

הוראת המקרא ע"פ גישת פרופ' נחמה ליבוביץ

כל מי שחפץ ללמוד תנ"ך באופן מעמיק ורציני לא יכול להמנע מעיון באחד מספריה הרבים של פרופ' נחמה ליבוביץ. נחמה ליבוביץ אף מרבה להרצות וללמד תנ"ך. מורים רבים זכו להשתלם ולהעשיר את ידיעותיהם במסגרות רבות ומגוונות בהן הופיעה. דגש חזק מושם אצל ליבוביץ על גישות ודרכי הוראה. לחלן ליקטתי דברים שכתבה ואמרה בהקשרים שונים, וכולם מתייחסים לשיטות ודרכי הוראת המקרא. תקותי היא שלקט זה יהיה לעזר רב למורה בבואו ללמד מקצוע חשוב זה.

הברייתא המתיחסת לקנין תורה (אבות פ"ו; מסכת כלה רבתי פ"ח) מביאה מ"ח דרכים בהם התורה נקנית. מורים רבים המלמדים תורה אימצו את "שמיעת האוזן" כדרך המועדפת על ידם. דרך זו מאופיינת בעמידת המורה מול (מעל) תלמידיו ודרישה בפניהם. זוהי הוראה בה הלימוד הוא פסיבי, "שב ואל תעשה", לימוד של קליטה בלבד. תלמידים בגילאי ביה"ס היסודי, חטיבת הבינים והתיכון הם מלאי מרץ נעורים, ומשתוקקים לפעילות ולאיימוץ כוחותיהם. דרך "שמיעת האוזן" אין בה כדי לעוררם ולחבב עליהם את לימוד המקרא.

דרך שונה מזו מציעה נחמה ליבוביץ (ליבוביץ 1963) והיא: "פלפול תלמידים", שאף היא אחת ממ"ח דרכים לקנין התורה.

מטרת הוראת המקרא בבתי הספר אליבא דליבוביץ (ליבוביץ תשל"ה) היא להרבות אהבת תורה - שיהיו דברי תורה יקרים וחביבים על הלומד, שיראה את האור הגדול המאיר בפסוקים. אין בין המטרות מגמה להרבות ידע. ליבוביץ טוענת, שאין בכוחו של ביה"ס להוציא תלמידי חכמים הבקיאים בכל חדרי התורה. יתר על כן: דילמת הכמות (לימוד שטחי ללא העמקה, אך רב כמות) מול האיכות (לימוד מעמיק, אך הספקו מועט), שמורים רבים נתקלים בה ושואלים לפתרונה, תיפטר ע"י ליבוביץ בצורה חד משמעית וברורה: יש להעדיף את האיכות על הכמות. מוטב שהמורה ילמד לקט קטן מדברי פרשנינו, אך יראה חכמתם, עמקותם, דיקנותם בכל פסוק, בכל מילה ובכל תג, מאשר ימלא כרס תלמידיו במנות גדולות של רש"י, רמב"ן או ראב"ע, מבלי שיראו מה הביאם לומר דבריהם, ואז יהיה הלימוד כמשא כבד שהועמס על דברי הכתוב ללא צורך וללא טעם. על זה אמרו חכמים: "טוב מעט בכוונה, מהרבות שלא בכוונה".

הוראת הפרשנים והמתודות בבית הספר איננה לשמה. מטרת ההוראה היא: לימוד תורה בעזרת פרשניה. על המורה להזהר משנה זהירות לבל תידחה התורה על סיפוריה ודיניה, לקחיה ורעיונותיה, מוסרה ויופיה מפני העיסוק המרובה בפרשנים. אין להגיע למצב בו העיסוק בפרשנים עיקר

ולימוד התורה משני.

במרכז השעור צריך לעמוד הפסוק, הפרק, הסיפור, החוק, הענין והרעיון. תפקיד הפרשנים הוא לעזור לנו להבין את המלה, הפסוק, הפרק, הסיפור, החוק והרעיון לעומקו. הפרשנים עוזרים לנו ליישב קשיים המתעוררים בשעת הלימוד. הלומד הפשטני, המרפרף, לא חש ואינו מודע לתכנים ולרעיונות העמוקים הטמונים בחומר שלפניו, ללא הכוונה והארה של הפרשנים. הפרשנים נותנים מחד גיסא מענה לשאלות באשר ל: איך, מה, היתכן, מה הפרוש; ומאידך גיסא הם מעמידים לפני הקורא, הרואה לפניו טקסט "פשוט" שלכאורה אין בו כל דבר "מיוחד", ציוני דרך שיעמידוהו על ייחודו ועמקותו של הכתוב. הפרשנים מחנכים את הלומד להיות קורא טוב, קורא מעיין, מדייק ומעמיק.

כדי להגיע למטרות ההוראה כמוצג לעיל, על המורה להציג בפני תלמידיו את הפרשנים השונים תוך עיון בדבריהם כמוצע להלן:

המורה יטפל בלשון הפרשנים וסגנונם

כאשר ילמדו בכתה "ויחי רעב בארץ, וירד אברם מצרימה" (בראשית יב, י) יקראו התלמידים גם את הרמב"ן, ויורה המורה שהרמב"ן, בניגוד לרש"י ובית מדרשו בצפון צרפת, איננו מפרש רק ד"ה אחד "מקומי", מלה או חצי פסוק, אלא מדי פעם נותן סקירות על סיפור שלם. בפסוק דנן, הוא עוסק בשני דברים: בפרוש "טיפולוגי"; ובהערכת מעשה המספר.

במקום אחר ילמד המורה כיצד משלב הרמב"ן פסוק מקראי בתוך דבריו, מבלי שירגש שלפנינו מליצה שאולה ממקום אחר (ראה פרוש הרמב"ן ל"ויצא קין מלפני ה'" - בראשית ד, טז, והערת ליבוביץ בספרה "לימוד פרשני התורה ודרכים להוראתם").

המורה יברר עם תלמידיו הקושי שגרם לפרשן לפרש פרושו

"קול דמי אחיך צועקים אלי מן האדמה" (בראשית ד, י). התלמידים יתבקשו לחפש את הקושי בפסוק - מדוע כתוב "דמי" ברבים, ולא 'דס' כמקובל. עיון במפרשים יגלה פתרונות לקושי זה. רש"י מציע שני פתרונות: א. דמים במשמעות מטאפורית - "דמו ודם זרעותיו". כאן מוצע להרחיב את היריעה ולהזכיר לתלמידים את המשנה בסנהדרין ד, ו: "כל המאבד נפש אחת בישראל, כאילו איבד עולם ומלואו".

ב. "דמים" כמשמעו - "שעשה בו פצעים הרבה ...".

ראב"ע מתיחס לקושי אחר בפסוק. הוא בדק אי ההתאמה במספר שבין הנושא (קול) לנושא (צועקים). לפי פרושו יש לפסק את הפסוק: "קול! דמי אחיך צועקים". במקרה זה הראב"ע מעונין רק בפתרון הבעייה הלשונית.

דוגמה לקושי לשוני - בפסוק "לא אדוני שמעני, השדה נתתי לך" מהו הדבר הנשלל? קושי כזה עומד בפני פרשנינו, כאשר באה מלת שלילה מבלי שיהיה ברור מה מכל הנאמר לפני כן נשלל במלת השלילה - ראה שמות י,יא, בתשובת פרעה ופרוש רש"י; וכן ביהושע ה, יד, בפרוש רד"ק; ובשופטים טו,יב, בתשובת איש יהודה, וברש"י.

נושא הלשון, קשיי תחביר וסגנון

בתחום התחביר - "והאמין בה", ויחשבה לו לצדקה". לפנינו משפט מחובר. השאלה היא: מי הנושא של המשפט השני? האם אברהם, שהוא נושא המשפט הראשון הוא גם נושא המשפט השני, כפי שמפרשים הרמב"ן ורש"י; או האם המושא העקיף של המשפט הראשון הופך לנושא המשפט השני, כפרוש רש"י ורד"ק? תשובה לשאלה תחבירית זו מספקת מסקנות חשובות להבנת הפסוק מבחינה רעיונית. ע"פ רש"י ורד"ק הפסוק מהלל את אמונתו של אברהם. ע"פ הרמב"ן ורש"י הפסוק מעלה על נס את גודל ענוותנותו של אברהם. הכרעה בין הפרושים איננה קלה, מפני שגם בדיקה סמנטית של המלה "צדקה" לא תעזור. במקרא מופיעה מלה זו הן במובן חסד, כהוראת הרמב"ן ורש"י, והן במובן זכות כפרוש רש"י ורד"ק. לא זו בלבד שקשה להכריע, אין גם צורך בכך במסגרת ההוראה בכיתה. לדיון בנייתו התחבירי הלשוני והרעיוני חשיבות גדולה בפני עצמה. עצם ראיית השילוב שבין התחביר הלשון והרעיון היא ההישג בו אנו מעוניינים.

עיון בכפלויות, יתיר וחסר

הטיפול ביתור בפסוק "צדיק תמים היה בדורותיו" (בראשית ו,ט). המלה "בדורותיו" יתרה, וממנה נובעים פרושים שונים. כן "ואין פותר אותם לפרעה" (בראשית מא,ח) - גם ללא המלה "לפרעה" היינו מבינים שלא אמרו כלום. אבל מאחר ונאמר "לפרעה", מתפרש הפסוק שאמנם הוצעו פתרונות, אך לא התקבלו על דעתו. וכן בבמדבר כב,יג - "להלך עמכם". בתוספת המלה "עמכם" מתבטאת ערמומיותו הרבה של בלעם, ובלעדיה היה המו"מ בינו ובין בלק. בהשוואה בין ברכת הדגים וברכת האדם בתוספת "ויאמר להם אלוקים" נהפך דבר שבטבע לעשייה שמדעת שאתה אחראי עליה.

קשיים במבנה - פרק או פרשה, סמיכות פרשיות, קיצור והארכה

"ויבא אברהם לספוד לשרה ולבכותה" (בראשית כג,ב). רש"י לומד שבא מבאר-שבע, והאת מן הפסוק האחרון של מעשה העקדה (סמיכות פרשות וארועים). וכן סמיכות פרשת סוטה לנזיר (הרואה סוטה בקלקולה יזר עצמו מן היין). "וישב יעקב" (בראשית לו,א) אומר רש"י:

אחר שכתב לך יישובי עשו ותולדותיו בדרך קצרה עד נח - פלוני הוליד פלוני - וכשבא לנח האריך בו. וכן בעשרה דורות שמנה עד

אברהם קיצר בהם, וכשהגיע אצל אברהם האריך בו. רש"י מאיר עינינו בפרוש זה, מדוע הובא פסוק זה בתחילת מכירת יוסף, ולא בהגיע יעקב אל יצחק אביו לאלוני-ממרא, שם מתאים היה לציין ישיבתו של יעקב. ע"פ פרושו, פסוק זה והבא אחריו (פסוק ב) משמשים כותרת לפרקים הבאים. פסוקים אלה באים בהקבלה למסופר בפרק הקודם על עשו ויישובי תולדותיו. בכתות גבוהות חשוב מאד למורה להראות לא רק את יישוב הקושי, אלא גם לחזור ולהדגיש, שספר בראשית איננו ספר הסטוריה, ומטרתו איננה סקר קורות בני אדם בתקופות קדומות. חומש בראשית, ככל החומשים הוא תורת חיים, תורה המורה לקח ודרך חיים. כל ארוע שנבחר להיות כתוב בה, בין באריכות ובין בקיצור, נעשה במגמה זו. פרשת בראשית - עשרה דורות - מקיפה תולדות חיי אדם במשך אלף שנים. התקופה שממכירת יוסף ועד פגישתו השניה עם אחיו ואביו נמשכת 22 שנים, סיפור שנים אלה נפרש על כמעט שלוש פרשות: וישב, מקץ, וחלק מויגש. דרכה של תורה להאריך או לקצר מוצגת יפה בבראשית פרק מא, כאשר פרעה מספר חלומו ליוסף באריכות ובפרטים, ואילו לפני כן בפנייתו לחרטומים נאמר רק "ויספר פרעה להם את חלומו" (מא, ח) וכן בסיפור חוזר של עבד אבות" וכו' ע"פ רש"י בעקבות המדרש, ו"להודיעם שמאת הקב"ה יצא הדבר" ע"פ רשב"ס).

מיקוד התלמידים על עמידתם של המפרשים על "שאלות גדולות"

אחד ממוקדי ההוראה הוא עיון בשאלות הגות דתית של המקרא - בעיות ההגשמה, פסוקים הנראים כסותרים את עקרון הבחירה, עקרונות מוסריים וכד'. כגון: עיון בפרשנים בנושא העקדה, בשאלת נטילת חופש בחירה מפרעה, שאלות צדיק ורע לו, שאלות של עונש ומשמעותו כפי שמופיע ב"ועתה ארור אתה ... נע ונד תהיה בארץ" בראשית ד, יא). עיון ברש"י וברמב"ן יגלה תפישות שונות. רש"י רואה את העונש כמוכתב מלמעלה, כגמול על החטא. הרמב"ן רואה את העונש כמוכתב מבפנים, כתוצאה פסיכולוגית של חטא. מורה טוב יוביל את תלמידיו להבחנה בין שתי תפישות אלה.

בשאלות ההגשמה כמו "וירד ה' לראות" (בראשית יא, ה) - נצפה שתלמידיו ישאלו, כיצד ה', שענינו משוטטות בכל, זקוק לרדת ולראות. וכן "ארדה ואראה הכצעקתה אלי עשו כלה, ואם לא אדעה" (בראשית יח, כא). פסוקים אלה מלמדים מושג חשוב: "דרך ה' לעשות צדקה ומשפט" (עיין ב"עיונים לספר בראשית" נ' ליבוביץ עמ' 122).

דרכי לימוד

על המורה העוסק בהוראת התורה להזהר שלא לדרוש מתלמידיו לחזור על דברי הפרשנים במילים אחרות. אין לתרגם דברי פרשן ללשון התלמיד,

כדי להיווכח האם התלמיד הבין את שקרא. העובדה שתלמיד חוזר על דברי פרשן בלשונו, פעמים רבות בשפה משובשת ולקויה, אין בה הוכחה להבנת דברי הפרשן וירידה לסוף דעתו. פעמים רבות חזרה זו מהווה קלקול גדול במיוחד, כאשר לשונו של הפרשן מופלאה ביפי סגנונה, בדיוקה הרב ובתמציתה, כמו לשונו של רש"י. ואז, לא זו בלבד שלא עמד המורה על ידיעותיו של התלמיד, אלא שאף גרם לקלקול. לכן מציעה ליבוביץ לשאול שאלות כמו: מדוע פרש הפרשן כך ולא אחרת? איזה פרוש אחר ניתן היה לפרש, אך הפרשן דחה? איזו קושיה עוררה את הפרשן לפרושו? מדוע לא הסתפק בפשט? מדוע הוסיף מדרש? מדוע חזר לפרש מלה או צרוף שכבר פרש קודם?

המורה יציע לתלמידיו פרושים שונים - פרשנות החולקת זו על זו. התלמידים יבררו, ישקלו, ינמקו, ילבנו, ויתווכחו ביניהם. ליבוביץ מסתמכת על הוגו גאודיג המייעץ למורים לאפשר לתלמידים הזדמנויות ליצירת "מפלגות". אין היא חוששת שתטופח הווכחנות, שממילא קיימת בתלמידים, אלא אדרבה, היא טוענת שכיוון שהווכחנות קיימת - במקום לנסות לדכא אותה, נרתום אותה לצרכינו, במובן "מנוול זה נמשכנו לבית המדרש". הרעיון לנצל כוחות פנימיים בדרך חיובית מובא כבר במסכת שבת קנו, א: מי שנולד במזל מאדים, שגורלו נחרץ להיות שופך דם, טוב שיבחר לעצמו אחד מהמקצועות מקיז דם, טבח או מוהל. מאחר ותלמידינו אוהבי ויכוח הם, ניתן להם להתווכח בדברי תורה. ויכוח זה חייב יהיה להיות בטעם, בהנמקה ובהתרחקות מסברות כרס; בשמיעת דברי חבר, מבלי להכנס לדבריו.

בבחירת החומר לויכוח יש להזהר מאד. לא כל טקסט מתאים לכך. בחירת הטקסטים תהיה רק ע"פ הקריטריון המחייב, שטוען שלדעות שתוצגנה יהיה על מה לסמוך. התלמידים יוכלו לבסס עמדותיהם מתוך הכתובים. יש לזכור שדרך זו איננה מתאימה לילדים בראשית דרכם בשבילי התורה. זו דרך המתאימה יותר לחטיבת הביניים ולתיכון, בהם התלמידים כבר במחזור השני של הלימוד. תלמידים אלה גם מפותחים יותר ברמת חשיבתם, המתאימה לדיון מופשט ועקרוני, הדורש יכולת חשיבה פורמלית, ויכולת חשיבה אינדוקטיבית דדוקטיבית (פיאז'ה 1972). בשלב זה יתחילו התלמידים לעסוק בשיפוט ערכי של הנלמד, ולשם כך חשוב שיהיו ברמה פוסט קונבנציונלית (קוהלברג וטרייל 1972).

בכתות הגבוהות של בית הספר היסודי, כאמור לעיל, אין בשלות התלמידים מאפשרת עיון מעמיק בדעות מנוגדות, אך אין להמנע מכך לחלוטין. יש למצוא הזדמנויות בהן יוכלו אף תלמידים אלה להתמודד בשאלת השונות בין הפרשנים והגורמים לה. כגון: "לך לך" (בראשית יב, א). רש"י מתיחס ללשון היתרה במלה "לך", ובונה על יתור זה את פירושו "להנאתך ולטובתך". הרמב"ן איננו סובר שיש חריגה מהלשון, ומראה שזו דרכו של מקרא להשתמש בתוספת זו. לכאורה, צודק הרמב"ן, המפרש

ע"פ הפשט הנראה לעין - אך מפרשי רש"י מעמידים אותנו על הדיוק שבמשמעות "לך" בכל המקורות (ואף בלשונינו המודרנית), שבכל המקרים ההליכה היא לרצון ההולך. לא יעלה על הדעת שמפקד בצבא יפקוד על חייליו: לכו לכם, או רוצו לכם. כך גם בפסוקנו, הקב"ה מצווה על אברהם לעזוב את כל היקר לו, ממשפחתו הקרובה ועד מולדתו וארצו. לכן מפרש רש"י שלמרות כאב העזיבה תהיה ההליכה להנאתו ולטובתו של אברהם. בכתה טובה בביה"ס היסודי ניתן לעסוק בדיון כזה, ועל המורה מוטלת האחריות להוביל את תלמידיו בצורה נכונה להבנת הדברים.

שלוש רמות של פעילות בעידוד התלמידים לויכוח:

1. כאשר התועלת בהבאת שתי הדעות היתה בעצם הדיון לצורך ההבנה הכללית של הנושא. במקרה זה, אין הבדל אם נפרש כך או אחרת. כגון:

"ויאסור יוסף מרכבתו, ויעל לקראת ישראל אביו גשנה, וירא אליו ויפול על צוואריו ויבך על צוואריו עוד" (בראשית מו, כט).
 רש"י: "יוסף נראה אל אביו. ויפול על צוואריו ... אבל יעקב לא נפל על צוואריו יוסף ולא נשקו; ואמרו רבותינו, שהיה קורא שמע." רמב"ן: "לא ידעתי טעם בוירא אליו ... ועוד, אינו דרך כבוד שיפול יוסף על צוואריו אביו ... והנכון בעיני, כי כבר היו עיני ישראל כבדים קצת מזוקן, או שבא יוסף במרכבת המשנה ועל פניו המצנפת ... ולא היה ניכר לאביו ... לפיכך הזכיר הכתוב כי כאשר התראה אל אביו שהביט בו והכירו, נפל אביו על צווארו ובכה עליו ..."

פרושים אלה מזמנים חלוקת הכתה למדקדקים בעלי ההגיון הקר, שיטו אחרי רש"י ויטענו שאם אין הכרח, אין לשנות את הנושא באמצע הפסוק. לעומתם הרגשניים בכתה יקבלו דברי הרמב"ן, שפשטותם הלבבית מחממת לבבות.

2. לפעמים ההבדל בין הפרשנים לא יהיה חיצוני בלבד, אלא הבדל עמוק היורד למעמקי עמדות, התלויות בתפישות עולם שונות. כגון:
 "ואת פעל ה' לא יביטו ומעשה ידיו לא ראו" (ישעיה ה, יב).
 רד"ק: "ויש לפרש את פועל ה' ומעשה ידיו - חכמת הכוכבים, כי יגיע האדם לכבוד הבורא. ... ר"ל כל העומד על סוד בריאתם, יודע כבוד האל ..."

דעת רד"ק היא שיש ללמד את גדולת ה' מתוך הסתכלות בטבע ובנפלאותיו. לעומתו סובר שד"ל:

לא יתנו לבם למה שהאל עתיד להביא עליהם על הטאם. משפטי ה' להציל ולהעניש בני אדם נקראים "פועל ה'" "מעשה ה'" ו"מעשה ידיו", כמו שמצאונו במפלת בבל ...

כלומר, יש ללמוד גדולת ה' מתוך התבוננות בקורות חיי עמים ויחידים, עליותיהם וירידותיהם ויד ה' המתגלית בהם. כאשר ידונו התלמידים בשני

פרשנים אלה, לא נבקש מהם להכריע בין שתי הדעות. לא ישאל המורה איזו עדיפה, אלא ידאג שיבינו כל דעה, ימצאו סימוכין בדברי תורה וחז"ל, ויכירו שורשי כל אחת מהדעות. כאן אנו מרחיבים היריעה ומכניסים תלמידינו לתוך עולם של אמונות ודעות.

3. עד כה נע הדין סביב מלה או פסוק עליו נחלקו פרשנים. לפעמים נושא המחלוקת יסוב על תפישת הפרק כולו, על כוונתו העיקרית ועל פרטיו. יש תועלת רבה בהצגת חילוקי דעות מעין אלו בפני התלמידים. כגון: שמואל א' פרק כח: ענין בעלת האוב. המורה יציג בפני התלמידים שלוש גישות לפרק זה: ר' שמואל בן חפני גאון; רב סעדיה גאון ורב האי גאון; ורלב"ג. לאחר קריאת שלוש הגישות, התלמידים יעברו על הפרק מספר פעמים, יבדקוהו לאור כל אחד מהפרשנים, יפרשוהו לפרטיו ולפי פסוקיו לפי כל פרשן, ויגלו מעלותיו וחולשותיו של כל פירוש. התלמידים יגלו שלשון הכתוב בפסוק "ויאמר שמואל אל ה'" קשה לפי ר' שמואל בן חפני ורלב"ג (למרות שרשב"ח תרץ קושי זה, כי בכל זאת קשה נבואת העתיד המתקיימת במלואה). התלמידים ימצאו סעד לפרוש הרלב"ג בפסוק כ' ובפסוקים שלפניו בתאורי הרוח הרעה אשר ביעתתהו. לפי פירוש רס"ג ורה"ג קשה עצם הנס. יש להניח שהתלמידים החפצים באור ברור ושקוף, הליכה בדרך פשוטית וסלולה, ישמחו בפרושו של ר' שמואל בן חפני גאון. לתלמידים אלה הפתרון, שלפנינו מעשה תרמית ותו לא, יפתור כל תמיהה ובעיה, שאין הם מעוניינים להתמודד עימה. התלמידים שנוטים לכיוון הפסיכולוגי ישמחו בפרוש הרלב"ג, המציע "אוטוסוגסטיה". הפילוסופים שבחבורה, או התלמידים חדורי הרגש הדתי העמוק, יקבלו את דברי ר' סעדיה גאון ורב האי גאון, אם כי מתוך חשש ובזהירות גדולה.

פעילות מסוג זה משיגה מטרות רבות:

1. מביאה לידי ויכוח ער ומענין.
2. מכריחה את התלמיד לעבור על הפרק מספר פעמים.
3. מרגילה לעיון והעמקה.
4. מרחיקה מקריאה שטחית ומהירה.
5. יוצרת יחס אישי בין התוכן לבין התלמיד - מחבבת עליו את הלימוד.

הצגת דעות שונות בפני תלמידים חשובה במיוחד באותם מקומות מפורסמים שיש בהם אותן שאלות נצח, שמעולם לא פסקו חכמינו לשאול ולדון בהן:

- שאלות שאומות העולם מונין את ישראל בהם, כגון: (שמות ג, כב) "ושאלה אשה משכנתה..."
- שאלות שהיצר הרע משיב עליהן, כגון: (שמות כ, ה) "פוקד עוון אבות על בנים".
- שאלות ששינו לתלמי המלך, כגון: (דברים ד, יט) "אשר חלק ה' אלקיך אותם לכל העמים".

- שאלות הנראות כסותרות את חופש הבחירה, כגון: (שמות ד, כא) "ואני אחזק את לב פרעה".

במקומות כאלה יבחן המורה תגובת תלמידיו, ויבדוק האם יגיבו בשאלות וקושיות, יתבעו הסברים וישאלו "היתכן?", האם הכתה תוססת או רגועה ושלוח, אין שואל ואין מגיב. אם ימצא המורה שכתתו שקטה, ואיננה מגיבה בעוז לגרויים כנ"ל, יבדוק אחת משתי האפשרויות הבאות:

א. אולי התלמידים חוששים מפניו, שמא אין שאלות "מביכות" אלה לרצונו.

ב. אולי אין התלמידים מצפים לקבל תשובה מניחה את הדעת, ולכן הם מוותרים על השאלה.

מקרה זה חמור ביותר, ועל המורה לעשות כל מאמץ לשנות גישה זו של תלמידיו. עליו לעודד שאלות שונות ומגוונות, "מביכות" או "נועזות" ככל שיהיו, ויחד עם זה להכין מלאי גדול של תשובות שניתנו בדורות שונים ע"י גדולי החכמים והפרשנים. עליו לאמץ דרכו של האברבנאל במקרים דומים באומרו:

ולפי שראיתי לחכמינו הקדושים הראשונים והאחרונים התקוטטו בזה, ראיתי להרחיב הדבור בהיתר הספק הזה, והנני מודיעך הדעות אשר ראיתי בזה עד היום מחכמי המפרשים והמחברים, והמעייין יבחר לעצמו מה שיאות לדעתו.

על התלמיד להכיר בעובדה שלא הוא הראשון שמעלה קושיה על תוכן מקראי. שאלתו כבר נשאלה ונידונה בהרחבה ובהיקף מלא ע"י חכמים. הכרה זו, יחד עם מבחר התשובות שיוצגו בפניו, ילמדוהו:

א. מותר לשאול.

ב. יש תשובות מגוונות.

ג. אתה, התלמיד, יכול ורשאי לברור לך תשובה שתספק מאוויך ופנימיותך ע"פ חכמים.

פסולה מאד הדרך בה מורה, שאיננו מוכן היטב לשעור, או איננו מוכן לפתוח פתחים הרבה בפני תלמידיו, ולכשישאל יענה (פעמים בכעס): מה אתה מקשה קושיות? יחד עם זאת, חשוב להזכיר למורה שהכין ולמד הרבה בטרם ניגש ללמד, אסור לחשוב: הנה עתה ששולט אני בחומר שעלי ללמדו, ומשנתי סדורה לפני, ומתוך שידוע אני את הכלל "תפשת מרובה לא תפשת" גם בררתי מתוך החומר אותם ענינים היפים לשעורי ולקהל תלמידי - עכשיו אין לי אלא לבוא לפניהם ולומר כל הדברים אשר רכשתי לי בעבודה וביגיעה, וכמאמר ר' יוסף אבן כספי "ואתן להם בחינם אשר קניתי לי בדמים יקרים" - דע שאין זו מחשבה נכונה. לא זו הדרך אשר תוביל אותך למטרה" (ליבוץ תשל"ז).

פעילוית ההוראה

פעילות ההוראה חייבת להיות מגוונת ורבת אנפין. פעמים יבקש המורה

מתלמידיו להכין פרק או קטע ממנו בבית. פעמים יציג המורה פרק חדש בכתה, ופתיחת השעור תהיה קריאתו ע"י המורה. פעמים יקרא תלמיד; ופעמים יבקש המורה מהתלמידים לעיין בפרק בכתה, ולענות על שאלת חשיבה שתגרה לעיון ולהעמקה. שאלות אלה מטרתן לפקוח עיני התלמידים לראות קשיים, בעיות, וסתירות בכתובים.

שאלת קריאת הפרק מחייבת שיקול דעת והחלטה רצינית. האם יקרא המורה את הפרק לפני תלמידיו ויבליט הלכי נפש, בשינוי קול בהתאם לשינוי המצבים שבו - יבליט צער או שמחה, חולשה או עוצמה, געגועים או רוגע. במצב זה תהיה פגישת התלמידים עם הפרק רבת רושם ושובת לב. התלמיד יכיר את הפרק ויבינו בטרם נדרש להכינו בבית ולהתמודד עם קשיי הקריאה המשמעותית בעצמו. הפרק איננו זר או מוזר לו. דרך אחרת, שהוצעה לעיל, היא קריאה עצמית של התלמיד בבית או בכתה (פעמים לבד, ופעמים יחד עם חברותא). התלמיד יחפש פרושי המילים בפרושים "פשוטים", כמו מקרא מפורש או הרטום; או שהמורה יטיל משימות חשיבה כפי שהוצע.

ליבוביץ מציעה (ראה הוראת הפטרת יוס' ב' של ר"ה ב"שלושה מאמרים בהוראת המקרא" ליבוביץ תשל"ז) לבחון: אם זו פגישה ראשונה של התלמיד עם החומר (בעיקר יקרה הדבר בבית"ס היסודי במחזור הלימוד הראשון), יבחר המורה בדרך השניה, למרות שהדרך הראשונה נראית יפה ומרשימה בגלל רעננותה והיותה בלתי אמצעית. הנה בכל זאת תגיע למטרה, כי התלמיד יהיה כמי ששומע צלילים בלבד, ואינו תופש כל משמעות. כשם שצלילי קטע של מוסיקה קלאסית אינם מביעים כלום לשומע בלתי מקצועי ומיומן, אלא אם כן שמע כבר יצירה זו פעמים מספר, ובלבו כבר מתנגנים המוטיבים העיקריים של המנגינה, כך גם דברי הנביאים אינם נשמעים לתלמיד עד שיקראם פעמיים ושלוש גם בשלמותם וגם במקוטע, פסוק פסוק.

יש לזכור, שהתלמיד אינו מונע לקריאה חוזרת נשנית ונשלשת ללא גורם מגרה. על המורה לתת לתלמיד "תפקיד", משימה או שאלה שיצרו אתגר ורצון לקריאה. המורה ישתמש באמצעי עזר שונים להשגת מטרתו. המורה יבקש תמיד הוכחה או אישור לדעה שהובעה. המורה יעמת דברי תלמיד שיפרש ע"פ סברת עצמו עם המקורות. לעולם אל יסתפק המורה בתשובת התלמיד (לשאלתו: מה קשה לרש"י כאן?) בלשון של: למה מסופר לנו דבר פלוני כאן? אין זו קושיה בת תוקף, כל עוד לא שילב התלמיד בקושייתו גם נימוק - מדוע לא צריך היה להזכיר פרט פלוני כאן. לכן נוסח הקושיה המדויק יהיה: למה הזכירה התורה פרט פלוני כאן, והלא כבר שמענו פרט זה בפרק... בפסוק...? כגון: אם תלמיד ידע הכלל שאין בתורה חזרה על דבר ידוע לקורא מבלי שתהיה לכתוב כוונה מיוחדת בחזרה זו. וכן, עליו לזכור שפרט פלוני הנאמר בפסוק כבר הוזכר לפני כן. התלמיד יוכל לדון בנושא זה במקומות כמו: בראשית יג,ה, "החולך את אברהם" - כבר שמענו

קודם שלוט הולך עם אברהם. וכן, בראשית יד, ט - "ארבעה מלכים את החמשה", והרי שמות הארבע שמות החמישה הוזכרו בפסוק זה? הקורא כבר יודע שאלו ארבעה וחמישה.

על המורה לזכור ששעור הניתן בכתה, לעולם אינו עומד בפני עצמו, כבחלל ריק. לכל שעור קדמו שעורים רבים אחרים, שהכשירו את התלמיד לקראת השעור העכשווי, ולכל שעור עכשווי יבואו שעורים רבים אחריו, ועל המורה לכוון תלמידיו לקראתם. במלים אחרות: על המורה לזכור, שכל שעור נמצא על רצף רעיוני לימודי מתמשך. לכן, שונה תהיה ההוראה כשנושאה פרק מסוים באחד מספרי התנ"ך, וקדמו לו פרקים אחרים היוצרים רצף מסוג אחד, לעומת הוראה העוסקת בנושא לימודי ייחודי, שבגיננו נבחרו פרקים שונים ממקורות שונים במקרא, ולעומת הוראה העוסקת בפרשת שבוע או בהפטרה.

אגב, ראוי לציין שנחמה ליבוביץ מתנגדת בדרך כלל להוראת "נושאים" במקום ספרי לימוד; מאחר ותחום הוראה זה הפך אופנתי היא מתיחסת גם אליו. כגון: שונה יהיה הלימוד בפרק כב בירמיהו, הנלמד במסגרת הוראת הנביא ירמיהו כספר לימוד, וקדמו להוראה זו לימוד נבואות ירמיהו בפרקים א עד כא, מהוראת "פרקי נחמה" בנביאים שונים. ואחר יהיה הלימוד של הפרק כהפטרה.

לסיכום: גישתה של נחמה ליבוביץ אינה מסתפקת ב"פלפול תלמידים", כפי שהוצע בראשית מאמר זה. עיון חוזר בגישת ההוראה שלה יגלה שהיא מאמצת רבות מדרכי קנין התורה, כמוצע בבברייתא. היא אימצה גם את: דרך ארץ, בינת הלב, שכלות הלב, חכמה, דקדוק חברים, עשיית סייג לדבריו, נשיאה בעול עם החבר, העמדתו על האמת, מתישב בתלמודו, שואל, ומשיב, שומע, ומוסיף, המחכם את רבו, המכוון את שמועתו והאומר דבר בשם אומרו.

ביבליוגרפיה

- חמיאל ח' (עורך) (1963). מעיינות, מאסף לעיניני חינוך והוראה א'. המחלקה לחינוך ותרבות תורניים בגולה. ירושלים (המאמר הופיע לראשונה בספר זכרון לר' גדליה אונא, הוצאת הקיבוץ הדתי, ת"ש).
- ליבוביץ נ' (תשל"ה). לימוד פרשני התורה ודרכים להוראתם. המחלקה לחינוך ותרבות תורניים בגולה. ירושלים.
- ליבוביץ נ' (תשל"ז). שלושה מאמרים בהוראת המקרא. משרד החינוך והתרבות - אגף החינוך הדתי. ירושלים.
- ליבוביץ נ' (1977). עיונים בספר בראשית. המחלקה לחינוך ותרבות תורניים בגולה. ירושלים.
- פיאז'ה ז' (1972). הפסיכולוגיה של הילד. ספרית הפועלים. תל-אביב.
- קוהלברג ל', טרייל א' (1972). התפתחות מוסרית וחינוך למוסר. החינוך, מ"ד חוב' ה.