

לזכרו של פרופסור שמשון א' עמיצור

הוראת המתמטיקה – מחשבות ותופעות

שלמה וינר

האוניברסיטה העברית

ברשימת המבוא לסדרת הרשימות בעלת הכותרת הנ"ל (על"ה 11, ספטמבר 1992, עמ' 23-28), ניסיתי להבהיר את אחד המובנים של המונח "תופעה". אמרתי אז כי דבר קונה לעצמו מעמד של תופעה כאשר הוא חוזר על עצמו, כאשר מתגלית בו סדירות מסוימת. במובן הזה השתמשתי במלה "תופעה" בסדרה זו. אבל יש למלה משמעות נוספת, הפוכה למשמעות הקודמת והיא המשמעות של דבר יוצא דופן, אירוע חד-פעמי, התרחשות נדירה שאין כמוה. כזה היה פרופ' שמשון עמיצור שנפטר בערב ראש השנה תשנ"ה. הייתה לי הזכות להיות תלמידו ומאוחר יותר לעבוד במחיצתו. הייתי רוצה להקדיש רשימה זו לזכרו לא בבחינת מחווה כלפיו, שהרי במקום שהוא נמצא לא ישיגו אותו קור או חום, רעב או צמא, וגם לא שבחים או דברי תהילה, אלא מחווה כלפי עצמי והקוראים, שעל חסרונו אנחנו מצטערים כל אימת שאנחנו נזכרים בו ומאידיך, ההיזכרות בו עשויה לחזק אותנו ולהיות לנו למורה דרך. אחד מסימניו של אדם גדול הוא שהשפעתו נמשכת הרבה מעבר לרגע שבו גופו חדל להתקיים. כך עמיצור.

רשמתי כאן מספר מחשבות שעלו בי מאז מותו, עליו כתופעה ועל תופעת המורה.

1. תופעת המורה

לא כל מי שעוסק בהוראה נחשב למורה בעיני עצמו לחשוב את עצמו למורה פירושו להזדהות עם המשמעות של המקצוע נוסף על ביצוע כל הפעולות שמקצוע זה מחייב. יש רבים המבצעים את פעולות מקצוע ההוראה – מסבירים, נותנים שיעורי בית, עונים על שאלות, מעבירים מבחנים, כותבים על הלוח, בודקים מבחנים, נותנים ציונים וכך הלאה וכך הלאה – ולמרות כל זאת אינם מייחסים למקצוע משמעות מעבר לפעולות אלה.

הדבר מתבטא בהזדמנויות שונות שבהן מתבקש אדם להגדיר את מקצועו לעצמו או לאחרים. בהזדמנויות כאלה יעדיפו אנשים מסוימים לומר: כימאי, מתמטיקאי, מנהל או, במקרה שימצאו לנכון "להודות" בקשר שלהם עם ההוראה, אני מלמד מתמטיקה – התבטאות שאולי מדגישה את ההתנכרות וחוסר המחויבות להוויית המורה. כביכול פרנסתי אני מלמד מתמטיקה, אבל נא לא לשייך אותי לקבוצת האנשים שהודבקה להם תווית המורה.

באחד הכנסים הבינלאומיים בהוראת המתמטיקה התגאה אחד המרצים המרכזיים, ג'יפרי האוסון (Geoffrey Howson) איש אוניברסיטה אנגלית ידועה, בכך שבדרכונו תחת "משלח יד" כתוב: מורה. אינני יודע מה היה רשום בדרכונו של עמיצור תחת כותרת זו וגם אין זה משנה. ההזדהות שלו עם ההוראה הייתה מוחלטת. כשהיה עומד ליד הלוח, אשר אותו היה ממלא ומוחק בקצב שהיה לפעמים רצחני לתלמידיו, הגיר בימינו, אבקת הגיר על בגדיו ועל לחייו, המחק בשמאלו, לא היה כל ספק בעוצמה שבה היה עסוק בנושא המתמטי ובניסיון להציג אותו בצורה משכנעת בפני התלמיד.

הסיבוך והמורכבות של המבנים אשר בהם טיפל והיכולת שלו להיכנס לתוכם ולצאת מתוכם בשלום היו תמיד נושא להתפעלות כללית. שנים רבות אחרי שלמדתי אצלו, כששאלתי את עצמי מי מבין מוריי באוניברסיטה השפיע על גישתי להוראה יותר מכול – גיליתי להפתעתי שהיה זה עמיצור. אני אומר "להפתעתי" כי הרבה פעמים נמצא אדם תחת השפעות סמויות שאין הוא מודע להן בשעת פעולתן. לפעמים נדמה לו שהוא מושפע מדברים שכעבור זמן מתגלים לו כמקסם שווא.

עמיצור היה אדם נטול מאניירות, מעולם לא השתדל למצוא חן בעיני תלמידים, מעולם לא ניסה להיות פופולרי או אהוד. מה שהדריך את התנהגותו היה תמיד העניין עצמו. עובדה זו אולי הרתיעה במקצת את התלמיד המתחיל, אבל דווקא היא חיבבה אותו על כל מי שזכה להכיר אותו מקרוב, מאוחר יותר. אהבתו להוראה לא הצטמצמה למסגרת עבודתו באוניברסיטה. מתברר שהייתה גם ציר ליחסיו בתוך המשפחה – ילדים ונכדים. וגם שם, מעידים עליו, מעולם לא ניסה לשחד מישהו כדי שילמד (אמצעי נפוץ כל כך בהרבה משפחות: תלמד פסנתר ונקנה לך אופניים). הנושא עצמו, כשלעצמו, היה צריך להיות המניע ללמידה. גם במשפחתו, מתברר, היו לו הצלחות מעוררות קנאה ולא דווקא בתחום ההוראה המתמטיקה. הוראה מוצלחת איננה רק העברה מוצלחת של חומר. היא גם אמצעי ליצירת קשר בין אנשים (דבר שמתעלמים ממנו חסידי הלמידה הממוחשבת). בלימוד אצל עמיצור היה משום יצירת קשר עם האיש, מפני שבשיעור היה נותן לא רק את הנושא הנלמד, אלא גם את עצמו. לא שקשר זה הביא מיידית לשיחת רעים עם המורה; מי היה מעלה בדעתו כתלמיד אפשרות כזאת. הקשר הוא בכך שמישהו תופס מקום חשוב בתודעתך ושם לפחות אתה יכול לפנות אליו ולהיעזר בו. עצם נוכחותו בתודעה יכול לכוון את מחשבותיך ולעזור לך לקבל החלטות. במובן מסוים דמות אב.

2. התכנית החדשה או כהן ונביא

בין העוסקים בהוראת מתמטיקה בישראל יש רבים שמיותר להסביר להם למה מתכוונים כשאומרים התכנית החדשה. אבל התברר לי שיש גם לא מעטים שצירוף מילים זה, בהקשר של לימודי המתמטיקה, אינו ידוע להם.

התכנית החדשה היא הצעה לתכנית לימודים במתמטיקה שהוגשה למשרד החינוך ב-1976 ושנתחברה בועדה שבראשה ישב פרופ' שמשון עמיצור. הוא גם היה הכוח המניע והמקור הרעיוני לעבודת הועדה (כיוון שרשימה זו מוקדשת לו אינני מתייחס כאן לחלקם של אנשים אחרים, ובייחוד פרופ' משלר, בעיצוב התכנית החדשה. אין כאן, אם כן, תיאור היסטורי מאוזן, אלא התמקדות בפועל של אדם אחד. עם יתר הנוגעים בדבר הסליחה).

על פי ייחוסו המשפחתי היה עמיצור כהן על פי תכונותיו היה בו יסוד מובהק של נביא. אני מתכוון בעיקר לרצון לשנות סדרי עולם ולבנות מערכות טובות יותר (המלה "מערכת" הייתה אחת המילים החביבות עליו והשכיחות בשיחותיו ראייתו בה ביטוי לראיית המורכבות הרבה של המציאות שאליה התייחס, שהרי מערכת היא שילוב של דברים רבים עם יחסים שונים ומשונים שכולם יחד מהווים מערכת. כאלה הן, במובן מסוים, גם המערכות המתמטיות). אחד הדברים המאפיינים את הנביא הוא ההתעלמות מהגורמים המפריעים ומתנגדים לשינוי שהוא רוצה להנהיג. במאמרו הידוע "כהן ונביא" כותב אחד העם: "המכניקה מלמדת כי שני כוחות של תנועה שאחד מהם פונה למשל למזרח והשני לצפון, כשהם באים כאחד, הם מולידים תנועה בינונית, שאינה פונה לא לכאן ולא לכאן, אלא הולכת באמצע" (אחד העם, כהן ונביא 1893). מכאן, שאי אפשר להביא מערכת נתונה למצב שאלי שואפים באמת. אף על פי כן, ממשיך אחד העם "אין לך רעיון גדול בעולם שהגיע למדרגת כוח פועל אשר לא נמצאו לו בראשיתו אנשים המסורים לו, ורק לו, בכל כחות גופם ונפשם. אנשים כאלו מביטים על כל החיים רק מצד רעיונם בלבד ורק על פיו בלבד יחפצו ילתקן עולם, מבלי לתת חלק לכל יתר הכוחות שאינם נשמעים לו ומבלי להשגיח גם על חוקי הטבע השמים מעצור לפעולתם, אלא – יקוב הדין את ההר". בתכנית החדשה ואחר כך בספרים שנכתבו לה פעל עמיצור כ"מתקן עולם". המטרות שהציב למערכת החינוך היו מטרות נעלות. מול סגנון הוראה ולמידה המדגיש טכניקות אשר באמצעותן פותרים שאלות שבלוניות שמופיעות בבחינות הבגרות, ניסה הוא להציג גישה מושגית המדגישה חשיבה והבנה של מבנים תיאורטיים. מערכת החינוך לא הייתה בשלה לגישה זאת. "כוחות השוק" פעלו בכיוון אחר. כשהייתי משוחח איתו לעתים על ההתנגדות לספרי התכנית החדשה ואי-הרצון ללמד לפיהם, היה עונה בהומור האופייני לו: כופים עליהם הר כגיגית עד שיאמרו רוצים אנו; משפט שאול ממסכת אבות ובעל זיקה הן למי שנחשב לגדול הנביאים והן למעמד מתן תורה ("מלמד שכפה הקב"ה עליהם את ההר כגיגית ואמר להם: אם אתם מקבלים את התורה מוטב, ואם לאו – שם תהא קבורתכם" מסכת שבת, ע' פ"ח, מהדורת וילנא).

בצירוף המלים "דמות אב" יש איזו שהיא קונוטציה של ריחוק. לא אב ממש אלא דמות אב. ואם אכן כך הדבר, יש בזה איזו שהיא התייחסות לתופעה הפסיכולוגית שבה נוצרת בתודעה דמות הממלאת תפקיד של אב, דהיינו, היא משמשת מקור של עצה והדרכה, גם נוסקת ביטחון ומרגיעה, אבל מאידך גיסא אינה בהכרח זמינה.

אחת השאלות המרכזיות של מקצוע ההוראה היא שאלתה של רבקה (בראשית כה, 22): "אם כן, למה זה אנכי?" למי שלמד אצל עמיצור לא היה ספק שיש לו תשובה ברורה לשאלה זו. לא שהצהיר עליה או ניסח אותה במפורש בשיעורי המתמטיקה שלו. הדברים היו סמויים. ושוב, מפתיע לאחר שנים להיווכח בעוצמתו של המסר הסמוי היה ברור שיש ייעוד ויש משמעות להוראה מעבר להעברת החומר. לאחרונה אני משתתף בדיונים עם מורים על בעיות שונות בהוראת המתמטיקה. אני שואל אותם לשם מה הם בעצם מלמדים מתמטיקה. אני מקבל תשובות מתשובות שונות. הן נשמעות אולי משכנעות כשהן נאמרות בין מורים. גם זה בספק. הן בהרבה פחות משכנעות כשהן נאמרות לתלמידים. נדמה שלתלמיד התשובה המשכנעת יכולה להינתן בעצם ההוראה. לא מדובר בתשובה מילולית אלא התחושה שמעביר המורה לתלמידים, בסקרנות שהוא מעורר בהם וברצון ללמוד שהוא מפתח אצלם.

קורסי בחירה שלמד עמיצור בתורת החוגים או תורת החבורות היו קורסים קשים במיוחד. למרות זאת הנשירה בהם הייתה מינימלית. תלמידים העדיפו "לשבור את השיניים" אצלו, אולי משום שגרם להם "לחוש את היופי האצור בעולמות המתמטיים". ביטוי זה הופיע בהצעה לתכנית הלימודים במתמטיקה לחטיבת הביניים ב-1968 והושמט מהצעות לתכנית הלימודים שהופיעו מאוחר יותר טוב שהושמט, שכן במציאות הקיימת של הוראת המתמטיקה הוא עשוי להתקבל כמליצה ריקה מתוכן בשיעורים של עמיצור הייתה זו המציאות היומיומית.

עמיצור היה תופעה יוצאת דופן. להעמיד אותו כדגם לחיקוי יהיה משגה משום שלהישגים דומים יכולים להגיע רק בעלי כישורים דומים, דהיינו, יחידים בדורם. יחד עם זאת, דווקא משום שאיננו דגם לחיקוי ואף פעם לא ניסה להציג את עצמו כדגם כזה, אפשר לשאוב ממנו השראה ולנסות לפעול לפי העקרונות הסמויים והמפורשים שהנחו אותו

"עשה לך רב" נאמר בפרקי אבות, ובהקשר זה מוסיף רבן גמליאל, "הסתלק מן הספק". שתי הוראות קשות מאוד לביצוע. עמיצור מקל עלינו במיוחד בעניין זה. הוא דמות מצוינת לשמש רב, וגם במה שנוגע להסתלקות מן הספק (שהוא לגמרי לא מבוטל בנושא הוראת המתמטיקה) – אמונתו תסייע לנו בעתיד לבוא.

הניסיונות של עמיצור ומשלה לשכנע את הנוגעים בדבר להנהיג את התכנית החדשה בכפייה לא צלחו יותר מדי יסודות מרחיקי לכת חברו כאן יחדיו. מצד אחד הייתה התכנית חידוש עולמי מבחינת תכניה: נגזרות בכיתה יוד, מערכת E כדוגמה למושג המשוואה הפונקציונלית או מערכת דרישות אקסיומטית, וקטורים בגיאומטריה ובאלגברה, חשבון דיפרנציאלי ואינטגרלי לתלמידים הלומדים בהיקף מצומצם ועוד כהנה וכהנה, שלא להזכיר את גישת הקירוב הליניארי, השנויה במחלוקת דידקטית, כגישה ראשונית להוראת מושג הנגזרת ללומדים בהיקף רחב. לא היה ניסיון בארץ או בחוץ לארץ בהוראת החומר הזה לאוכלוסיית התלמידים בבית הספר התיכון. גם לא היה ניסיון בכתיבת ספרים מתאימים לנושאים השונים והמסובכים שהופיעו בתכנית. "רבי המכר" של הוראת המתמטיקה היו ספרי תרגילים בנויים בצורה שיטתית ומדורגת ולא ספרים שעיקרם היה ניסיון להציג מושגים, להסביר ולהוכיח.

נדמה שעמיצור בשלב מסוים העדיף להפסיק את מלחמתו בעולם. בשלב זה בא לידי ביטוי יסוד הכהן שבו. אומר על כך אחד העם: "באין בליבו העוז הדרוש למלחמת עולם נגד ההכרח והמצויאות, נוטה הוא יותר להרכין ראשו לפני ההכרח ולכרות ברית עם המציאות. תחת להשאר בצמצומו של הנביא ולדרוש מאת החיים מה שלא יוכלו לתת, מרחיב הוא את דעתו והשקפתו על היחס שבינם לבין רעיונו ואינו מבקש 'מה שצריך להיות', כי אם רק מה 'שאפשר להיות'." (שם). אבל התכנית החדשה הייתה כוח שפעל על המערכת. יחד עם כוח ההתמדה (אשר איננו כוח בפיסיקה של ניוטון, אבל הוא כוח מובהק במערכות אנושיות) הם יצרו, כלשון אחד העם, "תנועה בינונית". מה שנקרא כיום "התכנית המאוחדת" הוא תוצאת הפעולה של התכנית החדשה על התכנית הישנה. השפעתה על הוראת המתמטיקה בארץ תהיה נכרת עוד שנים רבות. סימן נוסף לדרך ההסתכלות של הכהן בעניין תכנית המתמטיקה, בניגוד לדרך הסתכלותו של הנביא, הוא היותו על המשאלה "מי יתן כל עם ה' נביאים". בהקשר שלנו: "מי יתן כל עם ה' מתמטיקאים" (רחמנא ליצלן). עמיצור המליץ על מתכונות בחינה מתאימות שיאפשרו ליותר תלמידים בשלוש יחידות לעבור בהצלחה, אם כי בציון נמוך, את בחינת הבגרות, וגם המליץ על תכנית לימודים של שתי יחידות שתאפשר ליותר תלמידים, שהמחסום בינם לבין תעודת בגרות הוא הבחינה במתמטיקה, להשיג את התעודה הנכספת.

3. המחנך

אמרתי קודם כי לא כל מי שמלמד הוא מורה. מן הסתם לא כל מורה הוא גם מחנך. אבל בדיבורים על חינוך יש גם יסוד של יומרה והתנשאות. החינוך אמור לעצב את אישיותו של החניך, אבל מי אנחנו שננסה לעצב אנשים אחרים, לשנות אותם ולהשפיע על התנהגותם. יש כאן איזו סתירה פנימית. כיוון שחינוך איננו מתמטיקה, הוא יכול ואולי גם חייב להתקיים עם סתירה זאת.

דרכים אפשריות להקטנת הסתירה הן דרך הענווה, דרך ההימנעות מאמירות מפורשות ודרך הדוגמה האישית. עמיצור נקט את כולן. אני אומר "נקט" משום שאינני מוצא פועל מתאים יותר לעניין, אבל גם "נקט" איננו מתאים, שהרי אין מדובר כאן בפעולות יזומות. מדובר בהתנהגות המוכתבת על-ידי תכונות טבעיות. תכונותיו של אדם אינן תוצאה של החלטה; בין שאלה תכונות מולדות ובין שאלה תכונות נקנות. אצל מורה באוניברסיטה, צד המחנך הוא דבר שכלל אינו נלקח בחשבון על-ידי המערכת. נדמה שהאוניברסיטה נתפסת בעיני הציבור ובעיני עצמה כמוסד להקניית ידע וליצירתו. החינוך צריך להינתן במסגרות אחרות. בכל אופן, אם נשתמש בפאראדיגמה קוגניטיבית אפנתית, הקונסטרוקטיביזם, נוכל לומר שאין אדם מחנך את זולתו. החנך מתחנך בידי עצמו. המחנך רק מספק לו גירויים והזדמנויות שייצרו בו את התהליכים המתאימים.

הזכרתי קודם את "עשה לך רב" של פרקי אבות. בפאראפריזה אני יכול לומר "עשה לך מחנך" (אני חושב שהתואר "רב" כולל גם את אספקט החינוך). שוב אני חש שהפועל "עשה" איננו מתאים במאת האחוזים. בהרבה מקרים אין זה עניין של החלטה מודעת. יש תהליך בתודעה המקנה לאיזו דמות מעמד של דגם לחיקוי או מקור סמכות והשראה. קודם אמרתי "דמות האב". עכשיו אני אומר "דמות המחנך". לדמות המחנך תפקיד מצומצם יותר מאשר לדמות האב. בכל אופן, גם במסגרת האוניברסיטה צריך אדם לתת את הדעת על יסודות שונים של התנהגותו שאינם קשורים דווקא ללימודים: היחס למקצוע, היחס לעמיתים, היחס לתלמידים, המחויבויות למוסד, המחויבויות החברתיות וכך הלאה וכך הלאה. בכל העניינים האלה היה עמיצור דמות חינוכית מובהקת ואם נקלע אדם למצב שבו לא ברור לו כיצד לנהוג והוא מנסה לשער בנפשו כיצד היה עמיצור נוהג במצב כזה ונוהג בהתאם – הרי זה מעשה החינוך שנמשך גם מעבר לחיי הבשר של המחנך.

4. היושר והפשטות

בגיאומטריה, קטע ישר הוא הקו הקצר ביותר בין שתי נקודות. ובחיים, כך נדמה, היושר הוא הדרך הפשוטה ביותר בין שני אנשים. לכן, אולי, יושר ופשטות כרוכים זה בזו לעתים קרובות כל כך

אבל מה משמעותם של יושר ופשטות כשהנסיבות נפתלות ומעוקלות ללא תקנה והעולם מורכב ומסובך? עמיצור, הן במתמטיקה והן במערכת החינוך, פעל במערכות מסובכות ונפתלות.

גישתו הייתה להימנע עד כמה שאפשר מסיבוך והסתבכות. לא תמיד המציאות מאפשרת את הדבר אם יצא מתחת ידו

עם מידת הענווה. כלפי חוץ לא היה עמיצור רגשני או פתטי. להיפך, בהרבה מקרים היו תגובותיו אירוניות עד סרקסטיות. מי שזכה להכיר אותו יותר מקרוב יודע שהיה אדם חם ואמפטי. הסרקזם היה במובן מסוים הגנה עצמית. ההימנעות מחשיפה עצמית נבעה אצלו ממידת הענווה, בבחינת אין זה די חשוב כדי להעסיק בזה את הזולת.

למשפחתו לא סיפר על הישגיו המתמטיים ולחבריו המתמטיקאים לא סיפר על משפחתו. על שירותו בבריגדה לא דיבר, שכן, בעיניו רק עשה את המוטל עליו במסגרת "חובתו לעמו ולארצו". באותה מסגרת ראה גם את מחויבותו ותרומתו להוראת המתמטיקה.

כמי שהגיע לשיא של תהילה והכרה בינלאומית בגיל צעיר מאוד (הוא קיבל את פרס ישראל בגיל 32) הפך עד מהרה למי שמעניק תהילה לאחרים. בעיני דורות של צעירים היה ידוע כמחלק פרסים. רבים מהם לא ידעו כלל על כל הפרסים שקיבל בעצמו.

היכרותם של אנשים זה עם זה היא חלקית מאוד למרבית הצער. כשנפטר אדם מתכנסים האבלים והמנחמים בביתו ומספרים על הנפטר וכך נשמעים סיפורים שמעולם לא סופרו ומתגלים דברים שלא היו ידועים. באופן כזה נמשך תהליך ההיכרות גם לאחר פטירתו של אדם. הסיפורים שסופרו על עמיצור הפתיעו לא מעט אנשים שחשבו שהכירו אותו, לפחות חלקית.

המילה "היכרות" מציינת מידת קרבה לא גדולה. אומרים "מכר" לעומת "ידיד" או "חבר", מלים המציינות מידת קרבה גדולה יותר. כאשר רוצה המקרא לציין את מידת הקרבה הגדולה ביותר, הוא משתמש ב"התוודעות". על יוסף נאמר שבהתחלה התנכר לאחיו (בראשית מב, 7) ולבסוף התוודע אליהם (מה, 1). הרבה פעמים אני רואה בפרשה זאת סמל לכל היחסים בין בני האדם. היחס (מורה-תלמיד, עובד-מעביד, מפקד-פקוד, ועוד ועוד) מתחיל במצב של ניכור, של התנכרות. אחרי התנסויות מהתנסויות שונות מגיע לבסוף שלב ההתוודעות. לשלב זה יש שני שלבים בסיפור המקראי. בשלב הראשון מציג המתוודע את עצמו בשמו ושואל שאלה על מה שקרוב לו ביותר: "אני יוסף, העוד אבי חי?" בשלב השני הוא שוב מציג את עצמו בשמו אבל מציין גם את יחסו אל המתוודעים: "אני יוסף אחיכם". הוא אומר למעשה: לא חשוב מה היו היחסים בעבר, המריבות, השנאות ומעשי האיבה. עכשיו, "אנשים אחים אנחנו" (בראשית יג, 8). בחזון אחרית הימים היה זה צריך לקרות בכל מערכות היחסים. במציאות הפגומה שלנו זה קורה לפעמים וגם אז – בעירבון מוגבל. ביחסים בין מורה לתלמיד זה קורה לעתים קרובות יותר מאשר במערכות יחסים אחרות. מי שהתנסה בכך בין כתלמיד ובין כמורה יודע עד כמה נוגע הדבר ללב. נותר רק להצטער שתהליך ההתוודעות אינו נשלם. בכל זאת הוא עשוי להתרחב משהו גם לאחר מותו של אדם, עוד סימן לכך שדברים אינם מסתיימים.

של עמיצור דבר מסובך, חזקה עליו שלא הייתה דרך יותר פשוטה לטפל בנושא. דוגמה מובהקת היא תכנית הלימודים הישנה במתמטיקה. היו בה פרקים שכל עיקרם היה סיבוך ופיתול: זהויות ומשוואות מפולפלות בטריגונומטריה, אי שוויונים אלגבריים וחישובי גבולות מסמרי שיער. את כל אלה טרח להוציא מתכנית הלימודים, כאילו פעל בהשראת הפסוק: "אשר עשה האלהים את האדם ישר והמה בקשו חשבונות רבים." (קהלת ז, 29).

גם כאן קנה לעצמו לא מעט מתנגדים. מורים רבים שהתמחו בתסבוכות והסתבכויות, בתחבולות ובמעשי קסמים חשו ששוללים מהם פרק אהוב. לעמיצור היה חשוב העיקר, המושג, הרעיון המתמטי, מהלך ההוכחה. הוא היה ער לסכנה שמרוב פרטים לא ייראה העיקר כמו שמרוב עצים אין רואים את היער. כאמור, קשה מאוד להצליח בזאת כשהמציאות מסובכת. עמיצור תמיד השתדל. אני שב וקורא את עשרות ההוראות של פרקי אבות להתנהגות מומלצת ומשתאה עד כמה מילא רבות מהן עד התג האחרון: "היה דן את כל האדם לכף זכות", "אל תפרוש מן הציבור", "אם למדת תורה הרבה אל תחזיק טובה לעצמך", "במקום שאין אנשים השתדל להיות איש".

5. ההיכרות וההתוודעות

תהליך ההוראה אינו רק תהליך של "העברת חומר" זהו גם תהליך שבו מתפתחת היכרות בין המורה לתלמיד. נחשפות אישיות המורה ואישיות התלמיד. מתגלים פרטים שונים מחייהם. באות לידי ביטוי רגישויות, חולשות, יכולות, נטיות לב ושכל. לתהליך זה יש גישות שונות הנובעות מהבדלי תרבות ואופי. הן גם משתנות עם התקופה. יש הגישה המשתדלת למזער את החשיפה העצמית, הן של המורה והן של התלמיד. כל אחד מנסה לשמור על פרטיות מרבית, כביכול, לא להסגיר סודות מיותרים ל"אויב". נחשף רק מה ששייך ישירות ל"העברת החומר", כאילו אפשר להפריד בין החומר למי שמעביר אותו וכאילו בפעולת ההעברה לא נחשפים אופיו ונטיות לבו של ה"מעביר". יש גם הגישה ההפוכה המשתדלת להגדיל את החשיפה, כמובן, בהגבלות הכרחיות. גישה זו מכירה בכך שבהוראה יש גם יסוד של יצירת קשר בין אנשים. זהו תהליך שבו אנשים נפתחים זה לזה לא רק בנושא השיעור. הגישה דוגלת בכך שלקשר האישי הנוצר בין מורה לתלמיד בעקבות ההיכרות ההדדית יש ערך חינוכי ואנושי.

שתי הגישות האלה עשויות להתקיים אצל אנשים שונים, אבל יכולות להתקיים גם באדם אחד זו בצד זו

הנפש, על פי רוב, היא צירוף של נטיות מנוגדות, וגם בעניין הזה אפשר למצוא באדם אחד רצון ליצור קשר ולהיחשף יחד עם רתיעה מחשיפה וקשר, כאילו יש בהם משום איום. חשיפה ממילא כוללת גם חשיפת חולשות ומי זה ירצה להסגיר את חולשותיו ול"אבד בכך נקודות". מאידך גיסא, יכולה להיות גם רתיעה מחשיפת מעלות והצלחות, שכן זו אינה עולה בקנה אחד

ליחסו לאדם קודם שראינוהו בשלב האחרון של מחזה חייו, שהוא ודאי השלב הקשה ביותר."

ואכן ראינו את עמיצור "בשלב האחרון של מחזה חייו" והנה לא נס לחו ולא כשל כוחו ולא נגרע מתבונתו כהוא זה.

הזכרתי את המלצתו של רבן גמליאל בנוגע להתרחקות מהספק אבל גרוע מהספק הוא הייאוש ובייחוד זה המזומן לנו בספר קוהלת. גם כאן עמיצור הוא דוגמה נגדית להרבה מהטענות הנזכרות בספר. הוא מפריך את הפסוק: "הגיעו שנים אשר תאמר אין לי בהן חפץ" (יב, 1), מפריך את הפסוק: "ושנאתי את כל עמלי שאני עמל תחת השמש שאניחנו לאדם שיהיה אחרי. ומי יודע החכם יהיה או סכל" (ב, 18-19) — לא נברא הסכל שיוכל לרשת את עמיצור, והפריך את הפסוק: "כי מקרה אחד לכל" (ט, 3). אמנם "ישוב העפר על הארץ כשהיה, והרוח תשוב אל האלהים אשר נתנה" (יב, 7) אבל גם לזה — צד נוסף. הרוח נשארתי בינינו ושורה עלינו להזכירנו שלא הכל הבל.

כותרת אחת המסות של מונטין (Montaigne) היא: "רק המוות יוכיח אם שפר חלקו" (מונטין, מסות בתרגום יעקב קופלביץ, שוקן, 1947). המוטו למסה זו הוא קטע של המשורר הרומי אובידיוס האומר: כי יאה לאדם לחכות ליומו האחרון; ואל יאמר איש: מאושר אנכי — בטרם ימות ויובילוהו לבית עולמו. לא הזדמן לי, לצערי, לדבר עם עמיצור על אושר וגם אינני בטוח שהיה חושב שראוי להשתמש במלה זו לגבי מי שחי בתקופות קשות כל כך לעם היהודי בחוץ לארץ ובארץ, גם אם הוא עצמו והמעגל הקרוב לו, אולי לא נפגעו (כאמור, שירת עמיצור בבריגדה בתקופת מלחמת העולם ואחר כך בצה"ל בזמן מלחמת השחרור). הולם יותר הביטוי של מונטין "שפר חלקו". הייתי אומר: איזון, יציבות ומידה סבירה של שלוות נפש. מונטין, המנסה לפרש באופן פילוסופי את אובידיוס, אומר כי הדברים האלה התלויים מן הסתם "בסגולת השקט והמתנינות של רוח בת טובים וחסודה ובתכונת האומץ וביטחון של הנפש טובת המידות, לעולם אין