

## תפיסתו של הילד את ספרות האגדה

### אהרון דיטשר<sup>1</sup>

נחמה לייבוביץ ז"ל נהגה לספר את הסיפור המשעשע הבא על עבודתה החינוכית בצה"ל. היא בקשה מקבוצת קצינים צעירים לפתוח את ספרי התנ"ך שברשותם ולאתר את הסיפור בו אברהם משמיד את הפסלים של אביו. החיילים דהרו בין עמודי ספר בראשית, להוטים להפגין בפני מורתם הדגולה את ידענותם הרחבה במקרא. תסכולם הלך וגבר כאשר לא הצליחו למצא את הסיפור אותו זכרו בבהירות רבה משנות ילדותם.

לבסוף הביט חייל אחד במבוכה בפרופסור לייבוביץ ושאל אותה אם התנ"ך שבו משתמשים כעת הוא מאותה מהדורה כמו זו שלמדו ממנה בבית הספר.

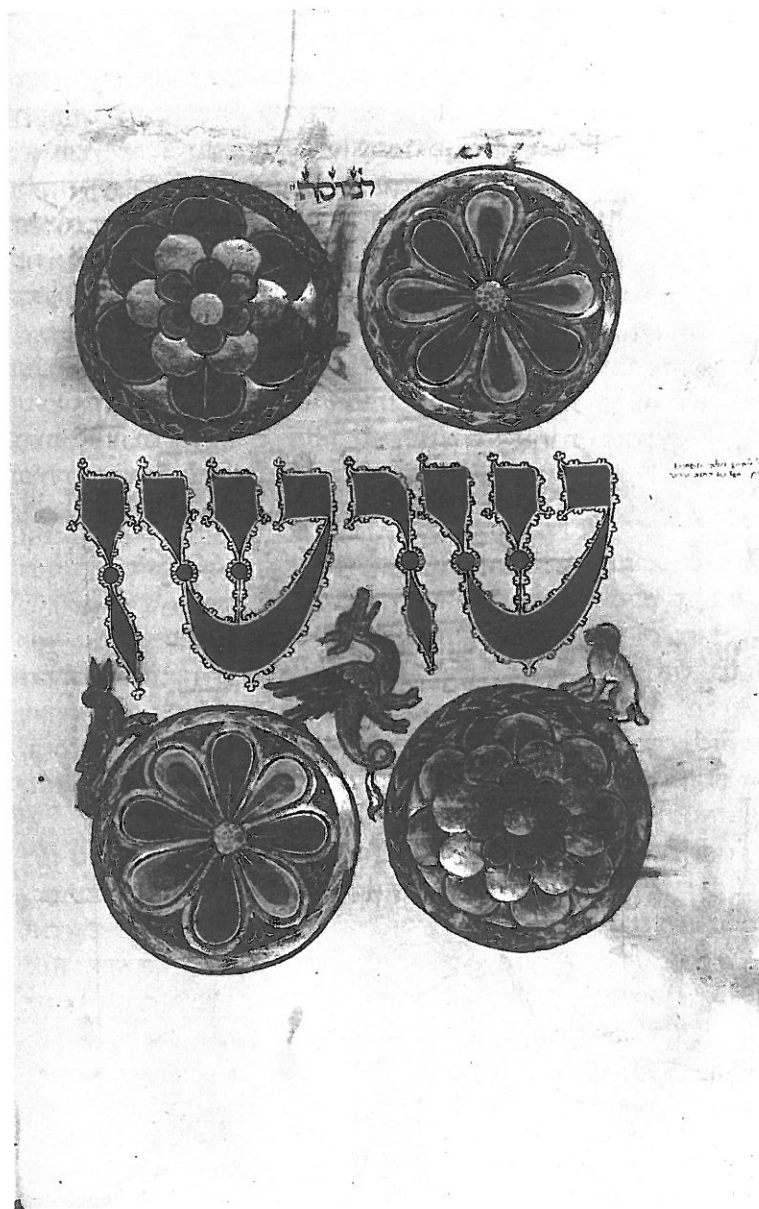
סיפור רב־משמעות זה משלב שלוש שאלות יסוד הנוגעות ללב לבה של הוראת התנ"ך בבית הספר היסודי:

למה האמינו אותם חיילים בוגרים שהסיפור המדרשי אודות השמדת פסלי אביו על ידי אברהם יכול היה להימצא בטקסט המקראי עצמו?

מה משמעות הדבר להוראת התנ"ך בבי"ס היסודי? איזה מודלים אחרים קיימים להוראת אותם סיפורי מדרש אשר ביכולתם לצמצם ולהפחית מן הבלבול הנראה בסיפור הנ"ל? במאמר זה נטפל בשאלות אלו תוך כדי התמקדות בנושא השימוש בספרות האגדה כמכשיר חינוכי, על ידי הצגת חלק מן היעדים המתבקשים בהוראת חומר כזה, ולבסוף, על ידי הצגת גישה אשר תרחיב את ההשפעה של טקסטים אלו בתוכנית הלימודים בבית הספר היסודי. תוך כדי הצגת גישתנו זו נעיין בתיאוריות חברתיות, התפתחותיות וחינוכיות אשר יסייעו לנו להבין את הנושא טוב יותר.

1 מאמר זה מבוסס על: Howard Deitcher, *The Child's Understanding of the Aggadic Literature, Studies in Jewish Education, VI, Jerusalem, 1992, pp. 84-99.*

הוא תורגם ועובד מחדש לצרכיו של הבטאון "דרך אגדה".



## ספרות האגדה

במקורן סופרו האגדות, יש לשער, בפני העם בדרשה הציבורית, שהייתה קשורה לקריאת התורה בבית הכנסת. במובן זה האגדות נועדו לפנות לקהל רחב, רובו פשוטי עם וילדים, שהתקשו ליצור לעצמם שאלות דרשניות בדרך מופשטת או תיאורטית.<sup>2</sup> על מנת לענות לצרכים של אוכלוסיה מגוונת זו בדרך הטובה ביותר החליטו מן הסתם הדרשנים להציג את החומר הרעיוני שלהם כסיפורת, כולל משלים רבים אשר יזכו להערכה ברורה בעיני הנאספים. נסיון מודע זה לפופולריזציה של האגדה בקרב ההמון זכה להצלחה וחיבב את המסר התנ"כי על העם. בעלי האגדה משכו קהל רב בהיותם מושכים לבו של אדם כמים באגדה.<sup>3</sup> הסיפור המפורסם על רבי אבהו ורבי חייא ממחיש את כח המשיכה של האגדה.

רבי אבהו ורבי חייא בר אבא איקלעו להווא אתרא.

רבי אבהו דרש באגדתה, רבי חייא בר אבא דרש בשמעתא.

שבקוה כולי עלמא לרבי חייא בר אבא ואזול לגביה דרבי אבהו. חלש דעתיה.

אמר ליה: אמשול לך משל, למה הדבר דומה, לשני בני אדם אחד מוכר אבנים טובות ואחד מוכר מיני סידקית. על מי קופצין? לא על זה שמוכר מיני סידקית?<sup>4</sup>

## תרגום:

רבי אבהו ורבי חייא בר אבא נודמנו למקום אחד.

רבי אבהו דרש באגדה, רבי חייא בר אבא דרש בהלכה.

הניחו הכל את רבי חייא בר אבא ובאו אצל רבי אבהו.

חלשה דעתו של רבי חייא בר אבא.

2 יי היינמן, דרשות בצבור בתקופת התלמוד, ירושלים תשל"א, עמ' 7-9, הני"ל, אגדות ותולדותיהן, עמ' 11. ראוי לציין שיי פרנקל מפתח גישה שונה מגישתו של היינמן, בספרו: דרכי האגדה והמדרש, גבעתיים, 1991, עמ' 16-26, וכן בספרו של יי היינמן, דרכי האגדה, ירושלים, 1970, עמ' 11-13.

3 בבלי, תגינה יד ע"א.

4 בבלי, סוטה מ ע"א.

אמר לו רבי אבהו: אמשל לך משל, למה הדבר דומה? לשני בני אדם שנכנסו לעיר אחת, אחד מוכר אבנים טובות ואחד מוכר מיני סדקית<sup>5</sup> – על מי קופצין? לא על זה שמוכר מיני סדקית?

ברור שרבי אבהו ניסה לנחם את עמיתו על ידי מה שמצטייר כזלזול בחשיבות האגדה, אך העובדה נותרה בעינה – בעל האגדה משך קהל רב יותר! דורות חלפו וביאליק הציג את השוני בין שני העולמות – ההלכה והאגדה – כך: "לאדם הממוצע – א"ד) ההלכה לובשת פנים זועפות, האגדה – חיוך רחב. הראשונה נוחה לכעוס, קשוחה, קשה כברזל – מידת הדין; האחרונה נדיבה היא, נעימת הליכות, חלקה משמן – מידת הרחמים".<sup>6</sup> היינמן טוען שביצירת האגדה ניסו חז"ל להורות מוסר ודת, ללמדנו איך לחיות, ולא לספר מידע עובדתי יבש בעל אופי גיאוגרפי או היסטורי, למשל. אכן, מתוך גישה זו הם מבטאים תמיהה על פסוקים אשר נראה שמספקים רק מידע היסטורי בלבד.<sup>7</sup>

בבקשתנו להבין את ההשפעה המירבית של ספרות האגדה, ננסה לחשוף את העוצמה החינוכית של האגדה ככלי חינוכי.

א"א הלוי טוען שהאגדות מלמדות באמצעות שני רבדים של משמעות – רובד גלוי ורובד נסתר.<sup>8</sup> הרובד הגלוי עוסק בפירוש הפשוט של הסיפור המקראי, בזמן שהנסתר מתייחס בדרך יותר מתוחכמת לשאלות עכשוויות רחבות יותר אשר ניתן לייחס אותן לטקסט המקראי. בעלי האגדה ניצלו עד תום את אופן הפירוש הנסתר על מנת להתמודד עם בעיות שהעסיקו את בני דורם. לדוגמה, חז"ל עוסקים ביציאתו של נח מן התיבה, כאשר נראה כי

5 כלים קטנים, כגון מחטין וכיוצא בהם, שדמיהם מועטים והכל צריכין להם (ח"י ביאליק ויי"ח רבניצקי, ספר האגדה, תל-אביב תש"ד, עמ' ד, אות כא).

6 ח"י ביאליק, "הלכה ואגדה" בתוך: כל כתבי ביאליק, תל-אביב תשכ"ד, עמ' ר"ט.

7 יי היינמן, אגדות ותולדותיהן, עמ' 11.

8 א"א הלוי, שערי האגדה, ת"א, 1982, עמ' 10; ראה גם ד' בוירין, D. Boyarin Intertextuality and Reading of Midrash בלומינגטון, הוצאת אוניברסיטת אינדיאנה, (1990) פרק 1, להשוואה מפורטת יותר בין שתי גישות אלו. וראה גם אצל יי היינמן, עמ' 12-13.

9 לדיון רחב יותר בנקודה זו ראה יי היינמן, אגדות ותולדותיהן, עמ' 12-13.

נושא הדיון הרמוז הוא דעות שונות בדבר שחרור ישראל משעבוד מלכויות.<sup>9</sup>

"וידבר אלוהים אל נח צא מן התבה" –

אמר נח: כשם שלא נכנסתי אל התיבה אלא ברשות, כך איני יוצא אלא ברשות.

אמר רבי יהודה ב' אילעאי: אם הייתי שם הייתי שוברה ויוצא. אלא אמר נח: ברשות נכנסתי וברשות אצא:

"בא אל התיבה" – "ויבא נח" וגו', "צא מן התיבה" – ויצא נח" וגו'.<sup>10</sup>

ברור שהדרשנים השתמשו בצורה סמויה של הבנה על מנת לדרוש ולהטיף לרבים על ענייני היום הבעורים.<sup>11</sup>

#### האגדה כצורת סיפור (נרטיב)

אחת התכונות הייחודיות של ספרות האגדה עליה אנו דנים היא המבנה הסיפורי שלה. האגדות אותן אנו מתארים 'ממוסגרות' בצורת סיפור שבכוחו לקבוע את המשמעות הרגשית של האירועים מהם היא מורכבת. הסיפור ממזג את האירועים השונים המרכיבים אותו לתוך יחידה כלשהי. או אז קובעים הסיפורים משמעות בדרך מסויימת; אופי המשמעות אותה הם קובעים, שגם היא, במידה מסויימת מגדירה את הסיפורים, היא 'רגשית'.<sup>12</sup>

הרעיון של סיפור והשפעתו החינוכית הפוטנציאלית נחקר ותועד היטב בדגש מיוחד על תועלתו ההתפתחותית לילדים צעירים.<sup>13</sup> איגן טען בצדק: "אנו חיה מספרת; אנחנו משליטים סדר בדברים בדרך

10 בראשית רבה, פרשה לד, ד, עמ' 315, מהד' מירקין, כרך ב, עמ' 48.

11 שניים מהשימושים הקלאסיים לגישה זו מופיעים בספרו של א"א אורבך, חז"ל אמונות ודעות, ירושלים, תשמ"ג ואצל י' אלבוים, "יר' אלעזר המדעי ור' יהושע והפריסקופ של עמלק", מחקרים באגדה ופולקלור יהודי, ז, ירושלים המרכז לחקר הפולקלור, תשמ"ג, עמ' 99-116.

12 ק' איגן, K. Egan, *Primary Understanding*, (ניו יורק, רוטלדג' וצ'פמן, 1988) עמ' 100-101. שייס חאק, "Children's Literature in the Elementary School", C. S. Huck, (ניו יורק; הולט, ריינהארט ווינסטון, 1987) עמ' 6-62.

כלל בצורה של סיפור; עולמנו הוא ברובו עולם שנוצר על ידי סיפורים".<sup>14</sup> פרקינס הראה כיצד צורת הסיפור מאפשרת לתלמידים לגדול ולהתבגר באופן יעיל ביותר: תלמידים מסוגלים להזדהות עם אנשים, אירועים ורעיונות מעבר למגעים פנים אל פנים, ובמשך הזמן אף מגלים דאגה לבעיות גדולות יותר מאלו אשר ביכולתם לפתור מיד.<sup>15</sup>

בשלב זה נעיין בכמה מן התכונות הייחודיות של צורת הסיפור. להלן נמשיך להראות כיצד ניתן להשתמש בדרך הטובה ביותר בספרות האגדה כדי להשיג מטרות מפתח מסויימות בהוראת התנ"ך. אגב דיון בכוח המשיכה המיוחד של סיפורים לילדים צעירים, מציין קייראן איגן ארבעה מרכיבי מפתח של צורת סיפור החיוניים להבנת הילד.<sup>16</sup> כל אחד מהמרכיבים האלו מקנה לילד כישורים שונים על מנת שיוכל להתעמק במשמעותו הייחודית של אותו סיפור. המרכיבים כוללים: 1. מקצבי סיפור. 2. הפכים כפולים. 3. משמעות רגשית. 4. מטפורות ואנלוגים.

המרכיב הראשון – **מקצבי סיפור**, מתייחס לעובדה שסיפור הוא יחידה לשונית המבנה גבולות במסגרתו. בתוך הסיפור, כבתוך משחק, העולם הוא מוגבל וניתן ביתר קלות לתפוס את מהלך האירועים. במובן זה המדרש מבהיר, לעתים קרובות, את גבולות הסיפור המקראי. האגדה תבהיר, תקשט או תשכלל את הסיפור המקראי בדרך שתהפוך את המקצב הסיפורי למוגדר ביתר בהירות ומובן יותר.<sup>17</sup> המאפיין השני של צורת הסיפור הוא **רעיון ההפכים הכפולים**. בתבניתו של איגן השלב הרומנטי הוא התפתחות השכלתנות והדמיון, המכה שורש בין הגילים שמונה עד חמש עשרה.<sup>18</sup>

14 ק' איגן, K. Egan, *Primary Understanding*, עמ' 96-97.

15 ח"י פרקינס, H. V. Perkins, *Human Development and Literature* (בלמונט, קליפורניה; וודורת בע"מ, 1969) עמ' 10; ראה גם ר' קולט, R. Coles, *The Call of Stories*, (בוסטון; ביטון – מיפלין, 1989); ב' בטלהיים, B. Bettelheim, *The Uses of Enchantment*, (ניו יורק; ספרי וינטאג' 1977).

16 ק' איגן, K. Egan, *Teaching as Storytelling* (שיקגו; הוצאת אוניברסיטת שיקגו, 1977).

17 ראה: י' היינמן, אגדות ותולדותיהן, עמ' 17.

18 ראה: ק' איגן; Kieran Egan, *Romantic Understanding* (ניו יורק; רוטלדג', צ'פמן והאל, בע"מ 1990).

בתחילתו של שלב זה הילד מודע למושג של ניגוד או עימות בשלני. הילד שנמצא בשלב הרומנטי המוקדם מכיר די הרבה ניגודים ספציפיים, ולומד אודות מושג ההפכים הכפולים מחשיפה והתמודדות עם מושגים מתווכים. הדוגמה של איגן מתייחסת להיכרות של הילד עם המושגים חם וקר. הילד בן השמונה מוכן ואף רוצה לבחון את המושגים חמים וקריר. צורת הסיפור תספק הזדמנות זו במגוון דרכים שונות. בחומר האגדי אחד הגילויים המקובלים ביותר של עיקרון זה הוא חקירת דמויות מקראיות. תוך כדי עימות והשוואה בין דמויות שונות, הילד מצליח לחדד את ההפכים הכפולים הנמצאים אצל הדמויות השונות.

זו היא, לדעתנו, אחת התכונות הייחודיות של המדרש המביא את מצוקותיו וקשייו של הגיבור המקראי ומציגם קרוב יותר לחיי הקורא. המדרש מקטין באופן משמעותי את המרחק בין הקורא וחיי המקרא. הוא מצליח לסייע ללומד למצוא טוב יותר את מקומו בעולמו שלו, ולהראות לו את הרלוונטיות של ההתנסויות המקראיות לחיי האדם בן הזמן שאחרי המקרא. המדרש מוסיף ממד חדש להבנתנו את הטקסט מפני שהוא "סותם" חלק מן ה"חורים" בסיפור אשר הטקסט המקראי "מדלג" עליהם. הוא מספק לנו יותר פרטים, הוא מנתח בזהירות יתר את הדמויות ואופני התנהגותם, הוא מגיב לחלק מאי-הבהירויות הספרותיות באופן יצירתי ומרענן.<sup>19</sup>

השימוש באגדה הוא אחד האמצעים המאפשרים לילד להשיג הבנה גדולה יותר בשאלה כיצד במשך כל ההיסטוריה מצאו יהודים או חפשו תשובות לשאלות הקיומיות אשר הטרידו אותם. דרך העיון בהתנהגותן של הדמויות המקראיות מבקש המדרש להעשיר את הבנתנו בשאלות המהותיות של החיים האנושיים. המדרש מנסה להשיג מטרה זו בדרכים שונות: הוא מוסיף פרטים לגבי אישיות מסוימת.<sup>20</sup> הוא יוצר התאמה בין הזהויות של דמויות מקראיות

19 ראה: ה' דיטשר, "The Child's Understanding of the Biblical Personality", H. Deitcher, בתוך *Studies in Jewish Education* כרך 5, עורכים, ה' דיטשר וא' טננבאום, ירושלים; מגנס, 1990.

20 למשל אישיותה של אשת פוטיפר מתוארת בפירוט מלא במדרש. תאור זה חסר לחלוטין בטקסט המקראי. ראה: תנחומא, בראשית לט, ז וכן מדרש הגדול, בראשית לט, יד.

שונות.<sup>21</sup> הוא מציין תכונות משותפות ומתאר מקרים שחוזרים על עצמם לעתים קרובות לחורים ובנים.<sup>22</sup> כל אחד מאלה מסייע להרחבת רעיונות, ולצייר בעקבות כך קווים מקבילים בין תקופות שונות בתולדות ישראל, המראות את אופיה האורגני של התפתחותם. אחת התופעות המהותיות המאפיינות את ספרות האגדה היא ההתמקדות בדמויות אנושיות ותכונותיהן האנושיות. הדמויות המקראיות הופכות 'מלאות' יותר ועשירות יותר, דרך האגדות המספרות עליהן.<sup>23</sup> האגדה מספקת לנו מבט חטוף לתוך המחשבות, ההרגשות והרצונות של הדמויות המקראיות באמצעות שימוש באמצעי ההבעה הבאים: פעולות, דיבור, הערות של אחרים והערות של המחבר. האגדה מלאה דוגמאות אשר מאירות את ההישגים אך גם את הכשלונות של הדמויות. במובן זה, היא מאירה ומזקקת את המושג של עימותים הגיוניים באישיותן של הדמויות ועל ידי כך היא מאפשרת לתלמיד לראות ולהעריך את האופי המורכב של טבע ההתנהגות האנושית. ברור, אפוא, שספרות האגדה מעוררת לעתים קרובות דיון מן הסוג הזה, כפי שכתבה נחמה לייבוביץ:

מקובל לחשוב – ודווקא בין חוגים שאינם מכירים את פרשניו הקדמונים או שמכירים אותם מפי השמועה בלבד – שהקדמונים נושאי פנים הם לאבות האומה ולגדוליה, מלמדים על כל מעשיהם סגוריה, מצדיקים אותם בכל מחיר. ואין לך טעות גדולה מזו. החל במדרשי חז"ל, וביחוד בהם, ועד לסוף ימי הביניים, מצינו חופש גדול בהערכת האישים במקרא, ויהיו אלה אף הגדולים הנערצים באומה, כל מעשיהם יעברו תחת שבט הביקורת.<sup>24</sup>

21 למשל קטורה כשם המתיחס להגר (בראשית רבה סא, ד) או בני קורח המוזכרים בתהלים כצאצאי קורח בן יצהר (מדרש תהלים מד, א), ראה: יצחק היינמן, דרכי האגדה, ירושלים, 1970, לעיון ממצה בנקודה זו.

22 לדוגמה, אותו יחס של שאננות אילמת שרחל הציגה, לפי המדרש, כאשר לבן נתן את אחותה ליעקב במקומה, נמצא בצאצאיה – בנימין, שאול ואסתר (אסתר רבה ו, יב).

23 אסתר רבה ו, יב. אברהם קריב, מיסוד חכמים, ירושלים, 1986, עמ' 385-381.

24 נ' ליבוביץ, לימוד פרשני התורה ודרכים להוראתם, ירושלים, 1978, עמ' 33.

25 איגן, Egan, Primary Understanding עמ' 101.



בדיון על הרעיון של דמויות ספרותיות ייתכן שהכלים החזקים ביותר העומדים לרשות הילד הצעיר על מנת לתפוס את משמעות הדברים הם בתחומי הרגש והמוסר. "ילדים תופסים את העולם ... באמצעות מושגים כגון טוב ורע וכל המשתנים של אלה כשמחה, צער וכעס, אהבה ושנאה, פחד ובטחון וכו'".<sup>25</sup> על ידי הצגת הדמויות במשמעותן המלאה והמפותחת ביותר האגדה מראה כיצד הדמות כולה מורכבת מפסיפס של תכונות ואיך חלקים אלה משקפים תמונה אמיתית וריאליסטית של התפתחות אנושית. זהו חלק מן המשיכה המיוחדת שיש לספרות האגדית עבור הקורא הצעיר. היא מעניקה לו הזדמנות לחקור את מורכבות הטבע האנושי והסתירות בהתנהגות האנושית שהן חלק מורכב מן החיים.

אנו מסכימים להערותיה של לוקן:

לעתים קרובות מתוך תחושת עליונות אנו משלים עצמנו לחשוב שילדים אינם בוגרים דיים להכיר יצור אנושי שלם או להבחין כיצד יכולים אנשים להיות פעם דבר אחד ולהפוך לדבר אחר במרוצת הזמן או הארועים. כמו כן, אנו מניחים, בטעות, שילדים חסרים הנסיון והמיומנות כדי להתייחס לאנשים מדומים והשונות שבהם... ילדים יכולים לתפוס רבים מהתחכומים שבטבע האנושי. אכפת להם גורלם של אנשים, הם רגישים אליהם ויכולים להכיר אותם.<sup>26</sup>

ההצגה האגדית של הדמויות המקראיות מאלצת את הקורא הפעיל לעסוק בתהליך של הבנת פעולותיהם והתנהגותם. היא מוסיפה טעם ופירוט להפכים הכפולים בטקסט המקראי. כך, כאשר התלמיד הצעיר לומד את סיפורי יוסף ואחיו, הוא איננו מקבל מן הטקסט המקראי תמונה מלאה לגבי המניע של תחושות השנאה והקנאה העמוקות שהאחים חשו כלפי יוסף. לעומת זאת, המדרש ממלא את החסר בסיפור הבא:

"יוסף בן שבע עשרה שנה" וגו', "והוא נער" ... והוא נער? אלא שהיה עושה מעשה נערות, ממשמש בעיניו, מתלה בעקבו, מתקן בשערו.

"ויבא יוסף את דבתם רעה" וגו', - מה אמר? ...

רבי מאיר אומר: חשודים הן בניך על אבר מן החי.

רבי יהודה אומר: מזלזלין הם בבני השפחות וקורין להם עבדים.

ר' שמעון אומר: תולים הן עיניהם בבנות הארץ.

רבי יהודה בר' סימון: על תלתייהון [= שלשתם] לקח ...

אמר לו הקדוש ברוך הוא:

אתה אמרת 'חשודים בניך על אבר מן החי' - חייך, אפילו בשעת

הקלקלה אינם אלא שוחטים ואוכלים: "וישחטו שעיר עזים";

אתה אמרת 'מזלזלים הם בבני השפחות וקורין להם עבדים' -

לעבד נמכר יוסף;

אתה אמרת 'תולין עיניהם בבנות הארץ' - חייך, שאני מגרה בך

את הדב: "ותשא אשת אדוניו את עיניה אל יוסף ותאמר שכבה

עמי".<sup>27</sup>

מתוך תמונה זאת אנו מצליחים לקבל תיאור מלא ומוחשי יותר לגבי הקשר בין יוסף ואחיו. תוך כדי העיון אנו מזמינים את הילד לעסוק בעיון בשאלה מדוע חשו האחים מרירות כה עמוקה כלפי אחיהם הצעיר. המדרש מאפשר לנו הבנה ביקורתית כלפי התנהגותו של יוסף ומציע תמונה מורכבת יותר מזו שמופיעה במבט ראשון בסיפור המקראי. תוך כדי עיון באגדות אלו שיפרנו את יכולתו של התלמיד להבחין בין ההפכים הכפולים של טוב ורע. עזרנו לו להשיג הבנה ריאליסטית וצבעונית יותר באשר להתנהגות האנושית.

המאפיין השלישי של צורת הסיפור אצל איגן נקרא **משמעות רגשית**. איגן מניח שסיפורים בוחנים רגש ותחושות בצירי הדמויות. הם בדרך כלל נותנים לקורא את הסיפוק של להיות בטוח כיצד להרגיש כלפי אירועים ודמויות. משיכה זאת והסיפוק בצדה מורגשות היטב כנראה אצל ילדים.<sup>28</sup> מטרה זאת מושגת בכמה

27 בראשית רבה פד, ז, מהד' מירקין, כרך ד, עמ' 15-16.

28 איגן, Egan, *Primary Understanding*, עמ' 102.

26 רבקה י' לוקנס, Rebecca J. Lukens, *Handbook of Children's Literature* (גלנווי, אילינוי);

סקוט פורסמן בע"מ, 1982) עמ' 29.

דרכים. על ידי חיבור אירועים שונים בתוך סיפורים אנו יוצרים צורות סיבתיות מסויימות. דבר זה מראה לנו, לכאורה, סוגים מסויימים של דוגמאות וכללים אשר יכולים לסייע לילד בהבנה של תגובות רגשיות מסויימות.

דרך אחרת להגיע למטרה זאת היא באמצעות בדיקת מניעים: מה איפשר לדמות מסויימת לפעול בדרך מסוימת, לחוות רגש מסוים? דאמון כבר תיעד איך ילדים בני שמונה מבינים דבר שבמתכוון. הילד מאוד מעוניין לחקור את סיבת המעשה, מה מניע דמויות מסויימות בסיפור לפעול בדרך מסויימת. דאמון מראה שזהו שלב קריטי בהתבגרות הרגשית של הילד ודרך הלמידה הטובה ביותר היא באמצעות הסיפורים.<sup>29</sup>

ספרות האגדה חוקרת את המניעים והכוונות של הדמויות המקראיות במספר עצום של דרכים שונות. חז"ל ניתחו את המעשים, המחשבות, הדיאלוגים והחלומות של הדמויות המקראיות על מנת להשיג הארה כלשהי לגבי הגורמים לאופן התנהגות מסויים.<sup>30</sup> האגדה מושכת את הקורא לתחושות הפנימיות של הדמויות המקראיות. בעשותה כך, מוצעת לנו הבנה עמוקה יותר לגבי המניע של תגובה או תחושה אנושית מסוימת. למשל, הסיפור המקראי מבשר לקורא שיעקב אחרי ששלח מלאכים לעשיו אחיו הגיב: "וירא יעקב מאד ויצר לו".<sup>31</sup> על אף שהמניעים לרגשות אלו של יעקב לא מופיעים בסיפור המקראי, אי אפשר להתעלם מהם, והאגדה מציעה לקורא הסבר אפשרי למקור של הפחד והמצוקה של יעקב:

29 אלן ו. קוני "Social Cognition" Ellen W. Cooney, בתוך New Directions for Child Development (1978) מס. 1, עמ' 34.

ראה גם: "Storytelling in Child Psychotherapy" Robert L. Russell and Paul van der Bruck בתוך *Cognitive Development and Child Psychotherapy* עורך סטיבן שורק (ניו יורק, דפוס פלנוס, 1988).

30 ראה אי"א הלוי, שערי האגדה, עמ' 4-10.

31 בראשית לב,ח.

אמר רבי יהודה ברי אלעאי: לא היא יראה לא היא צרה! אלא "וירא" שלא יהרוג ויצר לו" שלא יהרג. אמר: אם הוא מתגבר עלי, הורגני, ואם אני מתגבר עליו, אני הורגו, הדא הוא [= זהו]: "וירא" שלא יהרוג, "ויצר לו" שלא יהרג. אמר: כל השנים הללו הוא יושב באץ ישראל, תאמר: שהוא בא עלי מכח ישיבת ארץ ישראל? כל השנים הללו הוא יושב ומכבד את הוריו, תאמר: שהוא בא עלי מכח כבוד אב ואם? כך אמר: "יקרבו ימי אבל אבי ואהררה את יעקב אחי", תאמר: שמת אותו זקן, ובא עלי להרגני?<sup>32</sup>

המאפיין האחרון של צורת סיפור לפי איגן מתמקד ב"מטאפורות ואנלוגיות". ק"ס לואיס קובע: מהלך האירועים בסיפורים הוא למעשה רשת על מנת לתפוס דבר אחר.<sup>33</sup> לואיס טוען שהתענוג העיקרי של הסיפורים הטובים ביותר הוא בזה שהם יוצרים תחושות חדשות וייחודיות, רגשיות, תפיסות ורעיונות, על ידי טביעה משכרת בעולמות אחרים.<sup>34</sup> עולם המטאפורות והאנלוגים מרחיב את חווית הלימוד עבור התלמיד הצעיר, בחשיפתו לסמלים ואנלוגיות שונות, שאחרת סביר להניח שלא יפגוש בהם. הוא מגרה את הקסם הטבוע בו לעולם הדמיון – נושא שבאופן כללי מתעלמים ממנו בחינוך היסודי.<sup>35</sup>

לבסוף, זה מאפשר לילד הצעיר לעסוק באומנות הפתרון של "bonnes a penser". מושג זה הוטבע על ידי קלוד לוי-שטראוס, ופירושו רעיונות טובים למחשבה.<sup>36</sup> זה סוג של מחשבות והרהורים שכובשים את לבו של הילד הצעיר, ומעסיקים אותו במשך תקופת ההתבגרות. הילד נמשך למחשבות הללו, והן מחייבות אותו לחשוב בדרכים שונות ומגוונות. איגן טוען שידיעת קרוא וכתוב היא מערכת של "bonnes a penser" אותה מידה שיש לה ערכים מעשיים שהם כה

32 בראשית רבה ע, ב, מהדי מירקין, עמ' 178.

33 ס' לואיס C.S. Lewis, On This and Other Worlds (לונדון, קולינס, 1988).

34 ראה דיון בנושא זה של איגן K. Egan, Primary Understanding, עמ' 121-122.

35 שם, עמ' 46-11.

36 קלוד לוי-שטראוס, Totemism (לונדון, מרלין, 1962).

מובנים מאליהם.<sup>37</sup> "bonnes a penser" מלווים את הילד המתפתח דרך כל חוויית הלמידה שלו. המחנך חייב לקבל על עצמו את האחריות לזהות "bonnes a penser" ספציפיים עבור תלמידו ולהעניק להם את היכולות והידע שיאפשרו להם להרחיב את קביעות המחשבה הזאת. מטאפורות ואנלוגים הם מכשיר אידיאלי להשיג את המטרה הזאת. הם מציגים צורות והקשרים חדשים ומנסים ליצור התקשרויות עם כאלה שכבר ידועים לקורא.

מחקרים אחדים נערכו כבר על החשיבות של עיון במטאפורות להתפתחותו הקוגניטיבית של הילד.<sup>38</sup> אלן וינר תיעדה את רצונם של ילדים צעירים לנתח מטאפורות ועמדה על העוצמה הרבה שלהן כמכשיר חינוכי.<sup>39</sup>

אלבן קונפר ערך מחקר ראשוני בשימוש במטאפורות בקשר להוראת המדרש, והסיק ש"לא רק שהילדים מקבצים באופן סביר משמעויות נכונות (של מטאפורות בטקסט מדרשי) כאשר אלה מוצגים בקונטקסט לימודי בכיתה, הם גם מסוגלים לתפוס סיפורים ומשמעויותיהם ברמה שונה מזו של ניתוח קוגניטיבי".<sup>40</sup>

### גישה לשילוב ספרות האגדה בתוכנית הלימודים

בשלב זה נציע גישה המנסה לאחד רבות מהנקודות שהעלנו. נגיב גם לשיטות מסויימות שהן בשימוש בבתי הספר היסודיים אשר, לדעתנו, מקטינות ואף מעוותות את השפעת לימוד האגדה. שלוש נקודות יסוד ידגימו את מטרות גישתנו ביחס להשפעתו החינוכית על תהליך הלמידה ויתרונה היחסי לעומת גישות אחרות.

37 איגן, Egan, Primary Understanding עמ' 52.

38 הווארד גרדנר וא' וינר, "The Development of Metaphoric Understanding" בתוך: Developmental Psychology כרך 12 (1976), עמ' 289-297.

39 ג'י גונסון, "The Development of Metaphor-Comprehension: Its Mental-Demand Measurement and its Process Analytical Models" (1982); ראה אלן וינר, Ellen Winner, The Point of Words (קמברידג', 1988).

40 א' קונפר, "Developmental Issues in the Teaching of Midrash" בתוך A. Kaunfer, Jewish Education, שנה 1990, כרך 5, עמ' 148.

ראשית, אנו טוענים שספרות האגדה ממלאת רבים מהצרכים הדתיים, החינוכיים והפסיכולוגיים של הילד, ולפיכך יש ללמד אותה כבר בגיל צעיר. זאת לעומת אלה שטענו שאין ללמד מדרש עד שהתלמיד מגיע לגיל מבוגר יותר.<sup>41</sup> בעלי תיאוריה זו מאמינים שהילד הצעיר יותר נוטה לבלבל בין הטקסט המקראי שנדרש לטקסט המקורי, ולכן המחיר המשולם כדי ללמד מדרש הוא גבוה מדי. גישה זו רואה את הוראת המדרש כדבר מקטין ומכשול פוטנציאלי להתפתחות הדתית של הילד. יתר על כן, אחדים מהם טוענים שילדים מתחת לגיל שתיים עשרה אינם מסוגלים להבין במלואה את השפה הסימבולית שהמדרש משתמש בה – האפשרות של הבנה לא נכונה של החומר הזה חמורה מאשר הסכנה שלא ילמדו אותו בכלל. גישה זו מעודדת את המורה ללמד את הילד טקסט מקראי נקי ללא פירושים אגדיים כלשהם.

בתגובה לגישה זאת אנו מזכירים את סקירת המחקרים שהופיעה בחלקים קודמים של מאמר זה. אנו מניחים שספרות האגדה יכולה להיות מרכיב חיוני בהתפתחות הדתית של הילד ובהערכתו כלפי הטקסט המקראי. בו בזמן, כפי שצינו, אנו מודעים למגבלות הקוגניטיביות-התפתחותיות של הילד וחייבים לשקול היטב אילו קטעי אגדה יש ללמד ובאיזה הקשר.

המושג היסודי השני של גישתנו הוא שלטקסטים אגדיים יש להתייחס כצורה של פרשנות המקרא וללמד אותם בהתאם לכך. דבר זה עומד בסתירה להצגת המדרש כנושא/מקצוע עצמאי בתוך תוכנית הלימודים על ידי שהמורה תספר לילדים סיפורי אגדה כחלק מיחידה על גיבורי תולדות ישראל או על דמויות מופת.<sup>42</sup> אמנם, לפי גישה זו יזדהה הילד עם מעשיהם של האישים רמי המעלה הללו וישיג תחושה של גאווה תרבותית-היסטורית אשר המדרש מעניק לו בהרחבה, אך אנו דוחים את השיטה הזאת ומאמינים שהטקסט

41 ראה ר' ירחי, הוראת האגדה לאור בחני ההכרה, בתוך: דרך אפרתה, ג', תשנ"ג, עמ' 151-137. א' זלקין הוראת האגדה, בתוך: "מחניים" 7, תשנ"ד, עמ' 223-216.

42 ראה: ש"ד גויטיין, הוראת התנ"ך, תל אביב, 1965, עמ' 13; י' הלפרין, הערות מטודיות ללימוד האגדה בבית הספר, בתוך: "חד החינוך" א-ג (1941), עמ' 63.

המדרשי מהווה תגובה ישירה לשאלה כלשהי שעולה בהקשר של הטקסט המקראי והסיפור עצמו, ולכן יש ללמד אותו בהקשר זה. זהו למעשה התהליך המדויק והדינמיקה של יצירת המדרש מיסודו. כפי שכבר הינמנן טען: "רובה הגדול של האגדה התלמודית-מדרשית אינה עומדת איפוא ברשות עצמה אלא משרתת את המקרא, מבארת ומרחיבה אותו, או אף מסגלת אותו לצרכי השעה".<sup>43</sup>

חז"ל לא סיפרו את הסיפורים האלה בחלל ריק. הם קשרו כל אחד לטקסט מסויים. נכון הדבר שאין קווים מנחים אחידים אשר קובעים את הקשר הפורמלי בין הטקסט המקראי והמדרש; אך דבר זה רק מסייע להרחיב את נקודת המבט של המדרש ומאלץ את הקורא לבחון את הטקסטים בזוהרות וליצור את הקשר בין השניים. יתירה מזו, כחלק מנסיונו לפתח קוראים מעמיקים ופעילים עלינו לחשוף את תלמידינו לאגדה בדרך זו ולעזור להם לראות את האמצעי הזה כצורה של פרשנות המקרא. אנו טוענים שהחיכוך עם ספרות האגדה יסייע לתלמיד לחדור לרובד עמוק יותר של הבנת טקסט.

לבסוף נתייחס לשאלת ההתפתחות האמונית של הילד ושאלותיו לגבי אמיתות הטקסט המקראי. כאשר המדרש מוצג כצורה של פרשנות המקרא, נראה לנו ששאלות בתחום של התפתחות אמונית תקבלנה תגובות יותר מדויקות ומשכנעות. בחקירת המסר הסמלי של אגדה אנו יכולים להתייחס בייעילות יתר לרבות מהשאלות הדתיות אשר בדרך כלל מתעוררות בלימוד התנ"ך. במובן זה האגדות מוצגות בצורת פרשנות והסבר ולא כטקסט מקראי מקודש.<sup>44</sup>

היסוד השלישי בגישה המומלצת על ידינו תהיה בהצעה של קטגוריות מושגיות אשר ביכולתן לסייע לנו בבחירת הטקסטים האגדיים שאותם יש ללמד לילדים. מודל זה יעזור לנו להעריך קבצי אגדה שונים עבור ילדים, שהם בשימוש בבתי ספר שונים כעת, ואת

43 יי הינמנן, אגדות ותולדותיהן, עמ' 11.

44 אי"א הלוי, שערי האגדה; יי הינמנן, דרכי אגדה, פרק א'; אברהם קריב, מיסוד חכמים, עמ' 94-13.

היסודות ההגותיים שלהם.<sup>45</sup> לעתים קרובות, קני המידה הקיימים לבחירה הם מעורפלים וחסרי עקביות.

הדגם שלנו מורכב משלוש קטגוריות, אך כל טקסט שנבחר חייב גם להיבדק מנקודות המבט החינוכית, הפסיכולוגית והדתית, כפי שצינו בקטעים קודמים של מאמר זה. הקטגוריה הראשונה של מדרשים נקראת: 'העשרה מדרשית'.<sup>46</sup> מטרת 'העשרה מדרשית' היא להשלים את התיאור הניתן בטקסט המקראי. זה ממלא פערים עובדתיים במידע ומעשיר את הבנתנו לגבי הסיפור המקראי או האישיות המוצגת. באופן כללי דמויות המפתח בתנ"ך הן של מבוגרים ומעטות ההתייחסויות לחוויות ילדות.<sup>47</sup> המחקר בספרות ילדים הראה שילדים מעדיפים ספרות המתמקדת בילדים או בדמויות של ילדים על תחושותיהם ועיסוקיהם המקובלים. הם גם מגלים, ככל הנראה, הזדהות ברורה יותר עם דמויות אלו ומראים הזדהות והבנה למעשיהם.<sup>48</sup> יתר על כן, משום שילדים משתמשים בתנ"ך כאמצעי להוסיף וללמוד על עצמם, הוא מקבל תפקיד דינמי בהתפתחות המוסרית והדתית שלהם.<sup>49</sup>

כאן קטגוריית האגדות 'העשרה מדרשית' מאפשרת לנו הצצה לתוך תקופת התבגרותו של אברהם,<sup>50</sup> או תגובותיו של יצחק הצועד בדרך להר המוריה.<sup>51</sup> צורה זו של אגדה מלמדת אותנו על השונות באורח חיי הילדות של יעקב ועשיו,<sup>52</sup> או איך גדל משה בבית פרעה

45 ראה למשל: ר' אליצור, על אבות וילדים, תל אביב, 1963.

46 Midrashic Enrichment - ME = 46.

47 פי שיפמן, הילד באגדה, בתוך: שבילי חינוך, ח', 1929, עמ' 535.

48 ראה ג' סאונדרס, "Psychological Significance of Children's Literature", J. Saunders בתוך:

A Critical Approach to Children's Literature, עורכת שייא פנוק, (שיקגו, 1967), עמ' 19; נ'

טאקר, N. Tucker, *The Child and the Book: A Psychological and Literary Exploration*, (קמברידג', הוצאת אוניברסיטת קמברידג', 1981), עמ' 85.

49 ד' קובובי, "The Application of Mental Health Constitution in the Teaching of

the Bible", *Studies in Jewish Education*, 1990, 5.

50 בראשית רבה, לח, יג, מהד' מירקין, כרך ב', עמ' 86 ואילך.

51 בראשית רבה, נו, מהד' מירקין, כרך ב', עמ' 226 ואילך.

52 בראשית רבה, סג, מהד' מירקין, כרך ג', עמ' 15 ואילך.



במצרים.<sup>53</sup> אלה רק דוגמאות אחדות כיצד בספרות מסוג 'העשרה מדושיית' מתוארות חוויות הילדות של גיבורינו המקראיים והבנתנו אותם.

לקטגוריה שנייה של מדרש נקרא בשם: 'תגובת המדרש לאתגרים טקסטואליים'.<sup>54</sup> 'תגובת המדרש לאתגרים טקסטואליים' עוזרת לקורא להבין אי-בהירויות מקראיות בצד מקרים של חוסר עקביות נראית לעין. האתגרים שהמדרש בא לענות עליהם יכולים להיות בלשניים, היסטוריים או הגיוניים. דוגמה לאפשרות של 'תגובת המדרש לאתגרים טקסטואליים' נמצאת בתורה (בראשית ד, ח) שם נאמר: "ויאמר קין אל הבל אחיו. ויהי בהיותם בשדה ויקם קין על הבל אחיו ויהרגהו". יש כאן שאלה לשונית ברורה אשר גם ילדים בני שמונה ומעלה מסוגלים להבחין בה בכוחות עצמם, מה אמר קין להבל. בעקבות זאת, המדרש מנסה לתאר את תוכן השיחה בין שני האחים ואת משמעותה להבנתנו את מקרה הרצח הראשון בתולדות האנושות.<sup>55</sup>

לקטגוריה השלישית של פרשנות מדרשית קראנו: 'תגובת המדרש לבעיות ערכיות'.<sup>56</sup> 'תגובת המדרש לבעיות ערכיות' מחדד את רגישותנו לבעיות מוסריות, אתיות וערכיות שונות, אותן אנו פוגשים במקרא. ונותן לנו את מבחר התגובות של חכמינו לאתגרים אלה. פירושים אלה דומים בצורתם ובייעודם לאותם סיפורים שאותם הגדיר גארתי מאתיס דוגמאות של קפריזות הגותיות. לדעת מאתיס, צורות סיפור אלו מזמינות אותנו לשקול מצבים שונים מאלה שבנסיון היום-יומי... להשתתף במה שנקרא בפי הפילוסופים ניסויי מחשבה (gedanken experiments). ניסויי מחשבה הם לעתים קרובות דרך טובה לשחזר קשרים מושגיים ולהרהר בחידות פילוסופיות.<sup>57</sup> כל אחת משלש הקטגוריות האלו מדגישה את התפקיד היחודי שיש לספרות האגדה בלימוד המקרא אצל הילד ומחדדת את רגישותו לאופי המורכב של הטקסט המקראי.

53 שמות רבה, א, מהד' מירקין, כרך ה', עמ' 41.

54 Midrashic Response to Textual Challenges - MRTC =

55 בראשית רבה, כב, מהד' מירקין, כרך א', עמ' 170.

56 Midrashic Response to Value Dilemmas - MRVD =

57 ג' מתיוס, G. Matthews, *Philosophy and the Young Child* (קמברידג', 1980), עמ' 74.

בסיכום, מאמר זה פתח בשאלות פילוסופיות, דתיות, תיאולוגיות ופסיכולוגיות בקשר לספרות אגדית, וכיצד מלמדים אותה לילדים. המשכנו לצייר מספר אפיונים ייחודיים של ספרות זו וכיצד הם והשפעתם על ילדינו. לבסוף הצגנו מודל חינוכי המתיימר להתייחס לדאגות אלו ומדגיש את ההשפעה הפוטנציאלית של ספרות האגדה בהוראת התנ"ך. בכך ניסינו לענות לחלק מהאתגרים שבהוראה על פי בסיס תיאורטי. עשינו זאת בתקווה ובאמונה שכל אחת מגישות אלו יכולה להפרות ולהעשיר את השנייה.