

## על דרכי הלימוד בימינו – בעקבות הספר בתורתו יהגה

### א

הספר בתורתו יהגה משלב בתוכו את היסודות המאפיינים את כתיבתו של הרב שג"ר זצ"ל, בספריו ובמאמריו. הספר משלב בתוכו ניתוח מחקרי מקיף של עולם הישיבות ודרכי הלימוד בו במאתיים השנים האחרונות, יחד עם תיאור מצוקתו הקיומית של תלמיד הישיבה הדתי-לאומי וקריאה לשידוד מערכות בדרכי הלימוד שיפתור מצוקה זו. שילוב זה אינו מובן מאליו. מחקר של נושא מחייב את החוקר 'לצאת' מתוך הנושא ולכתוב עליו כאילו הכותב עצמו אינו חלק מהתופעה שאותה הוא מתאר. מתוך כך, החוקר יכול להשתחרר מזיקתו למושא המחקר ולראות בעין ביקורתית בוחנת את התופעה כפי שהיא, על כל פגמיה וחסרונותיה. לעומת זאת, תיאור תחושות ורגשות של חברה נתונה יחד עם הצעת דרכי תיקון, נכתב דווקא מ'בפנים', על ידי מישהו שהוא בשר מבשרה של החברה שאת תחושותיה הוא מתאר (ליתר דיוק – משתף את הקורא בתחושות שהוא עצמו חש), ושלתיקונה הוא נכסף.

הרב שג"ר היה בכל מאודו איש בית המדרש ולא היה חצוי בין העולמות, ועם זאת ניחן ביכולת הנדירה לשלב אותן שתי נקודות מבט – המבט 'מבחוץ' של החוקר יחד עם המבט 'הפנימי' האוהב. מתוך כך, כתיבתו מתאפיינת בתיאור ראלי, כן, ללא כל הנחות, של החברה שהוא עצמו השתייך אליה, תוך הסרת המסווה והמסכה שאנו עוטים כלפי עצמנו, ותוך שהוא מוצא את הדרך להתגבר על הנטייה הטבעית של 'האהבה מקלקלת את השורה'. מכאן סוד קסמו של האיש שמצא נתיבות ללבבות רבים שחשו שהוא משמש להם כפה, היודע לבטא בקול רם את מה שהם עצמם חשים, אך טרם נאמר בקול רם. על דרך זו הוא גם שילם מחיר אישי כבד, בבידוד מצד הקולגות שלו שלא תמיד ירדו לסוף דעתו ולא תמיד אהבו את הכנות הבלתי-מתפשרת שלו, שהייתה אצלו צו דתי עליון. כך הייתה דרך ההנהגה של הרב שג"ר כראש ישיבה, והדברים ניכרים גם בחיבור בתורתו יהגה, שבמסגרתו הוא נוגע באומץ ובכנות בעצב החשוף ביותר של הישיבות הדתיות-לאומיות – לימוד הגמרא.

### ב

הספר נתייסד (כלשון מחברו, עמ' 12) לפני כעשרים שנה, ועיקרו בא להתמודד עם תחושת מועקה המלווה את לימוד הגמרא בישיבות דתיות-לאומיות. למיטב התרשמותי, הנחיצות של הדיון רק התגברה באותן עשרים שנים, שכן אני סבור שלא רק שהמועקה

גברה, אלא שהיא צברה תאוצה והפכה ממועקה בלימוד לנטישת לימוד גמרא והמרתה בחיפוש תכנים רוחניים אחרים.

אבהיר את הדברים. המועקה שהרב שג"ר מתאר היא מועקה של לומד הגמרא. דהיינו, מדובר בקבוצה הלומדת גמרא, אך בזמן הלימוד היא חשה מועקה ופער רוחני בינה ובין הנלמד. התרשמותי האישית היא שבשנים האחרונות, על אף שיש עלייה במספר המוסדות התורניים ובמספר הלומדים בהם, יש גם ירידה בלימוד הגמרא. לימוד הגמרא תופס מקום פחות מרכזי בלא מעט ישיבות, הן במספר השעות שמקדישים ללימוד העיון הן תודעתית באשר למקום שהגמרא תופסת בעולמם הרוחני של הלומדים. הדבר מתבטא בעלייה במספר התלמידים הלומדים בישיבות הסדר שאינם משתתפים במסגרת לימודי העיון. התופעה ניכרת גם מהתבוננות פשוטה בתכניות לימוד לבוגרי ישיבות ולבעלי בתים. ישיבת הסדר מובילה מציעה יום לימוד לבוגריה ובמרכזו תכנית של לימוד מחשבה; בתי מדרש מגוונים מוקמים, ותכניות הלימוד שלהם מורכבות מקשת רחבה של נושאים ותחומים, אך לימוד הגמרא תופס בתכניות אלו משקל זעיר. שיעורים באזכרות שונות שהשתתפתי בהן בשנים האחרונות עסקו במגוון רחב של נושאים הנחשבים מעניינים עבור קהל רחב, אך רק מעטים ממגידי השיעורים השתמשו במקורות חז"ל. התבוננו בנושאי השיעורים בתיקוני ליל שבועות בבתי הכנסת השונים ברחבי הארץ, והשוו אותם לנושאים מלפני כמה שנים, ותוכלו לעמוד על התופעה שתיארתי. למען הסר ספק, אדגיש שיש ברכה רבה בדברים שציינתי, ואני לא מתנגד להרבה מהדברים שתוארו. עם זאת, התופעה משקפת חוסר אמון מסוים של חלקים רחבים בציבור הדתי-לאומי באפשרות שמקורות ההלכה יכולים לתת השראה רוחנית. כר"מ בישיבת הסדר המעביר שיעורים גם לקהל רחב, אני חש שהאתגר הרובץ לפתחי איננו רק פתרון המועקה של אלו שלומדים, אלא השבת האמון של הציבור שהתורה היא מקור מים חיים, המקרינה טל אורות על חיינו. במסגרות השונות שבהן אני מלמד, אני משתדל לבחור נושאים הנוגעים בחיים של הלומדים, ועם זאת אני מקפיד שעיקר השיעור יתבסס על מקורות למדניים, תוך אמון עמוק שהם נוגעים באושיות החיים. סיכומי של דבר, סבורני שהצורך כיום ביצירת שפה לימודית עכשווית דרוש לא רק כדי לסלק מועקה קיומית, אלא כדי להשיב את עטרת מקורות חז"ל למקום הראוי להם – למרכז עולמנו הרוחני.

## ג.

התזה המרכזית של הספר, על אודות הקשר ההדוק בין דרכי הלימוד ובין העולם הרוחני והאינטלקטואלי שבמסגרתו פועלים הלומדים, נראה פשוט ונכון. בחינה של התזה ביחס לתקופות נוספות בתולדות הלימוד מאשרת את נכונותה.<sup>1</sup> הרב שג"ר הוסיף שדורנו חי ללא התאמה זו, ומכאן מקור המועקה שלא תבוא על פתרונו עד שלא ניצור מחדש את המתאם.

1. אני עוסק תדיר בעניין בשיעורי, ואין כאן המקום לפרט.

נפח מרכזי בספר מוקדש לשיטת בריסק ולעולמו הלמדני וההגותי של סבי מו"ר הגרי"ד סולובייצ'יק זצ"ל, וזאת משום שדרך הלימוד הדומיננטית בשיבות ליטא ובישיבות ההסדר היא שיטת בריסק, והרבה מתחושות המועקה שהרב שג"ר מתאר מופנות כלפי בריסק.<sup>2</sup> שיטת בריסק מייצגת בספר את הלמדנות הקלסית הקופאת על שמריה והמתאימה רוחנית לליטא של המאה התשע עשרה. לכן אני מניח שהדבר יישמע מפתיע, שהרעיון הבסיסי של הספר מופיע כבר בכתבי סבי הגרי"ד, שהיה מודע לחדשנותה של שיטת בריסק ולהיותה נטועה על קרקע רוחנית מסוימת.

הגרי"ד התייחס רבות בשיעוריו ובכתביו לתורת בריסק, וציין את התאמתה כדרך לימוד במיוחד עבור האדם בעידן המודרני. אף הגרי"ד היה מודע לכך שאין זה מובן מאליו שאנשים מודרניים ימצאו עניין בלימוד תורה בנוסח בית המדרש הישן. במסה שנכתבה בשנת תש"ך, הגרי"ד משתף את הקורא בהתפעלות שלו מהצלחת הישיבות באמריקה:

מן הישיבות יוצאים לומדי תורה ושומרי מצוות עד כדי דקדוק בקוצו של יו"ד של המסורת, והרבה צעירים העסוקים בענפי הכלכלה והמחקר המדעי השונים קובעים עתים לתורה ומשתעשעים בה. החידוש האופייני במערכת החינוך המסורתי כאן, הדגשתי, הוא העובדה כי הצלחנו לגדל לא בנים יראי שמים ושומרי מצוות בלבד, אלא גם בני תורה הלנים בעומקה של הלכה, שיש להם עניין בסוגיא חמורה ושנהנים מסברות 'קצות החושן' ו'חידושי רבנו חיים הלוי'.<sup>3</sup>

מבין בתרי הדברים ניכרים שני דברים. ראשית, ההנחה שמצוות תלמוד תורה כוללת במסגרתה התעניינות בתורה, השתעשעות בה והנאה מהלימוד.<sup>4</sup> שנית, המודעות של הגרי"ד לפער הרוחני והתרבותי בין עולמם של צעירי אמריקה ובין עולם בית המדרש, ומכאן ההתפעלות שלו מההצלחה.

מהו הגורם שאפשר, לדעת הגרי"ד, להתגבר על פער זה? אנחנו למדים על כך ממקום אחר בכתביו שנכתב באותה שנה. כאשר הגרי"ד מתחיל לתאר את שיטת הלימוד של ר' חיים מבריסק, הוא שואל:

במה התבטאה שיטת ר' חיים המהפכנית? במה היה כוחו יפה, שאילמלא הוא היתה משתכחת תורה מישראל, ולא היינו יכולים להרביץ אותה בתקופה זו?<sup>5</sup>

2. תיאור דומה של מועקה כלפי הדומיננטיות של בריסק בישיבת 'כרם ביבנה' ניתן לקרוא בספרו של ד' שוורץ, הגותו הפילוסופית של הרב סולובייצ'יק א, רמת גן 2008, עמ' 408-412.

3. ראו: 'על אהבת התורה וגאולת נפש הדור', בתוך: י"ד הלוי סולובייצ'יק, בסוד היחיד והיחד – מבחר כתבים עבריים, ערך והוסיף מבוא פ' הכהן פלאי, ירושלים תשל"ו, עמ' 407.

4. במסגרת צרה זו אין מקום להיכנס לדיון רחב בעניין זה, אסתפק בהפניה להקדמת בעלי האגלי טל, הדין בהקדמה לחיבור בחשיבות של השעשוע בתורה כחלק מחוויית הלימוד. הרב שג"ר מפנה לדברים בספר בעמ' 42.

5. ראו: 'מה דורך מדוד', בתוך: י"ד הלוי סולובייצ'יק (לעיל, הערה 3), עמ' 213.

במילים "בתקופה הזו", הגרי"ד מדגיש את זיקתה של שיטת הלימוד של בריסק דווקא לתקופה שלנו.<sup>6</sup> נראה מהדברים, שהגרי"ד ראה בשיטת בריסק את המענה לפער המטריד. הסבר הדברים הוא על שום הדמיון והזיקה שהגרי"ד מציין שם בין שיטת בריסק ובין המדע המתמטי.<sup>7</sup> העניין שאנשים מודרניים מגלים בתורה הוא משום שהתורה נלמדת באמצעות כלי חשיבה מתקדמים ומורכבים הדומים לכלי החשיבה העכשוויים של המדע. משמעות הדברים היא שהגרי"ד הכיר בכך שתורה צריכה להילמד בכלי החשיבה המתקדמים ביותר, התואמים את עולמו הרוחני-אינטלקטואלי של הלומד, והמביאים אותו לידי הזדהות.

הנגזרת הפשוטה ביותר מדברים אלו היא שהגרי"ד היה מודע היטב לכך שכל שיטת לימוד נכונה לזמנה ולמקומה, וכי מובנה מראש שבכל דור יש לבחון מחדש את דרכי הלימוד ולהתאימן לידע ולדרכי החשיבה של אותו דור. השאלה המתבקשת אפוא היא – כיצד זכתה שיטת בריסק להיות מוצגת כלמדנות קלסית (כאמור, גם על ידי הרב שג"ר בספר וגם על ידי הדוגלים בה), וכדרך לימוד שהיא מצד אחד מעין מסורת שכך יש ללמוד, ומצד שני שאין להחיל עליה אותו כלל פשוט שדרך לימוד באה ודרך לימוד הולכת עם שינוי הדורות וחילופם?

דומני שהתשובה היא ששיטת בריסק נתפסת לא רק כשיטה המתאימה לדרכי החשיבה של תקופה מסוימת, אלא שהיא השכיחה ליצור שפה למדנית החודרת עד השיתין והמגיעה ליסודות למדניים מהותיים, ולכן היא לא מהווה מעין אפנה חולפת, אלא תורה לדורות. על משקל ההבחנה הבריסקאית היודעת לחלק בין 'מעשה המצווה' ובין 'קיום המצווה', הייתי מתנסח ש'מעשה השיטה הבריסקאית' נוצר על רקע תקופה שבה מדע מתנסח בשפה מתמטית מופשטת ובמקביל מתפתחת גם שפה למדנית דומה, אך 'קיום השיטה הבריסקאית' חורג מעבר לזמן ומקום שבהם נוצר.

כדי להסביר את הדברים, אתייחס בקצרה למקומה של שיטת בריסק במסורת הלימוד.<sup>8</sup> למיטב הבנתי, שיטת הפלפול מייצגת עמדה המסבירה דברים קשים על ידי הצעה של תוספת רעיונות ונתונים שאינם מופיעים במקור עצמו. תפקיד הפלפול איננו לחשוף כוונה ראשונית של המקור, אלא להשתתף בתהליך היצירה הלמדנית, תוך מציאת פתרון הנובע מחריפות שכלו ויכולתו להרחיב את גבולות הנאמר במקור על ידי קישור למקור אחר או לשיטה אחרת, או על ידי העמדת אוקימתא חדשה. מהפכת הגר"א ובית מדרשו הייתה שהסבר התורה צריכה לבוא על ידי חזרה לראשוניות של הדברים. הקשיים בהבנת מקור נובעים מהתרחקות ממקור הדברים, והדברים יתבהרו ויהיו שמחים כיום נתינתם מסיני, כאשר נצליח לחזור למשמעות היסודית הראשונית של המקור הראשוני,

6. העיר על כך דודי הרב פרופ' יצחק טברסקי זצ"ל. ראו: Y. Twersky, 'The Rov', *Tradition*, 30, 4, 1996, pp. 27-28.

7. 'מה דרך מדוד' (לעיל, הערה 5), עמ' 218-230.

8. התיאור שלי שונה מדרך התיאור של הרב שג"ר בספר בעמודים 55-58.

ואז הדברים יתבהרו מתוך עצמם.<sup>9</sup> אינני מתיימר להקיף את תורת הגר"א הרחבה מני ים, אך אני מעז לאפיין כך את תורת הגר"א, משום שהתיאור שכתבתי עולה בבידור ממספר מקורות שכתבו תלמידי הגר"א, כגון מהקדמת ר' חיים מוולוז'ין לביאור הגר"א לשלחן ערוך:

כי רבים כשלו לפרוק מעליהם עול יגיעה לימוד הש"ס להוציא ממנו הלכות, ואומרים כי הלימוד אשר למעשה הוא רק לימוד השו"ע לבד. ואף אם לומדים גמרא אינם לומדים אלא לחדד השכל, ויש שמזניחים את התלמוד לגמרי ומסתפקים בלימוד השו"ע לבד.

ולא זו הדרך הישרה שחננו ה' בינה לדלות ממעמקי דברי הש"ס אשר כל מה שתלמיד ותיק עתיד לחדש הכל נכלל בדבריהם הקדושים, וצדיקים ילכו ביושר דרכם להיות עיקר הוראתם מן הש"ס ולימוד השו"ע הוא להיות להם למזכרת לזכור הדינים, כי הוא הסולת הנלקט משיטות הש"ס, וכל מעיין בחיבור הזה אשר חיבר רבינו הגדול והקדוש... רבינו אליהו החסיד נ"ע על השו"ע יראה שזו היא דרכו של רבינו הגדול נ"ע לעורר ולהזכיר בלימוד השו"ע את מקורו מן הש"ס על פי שיטותיו...<sup>10</sup>

שינוי סדרי הלימוד, המתואר על ידי ר' חיים, משקף נאמנה את מה שתואר קודם. בסדר הלימוד הישן שר' חיים מתאר, לימוד שלחן ערוך בפני עצמו ללא קשר ישיר עם לימוד סוגיות הגמרא, הקרין הן על פרשנות השלחן ערוך הן על דרכי לימוד הגמרא. מחד גיסא, השלחן ערוך לא נתפס כחיבור מסכם להלכה המהווה חוליה בשרשרת של מסורת והיונק את כוחו מזיקתו העמוקה לחוליות הקודמות, אלא התקבל כתורה מסיני, שיש לשנן את פרטי הלכותיו. מאידך גיסא, שחרור הלימוד מהסקת המסקנה ההלכתית, הקרין על לימוד הגמרא, שכלשון ר' חיים נזנחה, ולכשנלמדה, היא נלמדה כדי 'לחדד השכל'. שינוי סדר הלימוד על ידי הגר"א, קשור לקביעת סדר יום לימודי חדש – השלחן ערוך צריך להתפרש כמסקנה הנובעת מהמקורות הקדומים, ויש לחזור למקורות היסוד ומהם לעקוב אחרי רצף המסירה. זהו תורף התיאור הרווח באותו זמן את דרך לימוד הגר"א המכונה 'הלימוד הישר'.<sup>11</sup> הגר"א שינה הן את דרך לימוד השלחן ערוך הן את דרך לימוד הגמרא.

אצל הגר"א, החזרה לראשוניות הדברים נכרכה בחזרה לשורש הטקסטואלי באמצעות עיסוק בהעמדת הנוסח ובהגהת הנוסח של חיבורים, יחד עם בקיאות רחבה

9. אפיון דומה לשיטת הגר"א מצוי במאמר של אחי הרב משה ליכטנשטיין, 'ואת אחרונים אני הוא' – תקופת האחרונים: מגמות וכיוונים', נטועים טז, תש"ע, עמ' 166-167.

10. 'הקדמת ר' חיים מוולוז'ין לביאור הגר"א לשולחן ערוך', בתוך: שולחן ערוך אורח חיים, דפוס צילום של מהדורת למברג, ירושלים תשכ"ו, עמ' א. תיאור דומה מתואר על ידי תלמיד ר' חיים, הרב יהודה אפשטיין, ראו: 'הקדמת הרב יהודה יודיל הלוי עפשטיין', מנחת יהודה, ורשה תרל"ז, עמ' 4.

11. ראו: מנחת יהודה (לעיל, הערה 10).

ומקיפה בכל מרחבי ספרות חז"ל.<sup>12</sup> הבקיות העצומה של הגר"א אפשרה לו למצוא מקורות עלומים שיבהירו מקורות עמומים ולהשתמש בידע הרחב שלו כדי להשוות בין מקבילות, ואף שימשה בידו כלי להעמדת נוסח.<sup>13</sup>

ממשיכו המובהק של דרך לימוד זה של הגר"א הוא הנצי"ב מוולוז'ין. בדרך לימודו נכרכו יחד אותם יסודות שתיארת קודם אצל הגר"א. מנעוריו, הנצי"ב הקדיש מאמץ עצום להרחבת מעגל החיבורים הנלמדים, מעבר ללימוד המקובל של גפ"ת. הוא כתב פירוש על ספרות גאונים – העמק שאלה; הוא כתב פירוש על מדרשי ההלכה – ברכת הנצי"ב על המכילתא ועמק הנצי"ב על הספרי. הוא אף כתב פירוש על טקסט ראשוני שלימודו נזנח – פירושו על התורה, העמק דבר. מקובל לתאר את הנצי"ב כבקי גדול, אך האמת היא שידענותו הרחבה שימשה לו לפרשנות מקורות ולהעמקה עיונית במקור, כאשר שיטת העיון של הנצי"ב היא שידע מסביר ידע.<sup>14</sup>

החזרה לראשוניות הטקסטואלית כרוכה, כאמור, בקניית ידע רחב, וזה נקנה בעמל רב. יש בה מהפשטות, ולעתים אין בה כל ברק, אך יש לה היופי של האמת. בעיקר, היא מוצקה ועומדת וקיימת, ובמקרים רבים היא מייטרת את ההסברים החריפים שהוצעו, אשר עין כול נוכחת שהם היו מבוססים על נתונים לא מדויקים.

למיטב הבנתי, אף ר' חיים מבריסק המשיך באופן בסיסי את המהלך של בית מדרשו של הגר"א, והוא המהלך של החתירה ליסודותיו של הנושא הנלמד. אלא שבניגוד לגר"א ולנצי"ב שהדגישו חזרה לראשוניות הטקסטואלית, הגר"ח מבריסק ייסד שיטה למדנית שחתרה לראשוניות מושגית. מרכז הכובד עבר אצל הגר"ח מידע רחב להבנה עמוקה. השיטה האנליטית של ר' חיים ניסחה שפה שתשכיל לנתח את התופעה ולהצביע על כך שהיא מורכבת ממספר יסודות, שמערכי היחסים ביניהם יוצרים את התופעה ההלכתית המוגמרת הגלויה לעין. מימרה חריפה המיוחסת לאביו של ר' חיים, בעל בית הלוי, מאפיינת יפה את החידוש של שיטת ר' חיים, ואת המעבר מפלפול לניתוח. ר' יושע בער, שהיה מזוהה עם דרך הפלפול, אמר שכאשר הוא נשאל שאלה והוא עונה, הרי שהמקשן שמח והוא, התרצן, שמח. המקשן שמח על כך שהקשה קושיה טובה, והוא, ר' יושע בער, שמח על ההברקה שהציע לפתרונה. אולם, כאשר ר' חיים נשאל שאלה והוא עונה, אף אחד לא שמח, כי מהניתוח של ר' חיים מתברר שלא הייתה כל קושיה אלא אי-הבנה.

12. דוגמה שתמחיש את הדברים: הרב יהודה עפשטיין מתאר ב'מכתב יקר' כיצד הגר"א פתר עבור ר' חיים בעיה בהבנת קטע עמום בזוהר, על ידי הגהה קלה של נוסח הדפוס. הגר"א הציע להגיה 'חסר' במקום 'חסד'. המכתב נדפס כנספח לספר סערת אליהו, ורשה תרל"ח, עמ' 38-42. תיאור ההגהה של הגר"א הוא בעמ' כא.

13. על הגהות הגר"א לתלמוד ראו: י"ש שפיגל, עמודים בתולדות הספר העברי – הגהות ומגיהים, רמת גן תשנ"ו, עמ' 423-469.

14. את עקרונות השיטה שלו, הנצי"ב פרס בבהירות בקדמת העמק, שהיא הקדמתו להעמק שאלה. ראו: שאילתות דרב אחאי גאון עם ביאור העמק שאלה, כרך א – בראשית שמות, ירושלים תשל"ח, עמ' 11, אות טז (הקטע דן בדרך הראויה לפרש רמב"ם).

מימרה זו מאפיינת יפה את שיטת ר' חיים כשיטה של חתירה לראשונות, היורדת לשיתין, עד היסוד של הנושא.

מעבר זה מידע להבנה שינה לחלוטין כמה הגדרות יסוד של בית המדרש. ראשית, הוא הגדיר מחדש מיהו תלמיד חכם, במעבר מאדם בעל ידע רחב לאדם בעל יכולת ניתוח מעמיקה. שנית, הוא שינה את הגדרת פעולת הלימוד וההתמדה. מפעולת לימוד המתבטאת ברכינה על גמרא ורכישת כמה שיותר ידע, השתתה ההגדרה לרכישת ידע בסיסי, וביכולת 'לחשוב בלימוד' ולנסח את עקרונותיו באמצעות מושגים. הדבר מבוטא בסיפור ידוע על חידוד לשון של הנצי"ב, שלמראה ר' חיים המסתובב בבית המדרש בולוז'ין ו'משוחח בלימוד' עם תלמיד, כאשר ידו מונחת על כתפו של הלז, התבטא: "ר' חיים על צווארו ויעסוק בתורה?!"<sup>15</sup>. בעולמו של הנצי"ב, הגדרת לימוד היא רכישה של ידע נוסף ולא 'שיחה בלימוד' על מה שכבר נלמד. לעומת זאת, בעולמו של למדן בריסקאי, פעולת הלימוד מחייבת גם חשיבה, ובלשונו של הגרי"ד – עיכול של מה שנלמד.<sup>16</sup> הבריסקאים לא ויתרו על ההתמדה, שהייתה אחד היסודות של ישיבת וולוז'ין, אלא שהם הגדירוהו מחדש. במקום התמדה המתבטאת בלימוד של עוד ועוד מקורות, הבריסקאים הגדירו את ההתמדה כריכוז מוחלט בחשיבה על דברי תורה.

אבקש להדגיש שתהליכי המְשגה היו מאז ומתמיד, ור' חיים לא יצר את עצם ההמשגה. ניתן לעקוב אחרי תהליכי המשגה בספרות התורנית לדורותיה, וניתן למצוא התגברות של ניסוח מושגים בכתבי רבנים הקרובים בזמנם לר' חיים, ואף הטרימו את זמנו. מה שנתפס בעיניי כעיקר חידושו של ר' חיים הוא הניסוח של שפה למדנית. ר' חיים לא הסתפק בהמשגה של נושאים שלמד, אלא הוא ניסח מטבעות לשון למדניות. הנחשף לשיטת ר' חיים לומד שפה הישימה במרחבי ספרות חז"ל, ומכאן עצמתה הפרשנית ויכולתה לקדוח עמוק בניתוח מושגים למדניים על פני מרחבי הש"ס כולו.<sup>17</sup> אותה שפה למדנית נוסחה על ידי ר' חיים, ושום חיפוש במנוע חיפוש ממוחשב לא היה מוצא רבים מאותם מושגים במקורות שלפניו.<sup>18</sup> בדרך משל למדנית הייתי מתנסח, שבעוד שבשיטת הידע – 'כבולעו כן פולטו', בדרך לימודו של ר' חיים, הלמדן 'בולע'

15. דברי החידוד של הנצי"ב הם על משקל דברי הגמרא בקידושין כט ע"ב, המסבירה את העמדה שילמד תורה ואחר כך יישא אשה, "ריחיים בצווארו ויעסוק בתורה?". מקור הסיפור – מ' ברא"ל, מוולוז'ין עד ירושלים, מהדורה חדשה, כרך ראשון, תל אביב תשל"א, עמ' 235.

16. ראו: ח' סבתו, מבקשי פניך – שיחות עם הרב אהרן ליכטנשטיין, תל אביב תשע"א, עמ' 233.

17. לא אוכל להרחיב במסגרת זו, רק אציין שניתן לעמוד על כך כאשר משווים מושגים למדניים בריסקאיים למושגים המופיעים בכתבי הנצי"ב ובכתבי גדולי פולין בני זמנו של ר' חיים, דוגמת האבני נזר. השוואה ביניהם מראה, שאותם למדנים משתמשים במושגים מקומיים בזיקה לנושא מסוים, ומרבים 'למחזר מושגים', דהיינו, הם מציעים מושגים שמופיעים במקומות אחרים בש"ס. לעומתם, ר' חיים ממשיג ישירות מול הנושא, תוך שהוא משתמש בשפה מושגית רחבה, שאת מטבעות הלשון של מושגיה הוא טבע.

18. חלק מהמושגים נמצאים כבר בספרות חז"ל, כגון 'חפצא' וגברא'. אך רבים מהמושגים וצירופם לכדי שפה למדנית הם חידושו של ר' חיים.

תוכן אחד ו'פולט' תוכן אחר. ניסוח אותו משל בשפת המחשבים המודרנית – בשיטת הידע, הקלט והפלט שווים, ואילו בשיטת בריסק, הקלט והפלט שונים זה מזה. הלמדן קולט אל תוכו את שפת המקורות, והוא מנסח את יסודות התחום באמצעות מושגים חדשים שלא מופיעים במקור עצמו. מכאן נוצרה האופוזיציה שהייתה לר' חיים, שלא ראתה בעין יפה שיטת לימוד המנסחת את מושגי התורה ניסוח מחודש, ונציגה המובהק היה הרידב"ז מסלוצק.<sup>19</sup> מצד שני, כאן טמון סוד קסמו של ר' חיים והסינתזה שהוא יצר בין מגמת החזרה לראשונות ובין הברק שבחידוש שאפיינה את שיטת הפלפול. היות שהמושגים הם פרי תהליכי חשיבה של הלמדן, הרי שחזרה לראשונות אינה מתבטאת בעמידה על הטקסט הראשוני הפשוט, אלא מלווה בתהליכי יצירה של הלמדן, המחדש מושגים חדשים.<sup>20</sup>

למעבר משיטת ידע לשיטת הבנה וניתוח יש גם השלכות תאולוגיות. מעבר זה מגדיר מחדש את היחס בין הקב"ה, התורה והעולם. בעולם הידע הקב"ה מתגלה לעולם כמחוקק והתורה היא גילוי של רצונו. הלכה מקבלת את תוקפה כאשר היא נובעת מהרצון האלוהי. מקור נחשב כקשה כאשר יש אי-בהירות אם הוא יונק מהרצון האלוהי. לכן בפרשנות הקלסית של משנה תורה, הלכה שאין יודעים את המקור שלה נחשבת כ'רמב"ם קשה'. הקושי הוא שלנו, משום שאנחנו אלו שאינם יודעים את מקור הדברים המדויק. גילוי המקור פותר את הקושיה, באשר מתברר שהיא כלולה ברצון האלוהי. לעומת זאת, בשיטת ידע וניתוח, הקב"ה מתגלה לעולם כמהנדס. הוא יצר תורה שיש לה מנגנון פעולה פנימי, והתופעה ההלכתית פועלת לא רק משום שהקב"ה חפץ בכך, אלא משום שהוא ביטא את רצונו על ידי בניית מושג הלכתי הבנוי היטב. לכן, מקור נחשב קשה כאשר החלקים של המנגנון אינם משתלבים היטב אלו עם אלו. גילוי מקור הדברים אינו פותר את הבעיה המטרידה את הלמדן הבריסקאי, משום שהוא יקשה אותה קושיה על המקור המוסמך. זאת משום שגילוי חוסר תאימות בין החלקים אינו בעיה של מי שחשף אותה; הבעיה היא של התופעה ההלכתית עצמה.<sup>21</sup> אם הניתוח חשף תקלה

19. ראו את דברי הביקורת שלו על ר' חיים בהקדמת שו"ת בית רידב"ז, ירושלים תרס"ח. אצטט משם (אין מספור לעמודי ההקדמה): "המציא רב אחד לימוד הכימיה, המבינים קוראים חֲמִי והרבה קוראים הגיון, וזה הורע לנו מאד מאד כי הוא רוח זרה מן החוץ הכניסו להתורה שבע"פ ולא זו היא התורה המסורה לנו ממש מפּי הגבורה...".

20. רעיון היצירה כמאפיין את תלמוד תורה הוא רעיון מרכזי בכתביו של הגרי"ד. ראו: 'על אהבת התורה' (לעיל, הערה 3), עמ' 409-410. הכותרת של החלק השני של איש ההלכה הוא "כח היוצר שבו", והוא כולל תיאור רחב של רעיון היצירה ביהדות. ראו: איש ההלכה – כח היוצר שבו, בתוך: "יד הלוי סולובייצ'יק (לעיל, הערה 3), עמ' 144-188.

21. אני מבקש להדגיש, שדווקא בעולם של בריסק יש דגש חזק מאוד על הרצון האלוהי כמקור התורה ועל אי-עיסוק בטעמי המצוות. זאת משום שהעיסוק שלהם במכניזם של ההלכה הביא לכך שהם קיבלו את ההלכה כדבר נתון, בדומה לאופן שבו המדע המודרני מקבל את התנהלות הטבע כעובדה, והמאמץ כולו מוקדש לבירור של המכניזם. בעלי שיטת בריסק אינם מסתפקים במתן הסבר שכך הוא הרצון האלוהי, אלא מנסים לברר את המכניזם של התופעה שהרצון האלוהי ציווה.



אמתית במנגנון התופעה ההלכתית, הרי זה מבוי סתום, ואין הלמדן מנסה לתרץ קושיה מעין זו.<sup>22</sup>

כאמור, הגרי"ד זצ"ל העמיד אותנו על הדמיון בין השיטה הבריסקאית ובין המדע המתמטי. אך כשם שכולנו יודעים שהמדע המתמטי נוסח בתקופה מסוימת אך השכיל לחשוף אמתות על המכניזם של הטבע, כך גם ביחס לשיטת בריסק. השיטה נוסחה בתקופה מסוימת, אך היא השכילה לעמוד על מהויות יסוד של המכניזם של ההלכה, ולכן היא נחשבת כלמדנות קלסית שיש להמשיך וללמוד באמצעותה.

תיאיתי את עצמתה של שיטת בריסק בכך שהיא ניסחה שפה מושגית למדנית, ואבקש להמשיך ולדבר בשפה הזו. ברם, דומני שנקודת השיא של בריסק מהווה את המכשלה העיקרית העומדת בפני תלמיד בישיבה דתית-לאומית: הוא מתקשה להבין את השפה הזו. שפת הלמדנות המופשטת נשמעת לו כשפה זרה, ובמקום שהשימוש בה ינהיר לו את התופעה ההלכתית, הוא חש שהדיונים של ר' חיים הם עצמם מכשול נוסף שהוא מתקשה להתגבר עליו. דומני שכך פני הדברים, אך היות שהשפה הבריסקאית היא שפה מהותית להבנת המכניזם של ההלכה, אבקש להמשיך ולאחוז בה. הדרך שאני מנסה להתמודד עם קושי זה בשיעורי הוא על ידי תרגום השפה המופשטת לשפה יותר מוחשית. מניסיוני הדבר אפשרי, שכן השפה המופשטת מתארת תופעות מוחשיות, ולכן היא ניתנת לתרגום חוזר לעולם המוחשי. הדרך הזו נשמעת קצת מפותלת, שכן יש בה מעברי שפה שבסופו של דבר חוזרים לנקודת המוצא – התופעה המוחשית. ברם, דומני שלא ניתן לנסח ישירות מול התופעה את המכניזם שלה, שכן בעולם המוחשי התופעה נראית אחת. כדי לעמוד על מורכבות התופעה ועל חלקיה השונים יש צורך לעבור להפשטה, ואת המונחים המופשטים ניתן לתרגם למונחים מוחשיים. בדרך זו אני משתדל לשלב את מונחי בריסק בשיעורים שלי, וכבר זכיתי לראות אור בעיני תלמידים שזכו להבין את הניתוח של ר' חיים אחרי שמושגיו תורגמו לשפה המובנת להם.<sup>23</sup>

22. ראו: 'מה דורך מדוד' (לעיל, הערה 5), עמ' 234, מאפיין ז. אעיר, שעשרת המאפיינים של שיטת בריסק, הנזכרים בדברי הגרי"ד שם, עמ' 230-235, קשורים כולם במאפיין היסודי של שיטת בריסק – היותה שיטת ניתוח והבנה.

23. אדגים את הדברים בדוגמה אחת, שתטעים אותנו מטעם התופעה. אחד הדיונים החוזרים בחיבורו של ר' חיים על הרמב"ם הוא עיסוק בנושא טעם כעיקר (הלכות חמץ ומצה פ"ו ה"ה; הלכות מאכלות אסורות פט"ו ה"א; הלכות מעשה הקרבנות פ"י ה"ב). במסגרת דיון בנושא בהלכות חמץ ומצה, ר' חיים עוסק בדין העושה עיסה מן החיטים ומן האורז, שאם יש בה טעם דגן, אדם יוצא בה ידי חובתו בפסח. בעוד שהבבלי הסביר את הדין משום טעם כעיקר, הירושלמי מנמק את הדין משום גרירה (דהיינו שלאורז וחתה יש תכונות דומות, ולכן האורז עצמו נחשב כדגן כאשר הוא מעורב בעיסה אחת עם דגן). ר' חיים מנסה להסביר מדוע יש צורך בהסבר של גרירה ולא מסתפקים בנימוק של טעם כעיקר. תורף ההסבר שלו הוא שלו היינו מסתמכים על טעם כעיקר בלבד לא היה אדם יוצא ידי חובה בעושה עיסה מאורז עם טעם דגן, משום שהטעם של הדגן אמנם היה נמצא באורז, אך כדי לצאת ידי חובה בפסח אנחנו זקוקים ל'שם לחם', וטעם לא יכול להפוך אורז ל'שם לחם'. תלמידיי התקשו בהבנת המושג 'שם לחם', והדגמה מוחשית הנהירה להם את הדברים. עיניהם אורו כשדברי

עצם ההשוואה בין שיטת בריסק למדע המתמטי מלמדת על המגבלות של הלימוד באמצעות שיטת בריסק ועל ההכרח לשלבה עם שיטות לימוד נוספות. ואף כאן באופן מפתיע, מי שסייע בידינו לעמוד על המגבלות של המדע המתמטי כתפיסת עולם שלמה הוא הגרי"ד עצמו. בכמה מחיבוריו של הגרי"ד הוא עצמו עמד על המגבלות של נקודת המבט של המדע. המדע המודרני מנהיר את המכניזם של המציאות ומצליח לעמוד ביעדים שהוא הציב לעצמו, משום שהוא החליט להצטמצם ולעסוק רק בשאלות שניתן לענות עליהן. משום כך, הוא ויתר במודע על עיסוק בשאלות טלאולוגיות של תכלית המציאות והמשמעות שלה, שאלות שהמדע האריסטוטלי עסק בהן. ברם, אין הוויתור על עיסוק בשאלות אלו מלמד על כך שאבדה חשיבותן. את התשובה להן יש לחפש במחזות אחרים מאלו של המחקר האמפירי, בעיקר בתחום של ההתנסות האישית הסובייקטיבית, ובתחום של ההתגלות.<sup>24</sup>

חיבור כל דברי הגרי"ד יחד מעלה את התמונה הבאה: מחד גיסא, הוא מציין את שבחה של השיטה הבריסקאית בכך שהוא תואמת את דרכי המחשבה של המדע המודרני, ומאידך גיסא הוא מבקר את אופן המבט של המדע המתמטי, משום שהוא הגביל את עצמו לשאל שאלות על המכניזם של העולם ואינו נוגע בשאלות מהות הקיום. הנגזרת הפשוטה ממשוואה זו היא שדברי הביקורת תופסים אף ביחס לשיטת בריסק. מדובר בשיטה מצוינת בתיאור המכניזם של ההלכה, אך היא נוגעת רק בפן חלקי של ההלכה, ולא נותנת לנו מבט למשמעות הקיום דרך המקורות ההלכתיים. משמעות הדברים היא שכבר מפי הגרי"ד עצמו למדנו, שעם כל העומק של שיטת בריסק, מדובר בניתוח מעמיק של פן מסוים של ההלכה, אך אין לה היכולת להעניק ללומד משמעות בלימודו.

ר' חיים הוסברו באופן הבא: מסטיק בטעם תפוח, איננו תפוח. כל העולם המוחשי של חומרי טעם, שיש לו נוכחות כה מרכזית בתעשיית המזון המודרנית, נמצא בתוך המושגים של ר' חיים.

24. הגרי"ד כתב על כך במספר חיבורים שלו. ראו: י"ד הלוי סולובייצ'יק, 'ובקשתם משם', הדרום מז, תשל"ט, עמ' 3-8; J.B. Soloveitchik, *The Halakhic Mind*, New York-London 1986. הספר לא תורגם לעברית ולכן הוא פחות מוכר לקורא העברי בארץ. לאחרונה הוא זכה להתייחסות במאמרים של אלי הולצר, יוסף טרנר ויונתן כהן, בתוך: א' רוזנק ונ' רוטנברג (עורכים), רב בעולם חדש, ירושלים תשע"א: א' הולצר, 'התאוריה ההרמנויטית של הרב סולובייצ'יק בחיבורו *The Halakhic Mind*: עיון ביקורתי והשלכות חינוכיות', עמ' 23-41; י' טרנר, 'המחשב ההלכתי' – *The Halakhic Mind* – כדיון בתחום הפילוסופיה של הדת והשלכותיו היהודיות', עמ' 42-55; י' כהן, 'קווים מקבילים שאינם נפגשים: סולובייצ'יק וברקוביץ, על החוויה הדתית, המצוות וממד ההיסטוריה', עמ' 56-84. במאמר של הולצר יש סיכום תמציתי של הרעיון המרכזי של הספר. בחיבור איש האמונה הבודד, הגרי"ד מתאר את אדם מטיפוס א, איש ההדר, כשואל שאלות על המכניזם של המציאות, ובצדו הוא מסרטט את דמות אדם מטיפוס ב, איש האמונה, השואל שאלות על מהות הקיום ומשמעותו.

ד

עיקר חצי הביקורת של הרב שג"ר על הדומיננטיות של שיטת בריסק, מופנים כלפי הנקודה היסודית שתוארה לעיל – חוסר יכולתה להעניק משמעות ללימוד. בתורו אחרי דרכים לגיבוש שיטת לימוד שתעניק משמעות הוא מציע לאמץ כיוון למדני של שיטת לימוד ליטאית אחרת – שיטת טלז.<sup>25</sup> הרב שג"ר הקדיש פרק שלם בספר לתיאור למדנות זו, שהציבה לעצמה מטרה לברר לא רק 'מה' אלא גם 'מדוע'.<sup>26</sup>

עם כל הזדהות שלי עם חתירתו של הרב שג"ר ללימוד משמעותי שייגע בחייו של הלומד, קשה לי להזדהות עם ההצעה ללמוד בשיטת טלז. כדי להסביר את עמדותי, אסביר בקצרה את ההבדל בין הלמדנות הבריסקאית ובין הלמדנות הטלזאית.

אחד הכלים המרכזיים המשמשים את הלמדנות לצורך בקרה על מלאכת ההמשגה, הוא השימוש ב'נפקא מינה'. במלאכת ההמשגה, הלומד עומד בפני תופעה הלכתית ומנסה להמשיג אותה במספר דרכים. משום כך, בניגוד לגאונים ולרמב"ם שהוטרדו מתופעת המחלוקת ושאלו לצמצומה, הלמדנות מאמצת את המחלוקת אל חיקה בחום. זאת משום שהמחלוקת מגלה שאותה תופעה הלכתית הובנה בצורות שונות. בנקודה זו נכנסת הלמדנות לפעולה, לא כדי להכריע מי צודק במחלוקת, אלא אדרבא, כדי להסביר את שתי העמדות על ידי מעשה ההמשגה. משום כך, נקודת המוצא של הרבה מהדיונים בחיבורו של ר' חיים על הרמב"ם היא מחלוקת ראשונים – מחלוקת רמב"ם וראב"ד או מחלוקת בין הרמב"ם ובין ראשונים אחרים. המשגה הנעשית מול מחלוקת מובטח לה מראש שהיא מעמידה שני מושגים שונים, שכן השוני בין העמדות נתון מראש בשיטות השונות. אולם, כאשר למדן ממשיג תופעות הלכתיות ללא מחלוקת, הוא חייב לשאול את עצמו, אם יש הבדל אמתי בין המושגים שהוא מציע; אם מדובר בשני מושגים שונים או שמא הוא מציע אותו מושג במילים אחרות. הכלי המשמש את הלומד כבקרה למושגים הוא ה'נפקא מינה' – מקרה מבחן שיבחין בין המושגים השונים. העמדת 'נפקא מינה' בין שני מושגים מעניקה ביטחון שאכן נוסחו שני מושגים. חקירה ללא 'נפקא מינה' חשודה כ'כוסות רוח'.

בשיטת בריסק יש הקפדה גדולה על כך שה'נפקא מינה' תהיה פנימית, דהיינו, שהיא תנבע מתוך ההגדרות השונות של המושגים. לעומת זאת, בשיטת טלז מוכרת הצעת הנפקא מינה הידועה בשם 'נפקא מינה לגיטין וקידושין'. הסבר הדברים בפי בעלי השיטה הוא ש'נפקא מינה' למקרה שאדם יקדש אישה או יגרש אותה, ויתנה שהקידושין או הגט חלים בתנאי שצד אחד בחקירה נכון. משמעות הדבר שניתן להציע 'נפקא מינה' לכל חקירה, וזאת משום שמדובר כאן ב'נפקא מינה' חיצונית שאיננה נובעת מתוך הבדל אמתי בין הצדדים. מכאן עולה, שהלמדנות הטלזאית איבדה את מערכת הבקרה שלה למושגיה, ומשום כך היא איבדה את הדיקוּק שלה, והיא חשודה בעודף המשגה מיותר. למיטב הבנתי, זהו מקור הבוז של גדולי בריסק לחקירה טלזאית, משום שהם חשדו בה

25. בתורתו יהגה, עמ' 104.

26. שם, עמ' 96-104.

שהיא חוקרת חקירות לשם החקירה, אך לא מבטאת בכך את מהות התופעות ההלכתיות. זכורני כיום אתמול את דברי התוכחה של סבי הגרי"ד, עת הצעתי בפניו בנערותי 'חקירה' על דין שומע כעונה, והוא נזף בי – "אל תאמר חקירה זו, היא נשמעת כחקירה טלזאית". מה עומד בשורש מחלוקת זו בין בריסק וטלז על הגדרת ה'נפקא מינה'? אני מציע להמשיך ולהזדקק כאן למודל ההשוואה בין הלמדנות ובין המדע. העמדת השאלה 'מדוע' במרכז הדיון מציבה מטרה דומה למדע האריסטוטלי שהיה טלאולוגי. המהפכה המדעית של המאה השבע עשרה המירה את המדע הטלאולוגי במדע האמפירי, משום שהיא חשה שאין למדע הטלאולוגי כלים כדי לנסח תשובות לשאלות הגדולות שהוא שאל. הטבע עצמו לא מסביר את תכליתו, ולכן ניתן לענות תשובות רבות ושונות לשאלת ה'מדוע', ללא כיוון ברור מתוך התופעה עצמה. לעומת זאת, המחקר האמפירי אמנם צמצם את השאלות שלו, אך הבסיס האמפירי נתן יציבות לתשובות, היות שהן נבעו מתוך התופעה עצמה.

אף בעולם הלמדנות המצב דומה. אמנם כן, הלמדנות הטלזאית הציבה לעצמה יעד לשאול את השאלות הגדולות על אודות 'מדוע', אך דווקא מפני כך היא יצרה שפה למדנית לא מדויקת, וסימן לדבר אותן 'נפקא מינות' מעורפלות 'לגיטין וקידושין', המעידות על הערפול במושגים הטלזאיים עצמם. לעומת זאת, הצלחת בריסק לנסח שפה מדויקת נובעת דווקא משום שהיא צמצמה את עצמה לשאלות שהתשובה נתונה להן בתוך התופעה עצמה, מתוך ניתוח מדויק שלה.

משום כך, קשה לי להזדהות עם ההצעה לאמץ את הלמדנות הטלזאית, כשם שגם מי שמחפש משמעות ביחס לעמידתו מול הטבע לא יעלה על דעתו לחזור למדע הטלאולוגי ולנטוש את הישגי המדע האמפירי. הכיוון שנראה לי פורה יותר הוא לאמץ את השפה הבריסקאית משום עצמתה ודיוקה בניסוח היסודות של ההלכה, אך יחד עם זאת מתוך מודעות למוגבלותה, להציע דרך להצעת משמעות על גבי מושגיה ולא על בסיס מושגים מעורפלים של מערכת למדנית אחרת.

אני רואה שילוב זה כרצוי מפאת סכנה גדולה הרובצת לפתחה של הדרישה הנכונה למשמעות בלימוד. דרישת המשמעות מציבה לפתחנו שאלה גדולה באשר להגדרת אותה משמעות והדרכים הרצויות לניסוחה: האם אנחנו מצליחים לבטא את המשמעות של ההלכה ושל המקורות, או האם אנחנו עוסקים בדרשנות יתר ובהצעת כל מיני רעיונות חיצוניים לחשיבה ההלכתית? האם נציע משמעות עומק למה שמבוטא בתוך מקורות ההלכה, או האם אוסף 'וורטים' וכל מיני 'דרשות של סעודה שלישית'? התפקיד שאני מייער ללמדנות הבריסקאית הוא לסייע בידינו להגדיר היטב את התופעה ההלכתית, ואז כאשר התבהר לנו טיב המכניזם של התופעה, אנחנו צריכים ויכולים להמשיך הלאה ולהגדיר את משמעות התופעה והמפגש שלנו אתה. התפקיד החשוב של

הלמדנות הוא לתת לנו תפיסה מוצקת של מהות ההלכה, ואני מאמין שניתן אז לתת משמעות לתופעה עצמה ולנסות להישמר מדרשות יתר.<sup>27</sup>

## ה

כדי לעמוד על הדברים, אבקש להגדיר למה הכוונה בדיבור על משמעות בלימוד. אני מניח שרבים חושבים על תורת הסוד או על רזי תורה. כשלעצמי, המשמעות שאני חותר אליה בלימודי מוגדרת באופן שונה.

ראשית, אכלול בתוך המונח משמעות תפיסת עולם הרואה בהלכה לא רק מערכת של נורמות וציוויים, אלא אף מערכת רעיונית קיומית. השפעתו של הלימוד על הלומד, מעבר לכך שהוא לומד על מנת לעשות, היא בכך שהלימוד עומד על רעיונות היסוד של ההלכה הנוגעת בכל תחומי החיים. מקור מרכזי לקניית הרעיונות ההגותיים של ההלכה הנו העיון במקראות. העושר הרעיוני במקראות מתברר יותר כאשר אנחנו לומדים את המקראות כפשוטם, ולא מכופפים את הקריאה הראשונית שלנו לפרשנות של מדרש ההלכה. אני כותב זאת דווקא משום שאמונתי בתורה שבעל פה המורה לנו את ההלכה ואת דרך היישום המעשי של ההלכה בחיים הממשיים. ברם, המדרש – כשמו כן הוא – דורש את המקראות. באותה מידה שאני מאמין בתורה שבעל פה, אני גם מאמין בתורה שבכתב. דווקא משום שהלימוד במקראות לא נועד ללמוד ממנו הלכה מעשית, ניתן ללמוד ממנו על הפן הרעיוני. עמידה על פן זה מתאפשרת בקריאה על דרך הפשט, המקשיבה לקול הנצחי הבוקע מתוך המקראות.<sup>28</sup>

27. אטעים אתכם בדוגמה קטנה מתחום טעם כעיקר, כהמשך לדוגמה לעיל (הערה 23). מקובל להבין ביחס לדין טעם כעיקר, שהימצאות הטעם מהווה סימן לקיומו של העיקר. כך, אם מרגישים את טעם החלב בתערובת של בשר בחלב, הרי שמשמעות הדבר שהחלב לא בטל בבשר המהווה רוב, אלא ממשיך להתקיים למרות שהוא מיעוט. עיקר חידושו של ר' חיים בדין טעם כעיקר הוא שהתורה אסרה טעם של דבר כאיסור עצמאי עם הגדרות מיוחדות משלו. דהיינו, לולא דין טעם כעיקר, הממשות אכן בטלה ברוב, על אף שהטעם שלו מורגש. ברם, לאחר שהטעם נאסר כאיסור עצמאי מכוח הדין של טעם כעיקר, הוא מהווה סימן לקיומו של העיקר, ואז אנחנו מחשיבים את העיקר כקיים. כדי להוכיח את העצמאות של המושג טעם, ר' חיים מנסה להוכיח שיש לו הגדרה הלכתית עצמאית השונה מהגדרת העיקר. במסגרת הדיון בהלכות מאכלות אסורות פט"ו ה"א ר' חיים מצביע על כך שבעוד שעיקר אסור אם הוא ראוי לאכילת כלב, טעם נאסר רק אם הוא ראוי לאכילת אדם. ר' חיים עצמו מסתפק באבחנה זו כדי להוכיח שהמושגים שונים. כשנחדור למשמעות הדברים, דומני שיש כאן הבנה יסודית באשר למקום הטעם בעולמנו. עיקר מייצג את האכילה המשותפת לאדם ולבעלי החיים כיצורים ביולוגיים, והיות שהעיקר משביע את האדם, כל עוד שמאכל ראוי לאכילת כלב, הוא עדיין מוגדר כמאכל גם ביחס לבני אדם. לעומת זאת, עולם הטעם מסמל אכילה שונה לחלוטין, הוא הנאה מאכילה ושייך מעצם הגדרתו לאפיון של אכילה אנושית. לכן ייאסר רק אם ראוי למאכל אדם.

28. לקוראים המעוניינים לטעום מפרות העמדת רעיונות המסכת על בסיס פסוקים, ראו: מ' ליכטנשטיין, 'המסכת הרעיונית של הלכות שכנים', אסופות ב, תשע"ב, עמ' 57-67.

בנוסף, אכלול בתוך המונח משמעות חתירה לכך שהלומד יחוש שההלכה מדברת אליו, ומדריכה אותו בשאלות שהוא עצמו נפגש עמן ומתמודד אתן. מנהגי בתחילת כל נושא לימודי לנתח את התחום שההלכה עוסקת בו מבחינת מקומו בחיי האדם. אני מנסה לברר מהן הדינמיקה האנושית והדילמות הקיימות בתחום, וכיצד מתמודדים עמן. עבורי, המודעות לגורמים אלו שינו את חוויית הלימוד. היא מעניקה לי הבנה טובה יותר של הדילמות שחז"ל התמודדו עמן, וגם גורמת לי לחוש שהסוגיות מדברות אליי.<sup>29</sup>

אני מודע לכך שלעתים קרובות יש פערים בין הפתרונות שחז"ל הציעו ובין הפתרונות המקובלים עלינו כיום. ועדיין, אני מונע על ידי תפיסה המתאשרת לי כמעט בכל סוגיה, שחברות שונות נבדלות זו מזו בפתרונות שלהן, אך דילמות היסוד שבני אדם מתמודדים אתן בכל דור, קרובות זו לזו. אמונתי היא שדרך הלימוד המוצעת לא יוצרת את הפער, שכן זו נתונה מראש, עוד קודם שהגמרא נפתחה. אדרבא, היכולת לחבור לדילמות מהווה בעיניי גורם מקרב, המשנה מן היסוד את חוויית הלימוד.

אדגים את הדברים בקצרה ממסכת ששנים רבות התקשיתי בלימודה מפאת הפער שנראה לי כמעט בלתי ניתן לגישור בין מושגיה ובין מושגי המשפט היום – דיני נזיקין במסכת בבא קמא. המסכת מלאה בפטורים שונים למזיקים שונים, ותפיסת עולמה נראית כרחוקה מרחק שנות אור מהתפיסה המשפטית כיום, המטילה אחריות טוטלית על המזיק. עם הצבת היעד של הדילמה של המסכת לפני הכניסה להיכל הלימוד, הבנתי שהמסכת מתמודדת עם דילמה המטרידה אותנו כיום, ורק שמסיבות שאסביר מיד, הצלחנו להתמודד עם אותה דילמה בפתרון מערכתי דומה המניח את דעתנו, ולכן אנחנו לא נזקקים לפטורים של התורה. ראשית, יש לתת את הדעת לכך שהמזיקים של מסכת בבא קמא אינם בהכרח אנשים רעים המזיקים לאחרים מתוך רוע. אבות הנזיקין הם 'עורקי חיים', שהחברה זקוקה להפעלתם, ומדובר יותר באובדן שמירה על 'הוראות ביטחון'. הבהמות מייצגות את כלי התחבורה של היום, הבור הנו בראש ובראשונה בור מים (ואף רחובותינו מלאים בורות כרימון), ואין חברה ללא אש. לא ניתן לחיות ללא 'עורקי חיים' אלו, אך מצד שני, הם יכולים לצאת משליטה ולגרום לתאונות. הדילמה שמסכת בבא קמא מתמודדת אתה היא כיצד אנחנו מוצאים את האיזון הראוי בין רצוננו להעניק חופש פעולה לחברה להפעיל את 'עורקי החיים' יחד עם שמירה מקסימלית על הנפגעים הפוטנציאליים מהפעלת כוחות אלו. במסגרת זו אנחנו צריכים להישמר מהטלת אחריות מוחלטת על המזיק, שכן זה יגרום לשיתוק מוחלט של החברה. אנשים יחששו

29. בשנת תשס"א לימדתי שיעור גמרא במכללת הרצוג שרוב משתתפיו היו תלמידים משיבת הר עציון. בפתיחת לימוד סוגית סבלונות (בבא בתרא קמו) העוסקת בגבייה של מתנות חתונה, ניתחתי עם הלומדים את הדילמה כיצד מממנים חתונה, וסקרתי להם דרכים שונות לכך. לאחר מכן, למדנו את הסוגיה, וראינו כיצד היא מתמודדת עם אותה דילמה. לאחר השיעור ניגש אלי תלמיד משיעור ה בשיבת הר עציון, ואמר לי בהתפעמות שהוא מעולם לא ידע שהגמרא מדברת על דילמות שמטרידות אותו. בעיניי, אותו לימוד היה בעל משמעות עבור אותו לומד ש'גילה' שהגמרא אינה רק ספר מופשט אלא ממש מדברת ישירות אליו. הגדרת הדילמה בתחילת הלימוד קרובה למה שהרב שג"ר קורא בספר לפתוח את הלימוד בהגדרת תכנית עבודה. ראו: בתורתו יהגה, עמ' 230.

להפעיל 'עורקי חיים' אלו, והחברה כולה תיפגע. דרך התמודדות של ההלכה עם דילמה זו הייתה באמצעות הענקת פטורים שונים לאבות נזיקין שונים, כאשר הפטורים השונים משקללים גורמים שונים ומחלקים את האחריות בין כל המעורבים, תוך ניסיון לפצות את הנזיק יחד עם מניעת קריסת המזיק, אם הוא נהג באופן סביר. נכון הדבר, שמנקודת המבט של המקרה הפרטי של הנזק קשה לקבל את הפטורים המוענקים למזיק. אך כאשר נפנה את המבט מהמקרה הפרטי להיבט של הפעלת 'עורקי חיים' של החברה, נבין שאף הנזק 'מרוויח' ממדיניות זו, שכן גם הוא מפעיל 'עורקי חיים' אלו, ועל אף שהוא הנזיק של היום, הוא בקבוצת סיכון להיות המזיק של מחר. משמעות הפטורים היא שהנזיק מוותר על חלק מסכום הנזק המגיע לו כדי לייצר יציבות חברתית-כלכלית, שאף הוא נהנה ממנה.

לאמתו של דבר, דילמה זו איננה שייכת לעבר בלבד. היא דילמה מהותית הקשורה לניהול מערכות החיים ורשות הרבים, והיא ממשיכה להתקיים גם היום. אף הפתרון של החברה המודרנית לדילמה זו, דומה להפליא לרציונל של הפתרון ההלכתי. ניתן את דעתנו על דילמת ניהול הכביש כיום. אנחנו רוצים לאפשר למכוניות לנוע בכבישים, יחד עם זה שאנחנו גם יודעים שיש תאונות דרכים. מערכת האכיפה הממלכתית מחפשת איזון בין הרצון לאפשר לאנשים לנוע בכביש ובין הרצון להגן כמה שיותר על הנפגעים בתאונות דרכים. מה שנשתנה בחברה המודרנית אינו הדילמה ואפילו לא הרציונל של הפתרון, אלא אופן היישום שלו. החברה המודרנית פותרת את הדילמה באמצעות רישוי וביטוח.<sup>30</sup> ראשית, היא בוחנת את כשירותם של הנהגים ושל כלי הרכב כתנאי לעלייתם לכביש. שנית, היא מחייבת כל מי שמעלה רכב על הכביש לבטח ביטוח חובה. הוא מאפשר לנהג לנהוג ללא חשש שהוא יתרושש וירד מנכסיו אם יהא מעורב בתאונה, תוך כדי שהוא מבטיח את הפיצוי למי שנפגע. אך גם במערכת הביטוח, כל נהג משלם כסף כדי לאפשר את האיזון שתואר כולל אלו שאינם מעורבים כלל בתאונות. מדובר בסוג של השתתפות של ציבור הנהגים כולו במימון האיזון המאפשר לכביש להתנהל. פתרון הביטוח אפשרי בחברה מודרנית, היות שהוא מתאפשר רק כשיש מערכות ארגון ומידע ציבוריות, וקשה ליישמו בחברות העבר. אולם, הרציונל דומה לפתרון של התורה. עבורי, לאחר הגדרת הדברים שתוארו, השתנתה חוויית לימוד מסכת בבא קמא לחלוטין. חשתי שבכל סוגיה אני מרגיש שהסוגיות עוסקות בשאלות עכשוויות, וזאת אף במקום שכאמור הפתרון המעשי של ההלכה שונה מהמקובל בחברה המודרנית שאני חי במסגרתה.

באופן דומה אני נוהג בכל תחום שאני לומד. בלימוד פרק שלושה שאכלו פתחתי בהגדרת סעודה ומאפייניה; בלימוד פרק השותפין פתחתי בניתוח הדינמיקה והדילמות של מרחב המגורים המשותף לבני אדם; בלימוד סוגיות העוסקות בטוען ונטען שיעור הפתיחה עוסק בדינמיקה שבין טוענים. אני מציב דילמה שהמסכת מתמודדת עמה, והלימוד שלי הוא מסע משותף עם רבותינו בהתמודדות עם האתגר שעדיין רובץ

30. תודתי נתונה לרב אלי שנקולבסקי, אב"ד לדיני ממונות בבית שמש, שהאיר את עיניי לכך שהביטוח הוא שיצר את הפער בין המשפט המקובל ובין מערכת הפטורים של התורה.

לפתחנו. גם המודעות למה שמכונה 'התפתחות ההלכה' מקבל מקום במסגרת לימוד שכזו, שכן הצבת הדילמה בבסיס הלימוד מעמידה את כל החוליות מול שורש משותף. המודעות לפערים בין הדורות נובעת בעיקר ממסגרות החיים המשתנות שבמסגרתן פועלות החוליות השונות של חכמי תורה שבעל פה, המקרינות על ניסוח מדויק של הפתרון ההלכתי, שלעיתים דווקא כדי ליישמו יש להגדירו מחדש.

הכיוון שאני מציע עומד בניגוד לכיוון המתואר על ידי הגר"ד באיש ההלכה. הגר"ד מתאר שם שההלכה נמסרת בשתי סדרות – סדרה אידאלית וסדרה ראלית, כאשר פותחים בסדרה האידאלית. בעיניי, הסדר הוא הפוך – התורה הכירה את הדילמות של האנושות והתורה באה להדריך אותנו כדי לקדש את חיינו. אותן הדרכות ניתן לתרגם למושגים הלכתיים שינהירו את המכניזם של התופעה ההלכתית ויאפשרו הבנה טובה יותר של ההדרכה ההלכתית. אמנם, הלמדנות הבריסקאית אינה עוסקת במשמעות אלא במכניזם, אך ההלכה עצמה הנה מערכת שבאופייה הבסיסי מדריכה את האדם במעגלי חיו. לכן, למרות שביסודו של דבר שיטת בריסק איננה עוסקת בהדרכה אלא בהמשגה, היא מקדמת אותנו בהבנת ההדרכה של התורה את אורחות חיינו.

# 1

תיאירתי לעיל את עצמתה של שיטת בריסק ואת דבקותי בהמשך השימוש בה, למרות כל חצי הביקורת שהופנו אליה. עם זאת, המודעות למגבלות של השיטה מחייבת אצלי את שילובה יחד עם נקודות מבט נוספות ושיטות נוספות. תיאירתי קודם את העיסוק שלי במשמעות ובדילמות אנושיות שהסוגיות התלמודיות מתמודדות עמן. בפסקה זו אני מבקש להתייחס גם לניתוח היבטים טקסטואליים של הסוגיה, מה שיביא גם להתייחסות ליחס למחקר התלמודי ושילובו בבית המדרש.

הירידה לעומק הבנת סוגיה תלמודית עומדת על ניתוחה מכמה זוויות וצירופן יחד לכדי סרטוט תמונה שלמה. זאת משום שההלכה נמסרת בכמה ערוצי מסירה. ההלכה היא מערכת מושגית של רעיונות שנמסרת לנו באמצעות טקסטים, וכמערכת משפט היא מדריכה את המחויבים לה ומכוונת כלפי מערכות החיים. לכן, החפץ לרדת לעומקה של הבנת ההלכה ישלב יחד את מכלול כלי ההבנה של גורמים אלו. השימוש בכמה כלי הבנה מחייב שימוש מושכל המפעיל כל כלי במקום הראוי לו. תופעות טקסטואליות יובהרו באמצעות כלים טקסטואליים, והשימוש בהמשגה ייעשה במקום שבו הדבר ראוי כאשר הוא מבהיר את התופעה ההלכתית. הזהירות הבריסקאית מ'עודף המשגה' (שתיאירתי לעיל בפסקה ג), יפה גם לזהירות מהמשגה כפתרון לבעיה שניתן לפתרה בצורה טובה יותר באמצעות כלי לימוד אחר. החיבור בין החזרה לראשונות הטקסטואלית יחד עם ההמשגה הוא בעיניי חיבור מתבקש, משום שלשניהם יש שורש אחד – הן שותפות נאמנות של "שיטת ההבנה"<sup>31</sup>. לשתייהן יש מטרה משותפת – להבין

31. יש בכתביהם של גדולי בריסק לא מעט התייחסויות לחילופי נוסח, ראו לדוגמה בכתביו של הרב משה סולובייצ'יק, חידושי הגר"מ הלוי, ירושלים תש"ן, עמ' יט.



את התופעה תוך חתירה לראשוניות שלה. דרך זו משלבת יחד את דרך לימודם של בעלי האסכולות הגדולות בישיבת וולוז'ין – הנצי"ב והגר"ח.

באופן אישי, רכשתי את כלי הניתוח השונים בעולמות שונים. את כלי הניתוח האנליטיים-למדניים למדתי בישיבת 'הר עציון' מרבתי הדגולים, ואת המבט הטקסטואלי רכשתי בשנות לימודי בחוג לתלמוד באוניברסיטה העברית. אבקש להבהיר את עמדתי לפרש חיבור זה בין למדנות ישיבתית ובין מחקר תלמודי. עניין זה תופס נתח גדול בספר של הרב שג"ר. בין היתר הוא מתאר את הגר"א, הנצי"ב והגרי"ד. כתומכים בשילוב בין בית המדרש ובין השכלה – הגר"א מתואר כבעל יחס אוהד לחכמות חיצוניות, וכמי שיש שראו בו את אחד מאבות תנועת ההשכלה;<sup>32</sup> עיסוקו של הנצי"ב בכתבי יד מתואר כדרך לימוד המשיקה למחקר התלמודי;<sup>33</sup> סבי הגרי"ד מתואר כמי שראה אידאל דתי בשילוב של בריסק וברלין.<sup>34</sup>

קשה לי להסכים עם תיאור זה. גדולי ישראל אלו היו בעלי עולמות רוחניים הרחוקים מאוד מעולמם של המשכילים. לא כל עיסוק של תלמיד חכם בחכמה או בכתב יד הופכת אותו למשכיל או לאוהד השכלה.<sup>35</sup> אני כותב את הדברים גם ביחס לסבי הגרי"ד, שלמד באוניברסיטת ברלין, והיה בעל תואר דוקטור לפילוסופיה, ועדיין למיטב הבנתי הוא לא ניסה לשלב בין בריסק ובין ברלין. עולמו של הגרי"ד היה כולו עולם בית המדרש. הוא השתמש בהשכלתו הרחבה כדי לחדד רעיונות שהוא סבר שהם רעיונות יהודיים פנימיים. הוא נזקק לכלי עזר לחידוד רעיונותיו משום שאלו לא כתובים במקורות, אלא נוסחו על ידו באופן יצירתי. הוא נעזר בהשכלתו הרחבה באופן טבעי ללא התנצלות וללא שום הסתרה. ועדיין, אין זה אומר שהוא חתר לשלב בין העולמות. במקום בו יש פער בין בית המדרש ובין ההשכלה, הוא לא חש כל מצוקה ולא ניסה לגשר על הפערים. במקרים אלו, הוא קיבל באופן פשוט את עמדת המסורת ללא כל התנצלות או ניסיון גישור.<sup>36</sup>

מהי אפוא נקודת ההשקה בין גדולי ישראל אלו ובין ההשכלה? סבורני שהתשובה יסודית ופשוטה. לא שיתוף עולמות רוחניים אלא דמיון בדרכי הלימוד. העולמות הרוחניים רחוקים זה מזה. המדע מתייחס להלכה כאל תופעה היסטורית שהוא חוקר אותה, ואילו בעלי תריסין הלומדים מבפנים כחלק ממסרי התורה שבעל פה, הם חלק מהתופעה עצמה שהמחקר חוקר אותה. ועדיין יש נקודת השקה בשאיפה ההדדית להבנת

32. בתורתו יהגה, עמ' 48.

33. שם, עמ' 56-57.

34. שם, עמ' 110.

35. על יחס הגר"א להשכלה, ראו: ע' אטקס, יחיד בדורו: הגאון מוילנה – דמות ודימוי, ירושלים תשנ"ט, עמ' 83-44.

36. דודי הרב פרופ' יצחק טברסקי זצ"ל עמד על נקודה זו במאמר ההספד שלו על הגרי"ד (לעיל, הערה 6) עמ' 32-33. הבאתי את דבריו בתרגום עברי ועסקתי ביחס הגרי"ד לתרבות המערב במאמר אחר. ראו: מ"א ליכטנשטיין, 'הרב והרבנות במשנת הרי"ד סולובייצ'יק', בתוך: י"צ שטרן ו' פרידמן (עורכים), רבנות: האתגר, כרך שני, ירושלים תשע"א, עמ' 989-990.

ההלכה ומקורות חז"ל. המדע חותר מעצם הגדרתו לרדת לחקר שורש התופעה, ובאופן מובהק הוא משקיע את מרצו בפיתוח כלי הבנה. התיאור שתיאיתי לעיל בשם ר' יושע בער את ר' חיים שלא עונה על שאלות אלא מסלק אותן מעיקרא (לעיל, עמ' 214), בוודאי הולם גם את המחקר. משום כך, לא נתפלא על כך שיש נקודות השקה ודמיון. התעניינות הגר"א בטבע ובמדעים היא נגזרת מתבקשת משאיפתו להבנה. השימוש של הנצי"ב בכתבי יד הוא מסקנה מתבקשת ממודעתו לחשיבות העמדת נוסח מדויק של חיבור.<sup>37</sup> אך כל אלו הן פעולות הנעשות מבפנים כחלק מסדר היום הפנימי של בית המדרש.

אף ההתעניינות האישית שלי במחקר התלמוד, לא באה ממקום של רצון ליצור סינתזה בין עולם בית המדרש ובין עולם המחקר. מדובר בעולמות עם יעדים שונים ומטרות שונות. חלק מהשאלות המתבררות על ידי מחקר התלמוד, כדוגמת אפיון כתבי יד של מסכת, הנן שאלות מחקריות מובהקות, שאין בית המדרש המקום לברר אותן. ועם זאת, העיסוק בנוסח נראה כדבר הנדרש בתוך סדרי הלימוד בבית המדרש עצמו, וניתן להפיק תועלת רבה מהכרת פירות המחקר ואימוץ כלי המחקר בתחום זה.

עם זאת, ודאי שלא מדובר רק בעולמות עם מטרות שונות אלא ישנן נקודות השקה שביחס אליהן יש מחלוקות מהותיות באשר לטיבה של ההלכה. המפגש שלי עם המחקר כלל מפגש עם תפיסות היסטוריות של ההלכה המתארות התפתחות של ההלכה. מפגש זה חייב אותי לבחון מחדש את העמדות שלי עצמי, ואלו באמת נוסחו מחדש, תוך שאני משתדל ליצור שפה דתית כנה לניסוח תפיסת העולם שלי ביחס להלכה. שפה זו לוקחת בחשבון את התהליכים ההיסטוריים של ההלכה, תוך כדי שהיא שואפת לתאר אותם כחלק מתהליכי מסירה, אשר כל החוליות מהוות גילוי של הרצון האלוהי בעולם. אני לא חש שמדובר בהכנסת עמדות זרות לתוך בית המדרש, אלא בהידמות למידת האמת של נותן התורה, ואני שמח על כך שהמחקר מסייע בידינו להבין טוב יותר את ההלכה. שאלת הסדר של היחס בין התורה והעולם (שתיאיתי לעיל, עמ' 224), קשורה בנקודה המתוארת כאן. הגרי"ד תיאר את הסדרה האידאלית כסדרה הראשונית, ובכך הוא גם הסביר את נצח התורה ואת חוסר ההשפעה המוחלט של תהליכים אנושיים על התורה, שכן זו מצויה מחוץ למעגל הזמן.<sup>38</sup> הסדר שאני אוהז בו, המתחיל בסדרה הראלית, מניח שנצח ההלכה הוא דווקא משום שההלכה היא בתוך הזמן. התורה הנצחית המיועדת לכל הדורות, ניתנה בהתגלות לדור מסוים תוך שהיא נאמרת במונחים המובנים לדור שקיבל את התורה באופן ישיר. מאותה נקודה היא נמסרת מדור לדור, ועם חילופי התקופות

37. מאלף לעקוב אחרי הקדמות הנצי"ב לביאורו העמק שאלה לשאלות. בהקדמה למהדורה הראשונה הוא מתקשה בהבנת מספר תופעות טקסטואליות בשאלות. בהקדמה למהדורה השנייה הוא משתף אותנו בגילוי שלו אודות כתבי יד של החיבור, בתיאור המאמצים שלו לעיין בהם, וכיצד הם פתרו לו אי-הבנות שהיו לו ביחס לחיבור. הכניסה לעיון טקסטואלי בחיבור עתיק מחייבת שימוש בעדי נוסח, ונראה שהנצי"ב לימד את עצמו מחקר פילולוגי.

38. ראו: 'מה דרך מדוד' (לעיל, הערה 5), עמ' 222-225.

והדורות, חכמי ישראל בעלי המסורה מפגישים את דבר ה' הנצחי עם המציאות שבמסגרתה הם חיים, ומגלים בעולם את דבר ה'.

## ז

הספר בתורתו יהגה מתעלם מהשינוי הדרמטי ביותר ששינה את דרכי הלימוד בשנים האחרונות יותר מכל דבר אחר, והכוונה לכניסת המחשב האישי לבית המדרש. מההתייחסויות המעטות בספר למחשוב, נראה שהרב שג"ר מתעלם ממנו משום שבזמן שהספר נתייסד, המחשב האישי נתפס כמכונת כתיבה משוכללת.<sup>39</sup> אולם לאמתו של דבר, כשאני נותן לעצמי דין וחשבון על דרכי הלימוד שלי בשנים האחרונות, הגורם המעצב ביותר ששינה את לימודי הוא הפיכת המחשב האישי לפלטפורמה הלימודית שלי. המחשב הכריע חד-משמעית את הכף לטובת 'שיטת הידע' והחזיר אותה למרכז הזירה. בקצות האצבעות של כל לומד מצויים מרחבי ידע אינסופיים, שניתן בקלות לשלב אותם בלימוד. רכישת המיומנויות הנדרשות במנועי החיפוש והצטיידות בגישה למאגרי מידע משנים את כל חוויית הלימוד. אני מבקש לציין כמה נקודות:

1. הלומד יכול להגיע באמצעות המקלדת למרחבים האדירים של ספרות הפרשנות והשו"ת ולהרחיב את מאגר המקורות שהוא משלב בלימודו. ניתן לעיין בקלות במאגרים שונים של עדי נוסח בלחיצה על המקלדת, והדבר מקל על השימוש בפרות המחקר התלמודי.
2. המחשב מאפשר ללמוד על אודות התופעה שהסוגיה דנה בה ממרחבי הדעת המצויים במרשתת, ובכך הכף נוטה בעד לימוד הכולל במסגרתו מבט על התופעה הראלית, תוך שימוש בידע כללי הקיים במעיינות החכמה האנושיים.
3. המחשב מאפשר לא רק ידע נוסף אלא מאפשר לכל לומד לשאול שאלות חדשות על הסוגיות, שאלות שקודם לכן רק יחידי סגולה יכלו לשאול. כגון, שאלות על הופעת מונחים מסוימים ברבדים שונים של ספרות חז"ל (דהיינו, אם המונח מופיע בספרות תנאים, אמוראים, אם במקורות ארץ ישראל או בבבל, ועוד שאלות מסוג זה).
4. המחשב מאפשר לשתף אחרים בידע, על ידי יצירת קבוצות דיון, משלוח מקורות בין בני חבורה וכדומה. ניהול שיעור 'עיון' כולל כדבר המובן מאליו יצירת קבוצת דואר אלקטרוני שבמסגרתה בני החבורה משתפים זה את זה בתהליכי הלימוד.

סיכומו של דבר, המצאה טכנולוגית זו שינתה את פני הלימוד מהקצה אל הקצה, ודיון על אודות דרכי הלימוד הרצויות צריך לכלול גם התייחסות לנגישות לידע ולדרכי העיבוד שלו שבכל דור ודור.

39. בתורתו יהגה, עמ' 23.

## ח

הדבר המשפיע ביותר עליי בתורתו של הרב שג"ר הוא הפנמת חשיבותה של המשמעות בלימוד. בזאת, אני חב לו חוב של תודה, וסבורני שבהעמדת דרישה זו הוא הטביע חותם עמוק עליי ועל אחרים. באשר לדרכי הלימוד, יכולתם לקרוא במאמר זה על הקרבה הקיימת בין המסע שלי ובין המסע של הרב שג"ר, למרות שדרכינו שונות בכמה נקודות. ביסודו של דבר, הנקודה הארכימדית היא שאיננו עוסקים בעיצוב דרך בלימוד שנדבק בה לאורך שנים מתוך דוגמטיות לא מתפשרת. מדובר במסע מתמשך שיש לו מצפן וכיוון (החתירה אחרי הבנה ומשמעות), אך הוא משתנה כל העת משום שהדרכים להבנה משתנות ודינמיות.

יש לי אמון עמוק בנצחיותה של התורה שבעל פה וביכולתה להיות משמעותית לכל הדורות. אנחנו חיים בתקופה מופלאה בתולדות ישראל, ובתקופה מופלאה מבחינת השינויים הטכנולוגיים ודרכי עיבוד הידע בעולם. כחוליה העכשווית בשרשרת הארוכה של חכמי המסורה, מוטלת עלינו חובה קדושה לדרוש את התורה לבני דורנו כך שיחושו שהיא מעיין מים חיים שעליה הם יכולים להשתית את חייהם. דרישה זו מחייבת אותנו לחדש במסגרת דרכי הלימוד ולהשתמש בכל כלי הידע והחשיבה העומדים לרשותנו, מבלי לקפוא על השמרים. בעזרת השם נעשה ונצליח.