# מחקרי גבעה

שנתון המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון **תשפ"ו**

כרך יג

המכללה האקדמית לחינוך
גבעת ושינגטון

עורכת כתב העת:
ד״ר אליסיה גרינבנק

מועצת המערכת:
פרופ׳ משה צפור
פרופ׳ שמואל ורגון
פרופ׳ אסתר עדי-יפה
פרופ׳ שונית רייטר
פרופ׳ ריקי טסלר
ד״ר רחל קולנדר
ד״ר פלג דור חיים
ד״ר היידי פלביאן

עריכה לשונית
עברית: אודי לוינגר
אנגלית: יאיר האס

מזכירת המערכת: יראת מעודה
עיצוב והפקה: צופית צחי

© כל הזכויות שמורות

תשפ״ו 2026
ISSN 2664-553X

המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
ד״נ אבטח 79239, טל׳ 08-8511900
אתר המכללה www.washington.ac.il
דוא״ל rjournal@washington.ac.il

# תוכן


| | | |
|---|---|---|
| דבר נשיא המכללה | | 5 |
| דבר העורכת | | 7 |
| רשימת כותבי המאמרים | | 11 |

## שער ראשון | יהדות

| | | |
|---|---|---|
| רחל וולפיש | "המדרש הפסיכולוגי" כאופציה הרמנויטית עכשווית בלימוד טקסט | 17 |
| שי מאמו | לא רק פוסק הלכה - מבט על תפיסת תפקיד הרב לר' כלפון משה הכהן מג'רבה | 37 |
| חנה קהת | מתהומות הייאוש לאמונה הנשגבת - בין איוב לאתי הילסום | 57 |

## שער שני | חינוך והוראה

| | | |
|---|---|---|
| אורלי שי | מֵעֵבֶר לטיפול התרופתי: תפקידן של תחושת מסוגלות ועמדות מורים בהצלחת שילוב תלמידים עם ADHD. מחקר משולב | 79 |
| אליעזר יריב | הידע והתובנות שסטודנטיות הפיקו מהוראה בשיטת UDL בכיתה משלבת | 107 |
| דנה ברק הראל | אימון פדגוגי כמנגנון מתווך בין הכשרת מורים לפיתוח תחושת מסוגלות להוראה מכלילה | 129 |
| אליסיה גרינבנק | "בונים ביחד את התמונה המלאה" - עבודת צוותים רב-מקצועיים במסגרות חינוכיות שבהן לומדים תלמידים עם מוגבלות | 145 |
| דולי אליהו לוי ואבי גבורה | בין שייכות להדרה: חוויות של גזענות ואי שוויון בקרב מורות ערביות בבתי ספר עבריים | 167 |

| | | |
|---|---|---|
| עארף אבו-גוידר | "בין שיתוף לשיבוש": תפיסות מורים על מעורבות הורית בבתי ספר יסודיים במערכת החינוך הערבית-בדואית | 189 |
| ענת בארט, לי כהנר ושניאור רוכברגר | תפיסות של אנשי חינוך בלתי-פורמלי חרדים את השימוש בכלי החינוך הבלתי-פורמלי בהתמודדות עם משברים | 207 |
| דבורה חדד-עפג'ין ויעקב סגל | "...ואמרתי, את טיפשה..." - תוקפנות מילולית בגן הילדים - ביטויים ודרכי התמודדות | 229 |
| שרית שוסהיים ויהודית חסידה | מה חסר, מה עוזר ומה מחזיק? התמודדות מורים חדשים במערכת החינוך בזמן מלחמת 'חרבות ברזל' | 253 |

## שער שלישי | בריאות ורווחה

| | | |
|---|---|---|
| כרמית יוקל ואליסיה גרינבנק | קולות מן השבר: השפעת מלחמת "חרבות ברזל" על עולמם של ילדים ומתבגרים | 279 |
| מרדכי סופר וריקי טסלר | קידום בריאות ורווחה בריאותית בקהילה היהודית הדתית: סקירת ספרות המשלבת מקורות תורה ומחקר בריאות עכשווי - מאמר דעה | 301 |

## שער רביעי | מאמרים באנגלית

| | | |
|---|---|---|
| Klarina Priborkin | The Curious Incident of Ableism: Deconstructing Haddon's Portrayal of Autism in *The Curious Incident of the Dog in the Night-Time* | E9 |

**תקצירים מתורגמים** E23

# מחברי המאמרים

**ד"ר אבו גוידר עארף**
החוג ללשון עברית כשפה שנייה, מכללת קיי; החוג לחינוך, מכללת אחוה
arefgweder@gmail.com

**פרופ' אליהו-לוי דולי**
ראש המכון לחקר מדיניות חינוך בישראל, ראש היחידה להערכה ובקרת איכות אקדמית, המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט
Doly.levi@l-w.ac.il

**ד"ר בארט ענת**
החוג לניהול וארגון מערכות חינוך וראש רשות המחקר, מכללת ירושלים
anatbarth@gmail.com

**ד"ר ברק הראל דנה**
החוג לחינוך מיוחד, אורנים המכללה האקדמית לחינוך והוראה
danabarakharel@gmail.com

**ד"ר גבורה אבי**
ראש החוג ללשון עברית ומדריך פדגוגי במסלול היסודי, המכללה האקדמית בית ברל
avi.gvura@beitberl.ac.il

**ד"ר גרינבנק אליסיה**
ראשת החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
gralicia2@gmail.com

**ד"ר וולפיש רחל**
מנהלת מכון כרם לחינוך הומניסטי-יהודי, מכללת דוד ילין
rtwalfish@gmail.com

**ד"ר חדד-עפג'ין דבורה**
החוג לגיל הרך, מכללת ירושלים
drdvorahaddad@gmail.com

**ד״ר חסידה יהודית**
רכזת אקדמית לתוכניות המגזר החרדי, מכללת הרצוג
chassida@herzog.ac.il

**פרופ׳ טסלר ריקי**
המחלקה לניהול מערכות בריאות, הפקולטה למדעי הבריאות, אוניברסיטת אריאל
riki.tesler@gmail.com

**ד״ר יוקל כרמית**
החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
carmityokel@gmail.com

**פרופ׳ יריב אליעזר**
ראש החוג לתואר שני בחינוך משלב, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
elyariv@gmail.com

**ד״ר כהנר לי**
ראשת החוג לגיאוגרפיה ולימודי סביבה, אורנים המכללה האקדמית לחינוך והוראה
lee_c@oranim.ac.il

**ד״ר מאמו שי**
החוג לחינוך, ראש המכון לפדגוגיה של חוסן, המכללה האקדמית חמדת
shaim310@gmail.com

**ד״ר סגל יעקב**
ראש החוג לגיל הרך, מכללת ירושלים
kobisegal@gmail.com

**מר סופר מרדכי**
החוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
sopherfitness@gmail.com

**ד״ר פריבורקין קלרינה**
ראשת החוג לאנגלית, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
klarina.priborkin@gmail.com

**פרופ׳ קהת חנה**
ראשת התוכנית לתואר שני במקרא וראשת רשות המחקר, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
hanakeh@gmail.com

**ד״ר שוסהיים שרית**
ראשת יחידת ההתמחות וכניסה להוראה, מכללת הרצוג
sarits@herzog.ac.il

**ד״ר שי אורלי**
החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
orlyshai1@gmail.com

**מר שניאור רוכברגר**
מינהל חברה ונוער, משרד החינוך;
המחלקה למינהל ומדיניות ציבורית, אוניברסיטת חיפה
shneori770@gmail.com

https://doi.org/10.5281/zenodo.21756935

# "המדרש הפסיכולוגי" כאופציה הרמנויטית עכשווית בלימוד טקסט

רחל וולפיש

## תקציר

בשנים האחרונות נפוצות גישות הוראה המבקשות אחר רלוונטיות וחיבור רגשי בין הלומדים לבין החומר הנלמד. הדבר בולט במיוחד בהוראת טקסטים יהודיים קנוניים, הן במערכת החינוך והן במסגרות לימוד למבוגרים כגון בתי מדרש, מכינות וכדומה. מאמר זה מבקש להמשיג ולבאר מבחינה הרמנויטית את הפרקטיקה הפרשנית הזו, שבה תמה או מילה מחולצות מתוך הטקסט ומועברות לשדה המשמעות הרגשי-קיומי-פסיכולוגי, תוך שיתוף הלומדים בסוגיות אלה מחייהם. באמצעות ניתוח אפיזודה פרשנית שתועדה במסגרת מחקר אתנוגרפי בבתי מדרש, ובעקבות עבודתו של יונתן כהן אודות האופציות ההרמנויטיות העומדות בפני הלומדים, מבקש המאמר לחדש אופציה הרמנויטית נוספת בשם "מדרש פסיכולוגי".

המדרש הפסיכולוגי, המתאפיין בהיסט של השיח האינטלקטואלי-היסטורי-פילוסופי אל שיח רגשי, טיפולי וקיומי, מהווה פרשנות מדרשית יצירתית ומכונן את היחס בין היחיד לתרבותו דרך העמדת העצמי, על רגשותיו וחוויות חייו, במוקד הלמידה. בדומה לפרשנות החסידית הקלאסית, המדרש הפסיכולוגי מבטא הפנמה של מושגים דתיים והיסטוריים, אך בשונה ממנו הוא מבצע החלנה של הטקסט וקריאתו כדוגמה אנושית נוספת בחדר.

**תארנים:** הרמנויטיקה, הוראת מקרא, הוראת יהדות, מדרש, התחדשות יהודית, למידה רגשית-חברתית.

## מבוא

מאמר זה הוא המשך לעבודתו החשובה של כהן (1997, 2006, 2018) בהמשגתן של אופציות הרמנויטיות העומדות לרשותו של המבקש ללמוד טקסט קנוני עתיק בעולם מודרני. האופציות ההרמנויטיות שהציע כהן (הרמנויטיקה של חשד, של יראת כבוד, של אבולוציה, של דיאלוג ושל מדרש פילוסופי) מבוססות על ניתוח הגותם של הוגים מרכזיים במאה העשרים.

בשנים האחרונות הולכות ונפוצות גישות הוראה המחפשות רלוונטיות וחיבור רגשי ואישי בין הלומדים לבין החומר הנלמד. מוטיבציות אלה ניכרות במיוחד בהוראת המקרא ובמקצועות היהדות, כחלק מהניסיון לחבר את הטקסטים הנלמדים אל התלמידים כך שיהוו בסיס זהותי ותרבותי משמעותי (דינור 2016). שמחון וכ״ץ (2022) מציעות גישה להוראת תנ״ך המשלבת כלים מתחום הביבליותרפיה, וכותבות כך: ״הקריאה האישית בהשראת הטקסט מרחיבה גם את עולמו הפנימי של הלומד, וגם את משמעות הטקסט... הריקוד הכפול הזה מעשיר את הפדגוגיה של ההוראה ועשוי להביא לחיבור הלומדים למקרא״ (שם, עמ׳ 12). ניתן לראות מגמה זו כמעט בכל הצעות ההוראה שבאתר למורי התנ״ך בחינוך הממלכתי. לדוגמה, השיעור על בריחת אליהו למדבר במלכים א יט מציע לעסוק בנושא התמודדות עם כישלונות בחיים, השיעור על לידת שמואל בשמואל א א מזמין את התלמידים לספר סיפור מיוחד שקשור ללידה שלהם, וביחידה ללימוד עצמי על סיפור דוד ויהונתן בשמואל א כ, הכותבים מבקשים לבחון מאילו חומרים מורכבת חברות טובה.[1]

וכך גם מחוץ לכותלי בית הספר. במחקר על זירת לימוד אורתודוקסית ניאו-חסידית תיארה שרלו (2016) תופעה דומה: שיח תרפויטי העוסק ביחיד, ברגשותיו וביחסיו, ומגויס לכינונה של משמעות דתית ושל פרשנות טקסטואלית. היא מכנה תופעה זו בשם פסיכותורפיה. דרכי לימוד אלה נפוצות במיוחד בבתי המדרש המתחדשים במרחב הלא אורתודוקסי בישראל שאליהם אתייחס במאמר זה (הכהן-וולף, 2007; וולפיש, 2016, 2022).

החיבור האישי לטקסט עומד פעמים רבות בפני הביקורת שהלימוד אינו קשוב לטקסט, אינו רגיש לניואנסים ולהקשר ההיסטורי והלשוני שלו, ושהלומדים מתמקדים בעיקר ברגשותיהם ועושים בטקסט כבשלהם. במאמר קודם (וולפיש, 2025) הראיתי כיצד נעה הפרשנות האישית והרגשית בין נאמנות לאותנטיות של הטקסט לנאמנות לרלוונטיות של הלומד, וכיצד נדרשת קריאה אתית על מנת לקיים דיאלוג שבו באים לידי ביטוי באופן מלא הן קולו של הלומד והן קולו של הטקסט, ללא ״ניצול״ אחד מהקולות הללו לטובת השמעת הקול האחר.

אולם האם, ובאיזה אופן, ״קריאה אישית״ בטקסט אכן מהווה פרשנות לטקסט? מהו היחס הנוצר בין הקורא לטקסט? במאמר הזה אבקש להתבונן בפרשנות אישית לטקסט הלקוחה

---

1 https://edu.929.org.il/

מתוך שיחה בבית מדרש מתחדש. לאחר ניתוח הפרשנות האישית באמצעות ההמשגות ההרמנויטיות של כהן, אבקש לטעון כי ניתן לזהות בצורת הלימוד הזו אופציה הרמנויטית חדשה, שאותה אכנה ״מדרש פסיכולוגי״, המכוננת יחסים מסוג אחר בין הלומד לבין תרבותו.

## שיטת המחקר

מאמר זה מבוסס על מחקר אתנוגרפי רחב היקף (וולפיש, 2022), שבמסגרתו צפיתי בלמידה המתקיימת בבתי מדרש השייכים מבחינה סוציולוגית וארגונית לעולם ה״יהדות-ישראלית״: קבוצות לימוד וולונטריות לצעירים ומבוגרים, חילונים ודתיים, שבהן נלמדים טקסטים יהודיים קנוניים ללא קבלת סמכותם ההלכתית (אזולאי וורצברגר, 2008; הכהן-וולף, 2007; שלג 2010). הלימוד נעשה מתוך תפיסה אוריינית-זהותית (Schachter & Galili-Schachter,2012), הרואה בטקסט מקור השראה לעיצוב זהות יהודית-ישראלית מגוונת.

המחקר נערך במתודה האתנוגרפית, על פי הפרדיגמה הפרשנית-קונסטרוקטיביסטית של המחקר האיכותני (צבר בן-יהושע, 2016; Glaser & Strauss 2017). האתנוגרפיה, במיוחד במסורת הפרשנית-סמלית של גירץ (1990), רואה את התרבות האנושית כטקסט שיש לפרשו ולהבין את המשמעויות הסמליות הגלומות בו. היא צופה במגוון ההתנהגויות האנושיות בשדה ומבקשת לפענח את המשמעות התרבותית שלהן. הנתונים נאספו דרך תצפיות וראיונות עומק. כל החומרים הוקלטו ותומללו באישור המשתתפים, וכן תועדו ביומן החוקרת שממנו אצטט. כל השמות בדויים, וחלק מהפרטים שונו על מנת למנוע זיהוי.

להלן אביא מתוך הממצאים וינייטה, או אפיזודה, שאני מכנה ״אפיזודה פרשנית״. זהו מקטע סיפורי הלקוח מתוך לימוד בחברותא שהתקיים בבית מדרש, וכן מתוך השיחה שהתקיימה במליאה בסיום הלימוד (מליאה המכונה בבתי המדרש 'אסיף'). האפיזודה היא ״פרשנית״ מפני שהיא סובבת סביב טקסט ומבטאת את המאמץ של המשתתפים לפרש אותו. הבנת האפיזודה הפרשנית במלואה דורשת היכרות גם עם הטקסט הנלמד. כך נוצר תיאור גדוש ומרובד הדורש מהקורא תשומת לב: לצד הקשבה ללומדים ולקולות העולים בשיחה סביב הטקסט, נדרשת הקשבה לטקסט הנלמד ולקולות המופיעים בו. הקולות ״בתוך״ הטקסט והקולות ״סביב״ הטקסט (Boyarin, 1993) יוצרים יחד את העושר של השיחה הפרשנית.

האפיזודה לקוחה מתוך תצפית בבית מדרש גורדון (שם בדוי). קבוצה של כ-15 איש ואישה שנהגו להתכנס במהלך שנת 2019 בתל אביב למפגש של שלוש שעות כדי ללמוד מכתביו של א.ד גורדון[2]. הקבוצה הטרוגנית: גברים ונשים, צעירים בסוף שנות העשרים ומבוגרים בשנות השישים לחייהם, ממגוון הזהויות שעל הרצף הדתי-חילוני-רוחני-אתאיסטי-מסורתי. יש בהם אומן פעיל, מטפלת אלטרנטיבית, קבלן, עורך דין ואנשי חינוך. מנחת

2 אברהם דוד גורדון, 1856-1922. מנהיג ציוני ורוחני לחלוצי העלייה השנייה והשלישית, הוגה וכותב פורה.

הקבוצה היא אפרת (שם בדוי), בעלת רקע רחב ביהדות ובהנחיית קבוצות, הרואה בכתביו של גורדון תורת חיים בעלת משמעות.

כך נכתב בפרסום לבית המדרש:

> יחד נעמיק במושגי יסוד בתורת החיים של א״ד גורדון ומשמעותם בחיינו... מהלך הלימוד לאורך השנה נבנה בהשתתפות פעילה של חברי הקבוצה אשר מביאים מעולמם, מניסיון החיים ומתחומי העניין שלהם.

בבית המדרש הזה נעה הלמידה ללא הרף בין הטקסט ובין האישי. הלומדים שיתפו מחייהם האישיים, התייעצו זה עם זה, וחיפשו שוב ושוב את הקשרים האפשריים בין דבריו של גורדון כטקסט קנוני לבין ההווה של חייהם. בכך מהווה בית המדרש הזה מרחב שבו ניתן לבחון באופן מעמיק ובתוך הקשר את הלמידה שמטרתה ״רלוונטיות״ ו״חיבור אישי״.

**אפיזודה פרשנית: ״לראות את התהום״**

באחד המפגשים בבית המדרש, סמוך לחג הפסח, הציגה אפרת מאמר של גורדון בשם ״הקונגרס״ (גורדון, 1952, עמ׳ 180–205). ההנחיות ללימוד בחברותא היו כלליות, והעניקו ללומדים חופש לבחור כיצד הם מבקשים ללמוד את הטקסט. הצטרפתי לחברותא של מיקי ורננה. רננה היא מטפלת ומנחה קבוצות בגישה רוחנית אלטרנטיבית, ומדבריה עולה שהיא מנהלת אורח חיים דתי. מיקי, עוסק במקצוע חופשי, העיד על עצמו שהוא מגיע מעולם חילוני מאוד.

כשהצטרפתי לחברותא קראו מיקי ורננה את הפסקה הזאת:

> ״רואים מקרוב את הגלות ורואים מרחוק את התחייה וחושבים כי יש דרך, אם כי צרה וארוכה, הולכת ישר מהכא להתם. ואין רואים, כי בין שתי אלה, בין הגלות והתחייה, יש תהום, שאין לעבור אותה, אם לא על כנפי נשרים. ובזה עיקר הרע - במה שאין רואים את התהום, ׳נחשון קפץ לתוך הים׳, כי ראה את הים, - ובזה הציל את האומה״ (גורדון, 1952, עמ׳ 196)

״רחל״, שאל אותי מיקי, ״האם יש לך דוגמה מהחיים שלך של לקפוץ לים, לחצות את הים?״

אני בחרתי שלא לשתף בשלב זה. רננה סיפרה על חוויית הלידה שלה כסיפור של ״חציית ים״, כלומר התגברות על קושי. ואז אמר מיקי: ״לי אין דוגמה,

ויכול להיות שלא במקרה אין לי דוגמה. כי יכול להיות שאני משתמש פה בטיח (plaster) כי אני מחשיב את עצמי כמישהו שהוא אופטימי, מישהו שרואה את הצד הטוב, זה עוזר לי בחיים בלי שאני אתאמץ".
רננה: זה מציאותי לראות את התהום, זה מציאותי.
מיקי: השאלה היא לא אם זה מציאותי או לא, אלא אם אני רוצה להתעסק עם זה.
רננה: ולא חסר לך? נשמע שאתה מבקר את עצמך.
מיקי: אני תוהה. כן. תוהה עם ביקורת (צוחק), כי אולי אם חווים את הדברים: עצב, קושי מבוכה, ים שצריך לחצות. זה גם חוויות יותר עמוקות, אבל... זה משהו שמאוד אופייני לי. אני תוהה. מה רע?

בשלב זה התחילה שיחה אישית מאוד בין רננה למיקי. רננה ביקשה ממיקי לחשוב על רגעים קשים שהיו בחייו. מיקי סיפר שהוא גרוש ונשוי בשנית, ולו ולאשתו יש ילדים מנישואים קודמים. רננה התעקשה שבוודאי היו קשיים בתהליך המורכב הזה, שוודאי הייתה "תהום" שהיה צורך להתבונן בה, או "ים" לחצות אותו. מיקי אמר: "אני אפילו מתקשה לראות את זה... אם אני מבין מה שאת אומרת זה לחזור לגירושים ולנסות לחוות אותם מחדש... אבל אני ואשתי לשעבר אנחנו חברים, אנחנו ידידים, אז למה דווקא לחזור אחורה ולחשוף את הקושי?".

לאחר מכן, בפתיחה לאסיף, ביקשה אפרת מהקבוצה לשתף בדברים שעלו בחברותות. במהלך השיחה בחר מיקי לשתף:

מיקי: יש פה משפט שאומר גורדון: "ובזה עיקר הרע במה שאין רואים את התהום. נחשון קפץ לתוך הים כי ראה את הים...". והעדתי על עצמי שאני לא קופץ לים, אני לא אוהב לראות את התהום, יש לי פחד גבהים, ואני חי עם זה מצוין. יחד עם זאת, אני תוהה אם אני לא מפסיד בטיוח, ובאי ההתמודדות או ההתעסקות עם המבוכה... עם כניסה הארד-קור לתוך משהו שדורש ממני קושי. אני מניח שכן, כנראה כן, אבל ברווח ובהפסד של מיקי, בדרך החיים שלו, אני לא בטוח מה צריך להיות.
רננה: והיית רוצה להיות נחשון?
מיקי: כנראה שלא. אבל זו מחשבה מעניינת, מסקרנת. מה אני מפסיד שם שאני לא?
צביקה: אז תיכנס, בלי לקפוץ.
אפרת: צביקה פשוט ייתן לך דחיפה קלה ישר לתוך התהום. (כולם צוחקים)
צביקה: למה זה? אני אתן לו יד ונצעד ביחד למים בלי לקפוץ, ואם יש קושי, נחזור... השאלה זה אם להישאר יבש ולחשוב שאני מפסיד משהו אם אני לא נרטב, או שאפשר להירטב ולהיכנס.

**לראות את התהום: דיון תוכני ופדגוגי**

במאמרו "הקונגרס" תיאר גורדון (1952) את השחרור מהגלות כ"התעוררות כח החיים העצמי" דרך השיבה אל הטבע ואל העבודה. בהקשר הזה מופיעה הפסקה שנלמדה, ובה גורדון השתמש בסיפור התנ"כי של קריעת ים סוף ובמדרש על נחשון בן עמינדב שקפץ ראשון אל הים[3] לצורך השוואה בין היציאה מהגלות בסיפור המקראי על יציאת מצרים לבין תקופתו, תקופת הקונגרסים הציוניים הראשונים ותחילת ההתיישבות הציונית בארץ. המעבר בין הגלות לתחייה בארץ ישראל, טען גורדון, אינו מעבר חלק: הוא כרוך בהכרה בתהום, בפער העצום שיש בין חיי גלות לחיי גאולה, וכן בהבנה שהגלות היא קודם כול גלות פנימית ונדרשת קפיצה נחשונית, אמיצה, כדי לעבור את התהום ולהשתחרר מהגלות. זוהי פסקה שיש בה שלושה רבדים של טקסט – המקור המקראי, המדרש, ועליהם דבריו של גורדון שהם מעין מדרש על המדרש. על הרבדים האלו נוספת הפרשנות של מיקי ורננה.

בחברותא, מיקי ורננה לקחו את המטפורה של התהום והתמקדו דרכה בחייהם האישיים. הם עָכשוּ את הטקסט (זרובבל, 2013) ומיקמו אותו בתוך ההווה של חייהם. היה נראה שהם מתורגלים בזה: זו הייתה השאלה הראשונה, המיידית, ששאל אותי מיקי מייד לאחר הקריאה: **יש לך דוגמה מהחיים שלך?** חציית הים, או התהום, שהייתה למטפורה של מעבר מגלות לגאולה אצל גורדון, הייתה בחברותא של מיקי ורננה למטפורה של התמודדות עם קשיים בחיים. ההכרה בתהום תורגמה למודעות לקושי, והתעלמות ממנה – להדחקתו. כשמיקי טען שאין לו תהומות בחייו או שהוא מעדיף שלא להכיר בהן, הוקדש כל זמן החברותא לעיסוק בשאלה הזאת בלבד. רננה אימצה את דבריו של גורדון הטוען: "ובזה עיקר הרע – במה שאין רואים את התהום", וניסתה לשכנע את מיקי שהוא רק ירוויח אם יעז להתגבר על פחדיו ולהתבונן בתהומות שהיו בחייו. סיפור גירושיו של מיקי וסיפור התמודדותה של רננה עם בנה עלו כדוגמאות חיות במהלך שיחתם. הם לא קראו את המשך הטקסט ולא דנו כלל בהקשר הלאומי שעליו דיבר גורדון.

משפט אחד בלבד מטקסט של ארבעה עמודים: "ובזה עיקר הרע – במה שאין רואים את התהום, נחשון קפץ אל הים כי ראה את הים" – היה לנושא לחברותא שלמה, והדהד עמוקות גם בשיחה הקבוצתית באסיף. הדילמה האישית של מיקי לגבי העובדה שהוא טיפוס שאינו "קופץ למים", הייתה לנושא לדיון בקבוצה. צביקה, חברו הטוב, הציע ללכת יחד איתו לבדוק את האפשרות להיכנס למים. הוא הציע, באופן מטפורי אבל גם אמיתי ואישי מאוד, תמיכה של חבר בצעד הקשה הזה. המטפורות בשיחה היו מובנות לכולם, והמשמעות הקיומית של התהום ושל הקפיצה הנחשונית לתוכה הייתה לנושא השיחה. הלומדים לא דיברו בפירוש על המשמעות שהעניק גורדון לגלות, לגאולה או ליציאת מצרים, ואיש לא חזר אל הטקסט כמכלול או בדק את המשמעות של התהום בהקשרה. מנגד, גם לא התקיימה בבית המדרש שיחה שיכלה אולי להתקיים בקבוצה טיפולית

3 בבלי, סוטה, לו ע"ב.

ודינמית: המנחה לא התעכבה על הקונפליקטים האישיים שעלו ואיש לא נדרש להעמיק בחומרים שהביא ולעבור תהליך מעמיק.

בריאיון תיארתי לאפרת את החברותא של מיקי ורננה, וביקשתי את תגובתה לכך שהם למדו רק משפט אחד מתוך טקסט ארוך. כך היא השיבה:

> נראה לי שמה שעושה את הלימוד זה החיבור של הרבדים האלה, שזה גם לפגוש מה גורדון אומר וזה גם **לקחת את זה מאוד אישי פנימה**... זה הולך למקומות הכי עמוקים ומשמעותיים. זה לא סטייה ממה שאמורים ללמוד...

אפרת מציינת כאן שני כיוונים של קריאה בטקסט: האחד "לפגוש מה גורדון אומר", כלומר קריאה שקשובה לקולו של הטקסט, למילים שלו ולהקשר שלו, ונדמה שגם מכוונת לחשיפת כוונתו של המחבר עצמו. הקריאה השנייה היא "לקחת את זה מאוד אישי פנימה", קריאה שממוקדת בקורא ובעולמו הפנימי. בשונה מגישות אחרות המבקשות לבנות מהלך מסודר שבו יש התייחסות לטקסט ורק לאחר מכן לקורא (קובובי, 2008; Kepnes, 1992), נראה כי כאן מדובר בשני רבדים **שאינם** בנויים בהכרח כשתי קומות זו על גבי זו. לפעמים, אומרת אפרת, חשוב לה שילמדו את הטקסט בהקשרו, אבל היא מכירה בכך שלעיתים קרובות הלומדים בוחרים להתעמק ו"לקחת מאוד אישי פנימה" ללא הרובד הראשוני. החופש לבחור באיזה חלק של הטקסט לעסוק בחברותא וכיצד ללמוד אותו, וההתפתחות החופשית של הדיון בחברותא ובאסיף, הם חלק בלתי נפרד מהלמידה במרחב הזה. מכיוון שכך, ולמרות שגורדון אינו "טקסט יהודי קנוני" במובן המקודש של המונח, המקרה הזה הוא דוגמה טובה ללימוד האישי, המחובר, שבו אנו עוסקים.

### "לראות את התהום": דיון הרמנויטי

האפיזודה הזאת היא דוגמה טובה לפעולה שנעשית פעמים רבות בסיטואציות של לימוד טקסטואלי קבוצתי: הלומדים לוכדים מילה, מושג, תמה יחידה מהטקסט, ומעבירים אותה לרובד האישי והקיומי של חייהם. נשאלת השאלה: מה תפקידו של הטקסט בשיחה כזו? האם הטקסט אינו משמש רק טריגר לשיחה, כתם רורשאך חסר משמעות שכל אחד רואה בו את עצמו? להלן אבקש לדון בדוגמה שלפנינו מנקודת המבט ההרמנויטית.

ראשית, אבקש להפנות את תשומת הלב לפער בין משמעות התהום אצל גורדון למשמעותה בלימוד החי בחברותא. גורדון הקביל את הסיטואציה ההיסטורית של יציאת מצרים לסיטואציה ההיסטורית של תקופתו. הוא ייחס לקריעת הים משמעות החורגת ממשמעותה בפשט. קריעת הים אינה רק נס שמטרתו להציל את בני ישראל מהמצרים, אלא מעבר תהומי, הכרחי וקשה בין גלות לגאולה. מתוך הים נולד העם מחדש. לעומת המחשבה המקובלת שלפיה בין החיים בגלות לחיים בארץ ישראל "יש דרך, אם כי צרה וארוכה",

טען גורדון כי לא דרך סלולה אלא תהום מצויה ביניהם. את התהום אי אפשר לעבור באופן פשוט, אלא רק על כנפי נשרים או בקפיצה נחשונית, כלומר מעבר שיש בו ממד ניסי, קפיצה של שיגעון ואולי אף התאבדות. הבעיה של העם, אמר גורדון, היא **חוסר הזיהוי** של התהום הזאת, חוסר הכרה בשוני העצום בין המצב של החיים בגלות למצב של חיי תחייה בארץ ישראל. גדולתו של נחשון היא עצם יכולתו לזהות ולראות את הים: ״נחשון קפץ לתוך הים - כי ראה את הים״.

גורדון משתמש בדימוי המדרשי כמטפורה למצב הנפשי והתודעתי הנדרש, לדעתו, בסיטואציה ההיסטורית שהוא חי בה. אפשר לומר שגורדון דורש את המדרש, וכמו שעשו חז״ל לפסוקי המקרא (הלברטל 1997; פרנקל, 1996), גם גורדון נעזר במדרש ביצירתיות כדי להעביר מסר אקטואלי לקהל קוראיו (שפירא, 1996).

רננה ומיקי הבינו את המונח ״תהום״ באופן מעט אחר מגורדון. התהום מפוענחת אצלם כקושי גדול בחיים ולא כפער בין שני מצבים שונים. התהום היא הקשיים בחיים, וההכרה בתהום היא הנכונות לעבד חוויות קשות ולא להדחיק אותן. עם זאת, האמירה **נגד** הכחשת התהום משותפת הן למשמעות התהום בדברי גורדון והן למשמעותה בחברותא. יתרה מזאת, המטפורה של התהום, ששימשה את גורדון לאמירה לאומית והיסטורית, הועברה בדבריהם של מיקי ורננה אל המישור האישי והפסיכולוגי. אם כן, הקריאה של מיקי ורננה אינה מדויקת לטקסט אבל היא ״על יד״, קרובה לטענה של גורדון גם אם אינה חופפת לה.

באסיף, המטפורה של הקפיצה לים מקבלת משמעויות פסיכולוגיות נוספות דרך דמותו של נחשון, וקפיצתו אל המים משמשת סמל תרבותי ומטפורה: החשש, ההעזה, היכולת להיות מישהו אחר, המשמעות של היות ״רטוב״ ככניסה עמוקה אל החיים. ריקר (Ricoeur, 1977) תיאר את המטפורה כבעלת משמעות עודפת, משמעות העולה על גדותיה. היא מפנה אל מה שמעבר לה, ולכן יכולה להחזיק עושר של משמעויות בלי לאבד את משמעותה המקורית והמוחשית. גורדון, והלומדים בעקבותיו, עושים רה-מטפוריזציה למדרש וממלאים אותו במשמעויות חדשות. שכבות תרבותיות נבנות זו על גבי זו.

מבחינת תפיסתה ההרמנויטית, אפרת ממוקדת במחבר: גורדון מבחינתה הוא דמות חיה, מורה רוחני מוערך, והיא עסוקה בהחייאתו דרך הקריאה בכתביו. למרות זאת היא אינה מקדמת בקבוצה פרשנות שמרנית נוסח הירש (Hirsch ,1967), המבקשת לחלץ את המשמעות שטמן המחבר בטקסט, וגם לא פרשנות צמודת טקסט המבקשת לפענח את הטקסט עצמו במנותק מכוונת מחברו, נוסח הביקורת החדשה (New Criticism). הירש, האוחז בהרמנויטיקה שמרנית, דורש מהקורא להפריד בין meaning, כלומר שחזור המשמעות המקורית האובייקטיבית המצויה בטקסט, לבין significance, המשמעות, כלומר ההערכה של הפרשן את הדברים שמצא בטקסט. אולם בבית המדרש של גורדון אין שלב של פענוח ה-meaning, של מאמץ לקרוא את הטקסט עצמו, אלא קפיצה לעבר המשמעות שהקוראים עצמם מביאים אל הקריאה.

אחת האופציות ההרמנויטיות שהמשיג כהן (כהן, 1997) היא הרמנויטיקה של **יראת כבוד**. אופציה זו דורשת מהקורא להתאים את עצמו לקולו של הטקסט, להקשיב לו קשב רב, ולנסות לחלץ ממנו את האמת, כפי שהטקסט מביא אותה. אולם למרות ההערכה הגדולה של אפרת לגורדון, שאף מחלחלת לתוך הקבוצה, קריאה זו אינה מתאימה לקריאה הקטועה והחלקית של לומדי בית המדרש וגם לא לשאלות שהם שואלים. הם לא שואלים "מה הטקסט אומר?" אלא "מה הטקסט אומר לי, עכשיו?".

כמו כן, נראה שאין בבית המדרש לא הרמנויטיקה של **חשד** ולא הרמנויטיקה של **קדמה** (כהן, 1997). הרמנויטיקה של **חשד** היא קריאה ביקורתית, שבה הקורא חושד בטקסט ובמחבריו ומבקש לחשוף מניעים נסתרים - פוליטיים, פסיכולוגיים, תרבותיים וכו' - שהניעו את כותבי הטקסט. הרמנויטיקה של **קדמה** רואה בהיסטוריה תהליך שמתקדם מהפרימיטיבי אל המודרני, ולכן היא משוחררת מהצורך להתאים את ערכי הטקסט לערכיו של הקורא. ערכי הטקסט שאינם הולמים ערכים הומניסטיים ומודרניים מבוארים כמשקפים שלב מוקדם יותר בהתפתחות. אולם הלומדים בבית מדרש גורדון אינם משמשים כמפרשים כול יודעים ואינם עסוקים בחשיפת המניעים הנסתרים של הטקסט או המחבר או במצבם ההתפתחותי. הם מגלים אמון בטקסט ובמניעים שלו, מכירים באמת הטמונה בו ומגלים הערכה והקשבה עמוקה לדבריו של המחבר כדמות היסטורית שאינה מנותקת מהטקסט שכתבה.

לצד זאת, מאחר שהלומדים עסוקים בעיקר בעצמם, נשאלת השאלה האם זוהי קריאה המניחה שאין לטקסט כשלעצמו שום meaning, וכל המשמעות מונחת אצל הקורא בלבד. האם יש כאן **דה-קונסטרוקציה** של טקסט דוגמת דרידה (2002) או פיש (2012)? ובמילים אחרות, **האם הם בכלל לומדים את הטקסט?** רוזנק (2015) הגדיר ארבע בעיות של החינוך היהודי בימינו, והאחרונה שבהן היא "בואו נדבר על משהו אחר". מכיוון שהטקסט אינו רלוונטי ללומדים, הם עוברים לשוחח על נושא אחר ואינם לומדים באמת את הטקסט. האם זהו המצב כאן?

מצד אחד, הטקסט אכן משמש חומר גלם ללומדים בבית המדרש. הם יכולים לעצור את הקריאה היכן שהם רוצים ולמצוא בו משמעויות בלי מחויבות לכללים של קריאה. ההבניה האינטואיטיבית של משמעות הטקסט מתוך חוויות החיים של הלומדים יוצרת קונסטרוקציה חד-פעמית של משמעות.

למרות זאת אינני רואה בשיחה הפרשנית בבית המדרש שיחה דה-קונסטרוקציוניסטית. אני נעזרת בדבריו של הלברטל (1997), שהבחין בין הדה-קונסטרוקציה למעשה המדרש של חכמים. אומנם לפי שתי דרכי קריאה אלה הטקסט הוא טקסט פתוח, ושתיהן מוותרות על המאמץ לחשוף את עמדת המחבר, אך הדה-קונסטרוקציה מערערת על עצם האפשרות שהשפה מסמנת משמעות אחת קבועה שאפשר לגלותה, ומכיוון שהטקסט חסר משמעות הוא מאפשר ליצור אין-סוף משמעויות. חז"ל, לעומת זאת, אינם מביעים יחס ספקני בנוגע לעצם האפשרות של משמעות, ולפי תפיסתם הטקסט מכיל ריבוי משמעויות ולא חוסר משמעות.

גם בבית המדרש הלומדים רואים בכתביו של גורדון טקסט קנוני, וההקשר ההיסטורי והקונטקסטואלי של הטקסט הוא תשתית העומק לשיחה, ההקשר המיידי שלה (התכנסות שמטרתה ללמוד לקראת הפסח), וגם ההקשר הרחב שלה (קבוצת לימוד הקוראת בכתביו של גורדון). גם אם השיחה עצמה נסובה בסופו של דבר סביב משפט אחד ומשמעותו האישית לגבי הלומדים, היא נובעת מתוך הטקסט השלם הטעון משמעויות ונשענת על נוכחותו כתשתית עומק למפגש כולו. לא חוסר משמעות יש בו, כי אם ריבוי של משמעויות.

יתרה מזו, גם אם הפרקטיקה של הלומדים בבית המדרש דומה לפירוק הטקסט, התודעה הפרשנית שלהם אינה תודעה מפרקת. הם אומנם קראו רק פסקה אחת, אבל אם היה עומד לרשותם פרק זמן ארוך יותר, אני מניחה שהם היו שמחים להמשיך לפסקה הבאה. הם אומנם לא שאלו מה הטקסט אומר, אבל אם אפרת הייתה מסבירה להם את ה-meaning של הטקסט הם היו מאזינים לה ברוב קשב. וולפיש (תש״ס) כתב על האפשרות של הבנת פרשנות חז״ל כקריאה דה-קונסטרוקציוניסטית, ובתוך כך הביא את דבריו של חוקר הספרות אדמונדסן:

> בה במידה שאתה קורא טקסט באופן ביקורתי, במידה שדרך הניסוח שלך טוענת להקיף אותו, טוענת להבין את הטקסט יותר טוב ממה שהוא מבין את עצמו - באותה מידה אתה מוותר על האפשרות שהטקסט יקרא אותך... יש יצירות שאנחנו קוראים אותן; לאחרות יש כוח לקרוא ולפרש אותנו. (Edmundson, 1995, p. 128. מובא אצל וולפיש, תש״ס, עמ׳ 125)

העמדה הדה-קונסטרוקציוניסטית, לפי אדמונדסן, אינה מאפשרת לקורא לקבל משהו מהטקסט מפני שאין לטקסט ״משהו״ לתת לו. בכך נמנעת מהקורא האפשרות לצמוח כאדם מתוך הקריאה בטקסט. הלומדים בבית מדרש גורדון רוצים שהטקסט ״יקרא אותם״, ומוכנים גם לחשוף את רגשותיהם וניסיון חייהם לשם כך. בניסוחה של אפרת: ״לוותר על העמדה של היודעת ולבוא ממש עם שאלות חיים ולתת לטקסט לפגוש את החיים שלי... ולעורר אותי ו... אה, לשנות אותי״.

מיקי ורננה וחבריהם מניחים בשיחה הקבוצתית התלבטויות פנימיות יקרות ערך, ומוכנים לבחון אותן מחדש, בענווה ובהקשבה, בעקבות הקריאה בטקסט וכחלק בלתי נפרד ממנה. אין זה ״לימוד טקסטואלי״ במובן המקובל בישיבה או באקדמיה, למשל, אך גם אינני רואה בכך פירוק מוחלט של הטקסט או בריחה ממנו.

נראה כי המודל ההרמנויטי המתאים להבנת האפיזודה הפרשנית שלפנינו יימצא במרחב שגלגר (Gallagher, 1992) קרא לו ״הרמנויטיקה מתונה״, המניחה כי המשמעות אינה טמונה בטקסט לבדו או בקורא לבדו, אלא נוצרת מתוך הדיאלוג ביניהם.

כהן (1997, 2018) תיאר את ההרמנויטיקה של **דיאלוג** בעקבות מרטין בובר ועל פי תפיסתו ההרמנויטית של גדמר (Gadamer, 1982). הדיאלוג הוא ״התמזגות אופקים״ בין

אופק הקורא ואופק הטקסט. כל הבנה היא תלוית זמן ומקום ונטועה במסגרת התרבותית וההיסטורית של רגע הקריאה, אך כדי ליצור דיאלוג על הקורא להגיע למפגש בפתיחות לשמוע את קולו של הטקסט ולהכיר באחרות שלו, אחרת עלולה להיווצר זהות שקרית בין הלומד לטקסט. העיקר בדיאלוג הוא השוויון בין הקורא ובין הטקסט: שניהם נכנסים אל המפגש במלוא הווייתם ושניהם משתנים בעקבותיו. היחס בין הקורא לטקסט הוא יחס של אני-אתה, של סובייקט-סובייקט, ולשניהם מעמד שווה בשיחה. ליצירת יחס זה נדרש שלב של ריחוק מהטקסט (Kepnes, 1992).

בשיחה המתוארת בין מיקי לרננה אין שלב של ריחוק והקשבה לטקסט ולא נוצר שוויון בין הקוראים לבינו. השאלה הראשונה שנשאלה בחברותא על הטקסט היא: "יש לך דוגמה מהחיים שלך?". השאלות אינן מופנות כלפי הטקסט אלא כלפי הקורא בלבד, והמשמעות שהקורא מביא אל המפגש חשובות יותר מהמשמעות שהטקסט מביא. בשום שלב של הלימוד לא הציעו המשתתפים לחזור אל הטקסט ולבחון אם הוא "מקבל" את המשמעויות החדשות שניתנו לו, או כיצד הוא משתנה בעקבותיהן. הטקסט נוכח בתחילת השיחה ונזנח במהלכה. לכן אין אפשרות להגדיר את הלמידה הזאת כדיאלוג עם הטקסט. זהו דיאלוג בין הקוראים לצד נוכחותו של הטקסט.

האופציה האחרונה שהציע כהן (2006) לקריאה של טקסט קנוני במסגרת מודרנית היא אופציית **המדרש הפילוסופי**. המדרש הוא הפרשנות היצירתית והחופשית ביותר מכל האחרות: פסוק, ואפילו מילה, יכולים להיות מבודדים מן ההקשר הטקסטואלי המקורי שלהם ולקבל משמעות חדשה הנובעת מתוך עולמו של הדרשן. עם זאת, באופן פרדוקסלי, התודעה העצמית של הדרשן היא תודעה של המשכיות. גם כאשר הדרשן מבטא עמדה יצירתית, חדשנית ומהפכנית, הוא נשען בדבריו על המקרא ומציג את החידוש כנובע מהפסוקים. הטקסט הוא מעיין אין-סופי שממנו נדלות תובנות חדשות ורלוונטיות, המבטאות הרחבה, העמקה ויישום של האמת שכבר טמונה בטקסט. בשונה מאופציית הדיאלוג, הטקסט אינו משתנה בעקבות הלימוד, אלא זוכה לחשיפה חדשה של משמעות נוספת שכבר הייתה בו. כהן מביא את הקריאות התלמודיות של לוינס (2001) כדוגמה לקריאה מדרשית מודרנית, ולכן מכנה את האפשרות הזאת "מדרש פילוסופי". לוינס מפיק מן הטקסט משמעויות רלוונטיות לתקופתו בחילוץ תמה מרכזית מהסוגיה התלמודית ותרגומה לשפה פילוסופית מודרנית.

הגדרת המדרש הפילוסופי נראית קרובה ביותר לתיאור שלפנינו, שכן הלומדים חילצו מתוך הטקסט משמעות רלוונטית אליהם ועסקו בה בהרחבה, והיחס המתגלה בין הלומדים לבין הטקסט תואם ליחס של המדרש אל פסוקי המקרא שהוא מפרש. אולם גם הגדרה זו אינה מדויקת דיה. ראשית, התמה המחולצת מתוך הטקסט המקורי של גורדון אינה פילוסופית, אלא קיומית- פסיכולוגית. שנית, חילוץ התמה נעשה אצל לוינס דרך קריאה מעמיקה וצמודה לאורך הסוגיה התלמודית כולה, כראוי לעיון פילוסופי, ומאמץ זה לא התרחש במקרה שלפנינו (ויגודה, 2003).

**מדרש פסיכולוגי**

נדמה כי האפיזודה הפרשנית שלנו זקוקה להגדרה הרמנויטית נוספת. לשון אחרת: הממצאים העולים מהשדה אינם תואמים את ההגדרות התיאורטיות הקיימות, ונדרשת המשגה תיאורטית חדשה שתסביר אותם. אני מבקשת לטעון כי האופציה ההרמנויטית המתאימה לאפיזודה זו, ובהכללה לפרקטיקה הפרשנית הנפוצה של מפגש אישי עם הטקסט, היא **מדרש פסיכולוגי**.

***הפרשנות האישית כמדרש***

זיהוי הגישה הפרשנית בבית המדרש כ״מדרש״ תואמת את האופן שבו מהווה המדרש סוגה מועדפת ללימוד, להשראה וליצירה בעולם בתי המדרש המתחדשים (יעקובסון, 2009; מור, 2023). המהפכה החז״לית הפכה למודל עבור התחדשות יהודית עכשווית, כמעין תנועת נגד, או שלב נוסף, בשיבה הציונית אל התנ״ך, והיא תואמת את השאיפה ליצירה תרבותית חדשה על בסיס היכרות מעמיקה עם המסורת.

כפי שהמדרש החז״לי דולה מהטקסט המקראי, ביצירתיות ובמקוריות, משמעויות חדשות לפי צרכיו האקטואליים ובהתאם לערכי ההווה שלו (הלברטל, 1997), וכפי שלוינס מחלץ ודולה מהטקסט משמעות פילוסופית מודרנית (כהן, 2006), כך מיקי ורננה מחלצים מהטקסט משמעות פסיכולוגית ורגשית המהדהדת להתלבטויות החיים שלהם.

מדרשי חז״ל נעים בין פירוש צמוד טקסט שמיעוטו חידוש, לבין חידוש הלכתי או דיון ספרותי שמתבסס באופן דל ועמום על הפסוקים. הדרשן מביע רעיון חדש בעל משמעות רלוונטית ואקטואלית לשומעיו וקוראיו, ומבטא אותה דרך התייחסות לטקסט הקודם שעומד לפניו, בהרחבת משמעותו, בהוספה עליה, ולעיתים גם בהפיכתה על פיה. בתוך מנעד האפשרויות בין פרשנות צמודת טקסט לכתיבה חדשה, בין ביצוע מוזיקלי התואם את המקור ובין הלחנתה של יצירה חדשה, גם אם הדרשן ינוע לכיוונה של יצירה חדשה, עדיין יהיה בדבריו מן הפרשנות, מן ההסתמכות על הטקסט, ומן ההצעה לקריאת משמעות חדשה בתוכו ולא במנותק ממנו. הטקסט יעניק ליצירה החדשה השראה, ויקיים איתה קשר רעיוני, לשוני או תוכני (הלברטל, 1997; וולפיש, תש״ס; לוינסון, 2005; פרנקל, 1996).

חוקרי המדרש אומנם חלוקים ביניהם בנוגע לתודעה העצמית של חז״ל כפרשנים: האם הם רואים את עצמם כחושפים משמעות קיימת או שהם מודעים להיבט החדשני והיצירתי במדרש? מה היחס בין היסוד המגלה ליסוד המחדש ביצירתם ובתודעתם? אולם בין אם נראה את הדרשן כבעל תודעה של חשיפה (כהן, 2006) ובין אם בעל תודעה של חידוש (הלברטל, 1997), הדרשן הוא שותף מלא של הטקסט. הוא לא ניצב מולו אלא עומד יחד עימו וממשיך איתו את השיחה, המדלגת על פערי הדורות. הדרשן דורש מתוך תחושה של קרבה והמשכיות במסגרת הקהילה הפרשנית המשותפת לשניהם.

הפרשנות של מיקי ורננה היא בגדר מדרש כי היא מחלצת מהטקסט משמעות שקיימת בו, אך עושה פעולה יצירתית של הרחבת המשמעות ושל יישומה בתוך הקשר חדש. מיקי ורננה אינם דרשנים נאיביים (הלברטל, 1997). הם יודעים שגורדון אינו אומר בפירוש שיש להכיר בקשיי החיים ואין להדחיק אותם. הם יהיו מסוגלים, אם נבקש מהם, להפריד את הטקסט לשכבותיו (מקרא-מדרש-גורדון). אולם הם פועלים בתודעה של רצף ובתחושה של ביתיות בטקסט. השאלה הפשוטה שנשאלה מייד לאחר הקריאה, "יש לך דוגמה מהחיים שלך?", מבהירה שהם רואים בכל השיחה על חוויות החיים שלהם **דוגמה** למה שגורדון מתכוון אליו.

ריקר (Ricoeur, 1981, על פי Holzer, 2016) הבחין בין פעולת הטקסט לעולמו של הטקסט. "פעולת הטקסט" היא האופן שבו הטקסט משתמש בשפה ובספרות כדי לבטא את עצמו: הקודיפיקציה שלו (אופן השימוש בסוגות ספרותיות) והקומפוזיציה שלו (האופן שבו הטקסט מאורגן ומעוצב, המבנה הפנימי שלו, השימוש שלו בשפה). ה"הסבר" הוא מה שנדרש מהקורא כדי לפענח את פעולת הטקסט. "עולמו של הטקסט", לעומת זאת, הוא האופן שבו הטקסט מפנה את הקורא אל המציאות שמעבר לו. הטקסט הספרותי מפנה, reference, כלומר מצביע על רבדים אחרים של המציאות שלא היו נגלים לקורא אלמלא הטקסט. על פי ריקר, תשומת הלב של הקורא לפעולת הטקסט תאפשר לו להפנות לאחר מכן את המבט לעבר עולמו של הטקסט, לעבר המשמעות שהוא נושא בתוך המבנה הטקסטואלי שלו. הבנת הטקסט היא תנועה מה-sense אל ה-reference. מהמשמעות של הדברים שהטקסט אומר באופן פשוט וישיר: what it says? אל הנושא שהוא מדבר עליו: what it talks about?

הקוראים בבית המדרש אומנם לא שעו לבחון את פעולת הטקסט כפי שדורש מהם ריקור, הם לא ענו על השאלה what it says?, ולכן, כאמור, אין מדובר בדיאלוג עם הטקסט. אולם הם הציעו תשובה אפשרית אחת לשאלה השנייה: what it talks about? - מהו הנושא של הטקסט, מהו העולם שהוא מפנה אליו את הקורא?

פעולת "חילוץ המשמעות" מבטאת הליכה לעבר הנושא של הטקסט. כמו שלוינס רואה בסוגיה התלמודית "מפנה אל" נושא בעל משמעות פילוסופית מודרנית, כך מיקי ורננה רואים את דבריו של גורדון כ"מפנים אל" נושא בעל משמעות פסיכולוגית. אפשר לנסח זאת כך: גורדון מדבר על נחשון ועל הגלות ועל הציונות - זה הפשט, הרובד הגלוי. אבל **על מה הוא מדבר בעצם**? what it talks about? התשובה שמיקי ורננה מצאו היא שגורדון מדבר על התמודדות רגשית, הכרה והדחקה של תהומות ומעברים. את הנושא הזה הם חילצו מהטקסט והעבירו לתוך העולם הפנימי שלהם והשפה הפסיכולוגית שמתלווה אליו.

האם הם "דיברו על משהו אחר" (רוזנק, 2015)? הבנת התהום כקושי וכאב והעברתה מן המישור הלאומי למישור האישי רחוקה מכוונתו המקורית של גורדון אך גם אינה חוטאת לה. יש קִרבה בין הפירוש לבין הטקסט. המרכיב הפרשני במדרש שיוצרים הלומדים הוא מינורי, והמרכיב היצירתי רחב יותר, אבל זהו עדיין מדרש. למרות היעדר הקריאה הצמודה,

לא זנחו הלומדים את הטקסט ולא ניהלו מונולוג עצמאי. הטקסט העניק ללומדים וללומדות השראה, הם חזרו שוב ושוב למילים שלו, וגם אם לא ביררו לעומק מה משמעותן, היו המילים של גורדון מונחות בתשתית השיחה כולה. הטקסט הדהד לאורך השיחה בחברותא וגם במהלך הדיון במליאה, וכונן מטפורה שעלתה על גדותיה (Ricoeur, 1977).

הלומדים בבית המדרש חשים בני בית בטקסט, ולכן מצד אחד הטקסט הוא חלק מהם, ומצד אחר הם גם יכולים לקחת אותו איתם לכל מקום שירצו. נדמה שהם אינם מבקשים לומר משהו **על** הטקסט, אבל הם אומרים משהו **עם** הטקסט. ממשיכים איתו את השיחה הלאה, לעבר מחוזות שמרתקים אותם יותר. הם אינם חוזרים לטקסט כדי לנהל איתו דיאלוג מעבר לתהום המרחק הפרוסה ביניהם, כי (בפרפרזה על דברי גורדון עצמו) הם אינם רואים את התהום ואינם חשים כלל במרחק.

### *הפרשנות האישית כמדרש פסיכולוגי*

עד כה הבהרנו כי האופציה ההרמנויטית המתאימה להבנת פעולתם הפרשנית של מיקי ורננה היא מדרש. אך מדוע מדרש פסיכולוגי? בשונה מהמדרש הפילוסופי, שבו מחולצת מתוך הטקסט תמה פילוסופית או ערכית, ייחודה של הפרקטיקה הפרשנית שלפנינו הוא בעיסוק בתמות הלקוחות מתוך העולם הפסיכולוגי-טיפולי. אילוז (2008, 2012) תיארה את עלייתה של התרבות הפסיכולוגית בחברה המערבית, והאופן שבו נהיה השיח הרגשי והפסיכולוגי שיח מרכזי בתרבות. היא הגדירה את השיח הטיפולי ככזה המבקש לסייע ליחידים לבנות עצמי לכיד, להשיג אינטימיות וקרבה, ולהקל על יחסיו של הפרט עם עצמו ועם החברה שסביבו. השפה הפסיכולוגית-טיפולית מניחה במרכז תשומת הלב את מציאות היום-יום, התנסויות חיים, עולם הרגש והמודעות העצמית. ואכן, האפיזודה הפרשנית שהוצגה מבטאת העברה מההקשר המקורי הנעוץ בתוך עולם דתי, היסטורי או לאומי אל הקשר חדש המצוי במרחב של העצמי הפנימי, רגשותיו, המבנה הנפשי שלו ויחסיו עם הזולת. התהום שבין הגלות לגאולה, שיש לה משמעות היסטורית ולאומית, מועברת לתחום הפרט והופכת למצב של קושי וכאב. אי ההכרה בתהום מובנת דרך מונח ההדחקה, והתהום נהיית תהום המודחק והלא מודע. רננה מייצגת קול דומיננטי הדורש מהיחיד לגלות מודעות ולהתמודד עם תהומות בחייו כתנאי להטבת מצבו, בתפיסה הרואה בסובייקט המודע סובייקט בריא יותר. השיח בחברותא נטוע כולו בשפה הפסיכולוגית.

במקרים אחרים של פרשנות אישית לטקסט, נוכל לראות כי ההיסט התרבותי של המדרש הפסיכולוגי מפנה את הטקסט לעבר משמעויות המשתייכות פחות לשדה הפסיכולוגי ויותר לשדה הקיומי. במילה "קיומי" כוונתי לשאלות שהפילוסופיה האקזיסטנציאליסטית (גולומב, 1996) והפסיכותרפיה האקזיסטנציאליסטית (יאלום, 2011) מבקשות לעסוק בהן: משמעות המוות, החופש, הרצון והבחירה, ומשמעות קיום האדם בעולם. אולם כמו בהיסט הפסיכולוגי שבדוגמה שלפנינו, גם העיסוק בשאלות הקיומיות בבתי המדרש יהיה לרוב פחות פילוסופי ויותר אישי ורגשי - המשתתפים יבטאו את רגשותיהם ומחשבותיהם או יספרו על חוויות חיים הקשורות לשאלות אלה.

העיסוק בעולם הרגשי דרך קריאה בטקסטים מוכר בעולם הטיפול כביבליותרפיה: שיטת טיפול מתחום הטיפול באומנויות, המשתמשת בטקסטים ספרותיים כחלק מהתהליך הטיפולי (צורן, 2000). פרקטיקת המדרש הפסיכולוגי שתוארה כאן דומה במובנים רבים לעבודה הביבליותרפית, אך גם שונה ממנה, מפני שהיא אינה מבוצעת לצורך השגת מטרות טיפוליות מוצהרות אלא בתוך הקשר של למידה ולצורך השגת מטרות זהותיות ואורייניות. לא הטקסט הוא שמגויס לטובת ההליך הרגשי, אלא ההליך הרגשי נרתם ומצטרף אל התהליך הלימודי.

## דיון

השפה הטיפולית, כתבה אילוז, היא שפה חדשה לדיבור על העצמי:

> השיח הטיפולי ניסח מחדש את הרובד העמוק ביותר של סמלי זהות... חוצה את הספירות הממודרות של המודרניות והיה לאחד הקודים העיקריים לביטוי העצמיות, לעיצובה ולהנחייתה... דרך חדשה לחשוב על היחסים בין עצמי לאחרים, לדמיין את יכולותיו של העצמי וליישם אותן.
> (אילוז, 2012, עמ' 11–12, 26)

התרבות הטיפולית (Therapy Culture), במופעיה הגבוהים והפופולריים כאחד, באה לידי ביטוי בכל הזירות של התרבות והחברה בעולם המערבי (Moskowitz, 2001; Wright, 2011). היא משפיעה על תפיסות רומנטיות וזוגיות ועל התנהלותם של תאגידים (אילוז, 2008, 2012), על דתות וטקסטים דתיים (Rakow, 2013), ואף על עולם החינוך וההוראה בעליית ה-SEL (Social Emotional Learning) כבשורה חדשה בעולם החינוך (בנבנישתי ופרידמן, 2020; Wright, 2014). האינדיבידואליזציה והשפה הרגשית קשורות במיוחד לתרבות העידן החדש (ניו אייג'), לאתוס השינוי העצמי העומד במרכזה, ולתערובת של פרקטיקות וריטואלים דתיים ותרפויטיים שהיא מציעה (Tucker, 2002). מתוך כלל המחקרים האלו עולה גם ביקורת על דחיקת השפות האחרות בפני השפה הטיפולית, על ההיבטים הנרקיסיסטיים של המיקוד בעצמי, ועל כך שהשפה הטיפולית הופכת את היחיד לאחראי מלא על חייו ומסירה אחריות מהחברה.

שרלו (2016) ביקרה את ההיסט של השיח הרעיוני-אינטלקטואלי-פילוסופי-אידאולוגי לשיח קיומי, תרפויטי וטרנספורמטיבי. היא דנה במחיריה התרבותיים והדתיים של החלפת משחק השפה ואובדן הלמידה האינטלקטואלית.

"השיח הטיפולי הפך לסלנג של תרבותנו" (אילוז, 2012, עמ' 17). הניתוח המפורט של הדוגמה שהובאה במאמר זה ניתן ליישום במגוון רחב מאוד של דרכי קריאה ופרשנות המוצעות היום. השיח הסובייקטיבי והטיפולי נכנס לעולם הלימוד היהודי, בוודאי במרחבים הממלכתיים-ישראלים שלו. לבתי המדרש המתחדשים (וולפיש 2023), למכינות וקהילות

(בן-דוד, 2020), לתוכנית הלימודים הממלכתית ולכיתות הלימוד (וידיסלבסקי וצאירי, 2014). הדרך אל התרבות עוברת דרך היחיד, בדגש על היחיד הרגשי, הרפלקסיבי, המעצב את חייו. התרבות נחווית, נצרכת ונהיית משמעותית דרך צינור הסובייקט, על רגשותיו וניסיון חייו הפרטי. במהלך הלימוד, לאחר עיון טקסטואלי מעמיק או בלעדיו, בפתיחה ללימוד או כקומה שנייה של משמעות, מגיע הרגע שבו נשאלת השאלה: ״איפה זה פוגש אותי?״ או כדברי מיקי: ״יש לך דוגמה לזה מהחיים שלך?״. התשובות הניתנות לשאלה זו מעבירות את הלמידה לעולם החווייתי, הרגשי והפרטי של הסובייקט. הרגע הזה הוא הרגע המכונן של הלמידה, הקתרזיס שלה - התחושה שהאני הפרטי מכיר, חווה ומרגיש את מה שהטקסט מדבר עליו, ולהפך - שהטקסט בעצם מדבר עליי.

המדרש הפסיכולוגי שתואר במאמר זה דומה דמיון מפתיע וחשוב לקריאה החסידית. החסידות, תנועה דתית שראשיתה בסוף המאה ה-18, הביאה לשיא מגמות קודמות של הפנמה דתית, שמשמעה מיקוד המאמץ הדתי בפנימיות חיי הנפש (אידל, 2000; מרגולין, 2011). גרשום שלום (1980) כתב כי החסידות, אף על פי שניסתה לטשטש זאת, הכניסה שינוי של ממש בקבלת האר״י, וזאת ״במפנה לכיוון האינטימי והאישי המובהק שנתן הבעש״ט לתורת הניצוצות הלוריאנית״, והעברת נקודת הכובד ״מן התחום המטאפיסי אל תחומו של הפרט״ (שלום, 1994, עמ׳ 354-355). המהלך הזה בא לידי ביטוי גם באופן שבו הדרשה החסידית קוראת את פסוקי התורה. מהלך קלסי של הפרשנות החסידית הוא **העברה** של מצווה, של מושג או סיפור מקראי, חז״לי או קבלי, מהמישור ההיסטורי והממשי למישור הקיומי או הנפשי-פסיכולוגי. הולצר (2016) כינה זאת תהליך ״הרחנה״, כלומר העברת המושג לרובד רוחני וקיומי. דוגמה קלאסית להיסט הפסיכולוגי-נפשי של הדרשה החסידית היא ביאור סיפור יציאת מצרים לא רק כסיפור מקראי והיסטורי, אלא גם כסיפור המתרחש שוב ושוב בנפשו של אדם כשהוא מצליח להיחלץ מהמְצרים הנפשיים הלוחצים אותו ולהוציא את נפשו לגאולה.[4]

לצד הדמיון יש לשים לב להבדל רב ערך בין הפעולה הדרשנית החסידית למדרש הפסיכולוגי שלפנינו. פעולת ההפנמה החסידית קשורה לעקרון האימננציה של האלוהות: האל נוכח בכול, ונתפס כמהות המחיה של המציאות ויסוד קיומה על כל רבדיה - ״לית אתר פנוי מיניה״ (אין מקום פנוי ממנו) (אליאור, 1999). זהו שינוי תיאולוגי בתפיסת האלוהות המתגלה כעת בנפשו של האדם פנימה, וכך ההפנמה של המונח הדתי יוצרת לא רק פסיכולוגיזציה של המיסטיקה, אלא גם מיסטיפיקציה של הפסיכולוגיה (רוזנברג, תש״ע). ההתרחשות הנפשית הפנימית של האדם הופכת לזירה של התרחשות מיסטית ושל מאבקים בעולמות עליונים שהצלחתה תלויה בו עצמו. אין מדובר בהסמלה בלבד, זוהי התרחשות מוחשית ואובייקטיבית.

אולם המדרש הפסיכולוגי של מיקי ורננה וחבריהם עושה במובן מסוים פעולה הפוכה. לא מיסטיפיקציה של הנפש לפנינו, לא הרחנה של הדתיות, אלא החלנה ואוניברסליזציה של

4 ראו למשל רבי יעקב יוסף מפולנאה, תולדות יעקב יוסף, שמיני פ״ח ע״א.

הטקסט הקנוני והמושג הדתי, באותו אמצעי ממש. ההעברה של הטקסט למרחב הפנימי אינה מותחת את המשמעות הדתית ומכלילה בתוכה את נפשו של הסובייקט, אלא מוציאה את הטקסט מהקשרו הדתי ומעבירה אותו להקשר פסיכולוגי-אנושי. הטקסט הדתי הופך לדוגמה נוספת של המציאות הנפשית האנושית ולביטוי נוסף שלה, ובכך מתחזק אופיו כיצירה ספרותית אנושית. כך, המדרש הפסיכולוגי מחלן את הטקסט, אולם לא דרך השפה הערכית-מוסרית-פילוסופית אלא דרך היסט של השיח למרחב הנפשי-רגשי. טענה זו אולי אינה באה לידי ביטוי מלא בדוגמה שהובאה במאמר, שבה מתמקד הלימוד בטקסט "חילוני" של א.ד. גורדון, אולם פרקטיקת המדרש הפסיכולוגי מופעלת על מגוון סוגי הטקסטים בארון הספרים היהודי והיא מייצרת באופן מובהק העברה של השיח מהעולם הדתי-תיאולוגי לעולם הרגשי-אנושי. נדרש מחקר נוסף על מנת לבחון כיצד נראה לימוד שעושה שימוש במדרש הפסיכולוגי בתוך מרחב דתי-רוחני, והאם בתוך הקשר כזה מתבצעת החלנה או הרחנה של הטקסט. כמו כן, המקרה שלפנינו מתאר לימוד וולונטרי של מבוגרים. כדאי לראות כיצד מורים בחינוך הפורמלי מבצעים מדרשים פסיכולוגיים יחד עם ילדים בגילים שונים, ומה מאפיין את השיחה הפרשנית-רגשית בהקשר זה. עוד מעניין לבחון את הקשר בין גישה פרשנית זו לבין מרכזיותן של נשים מובילות במרחב הלימודי והאם היא מאפיינת פדגוגיה פמיניסטית (Gutman & Zion-Waldoks, 2026).

למרות הנאמר אודות פרקטיקת המדרש הפסיכולוגי, לא ביקשתי לבקר את השימוש בה. השפה הרגשית-טיפולית-קיומית היא השפה המיידית שבה נעזרים היום לומדים ולומדות בכל הגילים על מנת להבין טקסטים ולהפוך אותם לבעלי משמעות עבורם, וזוהי שפה חיונית לכל מחנך ומורה כיום. המדרש הפסיכולוגי הוא אופציה פרשנית ראויה, כל עוד ישנה מודעות לפעולה הפרשנית המדרשית, בהירות אודות המרחק היצירתי בינה ובין הטקסט, זהירות מאנכרוניזם והימנעות מדחיקת קולו העצמאי של הטקסט. בסיום מאמרו כתב כהן (1997, עמ' 199) כי הוא מקווה שעבודתו זו "תעודד מחנכים לרפלקסיה לקראת אימוץ השקפת עולם פרשנית מודעת". אני מקווה כי מורים ומנחים לתחומי היהדות ייעזרו בהמשגות ההרמנויטיות המוצעות כאן על מנת לקדם את הבנתם אודות הפעולות הפרשניות שהם מקדמים ומעודדים בכיתה ואודות היחסים שהם טווים בין התלמידים לבין הטקסטים הנלמדים.

## רשימת מקורות


אזולאי, נ׳, וורצברגר, ר׳ (2008). התחדשות יהודית במרחב החילוני בישראל: מתופעה לתנועה

אידל, מ׳ (2000). *החסידות בין אקסטזה למאגיה*. שוקן.

אילוז, א׳ (2008). *אינטימיות קרה: עלייתו של הקפיטליזם הרגשי*. הקיבוץ המאוחד.

אילוז, א׳ (2012). *גאולת הנפש המודרנית: פסיכולוגיה, רגשות ועזרה עצמית*. הקיבוץ המאוחד.

חברתית חדשה. פוליטיקה, *18*, עמ׳ 141-172.

אליאור, ר׳ (1999). *חירות על הלוחות*. האוניברסיטה המשודרת, משרד הביטחון.

בן־דוד, ר׳ (2020). *מיפוי פוטנציאל קהילות יהודיות-ישראליות פתוחות* [דוח מחקר]. המדרשה באורנים, מרכז ספיר וקרן .Honey Foundation

בנבנישתי, ר, פרידמן, ט׳ (עורכים) (2020). *טיפוח למידה רגשית-חברתית במערכת החינוך: סיכום עבודתה של ועדת המומחים, תמונת מצב והמלצות*. יוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך; האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

גולומב, י׳ (1996). *מבוא לפילוסופיות הקיום: אקזיסטנציאליזם*. האוניברסיטה המשודרת, משרד הביטחון.

גורדון, א״ד (1952). *כתבי א״ד גורדון: כרך א׳ - האומה והעבודה*, הספרייה הציונית.

גירץ, ק׳ (1990). *פרשנות של תרבויות*. כתר.

דינור, ג׳ (2016). *תרומתה האפשרית של למידה/הוראה של המקרא בהיבט רב־תחומי ללמידה משמעותית* [דוח מחקר]. מכון מופ״ת.

דקל, א׳ (2007). תן למילים לעשות בך - ביבליותרפיה באמצעות סיפורי התנ״ך בין כותלי בית הסוהר. *צוהר לבית הסוהר*, 11, 47-57.

דרידה, ז׳ (2002). *נפתולי בבל*. רסלינג.

הולצר, א׳ (2016). דרשת השפת אמת בראי ״פעולת הטקסט״ של פול ריקר. *דעת: כתב עת לפילוסופיה יהודית וקבלה*, 81, 321-350.

הכהן־וולף, ח׳ (2007). בית המדרש - ישן וחדש. בתוך ח׳ עמית, א׳ הכהן, ח׳ באר (עורכים), *מנחה למנחם: קובץ מאמרים לכבוד הרב מנחם הכהן* (עמ׳ 103-122). הקיבוץ המאוחד.

הלברטל, מ׳ (1997). *מהפכות פרשניות בהתהוותן: ערכים כשיקולים פרשניים במדרשי הלכה*. מאגנס.

וויגודה, ש׳ (2003). *הפילוסופיה היהודית של עמנואל לוינס: היבטים פנומנולוגיים והרמנויטיים של הקריאות התלמודיות* [עבודת דוקטורט]. האוניברסיטה העברית בירושלים.

וולפיש, א׳ (תש״ס). הקלות הבלתי נסבלת של הפרשנות: תגובה לרבקה רביב. *מגדים*, לא, 119-126.

וולפיש, ר׳ (2016). *ביבליותרפיה בבית המדרש: מפגש של שפות* [עבודת תזה]. האוניברסיטה העברית בירושלים.

וולפיש, ר' (2022). *ללמוד תורה אחרת: היבטים פרשניים וחברתיים בלמידה של טקסטים יהודיים בבתי מדרש מתחדשים* [עבודת דוקטורט]. האוניברסיטה העברית בירושלים.

וולפיש, ר' (2025). הוראה רלוונטית בטקסטים קנוניים: הרמנויטיקה ואתיקה. בתוך א' הולצר , א' רוזנק (עורכים), *שפתי כהן ישמרו דעת: חינוך כפילוסופיה, פרשנות וספרות - מחקרים בחינוך יהודי* (עמ' 233-257). מאגנס והאוניברסיטה העברית בירושלים.

וידיסלבסקי, מ' ו צאירי, א' (2014). *הלומד המלמד ומה שביניהם: ערכה למפקחים, למנהלים ולצוותי חינוך*. משרד החינוך.

זרובבל, י' (2013). ה"תנ"ך עכשיו": עכשוו, סטירה פוליטית וזיכרון לאומי. *מחקרי ירושלים בספרות עברית*, כה, 755-773.

יאלום, א' (2011). פסיכותרפיה אקזיסטנציאלית. מאגנס, כנרת.

יעקובסון, ד' (2019). *קסמו של ההיסוס הנבון: סיפורי התלמוד בתרבות הישראלית*. רסלינג.

יעקב יוסף מפולנאה (1995). *תולדות יעקב יוסף*. אור החיים.

כהן, י' (1997). אופציות הרמנויטיות בהוראת טקסטים קלסיים. *דברי הקונגרס העולמי למדעי היהדות, 12(ה), 187-199.*

*כהן, י' (2006). מן העבר אל העתיד: טקסטים והוראתם בחינוך היהודי בזמננו. הגות: מחקרים בהגות החינוך היהודי*, ז, 47-63.

לוינס, ע' (2001). *תשע קריאות תלמודיות*. שוקן.

לוינס, ע' (2016). *קריאות תלמודיות חדשות*. שוקן.

לוינסון, י' (2005). *הסיפור שלא סופר: אמנות הסיפור המקראי המורחב במדרשי חז"ל*. מאגנס.

מור, ש' (2023). שיח המדרש כמושג מכונן בפדגוגיה של בתי המדרש הפלורליסטיים בישראל. *השכלה גבוהה עברית*, 25, 1-25.

מרגולין, ר' פ' (2011). *הדת הפנימית: פנומנולוגיה של חיי הדת הפנימיים והשתקפותם במקורות היהדות מן המקרא עד החסידות*. אוניברסיטת בר־אילן.

פיש, ס' (2012). *יש טקסטים בשיעור הזה? סמכותן של קהילות פרשניות*. רסלינג.

פרנקל, י' (1996). *דרכי האגדה והמדרש*. יד לתלמוד ומודן.

צבר בן־יהושע, נ' (2016). אתנוגרפיה בחינוך. בתוך נ' צבר בן־יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותני* (עמ' 86-118). מכון מופ"ת.

צורן, ר' (2000). *הקול השלישי*. כרמל.

קובובי, ד' (2008). *ספרותרפיה: הוראה טיפולית במבחן השנים*. מאגנס.

רוזנק, מ' (2015). *הוראת תרבות ישראל בין הערכי לרלוונטי*. מכון מופ"ת והאוניברסיטה העברית בירושלים.

שלג, י׳ (2010). *מעברי ישן ליהודי חדש: רנסנס היהדות בחברה הישראלית*. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

שלום, ג׳ (1980). *פרקי יסוד בהבנת הקבלה וסמליה*. מוסד ביאליק.

שמחון, מ׳, כץ, ג׳ (2022). מילים מחברות - כתיבת דיאלוג אישי עם המקרא. *מעגלי חינוך*, 12.

שפירא, א׳ (1996). *אור החיים ביום קטנות: משנת א״ד גורדון ומקורותיה בקבלה ובחסידות*. עם עובד.

שרלו, ס׳ (2016). *מי הזיז את התורה שלי? יהדות, פוסטמודרניזם ורוחניות עכשווית*. רסלינג.

Boyarin, J. (1993). Voices around the text: The ethnography of reading at Mesivta Tifereth Jerusalem. In *The ethnography of reading* (pp. 212–237). University of California Press.

Cohen, J. (2018). Buber's biblical hermeneutics and education: Some new perspectives. In S. B. Shonkoff (Ed.), *Martin Buber: His intellectual and scholarly legacy* (pp. 233–257). Brill.

Edmundson, M. (1995). *Literature against philosophy: Plato to Derrida – A defence of poetry*. Cambridge University Press.

Gadamer, H.-G. (1989). *Truth and method* (J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Trans.). Crossroad. (Original work published 1960)

Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and education*. SUNY Press.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2017). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.

Gutman, T., & Zion-Waldoks, T. (2026). At the Head of the Circle: Women Facilitators and Forms of Authority in Pluralistic Jewish Learning. *Religions*, *17*(2), 270. https://doi.org/10.3390/rel17020270

Hirsch, E. D. (1967). *Validity in interpretation*. Yale University Press.

Kepnes, S. (1992). *The text as Thou*. Indiana University Press.

Moskowitz, E. S. (2001). *In therapy we trust: America's obsession with self-fulfillment*. Johns Hopkins University Press.

Rakow, K. (2013). Therapeutic culture and religion in America. *Religion Compass*, 7(11), 485–497.

Ricoeur, P. (1977). *The rule of metaphor*. University of Toronto Press.

Ricoeur, P. (1981). What is a text? Explanation and understanding. In *Hermeneutics and the human sciences* (pp. 145–164). Cambridge University Press.

Schachter, E., & Galili-Schachter, I. (2012). Identity literacy. *Teachers College Record*, 114(5), 1–37.

Tucker, J. (2002). New age religion and the cult of the self. *Society*, 39(2), 46–51.

Wright, K. (2011). *The rise of the therapeutic society*. New Academia Publishing.

Wright, K. (2014). Student wellbeing and the therapeutic turn in education. *The Educational and Developmental Psychologist*, 31(2), 141–152.