

'תורה לשמה' – להלכה ולמעשה

שאלת 'תורה לשמה' והשלכותיה על עיצוב דרכי לימוד הגמרא והחינוך בישיבות בדורות האחרונים

תקציר

במאמר זה נבקש להוכיח את קיומו של קשר בין מטרות-הלימוד לבין מאפייניו הפדגוגיים השונים. במהלך הדברים נבקש להתחקות על היחס בין תפיסות הגותיות שונות בדבר מהותה ותכליתה של מצוות תלמוד תורה – לבין דרכי הלימוד והחינוך שבפועל.

הדיון מבקש להתבונן בשתי סוגיות מעשיות:

א. דרכי הלימוד:

בתחום זה נכללים חומרי-הלמידה, שיטות-הניתוח, מטרותיו המוצהרות של הלימוד ותחומים נוספים, הנוגעים לתחום 'תכנית-הלימודים' בישיבה.

ב. דרכי החינוך:

בתחום זה נדון ביחס אל התלמיד ואל עולמו הפנימי, בתפיסת המשמעת במהלך לימוד התורה ובמידת ההתחשבות של המחנך בנטייתו האישיות של תלמידיו.

על אף ההקשר העכשווי, שנכתב בו המאמר, אין המאמר עוסק בשיטות-לימוד, המתחדשות בימינו אלה בכיוונים שונים ומגוונים, אלא הוא מבקש לבחון את היחס בין הצהרת התכלית לבין הביצוע בפועל של שיטות-לימוד 'קלאסיות', שנהגו במרוצת-הדורות, ומתוך כך להעניק חומר למחשבה למורה העכשווי.

מילות מפתח: לימוד-תורה; תורה לשמה; דרכי הוראת תושב"ע; שיטות-לימוד; דרכי-הוראה; בריסק; וולוז'ין; חסידות; ר' חיים מוולוז'ין; ר' חיים סולובייצ'יק; האדמו"ר מפיאסצ'נה; האדמו"ר מסוכטשוב; הרב עובדיה יוסף.

1. גישות ב'תורה לשמה'

ברבים ממאמרי חז"ל מופיע המונח 'תורה לשמה', המציין את האופן הראוי, אשר בו יש לעסוק בתלמוד-תורה.¹

ממאמרים אלו עולה, כי ישנם שני אופנים לקיום מצוות תלמוד תורה: אופן ראוי וחיובי, המכונה 'לשמה', ואופן שלילי, המכונה 'שלא לשמה'. ברם, הגדרת המושגים עצמם איננה ברורה כל-צורכה מתוך האמור.

מהו אותו תלמוד-תורה אידאלי? באיזה אופן יש ללמוד – כדי להיחשב לומד לשמה?²

שאלות פרשניות אלו מובילות את הפרשן לדיון ערכי בדבר מהותה העקרונית של מצוות תלמוד תורה, ומחייבות הגדרות ברורות בתחומים אלו, כאשר הגדרות אלו קשורות לתכליתו של לימוד-התורה.

מבחינת ההיבט הפדגוגי³ ניתן לחלק את השיטות השונות בדבר מהותו של לימוד-תורה לשמה – למספר גישות:

א. תכלית חיצונית לאדם:

בקבוצה זו ייכללו הגישות, הבוחנות את טיב הלימוד על-פי השפעתו בעולמות מופשטים, שאינם תלויים בלומד עצמו. כך תיכלל כאן הגישה המיסטית, הרואה בלימוד תיקון של ההווה, וכן – הגישה השכלית-כללית, הרואה בלימוד – העשרה והרחבה של מאגר הידע התורני.

1. אבות ו, א; תענית ז, א.

2. בחלק ממאמרי חז"ל ניתן למצוא הגדרה שלילית, כלומר: מה נחשב 'שלא לשמה'. וכפי שמופיע בספרי עקב פסקה מא: 'לאהבה את ה' אלוקים: שמה תאמר הריני לומד תורה, בשביל שאקרא חכם, בשביל שאשב בישיבה, בשביל שאאריך ימים לעולם הבא...'. ובסמוך למאמר זה: ר' אליעזר ב"ר צדוק אומר: עשה דברים לשם פעולתך, ודבר דברים לשמן'. אולם, צמידות מאמרים אלו איננה מוכיחה בהכרח על קשר פרשני ביניהם.

3. נחום לאם בספרו **תורה לשמה: במשנת רבי חיים מוולוז'ין ובמחשבת הדור** (ירושלים תשל"ב, עמ' 133 והלאה) מונה שלש גישות פרשניות למושג תורה לשמה:

הגישה השכלית: גישה, הרואה את מהות לימוד התורה – בהשגות השכליות הנרכשות בו. את הביטוי 'תורה לשמה', ניתן להחליף לפי שיטה זו בביטוי 'לשם ידיעת התורה'.

הגישה הרליגיוזית: גישה זו רואה את מהות הלימוד כדבקות בנותן-התורה. הביטוי 'לשמה' מתפרש כאן כ'לשם שמים' 'לשם ה' וכדומה.

הגישה השימושית: גישה זו רואה את מהות לימוד התורה – כתנאי, המאפשר את שמירת-המצוות המעשיות. הביטוי 'תורה לשמה' מתפרש כך: 'לימוד תורה לשם קיומה'.

ברם, חלוקה זו איננה מועילה לנידון כאן, מכיוון שהדיון בפירוש המושג 'לשמה' מכיל בקרבו עיסוק הן בתחום המטרת, והן בתחום טוהר המוטיבציה. כך, בחלק מהמקרים – הוגה, שנתפס אצל לאם כנוקט אחת הגישות שלעיל, שייך לגישה זו במובן הפרשני בלבד, שכן לדידו המושג 'תורה לשמה' עוסק בתחום המוטיבציה, אך בשאלות המטרות ייתכן, שאותו הוגה ינקוט גישה אחרת, ללא הזכרת המושג 'לשמה'. כך נראה, למשל, משיטת הרמב"ם, המדגיש ב'יד החזקה' את חשיבות-הלימוד מאהבה, אך איננו עוסק בהגדרת המטרה, כי אם בטוהר המוטיבציה של הלומד. וראו אצל לאם, עמ' 148-152.

כמו-כן, ייתכן, כי מספר הוגים, הנכללים בגישה אחת בחלוקתו של לאם, ויוגדרו אצלו כ'תת-גישות', יהיו שייכים לאותה גישה במובן הפרשני בלבד, ואילו ביחס לשאלת התכלית יהיו ביניהם פערים משמעותיים ביותר.

תופעה זו בולטת בדבריו בגישה הרליגיוזית (עמ' 152-153): כאשר מנתח לאם את היחס בין הגישה הקבלית, הרואה בלימוד – מעשה מיסטי בתיקון-העולם, לבין הגישה החסידית, המציבה את מוקד-הלימוד בלומד עצמו ובחוויתו. שתי גישות אלו נכללות בגישה ה'דתית', אך מבחינה פדגוגית ייתכנו הבדלים רבים בין שתי גישות אלו, באשר הגישה הקבלית תיצור תכנית-לימודים, שמטרתה תיקון-עולם ותגזור את תוכני-הלימוד על פי הבחינות הטעונות תיקון, ואילו הגישה החסידית תיצור תכנית, שמטרתה – רוממות נפש הלומד, ותגזור תוכני-לימוד, ההולמים מטרה זו. וראו להלן.

ב. תכלית פנימית לאדם:

בקבוצה זו ייכללו הגישות, הבוחנות את טיב הלימוד על-פי פעולתו בעולמו של האדם. כך תיכלל כאן הגישה החווייתית בלימוד, וכן – הגישה השכלית-אישית, אשר לפיה ייעוד הלימוד הוא לימוד קניית ידע של הפרט.

ג. תכלית שימושית:

גישה זו רואה את התלמוד – כמכשיר לחיי-המעשה.

להלן נציג את הגישות השונות באמצעות הדגמתן במקורות אחדים, כאשר דגש חזק יושם בהגדרות של תכלית-הלימוד. כן ננסה להגדיר לפי הגישות הנידונות את המודד, שעל פיו תיבחן תכנית-לימודים, שתממש את מטרת הלימוד הנידונה.

א. תכלית חיצונית לאדם

'תיקון העולם' – תורת הסוד

בעלי הסוד והקבלה נטו לראות בתלמוד התורה – מעשה, הפועל בעולמות עליונים, אשר תכליתו 'תיקון-עולם' במובן המיסטי והטרנסצנדנטי.

הזוהר רואה את מטרת לימוד התורה ואת הגדרת המושג 'לשמה' – כחלק ממכלול תיקון-העולם המיסטי, שביסודו החזרת-השכינה וקירוב-הגאולה.

כך נאמר בזהר:

אלין דאיתמר בהון אדם כי ימות באהל דודאי בהון אתקיימא שכינתא ועתידי קב"ה לאחייא לון בה כמה דאוקמוה כל המקיים את התורה מעוני – סופו לקיימה כו'. ...

ודא שכינתא דבגינה איתמר באלין דמשתדלין בה לשמה ורבים מישיני (= מִיִּשְׁנִי) אדמת עפר יקיצו אלה לחיי עולם. [דניאל יב 2], ואלין דלא משתדלין בה לשמה יהון לחרפות ולדראון עולם [שם].

[תרגום (חופשי): אלו שנאמר בהם: 'אדם כי ימות באהל', שוודאי בהם תקום השכינה ועתידי הקב"ה להחיות אותם בה, כמו שהעמידוה: כל המקיים את התורה מעוני – סופו לקיימה מעושר.

וזו השכינה, שעליה נאמר באלו שמשתדלים בה לשמה – 'ורבים מישיני אדמת עפר יקיצו אלה לחיי עולם' (דניאל יב), ואותם שלא משתדלים בה לשמה יהיו לחרפות ולדראון עולם].⁴

תפיסה זו אף מהווה אחת מן המטרות המוצהרות של הלימוד במשנת ר' חיים מוולוז'ין:

ולזאת עיקר חיותם ואורם וקיומם של העולמות כולם על נכון, הוא רק כשאנחנו עוסקים בה כראוי, כי קודשא בריך הוא ואורייתא וישראל כולא חד...

והאמת בלתי שום ספק כלל שאם היה העולם כולו מקצה עד קצהו פנוי חס וחלילה אף רגע אחד ממש מהעסק והתבוננות שלנו בתורה, כרגע היו נחרבים כל העולמות, עליונים ותחתונים, והיו לאפס ולתוהו חס ושלום.⁵

4. זוהר חדש – תיקונים, כרך ב, סג, ב. הסבר העניין כולו – ראו אצל לאם (לעיל הערה 3), עמ' 152-153 ובהערות 63-65 שם.

5. ראו חיים בן יצחק, מוולוז'ין, 'יראת ה' לחיים', מהדורת יששכר דב רובין, בני ברק תשמ"ט, שער ד, פרק יא, עמ' רכה-רכז.

במשנת ר' חיים – תפקידו של לימוד-התורה הוא להחזיק ולקיים את העולם. לפיכך ההגדרה 'למען התורה', אשר בה פותח ר' חיים את הדיון 'בשער התורה' (שער ד) שבספרו אינה אלא 'למען קיום התורה'. ומכיוון שעל-פי תורת הסוד קיום-התורה הכרחי לקיום-העולם, הרי שללימוד-התורה יש משמעות עליונה לעצם קיומו של העולם.

לפי תפיסה זו, יש לבחון את לימוד-התורה על-פי פעולתו על העולם, ולאור קריטריון זה יש לגזור את דרכיו של הלימוד עצמו, מבחינת תוכני-הלימוד, דרכי-הלימוד, ואולי – אף מצד זמני-הלימוד.⁶

'לשם חקר התורה'

גישה זו רואה את תכליתו של הלימוד כפעולה 'למען טובת האובייקטיבית של הגוף המיסטי הקרוי תורה',⁷ כפי שניסח היטב הגרי"ד סולובייצ'יק:

כיבוש תכנים ואידאות חדשים היא תכלית הלימוד. הוא (הלומד, ע.ב.). צריך לצקת את חידושו בדפוסים משלו ולהטביע עליהם את חותם מחשבתו.⁸

תפקידו של לומד-התורה הוא לממש את המפגש המחודש בין התורה לבין נפשו ושכלו האישיים, ובכך לתרום את הפן הייחודי והאישי שלו לעולם התורה המתחדש והמתרחב. התורה, שתרווה מפגשים מגוונים ככל שניתן עם מספר לומדים מְרַבֵּי, תפרה ותרבה ותתעצם מאד.⁹

לפי גישה זו, יש לבחון את הלימוד על-פי מידת תרומתו להגדלת-התורה ולהאדרתה, ובכך לממש את הפעולה 'למענה' באופן מלא. על כן, הנוקטים גישה זו יבקשו לגזור את תכני-הלימודים על-פי צרכי תחום-הידע הקרוי 'תורה' ולבקש להדגיש תחומים, שלימודם מועיל יותר ומרחיב יותר את הידע התורני הגלובלי. ייתכן, שבעלי גישה זו יעסקו דווקא בתחומים תורניים, שנותרו מוזנחים במשך השנים – כדוגמת סדרי קדשים וטהרות.

ב. תכלית עצמית פנימית לאדם

חוויה דתית

בתחומי גישה זו נכללים מקורות והוגים, הרואים בתלמוד-התורה מטרה במסגרת העולם הדתי של האדם – כחלק מעבודת-ה' שלו. גישה זו תופסת את לימוד-התורה – כמעשה, הפועל בתחום שבין אדם למקום, כחלק ממערכת-המצוות, שניתן להגדירן כ'פולחניות'.

6. ראו: **יראת ה' לחיים** (לעיל הערה 5), שער ד, פרק כה: 'אבל אם היה ח"ו העולם פנוי לגמרי אפילו רגע אחד ממש מעסק והתבוננות עם סגולה בתורה הקדושה, תכף כרגע היו כל העולמות נחרבים ונבטלים מציאות לגמרי ח"ו'. גישה זו תחייב עיסוק בתורה בכל הזמנים כולם, ואולי דווקא בזמנים, אשר רוב העולם נמנע מלימוד. וראו אצל ש' שטמפפר, **הישיבה הליטאית בהתהוותה**, ירושלים תשנ"ה, עמ' 92, בעניין המשמרות, שנהגו בישיבת וולוז'ין במשך כל שעות היממה. וראו להלן.

7. ראו לאם (לעיל הערה 3), עמ' 172.

8. ראו י"ד סולובייצ'יק, **דברי הגות והערכה**, ירושלים תשמ"ב, עמ' 83.

9. גישה דומה מופיעה אף בכתבי הרב קוק: 'ענין תורה לשמה - לשם התורה. כי מציאות החכמה הוא רצון השי"ת שתהיה בפועל... והנה כל הלומד תורה הוא מוציא מהכח אל הפועל את מציאות חכמתה מצד נפשו ובודאי אינו דומה האור המתחדש מצד חיבור התורה לנפש זו לאור הנולד מהתחברותה לנפש אחרת, ואם כן הוא מגדיל התורה ממש בלימודו... ומכל שכן לחדש בתורה שהוא ודאי הגדלת התורה ממש באור כפול' (א"י קוק, **אורות התורה**, ירושלים תשמ"ה, פרק ב, א).

'תורה לשמה' – להלכה ולמעשה – שאלת 'תורה לשמה' והשלכותיה על עיצוב דרכי לימוד הגמרא והחינוך בישיבות בדורות האחרונים

לפי זה, מטרת הלימוד זהה למטרתן של התפילה ושל עבודת-הקרבנות, הנוגעות לקשר שבין אדם למקום באופנים שונים. וכפי האמור בספרי: 'וכשם שעבודת מזבח קרויה עבודה – כך תלמוד קרוי עבודה'.¹⁰

תפיסה זו היא תפיסתה של החסידות הקלסית,¹¹ כפי שבאה לידי ביטוי בדברי המגיד ממזריטש: יחשוב האדם כשלומד כי הקב"ה צמצם עצמו בד' אמות של הלכה וא"כ הלא הוא שורה כאן במקום שהוא לומד, ולכן ראוי לעשותו בשמחה ביראה ובאהבה.¹²

היות והאדם הלומד נפגש בלימודו עם הקב"ה, כביכול, ולימוד-התורה משרה את השכינה על הלומד ועל עולמו הפנימי, הרי ממילא, יש לו ללומד ליתן דעתו על כך, ולכוון את ליבו לחוות את חווית הדבקות באופן מלא בזמן הלימוד. תפיסה זו אף הביאה לתביעה שלא להסיח את הדעת מן הדבקות בזמן הלימוד – בניגוד לנטייה הטבעית לשקוע בעמקות בלימוד,¹³ כפי שמוכח ע"י המובאות להלן מתוך צוואת הריב"ש (=הבעש"ט):

בעת הלימוד כשמדבר צריך שלא לחשוב מחשבה אחרת (אלא) רק דביקות הבורא ית'. ובעת הלימוד צריך לחשוב מחשבות הלימוד, ומכח זה דבוק באלוהות כראוי.¹⁴

וכשלומד צריך לנוח מעט בכל שעה כדי לדבק עצמו בו יתברך, ואעפ"כ צריך ללמוד. אעפ"י שבעת הלימוד אי אפשר לדבק את עצמו בו יתברך, מ"מ צריך ללמוד (משום) שהתורה מצחצחת נשמתו, והיא עץ-חיים למחזיקים בה, ואם לא ילמוד, בָּטַל דביקותו. ויחשוב שכמו בעת השינה אינו יכול להיות דבוק, וכן כשנופלין המוחין שלו, כן לא יהיה בעת שעת הלימוד גרוע מהם. רק מ"מ צריך לישב עצמו בכל שעה ורגע בדביקות הבורא יתברך.¹⁵

הנוקטים גישה זו יבקשו לעצב תכנית לימודים, המכילה תכנים לימודיים, שאכן גורמים לרגשי התעלות ודבקות אצל הלומד, ואף ישתמשו במתודיקה, המובילה לחוויה זו.¹⁶

'לשם ידיעת התורה': דבקות מתוך ידיעת התורה

אחת מהגדרות ה'לשמה', המופיעות אצל בעל התניא, קושרת את מהות הלימוד עם העצמת הידע התורני האישי של הלומד:

10. **ספרי על ספר דברים**, מהדורת פינקלשטיין, ניו יורק וירושלים תשנ"ג, פיסקה מא, 'ולעבדו'. וכן בסיפור המובא בגמרא (ברכות ה, ב): 'רבי אלעזר חלש. על לגביה רבי יוחנן. הוא דהוה קא גני בבית אפל, גלייה לדרעיה ונפל נהורא. חזייה דהוה קא בכי רבי אלעזר. אמר ליה: אמאי קא בכית? אי משום תורה דלא אפשרת - שנינו: אחד המרבה ואחד הממעיט, ובלבד שיכוין לבו לשמים!'. כדי לישב את דעתו של ר"א מצטט ר' יוחנן משנה, העוסקת במובהק בדיני הקרבנות (מנחות י, א), תחום מובהק בין אדם למקום. תפיסה זו מניחה, כי העיקר בלימוד הוא הרצון וכוונת-הלב, כפי שזהו העיקר בתחום הפולחני של עבודת-ה' שבמקדש ובתפילה.

11. ראו לאם (לעיל הערה 3), עמ' 157.

12. ד"ב בן אברהם, **אור האמת**, ז'טומיר תרס"א, עמ' 28.

13. לאם (שם), עמ' 155, הערה 80.

14. **'צוואת הריב"ש'** (=ר' ישראל בעל שם טוב), אות ל. ראו עוד שם, אות קיא: 'וכי אפשר להדבק בו יתברך? ותירץ הקב"ה במידותיו, פירוש במלבושיו, באותיות, פ"י כי זה אפשר תמיד להיות במחשבתו לחשוב באותיות התורה, והתורה היא לבושו יתברך.

15. צוואת הריב"ש כט, ל.

ניכר עוד, כי כנגד גישה זו יוצא ר' חיים מוולוז'ין בפתח-דבריו בשער ד: עניין עסק התורה לשמה האמת הברור כי לשמה אין פרושו דבקות כמו שסוברים עתה רוב העולם. (**יראת ה' להימים**) (לעיל הערה 5), שער ד, פרק ב, עמ' רט).

16. לכן העדיפה החסידות את הלימוד "בדברים שיבוא לו יראת שמים על ידם, כמו ספרי מוסר או שולחן ערוך לדעת הדינים על בורייך". עיינו י"י בן צבי הירש מפולנאה, **תולדות יעקב יוסף**, ירושלים תשמ"ה, פרשת בשלח.

לשמה היינו כדי לקשר את נפשו לה' על ידי השגת התורה איש כפי שכלו.¹⁷

גישה זו מופיעה אף במשנת ר' חיים בגוונים שונים :

לפי שעיקר הלימוד לא (=איננו) לעסוק רק בדביקות כי אם להשיג על ידי התורה והמצוות והדינים ולידע כל דבר ודבר שעל בוריו כלליו ופרטיו וכו'... כדי להבין ולהוסיף לקח ופולפל...
 כי גם בעסקו בגפ"ת ועיונו בהם ובכל הפלפולים הכל הוא נדבק בקב"ה כי הכל מסיני – קב"ה ואורייתא חד הוא והדבוק בתורתו דבוק בו ית"ש.¹⁸

לפי דרך זו, יש לעצב את תכנית-הלימודים ואת דרכי-הלימוד באופן שיאפשרו רכישת ידע באיכות ובכמות על הצד הטוב והיעיל ביותר. מבחנו של הלמדן בדרך זו הוא רוחב ידיעותיו התורניות והיקפן בגמר תהליך הלמידה.

תכלית שימושית

גישה זו רואה את לימוד-התורה כהכנה הכרחית לשמירת-המצוות באופן מלא. ללא לימוד תורה באופן מעמיק – לא ניתן לשמור את המצוות כראוי, שכן פרטי-הדינים והגדרותיהם השונים טעונים עמל וגיעה רבים. אמנם, לפי גישה זו לימוד-התורה איננו מהווה תכלית בפני עצמה, כי אם כלי להשגת התכלית המעשית הנכספת. אשר על כן, את הביטוי 'תורה לשמה' – יש לבאר לפי גישה זו כ'תורה לשם קיומה – עצמה'. לפי דרך זו, יש להפריד את המונח 'לימוד' מהצמד 'תורה לשמה', באשר תיבת 'לשמה' מתייחסת אל התורה כשלעצמה, ולא אל מעשה הלימוד בפני עצמו, כלומר, תכלית לימוד התורה איננה הלימוד עצמו, כי אם התורה, שהיא ספר חוקים ומשפטים מעשיים. ממילא, הלימוד המלא הוא לימוד, המשרת מטרה זו, שהיא ביצוע ומימוש של חוקי-התורה.¹⁹

ספר חסידים²⁰ עוסק בתיאור אופן לימוד התורה הראוי, ובין היתר כותב כך :

אם חשב אדם ללמוד לשמה כיצד יחשוב בלבו כשילמוד : כל מה שאלמוד – אקיים.²¹

הדובר המרכזי של גישה זו מבין חכמי ימינו הוא הרב עובדיה יוסף. במספר מקומות בכתביו ההלכתיים הוא דן בשאלת דרכי הלימוד ומטרתן, אשר, לדידו, עניינן – פסיקת-ההלכה והתמודדות עם בעיות המציאות והאקטואליה :

ומכללן של דברים יש ללמוד כי חובה קדושה מצד גדולי ישראל וראשי הישיבות ד' בכל אתר ואתר, להדריך את לומדי הישיבות, בהדרכה מתאימה והשגחה יתרה על סדר לימודיהם, ולכלכל דבריהם במשפט ולחנכם בנתיבות ההוראה, ובארחות העיון הישר, להבין ולהורות, לשעה ולדורות. שעל זה אמרו (קידושין מ:): 'גדול

17. ליקוטי אמרים, פרק ה. משנתו של בעל התניא שונה ממשנתה הקלסית של החסידות, מכיוון שלטעמו מושגת הדבקות באמצעות ההשגה השכלית, ולא באמצעות החוויה הלימודית. בגישה זו מתקרב הוא במקצת לחלקים במשנתו של ר' חיים מוולוז'ין, כפי שנראה להלן. וראו אצל לאם (לעיל הערה 3), עמ' 156-157.

18. רוח החיים, עמ' י, פרק א, משנה א. יש להעיר, כי אין זו הבחינה המלאה של לימוד 'לשמה' אצל ר' חיים, שהצגנו חלקים אחרים שלה לעיל, וראו לאם (שם), עמ' 171-172.

19. על מקורות והוגים, הנוקטים גישה זו – ראו לאם (שם), עמ' 145.

20. ספר חסידים, מהדורת מ' מרגליות, ירושלים תשי"ז, עמ' שסא, סימן תתקמד.

21. ביחס למשנתו של ר"י החסיד – ראו א' קניאל, 'רבי יהודה החסיד - קווים לדמותו ולתורתו החברתית', שנה בשנה (תשס"א), עמ' 225-313, וכן לאם (שם), עמ' 145, הע' 12.

'תורה לשמה' – להלכה ולמעשה – שאלת 'תורה לשמה' והשלכותיה על עיצוב דרכי לימוד הגמרא והחינוך בישיבות בדורות האחרונים

תלמוד שמביא לידי מעשה' ולעסוק בהלכות הנדרשות מידי כל רב בישראל.

ומה מאד יש להצטער בראותינו כמה מבחירי בחורי ישראל המבלים כל זמנם רק בפלפולים של הבל, מבלי להבחין אם יכוננו דבריהם על-פי ההלכה והסברה הישרה, וחבל מאד על כשרונותיהם המזהירים, שהיה אפשר לנצלם לידיעת וליבון הלכות ובעיות אקטואליות, ותחת זאת משקיעים את כל מרצם בפלפולי סרק, המקנים חזנות נפש בת חלוף, ועליהם יאות להמליץ, 'עוזבים חיי עולם ועוסקים בחיי שעה (שבת י)', ולאיש אשר אלה לו קרוב לוודאי כי גם כשיצטרך לפסוק דין וְטָה דרך כרמים ללכת באורחות עקלקלות.²²

הרב עובדיה מניח כאן יסודות ברורים לתכנית-לימודים מעשית, הן בקביעת מטרתו של הלימוד, 'שמביא לידי מעשה', והן בקביעת תוכני-הלימוד 'ההלכות הנדרשות מידי כל רב בישראל', וידיעת וליבון הלכות ובעיות אקטואליות.²³

תפיסתו השימושית את תלמוד התורה – מובהקת עד כדי כך שהוא מטיח ביקורת חמורה בלימוד הישיבתי השכלתני כ'פלפולי-סרק'.

לפי דרך זו, יש לייחד את הלימוד לתחומים, הקשורים לחיי-המעשה ולפסיקת-הלכה, ולהשתמש בשיטות-לימוד המועילות לכך.

2. יישומים

תכנית-הלימודים בישיבות

במהלך יותר מאלף שנות ישיבה נהגו שיטות-לימוד רבות ומגוונות, וכמות החומר בנושאים אלו רבה ביותר. לאחרונה ריכזו וסיכמו חומר זה פרופ' מרדכי ברויאר ז"ל²⁴ בשלושה פרקים רחבים ביותר.

בשל קוצר-היריעה – אבקש לבחור מתוך מגוון השיטות ודרכי הלימוד שלושה מודלים עקרוניים של בתי-מדרש. מודלים אלו ישמשו להדגמת הקשר בין תפיסת תכלית לימוד התורה לבין הביצוע שבפועל בתוך בתי-המדרש.

במסגרת זו ישנה עדיפות לבתי-מדרש, אשר פעלו במוצהר לאור תפיסת-עולם עקרונית של מהות הלימוד, באופן שהקשר בין תפיסה זו לדרכי הלימוד יהיה ניכר וברור.²⁵

אנו נבקש להעריך את השיטות השונות בדבר חומרי הלמידה, ולנסות לשייכן לפי תפיסת התכלית המנחה אותן.

22. ראו ע' יוסף, **שאלות ותשובות יביע אומר**, ירושלים תשמ"ו, חלק א', או"ח סימן א, אות ו.

23. ראו עוד אצל ב' לאו, **ממרון עד מרון**, תל-אביב תשס"ה, עמ' 201.

24. מ' ברויאר, **אוהלי תורה: הישיבה תבניתה ותולדותיה**, ירושלים תשס"ד, עמ' 83-231.

25. היחס בין מטרת הלימוד לבין חומרי הלמידה – מתמצה בדברי המגיד מפולוצק, ר' פנחס ב"ר יהודה, מתלמידי הגר"א: 'ועתה בני ותלמידי אם כוננת לימודך הוא רק כדי לקיים מצות למוד כמי שמקיים מצות לולב, אז באמת כל הסדרים וכל הלימודים שוים לפניך... אך אם כוננת לימודך ללמוד על מנת לעשות לידע הדין והמעשה, התנהג כאשר הורתיך (=הוריתיך) וזה סדרך... בתחילה תלמוד מסכת ברכות ואח"כ סדר מועד כולו וסדר נזיקין ואח"כ המסכתות הנוהגים בזמן הזה מסדר נשים הנצרכים למעשה ולהוראה...' (**ראש הגבעה**, ולנה תק"פ). וראו אצל ברויאר (שם), עמ' 506, פסקה לא.

'תורה לשמה' – להלכה ולמעשה – שאלת 'תורה לשמה' והשלכותיה על עיצוב דרכי לימוד הגמרא והחינוך בישיבות בדורות האחרונים בתנועות הלמדניות השונות, ומתוך בחינה של שני נושאים אלו – נוכל לצייר קווי-יסוד של תכניות-הלימודים השונות.

ישיבת-וולוז'ין וממשיכות-דרכה²⁶

חומרי הלימוד

ר' חיים מוולוז'ין, אבי הישיבות הליטאיות, קובע את סדר העדפתו ביחס לחומרי-הלימוד: 'ולא זו היא הדרך הישרה שחננו ה' בינה לדלות ממעמקי דברי הש"ס, אשר כל מה שתלמיד ותיק עתיד לחדש – הכל נכלל בדבריהם הקדושים. וצדיקים ילכו ביושר דרכם, להיות עיקר הוראתם מן הש"ס. ולימוד הש"ע הוא להיות להם למזכרת לזכור הדינים, כי היא הסולת בשיטות הש"ס'.²⁷

ר"ח מעמיד בראש סולם העדיפות את לימוד התלמוד הבבלי, באשר הוא היסוד והשורש לכל ספרות התושב"ע. בישיבת וולוז'ין נהגו ללמוד את כל הש"ס מתחילתו ועד סופו במסגרת השיעור הרשמי; עם זאת, בחרו הבחורים ללמוד בעיון על-פי רצונם האישי.²⁸ תפיסה זו רואה ערך בלימוד התלמוד כולו כמות-שהוא – ללא העדפה של נושאים על-פי מפתח תועלתי כלשהו. ואם בחרו בישיבה להעדיף תחומים אחדים על פני תחומים אחרים, נבע הדבר מצרכים טכניים, ולא מתוך תפיסה מהותנית.²⁹

דרכי הלימוד

בעניין זה נדון בשתי שיטות-לימוד, המהוות את השלד הבסיסי ללימוד-התורה בישיבות הליטאיות:

ראשית, נבחן את דרכו הלימודית של הגר"א והמשכה בישיבת וולוז'ין בדרכם של ר' חיים מוולוז'ין והנצי"ב. לאחר מכן נבחן את דרכו של ר' חיים מבריסק, אבי שיטת הניתוח המתקדמת, שכבשה את הלימוד הישיבתי במאה השנים האחרונות.

המשותף לשתי דרכים אלו הוא העיסוק בכל תחומי התושב"ע, ללא הבחנה בין נושאים שונים, אולם, אופן הניתוח וצורת החשיבה שונה בתכלית, כפי שמתחייב מהגדרתם השונה את תכלית הלימוד.

משנת הגר"א: 'לשם תיקון העולם'

את דרך לימודו של הגר"א מתאר הגרש"י זווין:

התרחקות מפלפולים מסובכים מצד אחד ומכיווצים וצימוקים של 'כלומרים' ו'דוקים'. מצד שני, לימוד יסודי בהיקף, ברוחב ובעומק. היקף כל המקורות והסוגיות השייכות לענין, רוחב

26. על ישיבת וולוז'ין – פרט, ועל הישיבה הליטאית בכלל – ראו שטמפפר (לעיל הערה 6).

27. הקדמה לביאור הגר"א. ראו ש"ק מירסקי, 'ישיבת וולוז'ין', ש"ק מירסקי (עורך), מוסדות תורה באירופה בבנינים ובהורבנם, ניו יורק תשט"ז, עמ' 1-81.

28. ברויאר (לעיל הערה 24), עמ' 89.

29. כך נהגו להתמקד במסכתות מסוימות בלימודי ה'עיון' בשל 'סגוליותה של פרשה תלמודית לשמש בסיס לניתוח שיטות ומושגים' (ברויאר (שם)).

'תורה לשמה' – להלכה ולמעשה – שאלת 'תורה לשמה' והשלכותיה על עיצוב דרכי לימוד הגמרא והחינוך בישיבות בדורות האחרונים

הסוגיא עצמה לכל נתיבותיה ושבייליה המתפשטים ומסתעפים ועומק חודר להבנת הפשט לפי כל שיטותיה-ראשוניה של הסוגיא.³⁰

וכן:

לא הקושיה והתירוץ הם הקובעים ולא פלפולים מחודדים הם הדרך. ההבנה הישרה של הסוגיא היא המטרה, והחיפוש אחר האמת, לא אחרי החריפות, היא השאיפה.

על-פי דברים אלו ניתן לאפיין את דרך לימודו של הגר"א במספר נקודות:

א. בירור שיטות והסברן.

ב. התייחסות לנושא כולל כאל חטיבה עצמאית.

ג. שימת דגש בהסברים 'פשוטים' והתרחקות מ'פלפולים'.³¹

מדברים אלו ניכר, כי השאיפה הלימודית אצל הגר"א ותלמידיו היא הבנה בסיסית של המקורות הנלמדים – מתוך רצון לתור אחר האמת הטקסטואלית של מקורות התושב"ע. גישה זו מתרחקת במוצהר מן הרצון ליצירה ולחדשנות בלימוד, ומבקשת להסביר ולהבין את הקיים והמצוי בטקסט כשלעצמו. דבר זה משתקף אף בכך שהגר"א הרבה להגיה ולתקן את נוסח התלמוד.³²

לפינוי אפוא גישה, הרואה חשיבות בלימוד התורה כולה ללא הבחנה בין נושאים השונים, כאשר מגמתה הנה פרשנית-טקסטואלית. כפי שמבואר בדברים הבאים:

בישיבות ליטא התעמקו בלמוד 'על אתר', בעיון ובניתוח שכלי על-פי חוקי ה'גאון'. טרם רצו להבין דבר מתוך דבר, התאמצו להבין את הדבר עצמו. ויותר ממה שרצו לחדש – עמלו לרכוש את הקיים, לרדת לסוף דעתם של חכמי התלמוד, 'לתפוס' את מחשבתם ולכוון את כוונתם, כדברי רבי אלחנן ווסרמן, הר"מ דבאראנוויץ:

יואין אנו יכולים "לעשות" תורה, די לנו אם נבין את התורה...!³³

דרך זו מהווה מימוש של התפיסה, הרואה את תכלית לימוד התורה במעשה הלימוד הבסיסי עצמו, ולא במסקנותיו ובתוצאותיו. כך מגמת הלימוד הנה פרשנית וצמודת-טקסט ביותר, כאשר אלמנט היצירה והחידוש איננו מרכזי. לימוד באופן זה מהווה מימוש של תפיסתו של ר' חיים מוולוז'ין, המדגיש את צד המעשה בלימודו – כמעשה, המקיים את העולמות, וממילא ממעיט בחשיבות החידוש ופיתוח החשיבה התאורטית.

30. ש"י זווין, **אישים ושיטות**², תל-אביב תשי"ז, עמ' 195.

31. ביחס לשיטת הפלפולים – ראו אצל ברויאר (לעיל הערה 24), עמ' 194-231.

32. ברויאר (שם), עמ' 207.

33. ה' זיידמן, 'ישיבת חכמי לובלין', ש"ק מירסקי (עורך), **מוסדות תורה באירופה בבנינים ובחורבנם**, ניו יורק תשט"ז, עמ' 393-414.

שיטת בריסק: ³⁴ 'לשם חקר התורה'

את חידושו של ר' חיים מבריסק בלימוד מציג נכדו, הגר"ד סולובייצ'יק, בדברים הבאים:

כיוצא בזה במקצועות האיסור והיתר. בני-תורה היו נוהגים 'ביטול' בעוסקים בהוראה. רק המתכשרים לרבנות עסקו במקצוע זה. מי ניחש כי יבוא יום, ועניינים אלה ישתחררו מכבלי העובדתיות, הסברי חוץ וסברות בעלי-בתיות ויעשו דברי הגות מופשטים ומושגים מסודרים, המצטרפים לשיטה אחידה בעלת רציפות ועקיבות. פתאום נעלמו מהלכות בשר וחלב – הכפות והקדירות, הבצלים והצנון; מהלכות תערובת – המים הרותחים והשמן שנפל לתוך היין והעכבר שנפל לתוך השמן; מהלכות מליחה – הדם והשמנונית, המלח והשפוד. ענייני איסור והיתר הוסטו מן המשק הביתי ונעקרו לספֶרה אחרת של הלכה אידיאלית שהכול בה מתגלגל בתכנים מחשבתיים. הכל נהפך למציאות הלכית, והכל נקלט לתוך מערכת מושגים מופשטת... שוב חידש ר"ח דפוס מחשבה והבעה מקוריים, כדי שִׁפְנוּת ההגדרה והניסוח העצמיים לא תפָּגם.³⁵

ר' חיים חידש את היכולת להתבונן על ההלכה במבט אובייקטיבי מופשט, הרואה את כל דיני התורה כישויות משפטיות בעלות קיום בעולם המושגים האידיאלי.

מגמת-הלימוד בשיטת בריסק היא תיאור וניתוח של הנושא ההלכתי המופשט, באשר המקורות השונים מהווים מסגרת בלבד לתוכן זה.³⁶ על כן, הדגש המרכזי הושם בהבנה השכלית המופשטת – על חשבון הניתוח הטקסטואלי המדוקדק. ר' חיים מבריסק ביקש להפוך את כל התורה כולה לאידאות משפטיות מופשטות אשר יש לנתח בעולם האידאות על-פי כלים, המתאימים לניתוח מעין זה. מגמה זו באה לידי ביטוי מובהק בכך שר' חיים כתב את חידושו דווקא סביב היד החזקה לרמב"ם, ולא סביב התלמוד, באשר ספר זה, המסודר על-פי נושאים, מהווה בסיס אידיאלי לעיסוק נושאי בגופי-התורה. באופן דומה אף מעידים על ר' חיים שהיה קורא בשיעוריו את דף הגמרא במרוצה כקורא את 'אשרי',³⁷ שכן ניתוח טקסטואלי של הגמרא איננו עיקר הלימוד לשיטתו.³⁸

היות ומגמת הלימוד הנה נושאת-מופשטת, שאיננה חותרת להבנה מדעית בטקסט, הרי שהיסוד היצירתי בלימוד מודגש ביותר, שהרי מטרת הלומד היא לתרום את תרומתו האישית

34. יש ליתן את הדעת להבדלים וניואנסים שונים, המבחינים בין נושאים השונים של גישה זו, אולם לצורך הדיון נוכל להתייחס לבית-בריסק כמקשה אחת, היות שרוב הדומה על השונה. ניתוח הניואנסים השונים – ראו אצל א' קרומבין, 'מר' חיים מבריסק והגר"ד סולובייצ'יק ועד "שיעורי הרב אהרן ליכטנשטיין" – על גלגוליה של מסורת לימוד, **נטועים**, ט (תשס"ב), עמ' 51-94.

35. ראו סולובייצ'יק (לעיל הערה 8), עמ' 80.

36. מגמה זו מתוארת בבהירות בדברי הרב ליכטנשטיין: 'חיבורו של ר' חיים עלול להוליך אותנו שולל בהקשר זה. לכאורה, נקודת המוצא של כל קטע היא קושיה 'מקומית', סתירה בת חלוף בין דברי הרמב"ם לסוגיית התלמוד, או בין שני מקומות שונים בחיבורו. אמנם, לאמיתו של דבר, המוקד הבסיסי של תורת בריסק נטוע דווקא בבעיות היסוד, בשיתין, בשאלות הבסיסיות ביותר: הכרת התופעה ההלכתית, ניתוחה, ניסוחה והגדרתה, מיונה וסיווגה. כל אלה, בתוך עולם רצוף קטגוריות משפטיות והלכתיות מופשטות'. ראו א' ליכטנשטיין, 'כך היא דרכה של תורת הרב – לדרך לימודו של הגר"ד סולובייצ'יק', **עלון שבת בוגרים**, ב (תשנ"ד), עמ' 108.

37. שטמפר (לעיל הערה 6), עמוד 110.

38. 'הרב ליכטנשטיין עצמו, בסוקרו את "הגישה הקונספטואלית ללימוד תורה", מדגיש את הזיקה לנושא מסוים, על חשבון הזיקה לטקסט ספציפי. כאן הכוונה לארגון סדר הלימוד, מקורותיו ואופיו: כך, למשל, הלומד מביא מקורות מכל רחבי הספרות התלמודית, הנחוצים לבירור הנושא הנידון. אך ההתמקדות במערכת המושגית באה גם על חשבון הדקדוק בטקסט. הרב ליכטנשטיין עצמו עומד על הנטייה הבריסקאית להתעלם מן הטקסט ולשעבד אותו לדיון המשפטי-מושגי. הוא אף מעיר, ש"תפישת זו אינה בלתי פרובלמטית", ועומד על הצורך ביתר מודעות לתחום זה, אך עיון בשיעוריו יוכיח, שהוא עצמו נוקט דרך זו, וממעט לעסוק בדיוקים טקסטואליים. במאמר, המוקדש לגישה המושגית ללימוד תלמוד, משהו הרב ליכטנשטיין את העדפת הפְּבָּרָה על פני פשט הטקסט בגישה הבריסקאית – לפרשנותו של הרמב"ם להיגדים האנתרופומורפיים במקרא, ולדרשות הפסוקים של האמוראים, ראו אצל ח' נבון, 'תלמוד תורה בהגותו של הרב אהרן ליכטנשטיין', **אקדמות**, יז (תשס"ו), עמ' 153-169.

'תורה לשמה' – להלכה ולמעשה – שאלת 'תורה לשמה' והשלכותיה על עיצוב דרכי לימוד הגמרא והחינוך בישיבות בדורות האחרונים

לאותה תורה מופשטת.³⁹

מסקנות אלו הולמות את הגישה, הרואה בלימוד – לימוד 'לשם חקר ופיתוח התורה', האופיינית לבית בריסק ומנוסחת בתמציתיות בדברי הגר"ד סולובייצ'יק: 'כיבוש תכנים ואידאות חדשים היא תכלית הלימוד'.⁴⁰

הישיבות החסידיות

כפי שראינו לעיל, יש לחלק את הגישות החסידיות ללימוד התורה לשתי גישות מרכזיות: גישתו של הבעש"ט ותלמידיו, הרואה בלימוד חלק מחוויותיו הדתיות של האדם, וגישתם של חסידי חב"ד ופשיסחא, הרואים את הלימוד כדבקות בה' באמצעות השכל. מסתבר, כי יש לבחון בנפרד את דרכי-הלימוד של כל אחת מהגישות הללו – הן ביחס לחומרי הלמידה, והן ביחס לדרכי החשיבה והניתוח.

יש לציין, כי בנושאים אלו ישנו חוסר משמעותי בידעיות ובעדויות, שכן כותבי תולדות החסידות לא הרבו לעסוק ביחס ללימוד התורה העיוני, אלא בצדדים אחרים של התנועה. מעובדה זו כשלעצמה אפשר – במידה מסוימת – לציין את מקומו הזניח יחסית של ה'לימוד' בחוגים אלו, באשר מרכז-הכובד הרוחני הועתק אל מחוזות אחרים.

לפיכך, האמור להלן מבוסס על מקורות מועטים – תוך ניסיון להסיק מסקנות כוללניות, הרחבות מעט יותר מהאמור במקורות עצמם.

הלימוד כחוויה דתית: הבעש"ט ותלמידיו

הבעש"ט קובע, כי הלימוד עצמו הנו חלק מחוויות הדבקות של האדם, בדומה לשאר עבודת ה' שבלב:

יחשוב האדם כשלומד כי הקב"ה צמצם עצמו בד' אמות של הלכה, וא"כ הלא הוא שורה כאן במקום שהוא לומד, ולכן ראוי לעשותו בשמחה, ביראה ובאהבה.⁴¹

חומרי-הלימוד

במסגרת התקפותיו של ר' חיים מוולוז'ין על תפיסת הדבקות החסידית את לימוד-התורה, הוא מעלה כלפיהם מספר טענות טקסטואליות, כפי שראינו לעיל, אולם, טענתו החשובה לענייננו של ר' חיים היא טענת-השלילה האחרונה, הקשורה בנושא תכנית הלימודים באופן מובהק:

שהרי כמה הלכות מרובות יש בש"ס שְׁבָעַת אשר האדם עוסק בהם הוא צריך לעיין ולהעמיק

39. כפי שמתואר לימודו של הרב ליכטנשטיין: 'חכמי המסורה הוא קובע, "אינם רק משמרים, או אפילו מגלים; הם - במידה משמעותית - יוצרים". הלומד אינו מתאמץ לחשוף את רצון האל המוחלט, אלא לפרש את דברו בכלים אנושיים...]

הלימוד הישיבתי אינו מתמקד בחכמים עצמם, אלא בתורתם; אינו מנסה לשחזר את עמדתם האישית, אלא ללמוד את דברי התורה שניסחו, מתוך מגמה יצירתית. גם אם הרמב"ם לא התכוון לכל הפירושים, שכתב עליו ר' חיים מבריסק, חידושו של ר' חיים היו גלומים בתוך משנה תורה' (ראו נבון (לעיל הערה 38)).

40. ראו סולובייצ'יק (לעיל הערה 8), עמ' 83.

41. ראו ד"ב בן אברהם (לעיל הערה 12), עמ' 28.

מחשבתו ושכלו בענייני הגשמיות שבהם כגון קניין ופתחי נידה שהן-הן גופי הלכות, או המשא ומתן בש"ס וכללי דיני מיגו של רמאות שהיה יכול הרמאי לטעון, וכמעט בלתי אפשר שיהא (=שתהא) אצלו אז גם הדבקות בשלמות כראוי.⁴²

ר' חיים טוען לחוסר-התאמה בין תפיסת-העולם החסידית לבין חומרי-הלמידה עצמם. העיון באופיים ובעניינם של חומרי-הלמידה מגלה, כי לא ניתן כלל לקיים את תכלית הלימוד החסידית – תוך עיסוק בחומרי-הלמידה המרכזיים שבתלמוד, שֶׁכֵּן כיצד ניתן לחוות דבקות אלוּקית בזמן העיסוק בצדדים האפלים של המציאות ובהלכותיה?

נראה, כי שיקולים אלו היו מוכרים היטב לגדולי-החסידות, ואף הנחו אותם בבחירת חומרי לימוד, ההולמים את גישתם, כפי שמתאר אלפסי את חידושה של החסידות בלימוד-תורה:

עצם הלימוד חשוב, אך העיקר בו היא הנשמה, "לא לשמה כי אם לשמו". הלמוד הוא זה המביא לידי מעשה. לכן מצוה הבעש"ט: "והעיקר לא לשכח הדברים". לכן העדיפה החסידות את הלימוד 'בדברים שיבוא (= שתבוא) לו יראת שמים על ידם, כמו ספרי מוסר או שלחן ערוך לדעת הדינים על בריין'.⁴³

נראה, כי נוכל ליישם אמירה זו אף ביחס לסוגיות ומסכתות תלמודיות: למדנים, השואפים לשלב את לימוד התלמוד בחוויית-הדבקות, ינטו לבחור סוגיות ונושאים, המרוממים את נפש האדם – תוך ניסיון להימנע מאותם תחומים, המתוארים על-ידי ר"ח מוולוז'ין כמונעי הדבקות.⁴⁴

דרכי-הלימוד

כיוון שמטרת לימוד התורה היא לזכות לדבקות אלוּקית, ישנו צורך להקפיד על כך שהלימוד לא יהפוך למניעה ולהסחה ממטרה זו.⁴⁵ ניתן לשער, כי לנטייה זו יש השפעה משמעותית ביותר ביחס לדרכי-הלימוד והניתוח הרצויות: ניתוח שכלתני מעמיק ופלפלני – עלול לגרום ללומד לשקוע ראשו ורובו בנושא הנלמד ולהזניח לשעה את הדבקות שבמחשבה וברגש. ממילא, ייתכן, שיבקש הלומד להיעזר בשיטות-לימוד, שמחירן הדבקותי נמוך יותר: לימוד מקורות על-פי פשוטם הבסיסי – 'בקיאות'; לימוד מוכוון הלכה למעשה – 'אליבא דהלכתא', וכדומה.

42. יראת ה' לחיים (לעיל הערה 5), עמ' ריא.

43. י' אלפסי, חסידות מדור לדור, ירושלים תשנ"ה, עמ' 24.

44. מובן, כי גדולי-החסידות עסקו בפועל בכל התורה כולה על כל רוחבה. אולם, יש לשער, כי לעיסוק בתחומים שונים היו תכליות שונות: כאשר מדובר ברצון ללמוד לשמה – נטו ללמוד תחומים, התורמים לחוויית-הדבקות, ואילו עיסוק בתחומים אחרים נבע, כנראה, מסיבות אחרות, כצורכי פסיקת הלכה, צורך בבקיאות בסיסית וכדומה.

45. לפעמים מתואר הלימוד כפעולה, הפוגמת בהכרח בדבקות, אך עם זאת הכרחית: 'כשלומד צריך לנוח מעט בכל שעה כדי לדבק עצמו בו יתברך, ואעפ"כ צריך ללמוד. אעפ"י שבעת הלימוד אי אפשר לדבק עצמו בו יתברך, מ"מ צריך ללמוד, שהתורה משום מצחצחת נשמתו והיא עין חיים למחזיקים בה, ואם לא ילמוד קטל דביקותו. ויחשוב שכמו בעת השינה אינו יכול להיות דבוק, וכן כשנופלין המוחין שלו, כן לא יהיה בעת שעת הלימוד גרוע מהם. רק מ"מ צריך לישב עצמו בכל שעה ורגע בדביקות הבורא יתברך' (צוואת הריב"ש כט, ל). ועיינו הערה 14 לעיל.

חב"ד: דבקות שכלית בה'

כפי שראינו לעיל, ר' שניאור-זלמן מלאדי, מייסד חסידות חב"ד, נקט בגישה זו באופן מובהק. לשמה – היינו כדי לקשר את נפשו לה' על ידי השגת התורה, איש כפי שכלו.⁴⁶ תפיסה זו רואה חשיבות עילאית בלימוד שכלי מעמיק ובהבנה נכונה. לתפיסה זו יש השפעה הן על חומרי הלמידה הנבחרים, והן על שיטות הניתוח והלימוד.

חומרי-הלימוד

מכיוון שהאלוקות מתגלה בפרטי תורה שבעל-פה בתחומיה השונים, הרי יש ללמוד תחומים אלו על כל גוניהם והיקפם – בכל סוגי ספרות התושב"ע. תפיסה זו אינה מבכרת תחום אחד על משנהו, ואינה מוצאת לנכון ליצור סולם העדפות בתחומי-הלימוד השונים: הקב"ה מתגלה בכל התורה, וכל לימוד והבנה שלה – מוביל לדבקות השכל בקב"ה.⁴⁷

על-פי תפיסה זו, נראה, שאין לציין נושאים תלמודיים אחדים כעדיפים על נושאים אחרים.⁴⁸ כל מסכתות-הש"ס הן לבושו של הקב"ה, והוא מתגלה בכולן בצורה שווה. אולם, עם זאת, ייתכן, כי יש לקבוע מדרג מסוים של נושאי-הלימוד על-פי יכולותיו של התלמיד ועל-פי ידיעותיו הקודמות. הדבקות השכלית בה' צריכה להיבנות באופן מסודר, באופן שידיעותיו של התלמיד יירכשו באופן היעיל והנכון ביותר, וייצרו בשכלו תפיסה מבוססת של תורת-אמת.⁴⁹ כך אכן נראה מהנחיה לימודית זו: 'והפלפול של אמת יכול להיות דווקא כשידע תחילה את ההלכה לאמיתתה באופן מסודר ובדברים ברורים'.⁵⁰

דרכי-הלימוד

הדרכת תלמידי חב"ד בדרכי הלימוד הדגישה את ההבנה וההעמקה השכלית בכל דבר ודבר – תוך רכישתו באופן מסודר ומובנה, דבר דבור על אופניו...⁵¹

לצד ההבנה והלמידה הנכונה, הודגש ביותר הצורך בשימור הידע לאורך זמן – דבר, המבטיח את קיומה העתידי של הדבקות השכלית, כפי שעולה מתוך ההרחבה הרבה בנושא השינון והזיכרון בהלכות תלמוד תורה ב'שולחן ערוך הרב':

[...] כי מצוות התורה שוות לכל נפש מישראל ולא ניתנה תורת כל אחד ואחד בידו, שיהיה זה חייב במצווה זו וזה פטור ממנה לגמרי מחמת טבעו ותולדתו, אלא כל אחד חייב לזכור

46. ליקוטי אמרים, פרק ה.

47. הדרכת חב"ד בבחירת ספרי הלימוד מתוארת בדברים הבאים: לפי בעל ה'תניא' רבי שניאור זלמן זצ"ל, מייסדה של שיטת חב"ד: "האלוקות נתגלתה בפרטי תורה שבעל פה, בפועל ממש, בסוגיה, בדבר הלכה". לפי בעל ה'צמח צדק', רבי מנחם-מנדל שניאורסון זצ"ל, הדגש הוא ב"נגלה": תורה ותפילה, לימוד ש"ס, הרמב"ם, הלכה. דבר הלכה, שיעור בגמרא ופוסקים, זוהר ותניא - אחד הם. הם ניזונים אלה מאלה ומוארים אלה מאלה. אין מחיצה בין תפילה ללימוד, בין שכל להתעוררות, בין שיעור בשולחן ערוך של "הרב" ובין ניגונו של הרבי. חב"ד מהווה גשר בין הלומדות העמקנית-הגיונית לבין סערת הלב והתעלות הנפש (ראו זיידמן (לעיל הערה 33), עמ' 40).

48. מסקנות אלו הן השערות; לא מצאתי זאת במקורות מפורשים.

49. בכך שונה גישה זו מהגישה ה'ולוח'ינית', שכמעט אינה מתחשבת בצרכיו הלמדניים של הפרט, ומתמקדת בעיסוק המתמיד בתורה כולה.

50. זיידמן (שם), עמ' 342.

51. 'העיקר הוא לעיין ולהעמיק בכל דבר, וכל מימרא וכל סברא פרטית לא יחשוב אשר הבנתה השטחית זה כולה, כי אם יש בה עומק ועומק לעומק, ודרושה יגיעה גדולה, יגיעת הנפש ויגיעת-בשר ושכל ישר והתקשרות טובה, ועל כולם שירצה את האמת דווקא.

[...]כשיגמור תוכן כל סוגיה ותהיה ברורה ומסודרת אצלו יעמיק דעתו בכללות נושא הסוגיה, ויברר וילבן הדבר בעיניו שכלי ויראה אם כל הפרטים מתאימים המה...! – ראו זיידמן (שם), עמ' 342.

דברי תורה בלבו כפי יכולתו והשגתו כח זכרונו, אם מעט ואם הרבה
ד"ת...⁵²

זכירת דברי התורה מתוארת כאן כחובה ממש – כחלק ממצוות תלמוד-תורה.
מדברים אלו עולה, כי שיטת הלימוד הרצויה מכילה שני מרכיבים: א. הבנה שכלית מסודרת
ומעמיקה. ב. שינון וזכירה לטווח ארוך.
שני מרכיבים אלו הנם הגורמים, המאפשרים ללומד להגיע לתכלית הלימוד הנכספת 'לקשר את
נפשו לה' על ידי השגת התורה' (מדברי בעל התניא).

תכלית שימושית: עיון 'אליבא דהלכתא'

חומרי-הלימוד

כפי שראינו לעיל, המייצג המרכזי של גישה זו בימינו הוא הרב עובדיה יוסף. בתשובה נוספת
פורש הרב עובדיה את תכנית-הלימודים הראויה לפי דרכו:

ודעת לנבון נקל שתכלית הלימוד ועיקרו הוא בכדי לאסוקי שמעתתא אליבא דהלכתא, להלכה
ולמעשה. וכמו שאמרו חז"ל: תלמוד גדול שהתלמוד מביא לידי מעשה. ולכן עיקר הלימוד
צריך להיות בענייני אורח חיים ויורה דעה הנוהגים למעשה גם בזמן הזה, כדי שידע
לקיים המצוות כהלכתן, וגם להמנע מלהכשל באיסורי תורה ואיסורים דרבנן.⁵³

ככל הנראה, תפיסה זו מאפיינת אף את בתי-המדרש בארצות-האסלאם בדורות קדומים, שראו
את הישיבה כמרכז להכשרת-רבנים ודיינים. באופן זה נקטו תכנית לימוד מדורגת:⁵⁴

בתחילה למדו תורה וסידור (סידור רס"ג), שזהו הידע הבסיסי וההכרחי לחיים היהודיים
ולהשתתפות פעילה בבית-הכנסת (קריאת-התורה ותפילה). בשלב הבא למדו את שאר המקרא
עם פירושים ואת הלכות הרי"ף אלפס, שזהו קורפוס ההשכלה היהודית הבסיסי. ולבסוף,
תלמידים, שנשארו במסגרת הלימודית, למדו תלמוד ומפרשיו – ידע, המאפשר ללומד לשמש
דיין ופוסק עצמאי. הגישה השימושית מבצבצת מתכנית זו במלוא עוזה.

דרכי-הלימוד

הדרכתו של הרב עובדיה יוסף בדרכי הלימוד היא נגזרת ברורה של תפיסתו את מטרת הלימוד:
הנה דרכי ההוראה ונתיבותיה, על-ידי ההיקש והגיון הברור לדמות מילתא למילתא, ולהבין
ולהשכיל אחרית דבר מראשיתו ועל-פי המידות שהתורה נדרשת בהן, וכללי הגמרא והפוסקים.
וגם כשיש מקום לחילוקים, הסברה הישרה מכרעת (את) הפסק על-פי דרכי העיון המקובלים
(יביע אומר לעיל).

כאשר מטרתו המוצהרת של הלומד היא הסקת-המסקנות ההלכתיות מתוך התלמוד, הרי עיקר
מעייניו נתונים להבנה פשוטה ומדויקת של המסקנות, העולות מן הדברים, אשר תשמש לו בסיס

52. שולחן ערוך, ניו-יורק תשמ"ו. הלכות ת"ת פרק ב סעיף ח, וכן – בכל הפרק.

53. יוסף (לעיל הערה 22), או"ח א סי א. על הנושא כולו – ראו ברויאר (לעיל הערה 24), עמ' 83-97, ולעניין הגישה השימושית – עיינו
עמוד 83 שם ובהערה כז.

54. ש"ד גויטיין, סדרי החינוך בימי הגאונים ובימי הרמב"ם, ירושלים תשכ"ב, עמ' קמה-קמט.

'תורה לשמה' – להלכה ולמעשה – שאלת 'תורה לשמה' והשלכותיה על עיצוב דרכי לימוד הגמרא והחינוך בישיבות בדורות האחרונים

לדיון מפותח יותר בספרות הפוסקים.⁵⁵ לימוד כזה איננו מבקש הבנה או הסבר בנושאי-הלמידה, פרט למשמעותם המעשית המקובלת להלכה.⁵⁶

יחסי מחנך-חניך

לשאלת תכליתו ומטרתו של הלימוד ישנן נגזרות נוספות – נוסף על עיצוב תכניות הלימודים ודרכי-הלימוד שנידונו לעיל. אחת ההשלכות המשמעותיות ביותר על כך נוגעת לדמותו של התלמיד: היחס לעולמו הפנימי, נקשות המסגרת הלימודית, הגדרת גבולות שונים במסגרת זו, וכדומה.

עניינים אלו מושפעים במידה רבה מהגדרות-היסוד של מטרות הלמידה ותכליתה, כפי שנראה להלן.

בפרק זה נבחן קשר זה באמצעות שתיים מהגישות שנידונו לעיל:

הגישה הראשונה, הרואה את מטרת הלימוד – **כחיצונית** לאדם, המיוצגת על-ידי תלמידי וולוז'ין, ובעיקר – במסורות בית בריסק, והגישה השנייה, הרואה את מטרת הלימוד – **כפנימית** לאדם, ומיוצגת על ידי מלמדים חסידיים. גישה זו תיבחן להלן לאור הנחותיו של האדמו"ר מפיאסצ'נה, בעל 'חובת התלמידים'.

בגישה השלישית – הגישה השימושית – לא נעסוק במסגרת זו, שֶׁפֶן, כמדומני, שבעניין זה אין אמירה מיוחדת לגישה זו בדווקא, ויכולה היא להצטרף לכל אחת מהגישות שלעיל.

ראשית, נבקש לנסח על-פי כל גישה את מקומו ואת תפקידו של התלמיד במהלך-הלימוד, ולאחר מכן נבקש להדגים זאת על-פי עדויות והנחות חינוכיות הידועות לנו.

משמעת בלימוד: ישיבת וולוז'ין ובית בריסק

לעיל, נוכחנו לדעת, כי הן הגר"ח מוולוז'ין והן הגר"ד סולובייצ'יק – הגדירו את מטרת לימוד התורה כמטרה **כחיצונית** לאדם. המשותף לשתי גישות אלו היא העובדה, שמטרתו של הלימוד מצויה מחוץ לעולמו הפנימי של האדם, ובשל כך על האדם הפרטי להתמסר ולבטל את נטיותיו

55. כפי שמונה בדברי-ביקורת אלו על הלימוד הרווח כאשכנז: 'ולא ישתדל לעיין בחידושינו ובתוספות וזולתם אשר חברות אנשים רבים מתחלפים במספר כי כולם קִבְּלֵי זמן האדם הן בהבל ורעות רוח והכל מותר, אין תועלת בו אל תכלית המכוון מהתלמוד: 'פירוש המצוות ופסקי המשפטים והדינים וההוראות' מאת ר' יהודה ב"ר שמואל אבן עבאס, (הובא אצל ברויאר (לעיל הערה 24), עמ' 174).

56. מרדכי ברויאר סיכם את דרכי-הלימוד הספרדיות בדברים הבאים: 'דרך הלימוד בישיבות ספרד הייתה בעיקרה שינון טקסט הגמרא וידיעת ההלכה הנובעת ממנה... ניתן לומר כי דרך הלימוד הספרדית התמקדה בסקירת תוכן הסוגיה, בסיכומה ובתמצות מסקנותיה...'. ראו ברויאר (שם), עמ' 179.

יש להעיר, כי דברי ברויאר לוקים במידת-מה בהכללה, שֶׁפֶן ידוע לנו כיום, כי התפתחה בספרד, בעיקר במאה ה-15, שיטת-לימוד שונה לחלוטין – שיטת העיון הספרדי מיסודו של ר' יצחק קנפנטון. (ראו על כך אצל ד' בויארין, **העיון הספרדי: לפרשנות התלמוד של מגורשי ספרד**, ירושלים תשמ"ט).

ככל הנראה, יש לקבל את המסקנה, כי בספרד רווחו שתי שיטות לימוד מקבילות: **האחת** בעלת אופי דומה ללימוד הספרדי, המתואר על ידי ברויאר, היינו העיון התכליתי למטרת פסיקת ההלכה, ואילו **השנייה** עסקה בניתוח מעמיק של הטקסט התלמודי עצמו על פי עקרונות העיון הקנפנטוניים. וראו: י"מ תא-שמע, 'לידיעת מצב לימוד התורה בספרד במאה ה-14 וה-15, ובעקבות הגירוש המשיכה בהתפתחותה באקלים תרבותי-חברתי שונה לחלוטין, ולהשערת, תוך השפעה מסוימת של הקבלה. בשל כך קשה להגדירה כ'שיטה' מובחנת וברורה לעניין הדיון כאן.

האישיות למען השגת מטרה נאצלת זו. גישה זו מובילה לנטייה של מוסדות הלימוד והמחנכים להתייחס לתלמידיהם – כאל 'נתינים' ו'משרתים' של התורה, ולהנהיג את הישיבות בתקיפות ובמשמעת רבה.

אולם, בין שתי תפיסות אלו ישנם הבדלים משמעותיים:

בעוד שלפי הגר"ח מוולוז'ין עיקר מטרתו של הלימוד הוא קיום-התורה ופעולתה בעולמות העליונים, באופן שמדגישים את מעשה הלימוד עצמו, ולא את הישגיו, הרי אצל הגר"ד סולובייצ'יק מדגישים את הלימוד, שמטרתו – פיתוח וחינוך בתורה, ולפיכך ישנה משמעות רבה להישגיו הלימודיים של הלומד.

הבדלים אלו מחייבים ניסוח של דרישות שונות מציבור-התלמידים, והגדרה שונה של האסור, המותר והרצוי ביחס לתלמידים. כך, ניווכח, כי המשמעת בוולוז'ין – הדגישה נושאים שונים לחלוטין מזו שהשתררה בחדרי-השיעורים של רבני בית-בריסק לדורותיהם.

ישיבת וולוז'ין

מכיוון שלדעת הגר"ח מוולוז'ין, מטרת-הלימוד היא הדאגה להתמדת קיומו של העולם על ידי העיסוק המתמיד בתורה, הרי שיש לצפות, כי המסגרת שבנה בישיבתו תפעל למען השגת מטרה זו.

ראשית, סדר היום בישיבה תוכנן כך שלא יהיה רגע פנוי, אשר בו אין חבורת לומדים פעילה בבית-המדרש. הלימוד מקיים את העולם, ואוי לו לעולם, אם ייפסק לימוד-התורה אפילו לרגע קט.⁵⁷

לא רק סדר היום תוכנן כך, אלא אף שנת הלימודים כולה, כפי שמשקף אף בעובדה, שלא נהגו כלל ימי חופשה רשמיים במהלך שנת הלימודים.⁵⁸

ביטוי נוסף לחשיבותו של עצם הלימוד יש לראות ביחס העקרוני למסגרת השיעור בישיבה:

בוולוז'ין היה השיעור מעין קרבן תמיד [...] כל יום [...] מעולם לא ביטלו את השיעור. היו מקרים, שבביתו של הרב שכב חולה מסוכן, [...] אך משהגיעה שעת השיעור נכנס הר"מ לבית הישיבה, הגיד את השיעור – כמוכן הפעם בלא חידושי תורה – עבר על הדף עד תומו ומיהר לצאת ולשמוע (את) מסקנות הרופאים. את השיעור לא ביטלו.⁵⁹

דומה, שאף המשמעת הנוקשה, ששררה בישיבת וולוז'ין, סבבה סביב שאלת מיצוי הזמן וההתמדה במעשה לימוד התורה:

מטרת ההנהלה היתה לדאוג בעיקר לעצם הלימוד, ופחות – לתוצאותיו, קרי לידע שרכשו התלמידים או להתקדמות בלימוד. על תלמידי הישיבה היה להקדיש כל רגע אפשרי ללימוד תורה. [...] היו כאלה שרצו להקדיש מזמנם לעיסוקים אחרים. במקרים כאלה ראתה לעתים

57. כך מתואר סדר היום: 'מתשע שעות בבוקר עד תשע שעות בערב למדו בה כל התלמידים כולם בצוותא חדא. ומתשע שעות בערב עד תשע שעות בבוקר היו בה חילופי גברי וחילופי משמרות: שלש שעות ראשונות – משמר ראשון; שלוש שעות שלאחריהן – משמר שני; וכך הלאה: משמר נכנס ומשמר יוצא. משמרות אלו היו חובה, ולא רשות. כך וכך ספסלים היום וכך וכך ספסלים מחר. ומי שידע בעצמו שאין הוא יכול למלא את חובתו בלילה שמשמרו חל בו היה מחליף את משמרו באחר. 'א' בלושר, 'ביאליק בוולוז'ין', מאזניים, ד (תרצ"ה), עמ' 120-136. (הובא אצל שטמפפר (לעיל הערה 6), עמ' 92)

58. שטמפפר (שם), עמ' 44.

59. שטמפפר (שם), עמ' 94.

ההנהלה צורך להתערב.⁶⁰

באופן דומה יש להעריך את מדרג הַעֲבָרוֹת והענישה שנהג בישיבה :

המכנה המשותף לחטאים החמורים שהוזכרו הוא בזבוז זמן. מוסד, שבנוי על הישגים, לא יקפיד כל-כך על בזבוז-זמן. אבל במוסד, שמדגיש דווקא את פעולת הלימוד, נוגד בזבוז-זמן את כל מהות המוסד, וגם עלול לפתות תלמידים אחרים.⁶¹

יוצא אפוא, כי מסגרת השיעורים, לוח-השנה, המשמעת והענישה בישיבת וולוז'ין – התמקדו בדבר אחד: עיסוק מתמיד בלימוד-התורה, תוך ניצול מקסימלי של הזמן לכך.⁶²

מסורות בית בריסק

שניים מתלמידיו המובהקים של הגרי"ד סולובייצ'יק מתארים את הנהגותיו של רבם במהלך-הלימוד וביחסו כלפי תלמידיו.

הרב צבי שכטר מעיד, כי –

רבינו... לפעמים אף כעס עלינו... ואנחנו תלמידיו בשעת השיעור תמיד היינו כולנו בבחינת 'תלמיד ששפתו נוטפות מור עובר'. כי דרכו של רבינו היה לזרוק מרה בתלמידיו, והלימוד אצלו תמיד היה בבחינת 'חכמה שלמדתי באף'... ואף הנהגה זו קיבל מרבו הגר"מ (=ר' משה סולובייצ'יק) שֶׁכָּן היה נוהג בלמדו עם בניו... ולפעמים היה רבנו צועק בכעס על התלמידים, על שלא הכינו היטב (את) הגמרא עם התוספות, או שלא הקשיבו היטב להבין על (=אָל) נכון את דבריו הנחמדים. ואף הזכיר פעם באחת מדרשותיו שהרצה בחג הסמיכה, שאין בדעתו לבקש מחילה מאלה מהתלמידים שבייש בשעת השיעור, כי עפ"י דין רשאי ומחוייב הרבי לנהוג כן, אם כוונתו בזה לתועלת ולתכלית הלימוד, שידקדקו התלמידים יותר בהכנה ובהקשבה.⁶³

עדות חשובה נוספת העיד הרב אהרן ליכטנשטיין, חתנו וממשיך דרכו של הגרי"ד :

ראינו לא מעט קפדנות במרוצת השיעור, הן ביחסו לתלמידים, הן בדרך הצגת הדברים על ידו. הייתה נימה מורגשת היטב של הטלת מורא, מתח ולחץ שהיו מורגשים באויר. הכרתי לא תלמיד אחד ולא שניים, שלא היו מסוגלים לאכול לפני השיעור, מפני שחששו לבריאותם הפיזית והנפשית... משנתו של הרב בעניין זה הייתה מושרשת היטב בבית אבא ובבית סבא. במידה מסוימת היא תאמה את המסורת שעליה נתחנך ונתגדל.⁶⁴

מתוך עדויות אלו עולות מספר מסקנות :

א. הגרי"ד נהג בתקיפות רבה ביחס לדרישותיו הלימודיות.

ב. הנהגה זו נבעה מתוך השקפת-עולם עקרונית, כפי שהרצה הגרי"ד ביחג הסמיכה בישיבה.

60. 'לכן נחשב משחק הקלפים לעברה כה חמורה. הוא שימש באופן מופגן דרך להעברת הזמן ללא כל תוכן ואף ללא חידוד השכל. יתר על כן, למשחק בקלפים מתמכרים בקלות, וקשה מאוד להפסיק לשחק בו'. ראו שטמפפר (לעיל הערה 6), עמ' 116.

61. שטמפפר (שם), עמ' 119.

62. עוד – אצל ע' אטקס, ר' ישראל סלנטר וראשיתה של תנועת המוסר, ירושלים תשמ"ב, עמ' 58.

63. בהמשך הדברים מובא תיאור מפי אחי הגרי"ד על אופן הלימוד שלו ושל אחיו עם אביהם, ר' משה סולובייצ'יק, שהיה כרוך אף בעונשים פיזיים במקרים של חוסר הבנה. על כל העניין – עיינו צ' שכטר, נפש הרב, ירושלים תשנ"ט, עמ' ט-י.

64. א' ליכטנשטיין, 'הקפדן כמלמד', עלון שבות בוגרים, כא (תשס"ו), עמ' 73-98.

ג. זו הייתה מסורת בית-בריסק, שנהגה אף בבית-אביו, ר' משה, ובבית-סבו, ר' חיים. דומה, כי עדויות אלו מדברות בעד עצמן, ומתארות היטב את דרכם של המחנכים לבית-בריסק. מתוך סיפורים אלו עולה בבירור, כי עיקר מגמתם של רבני-בריסק בהנהגתם התקיפה הייתה שימור המתח הלימודי והעמידה בדרישותיהם האינטלקטואליות המחמירות. העונשים והכעסים שמשופר עליהם אינם תגובה על בזבוז-זמן וביטול-תורה, כי אם על פגמים בתפיסתם השכלית של התלמידים. כך ר' משה כעס על בנו הגרי"ד וסטר לו על חוסר-הבנתו, וכך הגרי"ד עצמו כעס על תלמידים, שלא הכינו היטב את הסוגיה לקראת השיעור. ועוד, בניגוד מובהק למתואר בישיבת וולוז'ין – נוהג היה הגרי"ד אף לבטל את השיעור לעיתים(!), כאשר נתקל בחוסר-מוכנות מצד התלמידים.⁶⁵

גישה חינוכית זו מתאימה בבירור למטרת הלימוד, המנחה את בית בריסק, אשר לפיה – 'כיבוש תכנים ואידאות חדשים היא תכלית הלימוד'.⁶⁶

ומכיוון שתכלית הלימוד מצויה מחוץ לאדם, הרי שהתלמיד צריך לראות את עצמו כמשרת נאמן ומסור לתכלית זו. על-פי גישה זו לומד התורה איננו עוסק בחוויותיו האישיות וביחס שבין עולמו הפנימי לחומרי-הלימוד. כל-כולו מוקדש ומתמסר למטרתו הנכספת – להגדיל תורה ו"להטביע עליה את חותם מחשבתו". שאיפתו של התלמיד היא לבטל את נטיותיו האישיות ולנהל את לימודו על-פי צרכיה של התורה המופשטת, ולא על-פי צרכיו האישיים, ושאפתו של המחנך היא לשעבד ולעצב את התלמיד בהתאם לרוח זו.

הנהגות המלמדים החסידיים: משנת האדמו"ר מפיאסצ'נה

המשותף לגישות החסידיות ביחס ללימוד-תורה הוא ההנחה, כי תכלית הלימוד מצויה היא בלומד עצמו. בין בעולמו הרגשי – בדמות חוויית הדבקות, המתרחשת במהלך הלימוד, כמקובל אצל ראשוני החסידות,⁶⁷ ובין בעולמו השכלי – בדמות הדבקות השכלית של הלומד בתורה ובנותנה, כפי השקפת אדמו"רי חב"ד ושיטת פשיסחא.

בשל כך, ניצב הלומד במרכזו של תהליך לימוד התורה, כאשר תהליך זה עוסק במוצהר בעולמו הפנימי באופנים שונים.⁶⁸

דומה, כי אין דוגמה מובהקת יותר לגישתם של המחנכים החסידיים – מאשר משנתו החינוכית של האדמו"ר מפיאסצ'נה, בספרו 'חובת התלמידים'.⁶⁹ בחלקו הראשון של הספר ישיח עם המלמדים ואבות הבנים – פורש האדמו"ר את משנתו החינוכית ואת יחסו אל החניך.

65. 'וזכרנו היאך שבשנת תשיח למדנו בישיבה תחילת מס' סנהדרין, ויום אחד התחלנו ללמוד את דברי הגמ'... וכשקרא התלמיד את דברי התוס' שמה, שאלו רבנו – האם עיינת במהרש"א, וכשהשיב שלא עיין, שאל לשני וגם לשלישי, וכעס מאד על כך שג' התלמידים הראשונים ששאל לא הכינו על נכון לעיין במהרש"א, והפסיק מלומר את השיעור ולא המשיך הלאה באותו היום.' שכתר (לעיל הערה 63), עמ' י, הע' 9.

66. ראו סולובייצ'יק (לעיל הערה 8), עמוד 83.

67. ראו לעיל בהערות 11, 13, 14 מה שהובא בשם המגיד ממזריטש והבעש"ט.

68. 'כפי שמתואר, היה החינוך בישיבות לובביץ' אינדיבידואלי, המתאים לסגולותיו הייחודיות של התלמיד. ה"משפיעים" בקיאים היו בחכמת-הנפש, צללו לנשמתם של התלמידים, חיפשו וגילו כשרונות ותכונות ופיתחו אותם בכיוון חב"ד. הם הסתכלו בכל יחיד כמו הרבים, משום שכל יחיד יכול – וצריך – להשפיע על רבים, לכן טיפלו בכל תלמיד ובהתמסרות ובתשומת-לב מיוחדת – כדי לשבץ את אופיו ונטיותיו במסגרת כללית ולכוונם בקו חב"ד'. ראו זיידמן (לעיל הערה 33).

69. ק"ק שפירא, חובת התלמידים, תל-אביב תשנ"ב.

תפיסתו העקרונית מתמצית הדברים הבאים :

אבל המחנך שרוצה לגלות את נשמת התלמיד הטמונה והגנוזה בו לגדלה ולהבעירה שתבער באש של מעלה למרום וקדוש וכולו אף כוחות גופו בקדושה יתגדלו ולתורת ה' ישתוקקו, מוכרח הוא להרכין את עצמו אל התלמיד המתחנך על ידו ולחדור אל תוך קטנותו ונמיכותו עד אשר יגיע אל ניצוץ נשמתו הגנוזה אף נעלמה להוציאה להצמיחה ולגדלה.⁷⁰

בדברים אלו מסוכמות הן הגישה העקרונית של המחנך אל תלמידיו, והן דרכי פעולתו. מטרתו של המחנך היא 'לגלות את נשמת התלמיד הגנוזה בו', לפעול בתוך עולמו הפנימי של המתחנך. ממילא דרכי-הפעולה הנגזרות מכך הן דרכים סובייקטיביות, השואפות להתאים את עצמן לתכונותיו ולכוחותיו של המתחנך.

דומה, כי אין ניגוד מובהק יותר לגישה הליטאית והבריסקאית המתוארת לעיל – מאשר תפיסתו החינוכית-פרטנית של האדמו"ר.

כאמור, גישה זו נובעת מתוך תפיסת-עולם עקרונית, הרואה את תכליתו של לימוד התורה – בפרט, ואת עבודת-ה' – בכלל, כפעולה אימננטית לאדם ועולמו, בניגוד לתכלית הטרנסצנדנטית, המאפיינת את הגישות ה'ליטאיות' השונות.

סיכום: בין הלכה למעשה

התנהלותו של אדם בעולם נובעת בדרך כלל מתפיסת-עולם כלשהי, העומדת ברקע ההרגלים והנורמות השונות, האופפים את חייו. על-פי רוב, יסודותיה ההגותיים של מערכת נורמטיבית נתונה הם סמויים ומצויים בתחום האמונות, המצויות בתת-ההכרה של התרבות. כך, אף-על-פי-כן שציבורים גדולים חיים ופועלים באופן ההולם הגות מסוימת, אין הם מודעים להגות זו, ולא רק שאין הם מכירים את תכניה, וודאי לא – את נושאה המרכזיים, אלא אף ייתכן, כי כאשר ייחשפו לראשונה לתכנים אלו, הרי יביעו חוסר-הסכמה, ואולי – אף זרות מוחלטת לעולם רוחני זה.

באופן זה, ייתכן, שברמה העקרונית ישרור מתח בין אורח-חייו בפועל של האדם – לבין השקפתו ומערכת-אמונותיו, מתח, שאיננו מודע ושאיננו מוכר.

אולם, כבכל מתח שבתת-ההכרה, אף מתח תרבותי זה צף על פני השטח בהזדמנויות שונות, ועשוי לגרום לאי-סדרים ולסתירות פנימיות בחיי האדם.

החינוך לחשיבה ביקורתית ולהעמקה רוחנית – מרגיל את החניך לבחון היטב-היטב את ההנחות הסמויות הלא-מוכרות, המצויות בבסיסן של נורמות ומוסכמות חברתיות. כך, מסוגל האדם הביקורתי לבסס את חייו על יסוד השקפה ברורה ועקבית ולבחון את מעשיו והכרעותיו לאור משנה סדורה – תוך שקיפות הגותית מְרֵבֵית.

מאמר זה בא להדגיש את הצורך בשקיפות בתחום דרכי הלימוד בבית-המדרש. הידיעה וההכרה בתפיסות-העולם, העומדות בבסיסן של דרכי-לימוד שונות, עשויות לכוון את הלומד להערכה ברורה יותר של דרכים אלו, ולסייע לו בבחירת הדרך, ההולמת את עולמו הפנימי.

70. שפירא (לעיל הערה 69), עמ' ט.

מעתה, אין התלמיד בוחן את דרך לימודו לפי סממנים חיצוניים בלבד – כדוגמת העניין שבלמוד, שיקולי-נוחות, אתגריות, תועלתיות וכדומה, אלא יש ביכולתו לבחון את דרכו הלמדנית לפי תוכנה הפנימי ולפי רמת הזדהותו עם העולם הגותי, המשתקף בשיטה זו. כך, הלימוד מואר באור הגותי כללי ונתפס בעולמו של הלומד – כחלק מההקשר הרחב של תפיסת-עולמו הכללית.

באופן זה ניתן להפוך את לימוד-התורה לחוויה כוללת ושלמה יותר, הקשורה באופן מהותי לתפיסת-עולמו הדתית של הלומד.