

עיונים בחינוך היהודי

כרך ח

הוראת ספרות חז"ל

עיונים בחינוך היהודי

כרך ח (תשס"ג)

עורכים: אשר שקדי ומנחם הירשמן

עורכת משנה: ויואן בורשטיין

לכרמן,

לב המרכז לחינוך יהודי, בעלת תושיה, כישרון ורגישות ליתסי אנוש.
מנחם ואשר

המרכז לחינוך יהודי שבאוניברסיטה העברית בירושלים נוסד בשנת 1968. בשנת 1976, בעקבות קבלת קרן לצמיחות, הוסב שמו ל"מרכז לחינוך יהודי ע"ש מלטון". פעילות המרכז כוללת: הוראה ומתקרים בחינוך היהודי, הכשרה והשתלמות למורים במוסדות חינוך יהודיים בארץ ובתפוצות ופיתוח תכניות לימודים ועזרי הוראה עבור מוסדות אלה.

האוניברסיטה העברית בירושלים

המרכז לחינוך יהודי ע"ש מלטון

עיונים בחינוך היהודי

כרך ח

הוראת ספרות חז"ל

הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית, ירושלים

ההפצה: הוצאת מאגנס, ת"ד 39099, ירושלים 91390
טל' 02-6586659 פקס' 02-5633370, רוא"ל magnes@huji.ac.il

המרכז לחינוך יהודי ע"ש מלטון
האוניברסיטה העברית בירושלים, 91905
טל' 02-5882033, פקס' 02-5322211, רוא"ל msmelton@mscc.huji.ac.il



כל הזכויות שמורות
להוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס
האוניברסיטה העברית
ירושלים תשס"ג

אין לשכפל, להעתיק, לצלם, להקליט, לתרגם,
לאחסן במאגר מידע, לשרר או לקלוט
בכל דרך או בכל אמצעי אלקטרוני, אופטי, מכני
או אחר כל חלק שהוא מהחומר שבספר זה.
שימוש מסחרי בכל סוג שהוא בחומר הכלול בספר זה
אסור בהחלט אלא ברשות מפורשת בכתב מהמוציא לאור.

ISSN 0333-9661

נרפס בישראל
סדר ועימוד: א.מ.ן בע"מ, ירושלים

תוכן העניינים

מדור עברי

	הקרמה	מחקר על ההוראה של ספרות חז"ל:
ז		מ"תוכן פרגוגי" ל"פדגוגיה של התוכן"
	אשר שקרי	עולמם של המורים כמוקד לפיתוח הוראת ספרות
יג		חז"ל: סיפורם של שלושה מורים
לז	אברהם וולפיש	הוראת המשנה בתור טקסט ספרותי
נט	צבי קנריק	הקניית מיומנויות תשיבה באמצעות סוגיות תלמודיות
	יונתן כהן	הלבני והלברטל על מפעל הפרשנות של
צא		חז"ל: השלכות תינוכיות
	מיכאל גיליס	"לא פילולוגיה ולא אריקות": הקריאה התלמודית
קט		של לוינס והוראת התלמוד
קכג	מנתם הירשמן	התורה הבלעדית והוראתה בימינו

מדור לועזי

מחקר על ההוראה של ספרות חז"ל: מ"תוכן פדגוגי" ל"פדגוגיה של התוכן"

אדם אחד מאלף מצאחי.
(קהלת ז, כ"ח)

בנוהג שבעולם – אלף בני אדם נכנסים למקרא –
יוצאים מהם מאה למשנה;
יוצאים מהם עשרה לתלמוד;
יוצא מהם אחד להוראה.
(קהלת רבה ז, כ"ח)

לכרך זה שני שערים – שער אנגלי ושער עברי. בהקדמה לשער האנגלי מציג מנתס הירשמן את מרכיבי הכרך תוך התייחסות לכל אתר מהמאמרים שבו. בהקדמה לשער העברי לא אשוב ואציג בפני הקוראים את תוכנו של הכרך, אלא אתמקד ברעיונות העולים בעקבות עיון בו.

נראה כי על תשיבותה התינוכית של ספרות תז"ל מעטים הם התולקים. שנותיה הראשונות של המדינה, ובוודאי תקופת היישוב, התאפיינו בהתעלמות, שלא לומר זלזול, מצד זרמים שונים במערכת התינוך העברית מיצירות יהודיות שנכתבו לאתר תקופת המקרא ולפני תידוש ההתיישבות בארץ ישראל. בעשורים האחרונים אנו עדים לשינוי של ממש בגישה כלפי ספרות תז"ל, ודומה כי התשיבות התינוכית הטמונה בה אינה זקוקה עוד להוכחה. כותבי המאמרים בכרך זה מצאו עצמם משוחררים מלשכנע את המשוכנעים.

אולם ההכרה בתשיבותה התינוכית של ספרות תז"ל אינה מיושמת הלכה למעשה בשדה ההוראה. אף בי מקצוע התורה שבעל פה הוא תלק רשמי מתכנית הלימודים של בית הספר הממלכתי הכללי בישראל ואף של בתי הספר היהודיים בתפוצות, הוראת ספרות תז"ל עדיין אינה תלק קבוע ומכובד מתרבות בית הספר והיא מלווה בקשיים לא מעטים. בשעה שהיצירה המתקרת העוסקת בספרות חז"ל, במשנה ובתלמוד היא עמוקה, מקיפה ומתרתבת, מעטים המאמרים –

ובוודאי הספרים – שהוקדשו להודאה של ספרות חז"ל. הקובץ שלפנינו הוא תרומה תשובה לנושא זה בהיותו מוקדש רובו ככולו לסוגיה זו.

כותבי המאמרים בכרך זה פונים לעוסקים בהוראה ספרות חז"ל – למורים ולמחנכים – אלה האמורים להיות הצינוד המקשר בין הטקסטים והתכנים לבין התלמידים. ההנחה כי המתקן בספרות חז"ל, הוא כשלעצמו בלבד, יוכל להיות יסוד מספיק להנתיית המורים אינה נתלת כותבי המאמרים שבכרך. אלה דנים בכובד ראש, בכל מאמר ומאמר, בשאלות כיצד אפשר להפוך את ספרות חז"ל למובנת וכיצד אפשר לקרבה אל עולמם של התלמידים.

מתקן ההוראה ופיתוחה בשני העשורים האחרונים מאפיינים בהסטה תשומה הלב מהתמקדות בתתום הדעת להתמקדות בתהליכי ההוראה; מהעמדת חוקרים והוגים במרכז תשומת הלב להעמדת מורים ומחנכים כנושא ההתייחסות המרכזי. המונח המאפיין גישה זו הוא "ידע התוכן הפרגוגי".¹ מונח זה מבחין בין ידע התוקרים וההוגים, שעיסוקם העיקרי הוא פיתוח תחום הרעת, לבין ידע המורים והמחנכים, שעיסוקם העיקרי הוא הקניית ידע חדש הנתשכ בעל ערך.² כל אחד משני תתומי העיסוק מעמיר סוג אחר של שאלות: בשעה שתוקרי תתום הדעת טרודים בשאלות שהם תופסים כמהותיות להבנת תתום הדעת, המורים ותוקרי תתום ההוראה מעוניינים בשאלות שהם תופסים כמהותיות להקניית הדעת. אמנם המורים וחוקרי התינוך מתעניינים במהותו של תתום הדעת, אך הם פונים גם לתחומים כמו עניינם של התלמידים ויכולתם, מאפייני התכונה ותרבותה, ענייניו של המורה וכישוריו, מטרות ביח הספר וכדומה. מרכיבים אלו מתמזגים בתוכני הדעת ונוחנים להם אופי שונה מזה שמעניקים להם תוקרי תתום הדעת.

הכרך שלפנינו תורם תרומה תשובה לפיתוח ידע החוכן הפדגוגי של ספרות חז"ל. כותבי המאמרים עוסקים בזוויות שונות של המכלול. אולם טבעה של כל עבודה עיונית ומתקריח שהיא אמורה להציב לפני קהל הקוראים לא רק תשובות לשאלות שכבר נשאלו, אלא סדרה חדשה של שאלות הראויות לעיון ולמחקר נוספים (אשר מזמינות כמובן עריכת כנס מדעי וכחיבת כרך נוסף...).

מתקרים הנעדכים בשנים האחרונות על אודות ידע המורים מלמדים כי מדובר בידע מגוון ומורכב. מידח גיוונו של ידע זה היא כה רבה עד כי ספק אם ניתן לדבר על סוג ידע אחד. התבוננות מעמיקה בעולם הידע של המורים מלמדת כי הידע הזה הוא "תלוי נוף יצירתו".³ היקפי הפעולה והתשיבה של המורים מביאים אותם לפעול ולהגות ב"נופים" שונים: יש שהם תובשים את ספסלי האוניברסיטה,

1 L. S. Shulman, "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching," *Educational Researcher*, 15 (1986), pp. 4-14

2 צבי לם, "כוח/דעת או תועלת/דעת, תשיבות/דעת סקרנות/דעת", בתוך א' גור-זאב (עורך), *מודרניות, פוסט-מודרניות וחינוך*, תל אביב, הוצאת רמות, 1999, עמ' 143-164.

3 M. Connelly and D. J. Clandinin, *Shaping a Professional Identity: Stories of Educational Practice* (New York: Teachers College Press, 1999)

מאזינים להרצאות בהשתלמויות מורים, קוראים ספרות הקשורה לתוכני הלימוד (היינו פועלים בנוף אקדמי-דיסציפלינרי); יש שהם נפגשים עם כותבי תכניות לימודים, עם מנתי מורים, עם מפקחים, עם אנשי מנהל ועם מורים עמיתים, קוראים ספרות הוראה ותכניות לימודים (היינו פועלים בנוף דיסציפלינרי-תינוכי); אך יש שהם נמצאים מאתורי דלת סגורה, בכיתת הלימוד – הם ותלמידיהם בלבד – עסוקים במתשבה ובמעשה ההוראה או יושבים בכיתם וטרודים בתכנון השיעור ליום המחרת (היינו פועלים בנוף תינוכי-פרקטי). כל אחד מה"נופים" הללו הוא תלק מהעולם המקצועי של המורים ומאופיין בפרספקטיבה שונה של הידע התוכני-פדגוגי שלהם. כל הפרספקטיבות הללו משקפות את עולם הידע של המורים, אך רק פרספקטיבת הידע הצומחת ומתפתחת בתוך נוף הכיתה ובהקשר של תכנון שיעורים משקפת את העולם התינוכי-פרקטי של המורים ואת מעשה ההוראה ומתשבת ההוראה.

האם קיימת זרימה אוטומטית בין הידע הנוצר בפרספקטיבה אחת לזה הנוצר בפרספקטיבה אחרת? האם ניתן לצפות כי על ידי הקניית תוכני דעת או אף על ידי הקניית תוכני דעת בתרגומם לתינוך ("ידע תוכן פדגוגי") יורמו התכנים היישר לכיתה ויתורגמו למעשה הוראה ראוי?

כיצד "ידע תוכן" מתורגם ל"ידע תוכן פדגוגי"? ספרות העיון והמחקר של ההוראה מציעה תשובות סבירות לשאלה זו.⁴ כיצד (והאם) "ידע התוכן" ו"ידע התוכן הפדגוגי" הופכים לידע פרקטי של הוראה ("פדגוגיה של התוכן")? האם שליטה ב"ידע התוכן" מבטיחה הוראה ראויה? מתקרים רבים מלמדים כי הדבר אינו מובן מאליו.⁵ האם תפיסה עיונית נכונה של דרכי הוראת התכנים ("ידע התוכן הפדגוגי") מבטיחה כי הדברים יתממשו בפועל בכיתה? מתקרים רבים מלמדים כי לא כן הדבר בהכרח.⁶

מהו אופיו של ה"ידע הפדגוגי של התוכן"? בשנים האחרונות נכתבו דברי הגות ונערכו מחקרים רבים שהצביעו על כמה מאפיינים ייחודיים לידע הפדגוגי של המורים. מתברר כי מדובר בידע פרקטי, דינמי ומשתנה ממורה למורה וממיטואציית הוראה אחת לאחרת (ועל כן יש המכנים את הידע הזה "ידע פרקטי-פרסונלי").⁷ זהו ידע הכולל סטרוקטורות של הוראה ושגרות תגובה של

- 4 J. J. Schwab, "The Practical 3: Translation into Curriculum," *School Review*, 81 למשל (1973), pp. 501–522; S. M. Wilson et al., "150 Different Ways of Knowing: Representations of Knowledge in Teaching," in J. Calderhead (ed.), *Exploring Teachers' Thinking* (London: Cassell Educational, 1987), pp. 104–124
- 5 L. Darling-Hammond, A. E. Wise, and S. P. Klein, *A License to Teach* (San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999)
- 6 M. Fullan, *The New Meaning of Educational Change* (New York: Teachers College Press, 2001)
- 7 F. M. Connelly and D. J. Clandinin, *Teachers as Curriculum Planners: Narrative of Experience* (New York: Teachers College Press, 1988)

מורים, ירע שהוא רפלקטיבי (ועל כן יש המכנים אותו "תכמת המעשה").⁸ זהו ירע הכולל רגישות פרגוגית כלפי תוכני הרעת, כלפי התלמידים וכלפי הקשרי ההוראה (ועל כן מוצע לראות ב"רגישות הפרגוגית" מאפיין מרכזי של ירע המורים ותשיבתם).⁹ אולם בשעה שהמתקרב ברבר "ירע התוכן הפרגוגי" מציע דפוסים אופייניים להוראת תתומי תוכן שונים (דפוסים ייתוריים להוראת לשון, להוראת מתמטיקה, להוראת מקרא, להוראת ספרות תז"ל ועור), המתקרב העוסק בירע הפרגוגי של המורים הוא תלוש במירה רבה מתוכני הוראה מסוימים ומנסה להציע עקרונות הוראה תקפים לכלל תוכני הרעת השונים.

העוסקים בהוראה של ספרות תז"ל יורעים, או לפחות תשים, כי גם אם אפשר למצוא רפוסים הוראה משותפים בין הוראת ספרות תז"ל להוראת תתומים אתריס, תתום תז"ל הוא ייתורי ומאפיין בפרגוגיה ייתורית (גם אם יש מתלוקת על אופייה של הפרגוגיה הזאת ואף על הבנתה ופרשנותה של ספרות תז"ל עצמה). תתום ההוראה של ספרות תז"ל מבקש אפוא לעצמו פרגוגיית תוכן ייתודית. הייתור בהוראת ספרות תז"ל נובע לא רק מייתוריות התכנים או ממורכבות הטקסט והאתגר התשיבתי שהוא מעורר, אלא גם – ואולי בעיקר – מהמפגש המיותר בין התכנים לבין המורים והתלמידים – מפגש רווי משקעים תרבותיים, עמדות ורפוסים איראולוגיים הנמצאים כמתת כלתי פוסק ביניהם. מורכבות המפגש בין התכנים לקוראים היא אולי אתת הסיבות לכך שהוראת ספרות תז"ל לא תפסה את המקום הראוי לה בתרבות בית הספר למרות ההסכמה על תשיבותה.

מהן המסקנות המתבקשות מתובנה זו על ההוראה של ספרות תז"ל?

כרך זה עוסק בפניו המגוונים של "ירע התוכן הפרגוגי" של ההוראה של ספרות תז"ל. זהו ירע המעמיר במרכז את תוכני מתשבת תז"ל ואת אפשרויות תרגומם לתינוך; זהו ירע הפונה לפרספקטיבה הריסציפלינרית-תינוכית בירע המורים. במובן זה תרומתו של הכרך שלפנינו גרולה. אני סבור כי תרומתו של כרך זה תהיה גרולה יותר אם נוסף על הכתוב יזמין הכרך את ההוגים, את התוקרים ואת המורים לספרות תז"ל לפנות ל"נוף" שלא זכה ער כה להתייחסות של ממש. כוונתי לנוף התינוכי-פרקטי, לפרספקטיבה המתבוננת בתופעת ההוראה דרך עיניהם של העוסקים בה – דרך עיניהם של המורים עצמם. לא פרספקטיבה שעיקרה תרגום תוכני הרעת לתינוך אלא פרספקטיבה של חינוך העושה שימוש בתוכני רעת. אם נכונים רבריו של צבי לם ש"התינוך בבית הספר הוא תינוך באמצעות הרעת",¹⁰ הרי התבוננות בתהליך ההוראה של ספרות תז"ל דרך נקורת מבט זו מתבקשת בהכרת. אני מבקש לכוונת את הפרספקטיבה הזאת "פרגוגיה של

L. S. Shulman, "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform," *Harvard Educational Review*, 57 (1987), pp. 1–22 8

M. Van-Manen, "On the Epistemology of Reflective Practice," *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1 (1995), pp. 33–49 9

לם (לעיל הערה 2), עמ' 143. 10

התוכן". אינני מבקש להעריך אותה מ"ידע התוכן הפרגוגי" או אף מפרספקטיבת "ירע התוכן"; אינני מבקש אף לומר כי פרספקטיבה מתקרית ועיונית אחת עדיפה מהאחרת. כל שאני מבקש לטעון הוא ש"הפרגוגיה של התוכן" היא המאפיינת את תפיסת ההוראה של המורים ובתור שכזו היא ראויה לתשומת לב ולפיתוח עיוני ומתקרי. על בן ראוי תתום ההוראה של ספרות חז"ל לפיתוח עיוני ומתקרי בזה.

"אדם אחד מאלף מצאתי" והוא שיוצא להוראה – כך נטען במדרש קהלת רבה. נראה כי לאתגר הטמון ב"פרגוגיה של התוכן" כוונו דברי תז"ל. זו הפרספקטיבה שעל התוקרים וההוגים בתתום ההוראה של ספרות חז"ל להוסיף ולהעמיק בה.

אשר שקדי

המרכז לתינוך יהודי ע"ש מלטון, בית הספר לתינוך
האוניברסיטה העברית בירושלים
תשרי תשס"ג

עולמם של המורים כמוקד לפיתוח הוראת ספרות חז"ל: סיפורם של שלושה מורים

אשר שקדי

עודד, מיכל ומלכה הם שלושה מורים לתלמוד המלמדים בבחי הספר הכלליים. שלושתם מלמדים בביחוד חינוך על סי חכניה לימודים שקבע משרד החינוך ונעזרים בחוברות עבודה ומקורות שפיתח האגף לחכניות לימודים של משרד החינוך, ובהן סוגיות תלמודיות בנושאי ה"משפחה", "ארץ ישראל", "משפט ויושר", "רשות הרבים" ועוד. שלושתם מכינים את חלמדיהם לבחינת הבגרות בתלמוד. הם השתתפו בהשתלמויות למורים, הסתייעו במדריכים למורה המלווים את חכניות הלימודים ונמצאים בקשר הדוק יחסית עם הפיקוח של משרד החינוך. אף על פי כן לכל אחד מהם סיפור שונה:

עודד: הייתי רוצה מאוד לעזור. שלא יהיה המצב שיש היום, של איזו הרגשה של מלחמת חרבות, של הכול בכול [...] אם את זה אני אצליח, ואם אצליח להעביר את המסר הזה לתלמידים שלי, אז אני אשמח מאוד. אני מאוד מאחל לכולנו שקודם כול נוריד את כל הטונים, שלא חתיה איזו שהיא מלחמת אחים, פשוט כל כך לא יפה ולא נעים מה שקורה כרגע [...] המלחמה האלה. אני עושה את כל הפינה שלי, להפחית עד כמה שאפשר את המלחמה הזאת, רק בדרך של ידע, של הפחתת הבורות, שאנחנו נדע לכבד אותם, ואני אומר בכוונה "אוחם", ושהם ילמדו לכבד אוחנו.

מיכל: אני הגעתי לכיתה בשיעור הראשון ושאלתי אותם: "מי פה יהודי?". כולם הרימו ידיים. "מה זה אומר? מה עושה אותך יהודי?" [...] הם טוענים שהם יהודים [...] הם בורחים. הם בורחים מזה ואומרים: "אז בעצם אני ישראלי יוחר מיהודי, אז בעצם אני אדם. אוניברסלי" [...] בעיניי פשוט חובה שיבררו את זה לעצמם. ואני רואה את עצמי כמי שנוחן להם טריגרים לבירור כזה [...] הם קודם כול מרגישים משויכים לציבור הזה. עכשיו, יש גם בחי ספר חילוניים. ויש העניין העצוב הזה שהם במצוקה רבה, הם מרגישים שהדח לא [...] הם חשים צורך להרגיש שהם יהודים בהתנצלות, במין "לא נעים" כזה. כי בעצם זה לא שלהם. וזה נראה לי נורא חשוב שאדם יטפל בזהות שלו, בפרט בגיל 16. כשהוא עומק בכל כך הרבה

זהויות שלו, כזהות המינית שלו, במראה שלו, במה תושבים עליו. זה הגיל. הם עסוקים בזה בלי הרף.

מלכה: אני תושבת שקודם כול חשוכ לי שהם יאהבו את זה, אולי באמת כמו שאני אוהבת את זה. ותשוכ לי שהם יאהבו את זה, חשוכ לי שהם יכירו את זה, שהם ידעו שזה קיים והם ידעו מה זה [...] מה שרציתי לומר, מה שתשוכ לי שהם יאהבו את זה, כמו שאני אוהבת את זה, כמו שאולי עכשיו [...] כמו שאני הגעתי לזה במקרה ולא הכדתי, שהם יכירו ויאהבו את זה.

שלושה מורים וכל אתר נושא אתו מניע שונה לרצונו לתשוף את עולם התלמוד בפני התלמידים. האם את המניעים האלו של המורים מביאים בתשכון כותבי תכניות הלימודים? מה המשקל של מניעים אלו בתפיסתם של כותבי תכניות לימודים? מה מקומם של המורים במכלול השיקולים של כותבי תכניות הלימודים?

גישות למקומם של המורים בפיתוח תכניות לימודים

מראשית המאה העשירים הפכו אנשי האקדמיה ואישים מקצועיים תיצוניים אתרים לגורמים מרכזיים כעיצוב תתומי ההוראה ותכניות הלימודים. הסוקר את תתום ההוראה ותכניות הלימודים נוכח באין ספור ניסיונות ישירים של גורמים תיצוניים לבית הספר לשנות את מערכת ההוראה ולהשפיע עליה.¹ כאז כן עתה התמונה המתקבלת מאכזבת למדי. השינויים המקווים לא נעשים, אבל אם בכל זאת נעשים שינויים, ספק אם ניתן לתלות אותם במישורין ובאופן מירי בהנתיות ובכוונות של הגורמים התיצוניים.² תוך מניסיונות סרק להתעלם מהמורים או לעקוף אותם, ההיסטוריה של פיתוח דרכי ההוראה ותכניות הלימודים משיקה למעגלם של המורים. לכל אתר מהמורים יש כיוגרפיה אישית המלווה אותו בכל שכילי ההוראה.

עורר רפתן ומורה לתלמוד כשנות הארבעים לתייו, תבר קיבוץ בצפון הארץ, בעל ותק של תמש שנים בהוראת תלמוד ומתשבת ישראל. למר לתואר ראשון ושני בהוראת מקצועות היהדות. והוא מספר:

הגעתי [להוראת התלמוד] לגמדי במקרה [...] עבדתי פה תמיד. הררכתי

1 M. Fullan, *The New Meaning of Educational Change* (New York: Teachers College Press, 2001); M. Ben-Peretz, *The Teacher-Curriculum Encounter* (Albany: State University of New York, 1990)

2 S. B. Sarason, *The Culture of the School and the Problem of Change* (Boston: Allyn and Bacon, 1971)

תברות נועד נוסף על העבודה, זאת אומרת תוך מהעבודה שדיכוני את הרפת ועברתי בערבים עם הנוער. אבל מורה, פורמלית, לעמוד בכיתה, לקום כל בוקר, לעבוד בכיתה ולרד על [...] לא תלמתי על זה, זה איכשהו תפס אותי [...] לא הייתי [...] זה לגמרי במקרה [...] בפעם הראשונה שראיתי דף גמרא זה היה באורנים, תוך כדי הלימודים [...] אם מישהו היה אומר, כשהתלתי ללמוד, שאני אהיה מורה הייתי צותק ואומר לו: "אני רפתן ואשאר רפתן, אני בתשע תולב היום" [...] אתרי שנה כשהתבססתי בבית הספר, אתרי שנה, באתי למנהל בית הספר ואמרתי לו שאני רוצה להכניס לימודי תורה שבעל פה והוא בא גם מהכיוון הזה של מתשבת ישראל והוא אמר "יאללה קדימה בוא נריץ את זה", והתלנו שנה ראשונה.

מיכל מורה לתלמוד בסוף שנות העשרים לתייה, בעלת ותק של שנתיים בהוראה, למדה לתואר ראשון בספרות עברית ופילוסופיה יהודית ובעיקר התמקדה בספרות חז"ל. והיא מספרת:

עשיתי [בבית הספר] סטז' בספרות. אני מלמדת שם ספרות, ולקראת סוף הסטז' איזה מורה שברה את הרגל, אז ביקשו ממני להתליף אותה בתודש האחרון של שנת הלימודים, התודש הטראומטי בתי. שום בית ספר לא כל כך אידאלי כדי להיכנס אליו בתודש האחרון, ואז כשראו ששרדתי את מבתן האש, כנראה שהם אמרו שאני יכולה הכול [...]. הפילו עליי את הנושא של רכות היהדות, הייתי בשוק טוטלי מכל בתינה אפשרית. זו הייתה השנה הראשונה שלי בהוראה, קיבלתי ללמד, לתוך כיתה י', שזה גיל מאוד לא קל. לימדתי שלוש שכבות ספרות, בעצם שתי שכבות ספרות, י' וי"א, שכבה אתת יהדות, והכל בשנה ראשונה.

מלכה, מורה לתלמוד בשנות השלושים לתייה, בעלת ותק של שש שנות הוראה. למדה לתואר ראשון והתמחתה במתשבת ישראל ובתלמוד. ואלה דבריה:

לתלמוד הגעתי רי במקרה. ואז להגיד לך מה הייתי אמורה לעשות בלפני? מעצבת אפנה [...] למדתי לתואר ראשון "כללי מורתב" במדעי הרוח ולקתתי כל מיני הקבצים, כל מיני תתומים. אתר התתומים שלקתתי זה מתשבת ישראל ותלמוד. באמת שדי במקרה. זאת אומרת אני לא ידעתי מה זה התומר, כי אני באה מבית תילוני גמור. בבית הספר אף פעם לא למדתי תלמוד ולא ידעתי אפילו מה זה [...] כשנכנסתי לעניין מאוד אהבתי את זה [...] זה יצא די במקרה, כי בתואר הכללי יש לך מגוון מוגבל של אפשרויות, אני תושבת שזה התתיל מזה שאפילו תיפשתי קודמים שיהיו לי נותים, שיהיו בהם ציונים טובים, ואמדו שזה נתמד ומעניין, משמועות. וכך הגעתי לעניין, זאת אומרת שקודם התתלתי במתשבת ואתר כך עברתי לתלמוד. [...] טוב, מה עושים עם זה? ויש תואר ראשון ואין מה לעשות פתאום, עלה עניין של הוראה כי אני לא תשכתי אף פעם שאני אהיה מורה

כשאני אהיה גרולה, זה בכלל לא היה הכיוון, ועשיתי את תעודת ההוראה בתלמוד ובמתשבת ישראל באוניברסיטה, והתתלתי סטוד' וזהו בעצם.

הוראה היא ביסודו של דבר תינוך באמצעות תוכני דעת.³ המורים נבדלים משאר המתנכים של הילד (הישירים, העקיפים או התכניים) בכך שהם מציגים את התכנים הדיסציפלינריים כיסוד מרכזי בעבודתם התינוכית. ניתן להצביע על שלוש תפיסות שונות של ההוראה. תפיסות אלו מאפיינות את הגורמים האקדמאיים התינוכיים לבית הספר המבקשים לשנות ולהשפיע על מערכת ההוראה. ביטוייה של כל אחת מהתפיסות הללו משתקף בעמדותיהם של אנשי אקדמיה ובאופיין של תכניות הלימודים. אף כי ניתן למקם את שלוש התפיסות ברצף היסטורי-התפתחותי, ביטויין של כל שלוש התפיסות ניכר עד היום.

התפיסה הראשונה, מבחינת הופעתה בזירת הדיון האקדמי והפרגוגי ואולי אף במידת שכיתותה בקרב כותבי תכניות לימודים עד היום, היא התפיסה הדואה בהודאה תתום יישומי, תתום שהגיונו ועקרונותיו נובעים מתאוריות ומודלים שעיצבו אנשי אקדמיה. התאוריות והמודלים יכולים להיות פסיכולוגיים, סוציולוגיים ולעתים אף תינוכיים, אך במרבית המקרים מדובר בתאוריות שמקורן בתתומי תוכן ההוראה, תאוריות המשקפות את הגיונו המדעי-אקדמי של תתום הדעת הנלמד. למורים מזומן תפקיד של מיישמים-מבצעים. התשיבה הפרגוגית של המורים נתפסת כממוקדת ביישום רעיונות ותאוריות שעיצבו מומתים מחוץ לבית הספר וטיבה של ההוראה נקבע על פי מידת הנאמנות של המורים לתאוריה ולמודל שהוצע על ידי הגורמים התינוכיים.⁴

גישה זו הגיעה לשיאה בשנות התמישים והשישים של המאה העשרים, ושיקפה את הערגה של אנשי ההוראה לתידושים מדעיים מהירים ועדכניים בתתום ההוראה. מושג מפתח המאפיין גישה זו הוא "מבנה הדעת של המקצוע",⁵ מושג שחרר לתתום ההוראה התל בסוף שנות התמישים. ההנחה היא כי לכל תתום דעת יש מערכת של הנתות, של מושגים, של עקרונות ושל דרכי תקד מהותיים וייתוריים לתתום. מטבע הדברים מומתי תתום הדעת הם המעורכנים ביותר, ומתוך כך נראה שהם המתאימים ביותר לקבל אתריות מקצועית לפיתות הוראתו. במעך פיתות תכניות הלימודים נועד למורים ולאנשי התינוך תפקיד שולי יתסית של הוספת ההיבטים הדידקטיים-טכניים של ההוראה. בתתומי התורה שבעל פה ומתשבת

3 צ' לם, "האידאולוגיות ומחשבת החינוך", בתוך י' הרפו (עורך), לחץ והתנגדות כחינוך, תל-אביב, ספרית פועלים, 2000.

4 M. Fullan and A. Pomfret, "Research on Curriculum and Instruction Implementation," *Review of Educational Research*, 47 (1977), pp. 335-397

5 J. Bruner, *The Process of Education* (New York: Vintage Books, 1963); J. J. Schwab, "Structure of the Disciplines: Meanings and Significances," in G. W. Ford and L. Pungo (eds.), *The Structure of Knowledge and the Curriculum* (Chicago: Rand McNally, 1964), pp. 6-30

תז"ל אנשי אקדמיה או אישים בעלי ידע וסמכות רכנית-אמונית הם הנתשבים מומתים. מומתים אלו מקבלים את האתריות לקביעת נורמות ההוראה הראויות. המורים נדרשים לשלוט בידע ובגישה התוכנית הראויה, לבצע בנאמנות את התכנית הכתובה ולהשתמש בדידקטיקות המתאימות. דונלד שון קורא לתפיסה זו "ההיגיון הטכני" של ההוראה ומצפה מהמורים להגיע לרמה של רפלקצייה טכנית, היינו לתהליכי חשיבה המתייחסים למידת יעילותו של תהליך ההוראה, לבחינת אמצעי ההוראה, אך בלי לבחון את הנחות היסוד ואת מטרות ההוראה.⁶ אלו נתונים לאתריותם ולשיקול דעתם של גורמים תיצוניים לבית הספר ואינם אמורים להיות באתריותם או במעגל ההתייחסות של המורים.

לפי תפיסה זו, הניסיונות להכנים לבתי הספר תירושי הוראה לא צלתו ומה שהיה הוא שנשאר. ג'ון גודלד ומ"פ קליין⁷ סוברים כי התירושים לא עברו את רלת הכיתה, או כפי שנאמר בלשונו האירונית של סימור סרסון: "הרפורמה בתכניות הלימודים הצליחה להשיג את המטרה של התלפת קבוצת ספרים אתת בקבוצת ספרים אחרת".⁸ היינו, לכל היותר הותלפו התכנים (ואלו אכן הותלפו), אך הגישות כלפי התכנים נשארו כשהיו. תפיסת ההוראה כאילו היא תחום יישומי והמורים כאילו הם מבצעים-מיישמים הגיעה לשיאה כאמור בשנות החמישים והשישים של המאה העשרים, אך נראה כי היא עדיין התפיסה השלטת בקרב רבים מכותבי תכניות הלימודים ואנשי הדיסציפלינות העוסקים בהכשרת מורים ובהשתלמותם. בקרב התוקרים וההוגים העוסקים בתחום ההוראה ותכניות הלימודים איבדה תפיסה זו את מקומה זה כבר, אם כי אין הדבר כרוך בירידת ערכם של תחומי הדעת, והשליטה בהם היא עדיין תנאי הכרתי להוראה ראויה. מתקרים לימדו כי מורים שנתשפו לתכניות לימודים זהות, עברו את אותן השתלמויות מורים ולימדו אוכלוסיות דומות פחות או יותר ביטאו תפיסות שונות של אותם תכנים.

אכן, שלושת המורים המצוטטים לעיל מלמדים תכנית לימודים זהה, זו שקבע משרד החינוך, אך הם נותנים ביטוי בהוראה לשלוש תפיסות שונות של הוראת התלמוד. כל אתת מהתפיסות משקפת את רצונם לתת תוקף לטקסט הנלמד.

עודד מציין כי הוא מדגיש את הקונטקסט של הטקסט שהוא תנאי שהתלמידים יבינו אותו ויקבלו אותו כטקסט סביר.

קודם אני מנסה להסביר להם את הראליה. על [...] ננית אנתנו לומדים שלושה נושאים, המשפחה, ארץ ישראל ובכיתה י"ב "משפט ויושר". אז יש כל מיני תוקים על הכתובה. ילד קורא: "נשבתה פעם אתת תייב לפדותה,

6 D. A. Schon, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* (New York: Basic Books, 1983); idem, *Educating the Reflective Practitioner* (San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987)

7 J. I. Goodlad and M. F. Klein, *Behind the Classroom Door* (Washington, D.C.: Ohio Jones, 1970)

8 סרסון (לעיל הערה 2), עמ' 48.

נשבתה פעם שנייה חייב לפרותה". אז מה היא, מה זה? אז הוא שואל אותי: "מה זה התחביב של האישה ליפול בשבי?" אז אני תייב להסביר להם. מרד בר כוכבא. זאת אומרת אני מקשר את זה, אני מוכרת להסביר להם, אני מתתיל במובן להסביר להם ששום חוק לא קוטפים מהשמים, כלומר, התוקים [...] כל ההלכות והתוקים יוצאים מאיזה שהיא מציאות מסוימת.

מיכל מחבסת בהוראה על השוואות. היא משווה בין החוק במקרא ובתלמוד לבין החוק הישראלי של היום. היא מאמינה כי השוואה כזו תיתן יתר תוקף ללימוד.

ריברתי אתם על נושא של השבת אברה. ועשיתי להם השוואה בין התוק הישראלי בנושא הזה לבין החוק במקרא ובתלמוד. מקרא, משנה, תלמוד והחוק הישראלי. ואז קודם כול הם אומרים שבתוק הישראלי אתה יכול, רק אם אתה מרים את האברה, אתה צריך להחזיר אותה. וגם, פרק הזמן הוא הרבה יותר קצר והכול יותר בקלות. ובהחלפה אמרתי גם, בתור מי שהנורמות של התוק הישראלי יותר מדברות אליו, נראה להם איום ונורא ומטריד. ואז, כן, הרגשתי צורך להראות להם זווית הסתכלות אחרת לגמרי, של חברה עם ערכות הדת הרבה יותר גדולה ומתויבות ציבורית הרבה יותר גדולה. והיה לי מאוד חשוב להסביר להם את זה, שהתוק הישראלי מדבר על חברה הרבה יותר מנוכרת. אתה יכול להתעלם, אתה יכול לקחת. כן, תשוב לי ליצור אצלם הערכה כלפי הטקסטים וכלפי הלך המחשבה.

מלכה מתמקדת באופיו של הדיון התלמודי ובמתלוקת המשחקפח בו והוא לדעתה אמצעי העשוי לעניין את התלמידים, גם אם ואולי דווקא משום שהבנתו אינה קלה כלל ועיקר:

אני יודעת, למשל בתוכנת של ארץ ישראל שאני מלמדת עכשיו את היר"ד ב"תים. אז אלף – בעיני החומר הוא פתות מעניין [...] כי יש בו פתות חלמוד, זאת אומרת יש בו יותר מדרשים, יש בו יותר אגדות, יש בו יותר הלכות, יש בו יותר פסוקים ויש בו פתות סוגיות תלמודיות, וזה אני מוצאת שפתות מעניין [...]. כשיש מתלוקת של אמודאים שהיא נפתרת אתך כך, אז יש שם איזה שהוא דיון שאפשר להעביר אותו כדיון [...] הדברים איך שהם. הם מסודרים. שיש מחלוקת של שניים, ואתר כך תירוק, זה די קשה, ואתר כך באים שלושה תירוצים, והם אז גם מסבכים את זה, ולמה? לפעמים צריך להגיד להם, למרות שהם לבד, חוץ כדי דיון, מגיעים לדברים.

כל אתר משלושת המורים עודד, מיכל ומלכה מצביע אם כן על דגשים ייחודיים שאפשר לתת לסוגיות הנלמדות. ייתכן כי אף אתר משלושת הדגשים התוכניים

שהעלו המורים אינו מאפיין את כוונות כותבי תכניות הלימודים. תמונה זו דומה בעיקרה לזו שעלתה ממתקרים אתרים ומלמדת שהמורים אינם בבחינת מבצעים נאמנים של תכנית לימודים נתונה.

האכזבה מהתפיסה הרואה בהוראה תת-תחום שצריך יישום טכני של תאוריות ומודלים ובמורים מבצעים נאמנים הביאה בשנות השבעים של המאה העשרים לשינוי תפיסת ההוראה וראייתה כתחום שהגיונו תרגום תאוריות ורעיונות הגותיים להקשרי חינוך. המבט העיקרי של תפיסה זו הוא יוסף שוואב שתלק בתריפות על התפיסה הרואה בהוראה ובתכניות לימודים תחומים שהגיונם תאורטי.⁹ שוואב הציע את ההיגיון הפרקטי, את התשיבה הממוקרת במעשה שהוא ההיגיון הממביר את תופעת ההוראה. לדבריו, אין ואי-אפשר למצוא תאוריות המשקפות את ההוראה, לכל היותר אפשר לדבר על אקלקטיקה של תאוריות ושל נקודות מבט שאינן תאורטיות כלל ועיקר. שוואב ראה בפרקטי את הלשון ההולמת את תהליכי פיתוח תכניות לימודים, לשון האמורה להתליך את לשון התאוריות הרווחת בשדה כותבי תכניות הלימודים. במקום שתהליך היישום יהיה המתודה המרכזית של פיתוח ההוראה, תפיסה זו מציעה את התרגום הפרשני של תוכני דעת למטרות חינוך. תהליך זה מתבצע בדרך של דליברציה שמשתתפים בה גורמים שונים הרלוונטיים לתהליך ההוראה. במקום לראות במורים מיישמים-מבצעים, תפיסה זו מבקשת לראות בהם אנשי מעשה התושבים על עשייתם התינוכית בדרך פילוסופית-פרקטית. מה שהמורים תושבים נתפס אפוא לא כממוקד ביישום רעיונות ותאוריות אלא בפרשנות ותרגום של תאוריות ורעיונות תוכניים למטרות חינוך.

תפיסתו זו של שוואב השפיעה על עמדותיהם של רבים מכותבי תכניות הלימודים ומפתחי ההוראה בשנות השבעים וראשית שנות השמונים של המאה העשרים. תפיסה זו, כקודמתה, מקנה למומחים התינוכיים תפקיד מרכזי, אך בניגור לקודמתה אין היא ממוקדת בקבוצת מומחים מסוימת (לרוב מומתי תוכן) אלא מבקשת לתת מעמד שווה לכלל ההגיונות שלהם שנוטלים תלק בתהליך ההוראה ומייצגים אותם מומחים שונים: מומתי דעת, מומתי תברה, תלמידים ומורים.¹⁰ בתת-תחום הלימודים בנושא ספרות תז"ל תיתן תפיסה זו ביטוי הן למרכיבים השונים שלהם תלק בתהליך ההוראה הן לרגישותו של התת-תחום בעל המטען הערכי-תרבותי. הדוגלים בתפיסה זו ינסו לבנות מהי הבעיה או הבעיות המרכזיות בתת-תחום הוראת ספרות תז"ל ולפתח תכנית לימודים שתיתן מענה לבעיות אלה. המאזין להתבטאויותיהם של שלושת המורים אינו יכול שלא

J. J. Schwab, "The Practical: A Language for Curriculum Development," *School Review*, 78 (1969), pp. 1-23; idem, "The Practical 3: Translation into Curriculum," *School Review*, 81 (1973), pp. 501-522

S. Fox, "The Vitality of Theory in Schwab's Conception of the Practical," *Curriculum Inquiry*, 15 (1985), pp. 63-89

להבחין עד כמה ההתייחסות לתלמידים למשל היא המוקד המרכזי של תפיסתם את תוכני הדעת ואת תהליכי ההוראה.

עודד: משנה ותלמוד, תגיר לילד מדרשים [...] דבי עקיבא אומר ככה, הם בכלל לא מבינים את הטכניקה הזאת, הם לא יורעים מה זה מדרש. המפלגות הדתיות וכל מה שקורה מסביב גורמים להם לתעב את זה כמה שיותר, ותצי מהשיעור, אני לא אגזים, זה קצת מוגזם, אבל חלקים גדולים מהשיעור אני "מבכז" במרכאות, אני טורת להגיד להם שמגזרים הפקיעו את הספרים האלו מידינו, אבל הספרים האלה גם שלנו. וזה פשוט בשבילי תואנה בשביל להתדיר להם קצת את השורשים התרבותיים. כי הטענה שלי שאם אין לך את זה אתה תתפש משהו אתר, אתה תתפש את הפאבים ואת השתייה.

מיכל: אני קוראת תיבורים שלהם, אני מלמדת אותם גם הבעה. אני קוראת חיבורים שלהם. והחברה לא יודעים לחשוב, הם לא תושבים. זה רור הזפינג, הם מתפשים גירויים ללא הרף, והגירויים צריכים להיות מידיים, והסיפוק צריך להיות מידי ומיד הדבר הבא. אין אורך רות, אין להשתהות, אין כובד דאש, אין. אין לתפור בנושא. דברים שלא קיימים. אני מרגישה שזה איזו שהיא מתויבות שלי.

מלכה: אה, התלמוד מעניין. ההוראה זה מעניין. לעבוד עם נוער זה מעניין, זה משתנה כל הזמן, זה חי כל הזמן. היו שנים שלימדתי עשר כיתות י', עשר כיתות, עשר כיתות אותו דבר, זה לא משעמם. התלמוד הולך תמיד לפי הסדר, אבל זה בהתלט לימור תי. בכיתה זה מאוד בולט. והתלמידים מאוד אוהבים את זה בגיל הזה, הם מאוד אוהבים לדבר וזה, ולהביע את הדעות שלהם.

תפיסתו של שוואב אכן משקפת את נקודת הראות של המורים. שאלות כמו מהי תפיסת התלמידים את הגות תז"ל, כיצד התלמוד נתפס בתורה שהתלמידים משתייכים אליה ואם השקפות המורים ויכולתם מובאות בתשבון ומעצבות את אופייה של תכנית הלימודים לא פחות מאשר תפיסת התומר של מומתי הרעת. אולם האם התהליכים שהציע שוואב הפכו לשפה המקצועית של כותבי תכניות הלימודים ושל המורים? שאלה זו היא שאלה מכרעת לעניין הערכתה של תפיסה זו.

אף שתפיסתו של שוואב זכתה להערכת מומתי ההוראה ותכניות הלימודים, קשה להצביע על מקרים רבים שאומצה בשלמותה. מקצת מעקרונות התפיסה אכן הגבירו את הרגישות והמודעות להשתתפותם של מרכיבים שונים בתהליך ההוראה וערערו את הנטייה לסמוך את ההוראה על הגיונות מונוליתיים אלו או אתרים. קשה עוד יותר למצוא ביטוי לתפיסה זו בעבודתם בפועל של המורים. תפיסה

זו, כאמור, מתייבת את המורים למתורות תשיבה פילוסופיות-פרקטיות וליכולת חשיבה רליברטיבית הממוקרת בו זמנית במרכיבים שונים של ההוראה וממזגת אותם לכרי תשובות פרקטיות לבעיות הוראה ייטוריות ומשתנות. המצדדים בתפיסה זו ראו את תפקידם להקנות למורים שפה וכלים מתאימים לשית הפילוסופי-פרקטי, כמעין מפתח לשיקולי רעת בהוראה. מקצת הניסיונות הצביעו על כתיבה שונה של תכניות לימודים והוראה¹¹ או על פיתוח סרגאות מורים וניסיונות להנחיה מורכבת של שית פילוסופי-פרקטי.¹² בפועל התברר שהניסיונות להקנות שפה זו לא עלו יפה והתלום לראות בשפה הפילוסופית-פרקטית את שפת המורים היה דתוק ממימוש. אתרים, שלא האמינו שאפשר להקנות למורים את השפה הפילוסופית-פרקטית (מסיבות שלא התמייאו למורים כלל), תזרו וראו במורים מיישמים ומבצעים של תכניות לימודים מוכנות, גם אם מרובר ביישום תוצר שהוא פרי תהליך רליברטיבי הרגיש לכלל מרכיבי ההוראה. מבחינת המורים לא היה בהכרח הברל בין תוצר זה לבין תכניות הלימודים שהציעו המצדדים בתאוריות ובמורלים. אדרבה, לעתים רוקא את מורכבות השית הרליברטיבי ואופיו הפילוסופי קיבלו המורים בקומוניקטיבי פתות.¹³

אף שהתפיסה הפילוסופית-פרקטית לא תדרה לשית המורים ולעולם המורים (ואף לא לזו של מרבית הכותבים) נראה כי תרומתה התשובה ביותר היא בהפניית תשומת הלב למקומם המבריע של המורים שהוא גודם המעצב את ההוראה ואת תכניות הלימודים, ולא גורם מיישם ומבצע בלבד. התל באמצע שנות השמונים של המאה העשרים התלה לבוא לירי ביטוי תפיסה תדשה של ההוראה ותכניות הלימודים הרואה בהוראה תתום נרטיבי-קונסטרוקטיביסטי ובמורים מקצוענים המבנים את תהליך ההוראה. כיטוי לתפנית זו ניתן כבר במאמרו האחרון של שוואב, שהוא מגריר בו תכנית לימודים כמה שהמורה עושה בפועל בכיתה (ולא מה שכותבים אנשים החיצוניים לבית הספר ולכיתה) ומבקש לראות במורה את הגורם המכדיע המניע את תהליכי הפיתוח של תכניות הלימודים.¹⁴

F. M. Connelly, "The Function of Curriculum Development," *Interchange*, 3 (1972), 11
pp. 161-177

A. Shkedi, "Teachers' Workshop Encounters with Jewish Moral Texts," *Journal of Moral Education*, 22 (1993), pp. 19-30; idem, "School-Based Workshops for Teacher Participation in Curriculum Development," *Journal of Curriculum Studies*, 28 (1996), pp. 699-711

Idem, "Can the Curriculum Guide Both Emancipate and Educate Teachers?" *Curriculum Inquiry*, 28 (1998), pp. 209-229

J. J. Schwab, "The Practical 4: Something for Curriculum Professors to Do," *Curriculum Inquiry*, 13 (1983), pp. 239-265

הנרטיבים בחיי בני האדם ובהוראה

מקורה של התפיסה הנרטיבית¹⁵ בראייה כי האדם הוא ביטורו בעל חיים היוצר סיפורים, המספר סיפורים והחי בעולם סיפורי.¹⁶ בני האדם חולמים ביום ובלילה באמצעות הנרטיב, נזכרים, מנבאים, מקווים, מתיאשים, מאמינים, מטילים ספק, מתכננים, משנים, מבקרים, בונים, לומדים, שונאים ואוהבים באמצעות הנרטיב.¹⁷ ניתן לטעון כי בני האדם חיים את חייהם באופן נרטיבי¹⁸ וכי היכולת ליצור סיפורים היא טבע האדם ולא אומנותו.¹⁹ התפיסה הנרטיבית מניחה כי עושר ההתנסות האנושית והרגישות לרקויות מרכיביה אינם יכולים להתבטא בדרך של הצהרת עובדות או באמצעות הצגת טענות מופשטות ותאורטיות, אלא בדרך נרטיבית.²⁰

בני האדם אינם חווים תופעות באופן אובייקטיבי, ה"אמת" של סיפור חייהם אינה אמת היסטורית או מרעית אלא מה שאפשר לכנות אמת נרטיבית.²¹ נרטיבים לעולם אינם העתק של מראות העולם, הם פרשנות העולם. הנרטיב הוא הפרשנות שבאמצעותה בני האדם מבטאים באופן סלקטיבי זוויות ראייה שהם רואים בהן את העולם.²² באמצעות הנרטיבים בני האדם נותנים משמעות להתנסויותיהם. הם מבנים סיפורים על אורות עצמם ועל אורות מפגשם עם גורמים אחרים, אנושיים,

15 בספרות המקצועית מופיעים שני המונחים "נרטיב" (סיפור) ו"סיפור" (story) לעתים קרובות כמנוחים נרפים. יש המציעים הבחנה בין השניים כאשר המונח "סיפור" מתייחס יותר לתוצר ואילו המונח "נרטיב" מתייחס יותר לתהליך.

16 F. M. Connelly and D. J. Clandinin, *Teachers As Curriculum Planners: Narrative of Experience* (New York: Teachers College Press, 1988); idem, "Stories of Experience and Narrative Inquiry," *Educational Researcher*, 19 (1990), pp. 2–14

17 G. A. M. Widdershoven, "The Story of Life: Hermeneutic Perspectives on the Relationship between Narrative and Life History," in R. Josselson and A. Lieblich (eds.), *The Narrative Study of Lives* (London: Sage Publication, 1993), pp. 1–20

18 J. Bruner, "Narrative and Paradigmatic Modes of Thought, in E. Eisner (ed.), *Learning and Teaching the Ways of Knowing* (Chicago: NSSE, 1985), pp. 97–115; idem, *Act of Meaning* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1990)

19 M. Beatie, *Constructing Professional Knowledge in Teaching: A Narrative of Change and Development* (New York: Teachers College Press, 1995); A. Lieblich, R. Tuval-Mashiach and T. Zilber, *Narrative Research* (London: Sage Publications, 1998)

20 K. Carter, "The Place of Story in the Study of Teaching and Teacher Education," *Educational Researcher*, 22 (1993), pp. 5–12

21 ברנר, *Act of Meaning* (לעיל הערה 18).

22 S. Gudmundsdottir, "The Narrative Nature of Pedagogical Content Knowledge," in H. McEwan and K. Egan (eds.) *Narrative in Teaching, Learning and Research* (New York: Teachers College Press, 1995), pp. 24–38

פיזיים ורעיוניים. משמעות התייס אינה קיימת באופן מנותק מסיפורי התייס. סיפורי התייס לא רק משקפים את התייס, הם משנים אותם ונותנים להם כיוון מוגדר.²³ ההתייחסות הבו זמנית לעבר, להווה ולעתיד מאפיינת את הנרטיבים.²⁴ באמצעות הבניית הנרטיבים בני האדם מתייחסים להווה שהם תייס בו, מוצאים משמעות בעברם ויוצרים מטרות לעתיד.

מורים, כמו שאר בני האדם, תייס את תייהם המקצועיים באופן נרטיבי. הם מבנים סיפורים, מתייחסים לעברם האישי והמקצועי ולתפיסתם את העתיד, הן במישור האישי הן במישור המקצועי, מבנים את סיפורי ההווה שלהם ונותנים משמעות לנרטיבים האישיים והמקצועיים שלהם. עודד, מיכל ומלכה אכן שוזרים בסיפורי ההוראה שלהם את סיפורי הזהות שלהם: מאין באו, היכן הם נמצאים ולאן הם מכוונים את פניהם. פרימה אלבז גורסת כי הנרטיב הוא המרכיב הבסיסי של ההוראה, הנוף שבתוכו אנו חיים, מורים וחוקרים, ואשר במאפייניו עבורת המורה נראית בעלת משמעות.²⁵

עודד: אני יהודי בכל רמ"ת איבריי ושס"ה גיריי. גרלתי בבית מסורתי, לא רתי, בית מסורתי, זאת אומרת אמא מרליקה נרות שבת, יש הפרדה בין בשר לחלב [...] עליתי לתורה. המושג תילוני אני לא מקבל אותו, אני פשוט לא מכיר את המושג. אס תילוני זה הפוך מקודש אני לא תילוני. אני לא מכיר במושג הזה תילוני, כי תול זה הפוך מקודש. אז אני לא חושב שרתיים הם קרואים ואני לא תושב שאני לא קדוש. זאת אומרת אני יהודי שלא מקיים את המצוות, כל תרי"ג המצוות, אבל אני מקיים את הישיבה בארץ [...] בשבילי זיקה עמוקה ביותר לארץ הזאת לכל התרבות שלנו [...] אז בסדר, אני נוסע בשבת, אני מרליק אש בשבת, אצלי זה משהו שונה מאשר כל יום. כלומר אני מקיים את השבת ברכי שלי [...] תכבדו אותי ואני אכבד את הדרך שלכם. אבל המוטו הוא צריק באמונתו יתיה. כל אחד שיכבד את הדרך שלך, ולזה אני רוצה לתדוס, זה המסר שלי.

מיכל: בערך מגיל 16 עסקתי באובססיה בנושא של זהות יהודית תילונית. הספר שהיה נד לרגליי היה "כזה ראה ותדש". זה הטריד אותי מאוד העניין. הנושא של זהות יהודית הטריד אותי. [בשירות הצבאי] בעקבות סמינר זהות יהודית שהיה לי שם [בהר גילה] והקושי שלי להגדיר את עצמי – יהודייה, ישראלית, ארם. זה עצבן אותי נורא [...] ובתור קצינת תינוך חלקתי תרר עם קצינת הוראה רתייה שהייתה בתהליכי תזרה בשאלה.

23 וידרשובן (לעיל הערה 17).

24 D. J. Clandinin and F. M. Connelly, *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research* (San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000)

25 F. Elbaz, "Research on Teacher's Knowledge: The Evolution of a Discourse," *Journal of Curriculum Studies*, 23 (1991), pp. 1-9

התחברנו מאוד והמשפחה שלה פתוחה או יותר אימצה אותי. אז שמה התחלתי להתוודע לעולם הטקס הדתי [...] היום אני נשואה ואני תיה אורת תיים דתי. [...] התחלתי להתעסק עם נושא לימודי היהדות בגלל תחושת שליחות, מחויבות. זה נושא שמעסיק אותי. אני תושבת שזה צורך השעה של החברה התלוננית.

מלכה: אני באה מבית תילוני גמור, תחלמידים מאוד מבינים והם גם לפעמים שואלים, ואני יכולה להגיד, אני לא באה מבית דתי. אני לא מפרטת. ער כמה שהם שואלים אותי, כי לא תמיד נעים לי לומר עד כמה אני לא שומרת, כי יש גם תלמידים ששומרים [...]. אני נכנסת עם גינם ותולצה אז מיד הם מבינים שפה לא ילמדו אותם בדרך של. זאת אומרת את זה אני כבר שוכרת ברגע שאני נכנסת כי הם מיד מבינים שאין כלום [...]. אתה לא יכול להגיד שתלמוד זה דתיות כי אתה לא קורא תלמוד והולך לקיים מצוות. זה לא למעשה, כמו שאנחנו מגדירים אולי יותר את ההלכה. [...] הנושאים שאנחנו מלמדים שהם מעניינים והם נגישים לתלמידים, כל המשא ומתן והפלפול, כל הדברים שיש בתלמוד, הפילוסופיה, זה הדברים הקצת יותר מופשטים.

כל המרכיבים האישיים והמקצועיים, אלו המתייחסים לעבר, להווה ולעתיד, אלו המתייחסים להקשר שחיים בו המורים, שזורים יחד כמכלול, עד לבלי הפרד.²⁶ מורים מנוסים הם בעלי ידע נרטיבי של תכנים קוריקולריים, של תהליכים חברתיים, של מטלות לימודיות, של ידע תחלמידים, של נושאים לימודיים ותבנתם.²⁷ במהלך הקריירה המורים נפגשים עם תלמידים רבים ועם מצבי הוראה רבים, ומתוך כך הם מפתחים את הנרטיבים שלהם, ובו בזמן, הנרטיבים שלהם מעצבים את כיוון התפתחותם.²⁸ רוב המורים אינם מודעים לנרטיבים שלהם, הם אינם מודעים שהם משתמשים בנרטיבים על מנת לארגן את ההוראה ותכניות הלימודים. הם מגלים את הנרטיבים שלהם כאשר הם צריכים לתאר ולהסביר את מעשיהם ומתשובותיהם בפני מישהו אחר.²⁹

26 קלנדינין וקונלי (לעיל הערה 24).

27 קרט (לעיל הערה 20).

28 גודמונדסדוטיר (לעיל הערה 22).

29 S. Gudmundsdottir, "Curriculum Stories: Four Case Studies of Social Studies Teaching," in C. Day, M. Page, and P. Denicolo (eds.), *Insight into Teachers' Thinking and Practice* (London: The Palmer Press, 1990), pp. 107–118.

הנרטיבים הקוריקולריים של המורים

סיגרון גודמנדרוטיר מציעה להבחין בין שני סוגי סיפורי מורים: סיפורים קוריקולריים וסיפורים קצרים.³⁰ הסיפורים הקוריקולריים הם הציר האופקי של ההוראה, והסיפורים הקצרים הם הציר האנכי שלה. עיון מדוקדק בסיפוריהם של שלושת המורים (במו גם בסיפוריהם של מורים אחרים) מביא אותנו להציע שלושה סוגי נרטיבים הבאים לידי ביטוי במפגש בין מורים לבין תבנית הלימודים וההוראה. שלושת הנרטיבים שונים זה מזה במידת העמקות ובמידת ההיקף של הנרטיב: המסגרת הקוריקולרית, האפיונות הקוריקולריות והקו הקוריקולרי. בשעה שהמסגרת הקוריקולרית פונה לציר האופקי (ברומה ל"סיפורים הקוריקולריים" לעיל) והאפיונות הקוריקולריות פונות לציר האנכי (ברומה ל"סיפורים הקצרים" לעיל), הקו הקוריקולרי הוא הנרטיב המפגיש בין שני הצירים הללו.

הסוג הראשון של הנרטיבים, המסגרת הקוריקולרית, שהוא באמור הציר האופקי של ההוראה, הוא בעצם הסילבוס שבתרו המורים. המסגרת הנרטיבית הזאת מעניקה המשכיות והבניה לתבנים במהלך שנת הלימודים או במהלך לימוד הנושא המוגדר. מורים המתפקדים במערכת ריכוזית המעמידה בפניהם סילבוסים ותבניות לימודים מוכנות נוטים לאמץ את המסגרת הקוריקולרית שמציעים גורמי המדיניות החינוכית והגורמים האקדמיים. המורים מנסתים את המסגרת הקוריקולרית במונחים המקובלים על הגורמים הקובעים והמפתחים את תוכנית הלימודים, תוך שימוש ברשימת תובני דעת או מטרות, ובניסוחים המצויים במסמכים שהכינו הגורמים המפתחים את תבנית הלימודים התיכוניים לבית הספר. נרטיבים מסוג זה עשויים להיות מקבילים למה שכינה לי שולמן ידע פרופוזיציוני (propositional knowledge), שהוא אחת משלוש תצורות הידע שהוא זיהה אצל המורים.³¹ ג'ין קלנרינין ומייקל קונלי כינו נרטיבים אלו "נרטיבים קרושים", נרטיבים שהם אמנם תלק מהעולם של המורים אבל אינם משקפים את מעשה ההוראה של המורים.³² אכן, לא פעם אין המונחים של המסגרת הקוריקולרית שהגדירו הכותבים התיכוניים זהים למונחים שהמורים משתמשים בהם בשית עם עמיתים בתוך בית הספר. לעתים קרובות אימוץ המסגרת הנרטיבית הקוריקולרית

Idem, "Story-Marker, Story Teller: Structures in Curriculum," *Journal of Curriculum Studies*, 23 (1991), pp. 207-218

L. S. Shulman, "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching," *Educational Researcher*, 15 (1986), pp. 4-14

D. J. Clandinin and F. M. Connelly, "Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teachers Stories – Stories of Teachers – School Stories – Stories of Schools," *Educational Researcher*, 25 (1996), pp. 24-30

נכפה על המורים בתכנית הלימודים של משרד התינוך ובתכנית בתינות תיצוגיות, כמו למשל בתינות בגרות.

עוד, מיכל ומלכה, שלושתם נותנים ביטוי גלוי לעובדה שהם משתמשים בתכניות הלימודים שנכתבו באגף לתכניות לימודים במשרד התינוך: סוגיות המשתפתה, ארץ ישראל, רשות הרבים ועוד. הם מכינים את תלמידיהם לבעיות הבגרות שאת תכניהן ומסגרתן קובע משרד התינוך, רכר המתייב אותם לעבור על התכנים והטקסטים שכתרו כותבי התכנית. אולם לכל תכנית לימודים יש לא רק מסגרת קוריקולרית אלא גם קו קוריקולרי המשקף את התפיסה התוכנית והפרדגוגית של הכותבים. האם העובדה כי שלושת המורים מאמצים את המסגרת הקוריקולרית של תכנית הלימודים הרשמית משמעותה כי הם מאמצים גם את הגישה התוכנית והפרדגוגית של הכותבים, את הקו הקוריקולרי של התכנית? שאלה זו ראוייה לתשומת לב.

כשהם מתייחסים ללימוד סוגיה תלמודית בנושא המשפחה מתאר כל אחד מהם אפיזודה מתוך תהליך הלימוד שהתרחש בשיעור:

עודד: רבי יהודה מציע לעשות פיקציה משפטית, היא תכתוב לו קבלה שהיא קיבלה תמישים דינר, והוא יכתוב לה מאתיים [...] אני גם מראה להם את הרילמות. מצד אחד, מאתיים זה ייהרג וכל יעבור, זה ההון, מצד שני לאנשים אין כסף, יפסיקו להתחתן? ואני מראה להם, מנסה להסביר להם את מערכת השיקולים שעמדה בפני רבי יהודה. ואז אני אומר "מה דעתכם, מי צדק?", ואז אני בא לתרגם את זה להיום, "מה אתם אומרים היום?" וזה מאוד מעניין אותם. אני תייב להגיד. וזה מאוד מעניין אותם, כי זה מדבר אליהם. אני אומר עוד מעט אתם הולכים לצבא, אתרי זה מתחתנים. יש שם הרבה בנות, מאוד מושך אותן. אני אומר להן: "מה תגידו לבעל שלכן, [...] איך תבטיחי את עתידך?" [...] אני מוכרת לצאת מ"המושב בתיים" של הסוגיה עצמה, ממה זה נבע.

מיכל: אני עושה להם גם את השקלא והטריא וטבלאות, וככה וככה, מה הוא ענה לו, מה הוא ענה לו. אבל הדרמטיות, זה בא [מהטקסט]. נורא תשוב לי שיראו שהוא תי. שיש ויכות וכועסים ומעליכים [...] אני לא רוצה שהם יתשבו על הטקסט הזה שהוא טקסט פרימיטיבי. אני לא רוצה שהם יתשבו עליו שהוא טקסט שונא נשים. אני לא רוצה שהם יתושו אנטיגוניזם כלפיו. ואם אני אשאיר את זה ברמת הבלתי מוסבר, אז זה נהיה ההרגשה שזה נותן לך, שמה פתאום, זה בכלל לא מדבר אליך, זה לא עליך, זה לא על התכנה שלך, מה יש לך לעשות עם זה.

מלכה: למשל [כיתה] י' אני מתחילה עם כיבוד אב ואם שהוא נושא שקרוב אליהם. ואנחנו מדברים ומשליכים על היום את החובות והזכויות של בעל ואישה בנישואים, זה נושא שמאור מעניין. גם מה שאנחנו עושים

עכשיו כטקסים משפטיים [...] התלמוד עצמו הוא אינטראקט. זאת אומרת הלימוד עצמו הוא לימוד חי, ולכן אולי אפשר להעביר אותו כלימוד חי. כשיש מחלוקת של אמוראים שהיא נפתרת אחר כך, אז יש שם איזה שהוא דיון שאפשר להעביר אותו כדיון.

שלוש האפיוזודות הקוריקולריות האלו מאפשרות לנו להציץ לעומקן של התפיסות הפדגוגיות-תוכניות של המורים ולגלות שוני מהותי בין שלושת המורים. בשעה שהמסגרת הקוריקולרית משקפת רצף והמשכיות, האפיוזודות הקוריקולריות משקפות התייחסות לקטע מוגדר של הוראה והן במהותן מבהירות, ממחישות ומדגימות. שלושת המורים אימצו לעצמם את אותה מסגרת קוריקולרית שקבעו הכותכים התיצוניים, אך כל אחד מדגיש יסוד שונה בלימוד סוגיה תלמודית. אכן, כולם רוצים ומשתדלים להעביר את סוגיות התלמוד כמה שהם מכנים לימוד חי, דינמי, בעל מידה רבה של אקטואליה. אולם החדידה לעומק של עודד מטרחה, לדבריו, להציג את הסוגיה על רקע המציאות שבה התרחשו הדברים. לדעתו, את הכנת הסוגיה וההתייחסות לערכים שהיא משקפת נשיג בהבנתה בהקשר שהתרחשה בו. מיכל מבקשת להגיע לסבירות של הטקסט בחשיפת התלמידים לממד האנושי שבדיון. נדאה לה כי חשיפה שכזו תקל על התלמידים לקבל טקסטים הנשמעים לאוזניים המודרניות כ"שונאי נשים" למשל. מלכה מאמינה כי עצם חשיפת התלמידים למתודה של דיון יש בכוחה להפוך את הטקסט לקביל ומעניין.

האפיוזודות הקוריקולריות הם נרטיבים קוריקולריים קצרים הבאים לידי כיטוי בתוספות, בהעמקות, בהדגשות, בתגובות הספונטניות או הספונטניות לכאורה של המורים במהלך ההוראה. האפיוזודות הקוריקולריות הן אמצעי בידי המורים להציג את תוכני הלימוד כך שיהיו משמעותיים הן להם כמורים הן לתלמידיהם. הן משקפות את הניסיון האישי של כל מורה, את ההבנה הפדגוגית והדיסציפלינרית שלו, והן מאפשרות לו לשלוט ברעיונות מורכבים ולהפוך אותם לקבילים בעיניו ובעיני התלמידים. נרטיבים מסוג זה מקבילים למה שכינה שולמן ידע אידוע (case knowledge),³³ אתה משלוש תצורות הידע שהוא זיהה אצל המורים, המאופיינת בהתייחסות מפורטת למצבי הוראה מסוימים כהקשר התרחשותם, ואינן מקושרות בהכרח לרצף כולל של תכנית לימודים.

לעתים קרובות מדובר בשימוש שהמורים עושים כסיפורים אישיים, סיפורים מתוך הזיכרון האישי, סיפורים שהתלמידים מביאים או סיפורים הלקוחים מעולמות קרובים ורחוקים. לעתים האופי הסיפורי מתבטא בהפיכת התומר הלימודי היבש לכאורה לסוגיית לימוד עלילתית-סיפורית. אמצעים סיפוריים אלו מאפשרים למורים לחזק ולהמחיש את המסרים שלהם.³⁴

33 שולמן (לעיל הערה 31).

34 K. Egan, *Teaching as Story Telling: An Alternative Approach to Teaching and*

עודד מתאר כיצד הוא מביא לתלמידים סיפור מעשה שהיה בו כדי לעורר את העניין שלהם בסוגיה הנלמדת:

היום למדנו למשל "מי שנגמר דינו וברח" ממסכת מכות. אז ישד אני מביא להם את נקש ואת המקרה של לנסקי ואני אומר להם שזה בעיות שהטרידו אז ומטרידות היום את המדינה, אם לפתוח את הארץ לפושעים, להגיד: "בואו נפתח להם את האדן מתדש". כלומר אני מביא להם, אני משתדל להביא את זה לעכשיו, אתרת הם יוצאים מהשיעור. מה זה מעניין אותם אביי ודבא, מה זה מעניין, בינינו?

מיכל מנצלת סיפור של אתת התלמידות כדי להפוך את התלמוד לאקטואלי וסביר:

[אתת הבנות שואלת] "המורה, אני יכולה לספר משהו אישי? [...]" ואז היא מספרת. סיפרה הילדה שהיא הייתה במועדון ביום שישי ובתוך רצחו משהו. היה שם איזה, כנראה, היה שם איזה מאבק, ומישהו הוציא סכין ודקר מישהו למוות. אז אמרתי לה, תיישמי עבשיו את דין רודף על זה, מה היה צריך לעשות שם? זאת אומרת, הרלוונטיות, זה מתובר לתיים שלכם, זה לא שם בספדים, אבק ועובש. זה כל הזמן קורה. למרנו משהו, כל הזמן צדיך לתרגם את זה. זה דבר אתר שהיה תשוב לי להעביר להם.

תיאורה של מלכה אינו מצביע דווקא על הבניית סיפור מוגרר אלא על שיווי אופי סיפורי-עלילתי לתומר הלימודי הסטנדרטי:

[...] זה חי, זה משהו שכל הזמן משתנה ויש אצלנו את קטעי האקשן, וכל הזמן. זה מקצוע שאתה כל הזמן צריך להיות תכם, כי אתה כל הזמן צריך להגיר, אתה צריך לתשוב על מה שקורה, וכל הזמן יש דברים שקודים, וכל הזמן מהבוקר, מהרגע שאני נכנסת לבית הספר עד לרגע שאני יוצאת מבית הספר. ולפעמים חמש, שש שעות, כן כן, וזה לא משעמם.

האפיזורות הקוריקולדיות הן בעלות שני ממדים: הממד הגלוי, המתאר ומסביר את פעילות ההודאה והתכנון הלימודי, והממד התבוי, המשתקף מתוך התיאוד וההסבר של התפיסה הפדגוגית-תוכנית המאפיינת את אותן אפיזורות. ממד זה אינו גלוי לא דק למי שמאזין לנרטיבים של המורים, אלא במקרים רבים אף למורים עצמם. האפיזורות הקוריקולריות משקפות את הגישה התוכנית-פדגוגית התבויה מאתודי הנרטיבים האפיזודליים, ואפילו המורה, יוצר הסיפורים ומספרם, אינו מודע תמיד לגישה והיא בבחינת מה שמ' פולני הגדיר הידע התבוי של

המורים.³⁵ האפיוזורות הקוריקולריות, אינן מתויבות להקשר כולל של תהליך ההוראה, ומקצתן אפילו אינן בתורעת המורים עצמם, והן יכולות אפיה לרור בכפיפה אתת עם מסגרת קוריקולרית חיצונית שקבעו כותבי תכניות לימורים, מסגרת שהיא עצמה משקפת תפיסה תוכנית-פרגוגית גם כאשר אינה עולה בקנה אתד עם התפיסה הפרגוגית-תוכנית של המורים עצמם. המסגרת הקוריקולרית היא מעטפת תיצונית של תכנית הלימורים ומתוך כך היא עשויה להיראות למורים פתותה רייה להכיל אפיוזורות קוריקולריות שאינן קשורות למסגרת הקוריקולרית המוצעת. כך אנו מגיעים למצב שבו מורים מאמצים מסגרת קוריקולרית להוראת נושא בספרות תז"ל המוצעת על ירי מפתתים תיצוניים, אך מקיימים פעילויות הוראה (אפיוזורות קוריקולריות) המשקפות גישה תוכנית-פרגוגית שונה מזו המשתמעת מהמסגרת הקוריקולרית שאימצו.

הסוג הנרטיבי השלישי הוא כאמור הקו הקוריקולרי. המסגרת הקוריקולרית משקפת את המעטפת התיצונית של תכנית הלימודים, ואילו הקו הקוריקולרי מאפיין את הגישה התוכנית-פרגוגית של אותה תכנית. הקו הקוריקולרי מבטא את המשמעות של הפעילויות הקוריקולריות, משלב את התכנים עם הפרשנות הפרגוגית, מקשר אותם לאירועי הכיתה ומקשר שיעורים בוררים על רצף התפתחות של זמן ושל רעיון.³⁶ הקו הקוריקולרי משקף שליטה על תוכני ההוראה, מאפשר למורים לראות את התמונה הקונצפטואלית הכוללת בתוך תכנית הלימורים וההוראה. הקווים הקוריקולריים הם באופיים תסכוניים ובעלי עצמה. הם תסכוניים כיוון שהם מאפשרים למורים להכיל במתשבתם מידע רב ומגוון. הם בעלי עצמה כיוון שהם מאפשרים למורים לקשר רעיונות ועובדות שנראים במבט ראשון חסרי מצע משותף. וזאת בשעה שהמסגרת הקוריקולרית היא הציר האופקי של תכנית הלימורים, האפיוזורות הקוריקולריות הן הציר האנכי שלה והקו הקוריקולרי הוא השילוב בין הציר האנכי לבין הציר האופקי.

הקו הקוריקולרי של שלושת המורים לתלמור לעתים משתקף בביטויים גלויים ובוררים, לעתים בביטויים מרומזים ולעתים הוא תכוי ומשתמע מתוך התייתסויות שונות שלהם. אצל שלושתם קשה למצוא התבטאויות המורות על משנה סרורה של קו קוריקולרי להוראת התלמור. הציטוטים שהובאו מפי שלושת המורים משקפים את הקו הקוריקולרי של כל אתר מהם, אך איש מהם אינו מצהיר על כך בניסוחים תרים ובוררים. הקו הקוריקולרי הוא צידוף של התייתסויותיהם למרכיבים שונים: לתלמירים, לתפקיריהם ולחובותיהם כמורים, לאמונות העצמיות שלהם, להבנתם את התלמור ועוד.

כאמור, עודד מבקש להפקיע את התלמור מהתזקה הדתית ולהציגו כרלוונטי בעיני התלמירים הלא רתיים. המפגש הערכי נראה לו מישור מקרב והוא בבתנית העיקרון המנתה את הקו הקוריקולרי:

M. Polanyi, *The Tacit Dimension* (Chicago: The University of Chicago Press, 1967) 35

36 קרטד (לעיל הערה 20).

אני מוכרת להגיד שאני לא מסתכל על [הוראת התלמוד] מנקודת המבט ההלכתית, כלומר, איזה הלכה נובעת מכאן, מה אני הולך לעשות מחר עם זה, כמה פסיעות אני הולך עם כובע או בלי כובע וכו'. אלא גם כשאני מלמד, אני מלמד הרבה יותר במישור הערכי, כלומר מה הערכים שמשתקפים כאן מה ה"מושב בתיים" של הסוגיה [...] המסר שלי הוא, אין ספק, אהבת ישראל, אהבת ארץ ישראל, הערכים של התנ"ך, הערכים של הנביאים, כל הדברים האלה. אני לא נכנס לזה לעומק, אבל להכיר את הדף, מה רש"י אומר, תוספות קצת פחות כי פותחים סוגיה על סוגיה, אני קצת נזהר. כל התומר הזה, תשמע, אם משהו מהערכים האלה יישאר להם, הרוותתי.

מיכל מבקשת לתזק את הזהות היהודית של התלמידים ולהפוך את המקורות היהודיים לתלק בלתי נפרד מה"אני" שלהם. העיקרון המנחה את הקו הקודיקולרי שלה מתמקד בתשיפת התלמידים למלוא המורכבות של התלמוד ולמגוון הדעות בו באמצעות המתודה הספרותית. היא מאמינה כי בדרך זו תקרב את התלמידים למקורות ותאפשר לכל אחד מהם להתחבר אליהם. אצל מיכל, שלא כמו אצל עודד, הצגת התלמוד אינה מלווה בכוונות חברתיות גלויות ולא ברצון ליצור משמעויות תרשומות:

בתור מודה אני אוהבת את הפן הספרותי כשאני באה עם דברים לבית ספר תלוני. כי זה נותן את הפרספקטיבה וזה נותן את התחושה שאתה איש העולם [...] אבל אל תוותרו על המדכיב של הזהות היהודית שלכם. תבררו אותה, תבדקו אותה, אל תרגישו אי-נוחות כלפיה, אל תרגישו שהיא נופלת במשהו מדברים אתרים. [...] אני אוהבת את המתלוקת, אני אוהבת את המורכבות הזאת, אני תושבת שצריך לתת להם [לתלמידים] לאפשר לתשוב ככה ולאפשר לתשוב בדיוק ההפך וזה ממש בסדר, זה נורא תינוכי בעיניי, אחד מהדברים זה לתנך למורכבות. זה ערך בעיניי. לא לתת תשובות חדר-משמעויות.

מלכה מתמקדת במפגש לימודי אינטלקטואלי של התלמידים עם התלמוד. העיקרון המנחה את הקו הקוריקולרי שלה היא תשיפתם של התלמידים לדיונים המורכבים, להיגיון הפנימי ולשקלא וטריא שבתלמוד. היא מקווה כי יש בכוחו של המפגש האינטלקטואלי להביא אותם לאהבת התלמוד. שאלות של דמות התורה (כמו השאלות שהעסיקו את עודד) או זהותם היהודית של התלמידים (כמו השאלות שהעסיקו את מיכל) אינן גורם בשיקוליה הפרדגוגיים-תוכניים:

התלמוד עצמו הוא אינטראקט, זאת אומרת הלימוד עצמו הוא לימוד חי ולכן אולי אפשר להעביר אותו כלימוד חי, זה ספר חי, יש טקסט ויש בזה משהו שנורא נותן ללמוד מתוך הטקסט שרואים אותו מול העיניים וללכת

לפי הסדר [...] אבל באמת במתמטיקה ובלשון [...] יושבים ומלמדים כללים והתלמידים מתדגלים ותוזרים על זה שוב. אני בטוחה שאין אינטקראקציה ואין דיונים, וזה אני יודעת גם מתלמידים, אין דיונים שאנחנו עושים בתלמוד, שוב כי זה אופיו של התלמוד, כי התלמוד הוא ספר לימוד, הוא לימוד חי ולכן גם הלימוד בכיתה הוא לימוד כזה [...] והם אוהבים את זה שנותנים להם לדבר, ואני אוהבת להעביר שיעורים כאלה ולא לעמוד ולהרצות כי זה יותר משעמם.

שלושת המדדים מציגים איפה שלושה קווים קוריקולריים שונים, קווים המשתקפים בגלוי או בהיחבא לכל אורך סיפודם. מי משלושת המורים זהה או קרוב יותר לקו הקוריקולרי של המתכננים החיצוניים? מי מהם מודע לקו הקוריקולרי של כותבי תכניות הלימודים? מי מהם מודע להבדל בין הקו הקוריקולרי שלו לזה של הכותבים? מי מהם מתדיס כלפי הקו הקוריקולרי של הכותבים?

המורים יוצרים קו קוריקולרי להודאת ספרות חז"ל המתבסס על הידע הפדגוגי-תוכני שלהם, על ידע שרכשו בלימודיהם במוסדות ההכשרה ובהשתלמויות שונות, על מאמרים וספרים שקראו, על זהותם היהודית ואמונותיהם, על מקומה של ספרות חז"ל בעיצוב הזהות היהודית והתבררה היהודית, וכמובן על ניסיון תייהם וניסיונם כמורים. על יסוד מתקרים קודמים נראה כי ייתכנו תמישה מצבים של התייתסות המורים לקו הקוריקולרי של הכותבים החיצוניים:³⁷

1. אימוץ הלכה למעשה של הקו הקוריקולרי של הכותבים התייצוניים.
2. אימוץ להלכה של הקו הקוריקולרי של הכותבים החיצוניים אך אי-יישומו למעשה.
3. אימוץ של הקו הקוריקולרי של הכותבים התייצוניים למראית עין.
4. יצירת קו קוריקולרי עצמאי בלי התייתסות או מודעות לקו הקוריקולרי של הכותבים.
5. יצירת קו קוריקולרי עצמאי במחלוקת גלויה עם הכותבים.

1. אימוץ הלכה למעשה של הקו הקוריקולרי של הכותבים התייצוניים. מדובר במצב שהנרטיבים של הכותבים ושל המורים הולמים זה את זה כמעט במלואם. המורים והכותבים רואים עין בעין הן את הממדים התוכניים הן את הממדים הפדגוגיים של הוראת ספרות חז"ל. במצב זה המורים אכן מאמצים את הקו הקוריקולרי של כותבי תכנית הלימודים במלואו. להלכה אפשרות כזו קיימת, אך ניתן להטיל ספק בסבירותה. התסכול ההולך ונמשך של כותבי תכניות לימודים ויוזמי חידושים במערכת החינוך מהניסיונות להכניס חידושים מלמעלה בכל

37 A. Shkedi, "Teachers' Attitudes toward a Teachers' Guide: Implications for the Roles of Planners and Teachers," *Journal of Curriculum and Supervision*, 10 (1995), pp. 155-170.
הנ"ל (לעיל הערה 13).

החתומים אכן מתזקים את הסברה כי בפועל קיים סיכוי קלוש לאימוץ כולל של הקו הקוריקולרי של הכותבים התיכוניים.³⁸

2. אימוץ להלכה של הקו הקוריקולרי של הכותבים התיכוניים אך איישובו למעשה. מצב זה משקף ביטויים בו זמניים של שתי דמות שונות של הידע הקוריקולרי של המורים. במביבה התוך-כיתתית, במפגש עם כותבי תכניות הלימודים או עם בעלי סמכות אחרים, המורים מבטאים את הקו הקוריקולרי של הכותבים, כולל הטרמינולוגיה שהכותבים משתמשים בה, והוא בבחינת "נרטיב קדוש".³⁹ להלכה מורים אלו מאמצים את הקו הקוריקולרי של הגורמים התיכוניים, אך למעשה הם מפרשים אותו בהתאם לתפיסתם הם ובבלי דעת יוצרים קו קוריקולרי חדש, שונה מתפיסת הכותבים. פרשנות זו משתקפת באפיונות הקוריקולריות המבטאות למעשה קו קוריקולרי עצמאי שאינו עולה בקנה אחד עם הקו הקוריקולרי של הכותבים. במצב זה הנרטיב הגלוי, הדבור של המורים הולם את הנרטיב של הכותבים. אולם בצדו קיים נרטיב נוסף של המורים, הנרטיב הסמוי, השונה מהנרטיב של הכותבים, נרטיב שאין המורים מודעים לו. במקרה זה הפער בין הקו הקוריקולרי של התכנית לבין זה של המורים אינו מגיע לרמת גילוי ומודעות, לא בפני הגורמים התיכוניים ואף לא בפני המורים עצמם.

3. אימוץ של הקו הקוריקולרי של הכותבים התיכוניים למראית עין. אפשרות שלישית היא שהמורים הם בעלי קו קוריקולרי שונה מזה שמציעים כותבי תכנית הלימודים. המורים אכן מודעים לכך כי קיים פער בין הקו הקוריקולרי של התכנית לבין הקו שלהם, אך אינם מעוניינים לתשוף פער זה. בדמות השיח הגלוי יתבטאו המורים במונחים המקובלים על הכותבים ("נרטיבים קדושים"). למשל, לשם תיאור העשייה בפועל בכיתה, יבחרו המורים להציג את האפיונות הקוריקולריות כ"סיפור כיסוי",⁴⁰ כחשיפת קצהו הגלוי של הנרטיב שלהם והסתרת המהות השונה של תפיסתם בפני הגורמים התיכוניים. המורים תיים במודע בשני נרטיבים שונים. "הנרטיב הגלוי" שלהם עולה בקנה אחד עם הנרטיב של הכותבים, ואילו "הנרטיב הסודי" משקף תפיסה עצמאית, שונה מזה של הכותבים, אך אינו זוכה לתשיפה פומבית.

4. יצירת קו קוריקולרי עצמאי בלי התייחסות או מודעות לקו הקוריקולרי של הכותבים. מדובר במורים שאינם מודעים לקו הקוריקולרי של הכותבים או אין להם עניין בו. מורים אלו יגבילו את חוקפה של תכנית הלימודים הכתובה להקשר של המסגרת הקוריקולרית המוצעת ובעיקר למסגרת התכנים שבה וייתמסו לפעילויות

38 סרסון (לעיל הערה 2); פלן (לעיל הערה 1).

39 קלנדיין וקונלי (לעיל הערה 32).

40 שם.

המוצעות כתכנית כמאגר רעיונות לא מתייב. השאלה מהו הקו הקוריקולרי של הכותבים העומד מאחורי הארגון והמהות של הפעילויות הלימודיות לא מעסיקה את המורים, עד כדי כך שרבים מהם לא מודעים לו וודאי שאינם מתעמקים בהבנתו. במקרים שבהם יש דווקא למורים עניין בכוונות של הכותבים, הם נוטים "לקבל" את הקו הקוריקולרי של הכותבים אך אינם יודעים להתייחס באופן סלקטיבי לעקרונות שמציעים הכותבים, הם משנים את הדגשים, מוסיפים או גודעים ויוצרים בעצם קו קוריקולרי חדש ושונה. הם עשויים להצהיד על אימוץ התכנית במלואה, כולל מדבית פעילויותיה, אך בפועל לעקור את הפעילויות מהקו הקוריקולרי של הכותבים. בשנים האחרונות מגמה זו הופכת להיות רווחת יותר ויותר עם ההכרה הגוברת בקרב אנשי תינוך באוטונומיה של המורים בתתום תכניות הלימודים ובזכותם להציג בגלוי נרטיב השונה מזה של הכותבים. עם זאת, תגובה זו של המורים אינה משקפת מודעות לתפיסה פדגוגית-תוכנית של תכנית לימודים והתמודדות עמה.

5. יצירת קו קוריקולרי עצמאי במתלוקת גלויה עם הכותבים. עמדה זו של המורים נותנת ביטוי למתלוקת גלויה עם הכותבים החיצוניים. כאן מדובר במחידים בעלי עמדה פדגוגית-תוכנית ברורה הנעזרים במודע בתכניות לימודים קיימות דק כמשאב סלקטיבי של רעיונות (בדרך כלל באופן אקלקטי מתוך מאגר תכניות לימודים אחרות). אפילו מורים שאימצו מסגרת קוריקולרית של כותבים תיצוניים (לעתים מכודת בחינות תיצוניות) עשויים לעקור ממנה את הכוונות המקוריות של הכותבים מתוך התרסה פומבית. קשה לקבוע עד כמה גישה כזו דווחת בקרב המורים ומה מידת הפומביות שהמורים מוכנים לתת לתפיסותיהם המתריסות. נראה לי כי התגובה המאפיינת את שלושת המחידים מצביעה על תוסר מודעות או על תוסר התייחסות לקו הקוריקולרי של הכותבים (מצב 4 לעיל). מדובר במורים המקיימים קשר לימודי רצוף עם כותבי תכניות הלימודים בתלמוד מתוך עניין ותחושה שקשה זה תורם להם רבות. תשוב לציין כי אף אתה מתגובותיהם לא הצביעה על מתלוקת גלויה עם הכותבים. אין ספק כי אימוץ המסגרת הקוריקולרית של הכותבים וקטעי הטקסט והפעילויות שהם מציעים כבסיס לאפיונות הקוריקולריות כדרך בקבלה של עקרונות תוכניים-פדגוגיים אחרים שלהם. אולם השלם הוא הרבה יותר מסכום תלקיו. התמונה המצטברת משלושת הסיפורים של המורים מלמדת כי בפועל המחידים אינם מקבלים את הקו הקוריקולרי של הכותבים וכל אתר מהם יוצר למעשה קו קוריקולרי אלטרנטיבי ועצמאי להוראת ספרות חז"ל. אולם אין הם נותנים לכך ביטוי סדור ומוצהר. הקו הקוריקולרי העצמאי משתמע מתוך קטעי הנרטיב שלהם והוא קרוב לוודאי בבתנית "סיפור סודי" אפילו עבורם.

סיכום ומסקנות

השימוש הדיפרנציאלי שהמורים עושים, במודע או שלא במודע, בנרטיבים שונים כדי לתאר את תכניות הלימודים וההוראה ונטייתם לשותת עס הכותבים התיצוניים בשפת "הסיפורים הקדושים" או בעזרת "סיפורי הכיסוי" עלולים להטעות את כותבי תכניות הלימודים. כותבים אלו עשויים להסיק, ואכן נראה שמרביתם אכן מסיקים, כי הצליחו להשפיע על תפיסות המורים ועל מעשה ההוראה שלהם. בפועל, כפי שהראיתי לעיל וכפי שמשתקף בסיפורם של שלושת המורים, התמונה מורכבת הרבה יותר. כוונותיהם של הכותבים (הקו הקוריקולרי) אינן תודרות אל בין כותלי הכיתה עס מארז החומרים של תכניות הלימודים התדשות. נראה כי תקפות הבתנותיו של סימור סרסון כי "ככל שהדברים משתנים, כך הם נשארים אותו דבר".⁴¹

במאמר זה הצגתי את הפעלת תכניות הלימודים להוראת ספרות תז"ל כביטוי נרטיבי-קונסטרוקטיביסטי. תפיסה זו של תכניות הלימודים והבנת האופי המורכב, ולעתים התבוי והסודי, של הנרטיבים של המורים עשויה להביא את מי שמעוניין לפתח את הוראת ספרות תז"ל בבית הספר למסקנה כי אופיו הנרטיבי-קונסטרוקטיביסטי של ידע המורים אינו מאפשר לתקשר עם המורים כלל. במקרה זה מה שנותר לגורמים התיצוניים לעשות הוא לנסות כמידת יכולתם להשפיע על המורים בהצגת התפיסות הפרדגוגיות-תוכניות בפניהם בתקווה כי מה שייתפס וייקלט יהיה לברכה. ממילא, על פי תפיסה זו, אין לגורמים התיצוניים הרבה מה לעשות יותר מזה. תהליך העבודה עס המורים יהיה אקספוזיציוני בעיקרו, יתווה למורים דרך בצורה הבחירה ביותר, בתקווה כי משהו ייקלט. תהליך העבודה עס המורים יתמקד בלימוד טקסטואלי מעמיק של סוגיות מספרות תז"ל ובהוראה מדוקדקת של היסודות הדיסציפלינריים של המקצוע, בליווי עצות דידקטיות מתאימות, בהנחה כי הצגת קו דיסציפלינרי ברור עשויה להשפיע לפתות על הוראה נכונה של התכנים.

ואולם אני מבקש להציע מסקנה שונה לתלוטין. מסקנה זו תואמת את הגישה הנרטיבית-קונסטרוקטיביסטית להוראה ולתכניות לימודים ומניחה כי הדרך היחידה להשפיע על ההוראה ועל תכניות הלימודים היא לתקשר עם הנרטיבים של המורים ולהתקשר אליהם. מנקודת מבט זו מורכבות הנרטיבים של המורים והיותם תבויים וסודיים היא האתגר המונח לפתתם של אלו המבקשים להשפיע מתוך על הוראת ספרות תז"ל בבית הספר. מתוך כך, במרכז השית של ההוראה ותכניות הלימודים יעמדו הנרטיבים של המורים ולא הנרטיבים של הכותבים (או מה שהם מתיימרים להציג כ"מהות האמתית" של התתוס). ההנחה היא כי לימוד מקורות תז"ל לצורך ההוראה שונה מלימוד של אותם מקורות לצורך הרחבת דעת או מתקד וכי העברה מהקשר אחד להקשר אתר אינה אוטומטית

כלל ועיקר. תהליך ההרכבה של המורים יהיה תהליך סדנתי בעיקרו. ההנחה היא כי לא ניתן לעקוף את הנגיעה הישירה עם הנרטיבים של המורים וכי כל ניסיון להציג את תוכני ההוראה בדרך אקספוזיציונית לא תאפשר תקשורת עם הנרטיבים של המורים ולא תיגע בעולם הפרגוגי, האישי והמקצועי שלהם. הגם שהנחה זו נכונה לגבי כל תתומי ההוראה בבית הספר היא מקבלת משנה תוקף כאשר מדובר בתתום ערכי-תרבותי כמו ספרות תז"ל, תתום המלווה במשקעים אמוניים וזהותיים הן של המורים הן של התלמידים הן של התורה. מתוך כך ראוי כי נוסף על המשקל הדב שיש לחת ללימוד הטקסטואלי המעמיק של ספרות תז"ל יש לזמן שית בין העולם הנרטיבי האישי והמקצועי של המורים לבין הטקסטים ופרשנותם, מתוך כוונה לראות כיצד הטקסט ופרשנותו משתלבים בנרטיבים האישיים-מקצועיים של המורים.

מרכזיות הנרטיב האישי-מקצועי בתהליך ההוראה אכן באה לביטוי בולט בדברי כל אתר משלושת המורים שצוטטו לעיל, ובייחוד בקטעים הבאים:

עורד: ממש התאהבתי בתלמוד הירושלמי [...], אני שומע את רבי יותנן, אני אומר, דוגרי אני מתרגש, אומרים רבי יותנן אני מתרגש, אומרים ריש לקיש אני [...] אני גר בקיבוץ, אני כל יום הולך שבעה, שמונה קילומטרים, אני מגיע ער אושה המשנאית, זה לא רתוק מכאן, זה שלושה קילומטר בקו אווירי, מסתכל רגע, מנסה לרמיין את רבי יהודה יושב שם [...] יש פה צומת שנקראת צומת סומך, מכביש יגור לצפון. מתחתיה יש מערה שהעדרים שם שומרים את המסודת ששם מערת רבי יהודה בן בבא, ושם הוא סמך, סנהדרין יג, שם הוא סמך את תמשת החכמים. אני בא לשם, מסתכל על זה, מדמיין לעצמי לדרג שדוקרים אותו שלוש מאות פעמים, מסתובב והולך, כל יום. אני אוהב את זה, מה לעשות, אני צריך להצטרף שאני אוהב את זה?

מיכל: אני מלמדת אותם את "לברי" [של ביאליק] "ואז רמעה נופלת, הרמעה נופלת על דף גמרא" ואני שואלת אותם, למה רווקא דף גמרא? למה הוא בחר בזה? שתיפול על המקרא, זה גם תרז, אז למה גמרא? ואז אני מביאה להם דף גמרא, ומראה להם את שית הרורות ומראה להם בעצם את העצב הגדול, שהשית הזה, בהתאם לביאליק עומד להסתיים ברגע שעוזבים את בית המדרש. וזה עצוב נורא, כי זה משהו ש-1,500 שנה על דף אחד יש לך.

מלכה: אני אוהבת את ההוראה, אני אוהבת להיות מורה, אני אוהבת לקום בבוקר [...] אפילו התלמידים השבוע ששמעו, יצא לי במקרה, שאני לומדת באוניברסיטה לתואר שני, ומה תרצי המורה, תרצי להמשיך להיות מורה? אמרתי כן, אני אוהבת להיות מורה ואני אמשך להיות מורה.

חוקרים וכותבים חיצוניים המעוניינים לפתח ולהעריך את תחום הוראת ספרות חז"ל (כמו גם תחומים אחרים) צריכים להאזין, לקלוט ולחקור את הנרטיבים של המורים המלמדים את התחום ומתוך סיפוריהם של המורים להתוות את דרכי הוראת התחום. ברוח זו ניסיתי כאן להציץ לעולמם של שלושה מורים לתלמוד.

הוראת המשנה בתור טקסט ספרותי

אברהם וולפיש

א. מבוא

המשנה מציבה בפני המתנך דילמה קשה. מקומה של המשנה במערכת הלימודים מובטח, הן בשל מרכזיותה במפעל הגדול של התורה שבעל פה הן בשל סגולותיה: טקסט ריחמי בשפה העברית, בעל סגנון פשוט, המתזיק תוכן מרובה במיעוט הלשון. תכונות אלו עושות את המשנה כלי נאה ללימודי בקיאות ושינון בעל פה, אך דא עקא, הן יוצרות בעיות תמורות למורה הבא להטעים את תלמידיו ממנעמי חכמי התלמוד. על פי רוב אין המשנה מפרשת את מונתיה, את הנתותיה ואת טעמיה, ועל כן נתקלים לומדיה בבעיה כפולה: הטקסט אינו מובן בלי פירוש צמוד ואינו יוצר אתגר אינטלקטואלי או מתח רגשי, פירושי המשנה המוכרים עשויים לפתור את הבעיה הראשונה, אך אין הם פותרים את הבעיה השנייה.¹ בדורות האחרונים התעצמה ההזדקקות למשנה כתכנית הלימודים, ומורים ומתנכים נתנו את דעתם לקשיים הכרוכים בהוראתה. כדי להתמודד עם הקשיים הוצעו שיטות רבות, ברם מדביתן בנויות על הרחבה והעמקה של התוכן המשנאי באמצעות טקסטים וכלים השאובים ממקורות תוך-משנאיים.² בכך מחטיא המתנך את המטרה, שכן העיקר תסור לתלמיד מן הספר. גם אם יצלית המורה לבנות

1 יש שהציעו לפתור את בעיית היובש בלימוד המשנה בשימוש מושכל בתומר המצוי בפרשנות הקלסית והמוררנית של המשנה. על יסוד זה בנה יוסף היינמן את תוכניתו: שעורים במשנה: ראש השנה, תענית, מגילה, ירושלים, המתלקה לתיווך ולתרבות תודניים בגולה של ההסתדרות הציונית העולמית, תשל"ו, וברומה לכך הציעו מתכבים שונים את "שיטת ההעמקה", עיין יהודה שורץ, "לתולדות הוראת המשנה בבית הספר הממ"ד", נטועים, א (תשנ"ד), עמ' 75-84 (להלן שורץ, לתולדות) בעמ' 80 הערה 29; א' דוסט, "להוראת משנה בשיטת העמקה: ברכות פרק ט' משנה ב' – מגילה פרק ר' משנה ב'", נטועים, א (תשנ"ד), עמ' 85-98. השיטה הזאת נותנת לדעתי דק פתרון תלקי לבעיה, ועיין להלן בפנים ובהערה 2.

2 סקירה של הדיונים והגישות אצל שורץ, לתולדות. מתוך שבע גישות ששורץ מונה בסיכומו בעמ' 82-83, דק גישה אחת – "הספרותית-תבניתית" – מתמקדת בטקסט של המשנה עצמה, ועיין להלן. מקצת הגישות האחרות אפשר ליישם באופן שיעמיק את העיסוק של התלמיד בטקסט המשנה, ובכך הן עשויות לתרום תרומה של ממש להוראתה.

שיעורים מאתגרים ומרתקים מסביב למשניות, התלמיד קולט את המסר התינוכי הסמוי שאין המשנה אלא קרש קפיצה ללימוד ה"אמתי", המתבסס על מקורות אחרים. לא נוכל לתבר את תלמידנו למשנה וללימודה בה בשעה שדרכי הוראתה מעידות כי אין היא מעניינת אותנו בפני עצמה, וכי העניין בלימוד גובר ככל שנתרחק ממנה.³

מתנכיס אתדים הציעו להשתית את הוראת המשנה על גישה ספרותית. יש שביקשו לנתח ענייני מבנה וסדר במשנה ויש שעמדו על "השירה המשנתית" (פזמון, קצב, תרז ועוד).⁴ הגישה הספרותית עשויה לתרום תרומה של ממש להוראת המשנה, שכן היא עוסקת באופן ישיר ומעמיק בטקסט גופו ומאירה אותו מזווית חדשה. ברס לא נוכל להפיק תועלת ממשית מהגישה הספרותית עד שלא נעמוד על יסודותיה העיוניים: (א) האם המשנה אמנם מעוצבת בטקסט בעל אופי ספרותי, ואם כן – מהן התכונות הספרותיות המאפיינות אותה? (ב) האם יש לתכונות הספרותיות של המשנה השלכות פרשניות ורעיוניות? אם נוכל לבסס תשובות תיוביות על שתי השאלות האלה, או אז נוכל להשתמש בשיטה הספרותית ככלי ללימוד ולהוראה העשוי לפתוח בפנינו עולם פרשני ורעיוני המעוגן בלשונה ובעריכתה של המשנה עצמה. אולם אם נשיב בשלילה על אחת מן השאלות האלה, הרי שלא נוכל להשתמש בשיטה הספרותית כי אם באופן האוריסטי (heuristic) בלבד.⁵

3 אברהם זלקין, "משנת מכות פרק א: עיון מתודולוגי ודיקטטי", בתוך דב רפל (עורך), מתקרים במקרא ובתינוך: מוגשים לפרופ' משה ארנד, ירושלים, טורו קולג', תשנ"ז, עמ' 266–273. בעמ' 267 מבקר זלקין את הגישה המתמקדת בפרשנות המשנה: "עיקר המאמץ מכוון לפיכך להבנת המשנה עפ"י מפרשיה, ותלקו של הלומר עצמו בעמל-התורה, בגופא, מתמעט והולך". לדעתי יש להפריד בין בעיית "עמל-התורה" לבעיית ה"גופא". תלק מהגישות המנויות אצל שורץ, לתולדות, עמ' 82–83, עשוי לאתגר את התלמיד ולהפעיל אותו באופן שהוא נוטל תלק נכבד בעמל התורה. מטרחי במאמר זה היא להראות שלא די להפעיל את התלמיד – יש להפעיל אותו בדרך של התמודדות ישירה ומעמיקה עם הטקסט שלפניו, העומד במרכז הלימוד.

4 תיאור ותיעוד של הגישות האלה אצל שורץ, לתולדות, עמ' 80–81. רוב המתבררים שציין שם ניגשים לשיטה הספרותית מנקודת מוצא תינוכית-רירקטית, ואין השאלה העיונית מטרידה אותם. תלקם (תיים משה קליין, יהורה שביב) טוענים טענה עיונית באשר לררכי עריכת המשנה, אך אין הם מבססים את טענותיהם באופן שיטתי. גם מתבררים אתרים שהציעו גישה ספרותית להבנת המשנה לא ביססו את רכריהם באופן שיטתי, ועיין מה שכתבתי בעבורת הרוקטור שלי, "שיטת העריכה הספרותית במשנה על פי מסכת ראש השנה", האוניברסיטה העברית בירושלים, תשס"א (להלן וולפיש, שיטת העריכה), עמ' 28–29 ובהערות שם.

5 בבית המדרש הסטרוקטורליסטי-רקונסטרוקציוניסטי קיימת אפשרות ביניים: "to preserve as an instrument something whose truth value he criticizes" (Jacques Derrida, *Writing and Difference*, trans. Alan Bass [Chicago: University of Chicago Press, 1978]), p. 284. יש לרזן בתקפותה ובמגבלותיה של הקביעה הזאת, הן במישור הפרשני הן בתתום התינוכי, ואין כאן המקום להרתיב בזה.

תופעות ספרותיות במשנה אינן זרות לעולם המחקר התלמודי. במשך מאה השנים האחרונות כבר עמדו החוקרים על תופעות כמו אליטרציה,⁶ חריזה,⁷ משחקי לשון,⁸ שרשור,⁹ חתימה מעין פתיחה,¹⁰ משנת סיום¹¹ והקבלות בין ראשי פרקים.¹² ואולם הערות על תופעות כאלה מופיעות אצל החוקרים באקראי ולעתים רחוקות. במחקרים שלי הראיתי שהתופעות האלה ותופעות ספרותיות אחרות רווחות מאוד במשנה ומשמשות אבן יסוד להבנת עריכתה.¹³ כמו כן הראיתי

- 6 Ludwig A. Rosenthal, *die Mischna: Aufbau und Quellenscheidung* (Strassburg: K. J. Truebner, 1903), p. 112; ר' ברוורמן, "מצלול ומקצב במשנה ובתוספתא", דברי הקונגרס העולמי העשירי למדעי היהדות, ד, 1, ירושלים תש"ן, עמ' 69–76 (להלן ברוורמן, מצלול), עמ' 72–73.
- 7 Ludwig A. Rosenthal, *Über den Zusammenhang der Mischna*, Gerson Wechselmann (Berlin, 1918), pp. 117ff.; ברוורמן, מצלול, עמ' 73.
- 8 ר' שאול ליברמן העיר על משחקי לשון במשנה ובמדרשי ההלכה בספרו ספרי זוטא, ניו יורק, בית המדרש לרבנים באמריקה, תשכ"ט, עמ' 118–120. מורי יונה פרנקל הביא כמה רוגמאות מהמשנה בספרו דרכי האגדה והמדרש, גבעתיים, יד לתלמוד, תשנ"א (להלן פרנקל, דרכי), עמ' 675 הערה 24, והשווה תיים משה קליין, "כל תלקי הבית אחוזים זה בזה: משנה עירובין פרק עשירי", עלי ספר, יד (תשמ"ז), עמ' 14–15.
- 9 אברהם גולדברג, "דרכו של ר' יהודה הנשיא בסידור המשנה", תרביץ, כח (תשי"ט), עמ' 264; הנ"ל, ירושלים, פירוש למשנה מסכת שבת, בית המדרש לרבנים באמריקה, תשל"ו (להלן גולדברג, שבת), מבוא, עמ' כב; ברוורמן, מצלול, עמ' 73–74.
- 10 אברהם גולדברג, סירוש למשנה מסכת עירובין, ירושלים, מאגנס, תשמ"ו, עמ' 266–267; משה וייס, "סדר המשנה במסכת פאה ויחסה לתוספתא", עבודת דוקטור, אוניברסיטת בר-אילן, תשל"ח (להלן וייס, סדר), עמ' 165.
- 11 על "משנת סיום" אגדית בסופי מסכתות עמדו ר' יעקב נתוס אפשטיין, מבוא לנוסח המשנה, ירושלים, מאגנס, תש"ח (להלן מלנה"מ), עמ' 974–975; יונה פרנקל, מדרש ואגדה, תל אביב, האוניברסיטה הפתוחה, תשנ"ז, עמ' 702–703. על "ממשניות סיום" בסופי חטיבות (לא תמיד "אגדיות", אבל בעלות אופי רעיוני-מוסרי מיוחד) במשנה עמדו וייס, סדר, עמ' 7–8, 195 ודור דוונטל, "משנה עבודה זרה: מהדורה ביקורתית (בצירוף מבוא)", עבודת דוקטור, האוניברסיטה העברית בירושלים, תשמ"א, עמ' 262.
- 12 אפשטיין, מלנה"מ, עמ' 671; הנ"ל, מבואות לספרות התנאים, ירושלים, מאגנס ודביר, תשי"ז (להלן אפשטיין, מלס"ח), עמ' 283; גולדברג, שבת, עמ' 123.
- 13 עיין אברהם וולפיש, "תופעות ספרותיות במשנה ומשמעותן העריכתית והרעיונית", עבודת מוסמך, האוניברסיטה העברית בירושלים, תשנ"ד (להלן וולפיש, תופעות); הנ"ל, שיטת העריכה; הנ"ל, "שיקולים ספרותיים בעריכת המשנה ומשמעויותיהם", נטועים, א (תשנ"ד), עמ' 33–60; הנ"ל, "מבנה וסדר במשניות מסכת פסחים", עלון בוגדים ב, ישיבת הר עציון, אלון שבות (תשנ"ד), עמ' 79–85; הנ"ל, "משניות פרק א', מסכת תענית: ניתוח הלכתי-רעיוני", דף קשר, ישיבת הר עציון (תשנ"ה), עמ' 465–466; הנ"ל, "משחקי לשון

כי ההסבר המתקבל על הדעת לתופעות הללו שייך לתתן הספרותי-הרעיוני. במאמר זה אבקש להדגים וליישם את המסקנות האלה בהקשר של העשייה התינוכית. כמדומני שהדוגמאות שאביא מדברות בער עצמן, והרוצה להיווכח כי הן אכן מייצגות תופעה כללית במשנה מוזמן לעיין במתקריי האתרים.

לכלי ההוראה הספרותי שאדגים כמה יתרונות דירקטיים וחינוכיים: (א) הוא בנוי על קריאה צמודה של המשנה ותובע מהתלמיד קריאה כזאת; (ב) הוא נותן בירי התלמיד (והמורה) כלי המאפשר להסיק מסקנות מתוך לשון המשנה כשלעצמה, בלי צורך להזדקק לפדשנות או למקורות נוספים; (ג) הוא מעלה לריון נושאים דעיוניים מעניינים ופודיים; (ד) הניתות הספרותי של המשנה הוא כלי בעל עצמה העשוי להציב בפני המורה אתגר אינטלקטואלי ודו לשובה מעמיקה ויצירתית. העיון הספרותי במשנה מאפשר למורה ולתלמיד ללמוד את המשנה יחד בתחושה של יצירה משותפת שבה אין כל המסקנות מונחות מראש בכיסו של המורה, והוא יכול לצמות ולהתפתח בלימוד ובהוראה בבתינח "מתלמידי יותר מכולם".

בפרקים הבאים אציג את מהלך המתשבה שיש ללכת בעקבותיו בשיעור, ואת המקורות שניתן להיעזר בהם. פה ושם אציע אמצעים דידקטיים, אך מהלכי המתשבה המוצגים כאן אינם מותאמים לשכבה מסוימת, ולפיכך המודה חופשי לפתח בעצמו אמצעי הודאה המתאימים לגיל תלמידיו ולרמתם. בשלב הראשון אציג את העיון ברמה המתאימה ללימודו של המודה, על מנת לפתות את יחידת ההוראה בתווייה לימודית של המורה, ורק אתר כך ארון בדרכים להתאים את מהלך המתשבה לרמת התלמידים. אין צורך להעביר את הרעיונות לתלמידים במלואם, על כל מורכבותם ועומקם. המורה יפעיל את שיקול דעתו במה וכיצד ניתן להיעזר בכלים הספרותיים, ואני אציע דרכים לפרק את מהלך המתשבה לאבני בניין שניתן להרכיב מהן מערכי שיעור מורכבים או פשוטים לפי צורכי המורה.

במשנה, נטועים, ג (תשנ"ה), עמ' 79-96; "התפילה השוגדת" (בדכות ד, ג; ה, ה): על גבול ההשראה והאקסטזה, תדביך, סה (תשנ"ו), עמ' 301-314; הנ"ל, "תקכולת במשנה", נטועים, ג (תשנ"ו), עמ' 59-86; הנ"ל, "מגמות דעיוניות בחיבור המקדש ועבודתו במסכת תמיד ובמסכת מידות", מחקרי יהודה ושומרון, ז (תשנ"ח), עמ' 79-92; הנ"ל, "חטאת העדה ואחריות היחיד: עיון בדרכי העדיכה של הודיות פדק א'", נטועים, ו (תש"ס), עמ' 36-9; הנ"ל, "הטוב והרע ומה שביניהם: פרק בהוראת משנה", כתוך דניאל גוטנמכר (עורך), לפנים, ירושלים, המכון הישראלי לפדסומיס חלמודיים, תש"ס, עמ' 117-128.

ב. משחק לשוני

משנה, ברכות ד, א ¹⁴		
תפלת השתר	ר' יהודה אומר	עד חצות
תפלת המנחה		עד ארכע שעות
תפלת הערב	ר' יהודה אומר	עד הערב
ושל מוספים		עד פלג המנחה
		אין לה קבע
		כל היום

כתיבת המשנה כצורה טכלאית מכליטה קושי חמור בהכנת לשונה: רוכ משפטי ההלכה (העמודה השמאלית) מנוסחים על פי זמני היום: תצות / ארכע שעות / הערב / פלג המנחה. גם כשרוצה התנא לומר שאין התפילה מוגבלת לתלך מסוים של היום, הוא מבטא זאת כמילים "כל היום". לעומת הניסוחים האלה כולט המשפט "אין לה קבע" (=זמן קבוע)¹⁵, הנאמר על תפילת ערבית – מדוע אם כן השתמש כאן התנא כניסוח התריג הזה? שני התלמודים ומפרשי המשנה התייחסו לעניין זה ופירשו מה שפירשו,¹⁶ אך נקודת המוצא שלנו כאן היא לשון המשנה עצמה. המילה "קבע" ממלאת תפקיד תשוב כהמשך פרקנו, כדבריו של ר' אליעזר כראש משנה ד: "העושה תפלתו קבע אין תפלתו תתנונים". ר' אליעזר מתנגד כאן לאמירת תפילה כחור נוסת קבוע וקשות (לענייננו אין תשיכות אם ר' אליעזר מתנגד לעצם התקנה של תפילה בנוסח קבוע של שמונה עשרה ברכות, כדכרי

14 כאן ולאורך המאמר אביא את לשון המשניות לפי נוסח הרפוס, שהוא הנוסח המונח לפני מורינו וחלמירינו. בדוגמאות הנורונות במאמר הזה לא מצאתי תילופי נוסח בעלי משמעות לענייננו.

15 פירוש זה מתחייב מההקשר וגם מחוספתא, ברכות ג, ב: "תפלת הערב אין לה קבע, ר' לעזר בר' יוסי או' עס נעילת שעריס". כך הובנה משנתנו גם ברברים רבה ח, א (וכן ברברים רבה, מהרורת ליכרמן, ראש פרשת נצביס, עמ' 114): "ותפלת הערב אין לה קבע ער שיעלה עמור השתר".

16 ירושלמי, ברכות ר, א (ז ע"ב) (השווה בראשית רבה סח, ט, מהרורת תאורור-אלבק, עמ' 780); בבלי, ברכות כז ע"ב; מפרשי המשנה על אחד. להלן נראה כי ניתוח לשון המשנה יקרב אותנו לפירוש התלמודים ולפירוש הגר"א למשנתנו. לוי גינצבורג, פירושים וחירושים בירושלמי, ג, ניו יורק תש"א (להלן גינצבורג, פו"ת), עמ' 30 ואילך, וד"ש גורן, הירושלמי המפורש: מסכת ברכות מהרורה חרשה עם פרוש חרש מקורות וגרסאות, מוסר הרב קוק, ירושלים, תשכ"א (להלן גורן, הירושלמי), עמ' סח, מציעים פחרון פילולוגי ללשון התריגה במשנה, המתבסס על הזיקה בין המשנה לחוספתא כראש פרק ג. פחרונס אינו נראה לי מתאים לצורכי הוראה בבחי הספר, ועל כן לא ארון בו כאן. אציין רק שאין פחרונס סותר את המהלך הרעיוני המוצג כאן, ואף עשוי לחזק אתה ממסקנותינו המרכזיות, ואעיר על כך להלן במקומנו.

ר' יוסף אשכנזי,¹⁷ או בא לתבוע מידה של גמישות וספונטניות בתוך המסגרת של תפילת הקבע, כדברי חכמי התלמוד,¹⁸ ועל כן הוא מנגיד את תפילת הנוסח הקבוע לתפילת ה"תחנונים", בעלת הניסוח האישי והגמיש. האם התיבה "קבע" במשנה ד עשויה לשפוך אור על משמעותה של התיבה "קבע" במשנה א? על מנת להשיב על השאלה הזאת אדון במשמעותה של המילה "קבע" במשנה א בשני הקשרים: בהקשר הכולל של זמני התפילה במשנה א ובהקשר המסוים של זמן תפילת ערבית.

אשר לזמני התפילה: כשם שהניסוח הקבוע עלול לערער את הריכוז והרגש (=כוונת הלב) הפרשים לתפילת תחנונים, כך הדבר גם בקביעת עתים מתייבות לתפילה. יש להביא ראיה לקשר הרעיוני הזה מהתוספתא, ברכות ג, א: "כשם שנתנה תורה קבע לקרית שמע, כך נתנו חכמים לתפילה".¹⁹ לא באה התוספתא להשוות את זמני קריאת שמע לזמני התפילה (השווה משנה, ברכות א, א—ב לשם ד, א), אלא לבסס את עצם הרעיון שניתן לתת "קבע" לזמנה של מצווה התלויה בפיו ולבו של האדם. קריאת שמע, שהיא מדין תורה, מרגימה שאפשר לחייב קיומה בזמנים קבועים של מצווה התלויה בכוונת הלב (שם ב, א; תוספתא, ברכות ב, ב). דגם זה עמד לנגד עיניהם של החכמים כאשר באו לתקן את זמני הקבע לתפילה.²⁰ לאור זאת ניתן להציע כי חכמי המשנה השתמשו בביטוי "אין לה קבע" בקשר לזמנה של תפילת ערבית על מנת לרמוז שגם זמני התפילה, כמו נוסח התפילה, לא נקבעו באופן מוחלט, ונשאר מקום לגמישות ו"תחנונים" גם כאשר לזמני התפילה.²¹

17 מלאכת שלמה על אתר, וכן הסכימו: גינצבורג, פו"ת, עמ' 333 ואילך; צבי קארל, מתקרים בתולדות התפילה, תל-אביב, נ' טברסקי, תשי"ז, עמ' 81; חנוך אלבק, פירוש לסדר מועד, ירושלים ותל אביב, מוסד ביאליק ודביר, תשי"ט, בהשלמות, עמ' 331. מאתורי הפירוש הזה ניצבת ההנחה שר' אליעזר שיין למשנה ג ושילוקת המשניות ברפס וברוב ערי הנוסח שגויה, וכפי שהעירו שאול ליברמן, תוספתא כפשוטה², ירושלים, בית המדרש לרבנים שבאמריקה, תשנ"ג (להלן ליברמן, תוסכ"פ), א, עמ' 31–32; עזרא פליישר, 'לקדמוניות תפילות התובה בישראל', תרכ"ן, נט (תשי"ן) (להלן פליישר, לקדמוניות), עמ' 429 הערה 75. לעומתם טוענים יוסף היינמן, עיוני תפילה, ירושלים, מאגנס, תשמ"א (להלן היינמן, עיוני), עמ' 77, ויוסף פאור, "לביאור המונח 'קורא באיגרת'", עלי ספר, טו (תשמ"ט), עמ' 22 ואילך, שאין לצרף את ר' אליעזר למשנה ג, ע"ש.

18 וכן הסכימו ליברמן, תוסכ"פ, א, עמ' 32; היינמן, עיוני, עמ' 78–79, והשווה פליישר, לקדמוניות, עמ' 429.

19 כ"י ערפורט גורס: "כשם שנתנה קבע לקרית שמע כך נתנו חכמים זמן לתפילה", אך ליברמן, תוסכ"פ, עמ' 27, דותה גרסה זו בשתי יריים, והשווה גינצבורג, פו"ת, עמ' 31–32.

20 השווה פירוש של ליברמן, תוסכ"פ, עמ' 27, ועיין דיון שלי בפירוש התוספתא במאמרי "איחור ההלכה והאגרה: דיון בדרכי עריכתה של התוספתא" (מאמר בהכנה, שעתיר לראות אור כספר היוכל לכבוד פרופ' יונה פרנקל).

21 לרעת גינצבורג, פו"ת, עמ' 31, התוספתא בראש פרק ג משתמשת במילה "קבע" במובן

אשר לתפילת ערבית: המשפט "תפלת ערבית אין לה קבע" מלמד כי תפילת ערבית שונה במהותה משאר תפילות היום ואין היא שייכת למערכת של "תפילות הקבע". הרעיון הזה עשוי להוביל למסקנת התלמוד הבבלי כי "תפילת ערבית רשות"²² או לתירושו היפה של הגר"א בפירושו למסכת ברכות, "שנות אליהו":

אין לה קבע. פירוש אין לה זמן בפני עצמו אלא זמנה בזמן שאין יכולין להתפלל שאר תפלות, דהיינו בין מנחה לשחרית ולר' יהודה מתפלל מנחה עד פלג המנחה ומתחיל זמן מעריב מפלג המנחה ואילך.²³

לפי דבריו של הגר"א, תפילת ערבית איננה תוכה התלויה בפרק זמן מסוים, כי אם ביטוי לרעיון שאין לתפילה גבולות של זמן. תפילות ה"קבע" שייכות ליום, שכן היום מתחלק לפרקי זמן שונים – שחרית ומנחה – וכל זמן מתחיל על האדם תוכה לומר את התפילה הקבועה לאותו פרק זמן. כלילה, שאיננו מוגדר כפרק זמן הקובע תוכת תפילה, מתפללים תפילה שניתן להגדירה תפילת "תחנונים", כאשר היא תפילה המתקיימת מתוך לגבולות של תפילות הקבע השייכות לשעות היום.²⁴

ההבדל בין תפילות היום לתפילת הלילה יוצר אפוא איזון בין תפילת קבע לתפילת תחנונים, ובדומה לדברי ר' אליעזר בהמשך הפרק. כך מוסבר יפה הקשר

כפול: נוסת קבוע וזמן קבוע. לרבריו זה ההסבר לשימוש היתיראי במילה "קבע" במשמעות "זמן קבוע" במשנה ובתוספתא כאן. אם דבריו הם נכונים, הרי מכאן תיוזק למהלך הרעיוני שהצענו.

22 עיין לעיל הערה 16, ובירושלמי מופיע רעיון דומה (לדעת גורן, הירושלמי, עמ' ע, שונה פירושו של הירושלמי מפירושו של הבבלי, ולדעתי אין צורך לתלק ביניהם) בניסוח מעורפל יותר: "תפילת הערב לא מצאו כמה לתלותה ושנו אותה סתם". לרעת כמה ראשונים (תלמידי ר' יונה, המאירי, שו"ת הרשב"א סימן רסט), התלמודים לא התכוונו להוציא את המשנה מידי הפירוש הפשוט ש"אין לה קבע" משמעו שאין לה זמן קבוע, אלא להוסיף עוד פירוש שנרמז בלשון המשנה. לדעת גינצבורג, פוט", עמ' 30 ואילך, וגורן, הירושלמי פירושי התלמודים כן באים במקומו של הפירוש שקבע מתייחס לזמן קבוע, ע"ש.

23 שנות אליהו, פירוש הגר"א למשניות סדר זרעים, בתוך: ששה סררי משנה עם פירושי הראשונים ותאחרונים, ירושלים, מאורות, תשל"ג.

24 לכאורה תפילת ערבית מבטאת את רעיון ה"תחנונים", כלומר שלא ייתכן פרק זמן שאין בו תפילה כלשהי. קביעה זו מתאימה לדעת התנא קמא, שכן לדעתו משעה שנגמרת תפילת שחרית מתחילה תפילת מנחה (לא אתייתס כאן לשאלת תצי השעה בין תצות לשש שעות ומתצה, המפרידה בין תפילת שחרית לתפילת מנחה לדעת התנא קמא. תהא הסיבה לדחיית תחילת המנחה אשר תהא, אין תצי השעה נחשבת הפסק של ממש בין שתי התפילות), אך לרעת ר' יהודה יש פער של ממש, הנמשך שעתיים ותצי, בין סוף תפילת שחרית (בסוף "ארבע שעות") לתחילת תפילת מנחה. מכל מקום, גם לדעת ר' יהודה ניתן לומר שההלכה מוכנה לסבול שעתיים בלי תפילה, אך לא מתציית יממה בלי תפילה. ושם נאמר כי התנאים סבורים שהלילה יפה במיוחד לתפילת תחנונים.

הלשוני בין שתי המשניות באמצעות המילה "קבע". מדוע במשנתנו מתחלקות תפילות הקבע ותפילת התחנונים לפי אמת המירה של יום ולילה? שני החלמודים חולים זאת בזיקה בין תפילות הקבע לקרבנות: שחרית ומנחה ניתקנו כנגד שני קרבנות התמיר, ומכיוון שאין קרבן תמיד בלילה – יש רק "השלמות" לקרבנות היום בצורת הקטר חלבים ואיברים – לא היה מקום לתקן תפילת קבע בפרק הזמן הזה. חשיבה עצמאית ומעמיקה עשויה להוביל את הלומד להרהורים פנומנולוגיים על ההבדל בין חוויית היום לחוויית הלילה בחודעה האנושית: היום שייך לבהירות, לסדר, להיגיון ולחברה, ואילו הלילה שייך לפרט, לבדידות, לטשטוש הגבולות, להרפתקה ולסכנה. הבדלים כאלה בין יום ללילה עשויים להתחבר לרעיונות דומים העולים ממקומות אחרים במסכת ברכות²⁵ ובמשנה בכלל²⁶ ואכמ"ל.

על מנת לאפשר למורה לבחור בדרך הטובה ביותר להורות את הנושא הנדון כאן, נציין את המטרות העיקריות שיש לחתור אליהן בהודאת יחידת הלימוד הזאת:

מטרות הידע

- ההבדל בין זמן תפילת ערבית לזמני תפילות שחרית ומנחה
- שתי משמעויות של המילה "קבע"
- המושג "תפילת תחנונים"
- הדומה והשונה בין קריאת שמע לתפילה (מצוות הפה והלב ומקורות ה"קבע" שלהן)
- תפילות היום נתקנו נגד קרבנות החמיד
- מעמדה המיוחד של תפילת ערבית ("רשות"), מכיוון שלא נתקנה נגד קרבן

מיומנויות

- זיהוי ביטוי חריג במשנה ("אין לה קבע") על פי השוואה לביטויים מקבילים
- בדיקת משמעותה של מילה (קבע) על פי השוואת השימוש בה בשני הקשרים (משנה א ומשנה ד)
- מציאת קשר דעיוני בין שתי משניות שיש ביניהן קשר לשוני-ספרותי
- השוואת לשון המשנה ללשון התוספתא

25 ההבחנה בין קריאת שמע וברכותיה ביום לקריאת שמע וברכותיה בלילה עומדת במרכז של ברכות פרק א – צורת חלוקת הזמן (משנה א ומשנה ב), תנוחת הקריאה (שיטת בית שמאי במשנה ג), מספר הברכות (משנה ד) וזכירת יציאת מצרים (משנה ה). ניתוח הבדלים אלה עשוי להוביל לרעיונות דומים לאלה שהועלו כאן.

26 לרוגמה, עבורת המקרש בלילה וביום במסכת תמיר (פרק א לעומת פרק ב ואילך), מצוות הלילה והיום במשנה, מגילה ב, ד-ו ועוד.

- בדיקת הפרשנות התלמודית והקלסית לאור פירושה המילולי והספרותי של לשון המשנה

מטרות רעיוניות-ערכיות

- הצורך לשמור על גורם ה"תתנונים" בתוך המסגרת של תפילות הקבע
 - ההבדלים החורייניים-הרונתיים בין יום ללילה והשפעתם על מצוות התפילה
 - הדיוק והיצירתיות בלשון המשנה
 - הרגישות הלשונית של תכמי התלמוד ושל פרשני המשנה
- את מרבית המטרות האלו אפשר להשיג במערך שיעור שיכלול את המרכיבים הבאים:

- שתי שאלות מפתח להבנת המשנה:
 1. מה המקור לזמני התפילות שתדית, מנתה ומוסף?
 2. מדוע השתמשה המשנה בלשון התריגה "אין לה קבע"?
- הזיקה בין זמני התפילה לזמני הקרבנות
- תיפוש המילה "קבע" בהמשך הפרק
- הבנת משמעות המילה "קבע" במשנה ד ועל בעיית ה"תתנונים" שם
- דיון בהשלכות ההקבלה הלשונית לגבי הבנת המילה "קבע" במשנה א: האם המשמעות היא זהה, ואם לא – מה הרעיון שניתן ללמוד מהקשר הספרותי בין שתי המשניות?

בהתאם לרמת הכיתה, המורה יכול להוסיף את העניינים הבאים או מקצתם:

- משמעות המילה "קבע" בתוספתא, ברכות ג, א
- פירוש הבבלי למילה "קבע"
- פירוש הגר"א למילה "קבע"

תכנון יתידת ההוראה הזאת תלוי הן ברמת התלמידים הן בידיעותיהם הקודמות על הדברים הנלמדים כאן. התלמידים עשויים להכיר מקצת המושגים והמקורות הקשורים ליחידה הזאת מלימוד הפרקים הקודמים של המסכת. לדוגמה, הבדלים בין תפילות יום לתפילות לילה ממלאים תפקיד מרכזי בפרק א של המסכת, ויש מקום ללמד את התוספתא בראש פרק ג במסגרת דיון בשאלה אם קדיאת שמע היא מצווה דאורייתא (שיעור מבוא לפרק א). כמו כן, מקורות (התוספתא ראש פרק ג) ומושגי יסוד של יתידת הלימוד הזאת עשויים לעלות בשיעור המבוא לפרקנו, במסגרת דיון במעמדה של התפילה בהלכה: האם תפילה בכל יום היא מצווה מדאורייתא (מתלוקת רמב"ם ורמב"ן), מתי ניתקנו תפילות הקבע ומדוע, הבעייתיות של "קבע" בתפילה. אם המורה בחר להציג מקורות ומושגים כאלה ביחידות לימוד קודמות, הרי שהדבר ישפיע על האופן שיבנה את יתידת הלימוד הזאת.

ג. פרשנות פנים-משנאית ומילה מנחה

1. הקושי בלשון המשנה, יומא א, א: המילה "מביתו" שנינו במשנה יומא א, א: 27

שבעת ימים קודם יום הכפורים מפרישין כהן גדול מביתו ללשכת פלהדרין ומתקנין לו כהן אתר תחתיו שמא יארע בו פסול. רבי יהודה אומר: אף אשה אתרת מתקנין לו שמא תמות אשתו שנאמר (ויקרא טז ו) "וכפר בעדו ובעד ביתו" – ביתו זו אשתו אמרו לו: אם כן אין לדבר סוף.

במשפט הראשון יש מילה שהיא מיותרת לכאורה: "מביתו" – מה משמעה ולשם מה היא באה במשנתנו? 28 במבט ראשון יש לפדש "ביתו" כפשוטו, אך מה ראה התנא להדגיש שמוציאים את הכוהן מביתו – שהרי אם "מפרישין כהן גדול ללשכת פלהדרין", הרי ברור שאין הוא שוהה בביתו! 29 אפשר לפרש פירוש אתר ל"ביתו" על פי הסיפה של המשנה: "ביתו זו אשתו". ניתן לפרש אפוא את הרישה: "מפרישין כהן גדול מאשתו", וכך מתפרשת ההלכה הזאת בתוספתא, יומא א, א: "למה מפרישין כהן גדול מביתו ללשכת פלהדרין פירש ד' יהודה בן פתירה שמא תמצא אשתו ספק נידה ויבא עליה נמצא טמא שבעת ימים". 30 אם נפרש שמפרישין את הכוהן מאשתו, כי אז אין קושי להבין מדוע ראה התנא לנכון להדגיש נקודה זו – ההפרשה "מביתו" נועדה לשמור על הכוהן הגדול מכל אפשרות דתוקה של טומאה, העלולה לפסלו מלעבוד ביום הכיפורים. זאת בדומה להקפדה על טהרת הכוהן המתגלה בהלכה בהמשך הפרק שיש למנוע מהכוהן להירדם כליל יום הכיפורים על מנת למנוע ממנו קרי (משניות ד, ו, ז). 31

27 על הדוגמה הזאת כתבתי במאמרי "משחקי לשון במשנה", נטועים, ב (תשנ"ה) (להלן וולפיש, משחקי לשון), עמ' 80–82. כאן הוספתי כמה נקודות שלא העליתי שם, וגם הוספתי עיבור דידקטי של התומר.

28 רור הלבני, מקורות ומסורות – באורים בתלמוד לסדר ועד: מיומא עד חגיגת, ירושלים, בית המדרש לדבנים באמריקה, תשל"ה (להלן הלבני, מקו"מ), עמ' א הערה 2, מציין כי בערי נוסח בוררים חסרה המילה "מביתו", אך לרבריו אין לפקפק שיש לגרוס אותה במשנתנו.

29 בלשון תכמים מצאנו "מפריש ל...", כגון "המפריש נקבה לפסתו" ועור דוגמאות דבות.

30 ואמנם יש ממפרשי המשנה שפירשו את "ביתו" במובן "אשתו", עיין תוספות יום טוב (התוספות יום טוב מסתמך על פירוש המשנה לרמב"ם, ולא ברור לי אם הרמב"ם אמנם התכוון לכך), וכך משתמע גם מהמאירי. יש שצירפו את שני הפירושים: התפארת ישראל פירש: "ר"ל מביתו ומאשתו", ואלבק כתב בפירושו על אתר שהפירוש אותו מביתו "כדי להפרישו מאשתו".

31 במשנה, אבות ה, ה מונים בין הנסים שהיו בבית המקדש את הנס שלא אירע מעולם קרי לכוהן גדול ביום הכיפורים, אך מסודת זו סותרת את המסופר בירושלמי, יומא, א (לת רע"ד), בעניין יוסף בן אילם מציפורי ששימש תחת כוהן גדול שנפסל בקדי, ועיין ליכרמן,

2. פרשנות פנים-משנאית: השוואה למשנה, פרה פרק ג ניתן לבדוק את הפירוש הזה באמצעות "פרשנות פנים-משנאית",³² מהשוואת לשון משנתנו כאן ללשון המשנה, פרה ג, א: "שבעת ימים קודם לשריפת הפרה מפרישין כהן השורף את הפרה מביתו ללשכה שעל פני הכירה".³³ הדמיון הרב בין לשון המשנה במסכת פרה ללשון משנתנו עשוי להצביע על מטרה משותפת להפרשת הכוהן בשני המקומות,³⁴ וכך אמנם משתמע מהספרא, צו, מכילתא דמילואים, פרשה א:

כאשר עשה ביום הזה צוה ה' מיכן אמרו שבעת ימים קודם יום הכפורים מפרישין כהן גדול מביתו ללשכת פרהורין, וכשם שמפרישים כהן גדול מביתו כך מפרישים כהן השורף את הפרה מביתו, ולמה מפרישים שבעה שמא תמצא את אשתו ספק נידה וידחה כל שבעת הימים.³⁵

כרם עם הרמיון בין משנתנו למשנה במסכת פרה יש לציין גם את השוני: את הכוהן השורף את הפרה מפרישים ל"בית אבן", שכן ביקשו לשמור עליו מכל אפשרות של טומאה. אילו הייתה הפרשת הכוהן הגדול לפני יום הכיפורים מיועדת אך לשמירה על טהרתו, הרי שגם אותו היו מפרישים ל"בית אבן" ולא ללשכת פרהורין.³⁶ גם השוואת המשך פרקנו עם ההמשך בפרה פרק ג עשויה

תוסכ"פ, ד, עמ' 723-724. גם אם נניח שהנס הזה אירע בתקופת בית שני, עריין אפשר להבין את המאמצים למנוע מהכוהן כל אפשרות של ראיית קרי משום שאין סומכים על הנס, ועיין דיון מעניין בסוגיה זו אצל ד' ירוחם יהודה לייב וולפיש, גתלי אש, ורשה תרס"ח, סימן טו.

32. המונח הזה שאוב ממונח דומה המקובל היום בפרשנות הספרותית של המקרא: פרשנות פנים-מקראית, ועיין וולפיש, שיטת העריכה, עמ' 258-260.

33. השוואה זו עמדה לעיני מסדרי הסוגיה הפותחת את ריוני הבבלי במשנתנו, עיין יומא ב ע"א. על השוואה זו והשוואות נוספות בין סדר יום הכיפורים לטקס שרפת הפרה, עיין: יצחק בר, מתקרים ומסות בחולדות עם ישראל, ירושלים, החברה ההיסטורית הישראלית, תשמ"ו, עמ' 427 ואילך; אפרים אלימלך אורבך, ההלכה: מקורותיה והתפתחותה, גבעתיים, יד לחלמור, 1984, עמ' 40.

34. ישנן נקודות השוואה נוספות בין ריני הפרה לבין עבודת היום הכפורים, וביניהן: בגרי לבן (משנה, פרה ר, א), טומאת בגדים (משנה, פרה ר, ר ומשנה, יומא ו, ז), הוייה 7 פעמים (משנה, יומא ה, ד; משנה, פרה ג, ט); תיקון לטומאת המקדש (ויקרא טז, טז; במדבר יט, כ).

35. ובדומה לכך דדשו ר' יונה בשם בר קפרא בירושלמי בדיש המסכת ור' יוחנן בבבלי יומא ב ע"א (בירושלמי שם הביאו דרשה בשם ר' יוחנן שאינה קושרת את יום הכיפורים לשרפת הפרה).

36. השווה הרב יוסף דב הלוי סולוביצ'יק, קונטרס בעניין עבודת יום הכפורים (דפוס פרטי), ירושלים תשמ"ו (להלן סולוביצ'יק, עבודת יה"כ), עמ' ט-י, והשווה מקורות שהובאו שם בעמ' ת. בשל ההבדל בין הפרשה לבית האבן לבין הפרשה ללשכת פרהורין לא נראה

להבליט את השונה בין הפרשותיהם של שני הכהנים, ולא את הרומה. במסכת פרה מתאר התנא את הנעשה במשך שבעת ימי הפרשתו: "ומזין עליו כל ז' הימים מכל תטאות שהיו שם", וזאת כמובן על מנת לוודא מעל לכל ספק שהכוהן טהור. לעומת זאת במשנה, יומא א, ב שנינו: "כל שבעת ימים הוא זורק את הדם ומקטיר את הקטורת ומטיב את הנרות ומקריב את הראש ואת הרגל", ומכאן נראה שיש להפרשת הכוהן הגדול יעד אחר: להכין את הכוהן הגדול לעבודת יום הכיפורים. ייתכן שהכנה זו נתוצה על מנת "שיהא מכיר ורגיל בעבודה", כלשון התנא בסוף משנה ג, וכאן מתמודדת המשנה עם התשש הרוות בתקופת בית שני שמא הכוהן אינו ראוי למשרתו ("שמא שכתת או שמא לא למרת" [משנה ג] והשווה לסוף משנה ה. להלן נראה שניתן לפרש את ההכנה הזאת אחרת). כך או כך, כולט לעין ההבדל בין הרעיונות שמדגישה המשנה במסכת פרה לרעיונות במסכת יומא: שמירה מטומאה במסכת פרה והכנה לעבודה במסכת יומא.

תנא במסכת פרה מתלק במפורש בין שני המקרים: "ר' תנינא סגן הכהנים אומר: על הכהן השורף את הפרה מזין כל שבעה הימים ועל של יום הכיפורים לא היו מזין עליו אלא בשלישי ובשביעי בלבד".³⁷ מדבריו משתמע שהיעדר של שבעת ימי ההפרשה דומה בשני המקרים, אבל רמת ההקפדה על טהרה במקרה של פרה ארומה היא גבוהה יותר.³⁸ ברם השמטת עניין ההזיה ממסכת יומא מלמדת לכאורה שאין ההיטהרות של הכוהן הגדול מטרה עיקרית בעיני עורך

לי לפרש כדברי המאירי: "ומכניסין אותו ללשכת פרהדרין לרור שם כל שבעה ולהפרישו לשם מכל טומאה". נראה כי המאירי סובר כי ההפרשה לבית האבן היא כבתינת "סילסול בפרה", כדברי הירושלמי שהובאו להלן, הערה 38. על בית האבן וזיהוי עיין Joshua Schwartz, "The Temple in Jerusalem: Birah and Baris in Archaeology and Literature," in M. Poorthuis and Ch. Safrai (eds.), *The Centrality of Jerusalem: Historical Perspectives*, Kampen, The Netherlands, Kok Pharos Publishing House, 1996, pp. 29–49 at p. 44, nn. 37–38.

37 רעה זו תולקת על הברייתא המובאת בבבלי, יומא ד ע"א: "ואחר זה ואחר זה מזין עליו כל שבעה", והשווה רברי ר' יהודה בברייתא בירושלמי, יומא א, א (לח ע"ג): "ועל זה ועל זה היו מזין עליו".

38 כדברי הירושלמי, יומא א, א (לת ע"א), בהסבר שיטת בר קפרא ור' יוחנן: "מעלה הוא בפרה סילסול הוא בפרה" (להלן בפנים אביא הסבר תלופי של הירושלמי להבדלים בין הפרה ליום הכיפורים). הנחת העבודה שלי כאן היא שהזיית מי תטאת על הכוהן נוערה לטהרו, והנחה זו חואמת יפה את מהלך המשניות. ברם בירושלמי, יומא א, א (לת ע"ג), מובאת מחלוקת בין ר' יהודה, הסובר שההזיה בכוהן גרול ובכוהן השורף את הפרה גלמרה מהזיית דם הקרבן על אהרן ובניו בשבעת ימי המילואים "כרי שיכנסו המים חחת הרם" (השווה ברייתא בבבלי, יומא ד ע"א) לבין ר' יוסה, הסובר "חחת הרם וחחת שמן המשחה". שמן המשחה בוודאי נועד לשם קדושה ולא לשם טהרה, ולכאורה היה נראה כי גם הזיית דם נוערה לקדושה, ועל כן יש לחקור אם הזיית מי חטאת על הכוהן משמשת לצורכי טהרה או גם היא נוערה לקדושה.

המסכת, בניגוד לכוהן השורף את הפרה. מהי אפוא המטרה של הפרשת הכוהן הגדול על פי המשניות במסכת יומא – האם תרגול הכוהן הגדול בסדרי העבודה כדי "שיהא מכיר ורגיל" מחייב להפריש את הכוהן הגדול מביתו?

3. מילה מנתה: בית

נוכל להיעזר בתבולה ספרותית נוספת: המילה המנתה. המילה "בית" היא מילת מפתח בחטיבת המשניות ביומא א, א–ה:

- מפרישין כהן גדול מביתו (א)
- וכפר בערו ובעד ביתו (א)
- ביתו – זו אשתו (א)
- מסרו לו זקנים מזקני בית דין (ג)
- מסרוהו זקני בית דין לזקני כהונה (ה)
- והעלוהו לעליית בית אבטינס (ה)
- אנו שלותי בית דין (ה)
- ואתה שלותנו ושלית בית דין (ה)
- משביעין אנו עליך במי ששכן שמו בבית הזה (ה)

יש תשע היקרויות של המילה "בית" בתטיבה זו, ורובן עוסקות ב"בית" כמובן התברתי: אישה ובית דין. בהיקרות האחרונה התיבה "בית" מציינת מבנה פיזי: בית המקדש. נראה שההופעה הראשונה והאחרונה של המילה "בית" מעתיקות את הפרשת הכוהן הגדול למישור שאינו קשור להישמרות מטומאה: מטרת ההלכה היא להוציא את הכוהן הגדול מביתו (הפיזי) הפרוזאי ולהעבירו למשך שבעה ימים לבית שהוא משכן לשמו הגדול של ה'. שבעה ימים שוהה הכוהן יומם ולילה באווירה הספוגה קדושה, ומכאן עולה הבנה חדשה של הוראת משנה ב לכוהן לעסוק בעבודות המקדש "כל שבעת הימים". העיסוק התמידי בעבודות הקודש אינו אמצעי להרגילו לעבודות בלבד, אלא מטרה בפני עצמה: כך עסוק הכוהן כל הימים בענייני קדושה. בכך יובנו מתדש ההבדלים בין הפרשת הכוהן הגדול להפרשת הכוהן השורף את הפרה, בהתאם להסבר המובא בירושלמי, יומא א, א (לת ע"א): "מה בין כהן השורף את הסרה לכהן גדול ביום הכיפורים? שזה אפרשתו בטהרה [...] וזה אפרשתו בקדושה".

מעקב אחרי כל ההיקרויות של המילה "בית" בתטיבה הזאת מלמד אפוא כי קיימים בהפרשת הכוהן הגדול שני היבטים: מרשות "ביתו זו אשתו" עובר הכוהן לרשותם של "זקני בית דין" (משנה ג), ומשם לזקני כהונה המעלים אותו "לעליית בית אבטינס"; וממגוריו היומיומיים עובר הכוהן ל"בית הזה". אפשר לפרש את הדו-משמעות במילה "בית" על רקע שתי ההבנות בהפרשת הכוהן הגדול שהוצעו לעיל: במישור התברתי מועבר הכוהן ממסגרת שיש בה סיכון גבוה של היטמאות למסגרת ששומדים בה על טהרתו מכל משמר, כמו שמצאנו

ממשנה ד ואילך; במישוד הגאוגרפי מועבר הכוהן ממקום של חולין למקום של קרשה והשראת השכינה.

אך ההקשר שמופיעה בו הדרשה "ביתו זו אשתו" במשנה א עשוי ללמד על קו מחשבה אחר המנתה את עורך המשנה: ה"בית" שממנו מופרש הכוהן ברישה של משנה א ממשיך ללוות אותו בסיפה של משנה זו, שכן כוהן שתסר לו "בית" אינו כשר לעבודה. בהמשך המסכת תוזרת המילה "בית" בהקשרים המחזקים נקודה זו – שלוש פעמים מתוודה הכוהן הגדול: עליו ועל ביתו (משנה, יומא ג, ת), על בני אהרן (שם ד, ב, והוא פירוש תז"ל ל"בעדו ובעד ביתו") ועל "עמך בית ישראל" (שם ו, ב). בכל קרבנותיו ובכל וידוייו – כולל פרו של הכוהן עצמו (שם ג, ת) – מייצג הכוהן לא את עצמו בלבד אלא את "הבית" שבשם הוא פועל.

מסתבר שלשון השבעת הכוהן הגדול בפרק א משנה ה מבטאת רעיון ומסר מרכזיים על עבודת הכוהן: "איש כהן גדול: אנו שלותי בית דין ואתה שלותנו ושלית בית דין". בהקשר המידי יש להבין את הבלטת עניין השליחות בתור דקע להשבעה – אין השלית רשאי לתרוג מהוראות שולתיו. מכיוון שהכוהנים ככלל והכוהן הגדול בפרט הם "שלותי בית דין",³⁹ אין לכוהן הגדול כוח וסמכות לבצע את עבודת היום באופן שאינו מתאים לדעת בית דין, בעלי העמדה הפרושית.⁴⁰ ברם בהקשר הרחב יותר של המסכת כולה מתברר שכאן הכוהן הגדול מקבל מינוי משולתיו לייצגם בסדר העבודה. לקראת בואו של היום הגדול עומדים הזקנים,

39 המפרשים נתלקו אם ההשבעה נעשית בידי זקני הכהונה בלבד או גם בידי זקני בית דין, ועיין: ר' משה זכותא, קול הרמ"ז, ירושלים, סדר הפקות, תשנ"ד, ר"ה "מסדרה"; תוספות תרשים, ר"ה "והשביעהו"; פירוש אלבק, ר"ה "והעלוהו" ור"ה "והשביעהו" ובהשלמותיו בעמ' 465. אין זה מעלה ומוריד לענייננו, שהדי מכל מקום הזקנים המשיכים כוללים את שלותי הכהונה ושלותי בית הרין כאחד. נקטתי כאן כפשטות לשון המשנה שדק זקני כהונה משיכים אותו, אך בהשבעה הם מציינים שגם סמכותם של הכהנים מעוגנת בכך שהם שלותי בית דין (ובכך תשובה לטענת אלבק בהשלמותיו שמוכת מלשון "אנו שלותי בית דין" כי "והשביעהו" ודאי מוסב על זקני בית דין).

40 רעיון דומה מביא ר' שלמה אהרן ורטהיימר בפירושו משנת שלמה, ירושלים, מכון כתב יד וספר, תשנ"ב, למשנתנו. מדברי בעל תפארת ישראל, יכין, אות כו–כו, משתמע שהמשפטים "אנו שלותי בית דין ואתה שלותנו ושלות בית דין" נאמרו על מנת לבסס את כוחם להשביעו בעל כורתו (ורבריו הם פיתות של תירוץ הבבלי ביומא יט רע"ב), ויש לראות את דבריו כאן כהשלמה והעמקה של רבריו. לדעת ר' משה זכותא בקול הרמ"ז, הזקנים מרגישים "אנו שלותי בית דין" כהתנצלות: "כלומר אין לך ליטול בלבך כלום עלינו שאנו מצווים ומוכרחים להשביעך", והשווה תפארת ישראל, יכין, אות כו. לדעתי יש לראות בזה ביטוי לרעיון מרכזי בהגותם של תז"ל: אין לכוהנים מעמד עצמאי, אלא הם שואבים את סמכויותיהם מהציבור הישראלי שהם מייצגים אותו, ועיין מה שכתבתי במאמדי "מגמות רעיוניות בתיאור המקדש ועבודתו במסכת תמיד ובמסכת מידות", מתקרי יהודה ושומרון, ז (תשנ"ת), עמ' 79–92 (להלן וולפיש, מגמות), עמ' 88 ואילך.

נציגי הציבור ונציגי הכהונה, ונפטרים מהכוהן הגדול ומזכירים ומדגישים שהוא הולך לייצג בעבודתו את בית הכהונה ואת בית הדין, הלוא הם הנציגים של "עמך בית ישראל".⁴¹ ההשבעה עצמה משמשת ביטוי להכרת שולתי הכוהן הגדול כי מעתה עובר הכוהן מרשותם ומענים הפקוטה לפיקוחו הבלעדי של "מי ששכן שמו בבית הזה", כלשונו של הרמב"ם בפירושו למשנה ה: "ומשביעין אותו על דבר שאי אפשר לשום אדם לראותו אם שנהו [...] שהרי אמר ה' וכל אדם לא יהיה באהל מועד בבואו לכפר בקדש עד צאתו' [ויקרא טז, יג], ולפיכך משביעין אותו". ההשבעה והוידויים מלמדים שגם בעמדו לבדו מול קונו עדיין מייצג הכוהן את ה"ביתים" שבשמן ובשליחותם הוא משמש.⁴²

משנת הסיום⁴³ של סדר העבודה מבליטה את תפקידה הכפול של המילה "בית" במסכת: "ומלוין אותו עד ביתו ויום טוב היה עושה לאוהביו בשעה שיצא בשלום מן הקדוש". ברור כאן שהמילה "ביתו" מציינת את מקום מגוריו של הכוהן, ושהכוהן תוזר משבעה ימי מגורים בבית המקדש למקום מגוריו הרגיל, אך שאר פרטי התיאור מלמדים כי התורה לביתו הפיזי מסמלת גם את תורתו ל"ביתו" החברתי, ותיאור זה סוגר את המעגל שנפתח בפרישה מהבית בתחילת המסכת. בהפרשה מביתו שבתחילת המסכת, הכוהן מתחנך מהמסגרות הרגילות שלו ונכנס, שלב אחר שלב, למסגרת שהוא עומד בה לבדו מול קונו. בסוף סדר העבודה קהל רב מלווה את הכוהן הגדול בחזרתו לביתו, ושם הוא חוגג עם "אוהביו" את הסיום המוצלח של עבודתו למענם ולמען בית ישראל.⁴⁴ כך משמש ה"בית" בתור "תתימה מעין פתיחה" לסדר העבודה, הן במישור הגאוגרפי הן במישור החברתי.

41 תפקיד בית דין הגדול לייצג את כלל ישראל מובלט במשנה בכמה מקומות, כגון ראש השנה ב, ז – ג, א וסנהדרין א, ה וב, ד, ועיין רי"ד סולובייצ'יק, "קביעת מועדים על פי הדאיה ועל פי התשובין", בתוך קובץ תיודשי תורה: הגר"ם והגר"ד סולובייצ'יק, ירושלים [תש"ד], עמ' מז–סח, וע"ע וולפיש, תופעות, עמ' 31–33; הנ"ל, שיטת העריכה, עמ' 102–104, 297 ואילך; הנ"ל, מגמות, עמ' 88. מיכאל ד' שוורץ, אדם ומקום בתיאור עובדת המקדש ביום הכיפורים, הרצאות האורת של מרכז איגבורג ונרט ללימודי ירושלים, ט (תשס"א), בר־אילן (אנגלית), עמ' 5 ואילך, עומד על התיודש שבמשנה (לעומת התורה), שהכוהן הגדול כפוף לתכמים, אך שוורץ מפריז על המידה בטענותיו כאילו "The High Priest is portrayed in the Mishnah as utterly passive" וכאילו המשנה תורגת משאר המקורות בדגש שהיא שמה על תולשותיו ומגבלותיו של הכוהן הגדול. שוורץ מציג הן את התמונה העולה מן המשנה הן את התמונה העולה מהפיוטים וממקורות אתרים באופן תד ותד־משמעי מדי.

42 המומנט הפרדוקסלי של ההשבעה, המבטאת בעת ובעונה אחת הן את בדידותו של הכוהן הן את הקשר האמיץ בינו לשולתיו, מובלט במשתק לשוני נוסף בין "מפרישין" במשנה א ל"פורשין" במשנה ה, ועיין מה שכתבתי בוולפיש, משתקי לשון, עמ' 81.

43 גם זו טכניקה ספרותית הרוותת במשנה, ועיין וולפיש, שיטת העריכה, עמ' 5, ובמקורות שצוינו שם בהערות 28–30.

44 בפיתות הנקודה הזאת נעזרתי בהערותי המתכימות של ר' יעקב נגן.

4. מטרת הפרשת הכוהן על פי מקורות תלמודיים נוספים הכלים הפרשניים-המפורתיים שהדגמנו כאן סייעו בידנו לעמוד על שני פירושים למילה "ביתו", לבססם ולעמוד על השלכות רעיוניות של שני הפירושים. עמדנו על שתי מטרות אפשריות להפרשת הכוהן: לשמור עליו מטומאה ולקדשו לעבודת היום. מצאנו אסמכתאות לכל מטרה באמצעות מגוון הכלים הפרשניים והמפורתיים שהפעלנו: אופיין ומטרתן של הלכות נוספות בהמשך הפרק (מעשיו של הכוהן במשנה ב; השמירה הקפדנית מפני הטומאה בכמה מקומות בפרק); מילה מנתה (בית); פרשנות פנים-משנאית (פרה פרק ג); מקבילות במפרות התנאית (תוספתא, ספרא).

אפשר לראות קשר בין שתי המטרות השונות לבין שתי הררשות המובאות בשני התלמודים כמקור לדין הפרשת הכוהן: ר' יותנן דורש – כמו הספרא שהובא לעיל – מהפסוק בסוף פרשת ימי המלואים (ויקרא ת, לד): "כאשר עשה ביום הזה צוה ה' לעשת לכפר עליכם – לעשות אלו מעשי פרה, לכפר אלו מעשי יום הכפורים", וריש לקיש דורש מהפסוק (שמות כד, טז): "וישכן כבוד ה' על הר סיני ויכסהו הענן ששת ימים ויקרא אל משה ביום השביעי".⁴⁵ אפשר להבין מדברי ר' יותנן שמדובר בהפרשה לשם טהרה כפי שראינו לעיל בספרא, ואילו לדיש לקיש נראה כי שהיית משה בענן לפני עלייתו אל ה' נועדה לשם קרובה. אבל ניתן להבין את המתלוקת באופן אחר, כפי שהמביר ר"ד סולובייצ'יק:

אם הילפותא היא מסיני הרי שהמתייב הוא ביאת מקדש [...] דכך נקבעה ההלכה דכל הבא לפני השכינה טעון הכשר והכנה לעצם עמידתו לפני ה' [...] ואילו לר' יותנן דיליף ממלואים נראה שההפרשה היא בבחינת הכשר והכנה לעבודת יום הכפורים שיש כאן תוכה להיערך כדי שתתקיים עבודת היום בהכשרה, שכן כל מגמת המלואים היתה לתנן ולהכין לקראת העבודה העתידה.⁴⁶

לפי ההסבר הזה, ר' יותנן וריש לקיש ממכימים שההפרשה נועדה לשם קרובה, אך נחלקו באשר לאופייה ומגמתה של הקרובה. לדעת ד' יותנן הקרובה היא בבחינת תינוך והכנה לעבודת היום, ואילו לדעת ריש לקיש הקרובה היא הכנה נפשית ורוחנית לתוויה הגדולה של כניסה לתוך קודש הקודשים. ממקור נוסף יש ללמוד שהרעיונות של טהרה וקרובה עשויים להיתפס

45 לדעת התוספות, יומא ד ע"א, ד"ה "נכנסו" ור"ה "הזאה", והלבני, מקו"מ, עמ' א, הערה 2, אין הדרשות הללו אלא אסמכתאות, והלבני מוסיף כי הסיבה האמתית להפרשת הכוהן הגדול היא "שמא תמצא אשתו ספק נדה וכו'".

46 סולובייצ'יק, עבודת יח"כ, עמ' ז. אפשר לומר כי הכשרת כוהן לעבודה בשבעת ימי ההפרשה דומה לחינוך הכוהנים לעבודה בשבעת ימי המילואים, ובכך להדק את הזיקה בין הפרשת הכוהן לדגם של ימי המילואים.

כרעיונות המשתלבים זה בזה, ולא כשתי חלופות המנוגדות זו לזו. כך שנינו באבות דבני נתן, נו"ב, פרק א:

משה נתקדש בענן כל שבעה שנאמר "ויעל משה אל ההר ויכס הענן את ההר וישכון כבוד ה' על הר סיני וגו'" [שמות כד, טז] מכאן שתזר עליו הכבוד כל שבעת הימים וקדשו כדברי ר' יוסי הגלילי [...] משה נתקדש בענן כל שבעה וקדש את אהרן ואת בניו כל שבעה שנאמר "ויקח משה משמן המשתה ומן הדם אשר על המזבת וגו'" [ויקרא ח, ל] אלעזר שרף את הפרה והזה ממנה על כל ישראל כל שנה ושנה. אמר ר' יוסי היא הטהרה הנוהגת לרחוקות.⁴⁷

גם בהמשך המסכת ניתקל בנהגים הניתנים לפירוש הן כנוהגי טהרה הן כנוהגי קדושה, כגון טבילותיו של הכוהן הגדול, ואכמ"ל.

5. מטרות יחידת ההוראה

ליתידת ההוראה הזאת אציע את המטרות הבאות:

מטרות ידע

- התלמיד יכיר את ההלכות העומדות בדקע משנתנו:
 - א. אין עבודת יום הכיפורים כשרה אלא בכוהן גדול.
 - ב. טומאה פוסלת את הכוהן מעבודה, כגון טומאת הבא על הנדה וטומאת קרי.
- מונחים: לשכת פלהדרין, בית אבן, כוהן השורף את הפרה, הזיית מי תטאת, שליתות
- הצורך שהכוהן הגדול יהיה נשוי
- התלמיד ידע ויבין את שני ההסברים להפרשת הכוהן הגדול: שמירה מטומאה והכנה לקדושה

מיומנויות

- זיהוי מילה מיוחדת במשנה
- פירוש המשנה על פי מקבילות תנאיות
- פרשנות פנים-משנאית
- מציאת מילה מנתה ופרשנותה
- ניתוח רעיוני של מחלוקת פרשנית
- השלכות רעיוניות של מקורות דרשניים

⁴⁷ יש לציין כי מצאנו במקרא במקומות רבים את השורש קד"ש, במשמע "טהר", עיין לדוגמה: שמות יט, י; ויקרא יא, מד; שמואל ב יא, ד.

רעיונות ומסרים

- התלמיד יבין ויפנים את גודל האירוע של כניסת הכוהן הגדול לפניי ולפנים.
- התלמיד יבין ויפנים את התשיבות הגורלית לעם ישראל של עבודת יום הכיפורים.
- התלמיד יבין ויפנים את גודל השליחות המוטלת על כתפיו של הכוהן הגדול ואת מתויבותו העמוקה לשולתיו.
- התלמיד יבין ויפנים את מומנט הבדידות העמוקה בשליחותו של הכוהן הגדול.
- התלמיד יבין ויפנים את הצורך כההליך של הכשדה לקראת תפקיד חשוב על מנת להתכונן אליו מבחינה נפשית ורוחנית.
- התלמיד יבין את המושגים טהרה וקדושה ואת ההבדלים ביניהם.
- התלמיד יתוודע לעומק מתשבתם של תכמי המשנה ולתתכום הרב בעריכתה.

מתוך המטרות הללו נראה שיש לדרג בעדיפות העליונה את המיומנויות הקשורות לזיהוי הקושי במשנה ולשימוש במילה מנחה ואת המטרות הרעיוניות-הערכיות הקשורות לתווייתו ולגודל אתריותו של הכוהן הגדול. מבחינת המיומנויות, "המילה המנחה" היא כלי זמין וקל לזיהוי, והיא מפתחת רגישות לשונית וקריאה צמודה. מבחינת המטרות הרעיוניות-הערכיות, נראה שהדגשת תוויית הכוהן ואתריותו לביתו ולעמו מתאימה לדגשים העולים מהטקסט, ועשויה גם לפתוח בפני התלמיד עולם רוחני עמוק ומרתק. על כן אציג ראשונה קווים למערך שיעור שבמרכזו תעמודנה המטרות הללו, ואתר כך אציע דרכים להרתיב את היריעה לתלמידים מתקדמים יותר.

6. הצעות דידקטיות

בניגוד ליתידת הלימוד שהצגתי לעיל, יחידת הלימוד שלפנינו שייכת למשנה הפותחת את המסכת, ועל כן ניתן את דעתנו לדרכי הכניסה של המורה והתלמיד לתוך עולמה של מסכת יומא. אם ברצוננו להשיג את המטרות שהצבנו לעצמנו בפסקה הקודמת ביתידת הלימוד העוסקת במשנה, יומא א, א, הרי שיש להקדים ליחידה זו מבוא למסכת שתכין את התלמיד לדון בשאלות שמבקש המורה להעלות מסביב למשנה. לשיעור המבוא נציב שלוש מטרות עיקריות: (א) הכרת הרקע המקראי של מסכת יומא; (ב) ידע בסיסי על עבודת יום הכיפורים ועל תפקידו המרכזי של הכוהן הגדול; (ג) גירוי התעניינותו של התלמיד בסוגיה שעל הפרק.

השגת המטרות הללו היא אתגר לא קטן, שכן הידע הבסיסי והרקע המקראי לעבודת יום הכיפורים נמצאים בפרק טז של ספר ויקרא, שהוא פרק ארוך ומורכב העוסק בנושאים טכניים רבים הרתוקים מעולמם של המורה והתלמיד. אין לוותר על לימוד מעמיק בויקרא טז, והדבר אפשרי במסגרות תינוכיות המלמדות בשיטה אינטגרטיבית שכן בהן ניתן לצרף שיעורי משנה במסכת יומא לשיעורי תורה

העוסקים בפרק המתאים. אך במרבית בתי הספר יצטרך המורה למצוא דרכים מעניינות ומתומצות להציג מתוך ויקרא פרק טז ראשי פרקים. ניתן, ולדעתי מומלץ, לפרוס את הלימוד של ויקרא טז לאורך הוראת מסכת יומא וללמוד כל פסוק בפרק במסגרת לימוד המשניות הקשורות אליו. כתלך מסיכום הלימוד של סדר העבודה (פרקים א–ז), אפשר לערוך טבלה משווה בין פסוקי המקרא למשניות המקבילות להם.

בשיעור המבוא למסכת יומא אפשר להדגיש את שאלת היער של כניסת הכוהן הגדול לתוך קודש הקודשים. מקריאת הפסוקים הראשונים של הפרק ("ואל יבא בכל עת אל הקדש מבית לפרכת [...] בזאת יבא אהרן אל הקדש" [ויקרא טז, ב–ג]) היה נראה שהפרשה מופנית לאהרן, השואף להיכנס אל קודש הקודשים ("מבית לפרכת" [שם, ב]), כנראה מתוך רצון לתווך את הקרבה הרבה לה' במקום שבו "אָאָה על הכפרת" (שם). ברם מהמשך הפרשה נראה כי הקרבות המובאים בידי הכוהן הגדול אינם אמצעי להשיג את המטרה של הכניסה לקודש, אלא הם והכפרה שהם מביאים הם המטרה של כל הטקס: "וכפר על הקדש מטמאת בני ישראל ומפשעיהם לכל תטאתם" (ויקרא טז, טז), "והיתה לכם לתקת עולם בחרש השביעי בעשור לתדש [...] כי ביום הזה יכפר עליכם מכל תטאתיכם לפני ה' תטהרו" (שם כט–ל).

המתת בין שתי המגמות הללו, המדגישות בטקס יום הכיפורים את הכניסה למקום השכינה או את הכפרה והטהרה של המקדש והעם, כבר הורגש בירי המפרשים. שתי דרכים עיקריות הוצעו כרי ליישב את הקושי: (א) הגישה ההרמוניסטית, המניחה שמטרת הטקס היא הכפרה והטהרה והמפרשת את פסוקי הפתיחה של הפרק בהתאם לכך;⁴⁸ (ב) הגישה הדיאלקטית, הטוענת כי הפרשה מציגה שתי מטרות שונות לסדר העבודה, וכי כל אחת מהמטרות עומדת במרכז הטקס בהקשר מסוים ובכניסות מסוימות.⁴⁹ לפי גישתו של המורה ואופייה של כיתתו הוא יבחר את הדרך להציג ולבאר את שני המומנטים הגדולים המודגשים

48 כגון רעת מקרא, ויקרא, ב (מפורש בירי מנחם כולה), מוסד הרב קוק, ירושלים, תשנ"ב, נספחות, עמ' 117, הכותב: "לכך נראה שכל פרשתנו מרכזה רק על אדות יום הכפורים [...] ובאשר לתמיהה על שיום הכפורים נזכר רק בסוף, אפשר לומר, שהפתיחה היתה צריכה להורות תחילה על האסור הכללי התמור של כניסה כקודש הקדשים והיתה צריכה להסביר, מה עליו על הכהן לעשות כאשר מותר לו להכנס לשם [...] זאת ועוד. יש שפרשה אינה מזכירה את הטעם העיקרי שכל כולה מיוסדת עליו, אלא בסופה [...]".

49 כגון הגר"א, המוכא כתוספת בסוף ספר חכמת אדם לר' אברהם רנציג, ירושלים, לוין-אפשטיין, תש"ל, הטוען כי יש להבחין בין אהרן, הרשאי להיכנס בכל עת אל הקודש אם יעשה את העבודות המתוארות בפרשה, לשאר כוהנים גדולים לדורותיהם, שעליהם אומר הכתוב: "והיתה לכם לתקת עולם בחרש השביעי בעשור לתדש". מדבריו משתמע לכאורה שעבור אהרן המטרה היא הכניסה לקודש ואין העבודה והכפרה אלא אמצעי, ואילו לדורות יש לראות את העבודה והכפרה עיקר והכניסה לקודש הינה אמצעי להשיג זאת. ע"ע הרב מרדכי ברויאר, פרקי מועדות, ירושלים, חורכ, תשמ"ו, עמ' 512 ואילך, עמ' 519 ואילך;

בפדקנו: התוויה המדהיבה והייתודית של הכוהן הגדול העומד במקום השכינה וההתגלות והצורך התיוני לטהר את משכנו הארצי של הקב"ה – עם ישדאל ובית המקדש – מכתמי הטומאה והתטא העלולים לסלק את השכינה מעליהם. המורה יכול להציג את שני הדגשים בתור מתת או סתירה בין שתי קריאות של הפסוקים, הדורש יישוב הרמונים או דיאלקטי, או להציג מראש קדיאה הרמוניסטית של הפסוקים. כך או כך, חשוב לתלמידים להבין כי הכניסה לקודש הקודשים והעמידה במקום השדאת השכינה אינן אמצעי גרדא, ומומנט זה הוא תוויה רותנית הקובעת בדכה לעצמה.⁵⁰

השיעור השני יהיה שיעור הפתית של המסכת. הוא יעסוק במשנה הראשונה של מסכת יומא, ואפשר לפתות אותו בדיון תופשי או בעבודת כיתה מסביב לשאלה: מה צריך הכוהן הגדול לעשות על מנת להתכונן ליום הגדול? אפשר להתמקד בהיבט האישי-הרותני של השאלה: איך הכוהן מתכונן מבחינה נפשית ורותנית לחוויה הגדולה או למשימה הגדולה המוטלת על כתפיו? (לדוגמה: המודה מספר שארכאולוגים מצאו יומן של כוהן גדול, והוא מתאר בו את כל התהליך של סרר העבודה. התלמידים מתבקשים לדמיין ולתאר מה כתוב ביומן). אפשר להוסיף לזה גם את ההיבט הציבורי: כיצד הציבור נערך לוודא שהכוהן יוכל למלא את התפקיד התיוני המוטל עליו? (האדכאולוגים מצאו תזר של מנכ"ל משרד הדתות מתקופת בית שני...).

אם בותר המורה להרתיב את הידיעה ולעמוד על כל ההיבטים הללו, הוא יכול לתלק את הכיתה לקבוצות ולבקש מכל קבוצה להתמקד בהיבט אחר של השאלה. ההתלטה של המודה אם לפרום את כל היבטי השאלה או להתמקד בהיבט זה או אתר תלויה בגורמים דבים, וביניהם: רמת הכיתה, הנקודות והמקורות שהמורה מבקש להדגיש בהמשך השיעור, ומסגרת הזמן שהמורה מוכן להקדיש ליתידת הלימוד הזאת.

אתרי הדיון יקראו המורה והתלמידים את המשנה יתד ויעלו את השאלה: למה נועדה הפרשת הכוהן? התלמידים יעלו תשובות אשר יתבססו, מטבע הדברים, על רעיונות שהועלו בדיון הפותח. המורה יסב את תשומת לבם של התלמידים לקושי בלשון המשנה ("מביתו") ויעמדו על שני הפידושים האפשריים למילה. התשובה לשאלה הזאת תתמקד במילה המנתה "בית". אם רמת התלמידים ומסגרת הזמן מאפשרות זאת, יכול המודה להוסיף את התוספתא, את ההשוואה למסכת פרה או את המקורות המדרשיים להפרשת הכוהן. אין ללמד את כל העניינים באופן

הרב יואל בן-נון, "היום השמיני ויום הכיפורים", מגרים, ח (תשמ"ט), עמ' 10 ואילך; רור

הנשקה, "לסדר העבודה ביום הכיפורים", מגרים, לג (תשס"א), עמ' 18 ואילך.

50 הצעה לדרך הוראת ויקרא טז, הקוראת את הפרק קריאה הרמוניסטית, בהרגשת התשיבות העצמית של הכניסה אל הקורש, מצויה אצל ניסן אורט, תורת הקרבנות לישראל: שעורים בהוראת ספר ויקרא, ירושלים, ראובן מס, תשמ"ה, עמ' 135 ואילך.

פרונטלי – מקצת העניינים יכולים להילמד במסגרת עבודות כיתה או שיעורי בית, והמורה יורא שהתלמידים התמודדו בהצלחה עם השאלות ויסקם את המסקנות העולות מהן. עם זאת, הוספת המרכיבים הללו להוראת היחידה תצריך הקצאת זמן נוסף על שיעור המבוא ושיעור הפתיחה של המסכת. ברם יש שיקולים העשויים להצדיק זאת, ועל המורה להביא בחשבון את הנקודות הבאות:

א. תשיבות רבה לכלים שהתלמידים עשויים לדכוש. התוספת והפרשנות הפנים-משנאית הן כלים בעלי חשיבות עליונה לפדשנות המשנה באופן עצמאי ומעמיק בידי התלמיד. הדרשות על המשנה מורות על היחס ההדדי בין הבנה מעמיקה של המשנה לבין הפרשנות התלמודית. לעומת זאת, המורה עשוי להתמקד כאן באתר מהכלים או בחלקם ולדאוג שהתלמידים יפגשו כלים אחדים ביחידת לימוד אחת. לדוגמה: את הפרשנות הפנים-משנאית יכול התלמיד ללמוד דרך ההשוואות הרבות והמעניינות בין מסכת יומא למסכת תמיד. כמובן, אינה דומה היכרות עם כלי פעם אחת לכמה מפגשים עמו.

ב. יחידת ההוראה הזאת אינה עוסקת במשנה אתה בלבד – דרך משנה זו התלמיד מכיר את תמש המשניות הראשונות של המסכת. ניתן להשקיע זמן רב יותר ביחידת ההוראה הראשונה של החטיבה הזאת ולקצר מעט בהודאת המשך החטיבה.

ג. ההשוואה למסכת פרה אינה מסתכמת במשנה א, והיא משליכה גם על הבנת משניות נוספות בפתיחת המסכת. על כן יכול המורה לדלג על הפרשנות הפנים-משנאית בשיעור הפתיחה ולהשלים את התסר מסביב למשנה ב. לחלופין הוא יכול להשקיע יותר במשנה א ו"לקצור את הרוותים" כשיתקדם להוראת משנה ב.

ד. התוספתא, הפרשנות הפנים-משנאית ודרשות המובאות בגמרא תשובות לא רק לשם הבנת המשנה, אלא ככלים המפגישים את התלמיד עם דרכי החשיבה התלמודית. לימוד משנה באמצעות הכלים האלה מסייע לתלמיד לבצע את המעבר מלימוד משנה ללימוד גמרא.

הדין האחרון מבליט את חשיבותה של החשיבה החינוכית והדידקטית ארוכת הטווח. המורה יבחר את דרכי ההוראה של כל יחידת לימוד טוב יותר אם הוא ישקול במבט ארוך טווח את הידע, את המיומנויות ואת המסרים שהוא מתעתד להשיג ביחידות הוראה אחרות במשך השנה. תכנון הוראת המשנה לטווח הרחוק אינו נפוץ ואינו קל ולא כאן המקום לדרן בו. כאן רק נעיר שהניתוח הספרותי של המשנה תורס רבות לתכנון כזה, מכיוון שהוא מאפשר למורה (ולתלמיד) לדאות את הקשרים המתבריס בין המשניות השונות והופכים אותן ליחידה אחת, יחידה בעלת מאפיינים ומסדים משותפים.

במאמר זה דנתי דק בשתי משניות שאפשר ללמד בשיטה המוצעת ובמעט מהכלים הספרותיים העומדים לרשותו של המורה. אם הזרעים הקטנים האלה ייקלטו וינבטו, הם עשויים לדעתי להכות שורשים עמוקים ולהפרות את חשיבתם החינוכית של מורים למשנה בכל השכבות ובכל דמות הלימוד.

הקניית מיומנויות חשיבה באמצעות סוגיות תלמודיות

צבי קנריק

מבוא

התלמוד כפוף לדרכי חשיבה חרות, ללוגיקה ייחודית, לשיטות ניתוח, לוויכוח, לטיעון, לנימוק ולדיון מורכבים ומסובכים עבור התלמיד הצעיר. לא בדור מי חיבר וערך את התלמוד הבבלי,¹ לא ברור כמה עורכים היו לו (Jacobs 1984), לא ברור באילו שיטות ואמצעים רוכז החומר, אך אין ספק שהוא חיבור גאוני ובכל סוגיה וסוגיה טמונות מטרות למידה סמויות המובעות בשיטה ייחודית, שרק בהעמקה ובהרגלי למידה נכונים ניתן להפיק מהם את מרב המסר הגלוי והסמוי (כהנא 1996).

עורך התלמוד חושב וגורם ללומד הסוגיה התלמודית לחשוב חשיבה מ"סדר גבוה".² באמצעות החשיבה התלמודית נוכל גם אנו המורים להעשיר את התלמיד

* תלקים ממאמר זה נכתבו במקור עבור המרכז להוראת התשיבה – מכון ברנקו וייס לטיפוח התשיבה, כדי להוכיח את יעילותו של לימוד התלמוד ככלי לפיתוח התשיבה בקרב ילדי ישראל.

1 במאה השנים האחרונות עסקו בשאלה זו תוקרים רבים כמו טננבלט (1972) ויעקב קפלן (Kaplan 1973). קפלן מביא בצורה מקיפה כמה דעות ומבקר אותן, למשל של גרץ, פרנקל, רפפורט, בריל, ויס, הלוי וג'אויץ. גם היימן קליין (Klein 1947) רן בנושא, וכן אלבק 1976, הלבני 1968, ויס 1943, פרידמן 1978, Jacobs 1984, ברורי תש"ן, מורג תשנ"ג.

2 לרעתי לימור קטע גמרא מקנה לתלמיד "מיומנויות חשיבה מסדר גבוה". לפי רוניק (Resnick *Education and Learning to Think* 1987, מובא אצל זוהר 1996), לתשיבה מסדר גבוה כמה אפיונים:

התלמיד עושה שימוש בדפוסי חשיבה שונים במהלך לימוד הקטע: "תשיבה מסדר גבוה אינה אלגוריתמית"; "תשיבה מסדר גבוה מסתיימת לעתים קרובות בפתרונות מרובים, שלכל אתר מהם יתרונות וחסרונות, ולא פתרון יחיד וברור"; "תשיבה מסדר גבוה כרוכה בשימוש בקריטריונים מרובים, ונוטה להיות מורכבת"; "תשיבה מסדר גבוה כרוכה לעתים בתוסר וראות"; "תשיבה מסדר גבוה כרוכה בבניית משמעות"; "תשיבה מסדר גבוה דורשת מאמץ"; "תשיבה מסדר גבוה כרוכה בוויסות עצמי של תהליכי החשיבה, ואינה תלויה באתרים בכל צער מתשכתי".

הצעיר במיומנויות חשיבה רבות ומגוונות. אחת הדרכים להקנות לתלמיד הרגלי חשיבה מפותחים היא להתמקד בדרכי החשיבה התלמורית באמצעות בדיקת דרך המתשבה של עורך הסוגיה.

הלימוד נעשה באמצעות חשיבה. איכות הלימוד תלויה באיכות המחשבה של הלמידה. הטענה כי ידע מנותק מתשיבה לוקה אמנם בחסד, אך נטועה עמוק גם במסורות פילוסופיות. ג'ון מקפק (McPeck 1981) רן בעניין זה וטוען כי מנקודת מבט פילוסופית אין ידע בלי חשיבה. תלמיד בגיל בית הספר אינו מסוגל להבין את מלוא המסר שעורך הסוגיה רצה להעביר לו (ברוך כלל גם מבוגר אינו מסוגל לכך). מטרת המורה היא שעומק הלימוד יהיה אופטימלי, וכדי להגיע לעומק כזה חייבים להרגיל את הפרט לחשיבה איכותית.

בימינו בשל ריבוי המידע המטרות החינוכיות שונות לעומת אלה שהיו מקובלות לפני שניים-שלושה דורות. ראשית, עיקר המטרה החינוכית תהיה להקנות מיומנויות חשיבה. גם לפי אלה הרואים בקניית הירע עיקר, קניית הבלים והטיפול בידע ובמיומנויות חשיבה הנלוות אליהם הם הדרך העיקרית להתמודד עם שינויים הצפויים לפרט במערכת התינוך. לדעת רבים הקניית מיומנויות חשיבה מעצבת את התלמיד כאדם מוסרי ואוטונומי המתאים לחיים בתכרה דמוקרטית (זוהר 1996).

חוקרים העלו את ההשערה ש"ללימוד החריי יתרון בפיתוח כישורי חשיבה כלליים" (לוי, דמבו וסיגלד 1997). לדעתם ייתכן שהסיבה היא שהלומד תלמוד מתעמק בשיטתיות בסוגיות התלמוריות ובונה לעצמו הרגלי ביקורת על הטקסטים, מתוך הפעלה של אסטרטגיות לוגיות המעניקות לו ביטחון שהוא יכול להשתמש בהם גם בתחומים אחרים. לדעתם הרבר נעשה משום שהלומדים מתמודדים בעצמם עם הטקסט בלימוד ב"חברותא", שיטה המפתחת חשיבה עצמאית.

פיתוח החשיבה הוא כמו פיתוח אוצר מילים. גם אם לא נפרש לתלמיד שום מילה במשך השנים, כאשר הפרט עוסק בלימוד יום יום, הוא ידכוש בעצמו אוצר מילים נכבד. אך אם המורה יתעכב וילמד באופן ישיר מילים או כללים ברכישת מילים, התוצאות יהיו יותר טובות. כן החשיבה – גם בלי ריון מפורש ומיקוד ישיר של המורה יקנה התלמיד מיומנויות חשיבה. אבל אם נרע להתמקד ולהפיק בעקיבות תהליכי חשיבה, ובאמצעותם כישורי חשיבה, אז אפשר יהיה להגיע לשיפור של ממש בהרגלי החשיבה של התלמיד, עד כדי מהפכה בחינוך.³

3 בעיקר בחינוך הדתי שלימוד התלמוד הוא מרכיב חשוב שלו, הן מבחינת היקף שעות הלימוד הן מבחינה ערכית.

התערבות מערכת החינוך בהקניית מיומנויות חשיבה

לדעת חוקרים ניתן להקנות לתלמידים תהליכי חשיבה נאוצים ואין זה רק כישרון מולד.

התערבות חינוכית בהחלט מסייעת ברכישתם של כישורי חשיבה. לדעת לורן רוניק יש להטביע בחלמיד גם נטיות חשיבה (נטייה חשיבה היא מוטיבציה לחשיבה, ובעיקר לחשיבה ביקורתית) כדי לממש את היכולת (Resnick 1987). נמצא שאין מחאם בין אייקיו לנטייה לחשיבה (הוא בדק זאת בחשיבה ביקורתית). רוניק מצא שיש כמה גורמים עיקריים בקנייה של נטיות חשיבה:

1. חברה וסביבה – כאשר החברים, ההורים, החקשורה וכו' משתמשים בתהליכי חשיבה מסוימים, והפרט חשוף אל כישורי חשיבה אלה, אז הפרט מונע להשחמש בתהליכים אלה.
2. חינוך – הקניית ערכי חשיבה. מורים מניעים חלמידים להשחמש בכישורי חשיבה מגוונים. עצם ההחצסקות התמידית בתהליכי החשיבה של עורך הסוגיה והחמקדוח בהרגלי החשיבה של הפרט הם התורמים העיקריים לקניית נטיות חשיבה נאוצות.
3. גיסיון חיים – כאשר הפרט מקבל חיזוקים אינטרינזיים ואקסטרניזיים בשימוש בכישורי חשיבה, הוא ימשיך להשחמש באותם תהליכי חשיבה פעמים רבות.

אני משער שבאמצעות הסוגיות החלמודיות נוכל להקנות את כל כישורי החשיבה שמחנכים וחוקרים רואים חשובים לאדם חרבותי בן זמננו. מעצם ההחצסקות בדרכי החשיבה של עורך הסוגיה והעלאהן אל פני השטח בעקיבות נעשיר את החלמיד בהרגלי חשיבה ברמה גבוהה יותר ובנטיות חשיבה חדירות. על המורה לשלוט בתהליכי החשיבה שהשחמש בהם עורך הסוגיה כדי להעביר לחלמידיו את מהלך הטקסט, את עומקה של החשיבה התלמודית וגם מיומנויות חשיבה חדשות. מורה המדגיש תהליכי חשיבה וחושף אותם, יקנה לתלמידיו כמה מיומנויות חשובות:

1. מיומנויות חשיבה כלליות.⁴ "זו חהיה מהפכה אם אנשים ידעו כיצד פועלח החשיבה שלהם, הם יישמו את הידע שלהם בכל חחום".⁵
2. הרגלי למידה לעומק. בהבנת דרכי החשיבה החלמודית ניתן לענות על קשיים שהיו לפרשנים בחקופה הראשונים ובתקופה האחרונים.

4 נמצא במחקר אמפירי שערכו שלמה קניאל ורבקה דייכנברג (תש"ן) מאוניברסיטת בר-אילן – תלמידים שלמדו בשיטת חשיבה שיטתית בדגש במטה-קוגניציה שיפרו את הישגיהם גם במקצועות אחרים (היועץ החינוכי, תש"ן).

5 קניאל 1997.

3. מיומנות ויכולת אסטדטגית להכנה עצמית של חומר תדש. התלמיד קונה כלים להבין את המהלכים להכנה עצמית המובילה להיסק ומילוי נכון של המפות הקוגניטיביות, דהיינו תרשימים קבועים הנותנים ביטוי לתהליכי התשיבה של הסוגיה (קנריק תש"ם). הדבר מקל על התלמיד להבין סוגיות חדשות כאשר הוא לומד בעצמו.⁶ באמצעות הכנה עצמית של המפות הקוגניטיביות, ירכוש התלמיד גם את היכולת לבנות בעצמו גרפים, תרשימים ומפות כדי להמחיש לעצמו את הסוגיה באופן היעיל ביותר.
 4. מיומנויות מטה-קוגניטיביות⁷ (תשיבה על התשיבה העצמית) ומטה-אסטרטגיות.⁸ "מי שילמד מטה-קוגניציה, יתשוב בצורה טובה יותר, ידע לתבד עקרונות חשיבה מתתומים שונים ויפעיל אסטדטגיות תשיבה בהתאם לידע שבדורו".⁹
 5. המורה ילמד על ידי תדגום ההוראה והדידקטיקה התלמודית שהשתמש בה עודך הסוגיה לשיטות הוראה וככלי לשימוש בכיתה.¹⁰
- 6 למידה פעילה שבמהלכה הלומדים יוצרים את ההכללה בעצמם מאפשרת העברה טובה יותר מאשר קבלה סבילה של העקרונות השונים (Nickerson, Perkins & Smith 1985). לכן למידה פעילה באמצעות המפות הקוגניטיביות שיכינו התלמידים בעצמם מעוררת העברה לסוגיות אחרות. לדעת דור פרקינס וגבריאל סלומון (Perkins & Salomon 1989) יש שני סוגי העברה, high road and low road. ה-high road מאופיין בהפשטה מורעת (mindful abstraction) של כלל או עיקרון מתוך הדוגמה המסוימת שעוסקים בה. לדוגמה: באמצעות המפה הקוגניטיבית ילמד התלמיד מה מסמל המונח "ורמינהו" ויבין לעומק באמצעות הסמלים המופיעים בתרשים (\Leftrightarrow) את המשמעות העמוקה של סוגיה מסוג זה. בפעם הבאה כאשר ייתקל בסוגיה מסוג זה יהיה לו קל לפענח משום שהוא כבר שולט בלוגיקה של סוגיה כזו. ה-low road מאופיין בזיהוי הקשרים המגוונים, והתהליך מתרחש בסיוע הפעלה (triggering) אוטומטית בתתום תרש של התנהגות שנלמדה היטב. לדוגמה: מיומנות קריאת הקטע עם עזרה של פרשנים שונים כמו רש"י ושינון. התלמיד לומד לעשות זאת ביעילות מעצם הקריאה בגמרא והכנת התומר הנלמד בעצמו. כל סוגיה מרחיבה את מיומנותו הכללית, ואז הוא יכול להשתמש בכישורים מגוונים שרכש בסוגיות השונות אף על פי שהסוגיה התדשה אינה דומה לסוגיות קורמות שלמר.
- 7 יש ללמד העברה כנושא מטה-קוגניטיבי בפני עצמו (Nickerson, Perkins & Smith 1985). על המורה להדגיש בכיתה מודעות רפלקטיבית (של תשיבה על אסטרטגיות שהוא משתמש בהן) כדי שהפרט יהיה מודע באופן עקיב לתשיבה של עצמו. כל סוגי ההעברה שהזכרתי בהערה הקודמת מונחים על ירי מטה-קוגניציה. התהליך מתאפשר כאשר יוצאים מדוגמה מותשית בתתום אתר, מעבדים אותה באמצעות תהליך מודע ומכוון של תשיבה ויוצרים הכללה שניתן ליישם אותה בתתום אתר (זוהר 1996).
- 8 פירוש הדבר כי הפרט לא רק יהיה מסוגל לבצע אסטרטגיה אלא גם יבין מה עומד מאחוריה. הוא ידע איך, באיזו סוגיה ומדוע יש להשתמש במפה הקוגניטיבית המסוימת שהתרגל להשתמש בה. שימוש תדיר במפה הקוגניטיבית אינו מעיד על הבנת השימוש בה.
- 9 קניאל 1997.
- 10 לדוגמה, הוראה באמצעות קונפליקט קוגניטיבי.

אביא דוגמה אמפירית (מסוגיה שגלמדה בכיתה ח' בשנת הלימודים חשנ"ז).

אחמר: שומר שמסר לשומר. רב אמר: פטור. ורבי יוחנן אמר: חייב. אמר אביי: לטעמיה דרב, לא מבעיא שומר חנם שמסר לשומר שכר, דעלוי עלייה לשמירחו, אלא אפילו שומר שכר שמסר לשומר חנם, דגרועי גרעה לשמירחו, פטור. מאי טעמא? דהא מסרה לבן דעת. ולטעמיה דרבי יוחנן, לא מיבעיא שומר שכר שמסר לשומר חנם, דגרועי גרעה לשמירחו, אלא אפילו שומר חנם שמסר לשומר שכר, דעלוי עלייה לשמירחו, חייב. דאמר ליה, אין רצוני שיהא פקדוני ביד אחר. אמר רב חסדא: הא דרב לאו בפירוש אתמר אלא מכללא דהנהו גינאי, דכל יומא הוו מפקדי מרייהו גבה דההיא סבחה. יומא חד אפקדינהו לגבי חד מינייהו. שמע קלא בי הלולא, נפק אזל, אפקדינהו לגבה דההיא סבחה. אדאזל ואחא אננוב מרייהו. אחא לקמיה דרב, ופטריה. מאן דחזא, סבר משום שומר שמסר לשומר פטור. ולא היא, שאני החם, דכל יומא נמי אינהו גופייהו, גבה דההיא סבחה, הוו מפקדי להו. יחייב רבי אמי, וקאמר לה להא שמעחא. איחייב רבי אבא בר ממל לרבי אמי: השוכר פרה מחבירו, והשאלה לאחר, ומחה כדרכה, ישבע השוכר שמתה בדרכה, והשואל משלם לשוכר. ואם איתא? לימא ליה, אין רצוני שיהא פקדוני ביד אחר. אמר ליה הכא במאי עסקינן, בשנחנו לו (רשוח הבעלים) [הבעלים רשוח] להשאל. אי הכי? לבעלים בעי לשלומי? דאמרו ליה, לדעתך. מחייב רמי בר חמא: המפקיד מעות אצל חבירו, צורן והפשילן לאחריו, מסרן לבנו ובחו הקטנים ונעל בפניהם שלא כראוי חייב, שלא שמר כדרך השומרים. טעמא, דקטנים — הא גדולים פטור. אמאי? נימא ליה, אין רצוני שיהא פקדוני ביד אחר? אמר רבא: כל המפקיד על דעת אשחו ובניו הוא מפקיד.

אמרי נהרדעי דיקא נמי: דקחני, או שמסרן לבנו ובחו הקטנים חייב, הא לבנו ולבתו הגדולים פטור מכלל דלאחרים לא שנה גדולים ולא שנה קטנים חייב, דאם כן, ליחני קטנים סחמא, שמע מינה (בבלי, בבא מציעא לו ע"א).

מקטע זה אפשר להקנות מיומנויות חשיבה רבות (ונדבר רק על חלק מהן).¹¹

11 לדוגמה, המיומנות הראשונה של הטקסונומיה של כלום היא ההבנה, ורגותיה הן תרגום ופירוש. התרגום של המילה הוא הרמה הנמוכה של ההכנה כעת ההוראה. המילים, הקטע או כל הסוגיה יבוטאו במילים אחרות, בכתב או בחרשים גרפי. "תרגום הוא התהליך האינטלקטואלי של העברת הרעיונות הכלולים במסר לצורות חקשורת מקבילות" (סאנדרס, "כיצד לשאול שאלות בכיתה", 1973, מובא אצל כהן 1991, עמ' 130). לרעת בלוס (1976), "כרי שאפשר יהיה לפרש טקסט, חייב הקורא, בתחילה לתרגם כל אחר מחלקיו, עליו גם להבין את הקשרים בין התלקים ולארגן אותם במוחו כדי לקבל תמונה כוללת ולקשור את הטקסט לאוצר ניסיונו הקודם. לרעתי ההבנה מושחתת על הרעיון שלפיו ההוראה בנויה על עקרון אזור ההתפתחות הסמוכה (zone of proximal development) של ויגוצקי.

מובן מאליו שהמורה לא ירגיש בסוגיה זו את כל תהליכי התשיבה ולא ינסה להקנות את כל מיומנויות התשיבה שיוזכרו, כרי שלא יגיע למצב של עומס קוגניטיבי. גם לא כדאי להתעכב על סוגיה תלמודית של כמה שורות זמן רב מדי. אין ספק כי מגוון הסוגיות על סוגי התשיבה השונים שלהן, שהתלמיד לומר בהדרגה לשלוט בכולן, תורם לבקיאות בתלמוד, משפר את היכולת ללמוד לבר סוגיות תלמודיות ומפתח כישורי תשיבה (ניתן לכתוב על הלוח באותיות גדולות ככותרת את המיומנות שתודגש באותו היום. לדוגמה, יישום והעברה).

מיומנויות החשיבה הן רבות ומגוונות. קשה מאור לקבוע תלוקה ברורה ביניהן¹² משום שחלקן תופפות זו את זו (לדוגמה דירוג ומיון), ומקצתן אינן ניתנות לביצוע בלי מיומנויות אחרות (אי אפשר למיין בלי להכליל). העדפתי לא להתייחס למיומנויות על פי טקסונומיה מסוימת משום שיש תילוקי רעות בין החוקרים אם יש בכלל סדר במיומנויות. גם התוקרים הסבורים שיש טקסונומיה חלוקים בדעתם על הרירוג בה. התלטתי לתלק את המיומנויות לפי אברהם כהן (1991), משום שכהן יישם את השיטה של הוראת מיומנויות תשיבה מתוך המקצועות הנלמדים בבית הספר, וגם יישם אותן בתורה שבעל פה. יש הבדל של ממש בין שיטתי לשיטת כהן. כהן מפיק משיטת הוראה ייחודית, ומדירקטיקה שהיא במידה מסוימת דידקטיקה מלאכותית, מיומנויות תשיבה מגוונות. לדוגמה, כאשר התלמידים לומדים את הסיפור על לוט (בראשית יג), לשיטת כהן ישאל המורה את השאלות הבאות (כהן 1991, עמ' 21):

- רועי אברהם ורועי לוט רבו על... (לומדים מיומנויות של השערה, דמיון וסיבתיות).
- גם היום יש מריבות בין רועים. היום הם רבים על... (לומרים מיומנויות של השערה והשוואה).
- איזה אופי היה לאברהם? (לומרים מיומנויות של היסק וסינתזה).

בשיטה זו גולשים מהנושא ובדרך כלל סוטים מהעיקר. לפי שיטתי אנו נכניס את התלמיד לנעליו של עורך הסוגיה ונעלה אל פני השטח את דרכי החשיבה והאמצעים שנקט לפתרון בעיות. בלי לסטות מהעיקר ובלי לשאול שאלות מלאכותיות נוכל לטבוע בלומר את כל מיומנויות התשיבה המוזכרות בספרות התינוכית¹³ שמוטל על המורים ועל מערכת התינוך להקנות לתלמידיהם.

נמצא שבסוגיה זו של "שומר שמסר לשומר" יש מתלוקת בין האמוראים. יש תילוקי דעות בדבר הנימוקים לדעותיהם, וגם עולה השאלה אם הייתה בכלל

12 לדוגמה – במיומנות אנלוגית כותבת שרה מדרס: "Exactly what analogy is and is not remains a matter of debate. Most researchers agree that it is a *fuzzy concept*" (De Jong 1989, in Meadows 1994)

13 לדוגמה סוגיית "שומר שמסר לשומר".

מחלוקת ביניהם. בסוגיה ארבעה קונפליקטים ה"תופדים" מידע תרש (את הקטע אנתת בהמשך) ובאמצעותם ובאמצעות לוגיקת החשיבה שלהם נוכל להקנות לתלמיד את מיומנויות החשיבה המפורטת להלן.

מיומנויות חשיבה שניתן להפיק מלימוד תלמוד

1. הכללה

"הכללה, פירושה מציאת המושג העליון המציין את המשותף לאובייקטים נבדלים, אך שווים מבחינה מסוימת" (כהן 1991, עמ' 29). לפי אברהם מינקוביץ "הכללה היא תהליך של קישור אירועים [גירויים: עצמים, תופעות, התנהגויות] ושיוכם למתלקה על סמך הדמיון של בתינה אתה משותפת לפתות, תוך התעלמות מאותן הבחינות שהן ספציפיות לאירועים בודדים" (שם, עמ' 29).¹⁴

הכללה מאפשרת:

- לגלות את תוקיותו של העולם. אם לא תהיה לנו יכולת להכליל לא תהיה לנו יכולת להבין את תוקיות העולם (Nickerson, Perkins, & Smith 1985).
- להגיב תגובות מתאימות לגירויים התדשים הדומים לגירויים שנתקלנו בהם בעבר (Atkinson 1978). "ההכללה מתדשת כאשר הלומד מגיב תגובה מוגדרת לגירוי, תגובה שהגיב כבר בעבר לגירוי דומה" (Merill 1977, *Teaching Concepts*, מופיע אצל כהן 1991, עמ' 34). ההעברה היא "תולדה" של ההכללה;¹⁵ אי-אפשר לעשות העברה בין סוגיה לסוגיה ללא כישורי הכללה.
- להשיג יותר אינפורמציה מסוגים שונים של גירויים מאשר במצב שמתמקדים רק בגירוי מסוים (Marzano 1988, *Dimensions of Thinking*, מובא אצל כהן 1991).¹⁶
- לקנות כישורי הבתנה: עצם ההתעסקות בצד השווה בין עצמים, אישים, תופעות או מצבים גודמת מאליה להתמקד בהבדלים שביניהם.

14 אם לא נהיה מסוגלים להכליל, "לצער צעדים" מעבר לאינפורמציה שכירינו, לא נוכל לומר שום אמירה כללית, ונצטרך ללמוד תגובה מחאימה, משפט ומילה מתאימה לכל מצב בנפרד (Nickerson, Perkins, & Smith 1985, p. 11).

15 "ההעברה באימון מתרחשת באמצעות הפשטה ממצב למידה מסוים ויישום במצב אחר. היא תלויה במאמץ מצד הלומד לחפש הכללות" (Perkins, *Smart Schools*, מופיע אצל כהן 1991, עמ' 32).

16 זו היא גם התאוריה ה"קונסטרוקטיבית". התלמיד אינו לוח חלק שהמתחן יכול לחרות עליו ברצונו. ידע חייב להיבנות על ידי הכללה של פדיטים בחשיבה פעילה. הפרט מעביר גירויים חדשים המגיעים אליו דרך "משקפיים" של ניסיונות קורמים. הפרט בונה את הידיעה החדשה גם באמצעות הכללה (Von Glasersfeld 1995).

- לקנות כישורי השוואה: ההשוואה היא "תולדה" של ההכללה. במעשה ההכללה התלמיד מתפש את המשותף באמצעות השוואה.

אביא דגם מהקטע המצוטט לעיל כדי לפתח עניין זה (יש כמה אפשרויות). באילו מקרים קובע רבי יוחנן את הדין? לא רק בשומר שכר שמסר לשומר חנם אלא אפילו בשומר חנם שמסר לשומר שכר ולשומר שכר שמסר לשומר חנם? מה המשותף¹⁷ לשומר חנם שמסר לשומר שכר ולשומר שכר שמסר לשומר חנם? אילו עור מקרים¹⁸ שלמרתם ניתן להשוות לשומר חנם שמסר לשומר שכר? ¹⁹ כאשר הסיבה של דבי יוחנן היא "אין רצוני שיהא פקדוני ביד אתר" אז נכללים כל השומרים בקטגוריה של שומר שמסר לשומר, משום שעצם ההעברה לשומר אתר ללא רשות הבעלים היא מעשה פשיעה (וההפך הוא הנכון לשיטתו של רב). נבתיין בין סוגי הכללה:

- הכללה לצורכי הבנת הסוגיה: ²⁰ הכללה הקשורה לתוכן המסוים של הסוגיה. ההכללה קשורה באופן מידי להבנת התוכן. לדוגמה, בסוגייתנו יש צורך להכליל את כל סוגי השומרים בקטגוריה של "שומר שמסר לשומר": שומר חנם שמסר לשומר שכר, שומר שכר שמסר לשומר חנם או שומר שמסר לשואל.
- הכללה לצורכי הבנת סוגיות אחרות: ²¹ מהכללה בסוגיה החדשה נלמד מונח או מושג חדש, רעיון, ידיעה כללית, כישור או מיומנות כללית אשר ניתן ליישם על סוגיות אחרות בתלמוד. ההכללה תקל את הבנת הסוגיה שטרם נלמדה. לדוגמה: כאשר נאמר "פטור", ההלכה אינה בהכרח מותר (עייין תוספות, ד"ה "רב אמר פטור"). את הכלל הזה ניתן להשליך על סוגיות אחרות בתלמוד. כאשר נאמר "פטור", ייתכן שהרין הוא אסור אך פטור מלשלם עבור נזק הנגרם בעקבות המעשה.
- הכללה לצורך בניית מפה קוגניטיבית (בהמשך המאמר אביא דוגמה למפה קוגניטיבית): ²² מהכללה של המבנה הלוגי של הסוגיה התלמיד לומד לפענח סוגיות אחרות, שלהן מהלך תשיבה זהה, או שהוא לומד לבנות את המפה

17 תיפוש המשותף (תכונה משותפת) הוא פעולת הכללה. התשובה: הפיקדון נמסר לשומר השני ללא רשות הבעלים.

18 צירוף מקרים הוא פעולת הכללה. התשובה היא המקרה המובא במשנה: "השוכר פדה מתכירו והשאלה לאתר".

19 בלי פעולה של הכללה אי אפשר לשאול ממשנתנו על שיטתו של רבי יוחנן.

20 בדרך כלל ההכללה היא תוצאה של הקשר, זיקה של תפקוד הררי, קשר סיפודי, שימוש הרדי ועוד.

21 בדרך כלל הכללה שמתבססת על תיאור (תכונות פיזיקליות משותפות כגון צבע, גודל, צורה ועוד) וסוג (שהם מושגים חקודיים משותפים).

22 הכללה היא תוצאה של דרכי חשיבה משותפות.

הקוגניטיבית המתאימה על סמך סוגיה זו.²³ באמצעות המפה הקוגניטיבית יקנה התלמיד הבנה ברורה ומקיפה יותר של הסוגיה.

2. אנליזה²⁴

לדעתי כישורי האנליזה בקריאה בכלל ובסוגיה התלמודית בפרט הם מהכישורים התשובים ללימוד נכון של הסוגיה התלמודית. בלי יכולת לנתח ניתוח נכון של הסוגיה לא ניתן יהיה לרכוש מיומנויות של חכמה עצמית, ותוצאת הלמידה תהיה מעוותת. הטקסטים של הסוגיה התלמודית הם כלים מצוינים ויעילים ללימוד ניתוח טקסטים כלליים. כמעט בכל סוגיה מופיעות דעות וסיבותיהן, השערות והפרכות, פעולות ותוצאות, הוכחות וסתירות, פרשנות מפורשת וסמויה, עיקר וטפל,²⁵ תוכן ומסר, סיבה ומסובב, אירועים ותגובות, תופעות ותוצאות ועוד.

בקריאת הסוגיה קיימות אפשרויות רבות ומגוונות של אנליזה. לדעתי המפה הקוגניטיבית מסייעת בניתוח וזיהוי היסודות השונים של הסוגיה – דעות, הוכחות, סיבות, תוצאות, תופעות, דרכי פעולה, הפרכות ועוד. המיון, זיהוי העיקר והתעלמות מנקודות שאינן נוגעות לנושא כדי לשבח את התשובות במפה הקוגניטיבית, הוא בעצם פעולה של ניתוח הסוגיה. אם נמקד ומרגיש פעולה זו בכיתה, אז נקנה לתלמידינו את מיומנויות האנליזה.

מסוגיה זו, המשתרעת על פני תצי עמוד גמרא, ניתן לפתח מגוון רב של כישורי אנליזה וניתן להכשיר את הפרט, באמצעות לימוד סוגיה בודדת (או חלק של סוגיה) לפעילות שכלית יעילה של פירוק הטקסט להיגדים וסיבות, היגדים והוכחות או הפרכות, עובדות ומסקנות, אירועים ותגובות, תופעות והסברים לתופעות, סיבה ומסובב, תופעה ותוצאותיה ועוד.

מגוון ניתוחי הטקסטים

- ניתוח הטקסט לשם זיהוי נושא, דעות, עובדות, סיבות והערכות. הנושא – "שומר שמסר לשומר". הדעות – של רבי יוחנן ורב.²⁶ הסיבות – של אביי

23 לדעתי יש רק ארבעה סוגי מפות בסיסיות היכולות להתאים כמעט לכל הסוגיות בתלמוד (קנריק תש"ס).

24 אין אני מתיימר להעמיד את הכישורים והמיומנויות לפי סדר מסוים, כמו על פי הטקסונומיה של בלוס. לאחרונה יש ביקורת רבה על הטקסונומיה שלו, ותוקרים רבים כמו אשמן וארמס ואחרים (שרעותיהם מובאות אצל כהן 1991, עמ' 248) מדרגים את הכישורים הקוגניטיביים בדרוג שונה. גם בלוס הודה במגבלות של הטקסונומיה שלו. נמצא שלעיתים מיומנות שאצלו היא מופיעה בדרגה גבוהה נרכשת לפני המיומנות שאצלו היא בדרגה נמוכה (כהן 1991, עמ' 124).

25 לדוגמה בסוגייתנו – "צררן והפשילן לאתוריו".

26 כדי שכישורי האנליזה ייטמעו ממש, יש צורך להביא את התלמידים בעצמם להבחין בין העניינים השונים באמצעות השאלות המתאימות, למשל: האם רב ודבי יוחנן נימקו? מי

ורבא.²⁷ לדעת רב תסדא יש כאן בלבול בשיטתו של רב בין עובדות להערכות. הסיפור של "ההיא סבתא" הוא הזדמנות מצוינת ללמד את ההבחנה בין עובדות, דעות והערכות.

- ניתוח הטקסט לשם זיהוי דעתו של המחבר. כשדעת המחבר איננה מופיעה בצורה מפורשת, העמדת התוכן בצורה מסוימת משפיעה על המסר שעורך הסוגיה רצה להעביר.²⁸ (בסוגיה זו המחבר עורך הסוגיה מזדהה לכאורה עם שיטת רבי יוחנן. נשאל את התלמידים מה דעתו של עורך הסוגיה, ונבקש מהם לבסס את תשובתם).²⁹
- ניתוח הקטע כדי להבחין בין היסודות השונים של הטקסט. התלמיד מפרק את הקטע ליסודותיו השונים וממייין אותם (המיון הוא "תולדה" של האנליזה). באיזו מילה מתחילה ומסתיימת הקושיה? באיזו מילה מובא החידוש? באיזו מילה מתחילה ומסתיימת ההלכה? ובאיזו מילה מתחילה או מסתיימת הסיבה או ההוכחה? מהן מילות המפתח (אחמר, מתיב, אלא מכללא וכו')? וכן הלאה.³⁰
- ניתוח לשם מציאת הקשרים בין היסודות השונים. זיהוי הסברות וההוכחות ומסקנת הגמרא מעובדות אלה; מהן העובדות ומהי הדעה שגובשה על סמך עובדות אלה; זיהוי העיקרון או העקרונות הבונים את היסודות לשלמות.³¹ אחת השיטות שהגמרא משתמשת בהן (ועלינו למקד את התלמיד בשיטה זו) היא שיטת האלימינציה.³²

נימק עבור רבי יוחנן? האם רב אמר במפורש "שומר שמסר לשומר פטור"? האם זה משנה אם אמר זאת במפורש אם לאו? ועוד.

27 ברך כלל ב"אחמר" יש חלוקה ברורה. נושא... רב... אמר... רבי... אמר... ולאחר מכן (סיכחיות) רב... אמר... משום... .

28 התלמיד ילמד להבחין בין נושא, תוכן ומסר.

29 בזמננו חשוב מאוד לפתח אצל הפרט קריאה ביקורתית. נלמד את התלמיד לחפש דמויות כדי לזהות את רעתו האישית של המחבר. אם התלמיד יוכל לזהות את רעתו של עורך הסוגיה בגמרא, שהיא כתובה בצורה סמויה ומתחכמת ביותר, אז לימרנו אותו לזהות טקסטים מתחכמים פתוח (שנאמרים בתקשורת האלקטרונית או הכתובה), שבהם ניתן לזהות בקלות יחסית את רעתו של הכותב. "האנליזה נמצאת בתוך גרעינה של תשיבה ביקורתית" (Marzano 1988, p. 94).

30 תלמידים בבית הספר ע"ש ציון עזרי שבירושלים טענו (בשנת תשנ"ז) שמישהו זו משעממת אותם. לכן יש לדרוש מהם משימה זו לעתים נדירות.

31 בשאלות מתאימות חוץ כרי הצבעה על המפה הקוגניטיבית (חרשימים המייצגים את הסוגיה) ניתן להמחיש לפני התלמיד את הקשרים הבונים את הסוגיה (שומר שמסר לשומר תייב, חוץ מארבעת המקרים שהגמרא מוציאה אותם מהכלל [לפי אביין]).

32 סוגיה שניתן להמחיש בה את בניית המסקנה בשיטת האלימינציה היא בפרק המפקיר ככבלי, כבא מציעא לט ע"א: "תנא: וכולם שמין להם כאריס. אהייא [אפשרות א] אילימא אשבוין [רחייה] השתא זריו ונשכר הוה, מאי דאשכח מיבעיא. [אפשרות ב] אלא ארטושים

- ניתוח הקטע לשם זיהוי תכונות מיוחדות. ניתוח לשם זיהוי מטרות סמויות של עורך הסוגיה, וההוכחות להן.³³ למשל, בסוגיה זו המתברר, עורך הסוגיה, מזדהה (לכאורה) עם שיטת רבי יוחנן.
- ניתוח לשם פירוק הסוגיה ליסודות משותפים לטקסטים אחרים הדומים לה (השוואה היא "תולדה" של האנליזה). למשל להשוות את הסתירה של רבי יוחנן במשנה של "מסרן לבנו ובתו הקטנים" לסתירה במשנתו ולמצוא מונחים דומים ועקרונות חשיבה זהים. באמצעות זיהוי יסודות משותפים נקנה לתלמיד יכולת להכין בעצמו את המפה הקוגניטיבית המתאימה (בכתב או בתשיבה), ויהיה לו קל יותר להכין בעצמו את הסוגיות התלמודיות.
- הכתנה בין דעות אישיות, עובדות ומסקנות. לדעת רב תסדא הסיקו תלמידי רב שרב אמר ש"שומר שמסר לשומר פטור" בשל תוסר יכולתם של התלמידים לעשות ניתוח נכון, מה שגרם לעירוב בין עובדות ולמסקנות. לדעת רב תסדא התלמידים הסיקו מתוך הסיפור של "ההיא סבתא" את הדין "שומר שמסר לשומר פטור", "ולא היא", יש כאן הסקה ולא עובדה, יש כאן ניתוח מוטעה (לפני קריאת "ולא היא" נשאל את התלמידים אם ניתן ללמוד מהסיפור של "ההיא סבתא" ש"שומר שמסר לשומר פטור"). בדרך זו נלמד את התלמידים להבחין בין דעות אישיות, עובדות ומסקנות.
- סינון העיקר מהטפל. בכל הכנה עצמית של התלמיד הוא מיישם עקרונות של אנליזה. התלמיד צריך לסנן בעצמו את הטקסט ולהתליט מה עיקר ומה טפל, באילו מילים עליו להשתמש מתוך הטקסט כדי לבנות קונפליקט ובאמצעותו "לתפור" מידע חדש. לדוגמה: כתיובתא של "דמי בר חמא: המפקיד מעות אצל תבירו, צורן והפשילן לאתוריו, מסרן לבנו ובתו הקטנים ונעל בפניהם שלא כראוי תייב, שלא שמר כדרך השומרים", כשהתלמיד מכין את הסוגיה בעצמו עליו להפריד את המקרה של "מסרן לבנו ובתו הקטנים ונעל בפניהם שלא כראוי"³⁴ חייב מתוך שאר הטקסט של המשנה ("צורן והפשילן לאתוריו", "ונעל בפניהם שלא כראוי תייב"³⁵) שאינו רלוונטי. כאשר התלמיד מכין בעצמו את הסוגיה הוא מפעיל כישורי אנליזה בסתירה

[דתייה] והא מוציאין אותן מירו קתני. [אפשרות ג] אלא אנטושים [רחייה] למאן? אילימא לדבנן, הא אמרי מוציאין אותו מירו. אי רבן שמעון בן גמליאל, הא אמר שמעתי שהנטושים כשבוין. [המסקנה סופית, לאחר ששאר האפשרויות לא היו תקפות] כשבוין, ולא שבוין – כשבוין, דאין מוציאין אותן מירו, ולא שבוין, ראילו התם זרין ונשכר, ואילו הכא שיימין ליה כאריס".

33 רוב המורים שנשאלו, 15 מתוך 17 (מורי תלמוד בירושלים), התנגדו להתעסק בתחום זה.

34 הווי"ו היא וי"ו התיכור כשיטת רש"י והרשב"א. בכתבי היר מופיע "ולא נעל בפניהם כראוי".

35 הווי"ו היא וי"ו המתלקת כשיטת הרא"ש והנמוקי יוסף. הרי"ף כותב "או נעל בפניהם שלא כראוי".

זו וכוחב בצד המשנה דק "מסרן לבנו ובחו הקטנים, תייב" (ולא את שאר המשנה).

3. דירוג (עריכה הייררכית)

"ההיררכיה היא סוג של מתאד. ערכה בכך שהיא מספקת ארגון ומבנה למושגים, שהתלמיד רוכש במקצוע מסוים. טבעי הדבר, שהחומר עצמו איננו בדרך כלל כה פשוט כמו המושגים הבודדים, אף על פי כן הרעיונות יכולים להתארגן בשורה של קבוצות" (Matlin 1983, *Cognition*, מובא אצל כהן 1991, עמ' 105).

כדי לדרג על התלמיד לראות את כל הסוגיה או הקטע כמקשה אחת ולהתעמק בתוכן הנלמד. כדי להקנות כישורי דירוג יש צורך לוודא לפני כן שיש לתלמיד מיומנויות של הכללה. בלי הכללה אי-אפשר לדרג. על התלמיד להכליל את הגירויים שברצונו לדרג וכשלב הבא לדרג אותם על פי קנה מידה שהוא רואה אותו כחשוב. אי-אפשר לדרג מקרים, עניינים או הלכות בלי להבין הבנה עמוקה את הסוגיה השלמה. לדעתי, כדי להקנות לתלמיד כישורי דירוג הייררכי, אין אסטרטגיה טובה יותר מלהעמיד את כל הסוגיה או הקטע שאנו מעוניינים לדרג לפני התלמיד במפה קוגניטיבית.

בסוגיה שלעיל ניתן ללמד דירוג מהכללה של קטע קצר יחסית, וללמד דירוג לאתר הכללה של הסוגיה השלמה. את הקטע הקצר אפשר לחלק לשני חלקים:

אמר אביי: לטעמיה דרב, [1] לא מבעיא שומר תנם שמסר לשומר שכר, דעלווי עלייה לשמידתו, אלא אפילו שומר שכר שמסר לשומר חנם, דגרועי גרעה לשמידתו, פטור. מאי טעמא? דהא מסדה לבן דעת. ולטעמיה דרבי יוחנן, [2] לא מבעיא שומר שכר שמסר לשומר חנם, דגרועי גרעה לשמידתו, אלא אפילו שומר תנם שמסר לשומר שכר, דעלווי עלייה לשמידתו, תייב. דאמר ליה, אין רצוני שיהא פקדוני ביד אחר.

שימוש הגמרא בלשון "לא מבעיא" ³⁶ מדרג את המקרים על פי קנה מידה מסוים. נשאל את התלמידים: (א) איך נדרג את המקרים לפי רב? ³⁷ (ב) איך נדרג את המקרים לפי רבי יוחנן? (ג) על פי איזה קנה מידה דידגת את המקרים? התלמיד למד מהסוגיה השלמה את הכלל של "לא זו אף זו". מכל קונפליקט שבסוגיה זו למדים תירוש גדול יותר. כאן חייב התלמיד לשלוט בסוגיה השלמה של "שומר שמסר לשומר". כדי שיוכל התלמיד להפיק את המטרות הסמויות של

36 גם ממילים או מצירופים המופיעים לעתים כגמרא, כמו אין צריך לומר, אע"פ, אע"ג, השתא... [עניין אחר] מבעיא, זו ואין צריך לומר זו קתני, (לא) כל שכן, לא מבעיא קאמר, ניתן ללמד דירוג. ניתן גם ללמד דירוג מצירופים כמו להוריעך כוחו ורבי... אם תימצי לומר, וגם כאשר הגמרא שואלת "מאי ואומר" "או תרתי למה לי" ועור.

37 לתלמידים ככיתה ח' (כבית ספר ע"ש ציון עזרי בירושלים בשנת הלימודים תשנ"ז) היו קשיים בשאלה זו.

סוגיה זו לבדו דרושות שאלות מנחות מתאימות.³⁸ כדי להבין את העיקרון של "לא זו אף זו" עליהם להיות בוגרים וברמה קוגניטיבית גבוהה.

הקונפליקט	נלמד
הראשון	שאם בעל הבית עצמו, בדרך כלל (או לפעמים), ³⁹ מפקיד אצל שומר ב – פטור.
השני	אמר לשומר א להעביר לשומר ב – פטור.
השלישי	אמר לשומר א תעביר למי שאתה רוצה – פטור.
הרביעי	(לא אמר מאומה) שומר א העביר לבני משפחתו – פטור.

לא רק כאשר בעל הבית בעצמו מעביר לשומר ב ולא רק כאשר אמר מפורשות להעביר לשומר ב ולא רק כאשר הרשה להעביר את הפיקדון; גם כאשר מובן שהשומר עלול להעביר אותו, גם אז יהיה פטור. כאשר המורה מדגיש את הדירוג של "תפירת המידע החדש" של עורך הסוגיה, התלמיד רוכש את מיומנות הדירוג.

4. סיבתיות (ייחוס סיבות לדינים)

אימון בחשיבה סיבתית עשוי להיות ציר מרכזי בשיעור תלמוד בפרט ובשאר מקצועות הלימוד בכלל (כהן 1991).⁴⁰ החשיבה הסיבתית מתבטאת בקישור בין סיבות לבין תוצאות, בין גורמים לבין מה שנגרם ולבין "הסיבה"⁴¹ והמסובב

38 בכיתה ח' נעשה ניסיון כאמצעות שאלות מנחות למצוא את המסרים של עורך הסוגיה, אך התלמידים לא הצליחו להפיק את המטרות הסמויות מהנלמד, כאילו מה שאינו כתוב כמפורש אינו קיים. יכול להיות שהסיבה היא שלא הורגלו לחפש מטרות ומסרים עיקריים של עורך הסוגיה. רק לאתר שהוסבר להם דירוג ההלכות שניתן להפיק מהסוגיה הם הכינו את המסרים העיקריים של העורך.

39 הרמב"ם בהלכות שכירות, פרק א הלכה ד כותב: "לפיכך אם היה דרך הבעלים להפקיד תמיר רכר זה אצל השומר השני פטור מתשלום". משמע מדברי הרמב"ם, שאם היו הבעלים רגילים להפקיד אצל השומר רק פעם בתורש, אינם נכללים בקטגוריה של המקרה של "היה סבתא", וכן סובר המהר"י וי"ל. הכסף משנה סובר שהרמב"ם משתמש בלשון של הגמרא, לפיכך אין להגיע למסקנה זו. לכן גם במקרה שהבעלים מפקיד אצל שומר ב לעתים נדירות, גם אז שומר א יהיה פטור אם יקרה אסון כאשר ימסור לאותו שומר ב.

40 "פעולת החשיבה המחפשת הסבר על ידי בקשת הסיבות והטעמים, פעולה ביקורתית זו של השכל היא שורשה של התשיכה" (שמואלי 1978, תכנית לימודים ופיתוח תשיכה רציונלית, מובא אצל כהן 1991, עמ' 123).

41 שמואל הוגו ברגמן (האנציקלופדיה העברית, כרך כה, טור 420) מגדיר סיבה: "גורם ההשתנות או ההתנהות, היסוד ההכרחי ליצירת שינוי או תוצאה". הדין "ששומר שמסר לשומר – תייב" צריך שתהא לו סיבה.

(Chafee 1981).⁴² אם נתנך כאמצעות הסוגיות התלמודיות לתיפוש סיבכיות, ירכוש התלמיד את תכונת הסקרנות ויתפש אתר הגורמים לתופעות חברתיות ואת הגורמים לסוכך אותו בטכע, וכן את הסיבכיות לטקסטים שהוא קורא. אנו המורים נהפוך את התלמיד להיות "תוקר קטן". באמצעות הסוגיה התלמודית נוכל ללמדו כמה עניינים חשובים:⁴³

- לתופעה אתת (לדין) יכולות להיות יותר מסיכה אתת וגס כמה תילוקי דעות (לדוגמה: רכא ואביי נותנים סיכות שונות לשיטתו של רכי יוחנן).
- אפילו כשיש קשר סיבתי יש לנהוג כזהירות (הסיפור של "ההיא סכתא").
- סיכה יכולה להיות על סמך סברה (היגיון) או על סמך מקור שהוא כר סמכא (משנתנו).
- יש להבחין בין סיכות מרכזיות לבין סיכות שוליות, בין סיכה כת תוקף לבין סיכה שאינה מתקבלת על הדעת.
- יש להבחין בין סיכה לתוצאה (בין סיכה למסוככ); הסיבה אינה יכולה להיות גס המסוככ.⁴⁴
- לחילוקי דעות לגבי סיכות (כגמרא ובדרך כלל גס כתיים) יש השלכות על התוצאות (המתלוקת בין אכיי לרכא על הסיבכיות של רכי יוחנן מכיאה לתילוקי דעות הלכתיים).⁴⁵
- יש לזהות מילות סיכה ומילות תוצאה (לדוגמה, מילת הסיבה "משום", שנמצאת כהמשך סוגייתנו "דאמרינן", ומילת התוצאה "לפיכך" נאינה מופיעה בסוגייתנו).
- יש לזהות שאלות המזהות סיבכיות (המילים "מאי טעמא" מופיעות כמה פעמים כסוגיה) גס אם לא נאמר כמפורש ("שאני התם, [מדוע "שאני התם"]

42 וכן לפי ג'ון צ'פי פעולת החשיבה היא פעולה של יצירת קשרים ופידוש קשרים קיימים.

43 התוכרת "סיכה ותוצאה" (מרגולין 1986) יצאה כדי ללמד את התלמיד סיבכיות בדמות שונות. לדעתי אין צורך בחוכרות עבודה וניתן להפיק הרגלים המובילים לחשיבה סיבכית באמצעות סוגיות תלמודיות.

44 הסוגיה הנותה ביותר ללימוד עניין זה היא בתכנית הלימודים של כיתה ת', בבלי, בבא מציעא לח ע"א: "אלא לרב נחמן בר יצחק מאי לפיכך?".

45 עיין תוספות (לו ע"ב), ד"ה "את מהימנת לי": בתוספות מבהירים מהן ההשלכות של הסיבות השונות (טבלה מסוג "נפקא מינה"):

הסיכה		יש עדים שראו	שומר כ יכול להישכע
		את האונס	שהיה שם
אביי	"אין רצוני שיהא פקרוני ביר אחר"	חייב	תייב
דבא	"את מהימנת לי בשבועה והאיך..."	פטור	פטור

דכל יומא נמי אינהו גופייהו גבה דההיא סבתא הוו מפקדי להו", ובייתוד שאלות כאלה: "מה הפריע לרש"י או לתוספות?".

יש לדרוש מהתלמיד לשאול בעצמו את השאלות המתאימות להבהרת דעות, שיטות וכו'. טביעת הרגל זה כתלמיד תשפר את איכות ההבנה של הסוגיה ותמנע ממנו "לרמות את עצמו", תופעה שכיתה בין לומדי גמרא.

התלמיד משווה בין הסיבה של רב לסיבה של רבי יותנן. באמצעות המפה הקוגניטיבית הוא מעמיד את הסיבות זו מול זו: האם העברת הפיקדון היא מעשה פשעה?⁴⁶ ואפשר בשאלה: "תלמידים מה דעתכם, ומדוע?". באמצעות שאלה זו אנו מפתחים גם את יכולת ההערכה.

5. הערכה

התלמיד לומד להעריך רעיונות, תכניות, יצירות, אנשים, מצבים, שיטות, טקסטים, מאמרים מכל מיני זוויות: אובייקטיביות, נכונות, דיוק, בהירות, עקיבות, היגיון, תכונה, תשיבות, עצמה, יעילות, חסרונות מול יתרונות, התאמה למטרות, מוסריות, מקורות המתזקים או סותרים את השיטה וכו' (כהן 1991). התלמיד לומד את תהליכי ההוכחה וההפרכה של הגמרא⁴⁷ כדי שיהיו לו הכלים להעריך⁴⁸ את הדעות השונות ולהכריע ביניהן. בזמן הדיון על המורה להטמיע בתלמיד הרגל של שיפוט מיד. לאתר ששקל את השיטות השונות ואת סיבותיהן, באמצעות מקורות מפורשים וקנה מידה שקול, יעריך מה העמדה העדיפה בעיניו.

אף על פי שהתלמיד לומד תורה שבעל פה, על המתנך לתתור לאוטונומיה של תלמידיו כדי שיוכלו להפעיל את תוש הביקורת כלפי חומר כתוב. אם נאפשר לתלמיד לבקר את הכתוב בתלמוד, קל ותומר שיוכל לבקר כל ספר ועיתון שאינו מוגדר כתומר קריאה שיש בו גוון של קדושה. במיוחד ניתן להכשיר תלמידים כמיומנות זו בחלק האגדתי של התלמוד ולפתח דיון על מטרת עודך הסוגיה והמסר שהוא מנסה להעביר לנו.

ללא חינוך התלמיד לתשיבה ביקורתית ולהרגל לשאול את עצמו "האם אני מסכים עם דעה זו?", "האם נכון והגיוני היגד זה?" יראה התלמיד את העולם כ"שתור לבן". ההרגל לתשיבה ביקורתית הופך את הפרט להיות ספקן, לא

46 בהמשך יבחן התלמיד את הסיבה של רבא "את מהימנת לי בשבועה האין לא מיהמן לי בשבועה", לעומת הסיבה של אביי: "אין רצוני שיהא פקדוני ביד אחר". התלמיד יתאמן להבין באילו מקרים יש "נפקא מינה" (הבדל) בין הסיבות.

47 לדעת רוברט מארזנו (Marzano 1988) שתי מיומנויות בהערכה: (1) קביעת קנה מידה בהערכה; (2) בדיקת שיטה או אמרה של אותו "מאן דאמר" על פי אותו קנה מידה.

48 הפרט בדרך כלל מעריך באופן סובייקטיבי ובתשיבה "מערכת" הרגלים אישיים ודעות המקובלות בחברה שלו. אין כאן מקום לאינטואיציה. על התלמיד להבין שלכל ריסציפלינה יש דרכי ההוכחה שלה.

להסתמך על הדגש והאינטואיציה ולהבין שיכול להיות מצב "אפחד" שיש בו דעות לבאן ולבאן. מסוגיה זו נלמד את התלמיד:⁴⁹

- להעריך את הדעות השונות (דבי יוחנן, דב, רב חסדא, "אביי, דבא").
- להעריך מתוך עובדה נתונה (סיפח של "ההיא סבתא").
- לגלות סתירה בטקסטים (המשנה מול דינו של דבי יוחנן).
- למצוא חוסר היגיון (התירוץ של "נתן לו רשות להשאל" אינו תירוץ הגיוני שיכול להתאים למשנתו).
- להעריך את המסקנות ולהחליט אם הן מתחייבות מהטקסט (אמדי נהדדעי... איפבא מסתבדא).
- לשער מה הייתה התבנית ומה דעתו של המחבר (עודך הסוגיה. המחבר סובר בשיטת רבי יוחנן).
- להעריך הערכה מוסדית מעשה מסוים (הגננים).⁵⁰

6. חיוץ והסקה

הלומד הקדא טקסט מסוים "צועד צעד אחד קדימה": הוא מנצל את הבתוב כדי להפיק ממנו מה שלא נאמד במפחדש – השתמעויות, תוצאות, מסקנות ודרוקצייה.⁵¹ התלמוד מתבדך בסוג חשיבה זה במעט בבל קטע וקטע, ובבל סוגיה מספר דב של פעמים. עודך הסוגיה משתמש ב"תכסים" זה ועל הלומד להפיק ממה שכתב המקד, או ממה שלא כתב, השתמעויות דבות.

49 עיין Ennis 1969 (מוזכר בהמשך) להיבטים של החשיבה הביקורתית – איך להתייחס לטקסט בעת קריאתו.

50 הזדמנות מצוינת להראות שהערכים המוסדיים של הפרט אינם "שתוד ולבן".

51 ההבדל בין החיוץ לבין ההסקה כתוצאה מדרוקצייה הוא שבחיוץ הקורא "צועד צעד קדימה", צעד שלא תמיד חואם את המציאות הכתובה (כמו ב"הא גופא קשיא"). בתהליך הדרוקצייה אין ארס "צועד צעד" מעבר למידע המסופק לו ומאפשר הסקת מסקנות המתחייבות בהכרח (גלנץ 1975). כל המידע נתון במשפט או בשני משפטים שהם ההנחות. לדוגמה, קטע שנלמד בכיתה ר' בשנת הלימודים תשנ"ז שבאמצעותו נלמדו חיוץ ודרוקצייה (הכיתה לא התעמקה בהברליס ביניהם) – בבלי, ברכות לג ע"ב: "אמר רבי זירא: כל האומר שמע שמע, כאומר מודים מודים דמי. מיתבי: הקורא את שמע וכופלה הרי זה מגונה, מגונה הוא דהוי שתוקי לא משתקינן ליה? ! לא קשיא הא דאמר מילתא מילתא, ותני לה, והא דאמר פסוקא פסוקא". הדין של רבי זירא נלמד בתהליך של דרוקצייה: (1) "כל האומר שמע שמע = כאומר מודים מודים דמי"; (2) כל האומר מודים מודים משתיקים אותו; (3) מסקנה: כל האומר שמע שמע משתיקים אותו. תהליך החיוץ בסוגיה הוא פעולה הנעשית באמצעות "ריוק" ומסיקים ממה שלא כתוב "הקורא את שמע וכופלה הרי זה מגונה". ההיסק: "מגונה הוא דהוי שתוקי לא משתקינן ליה"? ! מהעובדה שלא כתוב תירוש גדול יותר, משתיקים אותו, מסיקים שאין משתיקים אותו. נתייחס למעשה של הכופל את קריאת שמע כתופעה מגונה (ההיסק כאן לא מתייב: אולי זו תופעה מגונה, ולכן משתיקין אותו?).

עורך הסוגיה מחליש מסקנות (של רבי יוחנן "טעמא, דקטנים – הא גדולים פטור") או מאשש אותן ("מסרן לבנו ובתו הקטנים תייב – הא לבנו ולבתו הגדולים פטור – מכלל דלאתרים, לא שנא גדולים ולא שנא קטנים תייב") על סמך פעולות חיוץ והיסק, ועל המורה להוציאן לאור ולתשוף אותן. המורה יפנה את תשומת לבם של התלמידים לאופן שהעורך מזהה לקחים ומסרים עיקריים ושוליים מהמקורות השונים. נדרוש מהתלמידים (תלמידים מבוגרים יתסית, מכיתה ז' ומעלה) לנסות להתמקד ולמצוא את המסר העיקרי הגלוי או הסמוי של עורך הסוגיה. כאשר לומדים אגדת התלמיד תמיד צריך לשאול את עצמו מדוע הביא העורך סיפור זה, איזה מסר מעוניין העורך לשדר לנו.⁵²

מהסוגיה ניתן להפיק מיומנויות של תיוץ והיסק מספר רב של פעמים אך אביא רוגמה אחת מני דבות.

חיוץ:⁵³ אף על פי שאין כתוב במשנה "שומר שמסר לשומר פטור", ואין זה גם המסר הגלוי של המשנה, ניתן להבין זאת מהמילים "ישבע השוכר שמתה כדרכה". אם נשבע השוכר, הדבר מלמד שהוא פטור למרות המסירה לשומר אחר ללא רשות הבעלים.

היסק: כדי שיוכל להבין את הקונפליקט הרביעי "טעמא, דקטנים – הא גדולים פטור. אמאי? נימא ליה, אין רצוני שיהא פקדוני ביד אתר?!" על התלמיד להסיק (על סמך העובדה שעורך הסוגיה הסיק) ולבצע פעילות אקסטרפולציונית (הבנת דבר מתוך דבר) ולהבין מזה שכתוב "מסרן לקטנים" (שאו השומר תייב) ולהסיק שבגדולים הדין יהיה פטור.⁵⁴ התלמיד מנסה להבין את דרכי התשיבה של עורך הסוגיה ומעביר ומיישם חשיבה זו לפריטי ידע אתרים. כשהתלמיד מפשט סוגיה ומיישם את העקרונות שלמד לסוגיה תדשה ומבקש להכליל בעזרת מציאת תוקיות באמצעות תיוץ והסקה, הוא רוכש מיומנות של יישום והעברה.

7. יישום והעברה

מתנכים ותוקרים בתתום החינוך סבורים שהתלמיד באמת מבין כראוי את הנלמד בסוגיה, בקטע, במהלך לוגי, בדרך תשיבה, במוגת או במילה רק אם מתברר שיש

52 בכיתה ה' נשאלו התלמידים במבחנים מרוע עורך הסוגיה הביא את סיפורו של.... הרבר היווה תמריץ (trigger) ומכיתה ו' ולמעלה יש תמיד תלמיד השואל "למה הגמרא הביאה את הסיפור של... או הקטע של...".

53 ניתן להקנות לתלמיד מיומנות זו כאשר לומדים סוגיה שמופיע בה "קל ותומר" או "כלל ופרט ואין בכלל אלא מה שבפרט".

54 שאם לא כן מדוע אין מופיע תירוש גדול יותר שבגדולים חייב? יש ללמד את התלמידים את עקרונות ההסקה התלמודית, וממילא ילמדו את עקרונות ההסקה בכלל.

לו היכולת להשתמש במה שלמד במצב חדש שלא נתקל בו לפני כן (Nickerson, Perkins & Smith 1985).⁵⁵ תלמיד המודע ליישום ולהעברה צועד את הצעד הראשון לרכישת יכולת להבנה עצמית של סוגיה בתלמוד וקונה לו עצמאות לימודית בשאר המקצועות (Meadows 1994). תלמיד כזה יוכל לשתרר את עצמו מתלות במורים (זו הרי המטרה המרכזית של מערכת החינוך).⁵⁶ האמצעי היעיל ביותר המקל את ההעברה של כללים לפתרון סוגיה חדשה הוא המפה הקוגניטיבית.⁵⁷ מכיוון שיש רק ארבעה סוגי מפות, התלמיד ממקם את דרכי החשיבה של הסוגיה על סמך יישום הכרתו את מילות המפתח במפה הקוגניטיבית המתאימה בכתב או בתשיבה.⁵⁸ בשלב הבא הוא מגייס מזיכרונו דרכי פעולה אפשריות (תיפוש בטקסט, בפירוש רש"י, בפירוש שטינזלץ), תוקים, מושגים ומילות מפתח ותוקים מתאימים כדי למקם את החשובות במפה הקוגניטיבית. אמתיש זאת במודל:⁵⁹

- 55 היישוב הוא צער אחר מעבר להבנה. אם התלמיד משתמש בשיטה או במהלך שזה עתה למד, והוא מבין מהלך זה, אין הדבר מלמד שהוא מסוגל ליישם את אותו מהלך בקטע הבא. אפשר יהיה לומר שהתלמיד רכש כושר יישום רק אם יעמוד בפני בעיה או סוגיה שהוא טרם למד, ואין אומרים לו באיזו תוקיות ובאילו מהלכים להשתמש, ובכל זאת הוא מסוגל לפענח את הקטע על פי אותם תוקים ומהלכים בעצמו.
- 56 מרוס (Meadows 1994, p. 87) מביאה את בראון וקמפיון (Brown & Campione 1988) המדגישים את התפקיד של התהליך המטה-קוגניטיבי. לתלמידים שרכשו מיומנות של העברה יש יכולת טובה יותר בפתרון בעיות, בתיפוש ידע נוסף, בשימוש באנלוגיות, בחשיבה ביקורתית ועוד. תלמידים בעלי יכולת יישום נמוכה פותרים בעיות במהירות, אך בלי ביקורת עצמית ובלי תהליך מסודר, משום שאין להם יכולת להתייחס לבעיות קודמות שנחקלו בהן.
- 57 ניסיון קודם עוזר בביצוע המשימה הנוכחית רק כאשר תושבים על ניסיון קודם כרלוונטי למשימה הנוכחית. הרבר קורה כאשר התלמיד רואה בבירור שהמטדות של שתי המשימות הן זהות ותהליכי פתרונן הם אותם התהליכים (Meadows 1994). באמצעות המפה הקוגניטיבית התלמיד מודע לרמיון בין משימה זו למשימה שביצע עשרות פעמים, וכבר פיענת סוגיות בתלמוד בתהליכי תשיבה המוכרים לו פעמים רבות (מכיתה ו' ומעלה). נמצא שתלמידים תלשים מתקשים בזיהוי יסודות משותפים כדי ליישם ידיעות קודמות במשימות חדשות (לעומת תלמידים תוקים או מבוגרים יותר המזהים ביתר קלות מטרות ויסודות משותפים). המפה הקוגניטיבית מסייעת לתלמיד התלש לזהות יסודות ומטרות משותפים כדי שיוכל ליישם את ידיעותיו הקודמות.
- 58 רבות תורמת ליישום העבודה העצמית של התלמיד כשהוא עושה מניפולציות לברו כדי לפענח את הסוגיה. למידה אקטיבית של הטקסט עם רגש במיומנויות תשיבה כמו יישום עושה את הידע לירע מתולל, והתלמיד יוכל לעשות שימוש בירע הזה בהמשך.
- 59 קבעתי ארבע מפות. בהמשך אביא דוגמה למפת "סתירה עם היםק".



דוגמה למפה קוגניטיבית:⁶⁰ בסוגייתנו רבי אבא בר ממל מקשה על רבי אמי (וסותר את רבריו), שסובר כמו רבו "שומר שמסר לשומר חייב" ממשנתנו שמשמע "שומר שמסר לשומר פטור", אמחיש סתירה זו במפה קוגניטיבית.⁶¹

רבי אמי – רבי יוחנן

משנתנו

השובר פרה מחברו והשאילה לאחר
—
ישבע השובר שממה בדרכה (והשואל
ישלם לשובר. רבי יוסי אומר וכו')

נ

60 עס התשובות של התלמיד.

61 הקו של הכותרת, המסגרות (הפתוחה והסגורה), התצים והסימן נרשמים על הלוח על ידי המורה; השאר ממולא על ידי התלמידים.

"שומר שמסר לשומר חייב" \Leftrightarrow ["שומר שמסר לשומר פטור"]

\Downarrow

\Downarrow

62

לא נתן לו רשות להשאיל

~~נתן לו רשות להשאיל~~

\Downarrow

\Downarrow

לא אמר לו לדעתך

אמר לו לדעתך

בסוגיה זו התלמיד מיישם ועושה העברה של דרכי חשיבה ואסטרטגיה בסיסית של "נוסחאות פעולה" (כאשר המורה מודע לעניין ומדגיש שיש צורך ביישום אותן דרכי חשיבה, התלמיד רוכש את מיומנויות היישום וההעברה).⁶³ היישום נעשה כאשר מופיעה בגמרא השוואה הגורמת לסתירה, ויש למצוא הבדל בין המקרה של משנתנו לדינו של רבי יוחנן מסוגיות קורמות. כן על התלמיד ליישם שוב בסוגייתנו (ועל המורה לעזור לו לממש יכולת זו)⁶⁴ אותו הלך חשיבה שבסתירה בין המשנה של "מסרן לבנו ובתו הקטנים" לבין רבי יוחנן. כמו שבאמצעות הסתירה הראשונה (הסתירה שבמפה הקוגניטיבית) "תפרנו" מידע חדש ועשינו סינתזה, כן ביישוב הסתירה השנייה השתמשנו שוב בסינתזה.

8. סינתזה

"הפרט מסדר ומארגן פרטים ויוצר מהם תבנית שלא הייתה קיימת לפני כן (או שקשה היה לראותה לפני כן).⁶⁵ הוא מצרף מרכיבים ותלקים ויוצר מהם שלמות" (כהן 1991, עמ' 194): כלל, דין, פירוש חדש והלכה חדשה.⁶⁶

62 הסיבה שלא ניתן לקבל את החירוף כמו שכתוב "נתן לו רשות להשאיל": אם הבעלים אמר לשוכר להעביר לשואל, הבעלים הוא המשאיל (והשוכר נחשב לשלוחו). מדוע אפוא השואל משלם לשוכר, שהרי אינו המשאיל?

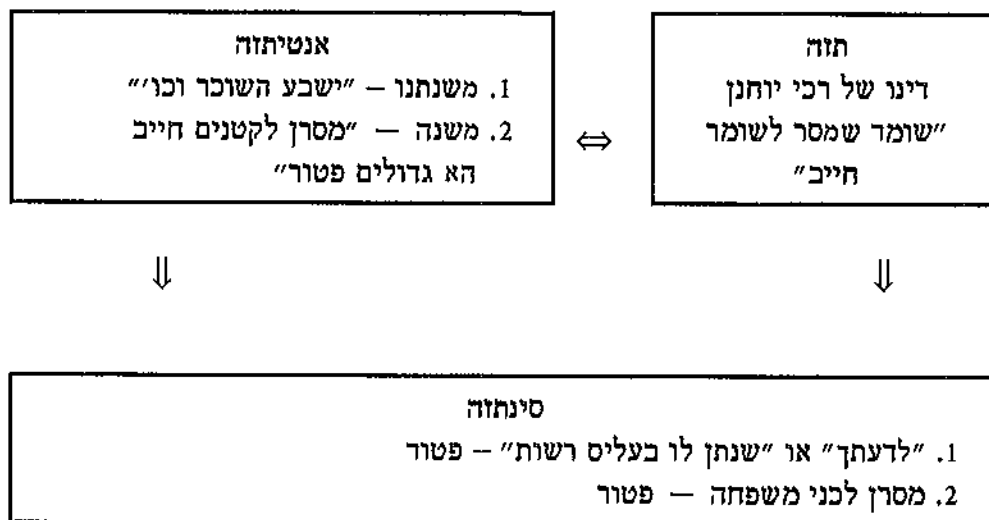
63 לדוגמה, כאשר התלמיד למד נוסחה מתמטית גם כאשר המספרים שונים הוא יכול לפתור את הבעיה החדשה.

64 באמצעות גיוס חוקים ודרכי פתרון מגוונות יהיה התלמיד מסוגל גם לתזות מצב חדש בשאלה מתאימה. למשל, "לרעתכם, בלי להסתכל בגמרא, מה הפתרון לסתירה לרדכי רבי יוחנן?".

65 זו היא תולדה של "תיווך והיסק". כדי ליישם סינתזה צריך מיומנויות של הכללה, כושר השוואה, אנליזה, השערה ועוד.

66 סוגיה המתאימה מאוד להקניית עיקרון של סינתזה היא: בבלי, בבא מציעא לב ע"א. גמרא: "אמר רבא: דפת שאמרו אינה מחצה ואינה משמרת. אינה מתעה, מרקתני אינו תייב

כמעט בכל קטע הנלמד בכיתה ניתן להתמקד במיומנות זו.⁶⁷ כאשר הגמרא מקשה קושיה ומתרצת "לא צריכא",⁶⁸ עורך הסוגיה (כלית בררה) יתירן שמדובר במקרה חרש או בתבנית חדשה שלא חשבנו עליהם לפני כן. כאשר עורך הסוגיה מעמיד לפנינו סתירה משני מקורות, התירון יהיה בדרך כלל שכל מקור עוסק בעניין אחר. מהסתירה לומדים שתי הלכות חדשות (שגם הן סינתזה בין שני המקורות),⁶⁹ או שעורך הסוגיה מגיע לסינתזה לומדים הלכה אחת חדשה. מהתזה, המקור הראשוני (אצלנו בסוגיה זהו רבי יוחנן. אין להתייחס לסדר הכרונולוגי של הדורות), ומהאנטיזה, המקור השני (אצלנו בסוגיה זוהי משנתנו או המשנה של "מסרן לקטנים"), מגיעים לסינתזה – הלכה חדשה.



בה. ואינה משמרת מראיצטריך למיתני אינו תיב בה. ראי סלקא דעתך משמרת, השתא משכת לה אבראי מעייל לה לגואי, משכת לה מגואי מבעיא. אלא שמע מינה אינה משמרת, שמע מינה".

67 ניתן להקנות מיומנות זו באופן מלאכותי בבקשה מהתלמידים לתבד כותרת, לתמצת או לסכם את הקטע הנלמד (רצוי במפה קוגניטיבית). באגרתא, כאשר אנו שואלים את התלמידים "מדוע עורך הסוגיה הביא סיפור זה? מהו המסר העיקרי של הסיפור?", התלמיד קושר את תלקי הסיפור, ותופס אותו בשלמות. זוהי גם דרך לפיתוח כישורי סינתזה. כשהתלמיד אוסף את הפריטים וכוונה מהם תבנית, שלמות רעיונית אתה, זוהי פעילות עצמית של סינתזה.

68 לרוגמה, בבלי, בבא מציעא סוף דף כה ע"ב: "לא צריכא רשתין טפיי". הגמרא הגיעה (עורך הסוגיה או "סתמא דגמרא") למסקנה שהמשנה עוסקת רק בתפין ישן מאוד בעקבות הקושיה שנשאלה.

69 לרוגמה, הסוגיה בבבלי, ברכות כז ע"א: "והא רבי אמי ורבי אסי חלפין?", ובגלל הסתירה "תפרנו" את ההלכה התרשה, שתוך ר' אמות אסור לתלוף מול המתפלל, מתוך ל' אמות מותר לתלוף מול המתפלל.

לא תמיד הדין "שומר שמסר לשומר חייב". יש מקרים שבהם גם רבי יותנן יסכים שפטור. למשל, במקרה של "לדעתך". כן בסתירה השנייה עשינו סינתזה שלא תמיד הדין הוא "שומר שמסר לשומר חייב", כמו במסרן לבני משפחה. בארבעת השלבים של הגמרא עורך הסוגיה יוצר דינים חרשים באמצעות סינתזה,⁷⁰ ועל המורה להפנות את תשומת לב התלמידים לתהליך חשיבה זה.

9. השוואה, דמיון והיקש (אנלוגיה)
חיפוש קווי דמיון:⁷¹ "הבאת התלמיד לפעילות השוואתית גורמת לכך, שהוא יחפש תכונות שמבלעדי ההשוואה היה מתעלם מהם"⁷² (כהן 1991, עמ' 78). כדי שפעילות זו תהיה יעילה על המורה להתמקד גם בהבדלים ובניגוד, בסיבות להשוואה, בהשערת התוצאות, ברירוג החשיבות ובסיבת הדירוג, ואז ההשוואה תהיה טובה יותר.⁷³ שאלות המחייבות את התלמיד לקבוע במה מקרים שונים והלכות שונות דומים בעצם זה לזה, בותנות את כושר התשיבה המופשטת, וכך גם שאלות ומטלות מקנות לתלמיד מיומנויות התורמות לפיתוח תשיבה מופשטת (Atkinson 1978, p. 393).

בכל סתירה המופיעה בתלמוד נמצא אלמנט של השוואה ראשונית, אך במסקנת הגמרא עורך הסוגיה מוסיף עוד קני מידה להשוואה המבדילים בין שני המקורות.

70 (1) שאם בעל הבית בעצמו, בדרך כלל (או לפעמים) מפקיד לשומר ב, פטור; (2) כאשר בעל הבית אמר לשומר א להעביר לשומר ב, פטור; (3) כאשר בעל הבית אמר לשומר א תעביר למי שאתה רוצה, פטור; (4) שומר ב העביר לבני משפחתו, פטור.

71 מארזנו רצפי (Chaffee 1981; Marazano 1988) סוברים שההשוואה פירושה הבחנה בין קווים משותפים לבין קווים שונים מתוך גירויים נתונים. כאשר ניגשים למקרה, מתיישבים על מושב מסוים בבית הכנסת, בותרים מוסר לימודים ועוד, אנו מתפשים דמיון ושוני בין הפריטים הרבים, שמהם אנו בותרים. גם השוני, כלומר ההנגדה, עשוי להיתשב היבט של השוואה (כהן 1991, עמ' 71).

72 סוגיה שניתן ללמד בה ביעילות את היתרון של השוואה ולהבין בבירור באמצעותה את הניגוד היא בפרק המפקיד בבבלי, בבא מציעא לט ע"א: "ומאי שנא מהא דתנן? ניש סתירה בעקבות השוואה, ובאמצעות הסתירה עורך הסוגיה מנסה להבהיר עמימות וסיבתינות המוציא הוצאות על נכסי אשתו, הוציא הרבה ואכל קימעא, קימעא, ואכל הרבה, מה שהוציא הוציא ומה שאכל אכל? ! [נאף על פי שהשקיע בשרה אשתו, ייתכן מצב שלא יקבל שום תמורה ובנכסי שבוי הוא מקבל אתוים מהרוות כאריס. עורך הסוגיה מתרץ באמצעות השוואה למקרה אחר כרי שהלומר יבין לעומק את ההבדל בין נכסי אישה ולבין נכסי שבוי] הא לא דמיא אלא להא: דתנן, דאמר ר"י אמר רב תסרא, המוציא הוצאות על נכסי אשתו קטנה, כמוציא על נכסי אחר דמי. [ניתן להבחין בניגוד שהוא תוצאה מן ההשוואה, ובאמצעותה להבין ממש מדוע בנכסי מלוג הבעל עוזב ללא פדוטה, ובנכסי שבוי הקרוב מקבל אתוים מהרוות] אלמא, כיון דלא סמכא דעתיה תקינו ליה רבנן, כי היכי דלא לפסדינהו. הכא נמי תקינו ליה רבנן כי היכי דלא לפסדינהו".

73 כמו שהזכרתי, המיומנויות חופפות זו את זו.

לכן לא ניתן להשוות ביניהם. הדבר מקנה לתלמיד את ההרגל שבהשוואה בין שני גירויים עליו להרכות בקני מידה רבים ככל האפשר, ולא להסתפק בקנה מידה אחד.

כשהתלמיד קונה את מיומנות ההשוואה, הוא קונה גם את היכולת לתפש את המשותף בין גירויים, טקסטים, סיפורים, חוויות שעברו עליו וכו'. הוא יוכל להכליל ובו בזמן להבתיך בשוני ביניהם. כמעט בכל סוגיה יש מקום להשוות בין סוגיה לסוגיה ובין קטע לקטע מן הבתינות האלה:

- אוצר המילים, המונחים המשותפים.
- מבנה סמנטי או תבירי של משפט החוזר על עצמו. לדוגמה: "פשיטא? ! צריכא, אי כתב... מהו דתימא... ואי כתב... מהו דתימא... קמ"ל".
- המהלכים הלוגיים.
- המאן דאמר לשיטתו או שלא לשיטתו.
- בין שיטה לשיטה, תנא לתנא, אמורא לתנא, "ראשון" ל"ראשון" וכו'.
- תרשים גרפי על הלוח שהתלמיד, כשהוא מכין בעצמו את הסוגיה, ימלא לפי תרשים שכבר עשה.

האנלוגיה היא מיומנות חשובה בכלל ובלמוד התלמוד בפרט.⁷⁴ התלמיד עושה אנלוגיה כאשר הוא משתמש בדיעותיו הקודמות בלימוד החדש.⁷⁵ דוגמה קלסית לאנלוגיה היא כאשר עורך הסוגיה, או האמורא, משתמש בלשון "משל למה הדבר דומה". בלי מיומנות של השוואה יהיה קשה לפרט לארגן את העולם (Chaffee 1981) ובלא אנלוגיה יהיה בלתי אפשרי לתשוב תשיבה הגיונית וביקורתית. הסוגיות התלמודיות מועשרות בתשיבה לוגית המבוססת על אנלוגיות.⁷⁶ לא ניתן להתרכז בכל טקסט וטקסט בתיפוש המשותף והתשיבה האנלוגית,⁷⁷ אך

74 בלי שימוש באנלוגיות אי אפשר לפסוק הלכות בזמן המודרני. כאשר נשאלת שאלה הלכתית מתתוס המכשור המודרני יש צורך לפתור את הבעיה באמצעות תשיבה אנלוגית.

75 האנלוגיה מסווגת עס תורת האינרוקצייה. כיוס נוהגים לציין כמונת זה את הזהות או הרמיון האיכותי בין שני מכלולים של מושגים או של רברים. ובשימוש כללי – כל דמיון (ברגמן, האנציקלופריה העברית, כרך ד, עמ' 591). במבתי אינטליגנצייה ובמבחינים פסיכומטריים נשאלות שאלות מסוג זה. רוגמה לאנלוגיה: בכל מתקר סטטיסטי תייכיס להקפיר על מהימנות ותוקף. כרי להסביר מהם מהימנות מתקר ותוקף מתקר, אסביר זאת בעזרת אנלוגיה לשעון: מהימנות השעון היא רייקנותו, ציון השעה המרויקת. תוקף הוא העוכרה שהמתוגים אמנס מציינים את השעה ולא משתנה אחר כגון טמפרטורה.

76 לדוגמה, בבבלי, בבא מציעא כא ע"ב וכב ע"א האנלוגיות בין הסוגיות "מאימתי מותרין בלקט", "התורס שלא מרעת" ו"עודהו הטל עליהם הרי זה בכי יותן וכו'" לבין סוגיית ייאוש שלא מרעת מתייבות את התלמיד לרכוש את קו המתשבה שעורך הסוגיה השתמש בו. ללא כישרון אנלוגי יהיה בלתי אפשרי לתלמיד למצוא רמיון בין אברה ללקט שכתה ופאה, לתדומה ולדיני הכשרת פרות לטומאה.

77 רוגמאות לפיתות החשיבה האנלוגית, במשל ונמשל לרוגמה: בבלי, ברכות לד ע"א – "תנו

מדי פעם על המורה להצביע על פעילות קוגניטיבית שתלמיד עושה בכיתה כדי שהתלמידים יקנו את המיומנויות המטה-קוגניטיביות בתחום תשיבה מסוים זה. אביא דוגמה מהסוגיה שלעיל (אם כי יש אין סוף דוגמאות). אתרכז בהשוואה בין שומר תינם שמסר לשומר שכר לבין שומר שכר שמסר לשומר תינם. ניתן להדגיש אנלוגיות בהטלת משימה על תלמידים למצוא את האנלוגיה (אנלוגיה קלה) בין שומר שמסר לאשתו לבין שומר שמסר לבניו ובנותיו ("כל המפקיד על דעת אשתו ובניו הוא מפקיד"). הדמיון (בקושיה) והשוני (בתירוץ) בין שוכר שמסר לשואל לשומר שכר שמסר לשומר תינם (ההשוואה בין משנתנו למקרה הקלסי של שומר שמסר לשומר) דורשים מאמץ קוגניטיבי. באמצעות אנלוגיות והשוואות אלה התלמיד מפתח תשיבה וכישורים מטה-קוגניטיביים בתחומים אלה. כאשר הגמרא, והתלמיד באמצעותה, עושה הכללה, השוואה ואנלוגיה, בדרך כלל יש גם צורך לעשות הבחנה ומיון.

10. הבחנה ומיון⁷⁸

לדעת קרל פרנקנשטיין ה"מתלה" העיקרית של טעוני הטיפות היא תוסר היכולת להבחין. לדעתו תשיבה מוטעית יסודה בתוסר היכולת להבחין הבחנה בת תוקף (פרנקנשטיין 1970).⁷⁹ באמצעות מיומנות ההבחנה הקנינו את היכולת להשוות בין גירויים. במיומנות זו המורה מכשיר את תלמידו בכישורי הבחנה שהיא תוצאה של מציאת הבדלים, מציאת יוצא דופן והתלטת מה אינו שייך לקבוצה מסוימת. באמצעות עורך הסוגיה נלמד את התלמיד להבדיל בין מקרים, תופעות והלכות על פי תכונות עיקריות המפרירות ביניהם. נדגיש את ההבדל בין הבחנות על סמך תכונות שוליות, טפלות ואינטואיטיביות לבין הבחנות שהן על בסיס קנה מידה שהוא בד תוקף. ההכנה העצמית באמצעות המפה הקוגניטיבית דורשת מהתלמיד למצוא בסוגיה את ההבדלים באמצעות מיון והבחנה בין עניינים אלה:

- להבחין בין העיקר לבין הטפל בסוגיה (עייך בדוגמה שהבאנו במיומנות של אנליזה).
- להבדיל בין מונחים שונים, לדוגמה בין "מיתבי" לבין "ורמינהו".

רבנן: העובר לפני התיבה צריך לסרב, ואם אינו מסרב דומה לתבשיל שאין בו מלח, ואם מסרב יותר מדאי, דומה לתבשיל שהקרייתו מלח. כיצד הוא עושה? פעם ראשונה יסרב, שניה מהבהב, שלישית פושט את רגליו. ובן בהלכה ניתן להדגיש פעילות אנלוגית כאשר לומדים בביתא ז' פרק אלו מציאות בבבלי, כבא מציעא בג ע"ב "ומדמשקל הוי סימן – מירה ומנן הוי סימן".

78 כרי ליישם מיון ראשית צריך להכליל, ובהמשך להבחין בין הפריטים שבכלל.

79 כן סוברים יניב ונתמה ניר: "קשיי ההתבטאות של הילד טעון הטיפות נובעים לאו רוקא מגירעון לשוני אלא מתולשת כושד ההבחנה. תולשה זו כולטת לעין באשר מושגים דומים נראים כזהים" (ניר וניר 1979, מובא אצל בהן 1991, עמ' 62).

- לזהות "הוה אמינא" ו"מסקנא", בין מה שהמקשן סבר בהתחלה לבין מה שסבר במסקנא.
 - במשנה – בין המקרים במשנה, לדוגמה "לא זו אף זו", "לא מיבעיה קאמר" (על התלמיד למצוא את ההבדל בין המקרים ומדוע לאחד מהם יש חידוש גדול מלשני).
 - להבחין בסדר הדורות, בין אמרה של תנא לבין אמרה של אמורא. לכל סוג אמרה יש כללים משלו.
 - לזהות את ההבחנה שהגמרא עושה בין שני מקרים או בין שתי הלכות. לדוגמה, כאשר מופיע בגמרא "הכי השתא? התם... הכא...", "מאי שנא?", "מאי בינייהו? איכא בינייהו", "מי דמי?".
 - בהיסק – בין מה שכתוב במפורש לבין מה שמסיקים מהפסוק. בסוגיה שלעיל "בקטנים" (מה שכתוב) "הא גדולים פטור" (ההיסק). דוגמה נוספת מהסוגיה שלעיל: "הא דרב לאו בפירוש איתמר, אלא מכללא דהני גינאי וכו'".
 - בתירוץ של קושיה – ההבחנה בין הדין של רבי יותנן לבין מקרה של "ההיא סבתא" למשנתנו, וכן בין דין של רבי יותנן לבין מקרה במשנה של "מסרן לבנו וביתו הקטנים".
 - בשני תירוצים – בין "אי בעית אימא", "איכא דאמרי", "אי נמי" לתירוץ הראשון.
 - נפקא מינה – בין שתי דעות בהלכה מסוימת, לדוגמה: ההבדל בין רבא לאביי בשיטת רבי יוחנן בסוגיה שלעיל.⁸⁰
 - איבעי להו – להבין את "שני הצדדים של המטבע", להבין כל צד של הבעיה.
 - "מאי ואומר?" – בין הנלמד מהפסוק הראשון לבין הנלמד מהפסוק השני ולבין השלישי וכן הלאה.
 - להבחין בין מציאות לבין דמיון, בין דמיון לבין שקר. לדוגמה כאשר מופיע בגמרא "מאן דחזא סבר, ולא היא... אלא משום", "סבור מינה", "סבורה".
- לדעת קרל פרנקנשטיין (1970) למונת "הבחנה" יש שלוש משמעויות עיקריות:
- (1) הכרה בהבדלים בין תופעות, בין אירועים, בין תכונות, בין רגשות, ואני מוסיף בין הלכות ובין דינים המופיעים במקורות שונים.
 - (2) הכרה בעובדה שהניגודים מופיעים בצורות רבות ושונות. בסוגיה זו כשכתוב "ישבע השוכר" הכוונה "שומר שמסר לשומר פטור".
 - (3) הכרה בעניין שתוקף כל טענה מוגבל בהיפוכה "איפכא מסתברא".

80 עיין תוספות ד"ה "את מהימנת לי בשבועה" בסוגיה שלעיל. תוספות מבחין בין הסיבה של רבי יותנן משום "אין רצוני שיהא פקדוני ביר אחר" לבין הסיבה משום "את מהימנת לי בשבועה והאין לא מהימנ לי בשבועה".

אמר רבי אחא בר תנינא: גלוי וידוע לסני מי שאמר והיה העולם שאין בדורו של רבי מאיר כמותו. ומפני מה לא קבעו הלכה כמותו? שלא יכלו חביריו לעמוד על סוף רעתו, שהוא אומר על טמא טהור, ומראה לו פנים. על טהור טמא, ומראה לו פנים. תנא: לא רבי מאיר שמו, אלא רבי נהוראי שמו. ולמה נקרא שמו רבי מאיר? שהוא מאיר עיני תכמים בהלכה (בבלי, עירובין יג ע"ב).

11. היפוך – "איפכא מסתברא"

כשנעמיק בעניין כלשהו נמצא לפעמים שיש "צד שני למטבע", וניתן להפיק מהמקור את ההפך ממה שסברנו בתחילה.⁸¹ לדעת התוקרים בתתום החשיבה ניתן להפיק מיומנות זו מהגמרא לעתים קרובות יותר מבכל שאר המקצועות הנלמדים בבית הספר.⁸² זה תהליך חשיבה מסובך המופיע בסוגיה "אמרי נהרדעי דיקא נמי: דקתני, או שמסרן לבנו ובתו הקטנים תייב, הא לבנו ולבתו הגדולים סטור מכלל דלא תרים לא שני גדולים ולא שני קטנים תייב, דאם כן, ליתני קטנים סתמא, שמע מינה". הגמרא מנסה ללמוד מהמשנה ששומר שמסר לשומר פטור, ויש כאן "איפכא מסתברא" – ניתן להוכיח ששומר שמסר לשומר תייב.

12. ההשערה – חשיבה ביקורתית⁸³ וחשיבה יוצרת⁸⁴

"ההשערה היא התשובה המוצעת. זהו ניחוש משכיל, המבוסס על העובדות שבמצב ההתחלתי, שממנו עלתה הבעיה" (Burton), מופיע אצל כספי 1978, עמ' 190). לדעת כהן (1991, עמ' 93), "ההשערה היא כושר שכלי תשוב מאין כמוהו.

81 אפילו בחיי היום-יום, לרוגמה: הכרוז בשדה תעופה הוריע שיהיה איחוד כטיסה בכמה שעות. מובן מאליו שהנוסעים רטנו על ידיעה זו. נוסע אתר הכרזו בקול רם לעבר הסובבים אותו: "יופי, אוכל להאריך את תופשתי, אוכל לבקר בעור מוזאון בזכות האיחוד". נוסע זה ראה את האיתור מזווית אחרת משאר הנוסעים.

82 מתוך שיתת בפגישת עבודה עם דן שרון, 1997, שבה נבתנה אפשרות הוראת החשיבה באמצעות לימוד גמרא.

83 החשיבה הביקורתית היא חשיבה רפלקטיבית (בדיקה עצמית), חשיבה אנכית (עיין בהמשך) וגיונית המתמקרת בהחלטה במה להאמין או מה לעשות כאשר החשיבה היא יצירתית. ניתן לעשות זאת בהשערת השערות, בבחינת הבעיה ברכים מגוונות, כשאלות נכונות, בהצעת פתרונות חלופיים ועוד.

84 לדעת אדוארד דה-בוננו (1993) יש שני טיפוסים חשיבה, חשיבה אנכית וחשיבה אופקית (lateral thinking vs. vertical thinking). "חשיבה אופקית יוצרת רעיונות וחשיבה אנכית מפתחת אותם", כלומר עניינה של החשיבה האופקית הוא בגילוי כיווני חשיבה מקוריים וחדשניים, ואילו החשיבה האנכית מבססת את הרעיון ומציגה אותו לפני אחרים. אריקה לנדראו ממבדה: "החשיבה היצירתית היא פעילות דו-קוטבית בין הגיון ודמיון" (זוהר 1996, עמ' 19). אף על פי שהחשיבה האופקית היא אתר מהמרכיבים העיקריים של היצירתיות, החשיבה היצירתית מכילה גם אלמנטים של חשיבה אנכית.

אנו מזניחים מיומנות שכלית זו, שהינה אכן פינה בחשיבה מדעית ובחשיבה יוצרת, בשעה ששיעורים רבים בכל המקצועות עשויים לאפשר לנו להעמיד את ההשערה כמרכז פעילות הלמידה.

כן לדעתי הרמה הגבוהה ביותר של הפרט הרוכש השכלה תודנית תלמודית היא ביצירה (בכתב או בעל פה) של "תירושים" בדמה גבוהה. כדי לכתוב "תירושי תורה",⁸⁵ על הפרט לחשוב בתשיבה ביקורתית ברמה גבוהה, ועליו לחשוב תשיבה יצירתית כשהוא מעלה השערות שונות כדי לפתור בעיות וקושיות של עצמו, או של פרשני התלמוד. כדי להגיע לרמה של "מתדש" ולפתור בעיה שלא נפתרה או שברצונו למצוא לה פתרון חלופי, עליו:

- ללמוד שדצוי להעלות ולנסת כמה שיותר השערות לפתרון שהן בגדר ההיגיון (ניתושים משכילים).
- לדעת שאיכות ההשערה תלויה בכמות התומך שלמד בנושא מסוים ובעומק שלמד את התומך.
- ללמוד שההשערה אינה עובדה, והיא נהפכת לעובדה אך ורק כאשר יוכת שהיא נכונה, לכן עליו להוכיח את אמתותה.

אפילו המורה המתתיל לתלמוד (נעשו תצפיות על מורים תדשים וסמינריסטים בשנת הלימודים תשנ"ו) ישאל לדעת התלמידים לפני שהם קוראים את הטקסט. המורה: לדעתכם הדין במקרה...?"; "מהי לדעתכם הסיבה של דין זה?". בקושיה שהגמרא שואלת יעשה המורה מאמצים להוציא מהתלמידים תשובות, ובדרך כלל התשובות הן יצירתיות⁸⁶ ומופיעות בגמרא או בפדשנות מתקופת הראשונים (גם המודה המתתיל עודד את תלמידיו כשהוא אומר: "כיוונת לדעת גדולים" כאשר התשובה מופיעה או כשאומר "רעיון יפה" ועוד).

בכל סוגיה משתמש עורך הסוגיה בהעלאת השערות כדי לפתור בעיות. לאתר העלאת ההשערות באמצעות תשיבה יצירתית הוא מפעיל תשיבה ביקורתית שבודקת⁸⁷ אם ניתן להשתמש בפתרונות אלו. באמצעות עורך הסוגיה נדגיש את

85 תלמידי כיתה ת' של בית הספר ציון עזרי שבירושלים בשנת הלימודים תשנ"ו הוציאו תוכרת של תירושי תורה, אף על פי שהיו רק בני 13-14.

86 לרעת אליס טורנס (מופיע אצל כספי תשכ"ה, עמ' 485) החשיבה היוצרת נגזרת מפעולת הגומלין בין היתיד לסביבתו, בשעה שהוא נהיה רגיש לבעיות, למגרעות, לפערים במירע, ליסודות תסריס ולריסורמוניה (במקרה שלנו יש קונפליקט של סחירה בין משנתנו לדעתו של רבי יותנן): התלמיד מזהה את הקושי, או הקשיים, מתפש פתרונות, מנתש או משער השערות, כותן וכותן מתדש את ההשערות או את הפתרונות ומעריכם בהתאם לאמות מידה נאותות, ולאחר מכן מוסר לזולתו (למורה) את התוצאות.

87 תשיבה ביקורתית פירושה "שליטה באותן יכולות לוגיות-אנליטיות הרושות להערכה נכונה של טיעונים" (Ennis 1962, "A Concept in Critical Thinking", מופיע אצל זוהר 1996, עמ' 11). לאחר כמה שנים, ב-1987, חיקן אניס את הגדרתו: "התשיבה הביקורתית היא חשיבה רפלקטיבית וגם פעילות מעשית, שתוצריה הם התלטות בדבר אמונות ורכי עשייה. אך

תהליכי החשיבה הביקורתית,⁸⁸ ואז נקנה מיומנות זו לתלמידים.⁸⁹ בזמן לימוד הסוגיה ישתדל המורה "להכניס את התלמיד לנעליו" של עורך הסוגיה ויוציא מן הכוח אל הפועל את החשיבה הלוגית שהיא חשיבה ביקורתית. ניקח לדוגמה את ה"תיובתא" ששאל רבי אבא בד ממל את רבי אמי: "השוכר פדה מחבירו,

ב־1987 שינה אניס במירה מסוימת את המרכיבים של התשיבה הביקורתית, אך ההיבטים הראשונים מתאימים יותר לסוגייתנו. יש להרגיש שאין סתירה בין המרכיבים, הוא רק מוסיף היבטים חדשים: תפיסת המשמעות של היגר; שיפוט אם יש דרישמשמעות במהלך השכילה (reasoning) (אפשר להגיע למסקנה זו בסוף הסוגיה); שיפוט אם יש סתירה בין כמה היגדים (המשנה מול רבי יותנן); שיפוט אם המסקנות תקפות (נמצא שהחירוף "שנתן לו בעה"ב רשות להשאל" לא תקף); שיפוט אם ההיגר מספיק מרויך (האם רבי יותנן יסבך בכל מצב ששומר שמסר לשומר תייב? מתברר שלא); שיפוט אם היגר הוא יישום של עיקרון מסוים ("אין רצוני שיהא פקדוני וכו'") או יישום של "את מהימנתי לי וכו'"; שיפוט על אורות תצפית, האם הוא מהימן (האם מסקנות מהתצפית על אירוע של "ההיא סבתא" היו מהימנות? מסתבר שלא); שיפוט אם המסקנה האינרוקטיבית תקפה (ההיסק של "קטנים חייב הא גדולים פטור" החברר שאיננו תקף); שיפוט אם הבעיה זוהתה (מה הנקודה שבה מתלבטים רב ורבי יותנן. האם עצם ההעברה לשומר ב היא לכאורה מעשה פשיעה?); שיפוט אם ההיגר הוא בעצם הנתה (ההיגר של אביי לפי שיטת רבי יותנן, "לא מיבעיא שומר שוכר שמסר לשומר תנם, דגרועי גרעה לשמידתו, אלא אפילו שומר תנם שמסר לשומר שוכר, דעלויי עלייה לשמידתו, תייב", היא ההנחה שמניח אביי על סמך סברתו "אין רצוני שיהא פקדוני ביר אתר"); שיפוט אם ההגדרה נכונה (האם ניתן להגדיר את המשנה של "השומר פדה מחבירו" כמקרה של "שומר שמסר לשומר"? לכאורה התשובה היא כן); שיפוט אם ניתן לקבל היגר המיותס לבר סמכא (קבלת רבדי התנא לתזק או להקשות על אמורא).

88 לרעת ג'ון מקפק (Mcpeck 1981) על המורה ללמד את ההבדל בין אמונה לבין יריעה. אמונה יכולה להיות אמיתית גם אם לא נומקה, אך לידיעה חייב להיות צידוק או נימוק. בשלב הראשון האדם מאמת את הראיות והסיבות ובורק את התוקף הפנימי שלהן. בשלב השני הוא בוחן אם היריעות והראיות הקורמות (מהמקורות השונים) תומכות בה או סותרות אותה. לרעתו יש תשיבות לתהליך ההתאמה של הירע החדש לישן. זה בריוק מה שעושה עורך הסוגיה. הוא מתאים את הדין החדש של רבי יותנן למקורות קורמים. אצל הפרט יש לזה משנה תשיבות, להטמיע את היריעה החדשה עם הישנה, משום שרק בצורה זו היריעה הופכת להיות שייכת לו, ולא נעשית יריעה סתם שהאדם רק יודע עליה. מעניין לציין שהגמרא בסוגייתנו משתמשת באותם המישורים. ראשית, היא מבהירה את הסיבה, ובשלב מאוחר יותר היא בודקת אם ההלכות מתאימות למקורות ולידיעות קודמות, כדוגמת משנתנו. הגמרא משררת לנו הרגלי תשיבה מגוונים. תפקיד המורה להיות ערני אליהם כדי שיוכל להעבירם לתלמידיו.

89 הגישה נקראת "גישת המיומנויות הטהורות" ולפיה אדם יהיה חושב וביקורתי רק אם תהיינה לו היכולות או המיומנויות הנחוצות להערכת היגדים או טענות גישה זו מעודדת התנגדות אצל מתנכים. הם סבורים שגם בלי שהפרט יעשה שימוש קבוע בחשיבה ביקורתית תהיה לו הנטייה ליישם יכולות אלה ולבצען והוא יוכל להיחשב כבעל מיומנות תשיבה ביקורתית (Seigal 1988).

והשאילה לאחר, ומתה כדרכה, ישבע השוכר שמתה כדרכה, והשואל משלם לשוכר. ואם איתא? לימא ליה, אין רצוני שיהא פקדוני ביד אתר. [תירץ רבי אמי] אמר ליה: הכא במאי עסקינן, בשנתנו לו (רשות הבעלים) [הבעלים רשות] להשאיל. אי הכי? לבעלים בעי לשלומי? דאמרו ליה, לדעתך. גם בסתירה הגמרא משתמשת בשלבים של פתירת בעיות של ג'ון דיואי (Dewey 1933), מופיע אצל כהן (1991, עמ' 94):

1. "הרגשת קושי, אי-אפשר להתקדם, יש משהו שצריך להתגבר עליו, מכשול שצריך להסירו, בעיה שצריך לפתור, היא יוצרת אי-שקט ותובעת פתרון". במקרה זה מעמידים את רבי אמי המייצג את רבי יוחנן במצב קשה, משום שהמשנה שלנו סותרת את שיטתו "שומד שמסר לשומר תייב".

2. "האדם צופה היטב במתרחש ומעלה השערות שונות: יתכן שאלה ואלה הן הסיבות למתרחש. אם אנהג כך וכך, ייתכן שהבעיה תיפתר. אם אנסה דרך זו, אגיע לתוצאה הרצויה. את ההשערות האלה הוא מעלה, ככל שיכולתו השכלית מאפשרת לו, על סמך ידיעותיו וניסיונו. ההשערות הללו עריין אינן הפתרון לבעיה. הן הצעות לפתרון ותשובות מוצעות". רבי אמי מעלה הצעה לפתרון: "הכא במאי עסקינן, בשנתנו לו הבעלים רשות להשאיל". התלמיד לומד שטוב להעלות השערות כדי להסביר קשיים וקונפליקטים.⁹⁰

3. "האדם שוקל ובוחר את השערותיו אתה לאתה. מה משמעות ההשערה? המתקבלת היא על הדעת? האם היא הגיונית? האם היא תואמת מבנים מושגיים ומערכות משמעות שאליהן היא שייכת? העומדת היא בפני ביקורת?". הגמרא שוקלת ובוחרת את תירוצו של רבי אמי ומעמידה אותה לפני ביקורת. הגמרא סוברת שהתירץ אינו הגיוני ואינו תואם את דינו של תנא קמא במשנתו שסוכר שהשואל משלם לשוכר. "אי הכי? לבעלים בעי לשלומי?" (אם בעל הבית אמר לשוכר להשאיל לשואל, השוכר היה שלוחו של בעל הבית ולא המשאיל, מדוע השואל משלם לשוכר?). התלמיד לומד שאין ההשערה נכונה בהכרח כל עוד לא העמיד אותה במבחן והוכיח את אמתותה.

4. "עתה האדם מעמיד במבחן המעשה את ההשערה, ההצעה שהציע לפתרון הקושי, הנראית לו סבירה ביותר. האם היא טובה, כלומר, האם היא אכן פותרת את הקושי". הגמרא מביאה את התירוץ הסופי שלדעתה הוא המתאים ביותר – "דאמרו ליה, לדעתך".⁹¹ התלמיד למד שההשערה יכולה להפוך לעובדה. ניתן ללמד תלמידים שמסוגיה זו וכדומה לה ניתן לקנות את תהליכי התשיבה כפתרון בעיות ואת המיומנויות של תשיבה ביקורתית באמצעות העלאת השערות שונות שהן בדרך כלל תוצאה של תשיבה יצירתית.

90 לרעת יוגין קפלן (תש"ל) רצוי להרגיל ילדים לנסח השערות רכות ככל שאפשר, כל עוד יש היגיון בסיסי בהשערה שהם מעלים.

91 לרעת רכא כהמשך הסוגיה ה"אוקימתא" הזאת היא רחוקה והוא מתרץ את העניין באופן אחר.

"לא הבישן למד ולא הקפרן מלמד" (משנה, אבות ב, ו): התלמיד לומד באופן יצירתי מסקרנות, מחקירה, מבדיקת השערותיו, והכול כשהוא שואל את השאלות הנכונות. שאלות המורה יכולות לגרום לקונפליקט קוגניטיבי ולגרום לגירוי תהליכי בדמה גבוהה, אך הן מגבילות את התלמיד משום שאלו תהליכים שקבעו אתרים, דהיינו המורה. בעידוד התלמיד לשאול שאלות נכונות יש גירוי רב כיווני, עצמיות המתאימה ללומד עצמו ובחירת כיווני מחשבה המתאימים לו מבחינת מהות התשיבה ומידת העניין (קדמר 1972 ו-1974, מופיע אצל כהן 1991, עמ' 234).

כדי להפיק את מרב המיומנויות הקוגניטיביות עלינו לעודד לימוד עצמי מרבי. ככל שלב שהתלמיד מסוגל לפענח את העניין בעצמו, ואנו המורים עושים זאת במקומו, אנו גוזלים מהתלמיד את עצמאותו וכן מונעים ממנו רכישת מיומנויות קוגניטיביות ומטה-קוגניטיביות. לכן כל קטע של גמרא הנלמד בכיתה דצוי ללמדו במפה קוגניטיבית, שבאמצעותה יכין התלמיד לבדו את הקטע הנלמד כדי להמחיש כישורי תשיבה.

ביבליוגרפיה

- אלבק, שלום, דיני ממונות בתלמוד, תל-אביב, רביר, 1976
 אלבק, חנוך, מכוא לתלמודים, תל-אביב, רביר, 1987
 בלום, בנו'אמין ס', תכונות אנוש ולמידה בבית הספר, תל-אביב, גומא, 1976
 ברודי, ירחמיאל, "ספרית הגאונים והטקסט התלמודי", מתקרי תלמוד, יעקב זוסמן ורוד רוזנטל (עורכים), ירושלים, מאגנס, תש"ץ, עמ' 237-304
 גלנץ, יוסף, תהליכי הגיון במכתן הפסיכולוגי, רמת גן, אוניברסיטת בר-אילן, 1975
 דה-בונו, ארוארד: למד את ילדיך לתשוב, ירושלים, מכון ברנקו וייס לטיפות התשיבה, 1993
 הלבני, רור, מקורות ומסודות: ביאורים בתלמוד לסדר נשים, ב, תל-אביב, רביר, 1968
 ויס, אברהם, התהוות התלמוד בשלמותו, ניו יורק 1943
 זוהר, ענת, הרצאות באוניברסיטה העברית בירושלים, 1997
 זוהר, ענת, לתשוב וללמוד לתשוב, ירושלים, מכון ברנקו וייס לטיפות התשיבה, 1996
 טננבלט, מררכי אשר, התלמוד הבבלי בהתהוותו ההיסטורית, תל-אביב, רביר, 1972
 כהן, אברהם, פיתות תשיבה של התלמיד בשיעור, ירושלים, הוצאת נועם, 1991
 כהנא, מנחם, הרצאות באוניברסיטה העברית, בירושלים, 1995, 1996
 כספי, משה, מי תושב? גישה פסיכולוגית-חינוכית, רמת גן, מסדה, 1978
 כספי, משה (עורך), החשיבה, ירושלים, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים, תשכ"ה

- לרין, איריס, דמבו, יורם וסיגלר, רוברט, תרומת החברותא לחשיבה, הארץ, 26.5.1997
(וכן מופיע במגמות, לח [תשנ"ז, עמ' 334–348])
- מורג, שלמה, "לעניין העברתו בעל פה של התלמוד הבבלי", משה בר-אשר ורוד רוזנטל
(עורכים), מחקרי תלמוד, ב: מוקדש לזכרו של פרופ' אליעזר שמשון רוזנטל,
ירושלים, מאגנס, תשנ"ג, עמ' 334–348
- מרגולין, אילנה ואחרים, סיבה ותוצאה, ירושלים, ון ליר, 1986
- פרידמן, שמא, פרק האשה רבה בבבלי, ירושלים וניו יורק, בית המדרש לרבנים באמריקה,
תשל"ח
- פרנקנשטיין, קרל, שיקום האינטליגנציה החבולה, ירושלים, בית הספר לחינוך,
האוניברסיטה העברית בירושלים, 1970
- קניאל, שלמה, "תרומת החברותא לחשיבה", הארץ, 30.4.1997
- קנריק, צבי, "הוראת תלמוד באמצעות מפות קוגניטיביות בביה"ס הממלכתית-רדתי
בישראל", עבודת דוקטור, האוניברסיטה העברית בירושלים, תש"ס
- קפלן, יוג'ין, הוראת מדע לילדים, תל אביב, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב,
תש"ל
- Atkinson, Rita Allen, *Introduction to Psychology*, San Diego, Calif., Harcourt, 1978
- Chafee, John, *Thinking Critically*, Boston, H. Mifflin, 1981
- Dewey, John, *How We Think*, Boston, Heath, 1933
- Ennis, Robert H., *Logic in Teaching*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1969
- Jacobs, Louis, *Studies in Talmudic Logic and Methodology*, Cambridge University
Press, London 1961
- Jacobs, Louis, *The Talmudic Argument*, London, Cambridge University Press, 1984
- Kaplan, Jacob, *The Redaction of the Babylonian Talmud*, Jerusalem 1973 (Bloch
Publishing, New York 1933)
- Klein, Hyman, "Gemara and Sebara," *JQR*, 38 (1947), pp. 67–91
- Marzano, Robert J, *Dimensions of Thinking: A Framework for Curriculum and
Instruction*, Alexandria, Va., Association for Supervision and Development,
1988
- McPeck, John E., *Critical Thinking and Education*, Oxford, Martin Robertson, 1981
- Meadows, Sara: *The Child as Thinker (The Development and Acquisition of Cognition
in Childhood)*, London and New York, Routledge, 1994
- Nickerson, Raymond, Perkins, David, and Smith, Edward, *The Teaching of Thinking*,
Hillsday, N.J., Lawrence Erlbaum, 1985
- Perkins, David N, *Smart Schools (From Training Memories to Training Minds)*, New
York, The Free Press, 1992
- Perkins, David N. and Salomon, Gavriel, "Are Cognitive Skills Text-Bound?"
Educational Researcher, 18, no. 1 (1989), pp. 16–25

Resnick, Lauren B, *Education and Learning to Think*, Washington, D.C., National Academy Press, 1987

Siegel, Harvey, *Educating Reason*, New York, Routledge & Kagen Paul, 1988

Von Glaserfeld, Ernst, *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*, London and Washington, D.C., Palmer Press, 1995

הלבני והלברטל על מפעל הפרשנות של חז"ל: השלכות חינוכיות

יונתן בהן

יוסף שוואב, הפילוסוף של המדע ושל התינוך, הרגיש שהכנת תומר ריסציפלינרי לתינוך אינו עניין של שעתוק בעלמא. שיקולים של "תרגום" תחומי תוכן לתינוך ולהוראה אינם נוגעים רק לשאלות של "הרגות קושי" או של גירויים דירקטיים. יש צורך, טוען שוואב, בתהליך מורכב של התריינות שמשתתפים בו מלומדים ואנשי מעשה המייצגים את ארבעת "מרכיבי היסוד" של הפעילות החינוכית, הלומד, המורה, התברה ותומר הלימוד, ויחד בוחנים את השלכותיהן של האסטרטגיות הקוריקולריות השונות. על מנת למנוע את השתלטותה של מסגרת קונצפטואלית אחת על הריונים יש להבטיח שכל "מרכיב יסוד" יידון מזוויות ריסציפלינריות שונות, וכייתור שלא תהא הגמוניה לגישה כלשהי לתחום התוכן.¹ כל מסגרת קונצפטואלית מבליטה היבטים מסוימים של תחום הרעת ומסתירה היבטים אחרים, ועל כן עומד שוואב על תשיבותם של תנאים אלו. מתוכות בלעדית לתפיסה אחת של תחום הרעת יכולה למנוע ממחנכים להתוורע לזוויות ראייה שאפשר שייתשפו תחת פיקוחה של גישה אתרת, ואשר אולי טומנות בתוכן השלכות פוריות לסוגיות חינוכיות חשובות.²

כיצד ייכתנו דימויים חלופיים של תחום תוכן כלשהו, המתפתחים ומתגבשים בעולם האקדמי, באופן שיעשירו את השית התינוכי? ראשית, ברור שבחינה חינוכית של מסגרות קונצפטואליות למיניהן, המשמשות מלומדים בהתמודדותם עם תחום התוכן, אינה משמשת להעדכה של מעלותיהם או מגרעותיהם האקדמיות.

1 לתמצית משנתו הקוריקולרית של שוואב ראה מאמרו המכונן: Joseph Schwab, "The Practical: A Language for Curriculum," in idem, *Science, Curriculum and Liberal Education* (Chicago and London: University of Chicago Press, 1978), pp. 287–321. להנהרת המושג "מרכיבי יסוד" (commonplaces) ראה in idem, "Problems, Topics, Issues," in Stanley Blam (ed.), *Education and the Structure of Knowledge* (Chicago: Rand McNally, 1969), esp. p. 4.

2 למחויבות עיוורת למסגרת מושגית אחת שוואב קורא tunnel vision, בעניין החשיבות של "אקלקטיקה בת הגנה" לקבלת החלטות קוריקולריות ראה idem, "The Practical: Arts of Eclectic," in *Science, Curriculum and Liberal Education*, pp. 322–364, esp. pp. 331–333.

אמנם איש תינוך הנמנה עם האסכולה של שוואב מאומן בתשיפת הנחות יסוד פילוסופיות ומתויבות נורמטיביות המנחות פרדיגמות מתחרות של תתומי תוכן, אך אין הוא מתיימר לרמת בקיאות המקבילה לזו של המומחה בתחום התוכן. ואף על פי כן, מיומנותיו של איש התינוך, שהוא בעצם פילוסוף אנליטי וביקורתי, מאפשרות לו להפיק השלכות תינוכיות מן המסגרות הקונצפטואליות המופעלות בעולם המתקרב. כך הוא מסייע לקובעי מדיניות בתתום התינוך לבתור את גישתם לאתר הנהרה מתודדת של האלטרנטיבות.³

מיכאל רוזנק הציע כמה מוקדים פוריים במיוחד בהפקת השלכות תינוכיות מגישות דיציפלינריות שונות. לפי השקפתו של רוזנק דיון מקיף בגישות תינוכיות, בין שהן מפורשות בין שהן מובלעות בשיטות דיציפלינריות, כרוך בשימת לב לממד פילוסופי או תאולוגי, לממד תרבותי ולממד קיומי.⁴ לפי רוזנק, גישות תינוכיות מושגות על הנתות פילוסופיות בדבר טיב הידע, המציאות והערך. על כן, ראשית, בתשיפת השלכות תינוכיות מגישות מתקדמות שונות למפעל הפרשני של תז"ל יש לשאול באיזו מידה גישות אלה טומנות בתוכן פילוסופיה מובלעת או תאולוגיה משתמעת. בכמה מעבודותיו האחרונות של דוד הלבני על המפעל הפרשני של התורה שבעל פה אנו עדים לפריסה מודעת של עמדה תאולוגית מפורשת, אם כי היבטים מסוימים שלה מובעים ברמז בלבד וטעונים הנהרה נוספת.⁵ לעומת זאת, במתקדיו האחרונים של משה הלברטל על המפעל הפרשני של תז"ל אין אמנם אימוץ גלוי של אוריינטציה תאולוגית, אולם עמדה תאולוגית מסוימת מוצגת בתור עמדה פרדיגמטית המתוללת יצירתיות תרבותית, והיא אף מוצגת כעמדה הראויה להערכה.⁶ בהמשך הדברים נגלה שבתפיסותיהם של הלבני

3 להסתכלות אופרטיבית יותר בעקרונותיו של שוואב במה שנוגע ל"תרגום" מקצועות אקדמיים לתכניות לימודים ראה idem, "The Practical 3: Translation into Curriculum," in *Science, Curriculum and Liberal Education*, pp. 365–383. "חקר מקרה" שמיושמת בו משנתו של שוואב הלכה למעשה ראה Seymour Fox, "A Practical Image of the Practical," *Curriculum Theory Network*, 10 (Fall 1972), pp. 45–57; Jonathan Cohen, "Enacting the Eclectic: The Case of Jewish Philosophy," in *Journal of Curriculum Studies*, 30, no. 2 (1998), pp. 207–231.

4 להנהרת קטגוריות אלו ראה Michael Rosenak, "Jewish Religious Education and Indoctrination," in Barry Chazan (ed.), *Studies in Jewish Education*, I (Jerusalem: Magnes Press, 1983), pp. 117–138, esp. pp. 125–132.

5 בעבורה זאת נתרכז בשני הספרים שבהם מציג הלבני פרוגרמה תאולוגית מפורשת, והם: David Weiss Halivni, *Peshat and Derash: Plain and Applied Meaning in Rabbinic Exegesis* (New York and Oxford: Oxford University Press, 1991); idem, *Revelation Restored: Divine Writ and Critical Responses* (Boulder, Col.: Westview Press, 1997).

6 שני הספרים של הלברטל הנוגעים לענייננו הם: משה הלברטל, *מהפכות פרשניות בהתהוותן: ערכים כשיקולים פרשניים במדרשי הלכה*, ירושלים, הוצאת מאגנס, תשנ"ז; Moshe Halbertal, *People of the Book* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1997).

ושל הלברטל בעניין הפרויקט הפרשני של חז"ל טמונות תפיסות ייחודיות מאוד בנוגע לטיב התוויה הדתית הראויה, וכן טמונות בהן הנתות תאולוגיות הנוגעות לסוגיית ההתגלות.

שנית, ייתכן שגישה מסוימת למפעל של חז"ל מבליעה בתוכה קני מירה שעל פיהם ייקבע שתרכבות מסוימת נמצאת במצב של "בריאות" או במצב של "משבר". בממד התרבותי של השיט החינוכי נידונות שאלות הנוגעות לאיזון הרצוי בין מסורתיות לחדשנות. תרכבות המושתתת על המשכיות בלבד, בלי יסוד של התחדשות (ואפילו יהיה יסוד זה לא מודע או לא מפורש), לא תוכל לאמץ את המחוות היצירתיות של הרורות הבאים. לעומת זאת, תרכבות הנעדרת כל ממד של המשכיות לא תוכל להיות מזוהה כתרכבות ייחודית.⁷ בהמשך הדברים נמצא שהלבני והלברטל מציגים לפנינו מודלים שונים של אינטראקציה "בריא" בין מסורתיות לחדשנות. בניסוח ההבדלים בין הלבני לבין הלברטל בנוגע לאותה "בריא" תרכבותית שיש בה כדי לאפשר הנתלה, ניררש לקטגוריות של "שפה" ו"ספרות" המשמשות את רוזנק בדיון בעניין זה.⁸

כאשר רוזנק מרבר על הממד ה"קיומי" שבגישה חינוכית כלשהי הוא מתכוון להיבטים הקשורים לשאלות של אותנטיות אישית, עקיבות עצמית וישרה (integrity).⁹ במילים אחרות, האם טיפוס האישיות האידאלית העולה מתוך השקפת עולם תאולוגית מסוימת או מתוך דינמיקה תרכבותית מסוימת הוא "תד-צדדי" או "שלם", בעל אינטגרציה פנימית או נתון למידור? כפי שנראה להלן, בתפיסותיהם של הלבני והלברטל מקופלות השלכות הנוגעות גם לעניין זה.

אם כן, נתחיל בבחינת ההנתות התאולוגיות העומדות ביסוד עבודותיו האחרונות של הלבני, ובייתוד בספריו הידועים *Revelation Peshat and Derash* ו-*Restored*. ראשית, ניתן את דעתנו להיגדים של הלבני הנוגעים למה שהוא תופס כ"הכרה הדתית המסורה" (devout religious mind), ולאחר מכן להיגדים המכוונים להשתתת ההתגלות בנבואה.

במבוא שלו ל-*Revelation Restored* אומר הלבני: "התזה שלי היא שההכרה הדתית אינה סוטה באורח מודע מרבר ה' מכל סיבה שהיא". ובהמשך הוא מוסיף: "אין להניח כי הכרה דתית מסורה תסבול סתף של חריגות מדבר ה'".¹⁰ הלבני סבור כי הדבקות במה שנחשב התגלות תיצוגית, הטרנומית ומקורית היא אחד המאפיינים של "ההכרה הדתית המסורה", שהיא קטגוריה תוך-היסטורית. לקראת סוף הספר מייחס הלבני תוקף דתי למפעל הקנוניזציה של עזרא ובתוך

7 ראה רוזנק (לעיל הערה 4), עמ' 128–130.

8 לקטגוריות "שפה" ו"ספרות" אצל רוזנק ראה הנ"ל (לעיל הערה 4), עמ' 129–130; idem,

Roads to the Palace (London: Berghahn Books, 1995), pp. 199–200

9 לממד ה"קיומי" אצל רוזנק ראה הנ"ל (לעיל הערה 4), עמ' 130–131.

10 וייס הלבני, *Revelation Restored* (לעיל הערה 5), עמ' 8.

כך מדגיש את מעמדו בנביא לצד תפקידו המוכר יותר – סופר.¹¹ הלבני אמנם מודה כי עזרא זוכה לצו אלוהי אחד בלבד, הוא הצו המאיץ בו להעתיק עצמו לארץ ישראל. ואולם להנחיה נבואית זו "השלכות מרתיקות לכת" – היא מעניקה לקנון שלו מעמד נבואי.

במסגרת הנתות האולוגיות אלה בונה הלבני את גרסתו ההיסטורית בדבר מפעל העריכה של עזרא.¹² לדעתו אין לתוקר בן זמננו אפשרות לדחות באורח דוגמטי את ממצאי מחקר המקרא המודרני. יש להודות שלפני מפעל הקנוניזציה היה הטקסט המקראי תרבות בלתי שלמה של מסורות, מסורות אלה הגיעו לעזרא כשהן נושאות בתוכן סתירות פנימיות המקשות על יישום החוקים. לקטגוריה התאולוגית שמפעיל הלבני כדי להסביר מצב זה הוא קורא "חטאו ישראל".¹³ כוונתו שמאז חטא העגל ועד אימוץ התורה בימי עזרא ונתמיה היה העם שקוע באלילות ובסינקרטיזם דתי, ובשל כך לא נמנעה השתתתו של כתב ההתגלות המקורי. הוא אומר במפורש שההתגלות המקורית בסיני לא הייתה פגומה כלל. לדבריו, "האל פרץ לתוך ההיסטוריה האנושית על מנת לגלות את רצונו אחת ולתמיד".¹⁴ מקבל ההתגלות, עם ישראל, הוא האתראי לפגמים בתוכן ההתגלות. עזרא קיבל לידיו את שייריה הבלתי שלמים של ההתגלות האמתית. כדי להבטיח גם המשכיות וגם את יישומם של החוקים הציע עזרא לעם תורה שבעל פה, המקבילה לתורה שבכתב, בלי לשלול את ידו בטקסטים שקיבל בירושה. הוא נשאר דבק בסמל של ההתגלות המקורית גם בשעה שהנחיל לעם את האמצעים ליישוב סתירות ולהסגלה (מודיפיקציה) של חוקים לא ישימים. בתודעתו שלו, ובתודעת הסופרים בני זמנו, לפי הלבני, לא הוסיף עזרא להתגלות שום תוכן אנושי חדשני. כאשר "עין תחת עין" הומר לתשלום כספי לא נתפס השינוי כאילו הוא מהלך פרשני המבוסס על אינטואיציות מוסריות בלתי תלויות. עזרא עסק בשתזור מה שנראה לו משמעותו המקודית של התוק.¹⁵ תזה זאת מושתתת על תפיסה ברורה בדבר טיב הדתיות המסורתית כפי שהייתה וכפי שהיא ראויה להיות, דהיינו הכפפה לנבואה הטרונומית שקדושתה נעוצה ב"אתרוחה", בהיותה דבר ה' ולא דבר בשר ודם.

מחויבויות אלה בדבר טיבה של ההתנסות הדתית היהודית הלגיטימית משפיעות באורח מכריע על תפיסתו התאולוגית של הלבני בנוגע למבנהו של אירוע התגלות. בעבורו הסטטוס של טקסט נתון או של מסר נתון כהתגלות אינו קשור באופן

11 שם, עמ' 77–78.

12 תזה זאת מובעת בספרו *Revelation Restored* (לעיל הערה 5) בפרק א, "The Compilers Editorial Policy", עמ' 11–45.

13 המונח "חטאו ישראל" זוכה להנהרה אצל הלבני בספרו *Peshat and Derash* (לעיל הערה 5), עמ' 126–159; ובספרו *Revelation Restored* (שם), עמ' 4–10, 76–77.

14 שם, עמ' 5.

15 שם, עמ' 7–8.

אימוצו על ידי נמעניו בכל הדורות. אצל פרנץ רוזנצווייג, למשל, התקבלותו הנמשכת של הטקסט המקראי כמקור נצחי של התנסות דתית מתחדשת (ולא בין היהודים בלבד) היא המעניקה לו את מעמדו כהתגלות.¹⁶ המקרא, בעבור רוזנצווייג, הוא המצע של הדיאלוג האלוהי-האנושי המתחדש תמיד. לעומתו, הלבני רואה את ההתגלות מזווית ראייה "נאו-נאו-אורתודוקסית". בדומה לנאו-אורתודוקסיה הוא תולה את מעמדה של התורה באירוע אמפירי שהתרחש בעבר: הברית בין הקב"ה לישראל.¹⁷ כדי לא לפסול את ממצאי המתקדמים המודרניים הוא מאריך את זמן השלמת ההתגלות ב-700 שנה, עד שעם ישראל מאמץ את הברית בימי עזרא.¹⁸ ואולם מעמדה של התורה כהתגלות נובע מאירוע הנתפס מבחינה מבנית בדומה לאופן שהוא נתפס אצל הנאו-אורתודוקסיה. המתויבות מונעת על ידי נאמנות לתווה ש"נתתם" בעבר ההיסטורי בין הקב"ה לישראל. האופי הנבואי של האירוע ההיסטורי, ולא הדיאלוג הדתי הנובע מהתקבלותה הנמשכת של התורה, הוא המעניק לו את מעמדו כהתגלות.¹⁹

שלא כהלבני והלברטל סבור כי גם ההתנסות הדתית הפרדיגמטית וגם תפיסת ההתגלות, כפי שהן מגולמות במהלכים הפרשניים ובהיגדים דפלקטיביים מסוימים של תנאי מדרש ההלכה, מובנות באופן אחד. בספרו מהפכות פרשניות בהתחוות²⁰ מנית הלברטל שהמפעל הפרדיגמטי של התורה שבעל פה, המיוצג בעבורו במהלכיהם הפרשניים של התנאים, מושחת על פנומנולוגיה אחרת של ההתנסות הדתית. התורה שבעל פה במיטבה אינה פרויקט של שתזור שתפקידו להחזיר את עטרתה של התורה שבכתב ליושנה. לדידו, תז"ל רואים בעצמם לא משקמי שלמותה של ההתגלות ההטרונומית אלא שותפים לכינון הנמשך של תוכן ההתגלות, מתוך שהם מכניסים את האינטואיציות המוסריות האנושיות שלהם לגופו של השית המשפטי.

ההתנסות הדתית העומדת ביסוד המהלכים הפרשניים המתגלים במגמות מסוימות של מדרש ההלכה אינה התנסות של מרתק ושל יראת כבוד מפני

16 בעניין זה ראה במיוחד פרנץ רוזנצווייג, נהדיים, ירושלים, מוסד ביאליק, תשל"ח, עמ' 17, 27.

17 אפיון זה של הנאו-אורתודוקסיה נדלה אף הוא מרוזנצווייג. במאמרו "הבונים" (שם, עמ' 84-85) התבטא רוזנצווייג על "החיאוריה הפסוורי-היסטורית על מקורה של המצווה [ועל] התיאוריה הפסוודו-משפטית על חוקפה, כפי שהונחו באורתודוקסיה של [שמשון רפאל] הירש בקווייטסור לבניינה המוצק והצר, שעם כל הדרו אינו יפה [...] (ההרגשות שלי).

18 וייס הלבני, *Revelation Restored* (לעיל הערה 5), עמ' 77-78, 82-85.

19 אוריינטציה זאת באה לידי ביטוי בהיגרים כגון "We shall not upset any of the basic and essential tenets of the Jewish faith. These tenets, however, would be upset if we were to abandon the traditional view of a definitive revelation at Sinai [...]. The belief in divine event at Sinai is the creedal foundation of religious Judaism" (ההרגשות שלי; שם, עמ' 6).

20 לעיל הערה 6.

המלכות, אם כי ישנן במדרש מגמות המשקפות תודעה של מרתק ושל קבלת סמכות. לדעת הלברטל, האומרים שדין "בן סורר ומורה" הוא "גזרת מלך" מוותרים במודע על ההסתייגויות המוסריות שאולי עולות אצלם בשל העונש שנקבע לאותו בן.²¹ הם רואים באל בעל פררוגטיבה ייחודית בכל הנוגע לקביעת הצודק והבלתי צודק. לעומתם, אלה המעמידים את השאלה "וכי מפני שאכל זה טרטימר בשר ושתה לוג יין, הוא נסקל?" מבטאים אינטואיציה מוסרית אנושית בלתי תלויה. להערכתם, אין זה סביר שהאל לא יהיה בעל סגולות של תנינה ורתמנות כפי שסגולות אלה באות לידי ביטוי אצל בני אנוש. אין הדימוי שלהם על אודות האל דימוי של מלך שדרכיו לוטות בערפל, אלא דימוי של ידיד קרוב. הזיקה של תכמים אלה לאל מאופיינת באינטימיות מסוימת. מעמדו של האל בנוגע לפרשנות של התורה שלו עצמו דומה למעמד של החכמים (ולעתים אף פתות), והוא, כמוהם, מתויב לקבל את התלטת הרוב.²²

הפנומנולוגיה של האינטימיות הדתית מובילה גם להבנה אתרת של הזיקה בין ההתגלות לפרשנות. האל, שהוא גם ידיד, לא נתן תורה מושלמת. הוא לא "גילה את רצונו לאדם אתת ולתמיד". הוא העניק לתכמים את הסמכות להיות המעצבים הסופיים של התורה מתוך דיאלוג נמשך עמו. מהלכים פרשניים, כגון ההפקעה למעשה של דין בן סורר ומורה ("לא היה ולא עתיד להיות") ושל השקיית המים המאורים ("משרבו המנאפים בישראל") משקפים ביטחון הנשען על אינטימיות, תחושה שהיא רחוקה מן התרדה שמא יסטה הפרשן, בשר ודם, משלמותו של דבר ה'. נראה שמזווית ראייה זו אין המתויבות להתגלות נשענת על נאמנות לתווה שנתתם בעבר. הנאמנות העולה מדברי הלבני תלויה ביכולת לראות בחתימת התווה בין הקב"ה לעם ישראל אירוע היסטורי אמפירי מכוון. לעומת זאת, המתויבות להתגלות שיכולה לצמות מתוך הגישה שמציג הלברטל אינה תלויה בהכרח בהוד ובהדר של האירוע המכוון. היא יכולה לנבוע מתחושת ההעצמה האנושית שמעניק האל הקרוב ומתוך תחושה של השתתפות אנושית בכינונו של תוכן ההתגלות עצמה.

ניסותן של גישות תאולוגיות, בין מפורשות בין משתמעות, המקופלות בתפיסות שונות של תחומי תוכן יכול לתרום לדליברציה התינוכית. מיפוי של גישות שונות לאורך רצף תאולוגי כלשהו יכול לסייע לקובעי המדיניות לשער מהו הסיכוי שגישות למיניהן יתקבלו או יידחו בהקשרים חינוכיים שונים.

רלף טיילר, אתד המכוונים של המתקד בתכנון לימודים, כבר הציע לבחון הנתות פילוסופיות ונורמטיביות הטמונות בגישות שונות לתומים לימודיים כדי לבדוק אם הן עולות בקנה אתד עם השקפות עולם המפרנסות את העשייה

21 שם, עמ' 57–58.

22 שם, עמ' 193, 200 (במיוחד הערה 38).

במסגרות תינוכיות שונות.²³ ייתכן למשל שיש מסגרות דתיות שתתעורר בהן רתיעה מידית נוכח כפירתו של הלבני בעיקר האמונה המקובל שנוסח התורה שבכתב הונחל לנו ללא פגמים כלשהם. ואולם אם היה מתברר שההבדל בין גישתו של הלבני ובין הגישה המסורתית המקובלת הוא בעצם הבדל טכני (כלומר הבדל הנוגע למשך הזמן ההיסטורי שעבר עד שהושלם התהליך של ההתגלות וקבלתה), ואילו "מבנה העומק" התאולוגי שלו הוא מסודתי ביסודו (הוא משתית את הנורמטיביות של ההתגלות על אירוע נבואי מכונן שהתרחש בעבר), אפשר להעלות על הרעת את האפשרות שבשלב כלשהו ימצאו מוסדות דתיים כעלי אוריינטציה אקדמית שיוכלו לסגל את גישתו (אם לא בפומבי לפחות "לשימוש פנימי בלבד"). לעומת זאת, "התאולוגיה של האינטימיות" שמציג הלברטל תהיה אתגר קשה יותר לתינוך הדתי. על פי דגם זה, אין האירוע המכונן המאציל הבלעדי של הסמכות הנורמטיבית, שהרי מפרשים בשר ודם ממשיכים לכוון את משמעות התורה זמן רב לאחר הפסקת הנבואה. יתרה מזאת, ייתכן שהאתוס של העצמה אנושית ושל שיתוף בני אנוש הקשור למורל של הלברטל יתנגש עם האתוס של הכפפת האדם לשלמות שכוננה מראש, שהוא האתוס הרומיננטי בתינוך הדתי. עם זאת ייתכן שהאופי ה"פתוח" של תהליך ההתגלות במודל שמציג הלברטל יוכל למצוא מהלכים בזרמים מסוימים של התינוך הכללי. ואולם אם ידצו מנהיגיו להיות נאמנים למודל זה, יהיה עליהם להתמודד עם שני אתגרים: (1) העצמה אנושית המושתתת על אינטימיות היא בכל זאת עמדה דתית-תאולוגית, הגם שהיא "פתוחה" לתשומה אנושית נמשכת. (2) הדגם של העצמה אנושית מציב תנאים להעצמה. הרי אי-אפשר להסיק ממורל זה שכל אחד יכול להיזקק ל"אינטואיציות המוסריות" האישיות שלו בתהליך של פרשנות שאמור, בסופו של דבר, להוביל לפרקטיקה יהודית נורמטיבית.

כפי שאמרתי, הממד השני שמציע רוזנק לאפיון האוריינטציה התינוכית הוא הממד התרבותי. בקטגוריה זו נכתנת המירה שתפיסה מסוימת מעודרת מסורתיות או תרשנות תרבותית. כאמור, גישתו של הלבני היא מסורתית במהותה. מהלכו באפיון מפעלה של התורה שבעל פה הוא הגנתי; הוא מעוניין בהגנה על מחויבויות מסורתיות מול מה שהוא מכנה "הסתערות של רעיונות מן התת-האקדמי".²⁴ הלבני פותח את דיונו בהצהרה על עמדה של נאמנות לאומית-תרבותית מובהקת: "ההתגלות למשה אינה ניתנת להוכחה או להפרכה; היא שוכנת בנבכי העומק של ההיסטוריה ושל הנשמה כדין ותשבון לאומי של ראשית [האומה] ומשמעות [קיומה]".²⁵ שלא כמו בובר או רוזנצוויג, אין הלבני מרבה לדבר בשפה דתית-חזונית על אופייה של הפגישה בין האדם לאל, ואף לא

23 Ralph Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (Chicago: University of Chicago Press, 1949), pp. 22-24

24 וייס הלבני, *Revelation Restored* (לעיל הערה 5), עמ' 75.

25 ההרגשות שלי; שם, עמ' 5.

ברגעיו הקונפסיונליים ביותר. המתייבות נשענות על ה"היסטוריה", על ה"נפש" האנושית ועל מה שאליעזר שביר היה קודא ה"מטה-ההיסטוריה" הלאומית.²⁶ הוא מכונן את ספרו "לא לו המבקשים להישאר בתוך מסורת זו של אמונה, תוך אימוץ יתרונות מסוימים המתלווים לפרספקטיבה מורדנית ביקורתית".²⁷ הנאמנות המסורתית-הלאומית-התרבותית היא ה"פילטר" הנורמטיבי המפקח על כניסתם של אי אלו היבטים תיוביים של המורדנה.

אוריינטציה זו, המעצבת את התזה ההיסטורית שלו, מוצגת בגלוי, שהדי הוא אומר: "מי שמבקשים להישאר בתוך מסורת זו של אמונה [...] ייתכן שירצו להצטרף לאמונתי שעבורת הקונויזציה התבצעה בזיקה לשרירים קרושים של התגלות אמת".²⁸

השוואה למרטין בובר תסייע להבליט את המסורתיות של גישת הלבני. במשנתו של בובר התנסויות או מושגים רתיים באים במגע עם האתוס המורדני באופן שגם היסודות המסורתיים וגם היסודות המורדניים עוברים טרנספורמציה של ממש. בפרק המפודסס "הנס על היס" בספרו משה²⁹ נוצר "ריאולוג" בין ההתנסות ה"נסית" המתוארת במקרא ובין הנטורליזם המורדני. אין שם "נטורליזציה" מוחלטת של הנסים, אך אין הנטורליזם כשלעצמו נתפס מספק. נסים ניכרים רק דרך התנסויות הניתנות לניתוח ולהסבר גם במסגרת מרעי הטבע וההיסטוריה. ואולם אין הניתנות הסיכתי כשלעצמו מצלית לשקף את "גורליותם" של אירועים מסוימים המצביעים על "כוח יתיד" שנמצא מעבר להם והפועל דרך הטבע וההיסטוריה.

אם כן, במשנתו של בובר יש חזירה הרדית של המסודתי אל תוך המורדני ושל המורדני אל תוך המסודתי. לפיכך כל אלמנט עובר טרנספורמציה בלי לאבר לגמרי את זהותו.

שלא כמו בובר, הלבני סובר כי המורדנה משמשת משאב המשרת את המסורת. הוא מניח שההתוורעות לררכי מתקר ביקורתיות הביאה בעקבותיה משבר תרבותי. יש רצון להגן על ההבנה המסורתית ברבד "האל שפרץ לתוך ההיסטוריה האנושית על מנת לגלות את רצונו אתת ולתמיר".³⁰ השאלה היא כיצד ניתן להשתמש במתורות ביקורתיות מורדניות שיתמכו דווקא בתפיסה המסורתית. אין הלבני מתקפה אחר הבנה הומניסטית יותר או אנתרופוצנטרית של אירוע ההתגלות. כמו כן אין הוא תותר לאינטגרציה של יראת כבוד עם היות הביקורתית יראת

26 אליעזר שביר, היהודי הבודד והיהדות, תל-אביב, עם עובד, תשל"ד, עמ' 87-88.

27 וייס הלבני, *Revelation Restored* (לעיל הערה 5), עמ' 5.

28 שם.

29 מרטין בובר, משה, תל-אביב, שוקן, תשכ"ג, עמ' 72-77.

30 וייס הלבני, *Revelation Restored* (לעיל הערה 5), עמ' 7-8.

כבוד היא ראשונית ונורמטיבית. יש להיזקק לפרותיה של רות הביקורת, לא לשם ביקורת (כפי שעשה למשל שפינוזה) אלא לשם שיקום האמונה המסורתית.³¹ ניסות ההשלכות של גרסתו של הלברטל בנוגע לשאלת המסורתיות והתדשנות התרבותית בפרויקט של התורה שבעל פה מורכב מעט יותר. בעוד שרבים מפרסומיו המלומדים של הלבני נערים היגדים קונפסיונליים, הרי בשני ספריו האחרונים, *Peshat and Derash* ו-*Revelation Restored*, הוא נוקט עמדה אישית מפורשת. ואילו בספריו של הלברטל אין היגדים קונפסיונליים מפורשים. נראה שברצונו בכל זאת להעלות על נס את המפעל הפרשני של תז"ל כפרדיגמה של יצירתיות ותדשנות תרבותית. אפשר להתוורע לעניין זה מן האופן שהוא מבנה את השוואותיו על עמדות המקרא, על המסורות של יוספוס, על פאולוס ופילון ועל מגילת המקדש מתר גיסא, ועל המהלכים הפרשניים של התנאים מאידך גיסא. רוב הפרקים בספר מהפכות פרשניות בהתהוותן עוסקים במירת השליטה הסמכותית שיש לאבי המשפחה על שאר בני המשפחה: על הבנים (כפי שהדבר מודגם בסוגיית בן סורר ומורה), על הבנות (כפי שהדבר מודגם בסוגיות הנוגעות להפרת נדרים של בנות המשפחה) ועל האישה (כפי שמודגם בסוגיית הסוטה). פרקים אחרים עוסקים בבעיית הענישה הקולקטיבית של העיר הנידחת ובעיצוב מיתות בית דין. לא אוכל לבחון כאן מקורב את פרטי הניתוחים המעמיקים והמחודדים שמציע הלברטל למדרשי הלכה נבחרים. ואולם אציין כי לא קשה להבתיך בדפוס התוור על עצמו במבנה הדיון בסוגיות השונות.

רוב הפרקים פותחים בהצגת הגישה המקראית למשפחה ולמערכת היתסים האמורה להתקיים בה. בדרך כלל המאפיין יתסים אלה הוא היותם "פטריארכליים" ו"אורגניים".³² במקרא יש להורים, ולאבות במיוחד, שליטה רבה על גורל בניהם ובנותיהם. ברם אין שליטתם אבסולוטית, שהרי בסוגיות כגון בן סורר ומורה וסוטה ההתלטות על גורל הבן והאישה כפופים לשיקוליהם של השופטים או הכהנים. אך ה"מהפכות" הגלומות בפרשנות תז"ל יש בהן כדי לשתרר את בני המשפחה משליטתם של ה"פטריארכים" ומן המסגרת ה"אורגנית" הקולקטיבית, ולהעניק להם אוטונומיה ואתריות אישית רבה יותר. כתיאור הרקע לסוגיית בן

31 נראה שקריאה קשובה של המשפטים הבאים מתוך עמ' 75 של *Revelation Restored* מסגירה במיוחד את גישתו המסורתית של הלבני: "If religious Jews are to benefit from any part of critical biblical scholarship – if the onslaught of ideas from the academic realm is to be weathered at all – then some theological response must be attached to this new perspective. There are great benefits, as well as dangers, in embracing a critical outlook [...]. Still, however, some theological accounting must be made for these new insights if they are to be assimilated into the religious world view" (ההדגשות שלי). אין ספק שכאן "השקפת העולם הדתית" היא הקובעת מה מסייע לה ומה מזיק לה, כאשר המודרניות נתפסת כמשהו מאיים (מין מזג אוויר סוער) שיש "לנווט" דרכו. תוכנות מן המודרנה יוטמעו או לא יוטמעו לתוך השקפת העולם הדתית לפי קני מידה פנימיים מובהקים.

32 בעניין זה ראה במיוחד הלברטל (לעיל הערה 6), עמ' 43–48.

סורר ומורה כותב הלברטל שבמקרא "השתייכות למשפחה ולקבוצה היא המקנה ליתיד ולתינו ערך מוחלט, והמרידה בהם שוללת ממנו זכות זאת. התפיסה המורנית הגורסת שקיימות זכויות בסיסיות בלתי ניתנות לתילול לכל פרט ופרט כיתירה אטומיסטית ולא מכורת השתייכות לסדר חברתי, אינה קיימת במקרא".³³ הלברטל מראה באמצעות כמה דוגמאות כיצד התנאים "צמצמו בפועל את המגמה הפטריארכלית הקיימת בתורה עצמה".³⁴ כל דוגמה מייצגת מהלך פרשני נועז מקורמו. למשל, בסוגיית בן סורר ומורה במהלך אתר מעוצבת אישיותו של הבן הסורר באופן שהתפתחותה כסכנה לתורה היא בלתי נמנעת. ואם כן, הסיבה לעונשו התמור איננה המרד בהורים אלא היותו מאיים על הכלל. מהלך זה עריין נובע מקונפליקט בין שני ערכים המשוקעים בקורפוס המקראי עצמו. ההכרעה לטובת ההגנה על הכלל כרוכה בראייה רטרמיניסטית של התפתחות הבן ובוויתור על רימוי האדם כבעל בתירה ויכולת תשובה. במהלך זה מעוצבים התנאים המאפשרים כביכול להביא את הבן הסורר לדין ובפועל התהוותו של מקרה כזה הופכת בלתי אפשרית (למשל שני ההורים אמורים להיות זהים בקולם, בקומתם ובמראם). בסוף מתאר הלברטל מהלך הקובע באורת נתרץ שכן סורר ומורה "לא היה ולא עתיד להיות", ומסיק כי אין הסוגיה נלמדת אלא משום "דרוש וקבל שכר".³⁵ מהלכים כאלה, לרעת הלברטל, נועדו "לצמצם למעשה את המגמה הפטריארכלית הקיימת בתורה עצמה".

לאחר הצגת הדקע המקראי והמהלכים הפרשניים של תז"ל ההולכים ומתעצמים בתעוזתם, משווה הלברטל את תפיסת המקרא בסוגיה זו לתפיסותיהם של פילון ושל יוספוס.³⁶ רומה שגישתו של פילון קרובה לתפיסת המקרא. המקרא תופס את המצב של בן סורר ומורה כאירוע אפשרי שיכולת ההורים לפעול בו מוגבלת בשל ההליך המשפטי, ואילו גישתו של יוספוס קרובה יותר לגישה המשתקפת מן התוק הרומאי הנותן להורים סמכות נרחבת לרונ את בנם, אך לתפקידה של ערכאה משפטית אין אזכור כלשהו. יושרו האינטלקטואלי הקפרני של הלברטל מניע אותו להעיד שאין ראיות היסטוריות המלמדות שהתנאים שוללים במודע מסורת הלכתית תלופית, אך אפיונם של התנאים כפרשנים "מהפכנים" ו"נועזים" המורעים למהלכיהם והשוואת תפיסותיהם לתפיסותיהם של פילון ויוספוס יש בהם כרי להרגיש ביתר שאת את מידת תרשנותם. בתיאור "המהפכה התברתית" שתוללה פרשנות תז"ל הלברטל מרתיק לכת עור יתור. בסוף הפרק העוסק בזכויות האב על בנותיו הוא אומר: "מהלך זה של מרשי ההלכה יצר את הקטגוריה של 'בוגרת', הביא לשינוי מהותי במעמד הבת במשפחה והגדרתה כפרט [...]. בפנינו

33 שם, עמ' 47.

34 שם, עמ' 67.

35 המהלכים המוזכרים כאן מוצגים שם, עמ' 47–57, 59–62.

36 שם, עמ' 64–67.

מהפך מודע של מדרשי ההלכה המשנה את מעמד הבת במשפחה בתתומים המהותיים להגדרתה העצמית.³⁷

כאשר הלברטל מאפיין את תפיסת המקרא הוא מספר לנו על עולם שאין בו כמעט "אינדיבידואליזם", "זכויות פרט" ו"הגדרה עצמית". אלה הם מונחים מודרניים המשקפים גם ערכים מודרניים. הוא הרין לקטגוריות כגון "תעוזה", "יצירתיות" ו"מהפכה". הלברטל דתוק מלטעון שלתז"ל תפיסה "מודרנית" של אישיות הפרט; ובכל זאת, כשתז"ל מגלים רות של תדשנות שהיא בעיניו "מדהימה"³⁸ הוא מציג אותם כמי שמקדמים את המסורת לעבר תפיסה מודרנית. אם כן, שלא כהלבני, הדואה בפרויקט התורה שבעל פה, וכן בפרויקט שלו עצמו, מפעל של התזרת עטרה ליושנה, הלברטל מתמקד במה שנראה לו המאפיינים התדשניים ביותר של פרשנות התנאים במדרשי ההלכה ומתייחס אליהם באהדה גלויה. נראה שאת עבודותיהם של הלבני והלברטל כאחד מגיעות הנתות מובלעות הקובעות מתי תרבות שרויה במצב של "בריאות" ומתי ב"משבר". על פי הלבני, התנאי ל"בריאותה" של התרבות היהודית ולאפשרות הנתלתה בעתיד הוא קיומה של נכונות קולקטיבית לעשות את רצון ה' כפי שרצון זה משחקף מהתגלותו של האל עצמו. ה"משבר" שתרבות ישראל שרויה בו היום נובע מהפגמת המתודולוגיה הביקורתית המודרנית, תופעה שהובילה לשתיקה באמונה בשלמותה ובתוקפה של ההתגלות. טקסט שהוא בבחינת "פגום" אינו מוליד אותה ררגה של יראת כבוד והכפפה עצמית הנלווית לטקסט הנתפס "שלם". האינטגרליות היא סימן לאלוהיות. כדי להחזיר את התרבות למצב של "בריאות", על התורה להיתפס שוב "תמימה". אך לא הטפה ולא דוגמטיזם יביאו את מי שתי בתברה פתוחה ונתשף למתודות ביקורתיות מודרניות לתפיסה כזאת. ואולם ניתן להטמיע את המודרנה לתוך המסורת אם נשכיל להשתמש במתודות שלה ולכונן מתדש את העמדה המסורתית. התדשנות הופכת ל"שפתה" של המסורתיות³⁹ כאשר הכלים שהביאו למשבר התרבותי הם המנוף להתזרת התרבות למצב של "בריאות". התקופה שעוסק בה מתקר המקרא הופכת בסופו של דבר לאפיזודה תסרת משמעות בהיסטוריה הסקדלית של העם היהודי.

נדאה שבניגור לגישתו של הלבני, לפי תפיסתו של הלברטל משבר תרבותי יכול להתפתח דווקא בגלל מסורתיות יתרה, עודף הכפפה למה שנחפס כדבר ה' פשוטו כמשמעו. מן הטון של דבריו בדבר ה"שתרור" מן ה"אורגניות" ומן ה"פטריארכליות" שבתפיסה המקראית שתוללה פרשנות תז"ל⁴⁰ ניכר שהלברטל

37 שם, עמ' 92-93.

38 שם, עמ' 61.

39 המושג "שפחה" כאן לקוח מתפיסתו של צבי וולפסון על היחס בין הפילוסופיה לכתבי

הקודש. ראה, Harry Austryn Wolfson, *The Philosophy of the Church Fathers* (Cambridge,

Mass.: Harvard University Press, 1956), pp. 97-101

40 הלברטל (לעיל הערה 6), עמ' 47, 61.

רואה בתעוזתם של התכמים ובנכונותם להרתיק לכת אל מתוך למסגרת המקדאית התפתחות מבדככת. במקום לראות את תפקידו של פרשן בשר ודם בתורת שיקום טהרתו של המסמך האלוהי, דומה שהלברטל מבין את תפקידו הראוי של הפרשן בבחינת הומניזציה של האלוהי, בגיבוי האל עצמו.⁴¹ אין תפקידו הפרדיגמטי של התכס לתזז ולעמיד מתדש את התרבות על יסודותיה האלוהיים, אלא להצמיד את התרבות "קדימה" בכיוון העולה בקנה אחד עם האינטואיציות המוסריות האנושיות.

להבהרה נוספת של מסורתיות לעומת תדשנות כמאפיינים תרבותיים נתבונן בהכתנה של רוזנק בין "שפה" ל"ספרות". ואלה דבריו:⁴²

ה"שפה" פירושה הכללים המובלעים, נכסי צאן הברזל, הליכי הנוהג, מה שניתן לכנות "המהות", שבלעדיהם לא הייתה התרבות מובנת וניתנת לזיהוי ולא הייתה מתוללת "ספרות" תדשה. ה"ספרות" היא, ראשית, מה שעשו בני אדם עם ה"שפה", ועל כן, באור מובלע, מה שהתלמידים יכולים לעשות אתה בבוא היום. אנו דוצים שתלמידים ישתלטו על ה"שפה" וישתמשו בה על מנת ליצור "ספרות". דבקותם ב"שפה" היא עדות להמשכיות תרבותית; ה"ספרות" מבטאת ומרטיבה את ההתנסות, היא משקפת אינדיבידואליות וספונטניות.

בתקופות שונות בהיסטוריה היהודית סרטטו קבוצות וזרמים למיניהם את הגבולות בין "שפה" ל"ספרות" באדח שונה, וכמו כן הבינו אתרת את דפוי האינטראקציה הרצויים ביניהן. בתקופה המודרנית למשל נטתה הנאו־אודתודוקסייה לראות בהלכה את ה"שפה" ובטעמי המצוות את ה"ספרות". לעומתה, הרפורמה הקלסית נטתה לראות בעיקרי האמונה של ה"מונותאיזם האתי" "שפה", ובדפוי ההלכה "ספרות".⁴³ נכון, הוגים ומתנכים תלוקים ביניהם בדבד אפיון ה"שפה". בנוסף, ה"שפה" עצמה עוברת לעתים טרנספורמציות של ממש עקב התפתחויות בתתום ה"ספרות". ובכל זאת סבוד רוזנק שכמעט כל תינוך בזיקה לתרבות כרוך בהכנסה ל"שפה" הנתפסת מובנת מאליה, "שפה" שהיא תלק מן האופק ואשד בעיקרה לא נוצרה לא על ידי המורה ולא על ידי התלמיד. באותה מידה מקנה התרבות בשלב כלשהו, לפתות למקצת בניה, את מידת התירות הנראית לה הכרתית כדי שתיוצר במסגרתה "ספרות" שתבטיח את התדשותה. מנתילי התרבות נוטים בדרך כלל לגונן על ה"שפה" ולראות ב"ספרות" זירה שאפשר לתדש בה.⁴⁴ אם כן, כיצד נבתן את האופן שבו מבנים הלבני והלברטל את הפרויקט הפרדיגמטי של התורה שבעל פה כדי להפיק השלכות הנוגעות לקטגוריות

41 ראה טיילר (לעיל הערה 23), עמ' 22–24.

42 רוזנק (לעיל הערה 4), עמ' 129.

43 שם.

44 רוזנק דן בסוגיה זו ביתר הרחבה בספרו *Roads to the Palace* (לעיל הערה 8), עמ' 19–25.

התדבכותיות "שפה" ו"ספרות"? ביצד נאפיין על פי כל אתת מן התפיסות את מערכת היחסים הראויה בין הקטגוריות?

בספרו *Peshat and Derash* יצד הלבני את המושג "אמת דתית דר-קומתית".⁴⁵ לדעתו, יש בספרות הדבנית יסודות המהווים בסיס לתפיסה שמתקיימים בה, זה לצד זה, שני סוגים של אמת דתית, גם אם קיימת סתירה ביניהם. האמת האתת נובעת מן הניסיון לברר את האמת העיונית על אודות הטקסט של ההתגלות, ואילו האמת השנייה מונעת מן הצורך לספק הנחיות מעשיות. הראשונה תותרת ל"פשט", והשנייה נזקקת למידה של פרשנות מררשית, שלעתים נראית לקורא המודרני מאולצת (מבחינה מבנית מגמות אלו מקבילות לשני המאפיינים של מפעלו של עזדא: מודעות "אובייקטיבית" למצב הלא-שלם של הטקסט ההתגלותי [האמת "העיונית"] לצד הנתלה של "תורה שבעל פה" מדדשית ברי להנתות את הפרקטיקה). למשל, את הסיפור המפורסם על תנודו של עכנאי הלבני קורא לא כנרטיב המסמל את העצמת תפקידו של האדם בקביעת ההלכה, אלא כנרטיב המסמל את ההבתנה בין האמת האלוהית התאודטית וה"אובייקטיבית" (דעתו של רבי אליעזר, הנתמכת על ידי הקב"ה) ובין האמת האנושית הפרקטית והארצית (דעתו של רבי יהושע, שהתקבלה על ידי הרוב).⁴⁶ דעתו של רבי אליעזר ש"הלכה כמותו בכל מקום" מייצגת בעבור הלבני את האמת התאודטית, האובייקטיבית, השלמה והאלוהית. ואולם דעתו של רבי יהושע, שהיא דעת הדוב, היא האמתית מבחינה "פרקטית" והיא הנורמטיבית. האל ביקש לצמצם את עצמו כדי להשאיר מקום לבני אדם להכדיע בעניינים הנוגעים לפרקטיקה. הכרעות בענייני הלכה שנתקבלו והוטמנו במסורת המשפטית ממשיכות להיות בעלות תוקף ולתייב את היהודי בן זמננו, גם אם נתקבלו במסגרת גישה פרשנית שהאדם המודרני רואה בה reading in. גישה פרשנית זו, ששימשה את תכמי התורה להפקת הנתיות הלכתיות, היא קרובה יותר להתגלות מבחינה כרונולוגית, ותוצאותיה ממשיכות לתייב את היהודי המסורתי, גם אם רגישויותיו הפרשניות השתנו מאוד. התוקר המודרני מעדיף את שיטת הפרשנות ההיסטורית הפילולוגית הקובעת את המשמעות ה"אובייקטיבית" של טקסטים קנוניים. הערפה זו היא בעלת ערך בתתום העיוני, שהוא, לדעת הלבני, התתום של "תורה לשמה". לימוד "תורה לשמה" מתממש לדעתו דווקא כאשר התוקר מתחקה אחר המשמעות ה"אובייקטיבית" של הטקסט, להבדיל מדרך הפרשנות שמגמתה הפקת הנחיות מעשיות.⁴⁷

דומה כי בהבתנה זו של הלבני בין פרשנות בעלת מגמה "תאודטית" התותרת לשלמות אובייקטיבית לבין פרשנות בעלת מגמה משפטית החותרת ליישום מעשי טמונות השלכות חשובות המתקשדות להבתנתו של רוזנק בין "שפה" ל"ספרות".

45 לעיל הערה 5, עמ' 101–105, 111–112, 121–124.

46 שם, עמ' 108–110.

47 על המושג "תורה לשמה" אצל הלבני ראה שם, עמ' 103.

ברגיל (וכך בכתביו של רוזנק) היה מתקבל על הרעת להסתכל על התורה שבכתב כעל "שפתה" של התרבות היהודית, בבחינת תשתית שאינה ניתנת למשא ומתן ואשר בלעריה אין התרבות ניתנת לזיהוי, ולראות בתורה שבעל פה "מפרות", דהיינו הפירושים השונים לטקסט של התורה שבכתב שהציעו תכמים בתקופות שונות.⁴⁸ ואולם בחינה מדויקת של עמדת הלבני מגלה שהוא הפך את היוצרות. ה"ררש", או התהליך שבאמצעותו רוב החכמים מפיקים הנחיות מעשיות מן הטקסט, הוא לרעתו של הלבני ה"שפה" הבסיסית של התרבות, שתוצאות הפעלתה ממשיכות לתייב את היהודי הממורתי.⁴⁹ תיפוש הפשט של התורה שבכתב כמובן המקובל כיום, דהיינו תיפוש אתר הקונטקסט ההיסטורי-הפילולוגי של הכתובים, הוא לרעתו ה"מפרות", כלומר הזידה של השית התרבותי שיש לאפשר בו תופש אקראי גמור. אתר מן המורלים הממורתיים של הלבני בעניין זה הוא הרשב"ם, שגילם באישיותו רבקות קפרנית בהלכה המופקת באמצעות המררש ועצמאות מתשכחית התותרת לפשט גם כאשר הוא אינו עולה בקנה אתר עם המררש.⁵⁰ בעבור הלבני, מררש ההלכה הוא האפיק שבתוכו "זורם" רצונו הנורמטיבי המעשי של האל המכוון לעולמו הלא-שלם של האדם. ואולם אתר המצוות המבטאות את רצונו זה של האל היא מצוות תלמוד תורה. כרי שלמצוות תלמוד תורה תהיה משמעות עצמאית בשונה מתהליך ההכרעה המעשית, יש לראותה מכוונת לממר תאורטי, שמגמתו אינה אלא בירור הפשט באורת בלתי תלוי במררש ההלכה.⁵¹ על פי הפרמפקטיבה של הלבני תרבות "כריאה" מאופיינת אפוא ביציבות פרקטית ובתופש תאורטי, המתקיימים זה לצד זה. בהתאם לתפיסה זו, על המתתנך הצעיר העומד בשער התרבות לראות בפרקטיקות הנורמטיביות של הקהילה הדתית שהופקו מן המררש יסוד מובן מאליו, "שפה" של תרבות. את הפוטנציאל של התלמיד לעצמאות מחשבתית וליצירתיות יש לתעל למפרה של "תורה לשמה", שבמסגרתה יוכל להתחזק אתר המשמעות ה"אובייקטיבית" של הטקסטים הקנוניים מתוך זיקה לגישה הפרשנית הרווחת בזמנו. תרומתו, אם יתקדם בלימודו, אולי תהיה ביום מן הימים תלק מן ה"מפרות" של אותה תרבות. המורל שהלברטל תופס בתורת מורל פרריגמטי מקשר אותנו באופן אתר להבתנתו של רוזנק בין "שפה" ל"מפרות". רומה כי על פי תפיסתו של הלבני

48 ראה רוזנק, *Roads to the Palace* (לעיל הערה 8), עמ' 200.

49 ראה למשל וייס הלבני, *Peshat and Derash* (לעיל הערה 5), עמ' 101 וכמיוחד עמ' 103, שם אומר הלבני שבמסורת היהודית יש להבחין בין שניים: "Practice and Intellect, with respect to following the mode of interpretation of their predecessors in matters of practice (the more important of the two, the more uncompromisable of the two) and their own mode of interpretation in matters of intellect" (ההדגשות שלי).

50 וייס הלבני, *Peshat and Derash* (לעיל הערה 5), עמ' 82; הנ"ל, *Revelation Restored* (שם), עמ' 80–81.

51 וייס הלבני, *Peshat and Derash* (שם), עמ' 103.

את הפרויקט הפרשני של חז"ל, אין לא תוכן מסוים ואף לא כללים מתורולוגיים, בין תאורטיים בין פרקטיים, שאפשר לכוונתם "מהות" או "שפה" במונח של רוזנק. בספרו *People of the Book* תרם הלברטל תרומה של ממש להבנתנו את תהליך הקנוניזציה.⁵² לדעתו, תוכנם של טקסטים קנוניים זוכה לעתים לדה-אינטרפרטציה ודיקלית בריוק בהתאם למידת היותם קנוניים. על פי תפיסתו גם קשה לזהות הליכים פרשניים ידועים כ"שפה", שהרי כמו שהוא מראה, יש שהיצירות הפרשניות הבוקעת מאינטואיציות מוסריות אנושיות עצמאיות מביאה להתעלות מעל כללים מתורולוגיים כלשהם.

נראה כי לפי תפיסתו של הלברטל השפה של המסורת התרבותית היהודית אינה ניתנת לזיהוי עם תוכן ידוע או עם מתודה מסוימת, אך אפשר לראותה בתורת עמדה המתייבת לפעילות. התלטות של הפרשן להציב עצמו כפרמטרים של התרבות היהודית מלווה בגישה של "נדיבות" (charity), לפחות כלפי מקצת הטקסטים הקנוניים של אותה תרבות, וכן במתויבות לפרשם בהתאם לאינטואיציות המוסריות ה"גבוהות" ביותר הידועות לו.⁵³ בהינתן עמדה זו, שהיא בבחינת "שפה", יכולים הפירושים הנובעים ממנה להיחשב "ספרות". הכנסת הצעיר לתרבות יהודית בהתאם לקו מחשבה זה תהיה כרוכה, בראש ובראשונה, בגילום עמדה של "נדיבות" (לפחות חלק מן הזמן וכלפי מקצת הטקסטים) ובהדגמת פעילות פרשנית יצירתית לאור "האפשרות הגבוהה ביותר" הגלומה בטקסט.

אסיים את דבריי בעניין ההשלכות החינוכיות הניתנות להפקה מגרסותיהם של הלבני והלברטל למפעל הפרשני של התורה שבעל פה עם כמה הערות הנוגעות לממד השלישי של רוזנק, שהוא קורא לו הממד ה"קיומי". כזכור, ההיבטים ה"קיומיים" של השקפה חינוכית הם לפי תפיסתו של רוזנק ההיבטים הקשורים ל"אותנטיות" – לעקיבות עצמית ולשלמות עצמית – של המתחנכים. האם האידאל שלנו לאדם המתונך הוא השכלתן או הדעתן, הנערר עומק רגשי וניסיון תיים? האם רוצים אנו שהתלמיד יעריך את הטיפוס ה"סנטימנטלי" ויבקש להפוך גם הוא עצמו לטיפוס כזה, היינו לאדם שרגשותיו אינם מעוגנים ברפלקציה ובניסיון בקבלת התלטות? לפי רוזנק, הטיפוס ה"אינטגרלי", שיש בו "חוט שדרה" המשלב מתשבה, רגשות ועשייה, הוא הטיפוס הרצוי.⁵⁴ בדומה לבובר, נוטה רוזנק להעדיף את האדם המטביע בהכרעותיו את מלוא כובד משקלו האינטלקטואלי, הרגשי והמעשי.⁵⁵

52 הלברטל, *People of the Book* (לעיל הערה 6), עמ' 32–40.

53 שם, עמ' 27–32.

54 רוזנק, "Jewish Religious Education" (לעיל הערה 4), עמ' 130–131.

55 תפיסתו של בובר בעניין זה באה לידי ביטוי באורח מובהק במאמרו "על דתיות יהודית",

הנ"ל, תעודה וייעוד, ירושלים, ההסתדרות הציונית, תשכ"ג, עמ' 71–74.

אולם אם נבתן את הטיפוס האידאלי העולה מכתביו התאולוגיים של הלבני על פי הקטגוריות של רוזנק, נראה כי כאן מוצג טיפוס "ממודר". נטיותיו לציית מכוונות כלפי הנורמות המעשיות של התרבות, שמפיק המדרש, שהוא האפיק שזורם בו רצון האלוהים המכוון לאדם. על כן, בתתום המעשי חותר הטיפוס האידאלי ליציבות ולהמשכיות, ומרתיק עצמו מאנרכייה תרבותית ומפלורליזם; את נטיותיו לספונטניות ולביטוי עצמי אינדיבידואלי הוא מתעל לתתום העיוני, שאין בו מעצורים תרבותיים שיגבילו את תחירתו לאמת.

אפשר, כמובן, להביא נימוקים לעדיפותו של טיפוס זה לאור תפיסה מסוימת הנוגעת ליסודות הקבועים מתד גיסא וליסודות הדינמיים מאידך גיסא בתרבות היהודית, והלבני אמנם עשה זאת.⁵⁶ ואולם המבקש לכונן שיטה תינוכית על בסיס הנתות אלה לא יוכל להתעלם מן השאלות העלולות להתעורר בהצמחת טיפוס כזה ובתמיכה בו. להלן אדגים שאלות אחרות: כיצד יתמודד המתנך עם מצב שבו יבקש התלמיד לפרוץ את האפיקים המוגדרים שנועדו לו? כיצד ינהג כאשר הדתף לביטוי עצמי אינדיבידואלי יתחיל "לגלוש" אל תתום הפרקטיקה, או כאשר הנטייה לשמרנות ולקבלת סמכות תכלום מקוריות ויצירתיות בתתום האינטלקטואלי? כיצד ניתן יהיה "לשמור" נטיות סותרות אלה בתוך ה"מדרורים" שלהם; הלוא ייתכן שהמתנך יבקש לערוך אינטגרציה בין שני דתפים אלה או לחלק אותם מתדש? כיצד יגיב המחנך למצב כזה?

סביר להניח שהמתנך ברות המודל של הלבנרטל יציג אף הוא אתגרים לפני מתנכו, אם כי אתגרים אחרים. בהגדרתם ניצור בקטגוריות המוכרות של הרב יוסף דב סולוביצ'יק, שלפי השקפתו להיות "אדם שלם" פירושו לתת ביטוי לשתי מגמות יסוד: השאיפה לאדקוויטיות ולריבונות והמתווה של נסיגה ושל הכפפה. להיות אדם שלם על פי סולוביצ'יק אין פירושו להיות אסרטיבי כלפי הטבע או כלפי טקסטים תרבותיים בלבד, אלא גם לנהוג כרצפטיביות וכיראת כבוד כלפי תופעות "נתונות" העומדות "מול" האדם ומתוצה לו.⁵⁷ אמנם הלבנרטל לא ביקש להסתיר ששתי המגמות מוצאות את ביטויין אצל תז"ל, ואולם נראה

56 יש לציין שהלבני מכיר כיסור הרינמי והיצירתי שבהתפתחות ההלכה כמשך ההיסטוריה וכן במורלים שונים להבנת ההשתנות והיציריות בהלכה שהתקיימו אצל חז"ל (ראה בעניין זה במיוחד בספרו *Peshat and Derash* [לעיל הערה 5], עמ' 112–125). אולם כשהוא מדבר על זיקתו של היהודי בן זמננו לקורפוס של ההלכה כפי שהוא נוצר דרך הרדש היצירתי, הוא אומר (שם, עמ' 154): "Our modern exegetical preference for peshat need not impinge upon the realm of practical halakha. A religious Jew may critically study the text of the Bible even with its occasionally disfigured peshat, yet his halakhic allegiance must be to the rabbinic derash." תוצאות הרדש ההלכתי מתייבות את היהודי בן זמננו, ואין הוא קורא ליהודי המודרני לחדש את הדינמיות שבעקבותיה נוצרו תוצאות אלו.

57 בעניין זה דאח הרב יוסף דב סולוביצ'יק, "איש האמונה הכורד" (הנ"ל, איש האמונה, ירושלים, מוסד הרב קוק, תשל"ה, במיוחד עמ' 13–32), וכן "איש ההלכה" (הנ"ל, בסוד היחיד והיחוד, ירושלים, אורות, ללא תאריך, במיוחד עמ' 112–118).

שמבנה הדיון שלו, וכן שימוש במונחים טעונים כגון "תעוזה", "מהפכה", "העצמת האינדיבידואלי", "הגררה עצמית" וכיו"ב, משקפים הערפה של המגמה האסרטיבית על פני המגמה הרורנציאלית או המסורתנית. מתפיסתו של הלבני עולה אפוא אישיות אידאלית המורכבת משתי מגמות שאינן משתלבות לכדי אחדות או שלמות, ואילו מתפיסתו של הלברטל עולה אידאל במובהק המרגיש אחת מן המגמות.

בהצגה ראשונית וקצרה זו ביקשתי להראות שהשוואת מסגרות קונצפטואליות מובתנות העומדות ביסוד גישות מתקדמות שונות לתחומי תוכן יכולה להניב תובנות שיש בהן כדי להעשיר את השיח החינוכי. ראינו שהבניות למיניהן של המפעל הפרשני של התורה שבעל פה מקפלות בתוכן השלכות ידועות בנוגע לסוגיות כגון רגמים של התנסות דתית ראויה, תשיפה לאלמנטים היציבים או הדינמיים של התרבות ולדימויים שונים של היהודי האידאלי. בחינה שלמה של משמעות העניינים שהעליתי בעניין זה יכולה להיעשות רק במסגרת דליברציה תינוכית תיה, וזו תהיה בהכרח תלויה קונטקסט לגמרי. בדליברציה מסוג זה יעריכו הנציגים של תחום התוכן, של התכרה או של התת-תכרה הנותנת גיבוי לתינוך, וכן מומתים להוראה ולתשיבת המורה ומומחים למגזר מסוים של תלמידים, את מידת הרלוונטיות של הסוגיות העקרוניות שהזכרתי.⁵⁸ אך דבר אחד נראה ברור בכל אופן. כמו שוואב גם אני סבור שלא יהיה זה מן התכונה להתליט התלטות בתחום התינוך מתוך כפיפות לפרויקט מתקדמת אתה. כפיפות כזאת עלולה להביא למה שסימור פוקס, תלמידו של שוואב, מכנה "עיוות התינוך על ידי תחום התוכן".⁵⁹ ואולם, באותה מידה אין להשתית את הדליברציה החינוכית רק על שיקולים הנוגעים לעולם התלמידים, ליכולות המורים או להנחות המקובלות בקהילה הנותנת מנדט לתינוך. יש להעשיר את הדליברציה התינוכית בעקרונות פילוסופיים ותאולוגיים, באידאלים תרבותיים וברימויים של אינטגרציה אנושית המקופלים בעבודותיהם של מיטב החוקרים.

58 לעניין המשתתפים בתהליך הדליברציה ראה שוואב (לעיל הערה 3), עמ' 365–375.

59 Seymour Fox, "The Vitality of Theory in Schwab's Conception of the Practical,"

Curriculum Inquiry, 15, no. 1 (1985), p. 70

"לא פילולוגיה ולא אדיקות": הקריאות התלמודיות של לוינס והוראת התלמוד

מיכאל גיליס

בין לימוד מסורתי למחקר ביקורתי

במאמרו "שאלות הרמנויטיות במחקר סיפור האגרה" מבדיל יונה פרנקל בין הקריאה המסורתית לבין הקריאה המרעית.¹ את הקריאה המסורתית הוא מחלק לשני סוגים. הסוג הראשון הוא קריאה "דרך ההמשכיות הכלתית אמצעית", כאשר הקורא אינו מורע לבל פער בינו לבין המתכבדים והקוראים הראשונים. הסוג השני של קריאה מסורתית הוא קריאה לאור תפיסת עולם רתית מסוימת, כאשר הפרשן מתאים את המקור למסגרת מחשבתית נתונה מראש, ברומה לפרשנותם של הרמב"ם או של המקובלים. ההבדל המכריע, לרעת פרנקל, בין קריאה מסורתית לקריאה מרעית הוא שהקורא המסורתי מגיב שלטקסט יש תוכן נורמטיבי המתייב אותו. לעומתו, הקורא המרעית ניגש לטקסט ללא מתויבות כלשהי ומנסה לנתק את עצמו מהטקסט כדי להציבו לפניו באובייקט למחקר, ללא רעות קרומות ומשוא פנים.

יש מקום, כמובן, להרהר אתרי הגישה הפוזיטיביסטית של פרנקל והאפשרות של פרשנות נטולת רעות קרומות, אבל אין ספק שתפיסה הרמנויטית זו היא ששלטה ושלטת במרעי היהדות.²

מנתס בהנא מציע טיפולוגיה רומה כאשר הוא בא להבחין בין מתקד התלמוד באוניברסיטה ללימוד המסורתי בשיבה.³ כמה מהבחנותיו יועילו לנו בשנבוא לעסוק בגישתו של לוינס לתלמוד:

א. הלימוד הישיבתי עוסק בתלמוד מצר משמעותו בהווה ובעתיד, ואילו התוקר המדעי מעוניין לברר רק את העבר.

1 תרביץ, מז (תשל"ז), עמ' 139–172.

2 פרנקל רומז לגישות אלטרנטיביות כשהוא מזכיר את שמו של הנס גאורג גרמר כאחד מאנשי התאוריה שנעזר בהם.

3 מנחם כהנא, "מחקר התלמוד באוניברסיטה והלימוד המסורתי בשיבה", הנ"ל (עורך), בתבלי מסורת ותמורה, רחובות, כיוונים, תש"ן.

ב. הלומד המסורתי ניגש לטקסט מתוך יחס של יראת כבוד כדאוי לספר קדוש, ואילו התוקר המדעי ניגש לטקסט כצופה אובייקטיבי וביקורתי.
ג. ללימוד הישיבתי מטרה תינוכית. הטקסט אמור להשפיע על אישיותו ומעשיו של הלומד. לעומתו, התוקר האוניברסיטאי עוסק בידע בלבד. עניין זה קובע גם מי דאוי ללמוד וללמד בכל אחד מהמוסדות.

כהנא מציג במאמרו את היתרונות והתסורונות ואף את הסכנות העומדות בפני יהודי מאמין בכל גישה וגישה. השאלה בסופו של דבר היא שאלה תאולוגית: איך לשלב בין שני מקורות של סמכות, המצע הרציונלי מתד גיסא והמסורת מאידך גיסא. התשובות שהציעו תוקרים גדולים, שמאמינים בסמכותה של המסורת שהם תוקרים, לשאלה זו הן בסיס תשוב לכל מתשבה על האפשרות שתינוך יהודי יהיה מתויב למסורת בלי לוותר על תוכנות המדע. בדרך כלל נדמה שהתוקר הגיע לפתרון קיומי ואישי, אך למעשה הוא לא הצליח לגבש עמדה תינוכית שיכולה להיות נחלת הכלל.

גם אפרים אלימלך אורבך מתייחס לשאלה זו והוא מעריך את חיפוש האמת האובייקטיבית – הפשט – כערך דתי, וקובע שהניסיון הדרשני לתת משמעות עכשווית למקורות הוא בעל ערך משני בלבד: "אמנם הדרש יודע, וכוותו עמו להקנות משמעות אקטואלית, אבל השאיפה להגיע לפשט, למובן המכוון כלסי האמת, היא תוכה דתית".⁴ אפשר לשמוע כאן אי-סובלנות כלפי הדרשה המודרנית, הסוטה ממה שהמדע יודע, לעומת המדרש של תז"ל, שהוא המושא של המדע. אין כאן כל ספק לגבי מציאותו של ה"פשט", וכידו של החוקר המלומד והמיומן להשיגו.

עמנואל לוינס, בקריאות התלמודיות שלו, נזקק אף הוא לטיפולוגיה המבחינה בין הלימוד הישיבתי לבין המתקד המדעי. לוינס מבחין בין שניהם לא כדי להעדיף את זה ולא כדי לשלב ביניהם, אלא כדי להצביע על ההבדל בין הגישה שלו לבין גישת שניהם. מן המפורסמות היא שלוינס פתח במעט בבל הקריאות שלו בהתנצלות על שהוא מעז בכלל לדבר על התלמוד, שהרי אין לו המומחיות הררושה של ראשי הישיבות או של התוקרים המדעיים המקצועיים. אין ספק שהתנצלותו הייתה כנה גם כלפי התלמוד עצמו, שאותו, כך תשש, אינו ראוי להסביר, וכן כלפי האנשים שראה בהם למדנים גדולים ממנו. עם זאת יש כאן גם ממד אירוני, שהרי גם ראש הישיבה וגם החוקר המדעי אינם מסוגלים לגשת לתלמוד בדרכו של לוינס – דרך נטולת פניות תאולוגיות מתד גיסא, ומתויבת למשמעות הרלוונטית והאקטואלית של התלמוד מאידך גיסא.

מן הראוי להציג כאן את דברי לוינס על הדרכים המקובלות בלימוד התלמוד, בהקדמתו לאוסף השני של הקריאות "מן הקודש לקדוש" (Du Sacré au Saint) דן לוינס במפורש בעניין זה וקבע שאין הוא מוודך בפירושו לא על ידי הוודאיות

4 אפרים אלימלך אורבך, "בקשת האמת כחובה דתית", אוריאל סימון (עורך), המדרש ואנחנו, תל-אביב, דביר, תשל"ט, עמ' 25.

של המסורת ולא על ידי אלו של מדעי היהדות.⁵ הקריאה שלו אינה מבחינת קיום מצוות תלמוד תורה ואינה מכוונת להגיע למסקנות נורמטיביות והלכתיות. במקום אתר תיאור לוינס את היתס המסורתי לטקסט כ"מלמול תסוד של הסכמה הנתונה מראש" אף על פי שיש לו הערכה רבה למומחיותם של הרבנים וגם לאינטנסיביות של מסירותם ללימוד הטקסט.⁶ הוא מאפיין את גישתו בדרך השלילה: "שיעורינו, על אף תולשותיהם, מבקשים לסרטט את האפשרות של קריאת התלמוד שאינה מוגבלת לא לפילולוגיה ולא לאדיקות הן כלפי עבר יקר אבל מיושן הן למעשה הדתי של סגידה".⁷

לוינס מתרתק עוד יותר מהגישה המדעית לטקסט. אמנם הוא אינו שולל את תקפותה של המתודה המדעית, ההיסטורית והפילולוגית, אך אינו רואה בממצאי המתקדמים את המפתח למשמעות המתמשכת והעכשווית של התלמוד. את גישתם של החוקרים הוא מתאר כך: "הם מתכים לאנכרוניזמים ולסתירות המתנגשים ברפים אלה, שאחרים מתייחסים אליהם ביראת הקודש, ואילו הם מטפלים בהם בצורה ישירה".⁸ לוינס רומז כאן לשימוש שלו במקום אתר במושג ההלכתי של "ספר המטמא את הידיים" כביטוי להסתייגות מגישה בלתי אמצעית לטקסט הקדוש הדורש תציצת המסורת הפרשנית בינו לבין הקורא.⁹ בניגוד לנטייה של התוקרים לבודד את הרבדים השונים ולעשות "סדימנטציה" של הטקסט, לוינס נוטה להתייחס לטקסט כאל מקשה אחת, גישה שלכאורה היא קרובה יותר לזו של הלימוד המסורתי בשיבות.

הגישה הפרשנית של לוינס

עד כאן הבאתי את תיאוריו של לוינס לשני סוגי ההתייחסות לתלמוד, היתס הישיבתי והיחס המדעי. תיאורים אלה אינם רתוקים מתיאוריו של כהנא שהזכרתי לעיל. עתה נפנה לדרך השלישית שהולך בה לוינס.

כבר ראינו שלפי המתודה של לוינס הלימוד המסורתי מאופיין ביתס לטקסט כאילו הוא השתקפות ההתגלות ומקור לנורמות הלכתיות. לוינס מנסה לגשת לטקסט בלי הנתות תאולוגיות. בהגותו היהודית לוינס מסתייג מהתאולוגיה כפי

5 Emmanuel Levinas, *Du sacré au saint* (Paris: Les Editions de Minuit, 1977), p. 8

6 Idem, *Quatre lectures talmudiques* (Paris: Les Editions de Minuit, 1968), p. 22

7 שם, עמ' 23.

8 לוינס (לעיל הערה 5).

9 Idem, *A l'heure des nations* (Paris: Les Editions de Minuit, 1988), p. 33

המטמא את הידיים" הוא דרכם של חז"ל לסמן ספר שנכתב ברוח הקודש. לוינס מפרש מושג זה מעבר למשמעותו ההלכתית באמרו שיש טקסט שאסור לגשת אליו בידיים עירומות, והיינו לפרשו בלי כל היוקקות לפירושו רך המסורת.

שהמתייג בהגותו הכללית מהאונטולוגיה. על הפרשנות שלו הוא אומר ש"היא חושדת בכל דבר בטקסטים הנלמדים שניתן להבינו כמידע על תיי האלוהות, כתאוסופיה".¹⁰ החשיבות באמירה כביכול על האלוהות היא רק במשמעותה לתיי האדם, כלומר משמעותה האתית. כפי שלוינס מסביר בהמשך דבריו: "[המתודה] היא התעסקות, על אף כל המידע לכאורה על מה שמעבר, במשמעותו של המידע הזה בחיי האדם ובעבור תיי האדם".¹¹ אפשר לתאר את הגישה כמעין חילון של הטקסט. יש כאן גישה הרמנויטית דומה לזו של רודולף בולטמן והניסיון לדחל-מיתפיקציה של כתבי הקודש – לא כדי לשלול את ערכם אלא כדי להגיע למשמעותם האמתית.¹² לוינס רואה ביתסם של תז"ל למקרא דוגמה לפעילות הפרשנית שלו כלפי תז"ל. הוא רואה את הפרטים הקונקרטיים בסוגיה התלמודית, בהלכה ובאגדה, כמאותתים למשמעות שהיא יותר מהעניין הקונקרטי. הוא טוען שהדיון על "ביצה שנולדה ביום טוב" או "שור שנגת" אינו מכוון לעניין הקונקרטי אלא שתז"ל "דנים ברעיונות יסוד בלי להיראות כך".¹³ פרשנותו של לוינס היא ניסיון להעלות אל פני השטח את הרובד העמוק, הפילוסופי של הסוגיה. תשוב לציין כאן שאין בכוונתו של לוינס להציע ספיריטואליזציה של התלמוד. אחרי הפירוש הפילוסופי הפרטים הקונקרטיים נשארים בכל מותשיותם. היתם המתמיד והדינמי בין המושגים לפרטים הקונקרטיים הוא המייחד את השית התלמודי שאינו מזנית את התיים הקונקרטיים והארציים בשם מושגים נשגבים כלליים. המתשבה התלמודית אינה כלואה בתוך הפרטים, האות והתוק, כפי שמקטרגיו טענו במשך הדורות. לוינס קורא ליתם הזה בין הפרט למושג האופי הפרדיגמטי של התלמוד.¹⁴

לוינס מתאר את פירושו כתרגום מעברית ליוונית. יוונית היא השפה של התרבות הכללית. תשיבות התרגום איננה רק בהפיכת הטקסט לטקסט נגיש גם לאדם הבא מן התרבות הכללית ומנוכר למקודות היהדות, אלא חשיבותו של התרגום היא גם בצורך לתשוף את המשמעות האוניברסלית של הטקסט. ביטוי אתר של התרגום הוא הנטייה של לוינס לתת פירושים אוניברסליים לביטויים שלכאורה הם פרטיקולריים מאוד: "'ישראל' משמעו עם אשר קיבל את התוק, ומכאן אנושות שהגיעה למלוא האחריות והמודעות העצמית".¹⁵

10 לוינס (לעיל הערה 6), עמ' 33.

11 שם.

12 Rudolf Bultmann, "The Problem of Demythologising," in Kurt Mueller-Vollmer (ed.), *The Hermeneutics Reader* (New York: Continuum, 1985), p. 248.

13 לוינס (לעיל הערה 6), עמ' 12.

14 שם, עמ' 21. וראה גם, Idem, *L'au-delà du verset* (Paris: Les Editions de Minuit, 1982), p. 127.

15 לוינס (לעיל הערה 5), עמ' 18.

לוינס רואה בתהליך התרגום ניגוד לגישה המחקרית-מרעית לתלמוד. הפירוש של דה-מיתפיקציה שולל אמנם את התפיסה התמימה, המסורתית, אך הוא שולל גם את הגישה ההיסטורית: "אף על פי שהוא מציג את עצמו לקריאה כמסמך מתקופה מסוימת ומשתקפות בו נסיבות היסטוריות, הרף התלמודי הוא קודם כול (כולל בנסיבות של האירועים והעובדות שהוא מציג) ביטוי להוראה של התרבות והתכמה היהודית".¹⁶ התבטאויות מעין זו נפוצות למדי בכתביו של לוינס. פעם אתה הוא פונה ברות זו ישירות לאוניברסיטה העברית: "לתרגם את תכמת התלמוד למודרניות, לעמתה עם הדאגות של זמננו, אלה נמנים עם המטלות הנעלות ביותר המוטלות על האוניברסיטה העברית בירושלים [...] היא ראויה ליותר מאמצים מאשר פילולוגיה שמית, אשר כשבילה מספיקות האוניברסיטאות באירופה ובאמריקה. יהדות התפוצות והאנושות כולה, הנדהמת מההתחיה הפוליטית של ישראל, מצפות לתורה מירושלים".¹⁷ כירוע האוניברסיטה העברית דוגלת בשיטה הפילולוגית-היסטורית בתקר התלמוד. והקריאות התלמודיות של לוינס טרם תורגמו לעברית!¹⁸

התרגום ליוונית הוא בעצם פרשנות של הטקסט הפותח אותו לפני האדם המודרני בן התרבות האירופית. פרשנות זו אינה מעריכה במיוחד את המשמעות המקורית של הטקסט. תשיבותו של התלמוד היא ביכולתו להמשיך לרבר במשך הדורות. לפי לוינס, אפשרות זו נובעת לא ממשמעות מקורית, קבועה כלשהי אלא מאותו "עודף משמעות", לפי המונח שטבע פול ריקר, הגורם לכך שהטקסט "מכיל יותר ממה שיש בו".¹⁹

לוינס מסביר את מושג ההתגלות באופן לא תאולוגי, ככות שיש בטקסט להיכתב מתדש על ידי הקורא המפרש אותו. הכות להיות הבסיס לפירושים שונים, תדשים ואישיים, גותן לטקסט מעמר של טקסט המעניק השראה. בלי הפרשנות של היחידים המפרשים את בשורתו יישארו בטקסט פנים שלא התגלו כלל.²⁰ לוינס רואה בפרשנות תז"ל, המעריפים את הררש על הפשט, מורת דרך לפרשנות שלו. הוא מבטא את עמדתו ההרמוניטית באופן תמציתי כאשר הוא קובע "הקורא הוא, בדרכו שלו, סופר".²¹

16 לוינס (לעיל הערה 9), עמ' 48.

17 לוינס (לעיל הערה 6), עמ' 24.

18 מאז כתיבת שורות אלו יצא לאור תרגום לעברית של תשע קריאות תלמודיות מתחת ידו של דניאל אפשטיין (ירושלים ותל אביב, שוקן, תשס"א). במאמר הזה התרגומים הם שלי. נעזרתי במירה רבה בתרגומים המצוינים לאנגלית של אנט ארנובכיץ, Emmanuel Levinas,

Nine Talmudic Readings (Bloomington: Indiana University Press, 1994)

19 לוינס, *L'au-delà du verset* (לעיל הערה 14), עמ' 135.

20 שם, עמ' 163.

21 שם, עמ' 162.

ברוד שהפער כאן בין לוינס לבין החוקר המרעי בלתי ניתן לגישור, אבל לוינס לא נשאר חייב כאשר הוא מאמץ את הרטוריקה של גרשם שלום על חכמת ישראל ויוצא נגד כל המפעל המדעי: "איזה בית קברות! קברים למאה ותמישים דורות! אולי הפילולוג המטפל בטקסטים בכלים הביקורתיים ירגיש רגשי חיבה לכל הפולקלור הנוגע ללב הזה, אבל לרגע הוא, בדוחו הביקורתית, מרגיש את עצמו חכם יותר ממושא מחקרו".²²

עבור לוינס האפשרות לפרשנות חרשה נובעת מההשראה שיש בטקסט. שוב אזכיר שלוינס אינו נותן משקל תאולוגי להשראה זו. בעצם אפשר לייחס השראה זו לכל ספרות הממשיכה לתפוס מקום חשוב בתרבות.

למרות הפתיחות לחידוש ולסובייקטיביות, לוינס מחפש את הגבולות לתופש הפרשנות. הוא חושש מהסובייקטיביזם העלול להיררר לפנטזיה. אף על פי כן הוא חושש יותר מפרשנות שאינה מסתכנת: "אבל אולי מפני סיבות מהותיות על האמת להסתכן בסיכון מסוים של הסובייקטיביזם במובן השלילי".²³ הוא מחלבת: "פידוש או פרשנות? לקרוא את המשמעות בטקסט או את הטקסט במשמעות? צייתנות או העזה? ללכת בבטחה או להסתכן? בכל מקרה לא פרפרזה ולא פררוקס; לא פילולוגיה ולא שרירותיות".²⁴

איך אפשר לשמור את הפירוש מפנטזיה ושרירותיות בלי סמכותה של המסורת מתר גיסא וקני המירה הברורים של מתורה מרעית מאידך גיסא? לוינס נעזר במסורת הפדגוגית ובצורך שלא לגשת לספר "מטמא יריים" בידיים עירומות. אכן לוינס מרבה להיעזר בפרשנות מסודתית, בעיקר של רש"י ומהרש"א. שימוש זה אינו בא בתור סמכות. לוינס מפרש בדרך כלל את הטקסט באופן מקודי וחדשני. הפרשנות שומרת על הפרשן שיישאר בתוך השית היהורי על הטקסט.²⁵

הקריאה הראשונית של לוינס היא רי קונבנציונלית. הוא מפגין התמצאות כלומר של הטקסט התלמודי. הסובייקטיביות באה לידי ביטוי בחיפוש אחר משמעות עמוקה יותר, וכל פרט בטקסט, כל ציטוט מהמקרא, כל מעבר מנושא לנושא, כל דוגמה וכל אוקימתא אינם מובנים מאליהם ויש להם משמעות יותר ממה שנראה לעין. גם כאן יש סטייה מהנורמות של המתקד המרעי, המעדיף פירושים פשוטים יותר והסברים טכניים לאופן העריכה והמבנה של הסוגיה. לוינס לעולם אינו מסתפק בהסבר של סמיכות עניינים בתלמוד כאסוציאציה גרדא. כמו כן כאשר התלמוד משתמש בחירוצים ובטיעונים הנראים רחוקים ומאולצים לוינס עומד על כך שיש כאן יותר מביטוי של רצונו העז של התלמוד ליישב סתירות. הריון המפותל והמלאכותי של התלמוד טומן בתוכו התמוררות עם שאלות ובעיות שאתן מתמוררת גם הפילוסופיה המערבית.

Idem, *Difficile liberté: Essais sur le judaïsme* (Paris: Albin Michel, 1976), p. 344 22

לוינס, *L'au-delà du verset* (לעיל הערה 14), עמ' 164. 23

לוינס (לעיל הערה 5), עמ' 15. 24

לוינס, *L'au-delà du verset* (לעיל הערה 14), עמ' 164. 25

התמזגות הזרמים

יש דבר נוסף היכול להציל את הפרשנות מסובייקטיביות יתרה והוא העיקרון של "פלא התמזגות זרמים". בערך "היהדות" שכתב לאנציקלופריה האוניברסלית לוינס מציין את "פלא ההתמזגות" של מקורות היהדות לעומת הנטייה של מדעי היהדות להדגיש את הריבוי של ההשפעות והזרמים.²⁶ לוינס אינו מתכוון לומר שכל המקורות אומרים דבר אחד שהוא "היהדות", אלא שיש קוהרנטיות לריבוי המקורות והדעות. כל חלק מהמסורת שייך לכל חלק אחר, ולכן צריך להתייחס לכל הטקסטים כאילו הם בני זמן אחד. אין זה אומר שאין היסטוריה ואין התפתחות, אלא שידיעת ההיסטוריה אינה מגלה את המשמעות האמתית של הטקסט עבודתו ולכן חשוב להבין כל טקסט בהקשר של הכלל.²⁷ דוגמה מובהקת לתפיסה זו היא הפרשנות של לוינס לרשומותיהם של תז"ל. הוא רואה את המובאות מהתנ"ך בתלמוד כהזמנה לבדוק את ההקשר בתנ"ך ולתת להקשר התנ"כי הרחב להשפיע על הבנת הטקסט התלמודי.

התפיסה של "התמזגות הזרמים" מזכירה את המושג "תשיבה אורגנית" של מקס קדושין. יש להבחין בין כוונתו של קדושין במונח הזה לעומת משמעותו בתאוריה של יצחק היינמן על המדרש. אצל היינמן הכוונה היא לתשיבה קדם-לוגית ופרימיטיבית של "עמים טבעיים".²⁸ אצל קדושין תשיבה אורגנית היא דווקא התשיבה המתוכננת ביותר, המותאמת יותר לתשיבה הטבעית של אנשים ושיש לה יכולת לטפל כיאות במורכבות ובמורכבות של התיים.²⁹ קדושין משתמש בתפיסה של התשיבה האורגנית כדי להסביר גם את לכידותה של המחשבה התז"לית אף על פי שהמסמכים נכתבו בתקופות שונות ואינם שיטתיים: "עצם העובדה שניתן להביא יתר קטעים נפרדים ממקורות תז"ל אף שתוכרו בתקופות שונות ובנסיבות שונות, כדי להבהיר מושג כלשהו של התכמים, מוכיחה שהייתה לתאולוגיה של תז"ל לכידות מסוג מסוים".³⁰

הקוהרנטיות הזו השאירה מקום לגיוון, להשפעות של תקופות שונות ולנטיות של יחידים. אבל לכל הגיוון הזה יש מבנה אורגני המאחד את הכול למכלול אחד. בעיני קדושין המושג של תשיבה אורגנית מסביר את האחדות בתוך הגיוון במתשבת תז"ל, שראה בה את "הבעיה המרכזית" בתקר מתשבת תז"ל.³¹ נדמה

26 מצוטט אצל זאב לוי, האחר והאחריות, ירושלים, מאגנס, תשנ"ז, עמ' 146–147.

27 לוינס, *L'au-delà du verset* (לעיל הערה 14, עמ' 166).

28 יצחק היינמן, דרכי האגדה, ירושלים, מאגנס ומסדה, תשי"ד, עמ' 8.

29 Max Kadushin, *Organic Thinking: A Study in Rabbinic Thought* (New York: Bloch, 1938), p. vi

30 שם, עמ' 2.

31 Idem, *The Rabbinic Mind* (New York: Jewish Theological Seminary of America, 1952), p. 15

לי שמה שלוינס מכנה "הפלא של התמזוגות הזרמים" היא אותה התופעה שקדושין מזהה כתשיבה האורגנית.

התוקר הביקורתי עשוי לראות בהתמזוגות הזאת אחיזת עיניים שהיא תוצאה של התלת תפיסה מוקרמת של התוקר על התומר. בעיני התוקר המרעי, האתירות בעיני הקורא היא תוצאה של בלבול הזרמים יותר מהתמזוגות אמתית. להבין טקסט אחד דרך הערשה של טקסט אחר, מזמן וממקום אחר, היא בעיני התוקר הטעות הבסיסית של מי שקורא בלי כלים ביקורתיים וזוהי גם טעות הבסיסית של אנשי הישיבות, לדעת אנשי המתקר המרעי. מנתס כהנא מכנה את השיטה המתקרתית "מתודת ההפרדה"³²: "התוקר התלמודי יחשוף את המחלוקת והתמורות ויבליט את התפתחותן של ההלכה והמתשבה היהודית. הלומד המסורתי, כנגרו, הרואה בספרות התלמוד תורת חיים אקטואלית, יבליט את אחדותם הבסיסית של המקורות השונים"³³. אפשר לטעון גם שהתהוות המסורת בצורה של פרשנות של טקסט קודם יוצרת המשכיות ולכידות לכאורה המתפות על מהפכים ומפנים רדיקליים בהתפתחותה של היהדות.³⁴ למי ששייך למסורת יש תודעה של המשכיות לעומת התוקר המגלה את השברים והשינויים.³⁵

נשאלת אם כן השאלה אם לשייך את לוינס (ואולי אף את קדושין) לזרם המסורתי בלימוד. בעניין לוינס לפתות אפשר לענות במידה רבה של חיוב. חשובה זו אינה מספקת לגמרי מפני שאינה מתייחסת לקריאה התילונית של לוינס המפרשת את הטקסט בלי הנתות תאולוגיות. הסתייגותו של לוינס מהגישה הביקורתית איננה נובעת משמרנות רתית. היא מבוססת על הטענה שהגישה הביקורתית אינה יכולה להבהיר את משמעות הטקסט בהווה לאדם המודרני. שימת הדגש של לוינס במשמעות להווה רומה לגישה המסורתית, ויש שכינו את הקריאות שלו, במידה רבה של צדק, "ררשות".³⁶ נרמה שלוינס היה מקבל את התיאור הזה באהבה אפילו אם בפיהם של תוקרים ביקורתיים "דרשה" היא מילת גנאי.

32 כהנא (לעיל הערה 3), עמ' 121.

33 שם, עמ' 122.

34 משה הלברטל, מופכות פרשנות בזהירות, ירושלים, מאגנס, תשנ"ו, עמ' 202–203.

35 השווה Gershom Scholem, "Revelation and Tradition as Religious Categories in Judaism," — in idem, *The Messianic Idea in Judaism* (New York: Schocken, 1995), p. 284 "ההיסטוריון אינו חייב לקבל פיקציות המכסות יותר מאשר הן מגלות מהמקורות של האמונה שהתקבלה".

36 "כוונתו הייתה לעסוק בהרמוניטיקה תלמודית ולהציע לשומעיו מעין מדרש פילוסופי בעל השלכות מודרניות ואקטואליות", לוי (לעיל הערה 26), עמ' 148.

המשמעות של הסוגיה

אתד המאפיינים של פירושיו של לוינס לתלמוד הוא הדגשת הדינמיקה של הסוגיה התלמודית. גם כאן אפשר להשוות את גישתו לגישה המדעית-ביקורתית. כאשר תוקר בא להבין את המבנה הספרותי של הסוגיה הוא מנתת בדרך כלל את הסוגיה למדכיביה, ואז מסביר את ההיגיון של העורך העומד מאתורי תיבור המרכיבים בצורה מסוימת.³⁷ לעומתו לוינס אינו רואה בחיבורים בין תלקי הסוגיה דק פתרון לבעיות טכניות של העורך, אלא ביטוי עמוק ביותר למשמעות הסוגיה, שאינה נמצאת במימרה זו או אתרת בה אלא בתוך המשתק הדינמי שלה. לפי לוינס תפיסת העולם של התלמוד שוללת את הרטוריקה וכל ניסיון אתר להשתמש בכלים אסתטיים כדי לשכנע או לשתר את הקורא. כאופן מכוון התלמוד בא בעקבות משה והוא ספר "כבר פה וכבר לשון".³⁸ מסיבה זו אנשים התופסים את עצמם כמתוחכמים אינם מוכנים להגית שיש משמעות לכל פרט בטקסט ובסידורו, כמו שיניחו, למשל, בטקסט ספרותי קלסי מקובל. לוינס טוען שבתנועה של הטקסט יש משמעות ושמשמעות זו קובעת את המכנה: "התלמוד אינו חיבור פשוט – על אף הערכתן של נפשות שהן בכל זאת נאודות – של זיכרונות פולקלוריים בסדר מקרי, אכל קיימת תנועה פנימית בטקסט, סידורו מוכתב על ידי משמעותו, והוא כשלעצמו בעל משמעות".³⁹ היתס האירוני כאן ל"נפשות נאורות" אינו מכוון לתוקרים אלא לאנשים מערביים, "קוראי לה מונד", כפי שלוינס מתאר אותם, שאינם פתותים לחיבור כמו התלמוד שצורתו אינה הולמת את הדימויים של טקסט ספרותי הראוי לתשומת לב. אפשר לומד שמטרת כל מפעל הקריאות התלמודיות בכנסים של אינטלקטואלים יהודים דוברי צרפתית הייתה לקרוא תיגר על תפיסה מודרנית זו. הטכניקה של לוינס היא אותו תרגום ל"יוונית" שהזכרתי לעיל: תרגום ליוונית אכל לא רדוקצייה אליה.

ענווה לפני הטקסט

התפיסה הפרשנית של לוינס נובעת מיתס של ענווה כלפי הטקסט. אין הוא תוש מהסכנה שאין בטקסט הדברים שהוא מגלה בו אלא מפני המכנה שלא יגיע לעומקו של הטקסט: "אני מרגיש תמיד נתות מהטקסט".⁴⁰ ייתכן שבאופן

37 עיין לרוגמה במאמרו של שמא יהורה פרידמן, "לאגרה ההיסטורית בתלמוד הבבלי", הנ"ל (עורך), ספר הזיכרון לרבי שאול ליכרמן, ניו יורק וירושלים, בית המדרש לרבנים באמריקה, תשנ"ג, עמ' 119–164.

38 לוינס (לעיל הערה 5), עמ' 154.

39 שם, עמ' 29.

40 שם, עמ' 154.

אישי החוקר המדעי תש תחושה דומה של ענווה ויראת כבוד כלפי הטקסט, אבל מבחינה מתודית הוא תייב להניח שאין בטקסט אלא מה שענינו דואות, ושהוא, בתוד קורא אובייקטיבי וביקורתי בעל יתרון של מרחק הזמן, יכול להבין את הטקסט טוב יותר ממה שהמחבר הבין את עצמו, לפי הקביעה של פרדריך שליירמכר על מטרת ההדמנויטיקה.⁴¹

יתס הענווה כלפי הטקסט מאפשר פירוש יצירתי של כל פרט בו. גם כאן חז"ל, בפרשם את המקרא, מעמידים רגס ללוינס כאשר כל פדט בטקסט, כל אות ואפילו צורתו התיצונית, ניתנים לפידוש המבטא יותר את המלאות של הטקסט. הפירוש הדרשני עדיף מהפידוש הפשוט.

הענווה מבטאת גם מחויבות לטקסט. אין זו כניעה דוגמטית לפני סמכות הטקסט אלא ביטוי לתפיסת לוינס שידיעה אמתית דודשת מתויבות מסוימת מראש. לוינס פירש את הסוגיה במסכת שבת, דף פת, על מעמד הד סיני, בכותרת "הפיתוי של הפיתוי". הפיתוי הוא הרצון של איש המערב לדעת הכול, לטעוס מכל דבר לפני שהוא מתחייב – "הפיתוי של הפיתוי הוא הפיתוי של הדעת".⁴² בעיני האדם הנאד והמתוחכס מתויבות מראש היא, במקרה הטוב, נאיבית וילרונתית, ובמקרה הרע, רוגמטית ופונדמנטליסטית.⁴³ לעומת זאת לוינס מעלה את האפשרות שררישה לדעת מראש מונעת את האפשרות לרעת באמת מבפנים. לוינס מפרש את המתת בסוגיה בין הכפייה של "כפה עליהם הר כגיגית" לדות ההתנדבות של "נעשה ונשמע" לא כסתידה אלא כהשלמה הדדית. האפשרות של חידות תלויה בתודעת המתויבות. מחויבות זו אינה סותרת את התופש בעיני לוינס. החופש הוא "חירות של תוק התרות על אבן".⁴⁴

באותה הרצאה לוינס מקשר בין תפיסתו זו של התופש עם פרט צדדי בסוגיה. צדוקי אחד בא לפני רבא והאשים את עס ישראל בפזיזות על שקיבלו את התודה בלי לדעת מה יש בה. ההאשמה באה לאתר שהוא דאה את דבא "רקא מעיין בשמעטא ויתבה אצבעתה ידיה תותי כרעא וקא מייץ בהו וקא מבען אכעתיה דמא" (רבא עיין בהלכה ואצבעותיו היו מתחת לרגל ובגלל הלתץ זבו רם). לוינס מפרש את המעשה כביטוי תיצוני לפעולתו של רבא בתלמור תורה ולדרכם של חז"ל בכלל כלתיצה ושפשוף של הטקסט עד שיצא דס, זאת אומרת משמעות. לוינס מעיר: "כאילו במקרה, לשפשוף עד שיזוב רם הוא אולי האופן שבו תייבס 'לשפשוף' את הטקסט כדי להשיג את התיים המוסתריס בו. בלי ספק רביס מכס חושביס, ובצדק רב, שברגע זה אני משפשוף את הטקסט כדי לגרוס לו לזוב דם – אני עונה לאתגר הזה! האס מישוהו אי פעם דאה קריאה שהייתה אתרת ממאמץ

41 מצוטט אצל Hans-Georg Gadamer, *Truth and Method* (New York: Crossroad, 1989), p. 192

42 לוינס (לעיל הערה 6), עמ' 74.

43 שם, עמ' 106.

44 שם, עמ' 81.

זה שמופעל על הטקסט? אם הקריאה סומכת על אמון במחבר, היא יכולה להיות רק האלימות הזאת כלפי המילים כדי לקרוע מהן את סודן...⁴⁵ רבות מהקריאות של לוינס נראות מאולצות ויש להניח שהוא היה מודה באשמה. אין הוא טוען לבלעדיות צרפת פירושו. אולם הוא טוען כאן שכל קריאה בעלת משמעות של טקסט שאנחנו מחייתסים אליו מתוך אמון מוחלט תהיה מאולצת מפני שתנבע מהצורך להוציא ממנו את המשמעות המרבית. קריאה שאינה אלא קריאה פשוטה וקלה בוודאי לא תגיע לאמת ותהיה עקרה. לוינס מגן על עצמו מפני הביקורת על קריאה מאולצת וטוען שכאשר אנשים מפרשים כך את גדולי הסופרים, גתה או קורניל, הם סובלים קריאה כזאת. כנגד המבקרים שלו טען לוינס בשם רבו, שושני, ש"המשמעות המתגלה מצדיקה בתכמתה את החיפוש שגילה אותה".⁴⁶

התלמוד לחינוך

לוינס הרבה לעסוק בשאלות החינוך היהודי גם בתור איש מעשה ששנים רבות ניהל את Ecole Normale Israélite Orientale, בית ספר תיכון ומכון להכשרת מורים יהודי בפריז, וגם בתור הוגה בעל השפעה בקהילה היהודית הצרפתית. הוא הביע אי-שביעות רצון מהתרתקות אינטלקטואלים יהודים ממקורות יהודיים אבל גם הסביר את התופעה על רקע הניוון של המוסדות הרתיים של הקהילה – "הסינגוגה רוקנה את בתי הכנסת".⁴⁷ לוינס מעמיד את האפשרות של חינוך יהודי אחר, שאינו רק בבחינת הכשרה להשתתפות בחיים הדתיים של בית הכנסת, אלא הוא חינוך המוקדש לתוכנה האינטלקטואלי של היהדות שיש לו כוח להמשיך ולרבר ולהשפיע. לימוד השפה העברית והתלמוד עומדים במרכז. בתארו את בית הספר היהודי הרצוי לוינס מרגיש במיותר את המרתק בינו לבין המתקן הביקורתי והלימוד הישיבתי: "שם לא ילמרו את מדעי הרוח של היהדות מתוך עניין בביקורת ההיסטורית או באדיקות זולה אלא מתוך עניין באמת המהותית שבהם".⁴⁸

45 שם, עמ' 102.

46 Francois Poirie, *Emmanuel Levinas: Essai et entretiens* (Arles: Actes Sud, 1996), p. 159.

על מורו המזור, הגאוני והמסתורי של לוינס, שושני, עיין אצל לוי (לעיל הערה 26), עמ' 19 הערה 23. אלי ויזל, שגם היה תלמידו של שושני, מביא כמה פרטים על חייו באוטוביוגרפיה שלו כל הנחלים הולכים אל הים: זכרונות, תל אביב, הוצאת ידיעות אחרונות, תש"ס, עמ' 112–120. בכנס על הגותו של לוינס בירושלים תשס"ב הרצה שלום רוזנברג, שהיה בין תלמידיו בסוף ימיו בדרום אמריקה, על דמותו. לוינס נוטה להזכיר אותו, בדרך כלל ברמיזה, כאשר הוא מתייחס להנחות היסוד של גישתו לתלמוד.

47 לוינס (לעיל הערה 22), עמ' 317.

48 שם, עמ' 322.

לוינס רואה בגישה הנכונה לתלמוד אפשרות להתגבר על טמטומה של היהדות על ידי מוסדותיה. לדעתו הדגש צריך להיות בכוחות אינטלקטואליים ורציונליים ולא בצד הדתי והתווייתי: "היהודי של התלמוד עדיף מהיהודי של תהלים".⁴⁹ יש כאן ביטוי לא רק לאופיו הליטאי של לוינס אלא גם לתפיסה מודרנית לעומת התפיסה הפופולרית של "מרכזי קבלה" למיניהם כמקומות מושכים ליהודים מנוכרים בעיר הפוסט-מודרנית מלוס אנג'לס ועד תל אביב.

לוינס מציע שדווקא מורים שהם *laiques*, כלומר אנשים שאינם ממלאים תפקיד דתי פורמלי, הם אלה שיצליחו בעבודה החינוכית.⁵⁰ הכוח של ה-*laiques*, דוגמת לוינס עצמו, נובע מזה שאין להם אינטרס אישי בהוראה. אפשר לדמות את המצב בצרפת, שאליו מתייחס לוינס, לבעיה של אנשים דתיים המשמשים מורים למקצועות היהדות בישראל, שהלומדים רואים בהם סותרים מסורת משהיה של לעומת זאת, הוראה מעין אוניברסיטאית עלולה להיות מנותקת מתייהם של התלמידים. קשה לקבוע בדיוק את דיוקנו של המורה האידאלי לתלמוד ואת אופן הכשרתו לסי גישתו של לוינס. הוא צריך להכיר גם את הגישות הביקורתיות וגם את הגישות המסורתיות, שהרי ההסתייגות של לוינס משתי הגישות אין פירושה ביטולן. יש להניח שעל המורה להכשיר את התלמיד ברמה הטכנית לקרוא ולהבין את הסוגיה. פירושו של לוינס אינם באים במקום הקריאה המדויקת והפשוטה, אלא כדי להתעלות ולהשיג דבר נוסף שהוא יותר מהקריאה הפשוטה, *au dela de* בלשוננו.

כבר ציינתי שלוינס רואה בשיעוריו מעין תרגום של הטקסט. ראינו גם שאין תרגום אחד ולתמיד. יש צורך בתרגום – דהיינו פירוש – חדש ומתחדש לטקסט, כדי ליישם אותו במציאות של ההווה. יש כאן מקום לריבוי הפירושים ולסובייקטיביות של התלמיד בפירוש הטקסט. תשוב לזכור את דברי לוינס על הסכנה של פרשנות שהיא בבחינת פנטזיה וסובייקטיביות פדועה. על התלמיד לפתח את פרשנותו האישית ביחס לפרשנות קיימת וביתס לטקסטים אחרים. בכל זאת אפשר לומר שלפי לוינס, כמו שהעיר משה גרינברג בהקשר של פרשנות התנ"ך, הסכנה של פרשנות יתר פתוחה מהסכנה של פרשנות לא מספיקה.⁵¹ הזכרתי את פירושו של לוינס למעשה של רבא שלתן על אצבעותיו תוך כדי לימוד עד זוב דם, סיפור המסמל את האלימות הנדרשת כדי להוציא את המשמעות מן הטקסט. לוינס מוכן להסתכן שפירושו ייראו מאולצים בעיני שומעיו, וזאת בשל ביטחונו שבטקסט יש יותר משמעות מזו שנראית לעין, ומשמעות זו הנוספת היא המשמעות לאדם המודרני. הקורא המבוגר קורא את לוינס בדגשות מעורבים:

49 שם, עמ' 348.

50 שם, עמ' 322. אין הכוונה לאנשים חילונים דווקא אלא לאנשים שאינם נמנים עם הכמורה, *laymen* כאנגלית.

51 Moshe Greenberg, *Studies in the Bible and Jewish Thought* (Philadelphia: JPS, 1995), p. 24.

לעתים הוא הולך שבי אתרי הברקותיו, ולעתים הוא נשאר אדיש ומנוכר בעקבות פירוש לא משכנע. לוינס מודע לכך שאין הוא משכנע את כולם כל הזמן ומתייחס לעניין זה בהומור בכמה מן השיעורים.

הניסיון לתרגם את הגישה ההרמנויטית הזאת לתינוך מעורר שאלה פדגוגית קשה. כפילוסוף המדבר לפני קהל של אינטלקטואלים, כללי המשתק הם ברורים: השומעים תופשים לקבל או לדחות את פירושו של לוינס. המצב מורכב יותר כאשר מדובר במורה המלמד בכיתת צעירים. פירושי המורה עלולים להתקבל בסמכותיות שלוינס עצמו אף פעם אינו דורש לעצמו בשיעוריו. נרמה לי שהסיכויים להצליח בפדגוגיה, בעקבות לוינס, תלויים במידה רבה בפיתוח גישה פרשנית רומה בכל תתומי הלימוד, והתלמיד יראה בכל פירוש המוצע לו ניסיון להפיק משמעות ולא קביעה *ex cathedra* של המשמעות בה"א היריעה. כמו כן, על המורה להביא את התלמיד לראות את הגבולות של הפרשנות התופשית, אם כי הגבולות מטושטשים הם. ניתן לטעון, בעקבות אריק דונלד הירש, שכל פרשנות ללא מתודה קבועה וקני מירה ברורים לאמתות הפירוש מובילה לאנרכייה ולתוהו ובוהו. לפי הירש, כל בלבול בין ה"משמע" (meaning) הקבוע והבלתי משתנה של הטקסט לבין ה"משמעות" (significance) שאנשים מקנים למשמע זה על ידי קישור לגורמים שמתוך טקסט מוביל לאנרכייה הרמנויטית פסולה. ברור שלוינס שייך לאסכולה הרמנויטית אחרת, קרובה יותר להנס גאורג גרמר, שקבע: "מספיק לומר שאנתנו מבינים באופן אחר, אם אנתנו מבינים בכלל".⁵²

יש השלכות תינוכיות לתפיסות ההרמנויטיות השונות, כפי שתיאר שון גלגר.⁵³ על פי תפיסה זאת, התינוך הוא תהליך של רפרודוקציה שבו על התלמיד לסגל לעצמו את הירע שהתרבות מתייבה ואת ררכי החשיבה והמתודות שהתרבות גילתה כיעילות. לעומתה יש תפיסה המתייבה יותר את תפקידו של הלומד ביצירת משמעות תרשה ורואה גם בירע וגם בכללי המתורה תוצרים של תהליכים תרבותיים מתפתחים. בשביל גרמר התוצאה אינה אנרכייה בגלל הכוח המעצב של המסורת. גם כאן יש רמיון להרמנויטיקה של לוינס וליתסו לצורך לגשת לטקסט מתוך המסורת ולא מנקודה ארכימדית שמתוצה לה. לעמדה זו השלכות תשובות בתינוך. בחינוך המסורתי התשיבות של המסורת בהבנת הטקסט מובנת מאליה, אבל קיימת בה נטייה לראות את המסורת כסמכות שאינה ניתנת לשינוי. בתינוך החילוני, לפחות בצורתו הצרופה, הייתה נטייה לשלול את הפרשנות המסורתית כמעוותת את הכתוב וכמשתרת את הקריאה האובייקטיבית. מעניין לציין שחלו שינויים בעניין זה בהוראת התנ"ך בעקבות הערכה מחדש בעולם האקרמי של הפרשנות המסורתית כנקודת מוצא של קריאת התנ"ך.

E. D. Hirsch Jr., *Validity in Interpretation* (New Haven: Yale University Press, 1967), pp. 162–163 52

Shaun Gallagher, *Hermeneutics and Education* (Albany: SUNY, 1992) 53

אין זהות בין התפיסה ההרמנויטית של לוינס וזו של גדמר, אם כי הן דומות בתפקיד שהן נותנות למסורת של פרשנות. תפיסתו הדיאלוגית של גדמר, שלפיה הקורא והטקסט מגיעים לרגע של הכנה בעת מיזוג אופקו של הקורא עם אופקו של הטקסט, היא הרבה יותר הרמונית מההרמנויטיקה של לוינס. ראייתו של לוינס בתהליך הקריאה קריעת משמעות מתוך טקסט וכפייה אלימה על ידי הפדשן מקרבת אותו יותר לתורה ההרמנויטית הרדיקלית יותר של הדקוסטרוקציה.

תרגום גישתו של לוינס לתתום התינוך אינו יכול להיות פשוט וישיר. לימוד פירושו כפירוש סמכותי יחסיא לתלוטין את המטרה. פדגוגיה לפי לוינס צריכה להכשיר את התלמיד לקרוא כמותו, ולא רק לשכפל את דבריו. כפי שראינו, דבר זה אינו פשוט כלל וכלל. הוא דורש טיפות אותה ענווה בפני הטקסט, אותו "נעשה ונשמע" שמאפשר את הפרשנות המעמיקה. הוראה ברות לוינס צריכה להדגיש את תפקיד הקורא ביצירת משמעות רלוונטית ואקטואלית והימנעות משרירותיות וסובייקטיביות המתעלמות מפרטי הטקסט ומהקנון של המסורת היהודית כמכלול.

פיתתי את הדיון דרך הטיפולוגיה שמצאנו גם אצל לוינס וגם אצל תוקרי התלמוד בדבר הלימוד הישיבתי לעומת הלימוד הביקודתי. הגישה של לוינס אינה שייכת לא לכאן ולא לכאן, ואף אינה בבחינת פסוק שלישי המכריע ביניהם. יש להניח שבעיני תוקרים רבים הפרשנות של לוינס תסרה את היתרונות של שתי האסכולות ואינה אלא כלי דרשני להשמעת דעותיו האישיות של ההוגה. אין לצפות לפתיחות יתרה כלפי לוינס מצד התוקרים. אולם כשמדברים על תינוך יש מקום לשיקולים אחרים מעבר לשיקול המחזקרי הטהור. הוראת תורה שבעל פה בבית הספר אינה יכולה להיות רק לשם הכשרת התוקרים של העתיד. יש לקוות שגם הם יצמחו מתוך החינוך הזה, אבל הצלת הלימודים בבית הספר תלויה יותר בדברים שלוינס דוגל בהם, הצגת הטקסט כדבר המתייחס למצב האנושי הנוכחי ושיש לו משמעות לתלמיד. אפשר להשיג עניין זה באקטואליזציה שטתית, שבאה אתרי הלימוד, בניסיון לא משכנע להראות את הרלוונטיות של הטקסט. לפעמים האקטואליזציה נעשית כבר בהתחלה, כאשר הטקסט אינו יותר מאשר גירוי לדיון אקטואלי של שעת תינוך. לוינס מדגים אפשרות אחרת של פרשנות מתחדשת ואקטואלית השמה לב לכל פרטי הטקסט והדינמיקה של השקלא וטריא של הסוגיה.

כפי שלוינס מזהיר, שימת דגש רק בצד ההיסטורי והפילולוגי, על אף יתרונות האובייקטיביות, עלולה לגרום לניכור. המרתק הנתון לתוקר עלול דווקא להרחיק את הלומד. השפעה מכיוונו של לוינס עשויה לאזן את הגישה להוראה ולכתיבת תכניות לימודים שנשקלים בהם כל הגורמים בסיטואציה החינוכית ולא רק התוסן המדעי של חומר הלימוד.

התורה הבלעדית והוראתה בימינו

מנחם הירשמן

יש ספר שטרם נכתב, לפתות בהיקף ובעומק הנדרש, והוא היה מאיר את עינינו ואף מקדם אותנו בבעיות תינוכיות של ימינו. כוונתי לספר המתאר את הלומד היהודי בעת העתיקה, את התלמיד וציפיותיו, את הצלתותיו ואת כישלונותיו. סיפור זה נשזר היום בתוך סקירות כלליות של התינוך היהודי העתיק. סקירות אלו וסקירות ככלל הן מטיבן תיאוריות ורחבות ואינן יורדות לניתוח פרטני של המקורות.¹ שרדה לנו "תמונה" של ר' יהושע המגיש את האבן שר' אליעזר היה יושב עליה בבית מדרשו ואומר "האבן הזאת דומה להר סיני וזה שישב עליה דומה לארון הברית" (שיר השירים רבה א, ג). מנגד נמסר לנו שתלמידיו של רב תסדא נטשו אותו לטובת חתנו רבא מיד כששמעו מרב תסדא ש"כל הלומד תורה מרב אתד אינו רואה סימן ברכה לעולם" (בבלי, עבודה זרה יט ע"א). מה היו ציפיותיו של התלמיד ממורו ואיזו שפה משותפת קישרה ביניהם? אותו ר' אליעזר התלונן מרות על שתלמידיו לא למדו ממנו אלא מעט מזער ממה שהיה לו ללמד. במותו הוא אף דימה את עצמו לספר ממש: "נטל שתי זרועותיו והניחן על לבו, אמר: אוי לכם שתי זרועותיי שהן כשתי ספרי תורה שנגללין" (בבלי, סנהדרין סז ע"א).²

מבחינה זו, בהיעדר ספרים, הלימוד בעל פה ממורה שהוא מקור הידיעות שילב בהכרת את אישיותו של המורה ואת התכנים שלימד. היו שדרשו שהמורה יהיה "כמלאך ה' צבאות"³ והיו שהפרידו בין מעשיו של המורה לבין תורתו: "ר'

* במחקר זה תמכה הקתדרה על שם מנדל.

1 יוצא מכלל זה ספרה החרש של Catherine Hezser, *Jewish Literacy in Roman Palestine* (Tubingen: Siebeck-Mohr, 2000).

2 לסופר שווייצר יש סיפור קצר על סופר המשכיב עצמו על המרץ – איתור מלא של הספר והסופר.

3 מועד קטן יז ע"א: "כי שפתי כהן ישמרו רעת ותורה יבקשו מפיהו כי מלאך ה' צבאות הוא" [מלאכי ב, ז] אם דומה הרב למלאך ה' – יבקשו תורה מפיו. ואם לאו – אל יבקשו תורה מפיו.

מאיר רמון מצא, תוכו אכל וקליפתו זרק".⁴ זאת הכרעה קשה שבפניה ניצבים התלמידות והתלמידים עד ימינו.

כשם שלמורה אישיות, שלעתים מפדה את הלימוד ולעתים מכשילה אותו, כך גם ספר, ובעיקר ספרים עתיקים המגלמים ערכים ועמדות העלולים אף הם להדחיק את התלמיד מהם. רצוני כאן לתהות על תיבור אחד מחיבורי תז"ל, הידוע במודעות העצומה שלו לענייני הוראה ולימוד, ולהעלות דווקא את אותם העניינים העלולים ליצור תיץ בין הלומד או הלומדת בני זמננו לבין הספר. מה הם הדרכים לגשר בין ההבנה ה"עצמית" של התיבור לבין תלמידים המרוחקים מתלק מהמוסכמות הנמצאות במרקם ובתשתית התיבור? בעמודים הבאים אביא כמה מקורות ממדרש תנאי אחד המראה תמונה ברורה למדי של ההבנה העצמית, ולאחר מכן אעלה שאלות תינוכיות באשר לדרכים לגשר בין ההבנה הזאת של הטקסט לתלמידים בני ימינו.

אדון במדרש התנאי ספרי דברים, שבפירושו לדברים יא, הפרשה השנייה של קריאת שמע, מעמיד תמונה תדה של תפיסתו את הלימוד ומרכזיותו. כמה מן הקטעים זכו לתשומת לבו של המתקור, אבל רומני שלא הופנתה תשומת הלב למשמעות של המכלול ובוודאי לא להשלכות מרתיקות הלכת המשתמעות ממנו. אקדים את הפרשה המקראית וכמה דברי מבוא, ולאחר מכן אביא את דברי הספרי ופירושה.

דברים פרק יא

(יג) והיה אם שמע תשמעו אל מצותי אשר אנכי מצוה אתכם היום לאהבה את ה' אלהיכם ולעבדו בכל לבבכם ובכל נפשכם; (יד) ונתתי מטר ארצכם בעתו יורה ומלקוש ואספת דגנך ותירשך ויצהרך; (טו) ונתתי עשב בשדך לבהמתך ואכלת ושבעת; (טז) השמר לך פן יפתה לבבכם וסרתם ועבדתם אלהים אתרים והשתתויתם להם; (יז) וחרה אף ה' בכם ועצר את השמים ולא יהיה מטר והאדמה לא תתן את יבולה ואבדתם מהרה מעל הארץ הטבה אשר ה' נתן לכם; (יח) ושמעתם את דברי אלה על לבבכם ועל נפשכם וקשרתם אתם לאות על ידכם והיו לטוטפת בין עיניכם; (יט) ולמדתם אתם את בניכם לדבר בם בשבתך בביתך ובלכתך בדרך ובשכבך ובקומך;

4 בבלי, תגיגה טו ע"ב: "תלמיד חכם, אף על פי שסרת אין תורתו נמאסת. אשכחיה רבה בר שילא לאלהו, אמר ליה: מאי קא עביר הקדוש ברוך הוא? אמר ליה: קאמר שמעתא מפומיהו דכולהו רבנן, ומפומיה רבי מאיר לא קאמר. אמר ליה: אמאי? – משום רקא גמר שמעתא מפומיה ראה. אמר ליה: אמאי? רבי מאיר רמון מצא, תוכו אכל, קליפתו זרק! אמר ליה: השתא קאמר: מאיר בני אומר: בזמן שארס מצטער שכינה מה לשון אומרת – קלני מראשי, קלני מזרועי. אם כך הקרוש ברוך הוא מצטער על רמן של רשעים – קל וחומר על רמן של צדיקים שנשפך".

(כ) וכתבתם על מזוזות ביתך ובשעריך ; (כא) למען ירבו ימיכם וימי בניכם על הארמה אשר נשבע ה' לאבותיכם לתת להם כימי השמים על הארץ.

לכאורה, הפרשה הזאת מפצירה בישראל לציית למצוות הקב"ה, המגשימות ומגלמות את אהבת ה' ועבודתו, ושכרן ועונשן בצדן. חשיבות ההפצרה כה גדולה היא, שהיא אמורה ללוות את כל ישראל תמיד ("ושמתם", "וקשרתם", "ולמדתם", "וכתבתם" ו"בביתך", "בשעריך", ו"בדרך").
ואכן כך הבינה המשנה את הפרשה הזאת וכינתה אותה פרשת "מצוות":

א"ר יהושע בן קרחה ולמה קדמה שמע לוהיה אם שמע אלא יקבל עליו מלכות שמים תתילה ואחר כך יקבל עליו עול מצוות והיה אם שמע לוֹאמר שוהיה אם שמע נהג ביום ובלילה ויאמר אינו נהג אלא ביום: (משנה, ברכות ב, ב, נוסח כ"י קאופמן).⁵

ר' יהושע בן קרחה רואה בדברים יא, בצדק, פרשת מצוות הנוהגת גם ביום וגם בלילה. נראה מיד שהבנה זו רתוקה מאוד מן ההכנה של מדרש ספרי דברים לאותה פרשה. הכדל זה מצביע על גישה שונה כמובהק בתיבור שנערך סמוך לתקופת המשנה.

נעיין בשלושה קטעים מפיסקא מא של הספרי הנדרשת לדברים יא, ובביאור קצר ביותר שאביא לכל קטע.

"והיה אם שמע תשמעו אל מצותי", למה נאמר? לפי שנאמר "ולמדתם אותם ושמרתם לעשותם" [דברים ה, א], שומע אני שלא נתחייבו בתלמוד (עד שנתחייבו במעשה)?⁶ תלמוד לומר "והיה אם שמע תשמעו אל מצותי", מגיד שמיד נתחייבו בתלמוד (ספרי דברים, פיסקא מא, מהדרות פינקלשטיין, עמ' 84).

כאן, בפירושו הפותח, רוצה הספרי לומר, והסגנון משקף את דבי ר' ישמעאל, שייחודה של הפרשה הזאת (דברים יא), לעומת הפסוק המובא בדברים ה, הוא שכאן הפרשה מלמדת את תובת הלימוד, שתלה מיד. פירוש זה הוא מעניין, ואכן מבליט יפה את הברלי ההרגשה בין דברים ה לדברים יא. לא זו אף זו. יש כאן פירוש נאה למילים "שמע תשמעו". מאתר שהרבה מן המצוות שנצטוו בני ישראל בערבות מואב אינן ישימות עד לכניסתם לארץ, מה פשר המילים לשמוע אל המצוות "אשר אנכי מצוה אתכם היום"? פירושו של הספרי הוא שלשמוע כוונתו ללמוד, ותובה זו חלה היום, ומיד. כפי שיתברר אין זו אלא פתיחה למהלך נרחב בהרכבה. נתקדם כעת לפירוש הבא בפיסקא.

5 המשנה על פי כתב יד קאופמן, דפוס צילום, הוצאת מקור, ירושלים תשכ"ח, עמ' 3.

6 המילים בסוגריים חסרות בכ"י רומי ונראות כגלוסה מיותרת.

"ולמדתם אותם ושמרתם לעשותם" [דברים ה, א], מגיד שמעשה תלוי בתלמוד ואין תלמוד תלוי במעשה וכן מצינו שענש על התלמוד יותר מן המעשה שנאמר "שמעו דבר ה' בית ישראל כי ריב לה' עם יושבי הארץ כי אין אמת ואין תסד ואין דעת אלהים בארץ" [הושע ד, א] אין אמת, אין דברי אמת נאמרים שנאמר "אמת קנה ואל תמכור" [משלי כג, כג], "ואין תסד", אין דברי חסד נאמרים שנאמר "חסדך ה' מלאה הארץ" [תהלים קיט, סד], "ואין דעת" אין דברי דעת נאמרים שנאמר "נדמו עמי מבלי הדעת כי אתה הדעת מאסת" [הושע ד, ו], ואומר "לכן כאכול קש לשון אש ותשש להבה ירפה" [ישעיה ה, כד] וכי יש לך קש שהוא אוכל אש? אלא קש זה הוא עשו הרשע שכל זמן שישראל מרפים ידיהם מן המצות שולט בהם, ואומר "מי האיש התכם ויכן את זאת ואשר דבר פי ה' אליו ויגידה על מה אברה הארץ נצתה כמדבר מבלי עובר, ויאמר ה' על עזבם את תורתי אשר נתתי לפניהם ולא שמעו בקולי ולא הלכו בה" [ידמיה ט, יא–יב], ואומר "כה אמר ה' על שלשה פשעי יהודה ועל ארבעה לא אשיבנו על מאסם את תורת ה' וחוקיו לא שמרו" [עמוס ב, ד].

וכבר היו רבי טרפון ורבי עקיבא ורבי יוסי הגלילי מסוכים בבית עריס בלוד נשאלה שאלה (זו לפניכם)⁷ מי גדול תלמוד או מעשה? אמר ר' טרפון גדול מעשה, ר' עקיבא אומר גדול תלמוד, ענו כולם ואמרו גדול תלמוד שהתלמוד מביא לידי מעשה, רבי יוסי הגלילי אומר גדול תלמוד שקודם לתלה ארבעים שנה ולמעשרות חמשים וארבע ולשמטים ששים ואחת וליובלות מאה ושלוש. וכשם שענש על התלמוד יותר מן המעשה כך נתן שכר על התלמוד יותר מן המעשה שנאמר "ולמדתם אותם את בניכם לדבר בם" מהו אומר למען ירבו ימיכם וימי בניכם ואומר "ויתן להם ארצות גוים ועמל לאומים יירשו בעבור ישמרו תקיו וגו'" [תהלים קה, מד–מה] (ספרי דברים, פיסקא מא, מהדורת פינקלשטיין, עמ' 84–86).

הקטע הזה נפתח ונסגר בשני טיעונים מפליגים שהם בעצם טיעון אחד: שכרו ועונשו של הלימוד עולה על שכרה ועל עונשה של העשייה. הטיעונים האלה מהווים מעין סוגריים למחלוקת המפורסמת בבית עריס⁸ שבלוד, בעניין הקדימות של לימוד או של עשייה. המתלוקת היא בין שלושת התכמים הנקובים בשמותיהם – ר' טרפון, ר' עקיבא, ור' יוסי הגלילי⁹ – ושיטת שניים מהם, ר'

7 חסר בכ"י רומי.

8 לביבליוגרפיה על מקום מפורסם זה עיין בן-ציון דזונפלד, לוד וחכמיה בימי המשנה והתלמוד, הוצאת יד יצחק בן-צבי, ירושלים, תשנ"ז, עמ' 52 והערה 195, וכן למאמרו של קליין בגרמנית המובא על ירו במקום אחר S. Klein, "die Beschlüsse zu Lod," *Jeschurun*, 5 (1918), pp. 522–535. וחבל שבמחקר מרבים לקטוע את הברייתא לפני דברי ר' יוסי הגלילי וזה כנראה על פי הבבלי, קירושין מ ע"ב, ע"ש.

9 ובכ"י רומי הסדר הוא ר' טרפון, ר' יוסי הגלילי ור' עקיבא!

עקיבא ור' יוסי, מבכרת את הלימוד דווקא. כנגדם עומד ר' טרפון הכוהן הנותן את הבכורה לעשייה. וניתן לפרש שאף העמדה המפשרת של "כולם" נוטה לעשייה, מכיוון שהיא המטרה שהתלמוד משרת בסופו של דבר. ברם מבנה סיפור קטן זה אומר ורשני. מדוע נדחתה שיטת ר' יוסי הגלילי עד לאתד דעת "כולם"? ומי בעצם הם ה"כולם" שבבית עריס? ומה פשר הכרעתם?

כפי שהראיתי עד עתה כוונת הפיסקא כולה היא האדנת התלמוד, הקורמת בזמן ובתשיבות למעשה. לא מפתיע הרבה שהסדר בביריתא כאן שונה אף הוא ושנדתתה שיטת ר' יוסי הגלילי עד לסוף כדי לסיים שוב עם תשיבות התלמוד, שתשיבותו מנותקת מן המעשה. כך גם הצלית עורך הקובץ לעמעם במעט את תשיבות הכרעת "כולם", שלכאורה מכירה בתשיבות התלמוד אבל מתכרת אותו ואף משעברת אותו לערך העליון יותר והוא המעשה. ה"כולם" שעונים ומפשרים בין ד' עקיבא לבין ר' טרפון בן לוד הם כנראה משתתפי הכינוס, ולכאורה מעמדם נחות מן השלושה (ד' עקיבא, ד' טרפון ור' יוסי הגלילי ש"לפניהם", לפי כמה נוסחאות, נשאלה השאלה).

אפשר לומר שהמגמה הכללית של הפיסקא היא להבליט את עליונות התלמוד על פני העשייה. וזהו המשך ישיר למגמה בדורה, הנמצאת בתלק ואולי בדוב מקורות תו"ל, מגמה שקיבלה את ביטוייה המובהק באמירה "תלמוד תודה כנגד כולם" (משנה, פאה א, א).

ואכן כך הופך הספרי את פדשת ה"מצוות" של המשנה לפרשת תלמוד, וגדול שכרו של הלומד מן העושה. ההפתעה הגדולה ביותר מתכה לקראת סוף הפיסקא:

לעבדו, זה תלמוד. אתה אומר זה תלמוד או אינו אלא עבודה? הרי הוא אומר "ויקח ה' אלהים את האדם ויניחם בגן עדן לעבדה ולשמרה" [בראשית ב, טו] וכי מה עבודה לשעבר ומה שמירה לשעבר? הא למדת "לעבדה" זה תלמוד "ולשמרה" אלו מצות וכשם שעבודת מזבת קרויה עבודה כך תלמוד קרוי עבודה (ספרי דברים, פסקה מא, מהדורת פינקלשטיין, עמ' 87).

כאן הספרי משלים את המהלך הפרשני המפתיע שלו בפרשו את השורש המקראי עב"ד כמורה אף הוא על לימוד. גם שמיעה היא לימוד, כפי שדאינו בפתת הפיסקא, וגם עבודה היא לימוד. ואכן הוא מסתייע בסיפור גן עדן. הרי דק בגן עדן אין עבודה אלא לימוד! נכון הדבר שבהמשך הספרי נותן עוד אפשרות (תפילה שהיא עבודה שבלב) ואף מביא פירוש שמבין את הפרשה שלנו כאילו היא דנה בעשייה,¹⁰ אולם אין להתכתש למהלך העיקרי של הפיסקא כולה, המפקיעה את פרשת ה"מצוות" ממסגרת העשייה ומכניסה אותה עמוק למסגרת

10 "להלן לתלמוד כאן למעשה", והדברים קשים. עיין פירוש הרד"ף שמביא פינקלשטיין, שאין "זו" אלא דבר אחר והוא באמת נראה כשיטה אחרת, וצ"ע.

הלימוד – "תלמוד גדול". ובכך הספרי תורג ושונה בהרבה מפירושו של ר' יהושע בן קרחה במשנת ברכות.

המהלך הרחב והמעניין הזה הוא לדעתי המשך ישיר של עיסוקו המרובה של הספרי בסדרי לימוד כפי שהיטיב להראות מכר סטיבן פראאד בספרו.¹¹ ראוי שנעמוד על עוד פיסקא אחת בלבד הכוללת השתקפות מעניינת של דרך הלימוד בעולמם של חכמים. אם פיסקא מא שראינו עתה היא ניסיון פרשני להעמיד את דברים יא כמדבר על הצורך בתלמוד, פיסקא לד, המפרשת את הסעיף הראשון של קריאת שמע (דברים ו), כוללת הצהרות תר-משמעות המעמידות על בלעדיות הלימוד ועל מעמרו המיוחד של המורה. נפנה לפירושים אלה כעת, ולאחר מכן נוכל להעלות את השאלה מה בין ההבנה העצמית של מקורנו שבספרי לבין עולם התלמיד של עכשיו.

לבניך, אלו תלמידיך, וכן אתה מוצא בכל מקום שהתלמידים קרויים בני שואמר "ויצאו בני הנביאים אשר בבית אל אל אלישע" [מלכים ב ב, ג], וכי בני נביאים היו והלא תלמידים היו, אלא מיכן לתלמידים שקרויים בני, וכן הוא אומר "ויגשו בני הנביאים אשר ביריתו אל אלישע" [מלכים ב ב, ה], וכי בני נביאים היו והלא תלמידים היו אלא שהתלמידים קרויים בני, וכן אתה מוצא כתזקיהו מלך יהודה שלמד כל התורה לישראל וקראם כנים שואמר "בני אתה אל תשלו", [דברי הימים ב כט, יא], וכשם שהתלמידים קרויים בני כן הרב קרוי אב שואמר "ואלישע ראה והוא מצעק אבי אבי רכב ישראל ופרשיו ולא דאהו עוד" [מלכים ב ב, יב], ואומר "ואלישע תלה את תליו אשר ימות בו וירד אליו מלך ישראל ויבך ויפל על פניו ויאמר אבי אבי רכב ישראל ופרשיו" [מלכים ב יג, יד]. (ספרי דברים, פיסקא לר, מהדורת פינקלשטיין, עמ' 61).

העמדת היתס של מורה ותלמיד כיתס של אב ובנו מוכרת היטב מהתרחבויות העתיקות של המזרת הקדום,¹² ונמצאת באסכולות רבות של הזרמים הפילוסופיים השונים של שלהי העת העתיקה גם כן. מצינו שכתבי הנוצרים אף הם מרבים להדגיש את המטפורה הזו ביתסי מורה ותלמיד, ובברית החדשה עצמה ישנה מגמה ברורה להכפיף את יתסי המשפחה של י"ב תלמידיו של ישו ליחס העיקרי שבין ישו לשליתיו. שני דברים ראויים לתשומת לב מיותרת במקור שלנו. האחד,

11 Steven Fraade, *From Tradition to Commentary: Torah and Its Interpretation in the Midrash Sifre to Deuteronomy* (Albany: SUNY Press, 1991) הספר מאיד בתכונה רבה כמה מן הפרשיות העיקריות שבתפיסת הספרי את התכס ואת תורתו. מאחר שהמתבר ליקט פיסקאות מקוטעות, ואף פיצל פעם אותה הפיסקא (מא) לשני דיונים שונים, חסר ההיכט של העריכה הכוללת של כל פיסקא המשפיעה, כפי שהראיתי, על המהלך הכולל.

12 עיין פירושו של משה ויינפלד לספר דברים: Moshe Weinfeld, *Deuteronomy I-II* (New York: Doubleday, 1991), pp. 340–341

שהפרדיגמה ליתסי מורה ותלמיד שאובה מן יתסי הנביא ותלמידו. בעיני הררשן, כשם שהיתסים שפותרו בין הנביא לשוליה שלו היו אינטימיים ובלעדיים כך היתסים בין החכם לתלמידו.

משמעותית יותר בעיניי היא התעוזה בפידוש זה, שהתכם הוא האב והתלמיד הוא הבן, משוואה שמועצמת בהלכה עד כדי העדפת הרב מן האב בהקשרים חשובים מאוד, למשל בפדיון שבוים. הדי "אביו הביאו לעולם הזה, ורבו שלמדו תכמה מביאו לחיי העולם הבא" (משנה, בבא מציעא ב, יא).

היתסים ההדוקים ואולי אף הבלעדיים האלה בין תכם לבין תלמידו מוצאים את האנלוגיה שלהם בקשר לתביעה הבאה בספדי לבלעדיות התכנים שבלומור. וכך שנינו בהמשך שם:

"ודבדת בס", עשם עיקר ואל תעשם טפלה, שלא יהא משאך ומתנך אלא בהם, שלא תערב בהם דברים אחרים כפלוגי, שמא תאמר למדתי חכמת ישראל אלך ואלמד תכמת האומות? תלמוד לומד "ללכת בהם" ויקרא ית, ד], ולא ליפטר מתוכם וכן הוא אומר "יהיו לך לבדך ואין לזרים אתך" [משלי ה, יז], ואומר "בהתהלךך תנחה אותך בשכך תשמר עליך והקיצות היא תשיחך" [משלי ו, כב], "בהתהלךך תנחה אותך" בעולם הזה, "בשבכך תשמר עליך" בשעת מיתה, "דהקיצות" כימות המשיח, "היא תשיחך" לעולם הבא [ספרי דברים, פיסקא לד, מהרורת פינקלשטיין, עמ' 61-62].

כאן מוגשת תביעה חד-משמעית של התורה לתשומת הלב המלאה והבלערית של מי שלומדה. ואפילו אותו לומד מנוסה בעל הישגים אסוד לו להתפתות ולתשוב שכעת ניתן לעבוד לחכמת האומות או למזג בין שתי התרבויות; אין הדבר כך כל עיקר, לפי שיטת הספרי. תכמת ישראל אינה ניתנת למיזוג או לנטישה. היא דורשת את מלוא תשומת הלב של הלומד והיא העיסוק הבלערי של עם ישדאל. תשוב בעיניי לראות את שני המהלכים האלה יחדיו. הם תלק מניסיון עיקש ומאומץ לכוון סדרי לימוד בלעריים, ואולי אף יתסי הוראה בלעדיים, בשליטתו המלאה של המורה או ההורה. יש להוסיף שעם עמדות אלו הספרי מעמיד גם קו של שוויוניות בתורה ("הכל שוין בתורה", פיסקא מת) ואף מעלה את תשיבותו של המורה הזוטר ביותר ("שמע ארם דבר מפי קטן שבישדאל יהא בעיניו כשומע מפי תכם" וכו', פיסקא מא). אפשר לסכם ולומד שהספרי דברים מקבל באן את מצוות התורה בפדשה הראשונה של שמע, לדבר בס, בנאמנות רבה ואולי אף מעצים את התביעה המקראית לעיסוק תמידי אל עיסוק תמידי ובלעדי.

נתזור כעת לשאלה שהצבתי בראש דבריי והיא כיצד ניתן ללמד מורשת זו לתלמידים בני ימינו, שהם בעלי אוריינטציה כה שונה מזו שבאה לידי ביטוי במקורות האלה. כלום ניתן ללמד את המקורות בעור שתלמידנו אינם מזדהים עם הנתות היסוד שלהם? שאלה זו טורדת את שנתם של כל מי שמעריך ומוקיד את המקורות הקלסיים, הן שלנו הן של תרבויות אחרות. לאתרונה התמודד הפילוסוף

הנודע ברנארד ויליאמס עם השאלה הזאת בהקשר של ספרות יוון העתיקה.¹³ וכך הוא מנסת את השאלה בקשר לטרגדיות היווניות העתיקות: "How can we respond to them if their effect is grounded essentially in supernatural conceptions that lie over two thousand years behind us?" של ויליאמס מתחלקת לשתיים. לגרסתו, העובדה שניתן להתחבר ליצירות האלו, ולא כתיירים גרדא, מלמדת שיש בכל זאת יותר מן המשותף ממה שתסידי הפרוגרסיביזם היו מוכנים להודות. מה שנחוץ בעיניו הוא תתליפים מבניים, זאת אומרת הבנה ברורה של המבנים והמושגים בעולמנו שהתליפו את המבנים שבימיהם. הבנה שכזאת תאפשר להבליט את ההבנה המיוחדת של המשותף בין הדורות בהדגשת השונה.

ויותר מזה, מטעים ויליאמס, ייתכן מאוד שעל אף הפער בין הקורא לבין תפיסות היסוד של התיכור המסר המרכזי של התיכור תקף ויפה לימינו, ובלשונו:¹⁵ The interaction of character or individual project with forces, structures, or circumstances that can destroy them can retain its significance without the presence of gods or oracles. במקום אתר בספרו ויליאמס מכנה את תחילת התהליך הזה פעולת היסוד פשוטה: מה קורה לתקפות המסקנות כשמתסירים את התכונות הזרות.¹⁶ אולם הסתפקות בתיסוד פשוט זה תקפת את האפשרות לעמוד על התתליפים המבניים שאירעו מאז ועד עתה.

האם גישה כזאת ישימה גם לטקסטים היהודיים? הייתי אומר שכל מי שמוכן לקבל על עצמו עמדה ביקורתית כלפי המקורות יכול לקבל בשתי ידיים את הצעתו של ויליאמס. הרי מה שנטען הוא שהתיכורים שלנו כוללים נכסי תרבות שאסור לוותר עליהם. לא זו אף זו. שיטתו של ויליאמס היא שתשוב להתחבר ליצירות ולראות את משמעותן עבורנו בימינו, ולא רק את משמעותן אז. גישה זו מעודדת הזדהות ואף ממתנת את הניכור המלווה לעתים את העמדה הביקורתית. ויליאמס מצטט את ניסוחו הבוטה והדוחה, לטעמי, של התוקר הדגול וילאמוביץ, שאמר ש"כרי לתת לקדמונים לדבר, צריך להאכיל אותם כרמנו".¹⁷

Bernard Williams, *Shame and Necessity* (Berkeley: University of California Press: 13
Berkeley, 1993)

14 שם, עמ' 18.

15 שם, עמ' 165.

16 שם, עמ' 19.

17 שם, עמ' 19. ויליאמס מעיד (בעמ' 174 הערה 36) שנמסר לו שבווראי שאב וילאמוביץ את ניסוחו מזה של ניטשה: 'רק אם ניתן להם את נפשנו, הם [תיכורים מזמנים קודמים] יכולים להמשיך לחיות: דמינו הם שנותנים להם לרבר אתנו. הצגה (Vortrag) היסטורית אמחית תדבר כשר (או רות) לשר' (Assorted Opinions and Maxims, 126, in Human all Too Human).
(Too Human).

ולענייננו – תשוב ללמד את התביעות שבספרי לבלעריות מתוך תיפוש נוקב של הרתפים שהביאו לתביעות אלו. ניתן להצביע הן על מורשת המקרא הצועדת כברת דרך בכיוון זה, "לא ימוש ספר התורה הזה מפיו והגית בו יומם ולילה" (יהושע א, ת)¹⁸ הן על הניסיון להתבודדות רותנית שאפיינה זרמים מסוימים בתז"ל.¹⁹ אבל אסור להסתפק בהיסטוריוזיה פשוטה. היעד המבוקש הוא ההבנה מה יש בעולמנו אנו שהוא תביעה מקבילה לזאת המתוארת בספרי דברים. יש להבין את עצמת הספרי לאור ההכרעות המודרניות שלנו. זהו הכיוון שמציע ויליאמס אם אכן ירדתי לסוף דעתו.

כיוון אתר, רצוי מאוד בעיניי, הוא הבנה מעמיקה של הבלעדיות. מה מביא תרבות להסתגר בתוך ד' אמותיה? מניין שואבת תרבות תעצומות נפש וכיטתון לנסות לאטום את עצמה בפני השפעה תיצונית? היאך תרבות כזאת מנמקת בכל זאת את ההשפעות הזרות שכן נקלטו? אם ניקת דוגמה אחת, היאך הסבירו לעצמם אסכולות הבלעריות את השימוש במילים שאולות משפות אחרות? האם הם ראו בזה שאילה תיצונית מבוטלת? האם תפסו את כל השפות כשייכות לבורא, ולכן הבינו לעתים שאף בתורה עצמה יש לראות מילים המשקפות שפות זרות?²⁰ היאך ריב השפות בחז"ל, למשל בין כתיבת ספר תורה בכל לשון או רק באשורית או יוונית (משנה, מגילה א, ח), קשור לעמדת הבלעדיות?

הווה אומר שיותר מתיפוש תבניות מקבילות, כדרישתו של ויליאמס, יש מקום להבין את המתתים שבתוך המערכת, וההעדפות הערכיות הנמצאות בתוך הגישות העתיקות עשויות לשפוך אור על הערפותינו אנו בזמן הזה.

18 מבחינה פנומנולוגית כדאי להצביע על הרתף הרתי העמוק להיות מחובר תמיד למקור הרת, בין שזו האלוהות עצמה ("שבתי בבית ה' כל ימי תיי" [תהלים כז, ד]) בין שאלה כתבי האל ("ומנין שאפילו אתר [שיושב ועוסק בתורה שהשכינה שרויה שם]") "בכל המקום אשר אזכיר את שמי אבוא אליך וברכתך" (משנה, אבות ג, ו).

19 עיין מנחם הירשמן, תורה לכל באי העולם, הקיבוץ המאוחד: תשנ"ט, עמ' 48–53.

20 צ"ע אם מרובר בתופעה אמוראית בעיקר דוגמת הדרשות בבראשית רבה "אפס" (פיסקא מ), "אלון" (פיסקא פ"א), "מכרותיהם" (פיסקא ק), "לשון יוני" ועור. אמנם הברייתא בבבלי מייחסת לר' עקיבא את הדרשה על טטפת: "טט באפדיקי שתיים פת בכדתי שתיים", אבל יכול להיות שאין זו אלא ררשה גרדא. וייתכן שאף בתופעה האמוראית צריך להבחין בין ררכי הררשה לבין מאמר כבבראשית רבה (מהורות תאודור–אלבק, עמ' 871), פרשה ער: "ויקרא לו לבן יגר שהרותא' אמר ד' שמואל בר נתמן אל יהי לשון סורסי קל בעיניך שבתורה ובנביאים ובכתובים הקב"ה חלק לו כבוד, בתורה יגר שהרותא', בנביאים כרנה תאמרון להון' [ירמיה י, יא], בכתובים רכ' זידברו הכשרים למלך אדמית' [דניאל, ב ר].". ורוגמתו במכילתא דרבי ישמעאל מסכתא רפסתא, בא, פרשה ג: "תכוסו על השח'. רבי יאשיה אומר לשון סורסי הוא זה כאדם שאומר לתבירו כוס לי טלה זה". וראה עמדת ספר היובלים וכן בתז"ל שהתורה נאמרה בלשון הקודש. ונחוצו מתקן מקיף על תפיסת השפות אצל תז"ל.

is far different than any literary style already recognized by beginning students. As is the case with every different literary structure, the reader's ability to successfully learn Talmud is dependent on acquiring its specific reading demands. Therefore, Talmud instruction for beginning students should place greater emphasis on the development of such reading skills rather than on content acquisition. This article illustrated one aspect of the difficult discourse styles of the Babylonian Talmud – how the Talmud presents essential information. Students must be taught to recognize that the Babylonian Talmud, as opposed to narrative and more standard expository texts, does not always clearly mark the important information upon which the *sugiyah* is based. Teachers, therefore, in addition to the attention paid to the difficulties of language, logic, interest and relevancy, must avail themselves of research findings in reading and discourse analysis in order to improve and promote Talmud instruction, especially for beginning students.

STUDIES IN JEWISH EDUCATION

Volume VIII

TEACHING CLASSICAL RABBINIC TEXTS

STUDIES IN JEWISH EDUCATION

Volume VIII (2002)

Editors

Asher Shkedi and Marc Hirshman

Managing Editor

Vivienne Burstein

The Centre for Jewish Education of the Hebrew University of Jerusalem, founded in 1968, was renamed in honor of Samuel Mendel Melton, in acknowledgement of an endowment in perpetuity. The Centre's activities include research and teaching in Jewish education, training and continuing education of personnel for Jewish educational institutions worldwide and the development of curricular and teaching material for these institutions.

THE HEBREW UNIVERSITY OF JERUSALEM

The Melton Centre for Jewish Education

STUDIES IN
JEWISH EDUCATION

Volume VIII

TEACHING CLASSICAL
RABBINIC TEXTS

THE HEBREW UNIVERSITY MAGNES PRESS, JERUSALEM

Distributed by The Hebrew University Magnes Press
P.O. Box 39099, Jerusalem 91390, Israel
Fax: 972-2-5633370, E-mail: magneshl@huji.ac.il

The Melton Centre for Jewish Education
The Hebrew University, Jerusalem 91905, Israel
Tel: 972-2-588-2033, Fax: 972-2-532-2211
E-mail: msmelton@mscc.huji.ac.il

©

All rights reserved by
The Hebrew University Magnes Press
Jerusalem 2002

ISSN 0333-9661

Printed in Israel
Typesetting: E.M.N. Ltd., Jerusalem

Contents

English Section

Marc Hirshman	Introduction	7
Joseph Lukinsky	Teaching חז"ל and the Thought of Max Kadushin	11
Barbara Wachs	A Pre-Curricular Study of Students' Attitudes Toward Family and Jewish Values as Reflected in Classroom Responses to Rabbinic Tales	33
Pinchas Hayman	Methodology and Method in the Teaching of Tannaitic Literature	53
David Resnick	On Teaching the Meaning of Life	73
Simcha Goldsmith	Utilizing Literary Discourse and Reading Research to Understand the Difficulties of Talmud Instruction	85

Hebrew Section

Introduction

Marc Hirshman

Teuth said, "But this study King Thamus will make the Egyptians wiser and improve their memory; what I have discovered is an elixir of memory and wisdom"

(Plato, Phaedrus 274c)

Many if not all cultures seek to preserve and deepen their own accumulated wisdom. Teuth, in Socrates' famous myth, is convinced that writing will catapult his culture into a higher realm. Thamus demurs, perceiving writing to be the bane of memory and probably of wisdom too.

This volume of *Studies in Jewish Education* addresses some of the same fundamental issues raised in societies of the Mediterranean in antiquity and late antiquity, and confronts them with the educational wisdom of the past centuries.

Classical rabbinic literature encompasses the extraordinarily diverse and fecund creativity of the Jewish Sages of the first five centuries of the Common Era in Israel and Babylonia. The prevailing view is that this creativity was basically of an oral nature handed down from Sage to pupil. There is some evidence, though not undisputed, of some written works generally associated with material of a non-legal nature.

This oral tradition of half a millenium was gradually edited into written versions by the end of the first millenium of the Common Era. These volumes, handed down in manuscripts, were printed at the end of the 15th and beginning of the 16th centuries, first in Spain and Italy, and became more readily available to a wider audience. Yet the classical tradition of memorizing the oral tradition has remained the hallmark of great scholars through the end of the twentieth century. Indeed, how many small Polish communities of the first half of the twentieth century, for instance, had more than one complete set of the Babylonian Talmud?

Modern editions of the Babylonian Talmud and other classical rabbinic texts have been published, and the “Oral Torah” enjoys both a popularity and distribution in numbers that would, I imagine, astound our Sages. Multi-volume translations into many languages, vocalized and elucidated, these publishing feats have disseminated the rabbinic tradition into, I would guess, many tens of thousands if not hundreds of thousands of households. The entire rabbinic oeuvre is available on a CD-Rom and facsimiles of manuscripts can be obtained on the Internet.

This devotion to disseminate classical rabbinic culture is accompanied, though, by a growing feeling that our ability to teach these texts has not improved. Asher Shkedi and I convened a conference in the Spring of 1999 at the Hebrew University under the joint sponsorship of the Melton Centre for Jewish Education and the Institute of Jewish Studies of the Hebrew University. The conference was devoted to rabbinic thought and its instruction, and included prominent scholars of rabbinic literature from Yale, Brown and the Hebrew University, prestigious academicians in the field of Jewish Education from The Jewish Theological Seminary, Haifa University and the Hebrew University, along with gifted teachers here in Israel. In this volume we offer a selection of those papers, specifically those relating to the educational aspects of the study of rabbinic literature. Also, we have presented a number of papers that were submitted after the conference.

The range of the papers is impressive. Joseph Lukinsky opens the English section with a powerful disquisition on the implementations of Max Kadushin’s theories of rabbinic literature in an educational setting. This presentation finds its counterpart in Jonathan Cohen’s impressive “unpacking” of the educational implications of the seminal work of David Weiss Halivni and Moshe Halbertal, both of whom attended the conference. Finally, Michael Gillis’ reflections on Levinas’ method of reading Talmud offer valuable insights into that great thinker’s contribution to the study and teaching of Talmud.

Pinchas Hayman and Avraham Walfish offer innovative and well documented approaches to teaching Tannaitic literature, with the latter’s emphasis on a literary approach to the Mishna. Barbara Wachs, of blessed memory, and Asher Shkedi bring us revealing qualitative studies, with the former presenting a reasoned methodology to enable further studies. David Resnick reports on the effective use of rabbinic literature in an informal college setting. Simcha Goldsmith locates talmudic literature

within its educational-literary genre, while Tzvi Kanarek analyses the contribution of talmudic studies to the development of the thinking of the individual. Finally Marc Hirshman reflects on the disparity between some of the presumptions of rabbinic literature and its audience, a disparity also confronted by students of classical Greek and Roman thought.

Two additional volumes, *Studies in Jewish Education* 9 and 10, one on "The Bible and Jewish Education" and the other on "Jewish Philosophy and Jewish Education," are in advanced stages of publication. We are therefore hopeful that this burgeoning field of Jewish education will advance in its search for "an elixir of memory and wisdom" for the Jewish people.

Marc Hirshman
The Melton Centre for Jewish Education
The Hebrew University of Jerusalem
Tishrei 5763

Teaching חז"ל and the Thought of Max Kadushin¹

Joseph Lukinsky

Prologue

To set a framework for this article, I offer a Max Kadushin type analysis² of a well-known rabbinic text (Pirke Avot 4:1).

I will raise questions about this text, then discuss the educational implications of Kadushin's thought. I will conclude by responding to the questions I raised earlier, trying, from the educational perspective presented, to imagine and explain what Kadushin might have said.

פרקי אבות 4:1:

בן-זומא אומר: איזהו חכם? הלומד מכל אדם, שנאמר:

Psalms 119:99:

מִכָּל מְלַמְדֵי הִשְׁפַּלְתִּי כִּי עֲדוֹתֶיךָ שִׂיחָה לִּי

Ben-Zoma says: who is wise? He who learns from every man, as it is written: (Psalms 119:99) From all of my teachers, I have gained understanding.

The problem with Ben-Zoma's interpretation is that "all my teachers," in the proof text from Psalms (already an interpretation, not the *pshat*; see below) becomes, "I have learned from every man (person)" in Ben-Zoma's reading. From where does he derive this? It is hard to see how it flows from the verse that he cites.

- 1 This paper is dedicated to the memory of Rabbi Aaron Abromowitz, Max Kadushin's teacher, and later, mine. I am grateful to Professor Avraham Holtz for his helpful comments on an early draft of this article and to Professor Peter Ochs for suggesting that I write on this topic and his discussing it with me.
- 2 I, not Max Kadushin, am wholly responsible.

Moreover, why does learning from “every man” make one a חכם, wise in that special sense claimed by Ben-Zoma? It is not obvious.

* * *

Max Kadushin’s network of value concepts, fundamental value concepts, emphatic trends, rabbinic dogmas and the like, is a construct of process, “*how* rabbinic literature means.” I understand it as a model, a simulation of the rabbinic universe, connecting *halakhah* and *aggadah*, thought and action. There are many sophisticated ways to deal with rabbinic content, but for Kadushin the *process* is central. Kadushin, despite overlap, should thereby be distinguished from those who collect or summarize the same content and fit it into static categories.³

Kadushin’s synchronic, systemic model is not an historical account of how rabbinic thought developed; neither is it verifiable as a “picture” of how a single mind or a collective ethos “thinks”. I shall not deal with whether or not Kadushin’s description of rabbinic values is historically or psychologically supported. For our purposes, Kadushin provides a tool that takes us inside the rabbinic “mind,” as reflected in classic rabbinic sources, and simulates for us the way that mind functions. If it is not the complete story, it takes us a long way.

The paradox of Kadushin’s writings is that they portray an organic system in a linear, abstract manner, probably a reason that his writings have not been popular. Some critics have found his new terminology not “necessary.” The best reply is that Kadushin was trying to do something new; standard scholarly terminology would have induced readers to fit him into conventional frameworks. The reader is challenged by the terminology to think differently. His “mentor,” Alfred North Whitehead,

3 The main sources for understanding Kadushin’s work are Max Kadushin’s writings, Avraham Holtz’s *ל"ל חז"ל המושגים* (Tel Aviv: Sifriat Poalim, 5739 [1878–79]) and the essays in Peter Ochs’ (editor) *Understanding the Rabbinic Mind: Essays on the Hermeneutic of Max Kadushin* (Atlanta, GA: Scholars Press., 1990). Both have extensive bibliographies of Kadushin’s writings and writings about his work. Additional valuable sources not cited in Ochs are: Elliot Prager, *The Work of Max Kadushin and Its Implications for Jewish Education*, unpublished Ed.D. dissertation, Teachers College, Columbia, 1988 and Alvan Kaunfer, *Teaching Midrash in the Conservative Day School: A Rationale and Curriculum Proposal*, unpublished doctoral dissertation, Jewish Theological Seminary. I was the advisor for the latter

also faced the same criticism.⁴ With regard to his linear presentation, who knows how Kadushin might have utilized computers, the Internet, and hypertext? We can.

The story Kadushin tells serves heuristically as a criterion of authenticity. Kadushin takes us to a place where values emerge from legal and narrative texts and lend "significance" to neutral or ambiguous situations in life. I will reflect upon some educational implications of this instrument for uncovering the deep structure⁵ of rabbinic thought. Doing so requires a tentative commitment to search in Kadushin's own frame of reference. In looking for the implications of Kadushin for education, I start by asking what happens when I take him seriously. How does he affect my view of teaching rabbinics and of education in general?

I suggest that Kadushin's is a corrective to static and reductionist models,⁶ a helpful and persuasive paradigm in its way of integrating the variegated sources. Kadushin's description of how rabbinic values function is a resource for a philosophy of Judaism for today and a philosophy of Jewish education, yet not a philosophy of either in its own right, since he makes no explicit truth or faith claims.⁷

For Kadushin, rabbinic thought is a folk-oriented system with a broad mass appeal.⁸ It intermingles legal (halakhic) and aggadic materials.

- 4 See Harold Dunkel, *Whitehead on Education* (Columbus, Ohio: Ohio State University Press, 1965). A good source also for the concept of "educational implications." See also chapter 9 of Kadushin's *Organic Thinking: A Study in Rabbinic Thought* (New York: Bloch Publishing Co., 1938). Kadushin is influenced by Whitehead but also differentiates himself with important critical responses there.
- 5 I use "deep structure" broadly as anthropologists use it, going behind the particulars of a culture to reveal a level of distinctive connections not readily apparent.
- 6 Like Montefiore and Loewe, Bialik/Ravnitsky, and other anthologizers, as useful as they might be for general purposes.
- 7 For a philosophy of Judaism for today, we have to take into account later developments. Even though, for example, Kadushin considers medieval Jewish philosophy a departure from classic rabbinic thinking, it still has affected the development of today's Jewish thought. One research issue would be to develop a way of looking at later developments, medieval and modern, from a "Kadushin-like" perspective.
- 8 Much recent scholarship would demur. Professor Lee Levine in a lecture (March 18, 1999) at JTSA: (Paraphrase) There was a diversity of cultures in Jewish antiquity: The rabbis were not really, as we have assumed, "in charge." The actual practices of the people were in tension with rabbinic norms. There was for example, figural art in synagogues, à la Goodenough. It is hard to continue to posit a kind of organic culture connecting the folk and the rabbis. But, there is general acceptance of the

In describing the rabbinic system, Kadushin, by extrapolation and implication, also clarifies the working of analogous systems, such as "democracy," and thereby creates a paradigm for the study of value structures of other societal institutions.⁹ It is a contribution to a general theory of culture.

The rabbis had not read Max Kadushin. Their system of values emerged naturally, from the tension between biblical and other traditions simmering deep in their consciousness and the lives which they lived in community. There is no way to prove exactly how it happened. Kadushin is suggesting hypothetically how it functions. He works his way into the system from the outside in order to understand it from the inside. His view re-presents schematically what happened intuitively in the growth of rabbinic thought.

Yet, if Kadushin's construction has idiosyncratic qualities,¹⁰ it rings true to the sources and is plausible. There is a feel about his work to many who study and teach rabbinics, that he gets close to what is happening in its characteristic discourse, often closer than those who come at it from philological, comparative-historical or philosophical-theological points of view. The latter have their own advantages, which Kadushin himself, for the most part, applauds. For educators who are interested both in "then" and "now," Kadushin has done something distinct, beyond standard scholarship.

A measure of Kadushin is in the search for educational implications. These are דיוקא a test of his theoretical, hypothetical reconstruction. If they work, then it is, at least, valuable as a tool pointing to what is difficult to capture in words; if it is relevant to this task, then, in a sense, it is true.

Rabbinic thought is at the center of Jewish civilization. Kadushin constructs a model of how rabbinic culture functioned. I will try here to suggest some guidelines for understanding his generative conceptualization for *Jewish education*.

view that there is an identifiable "rabbinic consciousness" after the major rabbinic texts were established and accepted.

9 Cf. the end of Kadushin's *Organic Thinking*, chapter 9.

10 See critiques in essays in Ochs, op. cit.

A Brief Synthesis of the Principles of Kadushin's Thought

I shall highlight aspects of Max Kadushin's thought relevant to the educational points I wish to make:

Max Kadushin tries to get at the deep structure of rabbinic thought. First, he assumes that there is a deep structure, in which the parts interact, with combinations of values merging through varied textual and situational negotiations. Rabbinic thought is not just a congeries of statements about this or that concept; you cannot photograph a concept and freeze it for all possible situations. It is more than an expansion on the biblical text. Something else is going on in Kadushin's creative construction, reflecting his version of "organic thinking," and his grasp of what a system is.

He starts in *medias res*, that is, with all the material of the classic rabbinic period. While he does not attend to historical development, dating the sources or relating each of the levels to its *sitz im leben*, he does do so broadly respecting the emergence of rabbinic concepts from the biblical materials. This is not equivalent to an historical inquiry; rather, it is a plausible construction, presented below as I understand it.

He assumes the best critical editions of rabbinic texts and the philological and textual research of leading scholars, presuming, as a scientist in a laboratory, that, unless demonstrated otherwise, his working tools are up-to-date.

Rabbinic sources are composed of texts, narrative, legal, and exegetical, sprinkled with a few general ideas, principles, and abstract terms. It is not a "philosophy" in the sense of an abstract articulation in logical hierarchical form.¹¹

Others have connected these elements in different ways. Some scholars identify the central, general ideas and principles the rabbis articulated explicitly.¹² They collect examples of texts which illustrate them. They

11 Jacob Neusner sees "implicit" philosophies of different sorts in the various rabbinic collections, the Mishna, the Midrashim. See Neusner's two essays in Ochs. Neusner sees Kadushin as an influence and precursor.

12 See a critique of this approach in Jacob Neusner, "E. E. Urbach, The Sages: Their Concepts and Beliefs—Twenty Years Later," in *Approaches to Ancient Judaism*, vol. VI: *Studies in the Ethnography and Literature of Judaism*, eds. Jacob Neusner and Ernest S. Frerichs, (Brown Judaic Studies, 192) (Atlanta, Ga.: Scholars Press, 1989). Also see Neusner's essay on Kadushin in Ochs, op. cit.

may also work with texts where, in their view, the concepts appear implicitly. They define these concepts and cluster the examples, then write essays on each concept, using the more concrete narrative and other text materials as illustrations of and grounds for the meanings they have thereby refined. They anthologize.¹³

Some import from other fields, topics and concepts not mentioned explicitly or named in the texts.¹⁴ These may serve as the main organizing concepts. Kadushin saw these often as alien to rabbinic thought. The result of this clustering and pigeon-holing is kindred to looking at a scrapbook of butterflies, each specimen pinned in its proper place. (If my memory of a conversation with Kadushin at Camp Ramah in 1976 serves me, this is Kadushin's own image.)

Kadushin is doing something else. He offers a different kind of explanation for how general concepts relate to narratives and other materials. He posits an "organic," synergistic relationship between the terms and the anterior layer of narrative and law. Sometimes the term, i.e., the value, is, in Kadushin's words, "embedded" in the narrative or law without being mentioned explicitly. He tries to ascertain these implicit concepts. For Kadushin, a given *מאמר חז"ל* may, in every context in which it appears, embody or emphasize different properties, depending upon how it relates to other texts called to the scene or to the life setting it engages.

Kadushin accepts that the rabbis went beyond biblical thinking, that they added something new. The nature of this newness is crucial. They weren't merely drawing out the implications of what was in the biblical text; the implications are not intrinsically "embedded" there. On the other hand, the rabbis were not, in the popular sense, "reading in" their own ideas. He tries to describe these new elements, how they are related to the biblical base and, how, from them, in the long view, the rabbis created Judaism as we know it.

The Bible is palpable and tangible, handed down in narrative, laws, and poetry, i.e., not abstract or theoretical. There are, arguably, a few

13 Such as Montefiore & Loewe, Bialik/Ravnitsky, Urbach.

14 Examples of different types: Schechter, Urbach, G. F. Moore; Cf. Rosenzweig's well-known "Creation, Revelation, and Redemption," and F. Rosenzweig, *The Star of Redemption* (New York: Holt, Reinhart & Winston, 1971). The question is whether these concepts are implicit in or imposed upon the texts. This is an important question to be asked about each instance; it also applies to Kadushin.

general ideas or "higher order principles" such as צדק צדק תרדוף or ואהבת לרעך כמוך (For Kadushin, I would say, even *these* are "rabbinic" as the rabbis use them, with respect to how they are highlighted out of the mass of biblical sources).¹⁵

There are also general terms like תורה, חסד, צדקה, but they mean something different in rabbinic literature, though never losing their biblical meaning.¹⁶

The rabbis, moreover, create a new set of terms like: תלמוד תורה, and the like, that do not appear as such in the Bible at all (though they derive from Biblical Hebrew roots) or which appear there with a different meaning, like צדקה (in rabbinic literature, according to Kadushin: "charity"). These new terms Kadushin calls "value concepts." They grow out of the narrative and legal material. They emerge from it not by plan but organically, as a dimension of the growth of culture.

They do have a kind of generalizing function, but there is much more. They are connotative, and their meaning ensues from links to other narrative and legal materials in varied combinations. This meaning is ever changing, depending upon the circumstances and the reasons for combining texts. מאמרי חז"ל are also combined along different axes, depending upon the issues being considered at the time; the meaning thus would be incrementally different even in similar contexts, more so in novel conditions in which the texts are combined in an unexpected manner.

The meaning will be contextual, never fixed by the most comprehensive essay on the topic. This would likely be the case even when standard scholarly essays draw upon the same narrative or legal materials as Kadushin. These essays are static, but for Kadushin, the value concepts do not serve as abstract generalities which merely categorize and summarize available narrative and legal material. Since they are neither definable as general terms, nor summaries of specific contents, their meaning, in the long run, depends upon the personal creativity of the one making the connections. A corollary is that the potential combinations are

15 It is possible to claim, for example, that, despite overlap, שובה ישראל in Hosea 14:2 may be distinguished from the rabbinic value-concept of תשובה.

16 For the biblical meanings, see Y. Kaufman's תולדות האמונה הישראלית and the last chapter of Holtz's בעולם המחשבה של חז"ל.

like, "the way of the world" which, in any complex culture, are indeed the roots of ethics, though not often perceived as such. The "phases" of דרך ארץ move from characterizing ordinary life in the world to what the *Torah* teaches about proper behavior, then "good manners," finally reaching the level of ethical values. דרך ארץ becomes the value concept which includes them all.

Kadushin here is negating the need for an all-inclusive philosophical "principle" of ethical behavior.¹⁹ In a folk culture, there is a spur to ethical sensitivity and action in everyday life on different levels. There is a drive to actualization, an affective motivation, a sensibility that leads people to behave without a preceding philosophical deliberation stemming from "first principles."

Notwithstanding, to internalize the value concept of דרך ארץ is not "indoctrination" or "socialization" leading to thoughtless, mechanical behavior, for Kadushin a crucial claim. Being truly part of a total culture can mean a honing of one's sensitivities. The more one does this, a fine-tuned awareness of distinctions is achieved, of when value concepts become relevant and how they apply in situations. The general array of concretizations of דרך ארץ allows for individual variability. In an organic historical folk society, this happened often enough to distinguish Jewish culture. We, on our part, would have to approach the task educationally.

The overall emergence of the value concepts has inherent in it higher level concepts or elements, major value-concepts, such as מרח הרחמים (sic) ישראל, תורה, מרח הרין, Kadushin calls these "fundamental" value concepts though each is a "regular" value concept in its own right, functioning like all the others that Kadushin has identified. Their major use is in signifying some common threads in the value concept system as a whole, bringing some coherence but without rigid categories.

There are also the "emphatic trends" such as *love, the individual, God's presence, and universality*, dimensions of the other value concepts, another mode of integrating them (but only as they are manifested in actual texts or practices). Even as each serves as a semi-category to organize the others, it interweaves with and rubs off on them. The

19 See his treatment of דרך ארץ in *Worship and Ethics*.

emphatic trend *God's presence* is the source of his beautifully oxymoronic concept of "normal" mysticism.²⁰

S. Greenberg understands *emphatic trends* as "incomplete" value concepts in that there are no rabbinic terms for them.²¹ The emphatic trends are particles of energy that propel the value concepts. They add nuances to the meaning-complex brought into play. The value concepts and emphatic trends are at work in the process of midrashic interpretation, the source, in Kadushin's view, for the dynamic involved when a biblical verse is interpreted against its פשט meaning.²²

Most important, people deeply immersed in the overall network, socialized to it, are given the means through which they create autonomously from within the system. They are not merely indoctrinated with specific values. They view the world from a deeply internalized vision, and they can apply that perspective to new circumstances, but they don't necessarily do it in a stereotyped way. The more they are saturated, the more they become masters of what has been internalized, the more resources they draw from for unique and inventive combinations at their intersection with an individual's personality and life circumstances.²³

The rabbis themselves, so immersed, created new ideas which were seen as *Torah*, even without biblical proof texts. They speak out of their rich initiation into the infrastructure of laws, narratives, and synergistic connections that Max Kadushin describes and which they have made their own. They see the whole and its possibilities.

In sum, Kadushin describes how the value concepts functioned and how they became live components of Jewish consciousness. He is certainly not presenting the history of "what Jews believed about X or Y concepts in rabbinic times."

20 *Worship and Ethics* is a good source for the treatment of ארץ ארץ. *Worship and Ethics* is the best source for Kadushin's "normal mysticism." See also *Organic Thinking*.

21 See Greenberg's essay in Ochs.

22 See *The Rabbinic Mind* (New York: Bloch Publisher, 1972) for Kadushin's treatment of this issue.

23 The tension between צדק and חסד between דין and רחמים, for example.

Three Analogies

I shall develop *three intermediate level analogies*. Each points up aspects of the educational challenge of Kadushin's construction of rabbinic thought, and is useful, despite the limitations of analogies, for highlighting relevant facets of it.

The Analogy to Grammar and Language

Kadushin's thought is to classical rabbinic thought as *grammar* is to *language*. Kadushin himself in the introduction to his *Mekhilta* commentary²⁴ makes the analogy between the value concepts and the grammar of a language. Languages are not created by grammarians, but grow and develop organically; in early stages grammar is implicit. Even as formal grammar develops, there remains a residue that the rules, however sophisticated, may not control.

Formal grammar is a development, undertaken after the language has reached an advanced level. Understanding its grammar explicitly gives the student of a language the power to understand it in greater depth. It does not, however, automatically nurture a nuanced user of the language, even to the level of the ordinary "man in the street."

Hebrew Roots, an Informative Example²⁵

Hebrew roots do not appear *per se* in the language in use. For all practical purposes they do not exist; they are shadows. But Hebrew roots are embedded in the manifest outer forms they assume. Early grammarians until *Ibn Janah* in the tenth century thought that roots consisted of one or two letters. Within this limited framework, they were able to go to great lengths in understanding, as astronomers could within the Ptolemaic system before Copernicus.

24 Introduction to the *Mekhilta*, pp. 14–15.

25 Thanks to Rabbi Robert Rubin for his suggestion about Hebrew roots.

The discovery (or construction) of the three-letter root system gave the grammarian a powerful tool for understanding²⁶ and for forming new words and idioms. A related example: Biblical Hebrew grammar explains the way biblical tenses²⁷ function. The biblical text is intuitively accessible to the modern student of Bible who understands Modern Hebrew, but not to the extent it was in earlier ages even without a deep understanding of formal grammar.

The native reader or speaker may be able to do something with the language, such as translate with sensitive nuances, but may not be able to explain what he is doing. The power of explanation makes the deep structure of a language usable and transmittable. On the other hand, the fluent speaker or reader (without the grammar) can initiate others into an intuitive process. At some point in history, that is not enough. For us, formal biblical grammar is necessary, if not sufficient.

The *Nimshal* (application)

Rabbinic value concepts, as Kadushin comprehends them, are like Hebrew roots, which only appear embodied. The idea of "roots" is itself a construction, articulated to explain an intuitive process which originally spun itself out according to an inner logic, and which may still, even today, remain elusively richer than any formal description which tries to explain it.

Kadushin's "value concepts," "emphatic trends," and "rabbinic dogmas" function analogously to the rules of grammar. In the early stages of a culture there are things, deeds, events, words, thoughts, activities, tasks in all of their particularity. At this point, overarching concepts and the connections among them are implicit, primitive, unexpressed, tacit. They are slowly emergent. They are unspoken and not named. People do things. They do not necessarily name the concepts that provide the thrust for activities. They live them spontaneously, without giving them

26 See Nahum Sarna's "Hebrew and Bible Studies in Mediaeval Spain," in *The Sephardi Heritage: Essays in the History and Cultural Contribution of the Jews of Spain and Portugal*, vol. I, eds. R. D. Barnett and W. M. Schwab (New York: Ktav Publishing House, 1971), pp. 323-366.

27 See S. R. Driver, *Hebrew Tenses: A Treatise on the Use of the Tenses in Hebrew and Some Other Syntactical Questions* (Oxford, 1892).

much thought. The values perform like the roots of verbs, which express themselves tacitly in explicit language forms.

At a later stage some of the values get named. Once the names emerge, they become magnets, attracting new particulars to themselves. They then feed back into the system, giving meaning to other entities not heretofore seen as connected. It is as if two seemingly unrelated verb forms in Hebrew are suddenly joined by our postulating that they have a common root. Once this happens, we have gained power to understand implicit ties and form new ones. When verb roots or value concepts finally emerge explicitly, there is leverage available to the one who understands how they function and how to use them. What is this power?

According to Kadushin, as noted earlier, Rabbinic value concepts have their roots in the Bible. They are, in fact, crystallizations of material that appear somewhat ambiguously there. Abraham, a good person, may be hospitable, but the term *הכנסת אורחים* is rabbinic; Abraham doesn't know it. The *term* makes it possible to generalize and to apply it to disparate circumstances. [Similarly, J. L. Borges in his story, "Kafka and his Precursors," suggests that it is only because we know Kafka that we can identify writers pre-Kafka who were "Kafka-esque." Without Kafka, we would not see them as having a common thread. For Borges, every great writer creates his *precursors*.]

Sometimes there is a biblical word identical to a rabbinic term, like *צדקה*, but it gains a different meaning in its rabbinic usage. This new meaning is a crystallization of material that appears in many contexts in the Bible. "Charity" (as the rabbis came to understand *צדקה* and as they almost always use it, according to Kadushin) is indeed found implicitly all over the Bible, embedded in specific stories, laws and poetry, but mostly without the term. The change in the meaning of the concept and term *צדקה* is influenced by the *value concept* *מדת רחמים* and the emphatic trend "love," and makes it possible to interpret a variety of situations under this rubric.

What then does the *תנ"ך*, the biblical material, add? It is not just an outgrown stage! It is, rather, the main substance upon which the rabbinic value is based, out of which it has emanated. To learn *תנ"ך* then is to learn an apperceptive mass of material. Later, the *value-concept* retroactively interprets this mass, lending significance both to new situations and to other biblical content. This is similar to the language-grammar analogy, above. The educational task would be to "make it happen."

Another Analogy: When Lawyers and Sages “Find” the “Rule of Law.”

Lawyers, judges and scholars attempt to find the “rule of law” in specific cases. “In the beginning was the case.” Faced by a new case, judges and lawyers look for guidance to precedents. But where to look? Obvious precedents have their uses, but great judges or lawyers seek (and find!) precedents not substantively related to the case at hand, which can be construed to embody an implicit and pertinent “rule of law.” The seeking, and the finding, is likely to be influenced by concepts and values they already have.

The same is true for *Poskim* in the Jewish legal tradition. In the *Talmud*, when the *Stam Gemara* poses an objection or support, where does it come from? It depends upon how the case at hand and those compared to it are construed, stemming from the qualities and values of the sages doing the construing.

The ability to contrive the rule of law “embedded” in a precedent is controversial. Its expression is devised, creative; constructions can be disputed. They require proof and are opposed by counter interpretations. It is not necessarily true that, if one is correct, the others are wrong. It may be difficult, if not impossible, to determine which is correct. All may be correct in different ways, and the weighting given to each may be argued. “Correctness” is a function of the whole argument, the context, the issues for which the precedent is being called upon, and the ingenuity of the interpreters. Once a *rule of law* has been asserted, it and cases to which it is now connected have the potential of being used in other contexts and combinations.

Majority and minority views of the U.S. Supreme Court, for example, are composites of varied cases brought together in distinctive combinations, perhaps for the first time. A “rule of law” which links several cases becomes a key which can open the door to additional cases and situations. This is one reason that minority opinions of the Supreme Court often emerge later as more significant, as they are drawn into new combinations with other minority (or majority) opinions, than the majority opinions in the original cases. The same is true of Talmudic arguments; minority views can be brought together (צירוף) according to common properties to create a more powerful effect in another case.

A Third Analogy: Narrative Theory

Kadushin's thought resonates with trends related to the role of narrative.²⁸ He anticipates what in recent years has come to be called *Narrative Theology*.

Kadushin represents a critique of those who would reduce rabbinic thought to Western and Christian philosophical or theological categories as the narrative theologians are a critique of those who reduce narrative's meaning to propositions.²⁹

*Narrative theology*³⁰ is a critique of reductionist conceptual and propositional theology. The essential point is that narrative is involving and "experiential;" it expresses more than can be stated in propositions. To experience narrative is to enter into what Robert Cover called a *nomos*, a normative world.³¹

28 See Jerome Bruner, "Narrative and Paradigmatic Modes of Thought," in *Learning and Teaching the Ways of Knowing*, the 84th Yearbook of the National Society for the Study of Education, 1985. See also his *Actual Minds, Possible Worlds*, 1986. Cf. J. Von Maanen, *Tales of the Field: On Writing Ethnography* (Chicago: University of Chicago Press, 1988). Narrative ethnography is an example of recent approaches in which research findings are presented as a narrative without much (if any) discussion.

29 Bruner, op. cit., p. 105 is very apposite to Kadushin: "The narrative mode operates vertically with a view toward maximizing sense at the expense of definite reference,...sacrifices denotation to connotation. It is for this reason that metaphoric richness of a story or a line of poetry is as important as the events to which it refers and, why, for example a story cannot be reduced to a set of atomic propositions derived from its particular set of statements." Also p. 109. "...Or to put it in terms of the theory of presuppositions, the storyteller depends for the power of his exposition on triggering presuppositions: it is the only way in which narrative time is made to be shorter than the events and psychic states that it is narrating. ...Stories, to achieve the condensation and the tropes that render them something other than the mere recountal of events, depend upon establishing a high level of sharable presupposition; they rest upon what Joseph Campbell many years ago called a 'mythologically instructed community' who will know how to assign appropriate presuppositional interpretations to what is being said."

30 Cf. Wade Clark Roof, presidential address, "Religion and Narrative," *Review of Religious Research*, 34:4 (1993). Gary Comstock, "Two Types of Narrative Theology," *Journal of the American Academy of Religion*, 35:4. Comstock's bibliography is a very complete and useful one for the topic.

31 Robert Cover "The Supreme Court 1982 Term," Foreward: Nomos and Narrative, *Harvard Law Review*, 97:1 (1983).

In rabbinics the primary materials are the stories, the *halakhah* and the experiences, liturgical and otherwise, that flow from the *halakhah*. They cannot be reduced to "principles" or "values." The stories and the laws, at a depth level, *are* the meaning. They are more than illustrations or instances of general ideas. Yet, that meaning is elusive and changes in different contexts. Some realization of the flow of possibilities is necessary.

Realizing the corruption of the story that may result from the articulation of meaning [i.e., that there is always more than can be said], is important; still, a sense of the possibilities, limited as any statement of them may be, is illuminating.

The *Nimshal*: Kadushin mediates between a reductionist view of stories and traditions (they are mere "garb" for ideas and values) and the view of the narrative "purists"³² that there is no need to go beyond stories and traditions to ideas at all.

There is no way that the "values" of rabbinic tradition can be taught independently of their narrative (and *halakhic*) roots. The narrative is the core, with all the overtones, allusions, texture and richness. But Kadushin adds a unifying grid which makes sense of a vast tradition which no longer functions organically for us. To the extent Kadushin's model approaches that pre-modern organic functioning, it has educational potential.

There is a difference between Kadushin coming at the rabbinic world from the outside and the sages who lived in that world, told stories and derived *midrashic* interpretations in a natural way. Kadushin has already been "corrupted" by his exposure to western thought and values. He can use these or try to push them aside consciously as he immerses himself in the rabbinic corpus. But he has to come back and respond in modern terms, hence his new terminology, to draw his audience in.

The more "conceptual" narrativists enunciate implicit principles. This goes beyond story-telling alone (in which the principles function sub-consciously) because they no longer personify an organic culture in which stories readily express the culture's deep-rooted values. They simulate that organic culture which has been broken, trying to express its surface at least.³³

32 Comstock, *Journal of Religion*.

33 What they are doing is reminiscent of Ricoeur's "second naivete," in which a member of a primary culture has ascended to the world of concepts temporarily. These then

Kadushin looks at rabbinic thought and culture through his construct to vocalize the deep implicit meanings which the "naive" person, immersed in the primary culture didn't need. He can never fully experience the narrative directly again from the stance of primary naivete.³⁴ However, he can approach it with a new instrument, hopeful in its open-endedness and sophistication, which brings him as close as possible to how rabbinic culture functioned as a "mind," without "going native."

A Broader (combined) Nimshal of the "Rule of Law" and "Narrative" Analogies

The narrative, or the case, is the meaning. Yet, after you have the articulation of the narrative's meaning, or the rule of law,³⁵ the narratives and cases in law still add something. The case is very rich, with many possibilities (as is the *aggadah* or the religious experience). But the rule of law provides a "hook" that makes the case as a resource for new situations.

It can be joined with other cases to build an argument that is more complex than one case alone would be. The connections are not entailed; they reflect autonomous choice on the part of the one who is deeply immersed in the law. They are a "construction" of meaning, and many such constructions are possible. The case is almost never reducible to just one conceivable rule of law. It is always richer. The rabbis who generated the value concepts, as per Kadushin, partake of such construction.

This open quality derives from and contributes to the personhood of the "generator." That is, each time a valid linkage is made, the originator of that nexus has created not only the connection but, in another sense, himself.

The medium is the message. In this light, *aggadah* and *halakhah* (texts) would be taught with an emergent sense of their embedded value

are turned back upon that culture as a perspective heretofore unavailable, enabling a conceptual analysis in depth. As the concepts are integrated into the culture, there may be a new synthesis. But the culture can never be seen again as it "was." See references to Ricoeur in Comstock, *ibid*.

34 Ricoeur, see n. 33.

35 Or "presuppositions" as per Bruner's footnote 19.

concepts, but also in relation to specific contexts. The dynamic interplay would never be pinned down or frozen.

Kadushin himself, in his most detailed expositions, can only point the way here. The interplay is not necessarily “there” already. It is a creation. Since, for Kadushin, the value concepts, cases and narratives configure an organic system, different ones would come into play in different situations. In other words, a narrative or case is never reducible outside its setting to a predictable concept.

It is not only the already named topics (value-concepts, etc.) which Kadushin’s present writings exemplify, that are educationally critical, but also the as-yet-unfound imaginative constructs, new rabbinic terms that will be identified in the literature. These cannot be predicted in advance. Interactions between the texts and life would stimulate unique responses.

Educational Implications: A Step Towards the Practical

“The medium is the message.” How difficult this commonplace is to realize! Kadushin’s presentation may be linear, but we are called upon to translate it back, to reconstitute it as “organic.” It is for the teacher or curriculum developer to do this; it has not, for the most part, been done.

In Jewish education those who would be asked to create such a curriculum, or teach it, did not learn it the way they would need to imagine it. It is, therefore, a “bootstrap” operation. The curricular approach would have to be created in the doing, and continually renewed. There would be a shuttling back and forth between the developing theory and concrete materials. Here too, Kadushin can only point the way.³⁶

The curriculum writer or teacher is involved in the discovery of the connections. Kadushin’s existing finished work is a basic resource, but it is his method that needs following. The material is open and developing, never completed or closed. Teacher training in this model would be a

36 B. G. Glaser and A. L. Strauss, *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* (Chicago: Aldine, Atherton, 1967), the approach to qualitative research by Anselm Strauss could be important here. I have tried to suggest how this might be done in a simple way in the Ben-Zoma case appended. See also the dissertations of Prager and Kaunfer (n. 3).

sophisticated version of the way teachers would teach students. (Here we have the problem of infinite regress: who teaches the teacher trainer?)

The curriculum developer has the value concepts in mind, but teaches the text. The value concepts provide for the organic projections to other texts which might not be apparent otherwise. Two texts which may seem not to be connected can be so, from the perspective of the value concepts. Identifying these concepts, even when the value *term* is embedded, not explicitly mentioned in that text, provides a potential connection, a clue for which text to teach, but in a very different way than, say, Montefiore and Loewe.

The material out of which the grid emerges and which it then reflexively interprets is primary. Kadushin's writings are for the teacher and the curriculum developer, not for the students. They are a curricular, not a pedagogic resource.

The individual is first created by culture. But then the tables are turned, and a choice is made (not always consciously) of those elements which will nurture and serve the unique expression of the particular person. He is formed by the culture, but then transcends it and creates it. This is done paradoxically out of commitment to the culture itself.³⁷

Therefore, when Kadushin names the value-concept in his *Mekhilta* Commentary, it does help you teach the *Midrash* (not the details of the text, but to go below the surface). It connects relevant texts. It helps to construct curriculum. You want the texts, not the terms, but the term is key to the juxtaposition of materials generative of new understandings.

The terms remain open-ended. Narratives change in their potentials, depending upon use and context.³⁸ The event, and the principles, of the Nuremberg Trials, after the fact, become a motivating source for the obligation to resist immoral orders. It then draws other comparable instances in, but remains open to new meanings too. Still, the "thick" details of the trial-event anchor the meanings as new crises confront that paradigm.

37 In Richard Peters' view, in his classic "Reason and Habit: The Paradox of Moral Education," one doesn't even know how to make an autonomous choice unless and until he first understands through experience what it means to have an obligation to a real norm. In *Moral Education in a Changing Society* (London: Faber and Faber, 1963).

38 Robert Cover's "Nomos" (op. cit.) and "The Folktales of Justice: Tales of Jurisdiction," *Capitol University Law Review*, 14 (1985).

Thus, texts, activities and observances need to be chosen that best get at the value concepts and the organismic complex as a whole. To expand on a concept in a curricular way, one doesn't discuss the value concept in the abstract, but introduces more sophisticated texts, more broadly applicable, more potentially combineable with others. When to introduce the terms embedded in the texts would be a research question.

Once the grid is identified for us by Kadushin the tendency to work towards a "rhetoric of conclusions," that is, to see the value concepts et al., as something to be taught directly is a temptation. It would have to be struggled against.

What is needed is a effort to change the way we think about Jewish tradition. We might be able to recreate, with Kadushin's help, at least a taste of organic tradition and culture. This would be done paradoxically by people educated linearly, who get there inspired by Kadushin's linear presentation. I suppose that Kadushin is probably prey to the same problems that Dewey had. But that is another paper.³⁹

Epilogue: Back to Ben-Zoma

THE KEY: Every man [כל אדם] is taken by ב"ז to be the meaning of מכל מלמדי – mikol m'lamdai, "All my teachers").

But how does Ben-Zoma get to this interpretation? I suggest here, in spirit of Kadushin, a hypothetical projection of the steps in the process:

1. Every "man" is unique, an individual, created by God, in God's image. (צ'לם אלוהים, אדם, are examples here – not exhaustive – of some *value concepts* at play, value concepts which are presumed by Ben-Zoma, deriving from his natural immersion in Jewish sources.)

2. Every *person* therefore has something unique, significant, and Divine which is not in anyone else. (Cf. M. *Sanhedrin* 3:5 the material about God creating every man in likeness of Adam, yet each is unique. (בישילי נברא העולם, מעשי בראשית), אדם, are some value concepts here.)

3. Everyone has, therefore, something that I don't have and something that I don't know. Everyone has, therefore, something to teach me. To

39 See Joseph Schwab's essays on Dewey, "The Creature as Creative," *Journal of General Education*, 7 (1953), pp. 109–21, and "The Impossible Role of the Teacher in Progressive Education," *School Review*, 67, pp. 139–159.

be open to another person, then, is potentially to bring out, in response, something in me which I didn't have before. Value concepts: כבוד, סבר, פנים יפות, ררך ארץ.

4. Therefore, every man is worthy of being learned from and respected and *all men*, (i.e., all people) *are my teachers*. I need to be open to learning from them. Value concepts: תלמוד תורה, כל האדם.

5. Thus, the verse in Psalms is interpreted for Ben-Zoma's purposes as: "I have learned from all my teachers." Why? Because I have learned from every person (מכל אדם) all of them being, at least in potential, *my teachers!!* (Which is itself not the *pshat* of the verse in Psalms. In fact, it is quite different, viz., "I have learned more than my teachers!").

6. But, how does this make me a חכם? A חכם is someone who tries to learn what he doesn't know. And every person is someone who can teach us something we don't know.

Ben-Zoma's interpretation of the verse from Psalms is an example of a basic principle of Kadushin: when a verse is understood in opposition to its *pshat*, it derives from the influence of value concepts, emphatic trends, and rabbinic dogmas.

7. Some of the latter here are: כבוד הבריות, ישראל, תלמוד תורה, אדם, צלם אלוהים, מעשה בראשית would be, in Kadushin's view a "rabbinic dogma." These value terms emerge from biblical roots in narrative, law, prophecy, poetry, prayer, as each is ultimately named. The new idea of Ben-Zoma (that a חכם is someone who learns from *every man*) emerges as a crystallization of them in this context. They become the impetus source for reinterpreting the verse in Psalms.

8. Though the main source is Jeremiah 9:22-23 אל יתהלל וכי, Ben-Zoma doesn't limit himself to the *pshat* of what Jeremiah says. He speaks out of the whole gamut of *value concepts* in the organic complex.

9. *Relevant emphatic trends*: universality, individual, love, God's presence (i.e., in this case: צלם אלוהים in every individual). To be with another human being is to be in the Presence of God.

In terms of *Curriculum and Teaching*: we would work back from Ben-Zoma's statement to these *hypothesized* primary sources of his thinking. The background of the teaching of the Ben-Zoma text would consist of source texts for the various value-concepts and emphatic trends indicated.

A Pre-Curricular Study of Students' Attitudes Toward
Family and Jewish Values as Reflected
in Classroom Responses to Rabbinic Tales
The Research Methodology

Barbara Wachs

Barbara Wachs ב"ר died tragically and heroically in 1997 in Israel. I was privileged to be the sponsor of Barbara's doctoral dissertation at the Jewish Theological Seminary of America, Department of Education. It was well-researched and innovative, a creative take on the field of Jewish family education, combining her commitments to intensive Jewish text study, the Jewish family and family education. It led to her move to Philadelphia's Auerbach Central Agency for Jewish Education where she directed the program in Jewish family education with great impact on colleagues and the community.

Though Barbara's research was a springboard for her achievements in Jewish family education, I had hoped that she would develop aspects of it for the enlightenment of her colleagues. Now, sadly, I offer this edited version of her methodology chapter, גר לנשמתה, which I believe to be of interest to colleagues and to the field of research.

The research that Barbara describes in what follows was richly implemented in her dissertation as a whole. The findings are alluded to and implicit in this methodology discussion, but a fuller description of the study, with its findings and implications is beyond the scope of this paper.

What follows, therefore, is an edited version of Barbara's methodology chapter. Especially to be noted, in my opinion, are the following:

1. Her idea of "pre-curricular" study, a research effort to prepare the ground for full curriculum development.
2. Her application of participant observer research methods and reader response theory.
3. Her coding protocols, which are an adaptation of reader response theories to the analysis of classroom interactions.
4. Her nuanced use of traditional Jewish texts, in this case rabbinic *aggadot*, as a research instrument for the broad area of family education. This is an extremely innovative connection and contribution.

I have abridged and edited the chapter, trying to keep the substance and the spirit of her writing wherever possible, especially in those parts where I thought it important to preserve Barbara's voice. I hope that she would have approved.

יהי זכרה ברוך

Joseph Lukinsky

Participant Observer Research

The immediate goal of this research was information on students' attitudes toward the family and to Jewish value-concepts. The long-range purpose was providing a source for curriculum projects relating to the Jewish family.

Participant observation was the qualitative methodology chosen for this research. Participant observers collect material from sustained contact with subjects in their normal settings.¹ What people do and say in their own natural environment, in this case, the classroom, and how they

1 Robert C. Bogdan and Sari Knopp Bilken, *Qualitative Research for Educators: Introduction to Theory and Method* (Boston: Allyn and Bacon, 1982), p. 27.

judge and respond to it, becomes the focus for gaining the subjects' perspectives.²

The method avoids the problems of interviews, individual or group, in contrived settings, where subjects may posture, giving answers they think are expected. With participant observer methodology, the focus is on the classroom process, with students observed daily for an entire course, rather than on some end product.³ The method enables observing and recording over time, instead of a brief testing period, noting long-term changes. It also permits observing of all that transpires, including non-verbal responses, whether pupils internalize elements of teaching (e.g., by using, in new contexts, Jewish value-concept terms studied) and pupil strategies used in response to the teacher and the text.⁴

Teacher and student behaviors and interactions, as well as student-student, student-teacher and student-text, can be noted. Participant observer research does not test preconceived hypotheses but seeks to ascertain what is important to the subjects,⁵ their self-definitions and concerns. Data analysis is inductive; a picture is gradually constructed as information is collected and examined.⁶ The approach is democratic in its appreciation of subjects' points of view.⁷

Pedagogical qualitative research is especially useful in providing researchers with tangible, if tentative, extrapolations about the broader field.⁸ Our research uncovered family issues of most concern to students.

I was both teacher and researcher. In order to be successful at both, I had to clarify these roles for myself and to the students. As Stenhouse notes, the approach works only if students understand that the teacher's research is for the improvement of teaching, to make things better for them.⁹ Otherwise, students tend to resent being "subjects" and sabotage

2 Robert C. Bogdan and Steven J. Taylor, *Introduction to Qualitative Research Methods* (New York: John Wiley, 1975), p. 23.

3 Bogdan and Bilkin, op. cit., p. 28.

4 Peter Woods, *Inside Schools: Ethnography in Educational Research* (London: Routledge and Kegan Paul in association with New York: Methuen, 1986), pp. 11, 13.

5 Bogdan and Bilkin, op. cit., p. 29.

6 Bogdan and Taylor, op. cit., p. 26.

7 Woods, op. cit., p. 10.

8 Bogdan and Taylor, op. cit., p. 32.

9 Mentioned in Lee S. Shulman, "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching," in *Educational Researcher*, 1986, p. 14.

the effort, with the consequence that they do not behave naturally or respond spontaneously. This gaining of access is called the "bargain" by Bogdan and Taylor,¹⁰ an unwritten agreement defining the mutual obligations of subjects and researcher.

Teacher generated research is important for many reasons. Stenhouse claims that:

All well founded curriculum research and development, whether the work of an individual teacher, of a school, of a group working in a teacher's center or of a group working within the coordinating framework of a national project, is based on the study of classrooms. Teachers' work should be studied (by others) but teachers need to study it themselves.¹¹

According to Fred Erickson, one of the nice features of this type of research is that:

You don't have to be a Ph.D. social scientist or educator to learn to prepare useful case materials. Given proper support, teachers and teacher educators can contribute to the case literature themselves.¹²

The participant observer/teacher usually utilizes audio tapes and notes of her reactions both to them and to the class sessions. In some cases, student interviews are conducted. The teacher/observer analyzes activities according to her interests. I initially chose primarily to highlight students' responses to the texts and comments to one another. I presumed that these were all that was necessary to comprehend student opinion. During the second year I realized that students' responses were affected by the teacher's replies and methods. I then developed categories for better understanding the latter.

Qualitative research is not about generalizable samples; it is about the depth study of singular settings. In this, generalizing is problematic. This can be mitigated somewhat if a common vocabulary of concepts and theory exists for reporting the findings. However, when the existing

10 Bogdan and Taylor, op. cit.

11 Lawrence Stenhouse, *An Introduction to Curricular Research and Development* (London: Heineman, 1975), p. 55.

12 Ibid., p. 142.

language proves inadequate, the teacher/researcher may have to propose new concepts and new theory.¹³

Elliot Eisner in recommending qualitative methods for educational research, notes that until recently:

The idea that there are multiple ways in which things are known, that there is a variety of expressive modalities through which what is known can be disclosed, simply has been absent from the conversations that animate the educational research community.¹⁴

The participant observer method provides for the sensitive and self-critical subjective perspective of an observer who is expert in a particular setting. As Eisner said:

The researcher is the key instrument. Her insight is crucial. The non-discursive use of language and metaphoric precision is the central vehicle for revealing the qualitative aspects of life.¹⁵

I perceived participant observer methodology as the most productive for my investigation. Since its core involves recording and analyzing the subjects' own statements in normative settings over a long period, I found it excellent for the investigation of students' responses to classical rabbinical texts in my courses on the Jewish family.

Participants

The students attended Akiba Hebrew Academy, a community Day School in suburban Lower Merion Township outside of Philadelphia. They came from almost all the neighborhoods in Philadelphia and suburbs where Jews live.

There were seventeen students in one class and twenty-two in the other. Most were in intact families, three in blended families but also visiting their non-custodial biological parents, two students had single parents, two had parents who were converts and one was in a joint

13 Ibid., p. 154.

14 Elliot W. Eisner, *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs* (New York: Macmillan, 1979), p. 198.

15 Ibid., p. 200.

custody arrangement. Levels of elementary Jewish education varied. Half had attended elementary day schools, thirty percent afternoon religious schools, while, for twenty percent, this was the first formal Jewish education.

The first group of students, seventeen seventh graders and three eighth graders taking a year-long Midrash course taught three times a week, were grouped by Hebrew level, second highest in the lower school (6th through 8th grade). The texts and language of instruction were almost always in Hebrew.

The second group, twenty-two seventh graders taking a ten-week mini-course on the Jewish Family met once a week. They were heterogeneously grouped from various Hebrew levels, with the texts in Hebrew but the discussion in English.

I mention the family configurations of the small student sample because both groups reflected the varied Jewish communal family structures and living arrangements; also in order to see whether different family structures influenced students' attitudes and feelings toward family life.

Procedure

Students started the semester with a textbook anthology of Midrashim, with some biblical verses and *Mishnayot*, topically divided (e.g., *Zedakah*, *Ahavat Hab'riot*, *Kibud Av Va-em*, *Derekh Erez*, etc.). Concurrently, the students were taking a course in Jewish Life-Cycle. Since I was teaching both, I had the opportunity to use the *Midrash* class to supplement the life-cycle material with *aggadic* accounts of real people living the life cycle *mizvot*. The following *mishnah* initially served as a framework for the *aggadot*:

"A father is obligated to circumcise his son, redeem him, teach him Torah, obtain a wife for him and teach him a trade; some say to teach him to swim." Kiddushin 29a

I then introduced *aggadot* that touched on the events mentioned in this *mishnah*. Not all the *aggadot* in the printed anthology were used, and xeroxed *aggadot* were added. As the semester progressed I included *aggadot* not tied to rites of passage and celebrations, shifting my focus in order to enable students to see that Jewish family life involved living

according to Jewish values all the time, every day. About one third of the sessions were recorded, and my own comments were included in the transcriptions. When possible, I jotted notes during classes that were not recorded, and, after class, more extensive observations. The family *aggadot* were only part of the course and were taught throughout the year. Since I had taught this group of students before, they knew my teaching style, which encouraged close textual reading and open class discussions.

The Second Group

The students in this group studied the *aggadot* for their mini-course on the Jewish Family, with additional *aggadot* added to that anthology which focused on individuals facing dilemmas or problematic situations in which they had to choose between two Rabbinic value-concepts. I wanted to demonstrate that acceptance of a general world view such as the Rabbinic does not eliminate the necessity of making choices. In studying the *aggadot*, students would encounter real people choosing and establishing priorities. All sessions were recorded and transcribed, including the participant-observer's comments.

The students in this section had never studied with me, although they knew me as the advisor to many school clubs. They initially resented the course insofar as it replaced what they had perceived as "free" period.

Coding

In my first review of the taped discussion protocols, I began with a rough categorization of anticipated responses. The broad categories were:

1. Students' responses or comments to the text
2. Students' personal responses
3. Students' responses to each other.

Sub-headings were developed almost immediately and refined as the year progressed, with new sub-headings created as additional patterns were detected. For example, when I noticed the pattern of "interpretation of the *aggadah* by means of personal analogy," I established a new

sub-category under the rubric of "comments about the text." This had not been anticipated.

Reading the protocols, I would place a coding category indicator next to each section. I soon realized that to be precise about students' reactions, I would have to divide their comments further into two major categories: one, where the primary focus was the text itself, such as descriptive and interpretive statements about the *aggadah*, and another, in which the responses were essentially personal. These personal comments were sometimes directed away from the text, for example, to the student or his family. Other personal comments, while directed at the text of the *aggadah*, indicated emotional involvement, such as interruptions during analysis as the student identified with the character under discussion. Applebee, a major scholar of the "response to literature" school, labeled such comments as personal statements or statements that indicate engagement/involvement.¹⁶ Much time was spent rereading the protocols in order to code accurately. When I noticed that material did not directly fit into the above categories, I added new ones, such as evaluative statements and non-verbal behavior.

I began coding the first year group with the categories established previously. However, now, since I realized that the teacher's behavior was important, I established refined classifications, in which teacher behavior was analyzed too, as well as references to students' interpretive methods.

I was helped immensely in establishing and refining my categories by Alan Purvis' content-analysis scheme for classifying responses to literature.¹⁷ Purvis classified responses to literature into categories of engagement, involvement, interpretation, perception and evaluation.¹⁸ I modified his category of *engagement-involvement* and divided it into (1) statements directed at the text, i.e., expressions of feelings about the

16 See Arthur N. Applebee, "Studies in the Spectator Role: An Approach to Response to Literature," in *Researching Response to Literature and the Teaching of Literature: Points of Departure*, ed. Charles R. Cooper (Norwood, NJ: Ablex Publishing, 1985).

17 Alan C. Purvis, *Elements of Writing About a Literary Work: A Study of Responses to Literature* (Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English, 1968).

18 Alan C. Purvis and Richard Beach, *Literature and the Reader: Research in Response to Literature, Reading Interests and the Teaching of Literature* (Urbana, Ill.: National Council of Teachers in English, 1972).

text and one's relation to it, and (2) expressions directed away from the work, i.e., references to personal experience and associations.

The *perception* category was divided into (1) narrational retellings, and (2) descriptions of particular aspects of the work (language, setting, characters, etc.). *Interpretation* was divided into (1) interpretation of parts of the work, and (2) interpretations of the whole. *Evaluation* was divided into statements about the meaningfulness and the evocativeness of the text. Each of these categories may have their own sub-headings.

Odell and Cooper's system for describing readers' strategies in expressing their responses was particularly helpful.¹⁹ Their system of coding is similar to mine. For each strategy under investigation they ask questions. For example, in the case of contrast: how did the students use contrast within the text, within the character or between two or more aspects of the text? Did the student identify contrasts between the text and himself (i.e., between a character's statement and the student's understanding or between other elements, such as a character's values and the student's experiences and values)? Finally, does the student note contrasts within himself (e.g., ambivalent feelings, contradictory or incompatible values) outside the text or between two or more students' responses to it.

The categories used in the first group were established and refined by reading and rereading the protocols. This was done without benefit of the formal systems mentioned above.²⁰ When I referred later to these schemes, I was pleased to note that my instincts were sound and that my categories were very similar. What I lacked was the terminology, but I was able to incorporate some of their terminology into my final coding system. This enabled me to sharpen and clarify the first year's categories and to recode the entire first year protocols with them. I did not follow these "response to literature systems" exactly because they were oriented toward the technical strategies readers use in response to literature being read (e.g., classification, time sequence, and focus.) My concern was not with the students' techniques while reading the *aggadot* but with the

19 Lee Odell and Charles R. Cooper, "Describing Responses to Works of Fiction," *Research in the Teaching of English*, 10 (1976), pp. 203-225.

20 Charles R. Cooper, "Empirical Studies of Response to Literature," *Journal of Research and Development in Education*, 16 (1983).

content of the responses. The following is a list of my coding categories in their final formulations:

Coding Table

I. Teacher Role

- A. Helping students to generalize
- B. Providing information
 - 1. General 2. Jewish
- C. Correcting misinformation
 - 1. Jewish 2. General
- D. Facilitating participation
 - 1. Non-directive behavior
 - 2. Wait-time after questions
 - 3. Types of questions asked
 - a. Informational
 - b. Judgmental
 - 4. Telling personal anecdotes
 - a. Before students tell theirs
 - b. After
 - 5. Referring to students' contributions
 - a. Asking for student reactions to other students' comments
 - b. Including students' names when referring to their contributions
 - c. Validating their contributions
 - d. Listening to students' personal stories
 - e. Referring to presence of tape

II. Student Responses

- A. Personal statements (engagement-involvement)
 - 1. Away from the work: about the student
 - a. An autobiographical digression (about family)
 - i. during analysis ii. after analysis
 - b. Autobiographical digression (about self)
 - i. during analysis ii. after analysis
 - c. Comparing student's family to those of other students
 - d. Free expression of *feelings* about own family
 - e. Sharing *information* about own family

- f. Deriving personal insights
 - g. Techniques used for not revealing that example given is personal
 - 2. Comments to the work (about the *aggadah*)
 - a. Providing personal analogies to exemplify the *aggadah*
 - i. Direct interpretations *during* presentation of text
 - a. when solicited by teacher
 - b. spontaneously by student
 - ii. after textual analysis, when asked
 - b. Identifying with feeling of characters, or something character did
 - c. Providing modern parallels, not personal
- B. Descriptive Statements (Perception)
 - Narrational retelling
- C. Interpretive Statements
 - 1. About parts of *aggadah*
 - a. Characters
 - i. Defending or identifying with behavior of the character
 - ii. Providing solutions for characters' dilemmas
 - iii. Criticizing the character's behavior
 - b. Scenes, settings, misunderstandings
 - 2. About whole (entire text)
 - a. Identifying and acceptance of value-concept mentioned in text
 - b. Ignoring important points of story
 - c. Missing point of story
 - d. Making minor themes central
 - e. Issues of concern: Topics raised even when not in story
- D. Evaluative Statement or Behavior
 - 1. Changing the focus of the *aggadah*
 - 2. Integrating previously learned material
 - 3. Using traditional terminology
 - 4. Topics generating total involvement
 - 5. Behavior indicating enthusiasm and involvement
 - a. Verbal
 - i. Talking at once
 - ii. Insisting that they must be heard
 - iii. Cross discussion
 - iv. References to discussions at home of topic
 - v. Reading from the text
 - vi. Asking teacher her opinion about her personal life

- b. Non-verbal
 - i. Seating (within circle, with group or not)
 - ii. Percentage of student participation
- 6. Behaviors indicating lack of interest
 - i. Disruptive behaviors
 - ii. Seating
 - iii. Percentage of students participating
- E. Miscellaneous Categories
 - 1. Types of student misinformation
 - a. Jewish law, Jewish history
 - b. General information
 - 2. Students' definitions of Jewish family

Reliability

My coding of the protocols was randomly reviewed by other teachers in the Akiba Academy Judaica department and by Professor Saul Wachs (Graetz College, Philadelphia) to check the accuracy of my assignment of student statements to the coding categories. The correlation between these informal reviews and my coding was high. In one case, disagreement led to a new sub-category. We were having difficulty assigning responses to the category, "providing personal analogies during the interpretation of the aggadic text" (II.A.2.a. above). It occurred to us that the reason we disagreed was that some of the personal analogies were spontaneous, while others were the response to teacher solicitation. This clarification led to new subcategories: II.A.2.a.i.a. (above) for teacher solicited analogies and i.b. for students' spontaneous contributions.

This general agreement made me feel that my coding decisions, based primarily on my reading and rereading of the protocols and my assignment of the statements to the categories, were valid. The coding therefore has a subjective dimension, deriving from my presence in the classroom and my judgment. Most of the student comments were assigned easily to the predetermined categories. Occasionally students' responses fell into more than one category which made the decision difficult. For example, when the students were asked why they thought R. Hiya confessed to his father that he had been reversing his father's requests to his wife (B. *Yevamot*, 63A) the student's answer was:

If I tell the lie to stop a fight and the father believes him, and they find out, he could start fighting all over.

It initially seems that the student is talking about her own family but at the end she addresses the *aggadah*. It is not clear whether this should be coded as a statement **away** from the *aggadah* about the student's behavior in her family or a comment **to** the *aggadah* where the student is using the personal reference to explain the behavior of the characters in the *aggadah*. I felt in this case that it was the second type of response, because, although the answer does start in the first person, the student's major focus seems to be the people in the *aggadah*. (It also could be both. Ed.)

Content

The *aggadot* were taken from the *Babylonian* and *Jerusalem Talmud*, *Bereshit Rabbah*, and *Beit HaMidrash*.²¹

Each of the *aggadot* dealt with events that occurred to a *Talmid Hakham* or to members of his family. The *aggadot* contain events which concretize the value-concepts, as formulated by Max Kadushin.²² *Avodah*, *Avodah Zarah*, *B'rit (Milah)*, *Bikur Holim*, *Bitahon*, *Derekh Erez*, *Emet*, *Gemilat Hesed*, *Gidul Banim*, *Gilui Arayot*, *Halbanat Panim*, *Hasedei Umot Haolam*, *Kabbalat Ol Malkhut Shamayim*, *Kibud Av va'Em*, *Kedushah*, *Kidush Hashem*, *Mishpahah*, *Mitzvah*, *Pikuakh Nefesh*, *Rahamim*, *Sakhar va'Onesh*, *Shalom Bayit*, *Shefikhut Damim*, *Sheker*, *Shimush Talmidei Hakhamim*, *Talmud Torah*, *Tefillah*, *Yirat Hashem*, *Zaddik*, *Zedakah*.

These value-concepts were developed during the Talmudic or Rabbinic period and are the core values of Judaism, in that Judaism today is rooted in Rabbinic Judaism. As the historian Gerson D. Cohen noted:

21 *Talmud Bavli*: *Yevamot* 63A, *Pesachim*, 11B; *Talmud Yerushalmi*: *Kiddushin* 1:1, 15c; *Kiddushin* 1:7, 61B; *Peah* 1:1. *Shabbat* 1:2. *Beit Midrash*: Helek Vov, *Tosefta Avot Zara*. *Bereishit Rabba*: 42B Aleph, 95, p. 1232.

22 For a description of the characteristics of the value-concept, see Theodore Steinberg, *Max Kadushin, Scholar of Rabbinic Judaism: A Study of his Life Work and the Theory of Valuation Thought* (Unpublished Doctoral Dissertation, New York University, 1979), pp. 101–112.

During this period the Jewish people undergoes a metamorphosis so thorough and pervasive as to cast its character in a mold practically unchanged to modern times. This mold, called Rabbinic Judaism, became the abiding legacy of Talmudic civilization to future generations of Jews and Judaically oriented Gentiles.²³

The selection of *aggadic* sources for Rabbinic value-concepts and the choice of seventh grade for this curricular project were determined by assumptions about the nature of children's psychological, cognitive, moral, and religious development, and about the *aggadot* as teaching stories.

Almost all the students in the seventh and eighth grades are in the stages of pre-adolescence or early puberty²⁴ and have moved from the phase of concrete operations to that of formal thinking. They can compare, match and react to experiences independent of personal experience.

Since the students' ability to criticize the social environment realistically and to judge moral conflicts objectively based on the recognition of laws and rules have increased,²⁵ this is a good time to introduce the study of *aggadic* material. The main characters in *aggadic* stories operate in a framework of value-concepts. Students' ability to role-play and to imagine others' feelings, coupled with their growing awareness that individuals operate by rules or standards of right and wrong, enhances their appreciation of behaviors exhibited in the *aggadah*. Growth in children's capacity to identify with and be interested in others enables them to judge situations from a wider perspective. The ability to role-play and to imagine as someone else, nurtures social and moral growth at this stage. It therefore seemed a particularly good time to teach *aggadot*; in role-play the students would be able to empathize actively with the characters in the *aggadot* despite their distance in time.

Kohlberg and Turiel stress that there is no such thing as passive acceptance of morals and values.²⁶ Children must interact with problems

23 Gershon D. Cohen, "The Talmudic Age," in *Great Ages and Ideas of the Jewish People*, ed. Leo W. Schwartz (New York: Random House, 1956), p. 143.

24 Reuven Kohen-Raz, *The Child from 9-13: The Psychology of Preadolescence and Early Puberty* (Chicago and New York: Aldine-Atherton, 1971), p. 211.

25 Ibid., p. 11.

26 Lawrence Kohlberg and Elliot Turiel, "Moral Development and Moral Education,"

in the text or the social situation and reformulate their position. It is the disequilibrium evoked by the "new," in this case, by the *aggadot*, and discussions of them, that move them to a more sophisticated level of development.²⁷

Classical Jewish education has used text study as a means of modeling behavior.²⁸ From the *aggadot*, a selection based on the behavior models of the Rabbis and the ethical dilemmas and conflicts of Rabbinic value-concepts contained therein.

Rabbinic Midrash and Jewish Values

Midrashic literature, in particular, seeks to impart ideas, value-concepts such as *Zedakah*, *Torah Malkut Shamayim*, *Derekh Eretz*, and scores of others.²⁹ These concepts are indeterminate in meaning; they stand for ideas, but not for complete, fully formed ideas.³⁰ Being non-definable, these value concepts are flexible, responding to and expressing different human personalities. The value term conveys an abstract, general idea common to members of the group, constituting a complex meaningful and colorful enough to make of the individuals who employ it a unified recognizable group.³¹ Kadushin feels these terms were not used by the Rabbis (*Tanaim* and *Amoraim*) only; abstract valuational thought was practiced by the entire people.³² Rosenak too, in his discussion of the

in *Psychology and Educational Practice*, ed. C. S. Lesser (Glenview, Ill.: Scott Foresman, 1971), pp. 410-465.

- 27 J. Langer, "Disequilibrium as a Source of Development," in *Trends and Issues in Cognitive Developmental Psychology*, eds. P. Mussen, J. Langer and M. Covington (New York: Holt, Reinhart and Winston, 1969), pp. 22-37.
- 28 Barry Chazan, "Jewish Education and Moral Development," in *Cognitive Development Theory and Moral Development*, ed. P. Munsey (Tallahassee: Religious Education Press, 1980), p. 304.
- 29 Max Kadushin, *The Rabbinic Mind* (New York: The Jewish Theological Seminary of America, 1952), Second Edition. Appendix by Simon Greenberg (New York: Blaisdell, 1965), p. t4.
- 30 Kadushin, op. cit., p. 2.
- 31 Kadushin, op. cit., pp. 2, 3.
- 32 Kadushin, op. cit., p. 37.

commonplaces of Judaism (*Torah, Am Yisrael, Eretz Yisrael, God of Israel, Messianism*) notes that:

The specific content of these commonplaces is ambiguous until it is related to a specific historical, ideological or normative halakhic context. Each tradition, law or story is a description of such a context.³³

If the students are not exposed to texts embodying these value-concepts or commonplaces of Rabbinic Judaism, they will not encounter the concretization, development and relationship of the clusters of value concepts. The valuational terms represent concepts that distinguish Judaism from other groups. The maintenance of this special character is a function of the transmission of the group's valuational terms. Since a unique quality of the value-concept is that it is largely untranslatable,³⁴ I felt it was essential that students study both *aggadic* literature and *halakhah*, the concretization of the *aggadic* concepts.

Early adolescence is also a period of integration of the lessons of childhood and preparation for the next developmental stage.³⁵ I hoped, therefore, that the presentation of basic value-concepts of Rabbinic Judaism at this point would provide for the possibility of students choosing to integrate them into their own value systems.

Based upon theories of cognitive and psychological developmentalists, I assumed that students capable of taking another's perspective, who also study *aggadot*, would have the opportunity to identify with live models of normative Jewish value-concepts. In addition, since the discussions took place at the developmental period of integration of normative values, we would be providing the possibility for internalization of Jewish values.

Although the primary goal was to investigate the students' attitudes toward family, Jewish family life and Jewish values by observing their responses to the material studied, I was aware that one of the curriculum's goals was to facilitate identification with these Rabbinic role models whose lives were guided by normative Jewish value concepts. The

33 Michael Rosenak, *Commandments and Concerns: Jewish Religious Education in Secular Society* (Philadelphia and New York: Jewish Publication Society, 1987), pp. 102, 103.

34 Kohen-Raz, op. cit., pp. 18, 21.

35 James Fowler, *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Faith* (San Francisco: Harper and Row, 1981), pp. 108, 149.

aggadot had been chosen for their potential to serve as hero stories and on the assumption that it would be easier to review students' responses to simple stories with sharply drawn characters.

James Fowler identifies the faith stage of the school-child (6-12) as the "mythic/literal."³⁶ This is the stage when children begin to "employ stories or myths, whether cultural or religious, to express their sense of an ultimate environment."³⁷ At this point they internalize stories, beliefs and observances denoting belonging to the community.

The new emerging capacity of this age is the connection to narrative, story, drama and myth as a way of giving coherence to experience.³⁸ It makes sense to expose the students at this time to biblical narratives and *aggadot* containing these elements, that also engender a sense of belonging. Most seventh graders are in this stage's latter part. If the students have not been exposed to mythic material and religious language until now, they may find difficulty in identifying with the community. The timing is important. Since this is the period of integration of what is learned in childhood, students need integrated Jewish and general world views before engaging their next stage of development.

David Csyani, in *Religious Education*, criticized Ronald Goldman's proposal³⁹ to remove biblical narratives from the primary Christian education program in England for fear that children would remain fixated at the literal level. Csyani says that:

A religious curriculum in tune with the child's inclination towards the dramatic mode should include a judicious selection and adaptation of narratives that are basic to our cultural/religious heritage, namely biblical narratives.⁴⁰

Deprived of the opportunity of "taking on" these stories, the child will develop a sense of belonging to his faith with difficulty. In Judaism, biblical narratives and *aggadot* function to help us concretize the value-concepts of Rabbinic Judaism.

36 Ibid., p. 50.

37 Ibid., p. 149.

38 Ronald Goldman, *Religious Thinking from Childhood to Adolescence* (London and Henley: Routledge and Kegan Paul, 1964).

39 Ibid.

40 David Csyani, "Faith Development and Age Readiness for Bible," in *Religious Education*, 77 (1982), p. 521.

Kadushin has noted that although indeterminate in meaning, "(t)he concept takes on its specific determinate meaning only in a particular situation."⁴¹

As Craig Dykstra points out, part of what it means to be in a religious tradition is to believe that the language of your religion provides an interpretive basis for a meaningful life. If individuals can learn the community's language and patterns of interpretation, they will find their most fundamental needs addressed. Based on these assumptions, Dykstra concludes:

That if a religious community cares at all about helping people to establish a sense of identity that is coherent, meaningful, workable and satisfying, then it must help young people to learn this language and see how it affects the life experiences they really do have. Unless this language is actually used with them and taught to them, and unless they can be helped to find a way to make it their own more or less natural language for describing and understanding their life experiences, there is no way that they can participate increasingly more fully in this community of faith and no way that they can establish a sense of identity that provides the resources for life available through it.⁴²

If one sees the acquisition of this language as essential to his or her ability to identify with the community, it will be necessary to teach this "language" systematically. This could be done by introducing the students to the *Sippurei Hakhamim* at this point in their education. The students will have the opportunity to explore the meanings of the words, concepts, metaphors, images, stories, sayings, law, and letters found in these texts.

I have reviewed the rationale for my choice of the ethnographic method to investigate students' attitudes toward the Jewish family and the value-concepts of Rabbinic Judaism. The coding categories used and an explanation of how they were developed were discussed as well.

41 Max Kadushin, *The Rabbinic Mind* (New York: The Jewish Theological Seminary of America, Second Edition, Appendix by Simon Greenberg, New York: Btatsdell Publishing Company, 1964), pp. 45-47. Specific quote is p. 23.

42 Craig Dykstra, "Youth and Language of Faith," *Religious Education*, 81 (1986).

These categories were determined by my own observations, together with input from researchers of "responses to literature."

In the full implementation of this research methodology, the significance and value of teaching Jewish value-concepts through the use of *aggadah* were demonstrated, as well as the necessity to expose students to this material and the rationale for the introduction of it at this time.

The coding scheme that enabled the analysis of student responses to aggadic texts should be useful to other researchers who wish to study students' responses to a variety of Jewish texts. Although some sub-categories might need to be added for specific genres of literature, my system will help others interested in this line of research. The implications of this scheme have applications far beyond this study.

METHODOLOGY AND METHOD IN THE TEACHING OF TANNAITIC LITERATURE

Pinchas Hayman

In an earlier study,¹ I presented an approach to the teaching of Oral Tradition (OT)² literature which varies from existing educational practice³ in two critical ways. Firstly, it is based on modern academic research in the field,⁴ and secondly, it organizes OT textual study in the primary and secondary levels in a spiral curricular framework, crafted according to defined skills-based teaching strategies. Although this approach to curriculum development is already a matter of course in most general disciplines, it has not yet been utilized, or even entertained seriously, in

1 *Religious Education*, vol. 92 (Winter, 1997), pp. 61–76.

2 OT literature, in its widest sense, includes Mishnah, Tosefta, Beraitot, Midreshei Halakhah, Talmudim, Midreshei Aggadah, Halakhah, and Kabbalah. Certain conventions of Written Tradition are also, strictly speaking, part of OT, such as vocalization, cantillation, text division systems, etc. In this article, however, “OT literature” refers to Tannaitic and Talmudic literature specifically.

3 My conception of existing practice as mentioned here is based on the published curricula of the Israeli Ministry of Education for Government and Government Religious schools, and on classroom observations in secondary school classrooms in the context of ethnographic research throughout the country, in both systems. Additional qualitative research through interview of students and teachers has confirmed the ethnographic findings.

4 Thus, it is “methodological.” For cogent presentation of modern research in the field and its impact on Talmudic study as understood here, see H. Albeck, *Mavo la-Mishnah* (Jerusalem and Tel Aviv, 5734), and *Mavo la-Talmudim* (Tel Aviv, 5735); E. Z. Melamed, *Pirkei Mavo L'Sifrut ha-Talmud* (Jerusalem, 5733); M. Elon, *Ha-Mishpat ha-Ivri* (Jerusalem, 5738) (Part III); and M. S. Feldblum, “Professor A. Weiss: His Method in Talmudic Research and Summary of his Conclusions,” in *Jubilee Volume in Honor of Rabbi Dr. Abraham Weiss* (New York, 1964) (all Hebrew).

OT studies in the schools.⁵ The effect of this delay in the professional development of the discipline is staggering. Despite the disproportionate allocation of learning time and resources to the study of these texts in religious schools,⁶ Bar Lev (1991) has demonstrated that current approaches are still so unsuccessful that educators and students alike deem them counterproductive in the extreme.⁷ OT learning materials published in the last two decades, and presently in use in Jewish schools in the Diaspora and Israel, ignore the implications of modern academic research in OT literature and cognition.⁸ On the whole, they attempt to facilitate OT learning by simple quantitative controls,⁹ or by extensive workbook companions to specific texts.¹⁰ Existing materials, which try to teach method, deal only with "micro" skills: standard expressions in Mishnaic Hebrew and Babylonian Aramaic, simple grammar, syntax

- . 5 See Y. Katz, "On the Teaching of Talmud," *Sinai*, vols. 9 and 10; E. E. Urbach, "The Teaching of Talmud in the Religious School," in *On Judaism and Education* (Jerusalem, 1967); Y. A. Efrati, *Didaktika la-Talmud*, Ministry of Education (Jerusalem, 1978) (all Hebrew).
- . 6 In Israeli yeshiva high schools in the Zionist streams, up to 25 hours per week can be devoted to Talmud study alone, while many religious high schools in Israel and the Diaspora provide approximately 10 weekly hours. Overall, OT literature comprises approximately 40% of the entire Judaica component in these schools. In non-Zionist Orthodox settings in which general studies play a much smaller role, Talmud study can claim 40 or more hours per week!
- . 7 See S. Weiser and M. Bar-Lev, "Hora'at ha-Talmud b'Yeshivah ha-Tichonit: K'Sha'im V'Sikuyim," *Nir Hamidrashia* (1990), and note 5 above.
- . 8 The lack of cognitive method in the current teaching of OT texts has reached such a state that the Israeli Ministry of Education, in one of its recent publications which listed the cognitive processes to be learned from each study discipline, put in writing that from the study of Mishnah and Talmud there are no known cognitive processes to be learned! See S. Amiad, *Mikkud ha-Limidah*, Ministry of Education, 1995.
- . 9 In the study of Mishnah, for instance, most schools following the government curriculum have adopted the Becker series for early study of Mishnah. This series simply presents the selected *mishnayot* according to the curriculum without any methodological guidance of any kind. See n. 10.
- 10 The most sophisticated workbooks to date: Y. Efrati's *Yagata u'Matzata*, still leave the pupil without a fixed approach to the study of the material in question. A. Efrati's *Talmud l'Talmid*, Ministry of Education (1978, 1985), went much further in suggesting methodology for Mishnah study in schools, but it is unfortunately not in use in virtually any system today. Efrati's work, though seminal, dealt only with the study of Talmudic selections through separation of layers. Here, the study of Talmud is put into the larger context of the study of OT as a whole.

and the like. True, these aspects of study are certainly important to the pupil, and should be regularly and consistently applied. However, students also require training in “macro” issues of method (which are the stuff of modern academic research), including the overall organizational systems of OT literature and its components,¹¹ the relationship between the various sources and books,¹² and the dynamic processes behind OT literary development.¹³ Without these “macro” skills, the student is likely to feel abandoned, adrift in a sea of disjointed data without the essential tools to process and master them. Yet worse, the student may feel unable to “connect” effectively to the field, and may become detached from the topic and its basis in thought and values.¹⁴ In this article, I propose an alternative curricular framework: a methodological, skills-based study of Tannaitic materials.¹⁵

Current practice in both Diaspora and Israeli Jewish schools divides OT study into two stages: study of Mishnah (generally commencing in the third or fourth primary grade), and study of Talmud (generally commencing in the fourth to sixth primary grade), with the first taken primarily as preparatory for the second.¹⁶ The intervening stages of literary

- 11 In this category, one would include hermeneutic and topical frameworks for early oral traditions, and redaction of early traditions into topical or associative mnemonic codices. See, for example, Albeck and Melamed, *op. cit.*
- 12 Including the relationship between Mishnah and Tosefta, the Mishnah and Tannaitic literature as a whole, Tannaitic literature as a whole and the Talmudim, and the relationship between the Babylonian Talmud and the Talmud Yerushalmi. The first two are dealt with here, and the latter two in the coming work.
- 13 Here, we refer to the understanding of Rabbinical jurisprudence as a response to changing circumstances and conditions, whether in the form of normative legislation as reflected in the historical layers of Mishnah, for example, or as special enactments known, for example, as *Tikkun ha-'Olam* or *Darcke'i Shalom*. See P. Hayman, “Jewish Identity: The Three Faces of Eve,” in *Making a Difference: Jewish Identity and Education*, eds. D. Zisewine and D. Schers (Tel Aviv, 1997), pp. 133–147.
- 14 See P. Hayman, “Implications of Academic Approaches to the Study of the Babylonian Talmud for the Beliefs and Religious Attitudes of the Student,” in *Abiding Challenges, Research Perspectives on Jewish Education: Studies in Memory of Mordechai Bar-Lev*, eds. Y. Rich and M. Rosenak (Tel Aviv, 1999), pp. 375–400.
- 15 The Mishnah of Rabbi Yehudah Hanasi, the Tosefta, the seven extant *Medreshei Halakhah*, and the *beraitot* in the Babylonian Talmud and the Talmud Yerushalmi. Aggadic Tannaitic material will be treated elsewhere.
- 16 In Israel, the published curricula of the Ministry of Education call for the study of Mishnah in the third to fifth grades, with commencement of Talmud study for boys

development¹⁷ are untreated. As presented in my earlier article, present practice is roughly akin to teaching calculus immediately after simple arithmetic. I propose a new conception: OT sources should be organized into four literary levels, from which derive four curricular "stations." Each learning station represents a defined level of sophistication in the learning of OT material, and provides for review of previous stations and integration of acquired cognitive skills. Together, the four stations constitute a totally integrated spiral curriculum. However, these stations are also designed to allow for presentation as independent modular units, so that students with less motivation or skill can learn OT sources without being taxed beyond an appropriate level,¹⁸ while more highly motivated or skilled students can proceed apace. At any given level of learning, however, stress is placed on achievement of independent learning capability at that level of sophistication. This new OT didactic is ideal for modern heterogeneous classrooms, enabling the teacher to concentrate on demonstration of learning skills and example sources, followed by supervision of guided individual, cooperative, or group studies on a variety of levels. In addition, this new approach allows the autodidact to achieve fluency in learning without inordinate dependence on external referents, and is thus ideal for computerized or long-distance learning.

in the fourth grade. Talmud study for girls is beginning to appear in selected schools, though is as of yet not a part of formal curricular requirements. See the existing curricula as published by the Ministry: for the Government schools, 5732, and for Government Religious schools, 5747. After commencement of the study of Talmud, Mishnah ceases to be an independent curricular topic in the vast majority of schools, as if it has no existence outside the Talmudim.

- 17 Parallel Tannaitic literature, and Amoraic literature, the two pillars of the Talmudic apparatus.
- 18 For instance, students finding inordinate difficulty with the Aramaic language can still move on beyond Mishnah to the study of the Amoraic literature (after separation from the later, Aramaic levels of the Talmud), whether as a supplement to Tannaitic sources or as independent legislation. Amoraic sources are overwhelmingly presented in Hebrew within the Talmudic corpus, and they can be easily excerpted for this purpose.

The first two learning stations deal with the study of Tannaitic texts, and the latter two with the study of Talmudic texts:¹⁹

- Station 1: Mishnah Texts
- Station 2: Parallel Tannaitic Sources²⁰
- Station 3: Amoraic Sources and *Sugyot* (Units)
- Station 4: "Stammaic" Sources and *Sugyot*

Each learning station subdivides into methodological "phases," which present the various learning skills needed in the station, and each phase into "levels" of complexity in the specific skill. Each phase consists of initial sources which demonstrate the literary phenomena or learning skill to be mastered, followed by transfer of the student into "unseen" sources in the successive levels of the phase, presented according to degrees of difficulty and complexity.²¹ In this article, I will summarize the goals and skills of the first two stations. The latter two stations will be treated in a separate work.²²

Station 1 – Mishnah Texts

The objective of the first station is to train the pupil for independent study of the Mishnah, and is comprised of three phases. The first phase of this station deals with the relationship between WT and OT. Halakhic Tannaitic materials have come down to us in two distinct literary forms: Midreshei Halakhah present the Halakhic Tannaitic material in the form of interpretations of the verses of the written tradition (WT),²³ while

19 See my articles in *Religious Education* and *Abiding Challenges*, op. cit., for description of the methodological characteristics of these four stations. Here, I will describe the didactic applications for Tannaitic texts alone.

20 See note 15 above.

21 As of this writing, hundreds of OT sources are being sorted and catalogued according to the "stations," "phases" and "levels" described here.

22 Additional studies in this series will also deal with the didactics of integrated WT and OT study, Aggadic material, and of normative Halakhic practice.

23 The Midreshei Halakhah known today derive from two schola: Rabbi Yishmael b. Elisha and Rabbi Akiba b. Yosef, both of the Yabneh period. The two schola systematically applied homiletic methods handed down from previous scholars, differing extensively in homiletic approach and juristic conclusions. See the introduction to the doctoral dissertation of Zvi Arie Yehuda, *The Two Mekhilot on the Hebrew*

the Mishnah and Tosefta are legal traditions organized topically.²⁴ In either case, however, Tannaitic texts complement the written Torah conceptually and legally, and therefore the first step in the study of OT texts is the skills-based study of WT itself. This matter will be treated extensively elsewhere,²⁵ but suffice it to say at this point that study of WT which properly prepares the pupil to understand OT should include:

- separation of *peshat* and *derash*,²⁶
- identifying the boundaries of the data included in a given verse by asking accurate and pointed questions,
- recognition of text division systems and their significance,²⁷
- fundamentals of the *Masorah Gedolah* and *Masorah Ketanah*,
- cantillation marks and their importance for proper reading, punctuation, and interpretation of the text,

Slave (1974). The extant Halakhic Midrashim are: on Exodus, *Mekhilta of Rabbi Yishmael*, *Mekhilta of Rabbi Shimon bar Yochai*, on Leviticus, *Torat Kohanim* (also referred to as *Sifra d'Bei Rav*), on Numbers, *Sifrei Bamidbar* and *Sifrei Zuta*, and on Deuteronomy, *Sifrei Debarim* and *Medrash ha-Tannaim*. Modern research suggests the existence of other midrashim and even other schola, but the research is as yet too theoretical and incomplete to have practical didactic relevance.

- 24 The exact relationship between the Mishnah and Tosefta is a matter of debate. Traditionally, the Tosefta is seen as an expansion and interpretation of the Mishnah, based on the Talmudic sugyah in Tractate Ta'anit, page 21a. However, the data reflect much more variety in the relationship, and some scholars even argue that the Tosefta predates the Mishnah. The academic literature on this topic is extensive, but see Melamed, *op. cit.* for a reasonable synopsis. Here, since our concern is didactic, not academic, we will present an approach allowing the pupil to discover and consider the data for him/herself. The balance of extant Tannaitic material is represented in the "betraitot," brief Talmudic quotations of earlier Tannaitic sources no longer extant, and may either be midrashic or topical in form.
- 25 See the recent anthology of M. Ahrend and S. Feuerstein, *Biblical Studies and Teaching*, Bar-Ilan University (1997) (Hebrew).
- 26 "Simple" and "homiletic" meanings: the student learns to distinguish what a text is saying from what those who use the text are saying, thereby defining boundaries between the WT and its processing in OT.
- 27 There are four known division systems for the Torah text. Chapter divisions and verse numbering are 13th century Christian divisions, while paragraph divisions ("*petuha*" and "*setuma*") and weekly public readings divisions ("*sedarim*" in Israel and "*parashiyot shavua*" in Babylonia) are Jewish. The various division systems reflect the philosophies and interpretive traditions of their sponsors.

- fundamentals of biblical canonization,²⁸ and
- fundamentals of biblical narrative and poetry.²⁹

These skills were of importance in the Tannaitic approach to WT, and are of equal importance in empowering the student to accurate and independent textual study of Tannaitic texts. After this preparation in WT texts, the student is ready to understand how the Mishnah functions as the halakhic companion to WT. The pupil learns to appreciate this relationship between OT and WT through study of verses of the Torah which deal with halakhic issues treated in the Mishnah, clarifying the informational boundaries of each literature. Does the verse provide enough information on its own to establish practical halakhic guidelines? Since verses never do, the student is trained to ask questions on the verse in order to realize its informational boundaries, and delineate those areas in which further information is needed.³⁰ Subsequently, the student examines Mishnaic selections which provide this "further information," training the pupil to see Mishnah as the companion of WT. In some cases, Mishnaic selections represent OT as ancient and of Torah authority, while in other cases the Mishnaic selections represent various forms of subsequent rabbinical interpretations and/or legislation.³¹ In

28 See S. Z. Leiman, *The Canonization of Hebrew Scripture* (Hamden, Conn., 1976).

29 See R. Alter, *The Art of Biblical Narrative* (New York, 1981) and his subsequent *The Art of Biblical Poetry* (New York, 1987).

30 Examples abound. The admonition to avoid boiling a kid in its mother's milk is presented three times in the Torah, yet there is virtually no information exactly what is prohibited by this admonition. Does the Scripture forbid only a "kid" in its own mother's milk, a "kid" in any mother's milk, any animal in its mother's milk, any animal in any mother's milk, etc. It is further unclear why the issue appears in its context, and why the admonition is brought three times. Similarly limited data are presented on hundreds of biblical precepts discussed in the OT.

31 OT includes both oral traditions handed down from Sinai, and Rabbinical hermeneutics and legislation. Halakhic hermeneutics include "*midrash yotzer*," or "formative homiletics," in which the homiletics are actually deriving a law or legal principle from the homiletic process (also referred to as "*d'rash kadam le-halakhah*"), and "*midrash m'kayem*," or "supportive homiletics," in which the homiletic process is providing scriptural allusions as supports for existing or independent legislation (also referred to as "*halakhah kadmah le-d'rash*"). Legislation may include "*takkanot*," or special enactments for social, communal or economic purposes, and "*gezerot*," or general enactments to prevent possible transgression of Torah laws.

any event, the OT sources reflect interpretation and implementation of WT. This first phase subdivides into three levels:

1. Mishnayot (plural of Mishnah) which quote verses as antecedents: In such texts, the student concentrates on comparison of the literal meaning of the quoted verse to the legislative "use" of the verse in the mishnayot. The relationship between the literal meaning and the legislative use of the verse is basically one of three types. Either the OT has adopted the literal meaning of the verse as basis for legislation, or it has interpreted it in discernible fashion and created legislation from the verse, or the OT has begun its discussion with an halakhic imperative which is not derived from the verse itself. In the latter case, the verse is utilized only as a support for an existing law. Attention to these points defines the WT-OT relationship.³²
2. Mishnayot which deal with halakhic information without quotation of relevant verses as antecedents: In such texts, the student relates the mishnayot to the informational boundaries of the verse, categorizing the halakhic data according to the questions arising from preliminary study of the verse.³³
3. Mishnayot in which the halakhic information provided does not relate to specific verses, or which is not represented at all in WT: In these mishnayot, care must be taken to delineate the legislative context for the mishnayot in lieu of WT antecedents.³⁴

In the second phase of the first station, the student moves from the study of OT as a companion to WT, to the study of OT as an independent literature. Academic method asserts that understanding the literary history of Mishnah is a prerequisite for the understanding of Mishnah content.³⁵ One of the main instruments in the study of mishnaic literary history is the examination of the topical, associative or stylistic codices in Mishnah. Although the Mishnah is popularly seen as a topical halakhic code, it is also (primarily?) an anthology of earlier Tannaitic codices organized by a variety of devices, styles and methods. Codices may be

32 See, for example, tractate Berakhot, chap. 1, Mishnah 3. The verse is used as a support for the legal dispute between Beit Shammai and Beit Hillel.

33 See, for example, tractate Hullin, chap. 8.

34 For example, tractate Megillah, which discusses observance developed after the Torah period, of course.

35 See Feldblum, *op. cit.*

topical, organizing an array of sources and opinions on a given subject.³⁶ Codices may be entirely associative or stylistic, organizing material which shares a common author, or location of composition,³⁷ or merely a common word or literary formula.³⁸ Students with experience only in Western literature generally see these codices as odd, a-contextual, even bothersome, since they conform to no literary format familiar to them. Many ill-trained teachers of Mishnah skip associative and stylistic codices entirely, considering them irrelevant to the subject matter at hand. Others may actually devote entire lessons to futile attempts to discover a topical connection between elements of an associative series, or between the series and the topical context! However, the initial goal in studying codices is not content-oriented, but gestalt oriented. The pupil must develop the scanning skill that facilitates organization of the Mishnah text into its original learning units. When presented with a chapter or section of Mishnah, the pupil first checks for groups of mishnayot which are distinct from the overall context, either due to their content or their form. Once the connecting devices which bind the unusual mishnayot together are identified, the student can proceed to understanding the relationship between the various series of mishnayot which, once edited together, constitute the whole text studied today. Context is presented as a pre-determinate of content, and the text is studied in a manner consistent with its initial composition. Once the Mishnah is seen in this way, it is studied as a reader in OT sources, not only as a legal code, and the student can understand how oral traditions are formed, distributed and preserved. This approach, by teaching texts as the repositories of oral materials older than the text itself, sets the stage for study of parallel Tannaitic sources in the second station of the curriculum.

Four levels are apparent in this second phase:

1. Codices of mishnayot organized solely by topic:
For instance, all the special rabbinical legislation for the promotion of social order may be grouped together, even though the various laws deal with different halakhic issues. Instead of "filing" the individual mishnayot according to their various issues in separate

36 Such as the codex dealing with acquisitions in Kiddushin 1:1-6.

37 Such as the codex of special enactments of Rabban Yochanan ben Zakkai in Rosh Hashanah 4:1-4.

38 Such as the codex in Kiddushin 1:6-10, or in the first chapter of Megillah.

topical tractates, the Mishnah presents them together, grouped by an overall, mnemonic binder, e.g., “enactments for social order.”³⁹ The whole group is then “filed” in the Mishnah tractate and chapter relevant to the first element of the group. The balance of the group is thus “de-contextualized” from a topical perspective, but maintained in its original literary framework.

2. Codices of mishnayot organized solely by the name of the sage: For instance, a group of mishnayot on various topics all taught by a given scholar may be grouped together for no reason other than the mnemonic convenience of the common author.⁴⁰ The group is “filed” in the tractate location which matches the topic of the first element of the group, as above.
3. Codices of mishnayot organized solely by linguistic or stylistic mnemonic device: For instance, a group of mishnayot all beginning or ending with the same word or phrase may be taught together despite their disparate topics.⁴¹ The group will appear in the Mishnah location relevant to the first element in the group, as above.
4. Complex collections of mishnayot, in which more than one of the above or other codex devices are present: This may include codices which are attached one to the other, or in which both a topic and an associative device are active.⁴²

The third phase of the first station adds further sophistication to the study of Mishnah. If in the first phase Mishnah is studied as a companion to WT, and if in the second phase Mishnah becomes an independent literature, the third phase presents the Mishnah as a dynamic, evolving legal system. Mishnayot are often historically layered, and the stratification generally reflects stages of halakhic development in response to changes in circumstances or social needs.⁴³ Although generally in chronological

39 Tractate Gittin, chap. 4, mishnayot 2–5.

40 For example, tractate Rosh Hashanah, chap. 4, mishnayot 1–4.

41 For example, tractate Kiddushin, chap. 1, mishnayot 6–10.

42 For example, the first chapter of Kiddushin has a topical codex in mishnayot 1–6, and a codex by key word in mishnayot 6–10. Mishnah 6, which joins the two codices, belongs to both groups.

43 For example, the first mishnah in Gittin, in which the enactment demanding the testimony of the delivery agent of the divorce is expanded to include territories close to Israel during the period of Yavneh.

order, textual strata can also appear to be non-chronological until the relationship between the strata is clarified.⁴⁴ For students of Mishnah, stratification is of cardinal importance in perception of the dynamic potential of Jewish law and legislation. In most cases, the individual layers will represent the products of a dynamic legal and social process not reflected in the words of the Mishnah itself. By studying the layers and analyzing the movement from one layer to the other, mishnaic product is seen as the result of legal process, and the student can begin to study rabbinical thought and jurisprudence.

To aid comprehension, the generations of Tannaitic sages are outlined to the pupil, including biographical sketches on the main teachers in each generation. A variety of mishnayot are presented: some entirely anonymous, some with one or more layer. Generally, named layers appear after the earlier anonymous layer. Operative questions include the following: What is the contribution of each named layer to the anonymous layer? Is the named opinion a clarification of the anonymous opinion, an example of it, or a different opinion altogether? Is the relationship of the layers that of majority–minority opinions, or that of historical layering? What circumstances have changed from period to period that required the addition of the new layers?⁴⁵ The levels of this phase are as follows:

1. Wholly anonymous mishnayot,⁴⁶
2. Mishnayot with an anonymous layer followed by one named opinion, in which the relationship appears to be that of majority–minority opinions within one historical layer, without historical stratification,⁴⁷
3. Mishnayot with an anonymous layer followed by one, two or three named opinions, in which the named opinions reflect historical strata in which the halakhah is being adapted to new sets of circumstances.⁴⁸

44 Strata may be presented in normal generational order, (1, 2, 3) or in generational order with a later interpretive remark inserted parenthetically (1, 3, 2), etc. For an excellent example of the latter, see the first Mishnah of tractate Kiddushin, which is arranged as 1, 2, 3, 1.

45 See E. Berkowitz, "Not in Heaven," *Ktav*, vol. 19 (1983) for a clear presentation of the philosophical implications of this approach.

46 For example, see tractate Shabbat, chap. 1, Mishnah 1.

47 For example, see tractate Shabbat, chap. 2, Mishnah 4.

48 For example, see tractate Shabbat, chap. 2, Mishnah 1, or Mishnah 2.

The study of Mishnah according to the three phases described above may constitute a curriculum unto itself, in which the specific mishnaic material studied is selected entirely according to the skills being presented. Alternatively, the three phases can constitute a skills unit added on to a standard topical Mishnah curriculum. In either case, skills in Mishnah study are most relevant to a school culture in which independent study of OT texts by pupils is an educational objective. For other school cultures, in which study of selected mishnayot has chiefly experiential or simple informational purposes, there is obviously less need for methodological detail.

For many parents, teachers and school administrators, the decisive question is that of the "efficiency ratio" of text learned per lesson of textual study. That is, what is the "yield" of the text learning hour? Clearly an "upwardly-mobile yield curve" is desirable as long as a pleasant learning atmosphere and reasonable depth of textual understanding are not affected. How can this upward curve be created in Mishnah study? Two techniques, ignored by the vast majority of Jewish schools today (due to their absence in general educational technique), are most appropriate for Mishnah: learning with cantillation,⁴⁹ and learning by heart.⁵⁰ Each deserves a few lines.

In Jewish communities worldwide, biblical texts are learned with cantillation in accordance with the Massoretic marks and local melodic customs,⁵¹ in preparation of Jewish youth for Bar or Bat Mitzvah ceremonies. However, discovery of cantillation marks on OT manuscripts

49 "Learning with cantillation" does not refer to singing mishnayot according to popular tunes, as has been adopted in certain circles. This approach is counter-productive, because it further individualizes the learning units, instead of binding them together by a common method. "Cantillation" refers to a systematic approach to intoning the text which can be methodically acquired by pupils and utilized equally well on all Mishnah texts. Various ethnic groups among the Jewish people developed fixed cantillation systems for Mishnah.

50 Learning by heart was not only the necessary approach to publication in the absence of the printing press! Learning by heart meant that the text lives only in, and through, the one who knows it. Those who know the text are the authorities regarding the text, they "own" the text, and they may operate, interpret, and even legislate from the text.

51 "Melodic customs" refers to the variant musical renditions of the fixed cantillation system. Virtually every ethnic grouping of the traditional Jewish world has its own melodic rendition of the cantillation "marks" for scriptural readings.

makes it evident that the intoning of Mishnah is much more than a "shtetl schoolhouse" method. Tannaitic scholars apparently intoned their teachings, and often formulated their remarks in codices (as discussed above) to aid the mnemonic process. I am not suggesting the use of the biblical cantillation systems for OT study, but rather "free" cantillation of Mishnah in which the melody has a pattern that can itself be learned and applied independently by pupils. Such an intoning pattern should differentiate statement from question, fundamental from derived opinions, etc. The pupil becomes the carrier and, therefore, the tradent of the OT by the very recitation and oral mastery of the intoned texts. Learning of mishnayot with cantillation is performed initially in a fashion similar to that utilized in audio-lingual applications of foreign-language instruction, then reviewed with an audio recording, not a printed book. This method allows the instructor to include facial and hand gestures as part of the Mishnah transmission, and has the side benefit of deepening the personal bond between teacher and student.

Learning by heart has virtually disappeared from Western education, being identified with authoritarian and impersonal instructional systems.⁵² However, Mishnah was intended to be memorized: students learned mishnayot as part of their personal relationship with their master, and repeated a given source tens, if not hundreds of times before considering themselves as having learned it.⁵³ A teacher's exact language was a genuine part of classical learning, even when the distinct expression or vocabulary utilized by the scholar had no impact on the halakhah under discussion.⁵⁴ Memorization allows for continual study of the material, without regard for available texts or learning aids. Internalization of the material through memorization also tends to give the student "ownership" over the material, and even endears the material to the student. In one preliminary experiment conducted by this author in an average Israeli religious primary school, three out of four groups of fourth grade pupils were randomly selected, and presented with a program based on the

52 Deprecation of memorization began early in the humanistic revolution in Western educational research. Western society, as a culture of written documents, has little or no need for memorization. Judaism, as a fundamentally Eastern society, and as a society built on sacred texts, sees learning and knowing – not only knowing how to know – as an absolute value. Thus, the role of memorization in Mishnah learning.

53 See Hagigah 9b, for example.

54 See, for example, Mishnah Eduyot, chap. 1, Mishnah 3.

above techniques, without alteration of the quantity of hours devoted to the learning of Mishnah. The teachers, all female, had never learned Mishnah systematically, and were trained and instructed to put aside all printed texts, to sing the Mishnah, and to repeat each section until most students could recite it by heart. After only two weeks of such study, it was found that the experimental classes had accomplished nearly three times the quantity of material as the control group, and the pupils and teachers registered significant upgrading of their enjoyment of the topic.⁵⁵ Yet more intriguing was the residual impact discovered among siblings and parents of the experimental groups. Students in the experimental groups began teaching the mishnayot they had learned to their families, with the melody and gestures they had learned in school!

Station 2 – Parallel Tannaitic Sources

The objective of the second station is to train the pupil to compare and contrast the Mishnah with the wider range of extant Tannaitic sources.⁵⁶ Within the totality of Tannaitic literature, the Mishnah is retrospectively considered *primus inter pares*⁵⁷ and, as such, Mishnah has become the sole focus of prevalent pre-Talmudic study. However, the proposed didactic stresses comparative study of the Mishnah and other Tannaitic

55 This experiment was conducted in the 1995–96 school year, in primary classes in the “Ariel” Religious Government school in Ra’anana, Israel. Three fourth grade classes participated in the experiment. During classroom observations, it was noted that after implementation of the “new” system, students pressed their teachers for more Mishnah hours, even at the expense of previously preferred topics, such as mathematics or music.

56 See above, notes 15, 23 and 24.

57 This perception is chiefly due to the Babylonian Talmud, in which the Mishnah often served as the basis for the discussions in the Amoraic academies. Apparently, this was due to the fact that Rav (Rabbi Abba) founded his yeshivah in Sura on the basis of the Mishnah of Rabbi Yehudah Hanasi, his teacher. The Talmud Yerushalmi has a different approach, often basing its discussions on Tosefta sources, bringing the Mishnah as a *beraita*! In any event, the main issue is the differentiation between oral traditions and their literary redaction. Our goal is that the students should see the sum total of Tannaitic literary output as a representation of the developing oral traditions, regardless which source opens the discussion.

sources before any study of Talmud. This intermediate stage yields rich dividends in our spiral conception of OT learning:

- The Mishnah learned in the first station is now set in a wider context, as the pupil begins to encounter other Tannaitic statements that impact directly on the content and form of materials familiar to him/her.⁵⁸
- The distinction between texts and oral traditions is sharpened, since the student sees how given oral traditions appear in different texts in slightly but significantly different ways.⁵⁹
- Study of parallel sources demands fuller historical background, which reinforces the interdisciplinary approach to the Mishnah text.⁶⁰
- Study of parallel sources exposes the student to linguistic variety, since the various sources may utilize variant dialects or terminology for the same idea or oral tradition. This exposure helps the student to develop flexibility of comprehension, as he/she learns to see the same concept in various forms.⁶¹
- The comparison and contrasting of various Tannaitic sources prepares the pupil for study of the literature of the Amoraim in the third station of the curriculum, since a significant component of the Amoraic enterprise was parallel analysis of Tannaitic sources.⁶²

58 For instance, comparison of the first Mishnah of Kiddushin with its counterpart in the Tosefta clarifies that Rabbi Yehudah Hanasi deliberately focused on *kiddushei kesef*, although the extant traditions explained thoroughly all three methods for engagement. Similarly, study of the last Mishnah of Gittin is enriched by the study of the beraita in the Talmud which expounds our understanding of the argument between Beit Shammai and Beit Hillel on justified grounds for divorce. Examples abound.

59 The student is made aware that oral traditions may appear in several different texts in different ways, while still being the same oral traditions. Thus, it is necessary to collect all representations of the oral traditions on the subject under discussion in order to receive a complete view of the topic.

60 Often, in parallel texts, one will display different traditions, or additional layers of discussion, thus broadening the need for historical knowledge and detail.

61 In this manner, the student becomes less dogmatic, and less inclined to utilize relatively insignificant details of text to justify outlandish interpretations. The overall sweep of the sources provides a clearer context for understanding of each source.

62 In most Amoraic sugyot, the basis of discussion is comparison and contrast of Tannaitic materials. When the student has him/herself dealt with this process, relating to Amoraic process is natural.

In this station, the phases are more functional than methodological, since they all consist of similar skills of comparison and contrast. However, the student learns to differentiate the phases from each other by the various types of parallels in the extant Tannaitic literature. In all of the “compare and contrast” operations described below, similar critical questions may be asked. What are the exact points of topical and/or stylistic similarity and difference between the sources? Do the same Tannaim appear in the various parallel texts? Do the Tannaim seem to be saying the same thing in different texts varying one from the other only in style, terminology, etc., or are their very opinions reported differently by the various sources?

In the first phase, students compare and contrast specific mishnayot learned in the first station, with parallel sources from the Tosefta. The pupil learns how to find Tosefta parallels to the Mishnah by tractate and chapter. (Usually, parallels are within a chapter of each other in the two texts.) While parallel sources in Mishnah and Tosefta often quote the same scholars on similar topics, the materials are presented in variant readings that often affect their meaning. Three types of relationships between the Mishnah and Tosefta are apparent:

1. The Tosefta can present the sources of the discussion and/or opinions in the Mishnah.⁶³
2. The Tosefta can present commentary on or interpretation of the discussion and/or opinions in the Mishnah.⁶⁴
3. The Tosefta can present material parallel to but different from the Mishnah.⁶⁵

In the second phase of the station, comparative study skills are utilized for Mishnah and *beraita*.⁶⁶ The pupil learns that in a discussion of a

63 In this case, the Mishnah is summarizing a Tannaitic discussion without presentation of the variety of opinions on the topic, in accordance with the view that the Tosefta in our possession today predates the Mishnah.

64 In this case, the Tosefta is expanding on a topic, using the Mishnah text as its point of departure, in accordance with the prevalent view of Tosefta as following the Mishnah.

65 In this case, the Mishnah and Tosefta are likely to be parallel reworkings of a common source which predates them both.

66 “*Beraita*” refers to the quotations of Tannaitic material in the Talmudim which, having been excerpted from their full codices, have not been transmitted in their original complete contexts. See note 15, above.

given Mishnah in the Babylonian Talmud, or in the Talmud Yerushalmi, beraitot which are relevant to the understanding of the Mishnah are often presented. These beraitot are marked and presented by technical introductory words,⁶⁷ and are also identified by their Hebrew language composition, and by the scholars appearing in various strata within the beraita. Beraitot are derived from extinct Tannaitic codices, and may be complete units⁶⁸ or partial phrases.⁶⁹ They can be sources of the Mishnah, commentary on the Mishnah, or parallel to the Mishnah, as with the Tosefta above. The beraitot, once excerpted from the Talmudic discussion, are then compared directly with the Mishnah under discussion, as above in the case of Tosefta. Mishnah-beraita analysis differs from Mishnah-Tosefta analysis, however, in that the relevance of a given beraita to the Mishnah under discussion is often ambiguous or forced, and understood only in light of the Talmudic discussion itself.⁷⁰ These characteristics form the basis of the levels of the second phase in this station.⁷¹

67 Such as *תנא, תנו רבנן, תנא, תנו רבנן* in the case of regular quotation of a beraita, or such as *רמי, רמינהו, איחיביה, מיתיבי* etc., in the case of quotation for the purpose of raising a question or contradiction.

68 In such cases, the beraita in question is a complete quotation, and it is comprehensible on its own without the context of the Talmudic discussion in which it is presented.

69 In such cases, the beraita is merely a word or phrase, and it is incomprehensible without the context of the discussion in which it is presented, thus somewhat limiting the ability of the student to approach the beraita on the basis of independent analysis.

70 The scholars bringing the beraita were fluent in the various Tannaitic sources, and the assumption of such fluency enables a "shorthand" reference as part of the Talmudic discussion. As the beraita codices are extinct today, we are limited to the context of the quotation for comprehension of the beraita, although this limitation prevents us from independent analysis of its use in the discussion in the Talmud. Sometimes, the forced nature of beraita analysis is due to the fact that the quotation is brought by the *Stama d'Talmuda*, which may at times be more concerned with its own trail of analysis than with the simple meaning of the source. The source may actually be utilized for a purpose other than its own simple meaning, even if out of context. This phenomenon will be discussed at length in our next work.

71 First, full-context beraitot are presented, as with the Tosefta, and only afterwards are partial-context beraitot presented, together with the mishnayot or other Tannaitic antecedent on which they depend for context. Gradually, the student develops the ability to distinguish between the various shades of usage of beraitot by the *sugyah*.

In the third and last phase (generally only appropriate for the latter semester of the sixth primary grade due to the unique qualities and complexities of the Midreshei Halakhah), Mishnah and Midreshei Halakhah are compared. On a given Mishnah, relevant verses of the Torah are identified as in the first phase of the first station above. The Midreshei Halakhah⁷² on the verses are then consulted in order of chapter and verse of the Torah.⁷³ Since the various Midreshei Halakhah are from Tannaitic schools of biblical interpretation which differ radically from each other in legal thought and practice,⁷⁴ one of the critical questions of this phase will be: according to which school are the legal opinions presented in the Mishnah?⁷⁵ Even when the Mishnah and Midrash Halakhah are seen to be in fundamental legal agreement, there are a number of critical issues to be explored by the student:

1. Does the legal opinion in the Mishnah flow from the interpretation of the verse as reflected in the midrash, or does the midrash seem to be providing a textual support for an accepted legal decision?⁷⁶
2. If the legal opinion of the mishnah does flow from the interpretation of the verse, what interpretive techniques are being utilized by the

72 See above, note 23.

73 Unfortunately, Midreshei Halakhah are virtually incomprehensible for most students, due to their unique style and format. Acquisition of comparative literary skills such as those described in this work would be greatly simplified, of course, by a synoptic learning text of all parallel Tannaitic sources surrounding the Mishnah, accompanied with appropriate commentary and notes. Such a text, entitled *Torat ha-Tannaim ha-Sheleimah*, is now under development by this author.

74 Those of Rabbis Akiba and Ishmael, who received their approaches from their teachers, Nachum "Ish Gam Zu" and Nehunya "ben Hakaneh," respectively. For a succinct definition of these two variant approaches, see the commentary of Rashi on Talmud, tractate Sukkah 50b.

75 For a variety of historical and scholarly reasons, our Mishnah is virtually always parallel to the interpretive approach of Akiba. The discovery of this tendency is crucial for the mastery of parallel Mishnah-Midrash sources by the pupil.

76 Formulative or supportive midrash, see note 31, above. Differentiation between the two midrashic forms is critical for the proper development of the student's thinking process, and for the student's self-confidence in learning. The attempt to understand supportive midrashim as formulative, a common practice in some settings, is enough to convey to the average pupil that the system is virtually incomprehensible.

Midrash?⁷⁷ Do these techniques reflect the simple meaning of the verse (*peshat*) as learned in the first phase of the first station above?

Two additional benefits are realized through the three phases of this comparative study: Firstly, since the student receives a broader perspective on Tannaitic literature and a more complete picture of the background of the Mishnah itself, the student may now ask questions pertaining to the editorial approach of the Mishnah author(s). Why were given topics, opinions, examples or applications included or excluded from the Mishnah? Does such inclusion or exclusion reflect conscious editing, or does the Mishnah simply reflect the traditions of a certain Tannaitic school? Secondly, the student is challenged to suggest ways to resolve difficulties in the comparison of the sources. For example, contradictions between sources may be resolved by the suggestion that the different sources are dealing with varying circumstances, or that the varying sources are using different terms for the same idea, or even that the varying sources are really interpreting, not contradicting, one another. Training the pupil to compare and contrast sources in order to identify such areas of potential compatibility, or even to discover that specific sources are in irreconcilable conflict with each other, pre-disposes the pupil to the foundations of Talmudic analysis, which will be the topic of our next study.

77 Different hermeneutic principles, called "*middot*," characterize the different schools, such as the thirteen principles of R. Ishmael. These principles developed over time, some already are reflected in the Torah, while others appear to be quite late. See S. Lieberman, *Hellenism in Jewish Palestine* (New York, 1962), pp. 47ff.

On Teaching the Meaning of Life

David Resnick

In this essay I begin by explicating an *aggadah*, the tale of R. Elazer ben Durdaya (Avodah Zarah 17a). Then I reflect on the circumstances in which I have taught the tale and on my educational goals. The tale occurs just once in Rabbinic literature. It has been analyzed for its monotheistic challenge to pagan myths (Kushelevsky, 5756); for its acts of penitence (Ber, 1981); and as an instance of prostitution tales (Bar-Ilan, 1998). I relate to the tale as religio-didactic, as presenting a vision of reality and enlisting its hearers to align themselves with that reality.

The Tale

They said of Rabbi Elazer ben Durdaya, that he left not a single prostitute in the whole world whom he had not come upon. Once there was a prostitute in the coastal cities who took a pouch of dinars as her price. He went, traversing for her seven rivers. While doing it, she passed wind. She said, "As 'wind' does not return to its place, so Elazer ben Durdaya is not received in repentance." He went and sat between mountains and hills. He said: "Mountains and hills, seek mercy for me." They said to him: "Until we seek mercy for you, we will seek mercy for ourselves as it is written 'For the mountains may move/And the hills be shaken,/But my loyalty shall never move from you...'" (Isaiah 54:10). He said: "Heaven and earth, seek mercy for me." They said to him: "Until we seek mercy for you, we will seek mercy for ourselves as it is written...(Isaiah 51:6). He said: "Sun and moon, seek mercy for me." They said to him: "Until we seek mercy for you, we will seek mercy for ourselves as it is written..." (Isaiah 24:23). He said: "Stars and constellations seek mercy for me." They said: "Until

we seek mercy for you, we will seek mercy for ourselves as it is written... (Isaiah 34:4). He said: "The thing depends only on me." He put his head between his knees and sobbed until his soul departed. A heavenly voice went out and said: "Rabbi Elazer ben Durdaya is invited to life in the world to come." ...Rabbi [Yehuda Hanasi] cried and said: "There are those who acquire their eternity in a single hour, and there are those who acquire their eternity in many years." Rabbi said: "It is not enough that *baalei t'shuva* are accepted, but they call them 'Rabbi'."

The tale appears straightforward. A mindless Sybarite evidently set himself the goal of having every prostitute in the world. He travels to realize his ultimate sexual pleasure with the last, perhaps best, remaining prostitute. The anticipated ecstasy is communicated by the mythic number of rivers he traverses; the high price she commands; and her location at the center of Roman power and pleasure (reading *karchei yam* as Caesarea, per Lieberman, 1965, p. 140). The interlude is interrupted by a major lapse in professional behavior on her part. While the tale records no reaction by ben Durdaya, the prostitute overcomes her own embarrassment by taking the offensive. She reads his non-reaction as non-humanity (he never talks to her nor establishes any other human contact), sizing him up as a person incapable of transcending the immutable laws of the physical world which constitute his life. Her harsh judgment strikes a chord, and he seeks mercy in the physical world, his natural habitat. The physical world responds that there is no mercy in nature, but if there were, why would they share it? (Proof that there is none!) Realizing that the source for transcendence lies within, but also realizing he lacks the means to save himself, he dies of a broken heart. While a broken heart counts for naught in the physical world, in the spiritual world it is all that counts.

Explication

Werblowsky (1964) describes the tenor of the religious times in the Hellenistic world which is the backdrop for the ben Durdaya tale. The belief that the world was ruled by the whim of a pantheon of gods was on the wane, replaced by a fatalism based on impersonal nature. Initially, the

fatalism was actually liberating, as it gave humans potential for action independent of the inscrutable will of the gods.

But once fatalism and the belief in the all-powerful and inescapable sway of order, causality and destiny have become established, they tend, in their turn, to oppress and suffocate the human mind. Man, once liberated from divine caprice by the idea of an impersonal, cosmic law, now wants to be set free from the bonds of this fate by immediate contact with a higher and transcendent saving principle. (p. 97)

The tale encapsulates a Rabbinic response to fatalism, by positing a theology and corresponding anthropology. In Heschel's terms (1955), the key concepts are process, event, and freedom:

To believe in freedom is to believe in events, namely to maintain that man is able to escape the bonds of the processes in which he is involved and to act in a way not necessitated by antecedent factors. Freedom is the state of going out of the self, an act of *spiritual ecstasy*, in the original sense of the term. (p. 410) ...if the world as described by natural science is regarded as ultimate, then there is no sense in searching for the Divine which is by definition the ultimate. (p. 210)

Ben Durdaya lived his life as part of the inexorable flow of natural processes. His anthropology is that of the naked ape. Like all animals, man is a hedonist while alive and dust when dead. Ben Durdaya effectively has no sociology beyond the instrumental, as he does not communicate with other humans but merely purchases services. He is not free because he cannot transcend his past.

The prostitute's harsh judgment precipitates a spiritual-emotional crisis in ben Durdaya, propelling him to search for mercy, an acknowledgment of the error of his ways. The laconic text invites our speculation on the dynamics of the crisis.

The fear of living arises most commonly out of experiences of failure or insult, of having gone astray or having been rebuffed. It is rooted not in being but in the living of our being, in the encounter with other human beings, in not knowing how to be with other beings, in the inability or refusal to communicate, but above all in

the failure to live in complete involvement with what transcends our living. (Heschel, 1955, p. 96)

Why does the prostitute's barb sting? I suggest a combination of factors. Her lapse – in the midst of what was to have been ecstasy – turned over the rock of sexuality, exposing its animal underside. That chilling vision highlights for ben Durdaya the impending emptiness of his life, as this woman was his last conquest. That the end of his long quest (exacerbated by its loathsome interruption) could precipitate a personal crisis is documented in psychological literature (Chein, 1972 p. 287):

There is a tendency for the ego structure to become, so to say, "wrapped around" certain long-range behaviors that can, in principle be (and often are, in fact) completed... the successful completion of a long and arduous course of study and professional preparation and the ending of an intense but prolonged courtship often result in a depressed sense of loss, emptiness, and void – essentially a form of depersonalization [the sense of loss of personality that comes with the feeling that the self-image – in any of its ingredients – no longer fits].

This is precisely ben Durdaya's situation, with some ironic twists. His has been a long, arduous (the seven rivers), but unsuccessful completion of non-courtship. The ensuing crisis in self-image caused by the prostitute's rebuke releases ben Durdaya's moral sense, an aspect of his character he had ignored (or suppressed) heretofore. For Kagan (1996), humans are as naturally moral as hedonistic.

I side with the majority of moral philosophers and some psychologists in suggesting that one of the unique qualities of *Homo sapiens* is the continual disposition to apply a symbolic good-bad evaluation to most events.... Humans are the only species that evaluate symbolically their acts, ideas and feelings with a moral gloss and are motivated to regard themselves as good...one cannot explain a great deal of human behavior without acknowledging this powerful moral motive. (Kagan, p. 905)

Indeed, this tale is precisely an instance of human behavior which can only be explained by the sudden, traumatic emergence of moral self-judgment.

There is a further psychological dimension of the crisis which is strikingly modern. Berger (1973) explores the construction of identity by contrasting the currently fashionable concept of individual human *dignity* with the outdated concept of *honor*, in which identity arises from fulfilling respected institutional roles. "In a world of dignity, in the modern sense . . . [i]t is precisely the naked man, and even more specifically the naked man expressing his sexuality, who represents himself more truthfully" (p. 90) because stripped of all false social convention. Yet, Berger asserts, dignity ultimately founders because it ignores the intrinsically social nature of humankind. Bereft of meaningful social frameworks, "[i]dentity ceases to be an objectively and subjectively given fact, and instead becomes the goal of an often devious and difficult quest. Modern man, almost inevitably it seems, is ever in search of himself" (p. 94). Ben Durdaya was comfortable in the clearly defined search for the next prostitute. Her rebuff catapults him to a self-awareness with which he is unequipped to deal.

Ben Durdaya undertakes a new quest – for a source of mercy to overcome the irrevocable judgment rendered on his worthless life. His most immediate need is for a human, social context, but his social skills have atrophied. So he turns to the physical universe where he is at home. His futile search for mercy is beautifully gradated upward: earth; heaven *and* earth; the near heavens (sun and moon); and the distant heavens (stars and constellations). However, the physical world functions on immutable, irreversible laws of nature just as the prostitute had said. Having reached a dead end in nature, only two options remain. One is the next step beyond the distant heavens, to the *super* natural realm. That is a step too far for ben Durdaya because as he is inured to human contact, all the more so to the para-human. The alternative is that "the thing depends only on me." However, human life by definition cannot transcend its own mortality.

In a sense, the judgment of the prostitute was upheld. In the natural world, there is no salvation, only death. But the divine world operates on non-Euclidean principles where the crooked can be made straight and death atones for sin (Sanhedrin 6:2). Indeed, Werblowsky pinpoints the saving function of religion in the world of fatalism.

Religion was the escape of man from the iron rule of fate to divine freedom. The initiate, or gnostic, or believer, or the chosen

people, all considered themselves set free from the bondage of fate, necessity, the stars, the “powers,” the *sarim*, the *mazzal*, the devil, or nature, by being admitted to communion with a higher reality. (p. 97)

Ben Durdaya undergoes a paradoxical repentance. Stripped of social conventions and religious sensitivities, he lacks the means for framing what repentance would be. He seeks mercy in all the wrong places and in none of the conventional ways. He does not appeal to God or use any of the accepted modes of penitence (prayer, fasting, etc.). Nonetheless, his utter self-revulsion is accepted as repentance. Though “too late” in human terms, he is accepted into the timeless realm. Thus the tale is radically nonconventional, a triumph of human dignity over honor – at a terrible price. Hence Rabbi Yehuda’s lament that a desperate moment of dignity can achieve what takes a whole lifetime of honorable living.

In sum, the tale turns on two puffs of air exiting the human body. One mires man irrevocably in his putrid, mortal physicality. The other soars to the heavens.

One cannot study the condition of man without being touched by the plight of man. Though biologically intact, man is essentially afflicted with a sense of helplessness, discontent, inferiority, fear. Outwardly *Homo sapiens* may pretend to be satisfied and strong; inwardly he is poor, needy, vulnerable, always on the verge of misery, prone to suffer mentally and physically. (Heschel, 1965, p. 15)

Education

When called upon to teach groups of college students (or older) for just a single session, I often choose to teach this tale. Such sessions are not part of an ongoing course of academic study, but rather settings of informal Jewish education. I assume that the students are themselves sexually active and immersed in Western hedonistic culture. They have seen the film *Pretty Woman*. Moreover – and most important – they are generally “outsiders” to the Jewish religious tradition, without deep prior commitment to it. Thus the constraints of the educational setting call for a text which meets them on familiar, yet provocative ground.

Rosenak highlights three challenges to doing Jewish education in these kinds of non-traditional settings. "The problem facing Jewish educators is therefore not only how to explicate the tradition lucidly, but how to justify its importance without apologetics and motivate pupils toward study without trickery" (Rosenak, 1986, p. 15). The first challenge is to present the tradition in its own terms: authenticity. The second, to show the importance of the tradition to the contemporary situation: relevance. Third, to do the previous two in a way which will actively engage students: methodology. Talmudic texts can meet these challenges when they are selected and taught with all three goals in mind. *Aggadot* are an especially rich source of material as they are concise and assume little or no prior knowledge of Rabbinics. Further, as compelling human dramas, *aggadot* engage the students and are usually relevant to contemporary issues. The ben Durdaya tale in particular meets all of Rosenak's educational criteria. It is relevant because it highlights the crises of identity and search for meaning the students themselves endure. Through the text, we travel the path of pleasure promoted by contemporary culture, together with the Rabbinic critique of that path. If the Rabbinic diagnosis of the disease rings true psychologically and sociologically, then perhaps the recommended theological cure will also be compelling (authenticity). In addition, the very act of studying a text is itself authentically Jewish, and results from a conscious curricular decision (rather than, for instance, seeing a film or having a student-centered discussion). Thus, the tale can provide entree to the tradition, to seeing that "the authentic religious culture of Torah is not only 'yoke' but also a search, self-realization." (Rosenak, 1986, p. 56)

Having presented the Jewish tradition as one of self-realization (not just rituals), there is an equal obligation to teach the "yoke" half of the equation if the education is to be Jewishly authentic as well as relevant. I strive to do that in three ways. First, by addressing the lament of R. Yehuda, who presumably continued to live his pious life and is much more a normative role model than ben Durdaya. Second, by contrasting ben Durdaya with his mirror-image (Menachot 44a), an anonymous Rabbinic disciple who also visits a beautiful prostitute in Caesarea, but redeems them both by his commitment to religious observance. (For an analysis of this tale, see Harvey, 1986). Third, by introducing a passage from the Rambam's Laws of *T'shuva* (*Mishne Torah*, Book of Knowledge) as part of the analysis of the story. Chapter 4 contains a list

of 24 things which are barriers to repentance. The second category are five sins which “bar the path of repentance for those who do them.” The last item on the list is particularly apposite to the ben Durdaya tale and helps explain (from a medieval point of view) why he was unable to repent in a conventional manner: “A person who hates being admonished [is barred from repentance], for he leaves himself no way for repentance, admonishment being the cause of repentance. For when a person is told his sins, *and made to feel ashamed of them*, he turns in repentance” (emphasis added). Ben Durdaya’s failure to react to the prostitute’s lapse, to show any emotional reaction (particularly in response to her shame) is what prompts her to conclude he is incapable of repentance. The Rambam codifies the institution of admonisher as an essential prod to repentance. By introducing a code of Jewish law, the students come to see the other side of Jewish life – not just unfettered individual quest, but also spiritual living placed in a normative, social framework.

Teaching the ben Durdaya story to uncommitted groups is an implicit invitation to repentance. By presenting a morality tale about man, death, and God, we are teaching a Rabbinic view of the meaning of life. As a prime instance of religious education, it includes both of Jackson’s (1986) conflicting teaching functions, the transformative and the mimetic (as discussed in Holtz, 1999). The teaching is mimetic in that we are transferring to the students their own heritage. It is transformative because these texts invite personal change, not mere acquisition; active involvement, not just knowledge. It is *Jewish* education, because we are inviting change in a particular direction, toward specific views of man, God, and the world.

Teaching

Two final pedagogical comments. First, inducing active involvement by the students is the domain of methodology. The ben Durdaya tale is engaging because (like many biblical and Talmudic tales) motivations are implicit and have to be inferred from the action. The tale is told almost as a kind of puzzle, and posing the questions to the group draws them into the search for answers. Why does the prostitute say what she says? Does she know more about ben Durdaya than we do? Is she correct

in her judgment, or not? Why is ben Durdaya affected by her words? Is the ending tragic or happy (or both)?

Second, teaching the tale to Jewishly committed students serves a different goal. The tale is one-sided, even scandalous, from a traditional point of view. It crowns as Rabbi (posthumously to be sure) an immoral, dysfunctional degenerate. Not only did ben Durdaya not live as a Jew, he did not even die as one. If this is a tale of repentance, it is a strange tale indeed. That is precisely the point of Rabbi Yehuda's coda. To observant groups, the religious message of God's infinite mercy is one to which they already subscribe. Yet, the tale sensitizes them to the vital *quest* dimension of religious life, including the non-traditional forms that quest may take. The subject matter, too, is jolting. The jolt is an integral part of religious education, in keeping with Tillich's dictum that the function of religion is to calm the upset and to upset the calm.

While teaching the tale almost always makes for an engaging lesson, there are a small number of students (both in the committed and non-committed groups) who are offended by the source, or by its use in religious education. They assert that while they are not prudish, the source itself – or the course of the discussion by their peers – is not morally uplifting. Their discomfort may be educationally healthy. For these students must grapple with the fact that the Rabbis did include the tale in holy literature, to be studied and taught. (One observant student said that she assumed I had made up the story and attributed it to the Rabbis, "since that's what we do when we need an interesting activity. Later on we tell them it isn't really in the Talmud.") Thus, using this tale is not sensationalist, both because it is in the Canon and it is, in the end, tragic. Moreover, I try to lessen the possible offensiveness of the tale by not reading it aloud, but having the class read it to themselves.

Alternate Readings

While the emphasis in this article has been educational, critical textual study with the class can enrich the explication. I have relied on the Abramson (5717) manuscript of *Avoda Zara*, which is close to the printed editions. (For further details on the state of the text, see Ber's notes 18 and 19, p. 163). Irregularities in the manuscript raise two other (though I think less compelling) possibilities of who utters the remark

attributed to the prostitute. One is *he* (ben Durdaya) and the other is a heavenly voice.

1. Kushelevsky reads *he* says, rather than *she*. The prostitute's lapse itself, rather than her comment, triggers his crisis. To my understanding, it is out of character for ben Durdaya to use religious terminology like "repentance." But if he does use it, how to explain his failure to appeal to heaven for mercy, once his pleas to all the lower realms had failed? Or, in the alternate, having already passed final judgment on himself, why bother seeking mercy at all? Kushelevsky also refers repeatedly to the "divine decree" against ben Durdaya, when in her reading (as opposed to Ber's, below) it is *he* who has condemned himself, not the divine (e.g., via a *bat kol*). Furthermore, she refers to ben Durdaya's reactions as a process of repentance, when it is more one of emotional collapse which a merciful God (unlike Nature) is willing to read as total regret.

2. Ber reads a divine voice (*bat kol*) as passing judgment. Textually, this is a mere importation from the end of the tale (to supply a feminine subject for the verb *amra*), sidestepping the challenge of providing a coherent explanation of how/why the prostitute would be talking repentance. This reading suffers the same weakness as Kushelevsky's: if ben Durdaya knows that heaven has definitively spoken on the matter, of what help would mercy from the physical world be?

3. Bar-Ilan is overly delicate in translating *Hifricha/parcha* as "she blew forth breath" and "blown breath." It is difficult to imagine a mere breath embarrassing the prostitute or traumatizing a crusty character like ben Durdaya. Like Kushelevsky, Bar-Ilan overinterprets ben Durdaya's actions as constituting repentance, though Bar-Ilan is certainly correct when he states that "the main theme and purpose of the Talmud in recounting the tales was to encourage repentance" (p. 139) and avoid a life of illicit hedonism.

Acknowledgments

This article would not have happened but for the Shabbat Shuva *d'rasha* of Rabbi Daniel Tropper (5759) centering on this tale. The help and encouragement of Professor Daniel Boyarin and Dr. Joshua Levinson are much appreciated. Professor Jonah Fraenkel set me on the path of the serious study of *aggadah*. My thanks to them all.

References

- Shraga Abramson, *Avoda Zara* (New York: Jewish Theological Seminary, 5717).
- Meir Bar-Ilan, *Some Jewish Women in Antiquity* (Atlanta: Scholars Press, 1998).
- Moshe Ber, "On Acts of Atonement by *baalei-t'shuva* in Rabbinic Literature," *Zion*, vol. 46 (1981), pp. 159–181. [Hebrew]
- Peter Berger et al., *The Homeless Mind* (New York: Random House, 1973).
- Isidor Chein, *The Science of Behavior and the Image of Man* (New York: Basic Books, 1972).
- Warren Harvey, "The Pupil, the Harlot and the Fringe Benefits," *Prooftexts*, vol. 6 (1986), pp. 259–264.
- A. J. Heschel, *God in Search of Man* (New York: Harper, 1955).
- A. J. Heschel, *Who is Man?* (Stanford, CA: Stanford University Press, 1965).
- Barry Holtz, "Reading and Teaching: Goals, Aspirations and the Teaching of Jewish Texts," in *Abiding Challenges: Research Perspectives on Jewish Education*, eds. Y. Rich and M. Rosenak (London: Freund, 1999).
- Philip Jackson, *The Practice of Teaching* (New York: Teachers College, 1986).
- Jerome Kagan, "Three Pleasing Ideas," *American Psychologist*, vol. 51 (1996) pp. 901–908.
- Rela Kushelevsky, "The Tale of ben Durdaya: A Monotheistic Declaration Against a Mythic View," *Jerusalem Studies in Jewish Folklore* (5756), vol. 18 (1996), pp. 7–18. [Hebrew]
- Saul Lieberman, "Oaths and Vows" in *Greek in Jewish Palestine* (New York: Feldheim, 1965).
- Michael Rosenak, *Teaching Jewish Values* (Jerusalem: Melton Centre, 1986).
- R. Werblowsky, "Faith, Hope and Trust: A Study in the Concept of Bittahon," in *Papers of the Institute of Jewish Studies London*, vol. I, ed. J. Weiss (Jerusalem: Magnes, 1964).

Utilizing Literary Discourse and Reading Research to Understand the Difficulties of Talmud Instruction

Simcha Goldsmith

The study of literary discourse recognizes distinct structures, such as Description, Narrative and Exposition.¹ The structures of the different types of discourse are reflected in the manner by which information is organized within the text. Authors, therefore, utilize the particular structure to highlight the meaningful ideas they wish to emphasize. Since each discourse structure places different reading and cognitive demands on the reader, it is necessary for inexperienced readers to first acquire the particular needed reading skills. Without such prior preparation, readers will be unable to decipher the meaning of the text.

Narrative discourse follows a basically standard sequential progression whereby initial background details are provided, followed by the presentation of the problematic situation and afterwards comes the solution. Most readers acquire at an early age the necessary skills to contend with the rhetoric structure of narrative texts and the processing of such texts has become automatic.²

Expository discourse, which is the focus of our discussion, is intended to present information about people, facts and ideas, to explain historical events and social phenomena, to clarify opinions, to assess findings, and to offer explanations.³ Expository text demands the ability to understand the logical and hierarchical relations between different parts of the

1 Bonnie J. F. Meyer, "Prose Analysis: Purposes, Procedures and Problems," in *Understanding Expository Text*, eds. B. K. Britton and J. B. Black (Hillsdale, N.J., 1985), p. 13.

2 Tsvi Sarel, *Mavo le-Nituah ha-Siah* (n.p. 1991), p. 120.

3 Ibid., p. 89.

text.⁴ Its sequence is determined by the presentation of ideas and not according to chronological order common in narrative texts.⁵ Within expository text, the reader must recognize the connection between main ideas (superordinate) and supportive details (subordinate). "Constructing a representation of an expository text's topics and their organization is an important requisite for text comprehension and for subsequent recall. However, the task of representing a text's topic structure is relatively demanding."⁶ It is not surprising, therefore, that young students face many difficulties in dealing with and understanding expository texts.⁷ This matter is most acute when we consider that most school textbooks are examples of expository text. Yet studies with children generally use narrative literature whereby the expository text structure is tested among college age students.⁸ The underlying assumption seems to be that researchers presume that expository discourse is not intended for children and is not age appropriate.⁹

The Babylonian Talmud is a complex expository discourse. It consists of "arguments having as their aim the elucidation of the law, ruling, religious teaching or ethical idea."¹⁰ "It is often a difficult, elaborate text, replete with lengthy digressions and obscure ideas."¹¹ Yet even though the Talmud is highly expository, students begin learning it at a young age. It is interesting to note that even one of the authors of the *Pirke Gemarah*

4 Tsvi Sarel, "Mivhanei Shihzor ve-Sikum ve-Hasifat Mivne ha-Makro Shel Tekstim," *Sugiyot be-Hinukh*, vol. 2 (1987), p. 122.

5 Sarel, *Mavo*, p. 90.

6 Robert F. Lorch Jr. and Elizabeth Puzgles Lorch, "Effects of Organizational Signals on Free Recall of Expository Text," *Journal of Educational Psychology*, vol. 88 (1996), p. 39.

7 Sarel, "Mivhanei," p. 122; Barbara Taylor, "Text Structure and Children's Comprehension and Memory for Expository Material," *Journal of Educational Psychology*, vol. 74 (1982), p. 323.

8 James F. Voss and Gay L. Bisanz, "Knowledge and the Processing of Narrative and Expository Texts," in *Understanding Expository Text*, eds. B. K. Britton and J. B. Black (Hillsdale, N.J., 1985), pp. 189-190; Nancy Loman and Richard E. Mayer, "Signaling Techniques that Increase the Understandability of Expository Prose," *Journal of Educational Psychology*, vol. 75 (1983), p. 403.

9 Voss and Bisanz, op. cit.

10 Louis Jacobs, "The Talmudic Argument," in Michael Chernick, *Essential Papers on the Talmud* (New York, 1994), p. 52.

11 David Kraemer, *Stylistic Characteristics of Amoraic Literature* (Ph.D. dissertation, Jewish Theological Seminary of America, New York, 1984), p. 2.

textbook series for Israeli elementary students stated, "In conclusion we can state with certainty that the Talmud is not a book for children."¹²

Previous research into and articles on the problems of teaching Talmud have tended to limit themselves to analyzing various difficulties without recourse to research in reading or discourse analysis. It is my contention that discourse analysis research, and in particular expository discourse, can and should play a major part in better analyzing the difficulties in learning Talmud. By paying attention to the emphases of expository discourse research, we have a clearer picture of some of the reading difficulties facing young students when learning Talmud. Subsequently, such research findings should be applied to improving the methodologies of Talmud instruction and preparation of textbooks.

It is my intention to demonstrate how findings and trends in the research of the structure of expository discourse can be applied to exposing certain difficulties in learning Talmud that have not necessarily been discussed by previous studies and articles.¹³ In particular, this paper will illustrate the difficulties caused by the manners in which the Babylonian Talmud presents important information.

Discerning Essential from Non-Essential Information

In order to comprehend expository text, a reader must be capable of distinguishing between essential information and unimportant information.¹⁴ Good readers readily identify superordinate "propositions" (units of information) while poor comprehenders "perceive all content as equally important."¹⁵ While the basic assumption is that each selection

12 Tsila Ron, "On the New Curriculum for Teaching Talmud in the Elementary School," *Shema'itan*, vol. 113 (1993), p. 78.

13 For a discussion of additional reading related difficulties in learning Talmud, see S. Goldsmith, "The Application of Discourse Structure and Organizational Signals in Teaching Talmud" (in Hebrew) B. Bacon, D. Schers and D. Zisenwine (eds.), *New Trends in Research in Jewish Education* (Tel Aviv, 2000), pp. 101–116.

14 Robert F. Lorch Jr., "Text-Signaling Devices and their Effects on Reading and Memory Processes," *Educational Psychology Review*, vol. 1 (1989), p. 213.

15 Jan H. Spyridakis and Timothy C. Standal, "Signal in Expository Prose: Effects on Reading Comprehension," *Reading Research Quarterly*, vol. 22 (Summer 1987), p. 287.

is comprised of main ideas and relevant details, we find that unrelated details are often part of the Talmudic *sugiyah*, as illustrated in the following example.

מסכת ברכות כו ע"ב - כז ע"א

רבי יהודה אומר עד ארבע שעות:

איבעיא להו עד ועד בכלל או דלמא עד ולא עד בכלל?

תא שמע רבי יהודה אומר עד פלג המנחה.

אי אמרת בשלמא עד ולא עד בכלל — היינו דאיכא בין רבי יהודה לרבנן;

אלא אי אמרת עד ועד בכלל — רבי יהודה היינו רבנן!

אלא מאי? עד ולא עד בכלל...

אמר רבי נחמן אף אנן נמי תנינא:

רב יהודה בן בבא העיד חמשה דברים —

שממאנין את הקטנה;

ושמשיאין את האשה על פי עד אחד;

ועל תרנגול שנסקל בירושלים על שהרג את הנפש;

ועל יין בן ארבעים יום שנחנסך על גבי המזבח;

ועל חמיד של שחר שקרב בארבע שעות.

שמע מינה עד ועד בכלל שמע מינה.

The legal question under discussion is the definition of the term "עד" — if it is inclusive or exclusive. In order to answer this question, the editor of the *sugiyah* quotes a *mishnah* which records five teachings taught by Rabbi Yehuda ben Babba. All five matters are cited, even though only one of them (the last one) is relevant to the discussion. The untrained, beginning learner is accustomed to answers that directly follow the question. In this case, however, four unrelated matters are presented before the relevant teaching is brought. The learner will dutifully read all five teachings. The reading process will be impaired as the reader futilely attempts to make sense of the first four unrelated answers. Additionally, the reading process will suffer from the fact that the first four teachings relate to matters that are probably incomprehensible to the young student.

The problem of discerning the essential information from the non-essential information is not only a problem for the young learner. Unfortunately, teachers as well are unaware of the need to train their students in this reading skill. We find such an example in the student

workbook, *Yagata u-Matzata*¹⁶ on chapter *Tefillat ha-Shahar*. In exercises relevant to this *sugiyah* (pages 63–64), the author requires the students to refer to the *Mishnayot* in Tractate *Eduyot*, together with *Rashi's* commentary, to answer questions and to fill in a chart on the topic of ממאנין את הקטנה. This information has nothing to add to the topical flow of the original *sugiyah* – in fact, it only detracts. These exercises force the young learner to digress and deal with non-essential information.

מסכת בבא מציעא לו עב

אמר ליה אביי לרבא:

מי אמר רבי עקיבא – לא זו הדרך מוציאתו מירי עבירה ער שישלם גזילה לכל חר וחר.

אלמא מספיקא מפקינן ממונא ולא אמרינן אוקים ממונא בחזקת מריה.

ורמינהי:

נפל הבית עליו ועל אמו –

יורשי הבן אומרים: האם מתה ראשונה,

ויורשי האם אומרים: הבן מת ראשון.

אלו ואלו מורים שיחלוקו.

ואמר רבי עקיבא: מודה אני בזה שהנכסים בחזקתו.

This example typifies one of the Talmudic literary styles. Seemingly, there is no thematic connection between these two situations. The first case deals with returning stolen items. The second case deals with the ramifications of the deaths of a mother and her son. The connection between them, however, is not similar topics but the assumption that both cases deal with similar halakhic principles. It is quite difficult for the young student to understand that the actual details of the cases are not the issue at hand, rather one must concentrate on the halakhic principles. This forces the young student to discern between content and conclusion. This can only be achieved by looking beyond the details and concentrating on the halakhic application. In this *sugiyah*, all of the details are less important than the actual discussion concerning the halakhic principles to be derived from the cases.

16 Haim Efrati, *Yagata u-Matzata* – Student Workbook (Jerusalem, 1989).

“First Mention”

The comprehension of expository text is dependent on the reader's ability to construct a “coherent mental representation or ‘structure’ of the information being comprehended.”¹⁷ According to Gernsbacher and Hargreaves, readers try to build as soon as possible a coherent structure upon which they can map and process new information.¹⁸ In order to build such a structure, readers tend to devote more time to reading the first word or the first sentence of a paragraph because they use them as the basis for building a mapping structure.¹⁹ This phenomena, known as “first mention,” is even true when the first sentence is not the main idea of the paragraph. Therefore, “first mention” items play a major role in how readers organize information and how they allocate their reading time. This representation remains congruent and effective in processing the text only for as long as the reader can relate incoming information to the previous information. Incongruent information, that is, information that cannot be related to the previous information, will cause the reader to disengage from the representation and begin a new one, thus disrupting the flow of the text.

The style of the Talmud poses problems for readers in light of the “first mention” reading strategy. The Talmud extensively quotes Tannaitic sources either as the starting point for discussions (e.g., sources cited with the term *חנו רבנן*) or as proof texts (e.g., *דתנו רבנן*). The tendency is to quote the Tannaitic teaching in full, thereby including matters that are not relevant to the discussion at hand. While this problem is similar to the previously mentioned need to discern essential information from the non-essential, it is more problematic when the irrelevant information is the first topic mentioned in the teaching.

17 Morton Ann Gernsbacher and David Hargreaves, “Accessing Sentence Participants: The Advantage of First Mention,” *Journal of Memory and Language*, vol. 27 (1988), p. 700.

18 Ibid.

19 Morton Ann Gernsbacher and David Hargreaves, “The Privilege of Primacy,” in D. Payne, *Pragmatics of Word Order Flexibility* (Amsterdam, 1992), p. 84.

מסכת ברכות כו עב

תנו רבנן:

טעה ולא התפלל מנחה בערב שבת מתפלל כליל שבת שמים;
טעה ולא התפלל מנחה בשבת מתפלל במוצאי שבת שמים של חול.
מבדיל בראשונה ואינו מבדיל בשניה,
ואם הבדיל בשניה ולא הבדיל בראשונה, שניה עלתה לו ראשונה לא עלתה
לו.
— למימרא דכיון דלא אבדיל בקמייתא כמאן דלא צלי דמי ומהדרין ליה.

ורמניהו:

טעה ולא הזכיר

גבורות גשמים בתחיית המתים,
ושאלה בברכת השנים — מחזירין אותו;
הבדלה בחונן הדעת — אין מחזירין אותו,
מפני שיכול לאומרה על הכוס.
קשיא.

In the above example, the editor of the *sugiyah* quotes an entire *baraitah* in which the first item mentioned is the situation of one who erred and did not say the *minhah* prayer before the *Shabbat* eve. The second situation concerns one who erred and did not say the *minhah* prayer during the *Shabbat*. The third topic deals with the addition of the *havdalah* prayer during the *arvit* prayer at the end of the *Shabbat*. The main idea of the ensuing discussion, however, skips the first two topics and only deals with the third item. According to the phenomenon of "first mention," the reader will begin to construct a structural representation immediately upon reading the first matter — the problem of forgetting to say the *minhah* prayer. With this representation in hand, he tries to map the second item onto this structure. Being that the second topic logically follows the first, we can assume that the reader will decide that the two items are coherent and that the main idea deals with forgetting to say the *minhah* prayer. The third item, which deals with a different situation, would most likely be considered non-essential and not processed at length because of its lack of coherence with the first two items. The reader then proceeds to the next *baraitah*, expecting it to be coherent with the newly constructed structure. He finds, however, that there is no coherence between them and cannot map the new information onto the

existing representation. Therefore, the processing of the entire *sugiyah* must begin anew. Much time and effort have been for naught.

Sequence

A text is considered coherent if “there is some argument overlap among all of its propositions.”²⁰ During the processing of a text, the reader attempts to decipher the text’s structure in the order in which the information propositions are presented. When the text flows according to normal progression and expectations, it is easier to follow. The Talmudic *sugiyah* does not always present propositions in a consistent orderly fashion. On many occasions tangential and new matters are interjected within the *sugiyah*. This characteristic makes it more difficult for the learner to organize the superordinate information.

מסכת ברכות כו עא

1. ורמינהו:

מצוותה עם הנץ החמה כדי שיסמוך גאולה לתפלה ונמצא מתפלל ביום.
כי תניא ההיא — לו תיקין, דאמר רבי יוחנן: ותיקין היו גומרים אותה עם הנץ החמה.
וכלי עלמא עד חצות.

2. ותו לא? ...

3. איבעיא להו: טעה ולא התפלל מנחה מהו שיתפלל ערבית שמים? ...
4. מיתיבי: ... “מעוה לא יוכל לתקן” — זה שבטל קריאת שמע של ערבית וקריאת שמע של שחרית או תפלה ערבית או תפלה של שחרית.
5. תנו רבנן: טעה ולא התפלל מנחה בערב שבת מתפלל כליל שבת שמים...

In this selection, there are five subsections that deal with specific matters:

1. Establishing the proper time for the **morning tefilah**
2. Compensatory praying of the **morning tefilah**
3. Compensatory praying of the **afternoon tefilah**
4. Compensatory praying of the **morning and evening tefilot**

20 Walter Kintsch and Teun Van Dijk, “Toward a Model of Text Comprehension and Production,” *Psychological Review*, vol. 85 (1978), p. 363.

5. Compensatory praying of the **afternoon** *tefilah* before and on *Shabbat*.

The opening discussions (1 and 2) deal with the morning *tefilah* while topic 3 deals with the afternoon *tefilah*, topic 4 returns to the initial topic, and topic 5 again changes the topic back to the afternoon *tefilah*. The problem is further exasperated since topic 4 raises an objection on the legal conclusion of topic 2. In a well-organized expository text one would expect sequential cohesion between the presentation of a statement and its counter argument. The interjection of a new matter breaks the continuity of the sugiyah and makes it more difficult for the learner to follow the discussion.

Assumed Prior Knowledge

Another important characteristic of expository discourse is that it demands active interaction between the author's intentions and the reader's ability to grasp these intentions.²¹ Authors assume a certain level of common prior knowledge on the part of their intended reading audience and therefore do not need to transmit all the information necessary to understand the topic.²² They expect their readers to be able to provide, during comprehension, the missing links of a sequence on the basis of their general or contextual knowledge of the facts.²³ "If the knowledge base is lacking, the reader will not be able to derive the same meaning that a person with adequate knowledge, reading the same text, would obtain."²⁴ For this reason, the level of assumed common prior knowledge varies in regard to age level and background.

The editors of the Talmud assume that its readers/learners are familiar with legal terms, issues, and concepts. On this basis, we may assume that the Talmud, in its written form, was intended for advanced audiences and not children. Beginning learners lack expected prior knowledge. Subsequent difficulties are demonstrated in the following examples.

21 Tsvi Sarel, *Mivnim shel Siah be-Sifrei Limud Ivri'im be-Madei Haruah ve-Hakeshirut ha-Tikshurit shel Pirhei Horaah* (Ph.D. dissertation, The Hebrew University of Jerusalem, 1984), p. 30a.

22 Sarel, *Mavo*, p. 169.

23 Kintsch and van Dijk, op. cit., p. 355.

24 Ibid., p. 371.

מסכת בבא מציעא לה עא

ההוא גברא דאפקיד כיפי גביה חבריה —

אמר ליה: הב לי כיפי.

אמר ליה: לא ידענא היכא אותביננהו.

אתא לקמיה דרב נחמן.

אמר ליה: כל לא ידענא פשיעותא היא, זיל שלים.

לא שילם.

אזל רב נחמן אגביה לאפדניה מיניה.

לסוף אישתכח כיפי ואיקור.

אמר רב נחמן: הדרי כיפי למריהו והדרא אפדנא למרה...

למימרא דסבר רב נחמן דשומא דרר!

The concept *שומא דרר*, is brought as the basis for a question even though it was not previously mentioned in the *sugiyah* and was never defined. The beginning student, lacking prior knowledge of this concept, will not be able to understand the question posed without additional information. This information is not forthcoming in the *sugiyah* – it is assumed. The incidental mentioning of the matter of *שומא דרר* causes the discussion to deviate from the superordinate idea and to deal with *שומא דרר*. The beginning student is lost – he doesn't understand the concept nor the ensuing discussion.

In the following example, the lack of prior knowledge is a major stumbling block in understanding not just a particular *sugiyah*, but much of an entire chapter.

מסכת בבא מציעא דף ל"ר, עמ' א'

השוכר פרה מחבירו ונגנבה ואמר הלה הריני משלם ואיני נשבע ואחר כך נמצא הגנב, משלם תשלומי כפל לשוכר...

אמר רב פפא:

שומר חנם — כיון שאמר פשעתי מקנה ליה כפילא, דאי בעי פטר נפשיה בגניבה.

שומר שכר — כיון שאמר נגנבה מקנה ליה כפילא דאי בעי פטר נפשיה בשכורה ומתה.

שואל — שאומר הריני משלם לא מקני ליה כפילא, במאי הוה ליה למפטר נפשיה?

במחה מחמת מלאכה.
מתה מחמת מלאכה לא שכית.

The third chapter of tractate *Bava Mezhiah* (המפקיר), is based on the laws of the four types of trustees (שומרים), but in this chapter, the Talmud never defines nor delineates their different obligations and legal consequences. Without this assumed prior knowledge, it is impossible to comprehend this chapter.

Presupposition and Referents

Once a particular item or person is mentioned, an author will often use pronouns or other referents to refer back to the item or person without the necessity of full repetition. The pronoun or referent functions anaphorically — "it copies certain features of a previous noun and so serves to repeat the reference in an economical and unobtrusive way."²⁵ The full meaning of the referent is presupposed and the author assumes that the reader is completely aware of its full meaning. In most cases, the presupposed item is present in the preceding text.²⁶

The Talmud quotes and inserts *baraitot* into its *sugiyot*. It does not usually change their sentence order, nor explain the original context. Therefore cases arise whereby the meaning of a particular referent in a *baraitah* becomes problematic.

מסכת ברכות כו ע"א

משנה:	תפילת השחר עד חצות...
גמרא:	ורמינהו: מצוותה עם הנץ התמה כדי שיסמוך גאולה לתפלה ונמצא מתפלל ביום.

The topic of the *mishnah* is the morning *tefilah*. Since the following *baraitah* is cited verbatim, the anaphoric pronoun (מצוותה — המצווה) is left unchanged. There is no mention as to which issue the pronoun refers. Normally, the pronoun refers directly to the preceding supposition, which in this case is the morning *tefilah*. Therefore, logically, one would

25 H. G. Widdowson, *Teaching Language as Communication* (London, 1978), p. 27.

26 M. A. K. Halliday and Ruqaiya Hasan, *Cohesion in English* (London, 1976), p. 28.

assume that the *baraitah*, which is cited directly after the *mishnah*, is also referring to the morning *tefilah*. The reader would assume that one should pray the morning *tefilah* at that prescribed time. Within its proper context, however, the *baraitah* refers to the reading of the *Shemah* and does not refer at all to *tefilah*. But how is the beginning learner to know this? According to normal language structure, he would logically deduce that the pronoun refers to the antecedent item.

The Talmud cites short Amoraic *memrot* in Hebrew.²⁷ The terseness of these *memrot* also leads to ambiguous referents, as per the following example.

מסכת ברכות כח עא

משנה: ושל מוספין כל היום.
גמרא: אמר ר' יוחנן ונקרא פושע.

The *baraitah* tells us that someone is called a פושע, but the reader is not explicitly informed as to who he is, what he did and why it was wrong. A presumption is usually dependent on a previous presumed action. In this case, no such action has been mentioned. The beginning student must begin to make many assumptions without being supplied with the means to formulate definitive conclusions. He will probably assume that the case in question refers to someone who erred in praying the *musaf* prayer. It is not clear if the reference is to one who waited until the end of the day to pray or one who did not pray at all.²⁸ Is this action actually permissible but should be discouraged, or an actual transgression? Even though some of these assumptions may be clear to the teacher, he must be aware that what is not implicitly stated poses difficulties for the beginning learner.

In this article I have attempted to sensitize teachers to additional problems in Talmud instruction that become apparent when analyzed from the vantage point of reading and discourse research. It is essential for teachers to realize that the discourse structure of the Babylonian Talmud

27 See S. Friedman, "Perek ha-Isha Rabba," in *Texts and Studies*, ed. H. Z. Dimitrovsky (New York, 1977), p. 309. S. Friedman claims that such *memrot* are usually edited summarizations of a Amora's more elaborate opinion.

28 This is a likely assumption, since previous discussions raised the issues of one who forgot to pray *shaharit*, *arvit*, or *minḥah*.

is far different than any literary style already recognized by beginning students. As is the case with every different literary structure, the reader's ability to successfully learn Talmud is dependent on acquiring its specific reading demands. Therefore, Talmud instruction for beginning students should place greater emphasis on the development of such reading skills rather than on content acquisition. This article illustrated one aspect of the difficult discourse styles of the Babylonian Talmud – how the Talmud presents essential information. Students must be taught to recognize that the Babylonian Talmud, as opposed to narrative and more standard expository texts, does not always clearly mark the important information upon which the *sugiyah* is based. Teachers, therefore, in addition to the attention paid to the difficulties of language, logic, interest and relevancy, must avail themselves of research findings in reading and discourse analysis in order to improve and promote Talmud instruction, especially for beginning students.