

בין מגמה פרשנית-דידקטית למגמה ערכית-חינוכית בעיוניה של נחמה ליבוביץ¹

אראלה נעה ידגר

א. דידקטיקה, פרשנות וחינוך

נחמה ליבוביץ הצהירה במפורש על מטרתה החינוכית - להדריך לקריאה מדויקת ורגישה בכתוב. במובן זה, מטרתה היא פרשנית-דידקטית. היא עיצבה דרכי פרשנות וניתוח של פרשני התנ"ך והכשירה את הלומד להשתמש בהן בעיונו הוא.

מטרה חינוכית זו מבוססת על גישה דידקטית מובנית ומנומקת,² הכוללת כמה מאפיינים: א. מטרתה היא לעסוק בכתוב עצמו, להגיע למשמעויות הנובעות ממנו בהכרח. ב. מטרתה להכשיר לומד עצמאי, שאינו תלוי במורה, אשר יכול להגיע להבנת הכתובים ולעיון שיטתי בהם. ג. לדעתה, הדרך לרכישת הבנה טובה ולאהבת הנושא היא פעילות של התלמיד עצמו ושילוב כלי חשיבה אינטלקטואליים בעיון.

כן הדגישה פעמים רבות שברצונה לחנך לאהבת תורה, לחבב אותה על לומדיה: "מטרתנו היא להרבות אהבת התורה שיהיו דברי תורה יקרים וחביבים על הלומד, שיראה את האור הגדול הנוגה מפרשניו ומזריח את הפסוקים, שיחם לב התלמידים לאורם".³ במובן זה, מטרתה היא חינוכית כוללת, המתמקדת בחינוך ליחס נכון אל הכתובים ולא בתכנים חינוכיים ספציפיים.

עם זאת, בפועל, נחמה התייחסה בכתביה לאמונות ודעות ולערכים חינוכיים. השאלה היא מהו, לדעתה, עקרונות, מקומו של החינוך למערכת של אמונות ודעות ביחס לניתוח הפרשני המובהק: האם חינוך זה הוא מטרה לעצמה או שהוא תוצר לוואי של העיון הפרשני בכתוב שתכניו הם ערכיים. במילים אחרות, השאלה היא אם מטרת העיסוק בתכנים ערכיים במהלך העיון בכתוב היא רק לחשוף אליהם את הקורא או גם להביאו לקבלת מחויבות כלפיהם.

בדרך כלל, נחמה בונה את כתביה כשילוב של ניתוח פרשני מדוקדק עם עיון בנושאים ערכיים - תיאולוגיים או מוסריים, אך הרושם העולה מהם באשר לשאלה זו אינו אחיד.

בחלק מכתביה - בגיליונות ובחוברות העיון בשיטתו של רש"י - נראה שהניתוח הפרשני-מתודולוגי הוא המטרה העיקרית, והתכנים ההגותיים והערכיים מובאים בהם רק כחלק מניתוח זה. אך בחלקם האחר - בעלוני ההדרכה ובעיונים - כמו גם בשיעוריה המבוססים על הגיליונות, נראה שהמסר הערכי-חינוכי הוא מטרה לעצמה: העיון בכתוב ובמפרשיו - אף שנעשה בצורה רצינית ושיטתית - מהווה בהם מכשיר להקניית עמדות ערכיות ותיאולוגיות.⁴

פרנקל מסבירה הבדל זה בקהלי יעד שונים ובמטרות שונות של כתביה. לדעתה, בכתבים הפונים ל"תלמיד" בעל הנטיות הדליברטיביות נחמה נותנת יתר משקל לממד הפרשני, בעוד שבכתבים הפונים אל ה"קורא" בעל הנטיות הנורמטיביות היא מדגישה את הפן הערכי-משמעותי.⁵

אך הסבר זה אינו מספק. הוא מסביר את המשקל השונה של מרכיבים אלה בכתביה, אך אינו עונה לשאלה האם הגישה הערכית-חינוכית בכתביה היא, עקרונית, מטרה לעצמה.

יתר על כן, בכתבים שנמנו לעיל נחמה עסקה בעיון בכתוב ובמפרשיו ולא בהבהרת גישתה העקרונית. כתבים אלו אכן פונים לקהלי יעד שונים, ובכך ניתן להסביר את המשקל השונה של מרכיבים אלו בתוכם. אך נחמה כתבה גם צרור מאמרים למורים וספר הדרכה לשימוש בפרשנים בכיתה - "לימוד פרשני התורה ודרכים להוראתם" - אשר בהם טענת קהלי היעד השונים, על כל המשתמע מכך, אינה תופסת. מטרתם של כתבים אלו היא דידקטית מוצהרת. נחמה חושפת בהם את ה"אני מאמין" האישי שלה, מציגה בהם את שיטתה ואת מטרותיה במפורש, ופונה לאותו קהל יעד. היה צפוי אפוא שכתבים אלו יציגו עמדה אחידה, אך גם בהם מצטיירות שתי התמונות המנוגדות.

4 דוגמאות מפורטות לכך מובאות במאמרי "אחריות אישית ובינאישית בכתביה של נחמה ליבוביץ - עיון בגישתה הערכית-חינוכית", שראה אור בפרקי נחמה, ספר זכרון לנחמה ליבוביץ, בעריכת פרופ' משה ארנד, ד"ר גבריאל חיים כהן וד"ר רות בן מאיר, הסוכנות היהודית לארץ ישראל המחלקה לחינוך יהודי ציוני, ספריית אלינר, ירושלים, תשס"א-2001, עמ' 377-406.

5 מרלה פרנקל, עיון והוראה - הנהרת שיטתה של נחמה ליבוביץ, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, האוניברסיטה העברית, תשנ"ח, עמ' 7.

1 תודה לד"ר עלמות ברקשטיין על הערותיה המאלפות ולגב' דינה אורדן על אוזנה הקשובה ועל עזרתה בארגון המאמר.

2 גישה זו מבוססת על תפיסות חינוכיות מודרניות, ראו: "מבראשית ועד לעיני כל ישראל" בתוך: עלונים, הקה"ד, תשרי תש"ג; "להוראת התנ"ך בכיתות הגבוהות", בתוך: ללמוד ולמד תנ"ך, עמ' 14.

3 לימוד פרשני התורה ודרכים להוראתם, המחלקה לחינוך ולתרבות תורניים בגולה, תשל"ה, במבוא.

במספר מאמרים המיועדים למורים נחמה מציגה את גישתה הדידקטית, אגב הדגמתה בעיון בסוגיות ספציפיות: עקרונות דידיקטיים המנחים אותה בחיבוריה הכתובים ודידקטיקה של הוראת התנ"ך, בפועל, בכיתה. אך באף אחד מהם אינה דנה בדרכי הקניית השקפת עולם או בחינוך לערכים ואינה מצהירה שכוונתה היא חינוכית.

אומנם, בחלקים הפרשניים שבמאמרים אלו היא עוסקת, במהלך עיוניה, בשאלות תיאולוגיות וערכיות שונות. לעיתים היא מציגה דעות פילוסופיות שונות ללא נקיטת עמדה,⁶ ולעיתים היא מביעה במפורש את עמדתה המוסרית או הפילוסופית האישית בנושא הנידון.⁷ אך באף מאמר אינה מצהירה במפורש שיש לה מטרה ערכית-חינוכית.

בחלקים הדידקטיים שבמאמריה היא מצהירה שהיא מחייבת את העיסוק בשאלות של השקפת עולם במהלך לימוד התנ"ך כל עוד הן נובעות מהפסוקים עצמם. בהסבירה את מטרת הבאת הוגי הדעות היהודיים בגיליונות פרשת השבוע היא מציינת שהעיסוק בפרשנות המקרא נועד, בין השאר, להראות "שפסוק בהבנה מסוימת מהווה לבנה בבניין של (מה שנוהגים לקרוא) השקפת עולם יהודית - לשם זה הובאו גם קטעים מתוך ספרי המחקר וספרי מוסר הקשורים לפסוק: קטעים מן המורה, הכוזרי, העיקרים, העקדה, חובת הלבבות, החינוך וכדומה", ולהראות את ההיסטוריה של הפרשנות היהודית לפסוקי המקרא.⁸ במקום אחר היא מנמקת הבאת כמה פירושים לאותו פסוק: "...אין הערך שבלימוד שני פירושים רק בהתעוררות התלמידים, בזה שאנו מביאים אותם לידי ויכוח ודיון, אלא יש כאן משום הרחבת אופקם בכלל, משום הכנסתם, אגב לימוד פסוק אחד, לתוך עולם של אמונות ודעות".⁹

נחמה מעודדת התמודדות עם שאלות תיאולוגיות ומוסריות ("המקומות המפורסמים שיש בהם מאותן השאלות הנצחיות אשר מימי היות לומדי תורה ונביאים בישראל לא פסקו מלשאול עליהם") העולות מהמקראות השונים. לדעתה, על המורה לעורר את תלמידיו להעלות בעצמם את תמיהותיהם בנושאים מסוג זה. עליו לתת לכך לגיטימציה, הן על ידי הבאת שאלותיו של התלמיד בניסוחם של המפרשים המסורתיים, הן על ידי הבאת תשובותיהם של מפרשים שניסו לתרץ, תוך הסתמכות על דברי ר"י אברבנאל היא מציעה למורה להציג בפני תלמידיו מבוחר תשובות מנוגדות זו לזו "והבוחר יבחר - וכל דרך איש ישר

6 משמעות עליית שמואל בבית בעלת האוב - האם יש כוח מאגי בידי הקוסמים למיניהם, "להוראת התנ"ך בכיתות הגבוהות", בתוך: ללמוד וללמד תנ"ך, עמ' 22-23; פרשנות חששו של שמואל שמא ירגהו שאול בלכתו למשוח את דוד, שם, עמ' 26-28; משמעות הניסיון בפרשת העקדה, "להוראת פרשת העקדה", שם, עמ' 34-35.

7 כגון: תיאור התפתחות רגש האשמה של אחי יוסף, "כיצד לקרוא פרק בתנ"ך", בתוך: ללמוד וללמד תנ"ך, עמ' 10-13; הבחירה והתשובה, "הוראת הפטרת יום ב' של ראש השנה", שם, עמ' 87-89.

8 "מבראשית ועד לעיני כל ישראל".

9 "להוראת התנ"ך בכיתות הגבוהות", בתוך: ללמוד וללמד תנ"ך, עמ' 21.

בעיניו".¹⁰ כך יתקשר כל תלמיד לפירוש שהוא נוטה אליו "לפי אופיו, נטיותיו ומהלך רוחו. [...]. על ידי כך נוצר יחס אישי בין הפרק ובין הלומד, הפרק כולו מתחבב על הלומד ונעשה 'שלו'".

נראה אפוא שנחמה ממליצה בפני המורה לעסוק בנושאים ערכיים, לא מחמת חשיבותם העצמית, אלא ככלי לחיבוב הספר על הלומד והפיכתו למשמעותי עבורו. לכל היותר היא רוצה להרחיב את ההשכלה היהודית של התלמיד, אך אינה מנסה להביאו לידי התחייבות כלפי אותו עולם של אמונות ודעות שפגש בתהליך השכלתו. היא אינה "מתירה" למורה לכפות את דעותיו האישיות על התלמיד, אינה מורה להשתמש בתנ"ך לשם דיון ערכי, כמטרה לעצמה, ואינה מתארת דרכים לבחירת סוגיות הלימוד ודרכיו בצורה שתוביל למשמעות ערכית דווקא. המסקנה המתבקשת אפוא היא, שמגמתה של נחמה אינה חינוכית אלא לימודית-פרשנית בלבד.

אך בספרה "לימוד פרשני התורה ודרכים להוראתם" היא מציגה בפני המורים ערכים ספציפיים, שאותם יש להדגיש בהוראה בכיתה.

כל סוגיה בספר זה בנויה משני חלקים. בחלק הראשון ישנו דיון פרשני. נחמה מציבה בו שאלות על פסוק או יחידה לימודית, מציגה את דעותיהם של פרשנים שונים לשאלות אלו ומנתחת עמדות אלו בזיקתן לכתוב. בחלק השני ישנה הדרכה דידיקטית מנומקת: מה נכון לעשות בכיתה בסוגיה ספציפית זו, ומה מלמד הדבר על דרכי ההוראה של הפרשנים בבית הספר בדרך כלל.

והנה, ברבות מהדרכותיה הדידקטיות היא מנמקת את בחירתה הן מהבחינה הפרשנית-דידקטית, הן מהבחינה הערכית-חינוכית. לעיתים היא אף מביאה הצעות קונקרטיות כיצד להביא את המסר החינוכי בכיתה, בצורה שתבטיח את הפנמתו על ידי התלמידים. לרוב, לשונה של נחמה פסקנית לא רק במסקנתה הפרשנית, אלא גם בתביעתה החינוכית מן המורה. להלן כמה דוגמאות לכך:

בפרשת המבול מנסה נחמה לנמק את ההבדל בין פירושו של רש"י לשני פסוקים סמוכים:¹¹ מדוע בפירושו של רש"י לפסוק הראשון הוא טוען שדור המבול חטא הן בעבירות שבין אדם למקום הן בעבירות שבין אדם לחברו, ואילו בפסוק השני הוא מתעלם מן העבירות שבין אדם למקום ואומר: "לא נחתם דינם אלא על הגזל". בדיון הפרשני מראה נחמה כיצד בנויה פרשנותו זו על הבדלי הסגנון בין הפסוקים, ואילו בדיון הדידקטי היא מציינת מדוע חשוב להביא פירוש זה לתלמידים:

10 שם, עמ' 24-26.

11 לימוד פרשני התורה, עמ' 19-20.

חשיבות דברי רש"י אלה כפולה: מבחינת החינוך לקריאה מדויקת: חזרה על הכתוב בשינויים [...] יש לשים לב לה [...] מבחינת הרחבת הידיעות ביהדות: סולם הערכים גם בהלכה גם בספרי מוסר: עבירות שבין אדם לחברו הן החמורות ביותר. "לא נחתם דינם אלא על הגזל" פירושו כל זמן שלא עברו על הגזל לא היה צריך להענישם בעונש חמור ביותר, בקץ כל בשר. אבל החברה המיוסדת על הגזל אין לה עוד זכות קיום. [...] ויכול המורה - "אם אינו חס על הזמן" - לבקש מתלמידיו להביא מחזור ליום הכיפורים ולהראות להם בתפילת נעילה, שאחרי כל הוידויים בהם התוודינו מאלף עד תיו, קבעו לנו מסדרי התפילות לומר (ופעמיים) "למען נחלל מעושק ידינו".

בתחילת הנחיה זו נראה שנחמה מצפה רק ל"הרחבת הידיעות ביהדות". בדומה לגישתה במאמריה הראשונים, היא נשארת, ומשאירה את הלומד, בנקודת מוצא מרוחקת ובלתי מתחייבת כלפי אותן "ידיעות ביהדות", המובאות כחלק מהחוויה הלימודית-פרשנית. אך בהמשך מסתבר שהיא רוצה להביא את תלמידיה לידי התחייבות כלפי ערך זה, החשוב לה ביותר. בשלב זה היא מתארת את הערך ככללי ועל-זמני: אין הוא מתואר כמאפיין של דור המבול בלבד אלא כתנאי לקיומה של כל חברה. כעת היא עוברת לגוף ראשון רבים. היא מציגה את הרעיון כחלק מתפילת יום הכיפורים, המשותפת לכולם ובאה בתביעה להתנהגות נורמטיבית. שוב אינה עוסקת בהנחיה מרוחקת למורים כיצד להדריך תלמידים, אלא מגדירה עצמה יחד עם כלל הלומדים כקהל הנמענים של הכתוב.

רעיון דומה מעלה נחמה בהדגמת הוראת בראשית פרק כד 10, לפסוק "ויקח העבד מגמלי אדוניו". רש"י מציין שהגמלים "היו ניכרים משאר הגמלים שהיו יוצאין זמומים מפני הגזל, שלא ירעו בשדות אחרים". בהדרכתה הדידקטית היא מנחה את המורה להציג בפני הכיתה ארבעה מקורות שבהם רש"י מציין את ההתרחקות מן הגזל: "בארבעת המקומות האלה דברי רש"י הובאו כאן לא בגלל המתודה הפרשנית אלא בגלל הרעיון שהם מביעים. ולכן במקרה זה על המורה להביאם בפני תלמידיו, לצרפם יחד ולתת להם לגלות את הקו המשותף שבהם. ערכם החינוכי רב.¹²

נחמה מנחה לחינוך לערכי מוסר גם בבראשית פרק ז 13, בהסתמכה על רש"י המנמק את ההבדל בין הכינוי שניתן לנח שלא בפניו: "צדיק תמים", לכינוי שנאמר לו בדיבור ישיר: "צדיק", באומרו: "מכאן שאומרים מקצת שבחו של אדם בפניו וכולו שלא בפניו". בהסברה הדידקטית היא אומרת: "גם פה המטרה כפולה: א. חינוך לקריאה מדויקת [...] ב. חינוך לערכי מוסר: "נגד חנופה וחלוקת מחמאות, לריסון בדיבור עם הזולת, ולכבוד הראוי לו דווקא מאחורי גבו".

12 שם, עמ' 93-94.

13 לימוד פרשני התורה, עמ' 23.

שילוב בין העיון הפרשני והמטרה הערכית משתקף גם בסוגיית מכירת הבכורה בעבור הנזיד.¹⁴ בהדרכה הפרשנית נחמה דנה בשאלות לשוניות ותוכניות. לכאורה, מטרתה היא להדריך בקריאת הפרשנים ויחסם לכתוב, ללא נקיטת עמדה ערכית לגביהם. אך, למעשה, מטרתה הסמויה היא ערכית. במהלך הדיון הפרשני היא מעדיפה את רש"י וההולכים בדרכו, המעלים את העמדה הערכית המקובלת עליה, אך שלא כדרכה, אינה מנמקת העדפה זו על סמך התאמתם ללשון הכתוב.

בהדרכתה הדידקטית היא חושפת במפורש את המטרה החינוכית שהייתה מובלעת במהלך הפרשנות. לדעתה, יש להדגיש בפני התלמידים "שמה שקנה יעקב מעשו היו חובות ולא זכויות. והחובות האלה מכרם עשו בנפש חפצה ולא בלחץ הרעב. והפסוק האחרון בפרקנו כל עיקרו בא להדגיש דבר זה".¹⁵

יתר על כן, במכתבה לפרופ' הוגו ברגמן נחמה מגדירה עצמה במפורש כמחנכת. במכתב זה היא חלוקה עליו באשר לתכנים חינוכיים ספציפיים שיש להקנות לציבור. במהלכו היא אומרת: "אני רואה כחובתי להבליט לעיני תלמידי את כל הקלקולים והשחיתויות של המקולקלים באומות העולם במדינתנו - ועם זאת לא יעלה על דעתי שאיני מחנכת לנאמנות ולאהבה את ישראל לארצו ולמדינתו ראשית גאולתנו". בהמשך היא מצהירה על כוונתה לחנך ליראת שמים ולאהבת ה', מתארת את הערצתה לחכמי התורה ופרשניה, ומסיימת: "ושוב תודה תודה לך על עזרתך והדרכתך ולואי ואוכל באמת ללמד תורה כפי שצריך ללמדה בדור הזה".¹⁶ מכאן, שנחמה ראתה את תפקידה לחנך לערכים תיאולוגיים ומוסריים המתאימים לדורה ולנורמות התנהגות המבוססות עליהם. נראה אפוא שמגמתה של נחמה היא, לכתחילה, ערכית-חינוכית. זאת בניגוד להנחיותיה במאמרים הקודמים.

השאלה המתבקשת היא כיצד הביעה נחמה עמדות כה סותרות בכתביה. ניתן לשער שהבדל זה הוא פרי שינוי שחל בתפיסתה במשך השנים,¹⁷ אך השוואת הספר הדידקטטי המאוחר לגיליונות שיצאו במקביל למאמרים הראשונים מבטלת אפשרות זו: נושאים ערכיים אשר נידונו בספר המאוחר הופיעו ברמז, באמצעות שאלות מנחות, כבר בגיליונות אלו.¹⁸

14 שם, עמ' 108-115.

15 ראו דוגמאות נוספות בעמ' 55; 58; 61; 62; 68; 137-139; 162.

16 נכתב אור לנר ראשון של חנוכה תשי"ח (18.18.1957). פורסם במימד 12, 1998, עמ' 16-19.

17 המאמרים הדידקטיים העיקריים נכתבו בין השנים ת"ש ותשי"ד, בעוד הספר "לימוד פרשני התורה ודרכים להוראתם" נכתב רק בתשל"ה.

18 כגון: הדיון "בפסוק והאדם ידע את חוה אשתו", הכלול ב"לימוד פרשני התורה", מופיע בגיליון תשט"ז; הדיון בפרשנות "הלא אם תיטיב שאת" מקביל לגיליון תש"ב; בגיליון נח תש"ו כלולה שאלה ערכית, בעקבות פירוש עקדת יצחק; מהו כיוון התפתחות האנושות לאחר החטא.

נראה שנחמה הניחה שהעיון בשאלות פרשניות בעלות השלכות ערכיות יביא בהכרח לדיון רחב ומעמיק במשמעותם של ערכים אלו. גם עלוני ההדרכה מעידים על מגמה זו.

ייתכן לשער שבספרה המאוחר התייחסה לערכים ספציפיים, שבהם ראתה מוקדי יסוד של החינוך אשר יש להשרישם בנפש החניך, בעוד שבמאמרים המוקדמים הציגה עמדה כללית, שעל פיה בדרך כלל אין לכפות עמדות על הלומד. להסבר זה יש מקום. אכן, לעיתים קרובות נחמה מדגישה את חשיבותם החינוכית של ערכים ספציפיים בתחומים הנוגעים ל"תיקונו של עולם", בעוד שבנושאים הקשורים לאמונות ודעות היא מציגה עמדות חלופיות ללא הכרעה.¹⁹ אך למעשה במקרים רבים היא מובילה לקראת מסקנה נחרצת גם בנושאים מהסוג השני.²⁰ לפיכך, הסבר זה אינו מספק לחלוטין.

גישתה הדידקטית של נחמה משקפת אפוא עמדה דו-מוקדית, אשר נחשפת לסירוגין בכתיבה. מצד אחד, מוקד פרשני מובהק: הנחיה לקראת דרך הוראה ולימוד הבנויה על קריאה צמודה מדוקדקת במקרא (קריאה פילולוגית וספרותית) והבנת הקשר בין הפרשנות לכתוב, תוך חשיפת המשמעויות האפשריות של הכתוב, כחלק מתהליך הפרשנות. מצד אחר, מוקד חינוכי-ערכי: הנחיה לבחירת נושאי הוראה ולימוד המקנים גישות חינוכיות החשובות ללומד ולחברה. זאת בתחושה שאף אחד ממוקדים אלו אינו עומד בפני עצמו. כל אחד מגביל את השני וניזון ממנו.

המוקד הראשון משקף חשש מפני שעבוד המקרא למטרותיו של המורה ושימוש בו כמכשיר הטפה, תוך השארת הלומד פסיבי וחסר כלי ביקורת אינטלקטואליים. מוקד זה נובע הן מתחושת האחריות של המורה-הפרשן כלפי הטקסט, הן מכבוד כלפי התלמיד-הקורא.

המוקד השני משקף חשש מפני לימוד מנוכר של המקרא ללא חיפוש משמעות ולקח, תוך השארת המורה-הפרשן פסיבי. מוקד זה נובע בעיקרו מתחושת האחריות של המורה כלפי החניך ומאמונתו בערכים שבהם הוא מעוניין לשכנע את הקורא.

נראה שנחמה חשה, לפחות שלא במודע, שניתן להגשים את שתי המגמות הסותרות

19 כגון: "ברית בין הבתרים", עיונים בספר בראשית, עמ' 106; "חטאו של משה", עיונים בספר במדבר, עמ' 246-256.

20 דוגמה מעניינת משתקפת בהנמקתה את הוראת פירושו השני של הרמב"ן: "הפירוש השני של הרמב"ן חשוב ביותר, מפני שיש להראות לתלמידים כיצד פותחת פרשתנו בפרטיקולאריות קיצונית: הפרידה מהכל: מארצו, ממולדתו, מבית אביו, עד שהוא לבדו - בודד מכל האנושות כולה... וסופה של פרשתנו 'אוניברסאליות משיחית'. ואין הראשון אלא שלב בסולם ההיסטוריה למען תגיעה האחרון". לימוד פרשני התורה, עמ' 29. וראו גם עמ' 33; וכן: "ועקדת יצחק לזרעו ברחמים תזכור", עיונים בספר בראשית, עמ' 141-144.

הללו כאחת, הן בתהליך הפרשני, הן בתהליך ההוראה, בדרך של הפריה הדדית והגבלת החסרונות של כל אחת מהן כשהיא עומדת בפני עצמה.

מכאן, שגם במאמרים הראשונים נחמה אינה שוללת את תפקידו של המורה כמחנך. נהפוך הוא: היא מניחה שתפקיד זה מובן למורה מאליו. אך מטרתה היא להדגיש בפניו שתפקידו הוא קודם כול ללמד תנ"ך. המורה צריך לבסס את עמדתו על הכתובים באחריות מלאה. עליו לתת דין וחשבון בפני הלומד על גישתו העקרונית ועל דרכי הביסוס של עמדתו הספציפית. אך כל עוד אינו משעבד לרצונו את הכתוב ולא את התלמיד, הצגת עמדתו האישית החינוכית לגיטימית ואף חשובה.

ב. הבסיס ההגותי לתפיסה הפרשנית-חינוכית ומשמעותו המעשית

השאלות המתבקשות הן מהו הבסיס התיאורטי שנחמה מציעה לעיסוקה בערכים חינוכיים במהלך פרשנותה, מהם היסודות ההגותיים למורכבות התפיסה הפרשנית שלה ועד כמה הייתה מודעת למתח הבלתי פתיר שבין כפל תפקידיה.

נחמה לא ניסחה את תפיסת עולמה ההגותית וההרמנויטית בצורה מאורגנת ושיטתית, אך ניתן לחשוף אותן ממכלול התבטאויותיה במהלך הדרכתה הדידקטית ועיוניה במקרא.

בדיקת יצירתה מעלה שנחמה יוצאת בתפיסתה משלוש נקודות מוצא שונות זו מזו: נקודת מוצא ספרותית-דיאלוגית המתייחסת למשתמע מהמקרא כ"טקסט", נקודת מוצא אקדמית-מתודולוגית הדנה בדרכי הניתוח הלגיטימיות של טקסט זה ונקודת מוצא אמונית-סמכותית הנובעת מאמונתה במקורו הא-לוהי של המקרא, קדושתו וסמכותו.

לכל אחת מנקודות מוצא אלו השפעה שונה על דרכי העיון והפרשנות של נחמה וכל אחת מהן משקפת יחס אחר של נחמה לארבעה מוקדי יסוד: מעמד המקרא; מקומם של פרשני המקרא בעיון; מקומו של הלומד; מעמד המורה כמתווך בין המקרא והלומד. לפיכך, הזיקה והמתח שביניהן עשויים להסביר את מורכבות שיטתה הפרשנית והחינוכית.²¹

21 כפי שיתואר להלן, התפיסה הדתית מקדימה את השתיים האחרות ומגבילה את היקפן. אך שתי הראשונות נגלות לקורא באופן מידי בכתיבה של נחמה ומסבירות את הגישה הדידקטית המשתקפת במאמרים הראשונים, בעוד שהשליליות מובלעת בכלל יצירתה ומשתקפת במפורש רק בגישה הדידקטית שבספרה המאוחר. לכן יתוארו תחילה השתיים הראשונות ורק אחר כך השלישית.

הגישה הספרותית-דיאלוגית - המקרא כיצירה ספרותית

נחמה מתנצלת על שהיא מציעה לקורא דרך לקרוא פרק בתנ"ך, "שהרי ספק גדול אם יכול יחיד לקבוע לרבים דרך לקריאת הספר ואם אין כל אחד צריך לחתור לקריאת קריאתו שלו, לקריאה המתאימה לרוחו ולנפשו שהיא חד-פעמית בזה העולם, לא הייתה ולא תהיה שוב, ושמשום כך גם קריאתו את התנ"ך ושמיעתו את הנאמר בו צריכה להיות חד-פעמית, כולה שלו, לא מחקה את שכבר היה".²²

בשלב זה, הסברה של נחמה אינו בנוי על אופייה המקודש של התורה, אלא על היחס העקרוני בין הקורא לכל יצירה ספרותית. היא מסתמכת על לודוויג שטראוס (בניסוחו של רוטנשטרייך) הטוען ש"קריאה אמיתית היא השלמת היצירה, כאילו הוצאתה מן הכוח אל הפועל... אמנם קשור הקורא לאות שבספר, אך אין הוא סופג אותה לתוך נפשו בלבד, אלא הוגה אותה מתוך נפשו...". הפתרון מונח, לדעתה, ביחס בין צורה לחומר, או בין מפת האדריכל המחייבת את הבנאי לבין חומרי הבניין התלויים ברצונו. הצורה, לשון הכתוב, היא הנתון האובייקטיבי, המחייב את הקורא. המשמעות היא החומר הנוצק מאישיותו של הקורא הסובייקטיבי, החד פעמי. ובלשונו של רוטנשטרייך: "יחסן של תיבות ליצירה הוא כיחס תבנית האדריכל לבית הבנוי. הקורא נשמע בקריאתו לתבנית, אך הוא-הוא אשר בונה את בית היצירה הספרותית מחומרי קולו ונפשו". לפיכך אין אדם יכול ללמד את זולתו כיצד לקרוא. "התפקיד לבנות את הספר מחדש מוטל על הבנאים עצמם", אומרת נחמה. מצד אחד, עליהם לבנות "על פי הוראות הספר", אך מצד אחר, מטבע הדברים, הקוראים משתמשים ב"חומרי קולם ונפשם שלהם. והללו חומרי קולם ונפשם שונים זה מזה, כשם שפרצופיהם שונים זה מזה". לדבריה, "ההוראות הניתנות לבנאי - תבנית האדריכל - על פסוקיה, תיבותיה ואותיותיה הן-הן הדבר הנתון, הקיים, האובייקטיבי, המטיל מרות". בעקבות זאת מסבירה נחמה את תפקידה ואת הצדקת ניסיונה ללמד אחרים כיצד לקרוא פרק בתנ"ך: מטרתה היא ללמד את הקורא לקרוא נכון את מפת האדריכל: "להתבוננות בהן ולקבלת מרות זו אולי אפשר להוביל את הקורא". ומכאן ואילך יוכל הקורא לתת לכתוב את המשמעות על פי קולו ונפשו הוא.

לכן היא משתמשת במבחר פרשנים בני כל הדורות אשר להם דבר אחד משותף - התייחסותם אל הכתוב, על כל פרטיו, כאל תבנית אדריכל המטילה מרות:

הרצינות אשר בה הם מתייחסים למלה הכתובה, לכל מילה, לא רק למלה הגדולה הטעונה חמר נפץ דתי-רעיוני כמו "קדושה", "משפט", "חסד ואמת", "סגולה", אלא אף למלה הקטנה החיוורת, למלת-יחס, למלת קשר, לו"ו החבור; אותו יחס של רצינות,

²² "כיצד לקרוא פרק בתנ"ך", בתוך: ללמוד וללמד תנ"ך, עמ' 1.

אותו קשב מתוח לא רק לחמר המלים אלא אף לסדר המלים, למבנה המשפט, לחזרה על מלים, לכפל במלים שונות, לכל הנאמר - ולכל הבלתי נאמר.²³

נחמה מציינת ש"סדר המלים לעולם אינו דבר חיצוני, צורני בלבד, כשם שבכלל אי אפשר להפריד בין תוכן וצורה בתורה (ובכל ספרות גדולה); סדר המלים הוא ממהותו של העניין עצמו".²⁴ ו"אין להפריד בין תוכן הדברים לבין הצורה שבה נאמרו, כי בשנותך אף שינוי קל את לשון הדברים כבר שינית את הדברים עצמם, את תוכנם, את רוחם".²⁵ מכאן שהמובן המתבקש מהצורה הוא חלק מהתבנית המחייבת. נראה אפוא שנחמה מבחינה בין המובן הראשוני, האוטנטי, המתחייב בהכרח מן הכתוב בכפיפה לכללי השפה, משמעותה הסמנטית, הסגנון, ההקשר המיידי ומכלול היצירה (meaning), לבין המשמעות האישית, הרלוונטית, שכל קורא עשוי, ואף חייב בהכרח, להפיק ממנה בעצמו, על פי חומרי קולו ונפשו (significance).²⁶

²³ וכן בהנמקה לקבלת השיטה הפרשנית המתייחסת לדיוקים בשינויים בתיאור המקראי (כגון בכינויים של הדמות) והסתייגותה מהשיטה הפרשנית המתעלמת משינויים אלו: "ראשית - מפני, שכאמור לעיל, היא קרובה לפשוטו של מקרא. גם ביצירה אמנותית של חול בשירה או בפרוזה של אמן גדול אין בחירת התארים ושינוי התארים המיוחסים לאישיות מן האישיים המופיעים בטקסט או לעצם מן העצמים דבר של מקרה ובאקראי, אלא הוא משמעותי להבנת העניין, ליחסים שבין האישיים למצבי הרוח השוררים באותו קטע, לאסוציאציות שהתכוון המשורר לעורר בקורא. ורבות עשו מפרשי השירה בזמננו לגלות את המשמעויות הדקות הגנוזות בשינויים דקים אלה. כל שכן שעלינו ללכת בעקבות אותם מפרשני הקדמונים שגילו לנו את הגנוז כאן בין קפלי התורה". לימוד פרשני התורה, עמ' 91.

²⁴ שם, עמ' 99.

²⁵ עלון הדרכה, חיי שרה, תשל"א. לכן נחמה מציינת ש"התלמיד הלומד שיטת הפרשנים המדייקים והמוצאים משמעות בכל תוספת של מילה יתרה (לכאורה), בהשמטת מילה, בשינוי שבחזרה, וכדומה, לומד לקרוא בעיון. לומד לא רק את אותו פרק שבו הוא עוסק בשיעור זה אלא לומד לפקוח עיניים, לשים לב, להיות קשוב לכל ניב, לכל צירוף מקרים, להאט במרוצתו בקריאה, בקיצור: לומד קריאה אמיתית מהי" (שם, עמ' 91).

²⁶ לא ברור מהו, לדעתה של נחמה, הגבול בין המובן המתחייב מהצורה, לבין המשמעות האישית הבנויה מחומרי קולו של הקורא. מצד אחד, כפי שנאמר בגוף המאמר, נחמה סבורה שלא ניתן להפריד בין תוכן לצורה. לפיכך, לא ניתן להקנות כלים לרגישות לצורה ללא עמידה על כוונתה המדויקת של צורה זו והתוכן המתחייב ממנה. מצד אחר, היא מביאה פרשנים החלוקים ביניהם גם לגבי המובן הראשוני של הכתוב. נראה שהיא מניחה שגם המובן הראשוני תלוי בקריאתו של הפרשן, המושפע מחומרי קולו ונפשו. יש אפוא זיקה הדדית בין המובן הראשוני לבין המשמעות הרלוונטית הנובעת ממנו. נחמה אינה מבהירה את כוונתה המדויקת בשאלות אלו. מטרתה היא לתת לגיטימציה למשמעות אישית של הקורא, אך בו בזמן לחנך את הלומד להתחייב כלפי תבנית האדריכל, כתנאי לבניית אותה משמעות. לפיכך היא מתעלמת מהבעייתיות של הגבול בין רמות ההבנה ואינה מגדירה עד תום את גבולות תפקיד המורה. נושא זה יידון, א"ו, בהרחבה, במאמר נפרד.

עם זאת, בסוף עיונה בתבנית האדריכל מביאה נחמה את דברי הנצי"ב בפירושו 'העמק דבר', "שהיה אומנם רחוק מאד מדברי שירה מודרניים ומהתעסקות בספרות יפה, ואשר בכל זאת יש בדבריו משהו על קריאה אמיתית של דברי-שירה שהוא קרוב למה שלמדנו משטראוס", המתאר את התורה כשירה, אשר מצריכה, מעצם טיבה, פרשנות ופענוח.²⁷ בכך היא מעבירה את הדיון מתחום הגישה הספרותית לזו האמונית-סמכותית ומרמזת שהתורה אינה סתם יצירה ספרותית אלא ספרות קודש. לטענתה, לא זו בלבד שקריאה ספרותית במקרא מותרת על פי הגישה המסורתית, הסמכותית, אלא שקריאה זו מתבקשת כאקט של פרשנות דתית, מטיבו של המקרא כתורה.

נחמה מבחינה בין ניתוח אובייקטיבי של הכתוב על פי כללי שפה מחייבים, לבין הפקת המשמעות האישית, הסובייקטיבית, העשויה להיות מונחית על ידי עמדה דתית. אך בפועל אבחנה זו בלתי אפשרית. למעשה, אין באף טקסט מפה אובייקטיבית ומקובלת על הכול ואין הסכמה באשר לדרכי קבלת מרותה. לכל פרשן יש הנחות יסוד סמויות או גלויות באשר לשני מרכיבים אלו. לפיכך, לא ניתן להפריד בצורה כה חדה בין מרות האדריכל לבין המשמעות האישית הסובייקטיבית של מגדיר "המפה" ושל לומדה כאחד.

דברים אלו נכונים במיוחד לגבי המקרא, הנחשב כמקודש ומחייב. כל המלמד את הקורא כיצד לקרוא את "תבנית האדריכל" של המקרא, מלמד בהכרח את גישתו שלו למושג ה"מקרא" ואת הנחות היסוד הפרשניות שלו. הוא מכוון אותו למשמעויות הנמצאות בגבולות המותר, לשיטתו, ומונע ממנו, ביודעין ובלא יודעין, את האפשרות להגיע אל משמעויות הנמצאות מחוץ לגבולות אלה.

כך, עמדתה הדתית של נחמה מביאה אותה לעיצוב סובייקטיבי של גבולות המפה ושל דרכי קריאתה. דברים אלו אמורים הן לגבי המקרא עצמו²⁸ והן לגבי הקאנון הפרשני.²⁹ למעשה, הכוונתה למרות האדריכל כפי שהיא מגדירה אותה, היא כפיית עמדה ערכית הנובעת

27 "כיצד לקרוא פרק בתנ"ך", עמ' 2-3.

28 לעיתים היא מצמצמת את גבולות היחידה הספרותית הנידונה ואינה דנה בה בהקשרה המלא; היא דנה ביצירה כפי שהיא מתפרשת מתוכה ללא דיון ברקעה ההיסטורי וללא התייחסות לרבייה השונים; היא מגדירה את חובת השימוש בכללי הדקדוק ואת לגיטימיות השימוש בכלים ספרותיים, אך אינה עוסקת בהשוואה לשפות המרחב וליצירותיו הספרותיות.

29 נחמה מוציאה מכלל הדיון את הפרשנות האטומיסטית ומקבלת את זו המתייחסת למכלול. היא מוותרת על פרשנות יהודית מסורתית שאינה מתייחסת ברצינות לסדר, למילות יחס ול-ו' החיבור, מסתייגת מפרשנים המתעלמים מהבדלים סגנוניים, כגון: ראב"ע ואבן כספי (לימוד פרשני התורה עמ' 90-91: עלון הדרכה, ח"י שרה, תשל"א) ואינה מביאה, כמעט, פרשנות המצויה בדרשות חסידיות ובקבלה. לעומת זאת, היא מכניסה לקאנון היהודי המסורתי פרשנים כמו בובר, קאסוטו ובנו יעקב, התואמים את הגישה הספרותית והחשיבה הדיאלוגית. בו בזמן, אינה מביאה חוקרים הרואים במקרא עריכה של "מפות" שונות.

מגישה האמונית, המכוונת את הלומד למפגש עם מבחר מוגבל של משמעויות.

עם זאת, החידוש בדבריה הוא עצם הטענה שעם היות התורה מקודשת יש להתייחס אליה בכלים של ניתוח ספרותי, בהיותה יצירה ספרותית גדולה.

הגישה האקדמית-מתודולוגית - המקרא ומפרשיו כתחום מחקר

נחמה היא תוצר של חינוך אקדמי.³⁰ מחינוך זה היא הביאה שלושה מוקדים עיקריים. האחד, גישה שיטתית אל הכתוב: גישה מחקרית מתודולוגית קפדנית ועמדה פילולוגית שיטתית, שמהן נובעים ניסוח מדויק וביסוס כל טענה בדרך רציונלית.

השני, גישה אובייקטיבית לכתוב: שאיפה לניתוח הכתוב מעמדת ריחוק, ללא דעות קדומות; תביעה לכיבוד הממצאים העולים מהעיון בו על פי הכללים המתודולוגיים הראויים, גם אם אינם עולים בקנה אחד עם העמדה התיאולוגית או הערכית של הלומד; עיון בכתוב ובמשמעותו ביושר אינטלקטואלי וביקורת עצמית.

השלישי, גישה כוללת לכתוב: חשיפת המהותי והכללי שבנלמד; ארגון וניסוח מבני-על ועקרונות כלליים; חקר השיטות של מושא הלימוד.

אומנם חשיבה שיטתית, ביקורתית ורציונלית אינה נחלת האקדמיה בלבד, היא מאפיינת גם רבים מההוגים היהודים המסורתיים, כגון הרמב"ם, אך התפיסה כמכלול היא תפיסה המאפיינת את החשיבה האקדמית ומיושמת בה בעקביות.

עם זאת, גם גישה זו מוגבלת על ידי גישתה הדתית של נחמה. היא אינה מאמצת את תפיסת המחקר לגבי מעמדו של המקרא, אלא את שיטת החשיבה האקדמית, בכללותה. נחמה מניחה שהתורה ניתנה מסיני, שהיא אחדותית ומקודשת. לכן היא אינה דנה בהתהוות המקרא וברקעה ההיסטורי. לכן היא גם מתווכחת עם חוקרי המקרא הכופרים באחדותה של התורה,³¹ אך לעיתים היא מביאה את דברי החוקרים המביאים את "אורה, גודלה וקדושתה של התורה ללומד", כאשר הם משרתים את מטרתיה הפרשניות.³² גישתה האקדמית אינה

30 נקודת מוצא זו לא נידונה על ידי נחמה במפורש, כחלק מ"האני המאמין" האישי, אך היא משתמעת מדבריה ומדרך עבודתה. חשיבותה לענייננו היא בכך שהיא יוצרת זיקה מובחנת בין הכתוב, המורה והתלמיד ומסבירה היבטים שונים ביצירתה של נחמה. לפיכך היא תתואר, אך לא יוקדש לה דיון נרחב.

31 להלן, הערה 41.

32 היא מצטטת חוקרי מקרא אשר נותנים לה מידע לשוני-דקדוקי ותופעות המאפיינות את הסגנון המקראי, הבנת הריאליה, או הגדרות תיאולוגיות חשובות: לעיתים בציון ההערה הממקמת או מעריכה את גישתם העקרונית למקרא. דיון מפורט ייערך א"ה במאמר עתידי. וראו גם הכהן אביעד, "שמע האמת ממי שאמרה" זה כלל גדול בתורת נחמה ליבוביץ. בתוך: עלון שבות לבוגרי ישיבת הר עציון יג (תשנ"ט) עמ' 71-92.

מתבטאת בפתיחות לכל מסקנה מחקרית ללא דעות קדומות, אלא בגישה מתודולוגית שיש בה היבטים אקדמיים, על בסיס עמדתה הדתית המוקדמת.

הגישה האמונית-סמכותית - המקרא כתורה

כאמור לעיל, במקביל לתפיסתה הספרותית והאקדמית של נחמה עומדת תפיסתה הדתית, הרואה את המקרא כתורה. לפי תפיסה זו נועד המקרא³³ להביא לאדם את דבר ה' וללמדו לקח.

על פי הגישה הראשונה והשנייה היחס אל המקרא הוא דוגמה פרטית של היחס בין כל אדם לכל יצירה ספרותית. זוהי גישה אוניברסלית, המניחה שכל אדם יכול למצוא במקרא משמעות אישית. אך על פי האחרונה, היחס אל המקרא הוא יחס מיוחד בין עם ישראל לתורת ישראל.

נחמה מציגה גישה זו בעיון העוסק בפסוק: "ובקשתם משם את ה' א-להיך ומצאת",³⁴ במהלך ניסיונה להצדיק, תיאורטית, קבלת פירוש אשר עמדתו הערכית משמעותית לאדם מסוים, בדור מסוים, למרות שאינו מכוון לפשוטם של כתובים.

לטענתה, הבסיס ללגיטימציה של הפרשנות בכללותה הוא האמונה שהזיקה בין העם היהודי לתורה מבוססת על ברית סיני. התורה פונה לכל אדם בכל דור, כיוון שכל יהודי עומד בברית: "לא את אבותינו כרת ה' את הברית הזאת כי את אשר ישנו פה עמנו עמד היום לפני ה' אלוהינו ואת אשר איננו פה עמנו היום" (דברים כט, יד). "זוהי [אומרת נחמה] היסוד למה שאמרו רבותינו שכל אחד מאתנו מושבע ועומד מהר סיני הוא (יומא עג, עב ועוד)". מכאן נובעת העל-זמניות של ברית התורה: המסר שלה צריך להתאים את עצמו לכל דור. כך מפרש רש"י את הפסוק "והיו הדברים האלה אשר אנכי מצוך היום על לבבך" (דברים ו, ו): "לא יהיו בעיניך כדיוטגמא [מצוות מלך הבאה במכתב] ישנה שאין אדם סופנה [שומרה] אלא כחדשה שהכל רצין לקראתה". נחמה מרחיבה את משמעותם של דברים אלו ואומרת: "ולא רק החלק ההלכי שבתורה, המצוות, פונה אל כל אחד ואחד ישירות, אלא גם החלק הסיפורי שבתורה (שאף הוא תורה ולימוד ולקח) מכוון לא רק לדור אחד, דור האבות, אלא אל כל דורות הבנים העתידים לבוא, ומעשה אבות סימן לבנים".

בדברי נחמה אלו נשמעות שלוש טענות: האחת, שהתורה היא מכתב השלוח לאדם מאת מלכו של עולם. כל יהודי מחויב לקבל את מרותה מתוקף עמידתו בברית סיני. היחס הראוי,

33 גישה זו מתייחסת אל המקרא כולו כאל דבר ה'. ואכן, נחמה פירשה גם קטעים נבחרים מהנביאים ומספר תהילים. אך עיקרה של הגישה הוא ביחס לתורה שהיא דבר ה' עצמו ולא ביד עבדיו הנביאים.

34 עיונים בספר דברים, עמ' 57-61.

לדעתה, בין הקורא לתורה הוא אפוא קריאה תוך קבלת מרות, כעבד הרץ לקבל את צו המלך. תפיסה זו מצמצמת את מעגל לומדי התורה לעם ישראל, קהל העומדים בברית.

השנייה, שהתורה במהותה, כולל החלק הסיפורי שבה, נועדה לכתחילה ללמד לקח. הלקח כולל אפוא במובן המתחייב מ"מרות האדריכל". מכאן משמע שכל הקורא את התורה שלא מתוך הבנת הלקח הצפון בה אינו מכוון לרוחה וכוונתה.

השלישית, שהתורה היא רב משמעית ויש בה לקח רלוונטי לכל אחד בכל זמן. זאת לא רק כיוון ש"כל אחד מאתנו עומד ומושבע מהר סיני", אלא כיוון שהתורה, למרות נתינתה החד-פעמית בסיני, היא "כדיוטגמא חדשה", ש"הכל רצין לקראתה" כדי לשמוע את החידוש שבה.

הממד הראשון - העמידה בברית - דן במעמד האדם, משקף את חובת קבלת מרות התורה בכל דור. אך הוא לא מעיד בהכרח על התפתחות בפרשנות ולא דווקא על רב-משמעות בדברי התורה. מושג ה"נצחיות" יכול להתפרש על פי ממד זה כיכולתו של הפירוש הקבוע ועומד להתאים לכל אדם בכל תקופה (והחובה של כל אדם להתאים עצמו לפירוש הקבוע ועומד). אך תיאור התורה כדיוטגמא חדשה מוסיף ממד של התחדשות. הוא דן במהות התורה ולא בחובת האדם כלפיה. התורה נתפסת כהתגלות מתמדת. נצחיות התורה מתבטאת בפרשנות מתחדשת של הטקסט המקראי. בתורה עצמה יש אפוא פוטנציאל פרשני אין סופי, האמור להתגלות במשך השנים. תפקיד האדם אפוא אינו רק לקבל מרות אלא גם לרוץ לקראת הפירוש, לתת לו משמעות ולהיענות לו.

הטענה הראשונה מגדירה את הבסיס האמוני של פרשנותה. השנייה מסבירה את גישתה הפרשנית המובילה לקראת חשיפת לקחים על סמך הסבר לשוני של הכתוב. השלישית מסבירה את פרשנותה המובילה אל המהותי, העל-זמני והרלוונטי שבהלכה ובסיפור המקראי.

שתי הטענות הראשונות, הקשורות זו בזו, מופיעות בכמה מדיוניה. לדעתה, "הנחת פרשנינו היא שאין סיפורי התורה ביוגרפיות של אישים חשובים מתקופת העבר, ולא ספר תולדות האנושות או עם ישראל, אלא שכל דברי התורה וסיפוריה תורה הם, כלומר באו להושיענו לתורה ולתעודה, ללמדנו לקח, להדריכנו, לקרבנו לעבודת ה'".³⁵ וכן היא, עצמה, אומרת במפורש: "לא נכתב פרק בתורה כדי ללמדנו הלכות משא ומתן במזרח הקדום, בכנען העתיקה, ולא כדי ללמדנו פרק בתולדות התרבות - כל המטרות האלה ממנה והלאה, התורה לא ספרה לנו את הביוגרפיה של אברהם [...] ולכן יש לחפש בכל שבע ההתגלויות שנגלה ה' לאברהם ובכל אחד מן הספורים שבין התגלות להתגלות, מהו הלקח המיוחד

35 לימוד פרשני התורה, עמ' 83.

שניתן להילמד ממנו.³⁶ במקום אחר מדגישה נחמה ש"התורה שומרת על מהותו הפנימית של האדם".³⁷ הלקח התורני מכון אפוא את האדם להיטיב את מידותיו והתנהגותו, לקבל עליו אחריות למעשיו ולהשתית את חייו על הצדק ועל החסד. לפיכך, פרשנות אשר עוסקת בשפה, באירועים, בתרבות או במציאות המקראית, אך אינה דנה בלקח ואינה פונה אל האדם ומהותו, אינה מפרשת את התורה עצמה אלא את מסגרתה החיצונית בלבד.

בד בבד, השפה היא, לדעתה, הכלי אשר באמצעותו פונה התורה אל האדם. תהליך הפרשנות הלשונית הוא תהליך חשיפת ההתגלות המתמדת. רק על ידי קריאה מדוקדקת ניתן לחשוף את כוונתיה של התורה. לכן לא ניתן להפריד בין פרשנות לשונית למסקנה ערכית: "לימודנו הרמב"ן כאן כיצד בהכרעת שאלה דקדוקית קטנה - נפעל גוף שלישי או קל ראשון רבים - כרוך לימוד גדול של מוסר. כי אין שאלת דקדוק לחוד ושאלת תוכן ורעיון לחוד - הכל תורה ולימוד היא צריכה".³⁸

הטענה השלישית מורחבת על ידי נחמה בסוף העיון, במדרש שהביאו לעניין זה חז"ל (ילק"ש יתרו רמז רפ"ו), שבו הם ממשילים את דבר ה' בשני משלים. במשל הראשון, בדברי ר' לוי, מושווה הקב"ה לאיקונין [פראץ] רב כיווני המביט בו בזמן לכל המביטים בו. בדומה לכך, כל השומע את דבר ה' היה אומר "עמי הדיבור מדבר". במשל השני, בדברי ר' יוסי בר' חנינא, הוא מושווה למן שהיה יורד לישראל במדבר וכל אחד טעם בו לפי כוחו. "ומה אם המן כל אחד היה טועם בו לפי כוחו, הדבר [דבר ה' במתן תורה] על אחת כמה וכמה! אמר דוד: קול ה' בכח - בכוחו אין כתיב כאן אלא בכוח - בכוחו של כל אחד!"

המשל הראשון תולה את רב-המשמעות ואת הרלוונטיות שבתורה לכל אדם בתכונתה המיוחדת של התורה עצמה. דבר ה' הוא האיקונין המביט לכל אחד. האדם אינו אלא מביט פסיבי האומר: "עמי הדיבור מדבר". המשל השני תולה את רב-המשמעויות והרלוונטיות בשני גורמים. כמו במשל הראשון, הוא תולה זאת בתכונתה המיוחדת של התורה, המושווית למן שכל הטעמים צפונים בו. אך בתוספת לכך הוא תולה זאת באדם הטועם מהמן. האדם אקטיבי ומפעיל את חוש הטעם; טעימתו היא המוציאה מן הכוח אל הפועל את הטעם הגנוז במן, את פירושה של התורה; וכל אדם לומד את התורה לפי כוחו³⁹ - לפי רמתו האינטלקטואלית והדתית ולפי תכונותיו ונטיותיו האישיות.

הסיומת מתהילים מקנה לאדם עוצמה נוספת. הביטוי "כוחו" משתמע על פיה כיוזמתו של האדם, כיכולתו לקבוע את פרשנות התורה: האדם בכוחו הוא הנותן לקולו של ה' כוח.

36 עלון הדרכה לפרשת חיי שרה, תשכ"ב.

37 "אלו אוכלין מן התורה", עיונים בספר דברים, עמ' 223.

38 "ונתנה לך גם את זאת", עיונים בספר בראשית, עמ' 229.

39 למילה 'כוחו' שתי משמעויות: א. מידת יכולתו (בניגוד לחולשה). ב. כישורו - הפוטנציאל שבו.

נראה אפוא שגם לפי תפיסתה הדתית, כמו על פי התפיסה הספרותית, הקשר בין האדם לתורה הוא קשר דיאלוגי, ולפי שתיהן בכתוב יש פוטנציאל שהאדם אמור להוציא אל הפועל. אך על פי התפיסה הראשונה הבסיס לכך הוא חוסר השלמות של הטקסט, המהווה "מפה" בלבד כל עוד לא נבנה על ידי אדם. לעומת זאת, על פי התפיסה השנייה הבסיס הוא ייחודו הדתי המקודש של ה"טקסט". התורה אינה מטילה מרות רק בצורתה החיצונית ובתוכן המתחייב מלשונה. בעצם מעמדה הסמכותי היא מטילה מרות לצו וללקח שבה ובאה אל האדם בדרישות נורמטיביות והגותיות. עם זאת, תכונתה המקורית, משעת נתינתה, היא היותה כוללת מראש את כל הפירושים האפשריים שיוקנו לה לאורך השנים, את ההקשבות של כל בני האדם בדורותיהם השונים. גם אופייה המקודש של התורה וגם קריאתו הייחודית של האדם יוצרים את המשמעות.

נחמה מגדירה אפוא בעיון זה את מעמד המקרא ואופיו ואת היחס בין הקורא למקרא על יסוד נקודת המוצא הדתית. אך מעבר לכך, היא מגדירה כאן מחדש את תפקידו של הפרשן. לדבריה, אין הוא רק מפרש את המובן המתחייב מהכתוב ללא "דעות קדומות", אלא מנהיג ציבורי, שתפקידו להנחות את דורו, לחנכו ולנחמו בצרותיו - "לתווך" בין התורה לבין האדם בכל דור. כך, לדעתה, נהגו המפרשים בכל דור, וכך נהג ר"י אברבנאל שאותו היא מסבירה בעיון:

גדולי המפרשים היו קוראים בתורה ושומעים אותה מדברת אליהם, פונה אליהם, דורשת מהם, מזהירה אותם ואת דורם מפני פיתויי הדור, מנחמת אותם ואת דורם בצרות הדור, עונה להם ולדורם לשאלותיהם ולמצוקותיהם.

[...] ידע האברבנאל שלא אל דור באי הארץ בלבד ידבר משה ותפנה התורה, אלא אל כל דור ודור. ידע האברבנאל לקרוא בתורה ולחוש שאליו תדבר, אל נגעי לבו, אל צרות דורו תכוין.

על פי תיאור זה הפרשן רואה עצמו, בראש ובראשונה, כנמען, כחלק מקהל העומדים בברית סיני. אליו התורה פונה, ממנו היא דורשת, אותו היא מנחמת ומזהירה. אך, מעבר לכך, הוא רואה עצמו כמנהיג, המביא את התורה אל בני דורו, מתוך שהוא כואב את כאבם וחש באחריות כלפיהם.⁴⁰

40 לכן היא מסבירה לעיתים את דברי הפרשנים על רקע זמנם וצרכי דורם. כגון: ביאור הרמב"ן, "ויאבק איש עמו", עיונים בספר בראשית, עמ' 257; ביאור העמק דבר, "מבוא", עיונים בספר שמות, עמ' 11-12.

נחמה מעמידה את פירוש הפסוק כפשוטו לעומת פירושו של האברבנאל, החורג מן הפשט, ומצדיקה עקרונית את דרכו זו של האברבנאל:

ראו כיצד סוטה הפרשן כאן מדרך הפשט מתוך רצונו לעודד את בן דורו מוקף האימים בעולם הזה, המתנכר, מתוך רצונו למנוע ממנו ליפול ביאוש - עד שיחליף בפירושו את מובן הפסוק [...].

האם זה פשוטו של מקרא? בוודאי לא. אך האין קריאה זו בתורה ושמיעת דבריה כמופנים כולם אליו, אל זמנו, אל דורו - דרך ההקשבה האמיתית לדברי תורה?

ההקשבה האמיתית לדברי תורה - הנובעת מתפיסתה כמופנה אל האדם, אל זמנו ואל דורו - עומדת אפוא, בשעות משבר של הדור, מעל המחויבות ל"מרות האדריכל" של הכתוב.

נראה שבעיון זה הביאה נחמה את הבסיס לתפיסתה הפרשנית והחינוכית כאחת ואת שורשו של המתח בין מגמות אלו. אכן, לכאורה, גישה פרשנית-מתודולוגית ביסודה. אך המגמה הפנימית של גישה פרשנית זו היא להביא את התורה לליבו של כל אחד, עד שיוכל לומר "עמי הדיבור מדבר", שזוהי "דרך ההקשבה האמיתית לדברי תורה".

ודוק: דרך זו אינה דרך הפרשנות המועדפת אלא דרך ההקשבה האמיתית לתורה. הפרשנות המדוקדקת מהווה כלי בקרה המונע קריאה דרשנית רחוקה מכוונת התורה. אך יש ואחריות הפרשן לצורכי דורו או הזדהותו האישית עם משמעות כלשהי מצדיקה (במודע) או גורמת (שלא במודע) סטייה מדרך הפשט. נחמה יכולה לקבל זאת במידת ההכרח, בתנאי שהלומד מודע לכך, בהבינה שתהליך זה הוא בלתי נמנע.

השפעת נקודות המוצא על היחס בין המקרא, הפרשנות, המורה והתלמיד

כל אחת מנקודות המוצא מכתובה יחס שונה לארבעת מוקדי היסוד: מעמד המקרא, תפקידם של הפרשנים, מעמד המורה ומעמד התלמיד. אומנם דיון ביחסים אלו הובלע בפרק הקודם, אך עיון חוזר וממוקד בהם עשוי להבליט את נקודות המגע והמתח בין הגישות השונות.

א. לכל אחת מהגישות מבט אחר על מהות המקרא. על פי נקודת המוצא הספרותית-דיאלוגית, ניתן להתייחס אל המקרא כאל יצירה ספרותית גדולה ולהפעיל כלפיו כלים של ניתוח ספרותי. כל עוד מקבלים את מרות האדריכל - מרכיבי השפה, ניתן (ואף צריך) להגיע למשמעות אישית, רלוונטית, הנבנית על ידי הקורא, ללא מחויבות הכרחית כלפי הפרשנות המסורתית. המקרא עשוי להיות מקור למפגש בין הקורא לעצמו, אולי אף שלא על מנת להגיע למחויבות נורמטיבית כלפי תביעות הכתוב.

במקביל, בעקבות התפיסה האקדמית, המקרא נתפס ככתוב בשפה מובנית, בכפיות לכללי השפה. הווה אומר, יש משמעות לפשוטם של כתובים. ניתן לנסח את כללי הכתיבה הספרותית של המקרא. ניתן לעקוב אחרי האמונות והדעות במקרא (או בספרים בודדים בתוכו) ולנסחן באופן שיטתי. אך זאת כנושא למחקר וככלי להבנה וידע, לא דווקא מתוך מחויבות ללקח הנלמד ממנו.

אך על פי הגישה הדתית, המקרא הוא התגלות דבר האל לאדם, אשר ניתן בסיני כתורה שבכתב עם תורה שבע"פ. מכאן שכל פירושו צפונים בו. השיפתם היא מאבק על שחזור מעמד הר סיני, בכל דור ודור. המקרא נועד ללמד לקח ובא אל האדם בדרישה הגותית ונורמטיבית.

ב. תפקיד הפרשנים ומעמדם ביצירתה של נחמה משתנה מתפיסה לתפיסה. בדונה בנקודת המוצא הספרותית, נחמה מציינת שהיא בוחרת במפרשים שיחסם אל הכתוב הוא יחס של רצינות וקשב. לכאורה, תפקידם של הפרשנים אינו ללמד לקח רוחני מחייב, אלא להבהיר את המשמעות הפוטנציאלית הצפונה בכל פרטי הכתוב.

לפי התפיסה האקדמית, הפרשנים נתפסים כאופציה פרשנית, שאינה חלק אינטגרלי של הכתוב, והם מובאים במידה שהם עונים על כללי הפרשנות המוסכמים מבחינה מתודולוגית. ניתן להביט אליהם מעמדת ריחוק וביקורת. הפרשנים או החוקרים עשויים להקנות תובנה באשר למבני-העל ושיטותיהם של המקרא, של פרשנות חז"ל ושל הפרשנים לאורך הדורות. ניתן ללמוד מכל חוקר ופרשן, בן ברית ושאינו בן ברית, אם הוא מומחה בתחומו או אם פירושו תואם את הכתוב, ויש להביא את האמת בשם אומרה.⁴¹ הפרשנים עצמם הם מושא מחקר. ניתן ללמוד את שיטותיהם של המפרשים ואת הקשר בין רקעם ההיסטורי לבין פירושיהם.

אך לפי התפיסה הדתית, הפרשנים הם ממשיכי ההתגלות המתמדת, החושפים את המשמעות הדתית של התורה לבני דורם, כפי שהיא משתקפת בלשון הכתוב. לפיכך, כל פרשן מהווה "מורה הוראה", בעל סמכות כלפי קוראיו. יתר על כן, הוא שואל את השאלות הקיומיות והתיאולוגיות העולות במפגש עם הכתוב, "את שאלות הנצח", המטרידות גם אותם. בכך הוא לא רק משיב לשאלות דורו, אלא גם נותן לגיטימציה

41 ראו מכתבה לרב יהודה אנסבכר, ו' בניסן תש"ם: "נכון שאני מביאה דברי אלה שאינם מקיימי מצוות - אם דבריהם טובים בעיני ויכולים להראות אורה של תורה ולהראות גודלה וקדושתה ללומד. לפי הכלל: קבל את האמת ממי שאמרה". כאן היא מסבירה מה למדה מבנו יעקב, מדוע ישנם דברים שלא תביא בשם קאסטו ומה קיבלה מבנו למרות שחלקה על האדם ודעותיו (פרקי נחמה, עמ' 657-658).

לתהיותיהם בתוך המסגרת הדתית ההיסטורית.⁴² הפרשן הוא גם המתווך בין דברי התורה ובין המורה, המדריך באמצעותו את תלמידו ומביאו לדיון במשמעות הכתוב.

ג. כל אחת מהגישות מגדירה אחרת את מעמדו של המורה. על פי הגישה הספרותית המורה הוא 'מורה-מנחה' או 'מורה מתווך'. הוא אמור להנחות את הלומד עד לשלב שבו יוכל לבנות את המשמעות האישית שלו ללא ויתור על מרות האדריכל, או להדגים כיצד הגיע הוא למשמעות האישית הרלוונטית עבורו, אך אין לו זכות לכפות אותה על הלומד, כרב או כמחנך. אומנם המורה יוצר דיאלוג בינו ובין תלמידו תוך שהוא מטרידו ממנוחותו ומביאו לתובנה מחדשת של האני שלו, אך עליו להימנע, ככל האפשר, מלהתערב בתהליך הדיאלוגי העצמאי של 'קורא-טקסט'.

על פי הגישה האקדמית המורה הוא 'מורה-חוקר'. כמורה, הוא לא רק מנחה את התלמיד לקריאה מדויקת ורגישה, אלא מנסח כללים: הן את כללי הכתיבה של המקרא ואת שיטות הפרשנים, הן את כללי הלימוד מהמקרא ופרשניו. אחריותו לתלמיד מחייבת אותו להקנות לו גישה מתודולוגית וכלי חשיבה אקדמיים. מבחינה זו המורה הוא סמכות, אך סמכותו נובעת מהידע שברשותו ומכליו המתודולוגיים, ולא מעמדתו כ"מורה הוראה". היא מתמקדת בהקניית כלי הפרשנות, ידע מקצועי ומבט כללי בלבד, אך לא בהקניית ערכים ותביעת מחויבות כלפיהם.

אך על פי הגישה האמונית המורה הוא 'מורה-פרשן', תוך שהוא מהווה, יחד עם תלמידו, נמען של התורה. על פי נקודת מוצא זו המורה אינו 'שקוף' כלל ועיקר. לדברי רזנצוויג, ההוראה מתחילה במקום שבו התוכן חדל להיות תוכן והופך לכוח פנימי.⁴³ המורה הוא מנהיג המדבר ממעמקי ליבו, רגשותיו ואמונתו. הוא פורש בפני קוראיו-תלמידיו את המשמעות האישית הרלוונטית עבורו, בהאמינו שהיא רלוונטית עבורם. זאת הן מתוך תחושת הזדהות עם מצבם, הן מתוך אמונה, שהוא, בתפקידו ובמעמדו, רשאי וחיוב לעשות זאת. הוראתו היא אפוא שילוב של לימוד והטפה.⁴⁴ לכן הוא עשוי להשתמש באמצעים רטוריים הפונים אל אישיותו וניסיונו של הלומד, מרשימים אותו ומביאים אותו להפנמת הנלמד, או אף לתבוע ממנו מחויבות כלפי המשתמע מכך.

עם זאת, גם 'מורה ההוראה' הרצה בקשר דיאלוגי שבו יפגוש את התלמיד כ"אחר" חייב לצמצם עצמו, להגביל את נימת המוחלטות במשמעות שהוא מעניק לכתוב, ולעודד את תלמידו להגיע למשמעות אישית, יצירתית.

42 "להוראת התנ"ך בכחות הגבוהות", עמ' 24-26; עלון הדרכה לפרשת זכור, תשי"ט.

43 Handelman Susan, *The "Torah" of Criticism and the Criticism of Torah: Recuperating the Pedagogical Moment*. In: *Journal of Religion* 74/3, 1994, pp. 360.

44 הנדלמן, שם.

ד. מצד התלמיד, היחס הבסיסי הוא תמיד 'תלמיד-מורה'. על פי הגישה הספרותית והאקדמית, התלמיד נדרש להגיע אל המשתמע בהכרח מכללי העיון, המונחים על ידי המורה. עם זאת, כאמור, התלמיד רשאי ומוזמן להעמיד לביקורת את מסקנותיו הפרשניות ואת כליו המתודולוגיים של המורה. ההבדל בין שתי הגישות הוא במידת הדיאלוג הנוצר בין אישיותו ועולמו הערכי של המורה לאלו של התלמיד. אך מעבר לכך, המורה והתלמיד עומדים בפני הכתוב בשווה.

אך הגישה האמונית היא היררכית. על פיה, התלמיד מתייחס בכבוד אל המורה ומקבלו לא רק כמומחה לכללי הלמידה או לתכניה, אלא כבר-סמכא ערכי-חינוכי. הוא לומד ממנו לא רק על מנת ללמוד וללמד אלא גם על מנת לשמור ולעשות.

ה. לסיכום, ניתן לנסח את היחס בין המורה, התלמיד והטקסט על פי שלוש נקודות המוצא, בשלוש צורות שונות.

על פי גישה הספרותית, נחמה רואה את הקשר הראשוני כיחס של 'קורא-טקסט'. המורה הוא מרכיב משני בקשר זה. ודוק: היחס בין הלומד למורה הוא 'תלמיד-מורה', אך בינו לבין הטקסט הוא 'קורא-טקסט', אשר אינו מתייחס, בהכרח, אל הטקסט כסמכותי ומחייב, אלא כמקור השראה, כמקום מפגש בין עולמו הפנימי לבין עולם שיש בו מן הדומה לו. מפגש זה מאפשר תובנות חדשות בשיח שבין האדם ועולמו הפנימי: אישיותו המיוחדת, החד-פעמית; התנסויותיו ושאלותיו הקיומיות; מערכת האמונות והדעות שלו, שאיתן הוא בא אל הכתוב ועל פיהן הוא מחפש בו משמעות.

על פי הגישה האקדמית, היחס הראשוני הוא 'חוקר טקסט'. המורה הוא 'מורה-חוקר' ולתלמיד מעמד משני. כחוקר, מחויבותו הראשונית היא לאמת הפרשנית. כמורה, עליו להקנות ללומד את הכלים המחייבים ואף את הפירוש המחייב. בהדרגה, הוא עשוי להכניס את הלומד לחברת החוקרים, להנחותו לשימוש עצמאי בכללים המתודולוגיים הראויים.

לעומת זאת, על פי נקודת המוצא האמונית-סמכותית, היחס הבסיסי אינו קשר זוגי אלא קשר משולש של 'מורה-תלמיד-טקסט'. היחס של 'תלמיד-טקסט' הוא יותר מיחס של 'קורא-טקסט'. אומנם, מצד אחד, ישנו יחס דיאלוגי בין התלמיד לטקסט, אך מצד אחר, הטקסט הוא טקסט מקודש המהווה סמכות עבור התלמיד ומורה לו את דרכו. המורה הוא 'מורה-פרשן', אך בו בזמן גם הוא 'תלמיד' של הטקסט ומייחס לו סמכות וקדושה, על סמך הברית שבה עמד בצוותא עם תלמידו. יתר על כן, גם המורה עצמו מהווה 'טקסט' לגבי התלמיד, המפרש את דבריו ומקבל אותו כ"מורה הוראה". בה בשעה, אף התלמיד מהווה, במידה מסוימת, 'טקסט' לגבי המורה, שהרי בתהליך

הדיאלוגי שביניהם, המורה מקשיב לתלמיד, מנסה להבינו ומשנה את עמדותיו הפרשניות לאור המפגש איתו.

שלוש נקודות מוצא אלו מופיעות בכתביה במשקל שונה, בהתאם לקהל היעד ולמטרתם של הכתבים. בגיליונות באה לביטוי, לצד גישתה הדיקטטית המובהקת,⁴⁵ בעיקר הגישה הפרשנית, האקדמית-מתודולוגית, שממנה נובעות בצורה מובלעת שתי האחרות. כך גם בספר הלימוד של האוניברסיטה הפתוחה. במאמרים הראשונים באות לביטוי מובהק הגישה האקדמית והגישה הספרותית-דיאלוגית, בעוד שהגישה האמונית מובעת בזירות, בטון מינורי יחסית. אך בעלוני ההדרכה, ב"לימוד פרשני המקרא" ובעיקר בעיונים באות לביטוי מובהק כל שלוש נקודות המוצא, תוך הדגשת נקודת המוצא האמונית. עם זאת, בעיונים הגישה הספרותית מודגשת כחלק מהדיון הפרשני, אך מוצנע בה הגורם הדיאלוגי שבין התלמיד-הקורא לבין הכתוב. הדיאלוג הוא בין נחמה לכתוב בלבד, כחלק ממטרתה האמונית-סמכותית.

השלכת שלוש נקודות המוצא על דרכי העיון במקרא

נקודת המוצא הספרותית מסבירה שלושה מרכיבים מהותיים בשיטתה הפרשנית של נחמה: האחד, המשקל הרב שהיא נתנה להיבטים ספרותיים של המקרא, ובמיוחד למבנה, ככלי להבנת משמעות הכתוב.⁴⁶ תבנית האדריכל מציגה מבנה שלם. יכולתנו להתבונן בבת אחת, מלמעלה, על המבנה בכללותו, מאפשרת לנו להבין את תפקידו ומקומו של כל פרט בתוכו. כשם שאי אפשר לנתק אחד מפרטי המבנה משאר מרכיביו ללא שינוי בתפקידו, בפרופורציות שלו ובמשמעותו, כך לא ניתן להבין אחד מהפסוקים ללא ראייתו בתוך ההקשר הכולל - ההקשר התוכני והצורני כאחד. וכפי שיש "אמירה" בתבנית האדריכל השלמה, כך יש "אמירה" גם ביחידה המקראית, על מבנה המיוחד, משפטי המפתח והמילים המנחות שבה ולא רק בפרטיה. נחמה למדה עיקרה של שיטה זו מרוזנצוויץ, בובר, שטראוס ווייס.⁴⁷ אך בעוד שהם פנו אל המלומדים, היא הפכה זאת

45 לעיל עמ' 1.

46 כגון: "כיצד לקרוא פרק בתנ"ך", עמ' 3-13; "הוא הנחש הוא יצר הרע", עיונים בספר בראשית, עמ' 23-25; "מה יצא הדבר", שם עמ' 172, "מרד אדוניה", שם עמ' 178-179. אומנם מרבית הכתבים של נחמה עוסקים בדיון בפרשנים ולא בניתוח ספרותי, אך בכך היא ממשיכה את התפיסה המסורתית. היחידוש בתפיסתה הוא עצם ראיית הדיון הספרותי כחלק שיטתי של הניתוח הפרשני, בעיון ובהוראה.

47 בעיקרה, גישת נחמה תואמת את גישתו של מאיר וייס "האינטרפרטציה הכוללית". תפיסה זו היא "הסבר המושתת על הבנתם של כל היסודות הצורניים השותפים בעיצוב דמותה האחידה של היצירה בפעילותם, בפעולתם המשותפת, היא מושתתת אפוא בעיקרה על תפיסת היצירה בטוטאליות שלה" (המקרא כדמותו, מוסד ביאליק, ירושלים, 1967, עמ' 22). נחמה סבורה, כמותו, שיש להבין את היצירה כפי שהיא מתבארת מתוכה, ללא התחשבות ברקעה ההיסטורי ובדרך התהוותה. כמותו היא מדגישה שאין להפריד בין תוכן

לכלי מקובל בלימוד השוטף ובהוראה לתלמידים.

מכאן נובע המרכיב השני - תפיסת מושג ה'פשט' בגישתה. נחמה נתנה משקל יתר למכלול היצירה כפי שהיא מתפרשת מתוכה, מכלול המתבטא בשפה, בצורה, בתוכן וברוחם של הדברים. "[...] [ש] דרישה ראשונה לפרשנות היא קריאה מתוך התאמה לרוח הפרק והשתדלות להבינו על דעתו הוא מתוך כוונותיו".⁴⁸ לפיכך היא ממיינת את הפרשנים שהיא מביאה לא רק על פי דרך הפרשנות הפילולוגית שלהם וגישתם התחברית, ואף לא על פי קריאתם את הפסוק בכללותו בהקשרו המידי, אלא על פי מידת התאמתם לפרטיו ולרוחו של הפרק כולו.⁴⁹ כך היא מצהירה בהשוואתה בין פירושיהם של רשב"ם ושל רש"י לשאלת משה "מי אנכי כי אלך אל פרעה".⁵⁰ "כלל גדול הוא בפרשנות: אין הפרט מתפרש אלא מתוך הכלל כולו, מתוך ענינו, מתוך סגנונו, מתוך סביבתו ומתוך האווירה השורה בפרק כולו".

ההיבט השלישי, שהוא תוצאתם של שני קודמיו, הוא שילובם של דברי חז"ל והפרשנים בתוך הניתוח הספרותי והפיכתם למקשה אחת.⁵¹ במקרים רבים הפרשנים דנים בפרטים הטעונים הסבר.⁵² הם מלמדים כיצד להבין אותם אל נכון ומעמיקים את הבנתנו באופציות המשמעות הטמונות בכל אחד מהם. תפקיד הניתוח הספרותי הוא לראות את התמונה הכוללת שבה אמורים להשתלב הפרטים הפרשניים ואת אופציות המשמעות הטמונות בה

לצורה ומפרשת את המכלול וכל פרטי הכתוב מבחינה פילולוגית וספרותית כאחת. אולם מכתביו של וייס נראה ששאף להגיע לפירוש אחד, המבטא בשלמות את שניתן להבין מהמקרא כדמותו, בעוד נחמה מכירה בכך שיכולות להיות אינטרפרטציות שונות של היחידה הספרותית, מעבר ל"מרות האדריכל".

48 "ויאבק איש עמו", עיונים בספר בראשית, עמ' 255.

49 דוגמה לכך מצויה בעיון "וישא יעקב רגליו וילך", עיונים בספר בראשית, עמ' 217, שבו היא מביאה שני מדרשים המפרשים ביטוי בלתי מובן שניתן לביאור בשני כיוונים. היא מקבלת את המדרש המתאים לפירוש המילים, לרצף ולמכלול; וכן, "האמנם דיבר משה שלא כהוגן", עיונים בספר שמות, עמ' 61. נחמה מעדיפה את פירוש הרמב"ם על פני הפירושים שצוטטו לפניו, מכיון שהוא תואם את היחידה כולה בעוד שהם התאימו לחלק מהפרטים אך לא למכלול. אולם בסופו של הדיון היא מעדיפה את רש"י על פני הרמב"ם, כיון שהרמב"ם, כשאר הפירושים שהובאו בעיון, יצא מעמדה מוקדמת חוץ מקראית - הרצון ללמד סגוריה על משה - בעוד שפירוש רש"י מתאים, לדעתה, למכלול, תוך שהוא מבין אותו כפי שהוא מתפרש מתוכו, "ללא דעה קדומה".

50 "מי אנכי כי אלך אל פרעה", עיונים בספר שמות 54-55.

51 ראו למשל "יפה שיחתן של עבדי אבות", עיונים בספר בראשית, עמ' 162-165; "התחלת המאבק", עיונים בספר שמות, עמ' 70-76; "אני ה'", שם, עמ' 85-96.

52 בחלק גדול של המקרים הפרשנים מתייחסים לפרטים שבהם מתעוררת שאלה כלשהי, כשיש מילה מיותרת או חסרה, או כשיש לפסוק מספר משמעויות סמנטיות ויש להכריע ביניהן, בעוד שהניתוח הספרותי מתייחס להיבטים של סגנון, סדר וצורה, גם לאלו שאין כלפיהם שאלה לשונית, תחברית או סמנטית. הניתוח הספרותי מפיך משמעות מעצם הימצאותם של מרכיבים אלו במקומם וצורתם.

כמכלול. גם בסוגיות הלכתיות נחמה מתייחסת לממדים ההלכתיים, הפרשניים, ביחד עם המבניים-ספרותיים, כדי להבהיר את הסוגיה מכל היבטיה. זאת כדי ללמוד וללמד את לקחי הנצח של הכתוב.

נקודת המוצא האקדמית-מתודולוגית קובעת אף היא דרכים לעיון ופרשנות. ראשית, נחמה אינה מסתפקת בעיון בסיפור המקראי אלא מנסחת ומדגימה את כללי הכתיבה שלו, כבסיס לניתוח הספציפי.⁵³ בדיונה בלשון המקרא היא מנתחת את כללי השפה והסגנון⁵⁴ ומגדירה את מושגיה, בין השאר, על יסוד המחקר המודרני.⁵⁵ היא דנה בשיטות הפרשנות של חז"ל ושל פרשנים שונים,⁵⁶ במיוחד בשיטתו של רש"י,⁵⁷ ואף דנה בפרשני רש"י.⁵⁸ בניסוח הכללים היא מסתמכת על דברי חוקרים, מומחים בתחומם, לשם הצדקת שיטת הפרשנות, או כבסיס תיאורטי לדין בדוגמה הקונקרטית.⁵⁹

נחמה מצטטת פרשנים וחוקרים, אף אם אינם שומרי מצוות, כראיה לדבריה. לעיתים נדירות היא אף מביאה (בעיקר בהערות השוליים) חוקרים מודרניים.⁶⁰ היא מתייחסת לתרגומי המקרא במהלך הדיון במובן המדויק של הכתוב,⁶¹ ולעיתים אף משתמשת בחוקי המרחב ובידע מחקרי על תרבות התקופה.⁶²

דרכי החשיבה של נחמה מושפעות אף הן מגישתה האקדמית. היא עוסקת בהגדרת מושגים, מיון, ארגון וחלוקה לקבוצות, מציאת המשותף והשווה, הדרגה ויישום, כמו גם בביסוס רציונלי של העמדה על הכתוב והסקת מסקנות כלליות מהדוגמאות הקונקרטיות.

שאיפתה של נחמה לגשת לפרשנות ללא משוא פנים מתבטאת ביושר אינטלקטואלי, בהבחנה בין עמדתה הערכית כלפי הפירוש לבין תוקפו על פי כללי הפרשנות המקובלים, בחשיפת הגישה המתודולוגית ודרכי הפרשנות הספציפית בפני הקורא והעמדתם לביקורתו.

נקודת המוצא האמונית-סמכותית קובעת מרכיבים אחרים בפרשנותה של נחמה. ראשית, היא משלבת בעיונה תורה שבכתב עם תורה שבעל-פה. היא מביאה את חז"ל, הן כפרשני המקרא, הן כמעצבים את הדמויות המקראיות, הן כדרך להבהרת המשמעות התיאולוגית והפסיקה ההלכתית.

שנית, נחמה מעיינת במקרא באמצעות ניתוח מפרשי, לא רק כמבהירים את משמעות השינויים בפרטי הכתוב אלא גם כמבטאי המשמעויות התיאולוגיות והערכיות שלו.

שלישית, נחמה מעתיקה את דרך הלימוד התלמודי לזו המקראית: הן דרכי הלימוד של חכמי התלמוד, הן של פרשניו.⁶³ הלומד את דבריהם מתעמק בשיקולייהם, בדרך קריאתם את הפסוקים, אך יותר מכך - במשמעויות התיאולוגיות והערכיות שהם נתנו למקרא. כך שותף התלמיד לתהליך התפתחות הפרשנות לאורך הדורות. כאשר נחמה משווה בין כמה מן המפרשים היא יוצרת מעין דיאלוג ביניהם, נוסח הדיאלוג שבין חכמי התלמוד. זהו דיאלוג של מורים, של בתי מדרש ודרכי חיים, המלמד לקח לתלמידיהם, על מנת שיהפכו מורים לדורות שאחריהם.⁶⁴

יתר על כן, לעיתים היא משתמשת בסוגיות במקרא כדי לדון בשאלות תיאולוגיות עקרוניות, כגון: מהות הניסיון, ידיעה ובחירה, תכליתן של המצוות וכו', על ידי הבאת פרשני המקרא והוגי דעות העוסקים בשאלות אלו.⁶⁵

רביעית, הגיליונות כוללים שאלות. אף העיונים פותחים בשאלה. השאלות עשויות להיות טקסטואליות, מבניות, הלכתיות או קיומיות, אך תמיד הן מובילות במוצהר או במובלע

53 כגון: לימוד פרשני התורה, עמ' 95-96; "זה לי עשרים שנה בביתך", עיונים בספר בראשית, עמ' 236-239.

54 כגון: לימוד פרשני התורה, עמ' 43; שם, עמ' 46-47.

55 שם, עמ' 11, הערה 13; שם עמ' 79; שם עמ' 128.

56 ראו דיון בהבדל בין גישתם הפרשנית העקרונית של רש"י ורמב"ן, התייחסות לסגנונו של הרמב"ן, וכן דיון ביחסם של הפרשנים לחטאי האבות, שם, עמ' 33-34. וכן ניסוח ההבדל בין דרכו של רש"י ורמב"ן, שם, עמ' 173.

57 "דרכו של רש"י בהבאת מדרשים בפירושו לתורה", בתוך: ללמוד וללמד תנ"ך, עמ' 109-143; נחמה ליבוביץ ומשה ארנד, פירוש רש"י לתורה; עיונים בשיטתו, האוניברסיטה הפתוחה, 1990. וכן: לימוד פרשני התורה עמ' 54-55; שם, עמ' 81, עמ' 178; עמ' 181; ורבים אחרים, לאורך כל יצירתה.

58 לימוד פרשני התורה, עמ' 174; עמ' 181-182.

59 נחמה מצטטת את יצחק היימן, לדוגמה: שם, עמ' 39. שם עמ' 54; שם עמ' 80; וכן: מרטין בובר, לדוגמה, שם, עמ' 142; שם, עמ' 153; עיונים בספר שמות, עמ' 15, הערה 1; ומאיר ויס, עיונים בספר בראשית, עמ' 330.

60 כגון: לימוד פרשני התורה, עמ' 1, הערה 1; עמ' 123, הערה 3; עמ' 46-47.

61 עם זאת, נחמה אינה מצטטת בדרך כלל חוקרים שאינם בני ברית המפרשים על פי עקרונות ביקורת המקרא. לעיתים, בהערות, היא מתווכחת עם גישתם של מבקרי המקרא. כגון: לימוד פרשני התורה, עמ' 5, הערה 5 בסופה; עמ' 37, הערה 1; עמ' 51, הערה 1, שבה היא אף משתמשת בדברי חוקר מקרא כדי לסתור דעה ביקורתית אחרת.

62 שם, עמ' 50. אגב הדיון היא מציעה כללים לשימוש בחוקים אלו. וכן: שם, עמ' 186.

63 כהן ח"ג, "על דרכה של נחמה ליבוביץ בפרשנות התורה", בתוך: עמודים, סיוון תשנ"ז, עמ' 277.

64 הנדלמן, שם, עמ' 365.

65 לדוגמה: "לך מארצך", עיונים בספר בראשית, עמ' 79-80; "האלוהים ניסה את אברהם", שם, עמ' 133-136; "זוהיה לאות על ידך", עיונים בספר שמות, עמ' 164-168.

לדיון בשאלה תיאולוגית או ערכית.⁶⁶ התשובות, המתגבשות אגב הלימוד או כתוצאתו המפורשת, מובילות, לעיתים קרובות, להשלכות חינוכיות מובהקות. לעיתים נחמה בוחרת נושאים הנראים משניים בכתוב כדי לדון בערך הנראה לה מרכזי בחשיבה היהודית ורלוונטי לעולמו של הקורא. אומנם היא מציגה דעות שונות, באמצעות כמה מדרשים או פירושים, אך בחלק גדול מהמקרים היא מובילה למסקנה חד משמעית, שהיא דעתה האישיית בנושא. היא דנה בדוגמה קונקרטית בכתוב, מכלילה אותה, מציגה את העיקרון המהותי העומד ברקעה ומבהירה את משמעותה לאדם.⁶⁷ גם בסוגיות ההלכתיות נחמה עוסקת בדיון פרשני, הלכתי ולעיתים אף מבני, אך מטרתה היא לחשוף את הערכים העומדים ביסוד חוקי התורה ואת משמעותם ליחיד ולחברה.⁶⁸

עם זאת, נחמה מצמצמת עצמה, על מנת לתת מקום לקורא. בגליונות היא עושה זאת על ידי השאלות שהיא מפנה אל התלמיד ועל ידי הצגת עצמה כמתווכת בין התלמיד לאופציות פרשניות שונות. אומנם בסופו של התהליך נחמה עצמה משיבה על השאלות, על ידי השיפוט של תשובות התלמיד ועל ידי צירוף תשובתה "המוסמכת" לגיליון התשובות, אך בשלב הראשון התלמיד משיב על השאלות בעצמו. חלק מהשאלות אף מצריך הבעת דעה אישית. לפיכך, על אף שגם בגליונות נחמה מבליעה נקודת מוצא ערכית-חינוכית, היא שומרת על מידה רבה של ניטרליות. בעיונים היא מצמצמת עצמה הן על ידי הדיבור בשם המפרשים והבלעה מסיימת של דעתה האישיית, הן על ידי חשיפת השיקולים הפרשניים והעמדתם לביקורתו של הקורא, הן על ידי השאלות שבסוף העיונים. כך נחמה עצמה הופכת ל"טקסט" עבור הקורא, האמור לעיין בו ולבחור מתוכו את המשמעותי עבורו.

חמישית, בשלב הרחבת המשמעות נחמה מגדירה עצמה כנמענת של הכתוב, עם כלל שומעיה. לעיתים היא עוברת לגוף ראשון רבים,⁶⁹ לעיתים היא פונה אל הקורא בגוף שני.⁷⁰

66 חלק מהגליונות עוסקים בשיטותיהם של הפרשנים ובמיוחד של רש"י. גליונות אלו אינם רלוונטיים לטענתי: דברי מתייחסים לגליונות הדנים בסוגיות במקרא עצמו באמצעות פרשנו.

67 ראו לדוגמה: עגלה ערופה, עיונים בספר דברים, עמ' 194-198.

68 ראו לדוגמה את סימנה לעיון: "לא תלך רכיל בעמך", עיונים בספר ויקרא, עמ' 279.

69 לדוגמה: בתיאור מאבק יעקב במלאך היא מנסחת את משמעות הדבר לימנו: "ואולם, לא זו בלבד שהכתוב מבטיחנו שנבוא שלם, ושלא יוכל היריב להכריענו". "ויאבק איש עמו", עיונים בספר בראשית, עמ' 258.

70 לדוגמה: נחמה מסיימת את הלקח שהאדם אינו יכול להימלט מאחריותו למעשיו בטענת היותו חלק מהחברה ובהיענותו לנורמות המקובלות בזמנו: "אתה אחראי למעשיך, לא הארגון ולא הציבור ולא מישהו מאחוריך ולא חלק אחר ממך המשתייך לאותו כלל הם האחראים אלא אתה כל כולך, אתה בעצמך ובכל ישותך, אתה במעשיך הטובים ואתה במעשיך הרעים". "ונתנה לך גם את זאת", עיונים בספר בראשית, עמ' 228-229.

היא אינה מציגה את עמדתה כהדגמה לניתוח הכתוב אלא כמסקנה ברורה שיש בה דרישה כלפי האדם. היא משתמשת באמצעים רטוריים כמו שימוש בסופרלטיבים ושפה מליצית,⁷¹ ברמזים לעולמו, באילוסטרציות מחז"ל ומהרמב"ם וכדומה, כדי לפנות אל רגשותיו⁷² של הקורא ולשכנעו בעמדתה.

שישית, בעקבות גישתה האמונית, נחמה ממשיכה את הגישה הפרשנית ההיסטורית ורואה עצמה כמנהיגה, בעלת שליחות לדורה. ראייה זו משתקפת בשני היבטים של פרשנותה.

א. כאמור לעיל, נחמה מצדיקה את התופעה של פרשנים, המגדירים עצמם כפשטנים, החורגים מן הפשט מתוך אחריות כלפי בני הקהילה אותם הם מנהיגים ומתוך הזדהות עם צורכיהם, שאלותיהם וכאביהם. והנה, לעיתים נראה בבירור שנחמה באה אל הכתוב כשהיא מחויבת לרעיון מסוים ומוצאת לו סימוכין בפרשנות. לפיכך, למרות גישתה האקדמית ואמונתה במחויבות ל"מרות האדריכל", נחמה עצמה מטה את הדיון, במודע או שלא במודע, לכיוון מטרתה החינוכית. נראה שלעיתים ההטיה נוצרת על ידי התעלמות מפירושים התואמים את לשון הכתוב אך מתנגשים במשמעות המועדפת,⁷³ לעיתים על ידי קביעת סדר הדיון בכתוב⁷⁴ או הדרגה בין מקורות פרשניים או הלכתיים,⁷⁵ אך לעיתים אף על ידי הוצאת

71 לדוגמה: בדיונה בביטוי "בצדק תשפט עמיתך" (עיונים בספר ויקרא, עמ' 269), מסיקה נחמה שהמצווה כוללת את חובת לימוד הזכות על כל אדם ומציינת: "ולא נוכל להיפרד מצווה יקרה זו הבאה להלחם בתאוות האדם לחטט ולנקר באשפה כתרנגולת זו ולמצוא מומים בזולת"; וכן: "ולא תחללו את שם קדשי", עיונים בספר ויקרא, עמ' 326, 327.

72 נחמה אומרת במפורש שמטרת התורה היא חינוכית, ומשום כך היא פונה אל רגשותיו של האדם: "אין התורה - גם בחלק ההלכתי שבה - רק ספר חוקים בלבד, אלא ספר מחנך ומדריך, פונה ללבו של אדם ולרגשותיו ולא רק להבנתו ולמשמעותו" (עלון ההדרכה לפרשת כי תצא תשט"ז).

73 לדוגמה: בעיונה בפרשת בעלת האוב נחמה מביאה שלושה פירושים שונים המסבירים את "הצלחתה" להעלות את שמואל, לכאורה כדי לברר האם יש כוח מאגי בידי הקוסמים למיניהם. אולם למעשה, כל הפירושים בעיון מניחים שלבעלת האוב לא היה כוח מאגי. שאלתה של נחמה היא כיצד עלה שמואל למרות היעדר כוח זה. ("להוראת המקרא בכתות הגבוהות", בתוך: ללמוד וללמד תנ"ך, עמ' 22-23); בפרשת מקרא ביכורים נחמה מסבירה בהחלטיות את הרמב"ם הטוען שאין הבדל אונטולוגי בין ישראל לעמים, אך אינה מביאה את דעת ריה"ל ההפוכה ("הגר מביא וקורא", עיונים בספר דברים, עמ' 247-249).

74 לדוגמה: בפרשת עגלה ערופה נחמה מביאה פרשנים שונים המסבירים את משמעות הטקס ומסיימת באברבנאל, המשמש בסיס לדיונה במשמעות הרלוונטית של הפרשה (עיונים בספר דברים, עמ' 194-195).

75 דוגמה להדרגה היוצרת משמעות חדשה מובאת בעיון "ולפני עור לא תתן מכשל" (עמ' 255-256): לדבריה, חז"ל האשימו "את המסית לדבר עברה, את הדוחף לדבר עברה ואת המאפשר עשיית עברה". היא מצטטת ומדרגת שלוש דוגמאות מהגמרא שבהן אדם המכשיל את זולתו בעברה עובר על "לפני עור לא תתן מכשל". לכאורה ההדרגה הגיונית ומתבקשת, אך למעשה, שלוש דוגמאות אלו מופיעות במנותק זו מזו, בהקשרים שונים, במקורות תלמודיים שונים. נחמה היא זו שיצרה את ההדרגה על ידי

דברי המפרשים ממשמעותם או הרחבתם מעבר לכוונתם. להלן כמה דוגמאות לכך:

בעיון "לפני עור לא תתן מכשל"⁷⁶ נחמה טוענת שמהות הקדושה היא אחריות לעולם כולו. אחריות זו מתבטאת בשותפות עם הבורא בשמירה על תפקודו התקין של העולם שהוא "טוב מאד", "בתיקונו של העולם, בשיפור עולמו של הזולת ובהטבתו". היא מביאה כסמכות לדעתה את דברי הרמב"ם (הל' תשובה פרק ג, הל' ד): "צריך כל אדם שיראה את עצמו [...] וכן כל העולם כלו חציו זכאי וחציו חייב. חטא חטא אחד, הרי הכריע את עצמו ואת כל העולם כלו לכף חובה וגרם לו השחתה. עשה מצווה אחת, הרי הכריע את עצמו ואת כל העולם כלו לכף זכות וגרם לו ולהם תשובה והצלה".

אך יש הבדל מהותי בין טיבה של האחריות הנדרשת על ידי נחמה לבין זו הנדרשת על ידי הרמב"ם. לפי דברי שניהם, יש לאדם אחריות לקיומו של העולם כולו. אך לפי הרמב"ם, האדם חייב לחזור בתשובה, תוך מודעות לכך שבתשובתו הוא קובע את גורל העולם. לפי נחמה האדם נדרש לעשות לשיפור העולם בפועל - לקבל אחריות מוסרית ומעשית לכך שהעולם עצמו יהיה טוב יותר, על ידי תיקון המכשלות והעוולות שסביבו. נחמה מביאה את הרמב"ם כסמכות הלכתית והגותית לערך החשוב לה, בשעה שבפועל הרמב"ם אומר במקום זה, כמותה, רק את חציו - עצם האחריות - אך לא את כולו - טיבה של האחריות.

דוגמה נוספת היא הרחבת גבולות החלות של מקור הלכתי מעבר לכוונתו המקורית. בהמשך העיון⁷⁷ נחמה מרחיבה את אחריות המכשיל עד כדי הטענה שגם אי עשייה - אם יש בידי האדם יכולת לפעול למניעת הכישלון - הרי היא כהכשלה. היא מסתמכת על הגמרא (מועד קטן דף ה ע"א): "רמז לציון קברות מניין? [...] אביי אמר מהכא: ולפני עור לא תתן מכשל". ממקור זה היא מסיקה שכל אדם היודע על קבר בלתי מסומן ואינו מסמנו, עובר על איסור הכשלת עיוור. אך, למעשה, משמעות הגמרא, בהקשרה, מצומצמת בהרבה. בסיסה במשנה הדנה בהיתרים ואיסורים בחול המועד. המשנה קובעת שבחול המועד מותר לבית הדין⁷⁸ לסמן מחדש קברים שנמחק ציונם, כדי למנוע היטמאות של כהן הנמצא בדרכו לבית המקדש. ההקשר לפסוק הנידון - איסור הכשלת עיוור - הוא אקראי. הוא אינו אלא אחד מן

בחירת סדר המובאות, ובאמצעותה הרחיבה את היקף הדין יותר ויותר: בפסוק כתוב "לא תתן מכשל". מכאן שרק גרימה אקטיבית ומודעת מהווה הכשלה. באמצעות ההדרגה מתקבלת תמונה ש על פיה גם התנהגות פסיבית, אשר מכשילה מבלי משים, עקב רשלנות או הקלת ראש, ואף כשכונתה לטובה, נכנסת להגדרה של "נתינת מכשל".

76 שם, עמ' 253.

77 שם, עמ' 256-257.

78 לפי המשנה לא ברור אם הדין חל על כל אדם או רק על בית הדין. אך הרמב"ם בהל' יום טוב, פר' ז מש' יא, מחיל זאת על בית הדין העוסק בצורכי הרבים: "ויוצאין שלוחי בית דין... ומצינים על הקברות שמיוו הגשמים את ציון כדי שיפרשו מהם הכהנים, שכל אלו צרכי רבים".

הניסיונות של הגמרא לבסס את המסורת המופיעה במשנה על פסוק כלשהו במקרא. אך נחמה רואה מקור זה כחובה תמידית המתייחסת לכל אדם, שנובעת במישרין מפסוק זה. היא מגיעה על פיו להגדרה של מהות איסור נתינת המכשול והיקפו, ומסיקה ממנו על מהות היחס הרצוי של האדם לעולם בדרך כלל.

בעיון "אחריות האדם כלפי העולם כולו - אדם ואדמה"⁷⁹ נחמה חותמת את הדין באילוסטרציה מהמשנה (סנהדרין פר' ד מש' ה): "כל אחד ואחד חייב לומר: בשבילי נברא העולם". משנה זו מעידה, לדעתה, על חשיבות העולם ואחריות האדם כלפיו. אך במקומה מתפרשת אמירה זו כהבעת חשיבותו של היחיד ואחריותו לעצמו, על ידי השוואתו לעולם מלא. נחמה הסיקה מכך, שאם כל אחד ואחד חייב לומר 'העולם נברא בשבילי', הרי שכל אחד ואחד חייב לומר לעצמו 'אני אחראי לעולם זה'.⁸⁰

בכל הדוגמאות האלו נחמה מעלה ערכים החשובים בעיניה, תוך הסתמכות על מקורות קלאסיים, אך מרחיבה אותם מעבר להיקפם או למשמעותם, ואף נותנת להם אינטרפרטציה אישית החורגת מפשוטם. זאת מתוך אמונה בחשיבות וברלוונטיות של ערכים אלו לשומעיה ומתוך רצון לשכנעם להתחייב כלפיהם.

עם זאת, כל הדוגמאות לקוחות מקטעי הפתיח או הסיום לעיון, בשלב שבו היא מרחיבה את הדין במשמעות הערכית הרלוונטית שהיא מפיקה מהכתוב. בשלב הפרשנות השיטתית של הכתובים נחמה מטה את הדין על ידי בחירת הפרשנים או סדרם, אך לא על ידי ניתוח המוציא אותם מפשוטם.

יתר על כן, נחמה מביאה את העיקרון המופשט, המהותי, הכולל, העומד מאחורי הדוגמה הקונקרטי המובאת בכתוב המקראי. היא מקשרת מקורות מקראיים שונים המעלים רעיון דומה כדי לתת ביסוס ועוצמה לעמדותיה הערכיות, אך לעולם אינה מוציאה את הכתוב עצמו מפשוטו.

במילים אחרות, נחמה לא מרשה לעצמה את החופש הפרשני שנטלו האברבנאל ודומיו. היא מגדירה את היחס בינה לבין קודמיה בצורה היררכית: מה שעשו גדולי המפרשים למקרא,

79 עיונים בספר ויקרא, עמ' 308.

80 מובאה זו נמצאת במשנה הדנה בשאלה כיצד מאיימים על העדים. השאלה "מפני מה נברא אדם יחיד" דנה בחשיבותו של היחיד, כדי להסביר הן את חשיבות עדות האמת (וחומרת עברת עדות השקר), הן את חשיבות הצלת האדם שמעידים עבורו, "שכל המאבד נפש אחת מישראל מעלה עליו הכתוב כאילו איבד עולם מלא, וכל המקיים נפש אחת מישראל מעלה עליו כאילו קיים עולם מלא". הדין מסתיים בהצהרה ש"מלך מלכי המלכים הקב"ה טבע כל אחד בחותמו של אדם הראשון ואין אחד מהן דומה לחברו, לפיכך כל אחד ואחד חייב לומר בשבילי נברא העולם". כלומר: "חשוב אני כעולם מלא, לא אטרד עצמי מן העולם בעבירה אחת" (רש"י).

היא רשאית לעשות רק לחז"ל ולמפרשים עצמם. וגם זאת, רק במהלך הדיון בערכים החינוכיים, לא בשלב הניתוח האחראי של פירושיהם.

יוצא אפוא שיחסה אל הפרשנים הוא כפול. מצד אחד, תפיסתה היררכית. היא אינה מציגה עצמה כפרשנית, אלא כמורה המלמדת לקרוא את הפרשנים המקובלים. זאת גם כאשר היא מביעה דעות מקוריות. גדולי ההוגים מהווים עבורה סמכות, שאותה היא מביאה כדי לתת תוקף נורמטיבי וחברתי לדבריה, במיוחד כאשר היא מעלה רעיונות חדשניים או נתונים במחלוקת.⁸¹ מצד אחר, תפיסתה ביקורתית-יצירתית. תפיסה זו מתבטאת הן בניתוח הפרשנים והכרעה איזה מביניהם תואם את לשון הכתוב או את העמדות הערכיות הראויות, הן בנטילת החירות, בידועין ובלא יודעין, להרחיב את משמעותם עד כדי פירושם מעבר לגבולם.

ב. נחמה רואה עצמה בפועל כממשיכת התפיסה העקרונית של הפרשנות המסורתית. זאת בראייתה את עצמה כבעלת תפקיד ואחריות כלפי קוראיה, להביא אל ליבם את דברי התורה ולהופכה רלוונטית עבורם. כך היא אומרת בניתוח אחר של אברבנאל, שאותו היא מביאה בעיונה בברית, בפרשת ניצבים.⁸²

אלה הדברים כתבם אברבנאל בתקופת האינקוויזיציה, בעת רדיפת האנוסים, בזמן שהוכח שהברית שנכרתה לא על נקלה תופר, וכול ההשתדלות להפר אותה ולהידמות לגויי הארץ לא תועיל.

כך קרא אברבנאל את פסוקי התורה ואת פסוקי הנביאים, כמורים כולם באצבע אליו, אל דורו, אל המעשים הנעשים בקרב יהודי ספרד.

האם לא נלמד לקרוא את דברי התורה כמדברים אלינו ואל דורנו?

לכן היא בוחרת בנושאים העונים, לדעתה, על שאלות הנצח, אך הולמים במיוחד את דורה. דוגמה מאלפת לכך מצויה בעיונה בסתימת בארותיו של יצחק. נחמה מסתייגת מגישת הפרשנים המעדיפים לראות בפרשה זו רק סמל, ומסבירה אותה, כפשוטה, כמתארת את חשיבות "יישובו של עולם".⁸³

81 ראו למשל, "ותענה שרי ותברח מפניה", עיונים בספר בראשית, עמ' 109-112; "התחת אלהים אנכי", שם, עמ' 231-234; שבהם נתלית נחמה בחז"ל ובמפרשים כדי להביא עמדות השופטות את האבות על התנהגותם. וכן: "ולא אביתם לעלות", עיונים בספר דברים, עמ' 16-22, שם נחמה מסתמכת על גישתו העקרונית של הרב ד"צ הופמן כדי להביא פירוש שהוא כולו שלה.

82 "הברית", עיונים בספר דברים, עמ' 283.

83 "יישובו של עולם", עיונים בספר בראשית, עמ' 182.

ואולם דורנו אשר זכה לראות את הבנים מחזיקים במעשה אבות וחופרים שוב בארות בנגב ובכל האדמה שהובטחה לאבות, בארות כמשמען, אשר בהן מים חיים כמשמעם - אנו גם מבינים את גדולתם של האבות אשר יחד עם קריאתם בשם ה' והביאים ידיעתו לעולם, גם חפרו בארות מים ממש והרוו את האדמה והשקוה [...]. אנו גם יודעים את האמת המרה שלא רצו הפלשתים בבארותיו, וסיתמום. לא די שסיתמום אלא מילאום עפר, ולא תהיה הערבה כגן פורח ויישאר המדבר מדבר - ולא תחיה השממה.

[...] האם רוח זו באנוש הייתה רק רוחם של פלשתים שלפני כשלושת אלפים וחמש מאות שנה [...]. או רוח היא באנוש בכל דור ודור עד ימינו, ימים של עולם ממוכן ומדע גרעיני?

כך גם בדיונה בשבטים המבקשים נחלה בעבר הירדן המזרחי היא אומרת: "שאלת הבחירה בין קריירה לבין שליחות המופנית לאזרחי המדינה מיום הקמתה ועד לימינו אלה הנקראים לשאת באחריותה, נדונה בפרשתנו בפרק ל"ב".⁸⁴

דומה שאת תמצית גישתה האמונית היא חושפת בדיון בפסוק "ותהי אשה לבן אדונך כאשר דבר ה'",⁸⁵ בהסבירה את דברי הרמב"ן הטוען שה' דיבר בעצם התגלותו בעולם - במעשיו, בהשגחתו ובדרכיו: "הנה כי כן - כאן אין צורך לחפש את דברו [של ה'] בפסוקים מפורשים ואין צורך בבת קול אשר תדבר, כי היודע ומבין שומע במעשי יום יום ובאירועי הזמן, בגורל אדם ועמים, את דיבורו של ה'".

ג. דיון ומסקנות

שתי נקודות המוצא הראשונות מכתובות את הגישה הפרשנית הראשונה שהוצגה בתחילת המאמר. למעשה, שתי גישות אלו משלימות ותוחמות זו את זו. הגישה האקדמית מונעת גישה ספרותית חופשית בלתי מבוקרת. היא מגבילה את מקומו של הלומד ומכתיבה לו את כללי העיון הלגיטימיים. הגישה הספרותית, לעומתה, מונעת את הניכור כלפי הכתוב ומרחיבה את זכותו של הקורא לבנות לעצמו את המשמעות הרלוונטית, האישית, על סמך

84 ובהמשך: "שהיו עשירים וחבבו את ממונם וישבו להם חוץ מארץ ישראל", עיונים בספר במדבר, עמ' 355; וראו גם את חשבונה עם האדם הרואה עצמו כ"בורג במכונה הציבורית הגדולה - תהא זו המדינה אשר הוא רק אחד מפקידיה ומשרתיה, הצבא אשר הוא אחד מחיילי האלמונים, המפלגה שהוא בה חבר מן השורה", "ונתנה לך גם את זאת", עיונים בספר בראשית, עמ' 228; וכן רמזיה לשואה בפרשת המיילדות, עיונים בספר שמות, עמ' 33; ובפרשת עגלה ערופה, עיונים בספר דברים, עמ' 196; וראו מכתבה להוגו ברגמן, לעיל, עמ' 6.

85 "מה יצא הדבר", עיונים בספר בראשית, עמ' 174.

כללים אלו. אך לפי שתיקה המורה אמור להנחות את התלמיד לחשיפת המסרים הערכיים של הכתוב כחלק מן התהליך הפרשני. הוא אינו רשאי לשעבד את הכתוב לערכיו האישיים ולא לדרוש מהתלמיד מחויבות כלפי ערכים אלו.

הגישה האמונית-סמכותית מכתובה את הגישה השנייה שהוצגה במאמר, לפיה המורה אמור להוות סמכות חינוכית כלפי התלמיד. מטרתו היא לחנכו, באמצעות לימוד המקרא, לערכים, אמונות ודעות ולהביאו למחויבות כלפיהם ולהתנהגות נורמטיבית הנובעת מהם.

שילובן של עמדות אלו יוצר את המתח הבלתי פתיר בגישה הפרשנית של נחמה, אך גם את התחכום שבתפיסת עולמה - את העידון של כל אחת מהגישות והפרייטה על ידי הגישות האחרות.

המתח בין הגישות מאלץ את הכותבת להתפשר במישור המעשי ובמישור התיאורטי כאחד. במישור המעשי הוא גורם לחריגה מהמחויבות הפרשנית - "מתחת" דברי הפרשנים מעבר לכוונתם, או הטיית הדיון על ידי בחירת הפרשנים וסדרם. במישור העקרוני הוא מביא לחוסר עקביות בהגדרת מעמדם של המקרא והפרשנים, במידת השליטה בתהליך הלימוד ובקשר של 'תלמיד-מורה-טקסט'.

האיזון בין הגישות מביא את נחמה לאימוץ עמדה דתית דיאלוגית, התפתחותית ורציונלית, כמו גם להגבלת ההטפה לערכים על ידי הכפפתם לעיון האחראי בכתוב, עיון המוצג כמטרה הראשונית של יצירתה. בד בבד, הוא מביא את נחמה להוראה משמעותית שיש בה יותר מהנחיה ללימוד עצמי על פי כללים ראויים - הוראה שיש בה חינוך לאהבת תורה ולשאיפת דעת.

נחמה רואה עצמה כחוקרת וכמחנכת כאחד, אך למעשה ישנה סתירה מובנית בין שתי הדיסציפלינות. החוקר שואל מה הכתוב אמר בשעת כתיבתו. המחנך, הרואה עצמו נמען, שואל מה הכתוב אומר היום, לאדם. הגישה האקדמית מתיימרת להתבונן אל הכתוב מעמדת ריחוק, ללא הנחות יסוד ערכיות כלפיו. היא עשויה לדון בערכים המשתקפים ממנו ללא התמודדות אישית עם מסריו וללא מחויבות כלפיהם. לעומתה, הגישה החינוכית מתבוננת אל הכתוב מתוך מחויבות, יוצאת מעמדות ערכיות ומנהלת דיאלוג עם המסרים שבו. במובן זה נחמה היא קודם כול אשת חינוך, המנסה להתעלם, זמנית, מעמדה זו, במהלך הדיון האקדמי.

נמצא שהחידוש בשיטתה של נחמה אינו בבניית גישה חינוכית-ערכית על גבי גישה מחקרית-פרשנית. נהפוך הוא: ייחודה הוא בשילוב כלי החשיבה האקדמיים והגישה הדיאלוגית (שהיא עצמה תולדת מפגשה עם הגוים מודרניים) בגישה הפרשנית המסורתית שהיא המהווה את נקודת המוצא הראשונית בעמדתה. לכן היא פועלת מתוך

תחושת אחריות עמוקה לא רק כלפי הכתוב ולא רק כלפי עמיתיה החוקרים, אלא גם, ובעיקר, כלפי קהל הקוראים המצפים לתורתה.⁸⁶

נחמה עושה זאת על ידי הפרדה בין המתודה החיצונית, הפרשנית-מתודולוגית, לבין המתודה הפנימית, הערכית-חינוכית, שתכליתה להביא את הכתוב לליבו של אדם. המתודה משלבת את דרך הלימוד היהודית המסורתית עם גישה אקדמית, מודרנית ודיאלוגית. בו בזמן, תכניה הם ערכיים, תיאולוגיים ומוסריים, המדגישים את "הדתיות המובלעת" לצד "המשמעויות המפורשות, הנורמטיביות".⁸⁷ כך היא כוללת ממדים של אחריות, מחויבות ופתיחות במתודה ובתוכן כאחד.

לסיכום: תפיסתה של נחמה היא תפיסה דיאלקטית, מורכבת, הנובעת מן הזיקה והמתח בין החינוך היהודי שקיבלה בבית אבא, ההשכלה האקדמית שרכשה באוניברסיטה והגישה המודרנית שלמדה במפגשה עם הגוים יהודים בני זמננו וחוקרים אקדמיים כאחד. תפיסה זו הכתיבה גם את גישתה הדיקטית, שהיא עצמה שילוב של גישה יהודית מסורתית לעולם הלימוד, עם תפיסות חינוך מודרניות, שמקורן בקהילה האקדמית.

כך יכלה לחנך לערכים ראויים באותם תחומים הנראים לה תנאי ל"תיקונו של העולם" או בסיסה ההכרחי של הברית בין ישראל לקב"ה, אך בו בזמן להשאיר לדליברציה של התלמיד אותם תחומים, שבהם, לדעתה, יש מקום לפלורליזם דתי. במקביל, יכלה להציע דיון בנושאים אוניברסליים הפונים לכל קהל לומדים - דתיים וחילוניים, בני ברית ושאינם בני ברית. היא יכלה להביא מסרים משלה, אך להשאיר מקום למסרים רלוונטיים שהקוראים יבנו מחומרי נפשם. כך הצליחה לקרב את התלמיד אל ההשכלה היהודית, לחבב עליו את התנ"ך ולהופכו משמעותי עבורו, ובו בזמן, להכשיר קורא ביקורתי-עצמאי, המסוגל לאמץ את הערכים הנראים לו, בתהליך של שיקול דעת ובחירה.

נראה שבכך הבינה נחמה לאשורו את מעמדו של המחנך בכלל, של המחנך המודרני בפרט ושל המחנך המודרני הדתי על אחת כמה וכמה. החוקר או ההוגה חייב בעקביות ושיטתיות, אך המחנך אמור, לכתחילה, להיות אקלקטי, שהרי עליו לקחת בחשבון את מורכבות

86 ראו מאמרו של משה גרינברג, "הייתכן מדע בקורתי בעל אופי יהודי?", בתוך: דברי הקונגרס העולמי השמיני למדעי היהדות, ישיבות מרכזיות, מקרא ולשון עברית, ירושלים, 1983, עמ' 95-98. למרות שנחמה שונה מגרינברג בהיקפה של מחויבותה האקדמית, היא הולמת להפליא את הגדרותיו בדבר מטרותיו, אחריותו ואישיותו של חוקר המקרא היהודי הרצוי.

87 פרנקל מביאה הגדרות אלו בעקבות רוזנק המבחין בין "משמעויות מפורשות, נורמטיביות" הבאות בדרישות דתיות פולחניות או הגותיות מחייבות לבין "דתיות מובלעת" המתייחסת לערכים כלליים, להשתמעויות לחיי הפרט והחברה - דברים המסורים לליבו של אדם. ראו פרנקל, הפניה בהערה 7, עמ' 93-96; 201; וסיכומה בעמ' 211 ואילך.

המציאות וצורכי התלמיד.⁸⁸ עליו להיות מסוגל לשנות, בהתאם לצורך, את נקודות המבט על הכתוב,⁸⁹ את הדימוי העצמי שלו כמורה חוקר, פרשן או מתווך ואת מידת הסמכות שהוא מפעיל כלפי התלמיד בתהליך החינוכי. עליו לנסות להגדיר לעצמו את הקריטריונים לכך ולהעמיד לביקורת קריטריונים אלו, בידיעה שכל בחירה מחייבת פשרה בין מטרת הכרחית המנגדות זו לזו.

יוצא אפוא שמנקודת מוצא אקדמית, גישתה של נחמה לוקה בחסר. יש בה סתירות פנימיות המונעות יישום עקבי של כל אחד ממוקדי שיטתה. אך מנקודת מוצא חינוכית, גישתה, המתמודדת עם המטרות הסותרות, היא בחירה ראויה, לכתחילה. היא מציעה התייחסות למערכת ערכים מורכבת, בעולם מורכב. היא מאפשרת המשכיות וחידוש, עקביות וגמישות, מחויבות למסגרת הדתית והאקדמית כאחד, תוך פתיחות ויצירתיות.

כתוצאה מכך הפכה נחמה כתובת לכל קהלי הלומדים. התלמיד המסורתי, השמרן, נקשר אל הממד האמוני-סמכותי החינוכי שבכתיבתה, אך נחשף, בעל כורחו, לממדים האקדמיים והדיאלוגיים שבדבריה. הקורא המרוחק הזדהה עם הגישה הדיאלוגית המודרנית ויצר באמצעותה קשר עם הפרשנות המסורתית ועם ערכי היהדות, ללא תחושת הכפייטיות שעלולה הייתה להתלוות לכך. המשכיל או איש האקדמיה למד מחידושי המחקר שלה ומגישתה המתודולוגית הקפדנית אך בו בזמן נהנה מהמשמעות הרלוונטית שיכול היה להפיק ממנה. אלו ואלו נענו לפנייתה האישית של נחמה אליהם, לסגנונה המרשים ולאישיותה המיוחדת שהשתקפה בכל יצירתה. כך הקנתה גישה זו לנחמה את מקומה המיוחד בחברה היהודית ובקהילת הפרשנים כאחד.

Schwab, J.J., "The Practical: Arts of Eclactic", in: *Science, Curriculum and Liberal Education*, Chicago University Press, Chicago, 1978, pp. 322-364.

Copeland S., *From Outer Form to Inner Meaning And Back Again: The Metaphoric Imagination in Jewish Learning*. In: *Studies in Jewish Education*, 1989, pp. 83-110.