

## Center for Jewish Educational Thought — Lifshitz College of Education, Jerusalem

---

Educational Aspects of the Outlook of Rabbi Yitzhak-Zeev Soloveitchik /

היבטים חינוכיים במשנתו של רבי יצחק זאב סולובייצ'יק

Author(s): ירון זילברשטיין and Yaron Silverstein

Source:

*Hagut: Studies in Jewish Educational Thought /*

הגות: מחקרים בהגות החינוך היהודי

Vol. / 2010), pp. 111-136 תשס"ט-תש"ע

Published by: Center for Jewish Educational Thought — Lifshitz College of Education,  
Jerusalem

Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/24008373>

Accessed: 05-06-2020 08:06 UTC

---

Your use of the JSTOR archive indicates your acceptance of the Terms & Conditions of Use, available at <https://www.jstor.org/page/info/about/policies/terms.jsp>

JSTOR is a not-for-profit service that helps scholars, researchers, and students discover, use, and build upon a wide range of content in a trusted digital archive. We use information technology and tools to increase productivity and facilitate new forms of scholarship. For more information about JSTOR, please contact [support@jstor.org](mailto:support@jstor.org).



Center for Jewish Educational Thought — Lifshitz College of Education, Jerusalem is collaborating with JSTOR to digitize, preserve and extend access to

הגות: מחקרים בהגות החינוך היהודי / *Hagut: Studies in Jewish Educational Thought*

JSTOR

<https://www.jstor.org>

## ירון זילברשטיין

### היבטים חינוכיים במשנתו של רבי יצחק זאב סולובייצ'יק

#### א. מבוא

רבי יצחק זאב סולובייצ'יק (ר' וולווה, וולוז'ין, 1886–ירושלים, 1959, להלן: הגרי"ז) נחשב כאחד מראשיה של היהדות החרדית בדור האחרון וכאחד מיחידי הסגולה שבדור.<sup>1</sup> הגרי"ז זכה למעמד זה בזכות גדלותו בתורה והיותו מדקדק במצוות,<sup>2</sup> וכן מהיותו נצר לשושלת משפחתית מפוארת של גדולי תורה. כך ביטא זאת רבי אהרן קוטלר:

אצל הרב מבריסק [=הגרי"ז] נמשך המסורת בכלל ישראל איש מפי איש עד משה רבינו, הוא קיבל מאביו מרן הגר"ח זצ"ל, ור' חיים קיבל מה'בית הלוי', והבית הלוי קיבל מאביו וכו', עד מרן הגר"ח זצ"ל מוואלוז'ין שקיבל מהגר"א מוילנא זצ"ל – ואל הגר"א אנו מתייחסים כעומד בשורה של משה רבינו ע"ה, עזרא הסופר, רבינו הקדוש, רבינא, ורב אשי, והרמב"ם.<sup>3</sup>

התבטאות זו מלמדת לא רק על מעמדו של הגרי"ז כחלק משושלת המסירה של התורה שבעל-פה, אלא מציגה את "בית בריסק" כשושלת של רבנים בעלי מסורת אחידה בענייני הלכה ובענייני השקפת עולם. במאמר זה נדון בעקיפין גם בתפיסתו העצמית של הגרי"ז ביחס לשושלת בית בריסק ובשאלה האם ניתן לראות את "בית בריסק" כמייצגי שיטה מחשבתית אחידה.

- 1 מ' פרידמן, החברה החרדית: מקורות, מגמות ותהליכים, ירושלים 1991, עמ' 47 (להלן: פרידמן, חרדית); הגרי"ד סולובייצ'יק, דברי הגות והערכה, ירושלים 1982, עמ' 69 (להלן: דברי הגות והערכה).
- 2 ראו ש"י מלר, עובדות והנהגות לבית בריסק, א–ד, ירושלים תשנ"ט–תש"ס (להלן: מלר, עובדות), ד, עמ' ד; עמ' כ ואילך.
- 3 שם, ג, עמ' כ.

לאחר פטירת אביו רבי חיים סולובייצ'יק בשנת 1918 (להלן: הגר"ח) התמנה הגרי"ז לרב העיר בריסק. משרת רבנות זו התאפיינה בין היתר במאבק עיקש ונחרץ בגורמי ההשכלה והמודרנה שבציבור היהודי מזה,<sup>4</sup> ובגורמים הציוניים והציונים-דתיים מזה.<sup>5</sup> מאבק זה גרם אף לאי-תשלום משכורתו של הגרי"ז במשך כשנה, עקב התנגדותו להשמעת המנון "התקוה" בכינוס שהתקיים בבית הכנסת של בריסק.<sup>6</sup> בדרכו זו התמיד כל ימי חייו. כעבור שנים רבות, בשעה שנפגשו בירושלים, אמר לדורו הרב מאיר ברלין: "אני נשארתי אותו אדם עם אותם דעות... לפני עשרים שנה ולפני שלושים שנה... ולא השתניתי במאומה".<sup>7</sup>

4 ראו למשל את מאבקו במקהלה שהוקמה בבית הכנסת הגדול של בריסק (שם, ב, עמ' רסא).

5 הגרי"ז הגדיר את הסכנה הקיימת מאנשי תנועת הפועל מזרחי בגדר הלכתי של "מין במינו"! (שם, ד, עמ' רט). באחת ההזדמנויות נשאל הגרי"ז כיצד הוא, כרב קהילה, מפגין יחס שכזה כנגד חלק מאנשי קהילתו, והשיב כי בראש ובראשונה הוא יהודי, ומחויב לדחות רשעים וכדומה (שם, ב, עמ' קמה). בדומה לכך, בהזדמנות אחרת טען הגרי"ז כי הרב מחויב להיות רק במקום המאפשר קיום תורה ומצוות (שם, ג, עמ' יב).

6 שם, ד, עמ' יא-יט.

7 שם, עמ' רצ. אם כי נראה כי יחסו למדינת ישראל קיבל עם הזמן אופי פרגמטי יותר, בדומה לגישת החזו"א ובשונה מגישתו של ר' יואל טיטלבוים. דוגמה לשינוי זה ניתן לראות במסר ששלח לר' יואל טיטלבוים: "...עכשיו הוא מצב בארץ ישראל שכולם חוטפים... הם חוטפים... וגם עלינו להשתדל ולחטוף כמה שיותר" (שם, ב, עמ' קמג). יחס זה התבטא בעיקר ביחסו להשתתפות בבחירות לכנסת ישראל. הרב אליעזר שך, שנמנה עם תלמידיו המובהקים (וראו את ההסכמה ל"אבי העזרי" (ש"י מלר, ספר אגרות מרן רי"ז הלוי, ירושלים תשס"ח, עמ' 478. [להלן: מלר, אגרות] שהפכה ל"הכתרה בכתר תורה" – ראו הנ"ל, עובדות, ד, עמ' צו) הורה לתלמידיו להשתתף בבחירות ואף סייע בהקמתן של שתי מפלגות. כשנשאל הרב שך מניין לו ההיתר להשתתף בבחירות אלו, אמר שהרב מבריסק יודע שהוא עושה זאת ולא מחה בידו. בדבריו על הגרי"ז, טען הגרי"ד סולובייצ'יק (דברי הגות והערכה, עמ' 89) כי "אמרו עליו שהתנגד למדינת ישראל. אמירה זו איננה נכונה... המדינה לא מצאה מקום במערכת חשיבתו ההלכית ובסולם הערכים ההלכיים שלו". דומה כי הגרי"ז אכן לא העניק למדינת ישראל מקום במערכת חשיבתו ההלכתית כסוג של עבודה זרה מודרנית, כדעתו של ר' יואל טיטלבוים, אך ראה במדינת ישראל ובמנהיגיה הפוליטיים סכנה גדולה לעתידה של היהדות החרדית בארץ ישראל, והדברים ארוכים.

בתקופת שהותו בירושלים, ואף שלא נשא כל תואר רשמי,<sup>8</sup> הפך הגר"ז לנושא דברה של היהדות החרדית בסוגיות רבות שעלו על הפרק. בין סוגיות אלו ניתן למנות את היחס לציונות ולמדינת ישראל,<sup>9</sup> המערכה כנגד "המרכז הרוחני",<sup>10</sup> חילולי קברים,<sup>11</sup> "ילדי טהרן"<sup>12</sup> ועוד. נושא החינוך תפס מקום מרכזי בעיסוקיו הציבוריים. עוד בתקופת רבנותו בעיר בריסק השקיע הגר"ז מאמצים רבים בתיקון מערכת החינוך בעיר, וכן השיב לשאלות בעניין זה שהגיעו אליו בהיותו בירושלים. נושא זה נתפס בעיניו כבעל חשיבות עליונה בשל העובדה שמערכת החינוך תפסה מקום מרכזי במאבקים שבתוך הקהילה היהודית עצמה,<sup>13</sup> וכן בינה ובין השלטונות הלא-יהודיים.<sup>14</sup> העובדה כי בניו של הגר"ז הלכו בדרכו גרמה להעצמת מעמדו בתחום זה, אם כי תמיד הודגש כי תוצאה זו איננה מובנת מאליה, וכי הגר"ז השקיע מאמצים רבים בחינוך ילדיו.<sup>15</sup> ככלל, מערכת חינוך נתפסת כמערכת סטטית ויציבה, אשר קשה, עד כדי בלתי-אפשרי, לחולל בה שינויים כלשהם. אחד מחוקרי החינוך אף טען כי "קל כנראה יותר לפזר את הצבאות ואת הציים של העולם מאשר את הכוחות המקיימים את מערכת החינוך שלנו".<sup>16</sup> אך מערכת החינוך ביישוב העברי בתקופת המנדט ולאחריה הפכה למערכת דינמית המכוונת

- 8 הספדו של הרב מ' פורוש על הגר"ז (מלר, עובדות, ב, עמ' תב). לניסיונות למנותו לרבה של ארץ ישראל ראו שם, ד, עמ' שכב ואילך.
- 9 ראו שם, עמ' קפז ואילך.
- 10 מלר, אגרות, עמ' 500–526; הנ"ל, עובדות, ד, עמ' רנט ואילך.
- 11 הנ"ל, אגרות, עמ' 460; הנ"ל, עובדות, ב, עמ' רמז ואילך.
- 12 הנ"ל, אגרות, עמ' 235–239; הנ"ל, עובדות, ב, עמ' רלא ואילך.
- 13 יש לציין כי כל מפלגה בבריסק הקימה בתי ספר כרצונה, ולכן הפך נושא החינוך להיות נושא למאבק פוליטי בין המפלגות השונות (שם, עמ' 28).
- 14 י' ציטרין, "מערכת החינוך במדינת ישראל בראי הזמן – התאמתה או אירגונה מחדש לקראת המאה ה-21, ועתיד הכשרת המורים", שאנן, ב (תשנ"ו), עמ' 136 (להלן: ציטרין, מערכת), וראו גם מלר, עובדות, ג, עמ' קמד.
- 15 שם, עמ' קכח.
- 16 דעת ה', ריד (הובא אצל צ' לם, ההגיונות הסותרים בהוראה, תל אביב 1973, עמ' 12 [להלן לם, הגיונות]).

וממריצה תהליכי שינוי כלליים בחברה היהודית.<sup>17</sup> יש לציין כי המלחמה על אופיו של החינוך התנהלה ביתר עוז בשנים הראשונות לקום מדינת ישראל,<sup>18</sup> ונודעת לה משמעות מיוחדת דווקא בתנאים של מחלוקות עמוקות בחברה.<sup>19</sup> לדעת הרב י' בן נון,<sup>20</sup> מאבק זה של הציבור החרדי נבע מהניסיון של מנהיגי המדינה "לעצב מחדש" את דמותו של היהודי החדש באמצעות הפעלת כוח ממלכתי רב על הישיבות ומוסדות התורה.

כתוצאה מכך עמדה מערכת החינוך היהודית-מסורתית בפני אתגרים מורכבים ובפני לחץ רב לשינוי ולעיצוב מחדש.<sup>21</sup> חלקים לא מבוטלים בציבור החרדי הושפעו ממערכות החינוך הכלליות במדינת ישראל, והגרי"ז שנתפס כמי שמודע ל"שבירת לוחות זו",<sup>22</sup> ראה לנכון להציע מהי "דעת תורה" הנכונה בעניינים אלה.<sup>23</sup>

17 ר' אלבוים-דרור, החינוך העברי בארץ ישראל, ירושלים תש"ן, עמ' 125–126. לניסיונותיה של תנועת המזרחי לפרוש את כנפיה על מוסדות החינוך החרדי בשנותיה הראשונות של המדינה ראו שם, עמ' 275–286.

18 לסקירה היסטורית של מערכה זו מצד מוסדות המדינה ראו צ' צמרת, עלי גשר צר: החינוך בישראל בשנות המדינה הראשונות, ירושלים תשנ"ז. להתמודדות הגרי"ז עם "חוק חינוך חובה" והשלכותיו על מוסדות החינוך החרדיים ראו מלר, אגרות, עמ' 363–365. לתיאור החשש במחנה החרדי מפני הפיכתן של הגימנסיות העבריות ביפו ובירושלים לרשת חינוך כלל ארצית ראו י' פונד, פירוד או השתתפות: אגודת ישראל מול הציונות ומדינת ישראל, ירושלים תשנ"ט, עמ' 15–17.

19 א' כהן וב' זיסר, מהשלמה להסלמה: השסע הדתי-חילוני בפתח המאה העשרים ואחת, תל אביב תשס"ג, עמ' 64.

20 י' בן נון, "משטר דמוקרטי על פי התורה – משטר רצוי ומגבלותיו", בתוך: ע' ברנהולץ (עורך), דרך ארץ דת ומדינה (עמ' 336), ירושלים תשס"ז.

21 בהתאם למקובל במערכת החינוך הכללית, וראו ציטרין, מערכת, עמ' 128–131. ליחס לגורמים נוספים שהשפיעו על מוסדות החינוך החרדיים, כגון שינוי שפת ההוראה לשפה העברית ואמירת התפילה בהברה הספרדית, ראו ש' כהן (עורך), פאר הדור, ב, תל אביב תשכ"ט, עמ' קע–קעא (להלן: פאר הדור).

22 דברי החזו"א עליו (הובאו אצל מלר, עובדות, א, עמ' צט).

23 הגרי"ז אף יצא כנגד יזמת ממשלת המנדט לתשלום "מס חינוך" בשל העובדה שיש בכך סיוע למוסדות החינוך הלא-חרדים (הנ"ל, אגרות, עמ' 284–285). לחשיבות העובדה שהישיבות החרדיות לא נותרו תלויות במפלגה זו או אחרת אלא נותרו עצמאיים ראו הנ"ל, עובדות, ד, עמ' קעא. בהזדמנות אחרת שיבח

במאמר זה תוצג משנתו החינוכית של הגרי"ז בהסתמך על התייחסויות שונות המופיעות בספרים שכתב עליו הסופר החרדי ש"י מלר<sup>24</sup> וכן על ספרים שונים שבהם נזכר הגרי"ז. קיים קושי עקרוני בהסתמכות על חומר זה בשל העובדה כי המחברים אינם נוקטים גישה ביקורתית כלפי המעשים השונים המובאים משמו של הגרי"ז ואינם בודקים בכלים השוואתיים את אמינותם. עם זאת, המגוון הרחב של הסיפורים בצירוף השוואות לספר המאגד את צילומי האגרות ששלח הגרי"ז בעניינים שונים, מלמד על אמינותם של סיפורים אלו כמקורות שאפשר להסתמך עליהם בתיאור שיטתו החינוכית של הגרי"ז.<sup>25</sup>

## ב. היחס להוראה

הגרי"ז ראה את הוראת התורה לתלמידים כמצווה חשובה ומרכזית,<sup>26</sup> אך טען שיש להיכנס בעול ההוראה מאוחר ככל האפשר:

- 
- הגרי"ז את מפ"ם שהתנגדה למתן עזרה כספית לישיבות השונות, ובכך הפכה אותן לעצמאיות ולבלתי תלויות במפלגה כלשהי (שם, עמ' קצד).
- 24 מלר, עובדות; ש"י מלר, הרב מבריסק, א-ג, ירושלים תשס"ג (להלן: מלר, הרב); ש"י מלר, ספר אגרות מרן רי"ז הלוי, ירושלים תשס"ח.
- 25 דוגמה לשיטתו של המחבר ניתן לראות בנושא היחס להשתתפות בבחירות לכנסת ישראל (ראו לעיל, הערה 7). גישתו העקרונית של הגרי"ז כלפי מדינת ישראל הייתה שלילית, אך עם זאת יחסו כלפי עצם ההשתתפות בבחירות היה מורכב, והדבר בא לידי ביטוי בסיפורים שונים של תלמידיו. נראה כי המחבר אינו מנסה לנסח טענה חד-משמעית בסוגיה זו אלא פורש מספר התייחסויות שונות של הגרי"ז.
- 26 ראו את דברי הרמב"ם, הלכות תלמוד תורה, פ"א ה"א: "כשם שחייב אדם ללמד את בנו כך הוא חייב ללמד את בן בנו שנאמר והודעתם לבניך ולבני בניך, ולא בנו ובן בנו בלבד אלא מצוה על כל חכם וחכם מישראל ללמד את כל התלמידים אע"פ שאינן בניו, שנאמר ושננתם לבניך מפי השמועה למדו בניך אלו תלמידך שהתלמידים קרויין בנים שנאמר ויצאו בני הנביאים, אם כן למה נצטוו על בנו ועל בן בנו, להקדים בנו לבן ובן בנו לבן חבירו". יש לציין כי לגבי הכולל שהקים הגרי"ז בירושלים הוא טען כי "אני איני מקים ישיבות, אני מבקש רק לקיים את מצות 'ושננתם לבניך' כהלכתה, ולשם כך אני לומד עם בני שיחיו. והיה, אם ישנם כאלו הראויים ומתאימים להצטרף לאותה חבורה, מה טוב..." (מלר, אגרות, עמ' 392).

...כל עוד שאין עול מונח על צוארו של אדם, אפשר לו עדיין לצמוח ולגדול בתורה כראוי, אולם כשנתונים בעול כבר נעשים משועבדים ומחוייבים, וכאשר משועבדים לומר חידו"ת, אפשר – חלילה וחס – לומר אף דברים 'וואס איז נישט', כאשר בעל חוב דינו בבינונית, ואם כך הרי שיש להמנע מלהכנס בעול זה.<sup>27</sup>

יש המדגישים כי מטרתו של המורה היא לעזור לתלמידים ללמוד ביעילות,<sup>28</sup> ויש מי ששמים את הדגש על העברת החומר הנלמד בצורה מובנת וקוהרנטית.<sup>29</sup> לדעת הגרי"ז, מטרתו העיקרית של המורה היא מסירת חידושי תורה לתלמידים.<sup>30</sup> לכן עיקר המאמצים שמשקיע המורה צריכים להיות בתחום לימודו האישי, ומתוך כך יוכל גם להעביר חידושים אלו לתלמידיו.<sup>31</sup> ההנחה העומדת בבסיס שיטה זו היא שגם כוח ההסברה של המורה עומד ביחס ישר לרמת ההבנה וההעמקה בחומר הנלמד.<sup>32</sup> עצם חיובו של המורה ללמד את תלמידיו יוצר מצב שהוא הופך לבעל חוב כלפי תלמידיו ש"דינו בבינונית". דין זה במקורו (משנה, גיטין ה, א, ובמקבילות) עוסק במצב של מספר בעלי חובות על אדם אחד, כאשר השאלה היא כיצד לחלק קרקעות בעלות איכות שונה של אותו האדם בין בעלי חובו. המשנה קובעת כי בעל חוב רגיל יקבל את קרקע באיכות בינונית של אותו האדם. לפי הדרשה שלפנינו, חיובו של המורה ללמד הופך אותו בהכרח לאדם ברמה בינונית. יכולתו לומר חידושים נפגעת, והוא אינו ממלא את תפקידו. כך אמר הגר"ח על עצמו:

...ההבדל ביני לבין מגידי שיעורים אחרים הוא שאני עובד וחושב על השיעור שהנני עומד להגיד עשרים ושלוש שעות, ואחר כך אני אומר את השיעור...מה

27 הנ"ל, הרב, ב, עמ' 50–51.

28 נ' חטיבה, הוראה יעילה באוניברסיטה, תל אביב תשנ"ח, עמ' 7 (להלן: חטיבה, הוראה).

29 וראו את הדיון במודלים אלו בהמשך.

30 על דמותו של איש ההלכה כאישיות יוצרת ראו הגרי"ד סלובייצ'יק, איש ההלכה – גלוי ונסתר, ירושלים תשל"ט, עמ' 83 ואילך (להלן: איש ההלכה).

31 לסקירה על היחס ללמוד במקורות היהדות ראו למשל י' גפני, "חינוך קטנים בתקופת התלמוד – מסורת ומציאות", בתוך: ר' פלדחי וע' אטקס (עורכים), חינוך והיסטוריה (עמ' 69–78), ירושלים תשנ"ט.

32 מלר, עובדות, ג, עמ' קיד, וראו גם דברי הגות והערכה, עמ' 85.

שאינן כן אחרים אומרים את השיעור עשרים ושלוש שעות, וחושבים עליו שעה אחת.<sup>33</sup>

הגרי"ז ראה את עצמו כממשיך דרכו הלימודית של אביו הגר"ח, ולכן בבואו לירושלים הציב תנאי:

תנאי היה לו קודם להסכמתו לשמש בישיבת 'תורת חיים'; שאין הוא מתחייב למסור שיעורים תמידין כסדרן, אלא כאשר יהיו באמתחתו דברים הראויים לפי דעתו להרצותם בפני התלמידים על מנת להדריכם בדרך ישרה בלימוד התורה.<sup>34</sup>

דגם זה של הוראה הוא מתאגר ומרתק הן למורה והן לתלמידיו, אך איננו אפשרי מבחינה מעשית.<sup>35</sup> עם זאת, דרישתו של הגרי"ז ממלמדים לומר לתלמידיהם חידושי תורה שהתחדשו להם, המשיכה להוות נושא מרכזי בשיחותיו עם רבנים ומלמדים.<sup>36</sup>

### ג. מיהו תלמיד?

אחד המאפיינים המרכזיים של הוראה פורמלית הוא קיום מסגרת שבה מורה מופקד על חינוכה של קבוצת תלמידים. בישיבות ליטא התחדש כי רוב היום מוקדש ללימוד עצמי או ללימוד בחברותות (=בזוגות),<sup>37</sup> ואילו שיעוריו של הרב או של ראש הישיבה תופסים רק מקום מועט בתוך סדר היום הישיבתי. עם זאת, גם בישיבות אלו תפסה דמותו של הרב המלמד מקום חשוב ומשמעותי במהלך לימוד התורה של תלמידיו. בדברים הבאים עמד הגרי"ז על דמותו של התלמיד הרצוי:

כאשר הזכירו בפניו שמו של ת"ח (תלמיד חכם – י"ז) אחד שברבות הימים נטה ממסגרת מחנה היראים, אם כי היה גדול בתורה, ואמרו כי היה תלמידו של מרן הגר"ח, אמר מרן זצ"ל [=הגרי"ז] כי לא כן. הוא "אמנם הוא למד אצלו" אמר,

33 מלר, עובדות, ב, עמ' רפז.

34 הנ"ל, הרב, ב, עמ' 47.

35 ואף בשטר ההסכם עם מינויו של רי"ח קפלן לראש ישיבת "תורת חסד" בבריסק נאמר בסעיף ה' כי "על הרב רי"ח להגיד שיעור בכל שבוע לפני התלמידים הגדולים שבישיבה וכן להגיד שיעור לפני הצעירים כמו שיצטרך" (מלר, אגרות, עמ' 71).

36 ראו למשל הנ"ל, עובדות, א, עמ' קלא; שם, עמ' קנט.

37 ש' שטמפפר, הישיבה הליטאית בהתהוותה, ירושלים תשס"ה, עמ' 50 (להלן: שטמפפר, הישיבה).



"אך תלמיד לא היה. שכן תלמיד בבחינת מקבל הוא, ואין ראוי להקרות בשם זה אלא זה שקיבל מפי רבו הכל, הן בתורה והן בעניני השקפה".<sup>38</sup>

על פי הגדרה זו, תלמיד איננו מי שלמד מרבו עניין מסוים אלא מי שלמד גם היבטים של "השקפה", כלומר דרך הסתכלות והתבוננות על מאורעות העולם השונים. רק אדם שקיבל את השקפת רבו בכל ההיבטים יכול להיקרא "תלמיד" של אותו הרב. בכך רצה הגרי"ז להדגיש כי לימוד תורה איננו מסתכם בהיבטים קוגניטיביים אלא הוא מתרחש ומתקיים בכל תחומי החיים.

עם זאת, על הרב מוטלת חובה להעמיד תלמידים ראויים, ובכך ניכרת גדלותו האמתית בתורה:

בעובדת יצירתו של הגולם' על ידי המהר"ל, אין משמעות מיוחדת עבורנו, אולם דבר אחד אנו יודעים בבירור... שהוא העמיד תלמיד בדמות בעל תוספות יו"ט.<sup>39</sup>

המהר"ל (1520–1609) שהיה רבה של העיר פראג, השאיר אחריו מפעל תורני עשיר הכולל פירוש לאגדות התלמוד, חיבורים בהלכה, באגדה, בקבלה ועוד.<sup>40</sup> עם זאת, עיקר פרסומו בעולם הרחב בא לו בעקבות האגדה על יצירת הגולם להצלת יהודי פראג<sup>41</sup> ומספיחיה השונים של אגדה זו.<sup>42</sup> בעקבות אגדה זו פוקדים מדי שנה אלפים רבים של יהודים ושל לא-יהודים את קברו של המהר"ל מפראג מתוך רצון להתברך מכוחו הרוחני ולהתפלל על צרכים אישיים ליד קברו.

38 מלר, הרב, ב, עמ' 41.

39 שם, עמ' 55–56.

40 ראו א' נהר, משנתו של המהר"ל מפראג (תרגום: א' גרינפלד), ירושלים תשס"ג; א"ד קולקה, "הרקע ההיסטורי של משנתו הלאומית והחינוכית של המהר"ל מפראג", ציון, נ (תשמ"ה), עמ' 277–320. לדיון בדמותו של המהר"ל כמקובל ראו הרב ד' כהן (הרב הנזיר), קול הנבואה – ההגיון העברי השמעי, ירושלים תש"ל, עמ' קעז–קפ (להלן: קול הנבואה).

41 ראו למשל דיון עקרוני וחשוב אצל מ' אידל, הגולם: מסורות מאגיות ומיסטיות ביהדות על יצירת אדם מלאכותי, תל אביב תשנ"ו.

42 כגון אגדה נוספת על הקצין הגרמני שעלה בזמן מלחמת העולם השנייה לכדוק את מקום הימצאם של שרידי הגולם, ונהרג. ועוד מעין אלה.

מתוך דברי הערכה אלו למהר"ל ניתן ללמוד מהם הכִּחָנִים האמתיים לגדלות בתורה, לשיטתו של הגרי"ז. על פי בחנים אלה, מעשי נסים אינם מעלים ואינם מורידים, ואין ללמוד על גדולתו הרוחנית של אדם ממעשה מופלא ככל שיהיה.<sup>43</sup> אבן הבוחן לגדלותו הרוחנית של המהר"ל היא העובדה כי הצליח להעמיד תלמיד חכם גדול כרבי יום טוב ליפמן הלר, שכתב פירוש בשם "תוספות יום טוב" לשישה סדרי משנה וכן חיבורים הלכתיים נוספים.<sup>44</sup>

בכך מדגיש הגרי"ז כי על התלמיד מוטלת החובה לקנות מרבו דרך חיים של השקפת עולם תורנית ועל הרב מוטלת החובה ללמד תורה ולגדל בכך תלמידי חכמים. בכך נמדדת גדלותו בתורה, ולא במעשי הנסים שביכולתו לחולל.

#### ד. דרך ההוראה

דעה מקובלת היא כי תחילתו של תהליך ההוראה היא בעמידתו של המורה מול הכיתה ובדרכי העברת החומר הלימודי לתלמידים.<sup>45</sup> מורים רבים אינם מקדישים את תשומת הלב הנדרשת להיבטים נוספים של הליך ההוראה ומתמקדים רק בתחום הקוגניטיבי-הלימודי.<sup>46</sup> בשיחה שנשא הרב יחיאל-מיכל פיינשטיין, חתנו של הגרי"ז, בפני מחנכים ומורים מהציבור החרדי, התייחס הרב פיינשטיין להיקפו של הליך ההוראה הרצוי:

ביד המחנכים התורניים הופקדה, אפוא, המשימה לטפח מחנה אלקים. בודאי שהמלאכה לפיכך מרובה, ולא עוד אלא שהדרכים להגשמת החינוך אחרות. וכך אמר לי כמה פעמים מו"ח [=מורי חמי] זצ"ל כי לא לחינם השתבח רבי חייא בעשייתו שלא תשתכח תורה בישראל, שהיה מגדל פשתן, טווה ממנו חוטים

43 ואכן גם בשעה שהיה מברך ילדים קטנים היה הגרי"ז מברכם שיהיה להם רצון ללמוד תורה, וטען כי תורה נקנית מתוך עמל ויגיעה במידות ובשכל ולא מתוך "סגולות" ומעשי נסים. וראו מלר, עובדות, א, עמ' קכד; שם, ג, עמ' ל.

44 ראו הרי"ל מימון (עורך), לכבוד יום טוב: מאמרים ומחקרים עם מלאת שלש מאות שנים לפטירתו של רבינו יום-טוב ליפמן הליר, ירושלים תשט"ז.

45 לס, הגיונות, עמ' 9.

46 י' ריץ', הכיתה ההטרוגנית: חינוך והוראה, רמת גן תשנ"ו, עמ' 9 (להלן: ריץ', הטרוגנית).

שמהם ארג רשתות וצד בהם צביים, וכותב מגילות על קלף עורותיהם וכו', לפי שהצלחת החינוך תלויה בהכשרת הרקע לקליטתו, דהיינו שיתקם הכל בקדושה, החל מן השלב ההיולי ממש...<sup>47</sup>

על פי התלמוד הבבלי (בבא מציעא פה, ע"ב), מעשיו רבי חייא גרמו לכך שהתורה לא תישכח מעם ישראל. בכך הצטרף רבי חייא לעזרא ולהלל הבבלי שאף הם, על פי המסורת, הצילו את התורה משכחה ומאבדון (סוכה כ, ע"א). על פי הגר"ז, המפתח להצלחתו של רבי חייא לא היה דווקא חידושי התורה שלימד אלא יכולתו להכשיר את הקרקע ללימודים אלה. רבי חייא עסק בכל השלבים המקדימים לכתיבתו הפיזית של ספר התורה, ולכן זכה שגם התורה שלימד נשתמרה בקרב תלמידיו. גם על המורה מוטלת החובה לעסוק בהיווצרות התנאים הנפשיים המתאימים להוראה, ובכך להבטיח כי לימוד הידע בשלב המאוחר יותר אכן ישתמר.

לאחר יצירת תנאים מקדימים אלו מגיע שלב הלימוד עצמו, ומכאן עולה השאלה מהם ההיבטים שבהם יש להתמקד בשלב זה. בהקדמה לספרו העוסק בסחר היהודי בינים של גויים עמד פרופ' חיים סולוביצ'יק על ההבדל בין איש ההלכה להיסטוריון: "בעלי ההלכה כשאר משפטנים, מבקשים תקיפות וקוהרנטיות, ואת לכידות דבריהם לימדו אותי משחר נעוריי; היסטוריון מבקש הקשר והתהוות...".<sup>48</sup> דומה כי אבחנה זו מפי פרופ' סולוביצ'יק שהיה נכד אחיו של הגר"ז, מלמדת על דרך הלימוד המאפיינת את "בית בריסק" בכלל, ואת הגר"ז בפרט. דרך לימוד זו מתבטאת גם בדבריו של הגר"ח לרבי אלחנן וסרמן:

פעם אחת אמר מרן הגאון רבי אלחנן וסרמן הי"ד חידושי תורה לפני רבו מרן הגר"ח זצ"ל, תוך כדי הרצאת הדברים העיר ר' אלחנן ושאל על פרט מסוים מדוע אמרה התורה כך? ... הפסיקו מרן הגר"ח ואמר לו 'אין זה העסק שלנו לברר מדוע אמרה כך התורה... עלינו רק להבין מה אומרת התורה (מלר, עובדות, א, עמ' קמב).

47 מלר, הרב, ג, עמ' 143–144.

48 ח' סולוביצ'יק, "ינים" – סחר בינים של גויים: על גלגולה של הלכה בעולם המעשה, תל אביב תשס"ג, עמ' 9. ראו גם את דבריו של ש' שילה על התפתחות שיטה באחרונים המתעלמת מן הפרספקטיבה ההיסטורית (ש' שילה, דינא דמלכותא דינא, ירושלים תשל"ה, עמ' 351–352).

על פי דברי הגר"ח, עיקר מטרת לימוד התורה הוא להבין את דברי התורה עצמם, גם אם הדבר נעשה בדרך של קושיות ותירוצים (שבה נדון בהמשך). ההקשרים שבהם נאמרה התורה אינם מעניינו של הלמדן התורני, ולכן אין לשאול את שאלת ה"מדוע" אלא את שאלת ה"מה".<sup>49</sup> מקבילה מעניינת לכך ניתן למצוא בספרו של הרב דוד כהן (הרב הנזיר), מתלמידיו הגדולים של הגר"א קוק:

לפי החוקרים האלהיים, אין ראוי לשאול עליו מה הוא, ולא איך הוא, אלא אם הוא. אבל אין אוכל לשאול אם, על מה שאיני יודע מה, מה אני שח... לא שאלת האם, אלא שאלת המה, עיקר למאמין, החוקר, מה להאמין כדברי פילון היהודי.<sup>50</sup>

לאחר ההדגשה כי לימוד התורה צריך להתמקד בהבנת החומר הקיים ולא בהסבר הסיבות שהביאו לקביעות ההלכתיות המצויות בו, עולה השאלה מה היא דרך ההוראה הרצויה בלימוד התורה.

בספרות המחקר מתוארים דגמים שונים של הוראה בכיתה. אפשר לחלק דגמים אלה לשתי קבוצות מרכזיות: הוראה באמצעות העברה והוראה באמצעות שיתוף.<sup>51</sup> על פי הדגם הראשון, עיקר תפקידו של המורה הוא להעביר את החומר המצוי אצלו לתלמידיו, כאשר בהקשר זה הכלי המרכזי העומד לרשותו הוא ההוראה הפרונטלית. דגם זה זכה לביקורות מכיוונים שונים,<sup>52</sup> אך במשך שנים רבות הוא נותר מודל ההוראה העיקרי במוסדות חינוך שונים.

49 כלומר את ההסבר התיאורי והפירושי, ולא את ההסבר הסיבתי. וראו חטיבה, הוראה יעילה, עמ' 36–39. יש לציין כי במשנה חגיגה נאמר כי "כל המסתכל בארבעה דברים רתוי לו כאילו לא בא לעולם: מה למעלה, מה למטה, מה לפניו, ומה לאחור" (ב, א). ניתן לפרש משנה זו כעוסקת בהיבטים קוסמולוגיים, כלומר אלו חלקים נוספים קיימים בקוסמוס ביחס לעולמנו. אך מתוך השוואת המשנה למקבילתה בתוספתא (פ"ה ה"ז), עולה כי ניתן לפרש את משנתנו כעוסקת בשאלת הבנת הרצף שבין העבר, ההווה והעתיד – בשאלת הסיבתיות. על פי פירוש זה, עולה נקודת השוואה מעניינת של איסור שאלת ה"מדוע" הן בלימוד מעשה בראשית והן בלימוד התורה והתורה שבעל-פה.

50 קול הנבואה, עמ' עה.

51 ריץ', הטרוגנית, עמ' 37.

52 ראו למשל חטיבה, הוראה, עמ' 27–28.

על פי הדגם השני, דרך ההוראה המרכזית היא באמצעות הבניה של ידע ושל כישורי למידה אצל התלמיד, זאת בהתאם לרמת היכולת האישית של התלמיד, סגנון הלימוד המועדף עליו ועוד. בסגנון הוראה זה התלמיד והתהליכים השונים המתרחשים במהלך תהליך הלמידה הם העומדים במרכז.<sup>53</sup>

הגרי"ז בנה את שיעוריו בתלמוד ובהלכה בדומה למודל זה:

דרכו באמירת השיעורים היתה כפי שאמר לימים, שהדרך הראויה שבה על מגיד שיעור לנקוט, היא ללמוד בשיעור את הסוגיא יחד עם התלמידים כאילו הוא לא למד אותה כלל קודם לכן. כך גם נהג הוא עצמו בשיעוריו, מדייק את לשונות הגמרא, מקשה ומפרק וחוזר ומסתפק באשר לפשט הנכון בסוגיא, עד שלצופה מן הצד היה נראה שרק יחד עם התלמידים הגיע בסופו של השיעור אל המסקנה והדרך הישרה להבנת העניין.<sup>54</sup>

בהיותו בוויילנא ישבו בשיעוריו של הגרי"ז בחירי הלמדנים של אותה התקופה,<sup>55</sup> ואף בהיותו בירושלים לא היו שיעוריו פתוחים לכול.<sup>56</sup> מעמדו הלמדני של הגרי"ז היה ידוע ומקובל בעולם היהודי כולו,<sup>57</sup> ואף אביו אמר עליו כי "הלכה כמותו בכל מקום".<sup>58</sup> לימוד תורה אצל גדול תורה בהיקף שכזה יכול היה לגרור להתבטלות ולקבלה מוחלטת של דבריו ללא עוררין גם בקרב תלמידים מובחרים אלה.<sup>59</sup>

הגרי"ז יצר אצל תלמידיו תחושה של שוויון, ולו שוויון מדומה. דרך ההוראה הייתה יצירת רושם שכביכול עבר זמן רב מאז שלמד סוגיה זו, ולכן חשו התלמידים שותפות מלאה בהליך הלימודי. תחושה של הפגנת ידע מצדו של הגרי"ז הייתה מצמצמת את רצונם של התלמידים להשתתף

53 זאת בדומה לגישה ההומוצנטרית המעמידה את האדם ויכולותיו במרכז. וראו B. R. Wilson, "Religion in Secular Society", in: R. Robertson (ed.), *Sociology of Religion* (pp. 152–162), Harmondsworth: Penguin, 1969.

54 מלר, הרב, ב, עמ' 87–88.

55 הנ"ל, עובדות, ג, עמ' י. להערכת שיעורים אלו ראו הנ"ל, עובדות, א, עמ' טז.

56 ראו הנ"ל, אגרות, עמ' 275.

57 חשוב לציין כי בשנים שלפני מלחמת העולם השנייה היה אחיו הבכור ר' משה מפורסם וידוע יותר (הנ"ל, עובדות, ב, עמ' קנג).

58 שם, א, עמ' קלז.

59 ראו גם ע' אטקס, "סמכות ואוטונומיה – ראש הישיבה הליטאית ותלמידיו", בתוך: הנ"ל (עורך), ישיבות ובתי מדרשות (עמ' 209–242), ירושלים תשס"ז.

בשיעור מתוך התחושה שאין לתלמיד הפשוט מה להוסיף לרבו.<sup>60</sup> השיטה שנקט הגרי"ז יצרה אפשרות של פיתוח לומד עצמאי<sup>61</sup> ובעל כלי לימוד אישיים גם בצלו של אחד מגדולי הלמדנים שבדור.<sup>62</sup> שילוב זה שבין לימוד התורה כחומר לימודי שאין עליו עוררים, מחד גיסא (שאלת ה"מה"), עם דרך הוראה של קושיות ותירוצים, מאידך גיסא, איננו מתיישב בקלות, וכבר נשאלה שאלה זו בביתו של הגר"ח ביום חג הפורים:

ביום פורים אחד נאספו בביתו של רבי חיים שבבריסק מבני המקום, ונזרקה השאלה... כיצד מותר ללמוד בצורה של קושיות וסתירות על דיני התורה ולהעמידה ככזו אשר שייך בה סתירות ופירוכות... הוא הדין סיים רבי חיים אף באשר לתורה שבעל פה, שאת דרכי הבנתה נתקבלנו במסורת איש מפי איש, שבכלל קבלתנו היא שיש לנו לשאול ולהבין בדרכי ההבנה הסתירות והקושיות, וכך היא דרכה של תורה ואופי לימודה. אך לולי קבלתנו, אכן לא היתה הרשות בידינו לשאול ולהקשות מעצמנו.<sup>63</sup>

נראה לומר כי תשובתו של הגר"ח מתבססת על המדרש (בבלי, מנחות כט, ע"ב) המתאר את מערכת היחסים שבין משה רבינו, מוסר התורה שבכתב, ובין רבי עקיבא שהיה מגדולי לומדיה ומלמדיה של התורה שבעל-פה. בראותו את דרך לימודו המחודשת והלא מוכרת של רבי עקיבא הצטער משה צער רב, אך בשעה שאמר רבי עקיבא כי לימודו זה הוא "הלכה למשה מסיני", הבין משה כי דרך לימודו החדשנית לכאורה של רבי עקיבא

60 ניתן לדמות מצב זה לדין המשנה בסנהדרין (ד, ב) ולפיו בדיון בידיני נפשות תשמע תחילה דעתו של הקטן שבדיינים. ההסבר לדין זה הוא הרצון שהדיין הקטן לא יהסס לטעון טיעונים לזיכוי הנאשם, גם במקרה שאינם תואמים לדעתו של הדיין הבכיר.

61 ואכן באחת ההזדמנויות טען הגרי"ז בפני תלמיד אחד כי "היום אין יודעים איך לחשוב, צריכים ללמוד על זה..." (מלר, עובדות, ג, עמ' פ). בדומה לכך מסופר שהמשגיח רבי ירוחם משיבת מיר קבע כי לישיבת בריסק הולכים בשביל לדעת "איך לחשוב" (שם, עמ' פז).

62 כהמשך לגישה זו ניתן לראות בעובדה שכשהגיעו תלמידים לביקור בביתו חיכה הגרי"ז שהתלמידים יתחילו בדיבור בענייני הלכה, ואז היה עונה לדבריהם. וראו שם, עמ' קטו.

63 מלר, הרב, ב, עמ' 142, הערה 36.

כבר קיימת בתוך תורתו שלו.<sup>64</sup> בדומה לכך טוען הגר"ח כי אכן דרך לימוד התורה צריכה להיעשות בדרך של קושיות ותירוצים, אך ההצדקה לכך היא שזו איננה דרך לימוד חדשה אלא זו דרך לימוד שנמסרה לנו במסורת.<sup>65</sup> כך שלמעשה הגר"ח, לשיטתו, רק "משחזר" לימוד הידוע זה מכבר.<sup>66</sup> נראה כי בדבריו אלה אין הגר"ח נוקט דרך אפולוגטית אלא מוסר את תחושותיו האישיות. אך יש לציין כי תחושות אלו אינן מתיישבות – בלשון המעטה – עם יחסם של הלומדים לגר"ח ולשיטתו. דוגמה לכך ניתן לראות למשל בדבריו של אחיינו הגרי"ד סולובייצ'יק: "הוא הכניס מהפכה גמורה בחשיבה ובהכרה ההלכתיות. דבר זה אפילו בר-בי-רב דחד יומא יודע..."<sup>67</sup>

## ה. תכנית הלימודים

### 1. לימוד חומש

בגיל שלוש נכנס הילד החרדי לתלמוד תורה ("חיידר"). במוסד זה הוא נמצא עד גיל בר-מצווה, ולאחר מכן הוא יוצא ללימודים בישיבה קטנה ובישיבה גדולה. תכנית הלימודים בתלמוד-תורה כוללת לימודי חומש, תלמוד והלכה. פעם אחת הובא לפני הגרי"ז ילד מאחד מתלמידי התורה

64 וראו גם את דברי הריטב"א לעירובין (יג, ע"ב) הדין בשאלת הפער שבין "דברי אלהים חיים" ובין "זה אוסר וזה מתיר" – עיי"ש.

65 והשוו את דבריו של הגר"ח שלפיהם דרך בריסק היא אחת מדבריו של רבי עקיבא איגר (מלר, עובדות, א, עמ' רנב).

66 ראו מ' הלברטל, על דרך האמת: הרמב"ן ויצירתה של מסורת, ירושלים תשס"ו, עמ' 24.

67 דברי הגות והערכה, עמ' 70, וראו גם שטמפפר, הישיבה, עמ' 110–114. במקום אחר (דברי הגות והערכה, עמ' 75) מציין הגרי"ד כי "רבי חיים שניחן באינטואיציה הלכתית ברוכה, המציא את מידת הקונצפטואליזציה בשדה ההלכה. הוא בנה עולם של אידאות וגילה את הקונסטרוקציה ההלכתית החופשית". גם הגר"א שפירא התייחס לעצם מימד החדשנות שבלימוד התורה בהקדמתו לספרו של ר' איצ'לה מפוניבז', זכר יצחק: "והנה ידוע שדרכי הלימוד בתורה יש ומשתנים ומתחדשים על ידי גדולי התורה שבדורות..."

החרדיים.<sup>68</sup> הגרי"ז החל לשאול את הילד שאלות מפרשת בראשית, ולהפתעתו הילד לא ידע לענות על השאלות.

...התברר שבאותו תלמוד תורה מתחילים ללמד את הילדים חומש מפרשת 'לך ולא מפרשת 'בראשית', וזו הסיבה שהילד לא ידע לענות על השאלות... תיכף לאחר השבת, שלח מרן הגרי"ז זצ"ל לקרוא למנהל התלמוד תורה הנ"ל, וכאשר בא אותו מנהל למרן הגרי"ז זצ"ל, נזף בו הרב קשות, על שהוא מעז לשנות מהמסורת המקובלת מדור דור.<sup>69</sup>

נראה לשער כי שיקוליו של מנהל התלמוד-תורה היו שיקולים דידקטיים. סיפורי הבריאה יוצרים קשיים פדגוגיים לא מבוטלים למורה ולתלמידיו, וביניהם כיצד התרחשה הבריאה, כיצד יש להבין את חטאם של אדם וחוה, את מעשיו של נח וכדומה. לכן ניסה מלמד זה להתחיל את הוראת חומש בראשית דווקא מסיפורו של אברהם אבינו – אבי האומה.

לדרך הוראה זו של דחיית לימוד פרשיות בראשית ונח לשלב מאוחר יותר בלימוד קיימות עדויות ממקורות יהודיים ולא-יהודיים. לדעת ש' אסף,<sup>70</sup> מנהג בבל היה להתחיל את לימוד התורה מחומש בראשית, ואילו מנהג ארץ ישראל היה להתחיל את לימוד התורה מחומש ויקרא. המקור לכך הם דברי המדרש (פסדר"כ, ו, עמ' 118): "א"ר יוסה מפני מה מתחילין לתינוקות מתורת כהנים, אם כן יתחילו להן מבראשית, אלא א' הקב"ה מה הקרבנות טהורים והתינוקות טהורים, יבואו טהורים ויתעסקו בטהורים". מקבילה חיצונית לסדר לימוד זה, ניתן למצוא בדברי אוריגנס:<sup>71</sup>

68 הגרי"ז ייחס לאופיו של התלמוד תורה חשיבות רבה גם בשל העובדה כי גם המשיח מתחיל את דרכו בתלמוד התורה... (מלך, עובדות, ב, עמ' קצג). יש לציין כי בעיני הגרי"ז תלמוד תורה "עץ חיים, היה דוגמה ומופת כיצד על תלמוד תורה חרדי להתנהל (שם, ג, עמ' קמד). לחשיבות הלימוד בשפת היידיש בחר ראו שם, ב, עמ' רכח-רכט.

69 שם, ג, עמ' קכז.

70 ש' אסף, תקופת הגאונים וספרותה (בעריכת מ' מרגליות), ירושלים תשט"ו, עמ' ק"ג.

71 הובא אצל ר' אליאור, מקדש ומרכבה – כוהנים ומלאכים היכל והיכלות במיסטיקה העברית הקדומה, ירושלים תשס"ג, עמ' 171.



מוריהם ורבניהם מלמדים את כל ספרי המקרא והתורות שבעל פה אך מונעים מהם ארבעה טקסטים שאותם דוחים לסוף הלימוד. ואלה הם: התחלת ספר בראשית שבו מתוארת בריאת העולם...

השוואת דבריו של הגרי"ז המגדיר את לימוד פרשיות התורה מספר בראשית כ"מסורת המקובלת מדור דור", עם דברי ש' אסף והמקור הלא-יהודי – מעלה פער בשאלת "מסורת" הלימוד בהקשר זה. נראה לומר כי בכך מתרחש מהפך בהבנת המושג "מסורת". ההבנה הקלסית של מושג זה כמייצג את העבר, משתנה, ובמקומה הנוהג הקיים הופך ל"מסורת", ואילו הניסיון לשנות את הקיים באמצעות שימוש במנהגים מן העבר הופך מנהגים אלו ל"מודרניים". "מסורת" לימוד זו מקבלת משנה תוקף בשל מעמדו הייחודי של הגרי"ז. בשאלה דומה שהגיעה לפנינו הורה הרב ש"ך להתחיל את לימוד החומש מספר בראשית מכיוון ש"כבר הורה זקן – מרן הגרי"ז זצ"ל..."<sup>72</sup>.

נוסף לכך יש לציין כי לדעת הגרי"ז, הילד מסוגל לקלוט בדרך הסברה מתאימה כל תוכן לימודי.<sup>73</sup> לכן אין לחשוש שמא הילד לא יבין את תחילת בראשית או שייכנסו למוחו רעיונות זרים והשקפה לא נכונה בלימוד זה.

## 2. לימוד היסטוריה

אחד המקצועות הנלמדים במוסדות חינוך הוא מקצוע ההיסטוריה.<sup>74</sup> מטרתו של מקצוע זה היא לימוד המאורעות השונים בעברו של עם ישראל, בעברם של עמים אחרים וכו'. ההבנה המודרנית היא שהמרכיב הסובייקטיבי במקצוע זה הוא בעל משמעות רבה, וכי כתיבת ספר ההיסטוריה משרתת בראש ובראשונה את הנרטיב האישי ואת השקפת עולמו של כותב הספר. נרטיב זה מתבטא בעיקר בהבנת הקשר הסיבתי בין אירועים היסטוריים ובמתן משמעויות לאירועים אלה. מכיוון שפרשנות זו

72 מלר, עובדות, ג, עמ' קכז.

73 ראו שם, עמ' קל.

74 לתיאור הקשיים של הוראת מקצוע זה והשלכותיו במכללה דתית לחינוך ראו י' ציטרין, "הארות אחדות על הוראת היסטוריה והשלכותיה במכללה דתית", שאנן, א (תשנ"ה), עמ' 71–85.

תלויה בהשקפת העולם של מחברה, הרי שלאירוע או לתקופה מסוימת יכולות להיות השקפות היסטוריות שונות.<sup>75</sup>

כך מסופר על ביקורו של הגר"ז בתלמוד התורה העירוני בעיר בריסק:

...לאחר הקריאה (בספר היסטוריה מסוים – י"ז) מודיע הרב בצורה חד משמעית, כי לא שייך ללמד בת"ת ספר היסטוריה, אפילו מהמחבר הכי מוצלח, מפני שלספרי היסטוריה יש טבע ונטייה להכריע ולחוות דעה על מאורעות ודברים שונים שארעו במשך השנים, בו בזמן שחלק מהדברים הוא שנוי במחלוקת בגמרא, ואף אחד בדורנו לא נתבקש – ופשיטא שאינו מסוגל – להכריע ביניהם... העיקר הוא שראשו ורובו של הילד כבר בגיל שמונה יהא מונח בגמרא.<sup>76</sup>

הגר"ז קבע כי כל ספר היסטוריה כולל מספר רב של הכרעות פרשניות בתחומים שונים, ולכן יש לבדוק ולברר מהם המניעים העומדים בבסיס כתיבת ספר היסטוריה זה.<sup>77</sup> אך תובנה מודרנית זו ביחס להיסטוריה איננה באה לידי יישום חינוכי, כפי שנראה בהמשך. נוסף לכך, בתלמוד מצויות התייחסויות היסטוריות לאירועים שונים,<sup>78</sup> ולעתים אף נחלקו תנאים ואמוראים בהבנת אירועים אלה. לדעת הגר"ז, היסטוריון בן זמננו אינו בעל יכולת להכריע במחלוקות אלו, ולכן את העבר יש ללמוד מתוך ראייתם של התנאים והאמוראים, ואין מקום להקדיש זמן ייעודי למקצוע ההיסטוריה.

בכך מציב הגר"ז תריס בפני כל ניסיון להבין אירועים היסטוריים בכלים מודרניים, וזאת בדומה למאבקו הכולל של אביו הגר"ח בהיבטים

75 לתיאור ההיסטוריוגרפיה החרדית על השואה ראו ק' קפלן, בסוד השיח החרדי, ירושלים תשס"ז, עמ' 138 ואילך.

76 מלר, הרב, א, עמ' 235.

77 מרכיב זה קיים כמובן גם בספרי לימוד במקצועות נוספים, ולכן על פי ההשקפה החרדית הרווחת יש לבקר את תוכנו של כל ספר לימוד הנכנס לתכנית הלימודים של הת"ת. וראו פאר הדור, ב, עמ' קעז–קעת. יש לציין כי בשלב מסוים דרש גם הרב א"י קוק מבית הספר תחכמוני ביפו כי "כל ספר לימוד וכל ספר למקרא לתלמידים לא ייכנס למוסד ללא הסכמת" (הרב א"י קוק, אגרות הראי"ה, ב [בעריכת הרב צ"י קוק], ירושלים תשנ"ב, עמ' צז).

78 לדיון מקיף וביקורתי על לימוד היסטוריה מתוך מקורות התלמוד הבבלי ראו למשל ש"י פרידמן, "לאגדה ההיסטורית בתלמוד הבבלי", בתוך: ש"י פרידמן (עורך), ספר הזכרון לרבי שאול ליברמן (עמ' 53–76), ירושלים תשנ"ג.

מודרניים של החברה בתקופתו. לשיטתו, כבר בגיל צעיר על התלמיד לעסוק בלימוד התלמוד כמות שהוא, ללא הקשרים היסטוריים ואחרים. את השקפתו ההיסטורית על מאורעות העבר אמר הילד לקנות בדרך זו, ואילו על משמעותם של אירועי תקופתו יקנה "השקפה" מפי רבותיו.

### 3. לימודי "מחשבת ישראל"

חומר הלימוד המרכזי בתלמוד-תורה ובישיבה הוא התלמוד הבבלי ופרשניו, וזמן מועט מוקצה גם ללימוד ספרי מוסר.<sup>79</sup> הנחת היסוד החינוכית היא שאת ההשקפה התורנית יש לקנות מתוך לימוד התלמוד עצמו,<sup>80</sup> וכי אין להקדיש לכך זמן מיוחד במהלך סדר היום בישיבה. בין גדולי ישראל הבודדים שקבעו כי לימודי האמונות והדעות יתפסו מקום עצמאי בסדר היום הישיבתי היה הרב א"י קוק,<sup>81</sup> רבה הראשי הראשון של ארץ ישראל, שאף העביר שיעור בספר "הכוזרי" לתלמידי ישיבת "מרכז הרב".

מסורת זו נמשכה בישיבה, ועם השנים ניתנו בה שיעורים בספרים נוספים, כגון ספרי המהר"ל, הקדמות הרמב"ם לפירושו למשנה וחלק מספרי הרב א"י קוק עצמו. הרציונל שעמד בבסיס לימוד זה הוא שכשם שיש לפתח ולשכלל את עולמו ההלכתי של התלמיד כך יש לפתח ולשכלל את עולמו המחשבתי-אמוני.

הרב יהושע יגל זצ"ל שעמד בראש "מדרשיית נועם"<sup>82</sup> משנת 1945 ועד לפטירתו בשנת 2006, הנהיג לימודי אמונות ודעות, ועלתה השאלה כיצד יש ללמד מקצוע זה.

79 ליחסו של הגר"ח לענייני המוסר ראו איש ההלכה, עמ' 67–69; מלר, עובדות, א, עמ' קסא.

80 כפי שהוזכר לעיל גם לגבי לימודי ההיסטוריה.

81 מלר, אגרות, עמ' 113.

82 הסיבה לקביעת שם זה הייתה הרצון ליצור בידול בין המוסד "ישיבה" – מוסד שבו עוסקים בלימוד התורה באופן בלעדי, ובין מוסדות אחרים שבהם לומדים נוסף על לימודי התורה מקצועות אחרים. בימינו בידול זה הולך ופוחת, והשם "ישיבה" משמש בערכוביה לסוגי מוסדות שונים בעלי מטרות לימודיות שונות, ואכמ"ל.

כאשר נשאל פעם על ידי רבי יהושע יגל שליט"א מהי דעתו על לימוד המקצוע 'מחשבת ישראל', שאל אותו מרן זצ"ל [= הגר"ז]: מה זה? וכשהסביר לו הרב יגל כי בשיעורים הללו מלמדים את התלמידים את השיטות השונות בהשקפה היהודית, אמר, כי אסור ללמד לצעירים כמה שיטות, תוך הבהרת כל שיטה במה היא חלוקה מהאחרות, אלא יש ללמד את ההשקפה הנכונה בלבד.<sup>83</sup>

אחד האתגרים העומדים בפני העיסוק במקצוע "מחשבת ישראל" הוא ריבוי השיטות בנושאים השונים, כגון אמונה, השגחה, שכר ועונש, מהות הנבואה ועוד. אמנם הספרות הרבנית כוללת בתוכה מחלוקות ואי הסכמות בתחומים רבים, אך בעולם ההלכתי מתקיימים מנגנונים שונים של פסיקת הלכה המכריעים כיצד למעשה יש לנהוג. בניגוד לכך, בתחום מחשבת ישראל לא התגבשו מנגנונים דומים. יתרה מזו, גם האפשרות הקיימת בהלכה שלא להכריע במחלוקות אלא להחמיר ולנהוג כשתי השיטות,<sup>84</sup> איננה קיימת בתחום זה.

הגר"ז מגדיר סוג לימוד זה כלימוד "השקפה" ולא לימוד "אמונות ודעות". כלומר אין כאן שיטות שונות אלא קיימת רק שיטה אחת – "השקפה", שאותה יש להעביר לתלמידים. בכך מבדיל הגר"ז באופן מובהק בין לימוד התלמוד ובין לימודי מחשבת ישראל. בעוד שבלימוד התלמוד יש חשיבות רבה להבנת כל שיטה פרשנית והלכתית בפני עצמה, ולאחר מכן בהבנת המשמעויות שלה ביחס לשיטות פרשניות אחרות, הרי שעולמה העשיר והמגוון של מחשבת ישראל מוצג כאן כעולם מונוליתי וחד-ממדי, עולם שיש בו רק "השקפה" אחת, שאותה יש ללמד.<sup>85</sup> נראה כי

83 מלר, הרב, ג, עמ' 179. יש לציין כי הרב שאול ישראלי שהורה את מקצוע "מחשבת ישראל" במשך מספר שנים במדרשיית נועם, כתב אף ספר בנושא זה: פרקים במחשבת ישראל: לקט מקורות לברור עקרי השקפת היהדות, ירושלים תשי"ב.

84 ראו אצל ד' שפרבר, מנהגי ישראל א, ירושלים תשנ"ג, עמ' לט–מה.

85 יש לציין כי גם שיעורי מחשבת ישראל בשיבת מרכז הרב התמקדו עם השנים בהשקפה אחת, ללא התייחסות משווה בין דעות שונות. דוגמה מובהקת לכך ניתן לראות בדברי הרצ"ה קוק שטען כי "את הרב קוק לומדים מתוך הרב קוק" (הרב צ"י קוק, לנתיבות ישראל, ירושלים תשס"ז, ב, עמ' שלו–שלט). קו ייחודי ושונה סימל תלמידו האחר של הרב קוק – הרב הנזיר, שלימד את כתביו של הרב קוק והוגים אחרים מתוך השוואות להוגים יהודיים ולא-יהודיים אחרים. אך שיטה זו

הסיבה להתייחסות זו נובעת מהחשש כי ריבוי השיטות והדעות יצור בלבול באמונתו הטבעית של התלמיד,<sup>86</sup> ולכן לדעת הגרי"ז יש ללמדו "השקפה" אחת בלבד.

חשוב להדגיש כי גם לימוד תחום זה ייעשה, לשיטת הגרי"ז, רק בלית-בררה, ואילו מלכתחילה יש לקנות את ה"השקפה" התורנית הנכונה מתוך לימוד התלמוד.

#### 4. לימודי חול

נושא זה של מעמד לימודי החול ביהדות הנו נושא רחב וכולל היבטים רבים, ובסעיף זה נעסוק ביחסם של רבני בית בריסק ללימודי מקצועות החול. בחודש טבת של שנת תרנ"ב הוצא צו על ידי שלטונות רוסיה המורה לראשי ישיבת וולוז'ין לכלול לימודי חול במסגרת תכנית הלימודים של הישיבה. צו זה גרם לדיון סוער בין גדולי התורה, וכך טען הרב י"ד סולובייצ'יק, ה"בית הלוי" (1820–1892), סבו של הגרי"ז:

אמנם מצווים אנו ללמוד וללמד ולהעמיד תמידים גדולים בתורה. אולם, במה דברים אמורים? כאשר האפשרות נתונה בידינו למסור אותה כנתינתה וכטהרתה מדור דור, אכן, כאשר עומדת על הפרק הברירה שלימוד התורה יעשה בדרך של עירוב קודש בחול וטמא בטהור, חלילה לנו מלהסכים לכך... יבא המלמד תורה לעמו ויעשה את שלו שלא תשתכח תורה מישראל.<sup>87</sup>

מצוות תלמוד תורה מוטלת על כל אדם מישראל, ו"מצוה על כל חכם וחכם מישראל ללמד את כל התלמידים" (רמב"ם, הלכות תלמוד, פ"א ה"א). הרב י"ד סולובייצ'יק טוען כאן שמכיוון שלא ניתן לקיים את מצוות לימוד התורה בשלמותה אין לקיימה כלל, ו"יבוא המלמד תורה לעמו ויעשה את שלו".

טענה זו הנה ייחודית וחדשנית, שהרי שלא מצאנו פטור מלא מקיומה של מצווה בשל העובדה שלא ניתן לקיים אותה בשלמותה. לפנינו אם כן שילוב מרתק בין מצב חדשני, מכאן (כפייה על לימודי חול), ופתרון

---

לא מצאה לה ממשיכים בתוך עולמה של ישיבת "מרכז הרב", בפרט, ושל הציונות הדתית, בכלל.

86 לחיבור תפקידן של האמהות בהשרשת האמונה כבר בגיל צעיר ראו מלר, עובדות, ג, עמ' קלד.

87 הנ"ל, הרב, א, עמ' 19.

חדשני, מכאן (פטור ממצוות לימוד תורה). ביסוד פתרון זה מונחת ההנחה כי לימוד תורה המעורב גם במעט עם לימודי חול איננו נחשב עוד כלימוד תורה, ולכן הפסקת פעילותה של הישיבה לא תהפוך לביטול מצוות לימוד תורה.

עמדה נחרצת זו באשר ללימודי החול הובילה בסופה לסגירתה של ישיבת וולוז'ין.<sup>88</sup> בטווח הקצר הייתה זו מכה קשה לעולם התורה היהודי, אך בטווח הארוך סגירת הישיבה עקב אי הרצון להכניס לתוכה לימודי חול, יצרה תחושה של עוצמה בקרב המתנגדים להכנסת לימודי חול אל תוך הישיבות.<sup>89</sup> עצמה זו נבעה מכך שאמנם המאבק הנקודתי נכשל וישיבת וולוז'ין נסגרה, אך עולם התורה המשיך לפרוח ולשגשג. מכאן נלמד שגם עמידה בהמשך על עקרון זה תועיל ותשתלם בטווח הארוך.

את גישת הסב (ה"בית הלוי") המשיכו בנו הגר"ח ונכדו הגרי"ז. לכל אורך דרכו התנגד הגרי"ז לכל סוג של הכנסת חכמת חול אל תוך תלמודי התורה,<sup>90</sup> ואף מהשפעות חיצוניות רחוקות (כגון ביקור של אחות / רופא בתלמוד תורה)<sup>91</sup> התרחק והרחיק את תלמידיו.<sup>92</sup> מוסדות החינוך נתפסו בעיניו כמוסדות בעלי חשיבות גבוהה לשמירת עקרונות היהדות ומנהגיה, ולכן יש לשמרם מכל משמר מהשפעות זרות.

## ו. תכנית הלימודים הסמויה

88 ראו גם שטמפפר, הישיבה, עמ' 161. יש לציין כי אף תלמוד התורה בבריסק נסגר על ידי הגר"ח בשל הרצון להכניס לתכנית הלימודים שעתיים של לימודי חול (מלר, עובדות, ד, עמ' קעב).

89 גם שיטת "תורה עם דרך ארץ" של הרש"ר הירש נדחתה על ידי בית בריסק וראו מלר, עובדות, ב, עמ' קמא. על יחס חיובי של חכמים ספרדיים-מזרחיים להשכלה כללית ראו למשל צ' זוהר, "עצמאות הפוסק ביחס לפסיקה בעבר", בתוך: ז' ספראי וא' שגיא (עורכים), בין סמכות לאוטונומיה במסורת ישראל (עמ' 311), תל אביב 1997.

90 ומספרים על הגר"א שהיה מראה למלמדי התינוקות בוילנה כיצד יש ללמד את מקצוע החשבון על ידי לימוד משניות ממסכת כלאים, ולא מתוך ספרים חיצוניים (מלר, עובדות, ג, עמ' קמז).

91 ראו מלר, עובדות, ג, עמ' קמד.

92 במקביל לכך הוגדר לימוד בגימנסיה נוכרית כשמד שיש למנעו גם על ידי חילול שבת (הנ"ל, הרב, ב, עמ' 134).

חוקרים רבים עוסקים כיום בפער הקיים בין תכנית הלימודים הגלויה שבמוסדות החינוך ובין מאפייניה של תכנית הלימודים הסמויה.<sup>93</sup> "תכנית הלימודים הסמויה" היא שם כולל לתכנים המועברים בבית הספר שלא באופן רשמי או אף לא באופן מילולי. תכנים אלה נקלטים היטב אצל התלמידים, ויש חוקרים שאף טוענים כי תכנית הלימודים הסמויה היא המשמעותית ביותר מבחינת תלמידי בית הספר.

דוגמה לכך ניתן להראות ממקצוע התנ"ך. את פרקי התנ"ך מלמד המורה על פי תכנית הלימודים שנקבעה על ידי משרד החינוך, אך המסר הסמוי של מורה זה הוא כי מקצוע זה איננו חשוב ואיננו תורם מאומה להמשך חייו של התלמיד. מסר זה יכול להגיע על ידי מתן דגש על גדלותם של מדענים במקצועות הטבע ולזול מתמיד במפרשי התנ"ך ובחוקריו, ויתור עקבי על שיעורי תנ"ך לטובת פעילות חברתית-כיתתית וכדומה. הגרי"ז, כאביו הגר"ח, שם דגש מיוחד על חינוך ילדיו, והשגיח על לימודי בנו יוסף דב:

כאשר היה הג"ר יוסף דב נער צעיר, ביקש מרן זצ"ל [=הגרי"ז] מאחד מתלמידיו ללמוד עם בנו בביתו מסכת בבא קמא, והיה מרן זצ"ל משגיח לראות הכיצד היא דרך לימודם בצוותא, כשהוא מבקש גם לידע – מלבד גופא דשמעתתא, האם הם לומדים בשמחה.<sup>94</sup>

הגרי"ז בדק אפוא שני מרכיבים: מרכיב אחד הוא "גופא דשמעתתא", כלומר את גוף הידע שמוקנה לבנו במהלך שיעור זה. המרכיב הנוסף הוא תכנית הלימודים הסמויה, כלומר כיצד נעשה לימוד תורה זה. המסר הסמוי צריך להיות שלימוד התורה הוא זכות ולא עול המוטל על האדם לתקופה מסוימת בחייו, ועליו להיפטר ממנו במהירות אפשרית. לימוד תורה הנעשה מתוך שמחה מחנך את הילד לכך שיש לשאוף בכל אפשרות ללמוד תורה ולשמוח בכך.

"תכנית הלימודים הסמויה" באה לידי ביטוי אצל הגרי"ז גם בענישת ילדיו שלו:

93 מושג זה נטבע לראשונה בארה"ב ראו Bowels S, Gintis H, *Schooling in capitalist America*, New York 1976. וראו גם ע' שרמר, "תכנית הלימודים

הסמויה בחינוך היהודי", עיונים בחינוך היהודי, א (תשמ"ג), עמ' 374–386.

94 מלר, הרב, ג, עמ' 140.

כאשר אירע ואחד מילדיו היה שובר מבלי משם כלי מכלי הבית, הרי שגם לו היה מדובר בכלי יקר-ערך, לא היה מרן זצ"ל גוער בו, ואף לא הראה לו פנים זועפות בשל כך. אולם כאשר היה הדבר נוגע לענייני הלכה וקיום המצוות, היה מתייחס לכך בכל חומרת הדין.<sup>95</sup>

תכנית הלימודים הסמויה של הגרי"ז באה לידי ביטוי לא רק בבדיקת המסרים הסמויים (כפי שהראינו) אלא גם בתגובותיו למעשי בניו ותלמידיו. מטרתה של עצמת התגובה היא להעניק חינוך סמוי לילד ולהקנות לו בכך את סולם הערכים וההעדפות של הוריו. אם ההורה מגיב על נפילת כלי יקר בכעס רב ואילו על נפילתו של ספר קודש הוא מגיב באדישות, הרי שסולם הערכים של ההורה ברור: כלים יקרים קודמים בחשיבותם לספרי קודש. הקושי הקיים עבור ההורה והמחנך בסוג התנהגות זו הוא הצורך לשמור על מדרג התגובות הנכון והמושכל גם בזמן של כעס ורוגז.

בעניין חינוך הילדים אימץ הגרי"ז מדרג תגובות קבוע שחזר על עצמו בווריאציות שונות. עניינים הקשורים לשמירה על מצוות, ללימוד תורה ובמיוחד להדלקה בשוגג של חשמל בשבת – זכו למענה חד ותקיף.<sup>96</sup> לעומת זאת, עניינים אחרים, כגון שבירת כלי יקר, השתובבות ילדותית על מיטה וכדומה זכו למענה רך יותר, ואף להתעלמות מכוונת.<sup>97</sup> בכך יצר הגרי"ז לבניו מערכת סמויה של ערכים שבה עמד גם ברגעי כעס וכדומה.

## ז. נוהלי קבלת תלמידים והפסקת לימודיהם

הפיכת החברה החרדית במדינת ישראל ל"חברת לומדים", כהגדרתו של מ' פרידמן,<sup>98</sup> גרמה לשינוי משמעותי גם באופיין של הישיבות. אם בעבר לימוד התורה נועד לבחירי הלומדים, הרי שכיום תקופת לימוד בישיבה הנו תנאי חובה לבחור הנמצא בחברה החרדית והמגדיר את עצמו ככזה. בעקבות כך גדל באופן דרמטי מספרן של הישיבות השונות ואף פיזורן הגאוגרפי. ישיבות אלה אינן משמשות כיום רק כבית יוצר לאליטה

95 שם, עמ' 160.

96 הנ"ל, עובדות, ב, עמ' יא.

97 שם.

98 פרידמן, החרדית, עמ' 73.



אינטלקטואלית,<sup>99</sup> אלא גם כמקום לימוד לאוכלוסיות נוספות שלא הגיעו אליהן בעבר. בשל מצב עניינים זה נאלצות ישיבות רבות לקבל החלטות מורכבות באשר לקבלה של תלמידים או לדחייתם.

ההתלבטות במקרים אלו יכולה לחרוץ את גורלו של התלמיד, ולעתים אף את גורל רמתה הדתית של משפחתו. מחד גיסא, קיים הסיכוי כי תלמידים בעלי רמה דתית נמוכה יתחזקו בישיבה, יישארו במסגרת החרדית, ואף יגיעו להישגים משמעותיים בלימוד התורה ובקיום מצוות. מאידך גיסא, קיים החשש כי תלמידים אלה ישפיעו לרעה על תלמידים נוספים בישיבה, ויגרמו לתופעות של פריקת עול דת ומסורת, זלזול בקיום מצוות ועוד.

חלק מהתלבטויות אלו נעשות בתוך צוות הישיבה, אך במקרים מסוימים פונה ראש הישיבה אל גדולי התורה לקבלת עצה והנחיה.<sup>100</sup> וכך ענה הגרי"ז לשואליו:

...יש להזהר מלהכניס לכתלי הישיבה כבחורים מן המניין, תלמידים החלשים בענייני השקפה, העלולים לפגום באווירה וליצור רפיון בקרב חבריהם. אין להעלות על הדעת מחשבה שמאחר והכנסתם של בחורים חלשים בדעות אל הישיבה תחזק אותם ותשפר את מצבם, יש להתעלם מן הסיכון הכרוך בכך, ומצוה עלינו לסייע בידם בדרך זו, מפני שהישיבות אינם מקומות המיועדים ל'זיכוי הרבים'.<sup>101</sup>

ידועה אמרתו של החזון אי"ש שהישיבות הן המערות והמדבריות של דורנו.<sup>102</sup> על פי תפיסה זו, הישיבה ובית המדרש הם המקומות שלהם יכולת מוכחת להגן על אורח החיים היהודי. לכן יש לשאוף להיות במקום שכזה לא רק מטעמים של לימוד אלא גם מצד שמירה על רמה רוחנית גבוהה.<sup>103</sup>

99 י' שלהב, תמ"א 35: תכנית מתאר ארצית והסקטור החרדי, עמ' 11.

100 וראו למשל שאלה שהפנה אליו הרב וולף מנהל סמינר "בית יעקב" בעניין סילוק שתי תלמידות מהמוסד. תלמידה אחת הייתה גונבת רכוש מחברותיה ואילו התלמידה השנייה הייתה בעלת חוצפה ועזות פנים (מלר, עובדות, ב, עמ' כג).

101 הנ"ל, הרב, ג, עמ' 182.

102 פאר הדור ב, עמ' קיא. לתיאור המעבר בעולם החרדי ממוסד הקהילה המתפורר למוסד הישיבה ראו פרידמן, החרדית, עמ' 11.

103 יש לציין כי תפיסה זו חלחלה ברבות הימים גם אל הישיבות התיכוניות במגזר הציוני-דתי, שראו את עצמן כמקלט בפני העולם הנמצא מחוץ להם ואכמ"ל.

הגרי"ז, לעומת זאת, קובע כי ישיבה איננו מקום הנועד ל"זיכוי הרבים".<sup>104</sup> על פי דבריו אלה, ישיבה הנה מקום המיועד להתגדלות בתורה של היחיד, ולכן מי שאיננו ראוי לכך אין להכניסו אל תוך תחומיה של הישיבה ולפגוע בכך בלומדים בה.

המצב שונה לחלוטין כאשר המדובר על סילוק תלמיד מישיבה. ידוע שאחד מהעקרונות החינוכיים שהנחה החזו"א את הרב יגל היה שלא יסלק אף תלמיד מהמדרשייה. בפעמים נוספות אף הגדיר החזו"א את ההחלטה על סילוק תלמיד מישיבה או תלמידה מסמינר "בית יעקב" כהחלטה שיש בה פיקוח נפש.<sup>105</sup> בדומה לכך השיב גם הגרי"ז:

כשנשאל פעם על סילוק תלמיד מסוים מהישיבה בה למד אמר: כדי לדחות בחור מלהתקבל כתלמיד בישיבה, אין צורך בנימוקים רבים, אולם כאשר לסיילוקו מן הישיבה, על הנימוקים להיות רבים וכבדי משקל. ואין להקיש את השיקולים האמורים להכריע אם לקבלו, לאלו שבנידון סילוקו.<sup>106</sup>

כפי שהוזכר לעיל, החברה החרדית רואה את עצמה כ"חברת לומדים". במצב שכזה הרחקת בחור מעולמה של הישיבה שבה למד היא גם הרחקתו למעשה מחברת הלומדים ומהחברה החרדית כולה. מצב זה עלול להוביל באופן ישיר לאי-קיום תורה ומצוות ולכפירה ברמות שונות בתורה ובמצוותיה. לכן, שאלת הרחקתו של בחור מישיבה איננה רק שאלה פדגוגית או חברתית הנוגעת לאותו התלמיד ולאותה הישיבה, אלא תופעה העלולה להקרין על מסכת חייו של אותו בחור ועל זו של משפחתו.

## ח. סיכום

במאמר זה עמדנו על היבטים שונים במשנתו החינוכית של הגרי"ז ששנות חייו היו שנים של תמורות גדולות בעולם הרחב ובעולם היהודי. מבין הריסותיה של אירופה עלה הגרי"ז לירושלים, ובה נלחם את מלחמותיה של החברה החרדית אל מול המדינה היהודית המתגבשת. הקמת המדינה יצרה

104 לדיון הלכתי במעמדו של מושג זה ראו שו"ת גרע"א, מהדו"ק (סי' יג); להערכתו של מושג זה במסורת ישראל ראו למשל שו"ת עטרת פז, אבה"ע (ח"א, הערות, סי' ט).

105 פאר הדור, ב, עמ' קצ-קצב. לדיון בהגדרותיו של פיקוח נפש רוחני ראו למשל הרב ש' ישראלי, "פיקוח נפש רוחני", תחומין, ב (תשמ"א), עמ' 27-34.

106 מלר, הרב, ג, עמ' 180.

בקרב הציבור החרדי תחושות מעורבות, והגרי"ז עשה מאמצים רבים לגבש השקפת עולם חרדית מוצקה לנוכח השינויים הרבים שהתרחשו בעולם הרחב.

שדה החינוך היה אחד התחומים המרכזיים שבהם השתקפו שינויים אלו. מערכת החינוך הכללית התגבשה סביב עקרונות מסוימים שנועדו לשרת את המדינה ואת צרכיה. הגרי"ז (במקביל לגדולי תורה נוספים) ניסה להתוות את האתוס המכונן של החברה החרדית: דקדוק בקיום מצוות והתמקדות בתורה ובלומדיה אל מול האתוס הציוני והציוני-דתי. בכך יצר הגרי"ז סינתזה מרתקת בין מערכת הרואה את עצמה כהעתק של מערכת החינוך בעבר, אך בפועל מתגבשת מחדש על ידי התמודדות עקבית עם המודרנה.

במהלך התמודדות זו השתנתה משמעות המושג "מסורת" והדרכים להבינו. אם בעבר המשמעות הפשוטה של "מסורת" הייתה שימור של מנהגים שיסודם בעבר, הרי שכאן מקורה של המסורת הוא במציאות הקיימת, וזאת ללא רצון או צורך להסתמך על העבר בשאלה האם באמת כך היה.

תובנה זו חושפת בפנינו את העובדה כי שתי מערכות חינוכיות התגבשו להם במדינת ישראל: האחת טענה לכתר המודרנה ואילו חברתה החרדית טענה לכתר שימור המסורת. בפועל שתי המערכות היו מודרניות במהותן והתמודדו עם השינויים שחלו בעולם החינוכי. ההבדל ביניהם מסתמן כהבדל רטורי: בעוד מערכת החינוך הכללית הגדירה עצמה כמודרנית, באה עמיתתה החרדית והגדירה עצמה כמסורתית.