

צחי וייס

לימוד המקרא כ'אי-הבנה'

יצר ממש מתוהו

ועשה את שאינו ישנו וחצב עמודים גדולים מאויר שאינו נתפס

(ספר יצירה)

בתכנית הלימודים החדשה בתנ"ך שפורסמה בשנת תשס"ג והמיועדת לבתי ספר ממלכתיים,¹ מוצע ללמד את ספרי המקרא מתוך הכרת טקסטים מרכזיים, להדגיש מיומנויות בסיסיות של קריאה, לעודד הבנה של הרקע ההיסטורי והתרבותי לחיבור ספרי המקרא, האזנה לפוליפוניה המצויה בחלקי המקרא השונים והכרה בחשיבות הסיפורת המקראית להתפתחות התרבות היהודית לגווניה.²

דומה כי אף שכותבי תכנית הלימודים הנדונה נתנו את דעתם להקשרים תרבותיים, היסטוריים ואקטואליים של התנ"ך, הרי שהלכה למעשה הם בחרו להדגיש בהוראתו גישות פילולוגיות-היסטוריות, תוך התעלמות ממגוון רחב של דעות ותפיסות שהיו עשויות להפרות את הדיונים סביבו, ואשר היו עשויות להוות גשר איתן בין ספרי המקרא והספרות היהודית שנארגה מהם לבין עולמם של מורים ותלמידים כיהודים החיים בסביבה ישראלית-מודרנית.

* אני מודה לד"ר לאה מזוז מהחוג למקרא באוניברסיטה העברית ולד"ר יונתן כהן ממרכז מלטון, שקראו טיוטות של מאמר זה, ואף שלא תמיד הסכימו עם הנאמר בו העירו הערות מועילות ועזרו ל'חדד' עניינים שונים. אין צורך לציין כי הדברים הבאים בו הם על דעתי ועל אחריותי בלבד.

1 תכנית הלימודים במקרא למערכת החינוך הממלכתית – מגן הילדים עד כתה י"ב, ירושלים: משרד החינוך, תשס"ג.

2 שם, עמ' 7–11.

אין צורך בניתוח מעמיק של תכנית הלימודים כדי לראות בבירור כי היא מיוסדת על אדניה של חשיבה פילולוגית-היסטורית;³ כבר בסעיף הרביעי בפרק המבוא, העוסק בעקרונות הוראת המקצוע, נקבע בלשון שאינה משתמעת לשני פנים כי יש ללמד תנ"ך תוך "הקפדה על הבנת המקרא על רקע זמנו ומקומו (פרשנות פילולוגית היסטורית)".⁴ הנחיה זו ל'הקפדה' שונה בצורה ניכרת מעקרונות אחרים המובאים בסעיף זה. לדוגמה נציג את העיקרון הדן בחשיבותן של יצירות תרבותיות שונות שנארגו מתוך הסיפור המקראי, עיקרון שניסוחו נפתח במילים: "יצירת מודעות לקשר של ספרות המקרא לתחומים אחרים..."⁵; "יצירת מודעות מופשטת, מחד גיסא, לעומת 'הקפדה' חד-משמעית, מאידך גיסא – זהו כל הסיפור במילים ספורות.

ואכן, בהמשך התכנית, בחלק הדן בהוראת המקרא בבתי הספר העל יסודיים, כותרת הסעיף העוסק ביחס בין לימוד המקרא ובין יצירות אמנות, פרשנות מדרשית וספרות מודרנית הנה – 'העשרת הלימוד';⁶ יש אפוא לימוד של טקסט ויש פרפראות לחכמה. ראוי להדגיש כי ההתעלמות מהפרשנות היהודית הענפה, מיצירות אמנות רלוונטיות ומגישות הרמנויטיות מודרניות אינה ייחודית לתכנית הלימודים החדשה. 'העשרת הלימוד' שמציעה תכנית לימודים זו יש בה דווקא חידוש לעומת קודמותיה שפורסמו משנת 1971 ואילך,⁷ ובהן אף 'העשרה' מסוג זה אינה מוצעת.⁸

3 לביקורת על שימוש במתודות פילולוגיות-היסטוריות כדרך עיקרית או יחידה לבחינת טקסטים מקראיים, ראו, למשל, מ' וייס, המקרא כדמותו – שיטת האינטרפרטציה הכוללית, ירושלים: מוסד ביאליק, תשמ"ז; א' סימון, מעמד המקרא בחברה הישראלית – ממדרש לאומי לפשט קיומי, ירושלים: א. הס, תשנ"ט, עמ' 19; מ' גרינברג, "חקר המקרא והמציאות הישראלית", בתוך: א' סימון (עורך), המקרא ואנחנו (עמ' 70–85), תל-אביב: דביר, תשל"ט.

4 תכנית הלימודים בתנ"ך (לעיל, הערה 1), עמ' 11. הסוגריים מופיעים במקור.

5 שם, שם.

6 שם, עמ' 60.

7 ראו, למשל, המקרא בבית הספר – הצעה לתכנית לימודים בבית הספר הממלכתי, ירושלים: משרד החינוך, תשל"א, עמ' 1–4; תכנית הלימודים במקרא – מגן הילדים ועד כתה י"ב, ירושלים: משרד החינוך, תשמ"ה, עמ' 5–9.

8 על היחס בין לימוד המקרא ובין ביקורת המקרא בבתי ספר ממלכתיים ראו י' עמית, "חקר המקרא בהוראת המקרא", עיונים בחינוך היהודי, ט (תשס"ד), עמ' קא–קיד.

גם עיון בבחינות בגרות שנכתבו בעשר השנים האחרונות, כולל אלו שעוצבו ברוח תכנית הלימודים החדשה, מעלה את המסקנה כי המרחב הפרשני הנפרס בפני תלמידי התיכון הממלכתי במדינת ישראל משתרע בין תפיסה פילולוגית-היסטורית כפי שהיא מקובלת בחוגים למקרא באוניברסיטאות, ובין פרשנות פשט יהודית ביניימית.⁹ במהלך לימודיו התיכוניים התלמיד הישראלי הממוצע אינו נחשף באופן מעמיק לסיפור המקראי המורחב, כפי שהוא בא לידי ביטוי במדרש החז"לי,¹⁰ והוא אינו לומד להכיר פרשנויות פילוסופיות, קבליות וחסידיות שהתפתחו החל מראשית ימי הביניים ועד לעת החדשה. כמו כן תכנית הלימודים אינה מתחשבת בגישות פרשניות מודרניות שנהגו על-ידי מלומדים יהודיים בתקופת ההשכלה, בראשית הציונות ובמאה העשרים,¹¹ וממבט רחב יותר, היא גם אינה נותנת את לבה לגישות פרשניות למקרא שפותחו על ידי הוגים שאינם בני-ברית, כגון רודלף בולטמן (Rudolf Bultmann)¹² פול

9 בבחינות הבגרות שנערכו בעשר השנים האחרונות במדינת ישראל לא נשאלה אף שאלת עומק על יצירת אומנות הקשורה לסיפור המקראי, וכן לא נדון בפירוט בבחינות אלה שום מדרש חז"ל המרחיב את הסיפור המקראי. על דברים אלו ניתן להוסיף כי הניתוח הספרותי היחיד שאליו נדרשים התלמידים במהלך הבחינה הוא בעיקרו סטרוקטוראלי ולא תוכני. יש לציין כי אמנם בבחינות בגרות מופיעה לעתים שאלה המשווה בין שירה מודרנית ובין קטע מקראי כלשהו, אולם בשאלות אלו נדרש הנבחן בדרך כלל לציין את ההבדל בין פסוקי המקרא ובין האופן שהם נקראים על ידי המשורר. דומה כי מטרת השאלות אינה אלא לבדוק באמצעות שיר האם הנבחן הבין את הפשט המקראי (ראו לדוגמה שאלה מספר 16 בבחינת הבגרות בחורף תשס"ב, שם מובא שיר של נתן זך על בריאת האדם המשווה לפשט המקראות העוסק בבריאת העולם. על התלמיד לציין "במה שונה מעמד האדם בשיר מאת נתן זך ממעמדו בסיפור הבריאה").

10 על הסיפור המקראי המורחב ראו י' לוינסון, הסיפור שלא סופר: אמנות הסיפור המקראי המורחב במדרשי חז"ל, ירושלים: מאגנס, תשס"ה.

11 על הצעות ללימוד המקרא מנקודת מבטם של הוגים יהודים במאה העשרים ראו, למשל, יונתן כהן, "אופציות הרמנויטיות בהוראת טקסטים קלאסיים: פרויד, פרום, שטראוס ובובר קוראים את המקרא", דברי הקונגרס העולמי ה-12 למדעי היהדות, ה (תשס"א), עמ' 177–199.

12 ראו, למשל, R. Bultmann, *Faith and Understanding* (edited by R. W. Funk; trans.: L. P. Smith), Philadelphia: Fortress Press, 1987.

ריקר (Paul Ricoeur)¹³ והנס גאורג גאדמר (Hans-Georg Gadamer)¹⁴. שיעורי המקרא המהווים שריד אחרון ללימודי יהדות במסגרת החובה של הלימודים לקראת בחינות הבגרות, מתעלמים כמעט לחלוטין מהקשרים יהודיים שבהם נלמד המקרא במשך אלפיים שנה, ממרחבי הדיון ההרמנויטיים בחברה המערבית בת-זמננו, וחמור מכך, הם מתעלמים מן העול המוטל על כתפיהם כסוכני החברות הבלעדיים של התרבות היהודית בבתי ספר ממלכתיים.

במאמר הנוכחי אני מבקש לדון בהשלכות התרבותיות הנובעות מההכרעה ללמד את התנ"ך מנקודת מבט פשטנית ולהעמיק בבעיות הרמנויטיות הנובעות מכך. ברצוני להדגיש כי לימוד המקרא מנקודות מבטה של הפרשנות הפילולוגית-היסטורית, ולחילופין של פרשנות הפשט הביניימית, אינו נובע, לעניות דעתי, מיחסם של כותבי תכנית הלימודים אל המסורת או אל המודרנה, אלא מהכרעה פרדיגמאטית הנוגעת למונח 'פשט' אשר עליה אני מבקש לעמוד בדבריי להלן.¹⁵

הפשט ככלי הרמנויטי בקריאת המקרא

הכללת דרכי הלימוד השונות של הטקסט המקראי תחת קורת הגג הרעועה של ה'פשט' מצריכה התייחסות, גם אם ראשונית, אל מונח זה. ה'פשט' כפי שהוא בא לידי ביטוי במחקר המודרני או בפרשנות הביניימית, זכה להגדרות רבות,¹⁶ ותקצר היריעה לערוך בהן דיון מקיף. כדי שלא להיכנס

13 ראו, למשל, P. Ricoeur, *Essays on Biblical Interpretation* (trans. by L. S. Mudge), Philadelphia: Fortress Press, 1980.

14 וראו, למשל, H. G. Gadamer, *Truth and Method*, London: The Seabury Press, 1975.

15 דיון דומה על אופן הקריאה של לוינס את הטקסטים התלמודיים ראו אצל מ' גיליס, "לא פילולוגיה ולא אדיקות" – הקריאה התלמודית של לוינס והוראת התלמוד, עיונים בחינוך היהודי, ח (תשס"ג), עמ' קט-קכב.

16 סקירה של מספר גישות לשאלת הפשט ראו אצל ח' פדיה, הרמב"ן: התעלות זמן מחזורי וטקסט מקודש, תל-אביב: עם-עובד, תשס"ג, עמ' 49–51. סקירה מפורטת יותר ראו אצל וייס-הלבני: D. Weiss-Halivni, *Peshat and Derash*, New-York: Oxford University Press, 1991, pp. 52–88. וראו גם א' גרינשטיין, "עין תחת עין שן תחת שן? פשט דרש ושאלת ההקשר", רסלינג, 5 (1998), עמ' 31–34.

לאותו 'שדה מוקשים' הדן בהגדרות קודמות ומנסה לנסח מבעדן הגדרה חדשה, אסתפק בניסיון פרטי להגדרה: 'לשיטתי, 'פשט' הוא דרך קריאה הרואה את הטקסט כיחידה ספרותית העומדת בפני עצמה. לעומת זאת אפשר לראות את הטקסט גם כחלק מיחידה דינאמית, רחבה יותר, שאותה ניתן לכנות 'מארג טקסטואלי'. עיקרה של הגדרה זו הוא בניסיון לאבחן את כוונותיו של הפרשן. בעוד מטרת גישת הפרשנות הפשטנית היא להבין את הספר עצמו, הרי שמטרת ה'מארג הטקסטואלי' תהיה ליצור יצירות חדשות מתוך דיאלוג ישיר ועקיף עם הספר, כמו גם עם תוצריו הרבים. משמעות הביטוי 'מארג-טקסטואלי' היא כי טקסט איננו יחידה עצמאית; כל טקסט מגיב לטקסטים קודמים לו ויוצר אחרים הנכתבים אחריו. לטקסט אין התחלה וסוף, זאת בדומה לדברים שכותב ז'אק דרידה (Jacques Derrida):

...the dominant notion of a "text", of what I still call "text" for strategic reasons, in part – a "text" that is henceforth no longer a finished corpus of writing, some content enclosed in a book or its margins, but a differential network, a fabric of traces referring endlessly to something other than itself, to other differential traces.¹⁷

לכאורה, הבחנה זו שבין הספרות הפשטנית וספרות ה'מארג הטקסטואלי' אינה ברורה כל צורכה, וניתן בקלות להתעלם ולהכניסה למתחם המעורפל של טענות המכונות 'פוסט-מודרניות'. אולם, התבוננות בדברים באופן לא סטריאוטיפי עשויה להראות כי הם מסייעים בהבנת ההרמנויטיקה המקראית העולה מתוך הספרות המדרשית והקבלית,¹⁸ ויתר על כן, במבט

J. Derrida, "Living on: Border Lines" (trans. by J. Hulbert), in: 17
P. Kamuf (ed), *Derrida Reader Between the Blinds* New-York:
Harvester Wheatsheaf, 1991, pp. 256–257.

18 בספרו 'סמיוטיקה והפילוסופיה של השפה' כתב אומברטו אקו על הדמיון הרב בין דרידה ובין שיטת הפרשנות הקבלית לטקסטים מקראיים. השוואה זו מעניינת במיוחד מאחר שהיא נכתבה כבר בראשית שנות השמונים, כעשר שנים לאחר תחילת פרסומו של דרידה בעולם. אקו טען כי שתי השיטות מתייחסות לטקסט כיחידה בעלת פוטנציאל פרשני אינסופי. ראו U. Eco, *Semiotic and The Philosophy of Language*, London: Macmillan, 1984, pp. 153–156.

רחב יותר הם עוזרים להבין את תפקידה של הספרות המקראית כמחוללת תרבות.

גישת ה'מארג הטקסטואלי' חשובה הן מנקודת מבט סינכרונית והן מנקודת מבט דיאכרונית; ממבט סינכרוני אפשר לראות כי במקרא יש עקבות לעולמות רחבים מבחינה היסטורית ומבחינה מיתית, מאחר שמיתוסים שונים הנמצאים במקרא מהווים חלק ממיתוסים גדולים יותר שבהם דובר בסביבתו התרבותית. בדרך אחרת ניתן לומר כי גם ההיסטוריה הכרונולוגית הבאה לידי ביטוי בספרים כגון מלכים, היא רחבה מאוד, ורק קטעים ממנה מצוטטים במקרא; הסיפור המקראי אינו אלא ציטוט של סיפור רחב הרבה יותר שהיה ידוע לאנשים שחיו בסביבתו התרבותית.¹⁹ אולם גם ממבט דיאכרוני הסיפורים המקראיים אינם מסתיימים עם חתימתו של הספר.²⁰ סיפורים אודות אברהם, יצחק, יעקב, יוסף ומשה ממשיכים להיאמר ולהיכתב גם לאחר חתימתו של הטקסט. הספר המכונה 'תנ"ך' אינו אלא תיחום של סיפורים שסופרו ונכתבו וממשיכים להיות מסופרים

19 יש לציין כי תפיסה זו באה לידי ביטוי בצורה בולטת בבחינת הבגרות בתנ"ך.
 20 על קנוניזציה של הטקסט המקראי ויחסם של חז"ל לכך ראו, למשל, M. Halbertal, *People of the book: Canon, Meaning and Authority*, Cambridge: Harvard University Press, 1997, pp. 1–44. הלברטל טען כי הפן הפרשני-יצירתי שבטקסט המקראי נובע דווקא מהיותו קנוני. הקנוניזציה של הטקסט המקראי העבירה את כובד המשקל מן הכותבים של הטקסטים המקראיים אל הפרשנים, וכתוצאה מכך היא הגדילה מאוד את המרחב הפרשני של הספרות המקראית (שם, עמ' 19–30, 27–40). דברים ברוח זו כתב כבר גרשם שלום: "Revelation and Tradition as Religious Categories in Judaism", *The Messianic Idea in Judaism*, New York: Schocken Books, 1995, pp. 282–303. לצורכו של דיון זה אני מבקש להבחין בין 'טקסט קנוני' ובין 'מארג טקסטואלי': טקסט קנוני, כפי שאנסה להבהיר בחלקו האחרון של מאמר זה, נתפס ככזה משעה שהוא הופך מיחידה נרטיבית לשפה שבאמצעותה אפשר לחשוב ולהביע רעיונות. לפיכך יהיה זה נכון יותר לומר כי הקנוניזציה של הטקסט המקראי לא חתמה את הרבדים הנרטיביים שבו, אלא הפכה את המקרא, על סיפוריו ואותיותיו, למרחב שיח שאיננו תלוי דווקא בתכנים כלשהם. לשון אחר, סיפורים מקראיים, כמו גם הלכות מקראיות, ממשיכים להיכתב גם לאחר חתימת המקרא, אולם השפה המקראית על רבדיה השונים הופכת להיות הבסיס הלשוני שבאמצעותו נטענים טיעונים.

ונכתבים אודות דמויות ואירועים אשר זמנם המדויק מבחינה היסטורית אינו הפרט החשוב ביותר בהבנתן. למעשה ראוי להתייחס לתנ"ך כספר שאינו עומד בפני עצמו אלא מהווה חלק משרשרת טקסטואלית רחבה יותר, הן במישור האופקי והן במישור האנכי.

אמנם ראוי להדגיש כי הדמיון בין הגישה ההרמנויטית הפתוחה שמציע דרידה ובין גישות פרשניות דומות המצויות בספרות המדרשית, ועוד יותר מכך בספרות הקבלית – נעוץ בעיקר ברמה המבנית. במישורי התוכן נקודת ההתייחסות של הספרות המדרשית והקבלית תהיה אל המארג הטקסטואלי הנקרא 'תלמוד-תורה' ולא אל כל מארג טקסטואלי. זאת לעומת דרידה שאינו מבחין בין מארגים טקסטואליים מסוגים שונים. יתר על כן, מדברי דרידה נובעת האפשרות להרחבת המארג הטקסטואלי בפעולה הפרשנית, וזאת מתוך גישה אנתרופוצנטרית המכירה במרכזיותו של הפרשן כיוצר טקסט חדש בכל קריאה. לעומת גישתו זו, וכפי שציין משה אידל,²¹ הרחבת המארג הטקסטואלי בספרות המדרשית והקבלית נובעת מנקודת מוצא תיאוצנטרית המכירה במקורו האלוהי או המיתשל הטקסט המקראי.²²

הוגה נוסף שראה את היחס בין הקורא ובין הטקסט באופן דיאלקטי יותר הוא גאדאמר, אשר דבריו על 'התמזגות אופקים' עשויים אף הם לסייע בידיו להעמיק בהבנת תפקידו של הקורא במפגש עם הטקסט המקראי. לדבריו, בספרות בכלל, וככל שהדברים נוגעים לכתבי הקודש בפרט, לא ניתן להפריד באופן מובהק בין הטקסט והעולם התרבותי שבו חובר לבין עולמו הקונטקסטואלי של הקורא. הטקסט הנו רק צד אחד של מטבע אשר בצדו השני מוטבעת דמות דיוקנה של החברה שבה הוא נקרא; כשם שמטבע חד-צדדי אינו בנמצא, כך גם טקסט לעולם אינו מתקיים כפשוטו.²³ דבריו של גאדאמר נראים כמתאימים במיוחד לסיפור המקראי,

M. Idel, *Absorbing Perfections: Kabbalah and Interpretation*, 21
New Haven: Yale University Press, 2002, p. 103.

22 על פי תפיסות מסוימות, התורה איננה נחשבת כספר אלוהי, אלא נתפסת כאלמנט מיתי בעל משמעותיות איממנטיות (וראו על כך להלן, הערה 50).

23 H. G. Gadamer, "On the Problem of Self-Understanding", in: idem, *Philosophical Hermeneutics* (trans. & ed. by D. E. Linge),
London: University of California Press, 1976, pp. 44–58. מאמר זה

אשר לפי הבחנתו של אאורבך, הוא שונה באופן משמעותי מהספרות ההומרית לדוגמה.²⁴ ההבדל ביניהם מתבטא בהעדרם של פרטים תיאוריים ובהעדר כל אינפורמציה שאינה קשורה לתכליתו הישירה של הסיפור. אאורבך ציין כי הקורא המקראי אינו יודע כיצד היה נראה אברהם, מה היה מראה הדרך שהובילה אותו יחד עם בנו לעקידה, או מה הייתה דמות דיוקנו של יצחק: "ייתכן שהוא יפה או מכוער, חכם או סכל, גדול או קטן, נעים או דוחה – דבר זה לא נאמר כאן".²⁵ מלבד מספר מצומצם של דמויות מקראיות המכוננות בכינוי 'יפה',²⁶ ואף זאת על פי רוב ללא פירוט נוסף, אין אנו יודעים דבר על המראה החיצוני שלהם או על אופים, וכמו כן אין אנו יודעים מהו היה הרקע הביוגרפי של הדמויות המקראיות לפני שהן נכנסו לעלילה. הסיפור המקראי המצומצם מאוד בסגנונו מחייב מניה וביה את הקורא ליטול תפקיד אקטיבי במהלך הקריאה.²⁷

טענה שלישית שאני מבקש להעלות במסגרת זו נובעת מדבריו של רודולף בולטמן (Rudolf K. Buttmann) אודות חשיבותם של כתבי הקודש. לטענתו, אין לזקוף את הישרדותם של ספרים קנוניים לאורך דורות לזכותן של איכויות אימננטיות המצויות בהם, אלא בעיקר לכושרם לקבל פרשנות משתנה בכל תקופה.²⁸ בדומה לכך סבר גם פרנץ רוזנצוויג כי

מעניין במיוחד בהקשר זה משום שהוא עוסק במעמד הפרשן אל מול כתבי הקודש.

24 א' אאורבך, מימזיס: התגלמות המציאות בספרות המערב (תרגום: ב' קרוא), ירושלים: מוסד ביאליק, תשי"ח.

25 שם, עמ' 9.

26 כך, לדוגמה, שרה (בראשית יב, יד) ורחל (שם, כט, יז), יוסף (שם, לט, ו), דוד (שם"א טז, יב), תמר (שם"ב יד, כז), אביגיל (שם"א כה, ג), אבישג (מל"א א, ד) ואסתר (אסתר ב, ז).

27 על מקומו המורכב של הקורא במהלך קריאת הסיפור המקראי ראו את דבריו העדינים של רוזנצוויג אודות סיפור בלעם (פ' רוזנצוויג, "מקום המקרא בדברי ימי העולם", בתוך: הנ"ל, נהריים (תרגום: י' עמיר), ירושלים: מוסד ביאליק, תשל"ח, עמ' 15–16). פרשנות חדה לדבריו של רוזנצוויג על למקומו ההכרחי של הקורא בקריאת הסיפור המקראי ראו אצל י' כהן, "תיאולוגיה אסתטיקה ופדגוגיה במשנתו של פרנץ רוזנצוויג", דברי הקונגרס העולמי ה-11 למדעי היהדות, ג (תשנ"ד), עמ' 198–199.

28 בולטמן השתמש בהבדל שבין אמת עניינית, האימננטית לטקסט, ובין אמת מובנית, שאותה סופג הטקסט במהלך הדורות. על אבחנות אלו ראו ז' לוי, הרמנויטיקה, תל-אביב: ספרית פועלים, תשמ"ז, עמ' 115.

המקרא זכה לכינוי 'ספר הספרים' הודות למעמדו בהיסטוריה האנושית ולא בשל תכניו:

הטענה לעמדת-ייחוד למקרא... לשווא תישען על סגולות תוכן כלשהן... מבחינה מדעית ניתן להשיג ולהוכיח את חשיבותו של המקרא רק על פי השפעתו וגורלו; מקומו של המקרא בדברי-ימי-העולם ייקבע, אפוא, על-פי השפעתו על דברי-ימי-העולם וגורלו בדברי-ימי העולם.²⁹

ההתבוננות הפשטנית בספרות המקראית מעלה שלוש בעיות הרמנויטיות: ראשית, היא אינה מתייחסת לפן הדיאכרוני של ספרי המקרא, אלא מנתחת אותם בדרך סינכרונית בלבד, תוך השוואתם לספרות המזרח הקדום. שנית, קריאה זו אינה לוקחת בחשבון את התמזגות האופקים נוסח גאדאמר המתקיימת במפגש בין הקורא והטקסט. שלישית, ההתבוננות במקרא ללא הכרת האריגים הפרשניים שנטו ממנו במהלך הדורות, משולה לאדם בעל תרנגולת המטילה ביצי-זהב אך הוא, בסכלותו, אינו נותן את לבו לאותן הביצים, משליכן ככלי אין חפץ בו ומתמקד דווקא בתרנגולת אשר לעצמה היא נקיה מכל סממן ייחודי. לקראת סיום הדברים, ובהשראתן של שלוש ההשגות הללו, אנסה להראות כי כמחולל תרבות מתפקד המקרא במונחים הקרובים הרבה יותר לשפה מאשר לקורפוס אינפורמטיבי.³⁰

פרשנות, פשט או יצירה

כאמור, בניגוד לגישת ה'פשט', אפשר לראות בטקסט המקראי גם מבנה פוטנציאלי שמטרתו להמשיך ולבנות טקסטים חדשים. מטרת המפגש בין הקורא ובין המארג הטקסטואלי אינה לסרס את תודעתו של הקורא לכדי הבנה מדויקת של הטקסט, אלא ליצור פרי מעניין שיתפתח מהמפגש בין השניים. כל מפגש שכזה מוליד טקסט שלישי, בין אם הוא עולה על הכתב ובין אם הוא נשאר במחשבותיו של הקורא. השירה העברית החדשה מלאה במפגשים מסוג זה, ודוגמה לכך עשוי להיות אחד מבין שירי התנ"ך הרבים של יהודה עמיחי:

שְׁלֹשָׁה בָּנִים הָיוּ לְאַבְרָהָם וְלֹא רַק שְׁנַיִם.
שְׁלֹשָׁה בָּנִים הָיוּ לְאַבְרָהָם, יִשְׁמָעֵאל, וְיִצְחָק וְיַבְכָּה.

29 רונצוויג (לעיל, הערה 27), עמ' 3.

30 ראו על כך להלן, הערה 53.

אף אחד לא שמע על יבֶכָה, כי הוא הִיהָ הַקָּטָן
וְהָאֶחָד שֶׁהָעֵלָה לְעוֹלָה בָּהֶר הַמִּזְבֵּיחַ.
אֵת יִשְׁמַעְאֵל הִצִּילָה אִמּוֹ הָגֵר, אֵת יִצְחָק הִצִּיל הַמֶּלֶךְ,
וְאֵת יִבְכָּה לֹא הִצִּיל אִף אֶחָד. בְּשִׁהִיהָ קָטָן
קָרָא לוֹ אָבִיו בְּאַהֲבָה, יִבְכָּה, יִבְכָּה, יִבְכָּה הַקָּטָן
וְהַחֲמוּד שְׁלִי. אָבִל הוּא הַקָּרִיב אוֹתוֹ בְּעֶקְבָּה
וּבְתוֹרָה כְּתוּב הָאֵיל, אָבִל זֶה הִיהָ יִבְכָּה.
יִשְׁמַעְאֵל לֹא שָׁמַע שׁוֹב עַל אֵל כָּל יָמָיו.
יִצְחָק שׁוֹב לֹא צָחַק בְּכָל יָמָיו
וְשָׂרָה צָחָקָה רַק פַּעַם אַחַת וְלֹא הוֹסִיפָה.
שְׁלֵשָׁה בָּנִים הָיוּ לְאַבְרָהָם,
יִשְׁמַע, יִצְחָק, יִבְכָּה,
יִשְׁמַעְאֵל יִצְחָקָאֵל יִבְכָּה-אֵל.³¹

יהודה עמיחי המשיך את הסיפור המקראי אל עבר שמותיו. בניו של אברהם לא היו רק זה שישמע וזה שיצחק, אלא גם זה שיבכה. בשיר מתחבאים אלמנטים רבים הממשיכים את הסיפור המקראי, אולם אין זה המקום להרחיב בהם. לצורך ענייננו, מעניין לבחון כיצד עשוי היה תלמיד כיהודה עמיחי לפתח את הדיאלוג שלו עם התנ"ך בתוך הכיתה. לו היה המורה עומד ומסביר את האטימולוגיה של השמות יצחק וישמעאל, היה מרחיב על מקורם ההיסטורי של השמות או אף אם היו דנים בעדויות על גיבורים מיתולוגיים מתרבויות מקבילות ששמן ישמעאל ויצחק – האם הבנות כגון אלו היו מפתחות את השיח של התלמיד עם הטקסט? במקרה המדובר המקרא אינו מניח למורה לנטות לכיוונים אלה כאשר הוא דורש את השמות הללו בעצמו, אך המחקר מלמד אותנו כי מדרש שכזה הנו לעתים 'רק' אטימולוגיה עממית. במקרה זה עלינו לתהות שמא ראוי להעדיף דווקא את האטימולוגיה העממית, את הדרשה הנעשית ללא היד המכוונת של הבלשן או של הלקסיקון, מתוך הבנה כי תפקיד המקרא אינו לספר על הרקע התרבותי שבו התחבר, אלא ליצור את ההקשר התרבותי שבו אנו חיים. במובן זה ראה עמיחי בסיפור עקדת יצחק את הרובד הראשוני בהבניית הקשר שלו עם אלוהים. המקרא מספר על ישמעאל ויצחק בלבד, אך מתוך דמותו של האיל מזדקר האח השלישי והשתקן – יבכה.

31 י' עמיחי, פתוח סגור פתוח, ירושלים–תל אביב: שוקן, תשנ"ח, עמ' 30.

האם לא הבין עמיחי את הטקסט המקראי? האם לא ידע שאין בסיפור דמות הנקראת 'יבכה'? לו היה ניגש יהודה עמיחי לבחינת הבגרות וכותב בה תשובה שכזאת אין ספק כי לא היה מקבל את מלוא הנקודות. אך עמיחי, ש"כל-כך רוצה לבלבל את התנ"ך"³², הבין את הטקסט המקראי טוב יותר מן ה'פשט', וכתב אותו מחדש.

אין כוונתי להרחיב דברים על עמיחי המשורר או על תוכן שיריו, אלא להמשיך בשאלה: כיצד אנו כקוראים עשויים להתייחס אל הטקסט המקראי לאחר עיון בשירו זה של עמיחי; מה יתרחש בשעה שנחזור ונקרא את הסיפור המקראי, ובמיוחד את המילים "וישא אברהם את עינו והנה איל אחר נאחז בסבך בקרניו וילך אברהם ויקח את האיל ויעלהו לעולה תחת בנו" (בראשית כב, יג), כאשר מלבנו יעלו המילים: "אבל הוא הקריב אותו בעקדה / ובתורה כתוב האיל, אבל זה היה יבכה"? לשון אחר, כיצד אנו, שהננו למעשה בני בית בסביבתו התרבותית של התנ"ך, קוראים את פסוקי המקרא לאחר שאנו נחשפים משחר ילדותנו, במודע ושלא במודע, לשירים, לאגדות, ליצירות אמנות ולשלל אריגים אחרים שנארגו מהסיפורים המקראיים?

ההתבוננות בטקסט המקראי כיחידה עצמאית שניתן ללמוד את פשוטה, עשויה להתקיים רק בסביבה שהתרבות הנארגת מטקסט זה היא חלשה או כמעט שולית. בעולם שמתקיים בו שיח מקראי רווי, האדם נפגש עם דמויות מקראיות, כמו גם עם הלכות הנובעות מהמקרא באופן בלתי אמצעי, מתוך חוויות היומיום, עוד לפני שהוא יודע קרוא וכתוב. כך, דרך משל, יכול ילד לחשוב כי אליהו הנביא הוא סב חביב בעל זקן לבן וארוך הנוהג לעשות מעשי חסד שונים; עם מטען תרבותי שכזה הוא ייגש, בדרך כלל בכתה י או יא, ללמוד את ספר מלכים אשר מפרקיו עולה דמות נוקשה של הנביא אליהו, אשר לבסוף, בשל התנהגותו הרדיקלית, אף הודח על ידי האל והוחלף באלישע.³³ המטען ה'עממי' המציג את אליהו באור רך גורם לכך שבמהלך קריאת 'פשט' הפסוקים מהלכת דמותו המקראית של אליהו בצלה של דמות בעלת מאפיינים שונים לחלוטין, ולמעשה לפנינו שתי דמויות לאותו גיבור.

32 ראו שירו 'גם האגרוף היה פעם יד פתוחה ואצבעות' – "עמיחי, גם האגרוף היה פעם יד פתוחה ואצבעות, ירושלים ות"א: שוקן, תש"ן, עמ' 132.

33 על פי המסופר במל"א יט.

התהליך הקוגניטיבי שבמהלכו מתוודע אדם אל המארג הטקסטואלי של המקרא אינו מתחיל מפשט הפסוקים;³⁴ פסוקי המקרא אינם אלא נדבך בבניין תרבותי רב-קומות אשר את יסודותיו מכונן השיח היומיומי. דומה אפוא כי הבנת הטקסט כ'פשוט' לא זו בלבד שאיננה תנאי לקיומם של המדרשים המתבססים עליו אלא שהפך הדברים נכון; בתהליך הלימוד בכיתה משתדלים מורים להוכיח כי הידע ה'עממי' שונה מזה הנאמר מפורשות בכתובים, ומאלצים את התלמיד להשיל מעצמו את מטעניו התרבותיים במטרה לקרוא את פסוקי המקרא 'עצמם'.³⁵ במאמר מוסגר ניתן לתהות האם לימוד המקרא באמצעות שיטות 'פילולוגיות-היסטוריות' אינו חלק ממגמה רחבה יותר שמטרתה לא רק ללמד את פשט המקראות אלא לשלול את מקור סמכותו של ידע הנחשב בעיני מלומדים מסוימים כ'עממי' וכ'נחות'.

מקום זה של ה'פשט' המקראי עשוי להתברר גם מעיון בהתפתחותה ההיסטורית של פרשנות הפשט היהודית-רבנית. הפרשן הראשון שניתן לשייכו – גם אם באופן מסויג – לדרך הפירוש הפשטנית, הוא ר' סעדיה גאון שחי בשלהי המאה התשיעית לספירה. עד אותה תקופה, ובמשך מאות שנים של היסטוריה פרשנית מתועדת של המקרא, לא היה הפשט דרך פרשנות מקובלת למקרא.³⁶ בספרות המדרשית והתלמודית מצויים מאות

34 גם דמויות מקראיות אחרות כגון דוד, משה, אברהם ועוד עשויות להימצא באותו קונפליקט, שכן מצד אחד הן מוכרות לכל אדם עוד לפני המפגש הלימודי, ומצד שני המקרא כ'פשוט' מציג אותן בצורה שונה לחלוטין.

35 במטרה להבין את פעולת ההפשטה המתרחשת בעת קריאת פסוקי המקרא ואת מקומה בתהליך הלימודי, ראוי לתת את הדעת להבחנות הידועות שבין מובן (meaning) ומשמעות (significance). לימוד המקרא בבתי הספר בישראל קשור, כאמור, למשמעות התרבותית של הטקסט ולא למובן הפילולוגי-היסטורי שלו. בשונה מהמצב בבתי הספר, המוקד הלימודי באוניברסיטאות הוא דווקא המובן, ולכן למודי הפשט הפילולוגיים-היסטוריים עומדים במרכז תכנית הלימודים. בעיית לימוד המקרא בבתי ספר נובעת אפוא מהמפגש בין האוניברסיטאות ובין בתי הספר. כוח ההוראה המלמד תנ"ך בבתי ספר מקבל את הכשרתו באוניברסיטאות, מבלי שהאחרונות נותנות את דעתן להבדל הפרדיגמטי המשמעותי שבין שתי מערכות לימוד שונות אלה.

36 הסתייגות קלה מקביעה זו אפשר אולי להניח על פי ה'פשרים' שנמצאו במערות קומראן. הפשרים הם למעשה פירוש לחלקים שונים מספרי המקרא. אולם גם פירושים אלה אינם מפרשים את דברי המקרא על דרך הפשט, לפחות לפי

פירושים שונים לפסוקי המקרא, אך ספרות ענפה זו אינה מעידה באופן ישיר על קיומו של רובד הקרוי 'פשט' הקודם ללימוד המדרש.³⁷ לאורך כל התלמוד הבבלי מופיעה המילה 'פשט' כרמז לדרך פרשנית שלוש פעמים בלבד,³⁸ בהופעת הביטוי "אין מקרא יוצא מידי פשוטו".³⁹ אולם מעניין להיווכח כי באחת הפעמים, במסכת שבת (שבת סג, ע"א), נאמר ביטוי זה כלפי דרשה של רב כהנא המודה כי לא שמע על שיטה פרשנית זו גם כאשר הגיע לגיל שמונה-עשרה וסיים ללמוד את כל התלמוד:

אמר רב כהנא כד הוינא בר תמני סרי שנין והוה גמרינא ליה לכוליה תלמודא, ולא הוה ידענא דאין מקרא יוצא מידי פשוטו [=אמר רב כהנא כאשר הייתי

הגדרתי דלעיל. מטרת הפשרים אינה לפרש את הטקסטים המקראיים כשהם לעצמם, אלא לנסות ולהראות כיצד הללו באים לידי ביטוי במציאות האקטואלית של מחבריהם. על המשמעות הפרשנית של הפשרים ר' ב' ניצן, מגילת פשר חבקוק, ירושלים: מוסד ביאליק, תשמ"ו, עמ' 29–79.

37 למרות דבריי דלעיל אני רואה לנכון להציג הבנה הפוכה לדעתי, והקורא ישפוט ביניהן. לדעת פרנקל, חז"ל היו מודעים היטב למעמד הפשט אלא שהם לא כתבו עליו. לטענתו, ברור מדברי חז"ל שהם הכירו את פשט המקראות, אך באו לדרוש אותם – ראו י' פרנקל, דרכי האגדה והמדרש, א, ירושלים: יד לתלמוד, תשנ"א, עמ' 83–85. לדעתי, פרשנות פשט היא פרשנות מדוקדקת המצריכה בעיקרה לענות על שאלות הקשורות בביטויים בלתי נהירים, במילים יחידאיות ובהקשרים מעורפלים. פרשנות פשט במובנה הזה איננה עיקר אצל חז"ל. פשט אין עניינו רק בהבנת המובן מאליו אלא בהפיכת המעורפל לבהיר, ומלאכה כזאת לא נעשתה בצורה רחבה על ידי חז"ל. מעבר לכך, וכפי שאני מראה בהמשך הדברים, הביטוי 'פשוטו של מקרא' אינו ביטוי נפוץ, ובוודאי שמדברי רב כהנא (ראו לעיל) משתמע שהוא אינו קודם ללימוד המקרא.

38 המקורות הם: שבת סג, ע"א; יבמות יא, ע"ב; כד, ע"א.

39 וייס-הלבני (לעיל, הערה 16) הראה כי המונח 'פשט' כפי שהוא מוכר לנו היום כלל לא היה מוכר לחז"ל (שם, עמ' 52–53); לפי הלבני, מובנה של המילה 'פשט' בתלמוד הוא 'התפשטות' או 'הרחבה' (extension) שמובנו הוא הקשר (context) יותר מכך, הלבני הראה כי מעמדו של הפשט כדרך פרשנית התפתח בימי הביניים והגיע לשיא כוחו לקראת העת החדשה בבית מדרשו של הגאון מווילנא (שם, עמ' 52–88). השגות על ספרו של הלבני ועל דעתו כי חז"ל לא הכירו את המונח 'פשט' – ראו אצל א' שגיא "בין פשט לדרש", תרביץ, סא (תשנ"ב), עמ' 583–592.

בן שמונה-עשרה שנים ולמדתי את כל התלמוד, לא ידעתי שאין מקרא יוצא מידי פשוט⁴⁰.

אף שדבריו של רב כהנא מובאים כהוכחה המצדיקה את לימוד המקרא על דרך הפשט, הרי העובדה שלמד במשך שנים ארוכות מבלי להידרש לשיטה זו מדברת בעד עצמה.

השערה דומה עולה גם ממחקריה של רינה דרורי אשר בספרה על המגעים בין הספרות היהודית והערבית במאה העשירית, שרטטה את מסלול השתלשלותו של פירוש הפשט למקרא מדגמי פרשנות מוסלמית אל הקראים ודרכם אל הפרשנות הרבנית,⁴¹ ואגב כך הצביעה על הפשט כדרך פרשנית אשר היוותה תשובה לצמיחת הקראות. אולם גם לאחר עליית דרך פרשנית זו המשכה דרכו של המדרש לפרוץ בקובצי מדרשים שנערכו בימי-הביניים ובעת החדשה, בהתפתחותה של הספרות הקבלית, בספרות החסידית ובספרות הישראלית והיהודית המודרנית.

ראיית מעמדו התרבותי של המקרא – בניגוד למעמדו כטקסט בעל תכנים קונקרטיים – מובילה גם אל השאלה מדוע לומדים את המקרא בבתי-הספר? מדוע, על פי חוק, מחייבת חברה את אזרחיה הצעירים לשבת ולקרוא בספר שנכתב במזרח הקדום, על ידי חברה שחיה בסביבה כנענית? הכרח הוא כי תשובה כנה לשאלה זו תכוון גם אל אופן לימודו הרצוי של הספר.

והאמת היא שהמקרא אינו נלמד בבתי ספר ממלכתיים מפני שהוא טקסט מורכב או מעניין, אלא משום שיהודים במשך אלפיים השנים האחרונות ראו בו בסיס ליצירה תרבותית. לו היה המקרא נשכח מיד לאחר חתימתו ומתגלה בשלהי המאה השמונה עשרה, הרי שמקומו היה במדף אחד עם כתבים אחרים מהמזרח הקדום שהתגלו בעת החדשה. אולם המקרא נלמד ומהווה בסיס תרבותי משום שהוא קיים ככזה מיום עריכתו. חשיבותו של המקרא אינה רק בתכניו, אלא גם בתוצרים הרבים שנארגו ממנו, וכפי שמבטא זאת הזוהר בדבריו על מלבושי התורה:

ר"ש אמר ווי לההוא ב"נ דאמר דהא אורייתא אתא לאחזאה ספורין בעלמא ומלין דהדיוטי. דאי הכי אפילו בזמנא דא אנן יכלין למעבד אורייתא במלין

40 שבת סג, ע"א.

41 השו"ר דרורי, ראשית המגעים של הספרות היהודית עם הספרות הערבית במאה העשירית, תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, תשמ"ח, עמ' 156–165.

דהדיוטי ובשבחא יתיר מכלהו אי לאחזאה מלה דעלמא אפילו אינון קפסירי דעלמא אית בינייהו מלין עלאין יתיר. אי הכי נזיל אבתרייהו ונעביד מנייהו אורייתא כהאי גוונא אלא כל מלין דאורייתא מלין עלאין אינון ורזין עלאין... ע"ד האי ספור דאורייתא לבושא דאורייתא איהו. מאן דחשיב דההוא לבושא איהו אורייתא ממש ולא מלה אחרא תיפח רוחיה ולא יהא ליה חולקא בעלמא דאתי. בגין כך אמר דוד גל עיני ואביטה נפלאות מתורתך. מה דתחות לבושה דאורייתא.⁴²

תרגום: ר' שמעון אמר: אוי לו לאותו אדם האומר שהתורה באה להראות סיפורים סתם ודברי הדיוטות, שאם כך אפילו בזמן הזה יכולים אנו לעשות תורה בדברי הדיוטות, וביתר שבח מכולם. אם להראות ענייני העולם – אפילו אותם קונטרסים שבעולם יש ביניהם דברים נעלים יותר; אם כן, נלך אחריהם ונעשה מהם תורה? אלא כל דברי תורה נעלים הם וסודות עליונים... ועל כן סיפור התורה לבוש התורה הוא. מי שחושב שאותו לבוש הוא תורה ממש ולא דבר אחר – תיפח רוחו ולא יהא לו חלק לעולם הבא. משום כך אמר דוד: "גל עיני ואביטה נפלאות מתורתך", מה שתחת לבוש התורה.⁴³

בשעה שאנו קוראים את דברי הזוהר נוח לנו לראותם בהקשרם התיאוסופי-קבלי כמובילים אל תפיסות מיסטיות הדנות ברבדים פרה-דיסקורסיביים של הטקסט המקראי.⁴⁴ אולם 'מלבושים' אלה אינם מסוגלים לכסות על הדאגה ההרמנויטית הכנה המובעת בזוהר; לימוד הספרות המקראית מתוך הקשר של פשט הופך אותה ללא יותר מאשר קובץ של ספרים באיכות המשתנה בין ספר לספר.⁴⁵

42 ספר הזוהר, ח"ג, קנב, ע"א.

43 התרגום על פי "תשבי ופ' לחובר – הנ"ל, משנת הזוהר, ירושלים: מוסד ביאליק, תשכ"א, ב, תב.

44 לדוגמה, דברי הזוהר על סודות עליונים עשויים לבלבל את הקורא ולגרום לו לחוש כי הזוהר כספר 'דתי' מחפש רבדים סודיים שלכאורה טמן האל במקרא, אך לגבי דידו כקורא 'חילוני' אין כל סיבה טובה לחפש אחר רבדים שכאלו. אולם בספרות המדרשית, כמו גם בספרות הקבלית, נתפסת לעתים פעולת הפרשנות כמניפולציה מבריקה שאינה ידועה אף לאל עצמו. גילוי הסודות נובע בראש ובראשונה מיכולותיו של הפרשן כאדם הקורא טקסט. וראו על כך להלן, הערה 54.

45 והשוו רזנצוויג – לעיל, הערה 27.

לא זו אף זו, ראוי לזכור כי התנ"ך כמחולל תרבותי חרג הרבה מעבר לגבולותיה של התרבות היהודית. הנצרות, על פלגיה השונים, מקדשת גם היא את ה'ברית הישנה'. ההבדל שבין התרבויות הללו איננו בקביעה המופשטת כי הספר קדוש או חשוב, אלא בנרטיבים הפרשניים שלו; מה שהופך את התנ"ך לספר הספרים היהודי, איננה האיכות האימננטית הטמונה בו אלא הספרים היהודיים שליטשו את משקפי הראייה שבאמצעותם ניתן להתבונן בו.

תפיסת הזמן והשלכותיה התרבותיות

פרשנות הפשט, כפי שניסיתי להגדירה, כוללת בתוכה גם תפיסה של זמן; דומה כי פרשנות זו שואפת להכיר את הספרות המקראית באופן סינכרוני, היינו על רקע זמנה ותרבותה, ומסמנת אגב כך את תפיסת הזמן כליניארית. אולם תפיסת זמן זו טומנת בחובה השלכות תרבותיות מרחיקות לכת, בראש ובראשונה מכיוון שהיא מרחיקה את הקורא מהטקסט. שכן אם ההתייחסות למקרא היא כאל טקסט חתום המתאר מיתוסים והיסטוריה של חברה שהתפתחה ברובה באלף הראשון לפני הספירה, הרי שהספר אינו רלוונטי מבחינה מוסרית לקורא בן זמננו; הסיפורים המקראיים הופכים לתיאור היסטורי ולא לדרישה מוסרית שעל הקורא להתמודד עמה, כפי שכתב פול ריקר:

The moral meaning shows that hermeneutics is much more than exegesis in the narrow sense. Hermeneutics is the very deciphering of life in the mirror of the text.⁴⁶

השלכותיה של הגישה ההיסטורית לקריאת המקרא אינן רק מוסריות אלא גם פרשניות. תפיסה היסטורית-פילולוגית של הטקסט המקראי יוצרת באופן ישיר קריאה דיסהרמונית של חלקיו; מאחר שספרי המקרא נכתבו בתאריכים שונים על ציר הזמן ההיסטורי ובידי אנשים שונים, הרי שהם גם מתארים גישות נפרדות אשר אין טעם לגשר ביניהם. ברם, הקורא העומד נפעם נוכח היכולת להפריד את ספרי המקרא לרבדים ולתקופות, עלול לאבד במהירות את העניין הפרשני. אמנם הטקסט המחולק משקף גישות נבדלות בהווה הישראלית הקדומה, אך אגב כך הופך למוכן ולבלתי

46 ריקר (לעיל, הערה 13), עמ' 53.

מעניין. החידתיות ההיסטורית והלשונית האופפת את הטקסט והמפרה את קריאתו נעלמת בעקבות תפיסה היסטורית-פילולוגית, אשר ייתכן כי מעמידה את הפסוקים המקראיים במקומם ה'אמתי' אך בה בעת מעקרת מתוכם ממדים ארוטיים-פרשניים. הרחקתו המוסרית והפרשנית של הקורא מהטקסט המקראי, אשר מתגלה במערומו הפרגמנטריים, מתרחשת אפוא בעקבות קריאה היסטורית-ליניארית.

שתי הבעיות הנובעות מהקריאה ההיסטורית-ליניארית – הבעיה המוסרית והבעיה הפרשנית – זכו להתייחסות רחבה בספרות המדרשית והתלמודית. חז"ל הבינו את ההשלכות שעשויות להיות ליצירה מכוונת מבחינה תרבותית כאשר היא נקראת מנקודת מבט ליניארית. ברייתא המצוטטת במסכת מגילה טוענת כי ספרי הנבואה הנמצאים במקרא מהווים שריד בלבד ללמעלה ממיליון נביאים שעמדו לעם ישראל, ברם רק נבואות שהן א-היסטוריות תועדו בספרי המקרא, והשאר לא נכתבו: "הרבה נביאים עמדו להם לישראל כפלים כיוצאי מצרים אלא נבואה שהוצרכה לדורות נכתבה ושלא הוצרכה לא נכתבה" (חגיגה יד, ע"א). החכמים בעלי מאמר זה ידעו שספרי הנבואה מלאים בתיאורים היסטוריים של ממלכות ישראל ויהודה, אלא שרצונה של ברייתא זו לא היה להתייחס לחומר נבואי אבוד אלא דווקא לזה הנמצא ברשותנו. תכלית הדברים היא לנסות ולהפוך את התיאור ההיסטורי הנמצא בשפע בספרות הנבואה לכלל מטאפורה שביכולתה להזין את התרבות באופן בלתי מוגבל. בדיוק כמונו היום, עמדו חז"ל בפני חומר נבואי רב, קראו את התיאורים ההיסטוריים המצויים בו, ושאלו את עצמם מה ניתן לעשות בהם. הם הבינו כי תיאור היסטורי הוא דבר מעניין, אולם רק בשעה שיופקע מציר הזמן יוכל לשמש כמצע ליצירה תרבותית. חז"ל שאלו מהי הרלוונטיות של נבואה שנכתבה על סנחריב מלך אשור בשעה שהלה כבר אינו בן החיים; מה המשמעות של נבואה על מלחמות בין עמים בשעה שהעמים הללו כבר אינם קיימים, וגבולות מדינותיהם שונו לבלי הכר; או בלשון בת זמננו – כיצד ניתן לחנך ילד ישראלי בתחילת המאה העשרים ואחת לאור נבואות העוסקות בבבל או באשור בשעה שממלכות אלו אינן בנמצא מזה מאות שנים. התשובה של חז"ל היא כי הפקעת הנבואות מציר הזמן ההיסטורי היא שתוכל להפוך את המקרא לספר הרלוונטי בכל דור ודור. אשור וישראל אינן ממלכות; אלו הן מטאפורות עדינות אשר עליהן להידרש ברגישות בכל דור מחדש בהתאם לקונטקסט של אותו הדור, בהתאם לדעת הדרשן ולאור הצרכים של קהל השומעים.

בלשונו של המקרא באים דברים דומים לידי ביטוי בשיח המתקיים בין אלוהים והנביא בתחילת ספר ירמיהו. האל שואל את ירמיהו: "מה אתה ראה ירמיהו?" והוא עונה: "מקל שקד אני ראה". אלוהים המנסה להפנות את תשומת לבו של ירמיהו אל המשמעויות המטאפוריות של הדברים משיב לו בצורה מעט אירונית: "היטבת לראות כי שקד אני על דברי לעשותו" (ירמיהו א, יא–יב). השיח בין ירמיהו ובין האל הוא במידה רבה גם השיח בין גישת הקריאה הפשטנית של המקרא ובין הרמנויטיקה רחבה יותר המתייחסת למקרא כמארג טקסטואלי ולא כספר. ירמיהו מבקש בדבריו להגדיר את העצם שהוא רואה במדויק, והרי הוא רואה רק מקל שקד. אולם, המטאפורה היא לא רק הדבר עצמו; מקל השקד המקראי אינו שייך לתחום הבוטני בלבד אלא למרחב התיאולוגי שבו 'שקד האל על דברו לעשותו'. כדי להבין את מה שהוא רואה על ירמיהו להוציא את המילה מהקשרה היומיומי ולדון בה דווקא באופן אסוציאטיבי רחב יותר.⁴⁷ ברוח דברים אלו אפשר להסביר דרשות חזליו"ת נוספות, כגון: "בכל דור ודור חייב אדם לראות את עצמו כאילו הוא יצא ממצרים שנאמר והגדת לבנך ביום ההוא לאמר בעבור זה עשה ה' לי בצאתי ממצרים" (פסחים קטז, ע"ב). יציאת מצרים איננה אירוע היסטורי אלא אירוע המתרחש בכל שנה מחדש. התורה איננה מתארת עם של עבדים היוצאים אי שם באלף השני לפני הספירה ממצרים לארץ כנען, אלא עניינים עדינים יותר שעליהם לשמש, מדי שנה, מצע לדיון בחירות ובעבודות. אמירה דומה מצויה גם בנושא מתן תורה: "אמר רבי יהושע בן לוי בכל יום ויום בת קול יוצאת מהר חורב ומכרזת ואומרת אוי להם לבריות מעלבונה של תורה שכל מי שאינו עוסק בתורה נקרא נזוף, שנאמר נזם זהב באף חזיר אשה יפה וסרת טעם" (אבות ו, ב). תפיסת המקרא כספר היסטורי מדומה בדבריו של ר' יהושע בן לוי לנזם זהב הנעוץ באפו של חזיר. המבט ההיסטורי הופך את מתן תורה לאירוע מרשים אך חד-פעמי; היסטוריה אנושית שאינה משחזרת את מתן התורה כל יום מחדש, משולה בדבריו של ר' יהושע בן לוי לחזיר הנוכח באשפתות הקיום הבנאלי.

47 דיון רחב על מקומה של המטאפורה בהוראת לימודי יהדות ראו אצל קופלנד: S. Copland, "From Outer form to Inner Meaning and Back Again: The Metaphoric Imagination in Jewish Learning", *Studies in Jewish Education*, 4 (1990), pp. 83–110.

בהמשך לגישתם של חז"ל אפשר להתבונן באופן אחר בגישה ההרמוניסטית הרווחת במקומות שונים במדרש, המנסה להתאים בין פסוקים ואמירות הסותרים זה את זה. בניגוד למקובל, איני מחזיק בדעה שפרשנות הרמוניסטית של המקרא היא תוצר של דוגמטיות מחשבתית, וכי מטרתה להוכיח שכל הספרים ניתנו מרועה אחד.⁴⁸ לעניות דעתי, עיקרה של קריאה כזו היא בהתבוננות בטקסט המונח לפניה, והאוצר בתוכו עולם של אינסוף דרכי פרשנות. אין המדובר במאמץ המכוון אל ביסוס דמות האל כיוצר מונוליטי של המקרא,⁴⁹ שהרי המאמץ הדרשני של חז"ל מושקע בחיפוש פרשנויות וירטואוזיות אשר אינן ידועות בהכרח אף לאל עצמו.⁵⁰ עם זאת, מכיוון שהספרות המקראית מהווה מצע ליצירת דרשות היא גם מובילה אל פרשנות הרמוניסטית. אולם מדובר בפרשנות המגשרת בין דבריו השונים של הדרשן ולא בין חלקי המקרא. פרשנות הרמוניסטית תהיה דוגמטית דווקא כאשר מפרשים על דרך הפשט והמוקד הפרשני הוא

48 וראו בהקשר זה את דבריו של הלברטל על פרשנות כ-principle of charity (לעיל, הערה 20), עמ' 27.

49 ברוח זו הגדיר גם הלברטל את מהות הפרשנות החז"לית – הנ"ל, ערכים בפרשנות: מעמד היחיד במשפחה בפירוש חז"ל למקרא, עבודת דוקטור באוניברסיטה העברית, ירושלים תשמ"ט, עמ' 191 ואילך.

50 דוגמאות לכך אפשר לראות במדרש המספר על הקב"ה הקושר כתרים לאותיות, כאשר מדובר בכתרים חסרי תוכן מוגדר. את המשמעות הסמיוטית של אותם כתרים יוכל לפענח רק ר' עקיבא, מאות שנים מאוחר יותר (בבלי, מנחות כט, ע"ב). את יחסי הידע בין התורה ובין האל מדגים המדרש על בריאת העולם המופיע בתחילת בראשית רבה. על פי מדרש זה, כשם שמהנדס זקוק לספרי הדרכה בכדי לבצע את מלאכתו, כך נזקק הקב"ה לתורה כדי לברוא את עולמו: "בנוהג שבעולם מלך בשר ודם בונה פלטין ואינו בונה אותה מדעת עצמו אלא מדעת אומן, והאומן אינו בונה אותה מדעתו אלא דיפטראות ופינקסות יש לו לידע היאך הוא עושה חדרים ופשפשים, כך היה הקב"ה מביט בתורה ובורא העולם, והתורה א' בראשית ברא אלהים ואין ראשית אלא תורה היך מה דאת אמר י"י קנני ראשית דרכו וגו' [משלי ח, כב]" (בראשית רבא [מהד' אלבק] פרשה א, פסקה א). על פי מדרש זה, הסמכות הפרשנית המוקנית לחכם אינה נובעת ממעמדו האלוהי של הטקסט המקראי, אלא ממעמדו המיתי. לטקסט המקראי נודעות משמעויות מיתיות שאותן לומד האל, כמו החכם. המקרא נתפס בהקשר זה כאלמנט פרימורדיאלי שתכניו אינם מפי האל אלא נלמדים על ידי האל.

הטקסט עצמו. פרשנות דרשנית שמטרתה ליצור טקסט שלישי כתוצאה מהמפגש בין האדם ובין הספר איננה דוגמטית בשעה שהיא מבצעת תהליך הרמוני, אלא להפך – היא יוצרת בדרך זו מהלך אינטלקטואלי מעניין.

סיכום: כיצד מלמדים שפה?

הספרות המקראית הנארגת בינות המדרשים המוקדמים והמאוחרים אינה מתפקדת כספר, לפחות לא במובן הרומנטי המקובל של המילה, היינו, כיחידה טקסטואלית סגורה בעלת מחבר וכותרת.⁵¹ במובן זה המקרא הוא שפת הדיבור או שפת התרבות.⁵² על פסוקי המקרא להצטייר בעיני הלומד

51 בעניין זה ראו דבריו של ליאו שטראוס בסיום מאמרו "על הפרשנות של ספר בראשית". שטראוס הבחין בין הספרות היוונית שעיקרה המחבר וכוונותיו, לבין הספרות המקראית שעיקרה האל והתעלומה. לדבריו, "המקרא משקף בצורתו הספרותית את המסורות שאין לפענחו של דרכי האלוהים, שעצם הניסיון להבינם יהא חילול השם" (ל' שטראוס, ירושלים ואתונה – מבחר כתבים [תרגום: א' הוס וד' זינגר, ערך: א' לוז] ירושלים: מוסד ביאליק, תשס"א, עמ' 320–321).

52 וכפי שכתב על כך שלום רוזנברג: "נדמה לי שיש צדק בגישה העקרונית הטוענת שעל ידי הוראת המקרא אנו מלמדים שפה, אולם במשמעות שונה מזו שנתנו לה המשכילים הראשונים... השפה שאני מתכוון אליה כאן היא שפת המעמקים, שפת הדימויים של המודע, ובעיקר שפת הסמלים והארכיטיפים של הלא-מודע שלנו, הקולקטיבי והאיש"י" (ש' רוזנברג, "המקרא והערכים", עיונים בחינוך היהודי, ט [תשס"ד], עמ' רצד). גישה מעט שונה למקרא כשפה ראו אצל מיכאל רוזנק שטען כי השפה העברית איננה אמצעי שבעזרתו נכתבה התורה, אלא להפך – התורה היא מקורה של השפה העברית, באשר היא מתגלה מתוך התורה, וכל שימוש ספרותי בשפה העברית מאדיר את התורה, מקור השפה: ...the treasure house of language, the holy literature, must indeed be defended at all costs. Furthermore, the wealth of the language and its potentialities is testified to by the scope, diversity, and depth of the literature it makes possible. Those who create this literature feel privileged to use it in a manner that testifies to its perfection, thus, in our case, "to enlarge Torah and to glorify it" [Avot 6:11]" (M. Rosenak, *Roads to the Palace: Jewish Texts and Teaching*, New-York: Berghahn Books, 1995, p. 211. ראוי להדגיש כי המונח 'תורה' שעליו דיבר רוזנק אינו מכוון דווקא לחמשת החומשים או לתנ"ך בכללותו. כפי שהוא ציין בהמשך הדברים

ככלים המחזיקים מחשבות של דורות ואנשים רבים או כשבילים המתווים את הדרכים השונות בהם הלכו, והולכים, יהודים. נקודות אלה אינן אלא בגדר מוצא לדיון שכבר החלו בו אנשים לא מעטים, ואנו הולכים בשבילים כבושים היטב. אולם כיצד ניתן ללמד את השפה שיוצרים העולם המקראי ואריגיו הנטושים עד ימינו? כיצד ניתן ללמוד שפה התחומה בין אותיות, מילים ופסוקים? לשון אחר, מה יעשה המורה כאשר הוא בא אל הכיתה ופרק מקרא בידו?

במאמר על כתיבתו של ש"י עגנון ועל אופן לימודו בכיתה, כתב עמנואל לוינס – שהיה בעצמו מנהל מדרשה למורים (Ecole normale Israélite orientale) – את השורות האלה:

בספרות האותיות שעל גדות הרווחים שבין השורות – מקום העקבה – הן שפה מעודנת, מרמזת באמצעות תמונות ומטאפורות, ששום דיבור אינו נקי מהן. על המורים ללמד את תלמידיהם להעריך אותן: אלה הלומדים לקרוא צריכים לדעת לאתר את המקום הנכון שבו מצויה המשמעות הפואטית... בכתיבתו של עגנון, מליצה זו היא ניתוק מאונטולוגיה מסוימת. שימוש במקור מקראי או חז"י, העתקה של נוסחה סמכותית ושינוי קטן או הד, והנה המלה שאינה מחקה שום מודל משתמעת בהקשר שבו היא נאמרת, ומצביעה ב־בזמן, בקונטרפונקט, אל עבר עבר שלא ניתן עוד לתארו.⁵³

בהתייחס אל סיום דבריו של לוינס נאמר שהשינויים שערך עגנון בדברי המקרא, ולא פחות מכך בדברי המדרש והספרות הקבלית, יוצרים לדידו של לוינס תוצר כפול: ראשית, הם מנכיחים עבר לשוני-מקראי, ושנית, הם ממשיכים אותו. יצירותיו של עגנון אינן מפרשות את פסוקי המקרא אלא מצביעות אל עבר התהום המקראית; לאותם המקומות שהשפה המקראית שותקת ומעניקה ללומד אותה את היכולת להעניק לה משמעות. דומה כי בדבריו רמז לוינס שתפקידו של קורא המקרא אינו למלא את הפערים הספרותיים הקיימים בטקסט אלא להצביע לעברם, ומתוך כך ליצור פערים ספרותיים חדשים; זהו עולם של פערים שאינו נגמר, ים אינסוף שאינו מתמלא.

שם, בקהילות שונות כולל מונח זה קורפוסים נבדלים. יש שיאמרו שכל ספרי הקודש מהמקרא ועד לחסידות הם התורה וישנם שיכוונו רק לספרים מסוימים. 53 ע' לוינס, "שירה ותחיה" (תרגמו: א' גולדוין וי' ורטה), מעורר, 12 (תש"ס), עמ' 66–72.

מתוך אבחנה זו יקל עלינו להבין גם את הדרישה הפדגוגית שהפנה לוינס למורים. תפקיד המורה אינו לפרש את הטקסט כך שיהיה מובן, חתום ומונח על מדף הספרים, אלא דווקא ללמד את תלמידיו כיצד לקרוא את מה שאינו בטקסט, כיצד לטייל בין השורות, בינות המילים והאותיות, ולמצוא את הלא-כלום המחזיק על כתפיו האילמות תרבויות ועמים. דבריו של לוינס אודות הדרך ששומה על המורים ללמד את תלמידיהם לקרוא ביצירת עגנון, קרובים ברוחם ובלשונם לדבריו של הרולד בלום (Harold Bloom) על 'קריאה מוטעית' (misreading). בספרו 'קבלה ופרשנות' ראה בלום באופן הקריאה הקבלי הצעה לדרך חדשה לביקורת ספרותית. בלום יצר משוואה מעניינת ומפרה באשר לאופן ניתוח של שירים; לדבריו, קריאה מדויקת של שיר עשויה, אמנם, להסתמך על נתונים היסטוריים או פילולוגיים, אולם היא מחטיאה את העיקר בשעה שהיא אינה קוראת בשיר עצמו, אשר מהווה בעצמו אלמנט של חוסר הבנה. השיר אינו מלמד את מה שידוע למשורר אלא דווקא את מה שלא ידוע לו, הוא מרמז על התהייה, על התשוקה שאינה ניתנת עולמית למימוש. כיצד ניתן להבין את התשוקה, או לנתח באופן מדויק את המטאפורה המצביעה אל המקום שלא היה ולא יהיה לעולם? תשובתו של בלום היא כמובן שלא ניתן לעשות זאת. בקריאת שיר על הקורא להישאר תמיד בעמדה הלא מבינה, ורק ממקום 'לא מבין' זה ייווצרו אי הבנות מפרות, מפתיעות ומרגשות:

A theory of poetic influence becomes a theory of misreading because only misreading allows a poem to keep going in its own philosophical contradictions. Schizophrenia is disaster in life and success in poetry.⁵⁴

השירה שבלום מדבר עליה אינה שייכת דווקא לספרים הניצבים על מדפי השירה בספרייה אלא מתארת מרחב ספרותי גדול יותר ובו טקסטים שונים הנקראים ברגישות הראויה לשיר,⁵⁵ ללא ניסיון להבנה מוחלטת; מה שמפריד בין סיפור ובין שיר אינו קוצר השורות וניקוד המילים אלא

H. Bloom, *Kabbalah and Criticism*, New York: Continuum, 1975, p. 111.

⁵⁵ בהקשר זה ראוי לציין כי בלום שאב את גישתו לניתוח שירה מהפרשנות המקראית של הספרות הקבלית.

רגישותו של הקורא. באופן עקיף הצביע בלום על מערכת דו-קוטבית שמצויות בה שתי שיטות לקריאת טקסטים: חיפוש פשטני-מילולי, מצד אחד, וחוסר הבנה מפרה, מצד שני. משוואה זו איננה מתקיימת רק בין שיטות פרשנות אלה, אלא מרמזת גם על אופנים עמוקים יותר של חיפוש, אולי אלו שבין עולם ה'יש' במובנו המדעי ובין ה'אין' במובנו המטאפיזי-הידיגריני.⁵⁶

לקראת סיום מאמרו על עגנון כתב לוינס: "מה שאינו ניתן לתיאור לא יתואר בשירה. הוא יהיה השירה עצמה". לוינס קרא את עגנון שקרא את המקרא, את המדרש ואת הספרות הקבלית כשירה, כפער שאינו נגמר אלא הולך ומעמיק.

דברים אלו מציבים בפנינו שתי אפשרויות קריאה: האחת של הפשטנים המנסים 'להבין' את הטקסט, והאחרת של המשוררים המנסים בכל כוחם שלא להבין אותו, אלא דווקא, באופן פרדוקסלי, לנסות ולהרחיב את תחומו של הבלתי מובן. דומה בעיניי, כי שתי אופציות אלו ניצבות לפני מורים לתנ"ך, כמו גם לפני תלמידיהם בכיתה.

56 מושג ה'אין' נדון על-ידי היידגר בהרחבה במאמרו 'מהי מטאפיזיקה' (מ) היידגר, הישות בדרך: מבחר מאמרים [תרגום: א' טננבאום], תל אביב: אוניברסיטת תל-אביב, 1999, עמ' 45–64). לדבריו של היידגר, האדם נחשף אל האין או שרוי בתחומו בזמן שהוא חש אימה. האימה איננה נוכח דבר מסוים אלא דווקא נוכח ה'יש' הנשמט והחושף את ההעדר, קרי – ה'אין' שקדם לו. במובן זה ה'אין' הוא, לדעת היידגר, הראשית, הלא-כלום, שההיחשפות אליו היא זו המאפשרת את תהליך הכרת הישות.