

המסר המקראי מבחינת השיקולים הפסיכו-דידקטיים

רפאל ירחי

מסר פירושו משמעות של תוכן הגורמת לשינוי במערך העניינים האנושיים ובפעולה האנושית.¹ לכל 'תוכן' יש מסר או משמעות נלמדת. המשמעות היא פרי פרשנות התוכן, ותנאי לה הוא הבנת התוכן. יש תוכן מילולי ויש תוכן לא מילולי (מראות, התרחשויות, תופעות וכד'). התוכן המילולי נמזג בכלי השפה והלשון. רק באמצעות השפה אנו נוגעים במציאות. התוכן המקראי הוא מילולי ומובע בשפה. השפה מייצגת מציאות נמסרת, וכדי להבין נכון את המציאות הנמסרת יש להבין את השפה. השפה מורכבת ממלים וממשפטים. המלים מייצגות דברים בעולם והמשפטים מייצגים מצבי עניינים בעולם (ויטגנשטיין).² דרך המלים והמשפטים (הפסוקים) של המקרא אנו אמורים להבין את עולמו של המקרא, את המציאויות אליהן מתייחס המקרא. לאחר הבנת המציאויות המקראיות, אנו מפרשים את המשמעויות של המציאויות הללו והמשמעויות הן המסר, הלקח שאנו לומדים לגבי מציאותנו ועולמנו. המשמעות היא פרי פרשנות. המשמעות היא 'הטלה' מדבר אחד אל דבר שמחוצה לו. אנו מטילים מעולמו של מקרא על עולמנו. המובן של העולם המקראי נובע מהמלים המספרות והמשמעות של העולם המקראי נובעת מהפרשנות שאנו נותנים לעולם המקראי.

מבחינים בין מובן 'נקי' ובין מובן 'מעורפל' או 'עמום'. מובן 'נקי' מצביע על מובן 'בהיר' ומובן בהיר פירושו להכיר את הדבר, כך שאין לנו שום היסוס בזיהוי במצבים רגילים, בזיהוי הפעולות שניתן לעשות בו ובזיהוי התוצאות של הפעולות הללו (אוסטין).³ מובן בהיר מתקרב למושג 'אמת'. מובנו של דבר מקרב להכרתו האמיתית, האובייקטיבית. מובן אמיתי של דבר נובע מהיותו עובדה מציאותית. מובן מתחייב לאמת של המציאות. הבנת דבר הוא הבנת צורת מציאותו, ומענה על השאלה באיזו מציאות מדובר. משמעותו של דבר היא העברה ממציאותו של דבר כשהיא לעצמה אל מציאות אחרת. קיימת

1. מק, לוחן, Understanding Media (1960), עמ' 24.

2. לודביג ויטגנשטיין, טראקטאט לוגי פילוסופי.

3. J.L. Austin (1970) Philosophical Papers, T.O. Urmson and G.J. Warnatte (eds) PP.

הבחנה (על פי הפילוסוף עימנואל קאנט)⁴ בין פסוק אנאליטי לבין פסוק סינטי. פסוק (משפט) אנאליטי יש לו מובן, וכדי להבין את מובנו אנו מפרשים או מבארים אותו. פירוש פסוק הוא הבנת המובן של המלים של הפסוק והבנת מצבי העניינים שהוא מתאר. ולעומת הפסוק האנאליטי בעל המובן, מעמידים את הפסוק הסינטי המקשר את מובן הפסוק הזה עם דברים שמחוצה לו. פסוק סינטי אנו מסבירים. הסבר פסוק הוא הכרת קשריו ומשמעותיו לגבי פסוקים אחרים, או לגבי מציאויות שמחוצה לו. אנו רגילים לכנות את פרשני המקרא 'פרשנים' בעוד שרבים מהם 'מסבירים'. בדרך כלל ניתן לשייך את פשט המקרא לפירוש או לביאור, ואת דרש המקרא ניתן לשייך להסבר.

מענה נשאלת השאלה מהו היחס שבין המובן של המקרא (פירושו של הכתוב) ובין המשמעות ממנו והלאה המסר שלו (הסברו של הכתוב).

הפשט והדרש שונים מבחינה מתודולוגית (דרך הלימוד), בכך שהפשט מקדים תחילה את הברור הפרשני להפקת המסר, ואילו הדרש מפיק את המסר ומזניח את הברור הענייני.⁵ הפשט מקפיד על הפרדה ברורה בין השאלה "מה בדיוק נאמר בפסוק" (מובן אנאליטי) לבין השאלה "מה הכתוב בא ללמדנו" (משמעות סינתטית). איש הפשט ער לחשש, שמא הקדמת הפקת המסר או הישום להבנת הכתוב עצמו תחטיא את האמת של הפסוק. הדרשן, לעומת זאת, פחות רגיש לכך והוא מוכן ללכת אחר משאלות לבו ותפיסותיו הערכיות ולאנוס על הפסוק את השקפותיו תוך התעלמות מהמלים שבו או ממובנו האנאליטי.⁶ כללו של דבר, הפשט מחפש את המובן ומזניח את המשמעות ואילו הדרשן מחפש את המשמעות ומזניח את המובן. אחדים מהפילוסופים של לימודי היהדות מתריעים נגד דרכו של הדרשן מחשש של סילוף האמת. הרמב"ם אומר במורה נבוכים (חלק א פרק ג) "המקבל השקפה שהוא חושב שהיא נכונה, מבלי להשכיל ולהבינה וכל שכן מבלי לחקור בהם על הנכון (האמת), הרי זו מלאכה קלה של הפתאים, שמחזיקים דיעות, שאינם מבינים בהם כלל". ולכן הדרך הנכונה של הלימוד היא לברר את משמעותם של הביטויים המקראיים כדי להבין את המסר המקראי. הביטוי "אבינו שבשמים", למשל, לאדם אחד יכול לעורר דמיון של דמות גופנית היושבת על כסא מלכות, ולאחר, הביטוי מקבל מובן של "שפעת הוד".⁷

בבואנו לישם את האבחנות דלעיל לשאלת הדרך הרצויה בהוראה להפקת המסר המקראי, ברור מאליו, שהתלמיד הקורא את המקרא חייב בראש ובראשונה להבין את המציאות המקראית מתוכו, באמצעות ביאור המלים ופירוש הפסוק. ניתוח המלה והפקת מובניה הם כלי חשוב, הן כדי לעמוד בחשיפת האמת של המציאות המקראית והן בפיתוח כלי חשיבה ולמידה. לשון אחר, עד כמה שרעיונות דרשניים שובים את לבנו ולעתים את דעתנו, שומה עלינו לנהוג מנהג של זהירות במהירות, שבה אנו רצים להזין את

4. ע. קאנט, בקורת התבונה הטהורה, תשמ"ג, עמ' 34-33.

5. י. היינמן, דרכי האגדה.

6. א. סימון, משמעותם הדתית של הפשטות והמחדשים, המקרא ואנחנו, עמ' 134.

7. א"י השל, פילוסופיה של הדת, בתוך: י. רוזנברג (עורך), תורה ומדע, תשמ"ח, עמ' 167-178.

התלמידים באמונות ודעות הנסמכות לפסוקים, כאשר אינם מתחייבות מהם, על פי מובן המלים ומבנה הפסוק, גם אם אנו נשענים על פרשנים מסבירים שהולכים בדרך זאת. אנו חייבים לעצב את חשיבתם של התלמידים וללמדם לדקדק במובן המלים ולחקור את הוראותיהן, כדרך בסיסית וראשונית ללימוד המקרא, וכך עלינו ללמוד מדרכם של הפשטנים, וגם להיאחז בפירושיהם לצורך הלימוד. להלן נצביע על כיוונים כאלה בלימוד סוגיות מן המקרא. בפרט חשובה הדרך הפשטנית לכתות היסוד ולכתות הבינוניות של בית-הספר, שבגילים אלו יש לבנות את הלימוד יותר על נסיונם ההבנתי של התלמידים ופחות להעמיס עליהם רעיונות מן המוכן מנסיונם של אחרים, כל עוד אינם בשלים לקלוט רעיונות אלו ובודאי שאינם יודעים לבססם.

מסר עיוני ומסר מעשי

מסר הוא כאמור טרנספורמציה של משמעות. נציע בזה ארבע אפשרויות של העפרת מסר: [א] העברת משמעות נסתרת של מבנה הכתוב, דרך פרשנות של היפוך פסוקים, הטיות חריגות של מלים, ייתור או חיסור מלים ומאורעות, וכן הלאה. כמו: השאלה למה התחילה התורה מבראשית, וכן הלאה.

[ב] השלכה על משמעות מציאות מובנת אחת במקרא על מציאות אחרת שבמקרא. כמו: רמאותו של לבן את יעקב כעונש על רמאותו של יעקב את עשו.

[ג] משמעות של מתן תוקף כללי המועבר מסיפור או מאירוע פרטי. כמו: מה אנו לומדים על דרך הכנסת אורחים מדרכו של אברהם.

[ד] יישום של מציאות שבכתוב המקראי על מציאות חיים של הקורא. כמו השאלה: מה אנו יכולים ללמוד על סכנות הקנאה מסיפור קנאת אחי יוסף.

מהו, לפי דוגמאות אלו, מסר עיוני ומהו מסר מעשי?

במאמרו של ישראל רוטנר⁸ הועמדו זה מול זה מסרים מסוגים [א] ו-[ד], כאשר המסר מסוג [א] הוצג כעיוני ומסר מסוג [ד] הוצג כמעשי. אולם מסר רעיוני יכול להיות גם מסר [ב] ומסר מעשי יכול להיות גם מסוג [ג]. יתירה מזו, מסר מעשי יכול להיות גם מסוג [ב] במובן, שמה שאני לומד על קשר מאורעות במקרא יכול לחול גם על קשר של מאורעות בניסיון שלי; וכמו כן, מסר מסוג [ג] יכול להיות מסר רעיוני במובן של הפשטה מן הכלל אל הפרט.

מסקנה מן האמור לעיל היא, שהעמדה קוטבית של מעשי ועיוני והסקת מסקנות חינוכיות, אינה תמונה שלמה של האפשרויות של מסר ושל דרכי הפעלתו, אשר מדלגים על אפשרויות ביניים. וכן נראה שהעמדת העיוני כמאופיין על-ידי רעיון מופשט והמעשי כמאופיין על-ידי הסיפור, נראית לא מספיק מאובחנת.

לאור המיון, שאנו מציעים, יש לדון בשאלה איזו דרגה של חשיבה, איזו רמת הפשטה, איזה סוג של ניסיון אישי ובאיזה גיל מתאים, ניתן ללמד את סוגי המסרים הללו. כמו כן,

8. ראה מאמרו בקובץ זה, עמ' 17.

יש לדרון בשאלת הקשיים הפסיכולוגיים לקבל ולהסכים עם מסרים הבאים דרך פרשנות המפיקה משמעותיות אלו או אחרות.

במבט כללי ניתן להסכים שהדירוג של הקושי ברמת החשיבה, רמת ההפשטה ורמת הניסיון הנדרשים, מן הקשה אל הקל הוא: [א], [ב], [ג], [ד]. מסר בעל משמעות נסתרת ורחוקה מעולמו של הלומד דורש רמת הפשטה והיקף ניסיון בוגר, בעוד שמסר גלוי של מקרה סיפורי, שמובנו יחסית בהיר לקורא, מישוהו יכול לזהות את המצב המסופר בו ואת תנאי המצב בקלות יחסית ולהעביר את משמעותו לעולמו שלו, שיש בו מציאות דומה (כמו קנאת אחים; תחרות בין אחים; עויבת בית הורים ויציאה לנדרים; פחד ממלחמה, וכד'). בלמידה טובה של מובן הכתוב, ובכנייה נאמנה של המציאות שהוא מתאר, אפשר לעסוק במסרים כאלה בזירות גם בכיתות יסוד. מסרים מסוגים [ב] ו-[ג] שייכים לרמה של כיתות בינוניות ומעלה של בית-הספר היסודי, והדבר תלוי בבהירות הסיפור וברמת מוכרות הלומד עם מצב העניינים שבו.

הדיון שהוצע במאמרו של רוזנסון במסר עיוני ומעשי, והמסקנה שמסר מעשי כרוך ב"הגדות של דופי" ולכן המסר העיוני עדיף ממנו, אין בו כדי לתת תשובה דידקטית לשיקוליו של המורה, כאשר הוא עומד לברור סוגים של מסרים המתאימים לתלמידיו. מבחינת השיקול הפסיכודידקטי, מסר מעשי מתאים יותר לגילים צעירים ממסר עיוני, משום שמסר עיוני, ביסודו רחוק מניסיונו של הילד הצעיר מחד גיסא, והוא מופשט לרמת חשיבתו מאידך גיסא.

זאת ועוד, הניתוח של הפקת מסר מעשי מהסיפור של משה או של אברהם שהובא במאמרו של רוזנסון, אין בו די כדי לפסוק אפשרות של הפקת מסר מעשי. ועל כך נרחיב בהדגמות בהמשך מאמר זה.

גם מנקודת ראות מטרות לימוד המקרא, הצד המעשי-התנהגותי אינו מתבטא רק בקיום המצוות, אלא יש במקרא גם לקחים מוסריים לחיוב או לשלילה. באיגרת מוסר לבנו כותב הרמב"ן: "והיו זהיר לקרות בתורה תמיד, אשר תוכל לקיימה, וכאשר תקום מן הספר, חפש באשר למדת, אם יש בו דבר אשר תוכל לקיימו".⁹ צורת אמירת הדברים באיגרת המוסר, אינה זו המכוונת לקיום המצוות, אלא להפקת לקחים מוסריים. האיגרת מתכוונת ללקחים יישומיים, שאדם לומד מסיפורי המקרא ומגיבוריו, כך שהמאמץ היישומי נחרץ בלימוד המקרא והפקת המסר או הלכה המוסרי-התנהגותי יכולה להיות אישית וישירה. אלא דא עקא, שאפשר להגיע ל"הגדות של דופי", אם אין מקדימים את הבנת המובן של המציאות של הסיפור להפקת הלקחים ממנו. כפי שהוסבר בפרק ראשון לעיל, יש לדעת מה כתוב בפסוק לפני שנשאל, אם יש בפסוק דבר שנוכל לקיימו.¹⁰

מסרים שמחוץ לכתוב

בחלק זה נעסוק בכביה הפוכה, לא בכעיות קושי של הפקת מסרים מקראיים, אלא בקשיים הפסיכולוגיים שיש ללומד לקבל מסרים דרשניים, שמוצעים מן המוכן, על-ידי פרשנים

9. מצוטט אצל סימון, "המקרא ואנתנו", דברי פתיחה, עמ' 10.

10. לעיל הערה 9, עמ' 11.

שונים של המקרא. המשותף לכל המסרים הללו הוא, שהדרש ויתר על העיון האנליטי במובן המלים ובדקדוקן והטיל על הפסוק את השקפותיו. במקרים כאלה, אין הדברים משכנעים את התלמיד, הלומד את פשט המקרא, ותלמידים בעלי ביקורת בלמידה יסרבו לקבל הסברים אלו של הפסוקים.

סיפור הכנסת האורחים של אברהם, אם ינותח כהלכה על-פי פשוטו, אינו מתאים להפקת מסר בעל תוקף מן הפרטי אל הכללי (מסר מסוג [ג] לעיל), וכן לא לישים התנהגות למציאות חיים של הלומד (מסור מסוג [ד]), משום שיש בו אידיאליזציה וחריגה של המקרה המייצג את הכללי. במקרים כאלה, כדי ללמוד את הכללי יש צורך בדוגמאות מקבילות שונות, כדי למצוא את המכנה המשותף הכללי, למשל, הכנסת האורחים של אברהם לעומת הכנסת האורחים של לוט או הכנסת האורחים של יעל אשת חבר הקיני וכן הלאה. על-ידי השוואה ניתן לסלק את החורג ולהכליל את המשותף. הכנסת האורחים של אברהם כשלעצמה, כפי שמצטיירת לפי פירוש רש"י, מתרחשת במישור טראנסצנדנטי-מטאפיסי, ולא במישור האנושי. יש בה התגלות ומלאכים ושרשרת מאורעות דטרמיניסטית (הבשורה על הולדת יצחק), וזו אינה הסיטואציה של הכנסת אורחים נורמטיבית. המצב המתואר אינו ברור מבחינה אינפורמטיבית; אברהם שרוי באוירה של "והנה ה' ניצב עליו", ומתוך אוירה זו הוא מקבל אורחים, שמיטיבים עמו ומבשרים לו בשורה משמחת. אין כאן מצב 'נקי' של סיטואציה של קבלת אורחים, לכן, להפיק ממצב עניינים בלתי ברור זה מסר בעל תוקף כללי, בלתי אפשרי ולא נכון לעשות זאת. אולי פרטים בתוך המעשה ראויים לדיון כמו: מסירות ודאגה לאורחים, רחצה ומוזון, מְשָׁאֵלָה משקפים התנהגות אנושית ברמה אישית ולא ברמה טרנסצנדנטית-דטרמיניסטית.

בעיה אחרת במסר מקראי היא המסר האפולוגטי המסלף את המובן של המלים והפסוק. המצב הלימודי הוא כזה: על פי פשוטם של דברים המובן של הכתוב הוא מסר השולל התנהגות הדמויות, ואילו הגישות הפרשניות-הסבריות מתוך מגמתיות — או שהן מתעלמות מהתופעה או מההתנהגות הראויה לגינאי ושותקות, או שהן הופכות את היוצרות ומגינות על התנהגות הראויה לגנאי, כאשר מעוותים את לשון הפסוק, את פירושו המלים, וכד'. הלומד את המקרה מהכתוב, תוך כדי הבנת המלים כ"לשון בני אדם", מסיק את המסר המתבקש, והנה באים הפרשנים ומהפכים את מובן המלים, ומסיקים מסר הפוך מזה. סוג כזה של מיתורה פרשנית או של מסרים, יש לו גם ביסוס אידיאולוגי. לדעת הראי"ה קוק, ההגות במקרא אינה ב'נגלה' אלא ב'נסתר' והבנתו האמיתית רחוקה מאוד מהקריאה הפשטנית של הטקסט המקראי. ב'נגלה' יש רק מצוות ומוסר. לכן, האינפורמציה שב'נגלה' אינה האינפורמציה הנכונה ואת זו שב'נסתר' אין אנו יכולים לדעת.¹¹ לפי שיטה זו, רש"י מפרש את המלה שבפסוק "בא אחיך במרמה", במרמה=בחכמה, ואינו מוסיף. המלה 'מרמה', בשפת בני-אדם, היא בעלת קונוטציה שלילית והמלה 'חכמה' היא בעלת קונוטציה חיובית, בלשון בני אדם, והנה בא רש"י, מסיבות השמורות עמו, ומוזוג אותן בקונוטציה חיובית והקורא נשאר נבון ומבולבל. איזה מסר נוכל עתה להפיק מכך, שיעקב היה חכם, וחכמה היא תכונה חיובית ולכן המרמה שלו גם היא חיובית.

11. אצל רחנברג, דת ומדע, גישות לסיפור המקראי, עמ' 51.

בלבול כזה של המובנים מרחיק את הלומד מדרך הישר או שמרתיק אותו מהמסר. באותו עניין, יש המצדיקים את מרמת יעקב את אביו על סמך ההנחה המגדירה אמת נסתרת, ש"אמת הוא מה שמביא לטוב ולרצון הבורא, ושקר הוא מה שנותן הצלחה לעסקיו של שר השקר, הסטרא אחרא.¹² במקום הגדרה מושגית של המלה 'אמת' ניתנת לה הגדרה ערכית, וזו משכשכת את דרך הלימוד הישרה של החשיבה המגדירה מושגים. המגמתיות של הסבת מובן הדברים של הכתוב, כדי לישר קו עם השקפת עולם הכאה מחוץ למקרא, אינה בעלת מטרים הבאים מן המקרא.

מה שמאפיין שיטה זו הוא מה שמכונה בפסיכולוגיה "מסר כפול". מחקרים אמפיריים מראים שילדים שגדלו במסר כפול, דהיינו מה שהם מבינים מנסיונם סותר את מה שמסדרים להם מחוץ לנסיגונם, עלולים לפתח חיצוי אישיות (סכיזואידיות),¹³ מצב שעלול לפתח תגובות פאתולוגיות של האישיות, כמו התכחשות עצמית, או דוגמאטיות מחשבתית. המסקנה הפסיכולוגית היא, שכדי למנוע משברים וחיצון האישיות יש למסור מסרים לא סותרים ולדבר דברי אמת בעקביות. תגובה אפשרית אחרת מול מסרים כפולים היא, שהתלמיד יעמוד על המגמתיות במסרים מסולפים לטהר את הדמויות, ותחושה זו תלך ותתחזק בו כלפי המקרא. המסר הסמוי שיסיק תלמיד זה הוא, שאין התורה תורת חיים, שהתורה לא ניתנה לבני אדם, ושאיין המקרא מתיחס למציאות.

גישה נכונה יותר ללימוד המקרא העשויה לחזק את הקשר התודעתי של התלמיד עם עולמו של המקרא היא גישת הפשט בפירוש המקרא כדרך שנוקטים בה פרשנים מובהקים בעלי פשט, או אלו המבינים את חשיבות הפשט.

את חלק הפסוק "אנוכי עשו בכורך" (בראשית כז יט) מפרש רש"י: "אנוכי המביא לך, ועשו הוא בכורך". על מיתודה כזאת של פירוש מגיב אבן עזרא: "ויש אומרים חלילה לכזה הנביא (כלומר הנביא אינו מדבר דברי כזב) רק הוא כן (פירוש הפסוק הוא כך) אנוכי מה שאנוכי, ועשו — בכורך; ואחרים אמרו (פירוש) כי בנחת אמר (בקול שקט) 'אנוכי' ונשא קול (והרים את קולו) במלת 'עשו בכורך' ואלה דברי רוח", וראב"ע מוסיף ומביא דוגמאות של נביאים שכיזבו. פירוש מגמתי כזה לא רק שהוא מתעלם מפסוק אחר שבמקרא המעיד, שיעקב עצמו ידע שדבריו הם מתעתעים באביו ("והייתי בעיניו כמתעתע"), אלא שהם מייחסים לדמויות המקרא תחבולות, והתחבולות מוצדקות אם נעשות ע"י צדיקים. מסר כזה מאכזב כל דעת ישרה. יש במיתודה פרשנית כזאת מעין חוסר יושר אינטלקטואלי, שכנראה הסליד את אבן עזרא ועלול להסליד גם לומדים אחרים.

רמב"ן מציג עמדה אמיצה המגנה התנהגות שלילית באשר היא כזו, ללא כחל ושרק, גם אם נעשתה על-ידי דמויות מכובדות שיש לנו יחס חיובי כלפיהן. רמב"ן מתייחס למעשה אברהם כבואו לרדת מצרימה והוא חושש לנפשו (בראשית יב, יג). אברהם מתכנן עם שרה לומר שהיא אחותו, שהיה אם יקחו אותה המצרים לפרעה, לא יהרגו אותו.

12. הרב דסלר, "ספר מכתב מאלהו", כרך א', מהדורה ג', עמ' 94. מצוטט אצל סימון, המקרא ואנחנו, עמ' 150.

13. ליינ, האני החצוי, תשל"ח.

יש כאן קושי מוסרי העולה מן המקרא, שתוכנית אברהם סותרת את החובה של יורג ואל יעבור על גילוי עריות. רש"י ופרשנים אחרים שותקים בענין זה, וגם שתיקתם היא מסר של 'קשר של שתיקה'. הדבר מתפרש או כהתעלמות ממעשה חמור זה, כדי לא להודות בשלילתו, או שהשתיקה מצביעה על חוסר רגישות מוסרית כאשר מדובר ב'אנשי שלומנו' או 'יד רוחצת יד' (זו נקודת מבט אפשרית של הלומד, שהוא מכיר מנסיון חייו מצבים כאלה). ייתכן וילמד מן המקרא, שלאנשים חשוכים סולחים על כשלים מוסריים, וכך יבין את הסלחנות הציבורית לאנשי מעלה שסרחו.

רמב"ן יוצא חוצץ נגד מגמת הסוואה או שתיקה כזו ואומר (בראשית יב, י): "ודע כי אברהם אבינו חטא גדול בשגגה שהביא אשתו הצדקת במכשול עוון, מפני פחדו והיה לו לבטוח בה... ועל המעשה נגזר על זרעו הגלות בארץ מצרים ביד פרעה. במקום המשפט שמה הרשע והחטא". שני מסרים עולים מגישת רמב"ן: האחד הוא, שהחטא רובץ גם לפתחו של צדיק, ומורק לב של צדיק גורר חטא. יש בגישה זו הרבה רגש אנושי אמיתי. המסר הוא שאין ב'צדיקות' הגנה אוטומטית מנפילה לחטא, וכי הצדיק עומד במבחן אנושי רגיל. אולם המסר השני, המובן מדברי רמב"ן, הוא לא פחות חשוב מהראשון, והוא שלמרות שאנו רגילים להיתלות בזכויות מעשה אבותינו, אנו גם סובלים את סירחון מעשיהם. אנו חבים חובת גלות בעוון אבותינו.

דרכו של רמב"ן במיתודה הפרשנית אינה מקרית. הנה דוגמה נוספת במעשה שילוח הגר. על הפסוק "ותענה שרה ותברח מפניה" (בראשית טז, ו) אומר רמב"ן: "חטאה אמנו בעינוי הזה, וגם אברהם (חטא) בהניחו (לה) לעשות כן... ונתן לה (הקב"ה להגר בן) שיהא פרא אדם לענות זרע אברהם ושרה בכל מיני העינוי". אותם שני מסרים שהיו במקרה הקודם מצויים גם פה: הצדיק חטא ואנחנו — זרעו — סובלים בעונו.

האם אפשר לטעון כלפי רמב"ן שאלו "הגדרות של דופי"? והרי אלה הם דברי אמת העולים מן הכתובים ואלה מסרים המתקבלים על כל דעת ישרה. אולם אם יעז תלמיד להסיק מסקנות כאלה בכיתה, ירעישו עליו שמים וארץ, ומובן שהמורה הנאמן יקשור קשר של שתיקה על פירושי רמב"ן, משום שהם מעוררים חוסר נחת.

כשם שקיימת מגמה פרשנית של 'בניית תדמית' של צדיק, כך קיימת מגמה של בניית תדמית של רשע. מן הפסוקים במקרא לא עולה דמות שלילית של עשו. הפרטים המסופרים עליו הם שהוא נולד אדמוני ויעקב אוחז בעקבו כשנולד. הוא היה איש צייד איש שדה, ובסיפור הנוזיד הוא חוזר מן השדה כשהוא עייף ומוכר את בכורתו ליעקב בנוזיד עדשים. הוא כנראה נוהג להביא לאביו צייד ואביו אוהב אותו. בסיפור הברכה, עשו מרומה על-ידי יעקב ואמו רבקה, שלפני כן לקחה ללא ידיעתו את בגדי החמורות שלו, שהיו בביתה. בבגרותו נשא נשים חתיות ובכך גרם מורת רוח להוריו. כסך הכל עולה דמות, שאולי אינה עונה על דרישות בית אברהם אבל אינה שלילית כל כך. פרשנות המקרא יצרה לעשו תדמית שלילית של רמאי, רוצח, בא על אשת איש, ממשיך מעשיו של נמרוד, וכד'. מסרים אלו אינם מבוססים בפסוקים, אלא נדרשים באמצעותם. האם הכרח שעשו יהיה רשע? רש"י לשיטתו לא רק שמרשיעו, אלא שמייחס ליצחק דעות מרשיעות על עשו בנו, דבר שאינו עולה מן הפסוקים ואפילו סותר אותם, על הפסוק "גשה נא ואמושך בני" (בראשית כז, כא) אומר רש"י: "אמר יצחק בלבו אין דרך

עשו להיות שם-שמים שגור בפיו, וזה (יעקב המתחפש) אמר 'כי הקרה ה' אלוקי אבותיך'.¹⁴ ורמב"ן מעיר על רש"י: "ואני תמה, כי לא היה עשו רשע בעיני אביו". רש"י בונה תדמית שהחלה עוד לפני כן, כאשר מייחס רש"י לעשו שהיה צד את אביו בפיו, ולבניית תדמית אשר כזאת רמב"ן אינו מסכים. המיתודה הפרשנית של רש"י מוסרת ללומד מסר כזה: יש חוסר יושר מוסרי לבנות תדמית שלילית לאדם על מנת לעשות לו רצח אופי, ורש"י לא נרתע מלהשתמש במיתודה שכזו, או שהמסר יהיה כך: כל הדרכים כשרות להשחיר פני אדם על מנת להצדיק סלידה ממנו וממעשיו. כך או כך, שני המסרים אינם חיוביים. התלמיד בן-זמננו מכיר מגמות של השחרת פנים ורצח אופי גם בחברתנו, איזה מסר הוא לומד מן המיתודה הפרשנית על כשרות התנהגות כזאת ועל גבולותיה?

רמב"ן אינו רואה הכרח מן הפסוקים ומהקשר העניינים להכפיש את דמותו של עשו. נניח, אומר רמב"ן, שעשו אכן לא הזכיר שם-שמים "אולי היה (יצחק) חושב בלבו, כי בעבור היותו (של עשו) איש שדה, ולבו על הצייד, אינו מזכיר שם-שמים מפחדו (של עשו) שלא יזכרנו במקום שאינו טהור מבלי כוונה, ונחשב לו בעיני אביו ליראת שמים". הנה רמב"ן דן את עשו לזכות ומייחס ליצחק דעה על עשו שיש בו רגישות לטהרה ולחילול שם שמים. לפי הפסוקים, נראה שיש בהם יותר ביסוס לגישת רמב"ן מאשר לגישת רש"י, שהרי הפסוק אומר "ויאהב יצחק את עשו כי ציד בפיו" ואהבה אינה מעידה על דעה שלילית של יצחק על עשו, ועל פסוק זה אומר רמב"ן "ויתכן לפרש ויאהב יצחק את עשו בעבור כי בפיו של יצחק ציד (של עשו) תמיד... והוא עשו המביא לו" (בראשית כה, כח). כלומר, מן הפסוקים מסתבר שיש יחסי כבוד וידידות בין יצחק ועשו, ולא יתכן שיש ליצחק על יעקב דעה שלילית.

איך עשו נהיה מה שנהיה? הגישה הדטרמיניסטית תאמר, שמבטן נולד יעקב להיות צדיק ועשו נולד להיות רשע, כי כך הוא רצון האל. הגישה התורשתית תאמר: עשו נולד עם תכונות תורשתיות של איש צייד, איש שדה ויעקב נולד עם תכונות תורשתיות של יושב אוהלים. גישה סביבתית חינוכית תאמר: יעקב חונך להיות יושב אוהלים ויצחק נדחף להיות איש צייד. הפסוקים בעניין זה סותרים ואינם מפרשים. רק פסוק אחד מסכם: "ויגדלו הנערים, ויהי עשו איש ציד אהב שדה ויעקב איש תם יושב אוהלים" (בראשית כה, כז). איך גדלו? כיצד גידלו אותם ההורים? מה עשו למען כל אחד מהם? אין על כך בפסוקים כלום. אנו יודעים שתבנית התייחסות ההורים לילד יוצרת במידה רבה את תבנית התנהגותו. והנה מציין הפסוק, שרבקה אוהבת את יעקב. משתמע שאינה אוהבת את עשו. אנו יודעים שאהבת אם חשובה מאוד לעיצוב בטחונה האישי ואישיותו של הילד, ועשו חסר אהבת אם. אם תאמר רבקה להצדיק עצמה, שעשו גילה מבטן תכונות של התפרעות והיא סולדת מכך, לא תוכל להתעלם מכך, שהיא הורישה לו תכונות אלו מבית אביה (בתואל ולבן), ויש בה עצמה תכונת המרמה, שהיא מעניקה אותה ליעקב בנה דרך החינוך ("עלי קללתך בני"). מבחינת המסר העולה מן הכתוב, אין אפוא לרבקה זכות להתעלם מעשו ולהתנער מאחריות לתכונותיו ולאישיותו. ומה עוד מספר הפסוק על יחסה של רבקה לעשו, "ותחק רבקה את בגדי עשו בנה הגדול החמודות אשר אתה בכית, ותחלב את יעקב בנה הקטן" (בראשית כז, טו). יש בהתנהגות רבקה כלפי עשו הפרת אמונים, שכן גם רש"י, הפשטן במקרה זה, מפרש: "אשר אתה בכית,

והלא כמה נשים היו לו והוא מפקיד אצל אמו? אלא שהיה בקי במעשיהן והיה חושדן". כלומר, עשו חשד בנשיו בהגינותן, ובאמו לא חשד ומפקיד בביתה את בגדיו, והנה אמו הפרה אמונים ועושה שימוש לרעתו בבגדיו. זה המסר העולה מן הכתוב ופרשנותו, על פי הפשט, זה גם המסר שהתלמיד יכול להעלות בדעתו מתוך עיון רציונלי בכתוב. אך המפרשים גזרו על עצמם שתיקה בעניין התנהגות רבקה כלפי עשו. רש"י המקפיד כל כך לגנות את עשו, אינו מסיק כל מסקנה ערכית על התנהגות רבקה, פרט לאינפורמציה שהוא מביא. גם שתיקה זו היא מסר לתלמיד מהסוג שהבאנו לעיל.

שמשון רפאל הירש (הרשר"ה), בספרו 'יסודות החינוך' כתב פרק חינוכי בשם 'ויגדלו הנערים', בו הוא מסיק מסרים חינוכיים כיצד הורים חבים חוב לגידול ילדיהם, וכך הוא אומר שם על גידול יעקב ועשו: הניגוד בין התאומים יעקב ועשו, אומר הרשר"ה, ייחשב לפלא גדול בעינינו. הורי יעקב ועשו, אותו האב ואותה האם, שניהם יצאו לאור העולם בשעה אחת, גדלו יחדו וקבלו אותו טיפול ובכ"ז עזים הניגודים המתמידים שביניהם. והרשר"ה מפרש את המצב כך: גם אם נניח שמבחינה גנטית היו שונים זה מזה בלידתם, אילו שמו לב בילדותם להבדלי תכונותיהם וכשרונותיהם, אפשר היה לחנך את שניהם כל אחד בדרכו להיות ראויים, שיקבלו על עצמם את ברית אברהם והיו נאמנים לתכלית החינוך של בית אברהם. הכיוון האחד שבחרו ההורים לשני ילדיהם התאים ליעקב ולא התאים לעשו. לעשו היו תכונות של נכונות להתגברות על תנאי טבע קשים, מתוך סיכון חיים, ובשביל להטותו להכרת אמת מופשטת ולחיי משפחה היה צורך בחינוך מתאים, וכך גרם חינוכו הבלתי מותאם לאופיו, לידי הזנחת תפקידה של משפחת אברהם... לכן ציפה עשו בכליון עיניים לרגע שבו יוכל לפרוק עולו של בית המדרש, להתפרץ החוצה ולנתק עצמו מכל קשר עם בית אברהם ותורתו.¹⁴

המסקנה היא שרבקה ויצחק נכשלו בחינוך עשו, והם שגרמו כי יצא לתרבות רעה. יש בכך מסר סביבתי ולא דטרמיניסטי. מאחר שיצחק בכל זאת אהב את עשו, ומאחר שאהבת אם מעצבת ביותר את אישיות הילד, עיקר האשמה נופל על כתפי רבקה. מול כל זאת, מתעלמים הפרשנים מכך, ועמלים ליצור את תדמית צדיקתה של רבקה. כמה תלמידים "דמויי עשו" יושבים בכיתותינו, אשר נפגעו מהוריהם דמויי רבקה ויצחק, והם משווים את שיטות 'התדמית המשוחדת' שהוריהם צרים את צורתה לגביהם, ורואים שגם כלימוד המקרא חוזרת ועולה מגמה כזאת. לכן ידחו מסרים פרשניים מהסוג הזה, ולמעשה ידחו את המקרא כבעל מסרי-אמת לגביהם.

סיכום

במאמר זה הבהרנו את משמעותו של מסר, כאשר הכחנו בין מובן הפשט של הכתוב והמשמעות של העברת רעיונות מהכתוב אל מחוצה לו. ההצעה היתה שיש להבין תחילה את המובן של הכתוב, כלומר לעסוק בניחוח המלים ובמבנה המשפט ולהכיר את מצב העניינים המתואר עד כדי בהירות (שיטה אנאליטית), ורק לאחר מכן להסיק מסקנות ומשמעויות

14. ש.ר. הירש, 'יסודות החינוך', תשי"ח, עמ' ע"ב-ע"ג.

אל תחומים שמחוצה לו (שיטה סינתטית). ראינו ששיטת הדרש מתעלמת מקו זה, ולכן אינה מתאימה למהלך לימודי תקין בבית הספר, בייחוד בכיתות בית הספר היסודי. בהמשך הצענו מודל של ארבעה סוגי מסרים: משמעות נסתרת; קשר בין אירוע ואירוע; יצירת תוקף כללי ממקרה פרטי; יישום מן הכתוב אל הרמה האישית. דירגנו סוגי מסרים אלו לפי דרגת קושי בחשיבה ובניסיון של התלמיד. טשטשנו מעט את ההבחנה בין מסר עיוני ובין מסר מעשי בטענה, שלכל מסר מעשי יש התחלה עיונית, אלא שיש דרגות בהפשטה של העיון.

בחלק השני של המאמר ניתחנו סוגיות במקרא והראינו מגמות פרשנות משוחדת, המעלות מסרים שיש בהם מגמות של אידאליזציה של הדמויות, אפולוגטיקה והגנה על דמויות, פעמים יש שתיקה במקום שיש להרעים קול. הצגנו גם מגמות של בניית תדמית משוחדת גם ליצדיק' וגם לירשע'. מול מיתודות כאלו הצבענו על מיתודות פרשניות לא משוחדות, כגון גישת ראב"ע, רמב"ן ורשר"ה.

מאחר שאנו דנים במסרים העולים מהסיפור המקראי, טענו שפעמים יש ניגוד בין המסר העולה מתוך פשטו של הכתוב, שהוא המסר שעולה כמוחו ובחשיבתו של הלומד, לבין המסר המגובש הנמסר לו דרך פרשנים ודרך ההוראה בבית הספר. הצבענו על קשיים פסיכולוגיים בקבלת מסרים שאינם עולים מן הכתוב, וכן טענו שהתלמיד עלול ללמוד מסרים סמויים אנטי־מקראיים ממגמות אידאולוגיות של הפרשנים וממגמות המורים הכופים עליהם מסרים אלו.