

ד

הוראת החלק ההלכי שבתורה – והחינוך לאמונה *

בהוראת החלק ההלכי שבתורה בבית ספר דתי אפשר – וצריך – לשאוף לכל שלוש המטרות שמציגים להוראה בכלל: (א) המטרה המטרידאלית – להקנות לתלמידים ידיעות בהלכה בקשר עם לימוד התורה; (ב) המטרה הפורמאלית – לפתח על ידי הלימוד הזה את שכלם של התלמידים ואת שאר כוחותיהם הרוחניים; (ג) המטרה החינוכית – לעורר בלב התלמידים את הרצון לקיים את מצוות התורה ולפתח אצלם את השקפת העולם הדתית של היהדות.

כדי לעמוד על הפרובלימות הדידאקטיות מיתודיות המתעוררות בקשר להשגת שלוש המטרות האלו ועל דרכי פתרונן נברר תחילה את הצדדים המיוחדים לחלק זה של התורה. ענין מסוים מובן לנו כשאנו יכולים לענות ביחס אליו על השאלות "מה" ו"מדוע". התשובה על השאלה "מה" מבדילה את הענין הזה משאר הענינים שבעולם, והתשובה על השאלה "מדוע" מקשרת את הענין הנדון עם ענינים אחרים. והנה, כידוע בפילוסופיה, יש לשאלה "מדוע" ארבעה מובנים שונים, ובהתאם לכך קיימים גם ארבעה סוגים של הסבר וביאור.

(א) כאשר אנו רואים תופעה מסוימת בטבע – כגון ירידת גשם – יכולים אנו לשאול: מדוע ירד היום הגשם? מה הם השינויים שנתהוו בטבע וגרמו לירידתו? זהו ה"מדוע" של הסיבה, המדוע של התהוות.

(ב) כששומעים אנו מן החזאי, שמחר יירד גשם, יכולים אנו לשאול מדוע סובר כך החזאי? על סמך מה הסיק את המסקנה שמחר יירד גשם? זהו המדוע של בסיס המסקנה, המדוע של ההכרה.

(ג) במשולש שווה צלעות שוות זו לזו גם הזוויות. האם שיוון הצלעות הוא סיבה לשיוון הזוויות? לא, כי סיבה קודמת תמיד בזמן

* המאמר הזה פורסם ב"מעינות" ו' תשי"ח ותדפיס ממנו הוכן והופץ בארצות הברית ע"י ועד החינוך היהודי בניו יורק.

אתר דעת - מכללת הרצוג

למסובב, ואילו כאן באים שיויון הצלעות ושיויון הזוויות בבת אחת. האם שיויון הצלעות הוא רק בסיס למסקנה על שיויון הזוויות? לא, מפני ששיויון הצלעות יוצר את העובדה של שיויון הזוויות, ורק על סמך העובדה הזאת יכול שיויון הצלעות לשמש גם בסיס למסקנה על שיויון הזוויות. הקשר בין שיויון הצלעות ובין שיויון הזוויות במשולש אינו אפוא קשר של סיבה ואף לא קשר של בסיס למסקנה גרידא — אלא קשר של הוויה של "היות כך"; וה"מדוע", שעליו עונה הקשר הזה, הוא אפוא "מדוע" מיוחד במינו — המדוע של "היות כך", המדוע של הקשר בין שני דברים המופיעים בבת אחת, והם אינם שתי תוצאות של סיבה אחת.

(ד) כשעושה אדם פעולה מסוימת, שואלים אנו, מדוע עשה את הפעולה הזאת? אין "מדוע" זה — לא המדוע של בסיס ההכרה ולא המדוע של "היות כך", אבל הוא איננו גם המדוע של סיבה טהורה בפעולת האדם. אנחנו ראים לא תופעה כדוגמת התופעות בטבע הדומם הנגרמות על ידי סיבות חיצוניות, אלא תוצאה מרצונו של האדם, וכאשר אנו שואלים מדוע עשה את הפעולה הזאת, רוצים אנו לדעת, מה היתה המטרה, מה היה הנימוק, מה היה הטעם של פעולה זו. הסוג הרביעי הזה של "מדוע" הוא המדוע של הנימוק, של הטעם. כדוגמת האדם המדען המבצע ניסויים, והנה בהוראת החלק ההלכי של התורה שואפים אנו לא לתת את תוכן ההלכה בלבד, אלא — וזהו העיקר — לבססה, והביסוס הזה כמו כל ביסוס, צריך לענות על השאלה "מדוע"? על איזה סוג של "מדוע" עונה הביסוס של ההלכה? אין זה המדוע של הסיבה, כי אין ההלכה תופעה בטבע, ואף לא המדוע של "היות כך" — להלן נראה שיש מקום לשאלה זו, אבל ידנו קצרה מלענות עליה; אין זה המדוע של הטעם — טעמי המצוות אינם ידועים לנו בדרך כלל, ואף על פי שיש להם, כאשר נראה להלן, תפקיד חשוב בחינוך (ולכן גם בהוראה), הרי אין הם יכולים לשמש לביסוס ההלכה. הביסוס היחיד של ההלכה, שאותו אנו מחפשים בהוראת החלק ההלכי שבתורה, הוא בקביעת הקשר ההגיוני בין ההלכה ובין דברי התורה שבכתב. בהסקת הלכה מדברי התורה שואלים חז"ל לא לסיבת ההלכה ולא לטעמה, אלא אך ורק: היכן היא נכללת או נרמזת בדברי התורה? באיזה אופן אפשר להסיקה מדברי הכתוב? הנימוקים ההגיוניים

אתר דעת - חלל הפעולה

והמוסריים. שאותם מביאים חז"ל בליונם על הסקת הלכה מסוימת, אינם באים כדי לבסס ולהסביר את תוכנה, אלא כדי לבסס ולהסביר את הסקת ההלכה מן הכתוב בתורה, וה"מדוע" שעליו עונה ביסוס ההלכה, הוא ה"מדוע" של ביסוס המסקנה — מדברי התורה.

בעצם קביעת העובדה הזאת אין חידוש. החידוש הוא רק בניסוחה. אולם העובדה הזאת עשויה להאיר באור מיוחד הן את הקשיים שבהם נתקל המורה בהוראת החלק ההלכי שבתורה, והן את דרכי פתרון הבעיות המתעוררות עקב קשיים אלה.

ואלה הם הקשיים העיקריים:

(א) ההלכות נלמדות על-ידי חז"ל מדברי התורה בדרך הפשט ובדרך הדרש. דרכי הדרש אינן מזדהות תמיד — בראייה שטחית — עם שורת ההיגיון של השכל הפשוט, ואם אין התלמידים מרגישים את הקשר ההגיוני המוצק בין ההלכה ובין דברי התורה שבכתב, נשקפת סכנה להשגת כל שלוש המטרות של ההוראה: אם אין ההלכה מתקשרת בקשר הגיוני עם דברי התורה שבכתב לא תיקלט יפה בזכרונם של התלמידים כפירוש לדברי התורה; העדר הבנת הקשר ההגיוני הזה ישלול מאת התלמידים את האפשרות לפתח על ידי הלימוד את כוחותיהם השכליים — והוא עלול גם לפגוע ברגש הכבוד וההערצה להלכה ולתורה, הצריך להינטע בלבם.

(ב) בהוראת החלק ההלכי של התורה מופיעה ההלכה כפירוש לדברי התורה — ואין היא תופסת עמדה עצמאית בתודעת התלמידים. תוכן ההלכה נדחק בתודעתם לקרן זווית גם על ידי כך, שמעמידים את הדרש בעיקר לא על ההלכה עצמה, אלא על קביעת הקשר בינה ובין דברי התורה. משל למה הדבר דומה — להבדיל בין קודש לחול — ללימוד הוכחה ארוכה של משפט הנדסי המסית לפעמים את דעת התלמידים מתוכן המשפט עצמו. והרי המטרה הראשונה של הוראת החלק ההלכי שבתורה היא לקבוע בתודעת התלמידים את המצוות ואת ההלכות האמורות בתורה — כאילו אשר שרשיו אמנם נעוצים בדברי תורה, אבל ענפיו ופירותיו ממלאים את נפשו של האדם.

(ג) כיון שהעיקר בהוראת החלק ההלכי שבתורה הוא לקבוע בשכלם של התלמידים את הקשר בין ההלכה ובין דברי התורה שבכתב

אתר דעת - מכללת הרצון

— נשאלת השאלה: מה הם דרכי החינוך בהן נלך, כדי לקשר את נפש התלמידים לתוכן ההלכה?

בטרם נפנה לבירור האמצעים שבידינו כדי להתגבר על הקשיים האלה ולפתור את הבעיות שהם מעוררים, עלינו לציין, שאין בכוחם של האמצעים המיחודיים והדידאקטיים בלבד לפתור את כל הבעיות המורכבות. רגילים להביט על ספר מיחודי כעל מין ספר ביסול, הנותן עצות מעשיות מפורטות, מה לעשות כדי להכין תבשיל מסוים — או שעור מסוים. מובן שאין הדרכה מיחודית יכולה להצמצם במתן הוראות כלליות בלבד ועליה להכיל גם עצות מעשיות, אבל שומה עלינו לדעת כי שום עצות מיחודיות ולהטיס מיחודיים לא יצליחו, אם תחסר למורה הגישה המתאימה לחומר הלימוד ולתלמידים. הרי גם בנוגע להחזקת משמעת בודאי יש לתת למורה עצות מפורטות, מה עליו לעשות בכל מקרה של הפרת משמעת כדי להשיבה על כנה, אבל סוף סוף תלויה המשמעת בכיתה בעיקר באישיותו של המורה ובגישתו לתלמידים ולחומר הלימודים, ורק בהיות אלה לו יצליח בעצות המיחודיות שימלא אחריהן. כך הוא הדבר בכל שטח לימודי או חינוכי אחר. לפני שהמורה בא לפעול את פעולתו הלימודית או החינוכית, עליו ליצור אצל עצמו ואצל התלמידים רקע פסיכולוגי מתאים לפעולתו זאת.

מהו איפוא, הרקע הפסיכולוגי המיוחד, אשר על המורה הדתי ליצור אצל עצמו ואצל התלמידים בגשתו להוראת החלק ההלכית שבתורה? על המורה ועל התלמידים לראות — ולהרגיש — שהתורה שהם לומדים, הם דברי ה', עליהם לשמוע בדברי התורה את קול ה' המדבר אליהם עכשו (והיו הדברים האלה אשר אנכי מצווה היום על לבבך — דברים, ועמ' ארש"ש). אולם החלק הסיפורי של התורה מודיע לנו ונותן התורה ברוך הוא מאורעות מסוימים כדי לעורר ולפתח בנו רעיונות מתאימים, הרי בחלק ההלכתי של התורה הוא מצוה אותנו באופן ישיר לעשות מעשים מסוימים להימנע ממעשים מסוימים אחרים ולהתנהג בהתאם לרצונו המפורש. ומתוך ההרגשה שה' מדבר אלינו עכשו ומצוה אותנו לעשות דבר מה, צריך להתעורר בלב התלמידים הרצון העז לתביא מקי הוא אומר לנו לעשות.

אתר דעת - מכללת הרצוג

שתי דרכים נתן הקדוש־ברוך־הוא כדי להבין את דבריו בתורה שבכתב: את דרך השכל, אשר עליו להתעמק בדברי התורה כדי להשיג את הכנס ("דיברה תורה כלשון בני אדם") ואת דרך המסורת, את התורה שבעל פה, המכילה את פירוש ה' לדבריו בתורה שבכתב. הדרך השנייה היא המכרעת, שהרי זהו פירוש אוטנטי, פירושו של "המחבר" עצמו! אבל רצונו של ה' הוא: כי הדרך השנייה תהא קשורה בקשר הגיוני אמיץ עם הדרך הראשונה, עד כמה שזה אפשרי לאנשים אשר כוחותיהם הרוחניים (והאחרים): מוגבלים. והו תוכנה של מצות "והגית בו יומם ולילה" עלינו — ועל התלמידים — לדעת, כי את הפירוש האמיתי לדברי התורה שבכתב אנחנו צריכים לחפש ולמצוא בדברי חז"ל, אולם בהתאם לרצונו של הקב"ה עלינו להשתדל להבין את הפירוש הזה גם בשכלנו. כלומר, עלינו לתפוס ולהבין הן את תוכן ההלכה והן את הבסיס של הסקת ההלכות מדברי התורה (ואחר־כך גם זו מזו!).

אחרי שנוצרו הרקע הפסיכולוגי והגישה הנ"ל אצל המורה והתלמידים צריכות לעמוד לפני המורה — בהוראת החלק ההלכי שבתורה — שתי שאלות: (א) מה הם הסוגים השונים של הקשר ההגיוני בין ההלכה ובין דברי התורה שבכתב? (ב) באילו דרכים עלינו ללכת כדי לגלות לעיני התלמידים הן את תוכן ההלכות והן את בסיס הסקת ההלכות מדברי התורה — בכל סוג וסוג של הקשר ההגיוני הנ"ל?

יש להבדיל בין שני סוגים ראשיים של קשר הגיוני בין ההלכה ובין התורה שבכתב: לסוג אחד שייך הקשר ההגיוני המתגלה על ידי עיון פשוט ודיוק מעמיק בדברי התורה. לסוג השני שייך קשר הגיוני המוצא את ביטויו באחת משלוש־עשרה המידות שבהן התורה נדרשת — ומובן מאליו, שהסוג הזה מתחלק לאופנים שונים בהתאם לשלוש־עשרה המידות.

בכל סוג וסוג אפשר להבדיל שני מקרים: במקרה הראשון מספיק המקום הנלמד בתורה לבדו, כדי לקבוע את הקשר ההגיוני בין ההלכה ובין דברי התורה; ובמקרה השני מתגלה הקשר הזה מתוך השוואת שני מקומות בתורה, שהם לפעמים מרוחקים זה מזה. להלן דוגמאות לכל סוג ולכל מקרה:

(א) סוג ראשון, מקרה א' —

אתר דעת - מכללת הרצו

"אם אדוניו יתן לו-אשה וילדה לו-בנים או בנות-האשה וילדיה
 תהיה לאדוניה" (שמות כא, ד).
 ההלכה: שהאדון יכול לתת לעבד עברי רק שפחה כנענית נובעת
 מדברי הכתוב במקום — "האשה וילדיה תהיה לאדוניה" — ולפי ההלכה
 אין אמה עברית עובדת לעולם-האדם (הפסוקים: 1)
 (ב) סוג ראשון: מקרה בסיסי של עבד עברי (שם, ב).
 "כי תקנה עבד עברי וכו'" (שם, ב).
 האם הדין הזה חל על עבד שהוא עברי או על עבד של עברי,
 היינו על עבד כנעני של עברי? מתוך השוואת הפסוק-הזה והפסוק
 בדברים (טו, כב) "כי ימכר לך אחיך העברי וכו'", יש להסיק את המסקנה
 שהתורה מדברת כאן על עבד שהוא עברי.
 (ב) סוג שני: מקרה אחר של עבד עברי (שם, ג).
 "לא תגנב" שבשערת הדיברות (שמות כ, יג); דברים ה, יט).
 בהתאם למידה "דבר הלמד מעניינו" על סמך השוואה עם שני הלאוין
 הסמוכים בעניין (לא תרצה; לא תנאף), על-סמך ההלכה-גונב-איש
 ומכרו, ונמצא בידו — מות יומת" (שמות כא, טז) — יש להסיק את
 המסקנה שהתורה מדברת כאן בגניבת נפשות.
 (ד) סוג שלישי: מקרה בסיסי של עבד עברי (שם, ד).
 "כל גיורת שווה וכוב המידות שבהן נדרשת התורה יכולות לשמש
 דוגמה למקרה זה".
 * * *
 נעמיד נגד עינינו — מצד אחד את החלוקה של הקשר ההגיוני בין
 ההלכה ובין דברי התורה שבכתב, ומצד שני את כל מסורות ההוראה ואת
 הקשיים להשגתן — ולאור כל הדברים האלה נברר את דרכי ההוראה של
 החלק ההלכי בתורה שבהן עלינו ללכת כדי להתגבר על הקשיים הנ"ל
 ולהשיג את המטרות הרצויות. אצלנו המטרות הנ"ל הן:
 1. "נבדוק בראשונה את הדרך המקובלת והרגילה של ההוראה הנאת
 רגילים ולהוסיף לכל פסוק את פירושו רש"י ולהסביר את הפירושו אולם
 כמה מגרעות לשיטה הזאת: מצד אחד היא שפחה כנענית נובעת מדברי הכתוב
 במקום — "האשה וילדיה תהיה לאדוניה" — ולפי ההלכה אין אמה עברית עובדת לעולם-האדם (הפסוקים: 1)
 (ב) סוג ראשון: מקרה בסיסי של עבד עברי (שם, ב).
 "כי תקנה עבד עברי וכו'" (שם, ב).
 האם הדין הזה חל על עבד שהוא עברי או על עבד של עברי,
 היינו על עבד כנעני של עברי? מתוך השוואת הפסוק-הזה והפסוק
 בדברים (טו, כב) "כי ימכר לך אחיך העברי וכו'", יש להסיק את המסקנה
 שהתורה מדברת כאן על עבד שהוא עברי.
 (ב) סוג שני: מקרה אחר של עבד עברי (שם, ג).
 "לא תגנב" שבשערת הדיברות (שמות כ, יג); דברים ה, יט).
 בהתאם למידה "דבר הלמד מעניינו" על סמך השוואה עם שני הלאוין
 הסמוכים בעניין (לא תרצה; לא תנאף), על-סמך ההלכה-גונב-איש
 ומכרו, ונמצא בידו — מות יומת" (שמות כא, טז) — יש להסיק את
 המסקנה שהתורה מדברת כאן בגניבת נפשות.
 (ד) סוג שלישי: מקרה בסיסי של עבד עברי (שם, ד).
 "כל גיורת שווה וכוב המידות שבהן נדרשת התורה יכולות לשמש
 דוגמה למקרה זה".
 * * *
 נעמיד נגד עינינו — מצד אחד את החלוקה של הקשר ההגיוני בין
 ההלכה ובין דברי התורה שבכתב, ומצד שני את כל מסורות ההוראה ואת
 הקשיים להשגתן — ולאור כל הדברים האלה נברר את דרכי ההוראה של
 החלק ההלכי בתורה שבהן עלינו ללכת כדי להתגבר על הקשיים הנ"ל
 ולהשיג את המטרות הרצויות. אצלנו המטרות הנ"ל הן:
 1. "נבדוק בראשונה את הדרך המקובלת והרגילה של ההוראה הנאת
 רגילים ולהוסיף לכל פסוק את פירושו רש"י ולהסביר את הפירושו אולם
 כמה מגרעות לשיטה הזאת: מצד אחד היא שפחה כנענית נובעת מדברי הכתוב

אתר דעת - מכללת הרצוג

(1) התלמידים מקבלים את הפירוש מוכן, בלא שעמלו להגיע אלינו בכוחות עצמם, וללא הכנה לקליטתו.

(2) ההלכה הכלולה בפירוש רש"י מתווספת לדברי הפסוק כפירוש לו ואינה תופסת מקום עצמאי בתודעת התלמידים.

(3) ההוכחה שרש"י מביאה לפעמים — הן אם היא מובאת לפני הפירוש והן אם היא מובאת לאחרי — ניתנת על פי רוב גם היא כדבר מוכן, בלי שתינתן לתלמידים האפשרות להגיע אליה בכוחות עצמם.

(4) לעתים קרובות תופסת ההוכחה מקום גדול יותר מאשר הרצאת תוכן ההלכה, וקשב התלמידים עובר מתוכן ההלכה להוכחתה, היינו, לקביעת הקשר ההגיוני בינה ובין דברי התורה.

השיטה האחרת, שאני מציע בזה כאחת הדרכים להוראת החלק ההלכי שבתורה, מבוססת מצד אחד על העובדה שקבעתי בתחילת מאמרי, כי ה"מדוע" של ביסוס ההלכה הוא המדוע של ביסוס הסקת ההלכה מדברי התורה שבכתב, ומצד שני על השאיפה למנוע במידת האפשר את המגרעות שבשיטה המקובלת.

ואלו הן הדרישות המעשיות וההצעות המעשיות של שיטה זו:

(1) בכל מקום שהתלמידים יכולים להגיע בכוחות עצמם ובהדרכת המורה לתוכן ההלכה הנובעת מדברי התורה, יש להדריך למצא בעצמם את ההלכה שהיא הפירוש לדברי התורה. למשל: "ורפא ירפא". אפשר להעמיד בפני התלמידים שתי שאלות: (א) האם כל מכה חברו צריך ללמוד את חכמת הרפואה כדי לרפא את הפצוע על ידו? (ב) איך יכול אדם שאיננו רופא לרפא את חברו? בהדרכה מחאימה יבואו התלמידים לידי מסקנה כי משמעות הפסוק הוא — שעל המכה לשלם את הוצאות הריפוי. רק אחרי שהתלמידים הגיעו בעצמם למסקנה זו, יש להראות להם את פירוש רש"י ואת תרגום אונקלוס לפסוק זה.

(2) אולם יש להודות כי המקומות האלה הם נדירים למדי, וברוב המקרים אין בידי התלמידים למצוא בעצמם את ההלכות על פי דברי התורה שבכתב, שהרי אפשרות כזאת היתה עושה את התורה שבעל פה למיותרת! ברוב המקרים אין לדרוש מן התלמידים להסיק מן הכתוב את תוכן ההלכה, אלא יש ללמדם את ההלכות בצורה דוגמאית, היינו להסביר

אתר דעת - מכללת הרצוג

שמדברי התורה נובעת הלכה פלונית. לעבודתם העצמית של התלמידים יישאר איפוא התפקיד למצוא, בהדרגת המורה, את הקשר ההגיוני בין ההלכה ובין דברי התורה, היינו: את הבסיס ההגיוני להסקת ההלכה הזאת מדברי התורה שבכתב.

בהתאם לסוגים השונים של הקשר ההגיוני, שנזכרו לעיל, נבדיל ונקבע דרכים לגילוי על ידי התלמידים, ואלה הן:

(א) הסוג הראשון של הקשר ההגיוני הזה, מקרה א.

(הקשר ההגיוני מתגלה מתוך עיון מעמיק בדברי התורה).

ניתן לתלמידים לקרוא את הפסוק בתורה, שאתו מתקשרת הלכה מסוימת, ונדריכם לעמוד על הקשיים שיושבו על ידי הסקת ההלכה אחרי זה יש למסור בצורה דוגמאטית את ההלכה, ולהגיד כי "חז"ל מסיקים את ההלכה מן הפסוק הנלמד, ועתה עליהם למצוא בעצמם את הבסיס ההגיוני להסקת ההלכה הזאת.

למשל: קוראים את הפסוק המדבר על קרבן פסח: "לא תותרו ממנו עד בקר, והנותר ממנו עד בקר באש תשרפו" (שמות יב, י). ניתן לתלמידים למצוא, שהחזרה על המלים "עד בקר" מיותרת לכאורה, אתרי זה יש להסביר כי לתחלת הבוקר, שני שלבים: עליית השחר והגז החמה, ההלכה היא, כי הבשר הנשאר מקרבן פסח עד עלות השחר הוא כבד נותר, וכיחס אליו חלה חובת שריפה, וחז"ל מסיקים את ההלכה הזאת מן הפסוק שקראנוהו זה עתה. עכשיו נעמיד בפני התלמידים את השאלה, איך מסיקים חז"ל את ההלכה הזאת מדברי הפסוק? בעזרת שאלות הדרכה מתאימות (איזו התחלת הבוקר קודמת — הגז החמה או עלות השחר? מה באות להוסיף המלים החזורות "עד בקר"? יכולים התלמידים להגיע אל המסקנה, כי המלים הנוספות "עד בקר" באות להוסיף את התחלת הקודמת עד עלות השחר, וזה הוא הבסיס להסקת ההלכה. כך יש לנהוג גם ביחס להלכה השנייה שחז"ל מסיקים מן הפסוק הזה — על איסור שריפת נותר ביום טוב, רק אחרי שמצאנו בעצמם את הקשר ההגיוני, יש לתת להם לקרוא ברש"י כדי למצוא שם את האי שורר למסקנתם.

(ב) הסוג הראשון של הקשר ההגיוני, מקרה ב.

אתר דעת - מכללת הרצו

(כאשר הקשר ההגייוני בין ההלכה ובין דברי התורה שבכתב מתגלה מתוך עיון מעמיק בשני פסוקים בתורה והשוואתם זה לזה):
במקרה זה אין להסתפק בהזכרת הפסוק השני, כמו שעושה זאת רש"י וכמו שאנו עושים זאת בלמדנו את פירושו. יש לתת לתלמידים לקרוא את שני הפסוקים האלה במקומם ולהעמידם על הדברים הזהים שבהם ועל ההבדלים ביניהם, באופן דוגמאטי נמסור להם את ההלכה שחז"ל מסיקים מפסוקים אלה. מעתה על התלמידים למצוא בעצמם, איך מסיקים חז"ל את ההלכה הזאת.

למשל: "ומקלל אביו ואמו מות יומת" (שמות כא, יז). יקראו התלמידים עצמם גם בפרשת קדושים בפסוק: "כי איש איש אשר יקלל את אביו ואת אמו מות יומת" (ויקרא כ, ט), ויעמדו על הדברים הזהים ועל ההבדלים בשני הפסוקים האלה, ונמסור להם באופן דוגמאטי את ההלכה. כי הדין הזה חל גם על אשה אבל אינו חל על קטן. נאמר להם, כי חז"ל מסיקים את ההלכה הזאת מתוך השוואת שני הפסוקים האלה, ונשאל, איך מסיקים חז"ל את ההלכה הזאת? בעזרת שאלות הדרכה מתאימות אפשר להביאם לידי הבנת הבסיס של המסקנה הזאת — ולתת להם למצוא ברש"י את האישור לכך.

(ג) הסוג השני של הקשר ההגייוני בין ההלכה ובין דברי התורה (מקרים א—ב) — אחת המידות שהתורה נדרשת בהן.

המידות השכיחות בפירוש רש"י לחלק ההלכתי שבתורה הן בדרך כלל מידות מתחום ההיקש: קל וחומר, גזירה שווה והיקש. המידה המתקבלת ביותר על השכל היא קל וחומר והמידה המתקבלת על השכל פחות מכול היא גזירה שווה. גזירה שווה — היא בעצם אנא לוגיה. על סמך הדמיון בין שני דברים בפרט אחד מסיקים מסקנה, שהם דומים גם בפרטים אחרים. מסקנה זאת לא תמיד מתאימה למציאות, כי הדמיון בין שני דברים יכול להצטמצם בפרט אחד בלבד או בפרטים מועטים. אולם דווקא במידה זו מתבלט ביותר הכלל, כי לא ההיגיון, אלא המסורת — היינו התורה שבעל פה — היא הפוסק האחרון בהסקת הלכה מדברי התורה. "אין אדם דן גזירה שווה מעצמו" (פסחים טו, ע"א ונדה יט, ע"ב). רק

אתר דעת - מכללת הרצוג

(ב) מסבירים לתלמידים את מהות הקל וחומר — על פי דוגמאות אחדות של המידה הזאת.

(ג) מוסרים לתלמידים את ההלכה, שאב יכול למכור את בתו רק כאשר היא קטנה, והזכות הזאת פוקעת כאשר הבת מגיעה לגערות.

(ד) אומרים לתלמידים, כי ההלכה הזאת מוסקת על ידי קל וחומר ושואלים אותם — מהו כאן הקל וחומר?

בעזרת שאלות הדרכה מתאימות אפשר וצריך להביא את התלמידים למציאת הקל וחומר המובא ברש"י — ואחר כך נותנים להם להיווכח, על ידי קריאה ברש"י, שהם צדקו.

מה הן מעלותיה של שיטה זאת?

(א) היא מדגישה באופן ברור את המובן המסוים של שאלת "מדוע?" המתאימה — המדוע של בסיס המסקנה.

(ב) היא נותנת לתלמידים למצוא בעצמם, בהדרכת המורה, את התשובה על השאלה הזאת ומשיגה עלידי כך את המטרה הפורמאלית של ההוראה — פיתוח כושר ההתבוננות ושאר כוחותיהם השכליים של התלמידים.

(ג) היא קובעת את ההלכה הנובעת מדברי התורה כדבר עצמאי ונפרד בתודעת התלמידים ולא רק כסרח העודף לדברי הפסוק — ועל ידי כך היא עשויה להשיג באופן טוב יותר את המטרה המאטריאלית.

(ד) היא מדגישה את העובדה, כי רק התורה שבעל פה היא השופט העליון בהבנת התורה שבכתב. קביעת העובדה הזאת בתודעת התלמידים חשובה בשביל התינוך לאמונה.

אולם עם כל המעלות הטובות בשיטה המוצעת כאן ואף על פי שאני רואה בשיטה זו את המסקנה ההגיונית והעקבית מכל מטרות ההוראה ומן האופי המיוחד של חלק זה של התורה — רחוק אני מלהמליץ עליה כעל השיטה היחידה: אין היא אלא אחת מן הדרכים להוראת החלק הזה של התורה. בשיטה זו עומדים במרכז ההוראה התורה שבעל פה, התורה שבכתב והקשר ההגיוני שביניהן, ופירוש רש"י משמש רק לסיכומן ולאישורן של התוצאות אשר אליהן הגיעו התלמידים בעבודתם העצמית ובהדרכת המורה. אולם בהוראת החלק ההלכתי שבתורה יש גם

אתר דעת - מכללת הרצוג

שפירוש רש"י צריך לתפוס את המקום המרכזי בשעור. במקרה זה יהיה המרכז לעבודה העצמית העיון ברש"י: על התלמידים למצוא מה הכרית את רש"י לפרש באופן שפירש ולהסיק את ההלכה שהסיק. אין להסתפק בכך, שרש"י מביא להוכחת ביאורו פסוקים אחרים, אלא על התלמידים לקרוא את הפסוקים האלה במקורם. העיון בהם והשוואתם לפסוק הנלמד יביאם להבנת הפירוש ולהסברתו (דוגמאות לשיטה זו אפשר למצוא במאמרו של מר צבי מאיר רבינוביץ ב"מעיונות" ד' — להוראת חלקי ההלכה: שבתורה).

יש להעיר כי גם בשעורים, אשר בהם משמש פירוש רש"י כמרכז ההוראה, נכון יהיה לסכם את תוצאות השעור לפי המבנה שהוצע כאן. בסיכום צריך לקבוע בתודעת התלמידים, כדברים עצמאיים: את ההלכה הנלמדת מדברי התורה, את המקומות בתורה, שמהם נלמדת ההלכה ואת הקשר ההגיוני בין ההלכה ובין המקומות האלה. אם בשיטה המוצעת שימשו שלושת הדברים האלה כמרכז השעור, ופירוש רש"י הופיע כסיכומו ואישורו של השעור — הרי כאן, כשמרכז השעור עובר לרש"י, צריכים שלושת הדברים האלה לשמש סיכום לשעור.

הן בשיטה המוצעת במאמר זה והן בשיטה הנהוגה, שמים את הדגש על העבודה העצמית של התלמידים ועל המטרה הפורמאלית של ההוראה בפיתוח שכלם. אולם לא בכל שעור ושעור צריכה לשלוט אך ורק המטרה הפורמאלית. יש להקדיש שעורים גם למטרה המאטריאלית, להקניית ידיעות לתלמידים. אפשר גם לתת להם, למצוא ברש"י את התשובות אשר התלמידים צריכים היו למצוא בעצמם לפי שיטות הסקת ההלכה. אולם בשום שעור, אין להזניח את המטרה החינוכית. לעורר אצל התלמידים רגשי הערצה להלכה ולתורה שבעל פה.

בהוראת החלק החלקי שבתורה בבית הספר היסודי מסתפקים אנו — וכן צריך בדרך כלל לעשות — בפירוש רש"י, אולם בכל המקרים, שבפירוש אחר אפשר למצוא הסבר הגיוני העלול לחזק את פירוש רש"י או להתקבל יותר ממנו על דעת התלמידים, יש לנצל — אם להסקת ההסבר או להרצאתו — כדי לחזק בתודעתם של התלמידים את הקשר ההגיוני בין ההלכה ובין דברי התורה שבכתב.

אתר דעת - מכללת הרצוג

לדוגמה:

(א) «כי יתן איש אל רעהו כסף או כלים לשומר... כי יתן איש אל רעהו חמור או שור... וכל בהמה לשומר» (שמות כב, ו-ט).

הפסוק מפרש, כי הפרשה הראשונה נאמרה בשומר חנינם, והשנייה בשומר שכר. מפני שבפרשה הראשונה פטור על הגניבה ואילו בפרשה השנייה חייב כשנגנבה את הפירוש של כל אחת מן הפרשיות האלו מסיק רש"י מן ההלכה והרי כאן דוגמה מאלפת, כי ידיעת התורה שבעל פה קודמת להבנת התורה שבכתב. הרמב"ן מוצא בהבדלים שבשני הפסוקים האלה נימוק נוסף לפירוש זה. שמירת כסף וכלים אינה דורשת טיפול מיוחד ועל כן רגילים לבקש אותה מידיד בחינם, בעוד ששמירת בהמה קשורה בטירחא ולשם זה משלמים לרועה — כך מסתבר שהפרשה הראשונה מדברת בשומר חנינם והשנייה — בשומר שכר.

(ב) «אם במתחרת ימצא הגנב והכה ומת אין לו דמים; אם זרחה השמש עליו דמים לו» (שם, שם א-ב).

ההלכה אומרת, שאם ברור כי הגנב אינו בא להרוג — דמים לו, ואותה מבסס רש"י על הדרש: «אם זרחה השמש עליו» — אם הדבר ברור כשמש. הראב"ד נותן כאן הסבר אחר המתקבל יפה על הדעת: כאשר הגנב בא בלילה הוא בטוח, שהאיש נמצא בביתו, ולכן הוא מתכוון גם להרוג אם יעמוד האיש נגדו, אבל כאשר הגנב בא לגנוב ביום, חושב הוא בביטחון כי האיש אינו בבית ויש להניח, שאינו בא לרצוח.

אין למורה לתת להבנתם של התלמידים מעמד של שופט עליון בהסברת דברי התורה ובהסקת ההלכה מהם, אבל עליו לקשר בשכלם את ההלכה עם דברי התורה בקשר הגיוני אמיץ; על כך הוא מצווה גם על ידי חז"ל — וגם על ידי תורת החינוך, ובייחוד על ידי דרישות החינוך הדתי. אולם לא זו בלבד, שעל המורה הדתי לבסס בשכלם של התלמידים בקשר הגיוני חזק את הסקת ההלכה מן התורה שבכתב — עליו גם לקשר את לבם של התלמידים לתוכן ההלכה, ואם קשה התפקיד הזה ולא תמיד יעלה זאת בידי המורה לגבי ה"חוקים", המצוות השמעיות, כגון: קרבנות, דיני טומאה וכדומה, הרי יש לעשות זאת לפחות לגבי ה"משפטים", לגבי המצוות השכליות. אותן יש לקשר עם רגש היושר, ועם רגש המוסר של התלמידים.

אבל כשם שאסור להעמיד את שכלם של התלמידים כשופט עליון בהסקת ההלכה מדברי התורה, כך אסור להעמיה את מצפונם המוסרי של התלמידים כשופט עליון על "מוסריות" ההלכה. ההסברה המוסרית של ההלכה צריכה להיות מבוססת על ההשקפה הבאה:

הבורא היתיד, שברא את כל העולם יש מאין, קשר את כל חלקי הבריאה זה לזה בחוטים רבים, בקשרים רבים ההופכים את החלקים הבודדים לדבר שלם, לעולם אחד. העובדה, שכל פרט, על כל תכונותיו האינדיבידואליות, מהווה חלק מן השלם, וקשור בו יוצרת את הבסיס של המוסר האלקי, אשר מצא את ביטויו בתורה, בהלכה מתוך כל הקשרים האלה המקשרים כל פרט לשאר חלקי הבריאה. מרגש לאדם ביותר הקשר שבין לבין שאר בני אדם — בינו לבין משפחתו, בינו לבין עמו, בינו לבין האנושות כולה. הרגשת הקשר הזה יוצרת את הבסיס של המוסר האנושי, שהוא רק חלק מן המוסר האלקי. ההסברה המוסרית של ההלכה אינה רשאית להעמיד את המוסר העליון, את המוסר המקיף השלם האלקי של ההלכה — לפני כס המשפט של המוסר האנושי, שהוא מצומצם יותר ושטחי יותר.

אולם במידה שמוסר ההלכה עלול להיות "מוכר" ללבנו של האדם, צריכה ההסברה המוסרית של ההלכה לעורר ולפתח בלב התלמידים את מצפונם המוסרי, ועל ידי כך לקשר ללבם את תוכן ההלכה. למטרה זו יש להשתמש הן בפשט, והן בדרש — במדרש האגדה על הפשט אין צורך להרחיב את הדיבור. ה"מוסריות" של רוב משפטי התורה היא כה ברורה, שאין כל קושי בהסברתה. יש לנצלה כדי לפתח בלב התלמידים את רגש היושר, את אהבת האמת, ואת אהבת הבריות, אבל אין להזיח, גם את הדרש, המגלה לפעמים בהלכה צדדים מוסריים נעלים.

נקת לדוגמה את מדרש חז"ל על ההלכה: כי על הגנב לשלם חמשה בקר תחת השור וארבע צאן תחת השתר. יוחנן בן זכאי רואה בהבדל הזה את יחס התורה לכבודן של הבריות שור, ההולך ברגליו ולא נתבזה בו הגנב לשאתו על כתפיו — משלם חמישה, ושה שנשאר על כתפיו — משלם ארבעה. הואיל ונתבזה בו התורה מתחשבת בכבודו של הגנב ומדגישה שהקשר המוסרי בין אדם לאדם הוא כה חזק, עד שאינו ניתק לגמרי אפילו

אתר דעת - מכללת הרצוג

על ידי מעשי חטא: אדם מישראל, אף על פי שחטא, אדם הוא. ר' מאיר רואה בהבדל הזה את יחס התורה למלאכה: שור שביטלו ממלאכה — המישה, שה שלא ביטלו ממלאכה — ארבעה. אין להביט, כמובן, על שני ההסברים המוסריים האלה כעל טעמי ההלכה — כשם שאין להאות בהם גם אפולוגיטיקה של ההלכה, כלומר, „הביטו וראו, כמה מוסרית היא ההלכה“. ההסברה המוסרית של ההלכה באה רק להדריך את התלמידים להסיק להלכה ולמעשה את המסקנות המוסריות, אשר הסיקו חז"ל ממנה. כדי לעורר ולפתח על ידי כך את מצפונם המוסרי, מובן, שגם כאן רשאי המורה להשתמש בשיטת ההסקה העצמית על ידי התלמידים או בשיטת ההרצאה. בהסברה המוסרית של ההלכה נתקלים המורים לפעמים בהפליה בין ישראל לנכרים — „לנכרי תשיך ולאחיך לא תשיך“ (דברים כג, כא), „את הנכרי תגש ואשר יהיה לך את אחיך תשמט-ידך“ (שם טו, ג) — וכדומה. כאן תועילנה למורים ההסברות המוסריות וההגיוניות. המובאות במקרים אלה על ידי גדולי המפרשים. למשל: מאחר שאין הנכרי אסור בלקיחת ריבית מישראל, הרי דורש הצדק, שהאיסור הזה לא יחול גם עלינו. כלפי הנכרי (אברבנאל), ומכיון ששמיטת קרקע חלה רק על בני ישראל, תחול המצוה של שמיטת כספים רק ביחס אליהם, כי רק היהודי לא זרע ולא קצר בשביעית ואין לו במה לשלם את חובו (ר' יוסף בכור שור). אולי אפשר גם להדגיש, כי המושג „נכרי“ כולל לא בן עם אחר בכלל, אלא בעיקר אויב, שונא (והמציאות מראה, כי שני המושגים האלה ביחס אלינו אינם רחוקים זה מזה...). וכשם שיש לפעמים משום קידוש השם בהגשת עזרה לנכרי, כך עלולה לפעמים העזרה לנכרי להיות בגידה בעמנו.

אולם עם כל שאיפתנו לקשר את תוכן ההלכה אל לבם של התלמידים בעבותות המוסר האנושי, אין לנו להתעלם מן העובדה — ואין גם להעלימה מעיני התלמידים — כי לא בכל המקרים מזדהה המוסר האלקי של התורה עם המוסר האנושי המקובל. במקרים כאלה עלינו להסביר לתלמידים, שהמוסר האלקי העליון של ההלכה הוא עמוק יותר ומקיף יותר מאשר המוסר השטחי של האדם, וכשם שאי אפשר לנו לפעמים להשיג ולהבין את דרכי הנהגת אלקים כעולם. בראותנו צדיק ורע לו, רשע וטוב לו, ובכל זאת אנחנו מאמינים בה ואיננו מהרהרים

אתר דעת - מכללת הרצוג

אתר מידותיו, כך קשה לנו לפעמים להבין את טעמן העמוק של המצוות. עלינו להאמין בהן ובתורתן ללא סייג.

לעיני בני אדם נראות המצוות כגבולות, זו מזו ולמעשה עלינו לתפוסן — ולקיימן — בזו אחר זו, אבל בשביל הקב"ה, שהוא למעלה מן הזמן ומחוץ למקום, מופיעות כל מצוות התורה — וכל חלקי הבריאה — בבת אחת, כדבר אחד ושלם, שכל חלקיו קשורים זה בזה בקשר של "היות כך". עלינו להרגיש — ולתת להרגיש לתלמידים — כי קשר כזה קיים בין כל מצוות התורה — גם בין מצות "ואהבת לרעך כמוך" ובין מצות פרה אדומה — אף על פי שאין הוא בתחום תפיסתנו השכלית. קשה כזה קיים בין כל חלקי הבריאה מצד אחד, ובין הבריאה והתורה מצד שני. לבסיס להרגשה זו צריכה לשמש העובדה, כי הבריאה והתורה, כל אחת מהן לחוד ושתייהן ביחד, הן מעשי ידיו של בורא אחד ויחיד. ויש איפוא גם בכך הזדמנות לחינוך לאמונה בקשר להוראת החלק ההלכתי של התורה. החינוך לאמונה, להשקפת העולם של היהדות, אינו להשיגו על ידי לימוד גרידא ולא על ידי תחבולות פדאגוגיות, כי אם בעיקר על ידי האווירה הרוחנית האופפת את התלמידים, שהמורה הוא יוצרה העיקרי. התלמידים מתחנכים לאמונה לא על ידי הטפה, אלא על ידי אמון באמונה!

על המורים הדתיים להחדיר בלב התלמידים, בהוראת החלק ההלכתי של התורה, את ההרגשה ואת האכרה, שמוסר ההלכה הוא המוסר העליון, אשר אותו קבע בורא העולם בהתחשבו לא באנשים בלבד, כי אם בכל חלקי הבריאה. ההרגשה הזאת צריכה למלא את כל לבו של המורה ואת כל האווירה של הוראת החלק ההלכתי של התורה — כדי שמשם תעבור — באופן סוגסטיבי — ללבם של התלמידים.

החינוך לאמונה איננו ענין של הוראת החלק ההלכתי שבתורה בלבד. הוראת כל מקצוע צריכה לתרום את תרומתה המיוחדת לחינוך זה, ואין החינוך לאמונה יכול להיות מקצוע מיוחד, אולם בשיחות ההדרכה של המתנד הוא צריך לתפוס מקום מרכזי. מטרת השיחות האלה צריכה להיות: קביעת עקרונות האמונה והבהרהם והסרת הספקות המתעוררים בלב התלמידים בקשר לסתירות מדומות לעקרונות האמונה.

אתר דעת - מכללת הרצוג

1. ביסוס ההלכה על דברי התורה שבכתב עונה על השאלה: מדוע

יש להסיק את ההלכה מדברי התורה? ה"מדוע" הזה הוא המדוע של בסיס המסקנה, המדוע של ההכרה.

(2) קשר שבין ההלכה ובין דברי התורה שבכתב נקבע על-ידי התורה שבעל פה, אולם התורה שבעל פה מחייבת ומדריכה אותנו להבין את הקשר הזה על פי ההיגיון, אם על פי ההיגיון הרגיל שכהבעת רעיונות על-ידי בני אדם או בדרכי ההיגיון המובעות בשלוש עשרה המידות שבהן התורה נדרשת.

(3) אין התורה שבעל פה רואה בהיגיון האדם את הסמכות העליונה להסכת ההלכות מן התורה, כשם שהיא איננה רואה במוסר האדם את הסמכות העליונה להערכת מוסריות ההלכה, ואף-על-פי-כן צריך האדם לקבוע בשכלו את הקשרים ההגיוניים בין ההלכה ובין דברי התורה שבכתב, כשם שיש גם לעורר בלב האדם את המניעים המוסריים לקבלת התוכן של ההלכה.

(4) דרישות אלו — של חז"ל — מודרות עם הדרישות של תורת ההוראה והחינוך. קביעת הקשר ההגיוני שבין ההלכה לבין דברי התורה שבכתב עוזרת לקליטת ההלכה בתודעת התלמידים ולליכודה עם דברי התורה. והיא מהווה גורם חשוב לפיתוח הכוחות השכליים של התלמידים, הרעדת הנימים המוסריים בלב התלמידים באמצעות תוכנה של ההלכה גותנת דחיפה להתפתחות הרגשות המוסריים אצל התלמידים ומשפיעה על התנהגותם.

(5) הוראת החלק ההלכי שבתורה צריכה להתנהל לפי השלבים

הבאים:

דרך א:

- (א) על התלמידים לקרוא בתורה את כל הפסוקים שמהם נובעת ההלכה ולסקרם בסקירה אחת, גם אם מפורדים הם בפרשיות שונות.
- (ב) צריך להעמיד את התלמידים על הקשיים או על ההבדלים שבפסוקים האלה אשר מהם מוסקת אחת-כך ההלכה.

אתר דעת - מכללת הרצוג

- (ג) יש ללמד להם את ההלכה בצורה דוגמאטית ולהגיד שההלכה הזאת נובעת מן הפסוקים שהם למדו.
(ד) בעבודתם העצמית של התלמידים — בהדרגת המורה — ימצא פתרון השאלה: איך נובעת ההלכה המסוימת מדברי הפסוקים?
(ה) אחרי שהתלמידים מצאו — בהדרגת המורה — את התשובה לשאלה הזאת, יש לתת להם למצוא ברש"י את האישור לכך.

דרך ב:

לתת לתלמידים לקרוא ברש"י את הפירוש לדברי הפסוק ואת ההלכות שרש"י מסיק ולהדריכם למצוא את הסיבות, שהכריחו את רש"י לפרש כך ולהסיק את ההלכות האלו. אולם בסיכום השיעור יש לקבוע:

- (א) את ההלכה שרש"י מסיק מדברי התורה.
(ב) את דברי התורה שמהם מסיק רש"י את ההלכה הזאת.

(ג) את הבסיס להסקת מסקנה זו.

(6) במקרים שאפשר להסביר לתלמידים את התוכן המוסרי של ההלכה יש לנצלו כדי לעורר בלב התלמידים רגשות מוסריים ולפתח את מצפונם המוסרי. ישתדל המורה לתת הסברה הגיונית ומוסרית לסטיות המדומות של ההלכה מן המוסר האנושי המקובל.

(7) את החינוך לאמונה יש לתת לתלמידים — בהוראת החלק ההלכי שבתורה — בדרכים הבאות:

(א) על ידי יצירת רקע פסיכולוגי מיוחד בהוראת החלק הזה — רקע שמהותו היא בהרגשה המורה והתלמידים, שבדברי התורה שומעים אנו את קול ה' המדבר אלינו היום.

(ב) על ידי יצירת רגש הערצה לתורה שבעל פה, אשר לה הסמכות העליונה לתת את הפירוש ההלכי של התורה שבכתב על פי חוקי ההגיון.

(ג) על ידי יצירת ההרגשה וההכרה שמוסר ההלכה נקבע על ידי בורא העולם בהתחשבו בכל הבריאה, והוא רחב יותר, מקיף יותר ועמוק יותר מאשר המוסר האנושי.