, התלמידים "אבדו" את "הקוד הגנטי" של מדרש, של זשיבה 'חז"לית'. גם אני צריכה להזכיר לעצמי שוב ושוב איך עושים את זה, גם אני צריכה 'הלחם, כי לכאורה) אבל רק לכאורה) הפשט הוא הכי פשוט".

לימוד בדרך המדרש זהו תהליך תובעני, מבשיל לאט, יש להקדיש לו זמן ולהיעזר בכלים שונים. לתפיסתי, תלמידים ומורים צריכים להתאמן על מנת לפענח את "הקוד הגנטי" של צירת מדרש, ובכך לשחזר את אורח החשיבה החז"לי, שעבור רבים בציבור הישראלי הלך 'איבוד. אני סבורה שתלמידים ומורים רבים, ואני ביניהם, צריכים להילחם על שכלול של יומנות הדרש, ולא להסתפק בפרשנות בלבד.

¹ המקרא בפרשנות חז"ל (לעיל הערה 6), עמ' 13. ראו גם י' היינמן, אגדות ותולדותיהן: עיונים בהשתלשלות אל מסורות, ירושלים 1914, עמ' 1, 15.

'עיתים קרובות אני שואלת את עצמי, מהי המחויבות שלי? האם לקרוא לפני תלמידיי דף נלמוד – או שמא לעורר בהם גם את הרצון לקרוא את הדף בכוחות עצמם? האם להסתפק: הוראת מדרשים נפלאים של חז"ל, לספר על אודותם, להרצות, לסבר את אוזניהם של נלמדיי בפרשנויות של אחרים – או ללמד אותם גם לדרוש בעצמם, לבנות את החדר שלהם: קומה, ממש כפי שחז"ל עשו? האם ללמדם להקשיב מבחוץ לשיחת הדורות, או לאפשר להם גם להצטרף אל השיחה, בכתב ובע"פ, ללמוד להיות לפרשנים-דרשנים, להיכנס לתוך זמשוואה ולומר את שלהם?

ראה כי המחויבות אותה אני רוצה לחדד ולבסס בעבודה זו היא המחויבות השנייה המוצגת: כל שאלה, ובמילים אחרות, להביא אל הלימוד העצמאי ואל היכולת לדרוש. כשם שהמקור היהודי חשוב ללומד להגדרת זהותו, כך אני מאמינה באמונה שלמה שכתובה מדרשית יוצרת זשובה עבור המקור היהודי. כתיבה מדרשית יוצרת היא בנפשה של המסורת היהודית, שעודדה תמיד את הלומד להוסיף ולהרחיב פירוש משלו, יצירה משלו.

זהכרה הפנימית הזאת התחזקה אצלי מתוך העבודה בשטח. במשך השנים ראיתי כי בכל עם שתלמידים הצליחו לכתוב, להגיד, ליצור, משהו משלהם, מתוך עולמם, על הטקסט אלפניהם, הם הרגישו מחוברים יותר אליו, ולהפתעתי גם מחויבים יותר ללקח הטמון בו. 'מעשה, הוספת הפירוש האישי היא ביטוי להשתתפות בבנייה של בניין, וההתעקשות על זלוונטיות של המקור לתלמיד היא ביטוי לציפייה, שתתקיים בלימוד שיחה, תקשורת דו-יוונית, והיא-היא שנותנת לטקסט חיים – אחרת יישאר הטקסט כאבן שאין לה הופכין.

'למוד תלמוד עבורי הוא אפוא מעשה חיים. כך חשתי תמיד. החזון שלי בלימודי תלמוד הוא 'אפשר לכל תלמיד להתחבר אל מקור הידע האדיר של המפעל התלמודי, אל המקורות ואל נורת החיים היהודית, ולהתבונן בהם התבוננות ביקורתית אך אוהבת. שאיפתי היא ליצור נת התנאים שיאפשרו ללומדים להתגבר על הידע החסר ועל תחושת הנתק והניכור שנוצרו: שנים האחרונות בישראל. אני רוצה לעודד אותם להיות ליוצרים פרשניים, בכך שילמדו את זשפה היהודית. את השפה המיוחדת הזאת אפשר לרכוש, היא כוללת מיומנויות כתיבה ודרשית יוצרת. אחת מהן – בה תתמקד עבודה זו – היא מיומנות הכתיבה בתבנית 'אל נקרי'.

"אחרי רבים להטות"
(שמות כב,ב)

אל תקרי להטות אלא להט,
מרמז על הלהט- שיש
בהליכה אחרי הרבים

(שירן רובין, תיכון חדרה
)2336

צבוא: מושגים, ספרות קיימת, שאלות, מבנה

א. המושג 'אל תקרי' – במקורות חז"ל ובפרשנות מאוחרת

הסבר המושג 'אל תקרי':

אל תקרי' היא אחת מדרכי המדרש שהתורה נדרשת בהן, והיא קיימת לרוב במדרש אגדה. שיטה זו מציעה אפשרות לדרוש פסוק מהמקרא תוך קריאתו כאילו היה כתוב בצורה שונה – כתיב, בתחביר או באינטונציה אחרת מהמקור או מהמקובל.

נבנית זו מופיעה במקורות חז"ל בכמה וכמה צורות, בהן הדרשן קובע: אל תקרי כך, קרא כך ו אל תקרי כך, אלא כך וגם: אל תקרי רק כך בלבד אלא אף כך. בתוך דרשות חז"ל יש כ-11 הערות בנוסח "אל תקרי" הבאות "בפורמולות שונות". לפי גישתו של שמריהו טלמון ראה כי דרשות אלה משמרות בחלק מהמקרים חלקים מטקסטים קדומים יותר אשר לא שתמרו בעקבות תהליך שעשו חז"ל בהאחדה של המקורות.¹¹ לדעת משה ציפור, "אין באל נקרי פורמולה, אלא מטבע לשון. דיבור ותו לא. מסתבר שתפקידן של לשונות אלה דידקטי, נטרתן להפנות תשומת ליבו של הלומד לדרך שבה תלה הדרשן את דרשתו בכתוב והיאך רמזה בו."¹² לשיטתו של ציפור, השימוש ב'אל תקרי' אינו תבנית דרשנית כשלעצמה אלא זרחה של "שנאמר" או "כדכתיב": "כיוון שאין הלומד רואה עדיין בכתוב את מה שהדרשן צה לומר לו, יש צורך לגלות את עיניו ב'כתיב' או 'אל תהא קורא' – כפי שנמצא לפניך – אלא

...¹³

¹ מ' ציפור, "אל תקרי – בין דרש לנוסח", עיוני מקרא ופרשנות: ספר זיכרון למשה גושן-גוטשטיין, ג, בעריכת ל' בר-אשר, מ' גרסיאל, ד' דימנט, י' מאורי, רמת גן תשנ"ג, עמ' 349. ציפור מציג במאמרו את התאוריה של ולמון כי חלק מדרשות ה'אל תקרי' משקפות כתב יד או נוסח קדום, שזמן חיבורו קודם לזמן התנאים האמוראים, וכי דרשות 'אל תקרי' אחרות "אין מאחוריהן כל חילוף גרסה ואין אלא שעשוע דרשני במילים". עם את ציפור אינו מסכים עם תאוריה זו לחלוטין.

¹ שם, עמ' 363.

¹ שם, שם.

פירוש זה של ציפור מעניין כיוון שהוא מציג את ה'אל תקרי' בצורה של מטבע לשון של זכמים ואינו מעניק לו את המעמד של מדרש בתבנית העומדת בפני עצמה כמידות אחרות ושר התורה נדרשת בהן.¹⁴

ז'ב החוקרים מציינים כי 'אל תקרי' מטבעו אינו מתיימר להיות פירוש בלעדי לפסוקי המקרא אין לו תוקף הלכתי.¹⁵ אף על פי כן, ישנם חוקרים המראים כי למרות שרוב דרשות 'אל תקרי', הן בדברי אגדה ומוסר ושם הן אסמכתא לרעיון, "ישנן דרשות אל תקרי אשר נשמעות יסוד לקביעת הלכה ושם הן אינן אסמכתא, כי אם קרובות לדרשה גמורה."¹⁶

דעת הרמב"ם, דרשות 'אל תקרי' יבואו בדרך המליצה והשיר, והמקראות הם רק כאסמכתא: עלמא.¹⁷ כלומר הרמב"ם מחזק את הגישה כי דרשות 'אל תקרי' אינן מחייבות מבחינה הלכתית, מעמדן נמוך מדברי הלכה, ותוכן אינו יכול לבוא במקום פשט הפסוק. "וכן כוונת ואמרם, אל תקרי בכל מקום שנמצא בתלמוד וכו' יבואו רק לסימן וחלילה להן מחשוב ככה 'פירוש האמתי'.¹⁸ גישה זו של הרמב"ם מגבילה את דרשות 'אל תקרי' למשמעות של נריאת רבדים רבים שיש בפסוק, ואף הנאה שבחירות המחשבה וגילוי תעוזה פרשנית שהיא כולה להציע, אך לדעתו אין היא יכולה להחליף את הפשט – כפירוש שממנו אפשר לגזור זוראה פרקטית.¹⁹

¹ אך לא מצאתי חוקרים אחרים שחושבים כך.

¹ אנציקלופדיה תלמודית, ירושלים 1952, ב, ערך "אל תקרי", עמ' א. לדיון בשאלה האם יש לדרשות 'אל תקרי' נוקף הלכתי או שמא הן אגדה בלבד ראו א"מ גלאנצר, "שיטות רש"י ורמב"ם בפירוש 'אל תקרי'", המעיין מג/ג ניסן תשס"א, עמ' 56.

¹ מ' פוגלמאן, "סמכות בית הדין בקידוש החודש", סיני מו (תש"ך), עמ' קטו.

¹ גלאנצר (לעיל הערה 15), עמ' 56, מביא מלשוננו של הרמב"ם, מורה נבוכים ח"ג פמ"ג.

¹ שם, שם. גלאנצר מצטט את ההקדמה לעין יעקב לבעל פירוש עץ יוסף, ענף יוסף ויד יוסף.

¹ גלאנצר כותב כי היו שהקשו על גישת הרמב"ם והראו כי יש מקומות שחז"ל נסמכים על דרשת 'אל תקרי' פרשנות להלכה. כך טען לדוגמה ר' צבי הירש חיות בחיבורו "מבוא האגדות". כדי לפתור את המחלוקת לאנצר מפרש את דברי הרמב"ם אחרת וטוען כי כוונתו הייתה שרק חלק מדרשות ה'אל תקרי', הדרשות זעליהן כתב, אינן דרשות לעניין פסיקת הלכה; שם, עמ' 51. גם פוגלמאן (לעיל הערה 16), עמ' קטו, מביא זגמאות לדרשות 'אל תקרי' שעל פיהן נקבעה הלכה. היות שמעמדן ההלכתי אינו נושא עבודה זו, אסתפק: ציון המחלוקת שבנושא זה, ורק אעיר כי ייתכן שבכך שנחשבו בעיקר למדרש אגדה נתאפשרה החירות הפרשנית והתעוזה הרבה העולות בחלק מהדרשות.

1. מדוע ואיך השתמשו הדרשנים בתבנית 'אל תקרי'

'שימוש בצורות 'אל תקרי' בתלמוד אפשר למנות שני מניעים עיקריים:

אחד, כאשר החכמים מזהים קושי בפסוק, והם מציעים לו פתרון. הקשיים יכולים להיות יבים ומגוונים מאוד, אך למטרותנו כאן נציג דוגמה אחת – כפילות: מילה החוזרת על עצמה פעמיים באותו היגד. חז"ל ישאלו מדוע ויציעו מדרש. כך למשל נוצר המדרש על הפסוק ישעיהו, נד, יג: וְקָל-בִּנְיָן לְמוֹדֵי יְהוָה וְרֵב שְׁלוֹם בְּנֵיךְ. המילה בְּנֵיךְ חוזרת פעמיים, ולכן דרשו חז"ל: "אל תקרי בניך אלא בוניך" (ברכות סד ע"א),²⁰ חז"ל מצאו שתיבת בניך השנייה ניותרת, ולכן דרשו באופן יצירתי כך.

זשיטה הזו של דרשה כמהווה קשר בין קושי מובנה בפסוק להצעה חליפית, היינו פתרון, היא מבנה-על בדרשות חז"ל. לעיתים ישנו קושי של ממש בפסוק אותו הדרשה מנסה לפתור, ולעיתים נדמה כי הקושי הוא מלאכותי וחז"ל תולים את דבריהם בפסוק רק משום שזאת דרכן של הדרשות.²¹

זמניע השני הוא להוציא את המקראות מפשוטם ולהראות בהם כוונה אחרת לצד הפשוט, כוונה שהיא משמעותית בעיני הדרשן לזמנו, יש בה כדי לבסס ערך מוסרי או תיאולוגי, ולכן זשוב לו להציע אותה. כדוגמה למוטיבציה תיאולוגית נביא את הדרש שנעשה על פסוק יז וספר שמות, פרק יב, שם נכתב: "וּשְׁמַרְתֶּם אֶת הַמִּצְוֹת". בפירוש [רש"י](#) בשם המכילתא כתב כך: "רבי יאשיה אומר: אל תהי קורא את המצוות, אלא את המצוות. כדרך שאין נחמיצין את המצה, כך אין מחמיצין את המצוות, אלא אם באה לידך, עשה אותה מיד."

זוגמא אחרת מן התלמוד הבבלי, עירובין נ"ד ע"א: "והמכתב מכתב אלוהים הוא חרות על הלוחות", (שמות ל"ב, ט"ז). ודרשו חז"ל "אל תקרי חרות אלא חרות". דוגמא זו מאלפת כיוון שהיא מדגימה את התעוזה הפרשנית של חז"ל, שלקחו דבר מה חתום – חרות על הלוחות, זה שיכול להיות אפילו הכוונה לעשרת הדיברות, ואת אותם דברים חתומים וברורים עלינו הפוך לדבר מה של חירות. למעשה, מדרש זה מדגים בצורה מיטבית את הרוח של חז"ל התורה שבעל פה שנועדה לחלץ מן הכתובים החתומים את שלל המשמעויות השונות שראו בהם.

זוגמא נוספת אשר חושפת התמודדות תיאולוגית עם המוות, ומשנה את מובנו של הפסוק, מצאת בספרי דברים יא, פסוק כא: "ר' יהושע בן קרחה אומר ([קהלת א](#), ד) דור הולך ודור

²⁰המדרש הזה מופיע בסוף ארבע מסכתות: ברכות, נזיר, יבמות ו-כריתות.

²¹המקרא בפרשנות חז"ל (לעיל הערה 6), עמ' 11.

א: והארץ לעולם עומדת. אל תקרי כאן אלא ארץ הולכת וארץ בא, ודור לעולם עומד. ולפי אשינו מעשיהם – שינה הקב"ה עליהם מעשה בראשית."

זגמא זו מרתקת היות שהיא מציעה הסתכלות פילוסופית על זמניותו של האדם. יכולתנו להיות עומדים-נצחיים לעומת הטבע ההולך-חולף. אך מעשינו יצרו את עובדת היותנו ברי זלוף. הדרשן גם מציע פתרון לקושי הפילוסופי שכרוך במוות, נבין אותו כתוצאה ממעשינו. אדר העולם שהיה צריך להיות מלכתחילה אחר אך השתנה, מלמד אותנו כמה מעשינו זשובים - בעקבות התנהגות לא ראויה, שינה הקב"ה סדרי עולם, ולכן חשוב מאוד לשמור על חוקים, אחרת אפילו חוקי הטבע יכולים להשתנות לרעתנו.

א. האופנים השונים של 'אל תקרי'

א) שיכול אותיות – שינוי סדר האותיות בתוך מילה – למשל במדרש אגדה שמות (מהדורת בובר), פרשת פיקודי פרק לח עמוד קפט: "ד"א אלה פקודי המשכן. ללמדך שחביבים מעשה המשכן כמעשה שמים וארץ, כי שמים וארץ לא נבראו אלא בשביל אברהם אבינו, שנאמר אלה תולדות השמים והארץ בהבראם, אל תקרי בהבראם אלא אברהם, כי (המלות) [האותיות] הפוכות. הדרשן משתמש בהיפוך האותיות לשבח את דמותו של אברהם אבינו: כשם שהשמים והארץ הם תחילת (תולדות) הבריאה, והם עולם ומלאו, כך גם אברהם הוא תחילת העם, והוא עצמו "עולם ומלאו".

ב) החלפת אות אחת באחרת – למשל בבבלי פסחים דף מט ע"ב כתוב "אל תקרי מורשה, אלא מאורסה". הדרשן בונה את המדרש על הפסוק מדברים לג ד "תורה אנה לנו משה: מורשה קהלת יעקב". באמצעות החלפת המילה מורשה שעל פי הפשט היא מורשת – כלומר ירושה, למאורסה יוצר הדרשן דימוי של אירוסין - כלומר קשר מחייב וייחודי בין עם ישראל לתורתו.

ג) החסרת אות במילה קיימת – למשל: "תנא דבי אליהו, כל השונה הלכות בכל יום מובטח לו שהוא בן העולם הבא. שנאמר, הליכות עולם ז' (חבקוק, ג, ו). אל תקרי הליכות אלא הלכות" (נדה עג ע"א). בדרשה זו משיג הדרשן ביסוס של ערך תיאולוגי, המחנך לחיים על-פי דין ההלכה, שיש לה ערך נצחי, לעולם.

ד) החלפת הברות ותנועות – שינוי הגייה של הברות בעקבות שינוי התנועה, ראו לעיל, מצוות-מצות.

ה) שינוי מילה בהיגד על ידי החלפתה במילה אחרת מאותו השורש; למשל בסנהדרין דף ל"ז אמר רבי זירא על הכתוב, "וירח ריח בגדיו ויברכהו. ויאמר, ראה, ריח בני, כריח שדה, אשר ברכו ה' ריח בגדיו, אל תקרי בגדיו, אלא בוגדיו. דאפילו בוגדים שבהם, יש בהם ריח". הדרשן, נתלה בסיפור המקראי בו יעקב מחליף במרמה את

בגדיו בבגדיו עשו על מנת לזכות בברכת אביו. החלפת המילה במילה בעלת משמעות שונה אבל שורש דומה- בין הבגד לבגידה מהווה הזדמנות מצוינת לדרשן לומר את דעתו על מעשיו של יעקב.

ו) החלפת מילה באחרת תוך שמירה על תבנית הפועל או על מצלול דומה: דוגמה לטכניקה דרשנית זו המשלבת את שני האופנים (תבנית פועל+מצלול) נביא ממסכת קידושין דף ל ע"א: "אמר רב ספרא משום ר' יהושע בן חנניא: מאי דכתיב [דברים נ, ז](#) 'ושננתם לבניך?' אל תקרי 'ושננתם' אלא 'ושלשתם' – לעולם ישלש אדם שנותיו: שליש במקרא, שליש במשנה, שליש בתלמוד".

ז) (נוטריקון) מידה ל' מל"ב מידות). חלוקת מילה אחת לשתיים או שלוש מילים, פירוק מילה לאותיותיה והבנתן כראשי תיבות של רצף מילים: למשל, בשבת קי"ז ע"ב: "אמר ר' חייא בר אבא אמר ר' יוחנן, כל המשמר שבת כהלכתו, אפילו עובד ע"ז [עבודה זרה] כאנוש מוחלים לו, שנאמר (ישעיה נ"ו, ב) אֲשֶׁר יֵאָנוֹשׁ יַעֲשֶׂה-זֹאת...]. שֶׁמֶר שֶׁבֶת מַחֲלָלוֹ" – כלומר, על-פי הפשט, כל השומר שבת, גורם לכך שהיא לא תחולל ולכן – עושה הישר והטוב. הדרשן אומר: אל תקרי מחללו אלא מחול לו. מדוע? הדרש לפסוק זה מדגים היטב את שתי המוטיבציות שצינו לעיל לגבי יצירת 'אל תקרי': הלשונית והערכית. בהיבט הלשוני, מתגבר הדרשן על הקושי שבמילה "מחללו" כיוון שהיא מתייחסת לשבת, ולכאורה היה ראוי לה להיכתב מחל"ה ולא מחללו. בהיבט הערכי מוסר הדרשן את המסר, כי אפשר למחול לו היות שהוא עושה מעשה טוב (שמירת שבת) ומעשה זה עומד לזכותו כנגד מעשים אחרים עליהם יתכן והוא זקוק למחילה. הדרשן איפה מעניק מוטיבציה נוספת לשומע את דברי התורה לשמור על המצוות, והשבת בפרט.

'אחר שנסקרו כאן מגוון דרשות בשיטת 'אל תקרי', ניתן לשאול, מה אפשר ללמוד מן העובדה שלפנינו מסורת בה חז"ל התרחקו מן הכלל, "אין מקרא יוצא מידי פשוטו" (שבת ז"ג)? איך ולשם מה יש להמשיך מסורת זו, שבה הרשו לעצמם חז"ל להציע פירושים ורחיקי לכת ואף נועזים לפסוקי המקרא, וליצור לפעמים פער גדול בין הפשט והדרש?

נל מנת לדון בחירות פרשנית זו בפרקים הבאים של העבודה, וכדי שאפשר יהיה לשאול מה יתן להפיק מכתובה מדרשית יוצרת בתבנית 'אל תקרי', יש לברר תחילה כיצד הסבירו 'אשונים ואחרונים את העיקרון של ריבוי המשמעויות שנובע מהפסוק, מה היחס של זדרשנים לפשט ומה האחריות שלהם כלפיו.

!. היחס המסורתי אל הפשט בדרשות 'אל תקרי':

נחד ההסברים לגישה הדרשנית המאפיינת את ספרות חז"ל הוא כי הדרש היה כלי למילוי יעודם, כפי שהם עצמם תפסו אותו – לגבש קהילה יהודית, לחנך למידות טובות ולהורות נייני מוסר; לכן הסמיכו את דבריהם לפסוקים מן התורה שבכתב, שכן לתורה זו נודע מעמד וקודש, וכך הבטיחו שהדרשות, הן בתחום ההלכה והן בתחום האגדה, יישמרו בלב ושמעם.²² לפי הסבר זה, הדרש של חז"ל אינו בא להחליף את הפשט, אלא מתייבב לצדו, ורחיב את היריעה ומזמין ליצירה חדשה.²³ אולם ראינו כי ישנן דרשות 'אל תקרי' אשר נציעות פירוש חדש שלעיתים אפילו מהופך לפשט.

זצגנו לעיל את תפיסתו של הרמב"ם על דרשות 'אל תקרי', כי הן נאמרו כדרך המליצה השיר ולכן אינם מבטאות את הפירוש "האמתי" של הפשט. אולם, למרות שאין דרשות אלה נחליפות את הפשט, הרי שיש לנו אפשרות להבין את הפסוק גם בדרך הפשט וגם בדרך נוספת שמציעה דרשת ה'אל תקרי'.²⁴

זרמב"ן מציע הסבר אחר אשר גם הוא אינו מבטל את הפשט של הפסוק, אך בשונה זהרמב"ם, אינו מעניק לו מקום גבוה יותר בהיררכיה על פני דרשת ה'אל תקרי': לא אמרו אין מקרא אלא כפשוטו", רק אמרו: אין מקרא יוצא מיד פשוטו, מורה כוונתם ששניהם נמת, הפנימי והחיצון, ויסבול הכתוב שניהם.²⁵

לומר בשונה מהרמב"ם, אשר מזהיר אותנו מלחשוב כי הפרשנות של 'אל תקרי' היא הפרוש האמתי", כאן הרמב"ן מעניק גם לפשט הפסוק וגם לדרשת 'אל תקרי' את המעמד של 'אמת' בבחינת אלו ואלו דברי אלוהים חיים. יתרה מזאת, כפי שאני מבינה את דבריו, נראה כי הוא זומר כי המקרא אינו יכול להיות מובן אלא אם לצד הפשט יש גם את הפירוש הנוסף.

זחכמים יודעים כמובן כי "אין המקרא יוצא מיד פשוטו" ועל אף כלל זה "יש רשות לחכמים לדרוש את המקראות בכל עניין שיכולים לדרשם, וסמכו על מה שכתוב "אחת דבר אלוהים שמים זו שמעתי [תהלים, סב, יב] מקרא אחד יוצא לכמה טעמים"²⁶ כלומר שמקרא אחד, זיינו פסוק אחד, יוצא לכמה טעמים, כלומר כמה הסברים העומדים זה לצד זה.

²² היינימן (לעיל הערה 13), עמ' 1.

²³ בסקירת הספרות אדון במשמעות גישה זו ובזכות שלנו להמשיך ולפתח את המסורת היהודית כפי שאני נופסת אותה.

²⁴ הרב בעל מקור חיים על ראב"ע, פרשת אמור, מביא בשם מאישתרי ווידאל (בהקדמת פירושו "אמרי יושר" ל. מדרש רבה) פירוש לדברי הרמב"ם; אנציקלופדיה תלמודית (לעיל הערה 15), עמ' א.

²⁵ ספר המצוות להרמב"ם עם השגות הרמב"ן, מהדורת ח"ד שעוועל, ירושלים תשמ"א, עמ' מה.

²⁶ אנציקלופדיה תלמודית (לעיל הערה 15), עמ' א.

הרדב"ז מציע כי החירות הדרשנית נובעת גם מהעובדה שהתורה נכתבה בלי ניקוד, ולכן נצויה בידינו הרשות לקרוא את הדברים בדרכים שונות, ויתרה מכך, הוא כותב כי כל מילה וזמנת בחובה אפשרויות שונות לקריאה, ולכן אפשרויות שונות להבנה – או כפי שהוא מצטט את התלמוד: "תלי תלין של הלכות": "כתב אחד מן הראשונים שמשום כך נכתבה התורה ללא נקודות, שהיא כוללת שבעים פנים, ובכל מלה ומלה תלויים תלי תלים של הלכות, לפיכך אמרו אל תקרי כך אלא כך, כדי שיהיה נדרש גם ניקוד אחר, ושני הפירושים כלולים בתוך המקרא."²⁷

זוהי שאר החכמים, גם הרדב"ז אינו מציע למחוק את הפשט. המובן הראשון של הפסוק נמיד קיים בטקסט וגלוי לעיני החכמים. אך בלשון מודרנית היינו אומרים שהפסוק אינו בא 'ידי מצוי' על ידי מובנו הראשוני, הפשט, אלא יש לחכמים חירות ולעיתים נדמה שאפילו זוכה למצוא עוד ועוד רבדים אשר יסבירו ויאירו את הפסוקים בצורה שלא נגלתה עד כה.

ישה זו, המדגישה את חשיבותו של המדרש ואפילו את ההכרחיות שלו להבנת הפשט, היוצגת בדעתו של החיד"א. לדבריו, חז"ל באמרו "אל תקרי כך אלא כך", "רצו לומר שאין ונתה יכול לקרות הכתוב עד שתקרא מבחוץ תיבה זו באופן אחר, ואז תקרא מה שאמר וכתוב".²⁸ מכאן שהרובד המדרשי מעניק ממד נוסף של הסתכלות, שלאחר שנתבונן בו נוכל 'הבין את מובנו הפשוט של הכתוב טוב יותר.

סיכום, כל התפיסות המסורתיות שהוצגו עד כאן מראות את כוחה וחשיבותה של התבנית אל תקרי' – באשר היא מעמידה את האפשרות האחרת לפני עיניו של הקורא, מבלי לבטל את האפשרות הראשונה. בכך מרחיבה תבנית 'אל תקרי' את ההבנה שלנו ומעמיקה את משמעויות השונות החבויות במקורות. בין אם היא מדרש (לרוב) לאגדה, או אפילו "רק" נטבע לשון, ראינו כיצד התבנית 'אל תקרי' על אופניה המגוונים מזמנת לנו אופציות ודרשיות נרחבות.

²⁷ שו"ת הרדב"ז, ירושלים תשמ"ז, ג, סימן אלף סח (תרמג), דף סז ע"א-ע"ב; בשם אחד מן הראשונים, לא ידעתי שמו".

²⁸ חיד"א, פתח עיניים, ירושלים תשי"ט, מגילה יג ע"א, א, דף קפא ע"א-ע"ב.

א. כתיבה ב'אל תקרי' כהזדמנות חינוכית

זכתיבה המדרשית בתבנית 'אל תקרי' אינה רק דרך של חיבור אל דרכי הלימוד המסורתיים של חז"ל, אלא טמון בה מסר חינוכי, שכן היא מזמינה את הלומדים להמשיך ולטפח תרבות יהודית שיש בה ריבוי אפשרויות פרשניות, מרמת המילה והפסוק עד טקסטים ארוכים מורכבים יותר. תבנית 'אל תקרי' מאפשרת למי שרואה עצמו כבעל זהות יהודית להוסיף ירוש משלו על הקיים, ובכך יש מעשה חינוכי. בפרק הראשון אפרט את נקודות החוזק ההזדמנויות החינוכיות אשר כתיבה המדרשית יוצרת בתבנית 'אל תקרי' מאפשרת.

פרק הבא של סקירת הספרות יוצגו תיאוריות מן המאה ה-23 וה-21, המחזקות את הגישה מעודדת פרשנות יצירתית לטקסטים מכוננים, כדרך לשמירת החינויות של הטקסט הרלוונטיות שלו לדור הלומדים בני זמננו.

"אמר רבי יש לי להשיב (בבא מציעא פד ע"ב)
אל תקרי יש לי להשיב אלא יש לי להקשיב
(איתמר קרן מכינת תל"ם 2315)

ב. סקירת ספרות: אתגרים בהוראת המקורות היהודיים בימינו.

ידי להעלות את שאלות המפתח בסוגיה ערכית ופדגוגית זו תוצג תחילה סקירה תמציתית של עקרונות ואתגרים בהוראת מקצועות היהדות בימינו. סקירה זו תאפשר לבחון עד כמה זשובה הפרשנות המודרנית כפי שהצביעו חוקרים ואנשי הגות בני זמננו ומה יכולה להיות נרומתה של עבודה זו לקידום השימוש ב'אל תקרי' בתהליכים לימודיים המכוונים בין השאר 'העמקת המעורבות והחיוניות בלימוד מקצועות היהדות, לבירור זהות יהודית וגיבושה.

סקירת הספרות בנויה סביב כמה שאלות מפתח פדגוגיות, שהוגים שונים נתנו עליהן את זדעת. לאחר פרישת השאלות והגישות, מובאת בדרך כלל גם הקשר והרלוונטיות שלהן 'הצעה לכתיבה מדרשית יוצרת העומדת במוקד עבודה זו.

1. ניכור כלפי מסורת יהודית – האם מכשול או הזדמנות?

זוקרי חינוך שנדרשו לנושא הזהות היהודית בקרב ילדים ונוער ישראלים במערכת החינוך זממלכתית, הצביעו בשנות השבעים והשמונים של המאה ה-23 על כך שהחינוך היהודי, או זוראת מקצועות היהדות בישראל, נמצא במשבר מתמשך וכי הוא תוצאה של קרע הולך גובר בין דתיים לחילוניים ותחושת ניכור גדולה כלפי המסורת היהודית. לאבחנתם דאז, זקורות היהדות נתפסים כמשהו "דתי", זר מאוד לעולמם של התלמידים החילוניים והוריהם, זמביעים התנגדות ללימוד מקצועות אלה.²⁹ מחוויותי כמורה במערכת החינוך, אני יכולה 'העיד כי עמדות מסוג זה ממשיכות ומתקיימות גם היום, בעשור השני של המאה ה-21; עוד שמקצועות כלליים כגון שפות ומדעים נחשבים בעיני ציבור הלומדים והוריהם כמועילים כמכינים את התלמיד לחי אזרחות ועצמאות טובים, מקצועות היהדות מסמלים את העבר – נת המיושן ובעיני רבים את הבלתי רלוונטי.

עקבות דוח שנהר שחובר בראשית שנות ה-93 של המאה שעברה, נערכה בשנים זאחרונות נערכה רפורמה בנושא, ומאז שנת תשע"א (2313–2311) נלמד המקצוע "תרבות שראל ומורשתו" (או בשמו החדש מאז תשע"ו: תרבות יהודית-ישראלית") כמקצוע חובה זכיתות ה-ח, במגמה להרחיבו לכלל מערכת החינוך. ואולם, על אף תכניות לימוד שנכתבו מאמצי הפיתוח המקצועי של מורים בתחום זה, נראה כי הדיון שהוחל בו לפני שלושה נשורים ויותר ממשיך להתקיים. עדיין נשאלת השאלה לגבי הרלוונטיות של מקצועות היהדות

² כך על-פי דוח ועדת שנהר: עם ועולם: תרבות יהודית בעולם משתנה - המלצות הוועדה לבדיקת לימודי יהדות בחינוך הממלכתי (ועדת שנהר), ירושלים תשנ"ד, עמ' 11–12.

לחיי התלמידים; עדיין תלויות ועומדות שאלות המפתח בדבר תפקיד החינוך היהודי בבתי הספר הממלכתיים, ומחנכים בזמננו ממשיכים ומתחבטים בכך.

מרות שאלות אלה, הנחת המוצא בעבודה זו היא כי אין להמעיט בחשיבות הלימוד של מסורת היהודית ומקורותיה הטקסטואליים, ככלי לעיצוב תרבות וזהות לכלל ילדי ישראל. והוד לזו ציין במאמר משנת 2336 כי הנחלה של טקסטים אלו לדור הבא ועשייתם לזמינים, די שיוכלו להוות מצע לעיצוב הזהות האישית וליצירה נמשכת, הנה אחד מהתפקידים חשובים ביותר של המערכת החינוכית.³⁰

ומנם, אין חולק כי אכן קיים ניכור של התלמידים במערכת החינוך הממלכתית כלפי מקורות והטקסטים היהודיים, אך בעיה זו יכולה להוות גם הזדמנות חינוכית, כפי שמציעה נבחר גלילי-שכטר. לטענתה הפער הוא זה אשר מניע את הלימוד, מאפשר פעולת ההתקרבות – את חיבור העולמות, כלומר היא דוגלת בלמידה ויצירה דווקא מתוך הזרות מתוך הניכור. במילים אחרות, לדבריה, הפער בין עולמו של התלמיד לבין הטקסט הוא שיוכל להחיות את המעשה החינוכי.³¹

ם לזו מתייחס לפער הזה, וטוען כי מעבר להיות הפער הזדמנות חינוכית ליצירה ולדיאלוג, זמירות לפער היא המאפשרת לשני "הצדדים" – הטקסט והלומדים – לעמוד זה מול זה בבעלי תוקף מול השונות האינהרנטית של הנחות היסוד של הטקסט לעומת עולמם של לומדים החילוניים המודרניים. לדבריו, "על המחנך לחזור ולהעלותו [את הפער] בשלב מסוים של הדיון, כדי להבליט את ההבדל בין הטקסט הדתי לבין התרגום החיוני הניתן לו. עליו להציג את התרגום כ'מדרש', ששעריו לעולם אינם ננעלים, דווקא משום אופיו הסמכותי של הטקסט".³²

2. התמודדות עם מערכת יחסים בין הלומדים והטקסט

א. המתח והקשר בין ערך האוטנטיות לערך הרלוונטיות

המשך לגישה התומכת במפגש בין לומדים חילוניים לבין עולם הטקסטים המסורתיים: תרבות היהודית, עולה בכל המאמרים שסקרנו בתחום זה השאלות בדבר אופי הגישור

³⁰ א' לוז, "ביאליק על הצורך בתרגום חילוני של הלשון הדתית", שפות וספרויות בחינוך היהודי: מחקרים לכבודו אל מיכאל רוזנק (עיונים בחינוך היהודי, יא), בעריכת י' כהן, א' אייזקס וא' הולצר, ירושלים תשס"ז, עמ' 211.

³¹ ע' גלילי-שכטר, "התלמיד, הטקסט ומי שביניהם: על הוראה דיאלוגית של מחשבת ישראל", שפות וספרויות בחינוך היהודי: מחקרים לכבודו של מיכאל רוזנק (עיונים בחינוך היהודי, יא), בעריכת י' כהן, א' אייזקס וא' הולצר, ירושלים תשס"ז, עמ' 333.

³² לוז (לעיל הערה 33), עמ' 211.

ומתבקש בין הלומדים לבין טקסט: מחד, עד כמה אפשר לשמור על האותנטיות של הטקסט המקורי, האם אפשר להפכו לרלוונטי? ומאידך, כיצד נשמור על האותנטיות של עולמם של הלומדים ונעזור להם למצוא רלוונטיות בטקסט שלפניו?

אשית נשאל, מהו אותנטי? על-פי המילון – אמתי, מקורי, מוסמך, בלתי מזויף.³³ גלילי-שכטר טוענת כי הגדרת המושג אותנטי כנאמן למקור יוצרת עבור הלומדים בעיה יסודית 'גבי המקור היהודי, ולדבריה, התרבות היהודית נוצרה בהקשר אמוני דתי ומתוך מחויבות לקיום מצוות. למקורות היהודיים הייתה סמכות פרשנית וסמכות של הוראת דרך חיים עבור זהל הלומדים המסורתי. מכיוון שכך, לימוד מקורות אלה באופן שאינו מקבל את סמכותם את הנחות היסוד שבבסיסם אינו לימוד אותנטי שלהם.³⁴

אולם, אהוד לוז טוען כי לפי ביאליק, מדרש חדש ושימוש בפסוקים ובטרמינולוגיה יהודית צורה "חילונית" דומה למה שעשו חז"ל עצמם. כלומר זהו בעצמו מעשה אותנטי. לדעתו של ביאליק זוהי שיטה לגיטימית שיש לה שורשים עתיקים. ביאליק מזכיר כי כאשר באו פרשנים הראשונים להכניס תוכן חדש לכתובים, הם התחילו להוציא את הכתובים ממשטם לפרשם באופן אלגורי פילוסופי.³⁵ לדידו של ביאליק, התרגום אינו מיועד להפקיע את תוקפו של המושג הדתי המקורי, אלא להרחיב את משמעותו, כך שיוכל להכיל את המשמעויות החדשות של עולמנו אנו.

שראל שפיר, אשר גדל בחינוך יהודי מסורתי, מדגיש כי על מנת לדאוג להמשכיות יהודית, נל המעשה של חינוך יהודי להציע ללומד "חווייה יהודית אותנטית". "חינוך יהודי אינו צריך לסגל יחס מתגונן, מתנצל או חקייני אל עבר מפואר שכלה ואיננו, לשחזר אותו או להתרפק נליו. אדרבה, ממקומו שלו, בתוקף כוח פנימי ומודעות עצמית היסטורית, עליו להיות בעל נומץ, ולא רק להעריך מחדש לאן מועדות פניו, אלא גם לסגל לתכליותיו כל דבר ראוי סביבה, וכך לחזק את ההמשכיות היצרנית של הציוויליזציה היהודית".³⁶

שפיר אומר בצורה גלויה, שהחינוך היהודי הוא כזה ששואף שהמקור היהודי יהיה חלק ושמעותי מזוהו של האדם היהודי המודרני, ולשם כך, על מנת לשאת בגאווה את עובדת זיותר יהודי, עליך להיות יוצר ואקטיבי ביחס אל אותם מקורות.³⁷

³³ אבן שושן, מלון אבן-שושן: מחדש ומעדכן לשנות האלפים, בששה כרכים, תל אביב 2333, ערך "אותנטי".

³⁴ גלילי-שכטר (לעיל הערה 31), עמ' 339.

³⁵ לוז (לעיל הערה 33), עמ' 221.

³⁶ י' שפיר, שאלה של חינוך: מבחר מאמרים, ירושלים 2311, עמ' 216–211.

³⁷ שם, עמ' 216.

3. תרגום חלקי כגשר בין הטקסט ללומדים

נחת הדרכים לגשר בין הטקסט ללומדים הוא על ידי תרגום חלקי. ביטוי זה הוא ממשנתו של מיכאל רוזנק המאמין כי "תרגום חלקי" של המסורת חייב להיות מרכיב חשוב בהנחלת מסורת, משום שבלעדיו אין כיום אפשרות להביא אל החינוך רלוונטיות יחד עם אותנטיות. 'השקפת רוזנק, יש צורך חיוני בתרגום חלקי של טקסטים ללשון ה'מערבית', כלומר הלשון הפילוסופית של תרבות זמננו, כדי לעשות את הטקסטים המסורתיים נגישים לחניך ולהעניק לו את היכולת להשתמש בלשון היהודית לשם יצירת 'ספרות' יהודית אותנטית, שתהווה המשך של הספרות העתיקה".³⁸

ונתן כהן מתייחס למושג תרגום חלקי על פי תפיסתו של בובר,³⁹ המציע שמירה על אותנטיות של האדם המודרני אל מול התפיסות המסורתיות והנחות היסוד של הטקסט, טוען לגבי הלומדים, "שאין הם חייבים לזנוח את הקשרי-הדעת הסיבתיים שלהם כדי 'היפתח לחוויות המביעות מעבר לעצמם'. ולדעתו תרגום כזה הוא חלקי ביחס לתפיסות מסורתיות מסוימות, אך ככל שהדבר נוגע לאדם המודרני עצמו, התפיסה היא שלמה ככל האפשר.

זהות בנושאי החינוך היהודי נותנת אפוא דעתה על הערך של אותנטיות בהוראת יהדות 'עומת ערך הרלוונטיות לעולמו של התלמיד, ומתייחסת למתח הקיים ביניהם.

בניין הסמכות של הטקסט ושל הערכים המסורתיים המגולמים בו הנה בעיה מורכבת ויסודית בהוראת מקצועות היהדות. מניסיוני אני יכולה להעיד כי בדרך כלל, התלמיד הישראלי החילוני, ופעמים רבות גם המורה, אינו מקבל את סמכות הטקסט ופעמים רבות ואף יוצא נגד הנחות היסוד של הטקסט, כגון קיום האל וקבלת סמכותו, כמו גם (להבדיל) קבלת סמכותם של החכמים היוצרים של הטקסט. העניין נעשה עוד יותר מורכב, היות שלא רק סמכותם של "יוצרי" הטקסט אינה מובנת מאליה, אף רבות מההבניות התרבותיות המסורתיות אותן משקף הטקסט הן עניין שהתלמיד החילוני קורא עליו תיגר ואף שואף לשנותו.

³⁸ לוז (לעיל הערה 33), עמ' 211. לוז ואף כהן (להלן הערה 39) מציינים כי המושג 'תרגום חלקי' נידון בהרחבה בספרו של מיכאל רוזנק Roads to the Palace.

³⁹ י' כהן, "מחשבת ישראל לשם חינוך: האם המסורת היהודית ניתנת ל'תרגום'?", עיצוב ושיקום: אסופת מאמרים לזכרם של פרופ' עקיבא ארנסט סימון ופרופ' קרל פרנקנשטיין, בעריכת צ' לם, ירושלים תשנ"ו, עמ' 19. הביטוי "תרגום חלקי" אינו מופיע במשנתו של בובר, אך כהן מדגים כיצד הביטוי עולה בקנה אחד עם נפישתו.

ל'אור בעיה זו, מציעה גלילי-שכטר מבט אחר על מושג האותנטיות – להתמקד באותנטיות של האדם הלומד במקום באותנטיות של הטקסט. דרך זו יכולה לאפשר לתלמידים ולמורה שלא לקבל את הטקסט כ"כזה ראה וקדש", ולשמר את יחסם אל הטקסט כיחס ספקני חשדן, דווקא מתוך אותנטיות במובנה הפילוסופי אקזיסטנציסטי. היא מביאה את המושג אישיות אותנטית, וטוענת כי היא "מאופיינת בנביעה עצמית, בספונטניות וביצירתיות [...] זאדם האותנטי יתמיד במאבק על זהותו, ישאף להכרה עצמית ולשקיפות עצמית גדולה יותר [...] להיות אדם אותנטי משמעו להיות בעל התייחסות כנה אל עצמו ואל זולתו [...] לבחור באופן חופשי ומתוך אחריות עצמית."⁴⁰

לילי-שכטר סבורה אפוא כי היות שהתלמיד החילוני אינו מקבל עליו בדרך-כלל את מוסרות הטקסט, ולהציג את הטקסט כבעל סמכות על התלמיד יהיה שגוי וחוטא לאמת, אפשר 'דעתה – כפי שכבר ציינו בדילמה הקודמת – ללמוד דווקא מתוך הפער שבין התלמידים לבין הטקסט. התלמיד יכול להתייחס אל הנחות היסוד הגלומות בו כתקפות או לא תקפות, בו זמנית הוא אינו נדרש לבטל את עולמו – להיפך, החתירה אל האמת וכנות-המחשבה של התלמיד היא היא המפתח להוראה פורייה וללימוד אותנטי.

לילי-שכטר מסכמת את טענתו של רוזנק ביחס למתח בין אותנטיות לרלוונטיות וטוענת: הוראה ראויה היא הוראה שלוקחת בחשבון הן את האותנטיות של הטקסט והן את האותנטיות של התלמיד, כלומר את הרלוונטיות של הטקסטים עבורם.⁴¹

שאלת השאלה, כיצד אפשר ליישם עקרון זה בהוראת מקורות יהודיים? ובכן, כתיבה ודרשית יוצרת היא אחת הדרכים לעשות זאת, לגשר בין אותנטיות לרלוונטיות, ולהלן יוצגו נרכים נוספים בחינוך יהודי שגם באים לידי ביטוי בכלי פדגוגי זה.

3. פרשנות דיאלוגית כדרך לתפיסת המקורות

שאלה שהצגנו לעיל היא שאלה חינוכית ובו בזמן שאלה מתחום תורת הפרשנות. שכטר לילי-שכטר מציגה מספר שיטות הרמנויטיות העולות מניתוחו של יונתן כהן.⁴² לטענתה, כל נחת מהן יכולה לשפוך אור על שאלה זו של המתח בין אותנטיות לבין רלוונטיות.⁴³ הכתיבה ומדרשית היוצרת משתקפת בשתיים מהן – בתפיסה של לוינס על האותנטיות של הטקסט,

⁴⁰ גלילי-שכטר (לעיל הערה 31), עמ' 339.

⁴¹ שם, שם.

⁴² שם, עמ' 313.

⁴³ שם, עמ' 311.

כתפיסה הדיאלוגית של מרטין בובר.⁴⁴ המודל של הרמנויטיקה של דיאלוג, בגישתו של ורטין בובר, שואף למפגש טקסט-לומד בלי שאף אחד יפקיע עצמו מן הקונטקסט שלו.

וריאל פיקאר מתאר אף הוא גישה פרשנית דיאלוגית זו אשר טמונה במתח ובהשפעת גומלין בין העבר המשתקף במסורת ובטקסט הכתוב לבין להווה אשר מיוצג על ידי לומדים. ובלשונו: "מה שקורה בתודעה האנושית הוא מעין משחק פינגפונג בין העבר 'הווה' המחשבה שלנו נמצאת בתהליך מתמיד של דו שיח. אנחנו לומדים את העבר מנקודת נבט של ההווה, אך מבינים את ההווה רק מנקודת מבט של העבר."⁴⁵

וכאן, שקריאה שלנו את הטקסט היא תמיד דיאלוג בין ההבנה הקודמת שמונחת עבורנו על די קודמינו, אך תמיד יוצקת אל תוך המושגים והנחות היסוד הבנות מתחדשות. התובנה של השפעת על העבר על ההווה והפוך, הבנת העבר כנגזרת מתוך תודעת הווה היא קריטית: 'יצירת התודעה של החיבור בין הדורות, והגדרת היצירה שלי כחלק מהשפה היהודית, כפי שנידון בפתח דבר. בבחינת "כל דור מחדש ויוצר" – אך יוצר יש מיש, והשפעת העבר היא גורם לכך שהיצירה החדשה נראית כפי שהיא נראית.

הן דן במושג "המדרש הפילוסופי המודרני", ומדגים אותו על דרכו הפרשנית של לוינס. 'הבנתו, לוינס בוודאי שואב השראה מתפיסות היסטוריות מודרניות ומתורות פילוסופיות – ובל, עיקר טענתו היא כי הפרשנות של לוינס היא מדרשית. לפי לוינס, הכל גלום בטקסט, אנו, הפרשנים, חושפים אותו בקריאה שלנו. המודל של לוינס לחילוף משמעות מתוך טקסט התלמודי מקביל לזה של חכמי התלמוד עצמם, שאת דבריהם הוא מפרש. לפי גישה זו, לשם חשיפת הרעיון הרלוונטי בטקסט, אין להסתפק בקריאת הטקסט במשמעותו זמילולית.⁴⁶

פי לוינס, תרגום שפת המקורות לשפה מודרנית דורש המשגה פילוסופית וחיפוש אחר זוויות יסוד שהאדם המודרני שותף בהן, כך שיוכל להכיר אותן בתוכו כשהוא פוגש אותן בטקסט. בספרו תשע קריאות תלמודיות מציע לוינס מושג אחר מתרגום. מושג ההקשבה, ושר להבנתי מתיישב היטב כחלק מרוח הדיאלוגית הנובעת מסוג זה של פרשנות:

כדי לדבב את הרוח הזאת [רוח התלמוד] חייב הקורא להקשיב. הקשבה שונה מתרגום. לא מדובר בהמרת מילה במילה אחרת, אלא בתפנית אתית. הוא נדרש לקבל את פני האחר, גם אם הפנים האלה נראות לו מכוערות, או מוזרות [...].

⁴⁴ מן הראוי לציין כי חינוך דיאלוגי הוא מושג מודרני והוא אינו מופיע בצורה זו במשנתו של בובר עצמו.

⁴⁵ פיקאר, (לעיל הערה 4), עמ' 152.

⁴⁶ גלילי-שכטר (לעיל הערה 31), עמ' 311.

הקריאה בתלמוד היא מצוות הכנסת אורחים רבים. אורחים אלה מדברים בשפה מוזרה על נושאים מוזרים.⁴⁷

זאתיקה של לוינס היא אפוא "הכנסת אורחים". כפי שמקבלים אורחים בבית הפיסי, לוינס זורש מהלומד לקבל את פניהם, כלומר לפנות במחשבה, בתודעה שלנו מקום עבור תובנות הנחות יסוד ישנות. להבנתי, בהציעו את מושג ההקשבה הוא מניח כי אם רק נדע להקשיב: צורה כנה, ללא משוא פנים, הטקסט יוכל "לדבר" אלינו בשפתו. "נקבל את נתוני הטקסט [...] קבל כהנחה את כנותו של הטקסט, וננסה להבין את משמעותו. נניח שיש במונחים שהוא הטקסטן משתמש חשיבה, ושניתן לתרגם לשפה אחרת ולמושגים אחרים את הדיבור הזה את הציורים האלה. הפרשנות היא כנראה ההעברה הזו משפה לשפה".⁴⁸

ההקשבה היא איפה תנאי הכרחי וראשוני למעשה הפרשנות. לוז חידד נקודה זו והסביר אביאליק ולוינס מדברים בזכות הצורך בחילון הטקסטים המסורתיים ותרגומם לשפה מודרנית, כדי לעורר התייחסות חדשה אל הדת מבחינה רעיונית. לפי לוז, לוינס מבקש 'הפיק מן התלמוד אתיקה, כלומר אורחות התנהגות מוסרית'.⁴⁹

ברבים אלה מחזקים מאוד את הפדגוגיה הדוגלת בהוראה החותרת למשמעות, שכן לוינס זדבר על אופציית הגישור בין דורו של הטקסט הקדום לבין דורו של הקורא המודרני, וסבור אמפגש כזה לא רק אפשרי אלא הוא הכרחי לשם עיצוב חברה המעוניינת להגשים את נרכים מוסריים.

זן אלכסנדר וארי ברנשטיין מציגים גישה של התרגום כפרשנות אינטר-סובייקטיבית,⁵⁰ בבסיס גישה זו עומדת ההנחה כי אין מתודה המסוגלת להבטיח אובייקטיביות פרשנית, זיינו, שחזור של כוונת המחבר. לפי גישה זו, לא רק שהפרשן אינו יכול להתעלם מסופיותו והיסטורית, מדעותיו ומן ההקשר, אלא שחובה עליו להביא אותם בחשבון בפעילותו פרשנית. כאשר מודעים לדיאלוג המתנהל בין האובייקט המתפרש לבין הסובייקט המפרש, מתקיימת למעשה טרנספורמציה הדדית, בלי אובדן זהות של האובייקט ושל הסובייקט.⁵¹

⁴⁷ ע' לוינס, תשע קריאות תלמודיות, ירושלים ותל אביב תשס"א, עמ' 131.

⁴⁸ שם, עמ' 156.

⁴⁹ לוז (לעיל הערה 33), עמ' 226.

⁵⁰ ח' אלכסנדר וא' בורשטיין, "מושג התרגום בפילוסופיה של החינוך", שפות וספרויות בחינוך היהודי: מחקרים כבודו של מיכאל רוזנק (עיונים בחינוך היהודי, יא), בעריכת י' כהן, א' אייזקס וא' הולצר, ירושלים תשס"ז, עמ' 341.

⁵¹ שם, עמ' 346.

זכתיבה המדרשית היוצרת בתבנית 'אל תקרי' מבטאת אפוא את ההבנה כי מדובר במעשה של תרגום כפרשנות אינטר-סובייקטיבית, כיוון שמונח מרכזי בגישה זו הוא הדיאלוג. זכתיבה ב'אל תקרי' לא רק מאפשרת מפגש דיאלוגי בין אובייקט מתפרש – הוא הטקסט, לבין הסובייקט המפרש, אלא אף מזמנת פרי של המפגש הזה – הוא הכתיבה והתוצר וחדש.

4. חינוך והוראה דיאלוגית

מאמר שכתב ישעיהו תדמור בלקסיקון החינוך וההוראה,⁵² הוא הגדיר חינוך דיאלוגי כך: חינוך דיאלוגי הוא התרחשות משפיעה ומעצבת, השוררת בין מורה-מחנך ותלמידיו, ומטפחים במשותף קהילה של סובייקטים אוטונומיים, שווי ערך ובעלי חירות, הלומדים, ותבוננים, חושבים ומחפשים משמעות יחד, תוך שהם מקיימים ביניהם שיח והידברות ומגע ננושי, אינטלקטואלי ורגשי כאחד.⁵³

יילנה סיגד, במאמר בזכות ההוראה הדיאלוגית, מוסיפה תובנה נוספת למושג זה, בהשראת ורטין בובר: אנחנו מחנכים את הילד לעשייה וליצירה, אך העשייה האמתית היא כזאת שאינה מביאה לניכור ולחד צדדיות.⁵⁴ העשייה האמתית היא כזו המחנכת להתקשרות בריאה המקרבת את התלמיד להווייתו האמתית, כאשר הווייה זו היא הווייה דיאלוגית, הוויית אני-אתה' המבוססת על שיתוף וזיקת גומלין.⁵⁵

ם תדמור מתייחס לתפיסת הדיאלוג של בובר, ומזכיר את הגותו, לפיה ביחס "אני-אתה" ותגלמת שיחה אמיתית, התמסרות של אחד לשני, פתיחות לב וגילוי לב, ובה תודעת האני עשית בהירה יותר עם הימצאותו של "האתה" בתודעת הקיום שלנו. לפי תדמור, על פי זובר, הזיקה בין הלומד לטקסט היא עצמה המטרה.⁵⁶

ו. הוראה דיאלוגית – חוויה של מפגש

אינו כי המושג דיאלוג הוא מרכזי בתפיסות העוסקות בחינוך היהודי בימינו, וראינו כי מצופה זמנו לייצר חוויה של מפגש ויצירה תוך כבוד לטקסט וללומד גם יחד. חוויה כזאת נוצרת גם

⁵² י' תדמור, "חינוך דיאלוגי", לקסיקון החינוך וההוראה, בעריכת י' קשתי, מ' אריאלי וש' שלסקי, תל אביב נשנ"ח, עמ' 111–119.

⁵³ י' תדמור, חינוך כחוויה קיומית, תל עדשים 2331, עמ' 131.

⁵⁴ א' סיגד, "הוראה דיאלוגית – דרך חינוכית או אחיזת עיניים", ערכים וחינוך לערכים: סוגיות בהשתלמויות וורים, 1, בעריכת מ' ברלב, ירושלים 1999, עמ' 241–243.

⁵⁵ תדמור (לעיל הערה 53), עמ' 121.

⁵⁶ שם, עמ' 111.

עת הלימוד בחברותא, שאף היא כלי מרכזי בלימודי הטקסט התלמודי, אז והיום.⁵⁷ ואף הלימוד בשיטה זו מביא לידי ביטוי את מרכזיות הדיאלוג כחלק מהחינוך היהודי. לאור זאת איתי לנכון לנסח בקצרה מושג זה.

זברותא היא שיטת לימוד יהודית מסורתית. הטקסט הנלמד, נידון ומתפרש על ידי שני (ונשים) או מעט יותר (כאשר כל אחד מציע את פירושיו והבנותיו את הטקסט כפי יכולתו. שיטת החברותא משקפת את הערך של ריבוי האפשרויות הפרשניות. ערך זה מתגלם בטקסטים החז"ליים הבנויים על שקלא ותריה של אפשרויות פרשניות שונות, על מחלוקות על דרכי פסיקה שונות. מבחינה דידקטית, "אין סכין מתחדדת אלא בירך חברתה", כשם שהסכין מתחדדת על ידי חיכוך בבת זוגה, כך גם הפרשנויות והיכולות השונות של הלומדים: חברותא מאתגרים אחד את השקפתו של השני ומשפרים את יכולת הלימוד, ההעמקה הבנת הטקסט. יתרה מכך, החברותא אף משקפת את התפיסה כי רק על ידי שמיעת זפרשנויות השונות, יוכל האדם להגיע לעומק הדעה שלו עצמו, כי מאותו חיכוך, ודווקא לאחר ששקל את האפשרויות הפרשניות השונות, יכול אדם לעצב את "האמת" שלו. בהקשר של עבודה זו, שיטה זו של עבודה בחברותא והערכים החינוכיים הנובעים ממנה עולים בקנה אחד עם התפיסה העומדת בבסיס הכתיבה מדרשית יוצרת.

נריאל פיקאר מתייחס למושג החברותא בזיקה לאתגר של המשכיות המסורת היהודית הוראה דיאלוגית. לדבריו: "כמחנך איני מתיימר להציג את היהדות האוטנטית. אני מבקש לעצב תרבות יהודית דינמית ודיאלוגית, המהווה אחת האפשרויות של המשכיות המסורת היהודית."⁵⁸ על רקע זאת, מתבקש לבחון ביתר מיקוד את תפקידו של המורה בהגשמת זאתגר הזה – קיום דיאלוג פורה בין הטקסט הקדום לבין הלומדים בני הזמן הזה, תוך שמירה על אותנטיות הדדית.

.. תפקיד המורה בהוראה דיאלוגית

המשך לדבריו לעיל, מוסיף פיקאר כי תפקיד המורה הוא לעצב את התהליך הלימודי כך שיחשוף את התלמיד לאופקים רחבים ככל האפשר ולהקשרים היסטוריים ותרבותיים מגוונים רבים. בד בבד על המורה להדריך את תלמידיו לראות את עצמם חלק מהשיחה היהודית הארוכה המהווה את ליבת הזהות שלהם. לשם כך על המורה לדרוש מן התלמידים להביע את דעתם, לנהל דיאלוג עם הטקסט ולהפיק מחוויית הלימוד משמעות לחייהם. לימוד שכזה,

⁵⁷ על המושג חברותא ושימושה בהוראה נכתב רבות על ידי אורלי קנט. ראו למשל: O. Kent and A. Cool, "Havruta Inspired Pedagogy: Fostering An Ecology of Learning for Closely Studying Texts with Others" Journal of Jewish Education 78(3) (2012), pp. 227-253.
⁵⁸ פיקאר (לעיל הערה 4), עמ' 153.

זומר פיקאר, הוא המתודולוגיה הבית-מדרשית, בה התלמידים לומדים בחברותא לפי רמת זבנת הטקסט ובשלותם.⁵⁹

זמושג של "הצטרפות אל השיחה" מוביל את פיקאר להתייחס אל לוינס, שמדגיש את זמפגש בין האדם ובין הטקסט כמפגש ייחודי, מאופיין בריבוי קולות. פיקאר כותב כי מפגש זה מהווה גם לפי לוינס שיחה יהודית מתמשכת, המסומלת לדעתו אפילו בצורת הדפוס של זספר היהודי, ששוליו מלאים הערות פרשניות.⁶⁰

וכל הנאמר עד כה מתברר כי הוראה דיאלוגית היא כזו המאפשרת אינטרפרטציה חדשה 'אחר ההתגברות על שלב הניכור, ובה אף אחד אינו מאבד מהאותנטיות של עצמו, לא זטקסט ולא הלומדים. עוד אמרנו כי המורה בגישת המדרש הפילוסופי המודרני מאפשר 'לומדים לגלות משהו שגלום בטקסט עצמו, מתוך כבוד אל הטקסט ואל העצמם בו זמנית.⁶¹ זלימוד עצמו, אינו יכול להיות לימוד קפוא, מאובן. בשביל להיות לימוד מעמיק, בשביל להיות זיוני, הוא חייב לבטא חירות למדנית.⁶²

'הוראה המושתתת על דיאלוג נדרש מורה מתאים. בובר מעלה במאמרו את המושג "המורה זדיאלוגי" וזן במשמעותו. לדבריו, מורה כזה אינו מתנער מתפיסותיו המודרניות, ומאידך יסא אינו מאלץ את הטקסט להיכנס אל תוך תבניות מודרניות נתונות מראש. הדיאלוג, 'תפיסתו של מורה כזה, צריך להיות לא רק דיאלוג פנימי (הלומד עם עצמו ועם חבריו זעולמם הם) אלא גם דיאלוג עם הטקסט.⁶³

ההתייחסו לעניין החינוך הדיאלוגי בתפיסתו של בובר, טוען יונתן כהן כי המחנך חותר ליצירת זיאלוג של ממש בין המסורת לבין חניכיו, בהקשר המודרני. לדבריו, עמדה זו מושתתת על כונות לפתוח גם את המסורת וגם את מסגליה הפוטנציאליים לאפשרות של חשיפה ושינוי. זהן כותב כי המחנך הדיאלוגי אינו משתמש בחברו לדיאלוג (המסורת), כדי לקדם יעדים, זמשרתים את הנטיות המודרניות של תלמידיו. הוא ממשיך ומדגיש ועוד, בהשראת בובר, כי זמחנך אינו בוצע את המסורת לחלקים, תוך הצגת חלק אחד כ"ידידותי" לתודעה המודרנית, חלק אחר ככרוך ב"קפיצה" השוללת את הזהות המודרנית.⁶⁴

'הלן תפיסה זו בלשונו של בובר:

⁵⁹ שם, עמ' 155.

⁶⁰ שם, עמ' 151.

⁶¹ גלילי-שכטר (לעיל הערה 31), עמ' 311.

⁶² פיקאר (לעיל הערה 4), עמ' 151.

⁶³ מ' בובר, תקוה לשעה זו: סוגיות מענייני הרוח והמציאות, תל אביב 1992, עמ' 15.

⁶⁴ כהן (לעיל הערה 39), עמ' 113.

המסורת אינה מוליכה תכנים וצורות מוכנים ומזומנים מדור לדור; הערכים משתרשים בלב המקבל, תוך שהם מחוללים ומסגלים להם את הדמות החדשה שתתאים לייעוד של אותו דור חדש [...] כל דור אינו לומד אלא את ייעודו, תוך שהוא מחדשו. אין אנו מקבלים, אלא אם כן אנו גם נותנים. במסורת החיה אין לקבוע גבול והפרד בין שימור ליצירה [...] הנקודה המכריעה היא כי שוב ושוב דור בכל כוחו הקיומי, פועל על דור ומלמדו, ומעוררו ומעצבו, וכך ניצת ביניהם הניצוץ הקדוש. תופעה זו [...] הרי היא מה שאני מכנה המסורת של קיומנו. תכנים וצורות שנמסרו הם חלק מאותם מסורת והם שואבים ממנה את כל תוקפם.⁶⁵

זכר מדבר על יחסי הגומלין בין דור לדור, ובין דור למורשתו. לדבריו, אין המסורת יכולה לעבור קפואה בתצורות העבר, אלא היא קמה לתחייה על ידי אותו מעשה פירוש ומסירה. 'שיטתו של בובר, המסורת היא הכוח החי המתגלם על ידי האדם בעצמו, וכשם שאין אדם כול להיות העתק מדויק של הוריו, כך גם הצורה והתוכן; המורשת היא כשלעצמה חידוש של מסורת, שכן היא חיה ומתעצבת תמיד. מדבריו אלה עולה עוד כי אפשר לראות בטקסט בעל שלמות אותנטית, ואין להתעלם מהמכלול שלו, אלא להכיר בשלל התפיסות ומתגלמות בו, וגם להכיר בניכור כלפיהן – אם קיים.

נל מנת לענות על השאלה, מהו מעשה החינוך הראוי, נעזר רוזנק בשני הוגים, שפיר ופרי. זראשון מגדיר את מעשה החינוך ככזה שנועד לחולל שינוי בבני האדם הצעירים, תוך כדי שמירה על כבודם.⁶⁶ ועל זה מוסיף רוזנק את התובנה של פרי, שחייב המחנך לשאול עצמו, האם הוא מלמד את השפה כדי שילדים ידברו בה וייצרו ספרות, או שמא רק כדי שידעו 'דקלם את מה שהמורים דורשים שידקלמו'.⁶⁷

שאלות יסוד נוספות מעלה שפיר בבואו לדון במהות החינוך היהודי:

למה עלינו לצפות מבני נוער יהודים, בהתחשב באילוצים האמיתיים של תנאי חייהם? כיצד נעזור להם ולעצמנו – להוקיר באופן אותנטי ערכים יהודיים? כיצד עלינו להציג להם חומרים יהודיים שיכלו לנבט במחשבתם ובלבבם **ולפרוץ בעולם שהם יחיו בו** (ההדגשה שלי, מ"ק), לא בעולמות שאנו – מוריהם – יכולים לזכור.⁶⁸

שאלות אלה, ובמיוחד באחרונה, אני מוצאת ניסוח חשוב של המטרה של הצעה פדגוגית זו. נל ידי כתיבה יצירתית בשיטת 'אל תקרי' אני שואפת לזרוע משהו – במחשבה ובלב, ברגש;

⁶⁵ בובר (לעיל הערה 63), עמ' 15.

⁶⁶ רוזנק (לעיל הערה 3), עמ' 11.

⁶⁷ שם, עמ' 22.

⁶⁸ שפיר (לעיל הערה 36), עמ' 219.

התוצאה המיוחלת הנה המסקנה, או הפרשנות, שלא דווקא אני הייתי מלמדת או מפרשת, ולא תוצאה העולה ופורחת מתוך העולם הייחודי של הלומדים, והופכת להיות חלק מהם, ובל חלק שנובע מהמקור המשותף לכולם.

שם דיוק המשמעות של הוראה דיאלוגית בהוראת מקצועות היהדות בכלל ותלמוד בפרט נני רוצה לחתום את הפרק הזה בביטוי שתבעה רוחמה וייס: "תלמוד תורה מחייב". וייס נופסת את תלמוד התורה כמחייב הדדיות בין הלומד והטקסט: "להציע את עצמי ככלי פרשני ורכזי לתורה שאני לומדת. ובמקביל אני מחויבת להקשיב לתורה, ללמוד את מה שיש לה להציע לי ולחיי".⁶⁹

נמדתה זו של וייס מחזקת את התפיסה שאני שותפה לה, שכשם שלא אקבל את כל הנחות זיסוד, ואת כל הפרשנויות האחרות, כך גם ל"תורה", לטקסט, יש גבולות משלהם שאותם נני חייבת לכבד בבואי למלאכת הלימוד. מלאכת הלימוד מחייבת אותי להבין, להתאמץ, פרש ולהתחייב לתובנות חדשות. ויותר מכל, עלי להיות מחויבת לתהליך הלימוד מתוך ריעה כי אני יוצרת מקור חדש מחד גיסא, ומאידך גיסא, המקור ממנו נבעה פרשנותי יוצר מחדש את זהותי.

אור כל זאת, נראה כי אי אפשר להגזים בחשיבות שיש לייחס לדמותו של המורה האוטנטי: מעשה ההוראה הדיאלוגית. למעשה, המורה האוטנטי הוא זה שיכול לחולל את המפגש דיאלוגי של התלמיד עם הטקסט. גלילי-שכטר שואלת, "האם ניתן להכשיר מורה אוטנטי? ואם ניתן לכתוב תכניות לימודים עבור מורים כאלה?"⁷⁰

נבדה זו באה לענות בדיוק על האתגר הזה.

2. השאלות החינוכיות המרכזיות ומבנה העבודה

שאלות החינוכיות המרכזיות סביב הוראה מדרשית יוצרת בשיטת 'אל תקרי' מוצגות להלן: זיקה למבנה העבודה.

פרק הראשון יתמקד בשאלה – מה הייחוד של הכלי 'אל תקרי' בהוראת תלמוד? מה ההבדל מכתבי שיר או סיפור ובמילים אחרות – מה האתגר שהוא בא לענות עליו?

פרק השני ייתן מענה לשאלה – איך אפשר ליישם בכיתה ישראלית היום את תפיסת העולם ומקופלת בשיטת 'אל תקרי'? לשם כך יציג הפרק מדריך קצר למורה ובו דוגמה של ניתוח

⁶⁹ ר' וייס, מתחייבת בנפשי: קריאות מחויבות בתלמוד, תל אביב 2336, עמ' 14.

⁷⁰ גלילי-שכטר (לעיל הערה 31), עמ' 331.

וקסט תלמודי, הבניה של עקרונות ההנחיה בכיתה לעידוד כתיבה מדרשית יוצרת ומחווה
'הערכת הצלחה.

'צד כל נקודות החוזק שהוצגו במבוא לעבודה ובפרקים הקודמים, ידון הפרק השלישי
:שאלה – מהם הקשיים הצפויים בדרך הוראה זו של עידוד הכתיבה והדרשנות בתבנית 'אל
נקרי'? ולצד זאת – כיצד אפשר להתמודד עם קשיים אלה ולחזק את המורה בבואו לאמץ
שיטת הוראה דיאלוגית מסוג זה?

'בסוף, בפרק הסיכום, נשאל מה כוחו של 'אל תקרי' ועד כמה זה חיוני להנחיל לדורות
זבאים את השפה היהודית ולחזק בהם ערכים של זהות, שייכות ומחויבות לתרבות היהודית.
נד כמה הדבר חיוני. פרק זה יחדד שוב את כל התובנות שנאספו במהלך החקר וכתיבת
:עבודה.

אל תקרי אליהו אלא אלוהי. כאשר
מופיעים סיפורים על אליהו הנביא
זה מרמז לנו על התערבות אלוהית.
(חיים מרקזני תיכון חדרה, 2336)

פרק ראשון: לדרוש בשיטת 'אל תקרי'

זייחוד, האתגר ונקודות החוזק

אשית נשאל את מה שעשויים לשאול מורים רבים שיתוודעו להצעה הדידקטית המובאת:
עבודה זו – מה בין 'אל תקרי' לבין כתיבת שיר או סיפור. מדוע יצירה בסוגה מסוימת זוכה
אן להארה מיוחדת על פני דרכי ביטוי יצירתיות אחרות בהן יכולים הלומדים להביע עצמם
לשוחח עם הטקסט המסורתי. במילים אחרות, השאלה היא – למה דווקא לכתוב מדרש
תבנית מסורתית?

פרק זה אחדד את התשתית להצעה הפדגוגית שלי, בכך שאציג את תפיסתי האישית
אשר לכוח ולייחוד שבשיטת 'אל תקרי', גם מתוך ניסיון ההוראה שלי וגם בהסתמך על דברי
זוגות נוספים שלא נכללו בסקירת הספרות לעיל.

הייחוד של דרש בתבנית מסורתית:

נהוד לזכר במאמרו הנזכר לעיל מציג את האבחנה של רוזנצוויג בשאלה – מה הופך "ספר"
לומר "ספרות" לספרות יהודית? לדבריו, לא התוכן, לא העיסוק בעניינים יהודיים קובע זאת,
אך אחרת גם ספרות מחקרית נוצרת על התנ"ך הייתה הופכת להיות ספרות יהודית. לכן,
ספרו של אדם, שבשביל מה שהוא בא לומר, ודווקא בשביל מה שהוא בא לחדש, עולות לו
מילים היהודיות העתיקות.⁷¹

מורה, אני רואה כמה רווחת בהוראה המשימה לכתוב סיפור או שיר. התלמידים רוכשים
ישורים אלה בבית ספר בשיעורי הבעה, ספרות, היסטוריה, תנ"ך, ועושים זאת כמשימות
אגריות בשיעורים של מקצועות רבי מלל נוספים. היכולת הזאת לכתיבה משוחררת, ארוכה
נו קצרת יריעה, וחופשית במידה רבה, חשובה מאוד, וברור שגם לכתיבה מסוג זה יש כללים
גדרים, אולם אני רוצה לפתח את אצל הלומדים דווקא יכולת אחרת, יכולת למסגר את עצמם
לתוך תבנית "חתומה".

זשיר והסיפור הן דרכי כתיבה כלל-אנושיות, אוניברסליות. כתיבה בתבנית 'אל תקרי' הנה
יחודית לספרות המדרשית היהודית. התבנית הזאת מכריחה את הלומד להפנים את
זתפיסה החז"לית שאת המקורות – את פסוקי המקרא – אפשר לקרוא בכמה דרכים; היא
זלמדת על ריבוי הדעות והפרשנויות שחבויות בטקסט והיא מאפשרת לי לחשוב מה אני
זולה להוסיף. ההוספה מעניקה לטקסט חיים, ובלשונו של אהוד לוז: "אחדות המסורת אינה

⁷¹ לוז (לעיל הערה 33), עמ' 219.

זותנת ברציפות חד משמעית של תכנים [...] אלא ברציפות הזיקה אל הטקסטים הקנוניים אל התהליך הפרשני המעניק להם חיוניות מתמדת".⁷²

ם בשיר ובסיפור יש תבניות מקובלות והתייחסות אל מסורת של כתיבה, גם הם יכולים להיות מדרש על טקסט קודם, אך הצורות של עיצוב התוכן מגוונות יותר ולפעמים יוצרות יש ואין או שהזיקה לטקסט אחר היא סמויה. בהבדל מכך, כתיבה מדרשית יוצרת חייבת להתבסס בגלוי על טקסט נתון, והיא מבקשת להיות דרך מוצהרת ומודעת של חיבור בין נולמות – מצד אחד לומדים ומקבלים את התבנית הטקסטואלית המסורתית, ומצד שני וצקים אל תוכה את עולמנו.

ז. האתגר בשיטת אל-תקרי מודרני

דבר שתיארנו לעיל יוצר אתגר מסוג חדש. מקובל לחשוב כי על מנת ליצור צריך לבצע נהליך רב-שלבי. השלב הראשון, הבסיסי, הוא ללמוד לקרוא בתלמוד: להכיר את זמנו ואת נולמם של חז"ל, להכיר את מבנה הדף התלמודי ולהתמצא בו, להבין את השפה התלמודית, וכתובה בתחביר ובאוצר מילים שונה מהעברית בת זמננו, ובכלל, לדעת את הנחות היסוד של הספרות התלמודית. לכאורה, האתגר הראשון אפוא הוא לפתח יכולת להפוך לקוראים וצמאיים בתלמוד – ורק אז להתחיל לדרוש באופן עצמאי.

נמנאל לוינס נשא באחת מהרצאותיו בשנת 1914 את הדברים הבאים:

אתם יכולים לשער כמה נוקפי לבי! אם בכל זאת הסכמתי להרצות לפניכם על אחת מסוגיות התלמוד, בלי הבקאות המסורתיות ובלי החריפות שלימוד גמרא דורש או מחדד, הרי זה רק מפני שאני מבקש להעיד: גם ה"חובב", אם רק יטה אוזן לרעיונות, ואפילו גישתו למקורות הקשים האלה שטחית, יוכל לקבל מהם השראה חיונית עבור חייו הרוחניים בנוגע לשאלות המטרידות את האדם בן כל התקופות, כלומר האדם המודרני. בלי המקורות האלה אין עוד יהדות. אבל במבט ראשון, השפה והעניינים הנידונים נראים כל כך מוזרים שקשה לנו – אנו היהודים בני זמנינו – לדרוש אותם לעצמנו. כדי לזכות בהשראה מסוג זה נצטרך לעמול בקריאת דף התלמוד שלפנינו.⁷³

⁷² שם, עמ' 222.

⁷³ ע' לוינס, קריאות תלמודיות חדשות, מצרפתית ד' אפשטיין, תל אביב 2334, עמ' 15. הדברים נישאו בהרצאה פומבית שניתנה בשנת 1914 לפני מועצת הקהילות המרכזית בצרפת – כך על פי הערת המתרגם.

ל'ינס מכנה עצמו "חובב", וברור שזה נאמר על דרך הצניעות, אבל אני שואבת אומץ ואמירה כזו, ויודעת שאם נטעתי זרע של אהבה ויצירה סביב לימוד התלמוד בקרב חובבים", הרי שחלק מהם אולי יבחר להעמיק את ידיעותיו. ומכל מקום, אף אני כמו לוינס, זכורה שגם להתחלה של לימוד יש שכר.

את ועוד. אני רוצה להציע לשלב בין היוצרות. אני טוענת כי כתיבה מדרשית יוצרת אינה נחייבת שליטה מלאה בשפה התלמודית, אלא היא יכולה להיות חלק מהכשרת הדרך: הקניית שפה זו ולכן אין היא חייבת להיות תנאי מוקדם לה. אמנם, אין חולק על כך שככל שהשליטה בטקסט התלמודי תעלה, כך גם תגבר ותעמיק גם היכולת הדרשנית – אך אין זאחת מונעת את השנייה, ויתרה מכך, ההתנסות בדרשנות עשויה לסייע להתקדמותו של הלומד לקראת קריאה שוטפת של הטקסט התלמודי.

8. נקודות החוזק של הוראת תלמוד בשיטת 'אל תקרי':

זיכות הלמידה – מפסיביות לאקטיביות: לומדים המתנסים בכתיבה מדרשית יוצרת ותחברים למקורות ממקום של מעורבות, הם מעזים לפרש, להביע דעה על החומר הנלמד; הם מאפשרים לעצמם לחוות את חומר הלימוד בצורה אקטיבית ויוצאים משיטת הלימוד הפסיבית של שינון והיבחנות על החומר הנלמד. המיומנויות הלימודיות הנדרשות בעת זמעה של כתיבה דרשנית יוצרת הן כתיבה בתוך תבנית מסורתית, יצירתיות, מחשבה וקורית, יכולת ביטוי עצמי וניסוח רעיון.

בניית עולם ערכי: כתיבה מדרשית יוצרת מאפשרת ללומדים לבנות בהדרגה את עולמם הערכי. כאשר הם כותבים מדרשים על הנוכחות של אלוהים בעולם הם מבררים עמדתם לגבי המושג אלוהים בעולם שלהם; כאשר הם כותבים מדרשים על מתן צדקה, הם מעבדים את הרעיון של צדקה ושוקלים את משמעות המושג עבורם ואת המחויבות שלהם כלפיו. כך זכותבים יוצרים לעצמם את מקורות ההשראה בחייהם; הטקסט והכתיבה אודותיו מעוררים את הלומדים, מערערים משהו במקום כל שהוא בעולמם, מקום שנדרש לדיון של אדם "בינו לבין עצמו", ולסלילה של דרך עבורו.

לא תרגום מילים אלא תרגום של ערכים: על רקע כל הנאמר בסקירת הספרות, חשוב לדייק: הבנת הדיון על הצורך בתרגום. כתיבה מדרשית יוצרת אין מטרתה לתרגם את הטקסט 'שפה המודרנית מבחינה מילולית – אלא לאתגר את הלומדים בני זמננו בניסיון לתרגם את נרכי החיים שבטקסט לערכי החיים שלהם, והפוך! תוך שהם נעזרים לשם כך בתבנית וקסטואלית מסורתית. התרגום כרוך בטרנספורמציה, במהלכה יש ויתור על חלק מהדברים הוספת דברים אחרים. כלומר אם בדרך כלל אנו חושבים כיצד אפשר "לתרגם" את הטקסט

שפה מובנת ולערכים של היום, אני רוצה להציע כי על הלומדים לעשות את המאמץ לתרגם את עולמם אל תוך שפת הטקסט.

זיתוח רגישות בלשנית, שפתית מילולית: אין מדרש בכלל ומדרש 'אל תקרי' בפרט יכול היוולד ללא עולם מילולי עשיר, המקיים יחסי גומלין בין הטקסט הכתוב לבין הלומד. מי ששפתו עשירה, יעשיר אותה עוד, ומי ששפתו דלה יחסית, זו ההזדמנות שלו להכיר עולם בו וקפידים על קוצו של יוד. מדרשי 'אל תקרי' פתוחים לשיכול אותיות, חילופי סדר מילים, זוספה והשמטה של אותיות, אסוציאציות בין-טקסטואליות, שינוי הגייה וכל אותם טכניקות של שינוי הטקסט המקורי שתוארו לעיל. הניווט החופשי במרחבי השפה העברית והעולם זרגשי והערכי של הלומדים הופך אותם לרגישים לכוחה של המילה ולכוח שלהם להשפיע ולמציאות בעזרת השפה.

זמנה ליצירת נרטיב אישי: חלק מכל המהלך של הבירור הערכי הוא ההזדמנות לחפש את האמת שלי, האמת של הלומדים, הזדמנות לנסח את הנרטיב שלהם למציאות. כתיבה ודרשית יוצרת מחייבת את הלומדים לומר דבר מה בעל ערך בעולם בו הם חיים, כפי שעשו ז"ל, ולעשות זאת בצורה דו-כיוונית, מהלומדים לטקסט ומהטקסט אל הלומדים. הם דרשים לבסס מסקנה, או להציע רעיון, או לקבוע דבר מה עבור חייהם. בעידן בו כמעט הכל נותר והאמת היא תמיד יחסית, ובגיל בו החיפוש אחר הדרך האישית שלך, במה אתה ואמין, הוא מרכזי – הכתיבה הדרשנית היוצרת מאפשרת ליוצרים לספר את האמת שלהם, וזה עמדתם וכיצד הוא חשים כלפי הטקסט או הרעיון שמובע בו. כתיבה מדרשית יוצרת היא זמנה לכתיבת נרטיב אישי. מרדכי רוטנברג כותב על הכוח האדיר שיש בכתיבה נרטיבית על כך שהאגדה היהודית, כלומר הפרשנות המיתית והסיפורית של חכמי התלמוד לאירועים דמויות, הייתה הדרך של חז"ל לעצב את הזיכרון ההיסטורי ואת המציאות העתידית.⁷⁴ ומנם בתבנית של 'אל תקרי', הכותבים אינם מספרים סיפור שלם, אבל בהחלט יש להם נמירה ערכית מוסרית שבאה לכוון את התודעה לכיוון מסוים. אנו מזמינים גם את תלמידינו לקחת חלק באתגר זה של עיצוב הזיכרון והמציאות העתידית.

ניצוב זהות יהודית: כתיבה דרשנית יוצרת עשויה להשפיע על תהליך עיצוב הזהות התודעה היהודית של הלומדים. היא מאפשרת להם לראות את עצמם כחוליה בשרשרת זדורות ומעבר לכך – כבעלים של התרבות היהודית שלהם; הם מקבלים הזדמנות לשאול וצמם באורח פוזיטיבי ולא נגטיבי – איזה מקור יהודי אני יוצר בעצמי? אגב כך הם מפנימים י: המקור היהודי שהם יוצרים הוא שלהם, ולכן מחייב אותם מבחינה ערכית, מחייב אותם לפעול ולבצע, הופך להיות חלק מהתודעה היהודית שלהם.

⁷⁴ מ' רוטנברג, "אגדתיות" סובייקטיבית כיעד חינוכי, שפות וספרויות בחינוך היהודי: מחקרים לכבודו של ניכאל רוזנק (עיונים בחינוך היהודי, יא), בעריכת י' כהן, א' איזקס וא' הולצר, ירושלים תשס"ז, עמ' 263.

דרכ מסורתית למסורת חדשה: 'אל תקרי' הנה תבנית מדרשית של חז"ל הנשענת על סוקי המקרא. כדי להשתמש בתבנית זו בכתיבה מדרשית יוצרת, איני מגבילה את הלומדים להיצמד לפסוקי המקרא. תלמידי נהנו להשתמש בסוגיות האגדיות שנלמדו כטקסט עצמו ושר מאפשר את היישום של תבנית ה'אל תקרי'. בכך התנסו הלומדים גם ב'אל תקרי' על סוקי המקרא שבסוגיה זו או אחרת, וגם מילה כתובה אחרת, מדברי חכמים, כדי לומר את שלהם בשפת המדרש.⁷⁵

לינס מתייחס לסוגיה התלמודית אשר בעצמה מביאה פרשנות על פרשנות הפסוקים ומצוטטים, ועל כך שכל פרשנות היום חייבת להיות בכלים מודרניים, וגם לפרשנות הזאת, זוא טוען, למרות שהיא נשמעת בשפה חדשה, יש ערך בהמשך מפעל הפרשנות של טקסט. ובלשונו: "פירוש של פרשנות של פרשנות. אי אפשר לקרוא כך את התלמוד מבלי להשתמש בשפה מודרנית, כלומר בלי לעסוק בשאלות עכשוויות."⁷⁶

סיכום, נראה כי יש לתבנית 'אל תקרי' ייחוד משלה בשדה הרחב של עולם הפרשנות, וכן יש צדקה תיאורטית רחבה מחד, ויתרונות חינוכיים רבים מאידך להוראה בשיטת אל-תקרי. עת אפשר לעבור מהלכה למעשה, על מנת לעודד מורים ומורות להכניס את המשקפת של אל תקרי' אל חדר הכיתה.

⁷⁵ דין נרחב על ההבדל בין ה'אל תקרי' המסורתי לבין ה'אל תקרי' של התלמידים יופיע בפרק השלישי, העוסק קשיים הטמונים בשיטה של כתיבה מדרשית יוצרת.

⁷⁶ לינס (לעיל הערה 5), עמ' 143.

פרק שני: מדריך למורה – כתיבה מדרשית יוצרת בתבנית 'על

תקרי'

א. מדריך למורה

נד כה הצגתי את את החשיבות של הוראת תלמוד בימינו כמשקפת את האוטנטיות של המקורות לצד החירות הפרשנית ושמירה על אותנטיות של הלומדים כמו גם חשיבות ההוראה הדיאלוגית והיתרונות החינוכיים בשימוש בכלי של כתיבה מדרשית יוצרת.

נתה אציג דוגמה יישומית להוראת טקסט תלמודי בשיטת 'אל תקרי'. ראשית אנסח את נטרות המדריך למורה בהקשר של עבודה זו, לאחר מכן אציג טקסט לדוגמה ואפעיל עליו נת תבנית 'אל תקרי', ולבסוף אבנה את השלבים העיקריים לעבודה בכיתה בשלב ההתנסות הראשונה. תבחינים להצלחת התהליך יוצגו בסוף פרק זה.

ומדריך שלהלן מבקש להיות פיתוח דידקטי ומובנה של כל הרעיונות והערכים הפדגוגיים שניסחנו לעיל.

נטרת העל של המדריך היא להציע כלי עזר כחלק מהוראת תלמוד בגישה דיאלוגית ומעודדת כתיבה מדרשית יוצרת בשיטת 'אל תקרי', וזאת כדי לטפח שפה יהודית – הכל על סיס החזון והעקרונות של חינוך יהודי, כפי שנוסחו לעיל.

ומטרה זו נגזרות מטרות אופראטיביות למדריך זה:

1. להדגים דרך הוראה זו על טקסט מספרות חז"ל, המאפשר כתיבה דרשנית יוצרת בתבנית 'אל תקרי', לצד הפשט.
2. להבנות את שלבי העבודה בכיתה, כך שמורים ומורות יוכלו ליישם את שיטת 'אל תקרי' גם על טקסטים תלמודיים אחרים.
3. להציע תבחינים להצלחת תהליך הלימוד.

ההצעה הפדגוגית שלהלן מכוונת לקדם אצל הלומדים את היכולת לדרוש טקסט תלמודי: ככל ובשיטת 'אל תקרי' בפרט, כדי לבסס ערכים כפי שפורטו בפרק הקודם.

נטרות הלימוד הן:

1. הלומדים יציעו הצעות פרשניות משלהם לטקסט התלמודי.
2. הלומדים ינסחו 'אל תקרי' משלהם למילים וביטויים מתוך הטקסט התלמודי.
3. הלומדים יבטאו אמירה ערכית או יצביעו על ערך העולה לדעתם מן ה'אל תקרי' שניסחו.

4. הלומדים יבחנו כיצד הערך הנ"ל בא לידי ביטוי בחיי היומיום שלהם.

הלן הצעה העונה על מטרות אלה. היא מנוסחת מתוך חוויותי כמורה, ונועדה לתת השראה ביטחון לפועלם ויזמתם של מורות ומורים אחרים.

"רך כקנה וקשה כארז" – על תדמיות והיפוכן

טקסט לדוגמה, ניתוחו הספרותי ודוגמאות מיישומי תלמידים בשיטת אל-תקרי

נלמוד בבלי, מסכת תענית, דף כ' עמודים א–ב:

תנו רבנן: לעולם יהא אדם רך כקנה, ואל יהא קשה כארז. מעשה שבא רבי אלעזר בן ר' שמעון ממגדל גדור מבית רבו, והיה רכוב על החמור ומטייל על שפת נהר. ושם שמחה גדולה, והייתה דעתו גסה עליו מפני שלמד תורה הרבה. נזדמן לו אדם אחד שהיה מכוער ביותר. אמר לו: שלום עליך רבי, ולא החזיר לו. אמר לו ר' אלעזר: ריקה, כמה מכוער אותו האיש, שמא כל בני עירך מכוערין כמותך? אמר לו: איני יודע, אלא לך ואמור לאומן שעשאני כמה מכוער כלי זה שעשית... [היה מטייל אחריו עד שהגיע לעירו, יצאו בני עירו לקראתו והיו אומרים לו: שלום עליך רבי רבי, מורי מורי. אמר להם: למי אתם קורין 'רבי רבי'? אמרו לו: לזה שמטייל אחריו. אמר להם: אם זה רבי, אל ירבו כמותו בישראל. אמרו לו: מפני מה? אמר להם: כך וכך עשה לי. אמרו לו: אף על פי כן מחול לו, שאדם גדול בתורה הוא. אמר להם: בשבילכם הריני מוחל לו, ובלבד שלא יהא רגיל לעשות כן. מיד נכנס רבי אלעזר בן רבי שמעון ודרש: לעולם יהא אדם רך כקנה ואל יהא קשה כארז.

וגדה זו היא מעשה חכמים המתאר מפגש בין רבי אלעזר, בנו של רבי שמעון, לבין אדם מוצג על-ידי המספר כ"מכוער ביותר". דמויות נוספות בטקסט התלמודי הזה הן "בני עירו", נושבי המקום בו מתגוררים השניים, או רק אחד מהם; דבר זה נותר מעורפל בסיפור, ולא כדאי.

ערה מקדימה – הסיבות לבחירת הטקסט

טקסט התלמודי הזה מופיע ביחידת לימוד לבגרות בתושבע"פ. בולט לעין ההיגד המופיע: פתיחה ובסיום, והפך לימים לפתגם: "לעולם יהא אדם רך כקנה ואל יהא קשה כארז". חרתי במקור זה להדגמת הפדגוגיה בשיטת 'אל תקרי' – אף על פי שאין הוא מכיל תבניות אל תקרי' במקור עצמו. יתרה מכך, מקור זה אינו מכיל כלל פסוקים מן המקרא, אם כי מושגים קנה וארז נזכרים במקרא פעמים רבות. מדוע בכל זאת בחרתי בו להדגמה ומתבקשת? – בעיקר משום שהוא מדגים היטב את הרוח של 'אל תקרי', להציע מבט זדשני ואחר על מה שלכאורה גלוי וידוע. מעשה החכמים שלפנינו עושה זאת בכמה אופנים:

אשית, המעשה עצמו "קורא תיגר" ומציע מבט אחר על דמותם ותכונותיהם של רבנים ולומדים לעומת אנשים פשוטים – ובלשון הסימבולית של הטקסט: על ארזים לעומת קנים. אנית, ארזים וקנים נזכרים, כאמור, במקרא. מבחינה זו אפשר לראות במקור הזה גם מעשה של דרש על פסוקי המקרא, המציגים קנה וארז דרך הדימויים המוכרים: ארז הוא משל 'חוזק, יופי וקדושה, וקנה מייצג רפיון, חולשה ומישהו שאי אפשר לסמוך עליו. מעשה חכמים מוציא מושגים אלה מפשוטם והופכם מורכבים הרבה יותר. ושלישית – הקשרה של האגדה מעיד על כך שכולה מעין 'אל תקרי' על דרשת הפסוקים המופיעה לפניה – זו של רב הודה, ואליה נתייחס בהמשך המדריך.

הצגה קצרה זו לא אעמוד על כל קשת המשמעויות הרחבה של הטקסט.⁷⁷ בכוונתי לסקור קצרה את הרעיונות המרכזיים בו, להאיר על שאלות העולות ממנו, המזמינות פרשנות דרשנית, וכך להכשיר את הדרך להדגמת הכתיבה המדרשית היוצרת בשיטת 'אל תקרי', אפשר לעשות בהשראתו.

7. ניתוח פשט הטקסט והקשרו:

7. הסבר פשט הטקסט בקצרה: המעשה חכמים מתחיל ונגמר בבריתא מהתוספתא: "לעולם הא אדם רך כקנה ואל יאה קשה כארז". היגד זה מהווה מסגרת למעשה החכמים. רבי אלעזר מטייל ממגדל גדור, מבית רבו, על שפת הנהר, כשהוא רוכב על חמור. האגדה זוסרת לנו שתי ידיעות בדבר המצב הרגשי של רבי אלעזר – הוא גם שמח שמחה גדולה, גם דעתו גסה עליו – כיוון שלמד תורה הרבה. אין אנו יודעים אם לימוד התורה הוא ששימח ות ליבו או הנוף היפה בדרך. בכל אופן, נמסר לנו כי לימוד התורה המרובה הביא אותו לידי סות דעת. רבי אלעזר פוגש בדרכו אדם שנראה בעיניו "מכוער ביותר", והאדם הזה מברך ות הרבי בברכת שלום. האגדה מוסרת שרבי אלעזר אינו מחזיר לו שלום. במקום השלום הוא מעליב אותו – מכנה אותו בכינוי "ריקה" ואומר לו (בגוף שלישי, לא בפנייה ישירה) כמה הוא מכוער, ועוד מוסיף ועולב בו כשהוא שואל האם כל בני עירו מכוערים כמותו.

זאיש עונה לשאלתו – איני יודע. בתשובתו הראשונית הוא עונה לשאלתו, אולם אז הוא מוסיף תגובה לעצם המעשה של רבי אלעזר – "אלא לך ואמור לאומן שעשאני כמה מכוער לי זה שעשית".

⁷⁷ לניתוח ספרותי של הטקסט והרחבה על הפרטים הגאוגרפיים וההיסטוריים שבו ראו נ' בן ארי, "רבי אלעזר בן רבי שמעון, והמכוער: ניתוח ספרותי של אגדה", דעת, תשס"ד.
(<http://www.daat.ac.il/daat/sifrut/agadot/rabi-2.htm>).

מו כן לעיון נוסף באגדה על שלל סמליה ראו ע' חברוני, "הקנה, הארז והרוח – היחס שבין ה'תורה' לעולם": סיפור תלמודי (תענית כ ע"א-ע"ב), מעשה סיפור: מחקרים בסיפורת היהודית, ב, רמת גן תשס"ט, 133–11.

זאגדה מוסרת בשלב זה, כי רבי אלעזר, "שידע בעצמו שחטא" יורד מן החמור, משתטח לפני אותו האיש ומבקש סליחה. אך אותו האיש עומד בדיבורו וחוזר על המשפט שאמר. זחלק השני של האגדה מספר כי רבי אליעזר מטייל אחרי אותו האיש עד שהגיעו לעירו, כאמור, אין זה ברור האם זאת עירו של הרב או של האיש הפשוט, משהגיעו ליעדם יצאו ננשי העיר לקראת רבי אליעזר וקיבלוהו בברכות "שלום עליך רבי רבי מורי מורי". האיש שואל שאלה שמעידה על תמיהתו – למי אתם קוראים רבי? משעונים לו בני העיר – "לזה שמייל אחריך" הוא עונה תשובה – אם זה רב, עדיף שלא יהיו הרבה כמותו. לאחר שהם שואלים מדוע הוא עונה כך, והוא מספר להם את המעשה מנקודת מבטו: "כך וכך עשה לי", 'אחר שמשדלים אותו בני העיר לסלוח לו, כיוון שהוא נחשב "גדול בתורה" הוא סולח אך נסייג ומתנה את סליחתו – א. הוא אומר שהסליחה היא עבור אנשי העיר, וב. הוא מתריע: רבי אלעזר שלא יחטא שוב. או בלשוננו "שלא יהא רגיל לעשות כן".

זאגדה מסתיימת בכך שרבי אלעזר מיד נכנס אל בית המדרש ומלמד את הלקח שלו והחוויה שעבר; הוא "דורש" מהמעשה של האיש, את הפתגם הסוגר "לעולם יהא אדם רך קנה ואל יהא קשה כארז"

ז. האגדה בהקשרה: האגדה שלנו מופיעה במסכת תענית בסוגיות העוסקות בעצירת גשמים בתענית, הנעשית על מנת לשנות את רוע הגזרה, כלומר בקשר המורכב בין מעשה האדם הטבעי. הסיפור על רבי אלעזר והאיש "המכוער" מגיע בסימונו של קובץ דרשות של רב יהודה נשר דורש פסוקים אשר נאמרו במקור לקללה והוא הופך אותם בדרשתו לברכה. הדרשה זאחרונה שלו לפני האגדה מהפכת את קללת אחיה השילוני לברכה:

(מלכים א יד טו) "והכה ה' את ישראל כאשר ינוד הקנה במים" [ונתש את ישראל מעל האדמה הטובה הזאת אשר נתן לאבותיהם, וזרם מעבר לנהר, יען אשר עשו את אשריהם – מכעיסים את ה'] – אמר רב יהודה אמר רב: לברכה, דאמר רבי שמואל בר נחמני אמר רבי יונתן: מאי דכתיב (משלי כז ז) נאמנים פצעי אוהב ונעתרות נשיקות שונא – טובה קללה שקילל אחיה השילוני את ישראל יותר מברכה שבירכן בלעם הרשע: אחיה השילוני קללן בקנה: אמר להם לישראל והכה ה' את ישראל כאשר ינוד הקנה: מה קנה זה עומד במקום מים וגזעו מחליף ושרשיו מרובין ואפילו כל הרוחות שבעולם באות ונושבות בו אין מזיזות אותו ממקומו אלא הולך ובא עמהן, דממו הרוחות עמד הקנה במקומו! אבל בלעם הרשע בירכן בארז שנאמר) במדבר כד ו(] כנחלים נטיו כגנת עלי נהר; כאהלים נטע ה') [כארזים] עלי מים] מה ארז זה אינו עומד במקום מים ואין גזעו מחליף ואין שרשיו מרובין – אפילו כל הרוחות שבעולם נושבות בו אין מזיזות אותו ממקומו, כיון שנשבה בו רוח דרומית

עוקרתו והופכתו על פניו! ולא עוד אלא שזכה קנה ליטול הימנו קולמוס לכתוב בו ספר תורה נביאים וכתובים.

רשה זו משתמשת בדימויים הקנה לארז – מה נחשב לקללה ומה נחשב לברכה, ומראה יצד אפשר להפוך את היוצרות ובניגוד למקובל, שארז הוא ה"חזק והטוב" והקנה הוא הרצון והחלש", אפשר גם לדרוש את הדברים אחרת. מעשה החכמים משובץ בתלמוד מיד 'אחר הדרשות של רב יהודה ולמעשה יש בו כדי להדגיש את דרשתו ולהדגים את דבריו של רב יהודה.⁷⁸

נבחינת העבודה שלנו – הקשר זה חשוב מאוד היות שהוא מדגים את רוח המדרש בכלל – 'א רק בתבנית 'אל תקרי' – שעל מנת להעביר מסר חינוכי או תיאולוגי היא יכולה להפוך על ייה את הקערה של הפשט ולגרום לנו לחשוב על הכל מזווית חדשה, להפוך קללה לברכה.

4. הצעה לפתיח דידקטי לפני הדיון באגדה והנקודות המרכזיות

נ. פתיח דידקטי: לפני קריאת המקור, וכדי להכשיר את הלבבות ללימוד, מומלץ לקיים שיחה נצרה סביב מושג הסליחה. נבקש מהתלמידים לספר על מקרה שבו נדרשו לסלוח לחבר אפגע בהם. ולתאר מה החליטו, לסלוח או לא, ומדוע.

שאל על אילו מידות, לדעתם, מעידה הבחירה שלהם לסלוח או לא לסלוח? נשאל אותם: זתי הרגשתם "חזקים" יותר או "חלשים" יותר – לאחר שסלחתם או לאחר שנמנעתם וסליחה? האם אפשר

שימוש בביטויים של "חזק" מול "חולשה" נועד למכשיר את הדרך להמשך הלימוד סביב זפתגם על תכונות הארז לעומת תכונות הקנה. האחד "חזק" מבחוץ, נוקשה, תקיף ובטוח עצמו, אך עלול להישבר בקלות בדיוק בגלל תכונות אלה, לעומת הקנה, שהוא לכאורה חלש", אך עמידותו עשויה להיות גבוהה יותר דווקא בזכות גמישותו. הדיון שמתפתח בכיתה כול להוות פתיחה לבירור עמדות בנושאים כמו, תגובה אפשרית לעלבון, כוחה של סליחה מנגד, גבולות הסליחה, גאוותנות, ויהירות מול צניעות, והקשבה לזולת. הדיון הוא אפוא זזדמנות לבירור השקפת עולם, מתי בחיים ראוי לנהוג כקנה ומתי כארז?

⁷⁸ דרשה זו של רב יהודה היא האחרונה מבין ארבע דרשות ההופכות פסוקים שנרמזת או נאמרת בהם קללה לברכה. היות שנראה שסיפורנו מתייחס לזו האחרונה לא הבאתי את כולן. לקריאה נוספת עיינו במאמרה של בן ורי (לעיל הערה 11). או כמובן בבבלי תענית כ עא.

2. נקודות מרכזיות באגדה, דרש ושאלות אפשריות לפיתוח הדיון:

1. דימויים מתהפכים – ארז חזק וקנה חלש, סמלים המוצגים במקרא בצורה מסוימת, יכולים להתהפך בתלמוד ובחיי היומיום במשמעות הערכית שלהם. היפוך אחד מופיע כבר עם ימותו של הרב שאמור להיות החכם, אדם שקול ומיזב. מהאדם הפשוט אנו לא מצפים שילמד את הרב "שיעור", אבל דווקא הרב כושל כבר בתחילת הסיפור בתגובה עולבת והאיש המכוער הוא הנוהג בנימוס, מקדים לו שלום. היפוך אחר הוא בין מעשה לימוד התורה לבין תוצאה שלו: גסות הדעת. הרי היינו מצפים כי לימוד התורה יחכים את הלומד, וילמדו מוסר, והלכה למעשה, והנה אנו מגלים כי עודף למדנות טומן בחובו סכנה של גסות רוח. הרב זמלא "תורה" – ריק מתוכן מוסרי. לעומת יפי הבריאה המתגלה במוטיב הנהר, מוצג זהיפוך, הכיעור האנושי, אולם אפשר להבין כי מדובר במראה הפוכה: דמותו של הרב ושתקפת בנהר וחושפת בפני הקורא את כיעורו הפנימי של הרב. לעומתו, אותו "ריקה" ותגלה כאדם בעל חשיבה ויכולות של לומד אמתי, בהיפוך ההעלבה לשאלה פילוסופית על ועשיו של הקב"ה.

2. נל רקע תובנות אלה אפשר להעלות לדיון את השאלות הבאות: מה הפתיע אתכם בפתיחה של אגדה? האם יש משפט מסוים שעורר אתכם לחשיבה?

3. כוחה של סליחה – מה צריך להיות התהליך על מנת להגיע לסליחה? תהליך בקשת וסליחה והתשובה מתואר באגדה בכמה שלבים. השלב הראשון הוא ההכרה של רבי אלעזר כי חטא. כלומר התנאי הראשון הוא ההבנה כי עשית טעות. השלב השני הוא "הירידה והגובה" אל הקרקע, למצב נמוך יותר מאשר האדם העומד שכלפיו חטא. כמו הקנה שמתכופף עם הרוח, גם הרב יורד מגובהו על החמור ומשתטח על הארץ. ירידה פיזית זו נבטאת את החרטה ואת השפלת הרוח. ההשתטחות מזכירה את תפילת התחנון בה אנו נבקשים מעומק לבנו מחילה ועזרה. השלב השלישי הוא "נעניתי לך מחול לי" –בקשת וסליחה המפורשת. והשלב הרביעי מתבטא ב"טיול" אחריו. כלומר המשך הבקשה מתבטא בכך שהרב אינו מוותר וממשיך לשמור על קשר, גם אם הוא אינו במילים. גם נתינת הסליחה וסופית מעניינת כיוון שלכאורה היא לא בשל בקשת הרב – מי שפגע ומבקש סליחה – אלא ותוך התחשבות בבקשה של גורם שלישי – בעבור בני העיר. הסיפור מדגים את הערך נודע לסליחה על מנת לקיים חברה, קהילה.

4. נל רקע תובנות אלה אפשר לקיים דיון בשאלות: האם אתם מקבלים את "השורה" התחתונה של האגדה על חשיבות הסליחה? ומה דעתכם על הדרך המתוארת כאן עד לקבלת הסליחה ומיחולת.

זאגדה מעמדת לכל אורכה את הקורא עם הכוח והחולשה המתחלפים, הן של הרב והן של איש הפשוט כאשר קורה מפגש עם "האחר" או עם המציאות. הרב נדרש לכבד בפועל את זולת הנקרה בדרכו, והזולת נדרש לשקול דרכים שונות להגיב לחטא מוסרי כשהוא נפגע ומנו.

נל רקע תובנות אלה אפשר לקיים דיון בשאלות: מיהו "הקנה" בסיפור ומיהו "הארז" בכל זצנה וסצנה בסיפור, לדעתכם? מי מהדמויות בסיפור יכול לשמש עבורכם דמות מופת? מתי חייכם האישיים ראוי לדעתכם לנהוג כארז ומתי כקנה? ומה דעתכם על הכלל שתמיד! יש 'שמור על גמישות כקנה ולא להיות קשים כארזים. האם אין משהו קשה, מכליל, מאוד לא מיש בשימוש במילה 'תמיד' לתיאור מצב של גמישות רצויה?

ג. הלכה למעשה – הדגמת מדרשי 'אל תקרי' של הלומדים:

'אחר דיון מעמיק ופותח חשיבה לכיוונים רבים, כפי שהוצע לעיל, ולאחר שלמדנו את שיטת זדרש מסוג 'אל תקרי' ואת התבנית המאפיינת אותה במקורות תלמודיים אחרים, כפי שהודגם במבוא, אציג מספר מדרשי 'אל תקרי' מיצירות התלמידים למעשה החכמים מן תלמוד הבבלי.⁷⁹ המדגימים כיצד אפשר לכתוב בעקבות לימוד האגדה. מדובר בתלמידי יכון, שניגשו למשימה לאחר תהליך היכרות עם הטקסט, בדומה לתהליך שהוצע לעיל.

א. עידו כהן, תיכון ליאובק כיתה י' 2336 כתב: "לעולם יהיה אדם רך כקנה ואל יהיה קשה כארז" – המילה "אל":

ניתן להבין את המילה "אל" בשתי דרכים: 'אל תקרי' אל אלא לא, כלומר: אדם יהיה סלחן וגמיש ולא קשה ועקשן. דוגמא זו מראה כיצד הפך עידו את האותיות, אך עדיין שמר על מובנו הראשוני של הפתגם. דרך שניה שהציע עידו בהתייחס למילה אל – 'אל תקרי' אל אלא אל. כלומר אלוהים. "האדם תמיד יהיה סלחן ואילו את הדין והענישה יש להשאיר לאלוהים..."

בהצעה זו שומר עידו על המסר האנושי של הפתגם, להיות רך, אולם הוא מוסיף פירוש מפתיע – יש מקום לדין, יש מקום להיות קשה כארז, אולם המקום הזה שמור לקב"ה, ואילו עלינו בני האדם מוטלת החובה להיות סלחנים וגמישים.

ב. ענבל קליין, תיכון ליאובק, מגמת יהדות 8331 כתבה: "לעולם יהיה אדם רך כקנה ואל יהיה קשה כארז" – המילה "לעולם":

⁷⁹ ועוד כמה הצעות שלי (מ"ק) כדי להדגים אפשרויות נוספות לפרשנות.

"את המילה לעולם אפשר גם לקרוא לעולם, – למען העולם אנו חייבים להיות סלחנים גמישים כיוון שאם נזכור את המדרש של "בשבילי נברא העולם" – בשביל עצמי, אז אני עצם צריך להיות רך וסלחן כלפי עצמי..."

הצעה של ענבל יפה בעיניי, היא מהפכת את מושא הסליחה לא רק ממני והלאה, אלא גם לפי עצמי, בשונה או נוסף על המסר של האגדה שנלמדה. נוסף לכך – היא עושה זאת: עזרת קשירה לטקסט תלמודי אחר שנלמד (סנהדרין ד, ה) לגבי החשיבות של שמירה על ידושת החיים כחלק מההוראה בתחום מתן עדות במשפט.

אל תקרי' נוספים שנכתבו על ידי על מנת להדגים את האפשרויות הפרשניות :

נעניתי לך, מחול לו" – המילה "נעניתי":

ג. אל תקרי נעניתי אלא עיניתי לך, שכן כשנתת שלום – לא נעניתי לך, אלא עיניתיך בתשובתי. ואף על פי שעניתי לך- מחול לי !

"ואף על פי כן מחול לו" – המילה "מחול לו":

ד. אל תקרי מחול לו – אלא מחללו, שזה שאינו יודע למחול, מחלל את העולם בגאוותו. או אם תרצה לקרוא, בכך שאינך מוחל לו, אתה מחללו – אותו, את הזקוק לסליחתך.

כך או כך, מדרש ג'וד אומנם דורשים את המילים אחרת, אבל אינם משנים את המסרים החשובים של האגדה, על חשיבות הסליחה ועל כך שהרב באמת חטא, עינה את האדם הפשוט, ועדיין מבקש את סליחתו. המדרשים הבאים מציע קריאה אחרת של המסרים באגדה.

ה. "ובלבד שלא יהא רגיל – המילה "ובלבד שלא":

אדם המוחל מרגיל את חברו שיכול הוא לחלל שם שמים בגאותו, שנכתב "ובלבד לא יהא רגיל", ולכן:

ו. אל תקרי "בלבד שלא" אלא "בלב שלו", כלומר אני אמוחל לו, אבל אני יודע ש'בלב שלו' יהיה רגיל לעשות כן, ולהמשיך במעשיו.

ז. אל תקרי "בלבד שלו" אלא "בלבד שלו", כאשר הוא שקוע בעולמו הפנימי, הבודד הוא רגיל במעשיו, יש ללמדו מה המחיר של להיות בחברה, שם הוא חייב לצאת מהרגיל, מההרגל, ולשנות מדרכיו.

הצעה אחרת "המדברת" את קולו הפנימי של אותו האיש:

אם זה רבי, אל ירבו כמותו בישראל" – הצירוף "ירבו כמותו":

ח. אל תקרי "ירבו כמותו" אלא "ריבו, כמוות" בישראל, כלומר: אם זה רבי, אל תדברו בעדו, שכן, שכן הריב שזרע ביני לבינו, הוא כמו לזרוע מוות בין ישראל.

ייון: מה עולה בדיאלוג בין הטקסט לבין הלומדים?

'אחר שהועלו הנקודות השונות לדיון על האגדה, ונבחנו ה'אל תקרי' שנכתבו, נראה כי עידו: תב' אל תקרי' אשר מבקש לחזק את המסרים העולים מהאגדה ואילו ענבל מציעה להתבונן נל מושג הסליחה בצורה דו-כיוונית – הסליחה יכולה להיות מופנית אל האחר אבל גם יכולה להיות מופנית כלפי "העולם" שאותו היא מזהה עם "העצמי". המדרש שלה מדגים את יכולת לחבר בין טקסטים חז"ליים אחרים, ולחלץ מכך משמעות אישית חדשה עבורה, סביב זדילמה של סליחה כלפי האחר. עידו אף מוסיף פרשנות אשר מציעה מסר חינוכי העומד ואחרי מושג הסליחה- זה לא התפקיד שלנו למצות את הדין- על האדם להיות סלחן להשאיר את הדין והענישה לאל.

ומדרשים האחרים של ה'אל תקרי' מדגימים כיצד מניפולציה דרשנית באותיות ובמילים ואפשרת להציע את השקפת עולמם על חשיבות המחילה והסליחה, ולעשות זאת בצורה וורכבת: אם כביטוי לשפלות הרוח של הסולח ואם כמתן לגיטימציה לאדם להימנע ממתן אליחה, ואף לעמוד על "הסכנה" שיש בכך כשמרגילים אדם במתן סליחה. המדרש האחרון נף יוצא כנגד המסר של האגדה על חשיבות הגמישות והסליחה, ומראה כי יש מקרים שאין לעמוד לצדו של אדם שחטא אפילו אם הוא רב או אולי דווקא משום שהוא רב.

ד. שלבי הפעולה בכיתה: הבניית התהליך ועקרונותיו לקראת פיתוח מערך שיעור.

חלק זה נציג מעין "סיפור דרך", תקציר השלבים המתבקשים בתהליך ההוראה, וכל מורים וזמנים לפתח אותם בהתאם לטעמם וכוחם היצירתי בהוראה.

א. פתיח והצגת הטקסט:

1. פתיח: הפתיח להצגת הטקסט יכול לבוא בצורות שונות – בעזרת שאלת "טיזר" אשר מעוררת דיון בנושא הנדון באגדה, בעזרת שיר או סיפור, או אפילו משחק מעניין, המציף את שאלות המפתח של הטקסט הנדון.
2. הצגת הטקסט ללומדים: בשלב זה נעבור על הטקסט יחד עם הלומדים. נסביר ונפרש מילים קשות ונבהיר את זהות "הדוברים" בטקסט ומה המהלך הכללי של הסיפור שלפנינו.

3. זיהוי הפסוקים מן המקרא המשולבים בטקסט: באגדה שיש בה פסוקים מהמקרא, נערוך חיפוש של הפסוק בהקשרו המקורי – נברר מה מובנו הפשוט של הפסוק במקור?
4. נבחן האם חז"ל משתמשים במובנו הפשוט של הפסוק או שהם דורשים אותו כך שיתפרש בצורה אחרת. נעמוד על המסרים שמדגישים חז"ל בעזרת הדרש על הפסוק וההקשר החדש שיצרו עבורו.

ב. הצגת המושג 'אל תקרי' והכשרת הדרך לדרשנות העצמאית:

5. הצגת המושג 'אל תקרי' וניסיון משותף לפענח אותו כפי שנידון בפרק א במבוא לעבודה זו.
6. הצגת דוגמאות 'אל תקרי' מרחבי התלמוד כפי שהודגם בפרק א במבוא לעבודה זו. (מובן שסעיפים 5-6 חשובים רק בפעמים הראשונות של שימוש בכתיבה מדרשית יוצרת).
1. מה בטקסט מבקש פרשנות נוספת? – נתבונן בטקסט בפעם השנייה. ננסה להעלות יחד עם הלומדים מה המקומות שקשים להם בטקסט? באיזה מקומות הטקסט או מילה מסוימת מפתיע אותם? ננסה להעלות "שאלות דרש"⁸⁰ על הטקסט ולהציע פירושים לקשיים השונים שהעלו הלומדים.

ג. הנחיות ותרגילים לכתיבה דרשנית יוצרת:

1. נבקש מהלומדים לבחור פסוק או מילה מנחה מתוך הטקסט הנלמד המעורר אותם למחשבה.
9. נזמין את הלומדים לכתיבה אסוציאטיבית רציפה של חמש דקות בהן יכתבו אסוציאציות נוספות על הפסוק או המשפט שבחרו, בו הם מצאו קושי. כללי הכתיבה הרציפה הם שיש להשתדל שלא להפסיק באמצע ולכן נציע שבכל פעם שנתקע שטף הכתיבה – רצוי לחזור למילה אחרת בפסוק שבחרו ולהמשיך לכתוב את מחשבותיהם באופן חופשי.

⁸⁰ "שאלת דרש" היא שאלה שנועדה לחשוף דבר מה בטקסט. היא אינה מכוונת לרובד הפשוט של הטקסט איננה בוחנת את הבנת הנקרא, אלא מיועדת לעורר דיון על רבדים שונים של הטקסט. התשובות על שאלת רש יכולות להיות מגוונות. מונח זה דומה במובנו למושג "שאלה פוריה" שהגדיר יורם הרפז במאמרו על 'הילות חשיבה': 'הרפז, "לקראת הוראה ולמידה בקהילת חשיבה", הוראה ולמידה בקהילת חשיבה: בדרך 'בית ספר חושב', 11, בעריכת 'הרפז, ינואר 2333, עמ' 133–139. דרך ההוראה שלי נסמכת רבות על גישה ו של הרפז, ואני מתרגמת, ככל יכולתי, את תפיסתו למונחים "יהודיים", כדוגמת שאלת פשט ודרש.

13. נעיר כי אפשר לבחור בין כתיבה מונחת בה יש למורה אפשרות לקחת רק את הפסוקים מתוך הסוגיה ולהוביל את הכתיבה מתוכם, לעומת האפשרות להניח ללומדים לבחור לבד את המשפט המדבר אל ליבם.

11. נזמין את הלומדים לכתיבה מדרשית יוצרת על המילה או הפסוק בהם בחרו לתרגיל הכתיבה. לשם כך עליהם להתבונן שוב במה שכתבו. חשוב לתת ללומדים זמן לעצב את המחשבות שכתבו בצורה אסוציאטיבית לתוך תבנית 'אל תקרי'. ננחה אותם לבחון מה המסרים שהם כתבו בכתיבה רציפה – מהו הדבר אותו הם אומרים על הטקסט או על אחד הנושאים שעולים מהטקסט, האם יכלו "לעגן אותו" במילה שנמצאת בטקסט? אם כן, יש לנסח אותו בתבנית 'אל תקרי' על המילה הספציפית ממנה הם יצאו לכתיבה.

ד. דיון מסכם, תובנות ערכיות:

12. לחזור אל הטקסט המקורי ולקרוא אותו שוב, הפעם בעיניים אחרות.

13. להעמיד את המסר הערכי שעולה מדברי חז"ל לצד המסר הערכי העולה מדברי הלומדים ובכך לעורר דיאלוג בין שתי התפיסות.

ב. מחוון. מהם התבחינים להצלחה חינוכית של תהליך הכתיבה הדרשנית בשיטת 'אל תקרי'?

נל מנת לבחון על כמה הצלחנו בהקניית הכלי של כתיבה מדרשית יוצרת בשיטת 'אל תקרי' בדוק את הדברים הבאים:

1. נשאל את הלומדים מה החוויה העולה מהתמודדות עם התרגיל הזה.
2. נברר כמה הלומדים הצליחו לנסח "איזשהו" מדרש בשיטת 'אל תקרי'.
3. נשאל את הלומדים האם הם יכולים להצביע על ערך מסוים העולה כחשוב או כמסר חברתי או חינוכי מהכתיבה שלהם.
4. נבדוק עם הלומדים היכן מתבטא אותו המסר בחיי היומיום שלהם?

כל שהתשובות לשאלות האלה יבטאו יותר מעורבות מצד הלומדים, דיווח על חוויה 'ימודית', על דברים שהתחדשו להם, על עוררות לרעיון עליו לא חשבו קודם או על ערך שהתחזק בהשקפת עולמם – כך נדע שהחלק התיאורטי במטרות המדריך הושגו. יחד עם זאת, אין לוותר על המרכיב ההתנהגותי. ככל שיוכלו הלומדים לספר על דוגמאות מגוונות בחיי היומיום שלהם, בהקשר המשפחתי, הכיתתי, הלאומי וכד' – בהם יישמו או לא יישמו את המסר של התלמוד, כך נוכל להעריך טוב יותר את הצלחת התהליך החינוכי.

אל תקרי אונאת דברים אלא עונאת דברים. עונאה מלשון
עינוי- כל העושה אונאה כאילו עינה את חברו...

(דוריאן דרעי תיכון חדרה, 2336).

פרק שלישי: דיון – הקשיים בהוראת תלמוד בעזרת 'אל תקרי'

לאורך עבודה זו דנתי ביתרונות ובייחוד שבהוראה בשיטת כתיבה מדרשית יוצרת. פרק זה
נבקש להצביע על קשיים אפשריים שמציפה הוראה בשיטה זו ולתת להם מענה
ונספוטואלי, המבוסס על הספרות, התובנות והניסיון, כפי שהוצגו במהלך העבודה עד כה.

נ. סכנת זלזול או הגחכה: כפי שכבר נאמר, תפקידו של המורה בהוראה דיאלוגית – להיות
אותנטי, לאהוב את הטקסט ואת המשמעות שלו, להיות פתוח מולו ונלהב, לגלות את
האפשרויות האינסופיות הנולדות מתוך מפגש כן ואמיתי אתו; על המורה להיות פתוח
לתובנות ולפרשנויות, גם אם הן סותרות את הטקסט המקורי – אולם חשוב להדגיש,
אסור לו לאפשר גישה אל הטקסט הנובעת מזלזול או הגחכה. אצל חלק מחברת
הלומדים במערכת החילונית אין רגש של "יראת הכבוד" אל המסורת, הטקסט או
הפרשנויות המסורתיות. נוסף על כך, פעמים רבות הם חסרים את תחושת האחריות
העמוקה כלפי הטקסט האותנטי, אחריות שנובעת מהחובה להכיר ולכבד אותו מעצם
היותו אותנטי ומתוך תודעה של היותנו נמנים על העם היהודי, וככאלה, אחראים על
העברת המסורת לדור הבא. מצב זה יכול לזמן תגובות לא הולמות ואף חוסר בהירות
בדבר הגבולות הפרשניים. מתוך ניסיוני אספר כי לפעמים היה צורך לעצור את השיעור
ולקיים דיון על גבולות וכבוד בהתייחסות אל הטקסט ואל דובריו. הבהרנו שאין מקום
לבדיחות או התייחסויות גסות רוח הפוגעות בדמויות, במשמעות הטקסט ובאמונות
הגלומות בו. שינוי של הטקסט יכול לבטא חסר או כאב שהטקסט מעורר בנו, אך אין מקום
ליצירה פוגענית. יצירה שבאה על מנת לפגוע במכון באדם או במסורת יש להאיר אותה
על מנת להעיר עליה. על המורה לתעל את הביקורתיות ואף את אי-ההבנה לעשייה
חינוכית שמתבטאת בכתיבה אישית. התועלת החינוכית הצומחת מכך היא המסר – כמו
שהלומדים רוצים לראות את הפרשנות שלהם בכתיבה המדרשית שלהם כלגיטימית
וראויה להכרה בעיני אחרים, כך הם צריכים לשקף יחס כזה בקריאתם את המקור.

סכנת השטחיות

כתיבה מדרשית יוצרת אורבת לפתחנו השטחיות, היות שרוב הלומדים אינם בקיאים
בתלמוד, ולכן בדרך-כלל אינם מכירים את ההקשר הרחב של הטקסט ולא עומדים על מגוון
אפשרויות לדרוש אותו. התלמוד נכתב בשפה ובקודים מסוימים, הקודים האלה זרים מאוד

שפה העברית היומיומית ולדרכי התקשורת של ימינו, וכך, למרות שאנחנו מסוגלים לקרוא את האותיות העבריות, אנחנו לרוב לא מבינים את המילים והמשפטים, גם אלה שבעברית, כמובן אלה שבארמית. ויותר מכך, אנחנו לא מבינים את רצפי המילים – רבים מאתנו איבדו את היכולת לראות את הרצף ההגיגי של הדברים, להבין את מהלך הסוגיה, את הנחות זיטוד ואת ההיגיון הפנימי שלה, ומכאן את המשמעות העמוקה של טקסט יהודי. – אם כך, ניך אפשר לפנות למדרש עצמאי לפני היותך קורא עצמאי?

סקירת הספרות דנתי בחובה ובחירות הפרשנית של המקורות כתנאי להמשך היצירה היהודית וכדרך לחיבור בין הלומדים למקורות. על בסיס זאת, וגם מתוך ניסיוני, אני סבורה שהכתיבה המדרשית היוצרת הנה דרך לגרום ללומדים לרצות להבין את הטקסט, לחוש שליטה בו ולהפוך לפרשנים. אם נחכה עד שהם יהיו קוראים בקיאים ומיומנים, כמאמר זפתגם עממי "נאחר את הרכבת". המדרשים שהלומדים כותבים אינם באים להחליף את זדרישה ללימוד מעמיק, אלא הם תחנה בדרך. וכדאי לזכור גם את דבריו של לוינס, שצוטטו 'עיל בדיון על האתגר שבלימוד של "חובבים": גם ה"חובב", אם רק יטה און לרעיונות, אפילו גישתו למקורות הקשים האלה שטחית, יוכל לקבל מהם השראה חיונית עבור חייו רוחניים בנוגע לשאלות המטרידות את האדם".⁸¹

עמידה על ההבחנה בין 'אל תקרי' מסורתי למתחדש

זובן מאליו שקיים הבדל בין 'אל תקרי' המסורתי, שמוסב על פסוק מהתנ"ך, לבין 'אל תקרי' של תלמידים בני זמננו, שמסבים את התבנית המדרשית על מילה כלשהי בטקסט, ש"נצנצה" אליהם מבין השורות. מצב זה נובע מכך שכתובת מדרשי 'אל תקרי' היום היא נוצר של תודעה מודרנית, הדוגלת בחירות פרשנית, היינו גבולות פרשנות ו"החידושים" ופשריים, בשונה מהמקובל בעולם המסורתי. נוסף לכך את העובדה שהיום הלומדים מצאים מרחק דורות רבים מהתנ"ך, ולעיתים קרובות אינם מבחינים בין השכבות השונות של הטקסט וההירארכיה המתקיימת ביניהם. מצב זה הוא כמובן בר-תיקון, אך הבחירה זפדגוגית היא לעודד תגובה פרשנית לדברי חז"ל כמו גם לכתוב בתנ"ך, מבלי להגביל אותם 'פסוקי מקרא בלבד. פשיטא הוא כי התוצר האישי בכיתה בימינו אינו מתיימר להיות מדרש **מסורתי**. אני מציעה כי העמידה על ההבדל בין התבנית המסורתית לכתובה העכשווית יכולה להיות חלק מהתהליך הלימודי; רצוי שנצביע על הפער בין הטקסט המקורי ללומד, נעלה זמודעות לקיומו, וכך נשמור על האוטנטיות של כל אחד מהם בנפרד, כפי שהאירו על כך זלק מהוגי החינוך היהודי שנסקרו לעיל.

⁸¹ לוינס (לעיל הערה 13), עמ' 15.

אחוזי הצלחה חלקיים בכתיבת מדרשי 'אל תקרי'

זאמת חייבת להיאמר, לא כל הלומדים מצליחים להפיק מדרש 'אל תקרי' עצמאי. כתיבה: סוגה זו דורשת מקוריות, יצירתיות ויכולת מילולית גבוהה. חלק מהלומדים הצליחו להתנסח: שפה זו בקלות יחסית, וחלק אחר התקשה במלאכה המורכבת. ככל מקצוע אחר, גם כאן: הצלחה אינה נחלת כולם; יחד עם זאת, אני סבורה כי אם עובדים בשיטה זו, במוקדם או: מאוחר, רובם יצליחו לכתוב כתיבה דרשנית על טקסט אחד לפחות. כמו כן, לדעתי, אי: הצלחה של חלק מהקבוצה לא צריך להוות עבורנו המורים עילה לכך שלא נאפשר לאחרים: שמסוגלים ורוצים, לנסות וליצור בשפה יהודית זו.

"אחרי רבים להטות" - (שמות כג, ב)
אל תקרי אחרי אלא אחרי - רבים להטות, בעקבותי. אני
יכולה להשפיע על אחרים, בעקבות החכמה שנמצאת גם בי
(! קרן כהן תיכון ליאובק 2336)

זיכרון: כתיבה מדרשית יוצרת – אל תקרי מחר, תקרי: מאוחר...

זוטב מאוחר מאשר בכלל לא...

העבודה הזאת התמקדה בתבנית 'אל תקרי', בייחודה ובאתגר החינוכי העצום שהיא מזמנת. העבודה זו נשענת על החירות שנקטו חז"ל ללמד, לחנך ולהציע תפיסות עולם בגישתם 'היסטוריה ולחיי המציאות'. ייחודו של המדרש של חז"ל נמצא לא רק בתוכן המדרשים, אלא באורח החשיבה שהאגדה מייצגת וברוח החירות והחופש שנושבת במאמרי חז"ל. את הרוח הזאת רוצים המחנכים הדיאלוגים, ואני ביניהם, להעביר לתלמידיהם בבית המדרש של שנות זאלפיים.

'אורך העבודה דנתי לא רק בחירות ובתעוזה הפרשנית של חז"ל אלא גם בהכרח שלנו 'ראות את עצמנו כממשיכי המסורת בכך שנוסיף את הביטוי האישי שלנו להבנת המקורות היהודיים. אחת מן ההצדקות לכך מובאת בהגותו של לוינס – שהשפה המודרנית היא אמנם יק דרך אחת להתייחס לכתוב המסורתי, אבל לדרך זו יש ערך בתור "עדות", תיעוד של זאופן שבו יהודים בני זמננו מבינים את הפרשנות היהודית המסורתית.⁸²

זינסיון בשטח הראה לי כי ההשפעה שהייתה להתנסות הזאת על התלמידים הייתה רחבה, זיא הובילה אותם לדרוש בשפה יהודית גם ביטויים אחרים בהם נתקלו בטקסטים לא נלמודיים, במקצועות הלימוד האחרים. נוכחנו כי התלמידים הלומדים לכתוב בתבנית ודרשית זו מפעילים ומתרגלים את החשיבה והיצירה שלהם במונחי מפתח חז"לים ובכך ושכללים את השפה היהודית שבפיהם.⁸³ השפה הופכת חיה ונשזרת בשיחות היומיום, כפי שעולה לא פעם מן ההתנסות המקצועית בשטח. אדגים זאת בסיפור קצר.

שנת 2315 בנו תלמידי מכינת תל"ם ביפו בריכת נוי על גג הבניין. ניגש אליהם ראש זמכינה ואמר "איזו ברכה יפה". ענה לו איתמר קרן "אל תקרי ברכה אלא ברכה". סיפור קצר ה מדגים מצד אחד את הפנמת הלימוד של התבנית, ומצד שני, את העובדה כי היא הפכה

⁸² לוינס (לעיל הערה 5), עמ' 143.

⁸³ "אל תקרי" הוא חלק מדרכי מדרש ומטבעות לשון חז"ליים רבים, כגון "קל וחומר", "גזרה שווה", "ללמדך", שנאמר, "יכול אני". במהלך שנות ההוראה שלי נוכחתי כי התלמידים משתמשים, באופן ספונטני, במגוון זביטויים שלמדו בשיעורי התלמוד גם בשיחות ביניהם, ולפי עדותם, גם במקצועות אחרים, כגון ספרות ותנ"ך.

'היות שגורה על פיהם של התלמידים ומהווה דרך אפשרית להתבטאות והבהרת כוונה. ניתמר הפנים את הביטוי "אל תקרי" כחלק מהשפה היהודית שלו. בעוד אנו עושים אבחנה זשובה בין תבנית 'אל תקרי' המסורתית, אשר מתבססת על פסוקי המקרא ומפרשת אותם, זרי תלמידינו עושים בה שימוש יצירתי ומוכיחים שאפשר להפעילה למעשה על כל מקור וקסטואלי, בכתב או בע"פ.

סקירת הספרות הועלתה האבחנה כי לעתים קרובות התלמידים אינם מקבלים את סמכות טקסט או את הנחות היסוד שבו, וקורה לא פעם שהטקסט משקף דווקא עמדות הזרות להם עד מאוד. בסיכום זה ראוי להדגיש שוב את העיקרון הפדגוגי, לפיו אבחנה זו יכולה להיות משאב חינוכי חיוני – אכן, דווקא הניכור והכעס שמתעורר לעיתים אל מול הטקסט זקנוני יכול להוביל לרצון לעצב טקסט אישי מנוגד לסוגיה הנלמדת.

בים מההוגים שסקרתי דיברו על האתגר להפוך את הטקסט לרלוונטי עבור התלמידים. על יקע זאת, אני רוצה להציע את התנועה ההפוכה: להפוך את עצמי רלוונטית לטקסט; כלומר למוד לדבר בשפתו, מה שאני מזהה כשפתו. אין כאן רק משחק מילים – כאשר אוכל לדבר" בשפתו של הטקסט, אוכל בחיי שלי להיות רלוונטית לכל אותם דברים שהוא מייצג. לומר התפיסה הפרשנית והכתיבה שלי תהיה רלוונטית ותהווה חלק מהזהות היהודית שלי, פי שאני מפרשת ומבינה אותה. כאשר אני מצליחה לחשוב ולכתוב בתוך התבנית ומדרשית של 'אל תקרי' אני עושה את המעשה החינוכי של הקניית מקורות היהדות כחלק והבניית הזהות שלי, וזהו בעיני, מעשה של אחריות ומחויבות כלפי התרבות והמסורת זיהודית.

דווקא דור מהפכן", טוען ביאליק, "מחפש לעצמו סמכות ומוצא אותה בפסוקים ישנים". ניגוד לביאליק שמוצא את המהפכנות בשבירת ה"צורה הישנה", אני דווקא רוצה לשמר את צורה הישנה. אני טוענת כי יש לנו המון צורות חדשות, אבל יש לנו הכרח ללמוד וליצור: תוך התבנית הישנה; לשימוש בה יש כוח, המדבר בעד עצמו מתוך מדרשי התלמידים, לכן: חרתי בהם לעטר את פרקי העבודה הזאת.

מילה מהלב. לפעמים זה לא פשוט; התלמידים לא מבינים, אני לא מצליחה להסביר, משהו לא הולך. לכל המורים והמחנכים החווים מן הסתם גם הם חוויה כזאת, אני ממליצה שלא 'התיימש; ממליצה להראות לתלמידים פעם ועוד פעם, לאפשר להם להתקדם לאט, לפעמים 'וקח זמן עד שמעזיזם לכתוב, עד שמאמינים שמה שכתבתי יכול להיות בעל ערך. עודדו אותם, ותראו כמה פרחים עולים מהטקסט. אני מקווה שעבודה זו תאפשר למורות ומורים נחרים ולתלמידיהם להתנסות בכלי המדרשי של 'אל תקרי' כחלק מלימודי התלמוד ואף וקורות אחרים.

זשובים: "אני זוכרת את המאמץ להיות מקורית" – מה אומרים תלמידים על חוויית הלימוד בשיטת 'אל תקרי'

חרתי לתת לתלמידותי, לשקף את נקודת המבט של תלמידים ותלמידות ישראלים שגדלו התבגרו במאה ה-21. הם אמרו את דברם בהיותם בגיל בית הספר התיכון, לאחר שחווינו מידה בשיטת 'אל תקרי'. דבריהם היוצאים מן הלב משקפים את עולמם, זווית מבטם על זתהליך שעברו, כקוראים וככותבים עצמאים, בהשראת מקורות תלמודיים.

גשר למשוב האוטנטי שלהם, אצטט מדבריו של תדמור, המיטיבים לתאר את החוויה שאני זשה בתהליכי ההוראה שלי:

אפשר לעמוד על הכנת שיעור טוב [...] אך אין ביטחון מראש שההתנסות החינוכית תמריא לפסגה של התעלות, אין בטחון שתגיע לשכבה שהיא מעל ל"אינטלקטואליות" או "חברתיות". והנה קורה, לרוב במפתיע, שחשים התלמידים וחש המורה, שבשיעור מסוים או בפעולה חינוכית מסוימת, הם נגעו יחד בספירה עליונה, מטאפיזית, רוחנית, אולי דתית; יצאו מה"אני" וחשו כמיהה הדדית עזה וזיקה אל מה שמעבר להם. ב"מצבי חינוך" כאלה, אף שהעוצמה רבה, קורה לא אחת שאת הדין וחשבון התודעתי ביחס אליה עורכים המשתתפים רק כעבור זמן.⁸⁴

זתוך מכתב הסיכום של מגמת תושבע"פ בתיכון ליאובק 8332: "לא באמת חשבנו שצטרך ללמוד ארמית, לא באמת חשבנו שאחרי שעות בבית המדרש נתחיל לדרוש ודרשים גם בהיסטוריה וספרות. לא שיערנו בכלל שבזיכוכים הקטנים שבינינו פתאום יפלט ניזה "לא פליגי" לחלל האוויר – ואחריו צחוק מתגלגל."

יירי איבצן, מכיתה י' עד י"ב בבית הספר ע"ש ליאו בק, מגמבת תושבע"פ: "היה לי זמש כיף לחשוב על זה הנה מה שכתבתי: בשיעורי יהדות בכיתה י', מיכלי ביקשה מאיתנו 'כתוב מדרשים'. זה היה מאוד שונה בזנף של התיכון, בו בעיקר ציפו ודרשו מאיתנו לשנן זומר, לזכור אותו ולכתוב הכל במבחן. ההרגשה שלי הייתה שלא באמת היה אכפת לזורים נחרים מה הדעה שלנו בנוגע לחומר הלימוד. כתיבת המדרשים לשיעורי יהדות זכורה לי חויה מאתגרת, יישומית, שדרשה ממני להבין את החומר, לעכל אותו לעומק ולהביא 'שיעור או לעבודת ההגשה מקרה מחי' היוזיום שלנו. זה הפתיע אותי בפעם הראשונה,

⁸⁴ תדמור (לעיל הערה 53), עמ' 122.

גרם לי להתאמץ. זה מאוד קירב אליי את החומר שלמדנו, הרגשתי שבעצם כתיבת זמדרשים אני מקבלת את הרשות לחשוב שנית ולהטיל ספק, שאם גם אני יכולה לכתוב ודרש יש לי את היכולת לאתגר את מה שכתוב, לא לקבל אותו כמובן מאליי, לחשוב וחשבות משלי ולהוסיף עליו את הפרשנות שלי. פתאום, מסיפורים והתפלפלויות שנראו להתחלה חסרי מטרה ותכלית, גם אני נכנסתי למשוואה. זכור לי במיוחד מדרש שבו היינו יריכים לכתוב על מחלוקת, ואחת הבנות בכיתה כתבה על המחלוקת של כיוון אכילת זקרבוב, מלמעלה או מלמטה. זה היה מקסים, ביטא מצד אחד את הכיוון שכל אחד יכול לקחת את המשימה של כתיבת המדרש לעולם שלו, והביא את המושג 'מחלוקת' שכל כך נשמעתי אצל חז"ל אלינו, לתלמידי כיתה י'.

על קולודני, תלמידתי מכיתה י' עד י"ב בבית הספר ע"ש ליאו בק, מגמבת תושבע"פ:

ג. מה היו המחשבות, הרגשות – ראשית, עצם הדרישה להפעיל מחשבה יצירתית ומקורית זייתה חריגה לטובה בנוף בית הספר ועודדה אותי להשקיע ובאמת להתאמץ לחשוב ולהגות ושהו מעצמי. אבל העניין הכי משמעותי בעיניי היה שזו הייתה מבחינתי ההמחשה הטובה ביותר למה יהדות מתחדשת ולעקרון של "לא בשמים היא", שאפשר לי להבין שאין יהדות נחת ושבתוך המסורת הנקשה כביכול, אני יכולה למצוא את נקודות החיבור שלי ולבחור להבין ולפרש את המקורות היהודיים מנקודת מבטי.

ז. חוויה זכורה, האם אני זוכרת מה שכתבתי – לעולם לא אשכח את המחלוקת לשם שמיים שכתבתי על אכילת הקרבוב מלמעלה או מלמטה. מעבר לשעשוע שבדבר, ולמחמאה שבזה אצילמת את החיבור שלי וחילקת לכל הכיתה (זוכרת?!), זו הייתה ההוכחה הניצחת ובחינתי שסוגיות של עקרונות וערכים מעולם התושבע"פ יכולים להיות רלוונטיים לעולם החילוני המודרני היומיומי שלי.

ח. מה זה גרם לי לחשוב ביחס ליהדות שלי – אז כבר נגעתי בזה קודם, אבל אסכם ואגיד שהלימוד בחברותא והדרישה להעניק פרשנות אישית לטקסטים חיבר אותי מאוד לזהות היהודית שלי וגרם לי להבין איפה אני נמצאת ביחס לעולם היהודי, גרם לי לא להירתע וספרי הענק המאובקים בארמית וגרם לי להרגיש שהם שלי ממש כמו שהם של חובשי זכיפות, וחשף אותי לצדדים היפים של המסורת היהודית (למשל תרבות המחלוקת, שהוא נושא שאני נושאת קרוב לליבי). מאז הלימודים, אלה הם העקרונות שאני מנסה להעביר פעילויות וחברותות בכל מסגרת חילונית או מעורבת בה אני נמצאת, ובשנה האחרונה גם צטרפתי להדרכה בארגון "מסע ישראל", הרבה מהסיבה הזאת.

ט. כותבת לך מהודו מהפלאפון, ככה שהתנאים לא מזהירים, אבל אני יכולה עוד להרחיב בבות בנושא. לימודי היהדות אתך באמת השפיעו על תפיסת העולם שלי ועל גיבוש הזהות

ישראלית-יהודית שלי והיו חוויה מעצבת מבחינתי. אז אם אני יכולה לעזור לך עם התזה אני ותר מאשמח, זו רק עוד דרך להגיד לך תודה מבחינתי (: נשיקות!

תלמידה נעה שפירא, לימים מנחה בבי"ה: "זה היה נפלא. גורם לך לקחת חומר שבפשט שלו מרוחק ממך ולעבד אותו למשהו רלוונטי. שיעורי יהדות מכיתה י' זכורים לי עד היום כנקודת אור משמעותית ובלתי קונבנציונאלית במערכת השעות. נתבקשנו לחשוב, נעשה נדיר במערכת החינוך, ויותר מכך, ליצור! מהשיעורים בכללותם זכור לי ביותר העיסוק (שאלות מוסר) (אונאת דברים לדוגמא), ועיסוק בנושאים ערכיים שונים. כתיבת המדרשים זייתה חוויה נפלאה ומאתגרת, שימוש בכלי יהודי כדי להנפיק תוצר שהוא כולו פרי מחשבה נישית, ביקורתית ויצירתית. אני זוכרת את ההתרגשות בעת הכתיבה, את השיח בין חברות והחברים בכיתה על "מה כותבים ואיך?", את ההתמודדות עם האתגר, ואת תוצרים הנפלאים והשנונים שלנו שנתלו בכניסה לבית המדרש בלאו בק. אני זוכרת את זמאמץ להיות מקורית.

מבט לאחור זכרתי מעט מאוד ממה שכתבתי, אך לאחר חיפוש מעמיק הצלחתי לאתר נוספר מדרשים. מוזר ומביך לקרוא מדרשים שכתבתי, מחשבות יצירתיות שספק אם הייתי זושבת אפילו היום. אני מאמינה שכתובת מדרשים היא דרך נפלאה לאפשר לתלמידים להיות מעורבים בחומר, לאפשר תחושת שייכות ומעורבות פעילה בסוג הלימוד והפולפול עליו זם למעשה לומדים בכיתה – והתרחש לפני אלפי שנים. אני זוכרת שמה שהיום נשמע לי מו קלישאה, המושג "שרשרת הדורות", הדדה אצלי בעת כתיבת המדרשים.

נזבנה נוספת שמלווה אותי בעת כתיבת שורות אלה היא שסוג הלימוד אותו אני חווה היום "בית מדרש המנחים של בי"ה", ומעבירה בבתי מדרש שונים כמנחה, דומה ומתכתב עם תיבת המדרשים מאז. ניסיון לקריאה ייחודית, יצירתית, מקורית; ניסיון למצוא את עצמי טקסטים עתיקים. גם בבתי הספר ניתן לראות קריאות שונות ומגוונות, מדרשים בעל פה על זטקסט, שיוצרים חיבור ושיח מרתקים.

לסיכום, כתיבת המדרשים בכיתה י' נתנה לי כלי מיוחד שליווה אותי שנים קדימה, ומלווה נותי עד היום. לו רק ניתן היה לקבוע מה בדיוק משקלן של חוויות והתנסויות מהעבר החלטות ונתיבים בהן אני מהלכת היום.. ובכל זאת אני מרשה לעצמי להניח שאותם שיעורים, בהם נכתבו מדרשים ונהגו הגיגים, היוו דחיפה משמעותית לדרכי המקצועית היום ארגוני היהדות המתחדשת."

זיבליוגרפיה

זבן שושן, זלון אבן-שושן: זחדש זועדכן לשנות האלפים, בששה כרכים, תל אביב 2333
ז' לוז, "ביאליק על הצורך בתרגום חילוני של הלשון הדתית", שפות וספרויות בחינוך היהודי:
מחקרים לכבודו של מיכאל רוזנק (עיונים בחינוך היהודי, יא), בעריכת י' כהן, א'
אייזקס וא' הולצר, ירושלים תשס"ז, עמ' 211–235
ז"מ גלאנצר, "שיטות רש"י ורמב"ם בפירוש 'אל תקרי'", המעיין מג/ג (ניסן תשס"א), עמ' 56
זנציקלופדיה תלמודית, ירושלים 1952
ז' סיגד, "הוראה דיאלוגית – דרך חינוכית או אחיזת עיניים", ערכים וחינוך לערכים: סוגיות
בהשתלמויות מורים, 1, בעריכת מ' ברלב, ירושלים 1999
ז' פיקאר, "הוראת יהדות במערכת החינוך הישראלית", אלפיים 34 (תש"ע), עמ' 141–151
זמקרא בפרשנות חז"ל: אסופת דרשות חז"ל על נביאים וכתובים, מתוך ספרות התלמוד
והמדרש, א (מקורות ומחקרים, י), בעריכת מ' בן ישר, י' גוטליב, י"ש פינקובר, רמת-
גן תשס"ד
ז' אלכסנדר וא' בורשטין, "מושג התרגום בפילוסופיה של החינוך", שפות וספרויות בחינוך
היהודי: מחקרים לכבודו של מיכאל רוזנק (עיונים בחינוך היהודי, יא), בעריכת י' כהן,
א' אייזקס וא' הולצר, ירושלים תשס"ז, עמ' 331–354
ז"נ ביאליק, "הלכה ואגדה", כל כתבי ח"נ ביאליק, ירושלים תשי"ג, עמ' רז–ריג
ז' היינמן, אגדות ותולדותיהן: עיונים בהשתלשלותן של מסורות, ירושלים 1914
ז' כהן, "מחשבת ישראל לשם חינוך: האם המסורת היהודית ניתנת לתרגום?", עיצוב
ושיקום: אסופת מאמרים לזכרם של פרופ' עקיבא ארנסט סימון ופרופ' קרל
פרנקנשטיין, בעריכת צ' לם, ירושלים תשנ"ו, עמ' 164–112
ז' הרפז, "לקראת הוראה ולמידה בקהילת חשיבה", הוראה ולמידה בקהילת חשיבה: בדרך
לבית ספר חושב, 11, בעריכת י' הרפז, ינואר 2333, עמ' 133–139
ז' שפלר, שאלה של חינוך: מבחר מאמרים, ירושלים 2311
ז' תדמור, "חינוך דיאלוגי", לקסיקון החינוך וההוראה, בעריכת י' קשתי, מ' אריאלי וש'
שלסקי, תל אביב תשנ"ח, עמ' 111–119
ז' תדמור, חינוך כחוויה קיומית, תל עדשים 2331
ז' בובר, תקווה לשעה זו: סוגיות מענייני הרוח והמציאות, תל אביב 1992
ז' בלברג, פתח לספרות חז"ל, רעננה תשע"ג
ז' פוגלמאן, "סמכות בית הדין בקידוש החודש", סיני מז (תש"ך)

נמחק:

ל' ציפור, "אל תקרי – בין דרש לנוסח", עיוני מקרא ופרשנות: ספר זיכרון למשה גושן-גוטשטיין, ג, בעריכת מ' בר-אשר, מ' גרסיאל, ד' דימנט, י' מאורי, רמת גן תשנ"ג, עמ' 349–362

ל' רזנק, צריך עיון: מסורת ומודרנה בחינוך היהודי בזמננו, ירושלים תשס"ג
ל' רוטנברג, "אגדות סובייקטיבית כיעד חינוכי", שפות וספרויות בחינוך היהודי: מחקרים לכבודו של מיכאל רזנק (עיונים בחינוך היהודי, יא), בעריכת י' כהן, א' אייזקס וא' הולצר, ירושלים תשס"ז, עמ' 263–269

י' בן ארי, "רבי אלעזר בן רבי שמעון, והמכוער: ניתוח ספרותי של אגדה", דעת, תשס"ד
(<http://www.daat.ac.il/daat/sifrut/agadot/rabi-2.htm>)
נ' גלילי-שכטר, "התלמיד, הטקסט ומי שביניהם: על הוראה דיאלוגית של מחשבת ישראל", שפות וספרויות בחינוך היהודי: מחקרים לכבודו של מיכאל רזנק (עיונים בחינוך היהודי, יא), בעריכת י' כהן, א' אייזקס וא' הולצר, ירושלים תשס"ז, 335–333
אפר המצוות להרמב"ם עם השגות הרמב"ן, מהדורת שעוועל, ירושלים תשמ"א
נ' חברוני, "הקנה, הארץ והרוח – היחס שבין ה'תורה' ל'עולם' בסיפור תלמודי (תענית כ ע"א-ע"ב)", מעשה סיפור: מחקרים בסיפורת היהודית, ב, רמת גן תשס"ט, 133–115

נ' לוינס, מעבר לפסוק, מצרפתית א' גולדוין, בעריכת ד' אפשטיין, ירושלים תשס"ז
נ' לוינס, קריאות תלמודיות חדשות, מצרפתית ד' אפשטיין, תל אביב 2334
נ' לוינס, תשע קריאות תלמודיות, ירושלים ותל אביב תשס"א
נ' ועולם: תרבות יהודית בעולם משתנה - המלצות הוועדה לבדיקת לימודי היהדות בחינוך הממלכתי (ועדת שנהר), ירושלים תשנ"ד
י' וייס, מתחייבת בנפשי: קריאות מחויבות בתלמוד, תל אביב 2336

O. Kent and A. Cool, "Havruta Inspired Pedagogy: Fostering An Ecology of Learning for Closely Studying Texts with Others", Journal of Jewish Education 78(3) (2012), pp. 227-253

נודה

'פרופ' דוד לוין, שהיה לי למראה הגונה, שנתן עצה טובה וביקורת כנה על מנת שאוכל 'הקפיד במילותיי, להכיר ולשמור על האותנטיות של "המקור". למנחה שלי, לפרופ' מיכל זושקט ברקן, שיותר מכל האמינה ברלוונטיות של עבודה זו, ונתנה לה בית אוהב. על הדיוק הדחיפה ועל הכח לשמור על האותנטיות של עצמי. להדס לאור אשור העורכת שלי, שלימדה אותי גשר בין האני לבין הטקסט, ועשתה בי אל תקרי וכן תקרי. לאיתי שלי, שאין דבר לעדיו. ואחרונים אך הכי חשובים – תלמידותי ותלמידיי, אלה שלמדו אתי ואותי.