

ואין אחד דומה לחברו' — היחס לשונה בלימוד התורה

ישראל רוזנסון

א

המשנה המפורסמת במסכת סנהדרין (פ"ד מ"ב) קובעת — "לפיכך נברא האדם יחידי", ועוברת לגמק — "ללמדך". הצירוף 'לפיכך... ללמדך' בא להורות כי אין יחידותו של האדם בהיבראו עניין שרירותי או טכני הקשור לאדם הראשון לבדו, אלא מסר כלל-אנושי טמון בדבר, מסר היפה לכל דור ודור.

אחד הנימוקים המופיעים שם הוא — "ולהגיד גדולתו של הקדוש ברוך הוא, שאדם טובע כמה מטבעות בחותם אחד — כולן דומים זה לזה ומלך מלכי המלכים הקדוש ברוך הוא טבע כל אדם בחותמו של אדם הראשון — ואין אחד מהם דומה לחבירו".

בכך סייעו חכמים להציג את המתח שבין הפן האחדותי הגלום באישיותנו לבין האינדיווידואליות של כל פרט ופרט. ניתן דעתנו, אין גדולתו של הקב"ה מוצגת כאן בהיותו אחראי לעצם הבריאה-פעולה האפופה במעטה של הוד ושגב שאין לאל ידינו להשיגה, אלא בהצצה פנימה אל עצמנו, ובניסיון לעמוד על המתח שביסוד הבריאה העומד בבסיס אישיותנו, ועל השלכותיו המוסריות.

התחושה והאמונה כי ייחודיותנו אינה פוגעת באחדותנו עוברת כחוט השני במקורות רבים בני תקופות שונות. אחד הביטויים הממצים המפורסמים לכך הוא מאמרו של רבי זוסיא מאניפולי — "אם ישאלו אותי למה לא הייתי משה — אדע מה להשיב. אבל אם ישאלו אותי למה לא הייתי זוסיא — יסתמו טענותי!"¹

אכן, יש צורך לעולם במשה ויש צורך בזוסיא. במיצוי הפוטנציאל הגלום בו מקיים האדם את תפקידו, ועל כן יש להשקפה בדבר הייחודיות משמעות מוסרית וערכית. אולם, כדי לדעת מי הוא זוסיא ולענות על השאלה שעתיד להישאל רבי זוסיא, יש להכיר את משה רבינו! ובלשון כללית, הצורך הערכי להתמודד עם עצמיותנו כרוך בהכרת הזולת

1 מ' בובר, אור הגנוז — סיפורי חסידים, ירושלים ותל-אביב, תשל"ז, עמ' 321.

שיח המתמיד עימו². המבט פנימה והמבט חוצה יוצרים ללא ספק מתח, אך זהו מתח צר!

ב

ניסוחה הבסיסי נושאת המצווה ללמד תורה אופי כללי — "האב חייב בבנו ללמדו וללמדו תורה ולהשיאו אשה וללמדו אומנות ויש אומרים אף להשיטו במים. כי יהודה אומר: כל שאינו מלמד את בנו אומנות מלמדו ליסטות" (בבלי, קידושין כט א").

"האב חייב בבנו" — פונה הברייתא לאבות כאשר הם! 'וללמדו תורה' — אין כאן רמז הפרדה בין מלמדים שונים, ואף לא בין לומדים שונים.

יתירה מזו, בשבצו את לימוד התורה ברשימת חובות האב על בנו מוביל התנא בהכרח השוואה ביניהם, כביכול חובה אחת היא ללמדו וללמדו וכיו"ב, וגם ללמדו תורה, וכשם זלגבי המילה והפדיון לא יעלה על הדעת להבדיל בין מושאי המצווה — הבנים, כך גם לימוד התורה — אחד הוא לגבי כולם³. לכאורה אין בהערכה זו שום חידוש מיוחד. דובר במצווה, ובדיוע שההלכה הנוטה להכליל ככל שניתן בכל תחום הלכתי, מנסה 'העמיד את מעשה המצווה על קטגוריות אחידות כלל שניתן. אם למשל ידובר במצוות טילת לולב תגדיר ההלכה את מושאי המצווה — 'קבוצת הלולבים' שבהם משתמשים, וכן מבחינת מוצאם הבוטני והן מבחינת שיעוריהם. לאחר שקבוצה זו הוגדרה אין הפרש בין לולב ללולב ביחס לקיום המצווה, אלא אם מדובר בהידור מצווה כללית, אין הסתייגות והניסוח הסטנדרטי של הלכות המצווה נובעות בדרך כלל אלא מהקושי לקיימה בצורתה פשוטה ועל כן הן נושאות אופי של בדיעבד.

הרמב"ם המתבסס על מקור זה קבע "אבל קטן חייב אביו ללמדו תורה..." (הלכות זלמוד תורה פ"א ה"א). לכאורה האופי המכליל של המצווה נשמר, ובכל זאת נפתח פתח בדברים לאפשרות לראות את השונה — במורה, בתלמיד ובמעשה הלמידה. הנה, הלכה זו נותחת את 'הלכות תלמוד תורה' ולא את 'הלכות חובות האב'!

בהפרידו את מצוות לימוד הבן משאר המצוות שנכללו באותו מקור במסכת קידושין מכון הרמב"ם לתפיסה שונה של הלימוד ופחת פתח לראיתו כתחום המצריך דינים מיוחדים. ואכן, בהלכות שהביא ניתן למצוא התייחסויות לא מעטות לשאלת שונות הלומדים העומדת כאן לדיון. חלקן יובאו בהמשך.

יתירה מזו, הניסוח שאימץ הרמב"ם 'קטן חייב אביו ללמדו' שונה מניסוח הברייתא 'האב

2 ניסוח זה מעורר שאלה חינוכיות לא פשוטה — מה מנסים להשיג בהצגת דמויותיהם של אישים דגולים? האם יש להציג בפשטות כמודלים לחיקוי? אין אנו חפצים להעמיק בכך במסגרת זו, אולם דומה שהתשובה טמונה כמודעות למתח בין העצמי והייחודי לבין האחדות המחברת והקושרת העומד בבסיסו של מאמרנו זה.

3 יש מקום לתהות מדוע הברייתא נקטה כאן בניסוח מכליל — הלא זיקת לימוד התורה לאב מעוגנת במפורש בתורה — 'ושננתם לבניך', ויש מקום לכאורה להקדיש לעניין הזה לימוד בפני עצמו ומצווה בפני עצמה.

חייב בבנו... וללמדו. העמדתו את ה'קטן' כראש תוך יצירת 'משפט מיוחד' הכרוך בשינוי הסדר התחבירי המקובל, הופכת את הקטן ל'גיבור' של המשפט. דומה שקשה למצוא דרך נאה יותר להדגשת חשיבותו של הלומד, וזאת, דווקא במצוות לימוד המוטלת על האב!

לכאורה, דינים אלו במתח הבסיסי בין התביעה הערכית ללמד את הכל לבין הציווי הדידקטי ללמידה יעילה, שמשמעותו — להתייחס לשונה בצורה שונה. אולם, אין זה מתח פשוט! על רקע התפיסה הדתית היסודית של ייחודיות האדם, שהוצגה על-פי 'משל המטבעות' שבראש המאמר, נוכל לומר שגם להתייחסות לשונה רקע ערכי: דומה שבהחזרת העניין בצורות שונות לעולם ההלכה והאגדה יש כדי לחזק זאת.

הנה כי כן, מול התפיסה המכלילה העולה מן הברייתא דלעיל המעמידה את לימוד התורה כאחת מחובות האב באה גישת הרמב"ם וסוללת דרך להעמדת לימוד התורה כעניין העומד בפני עצמו, ולא זו בלבד אלא שגרמו בדבריו הצורך ביחס מיוחד לשונה. זהו ניסוח מעניין של הרמב"ם שיש בו לעורר למחשבה, אולם אין זה חידושו — הדברים מעוגנים במאמרים רבים של חז"ל המצטרפים להשקפה מורכבת ורבת פנים כאשר ליחס החינוכי לשונה. להלן ננסה לשרטט כמה מקוויה העיקריים.

ג

בצד המגמה המשווה למצוות הוראת התורה אופי כללי ככל שניתן, נבחין במגמה שונה, הסומכת יתירותיה במקורות רבים, להוראה שונה ללומדים שונים. רובם של מקורות אלה ידועים ומפורסמים ובהצגתם אין משום חידוש מיוחד. הילכך, נציגם בקצרה כשעיקר ענייננו בהצגת הנושאים שבהם מודגש השונה.

גילאים שונים: במסכת אבות הציע התנא (כנראה יהודה בן תימא) התאמה ברורה בין גיל הלומדים לבין חומר הלימודים — "הוא היה אומר: בן חמש שנים למקרא, בן עשר למשנה, בן שלש עשרה למצוות, בן חמש עשרה לתלמוד..." (משנה, אבות פ"ה מ"א). ספק אם יש להסיק מכאן קיום 'גבול עליון', וכי בלימוד הרצוי יש לוותר על לימוד המקרא לאחר גיל עשר. מכל מקום, ברור מדבריו העיקרון של חומר לימוד שאינו מתאים לבני גילים נמוכים, ושל לימוד הדרגתי-נדבך על גבי נדבך כשהשלב המאוחר נשען על קודמו.

במקום אחר במסכתנו הוצעה הבחנה אחרת בין לימוד בגילים שונים — "אלישע בן אבויה אומר: הלומד ילד למה הוא דומה? לדין כתובה על ניר חדש. והלומד זקן למה הוא דומה? לדין כתובה על ניר מחוק" (משנה, אבות פ"ד מ"ב). רצונו לומר יש יתרון גדול בניצול גיל הילדות ללימוד, שכן הדברים משתקעים בזיכרון בבחינת "גירסא דינקותא לא משתכחא". אולם, חכמינו ידעו יפה כי בזיכרון לכשעצמו אין די, והדברים שנאמרו לעיל בדבר הגילים הרצויים ללימוד תכנים שונים מורים על ההכרה בדרגות קושי שונות הכרוכות ברמות הפשטה שונות⁴.

4 ברוח זו תוכן האזהרה — "...בשעה שתלמידך קטנים תהיה מכבש לפניך דברי תורה הגדילו ונעשו

שאנו מאבד טפה... ורבי אלעזר בן ערך מעין המתגבר". מול זכרוננו המופלג של רבי אלעזר עומד כושר החידוש העצום של רבי אלעזר. ברי שתכונות אלו אינן עומדות בגפן ונקשרות בהן שיטות למידה, דרכי חשיבה, דעות, תפיסות והשקפות, שלא אחת שנויות במחלוקת חריפה בין התלמידים השונים. אין מקום להאריך בכך כאן, אך לענייננו חשובה העובדה שבנוסף לשבחים שהוענקו לכל אחד מהנוגעים בדבר נעשה גם ניסיון רב משמעות להכריע בין טיפוס התלמידים ועולמותיהם — "הוא (רבן יוחנן) היה אומר: אם היו כל חכמי ישראל בכף מאזניים ואלעזר בן הורקנוס בכף שנה היה מכריע את כולם. אבא שאול אומר משמו (של רבן יוחנן בן זכאי): אם יהיו כל חכמי ישראל בכף מאזניים, ורבי אלעזר בן הורקנוס אף עמהם, ורבי אלעזר בכף שנה מכריע את כולם". בעיקרו של דבר דומה שהדעה השניה בדבר 'עליונותו' של רבי אלעזר נתמכת בהערכתו של רבן יוחנן לדברי תלמידיו "והוא אני את דברי אלעזר בן ערך שבכלל דבריו דבריכם" (שם, מ"ט-מ"). אולם, לענייננו חשוב עצם ניסיון הערכת העדיף, שכן דווקא ההכרה בחיוב שבשונות בין תלמידים מחייבת בהכרח הכרעה איו גישה עדיפה. קביעה זו טעונה הבהרה. השונות כרוכה ללא ספק במגוון דעות וגישות. הצורך להכריע אינו בא לבטל אותה אלא ליצור דפוסי הכרעה במצב שגרתי ומוכר של שונות. ולכן יש בכך כדי לחזק את ההכרה בדבר חשיבותה.

היבטים אחרים של השונות לובנו במשניות אחרות — "ארבע מידות בתלמידים: מהר לשמוע ומהר לאבד — יצא שכרו בהפסדו. קשה לשמוע וקשה לאבד יצא הפסדו בשכרו. מהר לשמוע וקשה לאבד — חכם. קשה לשמוע ומהר לאבד — זה חלק רע" (משנה, אבות פ"ה מ"ב). היסוד למשנה נערץ בהכרה בחשיבות שתי תכונות רבות ערך לתלמיד: מהירות ההבנה והקליטה והזיכרון, ובבסיסה עומדת ההכרה בשונות. נעשה כאן ניסיון לסווג את התלמידים לפי תכונות אלה. שלא כמו בסיפור המציאותי אודות תלמידו רבן יוחנן, כאן מדובר בתבנית סכמטית של ארבעה סוגים שההבחנה ביניהם נעשית באמצעות 'מונחים מקצועיים', למצער מנקודת ראותה של המשנה. אין כאן שימוש בדימויים ציוריים דוגמת 'מעין מתגבר', ואף לא הערכות מליציות נוסח 'אשרי יולדתו'. מכאן, פתח להרהור כיצד ועד כמה ראוי לדבוק בביטויים מדויקים בניסיונו לאפיין תלמידים והיאך להידרש לשפה סמלית בגידון, אלא שעניין זה חורג מדיונונו. הערכת התלמידים כאן מורה על הכרה מפוכחת בשונות, ובדומה למעשה בתלמידו רבן יוחנן אף כאן מכריעה המשנה מי הוא העדיף, וזאת, כפי שמכתיב סגנונה, בצורה נחרצת לאין ערוך. לכאורה, יש בדברים משום התוויית תויות לשונה, שיש בה כדי למנוע את קידומה. אולם, דומה שלאור ההקשר הכולל של משניות אלו המציגות מידות מוסריות שונות מותר לראות בדברים גם עידוד לשיפור ולשינוי ככל שניתן. בנקודה זו צף ועולה המתח הבסיסי העומד ביסוד מצוות לימוד התורה שנידון לעיל. אם אנשי כנסת גדולה השתייתו את יסודות עולם התורה בין השאר על — "והעמידו תלמידים הרבה" (משנה, אבות פ"א מ"א) גוררת בהכרח מגמה זו גם תלמידים שמירתם — 'קשה לשמוע ומהר לאבד'. ובכל זאת, גם הם תלמידים ייקראו ואין בכך כדי להרחיקם לגמרי אלא לעודדם. עניין שונה במקצת הוצג במשנה הבאה — "ארבע מידות ביושבי לפני חכמים: ספוג, ומשפך, משמרת ונפה. ספוג, שהוא סופג את הכל. משפך, שמכניס בוז ומוציא בוז.

התפיסה כי גיל הילדות יפה לזיכרון הובילה מן הסתם את הרמב"ם לקביעה "מאימתו וביו חייב ללמדו תורה? משיתחיל לדבר מלמדו 'תורה צוה לנו משה' ושמע ישראל' אחר כך מלמדו מעט מעט פסוקים פסוקים עד שיהיה בן שש או בן שבע הכל לפי בוריו ומוליכו וצל מלמד התינוקות" (הלכות תלמוד תורה, פ"א ה"א). כאן התאים הרמב"ם את הגיל 'לכנים-פסוקים מועדפים, לשיטה — 'מעט מעט פסוקים', והדגיש את הצורך בהתחשבות בייחודו של כל פרט — 'הכל לפי בוריו'. בכך סלל דרך לתפיסה מורכבת יותר של דרכי זהוראה הנוגעות בכמה היבטים של היחס ללומדים השונים.

סוגי לומדים: ההנחה הבסיסית בדבר שונותם של הלומדים נגזרת מהתפיסה הבסיסית בדבר השונות האנושית שעל משמעותה הדתית העקרונית עמדנו בקצרה לעיל. היו מחכמינו שהעבירו תפיסה עקרונית זו לתבנית פסיכולוגית ופסיכולוגית מעשית יותר — "תנאי היה רבי מאיר אומר: בשלושה דברים אדם משתנה מחברו — בקול, במראה ובדעת" (סנהדרין לח ע"א). אולם, חז"ל כדרכם לא הסתפקו בכללים ודנו במקרים פרטיים. תפיסה מורכבת ומעמיקה של שונות התלמידים מקופלת בדרך שתיאר רבן יוחנן את תלמידיו — "חמשה תלמידים היו לרבן יוחנן בן זכאי ואלו הן: רבי אלעזר בן הורקנוס ורבי יהושע בן חנניה ורבי יוסי הכהן ורבי שמעון בן נתנאל ורבי אלעזר בן ערך. הוא היה מונה שבחן..." (משנה, אבות פ"ב מ"ח).

מכאן הולך רבן יוחנן ומפרט את סגולתו המיוחדת של כל תלמיד ותלמיד. ניתן דעתנו. רבן יוחנן מגדיר את המיוחדות הזו כשבח! מניתוח פשוט של המיוחדת בכל אחד מהם עולה שניתן להציג את ייחודם גם כחסרון ומגרעת, ויודעים אנו יפה שבפועל — דבקו חסרת הפשרות של כל אחד ואחד בדרכו המיוחדת הובילה לתוצאות שליליות! ובכל זאת, הייחודיות אליבא דרבן יוחנן למעלה תיחשב הראויה לתואר 'שבח'. דומה שמקופלת בדברים הערכה חיובית עקרונית אודות השונות שבין התלמידים. ניתוח פשוט של השבחים שבהם מדובר מראה כי שניים מן התלמידים זכו להערכה על מידותיהם ואישיותם — "...רבי יוסי חסיד רבי שמעון בן נתנאל ירא חטא..." מכאן, שהתלמידים נבדלים גם במידותיהם. חכם אחר זכה לשבח המתייחס לאמו — "רבי יהושע אשרי יולדתו..." חז"ל נטו להוציא את הדברים מכלל דברי שבח סתמיים ולפרשם כהתייחסות אמיתית לאמו של רבי יהושע שהיטיבה לחנך את בנה מימי ינקותו הראשונים⁵. לפי פירוש זה האבחנה בין התלמידים השונים נוגעת גם ליחסם להוריהם.

שני החכמים האחרונים — הפותח את הרשימה ומי שחותמה, נבדלים זה מזה במידות בסיסיות הקשורות בזכרון, בדרכי החשיבה וביצירתיות — "רבי אלעזר בן הורקנוס בור סוד

תלמידי חכמים תהי מגלה להם סתרי תורה" (שיר השירים רבה, א, יז). ומכאן פתח לדין חינוכי עקרוני בשאלת התאמת תכנים עיוניים קשים שעל פניהם נראים פשוטים לתלמידים בגילאים צעירים.

5 כדברי ר' דוסא בן הרכינס — "...זכור אני שהיתה אמו מולכת עריסתו לבית המדרש בשביל שיתדבקו אוניו בדברי תורה" (ירושלמי, יבמות פ"א ה"א). מנגד בא הסיפור על בר הפלוגתא הגדול שלו ר' אלעזר בן הורקנוס שאביו הרחיקו מן הלימוד — "שהיו אחיו חורשים במישרו והוא חורש בהר ונפלה פרתו ונשברה רגל פרתו. ברח והלך לו אצל ר' יוחנן בן זכאי... לאחר ימים עלה אביו לנדותו מנכסיו..." (בראשית רבה מב, א) ויש כמדומה בקורותיהם אלה ביטוי בדרכי חשיבתם והגותם.

משמרת שמוציאה את היין וקולטת את השמרים. ונפה, שמוציאה את הקמח וקולטת את הסולת" (משנה, אבות פ"ה מט"ו). אין מדובר כאן בתלמידים רגילים אלא ב"ישובים לפני חכמים". זו דרגה אחרת, אך גם בהם נבחין בשונות בתחומים הקשורים בדרגתם. כאן חזרו חז"ל לשפת הציורים האהובה עליהם והדברים מזכירים את העיסוק בתלמידי רבן יוחנן.

גם באפיונים אלה שולט המתח המוכר בין זיכרון לבין יכולת ניתוח ודיבור. הספוג, לעומת המשפך, מייצג סמל לזיכרון משובח לעומת שכחה מלאה. אולם, הדימוי לספוג מורה גם על פגם מסוים בזיכרון הקשור באורח פארדוקסלי במקצת דווקא בהתגלמותו המושלמת — חוסר היכולת להבחין בין עיקר וטפל. צמד הדימויים 'משמרת' ו'נפה' מסמלים זיכרון סלקטיבי. הנמשל ל'משמרת' השקיע בזכרוננו את הפסולת, והנפה את העיקר והחשוב. מעניין שבאבות דרבי נתן מכונה התלמיד שהומשל למשמרת "תלמיד רשע". ללמדנו עד כמה דק ועדין הגבול שבין העדר יכולת לנתח ולעבד מידע, שיסודו באיזה שהוא פגם בדרך החשיבה, לבין עיוות מוסרי הכרוך בהצגה סלקטיבית המסלפת את מהות תוכני הלימוד, הגם שכאן מדובר בדרך שבה מציג התלמיד את הדברים בפני עצמו. במובן מסוים משתקפת המגמה הזו גם בהבדלים בין 'ארבעת הלומדים' המפורסמים בהגדרה של פסח, כשהרשע שביניהם מוכתר בתואר הזה לא רק בעטיה של אי הבנת החומר אלא בגין עיוותו המודע.

יתירה מזו. החשש אינו מתעורר רק מהחלוקה של הלומדים על-פי גישותיהם השונות לניתוח ועיבוד דרכי הלימוד. גם חלוקת לומדים על-פי יכולת הזיכרון שלהם עלולה לעורר בעיות שיסורן ביחס בערכי העמוק שגילו חז"ל בכל הקשור לזיכרון. שכחה של דברי תורה המרפרים את הדרך לחיים נכונים מפריעה בהכרח למיצוי הפוטנציאל הדתי הגלום באדם. אין ספק שחלק ניכר מהמאמץ שהופנה בעולמם של חכמים ללמידה, כוון לשינון המוביל לזיכרון. קשה אפוא גורלו של התלמיד ה'שכחן' ושיכחתו עלולה להביאו לחטא, שאינו מצוי במיטיב לזכור. מכאן יובן גודל המאמץ שהשקיעו חז"ל כדי לעודד את הזיכרון. השכחנים לא הוערכו כרשעים, אלא זכו להדרכות לרוב בשאלה כיצד להטמיע את לימודם לבל יתפוגג בתהום הנשייה.

לאור הנאמר כאן אין תימה כי התעורר החשש שמא לא כל הלומדים ראויים ללימוד. בצורה קיצונית מתבטאת קביעה זו במחלוקות מפורסמות דוגמת מחלוקת בית שמאי ובית הלל — "בית שמאי אומרים: אל ישנה אדם אלא למי שהוא חכם וענו. וכן אבות ועשיר ובית הלל אומרים לכל אדם ישנה" (אבות דרבי נתן ב'). ניתן לשער שלמחלוקת זו שורשים עמוקים בתפיסתם העקרונית של שני הבתים, וייתכן שהיא תלויה הקשר חברתי ואידאולוגי⁶. ספק גם אם מדובר כאן בחינוך עממי פשוט מהסוג שהיה נפוץ בימי חז"ל.

6 על השקפות בית שמאי ובית הלל בחינוך — ראה: י' בן שלום, בית שמאי ומאבק הקנאים נגד רומי, ירושלים, תשנ"ד, עמ' 230–221 וראה ביבליוגרפיה שם. הוא מעלה ספקות לגבי תיבת 'עשיר' במקור הנידון, ובאופן כללי נוטה למתן את המסקנות הקיצוניות ביותר בדבר הבדלים חברתיים בין שני הבתים. מכל מקום, הבדלים אחרים ודאי קיימים.

מכל מקום, יש כאן ניסיון לכוון את הלמידה לסוגים מסויימים של תלמידים משיקולים שניתן למצוא בהם גם מימד ערכי.

דומה עקרונית היא המחלוקת המשתקפת בהדחתו של רבן גמליאל — "תנא: אותו היום סלקוהו לשומר הפתח וניתנה להם רשות לתלמידים ליכנס. שהיה רבן גמליאל מכריז ואומר: כל תלמיד שאין תוכו כבדו לא יכנס לבית המדרש". ומוסיפה הגמרא ואומרת: "ההוא יומא אתוספו כמה ספסלי", ונחלקו אמוראים בשאלה כמה ספסלים. עד שחלשה דעתו של רבן גמליאל שאמר: 'דלמא חס ושלום מנעתי תורה בישראל' (בבבלי, ברכות כח ע"א). הנה כי כן, למצער מנקודת ראותו של הסיפור בבבלי (אין אנו באים לברר את השאלות ההיסטוריות הכרוכות בו) נסבה המחלוקת על שאלה ערכית מובהקת!

הרמב"ם שהחלבט בשאלות אלו לכשעצמן כשהן מנותקות מן ההקשר החברתי-היסטורי המקורי שלהן, פסק בהלכות תלמוד תורה שלו כיצד להתייחס לסוגי הלומדים השונים — "הרב שלמד ולא הבינו התלמידים לא יכעוס עליהם ולא ירגז אלא חזרו ושונה אפילו כמה פעמים עד שיבינו עומק ההלכה... במה דברים אמורים שלא הבינו התלמידים בדבר מפני עומקו או מפני שדעתן קצרה. אבל אם ניכר לרב שהם מתרשלים בדברי תורה ומתרפין עליהן ולפיכך לא הבינו חייב לרגז עליהן בדברים כדי לתדדם" (פ"ד ה"ד-ה"ה).

אולם, כשהדברים חורגים מגדר התרשלות גרידא קובע הרמב"ם נחרצות — "אין מלמדים תורה אלא לתלמיד הגון נאה במעשיו. או לתם. אבל אם היה הולך בדרך לא טובה מחזירין אותו למוטב ומנהיגין אותו בדרך ישרה ובודקין אותו ואחר כך מכניסין אותו לבית המדרש. אמרו חכמים: כל השונה לתלמיד שאינו הגון כאלו זרק אבן למרקוליס..." (הלכות תלמוד תורה, פ"ד ה"א). במובן מסוים, מאמץ כאן הרמב"ם, כפי שמציניים נושאי כליו, את גישת רבן גמליאל שהוצגה לעיל. בכך נפתח פתח הלכתי לדרוג הלומדים על-פי מפתח ערכי. אין זה אומר מוסיף הרמב"ם, שיש למשוך ידים ביאוש ממי שאינו הולך בדרך הישר אלא שתלמיד שכזה ראוי קודם כול להכוונה מוסרית. גם לגביו בסופו של דבר נשאר אותו יעד — 'ואחר כך מכניסין אותו לבית המדרש'. כמובן ששיפוט הלכתי שבא להכריע בין המקרים השונים מסובך וקשה, במיוחד לאור הבעייתיות הכרוכה בבידור המושג 'תם'. אולם בהלכותיו השונות מנסה הרמב"ם, המנתח את מאמרי חז"ל מתוך גישה מכילתה המפקיעה אותם מתוך המציאות החברתית וההיסטורית של זמנם ובהוספת דברים משלו, להציג שביל זהב ביחס לסוגי הלומדים השונים הנבדלים בכשרונותיהם ובמוסריותם.

חומרי לימוד שונים: חז"ל היו ערים למגננון הרב במקצועות הלימוד הקשורים בלימוד התורה. הבחנה מקובלת היתה נקוטה בידם בין 'בעל אגדה' לבין 'בעל הלכה' ולא אחת הקפידו לברר מאמרים הלכתיים או אגדיים אצל המומחים לדבר. הבחנה זו משקפת נטיות שונות ודרכי חשיבה שונות מאוד זו מזו. אמת, רשאים אנו להעריך הערכה יתירה את אותם חכמים לא מעטים שעסקו באחד משני הענפים החשובים הללו ולא משכו ידם אף מן האחר. ניתן לדמות את השילוב ביניהם לעוסק היום במשפטים ובספרות גם יחד, ועניינו הרואה שאין לשילוב זה מועדמים רבים. אולם, גם חז"ל הטיבו להבחין כי יש לעיתים מקום להפרדה בין התחומים, והדעת נותנת שתלמידים כווננו לעסוק בכך על-פי נטייתם.

החלוקה לסוגי לומדים על-פי מקצועות הלימוד הייתה רחבה יותר. דוגמה לחלוקה שכזו מובאת בסיפור על המבחן שערך רבי לחלוקת אוצרות המזון שלו "רבי פתח אוצרות בשני בצורת אמר: יכנסו בעלי מקרא, בעלי משנה, בעלי מרא, בעלי הלכה, בעלי הגדה, אבל עמי הארץ אל יכנסו. דחק רבי יונתן בן עמרם נכנס. אמר לו: רבי פרנסני? אמר לו: בני, קרית? אמר לו: לאו. שנית? אמר לו: לאו. אם כן במה אפרנסך? אמר לו: פרנסני ככלב וכעורב. פרנסיה. בחר דנפק יתיב רבי וקא מצטער ואמר: אי לי שנתתי פתי לעם הארץ. אמר לפניו ר' שמעון בר רבי: שמא יונתן בן עמרם תלמידך הוא שאינו רוצה ליהנות מכבוד תורה מימיו. בדקו. אמר רבי יכנסו הכל" (בבלי, בבא בתרא ח ע"א).

סיפור זה ראוי לדיון מכמה צדדים — יש לו רקע הסטורי וברי שגלום בו מתח חברתי עז בין החכמים לעמי הארצות. לענייננו חשובה עמדת רבי המעניקה לגיטימציה למי שהתמחה באחד ממקצועות הלימוד.

עם זאת, לימבחן ההתמחות שניסח רבי אין תוקף כולל! ולגיטימציה זו יפה בעיקר להציל את העוסק באחד מן המקצועות מחרפת רעב. מלכתחילה ברורה השאיפה להשתלמות מירבית בענפים רבים של לימוד התורה. הרמב"ם פסק בעקבות חז"ל — וחיב לשלש את זמן למידתו. שליש בתורה שככתב, ושליש בתורה שבעל-פה, ושליש יבין וישכיל אחרית דבר מראשיתו ויוציא דבר מדבר וידמה דבר לדבר ויבין במידות שהתורה נדרשת בה עד שידע היאך הוא עיקר המידות והיאך יוציא האסור והמותר וכיוצא בה מדברים שלמד מפי השמועה. וענין זה הוא הנקרא גמרא" (הלכות תלמוד תורה, פ"א ה"א).

ניתן לסכם כי בצד ההכרה במעמדם השונה של מקצועות הלימוד השונים הגורר התייחסות שונה מצד לומדים שונים, מכוונת ההלכה לגישה משלבת. הכוונה זו נשענת כמסתבר על ההנחה בדבר חשיבותם הערכית של כל ענפי התורה. מבחינה זו בולט גם כאן המתח בין תפיסת כל התורה כערך לבין הציווי הידיקטי הרואה חשיבות בהדגשת שונותם וריבוי פניהם של חלקיה.

דומה כי מגמה זו מגיעה לשיאה במאמר המפורסם של רבי — "כי אם בתורת ה' חפצו" — אין אדם לומד תורה אלא ממקום שליכו חפץ, שנאמר "כי אם בתורת ה' חפצו" (בבלי, עבודה זרה, יט ע"א). רש"י עמד על משמעותה החינוכית — "לא ישנה לו רבי אלא מסכת שהוא מבקש הימנו. שאם ישנה לו מסכת אחרת אין מתקיימת לפי שליכו על תאוותו" קשה לראות בדברים הצעה מעשית ואין לממשם בפשטות (גם בגמרא עולות כמה תהיות באשר ליישומם), אולם אין יפה מהם כהנחיה עקרונית המבוססת על מודעות לנטיית השונות של התלמידים.

ד

בנוסף לדרכים שונות של התייחסות לשונה שהוטעמו לעיל יש להתייחס גם לדרכי לימוד שונות. כבואנו לדון בהטעמת החשיבות העקרונית שמצאו חז"ל בדרכי הלימוד השונות בכיטויין במאמרים ובמדרשיהם, ובמיוחד בהשלכותיהם לגבי התלמידים השונים — יש להקדים הערה קצרה בדבר המתח שבין המאבק בשכחה לבין הלימוד הפרשני. הוכרנו

לעיל את חשיבות הזיכרון. המפורסמות הוא שהיהדות לדורותיה ראתה את זיכרון התורה ופרטיה כערך ראשון במעלה. ללא התשתית של הזיכרון אין טעם לגשת להתעמקות ועיון. זה נכון במידה רבה בכל למידה, אך בעולם היהודי יש לכך חשיבות מיוחדת בגין הצורך לבצע תכופות את מה שנלמד והחשש הפשוט שהשכחה תביא להחמצת מצווה ולחטא. לאור זאת שרטטו חכמים מסויימים סדר עדיפות ברור — "בתורת ה' חפצו ובתורתו יהגה יומם ולילה" (תהילים א, ב) ואמר רבא: לעולם ילמד אדם תורה ואחר כך יהגה, שנאמר: 'בתורת ה' — ובתורתו יהגה" (בבלי, עבודה זרה י"ט ע"א). רש"י פרשו: לעולם ילמד אדם תורה ואחר כך יהגה, יעיין בתלמודו לדמות מילתא למילתא להקשות ולתרוץ... ודומה שכוונתו קביעת סדר — ראשית יצירת תשתית של ידע ואחר כך לימוד מעמיק.

גם במקומות שחז"ל ציינו את המתח בין זיכרון ללימוד יצירתי שמוביל לחידוש בצורה מתונה יותר עדיין הדגישו את עדיפות הזיכרון⁷. מכאן ברורה מגמתם של חכמים לנהל מאבק בלתי מתפשר עם תופעת השכחה הכולל ניסיון להבינה ולעמוד על שורשיה⁸ ולהציע פתרונות שונים מהם שניתן להגדירם כתרופתיים ותזונתיים⁹.

בנקודה זאת, חשוב להעמיד דברים על דיוקם. הטכניקות הבסיסיות של המאבק בשכחה היו פשוטות למדי והתבססו בעיקר על סוגים שונים של שינוי¹¹. נקל לשער שלא הכל

7 כך פירשו של רש"י. וניתן לפרש 'יהגה' מלשון 'הגיון'. רש"י ליברמן מביא דעה המפרשת אותו "... שהוא מדע הלוגיקה או דיאלקטיקה וסופיסטיקה". יונית ויונות בארץ ישראל, ירושלים, תשמ"ד, עמ' 227.

8 כך הוצג המתח בין 'סיני' לבין 'עוקר הרים' — "שלחו להם: סיני ועוקר הרים איזה מהם קודם? שלחו להן: סיני קודם שהכל צריכים למרי חטיא" (ברכות סד ע"א). בשני המקרים קשור בעניין 'בהר', פעם מיצג את הזכרון והמסורת — 'סיני', ופעם את החריפות — 'עוקר הרים' — "שהיה מחודד יותר בפלפול" (רש"י). "למרי חטיא — למי שקיבץ תבואה למכור, כלומר למי שקיבץ שמועות" (רש"י).

9 חז"ל עסקו בניתוח השכחה — "אמר רב אשי: אנו כי אצבעתא בבירא לשכחה" (ערוכין נג ע"א) — "ורבנו חננאל גרס בבירא פירוש כשוקע אצבעו בורעונים, כמו בחרדל וכיוצא בו, נראה כמו גומא. כשמסיר אצבעו — חוזרת ומתמלאת הגומא מיד. כך אנו כשאנו מסיימין המסכתא ומתחילין האחרת — מיד שוכחין הראשונה" (תוספות, שם). רצונו לומר, בלעדי המתח של הלימוד (משול כלחץ האצבע) השכחה פועלת מיד את פעולתה.

10 שמן זית נתפס כמסייע לזכרון ולהזכרה — "אמר ר' יוחנן: כשם שהזית משכח לימוד של שבעים שנה כך שמן זית משיב לימוד של שבעים שנה" (בבלי, הוריות יג ע"ב). 'שבעים שנה' סמל למשך חיי אדם.

11 אופני השינוי שנתפסו כיעילים, "אמר ר' יוחנן: ברית כרותה היא, היגע תלמודו בבית הכנסת לא במהרה הוא משכח... היגע בתלמודו בצנעה לא במהרה הוא משכח. הלומד אגדה מתוך הספר לא במהרה הוא משכח. א"ר תנחום: הסובר תלמודו לא במהרה הוא משכח..." (ירושלמי, ברכות פ"ה ה"א). דברי ר' תנחום מציגים דווקא את הכיוון ההפוך המרבה בסברה וזכר! שינוי בקול רם — "...אימתי דברי תורה נעימים — בזמן שתשמרם בבטןך ואימתי תשמרם בבטןך — בזמן שיכוננו יחדיו על שפתך" (בבלי, ערוכין נד ע"א). לעתים השיקול הוא ערכי — "...אם אדם משים עצמו כענק זה שרף (תלוי ברפיון) על הצואר ונראה ואינו נראה — תלמודו מתקיים בידו... אם משים אדם עצמו כערוגה זו שהכל דשין בה וכבושם זה שהכל מתבשמן בה תלמודו מתקיים..."

עמדו בהן, דבר שהוביל בהכרח להגבלות הלכתיות מסוימות על עבודת המורה והמאמץ שהשקיע בהוראת החומר¹². ובכל זאת, חכמים פתחו פתח גם לשילוב גישות אחרות המעוררות לזכירה. הנה, העיקרון — "ראייה מביאה לידי זכירה וזכירה מביאה לידי מעשה" (בבלי, מנחות מג, ע"א) הובא במקורו בדרשת הפסוקים בפרשת ציצית (וראיתם אותו וזכרתם ועשיתם) ועניינו התווית קשר כללי בין ראייה לזכרון המוביל לביצוע, אך טמון בו גם עידוד לניצול 'אפקטים חזותיים' לחיזוק הזיכרון. במובן מסוים משרתת הראייה את הזיכרון גם בדוגמאות ספציפיות יותר¹³. כך עולה מתוך דברי ההדרכה של ר' מרשיא לבניו — "וכי יתביתו קמי רבכון חזו לפומיה דרבכון שנאמר: 'זהו ענין ראות את מוריך'" (בבלי, הוריות יב ע"א; תרגום: כאשר אתם יושבים בפני רבכם הסתכלו בפיו). הפסוק 'זהו ענין ראות את מוריך' (ישעיהו ל, כא) מבואר בכמה מקומות כמעין הכרזה על חשיבות הנוכחות הפיזית של המורה בלמידה והדברים אינם רחוקים מפשוטו של מקרא¹⁴. דומה כי האפשרויות הגלומות 'בשפת הגוף' והמימד החזותי של שילוב ההתבוננות בשמיעה עשוי לסייע גם ב'שינון הטכני', שברגיל יש בו כדי לשעמם ואין הוא מתאים למי שמתקשה בו¹⁵.

טיפול אחר שיש בו כדי לסייע בהקלה על פעולת השינון קשור להצגה המסודרת של החומר ולנהלים קבועים לשינונו. ברור שלארגון חומר הלימוד תועלת כללית בהבנתו, אך יש בה בוודאי גם כדי להקל על הזיכרון. כך — "ריש לקיש אמר: אם ראת תלמיד שלימודו קשה עליו כבדול — בשביל משנתו שאינה סדורה עליו" (בבלי, תענית ח ע"א) דומה כי הבעיה העומדת ביסוד המקור הזה כרוכה בזיכרון — "שקשה לו מרוב קושינות — בשביל משנתו שאינה סדורה לו, ואינו זוכר מה כתוב בה" (רש"י). מעבר לעצם העידוד לזיהוי תלמידים המתקשים בלימודים, וניסיון לניסוח חד של הבעיה מוצע שם גם פתרון. לכאורה הפתרון צפוי ברוח הנאמר לעיל — "מאי תקנתיה? ירבה בשיבה" המאירי פירשו ירבה בשינון לבד, אך רש"י ראה בביטוי 'שיבה' רמז לחבורה — שינון בעזרת הרבים — "שיסדירו בני השיבה משנתם". מסייעת לכך כמובן דרשת הפסוק "וחילים יגבר" (קהלת י, י) העומדת ביסוד המאמר דלעיל — "...שנאמר 'וחילים' — בין תלמידים,

שהיו חיילות חיילות" (רש"י). תפיסת הצורך בסיוע של חברת התלמידים לפרט. וההכרה כי בלעדי סיוע זה לא יכון לימודו של איש הינה יסוד מוסד בתפיסתם החינוכית של חז"ל. היא קשורה לעניינים רבים וגורן להלן בכמה מהיבטיהם. מניתוחו של רש"י עולה כי היא יפה גם לעידוד הזיכרון.

עם זאת, לפעולת השינון יש גם היבט אינדיווידואלי מעניין. בהמשך הדיון שם נאמר — "כי הא דריש לקיש היה מסדר מתניתיה ארבעין זמנין כנגד ארבעים שניתנה תורה ועייל לקמיה דרבי יוחנן. רב אדא בר אבהו מסדר מתניתיה עשרין וארבע זמנין כנגד תורה נביאים וכתובים ועייל לקמיה דרבא".

בנוסף להכרה באינדיווידואליות של פעולת השינון ובצרכים המיוחדים לכל פרט מבצבץ מבדד למעטה החיצוני של הנחיות אלה הצד היצירתי. כוונתנו לסימן שנקט כל אחד מהתלמידים ולמספר שבו בחר — אחד כנגד ארבעים יום במתן תורה ומשנתו כנגד עשרים וארבעה הספרים. אם ניתן לתכל את השינון, שאופיו הטכני כרוך מדרכו של עולם בחזרה מייגעת מספר גדול של פעמים, גם בהברקות ובחידושים, נסללת דרך לחיבור של הצד האישי והיצירתי שבלמידה לצד הטכני ההכרחי שבשינון¹⁶.

דומה שהחיבור הזה מתחזק לאין שיעור בבחינת המאמר המתמודד בשאלה של תכלית השכחה — "הוא ענין רע נתן אלוהים לענות בר' (קהלת א) — ר' אבהו אמר זה עמלה ושל תורה שאדם לומד תורה ושוכחה. רבן דתמן בשם ר' יצחק. דהא ור' טוביה בשם ר' יצחק: לטובתו אדם לומד תורה ושוכח שאילו היה אדם למד תורה ולא שכחה היה מתעסק בתורה ב' רג שנים וחוזר ומתעסק במלאכתו ולא היה משיג בה לעולם כל ימיו. אלא מתוך שאדם לומד תורה ושוכחה אינו מזיז ואינו מזיע את עצמו מדברי תורה" (קהלת רבא א, לד).

אי אפשר לפתוח דיון רציני בשאלת הזיכרון והשכחה מבלי להזדקק לעמדת הפתיחה של ר' אבהו — "הוא ענין רע... שאם לומד תורה ושוכחה. אולם, מתוך ראייה כוללת של מגבלותינו יש במודעות לשכחה כדי להוביל להארכת הלימוד מעבר לב'

16 סימנים דוגמת דצ"ק עד"ש באח"ב של ההגדה נפוצים מאוד. יש להם משמעות נוספת כמחלוקת לקבוצות ומחלוקה זו נגזרת מפרשנות מסוימת. חז"ל עמדו על הצורך העקרוני ללמוד על פי סימנים כדי להקל על הזיכרון — "סימנין עשה בתורה וקנה אותה" (שבת קד ע"א). "... אמר רב חסדא: אין תורה נקנית אלא בסימנין. שנאמר: 'שימה בפיהם'. אל תקרי 'שימה' אלא סימנה..." (ערוכין נד ע"ב) עולם הסימנים היה מגוון מאוד. לעתים ראשי תיבות פשוטים, שבהם בלט מספר האותיות: 'ומה ראתי? מסתבא, קודש לא ממעיטנא, שכך סימן: פנ"ק עכ"ס: פיגול, נותר, קורבן, מעילה וזרת אסור לאונן. אדרבה, תרומה, לא ממעיטנא, שכן פנ"ז סימן: מיתה, חומש ואין לה פדיון ואסורה לזרים. הנכך נפשי' (שבת כה ע"א). לעיתים: 'מילות קוד' היוצרות משפט או רצף מילים בעל משמעות מסוימת — "סימן: מעשי"ם, צדק"ה, קבכ"ן, כה"ן, תענית, מנע"ל, ברו"ל" (ברכות לב ע"א). לעתים סימן לשמות החכמים המשתתפים בשקלא וטריא — "סימן מ"ט ק"ס (שבת כ"ה ע"ב. מאיר, טרפון, עקיבא, יוסי). לעתים הסימן יוצר מעשה או משפט בעל משמעות מברחת — "אמר ר' חייא: אי לאו דקרו לו בבליא שרי איסורי, שרינה בי טובא. ובמה? בפומפריאא אמרין: עשרין וארבע. בסורא אמרין: עשרין ותרתין. אמר רב נחמן בר יצחק: וסימנין — עד דאתא מפומפריאא לסורא חסר תרתי" (שבת ס ע"ב).

(שם) וכן — "כל הקורא בלא נעימה ושונה בלא זמרה, עליו הכתוב אומר: 'וגם אני נתתי להם חוקים לא טובים...' (בבלי, מגילה לב ע"א).
12 הרמב"ם נגע בענין בעקיפין — "הרב שלמד ולא הבינו התלמידים לא יכעס עליהם וירגו אלא חזרו ושונה הדבר אפילו כמה פעמים עד שיבינו עומק ההלכה..." (הלכות תלמוד תורה פ"ד ה"ד). כאן מדובר ב'הבנה'!
13 בענין מסוים גם העדר ראייה משרת את הזיכרון — "השמר לך ושמור נפשך מאוד פן תשכח את הדברים אשר ראו עיניך... ותמונה אינכם רואים וזלתי קול... ונשמרתם מאוד לנפשותיכם כי לא ראייתם כל תמונה כיום דבר ה' אליכם בחזקת מתוך האש" (דברים ד, ט"ו).
14 'זהו ענין ראות את מוריך' — תשמע את דברי מוריך מפיו בעמך מולו פנים אל פנים והוא סימן שהתלמיד רוצה ללמוד והמורה רוצה ללמדו" (ע' חכם, דעת מקרא' לישעיהו, ירושלים, תשמ"ד, עמ' שכ"א).
15 'שפת הגוף' זכתה ליחס רציני במקורותינו: סימני ידים, תנועות ידים, תנועות ראש, הצבעה בידו באצבע נזכרו הרבה ותועלתם הדידקטית ברורה. ענין זה תובע דיון בפני עצמו ולא כאן המקום להאריך.

רג' שנים הדרושות לשינון הפשוט. זהו עניין מהותי ביותר. לימוד מתמשך שכזה הוא דינמי המתבסס על השינויים החלים בנו ועל יכולתנו לגייס משאבים נפשיים אינטלקטואליים חדשים כדי להתמודד עם הסוגיות הישנות. ברור שתהליך מתמיד כזה אינו מצטמצם לעבודה הסיזיפית של שינון ושכחה וחזור חלילה, אלא יהיה כרוך בזוויות ראייה חדשות המאפשרות פרשנויות חדשות. באופן הזה המימד האישי של הלמידה מזדקק ומובלט. על רקע זה יתבאר המאמר המצוטט שוב ושוב בהקשרים אלה — "...ראינו דומה שונה פרקו מאה פעמים לשונה פרקו מאה ואחד" (בבלי, חגיגה ט ע"ב). בהקשרו המקורי מדגיש המאמר מאוד את הצד הכמותי של עבודת ה' ("אף על פי ששניהן צדיקים לא עבדוהו בשווה שזה עבד יותר" — רש"י). אולם, אם נרד להבנת הביטוי הפשוט 'שונה פרקו' העוסק בלימוד, עולה שמוצגת כאן גם ההשקפה באשר להבדלים באופי הלמידה של טכסט נתון מספר רב של פעמים, וזהו כמדומה השימוש שמשמשים בו כיום. עם התמשכות השינון עשויה להתווסף גם הבנה שכן האדם ששנה את פרקו בפעם המאה ואחד אינו אותו אדם ('אינו דומה') ששנה אותו בפעם המאה. ראינו לעיל כי לימוד טכסט מספר רב של פעמים הוצג בראש ובראשונה כלימוד טכני לצורך הזיכרון ובמאבק בשכחה. נמצא שבסופו של דבר מוביל המאבק הזה לא רק לזיכרון משופר אלא גם להבנה מעמיקה. בתהליך הארוך הזה משתתף התלמיד 'באשר הוא' — כשרונותיו אישיותו, תכונותיו ומידותיו כולם תורמים את תרומתם למהלך הכולל של הלמידה.

ה

אם בכל הקשור במאבק בשכחה מצאנו סימנים להכרה בלומדים שונים ובחיוך השונות, וודאי שנגלה זאת בניתוח כללי של דרכי הלימוד של חז"ל. שהתפיסה המקראית של "חנן לנער על-פי דרכו" (משלי כב, ו) כפשוטו¹⁷ עמדה כנר לרגליהם. כצפוי, נתקשה למצוא תיאורי שיטות הוראה שונות, אך עצם המודעות לשונותם של התלמידים חדורה במקומות אין ספור.

תלמידים שונים מחייבים מורים שונים! הנה, בצד קביעת רבן גמליאל "עשה לך רב" (אבות פ"א מ"ז). וראה: פ"א מ"ז, שבמשמעותה הפשוטה מסתתר ניסיון להגיע לקביעות וסדר במנגנון השאלות והתשובות, ניתן להביא את הקביעה "כל הלומד תורה מרב אחד אינו רואה סימן ברכה לעולם" (בבלי, עבודה זרה יט ע"א). אמנם בניסוחם זה הדברים מצריכים הסתייגות — "...הני מילי סברא אבל גמרא מרב אחד עדיף". רש"י חזק זאת

17 'חנן לנער על פי דרכו'. מתפרש על פי התקבלת — גם כי יזקין לא יסור ממנה. רש המפרשים 'על פי דרכו' — בדרך הטוב וממאמרי חז"ל (אינם רבים!) העוסקים במקור זה דומה כי הכוונה בעיקר לחנן בגיל צעיר. בתלמוד (בבלי, קודשין ל ע"א) פורשה בגילים מסוימים (רש"י: 'חנן לו כנענות') וכך כמדומה השימוש לגבי מעשה ראובן (נראשית רבה עב, א) והנהגתו של לוט שתפס מעשה אברהם "על-ידי שגדל לוט בביתו של אברהם תפס מידותיו" (תנחומא בוכה מז ע"א מ"ט ע"ב) וראה פירוש הרמב"ם במשנה (אבות פ"א מ"ו י"ג) לא אם לא עכשו אימתי. אולם, הרבה פירושו גם כעוסק בדרכים שונות ללימוד לפי האישיות ראה: "קיל, דעת מקרא משלי, עמ' קס.

יותר — "סברא — ללמוד חריפות וחידוד הלב לאחר שלמד ושגורה בפיו גרסת התלמוד", ובסופו של דבר מגיעים הדברים לנאמר לעיל בדבר חשיבות הזיכרון כתשתית ללמידה. אולם, בכל הקשור למה שהיינו אולי קוראים היום 'מיומנויות למידה' — 'חריפות לחידוד הלב', חשוב לגון ולשמוע אנשים רבים! מורים שונים מציגים בהכרח שיטות חשיבה והוראה שונות ובקריאה לפנות למורים שונים עודדו מאוד את האוטונומיה המחשבתית והעצמאות האינטלקטואלית של כל תלמיד ותלמיד.

דומה כי יסודותיה של המחשבה בדבר הצורך במורים השונים נעוצים בסיפור הדרך שבה קמו בתי ספר בישראל — "ברם זכור אותו האיש לטוב, ויהושע בן גמלא שמו, שאלמלא הוא נשתכחה תורה מישראל שבתחילה, מי שיש לו אב — מלמדו תורה, ומי שאין לו אב — לא היה לומד תורה. מאי דרוש — 'ולמדתם אותם'. תחקינו שיהיו מושיבין מלמדי תינוקות בירושלים. מאי דרוש 'כי מציון תצא תורה'. ועדיין מי שיש לו אב היה מעלו ומלמדו, ומי שאין לו אב לא היה עולה ולמד. התקינו שיהיו מושיבין בכל פלך ופלך ומכניסין אותם כבן טז וכבן יז ומי שהיה רבו כועס עליו מבעיט בו ויוצא. עד שבא יהושע בן גמלא ותקן שיהיו מושיבין מלמדי תינוקות בכל מדינה ומדינה ובכל עיר ועיר ומכניסין אותן כבן שש כבן שבע" (בבלי, בבא בתרא כא ע"א).

נניח במסגרת זו לצדדים ההיסטוריים ולגרסאות נוספות באשר לראשית החינוך הממוסד בישראל¹⁸. מכל מקום, ברור שניתוח המעשה בגרסתו זו מורה על מתח עמוק בין החינוך באמצעות האב לחינוך באמצעות בית ספר. משורטט כאן ללא ספק מהפך דרמטי בסדרי ההוראה והחינוך בישראל, ואם לא כך היה — היתה תורה משתכחת. ברם, דווקא גודל המהפך מורה על האופי של בדיעבד! מלכתחילה, הציווי ללימוד הוטל על האב — 'ושונתם לבניך'. אלה דברים ידועים ומפורסמים, אך בניסוח זה המעשה בגמרא מדגיש את האופי ההדרגתי של התקנה. והדרשות המשובצות בה מדגישות זאת! ספק אם יש לבאר את ההדרגתיות המוטעמת בסיפורנו רק בקשיים טכניים ובזמן הנדרש ליישומה. וודאי שהביטוי 'ומי שהיה רבו כועס עליו מבעיט בו ויוצא', כשלא ברור אל נכון מי בועט במי (!), אינו מעמיד קושי רק טכני, אלא קושי חינוכי עקרוני במישור שבין המורה לתלמיד. האב מכיר את בנו יותר מכל מורה שבעולם וטוב היה לו מלאכת החינוך נעשית על ידי מורה שמכיר את התלמיד טוב מכולם — האב! מכל מיני סיבות (לאו דווקא היסטוריות וחברתיות — גם פסיכולוגיות) דבר זה אינו אפשרי. על כן, גם במערכת החינוכית החדשה אין להעביר את מרכז הכובד של החינוך למערכת כללית שמשלבת את ייחודיותו של הפרט, והדפוסים הראשוניים של התייחסות לתלמיד כאל בן, ראוי שיישמרו ולא רק לתפארת המליצה.

בעקבות חז"ל אנו נוטים לראות את הזיקה שבין מורה לאב בצורה שניסח הרמב"ם "מי שלימד אדם איזה דבר ואצל לו השקפה כאילו ילד אותו" (מורה נבוכים א, ז) יש בכך כדי לרומם את מעלת המורה ההופך לאב רוחני ולהעניק משקל עצום לדבריו. אולם, אל יקופח הצד השני במשוואת 'מורה — אב'! במילים פשוטות, רצוי שהמורה יאמץ מידות

18 ראה: ש' ספראי, בשלהי הבית השני ובתקופת המשנה, ירושלים, תשמ"ג, עמ' 122-124.

ספציפיות ביותר של האב — ראש וראשונה שבהן הכרה קרובה של תלמידו — משל היה בנו!

המתח שבין חינוך המשפחה לחינוך בית הספר עולה ממדרש חז"ל העוסק בשלבים הראשונים בקורותיהם של יעקב ועשו — "ויגדלו הנערים" — ר' פנחס בשם ר' לוי: משל להדס ועצבונות שהיו גדלים זה על גבי זה וכיון שהגדילו והפריחו זה נותן ריחו וזה חוהו. כך, כל שלוש עשרה שנה שניהם הולכים לבית הספר ושניהם באים מבית הספר. לאחר שלוש עשרה שנה — זה היה הולך לבתי מדרשות, וזה היה הולך לבתי עבודה וזה" (בראשית רבה סג, יד).

המשל מבליט את השוני הבסיסי בין שני האחים (שני צמחים שונים לגמרי) המשווה הנהגה דומה (בקטנותם ניכר דמיון חיצוני בין שני הצמחים). התפיסה המוצגת כאן היא שהדמיון החיצוני! מושג על ידי חינוך זהה באמצעות בית הספר. גם בניתוח זה נותר על שאלת המשמעות ההיסטורית-חברתית של גיל הלימוד (מתבקש לראות ציון גיל זה כבא להבליט את האחריות ההלכתית ולא דוקא גיל הלימוד הפורמלי). מכל מקום, אולי טבעי לבית הספר לטשטש במידה זו או אחרת את ההבדלים וייחודיות הפרט, אך דבר זה לא היה צריך לקרות בעוד השניים בבית הוריהם. על כך נשענת הביקורת הסמויה העולה מבין השיטין כפי שחשפה רש"י הירש — "...הערה אחת שלהם (של חז"ל) מרמזת לנו, כי הניגוד העמוק שבין נכדי אברהם מקורו העיקרי היה — לא רק בתכונותיהם — אלא בחינוכם הלקוי... כל עוד היו קטנים, לא שמו לב להבדלי נטיותיהם הנסתרות, תורה אחת וחינוך אחד העניקו לשניהם, ושכחו כלל גדול בחינוך 'חונך לנער על פי דרכו'..."

1

תפיסת בית הספר כסביבה מחנכת לוקה בחסר בעיניים של טשטוש ייחודו של התלמיד והעדר התחשבות בשונותו. ניתן לצקת את הנאמר לעיל בדגם (דמיוני, חייבים להודות!) של יחסי מורה-תלמיד שעיקריו: מורה המכיר היטב את תלמידו ותלמיד הבוחר את מוריו. אך כידוע מתקיים לא אחת בבית הספר המצב ההפוך — למורה תלמידים רבים¹⁹, הוא אינו מכירם, והתלמיד אינו בוחר את מוריו. במקורות רבים מצאנו ניסיון להתמודד עם האילוצים הנובעים ממצאות זו שיסודה בהכרח כל יגונה.

גם בבית הספר ניתן לפעול למען הגברת המודעות לייחודיות וניצולה ללמידה טובה יותר. שורשי מגמה זו נמצאים בתפיסה הכללית של חבר — "וקנה לך חבר" (משנה, אבות פ"א, מ"ו).

חכמים הירבו להטעים את חשיבות החברות הזו ודומה שאין כאן רק יצירת משקל נגד לרב שחייבים להשמע לו, אלא הכרה אמיתית שחבר 'מתאים' מבחינה פסיכולוגית

19 חז"ל עמדו על הגבלת מספר התלמידים, ובעקבות זאת הרמב"ם פסק — "עשרים וחמשה תינוקות למרים אצל מלמד אחר. היו יותר על עשרים וחמש עד ארבעים — משיבין עמו אחר לסייעו בלימודם. היו יותר על ארבעים מעמידין להם שני מלמדי תינוקות" (הלכות תלמוד תורה פ"ב ה"ה)

וקרוב מבחינה רגשית ("לעולם יקנה אדם חבר לעצמו ויאכל עמו כדי שיקרא עמו וישנה עמו..." — סדר אליה זוטא טז, יב) יכול לשמש כמעין מורה. מאמר חז"ל במסכת אבות מדבר כמובן בבוגר העומד על דעתו 'וחברו' נבחר מתוך בחירה חופשית. אולם, כדי להגיע למצב הזה יש צורך בהכוונה מוקדמת. זהו כמדומה פשר המאמר — "ואמר ליה לרבי שמואל בן שילת: כי מחית לינוקא לא תמחי אלא בערקתא דמסאנא. דקארי — קארי. דלא קארי — להווי צוותא לחבריה" (בבא בתרא כא). לאמר, יש למנוע ענישה חריפה מידי והמכה המותרת היא רק מכה בשריף הנעל. זה מאלף כמובן על רקע החברה דאז שהתירה ועודדה ענישה גופנית, אך לענייננו חשיבות הקביעה הנובעת מיצירת אקלים נוח יותר בכחה המאפשר את השלב הבא — חיבור מי שאינו קורא למי שקורא כדי שילמד ממנו. ברור שכאשר בילדים קטנים עסקינן קשה לסמוך עליהם שיקיימו בכוחות עצמם את 'עשה לך חבר'. אולם, כדי להגיע לגירסה הקרובה ביותר לרוחו של המאמר, יש לפעול בתוך אקלים מסוים שתמציתו איריה נוחה וטובה של אמן ובטחון.

סיפור המבליט מאוד עיקרון זה כרוך בויכוח שבין שניים מראשוני אמוראי ארץ ישראל רבי חנינא ורבי חייא. תחילתו בעדותו של ריש לקיש — "ריש לקיש הוה מציין מערתא דרבנן" (היה מסמן את מערות הקבורה של חכמים) "וכי מטא למערתיה דרבי חייא איעלמא מיניה" (וכאשר הגיע למערתו של רבי חייא נעלמה ממנו) "אמר: ריבוננו של עולם לא פלפלת תורה כמותו? יצתה בת קול ואמרה לו: תורה כמותו פלפלת תורה כמותו לא ריבצת (לימדת רבים)!" הקדמה זו מעמידה את המתח שבין 'פלפול' המצטייר כהעמקה מירבית בלימוד עצמי לבין הוראת תורה, והתערבותה של בת קול נזקקת כדי לשכנע בניגוד לנטיית הלב הטבעית של ריש לקיש — בדבר העדפת הוראת התורה. ועדיין איננו ערערים באיוו שיטה מתבצעת זו — "כי הוה מינצו (כאשר רבו) רבי חנינא ורבי חייא, אמר ליה רבי חנינא לרבי חייא — בהדי דידי קא מינצית (וכי איתי אתה רב)?! "חס וחלילה אי משתכחא תורה מישראל מהדרנא" (אחזירנה) "מפלפולי. אמר ליה רבי חייא לרבי חנינא: בהדי דידי מינצית?! דעבדי" (שעשיתי שגרמתי) "לתורה דלא תשתכח מישראל! מאי עבידנא (מה אני עושה)? "אזלינא ושדינא כיתנא וגדלינא נישבי וצידינא טבי ומאכלינא בשרייהו ליתמי" (אני הולך חורע פשתן ושזור ממנו רשתות וצד צבאים ומאכל בשרם ליתומים) "וארכינא מגילתא וכתבנא חמישה חומשי" (ועושה מגילות — מעורם, וכותב — עליהם חמישה חומשים) "וסליקנא למתא ומקרינא חמשה ינוקי בחמשה חומשי" (ואני הולך לעיר ומלמד לחמישה חינוקות חמישה חומשים) "ומתגינא שיתא ינוקי שית סדרי (ומלמד משנה לששה תינוקות שישה סדרים) "ואמרינא להו" (ואומר להם): "עד דהדרנא אקרו אהדי ואתנו אהדי (עד שאחזור תלמדו מקרא ומשנה זה לזה) "ועבדינא" (ועשיתי) "לתורה דלא תשתכח מישראל" (בבלי, בבא מציעא פה ע"ג). עוצמת הויכוח עולה מן הניסוח 'כי הוה מינצ' אך אין לצמצמו לויכוח אישי בלבד. זהו ויכוח בין ערכים וגישות ללימוד תורה. הויכוח אינו נערץ רק בשאלה — מה עדיף שיקום הלימוד או פעולת מנע! כל אחד מהחולקים מתייחס בדרכו שלו למימד האינדיווידואלי לכאורה, רבי חנינא בדרכו המיוחדת מציג את מלוא הפוטנציאל הגלום בפלפול האישי — בו יצליח רבי חנינא לשקם את ידיעת התורה ולהחזירה ממצב של שכחה מוחלטת למצבה בראשונה. פלפול אישי מבליט

את הייחודיות, אולם, גם בהוראה ניתן להגיע לייחודיות ולהתחשב בשונה. דרכו של ר' חייא מיוחדת וכך דרכם של תלמידיו. הוא עושה הכל לברו מוצא פתרונות מיידיים ומצטייר כמופת לדוגמה אישית. על כן מצליח להשפיע ר' חייא על תלמידיו ולהופכם למורים, כל תלמיד מתמחה בתוכן אחר והופך להיות מורה מיוחד לחומר מיוחד.

2

פועל יוצא מן הנאמר לעיל הוא התפיסה המעמעמת במידה רבה את הגבול החד לכאורה שבין מורה לתלמיד – כל מורה לומד וכל תלמיד מלמד! מבחינה זו באה לידי מיצוי מירבי התפיסה המעוררת הערכת השונה, שכן לכאורה לא יכול להצטייר שוני גדול יותר מאשר השוני שבין מורה ותלמיד, וענינו הרואות עד כמה שוני זה עלול להתפתח מנקודת מוצא פשוטה של פער דורות והבדל באישיות לתהום של אי-הבנה ואף עוינות ורקע. התפיסה החינוכית של חז"ל המודעת כמובן לאפשרות של "מי שהיה רבו כועס עליו מבעיט בו ויוצא" וחוששת מפניו, קוראת תיגר כנגד הפיכת השונה לרקע. נהפוך הוא, לפי כל מה שנאמר חז"ל רואים בשונות פוטנציאל חינוכי רב-ערך!

רבים המאמרים העוסקים בחובה ללמד ולחנך – ואמר רבי יוחנן: כל הלומד תורה ואינו מלמדה – דומה להדס במדבר" (בבלי, ראש השנה כג ע"א)²⁰, ודומה שחבירה בהם הציפייה שהתלמיד ימצא את המקום והנסיבות שבהם יוכל להפוך למורה, בצד ההנחה הסמויה כי אין תלמיד שפטור מכך.

אין תימה שבמערכת היחסים הזו ראו חכמים את תלמידיהם כמוריהם הטובים – "דאמר רבי חנינא: הרבה למדתי מרבותי ומחברי יותר מכולן" – (בבלי, תענית ז ע"א) המפגש מורה – תלמיד כרוך במפגש בין דורות כשהמורה מעביר את מסורת העבר לתלמיד שיעשה בה שימוש בעתיד, בתנאים ובנסיבות שהמורה אינו יכול לחזות. על כן, אין מדובר כאן בריקון פשוט של נזל מכלי ישן לכלי חדש, שכן עם שינוי הכלי משתנה גם הנזל, וכדי שהשינוי יהיה מבוקר ונכון חייבת פעולת הריקון להתנהל במתכונת ערכית נכונה. זה מחייב כי לכל צד במפגש ובשיח שבין הדורות תהיינה חובות ערכיות ברורות. התפיסה הבסיסית של דור המורים הוא חובת המבט אל הנצח – ההכרה בדבר נצחיות מקורות האומה.

לא אחת העלינו בדיון זה את תפיסת פעולת הלמידה כמצוה. זה באשר למניע הראשוני של המורה, אך מנקודת הראות של התלמיד יש לנסח זאת בצורה שונה במקצת – "אמר רב יהודה אמר רב: כל המונע הלכה מפי תלמיד – כאילו גזול מנחלת אבותיו, שנאמר: 'תורה צוה לנו משה מורשה קהילת יעקב' מורשה היא לכל ישראל

20 החובה שלא להסתפק בלימוד אלא גם ללמד מעוגנת במאמרים רבים תוך ניתוח הבטים רבים של הנושא למשל: "... רבי ישמעאל בנו אומר: הלומד על מנת ללמד מספיק בידו ללמוד וללמד והלומד על מנת לעשות מספיק בידו ללמוד וללמד לשמור ולעשות" (משנה, אבות פ"ד מ"ה). עם זאת, כמובן קיימת סכנה של הוראה רשמית על ידי מי שאינו ראוי. ראה: רמב"ם, הלכות תלמוד תורה פ"ד ה"ד.

מששת ימי בראשית" (בבלי, סנהדרין צא ע"ב). שני פנים למאמר זה. האחד פשוט, אין זכות ואין רשות למנוע תלמיד מ'נחלת אבותיו'. אך יש גם פן נוסף. מדובר בהלכה, והלכה היא מושג דינמי ההולך ומתחדש בהתאם לנסיבות החדשות. התלמיד ימשיך, יהיה לאורו ועל כן במובנים רבים חשוב לשחק גם את התלמיד בעיצובו. הא כיצד? אי אפשר לשפתו כמובן בפסיקה המחייבת סמכות. השיח מתבצע באמצעות הלמידה המשותפת – "אמר רב נחמן בר יצחק: למה נמשלו דברי תורה כעץ, שנאמר 'עץ חיים היא למחזיקים בה' לומר לך: מה עץ קטן מדליק את הגדול אף תלמידי חכמים קטנים מחדדים את הגדולים" (בבלי, תענית ז ע"א). רבים הם המעשים שחינוקות מלמדים את רבותיהם. מהמפורסמים שבהם סיפוריו של רבי יהושע בן חנינא – "אמר ר' יהושע בן חנינא: מימי לא נצחני אדם אלא אשה, תינוק ותינוקת..." לשון 'נצחני' תופסת בדיונים בין תלמידי חכמים²¹. ולקביעה כי תינוק ותינוקת (לצורך דיון ביחסי מורים-תלמידים נתמקד רק בהם) 'ניצחו' את התנא הגדול לקח שלא יסולא בפז, במיוחד בגין מעמדו של ר' יהושע כמוביל בהנחלת הדיון המדרשי האינטלקטואלי בבית המדרש²².

מה טיבם של 'נצחונות אלו'? 'תינוקות מאי היא? פעם אחת הייתי מהלך בדרך, והיתה דרך עוברת בשדה, והייתי מהלך בה. אמרה לי תינוקת אחת: רבי, לא שדה היא זו? אמרתי לה – לא דרך כבושה היא? אמרה לי: לסטים כמתוך כבושה" (בבלי, ערובין נג ע"ב) המאמר ערוך במתכונת דיון עתיר שאלות בבית המדרש, ונצחונה של התינוקת מבטא שילוב בין ידיעות שלא היו יכולות להיות ברשותו של החכם משום שהן שייכות למרחב ידע שונה לחלוטין, יחד עם עוצמה מוסרית בלתי רגילה שיוסדה בתום לב. שני הדברים נמצאים דווקא אצל צעירים אך כשיח שנוצר ניחון התנא בפתיחות מספיקה כדי לנצל זאת. "תינוק מאי היא? פעם אחת הייתי מהלך בדרך וראיתי תינוק יושב על פרשת דרכים ואמרתי לו: באיה דרך נלך לעיר? אמר לי: זו קצרה וארוכה וזו ארוכה וקצרה, והלכתי בקצרה וארוכה. כיון שהגעתי לעיר מצאתי שמקיפין אותה גנות ופרדיסין, חזרתי לאחורי. אמרתי לו: בני, הלא אמרת לי קצרה? אמר לי: ולא אמרתי לך ארוכה..." (שם)²³. חשוב לציין, אין מדובר כאן רק בחוכמת חיים פשוטה, אלא ביכולת לנתח 'לישון' מסוימת ניתוח – המהווה בסיס ללימוד ועיון הלכתי. התינוק 'מנצח' אפוא בכוח הכרת הסביבה

21 שימוש מפורסם במעשה 'תנורו של עכנאי'. ראשית דברי ר' יהושע – "אם תלמידי חכמים מנצחים זה את זה בהלכה – אתה מה טיבכם?" ואחך כך דברי הקב"ה: "נצחוני בני נצחוני בני" (בבלי, בבא מציעא נט ע"ב).

22 דוגמא נאה לריכוז האינטלקטואלי בבית המדרש – 'תנורו של עכנאי' (בבא מציעא נט ע"ב) ר' יהושע מוביל השיטה הדרשנית הנשענת על דרכי חשיבה והיסק מסוימות, על הכורח לשכנע כדי לנצח בויכוח, ועל הרוך כמשקל אמת יחסית. כל אלה מאפיינים מורכבים וניתן להתווכח על מידת האמת שבהם, אך הם עולים על התגלות וניסיונות כאמצעי לשכנוע בויכוח בין תלמידי חכמים.

23 ידועים מאמרים נוספים על ר' יהושע ותינוקות. למשל: איכה רבה א, כ. נוגע ללב במיוחד המעשה על גילוי 'תינוק אחד בבית האסורים ברומי'. מול ר' יהושע שהקשה: "מי נתן למשיח יעקב וישראל לבחוזים" (ישעיהו מב, כד)? ענה התינוק: "הלא ה' זו חטאנו לו..." (שם). ר' יהושע פודה אותו וקובע – "מובטחני בו שמורה הוראה בישראל" (איכה רבה ד, ד; בבלי, ריטין נח ע"א). למעשה נשמר כאן הכיוון של דיון רציני עם תינוק כפי שהיה בסיפורים האחרים. ר' יהושע שאופיין כתלמיד חכם בינקותו יודע לזהות תלמיד חכם צעיר!!

הגיאוגרפית, אך גם בכוח יכולת הניסוח והתפיסה הלשונית הנכונה. מבחינה זו המפגש בין החכם לתינוק פורה במיוחד עבור החכם.

בתלמוד מובא 'מדרש אותיות' מעניין — "אמרו ליה רבנן (אמרו חכמים) לרבי יהושע בן לוי: אתו דרדקי האידינא לבית מדרשא ואמרו מילי דאפילו בימי יהושע בן נון לא איתמר כוותיהו (באו תינוקות היום לבית המדרש ואמרו דברים שאפילו בימי יהושע בן נון לא נאמרו כמותם)" וכן מפורטת דרשה שלמה המבוססת על ראשי תיבות ועל צורת האותיות — "אל"ף בית — אלף בינה. גימ"ל דל"ת — גמול דלים. ומאי טעמא פשוטה כרעיה דגימ"ל לגבי דל"ת — שכן דרכו של גמול חסדים לרץ אחר דלים. ומאי טעמא פשוטה כרעיה דל"ת כלפי גימ"ל? דלימציה ליה נפשיה" וכך לגבי אותיות אחרות. ולבסוף "קו"ף — קדוש, רי"ש — רשע. מאי טעמא מהדר אפיה דקו"ף מרי"ש? אמר הקב"ה: אין אני יכול להתסכל ברשע. ומאי טעמא מהדרה תגיה דקו"ף לגבי דרי"ש? אמר הקב"ה: אם חוזר בו אני קושר לו כתר כמותי..." (בבלי, שבת קד ע"א).

דומה שהכוונה כאן עקרונית. יש 'סוג חשיבה' מסוים שרווח אצל מי שמסתכל בצורה ומפרשה (מעין 'מדרש תמונה'), וכן אצל מי שחווה את הלימוד המסודר בפעם הראשונה. כאן מדובר בילדים שליכם עדיין אינו גם באלה, ועל כן נזקפים לזכותן החידושים הללו ומבחינה זו הם מפתחים במלואה את היצירתיות המאפילה על מסורת העבר — 'דאפילו בימי יהושע בן נון לא איתמר כוותיהו'!

ודומה לכך חידוש אחר של ילדים — "מעשה ביום סגריר ולא נכנסו חכמים לבית הועד. והיו שם תינוקות ואמרו: בואו ונעשה בית הועד! אמרו: מה טעם כתוב מ"ם מ"ם, נו"ן, נו"ן, צד"י צד"י, פ"א פ"א, כ"ף כ"ף? אלא ממאמר למאמר, ומנאמן לנאמן, ומצדיק לצדיק, ומפה לפה, ומכף לכף..." (בראשית רבה, א, יא).

השאלה מדוע רק לחלק מן האותיות יש סופית ומה ניתן ללמוד מכך צפויה להתעורר אצל תלמידים צעירים החווים לראשונה את המפגש עם הא"ב ותמהים על פשרו. מי שהתרגל לאותיות צורתן וסידורן כבר לא ישתאה על כך!

אמרה חסידית (איני זוכר את מקורה) מספרת על יהודי שבא להתייעץ עם רבו אודות בנו שאינו לומד וגדול החשש שלא יעשה דבר. למה אפוא לכונו? יעץ לו הרבי: ראוי שיהיה מורה, שאם יודמן לו תלמיד מוצלח יוכל בנך ללמוד דבר מה! בחריפות ומתוך חתירה למיצוי הפאראדוקסליות המלווה את חיינו האישיים והחברתיים, היטיב בעל האמרה לאפיין את המורכבות שביחסי מורה תלמיד!

ח

מכל הנאמר לעיל עולה הצורך בהתייחסות אישית לתלמיד²⁴. והצורך לזהות את קשייו ובעיותיו ולמצוא להם פתרון.

24 הצורך בהתייחסות אישית עולה מהסיפור על הלל בבית המדרש של שמעיה ואבטליון (בבלי, יומא לה ע"ב). הלל לא הורשה להכנס לבית המדרש משום שלא היה בידו סכום כסף כדי לשלם לשומר. סופו של דבר עלה לגג ונקבר תחת מעטה השלג עם שנוקף חשש לחייו. מהמעשה כולו עולה ההערכה כי אם הלל היה מוכר לא היה מתרחשת ההידרדרות הזו.

זה מחייב כמובן מידות מיוחדות למורה, כדברי הלל — "ולא הקפדן מלמד" (משנה, אבות פ"ב מ"ה). הצורך ביחס רגשי לתלמיד הריג, מעבר לשיטות וכללים הנכללים בטכניקות של למידה אינו מוטל בספק — "רבא אמר: אם ראית תלמיד שלימודו קשה עליו ככרול בשביל רבו שאינו מסביר לו פנים" (בבלי, תענית ח ע"א). אמנם, בתוקף ערך אחר, אחריות הפיוס של המורה מוטלת על התלמיד, אך יש כאן ביקורת סמויה גם על הרב שהוביל למצב הזה.

בשאלת כבוד התלמיד עוסק מאמרו של רבי אלעזר בן שמוע — "יהי כבוד תלמידך חביב עליך כשלך, וכבוד חברך — כמורא רבך ומורא רבך — כמורא שמים" (משנה, אבות פ"ד מ"ב) סגנון זה מאפשר להציג את המתח בין הגורמים הפעילים בחינוך: 'מורה', 'תלמיד', 'חבר', 'שמים' לבין המידות הנדרשות: 'כבוד' ו'מורא'. המאמר מציין שוויון בצד עדיפות. נקודת המוצא — מורא שמים. זהו גורם המכתיב את כל מערכת היחסים המוצגת כאן, כשבסופו של דבר, חרף ההבדלים שאין מתעלמים מהם נוצרת מעין זהות בין 'מורא שמים' ל'כבוד התלמיד' בעיני רבו. לכאורה, אלה שתי תכונות מנוגדות ביותר. מדרכו של עולם — אדם מתנשא על תלמידיו ומתבטל כלפי שמים. ובכל זאת, ניתן לקשר ולהשוות ביניהן באמצעות פעולה של למידה וזהו דבר מופלא! התלמיד מושווה למורה, המורה לחבר והמורה לשמים. בתוך המרקם האחדותי הזה מודגש מקומם של 'חבר', 'מורה' ו'שמים' כמרכיבים חשובים של מערכת ההוראה והחינוך. 'שמים' יש רק אחד, מורה מותאם יותר לתלמיד מסויים וחבר עוד יותר. הדרך 'לשמים' עוברת אפוא דרך המורה והתלמיד ובמסלול הזה יכול כל אחד למצוא ייחודו ודרכו המיוחדת.

תשובה מרויכת לשאלה: איך יכול תלמיד להיות מורה למורה קשורה מן הסתם לאופיו ואישיותו ודרכו המיוחדת בראיית הדברים הנגזרת מהם. התלמיד לא יכול בדרך כלל להציע למורה השולט על הידיעה פרט אינפורמטיבי חדש אליו לא יכול היה להגיע בכוחות עצמו, אך הוא יכול להגיע ולהציע דרך שונה לחלוטין בבחינת תלמודו!

בנקודה זו חוזרים אנו למשל המטבעות שבו פתחנו את מאמרנו. השוויון וההתאמה בינינו מאפשרים שית, השוני וההבדל מסייעים לשיח הזה להפוך ללמידה הדדית. כאמור, בנקודה זו חשובים 'כמות הידע' ואוצרות המחשבה והניסיון של כל אחד מהמשתתפים בשיח, אך לא רק הם! ובמיוחד כשמדובר בשיח דתי. מייחסים אמרה חסידית לבעש"ט — "הבעש"ט השווה פעם את האדם הפשוט לשדה בעל שמטר השמים משקה אותו ואת התלמיד חכם — לשדה שלחין המושקה בידי אדם. ייתכן שהיכול משדה השלחין רב יותר, כי בידי האדם להשקות את השדה בכל עת שירצה, אך טבעי יותר, אמיתי יותר, הוא בכל זאת שדה הבעל, יש בו הדר הטבע שהשקיע עליו הקב"ה. הוא השדה אשר למטר השמים ישתה מים"²⁵.

כתבנו לעיל: 'הדרך' 'לשמים' עוברת דרך המורה והתלמיד. גם הדרך מהשמים קשורה למורה ולתלמיד — המסלול המוביל מהמורה אל התלמיד, מאמרו של הבעש"ט ביאר גם את הנתיב המוכר פחות מהתלמיד אל המורה.

25 מ' אוריין, סנה בוער בקוצק, ירושלים, תש"ס, עמ' 122.