

שלוש גישות בלימוד העיון

הרב יאיר אטון

פתיחה

ביציאתו מה הוא אומר? מודה אני לפניך ה' אלוקי ואלוקי אבותי ששמת חלקי מיושבי בית המדרש הזה, בו זכיתי ללמוד וללמד בארבע עשרה השנים האחרונות, להצמיח ולבנות מתוכו את עולמי הרוחני, ולקחת חלק בשותפות בצמיחתם הרוחנית של חברי, מתוך עיסוק בבניין התורה בעמקות וברצינות, ומתוך שותפות ואחריות לכלל ישראל.

מלבד ההודאה לה' יתברך, חובתי הפשוטה לשוב ולהודות לכלל הישיבה, ובפרט לראש הישיבה הרב בלומנצווייג, ולכל אחד מרבני הישיבה ותלמידיה לדורותיהם. תחושתי הפשוטה היא שכל עולמי הרוחני והאישי נבנה מתוך המפגש המיוחד עם התורה לו זכיתי דרך המפגש עם חברי לבית המדרש הזה. ואין שיעור להודאה שעלי להודות לכל אחד מהשותפים בבניין זה.

מאמר זה, שנכתב במקורו מתוך אילוף חיצוני של רצון להשלים את חובתי האקדמיות ללימודי ההוראה, התגלה לי במהלך כתיבתו, כגילוי משמעותי של עולמי הפנימי, והוא מהווה במידה רבה סיכום של עולם הלמדנות והעיון שלי, כפי שנבנה במהלך ארבע עשרה שנותי בישיבה. מבחינה זו, אין מתאים ממנו כדי לחתום בפרסומו את תקופת לימודי בישיבה. אני מקווה שהדברים יהי ולתועלת לכל אחד מהקוראים, ויסייעו לכל אחד לבנות ולהצמיח מתוכו את עולם הלימוד האישי שלו, כך שדרך דברים אלו, אמשיך להיות שותף במשהו בבניין התורה שבישיבה.

מהו עיון

במאמר זה, אנסה לסקור באופן טיפולוגי¹ שלוש גישות שונות ביחס לדרך הנכונה ללימוד הגמרא בעיון. לשם כך, אפתח בהבהרה של המושג 'לימוד בעיון' בהשוואה ל'לימוד הבקיאות'. לאחר מכן, אעבור לפירוט של שלוש

¹ כלומר, באופן המנסה לסווג ולהגדיר גישות שונות באמצעות הגדרת אב טיפוס תיאורטי לכל שטה, גם אם ברור שבמציאות בדרך כלל קיים שילוב בין הגישות השונות, תוך דגשים שונים. דוגמא לכך ניתן לראות בהערות של הרב סולוביצ'ק בראש ספרו איש ההלכה:

"מובן, שתיאור איש ההלכה מתייחס לטיפוס אידיאלי טהור, כמו יתר הטיפוסים, שמדעי הרוח עוסקים בהם. אישי ההלכה הריאליים, שאינם טיפוסים פשוטים אלא מורכבים, מתקרבים מידה מעטה או מרובה אל איש ההלכה האידיאלי, הכל לפי דמות דיוקנם ושיעור קומתם הרוחנית".

הגישות ואשווה ביניהן, תוך מתן דגש על הגישה השלישית, אשר בתיאורה עיקר החידוש במאמר זה². לסיום, אבחן את מידת הרלוונטיות של לימוד העיון בכלל, ושל כל אחת מגישות אלו בפרט, להוראת הגמרא בישיבות תיכוניות.

בעולם הישיבות כיום, מקובלת חלוקה של לימוד הגמרא לשתי דרכי לימוד, אשר מקובל לכנותם 'עיון' ו'בקיאות'. התפיסה המקובלת היא ששתי הדרכים הללו צריכות לתפוס מקום בבית המדרש, כך שכמעט בכל ישיבה מוקדש לפחות 'סדר' אחד ביום ללימוד 'עיון', וסדר נוסף ללימוד 'בקיאות'. במבט שטחי, ניתן לראות את ההבדל בין הדרכים כהבדל כמותי: בלימוד הבקיאות אנו מספקים ללמוד הרבה דפים, אך ברמת הבנה שטחית, לעומת לימוד העיון בו אנו מעדיפים להסתפק בלימוד של דפים מעטים, אך להבינם בצורה טובה יותר. בפרק זה, ברצוני לטעון כי ההבדל הוא אחר. בלימוד הבקיאות, אנו מנסים להבין את מה שכתוב לפנינו, לעומת לימוד העיון בו איננו מסתפקים בהבנת הכתוב, אלא עוסקים בעיבוד עצמאי של החומר הנלמד. ניתן לומר באופן ציורי, כי לומד הבקיאות משקיף מן הצד על הנעשה בבית המדרש של האמוראים, מקליט את הדברים, ומצלם את המתרחש בבית המדרש. לפעמים הצילום הוא באיכות גבוהה וניתן לשים לב לכל פרט, ולפעמים הצילום מטושטש וניתן לראות רק את התמונה הכללית, אך בכל מקרה מדובר בצילום של צופה מן הצד. לומד העיון, לעומת זאת, אינו משקיף מן הצד על בית המדרש של האמוראים, אלא נכנס לתוכו ומנסה להיות שותף פעיל בדיון התלמודי. לפי זה, ייחודיותו של לימוד העיון היא בכך שבלימוד זה, איננו מסתפקים בהעקת דברי רבותינו, אלא מנסים להמשיך את המלאכה בה הם התחילו.

לצורך ביסוס טענותי, אתייחס לקיומה של חלוקה בסיסית זו כבר בדברי הגמרא עצמה. הגמרא במסכת קידושין (דף כז.) מדברת על החיוב לעסוק בשלושה חלקים שונים של לימוד תורה³:

אמר רב ספרא משום ר' יהושע בן חנניא, מאי דכתיב: (דברים ו) ושננתם לבניך? אל תקרי ושננתם אלא ושלשתם – לעולם ישלש אדם שנותיו: שליש במקרא, שליש במשנה, שליש בתלמוד.

מהם שלושת החלקים עליהם דיבר ר' יהושע בן חנניא? החלק של 'שליש במקרא' הוא יחסית מוגדר, ומן הסתם הוא מתייחס ללימוד התנ"ך, המכונה 'מקרא' בפי חז"ל. את החלק של 'שליש במשנה' קשה לראות כמתייחס ללימוד הספר הנקרא 'משנה', כיון שדברים אלו נאמרו אף קודם חיבור ששת הסדרים ע"י רבי⁴. החלק של 'שליש

מבחינה זו, ייחוס בגישות המוצגות כאן לאישים ולבתי מדרש שונים, אינו מתיימר להיות מדויק, אלא לאפיין את "אב הטיפוס" של הגישה בלבד.

² במידה רבה, שתי הגישות הנוספות הובאו על מנת לשמש כרקע להשוואה, לצורך הבהרת הייחודיות שבגישה השלישית, אשר לשמה נכתב מאמר זה.

³ מקור נוסף קיים בסוגייה בתלמוד בבלי מסכת הוריות דף יד. "אמר רבי יוחנן: פליגו בה רבן שמעון בן גמליאל ורבנן, חד אמר: סיני עדיף, וחד אמר: עוקר הרים עדיף". ושם ברש"י "סיני עדיף - מי ששנה משנה וברייתא, סדורין לו כנתינתן מהר סיני. וחד אמר עוקר הרים - דחריף ומפולפל בתורה אע"פ שאין משנה וברייתא סדורין לו כל כך".

⁴ באופן פשוט, ר' יהושע בן חנניא הוא התנא ר' יהושע המוזכר במשנה בסתם, תלמידו של ר' יוחנן בן זכאי, וחברו של ר' אליעזר הגדול. לפי זה הדברים נאמרו שלושה דורות לפני חיבור המשנה על ידי ר' יהודה הנשיא.

בתלמוד' בודאי אינו מתייחס לספר מסוים, כיון שבזמן שנאמרה המימרא הזו, התלמודים טרם נערכו ונחתמו. ואכן כאשר הרמב"ם בהלכות תלמוד תורה (פרק א' הלכה י"א) מביא את המימרא של ר' יהושע בן חנניה, הוא מנסח את ההלכה, כך שאינה מתייחסת כלל לספרים מסוימים, אלא לדרכי לימוד:

וחייב לשלש את זמן למידתו: שליש בתורה שבכתב, ושליש בתורה שבעל פה, ושליש יבין וישכיל אחרית דבר מראשיתו ויוציא דבר מדבר, וידמה דבר לדבר ויבין במידות שהתורה נדרשת בהן, עד שידע היאך הוא עיקר המדות והיאך יוציא האסור והמוותר וכיוצא בהן מדברים שלמד מפי השמועה, וענין זה הוא הנקרא גמרא.

על פי דברי הרמב"ם, הביטוי 'שליש במשנה' מתייחס ללימוד התורה שבעל פה⁵ ואילו הביטוי 'שליש בתלמוד' מתייחס לזמן בו 'יבין וישכיל' אחרית דבר מראשיתו ויוציא דבר מדבר וידמה דבר לדבר...⁶.

אם נקבל את הגדרותיו של הרמב"ם, עלינו לבחון לאילו משלושת החלקים שייך לימוד הגמרא. מצד אחד, הגמרא היא חלק מהתורה שבעל פה, אך מצד שני תחום עיסוקה הוא בדיוק בהבנת והשכלת דבר מראשיתו, בהרחבת והעמקת דברי המשניות (כפי שבא לידי ביטוי בשם 'גמרא' או 'תלמוד').

נראה שלימוד הגמרא בבקיאות, מהווה סוג של 'שליש במשנה', שכן אנו מנסים להבין ולזכור חלק מרכזי מהתורה שבעל פה. לעומת זאת, לימוד העיון מהווה באופן מובהק פעולה של 'תלמוד', בו אנו מנסים לעבד את דברי הגמרא ומפרשיה באותו האופן בו עיבדו האמוראים את דברי המשנה.

כפי שראינו, חלוקה זו בין שני דרכי הלימוד אינה ממוקדת בחלוקה בין ספרים שונים, אם כי יש ספרים המתאפיינים באחד מסוגי הלימוד. ראינו שניתן ללמוד את ספר הגמרא בדרך לימוד של משנה, וכמובן ניתן גם להיפך, ללמוד משניות בעיון, כפי שעשו רבים ממפרשי המשנה. לאור זאת, ברור שההבדל בין לימוד הגמרא בעיון ללימודה בבקיאות אינו יכול להתמצות בשאלה האם לומדים רק עם פירוש רש"י, או גם עם התוספות וחידושי הרשב"א, הוא גם לא יכול להתמצות בשאלה האם לומדים את חידושי האחרונים. ניתן ללמוד את הגמרא בעיון גם אם נמנע בלימוד המפרשים, ולהיפך ניתן ללמוד גם את דברי האחרונים העיוניים ביותר בדרך לימוד של בבקיאות.

אכן, עובדת קיומם של ספרים שונים המתאפיינים בדרכי לימוד שונים מאפשרת לנו לראות איך במהלך כל ההיסטוריה נשמרה חלוקה זו בין שני סוגי הלימוד. דוגמה ניתן לראות בהבדל בין פירוש רש"י שבא להסביר את פשט הסוגיה, לבין התוספות שבאו להוסיף שלב חדש לדיון התלמודי. כך נמצא במקביל אצל חכמי ספרד, שם

⁵ נראה שהרמב"ם הבין שהביטוי 'שליש במשנה' מתייחס לפעולת ה**שינון**, שהיא המאפיין של לימוד התורה **שבעל פה**, לעומת ה**קריאה** שהיא המאפיין של לימוד התורה **שבכתב**.

⁶ על פי הרמב"ם, שני החלקים הראשונים עוסקים ב'צילום' של התורה - בקריאת המקרא ובשינון המשנה, והחלק השלישי לא עוסק בצילום אלא בעיבוד ובפיתוח של התורה שנלמדה. היה מקום להקשות: הרי לכאורה התלמוד הוא העוסק בעיבוד של המשנה, יתר על כן, הרמב"ם החסיר חלק רביעי, והוא **המדרש** אשר עוסק בפיתוח ועיבוד של הנלמד במקרא. אכן הרמב"ם מדייק בדבריו וכולל את הלימוד במידות שהתורה נדרשת בהן, כחלק מהתלמוד.

קיימת חלוקה בין ספרי חידושים לספרי פרשנות ופסק. הר"ן, למשל, כתב במקביל גם פירוש להלכות הר"ף, וגם את ספר 'חידושי הר"ן'.

כפי שאמרנו, מהותו של הלימוד בעיון היא בכך שאינו מסתפק בצילום של הגמרא ומפרשה, אלא כולל מרכיב של הוספה וחידוש, כשותפות של הלומד ביצירת התורה שבעל פה. לאור הגדרה זו, לימוד העיון הוא המוקד בו מתקיימת התפתחותה והתחדשותה של התורה שבעל פה, וממילא קיימת ביחס אליו אותה מורכבות המעסיקה אותנו ביחס לעצם המושג 'התפתחות תורה שבעל פה'. לכן, יש צורך להבהיר בקצרה את המתח הקיים במושג זה⁷ ואת השלכותיו על לימוד העיון.

אנו מאמינים כי "זאת התורה לא תהא מוחלפת מאת הבורא יתברך". אחד מעיקרי האמונה הוא שהתורה היא נצחית, ואינה משתנה לפי צרכיו של כל דור. לכאורה, לפי זה, אין מקום כלל לחידושי תורה בעולם, ותפקידנו אינו אלא לשנן ולצלם את התורה כפי שניתנה למשה בסיני. אמנם, אנו יודעים כי התורה שבעל פה מופיעה ומשתכללת ומתרחבת על ידי חידושיהם של חכמי ישראל שבכל דור ודור. אם כן, יש אופן של הרחבה וחידוש, שאינו בא כתחליף או כתוספת לתורה חס וחלילה, אלא צומח ומתרחב מתוך הנאמנות לתורה ולמסורת שקיבלנו מהדורות הקודמים⁸.

כפי שאמרנו, כאשר אנו באים ללמוד סוגיה בעיון, איננו מסתפקים בצילום הסוגיה אפילו אם מדובר בצילום איכותי ביותר, אלא אנו מבקשים להוסיף משהו משלנו לתמונה. הבעיה היא שגם איננו רוצים ליצור יצירה עצמאית משלנו ולהדביק אותה באופן מלאכותי לסוגיה. אנו מעוניינים כמובן, לעסוק בתורה ולא ביצירותיו חילונית, גם אם היא תיעשה בהשראת ספרי הקודש. אנו מחפשים את הדרך להצמיח ולחשוף מתוך הסוגיה חידוש שגרעינו כבר היה טמון בסוגיה, ואנו נוכל להצמיח אותו ולפתחו, ובכך להוסיף את הקומה שלנו לתורה שבעל פה.

לאור זה, החלוקה לשלוש הגישות בהם יעסוק המאמר תתבסס על השאלה מהו הכלי המאפשר לנו ליצור משהו שמצד אחד הוא חדש, ומצד שני הוא אינו יצירה אנושית שלנו בלבד, אלא נובע באופן אמיתי מסוגיית הגמרא ומפרשה. על פי זה, גם הקריטריון העיקרי להשוואה בין הגישות יהיה בחינה של המענה שנותנת כל גישה למתח זה. כלומר, באיזו מידה גישה זו מאפשרת להביא לידי ביטוי את היצירות והמעורבות האישית של הלומד, ומאידך, באיזו מידה היצירה המתפתחת בדרך לימוד זו מהווה המשך טבעי ונאמן לדברי הגמרא והראשונים.

המושג לשלוש הגישות שאסקור במאמר זה הוא הניסיון להצמיח את ההתחדשות ישירות מתוך לימוד הגמרא עצמה. ישנה אפשרות אחרת של חידוש והתפתחות, והיא לימוד הגמרא באופן שמנסה לחבר אותה אל משהו

⁷ דיון מפורט בנושא זה ניתן למצוא בספרו של פרופ' שלום רוזנברג, לא בשמים היא – תורה שבעל פה בין מסורת וחידוש, אלון שבות, תש"ז.

⁸ רבים טובים דנו במורכבות זו, ואין כאן המקום להאריך בה. נצטט רק את דברי הגמרא במנחות כט: המתארים איך רבי עקיבא, מחדש חידושים שמשו רבנו בעצמו אינו מבין, אך חידושים אלו הם הלכה למשה מסיני: "אמר רב יהודה אמר רב: בשעה שעלה משה למרום, מצאו להקב"ה שיושב וקושר כתרים לאותיות, אמר לפניו: רבש"ע, מי מעכב על ידך? אמר לו: אדם אחד יש שעתידי להיות בסוף כמה דורות ועקיבא בן יוסף שמו, שעתידי לדרוש על כל קוץ וקוץ תילין תילין של הלכות. אמר לפניו: רבש"ע, הראהו לי, אמר לו: חזור לאחור. הלך וישב בסוף שמונה שורות, ולא היה יודע מה הן ואמר, תשש כחו; כיון שהגיע לדבר אחד, אמרו לו תלמידיו: רבי, מנין לך? אמר להן: הלכה למשה מסיני, נתישבה דעתו."

אחר, חיצוני לה. הניסיון ליצור חיבור שכזה, גרם לנו להצמיח מתוך הגמרא רעיונות חדשים ועומקים חדשים שאינם נראים בה במבט ראשון. דוגמא קלאסית לדרך כזו, היא הלימוד המכוון לפסיקת ההלכה. כאשר הפוסק מעוניין למצוא את התייחסותה של ההלכה למקרה חדש שאינו מופיע במפורש בספרות התורנית, הוא מוכרח לחדש חידושים, לדמות מילתא למילתא, ובכך לגלות ענפים חדשים בתורה. דרכים מקוריות יותר, ינסו ללמוד את הגמרא באופן המכוון להסקת משמעויות ולרונטיות לחינה, למציאת קשר לתחומים אגדיים מחשבתיים⁹, להבנת הריאליה של תקופת הגמרא ומערכות היחסים בין החכמים ועוד. כבודן של גישות אלו, ובודאי הראשונה שבהן, במקומן מונה, ועל אף ערכן וחשיבותן, איני מתכוון לדון בהם במאמר זה.

כאמור לעיל, במאמר זה אתמקד בגישות ללימוד העיון הרואות את מוקד העיון והיצירה התורנית בלימוד הגמרא עצמה, ולא בחיבורה עם משהו חיצוני לה. להתמקדות זו בגמרא עצמה קיים רקע אידיאולוגי בתפיסה של 'תורה לשמה', כפי שבוטאה והורחבה על ידי ר' חיים מוולוז'ין בספר נפש החיים¹⁰. על פי תפיסה זו, אין להשתמש בלימוד התורה ככלי להשגת שום מטרה אחרת, ואפילו הנעלית ביותר. לימוד התורה הוא ערך עליון בפני עצמו, ואינו משמש כאמצעי לא לבירור ההלכה המעשית, ולא לדבקות בה, אלא הוא תכלית בפני עצמה. אידיאולוגיה זו, שעמדה ביסוד עולם הישיבות הליטאיות¹¹, שמרבית הישיבות¹² בארץ מהוות במידה רבה המשך שלו, נחשבת עד היום לתפיסה המרכזית בעולם הישיבות¹³. לפיכך, במאמר זה לא אתייחס לגישות אידיאולוגיות אחרות, אלא

⁹ כדוגמת גישת "תורת ארץ ישראל" של הרב יהושע ויצמן. ראה בחוברת: "זהב הארץ, פרקים להבנת דרך הלימוד של תורת ארץ ישראל", הרב יהושע ויצמן, מעלות, תשנ"ו.

¹⁰ ראה שם שער ד' פרק ב': "ענין עסק התורה לשמה, האמת הברור, כח לשמה אין פירושו דבקות כמו שסוברים עתה רוב העולם, שהרי אמרו רז"ל במדרש שבקש דוד המלך ע"ה מלפניו יתברך, שהעוסק בתהילים ייחשב אצלו יתברך כאילו היה עוסק בנגעים ואהלות, הרי שהעסק בהלכות הש"ס בעיניו ויגיעה, הוא ענין יותר נעלה ואהוב לפניו יתברך מאמירת תהילים. ואם נאמר שלשמה פירושו דבקות דוקא, ורק בזה תלוי כל עקר ענין עסק התורה, הלא אין דבקות יותר נפלא מאמירת תהילים כראוי כל היום... אבל האמת כי ענין "לשמה" פרוש, לשם התרה, והענין כמו שפירש הראש"ש ז"ל על מאמר רבי אלעזר ברבי צדוק (נדרים ס"ב) "עשה דברים לשם פעל" – לשמו של הקדוש ברוך הוא שפעל הכל למענו, "ודבר בהן לשמן", כל דבורך ומשאך בדברי תורה, יהיה לשם התורה, כגון לידע ולהבין, להוסיף לקח ופולפל, ולא לקנטר ולהתנאות". עכ"ל... אבל על הנחת האדם בשעת עסק התורה בדיני המצוות והלכותיהן, אמר "ודבר בהן" ר"ל הדיבור בענייני המצוות יהיה "לשמן", פרוש, לשם דבדי תורה, היינו לידע ולהבין ולהוסיף לקח ופולפל".

¹¹ על הספר "נפש החיים", כעומד בבסיס הקמתה של ישיבת וולוז'ין, ראה במאמרו של פרופ' ש' ק' מירסקי על ישיבת וולוז'ין, בתוך: מוסדות תורה באירופה בבנינים ובחורבנם, ש' ק' מירסקי: עורך, ניו יורק, תשס"ז. שם בעמ' 16: היפלא בעינינו מפני מה צויה לבנו במיוחד על בית האולפנא שלו ועל הדפסת הספר "נפש החיים", כשלא ציווהו על שאר חידושי ותשובותיו. בספר זה צוררה נפשו ונפש ישיבתו כאחד". על ישיבת וולוז'ין כבסיס לעולם הישיבות הליטאי, ראה בספרו של ש' טמפפר "הישיבה הליטאית בהתהוותה".

¹² גם אלו המשתייכות לציונות הדתית. ראה: בספר "כלים שבורים", הרב שג"ר, ירושלים, תשס"ד, עמ' 101-112.

¹³ אולי יש להוציא מכלל זה מערכת נפרדת של ישיבות ספרדיות, בהם מובילה באופן בולט הגישה ההלכתית שהוזכרה לעיל. ראה למשל במכתבו של הרב משה לוי זצ"ל על דרך הלימוד, בתוך: אור תורה, חוברת ד', עמ' ר"ב, ירושלים תשס"א: "אם הלומד בקי בזה כבר, אפשר שייבחר לו שאלה מתוך ספרי השו"ת הרבים (ולא יסתכל בתשובה) ויתחיל לבדו להתמודד עמה, ללמד הסוגיא ששם מקור השאלה בעיון גמור, ודברי הראשונים שם, וככל שתרבה בקיאותו בפוסקים יוכל ללמוד עוד בספרים שונים שיודע שונים בזאת השאלה, ואחר שקבע לו מהלך תשובה יישב ויכתבנה".

אצביע על קיומן של שלוש גישות שונות ללימוד העיון, אשר שלושן רואות את עצמן כנאמנות לאידיאולוגיה זו.¹⁴

הגישה הקלאסית - קושיות ותירוצים

כאמור לעיל, אנו מחפשים את הכלי שמאפשר לנו מצד אחד להיות נאמנים לדברי הגמרא, ומצד שני, לעבדם ולהצימח מתוכם קומה נוספת. המצב הקלאסי בו אנו מחדשים חידוש מתוך נאמנות למקור הוא כאשר קיימת קושיה על דברי הגמרא, ואנו מחדשים חידוש כדי לתרץ את הקושיה.

כאן יש לשים לב להבדל שבין המושגים 'קושיה' ו'שאלה' - כאשר דברי הגמרא אינם מובנים לי ואני שואל מה פירוש הגמרא, זו 'שאלה'. לעומת זאת, כאשר אני מבין את דברי הגמרא, אך משהו בהם לכאורה אינו הגיוני, זו קושיה. באופן בסיסי, כאשר אנו שואלים מה כתוב כאן, אנו עוסקים בלימוד בקיאותי, וכאשר אנו עוסקים בקושיות ותירוצים, זה כבר לימוד עיון.

סוג הקושיה הקלאסית ביותר, הוא חוסר עקביות. כלומר, כאשר אנו מוצאים סתירה בדברי הגמרא או אחד הראשונים, או כאשר אנו מוצאים סתירה בין שני פסקי הלכה, או כאשר דבריו של משהו נסתרים על ידי מקור שהוא מחויב להיות נאמן לו (קושיה על ראשון מגמרא מפורשת. קושיה על אמורא ממשנה וכדו'), זו קושיה שמזמינה אותנו לחדש חידוש כדי לתרצה. במקרה כזה, הקושיה אינה מתחילה מכך ש"לי קשה עם דברי הגמרא", אלא הגמרא קשה מצד עצמה. כביכול, אני עושה טובה לגמרא כאשר אני מתרץ את הקושיה.

באמת, עיסוק מרכזי של התלמוד הבבלי עצמו הוא בקושיות ותירוצים מעין אלה.¹⁵ כפי שכותב רש"י על מסכת בבא מציעא (דף קז):

תלמוד - כבר פירשתי למעלה שהוא לתת לב להבין סתימות טעמי המשנה מה הם, וכששתים סותרות זו את זו יבין לתרץ שיהיו שתייהן קיימות, או לדעת דברי התנאים החלוקים בדבר, ונימא: הא מני - פלוני חכם הוא.

בתורת הראשונים, הדבר בולט בעיקר בתורתם של בעלי התוספות - הרוב הגדול של הדיבורים בתוספות עוסקים בתירוצים לסתירות שבין גמרות שונות.

לפי גישה זו, שיעור עיוני מוצלח יפתח בהצגת קושיה חמורה, או כמה קושיות, ויעסוק בהצגת מהלך למדני מקורי שיתרץ באופן מוצלח את הקושיות שהועלו בפתיחה.

גישה כזו, מצד אחד מתחילה בנאמנות מוחלטת למקור, כאשר המוטיבציה היחידה לחדש ולהוסיף היא מפני שהמקורות עצמם מזמינים זאת כדי ליישב את הקושי בו הם נתונים. מצד שני, התירוצים לסתירה הוא בדרך כלל

¹⁴ ואולי נראה שההבדלים ביניהם נובעים גם מגוונים שונים של תפיסה אידיאולוגית זו.

¹⁵ בדרך כלל בלשונות מיתבי, ורמינהו וכדו'.

כולו חידוש של הלומד. התירוף לקושיה, בדרך כלל, אינו רמוז במקורות עצמם, שהרי אם כך היה לא הייתה כאן קושיה. התירוף הוא כולו יצירה של הלומד, ואין לנו כלים לבדוק האם אליה התכוון המקור הקשה ולעיתים אף ברור שלא לכך הוא התכוון. מבחינה זו, העיגון של התירוף במקורות הוא רק בכך שבלעדיו הייתי נאלץ להישאר בקושיה.

קושי נוסף הוא בכך שבדרך כלל מחבר ספר לא ישאיר בו סתירות באופן מכוון.¹⁶ לכן על פי רוב, הגורם האמיתי לסתירה הוא העובדה שהלומד לא הבין את אחד או את שני המקורות הסותרים. גורמים אפשריים אחרים לסתירות הם, שבספר אחד הובאו ציטוטים משני מקורות החולקים זה על זה,¹⁷ או בכך שהמחבר חזר בו מדבריו, או שלא שם לב למקור ממנו דבריו נדחים, ואם היה שם לב היה חוזר בו מדבריו, וכדומה. תירוצים מעין אלו, שפעמים רבות הם אמיתיים יותר, מקטינים מאד את מקומם של חידושי תורה משמעותיים הבאים כתירוף לסתירה.

בנוסף, כיון שכמות הסתירות במקורות היא מוגבלת, לאחר דור שעסק בבירור הסתירות שבספרי הדור הקודם, כבר לא נותר מקום לעבודה מעין זו, אלא כל דור עסוק בבירור הסתירות בתורת הדור שקדם לו. כך למשל, הגמרא עוסקת בסתירות בין מקורות תנאיים, אך בתורת הראשונים כבר לא נוכל למצוא עיסוק בסתירות בין משניות, אלא לכל היותר הקושיה תהיה מדוע הגמרא לא הקשתה ממשנה זו על משנה אחרת. הראשונים דנים בסתירות בין גמרות, אך בדברי האחרונים כבר אין מקום לקושיות מעין אלו, אלא בעיקר לסתירות בין דברי הראשונים. אנו בדורנו, נתקשה למצוא סתירות בדברי הראשונים שלא נידונו כבר באריכות על ידי האחרונים, ואם נרצה להשתמש בדרך לימוד זו, נצטרך לעסוק ביישוב סתירות בדברי האחרונים בלבד.¹⁸ דא עקא, שאם ביחס לדברי הגמרא או הראשונים, אנו נמנעים מתירוף מהסוג של "הוא חזר בו", או "הוא לא שם לב", וכדומה, מתוך הערכה לגדלותם העצומה, ביחס לקושיות על דברי האחרונים, אנו נוטים לומר שבדרך כלל אין צורך לחפש תירוצים מחודשים, וככל הנראה מדובר בחזרה¹⁹ או טעות.²⁰

¹⁶ ראה בפתיחת הספר מורה נבוכים, שם סוקר הרמב"ם שבע סיבות אפשריות לקיומם של סתירות בספר, ואת הדרכים ליישוב הסתירות. מעניין הדבר שרבים מהאחרונים העוסקים ביישוב סתירות לכאורה הקיימות בספר היד החזקה, מתעלמים מדברי הרמב"ם הללו.

¹⁷ כך דרכם של ראשוני ספרד, ליישב סתירות בגמרא על ידי העמדתם כמחלוקת בין הסוגיות. זאת בניגוד לבעלי התוספות, שהעדיפו בדרך כלל תירוף מחודש המיישב את הקושיה. מחלוקת דומה קיימת ביחס לדרך היישוב של סתירות בדברי הש"ע כאשר דרכו של הגר"א בביאורו לומר שהפסקים אכן חולקים זה על זה, כיון שהמחבר ציטט כאן שני מקורות חולקים. לעומת זאת אחרונים אחרים העדיפו במקרים רבים לחדש תירוף מחודש שיישב את הסתירות בדברי הש"ע.

¹⁸ ואכן, בעיקר בעולם החרדי קיים ז'אנר שעוסק ביישוב סתירות בדברי האחרונים, ובעיקר בספר משנה ברורה.

¹⁹ ראה למשל, ב"דברים אחדים" שבראש הספר הררי קדם, הרב מיכל זלמן שורקין, "מה ששמע וכתב את חידושי תורתו של הגר"ד סאלאוויצקי", ירושלים תש"ס: "ומכאן מודעה, שאל יתפלא הלומד בספר זה כשיראה לפעמים סתירה מסימן אחד למשנהו, כי כך היה דרכו זצ"ל, ללמוד תמיד כל סוגיא מחדש כאילו לא למדה מעולם, ומעולם לא ביקש לדעת מה שאמר בפעמים קודמות, ולכן הרבה פעמים המסקנות נשתנו לכאן ולכאן".

²⁰ כך מקובל בספרות הש"ת, לדחות דעותיהם של אחרונים בנימוק ש"נעלמו ממנו דברי ה...", ראה למשל בשו"ת יביע אומר חלק ה', יו"ד סי' י'.

למרות ההסתייגויות שפרטתי, גישה זו היוותה את דרך המלך ללימוד העיון ברוב הדורות, ואף בימינו היא תופסת מקום מכובד בדרך הלימוד בישיבות.

גישת בריסק - ניתוח מושגי

במידה רבה כתגובה לגישה הקלאסית, התפתחה דרך לימוד המזוהה באופן מיוחד עם ר' חיים מבריסק ותופסת היום מקום נרחב בעולם הישיבות. דרך זו גורסת כי הדרך של קושיות, תירוצים, ויצירת חידושי תורה, אינה מובילה לבירור האמת. לפי גישה איננו מקשים קושיות, אלא מנסים להבין באופן מדויק מה בדיוק כוונתם של הגמרא והראשונים.

לפי מה שהסברנו לעיל, עיסוק בשאלה כזו, לכאורה לא נחשב ללימוד עיוני, מפני שאינו עוסק בפתוח קומה חדשה של התורה שבעל פה אלא "מצלם" את תורת הדורות הקודמים, גם אם הצילום הוא ברזולוציה גבוהה במיוחד.

מה שהופך את הלימוד הבריסקאי ללימוד עיון הוא העובדה שלפני שאנו עוסקים בהבנת דברי הגמרא והראשונים, אנו יוצרים שפה משלנו הנובעת מניתוח עצמאי של הלומד את המושג אליו מתייחס המקור הנלמד. באופן זה, איננו עוסקים רק ב"צילום" של "בית המדרש", אלא גם בתרגום של התוכן המצולם ל"שפה" אחרת. שפה זו היא שפה מחודשת שכן היא יצירתם העצמאית של הלומדים. פעולת התרגום של דברי הגמרא והראשונים לשפה זו, היא התהליך היצירתי שבלמוד הבריסקאי.

כמובן, דרך זו אינה חידוש של ר' חיים מבריסק, וניתן למצוא דוגמאות לצורת לימוד כזו כבר בדברי הגמרא²¹ והראשונים²², אך בדברי האחרונים²³ היא תופסת מקום נרחב ביותר, ור' חיים מבריסק ותלמידיו הם אלו שהפכו אותה לדרך הלימוד העיקרית בישיבות.

על פי גישה זו, לימוד הסוגיה ייפתח בדרך כלל בהעלאת 'חקירה' - דהיינו שאלה עקרונית על מהותו של הנושא הנדון בסוגיה. בדרך כלל, החקירה תעלה באופן א-פריורי שתי אפשרויות להבין את הדין שבגמרא ותמצא מספר נפקא מינות ביניהם. מטרת הלימוד בהמשך היא לבדוק מה באמת עמדתם של הגמרא או הראשונים, ביחס לאותה חקירה.

לדוגמא: לימוד הסוגיות הראשונות במסכת קידושין העוסקות בקידוש כסף, ייפתח בהצגת השאלה האם הכסף הניתן במעשה הקידושין ניתן כתמורה שוות ערך למה שהאיש קונה על ידי הקידושין או שהוא אמצעי סמלי

²¹ למשל, חצר משום יד או משום שליחות, איש משום חציו או משום ממונו, ציצית חובת מנא או חובת גברא, ועוד.

²² הלומד המורגל בגישה זו, מוצא פעמים רבות דברי ראשונים שמזכירים בסגנונם דרך לימוד זו. על פי ניסיוני, הדבר מצוי באופן מיוחד בדבריו של הר"ן. ראה למשל, בדברי הר"ן בנדרים מה: שמעלה חקירה בהגדרת מהותה של שותפות, ומבאר לפיה את מח' התנאים שבמשנה.

²³ שמות של אחרונים מוקדמים המרבים להשתמש בדרך זו: מל"מ, מחנ"א, פמ"ג, קצה"ח.

לביצוע הקניין. שאלה זו מנוסחת בישיבות ב"שפה עצמאית": האם כסף הקידושין הנו 'כסף שיווי' או 'כסף קניין'. בשאלה זו ביחס לקניין כסף בקרקעות, נחלקו הסמ"ע והט"ז בחו"מ ס' ק"צ²⁴. לימוד הסוגיות הראשונות יעסוק בבחינת המקורות בגמרא והראשונים לאור חקירה זו.

כפי שנאמר לעיל, בדרך לימוד זו אנו לא מעוניינים לחדש חידושים על ידי קושיות ותירוצים. להיפך, המטרה היא להבין את הגמרא בבהירות כזו, כך שמראש לא תישאר קושיה ולא יהיה צורך בתירוצים²⁵. החידוש הוא ביצירת ה'שפה' אליה אנו מעוניינים לתרגם את דברי הגמרא. חידוש זה נעשה בשלב של הצגת החקירה, אך המשך הלימוד אינו בא להקשות ולתקן אלא מעוניין להבין את הכתוב לעומקו בלבד. מקור מעניין המדגיש עובדה זו נמצא בדבריו של ר' אלחנן וסרמן, מחבר הספר 'קובץ שיעורים', בדברים שכתב בשער המאסף 'אהל תורה'²⁶ שיצא לאור בעריכתו:

"...רוב הנכנסים את הישיבות לא קדמה להם שום הדרכה בלימוד. המוכשרים שבהם ידמו כי עליהם להשתדל בכל עוז "לעשות חידושים" – "מאכן תורה" – ובאמת לא זו הדרך, כאשר שמעתי מכ' מו"ר הגר"ח הלוי ז"ל מבריסק בזה"ל: "מחדש זיין חידושים איז ניט פיר אונז. דאס האבען געהאט בבח נור דיא ראשונים. אונזער ארבייט איז נור פערשטעקן וואס עס שטעהט". ולחדש חידושים זה לא מתפקידנו, כוח זה ניתן לראשונים. פעולתנו היא להבין רק מה שכתוב...²⁷ עכ"ל. לומר כי עלינו להשתדל רק להבין את הכתוב וזה אי אפשר בלתי אם מטרת הלימוד תהיה אך ורק בקשת האמת לשם האמת²⁸ ולא לשום תכלית אחרת".

במקור זה, ניתן לראות באופן בהיר את יסודות השיטה. בציטוט הקצר המובא בשם הגר"ח מבריסק, נמצאת לדעתי תמצית של הגישה. בציטוט זה יש הודאה בכך שמצד אחד מדובר בדרך לימוד חדשה, השונה מדרכם של הראשונים, אך מצד שני, דרך חדשה זו מתאפיינת בכך שאינה באה ליצור חידושים במובן המקובל, אלא 'להבין רק מה שכתוב' וזאת על ידי פיתוח שפה מושגית מדויקת בכל תחום, המאפשרת 'להבין מה שכתוב' באופן מדויק. זאת, כפי שאכן הדבר בא לידי ביטוי בספריהם של הגר"ח מבריסק ור' אלחנן וסרמן²⁹.

²⁴ בסמ"ע ס"ק א', ובט"ז שם.

²⁵ ראה בספר אישים ושיטות, הרב שלמה יוסף זיו, ירושלים, תשי"ז עמ' 66-67, על מקומם של קושיות ותירוצים בדרך הלימוד של ר' חיים מבריסק.

²⁶ אהל תורה, ר' אלחנן וסרמן ור' יחיאל מיכל רבינוביץ: עורכים, ברנוביץ, תרפ"ד. ארבע החוברות ה"ל יצאו מחדש בהוצאת מכון ברית התורה, ירושלים, תשנ"ז.

²⁷ התרגום מאידע לעברית לא נעשה על ידי, אלא נמצא בתוך המאמר "קטעים מתולדות הגאון הקדוש המחבר זצוק"ל ושרטוטים מהליכותיו בקודש" שנדפס בפתיחת כל אחד מספריו של ר' אלחנן וחתום על ידי "בני המחבר הגאון הקדוש זצוק"ל ה"ד".

²⁸ נראה לי שבביטוי זה, רומז ר' אלחנן להבנה מסוימת של המושג "תורה לשמה" – לשם התורה". כפי שהערת לעיל, סביר שההבדל בין הגישות השונות מקביל בהתאמה להבדלים בין גוונים שונים בהבנת העיקרון האידיאולוגי של "לשם התורה", שכאמור לעיל, בבסיסו הוא מוסכם על כל הגישות המתוארות במאמר.

²⁹ כך נראה לי ברור כוונתם העמוקה של הדברים. אפשרות אחרת היא להבין את הדברים כאמירה שטחית של ענווה בשל ירידת הדורות אשר משמעותה היא שבימינו אין לנו יותר מה לעיין אלא רק להיות בקיאים בתורת הדורות הקודמים. הבנה כזו

בעוד שעל פי הגישות האחרות, הלומד מגלה מעורבות אישית ו"נכנס" לתוך בית המדרש של הגמרא, על פי גישה זו, על הלומד להישאר במידה רבה דווקא "מבחוץ". עליו לפעול כחוקר, המצלם את הגמרא, ומנתח על פי המערכת הלוגית שבנה. תהיה זו טעות מצד הלומד, להזדהות עם צד אחד בחקירה ולנסות להוכיח דווקא אותו מתוך הגמרא. הלומד האידיאלי ינסח את החקירה כך שתיתן מקום לכל הבנה תיאורטית, גם אם במבט ראשון אינה נראית סבירה בעיניו, וינסה לברר את הסוגיה לאור כל הצדדים שהעלה. מבחינה זו, לימוד כזה דומה מבחינה מסוימת לפעולה של מחקר אקדמי,³⁰ בו החוקר בונה בשלב הראשון את כלי המחקר, מניח השערות א-פריוריות, ומנסה לבחון בשטח את אמיתותן.

המתודה של ה'חקירה' מאפשרת להתבונן על מושג אחד, ולשים לב שניתן להבינו בכמה דרכים שונות, שעל אף הקרבה ביניהן משקפות תפיסות עולם שונות, ואף קיימות ביניהן נפקא מינה להלכה. הבעיה במתודה זו היא בכך שהיא מאלצת במידה מסוימת את דברי הגמרא והראשונים להיכנס לתוך סד של מערכת הגדרות שספק רב אם האמורים עצמם היו מעוניינים להשתמש בהן.

כיוון שתיארנו את הלימוד בדרך זו כפעולה של מעין "תרגום" קיימת כאן הבעייתיות הנלווית לכל פעולת תרגום - אי אפשר לתרגם אף פעם את התוכן באופן מדויק משפה לשפה. לפיכך, פעמים רבות שדברי הגמרא והראשונים אינם ניתנים לתרגום אמיתי לשפה שייצרנו לעצמנו. פעמים רבות הלומד בדרך זו מגלה כי ממקום אחד בדבריו של ראשון נראה שסבר כצד אחד בחקירה אך ממקום אחר נראה שאותו ראשון סבר כצד השני בחקירה. ניתוח ישר של דברי הגמרא והראשונים לאור החקירה יגרום פעמים רבות לעמעות הברק החד של החקירה, לקביעה כי רבות מהנפקא מינות שהוצגו כתלויות בחקירה זו אינן הכרחיות, ולהצעת גוונים אפורים רבים במקום ההגדרות החדות שאפיינו את הצגת החקירה.

בנוסף בדרך כלל, עיקר הברק והחידוש נמצא כבר בעצם הגדרת החקירה, ובדרך כלל קשה להכריע בראיות מתוך הגמרא והראשונים שאחד מצדדי החקירה נכון באופן מובהק, אלא לכל היותר שהחקירה תלויה במחלוקת מסוימת. עובדה זו גורמת לכך שהשלב של בדיקת הראיות מן הסוגיה לצדדי החקירה השונים, אשר הוא באמת הוא עיקר לימוד הגמרא, עלול לקבל בעיני הלומד חשיבות משנית, כך שלעיתים הוא ירגיש שמיצה את הלימוד בכך שהעלה חקירה מעניינת ביחס לנושא הנדון בסוגיה, ויותר ברמה זו או אחרת על לימוד הגמרא עצמה לאור החקירה שהעלה.

מנוגדת לחלוטין לדרכם של ר' חיים מברסק ור' אלחנן וסרמן כפי שבאה לידי ביטוי בתורתם ובספריהם. (דוגמא להבנה מוטעית בסגנון זה נמצאת בדברי הפתיחה 'בשוב העלון', בתוך עלון שבוע 159 עמ' 5, אלו שבות, התשס"א).

³⁰ הכוונה היא להשוואה למתודה הבסיסית של מחקר אקדמי, כפי שמשמשת בעיקר במדעים המדויקים ובמדעי החברה, שם ניתן להתייחס למציאות הנתונה כאל עובדה אשר ניתן לבחון על פיה את אמיתת ההשערות. באופן דומה, בגישה זו הלומד מתייחס לדברי התורה כולה כאל נתון עובדתי מוצק, אשר על פי ניתוחו ניתן לאמת או להפריך את ההשערות. כמובן, אין הכוונה להשוות בין הלימוד הברסקאי לדרך הלימוד של המחקר האקדמי בתחום התלמוד. גישות אלו רחוקות כרחוק מזרח ממערב ואין כאן המקום לעסוק בהבדלים המהותיים שביניהן.

למרות הבעייתיות הזו, דרך הלימוד ה'בריסקאית' מאפשרת מצד אחד נאמנות מדויקת לרצון להבין את דברי הגמרא והראשונים "תפקידנו אינו לחדש חידושים", ומצד שני יש בה מקום לעיון ולהעמקה, ובמידה רבה גם לחידוש, הטמון בעצם המתודה. ואכן, נראה שגישה זו בגוונים שונים³¹ כבשה את עולם הישיבות בדורות האחרונים, וכמעט בכל שיעור בעיון מקובל להשתמש במתודה זו.

³¹ בשל מרכזיותה של גישה זו, והמקום הנרחב שהיא תופסת בישיבות, יש צורך לחלק גם אותה לשלושה גוונים שונים, המקבילים במידה רבה לשלושת הגישות הנידונות במאמר.

גישה ראשונה, מיישמת באופן מובהק את המודל שתואר בגוף המאמר. באופן זה, שיעור עיוני יפתח תמיד בהצגת החקירה המתבקשת בנושא, ובהצגת הצדדים באופן אפריורי, וימשיך בבדיקת ראיות בגמרא לצדדי החקירה השונים, בדרך כלל תוך ניסיון לתלות מחלוקות שונות בחקירה זו. נראה לי שכך מקובל ללמוד בישיבת הר עציון, כפי שנראה מספרי שיעוריו של הרב ליכטנשטיין, או מהספר 'מנחה לאהרן' של הרב דני וולף.

גישה שנייה, שבה נוקטים בדרך כלל בספרי חידושי ראשי הישיבות, משלבת בין הגישה של הקושיות והתירוצים לגישה הבריסקאית. בדרך זו, השיעור לא יפתח בהצגת החקירה, אלא בלימוד הסוגיה באופן שיוביל לקושיה מסוימת. בשלב זה, מופיע בדרך כלל משפט בסגנון של "ובהקדם התירוץ לקושיה זו, נראה שיש לחקור...". כלומר, השימוש במתודת החקירה מופיע רק בשלב של התירוץ לקושיה. מבחינה טקסטית חינוכית, שימוש בדרך זו פותר את הבעייתיות שהוצגה בגוף המאמר, בכך שאחרי הצגת החקירה הולמד אינו רואה חשיבות רבה בבירור הסוגיה. באופן זה הסוגיה הוצגה מראש באופן התומך באחד מן הצדדים, והצגת הצד השני והבנת הסוגיה על פיו מופיעה כתירוץ לקושיות על ההבנה הראשונה. אכן, אני מסופק אם מדובר רק בטקטיקה של העברת השיעור, או שהם רואים בכך עניין מהותי, לפיו אין ערך להעלאת חקירות תיאורטיות אלא רק אם הדבר נובע מכך שהסוגיה עצמה מאלצת אותנו לעשות זאת, על ידי הקושיות העולות ממנה.

גישה שלישית, אשר כפי שנראה בהמשך, קרובה במידה רבה לגישה השלישית שתוצג בהמשך המאמר, פגשת בשיעוריו של מ"ר הרב אליהו בלומנצווייג. כפי שתיארת לעיל, הצגת החקירה נעשית בדרך כלל באופן אובייקטיבי ומרוחק מעט, באופן שאמנם מאפשר להבין את ההבדל בין שני ההבנות, אך אינו מאפשר להשתכנע מההיגיון הפנימי שבהן. דרכו של הרא"ב היא שבעת הצגת חקירה מסוימת הוא אינו מסתפק בהצגת הצדדים השונים, אלא מרחיב בהסברתן באופן שמסביר את ההיגיון הפנימי של כל צד ומשכנע את השומע בצדקתו של אותו צד. באופן כזה, שלב הצגת החקירה יתפוס בדרך כלל כמעט את כל השיעור, והשלב של בדיקות הראיות יידחה ללימוד העצמי של התלמידים, אך הצגת החקירה תהיה כזאת שמעמיקה מאוד בהסברת כל אחד מהצדדים כך שבעת שהרא"ב מסביר צד מסוים, נראה כאילו אי אפשר לחשוב אחרת. כמובן הדבר דורש להציג כל צד בפני עצמו, כאילו רק הוא קיים, ולא להסתפק בהגדרת ההבדל והניגוד שבין צדדי החקירה.

הגישה השלישית - דרכו של הרב מרדכי שטרנברג³²

הגישה השלישית רואה את עיקר העיון בתהליך פנימי העובר על הלומד,³³ בו הוא משתכנע מהרעיון המופיע בגמרא או בראשונים באופן שאינו רק יודע לצטט דעתה של הגמרא, אלא שדעה זו הופכת להיות גם דעתו האישית³⁴.

בניסוח אחר ניתן לומר, שבעוד שבלימוד רגיל אנו מסתפקים בתשובה חיובית לשאלה האם עמדתה של הגמרא היא **אפשרית**, על פי גישה זו אנו דורשים תשובה חיובית לשאלה האם עמדת הגמרא היא **הכרחית**³⁵. הציפייה היא להבין את הגמרא באופן המסביר מדוע זו האפשרות היחידה הנכונה, ואין מקום לסבור אחרת.

³² התלבטותי רבות האם להגדיר כך את שמה של גישה זו. אמנם בשיבות רבות מקובל הביטוי של "לימוד בשיטת הרב מרדכי", כך שדרך זו מיוחסת אליו במידה רבה. מצד שני, כל ניסיון להגדיר באופן טיפולוגי דרך מסוימת ולתמצת אותה בקיצור רב, מועד מראש לחטוא לאמת. הדבר בעייתי במיוחד, כאשר מייחסים שיטה לאדם הנמצא ב"ה בין החיים, תוך הימנעות מלשאל את דעתו על הדברים. לפיכך עלי להבהיר, שאני כמחבר המאמר לא זכיתי להיות ממש מתלמידיו של מ"ר הרב מרדכי שליט"א, בסך הכול ישבתי בשיעוריו בישיבה במשך שנה אחת ושמעתי שיעורים נוספים בקלטות ובהזדמנויות נוספות. לאור זאת, אף שיש ערך חשוב להצגת הגישה בגמרא זה, אני מסופק אם יהיה זה הוגן לראות בדברי ביטוי נאמן ומדויק של גישתו של מ"ר הרב מרדכי שליט"א.

אכן, בשנים האחרונות נדפסו שתי חוברות המעובדות על פי שיעורים שנתן הרב מרדכי שליט"א על דרך הלימוד, האחת נקראת "לעסוק בדברי תורה" ויצאה ע"י הישיבה הגבוהה בתל אביב, והשנייה "בתורת ה' חפצו – שיעור בדרכי לימוד התורה, מעובד על פי שיעורו של הרב מרדכי שטרנברג שליט"א שניתן בישיבת אור עציון", שיצאה ע"י המכון התורני שע"י ישיבת אור עציון. בחוברת זו אף נאמר ש"הרב עבר על החוברת לפני הוצאתה". לאור זאת, כיון שדברי בגוף המאמר מבוססים בעיקר על הנכתב בחוברת אלו, הרשיתי לעצמי להגדיר גישה זו כ"דרכו של הרב מרדכי שטרנברג".

אמנם למרות האמור לעיל, עלי להסתייג מייחוס וודאי של האמור בחוברות אלו לשיטתו של הר' מרדכי כי בעצם עריכת הדברים באופן המלקט מתוך החוברות את היסודות הנוגעות לדרך הלימוד בפועל, תוך התעלמות מהעובדה שבשתי החוברות רוב הנאמר עוסק ביחס הנפשי והרוחני ללימוד התורה, קיימת בעייתיות מסוימת, שכן נראה שבעיני הרב מרדכי שליט"א, הדברים ארוגים ותלוים זה בזה, ואין מקום להפריד ביניהם. לפיכך, יש לראות בדברים רק ניסיון מוגבל שלי לתאר את הפן המעשי של דרך הלימוד של הרב מרדכי שליט"א.

³³ ראה "לעסוק בדברי תורה" עמ' 9: "ההתחברות לבית המדרש של הגמרא, של רש"י, של תוס', של רעק"א, היא היותר חשובה. אם אדם יישאר מחוץ לבית המדרש של רעק"א וייתנו לו את המסקנות של רעק"א – אמנם חשובות מאוד המסקנות, אבל הוא בעצם יישאר אומלל, הוא בעצם יישאר בחוץ. מפני שזה הוא עיקר השמחה ועיקר ההשתנות – ועשיתם אותם – ועשיתם אתם, אומרים חז"ל, ללמוד תורה זה בעצם תהליך של השתנות, השתלמות, התמלאות. ודאי שכל מה שאדם לומד בתורה פועל את פעולתו, כל ידיעה בתורה, כל מסקנה בתורה. אבל עיקר ההשתנות, עיקר ההתעשרות הפנימית, עיקר ההתמלאות באמת היא העובדה שאדם נפעל, מתפעל, עובר תהליכים בלימוד תורה.

³⁴ יש מקום לטעון כי שורשיה של גישה זו מצויים בדרך הלימוד של ר' שמעון שקאפ, ראש ישיבת גרודנה, ששימשה בעולם הישיבות הליטאי, כמעין "אפוזיציה" לגישה הבריסקאית. מקובל לומר כי בניגוד לדרכו של ר' חיים המתמקד רק בשאלה ה'מה', ר' שמעון הדרוך את תלמידיו לעסוק בשאלת ה'למה'. כמובן, היכולת להשתכנע מדברי הגמרא, ולהוכנס לחלק מדעתי האישית, אפשרית רק ע"י הבנת ה'למה' ולא ע"י הבנת ה'מה'. ניתן אף להצביע על קשר של לימוד בין ר' מרדכי שטרנברג לבין ר' שמעון שקאפ, דרך רבו של הרב מרדכי בישיבת כפר סידים, הרב מישקובסקי, שהוא מתלמידיו של ר' שמעון. אכן, השיטתיות, וההשלכה המעשית לאופן הלימוד המוצגים כאן בגוף המאמר, הם ייחודיים לדרכו של הרב מרדכי שטרנברג, שגם אם נתפתחה מתוך דרכו של ר' שמעון, היא דרך בפני עצמה.

על פי שתי הגישות הקודמות, השאלה האם אני מסכים לדברי הגמרא נחשבת כשאלה לא לגיטימית. תפקידך אינו להסכים או לא להסכים, אלא לקבל את דברי הגמרא כפי שהם. כל תפקידך בלימוד בנוי על קבלה ללא הסתייגות של דברי הגמרא, שלאחריה תוכל להמשיך לשלב נוסף של "תרגום", או של העלאת קושיות ותירוצים. השאלה אם אני מסכים לדברי הגמרא נחשבת לשאלה לא לגיטימית מפני שהגמרא אינה זקוקה להסכמתי כדי להיחשב אמיתית. דברי הגמרא הם חלק מתורת אמת, שהיא בודאי נכונה בלי שום קשר לשאלה מה אני חושב עליה.

אמנם, אם איננו מתמקדים בתהליך העובר על הגמרא, אלא בתהליך העובר על הלומד, אזי השאלה האם הלומד הצליח להשתכנע ולהסכים לדעתה של הגמרא או לא הופכת לשאלה קריטית. משמעותה של השאלה הזו היא: האם האדם רק יודע לצטט את דברי הגמרא מבחוץ או שהוא קנה את דברי התורה באופן שהם הפכו להיות חלק בלתי נפרד ממנו.

כאשר האדם מעוניין "להסכים" עם הסוגיה, הוא כמובן לא יכול לעשות זאת ביחס לשתי דעות חולקות במקביל. הוא אפילו לא יכול לעשות זאת ביחס ל"הוא - אמינא" ולמסקנה במקביל. דרך לימוד זו מחייבת את הלומד להתמקד בכל שלב בלימודו בשורה אחת בגמרא, בדעה מסוימת, בהווא אמינא מסוימת וכדומה³⁶. רק לאחר שהלומד מצליח להשתכנע מדעה זו, הוא יכול לעבור לדעה אחרת או לשלב אחר בסוגיה, ולשאול את עצמו מה בדיוק השתנה. אם הבנתי כל כך טוב, מדוע מערכת שלמה של הנחות מובילה בהכרח לדעה מסוימת, מה חושבת על כך הדעה החולקת. אם הבנתי את קושיית הגמרא כל כך טוב, מה בדיוק השתנה בתירוץ, וכדומה³⁷. זאת בניגוד לגישה הבריסקאית, שמעוניינת להעלות מראש את מכלול האפשרויות ולקבל מבט כללי על כל הסוגיה בבת אחת.

הגדרה זו של מהות העיון כניסיון להשתכנע מדברי הגמרא ולהפכם לחלק מדעתי האישית, מובילה לדרך מסוימת באופן הלימוד, כפי שנפרט להלן. ניתן לתמצת את דרך הלימוד הזו בהגדרה שנונה ששמעתי פעם³⁸:

³⁵ שם בעמ' 14: "כל הדברים המקריים הם לא אמיתי – כי זה לא מתבקש. שום דבר מדברי תורה לא בא במקרה, זה מחוייב הנציאות. אם אדם יודע שפטור אבל הוא לא יודע למה מחוייב שפטור, אז הוא לא 'יודע'. (כל ההדגשות בצייטונס מדברי הרב מרדכי שבחבורות, הינן במקור).

³⁶ שם בעמ' 15: "הדרך היחידה היא, שאין לקחת את א' ב' ג' ד' יחד, אלא צריך לקחת את א' לחוד ולהתבונן בו, להבין אוו ולהגדיר אותה, ולהמשיך ל'ב'. אי אפשר להבין את א' ב' ג' ד' יחד, ואני חושב שזה בכלל לא דבר אפשרי בעולם..."

³⁷ לאור זה, על התהליך הלימודי להתמקד בעיקר בשקלא וטריא של הסוגיה, בניגוד לגישות אחרות שיתמקדו יותר במסקנות ובכללים העולים בסוגיה. כפי שנאמר בחוברת "לעסוק בדברי תורה" בעמ' 9: "אני חושב, שהשקלא וטריא של הגמרא הוא המקום האמיתי שבו מתרחש עמל התורה, ולא כל כך במסקנות, למרות שמאוד חשוב להגיע למסקנות. הרבה יותר חשוב להיות עסוק בשקלא וטריא. זה צריך להיות עיקר העמל ועיקר השקידה של כל אחד מאתנו. צריך להיות שותף לשקלא וטריא של הש"ס, לשקלא וטריא של הסוגיה".

כפי שהערנו לעיל, לדרך הלימוד של כל אחת מהגישות ניתן למצוא דוגמאות כבר בגמרא עצמה. הגמרא כמובן מלאה בניסיון לתרץ סתירות בין מקורות, ואף הבאנו דוגמאות למעין "חקירות" המופיעות בגמרא. הדוגמאות בגמרא לגישה זו, יהיו בעיקר בשקלא וטריא שבגמרא, ובתהליך שעובר רעיון בגמרא, בין הה"א והמסקנה.

³⁸ הגדרה זו לדרך הלימוד של מ"ר הרב מרדכי שטרנברג שמעתי בהיותי תלמיד כיתה י"ב, במהלך שבוע ישיבה באחת הישיבות, כאשר התקיים דיון בנושא דרכי הלימוד של הישיבות השונות. נדמה לי ששמעתי מהרב יהושע שפירא, ראש ישיבת ר"ג, אך

לפני לימוד כל שורה בגמרא, עליך לחשוב: מה היית אומר בעצמך לולא השורה הזו הייתה כתובה. אם מתברר שהיית חושב לבד, בדיוק את מה שהגמרא אמרה, עליך לשאול: פשיטא, מה באה הגמרא לחדש? ואם מתברר שהיית חושב אחרת מהגמרא, עליך להקשות, מדוע חשבה הגמרא אחרת מדעתך³⁹. באופן זה, אין שורה בגמרא שאין בה קושיה, ובכל מקום יש מה להעמיק ולעיין.

הנקודה הבסיסית בדרך הלימוד הזו, היא הניסיון לגבש את דעתי העצמאית. לא כמסקנה של הלימוד, אלא להיפך כשלב מקדים ללימוד⁴⁰. למרות העובדה שאני יודע שהיכולת שלי לחוות דעה היא מוגבלת, ואני יודע שדעתם של האמוראים בודאי אמיתית ועמוקה יותר מדעתי, בכל זאת, אני מבין שכדי להצליח להשתכנע מדבריהם, אני צריך לקחת חלק בדיון. עלי לנסות לקבוע עמדה משלי⁴¹ ולבחון אותה לאור דברי הגמרא והראשונים.

קביעת העמדה שלי מסיטה את מוקד ההתרחשות, ממה שקרה בגמרא אל מה שקורה לי. לאחר קביעת העמדה שלי, איני עוסק יותר בעיבוד דברי הגמרא באמצעות העיון השכלי שלי, אלא בעיבוד העמדה השכלית שלי, באמצעות המפגש עם דברי הגמרא. בתהליך כזה, אם זכיתי לכוון לדעתה של הגמרא, עלי לנסות לבחון האם כיוונתי לדעתה באופן מדויק או שעל ידי התבוננות מדוקדקת יותר בדברי הגמרא, אגלה שיש לה מה ללמד אותי. אם לא זכיתי לכוון לדעתה של הגמרא, עלי לברר את הנחות היסוד של ואת דרכי החשיבה שהובילו אותי למסקנתי, ולבחון מחדש בכנות ובענווה האם כולן נכונות⁴².

אינני בטוח בכך. במהלך השנים, כאשר נפגשתי מקרוב עם דרך לימוד זו גיליתי שהגדרה קצרה זו מהווה תמצית קולעת של השיטה.

³⁹ על פי הגדרה זו, אנו לכאורה חוזרים במידה מסוימת לדרך הלימוד הקלאסית של הקושיות והתירוצים. אמנם, הקושיה הקלאסית עוסקת בסתירה בין שני מקורות קדומים, כאשר עמדתו של הלומד אינה נחשבת לצד בדיון. על פי הגישה הנוכחית, עמדתו של הלומד עצמו היא גם כן צד בדיון, והעובדה שקיימת סתירה בין דעתו לבין דברי הגמרא והראשונים מהווה קושיה בפני עצמה. להבנתי, באמת קיים הבדל מהותי בין שני סוגי הקושיות. בקושיה הקלאסית, הקושיה היא באמת על הגמרא. הגמרא קשה, ואני הלומד אנסה ליישב אותה, ולהצילה מהקושי. בקושיה של סתירה בין דעתי לדעת הגמרא, הגמרא עצמה אינה קשה, אלא לי הלומד קשה עם דברי הגמרא. הגמרא קשה לי, ואני מבין שכדי לתרץ את מה שקשה לי, עלי להעמיק את תפיסתי עולמי ולשנות את הנחות היסוד שלי באופן שלא יסתור את דברי הגמרא.

⁴⁰ ראה בחוברת "בתורת ה' חפצו בעמ' 26: "לדוגמה: ר' מאיר ור' יוסי נחלקו במשנה באיזה מחלוקת. אז כשהוא פותח את המשנה והוא רואה: ר"מ ור"י נחלקו. הוא אומר: טוב, אז הוא יודע שר"מ אומר פטור ור"י אומר חייב. נמשך חלילה. אדם אחר יעצור ויגיד: מה הפשט ר"מ אומר פטור ור"י אומר חייב? מי צודק לכאורה? או במילים אחרות: מה אני הייתי אומר? וכי יש לי מה לומר? נבדוק, אז אולי אין לי מה לומר. ואם אין לי מה לומר – אז זה בדיוק המצב שלי בתורה, לאט לאט צריך להגיע למצב שיהיה לי יותר ויותר מה לומר, ואז אני אלך ואהיה יותר עשיר".

⁴¹ "לעסוק בדברי תורה" עמ' 11: "יש מצב שאני יודע אבל אין לי שום דעה. אני לא חושב שהוא נכון, ואני לא חושב שהוא לא נכון, כלומר – אני לא מבין אותו. אם אני חושב שהוא לא נכון, אז אני כבר מבין אותו, אז אני נמצא בפנים. לעולם אי אפשר להמשיך בלימוד בלי לקבוע את העמדה הזו. כל דבר שאדם פוגש הוא צריך לשאול את עצמו אם הוא מבין אותו, ופירושו של דבר, אם הוא מסכים לזה או לא".

⁴² שם בעמ' 17: "אתה רואה שרש"י הבין אחרת – סימן שאתה צריך לתקן משהו, סימן שזה לכאורה לא נכון מה שאמרתי, כנראה בנקודה הזאת, כי לפי הנקודה הזאת מתחייב להגיד אחרת וכו'. אם כן מה מוכח? – לא שרש"י "אומר אחרת", אלא מוכח שמה שהבנת הוא לא נכון. אם כן, אתה מתחיל ללמוד אחרת, אתה מתחיל להבין שלא הכרח לומר כך דווקא, אלא מתברר שרש"י כן

לעיתים המסקנה תהיה שכל תפיסת העולם שלי מנוגדת לדברי הגמרא, ועלי לנסות לשנותה. לפעמים אגלה שמערכת ההנחות הבסיסית שלי תואמת את דברי הגמרא, אך בפרט מסוים לא דייקתי בהגדרותי, ובעזרת הגמרא אלמד להגדירו במדויק. ולעיתים אגלה שהנחות היסוד שלי כל כך מוצקות עד שכנראה הטעות שלי הייתה באופן קריאת הגמרא, ואנסה לבדוק האם ניתן לפרש את הגמרא אחרת באופן שלא יסתור את סברתי. בכל מקרה, תהליך כזה עוסק בניסיון לבחון את תפיסותי והנחותי, באופן שיגרום להם להיות קרובים יותר לתפיסותיהם והנחותיהם של הגמרא והראשונים. בתהליך מצטבר, הדבר גורם לכך שככל שהאדם לומד יותר, נעשית צורת החשיבה שלו קרובה יותר לצורת החשיבה של חז"ל והוא קונה "שכל של תורה", וממילא ביותר ויותר מצבים הוא זוכה לכוון לדעתם של הגמרא והראשונים.⁴³

כמובן, תנאים הכרחיים ללימוד בדרך זו, הם הענווה, הפתיחות, והחופש הפנימי.⁴⁴ להקשיב ולהשתכנע מדברי הגמרא. לימוד כזה אינו יכול להיות מכוון לייצר חידושי תורה⁴⁵ ואף לא להגדרת חקירות מקוריות. המגמה חייבת להיות רק להקשיב ולהשתכנע מדברי הגמרא והראשונים. גם בשלב של קביעת העמדה האישית, על הלומד להיזהר שלא להציע עמדה ספקולטיבית⁴⁶ מפני שיש בה איזו הברקה וחידוד אלא לנסות להציע את מסקנתו, כפי שהיא נראית לו כאשר הוא מנסה לחתור לאמיתתה של תורה.

מבחינה זו, דרך לימוד זו מצמצמת מאוד את המקום ליצירתיותו של הלומד, ומנסה לתת את המקום הנאמן ביותר לדברי הגמרא כפי שהם. מבחינה זו, דבריו של ר' חיים מבריסק שצוטטו לעיל, לפיהם תפקידו אינו לחדש חידושים, אלא רק להבין מה שכתוב, ולוונטיים ביתר שאת גם לפי גישה זו. ההבדל בין הגישות יהיה בהגדרת התפקיד של "להבין מה שכתוב". על פי הגישה הקודמת, הכוונה היא לתרגם את משמעות הכתוב למערכת ההגדרות שאנו יוצרים בהתבוננותנו במושג ('החקירה'). על פי גישה זו, לעומת זאת, הכוונה היא לתהליך של עיבוד העמדות שלנו באופן שיביא אותנו להסכים הסכמה אמיתית עם דברי הגמרא. מבחינה מסוימת, גישה זו

סבור אחרת, אולי גם תבין מדוע, ואולי תשתכנע. כל הלימוד הוא תהליך מתמיד של התמודדות בין כל מה שאתה פוגש ובין מה שלמדת עד עכשיו, והתהליך הזה מסדר את כל הסוגיה".

⁴³ ראה בחוברת "בתורת ה' חפצו" בעמ' 28: "גם הזיכרון האמיתי הוא לא מה שראובן בן שמעון ינסה להיזכר מה הוא למד אתמול, מה הוא למד לפני שנה, כששואלים אותו. וזה המצב השלם של תורה: הוא כרגע אומר מה שהוא חושב. הלוואי שכל דברי תורה יהיו מצויים בפינו, אבל המצב הזה הוא שכרגע הוא לא מנסה להיזכר מאתמול, מנסה לשחזר, **לזכור** דברי תורה – זה לא די. צריך פשוט **לדעת** דברי תורה".

⁴⁴ ראה בחוברת "לעסוק בדברי תורה" בעמ' 4: "היכולת להיפתח, לבוא כדף חלק, לרצות לשמוע – בלא כל סיג וללא שום מגבלות, היסוד לה הוא הענווה, היסוד הוא הגישה הנפשית והנשמית, והיא מבחינה רבה – אכפתיות אחת ויחידה. יש בנו הרבה רצונות, ובצדק, לא צריך למחוק שום רצון כשלעצמו, אבל כשיגשים ללמוד תורה אנו ניגשים ללמוד את הרצון, לומדים את הרצון. לא כדי לשרת שום רצון אחר, לא בשביל שום רצון 'מסומן' שהכתבנו לעצמנו, אנו לא הולכים לחפש בתורה תשובות על משהו שאותו כבר ביקשנו לפני התורה. אנו מבקשים את הקב"ה, מבקשים את התורה, מבקשים שהיא תאמר לנו, שאותה נלמד, שאותה נבין, שבה נתמלא. ממילא, הפתחון הנפשי – הנשמתי שלנו ללימוד הוא בלא שום מחויבות קודמת...".

⁴⁵ ראה בחוברת "בתורת ה' חפצו" עמ' 18: "המטרה האמיתית אינה ליצור דברי תורה, אלא לקנות דברי תורה".

⁴⁶ ראה בחוברת "לעסוק בדברי תורה" עמ' 23: "לא לעסוק בהשערות שאין להם בסיס... צריך מאוד להיזהר מהשערות. שמעתי מהרצ"ה זצ"ל שאמר לי להיזהר לומר, לא מה שאפשר לומר אלא מה שמוכרחים לומר".

מצמצמת את היצירתיות עוד יותר מהגישה הברייסקאית, שכן הגישה הברייסקאית משאירה ללומד מקום לכל הפחות לייצר את ה'חקירה', לפיה הוא מתבונן בסוגיה, ועל פי גישה זו על הלומד רק להקשיב לדברי הגמרא, ו'ליישר' את עמדתו על פיהם.

אמנם מצד שני, בעוד שבגישה הברייסקאית הניסיון להימנע מחידושים ולהתמקד ב"להבין מה שכתוב", גורם לסוג של ריחוק אובייקטיבי והתבוננות מבחוץ, על פי גישה זו המוקד הוא הפך לחלוטין. כאן, המוקד עובר אל הלומד עצמו, וכל תהליך הלמידה הוא תהליך של שינוי פנימי שהוא סובייקטיבי לחלוטין. עובדה זו, בהכרח תגרום לכך שלמרות שכוונתו של הלומד אינה לחדש חידושים, סביר שלימוד בדרך זו יוביל אותו לחידושי תורה רבים.⁴⁷

העובדה שהאדם אינו מקשיב לדברי הגמרא כצופה אובייקטיבי אלא שומע אותם באזנו שלו, חייבת להוביל לגיוון חדש של הבנה בסוגיה, שהוא תוצאה של המפגש שבין עולמו של הלומד לבין הסוגיה. כמובן, זו תוצאה טבעית של התהליך, ולא מגמה מודעת ומכוונת שלו. כך שמטרת הלומד צריכה להיות רק להקשיב ולהשתכנע מדברי הגמרא, אך העובדה שהוא זה שעבר תהליך בעקבות המפגש עם הגמרא ומסקנת הלימוד היא מסקנה שלו, אינה מאפשרת שלאישיותו, לעולמו, לדרכי החשיבה שלו, ולהנחותיו המוקדמות, לא תהיה שום השפעה על התוצאה של הלימוד. כאשר דעתה של הגמרא הופכת להיות גם דעתו, היא בהכרח מקבלת את הגיון המיוחד שלי, ואינה מהווה רק שכפול של דעת הגמרא בתוך הראש שלי.⁴⁸

על פי זה, ניתן לומר שבדרך לימוד זו קיים שילוב מיוחד המאפשר מצד אחד ענווה גדולה ורצון כנה רק להקשיב לדברי הגמרא והראשונים, מתוך נאמנות מוחלטת וללא רצון להוסיף כלום, ומצד שני, מעורבות ואכפתיות של הלומד בתוך הסוגיה באופן שגורם לגילוי של פנים חדשות בתורה⁴⁹ על ידי המפגש החי שבין הלומד לבין הסוגיה⁵⁰, ומאפשר את צמיחתה והתחדשותה של התורה שבעל פה.⁵¹

⁴⁷ ראה "בתורת ה' חפצו" עמ' 24: "המציאות של תורה, אם כן, מופיעה דווקא מתוך מה שכל אחד מאיתנו ישתדל להקשיב את דבר ה' **הבא אליו**. להקשיב את דבר ה' - אבל לשמוע אותו, ולשמוע אותו זה לקבל אותו, להבין אותו, להכיל אותו. וכל אחד ואחד מאיתנו מכיל דברי תורה באופן שונה, שונה לגמרי. וזה חידוש גדול. וכל אחד ואחד מאיתנו הוא חידוש גדול שאין כדוגמתו. ראובן שמכיל דברי תורה - לא היה דבר כזה בעולם עד עכשיו, ושמוע לא יכול לעשות את זה, ואפילו הלל לא יכול לעשות את זה, וגדולי ישראל לא יכולים לעשות את מה שראובן זה יכול לעשות".

⁴⁸ שם בעמ' 20: "כתוב ע"ר' אליעזר הגדול שלא אמר דבר שלא שמע מפי רבו... וידוע המאמר השני של חז"ל שר' אליעזר הגדול אמר דברים שלא שמעתן און מעולם. הרב זצ"ל מדבר על זה בהספד על ה"אבני נזר" במאמרי הרא"ה (עמ' 204), ועוד כותבים על זה. אלו לכאורה שני מאמרים סותרים. ונראה שזה המגע הנפלא בין הרישא של הפסוק לסיפא: "תורת ה' חפצו" - ובסופו: "ובתורתו". ר' אליעזר לא אמר דבר שלא שמע מפי רבו, והוא אמר דברים שלא שמעתן און מעולם, הייתכן? אלו לכאורה שני מאמרים סותרים. אבל אם נגיד את שני מאמרי חז"ל אלו כאחד - זה מובן מאילו, שרק ר' אליעזר הגדול שמע זאת מפי רבו, ואולי אפילו רבו לא שמע זאת "מפי רבו", כלומר: אולי גם רבו לא שמע זאת בתוך דברי עצמו. הוא לא אמר דברים שלא שמע מפי רבו - אבל הוא אמר דברים שלא שמעתן און מעולם, ורק האזון שלו שמעה את זה, בדברים שהוא שמע מרבו. זה בעצם מה שכתוב פה בשני מאמרי חז"ל אלו, והוא דבר כל כך פשוט".

ושם בעמ' 22: "עברנו לעניין מה שר' אליעזר הגדול שמע באזנו, ומה שכל אחד ואחד מאיתנו יכול, וצריך, לשמוע באזנו. הדבר הזה מחייב מאוד בסדרי הלימוד. כי לא ניתן להגיע לזה בסדר הלימוד, אם לא ישתדל אדם להקשיב **באזנו**. לא רק להקשיב, כפי שדירבנו עד עכשיו, לחדד את ההקשבה, אלא **להקשיב באזנו**".

⁴⁹ הערנו לעיל, כי סביר שההבדל בין הגישות השונות קשור לגוונים שונים של המושג "תורה לשמה" - לשם התורה" שמקורו בדבריו של ר' חיים מוולוז'ין. על פי זה, נראה שהבסיס לגישה בה אנו עוסקים נמצא בפרשנותו של הרא"ה קוק למושג זה,

אחרית דבר

במהלך כתיבת המאמר, נפגשתי עם ספרו של הרב שג"ר "בתורתו יהגה - לימוד גמרא כבקשת אלוקים". הספר סוקר באופן דומה את הגישות השונות ללימוד הגמרא בעיון, ומציע גישה חדשה משלו, המשלבת בין מתודות מחקריות לחיפוש משמעות רלוונטית לעולמו של הלומד.

הספר סוקר את הגישות השונות, מתוך רצון לחפש את זו המתאימה לבני הציונות הדתית, וזאת מתוך הבנה לפיה צריכה להיות קיימת התאמה בין האידיאולוגיה, המוטיבציה, והמתודה של הלימוד. על פי זה, מראה הרב שג"ר כיצד מתודות שונות אינן מתאימות בעולמו של הצעיר הציוני דתי, בשל הפער בין האידיאולוגיה שמאחוריהם לתפיסת עולמו.

המופיעה בספר אורות התורה (פרק ב' פסקה א'): "ענין 'תורה לשמה' - לשם התורה". כי מציאות החכמה הוא רצון השי' שיהיה בפעל, והיא מציאות יותר נחמדה ומעולה מכל מה שאפשר להחשב, ואין החסרון כי אם מצדנו, שמצד היותנו שקועים בגוף אין אנו מכירים כל ענין וחוק ועילוי מציאותה. וחכמת התורה הרי היא הגילוי האלהי כפי רצונו ית' הבא מצד עבודתנו ותלמודנו. והנה כל הלימוד תורה הוא מוציא מהכח אל הפעל את מציאות חכמתה מצד נפשו, ובדאי אינו דומה האור המתחדש מצד חיבור התורה לנפש זו לאור הנולד מהתחברותה לנפש אחרת, ואם כן הוא מגדיל התורה ממש בלמודו, וכיון שהקב"ה רוצה שיהיה תורה, הדרך הישר הוא שילמד האדם מצד אהבתו את האור הגדול, שרוצה השי' בגילוי מציאותו, שיתגלד יותר ויותר. ומכל שכן לחדש בתורה, שהוא ודאי הגדלת התורה ממש באור כפול".

הרב קוק מסביר את הביטוי "תורה לשמה" - לשם התורה", לא כלימוד לשם לימוד או לימוד לשם ידיעת האמת, אלא לימוד לשם הופעתה של התורה והוצאתה אל הפועל. לפי זה, מסביר הרב שכל לומד מוציא אל הפועל ענף חדש של התורה מפני שעצם התגלות התורה אליו באופן המיוחד לו היא חידוש תורה שלא זכה להופיע בעולם עד היום.

⁵⁰ פעמים רבות אנו פוגשים תופעה, שבה בתורתם של האמוראים מקבלת תורת התנאים הבנה הנראית לנו כמנוגדת לפשטם של דברי התנאים עצמם. הדבר בולט כאשר הגמרא עושה שימוש באוקימתות דחוקות, ב'חסורי מחסרה' וכדומה. היו מי שתופעה זו הובילה אותם למסקנה שהאמוראים למעשה חלקו על התנאים וראו איזה צורך פורמאלי להביא להתאמה בין דבריהם לדברי התנאים. על אף שניתן להביא אי אלו מקורות תורניים הנותנים גיבוי חלקי להבנה זו, הבעייתיות שבמסקנה מעין זו בולטת וברורה.

לאור דברינו כאן, ניתן בהחלט להסביר כי כאשר האמוראים באו ללמוד את דברי התנאים, הם עשו זאת באופן סובייקטיבי ומתוך הנחות היסוד שלהם, וכאשר ניסו לבחון את הנחותיהם לאור דברי התנאים, לפעמים הגיעו למסקנה שמשנה חלק מהנחות, אך לפעמים גם למסקנה שהקריאה הפשוטה בדברי המשנה אינה הקריאה היחידה, ויש צורך להידחק בלשון המשנה כדי להימנע ממה שהיה ברור להם שהוא בלתי אפשרי בסברא.

⁵¹ כך למשל, ניתן להבין כי דבריו של הרא"ה קוק ביחס ל"תורת ארץ ישראל" המתארים את מאפייניה של צורת לימוד אחרת העתידה להתחדש בארץ ישראל. ניתן להבין, שדברים אלו לא באו לדרוש מאיתנו לעשות מאמץ יזום ומלאכותי, לחיבור הלכה ואגדה למשל, כדוגמת דרך הלימוד של ישיבת מעלות המכונה בשם זה, אלא לתאר את העתיד להתרחש כאשר תורת הדורות הקודמים, תופיע דרך תלמידי חכמים ארץ - ישראלים באופיים. העובדה שבדור הגאולה צומחים תלמידי חכמים אשר אופיים, אישיותם, ותפיסת עולמם שונים בהרבה בחינות מתלמידי החכמים שבדורות הקודמים, והם נאמנים לעצמם ואישיותם ולא מנסים לחקות את דרכי הלימוד שבגלות, תגרום וכבר גורמת ממילא להופעתם של פנים חדשות בתורה שלא נתגלו בדורות הקודמים. זאת למרות שמגמתם של הלומדים אינה ליצור תורה חדשה, אלא להבין להפנים ולחיות את אותה התורה שבכל הדורות.

מעניין הדבר, שלמרות זאת, הרב שג"ר אינו מתייחסת לגישה השלישית שהצגתי במאמר כדרכו של הרב מרדכי שטרנברג, למרות העובדה שהיא צמחה בתוך עולם הישיבות הציוני דתי, ולמרות שניתוח הקשר בין אידיאולוגיה למתודה יגלה כיצד היא צומחת מתוך תפיסותיו של הרב קוק זצ"ל, (בעיקר כפי שבאות לידי ביטוי בספרו אורות התורה⁵²). כפי הנראה הרב שג"ר לא הכיר גישה זו⁵³, ומעניין היה לשמוע את דעתו עליה.

עוד מעניין, שלמרות שהרב מרדכי שטרנברג והרב שג"ר הם נציגים מובהקים של שני הקצוות המרוחקים שבעולם התורה הציוני דתי, ולמרות הבדלים בולטים בין הגישות גם בתחום לימוד העיון, ניתן להצביע על נקודות דמיון רבות ומפתיעות בין שתי הגישות⁵⁴. כפי הנראה, העובדה ששניהם יונקים את השקפתם מתורתו של הרא"ה קוק גורמת לדמיון מסוים בתפיסות העולם ובדרכי הלימוד, דמיון אשר אינו נעלם למרות חילוקי הדעות הרבים ביניהם. בהכללה גסה ניתן לומר, כי אם דרכו של הרב מרדכי שטרנברג נובעת מתוך הספר אורות התורה, דרכו של הרב שג"ר נובעת מהספר אורות הקודש.

ניתן לקוות שמתוך כל גיוני הגישות השונות, נזכה לפתח את כלי ההקשבה המיוחדים שלנו, ולשמוע את דבר ה' המיוחד הנשמע אלינו, בני הדור הזה והציבור הזה, בהקשבה פנימית ואמיתית שתצמיח את תחייתה והתחדשותה של תורת ארץ ישראל.

⁵² לא עסקתי במאמר זה כלל בניתוח הקשר שבין מתודה ואידיאולוגיה. ביחס לגישות האחרות, הדבר נעשה באופן מעמיק על ידי הרב שג"ר בספרו. ביחס לדרכו של הרב מרדכי, רציתי לכתוב על כך בפירוט, אך הגעתי למסקנה שכדי להוכיח את הקביעה לפיה המתודה שלו יונקת מהאידיאולוגיה של הרא"ה קוק כפי שמופיעה בספר אורות התורה, עלי לחבר מאמר בפני עצמו. לכן, הזכרתי זאת רק בפרק של 'אחרית דבר', כקביעה ללא הוכחה.

⁵³ ראה את התייחסותו של הרב שג"ר לדרך הלימוד במרכז הרב, בספרו כלים שבורים עמ' 105: "כשהייתי תלמיד אמרו שב'מרדכי' לומדים בשיטת הנצי"ב, דבר שלא היה נכון גם אז כמו גם עתה. למדו שם בתקופה ההיא במה שהייתי מכנה שיטת לימוד ירושלמית מהסוג של ישיבת 'עץ חיים', כמו של ה'דרכי דוד' או ה'גידולי שמואל', שיטה שהשראתה באה מאבן האזל, ששילב למדנות בריסקאית עם מהלכים מסורתיים של 'לשיטתו' וכי"ב, כך למצער לימד הרב מרדכי פרום ז"ל".

⁵⁴ השוואה מסודרת בין הגישות מצריכה אף היא מאמר נפרד. אביא כאן רק ציטוט מספרו של הרב שג"ר בעמ' 45, המגדיר את מטרותיו באופן הדומה מאד לדרכו של הרב מרדכי: "תפיסת הלימוד שתוצג כאן חותרת למשמעות... אם מקודם תיארתי את הלמדן שעבורו הקושיה על הגמרא הופכת להיות הקושי האיש שלי, הרי שכאן הקושי האיש שלי הופך להיות הקושיה על הגמרא".