

האוניברסיטה העברית בירושלים

הפקולטה למדעי הרוח

ביבליותרפיה בבית המדרש : מפגש של שפות

המקרה של בית המדרש "סוגיות חיים"

עבודת גמר שוות ערך לתזה

מאת

רחל וולפיש

עבודה זו נכתבה בהדרכתם של

פרופ' יונתן כהן

פרופ' מיכל מושקט-ברקן

2016 תשע"ז

תקציר

מחקר זה מבקש לבדוק מה מתרחש כאשר שפת התרפיה נכנסת לתוך בית המדרש ומהו מעמדו של הטקסט הקאנוני בבית מדרש המבוסס על עקרונות מתחום הביבליותרפיה.

בית המדרש העומד במרכז המחקר נקרא "סוגיות חיים- ביבליותרפיה תלמודית", והוא מהווה מפגש בין כמה מקורות של השפעה: זהו בית מדרש ליברלי השייך לעולם ההתחדשות היהודית התרבותית- חילונית ובתי המדרש שלה, ויחד עם זאת ניכרת בו השפעתם של תהליכי ההתחדשות הרוחנית וה'ניו-אייג'. בנוסף, בית המדרש עושה שימוש בשפה וכלים מתחום התרפיה- ביבליותרפיה ולימודי הנחיית קבוצות, ומלווה ע"י פסיכולוג.

המחקר נעשה כחקר מקרה בגישה איכותנית- קונסטרוקטיביסטית. נערכו תצפיות בשיעורים ובעקבותיהם ראיונות עומק עם לומדות ומורות על מנת לשמוע את הדרך בה הן מפרשות את מפגש השפות ומה משמעותו של הלימוד עבורן. הממצאים הוקלטו, תומללו ונותחו.

התפיסה הביבליותרפית נשענת על "תורת הקוראים"- Reader-response בחקר הספרות, לפיה משמעות הטקסט אינה תוצר של כוונת המחבר אלא של פרשנות הקורא. לעומת זאת, ממצאי המחקר מעלים כי ההרמנויטיקה הדומיננטית בבית המדרש היא הרמנויטיקה מתונה ולא רדיקלית, העומדת על קולו העצמאי של הטקסט ומבקשת את המפגש בינו לקורא.

המחקר מתאר את הלימוד בבית המדרש כיישום של הדיאלוג הבובריאני עם הטקסט בתוך מסגרת של קבוצה אינטימית, ומתוך אמון ביכולתו של הטקסט להציע מזור ללומדיו ולהניע אותם להתבוננות פנימית. הטקסט אינו מהווה אמצעי להשגת מטרות טיפוליות ורגשיות אלא עומד בפני עצמו, כחלק מהשיח הקיומי- רוחני המדגיש את תפקידו התרבותי של הטקסט הקאנוני עבור הקהילה ומתוך יחס של אתיקה כלפיו והקפדה על הדדיות בינו לבין הלומדים. האופקים בהם נפגשים הלומדים עם הטקסט הם אופקים שקשורים בעולם הרגש, הנפש וחוויות החיים, וגם הפרשנות החדשה שהטקסט זוכה לה בעקבות המפגש הזה היא פרשנות שמתבוננת בו בשפה של הנפש. ליבו של המחקר הוא בהמשגה של אופני המפגש הזה ובהדגמה של ההדדיות הפרשנית המתקיימת בו.

נמצא כי כניסתה של שפת התרפיה לבית המדרש הסיטה את השיח התרבותי- זהותי המקובל בבתי מדרש ליברליים לשיח אישי וקיומי המנותק מסוגיות חברתיות ופוליטיות. כמו כן מצוי המחקר את חשיבותה של הקבוצה לתהליכי למידה ואת תרומתה של הכתיבה למפגש אישי עם הטקסט.

ABSTRACT

This study examines what happens when the language of therapeutic enters the *beit midrash*ⁱ and what is the status of the canonic text in a *beit midrash* built on principles from the field of bibliotherapy.

"*Sugyot Chaim – Talmudic Bibliotherapy*" is the *beit midrash* chosen for this study. Several sources of influence come together in this institution: it is a liberal *beit midrash* affiliated with the stream of Jewish cultural and secular renewal *batei midrash* and, at the same time, the influence of spiritual and new-age renewal processes is noticeable in the institution. The *beit midrash* also uses tools and terms from the fields of therapeutics-bibliotherapy and group facilitation. A psychologist serves as an advisor to the *beit midrash*.

The research was done as a case study using the qualitative-constructivist approach. Lessons were observed, followed by in-depth interviews with the female students and teachers, during which they spoke of how they explain the convergence between the two languages and what significance the learning has for them. The findings were recorded, transcribed and analyzed.

In the study of literature, bibliotherapy is viewed as being based on "reader response". The meaning of the text is not a product of the author's intent but rather of the reader's interpretation. In contrast, the study's findings show that the dominant hermeneutics found in the *beit midrash* is the moderate rather than radical form. Moderate hermeneutics is built on the independent voice of the text and demands an encounter between it and the reader.

The study describes how the the *beit midrash* learning program is an implementation of the Buberian dialogue with the text within an intimate group of students, based on the belief in the text's ability to offer solace to those who study it and to motivate them to carry out introspection. The text is not a means of achieving therapeutic and emotional goals, but rather it stands on its own, as part of the existential-spiritual dialogue which stresses the cultural role of the canonic text for the community. The relationship between the text and those who study is based on ethics and stresses the reciprocity between the two. The students encounter the text from the perspectives of the emotions, the soul and life experiences. The text is granted new exegesis as a result of the encounter which uses the language of the soul. The central part of this

study presents the ways in which this encounter takes place and gives examples of the reciprocal exegeses arising from it.

The study found that when the language of therapeutics enters the *beit midrash*, the accepted cultural, identity-focused dialogue found in liberal *batei midrash* changes to become an existential, personal dialogue, divorced from social and political issues.

The study also raises the importance of the group unit for learning processes and how writing contributes to a personal encounter with the text.

תוכן העניינים

7	מבוא.....
	פרק א': סקירת ספרות
9	א' 1 : התחדשות יהודית
18	א' 2 : הרמנויטיקה בחינוך היהודי.....
21	א' 3 : ביבליותרפיה - סקירה תיאורטית.....
26	א' 5 : שאלת המחקר.....
27	פרק ב': שיטת המחקר.....
	פרק ג': הממצאים
31	ג' 1 : תיאור כללי וניתוח הממצאים.....
	ג' 2 : משמעויות של מפגש
34	ג' 2.1 : משמעות תרפויטית.....
49	ג' 2.2 : משמעות אתית
54	ג' 2.3 : משמעות קיומית.....
59	ג' 3 : בין טיפול ללימוד : קולות שונים בקבוצה.....
62	ג' 4 : סיכום פרק הממצאים.....
64	פרק ד': דיון בממצאים.....
71	סיכום.....
73	ביבליוגרפיה.....
78	נספחים.....

מבוא

למה מתכוונים לומדים כשהם מדברים על "לימוד אישי"? על לימוד שהוא "חוויה"? למה מתכוונים מורים כשהם שואלים את תלמידיהם "איפה הטקסט הזה פוגש אותך"? מה הם רוצים שיקרה כשהם מבקשים "להתחבר" לטקסט?

בשנים האחרונות נדמה כי השפה האישית והציפייה למפגש חוויתי ומציאת משמעות אישית בלימוד תופסים מקום יותר ויותר מרכזי הן בעולם החינוך והן בעולם הלימוד היהודי. במחקר זה אני מבקשת לבדוק לעומק מה מתרחש בבית מדרש שהציב את הלימוד האישי כמטרה מרכזית.

בית המדרש הנחקר נקרא "סוגיות חיים- ביבליותרפיה תלמודית", הוא ממוקם בהיברו יוניון קולג' HUC בירושלים, ולצד לימודי תלמוד והגות עושה שימוש תיאורטי ומעשי בביבליותרפיה ובהנחיית קבוצות ומלווה ע"י פסיכולוג. אני מבקשת לשאול:

מה מתרחש במפגש השפות המתקיים בתכנית, בין שפת הלימוד הבית מדרשי לשפת הביבליותרפיה? מה מעמדו של הטקסט בבית מדרש מסוג זה, ואיזו גישה הרמנויטית באה בו לידי ביטוי?

הספרות שאסקור לצורך המחקר מחולקת לשלושה פרקים:

1. תיאור תופעות שונות של התחדשות יהודית, וכן השפעות העידן החדש והשיח התרפויטי על תופעות אלה, וזאת על מנת למפות את ההקשר התרבותי שבית המדרש המדובר צומח בתוכו ומושפע ממנו. באופן מפורט יתוארו בתי המדרש הליברליים שבית המדרש הנחקר הוא חלק מעולמם.

2. הרמנויטיקה בעולם החינוך היהודי- הבנת הבעייתיות שיש לקורא בן זמננו הניגש אל הטקסט הקאנוני והצגת אופציות הרמנויטיות שונות שהמחקר מעמיד לפתחו, וזאת על מנת להציע תשתית תיאורטית לבחינת ההשלכות ההרמנויטיות של הקריאה האישית בטקסט.

3. ביבליותרפיה - הצגת התחום העוסק בשימוש בטקסט כחלק מהתהליך הטיפולי והתייחסות לתשתית התיאורטית עליה הוא מונח, הן מתחום ביקורת הספרות והן מתחום הפסיכואנליזה. זאת על מנת להבחין בהשפעתו על בית המדרש ולבחון את נקודות ההשקה, או הניגוד, בינו לבין הלימוד הבית מדרשי.

המחקר נעשה בגישה האיכותנית- קונסטרוקטיביסטית, בשיטת חקר מקרה. הוא כולל שתי תצפיות של ימי לימוד מלאים ושישה ראיונות עומק שערכתי עם 4 תלמידות ו2 מורות בתכנית. כל התצפיות והראיונות מוקלטים, מתומללים ומנותחים בארבעה שלבים על פי השיטה הנושאת. המטרה היא לשמוע את האופן בו המשתתפות עצמן מפרשות את המתרחש בבית המדרש: כיצד הן רואות את מפגש השפות המתרחש בקבוצה? איזו משמעות הן מעניקות לכל אחד מהמרכיבים בתכנית? איך הן רואות את העבודה הטקסטואלית ומהן התובנות שהן עסוקות בהן בעקבות הלימוד המשותף?

במחקר הזה מתקיימת הקבלה בין מה שקרוי בעולם הנחיית הקבוצות 'תוכן' לבין 'התהליך', או במילים אחרות בין המסר לבין המדיום בו הוא מועבר. המחקר עוסק במתח, או בבקשת האיזון,

בין עמידה על קולו של הטקסט והקשבה מכבדת לדבריו, ובין הפרשנות האישית, הרגשית והסובייקטיבית. המתודה המחקרית שנעשה בה שימוש היא המתודה האיכותנית, בה יש הקשבה לקולותיהם של המרואיינים והקשבה לאופן בו הם מפרשים את המציאות, אך גם ניסיון להם להעניק פרשנות והמשגה חיצונית.

האדם הוא יש מפרש, כתב גדאמר, והפרשנות היא הנסיון שלנו להבין את העולם שסביבנו. אני מקווה שהצלחתי להביא את דבריהן של המרואיינות באופן קשוב, מכבד וקרוב ככל האפשר למה שהן ביקשו לומר. עם זאת, מחקר זה הוא על דעתי בלבד, ומהווה את הפרשנות האישית שלי לדברים שראיתי ושמעתי.

אני מודה למרואיינות על הזמן והמאמץ שהן הקדישו לי, ומודה במיוחד למורותי פרופ' רוחמה וויס וגב' יונה ארזי על שפתחו בפני את הדלת ואת הלב.

פרק א': סקירת ספרות

א. 1 התחדשות יהודית

ב-2 העשורים האחרונים חלים שינויים רחבים ביחס, במקום, באופני הביטוי ובדרכי הביצוע של מה שנקרא "יהדות" במרחב הציבורי הישראלי. תהליכי ההתחדשות היהודית במרחב החילוני הפכו זה מכבר לנחלתו של ציבור רחב, דרך בתי מדרש ומכינות קדם צבאיות, פסטיבלים, סדנאות, מוזיקה פופולארית ותכניות לימודים חדשות. גם המחקר אודות תופעה חברתית ותרבותית זו הולך ומתרחב.

יאיר שלג¹ מחלק את מגוון התופעות הללו לשני תהליכים שונים זה מזה: תרבותי ורוחני. התהליך התרבותי, שליבו הוא הקמת בתי המדרש הליברליים², קשור לתהליכים פנים ישראליים של חיפוש זהות. הוא מבטא ניסיון של קבוצות אליטה לבנות אלטרנטיבה של זהות יהודית חילונית-תרבותית. התהליך הרוחני, שהוא עממי והמוני יותר, בא לידי ביטוי בתופעות כגון לימוד קבלה להמונים וסדנאות מדיטציה יהודית. הוא קשור לתהליכים אוניברסאליים של ה"עידן החדש" ומבטא רוחניות אינדיבידואלית לא ממוסדת. אין בו חיפוש אחרי אלטרנטיבה חילונית אלא בחירה אקלקטית של אמונות ופרקטיקות מתוך העולם היהודי-דתי. חלוקה זו, הגם שניתן לערער עליה, תשרת אותנו לצורך הדיון.

גורמי רקע לתופעות ההתחדשות היהודית

הספרות מתארת משבר זהותי וערכי בחברה הישראלית כמצע לפריחתה של ההתחדשות היהודית³. ירידת קרנם של ערכים קולקטיביים שהיוו מוקד זהותי כציונות וסוציאליזם, כניסה לעידן הגלובליזציה הכלכלית באופן מואץ בשנות ה-90 והלגיטימציה הציבורית למימוש אישי ולאורח חיים צרכני קפיטליסטי, התמקדות בזכויות הפרט, ירידת המרכז התרבותי לאומי הגמוני והחלפתו במערכת חברתית חסרת מרכז אידיאולוגי ורב קולית במהותה- כל אלה ועוד יצרו חוסר נחת הולך וגובר. האליטה האשכנזית החילונית איבדה מכוחה ונאלצת להתמודד על ההגמוניה מול קבוצות אחרות וכך לבחון מחדש סוגיות יסוד בזהותה⁴. תהליכים פנים-ישראליים אלה הם חלק ממשבר זהות גלובאלי. חיפוש הזהות הפך לאחת המטלות המרכזיות של החיים העכשוויים כיון שאין עוד אין ביכולתם של המוסדות החברתיים, הקהילה והמשפחה לספק לפרט זהות ושייכות נתונה. כמו כן הזהות אינה מהווה עוד "חבילה נתונה" של מכלול אלא זהות אישית שכל פרט תופר לעצמו מתוך ההיצע הקיים. שינוי זה נוכח היטב בחברה הישראלית, החווה מעבר מזהויות בינאריות המוציאות זו את זו לזהויות אקלקטיות הבוררות מרכיבים שונים וחולקות

¹ י' שלג, מעברי ישן ליהודי חדש – רנסנס היהדות בחברה הישראלית, ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה, 2010, עמ' 16-24.

² הכינויים לבתי מדרש אלה כ"מתחדשים" "ליברליים" "פלורליסטיים" וכדומה משמשים בשיח הקיים בערבוביה. במחקר זה אינני מבחינה ביניהם.

³ שלג, מעברי ישן, פרק 7. נ' אזולאי, "עברים אנו ואת ליבנו נעבוד" תנועת ההתחדשות היהודית במרחב החילוני בישראל. עבודת דוקטור, אוניברסיטת בר אילן, רמת גן 2010. ט' הכהן שגיב, חילונים לומדים יהדות: זירת חיפוש ומאבק. עבודת תזה, האוניברסיטה העברית ירושלים, 2004, עמ' 13-20.

⁴ ב' קימרלינג, קץ שלטון האחוסלים, ירושלים: כתר, 2011, עמ' 11-20.

אותם עם זהויות מגוונות אחרות.⁵ הכהן שגיב⁶ מתארת את המתח הזהותי הקיים בין התרבות המקומית לתרבות הגלובלית, וכיצד בני המעמד הבינוני-גבוה בתרבויות שונות וגם בישראל מבנים את זהותם הפרטית מתוך דיאלוג בין ערכים פרוטוקולאריים לערכים גלובליים. אזולאי⁷ מתארת כיצד תהליך הבניית הזהות נעשה תוך ניכוס ודחייה של הון תרבותי ושל משאבים סימבוליים. עולם בתי המדרש המתחדשים מהווה לפיכך מקום בו הידע היהודי הופך למשאב תרבותי וסימבולי המאפשר הבנייה מחודשת של הזהות. נוצר בהם שיח משמעותי ביחס שבין המקורות היהודיים לערכים אוניברסאליים, ובכך הם מהווים כור היתוך לביורר זהויות אישיות וקבוצתיות, למאבק הגמוני על משאבים תרבותיים וגם לחלוקה מחודשת של הגבולות החברתיים והתרבותיים.⁸

גורמים נוספים לתהליך: רצח רה"מ יצחק רבין ב-1995 מצוין ע"י מרבית הכותבים בתחום כאירוע מכוון בהתפתחות ההתחדשות היהודית. ההלם הציבורי בעקבות הרצח יצר רצון לדיאלוג דתי חילוני ולהדברות בין המגזרים והוביל לפתיחתן של מסגרות לימוד משותפות ולשיח שמקדם פיוס והבנה דרך הלימוד, מצד אחד, ולרצון "להציל" את היהדות מידי מי שעושה בה שימוש פסול מן הצד שני.⁹ שלג¹⁰ מציין גם את עלייתן של המזרחיות והמסורתיות בחברה הישראלית כגורם מניע בתהליך, כאשר תיקון היחס למסורת הופך לחלק מתיקון היחס למזרחיים. ניוברג Newberg¹¹ מדגישה את השפעתו של הסכסוך הישראלי פלסטיני המפגיש את הישראלים עם שאלות קיומיות וזהותיות כמרכיב נוסף בתהליכי חיפוש הזהות בציבוריות הישראלית.

התחדשות יהודית תרבותית במרחב החילוני: שלבי התפתחות

אזולאי וורצברגר¹² טוענות כי ההתחדשות היהודית אינה עוד בגדר 'טרנד' או 'תופעה' אלא הפכה זה מכבר לתנועה חברתית מאורגנת ומודעת לעצמה. הגדילה העצומה של התופעה בעשורים האחרונים, דרכי הפעולה החדשות שנוצרות כל הזמן, העובדה שישנה זהות קולקטיבית משותפת לפעילים והשותפים, ובעיקר השאיפה הגלויה להבנייה מחודשת של זהויות בחברה הישראלית מבהירות לטענתן כי מדובר בתנועה חברתית מאורגנת. את תחילתה של התנועה ואבותיה הרוחניים מקובל לזהות עם חברי "חוג שדמות" שפעלו בתנועה הקיבוצית החל מסוף שנות

⁵ י' גודמן ו' יונה, "מבוא: דתיות וחילוניות בישראל – אפשרויות מבט אחרות", בתוך: י' גודמן ו' יונה (עורכים) **במערבולת הזהויות**, ת"א: ון ליר והקיבוץ המאוחד, 2004, עמ' 9-45.

⁶ הכהן שגיב, חילונים לומדים, עמ' 4-12.

⁷ אזולאי, נעמה, עברים אנו, פרק ראשון.

⁸ עוד על הבניית זהויות חילוניות בעולם ההתחדשות היהודי ראה אזולאי, נעמה. "אנו היהודים החילונים?" – הגדרת זהות בתנועת ההתחדשות היהודי במרחב החילוני", בתוך: י' פישר (עורכת) **חילון וחילוניות: עיונים בין תחומים** ת"א: ון ליר, 2015, עמ' 314-339.

⁹ ראה למשל ש' פרלמוטר ו' פילזר, "אלו ואלו דברי אלוהים חיים- בית מדרש אלול וקהילות לומדות", **גדיש** 10 2006, עמ' 227-235. ד' גולן, "במידבר, בית מדרש יוצר בירוחם, כדוגמה להתמודדות חינוך מבוגרים עם בעיות חברתיות" **גדיש** 10 2006, עמ' 236-247.

¹⁰ שלג, מעברי ישן, עמ' 105.

¹¹ A. Newberg, "Hitchabrut or Connecting: Liberal Houses of Study in Israel as Political and Spiritual Expression" *Israel studies Forum* 20, 2, Winter 2005, pp. 97-114

¹² נ' אזולאי ו' ורצברגר, "התחדשות יהודית במרחב החילוני בישראל: מתופעה לתנועה חברתית חדשה", **פוליטיקה** 18 2008, עמ' 141-172.

השישים סביב כתב העת "שדמות" שערך אברהם שפירא מקבוצת יזרעאל¹³. הם היו קבוצה קטנה מבני דור הביניים בקיבוץ שחשה מחנק רוחני בתוך האתוס המעשי והחילוני של דור המייסדים, ביקשו לאחד את הקרע בין הציונות למקורות היהדות וחיפשו קול אישי במרחב הקולקטיבי. מוקי צור, חבר מרכזי בחוג שדמות, טבע את המונח "רנסנס יהודי" במאמר שפרסם בשם זה בשנת 1976, ובו קרא להקשבה והיפתחות מחודשת למסורת¹⁴. שנת 1989, השנה בה הוקמו המדרשה באורנים ובית מדרש 'אלול' בירושלים, מצוינת כשנה בה יצאה ההתחדשות היהודית מעולמם של אנשים פרטיים למרחב הציבורי¹⁵. המשותף לשני המוסדות הללו הוא היותם מסגרת לימוד חדשה ושונה לטקסטים יהודיים. שנות התשעים מכונות ע"י אזולאי וורצברגר כ"שנות הפריצה הגדולה", בהן הוקמו ריבוי של מוסדות וארגונים¹⁶, וכשלב אחרון בתהליך הן מציינות את המעבר מארגונים וקבוצות לרשתות מאוגדות¹⁷.

ניו אייג' והתחדשות יהודית רוחנית

תרבות העידן החדש, כתופעה גלובלית החודרת מהשוליים החברתיים אל מרכז השיח, היא למעשה מגוון עצום של תופעות שהמחקר מתקשה למצוא להן הגדרות ברורות. פיליפ וקסלר¹⁸, חוקר מרכזי של תרבות העידן החדש, מתאר כיצד ההתפוררות החברתית בעידן המודרני ושליטת הרציונליות והחילוניות הובילו לתנועת נגד של שיבה מחודשת לדת, למיסטיקה ולפרקטיקות טקסיות וקהילתיות. אלה משקפים חיפוש אחרי נקודות משען חדשות בעולם נטול משמעות, וחיפוש אחר קהילה בעולם של בדידות. תבורי ורוח מדבר¹⁹ מתייחסים לתופעות העידן החדש בישראל ומציינים מספר מאפיינים משותפים למגוון התופעות, בהם: שאיפה לאוטנטיות, התנגדות לממסד, חיפוש אחר חוויה, קרבה לטבע, נוכחות בהווה ואימוץ אקלקטי של תפיסות ארכיטיפיות, של מיתוסים אתניים שונים ושל תורות סוד ומיסטיקה.

¹³ ג' אופז, "תרומתו של חוג שדמות לצמיחתם של מרכזי תורה לא דתיים בישראל", בתוך: א' שפירא (עורך) **מענית הלב מנחת דברים למוקי צור**, ת"א: הקיבוץ המאוחד 2006, עמ' 183-189. ג' אלון, "מתנועה של משוחחים" לחממה המטפחת יחידים: מפעלה של חבורת שדמות", בתוך: א' שפירא (עורך) **מענית הלב מנחת דברים למוקי צור**, ת"א: הקיבוץ המאוחד 2006, עמ' 165-182. ב' צימרמן וא' פראג, "הם הלכו בשדמות", **הזמן הירוק** 2010.07.15.

¹⁴ מ' צור, "רנסנס יהודי", **ללא כתונת פסים**, תל אביב 1976, עמ' 207-215. טובה אילן מציינת תופעה נוספת של מפגשים בין אנשי הקיבוץ הדתי לעמיתיהם בקיבוצים החילוניים בשנות ה-80, שאף הם היו חלק מן החממה לצמיחתם של בתי המדרש הפלורליסטיים. ראה: ט' אילן, "בתי מדרש פלורליסטיים כשיח זהות" בתוך: א' שפירא (עורך) **מענית הלב מנחת דברים למוקי צור**, ת"א: הקיבוץ המאוחד 2006, עמ' 190-200.

¹⁵ שלג, מעברי ישן, עמ' 31.

¹⁶ וועדת שנהר פרסמה את המלצותיה לרענון לימודי היהדות במערכת החינוך הממלכתית (1994), הוקמו בתי מדרש כגון 'קולות בנגב' (1995), 'עלמא' (1996), 'קולות' (1997) ועוד.

¹⁷ עריכת כינוסים המוניים כמו "הקהל", "לא בשמים" ותיקוני ליל שבועות, תכניות הכשרה לדור המשך כמו 'גוונים' ו'תהודה', וביצירת שיתופי פעולה וארגוני גג כמו 'פנים' ו'מרקם' המחזקים תודעה תנועתית קולקטיבית. לעניות דעתי יש להוסיף לכאן את ההשפעות על מערכת החינוך הממוסדת, כגון תכניות לימוד חדשות בתרבות ישראל, ובוודאי את הופעתן של המכינות והישיבות החילוניות שהופכות למוקד מרכזי של הבניית זהות יהודית וחילוניות וטרם נחקרו כראוי.

¹⁸ פ' וקסלר, **החברה המיסטית: חזון חברתי מתפתח**, תרגום י' ענבר, ירושלים: כרמל, 2007.

¹⁹ מ' רוח מדבר, "בחזרה לגן עדן" במחשבת העידן החדש: דימויים של עבר אידיאלי בתולדות עם ישראל", בתוך ע' תבורי (עורך) **רוקדים בשדה קוצים: העידן החדש בישראל**, ת"א: הקיבוץ המאוחד, 2007, עמ' 28-59. ע' תבורי, "האנרגיה של השכינה: המפגש בין העידן החדש למדעי החברה", בתוך ע' תבורי (עורך) **רוקדים בשדה קוצים: העידן החדש בישראל**, ת"א: הקיבוץ המאוחד, 2007, עמ' 7-27.

רחל ורצברגר²⁰ כתבה על תופעות של התחדשות יהודית - רוחנית בקהילות לא אורתודוכסיות בישראל המושפעות מן העידן החדש. היא מצאה כי ישנו מגוון רחב של תופעות המקיימות רמות שונות של מחויבות להלכה ולסמכות, אך לטענתה המשותף לכולן הוא חיפוש רוחני אחר משמעות אישית ואותנטית. כך נוצר פרקסיס יהודי לא הלכתי שיש בו מימד משמעותי של חוויה, של רגש ושל מיסטיקה לא מתווכת. מקורות השראה מרכזיים הם תורת החסידות מצד אחד ותורות ופרקטיקות מהמזרח מן הצד השני, והשימוש בהם הוא אקלקטי במהותו²¹.

תופעות ההתחדשות הרוחניות במרחב הלא אורתודוכסי שונות בכמה בחינות מתופעות ההתחדשות היהודית-חילונית-תרבותית. במסלול התרבותי ישנו ביטוי לתפיסת עולם חילונית ובנייה של אלטרנטיבה חילונית תרבותית לצד קושי עם תכנים רליגיוזיים וחשש מטקסים ופעולות פולחניות כגון תפילה. בתופעות ההתחדשות הרוחנית הדגש הוא דווקא בהיבטים הרליגיוזיים, בריטואלים, ובחיבור בין פרקטיקות "ניו אייג'י" ובין ערכים ומנהגים יהודיים. ישנה התנגדות לאתוס החילוני וקריאה לבחירה אישית ועצמאית של פרקטיקות מתוך העולם הדתי. תכנים לאומיים וציוניים וטקסטים כמו שירה עברית, הנוכחים מאד בעולם ההתחדשות התרבותי, נעדרים לגמרי מטקסים של רוחניות יהודית, המנסה ליצור רוחניות קוסמופוליטית ואנטי ממסדית במהותה. אנשי ההתחדשות הם לרוב בגיל העמידה, משתייכים מבחינה סוציולוגית לאליטות הישנות, ואילו הרוחניות מושכת צעירים יותר, הרואים עצמם כתרבות נגד רוחנית.

למרות ההבדלים, שתי התופעות המדוברות צומחות על קרקע דומה, נותנות מענים שונים לאותו משבר של זהות ומשמעות, וחולקות מניעים ואולי אף תקוות משותפות. העובדה שאנחנו חיים בעידן של זהויות היברידיות וגמישות, חוצות מגזרים, מקילה על המעבר של רעיונות בין קבוצות שונות ועל האפשרויות של הפרט לקחת חלק במגוון רחב מאד של פעילויות וטקסים מבלי לחוש בסתירה או בפער ביניהם, ומפת הזהויות והמגזרים בחברה הישראלית עוברת בהכרח תהליך של שינוי²². ניתן לראות השפעות הדדיות אלה בשינויים שמתרחשים בתוך זרם ההתחדשות היהודית-חילונית-תרבותית: לצד מקומו המרכזי של הלימוד הבית מדרשי, החל בשנים האחרונות חיפוש אחר דרכי ביטוי נוספות לזהות המתחדשת, בהם יצירת טקסי חיים אלטרנטיביים והקמת קהילות תפילה חילוניות²³. זהו מעבר מהאינטלקטואלי והמרוחק אל המחייב והרוחני, מהלימוד אל הפרקטיקה, ומהדיבור אל החוויה, וניכרת השפעת הניו אייג'י,

²⁰ ר' ורצברגר, **כשהעידן החדש נכנס לארון הספרים היהודי: התחדשות רוחנית יהודית בישראל**, עבודת דוקטור, האוניברסיטה העברית ירושלים 2011.

²¹ עוד על הרוחניות העכשווית בישראל ומקורותיה ראה: ת' פרסיקו, **מדיטציה יהודית: התפתחותן של תרגולות רוחניות ביהדות זמננו** תל אביב 2016.

²² יונה וגודמן, במערבולת הזהויות, שם.

²³ דוגמת קהילת 'ניגון הלב' בעמק יזרעאל ו'בית תפילה ישראלי' בתל אביב. גם הקמתה של התכנית להכשרת רבנים חילוניים במכון תמורה משקפת תהליך זה. ראה: י' שלג, "אחרי שהכירו את ארון הספרים היהודי, החילונים רוצים גם להתפלל", **הארץ** 9.6.2006. מתוך סדרת כתבות ב"הארץ" על הזרם הרביעי ביהדות. וכן: N. Azulay & E. Tabory, "A house of prayer for all nations": unorthodox prayer houses for nonreligious Israeli Jews" In: L. Remennick & A. Prashizky (eds.) *Between Tradition and Modernity: the Plurality of Customs and Rituals*, Ramat-Gan 2008.

שמאופיין בחיפוש רוחני ובהסתת המוקד מהלימוד אל הפרקסיס והטקס. Newberg²⁴ מציינת גם את הפנייה של רבים מבתי המדרש המתחדשים לכיוון של עשייה חברתית וצדק חברתי כנובעת מחיפוש אחר מימד של מימוש ושל עשייה שמעבר ללימוד.

התחדשות יהודית ופסיכותרפיה

אווה אילוז²⁵ מתארת את מרכזיותו העצומה של השיח הפסיכולוגי – רגשי בתרבות המערבית. היא טוענת כי הפסיכואנליזה אמנם הצהירה על רצונה לנתח את עולם הנפש, אך למעשה עיצבה מחדש את מקומם של הרגשות, של התת מודע ושל תפיסת העצמי' כתמות מרכזיות בתרבות המערבית של המאה ה-20, והשפעתה רבה גם במרחבי חיים רחוקים לכאורה כמו כלכלה וניהול עובדים. בהתאם לכך, ניתן לראות יותר ויותר קשרים בין עולם הטיפול הנפשי לבין שיטות רוחניות בסגנון העידן החדש, ותופעות של רוחניות מתחדשת בעולם הדתי. שלג²⁶ מתאר בקצרה את התרחבותו של המסלול הרוחני לתחום הטיפול, ומביא את שיטת 'ימימה' כדוגמא. גארב²⁷ מתאר את ההשפעה המרובה של הפסיכולוגיה על מקובלים מרכזיים בני זמננו, כגון הרב אשלג והרב גינזבורג. במקביל ניתן לראות אנשי מקצוע מתחום הטיפול שמרחיבים את הכלים הטיפולים שלהם באמצעות רעיונות ומקורות השראה הן מהעולם היהודי והן מהעולם המיסטיקה ותורות המזרח²⁸.

שרלו²⁹ מתארת תופעות של התחדשות יהודית במרחב האורתודוכסי. היא מציינת את ההשפעה המרובה של רעיונות העידן החדש על תופעות של ניאו חסידות שמחלחלות יותר ויותר לזרמים מרכזיים בציבור הדתי-לאומי, כגון התוועדות המוניות, סדנאות של תפילה וחיבור בין עבודת הגוף לעבודת השם, חיפוש אחר דרכי לימוד חדשות שיש בהן מציאת משמעות אישית בתורה, דחיקת מקומו המרכזי של הרב קוק ע"י דמותו של רבי נחמן מברסלב ועוד. היא מתארת מגוון של חיבורים בין כלים ותובנות מתחום האימון והטיפול יחד עם פרקטיקות דתיות של לימוד תורה ושל תפילה, ומדגישה את השפעתם של רעיונות העידן החדש: החיפוש אחר חוויה, אינטימיות, התחדשות ועוד. שרלו טוענת ל"היסט תרבותי משיח פילוסופי, תיאולוגי או אידאולוגי לשיח קיומי ורגשי בעל מאפיינים תרפויטיים"³⁰ ומכנה את התופעה של חלחול השפה הקיומית – תרפויטית והרוחניות נוסח העידן החדש לתוך עולם הדתי בשם "פסיכותרפיה". היא שואלת האם הלימוד החוויתי, האישי והסדנאי, שהיא מעמידה אותו כמנוגד ללימוד הרציונלי והפילוסופי יכול להחשב עדיין כ"לימוד תורה", ותוהה האם הוא מרדד את השיח הדתי וגורם לאבדנו של חוש הביקורת האינטלקטואלי, או שמא מביא עימו בשורה חדשה.

נראה כי בעולם ההתחדשות היהודי במרחב החילוני בישראל אין עדיין תופעות מובהקות של כניסת השפה הטיפולית לתוך בית המדרש. אני מרשה לעצמי להניח שזה עניין של זמן עד

²⁴ A. Newberg, "Elu v'Elu: Towards Integration of Identity and Multiple Narratives in the Jewish Renewal Sector in Israel", *IJER* (5-6) 2013, pp 231-278.

²⁵ א' אילוז, אינטימיות קרה: עלייתו של הקפיטליזם הרגשי, ת"א: הקיבוץ המאוחד, 2008, עמ' 15-62.

²⁶ שלג, מעברי ישן, פרק 9.

²⁷ י' גארב, יחידי הסגולות יהיו לעדרים: עיונים בקבלת המאה העשרים, ירושלים: כרמל, 2005, עמ' 99-113.

²⁸ ס' שרלו, מי הזיז את היהדות שלי? יהדות פוסט מודרניזם ויהדות עכשווית, ת"א: רסלינג, 2016, עמ' 54-57, וראה הערה 93 שם.

²⁹ שם, עמ' 27-62.

³⁰ שם, עמ' 11.

שההשפעות ההדדיות בין המרחבים התרבותיים והחברתיים יחלחלו גם להקשר הזה. ניצנים לכך ניתן לראות למשל בבית מדרש לכתיבת סיפורי חיים ב'אלול' הירושלמי, בסדנת 'פסיכודרמה מקראית' בתל אביב, וכמובן בבית המדרש העומד במרכז מחקר זה וכותרתו "ביבליותרפיה תלמודית". השאלות ששואלת שרלו על איכות ומהות הלימוד הטקסטואלי בבית מדרש מסוג זה יעסיקו גם אותנו, ולשם כך יש לעמוד על אופיו של בית המדרש הלא אורתודוכסי.

בית המדרש כזירת הפעולה המרכזית של ההתחדשות התרבותית

כל התיאורים הקיימים במחקר אודות ההתחדשות היהודית החילונית במסלולה התרבותי מסכימים כי ליבה הפועם היה ועודנו בית המדרש המחודש. אזולאי³¹ מדגישה את מקומה של האוריינות היהודית בבתי המדרש המתחדשים כמוקד לבירור זהותי, פרטי וקולקטיבי, של הלומדים. גוזמן-כרמלי³² מתאר את הטקסט הקאנוני והפעולה הפרשנית כעומדים במרכזן של הקהילות יהודיות בן זמננו ומבטאים את זהותן ותרבותן. הוא מגדיר את הלימוד הטקסטואלי היהודי כ"ביצוע תרבותי" – "Cultural Performance"³³, וטוען שלימוד התורה בזירות יהודיות שונות הוא "טקס של ריבונות": טקס שמבטא מימוש ריבונות על נרטיב ועל זהויות בעזרת טקסטים.

אופן הלימוד בבתי המדרש המתחדשים שונה הן מהלימוד האקדמי והן מהלימוד המסורתי³⁴. בשונה מהלימוד המסורתי, הטקסט אינו מחייב ולא מהווה סמכות. יש חקירה ביקורתית ויש הסתכלות היסטורית. בשונה מהלימוד האקדמי, יש שבירה של הריחוק בין הטקסט ובין הלומדים ואין חיפוש אחר אמת אובייקטיבית. הטקסט נקרא כמקור השראה והמוטיבציה היא "חיפוש המשמעות החיה של המקורות לגבינו"³⁵. בשונה משני דגמי הלימוד הללו, הלימוד בבית המדרש המתחדש הוא שיויוני ולא היררכי. אין מורה יודע כל אלא מנחה, שתפקידו להניע את הקבוצה ללימוד עצמאי ומשותף. יום הלימוד בנוי לרוב בצורה של פתיח-חברותות – אסיף. החברותות דורשות למידה אקטיבית ומעורבות של הלומדים ותורמות להתבוננות פנימה. גולן³⁶ מתארת את הלימוד בחברותא כשיטת לימוד עתיקה חדשה שיש בה מימד של שיח ושל אינטימיות. היא מחייבת את הלומד להתמסר ללימוד, מעודדת התבוננות אישית ומתרגלת הקשבה. חי³⁷ כותבת כי שיטת הלימוד בחברותא מעניקה ללומדים תחושה של שליטה ובעלות על

³¹ אזולאי, עברים אנו, עמ' 116. חבלין מתייחסת למתח בין לימוד הטקסט כערך בפני עצמו ובין לימוד הטקסט כאמצעי לבניית זהות, ראה: ר' חבלין, "אוריינות יהודית בישראל בעשור האחרון – רק משחק אינטלקטואלי?" בתוך: א' שגיא (עורך) ספר מיכאל בין הזמן הזה לימים ההם, ירושלים: כתר, 2007, עמ' 419-435.

³² ש' גוזמן-כרמלי, מפגשים מסביב לטקסט: עיונים אתנוגרפיים בטקסטואליות היהודית, עבודת דוקטור, אוניברסיטת בר אילן רמת גן, 2014, עמ' 33-38, 244-247.

³³ "ביצוע תרבותי" הוא תיאור נקודת מפגש בין תוכן תרבותי לקהל, כאשר המשתתפים בעשייה התרבותית מבטאים ומכוננים בעזרתה את זהותם. גוזמן-כרמלי ערך מחקר אנתרופולוגי בזירות לימוד שונות. הוא מתאר למשל כיצד הלימוד בישיבה הליטאית מבסס את ההגמוניה של הלומדים על הטקסט ומאשר את האמת שיש בו, בעוד שהלימוד בישיבה החילונית מאשש דווקא את הזהות החדשה, הביקורתית של הלומדים.

³⁴ אילן, בתי מדרש פלורליסטיים, עמ' 193. ראה גם חוברת "לימוד הלימוד", בה כתבו חברי בית המדרש באורנים על עקרונות הלימוד הבית מדרשי שלהם: י' ורטה (עורך), לימוד הלימוד: בית המדרש, המדרשה באורנים, טבעון-ירושלים: המדרשה באורנים וקרן מנדל, 2008.

³⁵ פרלמוטר ופילזר, אלו ואלו, עמ' 230.

³⁶ גולן, במדבר. עמ' 240.

³⁷ חי, השפעה של למידת יהדות במסגרות חילוניות על זהות חילונית-יהודית ועל עמדות בהקשר הקונפליקט הדתי-חילוני, עבודת תזה, אוניברסיטת בר אילן רמת גן 2009, עמ' 37-38.

הטקסט ומחזקת את הביטחון העצמי שלהם בלימוד. האסיף הוא מעגל שיח לא היררכי בו הלומדים מציגים את הפרשנויות שלהם, מציפים ביקורת או חיבור אישי לטקסט, עולים סיפורים אישיים, התלבטויות ואסוציאציות טקסטואליות נוספות.

תכני הלימוד: השיטה המקובלת אינה לימוד ספר אחד על הסדר אלא לימוד בשיטה הנושאת. ישנו נושא מרכזי וסביבו נאספים טקסטים מגוונים מכל הסוגים והתקופות, החל מהמקרא וכלה בשירה וספרות עברית חדשה. מקום מכובד ניתן להוגים ציוניים כמו א.ד. גורדון, ברל כצנלסון ואחרים, שכתביהם הפכו לחלק מהקאנון הלימודי. עם זאת ניתן דגש רב ללימוד התלמוד על פני המקרא, ודגש על אגדה ולא על הלכה. מוקי צור³⁸ מדבר על שיבה לתקופה הבתר מקראית של חז"ל מתוך תחושה של הזדהות עם התקופה הזו ועם אתגריה – במיוחד הצורך בהמשכיות רוחנית ללא פולחן ולאחר משבר גדול. שלג³⁹ טוען כי לימוד התלמוד הוא סמל לשיטה הדתית במקורות, ולימוד תלמוד חילוני מבטא בצורה הברורה ביותר את ניכוסו המחודש של ארון הספרים היהודי ע"י הציבור החילוני. השיבה אל התלמוד משקפת גם את ההתנגדות לשלילת הגלות של דור המייסדים הציוני שהעצים את מקומו של התנ"ך ושל המסרים הלאומיים שבו ומחק את הספרות ה"גלותית", ההלכתית והאישית שנכתבה אחריו.

הלימוד נעשה סביב דף מקורות המשקף גישה פלורליסטית של חוסר היררכיה בין המקורות השונים. אזולאי⁴⁰ כותבת שהדף בנוי לכאורה כמו דף תלמודי אך בפועל מזמין מעורבות אקטיבית של הקורא, מערער את מעמדו הסמכותי של הטקסט ומבטא רצון להתכתבות אחרת ולא מקובלת עם המקורות. גוזמן-כרמלי⁴¹ מתאר את הדף כיצירה שיש בה שילוב בין מקורות עתיקים לחדשים, והוא מבסס מסר של חיבור בין ישן לחדש, של רלבנטיות ושל ריבונות על הטקסט, אך יחד עם זאת יש בו משהו שסוגר את הלימוד בתוך מרחב אסוציאציות מוגבל ולא פותח אותו.

שאיפה מרכזית העומדת בליבו של בית המדרש המתחדש היא יצירת חיבור ורלבנטיות בין הטקסט ובין עולמו של הלומד. אופז מכנה זאת למידה רפלקטיבית וכותב: "המקורות מהווים ציר לתהליך הרפלקטיבי. בדרך זאת מתחוללת למידה שהיא מדרשית במהותה. ההתייחסות לטקסט לא מבקשת לחשוף את הפשט האובייקטיבי אלא שואלת מה הוא אמר לי ולנו כאן ועכשיו באופן סובייקטיבי"⁴² הציפייה לפי אילן היא שהלימוד יחולל שינוי אצל הלומד ובסופו של דבר יחולל שינוי במציאות: "לימוד לשם התרחבות אישית והכרת הזולת, לשם צמיחה, לשם מדרש אישי וציבורי גם יחד"⁴³. חברי בית המדרש באורנים ניסחו זאת כך: "עקרון הפעולה של בית המדרש הוא מפגש-מפגש בין הלומד ובין הטקסט, בין הלומד ובין קבוצת העמיתים..וכל אחד ממפגשים אלו יוצר גם מפגש מחודש בין הלומד לבין עצמו"⁴⁴.

³⁸ צור, רנסנס יהודי, עמ' 211.

³⁹ שלג, מעברי ישן, עמ' 36.

⁴⁰ אזולאי, עברים אנו, עמ' 194.

⁴¹ גוזמן כרמלי, מפגשים סביב הטקסט, עמ' 84-86.

⁴² אופז, תרומתו של חוג שדמות, עמ' 183.

⁴³ אילן, בתי מדרש פלורליסטיים, עמ' 193. וראה גם ע' ברוך, "לקראת ישיבה חילונית חדשה" בתוך: א' שפירא (עורך) מענית הלב מנחת דברים למוקי צור, ת"א: הקיבוץ המאוחד 2006, עמ' 211-212.

⁴⁴ ורטה, לימוד הלימוד, עמ' 62.

מימוש השאיפה לחיבור אישי נעשה דרך המושג "קריאה יחפה"⁴⁵, שמשמעותו הוא קריאה אינטימית וישירה בטקסט עצמו ללא הנחות מוקדמות ובעיקר בלי תיוכה של פרשנות הדורות: "אנשים נתנו לעצמם את החופש להביע את התגובות הרגשיות שלהם לטקסט. העמידה הבלתי אמצעית של האדם מול הטקסט. לחילוניים זה נתן ביטחון עצמי: המפגש שלך עם הטקסט הוא לא לימוד שפה זרה. אתה יכול לגשת אליו ולהתחיל לשוחח איתו והוא כבר ילמד אותך בעצמו איך לדבר איתו. לא צריך מתווך... עבור הדתיים זה היה שחרור עצום, אדיר. היכולת לגלות מחדש טקסטים שכביכול מכירים"⁴⁶. הקריאה היחפה משמשת אם כן גם לצורך חיבור אישי בין הלומד לטקסט וגם לשבירת היררכיות של ידע מול הטקסט ומאפשרת לימוד משותף ושוויוני של אנשים בעלי רמות ידע שונות.

מונח מרכזי נוסף המשמש כציר מהותי בתיאור שיטת הלימוד החדשה הוא המדרש. מוקי צור, מחברי חוג 'שדמות', טבע את הסיסמה "הזכות לדרוש" וכותב כי "אחד הדברים החשובים בשבילי במסורת היהודית הוא הזכות לגישה דרשנית אליהם. הזכות לדרוש היא הכרה בכך שאנו מקבלים את עולה של המסורת אך רואים לנו זכות ויכולת לבטא דרכה את עולמנו"⁴⁷. השימוש במדרש, ככלי פרשני יצירתי, מאפשר פרשנות חדשה, חילונית, הומניסטית ולא מחויבת להלכה, ובו בזמן מחוברת לדרכי הלימוד המסורתיות, מחזק את התפיסה העצמית של הלומדים כחוליה נוספת בשרשרת הדורות ואף כמי שמכניסים חיות חדשה ליהדות שהתאבנה באמצעות שיבה לדרכי הלימוד העצמאיות של חז"ל.⁴⁸

כחלק מהקריאה לחיבור האישי יש בחלק מבתי המדרש דגש על אמונות כפרשנות וכן שילוב יצירה אישית בתוך התהליך הלימודי⁴⁹. צבר בן יהושע⁵⁰ מציינת כיצד אופני הלימוד הללו מתאימים לתפיסות פוסט מודרניות של הידע כמובנה מקולות שונים, בהן המורה אינו מנחיל ידע אובייקטיבי שיש לו בעלות עליו אלא מנחה תהליך למידה רפלקטיבי וחיפוש משותף אחרי המשמעות הסובייקטיבית.

חלק בלתי נפרד מאווירת הלימוד בבתי המדרש המתחדשים הוא התגבשותה של קבוצה לומדת, אך מעט מאוד נכתב על כך. שקד⁵¹ מתארת כיצד הקריאה היחפה יצרה חיבור מיוחד בין הלומדים והפכה אותו למוקד מרכזי בחוויה הבית מדרשית. אילן⁵² מחלקת את הלימוד לחלק תוכני, שבו הטקסט הוא במרכז, ולחלק תהליכי שבמרכזו האדם והמפגש הבין אישי. גולן⁵³ מציינת כי על המנחה לשים לב לתהליך הקבוצתי לא פחות מאשר לתהליך הלימודי, ולפתח גם

⁴⁵ נ' שקד, "קריאה יחפה", **ארץ אחרת** 58, (אוגוסט ספטמבר) 2010, עמ' 28-29.

⁴⁶ גרא טוביה, מצוטט אצל שקד, שם.

⁴⁷ צור, רנסנס יהודי, עמ' 209.

⁴⁸ הכהן-שגיב מכנה זאת פרקטיקה של הבחנה ושיח של שחרור: הלומד החילוני תופס את עצמו כממשיך

האמיתי של חז"ל וכגואל הטקסט מידי המאמינים שאינם מבינים אותו באמת.

⁴⁹ פרלמוטר ופילזר, אלו ואלו, עמ' 232. גולן, במדבר, עמ' 242. ורטה, לימוד הלימוד עמ' 81-80.

⁵⁰ נ' צבר בן יהושע, "ובכל זאת: להמשיך לחפש אתונות", בתוך: א' שפירא (עורך) **מענית הלב מנחת דברים**

למוקי צור, ת"א: הקיבוץ המאוחד, 2006, עמ' 201-210

⁵¹ שקד, קריאה יחפה, עמ' 28-29.

⁵² אילן, בתי מדרש פלורליסטיים, עמ' 195.

⁵³ גולן, במידבר, עמ' 239

כישורים של הקשבה ושל התייחסות חברתית. חבלין⁵⁴ כותבת כי המפגש עם העמיתים ללימוד משמעותי לא פחות מהלימוד עצמו, ומתארת הבנות ראשוניות באשר לקשר המיוחד שנוצר בקבוצה מתוך ההקשר הלימודי דווקא. חברי בית המדרש באורנים מציגים התייחסות רחבה לנושא הקבוצתי ומציעים למנחה דרכי עבודה פרקטיות לבניית קבוצה. נראה כי בשנים האחרונות, עם פתיחתן של תכניות להכשרת מנחים לבתי מדרש, מחלחלת ההבנה בדבר הצורך בהתמקצעות תפקיד המנחה גם בהיבט זה, אולם הנושא עדיין בחיתוליו.

⁵⁴ חבלין, אוריינות יהודית, עמ' 433-434.

א. 2 הרמנויטיקה בחינוך היהודי

העיסוק בלימוד והוראת טקסטים קאנוניים עתיקים בעולם העכשווי, השונה כל כך מהעולם בו נכתבו, אינו יכול שלא להתייחס לשאלות הקשורות לתחום ההרמנויטיקה, המבקש לבדוק את האופנים בהם, אם בכלל, ניתן להבין, לפרש ולהתייחס לטקסט.

גלגר (Gallagher)⁵⁵, שעסק בקשר בין הרמנויטיקה לחינוך, חילק את הגישות ההרמנויטיות הקיימות לארבעה סוגים עיקריים:

הרמנויטיקה שמרנית (שליימאכר, הירש ועוד) – לפיה ניתן לגשר על הפערים בין הטקסט לקורא וניתן לחתור להבנת כוונתו המקורית של הטקסט ושל מחברו. **הרמנויטיקה מתונה** (גדאמר, ריקר) – הטוענת שאין לקורא אפשרות לחרוג מהאופק ומעולם המושגים שלו ושל זמנו, ולפיכך כל הבנה היא פרשנות וכל קריאה היא "מפגש אופקים" בין הטקסט לקורא, מפגש שבו גם הקורא וגם הטקסט משתנים ומקבלים משמעות חדשה. **הרמנויטיקה רדיקלית** (פוקו, דרידה, פיש) לפיה אין כל אפשרות לחשיפת האמת הקיימת בטקסט. כל פרשנות היא תוצאה של נקודת מבט, ומשמעות הטקסט, לפיכך, היא המשמעות שנתן לו הקורא. **ההרמנויטיקה הביקורתית** (הבראמס) מבקשת לחשוף את המניעים הנסתרים שמאחורי כתיבת הטקסט ואת האופנים בהם הוא מבקש להשפיע על קוראיו.

שאלות אלה מקבלות תוקף וצבע מיוחד משלהן כאשר הן נשאלות ביחס לאופן בו ראוי וניתן ללמוד היום טקסטים יהודיים, שנכתבו בתקופה קדומה ומתוך עולם ערכים ואמונות שונה לחלוטין, בקרב קהל שאינו בהכרח מקבל על עצמו את עולם הערכים והאמונות של הטקסט ואף מתנגד אליו. מיכאל רוזנק⁵⁶ העמיד שאלה זו סביב המתח שבין 'אותנטיות' ו'רלבנטיות' – בין נאמנות לאותנטיות של הטקסט הדתי על תפיסת עולמו הנורמטיבית, לרצון לרלבנטיות לעולמו של הקורא העכשווי. בעקבותיו, עוסק כהן בשאלה האם וכיצד ניתן ל"תרגם" טקסטים מסורתיים לשפה חילונית⁵⁷. במאמרים מאוחרים יותר, מתוך עיון בדרכי הפרשנות העולות מכתביהם של הוגים מרכזיים במאה העשרים, מגדיר כהן⁵⁸ חמש אופציות הרמנויטיות אפשריות בנוגע למעמד הטקסט וליחסו של קורא בן ימינו לטקסט:

⁵⁵ S. Gallagher, *Hermeneutics and Education*, Albany 1992, pp 1-30. סיכום אצל ע' גילי שטר, הרמנויטיקה בהוראה: חקר מקרים בהוראת מחשבת ישראל בחינוך הממלכתי, עבודת דוקטור, האוניברסיטה העברית ירושלים, 2009, עמ' 4-8.

⁵⁶ M. Rosenak, *Teaching Jewish Values: A Conceptual Guide*, Jerusalem: Melton center for Jewish Education, 1986.

⁵⁷ י' כהן, "מחשבת ישראל לשם חינוך – האם המסורת היהודית ניתנת לתרגום?" בתוך: צ' לם (עורך) **עיצוב ושיקום**, ירושלים: מאגנס, 1996, עמ' 164-182.

⁵⁸ י' כהן, "אופציות הרמנויטיות בהוראת טקסטים קלאסיים: פרויד, פרום, שטראוס ובובר קוראים את המקרא" **דברי הקונגרס העולמי למדעי היהדות** 12, ה' תשנ"ז. עמ' 187-199. האופציה החמישית של המדרש הפילוסופי מתוארת ב: י' כהן, "מן העבר אל העתיד: טקסטים והוראתם בחינוך היהודי בזמננו", **הגות, מחקרים בהגות החינוך היהודי** ז' ירושלים תשס"ו, עמ' 47-63. גילי שטר, הרמנויטיקה בהוראה, עמ' 10-25, מנתחת אופציות הרמנויטיות אלה בהשוואה למושגי האותנטיות – רלבנטיות של רוזנק ומתייחסת למעמדם של המורה והתלמיד בכל אחת מהן.

חשד : בעקבות זיגמונד פרויד. המקבילה להרמנויטיקה הביקורתית על פי גלגר. באופציה זו מתייחס הקורא בחשד לטקסט ולמחבר שלו, ומבקש לחשוף מניעים נסתרים – פוליטיים, פסיכולוגיים, תרבותיים וכו' – שהניעו את כותבי הטקסט בעבודתם.

אבולוציה : בעקבות אריך פרום. אופציה זו רואה את ההיסטוריה כתהליך אבולוציוני המתקדם מהפרימיטיבי אל המודרני, ולכן היא משוחררת מהצורך להתאים את ערכי הטקסט לערכיו של הקורא. ערכי הטקסט שאינם הולמים ערכים הומניסטיים ומודרניים מבוארים כהשתקפות של שלב מוקדם יותר בהתפתחות האנושית והתרבותית.

יראת כבוד : בעקבות ליאו שטראוס. שטראוס קורא לשיבה אל הפילוסופיה הקלאסית של חיפוש אחר האמת. הוא רואה בטקסטים הקדומים טקסטים העוסקים בשאלות הנצחיות המעסיקות את האדם מאז ומתמיד, ומבקש מהקורא להניח בצד את ההנחות המודרניות שלו, ולקרוא את הטקסט בצניעות תוך שהוא שוקל ברצינות את האפשרות שהטקסט יכול להציע לו תשובה של אמת. הטקסט, על פי שטראוס, הוא רלבנטי כיון שהשאלות בהן הוא עוסק רלבנטיות תמיד. הוא רואה את המאמץ הפרשני כמבקש לחשוף את כוונתו של המחבר ואת האמת הטמונה בטקסט.

דיאלוג – בעקבות מרטין בובר. בובר שואף למפגש, לדיאלוג בין הקורא ובין הטקסט. בכדי שדיאלוג זה יתקיים הקורא אינו נדרש להתנכר להנחות היסוד המודרניות שלו, וגם לא לחשוך בטקסט ובסבירות שלו, שכן אז לא יוצר מפגש בין הקורא ובין הטקסט. הקורא מגיע למפגש מתוך פתיחות לשמוע את קולו של הטקסט. הוא נדרש להכיר באחרות של הטקסט ובשונות שלו, ואף משתמש בכלי המחקר הביקורתיים לשם כך, אך בסופו של דבר מבקש ליצור שיח ומפגש. היחס בין הקורא לטקסט הוא יחס של שיוויון, והמפגש מביא להשתנות ולפירוש מחודש הן של הקורא והן של הטקסט: הטקסט מקבל משמעות חדשה והקורא ישנה במשהו את הנחות היסוד שלו לאור הקריאה בטקסט.

שאיפה זו למפגש של שני שותפים שאינם יוצאים מגבולות הקונטקסט ההיסטורי והתרבותי שלהם, שייכת לתחום ה'הרמנויטיקה המתונה' שניסח גלגר ומזכירה במובנים רבים את תפיסתו של גדאמר (Gadamer)⁵⁹. גדאמר טוען כי אין לקורא אפשרות לחרוג מן האופק של זמנו שלו, ועל כן כל הבנה היא בהכרח תלויה הזמן והמקום ומתוארת כ"התמזגות האופקים" של הטקסט והקורא. העובדה שהפרשן נתון במסגרת התרבותית וההיסטורית של עצמו ולא של הטקסט אינה חסרון אלא יתרון: החירות שלו כפרשן באה לידי ביטוי דווקא בהקשר שלו ולא בהשתחררות ממנו. כיון שהבנה יכולה לנבוע רק מתוך תודעה מלאה ולא ריקה, מתוך ניסיון היסטורי והנחות מוקדמות של הפרשן, אין הפרשן נדרש להשעות את ההנחות המוקדמות שלו, אלא להיות מודע ורפלקטיבי לגביהן ולהפוך אותן מהנחת יסוד לשאלה שצריכה אישור או הפרכה. כאשר הנחה מוקדמת מתאשרת או נשללת בתהליך הקריאה הרי שנוצר שינוי בתפיסה העצמית של הקורא עצמו. המפרש משתנה בעקבות התרבות והאמת המתגלות בטקסט, וגם הטקסט משתנה כיון שהפרשן העניק לו הבנה שנובעת ממקומו ההיסטורי ומהתבוננות דרך משקפי ההווה שלו.

⁵⁹ H.G. Gadamer, *Truth and Method*, (translated by J. Mohr) New York 1982. דיון בהגותו ראה: ר' חבלין, **מחויבות כפולה: זהות יהודית בין מסורת לחילון בהגותו של אחד העם**, בני ברק: הקיבוץ המאוחד, 2001, עמ' 53-70. ז' לוי, **הרמנויטיקה**, ת"א: פועלים, 1986, במבוא לספר.

מדרש פילוסופי - בעקבות גרשום שלום ועמנואל לוינס. אופציה הרמנויטית זו שואבת את השראתה מהמדרש החז"לי ויחסו לטקסט המקראי. המדרש, גם כאשר הוא מבטא עמדה יצירתית, חדשנית ומהפכנית, נשען בדבריו על המקרא ומציג את החידוש כנובע מהפסוקים. הסיפור המכונן של תפיסת חז"ל בהקשר זה הוא המדרש על כניסתו של משה רבינו לבית מדרשו של רבי עקיבא: משה, נותן התורה, אינו מבין דבר מדבריו של עקיבא העוסקים לכאורה באותה התורה עצמה, אולם דעתו נחה עליו כאשר אומר רבי עקיבא על דבריו שהם "תורה למשה מסיני"⁶⁰. הפרדוקס הזה מבטא כיצד חז"ל מודעים לחדשנות שלהם אך רואים אותה כנובעת מהאמת הנצחית הטמונה בתורה. הטקסט, על פי גישה זו, הוא מעיין אין סופי שממנו ניתן לדלות, בכל דור ובכל מקום, תובנות חדשות ורלבנטיות אשר נובעות באופן פרדוקסלי מהטקסט עצמו, והוא מבטא הרחבה, העמקה ויישום של האמת הקיימת כבר בטקסט. המדרש המודרני של לוינס, כפי שמסביר כהן, הוא מדרש פילוסופי, כיון שהוא נשאר נאמן להנחות היסוד של הפילוסופיה המודרנית באשר לחוסר יכולתו של האדם לחרוג ממסגרת זמנו הוא, וכי המשמעויות אותן הוא מבקש לדלות מן הכתוב הן משמעויות הקשורות לחיפוש הפילוסופי והקיומי אחר אמיתות יסוד שהאדם המודרני עסוק בהן. אין מדובר בדיאלוג נוסח בובר וגדאמר, שכן הטקסט אינו משתנה ואינו מקבל משמעות חדשה בעקבות הלימוד, אלא זוכה לחשיפה חדשה של משמעות נוספת שכבר היתה קיימת בו. "באופן פרדוקסלי", כותב כהן⁶¹, "עצם מקוריותו של הפרשן מלמדת על עומקו האינסופי של הטקסט ועל כוחו הבלתי מוגבל ליצור משמעות". בדומה ל'הרמנויטיקה של יראת כבוד' עפ"י שטראוס, גם בדרך זו נדרש הקורא ליחס של צניעות מול הטקסט ושל אמון בו ובאמיתות הגלומות בו, אולם בשונה משטראוס, המדרש הפילוסופי מעודד את הקריאה היצירתית ואת המאמץ לדליית משמעויות הרלבנטיות לעולמו של הקורא מהטקסט, בעוד שטראוס מבקש לשמוע את קולו של הטקסט ורואה את האמיתות שלו עצמו כרלבנטיות לכל דור.⁶²

דוגמאות ליישום של תפיסות הרמנויטיות במחקר החינוך היהודי: גלילי שכטר⁶³ קושרת בין תיאוריות הרמנויטיות לשיקולי דעת חינוכיים בהוראת טקסטים יהודיים בכתה. וולפיש⁶⁴ נעזרת בגישתו הדיאלוגית של בובר בכדי להציע בסיס תיאורטי להוראת סיפורי הנס במקרא. רוזנטל וחבלין⁶⁵ קושרים בין ההרמנויטיקה של גדאמר ובין האופציה לקריאה יהודית חילונית במקורות. וויס וכהן⁶⁶ מציעים אפשרות להסתייע בגישתו של גדאמר על מנת להתמודד עם סוגיות של גבולות הפרשנות, והרצון להנחיל מסורת וטקסט בעולם רלטביסטי נטול "אמת" אחת.

⁶⁰ מנחות כ"ט ע"ב.

⁶¹ כהן, מן העבר אל העתיד, עמ' 59.

⁶² גלילי שכטר, הרמנויטיקה בהוראה, עמ' 22-30.

⁶³ שם, עמ' 211 ואילך.

⁶⁴ ר' וולפיש, הוראת סיפור הנס המקראי בחינוך הממלכתי בישראל, עבודת דוקטור, האוניברסיטה העברית ירושלים 2007.

⁶⁵ חבלין, מחויבות כפולה. ר' רוזנטל, "העקרונות ההרמנויטיים – הצעה עקרונית ליחס חילוני למסורת", בתוך: י' רש (עורך) **כזה ראה וחדש: היהודי החופשי ומורשתו**, ת"א: פועלים, 1987, עמ' 48-55.

⁶⁶ ר' וויס, א' הכהן, "שאלת הזכות והחובה לפרשנות במסורת התלמודית", בתוך: י' תדמור וע' פריימן (עורכים) **חינוך- שאלות האדם, חלק ב'- בהווה, ת"א: מופ"ת, 2015**, עמ' 81-91. וויס והכהן הם אלו שהקימו את בית המדרש העומד במוקד מחקר זה.

א.3 ביבליותרפיה - סקירה תיאורטית

הביבליותרפיה (Biblos = ספר, Therapeia = ריפוי) הנה שיטת טיפול מתחום הטיפול באומנויות אשר משתמשת בטקסטים ספרותיים כחלק מהתהליך הטיפולי. השיטה מבוססת על תפיסה שמקורה כבר בעולם העתיק, לפי יש לספרים כוח מרפא. הניסיונות הראשונים לשימוש בספר כאמצעי טיפולי נעשו בשנות השישים במסגרת הספריות בבתי החולים הפסיכיאטריים בארה"ב כאשר הספרנים המליצו לחולים על ספרים מותאמים. לאט ובהדרגה הושם דגש על הצורך בתיווך של מטפל השותף לאינטרקציה שבין הקורא והטקסט, והביבליותרפיה הלכה וסומנה כתחום טיפולי נפרד שיש להתמחות בו. תחום טיפולי זה מצוי עדיין בתהליכים של התהוות והתפתחות, בארץ ובעולם.⁶⁷

אדיר כהן סוקר את התפתחות הביבליותרפיה, ומדגיש כי התכונה המאפשרת לספרות לשמש לריפוי היא היותה ישות אוטונומית, אימננטית, שאינה באה לשרת שום מטרה מעבר לעצמה.⁶⁸ דבורה קובובי, מחלוצות התחום, ניסחה שיטה בשם "הוראה טיפולית – ספרותרפיה", והיא מציעה למורים להיעזר בטקסטים ספרותיים בכתה בכדי להגיע עם התלמידים לשיחה רגשית ולקדם את ההתפתחות הנפשית שלהם.⁶⁹ קובובי מצביעה על היתרון של שיח רגשי סביב טקסט בכתה, בכך שמצד אחד הוא מייצר הזדהות, אך מצד שני מאפשר שיח עקיף ולא ישיר ויוצר "מרחק בטוח" שמקל על התלמידים לדבר ביתר חופשיות על עניינים רגשיים כבדי משקל.⁷⁰ קובובי מדגישה שלמרות שהיצירה דורשת מהקורא להשלים פערים בעצמו, הפרשנות האפשרית אינה חסרת גבולות ויש פרשנות שאינה קבילה. הטקסט הוא עוגן לשיח הרגשי, ודווקא התיאור הממוקד, שיכול להחזיק מספר קריאות מוגבל, הוא זה שפותח ומאפשר העמקה והרחבה של הדיון הרגשי למחוזות נוספים. בכך היא מבדילה עצמה מטיפול ביבליותרפי שאינו מכוון את הקורא לקריאה מסוימת ובו משמש הטקסט כ"גירוי מזרז, אמצעי עזר השלכתי לשיחה טיפולית".⁷¹ היא מדגישה את התפקיד החינוכי של הקריאה, ואת מקומו של המורה כמוביל את הקריאה מתוך מודעות לאפשרויות המרפאות שיש בטקסט ואף מתוך כוונה להדגיש קריאה מסוימת שיש לה היבט מיטיב מבחינה נפשית ולהעדיפה על פני קריאות אחרות. קובובי מניחה כי שיחה על התהליכים הנפשיים של הדמויות הספרותיות יהדהדו תהליכים דומים המתרחשים בנפשם של התלמידים, והיא מציינת שלשה 'גורמים מיטיבים' כלשונה שמאפשרים לספרות לקדם את הילד מבחינה רגשית.⁷² 1. הספרות משמשת כמעין "חוויה מתקנת", חיובית ובונה, כתחליף לחוויות חיים חסרה במציאות. 2. "הבהרה" – ניתן לזהות בעייתיות בתפיסת המציאות אצל הילד כאשר הוא מפרש את הסיפור באופן שהוא רחוק מהמובן הפשוט שלו. קובובי מנחה את המורה "ללכת" עם הפרשנות של הילד ולא למהר ולתקן אותו כדי לראות מה ניתן ללמוד ולהרוויח

⁶⁷ ר' צורן, **הקול השלישי**, ירושלים: כרמל, 2000. מ' שמחון, **הפסיכותרפיה הנרטיבית והביבליותרפיה – השפעות הדדיות דרך תהליך הכתיבה ושינוי נקודת התצפית בטקסט הנכתב בטיפול**, עבודת דוקטור, אוניברסיטת בר אילן רמת גן 2011

⁶⁸ א' כהן, **סיפור הנפש: ביבליותרפיה הלכה ומעשה**, קרית ביאליק 1990

⁶⁹ ד' קובובי, **ספרותרפיה: ספרות, חינוך ובריאות הנפש**, ירושלים 1993. ד' קובובי, **ספרותרפיה: הוראה טיפולית במבחן השנים**, ירושלים 2008.

⁷⁰ קובובי, הוראה טיפולית, עמ' 5-6.

⁷¹ שם, עמ' 11.

⁷² קובובי, ספרותרפיה: ספרות חינוך, עמ' 31-73.

מהפרשנות המוטעית. 3. "חשיפה" – תמלול והמשגה של הרגשות והקונפליקטים שהיצירה מעוררת בילדים, ועיבוד רגשי שלהם.

שיטת ה'ספרותראפיה' מנחה את המורים לעבוד בשלושה שלבים מובחנים⁷³: 1. הזדהות – הקשבה פתוחה ליצירה והעמקה במצב הרגשי והנפשי שהיא מבטאת. בסיום שלב זה ישנו מאמץ להמשיג את הנושא המהותי, הכללי, שעולה מן המקרה הפרטי של היצירה. 2. הזדהות – יציאה מהיצירה אל העולם הפנימי האישי. החלת התובנות וההמשגות שעלו מהעיון ביצירה על חוויות החיים האישיות של הלומדים. 3. ניתוק – ריחוק מהאישי, קריאה חוזרת ביצירה תוך שימוש בכלי ניתוח אקדמיים ספרותיים. מטרתו העיקרית של השלב הזה היא חינוכית- נטרול השפעה חזקה מידי ולא רצויה של היצירה על התלמיד והפרכה של תפיסות שגויות שיכלו להשתמע מהשלב הקודמים.

רחל צורן⁷⁴ הקימה באוניברסיטת חיפה את תכנית ההכשרה הראשונה לביבליותרפיה בארץ. היא מדגישה את מקומו של הטקסט כ"קול שלישי" בחדר ומעניקה בספריה תשתית תיאורטית רחבה לשיטה, המבוססת הן על "תורת הקוראים" מתחום ביקורת הספרות והן על התפיסה הפסיכואנליטית בניסוחו של ויניקוט. היא מציינת שתי תכונות מרכזיות של הטקסט הספרותי המאפשרות לו לקחת חלק בתהליך טיפולי: "אוטונומיה" ו"עמימות". הטקסט הספרותי הוא אוטונומי, במובן זה שהוא אינו מתקשר עם זולת קונקרטי אלא אך ורק עם עצמו. בניגוד לספרות מדעית, לדוגמה, בה ניתן להשלים מידע חסר בטקסט ממקורות אחרים, אין לקורא מקור מידע נוסף, חיצוני לטקסט, על הדמויות הספרותיות או על הסיטואציות המתוארות בו, מלבד מה שהטקסט עצמו מספר. בנוסף, הטקסט הספרותי כתוב בשפה פיוטית שאינה שפת היומיום והיא ממקדת את תשומת לב הקורא לא רק בתוכן אלא באופן בו הוא מובע. השימוש באמצעים ספרותיים כגון חזרה, מטפורות, תקבולות ועוד, מפנה את שימת הלב אל מה שמעבר לתוכן המילולי עצמו, ומעורר רבדים נסתרים של אסוציאציות ומשמעויות אפשריות⁷⁵. תכונות אלה מאפשרות לקורא ליצור דיאלוג בין עולמו הפנימי לעולמו של הטקסט, כאשר הן הקורא והן הטקסט שומרים על האוטונומיה שלהם.

את תכונת ה"עמימות" של הטקסט, או "אי המוגדרות" שלו, ניסח איזר⁷⁶. העולם המתואר ומעוצב בטקסט, שהוא כאמור עולם עצמאי ואוטונומי, תמיד יכיל בתוכו פערים. תמיד יהיה לא שלם. לא נוכל לדעת בוודאות מה הרגיש אודיסאוס כשחזר הביתה, או במה הרהרו אברהם ויצחק בדרך לעקידה. העמימות היא לא מכשלה אלא להפך- היא נקודת המפתח לאיכותו של הטקסט והיא זאת שמאפשרת לקורא להפגש עם הטקסט. הקריאה היא מפגש ב"אמצע הדרך", בין הניסיון המציאותי של הקורא ובין העולם הבדיוני של הספר, ומפגש זה יתרחש במקומות העמומים, בפערים אותם הקורא נאלץ להשלים בעצמו. "היסודות הבלתי מוגדרים של הספרות

⁷³ קובובי, ספרותראפיה: הוראה טיפולית, עמ' 14-18.

⁷⁴ צורן, הקול השלישי. וכן: ר' צורן, **חותם האותיות: קריאה וזהות בדיאלוג הביבליותרפי**, ירושלים: כרמל 2009.

⁷⁵ שמחון, הפסיכותרפיה הנרטיבית, עמ' 30-31.

⁷⁶ ו' איזר, "אי מוגדרות ותגובתו של הקורא בסיפורת", **הספרות** 21, 1975, עמ' 1-15.

הבדיונית – ואולי אפילו של הספרות כולה – הם הקשר החשוב ביותר בין הטקסט והקורא. הם המתג המפעיל את הקורא להשתמש ברעיונותיו ובמושגיו שלו כדי להגשים את כוונת הטקסט⁷⁷

גישה זו של איזר, המדגיש את המעורבות של הקורא בתהליך המישמוע של הטקסט דרך המקומות העמומים שבו, היא חלק מהגישה שנוסחה מאוחר יותר בשם "ביקורת תגובת הקורא"- "Reader Response Criticism" וצמחה מתוך התנגדות לתיאוריה הספרותית שקדמה לה:

"הביקורת החדשה"- "The new Criticism". תיאוריית הביקורת החדשה הניחה כי הטקסט "אומר" משהו, שיש משמעות הטמונה בו, ועל הקורא לפענח משמעות זו דרך קריאה צמודה בטקסט ופענוח מדויק של הטכניקות האומנותיות והלשוניות שביצירה. ביקורת תגובת הקורא לעומת זאת מדגישה את מקומו האקטיבי של הקורא ורואה במשמעות שהקורא מוצא בטקסט הספרותי תוצר של הקריאה האינדיווידואלית של אותו הקורא ברגע נתון זה ולא משמעות אובייקטיבית החבויה בטקסט, וריבוי התגובות האפשרויות לטקסט אחד משקף הן את המרחב העמום הקיים בטקסט והן את השונות בין הקוראים הרבים. התיאוריות השייכות לגישה זו מגוונות, ובעוד איזר שומר במובן מסוים על הטקסט ומדגיש בעיקר את האופן בו הוא מפעיל את הקורא, הרי שאחרים, בראשם פיש, רואים במשמעות שמטעין הקורא את טקסט את משמעותו היחידה. על פי פיש הקורא מייצר את משמעות הטקסט בתהליך הקריאה שלו, תוך שהוא מבטא בפרשנות שלו את התרבות של הקהילה הפרשנית שהוא חלק ממנה⁷⁸. תורת הקוראים משמשת אם כן כעוגן מרכזי בטיפול הביבליותרפי, המנצל את תפקידו האקטיבי של הקורא בתהליך הקריאה לצרכים טיפוליים כאשר הקריאה נעשית בחדר הטיפול ומתווכת בידי מטפל.

מונח מרכזי מתחום הטיפול המשמש את צורן לצורך התשתית התיאורטית של הביבליותרפיה הוא המושג "מרחב הביניים" שטבע דונלד ויניקוט⁷⁹. אם תורתו של פרויד חשפה את קיומו של העולם הפנימי, הלא מודע, לצד המציאות הגלויה, הרי שויניקוט מתאר מרחב נוסף, תחום ביניים שבין המציאות הקונקרטית והעולם הפנימי. זהו תחום בו המציאות הפנימית והחיצונית נפגשות, והמרחב הזה הוא שמאפשר לילד לגדול, ומאפשר גם למבוגר- לנוח ולהתפתח. ויניקוט הגדיר את המושג "אובייקט מעבר": הדובי, למשל, הוא אובייקט המסייע לילד להיפרד מאימו ע"י כך שהוא מייצג עבורו את תכונותיה של האם גם בהעדרה, ובעזרתו הוא מתחיל לייצר לעצמו הבנה לגבי המציאות החיצונית הנפרדת ממנו. כלומר, החפץ מאפשר לילד לחבר את עולמו הפנימי עם העולם החיצוני באמצעות מרחב שלישי. המרחב הזה ממשיך לשמש אותנו גם בבגרותנו, כמקום שבו הנפש צומחת, בו אנו נפגשים עם אמנות ויוצרים אותה, בו מתקיימות ומתממשות הדת והאמונה ובו יש מפגש בין העצמי הסובייקטיבי ובין האחרים. במרחב הביניים ובאובייקטים המסמלים אותו יש פרדוקס אימננטי בין מציאות להמצאה. זוהי אשלייה, אבל אשלייה מאד מציאותית שאין דרישה לפתור אותה. להפך- היכולת להישאר עם הפרדוקס הזה ולחוות אותו כמשמעותי הוא סימן של בריאות נפשית והתפתחות תקינה, והוא מה שעומד בבסיס של כוח היצירה האנושי. הטקסט הספרותי, הבדיוני, מצוי כאמור אף הוא במרחב אמצעי בין העולם הפנימי לעולם

⁷⁷ איזר, שם, עמ' 14.

⁷⁸ ס' פיש, יש טקסטים בשיעור הזה? סמכותן של קהילות פרשניות, תרגום א' אטינגר וא' זהבי, ת"א: רסלינג, 2012, עמ' 101-203. וראה שמחון, הפסיכותרפיה הנרטיבית, עמ' 35. וולפיש, הוראת סיפור הנס, עמ' 98-100.

⁷⁹ ד' ויניקוט, משחק ומציאות, תל אביב 1971 עמ' 30 ואילך. צורן, הקול השלישי, עמ' 72-79.

המציאות, ובתור שכזה, כותבת צורן, יכול לשמש כ"אובייקט מעבר", כמרחב שלישי המגדיל את המרחב הטיפולי. במרחב הזה יכול המטופל "לנוח" מהמציאות החיצונית או הפנימית המסובכת, להתבונן בעצמו ולהשתהות ללא צורך בהכרעה.

יסוד נוסף בתשתית התיאורטית שמציבה צורן בספריה הוא המונח 'העברה'⁸⁰. העברה, כמונח מרכזי בטיפול הפסיכואנליטי, מניח כי אנשים משחזרים ביחסים שלהם עם המטפל ועם אנשים אחרים בחייהם דפוסים של יחסים, של קונפליקטים, של פנטזיות, שהיו ביחסים עם דמויות משמעותיות בילדות בתוך משפחת המוצא. עם המהפכה האינטר-סובייקטיבית בפסיכואנליזה נמצא כי קיימת גם 'העברה נגדית', בה משליך המטפל דפוסים משלו בתהליך הטיפולי, והיא משתמשת בזיהוי ובניתוח תהליכי ההעברה הללו ככלי מרכזי בטיפול. צורן מתארת כיצד העברה מתקיימת גם בתהליך הקריאה. הטקסט נתפס כזולת שהקורא מקיים עימו אינטראקציה, והקורא מפרש את היצירה בהתאם למבנים הנפשיים שלו הקשורים לחוויות וליחסים עם דמויות משמעותיות מהילדות. תפקידו של המטפל הוא לסייע למטופל לזהות את תהליכי ההעברה הללו וכך לעבד דפוסים של שחזור המלווים אותו.

צורן מדגישה את מקומו של הטקסט בחדר הטיפול כאובייקט, כזולת, כקול שלישי. בעקבות 'פסיכולוגיית העצמי' של קוהוט, על פיה להתפתחותו התקינה של העצמי נדרשים יחסי זולת-עצמי (שהם, בפשטות, קשר משמעותי עם הזולת), היא מתארת את היחסים בין המטופל לטקסט כיחסי עצמי-זולת. אחת הדרכים בהן היחסים המשמעותיים של הזולת משמשים להתפתחות התקינה של הפרט היא תחושת השיתוף-כאשר נוצרת תחושה של "תאומות", של הזדהות חוויתית ורגשית עם הזולת. לטקסט הספרותי יכול להבנות תפקיד של "זולת" משמעותי כאשר הוא מאפשר לקורא לחוות חוויה של תאומות ושותפות עם הטקסט, עם הדמויות שבו ועם החוויות והרגשות שהוא מתאר⁸¹.

דרך נוספת להתבונן על הקשר שנוצר בין עולמו של הקורא לטקסט היא דרך תפיסת הטקסט כמטאפורה. המלה 'מטאפורה' לקוחה מיוונית ומשמעותה "העברה ממקום אחד לשני". מטאפורה היא אמצעי ביטוי אומנותי נפוץ, המתאר דבר אחד באמצעות דבר אחר. כאשר ההשוואה בין שני הדברים המתוארים במטאפורה הדוקה יותר מאשר בדימוי. יצירות אומנות בכלל, וספרות בפרט, הן סוג של ייצוג מטאפורי, שאינו זהה למציאות אבל מתכתב עימה. הטקסט הספרותי מאפשר לקורא למצוא ייצוגים מטאפוריים לחוויות החיים שלו, ולכן מאפשר לו להבין ולחוות את עצמו באופן מחודש. הטקסט נמצא בזיקה מטאפורית לעולמו של המטופל, ומזרים לתוך השיח הטיפולי מאגר של דימויים, מטאפורות ומילים פיוטיות ולא יומיומיות, ובכך מאפשר למטופל להבין את סיפור חייו באופן עשיר ורענן⁸².

מיכל שמחון, ראשת תכנית ההכשרה לביבליותרפיה במכללת דוד ילין, קושרת בין הטיפול הביבליותרפי ובין הטיפול הנרטיבי כשתי שיטות השמות במרכזן את הסיפור והנרטיב⁸³. היא מרחיבה את הבסיס התיאורטי של הביבליותרפיה בעזרת עקרונות הטיפול הנרטיבי, ומדגישה את

⁸⁰ צורן, חותם האותיות, עמ' 36 ואילך.

⁸¹ צורן, חותם האותיות, עמ' 83-88.

⁸² צורן, חותם האותיות, עמ' 55-59. למעשה גם 'העברה' היא סוג של מטאפורה שכן היא מאפשרת להגיד משהו אבל במילים אחרות ובאמצעות משהו אחר. הפענוח של תהליך ההעברה הוא כמו פענוח של מטאפורה מורכבת.

⁸³ שמחון, הפסיכותרפיה הנרטיבית. ראה בעיקר בפרק השני.

תפקידה של הכתיבה בתוך התהליך הטיפולי. בנוסף לתגובה לטקסט באמצעות שיחה, המטופל מוזמן לממש את התייחסותו לטקסט באמצעות יצירה של טקסט חדש בכתיבה. הכתיבה, בשונה מהקריאה ומהשיח בע"פ, מאפשרת ביטוי רגשות באופן אחר, מסייעת לארגן את הכאוס הפנימי ומאפשרת מקום של שקט ושל התכנסות פנימה של המטופל עם עצמו. הדיון המשותף בין המטפל והמטופל אודות הטקסט החדש שנוצר מקביל לדיון אודות כל טקסט ספרותי אחר שהובא לחדר ע"י המטופל, כך שיש לכתיבה ערך תרפויטי כפול- גם בתהליך הכתיבה עצמו וגם בשיח אודות הטקסט הנכתב.

קובובי אמנם כותבת כי "אין הבדל מהותי במטרות ובעקרונות בין חינוך מיטיב ובין פסיכותראפיה"⁸⁴, אולם מתוך השוואה בינה ובין צורן בולט ההבדל בין הדגש החינוכי של שיטת ה'ספרותראפיה' ובין הניסוח של הביבליותרפיה כשיטה טיפולית. אם צורן נשענת על תורת הקוראים ומדגישה את המרחב האינסופי של אפשרויות הקריאה, הרי שקובובי רואה יתרון דווקא בגבולותיה של הפרשנות האפשרית לטקסט ואף מדריכה את המורה לכוון לפרשנות מיטיבה ומותאמת לילדים. עם זאת, שתיהן מכוונות את המתווך (המורה או המטפל) לבחור טקסט שמתאים לצרכים הרגשיים והטיפוליים של הנמענים שלו, כלומר הן רואות את הרווחה האישית של הנמענים כמטרה המרכזית של עבודתן. שאלות אלה משמעותיות במקרה הנחקר כאן, בית המדרש "סוגיות חיים – ביבליותרפיה תלמודית", העושה שימוש בביבליותרפיה במרחב שאינו טיפולי, ואשר הטקסט העומד במרכזו הוא טקסט קאנוני שגבולות הפרשנות האפשרית לגביו ומטרות הקריאה והלימוד בו קשורים לסוגיות של זהות ושל אמונה.

⁸⁴ קובובי, ספרותראפיה הוראה טיפולית, עמ' 21.

א.4 שאלת המחקר

במוקד מחקר זה עומד בית מדרש בשם "סוגיות חיים – ביבליותרפיה תלמודית". הוא שייך לימרכז בלאושטיין ליעוץ וליווי רוחני שבהיברו יוניון קולג' Hebrew Union College של התנועה הרפורמית בירושלים. הוא מציע ללומדים, נשים וגברים, דתיים וחילוניים מכל הזרמים: **"התנסות וכלים מקצועיים להנחיית קבוצות לומדות תורה בשיטת 'סוגיות חיים', הרחבת ההכרות עם הספרייה היהודית, הכרת עקרונות בהנחיית קבוצות וביבליותרפיה"**. בחזון התכנית נכתב כך:

התורה והחברה הישראלית חוות משברים לא פשוטים ב'מערכת היחסים' ביניהן, משימתנו היא ללמוד להשתמש במשברים אלה ככלים לצמיחה אישית ופרשנית-תרבותית... המסע כבר החל - הקמתן של קהילות לומדות, חוגגות, שרות ומתפללות אינה רק חזון אלא מציאות תוססת בחברה הישראלית. החיפוש הרוחני-למדני גדול, ואנו, חברי הקבוצה המלמדת המובילה את התהליך, מוצאים את עצמינו לא פעם חסרים כלים להבנתו ולהצמחתו⁸⁵.

בית המדרש "סוגיות חיים" מהווה מפגש בין כמה מקורות של השפעה: זהו בית מדרש ליברלי, הממוקם אמנם בתוך הקולג' הרפורמי, אך הוא אינו מזוהה עם הזרם הרפורמי אלא מכוון לכל גווי האוכלוסייה ולמעשה שייך לעולם ההתחדשות היהודית התרבותית הלומדת ובתי המדרש שלה. יחד עם זאת ניכרת בו מאד השפעתה של ההתחדשות הרוחנית, בעצם הצבת השאיפה לצמיחה רוחנית ובחיפוש אחר פרקטיקות למימושה. בנוסף לאלה נוכחים בבית המדרש כלים מתחום התרפיה: השאיפה לצמיחה אישית מצוינת כאחת ממטרות התכנית ולימודי הנחיית קבוצות וביבליותרפיה הן חלק מהסילבוס שלו. השפה התרפויטית, שכניסתה לבית המדרש תוארה עד כה רק במרחב האורתודוכסי, נכנסת גם לבית המדרש המתחדש. בעבודה זו אני מבקשת להתבונן במפגש השפות המתרחש בתכנית: מה מתרחש בבית המדרש הליברלי כאשר נכנסת לתוכו שפת הביבליותרפיה? מה משמעותו של לימוד החותר ל"צמיחה אישית" בעיני הלומדות? ומהן ההשלכות הרמנויטיות של ההתמקדות ב'אישי'?

ראיתי לנכון שלא להרחיב בעבודה זו אודות תחום הנחיית הקבוצות, שהוא תחום ידע נרחב שהתפתח מתוך הפסיכותרפיה הקבוצתית ומהווה תשתית מרכזית בבית המדרש הזה⁸⁶. התבוננות בשאלות הקשורות לנושא זה ראוי לה שתהווה בסיס למחקר נוסף.

שאלות המחקר:

1. מה מתרחש במפגש בין השפה התרפויטית ובין השפה הבית מדרשית?
2. מה מעמדו של הטקסט בבית המדרש, ואיזו גישה הרמנויטית ניתן לזהות בלימוד הטקסטואלי של הקבוצה הלומדת?

⁸⁵ <http://huc.edu/node/3654> נדלה ב 28.11.16

⁸⁶ על הנחיית קבוצות ראה: א' ביון, **התנסויות בקבוצות ומאמרים נוספים** תרגום י' כפרי, תל אביב: דביר, 1992. א' יאלום, מ' לשץ', **טיפול קבוצתי תיאוריה ומעשה**, תרגום: בן ציון הרמן, אור יהודה: כנרת זמורה ביתן, 2006. נ' רוזנזור (עורכת) **הנחיית קבוצות: מקראה**, ירושלים: מרכז ציפורי, החברה למתנ"סים, 1997.

פרק ב: שיטת המחקר

מחקר זה נעשה כחקר מקרה, בגישה איכותנית-פנומנולוגית.

המחקר האיכותני-קונסטרוקטיביסטי מניח כי המציאות נוצרת בדרך של הבנייה. החוקר אינו שואף להבין את המציאות האובייקטיבית כפי שהיא אלא ללכוד את האופן בו היא נבנית, נחוות ומפורשת בעיניהם של המשתתפים בה, דרך המעשים שלהם ודרך המילים שהן בוחרים בכדי לתאר אותה. גישה זו מניחה את הסובייקטיביות של הידע, את העובדה שהערכים של החוקר והנחקרים משפיעים בהכרח על המחקר, ומבקשת להציג את התופעה הנחקרת כתופעה מורכבת, רב קולית ורב גונית, הנתונה בתוך הקשר מסוים⁸⁷.

החוקר בגישה האיכותנית קונסטרוקטיביסטית אינו מגיע לשדה עם תיאוריה נתונה שיש לאשש או להפריך, אלא שואף ליצור תיאוריה חדשה מתוך אוסף הייצוגים של המציאות שהוא אוסף ומתעד. זוהי "תיאוריה המעוגנת בשדה" "Grounded Theory"-תיאוריה הנובעת באופן אינדוקטיבי מתוך הנתונים, ובכך מהווה הסבר תיאורטי לתופעה הספציפית הנחקרת. התיאוריה המעוגנת בשדה משמעותה הפיכת הידע הסמוי שיש לנחקרים לידע גלוי, ויצירת תיאוריה מהנתונים שנאספו⁸⁸.

האסטרטגיה המחקרית שנעשה בה שימוש היא אסטרטגיה של חקר מקרה- Case study. חקר מקרה פירושו תצפית על הפעילות האנושית במקום מסוים ובזמן מסוים- תיעוד של אירוע, אדם אחד או קבוצת אנשים מסוימת לאורך תהליך. זהו מחקר מוגבל במקום ובזמן, אך ההנחה היא כי גם חקר מקרה, ייחודי ככל שיהיה, מאפשר למידה אודות ההתנהגות האנושית ואודות תהליכים המתרחשים במקרה זה ובמקרים דומים⁸⁹.

בשונה ממסורת המחקר האתנוגרפית, בה שואף החוקר לתאר מציאות חיים מורכבת ועשירה מנקודת מבטו כצופה ומשתתף ועיקר המידע נאסף בעבודת שדה, הרי שהמסורת הפנומנולוגית מבקשת לתפוס את התופעה דרך עיני הנחקרים⁹⁰. לפיכך הראיונות, בהם מתארים המשתתפים את החוויה מנקודת מבטם, הם המקורות הראשוניים, ואילו התצפית היא מקור משני, המפורשת דרך עיניהם וקולם של המראיינים. עם זאת, בתצפיות שלי ישנם הרבה מאד רגעים רפלקטיביים בהם המשתתפות מסבירות ומפרשות את ההתרחשות ומדברות באופן גלוי על צורת הלימוד ועל החוויה האישית שלהן בתוכה. רגעים אלה הפכו לחומרים ראשוניים משמעותיים מאד.

⁸⁷ א' שקדי, מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני תאוריה ויישום, תל אביב: רמות 2003. א' שקדי, המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר האיכותני הלכה למעשה, תל אביב: רמות 2011.

Denzin.N.K and Lincoln Y.S, "Introduction: the Discipline and Practice of Qualitative research", in: Denzin and Lincoln (ed), *The landscape of Qualitative Research*, CA: SAGE , 2007. pp 1-45.

⁸⁸ שקדי, מילים המנסות לגעת, פרק 9, בעקבות

B.G .Glaser, & A.L. Strauss, *The discovery of grounded theory: Strategy for qualitative research*, New York: Aldine, 1967.

⁸⁹ מ' יוסיפון, "חקר מקרה", בתוך: צבר בן יהושע נעמה (עורכת) **מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות אסטרטגיות וכלים מתקדמים**, ת"א: מכון מופ"ת 2016, עמ' 179-216.

⁹⁰ שקדי, מילים המנסות לגעת, פרק 3.

כלי המחקר ומהלכו:

השדה הנחקר הוא קבוצה של עשר נשים שלמדו בתכנית "סוגיות חיים- ביבליותרפיה תלמודית" בהיברו יוניון קולג' בשנת תשע"ו 2015-2016. נערכו שתי תצפיות בשני ימי לימוד וכן ראיונות עומק ל 4 משתתפות ו-21 מורות. כל המשתתפות הביעו את הסכמתן להשתתף במחקר, ונתנו את אישורן להקלטה ולתמלול.

התצפיות נערכו בתאריכים 7.4.16 ו 5.5.16, בשיטה של תצפית מעורבת. לאחר שביקשתי את רשותה של הקבוצה דרך פרופ' רוחמה וויס, מנהלת התכנית, והסברתי באופן כללי על המחקר, הצטרפתי לקבוצה לשני ימי לימוד מלאים (00:16-00:10). יצאתי עם חברות הקבוצה להפסקת צהרים והזמנתי לטעום מהמאכלים שהביאו, הצטרפתי לחברותא ופתחתי את הגמרא. יחד עם זאת לא השתתפתי באופן פעיל בשיעורים עצמם. התצפיות הוקלטו ותומללו במלואן.

הראיונות: בתחילה הצעתי לכל חברות הקבוצה להתראיין, ושתיים (נעמה וחביבה). כל השמות בדויים) אכן פנו אלי מיוזמתן. לשתיים האחרות פניתי אני, והן הביעו את הסכמתן. לעירית פניתי כיון שבלטה בקבוצה כחילונית עם מעט ידע ביהדות, וביקשתי לתת לקול שלה להישמע. לנעה פניתי כיון שנכחה מאד בשיח בקבוצה והיתה לי תחושה (שאכן התאמתה) שלמשתתפת זו יש יכולת רפלקטיבית ומילולית עשירה.

הראיונות ארכו כשעה עד שעה וחצי, וגם הם הוקלטו ותומללו במלואם. כל המראיינות הביעו את הסכמתן להקלטה, והוזהר להן כי תוכלנה לקבל לידן את תמליל הראיון אם תרצינה. הובטחה שמירה על אנונימיות והסתרת כל פרט מזהה. לעומת זאת, שתי המורות: פרופ' רוחמה וויס וגב' יונה ארזי, וכן הפסיכולוג ד"ר ברוס אופנהיימר המלווה את התכנית ואשר נערכה עימו שיחת רקע, מופיעים בשמם המלא כיון שהדברים מפורסמים ואין דרך להסתירם.

הראיונות נערכו בשיטה של ראיון עומק חצי מובנה. הגעתי לראיון עם מדריך שאלות שישמש לי כעוגן (ראה נספח מס' 1). עם זאת, הראיונות נערכו כשיחה פתוחה וזורמת שנוצרה בה הדדיות והתגלה בה מאמץ משותף, שלי כחוקרת ושלחן כמראיינות, לפענח את החוויות ולתת להן מילים⁹¹. בנוסף, חלק מהשאלות ששאלתי היו שאלות של ראיון מאזכר, כאשר ציטטתי בפני המראיינות משפטים שנאמרו בשיעורים בהם צפיתי וביקשתי את התייחסותן לדברים. לכל ראיון הבאתי ציטוטים אחרים, בהתאם למראיינת. בחלק מהמקרים חזרתי לאחר ניתוח הנתונים הראשוני למראיינות ושאלתי אותן שאלות נוספות.

מקורות נוספים ששימשו אותי בעבודתי:

1. טקסטים כתובים: שנלמדו בימי הלימוד, שנכתבו על ידי המשתתפות לאחר הלימוד (הדהודים) או שניתנו לי ע"י המראיינות במהלך הראיון.
2. רשימות שדה שרשמתי במהלך התצפיות, וכן רשימות שרשמתי לעצמי בהיותי תלמידה בתכנית וסייעו לי לבחון את הפרספקטיבה המושגית שאיתה הגעתי למחקר.
3. שיחות רקע (שסוכמו אך לא הוקלטו) עם פרופ' רוחמה וויס, מנהלת התכנית, ועם ד"ר ברוס אופנהיימר, הפסיכולוג המלווה את התכנית ומלמד בה.

⁹¹ A. Oakley, "Interviewing Women: A Contradiction in Terms" in Lincoln, Y. and Denzin, N. (ed.) *Turning Points in Qualitative Research*, Boston: Altamira Press, PP 243-264.

ניתוח הנתונים :

המתודולוגיה בה נעשה שימוש במחקר זה היא מתודולוגיה חצי מובנית, הממוקדת חלקית בקריטריונים⁹². בגישה זו החוקר לא מגיע לשדה פתוח לגמרי להתרחשות אלא נכנס אליו עם שאלות מחקר ולאחר קריאת ספרות מעמיקה, ויחד עם זאת נשאר פתוח לשמוע קולות חדשים ולפתוח קטגוריות שלא חשב עליהן. הניתוח נעשה על פי הגישה הנושאית (thematic analysis) בה מושם דגש על תוכן הדברים ולא על האופן בו נאמרו⁹³.

בניתוח הנתונים נעשה שימוש בתוכנת נרלייזר Narralyzer. התוכנה מאפשרת שמירה על מאגר הנתונים, מעקב אחרי תהליך המחקר ותנועה הלוך ושוב בין הנתונים הגולמיים לניתוח התיאורטי שלהם, ובכך מסייעת לשמור על מהימנות ותוקף המחקר⁹⁴.

הנתונים נותחו בארבעה שלבים, על פי שיטתם של שטראוס וקורבין (Strauss & Corbin 1990)⁹⁵ - ראשוני, ממפה, ממקד ותיאורטי.

בשלב הראשוני: הנתונים נקראו במלואם וחולקו ליחידות משמעות קצרות. הם קבלו כותרות הלקוחות כולן משפת הנחקרים עצמם (למשל: "לימוד שעוסק רק בי פסול" או "זה פגש את הזכרונות שלי"). חלק מהיחידות חולקו לקבוצות של קטגוריות גולמיות שהתבססו בחלקן על מבנה הלימוד (למשל, 'סבב בוקר'), בחלקן על הפרדיגמה המחקרית שהגעתי איתה (למשל, קטגוריה של 'הרמנויטיקה'), ובחלקן נבעו מתוך הנתונים (למשל, 'כתיבה', 'פמיניזם'). מרבית היחידות מוקמו עדיין בקטגוריה כללית בשם 'אחר'. בשלב זה, במקביל למהלך המפרק של חלוקה ליחידות משמעות, רשמתי לצד כל ראיון תמונה כוללת של הדברים שעלו מתוכו בכדי לשמר את הקול הייחודי של כל מרואיינת.

בשלב השני, **השלב הממפה**, נוצרות קטגוריות-על וכל יחידות המשמעות שנוצרו בשלב הראשוני מוכנסות לתוך הקטגוריות. קטגוריות העל מפורטות לקטגוריות משנה ושמות הקטגוריות עדיין מבוססות ככל הניתן על דברי המרואיינים, מתוך רצון לבטא את השפה והדיוק שלהם. כך למשל נוצרו הקטגוריות הבאות: 'טיפולי', 'זהות יהודית', 'למה הגעתי לסוגיות ועוד. הקטגוריה 'סבב בוקר' פורטה לקטגוריות הבאות: 'מייצר אינטימיות' 'תשתית אנושית ללימוד משמעותי' 'מכון לשיח רגשי וקיומי' ו'בזבוז זמן'. בסיומו של השלב הזה יצרתי טבלה ובה חילקתי קטגוריות מרכזיות לפי הדוברות השונות. כך יכולתי לראות מאפיינים של המרואיינות השונות, קווי דמיון והבדלים משמעותיים ביניהן.

בשלב הממקד נבחרות קטגוריות מרכזיות סביבן נבנה המחקר, ואחרות מושמטות או הופכות לשוליות. שמות הקטגוריות בשלב זה משקפים הפשטה תיאורטית, בניגוד להיצמדות לשפת הנחקרים שאפינה את השלבים הקודמים. בשלב זה נבנו שתי קטגוריות-על חדשות, אליהן הוכנסו חלק מהקטגוריות שנוצרו בשלבים הקודמים, אך בסדר אחר וביחס אחר. הקריאה החוזרת בנתונים הגולמיים ובקטגוריות השלב הממפה העלו כי ניתן לחלק את מרבית הנתונים

⁹² שקדי, המשמעות מאחורי המילים, פרק 6.

⁹³ שקדי, מילים המנסות לגעת, פרק 5.

⁹⁴ שקדי, המשמעות מאחורי המילים, עמ' 106-108.

⁹⁵ שקדי, המשמעות מאחורי המילים, פרקים 10-6. גילי שטר, הרמנויטיקה בהוראה, עמ' 67-69.

A. Strauss & J. Corbin, *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: SAGE, 1990.

לשלושה צירים מרכזיים של משמעות: 'תרפויטי', 'אתי' ו'קיומי'. ציר נוסף, פחות מרכזי, היה הציר העוסק בזהות יהודית ופמיניסטית, והוא הוכנס בסופו של דבר לחלק ה'קיומי'. הקטגוריות הקודמות, שעסקו ב'סבב הבוקר', ב'פרשנות', ב'כתיבה' וב'קבוצה', הפכו לתת קטגוריות בכל אחד מצירי המשמעות הללו. לקטגוריית העל הזו, המכנסת את שלושת צירי המשמעות, קראתי: 'משמעויות של המפגש'. לצידה עלתה קטגוריית על נוספת, שקראתי לה 'התייחסויות למפגש- בין טיפול ללימוד'. בקטגוריה זו זיהיתי 3 קולות מרכזיים, שכל אחד מהם מיוצג ע"י שתי מרואיינות. 3 הקטגוריות שנוצרו הם: 'הטקסטואליות', 'המטפלות' ו'המשוררות'.

בשלב האחרון, שלב ה**הניתוח התיאורטי**, נוצרים קשרים ומתגלים פערים בין מושגים תיאורטיים מספרות המחקר ובין הנתונים שנאספו ונותחו. מתוך המכלול הזה עולות סוגיות תיאורטיות מרכזיות, נשאלות שאלות ונוצרות המשגות חדשות. בשלב זה הבנתי כי מוקד המחקר הוא בקטגוריית העל הראשונה, סביב מוקדי המשמעות של הלימוד, ואילו הקטגוריה השניה תכנס באופן חלקי בלבד. (ראה עץ הקטגוריות בנספח מס' 2)

מבט רפלקטיבי על המחקר:

אלאור⁹⁶ כותבת על הקושי שבביצוע מחקר בשדה שהוא חלק מהבית: האישי, האקדמי, הלאומי. הנחקרים אינם 'עולם שלישי' חסר כוחות וייצוג אלא חלק מעולמו של החוקר, וחומר המחקר חוזר אל הנחקרים המגיבים אליו. המחקר האיכותני הוא איזון עדין בין Etic ל Emic, בין קול פנימי לקול חיצוני, בין מעורבות לבין ריחוק. עם זאת, בגלל החשיבות של הכרות מעמיקה ככל האפשר עם השפה הפנימית, הניואנסים והתרבות של החוקרים, יש יתרון דווקא לחוקרים המשתייכים לכתחילה לתופעה אותה הם מבקשים לחקור⁹⁷. במחקר הזה אני הופכת את הבית לשדה. למדתי בתכנית "סוגיות חיים" לפני 6 שנים, ואני כותבת על מקום שמהווה עבורי בית רעיוני. תחושת הביתיות מעמידה עבורי יתרונות של הכרות מעמיקה עם המקום ועם האנשים הפועלים בו ומאפשרת אווירה של אמון ושל שיתוף פעולה. עם זאת, המעבר לעמדת החוקרת טומן בחובו גם חסרונות שעלי להיות מודעת להם, ודורש מאמץ מודע להניח בצד, עד כמה שניתן, את הפרספקטיבות המושגיות שהגעתי איתן ולנסות להקשיב קשב רב לקולות האותנטיים העולים מן השטח.

והערה נוספת: במחקר זה אני מתייחסת לבית המדרש כ"תופעה" תרבותית אותה אני מבקשת לחקור דרך הקשבה לנקודות המבט השונות של השותפות לתופעה, בין אם הן בתפקיד "המורות" ובין אם הן בתפקיד "התלמידות", ואינני מפרידה ביניהן.

⁹⁶ ת' אלאור, "עבודת השדה במדרשה כעבודת בית", בפסח הבא, נשים ואוריינות בציונות הדתית, תל אביב: עם עובד, 1998, עמ' 47-84.

⁹⁷ שקדי, מילים המנסות לגעת, פרק 3.

פרק ג: הממצאים

ג. 1 תיאור כללי וניתוח הממצאים

התכנית הנקראת "סוגיות חיים- ביבליותרפיה תלמודית" שייכת כאמור ל'מרכז בלאושטיין לייעוץ וליווי רוחני שבהיברו יוניון קולג'- HUC בירושלים. בראש התכנית עומדת פרופ' לתלמוד רוחמה וויס, ומלמדים בה גם גב' יונה ארזי מהישיבה החילונית בינ"ה וד"ר ברוס אופנהיימר, פסיכולוג המלווה את התכנית ומלמד בה הנחיית קבוצות. עוד מתארחים בתכנית מטפלת באומנות, פסיכולוגית יונגיאנית וביבליותרפיסטית. נכתב כי התכנית מיועדת לגברים ונשים, חילונים ודתיים מכל הזרמים, העוסקים בהוראה, בהנחיית בתי מדרש או בטיפול, והיא נמשכת יום בשבוע במשך שנה, כולל סוף שבוע אחד.

אחרי שיחה ראשונית עם פרופ' רוחמה וויס העברתי לקבוצה הסבר קצר על המחקר וכן בקשה להצטרף אליהן לשתי פגישות ולהקליט. הצטרפתי לשני ימי לימוד "רגילים", ללא מרצים אורחים, בהם לומדים 'ביאליק' עם גב' יונה ארזי, ותלמוד עם פרופ' רוחמה וויס. בכדי להעביר לקורא את ההתרחסות אתאר בפירוט יחסי את התצפית הראשונה שלי:

השעה 10:00, והחדר הקטן ליד הספרייה של הHUC בירושלים מתמלא לאיטו בנשים. הצעירות שבהן עוד לא בנות 40, המבוגרת כבר חגגה את שנתה ה70. היום חם וחלקן לובשות גופיה, אחרות בחצאית וכיסוי ראש. גם שתי המורות נוכחות. הן נמצאות כל היום, זו בשיעורה של זו. מעט חיבוקים ושמחת הפגישה, ומתחילים. היום מתחיל ב"סבב בוקר". את הסבב הזה, שנמשך כשעה, הובילה וויס במהלך הסמסטר הראשון, ובו נשאלה השאלה: "היכן אני בעולם?"⁹⁸ שאלה שהובילה להכרות מעמיקה ולחשיפה של סיפורי חיים של הנוכחות. כעת, בסמסטר השני, חברות הקבוצה מנחות את הסבב כל אחת בתורה. זוהי הזדמנות להתנסות בהנחיית קבוצה, ולאחר הסבב ייערך משוב על ההנחיה. היום נעה תהיה המנחה. היא אשה מרשימה, עם ידע רב ושפה עשירה ומדויקת. הלחץ שלה ניכר, ואני תוהה האם הנוכחות שלי משפיעה עליה ועל האווירה המאופקת משהו. נעה הביאה שיר⁹⁹ שמרגש מאד את הקבוצה, והיא מנחה תרגיל של התבוננות מעמיקה בטקסט, בעקבותיו התבקשו הלומדות לבחור שורה או מלה אחת שמתאימים להן בבוקר זה. כולן משתתפות, עולות מילים כמו כעס, שמחה, השלמה, וניכר שיש הכרות מעמיקה בין חברות הקבוצה ושהן יודעות היטב על מה כל אחת מדברת. בסיום, וויס הזמינה את הקבוצה לתת לנעה משוב: "אני מזכירה כמו תמיד, שנעה נתנה לנו מתנה ואנחנו מחזירות לה מתנות עכשיו. תנסו לחשוב על משהו שהיה כאן, שיכול לעזור לנעה בעבודה שלה כמנחה..."

תוך כדי המשוב עולה השאלה למה בעצם מיועדת השעה הזו, ומה מטרתו של סבב הבוקר. הדיון התחיל מגומגום אבל וויס דוחפת אותו קדימה: "השאלה היא מה הדבר הנכון שיקרה כאן, כשיש לנו במקסימום 60 דקות לדבר הזה של הבוקר... אנחנו הצגנו מודל בסמסטר הראשון, ומה שכל אחת מכן עושה בסמסטר הזה, זה מציעה וריאציה שלה, פרשנות משלה, למשימה של ה60 דקות בקבוצות לומדות תורה". הדיון הרפלקטיבי וההתבוננות הפתוחה, של המורות והלומדות גם יחד, בשאלה הזו,

⁹⁸ הביטוי לקוח מתוך הסיפור "מעשה מאבידת בת מלך" של רבי נחמן מברסלב. ראה ע' שטיינזלץ, **ששה מסיפורי המעשיות של רבי נחמן מברסלב**, ת"א: דביר, עמ' 27-30.

⁹⁹ "והגדת לבתך", מאיה טבת דיין.

הוביל גם לשאלות על מטרת הקבוצה וגבולותיה, בין קבוצה לומדת לקבוצה טיפולית. נוצרה חוויה חזקה של מסע משותף ושבירת ההיררכיות בין מורות לתלמידות.

הפסקה קצרה. הלומדות הולכות לשתות קפה בחדר אחד, המורות מזמינות אותי לשתות קפה איתן במשרד, ואחרי זמן קצר מתכנסים שוב ללמוד ביאליק. היום ארזי מבקשת להרחיב אודות המושג "בין השמשות" שהופיע בקטע שנלמד בשבוע שעבר, והיא מחלקת 4-5 דפים מהודקים, מלאים וצפופים בטקסטים: החל מהתלמוד, עבור לרב סולוביצ'יק ולרבי נחמן וכלה בסיפור של ארי אלון. ארזי: "נתחיל את הלימוד בשיחה קצרה- מה המושג הזה אומר לנו? אפשר לתת תגובה מלומדת מהראש, או תגובה רגשית, כי זה ממש מושג פיוטי שמכיל המון. בואו נפצה אותו קצת...". הלימוד, שהיה בחבורה אחת ולא בחברות והתחיל כאמור מאסוציאציות ראשוניות למושג, היה אכן אסוציאטיבי מאד, וארזי מדלגת במיומנות בין המקורות השונים בעקבות הרעיונות שעלו בחדר. פרשנות נשית פמיניסטית קושרת יחד טקסטים שונים: דיון על מושג הצמצום והחלל הפנוי אצל רבי נחמן מביא את איילה לדבר על חווית ההיריון והלידה כצמצום שמביא לבריאה, וקריאה ב"איש ההלכה" של הרב סולוביצ'יק מציפה אבחנה בין תפיסות זמן נשיות וגבריות. הדים וקולות מסבב הבוקר עולים שוב ושוב במהלך השיעור: השיר והדימוי הנשי החזק שהביא איתו מתחברים לפרשנות הפמיניסטית הבולטת, סיפור אישי שעלה בבוקר מבורר בשנית דרך הטקסט, ודינמיקה שנוצרה בין שתי משתתפות בשעה הקודמת מוזכרת ומעובדת כעת שוב. ארזי רוצה להספיק עוד ועוד, מושכת את הדקות ולא מוותרת על הסיפור בסוף. היא שואלת את וויס האם היא מתכננת ללמד קטע מסוים בתלמוד היום. וויס עונה לה: "אם נשתף פעולה אז לא, אם נצטרך להעביר את הזמן אז כנראה שכן". ההבדל בין שתי המורות צף בחדר- האם שיעור מוצלח הוא שיעור שמספיקים בו?

בארוחת הצהרים נעיתי להזמנת חברות הקבוצה לאכול איתן. הן מכינות לעצמן, בתורנות. לחם, סלט פסטה, ירקות וגבינות. כולן יודעות שגם אני למדתי בתכנית לפני כמה שנים, והן סקרניות לשמוע ממני על ההבדלים בין אז לעכשיו. מבין השורות נשמע שהן רוצות לשמוע מה דעתי עליהן, איזו מן קבוצה הן. אני ממעטת במילים, מנסה בעיקר לשמוע אותן.

אחרי ההפסקה לומדים תלמוד עם וויס. השיעור נפתח בהתייחסות לתרגיל של כתיבת סיפורים קצרים בעקבות אגדות תלמודיות. וויס מבקשת לדעת איזה סיפור כל אחת בחרה ומנחה כיצד להמשיך את תהליך הכתיבה. לאחר מכן היא מתייחסת לשיעור הקודם, שעסק בסוגיה מברכות דף ו' ע"א-ע"ב על התפילין שמניח אלוהים. וויס מדברת על הקושי ללמד את הטקסט הזה בגלל הניכור שהתגלה בינו ובין הלומדות. כדי להתמודד עם הקושי, היא מבקשת מכל אחת "להיזכר ברגע שבו היא חוותה קירבת אלוהים, או רצתה לחוות קירבת אלוהים ולא, או רגע שבו היא חוותה את הריחוק שלו...". בקבוצה עולים בזה אחר זה סיפורים של כאב ושל התרוממות רוח. לידה, מוות והתמודדות עם איתני הטבע. לאחר מכן מבקשת וויס: "תרשמו את המשפט שבאותו רגע הייתן רוצות שיהיה כתוב בתפילין של אלוהים, איזה משפט באותו רגע חייב להיות כתוב בתפילין של אלוהים". הקבוצה התמסרה לתרגיל, שבעקבותיו חזרו להתבוננות מחודשת על הסוגיה משבוע שעבר. לאחר מכן יוצאת הקבוצה ללימוד חברותות קצר. ההנחיה היא ללמוד את כל הפסוקים שמוזכרים בסוגיה בהקשרם, מתוך מטרה לנסות ולפענח מחדש את משמעות הסוגיה דרך

הפסוקים המצוטטים בה. בהתכנסות החוזרת למליאה נאספות התובנות השונות ומתקיים דיון ולימוד בהנחיה דומיננטית של וויס. הלימוד מציף את העמידה של חז"ל מול אלוהים במשבר של אחרי החורבן. התמודדותם עם הפער שבין ההבטחה המקראית למציאות החיים שלהם הדהדה קולות עכשוויים של הלומדות עצמן מול סוגיות של אמונה ושל משבר.

התצפית השנייה שלי התקיימה ביום השואה. בסבב הבוקר בהנחיית עירית עלה דיון רפלקטיבי אודות הקבוצה עצמה ומשמעותה עבור הלומדות. בשיעורה של ארזי נעשה ניסיון לפיצוח של קטע קשה מתוך "הלכה ואגדה" של ביאליק. וויס המשיכה את העיסוק בסיפורים הקצרים והוצפו קשרים אפשריים בין האגדות התלמודיות לסיפורי החיים של הנשים שבחרו לכתוב עליהם. לאחר מכן, ללא חברותות, למדו יחד את המשך הסוגיה והתנסו בתרגיל כתיבה קצר בעקבותיה. לאורך היום כולו נכחה השואה בחדר וחילחלה אל הלימוד.

לאחר שתי התצפיות ראינתי את המורות וויס וארזי וכן ארבע משתתפות שהביעו נכונותן לכך – נעה, עירית, נעמה וחביבה. (השמות בדויים):

חביבה: מגיעה התחום הטיפול, כעת בפנסייה. מגדירה את עצמה חילונית, עם מעט מאד רקע בלימודי יהדות. חברה בקהילה קונסרבטיבית באיזור מגוריה.

שלומית: דתיה אורתודוקסית, עוסקת בכתיבה בתחום התנ"ך ופרשנותו ובעלת רקע נרחב בלימודי יהדות.

עירית: מטפלת ומנהלת בתחום הרווחה. "חילונית אבל מאמינה באלוהים", כמעט ללא רקע בלימודי יהדות.

נעה: דתיה אורתודוקסית - פמיניסטית כהגדרתה. עורכת ומשוררת. למדה ועבדה שנים רבות בעולם ההתחדשות היהודית, בעלת רקע נרחב בלימודי יהדות.

ניתוח הממצאים:

הקטגוריות הראשונות שבניתי בשלב הניתוח הממפה היו קטגוריות שמבוססות באופן ישיר על החלקים שמרכיבים את החוויה בבית המדרש: סבב הבוקר, הלימוד הטקסטואלי, הכתיבה, הקבוצה והחוויה האישית. אולם בשלב הניתוח הממקד, לאחר קריאה חוזרת ונשנית של כל החומרים, הבנתי שמכל הקטגוריות עולות שוב ושוב שלוש משמעויות שונות שנתנו המרואיינות למרכיבים השונים של היום ולמטרה של המפגש עבורן. אם באקדמיה יש למפגש הלימודי מטרה ברורה של רכישת ידע, ובבתי המדרש המתחדשים תואר המפגש הלימודי כמשרת מטרות של הבניית זהות, הרי אני מבקשת לטעון כי בבית המדרש 'סוגיות חיים' ההיבטים הללו הם שוליים, וכי המשמעויות המרכזיות שזיהיתי מתוך פרשנותן של המשתתפות לסיטואציה, הן בראיונות והן בהתייחסויות רפלקטיביות תוך כדי השיעור, הן:

1. משמעות תרפויטית 2. משמעות אתית 3. משמעות קיומית.

לעיתים מימד אחד מקבל נוכחות ותוקף, לעיתים דווקא אחר צף ועולה, וישנם מצבים והתרחשויות שיפורשו באופנים שונים ואף סותרים ע"י המשתתפות השונות. להלן אתאר ואבסס כל אחת מן המשמעויות הללו על הממצאים, כאשר בכל אחד מהתיאורים אתיחס לתת-הקטגוריות העיקריות בהן המשמעות הזו באה לידי ביטוי, בין אם זה סבב הבוקר, הקבוצה,

הכתיבה או ההיבט הפרשני – טקסטואלי. בנוסף, השימוש בכלים מתחום התרפיה במרחב שאינו טיפולי, מעורר התייחסויות שונות של הלומדות אודות יתרונותיה של כניסת התרפיה לבית המדרש, והחסרונות או אף הסכנות הגלומות בכך. קטגורית-על זו, של התייחסויות הלומדות למפגש השפות, תוצג באופן מקוצר אולם היא הכרחית להצגת תמונה מלאה של סוגיה זו. (ראה עץ הקטגוריות בנספח 2).

2.ג משמעויות של מפגש

2.1.ג משמעות תרפויטית

לפעמים זה ממש לעבד חוויות חיים קשות באמצעות הטקסטים. ואני חושבת שזה המטרה של התכנית הזאת. (נעמה)

נורא רציני לתת לאחרים אבל זה לא מספיק, אני צריכה לתת גם לעצמי, והמתנה הגדולה היא שבתכנית הזאת קיבלתי גם מרפא לעצמי. (חביבה, בסבב בוקר שהנחתה עירית)

הדבר העיקרי שבגללו באים זה הנושא של הביבליותרפיה. זה בעצם להסתכל על הטקסטים האלה מהחיים שלנו, מהמקצוע שלנו. אני מסתכלת בזה ומוצאת את עצמי את המשפחה שלי ואת המטופלים שלי... יש שם תהליכים טיפוליים בתוך הדברים שאנשים עוברים. (עירית)

ההתייחסות המרכזית לחוויה הלימודית בקבוצה היא כחוויה שיש לה מימד מרפא. הלימוד המשותף הוא מקום לעיבוד של חוויות חיים, של כאב ושל התמודדות, ויש בו הצעה להתבוננות מחודשת ופתח להשתנות ולצמיחה אישית. המטרה התרפויטית אינה מנותקת מהמטרה הלימודית - כל המרואיינות מדגישות את הקשר שנוצר בין הלימוד הטקסטואלי ובין סיפורי החיים ומתארות כיצד דווקא הקשר הפרשני הזה הוא שמקדם את התהליך האישי והמיטיב. ההנחה שמקדמת את הקשר בין הטקסט ובין סיפור החיים היא ההנחה שהטקסט עצמו מתייחס לאישי, שלימוד טקסטואלי משמעותי הוא לימוד שמחבר את האישי אל הטקסט, ושרלבנטיות בלמידה משמעה עיסוק בסוגיות שמעסיקות את הלומד בחייו האישיים :

את שאלת אותי איך להפריד את עצמי מהטקסט, נכון? אומרת לך המשנה הראשונה¹⁰⁰ לא תפרידי. התלמוד אומר, זאת אומרת המסורת היהודית אומרת: לא תפרידי. זה עליך ועל החיים שלך ואת צריכה לפתוח את הנשמה ואת הלב, אנחנו עושות את זה כמיטב יכולתנו. (ארזי)

מה זה רלבנטי? רלבנטי זה מה שמדיר שינה מעיני (וויס)

¹⁰⁰ ארזי מתייחסת כאן למשנה הראשונה במסכת ברכות, שמספרת על בניו של רבן גמליאל שבאו מבית המשתה ולכן לא קראו קריאת שמע. המשנה, על פי פרשנותה של ארזי, קושרת בין העולמות, בין בית המקדש, בית המדרש ובית המשתה, ומכניסה לתוך הדיון ההלכתי סיטואציית חיים מורכבת. בהמשך עוד התייחסות של ארזי למשנה זו במימד הקיומי.

היום זה נראה לי כמעט מוזר לא ללמוד ככה. אני שומעת בבית הכנסת שיעורים שלוקחים טקסטים מסוימים ולא מתייחסים אליהם ככה, זה נראה לי כזה פספוס. יש פה טקסט שיכול להגיד לך כל כך הרבה ואתה רק רואה מה הוא אומר למישהו אחר? מה אתך? (נעמה)

קבוצה

כדי לאפשר לימוד שיש בו פוטנציאל תרפויטי, שבו מדברים על הדברים העיקריים שמעסיקים את הלומד בחייו, על "סוגיות החיים" ש"מדירות שינה" מעיניו, יש צורך בתנאים מתאימים שיאפשרו ללומדים לספר את סיפורם ולהתבונן בו. התשתית העיקרית עליה בנויה האפשרות לשיתוף ולחשיפה היא בנייתה של הקבוצה הלומדת. הדוברות מציינות את הקבוצה על הדינמיקה שנוצרת בה ועל האינטימיות שהיא מאפשרת, כמצע הכרחי ללימוד המאד אישי שמתרחש בקבוצה. תורת הנחיית הקבוצות הופכת לכלי מרכזי בעבודה. נעמה מספרת לי על קבוצה אחרת שהיא מנחה: זה לא כל כך עובד לי שם... אבל זה גם לא קבוצה שיש בה קשר כל כך משמעותי.. לא מספיק שעה וחצי. וצריך אמון בין המנחה לקבוצה ובתוך הקבוצה... וגם צריך לעשות מין קוד אתי כזה. מה יוצא מפה מה לא יוצא מפה.

אני שואלת את ארזי: אפשר ללמוד בלי זה? והיא עונה: אפשר בלי זה, אני רואה בישיבה החילונית שאפשר בלי זה, אבל אז זאת קבוצת לימוד רגילה. זה אנשים פרטיים שהתקבצו ביחד ללימוד וכשהם הולכים הביתה לא קורה שום דבר. לא נהיית קבוצה.. (כשיש קבוצה) התובנות שעולות הן חזקות מאד. זה יוצר את הקרבה והאמון, יוצר סיטואציה שבלמוד יהיה לך אומץ להגיד דברים. וכשאני לומדת איתך ואני יודעת עליך קצת יותר ואנחנו נהיות חברות- הלימוד שלנו הוא אחר.

כתיבה

כלי מרכזי נוסף שמקדם את הפרשנות האישית הוא הכתיבה. תרגילי כתיבה מובנים מלווים את הלימוד בבית המדרש, למשל: בתחילת השנה התבקשה כל משתתפת להביא דמות תנ"כית שמעניינת אותה, ולאחר מסע של לימוד ושל הכרות עם הדמות כתבה עבודה קצרה שיש בה גם מימד פרשני וגם מימד אישי. לסיום התכנית ניתנה מטלה לכתיבת סיפור קצר בעקבות סיפור תלמודי נבחר. מלבד תרגילים אלה ואחרים היתה בקבוצה הרבה כתיבה עצמאית. הן כתבו זו לזו שירים, הביאו למפגש או שלחו במייל טקסטים שמהווים עיבוד של המפגש הקודם (מה שנקרא בשפת הקבוצה: "הדהודים"), ונושא הכתיבה התגלה לי כציר מרכזי שמחזיק הרבה מאד מההתרחשות ויש לו בעיקר היבט תרפויטי. כך אמרה נעמה, בסבב הבוקר שהנחתה עירית: וזה גם משהו מאד יפה שקרה פה בקבוצה... שזה לדעת מצד אחד להישיר מבט לכאבים, כאבי החיים בנפש, בטקסטים, כאבים של אנשים אחרים שקראנו, פה בקבוצה או מקורות שנפגשנו איתם. מצד אחד להגדיל אותם, לראות אותם ממש כמו שהם עם מלוא עוצמת הכאב, ומצד שני גם איכשהו באמצעות הכתיבה או הקריאה או, איכשהו להתמודד איתם, לחיות איתם, לסגור אותם אפילו. אני הרגשתי את זה מאד חזק כשהבאתי לפה את השיר הזה, מהילדות שלי עם ההורים שלי, אני חושבת שזה לא היתה יצירה שהיתה יכולה להיכתב בהקשר אחר. היא היתה לגמרי תוצר של דברים שעברנו פה, ואפשרה לי ממש כאילו לסגור את הדברים האלה שהציקו לי תקופה ארוכה, כאילו באמת הרגשתי שראיתי פה ממש את הכח המרפא שיש בכתיבה ובקריאה של טקסטים.

סבב הבוקר

לצד תרגילי הכתיבה, החלק העיקרי של היום שמוקדש למימד האישי הוא סבב הבוקר. הסבב, שנמשך כשעה-שעה וחצי ופותח תמיד את הלימוד, הוא הזמן שבו נשאלת השאלה "היכן אני בעולם" ובו סיפורי החיים נחשפים ומובאים אל הקבוצה. לאחר מכן הם מחלחלים אל תוך הלימוד ומאפשרים עיבוד והתייחסות נוספת. וויס :

..בהנחיית קבוצות שואלים את השאלה הזאת בשביל לדעת איזה חבילות את משאירה ליד הדלת. והרבה פעמים אני אומרת להם שזה שונה אצלנו, כי אני לא רוצה שהחבילות האלה יישארו בחוץ אני רוצה שהם יכנסו לתוך לימוד תורה. וזה נכון שזה עוזר גם להגיד: אוקי, היו כל מיני דברים שתדעו שזה קורה בחיים שלי ואנחנו לא נדבר על זה. אבל הן כן מתרגלות אחר כך הרבה פעמים בחברותא לנסות לבדוק אם יש קשר בין מה שמישהי אמרה בסבב בוקר לבין האופן שבו היא קראה את הגמרא אחר כך... אני כמעט לא יכולה לחשוב על רגע שזה לא קרה. שזה לא נהיה מאד אישי. אני משתדלת לא לסחוט את הלימוד הזה יותר מידי. זאת אומרת לא בכוח. אבל כן בכל מפגש לנסות להראות להן איך מה שהן אמרו בבוקר פתאום נשזר כל כך יפה להתייחסות הטקסטואלית שלהן.

הרגעים האישיים שמועלים בבוקר הופכים לחלק בלתי נפרד מן ההתייחסות הטקסטואלית בהמשך היום. סבב הבוקר הוא חלק מהחוויה של הקבוצה, והוא גם מכונן ומייצר אותו. החוויה מבהיר שזהו מרחב שבו מדברים על האישי ומכניסים אותו ללימוד, והוא גם מזמין ומאפשר, בפועל, את השיחה האינטימית הזו.

לסבב הבוקר יש תפקידים נוספים. כאשר מדברים על חיבור בין טקסט לחוויות חיים עולה באופן ישיר השאלה ההרמנויטית אודות היחס בין עולמו של הקורא לעולמו של הטקסט, והאפשרות, אם היא קיימת, להקשבה "נקייה" לקולו של הטקסט "כפי שהוא". נעה טוענת שהעובדה שיש שעה מוגדרת לשיח אישי מסייעת בכך :

אני חושבת שהפתיחה ב"איפה אני בעולם" מאפשרת לנקז אליה את כל הרצון לעסוק באגו ובאני. כלומר אני מנטרלת, מנקזת את הצורך של אנשים לדבר על עצמם. בהמון בתי מדרש זה לא מטופל ואז אנשים מדברים על עצמם כל היום. כי העיסוק הטקסטואלי מאד מעודד חשיבה על עצמי, בטח בקבוצה שהיא חד מינית, שזה מטפלים ואנשי טקסטים... אז זה שיש פתיחה מנוקזת, של לספר את עצמי, ושצריך לחשוב מה אני רוצה לספר מה אני לא רוצה לספר על עצמי, אז זה כבר מאפשר ככה ניקוז של איפה אני והרצון לעדכן. אני חושבת שזה מאפשר צלילה לתוך שאר הלימוד. והנסיון להבין טקסטים כמו שהם.

כלומר, סבב הבוקר אינו רק הדרך לכונן את החוויה ולהבהיר לקבוצה שיש ציפייה להביא חומרים אישיים, והוא אינו רק הכלי באמצעותו הקבוצה משתפת ומשוחחת, אלא הוא גם, באופן מפתיע, מייצר דווקא סוג של הפרדה בין האישי ובין הטקסט. ישנו חלק נפרד בסדר היום לכל אחד מן המרכיבים הללו. סבב הבוקר מאפשר, כפי שקראה לזה נעה, "ניקוז" של הצורך של הלומדים לדבר על עצמם. הדברים החשובים מונחים על השולחן מתחילת היום והלומדים מתפנים "להבין טקסטים כמו שהם". ההפרדה הזו היא שמאפשרת בסופו של דבר את הפרשנות ההדדית :

העצמנו חוזר, אבל במינונים אחרים. זה "כבר סיפרתי לכם למה אני נסערת, שמחה, עצובה, מה הפריע לי, מה קרה לי הבוקר, מה קרה בעבודה..." ואז כשזה חוזר זה חוזר עם קצת יותר רפלקציה... הנדבך הנוסף הוא בעיני הידיעה שזה הולך להיות מטופל... אנחנו יודעות שהחוויות שאנחנו הולכות לדבר מאד יכול להיות שאנחנו נפגוש אותן שוב, שהן יומשגו ויסומללו באמצעות של דברים אחרים... ואני חושבת שזה, השיתוף הראשוני של ההמשגה, ההזכרות וההמשגה, מאפשר טיפול. כי זה כבר לא אזור נא ומדמם, כבר דיברנו על זה ואפשר לדבר על זה."

כדי להבין כיצד סבב הבוקר "נשזר" לתוך ההתייחסות הטקסטואלית אביא דוגמא מתוך שיעורה של ארזי ביום הצפייה השני שלי, שהתקיים במקרה ביום השואה:

השיעור נפתח בקטע נוסף מ"הלכה ואגדה" לביאליק, הנלמד לאורך השנה כמעט ברצף. השורות בהן עוסקים היום מתחילות במילים: **"ההלכה אינה בשום פנים שלילת הרגש, אלא כיבושו. לא ביטול מידת הרחמים במידת הדין יש בה, אלא צירוף שתיהן כאחת..."**¹⁰¹. מתחת לקטע הביאה ארזי ציור של מערכת הספירות הקבלית. ביאליק מדבר בקטע על ההלכה כתנועה של כיבוש הרגש ושל הצבת גבולות, ומשתמש לצורך כך במונחים "מידת הרחמים" ו"מידת הדין". עירית, הנתקלת לראשונה בחייה במושג "מידת הדין" מתקשה להבינו למרות הסבר למדני וארוך של ארזי, ושאר הקבוצה נרתמת לעזרה:

וייס: הנה למשל השיחה שהיתה בינך לבין נילי.. היה רגע של בירור... וראינו פתאום שברגע שבוחרים מלה אז היא חותכת ומציאה אפשרויות אחרות¹⁰².

עירית: עדיין מופשט לי מידי. אני לא מצליחה להבין...

וייס: בואי ניקח את זה מהקליניקה שלך. אז חסד זה המקום שבו נגיד ההורים לא שמים גבולות לילדים שלהם.. וזה לא עושה טוב ויש מקום שבו את שמה גבולות או משקפת את הדבר הזה, וזה הדין. נעה: זה לא רק קורה בקליניקה ומשפיע על הורים וילדים. זה קוסמי, זה קורה בעולם. כשאת היית ביאכטה שכמעט והתהפכה זה היה מאבק בין מידת החסד למידת הדין...¹⁰³ עירית: אז מה, זה דרך להסביר את השואה? נעה – כן. לא רק. את העולם.

ארזי: ביאליק מדבר על ההלכה כיסוד שמסדר ושמגביל ועושה סדר ויש כוחות שמפילים, מטלטלים, אין לנו שליטה עליהם כמו כוחות הרוע... הוא מדבר על ההלכה כיסוד מארגן בחיים. נילי: אני חושבת שהוא מנסה להסביר את התחושה של האכזריות. האדם נתקל במשהו מגביל וחווה אותו כאכזריות. כמו ילד שנתקל בהורה שאומר 'לא' וחווה את זה כאכזריות, איזה הורה אכזר. או למשל

¹⁰¹ ח.נ. ביאליק, "הלכה ואגדה", כל כתבי חיים נחמן ביאליק, ת"א: דביר 1983.

¹⁰² בסבב הבוקר נילי התייחסה להערה שאמרה לה עירית בשבוע הקודם. עירית חוותה את ההערה באופן שלילי ("הרגשתי כמו סכין בלב" אמרה בראיון) ואמרה לנילי שהיא מבינה שהיתה פה "תרעומת" כלפיה. נילי דייקה ואמרה: "אני ממש רוצה להזמין את זה כמשהו לא של תרעומת, אלא כמשהו שמגרד איזה אתגר שמאתגר אותי". הרגעים הללו היו רגעים של מתח, היתה תחושה שקורה משהו לא בהכרח נעים.

¹⁰³ נעה מתייחסת לסיפור שסיפרה עירית במפגש קודם, על חוויה של כמעט טביעה במהלך סערה בים.

בקליניקה את מסיימת פגישה. ואת אומרת זהו צריך לסיים אותה. ומה, נגמר? אתה עוצר משהו... הזמן הוא הלכה.

נילי: ואז לתת לאכזריות הזו משמעות. שיש פה כיבוש של משהו. כל דבר שיש בו איזה שהוא חיתוך. התרבות בכלל. התרבות כהלכה. כיוצרת מבנים... או למשל מה שאמרה ענת כשהיא העדיפה ללכת לטקס¹⁰⁴ כתגובה נגד לכוחות שמנסים לפרק את המבנה... לתת משמעות היא להחזיק את המבנה. ארזי: טקס כמבנה, כמארגן, כנותן משמעות.

לא קל לעקוב אחרי השיחה הכתובה, אך ניתן לראות כיצד החומרים האישיים והקבוצתיים – התקרית בין עירית לנילי, הקליניקה של עירית, סיפור היאכטה, הדיון הקבוצתי על הטקס – הופכים כולם למאגר דימויים שמתועל לצורך פרוש והבנה מדויקת יותר של הטקסט. יחד עם זאת, עצם השימוש בחוויה האישית כדי להבין מהי 'מידת הדין' מפרש גם את החוויה עצמה ומשמש כעיבוד נוסף שלה. ההתייחסות של וויס לתקרית שהיתה בין עירית לנילי בסבב הבוקר העניקה להן אפשרות להבין טוב יותר מה קרה ולהבין שבחירה של מילה זו או אחרת היא בחירה חריפה שיש בה מימד של 'דין'. ההתייחסות הזו אווררה קצת את הרגע הטעון שהיה בבוקר ונתנה לו משמעות. אזכור הסיפור הדרמטי של עירית על היאכטה הטובעת מכניס את הסיפור הטראומטי שסופר במפגש הקודם להקשר מטאפיזי של מתח בין חסד לדין בעולם, ובכך מוצעת משמעות מסוימת לחוויה הקשה שעירית עברה. גם הוויכוח הקבוצתי על חשיבות הטקס מקבל משמעות נוספת, עמוקה יותר, כאשר הטקס שנדחה ע"י רוב חברות הקבוצה מקבל לפתע מובן ביאליקי של 'הלכה', של מבנה מארגן שמעניק משמעות, ודעת היחיד של ענת שבחירה ללכת לטקס לבדה מקבלת חיזוק בלתי צפוי. אין צורך לומר כי המושג עצמו הפך בהיר ונגיש יותר. 'מידת הדין' הפכה ממושג קבלי לא מובן לאלמנט מהותי שנוכח בחיים כאן ועכשיו. אם בטיפול הביבליותרפי משמש הטקסט כמאגר של מטאפורות עבור סיפורו של המטופל ומשמש לקידום התהליך הטיפולי, הרי שבדוגמא זו ניתן לראות את התהליך ההפוך – כיצד החומרים האישיים המובאים לקבוצה מהווים מאגר של מטאפורות להבנת הטקסט ומקדמים את התהליך הפרשני, כאשר הטקסט והניסיון לפענח אותו הם העומדים במרכז הדיון.

טקסט ופרשנות

הקבוצה האינטימית, הכתיבה, וסבב הבוקר – כל אלה הם מצעים המאפשרים את המפגש המשמעותי והמרפא בין הטקסט ללומד. אולם, מהו אותו מפגש? למה מתכוונת נעמה כשהיא אומרת "לעבד חוויות חיים קשות דרך טקסטים"? מתוך הממצאים אני מבקשת לדייק שני אופנים שונים של מפגש עם הטקסט שיש לו משמעות תרפויטית: אופן אחד דרך הזדהות, ואופן שני דרך השלכה.

¹⁰⁴ המפגש התקיים כאמור ביום השואה. לאחר דיון בערב הקודם החליטה הקבוצה לנהל את היום כרגיל, ורק ענת הלכה לטקס. בסבב הבוקר היו כמה וכמה התייחסויות לנושא של הטקס, והאם היה נכון או לא נכון ללכת.

טקסט ופרשנות: הזדהות

דוגמא ראשונה: "בית אפל"

מספרת נעה: היתה לנו מישהי בקבוצה שבן משפחה שלה היה בדיכאון קליני מאד חמור. ולמדנו את הקטע מברכות על הבית האפל¹⁰⁵, ממתי זה האשמורה השלישית- משעה שאשה מספרת עם בעלה, או שהיא מניקה את הבן שלה, או שעלה עמוד השחר, ולפי זה אפשר לדעת. אבל אם אתה נמצא בבית אפל אתה לא יכול לדעת. אתה לא שומע את אותות החיים שמסביבך. והיא אמרה: זה בדיוק הוא. פתאום היא הבינה את חוויות החיים שלו. במקום לכעוס עליו למה הוא לא מתעורר היא פתאום הבינה - הוא בבית אפל. הוא לא יכול לשמוע את סימני החיים סביבו, הוא בבית אפל. אני חושבת שגם בשביל הקבוצה בגלל שידענו מה היא עוברת יכולנו להבין למה הסוגיה הזאת כל כך... אני חושבת שהיא קמה ויצאה בוכה. זה ממש נגע בה, זה המקום שבו היא נמצאת, של בית אפל.

הטקסט ההלכתי הופך למטאפורה לחיים. הבית האפל, בית שאין בו חלונות, שמי שנמצא בו לא יכול לשמוע את סימניה של האשמורת השלישית של הלילה, את התינוק היונק והאשה המספרת עם בעלה- הופך עבור אותה משתתפת למטאפורה המסמלת את בן משפחה הסובל מדיכאון, ואף את מצבה שלה כמי שחיה עימו בבית אפל. יכול להיות שהמטאפורה ממחישה עבורה את חומרת המצב, יכול להיות שהיא גם מאפשרת לה להבין אותו באופן רך וחומל יותר. אחרי הבנה כזו גם כשחוזרים לטקסט המקורי קשה לראות אותו רק כפשוטו. אולי 'מאן דגני (מי שגר) בבית אפל' אינו רק אדם הגר במקרה בבית שבנוי בצורה מסוימת, אלא מטאפורה למצב נפשי, קיומי? מטאפורה למי שמסיבות שונות לא קשוב לקולות החיים שסביבו? ומהן ההשלכות ההלכתיות של קריאה מעין זו, למשל של חיוב אדם הלוקה בדיכאון בזמני ק"ש? הן הטקסט והן סיפור החיים מקבלים פרשנות חדשה, נקודת מבט חדשה, דרך יצירת הזהות ביניהם.

דוגמא שניה: "אני גם ושתי"

בתחילת השנה התבקשה כל משתתפת לבחור דמות מקראית שתלווה אותה לאורך המחצית. עירית מספרת:

אמרו בהתחלה תביאי (דמות) למפגש הראשון. שאלתי כמה חברות, אמרו לי הנה, לאה, רחל וזה... חברה אחת אמרה לי ושתי. אמרתי מה ושתי? מה יש לך? מה ושתי? היא אמרה ושתי, היא זה, היא ככה, אמרתי, טוב ושתי, ניקח את ושתי. אח"כ כשנתקעתי איתה אז התבאסתי. ... ואז קראתי כל מיני, פתאום גם ראיתי שכתוב כל כך הרבה דברים באינטרנט על ושתי, פתאום שהיא הפמיניסטית הראשונה .. זה שהיא התנגדה וזה... ואז יצאו לי טקסטים שהיה בהם הרבה אה... כאלו כמו של אלימות נגד נשים שזה משהו שמאוד מחובר אליי גם בטיפול וגם בכלל. וגם, אני גם ושתי. גם פה (מתכוונת למקום העבודה) אני קצת ושתי כאלו שאני קצת... עם המנהלת, ואני לא יודעת לסתום את הפה כשאני צריכה,

¹⁰⁵ ברכות, ג' ע"א. בדיון על זמני קריאת שמע גמרא מציינת את שלש האשמורות של הלילה: "... למאי נפקא מינה? למיקרי קריאת שמע, למאן דגני בבית אפל ולא ידע זמן קריאת שמע אימת; כיון דאשה מספרת עם בעלה ותינוק יונק משדי אמו, ליקום וליקרי". תרגום: "מה יוצא מזה הלכה למעשה? לקרוא קריאת שמע, עבור מי שגר בבית אפל ולא יודע זמן קריאת שמע מתי הוא. כיון שאשה מספרת עם בעלה ותינוק יונק משדי אימו - יקום ויקרא"

אני גם ושתי. זה מוצא חן בעיני שאני גם ושתי. בקיצור מצאתי בה דברים דומים ... עכשיו היא גם פרסיה ואני חצי פרסיה, לא חשבתי על זה בהתחלה ...

הבחירה הראשונה של עירית בדמותה של ושתי היתה בחירה לא מושכלת, בעקבות המלצה לא מנומקת של חברה. כשהבינה כמה מעט מסופר על ושתי במקרא עירית הרגישה ש"נתקעה", אבל כשגילתה את העולם המדרשי העשיר הופתעה לגלות את הדמיון בינה לבין ושתי. ושתי היא פרסייה, ועירית, ממוצא פרסי ועירקי, מציינת את זהותה המזרחית כעניין משמעותי עבורה וכחלק מרכזי מהדימוי העצמי שלה :

אני גם המזרחית היחידה בקבוצה... ואני עוד בחרתי את ושתי הפרסייה, את מבינה? .. כן זה קטע, אז זה .. כאלו אני לא גדלתי בבית של מוזיקה קלאסית ושל הורים דוקטורנטים.. אבא שלי בא מהמעברה הוא עלה מפרס. היה לו אבא עוור והוא בעצם פרנס את המשפחה הוא למד תיכון ערב כדי לעבוד בבוקר. ...עכשיו אני כל השנים שלי היה לי מין אה רגשות נחיתות ליד אנשים חכמים, אני לא תופסת את עצמי אדם חכם... בטח גם לא כאילו אינטלקטואלית. אני הרבה שנים גם אמרתי שאני לא אינטליגנטית..

הדימוי העצמי הנמוך היה קשור אצל עירית עם מוצאה המזרחי ומשפחתה ה'לא משכילה' בעיניה. העובדה שהיא בחרה בדמותה הדלה והלא מעניינת לכאורה של ושתי הפרסייה היתה לה בהתחלה מעין 'הוכחה' גלויה לכך שהיא "לא אינטליגנטית". אבל החשיפה למדרשים ולקריאה פמיניסטית וביקורתית בהם הפכה בעיניה את ושתי לדמות חזקה, שעומדת על דעתה מול העולם הגברי ומשלמת על כך מחיר יקר. הקריאה הזו חיזקה אצל עירית את הדימוי שלה את עצמה. היא, עירית, "יש לה פה", והיא עומדת על שלה ואומרת את דעתה מול ההנהלה, וגם נאבקת באלימות נגד נשים כחלק מהאג'נדה המקצועית שלה, ובעצם "זה מוצא חן בעיני שאני גם ושתי". ההזדהות של עירית עם דמותה של ושתי שמעוזה לדבר ולפעול בעולם בו היא אמורה לשתוק נוגעת במקומות עמוקים מאד אצלה. במהלך השנה עירית עברה משבר לא פשוט: אולי הייתי מוצפת, אולי זה עורר בי כל מיני דברים... הרבה דברים בחיים שלי עלו לי... המשבר היה בפברואר... שלושה שבועות הייתי במיטה... גם חרדות קצת ודיכאון. וזה הכל אני והטיפול שעברתי בחיים שלי. כי הייתי ילדה שותקת ולמדתי לדבר...

עירית מראה לי שני שירים שכתבה במסגרת תרגיל בשיעור. באחד מהם היא כותבת :

פעם אחת הייתי מספרת לעצמי

שהנה גדלתי

התפתחתי

וקול תביעת ליבי מוזמן על ידי להישמע...

עירית, שהיתה ילדה ששותקת ושומרת בבטן, שלא ידעה איזו דמות להביא לקבוצה ושאלה חברות, שתפסה עצמה כמזרחית לא משכילה בקבוצה של אליטה אשכנזית - מסיימת את השנה במקום של עוצמה ושל גאווה על מי שהיא ועל הקול הייחודי שהיא משמיעה. התהליך שעברה מול דמותה של ושתי וההזדהות המורכבת שלה איתה, משקפת את התהליך הזה עבורה. הגילוי

הפרשני על דמותה של ושתי מקביל לתהליך האישי שהיא עברה ומסמל אותו: מאכזבה על ושתי / עירית הדלה והשותקת, לגאווה על ושתי/ עירית ש"יש לה פה".

כשראינתי את וויס, ביקשתי ממנה דוגמא לרגע בו "סבב הבוקר" חילחל לתוך הלימוד והשפיע עליו. בתשובתה היא סיפרה לי (בעילום שם) על דמות נוספת שהיוותה השראה לתהליך שעברה עירית:

היתה למשל מישהי בקבוצה שחוותה בתחילת השנה איזה שהוא משבר לא מפוענח. פיזי, רגשי. שהיה מאד נוכח בקבוצה, מאד חזק.... והיה לה סיפור ארוך שנים עם דיבור. ועם כמה היא, מילדות, כמה אומץ יש לה בכלל לדבר.... ולקראת סיום בחרתי לקפוץ במסכת ברכות קדימה כי נורא רציתי להביא את הדיון על תפילת חנה¹⁰⁶... והתמה הזאת, המרידה הזאת בחנה, ב"רק שפתייה נעות וקולה לא יישמע".. היה משהו בלתי נסבל פתאום בפסוק הזה. פתאום אפשר להבין כמה זה פוצע ה"קולה לא יישמע" הזה. שגם קולה לא נשמע וגם מישהו מאשים אותה על הדבר הזה... אז האשה ה'לא מדברת' או מתמודדת עם ה'לא לדבר' אצלנו בקבוצה היתה באופן מיידי חנה, ובאופן מיידי הדיאלוג של חנה הפך להיות הדיאלוג שלה. עירית, ששאלת הדיבור והשתיקה היא שאלה מרכזית בחייה, פגשה שתי נשים מקראיות שגם הן מתמודדות עם סוגיות של דיבור ונוכחות: ושתי וחנה. ויניקוט¹⁰⁷ מתאר את המרחב הפוטנציאלי כמרחב שמאפשר לאדם לבוא את עצמו מחדש דרך המשחק, הדמיון, האמנות. זהו המקום בו אדם יכול לראות עצמו באור אחר, מפונטז, ובכך מתאפשרת צמיחה שלא יכולה להתרחש במציאות הרגילה והקונקרטי. הקריאה המעמיקה בסיפורים יצרה עבור עירית מרחב בו היא בראה את עצמה מחדש כנסיכה פרסייה. נסיכה שמסרבת להיות חנה, שמשמיעה את קולה, שעומדת על שלה ולא מפחדת לשלם מחירים. ושתי וחנה היו שתי נשים שלימדו את עירית לדבר, להיות גאה במי שהיא ולהשמיע לעולם את "קול תביעת ליבה".

דוגמא שלישית: לאבד או להאבק

במפגש השני בו צפיתי הקדישה וויס זמן ממושך לעבודה על הסיפורים הקצרים, המהווים מטלת סיום לקורס¹⁰⁸. כל משתתפת סיפרה על הדמות בה בחרה להתמקד, והקריאה את השאלות שהיא רוצה לשאול את הדמות הזו. הקבוצה בתורה הציעה פרשנויות אפשריות וכיוונים נוספים לעבודה, שנובעים הן מהכרות עם הטקסט והן מהכרות אישית עם הכותבת ועם הסוגיות האישיות שמעסיקות אותה. חביבה, שמטופלת בבן חולה, בחרה את דמותו של רבי יוחנן הנפח, שאיבד את עשרת ילדיו¹⁰⁹: "אני בחרתי את הסיפור המיניאטורי של רבי יוחנן היפה שדיבר על הנושא

¹⁰⁶106 חנה, אשת אלקנה ואימו של שמואל הנביא. התפילה במשכן ללא קול "רק שפתייה נעות וקולה לא יישמע", ועלי הכהן שראה אותה חשב שהיא שיכורה. מתפילת חנה לומדת הגמרא הלכות תפילת לחש. ראה שמואל א' א', ובבלי, ברכות, דף ל"א ע"א.

¹⁰⁷ ויניקוט, משחק ומציאות, עמ' 58-65.

¹⁰⁸ המטלה היתה כתיבה של סיפור קצר בהשראת סיפור או דמות תלמודית. מספרת וויס: "הסיפור הקצר הוא שוב סוג של מסע תרפויטי עם התלמוד, או מסע אישי מאד עם התלמוד... זה עוד נדבר אני חושבת בלצאת למסע אל דמות פשוט להיות שם".

¹⁰⁹ רבי יוחנן בן נפחא, מגדולי אמוראי ארץ ישראל בדור השני. ידוע ביופיו הרב (למשל בבא מציעא פ"ד ע"א). עשרת ילדיו מתו בחייו, והיה מנחם אבליים אחרים כשהוא מראה להם את העצם של בנו העשירי (בבא בתרא קט"ז ע"א). היה גיסו, רבו וחברו של ריש לקיש. בעקבות מריבה ביניהם בבית המדרש נפגע וחלה ריש לקיש, ורבי יוחנן סירב להתפלל עליו והוא מת. לאחר מותו התאבל עליו רבי יוחנן עד שנטרפה דעתו ומת. (בבא מציעא פ"א ע"א)

של ייסורים... שהפלירטוט שלי הוא מול יסורים". לאחר שהציגה את הדמות שלו ואת השאלות שכתבה שואלת וויס:

וויס: חביבה, אנחנו יכולות לאתגר אותך עכשיו?

חביבה: כן.

וויס: אז בואו, אני רוצה להציע אתגר מסוים, הרי חביבה כותבת את סיפור חייה שאנחנו מכירות אותו, ואת ההתמודדות עם הייסורים, נכון? והיא שואלת בעצם את רבי יוחנן היא שואלת משהו על ההתמודדות שלה, ומתוך ממש הכרות עם זה, כי חביבה אפשרה לנו להכיר את החלקים האלה שלה, אני רוצה שנציע לחביבה שאלה שהיא יכולה לשאול את רבי יוחנן הנפח, שתעזור לה להתבונן על החוויה הזאת של החיים מזווית קצת אחרת.

הקבוצה נרתמת למשימה. עולות מספר שאלות, נראה שהדיון מסתיים, ואז שואלת נעה:

נעה: אני מקווה שזו לא שאלה קשה מידי, לשאול אותו מה בעיניו עדיף, לאבד או להאבק. כי את נאבקת על הקשרים עם כל אחד מהילדים שלך, זה מה שאת מביאה לכאן... אני זוכרת שיום אחד, אמא שלי ראתה אישה בת גילה, דוחפת בכסא גלגלים את אמא שלה, ואמא שלי אמרה: איזה מזל שאיבדתי את ההורים שלי בגיל צעיר, ככה אני לא צריכה לטפל בהם. עכשיו, ברור שאומרת את זה אישה שאיבדה את שני הוריה לפני גיל 35, שזה הרקע לזה. אבל זו שאלה, אם עדיף להאבק או עדיף לאבד. ארזי: זה מזכיר לי את הסיפור עם ריש לקיש, ששם בדיוק זה, זה העניין. הוא בחר לאבד לא להאבק. רוחמה: הוא בחר לאבד לעומת האישה שבחרת להאבק.

נעה: סליחה אם דרכת על..

חביבה: לא, לא, זה כל כך נוגע ב, את הזכרת לי... היה רופא שהוא היה מאד מיוחד בהתייחסות שלו וכשהגענו אליו בפעם הראשונה, הוא שאל אותי, מה היית מעדיפה, שהבן שלך יגיע מהצבא בארון או שהוא יגיע פצוע?

וויס: אלוהים.

נעמה: לבחור בין רע לנורא..

חביבה: כן. לקח לי המון שנים...כן, לכן אני אומרת לכם השאלה הזו קיימת, לפעמים כשאתה רואה את האנשים האלה שנשארים בבתי החולים כל החיים וזה, את חושבת אולי עדיף שהאדם לא יחיה. היום אחרי, כמה שנים זה כבר? היום בן 43, זאת אומרת... 24 שנה. אני אומרת שעדיף חד משמעית שהוא חזר כמו שהוא חזר. זאת אומרת המאבק היה שווה.

וויס: אז בעצם רבי יוחנן הוא הרופא הזה...

נעה: את יכולה לצעוק את זה אל רבי יוחנן.

חביבה בוחרת ברבי יוחנן כי היא מרגישה שהוא דומה לה. שניהם מתמודדים עם ייסורים גדולים בחיים. הוא איבד עשרה ילדים, היא מטופלת בבן פגוע ומנהלת יחסים מורכבים עם שאר ילדיה. אולם ההשוואה בין החוויות מציבה בפני חביבה שאלה גדולה. נעה אומרת לה- אתם לא בדיוק אותו הדבר, כי הוא מאבד ואת נאבקת. מה את אומרת על זה? אולי עדיף לאבד? המאבק ההירואי

של חביבה נראה פתאום לא הכרחי, שהרי רבי יוחנן מציע לה אפשרות אחרת- של וויתור ושל אבל על האבדן. נעה נבהלת קצת מכך שהעזה לשאול שאלה כל כך חריפה ולא מקובלת, אבל מסתבר שזו לא הפעם הראשונה שחביבה שומעת את השאלה הזו, והיא נזכרת בדבריו של אותו רופא ששנים רבות מהדהדות בתוכה: היית מעדיפה שהוא יחזור בתוך ארון? עכשיו, מול הבחירה של רבי יוחנן, כשהיא מסכמת 24 שנים של מאבק, היא יכולה לענות לרופא שהוא ולומר בצורה נחרצת: טוב שהילד חזר. המאבק היה שווה. הדיאלוג עם סיפורו של רבי יוחנן מאפשר לחביבה לבחור מחדש בדרך שלה, ולסגור מעגל עם שאלה שהציקה לה כבר הרבה שנים. מהצד הפרשני, הבחירה של חביבה מאתגרת גם את הקריאה בסיפורו של רבי יוחנן. האם הוא מוותר מהר מידי? למה הוא לא נאבק? ואולי אין לו אפשרות למנוע את מותם של ילדיו, אבל כאשר הוא מסרב להיאבק על חייו של ריש לקיש, הנתונים בידו, השאלה הזו הופכת לחריפה עד מאד. רבי יוחנן היפה, המיוסר, המנחם אחרים באבלם, מצטייר כמי שמעדיף להתאבל ונמנע ממאבק, עד כדי כך שהוא גורם למותו של חברו הטוב.

'הזדהות' - סיכום

בשלושת המקרים שהובאו יש מפגש של הזדהות בין סיפור חיים לטקסט. הלומדת רואה בטקסט אלמנט מסוים שמזכיר לה את עצמה ואת הסיפור האישי שלה. ניתן לתאר תהליך זה כ"חווית תאומות" ושל הזדהות רגשית עם הטקסט¹¹⁰. אולם, חווית התאומות לא נשארת רק ברובד הפשוט של ההזדהות, של "גם אני וגם ושתי פרסיות שמעיוזות לדבר", או "גם אני וגם רבי יוחנן מתייסרים בגלל הבנים שלנו", כי הרי שום דבר הוא לא בדיוק אותו דבר. יש תמיד פער בין המציאות לבין המסופר בטקסט, והעיסוק בהבדלים הקיימים ביניהם הוא העיסוק הפורה, שיש לו גם היבט טיפולי וגם היבט פרשני. השאלה שלמעשה נשאלת כאן, באופנים שונים, היא: מה הטקסט מוסיף לסיפור החיים, ומה סיפור החיים מוסיף לטקסט? ההזדהות של סיפור החיים עם הטקסט מייצרת דיאלוג, שיחה ופרשנות הדדית ביניהם, ושניהם עוברים תהליך של שינוי: הטקסט מקבל משמעויות חדשות, והקוראת מתבוננת אחרת על סיפור חייה. את ההדדיות הזו שנוצרת בין הטקסט ובין סיפורי החיים מתארת יפה נעה, בסבב הבוקר של עירית:

אני חושבת שעוד דבר שקיבלתי כאן וזה מתנה מאד גדולה, זה כלים לראות דברים לא רק במישור הקוגניטיבי אינטלקטואלי, גם לראות שיש עוד שכבה מקבילה של התייחסות לטקסטים ולאנשים ולסיפורי חיים. יש משהו במראה מול משקפיים שיוצאת ככה לנצח, אני זוכרת שבתור ילדה היה בחדר אמבטיה מראה עם שלוש דלתות, פשוט הייתי עסוקה בלשים ולספור כמה פעמים אני רואה את עצמי מהתחלה. אני חושבת שזה גם מה שקורה כאן, בשלב של איפה אנחנו מול הטקסט ומתי הטקסט קורא אותנו, ומתי אנחנו קוראות את החוויות שלנו או של אחרות.

טקסט ופרשנות: השלכה

השימוש שלי במונח 'השלכה' איננו זהה למונח המקצועי בו משתמשים בעולם הטיפול, אלא מתייחס למונח שהוא משמש בשפה כדי לתאר השפעה של גורם אחד על גורם אחר. אני מתכוונת

¹¹⁰ צורן, חותם האותיות, עמ' 83-80.

לאופן בו העולם האישי וסיפור החיים משפיע על הלימוד, על דרכי הפרשנות ועל היחס לטקסט. השפעה זו קשורה בוודאי לתהליכי ההעברה לטקסט שהטיפול הביבליותרפי מזהה ועושה בהם שימוש¹¹¹, אולם אני מבקשת לטעון שבבית המדרש 'סוגיות חיים' נעשה שימוש בעצם ההנחה של השפעת האישי והרגשי על הפרשנות מבלי לעשות איתו עבודה טיפולית מעמיקה. הנחה זו, אותה מרחיבה וויס בספריה¹¹², מכניסה את הפסיכולוגיה ואת התת מודע בדלת הראשית של הפרשנות, מניחה את הסובייקטיביות של השיח הפרשני ודורשת בירור מעמיק באשר למשמעות ההרמנויטית שלה- האם היא מביאה לחוסר תוחלת במאמץ הפרשני? האם היא מובילה לרלטביזם מוחלט והופכת את הטקסט לכלי המסוגל להכיל הכל? בשלב זה של הדיון אני מבקשת לדלג מעל שאלות כבדות משקל אלה, ולבחון כיצד ההנחה באשר להשפעת המימד אישי על העמדה הפרשנית באה לידי ביטוי במהלך הלימוד הקבוצתי.

דוגמא מס' 1: תרגיל ההיזכרות. המימד האישי משפיע על האופן בו הסיפור נלמד ונחרת בזכרון.

נעמה מספרת על תרגיל, בו הלומדות התבקשו לכתוב סיפור מקראי מהזכרון ואז לבדוק את הפערים בין הסיפור כפי שזכרו אותו לסיפור כפי שהוא כתוב בתנ"ך. זהו תרגיל שלקוח מעולם הביבליותרפיה¹¹³, והוא מניח שהאופן בו אדם שומר סיפור מסוים בזיכרונו במשך שנים אינו סתמי אלא קשור לסיפור חייו ולעמדה הרגשית שלו, המודעת והלא מודעת, כלפי הנושא. התרגיל מציף באופן חד את הסיפור שאדם בוחר לספר לעצמו, מעלה סוגיות מודחקות אל הרובד המודע ומאפשר למשתתף לעשות עבודה אישית עם החומרים הללו. התרגיל הראשון עסק בסיפור יעקב ועשיו:

דרך ההבדלים בין איך שסיפרתי את הסיפור, או דברים שהזגשתי בסיפור, דברנו בכלל על הנושא של להיות בכורה. של יחסים של בכורה במשפחה, יחסים בין אחים... וזה היה חוויה מאד חזקה. ואיכשהו אני חושבת שזו היתה פעם ראשונה בקבוצה שפתחתי את הנושא הזה של היחסים שלי עם משפחת המוצא שלי. וזה היה ממש תהליך שעברתי... ונקודת הפתיחה שלו היתה בטקסט הזה. ואחרי זה היה עוד משהו דומה כמה שבועות אחר כך עם הסיפור של דוד ובת שבע... (מישהי) ספרה את הסיפור של דוד ובת שבע בצורה מאד רחוקה ממה שהוא מסופר בתנ"ך, וישר גם היה לי ברור למה, מההכרות שלי איתה בקבוצה. ואז דיברנו על ניסיונות לטייח קצת דברים, ולעשות שהכל תמיד ייראה בסדר, והרמוניזציה של דברים לא הרמוניים בכלל. ואחת לא זכרה בכלל את הסיפור שהילד של בת שבע מת. הם נזכרו בזה רק כשהיא קראה ואז היא נזכרה פתאום בהפלה שהיתה לה. זה הציף לה פתאום, היא היתה כולה מוצפת בסיפור הזה של ההפלה, והיא לא עיבדה את זה, זה היה מזמן אבל היא לא עיבדה את זה. וזה הציף אותה לגמרי. זה מבחינתה היה הטקסט. אשה שמאבדת את התינוק.

מראינת: והיתה איזו מין אמירה "לא סתם שכחת את החלק הזה"?

¹¹¹ צורן, חותם האותיות, עמ' 36.

¹¹² ר' וויס, מתחייבת בנפשי: קריאות מחויבות בתלמוד, ת"א: ידיעות אחרונות 2006. ראה בהקדמה עמ' 9-19. וכן ר', א' הכהן, אמהות בטיפול: מסע פסיכולוגי ספרותי עם גיבורות התלמוד, ת"א: משכל 2012. לדוגמא, בעמ' 103-104 מראה וויס כיצד פרשנויות שונות לסיפור תלמודי מושפעות מהווית החיים של כל אחד מהפרשנים.

¹¹³ אני עצמי למדתי אותו מרחל צורן, ווייס אמרה לי ששמעה שמדובר בעיבוד לתרגיל של ברוננו בטלהיים. (פסיכואנליטיקאי אמריקאי, 1903-1990, כתב פרשנות פסיכואנליטית לאגדות ילדים ידועות)

-היא ישר אמרה את זה. אבל זו קבוצה עם מודעות מאד גבוהה. היא ישר ידעה להסביר למה זה הקפיץ אותה.

מראיית: כלומר בעצם יש פה הנחה שמה שאני זוכרת מהטקסט והאופן בו אני מפרשת אותו נובע מתוך חוויות החיים שלי?

-כן. זה בעצם משהו שברור לכולם שהוא ככה. מי שבאמת לא מקבל את התפיסה הזו אז המתודה הזאת לא תעבוד עליו כל כך. אבל זאת ההנחה. נראה לי שאי אפשר לברוח מההנחה הזאת.

העובדה שלנעמה היה עניין לא פתור עם היחסים שלה במשפחת המוצא, השפיעה על האופן בו היא קראה את סיפור יעקב ועשיו. התרגיל המחיש לנעמה עד כמה הסוגיה המשפחתית שלה משמעותית, ובעקבות הצפת הנושא, ודרך כתיבה (כפי שהיא מתארת לעיל בעמ' 34) היא התמודדה איתו באופן ישיר ו"ואפשרה לי ממש כאילו לסגור את הדברים האלה שהציקו לי תקופה ארוכה". נעמה מביאה דוגמא נוספת של משתתפת שהתמודדה לראשונה עם הפלה בעקבות קריאה בסיפור דוד ובת שבע.

דוגמא מס' 2: התנגדות לטקסט, או רצון להגן עליו

בראיון הזכרתי לארזי סיטואציה שהתרחשה בשיעור: קטע קצר מדברי של הרב ב"איש ההלכה" עורר התנגדות וכעס בקרב הקבוצה, והנה אסתר קמה להגן עליו, ובתוך כך סיפרה על אבא שלה שהוא איש הלכה. ארזי התרגשה מאד ואמרה לאסתר: "הנה, זה סוגיות חיים". ביקשתי מארזי שתפרש את מה שקרה שם, והיא סיפרה: כי מה, כי זה פגש אותה, זה פגש את הזיכרונות שלה, בדיוק זה. זה מספיק.. ואסתר רצתה להגן על זה, זה היה נורא יפה. היא רצתה להגן בעצם על אבא שלה, כי אבא שלה גר אצלה, והיא מטפלת בו ולדעתי הוא עושה לה את המוות.

הטקסט, לדעת ארזי, ייצג עבור אסתר את אביה, איש ההלכה הקפדן שהיא מטפלת בו בביתה, והמוטיבציה שלה להגן על הטקסט היתה קשורה ישירות לקשר המורכב שיש לה איתו. ארזי מספרת לי גם על מקרה הפוך, בו לומדת הביעה התנגדות חריפה לטקסט. היה זה קטע מהזוהר המספר על תפילת העניים ובכיים: באמת זוהר תמיד מעורר התנגדות, על זה הכי אומרים מה זה השטויות האלה... ואז היתה אחת שאמרה אני לא יכולה להבין את זה, אני לא יכולה לקבל את זה, היתה לה ממש התנגדות קשה. ואחר כך היא סיפרה לי פתאום משום מקום, אני לא זוכרת אחרי כמה זמן, שהיא בת יחידה בין בנים והם אף פעם לא הרשו לה לבכות. בבקשה! זה נגע לה בפצע... אבל היא ממש התנגדה ונורא כעסה, נורא כעסה. זה כאב לה. אמרתי כנראה שזה עורר בכך משהו הטקסט הזה את רואה? זה רדף אותה הרי, זה רדף אותה. היא הלכה אחרי באיזה מפגש כזה ואמרה לי, פתאום הבנתי או משהו כזה, וזהו, היא הבינה, היא עשתה את החיבור. לא צריך יותר מזה.

לשתי הדוגמאות אליהן מתייחסת ארזי יש מכנה משותף: התנגדות לטקסט, או דווקא הרצון להגן על הטקסט, קשורים במקרים הללו לעניינים אישיים ורגשיים עמוקים של הלומדים. במקרה הראשון בחרה אסתר להגן על טקסט שמייצג עבורה את אבא שלה. במקרה השני הביעה

הלומדת התנגדות חריפה לטקסט, שקשורה, כפי שהיא עצמה הבינה בשלב מאוחר יותר, לתמה של הלגיטימיות של הבכי בחייה. בשני המקרים ההשפעה של האישי על היחס לטקסט היא השפעה לא לגמרי מודעת. חשוב לשים לב לאופן בו ארזי מגדירה את המקום שלה כמורה מול התובנות הללו: היא אינה רואה את תפקידה בהצפה ובעיבוד של הקשרים מסוג זה. להפך, היא אומרת "זה מספיק" ו"לא צריך יותר מזה" ומתנגדת לחשיפה רחבה יותר של הלא מודע ולעבודה טיפולית איתו. אבל היא כן שמה לב לקשרים אפשריים בין ההיבט האישי ובין היחס של הלומד לטקסט, והדבר מאפשר לה כמורה עבודה נינוחה ובטוחה יותר מול רגשות עזים שטקסטים יכולים לעורר.

דוגמא מס' 3: פרשנות שאין לה ביסוס בטקסט

במפגש שעסק בכתיבת הסיפורים הקצרים התייחסה אסתר לסיפורם של רבי חייא בר אשי ואשתו שהתחפשה לזונה¹¹⁴, וביקשה לקשור אותו לסיפור אחר, על רבי חייא רבא, שאשתו יהודית התחפשה לאשה אחרת כדי שיתיר לה לשתות סם של עקרות¹¹⁵. אסתר התעקשה שמדובר באותו רבי חייא למרות ששתי המורות טענו בתוקף שמדובר בשתי דמויות שונות. בסופו של דבר אמרה לה וויס "מותר לך, זה סיפור". ביקשתי מוויס להסביר לי את האמירה שלה ואת הסיטואציה מנקודת מבטה:

כן, זה רגע כזה של התלבטות. של להגיד לה- אבל תשימי לב, זה לא אותו אחד. עכשיו הבנתי שזה נורא חשוב לה לומר שזה אותו אחד. אז דרך אחת לצאת מזה זה להגיד לה- לא היסטורית אבל תרבותית - התלמוד ביקש להגיד לנו שזה שניים שונים. אם את רוצה לחבר ביניהם את צריכה כנראה להצדיק את זה. אבל עכשיו אני מבינה שזה נורא חשוב לך אז קחי את זה. זה היה נורא נחמד כי אחרי שבועיים למדנו שוב את הסיפור הזה והיא כמובן וויתרה, היא כמובן אמרה: אה, אז זה הרבי חייא שאמרתי שהוא הרבי חייא השני. היא כבר עברה משהו עם עצמה. זה גם משהו שאני מנסה ללמד אותם, שיותר חשוב מלתקן זה להבין למה זה כל כך חשוב לה. ואני יכולה להבין למה זה כל כך חשוב לה רק אם אני אתעקש על זה שהם לא אותו אחד. לא עשיתי איתה את הסיבוב הזה, אבל הייתי יכולה להגיד לה: אסתר, זה לא אותו אחד. אבל הדבר החשוב באמת זה שאת רוצה שהם יהיו אותו אחד. אז בואי ננסה להבין אותך. למה את רוצה שהם יהיו. ואז היא מרוויחה ואנחנו מרוויחים.

דרך הדברים הללו ניתן לראות את האופן בו מציעה וויס לעבוד עם לומד שמתעקש על פרשנות שאינה מתקבלת על הטקסט. מצד אחד, היא אומרת, כשיש פרשנות שאינה אפשרית חשוב להניח זאת על השולחן, אך יחד עם זאת, זוהי הזדמנות להתבוננות של הלומד, על המוטיבציות שלו ועל הרבדים הפנימיים שמפעילים אותו כאשר הוא ניגש אל הטקסט. "יותר חשוב מלתקן זה להבין למה זה כל כך חשוב לה". הפער בין הפרשנות של אסתר ובין הפשט של התלמוד מאפשר להתבונן במה שמפריע לאסתר בסיפורים, במה שמניע אותה לחבר ביניהם, ויכול להביא את אסתר לתובנות חשובות בנוגע לעצמה. דווקא ההתעקשות על מה שהטקסט "אומר" ו"לא אומר", על איזו פרשנות מתקבלת ואיזו לא, היא שמאפשרת לשוחח באופן גלוי על המוטיבציות הפרשניות שמובילות לפרשנות המוטעית. במקרה המתואר המהלך הזה לא התרחש במלואו בסופו של דבר,

¹¹⁴ בבלי, קידושין פ"א ע"ב

¹¹⁵ בבלי, יבמות, דף ס"ו ע"א

אסתר הבינה בעצמה לאחר שני מפגשים שמדובר בשני סיפורים שונים מבלי שביררה עם עצמה מה הוביל אותה לחבר ביניהם. העובדה שוויס, כמורה, מכוונת לא רק להיבט הפרשני אלא גם להיבט האישי של הלומד, היא שהניעה אותה לומר "זה רק סיפור" ולאפשר לאסתר ללכת זמן מסוים בדרך המוטעית. בסופו של דבר היא הבינה מעצמה את טעותה.

דברים דומים שמעתי מנעה, כאשר שאלתי אותה: האם ב'סוגיות' אפשר להגיד שיש פרשנות שלא מתקבלת? או שהכל אפשרי?

בתחושה שלי אם הכל מתקבל אז כלום לא עובר. אם זו שיטה אז יש דברים שלא מתקבלים. אבל אפשר להגיד: מה שאמרת מאד מאד חזק, אני תוהה איך זה מתחבר לטקסט. ויכול להיות שלא. יכול להיות שזה משהו שהיה לך מאד חשוב להגיד, כי את חשבת, נזכרת, כי יש מילה שמקשרת בין הזיכרון לטקסט הזה. אבל אני חושבת שזה על קו דק מאד בין להגיד לאדם "מה שאמרת לא נמצא כאן" לבין להגיד "בוא תחשוב איך אתה מחבר את זה".... זו המשגה נוספת למה שבעיני הוא כלי עבודה של סוגיות חיים שיכול לעזור לאנשים להבין איך לעבוד עם טקסטים... ומאד יכול להיות שמקומות בהם מה שאת אמרת לא נמצא בטקסט, יכול להיות שזה מקומות או של השלכה או שמאד בוער לך להגיד משהו ואז ברגע שאומרים לך- בואי תעשי תיווך ביניים, מה מתוך כל מה שאמרת באמת נמצא בטקסט, אז את לאט לאט מצליחה להזדהות עם הטקסט ולא רק להשליך עליו...

נעה מציעה לראות ברגע בו נאמרת פרשנות שאין לה ביסוס בטקסט הזדמנות לבדוק את הפערים וללמוד מהם. היא קוראת לזה "תיווך ביניים"- מה מכל מה שאמרת נמצא בטקסט ומה לא? מתוך כך יש ללמוד הזדמנות להכיר באופן עמוק יותר את עצמו. המודעות הזו מובילה, לדעת נעה, את הלומד מ"השלכה" ל"הזדהות"- חשיפת הרבדים שהיו לא מודעים והשפיעו על הקריאה הראשונה וזיהוי הפערים בין הקריאה האישית ובין קולו של הטקסט יובילו לקריאה שיש בה אפשרות להזדהות עם הטקסט. וויס מכנה זו "לקיחת אחריות":

אני מאמנת את הלומדים לחקור את העמדות של עצמם ושל אחרים. כל עמדה פרשנית תהיה באווירה שאפשר לשאול אותך על זה. לומד צריך לקחת אחריות על הפרשנות שלו ולהסביר אותה. להתמודד עם ההשלכות שלה. גם טעויות פרשניות הופכות להיות מעניינות ברמה הרגשית והרוחנית. יש רגע שאומרים – טוב זו טעות מבחינת הפשט, ואז אפשר לחשוף את האג'נדה שלך וזה מעניין. זה מה שהפסיכואנליזה לימדה אותנו בסוגיות. הפסיכולוגיה מלמדת להקשיב ולהתייחס ברצינות למילים. זה מפגש מאד רציני בין התלמוד לפסיכואנליזה.

לא כל רעיון פרשני מתקבל, אבל השאלה המופנית לעבר הפירוש אינה רק האם הוא נכון או לא נכון, אלא מה עומד מאחוריו. מילים אינן נאמרות סתם כך, והלומד נדרש לקחת אחריות על הפירוש שלו ולהתבונן באופן שבו הנושא שעלה בטקסט נוגע בו ומפעיל אותו. כל הפרשנויות הנכונות והלא נכונות, הופכות לחומר נהדר לעבודה אישית ופרשנית כאחת. עקרון זה דומה למה שמכנה קובובי בשם "הבהרה"- כאשר הילד מפרש את הסיפור באופן שהוא רחוק מהמובן הפשוט שלו, קובובי מנחה את המורה "ללכת" עם הפרשנות של הילד ולא למהר ולתקן אותו כדי לראות

מה ניתן ללמוד ולהרוויח מהפרשנות המוטעית¹¹⁶. ההבדל הוא שקובובי תופסת את הפרשנות המוטעית של הילד כתוצר של עיוות שיש לתקן בתפיסת המציאות שלו, ואילו כאן זיהוי המניעים שהובילו את הלומד לפרשנות שאינה מתקבלת בטקסט מביא אותו למודעות עצמית ולראייה רחבה יותר של עצמו.

דוגמא מס' 4 : ויכוח בין שתי פרשנויות אפשריות לטקסט

נעה מספרת על ויכוח שהיה לה עם וויס בנוגע להבנה של סיפור קצר ממסכת כתובות, על רומאי בניסה לשכנע אשה אחת להתחתן איתו, ולשם כך אכל לפניו רימון מבלי לתת לה לטעום וגרם לה לצער, ואחר כך ריפא אותה¹¹⁷. נעה מספרת :

עבור רוחמה זה טקסט של ריפוי ועבורי זה טקסט של מניפולציה... אני לא רואה שם ריפוי. אני רואה שמה גבר נצלן שידוע בדיוק איפה ללחוץ על האשה כדי שתיענה לו... אז יש פה טקסט שיש לו שתי השתמעויות, ובמקרה הזה הן שוללות אחת את השניה. זה לא יכול להיות גם מניפולציה וגם ריפוי. עכשיו זה מאד חשוב להבין כי בעולם שבו הכל מסתדר, בו אני בטקסט את בטקסט שתינו בטקסט ואיזה יופי הטקסט רלבנטי לכולנו אז אין מצב שדברים מוציאים אחד את השני. אבל הטקסט הזה הוא או מניפולציה או ריפוי. אבל אז אני אומרת- טוב. לרוחמה מאד חשוב לראות איך טקסטים מרפאים ולכן ההכרעה הרגשית, לפני ההכרעה הפרשנית, היא שזה טקסט של ריפוי. וההכרעה הפרשנית היא תמלול, היא עיבוד, היא המשגה של התחושה הרגשית הראשונית. ועבורי, שאני מגיעה ממקום אחר כלפי טקסטים ואני מאד מודעת לכוחות שלהם, וליכולת שלהם לכבוש, להפעיל, לרתום, למנוע, ליצור, אני רגישה למה הם מפעילים וזה הפוזיציה הראשונית שיש לי כלפי טקסטים...

נעה מספרת על חוסר הסכמה בינה לבין וויס בנוגע למשמעותו של סיפור אגדה. חוסר הסכמה מעין זה הוא חלק בלתי נפרד מכל בית מדרש, ויהיו בתי מדרש בהם תהיה חתירה לפירוש "נכון" ומוסכם, ובתי מדרש בהם שתי הפרשנויות הסותרות תתקבלנה כפירושים אפשריים, כקולות מרובים הנשמעים מתוך הטקסט. אבל נעה מציעה כאן שלב נוסף, או אחר- היא טוענת כי "ההכרעה הפרשנית היא עיבוד של ההכרעה הרגשית" ומבקשת לחשוף את העמדה הרגשית הראשונית שהביאה אותה ואת וויס להציע פרשנויות סותרות כל כך. במקרה המדובר היא רואה את וויס כמי שמבקשת לראות את המימד המרפא והמיטיב שיש בטקסט, ואילו היא עצמה רואה דווקא את הכח המניפולטיבי שיש לטקסט ולכן ניגשת בחשד רב באשר לכוונותיו. זוהי הצעה לבדיקה הדדית של הלומדים את עצמם ואת יחסם לטקסט, המתאפשרת דווקא בזכות וויכוח פרשני ובזכות העובדה שלא כל פרשנות מתקבלת כפי שהיא אלא נבדקת היטב מול הטקסט.

השלכה - סיכום

המשותף לכל הדוגמאות שהובאו כאן הוא התבוננות מודעת על העמדות הרגשיות והנפשיות המשפיעות על אופני קריאת הטקסט. התבוננות זו באה לידי ביטוי דרך תרגיל שמטרתו חשיפת הרבדים הללו, בסיטואציה של התנגדות לטקסט או רצון להגן עליו, בעת ויכוח על הפרשנות

¹¹⁶ קובובי, ספורתראפיה: ספרות חינוך, עמ' 31-73

¹¹⁷ בבלי, כתובות ס"א ע"ב.

הנכונה לטקסט, וכאשר מוצעת בקבוצה הלומדת פרשנות שאינה מתיישבת על הטקסט. התבוננות זו יכולה להיות מתועלת לצרכים תרפויטיים כאשר היא מאפשרת ללומדות להציף למודעות רגשות וסיפורים לא מודעים ולעבוד איתם. בשונה מאופני ההזדהות, שם הקשרים האפשריים בין הטקסט ובין האישי מונחים על השולחן, פה ישנה התייחסות זהירה ורגישה לעמדות לא מודעות, ולא תמיד מוצעת עבודה גלויה בקבוצה. תובנה נוספת שעולה מן הדוגמאות, היא שחשיפת העמדות האישיות המניעות את הפרשנות מתאפשרת רק כאשר ישנה עמידה על כך שהטקסט לא יכול להחזיק כל פרשנות, או שישנן פרשנויות אשר מוציאות זו את זו ואינן יכולות לדור בכפיפה אחת. כלומר דווקא עמדה הרמנויטית שמרנית מקדמת עבודה אישית ורגשית בעקבות התהליך הפרשני.

ג. 2.2 משמעות אתית

"אם לימוד תורה לא עוזר לאנשים להיות טובים יותר שלא ילמדו את זה" (וויס)

"האינטואיציה בהתחלה, והיא עדיין קיימת, שלא מתקבל על דעתי שאנשים יתכנסו ללמוד תורה יחד בלי לשמוע מה קורה עם האדם שלומדים איתו התורה." (וויס)

"וזה היה מדהים איך הגיעו לדברים כל כך משמעותיים שזה מתוך אהבת אדם... " (חביבה)

"ואני חושבת על החסד של מי שיושבת בקבוצה וכששואלים אותה היכן את בעולם היא מספרת על בני המשפחה שלה שנמצאים במקומות אשפוז שונים, וזה בסדר. זה פשוט לגמרי מתקבל. ואז ברור שקוראים תורה אחרת. ברור שיש חמלה גם על החכמים, וברור שיש איזה התארגנות כשהם אומרים דברים לא חומלים איך אנחנו נקרא אותם... יש פה שפה מוסרית. אני לא רוצה לשכנע תלמידים שלי שמה כתוב בטקסט הוא טוב או רע אני רוצה שהשאלה המוסרית תטריד את מנוחתם". (וויס)

מהדברים עולה החשיבות של כינון היחסים בקבוצה הלומדת על בסיס של אהבת אדם וראיית האחר, ההשפעה של האמפטיה בקבוצה על אופן הלימוד, לגיטימציה לביקורת מוסרית על הנאמר בטקסט, וציפייה שהלימוד יסייע ללומדים "להיות טובים יותר". אני מזהה כאן מימד שאני בוחרת לקרוא לו "אתי" כיון שהוא שם דגש על היחסים ועל ה'אחרות' המתקיימת בקבוצה-הן של הלומד האחר והן של הטקסט הנלמד.

קבוצה

באחד המפגשים בהם נכחתי התקיים בקבוצה דיון רפלקטיבי משמעותי שהתייחס ישירות להיבט האתי של השיח הקבוצתי. היה זה בסבב הבוקר שהנחתה נעה, ובו עיריית התייחסה לכמה משפטים מתוך השיר שהובא לקבוצה ואמרה: זה מין משפטים כאלה, שהם כמו מוטו כזה, לשים אותם על הקיר, אבל אני עסוקה בתהליך איך מגיעים באמת למקום הזה, כל אחד כזה הוא תהליך של כמה שנים.

לאחר מכן, בהגיע תורה, גם נעמה התייחסה לאותם משפטים ואמרה: זה באמת לא נשמע קלישאתי מידי כמו שעירית אמרה.

עירית: לא אמרתי שזה קלישאתי! אמרתי מה הדרך שעוברים...

נעמה: זה קצת קלישאתי, זה כאילו סיסמאות

נעה המנחה לא התייחסה לדיאלוג הזה ועברה הלאה. כצופה, היה נראה לי שעירית מרגישה לא בנוח מהשיחה, אולי אפילו פגועה מעט. במהלך המשוחש שניתן לנעה על ההנחיה שלה, עירית התייחסה לסיטואציה הזו. היא דברה על ההנחיה הזוהירה מידי של נעה, ושאלה האם היה נכון להתייחס לרגעים הללו בקבוצה מהסוג הזה:

"אני שמה את זה במוח שלי בסימן שאלה, כאילו אני, יש פה הרבה דברים שהם ברובד רגשי קורים פה, גם כשנעמה אמרה, השתמשה במשהו שאני אמרתי, ואת אמרת, שזה לא יותר מידי קלישאה, עכשיו אני לא התכוונתי שזה קלישאה,

נעמה: לא, לא התכוונתי שאמרת שזה קלישאה!

עירית: אני יודעת, אבל זה הפריע לי שאת אמרת קלישאה, זה הפריע לי, כי אני הרגשתי שהובנתי לא נכון. האם זה למשל משהו שהיה מקום להתייחס אליו? כי אולי מהדו-שיח הזה, אם היינו עושות רגע את זה, ואז היית מסבירה לי, היינו עושות את ההקשבה וההבנה איפה כל אחת מסתכלת על זה אחרת, בלגיטימיות של כל אחת להסתכל על זה אחרת, אז הקבוצה היתה לומדת משהו מזה. במובנים של מיומנויות שיח, זה כן חלק מהמטרה או לא?... הרי הכל עומד על פרשנויות נכון? כל אחד אומר משהו ויש לנו סרטים בראש, ואם אנחנו מלמדים את עצמינו לדבר במילים יותר ברורות, יותר מדויקות וכל אחד אומר מה שהוא באמת התכוון, אז אנחנו מורידים את האלמנט של הפרשנות, ואז יש בינינו יותר הבנה יש תקשורת, יש פתיחות, יש כנות, את כל הקלישאות האלה.. אז אני מבחינתי קבוצה זה יש בזה חלק מזה, ז"א, כמו שאני עושה בטיפול משפחתי, אני שם... אבל פה זה לא קבוצה טיפולית, אולי זה לא קבוצה שהשיח בה חשוב.

ארזי: אני חושבת שמה שעירית העלתה, זה שאלה מאוד עקרונית באמת, האם השעה הזאת אפשר לנצל אותה לשיפור מיומנויות השיח בקבוצה. ואני חושבת שזה דבר שלא תמיד הדגשנו אותו, ואני רואה את זה כקפיצת מדרגה בכלל בהתבוננות שלנו בעצמינו, מה אנחנו באמת עושות? האם זה הזדמנות באמת לתרגל שיח מבין, מתקשר, מקשיב? זה רק דוגמה עם הקלישאה, אני גם שמת לי לב.. היא בכלל לא אמרה את המילה קלישאה, היא אמרה להיפך, היא אמרה זה מוטו, וזה בדיוק העניין.

וויס: פתאום הערה שנזרקה בחדר, סבלה פרשנויות שונות. עכשיו, זה גם לתרגל יכולות שיח, כמו שעירית ויונה אמרו, וזה גם לתרגל את היכולת הפרשנית שלנו, ועל זה בדיוק אנחנו עובדים, כשאנחנו כאן בסוגיות חיים מנסים לומר כל הזמן, לדבר עם בני-אדם חיים ולדבר עם קולות ספרותיים, זאת צריכה להיות אותה חוויה עם אותה אמפטיה, עם אותה רגישות, עם אותם שורשי עומק, עם אותה הקשבה... זה מה שאנחנו עושים, מדברים על היכולת הפרשנית, כיוון שעירית ונעמה שתיהן נמצאות כאן בחדר, בניגוד

לאמוראים שלא באמת נמצאים כאן בחדר. כי את האמוראים אני מנסה לשאול אבל הטכניקות שיש לי מורכבות יותר מהטכניקה הפשוטה שיש כאן: עיריית התכוונת לזה? ואז את אומרת לא, ואז אני אומרת, וואלה, אבל זה נורא מעניין שזה עבר לי בראש בכל זאת, אז בואי נדבר על זה רגע.

הסיטואציה המתוארת היא סיטואציה קלאסית של הנחיית קבוצות. עיריית אמרה מוטו, נעמה שמעה קלישאה, עיריית נפגעה, נעה בחרה שלא להתייחס. הדיון אודות הסיטואציה הוא דיון שעוסק ב'כאן ועכשיו' של הקבוצה ובכך מאפשר עיבוד וצמיחה של תובנות חדשות¹¹⁸. הקבוצה היא מקום שבו, בניגוד לחיים הרגילים, יש למשתתפים הזדמנות לברר איך הם נתפסים בעיני אחרים, מה הפער בין מה שהם התכוונו אליו ובין מה שהאחרים שמעו מהם, כמו שאמרה וויס בראיון: אם יש משהו שבטיפול אינדיבידואלי נורא קשה לעשות אותו זה ההומניזציה הזאת... רק בקבוצה אני יכולה לדעת שאני רק אחת מעשר... זאת מעבדה ליכולת שלנו להיות בני אדם טובים יותר. עיריית, שהיא מטפלת במקצועה ומכירה היטב את ערכו של השיח הזה, מעלה את הפער בין מה שהיא אמרה ובין מה שנעמה שמעה כדבר שהיא היתה רוצה לעצור עליו ולברר אותו. היא בודקת האם בקבוצה הזו, שהיא לא קבוצה טיפולית אלא קבוצה לומדת תורה, יש מקום לבירור שכזה. המורות מעודדות את הכיוון שעיריית הולכת בו ואת המקום שהיא נותנת לשיח הבין אישי. מעבר לכך, הן יוצרות קשר הדוק בין הפעולה של בירור ה'כאן ועכשיו' בשיח הבין אישי בקבוצה ובין פעולת הפרשנות הטקסטואלית שהיא לב ליבו של בית המדרש. עיריית אומרת - הבנתם אותי לא נכון. אני רוצה שתשאלו אותי למה התכוונתי. זה פוגע בי כשמבינים אותי לא נכון ומשתמשים במילים שלי באופן לא מדויק. יש פה קריאה להקשבה, להכרה באחרותו של האחר, בפער הקיים בין מי שהוא ומה שהוא אמר ובין העצמי והאופן בו אני הבנתי אותו.

התובנה הנוספת שעולה היא שההכרה הזו צריכה להיות מופעלת גם על הטקסט. האם הקשבת לי נכון? האם אני יכולה להבין למה הוא התכוון? שמא השתמשתי בו לצרכי? ארזי אומרת: יש פה הזדמנות לתרגל שיח אמפטי, להקשיב לאחר באמת. וויס אומרת: האמוראים לא פה. אני יכולה לשאול אותם אבל זה מסובך יותר, ואילו נעמה ועיריית יושבות כאן מולי ואני יכולה לשאול אותן: למה התכוונתן? הרעיון העולה מכאן הוא השוואה בין יכולות שיח ליכולות פרשניות, והאפשרות לתרגל את היכולות הללו ואת הדיוק שלהן בקבוצה לומדת.

לכאורה מדובר במימד נוסף של המשמעות הטיפולית, שכן עבודה מסוג זה היא כאמור חלק בלתי נפרד מעבודה טיפולית בקבוצה. בטיפול, המטרה היתה יכולה להיות לעזור לעיריית להשמיע את קולה ולהיות מובנת, או לעזור לנעה להבין את הכוח שלה כמנחה ולא לחשוש ממנו. מטרות אלה הושגו פה במידה חלקית. אולם יש כאן רובד נוסף, שמדבר בשפה של אתיקה, על ההכרה בקיומו של האחר הנבדל ממני, על המוגבלות שלי להבין אותו - אך גם על ההכרח לעשות מאמץ ולשוחח איתו. והמאמץ הזה נעשה במקביל גם ברובד הבין אישי וגם ברובד הפרשני, מול הטקסט.

¹¹⁸ א' יאלום, מ' לשץ, 'טיפול קבוצתי תיאוריה ומעשה', תרגום: בן ציון הרמן, אור יהודה: כנרת זמורה ביתן,

סבב הבוקר

בדברי המרואיינות על סבב הבוקר עולה תפקידו בהבניית המימד האתי של המפגש הקבוצתי: והיינו עוצרים בנקודה מסויימת, שואלים איפה עכשיו כל אחד בעולם.. מדהים כמה כל אחד הוא כל כך שונה... (חביבה)

סבב הבוקר זה לאפשר לעצמך לסנן מה זה את ומה זה דברים אחרים בעולם. יש לנו נטייה פנתיאיסטית כלפי עצמנו. אנחנו בכל מקום... (נעה)

הסבב מציף את ה'אחרות' של היושבות סביב השולחן. כל אחת מהלומדות מגיעה ללימוד עם מטענים אחרים ועוברת דברים אחרים בחייה. הסבב מאפשר לתרגל שיח אמפטי, להבחין באחרות של הסובבים ולייצר הפרדה בין ה'אני' ובין ה'אחר'. להפרדה הזו יש משמעות חשובה בלימוד הטקסטואלי: אני גם חושבת ש"איפה אני בעולם" יוצר מעגלים של אמפטיה. זה גם אמפטיה כלפי הטקסט, כלפי הקושי שלי בטקסט, כלפי זה שלאנשים אחרים הטקסט הזה לא מובן, או למה היא אומרת דברים כאלה, זה בכלל לא נמצא שם ולמה היא שוב מדברת על עצמה... אני מודעת לזה שיש הרבה אנשים שיש להם דברים אחרים בראש כשהם באים לטקסטים וזה בסדר. (נעה)

ההכרה באחרות של השותפים ללימוד מאפשרת הכלה של פרשנויות שונות. בפרק שעסק במימד התרפויטי הראיתי כיצד נעשית עבודה של התבוננות פנימה מול ויכוח בין פרשנויות סותרות בקבוצה. פה מודגש המימד האתי של המגוון הפרשני: עצם ההכרה באחרות של העמדות הפרשניות השונות, באחרות המוטיבציות שמניעות אותם, ויותר מכך- החתירה לאמפטיה כלפי האחרות הזו, משמעה חריגה מתוך העצמי לעבר האחר. אין פה שאיפה להגיע להסכמה על הפרשנות הנכונה, וגם לא דרישה לוותר על הפרשנות האישית שלי, אלא דרישה לקבלה של אפשרויות נוספות לפרשנות. בניגוד למימד התרפויטי של הלימוד, מימד שמתמקד בכאבים ומצוקות של הפרט ונותן להם מקום, המימד האתי דורש יציאה מהפרטי אל האחר. המטרה אינה רק לספר היכן אני בעולם, אלא גם לשמוע היכן האחרים: לימוד שעוסק רק בי ובי ובי פסול בעיני (ארזי).

אני מחויבת גם כלפי הטקסט, אני מחויבת גם כלפי הקהילה, אני לא עסוקה רק בלקק את הפצעים שלי כל הזמן (וויס).

גם לשמוע היכן את בעולם זה אחריות מוסרית שלי, וזה בלתי אפשרי שאני לא אתעניין בדבר הזה. אבל גם לשמוע היכן הטקסט בעולם זה סוג של אחריות מוסרית. כאילו לא מלוא כל הארץ כבודי... (וויס)

טקסט ופרשנות

ההקפדה על הקשבה לקולו של הטקסט מקבלת בראיונות משמעות אתית. וויס: צריך להזהר לא לעשות אביוז (Abuse, במשמעות של ניצול לרעה) לטקסט. ללמוד איך לעבוד איתו ולבנות אותו כקול שלישי בחדר. רק אחרי שנברר את הפרשנות המדויקות של הטקסט נוכל לראות שגם היא השלכתית, שגם היא קשורה דווקא אלייך ובעצם אין רק פרשנות אחת. אבל בלי רגעים של פרשנות רגישה לטקסט יהיה אביוז בחדר. חייב להיות הרגע שבו אני שואל האם זה מה שהטקסט אומר.

ונעה, שיש לה רקע רחב בלימודי יהדות במסגרות ליברליות, מספרת :

אני נעשיתי כבר חסרת סבלנות ל: איפה אני בטקסט, איפה אני בטקסט, ומניפולציות שמפעילים על טקסטים כדי להראות שהם רלבנטיים. כלומר, יש טקסטים שהם רלבנטיים ויש כאלה שהם לא רלבנטיים ועדיין צריך להכיר אותם. ואני מרגישה שאצל רוחמה (וויס) זה מאד נמצא. כלומר היושרה שלה, האתיקה שלה, ולהגיד זה הטקסט וזה אני. בואו קודם כל נכיר את הטקסט, ונכיר את עצמנו, ואז נראה איך זה מתחבר ולא ישר נבלבל את כל הדברים... שעבורי זו היתה אמירה חזקה כי הרבה שנים הרגשתי ש...אני לא אגיד אונסים כי זו מלה מאד בעייתית בעיני, אבל עושים הרבה מניפולציות על טקסטים כדי להכפיף אותם לכל מיני אג'נדות.

הכנסת המילה החריפה "אביוז", ניצול לרעה, מלה הלקוחה משדה לשוני העוסק בהתעללות, בלימוד ובניצול מיני לתוך השיח ההרמוניטי העוסק ברגישות לטקסט, הופכת את הדרישה להקשבה לטקסט וללימוד מעמיק וביקורתי שלו לדרישה שהיא קודם כל מוסרית. דרישה שהתעלמות ממנה יכולה להיחשב למעשה שיש בו מעין "אונס" כפי שזוהרה נעה מלומר, למחיקה מוחלטת של האחר לטובת הצרכים של המנצל.

ההשוואה בין יחס מוסרי לאדם האחר ובין יחס לטקסט באה לידי ביטוי גם בשאלה האם יש טקסט שהוא לא מעניין או לא רלבנטי. שאלתי את וויס על ההחלטה שלה ללמד שוב את הסוגיה על התפילין למרות שהשיעור הקודם לא עלה יפה. בתשובתה סיפרה וויס על שנה שבה הגיעה לקבוצה מישהי לא מתאימה, עם בעיות נפשיות קשות: אם לא קבלתי אותה ואם היא לא באה זה סיפור אחד. אבל מהשנייה שהיא התקבלה אני אלחם עליה. כי היא כבר שלנו. אז זה אמירה בלהגיד הבאתי לכאן טקסט והוא לא רלבנטי בואו נזרוק אותו. אם לא הבאתי אותו זה סיפור אחד, אבל אם הבאתי אותו אני לא רוצה לתת להם חוויה של כשלון. אני לא רוצה להגיד שיש טקסטים שאין לנו מה לעשות איתם כי תמיד יש לנו מה לעשות איתם. לפעמים זה פשוט המון עבודה... זה כמו להתייאש מכן אדם.

המאמץ של וויס להפוך את הסוגיה לרלבנטית ומשמעותית עבור הלומדות, מאמץ שתואר בתחילת פרק הממצאים, מקבל בדבריה לא רק הסבר פדגוגי ("אני לא רוצה לתת להם חוויה של כשלון") אלא גם הסבר מוסרי, דרך ההשוואה לאותה משתתפת בעייתית. אם "לזרוק" טקסט זה "כמו להתייאש מכן אדם", הרי הטקסט הופך מחפץ לישות, ממילים על נייר למשתתף שווה ערך בקבוצה, והיחס הראוי לטקסט נמדד במושגים הלקוחים מעולם האתיקה ויחסי אנוש.

האופן בו מובא הטקסט ללימוד בקבוצה – טקסט רציף, מתוך דפי הגמרא, קשור אף הוא לעמדה זו. כפי שעלה בפרק העוסק בדרכי הלימוד בבתי המדרש המתחדשים, הלימוד במקומות אלה נעשה על פי רוב בצורה נושאת, ומקובל ללמוד דרך דף מקורות המאגד מספר טקסטים שונים תחת נושא אחד וכותרת אחת. וויס, שמלמדת סוגיה תלמודית אחת בצורה רציפה ככל האפשר, מבקרת את צורת הלימוד הזו :

לתת לטקסט כותרת ולהגדיר ולמיין אותו – זה טקסט על שלום בית, זה טקסט על אובדנות – זה לקחת את הטקסט ולרדד אותו. זה לעשות רדוקציה לטקסט. הרי אולי ללומד קורה משהו אחר. הם עוסקים עכשיו במשהו אחר ורואים משהו אחר בטקסט אבל אני החלטתי שהטקסט מדבר על משהו אחד ואז אין מפגש בין הטקסט ובין מה שעכשיו מטריד את הלומד ובין מה שהוא עכשיו רואה בטקסט. מי שממיין ואוסר על

אנשים לעבוד עם אסוציאציות חופשיות לא יגיע לדברים עמוקים ומרתקים באמת... הגמרא עובדת חופשי עם אסוציאציות ולא ממיינת. לכן קורה שם משהו... ברור שאני בוחרת מה ללמד אבל אני כן מנסה ללמד רציף ולא לדלג. מה שיבוא יבוא ויהיה בסדר. העולם הרגשי שלנו יפגוש עולם של מילים עתיקות והקהילה תתמוך ותהיה מחויבת למפגש הזה.

מהדברים עולה קשר ישיר בין הבחירה המתודולוגית של וויס ללמד סוגיה על הרצף ולא לפי נושא, ובין הרצון שלה לשמור על קולו של הטקסט ולהימנע מרדוקציה ומשימוש בטקסט לצרכים מוכתבים מראש. למעשה, גם סבב הבוקר הוא חופשי יחסית¹¹⁹. אין שאלה מנחה המותאמת לנושא השיעור אלא שיח פתוח הנובע כולו מהחיים עצמם ומהחומרים שהמשתתפים בוחרים להביא, והשאיפה היא לייצר ולזהות חיבורים משמעותיים בין הסבב החופשי ובין הדף שיפתח באופן מקרי דווקא היום. הבחירה הזו משרתת במקביל גם את המטרה התרפויטית, שכן וויס טוענת שהלומד יוכל להביא את העולם הרגשי שלו ואת מה שמטריד אותו עכשיו אל הלימוד רק במרחב אסוציאטיבי חופשי ובתיווך מועט ככל הניתן של המורה המלמד.

ג.3.2 משמעות קיומית

אני חושבת שזה מאד מורכב ומכיל ומתייחס באמת לסוגיות חיים. אמרתי אהבה, מוות, מחלה. גורל, אלוהים, חברה, יהדות, גרים, תרבות, פחדים, תמיכה. אלה הם הדברים. (חביבה) לא לטפל, להבין את עצמנו. ויש רצון למשמעות. יש רצון להבין מה ואיך אני מתנהלת בעולם, איך העולם מתנהל. רצון לעצור שניה את האוטומטיות שבקיום, והשגרה. (נעה)

איך משתמשים במקורות יהודיים באופן שמעודד, או מאפשר לשאול שאלות קיומיות, שאלות של משמעות. איך קהילה יהודית אוספת את עצמה לחוויה למדנית באופן כזה שעל השולחן יהיו שאלות קיומיות. פעם דיברתי על צמיחה אישית, אני פחות אוהבת את זה היום, פחות מדבר אלי. כי אני חושבת שבשאלות קיומיות יש משהו שיותר קשור גם לאחריות לייעוד למשימה לתפקיד בעולם. (וויס) מצמיחה להוויה. זה בדיוק זה. אני תמיד, אני כבר מזמן הכנתי שהדבר הנכון הוא רוחניות. אני ממש מבינה את זה. הנשמה שתדבר... (ארזי)

הפילוסופיה והפסיכולוגיה האקזיסטנציאלית מדברות על 4 מרכיבי יסוד של שאלת הקיום בעולם: מוות, חופש ואחריות, בדידות וחוסר משמעות¹²⁰. חביבה מתארת כיצד הלימוד נוגע באופן משמעותי בתכנים הקשורים לחיים ומוות, משמעות ורוחניות. נעה מדגישה שמטרה העיקרית לדעתה בקבוצה היא "להבין את עצמנו" ולחפש אחר משמעות ומטרה בתוך הקיום השגרתי והאוטומטי. שתי המורות, גם וויס וגם ארזי, מציינות התפתחות של התכנית,

¹¹⁹ יש הבדל בין סבב הבוקר שמנחה וויס בסמסטר הראשון, שהוא פתוח לגמרי והשאלה היחידה שמנחה אותו היא "היכן אני בעולם", ובין סבבי הבוקר שמונחים על ידי חברות הקבוצה בסמסטר השני (בו צפיתי) והם סגורים יותר ומכוונים לשאלה מדויקת. עם זאת, גם בסמסטר השני אין קישור מכוון בין תכני הלימוד לסבב הבוקר.

¹²⁰ א' יאלום, פסיכותרפיה אקזיסטנציאלית, ירושלים: מגנס 2011, עמ' 1-21.

מהתמקדות במימד הפסיכולוגי והתרפויטי שהיה בהתחלה, לעבר דגש על רוחניות ועל שאלות קיומיות שהולכות ותופסות מקום יותר ויותר משמעותי.

סבב הבוקר

לסבב הבוקר ולשאלה "היכן אני בעולם" יש תפקיד מרכזי בהבניית ההיבט הקיומי בקבוצה:

(סבב הבוקר) מחבר אותי אל העולם שאליו אני רוצה איכשהו להיות בו... מביא למקומות שביום יום לא צוללים אליהם אבל הם קיימים... (עירית)

איפה אני בעולם- הופ! מכה בראש, מה זה, אני אף פעם לא שאלתי את עצמי איפה אני בעולם" (ארזי)

... וזאת לא שאלת סבב רגילה כמו מה שלומי היום, היכן אני בעולם זאת שאלה קיומית זה תמצית של אקזיסטנציאליזם. אז מהשנייה שהם נכנסות בדלת של סוגיות חיים הן כבר מתרגלות לשאול שאלות קיומיות... (וויס)

העובדה ש(אחת המשתתפות) הצליחה לנסח לעצמה את זה שהיא רוצה להשתכר משכורת גבוהה, שהיא רוצה לעבוד בהיי טק, זה הרבה בזכות השאלה איפה אני בעולם. (נעה)

עצם הניסוח של השאלה "היכן אני בעולם" מכוון את הלומדות לשיח קיומי אודות העולם שלהן והמקום שלהן בתוכו. בראיונות עולה העובדה שעצם הידיעה שהשאלה הזו עומדת להישאל כבר מייצרת איזו התכוונות והתארגנות לקראתה לאורך כל השבוע. הצורך להחליט במה ברצוני לשתף ומהו הדבר שבאמת העסיק אותי השבוע, מחדד מצד אחד את המבט על חיי השגרה, ומאפשר מצד שני להתייחס לנושאים שהשגרה דוחקת אותם הצידה.

קבוצה

המרואיינות דברו הרבה על החשיבות של תחושת השייכות שלהן לקבוצה. ההתמודדות עם הבדידות הקיומית של האדם בעולם היא חלק בלתי נפרד מהשיח האקזיסטנציאלי¹²¹: יש פה קבוצה של נשים טובות, הם באות להיות ביחד ולהתחמם זו באורה של זו... זה הרבה בעולם הקר והמנוכר שלנו. (ארזי)

כל השנים שניסיתי לתת ערוץ לנטיית הרליגיוזיות שלי או החברותיות שלי, תמיד באיזשהו מקום היה איזה מחסום או סכר או התנגדות או, ופתאום אני באה למקום וואלה, יש אנשים שמקבלים את זה, יש אנשים שיכולים גם להעריך את זה. (חביבה, בסבב הבוקר של עירית)

טקסט ופרשנות

וויס מציינת את תפקידם של הטקסטים סביבם מתכנס הלימוד כמעניקים תחושה של שייכות: חלק מכוחות הריפוי של העבודה עם הטקסטים האלה כטקסטים שהקהילה נותנת להם המון כוח. ואז זה נותן לי כח, אני בונה לידי טקסט שיהיה לו הרבה כוח ושהוא יקיים איתי דיאלוג. אז אני קצת פחות לבד.

¹²¹ יאלום, פסיכותרפיה אקזיסטנציאלית, פרק 8-9, סקירה של סוגיית הבדידות אצל הוגים אקזיסטנציאליים שונים ובפסיכותרפיה.

כי... גם הטקסט שהוא טקסט מקודש ואי אפשר לעשות איתו מה שרוצים. מרגישים כלפיו וטוענים אותו בהרבה מאד דברים. אז יש לך הרגשה שאת לא עלה נידף ברוח למרות שאת כן. שיש לך שורשים. (וויס)

במאמר שכותרתו "היהודי מחפש משמעות"¹²² מרחיבה וויס אודות התפקיד שיש ללימוד הטקסטים הקאנוניים בהתמודדות עם שאלת משמעות החיים. במאמר היא מצטטת את ד"ר ברוס אופנהיימר, הפסיכולוג המלווה את התכנית, האומר כך: "הטקסטים הקדומים שלנו מכילים מידה רבה של עמימות, וקריאה בהם היא, למעשה, כתיבה של טקסט פנימי. טקסט שדורש פרשנות 'לוכד' את הקורא, וכשהאחרון מציג פרשנות, הוא טומן את נשמתו בפרשנותו. לכן הפעולה הפרשנית יכולה להיות פעולה של גילוי עצמי, ועל כן פעולה של גילוי והענקת משמעות אישית". תפיסות אלה מזכירות את התפיסה התיאולוגית שמציג פישיבין (Fishbane)¹²³. הוא מפתח תפיסה תיאולוגית שקשורה לעיסוק בשאלות הקיומיות הגדולות. הוא טוען כי המשמעות התיאולוגית - הקיומית אינה רק משמעות שהקורא מפתח לעצמו בעקבות הקריאה, אלא היא נובעת מעצם האינטראקציה עם הטקסט ועצם התהליך ההרמוניטי של הקריאה בו. הכותב הכניס משמעות קיומית לטקסט, הלומד מוצא בו משמעות קיומית, והטקסט עצמו מהווה לפיכך מוקד של משמעות בקהילה. זה תפקידו של הטקסט הקאנוני בקהילה שמקדשת אותו – להעניק לה משמעות, ולגרום לה לעסוק במשמעות.

ואכן, השאלות הקיומיות שעלו בסבב הבוקר עולות גם במהלך הלימוד עצמו. נעמה רואה בכך מתודה (היא משתמשת במילה הזו לא מעט, כחלק מהניסיון שלה לפענח מה קורה בקבוצה והרצון שלה לחקות זאת בקבוצות שהיא מנחה): זה מתודה כזאת אני חושבת... זה לקחת טקסט ולשאול עליו כל מיני שאלות שישיר יקחו את האנשים לתשתית שעליה הוא עומד. תשתית עומק, מיתית כזאת. כל מיני שאלות שתמיד נורא נוקבות אבל גם מין שאלות כלל אנושיות כאלה, שזה בטוח יתחבר למישהו.

ארזי מנסה להמשיג את שיטתה של וויס בלימוד טקסטים: שיטת רוחמה זה להתחיל עם הטקסט, ולשאול שאלות קיומיות. לקרוא את הטקסט בבית, לחשוב איזה סוגיות קיומיות יש פה, ואחר כך לעשות את הפליק פלאק הזה, שמצד אחד את לומדת את הטקסט בסדר, ומצד שני את כל הזמן עם עצמך. בהמשך הראיון מדגימה ארזי קריאה קיומית על המשנה הראשונה של מסכת ברכות: ב"מעשה שהיו בבית המשתה ואיחרו להתפלל"¹²⁴, זה סיפור ענק! כי את מבינה שמנגידים פה את בית המשתה מול בית המקדש, זאת המשנה שפותחת את כל ארון הספרים, בית המשתה ובית המקדש, ככה צריך לקרוא את זה.... זה טרגדיה של העם. יש שם שאלה מה אנחנו האבות, מה אנחנו מנחילים לבנים שלנו. התחלתי

¹²² ר' וויס, "היהודי מחפש משמעות", אתר ynet, 3.7.15, <http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4675849,00.html> נדלה 22.11.16.

¹²³ M. Fishbane, *Sacred Attunement: A Jewish Theology*, Chicago 2008. עמ' 33, וכן הפרק השני.

¹²⁴ המשנה הראשונה במשנה, מסכת ברכות: "מאימתי קורין את שמע בערבית? משעה שהפנהיני נכנסים לאכל בתרומתן, עד סוף האשמורה הראשונה; דברי רבי אליעזר. וחקמים אומרים: עד חצות. רבן גמליאל אומר: עד שייעלה עמוד השחר. מעשה שבאו בניו מבית המשתה אָמרו לו: לא קרינו את שמע...."

לספר לך על הוריי, זה בדיוק זה, גם אני שואלת את עצמי, מה אני מעבירה לילדים שלי. אז זה בדיוק זה, זה השאלות הכי קיומיות.

דוגמא נוספת לחיפוש השאלה הקיומית בטקסט ניתן לראות בשיעור שהתקיים ביום השואה על התפילין של אלוהים (ברכות ו' ע"ב). זו היתה ההנחיה ללימוד בחברותא:

רצה הגורל ואנו לומדות על כעסו של אלוהים דווקא ביום השואה. תנסו לנסח את השאלה המטרידה ביותר, כל אחת מכם כשאתן חושבות על השואה. מה היא השאלה שלי, היום, השנה, ביום השואה הזה, מה השאלה שאיתה עמדת בצפירה, או שאותה אני שואלת...

הקריאה הקיומית המוצעת פה ע"י המורות משמעה חילוץ של הנושא הקיומי שמונח בתשתיתו של הטקסט. ארזי רואה את יחסו של רבן גמליאל לבניו המגיעים מבית המשתה כחלק משאלה גדולה של הורשת המסורת ויחסי הורים וילדים, וויס מכוונת את הלומדות לקרוא את הסוגיה דרך השאלה הגדולה של התמודדות, אישית ותיאולוגית, עם הרע בעולם.

כתיבה

הכתיבה מהווה גם היא אמצעי להעלות נושאים קיומיים מתוך השיח עם הטקסט, כפי שאמרה וויס על תרגילי הכתיבה: זה הכל עוד כלים שאנחנו מחפשים כדי לראות איך אנחנו משתמשים בטקסטים האלה כדי לשאול שאלות קיומיות. אולם אני מוצאת כי לכתיבה ישנה משמעות נוספת בהקשר זה. עצם ההתנסות בכתיבה, השיתוף בחומרים והפרגון ההדדי נתן לחלק מהמשתתפות אופק חדש של ביטוי, בטחון עצמי, וגילוי עצמי של יכולות ושל חלומות. בראיון סיפרה לי נעמה: סביב העיסוק הזה בכתיבה הכתיבה שלי השתפרה וזה גם הגיע למקום הנכון בסדר החשיבות שלי. שאני חייבת לתת מקום לכתיבה. הבאתי דברים לקבוצה וזה זכה לביקורות טובות אז זה חיזק אותי שאני צריכה לפרסם. זו ממש קבוצת העצמה כזאתי... ואישה שיושבת וכותבת ומעבדת את חוויות החיים שלה בכתיבה זה מעצים אותה.

ועירית אמרה בקבוצה: אני מרגישה ממש בן אדם אחר ממה שהייתי, ממש. זאת אומרת, אני עושה דברים אחרת... בליל הסדר כתבתי טקסט על דיינו... וכתבתי טקסט שלם ועמיתי שם בין ההורים שלי והקראתי אותו ופשוט אבא שלי היה חנוק מדמעות, שזה היה פשוט... כולם הקשיבו לי כאילו. ובראיון אמרה: החלום שלי זה לכתוב ספר...

עצם ההתנסות החדשה בכתיבה בקבוצה, והפידבק החיובי שהכתיבה שלהן קיבלה, העניקה לנעמה ועירית הזדמנות להכרות עמוקה יותר עם היכולות האישיות שלהן, הולידה בהן חלומות חדשים ושאיפות חדשות וחידדה את החיפוש אחר ביטוי עצמי אותנטי בעולם. ההתנסות בכתיבה בקבוצה אפשרה לא רק לשאול את השאלה הקיומית אלא גם הציעה תשובות אפשריות והעניקה למשתתפות תחושה חזקה של העצמה ושל אפשרויות חדשות לביטוי של הקיום.

בתי המדרש המתחדשים עוסקים לא מעט בסוגיות של זהות יהודית ושל שיח בין מגזרים שונים. נדמה כי ההתמקדות של השיח בבית המדרש "סוגיות חיים" בשאלות קיומיות ואישיות משפיע על העובדה שממעטים לעסוק בו בשאלות זהות שיש להן אופי "פוליטי" או "ציבורי" יותר. וויס מתארת כיצד השאלה "היכן אני בעולם", כשאלה שמתייחסת ישירות לאישי, למשמעותי ולרגשי, מאפשרת להניח בצד, או אולי אף לפרק לגורמים, סוגיות אידיאולוגיות ופוליטיות

שמייצרות הפרדה: .. כששואלים 'היכן אני בעולם' השאלות הפוליטיות מתפרקות. אז מישהי יכולה לספר שהיא נסעה מגוש עציון לקולג' והיא נורא פחדה. אבל אז זה הופך להיות משהו אנושי. עם הפחד שלה אני לגמרי מחוברת. עם הבחירות הפוליטיות שלה אני מחוברת פחות, אבל זה לא מעניין אותי.

נעמה, שמגיעה מעולם אורתודוכסי, תיארה באריכות את המשמעות הדרמטית עבורה של לימוד בקבוצה מעורבת בקולג' הרפורמי, והאופן שבו היא מרגישה שהגדרות הזהות הדתית שהיו כה משמעותיות עבורה הפכו עם השעות בקבוצה ללא רלבנטיות: איך שהוא פתאום שם הצלחתי להאמין שהחלוקה הזו יכולה גם להתבטל, שהיא הרבה בראש שלנו. בקבוצה שלנו למשל זה לגמרי מתבטל. כל אחת מאיתנו מאד עם העולם שלה אבל זה לא בא לידי ביטוי בקבוצה. אני מרגישה שזה כמו איזו בועה כזאתי. אנחנו לא חלק משום קבוצה אחרת אנחנו רק אנחנו..

בראיון, ביקשתי מוויס להתייחס לשיעור על התפילין של אלוהים, בו כל משתתפת התבקשה לספר על רגע שהיא פגשה, או לא פגשה, את אלוהים. רציתי לשמוע על המקום ממנו מתקיימת שיחה פתוחה על אלוהים במרחב משותף לדתיים ולחילונים, והיא ענתה: בקבוצה כזאת זה גם חלק מהחוויה שלנו שאנחנו מדברים על סוגיות רוחניות. ואת ראית את הכמיהה לדבר על זה. יש אנשים חילוניים, אנשים דתיים, כולם נאבקים בחוסר המשמעות של הקיום והתשוקה לפשר, ועם הרגע הזה של וואו, או לפחות עם הרצון שיהיה רגע כזה. .. כי בתוך הקבוצה אין גבול. והכיסוי ראש או הכיפה של משהו כמו המחשוף הם לא גבול. אז אני מרגישה שכולם שואלים שאלות אמיתיות יותר.

ג. 3 בין טיפול ללימוד – קולות שונים בקבוצה

כשבדקתי האם ישנו הבדל בין המרואיינות בתפיסתן את המשמעויות השונות שזיהיתי, גיליתי שכל אחת מהן מתייחסת באופן זה או אחר לכל אחד משלושת ההיבטים המתוארים ואי אפשר היה לאפיין מרואיינת מסוימת כתומכת במשמעות זו או אחרת באופן מובהק. אולם, בנושא אחר גיליתי הבדלים מהותיים בין המשתתפות: בשאלת היחס בין השפה הטיפולית לשפת בית המדרש ובאופן הנכון לשילוב בין השפות הללו. פה עלו קולות דומיננטיים שונים שאפשר לחלקם לשלש קטגוריות. בנוסף, אני רוצה להציע שישנה התאמה בין הרקע המקצועי של המרואיינות לגישתן כלפי שאלה זו.

1. הטקסטואליות – ארזי ונעמה

נעמה, שלה רקע נרחב של לימודי יהדות במסגרות אורתודוכסיות ובעבודתה עוסקת הרבה בתנ"ך והוראתו, ייצגה קול מאד נחרץ באשר לסכנות שיש בהכנסת שפה של טיפול למרחב שאינו טיפולי: ללמוד בצורה כזאת זו גם סכנה מסוימת. אתה לוחץ למישהו על הכפתור ואתה לא יודע בדיוק מה ייצא. צריך הכשרה טיפולית כדי לדעת מה עושים עם דבר כזה...

נעמה הדגישה שהמוקד שלה הוא לימוד טקסטים, והיא רוצה ללמוד מתודות שיכולות לסייע לה בהנחייה של קבוצה לומדת, אבל אין לה שום רצון ויכולת לעזור למצוקות שיכולות לעלות מהלימוד: אני מרגישה שכשהקבוצה שלנו הופכת לקבוצה יותר מידי טיפולית לי בדרך כלל אין סבלנות לזה. באתי לפה ללמוד גמרא, ואני רוצה ללמוד להנחות טקסטים ואני לא רוצה לטפל באף אחד אז אל תכריחו אותי לטפל בכך כי אין לי דרך לעזור לכם.

גם גבי יונה ארזי, המלמדת שנים רבות בתכנית, הביעה התנגדות להדגשת ההיבט הטיפולי בתכנית. כששאלתי אותה במה המפגשים הדינמיים עם הפסיכולוג תורמים לתכנית היא אמרה באופן חד משמעי שהם אינם תורמים. היא הביעה התנגדות לחשיפה אישית מידי בקבוצה, ואמרה: אמא שלי תמיד היתה אומרת, תזהרי שלא תכנסי לנשמה של השני עם נעליים עם מסמרים. לשתיהן היתה ביקורת על סבבי בוקר, כאשר הם היו ארוכים ואישיים מידי לטעמן: למשל הסבב בוקר הזה שלנו, היכן אני בעולם. בסמסטר א' הוא היה יכול להמשך גם איזה שעתיים. לפעמים זה היה דברים משמעותיים ולפעמים אני הרגשתי שזה בזבוז זמן ואני הרגשתי שהיה עדיף שאנחנו נעשה משהו קצר ונתחיל ללמוד. (נעמה)

... אבל סבב בוקר הוא גם מאד בעייתי, כי לפעמים מישהו פותח את הנשמה... ואז האם יש מקום

להתייחס לזה או לא? מה עושים עם זה? (ארזי)

שתיהן נשים של טקסט, והן מבקשות ללמוד באופן שמכוון לתשתית הקיומית של הטקסט. ארזי: בעיני הטקסט הוא העיקר, הוא כבר יקח אותנו, אם אנחנו נהיה קשובים ואם יהיה מנחה טוב הוא יקח אותנו. כמו כן היא מדגישה שוב ושוב שהיא רואה עצמה כמורה, כמלמדת, ואם עולים דברים אישיים בשיעור היא נותנת להם מקום וממשיכה הלאה "ולא עושה עם זה עבודה". מצד שני, שתיהן מכירות בעוצמה וביתרונות שיש בשפה הטיפולית, ומביעות את ההתלבטות שלהן בקול. נעמה היא זו שהגדירה את סוגיות חיים כמקום ל"עיבוד חוויות חיים קשות דרך

הטקסטים", וציינה ש: אולי אם זה לא היה ככה אז גם אני לא הייתי עוברת תהליכים מאד משמעותיים שעברתי. וארזי אמרה: מהצד השני, אם אני מוציאה את האלמנט הפסיכולוגי, ונשארת עם כלים ומתודות ללימוד שהוא כיפי והוא עשיר, אולי איבדתי משהו מסוגיות חיים. סוגיות חיים זה לא סתם בית מדרש. ובהקשר אחר אמרה: יש פה סוד. ואני לא יודעת להגיד אותו. ארזי מציעה לראות תהליך של התפתחות בתכנית, מהתמקדות במטרה התרפויטית להתמקדות בסוגיות קיומיות וברוחניות: אני חושבת שיש איזה ירידה מהיומרה הגדולה הזאת לעשות פה איזה רעידת אדמה. לעשות ביבליותרפיה קבוצתית ממש. זה לא יקרה. פשוט ככה... אנחנו עוברות, אני הייתי רוצה לראות את זה כך, את התכנית הזאת עוברת מפסיכולוגיזציה בגרוש לרוחניות עמוקה... מצמיחה להוויה. אני תמיד, אני כבר הבנתי שהדבר הנכון הוא רוחניות. הנשמה שתדבר. ולראות, באמת לראות את האדם.

2. המטפלות: עירית וחביבה

עירית וחביבה מגיעות שתיהן מתחום הטיפול, ואין להן כמעט רקע קודם בלימודי יהדות. חביבה מתארת בצורה מאד חיובית את השיתוף שנעשה בקבוצה, טוענת שכל אחת חשפה באופן שהיה מתאים לה, ושישנו איזון נכון בין האישי ובין הלימודי: כן, עד כמה שאפשר, בלי שדורשים ממך, לקרוא יותר מידי או לחשוף מה שאת לא רוצה לחשוף. אבל כן, מעמיקים והעומק של כולן של כל אחת ואחת מצטרף לפאזל, שהוא נותן את התחושה שבאמת אנחנו במקום הנכון... ובעיני המינונים נכונים, המינונים נכונים. בקטע של הכתיבה היוצרת, אנשים הפליגו, הפליגו לגמרי, כן? בטח שזה, הדברים האישיים עלו. וזה נהדר.

חביבה מתייחסת למישהי שעזבה את הקבוצה בתחילת השנה: אני חושבת שהבחורה שעזבה ראשונה, היתה לה תחושה שאפשר לטבוע, כן. היא צעירה והיא נבהלה. ועל עצמה היא אומרת: לא מפחיד אותי לטבוע, אבל שעמום ושטחיות דווקא כן מפחידים אותי. חביבה מכנה את השיתוף הרגשי העמוק בקבוצה כ"טביעה", חוויה של אבדן העצמי בתוך הקבוצה. היא עצמה לא מפחדת מזה, להפך- היא מפחדת מהשטחי והמשעמם, ושמחה למקום בו אפשר לצלול פנימה. עירית ראתה את הבעייתיות שיכולה להיות בחלקים הטיפוליים יותר של התכנית, והביעה בקול את התלבטותה לגביהם, בעיקר סביב המשבר שעברה, אבל יחד עם זאת הביעה קול בעד דינמיקה קבוצתית, אותה היא מכירה היטב מעולמה המקצועי: דינמיקה קבוצתית ולראות איך אתה שם זה מעניין.. זה הזדמנות להיות בתוך קבוצה שעובדת, ולראות את המקום שלי, יש לזה משמעות. צריך לקחת את זה עוד מקום קדימה, איך אני בקבוצה ואיך זה משפיע על איך אני כמנחה.

בשתי התצפיות שלי אפשר היה לראות כיצד עירית מנסה לקדם בקבוצה שיח בין אישי דינמי וטיפולי, גם בשיח שהיא הובילה בעקבות ההנחיה של נעה, וגם בסבב הבוקר שהיא הנחתה, ובו כיוונה את המשתתפות לשיח בין אישי על המתנות שקבלו בקבוצה, אבל לצערה: הקבוצה הלכה קצת לחלק הפחות אולי טיפולי של העניין.

נראה כי עיריית וחביבה מרגישות בנוח עם השפה הטיפולית, הן בוחרות באופן מודע במה לשתף ובמה לא, ומקדמות בברכה את הפוטנציאל הטיפולי של הדינמיקה בקבוצה. הגילוי המרכזי עבורן הם הטקסטים היהודיים והאופן שבו הם יכולים להשתלב בתוך השפה המוכרת להן, והן אינן רואות סתירה בין השפות הללו.

3. המשורות – וויס ונעה

פרופ' רוחמה וויס, וגם נעה, הלומדת בקבוצה, מתארות לדעתי משהו שלישי, שאינו "טיפול" או "לימוד", אלא לימוד שמכיר בהשפעה הרגשית והנפשית הגדולה שיש לטקסטים ואינו חושש מפנייה אל הנפש כחלק הכרחי ובלתי נפרד מהלימוד הטקסטואלי. שתיהן משורות שהוציאו ספרי שירה, ותחושתיה היא שהרגישות העצומה של שתיהן למילים ולכח ההשפעה שלהן קשורה לתפיסה העקרונית שהן מציגות סביב המתח בין הטיפול ללימוד. אומרת נעה: אני חושבת שטקסטים כל הזמן מפעילים אותנו... שחלק ממה שמרתק אותי בסוגיות חיים זה להבין מה מפעיל אותי כשאני קוראת טקסט. אני מרגישה שהתחושה הדיאלוגית כלפי טקסטים מאד התחדדה לי כאן.. כמעט כמו אצל חב"דניקים שרוצים לדעת מה הרבי חושב אז הם פותחים תניא? אני מבינה אותם, כי זה הדדי. לא יכול להיות שרק אני אדבר, הטקסט גם מדבר אלי. זה בסדר, אני אפתח ונמצא.

... אני גם לא חושבת שאנחנו הולכים לטפל בעצמנו. הרבה דברים קשים שעברתי השנה לא הבאתי לקבוצה כי לא ראיתי איך זה יועיל לתהליך הקבוצתי או איך זה יועיל לי. אני חושבת שיש רצון להבין את עצמנו. לא לטפל, להבין.

נעה מתארת תהליך של התבוננות פנימה, של הבנת העצמי, דרך הטקסט ודרך התבוננות באופן שבו הטקסט משפיע עלי. היא מתייחסת לטקסט כישות שהיא נמצאת עימה בדיאלוג. היא אינה רואה זאת כמונולוג שלה עם עצמה אלא רואה זאת כדיאלוג הדדי. גם הטקסט מדבר אליה והיא מקשיבה לו. כמו כן היא לא רואה את התהליך האישי הזה כתהליך של טיפול אלא של תובנה עצמית. במובן זה היא לא חווה בתכנית מתח בין טיפול ללימוד כמו שתארו נעמה וארזי, אלא מתארת תהליך הרמוני של הבנה עצמית שצומחת מתוך הדיאלוג עם הטקסט.

וויס, לעומתה, כן משתמשת במונחים של "ריפוי", ומספרת: השאלה הראשונה בדרך כלל ששואלים זה האם זו קבוצה טיפולית והאם כמורה מותר לי לעשות את הדברים האלה זה הפך להיות מצב שכמעט אנחנו שואלים את עצמנו האם לשאול את האנשים שיקרים לנו על הרגשות שלהם זה לגיטימי או שישר אנחנו הודפים כל שיחה רגשית אל מישור אחר.

וויס מבקשת לערער על החלוקה המוחלטת בין טיפול ל"לא טיפול" ולטעון שיש מקום לשיח רגשי ואישי ומקדם גם אם אינו מתרחש בתוך מסגרת "מקצועית" של טיפול. מצד שני, היא אינה רואה את תפקידה כמטפלת. היא מספרת על דילמות שיש לה כמנחה, עד כמה מתפקידה להציף הקשרים אישיים שעולים בלימוד ולעסוק בהם. ניכרת הזהירות והרגישות שלה הן מפלישה שאינה במקומה והן מפרשנות פסיכולוגית לא מקצועית:

אני משתדלת לא לסחוט את הלימון הזה יותר מידי. זאת אומרת לא בכוח. אבל כן בכל מפגש לנסות להראות להן איך מה שהן אמרו בבוקר פתאום נשזר כל כך יפה להתייחסות הטקסטואלית שלהן... כי אי אפשר לנגז' כל הזמן עם זה. ולפעמים את מרגישה שזה קצת בגרוש... אבל יש רגעים שזה ממש יכול

לתת תובנה למישהי... יש רגעים שאני גם מרגישה שזה יותר מידי ואני לא רוצה לפלוש בצורה כזאת. וויס, כמו ארזי, מצביעה על התפתחות שלה ושל התכנית מכיוון טיפולי לכיוון רוחני וקיומי יותר: לא אוהבת כל כך לדבר על צמיחה אישית. אני פחות אוהבת את זה היום, זה פחות מדבר אלי, כי אני חושבת שבשאלות קיומיות יש משהו שיותר קשור גם לאחריות לייעוד למשימה לתפקיד בעולם. בדברים האלה מסיטה וויס את המבט מהתבוננות בתפקיד המרפא שיש לטקסט על הפרט, תפקיד שתופס נפח מרכזי בקבוצה, לעבר התפקיד הרוחני והאתי שיש לטקסט הקאנוני כאשר הוא נלמד בקבוצה. ניתן לראות בכך תנועה של התקרבות בין הגישה שלה לגישה של ארזי, ואולי גם התחלה של חשיבה מחודשת שלהן על מפגש השפות בבית המדרש.

ג.4 סיכום פרק הממצאים

בראיונות ביקשתי לשמוע כיצד המשתתפות מפרשות את ההתרחשות בקבוצה, ומהי המשמעות שהן מעניקות לה. מהממצאים עלה כי ניתן לחלק את המשמעויות שהעניקו המשתתפות למפגש הלימודי לשלש משמעויות שונות:

משמעות תרפויטית: הלימוד המשותף בטקסטים מאפשר ללומדות לעבד חוויות חיים קשות, להתבונן באופן אחר על עצמן ועל חייהן ולחוות חוויה של "חמלה" ושל "הבנה". הקבוצה האינטימית, תרגילי הכתיבה וסבב הבוקר מאפשרים ללומדות לדבר על עצמן באופן פתוח ומהווים מצע למפגש התרפויטי בין לבין הטקסט. הטקסט נתפס כטקסט שיש לו פוטנציאל מרפא, .. זיהיתי שני אופנים בהם המפגש עם הטקסט והנסיון לפרשו מאפשרים תהליך תרפויטי:

1. הזדהות – הלומדת מזהה דמיון בין הטקסט ובין סוגיית חיים שהיא עסוקה בה. היא חווה חוויה של תאומות, של הזדהות. ההזדהות הזו, יחד עם הצפת ההבדלים הקיימים בין הטקסט ובין סוגיית החיים מאפשרים ללומדת לפרש אחרת ולהבין באופן מעמיק יותר את סוגיית החיים שלה. ההשוואה לסוגיית החיים מעשירה גם את התובנות הפרשניות על הטקסט, והוא זוכה לפרשנות חדשה בעקבות ההזדהות.
2. השלכה – הלומדות מניחות כי יחסן לטקסט והפרשנות שהן מעניקות לו קשורים להנחות קודמות ולעמדות רגשיות שיש להן כלפי הטקסט וכלפי התכנים שהוא מציף. חשיפת העמדות הללו מאפשרת ללומדת הכרות מעמיקה יותר עם עצמה ועם רבדים שהיו פחות מודעים אצלה, ואף יכולה להביא להתמודדות מחודשת עם סיפורי חיים לא מעובדים. הנחת ההשלכה מציעה שלב נוסף בעבודה הפרשנית על הטקסט ומאפשרת התבוננות על ההנחות שהובילו את הפרשנויות השונות והסותרות בחדר.

בשני המקרים יש לטקסט תפקיד מרכזי בתהליך האישי וניכרת פרשנות הדדית והליכה הלך ושוב מהאישי אל הטקסט ומהטקסט אל האישי.

משמעות מוסרית: סבבי הבוקר והעבודה הקבוצתית מאפשרים להעניק תשומת לב לאיכות השיח הבינאישי בקבוצה ולתרגל הקשבה לאחר. האחר אינו רק המשתתפים האחרים אלא גם

הטקסט, אשר הופך לישות עצמאית, לסובייקט הקיים בחדר שיש להקשיב לו ולכבדו. הפרשנות מובנת כמאמץ להבין את האחר, ומאמץ זה מופנה הן כלפי הטקסט והן כלפי האחרים בקבוצה.

משמעות קיומית: השאלה "היכן אני בעולם" הנשאלת כל בוקר מכוונת את הלומדות לשאול את עצמן שאלות קיומיות על עצמן ועל מקומן בעולם. גם השאלות שנשאלות כלפי הטקסט מבקשות לחשוף את התשתית האנושית, הקיומית, עליה הוא מונח, ולעסוק דרכו בנושאים אלה. האינטימיות של קבוצה העסוקה בנושאים אלה מייצרת "בועה" המנותקת מסוגיות פוליטיות ומערערת את הגבולות החברתיים בין מגזרים שונים. ההתנסות בכתיבה ובקהל קשוב ואוהד העניקה לחלק מהמשתתפות כלי חדש לביטוי ומימוש עצמי.

בנוסף לאלו עלו מתוך הראיונות קולות שונים באשר ליחס הנכון בין שפת הטיפול לשפת הלימוד בבית מדרש מסוג זה. זיהיתי שלושה קולות עיקריים, והם קשורים למיטב הבנתי לרקע המקצועי של המשתתפות:

הטקסטואליות: נעמה וגבי יונה ארזי, המגיעות מתחום הלימוד וההוראה, רואות סכנה בשימוש 'לא אחראי' לדבריהן בשפה טיפולית במרחב שאינו טיפולי ומבטאות התנגדות לחשיפה אישית "מוזגמת". הן מבטאות אמון רב בטקסט וביכולת של הלימוד לבדו לאפשר את השיח האישי והקיומי סביבו. ארזי שואפת לדגש על עיסוק קיומי ורוחני ולא תרפויטי.

המטפלות: עירית וחביבה, המגיעות מתחום הטיפול ונחשפות לראשונה ללימוד אינטנסיבי של טקסטים יהודיים, דוברות את השפה התרפויטית ומקדמות בברכה את השילוב של הטקסט בשפה זו.

המשוררות: נעה ופרופ' רוחמה וויס, שתיהן משוררות המבטאות הכרה בכוחם העצום של מילים וטקסטים על הנפש. הן אינן רואות מתח בין שתי שפות אלא מתארות כיצד הקשב לאישי יחד עם הקשב לטקסט והנכונות להציף תכנים מורכבים ואישיים בתוך השיח הפרשני מאפשרים ללומדות לזכות בתובנות משמעותיות על עצמן.

פרק ד': דיון בממצאים

א. תרומת השפה התרפויטית ללימוד הבית מדרשי: מה בין 'סוגיות חיים' לבתי מדרש מתחדשים אחרים

התכנית "סוגיות חיים" שייכת בלי ספק לעולמם של בתי המדרש המתחדשים כפי שתוארו בספרות שנסקרה בראשית המחקר והיא חולקת איתם מספר עקרונות משותפים:

1. אופי הלימוד: לימוד מעורב, גברים¹²⁵ ונשים מכל המגזרים, עבודה רבה בחברות ואסיף בקבוצה (במבנה גמיש למדי), לימוד שאינו מחויב הלכתית לטקסט, הרואה בו מקור השראה אך לא מקור סמכות ומקדם בברכה פרשנות אקדמית וביקורתית.
2. תוכן הלימוד: לומדים תלמוד וטקסטים של ביאליק. שני התכנים הללו מאפיינים את בתי המדרש המתחדשים, השמים דגש על חז"ל וכן על הכנסתם של יוצרים והוגים ציונים לתוך ארון הספרים היהודי.
3. שאיפה ללימוד אישי, רפלקטיבי וטרנספורמטיבי. חיפוש אחר הרלבנטיות ללומד ואחר החיבור האישי שלו לטקסט.

עם זאת, ישנם הבדלים, או דגשים שונים, בין 'סוגיות- חיים' לבין בתי מדרש אחרים. הבדלים אלה קשורים למפגש השפות המתקיים בבית המדרש והם משקפים למעשה את השפעתה של השפה התרפויטית על הלימוד הבית מדרשי:

1. מטרות: בבתי המדרש המתחדשים ניכר דגש רב על הבנייה של זהות כחלק משמעותי ממטרות הלימוד: בנייה משותפת של זהות חדשה, שבירת הגבולות המקובלים בין המגזרים ועיסוק בסוגיות חברתיות. ב'סוגיות' נראה כי הפוליטי מושם בצד לטובת האישי והתרבותי נדחק לטובת הקיומי. המשתתפות תארו את הקבוצה כ"בועה" מנותקת מהחברה והעיסוק הוא בזהות האישית, בחיפוש האישי אחר משמעות ובשאלות קיומיות ורוחניות. במובן הזה 'סוגיות' דומה פחות למסלול ה'התחדשות התרבותית' ויותר למסלול ה'התחדשות הרוחנית' ולתופעות המושפעות מה'עידן החדש'.
2. לימוד אישי: הלימוד האישי והחוויתי, שמרבית בתי המדרש המתחדשים חותרים אליו, מובנה ב'סוגיות' באופן הרבה יותר מודגש וטוטאלי דרך השימוש בשפה הפסיכותרפויטית. הדיאלוג בין סיפורי החיים והעמדות הרגשיות לבין הטקסט נעשה בשני האופנים העיקריים שהגדרתי במחקר זה: ההזדהות וההשלכה. סבב הבוקר שמזמן חשיפה אישית, הקבוצה האינטימית ותרגילי הכתיבה מהווים מצע לצמיחתו של הדיאלוג האישי הזה והלומדים לרגעים משמעותיים של תובנה וקבלה עצמית ושל "עיבוד חוויות חיים". בתיאורים בולטים כלים מעשיים מתחום הביבליותרפיה בהם נעשה שימוש בקבוצה, כגון תרגילי הכתיבה, תרגילי ההזכרות, הבחירה בדמות מלווה וכדומה. כמו כן ניכרת בממצאים התשתית התיאורטית של הביבליותרפיה – תפיסת הטקסט כמרחב ביניים, זיהוי הפערים בטקסט כמאפשרים כניסה של האישי לתהליך הקריאה, הבנת תהליכי ההעברה אל הטקסט ועצם ההתייחסות לטקסט כאובייקט שיש לו איכויות

¹²⁵ בקבוצה העומדת במוקד המחקר אמנם לא היו גברים בקבוצה, אבל הקבוצה פתוחה לגברים ובשנים אחרות היו גם גברים בקבוצה. שאלה מעניינת היא מדוע בכל זאת קבוצה מעין זו מושכת אליה בעיקר נשים. שאלה זו נשאלת הן בקבוצות טיפוליות והן בבתי המדרש המתחדשים.

מרפאות. כל אלה תורמים למפגש שיש לו משמעות מרפאת ורפלקטיבית בין הלומד לטקסט גם בתוך מרחב לא טיפולי של בית מדרש.

3. הקבוצה הלומדת: כפי שהראיתי בפרק ההתחדשות היהודית, ההתייחסות המקצועית בעולם בתי המדרש אל הקבוצה הלומדת מצוי עדיין בשלבים ראשונים של למידה ובירור. לעומת זאת, ב'סוגיות חיים' ישנו לימוד מסודר, הניתן ע"י פסיכולוג, של תחום "הנחיית הקבוצות", מתוך הנחה שבנייתה של קבוצה לומדת מחייבת מודעות לידע ולניסיון המקצועי הקיים אודות קבוצות. מעבר לכך, ישנו עיסוק רפלקטיבי בקבוצה בשאלה מה מאפיין קבוצה לומדת תורה ביחס לקבוצות משימה אחרות, ובמה הנחייה של קבוצה שהמשימה שלה היא לימוד של טקסט קאנוני שונה מהנחייה של כל קבוצת משימה אחרת. הממצאים העלו כי יש לקבוצה האינטימית תפקיד מרכזי מאד ביחס לכל אחת מקטגוריות המשמעות: הקבוצה מהווה מצע לשיח אישי רגשי, היא מאפשרת תרגול והתנסות של ההיבט האתי הבין-אישי, והיא מקדמת שיח קיומי ואף מעניקה בעצם קיומה מענה למצוקות קיומיות של בדידות ושל חיפוש אחר משמעות.

ממצאים אלה נתמכים בידי הספרות העוסקת בקבוצות: יאלום¹²⁶ מתאר "קבוצות מפגש" לא טיפוליות, המבקשות להשיג יעדים של צמיחה אישית ושל שיפור התקשורת הבינאישית מתוך התנסות ביחסים בקבוצה. רוזנווסר¹²⁷ מדגימה כיצד המתודה של הקבוצה הטיפולית יכול להיות מיושם גם בשדה הארגוני והקהילתי, והוא מאפשר למשתתפים לעסוק בסוגיות אישיות של זהות ושל בטחון עצמי, לשכלל את המיומנויות הבינאישיות ולהתמודד עם קונפליקטים אישיים וקהילתיים במסגרת מוגנת. הקבוצה מעצימה פרטים וקהילות, מעניקה תחושת שייכות ומחזקת סולידריות חברתית. בתחום הלמידה, קיני¹²⁸ כותבת על קבוצה המתכנסת למשימה לימודית. היא מכנה אותה "קבוצת שיח" מקצועית המאפשרת הבנייה של ידע, למידה שיתופית, ופיתוח יכולות אישיות של למידה ושיח בינאישית של המשתתפים. ניישטט-בורנשטיין¹²⁹ מדגימה כיצד לימוד של יצירה ספרותית בקבוצה לומדת היה עשיר ורב גוני וכיצד הפרשנות, המרובה בנקודות מבט, מהווה נגזרת של הדינמיקה הקבוצתית. במסגרת עבודה זו בחרתי שלא להעמיק בנושא זה, אולם בעקבות הממצאים עולה כי יש מקום לבחון את התשתית התיאורטית של תורת הנחיית הקבוצות ואת האופן בו היא ניתנת ליישום בקבוצות המתכנסות סביב לימוד של טקסט בכלל וטקסט קאנוני בפרט.

4. לימוד על הרצף: בשונה מלימוד נושאי ומתוך דף מקורות כמקובל בבתי מדרש רבים, ב'סוגיות חיים' לומדים טקסט אחד באופן יחסית רציף. גם דפי המקורות העשירים שמחלקת ארזי אינם מאורגנים סביב "נושא" אלא סביב תמה או מושג שעולים באופן אינהרנטי מתוך הטקסט הנלמד. נקודה זו מתגלה כבחירה מושכלת הקשורה הן להיבט התרפויטי והן להיבט האתי של הקבוצה - מצד אחד, היא נועדה לאפשר את המפגש האותנטי בין הטקסט ובין סיפורי החיים של הלומדים, בין הסוגיה שעל הפרק ובין "החבילות" שהם הביאו היום מהבית. כיון שאין לשיעור כותרת, כיון שהטקסט לא מובא כדי להוכיח איזו נקודה או לשרת נושא מסוים, הרי שהלומדים חופשיים

¹²⁶ יאלום, טיפול קבוצתי, עמ' 514-530.

¹²⁷ רוזנווסר, העבודה הקבוצתית, עמ' 402-523.

¹²⁸ ש' קיני, "פתיחה", בתוך: א' ארד ו' ערן-צורן (עורכות) **קבוצת שיח חינוכית – הזמנה להשתנות**, ת"א: רסלינג, עמ' 13-18.

¹²⁹ ל' ניישטט בורנשטיין, "קבוצה מפרשת שיר", בתוך: א' ארד ו' ערן-צורן (עורכות) **קבוצת שיח חינוכית – הזמנה להשתנות**, ת"א: רסלינג, עמ' 219-231. ראה במיוחד עמ' 212-213.

לקרוא בו את עצמם ולזהות בו את העניין שהם עסוקים בו ומצויים בו כעת. מן הצד השני, הלימוד הרציף מבטא שמירה על קולו הייחודי של הטקסט, על כבודו, על האחרות שלו. דף המקורות נתפס כדוקציה לטקסט, כמעשה של Abuse. יש כאן נסיון להחזיק בשני קצוות – מצד אחד לאפשר ללומד "למצוא את עצמו" בתוך הטקסט, ומצד שני לשמור על קולו העצמאי של הטקסט בתוך הלימוד האישי. ניתן לראות במהלך זה של לימוד רציף צעד המנוגד למתרחש בטיפול הביבליותרפי. קובובי מדגישה את תפקיד המורה בבחירת טקסטים המתאימים לצרכים הרגשיים של תלמידיו ובבחירת האופן בו ילמד אותם¹³⁰, צורן מדגימה כיצד היא בוחרת טקסט שיתאים לתמות שהמטופל שלה עסוק בהן¹³¹, ובמובן מסוים זה מה שעושה דף המקורות – הוא מתאים טקסטים לרעיון או לערך מסוים שהמנחה מבקש לשוחח עליו. דף המקורות הוא תיווך, הוצאת טקסט מהקשרו והתאמתו להקשר חדש של הטקסטים האחרים סביבו ושל התמה שהוא אמור לשרת. וויס לעומת כל אלה מחפשת את המפגש הספונטני בין הטקסט נטול הכותרת ללומד: מי שממייין ואוסר על אנשים לעבוד עם אסוציאציות חופשיות לא יגיע לדברים עמוקים ומרתקים באמת... ברור שאני בוחרת מה ללמד אבל אני כן מנסה ללמד רציף ולא לדלג. מה שיבוא יבוא ויהיה בסדר. העולם הרגשי שלנו יפגוש עולם של מילים עתיקות והקהילה תתמוך ותהיה מחויבת למפגש הזה.

5. הכתיבה – מהממצאים עולה מקומה המרכזי של הכתיבה בבית המדרש, כאשר לצד תרגילים מובנים שנותנת ווייס ישנה הרבה כתיבה עצמאית וחופשית בקבוצה. הכתיבה בעקבות לימוד טקסטואלי, שמשמשת בטקסט הנלמד כהשראה ומשחקת במילותיו לצורך כתיבה אישית חדשה, מהווה למעשה פרשנות יצירתית לטקסט ומקדמת את יצירת החיבור בין האישי ובין הטקסט. היא מחזקת אצל הלומדות את היכולת הפרשנית ואת תחושת הבעלות והקשר אל הטקסט, כמצטרפות לקהילה הפרשנית הגדולה שלו. בנוסף, הפכה הכתיבה לכלי של העצמה, של דרך ביטוי חדשה לנשים בקבוצה להשמיע את קולן ולבטא את עצמן. כתיבה יוצרת כפרשנות אינה ייחודית דווקא לבית המדרש "סוגיות חיים", אולם מהממצאים עולה בבירור כי לכתיבה בבית מדרש ישנה גם משמעות תרפויטית ולא רק היבט יצירתי – הדיאלוג של חביבה עם רבי יוחנן, התהליך שעברה עירית בעזרת דמותה של ושת, ההתמודדות של נעמה עם מקומה במשפחה בעקבות סיפור יעקב – כל אלה ועוד נתמכו בכתיבה, ומהווים עבור הכותבות את רגעי השיא של הלימוד בבית המדרש. קשרים בין כתיבה, תהליכים תרפויטיים וקבוצה ניתן לראות גם בספרות מחקרית נוספת: שמחון¹³² כותבת על תרומתה הטיפולית של כתיבה אישית בעקבות קריאה ביצירה ספרותית, הן בטיפול פרטני והן בקבוצות טיפוליות, ופולק¹³³ מתארת את האופן בו תרמה הכתיבה להעצמתן של נשים בקבוצה לומדת, להתבוננות רפלקטיבית שלהן על סיפורן האישי ולתהליכי למידה טרנספורמטיבית ומשמעותית של טקסטים.

¹³⁰ קובובי, ספורתראפיה, ספרות, חינוך, עמ' 15-17.

¹³¹ למשל: צורן, חותם האותיות, עמ' 101-103. ועוד רבים.

¹³² שמחון, הפסיכותרפיה הנרטיבית, עמ' 55-69, 169-170.

¹³³ ח' פולק, מסעות נשיים דרך מפגש עם טקסטים מיתולוגיים וכתיבה אישית, עבודת דוקטור, אוניברסיטת חיפה, 2013. עמ' 30-42.

ב. מעמדו של הטקסט בבית המדרש

הממצאים העלו כיצד הכנסתה של הביבליוטריפיה לבית המדרש – הן הבסיס התיאורטי שלה, והן הכלים היישומיים שהיא מציעה - מקדמת השגה של לימוד אישי משמעותי שיש לו היבטים תרפויטיים עבור הלומדת. אולם, בניגוד לטיפול הביבליוטריפי בו הטקסט מובא לחדר על מנת לשרת את המטרה הטיפולית, בבית המדרש "סוגיות חיים" ניכר מאמץ לשמירת מעמדו של הטקסט כקול אוטונומי, הן כחלק מהמשמעות המוסרית של הכרה באחרות שלו, והן כחלק מהשיח הקיומי – רוחני אודות מקומו של הטקסט בקהילה. וויס אומרת בראיון: "...אני לא רוצה להבין רק את עצמי כי אז אני גם לא זקוקה לטקסט, וזה מה שלפעמים מפריע בשיטות מסוימות בביבליוטריפיה שהטקסט לא חשוב, רק הפציינט חשוב. אז אני אומרת לעצמי: אז בשביל מה, בשביל מה הטרחתם בכלל את הטקסט לבוא לכאן?... אנחנו משתמשים בתרפיה אבל גם חותרים תחתיה. כי זה לא העיקר. בטיפול הטקסט יכול להיות משרת מטרה אחרת. פה זה בלתי אפשרי, הטקסט הוא התרבות של הקהילה שלנו. אי אפשר ללמוד תורה בלי שתהיה לך אחריות כלפיה.

הביבליוטריפיה מבוססת כאמור על "תורת הקוראים" - Reader response, המדברת על האופן בו מתקבל הטקסט אצל הקורא. כפי שתואר לעיל (עמ' 22) התיאוריות השייכות לגישה זו מגוונות וחלקן מדגישות את היעדרה של משמעות הטמונה בטקסט ותולות את המשמעות בקורא לבדו. לעומת תלות זו של משמעות הטקסט בקורא מודגשת ב"סוגיות חיים" הקשבה לקולו של הטקסט כאחר קיים: "לשמוע היכן הטקסט בעולם זה סוג של אחריות מוסרית" "אולי המחבר מת, אבל הספר לא מת"¹³⁴ וגם: "הטקסט הוא טקסט מקודש ואי אפשר לעשות איתו מה שרוצים".

המשמעות האתית של מקומו של הטקסט ושל המעשה הפרשני מהדהדת את תפיסתו של לוינס באשר למשמעות המוסרית של הפרשנות. לוינס מדגיש את 'אחרותו' של הזולת, את היותו קיים מעבר להווייתו, והוא קורא להיחלצות מהעצמי אל עבר האחר אשר מעניקה משמעות חדשה, מוסרית ובעלת אחריות, לקיום האנושי. הקריאה האתית להיענות האינסופית אל האחר מתרחשת אצל לוינס גם מול הטקסט וגם במהלך הפרשני עצמו¹³⁵. אולם, האם הקריאה האישית בבית המדרש "סוגיות חיים" מתאימה להרמנויטיקה של המדרש הפילוסופי נוסח לוינס? אצל לוינס, המשמעות המוסרית של הפרשנות קשורה באופן בו הפרשנות לוקחת אחריות על הטקסט. היא מכניסה אמירה חיה, דוברת, אינסופית, לתוך הסופיות שלו ובכך מחייה מחדש את האמירה החיה שהוכנסה אליו בתהליך הכתיבה¹³⁶. כהן¹³⁷ מתאר את המדרש הפילוסופי של לוינס כהרמנויטיקה שבה הטקסט משמש כמעין, כמכרה אין סופי, לדלייה של משמעויות חדשות וליצירתיות פרשנית. הקורא מבטא אמון מלא ביכולתו הפרדוקסלית של הטקסט העתיק להעניק משמעות עכשווית: היצירתיות המדרשית "משחקת" בטקסט, מגלה בו פנים חדשות ואמיתות שמעולם לא נמצאו בו, ובכל זאת רואה בו

¹³⁴ וויס מתייחסת כאן לחיבורו של רולאן בירת "מות המחבר".

¹³⁵ ח' בן פזי, הפרשנות כמעשה מוסרי: ההרמנויטיקה של עמנואל לוינס, ת"א: רסלינג, 2012. עמ' 90 - 112. וראה גם י' כהן, "תרגום היהדות לשפת הפילוסופיה במשנותיהם של ליאו שטראוס ועמנואל לוינס", עיון 51 תשס"ג, עמ' 421-434.

¹³⁶ בן פזי, הפרשנות כמעשה מוסרי, עמ' 255.

¹³⁷ כהן, מן העבר אל העתיד, עמ' 61-62.

את המקור לכל אלה. ייתכן מאד שניתן לקרוא את התוצרים הכתובים של בית המדרש 'סוגיות חיים'- השירים והסיפורים שנכתבו בהשראת הלימוד ומחברים את האישי עם הטקסט- כסוג של מדרש, לא פילוסופי אלא אישי- מעין 'מדרש ביבליותרפי'. אולם, אני טוענת שההרמנויטיקה העיקרית שבאה לידי ביטוי בלימוד החי בבית המדרש היא דווקא ההרמנויטיקה הדיאלוגית נוסח בובר וגדאמר.

בשתי האופציות- הן המדרש והן הדיאלוג - ישנה הפקה של משמעות רלבנטית לקורא מתוך הטקסט. אולם, לעומת המדרש הפילוסופי, בו הקורא הוא 'משרת הטקסט', 'כורה המשמעות', והטקסט זוכה לחשיפה של משמעות שהיתה קיימת בו זה מכבר, הרי הגישה הדיאלוגית מדגישה את השוויון וההדדיות בין הקורא לבין הטקסט. המפגש בין הטקסט לקורא יוליד פרשנות חדשה של הטקסט, וגם הטקסט יאיר את סיטואציית החיים של הקורא מנקודת מבט חדשה¹³⁸.

בחזון התכנית כתוב כי: תהליך הקריאה והפרשנות הוא תהליך של מפגש בין שתי ישויות - המקורות והלומד. הלומד והתורה מציעים זה לזה פרשנות. הלימוד היהודי המסורתי מציב במרכזו את המחויבות של הלומד להציע פרשנות לתורה ואת הביטחון שהתורה תציע פרשנות בעלת ערך לסוגיות החיים¹³⁹. המשמעות שמקבל הטקסט היא משמעות חדשה. היא מבוססת על הטקסט אבל מעניקה לו משהו שלא היה בו. וויס: אז אנחנו טוענים אותו כל הזמן. וטוענים אותו במה שאין בו.... אז כן זה מאבק גדול, או מאמץ גדול, כי התלמוד לא מנוסח בשפה הזאת, וצריך לבקש ממנו מאד יפה שיסכים להציע עוד שפה.

הממצאים מתארים פרשנות הדדית: אי ההבנה בין עירית לנילי בסבב הבוקר מקבלת משמעות של "דין" ובתוך כך מוטען המושג הקבלי "מידת הדין" במשמעות נוספת. התהליך האישי שעברה עירית להשמעת קולה האישי בעולם העניק לפסוק "רק שפתיה נעות וקולה לא יישמע" משמעות קשה של השתקה והדרה. הדיאלוג עם דמותו של רבי יוחנן מביא את חביבה לבחור מחדש בדרך המאבק על בנה, ובתוך כך מוארת דמותו של רבי יוחנן באורח ביקורתית.

בנוסף, הגישה המדרשית מתמקדת בטקסט עצמו ולא בתהליך העובר על הלומד. על פי גלילי

שכטר¹⁴⁰, תפקיד המורה המלמד בגישה זו הוא להפיק מהטקסט משמעויות רלבנטיות עבור תלמידיו והם נמצאים בעמדה של צניעות והקשבה. לעומת זאת, הדיאלוג מכוון לתהליך של שינוי אצל הלומד והמורה הדיאלוגי עומד יחד עם תלמידיו אל מול הטקסט ומעודד אותם לשוחח עימו. וויס וארזי אינן דורשות את הטקסט בעצמן בשיעור, אלא מנחות את הלומדות להתבוננות על עצמן ועל הטקסט מתוך דיאלוג. דרך אופני ה'הזדהות' ובחינת הפערים בין החוויה האישית שלהן לטקסט, הלומדות זוכות לתובנות על עצמן.

יותר מכך, אופני העבודה עם הטקסט המתוארים במחקר כ'השלכה' אינם מהווים פירוש חדש לטקסט (ולכן אינם יכולים להיות מדרש), אבל הם משקפים גילוי עצמי משמעותי מתוך הדיאלוג עם הטקסט: הקוראת לומדת על עצמה מתוך מה שאמרה על הטקסט ואין בו, ומתוך האופן בו הטקסט הפעיל אותה. נעה לומדת מהוויכוח הפרשני שלה עם וויס עד כמה היא תופסת טקסטים, ואולי גם גברים, כמניפולטיביים. משתתפת אחרת התמודדה לראשונה עם הפלה טראומטית שהודחקה בעקבות הבדלים בין האופן בו זכרה את סיפור דוד ובת שבע ובין האופן בו הוא כתוב.

¹³⁸ גלילי שכטר, הרמנויטיקה בהוראה, עמ' 18-25

¹³⁹ <http://huc.edu/node/3654>

¹⁴⁰ גלילי שכטר, הרמנויטיקה בהוראה, עמ' 29.

כשגדאמר מדבר על כך שההנחות המוקדמות של הקורא משתנות בעקבות המפגש עם הטקסט, הוא מתכוון להנחות אינטלקטואליות ותפיסות עולם אידיאולוגיות¹⁴¹. פה השינוי מתרחש במימד הנפשי רגשי ובשפה פסיכותרפויטית.

על פי גדאמר הקורא לא יכול להחליף מההקשר התרבותי וההיסטורי בו הוא נמצא ולכן הוא יכול להבין את הטקסט רק בנקודת המפגש איתו, במקום בו האופקים של שניהם נפגשים¹⁴². וויס אומרת לי: כמו שאת לא קיימת בשם עצמך אלא יש רחל של רוחמה ורוחמה של רחל...עכשיו יש בזה משהו נגיד, אולי איזה רחל מהותית, אותנטית, אני לא יודעת, אבל את קיימת לי רק בנקודת המפגש של שתינו. אז כך גם התורה. היא קיימת רק בנקודת מפגש. ונעה אומרת: אנחנו מחפשות את המקומות שבהם הטקסט ידבר אותנו. ההקשר של הקורא אינו רק ההקשר ההיסטורי, אלא גם סיטואציית החיים בה נמצא הפרשן. מפגש האופקים מחייב את הקורא להכיר את ההנחות המוקדמות עימן הוא מגיע למפגש. הקורא מתבקש להיות מודע להנחות המניעות אותו, אך גם לייצר את המפגש מתוכן ובעזרתן. סבב הבוקר מאפשר ללומדות להניח במרכז התודעה את העולם הרגשי ואת חוויות החיים שמעסיקות אותן ובכך לקדם מפגש מודע של החומרים הללו עם הטקסט וגם לייצר הבחנה בין האופק של הטקסט לאופק האישי שנפגש איתו.

בית המדרש "סוגיות חיים" מהדהד את גישתו של בובר גם במימד האתי וגם במימד הקיומי. בובר, כפילוסוף אקזיסטנציאליסטי, אינו מדבר על מפגש אינטלקטואלי בלבד עם הטקסט- הקריאה הדיאלוגית שהוא חותר אליה מכוונת לא רק להבנת הטקסט אלא גם לחוויה שחווה הקורא בקריאה ולמסר הרוחני קיומי שהוא לומד ממנו¹⁴³. ההרמוניטיקה הדיאלוגית של בובר מבוססת על הדרישה האתית שלו למפגש אותנטי של 'אני- אתה': מפגש 'אני- אתה' הוא מפגש של שני סובייקטים, מפגש בו 'אני' נפתח אל האחר ורואה בו 'אתה', זולת העומד מולו במלא הוויתו, וזאת בשונה ממפגש 'אני-לז' בו מתייחס 'אני' אל האחר כאובייקט, ורואה בו רק את החלקים שיש בהם תועלת פונקציונאלית עבורו. בזיקת 'אני- אתה' יש פוטנציאל לדיאלוג, כאשר כל צד בדיאלוג פתוח לאפשרות להשתנות כתוצאה מן הקשר הנוצר – הן ביחסים בין אישיים והן ביחס לטקסט¹⁴⁴. המשמעות האתית והקיומית של בית המדרש, המדגישה את מעמדו העצמאי של הטקסט וחותרת לתובנות הקיומיות שהוא עומד עליהן, מהדהדת אם כן את בובר וקריאתו לזיקת 'אני- אתה'.

קיפנס (Kepnes)¹⁴⁵ מגדיר ארבעה שלבים הנדרשים ללימוד טקסט בדרך דיאלוגית בובריאנית: פתיחות- הנכונות לקרוא את הטקסט באופן חדש ובלתי צפוי. הרחקה- הכרה באחרות הטקסט ובמרחק שלו ממני. העצמת הריחוק- ע"י מחקר ביקורתי ומתודולוגי. ולבסוף הדיאלוג, בו יוצר קשר בין אופק הטקסט לחייו של הקורא. מהממצאים עולה כי לוויס חשוב מאד להדגיש את שלב הלימוד המסודר, המתודולוגי, הקשוב לטקסט: הדבר הזה שבלעדיו כל התהליך לא יהיה אפשרי הוא השלב שבו אני צריכה להתמסר לטקסט. חלק מהעבודה בבתי מדרש ליברליים מטרידה במובן הזה,

¹⁴¹ חבלין, מחויבות כפולה, עמ' 54-57.

¹⁴² שם, עמ' 57.

¹⁴³ וולפיש, הוראת הנס, עמ' 169.

¹⁴⁴ וולפיש, הוראת הנס, עמ' 157.

¹⁴⁵ S. Kepnes, *The text as Thou*, Bloomington & Indianapolis: Indiana University press, 1992. ראה אצל כהן, אופציות הרמוניטיות, עמ' 195.

שקוראים את הטקסט וכולם באיזה מין חרדה שהם לא באמת יודעים לפרש אותו ואז אומרים טוב בואו נדבר על המשמעות של זה. מפחדים מהטקסט ומחוסר המיומנות של הלומדים, חוששים שהתלמיד יעזוב אז שואלים מיד מה זה עושה לי. מחפשים רלבנטיות מהר מידי, ואז מרגישים שיש אביוז ולא קורה כלום. עם זאת, בתצפיות שלי לא ראיתי שישנה הקפדה מתודולוגית על שלב של ריחוק בשיעורים עצמם. בשיעוריה של וויס השיח הלימודי קפץ הלוך ושוב בין הטקסט ובין הפרשנות האישית. ארזי אף התחילה לכתחילה מהפרשנות האישית האינטואיטיבית של הלומדות, מבקשת מהן "להתחיל מהבטן", וזאת לדבריה: כדי לייצר תשתית פנימית נפשית לקלוט את הדברים, ואז זה מתיישב לדעתי יותר טוב על הטקסט כי כשפוגשים את הטקסט בלי עבודת ההכנה הזאת, אז ההתנגדויות יותר גדולות. שיטתה של ארזי, שמתחילה מהאישי, מזכירה את השלבים שמעמידה קובובי ליצירת מפגש רגשי בין הלומדים לבין הטקסט, והם: הזדהות- הקשבה פתוחה ליצירה והעמקה במצב הרגשי והנפשי שהיא מבטאת. הדהוד- יציאה מהיצירה אל העולם הפנימי האישי. ניתוק – ריחוק מהאישי, קריאה חוזרת ביצירה תוך שימוש בכלי ניתוח אקדמיים ספרותיים¹⁴⁶. אם קיפנס הדגיש את חשיבות הריחוק כשלב מקדים למפגש, הרי קובובי מבקשת קודם את ההזדהות והחיבור הרגשי ורק אחר כך מנחה להתרחק ולהתמקד ביצירה באופן מתודולוגי. אם הריחוק של קיפנס נועד לייצר מפגש המכיר באחרות הטקסט, הרי שהריחוק אצל קובובי נועד להשיג מטרה רגשית של הגנה לקורא. לארזי חשוב להתחיל מההזדהות עם הטקסט דווקא בכדי להקל על ההבנה והקבלה שלו בהמשך, ובמובן זה היא אמנם עובדת כמו קובובי, אבל מציבה, כמו קיפנס, את המטרה הטקסטואלית ולא האישית במרכז. ייתכן כי ניתן לבחון מודלים שונים, מלבד המודל של קיפנס, ליישום הגישה הדיאלוגית בלימוד טקסט¹⁴⁷.

ג. תרפיה בבית המדרש – האמנם?

השימוש בכלים ובשפה פסיכו-תרפויטית במרחב שאינו טיפולי וע"י מי שלא הוכשרו כמטפלים מציפה שאלות אתיות ומקצועיות. הקולות של ארזי ושל נעמה מסמנים את אזור הסכנה ומציעים להתמקד בטקסטים בלבד מתוך אמון באיכות הטקסט עצמו ומתוך חשש לחדירה לפרטיות הזולת ולהצפה של חומרים מורכבים ברגל גסה ולא אחראית. מצד שני קולן של וויס ושל נעה קורא שלא לפחד משיחה שהיא רגשית, לא לחשוש מלאפשר לטקסט להשפיע על הנפש, ולא לוותר על העושר הגדול שמציעה השיחה בין שתי השפות הללו. קולן של עירית וחביבה, נשות טיפול הנחשפות לראשונה ללימוד מעמיק של טקסטים יהודיים, מעלה שאלה שלא טופלה במסגרת מחקר זה, באשר לתרומתם האפשרית של טקסטים אלה להעשרת ארגז הכלים של מטפלים ולשימוש בהם במסגרת טיפולית.

¹⁴⁶ קובובי, ספורתראפיה הוראה טיפולית, עמ' 14-18.

¹⁴⁷ בהקשר זה מעניין להזכיר את "בית המדרש להתחדשות" שעמד במרכז מחקרה של שרלו על תהליכי התחדשות במרחב האורתודוקסי והשפעת השפה התרפויטית, מה שהיא מכנה "פסיכו-תרפיה". שרלו מתארת שיטת לימוד של 4 שלבים, המבוססת על טכניקות של דיאלוג התכוונותי: שיקוף, תיקוף, אמפטיה ותגובה. שרלו טוענת כי שיטה זו מהווה יישום של ההרמוניטיקה הדיאלוגית של בובר. שרלו, מי הזיז את היהדות שלי, עמ' 36-38.

סיכום

במחקר זה ביקשתי לבדוק מה מתרחש במפגש השפות המתקיים בבית המדרש "סוגיות חיים" בין שפת הלימוד לשפת התרפיה, ומהו מעמדו של הטקסט בבית מדרש המבוסס על עקרונות מתחום הביבליותרפיה.

המחקר נעשה כחקר מקרה בגישה איכותנית-קונסטרוקטיביסטית. בראיונות ביקשתי לשמוע כיצד המשתתפות מפרשות את ההתרחשות בקבוצה, ומהי המשמעות שהן מעניקות לה. מהממצאים עלה כי ניתן לחלק את המשמעויות שהעניקו המשתתפות למפגש הלימודי לשלש משמעויות שונות:

משמעות תרפויטית: הטקסט נתפס כטקסט שיש לו פוטנציאל מרפא ומיטיב, והדיאלוג עימו מקדם התבוננות אישית וצמיחה. זיהיתי שני אופנים בהם המפגש עם הטקסט מקדם תהליך אישי מיטיב: 1. הזדהות: זיהוי הדמיון בין האישי לטקסט יחד עם הצפת הפערים ביניהם מאפשרת ללומדת לפרש באופן חדש הן את סוגיית החיים שהיא עסוקה בה והן את הטקסט. 2. השלכה: התבוננות בעמדות הרגשיות המוקדמות שהובילו את הלומדת לבטא פרשנות מסוימת וחס מסוים לטקסט. **משמעות אתית:** הפרשנות מובנת כמאמץ להבין את האחר, ומאמץ זה מופנה הן כלפי הטקסט והן כלפי האחרים בקבוצה. הטקסט נתפס כזולת הנוכח בקבוצה והיחס אליו מקבל משמעות מוסרית. **משמעות קיומית:** השאלות שנשאלות כלפי הטקסט מבקשות לחשוף את התשתית האנושית, הקיומית, עליה הוא מונח, והשיח בקבוצה מכוון לשיח קיומי ורוחני.

בנוסף, עלו מתוך הראיונות קולות שונים באשר ליחס הנכון בין שפת הטיפול לשפת הלימוד בבית מדרש מסוג זה והמורכבות שיש בשימוש בשפה טיפולית במרחב לא טיפולי.

שיטת 'סוגיות חיים' כפי שתוארה כאן מתגלה כיישום של ההרמנויטיקה הדיאלוגית הבובריאנית בתוך מסגרת של קבוצה אינטימית, תוך שימוש בשפה וכלים מתחום הביבליותרפיה. בשונה מהביבליותרפיה, הטקסט אינו מהווה אמצעי להשגת מטרות טיפוליות ורגשיות אלא עומד בפני עצמו, זאת כחלק מהשיח הקיומי-רוחני המדגיש את תפקידו התרבותי של הטקסט הקאנוני עבור הקהילה ומתוך יחס של אתיקה כלפיו והקפדה על הדדיות בינו לבין הלומדים. האופקים בהם נפגשים הלומדים עם הטקסט הם אופקים שקשורים בעולם הרגש, הנפש וחוויות החיים, וגם הפרשנות החדשה שהטקסט זוכה לה בעקבות המפגש הזו היא פרשנות שמתבוננת בו בשפה של הנפש. ליבו של המחקר הוא בהמשגה של אופני המפגש הזה ובהדגמה של ההדדיות הפרשנית המתקיימת בו.

כניסתה של שפת התרפיה לבית המדרש הסיטה את השיח התרבותי-זהותי המקובל בבתי מדרש ליברליים לשיח אישי וקיומי מנותק מסוגיות חברתיות ופוליטיות. הממצאים העלו את תרומתם של סבב בוקר אישי ופתוח ושל לימוד טקסטואלי רציף ולא נושאי ליצירת דיאלוג אותנטי והדדי בין הטקסט ובין הלומדים. כמו כן מציף המחקר את חשיבותה של הקבוצה האינטימית לתהליכי הלמידה ואת תרומתה הרבה של הכתיבה למפגש האישי עם הטקסט.

הצעה למחקרי המשך:

1. ייחודה של קבוצה לומדת תורה: מה ההבדל בין קבוצה המתכנסת סביב משימת למידה כל שהיא, ואפילו סביב טקסט ספרותי, ובין קבוצה המתכנסת סביב טקסט קאנוני? מהי תרומתה האפשרית של תורת הנחיית הקבוצות לעולם בתי המדרש, ומה צריך 'מנחה' ללמוד על מנת שיוכל להוביל קבוצה לומדת שאינה קבוצה טיפולית דינמית?
2. תרומת הקבוצה לתהליך הלמידה: מחקר זה מציף את תרומתה וחשיבותה של הקבוצה ללמידה משמעותית, ובמיוחד ללמידה דיאלוגית סביב טקסט. האם ניתן לקשור תובנות מהמקרה המתואר, על אף שהוא עוסק בלמידת מבוגרים, למעשה החינוכי בבתי הספר, ולקידום תהליכי הלמידה והאקלים החברתי בהם? נדמה כי מחקר החינוך העוסק בלמידה שיתופית ובקהילות למידה¹⁴⁸ יכול להתעשר מהתבוננות מעמיקה בקהילות לומדים מבוגרות המבוססות על בנייתה של קבוצה אינטימית.
3. דגמים נוספים של לימוד "דיאלוגי" "חוויתי" ו"משמעותי": יש מקום למחקר מעמיק אודות תהליכי הלמידה, האופציות הפרשניות ומעמדו של הטקסט בבתי מדרש נוספים, מסוגים שונים, שאינם עושים שימוש בתפיסה תרפויטית כלשהי אך טוענים גם הם ללימוד "אישי".
4. כתיבה יוצרת כחלק מהלמידה: תרומתה האפשרית של הכתיבה היצירתית לתהליכי למידה והוראה דיאלוגיים בכלל, ולמידה של טקסטים קאנוניים בפרט, הן בבתי מדרש וקהילות לומדות והן בכתות בבתי הספר.

אז זאת המתנה שלנו לתקופה שלנו. אני לא יודעת אם היא תהיה טובה בעוד עשר שנים.

יש אנשים שהיא עוזרת להם. ואני לא יכולה ללמוד אחרת, ואני לא יכולה לא ללמוד את זה. (וויס)

¹⁴⁸ ראה למשל: י' הרפז, המודל השלישי: הוראה ולמידה בקהילת השיבה, בני ברק 2008.

ביבליוגרפיה

- תלמוד בבלי, מסכתות: ברכות, מנחות, קידושין, יבמות, כתובות, בבא מציעא, מהדורת שטיינזלץ, ירושלים: המכון הישראלי לפרסומים תלמודיים, 1991.
- גי אופז, "תרומתו של חוג שדמות לצמיחתם של מרכזי תורה לא דתיים בישראל" בתוך: א' שפירא (עורך) **מענית הלב מנחת דברים למוקי צור**, ת"א: הקיבוץ המאוחד 2006 עמ' 183-189
- נ' אזולאי, "אנו היהודים החילונים?!" – הגדרת זהות בתנועת ההתחדשות היהודי במרחב החילוני, בתוך: (י' פישר עורכת) **חילון וחילוניות: עיונים בין תחומיים**, ת"א: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד, 2015, עמ' 314-339.
- נ' אזולאי, "עברים אנו ואת ליבנו נעבוד" – תנועת ההתחדשות היהודית במרחב החילוני בישראל, עבודת דוקטור, אוניברסיטת בר אילן, רמת גן 2010.
- נ' אזולאי ור' ורצברגר, "התחדשות יהודית במרחב החילוני בישראל: מתופעה לתנועה חברתית חדשה", **פוליטיקה** 18, 2008, עמ' 141-172.
- נ' אזולאי וא' תבורי, "מבית מדרש לבית תפילה: התפתחויות תרבותיות – דתיות במרחב החילוני בישראל". **סוגיות חברתיות בישראל** 6, 2008, עמ' 121-157
- ו' איזר, "אי מוגדרות ותגובתו של הקורא בסיפורת", **הספרות** ו 21, 1975, עמ' 1-15.
- א' אילוז, **אינטימיות קרה: עלייתו של הקפיטליזם הרגשי**, ת"א: הקיבוץ המאוחד, 2008.
- ט' אילן, "בתי מדרש פלורליסטיים כשיח זהות" בתוך: א' שפירא (עורך) **מענית הלב מנחת דברים למוקי צור**, ת"א: הקיבוץ המאוחד, 2006, עמ' 190-200
- ת' אלאור, "עבודת השדה במדרשה כעבודת בית", **בפסח הבא, נשים ואוריינות בציונות הדתית**, ת"א: עם עובד 1998, עמ' 47-84.
- גי אלון, "מתנועה של משוחחים" לחממה המטפחת יחידים: מפעלה של חבורת שדמות", בתוך: א' שפירא (עורך) **מענית הלב מנחת דברים למוקי צור**, ת"א: הקיבוץ המאוחד, 2006, עמ' 165-182.
- ח' נ' ביאליק, "הלכה ואגדה", **כל כתבי חיים נחמן ביאליק**, ת"א: דביר 1983.
- א' ביון, **התנסויות בקבוצות ומאמרים נוספים** תרגום י' כפרי, תל אביב: דביר, 1992.
- ח' בן פזי, **הפרשנות כמעשה מוסרי: ההרמנויטיקה של עמנואל לוינס**, ת"א: רסלינג, 2012.
- ע' ברוך, "לקראת ישיבה חילונית חדשה" בתוך: א' שפירא (עורך) **מענית הלב מנחת דברים למוקי צור**, ת"א: הקיבוץ המאוחד, 2006, עמ' 211-212
- י' גארב, **יחידי הסגולות יהיו לעדרים: עיונים בקבלת המאה העשרים**, ירושלים: כרמל, 2005.

- י' גודמן וי' יונה, "מבוא: דתיות וחילוניות בישראל – אפשרויות מבט אחרות". בתוך: גודמן י' ויונה י' (עורכים) **במערבולת הזהויות**, ת"א: ון ליר והקיבוץ המאוחד, 2004, עמ' 9-45.
- ש' גוזמן-כרמלי, **מפגשים מסביב לטקסט: עיונים אתנוגרפיים בטקסטואליות היהודית**, עבודת דוקטור, אוניברסיטת בר אילן, רמת גן, 2014.
- ד' גולן, "במידבר, בית מדרש יוצר בירוחם, כדוגמא להתמודדות חינוך מבוגרים עם בעיות חברתיות" **גדיש** 10, 2006, עמ' 236-247.
- ע' גלילי שכטר, **הרמנויטיקה בהוראה: חקר מקרים בהוראת מחשבת ישראל בחינוך הממלכתי**, עבודת דוקטור, האוניברסיטה העברית, ירושלים, 2009.
- ט' הכהן שגיב, **חילונים לומדים יהדות: זירת חיפוש ומאבק**. עבודת תזה, בה"ס לחינוך האוניברסיטה העברית, ירושלים, 2004.
- ר' וויס, **היהודי מחפש משמעות** אתר YNET 3.7.15
<http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4675849,00.html> נדלה 22.11.16.
- ר' וויס, **מתחייבת בנפשי: קריאות מחויבות בתלמוד**, ת"א: משכל, 2006.
- ר' וויס, א' הכהן, **אמהות בטיפול: מסע פסיכולוגי ספרותי עם גיבורות התלמוד**, ת"א: משכל, 2012.
- ר' וויס, א' הכהן, "שאלת הזכות והחובה לפרשנות במסורת התלמודית", בתוך: י' תדמור וע' פריימן (עורכים) **חינוך- שאלות האדם, חלק ב'- בהווה**, ת"א: מופ"ת, 2015, עמ' 81-91.
- ר' וולפיש, **הוראת סיפור הנס המקראי בחינוך הממלכתי בישראל**, עבודת דוקטור, האוניברסיטה העברית ירושלים, 2007.
- ד' ויניקוט, **משחק ומציאות**, תרגום י' מילוא, ת"א: עם עובד, 1971.
- פ' וקסלר, **החברה המיסטית: חזון חברתי מתפתח**, תרגום י' ענבר, ירושלים: כרמל, 2007.
- י' ורטה (עורך), **לימוד הלימוד: בית המדרש, המדרשה באורנים**, טבעון- ירושלים: המדרשה באורנים וקרן מנדל, 2008.
- ר' ורצברגר, **כשהעידן החדש נכנס לארון הספרים היהודי: התחדשות רוחנית יהודית בישראל**, עבודת דוקטור, האוניברסיטה העברית, ירושלים, 2011.
- ר' חבלין, "אוריינות יהודית בישראל בעשור האחרון -רק משחק אינטלקטואלי?" בתוך: אבי שגיב (עורך) **ספר מיכאל בין הזמן הזה לימים ההם**, ירושלים: כתר, 2007, עמ' 419-435.
- ר' חבלין, **מחויבות כפולה: זהות יהודית בין מסורת לחילון בהגותו של אחד העם**, בני ברק: הקיבוץ המאוחד, 2001.
- י' חי, **השפעה של למידת יהדות במסגרות חילוניות על זהות חילונית- יהודית ועל עמדות בהקשר הקונפליקט הדתי- חילוני**, עבודת תזה, אוניברסיטת בר אילן רמת גן, 2009.

א' יאלום, מ' לשץ', **טיפול קבוצתי תיאוריה ומעשה**, תרגום: בן ציון הרמן, אור יהודה: כנרת זמורה ביתן, 2006.

א' יאלום, **פסיכותרפיה אקזיסטנציאלית**, תרגום מ' שפס, ירושלים: מגנס, 2011.

מ' יוסיפון, "חקר מקרה", בתוך: נ' צבר בן יהושע (עורכת) **מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות אסטרטגיות וכלים מתקדמים**, ת"א: מופ"ת 2016, עמ' 179-216.

א' כהן, **סיפור הנפש: ביבליותרפיה הלכה ומעשה**, קרית ביאליק: אח, 1990.

י' כהן, "אופציות הרמנויטיות בהוראת טקסטים קלאסיים: פרויד, פרום, שטראוס ובובר קוראים את המקרא" **דברי הקונגרס העולמי למדעי היהדות** 12, ה' תשנ"ז. עמ' 187-199.

י' כהן, "מחשבת ישראל לשם חינוך – האם המסורת היהודית ניתנת לתרגום?" בתוך: צ' לם (עורך) **עיצוב ושיקום**, ירושלים: מגנס, 1996, עמ' 164-182.

י' כהן, "מן העבר אל העתיד: טקסטים והוראתם בחינוך היהודי בזמננו", **הגות, מחקרים בהגות החינוך היהודי ז'**, ירושלים תשס"ו, עמ' 47-63.

י' כהן, "תרגום היהדות לשפת הפילוסופיה במשנותיהם של ליאו שטראוס ועמנואל לוינס", **עיון** 51, תשס"ג, עמ' 421-434.

ז' לוי, **הרמנויטיקה**, ת"א: הקיבוץ המאוחד, 1986.

ל' נישטט-בורנשטיין, "קבוצה מפרשת שיר", בתוך: ארד דליה, ערן-צורן יעל (עורכות), **קבוצת שיח חינוכית – הזמנה להשתנות**, ת"א: רסלינג, 2016, עמ' 218-193.

ח' פולק, **מסעות נשיים דרך מפגש עם טקסטים מיתולוגיים וכתיבה אישית**, עבודת דוקטור, אוניברסיטת חיפה, 2013.

ס' פיש, **יש טקסטים בשיעור הזה? סמכותן של קהילות פרשניות**. תרגום א' אטינגר וא' זהבי, ת"א: רסלינג, 2012.

ש' פרלמוטר ור' פילזר, "אלו ואלו דברי אלוהים חיים- בית מדרש אלול וקהילות לומדות", **גדיש** 10, 2006, עמ' 227-235.

ת' פרסיקו, **מדיטציה יהודית: התפתחותן של תרגולות רוחניות ביהדות זמננו**, אוניברסיטת תל אביב, 2016.

נ' צבר בן יהושע, "ובכל זאת: להמשיך לחפש אתונות", בתוך: א' שפירא (עורך) **מענית הלב מנחת דברים למוקי צור**, ת"א: הקיבוץ המאוחד, 2006, עמ' 201-210.

מ' צור, "רנסנס יהודי", **ללא כתונת פסים**, ת"א: עם עובד, 1976, עמ' 207-215.

ר' צורן, **הקול השלישי**, ירושלים: כרמל, 2000.

ר' צורן, **חותם האותיות: קריאה וזהות בדיאלוג הביבליותרפי**, ירושלים: כרמל, 2009.

ב' צימרמן וא' פראג, "הם הלכו בשדמות", **הזמן הירוק** 15.07.2010.

- ד' קובובי, **ספרות רפיה: הוראה טיפולית במבחן השנים**, ירושלים: מאגנס, 2008.
- ד' קובובי, **ספרות רפיה: ספרות, חנוך ובריאות הנפש**, ירושלים: מאגנס, 1992.
- ש' קייני, "פתיחה", בתוך: א' ארד וי' ערן- צורן (עורכות) **קבוצת שיח חינוכית – הזמנה להשתנות**, ת"א: רסלינג, עמ' 13-18.
- ב' קימרלינג, **קץ שלטון האחוסלים**, ירושלים: כתר, 2011.
- נ' רוזנווסר, (עורכת) **הנחיית קבוצות -מקראה**, ירושלים: מרכז ציפורי והחברה למתנ"סים, 1997.
- ר' רוזנטל, "העקרון ההרמנוטי – הצעה עקרונית ליחס חילוני למסורת", בתוך: י' רש (עורך) **כזה ראה וחדש: היהודי החופשי ומורשתו**, ת"א: פועלים, 1987, עמ' 48-55.
- מ' רוח מדבר, "בחזרה לגן עדן" במחשבת העידן החדש: דימויים של עבר אידיאלי בתולדות עם ישראל", בתוך: ע' תבורי (עורך), **רוקדים בשדה קוצים: העידן החדש בישראל**, ת"א: הקיבוץ המאוחד, 2007, עמ' 28-59.
- ע' שטיינזלץ, **ששה מסיפורי המעשיות של רבי נחמן מברסלב**, ת"א: דביר, עמ' 30-27.
- י' שלג, "אחרי שהחילונים נכנסו לארון הספרים היהודי הם רוצים גם להתפלל" **הארץ** 9.6.2006.
- י' שלג, **מעברי ישן ליהודי חדש - רנסנס היהדות בחברה הישראלית**, ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה, 2010.
- מ' שמחון, **הפסיכותרפיה הנרטיבית והביבליותרפיה – השפעות הדדיות דרך תהליך הכתיבה ושינוי נקודת התצפית בטקסט הנכתב בטיפול**, עבודת דוקטור, אוניברסיטת בר אילן, רמת גן 2011.
- נ' שקד, "קריאה יחפה", **ארץ אחרת** 58 (אוגוסט- ספטמבר 2010), עמ' 28-29.
- א' שקדי, **המשמעות מאחורי המילים מתודולוגיות במחקר האיכותני הלכה למעשה**, תל אביב: רמות, 2011.
- א' שקדי, **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני תאוריה ויישום**, תל אביב: רמות, 2003.
- ס' שרלו, **מי הזיז את התורה שלי? יהדות, פוסטמודרניזם ורוחניות עכשווית**, ת"א: רסלינג, 2016.
- ע' תבורי, "האנרגיה של השכינה: המפגש בין העידן החדש למדעי החברה", בתוך: ע' תבורי (עורך): **רוקדים בשדה קוצים: העידן החדש בישראל** ת"א: הקיבוץ המאוחד, 2007, עמ' 7-27.

N. Azulay & E. Tabory, "A house of prayer for all nations" : unorthodox prayer houses for nonreligious Israeli Jews" In: L. Remennick, A. Prashizky (eds.) *Between Tradition and Modernity: the Plurality of Customs and Rituals*, Bar Ilan University, Ramat-Gan, 2008.

N.K. Denzin & Y.S. Lincoln , "Introduction: the Discipline and Practice of Qualitative research"
In: Denzin and Lincoln (ed) *The landscape of Qualitative Research* , CA, SAGE Publication,
2007. pp 1-45.

M. Fishbane, *Sacred Attunement: A Jewish Theology*, Chicago: University of Chicago Press,
2008.

H.G. Gadamer, *Truth and method*, London: Sheed & Ward, 1975.

S. Gallagher, *Hermeneutics and Educasion*, Albany 1992, pp 1-30.

B.G .Glaser, & A.L. Strauss, *The discovery of grounded theory: Strategy for qualitative
research*, New York: Aldine , 1967

A. Newberg, "Elu v'Elu: Towards Integration of Identity and Multiple Narratives in the Jewish
Renewal Sector in Israel" *IJER* (5-6) 2013, PP. 231-278.

A. Newberg, "Hitchabrut or Connecting: Liberal Houses of Study in Israel as Political and
Spiritual Expression" *Israel studies Forum* 20, 2, Winter 2005, PP. 97-114

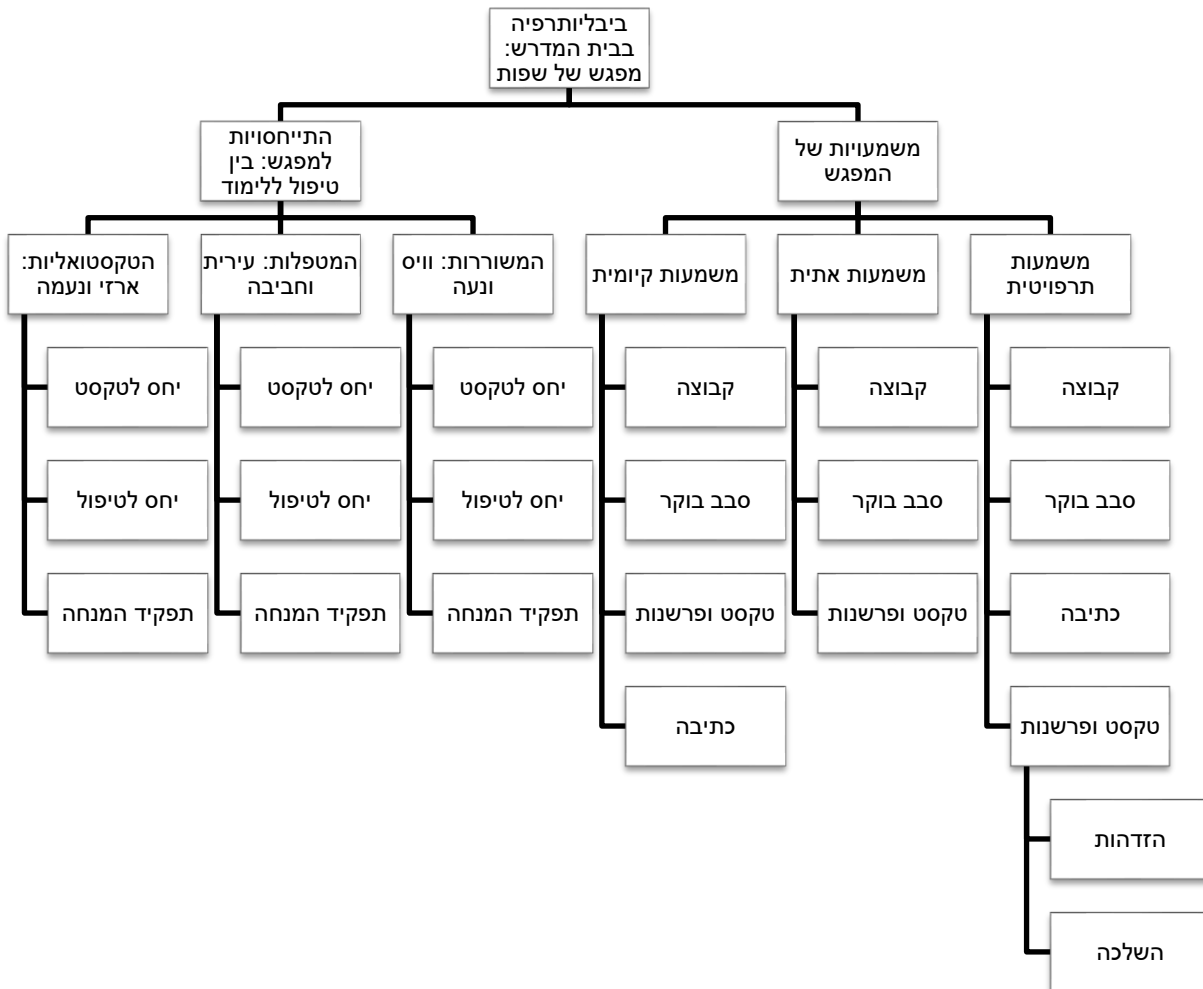
A. Oakley, "Interviewing Women: A Contradiction in Terms" In: Y. Lincoln & N. Denzin (ed.)
Turning Points in Qualitative Research, Boston: Altamira Press, 2003, PP. 243-264

M. Rosenak, *Teaching Jewish Values: A Conceptual Guide*, Jerusalem: Melton center for
Jewish Education, 1986.

A. Strauss & J. Corbin, *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and
techniques*, Newbury Park: SAGE, 1990.

נספח מס' 1 – מדריך הראיון

1. רקע המקצועי, רקע באוריינות יהודית.
2. למה באת ללמוד? ולמה באת ללמוד כאן?
3. מה מתרחש, מה עושים? מה מאפיין את הלימוד/ התהליך פה? מה זה סוגיות חיים? מה עושים ביחד? ואיך עושים את זה?
4. מה את יכולה לספר לי על כל חלק של היום?
5. מה את יכולה לספר על הקבוצה, על האנשים שמגיעים, על האווירה.
6. מרכיבים של ראיון מאזכר מותאמים לכל מרואינת. למשל:
שאלה שהכנתי לעירית: איך הרגשת לנוכח השאלה ששאלה רוחמה על המפגש עם אלוהים?
שאלה ליונה: ברגע מסוים (המתואר בפירוט) אמרת: "זה סוגיות חיים"! למה התכוונת?
מה זה סוגיות חיים?
שאלה לחביבה: בסבב הבוקר אמרת " פה קבלו אותי". למה התכוונת?



The Hebrew University in Jerusalem

Faculty of Humanities

**BIBLIOTHERAPY IN THE BEIT MIDRASH:
A CONVERGENCE BETWEEN TWO LANGUAGES**

**CASE STUDY OF THE
"SUGYOT CHAIM" BEIT MIDRASH**

FINAL PAPER EQUIVALENT TO THESIS

Presented by

RACHEL WALLFISH

Supervised by:

Professor Jonathan Cohen

Professor Michal Muszkat-Barkan

2016

ⁱ *Beit Midrash* (*pl. batei midrash*) – lit. house of study. In this paper I will be using the term in its figurative sense of a school, or approach.