

הוראת האגדה לאור בחני ההכרה

רפאל ירחי

ביאליק קבע שלאגדה פנים שוחקות. דרך פארפראזה אנו מבקשים לקבוע מנקודת ראות נושא הדיון הדידקטי, שלאגדה פנים 'משחקות' או משלות. ביתר דיוק אנו טוענים שבמקרה הטוב הוראת האגדה שלא במקומה (עירבוב תחומין עם המקרא) ושלא בזמנה (מבחינת כשירות התפקודים החשיבתיים של הלומד) יוצרת סילופים בחשיבת הקורא, והטעיות בהבנה. מבחינה חינוכית-הכרתית אנו סבורים שלאגדה יש גם פנים מזיקות להבנה. אנו מבקשים לבחון את פניה של האגדה, לא מצד עצמה, תכולתה וגווניה (כדיון ספרותי), אלא מצד תפקידה הדידקטי החינוכי. בביטוי 'חינוך' אנו מבקשים לדון לא רק, כפי שמקובל, בתרומת האגדה לעיצוב עולם רעיוני, אלא מצד תרומתה לתקינות התפקודים החשיבתיים, או אולי בדיון דנן, תרומתה לליקוי התפקודים התקינים של חשיבת התלמיד, כאשר תוכני אגדה מובאים בפניו כחומר לימודי, בעוד הוא חסר מוכנות תפקודית להתמודד עם כללי החשיבה המתוחכמים המתחייבים בלימוד האגדה. לצורך הדיון, אנו נוטים לטעון קטיגורית, שיש נזק בלימוד תוכני אגדה, בגילים ובתנאים לא מתאימים מבחינת מוכנות התלמיד.

עוד אנו טוענים, שרבים מן המורים העוסקים בשאלת הוראת האגדה, גם אם חלקם חש אינטואיטיבית, שהאגדה אינה מתאימה להוראה בגילים מסויימים, טיעוניהם אינם מבוססים קונצפטואלית על הכיוון הזה של נזק תפקודי.

תחומי האגדה

לפי הגדרת מאק¹ אגדה היא כל מה שאינו בגדר הלכה, ועל כן נכללים בה גם סיפורי הסטוריה, קטעי מעשיות, פרשנות מקרא ואף לחשים וכשפים הם בגדר אגדה.² הרב חיים דוד הלוי בדבריו פתיחה לספרו מקור חיים³ כולל במסגרת האגדה גם את סיפורי התורה.

1. מאק, חננאל, מדרש האגדה. אוניברסיטה משודרת, משרד הבטחון, תשמ"ט.

2. שם, 21.

3. חיים דוד הלוי, מקור חיים. מהדורת תשמ"ג.

לפי דבריו, התורה מורכבת בעיקרה מהלכה ומאגדה. והוא כולל במסגרת האגדה כמעט את כל ספר בראשית, חלק ניכר מספר שמות, הרוב הגדול של ספרי במדבר ודברים. דברי אגדה אלו שבחמשה חומשים מקורם אלוהי ולא באו אלא כדי לצייר בפנינו את הדמות של ההתנהגות ואת הדמות השלילית שראוי להתרחק ממנה. לרעת הרב הלוי, סיפורי התורה הם רקע למצוות שבתורה כמו, למשל, סיפור מכירת יוסף הוא רקע למצווה 'וגונב איש ומכרו ונמצא בידו מות יומת' וכן הלאה.⁴ הכללת סיפורי התורה בתוך מושג האגדה אינה מה שאנו מתכוונים בדיוננו כמושג אגדה. ר' אברהם בן הרמב"ם⁵ מזהה שלושה סוגים הנכללים באגדה: דרש פסוקים; מעשה; אגדה. בדרש רואה הוא ביאור עניינים, שהוא מחוץ למשפטי התורה מחוץ לדיני איסור והיתר, חיוב ופטור טמא וטהור כשר ופסול. המעשה יגיד דבר שנעשה בימי המגיד, או בימי אדם ידוע ונוכח כאן, והאגדה תגיד דבר שאירע בענין זה וזה בלי להבינו.⁶

מול ההצעה המשולשת של תוכני האגדה מזהה פרנקל ארבעה סוגים באגדה: סיפורי אגדה, משלים, פתגמים (כמו פרקי אבות) ומדרשי פסוקים.⁷ במקומות אחרים בכתביו של פרנקל, אנו מוצאים חלוקת האגדה לשלושה סוגים. הסוג האחד כולל אגדות (בעלות בסיס היסטורי) ומעשיות (אירועים מסופרים ללא בסיס היסטורי)⁸ הסוג השני הוא סיפורים גלויים לבירורי הלכה⁹ הסוג השלישי הוא מדרשי פסוקים¹⁰. מנחם אלון¹¹ אומר על הסוג השני של פרנקל שחלק גדול של האגדה מופיע בדמות הפילוסופיה של ההלכה כמסביר את טעמי ההלכה ונימוקיה¹² וגם בתקופת הגאונים ואחריה מוסיפה האגדה למלא תפקיד כהנמקה וכרקע לדינים שונים שבמשפט העברי, ופוסקים שונים מכריעים משפטיהם בהסתמך על עניינים ומעשים שמתחום האגדה.¹³ אלון מעיר שחשיבתם ההלכתית של

4. שם, 16.

5. במאמרו על דרשות חז"ל במבוא לעין יעקב.

6. שם, שם.

7. פרנקל ר', קווי יסוד לדרכי הוראת מדרשי האגדה. בתוך: שנתון המכללה הדתית למורים ע"ש רא"מ ליפשיץ, תש"ן, עמ' 56-68. שם עמ' 57. על משלים במדרש ראה מאיר איילי 'אמשול לך משלי' — מבחר משלים מספרות התלמוד והמדרש, פועלים 1988.

8. פרנקל ר', עולמה הרוחני של האגדה.

9. פרנקל ר' המטרות החינוכיות בהוראת התלמוד. בתוך: מים מדליו. שנתון המכללה הדתית למורים ע"ש רא"מ ליפשיץ, תשנ"א. עמ' 85-109. שם הוא מביא דוגמאות אחדות לסיפורים כאלה ומצביע על טענותם החינוכיות.

10. ראה פרנקל, מים מדליו תש"ן. לפי דעתו זה הסוג הנפוץ ביותר המחזיק למעלה משני שלישים של כל ספרות האגדה.

11. מנחם אלון, המשפט העברי הוצאת מאגנס חלק א, תשמ"ח.

12. שם, 85; השווה לדברי הרב הלוי לעיל לפני ציון הערה מס' 4 שגם הוא רואה את הסיפור המקראי כחלק פילוסופי של מצוות התורה.

13. ראה אלון הערה מס' 14 בעמוד 86 שם הוא מביא דוגמא מרמב"ם בהלכות סנהדרין פ"ד, ז' ש' לסומכין לסמוך אפילו מאה בפעם אחת ורודו המלך סמך שלושים אלף ביום אחד. אלון מביא מספר דוגמאות נוספות שגם הרא"ש מתייחס בפסיקתו על המעשה של הרב בנאה (ב"ב נח, א) ור' שמעון דוראן מסיק הלכה מהמעשה בענין מר וזוטא חסידא (מ כד ע"א) ראה שם. גם הכלל ההלכתי המפורסם "ישראל

חכמי ישראל, המבוססת על דברי אגדה, ניוונה מחדירתם השכלית למהותם של עקרונות הלכתיים ומשפטיים.¹⁴ אנו נבקש בהמשך לטעון שלאגדה יש שני קהלי יעד: מתווכמים ופשוטים.¹⁵ התלמידים אותם אנו מלמדים הם קהל היעד הפשוט, שלא הגיע לחשיבה מתחכמת של חז"ל ולא ניתן להקיש ממה שחז"ל עשו בדברי אגדה למה שעושה המורה בכיתות בית הספר ובפרט בכיתות היסוד.

היות שאין אנו עוסקים בשאלת לגיטימיות הוראת האגדה בכלל, אלא בהוראת האגדה בגיל הרך ובכיתות היסוד, אנו מסלקים ממסגרת הדיון את האגדה מסוג הסיפורים הנלווים לדיון ההלכתי בתלמוד,¹⁶ אנו מוצאים, שמה שמואב בתוכניות הלימודים מן האגדה לפני התלמידים מובא או כסיפורי אגדה או בצורת מדרשי פסוקים דרך לימוד המקרא באמצעות פירוש רש"י או באמצעות מדרשים ידועים אחרים. והשאלה היא האם שני סוגים אלו הוראתם מתאימה לרמת הלומד בגיל הרך. תשובתנו לשאלה זו שלילית, ואנו מבקשים לנמקה בהמשך.

הסתייגויות חז"ל מן האגדה

הכול מרוצים מן האגדה. משום שהיא נעימה לנפש שומעיה, ובדרך כלל היא מעוררת הסכמה והזדהות עם תכניה. היא מלטפת את הצפיות התקוות והחלומות של השומעים ומספקת את אשליותיהם. זאת מן הבחינה הפסיכולוגית, ואגדות חז"ל אינן נבדלות במובן זה מן הז'אנר הספרותי של סיפור האגדה בכלל.¹⁷

מן הבחינה הדתית אנו מרוצים מן האגדה משום שהיא מהווה "מקור חשוב ביותר

אע"פ שחטא ישראל הוא" מקורו בדברי אגדה ומבוסס על דברי רב זכדא (אמורא ארץ ישראל דור שני ושל"ש) שאמר על מעשהו של עכן שאע"פ שחטא ישראל הוא (סנהדרין מד ע"א). שם.

14. שם, 93.

15. ראה להלן בפרק המיועד לדיון כזה.

16. פרנקל מיעדו לתלמידים בכיתות חטיבת הביניים וביה"ס התיכון. ראה לעיל פרנקל תש"ן.

17. ראה מיכאל דשא, חינוך לקריאה טובה. תרבות וחינוך תשכ"ט. עמ' 112-114. דשא מבדיל בין אגדה עממית לאגדה ספרותית. את אגדות חז"ל הוא משייך לאגדה העממית ובה הוא מציין את המאפיינים הבאים: גרעין היסטורי; יסוד מיתולוגי והשתתפות כוחות מאגיים כמו באגדות על שלמה המלך ואשמדאי וכד', ובתוכנם שדים, רוחות, קמיעות, כשפים, קסמים, נסים ועוד; אנונימיות של המספר; ערכים לאומיים היסטוריים ומסורתיים לעיצוב רוח האומה; פשטות וקיצור מבחינת המבנה; נוסחאות קבועות (כמו: למה הדבר דומה? ל...) ומוטיבים קבועים החוזרים על עצמם (כמו הרשע והחזק והצדיק והחלש). את תכונות האגדה העממית הוא מרמה לתכונות המעשיה העממית, שאין לה רקע זמן היסטוריים. ראה גם דעתו של היינמן בספרו דרכי האגדה כשהוא מייחס את חשיבת האגדה ל'חשיבה אורגנית' המכילה סממנים שמציין דשא. היינמן מייחס חשיבה אורגנית לדרשנים שבחז"ל, שבניגוד לחשיבה ההלכתית, שבה מבדילים בין חשיבת המלומדים לבין חשיבת עמי הארץ, חשיבת האגדה מקשרת בין כל החוגים הללו ללא אבחנה. היינמן מביא דוגמא נגדית מהרמב"ם שחשיבתו באגדה הברילה כינו לבין חשיבת ההמון מה שלא היה כך עם חלק מחז"ל. שם, 62.

למחשבה המסורתית של עם ישראל¹⁸ מאק מביא דוגמאות המראות שיש לקביעה זו על מה שתסמוך. "דורשי רשומות היו אומרים: רצונך להכיר את מי שאמר והיה העולם? למד אגדה (ספרי דברים). במדרש תנאים לספר שמות (טו, כו) נאמר על הפסוק "הישר בעיניו תעשה" — אלו אגדות משוכחות הנשמעות באזני כל אדם".¹⁹

על אף שביצוע הרצון המובעת בהמלצה לשמוע דברי אגדה, יש מקום לסייגה ולו רק משום שחז"ל עצמם היו מסוייגים מן האגדה. מאק מציין, שאחדים מחכמי ישראל לא נמנעו מדבר בגנות האגדה, וביניהם היו מגדולי חכמי ארץ ישראל, בהם אנשים כמו ר' יהושע בן לוי (מאה שלישית), שאע"פ שהיה בקי באגדה אמר:²⁰ "הכותב אגדה, אין לו חלק לעולם הבא. הדורשה — מתחרך (נכווה). השומעה — אינו מקבל שכר". ר' זעירא, (שעלה מבבל ופעל בארץ ישראל במאה השלישית לספירה) "היה מקנטר את בעלי האגדה והיה קורא להם לספרי האגדה ספרי קוסמים" (ירושלמי, מעשרות ג, י) וכשניסו להגן על בעלי האגדה בפניו צווה עליהם והכריז: "היא הפכה והיא מהפכה ולא שמעין מניה כלום".²¹ כלומר הפוך והפוך בה (באגדה) ולא נשמע ממנה כלום.²² או הפירוש הוא, שאפשר לסובך אותה ולסובך אותה, אבל אין ללמוד ממנה.²³ התנגדותם של חכמי ארץ ישראל לא נבעה כנראה מתוך ששללו את האגדה לחלוטין, אלא מתוך התנגדות לשיטתם של בעלי האגדה, שפרשנותם היתה מבוססת על אסוציאציות חופשיות, ועל הזרימה החופשית של הרעיונות.²⁴ ללא זהירות שכלית מספקת, או שנבעה מתוך תחושת עצמיות וחופשיות באמירת דברי אגדה, שאינה נתונה במסגרת פרשנית מחייבת ואינה נובעת ממסורת כלשהי.²⁵ בניגוד למדרש ההלכה שלגביו נוסחו על-ידי חז"ל כללים שיש ללכת בהם במדרש (יג מידות שהתורה נדרשת בהם), הרי מדרש האגדה היה חופשי יותר בשימוש בשיטות מדרש בלתי מבוקרות (וגם ל"ב מידות של ר' ישמעאל מבטאים חופשיות זאת) חשיבת האגדה כ"מידות" התגבשה לא ע"י כללים מנוסחים מראש, אלא ע"י מתן לגיטימציה למה שהיה נהוג כבר.²⁶

18. ראה פרנקל לעיל הערה 7.

19. יש גם המכירים מילות התלהבות והתפעלות על האגדה כמו: ...דומה שנתמזגו בה באגדה, האפשרות להביע את רעיונות הנצח — יצוקים במסגרות פרשניות למקרא, בד בבד עם הטיפול בבעיות השעה, תוך מתן אפשרות ליצירתיות והוצאת הפוטנציאל הספרותי הטמון ביצירה מן הכח אל הפועל והפיכת כשרון ספרותי זה לדרך סלולה בעבודת ה" רחנסון ישראל, שתי אגדות על שמירת שבת. בשד"חמד ה-1 חש"ב עמ' 51. לדעתנו יש באמירה מסולסלת כזאת סכנה של עירפול חינוכי ודידקטי וכלכל בין קהלי יעד, בין מטרות חינוכיות שונות ובין עבר והווה ראה להלן בחלק אחרון התיחסותנו למה שניתן להפיק מאגדות אלו.

20. לפי עדות תלמוד ירושלמי מסכת שבת.

21. שם, שם.

22. מאק 22.

23. זאב לוי. הרמניוטיקה. פועלים 1986 עמ' 20 וכן עמ' 284 הערה 7.

24. שם, עמ' 20.

25. מאק 22-23.

26. לוי, עמ' 25-29.

גם בימי הגאונים היתה התנגדות לדברי אגדה. אלוך מציין שבניגוד לספרות התלמוד שבו הוסקו הלכות נורמטיביות מעניינות שבתחום האגדה, ואגדה והלכה היו משולבות זו בזו, הרי בספרות שאחר התלמוד יש התחמה ברורה בין שני החלקים בעולמה של התורה שבע"פ ובספרות תקופת הגאונים היתה נטייה להפרדה של שני אליו.²⁷ רב שרירא גאון כתב "אותם הדברים היוצאים מפסוקים ונקראים 'מדרש אגדה' הם רק השערה, ולכן אין סומכים על האגדה. והנכון הוא — מה שמתחזק מן השכל ומן המקרא, נקבל מהם, ואין סוף לאגדות".²⁸ ורב האי גאון מכניס נימה חדשה כנראה לטוענים שדברי האגדה נמסרו במסורת ואומר: "היו יודעים כי דברי אגדה לאו כשמועה הם (כלומר אינם כדברי ההלכה, המועברים מדור לדור באופן מוסמך) אלא כל אחד דורש מה שעלה על לבו... לפיכך, אין סומכים עליהם".²⁹ מאק מעיר שהסתייגות הגאונים מדברי אגדה נבעה מביקורת שמתחו הקראים על התלמוד ובעיקר על דברי האגדה שבו. וכימי הביניים נמתחה הביקורת על מדרשי אגדה משום השימוש שעשו הנוצרים בשיטה זו כדי לפרש את התנ"ך ברוח נוצרית.³⁰

ממדרש שיר השירים (ב, ה), אנו מבינים ששמיעת דברי אגדה מצויה בנחיתות ביחס לדברי משנה ותלמוד, והיא מעידה על צרכנות של דברי אגדה ברמה עממית ולא ברמה למדנית. ברמה עממית ההיקקות לדברי אגדה נבעה מצרכים נפשיים של אשליה ובריחה מקשיי היומיום. שם אנו קוראים: אמר ר' יצחק, בראשונה, שהיתה הפרוטה מצויה, היה האדם מתאוה לשמוע דבר משנה ודבר תלמוד. ועכשיו, שאין הפרוטה מצויה (בידי השכבות הדלות של העם), וכיותר שאנו חולים מן המלכיות, אדם מתאוה לשמוע דבר מקרא ודבר אגדה. זו הרמה שבה מתממשים, לפי מה שאמרנו לעיל, חלומותיו תקוותיו ואשליותיו של אדם. חיזוק לעניין זה אנו מוצאים בסיפור שמביאה הגמרא (מסכת סוטה. הסיפור כלשון ארמית ומתורגם לעברית) "רבי אבהו ורבי חייא בר אבא נודמו למקום אחד. רבי אבהו דרש בהלכה ורבי חייא בר אבא דרש בהלכה. הניחו הכל את רבי חייא בר-אבא ובאו אצל רבי אבהו. חלשה דעתו של ר' חייא בר-אבא. אמר לו רבי אבהו, אמשול לך משל למה הדבר דומה, לשני בני אדם, אחד מוכר אבנים טובות ואחד מוכר דברי סידקית. על מי קופצים? לא על זה שמוכר סידקית?" הנלמד מסיפור זה הוא שרוב בני האדם אינם מסוגלים לעמוד בדרישות לימוד שכליות והם מעדיפים ליטול מן הדברים הקלים משוכבי הנפש, שאינם מחייבים להתאמץ במחשבה.

ריה"ל ב"כחז"ר (מאמר ג, ע"ג) מחייב את מדרש האגדה אע"פ שאינו מדויק וריה"ל מסביר, שהחכמים השתמשו בדברוניהם גם באופן לא הגיוני, משום שרצו לחזק את האמונה

27. אלוך שם, 85 וראה גם הערה 12 באותו עמוד.

28. מצוטט אצל מאק עמ' 23-24 וכן ראה אצל אלוך הערה 12 עמ' 85.

29. מצוטט אצל מאק עמ' 24.

30. מאק 24 וכן ראה בדומה לוי, עמ' 21; וכן עמ' 28-29. מאק מביא דברי הרמב"ן בביאורו עם יריבו הנוצרים שאמר על אגדה מן התלמוד שהוצגה בפניו, שאינו מאמין באגדה זו או שאמר בפעם אחרת 'אגדה זו אינה אמת' ובמקום אחר אמר: זה הספר (מדרש האגדה) מי שיאמין בו טוב מי שלא יאמין בו, לא יזיק. מובא אצל מאק עמ' 25.

ואת ההבנה של קהל השומעים, כך הם מסבירים בדרשה איך אלוהים ירד למצרים, והציל את העם בעצמו ולא באמצעות שליח. אולם יש עוד סיבה לדברי ריה"ל מדוע דרשו דברי אגדה אפילו בניגוד לאמת המקראית, משום שהיו לחכמים מסורות, סיפורים ומטרות שרצו להביאם בכל מחיר, אף במחיר של סתירה לפסוק.³¹

סיכום הדברים שנאמרו לעיל אומר, שבכל הדורות הובעה התנגדות למגמה הנותנת עדיפות לדברי אגדה. ההתנגדות נבעה מתוכן הדרשות, שסתרו את ההיגיון, מדרך הדרשנים שהיתה סובייקטיבית אסוציאטיבית ולא מבוקרת, ומהעובדה שהדרשות לא היו מעוגנות בשום מסורת. העובדה היא, שמי שנוקד לדברי אגדה הם פשוטי העם חסרי השכלה וחסרי יכולת לימודית ונראה שהאינדוקטרינציה שעשו הדרשנים לפשוטי עם אלה, עוררה התנגדות אצל חכמים שראו בכך פגם, ורמב"ם מדגיש זאת במיוחד. העובדה שריה"ל היה ער לבעיות אלו ובכל זאת הצדיק את לימוד האגדה גם על חשבון האמת, היא עדות לאינדוקטרינציה בכוונה מכוון והיא עדות נוספת לגישתו הסמלית רגשית, כפי שהצגנו והסתיונו ממנה במקום אחר.³²

בהמשך מאמר זה נעשה שימוש בדברים אלו כדי לטעון, שגם כיום אין שום תוקף לקביעות קטיגוריות, שיש ללמד דברי אגדה בכל מחיר. אנו סבורים שיש להתנגד ללימוד דברי אגדה בשלבי התפתחות טרום בשלותיים מבחינת מוכנות קוגניטיבית של התלמיד. ההתנגדות היא מסיבות רדיקטיות ונובעת מכך, שיש לנו ענין בקידום מטרות קוגניטיביות של פיתוח תפקודי החשיבה הביקורתית אצל התלמידים, ושלימוד האגדה טרם זמנו מחבל בהשגתן, כפי שנבהיר להלן.

שתי שפות מסמלות ושני קהלי יעד לאגדה

יש המבחינים בין שני קהלי יעד לסיפורים ועובדות מסופרות. בקהל יעד אחד הסיפורים באים לשכנע משהו כדי להאמין במשהו שכרגע אינו מאמין בו, ובקהל יעד שני, סיפורים ועובדות באים כדי לתמוך באמונה שהיא קיימת כבר בלב השומע (מה שאנו רגילים לראות במושג 'חיזוק האמונה'). במקביל מבחינים גם בין שני סוגי ציבורים: מתוחכמים דיים כדי להבין איך לקלוט את דברי האגדה באופן ביקורתי ומצומצם, שהם המיעוט, ובין אלו הבלתי מתוחכמים המקבלים את העובדות שבסיפורי אגדה ומעשיות ללא ביקורת, שהם הרוב.³³ גם בחינוך ניתן לזהות שני קהלי יעד פוטנציאליים לדברי אגדה. יש מחנכים המבקשים לפנות לקהל יעד בלתי מתוחכם לדרשות אגדה, על מנת להצדיק אינדוקטרינציה דתית אמונתית במסגרת שיטה של 'חיזוק האמונה' הבאה לתמוך באמונות קיימות על חשבון החלשת הביקורת הרציונאלית. מתוך היגיון זה נראה דווקא שהילד הרוחני המצוי בשלבי התפתחות טרום הגיוניים הוא קהל היעד המתאים ביותר לשיטת האגדה. לעומת זאת, הזרם

31. ריה"ל שם.

32. ראה: ירחי ר', גישה מושגית וגישה סמלית בלימודי היהדות. דרך אפרתה תשנ"ב עמ' 85-86.

33. ראה אצל רחל שיחור, פרקים בפילוסופיה של הדת, אוניברסיטה משודרת, משרד הבטחון תשמ"ג. פרק יב.

בחינוך הדתי החותר לרציונאליות ולבגרות מחשבתית, פונה אל קהל יעד אחר, אל תלמידים שצריכים להכניס להיות מתוחכמים מבחינה שכלית, כדי שיקלטו דברי אגדה וירחיבו דרכם את עולמם הרוחני בדרך דיאלקטית וביקורתית. מתוך היגיון זה יוצא שדווקא התלמיד הרוחני אינו קהל יעד כשיר לדברי אגדה ויש לדחות לימוד דברי אגדה לגילים מאוחרים יותר. גישה כותב מאמר זה היא הגישה השנייה ואנו עומדים בהמשך לפתח ולהנהיר את הטענה החינוכית ואת ההצעות הדידקטיות המתחייבות ממנה.

אם נמשיך את קו המחשבה של שני קהלי יעד לאגדה: לומדים לא-מתוחכמים ומגמת חיזוק האמונה לעומת לומדים מתוחכמים ומגמת הבנה רעיונית ביקורתית של האגדה, אנו מגיעים גם לשתי שפות של האגדה, שפה רגשית ושפה שכלית, החופפות לשתי גישות בלימודי היהדות גישה סמלית וגישה מושגית אותן הצגנו בהרחבה במקום אחר.³⁴ אנו מוצאים לנכון להבהיר כאן את ענין השפה וסמליה, משום שבהוראת האגדה, הלשון ומשחקי הלשון, שבהם מוגשת האגדה, הם חלק חשוב מהמתודה של דרכי האגדה, ואנו מבקשים לצאת מעניין השפה אל שאלת החשיבה הנדרשת ככל שפה ואל עניין התאמת האגדה לגיל הרוח ולכיתות יסוד.

קסירר בספרו 'מסה על האדם'³⁵ מגדיר את האדם כחיה מסמלת (*animal symbolic*)³⁶ האדם מסמל את העולם ומשמעות הדבר היא שבמקום לטפל ישויות בדברים עצמם, מייצג האדם את העולם עליידי סמלים ומתייחס לעולם לא באופן ישיר אלא בתיווך סמלים אלו. הסמלים מאורגנים במערכת של שפה. גם את עצמו את הרגשותיו, מחשבותיו חלומותיו וכיו"ב דברים, הוא מייצג בסמלים. השימוש במערכת הייצוג הסמלית מביאה את האדם לחשיבה מופשטת ולהתרחקות מן העולם הקונקרטי. כתוצאה מכך, לא העולם הריאלי כמות שהוא מעסיק את האדם, אלא עולם הסמלים שלו, המייצג את העולם הריאלי, ובו מאורגנים עולמותיו הפסיכולוגיים והרוחניים, הוא שמעסיק אותו.³⁷ קסירר מציין שלסמלים של האדם על העולם יש שני תפקידים: מדעי ורגשי. בשפה רגשית הסמלים טעונים רגשניות (אמוציות) בשפה מדעית הסמל נקי מרגשות ומרגשנות.³⁸ בתפקיד החשיבתי הסמל ממלא תפקיד של ייצוג אובייקטיבי-מושגי של הדברים, כשאין לסמל כל ערכיות משלו והוא נבחר בצורה שרירותית כמו אותיות השפה ומספרי החשבון. בתפקיד רגשי, הסמל טעון משמעות רגשית ערכית, אישית או תרבותית ואז, אין לו תפקיד של ייצוג העולם אלא תפקיד של הערכת העולם והוא עצמו מהווה תוכן סובייקטיבי או

34. ירחי לעיל, הערה 32. עמ' 81-98; לצורך ניתוחו כאן אנו מעדיפים להשתמש במונח סמל רגשי במקום הגישה הסמלית שם וסמל מושגי במקום הגישה המושגית שם. כמאמר הנ"ל הערנו שתיתכן השתלכות של גישה סמלית ומושגית או גישה מושגית וסמלית בתנאי שכלל שילוב לא תיעלם האבחנה שכן האמיתי והמודיף. ראה שם עמ' 81-83.

35. Cassirer, E. An Essay on Man. Yale University, 1962.

36. ראה שם פרקים ii ו-iii.

37. שם, 25.

38. שם, 25.

פנימי. בספר אחר³⁹ קסירר מעיר שהשפה הדתית עשויה להיות סמלית מושגית ומתרחשת בתוך גבולות המחשבה הטוהרה, והיא עשויה להיות גם רגשית. הסמלים הרגשיים בצורתם הקיצונית מתבטאים בסמלים מיתולוגיים ובחשיבה מיתית. החשיבה המיתית שונה מהחשיבה האמפירית רציונאלית. החשיבה המיתית מתייחסת לאמת החושית המיידית והנוכחית ללא עיבוד אינטלקטואלי ללא אבחנות וללא יצירת מושגים. אין בשפה הרגשית אבחנה בין מה שהחוש קולטים ובין העולם המושגי המסתתר מאחורי רשמיו החושים.⁴⁰

השפה המיתית אינה מבחינה בין לפני ואחרי, בין סיבה ותוצאה, בין שינה ועירות, בין חיים ומוות. המעבר שבין חיים ומוות אינו חד-כיווני אלא דו-כיווני ויתכן גם מעבר פשוטני בחיי יומיום ממוות לחיים, לכן המת זקוק לחפצים כמו החי, לכשישוב לחיים מחר.⁴¹ החשיבה המיתית היא ברמה נאיבית ופרימיטיבית שמתבטאת גם בחשיבה מאגית, שבה בני אדם משפיעים על העולם על-ידי שימוש בכוחות נסתרים הטמונים בהם (כמו רופאי איל וכו').⁴² בחשיבה המאגית, המלה היא תמיד שמו של הדבר ולא ייצוגו ולכן המלה והדבר אינם נפרדים. המלה היא חלק ממהותו של הדבר. לקולו של אדם יש קשר למהותו ולכן מלים, צלילים, שירים וצעקות משנים את העולם וקובעים את גורלו של אדם. לשפה יש כח מאגי.⁴³

ברמה מושגית, החשיבה המיתית מעוכרת לחשיבה מיסטית, שמשמעה הוא שהסיבות הנסתרות חשובה מהסיבות הגלויות. העולם 'הזה' הוא סימבולי ומייצג עולמות 'אחרים' והקודים (הסמלים) של החשיבה המיסטית ודרכי פענוחם מצויים אצל אלו, שהצופן בידיהם.⁴⁴

כללו של דבר הוא, יש לנו שלוש שפות חשיבה: השפה המדעית מושגית, השפה המיתית-מאגית והשפה המיסטית.

בבואנו לדרן בשפת האגדה, ניתן לקבוע בנקל ששפת האגדה אינה אמפירית מדעית כלומר אינה שפת הסמל המושגי אלא היא שפת המיתוס והמיסטיקה כלומר שפת הסמל הרגשי.⁴⁵ במקרה המושגי ניתן להבין את האגדה ומדרשה על דרך הסמליות המיסטית

39. Cassirer, E. The Philosophy of Symbolic Forms. vol. 2: Mythical Thought. Yale University Press 1965.

40. השווה לדברי רשא לעיל הערה 17 על החשיבה שבעולם האגדה ולדברי היינמן שם בהערה על החשיבה האורגנית; על האמת החושית ביוכוח המדעי היום על המחקר האמפירי, ראה מאמרו המעניין של ברטלי "פילוסופיה המדע". בתוך: זרמים חדישים בפילוסופיה. אסא כשר ושלום לפין (עורכים). יחדיו 1982 עמ' 125-164.

41. קסירר 1965, 36-37.

42. שם, 40.

43. שם, 40.

44. שם, 38; הקבלה היהודית היא בחלק התאורטי שלה שפה מיסטית, ואילו הקבלה המעשית התפרשה אצל התאורטיקנים הקבליים כמאגיה והם התנגדו למגמות של הפעלת מאגיה במסגרת קבלה מעשית. ראה בספרו של יעקב כץ הלכה וקבלה, הוצאת מאגנס, תשמ"ו.

45. ראה על כך בספרו של פונקל לעיל, הערה 8 בדרך הסימבולית שבה הוא מפרש את האגדות שהוא מביא שם.

ובמקרה הרגשי ניתן להבין את האגדה על דרך המיתוס והמאגיה. ראינו לעיל, שהיו מחכמי ישראל שהתנגדו לאגדה, משום שאנשי האגדה, שקהל היעד שלהם היו פשוטי העם, המופעלים על-ידי רגשות — עשו שימוש ברגשות פרימיטיביים אלו לצורך חינוך כביכול — הפעילו מגמה חינוכית, שדעת חכמים לא היתה נוחה הימנה. גם רמב"ם בהקדמתו לפרק 'חלק' תוקף נמרצות את הסוג הפשוט הזה של הדרשנים שמורים לעם דברי אגדה ואינם מבחינים בין מה שאפשרי ובין מה שנמנע מבחינת הגיון המחשבה. מורים דרשנים אלו לפי רמב"ם, מעיזים להעביר את תורתם לאחרים, כשהם עצמם אינם מבינים את דברי חז"ל ואת הכוונות העמוקות המצויות במלים שהובאו על דרך האליגוריה והמשל, וחושבים שפירוש המלה הוא מובנה הישיר, ועל ידי כך מגיעים לסילופים בהבנת דברי חז"ל ובהבנת דברי המקרא שחז"ל דרשו ופירשו.

שתי שפות הסמלים והתפתחות שפת הילד

הפסיכולוג ההתפתחותי החינוכי שמידט⁴⁶ טוען שקסירר, שדיבר על שפה מושגית ושפה מיתית, מדבר על האדם בכלל בלי להבחין בין עולמו של הילד ובין עולם המבוגר. שמידט טוען שהילד ניצב מול העולם בצורה בלתי אמצעית. הוא נמצא עם העולם ב'תקשורת פתוחה' ללא תיווך של סמלים, וללא תיווך של מערכות סמליות של תרבותו. אולם הוא הולך וגדל לתוך מערכות סמליות. המגבילות את אופני התייחסותו לעולם על-ידי כך, שהוא רוכש ומציית לתבניות שפה ולמשמעות מלים שכבר פותחו על-ידי תרבותו והוא נאלץ בתהליך של חיברות (סוציאליזציה) לפרש את נסיונו במשמעויות הטבעיות במערכות הסמליות של חברתו שהמובהקת שבהן היא השפה.⁴⁷ לפי שמידט, חוקרי השפה (לינגויסטים) הבחינו בין שפה רגשית (אמוציונאלית) ובין שפה עניינית (פרופוזיציונית). צלילים מנותקים ממשמעות, למשל, שייכים לשפה רגשית, הם מעוררים רגש, אך אינם מתארים עצמים או מצבים. השפה מארגנת את הצלילים למשמעויות של מלים בעלי תוכן. המלים מרכיבות משפטים שנעשים טענות עובדתיות על העולם והנמדרים בבחינים של אמת ושקר.⁴⁸ אלה הם הפרופוזיציות על העולם. פרופוזיציה היא היגד האומר משהו עובדתי על העולם ובדרך-כלל הוא טוען טענת אמת. שמידט מציין שהילד הולך ומתקדם משפה רגשית של צלילים אל שפה עניינית פרופוזיציונית. הוא הולך ונעשה יצור מסמל המשתתף והמשתמש בשפה החברתית והתרבותית.⁴⁹

הילד לומד מן המבוגר דרך מעקב אחר אופני השימוש של המבוגר במלים ובתבניות לשון, וכך הוא מתקרב אל השפה הפרופוזיציונית-עניינית,⁵⁰ ואל המושגים המדעיים המארגנים את נסיונו.⁵¹ כך מתקדם הילד ממצב של ילדות אל מצב של בוגר.

46. שמידט גה"א. התפתחות הילד. פועלים 1981.

47. שם, 62-63.

48. שם, 67.

49. שם, שם.

50. שם, 73.

51. שם, 81-82.

הדין הקודם מקשר אותנו לעניינינו במספר נקודות. האגדה היא שפת תרבות מסוימת שדרכה אנו מצביעים את נסיונו ואת עולמו. שפת האגדה אינה שפה עניינית מדעית אמפירית ומושגית אלא רגשית סימולית מיתית או מיסטית. שפת האגדה אינה שפה פרופוזיציונית, כלומר, משפטית אינם אמורים לומר עובדות אמפיריות על העולם. במקרה של המיתוס, ברור הדבר שהמיתוס אינו עומד במבחני האמת — בוחן, שכל פרופוזיציה מדעית אמורה לעמוד בו. במקרה המיסטי, טענות האגדה אינן ענייניות ואינן אמפיריות עובדתיות, אלא קשורות לעולמות אחרים. שפת האגדה אינה מתאימה לילד הצעיר, מבחינה התפתחותית ודידקטית משום שהיא שפה אורגנית ופשוטה, ומצאנו לפי שמידט, שהילד, בתהליך התפתחותו צריך להשתחרר ממנה על מנת להתקדם לקראת שפה מושגית בוגרת,⁵² השמת שפת האגדה המיתית עליו פירושה עצירת התפתחותו החשיבתית וקיבוצו בשלבי התפתחות נמוכים. השפה המיסטית, עם היותה שפה מושגית, אינה מתאימה לגילים הצעירים מחמת רמתה הגבוהה. המסקנה המבקשת מכך היא שיש לעיין מחדש בשאלת החובה לאלץ לימוד אגדה בכל מחיר בגילים הצעירים. וראוי להזכיר מה שכבר הבאנו בראש מאמר זה, שגם גדולים מחכמי ישראל לא ראו באגדה דבר שאין אפשרות להימנע ממנו.

עניין אחר שעולה מתוך דברי שמידט הוא למידת הילד את השפה דרך חיקוי שימושי של המבוגר בשפה. אנו עוסקים בשני מיני מבוגרים לפחות, אלו הבלתי מתוחכמים ואלו המתוחכמים. הבלתי מתוחכמים הם אלו ששימושי הלשון שלהם פשוטים ורגישויותיהם לשפה ולחשיבה באמצעות שפה נמוכות. המתוחכמים הם היפוך תכונותיהם של הראשונים. לא יהיה רחוק מן האמת לומר, שרוב המורים העוסקים בהוראת האגדה לילדים אינם ניחנים ברגישויות שפה מהסוג המתוחכם. אפילו בהוראת המקרא מתגלה שמורים בכיתות אינם מגלים הבנה ויכולת כיצד להפיק מהמלה הכתובה את משמעויותיה לעצמם ולתלמידיהם במהלך השיעור. אי לכך, לא יהיה זה מוגזם אם לא נשייך את כלל המורים שבהם אנו עוסקים (מלבד המיעוט שבהם) לקבוצת 'המתוחכמים'. המורה שאינו שייך לקבוצת המתוחכמים של השפה והתרבות, בכואו לעסוק באגדה על כל בעיותיה, יתרשם יותר מן הצלילים (הרגשיים) שבאגדה מאשר מן המלים. מן הרגש יותר מאשר מהמושג. לא מן הנמנע שיפול לקטיגוריה של הדרשנים עליהם יצא קצפו של רמב"ם כפי שצינו לעיל. בודאי שמורה מן הסוג הזה לא יכול למלא את תפקידו קידום ההתפתחות החשיבה של הילד כדרישת פיאז'ה ושמידט, ולכן, גם אם יש מקום לשקול אם אכן ניתן ללמד אגדה בגילים צעירים, השיקול הזה מותנה במורים 'מתוחכמים' הרגישים למכמני השפה, והיות שאין המצב כזה אין מנוס מן המסקנה, שיש לשקול ביתר עז את דחיית לימוד האגדה לגילים מאוחרים. תוך כדי הכנת המורה לרגישויות השפה שהטיפול באגדה מחייב.

זאת ועוד, אריך פרום⁵³ מבחין בין הסימול התרבותי האוניברסאלי (universal symbol) של העולם הפיסיקלי מדעי ובין הסימול הפנימי אישי אקסידנטאלי (accidental symbol) המלה 'אש' בסימול המדעי היא תכונה פסיקלית מושגית ובסימול האישי אקסידנטאלי

52. ראה על החשיבה המאגית של הילד במחקרי פיאז'ה בספרו 'תפיסת העולם של הילד' פועלים.

53. Fromm, E. The Forgotten Language. Grove Press, 1951.

מבטאת רגש של פחד וכיו"ב⁵⁴ פרום מצביע על כך, שבחיי היומיום קיימים באופן סימולטי ניבים שונים של שפות סמלים (symbol dialects) כך שלכל אדם יש לסמלים מילוליים יותר ממשמעות אחת, לפי קשרים לנסיונות שונים שלו.⁵⁵

אם נלך בעקבות פרום הרי נראה שתמיד בצד הסימול הענייני המדעי האוניברסאלי קיימים בתרבות ובחברה עוד ניבים או שפות סימול לא אוניברסאליות, רגשיות כמו שפת הסימול הפסיכואנאליטית בדוגמא שמביא פרום. לפי זה אנו מציעים לראות את שפת האגדה כניב סימול, ניב המורכב מסימולים רגשיים ואישיים, שנוצרו במוחם ובעולמם של אנשי אגדה שונים, איש איש והאכזרינט שלו, והם רוכזו תחת כותר אחד: אגדה. לפי זה אין תוכני האגדה מבנה דעת דוגמת מבנה דעת מדעי, אולם המיתודה של דרך הסימול של האגדה דומה בכל המקרים. אי לכך, אנו מבקשים לטעון שלא ניתן ללמוד תוכני אגדה כשהם לעצמם מבלי לעקוב גם אחר המיתודה של עיצוב הסמלים הרגשיים של יוצרי תכנים אלו. איש האגדה מבקש ברוב חכמתו ותחכמו לנסח את הרעיונות שלידיהם בנסיון האישי שלו, ולתת להם תוקף אוניברסאלי אולם הוא נתקל בהתנגדות של חבריו שנסיונם שונה משלו. כך אנו מבינים את האגדה המסופרת בתלמוד (שבת כה ע"ב).

'ותננח משלום נפשי נשיתי טובה' (תהילים) אמר ר' ירמיה זו בית המרחץ; אמר ר' יוחנן, זו רחיצת רגלים וידים בחמין; ר' יצחק נפחא אמר, זו מטה נאה וכלים נאים שעליה; ר' אבא אמר זו מטה מוצעת ואשה מקושטת לתלמידי חכמים. ת"ר איהו עשיר? כל שיש לו נחת רוח בעושרו, דברי ר' מאיר; ר' טרפון אומר כל שיש לו ק' כרמים וק' שדות וק' עבדים שעובדין בהן; ר' עקיבא אומר, כל שיש לו אשה נאה במעשים; ר' יוסי אומר, כל שיש לו בית הכסא סמוך לשולחנו.

בית מרחץ, רחיצה בחמין, מטה נאה וכלים נאים, מטה מוצעת ואשה מקושטת, עושר, שדות ועבדים, אשה נאה במעשים, בית כסא, כל אלה לע"ד אינם סמלים מושגיים אלא סמלים רגשיים אישיים, שנוצרו בעולמם של חכמים שונים. אין הם מושגים אוניברסאליים, שהרי העובדה מעידה שאין איש מקבל דברי חברו, ומעמיד את הצעתו כנגדה.⁵⁶

54. שם, 20.

55. שם, 19; פרום מביא לדוגמא את הסיפור התנ"כי של יונה הנביא. ברמת הסימול האוניברסאלי, סיפור יונה הוא כביכול אמפירי עובדתי. בסימול הרגשי הפסיכואנאליטי למשל, צו האל להזהיר את יונה היא סמל הכוחות שמחזק לכן המשפחה, והבריחה אל בטן האנה מסמלת את הכמיהה למצוא ביטחון ברחם האם המגוננת.

56. אלו הראים בהם סמלים מושגיים מתעלמים מהיבט זה. לדוגמא נביא את גישתו של הרב אבינר בספרו 'של חרמון' עמ' 143 וכך הוא כותב על אותה מובאה מן התלמוד שהכאנו כאן: "...למשל, בדעות השונות שיש לחכמים על 'איהו עשיר', מופיעה דעת ר' עקיבא שאומר: "זה שיש לו אשה נאה במעשים". "החוקרים" המנסים להסביר ב"שיטה פסיכולוגית" את דברי חז"ל, מוכיחים מכאן את השפעת המציאות על הדעות ואומרים: הנה ר' עקיבא אמר כך כי היתה לו אשה טובה. כוונתם: שבאמירה זו אין אמת אובייקטיבית כללית, אלא, רבי עקיבא הושפע מנסיבות חייו הפרטיים, והפך לאמת כללית את הרגשותו הסובייקטיבית הצרה. באותה שיטה צרת אופק הם מנסים להסביר דעות חכמים בתחומים שונים. אבל לא היא, רבי עקיבא אמר אמת גמורה! אובייקטיבית! והוא זכה, שכמהלכי חייו נגלתה לו האמת הזו, על הטובה הגדולה הטמונה באשה טובה. בזכות אשתו

האדם הכוגר המתוחכם, שבתרבות הסמלים יודע לחיות בדיאלקטיקה (סתירה) של השימוש הסימבולי הדואלי או המגוון יותר. הוא יודע שאין להמיר את השימוש האוניברסאלי באכסידנטלי אלא יש להבחין ביניהם ולהשתמש בשניהם בהקשרי מקום וזמן מתאימים. לעומתו, הילד הצעיר, עדיין חסר יכולת כזאת לחיות בדואליות של סימול. עדיין שפת הסימול האוניברסאלית העניינית הפרופוזיציונית אינה נהירה לו ואינה שגורה אצלו. והוא נוטה לתפוס את השפה האכסידנטאלית כאילו היא אוניברסאלית. אי לכך, יש לאזרח תחילה בתודעתו ולחזק את יכולתו בשימוש הסמל המושגי ורק בשלב מתקדם ניתן ללמוד התייחסויות נוספות של סימול, כפי שאנו עושים בהחדרת דיסציפלינות מדעיות בהדרגה, שגם הם שפות סימול מושגיות.

אגדה, מדרשי פסוקים ושפות סימול

אנו מבקשים להדגים דברינו בדיון קצר בשני סוגי אגדה ולונטיים, כפי שהסברנו בתחילת דברינו לעניין הוראת האגדה בגילים צעירים והיא האגדה הסיפורית ומדרשי פסוקים. האגדה הסיפורית מוגשת בצורה שובת לב. הדברים מסתדרים בה יפה מאד ודרכה אנו בונים את עולמו הרוחני הדתי של התלמיד. אולם, לפי השקפת כתוב שורות אלו אין הדברים נראים כה יפים מבחינת פיתוח חשיבתו של לומד מתוחכם בהכנת המסר של האגדה, כאשר נותנים את הדעת להבחנה שאנו מבקשים להבחין בסוג קהל היעד אליו אנו פונים ואותו אנו מלמדים. כפי שהובן לעיל, אנו מתייחסים אל הלומד כאל אדם שמטרתנו להביאו להיות מתוחכם בהכנת השפה הכתובה וכל שיטת לימוד המקפאה התפתחות זאת פסולה בעינינו. הצעות סתמיות של דרכי הגשת אגדה המתעלמות מהתייחסות לסוגיה זו, או שהן נאיביות או שהן אינטרסנטיות, ובשני המקרים אינן חינוכיות במשמעות שצינו בראש מאמר זה.

אנו מבקשים להתייחס להצעה אחת כיצד להציג אגדה שנושאה הוא הידור בקיום מצוות שבת, שנמצאת במאמרו של רונסון.⁵⁷ תחילה נדגים את דברנו תוך כדי שימוש

בת כלבא שבוע... אנו טוענים שרבי עקיבא מהווה בעולמו של הכותב דברים אלו סמל רגשי, שאם לא כן מדוע לא בחר מכל התנאים שהשתתפו בדיון, את זה שהעדיף את 'בית הכסא' כסמל העושר, בעוד שהתלמוד אינו מבחין ביניהם ואינו מעמיד את דברי רבי עקיבא כחריצת משפט של עדיפות על דברי האחרים. עצם הדבר שלא הכל מסכימים עם רבי עקיבא אומר שהם לא ראו בדבריו אמת אוניברסאלית אלא הצעה באותה רמה של הצעותיהם. יתכן שהיתה זו אמת מושגית יותר אוניברסאלית, אם היה רבי עקיבא יכול להוסיף ולהסביר אותה במפורש, אילו זכינו לכך. על הגישה הסמלית בלימודי היהדות המצינת כוחות לימוד מאגיים או מיסטיים, כפי שהרכ הנכבד מייחס להתגלות לרבי עקיבא כותב שורות אלו התייחס במאמרו שהוזכר לעיל, ראה הערה 32. אנו מבקשים לציין עוד, שדרך דיון כוז שבספר טל חרמון מאפינת יותר את דרך הסמל הרגשי ולא את דרך הסמל המושגי. בויכוח אחר בתלמוד (הוריות יד ע"א) מסופר על ויכוח אודות עדיפות 'סיני' או 'עוקר הרים'. 'סיני' רעוקר הרים' אינם סמלים רגשיים אלא מושגים הקשורים לשאלת יכולת לימוד ושיפוט ויש צדדים של הצדקה לכאן ולכאן, כפי שמביא התלמוד.

57. רונסון, י' שתי אגדות על שחר שמירת שבת בשדה חמד ח' ג-ד תשנ"ב עמ' 51-59.

במושגים 'שפה סמלית רגשית' ו'שפה מושגית'. האגדה שבדיון היא 'יוסף מוקיר שבת'. האגדה משתמשת במושגים שהם סמלים רגשיים. כאמור לעיל טענו שסמל רגשי אינו מייצג אלא נושא ערכיות. הביטוי 'יוסף מוקיר שבת' פונה מיד לרגשותינו וגם מבלי לדעת עוד את המשך הסיפור אנו קובעים מראש עמדה חיובית לגביו, גם אם למשל, מעשיו יהיו נוגעים באיזשהו מאפיין שלילי, העמדה הרגשית החיובית, שנקבעה בנו מראש, תתעלם ממנו, או שתפרש אותו בהתאם לאירות האהדה הכללית, שאנו חפצים בה. אם היה כתוב למשל ששם האגדה הוא 'דוד אוכל כיום ראשון' היינו אדישים כלפי הכתוב. 'יוסף' אינו שם סתמי אלא מעורר בנו אסוציאציות מיוסף הצדיק התנכי. הנה גם רונסון בניתוחו טוען שבהעלמת פרטים מזהים ביקשו חז"ל להזיקו ליוסף המקראי⁵⁸ וברגע שקשר רגשי זה נוצר אצל הקורא, שוב אינו כשיר לשפוט את יוסף הסתמי הזה שיפוט אוניברסיטאית. הלומד המתוחכם ישאל האם יוסף לא היה בסופו של דבר אדם חומרי מדי, שהרי מצא באקראי מרגלית במעי דג ולא הכריז עליה, ולא הביע כל צער על זה שאיבד אותה, אלא מיד מכרה והתעשר. הרי מעשה זה אינו מעיד על סגולות נפש של צדיק אמיתי, אלא על פעולה שגרתית של אדם רגיל מן השוק. ואמנם רונסון חש בקושי הזה והוא טוען ש"המסקנה אינה שיוסף זכה ברכוש במסגרת פעולה פשוטה של שחר ועונש, אלא הרכוש עבר מאיש שאינו יודע לעשות בו שימוש ערכי למי שיועד"⁵⁹ והשאלה לגבי מסקנה זו היא היאך היא מתבקשת? מן הבחינה המושגית מניין לנו שהגוי לא עשה בכספו שימוש ערכי ומניין לנו שיוסף עשה בכספו שימוש ערכי? מן הבחינה הסמלית הרגשית המסקנה ברורה. "יוסף" תמיד קשור למשהו ערכי מבלי להוכיח זאת ואילו ה"גוי" תמיד עושה שימוש לא ערכי ואין צורך להוכיח זאת.⁶⁰ אנו טוענים שמסר כזה, שמורה מוסר לתלמידיו נופל בקטיגוריה של עקיפת האבחנות החשיבתיות והחמצת הזדמנויות לקידום חשיבת התלמיד לקראת חשיבה מושגית. גם מבחינת ערכיות הוקרת השבת של יוסף שבאגדה, הרי השכר החומרי הקשור למצווה מעיד על ערכיות כרמה של האנשים הפשוטים. הערכיות הגבוהה של קיום המצווה גורסת, ששכר מצווה מצווה. מכאן שאכן קהל היעד של האגדה הוא האנשים הצעירים או הפשוטים העניים כלומר הלא-מתוחכמים. הבאת אגדה זו לגיל הרך, מבחינת פיתוח החשיבה, פירושה הפעלת הרגש על חשבון הקפאת החשיבה. איך יקרא אגדה זו קורא, שהוא מתוחכם מבחינת חשיבתו וערכיו התרבותיים. הוא לא יראה ביוסף זה כלל וכלל דמות מושכת, וגם לא ילמד מאגדה זו את ערך שמירת השבת. הוא ישאל מדוע בעלי האגדה הללו, כדי לזכות את יוסף היו חייבים להפסיד את הגוי העשיר, שגם האגדה עצמה אינה מספרת שלא השיג את עושרו שלא בדרך ישרה. ומה פשר המילכוד שעשו הכלדיים לגוי והפחדתו עד שהלך ומכר את כספו האם יש לכך הצדקה מוסרית? התלמיד המתוחכם והרגיש לערכים ידחה בביטול את המסר האומר, שכרי לגמול טובה למישהו חייבים לפגוע במישהו אחר, שאפילו האגדה אינה אומרת

58. שם, 54.

59. שם, 56.

60. ראה דברי כותב שורות אלו על היחס לגוי לפי הגישה הסמלית ולפי הגישה המושגית במשנת חז"ל במאמר שצוין לעיל בהערה 32.

עליו יותר מכך, שהיה עשיר אבל הוא "גוי" וכלפי הגוי הכל מותר. כללו של דבר, ברמת הלומד הלא מתוחכם אגדה כזאת היא עצירת המחשבה ולגבי הלומד המתוחכם אגדה כזאת דוחה ואינה משכנעת.

בעיה ערכית נוספת שמעלה אגדה זו היא הפאסיביות של האדם והמאגיה או המיסטיקה הקשורה בהישגיו או בהפסדיו. לפי האגדה כוחות פלאיים פועלים ומכוונים את גורלו. הלומד המתוחכם השורי בעולם מדעי וטכנולוגי כמו שלנו, שבו החשיבה הסיבתית קושרת את התוצאות למעשים, ידחה מסר מאגי מיסטי זה. גם מן הבחינה הדתית אין הכרח, שכדי לחנך לאמונה חייבים לבנות את הקורות את האדם על כוחות מאגיים ומיסטיים, שגורלו של אדם נתון בידיהם לשבט או לחסד.

נאמר גם מלים אחדות על מדרש הפסוקים. התלמידים הצעירים נתקלים במדרש בדרך כלל בשעה שהוא נלווה ללימוד המקרא, כשהמורים בפרשנות המקרא, משתמשים בפירוש רש"י או בפרשנים אחרים ומביאים דרכם דרשות ללא אבחנות חשיבתיות. לצורך הדגמה נביא וננתח דרש פסוק שכיח המצוי ברש"י. על הפסוק (בראשית לו, יד) "וישלחו מעמק חבורן" רש"י שואל והלא חבורן נמצאת בהר? ומפרש, ששלח אותו "מעצה עמוקה של אותו צדיק הקבור בחבורן". פשט הפסוק מאפשר לענות על שאלה זו אחרת ולומר, שסביב לחבורן יש עמקים גיאיות וכיו"ב והפסוק מאפשר לענות על שאלת רש"י גם בדרך הפשט מבלי להכניס אלמנטים כה זרים למשמעות הסיפור במקרא, גם "המזרחי" שואל על פירוש זה ועל מקומו.

לשיטתנו, הדרשן נטש חיש מהר את המושגים הגיאוגרפיים של מיקום חבורן ונתפס במהרה לסמלים רגשיים של 'צדיק' 'עצה עמוקה' 'קבור בחבורן' שנוסכים ביטחון והגנה. אולם עדיין נשאלת השאלה מהו תוכן העצה העמוקה הזאת. זאת הדרשן אינו אומר. הרי אם העצה היתה לטובת יוסף מדוע לא מנעה את יעקב מלהפיל את יוסף לידי אחיו הקנאים? הפירוש כאילו עומד בפני עצמו ואינו מתקשר למהלך הסיפור. ושוב, הלומד הפשוט יתרשם מן הצלילים הרגשיים של המלים ויסתפק בכך. הלומד המתוחכם לעומת זאת, ישאל את שאלותיו ולא יקבל את מדרש הפסוק כמחייב. מבחינת חשיבת התלמיד, המורה המתוחכם המעוניין בפיתוח חשיבת התלמיד חייב להעמיד מדרש פסוקים זה תחת ביקורת ולפחות לעקוב אחר חשיבת הדרשן ודרך דרשתו. למשל אולי הדרשן הגיע לרעיון הקשר שבין הצדיק וחבורן דרך הקשר שבין הקבורה וההר. דרך מחשבתו היא, אולי שקוברים רק בהר משום שאדמת העמק יקרה ומיעדת לחקלאות. לכן חבורן בהיותה הר היא מקום קבורה ומי קבור שם? הלא אבותינו וכן הלאה.⁶¹ פירוש כזה ודאי אינו מתאים לגילים צעירים ואינו מתאים לתלמידים חכמים.

הצעות חינוכיות ודידקטיות

כסיכום הדיון אנו מבקשים להעלות את ההצעות הדידקטיות הבאות:

(א) יש מקום בחשיבה (כלמידה) לשפה מושגית ולשפה סמלית, אלא שלעולם מבחינת התפתחות החשיבה של הילד קודמת הקניית השפה המושגית לשפה הרגשית.

61. ראה הצעה כזו בפירוש המורחי ושפתי חכמים על רש"י.

- (ב) את השפה המושגית אנו מלמדים בתחילת הדרך, ואנו מבקשים להמיר דרכה את השפה הרגשית הראשונית שיש בילד דרך התפתחותו,⁶² ואילו בשלב מתקדם, לכשרכש התלמיד את השימוש המיומן בשפה המושגית האוניברסאלית, אנו חוזרים ומקנים לו ניבים של שפה רגשית אקסידנטאלית שבתוכם משובצת גם שפת האגדה.
- (ג) בשעת דיון בשפת האגדה, בגיל הצעיר יש להעמיד בתודעה דרך קבע, ממול לסמלי האגדה את השפה המושגית המקבילה ולהבחין ביניהם. אם נעשה זאת ביעילות בגיל הרך, ילמד התלמיד לעשות זאת בעצמו בגיל מבוגר.
- (ד) המשתמע מהנ"ל הוא שיש לשקול את דחיית לימוד האגדה ואת המעטת השימוש בה בגיל הצעיר של הלימוד, לטובת לימוד מושגי של הטכסט בעיקר בפירוש הטכסט המקראי.
- (ה) בכיתות הבינוניות המורה יעמיד במתכוון את השפה המושגית מול השפה הסמלית רגשית כדי לעצב את חשיבת הלומד לאבחנות שכיניות. ברמת התלמיד הבוגר יש לדרוש ממנו את החשיבה הדואלית בצורה עצמאית בשעת הדיון ובכתיבה.
- (ו) באוכלוסיות לומדים מבוגרים בגיל אך חלשות בחשיבה מושגית (מה שמקובל לכנות טעויות טיפיות) יש להתירחם בזהירות לשאלת הכנסת השפה הסמלית רגשית, שממילא הם מאופיינים בה ושהיא מסממני ליקויי החשיבה שלהם. ולענייננו יש לברור באגדות את אלו המציגות יותר ביקורתיות מושגית מאשר את אלו הזורמות על מי-מנוחות בשפה רגשית (דוגמת האבחנה שעשינו לעיל בשתי צורות היריביות בתלמוד).
- (ז) גם אם נכניס את לימוד האגדה לאוכלוסיות חלשות מבחינת החשיבה, יש להפעיל את עיקרון (ג) של העמדת השפה המושגית מול השפה הסמלית, דרך קבע בכל השיעורים. יתכן ובדרך זאת נשיג גם את עיצוב ואת חיזוק השפה המושגית החלשה בחשיבת התלמיד. צורת הלימוד תחייב לחזק בשעת הלימוד את הביקורת על שפת האגדה הסמלית, על מנת להציב בתודעת הלומד את הלגיטימיות של גבולות האגדה מבחינת השפה המושגית. במלים פשוטות יותר נאמר, שיש לבצע פעולות לימוד כאלה שהצענו, כדי שיתפתח בלומד תוך לימוד האגדה, יכולת להבחין כיצד בעל האגדה משתמש בכלים רגשיים כדי לפנות אל רגשותינו ולעקוף את חשיבתנו, ואילו אנו בהיותנו מודעים לכוונותיו מתייחסים אליהם מתוך אבחנה בין העולם המופלג שהוא מציג לנו לבין העולם הריאלי, שבו אנו חיים ומתפקדים. בעיקר אמורים הדברים בשעת לימוד אגדות המספרות על עולמות של מאגיה כשפים ונסים ללא צורך, כשיש לחזק בלומד את ההכרה, שאלו לא עולמות ריאליים, שאנו יכולים לצפות להם וכי הם קיימים רק באגדה.

62. ראה דברינו על מחקרי פיאזיה לעיל הערה 52.