

דניאל רביב

פיתוח חשיבה בלימוד מקצועות היהדות עקרונות והדגמה – תנ"ך, תושב"ע ומחשבת ישראל

פיתוח חשיבה ולמידה דיסציפלינארית מהווים שני יעדים, מטרות או מוקדים שונים בלמידה, והם בעלי זיקה הדדית משמעותית ומשלימה במסגרת ההוראה. הם יכולים להיות מסייעים אהדדי בשרתם האחד את זולתו כאמצעי למטרה: פיתוח חשיבה כאמצעי הנחוץ להשבת איכות הלמידה הדיסציפלינארית המשמשת מטרה עיקרית מחד גיסא, ומאיך גיסא – הדיסציפלינה בהתאם לטיבה יכולה להוות אמצעי וגורם מזמן ייחודי ומיטבי לפיתוח החשיבה כמטרה העומדת בפני עצמה. לאור זאת, ראוי לשלב פיתוח חשיבה במסגרת הלמידה הדיסציפלינארית, כאשר בה בעת הלמידה משתבחת והלומד זוכה להתנסות בכלים ובמיומנויות למידה תוך רכישת ידע. במסגרת תכנון ההוראה ומטרותיה על המורה להבהיר לעצמו את מידת היחס – באיזו מידה החשיבה היא אמצעי ללימוד הדיסציפלינארי או להפך, או ששניהם ראויים כאחד לשמש בו זמנית כמטרות מבלי להידרש לשאלת היחס.¹

במאמר זה נתמקד בפעולות חשיבה הנדרשות בעת עיסוק במצבי חוסר לכידות ובדרכי הגעה ללכידות, חשיבה המאפשרת השבת הלמידה הדיסציפלינארי. נבחן באופן שיטתי את התהליך שראשיתו במישור שאילת השאלות וסופו במישור ההגעה לתשובות תוך חתירה להבנת דרכי הפתרון

1 ראו אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, המזכירות הפדגוגית משרד החינוך, ירושלים תשס"ט, עמ' 4-5 אודות הגישה המשלבת; ז' ענת, ללמוד לחשב וללמוד לחשוב, מכון ברנקו וייס ירושלים, 1996, עמ' 51-52. במסגרת מימוש גישה זו הלכה למעשה, מזה כשנתיים עוסקים אנו – פרופ' שלמה קניאל ואנוכי – במחקר ובכתיבה משותפת של ספר שעניינו השבת איכות למידת התלמוד באמצעות שימוש בפעולות חשיבה. הספר יהיה אינטר-דיסציפלינארי המפגיש בין תחומי הפסיכולוגיה והחינוך כתחום כללי עם תחום התלמוד כמקצוע לימוד ספציפי. הספר נכתב על בסיס ספרו של פרופ' קניאל, פעולות החשיבה: היסודות לחינוך לחשיבה, הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב, 2003. אנו שוקדים לייעד את הספר לקהלי יעד שונים: לומדי תלמוד עצמאיים, מורי תלמוד, ר"מים ותלמידים ברמות למידה שונות. לשם כך בכוונתנו להשקיע בפיתוח חומרי עזר, כדוגמת "מדריך למורה" ו"מדריך לתלמיד". כתיבת ספר זה מהווה התחלת תהליך ארוך טווח שיסודו בחזון ובשאיפה להשקיע במחקר ובפיתוח שייבו בע"ה תוצרים כדוגמת ספר זה בדיסציפלינות שונות.

השונות. הבנת דרכי הפתרון השונות תוך השוואתן יכולה לשמש בסיס ראוי להבנת עצם קיום המחלוקות, כלומר עמידה על סיבת קיום שיטות מגוונות, החולקות בסוגיית התוכן הנידונה. במסגרת זו נתייחס לפעולות חשיבה ספציפיות, כגון הבחנה בין שאלה לקושיה ואפיון (להלן "מישורי השאלה והקושיה"), חשיפת הנחותיה של הקושיה והעלאת אפשרויות פתרון תוך שלילת הנחות באמצעות השוואה, הערכה, הנמקה וביסוס. פעולות חשיבה אלו שכיחות בלימוד בכלל, ובמקצועות היהדות – תנ"ך, תושב"ע ומחשבת ישראל, כאשר הלומד לשלושת מקצועות היהדות – תנ"ך, תושב"ע ומחשבת ישראל, כאשר הלומד מעלה שאלות או קושיות בעת מפגשו עם טקסט (מקרא, יצירות חז"ל ופרשנות) או שאלות וקושיות המועלות בטקסט הפרשני עצמו (חז"ל או פרשנים), והלומד נדרש לזהותן ולהבינן כתנאי להמשך הלמידה לטובת הבנה מיטבית של התשובה המוענקת בטקסט הפרשני.

שאלה וקושיה

הרעיון המרכזי המונח ביסוד המאמר הוא ההבחנה המוכרת מתחום התלמוד בין "שאלה" ל"קושיה". שתי פעולות אלו דומות בשל היותן מצביעות על מצב של אי לכידות, והן שכיחות מאוד בדיאלוג שבטקסט התלמודי, בעולם הפרשני מקראי ובחקר ההגותי-פילוסופי. הטקסט התלמודי מתאפיין בדיאלוג שמטרתו להבהיר תכנים הלכתיים, כאשר השאלה או הקושיה משמשות נקודת מוצא או אמצעי במהלך תהליכי הברור. "שאלה" בהקשר התלמודי היא "בעיה סובייקטיבית", המבטאת תחושת אי לכידות מבחינת הבנת הלומד. כלומר, מדובר בבעיה חיצונית לכתוב – בעיה של הלומד, של השואל התלמודי או של הפרשן (במסגרת פרשנית שבה הוא מזהה צורך לספק מידע ללומד); היא נובעת מפאת חוסר מידע שלו כלומד, המצפה להשלמת מידע ביחס לטקסט. אם מדובר על השואל התלמודי (האמורא) או הפרשן (מהתקופה הבתר-תלמודית), ייתכן שהצעת שאלה היא חלק מדרכו להציג ולהציע נושא ולא דווקא נובעת מאי ידיעתו שלו. ציפייתו לכך יסודה בשיקולים שונים, כגון סקרנותו להבנת משמעות תוכן מסוים, חיפוש ביסוס והנמקה, אי הבנת הכתוב כאשר הוא נתקל במילים קשות או קושי בהבנת משפטים רב משמעיים או עמומים. למעשה, חסר ללומד מידע הנחוץ להבנת הטקסט מבחינת שפת הטקסט. "שאלה" היא איפא בעיה שאינה בטקסט עצמו, אלא מקומה הוא אצל הלומד הפוגש את הטקסט ומנסה להבינו לאור חוסר מידע הולם מבחינתו.

לעומת זאת, "קושיה" היא "בעיה אובייקטיבית", המבטאת מצב של אי לכידות בטקסט עצמו (הנראית על פניה או נתפסת ככזאת על פי הבנת הלומד). מדובר על בעיה שאותה מזהה הלומד בטקסט עצמו (כגון עורך הסוגיה מעלה קושיה על אמורא אחר לאור אי הלימה של דבריו למקור תנאי). לדעתו, הנאמר בטקסט הנידון סותר את הציפיות ממנו לאור אחת משתי סיבות: הימצאות מקור ידע אחר (לפחות שווה ערך בתקפותו לטקסט הנבחן) הסותר את הטקסט או סתירה שבין ההיגיון לטקסט, כלומר חוסר סבירות הגיונית של הנאמר בטקסט. קושיה היא למעשה סתירה בין הטקסט לגורם אחר בעל תוקף, שווה ערך לטקסט או בעל מעמד סמכותי יותר.

במילים אחרות ניתן לומר, כי שאלה היא בעיה מינורית יחסית, בהיותה מצויה רק מבחינת הלומד המסוים (ולא בהכרח מבחינת כלל הלומדים), בעוד שקושיה היא בעיה קריטית ומשמעותית, כי היא נתפסת בעיני הלומד כבעיה בטקסט עצמו: הטקסט עצמו אומר כביכול "דרשני ופתרני", ("לא ניתן לעבור לסדר היום כי הטקסט קשה כשלעצמו"). ניתן לומר כי בהעלאת קושיה הלומד מתייחס לטקסט מבחינה ביקורתית: "יש לו טענות כלפי הנאמר". כפי שנראה, ניתן ואף ראוי לבצע העברות מתחום התלמוד לתחום הפרשנות ולשאר תחומי הדעת.

מישורי השאלה והקושיה

ניתן להצביע על שלושה מישורים שבהם מצויה הבעיה, ובעיקר הדבר משמעותי כאשר מדובר בקושיה: (א) מישור "טכני": מסגרת, צורה ואופן השימוש בכלי ההבעה שבאמצעותו מובע הטקסט כאשר הלומד מזהה אי הלימה בין הטקסט (המקראי) מבחינת השפה, התחביר, הדקדוק, הסגנון, הסדר וכדומה ובין המצופה ממנו. לדוגמה: קושיה לשונית בכתוב המקראי כפי שנדגים ונרחיב להלן, שהיא סתירה בין הטקסט ובין חוקי הלשון העברית (שהמקרא עצמו משמש מקורם); (ב) מישור תוכני: סתירה בין הטקסט ובין מקורות אחרים מבחינת תוכנם. לדוגמה: בשאלת קדימות הנבראים בעת הבריאה, מי נברא קודם – בעלי החיים (בהמות וחיות) או האדם – מצויה סתירה בין שני מקורות מקראיים: לפי פרק א בחומש בראשית החיות נוצרו לפני האדם, ואילו לפי פרק ב החיות נוצרו אחרי האדם בעקבות צורך שהיה לו; (ג) מישור רעיוני: סתירה בין הטקסט להשקפה ולאמונה. לדוגמה: "נעשה

אדם". לפי דברי האלוקים המצוטטים בלשון מדבר "נעשה אדם", משמע כי האלוקים הם רבים, אך מבחינה אמונית מקובל שהאלוקים הוא אחד, וכפי שכבר נאמר "ה' אחד" (דברים ו, ד).

הנחות כיסוד הקושיה וחשיבותן

כל קושיה יסודה בהנחות יסוד (אחת לפחות, לרוב שתיים ויותר) המהוות בסיס המצדיק את הסתירה, מנמק מדוע נוצרה, ומבאר מהיכן היא נובעת. ללא קיומן של כל ההנחות גם יחד לא הייתה נוצרת כלל הסתירה. לכן תירוץ הקושיה יסודו בשלילת אחת ההנחות לפחות, מאחר והקושיה מבוססת על כל ההנחות שלה גם יחד. לפיכך, מספר התירוצים האפשריים הבאים בחשבון הוא כמספר ההנחות של הקושיה. שיטות התירוץ השונות יסודן בשלילת הנחות שונות. ההכרעה איזו הנחה עדיף לשלול נובעת משאלת "המחיר הפרשני והשלכותיו". בכך ניתן להבין את סיבת המחלוקות (או ב"שפת בית המדרש" הרווחת – "מהו יסוד המחלוקות"). האפשרות לבחון סיבת מחלוקות מהווה עילה משמעותית לשימוש בהבחנה שבין שאלה לקושיה במישור לימודי טקסט בכלל וטקסט דתי-פרשני בפרט. המיומנות הבסיסית הנדרשת מהלומד היא לזהות תחילה אם מדובר בשאלה או בקושיה. אם מדובר בקושיה יש לנסח כסתירה תוך ביטוי להנחותיה, כמו למשל: "המידע בטקסט זה סותר מידע אחר לאור הנחות היסוד הבאות". ניסוח הקושיה באופן המשקף את הנחותיה מרמז על אפשרויות פתרונותיה, מכלול תירוציה הבאים בחשבון, כפי שיובהר להלן במסגרת ההדגמה. לעומת ניסוח הקושיה כסתירה בין שני צדדים, ניסוח השאלה הוא פשוט ומורכב ממילת שאלה והיגד (אמירה או קביעת תוכן).

הדגמה בפרשנות מקרא

הפעולה הפרשנית

הפעולה הפרשנית מתאפיינת בהשלמת מידע בזיקה לכתוב על רקע צורך חיצוני "סובייקטיבי" (שאלת הלומד בעקבות הקושי האישי שלו להבין את הכתוב) או רקע פנימי "אובייקטיבי" (קושיה על הכתוב). לכל פרשן המבקש לפרש את הכתוב המקראי יש נקודת מוצא פרשנית שבעטייה הוא בחר להוסיף מידע פרשני דווקא באותו מקום ולא במקום אחר ובאופן שהוסיף. נקודת המוצא הפרשנית יכולה להיות אחת משלוש:

- א. שאלה: הפרשן משער שלקורא יחסר מידע, כגון אי הבנת פירוש מילים או להנמקת עובדות או כדי לעמוד על פשר ומשמעות דברי הכתוב;
- ב. עמימות: טקסט דו משמעי או רב משמעי הניתן להתפרש באופנים שונים, טקסט המחייב הכרעה והפרשן יכריע בהתאם לדעתו, בהבנת הכתוב מבין שאר אפשרויות שיש להן מקום מסוים להבנתו;
- ג. קושיה: הפרשן מזהה סתירה בכתוב – בין הכתוב הנידון ובין כתוב אחר או על סמך ציפיות מהכתוב על בסיס מסורת אמונית, מסורת פרשנית מקובלת או הבנה הגיונית.

ככלל, לא כל פרשן מפרש כל פסוק. עובדה זו מעידה כי אם הפרשן בחר לפרש את פירושו דווקא לכתוב מסוים ודווקא באופן שפירש, משמע כי מפגשו עם הכתוב הנידון הוא זה שבעטיו נחשף צורך פרשני המזיקק הוספה בהשלמת מידע בזיקה לכתוב. לפי אפיון זה של מושג הפרשנות (השלמת מידע בזיקה לכתוב על רקע שאלה, עמימות או קושיה), שימוש בכתוב כמקובל במסגרת דרשנית בהבאת ראיות לרעיון או מסר באמצעות ציטוט הכתוב המקראי אינו נחשב כפרשנות (אף שאולי בדיעבד יש בו ממד פרשני). זאת לאור התהפכות היחס בין המידע לכתוב. במקרה זה המידע לא נועד לשרת את הכתוב אלא להפך: במסגרת הדרשנית הכתוב משמש אמצעי למטרת הדרשן המשתמש בו לביסוס רעיונותיו. לפי הצעת הגדרתנו כאן, פרשנות תיחשב רק כאשר המידע הפרשני הוא אמצעי להבנת הכתוב, כלומר המידע הפרשני הוא בזיקה לכתוב ונועד לשרתו ולא להפך, כאשר הכתוב הוא בזיקה למידע הפרשני וככזה הוא משמש אמצעי ביסוס הבא לשרת את המידע הפרשני הדורש מקור קדום.

עמימות היא מעין סוג ביניים, בעיה הניצבת בין שאלה לקושיה. מחד גיסא יכולה היא להיחשב בקטגוריה של שאלה, אם נראה בה בעיה של הקורא בהתלבטותו כיצד לפרש, ומאידך גיסא ניתן גם להחשיבה כקושיה כי ניתן לומר ש"הכתוב בעייתני". זאת כמובן אם נראה בתופעת העמימות חיסרון בטקסט בהיותו בלתי חד משמעי לאור הציפיות ממנו להיות בהיר, נהיר ומובן במלואו, תוך תיאור מידע באופן שלם. ההחלטה כיצד להתייחס למצב עמימות, אם כשאלה או כקושיה, היא עניין של הסכמה והגדרה ולא נדון בה במסגרת זו.

הדגמה

הטקסט הפרשני הבא של רש"י מתייחס לשתי מילות הפתיחה שבתורה –
 "בראשית ברא" (בראשית א, א ד"ה בראשית ברא) :

אין המקרא הזה אומר אלא דרשני, כמו שדרשוהו רבותינו ז"ל בשביל
 התורה שנקראת (משלי ח, כב) ראשית דרכו, ובשביל ישראל שנקראו
 (ירמיה ב, ג) ראשית תבואתו.

ואם באת לפרשו כפשוטו כך פרשהו בראשית בריאת שמים וארץ והארץ
 היתה תהו ובהו וחשך ויאמר אלהים יהי אור.

ולא בא המקרא להורות סדר הבריאה לומר שאלו קדמו, שאם בא
 להורות כך, היה לו לכתוב בראשונה ברא את השמים וגו', שאין לך
 ראשית במקרא שאינו דבוק לתיבה של אחריו, כמו (שם כו, א) בראשית
 ממלכות יהויקים, (בראשית י, י) ראשית ממלכתו, (דברים יח, ד) ראשית
 דגנד, אף כאן אתה אומר בראשית ברא אלהים וגו', כמו בראשית ברוא.
 ודומה לו (הושע א, ב) תחלת דבר ה' בהושע, כלומר תחלת דבורו של
 הקב"ה בהושע, ויאמר ה' אל הושע וגו'.

ואם תאמר להורות בא שאלו תחלה נבראו, ופירושו בראשית הכל ברא
 אלו, ויש לך מקראות שמקצרים לשונם וממעטים תיבה אחת, כמו (איוב
 ג, י) כי לא סגר דלתי בטני, ולא פירש מי הסוגר, וכמו (ישעיה ח, ד) ישא
 את חיל דמשק, ולא פירש מי ישאנו, וכמו (עמוס ו, יב) אם יחרוש
 בבקרים, ולא פירש אם יחרוש אדם בבקרים, וכמו (ישעיה מו, י) מגיד
 מראשית אחרית, ולא פירש מגיד מראשית דבר אחרית דבר. אם כן תמה
 על עצמך, שהרי המים קדמו, שהרי כתיב ורוח אלהים מרחפת על פני
 המים, ועדיין לא גלה המקרא בריית המים מתי היתה, הא למדת שקדמו
 המים לארץ. ועוד שהשמים מאש ומים נבראו, על כרחך לא לימד
 המקרא סדר המוקדמים והמאוחרים כלום.

כבר לפי נימת דבריו של רש"י ("טון הפתיחה"): "אין המקרא הזה אומר
 אלא דורשני" ניתן לשער שנקודת המוצא הפרשנית של רש"י היא קושיה. רש"י
 זיהה בכתוב סתירה בינו ובין ציפיותינו ממנו ככתוב מקראי. על פי הסבריו
 במסגרת ניסיונותיו השונים לספק מענה לקושיה, מתברר כי הקושיה כאן היא
 סתירה בין הכתוב ובין חוקי הלשון: המילה "ברא" כמילת פועל אינה יכולה
 לבוא על פי חוקי הלשון העברית אחרי מילת הסמיכות "בראשית". רש"י בדק

את כל ההופעות המקראיות של מילת הסמיכות "בראשית" ולא מצא הופעה שאחריה מובא פועל.

בטקסט הפרשני הנ"ל של רש"י משוקפים ארבעה תירוצים. "משוקפים" – כי לא את כולם רש"י מקבל, ובדחותו אפשרויות שונות של פתרון הוא למעשה משקפם, אף שמבחינתו הם אינם נחשבים כתירוצים או כפתרונות נכונים. כאן המקום להעיר, כי בעת הלימוד חשוב לזהות גם את ההצעות שהפרשן דוחה, מאחר ומדובר לרוב על פירושים שהיו כבר קיימים וידועים שהוצעו על ידי פרשנים אחרים, ואילו הפרשן המצטטם או מציגם כאפשרויות בעת בחינתם אינו מקבלם, מנימוקיו הוא. לפי הצעת התייחסות זו לקטע הפרשני, הפרשן משמש במקרה זה מקור מידע לפירושים נוספים, נוסף על פירושו הנתפס בעיניו כפירוש הנכון. בחינת נימוקיו של הפרשן לדחיית הפירושים שאותם הוא אינו מקבל, מהווה בעבור הלומד גורם מזמן לעמידה על גישתו ועל שיטתו של הפרשן בהשוואה לפרשנים אחרים. בה בעת, בחינה זו מאפשרת את הבנת שיטתם של החולקים עליו במקרה הנידון, לאור אפשרות עמידה על סיבות הגיוניות לאי קבלתם את נימוקיו.

אמרנו כי ניסוח של הקושיה באמצעות השימוש בהנחותיה מאפשר לראות בבירור את הפתרונות האפשריים. נציע את הניסוח הבא, כאשר לכל הנחה שבבסיס הקושיה צמוד מספר: הכתוב "בראשית ברא" עומד בסתירה לחוקי הלשון, כי: "לא ניתן על פי (1) חוקי השפה (2) להצמיד (3) מילת סמיכות (4) למילת פועל".

התירוץ הראשון ברש"י הוא על דרך הדרש: "אין המקרא הזה אומר אלא דרשני, כמו שדרשוהו רבותינו ז"ל בשביל התורה שנקראת (משלי ח, כב) ראשית דרכו, ובשביל ישראל שנקראו (ירמיה ב, ג) ראשית תבואתו".

לעומת ההסבר על דרך הפשט המתאפיין כפירוש על פי חוקי הלשון וההיגיון של ההקשר, פירוש על דרך הדרש מתאפיין כפירוש "המשוחרר מכבלי השפה". הטקסט "אינו כפוף" לא לחוקי הלשון ולא להיגיון ההקשר. למשל, ההסבר הדרשני יכול לחרוג מהמובן המילולי ומחוקי הדקדוק של השפה ולהתייחס למילה כסמל המביע רעיון כל שהוא (נוסף על מובנה המילולי או המקובל), או לבחור להתעלם מכללי התחביר תוך שהוא מפריד את הטעון חיבור ומחבר את הטעון הפרדה. ההסבר הדרשני מחויב רק להתייחסות לכתוב עצמו, למילה הכתובה.

כאשר רש"י אומר "אין המקרא הזה אומר אלא דרשני", הוא מתייחס למילה "בראשית" כמילה המייצגת מושג אחר, כלומר סמל למושג אחר או מילה המייצגת תוכן שונה כפי שעולה ממובנה המילולי. רש"י שולל בכך את הנחה מספר 1. לדעתו, אין הכרח במקרה זה להבין את הכתוב בדרך הפשט, כלומר בכפוף לחוקי השפה, אלא על דרך הדרש. לכן המילה "בראשית" אינה כלל מילת סמיכות (ואז נשללת ממילא גם הנחה מספר 3). המילה "בראשית" מתפרשת במובן של צמד המילים – "בשביל ראשית", ומובן הפסוק הוא: "בעבור ראשית" [התורה, החכמה או ישראל] נברא העולם". המילה "ראשית" מייצגת מובן אחר ממובנה המילולי, ולפיכך ניתן להכניס במקומה מילים או רעיונות שאותם היא מייצגת. כדרכו, רש"י מבסס את פירושו על דברי חז"ל: "כמו שדרשוהו רבותינו".

התירוץ השני ברש"י הוא על דרך הפשט:

ואם באת לפרשו כפשוטו כך פרשהו בראשית בריאת שמים וארץ והארץ היתה תהו ובהו וחשך ויאמר אלהים יהי אור [...] אף כאן אתה אומר בראשית ברא אלהים וגו', כמו בראשית ברוא. ודומה לו (הושע א, ב) תחלת דבר ה' בהושע, כלומר תחלת דבורו של הקב"ה בהושע, ויאמר ה' אל הושע וגו'.

בתירוץ זה רש"י שולל את הנחה מספר 4: יש להבין את המילה "ברא" לא כפועל, אלא כשם פעולה – "ברוא" (או "בריאת"). רש"י מבסס את תירוץו על פי דוגמאות מקראיות: "ודומה לו [...]".

התירוץ השלישי משתקף בדברי רש"י במסגרת דחייתו את ההבנה כי הכתוב בא לתאר את סדר הבריאה:

ולא בא המקרא להורות סדר הבריאה לומר שאלו קדמו, שאם בא להורות כך, היה לו לכתוב בראשונה ברא את השמים וגו', שאין לך ראשית במקרא שאינו דבוק לתיבה של אחריו, כמו (שם כו, א) בראשית ממלכות יהויקים, (בראשית י, י) ראשית ממלכתו, (דברים יח, ד) ראשית דגנך.

בתירוץ זה נשללת הנחה מספר 3: המילה "בראשית" כאן אינה מילת סמיכות אלא מילה עצמאית שמובנה "בראשונה". רש"י כפרשן דוחה פירוש זה מאחר ובכל המקרא זו צורת סמיכות ומחירו של פירוש זה הוא להניח שיש כאן חריגה מהמקובל בלשון המקרא, חריגה המתבטאת בשימוש במילה בצורת

סמיכות כמילה שאינה בצורת סמיכות. פירוש זה, הנשלל על ידי רש"י, מקובל על פרשנים אחרים, כגון רס"ג ורמב"ן, והוא משמש לדעתם אפשרות לגיטימית לתירוץ הקושיה הלשונית. רש"י מבסס את תירוץו על פי כלל מקראי שאותו חשף מבדיקת כל הופעות המילה במקרא בצורת סמיכות, כאשר הוא קובע- מכריז: "שאיין לך ראשית במקרא שאינו דבוק לתיבה של אחריו". יסוד המחלוקת הפרשנית נעוץ בשאלת ההתייחסות לחריגה הלשונית: לפי רש"י אין מקום לחריגה ולכן גם המילה "בראשית" היא מילת סמיכות, ואילו לרס"ג ולרמב"ן דומה שיש מקום לחריגה, וזאת לאור הבעיה הלשונית בצירוף "בראשית ברא", בעיה המביאה אותם כפרשנים להסיק שחייבים להבין את המילה "בראשית" לא כמילת סמיכות, אלא כמילה פרודה שמובנה הוא בראשונה, כלומר בתחילה.

התירוץ הרביעי מובא בהמשך דבריו של רש"י במסגרת בדיקת אפשרות שהמקרא אכן בא להורות את סדר הבריאה:

ואם תאמר להורות בא שאלו תחלה נבראו, ופירושו בראשית הכל ברא אלו, ויש לך מקראות שמקצרים לשונם וממעטים תיבה אחת, כמו (איוב ג, י) כי לא סגר דלתי בטני, ולא פירש מי הסוגר, וכמו (ישעיה ח, ד) ישא את חיל דמשק, ולא פירש מי ישאנו, וכמו (עמוס ו, יב) אם יחרוש בבקרים, ולא פירש אם יחרוש אדם בבקרים, וכמו (ישעיה מו, י) מגיד מראשית אחרית, ולא פירש מגיד מראשית דבר אחרית דבר.

לפי תירוץ זה נשללת הנחה מספר 2: אין חיבור בין המילה "בראשית" למילה "ברא", מאחר וניתן לראות כאן שימוש בתופעת "מקרא חסר" תוך השלמת החסר באמצעות הוספת המילה "הכל". כלומר כוונת הכתוב היא שיש במקרה זה להשלים/להוסיף מילה בתוך רצף המילים "בראשית ברא", כאשר מצופה מהקורא להבין את הכתוב כאילו היה כתוב: "בראשית הכול ברא" ואזי נפתרת הקושיה, מאחר ואין כאן הצמדה בין מילת סמיכות לפועל. השלמה זו יש לה מקום ואולי היא אף מתבקשת ומובנת מאליה. נעיר כי רש"י הצדיק את התירוץ הזה בטרם דחהו (כפי שנראה להלן על פי שיקולי הקשר התוכן): "ויש לך מקראות שמקצרים לשונם וממעטים תיבה אחת, כמו [...]". תירוץ זה נדחה על ידי רש"י לאור ההקשר:

אם כן תמה על עצמך, שהרי המים קדמו, שהרי כתיב ורוח אלהים מרחפת על פני המים, ועדיין לא גלה המקרא בריית המים מתי היתה,

הא למדת שקדמו המים לארץ. ועוד שהשמים מאש ומים נבראו, על כרחך לא לימד המקרא סדר המוקדמים והמאוחרים כלום. כלומר, לפי התוכן עולה כי המקרא לא בא להורות את סדר הנבראים מי קדם למי, ולכן אין לקבל את ההסבר המוצע שלפיו הכתוב מצהיר על תיאור הבריאה לפי סדרה הכרונולוגי. לו פירוש זה לא היה עומד בסתירה לעולה מן ההקשר, לא היה רש"י דוחהו. חשוב אפוא לשים לב לשיקולי הדחייה של הפרשן ולנימוקה, כי יכולות להיות לכך השלכות משמעותיות ("נפקא מינות") ביחס לשיטת הפרשן מבחינה עקרונית.

סיכום ההדגמה בפרשנות מקרא

ראינו אפוא כיצד שלילת כל הנחה מאפשרת תירוץ שונה, כלומר תירוץ הקושיה בדרך שונה. כן ראינו שמספר הנחות הקושיה הוא כמספר התירוצים האפשריים. מחלוקות בין פרשנים בבחירת תירוץ כזה או אחר לקושיה שבה הם דנים, נובעות מתפיסתם של הפרשנים השונים את השלכות השלילה של ההנחה, כלומר באיזו מידה "ניתן לחיות עם המחיר הפרשני" של השלילה. כל פרשן משקלל את היתרונות ואת החסרונות למיטב הבנתו, ובהתאם לכך מחליט אילו הנחות ראוי לשלול כבסיס להצעת תירוץ.

הדגמה בלימוד סוגיה תלמודית

נעיין בסוגיית "המניח את הכד" (בבלי, בבא קמא כז ע"א-ע"ב).

במשנה (בבא קמא ג, א) נאמר

המניח את הכד ברשות הרבים ובא אחר ונתקל בה ושברה פטור ואם הוזק בה, בעל החבית חייב בנזקו. נשברה כדו ברשות הרבים והוחלק אחד במים או שלקה בחרסיה חייב, רבי יהודה אומר במתכוין חייב באינו מתכוין פטור.

על כך נאמר בתלמוד:

ובא אחר ונתקל בה ושברה פטור. אמאי פטור? איבעי ליה לעיוני ומיזל! [הסבר: מדוע הנתקל ששבר את הכד פטור מלשלם, והלוא היה עליו להיזהר?!]

הפן הפרשני שראינו בדוגמה הקודמת, שבו פרשנים מפרשים את המקרא על רקע הימצאות שאלה או קושיה, יכול להתבטא בלימוד סוגיות תלמודיות ברמות שונות: תנאים מפרשי מקרא, אמוראים בתלמוד המפרשים דברי תנאים

המובאים במקור תנאי (משנה, ברייתא, מדרשי הלכה) או ראשונים ואחרונים המפרשים את דברי התלמוד. בדוגמה שלפנינו, האמוראים בתלמוד מפרשים משנה לאור קושיה העולה מתוכנה. עורך הסוגיה התלמודית פותח בקושיה על המשנה: "ובא אחר ונתקל בה ושברה פטור. אמאי פטור? איבעי ליה לעיוני ומיזל!" (מדוע הנתקל ששבר את הכד פטור מלשלם? הלוא היה עליו להיזהר!). לקושיה שתי הנחות: (א) הנחה סמויה: מדובר במשנה בכל מצב/מקרה. הדין מנוסח כדין מוחלט ללא כל הגבלה, כלומר ללא כל תנאי המצמצם את חלותו; (ב) הנחה גלויה: חובה על הולך רגל להסתכל היטב ולהיזהר בהליכתו ("איבעי ליה לעיוני ומיזל!").

בסוגיה מובאים ארבעה תירוצים: (1) אמרי דבי רב משמיה דרב: בממלא רה"ר כולה חביות; (2) שמואל אמר: באפילה שנו; (3) רבי יוחנן אמר: בקרן זוית. [...]; (4) אמר ליה ר' אבא לרב אשי הכי אמרי במערבא משמיה דר' עולא: לפי שאין דרכן של בני אדם להתבונן בדרכים.

נערוך השוואה ונמייך את ארבעת התירוצים לפי קריטריון המתייחס להנחה הנשללת. שלושת התירוצים הראשונים בסוגיה שוללים את הנחה א: יש לצמצם את המשנה למקרים מיוחדים (אוקימתאות): (1) אמרי דבי רב משמיה דרב: בממלא רה"ר כולה חביות; (2) שמואל אמר: באפילה שנו (3) רבי יוחנן אמר: בקרן זוית.

לעומתם, התירוץ הרביעי שולל את הנחה ב: אין לדרוש מהולך הרגל חובת זהירות שלפיה עליו להתבונן בדרכו ולהיזהר שלא לדרוך על חפצים: (4) אמר ליה ר' אבא לרב אשי, הכי אמרי במערבא משמיה דר' עולא: לפי שאין דרכן של בני אדם להתבונן בדרכים. כאמור, בתירוץ זה נשללת הנחה ב, ההנחה המפורשת בקושיה: אין לדרוש מהולכי רגל להקפיד בהליכתם מאחר ואין זו דרכם של אנשים לשים לב באופן קבוע ומוקפד על מה הם דורכים.

סיכום הדוגמה – חשיבות ההבחנה: עמידה על יסוד המחלוקת

ההבחנה בין קושיה לשאלה בלימוד הסוגיה התלמודית מאפשרת ללומד הבנה מעמיקה יותר של המחלוקת תוך הגעה ליסוד המחלוקת ולשורשה. שורש המחלוקת במקרה דנן נעוץ בשאלת היחס שבין מידת "המחיר הפרשני שניתן וראוי לשלם" בעבור פרשנות המצמצמת את חלות הכלל שבמשנה או לחלופין בעבור פרשנות הדוגלת באפשרות אימוץ השקפת עולם הלכתית/משפטית

הפוטרת הולך רגל מאחריותו להתבוננות בדרך שבה הוא הולך, שמא הוא ידרוך או ייתקל בחפצי זולתו שהונחו שם. האמוראים רב, שמואל ורי' יוחנן מעדיפים לצמצם את חלות דין המשנה למקרים ספציפיים מאשר לאמץ תפיסה משפטית (חדשנית) הפוטרת הולך רגל מאחריות להתבוננות בדרכים. לעומת זאת, האמורא עולא סבור להפך. הוא מעדיף לאמץ השקפה משפטית שלפיה הולך הרגל פטור מאחריות ובלבד שלא יצמצם הכלל שבמשנה, שכן לדעתו ראוי להבין את המשנה כמות שהיא מבלי לצמצמה על ידי הוספת תנאי שעניינו חלות הדין, תנאי שכלל לא נאמר או נרמז במשנה. לשיטתו, מחיר צמצום חלות הכלל שבמשנה אינו בא בחשבון.

הדגמה בלימוד סוגיה מתחום מחשבת ישראל

בשאלת טיבם של ימות המשיח, אם יחול שינוי בטבע או עולם כמנהגו יהיה נוהג, נחלקים הראשונים גדולי המחשבה: לפי הרמב"ם (הלכות מלכים יב, א) עולם כמנהגו נוהג ולא יחול שינוי בחוקי הטבע ("שינוי טבעים"):

אל יעלה על הלב שבימות המשיח יבטל דבר ממנהגו של עולם, או יהיה שם חידוש במעשה בראשית, אלא עולם כמנהגו נוהג, וזה שנאמר בישיעה וגר זאב עם כבש ונמר עם גדי ירבץ משל וחידה, ענין הדבר שיהיו ישראל יושבין לבטח עם רשעי עכו"ם המשולים כזאב ונמר, שנאמר זאב ערבות ישדדם ונמר שוקד על עריהם, ויחזרו כולם לדת האמת, ולא יגזלו ולא ישחיתו, אלא יאכלו דבר המותר בנחת עם ישראל, שנאמר ואריה כבקר יאכל תבן, וכן כל כיוצא באלו הדברים בענין המשיח הם משלים, ובימות המלך המשיח יודע לכל לאי זה דבר היה משל, ומה ענין רמזו בהן.

הראב"ד (שם) מסתייג מדברי הרמב"ם בהקשותו מפסוקי התורה: "א"א והלא בתורה והשבתי חיה רעה מן הארץ". לשיטתו, יש להבין דברי התורה ככתבם, ומהם עולה שלעתיד לבוא יחול שינוי בטבע. כמותו מסביר גם הרמב"ן (ויקרא כו, ו):

ונתתי שלום בארץ – שיהיה שלום ביניכם ולא תלחמו איש באחיו. או השלום הוא שישבית חיה רעה מן הארץ. "וחרב לא תעבור בארצכם" כלל, אבל אתם תרדפו את אויביכם לצאת אליהם למלחמה וינוסו. ועל דרך האמת, שיתן השלום מחובר בארץ, והוא שלום הכלל השקול כנגד הכל: והשבתי חיה רעה מן הארץ – על דעת ר' יהודה שאמר מעבירן מן

העולם (תורת כהנים ב, א), הוא כפשוטו שלא יבואו חיות רעות בארצם, כי בהיות השבע וברבות הטובה והיות הערים מלאות אדם לא תבאנה חיות בישוב. ועל דעת רבי שמעון שאמר משביתן שלא יזיקו (שם) יאמר והשבתי רעת החיות מן הארץ: והוא הנכון, כי תהיה ארץ ישראל בעת קיום המצות כאשר היה העולם מתחילתו קודם חטאו של אדם הראשון אין חיה ורמש ממית אדם, וכמו שאמרו (בבלי, ברכות לג ע"א) אין ערוד ממית אלא חטא ממית. וזה שאמר הכתוב (ישעיה יא, ח) ושעשע יונק על חור פתן, וכן ופרה ודוב תרענה ואריה כבקר יאכל תבן (שם פסוק ז), כי לא היה הטרף בחיות הרעות, רק מפני חטאו של אדם כי נגזר עליו להיות טרף לשניהם והושם הטרף טבע להם גם לטרוף זו את זו, כידוע כי בטרפם האדם פעם אחת יוסיפו להיות רעים יותר, וכן אמר הכתוב (יחזקאל יט, ג) וילמד לטרוף טרף אדם אכל.

הרמב"ן לומד את הכתוב בתורה ובנביאים כפשוטם: לעתיד לבוא יחול שינוי טבעים.

מהו יסוד המחלוקת בין הרמב"ם לרמב"ן? מדוע הם חולקים? ניתן לראות את מחלוקתם כנעוצה בהתמודדות עם קושיה בכתובים המתארים את ימות המשיח. הקושיה היא סתירה בין הכתוב ובין ההיגיון. לסתירה שתי הנחות. הנחה א: הכתוב אכן קובע שלעתיד לבוא יחול שינוי בטבע החיות; הנחה ב: השינוי אינו עולה בקנה אחד עם ההיגיון. רק בקבלת שתי הנחות גם יחד יש מקום לסתירה וממילא לקושיה. אם הנחה אחת לא תתקבל אין כאן גורם שישמש גורם סותר.

לפי הרמב"ם, אין לשלול את ההנחה השנייה, כי ההיגיון לשיטתו (כיאה לאיש הגות המאמץ ופועל לפי גישה שכלתנית-רציונליסטית) הוא גורם בר משקל כגורם פרשני דתי (האלוקים ברא את האדם כצלם אלוקים, וצלם אלוקים מובנו שהאדם הוא יצור תבוני). לכן לשיטת הרמב"ם לא נותר אלא לפרש את הכתוב כמשל, היינו שלא ככתבו. כלומר הרמב"ם מעדיף "לשלם מחיר פרשני" במישור דרכי הפרשנות, בהעדפתו להתייחס לכתוב כמשל ולא כמשמעו המילולי.² הרמב"ן סבור להפך: הוא מעדיף לקבל את ההנחה הראשונה

2 חשוב להעיר כי לא תמיד פירוש מילה או מילים שלא כמשמען הוא פירוש החורג מדרך הפשט. אם נניח כי מדרך הכתוב להשתמש במשל (כפי הדוגמה המצוינת בהערה הבאה), אזי אף זו פרשנות על דרך הפשט. ראו למשל רמב"ן בראשית ו, יב המתייחס לאפשרות

שלפיה הכתוב הוא ככתבו, תוך שהוא שולל את ההנחה השנייה – לעתיד לבוא הקב"ה אכן יחולל שינוי בטבע.

ניתן להציג את המחלוקת באמצעות טבלה בניסוח תמציתי:

רמב"ם	המציאות לעתיד לבוא	הכתוב	רמב"ן
לא ככתבו (לא כפשוטו) ³	כמות שהיא (כפשוטה)	ככתבו (כפשוטו)	תשתנה (לא כפשוטה)

סיכום

ראינו שלוש דוגמאות, אחת מכל תחום לימודי (תנ"ך, תושב"ע ומחשבת ישראל) ליישום העיקרון של ניתוח קושיה תוך זיהוי הנחותיה והשלכות שלילתן – דרכי התירוץ. הלומד המאמץ דפוס שיטתי של ניתוח כמוצע בזאת, נדרש לפעולות חשיבה החל מהסקת מסקנות על אודות טיבה של נקודת המוצא הפרשנית של הפרשן דרך אפיון מישור הקושיה וזיהוי הנחותיה ועד להערכת טיב הפתרונות. יכולות אלו יאפשרו ללומד לצאת נשכר, כי כבר בשלב ניתוח הקושיה הוא מסוגל לצפות ולשרטט את מכלול אפשרויות התירוצים היכולים לבוא בחשבון, ובכך להכין לעצמו תשתית לימודית מיטבית להמשך עיון בתירוצים, לניתוחם ולהשוואתם. הבנת האפשרויות באופן השוואתי אף מאפשרת ללומד להבין את סיבת קיום השיטות החולקות בסוגיה הנידונה. לשם כך הוא נדרש לפעולות חשיבה, כגון זיהוי הנחות יסוד שבבסיס קושיה, השוואה ביניהן, הערכת תקפותן לשם עמידה על מידת סבירותן כבסיס לאפשרות

הבנת המילה "בשר" כמשמעה (המילולי), ואחר כך מציג את הפירוש האלטרנטיבי שהוא לדעתו על דרך הפשט, ואינו על פי מובנה כמשמעה.

3 העדפנו ביחס ללשון הכתוב את הביטוי "ככתבו" (או "שלא ככתבו") על פני הביטוי "כפשוטו" (או "שלא כפשוטו"), מכיוון שניתן לפרש כתוב כמשל על דרך הפשט, כפי שציינו בהערה הקודמת. למשל, רש"י מבין את הכתוב "אם זָרְקָה הַשָּׁמֶשׁ עָלָיו דָּמִים לוֹ" (שמות כב, ב) כמשל. דומה שראב"ע שם חולק עליו.

שלילתן וקבלת תמונה על מרחב הפתרונות הבאים בחשבון כבסיס להעלאת השערות מנומקות ולהבנת כל פתרון תוך הנמקתו.

הצענו אפוא תהליך ניתוח שיטתי המאפשר הבנה מיטבית של שיטות החולקים וסיבת מחלוקתם, לצד לימוד יעיל ומהיר, כאשר הלומד מוביל ושולט בתהליך למידתו ואינו חש כמובל וכנגרר בעקבות הנקרא הנלמד. שליטה בתהליך הלמידה תוך התנהלות שיטתית במעקב בוחן ומעמיק כל שלב בתהליך, מאפשרת למורה להקנות לתלמידיו בגילאים השונים הרגלי ניתוח ודפוסי חשיבה שיוכלו לשמש להם כלים בלמידה ובחקר כל נושא עיוני. סיגול כלים אלו כמיומנויות חשיבה יקדמו את הלומד ויביאוהו גם לרכישת יכולת רפלקטיבית בעת ההוראה והלימוד העצמי, ובכך יתרמו לתלמידים להתפתח כלומדים עצמאיים וחושבים.

עמוד ריק