

ד"ר יצחק רפאל הלוי עציון / ירושלים

הוראת החלק ההלכתי שבתורה—והחינוך לאמונה

בהוראת החלק ההלכתי שבתורה בבית ספר דתי אפשר—וצריך— לשאוף לכל שלוש המטרות, שמציגים להוראה בכלל: (א) המטרה המטריאלית— להקנות לתלמידים יריעות 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 הפדובלימות הדידאקטיות־מיתודיות המתעוררות בקשר להשגת שלוש המטרות האלה ועל דרכי פתרון נברר תחילה את הצודדים המיוחדים לחלק זה של התורה.

עניין מסויים מובן לנו כשאנו יכולים לענות ביחס אליו על השאלות "מה" ו"מדוע". התשובה על השאלה "מה" מבדילה את העניין הזה משאר העניינים שבעולם, והתשובה על השאלה "מדוע" מקשרת את העניין הנדון עם עניינים אחרים. והנה, כידוע בפילוסופיה, יש לשאלה "מדוע" ארבעה מובנים שונים, ובהתאם לכך קיימים גם ארבעה סוגים של הסבר וביאור.

(א) כאשר אנו רואים תופעה מסויימת 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 ההתהוות.

(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 למסובב, ואילו כאן באים שיוון הצלעות ושיוון הזוויות בבת אחת. האם שיוון הצלעות הוא רק בסיס למסקנה של שיוון הזוויות? לא, מפני ששיוון הצלעות יוצר את העובדה של שיוון הזוויות, ורק על סמך העובדה הזאת יכול שיוון

הצלעות לשמש גם בסיס למסקנה של שיויון הוויות. הקשר בין שיויון הצלעות ובין שיויון הוויות במשולש אינו איפוא קשר של סיבה ואף לא קשר של בסיס למסקנה גרידא — אלא קשר של הוויה של "היות כך"; וה"מדוע", שעליו עונה הקשר הזה, הוא איפוא "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 מסויימת, 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 רואים לא תופעה כדוגמת התופעות בטבע הדומם הנגרמות על ידי סיבות חיצוניות, אלא תוצאה מדעונו 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 רביעי הזה של "מדוע" הוא המדוע של הנימוק של הטעם.

הנהגה בהוראת החלק ההלכתי של התורה שואפים אנו לא לתת את תוכן ההלכה בלבד, אלא — וזהו העיקר — לבססה, הביטוס הזה, כמו כל ביטוס, צריך לענות על השאלה "מדוע"? על איזה סוג של "מדוע" עונה הביטוס 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 לביטוס ההלכה. הביטוס היחיד של ההלכה, שאותו אנו מחפשים בהוראת החלק ההלכתי 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 בכללת או נרמזת בדברי התורה? באיזה אופן אפשר להסיקה מדברי הכתוב? הנימוקים ההגיוניים והמוסריים, שאותם מביאים חז"ל בדיונם על הסקת הלכה מסויימת, אינם באים כדי לבסס ולהסביר את תוכנה, אלא כדי לבסס ולהסביר את הסקת ההלכה מן הכתוב בתורה, וה"מדוע" שעליו עונה ביטוס ההלכה, הוא "מדוע" של בסיס המסקנה — מדברי התורה.

בעצם קביעת העובדה הזאת אין חידוש. החידוש הוא רק בניסוח, אולם העובדה הזאת עשויה להאיד. באור מיוחד את הקשיים שבהם נתקל המורה בהוראת החלק ההלכתי 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 בזכרונו של התלמידים כפירוש לדברי התורה; העדר הבנת הקשר ההגיוני הזה תשלול 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 זיית גם על ידי כך, שמעמידים את הדגש 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 המסיח לפעמים את דעת התלמידים מתוכן המשפט עצמו. והרי המטרה הראשונה של הוראת החלק ההלכי שבתורה היא לקבוע בתודעת התלמידים את המצוות ואת ההלכות האמודות בתורה — כאילו אשר שרשיו אמנם נעוצים בדברי התורה, 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 — 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 המיתודיים ההידאקטיים בלבד לפתור את כל הבעיות. המורים רגילים להביט על ספר מיתודי כעל מין ספר בישול, הנותן עצות מעשיות מפורטות, מה לעשות כדי להכין תבשיל מסויים — או שיעור מסויים. מובן שאין הדרכה מיתודית יכולה להצטמצם במתן הוראות כלליות בלבד, ועליה להכיל גם עצות מעשיות, אבל שומה עלינו לדעת, כי שום עצות מיתודיות ולהטיס מיתודיים 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 תלדיה המשמעת בכיתה בעיקר באישיותו של המורה ובגישתו לתלמידים ולחומר הלימודים, ורק בהיות אלה לו יצליח בעצות המיתודיות שימלא אחריהן. כן 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 ההלכני שבתורה?
 על המורה ועל התלמידים לראות — ולהרגיש — שהתורה שהם לומדים, היא דברי ה'; עליהם לשמוע בדברי התורה את קול ה' המדבר אתם עכשו ("והיו הדברים האלה אשר אנכי מצוך היום על לבבך" — דברים ה' ו"ע" רש"י שם).

אם בחלק הסיפורי של התורה מודיע לנו נותן התורה ברוך הוא מאורעות מסויימים כדי לעודד ולפתח: בנו רעיונות מתאימים, הרי בחלק ההלכני של התורה הוא מצוה אותנו באופן ישיר לעשות מעשים מסויימים, להימנע ממעשים מסויימים ולהתנהג בהתאם לרצונו המפורש. ומתוך ההרגשה שה' מדבר אתנו עכשו ומצוה אותנו לעשות דבר מה, צריך להתעורר בלב התלמידים הרצון העז להבין, מה הוא אומר לנו לעשות!

שתי דרכים נתן הקדוש-ברוך-הוא כדי להבין את דבריו בתורה שבכתב: את דרך השכל, אשר עליו להתעמק בדברי התורה כדי להשיג את תכנם ("דיברה תורה כלשון בני אדם") ואת דרך המסורת, את התורה שבעל פה, המכילה את פירושה ה' לדבריו בתורה שבכתב. הדרך השנייה היא המכרעת, שהרי זהו פירוש אוטנטי, פירושו של "המחבר" עצמו! אבל רצונו של הקדוש-ברוך-הוא, כי הדרך השנייה תהא קשורה בקשר הגיוני אמיץ עם הדרך הראשונה, עד כמה שזה אפשרי לאנשים, אשר כוחותיהם הרוחניים (והאחרים) מוגבלים. והנה 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 ההלכני שבתורה — שתי שאריות: (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 עיין פשוט ודיוק

מעמיק בדברי התורה, לסוג השני שייך קשר הגיוני המוצא את ביטוי 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

"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 מרברי הכתוב במקום — "האשה וילדיה תהיה לאדוניה" — ולפי ההלכה אין אמה עבריה עובדת לעולם.

(ב) סוג ראשון, מקרה 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 אחיד העברי וכו'", יש להסיק את המסקנה, שהתורה מדברת כאן על עבד שהוא עברי.

(ב) סוג שני, מקרה א

"לא תגנב" שבעשרת הדיברות (שמות כ, יג; דברים ה, יט).

בהתאם למידה "דבר הלמד מענינינו", על סמך השוואה עם שני הלאוין הסמוכים בענין (לא תרצח; 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 שני, מקרה ב

כל גיורה שווה ודוב. המידות 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 מסרות ההוראה ואת הקשיים להשגתן — ולאוד כל הדברים האלה נברר את דרכי ההוראה של החלק ההלכי בתורה, שבהן עלינו ללכת כדי להתגבר על הקשיים הנ"ל ולהשיג את המטרות הרצויות.

נבדוק בראשונה את הדרך המקובלת והרגילה של ההוראה הזאת. רגילים להוסיף לכל פסוק את פירושו רש"י ולהסביר את הפירוש, אולם כמה מגרעות לשיטה הזאת:

(1) התלמידים מקבלים את הפירוש מוכן, בלא שעמלו להגיע אליו 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 הדרגות החלק ההלכתי 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 להדריכם למצוא בעצמם את ההלכה שהיא הפירוש לדברי התורה. למשל: "ורפא רפא" אפשר להעמיד בפני התלמידים שתי שאלות: (א) האם כל מכה חבירו צריך ללמוד את חכמת הרפואה כדי לרפא את הפצוע על ידו? (ב) איך יכול אדם שאיננו רופא לרפא את חברו? בהדרכה מתאימה יבואו התלמידים לידי מסקנה כי מוכן הפסוק הוא — שעל המכה לשלם את הוצאות הריפוי. דק 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 ללמד את ההלכות בצורה דוגמאטית, היינו להסביר שמדברי התורה נובעת הלכה פלונית, לעבודתם העצמית של התלמידים יישאר איפוא התפקיד למצוא בהדרכת 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, שבו מתקשרת הלכה מסוימת. ונדרים על לעמוד על הקשיים שיושבו על-ידי הסקת ההלכה. אחרי זה יש למסור בצורה דוגמאית 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. אחרי זה יש להסביר כי לתחילת הבוקר שני שלבים: עליית השחר והנץ החמה. ההלכה היא, כי הבשר הנשאר מקרבן פסח עד עלות השחר הוא כבר נותר, וביחס אליו חלה חובת שריפה, וחז"ל מסיקים את ההלכה הזאת מן הפסוק שקראנחהו זה עתה. עכשיו נעמיד בפני התלמידים את השאלה, איך מסיקים חז"ל את ההלכה הזאת מדברי הפסוק? בעזרת שאלות הדרכה מתאימות (איוו התחלת הבוקר קודמת—הנץ החמה או עלות השחר? מה באות להוסיף המלים החוזרות "עד בקר"?). יכולים התלמידים להגיע אל המסקנה, כי המלים הנוספות "עד בקר" באות להוסיף את ההתחלה 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 שמצאו בעצמם את הקשר ההגיוני יש לתת להם לקרוא ברש"י כרי למצוא שם את האישור למסקנתם.

(ב) הסוג הראשון של הקשר ההגיוני, מקרה ב. (כאשר הקשר ההגיוני 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 הזוהים 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 אשר יקלל את אביו ואת אמו מות יומת" (ויקרא כ, ט), ויעמדו על הדברים הנהיים ועל ההבדלים בשני הפסוקים האלה ונמסוד 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 ההגיוני בין ההלכה ובין דברי התורה (מקדים א—ב).— אחת המידות שהתורה נדרשת בהן. המידות השכיחות בפידוש 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 אנאלוגיה. 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 כאשר התורה שבעל פה קובעת, כי זו היתה במקרה זה כוונת התורה, כי בכתבה בשני פסוקים שני ביטויים דומים (או אפילו רק שתי מלים דומות), התכוונה לרמוז על שיויון שני הביטויים האלה ביחס להלכה מסויימת— רק אז נוכל להסיק מן הדמיון הזה את ההלכה! את עליונות המסורת על ההיגיון בפירושו החלקי ההלכתי שבתורה אפשר אולי לראות גם מן העובדה הבאה: אף על פי שקל וחומר היא המידה ההגיונית ביותר— כי הרי "אדם דן קל וחומר מעצמו" (נדה יט, ע"ב)— אין עונשין מן הדין. היינו מהלכה המוסקת על ידי קל וחומר— בעוד שמגזירה שווה (היא צריכה לבוא במסורת!), מסיקים הלכות הגוררות אחריהן אפילו מיתת בית דין! המידות שבהן התורה נדרשת הן איפוא לא דרכי היגיון הכרחיות שבהן יכול אדם לפרש על פי שכלו את התורה שבכתב * אלא הן דרכים לעשות את הסקת ההלכות על ידי התורה שבעל פה מן התורה שבכתב למתקבלת על השכל והדעת. שומה עלינו איפוא לקרב לשכלם של התלמידים הן את המידות עצמן והן את הסקת ההלכות על פיהן.

* אלה החקים— אלו המדרשות (קדושין לו, ע"א; ספרי פרשת ראה).

בהתאם לעקרונות שלעיל יש ללמד את ההלכות, המוסקות מדברי התורה על פי אחת מ"ג המידות, בצורה הבאה:

(א) התלמידים קוראים בתורה את כל הפסוקים, שעליהם מסתמכת המידה;
 (ב) מסבירים לתלמידים את מהות המידה הזאת על ידי דוגמאות אחדות;
 (ג) מוסרים לתלמידים באופן דוגמאטי את תוכן ההלכה, הנלמדת מן הפסוקים האלה, ומדגישים שהיא נלמדת על פי מידה פלונית;

(ד) שואלים את התלמידים, איך מתגשמת כאן המידה הזאת בהסקת ההלכה הנדונה מן הפסוקים.

למשל: "כי ימכור איש את בתו לאמה וכו'" (שמות כא ז).

(א) אחרי קריאת הפסוק הזה מודיעים לתלמידים כי אמה עברית יוצאת לחירות בהגיעה לגיל של בערות.

(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 לנערות.

(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 המסויים של שאלת "מדוע?" המתאימה — המדוע של ביסס המסקנה.

(ב) היא נותנת לתלמידים למצוא בעצמם, בהדרכת המורה, את התשובה על השאלה הזאת ומשיגה על-ידי כך את המסרה 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 העדה לדברי הפסוק — ועל ידי כך היא עשויה להשיג באופן טוב יותר את המסרה המאטריאלית.

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

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 הקשר ההגיוני שביניהן, ופירוש רש"י משמש רק לסיכומן ולאישורן של התוצאות אשר אליהן הגיעו התלמידים בעבודתם העצמית ובהדרגת המורה, אולם בהוראת החלק ההלכתי שבתורה יש גם שפירוש רש"י צריך לתפוס את המקום המרכזי בשיעור. במקרה זה יהיה המרכז לעבודה העצמית העיון ברש"י: על התלמידים למצוא מה הכריח 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"מעיינות" ד' — "להוראת חלקי ההלכה שבתורה").

יש להעיר כי גם בשיעורים אשר בהם משמש פירוש רש"י כמרכז ההוראה, נכון יהיה לסכם את תוצאות השיעור 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 השיעור, ופירוש רש"י הופיע כסיכומן ואישורו של השיעור — הרי כאן, כשמרכז השיעור עובר לרש"י, צריכים שלושת הדברים האלה לשמש סיכום לשיעור.

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 שיעור ושיעור צריכה לשלוט אך ורק המטרה הפורמאלית. יש להקדיש שיעורים 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 שיעור אין להזניח את המטרה החינוכית — לעורר אצל התלמידים רגשי הערצה להלכה ולתורה שבעל פה.

בהוראת החלק ההלכתי 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.

לדוגמה:

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

רש"י מפרש, כי הפרשה הראשונה נאמרה בשומר חינוך, השנייה בשומר שבו, 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 מיוריד בחינם, בעוד ששמירת בהמה קשורה בטירחה ולשם זה משלמים לרועה — כך מסתבר שהפרשה הראשונה מדברת בשומר חינוך והשנייה — בשומר שבו.

(ב) "אם במחלת ימצא הגנב והוכה 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 גותן כאן הסבר אחר המתקבל יפה על הדעת: כאשר הגנב בא בלילה, הוא בטוח, שהאיש נמצא בביתו, ולכן הוא מתכוון גם להרוג אם יעמוד האיש כנגדו, אבל כאשר הגנב בא לגנוב ביום, חושב הוא בביטחון כי האיש אינו בביתו ויש להניח, שאינו בא לרצוח.

אין למודה 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 אמין; על כך הוא מצויה גם על ידי חז"ל — וגם על ידי תורת החינוך, ובייחוד על ידי דרישות החינוך הדתי.

אולם לא זו בלבד שעל המודה הדתי לבסס בשכלם של התלמידים בקשר הגיוני חוק את הסקת ההלכה מן התורה שבכתב — עליו גם לקשר את לבם של התלמידים לתוכן ההלכה, ואם קשה התפקיד ולא תמיד יעלה ביד המורה לגבי ה"חוקים", המצוות השמעיית 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 להעמיד את מצפונם המוסרי של התלמידים כשופט עליון על "מוסריות" ההלכה. ההסברה המוסרית של ההלכה צריכה להיות מבוססת על ההשקפה הבאה:

הבורא היחיד, שברא את כל העולם יש מאין, קשר את כל חלקי הבריאה

זה לזה בחוטים דבים, בקשרים רבים ההופכים את החלקים הבודדים לדבר שלם, לעולם אחיד. העובדה, שכל פרט, על כל תכונותיו האינדיווידואליות, מהווה חלק מן השלם וקשור בו, יוצרת את הבסיס של המוסר האלהי, אשר מצא את ביטויו בתורה. בהלכה, מתוך כל הקשרים האלה המקשרים כל פרט לשאר חלקי הבריאה, מודגש לאדם ביותר הקשר שבינו 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 האלהי. ההסברה המוסדית של ההלכה אינה רשאית להעמיד את המוסד העליון, את המוסר המקיף השלם האלהי של ההלכה — לפני כס המשפט של המוסר האנושי, שהוא מצומצם יותר ושטחי יותר.

אולם במידה שמוסר ההלכה עלול להיות "מובן" ללבו 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 — במדוש האגדה. על הפשט אין צורך להרחיב את הדיבור. ה"מוסריות" של רוב משפטי התורה היא כה ברורה, שאין כל קושי בהסברתה. יש לנצלנה כדי לפתח בלב התלמידים את רגש היושר, את אהבת האמת ואת אהבת הבריות, אבל אין להזניח גם את הדרש, המגלה לפעמים בהלכה צדדים מוסריים נעלים.

נקח לדוגמה את מדרש חז"ל על ההלכה, כי על הגנב לשלם חמישה בקר תחת השור וארבע צאן תחת השה. ר' 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 שנשאו 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 על ידי מעשי חטא: אדם מישראל, אף על פי שחטא, אדם הוא. ד' מאיר רואה בהבדל הזה את יחס התורה למלאכה: שור שביטלו ממלאכה — חמישה, שה שלא ביטלו ממלאכה — ארבעה. אין להביט, כמובן, על שני ההסברים המוסריים האלה כעל טעמי ההלכה — כשם שאין לראות בהם גם אפולוגיטיקה של ההלכה, כלומר, "הביטו וראו, כמה מוסדית היא ההלכה". ההסברה המוסרית של ההלכה באה דק להדריך את תלמידים להסיק להלכה ולמעשה את המסקנות המוסריות, אשר הסיקו חז"ל ממנה. כדי לעורר ולפתח על ידי כך את מצפונם המוסדי. מובן, שגם כאן דשאי 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 נג, כא), "את הנכרי

יצחק רפאל הלוי עציון



תגש ואשר יהיה לך את אחיך תשמט ירך" (שם טו, ג) — וכדומה. כאן תועילנה למורים ההסברות המוסדותיות 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, שזנא (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 האלהי של התורה עם המוסר האנושי המקובל. במקרים כאלה עלינו להסביר לתלמידים, שהמוסר האלהי העליון של ההלכה הוא עמוק יותר ומקיף יותר מאשר המוסר השטחי של האדם, וכשם שאי אפשר לנו לפעמים להשיג ולהבין את דרכי הנהגת אלהים בעולם, בראותנו צדיק זרע לו, רשע וטוב לו, ובכל זאת אנתנו מאמינים בה, ואיננו מהדהדים אחד מידותיו כך קשה לנו לפעמים להבין את טעמן העמוק של המצוות, ועלינו להאמין בה, ובתורתו ללא סייג.

לעיני בני אדם נראות המצוות כנברלות זו מזו ולמעשה עלינו לתפסן — ולקיימן — בזו אחר זו, אבל בשביל הקב"ה, שהוא למעלה מן הזמן ומחוצ למקום, מופיעות כל מצוות התורה — וכל חלקי הבריאה — בבת אחת, כדבר אחד ושלם, שכל חלקיו קשורים זה בזה בקשר של "היות כך". עלינו להדגיש — ולתת להדגיש 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. קשר כזה קיים בין כל חלקי הבריאה מצד אחד, ובין הבריאה והתורה מצד שני. כבסיס להרגשה זו צדיכה לשמש העובדה, כי הבריאה והתורה, כל אחת מהן לחד ושתייהן ביחד, הן מעשי ידי של בורא אחד ויחיד. ויש אפוא גם בכך הזדמנות לחינוך לאמונה בקשר להוראת החלק ההלכי של התורה.

החינוך לאמונה, להשקפת העולם של היהדות, אין להשיגו על ידי לימוד גדידא ולא על ידי תחבולות פדאגוגיות, כי אם בעיקר על ידי האווירה הרר חנית האופפת את התלמידים שהמורה הוא יוצרה העיקרי. התלמידים מתחנ"כים לאמונה לא על ידי הספה, אלא על ידי אמון באמונה!

על המורים הדתיים להחזיר בלב התלמידים, בהוראת החלק ההלכי של התורה, את ההרגשה ואת ההכרה, 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 ההלכי של התורה — כדי שמשם תעבור — באופן סוגסטיבי — ללבו של התלמידים.

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

סיכום

- (1) ביסוס ההלכה על דברי התורה שבכתב עונה על השאלה: מדוע יש להסיק את ההלכה מדברי התורה? ה"מדוע" הזה הוא המדע של בסיס המסקנה, המדע של ההכרה.
- (2) הקשר שבין ההלכה ובין דברי התורה שבכתב נקבע עלידי התורה שבעל פה, אולם התורה שבעל פה מחייבת ומדריכה אותנו להבין את הקשר הזה על פי ההיגיון, אם על פי ההיגיון הרגיל שבתבעת 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 להסקת ההלכות מן התורה, כשם שהיא איננה רואה במוסר האדם את הסמכות העליונה להערכת מוסריות ההלכה, ואף על פי כן דרוש שיקשור האדם בשכלו את הקשרים ההיגיוניים בין ההלכה ובין דברי התורה שבכתב, כשם שדרוש הוא לעודד בלב האדם את המגיעים המוסריים לקבלת התוכן של ההלכה.
- (4) דרישות אלה — של חז"ל — מזדהות עם הדידיונות של תורת ההוראה והחינוך. קביעת הקשר ההיגיוני 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 המוסריות בלב התלמידים באמצעות תוכנה של ההלכה נותנת היתר 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 מפוררים הם בפרשיות שונות.
- (ב) צריך להעמיד את התלמידים על הקשיים או על התבדלים שבפסוקים האלה, אשר מהם מוסקת אחר כך ההלכה.
- (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 ולהדריךכם למצוא את הסיבות, שהכריחו את רש"י לפרש כך ולהסיק את ההלכות האלה. 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 ההלכתי שבתורה — בדרכים הבאות:

- (א) על ידי יצירת רקע פסיכולוגי מיוחד בהוראת החלק הזה — רקע שמהותו היא בהרגשת 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 ההלכתי 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.