

הגות

◀ מחקרים בהגות
החינוך היהודי

◀ כרך יג

תוכן העניינים

5	נשים מחפשות משמעות דפוסי יצירת משמעות ורלוונטיות בשיעורי הרבנית ימימה מזרחי	שרה חבשוש
27	הנרטיב של מרד גטו ורשה בספרי הלימוד בהיסטוריה	אביחי קלרמן ונתנאל שמחה נחשון
63	חויית התפילה של בני נוער משתמשי תקשורת תומכת וחליפית (תת"ח) במסגרות חינוך חרדיות	אלי קון, יסמין בוקעי ובת־שבע פלדמן
85	חויית הלמידה מרחוק במגפת הקורונה בקרב הורים חרדים לילדים הלומדים בבתי ספר יסודיים	ענת בארט
105	שאלות בבית המדרש	חגית כהן
137	"מהו הסיפור הטוב יותר?" תובנות הגותיות וחינוכיות במהות האמונה - עיון בספר "חיי פיי"	דניאל רייזר

חגית כהן

שאלות בבית המדרש

תקציר

מאמר זה עוסק במקומן של שאלות התלמידים במהלך הלימוד. הוא מתמקד בבחינת יחסם של חכמי ישראל לשאלות ולעצם העלאתן. באמצעות עיון במגוון מקורות מספרות חז"ל - בפרט בסיפורי מעשה ואירועים חינוכיים המופיעים בתלמוד - דן המאמר באופן שבו התקבלו השאלות על ידי החכמים וסביבתם. מן העיון במקורות עולה כי לצד אירועים רבים המדגישים את חשיבות השאלות ואת תרומתן לליבון הלימוד וחידודו, מוזכרים מקרים שמהם עולה כי לעיתים השאלה היא "חרב פיפיות", דהיינו גורם מעכב המשבש את הלימוד ומפריע לו. יתרה מזאת, נמצא כי השאלה עלולה לבייש את החכם ולפגוע בכבודו וכי בכוחה לאיים על יסודות הלימוד ההלכתי ותשתיתו. לאור האמביוולנטיות המתוארת, מבקש המאמר לשרטט את קווי המתאר העולים מניתוח האירועים ולעמוד על מאפייניה של השאלה האידיאלית בעיני חכמים, שאלה המקדמת את הלימוד, לעומת שאלה הנתפסת בעייתית. התובנות העולות במהלך הדיון מלמדות על מכלול פרטים נוספים המתבטאים בסיטואציה החינוכית: ההקשר הכללי, מערכות היחסים, הסדר וההיררכיה ותשומת הלב הנדרשת להשלכות האפשריות. סקירת הגורמים הרלבנטיים המשפיעים על בחינת השאלה וקבלתה (או דחייתה) מסייעת בהגדרת תפקיד השאלה - מתוך התייחסות לשקלול הרווח מול ההפסד הפוטנציאלי; והעמידה על מקרי הקצה מדייקת את תחומת גבולותיה הלגיטימיים והראויים של השאלה בבית המדרש.

* ד"ר חגית כהן היא מרצה בחוג לחינוך ולתושב"ע במכללת אורות ישראל ובמכללה ירושלים. מאמר זה מבוסס בחלקו על פרק מתוך עבודתי "סיטואציות חינוכיות בספרות חז"ל" שנעשתה בבית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית, בהנחייתו של פרופ' מנחם הירשמן.

מבוא

שאלת שאלות על ידי התלמיד היא חלק מהותי ובלתי נפרד מתהליך הלמידה מימים ימימה.¹ תהליכי החקר והחיפוש אחר תשובות הולמות הם נדבך מרכזי בהתפתחות החשיבה האנושית,² ורבים עמדו על חשיבותה של יכולת זו כמיומנות בסיסית וחיונית בתהליכי חשיבה, פיתוח יצירתיות ופתרון בעיות.³ לשאלות התלמידים תרומה משמעותית לשכלול השיח החינוכי: בכוח להגביר את המוטיבציה, לפתח לומד עצמאי ולמקד את ההוראה והלמידה באופן אקטיבי ומתוך עניין וסקרנות.

מעבר לתרומה זו, השאלות הן אחת מנקודות ההשקה בין המעשה החינוכי של המורה ובין הלמידה האישית של תלמידיו; בכך הן מסייעות ליצירת דיאלוג מפרה ביניהם ולנתינת משוב הדדי. התייחסותו של המורה לשאלות משקפת את יכולותיו הדידקטיות והפדגוגיות, את תפיסותיו החינוכיות ואת האופן שבו הוא גמיש וקשוב לתלמידיו. שאלותיו של התלמיד יכולות לסייע למורה לאמוד את מידת הבנת הנלמד של התלמיד ואף להצביע על יכולותיו הקוגניטיביות הייחודיות.

היכולת להקשות ולשאול שאלות משמשת אינדיקציה לקיומה של חשיבה מסדר גבוה ומלמדת על מעורבותם של תהליכי עיבוד מתקדמים והפנמה מיטבית של ידע קודם. כפי שניסח זאת י' הרפז: "השאלה כרוכה אפוא ביכולת ללכת מעבר למידע נתון, בהבנה של ידע, בנכונות נפשית לערער מבני ידע קיימים ולהתמסר לבנייה של מבנים חדשים ולעיצוב של ידע".⁴

עם זאת, בפועל נדמה כי המערכת החינוכית בת זמננו מתקשה לעורר ולעודד את תלמידיה לשאול. לקושי זה סיבות רבות הקשורות במגוון גורמים ומשתנים – התלויים במורים, בתלמידים, במאפייני השיח והמרחב וכן בפרוגרמה החינוכית.⁵ מכל מקום, מחקרים מצביעים על כך שהמוטיבציה לשאול נוטה לרדת ככל שגיל התלמיד עולה וכי הסקרנות הבריאה והטבעית

1. על מקומה של השאלה בתרבויות החינוכיות בעת העתיקה ראו למשל T. J. Morgan, *Literate Education in the Hellenistic and Roman Worlds*, Cambridge 1992, pp. 190-239; H.G. Snyder, *Teachers and Texts in the Ancient World: Philosophers, Jews, and Christians*, London and New York 2000, esp. 112-118; R. Lim, *Public Disputation, Power, and Social Order in Late Antiquity*, Berkeley, Los Angeles and London 1995.
2. ראו ל' ויגוצקי, **מחשבה ותרבות: אסופה**, ירושלים תשס"ג, עמ' 66-190.
3. על ערכה של פעולת השאלה בתהליך הלמידה ועל משמעותה הדרמטית כתבו רבים. סקירה מחקרית ראו אצל ג' חגי, **"להקשיב לקול התלמיד": שילוב שאלות התלמידים כמשאב להגברת הענין בשיעורי הביולוגיה**, עבודת דוקטור, הטכניון, תשע"ב, עמ' 13-17.
4. י' הרפז, "הפדגוגיה של השאלה", בתוך: י' הרפז (עורך), **הוראה ולמידה בקהילת חשיבה: בדרך לבית ספר חושב**, 18 (תש"ס), עמ' 103-109.
5. סקירת מחקרים רלבנטיים בנושא ראו אצל חגי, **להקשיב לקול התלמיד**, עמ' 14-16.

המאפיינת את הגילים הצעירים הולכת ופוחתת במידה ניכרת בחלוף השנים.⁶ לנוכח הדברים הללו, ומתוך תכלול האתגרים המוכרים בהקשר זה, הוצעו בספרות המקצועית תובנות שונות לגבי יצירת אקלים חינוכי מיטבי שבו יתפסו השאלות מקום נכבד ומרכזי במהלך הלימוד.

מתוך הצצה חלקית זו לדיון הפדגוגי העכשווי, אבקש למקד את העיון שלפנינו בסוגיית מקומן של שאלות התלמידים והיחס אליהן בעולמם של חז"ל. את שאילת השאלות מקובל לראות כחלק מהותי ובלתי נפרד מהווי הלימוד הבית מדרשי, כמאפיין של המשא-ומתן ההלכתי בין תלמידי החכמים. תצורת לימוד זו הוטבעה והונצחה לדורות בניסוחה של ספרות חז"ל ובעריכתה כספרות שחלקים נרחבים ממנה מתוארים באמצעות שאלות ותשובות.⁷ לצד היותו מקום לימוד בעבור חוג תלמידים סגור וקבוע,⁸ שימש בית המדרש גם כמרחב ציבורי פתוח שבו עלו שאלות אקטואליות לפני חכמים.⁹ בהתאם לפונקציונליות זו נחלקו השאלות לשני סוגים: שאלות שעלו על ידי יושבי בית המדרש הקבועים ושאלות שהגיעו מן החוץ. אלו ואלו מובאות באנקדוטות וסיפורי מעשה רבים הפזורים בספרות חז"ל.

המאמר שלפנינו מבקש לבחון את מקומה המעשי של השאלה בבית המדרש מתוך עיון באירועים לימודיים שונים שהתרחשו בבית המדרש ובסביבתו. לצד התועלת הרבה העולה מסקירה זו,

6. אחד המחקרים המכוננים והמצוטטים בנושא זה נעשה על ידי ג' דילון. ראו למשל מאמרו J.T. Dillon, "The Remedial Status of Student Questioning", *Journal of Curriculum Studies* 20.3, 1988, pp. 197-210. במחקרו שהקיף כמה בתי ספר תיכוניים בחן דילון את מספר השאלות הנשאלות בכיתה באופן ספונטני במהלך מקטע זמן נתון בשיעור מדעי החברה. דילון מצא כי בכל הכיתות יחד - 27 כיתות שונות שמנו 721 תלמידים בסך הכול - נשאלו במהלך 10 דקות נתונות של השיעור 11 שאלות בלבד במצטבר (!). סקירה מחקרית נוספת בנושא זה ודברים על העידוד המתבקש בחיזוק המוטיבציה של התלמיד לשאול בהקשר של המערכת החינוכית בת זמננו, ראו למשל אצל ר' גלברמן וע' קולא, **ושיוזע לשאול: שאילת שאלות על ידי ילדים כמרכיב בתהליך של פיתוח לומד עצמאי**, תל אביב תשנ"ג; ג' לויין, "תרבות של שאלה או שאלה של תרבות: על תרבות השאלה במערכת החינוך", **החינוך וסביבו** כה, תשס"ג, עמ' 7-20; נ' שחר, **השאלה הנכונה: איך לשאול כך שיבינו ואיך להשיב כך שישאלו**, תל אביב תשס"ו.

7. מאמר זה יתמקד בשאלות התלמידים ועל כן לא אתייחס כאן לפרקטיקת שאילת השאלות על ידי המורים עצמם, אף שגם היא חלק מהותי ממלאכת ההוראה ומדרכי הלימוד המוכרות בבית המדרש (כגון שאלותיו של ר' טרפון לתלמידיו המובאות בתוספתא, ברכות ד', טז או של ריב"ז במשנה, אבות ב', ט). על שילובן של שאלות דידקטיות מעין אלו, יש להוסיף ולעמוד בהרחבה במאמר ייעודי.

8. לא אדון כאן בסוגייה העקרונית של משמעות המונח "בית המדרש" בספרות חז"ל, שעליה נשתברו קולמוסים רבים; דעות מגוונות נשמעו לגבי התפקיד שמילא בית המדרש במהלך התקופות השונות. ראו למשל עבודתו המקיפה של ח' שפירא, **בית המדרש בשלהי ימי בית שני ובתקופת המשנה: היבטים מוסדיים ורעיוניים**, עבודת דוקטור, האוניברסיטה העברית, תשס"ב, שבמהלכה הוא דן בדעות שעלו בנושא וטוען כי סוגים שונים של בתי מדרש שימשו כפונקציות שונות של לימוד וכי יש להבחין ביניהם מתוך עמידה על סדריהם ואפיוניהם המתוארים.

9. כפי שהגדיר זאת פ' מנדל, "תפקידו הציבורי של בית המדרש הקדום", **ציון**, עט (תשע"ד), עמ' 327-343.

מוצגת כאן התייחסות לא מבוטלת גם לאתגרים החינוכיים שמזמנת שאלת שאלות במהלך השיעור וניכרת התמודדותם של חכמים עם השלכותיה ב"זמן אמת".

להלן יובאו כמה מקורות תלמודיים העוסקים בסוגיה זו מתוך נקודות מבט שונות. הללו יאירו את האספקטים החינוכיים הנלווים אליה ואת מערכות היחסים האנושיות הסובבות אותה. סקירת המקורות הללו תציף את המורכבות בעניין זה, משום שכפי שנראה מנעד תגובותיהם של חכמים לשאלות תלמידיהם רחב ביותר ונע בין דברי עידוד ושבח מחד גיסא, ובין התעלמות, גערה ואף הוצאה מבית המדרש מאידך גיסא.

לאור זאת אבקש להתמקד ביחסם של חז"ל לשאלות תלמידיהם מתוך עמידה על גבולות הגזרה האפשריים והמקובלים בעיניהם. אראה כיצד הלגיטימיות של השאלה נבחנת על פי קריטריונים שונים, שבהתאם להם תתקבל השאלה או תידחה. יוצע כי טווח התגובות הנרחב וההתייחסות הקונקרטית שאליה נדרשו חכמים בסיטואציות חינוכיות אלו נגזרו מתוך שקלולם של כמה גורמים הקשורים במאפייני השאלה גופה ובהשלכותיה המערכתיות.

שאלות כמוטיב לימודי בבית המדרש

אחד המאפיינים הבולטים בספרות חז"ל הוא הכמות הרבה של שאלות מסוגים שונים המופיעות בה לאורכה ולרוחבה. פרישת השאלה מסייעת בהצגת הנושא (והאתגר שהוא מזמן) ויוצרת מצע המחדד את הלמידה הבאה בעקבותיה, משלים אותה וממסגר אותה. מקומה של פעולת השאילה כחלק מהותי מן הלמידה בא לידי ביטוי משמעותי בתיאור המשא-ומתן ההלכתי אך גם מעבר לו. ניכר כי חכמים ראו בשאלות כלי מרכזי המסייע ללימוד, ותפיסתם זו שבה ועולה בהנחיות ודרשות קונקרטיות לקוראות לקידום השאילה.

במסכת אבות (ה', ז) מוזכרת פעולת השאילה בתוך מקבץ תכונות ואפיונים המתארים את דמותו האידיאלית של החכם: "שואל כעניין ומשיב כהלכה". בהמשך המסכת מקבלת תפיסה זו ביטוי מתומצת במילים "שואל ומשיב" שנמנו במסגרת רשימת 48 הקניינים ב"קניין תורה"¹⁰.

10. "קניין תורה", המכונה גם "פרקא דר' מאיר", בשל הברייתא הפותחת אותו, מוכר בעיקר בשל הכללתו כפרק השישי במסכת אבות שזכתה למקום מרכזי בין המסכתות הנלמדות והשגורות בפי הציבור; זאת אף שפרק זה נוסף למסכת בשלבים מאוחרים יותר ולאחר עריכתה, ככל הנראה מחמת הנוהג המקובל ללמוד מסכת זו בשבתות שבין פסח לשבועות. הסבר זה, העולה כבר בספרות הגאונים, מבאר כי מכיוון שלמסכת אבות היו חמישה פרקים בלבד, נוסף עליהם "קניין תורה" כדי למלא את פרק הזמן שבין פסח לשבועות. קובץ זה עוסק רובו ככולו בלימוד התורה על מאפייניו וסגולתו וממילא מתאים במיוחד ללימוד בשבת האחרונה לפני חג מתן תורה. על מנהג קדום זה ומקורו ראו למשל י' גרטנר, "למה הנהיגו הגאונים אמירת אבות בשבת?" **סידרא ד**, תשמ"ח, עמ' 17-32; ש' שרביט, **מסכת אבות לדורותיה: מהדורה מדעית, מבואות ונספחים**, ירושלים תשס"ד. לפרק זה שני מקורות מקבילים בספרות חז"ל: במדרש אליהו זוטא וכן במסכת כלה רבתי, הידועה לנו כמקור בתר-למודי מאוחר.

בסעיפים הבאים ארחיב על משמעותן המדויקת של הנחיות אלו, אך גם מבלי להידרש להן הרי שעצם הצגתן בהקשרים הללו מעידה כי השאלות הן חלק רצוי וראוי מהרצף הלימודי. דברי המשנה המוכרים – אף הם ממסכת אבות (ב', ה) – "לא הבישן למד ולא הקפדן מלמד" חושפים את אחד האתגרים בהנעתו של התלמיד ורצונו לשאול. פרשנים רבים ראו בדברים אלה הנחיה המבקשת לעודד את פעולת השאילה, מבלי שהשואל יחשוש מתגובת הרב ומהלעג והבושה שעלולים להיות מנת חלקו.¹¹ העידוד לשאול על אף חשש זה (האופייני לתלמידים רבים) מצוין גם בתנא דבי אליהו רבה (יג, יז): "ישאל אדם את הפסוק ואת ההלכה אע"פ שהכל משחקים עליו שנאמר 'אם נבלת בהתנשא' (משלי ל', לב) – אם נבלת בה, תתנשא בה".¹² המדרש קורא לאדם לברר ולשאול על אף הלעג והבושה האפשריים ומעודד אותו בקובעו כי תחושות אלו רגעיות בלבד ובסופו של דבר: "אם נבלת בה, תתנשא בה". ההשקעה הרבה, אי-הנעימות ושמא אף ההשפלה הכרוכה בה הן חלק מהמסע הלימודי ויסייעו לאדם הצועד לעבר היעד הנכסף.

חיזוק לפעולת השאילה של התלמידים מגיע גם מדרשתו של רב נחמן בר יצחק בבבלי, עירובין ז ע"א:

אמר רב נחמן בר יצחק: למה נמשלו דברי תורה כעץ שנאמר "עץ חיים היא למחזיקים בה" (משלי ג, יח)? לומר לך מה עץ קטן מדליק את הגדול אף תלמידי חכמים קטנים מחדדים את הגדולים והיינו דאמר ר' חנינא: הרבה למדתי מרבתי ומחבירי יותר מרבתי ומתלמידי יותר מכולן.

וכביאורו של רש"י על אתר: "קטנים מחדדין – ששואלין כל שעה".

דברים אלו משקפים תפיסה חינוכית הרואה בשאלות התלמידים – אף הקטנים שבהם – כלי עוצמתי שבכוחו לחדד ולדייק את הלימוד של רבותיהם. כלומר אל מול תחושות העיכוב וטרחתו של הרב, הנובעות מן הצורך להתפנות ולענות לשאלות תלמידי, מופיעה התובנה

על תארוכו של פרק זה ומועד עריכתו נחלקו החוקרים; ואף על פי שהוא מכיל ברובו חומר תנאי, יש המאחרים אותו לתקופת הגאונים. לסקירה מקיפה ומורחבת על מסכת אבות ראו גם M.B. Lerner, "The Tractate Avot", in: S. Safrai (ed.), *The Literature of the Sages*, Vol. 1: Oral Tora, Halakha, Mishna, Tosefta, Talmud, External Tractates, Assen 1987, pp. 263-281.

11. ראו למשל פירושו של ר' עובדיה מברטנורא: "ולא הבישן למד – שהמתבייש לשאול שמא ילעיגו עליו, ישאר תמיד בספקותיו. ולא הקפדן מלמד – הרב שמקפיד על התלמידים כששואלים אותו, לא ילמד כראוי. אלא צריך שישביר פנים בהלכה לתלמידיו". נראה כי החשש מתגובת המורה והבושה מיתר הלומדים הוא אחד הגורמים המשמעותיים שמשפיעים אף כיום על המוטיבציה של התלמידים לשאול שאלות בכיתה ויש להוסיף ולתת את הדעת על כך.

12. הם חוזרים ומופיעים בקשר לפסוק זה מספר משלי (בקריאה לעמול בתורה גם מתוך חוסר נוחות) במקומות נוספים בתלמוד כגון ברכות סג ע"ב.

שלפיה השאלה היא גורם המזרז אף את הלימוד האישי של הרב. בכוחה של דרשה זו לחזק את דפוסי הפעולה הרצויים ולהשפיע על התנהלותם המשולבת וההדדית – של הרב ושל תלמידיו – מתוך הבנת חשיבות העניין ותרומתו ללימוד המשותף.

ניכר כי קריאות ומסרים אלו הוטמעו במרחב החינוכי ובבתי המדרש שבהם פעלו חכמים, כפי שניתן לראות במקומות רבים. כך למשל מצוין מקומן של השאלות בדינמיקה ובהוויה הלימודית בבית מדרשו של רבן גמליאל, המתוארות בספרי דברים: "כך היתה מידתו של רבן גמליאל: כשהיה נכנס ואומר 'שאלו', בידוע שאין שם קנתור. כשהיה נכנס ולא היה אומר 'שאלו', בידוע שיש שם קנתור"¹³.

זאת ועוד, נראה כי השאלות היו גורם משמעותי גם בייצוג ההיררכי בבית המדרש וביטאו את מערך הכוחות הראוי והרצוי בו. יש ששאלותיו של התלמיד היו כה חריפות ובכך למעשה הביאו לידי שינוי בהיררכיה הפנימית המובנית שבין רב ותלמידו, כפי שהראה מ' כהנא לגבי קובץ ר' עקיבא ורבותיו "באטליס של אמאוס" (משנה, כריתות ג', ז)¹⁴.

הדינמיות של ההיררכיה באה לידי ביטוי גם בסדר ובמרחב – כאשר נוצרת זיקה בין מקום הישיבה לבין היכולת להקשות קושיות מוצלחות – כפי שעולה מסיפור עלייתו של רב כהנא לבית מדרשו של ר' יוחנן המתואר בבבלי, בבא קמא קיז ע"א.¹⁵ בסיפור זה, כל שורה בבית המדרש מייצגת את היכולת הלימודית של התלמיד ואת מידת תרומתו למהלך השיעור: שתיקתו של רב כהנא מרחיקה אותו לשורות האחרונות, ומרגע שנשאלו שאלותיו – הן מובילות להתקדמותו במעלה השורות עד ישיבתו מול ר' יוחנן עצמו.¹⁶

13. ספרי דברים טז (מהדורת פינקלשטיין, עמ' 26).

14. ראו מ' כהנא, "עיונים בעיצובה של המחלוקת במשנה ובמגמותיה", **תרביץ** עג, תשס"ד, עמ' 51-81.

15. מעשה תלמודי זה משך את תשומת לבם של חוקרים רבים. ראו את סקירת הספרות בנושא אצל י' פיינטוך, "סיפור רב כהנא בהקשרו ההלכתי: עיון נוסף בסוגית הבבלי בבא קמא קיז", דיני ישראל **לב, תשע"ח, עמ' 59-68**. פיינטוך סקר את הדעות השונות שהתמקדו בתיאור אופיו של בית המדרש המופיע בסיפור; ביניהן אלו הטוענות כי אף שמדובר בבית מדרשו של ר' יוחנן הארץ-ישראלי, התיאור בסיפור זה מזכיר יותר את ההתנהלות ובישיבה הבבלית המאוחרת – והעדויות לתוספות בפרטי הסיפור (כגון מילים ומושגים מן התרבות הבבלית) מחזקות אותן.

16. ככלל נראה כי סדרי הישיבה בבית המדרש ובסנהדרין הושפעו מפרמטרים שונים כגון: ייחוס, מעמד וקרבה לחכם ובעיקר מהיררכיה מבוססת על ידע. על סדרי הישיבה הנהוגים בבית המדרש התנאי ראו למשל אצל ש' פוגל, **סדרי השיח בבית המדרש בספרות חז"ל בארץ ישראל: טקס, ארגון המרחב וענישה**, עבודת דוקטור, אוניברסיטת בן-גוריון, תשע"ה, עמ' 95-173. כן ראו י' רוזן-צבי, "פרוטוקול בית הדין ביבנה? עיון מחודש בתוספתא, סנהדרין פרק ז'", **תרביץ** עח, תשס"ט, עמ' 447-477. לגבי הישיבה הבבלית ראו י' גפני, **הישיבה בבבל: המבנה הפנימי ותפקידיה הרוחניים והחברתיים בקרב הציבור היהודי בתקופת האמוראים**, עבודת דוקטור, האוניברסיטה העברית, תשל"ט, עמ' 79-106; הנ"ל, **יהודי בבל בתקופת התלמוד, חיי החברה והרוח**, ירושלים תשנ"ז, עמ' 190-203.

השינוי המרחבי מלמד על החשיבות הרבה שניתנה לשאלות "חזקות" של התלמידים במהלך הדיון, ללא קשר למעמד בבית המדרש. סביר להניח כי הערכה מובלטת זו סייעה להגברת המוטיבציה הלימודית ולחזוקת הרצון להקשות קושיות טובות וחריפות. ניתן לראות את הדברים כחלק מן המגמה הכוללת בבית המדרש, וכפי שניסח זאת א"א אורבך בספרו "אמונות ודעות": "המשא והמתן בבתי המדרש של תנאים ואמוראים התנהל מתוך רוח של חירות. היו תלמידים שהחכימו את רבותיהם, וההכרעה לא הייתה תלויה בזקנה ובמעמד אלא בטעמים ובנימוקים".¹⁷

על מרכזיותן של השאלות בשיח החינוכי בבית המדרש ניתן ללמוד גם מן העובדה שהוקדשו להן סעיפים ייעודיים ב"תקנון" מפורט המופיע בפרק ז' בתוספתא סנהדרין. פרק זה מתייחס להנהגות ולסדרים המקובלים במוסדות המשפטיים והלימודיים של חכמים, ולצד עיסוק בנהלים פורמליים אחרים (כגון מקומות הישיבה וטקסי הכניסה), הוא מייחד מקום נכבד לשאלות התלמידים ולנגזרותיהן המעשיות - מתוך הגדרת סדרי העדיפות של השואל, התייחסות לנושא הנידון, הזמן והמינון הראויים ועוד כפי שיורחב להלן.

עם זאת, יש שהשאלה מוצגת כגורם בעייתי המעכב ומפריע לקצב הלימוד, או חמור מכך: כהתגרות ואיום על הסמכות. בכך היא למעשה פוגעת בתשתית החינוכית ועלולה לשמוט את הפלטפורמה הלגיטימית שלה. בכוחה של השאלה לשמש "חרב פיפיות", כמוקש שנטמן למורה מתוך רצון להביכו ולהכשילו בפרהסיה; פעמים שהיא אכן חושפת את המתחים הסמויים המתקיימים בבית המדרש. נמצא כי גם מאחורי שאלה תמימה כביכול, עשויה להסתתר עמדה המביעה זלזול בחכם ובהגמוניה שהוא מייצג - בדומה למה שנעשה לר' יהודה הנשיא על ידי בר קפרא,¹⁸ או מה שנעשה לר' עקיבא על ידי יונתן, אחיו הקטן של ר' דוסא.¹⁹

יתר על כן, התלמוד מזכיר אירועים לא פשוטים שהתרחשו בבית המדרש ומהם עולה כי השאלה שימשה כלי משחק פוליטי במערך הכוחות בו. אחד המקורות הללו מופיע בירושלמי, ברכות ד', א (ז ע"ד) ומתאר כי שאלה של תלמיד תוזמנה היטב על ידי רבן גמליאל והביאה לידי ניגוחו של ר' יהושע בפומבי.²⁰ מעשה קשה זה והשפלתו של ר' יהושע ברבים הגדישו את הסאה והביאו את החכמים עד כדי ניסיון להדיח את רבן גמליאל מראשות בית הוועד.²¹

17. א"א אורבך, **חז"ל: פרקי אמונות ודעות**, ירושלים תשכ"ט, עמ' 562.

18. ירושלמי, מועד קטן ג', א (פא ע"ג).

19. כמופיע בבבלי, יבמות טז ע"א, וראו על מעשה זה אצל י' פרנקל, **סיפור האגדה: אחדות של תוכן וצורה**, תל אביב תשס"א, עמ' 348-356.

20. זאת על פי המתואר בסיפור הידוע המופיע בגרסתו הבבלית בברכות כז ע"ב - כח ע"א. בירושלמי מופיע תיאור זה בברכות ד', א ובמקבילה בתענית ד', א.

21. רבים כתבו על מעשה זה, השפעתו ומניעיו. ראו למשל ח' שפירא, "הדחת רבן גמליאל: בין היסטוריה לאגדה", **ציון** סד, תשנ"ט, עמ' 5-38.

מעניין לציין כי שנים לא מעטות לאחר מכן חזרו השאלות והיו גורם משמעותי במהלך ניסיון הדחה, אלא שהפעם כווננו כמכשול דווקא כלפי בנו, רבן שמעון בן גמליאל, על ידי ר' מאיר ור' נתן.²² נשיא בית הדין הגדול כמעט הובך באופן פומבי משאלות בנושאים שבהם לא היה מצוי באותה עת.²³

לנוכח זאת – ובצל אירועים נוספים המתוארים במקורות חז"ל – עולים הזהירות המתבקשת והחשש מפגיעתה של השאלה בסדר הלימוד ובקצב הלימוד, וחמור מכך: באושיות הלימוד הבית-מדרשי. יוצע אפוא כי התנהלותם של חכמים הוותותה מתוך הניסיון למצות את הפוטנציאל הגלום בשאלה באמצעות הכוונתה, דיוקה ותחימת גבולותיה בהתאם לתפיסתם החינוכית של חז"ל. המשך הדיון יתמקד בניסיון לעמוד על הדברים מתוך התייחסות לשני המוקדים שמצאתי כמרכזיים לענייננו: (1) ההיבטים והשיקולים הדידקטיים – תובנותיהם של חכמים בהגדרת התנאים שיבטיחו את תרומתה של השאלה לקידום הלמידה; (2) הסייגים המערכתיים – תחימת הגבולות וניסוח כללים כחלק מהשמירה על כבוד החכם וההגנה על יסודות הלימוד הבית-מדרשי.²⁴

תובנות והכוונות דידקטיות

מאפייני השאלה

מתוך ההבנה הבסיסית כי אין שאלה דומה לחברתה וכי יש להבחין בין שאלה המסייעת ללימוד לשאלה המעכבת אותו, אבקש להגדיר את מאפייניה של השאלה המתקבלת באהדה בבית המדרש. בהקשר זה יש לדייק את המונח "שאלה" ולהבדיל בין מופעיו השונים, גם מתוך התבוננות באספקלריה החינוכית הכוללת. נראה כי ישנן שאלות "פשוטות", המבקשות מידע ראשוני וגישה על פערי ידע שנוצרו, וישנן שאלות "מתקדמות" – המצביעות על תהליכי למידה מורכבים מסדר גבוה.²⁵ שאלות אלו מבוססות על ידע קודם שהלומד מעוניין להצליבו

22. כמתואר במעשה המופיע בבבלי, הוריות יג ע"ב.

23. מצוין שם כי רשב"ג נשאל שאלות בענייני עוקצין, בניגוד להלכה המקובלת (המצוינת אף היא ב"תקנון" שבתוספתא סנהדרין שהזכרנו), האוסרת לשאול את החכם "עד שתתיישב עליו דעתו". על האיסור לשאול את הרב מחוץ לתחום הלימודי הנידון יורחב בהמשך המאמר.

24. מטבעה של חלוקה תמטית מעין זו ומחירוניתה המובנים שהיא איננה חד-משמעית. חלוקה זו נועדה בעיקר לצורך חידוד הדברים בהתאם לתובנות המשמעותיות העולות מכל אחת מן הכתורות. כך ישנם סעיפים אשר מופיעים תחת כותרת אחת, אך נראה כי היו יכולים להיבחן גם תחת הכותרת השנייה. הסתייגות זו תקפה גם לחלוקת סעיפי המשנה ולאירועים המוזכרים בהם, אשר נבחרו ונבחנו לאור הנקודה המרכזית העולה מהם לתפיסת, אך ודאי שהם טומנים בחובם מסרים חינוכיים נוספים.

25. חשיבה מסדר גבוה מאופיינת כחשיבה מורכבת יותר, שדפוסי המחשבה והפעולה בה אינם ברורים ומוגדרים מראש: היא אינה אלגוריתמית והיא מסתיימת לעיתים קרובות בכמה פתרונות אפשריים, שלכל אחד מהם יתרונות וחסרונות. חשיבה זו כרוכה בבניית משמעות בהירה, כלומר בזיהוי מבנה

עם מידע חדש, לעבדו או לסותרו. הואיל וכך, ישנן שאלות המדורגות ברמה גבוהה יותר, בהתאמה לאופן שבו הן מערבות תהליכים קוגניטיביים ופעילים של למידה.

בהמשך לדברים אלו יוצע כי בטרמינולוגיה התלמודית הבחנה בין סוגי השאלות תתבטא בשימוש במינוחים שונים, אשר גם כאשר הם נראים בעינינו כקרובים, כל אחד מהם מבטא ייחודיות מסוימת.²⁶ מתוך כך יש להבחין בין המונחים "שאלות" ו"קושיות" ובין הפעלים "שאל", "בעי"/"בעא" ו"מקשי". הללו מקבילים לכאורה, אך עלינו לעמוד על משמעותם השונה. נדמה כי בעוד הפועל "שאל" מתייחס למכלול שאלות רחב, ה"קושיה" היא סוגה ספציפית יותר המשתייכת לשאלות מן הסוג השני; קושיות אינן מבקשות רק מידע אלא מקשות בשום שכל מתוך עיבוד והצלבת האינפורמציה הקודמת. וכך מבוארים הדברים על ידי ל' מוסקוביץ:

"שאל" מציע שאלות מסוגים שונים - שאלות הלכתיות המבקשות לברר מה הדין במקרה מסוים וכן שאלות עיוניות, העוסקות בפרשנות, גרסה, הסבר, מציאת המקור להלכה מסוימת. ורק לעיתים "שאל" מציע קושיות או תמיהות [...]²⁷

בהמשך הוא מוסיף ומחדד את ההבדלים בין המינוחים השונים:

לפעמים "שאל" מתחלף ב"בעי/בעא" ו"מקשי" ואכן נראה שמונחים אלה קרובים מאוד מצד משמעותם. עם זאת נראה שמונחים אלו אינם נרדפים שכן "בעי" עשוי להציע קושיות המבוססות על מקורות ספרותיים ("ר' פלוני בעי, ולא כן תנינן (...)" וכדומה) דבר שאינו מקובל אצל "שאל". ואילו "מקשי" אינו רגיל להציע שאלות הלכה מעשיות כלומר מה הדין במקרה מסוים, כמצוי בהרבה מקומות אצל "שאל" [...]²⁸

מסוים גם במה שנראה לכאורה כבלתי מסודר. שאילת השאלות בהקשר זה משמעותית כחלק מאסטרטגיית החקר בזיהוי המבנה מתוך עמידה על הנחות חבויות. להרחבה בנושא זה ראו למשל L. Resnick, *Think to Learning and Education*, Washington D.C., 1987.

26. ודאי כי ניסוח התלמוד, מונחיו ומטבעות הלשון הנזכרות בו ראויים לתשומת לב מיוחדת בניסיון להבינו מתוך דיוק; פרשנים והוגים רבים עמדו על כך לאורך השנים. ראו בעניין זה למשל את דבריו של ד' גודבלאט: D. Goodblatt, *Rabbinic Instruction in Sasanian Babylonia* (Studies in Judaism, in Late Antiquity), Leiden 1975, pp. 108-153; ל' מוסקוביץ, *הטרמינולוגיה של הירושלמי*, ירושלים תשס"ט; א' כהן, *רבינא וחכמי דורו: עיונים בסדר הזמנים של אמוראים אחרונים בבבל*, רמת גן תשס"א, עמ' 19-20. סקירה בנושא זה ראו גם אצל י' גזונדהייט, *מאבקי סמכות בין חכמים בבבל במאה הרביעית והשתקפותם בתבניות דיאלוג ייחודיות*, עבודת מוסמך, אוניברסיטת בן-גוריון, תשע"ד.

27. ראו מוסקוביץ, *הטרמינולוגיה של הירושלמי*, עמ' 555.

28. שם, עמ' 557.

במקום אחר הוא מציין כי בעוד שימושו הרווח של הפועל "שאל" הוא להציע שאלות הלכתיות (האם דבר מסוים מותר או אסור וכדומה), הרי ש"מקשי" מציע גם תמיהות וגם שאלות בעלות אופי אקדמי-עיוני.²⁹

על חשיבותן של קושיות מעין אלו ותרומתן למהלך הלימוד ולעומקו ניתן ללמוד בין היתר מהסיפור התלמודי המוכר והטראגי על פטירתו של ריש לקיש המתואר בבבלי, בבא מציעא פד ע"א,³⁰ שלאחריו מופיע התיאור הבא:

נח נפשיה דרבי שמעון בן לקיש, והוה קא מצטער רבי יוחנן בתריה טובא. אמרו רבנן: מאן ליזיל ליתביה לדעתיה? ניזיל רבי אלעזר בן פדת, דמחדדן שמעתתיה. אזל יתיב קמיה, כל מילתא דהוה אמר רבי יוחנן אמר ליה: תניא דמסייעא לך. אמר: את כבר לקישא? בר לקישא, כי הוה אמינא מילתא - הוה מקשי לי עשרין וארבע קושייתא, ומפרקינא ליה עשרין וארבעה פרוקי, וממילא רווחא שמעתא. ואת אמרת תניא דמסייע לך, אטו לא ידענא דשפיר קאמינא? הוה קא אזיל וקרע מאניה, וקא בכי ואמר: היכא את בר לקישא, היכא את בר לקישא, והוה קא צוח עד דשף דעתיה [מיניה]. בעו רבנן רחמי עליה ונח נפשיה.

בסיפור זה משוקעים פרטים ומסרים רבים שיש להידרש אליהם, אך בהקשרנו אתמקד בסיפא של הסיפור - בזעקתו המהדהדת של ר' יוחנן: "היכא את בר לקישא היכא את בר לקישא". זעקה זו ביטאה את גודל השבר שחש בהיעדרו הכואב של תלמידו-חברו (וגיסו) אשר נהג להקשות עליו קושיות מאתגרות. ר' יוחנן, גדול אמוראי ארץ ישראל, מבכה את חסרונו של ריש לקיש, גם בזמן שביקשו חכמים לנחמו, באמצעות הצטרפותו של תלמיד חכם גדול כר' אלעזר בן פדת - ששמועותיו מחודדות - ללמוד עימו. ר' יוחנן מדגיש היטב את הנקודה החסרה מבחינתו: הוא אינו מבקש חיזוקים לדבריו בדמות שמועותיו המצוינות של ר' אלעזר; הוא מעוניין דווקא בקושיות חזקות אשר יסתרו את דבריו - כפי שנהג ריש לקיש - שמתוכן מתלבן הלימוד.³¹

29. שם, עמ' 453.

30. רבים עמדו על מעשה זה. ראו למשל י' זלכה, "גלגולו של סיפור: בין מציאות לאידיאולוגיה - עיון משווה בסיפור רבי יוחנן וריש לקיש בירושלמי ובבבלי", **אסופות** ד, תשע"ג, עמ' 87-104; ש' קסירר, "הנפשות כמראות": היבטים פסיכולוגיים במחלוקתם האחרונה של רבי יוחנן וריש לקיש על פי רבי צדוק הכהן מלובלין", **מכלול** כט, תשע"ג, עמ' 141-158.

31. עוד על הקשרו החינוכי של סיפור זה ראו י' סמט, "אש ומים: רב ותלמיד במשנתם של ר' יוחנן וריש לקיש", **היכלי הנפש**, אלקנה תשס"ט, עמ' 265-288.

הכנה מטרימה ודיון השאלה

בהמשך לתובנה כי שאלות רצויות הן שאלות המקשות על המידע שניתן ומעידות על תהליכי למידה מתקדמים המתבססים על ידע קודם, הסעיף הנוכחי מדגיש את האופן שבו יש למרב את הלימוד ולדייק באמצעותו את השאלה. לשם כך אענין במעשה המתואר בבבלי, מעילה ד ע"ב - ה ע"א :

כלל אמר רבי יהושע: כל שהיתה לה שעת היתר לכהנים אין מועלין בה. וכל שלא היתה לה שעת היתר לכהנים מועלין בה. איזוהי שהיתה לה שעת היתר לכהנים? שלנה ושנטמאת ושיצאת. ואיזוהי שלא היתה לה שעת היתר לכהנים? שנשחטה חוץ לזמנה וחוץ למקומה ושקבלו פסולין וזרקו את דמה. אמר ליה בר קפרא לבר פדת: בן אחותי, ראה מה אתה שואלני למחר בבית המדרש, היתר שחיטה שנינו או היתר זריקה שנינו, או היתר אכילה שנינו? חזקיה אמר: היתר שחיטה שנינו. ר' יוחנן אמר: היתר אכילה שנינו. א"ר זירא: לא דייקא מתני' דלא כחזקיה ודלא כרבי יוחנן; תנן: שלנה ושנטמאת ושיצאת, לאו דלן דם וקתני אין מועלין בו, וש"מ: היתר זריקה שנינו. לא, דלן בשר אבל דם איזדריק, מש"ה קתני אין מועלין בו.

בר קפרא הוא אחד מן החכמים המזוהים עם חוגו של רבי יהודה הנשיא, שבית מדרשו היה בין הידועים והמוכרים בתקופת התנאים.³² מהתיאור התלמודי עולה כי הוא שימש מורה של אחיינו בר פדת (דבר שככל הנראה היה מקובל) ובמסגרת זו הוא פנה אליו וביקש ממנו לשאול שאלה מסוימת בלימודם למחרת: "בן אחותי ראה מה אתה שואלני למחר". פירוט מדויק של השאלה מופיע לאחר מכן: האם היתר שחיטה שנינו, היתר זריקה או היתר אכילה? לצורך ההתבוננות בשאלה זו ובתפקידה יש לעמוד על הקשרה בסוגיה.

הסוגיה עוסקת בדיני מעילה בקודשים ובוחנת את חלותם בשלבים השונים של הקרבת הקורבן. במהלך הדיון מובאים דברי ר' יהושע מן המשנה הראשונה במסכת מעילה (א,א): "כלל אמר רבי יהושע כל שהיתה לה שעת היתר לכהנים אין מועלין בה וכל שלא היתה לה שעת היתר לכהנים מועלין בה..." מדבריו עולה כי ישנו שלב בתהליך ההקרבה בו חלה שעת היתר לכהנים. התלמוד מבקש לברר את משמעותה של אותה "שעת היתר" ולדייק מהי הפעולה אשר תפקיע את הקורבן מדין מעילה. בהקשר זה מוזכר המעשה המתאר את הנחייתו של בר קפרא לאחיינו לשאול את שאלתו באמצעות הצגת שלוש אפשרויות להבנת דברי ר' יהושע. השאלה מבררת אפוא האם שעת ההיתר היא בגדר "היתר שחיטה" - והחל מרגע שהשחיטה נעשתה כראוי

32. כך ניתן להבין בין היתר גם מהמופיע בירושלמי, הוריות ג', ז (מח ע"ג): "אילו משניות גדולות? כגון משנתו של רבי הושעיה ומשנתו של בר קפרא [...]" ראו גם מאמרו של דן אורמן העוסק בבר קפרא ובית מדרשו ודן בשאלת זיהויו עם ר' אלעזר הקפר: ד' אורמן, "לשאלת מקומם של בתי המדרש של בר-קפרא ורבי הושעיה רבה", **הקונגרס העולמי למדעי היהדות** 8, תשמ"א, עמ' 9-15.

ובלא פסול הרי שבשר הקורבן יוצא מידי דין מעילה אף אם לאחר מכן יפסל; או שמדובר ב"היתר זריקה" ואילו ב"היתר אכילה" – שחלים בפעולות מאוחרות יותר בסדר ההקרבה.³³ נסיבותיה של שאלה "מוזמנת" זו אינן ברורות דיון: ייתכן שבר קפרא חש כי תלמידו (ושמא גם שאר תלמידיו) התקשה בהבחנה לגבי ההיתר הרלבנטי וביקש לחזור על הנושא ולחדדו; ואפשר כי רצה להגדיר באמצעותה את הדיון שיתקיים למחרת. מכל מקום מהסיטואציה יש ללמוד כי השאלה היא חלק אינטגרלי מהלימוד בבית המדרש: היא עונה על צרכים חינוכיים ומסייעת לחידוד ההבחנה, הברור והדיוק ההלכתי. האופן שבו הופיעה כאן, כשאלה יזומה של הרב עצמו, מדגיש את חשיבותה החיונית ותרומתה המהותית בעיניו ללמידה מיטבית. מעבר לכך יוצע כי ישנו מסר חינוכי נוסף המועבר על ידי הרב לתלמידו ומלמד על חשיבות ההתכווננות וההכנה המטרימה גם לצורך הדיוק בשאלת השאלה. רבנו גרשום מבהיר הנחיה זו בפירושו: "ראה מה אתה שואלני – כלומר שים דעתך שתשאלני כהוגן". מכאן כי כדי לשאול כהוגן, יש להתבונן בדברים היטב ולתת עליהם את הדעת. בהמשך לכך, אין לפרש את ההוראה "ראה מה אתה שואלני למחר בבית המדרש" כהוראה נקודתית וחד-פעמית בלבד אלא כמסר כללי המזרז את התלמיד לבוא מוכן ללימודו; להכין "שיעורי בית".

התובנה העולה מדבריו של בר קפרא היא כי ההכנה המטרימה לשיעור תעשיר את הלימוד ותשלים אותו גם מחוץ למערכת הרשמית – מסגרת שהיא מטבעה מצומצמת ומוגבלת בזמן – ולפיכך תייעל אותו. מתוך תפיסה זו, גם שאילת השאלה תיעשה לאחר הכנה, מתוך שום שכל ודיוק ובאופן זה תסייע לברור הדברים לאשורם. ואומנם זהו הכיוון העולה גם מדברי בעלי התוספות על אתר (מעילה ד, ע"ב) המפרשים את הנחיית בר קפרא באופן הבא: "למחר שנינו נהיה עסוקים בהלכה תשאלני כדי לברר הדבר וראה לדקדק בדבר כדי שנשא ונתן בה למחר".

אתגור השואל

בחינתם של אירועים חינוכיים נוספים העוסקים בשאלותיהם של התלמידים מלמדת כי פעמים שהרב בחר שלא לענות לתלמידו – באופן מידי או בכלל – ונדמה כי על פי רוב עשה זאת מחמת שיקולים דידקטיים. בהקשר זה מעניין להתבונן בחילופי הדברים בין רשב"י לתלמידו המופיעים בבבלי, מגילה יב ע"א:

שאלו תלמידיו את רבי שמעון בן יוחאי: מפני מה נתחייבו שונאיהן של ישראל שבאותו הדור כליה? אמר להם: אמרו אתם. אמרו לו: מפני שנהנו מסעודתו של אותו רשע. אם כן שבשושן יהרגו, שבכל העולם כולו אל יהרגו? אמרו לו: אמור אתה. אמר

³³ "היתר זריקה" הוא משעה שנתקבל הדם כראוי שאז הוא ניתן לזריקה ויצא הבשר מידי מעילה גם אם יפסל לאחר מכן; ואילו "היתר אכילה" משמעו רק משעה שזרק הדם בהכשר, אבל אם נפסל קודם לכן לא יצא מידי מעילה.

להם: מפני שהשתחוּו לצלם. אמרו לו: וכי משוא פנים יש בדבר? אמר להם: הם לא עשו אלא לפנים אף הקב"ה לא עשה עמהן אלא לפנים והיינו דכתיב "כי לא ענה מלבו" (איכה ג', לג).

נקודת הפתיחה של השיח היא רצונם של התלמידים לברר מהו הגורם שהוביל לידי העונש הקיצוני שהוטל על עם ישראל ("שונאיהם של ישראל" הוא ביטוי תלמודי בלשון סגי נהור שכוונתו לעם ישראל) בימי מרדכי ואסתר – עד שכמעט התחייבו כליה. אלא שרשב"י לא ענה לשאלתם ו"החזיר את הכדור למגרש שלהם" בהשיבו: "אמרו אתם". התלמידים נענים לאתגר ומשיבים: "מפני שנהנו מסעודתו של אותו רשע". תשובה זו נסמכת על הפסוקים הראשונים במגילת אסתר המתארים את משתה אחשוורוש: "עשה המלך לכל העם הנמצאים בשושן הבירה למגדול ועד קטן" שמהם יש ללמוד כי אף יהודי שושן השתתפו במשתה זה. סברתם כפי הנראה לא סיפקה את רשב"י והוא מקשה עליהם: "אם כן שבשושן יהרגו, שבכל העולם כולו אל יהרגו", כלומר אם סיבת העונש היא חטא ההשתתפות בסעודתו של אחשוורוש, הרי שיהודי שושן לבדם צריכים היו לשאת בעונש אך הכיליון כמעט בא על העם כולו. לאחר דחיית תשובתם חוזרים התלמידים ומבקשים מרבם שיענה על השאלה, ורק בשלב זה הוא נענה ומשיב להם שחיוב הכליה נתלה בהשתחוּו לצלם (בימי נבוכדנצר מלך בבל).³⁴ המשא-ומתן איננו מסתיים בשלב זה ועתה התלמידים מקשים על תשובתו של רבם; כאשר הוא מוסיף ומיישב את העניין, נראה שנחה דעתם.

חילופי דברים אלו מלמדים על מעין משחק תפקידים; כאשר הרב איננו עונה לשאלה באופן מידי, הוא למעשה מחזיר את מוקד ההתרחשות הלימודית לתלמידיו. ככלל נראה כי להתנהלות מעין זו מעלות רבות: היא מעוררת בתלמידים יתר-יוזמה, אחריות וערנות ומגייסת אותם לטובת שיח פורה. שאילת השאלה לבדה עלולה להפוך את התלמיד לפסיבי, כיוון שמשעה שהשאלה נשאלה הוא רק ממתין לשמע התשובה המוכנה וה"עשויה" של רבו, ואילו בדרך זו התלמיד מאותגר ונדרש להוסיף לפעול. באופן דומה נהג ר' יוחנן עם תלמידו הקרוב ר' אלעזר בן פדת, בזמן שהלה שאלו שאלה במהלך הלימוד והוא שלחו לברר את העניין בעצמו, כמבואר בבבלי, מכות טז ע"א.³⁵

34. כמסופר בדניאל ג', ה-ו: "בַּעֲדָנָא דִּי תִשְׁמְעוּן קַל קַרְנָא מִשְׁרוֹקֵיתָא קַתְרוֹס שְׂבָכָא פְּסַנְתְּרִין סוּמְפְנִיָּא וְכַל זְנִי זְמָרָא, תְּפִלוּן וְתִסְגְּדוּן לְצִלְם דְּהֵבָא, דִּי הָקִים נְבוּכַדְנֶצַּר מְלָכָא. וּמִן דִּי לֹא יִפֹּל וְיִסְגֵּד בֵּיה שְׁעֵתָא יִתְרָמָא לְגוּא אֶתְוּ נוּרָא נְקַדְתָּא". הפסוקים מלמדים על ציווי של נבוכדנצר להשתחוּו לפסל ואיומו כי מי שלא יעשה כן – יושלך לכבשן האש. מהמעשה הידוע על חנניה, מישאל ועזריה שלא עשו כן, הושלכו לכבשן ונעשה להם נס, ניתן ללמוד שכלל העם השתחוּוה לפסל זה. המפרשים דנים בקושי העולה ממשמעם של הדברים ומציעים כי אף שהעם היו אנוסים להשתחוּו, היה עליהם לנסות בכל כוחם להימנע מכך.

35. זוהי לשון הסוגיה שם: "אמר רב עמרם א"ר יצחק א"ר יוחנן, ר' יהודה אומר משום רבי יוסי הגלילי: כל לא תעשה שבתורה, לאו שיש בו מעשה – לוקין עליו, לאו שאין בו מעשה – אין לוקין עליו, חוץ

ברם עדיין תלויה ועומדת התמיהה על התנהלותו של רשב"י במעשה המתואר, כאשר מופנית אליו שאלה והוא מחזירה לתלמידיו: וכי לא לשם כך פנו אליו? במקביל מתעוררת התמיהה גם עליהם: אם הייתה תשובה באמתחתם, מדוע שאלוהו מלכתחילה?! ר' יעקב מעמדין, היעב"ץ,³⁶ וכן בעל פירוש "בית יצחק"³⁷ נדרשו לקושי זה מתוך התייחסות לדיון התלמודי כולו. אין כאן המקום לעיין בדבריהם כולם, אך אבקש להיסמך על ביאורם בהקשרנו החינוכי. מדבריהם עולה כי דיון זה לא התעורר בחלל ריק וכי רשב"י נהג כך משום שידע שתלמידיו מכירים את הסברות המוזכרות וכי שאלתם נובעת מרצונם להמשיך ולברר סברות אלו לאור הקשיים העולים מהן. בהמשך לכך, ה"בית יצחק" מבאר כי דרכו של רשב"י בהחזרת הכדור למגרש תלמידיו נועדה להוסיף ולוודא מהו מרכז הכובד של הקושי שהביא לידי קושייתם, עובדה שלא ניתן היה לעמוד עליה מלשון שאלתם הראשונית.

רצונו של הרב לבחון היכן תלמידיו עומדים, בטרם יענה להם, מאפשרת לו להיעזר בתשובתם לטיוב הלמידה העתידית. מבחינה זו היא מסייעת ככלי אבחוני שתכליתו הבנת מיקום התלמידים ברגע נתון ודיוק האתגר המניע את שאלתם. לדיוק זה משמעות רבה בעבודה החינוכית משום שהוא מסייע לעונה לאתר את מקור הקושי של השואל וכתוצאה מכך תורם להקוונה ולמיקוד התשובה.

מעבר לכך ניתן לראות באסטרטגיה זו נקודת הזנק לבניית הקומה הנוספת של הלמידה שהרב מעוניין להנחיל לתלמידיו. רק לאחר שהתלמידים הביאו את סברתם ורשב"י חשף את נקודות התורפה שלה, נוצר מקום מתאים לסברתו של הרב. הקנייתה של הלמידה ה"חדשה"

מן הנשבע ומימר והמקלל את חבירו בשם. קשיא דרבי יהודה אדרבי יהודה! אי לר"ש בן לקיש, תרי תנאי אליבא דרבי יהודה; אי לרבי יוחנן, לא קשיא: הא דידיה, הא דרביה. תנן התם: הנוטל אם על הבנים - רבי יהודה אומר: לוקה ואינו משלח, וחכ"א: משלח ואינו לוקה; זה הכלל: כל מצות לא תעשה שיש בה קום עשה - אין חייבין עליה. א"ר יוחנן: אין לנו אלא זאת ועוד אחרת. א"ל ר' אלעזר: היכא? א"ל: לכי תשכח. נפק דק ואשכח, דתניא: אונס שגירש, אם ישראל הוא - מחזיר ואינו לוקה, ואם כהן הוא - לוקה ואינו מחזיר." ר' יוחנן עוסק במשמעות ההלכתית של "לאו הניתק לעשה" ומביא את מקורו של דין זה מן המשנה. בתוך כך הוא מסביר לתלמידיו כי אין בכל התורה לאו מעין זה שאפשר כי ילקו עליו, למעט מצוות שילוח הקן ועוד מצווה אחת בלבד - אך הוא אינו מציין באיזו מצווה מדובר. בנקודה זו שואל תלמידו ר' אלעזר מהי אותה מצווה נוספת, אך לא זוכה לקבל תשובה קונקרטית מרבו. במקומה הוא מקבל הוראה מתומצתת: "לכי תשכח" ומתואר כי ר' אלעזר נענה לאתגר ואף מוצא את התשובה המבוקשת: "אונס שגירש". כלומר אדם שאנס בתולה, התחנת עימה ולאחר מכן גירשה.

36. ראו דבריו בהגהות וחיידושים למסכת מגילה על אתר (מהדורת נהרדעא-יגושל תשנ"ה, עמ' 39) ד"ה שאלו תלמידיו.

37. בית יצחק הוא פירושו של ר' יצחק אייזיק בן אברהם וייס, בן המאה ה-19, למסכת מגילה. ראו דבריו בעמ' מ, ד"ה ובאופן ה.

מבוססת על ההבחנה בינה לבין הלימוד הקודם ולאור חידוד נקודת החסר שבו; ומתוך כך יתבאר ויתבהר המהלך הלימודי כולו.

מכאן מודגשת התפיסה כי השאלה מְזמנת קריאה לביורר מעמיק וכי התלמיד הוא חלק משמעותי ואקטיבי מתהליך דינמי זה. תפקידה של השאלה יכול להתעצם דווקא כאשר היא איננה נענית באופן מיידי; או אז היא מעניקה הזדמנות פז לשני הצדדים לשיח של משוב הדדי – שבעקבותיו תגיע ההתקדמות לשלב הבא מתוך העמקת התהליך החינוכי והשלמתו. מאידך גיסא, סקירתם של אירועים לימודיים אחרים מעלה כי לעיתים השאלה כלל לא זכתה למענה; למשל, בשעה שהרב חש שהשאלה לא ראויה ואינה נצרכת – פעמים מתוך תפיסת השאלות כלא רלבנטיות וכרחוקות מהמציאות,³⁸ ולעיתים בנסיבות אחרות.³⁹

בהמשך לכך נבקש לעיין במקור המתאר את שתיקתו של רב נחמן, מגדולי האמוראים, בן הדור השני והשלישי לאמוראי בבל וראש ישיבת נהרדעא, לנוכח תמיהתו של תלמידו רבא. להלן אציע לראות שתיקה זו כ"שתיקה דידיקטית" – בתגובה לשאלה שככל הנראה לא הייתה ראויה בעיני רב נחמן לתשובה עניינית. כך היא לשון הבבלי (בבא מציעא לה ע"א):

ההוא גברא דאפקיד כפי גביה חבריה, אמר ליה: הב לי כפי. אמר ליה: לא ידענא היכא אותבינהו. אתא לקמיה דרב נחמן, אמר ליה: כל לא ידענא – פשיעותא היא, זיל שלים. לא שלים. אזל רב נחמן אגביה לאפדניה מיניה. לסוף אישתכח כפי,

38. אחד התלמידים שלא זכה ל"קרדיט" על שאלותיו מצד מורו, ר' יהודה הנשיא, היה פלימו – מי שקשיותו נתפסו כרחוקות ולא רלבנטיות ולפיכך זכו לתגובה צוננת למדי כמסופר בבבלי, מנחות לו ע"א: "תנא דבי מנשה על ידך זו קיבורת בין עיניך זו קדקד היכא? אמרי אמרי דבי רבי ינאי: מקום שמורחו של תינוק רופס. בעא מיניה פלימו מרבי: מי שיש לו שני ראשים באיזה מהן מניח תפילין? א"ל: או קום גלי או קבל עלך שמתא. אדהכי אתא ההוא גברא, א"ל: איתיליד לי ינוקא דאית ליה תרי רישי, כמה בעינן למיתב לכהן? אתא ההוא סבא תנא ליה: חייב ליתן לו י' סלעים. איני? והתני רמי בר חמא, מתוך שנאמר: 'פדה תפדה את בכור האדם' (במדבר י"ח, טו), שומע אני אפילו נטרף בתוך ל', ת"ל: 'אך' חלק. שאני הכא דבגולגולת תלא רחמנא". הסוגיה ההלכתית עוסקת במיקום המדויק הראוי להנחת תפילין של ראש, ובנסיבות אלו מופיעה שאלתו של פלימו – שנתפסה על ידי רבו כשאלה רחוקה מהמציאות, או אף כחומדת לצון, ומכך נבעה תגובתו הקשה במיוחד. אלא שלמפרע הסתבר כי פלימו שאל שאלה קונקרטי, הלכה למעשה. ואומנם נדמה כי מן הסיפא מתקבל אישור רטרואקטיבי לשאלתו וייתכן שאף עולה ביקורת מרומזת על התנהלותו של רבי בסיטואציה זו. ש' ליברמן העיר בהקשר זה הערה כללית באשר לדיון התלמודי וציין כי לעיתים נראה שהתלמוד דן בשאלות רחוקות, העלולות להיתפס כתמוהות ולא רלבנטיות, אף על פי שלמעשה הן מבוססות על מקרים מציאותיים לחלוטין. ראו ש' ליברמן, "תנא היכא קאי", **מחקרים בתורת ארץ ישראל**, ירושלים תשנ"א, עמ' 111-112.

39. אין בכונתי להתייחס בהקשר זה לתגובות קיצוניות של חכמים לשאלות תלמידיהם בזמן שאלו לא נומקו בנימוקים חינוכיים; למשל המקרה שבו רב ביבי בעט בתלמידו ר' יצחק בר ביסנא ששאלו שאלה אך לאחר מכן הסביר כי אכן עשה שלא כהוגן ותירץ את התנהגותו יוצאת הדופן בנסיבות אישיות שבהן היה מוטרד באותה עת (ראו ירושלמי, שקלים ג', ב).

ואיקור. אמר רב נחמן: הדרי כיפי למרייהו, והדרא אפדנא למרה. אמר רבא: הוה יתיבנא קמיה דרב נחמן, ופרקין המפקיד הוה, ואמרי ליה: שילם ולא רצה לישבע! ולא אהדר לי. ושפיר עבד דלא אהדר לי. מאי טעמא? התם לא אטרחיה לבי דינא, הכא אטרחיה לבי דינא. למימרא דסבר רב נחמן דשומא הדר? שאני התם, דשומא בטעות הוה, דקא הוה כיפי מעיקרא.

התלמוד מתאר כי במהלך דיון ההלכתי בדיני פיקדון, עלה מקרה רלבנטי שהובא לפני בית דינו של רב נחמן ובסופו מצוינת פסיקתו. רבא - שמסתבר שהיה עד לפסיקה זו - הוסיף אנקדוטה לדיון ותיאר את חווייתו האישית בזמן שישב לצד רב נחמן כ"מתלמד"⁴⁰. להבנתו, הוא נחשף לפסיקה שאינה מתיישבת עם הסוגיה שבה עסקו והתנגשות זו בין תיאוריה למעשה הביאתו להקשות את קושייתו - אלא שהיא לא זכתה למענה מפי רב נחמן. מניסוח הדברים עולה כי רבא מתאר את הסיפור מתוך פרספקטיבה ונקודת זמן המרוחקות מן המעשה, ונראה כי אלו סייעו לו להבין - ואף לשבח - את התעלמותו של רבו. רבא מודה אפוא כי שאלתו כמתלמד צעיר לא הייתה נדרשת, והנה כעת בבגרותו משמש מאורע זה כסיפור אישי בעל מסר חשוב לתלמידיו.

ממקור זה וממקורות נוספים ניתן ללמוד כי פעמים שמתיתר הצורך בשאלה, אם התלמיד ישקול דבריו היטב בטרם ידרז לשאול. מתוך תובנה זו אציע כי דווקא במקום שבו השאלות מתקבלות באהדה, ישנו חשש כי מעת לעת יופר האיזון הראוי של התהליך החינוכי ויעלו קושיות עוד בטרם התעכל הלימוד עצמו.

40. ואומנם רבים עמדו על הקשר שהתקיים בין מוסדות הלימוד והשיפוט, בין בית המדרש ובית הדין. ראו י' גפני, **יהודי בבל בתקופת התלמוד**, ירושלים תשנ"א, עמ' 228-232. גפני מביא סיפור זה כדוגמה לאופן שבו שימשו בתי דין כאקדמיה למשפטים צעירים - ובה יכלו הללו להתמחות באופן פרקטי לצד החכמים. בהקשר זה נציין כי ח' שפירא (**בית המדרש**) טען שמגוון מופעיו של בית המדרש בספרות התנאית מלמדים שזהו מונח המתאר מסגרת לימודית מצומצמת שמילאה פונקציות שונות: הן כמוסד הלכתי מחוקק, הן כמוסד כמו-אקדמי. לעומתו, פ' מנדל ("תפקידו הציבורי של בית המדרש"), עמד על כך שהמונח מבטא מרחב ציבורי שאליו הגיע הציבור הכללי לצורך בירורים הלכתיים, ואילו הלימוד והישיבה לפני החכם התרחשו ברובם באופן מעשי תוך כדי כך. גם י' רוזן-צבי (רוזן-צבי, "פרוטוקול בית הדין") עמד על ההקבלה בין שתי פונקציות אלו מתוך הופעת עקרונות והנחיות של תחומים אלו במסמך "הפרוטוקולי" שכבר הוזכר ונידון לעיל, העוסק בסדרי בית הדין ומופיע בתוספתא, סנהדרין ז'. רוזן-צבי טען כי אין לראות בו פרוטוקול אותנטי אלא "שלושה קבצים שונים שנארגו יחדיו ושכל אחד מהם הוא תוצר של עריכה מחושבת [...]". שביקשה לחבר בין שלושת ההקשרים הפונקציונליים: דין, פסיקה ולימוד. עם זאת הוא מדגיש כי שני ההקשרים המוסדיים השונים, אקדמיה וחקיקה, אכן אפיינו את עולמם של חכמים וכי "שניהם התקיימו זה לצד זה באותם מוסדות עצמם, ועל פי הידוע עסק בית המדרש ביבנה בשניהם גם יחד" (שם, עמ' 470).

המינון והאיזון הראוי

מטבע הדברים, הניסיון להבחין בין שאלה לחברתה באמצעות קריטריונים וחיתוכים תמטיים איננו חד־משמעי. השלם הוא יותר מסך כל חלקיו וכל סיטואציה חינוכית מורכבת ממכלול פרטים ומאפיינים הייחודיים לה. פעמים רבות הגבול בין שאלה טובה לשאלה מיותרת דק ומתעתע, ונראה כי אין כלל אצבע המציב אמות מידה קבועות, ברורות ואובייקטיביות. פעמים רבות שיקול הדעת והתגובה הנגזרת הימנו הם סובייקטיביים ותלויים בתפיסת ההקשר הספציפי ובתפיסת עולמם החינוכית (השונה מטבעה) של חכמים.

בתחילת הדברים נפגשנו עם תפיסתו של ר' יוחנן המבכר תלמידים שיקשו עליו; ואילו בסעיף זה אבקש להאיר עמדה נוספת ולהדגימה באמצעות תפיסתו של רב פפא, אמורא בבלי בן הדור החמישי, כפי שהיא עולה מעיון במעשה המופיע בבבלי, עירובין מח ע"א:

מאי בינייהו? איכא בינייהו ארבע אמות מצומצמות. אמר ליה רב משרשיא לבריה: כי עיילת לקמיה דרב פפא בעי מיניה: ארבע אמות שאמרו, באמה דידיה יהיבין ליה או באמה של קדש יהיבין ליה? אם אמר לך אמות של קדש יהיבין ליה - עוג מלך הבשן מה תהא עליו? ואם אמר לך באמה דידיה יהיבין ליה - אימא ליה: מאי טעמא לא קתני לה גבי יש שאמרו הכל לפי מה שהוא אדם? כי אתא לקמיה דרב פפא, אמר ליה: אי דייקין כולא האי לא הוי תנין לעולם באמה דידיה יהיבין ליה, ודקא קשיא לך מאי טעמא לא קתני גבי יש שאמרו - דלא פסיקא ליה, משום דאיכא ננס באבריו.

הסיטואציה המתוארת כאן אינה מאפיינת שאלה קלאסית בבית המדרש ונראה כי לא הועלתה באופן ישיר על ידי התלמידים במהלך הלימוד. מדובר בשאלות שהטרידו את רב משרשיא (אמורא בבלי מן הדור החמישי, תלמידו המובהק של רבא) והוא ביקש מבנו לברר אותן בעבורו עם רב פפא, שככל הנראה היה חברו. מתיאור המעשה קשה להתרשם מטיבה של שליחות זו: מהי העילה להעברת השאלה באמצעות הבן ובאיזו מסגרת היא אמורה להישאל?⁴¹ מכל מקום מדובר בשאלות העוסקות בדיוקים הלכתיים בעקבות דברי המשנה על מהותן של ארבע אמות לעניין יציאה מתחום שבת. הקושי של רב משרשיא נעוץ בחקר המשמעות ההלכתית: האם מדובר באמה שהיא מידה אישית המשתנה לפי בעליה, או שמא במידה אוניברסלית וקבועה בהתאם למידות שהוגדרו בבית המקדש. רב משרשיא לא הסתפק

41. ייתכן כי בנו (ששמו לא מופיע בתיאור המעשה) היה מיושבי בית מדרשו של רב פפא בעיר נרש - כפי שטען א' היימן, **תולדות תנאים ואמוראים**, לונדון תר"ע, חלק ג, עמ' 911, על פי עירובין מח ע"א - ועל כן התבקש לעשות זאת כשליחות לאביו במסגרת לימודיו השוטפים. עם זאת, ממקורות אחרים בבבלי (חולין קד ע"ב; חולין יז ע"א; נזיר מ ע"א-ע"ב) עולה כי רב משרשיא שלח את בנו ללמוד אצל רב אשי. ייתכן שמקורות אלו מעידים על בניו האחרים ואילו לפחות לגבי אחד מבניו, רב יצחק, לא מצוין כן (ראו בבלי, מנחות כד ע"ב). כך או כך, אפשר שרב משרשיא ביקש מבנו לברר עניין זה דווקא אצל רב פפא, ללא קשר לבית המדרש שבו למד בפועל.

בשאלות אלו כשלעצמן והנחה את בנו לשאלות המשך שיופנו לרב פפא בהתאמה לתרחישים אפשריים שונים של תשובתו. כך הוא מצייר שני תרשימי זרימה אופציונליים: אם התשובה תהיה כאופציה הראשונה, על הבן להוסיף ולשאול כיצד ניתן לעשות זאת במקרי קיצון, כגון לגבי עוג מלך הבשן; ואילו אם רב פפא יענה כאפשרות השנייה, יוסיף הבן וישאל מדוע לא הזכירה המשנה הלכה זו בפירוש, שהרי ישנן הלכות שעליהן נאמר "הכל לפי מה שהוא אדם" ואילו כאן לא נאמר כן.

התלמוד מתאר כי בנו של רב מרשיא ביצע את שליחותו כנדרש וכי לאחר שהוצג בפני רב פפא השאלות, הוא השיב "אי דייקינן כולא האי לא הוי תנינן", כלומר אילו היינו מדקדקים כל כך בהתחקות אחר לשון המשנה, לא היינו לומדים כלל – משום שעיון ממין זה איננו מותר זמן ראוי ללמידה הפרקטית עצמה. ובכל זאת פטור בלי כלום אי אפשר: על אף הביקורת עונה רב פפא לשאלות באופן פרטני וממוקד.

ביסוד שאלתו הראשונה של רב מרשיא עומדת ההבחנה בין האמה הקבועה (המכונה "אמה של קודש" בשל שימושה המקובל בבית המקדש) ובין האמה היחסית (שגודלה משתנה מאדם לחברו ומכונה "אמת איש").⁴² רב פפא ענה כי אכן בהקשר זה מדובר באמת איש, ועם זאת הדברים לא נאמרו במשנה במפורש משום שאין זו קביעה אבסולוטית וישנם מקרי קיצון שצריך להתחשב בהם; למשל בזמן שהמידות אינן פרופורציונליות ולבעלי גוף גדול ישנן אמות קטנות – אין להתחשב בגודל האמה לבדה.

בספר "סוגיות במשפט העברי", בפרק הדין בשיעורים הלכתיים, כותב ח' בן-מנחם בזיקה לסוגיה זו ולגישתו של רב פפא:

יש להתאים את השיעור למטרה שביסוד קביעתו. היות שהמטרה לקביעת ארבע אמות היא לאפשר לאדם לפשוט ידיו ורגליו הרי שפשוט האיברים צריך להיות אפשרי בכל מקרה ומקרה, דהיינו השיעור מתאים למציאות ואינו משמש כמכשיר משפטי.⁴³

אם נשוב להערות הראשוניות של רב פפא יוצע כי הגם שישנם מקורות רבים בספרות חז"ל המורים על עידוד התלמידים לשאול – מתוך התפיסה כי השאלה יכולה לסייע בהבנת חומר הלימוד – הרי שמסיטואציה זו עולה הסתייגות מסוימת מן השאלה. הערתו של רב פפא באה בזמן ששאלותיו של רב מרשיא ניכרות לכאורה כשאלות לגיטימיות וענייניות, שכן בוודאי חשוב להבין מהי המידה המדויקת ובאילו קריטריונים היא נבחנת. נראה כי ליבה של הביקורת נעוץ בשאלת ההמשך שבה ביקש רב מרשיא לברר מדוע לא נכתבו כל דברי התנא במפורש לגבי כל מקרה ומקרה. לזאת ניתנה תשובתו של רב פפא כי אין לדבר סוף, וכי כשם שניתן לתהות על דברי התנא בהקשר ההלכתי הנוכחי, כך ניתן לעשות זאת במקומות רבים נוספים.

42. ראו מאמרו של י' בראנד, "לאורך האמה העתיקה שלנו", סיני, ספר היוכל, תשי"ח, עמ' תקעג-תקפא.

43. ח' בן מנחם וש' אטינגר, סוגיות במשפט העברי כרך א, תל אביב תשס"ו, עמ' 31-37.

נראה כי להשקפת רב פפא, שאלות מעין אלו במינון לא מאוזן אינן מקדמות את הלימוד ואף מעכבות אותו. זמנו של בית המדרש קצוב ונועד לליבון ההלכה הפרקטית ושינונה. לפיכך כאשר שאלה הנוגעת בפילוסופיה של ההלכה עלולה לדחוק את עולם ההלכה המעשי - היא הופכת בעייתית. מקור זה ומקורות נוספים עשויים ללמד על הסתייגותו של רב פפא משאלת שאלות בנסיבות אלו ואחרות⁴⁴ וכן על חששו מפגיעה בקצב הלימוד המסורתי.⁴⁵ יוצע כי גישתו היא הד לתפיסה כוללת ורחבה יותר של חכמים, המבקשת לשמור על האיזון והמינון הראוי של השאלות.

44. בהמשך המאמר יובאו מקורות נוספים הקשורים להסתייגותו ולהתנהלותו זו.

45. רב פפא היה אמורא בבלי מן הדור החמישי ועם זאת נמצא כי הקשר שלו לתורה הארץ-ישראלית היה משמעותי. ראו למשל צ' דור, "המסורות הארצישראליות במשנתו ההלכתית של רב פפא", **הקונגרס העולמי למדעי היהדות** 4.1, תשכ"ז, עמ' 157-162. ייתכן שהתזה העולה מדבריו קשורה לגישה המבכרת את השינון על פני "עקירת הרים", בזמן שהוא יוצא חוצץ נגד גישת הלימוד הבבליית המתפלפלת יתר על המידה; זאת כחלק מגילומו של הקונפליקט הידוע במחשבת חז"ל בין ידיעת השמועות לחריפות ולחידוד (שבא לידי ביטוי במינוחים השונים: "בור סוד" מול "המעין המתגבר"; "סיני" מול "עוקר הורים וטוחן"; "גמרא" מול "סברא"; "סודרן" מול "פלפלן"). כפי שעולה ממקורות רבים, העדיפות הבבליית ניתנה לפלפלן בעוד בארץ ישראל העדיפות ניתנה לסודרן; וראו בין היתר י"נ אפשטיין, **מבוא לנוסח המשנה**, ירושלים תש"ס, עמ' 677-678; ליברמן, **מחקרים בתורת ארץ ישראל**, עמ' 568 והערה 29. ד' רוזנטל ("מסורות ארץ-ישראליות ודרך לבבל", **קתדרה** 92, תשנ"ט, עמ' 7-48) עומד על הבדלים תרבותיים אלו בתפיסת החכם האולטימטיבי ומביא לכך דוגמאות רבות: למשל העדיפות שניתנה לזה הידוע לטהר את השרץ מן התורה (בבלי, סנהדרין יז ע"א) או הביטוי שבו כינו חכמי בבל זה את זה, "סכינא חריפא". כן מצאנו תגובות מזלזלות של חכמי בבל ל"סיני". כך כשפנו לרב נחמן בבקשה שיספיד חכם שהיה שונה הלכות רבות, הוא סירב בנימוק "היכי נספדיה, הוי צנא מלי ספרי, דחסר?!". (בבלי, מגילה כח ע"ב). כך ניתן ללמוד גם מחוות דעתם של חכמי ארץ ישראל שניתנה ליהודי בבל באשר לאישיות המועדפת למינוי יורש ראש ישיבת פומבדיתא החשובה: הם המליצו על רב יוסף שהיה "סיני" ודעתם לא התקבלה ודווקא רבה החרין, "עוקר ההרים" התמנה - ורק לאחר מכן הסכים רב יוסף לקבל את המינוי (הוריות יד ע"א; ברכות סד ע"א). לדוגמאות נוספות ראו ש' נאה, "אומנות הזיכרון: מבנים של זיכרון ותבניות של טקסט בספרות חז"ל", **מחקרי תלמוד** ג, חלק ב, תשס"ה עמ' 543-589. נאה מחזק הבחנה זו ומציין (שם, עמ' 587) כי רוב המקורות החז"ליים המתייחסים לאומנות הזיכרון מגיעים ממקורות ארץ-ישראליים. ראו בעניין זה גם הערתו של ע' טרופר, **כחומר ביד היוצר: מעשי חכמים בספרות חז"ל**, ירושלים תשע"א, עמ' 170 ואילך, המבקש לצמצם הבחנה זו ולייחסה לתקופות מאוחרות בלבד.

סייגים מערכתיים ותחימת הגבולות

סדר והיררכיה

נקודה החוזרת ועולה מעיון במופיעה של השאלה בספרות חז"ל היא חשיבות השמירה על המסגרת ההיררכית. על היבט חשוב זה ניתן ללמוד גם מן ה"תקנון" שבתוספתא, סנהדרין ז', שהוזכר לעיל. זהו מסמך העוסק בעיקרו בהתנהלות הסנהדרין אולם רלבנטי גם לסדרי בית המדרש. כפי שהציע י' רוזן-צבי,⁴⁶ חלק מתקנון זה הוא למעשה "פרוטוקול בית מדרשי". ה"תקנון" מקדיש מקום נכבד לשאלות – למן הלכה זו הנפתחת במילים "אין שואלין מעומד ואין משיבין מעומד".

התקנון עוסק בפרטי הדין והללו מפולחים בהתאם לקהלי יעד ומצבי לימוד שונים. למשל מצוינות בו הוראות לגבי שילוב מיטבי וסדרי קדימויות של קושיות העולות על ידי שני תלמידים הלומדים יחד. כן מופיעות בו הנחיות ברורות לתלמיד העומד לפני רבותיו: הלה מונחה שלא לשאול יותר משלוש שאלות בשיעור אחד וכן שלא לשאול את החכם מיד בכניסתו לבית המדרש אלא לחכות עד שתתיישב דעתו. הוראה אחרת פונה לתלמיד שאיחר לשיעור ומנחה אותו להתמקם היטב בחומר הלימוד ולהשהות את קושיותיו: "לא יהא קופץ לתוך דבריהן עד שיודע באי זה עניין הן עסוקין".⁴⁷

מלבד חשיבותו ההיסטורית של התקנון ותרומתו להבנת סדרי השיח בבית המדרש, ניתן לעמוד לאורו על הצרכים הייחודיים של מוסד לימודי שבו מתנהלים דיונים עיוניים ערים באופן תדיר. ניסוחם של כללים באשר לאופן שאילת השאלות הראוי ובאשר לנושאים נוספים מעיד כי עלה צורך מעשי לשרטט גבולות ולקבוע סטנדרטים אחידים; כל זאת כדי לצמצם מלכתחילה חיכוכים ותקלות אפשריות ולשמור על תנאים מיטביים ללימוד משותף פורה. יש להניח כי הוראות אלו השפיעו באופן מהותי על ההתנהלות בבית המדרש – הן התנהלות **התלמידים**, הן התנהלות **המורים** (שסעיפים מסוימים בתקנון מתייחסים אליהם באופן ישיר). בהקשר הנידון יש להקדיש תשומת לב לכך כי אחת ההנחיות המיועדת למורה מדייקת את האופן שבו עליו להשיב לתלמידיו בשעה שהוא מתבקש להשיב תשובות ענייניות וממוקדות. מסר חינוכי זה מתבטא גם במקומות נוספים בספרות חז"ל, וכך למשל למדנו במשנה, אבות ה', ז':

שבעה דברים בגולם ושבעה בחכם. חכם (1) אינו מדבר בפני מי שהוא גדול ממנו בחכמה ובמנין; (2) ואינו נכנס לתוך דברי חברו; (3) ואינו נבהל להשיב; (4) שואל כענין ומשיב כהלכה; (5) ואומר על ראשון ראשון ועל אחרון אחרון; (6) ועל מה שלא שמע, אומר לא שמעתי; (7) ומודה על האמת. וחלופיהן בגולם.

46. רוזן-צבי, "פרוטוקול בית הדין".

47. תוספתא, סנהדרין ז', ה.

המשנה משרטטת שני אבות טיפוס במרחב החינוכי, החכם והגולם, באמצעות ציון שבע תכונות המאפיינות את התנהלותו של הראשון – שהיפוכן מתאר את האחרון. בין תכונותיו הראויות של החכם אנו מוצאים התייחסות לסדרי השאלות והתשובות: "שואל כעניין", כלומר מפעיל שיקול דעת קודם ששואל ו"משיב כהלכה". נראה כי תמצותו של כלל משולב זה מגולם גם במסגרת המידות הראויות והנדרשות ללימוד המצויה שבפרק "קניין תורה" במילים "שואל ומשיב".

ואומנם ר' יוסף אלאשקר התייחס לשתי הנחיות אלו יחד בחיבורו "מרכבת המשנה" וכך ביאר אותן:

והוא שאעפ"י שהחכם יהיה שלם בכל שבע חכמות, והוא ים החכמה, לא יחשוב שהשומעים הם במדרגתו שיבינו דבריו, ואעפ"י שהם ברמוז, והוא שירצה שיביא האמת לדבריו מחכמות אחרות שצריכים להכניסם בהקדמות, אלא ישתדל בענין שיבינו אותו התלמידים ומתעסקין בו ומכירין אותו. וג"כ כשישיב ישיב להם מענין ההלכה שיש בידם, ולא יביא להם ראייה מדברים חיצוניים, שאין להם שום מבוא בהן. וזאת האזהרה ג"כ לתלמיד עם הרב, שלא ישאל אותו כי אם במה שהוא מענין, והוא שאמרו כי דקאי רבי בהאי מסכתא לא תשאליה במסכתא אחריתי דילמא תכסיף ליה (שבת ג ע"ב).⁴⁸

דבריו מבהירים כי ההנחיות דלעיל פונות הן **לתלמיד** הן **למורה**, כחלק מתפיסת אחריותם ההדדית להתנהלות החינוכית. התלמיד נדרש לברור את שאלותיו בנושא הנידון בלבד;⁴⁹ ואילו המורה נתבע לדייק בתשובותיו, להשיב כעניין ולא לחרוג הימנו. אף על פי שנטייתו הטבעית של החכם היא להפליג ולהרחיב בדבריו, עליו להשתדל להתאימם לנמען וללמדו על פי יכולתו והבנתו.

אם כן, הנהלים המפורטים המוזכרים בתוספתא, יחד עם ההנחיות המופיעות במסכת אבות, תורמים – יחד ולחוד – להגדרת סדרי הלימוד הרצויים בעיני חכמים. הם מלמדים על חלקם המהותי והחשוב של שאלות התלמידים במהלך הלמידה, אך מבקשים את תשומת הלב של כל הנוגעים בדבר ואת נטילת האחריות המשולבת לשמירת הסדר הטוב בבית המדרש.

שאלה שלא מן העניין

מסר נוסף העולה מסיפורי התלמוד באשר לגבולות הלגיטימציה של השאלה מציין את חשיבות הדיוק בתזמון ובנושא הנידון. מסר זה מופיע במקומות רבים וכך למשל מתוארת

48. ר' יוסף אלאשקר, מסכת אבות עם פירוש מרכבת המשנה (בעריכת י"ש שפיגל), לוד תשנ"ג.
49. מכאן כי פירושו של "שואל כעניין" הוא כפי שהראינו – שיש לשאול לפי העניין שבו עוסקים באותה נקודת זמן. כחיוזק לדבריו אלו הוא מגייס את אזהרתו של ר' חייא בתלמוד שהובאה לעיל.

סיטואציה לימודית שבה נשאל ר' יהודה הנשיא על ידי תלמידו, האמורא רב, שאלה שלא מן העניין שנלמד באותה עת וזו הביאתו לידי ביקורת נוקבת. כך מתוארים הדברים במקור הבא (בבלי, שבת ג ע"א-ע"ב):

בעי מיניה רב מרבי: הטעינו חבירו אוכלין ומשקין והוציאן לחוץ מהו? עקירת גופו כעקירת חפץ ממקומו דמי ומיחייב, או דילמא לא? אמר ליה: חייב, ואינו דומה לידו.⁵⁰ מאי טעמא? גופו ניח, ידו לא ניח. אמר ליה רבי חייא לרב: בר פחתי! לא אמינא לך: כי קאי רבי בהא מסכתא לא תשייליה במסכתא אחריתי, דילמא לאו אדעתיה.⁵¹ דאי לאו דרבי גברא רבה הוא - כספתיה, דמשני לך שינויא דלאו שינויא הוא. השתא מיהת שפיר משני לך.

כדי להבין את פרטי האירוע שלפנינו, יש לעמוד על משמעו של הכינוי "בר פחתי" שהופנה לרב על ידי דודו ר' חייא,⁵² שהיה עד לחילופי הדברים. רש"י מפרשו באופן חיובי: "בן גדולים";⁵³ ברם אחרים נוטים לראות בו כינוי גנאי חריף, בדומה למופיע בירושלמי: "בר פחין" - בן מאָרה/אפלה.⁵⁴ מכל מקום נראה כי בהמשך דברי ר' חייא מובעת ביקורת גלויה על התנהלותו של רב, אף שרבי השיב כיאות על קושייתו. ר' חייא מדגיש כי יש להיזהר ולהימנע משאלות כגון אלו ומתריע כי לולא היה זה רבי, הייתה עלולה להיגרם תקלה בבית המדרש.

מכאן, וממקורות נוספים שנראה בהמשך,⁵⁵ עולה החשש מהשלכותיה של שאילת שאלות מחוץ לסוגיה שבה עוסקים באותה העת: חוסר הידיעה של החכם (גם אם הוא זמני) והבושה

50. בכת"י מינכן 95 ובכת"י ותיקן 127: "לפי שאינו דומה לידו".
51. בכת"י מינכן 95 נוספו המילים: "ומשני לך שנויי דלאו שנויא".
52. התלמוד מציין כי רב היה אחיינו של ר' חייא הן מצד אביו, הן מצד אִמו (ראו בבלי, פסחים ד ע"א; מועד קטן כ ע"א; סנהדרין ה ע"א).
53. נראה שיש לעמוד על הכינוי מתוך הקשרו המשפחתי, כפי שביאר ר' יוסף חיים ("ה"בן איש חי") בחיבורו "בן יהוידע": "כן דרכו לקראו כך. ונראה לי בס"ד הטעם כי רב היה בן אחותו של ר' חייא הגדולה ממנו בשנים ולכן קוראו כן לכבודה כלומר בן שְׁרָתִי [...]" בהמשך הוא מציע פרשנות נוספת: "גם עוד כאילו אמר לו בן אחותי כי פחתי ואחותי לשון נופל על הלשון, ומשמשת אות פ"ה במקום אלף, כי אלף במלואו יוצא באות פ"ה וכאלו אמר לו בו אחותי [...]".
54. לגבי משמעו של ביטוי זה במופיעו השונים בבבלי ובירושלמי ודעות החוקרים השונות לגביו ראו סקירתו המורחבת של א' פרנקל, **מפגשים ושיחות של חכמים בסיפורים על רקע הלכתי בתלמוד הבבלי**, עבודת דוקטור, אוניברסיטת בר-אילן, תשע"ה, עמ' 188-192.
55. הוראה זו מופיעה כאמור בתוספתא, סנהדרין הנ"ל וכן במסכת אבות ופרק "קניין תורה".

הכרוכה בכך.⁵⁶ ברי כי יש מקום לשאלות קשות ואף נוקבות, ואלו נועדו להתברר היטב בבית המדרש, אך יש להקפיד שמא טעויות וחוסר ידע יובילו לביוש החכם בפני תלמידיו וחבריו.⁵⁷ החשש האקוטי מתקלות העלולות להתרחש בעקבות שאלות קשות ומביושו של הרב בפני תלמידיו – ואף בפני חבריו – עולה בתלמוד לא פעם. על כך ניתן ללמוד בין היתר מדרשה שהובאה בבבלי, חולין ו ע"א, בשם רבי חייא (שהוזכר בסמוך) ועוסקת באותו נושא. כגערת ר' חייא באחינו גם דרשתו נושאת מסר ברור בנידון והוא מגדיר באמצעותה את מערכת היחסים הראויה בין רב לתלמידו:

[...] דתני רבי חייא: כי תשב ללחום את מושל בין תבין את אשר לפניך ושמת סכין בלועך אם בעל נפש אתה – אם יודע תלמיד ברבו שיודע להחזיר לו טעם בין, ואם לאו – תבין את אשר לפניך ושמת סכין בלועך, אם בעל נפש אתה פרוש הימנו.

הדרשה מבוססת על פסוקים מספר משלי (כ"ג, א-ב): "כִּי תֵשֵׁב לְלַחֹם אֶת מוֹשֵׁל בֵּין תְּבִין אֶת אֲשֶׁר לְפָנֶיךָ. וְשָׁמַתְּ שִׁכִּין בְּלֻעְךָ אִם בְּעַל נֶפֶשׁ אָתָּה". הפסוקים מתארים סיטואציה שבה האדם יושב לסעוד עם אדם נוסף המכונה "מושל" (לפי פירוש ה"מצודות", זהו כינוי לבעל הסעודה) ומורים כי יש להפעיל שיקול דעת מתוך תשומת לב מרבית (כפי שפירש רש"י). הללו נדרשים מהאדם כדי לתהות על קנקנו של אותו מושל היושב לפניו, וכפי שפירש רש"י: "תן לבך לדעת מי הוא אם עינו צרה או יפה". בהתאם לאבחנה ראשונית זו, על האדם לכלכל מעשיו בהמשך הסיטואציה: אם יראה כי עינו של המושל צרה – מוטב לו שלא להתכבד מסעודתו, "ושמת סכין בלועך". רש"י פירש "בלועך – בלחייך", כלומר כהוראה מטפורית לאדם לסכור את פיו ולא לאכול גם אם הוא "בעל נפש" ותאב לאכול את שמונה לפניו. תיאור ציורי זה ממחיש את האופן שבו מתנהל החכם ומבהיר כי הבנת האירוע והקשרו היא הבסיס להתנהגות ההולמת אותו.

56. הנחה זו התקבלה ברבות השנים כהלכה פסוקה, כפי שניתן ללמוד מהאופן שבו מופיעים הדברים אצל הרמב"ם במשנה תורה, הלכות תלמוד תורה, פרק ד, הלכה ו: "ואין שואלין את הרב מענין אחר אלא מאותו הענין שהן עוסקים בו כדי שלא יתבייש [...]". מיד לאחר מכן, בהלכה הבאה, שב הרמב"ם על הוראה זו: "אין שואלין מעומד ואין משיבין מעומד [...] ואין שואלים את הרב אלא בענין שהן קורין בו [...]". בדבריו על אתר מבאר בעל "כסף משנה" כי כפילות זו נועדה להדגשה והבהרה: לא רק שאין לשאול את הרב בנושא אחר לחלוטין מהנושא שבו עוסקים, אלא אף באותה מסכת עצמה לא ניתן לשאול למעט העניין הספציפי שנלמד.

57. רובינשטיין (J.L. Rubenstein, *The Culture of the Babylonian Talmud*, Baltimore 2003) עומד על כך שסיפור זה – וההבחנה המתבקשת בין הבבלי לירושלמי באשר לתיאור האירוע – מחזק את הטענה בדבר שוני בין התרבות הארץ-ישראלית והתרבות הבבלית באשר לתחושות אלו ולתפיסתן. הוא מציע גם כי ישנם הבדלים בין התרבויות גם בתובנות נוספות באשר לתפקידו של בית המדרש. לטענתו, הבבלי מאדיר את תפקיד בית המדרש ומעצים את חשיבותו כשהוא מרְכֵז סיפורים שונים שאירעו דווקא בבית המדרש, בעוד הירושלמי אינו מזכיר באופן ישיר את בית המדרש (ראו שם, עמ' 74).

הדרשה מדייקת את מערכת היחסים הראויה של התלמיד ורבו במהלך הלימוד. המילה "מושל" מתבארת, כפי שמסביר רש"י, כאדם הגדול בתורה, ופעולת האכילה מדמה את הלימוד המשותף. הדרשה מנחה את התלמיד כיצד לנהוג בזמן שמתעוררות אצלו תהיות והשגות על דברי רבו ומתווה שתי דרכים אפשריות. אם התלמיד חש שהרב ידע להחזיר לו תשובה הגונה – "בין": עליו להקשות בפניו את ספקותיו ולהוסיף בינה. מאידך גיסא, אם התלמיד חושש שהרב לא יוכל לענות כראוי – "ושמת סכין בלועך": עליו לסכור את פיו ולא להביך את המורה. כפי שהסביר רבנו גרשום: "ראה מורה שלפניך ואל תלבין פניו [...]". בהמשך מובא כי במקרה זה, כדי להוסיף לברר את קושיותיו יכול התלמיד לפרוש מרב זה ולמצוא רב אחר. מכאן יש ללמוד כי התלמיד אינו נדרש לוותר על שאלותיו, ואדרבה הוא מוזמן לבררן, אך הוא מחויב בכבודו של רבו מתוך רגישות וערנות למציאות הנקודתית.

מעניין לציין אירוע המתואר בתלמוד אשר משקף היטב את החשש מן הבושה שעלולה להתלוות לשאלה. אירוע זה מבטא את חוסר הנחת של ר' פפא (שכבר ציינו את שיטתו החינוכית המסתייגת מריבוי שאלות) מקושיותיו של תלמידו רב שימי. כך למדנו בבבלי, תענית ט ע"ב:

רב שימי בר אשי הוה שכיח קמיה דרב פפא, הוה מקשי ליה טובא. יומא חד חזייה דנפל על אפיה, שמעיה דאמר: רחמנא ליצלן מכיסופא דשימי. קביל עליה שתיקותא, ותו לא אקשי ליה [...]

לפנינו תיאור אנושי חשוף ונוגע ללב של מורה המתפלל כי יינצל מן הבושה שעלולה להיות כרוכה בסיטואציית ההוראה המורכבת. כפי שראינו, השאלות עשויות להיות גורם מפריע ואף מאיים ומקורה של הבושה הנזכרת עלול להיות חשיפת חוסר הידיעה או כל חיסרון אחר ביכולותיו והתנהלותו של המורה ב"זמן אמת"⁵⁸. נראה כי תפילתו של רב פפא נבעה מחוויית מצוקה אישית, משום שתחילת הסיפור מתארת מציאות שבה רב פפא נשאל שאלות רבות על ידי תלמידו רב שימי.⁵⁹

על אף הֶכוֹנוֹת אלו, החוששות לכבודו של הרב ולבושה שעלולה להיות מנת חלקו, נדמה כי על פי רוב לא הפכו השאלות לאיום דרמטי מדי בעבור החכמים. המשנה באבות ה', ז – שכבר הוזכרה לעיל – מציינת כחלק משבע מידות החכם את "אינו נבהל להשיב" וכדברי הרשב"ץ:

58. כפי שעולה גם במחקרים בני זמננו המצביעים על חששותיהם של המורים בהקשר זה כאחד הגורמים שעשויים להביא לידי חוסר עידודם את תלמידיהם לשאול שאלות, גם אם באופן בלתי מודע. ראו בנושא זה ועוד S. Shore, "Possibilities for Dialogue: Teacher Questioning in an Adult Literacy Classroom", *Adult Basic Education* 4.3, 1994, pp. 157-171.

59. בהקשר זה מצאנו כי רב פפא חווה מאורע בלתי נעים ונכווה בפועל מעניין זה. התלמוד מתאר במקום אחר (בבלי, נידה לג ע"ב) אירוע שבו נראה כי רב פפא לא ידע לענות כהוגן על שאלה בזמן שהתארח בעיר זרה בביתו של רב שלא הכיר בשם רב שמואל. יש לציין כי בסיטואציה מורכבת זו, דווקא תלמידו רב שימי היה מי שסייע בעדו.

"החכם אינו נבהל להשיב אם ישאלנו התלמיד עד שיתיישב בדבריו ולא יקפוץ להשיב כדי שתהא תשובתו כהלכה".⁶⁰ נראה כי מתינות מתבקשת זו משתקפת גם במעשים ונמצא כי חכמים לא חששו להשהות את תגובתם במקרה הצורך ולהחזירה רק לאחר בירור ועיון נוסף. כמה מקרים המתוארים בתלמוד מעידים כי שתיקותיהם של חכמים אינן בגדר מאורע נדיר.⁶¹ להלן אתן את הדעת על סיטואציות מעין אלו, אשר מהדהדות מסר חינוכי חשוב – בייחוד בעולם הלמדני שבתוכו פעלו חז"ל ושבנו היו השאלות אבן בוחן לידע וליכולת.⁶²

גבולות השיח

אחד האתגרים המשמעותיים בעולם שבו השאלות הן חלק בלתי נפרד מהתרבות הלימודית הוא ההידרשות התמידית לטווח הראוי. לשון אחרת: מהי יכולת ההכלה והיכן ישרוטטו גבולות הגזרה שמעבר להם מאבדת השאלה את הלגיטימיות שלה? לצורך הדיון יש להגדיר את מאפייני השאלה הנתפסת בעיני הממסד החינוכי כלא רלבנטית,⁶³ ואף כפרובוקטיבית וכמערערת את יסודות בית המדרש. נדמה כי בירור המוטיבציה של השואל הוא אחד המדדים רבי הערך המבחינים בין שאלות תמימות ובין שאלות קנטרניות הנענות בחומרה. בתוך המכלול הרחב של השאלות המופיעות בתלמוד בולטות במיוחד שאלותיו של ר' ירמיה, אמורא בן הדור השלישי-רביעי שעלה ארצה מבבל והיה תלמידו של ר' זירא שעלה גם הוא

60. ראו ר' שמעון בר צמח דוראן, **מגן אבות**, הוצאת מכון הכתב, ירושלים תשס"ג, עמ' 380.
61. כך למשל מתואר אירוע שבו החכם לא ענה על השאלה שהופנתה כלפיו אלא לאחר זמן (בבלי, שבת לו ע"ב – לח ע"א): "בעו מיניה מרבי חייא בר אבא: שכח קדירה על גבי כירה ובשלה בשבת, מהו? אישתיק ולא אמר ליה ולא מידי. למחר נפק דרש להו: המבשל בשבת, בשוגג – יאכל, במזיד – לא יאכל, ולא שנא. מאי ולא שנא? רבה ורב יוסף דאמרי תרווייהו להיתירא: מבשל הוא דקא עביד מעשה, במזיד – לא יאכל, אבל האי דלא קא עביד מעשה – במזיד נמי יאכל". נראה כי ר' חייא לא ידע את התשובה ורצה לבררה לאשורה ולכן שתק, ואכן הסיפור ממשיך ומציין כי למחרת ניתנה תשובתו. מעשה זה יכול להעיד אף הוא על שני מאפיינים חשובים בתרבות הלימוד של חז"ל המשלימים זה את זה: ראשית יש ללמוד כי חכמים לא חששו לשתוק כאשר לא היו בטוחים בתשובתם; ושנית, כפי שטען א' פרנקל, ניתן ללמוד מכאן על "האמון ההדדי שהיה בין רב ותלמידו שקיבלו את העיכוב ללא טרוניה וכנראה ללא תמיהה [...]" ראו א' פרנקל, **מפגשים ושיחות של חכמים בסיפורים על רקע הלכתי בתלמוד הבבלי**, עבודת דוקטור, אוניברסיטת בר-אילן, תשע"ה, עמ' 21.
62. מאידך גיסא אנו מוצאים כי כחלק מהרף הגבוה המתבקש מתלמידי החכמים, הם נתבעים להיות בקיאים בכל וכך למדנו בבבלי, קידושין ל ע"א: "ושננתם – שיהו דברי תורה מחודדים בפיד שאם ישאל לך אדם דבר אל תגמגם ותאמר לו אלא אמור לו מיד".
63. כשאלתו של פלימו לרבי (בבלי, מנחות לו ע"א) שהוזכרה לעיל.

מבבל.⁶⁴ שאלותיו ידועות כמנסות לברר עד תום אמיתות הלכתיות ותוקפן,⁶⁵ וכשאלות שהיחס אליהן מצד חכמים נע מקבלה ועד הוצאה מבית המדרש (התגובה הקשה ביותר בספקטרום האפשרויות של הז"ל בנסיבות אלו).

יש ששאלותיו של ר' ירמיה התקבלו אף על פי שלא בקורת רוח (בבלי, סוטה טז ע"א); לעיתים הן גררו נזיפה מצד חכמים (בבלי, ראש השנה יג ע"א); ובקצה – הן הביאו לידי הוצאתו מבית המדרש (בבלי, בבא בתרא כג ע"ב). נראה כי ההבדל בתגובה נובע מהאופן שבו התקבלה השאלה בזמן הנתון, תוך שקלול מניעה והשלכותיה. הקו המנחה בכל אלו הוא בחינת השאלה בהתאם למידת נאמנותה למסורת ולמחויבות ההלכתית; ואכן מצאנו כי הלגיטימיות של השאלה מופרת כאשר ר' ירמיה שואל שאלות שתהוות על שיקול דעתם של חכמים ומערערות על החלטותיהם הרציונליות. כך היא לשון הבבלי (ראש השנה יג ע"א):

מאי אסיף? אילימא חג הבא בזמן אסיפה – הכתיב באספך! אלא: מאי אסיף – קציר, וקים להו לרבנן דכל תבואה שנקצרה בחג בידוע שהביאה שליש לפני ראש השנה, וקא קרי לה בצאת השנה. אמר ליה רבי ירמיה לרבי זירא: וקים להו לרבנן בין שליש לפחות משליש? אמר ליה: לאו אמינא לך לא תפיק נפשך לבר מהלכתא?! כל מדות חכמים כן הוא. בארבעים סאה הוא טובל; בארבעים סאה חסר קורטוב – אינו יכול לטבול בהן. כביצה – מטמא טומאת אוכלין; כביצה חסר שומשום – אינו מטמא טומאת אוכלין. שלשה על שלשה מטמא מדרס; שלשה על שלשה חסר נימא אחת – אינו מטמא מדרס.

הדר אמר רבי ירמיה: לאו מילתא היא דאמרי. דבעו מיניה חברייא מרב כהנא: עומר שהקריבו ישראל בכניסתן לארץ מהיכן הקריבוהו? אם תאמר דעייל ביד נוכרי, קצירכם אמר רחמנא, ולא קציר נוכרי. ממאי דאקריבו? דלמא לא אקריבו? לא סלקא דעתך, דכתיב "ויאכלו מעבור הארץ ממחרת הפסח" (יהושע ה', יא). ממחרת הפסח – אכול, מעיקרא – לא אכול, דאקריבו עומר והדר אכלי.

התלמוד דן בשיעורים המוזכרים בפרק הראשון של מסכת מעשרות (א', ג), לגבי המינימום של שיעור הבשלת הפרי המחייב במעשר. לגבי רוב הפירות נותנת המשנה סימנים חד־משמעיים ואילו בשלושה אחרים ניתנים סימנים פחות ברורים: "התלתן – משתצמח; התבואה והזיתים – משיביאו שליש" (כלומר לכשיגיעו לשליש הבשלתם). בהמשך, לאחר דיון נוסף שאינו מענייננו כאן, מצוין כי ישנו סימן המסוגל לברר באופן רטרואקטיבי אם התבואה הבשילה עד שליש בערב ראש השנה: היא "נקצרת בחג" (כלומר ראויה להיקצר בסוכות) "וקים להו לרבנן דכל תבואה שנקצרת בחג, בידוע שהביאה שליש לפני ראש השנה". חכמים ידעו אפוא שתבואה

64. היימאן, **תולדות תנאים ואמוראים**, כרך ב, עמ' 803-811.

65. ראו בנושא זה ע' שטיינלץ, "מדוע הוצא רבי ירמיה מבית המדרש", **סיני** נד, תשכ"ד, עמ' שלט-שמא; מ' זילברג, "קושיותיו של ר' ירמיה: שיטה או אופי", **סיני** נו, תשכ"ו, עמ' יג-יט.

הראויה להיקצר בסוכות הגיעה לשליש הבשלתה קודם ראש השנה, "וקא קרי לה בצאת השנה" – וקורא לה הכתוב בצאת השנה דהיינו שהיא שייכת לשנה היוצאת, ומכאן למדו כי התבואה שייכת לשנה בה הביאה שליש מבישולה.

בהקשר זה מופיעה קושייתו של ר' ירמיה: "וקים להו לרבנן בין שליש לפחות משליש?! וכפי שפירשה רש"י: "וכי בקיאיין הן בטיב גידול התבואה לדעת שאין התבואה ראויה לקצור בחג אלא א"כ הביאה שליש בשנה שעברה?". נראה ששאלתו קוראת תיגר על קביעת שיעוריהם של חכמים ומפקפקת במידת בקיאותם בגידולים השונים ובאבחנתם הפרטנית לעניין שליש הבשלתם, וכפי שציין ח' אלבק:

מכאן שלא רצה ר' ירמיה אלא לברר אם יש כח לחכמים לקבוע שיעור קצוב ולנהוג על פיו שאם לא כן מה ראיה היא זו מהקרבת העומר שהקריבו ישראל בכניסתם לארץ מהתבואה שלא הביאה שליש ביד נכרי – שקים להו?⁶⁶

לכן קושייתו נענית בגערותו של רבי זירא, שממנה עולה כי אין מדובר בהשגתו הראשונה על מידות חכמים: "לאו אמינא לך לא תפיק נפשך לבר מהלכתא?!", כלומר הלוא אמרתי לך אל תוציא עצמך מן ההלכה ואל תפקפק בשיעור שקבעו חכמים. בהזדמנות זו אף מונה רבי זירא שיעורים מדויקים אחרים שנקבעו על ידי חכמים במגוון נושאים כגון: ארבעים סאה לטבילה, נפח של ביצה בטומאת מאכל, שלושה טפחים בבגד בטומאת מדרס. מן המתואר בהמשך עולה כי ר' ירמיה קיבל את תוכחתו של רבו, חזר בו והודה בטעותו: "הדר אמר ר' ירמיה: לאו מילתא היא דאמרי [=אין זה דבר מה שאמרתי]", ובכך ככל הנראה אֶפְשֵׁר את המשך הכלתו בבית המדרש.

מכאן נוסף ונתבונן במעשה הבא ונבקש להבין מהי השאלה שנתפסת בעיני חכמים כחציית הקווים, כשאלה לא ניתן עוד להכילה. כך היא לשון הבבלי במקום נוסף (בבא בתרא כג ע"ב):

תנן: ניפול הנמצא בתוך חמשים אמה – הרי הוא של בעל השובך; ואף על גב דאיכא אחרינא דנפיש מיניה! בדליכא. אי הכי, אימא סיפא: חוץ מחמשים אמה – הרי הוא של מוצאו; ואי דליכא,⁶⁷ ודאי מההוא נפל! הכא במאי עסקינן – במדדה, דאמר רב עוקבא בר חמא: כל המדדה – אין מדדה יותר מנ'. בעי ר' ירמיה: רגלו אחת בתוך נ' אמה ורגלו אחת חוץ מחמשים אמה, מהו? ועל דא אפקוהו לרבי ירמיה מבי מדרשא.

התלמוד דן במציאת גוזל העומד לבדו על הקרקע בקרבה לשובך. הכלל שנקבע על ידי חכמים מגדיר את הטווח שבו שייך הגוזל לבעל השובך: חמישים אמה. מחוץ לטווח זה הגוזל שייך למוצא. שיעור זה נקבע על בסיס ההנחה שגוזל קטן אינו יכול לעוף ולהרחיק לכת יותר משיעור זה: "כל המדדה, אין מדדה יותר מחמשים". על קביעה זו הקשה ר' ירמיה: "רגלו

66. ח' אלבק, **מבוא לתלמודים**, תל אביב תשכ"ט, נספח ד לפרק ו, עמ' 623–625.

67. בכת"י אסקוריאל נוסף כאן: "אחרינא אמאי הרי הוא של מוצאו".

אחת בתוך חמשים אמה, ורגלו אחת חוץ מחמשים אמה – מהו? והגמרא מוסיפה: "ועל דא אפקוה לר' ירמיה מבי מדרשא". רש"י על אתר הסביר את הטעם להוצאתו: "שהיה מטריח עליהם" (כלומר מטריח את חכמים בשאלות שאינן מצויות). ברם נראה כי התפיסה העומדת בבסיס שאלה זו קשה ובעייתית הרבה יותר מ"הטרחה" בלבד. מדובר בקריאת תיגר על החלטה הנראית בעיניו כשרירותית. מתיחת גבולותיו של התנאי האמור מלמדת על ערעור עצם קביעת השיעור על ידי חכמים – ומכאן חומרתו.

כפי שהסבירו בעלי התוספות בשם רבנו תם, הבעיה איננה נעוצה בעצם התחכמותו של תלמיד ועיסוקו בשאלת קצה, שאלה הבוחנת את חלותו של הדין במצב קיצון, שהרי שאלות אלו עולות לא מעט בתלמוד וקושיה מעין זו אף עלתה בתחילת הסוגיה. את ר' ירמיה הוציאו מבית המדרש משום שפקפק בכלל שקבעו חכמים שלפיו גוזל אינו יכול לדדות יותר מחמשים אמה אפילו צעד אחד נוסף: "דמשום הכי אפקוהו משום דמדדה אינו מדדה כלל יותר מחמשים אמה אפילו רגלו אחת דכל מדות חכמים כן הוא"⁶⁸; וכפי שכתב בעניין זה מ' זילברג:

לא היה כאן ענין של טרחה והטרדה גרידא, אלא התקפת מצת, חריפה מאד, על כל הפורמאליסטיקה המשפטית, ע"י הבאתה "אד אבסורדום" [...] ר' ירמיה רצה לבטל את האבחנה החיצונית, הפורמלית, בין חמישים אמה ויותר מחמישים אמה, ולהחליפה בקנה מידה יותר אבסטרקטי, יותר גמיש [...] ⁶⁹

שאלות אלו דומות אומנם בהגיון לשאלות אחרות שהתקבלו, אלא שעולה מהן השגה על הממסד ההלכתי ולפיכך הן נתפסות כמאיימות על הסדר וקבלת הסמכות, מיסודותיו הברורים של הלימוד הבית-מדרשי. נראה כי בית המדרש יכול להכיל דעות שונות ומגוונות, אולם בהחלט לא יספוג את מה שנדמה כפגיעה באבן הראשה של התשתית ההלכתית באמצעות קביעת חכמים.⁷⁰

68. מטבע הדברים, רבים מן הראשונים והאחרונים התייחסו לאירוע זה ופירשוהו. ראו י"א הלוי, **דורות הראשונים**, ה, פרנקפורט תרס"א, עמ' 364-366.

69. ראו מ' זילברג, **כך דרכו של תלמוד**, ירושלים תשמ"ד, עמ' 94.

70. סילוק של תלמיד מבית המדרש הוא תופעה קיצונית ודרמטית אשר כמעט שלא אירעה. נראה כי למעט הרחקותיו של ר' יהודה הנשיא, מוזכרים שני מקרים נוספים בלבד שמתארים במפורש הוצאת תלמיד מבית המדרש. במקרה אחד הוצא תלמיד על ידי ר' אמי בנסיבות שונות ומעט מעורפלות – לאחר שהתברר כי מסר דברים שנלמדו בבית המדרש (בבלי, סנהדרין לא ע"א). במקרה אחר, רשב"ג הוציא את ר' מאיר ור' נתן בעקבות ניסיון הדחתו (בבלי, הוריות יג ע"ב). יש שאכן ראו בהוצאה זו יסוד של נידוי, שכן במקום אחר (ירושלמי, מועד קטן ג', א) מסופר שר' יעקב בי רבי בון ביקש לנדונו. וראו בעניין זה סקירתו של פוגל, **סדרי השיח בבית המדרש**, עמ' 231-324. רבים דנו על השימוש בנידוי ככלי משמעותי בבית המדרש ואם יש להבחין בין הוצאה מבית המדרש לבין נידוי כללי יותר. למשל כפי שסופר על ר' מאיר בירושלמי, מועד קטן ג', א, שביקשו לנדונו וכן בעקבות המובא בבבלי הוריות יג ע"ב, על רשב"ג שציווה להוציא את ר' מאיר מבית המדרש: "פקיד ואפקינהו מבי מדרשא". ג' ליבזון

סיכום

במאמר זה ביקשתי לדון באחד הנושאים המהותיים המאפיינים את הלימוד בבית המדרש ולסקור מקורות בספרות חז"ל העוסקים בהקשר החינוכי של שאלות התלמידים - לנוכח הפער הקיים לכאורה בין הקריאה המעודדת שאילת שאלות, קריאה המופיעה במקומות רבים בספרות חז"ל, ובין האופן שבו משתקף היחס לשאלה באירועים שונים המוזכרים בתלמוד.

במהלך המאמר טענתי כי אמביוולנטיות זו היא פועל יוצא של מגוון משתנים המתבטאים בשדה החינוכי. בהמשך עסקתי במשתנים אלה באמצעות תיאור מאפייניהם הייחודיים של האירועים שנידונו במאמר. כפי שהראיתי, סיטואציות אלו מדגישות את נקודות המבט הפדגוגיות של חכמים ומעידות על מנעד שיקוליהם הרחב בהתנהלותם החינוכית הרואה למרחוק. במסגרת הניסיון לשרטט את יתרונותיה של השאלה לצד גבולותיה עלו גורמים רלבנטיים רבים שבכוחם להשפיע על השיח - וממילא גם על שיקול הדעת - של חכמים. במאמר הוצע כי בחינת אירועי הקצה מסייעת לאומדן קיבולתו של "שטח הפנים" וכי מן היוצא מן הכלל ניתן ללמוד על הכלל.

לאור זאת הוצגו שני מוקדים המגלמים את ההתמודדות עם החששות המרכזיים הכרוכים בשאלת השאלות כפי שהם עולים ממכלול ההנחיות והאירועים. החשש הראשון הוא מפגיעה אפשרית בלימוד כשלעצמו - הן בכמותו, הן באיכותו - כתוצאה מהעיכוב והטורח שהשאלה מזמנת. החשש השני הוא מפגיעה אפשרית בסדרי הלימוד ויסודותיו, מתוך מודעות לאופן שבו השאלה עשויה לפגוע בכבוד החכם ולערער את סמכותו. מטבע הדברים החשש האחרון גדול מן הראשון, מפני שסמכות חכמים היא התשתית הקיומית של בית המדרש ושל לימוד התורה ומסירתו מדור לדור.

כך או כך, נראה שחכמים הקפידו שלא להתנהל בצל החששות וכי מקרי קצה אלו לא השליכו על יחסם הכולל לשאלות בפועל. ניסיונו של מאמר זה לשרטט את ההכוונות החינוכיות ואת גבולותיה הראויים והמקובלים של השאלה, באמצעות עיון במגוון סיטואציות, מוסיף ומדגים כיצד השאלות הן חלק מהותי מהלימוד בבית המדרש. מתוך כך חוזרת ומודגשת תרומתן של השאלות לפיתוח הלמידה ושיפורה - באמצעות הבירור, העיון והבחינה המחודשת. זאת

"נידוי ומנודה בעיני התנאים והאמוראים", **שנתון המשפט העברי** ו-ז, תשל"ט-תש"ם, עמ' 202-177) טען כי הרחקתו של ר' ירמיה היא בבחינת נידוי. נראה שאף אם אכן הוציאוהו מבית המדרש, הרי שלפי התיאור בבבלי, היה זה עונש חינוכי קצר טווח שנועד ליצור שינוי תפיסתי והתנהגותי. לפיכך החזרתו לבית המדרש מתקיימת כאשר חכמים תופסים את תשובתו אליהם מתוך הכרה בטעותו. ואומנם הלשון שבה פתח ר' ירמיה את תשובתו לחכמים באותה סיטואציה שבה הוצא - "אני איני כדאי ששלחתם לי אלא כך דעת תלמידכם נוטה [...]" (בבלי, בבא בתרא קסה ע"ב) - מעידה על כך. ניסוחה מלמד על ענווה, הבנה וקבלת מרות בזמן שר' ירמיה מקבל על עצמו את היחס הראוי כלפי תלמידי חכמים, וכפי שביאר רש"י על אתר: "שהשיב להם כהוגן דהא דאפקוה ששאל שלא כהוגן [...]".

ועוד, לתפיסתם של חכמים, השפעתה של השאלה היא הדדית: לא רק השואל יוצא נשכר הימנה, כי אם גם סביבתו כולה ואף רבו – בבחינת "ומתלמידי יותר מכולם". ואומנם נמצא כי הרב עודד את תלמידיו לשאול ולהקשות על דבריו כפועל יוצא מהכרה בערך השאלה ככלי חינוכי המסייע להבהרת הנלמד.

בד בבד, הרצון לשמור על המתווה הלימודי וגבולות השיח, על הסדר הטוב ובעיקר על כבודם של חכמים והמחויבות המתבקשת לאדני הפסיקה ההלכתית – כל אלה הובילו לגיבוש "איזונים ובלמים" באמצעות הנחיות וכללים. הללו צורפו לשיקול דעת והכוונות דידקטיות ופדגוגיות שהעיון בהם לאור האירועים הלימודיים משקף תובנות משמעותיות. במאמר הוצע כי תובנות אלו גובשו במסגרת שקלול הרווחים וההפסדים הכרוכים בשאלות ובחינת היחס הראוי להן.

בין ההדרכות הדידקטיות מוזכרת הקריאה לתלמידים לעיין בלימודם היטב כדי לזקק את שאלותיהם ולדייקן; וכן עולה הצורך בחשיבה מקדימה בטרם תישאל השאלה – מתוך התבוננות נוספת על מקומה ואם היא אכן נחוצה עתה. מהמקרים המתוארים עולה כי ישנן שאלות מיותרות שכאשר אינן נענות על ידי הרב ועל ידי כך התלמידים נדרשים למאמץ חשיבתי נוסף – מתברר כי בכוחם לפותרן בעצמם. תמה נוספת שהוזכרה מדגישה את חשיבות מינון השאלות ובחינתן המידתית באופן פרטני, כחלק משמירה על האיזון המתבקש במארג התהליך הלימודי.

מכיוון אחר צוינו במאמר הכוונות המיועדות לרב עצמו; למשל הקריאה למשנה סבלנות מול שאלות וליצירת אווירה מכילה המעודדת בירור, וההנחיות להקפיד על סדר ומיקוד בעת עניית התשובה. עיון באירועים החינוכיים התלמודיים הללו הציב דגמי הוראה של חכמים המאירים היבטים פדגוגיים נוספים, כגון הנעת התלמיד וגיוסו ליוזמה ועצמאות וחשיבות הבנת מקור הקושי העומד בבסיס השאלה – כדי שיתאפשר להפיק ממנה את המרב.

כאמור הדרכות אלו צורפו לכללים מערכתיים ולקודי התנהלות מקובלים שארגנו את המרחב, הגדירו את ההיררכיה וסדרי העדיפות של השואלים, תחמו את מסגרת התוכן של הנושא הנשאל ואת תזמונו ההולם. העיון המשלים בכללים הללו – יחד עם סיפורי המעשה – מוסיף ומהדהד את המסרים ומלמד על הטמעתם הלכה למעשה בהתנהלות הלימודית. למשל, ההתייחסות יוצאת הדופן לשאלתו של ר' ירמיה מבהירה כי תחימת הגבולות לא אפשרה להכיל שאלות המערערות על סמכותם של חכמים.

לאורך המאמר הוצגה אחריותם המשולבת של המורה והתלמיד למעשה החינוכי. אחריות זו מתבטאת בעיקר בהדרכות הדידקטיות המתייחסות לשואל ולמשיב גם יחד, בבחינת "שואל כעניין ומשיב כהלכה". עם זאת, במישור המערכתי מודגש תפקידו המרכזי של התלמיד בשמירה על מתווה הלימוד הרצוי. נקודת מבט זו חוזרת ועולה בזמן שמרב ההנחיות שצוינו בהקשר זה מכוונות לשואל ומדגישות את האחריות הכבדה המונחת על כתפיו. כשם שהוא נדרש לשאול בשום שכל, כך הוא נתבע לכלכל את שאלתו מתוך תשומת לב לכללים המקובלים ומתוך יערנות לסיטואציה הייחודית והשלכותיה – לבל תהיה לו לרועץ, ברוח דברי הדרשה

הנזכרת לעיל (חולין ו ע"א): "בין תבין את אשר לפניך - אם יודע תלמיד ברבו שיודע להחזיר לו טעם - בין; ואם לאו - תבין את אשר לפניך ושמת סכין בלועך [...]"

מסקירת האירועים שהובאו, לצד אירועים רבים נוספים שלא נידונו כאן, ניתן לעמוד על המשקל הרב שהעניקו חז"ל להיבטים החינוכיים התלויים בסוגיה זו. עידודה הבולט של פעולת השאילה במקביל להכרה באתגריה הפוטנציאליים, ההתבוננות התמידית והעמידה על המשמר - כל אלה סייעו במניעתן (ולמצער מזעורן) של בעיות ותקלות, קטנות כגדולות, ואפשרו את המשכו וקידומו של הלימוד המשותף והפורה בבית המדרש.

סבורתני כי תובנות חינוכיות העולות מהדיון ומגדירות את תרומתה של השאילה ללמידה משיקות ורלבנטיות גם למחקרים ומושגים בני זמננו. אלא שדומה כי בעוד מערכת החינוך העכשווית מאותגרת מן הירידה הנצפית בתדירות הופעת השאילה במהלך שנות הלימוד ומבקשת לדייק את השיח והכלים שיעודדו ויגבירו אותה, הרי שחז"ל זכו ללימוד חי וערני עם תלמידיהם - שלא חששו לשאול ולהקשות - עד כי נוצר הצורך לסכור פרץ זה, להגבילו במעט ולנתבו באופן מושכל.⁷¹

71. אין כאן המקום לדון בנסיבות האפשריות לפער זה ולנגזרותיו ולעמוד על ההשלכות החינוכיות המקבילות לזמננו. לכך יש להידרש מתוך עיון והעמקה במכלול מאפייניו הייחודיים של הלימוד הבית-מדרשי בתקופת חז"ל, לעומת מאפייניו במוסדות הלימוד ודגמי ההוראה המודרניים. ובכל זאת נדמה כי הצגת הדברים כפי שהם עשויה לתרום ולו במעט להמשך מחשבה והתבוננות עתידית בנושא.