

הלימוד הישיבתי ומחקר התלמוד האקדמי

חיים נבון

א. פתיחה

באחרונה נידון הרבה - בכתב ובעל פה - היחס הראוי בין הלימוד הישיבתי למחקר התלמוד באוניברסיטאות.¹ רוב הכותבים בנושא זה הם בני אוריין העוסקים במחקר אקדמי, התובעים או המפצירים - איש כאופיו - לשלב את הגישה האוניברסיטאית ואת המתודות האקדמיות בתוך בתי המדרש המסורתיים. מאחורי טענותיהם עומדת בגלוי או במובלע התפיסה, שהתנודות של עולם הישיבות מהמחקר האקדמי של התלמוד נובעת בראש ובראשונה משמרנות, שהכותבים הנ"ל מתייחסים אליה ברמה כזו או אחרת של הבנה.

במאמר זה אנסה לבאר מדוע, לדעתי, בין הלימוד הישיבתי לבין מחקר התלמוד האקדמי יש הבדל מהותי, שאי אפשר למחותו. לדעתי, עולם התורה דחה את הגישות האקדמיות למחקר התלמוד לא מתוך שמרנות גרידא, אלא מתוך אינטואיציה בריאה, אם כי לא תמיד מודעת. אין ברצוני לטעון שהמחקר התלמודי הוא בהכרח אפיקורסי או שקרי. לדעתי, פשוט מדובר כאן בשני תחומי דעת שונים לחלוטין, אשר עיסוקם בטקסט משותף אינו יכול לחפות על זרותם המוחלטת זה לזה.

נקודת המוצא שלי היא תפיסה מסוימת בנוגע לאופיו ולייעודיו של תלמוד תורה. כמובן, מי שיחלוק על הנחות המוצא שלי, לא יקבל גם את מסקנותיי. אינני סבור שהגישה שאני מציג היא התפיסה הלגיטימית היחידה, וממילא אינני חושב שבמאמר זה ישנה סתירה חד-משמעית לטענותיהם של המצדדים בשילוב האקדמיה ובית המדרש. מטרתי היא לבאר מדוע, לדעתי, ההתנגדות הפנימית, שרוב שוכני בתי המדרש מרגישים בנוגע לשילוב המחקר האקדמי בלימוד הישיבתי, אינה נובעת משמרנות גרידא, אלא מתפיסה יסודית בדבר מגמותיו ואופיו של לימוד

התורה.

ברצוני להעיר כי כשאני מתייחס במאמר זה ל"תלמוד תורה" כוונתי לעיון הלמדני התאורטי ולא לפסיקת הלכה למעשה. לימוד המכוון לפסיקה הלכתית, מאפייניו ואופיו יהיו שונים לחלוטין וממילא גם היחס בינו לבין הלימוד האקדמי יהיה שונה.

ב. יסודותיו הרעיוניים של הלימוד הישיבתי

שניים הם עמודיה של הלמדנות הישיבתית: היצירתיות והמחויבות. האיזון העדין שבין שני היסודות האלה הוא שמקנה ללימוד התורה את השפעתו החינוכית החודרת. להלן נסקור בקצרה את שני המרכיבים היסודיים האלה של לימוד תורה שבעל פה.

1. יצירתיות

ללומד התורה ניתנה חירות אדירה: שיקול דעתו הוא הגבול היחיד של עיונו ההלכתי, ואין הוא כפוף לסמכות מטפיזית עליונה. בסדרת סיפורים מדהימים, העצימו חז"ל את חירותו המוחלטת של הלומד: כאשר נחלקו ב"מתיבתא דרקייעא" בשער לבן הקודם לבהרת, נזקקו לשאול את פיו של בשר ודם - רבה בר נחמני (בבא מציעא, פ"ו, ע"א). חכמים החולקים על רבי אליעזר בעניין תנורו של עכנאי אינם מבטלים את דבריהם אף מפני בת קול המכריזה שהלכה כמותו, שכן "לא בשמים היא" - לאחר מתן תורה אין להתחשב באינפורמציה הלכתית שבאה מחוץ לגבולותיו של העולם הזה (בבא מציעא, נ"ט, ע"ב). ההכרעה במחלוקות הלכתיות מסורה לידיהם של חכמי ישראל, על טעויותיהם ומגבלותיהם האנושיות (יומא, פ', ע"א), והרמב"ם, בהקדמתו לפירוש המשנה, מאריך בשלילת סמכותו של נביא לחדש דינים בתורה שבעל פה.² היצירתיות של העוסק בתורה אינה מוגבלת: הוא חופשי ליצור ולחדש, ואינו מחויב אלא לאמת הפנימית שלו.

ודאי שבקביעה שמימית יש יותר אמת מבהשערה אנושית; העיקרון הבסיסי של עולם הלימוד שראינו מוביל אותנו למסקנה מהפכנית בדבר טיבה של התורה שבעל פה. אם אכן במהלך הלימוד מנסים חכמי ישראל לגלות את ה"אמת" - איך יכלו לדחות את דבריה של בת הקול בנימוק הפורמלי "ש"לא בשמים היא"?! גם אם יש כאן חריגה מהנהלים

עולם התורה דחה את הגישות האקדמיות למחקר התלמוד לא מתוך שמרנות גרידא, אלא מתוך אינטואיציה בריאה, אם כי לא תמיד מודעת. מדובר כאן בשני תחומי דעת שונים לחלוטין, אשר עיסוקם בטקסט משותף אינו יכול לחפות על זרותם המוחלטת זה לזה

הרגילים של פסיקת ההלכה, הרי מרגע שנודע לחכמים שפסיקתם שגויה, היה עליהם לחזור בהם! מכאן משתמע שאין פעולת הלימוד מכוונת לגילוי ולחשיפת "אמת" אבסולוטית, אלא ליצירה ולהתקדמות. בכך דומה ההלכה ליצירת אמנות יותר מלמערכת מתמטית נוקשה, כאשר אין היא מחייבת מסקנה מסוימת וחד-משמעית. זה, לדעתי, ההסבר הסביר ביותר לשלילת הקביעות ההלכתיות שמקורן מעל לעולם הזה ולהתעלמות המוחלטת מהן. וכך כתב אחד מענקי ההלכה, ר' אריה ליב הכהן הדר, בעל "קצות החושן":

**לפני הלומד משתרע
מרחב פתוח, ועליו
לבחור בעצמו את
הדרך שילך בה.
בעשותו כן, אין הוא
מנסה להתחקות אחר
אמת המוכתבת לו
מלמעלה. האדם הוא
היוצר, האדם הוא
הקובע, ואליו נדרשים
העליונים ומטים אוזן
לסברותיו ולפסקיו**

...דידוע דשכל האדם ילאה להשיג האמת בהיות בארץ שרשו, ולזה אמרו [=המלאכים לקב"ה] אתה מבזה תכשיט שלך, כיוון שעיקר הבריאה עבור התורה, והאדם בשכלו האנושי מהנמנע להשיג האמת האמיתי... והיינו 'פיה פתחה בחכמה ותורת חסד על לשונה', משום דתורה שבעל פה ניתנה כפי הכרעת החכמים, אף על פי שאינו אמת, ונקרא תורת חסד (הקדמה לספר קצות-החושן).

האפיון היסודי של הלימוד כתהליך של התפתחות ויצירה, נסמך גם על אופיים של ההיגדים ההלכתיים. הרמב"ן, בהקדמתו לספר "מלחמות ה'", עומד על טיבם של השיקולים ההלכתיים, שאינם חד-משמעיים ומאפשרים הצבת מבנים הלכתיים שונים:

יודע כל לומד תלמודנו שאין במחלוקת מפרשיו ראיות גמורות, ולא ברוב קושיות חלוטות, שאין בחכמה הזאת מופת ברור כגון חשבונני התשבורות.

לו השיקולים ההלכתיים היו חד-משמעיים ומחייבים, כמו חוקי הגאומטריה, היה קשה לדבר על יצירתיות אישית והתפתחות חופשית. כיוון שאין לכל בעיה הלכתית פתרון אחד, מוחלט ומחייב, ממילא יש מקום ליוזמה וליצירה, להתחדשות ולהתפתחות. על דברי הרמב"ן אפשר להוסיף, שדרך ההתמודדות עם החומר ההלכתי תלויה גם בהנחות יסוד שקובע הלומד בנוגע לפרשנות הטקסט, לעיצוב המושגים וכו', ומכיוון שעולם הלימוד מאפשר גישות בסיסיות שונות, ממילא תתקבלנה גם מסקנות שונות בתכלית.

היצירה ההלכתית ההולכת ומתפתחת אינה גלומה בתוך הרובד הראשוני של התורה שניתנה למשה בסיני. תורת משה היא חומר הגלם ליצירה ההלכתית, והתורה ניתנה כדי שבני אדם יפתחו אותה בדרכים שיבחרו. וכך מצהיר בעל המדרש בתעוזה:

כשנתן הקב"ה תורה לישראל, לא נתנה להן אלא כחיטים להוציא מהן סולת, וכפשתן להוציא ממנו בגד³ (תנא דבי אליהו זוטא, מהד' איש שלום, פרשה ב').

לפני הלומד משתרע מרחב פתוח, ועליו לבחור בעצמו את הדרך שילך בה. בעשותו כן, אין הוא מנסה להתחקות אחר אמת המוכתבת לו מלמעלה. האדם הוא היוצר, האדם הוא הקובע, ואליו נדרשים העליונים ומטים אוזן לסברותיו ולפסקיו. יסוד זה מוצא ביטוי נחרץ בדברי הירושלמי:

אילו נָתְנָה תורה חתוכה - לא היתה לרגל עמידה. מה טעם? 'ידבר ה' אל משה' - אמר לפניו: ריבוננו של עולם, הודיעני היאך היא ההלכה! אמר לו: 'אחרי רבים להטות' - רבו המזכין זכו, רבו המחייבין חייבו, כדי שתהא התורה נדרשת מ"ט פנים טמא ומ"ט פנים טהור (ירושלמי, סנהדרין, פ"ד, ה"ב).

הרוח המנחה את עולם הלימוד היא רוח של חידוש ויצירה. אמנם הלומד מחויב לקביעות הבסיסיות שניתנו בסיני; אך כן הוא, כדברי הרי"ד סולובייצ'יק, בכל שיטה מדעית המניחה אקסיומות ראשוניות.⁴ הלומד מחויב גם לבניין תורה שבעל פה כפי שהתפתח עד לדורו, אך גם בכך יש משום האדרת היצירתיות ויכולת ההתפתחות: אין כל אחד נדרש לבנות בעצמו את כל הבניין מן המסד ועד לטפחות; כל לומד יכול לבנות קומה חדשה, השונה בתכלית בסגנונה ובאופיה מקודמותיה. נסו לדמיין את מידת העניין והחדשנות שהיו בעולם התורה, לו עדיין היינו עסוקים במדרשי פסוקים כבימי התנאים. חתימת רובד של יצירה תורנית, לאחר שמוצה הפוטנציאל הגלום בו, מאפשרת את בניית הרובד הבא, כאוות לב הלומדים.

אך האמת היא שלממד ההמשכיות ישנה חשיבות כשלעצמו, באשר הוא המכונן את תודעת מסורת תורה שבעל פה; גם אם שימורה של ההמשכיות היה תובע מחיר של ויתור על חלק מחופש היצירה, לא היה זה מחיר גבוה מדי. חשיבות עצומה נודעת להמשכיות בתורה שבעל פה, מפני שהיא הקושרת אותנו לקודמינו, ומלכדת את כל דורות המלמדים והלומדים. גם אם ההמשכיות מגבילה במקצת את חירות היצירה התורנית, הרי שהפסדה יוצא בשכרה. משה רבנו, בתיאורו הציורי של המדרש, יושב בירכתי בית המדרש של רבי עקיבא, ואינו מבין את הדיונים המתנהלים בו; אך ביסוד אותם דיונים עומדת "הלכה למשה מסיני" (מנחות, כ"ט, ע"ב). המתח שבין המשכיות לחידוש, הנובע מאופייה המיוחד של התורה שבעל פה, הוא אחד הצירים המרכזיים של עולם ההלכה.

מסקנה אחרת הנובעת מהשיטה שאנו מנסים להציג כאן היא התייחסות למחלוקת ההלכתית כאל תופעה של "לכתחילה". בעימות בין שני טיעונים הלכתיים, אין התנגשות של "נכון" ב"שגוי". ברגע שוויתרנו על השאיפה להגיע לתשובה ההלכתית ה"אמתית", ממילא אנו מאפשרים פלורליזם למדני, ובשעת מחלוקת נוכל לטעון שכל הדעות החולקות

**חשיבות עצומה
נודעת להמשכיות
בתורה שבעל פה,
מפני שהיא הקושרת
אותנו לקודמינו,
ומלכדת את כל דורות
המלמדים והלומדים.
גם אם ההמשכיות
מגבילה במקצת את
חירות היצירה
התורנית, הרי
שהפסדה יוצא
בשכרה**

כולן תורה, ולכולן יש מקום בתוך בית המדרש (אף שכמובן רק אחת מהן תתקבל למעשה):
"אלו ואלו דברי א-להים חיים" (עירובין, י"ג, ע"ב). ועל כן אין אנו מנסים להילחם במחלוקות
ההלכתיות ולצמצמן. וכך טען בעל "ערוך השולחן" בנוגע לתופעת המחלוקת וריבוי הדעות
בהלכה:

ואדרבא, זאת הוא תפארת תורתנו הקדושה והטהורה. וכל התורה כולה נקראת שירה, ותפארת
השיר היא כשהקולות משונים זה מזה, וזהו עיקר הנעימות (הקדמה לערוך השולחן, חושן
משפט).

נראה שמי שלא יקבל את התפיסה הרואה בלימוד התורה מעשה של יצירה, ולא מעשה של
חשיפה, יתקשה להסביר את הלגיטימציה הרחבה הניתנת כאן למחלוקת. אם ישנה "אמת" אחת
מוחלטת, שהלומד חותר לגלות, איך ייתכן ששתי דעות חולקות יקבלו לגיטימציה שווה? והלוא
אחת מהן היא אמת - והשניה לא! לעומת זאת, מובן מאליו שלפי התפיסה שאנו מנסים להציג
כאן, מסקנה מתבקשת היא לגיטימציה רחבה למחלוקת ההלכתית, משום שאין דעה אחת שהיא
"אמתית" יותר מדעה אחרת.

יש להבהיר, שזניחת הקריטריון של אמת אבסולוטית ומחייבת אינו נותן לגיטימציה לכל בדל
הגיג או רעיון מוטלא. טיעון הלכתי מובנה ומבוסס יועדף על פני טיעון רופף ומפוקפק. את
ה"אמת" מחליף קריטריון אחר: הקוהרנטיות, כלומר: הצגת מבנה בעל לכידות פנימית מוצקה.

אמת מידה זו מאפשרת לנו לדרג טיעונים וסברות, איש כפי
טעמו, על פי התואם הפנימי של המערכת ההלכתית שהם
מציבים. וזאת, שוב, בלי לטעון שהצעה אחת היא
ה"אמתית" והאחרות שקריות.

**החוויה המרכזית של
הלומד היא הצו.
אמנם עולם התורה
אינו מתמקד בפסיקת
הלכה למעשה; אך
העולם האידאלי
המופשט של ההלכה
נושא אופי ציווי,
ומציב דגם אוטופי
שלם, שמחייב את
העולם הריאלי**

הדברים אמורים כלפי רעיונות וביאורים מקומיים, אך גם
לגבי שיטות לימוד: מכל שיטה למדנית נדרשים עקיבות
והיגיון פנימי. כך, למשל, הניחו בעלי התוספות - בניגוד
לרש"י - שהסוגיות השונות בש"ס אינן חלוקות, ויש ביניהן
התאמה מלאה. הנחת עבודה הרמוניסטית זו עמדה במוקד
שיטתם, והיא שעיצבה את גישתם לעיון ההלכתי. כבר
הזכרנו את המקום שיש בעולם הלימוד לגישות יסוד
שונות; על כן, כשנבוא לבחון את דרכם של בעלי
התוספות, לא נחקור אם הנחה זו "אמתית" או לא. אנו רק
נבדוק, אם השיטה כשלעצמה מציבה מבנה הלכתי איתן
ומבוסס, שאין בו כשלים פנימיים. המקום הנכבד, שזכו לו
בעלי התוספות על מדף הספרים התורני, עונה על שאלה זו
בצורה הברורה ביותר. לא כך היה גורלן של גישות
לימודיות אחרות, שנדחו על ידי הדורות הבאים של הלומדים.

בשל כל מה שסקרנו עד כה, ישנה נימה של שרירותיות בהתפתחות תורה שבעל פה. כך, למשל, מסיבות שונות, מקצתן טכניות, לא התפתחה ספרות ענפה בראשונים ובפוסקים סביב הירושלמי. לו היינו מחויבים ל"אמת", היה עלינו לנסות ולחשפה גם בין דפיו. אך מכיוון שאנו עוסקים בתהליך של יצירה, ולא של גילוי, כאשר אין לקביעה אחת עדיפות אובייקטיבית על אחרת, אנו דבקים ביצירה הקיימת של עולם התורה, שנבנה רבדים רבדים, כפנינה בצדפתה, ומוסיפים עליהם את חידושינו שלנו.

2. מחויבות

החוויה המרכזית של הלומד היא **הצו**. אמנם עולם התורה אינו מתמקד בפסיקת הלכה למעשה; אך העולם האידאלי המופשט של ההלכה נושא אופי ציווי, ומציב דגם אוטופי שלם, שמחייב את העולם הריאלי. כל עיקרון הלכתי שנחשף אינו גורם לוגי-מופשט בלבד; הוא חוק, בין אם הוא אפשרי ליישום בשעה זו, ובין אם לא:

אין איש ההלכה משגיח באפשרות התגשמות הנורמה בעולם הממשי. הוא רוצה לקבוע מטבע נורמטיבית, אידאלית. גם בהלכות שאינן נוהגות בזמן הזה, הוא עוסק מנקודת מבט נורמטיבית, אף על פי שאין בידו לקיים עכשיו את המצווה (**איש ההלכה - גלוי ונסתר**, עמ' 60. נורמטיבי = ציווי, חוקי).

בגלל תודעת המחויבות וקבלת העול שהעיון ההלכתי משריש בלומד, הלמדנות הישיבתית אינה מתייחסת לתכניה הרעיוניים של ההלכה, אלא רק להגדרה המשפטית-פורמלית שלה. העיסוק בטעמי המצוות לגיטימי ומקובל, וגדולי חכמי ישראל היו שותפים לו. אך לא בתוך תחומו של עולם ההלכה: היצירה ההלכתית מוסיפה ומתפתחת על פי הגיונה הפנימי, ולא על פי ניסיונות לקלוע לנימוקיו של הקב"ה. אלה הממקדים את עולם הלימוד בשיקולים מחשבתיים-רעיוניים, עוקרים את חוויית הציווי ואת קבלת העול שעומדת בשורשו.⁵ ובנוגע לזה כתב רבה הראשון של תל אביב, הרב עמיאל:

וכשאנו מדברים על עבודה שכלית טהורה שבהלכה, אין כוונתנו למצוא בזה טעמים בחוקי התורה... שההלכה רואה כל דיני התורה בתור חוקים; גם אלו שנכנסים, לכאורה, תחת סוג של מצוות שכליות; ומולידה מהם הרבה תולדות, מבלי לשאול כלל אם בתולדות האלו אפשר להכניס את הטעמא דקרא שיש להכניס בעצם הדין של תורה... שאין הכוונה למוד את חוקי התורה לפי שכלנו אנו, אלא כשם שמבארים את חוקי הטבע רק על פי חוקי הטבע, ואי אפשר לברר את חוקי הטבע ע"י איזה שכל שמחוץ לטבע, ככה ג"כ אי אפשר לבאר את חוקי התורה על פי איזה יסודות שמחוץ לתורה (**המידות לחקר ההלכה**, מבוא, עמ' כ"ב-כ"ד).

על נקודה זו עמד גם החתם-סופר בדרשותיו. החתם-סופר כתב שעיסוק מופרז בבירור טעמי המצוות טומן בחובו סכנה: הוא עלול להוביל לניסיון לפסוק הלכה לפי טעמה של המצווה, כפי שהוא מצטייר בעינינו, "...ונאסור בשבת לשאת משא כבירה על הכתף בתוך ביתו כי הוא

מלאכה המיגיעת, ונתיר לצאת מרשות היחיד לרשות הרבים ובתוך בית ידו כגרוגרת". על כן, לדעת החתם-סופר, צריך אדם לקיים את המצווה קודם כל כחוק שנצטווה בו מפי ה', כשתודעה זו מובילה ממילא גם ללימוד המתמקד באופייה ההלכתי של המצווה, ולא מנסה לתור אחרי טעמיה הנסתרים:

...אך אם נעשה התורה כולה בלא טעם וכחוק שחקק המלך ונאמר נעו מעגלותיה לא תדע, אזי על כרחנו לעיין באותיות התורה ולהוציא מהם חדשים לבקרים, ובי"ג מידות שהתורה נדרשת, גם כי אז יתנגד הדין לטעמים הנ"ל, כי אנו עושים חוקי אלקים ותורותיו, וחוק הוא בלי טעם (דרשות החתם-סופר, קלויזנברג תרפ"ט, חלק א', י"ט, ע"ב).

מעבר לחשש המעשי שמצביע עליו החתם-סופר - פסיקה בפועל נגד ההלכה המקובלת - הוא מעלה גם חשש נוסף, הנוגע לדמותו הרוחנית של הלומד. בהמשך דבריו שם כותב החתם-סופר שגם מי שמקיים את כל מצוות התורה כראוי על כל דקדוקיהן, אך בעשייתן מכוון לטעם מסוים, ולא לקיום צו ה' כשלעצמו - "אין הדבר מקובל לפני ה'" (שם). לימוד הלכתי המתמקד בטעמי המצוות יכול לפגום בתודעת המחויבות המוחלטת לה' ולתורתו שמתפתחת אצל הלומד. יש

כאן חשש כפול: א. סביר שהלומד לא יצליח לכוון לטעם המדויק של הקב"ה, ולכן יגיע למהלכים הלכתיים מופרכים. ב. עצם החיטוט בנימוקיו של הקב"ה מטשטש את נימת קבלת העול שלימוד ההלכות וקיומן משרישים בלומד ובעושה. החשש הזה שייך גם כשמדובר בלימוד תאורטי ("עיון"), ולא דווקא בפסיקה הלכה למעשה.

הלימוד הישיבתי, בפרט בדרך שנתחדשה על ידי ר' חיים מבריסק, מתמקד בעיצוב ובניסוח ההגדרות המדויקות של הדינים, תוך שימוש במינוחים משפטיים-לוגיים צרופים, ולא בהתחקות אחר טעמיהם. יש מקום גם לניסיון להבין את טעמו ואופיו של הצו הא-לוקי, אך אי אפשר להיסמך על גישושים ותעיות אלה במסגרת פיתוחו של הצו ושכלולו. הזכות היתרה שניתנה לנו להשתתף ביצירתה של ההלכה מותנית בנכונותנו לפעול על פי שיקולים משפטיים-אוטונומיים, בלא לערב את נטיותינו הרגשיות והרוחניות. בחריפות יתרה התנסח בקשר לכך החתם-סופר:

כל המערב דברי קבלה עם ההלכות הפסוקות חייב משום זרע כלאיים (שו"ת החתם-סופר, אורח חיים, סימן נ"א).

יש הבדל תהומי בין עיון במשמעותו הרעיונית של מבנה למדני מעוצב לבין עיצובו על סמך השערות מתחום ההגות

**הלימוד הישיבתי,
מתמקד בעיצוב
ובניסוח ההגדרות
המדויקות של הדינים,
תוך שימוש במינוחים
משפטיים-לוגיים
צרופים, ולא
בהתחקות אחר
טעמיהם. הזכות
היתרה שניתנה לנו
להשתתף ביצירתה
של ההלכה מותנית
בנכונותנו לפעול על
פי שיקולים
משפטיים-אוטונומיים,
בלא לערב את
נטיותינו הרגשיות
והרוחניות**

והחוויה הדתית. עולם התורה הקלסי סולד מן הניסיונות להסיק מסקנות למדניות מתוך תפיסות מחשבתיות. למעשה, זה שורש מחלוקת התנאים בנוגע לדרישת "טעמא דקרא": האם מותר לגבש הכרעות הלכתיות על סמך עיונים השקפתיים. סתימת המשנה היא שאין דורשים "טעמא דקרא", וכן מקובל להלכה, ברוח טענתנו (בבא מציעא, קט"ו, ע"א). יש להדגיש, שאין אני טוען שעולמו המחשבתי של האדם אינו משפיע על לימודו ההלכתי. אך יש הבדל עצום, שאי אפשר למחקר, בין השפעה תת-מודעת לבין התחשבות מודעת ומכוונת. כל עוד השיקולים המחשבתיים נותרים בשוליים, כרקע בלתי מודע, הרי אין הם מטרפדים את הפנמת תודעת הציווי וקבלת העול שחווה הלומד.

ההתמקדות בנימוקים המשפטיים ה"יבשים" מחדדת ומעצימה את ההכרה במחויבותנו להישמע לצו של הקב"ה, וזאת בלי כל תלות בשאלה עד כמה הוא מוצא חן בעינינו, או הולם את טעמנו הרוחני. הלמדנות הישיבתית מפנימה אצל הלומד את ההכרה שתוקפן של המצוות אינו נובע מטעמיהן, אלא ממחויבותנו המוחלטת למחוקקן - הקב"ה.

כאן אנו פוגשים את הפרדוקס הבסיסי של עולם הלימוד: לעיל דנו באריכות באופיו היצירתי והחופשי של הלימוד ההלכתי, מנגד, ראינו כאן שההלכה ביסודה היא חוק מחייב ומוחלט. ואכן, בעולם ההלכה, האדם הוא היוצר את החוק המחייב אותו. לאדם יש חופש מוחלט לעצב, על פי שיקול דעתו, את הצו, שלמרותו עליו להיכנע בלי תנאי. כך יכלו חז"ל להצהיר, בתארים את התהליך העובר על האדם הלומד תורה, תוך שימוש בשכלו וכיצירתיותו האנושיים:

בתחילה נקראת על שמו של הקב"ה, ולבסוף נקראת על שמו, שנאמר 'בתורת ה' חפצו, ובתורתו יהגה יומם וליילה' (עבודה זרה, י"ט, ע"א).

הקב"ה מזמין אותנו לחדש בתורתו ולהשתתף בעיצובה; אך אם אחד מחכמי ישראל לומד היום הלכות תפילין ומחדש בהן הלכה, מחר בבוקר יהיה מחויב לנהוג על פיה. בנקודה זו בדיוק משלב איש ההלכה שתי תודעות מנוגדות: מצד אחד הלומד מפתח את אישיותו כדי לרתמה לעבודת ה', ובכך ממצה את יכולתו ואת כישוריו כאדם. מצד אחר, הוא משועבד לחלוטין לה' ולדברו, ותודעת קבלת העול ממלאת את כל ישותו. כמובן, אין כאן סתירה, אלא מתח מתמיד ומפרה. מתח שהוא אחד המוקדים המרכזיים בתודעתו של המאמין באשר הוא.⁶

**מצד אחד הלומד
מפתח את אישיותו
כדי לרתמה לעבודת
ה', ובכך ממצה את
יכולתו ואת כישוריו
כאדם. מצד אחר, הוא
משועבד לחלוטין לה'
ולדברו, ותודעת
קבלת העול ממלאת
את כל ישותו. מתח
זה הוא אחד המוקדים
המרכזיים בתודעתו
של המאמין באשר
הוא**

ג. מחקר התלמוד האקדמי

כאמור, כוחו של הלימוד הישיבתי גלום בהצלחתו לשלב את היצירתיות עם תודעת המחויבות. שילוב נדיר זה מושג על ידי התמקדות בהגדרות משפטיות-פורמליות תוך מתן חירות יצירתית בתחום זה, ומנגד - ויתור על יומרה לשפוט את תוכניהן הרעיוניים של המצוות במסגרת הדיון ההלכתי. טענתי היא שהעיסוק האקדמי בתלמוד סותר את שני היסודות האלה של הלימוד הישיבתי, ובכך נעקר ערכו החינוכי. גם היצירתיות וגם המחויבות - שתיהן נעדרות מהלימוד האוניברסיטאי.

כך הגדיר פרופ' א"ש רוזנטל את יסודותיה של המתודה האקדמית:

על שלושה דברים כל פרשנות פילולוגית-היסטורית עומדת: על הנוסח; ועל הלשון; ועל הקונטקסט הספרותי וההיסטורי-ריאלי כאחד. אלה הם היסודות, שרק לאחר קיבועם יש תקווה לעלות מהם - ועל ידם, ובסדר הזה דווקא - אל המשמעות, המובן, ה'לוגוס' של היצירה (מצוטט אצל כהנא, עמ' 116-117).

לנו יהיה נוח יותר לחלק את היסודות שמזכיר רוזנטל לשתי קבוצות: העיסוק בטקסט (נוסח, לשון, קונטקסט ספרותי) והרקע ההיסטורי-ריאלי. להלן נדון בשני המאפיינים האלה של מחקר התלמוד בנפרד, וננסה להסביר, מדוע מחקר התלמוד האקדמי סותר גם את האופי היצירתי והמחדש של הלימוד הישיבתי וגם את יכולתו להטמיע בלומד את תודעת המחויבות לה' ולדברו.

1. ההתמקדות בטקסט

ככלל, העיון ההלכתי אינו מתמקד בעיסוק בטקסט. דקדוקי עניות טקסטואליים הם מתכון בדוק לעקרונות יצירתית. לאיש ההלכה הטקסט הוא בסיס להמשך היצירה התורנית, ולא מוקד הלימוד והעניין:

הוא פורש את שלטונו על הטופס ועל המילול. עיקר העיקרים הוא האידיאה המרכזית, פעולת ההפשטה. הוא משעבד את התיבה למשמעותה הנכונה, את הצורה לתוכן, ואת המונח לשיטה. הוא נהפך לבעל הבית בתחום התורה, ועושה בו כאדם העושה בתוך שלו (דברי הגות והערכה, עמ' 85).

חכמי ההלכה בדורות האחרונים גילו חוסר התלהבות מופגן כלפי עיסוק מופרז בבירור הנוסח המקורי של התלמוד מתוך כתבי יד וגרסאות. קיצוני בעניין זה היה החזון-איש, שדחה מהלך למדני שנסמך על גרסה חדשה שבכתב יד מינכן, בכתבו נחרצות:

דבר שיצא מיד כל רבותינו בלא שום פיקפוק חלילה להרוס... ובכל אופן הוא (=כתב היד) בטל כחרס הנשבר נגד הגרסה המקובלת... כשאנו סומכים על הקבלה, תורת רש"י ותורת כל החכמים, ודאי היא התורה (אגרות החזו"א, א', ל"ב. ועיין גם שם, ב', כ"ג).

החזון-איש פקפק גם בתועלת שלומדי התורה יכולים להפיק מן הפילולוגיה:

...ולאלה שעמלים בתורה אין פרי עבודתם של חוקרי הלשון מועיל רק לעתים רחוקות, ובדברים קלי ערך, ומגמת המתעמל (=העמל) להתוכן ולא לתרגום המלה, שהוא בבחינת תיק (שם, ג', י"ט).

כאשר מאמצים את התפיסה שלימוד ההלכה אינו חשיפה אלא יצירה, הגרסה שנקבעה בתוך בניין התורה שבעל פה, ושעליה נבנו עוד נדבכים של יצירה תורנית, היא המשמעותית בשביל הלומד-היוצר. וכיוון שאין הכרח לחשוף את הגרסה המקורית, הרי שהשקעת זמן ומאמץ בבירורי נוסח לא רק מיותרת אלא גם פוגעת

מעבר לספקנות בדבר אמינותן של הגרסאות החדשות ובנוגע לתועלת שבפילולוגיה, נראה שיש כאן גם אדישות מסוימת בנוגע לבירור הנוסח המקורי ומשמעותו. דומה שאדישות זו, המאפיינת את עולם התורה ככלל, אינה נובעת רק מהשאיפה להתמקד בתכנים, אלא גם מהתפיסה העקרונית שהצגנו בדבר טיבה של היצירה ההלכתית: כאשר מאמצים את התפיסה שלימוד ההלכה אינו חשיפה אלא יצירה, הרי שאין נוסח זה "אמתי" יותר או פחות מנוסח אחר. הגרסה שנקבעה בתוך בניין התורה שבעל פה, ושעליה נבנו עוד נדבכים של יצירה תורנית, היא המשמעותית בשביל הלומד-היוצר. וכיוון שאין הכרח לחשוף את הגרסה המקורית, הרי

שהשקעת זמן ומאמץ בבירורי נוסח לא רק מיותרת אלא גם פוגעת, כאשר הזמן והמאמץ היו יכולים להיות מושקעים בעיסוק בתכנים המשפטיים עצמם.⁷

ההתמקדות בטקסט הופכת את התורה שבעל פה לתורה שבכתב חדשה ופוגעת ביצירתיות החופשית, העומדת בבסיסו של הלימוד ההלכתי. לא בכדי לא ניתנה תורה שבעל פה להיכתב; וגם לאחר שנכתבה, הרי שלומדיה מתמקדים בהמשך היצירה התורנית ולא בדקדוקי נוסח.

על אדישותם של שוכני בתי מדרשות לעיסוק הטקסטואלי, עמד גם פרופ' א"ש רוזנטל:

בבית המדרש רווחה ורווחת קונצפציה עקרונית, שנוטה לראות בכל חילוף-נוסח ממש... רק גוון אחד מגווני העריכה השונים. תפיסה זו מובנת היא אצל בעלי-התריסין המתעצמים בהלכה, שכן בעיניהם תלמודו של ר"ח כתלמודו של רש"י, תלמודו של ר"ת כזה של רמב"ם, וגם תלמוד רמב"ן, ואף של רשב"א, ואפילו של המאירי, ריטב"א ור"ן, כל אחד ואחד מן אלה התלמודים אינו, לאמיתו של דבר, אלא אחד מתוך רבים ושונים. ומעיקר הדין של 'אלו ואלו דברי א-להים חיים' נודעת חיבה יתרה של סמכות שווה לכל אחד ואחד ללא הבדל. ואילו השאלה: ומהו 'התלמוד התלמודי', הראשוני, של סוף הוראת רבינו אשי כביכול, שאלה זו כמעט ואין היא עולה כלל. (א"ש רוזנטל, "תולדות הנוסח ובעיות עריכה בחקר התלמוד הבבלי", **תרביץ**, נ"ז, תשמ"ח, עמ' 1).

בהמשך דבריו שם רוזנטל מצטט את דבריו של ראשון מדקדקי נוסח התלמוד, בעל 'דקדוקי סופרים', שבהקדמתו לברכות כתב שתועלת ותכלית כל הנוסחאות המובאות בספריו הן "להבין על ידם דברי הראשונים ז"ל" (**דקדוקי סופרים למסכת ברכות**, עמ' 24). רוזנטל ציין, שאף מדקדק כרנ"ג רבינוביץ' אינו רואה בבירור הטקסט המקורי של הגמרא מטרה לעצמה!

אמנם, מסיבות מובנות מקובלת בעולם ההלכה התייחסות מסוימת לכתבי יד ולנוסחאות, במינונים שונים, ובעיקר במקום שהגרסה שלפני הלומדים משובשת בעליל. ברור שאי אפשר ללבן את משמעויותיו של טקסט משובש לחלוטין וחסר משמעות הגיונית. אין לכחד שהיו גם חכמי הלכה שהשקיעו בבירור נוסח התלמוד יותר מהמקובל בישיבות בזמננו. אך דומה, שקשה לזהות כאן גישה מדעית-ביקורתית המחייבת את חשיפתו של הטקסט המקורי, וברוב המקרים יהיה מדויק יותר לדבר על שאיפה ליצור מבנה הלכתי מגובש בעל היגיון פנימי ויציבות. כך, למשל, נהג הב"ח לתקן מדעתו גרסאות שנראו לו משובשות בניגוד לכל דיסציפלינה מדעית. אין לומדי התורה מתחייבים לברר את הטקסט המקורי ולייסד דווקא עליו את עיוניהם.

כאמור, נראה שגם החכמים שעסקו בבירור הנוסח דחו את הגישה המדעית-ביקורתית; ובאמרי זאת אינני מתייחס ל**מוטיבציה** הסובייקטיבית אלא ל**מתודה**, שהיא שקובעת את אופי הלימוד ואת השפעתו בסופו של דבר. גם אלה מהראשונים, שאכן חפצו באמת ובתמים לחשוף את הנוסח המקורי, לא השתמשו לשם כך במתודה המדעית-ביקורתית המייגעת, שמעקרת ומאבנת את היצירתיות. דיוניהם המינימליסטיים של הראשונים בענייני גרסה ולשון הובילו אותם בדרך כלל, לדיון מעמיק בתכניה המשפטיים של הסוגיה. הראשונים יכלו לעסוק בענייני נוסח דווקא

משום שבתקופתם עדיין לא התפתחה המתודה המדעית-ביקורתית; לאחר שזו התפתחה, כבר אין העיסוק בטקסט הקדמה קצרה לליבון התכנים, אלא תחום לימודי שעומד בפני עצמו, ותובע את מרבית זמנו ומרצו של הלומד. ובכל אופן, באותו זמן התפתח גם לימוד התורה שבעל פה, ואך טבעי הוא שעם התפתחות הלימוד הישיבתי והשתכללותו, נדחו ממנו, כמעט לגמרי, היסודות הזרים למהותו.

יש להעיר עוד, שבדרך כלל, העיסוק בכירור נוסח נעשה ברובד הלמדני הסמוך. כלומר:

**נראה שגם החכמים
שעסקו בכירור הנוסח
דחו את הגישה
המדעית-ביקורתית.
דיוניהם
המינימליסטיים של
הראשונים בענייני
גרסה ולשון הובילו
אותם בדרך כלל,
לדיון מעמיק בתכניה
המשפטיים של
הסוגיה**

האמוראים עסקו בכירור נוסח המשנה, הראשונים - בנוסח הגמרא, ואנחנו מתמקדים בליבון נוסחאות כתבי הראשונים. לאחר שכבר נתקבל נוסח מסוים על ידי העוסקים בו ברובד ההלכתי שלאחריו, בדרך כלל לא יוסיפו לדון בו הדורות שלאחריהם. בסופו של דבר מדובר כאן בשאלה של מינון: מה עיקר ומה טפל, אך אין לזלזל בה משום שרוב השאלות המשמעותיות בעולמנו הן שאלות של מינון.⁸

דומה שיהיה קשה להכחיש שהעיסוק הרב בטקסט פוגע ביצירתיות, וזאת הן כשמדובר על ביקורת "נמוכה" (כירור הנוסח המקורי, משמעות המילים וכו') והן כשמדובר על ביקורת "גבוהה" (חשיפת רבדים שונים, אופן העריכה וכו'). הוויכוח כאן אינו אינפורמטיבי אלא אקסילוגי: מה יש לדחות מפני מה; וממילא המחלוקת בין החוקרים לבין תלמידי החכמים נוגעת הן לחשיבותה של היצירתיות, והן לחשיבותו של העיסוק הטקסטואלי, וכפי שביארנו מחלוקת כפולה זו לעיל.

ולסיום פרק זה, אצטט מדברי מו"ר הרב אהרן ליכטנשטיין, חתנו ותלמידו המובהק של הרי"ד סולובייצ'יק, שהיטיב להגדיר את עמדתו של הרי"ד בנוגע לאנשי מחקר התלמוד:

...תחושה שאנשי ה"WISSENSCHAFT" (=חכמת ישראל) עוסקים בפכים קטנים, בזוטות, ולא עוד, אלא שאף את הדברים הגדולים באמת הופכת היא לזוטות, מעיין מה שחוקר צרפתי כינה פעם: 'תקופת פיסות הנייר הקטנות'⁹ ("כך היא דרכה של תורת הרב", **עלון שבות בוגרים**, ב', אלון שבות תשנ"ד, עמ' 114).

2. רקע היסטורי וסוציולוגי

בהספדו על דודו, הגרי"ז, ייחד הרי"ד סולובייצ'יק פרק נכבד להארת שיטת הלימוד שייסד סבו, אבי הלימוד הישיבתי המודרני, ר' חיים מבריסק. וזה מוקד השיטה, כפי שראה אותה הרי"ד:

החשיבה ההלכתית מתנועעת במסלול מיוחד משלה. חוקיה ועקרונותיה אינם פסיכולוגיים-עובדתיים, כי אם אידאליים-נורמטיביים, כמותה של החשיבה ההגיונית-מתימטית ("מה דורך מדוד", דברי הגות והערכה, עמ' 76).

השיקולים הרלוונטיים בעולם הלימוד אינם פסיכולוגיים או היסטוריים:

ההלכה אינה צריכה לשקף את אופי בעל ההלכה, ואין שינוי מצבים או מערכות היסטוריות מטביעים את צורתם עליה (שם, עמ' 76-77).

הרי"ד דוחה בתוקף את הגורסים שלמאורעות התקופה ולקווי האופי שלה יש השפעה על הלומד. יש בגישה כזו היגיון מסוים; וכבר טען ד"ר יצחק ברויאר, שהמעין בספרי בעלי התוספות לא ימצא כמעט שום רמז לתקופה הנוראה שחיו בה. הדוגמאות האחדות, שבהן ניכרת בכתבי בעלי ההלכה באופן בולט השפעתם של מאורעות הזמן, אמנם מצוטטות שוב ושוב, אך סביר שהן מעטות ממה שמקובל לחשוב.¹⁰

אך אפשר למתן גישה קיצונית זו, ולגרוס שייתכן שיש לגורמים אלה ולדומים להם השפעה תת-מודעת על הלימוד ההלכתי. אך מבחינתנו, כלומדים, אין בכך כל חשיבות.¹¹ במקום אחר נמסרה בשמו של הרי"ד סולובייצ'יק עמדה דומה: הרי"ד הצהיר, על פי עדות תלמידו, שהטוען שמחסור בעצי סוכה הוא שהניע את חז"ל לקבוע את דיני גוד אסיק, גוד אחית, דופן עקומה וכו' אינו אפיקורוס, ואפשר שאכן כך היה.

אך אין כל זה רלוונטי לדיון ההלכתי. הרי"ד שאל אם מי שבקי בכל רזי המערכה הצבאית והפוליטית של מלחמת העולם השנייה, ויודע את כל פרטי הנסיבות ההיסטוריות של המצאת פצצת האטום, יוכל גם לבנות פצצה כזו. ברור שלימוד דרכי פעולתה של הפצצה האטומית אין לו ולא כלום עם ההקשרים ההיסטוריים והסוציולוגיים של המצאתה. כך גם אנו, הלומדים, עוסקים בדיני התורה כשלעצמם, ולא בנסיבות החיצוניות שגרמו ליצור אותם (הרב צ' שכטר, נפש הרב, עמ' י"ב).

כאן שוב אנו פוגשים בהבדל יסודי בין מגמותיהם של עולם הלימוד הישיבתי ועולם המחקר האקדמי. המצדדים בלימוד הישיבתי אינם שוללים בהכרח את השפעתם של גורמים היסטוריים-ריאליים על הלימוד והפסיקה. הם פשוט סבורים שכל אלה אינם רלוונטיים ללימוד תורה. הלומד עוסק בתכנים ההלכתיים כשלעצמם, ולא בנסיבות שהובילו לעיצובם.

כשאנו מנתחים טיעון של הרשב"א, לא ננסה לברר אילו נסיבות חיצוניות השפיעו עליו. לפנינו עומד המבנה ההלכתי שיצר הרשב"א, ואותו אנו בוחנים - בכלים הלכתיים בלבד. ייתכן שבנסיבות אחרות הרשב"א היה יוצר מבנה הלכתי אחר. ייתכן - ומה בכך? ניסיון לחקור השפעות היסטוריות, סוציולוגיות ופסיכולוגיות הופך את הלומד מיוצר לארכיאולוג-של-מילים וחונק את פוריותו. תודעת איש בית המדרש מכוונת תמיד קדימה, אל המשך היצירה וההתפתחות, ולא אחורה, לחשיפת גורמים ביוגרפיים-מציאותיים. החוקר, איש האקדמיה, ניצב בחוץ כצופה פסיבי, ומתחקה אחר המתרחש בפנים; לעומתו, הלומד עומד לפני-ולפנים,

וממשיך את תהליך היצירה המתמיד של התורה שבעל פה. עומק ההבדל ביניהם כעומק ההבדל שבין היוצר לבין המבקר. גם בעוד אלף שנה יקראו, מן הסתם, את עגנון; אך תמהני אם יהיה אז מי שיזכור את קורצווייל. על ההבדל הזה בין עולם הישיבות לעולם המחקר עמד גם פרופ' מ' כהנא:

בישיבה נתפסת הספרות התלמודית, שנכתבה בעבר, כבעלת משמעות המתייחסת להווה ולעתיד... לעומת זאת, מעוניין המחקר האוניברסיטאי לברר, בעזרת הספרות התלמודית וחומר נוסף, את העבר (כהנא, עמ' 114).

המצדדים בלימוד הישיבתי אינם שוללים בהכרח את השפעתם של גורמים היסטוריים-ריאליים על הלימוד והפסיקה. הם פשוט סבורים שכל אלה אינם רלוונטיים ללימוד תורה. הלומד עוסק בתכנים ההלכתיים כשלעצמם, ולא בנסיבות שהובילו לעיצובם

אופיו היצירתי של הלימוד הישיבתי מכתוב התמקדות בתכנים כשלעצמם, ולא בנסיבות החיצוניות של יצירתם. לכן הלומד מפנה את תשומת לבו לתכנים המשפטיים עצמם, ולא לרקע ההיסטורי. אפשר להתנסח בצורה קיצונית יותר ולומר שאין הלומד מנסה לשחזר כלל "מה חשב הרשב"א" או אף "מה חשב אביי". במהלך דיונו כבר עמדנו על כך, שאין הלומד שואף לגלות "אמת" הלכתית עלומה, אלא להשתמש בחומר ההלכתי שלפניו כבסיס ליצירה מחודשת. גישה כזו מאפשרת לוותר על הניסיון להבין למה התכוונו החכמים, ולהתמקד בניסיון להתמודד עם השיטה כשלעצמה.

ספק אם ר' חיים מבריסק ור' מאיר שמחה הכהן מדווינסק, מגדולי מפרשיו של הרמב"ם, אכן סברו שלחילוקיהם הדקים כיוון "הנשר הגדול". דומה שהם תפסו את יצירתו של הרמב"ם כמכלול הקיים בזכות עצמו, ומאפשר לבנות על גביו רובד נוסף של פרשנות, שאף היא למעשה יצירה העומדת בפני עצמה. לכל היותר נוכל לומר, שהם ניסו לעצב מחדש

רעיון שנתנסח לפני מאות שנים וליצוק אותו לתבניות של מושגים ודרכי חשיבה חדשים. ר' חיים מבריסק עצמו טען, כי אין להקשות מספר 'מורה נבוכים' על 'משנה תורה' (עיין ברשימות שיעורי הרי"ד סולובייצ'יק, סוכה, עמ' רנ"ח). קביעה כזו אינה סבירה אם מנסים לברר את דעתו של הרמב"ם כאישיות היסטורית; אם זו היתה מגמתנו, הרי שהיינו עטים כמוצאי שלל רב על כל מקור שממנו נוכל ללמוד על דעותיו של הרמב"ם בהקשר הנידון. טענתו של ר' חיים מתבארת רק על פי ההנחה, ש'משנה תורה' הוא יצירה שיש לה קיום עצמי, שאינו תלוי בכונותיו של מחברה. וכן העיד במפורש הרב דוד כהן, "הנזיר":

שאלתי את הר"מ הגאון רמ"מ אפשטיין זצ"ל בישיבת סלובודקה, כשעליתי אליו, אם הסברות היפות שמוצאים ומגלים בהלכות הן אמת, שלהן כיוונו חז"ל. ויען - אם הסברות נכונות, זהו העיקר (נזיר אחיו, ח"א, עמ' רמ"ט).

כך משתמע גם מדבריו של החתם-סופר, שהשיב לטענה שביאורו ברמב"ם אינו קולע לדעתו האמתית:

את אשר בא בקצרה להוכיחי על פני, מאין הצורך ליישב הרמב"ם כי כבר עמדו עליו גדולי חקרי לב, הדין עמו... אבל אני אמרתי לא בשמים היא, ותורת ה' הפקר היא כל הרוצה ליטול יבוא ויטול, ואם לא היתה זאת דעת הרמב"ם, מכל מקום אם הדברים אמתיים יש לנו לפסוק הדין כך, מפני הטעמים שכתבתי אני; רק שדרכנו בדור הזה לתלות באילן גדול (תשובות החתם-סופר, חלק ד', סימן כ"א. ההדגשות שלי - ח"נ).¹²

מדבריו של החתם-סופר משתמע מה שהרמ"ם אפשטיין הצהיר במפורש: גם כשאנו מבארים את דבריו של אחד הראשונים, אין אנו מתיימרים לטעון שלכך אכן הוא התכוון בשעה שכתב את דבריו; אנו מבארים את השיטה, ולא את האדם. התפיסה הזו מאפשרת לנו להתעלם משיקולים היסטוריים ופסיכולוגיים, ולהתמקד בשיקולים ההלכתיים-משפטיים עצמם.

הטיהור של ההלכה משיקולים שאינם רלוונטיים מבטיח שההלכה תישאר מערכת של מושגים משפטיים מופשטים: "עולם אידאלי, שמתקפל בעצמותו ומוצא את ערכו ותכליתו בד' אמותיו, ובמערכת היחסים שבין העצמים המופשטים" (דברי הגות והערכה, עמ' 75). עולם אידאלי שכזה מבטיח, כפי שהסברנו, את רציפות היצירה והמשכיותה ומונע סטייה לעמדה של חוקר הניצב מן החוץ. אך יש בטיבו המופשט של עולם ההלכה עוד מעבר לזה.

כבר ביארנו את המשמעות המרכזית שיש בעולם ההלכה לתודעת קבלת העול והמחויבות. לו השתמשה ההלכה בגורמים פסיכולוגיים והיסטוריים הלקוחים מתוך ההווה האנושית, היא היתה מובנת לאדם ומשתלבת במערך חייו הטבעי. ההקפדה על שיקולים לוגיים-טהורים יוצרת מערכת משפטית מופשטת, שאי אפשר לנמקה בטיעונים הלקוחים מעולמו של האדם. בתודעתו של הלומד נשמר תמיד ממד של זרות: לעולם אין הוא "בעל הבית" בין חוקיו של בוראו. איש ההלכה שקוע בעולם שמבחינה צורנית נבנה על ידיו, בעזרת חוקי הלוגיקה ושכלו האנושי, אך תוכנו נעלם ומסתורי, חוק עליון מחייב ומוחלט. ושוב: אין כאן הכחשה עקשנית של הממד האנושי שבהתפתחותה של ההלכה, אלא טענה לעליונותו של הממד הא-לוקי שבה. גם אם תורה שבעל פה היא יצירתם של בני אדם, הרי מקור התוקף שלה הוא ציוויו של הקב"ה. הלימוד מתמקד באופן מודע ומכוון במבנים ההלכתיים-משפטיים עצמם, ולא בנסיבות עיצובם, התמקדות שמטרתה להטמיע באדם את תודעת המחויבות לבוראו ולמצוותיו.

ברובד הראשוני והמשמעותי ביותר התורה היא המעצבת את העולם, ולא העולם הוא המעצב את התורה. התורה עומדת מעל לעולם, ולא בתוכו; זו התפיסה היסודית המנחה את עולם ההלכה. חז"ל נתנו לתפיסה זו ביטויים שונים, החל בקביעה ש"שני אלפים שנה קדמה תורה לברייתו של עולם" (בראשית רבה, ח', ב'), וכלה בירושלמי הטוען באופן פרדוקסלי-במכוון, שבת שלוש שנים ויום אחד שנבעלה, בתוליה חוזרים כשבית הדין נמלך לעבר את החודש, כיוון שלמפרע מתברר שלא היתה בת שלוש בשעת המעשה (נדרים, פ"ו, ה"ח). חז"ל מדגישים כאן,

בצורה ציורית, את עליונותה של התורה על העולם ועל סדריו. התורה היא המעצבת את העולם, ולא להפך.¹³

גם כהנא עומד על כך שהמחקר האקדמי של התלמוד פוגע במחויבות להלכה, אך הוא תולה

זאת במודעותם של החוקרים לכך שההלכה היא יצירה אנושית (כהנא, עמ' 129). לדעתי המודעות לרובד האנושי שביצירת ההלכה אינה מערערת בהכרח את המחויבות להישמע אליה בלי תנאי, כאשר היא מלווה בהכרח עמוקה בתוקף הא-להי של החוקים שחקקו חז"ל: גם אם את התוכן עיצבו בני אנוש - את סימן הקריאה הציב הקב"ה.¹⁴ הבעיה במחקר התלמוד גלומה, לדעתי, בקעקוע המוטיב החינוכי של תלמוד התורה. כאשר מתמקדים בתכנים המשפטיים כשלעצמם, מובטח ללומד שתודעת הצו המוחלט תושרש בתודעתו. כאשר מתמקדים בנסיבות היסטוריות ואחרות, ובכירורן משקיעים את מרב הזמן והמאמץ, אכן יש סכנה שהמחויבות המוחלטת לה' ולדברו תתערער. ושוב: לא בגלל עצם ההכרה בהשפעתן של רוחות הזמן על ההלכה, אלא בשל העמדת המוטיבים היחסיים שבהלכה במוקד תשומת הלב.

**גם כשאנו מבארים
את דבריו של אחד
הראשונים, אין אנו
מתיימרים לטעון
שליך אכן הוא התכוון
בשעה שכתב את
דבריו; אנו מבארים
את השיטה, ולא את
האדם**

פרופ' ד' שפרבר טוען כי מתודות מדעיות - בעיקר בתחום הכרת הריאליה של תקופת התלמוד - נחוצות לשם הבנה "נכונה" של התלמוד, ובעיקר לשם פסיקת הלכה. אין הוא מתייחס לרקע שהוביל לפסיקה, אלא להבהרת העובדות הריאליות המוזכרות בסוגיה.¹⁵ אך, כאמור, לטענתנו, לפחות בעיון התלמודי (אם כי לא תמיד בפסיקה ההלכתית למעשה), אין מחפשים את ההבנה ה"נכונה". הלימוד הוא יצירה, ולא חשיפה. כמובן, ידע מסוים על הריאליה התלמודית נחוץ לעתים להבהרת נתוני היסוד של סוגיה, וגם שאלה זו, כמו ההזדקקות לכתבי יד ולבירור נוסחאות, היא בעיקרה שאלה של מינון, מה שכאמור לא מפחית מחשיבותה. וכך כתב מו"ר הרב א' ליכטנשטיין בעניין זה:

זכורני שלפני מספר שנים נפגשתי עם ר' שאול ליברמן ז"ל, והוא סיפר לי בחרדה על פגישתו עם תלמיד חכם בעל שיעור קומה, שלא ידע "רדיית הפת" מהי. "הייתכן?", שאל, "הגמרא במסכת שבת עוסקת ודנה בשאלת היתרה של רדיית הפת בשבת, והלז לא ידע כיצד היא מתקיימת הלכה למעשה?". אכן, מנקודת ראותו שלו ניתן להבין היטב את החרדה והזעזוע מגילוי זה. אבל מנקודת ראות שונה, והיא השלטת בתורתו של ר' חיים, ניתן לדון ולנתח, ובצורה מבריקה וחדשנית, את רדיית הפת... וכל זאת מבלי לדעת בדיוק מהם שלביה של אותה מלאכה מבחינה מציאותית-טכנית. כמובן, חכם ההלכה הנדרש לפסיקה, חייב להכיר את הבטיה הטכניים של רדיית הפת, ואינו יכול להסתפק בזיקה מופשטת אליה. אבל אותו הלומד, היושב בבית המדרש, יכול להעביר במשך ארבעים שנה ויותר שיעור על רדיית הפת מבלי שידע אל נכון כיצד היא

פועלת במציאות. גם גישה זו נובעת מאותה אחריות לבירור הנושא, וזאת בדמותו המשפטית המופשטת, על חשבון הבנתו הפשוטה, הטכנית-ריאלית, של הטקסט ("כך היא דרכה של תורת הרב", עמ' 114-115).

3. יסודות נוספים במחקר

לעיל דנו בהבדלים שבין מחקר התלמוד האקדמי ללימוד הישיבתי באספקלריה של שני יסודות משמעותיים במחקר: העיסוק הטקסטואלי והרקע ההיסטורי-ריאלי. בפרק קצר זה נזכיר עוד כמה מאפיינים של עולם המחקר ונדון בהתאמתם ללימוד הגמרא הישיבתי.

כנא מזכיר שבמוקד הלימוד בישיבות נמצא החומר ההלכתי שבתלמוד הבבלי, ואילו באוניברסיטה נלמדים, לצד התלמוד הבבלי, גם התלמוד הירושלמי, המשנה, התוספתא, המדרשים וכו', לרבות החומר האגדי שבכל אלה. המציאות המתוארת כאן מדויקת בעיקרה. בישיבות העיסוק מתמקד בתלמוד הבבלי כיוון שמסיבות היסטוריות שונות התמקדו בו הראשונים והאחרונים, וממילא בלימוד הבבלי סלולה הדרך להמשך יצירת תורה שבעל פה. החפץ בלימוד הירושלמי צריך "לדלג" על פרשנותם של הראשונים וגדולי האחרונים, ולהתחיל ליצור כמעט מאפס, תוך התנתקות (חלקית) ממסורת תורה שבעל פה. וכבר ביארנו שכיוון שהלימוד ההלכתי אינו חשיפה אלא יצירה, אין הלומד מחויב לנתח כל טקסט וכל דעה, ובידו לבחור במה להתמקד, על פי השיקולים שהזכרנו. לעומתו, החוקר מטרתו לברר את המציאות ההיסטורית וההלכתית כפי שהיתה בימי חז"ל, ועל כן חובתו להיזקק לכל מקור אפשרי מתקופה זו.

כאמור, כנא מדגיש את ההבדל שבין האקדמיה לישיבה גם בנוגע להתייחסות לחלקים האגדיים שבתלמוד. אכן, הלימוד הישיבתי מתמקד בחלקים ההלכתיים שבתלמוד. בתלמוד הבבלי יש גם קטעים אגדיים רבים, אולם הערוב בין הלכה לאגדה נובע בעיקר מהעריכה הלא שיטתית של התלמוד. כל מי שעייך בתלמוד הבבלי ודאי שם לב שהעריכה היא לעתים קרובות אסוציאטיבית, ולא שיטתית: סוגיות מרכזיות בנושא הנידון נמצאות במסכת אחרת, לעתים הסוגיה עצמה פזורה בכמה מקומות, וכו' וכו'. מאותה סיבה חז"ל גם לא טרחו לרכז בנפרד את החומר האגדי. הלומד הישיבתי - עיקר עניינו בנושא, ולא בטקסט, ועל כן הוא לומד בנפרד את ההלכה ואת האגדה. זה מקור ההבדלה בין הלכה לאגדה, שמתבקשת בלימוד המתמקד בתוכן. מלבד עצם ההפרדה בין ההלכה לאגדה, לחומר ההלכתי מקדישים הרבה יותר זמן ואנרגיה, וזה בגלל תפיסה ערכית בדבר מרכזיותם של ההלכה ושל לימוד ההלכה בעולמנו, שאין זה המקום לנמקה בפרוטרוט, אך אחדים מיסודותיה כבר הזכרנו.¹⁶ מובן מאליו שהחוקר התלמודי, המקדיש תשומת לב רבה לטקסט עצמו (בלי קשר לתוכנו), יתעניין במידה שווה בכל סוגי החומר הנידון בתלמוד.

ולסיום, כהנא מתייחס לעובדה שהשיבה היא מוסד חינוכי, לעומת האקדמיה הדוגלת בחופש מחקר, ואין לה מטרות בתחום הערכי (כהנא, עמ' 115).

נקודה זו היא המשמעותית ביותר בכל הנושא שאנו דנים בו, והיא העומדת ברקע ההבדלים שדנו בהם לעיל: אין החוקרים עוסקים ביצירה המפרה את האישיות הרוחנית, אלא בכירור האמת ההיסטורית; אין הם מוטרדים מסכנת קעקוע המחויבות לה' ולדברו; אין הם מפלים בין החומר ההלכתי שבתלמוד לחומר האגדי שבו - וכל זאת משום שאין הם מתעניינים בהשפעתו של הלימוד על עולמו הרוחני של הלומד. כלשונו של כהנא - המחקר מתמקד בעבר, ולא בהווה ובעתיד. המחקר אינו מתיימר להשיג תוצאות חינוכיות, ואכן, בדרך כלל, אין הוא מביא לא לידי יראה ולא לידי אהבה.¹⁷ מנגד, עולם הישיבות רואה את לימוד התורה כפעולה המשמעותית ביותר בתחום הדתי, ובהתאם לכך מכונן את אופי הלימוד ואת מגמותיו. מי שמנסה לכפות מתודות אקדמיות על הלימוד הישיבתי, מתעלם מכך שהמתודות האלה אינן הולמות לימוד שמכוון על ידי מגמות ערכיות ורוחניות. לימוד כזה מחייב דרכי לימוד שונות לחלוטין.

עולם הישיבות רואה את לימוד התורה כפעולה המשמעותית ביותר בתחום הדתי, ובהתאם לכך מכונן את אופי הלימוד ואת מגמותיו. מי שמנסה לכפות מתודות אקדמיות על הלימוד הישיבתי, מתעלם מכך שהמתודות האלה אינן הולמות לימוד שמכוון על ידי מגמות ערכיות ורוחניות

ד. סיכום

במאמר זה ניסיתי להבהיר, מדוע לדעתי אין מקום לשילוב מתודות מתחום מחקר התלמוד בתוך הלימוד הישיבתי. כאמור, אינני שולל את הלגיטימיות של מחקר התלמוד כשלעצמו, וודאי אינני חושב שהוא גרוע יותר משאר המחקרים ההיסטוריים, שכבודם במקומו מונח. אך מחקר התלמוד האקדמי אינו קשור לתלמוד תורה, במובן הישיבתי הקלסי של הביטוי, והניסיונות לשלב את שני אלה הם, לדעתי, חסרי תוחלת. ואגב, לא ראיתי מי שתבע לשלב מתודות ישיבתיות בעולם האקדמי: בדרך כלל התביעה לשילוב מופנית רק כלפי צד אחד.

יש הרואים בניתוק התחומים האלה "חיץ מלאכותי" (כהנא, עמ' 134). לדעתי החיץ הזה אינו מלאכותי יותר מהחיץ שבין כימיה לפילוסופיה, או בין מתמטיקה לפילולוגיה. פילוסוף וכימאי עשויים לעסוק בספר אחד: זה יעמיק בתוכנו, וזה יבדוק את ההרכב הכימי של דפיו; ואיש לא יתבע מהפילוסוף לערב בעיוניו מתודות מתחום הכימיה, כשם שאיש לא יצפה מהכימאי לשלב בין נוסחאותיו הגיגים פילוסופיים. כמובן, מחקר התלמוד והלימוד הישיבתי אינם זרים זה לזה כמו פילוסופיה וכימיה; ואולי יהיה נכון יותר להשוות את היחס שבין הלומד לבין החוקר ליחס שבין האמן לבין חוקר האמנות. וכל הדימויים וההשוואות מטרם רק להבהיר שמדובר בשני

תחומי דעת נפרדים, שלהם יעדים ומתודות השונים באופן מהותי, אף ששניהם מתמקדים בטקסט אחד. אך טבעי הוא שהלמדן והחוקר מתנזרים איש מגישתו ומשיטותיו של רעהו. יחקרו אפוא החוקרים, וילמדו אפוא הלומדים, איש כדרכו ואיש כמסורתו, והכול על מקומו יבוא בשלום.

הערות

- 1 עיין, למשל: מ' כהנא, "מחקר התלמוד באוניברסיטה והלימוד המסורתי בישיבה", **בחבלי מסורת ותמורה**, רחובות תש"ן (להלן: כהנא); ד' שפרבר, "על הלגיטימיות והצורך בשיטות מדעיות לשם הבנה נכונה של סוגיות בתלמוד", **בד"ד**, 6, תשנ"ח; א' וולפיש, "בית המדרש ועולם המחקר - סקירה", חלק א', **שנה בשנה**, תשנ"ו; חלק ב', **שנה בשנה**, תשנ"ז, (להלן: וולפיש, ח"א; וולפיש, ח"ב).
- 2 ועיין עוד: **פירוש הרמב"ן על התורה**, דברים, י"ז, י"א; **דרשות הר"ן**, דרוש שביעי, עמ' ק"ב; הקדמה לשו"ת **אגרות-משה**.
- 3 את הגישה המוצגת כאן מכנה פרופ' שלום רוזנברג 'הגישה הקונסטרוקטיביסטית' (**לא בשמים היא**, אלון שבות תשנ"ז, עמ' 69 ואילך). יש להעיר שתפיסה זו מותנית בנכונות לראות ערך במצוות כשלעצמן, גם כשטעמן בטל, שהרי הוויתור על השאיפה ל"אמת" מוביל לויתור על היומרה לפרש את המצווה באופן שיהלום תמיד את התועלת הגלומה בה, זו שלשמה ניתנה המצווה. לכל היותר אפשר לומר שטעם המצווה גלום בעקרונותיה הכלליים, אלה שמהווים את "הגרעין הקשה" של ההלכה, ואילו הפרטים ההלכתיים הם שרירותיים, ולכן שינויים לא ישפיעו על מידת התועלת שבמצווה (תפיסה זו בנוגע לטעמי המצוות העלה הרמב"ם במורה נבוכים). כך או כך, גישה זו אופיינית לדרכו של עולם ההלכה, המדגיש את המחויבות לקב"ה ואת קבלת עול מלכותו, שבגללן יש ערך למצווה כשלעצמה, גם במקרים שבהם טעמה הפרטי אינו רלוונטי.
- 4 וכך כתב הר"ד במאמרו "וביקשתם משם": "אין ההלכה יכולה להשתחרר משעבודה למערכת ההנחות האפריוריות. בה היא פותחת, ובה היא חותמת. ברם כל דרישה מדעית מקושרת בשיטת הנחות מסוימת, ואינה מתחילה באפס מחשבת" (**איש ההלכה - גלוי ונסתר**, ירושלים 1979, עמ' 205. ועיין שם).
- 5 ראויים כאן לציטוט דבריו של ד"ר יצחק ברויאר, ההוגה הגדול של תנועת "תורה עם דרך ארץ" במאה העשרים: "אין נימוק אחר למשמעתנו, כי אם רצונו של מלך ישראל. אי לנו אם "טעמי המצוות", כפי שאנחנו חושבים להכירם, הם גם טעמי משמעתנו. רק אם המצוות כולן הן לנו משפט א-להי, אז מותר לנו לחקור ל"רוח" המשפט הזה, ול"השקפת העולם" אשר אנחנו יכולים להוציא ממנו" (**מוריה**, ירושלים תשי"ד, עמ' 111. ועיין גם בספרו **נחליאל**, ירושלים תשמ"ב, עמ' ג').
- 6 המתח הזה בא לידי ביטוי עילאי במאמרו המפורסם של הרב סולובייצ'יק "איש ההלכה".
- 7 אין בכונתי ליחס תפיסה זו לחזון-איש עצמו, ודבריו הובאו כאן רק כמייצגים את המגמה הרווחת בעולם התורה. הדינמיקה הפנימית של היצירה ההלכתית מובילה למיעוט העיסוק בטקסט, גם כשממעויותיה הרעיוניות אינן ממוצות עד תומן.
- 8 בזהירות הנדרשת בשאלת המינון הכיר גם א' וולפיש: "אינו דומה לימוד המתמקד בתכנים, ברעיונות ובהשלכות, עם הערות מתודיות פזורות בתוך הדברים, ללימוד המתמקד במתודה, הנוגע בתכנים כלאחר יד. על כן יש להקפיד כי קליטת כלי המחקר לתוך בית המדרש תשמור על פרופורציות מתאימות ותבחין בין עיקר לטפל" (ולפיש, ח"ב, עמ' 435).

- 9 מ' כהנא טוען שדווקא מחקר התלמוד פותח ללומד אופקי יצירה חדשים, בהיותו "קרקע בתולה" שטרם מוצתה עד תום (כהנא, עמ' 136). על כך נאמר שגם אם נקבל את העובדות שהוא מעלה הרי זה יתרון שהזמן גרמו, ואין כאן תלונה עקרונית נגד הלימוד הישיבתי; אך מעבר לזה, היצירתיות שיש במחקר, גם בשיאה אינה יצירתיות של אמן אלא של ארכיאלוג. כאמור, אין כאן חיסרון או פגם של המחקר האקדמי, אלא יסוד הנובע במישרין מטיבו וממטרותיו של המחקר, השונות מהותית ממטרותיו של הלימוד הישיבתי.
- 10 קשה לקבוע מסמרות בשאלה זו, ומובן שיש להבדיל כאן בין תקופות שונות ומקומות שונים. סיכום קצר של הדיונים בנוגע להשפעת תנאי החיים החיצוניים על לימודם ופסיקתם של בעלי התוספות מופיע בספרו של י' תא-שמע, **הלכה, מנהג ומציאות באשכנז**, ירושלים תשנ"ו, עמ' 23-35.
- 11 עמדה זו כרוכה, כמובן, בוניחת השאיפה להשגת אמת הלכתית אבסולוטית, ובאי כפיפות הלימוד לפסיקה ההלכתית.
- 12 א. מו"ר הרב אהרן ליכטנשטיין שליט"א, ראש ישיבת הר עציון, הביע פעם עמדה דומה. באחד משיעוריו תירץ הרב קושיה חמורה על דבריו של הרמב"ם בעניין איסורי אישות לכהנים, שלא בדרך שתירץ הרמב"ם עצמו באגרתו לחכמי לונל (עיין בהלכות איסורי ביאה, י"ז, ב', ובאגרות הרמב"ם, מהדורת שילת, עמ' תק"ו). הרב הקדים אז ואמר, שאין הוא מתכוון לבאר את דעתו של הרמב"ם כאישיות ביוגרפית, אלא את שיטתו ב'משנה תורה' כעומדת בפני עצמה.
- ב. ביחס לעדותו של הרב הנזיר על דבריו של הרמ"מ אפשטיין יש להעיר, שהרב הנזיר עצמו הסתייג שם מעמדה זו.
- 13 יש להדגיש שמדובר בתפיסה עקרונית ההולמת את עולם הלימוד העיוני. ככל שהדבר נוגע לפסיקת הלכה, יש צורך הכרחי - ואף רצוי - להתחשב, במידה מסוימת, בעולם המציאותי, ובתמורות החלות בו. ברם, הלימוד העיוני-המופשט עוסק בחוק כשלעצמו, ולא ביישומו המעשי. הדברים אמורים גם כלפי ההסתייגות מהעיסוק הטקסטואלי, שהזכרנו לעיל.
- 14 דוגמה מובהקת הם דבריו של הרי"ד סולובייצ'יק, שצוטטו לעיל מהספר **נפש הרב**. דוגמה שונה לחלוטין וקיצונית הרבה יותר נמצא בדעותיו של פרופ' ישעיהו ליבוביץ.
- 15 שפרבר, לעיל, הערה 1.
- 16 הצירוף המופלא של יצירתיות עם השרשת תודעת קבלת העול, אפשרי רק בעיון ההלכתי. ואכמ"ל.
- 17 יש להעיר שאנו דנים כאן במחקר בהתגלמותו ה"אופטימלית" מבחינת האדם הדתי, דהיינו - כאשר אין מעורבים בו גילויים של זלזול בחז"ל. וגם אז, כאמור, לכל היותר מגלה המחקר נייטרליות ערכית. כמובן, לעתים אפשר להפיק לקחים ערכיים ממסקנות המחקר; אך הם אינם אמורים להשפיע על מגמתו ועל אופיו של המחקר כשלעצמו, ומבחינה מהותית אין הם אלא תוצר לוואי מקרי שלו. אם החוקר אכן ניחן ביושר אינטלקטואלי, הוא יקפיד להשתמש במתודות שאינן מכוונות להשגת יעדים ערכיים מסוימים (חוץ מהערך הכללי של חשיפת האמת). ואכן, כאמור למעלה, זה טיבן של המתודות האקדמיות גם בתחום מחקר התלמוד.