'העיונים' של נחמה ליבוביץ כדגם לשיעור תנ"ך*

אראלה ידגר

מבוא

לפי גישתה של מרלה פרנקל,[1] 'הגיליונות' של נחמה ליבוביץ נועדו לתלמיד המנוסה, אותו היא מכנה "תלמיד", בעוד ש'העיונים' נועדו לתלמיד המתחיל, אותו היא מכנה "קורא".

ה"תלמיד" הוא אדם המסוגל, כלשונה, ל"למידה דליברטיבית". לאמור: הוא מסוגל, במידה זו או אחרת, לנתח את המקרא ואת פרשניו בצורה עצמאית, תוך הפעלת שיקולי דעת והערכה כלפי הנלמד. יש לו ידע מוקדם על הכתוב והוא מסוגל להגיע במידה רבה אל המשמעות הערכית של הכתובים מתוך העיון הטקסטואלי.

תפקיד הגיליונות הוא לשפר ולחזק בהדרגה את היכולות הללו, בהתאם לדרגתו האישית של ה"תלמיד" — להקנות לו, בתהליך מתמשך, גישה שיטתית, מתודולוגית, ולהופכו ללומד בלתי תלוי במורה. לעומתו, ה"קורא" בא מרקע פחות למדני. אין לו די ידע מוקדם לגבי הכתוב הנלמד והוא אינו יכול עדיין ללמוד בכוחות עצמו. עם זאת, הוא יוצא מנקודת מוצא נורמטיבית ומקבל את קדושת התנ"ך כנתון מחייב. כתוצאה מכך הוא מעוניין להעמיק בלימוד הכתוב.

תפקיד העיונים הוא להכניס את הקורא לעולם הלימוד, לפתוח בפניו את אוצרות הדעת, המוסר, הערכים והיופי של הכתוב, ואף להגביר את מחויבותו כלפי מערכת הערכים והתפיסה הנורמטיבית של המקרא. לקורא יש אפוא מעמד פסיבי, בשעה שהעיון מתאר בפניו את התהליך הלימודי שלב אחרי שלב בפורמט של "דרשה צמודה", המגיעה בסיומה למסר הערכי־נורמטיבי. עם זאת, בסוף העיונים יש הדגמה של דרך הלימוד בגיליונות. זאת,

* מאמר זה הוא המשכו היישומי של מאמרי "בין מגמה פרשנית־דידקטית לבין מגמה ערכית־חינוכית בעיוניה של נחמה ליבוביץ", הרואה אור בכתב העת **לימודים**, א' (בדפוס). בחלקו, מביא מאמרי הנוכחי סיכום של המרכיבים הרלוונטיים של קודמו. בהמשכו הוא מבהיר את המשמעות למבנה העיונים ואת ההשלכות המעשיות על דרכי ההוראה בשיעור בתנ"ך.

1 מרלה פרנקל, **חינוך והוראה — להנהרת שיטתה של נחמה ליבוביץ**, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, האוניברסיטה העברית תשנ"ח.

הן עבור הקורא המשכיל יחסית המסוגל לענות בעצמו על השאלות, הן עבור הקורא המתחיל, כדי להראות לו את המטרה הסופית ואת הדרך האידיאלית ללימוד עצמי.

במילים אחרות: המוקד של הגיליונות הוא המוקד הפרשני ואילו המוקד של העיונים הוא המוקד הערכי, המוביל לגישה נורמטיבית, תוך תקווה שהקורא יוכל אי פעם להגיע אל הדרך הדליברטיבית העצמאית. מכאן משתמע, שהגישה המשתקפת בגיליונות היא זו המועדפת על נחמה, בעוד שהגישה המשתקפת בעיונים ננקטת על־ידה בדיעבד בלבד.

אך ניתוח מדוקדק של כתביה של נחמה מראה שאין הפרדה כה חדה בין הגיליונות והעיונים. המוקד הפרשני־דידקטי והמוקד הערכי־חינוכי מובלעים במידה זו או אחרת בשניהם. ההבדל, הנובע מקהל היעד השונה, הוא במידת ההדגשה של כל אחד מהמרכיבים. נראה שנחמה עצמה לא הפרידה בין שתי הגישות והייתה רוצה שהשיעור החי יכלול את העקרונות של שני סוגי הכתבים כאחד. למעשה, היא רוצה לעבור בשיעור החי את התהליך שבגיליונות, כפי שהוא משתקף בעיונים. הווה אומר: ליצור אוירה של לימוד פעיל, אחראי, דליברטיבי, המוביל לדיון בשאלות ערכיות־חינוכיות, הנובעות במישרין מלימוד זה.

טענה זו מתבססת על כמה נתונים. האחד, כל הנושאים המובאים בעיונים לקוחים מהגיליונות: נושאים שנוסחו כשאלות בגיליון נידונו שלב אחרי שלב בעיון. השני, בעלוני ההדרכה, בהם נחמה מנחה כיצד להשתמש בגיליונות בשיעור החי, היא ממליצה לעסוק בנושאים כפי שהם מתגלים בעיונים. גם רבים ממאמריה משקפים גישה זו. נראה שנחמה הניחה שמהלך נכון של השאלות בגיליון יביא את המשיבים עליהן, בהכרח, לדיון בנושא הערכי־חינוכי המובלע בהן. השלישי, נחמה בנתה את שיעוריה בעל־פה על הגיליונות, אך פיתחה בהם דיונים המזכירים את התהליכים המתרחשים בעיונים. מכאן שהיא לא הסתפקה במהלך המשתקף, לכאורה, בגיליונות, אלא שאפה, לכתחילה, ליצירה חינוכית נוסח העיונים.

במקביל, אלמלא רצתה נחמה לשלב בין הגישה הפרשנית שבגיליונות לבין הגישה הערכית־חינוכית שבעיונים, לא הייתה כוללת בעיונים את הדיונים הפרשניים, אלא מביאה את מסקנותיהם הערכיות בלבד. מכאן שגם בעיונים עצמם עמדו בפניה המטרות המשתקפות בגיליונות.

עם זאת, לאורך השנים, המורים שראו את גישתה של נחמה כדגם לתפיסתם הדידקטית פנו אל הגיליונות ולא אל העיונים. ואכן, כך קרה במשך שנים רבות בחינוך הממלכתי דתי, במיוחד בכיתות התיכון הגבוהות.[2] מבחני הבגרות ושיעורי התנ"ך מלאים "שאלות נחמה", נוסח: מה קשה לרש"י, מה ההבדל בין רש"י לרמב"ן, איזה פסוק מהווה ראיה לפירוש מילה פלונית, וכו'.

והנה, נחמה סברה שדרך הוראתה בגיליונות תביא לאהבת תורה,[3] אך למרבה הפלא מטרה זו לא הושגה: שיעורי התנ"ך בביה"ס הדתי אינם אהובים במיוחד. יתר־על־כן, נחמה קיוותה להגביר את יכולת העיון בתנ"ך עצמו. היא הבהירה שמטרתה ללמוד תורה ולא את

2 אך נצפה גם בחטיבת הביניים ובבית הספר היסודי. נראה, שככל שביה"ס מגדיר עצמו יותר מעמיק ו"תורני", יורד הגיל שבו מעיינים במפרשי התנ"ך בכלל ובגישתה של נחמה בפרט.

3 "מבראשית ועד לעיני כל ישראל", עלונים, הקה"ד תשרי תש"ג.

המפרשים, שאינם אלא כלי לעיון במקרא. אך תלמידים רבים חשים[4] שהשיעורים עוסקים בפרשנות במקום במקרא עצמו, שהמורים דנים בקשיים, במיון המפרשים ובדרכם הלשונית במקום במסרים של הכתוב — שאפשר ללמוד שנים את גישת נחמה ולא לדעת תנ"ך.

אמנם, ליחסם השלילי של תלמידים ללימוד התנ"ך סיבות רבות שאינן קשורות בהכרח לגישת נחמה, המצריכות מחקר מקיף ודיון מעמיק. כמה מהן נובעות ממאפיינים של חיי התלמיד בן ימינו, אחרות נובעות מיכולתם של המורים, סגנונם ודרכי הוראתם. אך ברצוני להתמקד בסיבה אחת אפשרית לכך, מתחום דרכי עבודתם של המורים. טענתי היא, שמצב זה נובע, בין השאר, מאי הבנה של גישתה של נחמה, דבר הגורר יישום שגוי של השיטה. אי ההבנה משתקפת באימוץ המרכיבים החיצוניים שלה ללא "נשמתם", בהתמקדות במרכיבים הבולטים לעין בשיטתה ולא בכולם, ובהתעלמות מהתפיסה החינוכית הפרשנית הכוללת שלה. אחת הסיבות לכך היא אימוץ גישתה של נחמה כפי שהיא משתקפת, על פני השטח, בגיליונות (גם אם הגישה הוקנתה להם בשיעורים חיים, במסגרות חינוכיות שונות, ולא מתוך לימוד הגיליונות עצמם), תוך התעלמות מגישתה העקרונית, המובלעת בגיליונות ומשתקפת בצורה מובהקת בעיונים. לפיכך נראה שניתוח העיונים עשוי לתרום להבנה טובה יותר של מגמתה של נחמה ולאפשרות יישומה בהוראה השוטפת. בכך יעסוק מאמר זה.

א. דידקטיקה, פרשנות וחינוך

לגישה הכפולה המשתקפת בגיליונות ובעיונים יש הד בכתביה הדידקטיים של נחמה. חלקם מדגישים את המטרה הפרשנית וחלקם את המניע הערכי־חינוכי. נחמה הצהירה במפורש על מטרתה החינוכית להדריך לקריאה מדויקת ורגישה בכתוב. במובן זה, מטרתה היא פרשנית־דידקטית. היא עיצבה דרכי פרשנות וניתוח של פרשני התנ"ך, והכשירה את הלומד להשתמש בהן בעיונו הוא.

מטרה חינוכית זו מבוססת על גישה דידקטית מובנית ומנומקת,[5] הכוללת כמה מאפיינים: א. המטרה היא להכשיר לומד עצמאי, שאינו תלוי במורה, אשר יכול להגיע להבנת הכתובים ולעיון שיטחי בהם. ב. יש לעסוק בכתוב עצמו, להגיע למשמעויות הנובעות ממנו בהכרח. ג. מרכיב הכרחי לרכישת הבנה טובה הוא שילוב כלי חשיבה רציונליים בעיון. ד. פסיביות אינה מאפשרת למידה. תנאי ראשון ללמידה הוא פעילות של התלמיד עצמו. ה. אדישות אינה מאפשרת למידה. יש לגרום לאהבת הנושא הנלמד כדי לאפשר את הפנמתו, את הפיכתו

4 טענה זו לא נבחנה במחקר מקיף, אך היא נובעת משיחות רבות עם תלמידים. דוגמה מעניינת וכאובה לתגובת תלמידים נקרתה לי לאחרונה. במסגרת שיעור תנ"ך למשלימי תואר ב.אד, שאלתי את הנוכחים מה הם זוכרים מלימודי התנ"ך הקודמים שלהם וביה"ס התיכון בפרט — מה היו הנושאים המרכזיים בהם דנו בשיעורים אלו. אחת התלמידות השיבה שאינה זוכרת דבר ממה שמה למדו. הדבר היחיד שזכור לה הוא ש"כל היום התעסקו במפרשים: רש"י, רמב"ן ועוד." ושאר התלמידים, בוגרי תיכונים דתיים, הנהנו בהסכמה. אין ספק שלא לכך התכוונה נחמה.

5 גישה זו מבוססת על תפיסות חינוכיות מדרניות, ראו: "מבראשית ועד לעיני כל ישראל" (לעיל הע' 3); "להוראת התנ"ך בכיתות הגבוהות", בתוך: ללמוד וללמד תנ"ך, עמ' 14.

ל"שייך" לתלמיד. זאת על־ידי דרישה לפעילות (כנזכר בסעיף הקודם); עידוד נקיטת עמדה אישית והגנה עליה; מתן אופציות שונות המתאימות לאישיות התלמיד ונטיותיו הייחודיות; פנייה לרגשותיו ולניסיון חייו של הלומד; יצירת שיעור חווייתי.

במקביל, במישור הדתי, נחמה הדגישה פעמים רבות שברצונה לחנך לאהבת תורה, לחבב אותה על לומדיה: "מטרתנו היא להרבות אהבת התורה שיהיו דברי תורה יקרים וחביבים על הלומד, שיראה את האור הגדול הנוגה מפרשנינו ומזריח את הפסוקים, שיחם לב התלמידים לאורם".[6] במובן זה, מטרתה היא חינוכית כוללת. היא אינה מתייחסת לתכנים ערכיים ספציפיים, אלא מתמקדת בחינוך ליחס הראוי אל הכתובים.

צירוף שתי מגמות אלו מעלה את התחושה שמטרתה היא להביא להבנת התורה ולאהבתה, הן מנקודת מוצא דידקטית, הן מנקודת מוצא דתית, אך לא לחנך לערכים ספציפיים. תחושה זו מתחזקת לאור עיון בכתביה המוקדמים. נחמה הציגה את ה"אני מאמין" שלה בצרור מאמרים המיועדים למורים. בחלקים הדידקטיים שבמאמריה היא מצהירה שהיא מחייבת את העיסוק בשאלות של השקפת עולם במהלך לימוד התנ"ך, אך זאת בשני תנאים: ראשית, כל עוד הן נובעות במישרין מן הפסוקים. שנית, לא כתכלית לעצמה אלא כאמצעי ללימוד המקרא: ככלי להרחבת אופקים וראיית התנ"ך עצמו בהקשר יהודי־תרבותי־היסטורי, או ככלי להפיכת התנ"ך עצמו למשמעותי עבור הלומד. מדבריה משתמע שלימוד התנ"ך הוא תכלית לעצמה ולא נועד לשמש אמצעי להקניית השקפת עולם.

אך בספרה "לימוד פרשני התורה ודרכים להוראתם" היא מציגה בפני המורים ערכים ספציפיים, אותם יש להדגיש בהוראה בכיתה. ברבות מהדרכותיה הדידקטיות בספר זה היא מנמקת את בחירתה הן מהבחינה הפרשנית־דידקטית, הן מהבחינה הערכית־חינוכית. לעיתים היא אף מביאה הצעות קונקרטיות כיצד להביא את המסר החינוכי בכיתה, בצורה שתבטיח את הפנמתו על ידי התלמידים. נראה אפוא שמגמתה של נחמה היא ערכית־חינוכית לכתחילה.[7]

יתר כל כן, במכתבה לפרופ' הוגו ברגמן נחמה מגדירה עצמה במפורש כמחנכת: "ועם זאת לא יעלה על דעתי שאיני מחנכת לנאמנות ולאהבה את ישראל לארצו ולמדינתו ראשית גאולתנו". בהמשך היא מצהירה על כוונתה לחנך ליראת שמים ולאהבת ה', מתארת את הערצתה לחכמי התורה ופרשניה, ומסיימת: "ושוב תודה תודה לך על עזרתך והדרכתך ולוואי ואוכל באמת ללמד תורה כפי שצריך ללמדה בדור הזה".[8] מכאן, שנחמה ראתה את תפקידה לחנך לערכים תיאולוגיים ומוסריים המתאימים לדורה, ולנורמות התנהגות המבוססות עליהם.

נראה אפוא שגישתה של נחמה משקפת עמדה דו־מוקדית, אשר נחשפת לסירוגין בכתביה. האחד הוא מוקד פרשני מובהק: הנחיה לבחירת דרך הוראה ולימוד הבנויה על קריאה צמודה מדוקדקת במקרא (קריאה פילולוגית וספרותית) והבנת הקשר בין הפרשנות

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

7 דוגמאות לטענותיה המשתקפות במאמרים הראשונים ובספר המאוחר מצויות במאמרי הראשון, ראו הערה ראשונה (בכוכבית).

8 נכתב אור לנר ראשון של חנוכה תשי"ח (1957. 12. 18). פורסם במימד 12, 1998, עמ' 16–19.

לכתוב, תוך חשיפת המשמעויות האפשריות של הכתוב, כחלק מתהליך הפרשנות. השני הוא מוקד חינוכי־ערכי: הנחיה לבחירת נושאי הוראה ולימוד המקנים גישות חינוכיות החשובות ללומד ולחברה.

מצד אחד, נראה שהיא חשה שאף אחד ממוקדים אלו אינו עומד בפני עצמו. כל אחד מגביל את השני וניזון ממנו. אך מצד אחר, היא חשה, במודע או שלא במודע, במתח שבין שני המוקדים.

עם זאת, נראה שנחמה האמינה שהמוקד החינוכי יודגש בין כך ובין כך, בהיותו מוקד הלימוד וההוראה המסורתי. החידוש שהיא ניסתה להחדיר בציבור הוא — המחויבות כלפי המוקד הפרשני, תוך זהירות משעבוד הכתוב למגמה החינוכית במקום לעסוק בהוראת התנ"ך עצמו. לפיכך, הצהירה בהרחבה על מגמתה הפרשנית, אך עסקה בפועל גם בזו החינוכית, המובנת מאליה.[9]

ב. הבסיס ההגותי לתפיסה הפרשנית־חינוכית

מחויבות כפולה זו נובעת מגישה הרמנויטית מורכבת, הבנויה על שלוש נקודות מוצא שונות זו מזו בהתייחסותה אל הכתובים: נקודת מוצא ספרותית־דיאלוגית המתייחסת למשתמע מהמקרא כ"טקסט"; נקודת מוצא אקדמית־מתודולוגית הדנה בדרכי הניתוח הלגיטימיות של טקסט זה; ונקודת מוצא אמונית־סמכותית הנובעת מאמונה במקורו הא־לוהי של המקרא, קדושתו וסמכותו. לצד גישתה הדידקטית משפיעה גישה מורכבת זו הן על דרכה בלימוד התורה, הן על דרכה בהוראתה.

הגישה הספרותית־דיאלוגית — המקרא כיצירה ספרותית

על פי גישתה הספרותית־דיאלוגית[10] "ספק גדול אם יכול יחיד לקבוע לרבים דרך לקריאת הספר ואם אין כל אחד צריך לחתור לקראת קריאתו שלו, לקריאה המתאימה לרוחו ולנפשו שהיא חד־פעמית בזה העולם, לא הייתה ולא תהיה שוב, ושמשום כך גם קריאתו את התנ"ך ושמיעתו את הנאמר בו צריכה להיות חד־פעמית, כולה שלו, לא מחקה את שכבר היה".[11] בתהליך זה, "קריאה אמיתית היא השלמת היצירה, כאילו הוצאתה מן הכוח אל הפועל... אמנם קשור הקורא לאות שבספר, אך אין הוא סופג אותה לתוך נפשו בלבד, אלא הוגה אותה מתוך נפשו...". הפתרון מונח לדעתה, ביחס בין צורה לחומר, או בין מפת האדריכל המחייבת את הבנאי, לבין חומרי הבניין התלויים ברצונו. הצורה, לשון הכתוב, היא הנתון האובייקטיבי, המחייב את הקורא. המשמעות היא החומר הנוצק מאישיותו של הקורא הסובייקטיבי, החד פעמי. ובלשונו של רוטנשטרייך: "יחסן של תיבות ליצירה הוא כיחס תבנית האדריכל לבית הבנוי. הקורא נשמע בקריאתו לתבנית, אך הוא־הוא אשר בונה את

9 ראו דיון מפורט בסוף מאמרי הנזכר בהערה ראשונה (בכוכבית).

10 גישה זו, המובאת במאמרה "כיצד לקרוא פרק בתנ"ך", בנויה על גישתו של שטראוס בניסוחו של רוטנשטרייך. בכך מוגדרת גישה זו כגישה מודרנית, הנובעת מעולמה האקדמי המערבי של נחמה.

11 כיצד לקרוא פרק בתנ"ך, בתוך: ללמוד וללמד תנ"ך, עמ' 1–2.

בית היצירה הספרותית מחומרי קולו ונפשו". לדבריה, "ההוראות הניתנות לבנאי — תבנית האדריכל — על פסוקיה, תיבותיה ואותיותיה הן־הן הדבר הנתון, הקיים, האובייקטיבי, המטיל מרות". בעקבות זאת מסבירה נחמה את ניסיונה ללמד אחרים כיצד לקרוא פרק בתנ"ך: מטרתה ללמד את הקורא לקרוא נכון את מפת האדריכל. "להתבוננות בהן ולקבלת מרות זו אולי אפשר להוביל את הקורא". ומכאן ואילך יוכל הקורא לתת לכתוב את המשמעות על פי קולו ונפשו הוא. במילים אחרות, היא מטילה על הקורא כללים חמורים באשר לדרך הלימוד, אך מותירה לו מרחב פעולה רב באשר לתכנים ולמשמעות שהוא מפיק ממנה.

לכן היא משתמשת במבחר פרשנים בני כל הדורות אשר להם דבר אחד משותף: התייחסותם אל הכתוב, על כל פרטיו, כאל תבנית אדריכל המטילה מרות: "הרצינות אשר בה הם מתייחסים למלה הכתובה, לכל מילה... אף למילה הקטנה החיוורת, למילת־יחס, למילת קשר, לוא"ו החבור; אותו יחס של רצינות, אותו קשב מתוח לא רק לחומר המילים אלא אף לסדר המילים, למבנה המשפט, לחזרה על מילים, לכפל במילים שונות, לנאמר — ולבלתי נאמר".[12] לכן היא מציינת ש"אין להפריד בין תוכן הדברים לבין הצורה שבה נאמרו, כי בשנותך אף שינוי קל את לשון הדברים כבר שינית את הדברים עצמם, את תוכנם, את רוחם".[13]

יוצא אפוא שנחמה מחברת בין שני מרכיבים סותרים לכאורה, הנראים לה הכרחיים לעיון בכתוב, אשר בגישות הרמנויטיות אחרות עשויים לעמוד בפני עצמם: האחד — גישה ספרותית לכתוב, המגבילה את כללי העיון ומתחייבת כלפי חוקיו ופרטיו של הטקסט. השני — גישה דיאלוגית, הפותחת את המשמעות לאינטרפרטציה אישית הנובעת מראייתו הייחודית של הקורא ומן ההנחה שהכתוב מדבר אליו אישית.[14]

12 שם, עמ' 3־2, וכן בהנמקתה לקבלת השיטה הפרשנית המתייחסת לדיוקים בשינויים בתיאור המקראי (כגון בכינויים של הדמות) והסתייגותה מהשיטה הפרשנית המתעלמת משינויים אלו: "ראשית — מפני, שכאמור לעיל, היא קרובה לפשוטו של מקרא. גם ביצירה אמנותית של חול בשירה או בפרוזה של אמן גדול אין בחירת התארים ושינוי התארים המיוחסים לאישיות מן האישים המופיעים בטקסט או לעצם מן העצמים דבר של מקרה ובאקראי, אלא הוא משמעותי להבנת העניין, ליחסים שבין האישים למצבי הרוח השוררים באותו קטע, לאסוציאציות שהתכוון המשורר לעורר בקורא. ורבות עשו מפרשי השירה בזמננו לגלות את המשמעויות הדקות הגנוזות בשינויים דקים אלה. כל שכן שעלינו ללכת בעקבות אותם מפרשינו הקדמונים שגילו לנו את הגנת כאן בין קפלי התורה". לימוד פרשני התורה, עמ' 91.

13 עלון הדרכה לפרשת חיי שרה, תשל"א.

14 בעיקרה, גישת נחמה תואמת את גישתו של מאיר וייס "האינטרפרטציה הכוללית". תפיסה זו היא "הסבר המושתת על הבנתם של כל היסודות הצורניים השותפים בעיצוב דמותה האחידה של היצירה בפעילותם, בפעולתם המשותפת, היא מושתתת אפוא בעיקרה על תפיסת היצירה בטוטאליות שלה" (המקרא כדמותו, מוסד ביאליק, ירושלים, 1967, עמ' 22). נחמה סבורה, כמותו, שיש להבין את היצירה כפי שהיא מתבארת מתוכה, ללא התחשבות ברקעה ההיסטורי ובדרך התהוותה. כמותו היא מדגישה שאין להפריד בין תוכן לצורה ומפרשת את המכלול וכל פרטי הכתוב מבחינה פילולוגית וספרותית כאחת. אולם מכתביו של וייס נראה ששאף להגיע לפירוש אחד, המבטא בשלמות את הניתן

עם זאת, בסוף עיונה בתבנית האדריכל מביאה נחמה את דברי הנצי"ב בפירושו 'העמק דבר', "שהיה אמנם רחוק מאד מדברי שירה מודרניים ומהתעסקות בספרות יפה, ואשר בכל זאת יש בדבריו משהו על קריאה אמיתית של דברי־שירה שהוא קרוב למה שלמדנו משטראוס", המתאר את התורה כשירה, אשר מצריכה פרשנות ופענוח, מעצם טיבה.[15] בכך היא מעבירה את הדיון מתחום הגישה הספרותית לזו האמונית־סמכותית ומרמזת שהתורה אינה סתם יצירה ספרותית אלא ספרות קודש. לטענתה, קריאה ספרותית במקרא מותרת ואף מתבקשת כאקט של פרשנות דתית, מטיבו של המקרא כתורה. באחת, נחמה מעמידה את השקפתה הדתית בבסיס הגישה הספרותית.

הגישה האקדמית־מתודולוגית — המקרא ומפרשיו כתחום מחקר

בצד נקודת המוצא הספרותית עומדת העובדה שנחמה היא תוצר של חינוך אקדמי, מדעי.[16] מחינוך זה היא הביאה שלושה מוקדים עיקריים: (א) גישה שיטתית אל הכתוב: גישה מחקרית מתודולוגית קפדנית, ועמדה פילולוגית שיטתית, מהן נובעים ניסוח מדויק וביסוס כל טענה בדרך רציונלית. (ב) גישה אובייקטיבית לכתוב: שאיפה לפנייה אל הכתוב מעמדת ריחוק, ללא דעות קדומות; תביעה לכיבוד הממצאים העולים מהעיון בו על־פי הכללים המתודולוגיים הראויים, גם אם אינם עולים בקנה אחד עם העמדה התיאולוגית או הערכית של הלומד; עיון בכתוב ובמשמעותו ביושר אינטלקטואלי וביקורת עצמית. (ג) גישה כוללת לכתוב: חשיפת המהותי והכללי שבנלמד; ארגון וניסוח מבני־על ועקרונות כלליים; חקר השיטות של מושא הלימוד. אמנם, רבים ממאפיינים אלו היוו נר לרגלם של פרשנים מסורתיים, אך בכוליותה מאפיינת הגישה את המחקר האקדמי.

עם זאת, גם גישה זו מוגבלת על ידי גישתה הדתית. נחמה מניחה שהתורה ניתנה מסיני, שהיא אחדותית ומקודשת. לכן היא מתווכחת עם חוקרי מקרא הכופרים באחדותה של התורה,[17] ואינה דנה בהתהוות המקרא ורקעו ההיסטורי. למעשה, גישתה האקדמית אינה מתבטאת בפתיחות לכל מסקנה מחקרית ללא דעות קדומות, אלא בגישה מתודולוגית שיש בה היבטים אקדמיים, על בסיס העמדה הדתית המוקדמת. הנחתה היא, שגם לומד היוצא בגישתו לתנ"ך מנקודת מוצא אמונית יכול וצריך להתחייב כלפי אמות מידה אקדמיות או רציונליות.

להבין מהמקרא כדמותו, בעוד נחמה מכירה בכך שיכולות להיות אינטרפרטציות שונות של היחידה הספרותית, מעבר ל"מרות האדריכל". הווה אומר: בעוד שגישת וייס היא ספרותית בלבד, גישתה היא ספרותית־דיאלוגית. בו בזמן, ישנן גישות פרשניות המרשתות על קריאה חופשית "מדרשית" או דה קונסטרוקטיבית של הכתוב, שאינן כפופות ל"מרות האדריכל", שהן במהותן גישות דיאלוגיות.

15 "כיצד לקרוא פרק בתנ"ך" (ר' לעיל הע' 11), עמ' 2–3.

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

17 ראו להלן, הערה 38.

הגישה האמונית־סמכותית — המקרא כתורה

כאמור לעיל, במקביל וכבסיס לתפיסתה הספרותית והאקדמית של נחמה עומדת תפיסתה הדתית. לפי תפיסה זו, מטרת המקרא, ובמיוחד התורה, להביא בפני האדם את דבר ה׳ וללמדו לקח.

על פי הגישה הראשונה והשניה, היחס אל המקרא הוא דוגמה פרטית של יחס בין כל אדם לכל יצירה ספרותית. אך על פי הגישה האחרונה, היחס אל המקרא הוא יחס מיוחד בין עם ישראל לתורת ישראל. על פי גישה זו, הבסיס ללגיטימציה של הפרשנות הוא הזיקה בין העם היהודי לתורה, המבוססת על ברית סיני: [18] ״וזה היסוד למה שאמרו רבותינו שכל אחד מאתנו מושבע ועומד מהר סיני הוא (יומא ע״ג, ע״ב ועוד)״. מכאן נובעת העל־זמניות של ברית התורה: המסר שלה צריך להתאים את עצמו לכל דור. כך מפרש רש״י את הפסוק ״והיו הדברים האלה אשר אנכי מצוך היום על לבבך״ (דברים ו׳, ו׳): ״לא יהיו בעיניך כדיוטגמא (מצוות מלך הבאה במכתב) ישנה שאין אדם סופנה (שומרה) אלא כחדשה שהכל רצין לקראתה״. ונחמה מרחיבה את משמעות דבריו: ״ולא רק החלק ההלכי שבתורה, המצוות, פונה אל כל אחד ואחד ישירות, אלא גם החלק הסיפורי שבתורה (שאף הוא תורה ולימוד ולקח) מכוון לא רק לדור אחד, דור האבות, אלא אל כל דורות הבנים העתידים לבוא, ומעשה אבות סימן לבנים.״

בדברי נחמה אלו נשמעות שלוש טענות: האחת, שהתורה היא מכתב השלוח לאדם מאת מלכו של עולם. כל יהודי מחויב לקבל את מרותה מתוקף עמידתו בברית סיני. היחס הראוי, לדעתה, בין הקורא לתורה הוא אפוא קריאה תוך קבלת מרות, כעבד הרץ לקבל את צו המלך.

השנייה, שהתורה במהותה, כולל החלק הסיפורי שבה, נועדה לכתחילה ללמד לקח. הלקח כלול אפוא במובן המתחייב מ״מרות האדריכל״. מכאן משמע, שפרשנות אשר עוסקת בשפה, באירועים, בתרבות או במציאות המקראית ומתעלמת מן הלקח הצפון בכתוב, אינה מפרשת את התורה עצמה אלא את מסגרתה החיצונית בלבד.[19]

השלישית, שהתורה היא רב משמעית ויש בה לקח רלוונטי לכל אחד בכל זמן. זאת, לא רק כיוון ש״כל אחד מאתנו עומד ומושבע מהר סיני״, אלא כיוון שהתורה, למרות נתינתה החד־פעמית בסיני, היא ״כדיוטגמא חדשה״. תיאור זה מוסיף ממד של התחדשות. הוא דן

18 עיונים בספר דברים, עמ׳ 57–61.

19 שתי הטענות הראשונות, הקשורות זו בזו, מופיעות בכמה מדיוניה. לדעתה, ״הנחת פרשנינו היא שאין סיפורי התורה ביוגרפיות של אישים חשובים מתקופת העבר, ולא ספר תולדות האנושות או עם ישראל, אלא שכל דברי התורה וסיפוריה תורה הם, כלומר באו להורישענו לתורה ולתעודה, ללמדנו לקח, להדריכנו, לקרבנו לעבודת ה׳״ (לימוד פרשני התורה, עמ׳ 83). וכן היא, עצמה, אומרת במפורש: ״לא נכתב פרק בתורה כדי ללמדנו הלכות משא ומתן במזרח הקדום, בכנען העתיקה, ולא כדי ללמדנו פרק בתולדות התרבות. כל המטרות האלה ממנה והלאה, התורה לא סיפרה לנו את הביוגרפיה של אברהם ולכן יש לחפש בכל שבע ההתגלויות שנגלה ה׳ לאברהם ובכל אחד מן הסיפורים שבין התגלות להתגלות, מהו הלקח המיוחד שניתן להילמד ממנו. (עלון הדרכה חיי שרה, תשכ״ב.)

במהות התורה ולא במהות חובת האדם כלפיה. התורה נתפסת כהתגלות מתמדת. נצחיותה מתבטאת בפוטנציאל הפרשני האינסופי הטמון בה.

אך משמעות זו מורחבת במדרש המובא בסוף העיון, לפיו מושווה הדיבור בסיני למן שהיה יורד לישראל במדבר וכל אחד טעם בו לפי כוחו. ״ומה אם המן כל אחד היה טועם בו לפי כוחו, הדבר (דבר ה׳ במתן תורה) על אחת כמה וכמה! אמר דוד: קול ה׳ בכח — בכוחו אין כתיב כאן אלא בכוח — בכוחו של כל אחד!״ משל זה תולה את רב־המשמעיות והרלוונטיות בשני גורמים: בתכונתה המיוחדת של התורה, המושווית למן שכל הטעמים צפונים בו ובייחודו של כל אדם הטועם מן המן. האדם מפעיל את חוש הטעם. טעימתו היא המוציאה מן הכוח אל הפועל את הטעם הגנוז במן. יתר־על־כן, כל אדם לומד את התורה לפי כוחו — לפי רמתו האינטלקטואלית והדתית ולפי תכונותיו ונטיותיו האישיות. מן המדרש החותם בפירוש הביטוי ״קול ה׳ בכוח״ משתמע, שהאדם בכוחו ביוזמתו ובתרומתו לפרשנות — הוא הנותן לקולו של ה׳ כוח.

נראה אפוא שגם לפי תפיסתה הדתית, כמו על פי התפיסה הספרותית, הקשר בין האדם לתורה הוא קשר דיאלוגי, ולפי שניהם בכתוב יש פוטנציאל שהאדם אמור להוציא אל הפועל. אך על־פי התפיסה הראשונה הבסיס לכך הוא חוסר השלמות של הטקסט, המהווה ״מפה״ בלבד כל עוד לא נבנה על ידי אדם. לעומת זאת, על־פי התפיסה השנייה הבסיס הוא ייחודו הדתי המקודש של ה״טקסט״. מצד אחד, הכתוב מטיל מרות בעצם מעמדו הסמכותי. הוא מטיל מרות לצו וללקח שבו, ובא אל האדם בדרישות נורמטיביות והגותיות. אך מצד אחר, לקח זה הוא רב ממדי, באשר תכונתה המקורית של התורה, משעת נתינתה, היא היותה כוללת את כל הפירושים האפשריים שיוקנו לה בעתיד, את ההקשבות של כל בני האדם בדורותיהם השונים.

לאור זאת מגדירה נחמה מחדש את תפקידו של הפרשן. לדבריה, הוא לא רק מפרש את המובן המתחייב מהכתוב ללא ״דעות קדומות״, אלא **מנהיג רוחני**: על־פי כלל זה היא מסבירה את פרשנות האברבנאל: ״גדולי המפרשים היו קוראים בתורה ושומעים אותה מדברת אליהם, פונה אליהם, דורשת מהם, מזהירה אותם ואת דורם מפני פיתויי הדור, מנחמת אותם ואת דורם בצרות הדור, עונה להם ולדורם לשאלותיהם ולמצוקותיהם״. הפרשן רואה עצמו אפוא כנמען, כחלק מקהל העומדים בברית סיני. אך, מעבר לכך, הוא רואה עצמו כמנהיג, המביא את התורה אל בני דורו, מתוך שהוא כואב את כאבם וחש באחריות כלפיהם.[20] לכן היא מצדיקה את דרכו של האברבנאל כשהוא סוטה מן הפשט:

> ראו כיצד סוטה הפרשן כאן מדרך הפשט מתוך רצונו לעודד את בן דורו מוקף האימים בעולם הזר, המתנכר, מתוך רצונו למנוע ממנו ליפול ביאוש — עד שיחליף בפירושו את מובן הפסוק... .
>
> האם זה פשוטו של מקרא? בוודאי לא. אך האין קריאה זו בתורה ושמיעת דבריה כמופנים כולם אליו, אל זמנו, אל דורו — **דרך ההקשבה האמיתית לדברי תורה?**

20 לכן היא מסבירה לעיתים את דברי הפרשנים על רקע תקופתם, כמענה לצורכי דורם. כגון: ביאור הרמב״ן, ״ויאבק איש עמו״, עיונים בספר בראשית, עמ׳ 257; הסברה לדברי העמק דבר, ״מבוא״, עיונים בספר שמות, עמ׳ 11–12.

ההקשבה האמיתית לדברי תורה — הנובעת מתפיסתה כמופנה אל האדם, אל זמנו ואל דורו — עומדת אפוא, בשעות משבר של הדור, מעל המחויבות ל"מרות האדריכל" של הכתוב. יש ואחריות הפרשן לצורכי דורו או הזדהותו האישית עם משמעות כלשהי מצדיקה (במודע) או גורמת (שלא במודע) סטייה מדרך הפשט. נחמה יכולה לקבל זאת במידת ההכרח, בתנאי שהלומד מודע לכך, בהבינה שתהליך זה הוא בלתי נמנע.

בהתאם לכך, למרות הצהרתה שאינה פרשנית אלא מורה, נחמה רואה עצמה, בפועל, כממשיכת התפיסה העקרונית של הפרשנות המסורתית. זאת, בראייתה את עצמה כמנהיגה חינוכית בעלת תפקיד ואחריות כלפי קוראיה, אשר מגמתה להביא אל ליבם את דברי התורה ולהפכה רלוונטית עבורם. כך היא אומרת בניתוח אחר של האברבנאל:[21]

> אלה הדברים כתבם אברבנאל בתקופת האינקוויזיציה, בעת רדיפת האנוסים, בזמן שהוכח שהברית שנכרתה לא על נקלה תופר, וכל ההשתדלות להפר אותה ולהידמות לגויי הארץ לא תועיל. כך קרא אברבנאל את פסוקי התורה ואת פסוקי הנביאים, כמורים כולם באצבע אליו, אל דורו, אל המעשים הנעשים בקרב יהודי ספרד. האם לא נלמד לקרוא את דברי התורה כמדברים אלינו ואל דורנו?[22]

ג. שלוש נקודות המוצא של נחמה והשלכותיהן על דרכי עיונה במקרא

כל אחת מנקודות המוצא משפיעה על דרכי העיון של נחמה. דרכים אלו משתקפות, אמנם, במידה זו או אחרת, בכלל יצירתה, אך באות לביטוי מפורש ומפורט במיוחד בעיונים.[23]

נקודת המוצא הספרותית מסבירה שלושה מרכיבים מהותיים בשיטתה הפרשנית של נחמה: האחד, המשקל הרב שהיא נתנה להיבטים ספרותיים של המקרא, ובמיוחד למבנה, ככלי להבנת משמעות הכתוב.[24] "תבנית האדריכל" מציגה מבנה שלם. יכולתנו להתבונן בבת אחת, מלמעלה, על המבנה בכללותו, מאפשרת לנו להבין את תפקידו ומקומו של כל פריט בתוכו, ואת ה'אמירה' שביחידה המקראית השלמה, על המבנה המיוחד שלה, משפטי המפתח והמילים המנחות שבה, בהנחה שהשלם הוא יותר מסכום חלקיו.

אמנם, המשקל שנחמה נותנת בכתביה לעיון במפרשים גדול בהרבה מזה שהיא נותנת לניתוח הספרותי, אך בכך אין חידוש. אין זה אלא המשכה של הגישה הפרשנית המסורתית. חידושה הוא בשימוש בגישה הספרותית ובחשיבות שהקנתה לה במפורש בדבריה. יתרה מזאת, נחמה למדה עיקרה של שיטה זו מרוזנצוויג, בובר, שטראוס ווייס. חז"ל והפרשנים הקלאסיים, עם רגישותם למאפיינים ספרותיים, לא עסקו בתחום זה בשיטתיות. לכן, אולי, הניתוח הספרותי הוא התחום העיקרי בו נחמה מרשה לעצמה לפרש פרשנות מקורית.

21 "הברית", **עיונים בספר דברים**, עמ' 283.

22 ההדגשה שלי (א"י).

23 המרכיבים השונים יתוארו להלן בגוף העבודה. ההדגמות מן העיונים יובאו בהערות. בצידן יובאו הדגמות משאר יצירתה, כאשר יש בהן הארה מיוחדת של הנושא.

24 כגון: "כיצד לקרוא פרק בתנ"ך" (ר' לעיל הע' 11), עמ' 3–13; "הוא הנחש הוא יצר הרע", **עיונים בספר בראשית**, עמ' 23–25; "מה' יצא הדבר", שם עמ' 172, "מרד אדוניה", שם עמ' 178–179.

המרכיב השני הוא תפיסת מושג ה'פשט' בגישתה. נחמה נתנה משקל יתר למכלול היצירה כפי שהיא מתפרשת מתוכה, מכלול המתבטא בשפה, בצורה, בתוכן וברוחם של הדברים. "...[ש]דרישה ראשונה לפרשנות היא קריאה מתוך התאמה לרוח הפרק והשתדלות להבינו על דעתו הוא מתוך כוונותיו".[25] לפיכך היא ממיינת את הפרשנים שהיא מביאה לא רק על פי דרך הפרשנות הפילולוגית שלהם וגישתם התחבירית, ואף לא על פי קריאתם את הפסוק בכללותו בהקשרו המיידי, אלא על פי מידת התאמתם לפרטיו ולרוחו של הפרק כולו: "כלל גדול הוא בפרשנות: אין הפרט מתפרש אלא מתוך הכלל כולו, מתוך עניינו, מתוך סגנונו, מתוך סגנון סביבתו ומתוך האווירה השורה בפרק כולו".[26]

המרכיב השלישי, שהוא תוצאתם של שני קודמיו, הוא שילובם של דברי חז"ל והפרשנים עם הניתוח הספרותי, והפיכתם למקשה אחת.[27] במקרים רבים הפרשנים דנים בפרטים הטעונים הסבר.[28] הם מלמדים כיצד להבין אותם אל נכון, ומעמיקים את הבנתנו באופציות המשמעות הטמונות בכל אחד מהם. תפקיד הניתוח הספרותי הוא לראות את התמונה הכוללת שבה אמורים להשתלב הפרטים הפרשניים ואת אופציות המשמעות הטמונות בה כמכלול. לפיכך, נחמה איננה מסתפקת בשילוב הניתוח הספרותי בעיון בסיפור המקראי. גם בסוגיות הלכתיות היא מתייחסת לממדים ההלכתיים, הפרשניים, ביחד עם המבניים־ספרותיים, כדי להבהיר את הסוגיה מכל היבטיה.[29]

נקודת המוצא האקדמית־מתודולוגית קובעת אף היא דרכים לעיון ופרשנות. ראשית, נחמה אינה מסתפקת בעיון בסיפור המקראי אלא מנסחת ומדגימה את כללי הכתיבה שלו, כבסיס

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

26 "מי אנכי כי אלך אל פרעה", **עיונים בספר שמות**, עמ' 54–55. בעיון זה היא מקבלת את דעת רש"י, אשר פרשנותו מותירה את בעיית סדר המילים במשפט אך תואמת את המכלול, ולא את דעת הרשב"ם הפותרת את בעיית הסדר במשפט ומתעלמת מהמכלול ומרוחו של הפרק. דוגמה נוספת מצויה בעיון "וישא יעקב רגליו וילך", **עיונים בספר בראשית**, עמ' 217, בו היא מביאה שני מדרשים המפרשים ביטוי בלתי מובן הניתן להתבאר בשני כיוונים. היא מקבלת את המדרש המתאים לפירוש המילים, לרצף ולמכלול; וכן, "האמנם דיבר משה שלא כהוגן", **עיונים בספר שמות**, עמ' 61. נחמה מעדיפה את פירוש הרמב"ם על פני הפירושים שצוטטו לפניו, מכיוון שהוא תואם את היחידה כולה בעוד שהם התאימו לחלק מהפרטים אך לא למכלול. אך בסופו של הדיון היא מעדיפה את רש"י על פני הרמב"ם, כיוון שהרמב"ם, כשאר הפירושים שהובאו בעיון, יצא מעמדה מוקדמת חרץ מקראית — הרצון ללמד סנגוריה על משה — בעוד שפירוש רש"י מתאים, לדעתה, למכלול, תוך שהוא מבין אותו כפי שהוא מתפרש מתוכו, "ללא דעה קדומה".

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

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

29 לדוגמה: "שמע אשמע צעקתו", **עיונים בספר שמות**, עמ' 285.

לניתוח הספציפי.[30] בדיוניה בלשון המקרא היא מנתחת את כללי השפה והסגנון,[31] ומגדירה את מושגיה, בין השאר, על יסוד המחקר המודרני.[32] היא דנה בשיטות הפרשנות של חז"ל ושל הפרשנים הקלאסיים,[33] במיוחד בשיטתו של רש"י,[34] ואף דנה בפרשני רש"י.[35] בניסוח הכללים היא מסתמכת על דברי חוקרים, מומחים בתחומם, לשם הצדקת שיטת הפרשנות, או כבסיס תיאורטי לדיון בדוגמה הקונקרטית.[36]

בשלב זה, נחמה מצטטת פרשנים וחוקרים, אף אם אינם שומרי מצוות, כראיה לדבריה. לעיתים נדירות היא אף מביאה (בעיקר בהערות השוליים) חוקרים מודרניים.[37] היא מתייחסת לתרגומי המקרא במהלך הדיון במובן המדויק של הכתוב,[38] ולעיתים אף משתמשת בחוקי המרחב ובידע מחקרי על תרבות התקופה.[39]

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

גורם אחרון הוא חובת הגישה לפרשנות ללא משוא פנים. דבר זה מתבטא ביושר אינטלקטואלי, בהבחנה בין עמדתה הערכית כלפי הפירוש לבין תוקפו עפ"י כללי הפרשנות המקובלים,[40] בחשיפת הגישה המתודולוגית ודרכי הפרשנות הספציפית בפני הקורא והעמדתם לביקורתו.

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

31 כגון: לימוד פרשני התורה, עמ' 43; שם, עמ' 46–47.

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

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

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

35 לימוד פרשני התורה, עמ' 174; עמ' 181–182.

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

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

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

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

40 כגון: "אל תירא מרדה מצרימה", עיונים בספר בראשית, עמ' 359–361, שם היא מכריעה בשאלה האם יעקוב בכה על צוארי יוסף, כדעת הרמב"ן, או ההיפך, כדעת רש"י. לטענתה, אין ביניהם הכרעה לשונית או תחבירית, אך נראה לה הרמב"ן על־פי הפסיכולוגיה האנושית וההקשר הכללי; "אדם

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

שנית, נחמה מעיינת במקרא באמצעות ניתוח מפרשיו, לא רק כמבהירים את משמעות השינויים בפרטי הכתוב אלא גם כמבטאי המשמעויות התיאולוגיות והערכיות שלו.[41] למעשה, היא מרחיבה את המשמעויות השונות שיש לדברי מפרשים אלו ללומד בן ימינו, תוך שהיא רואה עצמה כנמענת, אשר שואבת מהתורה ומעגנת בה את המשמעות של חייה, את השקפת עולמה ואת התשובות לשאלותיה האישיות.

שלישית, נחמה מעתיקה את דרך הלימוד התלמודית לזו המקראית. הן דרכי הלימוד של החכמים שבתלמוד, הן של הפרשנים על התלמוד.[42] הלומד את המפרשים מתעמק בשיקוליהם, בדרך קריאתם את הפסוקים, ובמשמעויות התיאולוגיות והערכיות שהם נתנו למקרא. בתוך כך הוא הופך שותף לתהליך התפתחות הפרשנות לאורך הדורות. במילים אחרות, כאשר נחמה משווה בין כמה מן המפרשים, היא יוצרת מעין דיאלוג ביניהם, נוסח הדיאלוג שבין חכמי התלמוד — דיאלוג של מורים, של בתי מדרש ודרכי חיים.[43]

יתר על כן, לעיתים היא משתמשת בסוגיות במקרא כדי לדון בשאלות תיאולוגיות עקרוניות כגון: מהות הניסיון, ידיעה ובחירה, תכליתן של המצוות וכו', על ידי הבאת פרשני המקרא והוגי דעות העוסקים בשאלות אלו.[44]

יוצא אפוא שנחמה רואה את עצמה כבעלת תפקיד פרשני משולש. ראייתה את המקרא כ"טקסט" מביאה אותה לתפיסה ספרותית — לקריאת "מפת האדריכל". הווה אומר: למחויבות כלפי הכתוב בכללותו על כל פרטיו, סדרו וסגנונו. גישתה האקדמית מגדירה את הדרכים הראויות לעיין במפת אדריכל זו, הווה אומר: תוחמת את דרך הלימוד ומתנה אותה בכללים רציונליים, מובנים ומנומקים. אך גישתה הדתית הרואה את התנ"ך כ"טקסט מקודש" בעל מסר לכל דור ודור, מביאה אותה לחיפוש משמעות אישית דתית בכתובים, בהסתמך על הספרות הפרשנית היהודית לדורותיה, תוך שהיא מעלה את מגוון המשמעויות הדתיות

ואדמה", עיונים בספר ויקרא, עמ' 305, בו היא מסבירה מדוע פירושו של רש"י אינו תואם את הפשט, אך בונה על פירושו את העיון כולו, כיוון שהרעיון שבו תואם את עמדת המקרא בכלל, וחשוב מבחינה חינוכית; וכן: גיליונות, ויגש תשכ"ח, שאלה ז, בה נראה שהיא מנסה למצוא רמז בפשט לגישת חז"ל הנראית לה מבחינה ערכית, אך מתקשה לקבל את דברי הרב הירש התואם את הפשט, כי עמדתו הערכית, ההיסטורית, אינה נראית לה.

41 כגון: "בעבור זה עשה ה' לי", עיונים בספר שמות, עמ' 152–156; "והיה לך לאות על ידך" (א), שם, עמ' 157–162.

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

43 Handelman, S., "The 'Torah' of Criticism and the Criticism of Torah: Recuperating the Pedagogical Moment", *Journal of Religion* 74 (1994), p. 365.

44 לדוגמה: "לך לך מארצך", עיונים בספר בראשית, עמ' 79–80; "והאלוהים ניסה את אברהם", שם, עמ' 133–136; "והיה לאות על ידך" (ב), עיונים בספר שמות, עמ' 164–168.

והערכיות המצויות בהם. במקביל היא רוצה להרבות באהבת תורה — להביא את אורה ואת עושרה ללומדיה. זאת, בראותה עצמה כמנהיגה חינוכית הממשיכה את רצף הפרשנות הדתית ולא רק כפרשנית נייטרלית.

פרשנותה רצופה ניסיונות לגשר בין המחויבות לכתוב ולכללי העיון בו, לבין העמדות התיאולוגיות והערכיות הנראות לה חשובות בפני עצמן. נראה שנחמה מאמינה שניתן לשלב בין גישות מנוגדות אלו, אך בפועל המתח ביניהן בלתי פתיר. יש שהיא מוותרת על עמדתה הערכית כיוון שאינה תואמת את דרכי הלימוד המקובלות עליה או שאינה משתמעת בהכרח מן הכתוב, אך יש שהיא מביאה עמדה כזו למרות שאינה עומדת בכללים אלו.

עם זאת, כל אחת מתפיסות סותרות אלו מהווה בלם כנגד החיסרון של האחרת. הגישה האמונית־חינוכית מביאה לידי בניית עיון שיש בו משמעות ותביעה מן האדם; הגישה הדיאלוגית מונעת כפייתיות ומונוליטיות של לימוד זה תוך מתן כבוד לדעות שונות ולאוטונומיות של הלומד; והגישה האקדמית מבטיחה הקניית כלי עיון המביאים לעצמאות, שיטתיות ואחריות, שאינן בהכרח חלק מתפיסה דיאלוגית ואמונית.

ד. מבנה העיונים

הפרק הקודם הראה כיצד משתקפים המרכיבים השונים של גישתה ההרמנויטית בתוכנם של העיונים ודרכי הפרשנות שבהם. הווה אומר, כיצד השפיעו על תפיסתה של נחמה כלומדת. פרק זה יראה כיצד הם משתקפים במבנה העיון ומאפייניו. הווה אומר, כיצד הם משקפים את תפיסתה כמחנכת וכמורה. בד בבד הוא יתאר את שילובן של גישותיה הפרשניות בתפיסה זו.

בעקבות שלוש נקודות המוצא ההרמנויטיות והערכיות רואה עצמה נחמה גם כמורה בעלת תפקיד משולש. בעקבות ראייתה הדיאלוגית הבנויה על גישתה הספרותית והדתית כאחד, היא רואה עצמה כ"מורה מתווכת" או "מורה מנחה". תפקידה הוא להקנות ללומד דרכי לימוד נכונות תוך מחויבות כלפי הכתוב, כדי שהוא עצמו יגיע לאינטרפרטציה אישית של הכתוב, או יבחר מתוך הפרשנות המתחדשת תדיר את העמדות המדברות אליו אישית. בעקבות ראייתה האקדמית היא רואה עצמה כ"מורה חוקרת". תפקידה הוא להדגים בפני התלמיד את תהליכי הפרשנות שלב אחרי שלב, להקנות לו את הכללים המתודולוגיים ולהופכו ללומד עצמאי, אחראי וביקורתי. זאת, כלפי המסקנות אליהן הגיע בתהליך העיון שלו עצמו, כלפי העמדות שהוא קורא בדברי הפרשנים ומידת מחויבותם לכתוב, אך גם כלפי גישתה היא. שתי נקודות מבט אלו מביאות אותה לרצון להשפיע על דרכי העיון של הלומד ולהציג בפניו אופציות פרשניות לגיטימיות של הכתוב, אך לשמור על נייטרליות ערכית תוך הימנעות מהתערבות בדיאלוג בין הלומד והכתוב. לעומת זאת, בעקבות גישתה האמונית־סמכותית נחמה רואה עצמה כ"מורה פרשנית" או אף "מורת הוראה", הווה אומר: כמנהיגה חינוכית. תפקידה הוא אפוא לחנך לערכים הנראים לה חשובים לאדם, ליהודי ולבן דורה בפרט, תוך בחירת דרכי שכנוע שיביאו את הקורא להתעמקות בדעתה והפיכתה למשמעותית עבורם.

מוקדים אלו משקפים התלבטות של נחמה באשר למידת השליטה בתהליכי ההוראה,

במבנה השיעור ובתכניו. הגישה הספרותית, הדיאלוגית והמחקרית מצריכות שליטה בדרכי העיון, בקביעת גבולות תחום התוכן הנלמד ובמידת המחויבות כלפיו, תוך השארת מקום לאוטונומיות של התלמיד לגבי נושאיו תוצאותיו ומשמעויותיו של העיון, בעוד שהגישה האמונית־חינוכית מצריכה שליטה של המורה גם בתכנים ובמשמעויות.

ההתלבטות בין שלושת הדימויים העצמיים של נחמה כמורה ומחנכת, והרצון לאזן בין כולם, באים לביטוי במבנה העיונים ובמאפייניהם.

א. העיון ממוקד סביב נושא מוגדר בפסוק או ביחידה הנידונה — היבט מסוים שאותו היא בוחרת לפתח בכתוב — ולא בכתוב על כל היבטיו. אך הוא עשוי להשתמש בהיבטים נוספים בכתוב במידה שהם משרתים את הנושא הנידון, או לעסוק בכמה נושאים בזה אחר זה, בצורה הנותנת, בסופו של דבר, תמונה כללית. דבר זה מאפשר דיון במסקנות הערכיות הנובעות מהעיון ובמשמעויותיהן הרחבות, משמעויות שאליהן נחמה רצתה להוביל לכתחילה.

מבנה זה מקל על הלימוד, כי הוא ממקד את החשיבה: בניגוד לגיליונות בהם מופיע מספר שאלות רב (לעיתים, ללא קשר הכרחי בין כולן), מובאות בעיון שאלה אחת או שאלות מספר הממוקדות סביב נושא אחד. דבר זה מתאים לאופיו של שיעור, שאמור להוביל למסקנה מובחנת בדרך שיטתית וממוקדת.

עם זאת, עיון זה אינו "דיון פתוח". בעצם הגדרת הנושא הנידון ישנה הגבלה של הלומד להיבטים שנחמה בחרה להביא בפניו וחסימתו בפני נושאים שונים הראויים לדיון ביחידה הנבחרת, או היבטים אחרים של הדיון שנחמה לא פיתחה בעיונה. דרך זו אינה הולמת את הגישה המחקרית והספרותית. בעיון מחקרי "טהור" הכתוב מכתיב את השאלות וכל תשובה נבחנת על פי מידת התאמתה לכתוב. בעיון דיאלוגי מלא אמור הלומד לנסח את השאלות. לעיתים הוא עשוי לגלוש בו זמנית לדיון בנושאים מספר ולמצוא ביניהם קשרים בלתי צפויים. לפיכך נראה שהגישה האמונית־סמכותית היא המביאה את נחמה למבנה עיון זה, לצד תפיסתה הדידקטית על מהות החשיבה, הלמידה וההוראה.

למעשה, העיון בנוי במתכונת של דרשה רבנית, שבה מעלים שאלה, עוברים על המקורות הרלוונטיים, שוללים את אלו שאינם עונים עליה, מבהירים את אלו העונים עליה ומגיעים למסקנה המתוכננת מראש. אך בעקבות הגישה האקדמית־מתודולוגית מקבלת דרשה זו אופי שונה במהותו, כפי שיבואר בהמשך.

ב. כפי שנרמז לעיל, הנושא הנידון מנוסח בדרך כלל, במוצהר או במובלע, כשאלה. הבחירה בשאלה כנקודת המוצא מהותית לשיטתה של נחמה. במאמרים היא מנחה את המורים לעודד את תלמידיהם לשאול שאלות בשיעוריהם,[45] בגיליונות היא מבקשת מהלומדים להגדיר את שאלות המפרשים,[46] ואף בשיעוריה עסקה בכך רבות. לדעתה, מאחורי כל תשובה ישנה

45 דיון יפה במיוחד בחשיבות הדידקטית של השאלה מופיע ב"הוראת הפטרת יום ב' של ראש השנה", בתוך: ללמוד וללמד תנ"ך, עמ' 85, בעיקר הערה 30.

46 כגון: מה קשה לרש"י; האם רש"י ורמב"ן שואלים אותה השאלה על פסוק פלוני, וכו'.

שאלה, שיש לאתרה כתנאי להבנת התשובה המוצעת לגביה. יתרה מזו, בעקבות הגישה האקדמית היא סבורה, שהידיעה כיצד לשאול היא בסיס החשיבה הרציונלית והשיטתית. לכן, בשונה מהדרשה המסורתית, כל שאלה בעיוניה היא שאלה "אמיתית",[47] ולא רק מכשיר דידקטי להבאת תשובה ידועה מראש.

לעיסוק בשאלה יתרונות מבחינה פרשנית ודידקטית. חיפוש השאלה מקנה ללומד רגישות ללשון הכתוב, תוכנו, מבנהו ומסריו. השאלה ממקדת את הלימוד, מאפשרת בחירת פרשנים העונים עליה ודווקא עליה, עימות התשובות השונות זו כנגד זו וקבלתה המנומקת של התשובה הנראית ללומד על פי קני מידה הניתנים לבדיקה. הווה אומר: ניסוח השאלה מתעל את הלימוד למהלך המביא לתוצאות אחראיות ולא לדשדוש אקראי בכתוב. זאת, על פי עקרונות הגישה הספרותית והמחקרית.

השאלה מגדירה גם את גישתה האמונית לכתוב. נחמה מציגה את התנ"ך, על מפרשיו, כגוף דעת שיש בו שאלות פתוחות המאפשרות מספר תשובות חלופיות, העוסקות ברבדים שונים, מתבססות על השקפות תיאולוגיות שונות, או עונות לצרכיהם של דורות שונים. כך, גם חיפוש התשובה הוא חלק מן התהליך הפרשני־אמוני ולא רק מציאת התשובה הבלעדית, "הנכונה". גם הלומד מוצג כאדם השואל שאלות. שאלותיו האישיות, לרבות השאלות התיאולוגיות והקיומיות, מקבלות לגיטימציה.[48] האדם הדתי של נחמה הוא אפוא אדם המחפש פתרונות ומודה באי ידיעה, ולא זה שמצויות באמתחתו תשובות מן המוכן לכל נושא, בכל מצב. לדעתה, המורה צריך לכבד עמדה זו של הלומד ולכוון על־פיה את ההוראה.

גישה זו משתלבת גם בתפיסה דיאלוגית של העיון במקרא. הקורא בא אל הכתוב עם שאלה אישית ומחפש בו תשובות, או לחילופין מנסה להשיב על שאלות שהכתוב מציג בפניו. הלימוד הוא אפוא הידברות פתוחה בחלקה בין הקורא והכתוב.

עם זאת, יש הבדל בין המסר העקרוני הטמון בפתיחת הלימוד בשאלה, לבין יישומו בעיונים בפועל. בעיונים נחמה היא זו שמכתיבה את השאלה, סביבה בנוי העיון כלו. גם מבחינה זו העיון אינו דיון פתוח, אלא מוביל לדיון הערכי שנחמה מתכוונת אליו מלכתחילה. אך הוא מראה את הדרך לניסוח שאלות אחרות וחיפוש תשובות אחרות על ידי לומדים עצמאיים.

הן המטרה הפרשנית הגלויה המשקפת את מכלול גישתה ההרמנויטית והדידקטית, והן המטרה הערכית הסמויה, הנובעת מגישתה האמונית של נחמה, מכתיבות גם את טיב השאלות שבעיונים: נחמה מציגה ברוב עיוניה שאלה כפולה. השאלה המוצהרת עשויה להיות לשונית, עניינית, מבנית, הלכתית, קיומית, או מתודולוגית, אך השאלה המובלעת בעיון היא תמיד ערכית — תיאולוגית או מוסרית — והתשובה הניתנת בסופו של התהליך היא הגותית, חינוכית.

47 כלומר, שאלה הניתנת להצדקה — כאשר ישנה חריגה מכללי הלשון, התחביר, המבנה, או הסדר, כאשר ישנה בעיה תיאולוגית וכו'. בדברים אלו אין בכוונתי לומר שבכל דרשה השאלה היא מלאכותית, אלא שישנם מקרים בהם יוצרים באופן מלאכותי שאלה שהתשובה עליה מובנת מאליה כדי למקד את העיון בתשובה המתבקשת מראש. נחמה לא הולכת בדרך זו.

48 ראו לעיל, הערה 45, וכן: "להוראת התנ"ך בכיתות הגבוהות", ללמוד וללמד תנ"ך, עמ' 24–26.

ג. התשובה לשאלה מוצעת בעיקר על ידי הצגת תשובות חז"ל והפרשנים הקלאסיים (ואף פרשנים מודרניים אם הם תואמים את "המפה האישית" שלה), אך לעיתים היא מציעה ניתוח ספרותי של הכתוב, הכולל דיון במבנה, במילה מנחה, בחזרות, בהשוואות, בדיאלוגים ובדרכי הניסוח, כדרך עצמאית או במשולב עם הניתוח הפרשני.

הניתוח הספרותי שיטתי, מדויק ומוקפד. המסקנות מבוססות היטב על הכתוב ולעיתים קרובות מובאת הצדקה תיאורטית לדרכי הניתוח.[49] אך מסקנתו של הניתוח מובילה למסקנה ערכית.

העיון בתשובות הפרשנים נעשה בכלים אנליטיים פרשניים קפדניים: מידת התאמתם ללשון הפסוק, נקודות התורפה שבפירושיהם, מקורותיהם התלמודיים, השווה והשונה ביניהם והמשמעות המורחבת של דבריהם. לעיתים נחמה דנה בהרחבה בשיטותיהם של המפרשים וברקע ההיסטורי של פירושיהם. אמנם, דרכי עיון אלו מאפיינות בחלקן גם רבים מן הפרשנים המסורתיים, אך חידושה של נחמה הוא בשיטתיות שבה היא משתמשת בדרכים אלו. מבחינה זאת גישתה של נחמה היא פרשנית־מתודולוגית, הנוקטת דרכים אקדמיות מובהקות. הווה אומר: שלב הדיון בשאלות ענה על אמות המידה הספרותיות והמחקריות כאחד.

אך, למעשה, גם בשלב זה של העיון מוצפנת גישתה הערכית־חינוכית. לעיתים היא מציגה מספר תשובות, לכאורה ללא הכרעה.[50] אך לעיתים קרובות, כאשר אינה מכריעה במפורש בין הדעות השונות, היא מובילה לקראת המסקנה הערכית שאליה היא רוצה לחנך על ידי בחירת הפרשנים (ואף התעלמות מאלה שאינם נוחים לה) וסדרם, או על־ידי מבנה העיון. עם זאת, על־פי־רוב היא מצהירה מהי התשובה המקובלת עליה. בדרך כלל היא מקבלת את התשובה העונה על השאלה תוך מחויבות ללשון הכתוב על פי קני מידה פרשניים. אך לעיתים נדירות — על פי ההשקפה הנראית לה. במקרים אלו, היא מנסה לאזן בין מחויבותה הפרשנית והערכית ומצהירה על מודעותה למתח בין תוכנה הערכי של הפרשנות לבין מידת התאמתה לכתוב.[51]

עם זאת, הניתוח הגלוי של דברי הפרשנים, הנמקת הבחירה במתודה פרשנית או ספרותית ספציפית וחשיפת השיקולים הפרשניים והערכיים, נותנים לקוראי העיון כלים לבחון את העיון הספציפי ואת גישתה הערכית של נחמה. הווה אומר: להעמיד את נחמה עצמה לביקורת מתודולוגית וערכית.

בשלב זה ניכר אפוא מאוד המתח בין שתי מגמותיה: המגמה הפרשנית, המתבטאת בדרכי העיון, והמגמה הערכית־חינוכית, המתבטאת בבחירת הנושאים, הפרשנים וסדר העיון. עם זאת, יש בגישתה אמירה עקרונית: למרות שהמטרה המניעה אותה לכתוב וללמד היא זו

49 אם על ידי דיון עקרוני בשיטת הניתוח כגון: "זה לי עשרים שנה בביתך", עיונים בספר בראשית, עמ' 238–239. ואם על ידי הסתמכות על תיאורטיקנים שעסקו בגישה ספרותית, כגון: בובר, "ויחל משה", עיונים בספר שמות, עמ' 403, הערה 6.

50 כגון: ברית בין הבתרים, עיונים בספר בראשית, עמ' 101–107. ראו במיוחד הצהרתה על כך, החל מעמ' 106.

51 ראו לעיל, הערה 40.

הערכית, הרי שבשלב הביצוע, המחויבות המרכזית בין שתיהן היא לזו הפרשנית. אמנם בחירת הפרשנים עשויה לנבוע גם ממניעים ערכיים, אך הטיפול בהם חייב להיות קפדני ומנומק. יתר על כן, על הלומד להניח מראש שלכל פרשן יש נימוקים טקסטואליים וערכיים רציניים לבחירה בפירושו, וכל אחד עשוי ללמדו משהו על הפסוק או על היהדות. אי אפשר לבחור בפרשן "רק" משיקולים ערכיים ואי אפשר לדחות פרשן אלא אם כן ניתן לנמק זאת באופן אחראי.

ד. בפתיח, בדברי הביאור על המפרשים, בקטעי הקישור ביניהם ובסיומת לעיון, מתבטאת היצירתיות של נחמה. זאת, על ידי הבהרת המהות הערכית שביסוד הפרשנים; יצירת קישורים בין הדעות השונות כגון: הדרגה, הרחבה, העמקה, הנגדה או יישום של עמדותיהם; דיון עקרוני בדרכי פירושם או בלגיטימיות של מתודת הניתוח הפרשני (דרכים הבנויות, כאמור, על גישתה האקדמית); הסברת עמדתם, קבלתה או שלילתה בנימוקים תיאולוגיים או ערכיים. אך בעיקר על ידי הבעת דעתה האישית. בשלב זה היא מרשה לעצמה חופש פרשני ורטורי וחושפת את השקפת עולמה, שאליה היא רוצה לחנך.

עם זאת, גם כאשר היא מביעה את דעתה האישית, היא משתמשת במכלול המקרא, בחז"ל ובפרשנים שקדמו לה (הן כחלק מהניתוח הפרשני והן כאילוסטרציות לדבריה) כמקור הסמכות, ומציגה את עצמה כאילו היא רק מרחיבה, מיישמת, מדגימה או מתרגמת את עמדותיהם.[52]

יוצא אפוא שיחסה אל הפרשנים הוא כפול. מצד אחד, בעקבות גישתה האמונית, תפיסתה היררכית. היא אינה מציגה עצמה כפרשנית, אלא כמורה המלמדת לקרוא את הפרשנים המקובלים. מצד אחר, בעקבות גישתה האקדמית והאמונית כאחד, תפיסתה היא ביקורתית־יצירתית, המשתקפת הן בניתוח הפרשנים והכרעה איזה מביניהם תואם את לשון הכתוב או את העמדות הערכיות הראויות, הן על ידי החרות שהיא נוטלת לעצמה, ביודעין ובלא יודעין, להרחיב את משמעותם עד כדי פירושם מעבר לגבולם.[53] עם זאת, על ידי החרות שהיא נוטלת בבחירת הפרשנים, בביאורם ובביקורתם, מתחזקת עמדת הסמכות שהיא מקנה לתורה עצמה, העומדת מעל לביקורת.

ה. הכלי העיקרי למעבר מהפרשנות אל המגמה החינוכית הוא הבהרת המהותי שבדברי התורה (הן המהותי שבדברי הכתוב עצמו והן המהותי שבדעות הפרשנים על הכתוב). לנחמה שיטה אחידה בכל העיונים: היא יוצאת משאלה ספציפית על הכתוב. אך היא רואה

52 במיוחד כאשר היא מציגה עמדות נועזות או שנויות במחלוקת. כאשר היא עוסקת בשאלות תיאולוגיות, כגון: נטילת הבחירה מפרעה, או בשאלות מוסריות כגון: ניצול המצרים, או ביקורת על אבות האומה, כגון: מרמת יעקב. ראו למשל, "וחצנה שרי ותברח מפניה", עיונים בספר בראשית, עמ' 109–112; "התחת אלהים אנכי", שם, עמ' 231–234; בהם נחמה נתלית בחז"ל ובמפרשים כדי להביא עמדות השופטות את האבות על התנהגותם. וכן: "ולא אביתם לעלות", עיונים בספר דברים, עמ' 16–22, שם נחמה מסתמכת על גישתו הבסיסית של הרב ד"צ הופמן כדי להביא פירוש שהוא כולו שלה.

53 דוגמאות לכך מצויות במאמרי הנזכר בהערה הראשונה (בכוכבית).

את הכתוב כדוגמה קונקרטית לערך או רעיון כללי, על־זמני, שבו דנה התורה. לדעתה, תפקיד הפרשן או הלומד הוא לחשוף את הערך החינוכי המהותי המסתתר מאחורי דוגמה קונקרטית זו. במילים אחרות, עליו לתת לתוכן הפרשני תרגום חינוכי,[54] העונה לצורכי דורו.

התוכן החינוכי צריך להיות רלוונטי ללומד. הווה אומר: לגעת בשאלותיו הקיומיות, בחיי הנפש וצרכיו הרוחניים. היא עוסקת בערכי נצח, המשותפים לכל האדם באשר הוא אדם, או לכל יהודי העומד בברית סיני, אך היא בונה את העיון תוך הדגשתם כפי שהם משתקפים גם בעולמו הקרוב של הלומד. בדרך כלל נחמה אינה עוסקת באקטואליזציה של הנלמד — בזיקתו לאירועים קונקרטיים, חיצוניים, המשמעותיים לעולמו של הלומד — אלא בעולם הנפש, הערכים והרוח של הלומד (בין אם הם נובעים מאירועים אלו ובין אם מניסיונו של האדם בדרך כלל), כמו גם בתהליכים העל־זמניים המשתקפים בהם.[55] האקטואליזציה עשויה לרדד את הנושא ולהופכו למכשיר הטפה המאבד את ערכו בחלוף האירוע. לעומת זאת, הרלוונטיות יוצרת קישור בין הלומד, בנקודה שהוא נמצא במקום ובזמן, לבין ערכי נצח, שאינם מתיישנים אלא מתרגמים ללשונו הוא.

ו. כיוון שמטרת העיון היא להגיע לכל אדם, מתאפיין סגנונה של נחמה במרכיבים רטוריים הפונים לרגשותיו, שאלותיו וניסיונו,[56] באים אליו בתביעה לקבלת מסקנות אישיות,[57] והופכים אותו לנמען אישי של התורה ושל הכותבת כאחד. בו בזמן מציגה עצמה הכותבת כנמענת,[58] יחד עם כל קוראיה, לתורה המחייבת את כולם כאחד.

מטרתה של נחמה היא להפוך את התורה למשמעותית לקורא ובעקבות זאת להביא להפנמת הנלמד. זאת, על ידי שילוב כמה מרכיבים: עומק רוחני, רלוונטיות, התמודדות אינטלקטואלית, הזדהות רגשית והנאה אסתטית. עם זאת, היא מונעת מהקורא תחושה של הטפת מוסר, על ידי השילוב בין המסר החינוכי לבין התהליך הפרשני האחראי הדורש ממנו מעורבות שכלית. זאת, בעקבות עמדתה שאין לשעבד את התנ"ך למסר החינוכי אלא להביא מסר זה רק אם הוא נובע במישרין ובהכרח מן הכתוב. הווה אומר: גישתה האקדמית מהווה בלם לגישתה החינוכית.

54 נחמה לא המציאה גישה זו. בין פרשני טעמי המצוות עסק בכך במיוחד ספר החינוך. פרשני התלמוד השתמשו בגישה זו בחשיפת המהותי בסוגיות התלמודיות (ג"ח כהן, ראו לעיל, הערה 42), אך היא פיתחה זאת לכלל שיטה פרשנית דידקטית והפכה אותה לאומנות.

55 לעיתים נדירות נחמה משליכה על אירועים אקטואליים כגון השואה ("המיילדות", עיונים בספר שמות, עמ' 33) או בניית הארץ והציונות (יישובו של עולם, עיונים בספר בראשית, עמ' 182–183), אך גם אז היא עושה זאת על ידי שימוש בניסוחים מרמזים או בהערות אישיות, ואינה משעבדת את העיון לצרכים האקטואליים המיידיים.

56 כגון: "התחת אלוהים אנכי", עיונים בספר בראשית, עמ' 231–235; "ובחוקותיהם לא תלכו", עיונים בספר ויקרא, עמ' 193; "עגלה ערופה", עיונים בספר דברים, עמ' 196–197.

57 כגון: "ונתנה לך גם את זאת", עיונים בספר בראשית, עמ' 228–229.

58 דוגמאות לכך במקורות שהובאו בהערות 57–59. כגון: "כי ידענו — ומי כדורנו ידע" (ובחוקותיהם לא תלכו) "ודבר גדול מלמדנו הרמב"ן בזה" (ונתנה לך).

ז. על־פי האמור לעיל ניתן להבין מקצת מגישתה בבחירת נושאי העיון. ראשית, נחמה איננה בוחרת בהכרח את הנושא המרכזי בפרשת השבוע או ביחידה הנידונה בתוכה, אלא את זה שניתן להביע דרכו ערך חשוב מצד עצמו, המהותי, לדעתה, לקורא. לכן היא עשויה לעסוק בשאלה משנית, או בפרשנות משנית, אם המסר הערכי הנובע ממנה נראה לה משמעותי לאדם בכלל או לדורה.

שנית, גם כאשר נחמה דנה בנושא רחב מספר פעמים, היא אינה חוזרת על עצמה מילה במילה. אמנם, ישנו נושא כללי שבו היא עוסקת בעיונים רבים (לעיתים בסגנון דומה, בהפניה מרומזת לעיונים האחרים ותוך שימוש באילוסטרציות מקבילות), אך בכל אחד מהם יש חידוש. בכל אחד מן העיונים הקורא מקבל מהלך שלם של תת נושא מסוים, שהוא בעל משמעות לעצמו. אך רק לימוד העיונים כולם ייתן לו תמונה שלמה של עמדתה הערכית של הכותבת בנושא הנידון, על כל מרכיביה ועוצמתה.

ח. כל עיון מסתיים בשאלות לעיון ולהעמקה. באמצעות השאלות היא מנחה את הלומד, בהתאם למטרתה הראשונה, כיצד לקרוא את הכתוב ומפרשיו, כדי שיגיעו למשמעות האישית שלהם. יתר על כן, בשאלות אלו היא מזמינה את הלומד לחשוף מסרים שהעיון עצמו אינו מציג בפניו, להתנסות בפרשנות דליברטיבית נוסח הגיליונות, ואף להעמיד לדיון את המסקנה הערכית שהובאה בעיון, או את המתודה שננקטה בו. היא מרמזת שהמשמעות שהרצעה בעיון היא רק אחת מהאופציות הפרשניות של הנושא, "ואידך זיל גמור". בכך היא מרמזת, שלמרות רצונה האישי הכן לשכנע את הלומד באמונותיה וערכיה, מתוך תפיסתה החינוכית האחראית, למעשה היא מודעת למגבלותיה. לכן אינה מציעה לו דרך או מסקנה בלעדית, אלא מדגימה את המפגש הדיאלוגי שבינה לבין הכתוב, מפגש הבנוי על דרכי העיון הראויות ועל מחויבותה לכתוב. זאת, בתקווה, שהקורא ילמד מכך כיצד להגיע למפגש דיאלוגי משל עצמו. השאלות מהוות אפוא מכשיר בקרה למגמה החינוכית. הן מציגות את העיון עצמו (ואת נחמה עצמה) כ"טקסט" — כאופציה פרשנית, אותה יכול הקורא לבחון, לבקר, לפרש כדרכו ולהעניק לה את המשמעות האישית שלו. כך, למרות ההכוונה שלו לקראת משמעות ערכית מוגדרת, נשאר העיון, מבחינה מסוימת, "טקסט פתוח", באשר הוא פותח ומסיים בשאלה.

מבנה העיון הוא אפוא: (א) דוגמה קונקרטית; (ב) הכללה והפשטה; (ג) הבנת העיקרון על כל השלכותיו; (ד) על זמניות, רלוונטיות — החלת העיקרון על כל קורא ופנייה אישית לכל אדם. (ה) שאלות לעיון נוסף. נוסף על כך, מביאה נחמה לעיתים, בפתיח, את הנחות היסוד הערכיות או הפרשניות עליהן יתבסס המהלך שבעיון.

ה. ההשלכות למבנה ההוראה ודרכיה

כאמור לעיל, ברצוני להציע את הטענה, שמורים רבים יישמו את שיטתה של נחמה באופן חלקי בלבד, תוך שהם מאמצים את המרכיבים החיצוניים המשתקפים בגיליונות, אך מתעלמים מן התפיסה הכוללת המובלעת בגיליונות ומוצהרת בעיונים.

במאמרה "לעיני כל ישראל" מבהירה נחמה את מטרותיה הדידקטיות בגיליונות. לדבריה, לשאלותיה יש מטרה כפולה: האחת, למנוע פסיביות ולהביא לפעילות של הלומד, בהנחה שאדם יודע רק את אשר הוא יגע בו ומתרגל בעצמו. השניה, להבטיח את הבנת פרשני התנ"ך, ככלי להבנת התנ"ך עצמו.

לנחמה שלוש הנחות ביחס לדרכי הבנת התנ"ך והעיון בו. האחת היא ש"הדרך הטובה ביותר להגיע להבנה עצמית של התורה היא — לימוד הבנתם של גדולי התורה". למעשה, כלל זה חל, במידה רבה, על כל יצירה ספרותית: "מי שימנע ילד וצעיר מקריאת ספרים ומשמיעת שיחות בני אדם חכמים ונבונים כדי לשמור על מקוריותו — לא יחנך עי"כ הוגה דעות מקורי כי אם אלם וטמטום". השנייה, שעיקר הבעיה אינה במקרים בהם הקורא מודע לכך שאינו מבין את הכתוב, אלא בכך שהרץ במהירות על פני הכתוב סבור שהוא מבין את כוונתו, ואינו יודע שאינו יודע. השלישית, שעל ידי חזרה בשפה אחרת על לשון הכתוב, האדם אינו יודע אם הבינו אל־נכון. רק אם מגדירים את מטרתו, משווים אותו לאחר, מבינים את האופציות הפרשניות או הלשוניות הטמונות בו, ניתן להבין את מה שרצה לומר. הדבר נכון הן לגבי המפרשים והן לגבי המקרא. לכן, בדיקת כוונת המפרשים בדרך זו מבהירה לא רק את העמדה שלהם, אלא גם כיצד הם קראו את לשון התנ"ך וכוונתו.

מטרת השאלונים היא אפוא להביא את הלומד לעצירה בקריאתו המהירה, הן של התנ"ך והן של הפרשנים, על ידי שאלות מנחות להבנת הפרשנים: (1) בדיקת הקושי של הפרשן, מאיזו טעות בא להציל. (2) מדוע בחר הפרשן בדרך פרשנית מסוימת. (3) מדוע בחר פרשן שני בדרך אחרת ודחה את האופציה של קודמו. (4) מהי המסקנה הכללית מדברי הפרשן. בנוסף, מנחות שאלות אלו לראייה כללית של הפרשנות וזיקתה לכתוב: (5) כיצד משתלב הפירוש במערכת האמונות והדעות היהודית. (6) מהי ההיסטוריה של הפרשנות — כיצד פורש פסוק לאורך הדורות, בזיקה למצבם של דורות אלו. אמנם, נחמה כוללת גם שאלות מתחום העיון הספרותי, בהן התלמיד מנתח את הכתוב בעצמו, ללא פרשנים, אך מוקד העיון הוא הפרשנים עצמם, גם אם כשלב ביניים בלבד.

לפיכך, המאפיין העיקרי בגיליונות הוא הצורך לענות במדויק על שאלות העוסקות בגישות הפרשנים לכתוב. השאלות עוסקות בחלקן הגדול בניסוח מדויק, מיון, השוואה, הבדלה, הדרגה, הוכחה וכדומה. גם כאשר הן דנות בעמדה ערכית של הפרשן או במשמעות דבריו, הן עושות זאת על־פי־רוב באמצעות שאלות הנוגעות לדרכי ההגעה למשמעות זו ומידת התאמתה לכתוב. רק בחלקן הקטן ביותר הן עוסקות במפורש במשמעות הערכית של דברי הפרשן, כנושא לעצמו.

העקרונות הדידקטיים העומדים ביסוד שיטה זו הם עקרונות נכונים ויעילים ביותר בלימוד התנ"ך ובכל לימוד, אשר ראוי לעבוד על פיהם בשיעור החי ובהנחיית התלמיד ללימוד עצמי. הם מחייבים פעילות של התלמיד; מצריכים תרגול חוזר של המיומנויות שהוא רוכש ובכך משפרים בהדרגה את יכולתו ללימוד עצמי; מביאים אותו להתמקדות בנלמד ולביקורת עצמית אם אכן הבין אותו; מחנכים אותו לנטילת אחריות לדבריו ולהבנת הצורך שלו בביסוסם; מדריכים לקריאה איטית והשקעת מאמץ בפענוח הכתוב על דקויותיו; מקנים יכולת ניסוח מדויק וחשיבה שיטתית. במקביל הם מפגישים את הלומד עם האופציות הפרשניות האפשריות בכתוב ומגוון המשמעויות שבו, כמו גם עם עושרו הלשוני והרוחני,

ואף עשויים להביאו להזדהות עם הכתוב ועם גישות פרשניו המדברות אליו אישית. בכך הם מחנכים את התלמיד, בו בזמן, לשתי נקודות מבט הפוכות. מצד אחד, לגישה ביקורתית כלפי עצמו, כמו גם לענווה ולכבוד כלפי הכתוב ומפרשיו (ואף לדברי חבריו המביעים דעות אחרות משלו). אך מצד אחר, לאמונה ביכולתו האישית ולגישה ביקורתית ואחראית כלפי הדברים שהוא שומע וקורא.

גישה זו היא אפוא גישה חשובה ביותר הראויה למעמד מרכזי בהוראה ובהכשרת המורים. אך עם זאת, יש לה חסרונות. חלקם מובנים בשיטה עצמה וחלקם בקשיי היישום, המביאים לשגיאות באימוצם על ידי המורים.

ראשית, לא תמיד קיים בגיליונות קשר בין השאלות. גם כאשר הוא קיים, אינו בהכרח ברור ללומד. הלימוד הופך לרצף של פתרון שאלות או ניתוח פסוקים ואינו ממוקד סביב נושא מוגדר.

שנית, ההתמקדות במפרשים מסיטה את הדיון מן התנ"ך עצמו. אם כי כלולות בגיליונות גם שאלות כלליות על הפרק ושאלות נקודתיות המתייחסות לפסוקים עצמם, הן בטלות בששים. אך המיקוד במפרשים אינו מתבטא רק בכמות השאלות העוסקות בהם, אלא גם בקושיין של שאלות אלו ובאנרגיה הנדרשת לעיסוק בהן. הרושם המתקבל אפוא מן העיון במפרשים משכיח את השאלות העוסקות במקרא.

שלישית, מרבית השאלות הן נקודתיות. הן עוסקות בפסוק אחד או ביחידות לימוד קטנות. לפיכך, למרות השאלות המתייחסות ליחידות לימוד כוללות, להשוואות בין יחידות, לפרקים שלמים ולהקשרם, מתקבל הרושם שעוסקים רק בפרטים ולא בכלל.

רביעית, דרך זו דורשת בשלות נפשית, מיומנות גבוהה והכשרה רבה. היא מצריכה עבודה אינטלקטואלית מאומצת, בשלושה שלבים: התמודדות עם השאלות המנתחות את המפרשים, המצריכה, כאמור, חשיבה שיטתית ומוקפדת; הבנת דברי הפרשן הנובעים מהן ומשמעותם בהקשרים כלליים יותר, המצריכה יכולת הכללה והפשטה; הבנת הקשר בין המפרשים לכתוב בהקשרו, המצריכה ידע לשוני וחשיבה, תוך חזרה על המיומנויות הננקטות בעיון במפרשים. לא כל לומד עומד בדרישות גבוהות אלו. דרך זו מתאימה, כדברי מרלה פרנקל, בעיקר ללומד הבוגר, הבשל, המשכיל והמיומן. כתוצאה מקושי זה, הופך הדיון בשאלות הניתוח של הפרשנים למטרה במקום לאמצעי. הוא אינו מאט את הלומד בקריאתו המהירה כדי להביאו ליתר תשומת לב לעושר הצפון בכתוב על דקויותיו, פרטיו ומבנהו הכולל, אלא עוצר את קריאתו בכתוב כליל. במקום להוות שער לכתוב הוא מהווה לו מחסום.

חמישית, כפי שנטען בראשית המאמר, מטרתה של נחמה בכל יצירתה, כולל הגיליונות, להביא לדיון במשמעותם הערכית־חינוכית של דברי המקרא ומפרשיו, הבאים ללמד לקח ולענות על שאלות כל דור ודור. חידושה הוא בהדגשה שיש לדון במשמעויות אלו רק במידה שהן נובעות במישרין מן הכתוב. עם זאת, נחמה מיקדה את הדיון במפרשים תוך הנחה שהעיון הערכי הנדרש הוא יעד מובן מאליו, הנובע בהכרח מדיון זה. אך בפועל, דרושה בגרות נפשית רבה כדי שהאדם יגיע לכך ללא הכוונה של מורה. במקביל, דרושה יכולת אינטלקטואלית, בשלות נפשית והכשרה מקצועית יסודית של המורה כדי שיוכל להנחות זאת. יתר על כן, לעיתים, האנרגיה והזמן המושקעים בשאלות של ניתוח המפרשים, על שלושת שלביהן, אינם מותירים זמן, או כוחות נפש, לעיסוק במשמעותם הערכית ללומד.

לפיכך, לעיתים קרובות עוסקים השיעורים בשאלות המנחות, מבלי להגיע אל הדיון הערכי המתבקש מהן ואל המשמעות והרלוונטיות ללומד.

שישית, הפעילות הנדרשת בלמידה מעין זו, היא, בעיקרה, אינטלקטואלית. נעדרים ממנה היסוד הרגשי, האישי והחוויתי, הדרושים כדי להופכה למשמעותית ללומד. יסודות אלו תלויים באישיותו של המורה וביישומם על ידו, בפועל, במהלך השיעור החי. לעיתים, המאמץ הממושך הנדרש מהמורה בהקניית דרכי העיון במפרשים אינו מותיר לו זמן לכלול בשיעור מרכיבים אלו, גם אם הוא מסוגל לעשות זאת.

לסיכום: הקושי הרב בלימוד ובהוראת המקרא בשיטה זו מביא את המורים לדילוג על חלק משלבי העבודה הנדרשים על ידי נחמה, בארבעה כיוונים אפשריים. (א) העדר מבט כולל, אינטגרטיבי: עיסוק בפרטים ללא שילובם ביחידה הכוללת, או בפרשן ולא במקרא. (ב) עיסוק בתהליכים ללא התוצאות, באמצעים במקום במטרה: התמקדות בטכניקות של הבנת הפרשנים ובדרכי הפרשנות ולא בתוכנה, בתוכן הפרשנות ללא דיון בעקרונות המהותיים ובערכים הכוללים המשתקפים בה, או בעקרונות וערכים אלו ללא הבנת הבעיות האנושיות, החברתיות והתיאולוגיות, כמו גם הדילמות וההתלבטויות העומדות ברקעם. (ג) הוראה מנוכרת ובלתי משמעותית: עיסוק בערכים המשתקפים בפרשנות ללא התייחסות למשמעותם ולרלוונטיות שלהם ללומד, או במהלכים האינטלקטואליים ללא יצירת חוויה לימודית רגשית ואישית. (ד) כיוון הפוך לקודמיו — מיקוד בתוצאות ולא בתהליכים: הוראה פרונטלית המראה את השלבים השונים בלמידה ללא שיתוף התלמיד בתהליך דליברטיבי אמיתי (בין אם בתהליך הלמידה, בין אם בהבעת עמדתו האישית — הערכית, האינטלקטואלית או הרגשית — כלפי שאלותיה, תכניה וערכיה), או עיסוק בתוכנם של הפירושים וחשיבותם לתלמיד (לדעת המורה) תוך ויתור על חשיפת דרכי הפרשנות והתאמתה לכתוב. הווה אומר: שעבוד השיעור למטרות החינוכיות של המורה באמצעות שימוש חלקי ומוטעה בדרכי העיון של נחמה.

כפי שתואר לעיל, בעיונים הדגימה נחמה בכתב כיצד היא רואה את מבנה העיון, השיעור וההוראה בעקבות תפיסותיה ההרמנויטיות והערכיות. מבנה העיונים, מאפייניהם ודרכי העיון של נחמה המשתקפים בהם, מציעים אפוא פתרון לקשיים שמנינו.

העיונים מנחים כיצד למקד את הדיון סביב נושא מוגדר: כיצד לנסח שאלה מרכזית ושאלות משנה, כיצד לבחור בפרשנים הממוקדים בנושא הדיון ובסדר הגיוני של הדיון כדי להגיע לתשובות לשאלות אלו. הם מראים כיצד לשלב בין עיון מוקפד בפרשנים ובדרכי פרשנותם לבין דיון בתכנים, בערכים הכוללים ובעקרונות המהותיים המשתקפים בפרשנים אלו, תוך הבנת חשיבות העיסוק בדרכי הפרשנות להבנת תכניה וערכיה. במקביל הם מקשרים בעקביות בין הפרטים לכלל ובין הפרשנים למקרא עצמו. יתרה מזאת, כל העיונים מובילים לקראת דיון ערכי, משמעותי, הפונה אל האדם הלומד ועוסק בשאלות רלוונטיות עבורו.

בכך מבהירים העיונים את היחס בין אמצעי למטרה. ניתוח מתודולוגי של הפרשנים הוא אמצעי למטרה של הבנת תוכניהם, ערכיהם ועמדותיהם התיאולוגיות. תכנים אלו הם אמצעי להבנת העושר הרוחני והאופציות הפרשניות המצויות במקרא עצמו, על מבנהו הכולל,

פרטיו ודקויותיו. הכרת האופציות הפרשניות שבמקרא היא אמצעי למפגש דיאלוגי בין הלומד לתורה שהיא דבר ה׳, אשר נועד להורותו דרך חיים וללמדו לקח, כמו גם לענות על שאלותיו הערכיות, האמוניות והקיומיות, במקום בו הוא נמצא בחייו האישים ובנסיבות ההיסטוריות בהן הוא חי.

העיונים כוללים מרכיבים רגשיים וחווייתיים, תוך שימוש באמצעים רטוריים הפונים ישירות אל הקורא. בכך הם פונים אל נפשו של הקורא, ניסיונו ורגשותיו. הם מציבים כנקודת המוצא של העיון שאלה ערכית, התלבטות תיאולוגית או בעיה קיומית, בצד השאלות הפרשניות טקסטואליות. דבר זה מבטא הכרה במקרא כמשאב להתרת ספקות ומציאת נוחם דתי, אישי. כך מנחים העיונים כיצד לאזן בין גישה אינטלקטואלית מוקפדת ומתודולוגית לבין גישה חווייתית ומחנכת. במקביל בא העיון בתביעה להתנהגות נורמטיבית ואימרץ ערכים, אך מותיר מקום לספקות ולהכרעות אישיות של הקורא.

בעיונים בולטים יותר המשקל והמשמעות של הניתוח הספרותי, המתבטא הן בעיסוק במבנה היחידה הנלמדת והן בקריאה צמודה שלה. גישה ספרותית זו מתמקדת במקרא עצמו ולא רק במפרשיו. כן מוקנות דרכים לשילוב בין ניתוח זה לבין העיון בפרשנות, ומודגמת משמעותה של תפיסה ספרותית זו להבנת מושג הפשט לדעת נחמה, ולימוד הלקח הנובע ממכלול הכתוב ורוחו. בכך מקנים העיונים דרכים לעיון בפרשנות במינון שאינו הופך אותה למוקד עצמאי, בלעדי — למטרה במקום אמצעי.

במקביל, מאפשר השילוב בין דרכי העיון הספרותי והפרשני הישארות ברצף התרבותי־דתי־היסטורי של ההגות היהודית, אך בו בזמן יצירה פרשנית עצמאית וגישה דיאלוגית בלתי אמצעית עם הכתוב.

בנוסף, מדגימים העיונים את התפיסה המטה־קוגנטיבית של נחמה: את אמונתה שהכרת תהליכי הלמידה, הכללים המתודולוגיים ושיטות הפרשנים מעצימה ומשפרת הן את יכולת הלמידה והן את עומקה של ההבנה הערכית הנובעת ממנה. מאפיינים אלו של העיונים מאפשרים אפוא ליישם בדרך נכונה את העקרונות המוצהרים בגיליונות.

בכך אין הכוונה שיש ללמד בכיתה את העיונים של נחמה, כפי שנעשה לעיתים (אם כי גם זאת דרך הולמת בנסיבות דידקטיות מסוימות), אלא שראוי לשלב את התהליכים הדליברטיביים נוסח אלו המוצעים בגיליונות עם המאפיינים המוצעים בעיונים, כדי להגיע להוראה משמעותית.

עם זאת, העיונים עצמם מציעים דגם הוראה אחד, הכולל עיון ספרותי, פילולוגי ופרשני, דגם שיש בו יתרונות וחסרונות. נחמה לא השתמשה, למשל, בנתונים ארכיאולוגיים, היסטוריים וגיאוגרפיים. המשקל היחסי בין הניתוח הספרותי לבין העיון הפרשני בכתביה ראוי לדיון ואולי אף לשינוי. ניתן לחלוק על מידת השליטה במבנה השיעור שהיא משקפת בעיוניה ולהציע מבנה חלופי שבו התלמיד מציע את השאלות, את הפרשנים ואת דרכי העיון. במיוחד בעידן המחשב, על מאגרי המידע שבו, ניתן לצפות ליתר אוטונומיות של התלמיד בגישה אל חומרי הלימוד ונושאיו. נחמה התייחסה מעט מאוד לרקע ההיסטורי והתיאולוגי של חז״ל ושל הפרשנים. הוצאתם מהקשרם ההיסטורי והתיאולוגי מגבילה את הבנת כוונותיהם. גם ציטוט קטעי פרשנות תוך ניתוקם מהרצף הפרשני שלהם, מוציא לעיתים את מובנם ממשמעותו הכוללת. היא לא הרבתה להפנות למאמרים מודרניים,

המהווים כיום מרכיב משמעותי בהוראה האקדמית, לא האמינה בהוראה אינטגרטיבית ולא הסכימה להוראת נושאים כוללים, המתעלמים מרצף הספר המקראי השלם.

ניתן לחלוק אפוא על עמדותיה של נחמה ולהציע דרכי עיון, מבני הוראה וחומרי לימוד שונים משלה, בהתאם לעמדתו האקדמית, הערכית, הדתית או הדידקטית של המורה. אך גם שימוש בגישות שונות אלו עשוי להיות נשכר מעמדותיה העקרוניות של נחמה ומהמאפיינים המהותיים של תפיסותיה ההרמנויטיות, הערכיות והדידקטיות, כפי שהם משתקפים בכלל יצירתה: בכתביה הדידקטיים, בגיליונות ובעיקר בעיונים.