

אוניברסיטת תל-אביב

בית הספר לחינוך

החוג למדיניות ומנהל חינוכית

התוכנית המרוכזת למוסמך במנהל ומנהיגות חינוכית

על סף בית המדרש'

ביזור ומרכז ביחסי ראשי ישיבה ותלמידיהם

חקר מקרה בישיבת מעלה גלבע

זאב קיצים

עבודה זו מוגשת כמטלת סיום

במנהל ומדיניות בחינוך M.A. לתואר

מוגש לפרופסור יובל דוד

חשוון תשס"ח

הקדמה

עבודה זו הוגשה כפרויקט מחקר בסיומה של תכנית לימודים לתואר שני במנהל ומדיניות בחינוך באוניברסיטת תל אביב. במהלך השנה הועלו שוב ושוב לדיון הנושאים של מנהיגות וניהול חינוכי בזוויות שונות. במחקר זה אני מנסה לשלב בין שני עולמות שהתחברו אצלי בתקופת השהות באוניברסיטה – העולם האקדמי ועולמה של הישיבה.

אני מודה לצוות המרצים באוניברסיטת תל אביב, למרכזי התוכנית, למתכללים ולמירי המזכירה, על כל ההשקעה הרבה בנו, תלמידי התואר השני, ועל הנכונות שלא לבצע הנחות תוך התחשבות ודיאלוג כנה. אני מודה גם לעמיתיי לתכנית הלימודים על האווירה והגיבוש הנפלא לו היינו זקוקים כולנו... בפרט חב אני תודה למנחה ולמלווה של עבודה זו, הפרופסור יובל דרור, שאפשר את החיבור בין ההיסטורי לעכשווי ובין המקרה הפרטי לראיה כללית ורחבה. חיבור נוסף, קיומי יותר, שאפשר פרופסור דרור, הוא החיבור שבין האקדמיה לעולמו של הקיבוץ, ובין הכרך הסואן לקיבוצי עמק בית שאן, ואפשר בכך את כניסתם של הנופים המוכרים – הנוף הגיאוגרפי והאנושי – אל תוך מסדרונותיה של האוניברסיטה בתל אביב.

עם תחילתה של כתיבת העבודה הלך מאיתנו חותני ז"ל, הרב שג"ר - הריני כפרת משכבו. חותני, שהיה איש מעמיק וכמוס, עסוק היה רבות בשאלות שנידונות בעבודה זו. הוא העמיק לבחון בכתביו את הקשר שבין עולמן של הישיבות לתנועות ולאידאות שיצרו אותן, ואף ניסה בכל מאודו לחפש כיוונים של התחדשות רוחנית ורעיונית שתצמח, כך האמין, מתוך עולמן של הישיבות בנות זמננו. בעת מחלתו התעניין בכתיבתי ואף סייע מאוצרות הדעת האדירים שלו. עבודה זו מוקדשת לעילוי נשמתו.

רבים נוספים סייעו בכתיבתה של רשימה זו, בראש ובראשונה מורי ותלמידיי בישיבת מעלה גלבוע, אלו שאת שדיוקן פניהם ניסיתי לשרטט בפרקים שלפניכם. דמויות אלו אינם רק 'מושאי המחקר', אלא גם חברים, מורי דרך, תלמידים קרובים, עבודה זו שלהם היא.

אבי מורי ליווה אותי בידיעותיו הרבות, בתמיכה ובעידוד. שלמה טיקוצ'ינסקי מן האוניברסיטה העברית תרם אף הוא לכתיבת החלק ההיסטורי, ואני מודה לו על כך.

אחרונה חביבה תעמוד על הברכה אשתי-שותפתי הנאמנה שולמית, על הליווי והאמונה לכל אורך הדרך, ועל הסיוע בעצה ובחכמה.

זאב קיציס

מעלה גלבוע

חשוון תשס"ח

תוכן:

○ מבוא

○ מתודולוגיה-----5

- מחקר איכותי
- חקר מקרה
- גישת סיפורי החיים
- דינאמיות וקונסטרוקטיביזם
- שילוב מקורות חיצוניים ופנימיים
- תוקף ומהימנות
- תהליך המחקר ושילוב ניתוח הממצאים

○ סקירת ספרות ורקע כללי

○ מהי ישיבה?-----11

- ה'חדרי והישיבה
- הניתוק מן הקהילה
- סדרים, תכנים ומבנה ארגוני בישיבות
- הישיבה הליטאית-מודרנית
- וואלוז'ין

○ הישיבה בין אוטונומיה ומרכז-----19

- הישיבה כמוסד כוללני - פנימייתי
- מוסדות טוטאליים ומוסדות כוללניים
- מתח בין מגמות מרכז ואוטונומיה
- הישיבה כמוסד אוכף וריכוזי
 - תפקידו הריכוזי של ראש הישיבה
 - מאפייניה הריכוזיים של הישיבות כמוסדות כוללניים
- הישיבה כמוסד ביזורי וכקהילת נוער
- סיכום ביניים

○ ישיבות והציבור הדתי לאומי – מפגש מתוח-----35

- הציונות הדתית
- תורה ועבודה
- ישיבות בציונות הדתית – יחסי פנים וחוץ (שמירה על ה'מקף')
- מוסדות חינוכיים גבוהים בציונות הדתית

○ ישיבת הקיבוץ הדתי במעלה גלבע-----42

- תהליכי ההקמה - הנסיונות להקמת הישיבה
- ההחלטה על הקמת ישיבת שילוב'
- ישיבת מעלה גלבע
- ישיבות השילוב - דיוקן
- היחסים בין התנועה וישיבות השילוב

○ ממצאים

- 53-----**ראיון עם הרב ביגמן** ○
- 'ההתלבטות המשולשת' - שנות ההתעצבות ועזיבת הישיבה
 - החזרה ללימודים ישיבתיים בירושלים
 - הקשר בין הרב ביגמן לראשי הישיבה – 'הערתי הערה בשיעור...'
 - ראש הישיבה כ'בחור ישיבה מגודל'
 - היחס לישיבת מרכז הרב
 - ראש הישיבה הכריזמטי - סמכות פרדוקסלית
- 61-----**ראיון עם הרב שמואל** ○
- ילדות בביתו של ראש ישיבה – 'אצלנו זה אחרת'
 - הישיבה הקטנה – מתח ראשון בין פתיחות וסגירות
 - הישיבה הגדולה – 'בין נסיך לבין פלקאטי'
 - עזיבת הישיבה – הוויתור על ה'סטנדר' המובטח
 - הדילמות המוסריות – שתיים שהן אחת
 - הצבא – חזרה אל הפתיחות וגילוי של עולם חדש
 - סיכום הראיון
- 64-----**תצפית – שיעור בגמרא של הרב ביגמן לכיתת ה'כולל'** ○
1. הקשבה ושוויוניות – 'משלחת מחקר'
 2. ענייניות ורצינות – 'חדר הניתוחים'
 3. מנחה הדיון - 'יועץ חינוכי'
 4. שואל, מקשה ומאתגר – 'מאמן כושר'
 5. מכריע ופוסק - 'הקברניט'
 6. תומך, מעודד ואוהב – 'אב ובן משפחה'
- 70-----**ראיון עם 'יובל'** ○
- תהליך חשיפה – שינוי התדמית החינוכית
 - אותנטיות
 - יחס קרוב ומשפחתי
 - תהליך הבחירה – קשר שונה עם כל אחד מראשי הישיבה
 - דרישה מורכבת – קשר אישי ודיסטנס בו זמנית.
- 75-----**ראיון עם הרב יוסי** ○
- אינטימיות וריחוק
 - תהליך הבחירה
 - ההפרדות מראש הישיבה
- 80-----**דיון ומסקנות** ○
- 'ישיבת - הקיבוץ הדתי' – מתח מובנה ויסודי
 - ישיבת הקיבוץ הדתי – הרמוניה – הפתיחות כערך ישיבתי
 - הישיבה כמודל קיצוני של אוטונומיה ומרכז
 - תהליך הבחירה
 - אינטימיות אינטלקטואלית בקשר בין התלמיד ורבו
 - מנהיגותו של ראש הישיבה - מנהיגות מעצבת ומאפשרת
 - סיכום
- 84-----**ביבליוגרפיה** ○
- נספחים** ○

מבוא

מחקר זה עוסק בישיבת הקיבוץ הדתי במעלה גלבע. ישיבה זו מהווה עבורי לא רק מקור פרנסה אלא גם בית רוחני של ממש. בשבע השנים האחרונות מהווה בית המדרש של הישיבה והאנשים הפועלים בו מקום מרכזי בחיי, ואינני פטור מלהצהיר כאן על קרבה בסיסית זו, שהיא נקודת המוצא המחקרית שלי. בעבודה זו נבחנת ישיבת מעלה גלבע בכמה רבדים, ביניהם נבחנו גם צדדים המשותפים לעולמן של הישיבות בכלל. הנחתי היא כי ישיבת מעלה גלבע, על אף שונותה וייחודיותה יכולה להוות גם מפתח, שער כניסה, לעולמן של הישיבות בכלל. מבחינה זו המחקר שלפניכם הריהו בגדר 'חקר מקרה', בחינתו של מקרה ספציפי שיש בו להעיד על הכלל מבחינות רבות.

אמנם, מחקר מקיף על עולמן של הישיבות ראוי להיעשות בקנה מידה אחר תוך הסתמכויות על דוגמאות רבות ולא דוגמא יחידה, אולם 'טוב מעט בכוונה מהרבות בלא כוונה'...

מתודה זו של 'חקר מקרה' אינה בהכרח מצטמצמת למידותיו של המקרה הבודד, יתרה מזו – על מנת להבין טוב יותר מקרה יחיד עלינו לנסות ולתאר אותו על הציר הרחב יותר ולהשוות את המקרה הבודד למקרים דומים נוספים. מבחינה זו נעשה כאן הניסיון להציג תמונה תלת ממדית של הישיבה במעלה גלבע, ולמקם אותה הן על 'ציר הגובה' תוך בחינת הרקע ההיסטורי ממנו מופיעה הישיבה, הן על 'ציר הרוחב' תוך הבנת המרחב בו פועלת הישיבה והשוואה למודלים נוספים המתקיימים סביבה, והן על 'ציר העומק' בחקירה מעמיקה של התהליכים המתרחשים בתוך הישיבה גופא.

מיקוד נוסף של המחקר עוסק בשאלת היחס שבין ראשי הישיבה ותלמידיהם. נושא זה נסקר אף הוא הן מן היבט ההיסטורי-סוציולוגי, הן בבדיקה של מודלים חינוכיים-מוסדיים דומים, תוך אפיון סוגים שונים של מנהיגות חינוכית, והן במעקב אחר המתרחש בתחום זה בחללה של ישיבת מעלה גלבע.

ישיבת מעלה גלבע ידועה כישיבה בעלת אופי ליברלי, המקיימת לצד ההווי הישיבתי ושיטת לימוד הגמרא המסורתית גם שיטות לימוד חדשות, המהוות חידוש בנוף הישיבתי ואף נתפסות בעיני חוגים אורתודוקסיים רבים כתופעות 'בעייתיות', בעיקר בשל המקורות החילוניים-אקדמיים מהם התפתחו שיטות לימוד אלו. ישיבה זו אף ידועה במסלול הלימוד, המשלב שירות צבאי מלא כחלק מתכנית הלימודים. קווי האופי של הישיבה, סדריה ותבניתה הם תולדה של מקורות ההשפעה על הישיבה והקשר המורכב שמקיימת הישיבה הן עם עולמן של הישיבות והן עם ערכי תורה ועבודה ועם תנועת הקיבוץ הדתי שייסדה את הישיבה. בעבודה זו הושם דגש מרכזי על פענוח קשרים אלו ומשמעותם, ועל הדילמות העמוקות שהם תולדה של מורכבות זו. בין השאר נטען בעבודה זו, כי הישיבה במעלה גלבע מציעה 'פתרון' לחלק מן הדילמות היסודיות שבין ערכי תורה ועבודה וערכים ישיבתיים קלאסיים.

מתודולוגיה

מחקר איכותי

עבודה זו בנוייה כמחקר איכותי, בו נבדק סיפורה של ישיבת מעלה גלבוע מהיבטים שונים, תוך התייחסות לרקע ההיסטורי שהביא להקמתה של הישיבה ושאותו היא נושאת כמקור להשראה וכקריאת כיוון. בתוך סיפורה של הישיבה מתמקדת רשימה זו במאפייני מנהיגותם של ראשי ישיבה, והיחס בין ראשי הישיבה לתלמידיהם – יחס זה נבחן לאור סיפורה הייחודי של ישיבת מעלה גלבוע. המחקר האיכותי בכללו מאמץ תפיסה פנומנולוגית, הממקדת את עניין המחקר ב'תופעה' (phenomenon) כפי שחווים אותה הסובייקטים הנחקרים עצמם (שקדי, 2003). התהליך המדעי אינו אלא הפיכת הידע הסמוי, הנמצא בחוויה של הסובייקטים ומועברת אל החוקר האיכותי, לידע גלוי בו אפשר לדון ולהעבירו לאחרים. בשל כך, המחקר האיכותי אינו עסוק בניבויין של תופעות, אלא בפיענוחן של תופעות קיימות (שקדי, 2003; יוסיפון, 2001).

מושא המחקר, ישיבת מעלה גלבוע, מוכרת לי באופן אישי וקרוב. המחקר האיכותי מציב לעצמו מפורשות את מטרה פיענוחן של תופעות מוכרות בעזרת המידע האיכותי (Qualitative Data), ואת הייתרון שבהיכרות בעמידה על מכלול ההיבטים של מושא המחקר:

'Human behavior, unlike that of physical objects, cannot be understood without reference to the meanings and purposes attached by human actors to their activities. Qualitative data, it is asserted, can provide rich insight into human behavior' (Guba e. & Lincoln, 1998, pp 106).

כאמור, אני אישית מעורב ואפילו 'מעורבב' במושא מחקרי, יתרה מזו – אני עצמי מהווה במידה רבה גם את מושאו של המחקר, אולם ייתכן שדווקא בשל כך ניתן יהיה לעמוד על הניואנסים השונים של התופעה הנחקרת. בנוסף לכך, אף תהליך הכתיבה עצמו, הניסוח שלי את מסקנותיי ואת תהליך המחקר היווה חלק ממשי מן החקירה והגילוי, כפי שמציעה לראות זאת ריצ'רדסון (Richardson, 1994).

חקר מקרה

הנחה נוספת המונחת ביסודו של המחקר האיכותני ושעליה אתבסס ברשימה שלפניכם היא, שיש במקרה הפרטי עדות שניתן לראות בה הכללה אינדוקטיבית למקרים נוספים. חקירה המתייחסת למקרה בודד הופכת להיות נקודת מוצא להבנות מכלילות ורחבות יותר. הבנת התהליכים והתופעות בישיבת מעלה גלבוע מונחת כאן כ'חקר מקרה' (Case Study) שכזה. חקר המקרה הוגדר על ידי החוקרים כמעקב אחר הפעילות האנושית במקום ובמזמן מסויים (Stake, 2000), אך גם כתיאוריה בפעולה' החשובה לכל מחקר העוסק במדעי החיים (Hammel, 1992). שיחותיי בעבודה זו עם תלמידים, רבנים וראשי ישיבה יכולות, אם כן, להוות דוגמאות למקרים רבים נוספים, ואף ל'טיפוס' כללי יותר של מודל חינוכי-ישיבתי. כפי שאכן יוצג כאן, בראיונות שערכתי ניתן להוכיח במוטיבים

ובאלמנטים שניתן למצואם ולהשוותם גם למקרים נוספים המופיעים במחקר. יחסם של ראשי הישיבה במעלה גלבוץ לתלמידיהם, מאפייני המנהיגות שגילו המרואיינים בעצמם או שסיפרו עליהם נתחברו בלא קושי להכללות המחקריות שנעשו כבר בתחום.

מאידך, לעולם נשאר כאן גם היסוד הפרטיקולארי, הספציפי. ביושבי לפני האדם המסוים המדבר בגילוי על חייו, ואף על רגעים שיש בהם מן הטראגי, קיים אך ורק סיפור אחד – הסיפור המסופר כרגע. סיפור חייו של אדם, אף אם הוא 'אישיות ציבורית' כראש ישיבה, אינו 'מניירה', תבנית קבועה של התפתחויות ידועות מראש, אלא הוא מקרה אישי המתקיים באופן קוהרנטי ואורגאני, וכך אף יש להאזין לו. אמנם, אין בייחודיות של המקרה בכדי לסתור אפשרות של הכללה רחבה יותר אלא דווקא להפך: יכולתו של החוקר 'להיות שם' עם הסיפור הספציפי על גווני השונים, טון הדיבור שבו, המחווה, הרווח שבין המשפטים והנקודות העלומות מן העין הם המעידים כי הוא אכן שומע מה שנאמר לו, וממילא מבין את שנאמר. דברים דומים לאלו אמרו גם חכמי המשנה ביחס לאובייקטיבית של החקירה המשפטית, באמירתם 'אל תדון את חברך עד שתגיע למקומו' (מסכת אבות פרק שני). על פי תפיסה זו, רק התערבות והשתתפות מלאה של החוקר תביא אותו אף לאובייקטיביות המיוחלת, או לפחות לתהליך נכון ונכון של הכללה. החוקר אינו מתיימר שוב להיות מעל למחקר אלא 'משולב בתוך המחקר' (Woods, 1996 – בתוך שקדי, 2003).

גישת סיפורי החיים

המחקר האיכותני שנעשה כאן מבוסס בעיקרו על סדרה של ראיונות, בהם נתבקשו המארויינים לספר את סיפור חייהם מתוך הפרספקטיבה של הנושא בו עוסקת העבודה. מתודה מחקרית זו קרוייה **גישת סיפורי החיים** או 'מחקר נרטיבי', והיא כאמור אחת מן השיטות המרכזיות במחקר האיכותני. גישת סיפורי החיים מהווה אסטרטגיה אחת מתוך המרחב המחקרי הקרוי '**תיאוריה המעוגנת בשדה**' (גבתון, 2006), וככזו היא בונה את 'מסד הנתונים' שלה ואת הטיפולוגיה שלה ללא הנחות א-פריורי לפני המחקר עצמו. בגישה זו מבוצעים **ראיונות עומק** (in depth interviews), פתוחים על פי רוב בצורתם ובאופיים, בהם נעשה ניסיון להבין את הסיפור, הנרטיב של הנחקר, מפיו הוא. על פי גישה זו 'האדם מספר סיפורים המבטאים את זהותו העצמית והמקצועית, לפיכך ניתן להשתמש בסיפורי החיים ככלי מחקר' (אופלטקה, 2002). מטרת הראיונות, אם כן, היא להבין את החוויה של אנשים אחרים ואת המשמעות שהם מייחסים לחוויה הזאת (שקדי, 2003).

בנוסף לכך, גישת סיפורי החיים מניחה גם, כי יש לשים לב לתהליכי שינוי המתרחשים לאורך השלבים השונים שאדם עובר בחייו, והמשתקפים בנרטיב אותו הוא חווה ומספר. רובד מחקר המצטרף, אם כן, לגישת סיפורי החיים הוא '**גישת שלבי הקריירה**' (Super, 1992; Schein, 1978; בתוך אופלטקה, 2002). על פי גישה זו יש לבחון את סיפור החיים לאורך שלביו השונים ולזהות מבנים אופייניים של התפתחות ושינוי לאורך חלקיו של הסיפור האישי. גישה זו מדגישה, לפיכך, את היכולת של האדם לעבור שינויי תפקיד ושינויי התנהגות לאורך חייו. מבנה האישיות וסגנונות התנהגות אינם אחידים ועקביים בהכרח, והם ניתנים לשינויים ואף נוטים לשינויים בשל סיבות פנימיות, כגון תחושת מיצוי או עייפות, וסיבות חיצוניות כדוגמת שינויים משפחתיים ואישיים שונים. גישה זו מנסה לעקוב אחר גורמי השינוי, ועל 'כיוונו' השינוי, ואף על עומקו ואופיו של התהליך. לפיכך, היא אינה מחפשת את הסגנון,

התבנית המסוימת המאפיינת את הנחקר, אלא דווקא את תנועתו בין תפקידים וסגנונות שונים. בראיונות שבוצעו בעבודה זו ניסתי, בין השאר לעקוב גם אחר שינויים שכאלו בסיפורם האישי של הנחקרים.

החוקר בגישת סיפורי החיים נדרש אם כן, לבוא אל הראיונות ואל התהליך המחקרי בכללו בצורה עדינה ומורכבת – עליו להכיר את הספרות המחקרית בתחום, ולהצטייד ב'ארגז כלים' מחקרי ראוי, אך מאידך עליו לזכור כי אין אלו אלא כלים המסייעים לו להבין את המקרה הפרטי ולשרות בו. שקדי (2003) אף רואה את הראיון כמצב בו החוקר שותף מלא בתהליך פיתוח וגיבוש המשמעות של הסיפור ושל תכניו. בצורה זו, רק לאחר תהליך ה'צלילה' הזה אל המקרה הפרטי יכול החוקר לשוב ולעלות אל פני השטח, ואולי אף אל 'מגדל התצפית' שלו, ממנו יכולה להתבצע הבטה רחבה יותר, מתוך פרספקטיבה בעלת אוריינטציה 'אובייקטיבית'.

דינאמיות וקונסטרוקטיביזם

עובדה נוספת המודגשת במחקר האיכותי הוא היותו תהליך קונסטרוקטיביסטי 'פתוח' או 'דינאמי'. שאלות המחקר הבסיסיות, ואף הכיוון הכללי של המחקר ותהליכיו עשויים להשתנות מאוד מתוך המפגש עם שדה המחקר (Hatchinson, 1988). בשל כך יש לפתח מחקרים כאלו בזהירות, כאשר כיוון המחקר הוא סוגיה המעניינת את החוקר, אך לא תיאוריה והשערות מוגדרות ו'סגורות'. תהליך מעין זה התרחש גם בשלבי התקדמותי בעבודה זו.

התהליך בו מתעצב כיוון המחקר תוך כדי איסוף החומר מן השדה מתאים במיוחד למחקרים נרטיביים, העוסקים בסיפורי חיים, בהם הדינאמיות ושינוי מוקדי העניין עשויים להשתנות בשל הדומיננטיות של מספר הסיפור והשפעתו על החוקר. כך למשל קובעת ליבליך: 'במחקרים נרטיביים בדרך כלל אין השערות מוקדמות. הכיוון הכללי של המחקר נובע לרוב מקריאת החומר שנאסף, שממנו ייגזרו השערות' (Leiblich at al., 1998, p10)

שילוב מקורות חיצוניים ופנימיים

בנוסף לראיונות, מתבסס מחקר זה על תהליך של איסוף ועיון בחומר היסטורי העוסק בעולמן של הישיבות ובתולדותיהן של תנועת תורה ועבודה, הציונות הדתית, תנועת הקיבוץ הדתי וישיבותיה. שילובו של הרקע ההיסטורי, או רקע סוציולוגי, אל בחינתו של המקרה הנדון נועדה לשמש בידו כלי מרכזי להמשגה ולפענוח התופעות הנצפות. עבודה זו נשענת אפוא על יחס מורכב בין Etic ו Emic, ובין חומרים הנאספים מן השטח עצמו וחומרים המוזנים 'מן החוץ'. נקודת המבט החיצונית שמעניקים חומרי הרקע בעבודה זו מסייעת דווקא בשל מעורבותי וקרבתני את מושא החקירה (שקדי 2003). חומרי הרקע שהפרו את תהליך החקירה בעבודה זו נגזרו אפוא משלוש חטיבות של תחומי מחקר:

- א. רקע היסטורי העוסק בעולם הישיבות.
- ב. חומר תיאורטי על מנהיגות, בעלי תפקידים וניהול מערכות חינוך.
- ג. חומר תיאורטי על שיטות מחקר ועל כלי עבודה מחקרניים.

המעבר מחומר הרקע אל הממצאים העולים מן השדה, השיבה אל חומרי הרקע וחוזר חלילה נעשו תוך נסיון ליצור תמונה אחידה וקוהרנטית שתהווה לבסוף 'שלמות מחקרית אחת' (שקדי, 2003. עמ' 45).

תוקף ומהימנות

בעיה יסודית במחקר האיכותי היא איששו בכלים בדוקים של תוקף ומהימנות. החוקר האיכותי קובע את ה'קטגוריות' אותם הוא בודק, אך הקריטריונים לקטגוריות הנבחנות עשויים להיות מושפעים בצורה קריטית מנקודת מבטו של החוקר. עובדה זו יכולה למנוע את תיקופם של הממצאים באופן אובייקטיבי יותר. גם המהימנות, שהיא בראש ובראשונה היכולת לחזור על אותו המחקר ולהגיע אל אותן התוצאות, לוקה בחסר במחקר המבוסס על דינאמיקה כמו ראיון המתרחש בין החוקר והנחקר. דינאמיקה מעין זו מתרחשים ואף נרשמים גם מחוות בלתי מילוליות ורשמים אחרים שלמעשה בלתי ניתן להעמידם לביקורת חיצונית משמעותית ולבדוק לעומק את מהימנותם. למרות זאת, ישנם כמה דרכים שניתן בעזרתם לצמצם את הבעיה ולהגדיל את התוקף ומהימנות של המחקר:

- **שיתוף עמיתים ושופטים.** יש להפוך את המחקר כולו, החל מהפרוטוקולים הראשוניים והתמלילים, דרך העיבודים השונים של הממצאים וכלה במסקנות הסופיות לנגיש לקריאת אנשים נוספים. אלו יכולים להיות עמיתים, מבקרים חיצוניים, חוקרים נוספים ואף הנחקרים עצמם. במחקר זה שותפו מספר אנשי סגל אקדמיים, עמיתים ואף המרואיינים עצמם בממצאים שהועלו ובתהליך עיבודם. הראיונות עצמם והמסקנות שהועלו מהם נקראו על ידי המרואיינים שהעירו את הערותיהם החשובות.
- **שמירת הפרוטוקולים וקבצי המחשב** המכילים את החלוקה הראשונית לקטגוריות ואת התהליך המחשבתי שלי כחוקר, על מנת לוודא בהמשך שבתהליך הממפה לא התרחקתי מן המשמעות המקורית של הממצאים, ולהגן על עצמי מפני 'קולות מטעים' (שקדי, 2003, עמ' 233). על מאגר נתונים זה להיות פתוח ונגיש לבדיקה חוזרת שלי, ואף נגיש לקוראים נוספים ולהערותיהם. ככול שתגדל כמות הממצאים והמגוון שלהם יגדל התוקף של המחקר.
- על החוקר להיות ער עד כמה שניתן הדבר להשפעות הסביבה עליו. עליו לשאול את עצמי עד כמה אני מושפע מהרקע התרבותי, האתני, הדתי והסוציאקונומי שלי עצמי (גבתון, 2001). דיון זה צריך אף הוא להיות **חשוף בפני עיניים חיצוניות**, שיוכלו לסייע בביקורת ובהגברת המהימנות והתיקוף של המחקר.
- בשלב הניתוח הסופי והסקת המסקנות יכול הטקסט **תיאור 'גדוש'** (thick) ככל הניתן, ויכלול גם תזכירים מחשבתיים ויחשוף תהליכי חשיבה, כפי שהאריך לתאר זאת קליפורד גירץ (Geertz, 1973; עיין גם גבתון, 2001). תיאור כזה יבטיח חשיפה של נתוני מחקר רבים ככל האפשר בפני הקוראים.

בעבודה זו נעשה שימוש רב גם בקריאת חומר רקע מחקרי העוסק בהיסטוריה של עולם הישיבות, ונגעתי קצרות אף בתופעות אחרות הנגועות לתחום ההיסטוריה של החינוך. אף שאין זה מחקר

היסטורי של ממש, עמדו לנגד עיני הצעותיו של יובל דרור (1996) לתיקוף המחקר ההיסטורי. דרור מציע מספר כלי תיקוף ביניהם גם – שיתוף שני חוקרים או יותר.

- i. למידה על דרך השלילה, תוך מעקב אחר נסיונות היסטוריים כושלים ופענוחם. אופן זה של מעקב היסטורי נעשה בעבודה זו בתחום הקשר שבין ישיבות הקיבוץ הדתי לתנועת האם שלהן.
- ii. 'ניתוח על' (Meta-analysis), בו עוקב החוקר בצורה מכלילה אחר מצב המחקר הקיים בתחום, עוקב אחר הקשיים בממצאים ובתהליכים ומזהה את כיווני ההתפתחות העתידיים במחקר.
- iii. השוואות רלוונטיות. בעבודה זו השווייתי למשל, בין הישיבות ובין מוסדות כוללניים וטוטאליים המתוארים במחקר.
- iv. שילוב בין מודלים היסטוריים למודלים עדכניים ממדעי החינוך והחברה. כזו למשל ההשוואה שנערכה כאן בין המודל ההיסטורי של הישיבות ובין הישיבות הקיימות כיום.
- v. חקר היסטורי של סוגיות חינוכיות שכבר נחקרו. בעבודה זו למשל אני עורך התבוננות מחדש על מחקריהם הקלאסיים של ש. שטמפפר (תשנ"ה) ואטקס (תשס"ז), ברויאר (תשס"ד) וכך (תשמ"ו) בתחום הישיבות, ומצרף אליהם זווית התבוננות נוספת.

תהליך המחקר ושלבי ניתוח הממצאים

כבר בתחילתו של המחקר נתגבשו כמה הנחות יסודיות, שהיוו את 'שאלת המחקר התחילית' (גבתון, 2001), ובסיוען גיבשתי רשימה ראשונית של שאלות מחקר. עמיתים, אנשי סגל מן האוניברסיטה וקוראים נוספים קראו אותן והעירו הערות, דבר שהוסיף רבות לניסוחן של שאלות אלו. כפי שכבר הוזכר, שקדי (2003) מציע, כי בבואנו לנתח מידע אנו צריכים להיות מודעים לפרספקטיבות המושגיות שלנו, ואף רצוי לחשוף אותם כמה שיותר לפני קוראי המחקר, על מנת להגביר את תוקפן ומהימנותן. בשלב זה נערכו על ידי תזכירים מחשבתיים ורשימות שהיוו תשקיף עבורי על 'נקודות המוצא המחשבתיות' שלי.

בשלבי העבודה הבאים נערכו זה לצד זה הראיונות, התצפית ועיון בחומר הסוציולוגי-חינוכי והמחקר ההיסטורי. שילובם של גופי ידע אלו תרם להבהרת המושגים והגדרה מדוייקת של מושאי המחקר. בתהליך ניתוח הראיונות נעשה קידוד ראשוני לכל ראיון, בדרך אותה מכנים שטראוס וקורבין (Strauss, A.L. & Corbin, J., 1994) 'קידוד פתוח' (open coding). בשלב זה נכתבו בצד הטקסט קטגוריות רבות שנכתבו ב'הקשבה' לתוכן המיידית של כל פיסקה או נושא שהועלה בראיון, אותרו החזרות, התמות והנושאים שניתנים לאפיון או לשיום (גבתון, 2001).

בשלב הקידוד השני (axial coding) פניתי למלאכת הסינון, הזיכוך וההגדרה מדוייקת יותר של הקטגוריות. בשלב זה הבחנתי בין נושאים שעלולים היו להשתלב זה בזה וניסחתי את קריטריוני הכניסה לכל קטגוריה. כך למשל הופרדו נושאים כמו תכונותיו של ראש הישיבה, או התכונות הגורמות לתלמיד להעריך את ראש הישיבה, לבין תהליך הבחירה של התלמיד במורו ורבו.

בנוסף לכך התפתחו בשלב זה רמות חשיבות שונות בתוך הקטגוריות, ונוצרה מפה ראשונית הכוללת חלוקה לרמות ומבדילה בין קטגוריות בסיסיות לבין סעיפי משנה. במקביל לחלוקה לרמות על הציר האנכי נעשה גם סידור אופקי ראשוני, בו נערכו תת קטגוריות בסדר יורד, מתת הקטגוריות החשובות

יותר, או המשמעותיות יותר מבחינת נפח ההתייחסות של האינפורמנט אליהם, אל תת הקטגוריות הפחותות בחשיבותן באופן יחסי. בשלב זה ניסיתי גם, כהצעתו של שקדי (2003), לערוך מעין תרשים זרימה בסיסי בין הקטגוריות המציג באופן חזותי את הקידוד הצירי והאנכי כאחד. בשלבי הניתוח הבאים עוצבו קטגוריות ראשיות, ואף 'קטגורית עלי' המהווה תמה כללית ונושאת. קטגוריות אלו היו, למעשה, את ראשי הפרקים לעבודה, ומהם הוסקו המסקנות שהוצעו כאן. במהלך ביצוע התצפית בחרתי להתמקם על הציר שבין 'צופה' ו'משתתף', באופן שניתן לכנותו 'צופה משתתף' על פי ההגדרות שטבע שקדי (2003). בדומה לראיונות, אל התצפית הגעתי כשבידי 'שאלת מחקר תחילית', שסייעה לי במיקוד בבחינת מושא המחקר. בשלב ביצוע התצפית נערכו רשימות בהם נטייתי לתיאור גדוש, תוך התעלמות מן התוכן התלמודי של השיעור שהיה רחוק ממוקד העניין שלי, ומתן דגש על האינטראקציה. בדרך זו נרשמו גם המחוות השונות, תנועות הגוף, טון הדיבור וכדומה, לצד מזכרים מחשבתיים ורעיונות גולמיים ראשוניים. גם בניתוח התצפית נבחרו יחידות הניתוח (unit of analysis) לפיהם קודדה התצפית אל יחידות הפירוק הקטנות הראשונות (גבתון, 2001) ולאחר מכן נערכו שלבי קידוד דומים לקידוד הראיונות.

סקירת ספרות ורקע כללי

ישיבת הקיבוץ הדתי במעלה גלבע היא, בראש ובראשונה 'ישיבה'. בפרקים הבאים נסקור את מאפייניה ההיסטוריים והעכשוויים של תופעת הישיבות. נסקור כאן גם את המתח המובנה הקיים בישיבות בין אוטונומיה ומרכז, תוך השוואה למאפיינים מובהקים של 'מוסדות כוללניים' אחרים. הידע המחקרי הקיים על עולמן של הישיבות, ובפרט על מודלים של ישיבות בנות זמננו דל מאוד. אמנם, המבנה היסודי של עולם הישיבות כפי שתואר במחקרים שונים העוסקים בישיבות כתופעה היסטורית, יש בו בכדי לשפוך אור רב גם על הישיבות הקיימות כיום. אחרי הסקירה על עולמן של הישיבות נתבונן בציונות הדתית ובתנועת 'תורה ועבודה', אליהן משויכת הישיבה במעלה גלבע, ונעמוד על דילמות היסודיות עליהם עומדת הישיבה במעלה גלבע.

מהי ישיבה?

"הו, הו אמר רבא, הוי אמר אבבי!" –
הפה בית היוצר לנשמת האמה?
הפה מקור דמיה, הנוטעים בה חיי
עולמים, השפעים בה אשה וחמה?
הפה אדירה – מאורות עתידים,
היוצרים את-רוחה על האבנים? –
כי מה הם הקולות ומה הלפידים
הנושאים הנפש עד לב השמים!
מי צפן הקסמים בגוילים הבלים,
מי נתן הכח לאמרות עבשות,
לחצב להבות מלכות חללים
ולקתו ניצוצות מעינים עששות?

(ביאליק, מתוך 'המתמיד')

לאורך דורות נחשב הלימוד בישיבה כמסגרת המאורגנת ללימוד התורה, וכאמצעי המרכזי להגשמת הציווי המופיע בתורה של 'והגית בו יומם ולילה' (יהושע א, ח). תיאורים על ישיבות מסוגים שונים מלווים את העם היהודי לאורך כל שנות קיומו הארוכות. החל מן המדרשים השונים המתארים את אבות האומה כזקנים היושבים בישיבה (תלמוד בבלי יומא, דף כח עמוד ב), דרך ישיבות שונות בתקופת התנאים, האמוראים וימי הביניים, בכל תפוצות ישראל ועד לעת החדשה.

בית המדרש נקבע, החל מחורבן בית המקדש השני, כמקום המרכזי לגיבושה של התורה שבעל פה שעיקרה משא ומתן הלכתי בין תלמידי חכמים (רודיק, תשנ"ח). לאורך התקופות השונות והתפוצות השונות של העם היהודי לבשו המונחים 'ישיבה' ו'בית מדרש' צורות שונות ומגוונות, אולם באופן כללי היתה הישיבה ההיסטורית מוסד אליו הגיעו תלמידי חכמים ומי שמתלמדים להיות כאלה, לעסוק בדיוניה של תורה שבעל פה, ובעיקר בחומר התלמודי שבראשו התלמוד הבבלי (ברויאר, תשס"ד). ביאליק, בפואמה המפורסמת 'המתמיד' מתאר את הישיבה כ'בית היוצר לנשמת האומה'. פואמה מורכבת זו תלווה את כתיבתנו על עולמן של הישיבות ותלמידיהם.

ה'חדר' והישיבה

החל מימי הביניים ניתן להבחין בין שני סוגי מוסדות חינוכיים תורניים המתקיימים בתפוצות ישראל. הראשון הוא מוסד למתחילים, לילדים הצעירים יותר, המקנה לחניכים ידיעת ספר, קרוא וכתוב וחינוך בסיסי ביהדות. מוסד זה הקרוי בקהילות אשכנז 'ה'חדר', הקיף את כל שכבות האוכלוסייה היהודית, גם עניים היו מקפידים לשלוח את בניהם לקבלת החינוך היהודי הבסיסי. מערכת החינוך ב'חדר' היתה בפיקוח ציבורי-קהילתי, והאחריות היתה מוטלת על הגבאים ועל הממסד המקומי. בראש ה'חדר' נמצא ה'מלמד', השוהה עם תלמידיו שעות רבות ומלמדם, על פי רוב בבית הכנסת המקומי או בחלל ציבורי אחר. ה'חדר' הוא בעיקרו מוסד מקומי-קהילתי לרכישת ההשכלה היהודית הבסיסית – ידיעת החומש, בקיאות במקרא, הרגל בלימוד משניות וכדומה (כך, תשמ"ו). אולם ידיעות בסיסיות אלו לא נחשבו אלא כהכנה לקראת המטרה הסופית של החינוך – לעשות את החניך לתלמיד חכם הרגיל בתלמוד ובקיי"ס ובפוסקים. לשם כך נועדה הישיבה שהיא המוסד הלימודי הגבוה של החברה היהודית.

שלא כ'חדר', שהוא כאמור מוסד מקומי-קהילתי, הישיבה מפרנסת את חינוכם של בני ערים וישובים שונים, ולעיתים אף מדינות שונות (כך, תשמ"ו). ההבדל הוא גם בגיל החניכים, בעוד אצל ה'מלמד' נמצאים התלמידים עד גיל 12-13, הרי שבישיבה הם מגיל זה ומעלה. יעקב כך (תשמ"ו) טוען, כי הנסיעה אל הישיבה נתפסה כמתן מענה לשאיפתם של נערים בגיל ההתבגרות לנסוע וללמוד מבינתם ומעירם, לבלות את שנות ההתבגרות מין בני גילם ומתוך זיקה לימודית וחינוכית לרב, ראש הישיבה. תהליך הנדידה הזה נתפס כתנאי חשוב ללימוד בישיבה – אף תלמידים שהיו ישיבות סמוכות למקום מגוריהם נדדו לישיבות רחוקות. באופן זה עוברים תלמידי הישיבה תהליך של ניתוק כללי מן הבית והקהילה. התלמידים אינם נוטלים עוד חלק בדאגות הקיום של עצמם, משפחתם וקהילתם, אינם שותפים בפעילות כלכלית ובהכרעות מדיניות וציבוריות. שכרו של הניתוק הוא ברכישת היכולת להגיע לדרגת נושאי הערכים של החברה היהודית עבור התלמידים המוכשרים לכך, וכך גם נתפסה הישיבה בעיני הציבור. תלמידי הישיבה נודדים אפוא אל המוסדות המנותקים הללו כצעד של התפתחות אישית, ניעות ורכישת מעמד חברתי וציבורי ומימוש ערכיה הגבוהים של החברה היהודית. הנה תיאורו של ביאליק, שהיה תלמיד ישיבה בצעירותו, את שאיפותיו המקצועיות והמעמדיות של בן ישיבה:

אָז יְחַלּוּם יוֹם שׁוֹבוֹ אֶל-עִירוֹ בְּשָׂאתוֹ
כְּתֵב סְמִיכָה בְּפִיס, שְׁיִס וּפּוֹסְקִים בְּמַעְיוֹ,
תְּהַלְתּוּ בְּעִיר, חֲדָוֹת הוֹרְיוֹ בְּבֵיתוֹ,

הַקְנָאָה הַגְדוּלָה בֵּין חֲבָרִיו וְרַעֲיוֹ.
וְשָׁמוּ אֲשֶׁר-כִּסָּה כִּיּוֹם בְּמִשְׁאֹן,
יּוֹפִיעַ כְּבָרֶק מִמִּיר עַד-וַלְזוֹן,
וְהִיָּה לְבָרְכָה, לְתַהֲלָה וּלְגֵאוֹן –
וּלְגֵאוֹן! הַאֲמָנָם! הַיְקוּם הַחֲזוֹן?

הישיבה, שלא כ'חדר', נתפסה אם כן כמוסד אקסקלוסיבי לנוער המסוגל לעמוד בתביעותיו של המוסד הישיבתי (תמיכה כלכלית ומוסרית מבית ההורים, יכולת לימוד עצמי בחומרים התלמודיים והתאמה לחיים במקום רחוק מבית ההורים), וזוכה בשל כך למעמד ולסטאטוס המאפשר לו למלא את תפקידיה הבכירים של הקהילה. כפי שמתאר זאת שטמפפר (תשנ"ה), לעיצוב זהותו של תלמיד הישיבה היו נגזרות כלכליות ברורות – בשל המעמד הגבוה לו יזכה תלמיד הישיבה הוא עתיד לזכות בשידוך הגון עם מי מבנות המעמד החברתי הגבוה מבין בעלי ההכנסה. עובדה זו תאפשר לתלמיד הישיבה במקרים רבים להמשיך בלימודו תוך קבלת תמיכה כלכלית ממשפחת אשתו.

מאידך, עובדה חשובה נוספת להבנת תהליכי הבניית זהות מקצועית וקריירה בעולם הישיבות ההיסטורי היא סדר יומה של הישיבה, הבנוי מלימוד עצמי 'לשמה'. פירושו של מושג זה הוא שלימוד התורה אינו מתבצע עבור שום מטרה מקצועית, אלא לשם קיום הערך העליון של העיסוק בתורה. לימוד על מנת לקבל תעודה מקצועית כלשהי, ואפילו אם זו 'סמיכה' רשמית למקצוע הרבנות, נתפסה בעיני תלמידי הישיבות כבגידה באתוס של 'תורה לשמה'. ודאי שבאופן סמוי ובלתי מפורש ציפו תלמידי הישיבה לסטאטוס ולמעמד חברתי ומקצועי בעתיד ואף לתפקיד הספציפי של מינוי למשרת רבנות, אולם העיסוק הגלוי בהתקדמות המקצועית נתפס כמגונה וכמאוס, וכעשיית התורה 'קרדום לחפור בה' (משנה מסכת אבות פרק ד משנה ה'). אכן, האיסור על הפיכת התורה למקצוע ואפילו לא ליעטרה להתגדל בה' (שם) הוא מן הדילמות העמוקות הניצבות בפני תלמידי הישיבה, הצוות החינוכי ואף ראשי הישיבה עצמם. יחסם של תלמידי הישיבה לשאלת ה'קרדום לחפור בה' היא בדרך כלל דחיקת השאלה לזמן העזיבה את הישיבה, והצדקת הניתוק שמציעה הישיבה כדרך ל'התגדלות' בתורה ובמידות'. יחסו של ראש ישיבה לעניין זה יהיה, כמובן, שונה מאוד, ואנו נשוב לעניין זה כשנעסוק בדמותו של ראש הישיבה.

נסכם ונאמר, האתוס המכונן את זהותם המקצועית ו'פיתוח הקריירה' של תלמידי הישיבות מן המודל ההיסטורי מניח תנועה מנוגדת של ניתוק חברתי ובידול, המביא לניעות חברתית כלפי מעלה בסולם המעמד וההכנסה. ניתוקו של תלמיד הישיבה מביתו, מסביבתו ומקבלת החלטות כלכליות וציבוריות אמור היה להבטיח לו בשובו אל החברה מעמד גבוה בסולם החברתי, ואף הכנסות כלכליות בהצטרפו אל המשפחות המבוססות בחברה היהודית, שירצו בו כחתן. ידיעת 'מקצועות' התורה, כאמור, היא גם זו שתאפשר לו הכנסה ומעמד:

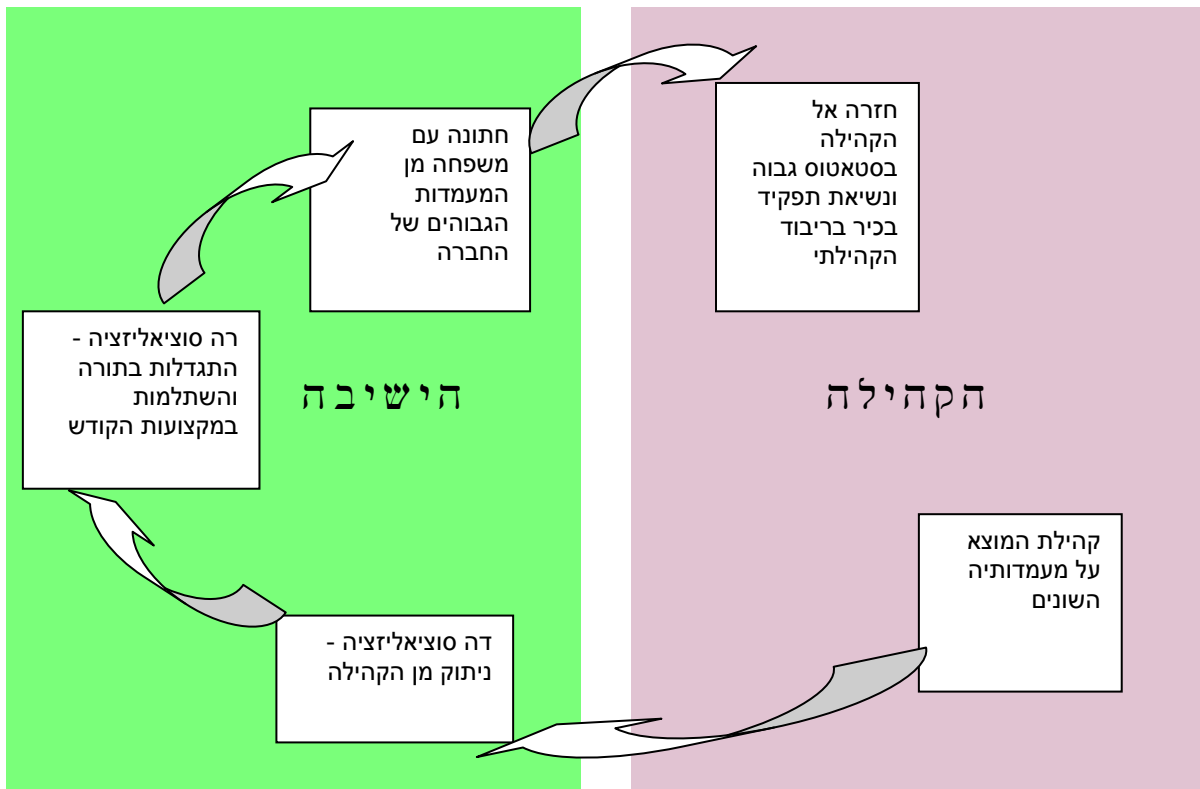
¹ כבדרך אגב נזכיר כאן, כי אתוס זה בולט עד היום ביחסם של תלמידי הישיבות, במיוחד בציבור הליטאי, ללימודי תעסוקה ועבודה. הציבור הליטאי-ישיבתי בישראל מכתוב במידה רבה את עולמו הערכי של הציבור החרדי בכללו. היחס המזולזל והמתנכר לעולם התעסוקה ולימודי המקצוע, ואפילו לעיסוקים תורניים כרבנות ודיינות, מכוונים את היום שכבות רחבות מאוד בציבור החרדי בישראל. מה שבעבר היה נחלתם של בני ישיבה בשנות לימודם הפך להיות 'דרך חיים' לאוכלוסיות חרדיות רבות. תיאור מעמיק, כואב ומורכב התפרסם לאחרונה בכתב העת 'ארץ אחרת' (גליון 41, אלול-חשוון תשס"ז-תשס"ח) בראיון שערכו נעמה צפרוני ובמבי שלג עם בצלאל כהן (עמ' 18 – 28).

”הו, תנו רבנן – מי-ידע ידע
 אם לא, כי אקריבה את-נפשי ומאדי
 על מזבח התורה, אז מן המקצע
 אתרוםם ומלאה הארץ כבודי?”

הניתוק מן הקהילה

הניתוק המתבצע ברמות שונות, ומאפיין ישיבות רבות עד ימינו, הוא הגורם המרכזי לתלותם המוחלטת של התלמידים ברבם, ראש הישיבה. בנוסף לכך, הואיל ולמידת התורה אינה בגדר ידיעה אינסטרומנטאלית, אלא היא מהווה הגשמת ערכי העליונים של העם היהודי, נתפס ראש הישיבה כהגשמתם של ערכים אלו. המגע האינטלקטואלי עם ראש הישיבה הוא הדרך בה הוא מקנה ומעביר אל תלמידיו את עולם הערכים הזה. ניתוק התלמידים וערכו הסמלי של הרב יוצר את האווירה ומכשיר את הלבבות לדבקות אישית בראש הישיבה.

באופן גראפי ניתן לתאר את ה'מסלול' של הניתוק והחיבור מחדש אל הקהילה בדרך זו:



הניתוק מן הקהילה הופך את הישיבה לעולם מבודד, באופן יחסי, בו יכולים התלמידים לקיים אורח חיים ייחודי ושונה מן המתאפשר בקהילות המוצא. זהו עולם אליטיסטי ונבדל בו שורה מתיחות אינטלקטואלית פורה ומתמדת, על ידי אנשים הפנויים לכך יומם ולילה. מעמדה זו, מתבונן בן ישיבה על החיים 'בחוץ', בקהילה, כחיים פגומים, בהם לא ניתן לממש את לימוד התורה ואת החיים הדתיים בשלמותם, ואף לא ניתן 'להתגדל' בתורה, או להגיע להישגים של ממש במקצועות התורניים. מעורבותם של רבני קהילות בחיי היום יום, ונכונותם בשל כך להגיע אף לפשרות כואבות מבחינת המצפון הדתי, נתפסה לא אחת על ידי תלמידי הישיבות כמעשה של זילות, הראוי לבוז ולגנאי. 'הרב' נתפס בעיני בני

הישיבה כתפקיד ירוד ומתסכל, וככזה העסוק ללא הרף בחיי היום יום המאכזבים, נתון ללחצים ואינו יכול לממש את שאיפותיו האמיתיות (פרידמן, תשמ"ב).

סדרים, תכנים ומבנה ארגוני בישיבות

בתוך הישיבה התאפיין הלימוד בעיקר בלימוד עצמי ובשיעורים מרכזיים של ראשי הישיבות. הלימוד העצמי נעשה באולם הלימוד המרכזי לבד או בזוגות (חברותות) (רודיק, תשנ"ח). חומר הלימוד המרכזי היה התלמוד הבבלי, אולם בתקופות שונות נוספו ללימוד התלמוד ומפרשיו גם תכנים נוספים מתחומי הדעת היהודית. בישיבות המוסר ובישיבות הציוניות בנות זמננו התפתחו מערכי לימוד מיוחדים האופייניים להן.

אופן הלימוד היה בדרך של 'אימון אינטלקטואלי גבוה ביותר' (כך, תשמ"ו), דרך הסיבוך והחידוד שאפיינה את לימוד הגמרא הכשירה את התלמידים לעקוב גם אחר שיחה מורכבת של תלמידי חכמים או דרשה תורנית מסובכת. החל מן המאה החמש עשרה התפתחה שיטת ה'חילוקים' שהציבה דגש רב יותר על 'חידוד השכל' והכשרת הדרך הראויה ללימוד יותר על יישוב קושיות של הלכה למעשה (שם). בתקופות מסוימות נתחלק זמן הלימוד לזמן לימוד 'לפלני' וזמן לימוד בדרך ההיגיון הפשוט. באופן כללי דרכי הלימוד בישיבה נטו הן ל'פלפלות' והן ל'פורמאליזם', ואין לשלול השפעות חיצוניות של הדיספוטציה, שיטת הלימוד באוניברסיטאות של ימי הביניים, שהנהיגה ויכוח מפולפל בו מוכיח התלמיד את חריפותו (ברויאר, תשס"ד). הישיבה אפוא, היוותה מוסד לתלמידים מתקדמים ומצטיינים, המסוגלים להעביר את זמנם בלימוד עצמי ומוכשרים לויכוח הלמדני ולמשאו ומתנו של התלמוד (כך, תשמ"ה; שטמפר, תשנ"ה; ברויאר תשס"ד).

תקופות הלימוד בישיבה כללו זמני הפסקה מן הלימוד שנקראו 'בין הזמנים' ובהם חדלה הישיבה מלפעול. תקופות אלו היו סמוכות לימי החגים של תחילת השנה העברית, ימי הפסח בחודש ניסן ולעיתים גם בימי הקיץ. הסופר חיים גראדה מתאר בספריו המרתקים את הווי הישיבות הליטאיות. על פי תיאורו את ימי פגרת הקיץ היו מבליים התלמידים בטיול ובשיחה עם רבותיהם באזורי נופש שיוחדו לכך.²

לא תמיד החזיקו הישיבות פנימיות, עד למאה התשע עשרה היו התלמידים מתגוררים על פי רוב בבתיהם של בעלי בתים בסביבתה של הישיבה. שם הם היו ישנים ואוכלים. לעיתים קבלו בעלי הבתים תמיכה כספית מן הישיבה או מן הקהילה בשל כך. הקשר עם בעלי הבתים ועם הקהילה ביטא יחס עתיק יומין של 'יששכר וזבולון', בו הלומד תורה אינו אלא 'נציגם' של בעלי הבתים התומכים בו (רודיק תשנ"ח).

2 חיים גראדה מחבר הספרים צמח אטלס (1968), ובמלחמת היצר (1971). עם עובד. מעניין לציין כי בתקופה האחרונה מתחדשת התופעה של העברת חופשת 'בין הזמנים' לא בבית אלא במסגרת יציאה מאורגנת לנופש של כל הישיבה. התחדשות זו נובעת מהתחזקות של מגמות הסתגרות ושימור ההולכות ומתחזקות בציבור החרדי של ימינו. שימור זה, אגב, אינו רק מן 'המזיקים הרוחניים', אלא גם שמירה פיזית על תלמידי הישיבה, בשל תופעות חוזרות ונשנות של תלמידי ישיבות הנפגעים במהלך טיולי בין הזמנים, עקב פזיזות וחוסר מודעות.

הישיבה הליטאית-מודרנית

למרות הרציפות ההיסטורית של תופעת הישיבות ראשיתן של המוסדות הישיבתיים הקיימים כיום במודל החדש יותר של הישיבות, דהיינו 'ישיבות ליטא', שתחילתן בישיבת וואלוז'ין בראשית המאה התשע עשרה. שטמפפר (תשנ"ה) טוען שהתפתחותה והתרחבותה הרבה של תופעת הישיבות בעת החדשה החלה לאחר קריסתה של מערכת הישיבות שקדמה לה במזרח אירופה, והתפוררה לאחר פרעות ת"ח-ת"ט. בתקופת הביניים התבצע לימוד התורה באופן המסורתי בבית המדרש המקומי, בו ישבו זה לצד זה בעלי בתים ותלמידי חכמים, זקנים וצעירים מן הקהילה המקומית. היה זה לימוד ללא סדר פורמאלי, ללא בחינות ושיעורים מסודרים, וללא תכלית הישגית-מעמדית מוגדרת. תכליתו המרכזית של הלימוד היתה לקיים את מצוות תלמוד התורה ולהשתכלל בלימוד זה. למרות זאת, הלומדים המצטיינים בבית המדרש זכו להכרה ולמעמד, ואף להוקרה ולשידוך נאות.

עם תחילת המאה התשע עשרה החל שינוי הערכים הכללי לחלחל אל תוך החברה היהודית. תהליך זה הביא גם לירידת קרנו של לימוד התורה. שינוי זה, שהשפיעה דווקא על השכבות הגבוהות והמבוססות בחברה היהודית היווה סכנה של ממש למעמדם של לומדי התורה ולסיכוייהם להתקדם בסולם החברתי והמעמדי. אם העדיפו הגבירים המקומיים לשדך לביתם סטודנט על פני בחור הישיבה, היה בכך בכדי לערער על תכליתו של הלימוד ולסכן את קיומו של בית המדרש כבית יוצר לנשמת האומה. ביאליק, שהיה תלמיד בישיבת וואלוז'ין בסופה של המאה התשע עשרה, מתאר בשיריו הידועים את התחושות הקשות של בחור הישיבה שחש כי 'ואני לבדי נותרתי תחת כנפי השכינה'. אכן, התפשטותה של ההשכלה עוררה גל של נטישת ערכי היהדות ולימוד התורה בקרב האוכלוסיה הצעירה והמשכילה. על רקע זה החלו הישיבות להציע מעין אלטרנטיבה לרוחות ההשכלה. השילוב של מוסד מנותק המוגן מן ה'רוחות הרעות' של ההשכלה, בשילוב עם אליטיזם שכלתני בעל שפה וכללי חשיבה ייחודיים תרם לשיקום מעמדו החברתי של לומד התורה וליצירת 'גאווה' של בן תורה. כך הלכה והתגבשה הישיבה כאלטרנטיבה לקהילה המסורתית המתפוררת והנתונה בסכנה.

בין דרכי ההתמודדות של העולם היהודי-מסורתי עם ההשכלה והשפעתה ניתן לזהות כיווני חשיבה שונים:

- א. שינוי ושיפור דרכי לימוד התורה, והתאמת שיטת הלימוד בראי הביקורת. אך ללא שינוי בתכני הלימוד המסורתיים.
- ב. תיקון החברה וחיזוק ערכי היהדות בתוכה, והוספת תכני לימוד מוסריים-ערכיים יביאו את הצעירים להבנה כי עולם היהדות הוא עולם ערכי וכך ייבלם גל העזיבה.
- ג. אימוץ שיטות ארגון חדשות, הלקוחות מעולם ההשכלה והכנסתם לתוך היהדות, כמו ארגון נכון יותר של מוסדות הלימוד בבתי ספר, כיתות ובחינות, ישכלל את היהדות ויעצור את הסחף.
- ד. שילוב תכני לימוד חדשים בתוך מערכת הלימוד המסורתית, ורכישת ידיעות כלליות בחברה היהודית תבטל את הצורך של הצעירים לפרוץ את מסגרת היהדות ולתרחק ממעגלי חייה (שטמפפר, תשנ"ה).

ישיבות בעת החדשה הגיבו בצורות שונות למגמות אלו, וניתן לזהות בין הישיבות גם על פי צורת התמודדות שונה עם ההשכלה וערכיה. הוספת מבחנים בישיבות מסויימות, הכנסת לימודי מוסר ואמונה, שכלול שיטות הלימוד ואף שימוש בכלי חשיבה ומחקר 'חילוניים' מאפיינים את מגוון הצורות

של הישיבות השונות כיום ובעבר. אולם למרות ההבדלים שבין הישיבות ניתן לזהות באופן ברור, כי עם התפשטותה של ההשכלה הולכת ומתרחבת גם תופעת הישיבות. על רקע 'בתי המדרש' המקומיים-קהליתיים שקדמו לישיבות בלטו הישיבות החדשות בכמה מאפיינים עיקריים:

1. הישיבה אינה מוסד מקומי אלא מנותקת מן ההקשר הקהילתי.
2. בישיבה יש שיעורים קבועים המועברים על ידי ראש הישיבה וצוות עזר משני הקרויים 'ראשי מתיבתא' (= 'ר"מ', וברבים 'רמ"ים' ואף 'מגידי שיעור').
3. בישיבה לומדים כמעט אך ורק בחורים צעירים רווקים, ולא נשואים ובעלי בתים.
4. הישיבה שוכנת בבנין מיוחד לה, שאינו מיועד לציבור הכללי.

למרות האופי המיוחד של הישיבות, והקשרים ההדוקים שהתפתחו בהם בין התלמידים ורבותיהם, היו מוסדות אלו דומים במידה רבה לבתי המדרש מהם הן התפתחו. מרביתן של הלימוד וצורתן המרכזית נשארו בדרך של לימוד עצמי בקול רם באולם הלימוד (שהמשיך להקרא 'בית המדרש'), רוב שיעורי הישיבה נתפסו כשיעורי רשות, הלימוד נשאר 'לשמה' ולא לשם קבלת תעודה או הסמכה, ואפילו זמן השהות בישיבה לא הוגדר באופן ברור – היו שנשארו תקופות ארוכות והיו שחלפו בישיבה מעת לעת. לא היה מועד קבוע לתחילת הלימודים ולסיומם, והתלמידים עזבו לביתם או אף לישיבות אחרות כרצונם. הישיבה, כבית המדרש המסורתי, התנהלה באופן בולט כאוטונומיה של לומדים בעלי עצמאות רבה על זמנם ומעשיהם. ידועים אף מקרים בהם, לאחר ויכוח בין ראש הישיבה ותלמידיו עזב ראש הישיבה את המוסד והישיבה המשיכה לפעול 'ללא ראש' במשך תקופה ארוכה (אובסי, תש"ה). ניגוד זה שבין אוטונומיה וסמכות בעולמן של הישיבות הוא מושאו של מחקר זה, ויידון בהרחבה בפרקים נוספים.

וואלוז'ין

הישיבה הראשונה שהוותה מודל רב השפעה לישיבות המאה ה-19 – 20 היא ישיבת וואלוז'ין שהוקמה בראשית המאה התשע עשרה (1802) על ידי רבי חיים מוואלוז'ין (1749-1821), תלמידו של רבי אליהו 'הגאון מוילנה' שהיה מנהיגה של יהדות ליטא. עד היום יכול כל בחור ישיבה בהווה ובעבר למנות את 'שרשרת הדורות' ואת השתלשלות ההוראה מראש הישיבה שלו לרבו של ראש הישיבה - סופה של השרשרת תהיה בישיבת וואלוז'ין עצמה או בישיבות ליטא הגדולות שהוקמו בעקבותיה במחצית השנייה של המאה התשע עשרה (סלבודקא; טלז; קלם; מיר).

ר' חיים בחר להקים את ישיבתו דווקא בעיירה הקטנה וואלוז'ין. האם היתה זו התרחקות מרוחות ההשכלה המנשבות במרכזי הערים, מטעמי נוחות, סיבות אישיות או טעמים עקרוניים – הדבר אינו מחוור כל צרכו, אך הקמת ישיבה גדולה בקהילה קטנה ונדחת קבעה תקדים חשוב ליחס שיאפיין את הקשר בין הישיבות לקהילות ולסביבתן הגיאוגרפית (פרדימן, תשמ"ב).

מכיון שידע ר' חיים שלא יוכל להסתמך כלכלית על הקהילה הקטנה בוואלוז'ין, הקים ר' חיים מערך גדול של איסוף כספים לישיבה. המערך כלל:

- א. פנייה לידידים בעלי אמצעים בבקשה אישית לתמוך בישיבה.
- ב. מינוי 'גבאים' בערים שונות שיאספו תרומות ויעבירו אותן במרוכז.

ג. מערכת של 'שד"רים' (שלוחי דרבנן), הנקראים גם 'שלוחים' סתם או 'משולחים'), שנשלחו לאזורים קרובים ורחוקים כדי לאסוף תרומות בקהילות השונות ואף לפרסם בכך את שמעה של הישיבה (שטמפפר, תשנ"ה).

ריבוי מקורות התמיכה בישיבה ופיזורם הרחב הוא מאפיין מובהק ועקרוני של המוסדות הישיבתיים ואנו נשוב לדון בכך. בכל אופן, שיטת ארגון חדשה זו קבעה, כאמור, יחס חדש בין הישיבה ובין הקהילה. שוב אין הישיבה זקוקה לארגונים המקומיים בכדי להתקיים, ואף להפך - הישיבה מעסיקה ומשלמת לבעתי הבתים המקומיים על שירותי ההסעדה וההלנה לבני הישיבה, ועל שירותים נלווים נוספים. עם ערעור מעמדה של הקהילה ביחס לישיבה, הלך והתערער תפקידו של 'הרב' הקילתי, לעומת התפקיד החדש שהלך וצבר מעמד מוערך במיוחד - 'ראש הישיבה' (פרידמן, תשמ"ב).

ר' חיים השתמש בכספי התרומות גם לבניית בנין שנועד לשמש את הישיבה, ואותה בלבד. מעבר להשלכות המעשיות שנגזרו מכך, היתה לבניית הבניין גם משמעות סמלית לעצמאותה של הישיבה ואי תלותה בקהילה ובמוסדותיה.

בראש הישיבה עמד כמובן ר' חיים עצמו, אולם החל מראשית פעולתה של הישיבה מינה ר' חיים גם מעין 'סגן' שיעמוד לצדו. בינו ובין הסגן הייתה חפיפה מסוימת של תפקידים, ונראה כי לא הובהרה כל צרכה סיבת מינוי הסגן ועל השפעת תפקיד זה על הווי הישיבה, אולם חשוב לציין כי אף פרט זה הפך למאפיין של אולם הישיבות. ברבות מן הישיבות ההיסטוריות והמודרניות בנות זמננו ישנו יותר מ'ראש' אחד. לעיתים עומדים לזה לצד זה שנים ואף שלושה ראשי ישיבה ולעיתים אלו 'משגיח' או בעל תפקיד מרכזי אחר העומד לצד ראש הישיבה בהנהגתה של הישיבה. עניין זה, שיש בו כדי להתמיה, יידון אף הוא בהמשך דברינו.

הישיבה בין אוטונומיה ומרכז

הישיבה כמוסד כוללני - פנימייתי

ישיבה היא מוסד 'כוללני' בו שוהים התלמידים לאורך זמן, ולאורך כל שעות היממה אם בבית המדרש ואם בפנימיות המגורים. עצם ההמצאות בישיבה, כרוכה באופן בולט בניתוק מסוים מבית ההורים ומסביבת המוצא ממנה מגיע התלמיד (כץ, תשמ"ד). עזיבת הבית נחשבה מזה דורות רבים כמעשה 'נאות' כדברי חז"ל: "הווי גולה למקום תורה" (משנה מסכת אבות ד, יח). הניתוק הזה, שהוא ללא ספק קשור לאתוס המכונן של הישיבות, לפיו התלמיד 'מתרחק' מבית הוריו כדי להתגדל בתורה ולהפוך ל'אדם אחר', מזכירים תיאורים מקבילים על מוסדות פנימייתיים שונים על התהליכים של הדה-סוציאליזציה והרה-סוציאליזציה המתרחשים בהם.

הישיבה היוותה לאורך דורות רבים ובקבוצות מסוימות גם כיום, מודל של מוסד כוללני פנימייתי המתאים ביותר לחינוך יהודי גבוה. ניתן לומר כי מראשית המאה התשע עשרה, עם התפתחותן של הישיבות בצורתן המודרנית, התאפיינה החברה היהודית בהקמת מוסדות כוללניים אלו באופן נרחב, בקהילות שונות ובצורות שונות. עם התפתחותה של התנועה הציונית הוקמו מוסדות חינוך פנימייתיים רבים הן בתפוצותיו השונות של העם היהודי והן בארץ ישראל. מוסדות פנימייתיים אלו השתייכו (וחלקם משתייכים ופעילים גם כיום) לתנועה הציונית ולארגונים ההתיישבותיים שפעלו בארץ. מוסדות אלו היו, לפחות בשנות הקמתם, מוסדות טרנספורמטיביים, ומטרתם היתה להפוך את הנוער מתוצר של יהדות הגולה לנוער ציוני-עברי, הראוי לחיים של הגשמה והתיישבות בארץ ישראל. מגמה זו נמשכה אף לאחר הקמת מדינת ישראל, ואף צלחה את השינויים הרעיוניים השונים שידעה התנועה הציונית. אכן, עד היום, אחד המאפיינים הבולטים במערכת החינוך בישראל הוא כמות בתי הספר הפנימייתיים. למעשה ניתן לומר, כי בהשוואה למקומות אחרים בעולם ישראל היא המדינה בה יש הכי הרבה מוסדות חינוך פנימייתיים באופן יחסי. בשנות התשעים נמנו כ-40,000 תלמידים בישראל במערכות החינוך הפנימייתיות, שהיו כ-10-11% מאוכלוסיית התלמידים.

בספר 'קהילות של נוער' (2000) מרדכי אריאלי מוצא קשר בין הישיבות בצורתן ההיסטורית למוסדות הפנימייתיים-התיישבותיים שהוקמו לאחר מכן, ומציג את שורשי המציאות החברתית של מוסדות חינוך פנימייתיים בישראל כנעוצים במידה ניכרת בחוויות היסטוריות שמקורן בתפוצות ובארץ ישראל בתקופות קדומות. בין המודלים ההיסטוריים הללו מזכיר אריאלי את הישיבה כמוסד המונח ביסודן של חוויות אלו.

נפנה אם כן לסקור את הישיבות בהקשר הרחב של מאפייניהם הכלליים של מוסדות פנימייתיים אחרים. בכלל מוסדות אלו נשווה את הישיבה למוסדות כוללניים ופנימייתיים אחרים ונעמוד בקצרה על הדומה והשונה.

מוסדות טוטאליים ומוסדות כוללניים

גופמן (Guffman, 1973) תיאר קבוצה מובחנת של מוסדות שהוא כינה 'המוסדות הטוטאליים'. בין המוסדות הללו מונה גופמן את כל הארגונים החברתיים המציעים תעסוקה ומגורים לאנשים המצויים במצב דומה, ומנותקים מן החברה למשך זמן ידוע. בתיאור זה הוא מכליל גם בתי חולים סגורים, בתי מחסה מסוגים שונים, בתי סוהר ומחנות צבא. בדרך זו, בנה גופמן טקסונומיה, 'משפחה של תכונות', הקשורות במוסדות מעין אלו. למרות ההד הרחב שעוררו מחקריו של גופמן, נראה כי משפחת התכונות שיצר אינה עולה בקנה אחד עם מאפיינים בולטים של בתי ספר פנימייתיים בכלל ואף לא עם המוסד הישיבתי. נסיונו של גופמן להכליל מוסדות רבים ושונים עד מאוד זה מזה תחת טקסונומיה אחת היא גם חולשתו הרבה בתיאור מאפייניו המיוחדים של מוסדות חינוכיים בעלי אופי פנימייתי. כך למשל התכונה שקבע גופמן כי המוסדות הטוטאליים נוטים שלא לשתף את החניכים (או 'החוסים') בדיונים ובתהליכי קבלת החלטות הנוגעות למוסד ולגורלם, או העסקתם של החוסים באופן 'דה-מורליזטורי' אינם מתיישבים עם הנעשה במוסדות חינוך פנימייתיים הנידונים כאן (ראה קשתי 2000). באופן דומה, גם תיאורו של גופמן המתייחסים ל'הפשטת האני' המתרחשת במוסדות הטוטאליים, הכוללת טקסי מעבר משפילים, איומים, ביזויים והכנעה אינם מאפיינים בולטים והכרחיים במוסדות החינוכיים-פנימייתיים ועוד פחות מכך במוסדות הישיבתיים. אולם תכונות אחרות שתיאר גופמן מזוהות היטב עם המתרחש במוסדות הכוללניים מן הסוגים המעניינים אותנו במחקר זה. בין תכונות אלו ניתן למנות את:

1. אבדן הגבולות בין תחומי חיים שונים.
2. כל פעולה של החניכים מתבצעת בנוכחות הקרובה של קבוצה גדולה של אחרים.
3. סדר יום דקדקני ומפורט לאורך כל שעות היום.
4. סדר היום מוכתב 'מלמעלה' על ידי מערכת בעלת כללים מפורשים וחבר נושאי תפקידים.
5. הפעילויות כפופות לתכנית רציונאלית אחת המותאמת לתכניתם של נושאי התפקידים שבמוסד.

אכן, בתוך המוסד הישיבתי ניתן להבחין במרכיבי אפיון דומים לאלו שנמנו כאן. בישיבה אכן מיטשטשים הגבולות שבין תחומי החיים שבתוכה. התלמידים שרויים בעולמה של הישיבה גם באוכלם בחדר האוכל ובלכתם אל חדרי השינה. הנוכחות הקרובה של תלמידי ישיבה אחרים בולטת בעוצמה הרבה ביותר ב'מרכז העצבים' של הישיבה - אולם הלימוד הגדול ורחב הידיים בו מתנהל הלימוד העצמי של התלמידים לצד חבריהם בני גילם ושאינם בני גילם. סדר היום של הישיבה הוא אכן מקיף את שעות היום ואף שעות הלילה, הוא כולל את התפילה הפותחת את היום בשעת בוקר מוקדמת (תפילת שחרית מתקיימת ברוב הישיבות בין השעות 6:30 ל-7:30) וכוללת גם זמן לימוד אחרי ארוחת הערב שסופו בשעת לילה מתקדמת. אמנם, אכיפתו של סדר היום אינה חזקה במיוחד, אך וודאי שסדר יום זה שהוכתב מלמעלה, הוא התבנית החינוכית הקוהרנטית שהישיבה יצרה כסדר יום בסיסי והכרחי, והוא הנועד לפתוח בפני התלמידים את עולם הלימוד, התורה והיהדות כפי שהישיבה תופסת אותו.

מתח בין מגמות מרכז ואוטונומיה במוסדות הפנימייתיים ובמוסד הישיבתי³

קשתי (2000) ואריאלי (2000) מציגים את המוסדות הפנימייתיים כמתאפיינים בשתי תכונות מובהקות העומדות זו כנגד זו: מחד, מתאפיינים המוסדות הפנימייתיים לסוגיהם באוטונומיה גבוהה של התלמידים. במוסדות פנימייתיים מונהגת בדרך כלל סוג של 'חברת נוער' בעלת כללים עצמאיים ובעלת אוטונומיה רחבה למדי. בשעות המפוקחות פחות, שהם אינם מועטות במוסדות הפנימייתיים, נרקמים הסדרים חברתיים מורכבים ומפורטים, יוזמות חופשיות שונות וחופש התארגנות כללי. יתרה מזו, חניך במוסדות פנימייתיים חש בדרך כלל חופש רחב למדי להחליט עד כמה הוא משתף פעולה עם הסדר הפורמאלי של המוסד, ואף עם הסדרים הלא-פורמאליים של חבריו. הוא עשוי לצמצם למינימום את קשריו החברתיים והמוסדיים או להרחיבם מאוד. (אריאלי 2000).

מאידך, המוסדות הפנימייתיים הם בדרך כלל מוסדות ריכוזיים-אוכפיים במידה רבה. עצם הניתוק בו שרויים התלמידים במרחק פיזי ורגשי מסביבתם המקורית ואורכה הרב של השהות במוסד, הופך אותם להיות נתונים להשפעה עמוקה וחזקה של המוסד על ערכיו ומטרותיו החינוכיות השונות, המהווה בדרך זו 'סביבה עתירת עוצמה' (אריאלי 2000).

אחת הדרכים הישירות להבחין במידת העוצמה של המוסד על חניכיו היא טיב הקשר של החניכים למוסד אף לאחר עזיבתם את כתליו. אכן, ברבים מן המוסדות החינוכיים הפנימייתיים במדינת ישראל נוצרו גרעינים התישבותיים שהתפתחו מתוך מוסדות פנימייתיים שהיו שייכים לתנועת ההתיישבות. מכפרי הנוער השונים יצאו קבוצות לגרעיני הנח"ל ולהתארגנויות משימתיות והתישבותיות רבות. זהותם הברורה של החניכים עם דרכו החינוכית של המוסד בו צמחו, ואף נקיטתם בצעדים מעשיים המאפיינים את דרכו של המוסד, מעידה על סביבתו 'עתירת העוצמה' והריכוזית של המוסד החינוכי הפנימייתי.

הניגוד שבין החופש והאכיפה מתוארים על ידי אריאלי (2000) כ'צופן המרכזי' להבנת המוסד הפנימייתי. אחת הדוגמאות שהוא מביא לניגוד זה קשורה גם ליחסי חוץ ופנים של המוסד הפנימייתי. כך למשל, בכפרי נוער שונים במדינת ישראל הועבר באופן קבוע מסר כפול ביחס לעיר הסמוכה לכפר הנוער, מחד התקיימה מדיניות של אכיפה חלשה ביחס ליציאות של החניכים לבילוי בעיר (אוטונומיה), ומאידך הועבר גם מסר מתבדל, לפיו יש להרחיק את 'הרוחות הרעות של העיר' (מרכז).

אם נבחן את המתח הזה שבין החופש והאכיפה, או אולי נכון יותר לומר – מתח שבין ריכוזיות וביזור באקלים המוסדי הישיבתי, הרי שנראה שהניגוד מועצם פי כמה, הן בשל הריכוזיות הגבוהה שבתפקידו של ראש הישיבה, והן בשל האוטונומיה הרחבה שזוכים בה תלמידי הישיבה, כפי שיפורט בסמוך.

הישיבה כמוסד אוכף וריכוזי

ריכוזיותן הארגונית של הישיבות באה לידי ביטוי בשני תחומים עיקריים:

1. תפקידו הריכוזי של ראש הישיבה.
2. סדריה הפנימיים של הישיבה כמוסד כוללני.

3 תודה לר' שלמה טיקוצ'ינסקי על המידע שתרם לסיוע בכתיבת פרק זה.

אנו נדון בתחומים אלו בנפרד זה מזה.

1. תפקידו הריכוזי של ראש הישיבה

בישיבות, בשונה ממוסדות פנימייתיים אחרים, קיים מבנה ארגוני היררכי שבראשו 'ראש ישיבה'. תפקידו של ראש ישיבה כמנהיג כריזמטי המתווה חזון, שיטות לימוד ודרכי פעולה ניכר גם בהערכה הבסיסית של התלמידים ואף של הצוות החינוכי את ראש הישיבה. אכן, בחורי ישיבה רבים יעידו כי סיבת בואם לישיבה והסיבה לשהותם במוסד נעוצה בקשר ההערכה הזו.

דמותו הריכוזית והסמכותית של ראש הישיבה אינה רק עניין של סגנון ניהול ואופי מנהיגותי, ואף לא כבוד התורה שמעטרהו בכתרה של המנהיגות, בבחינת 'מאן מלכי – רבנן' (מיהם המלכים – תלמידי החכמים, על פי הגמרא בגיטין סב ע"א), אלא צורת ההתנהלות והארגון של המוסדות הישיבתיים בנויה באופן המעצים ויוצר את הריכוזיות שבתפקידו של ראש הישיבה. כך למשל ניתן לומר במקרים רבים כי מבחינה רשמית, הישיבה אינה 'שייכת' אלא לראש הישיבה עצמו. עובדת היותן של הישיבות מוסדות המנהלים קשרים רופפים עם מערכות חברתיות וקהילתיות שמחוץ לכתליהן מעצימה עד מאוד את סמכותו המוסדית הבלעדית של ראש הישיבה. אכן, באופן מסורתי ישיבות אינן שייכות לגורמי חוץ, לא לתנועה חברתית מסויימת ולא לקהילה גיאוגרפית מסויימת ולמערכותיה (אטקס, תשס"ז). אין הדבר אומר שהישיבות אינם מושפעות מן הסביבה החיצונית ומתנועות שונות, ואף מזוהות באופן בולט עם 'תנועת המוסר' ואף עם 'ש"ס', 'הציונות הדתית' או 'ישיבות ליטא', אך הם נוטות שלא להיות 'שייכות' לתנועות הללו מבחינה ארגונית ישירה ומתנערות מהתערבויות חיצוניות של התנועה עמה הם מזוהות.

ניתן לעקוב אחר קו אופי זה של הישיבות החל מן הישיבה הליטאית הראשונה - הקרוייה במידה רבה של צדק 'אם הישיבות' של כל המוסדות הישיבתיים בני זמננו - ישיבת וולוז'ין. ר' חיים מוואלוז'ין (1749 - 1821), תלמידו של הגאון מוויילנא (1720 - 1797) פנה בשל סיבות שונות להקים מוסד ישיבתי בעל אופי טוטאלי כוללני. הקמתה של הישיבה בעיירה הקטנה וואלאז'ין ולא במרכזיה התוססים של יהודי ליטא, הפכה את הישיבה הראשונה להיות בלתי תלוייה לחלוטין בסביבתה הגיאוגרפית ואף לא בתנועות רעיוניות שונות ברחוב היהודי-ליטאי של אותם ימים. יתרה מזו, עם התפתחותה של הישיבה בוואלוז'ין הפך ר' חיים להיות גם רבה של העיירה, עד שניתן לתאר תהליך הפוך, בו העיירה היא המושפעת, ואולי אף 'נבלעת' בישיבה שבתוכה, אך אין השפעה של ממש של הקהילה על הישיבה (שטמפר, תשנ"ה; ברויאר, תשס"ד).

גם מבחינה כלכלית ניתן לזהות מודל ארגוני המציב את הישיבות כבלתי תלויות כלכלית, או תלויות במידה מועטה, בגורמי חוץ שיכול להיות בעל השפעה על המתרחש בישיבה עצמה. מוסד ה'משולחים' שהוקם בצידם של הישיבות גייס פעילי שטח שפעלו לגייס כספים מנדבנים יהודיים קרובים ורחוקים ומקהילות שונות שתמכו בישיבה. הריבוי האופייני של מקורות התמיכה חיזק את העובדה כי הישיבה אינה משתייכת באופן ברור ויישיר לקבוצה, גורם פרטי או קהילתי, שמחוצה לה. מסופר כי ה'חפץ חיים' (1838 - 1933), מגדוליה של היהדות התורנית בראשית המאה העשרים, ומי שעמד בראש ישיבת ראדין שבלטביה, נקלע לקשיים כלכליים בהחזקת הישיבה שבראשותו. למרות זאת, סירב ה'חפץ חיים'

להענות להצעתו הנדיבה של אחד מעשירי יהודי רוסייה לתמוך בישיבה באופן מלא והעדיף להעמיד את ישיבתו בסכנת סגירה, העיקר שלא להיות נתון להשפעה חזקה מדי של 'בעל מאה'... במקרים אחרים אנו מוצאים ישיבות שנתמכו על ידי נדבן בעל מאה. כך למשל הנדבן ד"ר לחמן שהחזיק את ישיבת סלבודקא שבליטא, וקרן חבקין שתמכה בישיבות נוברדהוק. אולם בשני מקרים אלו לא היתה שום התערבות ממשית של התומכים בנעשה בישיבה ובהחלטות הפנימיות. למעשה, טיב הקשרים שמנהלות ישיבות עם התנועות אתם הן מזוהות הוא נושא מורכב שיש לדון בו בדיון נפרד. תנועות הקימו ישיבות בעבר ובהווה, כך הקימה תנועת המוסר של ישיבות נוברדוק רשת ישיבות באירופה ובארה"ב, בני עקיבא הקימה את הגרעין הראשוני של ישיבות ההסדר, ועוד. אולם נראה, כי אף על פי כן אין מעורבות אקטיבית ופוזיטיבית של התנועה בסדר יומן של הישיבות המזוהות עמה, ואף אלו שהיא זו שטרחה והקימה. כשמקים ר' צמח אטלס, דמותו הספרותית של ראש הישיבה בספריו של חיים גראדה, ישיבה משלו בנוסח נוברדוק, הרי שהוא עושה זאת ללא התחשבות עם 'מה שמקובל' בישיבת האם של התנועה. השליחים שמגיעים 'להחזירו למוטב' אינם יכולים למנוע ממנו לשנות את החלטותיו לגבי הנעשה בישיבה. מאידך, הישיבות מצד עצמן מרגישות, אמנם, קרבה רבה לתנועות האם שלהן, ואף מחויבות לערכי התנועה ולסדריה. הדבר המשותף, אם כן, לאופן התגבשותן של ישיבות, הוא היוזמה פרטית, אף אם זו יוזמה להקים ישיבה נוספת לרשת ישיבות. אכן, קיימות מספר דוגמאות לישיבות 'תנועתיות' מובהקות, כזו למשל היא ישיבת 'אלומה' שהקימה תנועת המזרחי באמצע המאה העשרים. ישיבות אלו סופן כישלון. נראה כי עצם העובדה שבישיבות אלו חלו ידיים חיצוניות היוותה את יסוד כשלונן, בעצם ערעור האוטונומיה והנבדלות המוסדית, שהם כאמור ערך יסודי באתוס הישיבתי.

ישיבת הקיבוץ הדתי במעלה גלבע בה אנו דנים ברשימה זו, היא דוגמא נוספת לטיב הקשרים שמנהלת ישיבה עם תנועת האם שלה. הקיבוץ הדתי הוא שיזם את הקמת הישיבה, ונציגיו הם שפנו אל רבנים בקיבוץ הדתי שיקחו על עצמם את הנהגת המוסד. למרות שהישיבה מזוהה עם תנועת הקיבוץ הדתי, ואף יותר מכך עם ערכי 'תורה ועבודה' העומדים בבסיס הרעיוני של הקיבוץ הדתי, אין הישיבה מבוססת על תנועת הקיבוץ הדתי באופן כלכלי ישיר. התמיכות הכלכליות בישיבה מגיעות, בחלקים שווי ערך פחות או יותר, מגורמים ממשלתיים (משרד החינוך ומשרד הביטחון), מתשלומי הורים, ומתורמים פרטיים שרובם נדבנים אמריקאים בעלי ממון המזדהים עם דרכה הייחודית של הישיבה. אף לא אחד מן הגורמים הללו אינו 'בעל המאה' של הישיבה, ובוודאי שאינו 'בעל הדעה'. באופן זה אין גורמי חוץ אלו, ואפילו תנועת האם של הקיבוץ הדתי, אלא כמלווים מבחוץ את הנעשה בישיבה בלא כל התערבות ממשית בקבלת ההחלטות ובסדר יומה של הישיבה. תמיכה כלכלית וארגונית נוספת (שירותי ניהול חשבונות) מקבלת הישיבה גם מתנועת האם שלה, הקיבוץ הדתי, אולם זוהי תמיכה מינורית למדי במונחים מוחלטים ויחסיים. אמנם, ערכה הסמלי של תמיכה זו גבוה, בייחוד בעיני הנהלת הקיבוץ הדתי, אך למרות זאת יש שיאמרו בשיחה בלתי רשמית בצוות הישיבה כי למעשה יותר משאנו מקבלים

4 כאמור, עובדה זו ממש הייתה לצנינים במקרים מסויימים בעיני תנועת האם. בתנועת המוסר התקיים דיון מתמיד אילו ישיבות 'שלנו' ואילו רק 'מתחזות'. כך למשל לגבי רשת ישיבות נוברדהוק – בית יוסף.

מהם אנחנו נותנים להם? אכן, הקיבוץ הדתי הוא שיזם את הקמת הישיבה והוא גם מציג במסמכים השונים את הישיבה ברשימת המוסדות העיקריים שלו⁵, אך התערבותו בנעשה בפועל בין כותלי הישיבה אינה נכרת באופן ממש.

למי אם כן הישיבה, בהכללה, 'שייכת'? מי הם הבעלים של הישיבות? נראה כי ראש הישיבה הוא הראוי להתקרא בעליה של הישיבה.

אטקס (תשס"ז) פורס הן את תחומי סמכותו הרחבים והן את טיב הסמכות של ראש הישיבה בישיבה הליטאית-מודרנית. סמכות זו נשענת על שני היבטים:

א. **היבט מוסדי** – ראש הישיבה הוא הנושא באחריות העליונה על גיוס התקציב לישיבה ועל כן הישיבה היא מעין 'נכס שלו'.

ב. **היבט כריזמטי** – ראש הישיבה מגלם באישיותו, בהישגיו ובאורח חייו את הערכים שעליהם ממוסדת הישיבה, ואת האתוס שלה. בשל כך זוכה ראש הישיבה להערצת התלמידים שרואים בו מופת ומקור השראה.

א. היבט מוסדי

בין תחומי הסמכות 'המוסדית' של ראש הישיבה מונה אטקס (2002) את המרכיבים הבאים:

I. קבלת והוצאת תלמידים מן הישיבה.

II. גובה ההקצבה הכספית של התמיכה בתלמידים (בישיבות המאה ה-19)

III. שיבוץ התלמיד בשיעור המתאים לרמתו.

IV. פיקוח על סדרי היום ותכנית הלימוד,

V. פיקוח על קיום הסדרים והענשת אלו המפירים את הסדרים הללו.

אלו למעשה, תחומי אחריות ישירים של ראש הישיבה על הנעשה בין כתליה. לרשימה זו יש להוסיף, לדעתי, גם את האחריות הכללית על ניהולה הכלכלי, צביונה הרוחני של הישיבה, והחלטות כלליות רבות נוספות. תחומים רחבים אלו הציבו אם כן, את ראש הישיבה כמנהלו וכמנהיגו היחיד של המוסד הישיבתי. ריכוזיות מוסדית רבה זו מתעצמת עם בחירתו של ראש הישיבה את הצוות כאנשים המזוהים עם דרכו החינוכית והרעיונית, שחלקם אף יגדירו את עצמם כתלמידיו.

5 כך למשל באתר האינטרנט של הקיבוץ הדתי - www.kdati.org.il/

6 חשוב לציין, כי בעת כתיבת שורות אלו מרחפת שאלה גדולה אודות המשך קיומה של הישיבה-אחות, ישיבת עין צורים, השייכת אף היא לתנועת הקיבוץ הדתי. ישיבת עין צורים עברה טלטלות קשות בשנים האחרונות, במהלכם גם הוחלפו ראשי הישיבה תוך מתחים בתוך הישיבה, ובין הישיבה ותנועת הקיבוץ הדתי. יש הטוענים, כי המעורבות הגבוהה של התנועה בנעשה בישיבה הקשתה על ניהולה התקין והחריפה את הבעיות הפנימיות שבה. בעניין זה קיים הבדל עמוק בין שתי ישיבות הקיבוץ הדתי. קשריה של הישיבה במעלה גלבוה עם תנועת האם שונים באופן יסודי, כפי שמפורט בגוף העבודה.

ב. היבט כריזמטי – ראש הישיבה כמנהיג חינוכי

מקור סכמות מרכזי נוסף הוא ההערכה הרבה לה זוכה ראש הישיבה מתלמידיו הצעירים. בעיני תלמידי הישיבה מזוהה ראש הישיבה כתלמיד חכם, ואף כרבם, או רבם המובהק. האמירות הרבות בספרות חז"ל המתאייחסות לכבוד שיש לכבד בו תלמידי חכמים, והאתוס המציב את כבוד הרב אף מעל לכבוד האב הביולוגי ('זה מביאו לחיי העולם הזה וזה מביאו לחיי העולם הבא' – תלמוד בבלי מסכת בבא מציעא), מרוממות את דמותו של ראש הישיבה אל הקצה העליון של הסולם ההיררכי. גם בסערת הלימוד והוויכוח עם ראש הישיבה על הבנת הסוגיה לא יהיו תלמיד ישיבה להפגין חוצפה החורגת מן הנורמה של הויכוח התלמודי.

על הציר שבין 'מנהיג' ו'מנהל' ניתן להכליל ולומר כי ראש ישיבה הוא דוגמא מובהקת ל'מנהיג חינוכי' (ראה ענבר, 2002; סרגובני, 2004; פופר, 1995). ההבדל בין המונחים מעיד על תפקודים שונים של תפקיד המנהל במערכת החינוך, ואף במערכות אחרות. בעוד ה'מנהל' עסוק בחשיבה הקונסטרוקטיבית, הפורמאלית, כשחשיבות שימורה של המערכת לנגד עיניו, עוסק המנהיג בהתוויית חזון, באידיאולוגיה, וגם בהתפתחותו האישית והמוסרית כאדם, בחדשנות ובהתפתחות קדימה אל מקומות חדשים (ענבר, 2000; סרגובני, 2002). בעוד המנהל מצטייר כפקיד וכמנהלן טוב, מצטייר המנהיג כאיש כריזמה וחזון חינוכי. הנחתם של החוקרים היא כי מנהל בית ספר טוב הוא זה הממלא גם את הפונקציה המנהיגותית וגם את התפקידים הניהוליים באופן מלא וטוב, אולם בישיבה קיים פיצול מובנה אופייני בין תפקידי הניהול להנהגה החינוכית.

ראש הישיבה יהווה, לפיכך, דוגמא מובהקת למנהיג חינוכי שכזה. אכן, בישיבות השונות קיים תפקיד אחר של 'מנהל' הממונה על הצדדים הניהוליים והפורמאליים, בעוד ראש הישיבה מקרין לתלמידיו אישיות קוהרנטית, שהקשר בינה ובין 'המוסד', 'הישיבה' או התלמידים אינו מבוסס רק על היבטים ארגוניים ואינסטיטוציוניים אלא על תפיסה רעיונית משותפת שראש הישיבה מגלם את מיצויה השלם. מנהיגותו של ראש הישיבה נסמכת, אפוא, על 'אידאה' אליה שואפים באי הישיבה. תפקידו של ראש הישיבה מתאפיין פחות ב'פתירת בעיות', ויותר בהכוונה קדימה, פיתוח דימויים חדשים ושינוי פרספקטיבה מוסדית (ענבר, 2002).

טיב הקשרים שבין ראש ישיבה ותלמידיו אינם מבוססים על היררכיה של 'חלוקת תפקידים' אלא על **שיתוף פעולה** הנגזר מצורך בפעולה מסוימת, ובמקרה שלנו – לימוד הגמרא וההתקדמות הדתית והרוחנית של התלמידים. עובדה זו עשויה ליצור קשרים 'מנהיגותיים' יותר, בהם נחצים קווי היררכיה ומבנה תפקידי, והיחס בין המנהיג לתלמידו מתבסס על תפיסה אינדיבידואלית יותר. כך למשל, במודלים קדומים יותר של ישיבות היו תלמידי הישיבה אף גרים בביתו של ראש הישיבה וסמוכים על שולחנו (ברויאר, תשס"ד), ובמאה התשע עשרה אף היו מקבלים קצבה חודשית מידי שהיתה נקבעת לעיתים על פי טיב היחס בין התלמידים ובין רבם, ומידת שייכותם ומעורבותם בישיבה (אטקס תשס"ז; ברויאר, תשס"ד; שטמפפר, תשנ"ה). אכן, היותו של ראש הישיבה מנהיג בעל מאפיינים כריזמטיים מייצרת קשרים בעלי רמת מעורבות שונה בינו ובין תלמידיו השונים. קשרים אלו הם **אישיים ורגשיים**, יש בהם תחושות ברורות של משיכה ודחייה, ותחושת מחויבות אישית (ענבר, 2002). בראיון שערכתי על תלמיד ישיבה (הראיון עם 'יובל', מצורף כנספח) מתאר התלמיד את הקשר עם ראש הישיבה במונחים כמו 'מחובר אליו באופן אישי', 'אוהב אותו מאוד', ואפילו 'הרגשתי שנולדתי אתו'.

בין ההבדלים שמונה ענבר (2002) בין מנהיג ומנהל מתאר ענבר את המנהיג כאדם שמכוון למימושו של חזון כערך ראשון במעלה, ולא למימוש הצלחתו של המוסד כערך בפני עצמו. המנהיג אינו רואה במטרותיו 'הכרח' אלא 'שאיפה' וחזון אליהם הוא נאמן, ועל בסיס מימושן הוא מודד את הצלחת תפקידו. ענבר רואה את המנהיג כאדם דינאמי, השואף לאתגר את המוסד במשימות חדשות ומוכן לפלוש אל תחומים של אי ודאות בכדי לממש חזון עתידי. באופן דומה, פתוח המנהיג לצורות שונות של הפריה מחשבתית ויצירתיות, ועל כן הוא מתייחס למונהגים תחתיו על בסיס השונות האישית ביניהם, תוך מיקוד ברעננות המחשבתית והייחוד האישי. באינטראקציה שבין ראשי ישיבה ותלמידיהם בא עניין זה לידי ביטוי חריף במהלך השיעורים שמעביר ראש הישיבה, בהם ניתן לזהות את עומקו של הקשר האינדיבידואלי הנוצר תוך חיפוש הדדי אחר היצירתיות והרעננות המחשבתית כדרך להשגת המטרה (הבנת הגמרא הנלמדת) ואף כמימוש החזון עצמו (העיסוק והחידוש בתורה תוך התפתחות אישית). בראיון עם הרב ביגמן (8/07 מצורף כנספח), מתאר הרב את ראש הישיבה שלו במונחים אלו: '...הרב באקסט ממשך ללמוד, לא קופא על השמרים, קשוב באמת להערות של תלמידים. הסמכות נוצרת דווקא מתוך זה'.

- מושג חשוב נוסף הקשור אף הוא לתחום המנהיגות ויש בו לשפוך אור על מנהיגותו הכריזמטית של ראש הישיבה, הוא 'מנהיגות מעצבת' (טרנספורמטיבית). ענבר (2002) מתאר את ארבעת המרכיבים המאפיינים 'מנהיגות מעצבת', או 'מתרימה' (Bass & Avolio, 1994 – בתוך ענבר 2002):
1. **כריזמה** – היכולת לעורר אנשים לרעיון או לחזון, ולעורר הזדהות ומחויבות אישית מעל ומעבר להגדרות התפקיד.
 2. **גירוי אינטלקטואלי** – יכולת להפיק רעיונות חדשים ומקוריים, תוך פיתוח היכולת לשנות דפוסי חשיבה אצל אחרים, ופיתוח חשיבה ביקורתית.
 3. **התחשבות אישית** – היכולת לתמוך ולעודד את הזולת.
 4. **השראה** – היכולת לתרגם חזון לסמלים ולדימויים המעוררים פעולה.

ראש ישיבה הוא לכאורה דוגמא מובהקת למנהיגות מעצבת שכזו, בה מצטרפים הכריזמה, הקשר האישי וההשראה החינוכית לתהליך מורכב של גירוי אינטלקטואלי. ברובן המכריע של הישיבות הזמן בו נבנה הקשר שבין ראש הישיבה ותלמידיו הוא שעת 'השיעור הכללי' בו מרצה ראש הישיבה את שיעורו לפני כלל תלמידי הישיבה, ולעיתים רק לתלמידים בכירים יותר. האינטראקציה המבוססת על שיעור תלמודי מעידה על אופי תפקידו של ראש הישיבה - הוא אינו רק זה העומד בראש המוסד הישיבתי, אלא הוא גם **המורה העליון**, ה'מאסטר' של לימוד הגמרא בישיבה. השיעור בגמרא ומידת היצירתיות והחדשנות שבו היא, אם כן, הבסיס המבני לקיומה של הישיבה כולה. הקשר האישי הנוצר במהלך השיעור, באופן של דיון תלמודי של שאלה ותשובה מביא את התלמידים ואת ראש הישיבה לתחושה של אינטימיות והתחשבות אישית ופרטנית, המבוססת על תהליך של דיון אינטלקטואלי. למתבונן מן החוץ עלול הדבר להראות כוויכוח מר, כנצחנות לשמה, ואולי אף כ'חוסר כבוד' לראש הישיבה, אולם למעשה, זוהי דינאמיקה המשלבת את היסודות שנמנו לעיל – כריזמה והתחשבות אישית, גירוי אינטלקטואלי ואינטימיות. הגירוי האינטלקטואלי מחזק את תחושת המסוגלות (Self Efficacy) של התלמידים ויוצרת סגנון של 'מנהיגות מעצבת' (פופר, 1995). סמכותו של ראש הישיבה

היא, על כן, סמכות ריכוזית מובהקת, בעלת אופי מנהיגותי-כריזמטי, בסגנון שניתן לאפיינו כמנהיגות מעצבת.

2. מאפייניה הריכוזיים של הישיבות כמוסדות כוללניים

כפי שהוזכר לעיל, קל לזהות את הישיבה כ'סביבה עתירת עוצמה' המציעה לחניכים השוהים בה, תלמידי הישיבה, חוויה חינוכית טוטאלית וכוללת. ההמצאות בישיבה כוללת ניתוק מן הבית ומסביבת המוצא, ויוצרת קבוצת התייחסות חדשה וקבוצת שווים חדשה (קשתי 2000). תהליך זה של דה-סוציאליזציה וסוציאליזציה חדשה מתעצם עם קבלתה של מערכת ערכים חדשה ומקיפה שהישיבה מציעה לתלמידיה. מערכת ערכים זו חורגת מתחום הפעילות המרכזית בה עסוקים התלמידים – הלימוד העצמי בבית המדרש – וממשיכה אל תחומי החיים האחרים: צורת לבוש, צורת דיבור, התנהגות בעת האכילה, הפנאי ואפילו 'בשכבו על משכבו ידע לפני מי הוא שוכב' (שולחן ערוך אורח חיים, סימן א סעיף א).

אכן, השהייה בישיבה כרוכה באופן ברור באימוץ קפדני על נורמות ההלכה, על צורתן המקיפה את כל אורחות חייו של הפרט. מעניין לציין כי הלכות אחדות נכתבו מתוך התייחסות מיוחדת למצבם של בני ישיבה ולצורת חייהם. ההמצאות בישיבה הופכת אם כן לצורת חיים כוללת ומקיפה (כץ, תשמ"ד). מרבית הישיבות קובעות סדר יום קבוע, ורואות את העמידה בסדרי הישיבה כתנאי הכרחי להפנמת ערכיה ודרכה. סדר יום זה נפרש, כאמור על שעות היום כולו.

גם מבחינת תכני הלימוד וסדר יומה הקוריקולארי של הישיבה, הרי שהישיבה עוסקת בהכוונה ברורה של תכני לימוד ראויים ומועדפים ואף שיטת לימוד מועדפת ו'נכונה'. ישנה ציפייה ברורה מן התלמידים להעמיק בלימוד הגמרא בשעת ה'סדר', אולם לעיין בספרי מוסר או הלכה בזמנים המיועדים לכך. הרב שלום נוח בורוזובסקי (י"ד באב ה'תרע"א - ז' באב תש"ס) שימש עד לפטירתו כאדמו"ר וכראש הישיבה של חסידות סלונים שמרכזה בירושלים. בין ספריו הרעיוניים הרבים הוציא הרב בורוזובסקי קונטרס 'פרקי הדרכה לבן ישיבה' שנקרא 'נתיבי עולם הישיבה' (תשנ"א). הרב בורוזובסקי מציג את הישיבה כ'יתבת נוח רוחנית' המגנה על השוהה בה מן ה'מבול' המאיים שבחוץ. היא מקנה לשוהה בה לא רק 'תורה וחכמה' אלא גם 'דעות והשקפת עולם', 'תוכן חיים' ו'סיפוק נפשי' והיא - 'פותרת לאדם את כל בעיותיו ולבטי נפשו בתקופה הסוערת ביותר בחיים'. הוא ממשיך ומתאר את הישיבה כ'הווי שלם, ולכן תואר בן הישיבה שייך רק למי שהישיבה נבלעת בדמיו והוא עצמו חלק בלתי נפרד מההווי שלה, איננו גוף נפרד וזר בישיבה, אלא כולו מתבטל בכל מהותו ומציאותו לערכיה הנשגבים של הישיבה'.

בתוך המערכת הסגורה והטוטאלית, הן מבחינה פיזית והן מבחינה רגשית אותה מתאר הרב בורוזובסקי ניצבים ראשי הישיבה 'כהורים ויותר מהורים, הדואגים לכל ענייני הגשמיים והרוחניים – הכל לפי ערך האמון שיש לתלמיד בהם'. הרב בורוזובסקי רומז כאן ללא ספק לדברי הגמרא המציבה את כבוד הרב למעלה מכבוד האב (מסכת קידושין דף לב עמוד ב), מכיוון ש'אביו מביאו לחיי העולם הזה, ורבו שלמדו חכמה מביאו לחיי העולם הבא' (כך בבבא מציעא דף לג עמוד א).

תלמיד הישיבה נכנס אפוא ל'בית חדש' המחליף את הבית והסדרים הישנים של חייו, שנתפסים כעת כ'מסוכנים' או בעייתיים. הוא נדרש להתמסר לחלוטין להווי וליגוף הישיבה. שם הוא עובר מין 'ליטוש' ועיצוב רב ממדי המביא אותו הן לאמץ את מערכת ערכיה של הישיבה הנתפסים כחיים בעלי 'תוכן ומשמעות', והן להתקדמות ולהצלחה בחיים אלו.

הביטויים של הרב בורוזובסקי יש בהם יותר מן המעט מהלך רוחן של ישיבות רבות, ובפרט אלו שבמגזר החרדי יותר. יש כאן למעשה, קריאה ברורה אל תלמידי הישיבה 'לשכוח' את בית אמם ולהציל את נפשם בעיר המקלט, בישיבה. הכניסה הטוטאלית אל עולמה של הישיבה וסדריה הפנימיים מתוארת כדרך היחידה לקבל את ה'אפקט' הרצוי, תחת מעטה ההגנה הסמיכה של הישיבה וראשיה⁷.

סקרנו עד עתה את המאפיינים הריכוזיים והסמכותניים של הישיבות ושל ראשי הישיבות, נעקוב עתה אחר המאפיינים הביזוריים-אוטונומיים של עולם הישיבות.

הישיבה כמוסד ביזורי וכקהילת נוער

כאמור, המוסדות הכוללניים-טוטאליים מתאפיינים במתח מובנה בין ריכוזיות וביזור (אריאלי, 2000; קשתי, 2000). הביזור מוצא את ביטוייו בקיומה של 'קהילת נוער' (אריאלי, 2002), בה מקיימים החניכים מידה רבה של עצמאות בניהול אורחות חייהם ובקבלת ההחלטות, על אף – או כאיזון רציונאלי – לריכוזיות המאפיינת את המוסדות הכוללניים.

טענתי היא, שבישיבות מתח זה שבין אוטונומיה ומרכז מועצם, ביחס למוסדות כוללניים אחרים. התעצמות המתח היא לשני הקצוות של הציר מרכז-אוטונומיה. בציר המרכז, ראינו כיצד מעוצבת הישיבה כמוסד כוללני טוטאלי, ובראשו דמותו של ראש הישיבה כדמות סמכותית וריכוזית, עד כדי 'שייכות' מובהקת של המוסד שבראשו הוא עומד אליו עצמו. מן הצד השני, מידת האוטונומיה והביזור בישיבות מוקצנת אף היא בשל מספר סיבות:

1. **מאפייני התלמידים** – הישיבה המודרנית מתבססת על לימוד עצמי, ועל כן הריהי מוכשרת לקבל תלמידים הראויים ללמוד בעצמם, כמעט ללא הדרכה. בכך ממצבת הישיבה את עצמה כמוסד אליטיסטי לימצויינים⁸ (שטמפר, 1996; כץ, תשמ"ד). במקביל לכך, מכוונות הישיבות את עצמם

7 עובדה מעניינת בהקשר זה, היא קריאתו של הרב שך בשנות התשעים לביטול הפנימיות ביישיבות הקטנות – אותן ישיבות לגיל תיכון המכונות את התלמיד לחיי ישיבה של ממש, (מבחינת גיל התלמידים מוסדות אלו חופפים בציבור החרדי ליישיבות התיכוניות של הציונות הדתית, פחות או יותר). עד לקריאתו של הרב שך לביטול הפנימיות במוסדות אלו רובן ככולן החזיקו את תלמידיהן בפנימיות. מאחורי הצו שנתן הרב שך עומדת האמירה כי במצב הדברים כיום בחברה החרדית, הפנימיות אינן עוד 'עיר מקלט' מן הבית והרחוב, ולעיתים אף ההפך הוא הנכון – הבית שומר על אווירה 'ישיבתית' ותורנית יותר מאשר בפנימייה בה עלולים התלמידים להחשף לתופעות 'פסולות' ו'מסוכנות'. לעומת זאת, בעולמן של הישיבות התיכוניות ניתן לזהות את המגמה ההפוכה – התעקשות על חיי פנימייה כתנאי הכרחי אינו תופעה נדירה בישיבות התיכוניות. אולם גם בציבור החרדי, לא נתערער מעולם האתוס של הישיבות 'הגבוהות' כמוסדות פנימייתיים.

8 בציבור החרדי אנו מוצאים עד היום לצד שמה של הישיבה את הביטויים 'ישיבת המתמידים...', או 'הישיבה למצויינים...' וכדומה.

לבחורים המבוגרים יותר, שכבר רכשו את ההשכלה התורנית והתלמודית הבסיסית לפני בואם אל הישיבה. גיל התלמידים וכישוריהם מעידים אפוא, על היותם של תלמידי הישיבה אישים בוגרים, שכבר עמדו על דעתם, ובכך ראויים הם להשתתף בלימוד החופשי שהוא לב ליבו של לימוד התורה הישיבתי (אטקס, 2002).

2. **היבט קוריקולארי** – כמעט ואין התערבות בפרטי תכנית הלימודים – הלימוד העצמי מניח כי התלמיד יודע להכין את החומר לבדו. אמנם, בישיבות רבות ישנם 'דפי מקורות' שבהם הכוונה ללימוד העצמי. לעיתים דפי מקורות אלו אינם אלא הכוונה והכנה לשיעור שמעבירים נותני השיעורים (הר"מים) או ראש הישיבה, ולעיתים זוהי הכוונה ברורה יותר לתכני הלימוד הממולצים ללימוד החופשי (ה'סדר'). אולם דפים אלו נועדו להכוונה ולעזר, ואינם משמשים כתכנית 'סגורה'. יתרה מזו, מצופה מן התלמידים, ואף בכך נכרת יכולתם הלימודית, להגיע אל המקורות בעצמם. בכך מוכיחים התלמידים יכולת לימוד עצמית, מקוריות וסקרנות אינטלקטואלית, שהם תנאים הכרחיים בהווי הלימוד הישיבתי (אטקס, 2000).

3. **שיטת הלימוד** - בדיון שנערך על גלי האתר (אגסי ורפל, תש"ס) תיאר דוב רפל את החינוך היהודי כמבוסס על האתוס של לימוד חופשי:

בישיבה לא מסתיים חינוכו של אדם, גם כאשר הוא מגיע לגיל מבוגר יחסית. לפני שנים אחדות כתב אחד הרבנים האמריקאיים, הרב גולדמן, ספר יפה בשם: "Life Learning among the Jews" – לימודים במשך כל ימי החיים בקרב היהודים. והוא הציג חומר היסטורי מעניין ביותר המספר על חבורות יהודים בני 40, בני 50 וזקנים היושבים ולומדים. ומובן שהם לומדים לימוד חופשי. באים ללמוד אלה שלבם חפץ בתורה. ובכך מצביעים ברגליים וגם מחליטים מיהו המורה הטוב.

הישיבות, על פי תיאור זה, אינן אלא המשכו של מוסד הלימוד המסורתי למבוגרים – בית המדרש המקומי. נקודת ההתייחסות של הישיבות היא לציבור הבוגרים של הקהילה, ולא למוסדות החינוך היסודיים, כמו ה'חדר'. הישיבה אינה המשכו של ה'חדר', אלא התמסדותו של בית המדרש לבעלי בתים בוגרים, תוך פנייה אל בחורים צעירים, ערב שנות התמסדותם המשפחתית והתעסוקתית. שיטת הלימוד תואמת, אפוא את האופי ה'מבוגר' והעצמאי של בתי המדרש. מנקודה זו ממשיך רפל ומתאר את שיטת הפלפול הנהוגה והמאפיינת את שיטת הלימוד בישיבות כנגזרת של החופש הלימודי:

יתר על כן, אחד הצדדים בחינוך הישיבתי – שכל מי שיש לו יד ופה מקטרג עליו – הריהו הפלפול. ושוכחים דבר אחד: הפלפול הוא אחד הביטויים להתפרקות מסמכות. הרב, ראש הישיבה, יכול לדרוש כאוות נפשו. והנה קם בחור, כל בחור שהוא, ואומר: לא נכון. אני מקשה עליך. ואי הרב יכול לבטל את דבריו; הרב אינו יכול לומר לו: אתה בור, אלא הוא חייב להשיב לו תשובה עניינית. אם התלמיד עילוי, הוא לא יסתפק בתשובה – שאינה מניחה את דעתו – הוא ידחה אותה. על כל פנים – פנינו כאן דיספוטציות, ויכוח חופשי, אף על פי שהמתווכחים אינם שווי דרגה.

דוב רפל, שההכרות עם דמותו חשובה גם להבנת יסודותיה של ישיבת הקיבוץ הדתי במעלה גלבע, ותנועת הקיבוץ הדתי בכלל, עסק לא מעט בשיטת הפלפול ויסודותיה. באופן מעשי עסק דוב בניסיונות קדחתניים להבאת צעירי הקיבוץ הדתי - שהוא נמנה בין מייסדיה - לעולמן של הישיבות, ואף עשה את הצעדים הראשונים להקמת ישיבת הקיבוץ הדתי, שתידון בהרחבה בעבודה זו.

4. **סדר יום** – המאפיין המובהק ביותר של המוסד הישיבתי הוא סדר היום המבוסס על לימוד עצמי כמעט ללא הכוונה המתקיים באולם הלימודים הגדול (בית המדרש). החופש האינטלקטואלי והסקרנות העיונית, באים בהווי לימוד זה לידי ביטוי קיצוני, של קהילת לומדים עצמאית. בתוך קהל הלומדים מתרחשת, תוך כדי תחרות גלויה וסמויה בין הלומדים ובין עצמם, תסיסה לימודית מפרה בה באים לידי ביטוי יכולותיו האינדיבידואליות של כל תלמיד על פי מידת מקוריותו, ידיעותיו, התמדתו בלימוד וחדשנות החשיבה שלו.

5. **פיקוח** – בכל ישיבה קיימת מידה מסוימת של פיקוח על התלמידים, אולם באופן כללי, מידת הפיקוח הקיים בישיבות הגבוהות (בהם התלמידים מקבילים בגילם לבוגרי תיכון, פחות או יותר), נוטה להיות רופף יחסית. בישיבות רבות קיים תפקיד הקרוי 'משגיח' שתפקידו לתת את תשומת הלב לתפקודם של התלמידים באופן כללי, ולפקח עליהם באופן אישי יותר. באופן מסורתי, ה'משגיח' אינו דומה ל'מדריך' הפועל בתוך מוסדות פנימייתיים אחרים, אלא הוא תלמיד חכם בפני עצמו, בדרך כלל בן תורה של ממש, שתפקידו גם לתת גוון של אדיקות דתית ו'חיזוק' רוחני לתלמידיו. בעולמן של ישיבות המוסר בולט הדבר ביותר, בהם המשגיח, או 'המשגיח הרוחני' היווה לא אחת דמות מרכזית לא פחות ואף יותר מראש הישיבה עצמו. הרב יחזקאל לווינשטיין, 'המשגיח' של ישיבת פונביז' בבני ברק הוא דוגמא מובהקת לכך. היותו של המשגיח דמות של תלמיד חכם חובש ספסלי בית המדרש מעידה על סוג הפיקוח שלו, ועל אופי הפיקוח שמתנהל בישיבות. בישיבות אחרות נמנעו באופן עקרוני מלמנות משגיח, או משגיח רוחני, כאלו למשל הן הישיבות 'חברון – כנסת ישראל' (חרדית) ו'מרכז הרב (חרדית לאומית). היעדרו של משגיח נובע, במפורש ובמשתמע, מן החשש מפגיעה באווירת החופש הרוחני לו זקוקים התלמידים בכדי להיות רחבי דעת בלימודים התורניים.

6. **ביזור מבני - ריבוי ראשי ישיבה באותו המוסד** - בישיבות רבות מתקיימת תופעה שראוי לתת עליה את הדעת, בראשות הישיבה מתקיימים זה לצד זה כמה ראשי ישיבה, או כמה דמויות דומיננטיות, המקיימים ביניהם מדה מסוימת של חפיפה תפקידית. למתבונן מן החוץ, ולעיתים אף לבני ישיבות בעבר ובהווה, גורמת עובדה זו תמיהה של ממש. פיצול התפקיד המרכזי והריכוזי לשניים או לשלוש נשמע אבסורדי במידה רבה. אולם למרבה הפליאה, קל יותר למנות ישיבות בהם קיימת יותר מדמות כריזמטית ומרכזית אחת, מאשר ישיבות הנושאות 'ראשי אחד בלבד.

בישיבות רבות, אחד מתפקידיו המובהקים של ראש הישיבה הוא להעביר את 'השיעור הכללי', שיעור שבועי בגמרא לכלל התלמידים. אולם במקרים רבים יימצא, כי מתקיימים לאורך השבוע מספר 'שיעורים כלליים', המועברים על ידי כמה 'ראשי ישיבה'. כך למשל התקיימו בישיבת מרכז הרב לאורך שנים שני 'שיעורים כלליים' – זה של הרב אברהם שפירא ז"ל וזה של הרב שאול ישראלי ז"ל. תפקידו של השיעור בביסוס מעמדו וכבודו של ראש הישיבה הוא חשוב ביותר: מכיוון שטיב הקשר שבין ראשי ישיבות ותלמידיהם ממוסד על היבטים עיוניים-תלמודיים-אינטלקטואליים, הרי שהשיעור הכללי הוא למעשה 'זמן איכות' של ראש ישיבה עם תלמידיו. לכן, כפילותם של השיעורים מהווה לא אחת מוקד של מאבק גלוי וסמוי בין ראשי הישיבה השונים, כאשר התלמידים 'מצביעים ברגליים' ובחרים לאיזה שיעור להיכנס ולאיזה לא.

הנה רשימה חלקית מאוד של ישיבות שבהם התקיימה או מתקיימת יותר מדמות מרכזית אחת:

○ וולוז'ין (במאה ה-19) – הנצ"ב ור' יוסף דוב סולובייצ'יק.

- ישיבת ראדין (ראשית המאה ה-20) – הרב משה לנדינסקי ור' נפתלי טרופ.⁹
- הר עציון (הסדר) – הרב ליכטנשטיין והרב עמיטל¹⁰.
- פונביז' (חרדית) – הרב ברמן, הרב רוזובסקי והרב שך (בעבר). הרב פוברסקי והרב אדלשטיין (כיום)¹¹.
- חברון (חרדית) – הרב ז'ולטי, הרב פרבשטיין והרב שלמה גורן / ר' חזקל סרנא, ר' אהרון כהן / הרב הלל זקס ר' חיים סרנא.
- מעלה גלבו (שילוב) – הרב ביגמן, הרב ריינר והרב גלעד.
- מרכז הרב (חרדית לאומית) – ר' שפירא והרב ישראל הרב חרל"פ, הרב אריאלי והרב צבי יהודה קוק (בעבר).
- סלבודקא (חרדית) – הרב שולמן והרב אברמסקי (המשגיח).
- מעלה אדומים (הסדר) – הרב שילת, הרב רבינוביץ' והרב סבתו.

ישיבות אלו, חלקן מן הציונות הדתית וחלקן ישיבות חרדיות, מקיימות אפוא כפילות או פיצול בתפקידו הריכוזי של ראש הישיבה. חשוב לציין כי ריבוי ראשי ישיבה לא מעיד בהכרח על יריבות ביניהם. ישיבות אלו מקיימות למעשה, מידה מסוימת של שיתוף פעולה או 'דמוקרטיה' בעלת איזונים משתנים. אכן, לעיתים קרובות אנו מוצאים את ראשי הישיבה ניצבים כשתי מחנות יריבים זה כנגד זה, כשתלמידיו של זה צוהבים את תלמידיו של זה ביריבות מרה. לעיתים מגיעה יריבות זו לידי פיצול של ממש, והישיבה האחת הופכת לשתיים (ישיבת 'חברון' – כנסת ישראל ידעה כמה פיצולים מפורסמים כאלו. ראשית חברון גאולה – גבעת מרדכי, ובשנים האחרונות שוב גבעת מרדכי – בית וגן. מפורסמת בשנים האחרונות גם התפצלותה של ישיבת 'מרכז הרב' לשתיים).

עובדה היסטורית מעניינת בהקשר זה, היא כי כבר מרגע קימומה של הישיבה המודרנית הראשונה, הלא היא ישיבת וואלוז'ין, קבע ר' חיים מוואלוז'ין מייסד הישיבה, כי לצידו צריך להיות בעל תפקיד שייקרא

9 כנשיא ישיבת ראדין כיהן ה'חפץ חיים', ראש הישיבה היה הרב לנדינסקי. מעניין שהבאתו של הרב נפתלי טרופ היתה לבקשתו של הרב לנדינסקי, שעד אז היה ראש ישיבה יחיד. סביר להניח כי הרב לנדינסקי חש שלא בנוח מהיותו יחיד בתפקיד, מן הסיבות שיימנו כאן. ישיבת ראדין יכולה להוות דוגמא גם לסירובן של ישיבות להיות תחת השפעתן של גורמים משפיעים מן החוץ. כך הוזכר כאן סיפור סירובו של החפץ חיים לתמיכה כלכלית של פטרוו, וידוע גם הסירוב לקבל תקציבים עבור לימוד 'מוסר' בישיבת ראדין. על הנסיון העיקש של תנועת המוסר, ושל הסבא מסלבודקא להשפיע על הנעשה בישיבות ליטא ולהכניס אל תוכן את לימוד המוסר יש להאריך בנפרד. אכן, הכנסת מוסר לחללן של הישיבות גרמה למחלוקות קשות במקרים רבים. ידוע המקרה של ישיבת טלז, בה התקוממו התלמידים הבוגרים נגד השפעת המוסר, למרות שזו נתמכה על ידי ראש הישיבה הרב גורדון. במקרה קיצוני זה סגרו התלמידים את הישיבה והקימו ישיבה מחתרנית, עד שדרישותיהם נענו על ידי ראשי הישיבה. (עין בספר ישיבות ליטא - פרקי זכרונות, אטקס ע. וטיקוצ'ינסקי ש. (2004 - עורכים); שטמפפר, תשנ"ה). מדוגמא קיצונית זו ניתן להבין את עוצמתה של האוטונומיה בה זוכים תלמידי הישיבה, ואת מידת התלות של ראשי הישיבה בתלמידים, ובפרט ב'אלטריס' – הבחורים המבוגרים ובעלי המעמד. בחור כזה למשל היה הרב כהנמן, מי שעמד לימים בראש ישיבת פונביז', שהוביל את המרד בישיבת טלז (שם).

10 בשנים האחרונות הוחלף, לפחות באופן רשמי, צמד ותיק זה ברב גיגי והרב מידן.

11 בישיבת פונביז' התמסד מבנה של שני שליטות – שלושה ראשי ישיבה ושלושה רמ"ים. הרמ"ים הופכים להיות בבוא היום ראשי הישיבה וחוזר חלילה. בישיבה זו רבו הפיצולים והמחלוקות וקשה להבין בדיוק מיהו, או מיהם כיום ראשי הישיבה, ובעלי התפקידים שבה.

השני'. תפקידו של השני מעולם לא הוגדר באופן ברור וכך נוצר פתח לעמימות ולערפול, שהביאו לעיתים למתח גדול בין נושאי התפקידים הבכירים בישיבת וואלוז'ין. 'שני זה המשיך להתקיים לאורך כל מאה שנותיה של ישיבה מפוארת זו, ללא קשר לגולדה של הישיבה ולשינויים השונים שהתרחשו בה. לעיתים היחסים בין הראשון והשני היו תקינים, אך בזמנים אחרים התקיים מתח עצום בין השניים, כמו בזמנם של הנצי"ב והרב יוסף דוב סולובייצ'יק (שטמפר, 1996).

נראה, כי העובדה שיש יותר מדמות ריכוזית אחת בישיבה מסייעת ביצירת אווירה ביזורית-אוטונומית, **כל תלמיד מחליט בעצמו מיהו ראש הישיבה שלו**. בראיונות שערכתי לצורך עבודה זו נהגתי לשאול את המרואיין כשאלה ראשונה אודות זכרון שיש לו על ראש הישיבה, לאחר שנעניתי הגבתי בשאלה 'מדוע בחרת לספר על ראש הישיבה הזה, הלא ישנו גם ראש ישיבה נוסף?!'. אכן, נראה כי כאשר נשאל תלמיד ישיבה בעבר ובהווה על 'ראש הישיבה שלו', לא יקשה עליו להשיב ולפסוק – ראש ישיבה זה, הוא ולא חברו, הוא ראש הישיבה שלי. תלמידי הישיבה עוברים אפוא, **תהליך של בחירה**, בו הם מחליטים מיהו ראש הישיבה שלהם, ובכך מביאים לידי ביטוי ממצה את האוטונומיה הנרחבת המוענקת להם.

אם נתמקד יותר בתהליך הבחירה הזה, ניתן למעשה לראות בו את הביטוי השלם ביותר למתח האורגאני שבין האוטונומיה והמרכז בעולמה של הישיבה. התלמיד ה'בוחר' לו ראש ישיבה, בוחר בעצמו את המנהיג הכריזמטי אליו הוא ישא את עינו, אותו הוא יעריך ויכבד לאורך כל שנותיו בישיבה ואף מעבר לכך. בתהליך הבחירה ניתן לעמוד על מניעים של חיבור לאישיותו, לשיטת הלימוד של ראש הישיבה או למניעים אחרים. ראשי הישיבה מצידם, מפעילים את השפעתם האישית, בדרכים שונות בכדי 'לכבוש' את טובי התלמידים בישיבה. 'כיבוש' זה, נעשה בעיקר על ידי 'הברקות' אינטלקטואליות בנתינת השיעור בישיבה, והפגנת ידע תורני נרחב. ראשי הישיבה תלויים, אכן, במידה נכרת בבחירת התלמידים בהם. כאמור, קיומן של 'מפלגות' שונות בתוך הישיבות, המקיימות ביניהן יחסים טובים או קרבות מרים, אינו מחזה נדיר. התרחשותו של המאבק בין המפלגות במישור האינטלקטואלי-לימודי משתלב היטב באתוס הבסיסי המכונן את הישיבות על לימוד חופשי, דיון פורה ב'חברותא' וחופש אינטלקטואלי. בתהליך הבחירה משתתף התלמיד הבודד, וגם קהילת התלמידים כולה בעיצובה בפועל של הישיבה, ואף במתן הסמכות לעומדים בראשה. אכן, ידועים גם על מקרים קיצוניים בהם 'מרדו' התלמידים בראש הישיבה, ולמעשה גרמו לעזיבתו את הישיבה (כך למעשה, נסגרה ישיבת טלו שבליטא, עיין שטמפר, 1996).

נסכם ונאמר: הבחירה האוטונומית בדמות הריכוזית הריהי אפוא מיצויו של המתח הקיומי, המקיים ומחייה את נשמת אפו של המוסד הישיבתי¹².

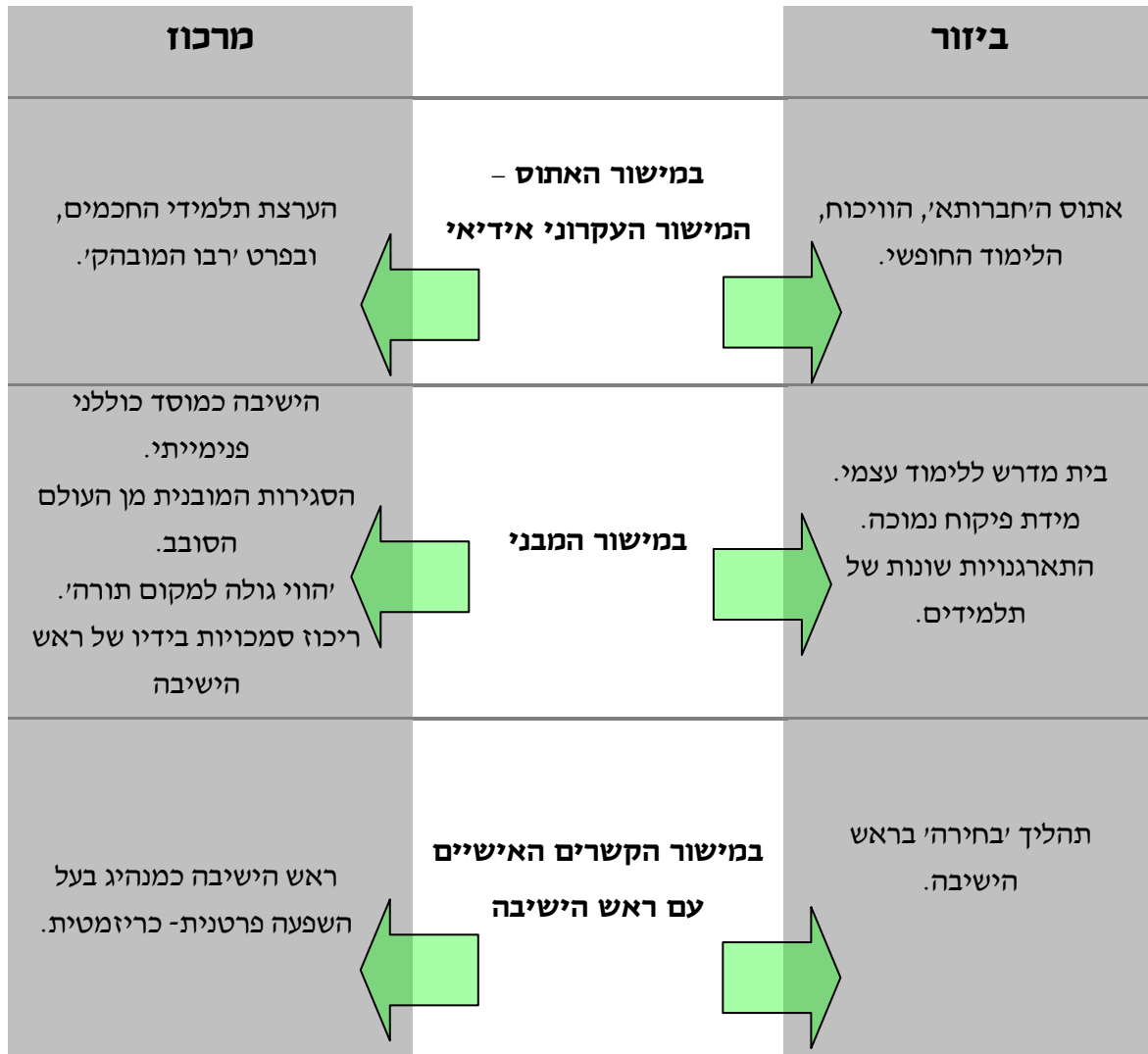
תופעות של ביזור ומרכז בעולם הישיבה מתרחשות בכמה מישורים –
במישור העקרוני-אידיאלי – הערצת התלמיד חכם אל מול אתוס הלימוד החופשי והוויכוח הדיאלקטי.

12 אמנם, בכל ישיבה ימצאו גם אלו ש'לא בחרו' באף ראש ישיבה, כראוי לערכים של 'חופש דמוקרטי' מעין זה, גם אופציה זו מתקיימת ללא הפרעה בהוויית הישיבה.

במישור המבני – הישיבה כמוסד כוללני טוטאלי אל מול קיומו של בית מדרש ללימוד עצמי ומידת פיקוח נמוכה.

במישור האישי – ראש הישיבה כדמות ריכוזית וכריזמטית אל מול תהליכים של 'בחירה' חופשית ודמוקרטית בראש הישיבה.

תהליכי ביזור ומרכז בישיבה



סיכום ביניים

לסיכום תיאור פניה של הישיבות אוסיף כאן מילים שכתב אלאן בלום, בספרו המונומנטאלי 'דלדולה של הרוח באמריקה' (בלום, תש"ן). בלום מתאר בצבעים חריפים את ירידת קרנה של האוניברסיטה,

ואת האיכויות שהיו בה, או לפחות כך היה הוא סבור שהיו בה בעבר. דברים אלו נראים נכונים ביותר גם בתיאור פניה של ישיבה, או לפחות את מטרותיה של ישיבה במתכונתה האידיאלית:

'שררה בה אווירה של מחקר חופשי, ולפיכך היא הוציאה מן הכלל כל מה שאינו מוביל למחקר כזה או ענין אותו. היא הבדילה בין מה שחשוב ובין מה שאינו חשוב. היא הגנה על המסורת, לא משום שהמסורת היא מסורת, כי אם משום שהיא מעמידה מופתים לדיון ברמה גבוהה במיוחד. היא דברים מופלאים והיא אפשרה התרועעויות שמקורן בחוויות משותפות של אותם פלאים.

מעל לכל, היה בה קומץ של הוגים גדולים באמת, אשר היו הוכחה חיה לקיומם של חיי עיון ומניעהם לא ניתנו בקלות להעמדה על מניעים נחותים יותר, המהנים ככלל את האנשים המהרהרים בהם. הייתה להם סמכות, שלא התבססה על כוח, על כסף, או על קשרי משפחה, כי אם על כישוריהם הטבעיים, המחייבים, ובדיון, שינהגו בהם יראת-כבוד. היחסים בינם ובין הסטודנטים היו גילוי של קהילה, שבה קיים עניין אמיתי בטובת הכללי.

נראה כי בלום מתאר כאן, שלא בידיעתו כמובן, את הקווים המנחים של המוסד הישיבתי – המחקר החופשי אינו אלא האתוס של לימוד תורה מתוך פתיחות אינטלקטואלית להענין ולשאול ולהקשות ולערער. ומאידך גיסא – ההגנה על המסורת - ככלי המטיב ומשכלל את רמתו של העיון הדיון והלימוד. המסורת כמאפשרת את עצם קיומו של הלימוד והעיסוק בפלאים'. לבסוף מטיב בלום לתאר את טיב ואופי סמכותו של ראש הישיבה, כסמכות אינטלקטואלית 'הוגים גדולים באמת', המהווים 'הוכחה לקיומם של חיי עיון'. בלום מדגיש כי הסמכות התבססה בעיקרה על כישורים טבעיים, ודווקא בשל סמכות 'כריזמטית' זו נוצר המיזוג הפלאי שבין 'יראת הכבוד' ויחסים אינטימיים עם התלמידים שהם 'גילוי של קהילה'.

התיאור שהבאנו בפרק זה מנסה לתאר באופן כולל את פניהן של הישיבות. חשוב להדגיש כי התעלמנו כאן, מפאת קוצר היריעה, מאינסוף גוונים וגווני גוונים היוצרים עולם רחב ומורכב יותר מהם עשוי 'עולם הישיבות'. באופן כללי, עולם הישיבות הקלאסי ניכר בצורתו כיום בעיקר במוסדות הישיבתיים בציבור החרדי, אך גם בישיבות הגבוהות וישיבות ההסדר בציונות הדתית. ישיבת השילוב של הקיבוץ הדתי במעלה גלבוע רואה את עצמה גם היא כחלק מעולם הישיבות הרחב, כולל אימוץ של סדרי יום ומבנה ארגוני ישיבתי, כפי שיתואר כאן.

כעת אפנה לדון בציבור הדתי לאומי, שישבת ה'שילוב' במעלה גלבוע היא 'תוצר' של עקרונות דרכה של הציונות הדתית. בתוך הציונות הדתית נתמקד באופיין של המוסדות הישיבתיים והישיבתיים למחצה המתקיימים בציבור זה.

ישיבות והציבור הדתי לאומי – מפגש מתוח

ישיבת הקיבוץ הדתי במעלה גלבע, שדיוקנה מתווה בעבודה זו, היא ישיבה דתית-לאומית. ישיבותיה של הציונות הדתית דומות באופנים רבים לישיבות הליטאיות המסורתיות – הדגש על לימוד הגמרא, סדר היום, השיעורים ומאפיינים רבים נוספים. מאידך, ערכים בסיסיים של הציונות הדתית יצרו גם מאפיינים ייחודיים מובהקים לישיבות אלו, בעיקר השילוב עם שירות צבאי במסגרת הישיבה ולימודי תנ"ך ומחשבת ישראל. ישיבת מעלה גלבע מזוהה ומשתייכת לתת זרם של הציונות הדתית, תנועת 'תורה ועבודה', שממנה גם התפתחו תנועת הנוער 'בני עקיבא' והקיבוץ הדתי. תנועה זו חרתה על דגלה ערכים שאינם עולים בקנה אחד עם ערכים ישיבתיים יסודיים, כגון הערך המובהק של 'תורה לשמה' או היסוד האליטיסטי והמתבדל הקיים בישיבות. ישיבת מעלה גלבע מקיימת בתוכה את המתח שבין שני עולמות שיש ביניהם סתירה מובנית – עולמן של הישיבות ועולמה של תנועת תורה ועבודה.

הציונות הדתית

הזרם הדתי לאומי, המוכר גם בשמו 'הציונות הדתית' או 'האורתודוקסיה המורדנית' נמנה עם המגמה הפתוחה יותר בזרמים הדתיים השונים, וכזה המתיימר לגשר על הפערים שבין מערכת הערכים המורדנית והמסורתית, ובין ערכי ההשכלה לערכי היהדות הקלאסיים. יתרה מזו, זרם זה מייחס במידה רבה ערך דתי גם לערכים הליברליים עצמם (רביצקי, 2007), וגם לצורתה המעשית והקיומית של התנועה הציונית. 'העולם החיצוני' וההשתלבות בו כולל העיסוק בתחומי עיסוק כלליים, מדעיים וחילוניים נתפס כמימוש גבוה ועליון יותר של ערכי היהדות. מבחינה זו מתיימר היהודי הציוני-דתי לראות את עצמו כאדם שלם, המחויב לעולם ההלכה והמצוות לא פחות מן החרדי, ואף בצורה שלמה ומתוקנת יותר (רוסמן, תשס"ו; בלפר, 2000). הציונות הדתית חרתה על דיגלה, לא רק פתיחות אל השינויים המתרחשים בעולם המודרני ותוצריו, אלא גם פתיחות אל הפתיחות עצמה, ואימוץ הגישה דינאמית והמתחדשת כערך אנושי ודתי (רביצקי, 2007). למרות היסוד הסינתטי בשמה של התנועה, העסוקה בחיבור 'ציונות ודת', 'יהדות ומודרנה', 'תורה ועבודה' וצירופים נוספים, מציבה הציונות הדתית את הקטבים השונים כתמונה קוהרנטית אחת – אין 'תורה' צריכה להשלמה על ידי 'העבודה', אלא התורה עצמה אינה אלא תהליך של הכלה והעשרה של יסודות נוספים (שם).

החל מראשית התגבשותה בסוף המאה התשע עשרה, ראתה הציונות הדתית בעין יפה את החזון הלאומי בלבשו המודרני. אכן, אתוס ההגשמה הלאומי נתפס כשילוב בין מסורת יהודית לרעיונות המודרניים (לוז, 2007; שורץ, 2007). שילוב זה נתפס כפתרון אפשרי והכרחי למצוקות של העם היהודי בארצות גלותו וכשלילת הפאסיביות שאפיינה את היהדות המסורתית (שורץ, 2007). אמנם, הבדל עמוק שעמד בין הציונות הדתית וזו החילונית היה בכך, שהציונות הדתית לא ראתה את הרעיון הלאומי כמערער על צורתה של המסורת וההלכה היהודית, אלא כמשתלב בה ואף מרחיב את גבולה. לעומת זאת, הציונות בלבושה החילוני ראתה בשיבה אל המולדת העתיקה תהליך שיביא לשינוי עמוק במורשת ובמסורת, שיתאים אותן לרעיונותיה של המודרנה (שם). לבושה החילוני של הציונות נתפס בעיני חלק מן הציונות

הדתית (הרב ריינס) כ'מחלה עוברת', שתעבור עם השיבה אל ארץ האבות ודעיכת רוח ה'מרד'. גישה אחרת העניקה משמעות רוחנית דווקא ליגאולה על ידי כופרים'. על פי גישה זו (הרב קוק מבטא אותה בבהירות רבה), החילונית עצמה אינה אלא ביטוי לעוצמה המשיחית ההולכת ומתגלית בדרך של שיבה אלא חיי העמל ואל הטבע. שתי גישות אלו שמשו זו לצד זו באקלימה של הציונות הדתית, ומתארות את מגוון פניה עד היום. צירופן של הגישות זו לזו מציב את הציונות הדתית על ציר בעל תנועה כפולה – מחד, הריהי רואה את עצמה כ'גשר' אל הציבור החילוני. גשר זה, יש להדגיש, הוא גשר חד-כיווני, הנועד לסלול את הדרך של הציונות החילונית אל ההלכה והמסורת היהודית. מאידך, רואה עצמה הציונות הדתית כ'מפרש' הנישא על רוחה הנכונה של הציונות החילונית, ומביא את הספינה אל מקומה - הרוח החילונית היא היחידה היכולה לסייע לה להגיע ליעדה. גישה זו אינה עוד מנסה 'להפוך את הציונות לדתית ואת הדתיים לציוניים' אלא עוקבת אחר כיווני ההתפתחות המודרניים-חילוניים, ומעניקה תכנים דתיים חדשים לתהליכים אלו.

ניתוח עמוק יותר של הגישות היסודיות שהתפתחו בציונות הדתית יתאר סוגים שונים של 'מפגש' בין היהדות והמודרנה – אם בדרך של דו קיום מבית מדרשו של ר' שמשון רפאל הירש, הרמוניה על פי דרכו של הרב קוק, דיאלקטיקה כפי שפיתח הרב סולובייצ'יק, ונטרול ערכי אותו ניסח ישעיהו לייבוביץ' (רביצקי, 2007).

תורה ועבודה

1925 הוקמה תנועת 'תורה ועבודה' בעיקר בהגותו של שמואל חיים לנדאו (1892-1928). תנועה זו שאפה באופן מפורש להרחבת גבולותיה של הקדושה, והכללת תחומי החול אל גבולה. 'המרד הקדוש' של תנועת תורה ועבודה נשען על יסודות קודמים שהונחו בהגותם של מנהיגי יהדות גרמניה שניסחו את רעיון ה'תורה עם דרך ארץ', אך גם על רעיונות קבליים-חסידיים על קידוש החולין (שם). בשנות העשרים של המאה הקודמת החלה התנועה בהקמת יישובים חקלאיים דתיים (שדה יעקב 1927). הוקמה תנועת הנוער 'בני עקיבא' (1929) ובשנת 1937 עלה על הקרקע הקיבוץ הדתי הראשון (טירת צבי). הקמתם של הקיבוצים הדתיים נתפסה כהגשמת המהפכה הרוחנית וכמימושה של 'התורה החדשה'. עם הקמת המדינה התגבשה הציונות הדתית כציבור בעל השקפה כללית של 'תורה עם דרך ארץ' במשמעות של השתלבות אזרחית במדינה הליברלית-ציונית, בלא צורך לוותר על חיים יהודיים כשומרי מצוות (הרב שג"ר, תשס"ד; שלג, 2000). הקמתה של המדינה כמדינה חילונית-ליברלית העמידה בספק את האפשרות של שינוי כולל בפניה של הציונות והפיכתה לציונות דתית. עובדה זו יצרה תסכול מסויים ונסיגה מחזון רחב היקף שאפיין את התנועה בראשית דרכה. יש הסוברים כי משבר זה הוא שגרם גם לעלייתה של תנועת 'גוש אמונים' (1974) כנסיון להתחדשות רוחנית ורעיונית תוך התייצבות בעמדה דינאמית ויוזמת (לוז, 2007).

לאורך שנותיה נטען כנגד הציונות הדתית כי היא לא ממשה את מטרותיה, בהתעלמותה מעומק התמורה ההיסטורית שהתחוללה, ובנסיגתה אל מסורת רבנית-ישיבתית מן המודל החרדי, תוך שמירת הקשר עם העולם החילוני והכללי באופן 'בדיעבדי' וכלאחר יד. כנגד תנועת גוש אמונים נטען, כי הציונות הדתית אינה עוד אלא 'תנועה משיחית', המנצלת את הדת למטרות פוליטיות בלתי ראויות, תוך מגמת בידול והסתגרות גוברת והולכת. קולות אחרים מתוך הציונות הדתית (א.א. אורבך, 'התנועה

ליהדות של תורה') קראו לבני הציונות הדתית לצאת כנגד תהליכים של התרחקות מן המדינה והציבוריות הישראלית, תוך תהליך של הפרדת הדת מהמדינה. תנועות נוספות בתוך הציונות הדתית (ינאמני תורה ועבודה', 'מימד') שהושפעו מהגותם של אישים כישעיהו וליבוץ ואליעזר גולדמן קוראות לשינוי ערכים בציונות הדתית, והשבת ערכיה ה'מקוריים' של הסובלנות והפתיחות אל הציבור החילוני אל כנס, כנגד הערכים החדשים המסתגרים יותר מבחינה לאומית ופוליטית, מבית היוצר של רבני גוש אמונים. פינויו של גוף קטיף (2005) היווה צומת דרכים כואבת נוספת בין הציונות הדתית ובין החברה הכללית. במקביל לתהליך זה הופיעו קולות מתוך הציבור הדתי לאומי הקוראים לראשונה, לניתוק הקשר של הציונות הדתית מן המדינה, להשתמטות מ'צבא הגירוש' תוך ייאוש עמוק מתפקידה של הציונות הדתית ליצירת גשר ממשי אל הציונות החילונית. קשה לאמוד עדיין את עומקו של השבר, ועל השפעתו הפנימית – בתחום היחסים בין התנועות השונות בתוך הציונות הדתית, והחיצונית – ביחסיה עם החברה הכללית. למרות זאת נכרת בשנים האחרונות מגמה הולכת וגוברת של צעירים מכל גווי הציבור הציוני דתי לכבוש תחומים חדשים של עשייה (אומנות, תקשורת) ולהכלילם בתבנית קוהרנטית של קודש וחול, בדומה לערכיה הראשוניים והמסורתיים של הציונות הדתית.

ישיבות בציונות הדתית – יחסי פנים וחץ (שמירה על ה'מקף')

הציונות הדתית החלה, החל מראשיתה ועד ימינו בהקמתן של מוסדות ישיבתיים. ישיבותיה של הקיבוץ הדתי מחולקות לישיבות התיכוניות, המתאימות לגיל תיכון ומשלבות לימודי קודש עם לימודים כלליים ותעודת בגרות, וישיבות על תיכוניות הכוללות ישיבות 'גבוהות', 'הסדר' ו'שילוב'. ישיבותיה של הציונות הדתית שונות מתאפיינות בקווי זהות לעולם הישיבות ההיסטורי ואף לעולם הישיבות החרדיות ליטאיות בנות זמננו. מאידך מכילות ישיבות אלו תפיסת עולם שונה, המשתקפת הן בשירות הצבאי, והן בתכני הלימוד ובסממנים רבים נוספים.

הבדל גדול מן הישיבה הקלאסית ניכר במיוחד בישיבות התיכוניות' בהן מוקדש חלק ניכר מזמן הלימודים ללימודי חול ולפעילויות אחרות. אמנם, גם בישיבות אלו המיועדות לגילאים הצעירים ניכרים יסודות ישיבתיים קלאסיים, הבאים לידי ביטוי באופן לימוד הגמרא, בחיי הפנימייה ובתכונות נוספות (בר לב, 2000).

ההבדלים שבין הישיבות הציוניות ובפרט הישיבות התיכוניות למוסדות הישיבתיים הקלאסיים מעידים גם על חוסר נחת מסוים מן האופן המסתגר, המתבדל והאליטיסטי שהפך למאפיין של עולם הישיבות מן הטיפוס הישן. מראשית ימיה חרתה הציונות הדתית על דגלה ערכים של שוויון ופתיחות. ערכים אלו משתלבים היטב גם בתפקיד שלקחה על עצמה התנועה, שראתה את עצמה כ'גשר' בין חילונים ודתיים, אך גם בין מזרחיים ואשכנזים, ובין מעמדות שונים¹³.

ערכים אלו, לדוגמא, מוצהרים ומנוסחים ב'קווים מנחים למדיניות החינוך הממלכתי דתי (חמ"ד)¹⁴, הרואה את עצמו כ'דואג לכלל ישראל', וכמי שתפקידו לעסוק ב'קירוב רחוקים'. ככזה, הצהיר החמ"ד

13 עד כמה הפתיחות המוצהרת מתקיימת בפועל, ועל מידת שילובם הממשית של בני עדות המזרח ותרבותם בציונות הדתית יש לקיים דיון רציני בנפרד.

14 חמושי"ד

על פתיחות לשיכבות מכל גווי הקשת הל החברה בישראל, ואף מעיד על עצמו שהוא עושה זאת אף יותר מן החינוך הממלכתי. הפתיחות לקבל כל תלמיד המעוניין בחמ"ד היא אפוא מימושה של הערבות והפתיחות שביסוד התפיסה הציונית דתית.

אמנם, ניתן לזהות גם בשיבות הציוניות-דתיות מידה מסוימת של אליטיזם, הכולל תנאי קבלה גבוהים ותפיסות 'אליטיסטיות', אולם נראה כי בהשוואה למתרחש בציבור החרדי השיבות הציוניות הריהם 'פתוחות' יותר, נגישות הרבה יותר ואף משלבות בפועל בני עדות שונות ואוכלוסיות שונות.

עולם השיבות שהקימה הציונות הדתית משקף את יחסי הפנים והחוץ המורכבים שלו באופן יחסיו עם המערכת הצבאית. שילובים שונים שבין השירות הצבאי והלימוד בשיבה מביאים לידי ביטוי את הניסיון לאחד בין האתוס הציוני ליברלי בביטוי המדיני ובמחויבות למדינה ומסודותיה, למול לימוד התורה באופן המסורתי, כפי שתואר לעיל וכפי שממשיך להתקיים בחברות החרדיות ה'סגורות' יותר. מוטי בר לב ז"ל מנה שלושה סוגי דילמות המאפיינים את החינוך הישיבתי בתוך החברה הציונית דתית: א. דילמה בתחום הערכי: האם לאמץ את אידיאל ה'תלמיד החכם', ואת רעיון ה'תורה לשמה' או לאמץ גם אידיאלים של עשייה בתחומים אחרים.

ב. בתחום חברתי: המתח שבין המבנה הקלאסי האליטיסטי-אשכנזי, הפונה אל תלמידים מצטיינים בלבד, או לפתוח את הישיבות גם לאוכלוסיה הטרוגנית יותר.

ג. בתחום אקלים המערכת: מתח בין סגירות ומונוליטיות בעלת אופי ריכוזי-סמכותני, אל מול מודלים פלורליסטיים יותר, ביזוריים ופתוחים (בר לב, 1985 - בתוך דרור, תשס"ד).

בר לב עקב אחר ה"תשובות" של הישיבות הציוניות לכל אחת מהדילמות בתחומים הללו, וזיהה בהן שילוב ואיזון בין עולם התורה המסורתית והציונות המודרנית, בין אשכנזים ומזרחיים, תוך קיום אוטונומיה ישיבתית ופלורליזם שוויוני. שילוב זה אינו מובן מאיליו והוא מעורר ההתנגדויות בחלק מהציבור המסורתי והחרדי (דרור, תשס"ד).

בדילמות שמנה מוטי בר לב משתקף המתח התמידי הנוגע לחינוך הממלכתי דתי בכללו, המודגש במילת הציבור 'עם' שבצירוף 'תורה עם דרך ארץ' ומן המקף בתואר 'הציונות-הדתית' (דרור, תשס"ד). הישיבות השונות מציבות 'תשובות' שונות לשאלות אלו באופן אוטונומי, על פי השקפתן.

במידה רבה, תלמידים הנמצאים בשיבות אלו של הציונות הדתית נמצאים במבוכה אל מול עולם הערכים הכפול המשתקף במיזוג שבין שהותם בשיבה ובצבא (רוסמן, תשס"ו). מחד, הלימוד בשיבה מכוון להמשך קריירה תורנית מקצועית. עובדה זו בולטת באופן בו ממשיכה הישיבה להוות 'מוסד טוטאלי' וכוללני, המנתק את התלמיד בצורה מאורגנת מבית הוריו ומן הסביבה הכללית וה'רחוב'. באופן זה ממשיכה הישיבה לבצע פעולות של דה-סוציאליזציה ורה-סוציאליזציה, ומציבה את עצמה כמוסד מתקן, המציע מערכת ערכים ואף הכוונה לעולם הערכי המסורתי על תפקידו ודפוסי הקריירה שבו. מאידך, המסלול אותו עוברים תלמידי הישיבה והמסרים החינוכיים המועברים להם מן הצוות החינוכי משדרים אימוץ של ערכים ליברליים וכלליים. תהליך דואלי זה של ניתוק וקבלת ערכים ליברליים ומודרניים מביא את תלמידי הישיבה לדילמות מקצועיות בשלב סיום המסלול הישיבתי.

רבים מהם מתלבטים האם להשאר בעולמו של בית המדרש או 'לצאת' אל האקדמיה ולהיטמע בזרימה הטבעית של צעירים מודרניים וליברליים בני גילם. בבית המדרש 'חברותא', המקיים מסגרת לימודים תורנית באווירה פתוחה ובזיקה ללימוד ישיבתי בתוך באוניברסיטה העברית, ניתן למצוא בוגרי ישיבות רבים המנסים בדרך זו לשלב קודש וחול. חלקם מעידים על הקושי להיפרד מן הלימוד הישיבתי שגרם להם להשתתף בתוכנית¹⁵.

דילמה מרכזית נוספת עומדת בפני הצעירים בציונות הדתית בשלב מוקדם יותר של חייהם, ביחס לשאלת הגיוס לצה"ל. אמנם, בעיני מרבית בניה של הציונות הדתית נתפס הגיוס כערך חשוב, ואף כמצווה דתית, אולם זמן השירות הצבאי נופל, בדרך הטבע, על התקופה בה אמור הצעיר לשבת וללמוד בישיבה. דילמה זו נוספת על התנגשויות ערכיות עמוקות נוספות שמציב הצבא בפני צעיר דתי, הכוללות קונפליקט ברובד הסמכות – נאמנות לדת מול נאמנות לצבא, וברובד המעשי – קיום המצוות מול הפקודות הצבאיות (רוסמן, תשס"ו). התנגשות זו בין שני מרחבים בעלי אופי טוטאלי וכוללני מציבה דילמה כבדה בפני הצעירים בגיל גיוס. הישיבות הציוניות מציעות, אפוא, לתלמידיהם שילוב במינונים משתנים בין שירות צבאי ולימוד תורה, על פי הסדרים שונים עם הצבא. במידה רבה, ככל שהשהות בישיבה ארוכה יותר, על חשבון השירות הצבאי, נתפסת הישיבה כ'תורנית' יותר, וכמכוונת יותר לאתוס של 'תורה לשמה' על פני 'תורה ועבודה'.

הדילמות הן, אם כן, כפולות פנים. תלמיד הישיבה שגדל על ערכים ליברליים ונאמן על ערכי השילוב שבין ה'פנים' וה'חוץ' מוצא את עצמו, במידה רבה לכוד בין שתי אפשרויות חלקיות. מחד, עולמה של הישיבה מציב מודל של 'הסתגרות' ואף אליטיזם בדלני, מאידך החיים שמחוץ לישיבה יוצרים תחושה של אבדן היכולת להתשלם ולהתגדל בלימוד התורה.

הרב שג"ר (תשס"ד), שנפטר לאחרונה, עסק רבות בדמותה של הישיבה הציונית בת זמננו ובמתח המובנה שבין הערכים הישיבתיים הקלאסיים לבין החיים המודרניים והפוסט-מודרניים. לטענתו, הישיבות הציוניות עומדות כיום על צומת דרכים – תלמידי הישיבות נמצאים במשבר ערכי מול ערכיה הסגורים של הישיבה. סגירות זו של הישיבה מתגלה, על פי הרב שג"ר, בשיטת לימוד הגמרא, שיטה שהיא 'תאורטית' באופייה, הבנויה כינוסחאות פיזיקליות. שיטת הלימוד הקלאסית מבטאת אפוא, תפיסה 'מנותקת' מן החיים עצמם. על פי גישה זו הישיבה מבטאת 'סדר הלכתי אידיאלי' המייצג את הקדושה אל מול המציאות הסובבת החילונית-כאוטית. קידוש החיים נעשה באמצעות ניכור וריחוק מן החיים הטבעיים והיומיומיים. לטענתו של הרב שג"ר, תלמידי הישיבות הציוניות שגדלו בעולם 'פוסט-ציוני-דתי' אינם מבינים עוד שפה מתבדלת זו, והיא מעוררת בהם רתיעה והסתייגות. כראש ישיבת הסדר קרא הרב שג"ר לפתח גישה חדשה ללימודי הגמרא בישיבות, שיטה שתכליל ותוסיף אל שיטות הלימוד המסורתיות תפיסות הניזונות מן ה'חוץ' – מתחומי המחקר האקדמי ומתפיסות קיומיות של חיפוש המשמעות והרלוונטיות של הטקסט התלמודי. שיטת הלימוד הישיבתי והשינויים החלים עליה מעידים גם הם על הקרע והמתח שבנפשו של בן הישיבה הציונית בת זמננו¹⁶.

15 שיחות פרטיות עם משתתפים בתוכנית.

16 השתקפויות נוספות של המתח הערכי מוצאות את ביטוין גם בוויכוח המר שהתרחש בשנים האחרונות בתוך עולם הישיבות הציוניות בין המצדדים בקיומו של 'מכון הוראה' לצד הישיבה ובין המתנגדים לכך. ויכוח נוסף שהתפרסם אף יותר, הוא הוויכוח על שיטת לימוד התנ"ך, שזכה לכינוי 'תנ"ך בגובה העיניים'.

מוסדות חינוכיים גבוהים בציונות הדתית

אפרוס כאן תמונת מצב כללית ובלתי מקיפה על המסלולים והאפשרויות העומדות כיום לפני צעיר (המוסדות לבנות ראויות לדיון נפרד) בן הציונות הדתית:

א. גיוס ישיר לשירות מלא, ללא פרק לימוד ישיבתי. בסקר משנת 1999 שערכו אברהם לסלוי וישראל ריץ' (2001) נמצא כי 49.2% בוחרים להתגייס מיד, ללא תקופת לימוד כלשהי.

ב. שנת שירות – שי"ן שי"ן. שנת התנדבות בקהילה. השי"ן שי"ן, שהיה מזוהה לאורך שנים עם התועות הקיבוציות החילוניות, נפוץ למדי בין גם בני הקיבוצים הדתיים ובוגרי התיכונים הדתיים בערים. בפתרון זה עסוקים המתנדבים במהלך שנה אחת בעשייה חברתית ואינם שותפים במסגרת לימודית.

ג. מדרשה. המדרשה היא קהילת נוער שמשלבת לימודים יהודיים וכלליים עם עשייה חברתית. השהות במדרשה כמו בשי"ן שי"ן, היא של שנה אחת. רבות מן המדרשות כיום הם קהילות נוער מעורבות, ושותפים בהם דתיים וחילוניים, בנים ובנות. המדרשות נתפסות כמוסד הלימודי בו המחויבות ההלכתית היא הנמוכה יותר מבין המוסדות החינוכיים העומדים בפני בוגר תיכון דתי. רבים מבוגרי התיכונים הדתיים המגיעים אל המדרשות נתפסים על ידי חבריהם ואף על ידי עצמם כדתיים – דתיים לשעבר, הנמצאים בתהליך של חילון. חלק מן המדרשות מציעות תוכניות המשך לבוגרים אחרי צבא.

ד. המכינות הדתיות. המכינות, שרובם מבית היוצר של המכינה הישיבתית 'עלי' מציעות תכנית של שנה עד שנתיים לפני הגיוס של לימוד תורה אינטנסיבי, מתוך מטרה 'לחזק' את זהותו הדתית של התלמיד לקראת שירותו הצבאי. תכנית הלימוד במכינות מכוונת יותר להבניית עולמו הדתי של התלמיד, ופחות על התכנים הישיבתיים הקלאסיים. הלימוד מרובה בשיעורי 'אמונה' או 'מחשבה', והוא מבוסס פחות על לימוד עצמי בבית מדרש. מכינות רבות מוסיפות גם פרקי זמן מעשיים של הכנה לצבא, כמו שיעורי כושר גופני ועוד. בחלק מן המכינות נבנו גם תכניות המשך, דוגמת ה'הכנה לחיים' של המכינה בעלי, המיועדות לבוגרי צבא, והמקיימות במידה רבה מסגרת ישיבתית.

ה. ישיבות ה'שילוב' של הקיבוץ הדתי. מוסדות אלו, מבית היוצר של תנועת ה'יתורה ועבודה' מזוהים במידה רבה גם עם הקיבוץ הדתי. במוסדות אלו מתקיים שילוב של לימודי קודש בעלי אופי ישיבתי קלאסי למדי עם שירות צבאי מלא. שתי ישיבות הקיבוץ הדתי אלו – בקיבוץ עין צורים ובקיבוץ מעלה גלבע מציעות מסלול של חמש שנים, המשלב שהות של שנתיים בישיבה ושירות צבאי מלא (שלוש שנים). תקופת הישיבה מתחלקת, בדרך כלל לשניים – שנה לפני הגיוס ושנה באמצע השירות הצבאי. המדרשות לינדנבאום, צהלי ועין הנצי"ב מציעות תכנית מקבילה לבנות. מוסדות אלו מזוהים מחד, עם הזרמים הליברליים יותר בציונות הדתית, ומאידך הם מקיימים זיקה ברורה למוסדות ישיבתיים היסטוריים וקלאסיים. הליברליות עצמה היא, במידה רבה, ערך דתי המוצב בראש סולם ערכיו של המוסד. אנו נרחיב את הדיון על מוסדות אלו בהמשך כתיבתנו.

ו. ישיבות ההסדר. ישיבות אלו מציעות אף הם מסלול של חמש שנים. אולם היחס שבין הישיבה והצבא שונה מישיבות ה'שילוב'. בישיבות ההסדר השירות הצבאי הוא על פי רוב 16 חודשים,

ובשאר הזמן נמצאים התלמידים בישיבה. הגיוס מתבצע בדרך כלל לאחר שנה וחצי או שנתיים בישיבה, ולאחריו חוזרים התלמידים לתקופה נוספת של שנה וחצי או שנתיים, בהתאמה. כיום קיימות למעלה משלושים ישיבות הסדר, בהם לומדים כארבעת אלפים תלמידים.

ז. **הישיבות הגבוהות** הישיבות הגבוהות של הציונות הדתית אינן מציעות למעשה שילוב של לימודים בישיבה ושירות צבאי, אלא לימודי 'תורה לשמה' ללא שירות בצה"ל. בראש קבוצת ישיבות אלו עומדת ישיבת 'מרכז הרב' בירושלים. ישיבה זו ובנותיה מהוות עד היום את המוסדות המקיימים זיקה עמוקה לעולם החרדי ולעולם הישיבות הליטאי. קבוצה זו של הציונות הדתית מקימה מוסדות 'תורניים יותר' אף לגילאים הצעירים ולגילאי הביניים, כגון רשת בתי הספר 'נעם', תלמוד התורה 'מורשה' בירושלים, הישיבה לצעירים שעל יד ישיבת מרכז הרב, ועוד. במוסדות אלו קיים דגש רב יותר על לימודי הקודש על פני לימודי החול. בישיבות הגבוהות מוצע אפוא המודל ה'סגור' ביותר של הציונות הדתית. למעשה, רבים מבני הישיבות הגבוהות מתגייסים לצה"ל בסידור מיוחד הקרוי 'הסדר מרכז', בו הם משרתים שירות צבאי קצר של שישה עד תשעה חודשים בגיל מבוגר יחסית (22 ומעלה), הם מסיימים מסלול בתותחנים או בשריון ומצטרפים למצבת המילואים. חלק אחר מהם מתגייס ב'שלב ב' - תכנית טירונויות והכשרת תומכי לחימה לאוכלוסיה מבוגרת - לאחר הגיעם לגיל 28. חלקם של בני הישיבות הגבוהות נמנעים אף ממסלולים קצרים אלו.

ישיבת הקיבוץ הדתי במעלה גלבע

ישיבת מעלה גלבע היא ישיבת ה'שילוב' שהוקמה על ידי תנועת הקיבוץ הדתי כישבה-אחות לישיבת השילוב הראשונה בעין צורים. נעמוד כאן תחילה על תהליכי הקמת ישיבות השילוב, תוך עמידה על מאפייני המסלול ועל אופיין של ישיבות אלו.

תהליכי ההקמה - הניסיונות להקמת הישיבה

מראשית ימיו של הקיבוץ הדתי עמדה בפני אנשי החינוך והמעשה בתנועה שאלת החינוך התורני הגבוה לחברים בתנועה. העדר מוסד חינוכי תורני גבוה לחברים בלט לאור העובדה שרבים מן הדור הראשון של הקיבוצים הדתיים היו בעלי מקרא ותלמוד בחינוכם במוסדות בחוצה לארץ, אולם עם הקמתם של הקיבוצים הראשונים נראה היה כי הפן התורני-תרבותי הודחק לטובת ההגשמה ועבודת הכפיים. הורגש הצורך הן לרענן את ידיעותיהם המוקדמות של הוותיקים והן ללמד את צעירי הקיבוץ יהדות, ולהכניסם לאווירת לימוד (דרור, תשס"ז).

דב רפל (1926 - 2003), מאנשי החינוך והרוח הבולטים והמרכזיים בתנועת הקיבוץ הדתי, קרא במכתב למזכירות הקיבוץ הדתי (להלן "הקבה"ד"): 'יש לשאוף להקמת מוסד עצמאי אשר יוכל לשמש גרעין למפעלים תרבותיים, תורניים וחינוכיים של הקיבוץ הדתי, ואשר ישמש מרכז רוחני לתנועה הקיבוצית'.¹⁷ אכן, רפל הוא האיש שעמד בחזית העשייה החינוכית בקיבוץ הדתי ואף יזם שורה של מוסדות ותכניות לימוד הקשורות בשאיפה זו של השתלמות תורנית-תרבותית ראוייה לבני התנועה.

רפל וחברים אחרים מן הקיבוץ הדתי של אותם הימים היו בעצמם אנשים בעלי השכלה יהודית רחבה והשכלה כללית. רבים מהם היו בניה של יהדות גרמניה, יוצאי היישוב המתוקן ו'בתי המדרש לרבנים', בהם שולבו לימודי קודש וחול והתגבשה אסכולה חינוכית התואמת את ערכי 'תורה ועבודה'. דווקא בשל כך, ברור היה להם ההבדל היסודי והעמוק בין אופיו של הקיבוץ הדתי ובין עולם ההשכלה היהודית המסורתית שהיה קיים אז בארץ. מאידך, ידעו אנשי מעשה אלו שעליהם להתפשר, ולהסכים גם עם שילובם של בני הקיבוץ הדתי במערכות חינוך השונות ברוחן מרוח התנועה, בעיקר בשל המספרים הקטנים של החברים שניתן היה לגייס או שרצו במסלול תורני גבוה. הפער שבין הרצוי והמצוי היה גלוי, אם כן, החל מראשית ימיה של התנועה, ובשל כך נוצרו מסלולים שונים שנועדו לקבוצות לומדים קטנות ואפילו קטנות מאוד, שהצטרפו למוסדות לימוד ישיבתיים קיימים. אולם לבסוף, לאחר תסכולים לא מעטים שנבעו מן המתח האידיאולוגי בין ערכיה של התנועה וערכי המוסד הישיבתי בו למדו חברה, הובהר לאנשי החינוך של התנועה שאין מנוס מהקמת מוסד עצמאי, והוקמו בזו אחר זו שתי הישיבות של הקיבוץ הדתי.

בתרצ"ט הצטרפו לראשונה הקבוצות השונות לארגון תנועתי – 'הקיבוץ הדתי', איגוד הקבוצות של הפועל המזרחי (הפוחמ"ז). בישיבת המועצה השנייה של התנועה שהתקיימה ב-1941 בקיבוץ טירת צבי הודגש הצורך להשתלמויות החברים הן במקצועות החקלאיים והן במקצועות היהדות ובהשכלה

17 מכתב מ-18.11.1951, בתוך דרור י. (תשס"ז) עמודים 553-589.

הכללית. הועלה רעיון של 'סמינריון להשתלמות רוחנית' שיהווה מסגרת תורנית חינוכית עבור החברים. אולם כבר מרגע ההצעה התגלע ויכוח על אופיו של סמינריון עתידי כזה. הרב א"ש רוזנטל הציע תכנית 'ללימודי יהדות בלבד', אם כי הוא כלל בתכנית הלימודים גם מקורות בתולדות ישראל ואף 'ספרות מחקר הדתי'. כנגדו טענו אחרים שהסמינריון צריך לשקף את הגיוון הרוחני המתאים ל'איש הקבוצה הדתית'. לבסוף נתקבלה הצעתו של הרב רוזנטל באופן עקרוני, וסוכם שהתוכנית המדוברת תיבדק לקראת הקמת הסמינריון (דרור, תשס"ז). בינתיים המשיכו הקבוצות השונות לשלוח חברים בודדים ל'השתלמויות תורניות', בעיקר בישיבות בירושלים, אולם בהשתלמויות אלו בלט חוסר ההתאמה בין חברי הקיבוץ ובין המסגרת הישיבתית. חוסר התאמה זה נבע הן מאופי הלימוד בישיבה ואווירת הישיבה שהייתה זרה לבני הקיבוצים, והן בשל רמת הלימוד, בעיקר בגמרא, שהייתה נמוכה יותר אצל בני הקיבוץ הדתי.

בשנת תש"ה הצטרפו חברים מן התנועה לסמינר למדריכים דתיים שהקימה עליית הנוער, ובאותה שנה הוקם גם 'סמינריון תורני לבני הקיבוץ הדתי' על יד ישיבת מרכז הרב בירושלים. הבחירה בישיבת 'מרכז הרב' הייתה בעיקר בשל אישיותו הציונית של הרב צבי יהודה קוק, בנו של מייסד הישיבה הרב אברהם יצחק קוק. בישיבה שררה, בשל כך, אווירה שונה מישיבות ירושלמיות אחרות, ערכים ציוניים נשבו בה והייתה תמיכה גלויה בהתיישבות של הקיבוצים הדתיים. לימודי התלמוד היוו את מרכז יום הלימודים, ודב רפל השלים את התכנית ב'שיעורים חילוניים'. למרות זאת, עדיין קשה היה מאוד לגייס תלמידים מן הקיבוצים הדתיים, והורגשו בחריפות הולכת וגדלה הפערים הרעיוניים בין הישיבה בירושלים וערכי הקיבוץ הדתי. רפל גיבש הצעה להקים מוסד עצמאי, שיעמוד בראשו 'אחד מצעירי הרבנים הקרובים לנו ברוחם'. הוא הציע תכנית ובה גיבש הצעה תקציבית להפעלתו של מוסד כזה. מזכירות התנועה הציעה בתגובה, כי הקבוצה תעבור ל'מכון הלכה ברורה' של הרב שאול ישראלי בכפר הרוא"ה. ההנחה היתה כי במקום זה תורגש התאמה ל'אווירה הדרושה למוסד התורני של הקיבוץ' (דרור, תשס"ז). קבוצת לימוד ישיבתית זו המשיכה להתקיים שנים ספורות בלבד ובמספרים קטנים (כשלושים חברים לאורך כל שנותיה). גם בהיותה בכפר הרוא"ה ואחר כך בישיבת הדרום ברחובות היו אנשי חינוך מן הקיבוץ הדתי, ובראשם רפל עצמו, אחראים על 'תוספות' של תכני לימוד כלליים, בנוסף ללימוד הישיבתי. בתש"ט, לאחר תקופה של קשיים כלכליים בהחזקתה ונדודים במקומות שונים, פסקה הקבוצה מלהתקיים.

בשנת תשי"ג, לאחר שנים של ניסיונות לגייס משאבים ותלמידים להקמת מוסד עצמאי, חידש הסמינריון התורני את פעולתו תחת הכותרת 'ישיבת הקיבוץ הדתי', כחלק מישיבת כרם ביבנה שליד קיבוץ יבנה. יוזמה זו צלחה תוך הסכם עם תנועת 'המזרחי העולמי', בו הובהר כי בישיבה יתקיימו זו לצד זו שתי תכניות – תכנית ישיבתית כללית, ותכנית אוטונומית של הקבה"ד. כבר בהסכם הובהר כי הקיבוץ הדתי 'זקוק לעצמאות בקביעת תכנית הלימודים של הישיבה', ונקבע כי על הטפסים הרשמיים ייכתב 'ישיבת הקיבוץ הדתי' כרם ביבנה' מיסודו של המרכז העולמי של המזרחי. אולם אז נתגלע קושי רב בגיוס תלמידים מן הקיבוצים הדתיים, שהיו עסוקים באותם שנים בהתרחבות ובשיקום לאחר מלחמת השחרור. לאחר מאמץ נפתח לבסוף מדור בישיבה לבני הקיבוץ הדתי, בקיץ תשי"ג. לצידו של המסלול שהקים הקבה"ד הוקם 'מדור כללי' שהיה מורכב מבוגרי ישיבות בני עקיבא, ששאפו להקים מסלול המשך לתכנית הלימודים בישיבה התיכונית. בראש המדור הכללי עמד הרב חיים יעקב

גולדוויכט מבני ברק. עד מהרה נתברר כי שילובם של שני המדורים אינו עולה יפה, בעיקר בשל העובדה שהרמ"ם וראש הישיבה מונו על ידי המרכז העולמי של תנועת המזרחי, והיו למעשה אנשי 'תורה לשמה' שרעיון השילוב של 'תורה ועבודה' היה זר להם. דב רפל כתב אז:

'דיכוי רוח בני עקיבא בישיבה (שתפקידה להכשיר אותם לחיי קבוצה) מתבטא בזה שאין החברים מקבלים את ההסברה ברעיון היסודי, שחיי הלימוד בישיבה וחיי העבודה בקבוצה הם שני צדדים של מטבע אחד, של אורח חיים של חלוץ ירא שמים' (בתוך דרור, תשס"ז).

במציאות זו חודדו גם ההבדלים בין המטרות השונות של שני המדורים. בעוד הישיבה ב'מדור הכללי קיימה זיקה לאופייה האליטיסטי של ישיבה כמוסד ליחידים-מצויינים, רצה הקיבוץ הדתי להקים מסלול המתאים ליחבר מן השורה'. בעוד המדור הכללי רצה להקים מוסד בעל אופי מתבדל יותר, שאף הקיבוץ הדתי להקים מסלול בו תבוא לידי ביטוי המורכבות של החיים בעולם המודרני-חילוני, ורכישת כלים תרבותיים ורוחניים להתמודד עם עולם זה תוך זיקה עימו.

בשנת תש"כ, לאחר שהעביר דב רפל את ניהול 'ישיבת הקיבוץ הדתי' לחברים אחרים בתנועה, החלה הישיבה בנדודים בין קבוצי התנועה השונים, עד שהגיעה אל משכנה הקבוע בעין צורים בתשנת תשל"ז (1977) (דרור, תשס"ז).

לסיכום תקופה זו ניתן לומר, כי הקיבוץ הדתי ניסה ללא הרף - אך גם ללא הצלחה מרובה - להקים מוסד שישקף את ערכי "תורה ועבודה". הקשיים בגיוס תלמידים ובכלכלתם מעידים הן על הימתח המבני הקיומי העומד בבסיס רעיון התורה ועבודה (פישמן, תש"ן), והן על הפרת האיזון וסחף אל הממדים ה'חילוניים' או האזרחיים יותר של הקיבוץ הדתי, על פני המימד ההלכתי-דתי (סילברמן, 1992).

ההחלטה על הקמת 'ישיבת שילוב'

עד הקמת מסלול השילוב בעין צורים לא הציע הקיבוץ הדתי אופציה ישיבתית לצעירי הקיבוץ בוגרי התיכון. צעירים אלו היו מתגייסים לצבא מיד, או לאחר שירות. תכניות הלימוד בישיבה בעין צורים נועדו בשלב זה להעשרה תורנית לחברים מבוגרים יותר. בשנת תשל"ד פנו מספר תלמידי י"ב בני קיבוצים דתיים, בתיווך מחנכם ידידיה כהן ז"ל, להנהלת התנועה בבקשה לצאת לתקופת לימוד בישיבה. במכתב שכתבו השמיניסטים הם ביקשו לאפשר להם ללמוד במסגרת 'הסדר', תוך התחייבות מצידם לשרת שירות מלא של שלוש שנים ומעלה בצה"ל. קבוצה נוספת של תלמידי י"ב פנו בבקשה דומה בשנת תשמ"ב. בקשתם של השמיניסטים אושרה לבסוף, אך עוררה פולמוס בהנהלת התנועה, וחוללה דיון ער על אופי החינוך התורני בקיבוצים הדתיים, על רמתו וטיבו ועל היחס לישיבות בכלל. ותיקי התנועה קראו לראות בערכים הישיבתיים ערכים המנוגדים לערכי ה'תורה ועבודה' מן היסוד, וראו באתוס התורה והעבודה סתירה קיומית לאתוס ה'תורה לשמה' שמציגות הישיבות (בר לב, 1997). הישיבות הואשמו בניתוק מעולם המעשה, בהתחמקות מן הצבא, באליטיזם מובנה וביוהרה, בקבלת מרות רוחנית של מורים באופן נטול ביקורת, ובהזנחת תחומי דעת שאינם תלמודיים.

החשש משליחת הבנים לישיבות נבע מכמה סיבות אידיאולוגיות:

- אי הסכמה עקרונית עם האתוס 'תורה לשמה' עליו עומדת הישיבה.
- אי הסכמה עקרונית עם שירות צבאי חלקי, כנהוג בישיבות.

- התנגדות לתפיסה האליטיסטית-בדלנית המתקיימת בישיבות.
- הבדלי סגנון דתי, הנובעים מהבדלי השקפה, המשפיעים על עיצובו של 'סגנון ישיבתי' השונה עמוקות מן האופי הישראלי-חלוצי של בן הקיבוץ הדתי.
- שליחת הבנים הרחק מתחום ההשפעה של התנועה ומוסדותיה, משמעו סיכון והפקרת האחריות של הקבה"ד על בניו.

סעיף זה האחרון טען למעשה, כי בשליחת הבנים לישיבה מועבר המסר כי הקבה"ד אינו מסוגל לייצר מסגרת תורנית מתאימה לבניו, והוא מעיד למעשה על כשלון חינוכי של התנועה (בר לב, 1997). כאמור, אושר לבסוף לשני בוגרי י"ב להצטרף לישיבת הסדר לתקופת לימוד בישיבה, ולהמשיך אחר כך לשירות צבאי מלא (בר לב, 1997). בשנים שלאחר מכן פנו בוגרי תיכון נוספים מן הקיבוצים הדתיים אל מוסדות התנועה בבקשה להצטרף גם הם למסלולים ישיבתיים. כתוצאה מכך התגבשה ההבנה, כי מדובר בתופעה, וכי על מוסדות התנועה להציע פתרון בר קיימא לבוגרי התיכון. בשל הסיבות שנמנו לעיל, חששו בקיבוץ הדתי ממתן אישורים לבני הקיבוצים להצטרף אל המוסדות הישיבתיים השונים והחל להתגבש הרעיון של ישיבה שתוקם על יסודותיו הרעיוניים של הקיבוץ הדתי ותשלב עם לימוד התורה שירות צבאי מלא. בסוף 1985 (אלול תשמ"ה), לאחר שהושגו האישורים הנדרשים מן הצבא, החל המחזור הראשון של ישיבת השילוב בעין צורים את דרכו. החל משנה זו שינתה ישיבת הקיבוץ הדתי בעין צורים את פניה, והפכה ממוסד להכשרה תורנית של חברי הקבה"ד לישיבה על-תיכונית לבחורים צעירים. תכנית השילוב בה משרתים התלמידים שירות מלא בצה"ל, היוותה אלטרנטיבה לשירות במסגרת ההסדר מחד ומאידיך לשירות צבאי ללא ליווי ישיבתי כלל (רוסמן, תשס"ו). לאחר הקמת הישיבה בעין צורים הצטרפה אליה גם מדרשת הבנות בעין הנצי"ב, מדרשה זו על השילובים הנעשים בה דורשת דיון נפרד.

בשנים האחרונות חלו בעין צורים שינויים מרחיקי לכת, מאבקים גלויים וגלויים נתגלעו בין גורמים שונים בתוך צוות הישיבה, ואף בין אנשי צוות מן הישיבה ובין הנהלת הקיבוץ הדתי. מאבקים אלו התרחשו גם על רקע העובדה כי במהלך השנים האחרונות סבלה הישיבה בעין צורים מהפסדים כלכליים שנבעו, בין השאר, מבעיה קשה של גיוס תלמידים. לפני כשנה יצא ראש הישיבה, הרב יואל בן נון, לשנת שבתון ממנה לא חזר עוד לראשות הישיבה. מאז מתנדנדת הישיבה בין תקווה וייאוש באשר להמשך קיומה. לאחר התלבטויות הוחלט לפתוח את שנת הלימודים (תשס"ח) למרות מיעוט התלמידים ב'שילוב' הצעיר (פחות מעשרה) ולמרות אי הוודאות והמבוכה הארגונית. נכון לכתבתן של שורות אלו נראה כי נפלה החלטה בהנהלת הקבה"ד לסגור את הישיבה בסוף שנה זו (תשס"ח), אולם בישיבה עצמה נשמעים קולות אחרים.

ישיבת מעלה גלבע

בשנת תשנ"ב פנה הקיבוץ הדתי אל שניים מרבני הקיבוצים הדתיים בצפון, הרב שמואל ריינר והרב יהודה גלעד, בבקשה לעמוד בראשה של ישיבה צפונית, שתהווה אחות תאומה לישיבה בעין צורים. המטרה בהקמת הישיבה הצפונית הייתה ליצור מרכז תורני לגוש הקיבוצים הדתיים שבעמק בית שאן ובגליל התחתון. המחזור הראשון החל את פעילותו בתוך בית הכנסת של קיבוץ מעלה גלבע באלול

תשנ"ג. במהלך השנה הראשונה לקיומה של הישיבה פנו הרבנים ריינר וגלעד לרב דוד ביגמן, חבר קיבוץ מעלה גלבע ששימש באותה העת ראש הישיבה בעין צורים, לשוב למעלה גלבע ולהיות 'ראש ישיבה בכיר'. ההנחה הייתה, בין השאר, כי הישיבה זקוקה לראש ישיבה שיגור בסמוך לה, בעוד הרבנים גלעד וריינר אינם גרים בקיבוץ מעלה גלבע. בפועל נקראים כיום שלושת הרבנים 'ראשי הישיבה' במעלה גלבע¹⁸.

במובנים רבים ישיבת מעלה גלבע דומה מאוד לאחותה הבכירה, הן בסדר היום, הן בשיטת הלימוד ובתכני הלימוד והן בחתך החברתי של הצעירים הלומדים בה. למרות זאת, יש הטוענים כי בין הישיבות ניתן להבחין בדגשים שונים. לישיבה בעין צורים יצא שם של מקום בעל אופי 'אקדמי' יותר, ועל זו במעלה גלבע נאמר שהיא 'חסידיתי' יותר. בפועל דומות הישיבות בתחומים רבים, כאמור, והן פונות אל אותו קהל יעד.

בישיבת מעלה גלבע מתקיים מזה עשור איש צוות בתפקיד 'משגיח', תפקיד זה נועד לתת מענה ליחס אישי קרוב יותר לתלמידים ולמעקב אחר קבוצת התלמידים באופן כללי ופרטי. תפקיד זה לא קיים בישיבה בעין צורים.

הבדל חשוב נוסף בין הישיבות-אחיות הוא מידת מעורבותו של הקיבוץ הדתי בנעשה בישיבה. בעוד הישיבה בעין צורים נתונה, כך נראה, להשפעתה הישירה של הנהלת הקיבוץ הדתי, בישיבת מעלה גלבע מאז הקמתה מידת מעורבותה של הנהלת התנועה נמוכה ושולית. הבדל זה ניכר, בראש ובראשונה, במידת התמיכה הכספית של התנועה בישיבות. ישיבת עין צורים נשענת כלכלית על תקציבים מן התנועה, בעוד הישיבה במעלה גלבע כמעט ואינה זקוקה לכספי הקיבוץ הדתי בשביל קיומה השוטף.

בשנים האחרונות נמצאת הישיבה במעלה גלבע בתנופת התפתחות מבנית. ב-2004 נחנכו שלוש מבני פנימייה (150 מיטות) בסטנדרט גבוה במיוחד שנבנו בכספי תרומות. בשנת 2005 חנכה הישיבה את בית המדרש החדש שלה שנבנה על בסיס מבנה ישן ששימש בעבר כמכבסת הקיבוץ. בצמוד אליו החלה בנייה של קמפוס רחב ידיים שיכיל ספרייה גדולה, וחדרי כיתות. המבנה אמור להיפתח בראשית 2008.

שתי תכניות ייחודיות נפתחו לצד הישיבה במהלך שנת 2006:

- **תכנית ערבין** – מיועדת לבחורים מבוגרים, רווקים ובעלי משפחה, המעוניינים לעסוק בתחום קידום הנוער. התכנית מסייעת להם במציאת עבודה בתחום באזור מעלה גלבע ובליווי מקצועי צמוד של עובד סוציאלי ופסיכולוג. חברי ערבין מצטרפים גם ללימוד בבית המדרש, ואת זמנם הם מחלקים בין הלימוד בבית המדרש לבין עבודתם בקידום נוער. חברי ערבין, בהיותם בחורים מבוגרים יותר, תורמים לבית המדרש ומגדילים את הקהילה הבוגרת שבו. הזוגות הנשואים המצטרפים לתכנית זו משתלבים ברובם בקהילת התושבים בקיבוץ, ומגדילים בכך את הקהילה הצומחת. המשתתפים בתוכנית זוכים במלגה נאה למשך שנה, ולתמיכה משמעותית בכניסה אל החיים המקצועיים בתחום קידום הנוער. בשנה האחרונה סיימו עשרה תלמידים את תכנית ערבין, והשנה הצטרפו עוד כתשעה מצטרפים נוספים.

- **"במעלה" – בית מדרש ישראלי** – בשנת תשס"ו נפתח לצד הישיבה מרכז פעילות יהודית אזורית, תחת השם 'במעלה' – בית המדרש הישראלי. מרכז הפעילות מפעיל תכניות שונות עבור תושבי האזור. פעילויות אלו כוללות שיעורים שבועיים בקיבוצי העמק, הכשרת קבוצת מנחים אזורית בתחום הנחיית

¹⁸ כך למשל באתר האינטרנט של הישיבה - <http://www.maalegilboa.org>, ובפרסומים נוספים.

טקסי-חיים (בשיתוף עמותת 'עתים'), ריכוז קבוצת עמיתים בכירים מתחומי התעשייה והחינוך באזור לימי לימוד משותפים (בשיתוף מכון 'שיטים' בבית השיטה) ופעילויות נוספות.

למרות תנופת ההתפתחות נמצאת הישיבה במעלה גלבוה בדילמה בשאלות חינוכיות וארגוניות. השבר בישיבה-האחות בעין צורים מטיל צל כבד גם על הישיבה במעלה גלבוה. נשאלת שוב ושוב השאלה מה משמעות הדבר עבורנו? האם החידוש שבישיבה בעלת ערכים פלורליסטיים וליברליים תוך מחויבות הלכתית מלאה אינו חידוש עוד? האם אנו מאבדים את הנוער שעד עתה ראה בנו את ברירת המחדל?

שאלה נוספת המנסרת בחללה של הישיבה שנים רבות היא שאלת המחיר הדתי והלימודי שמשלמת הישיבה על השירות הצבאי המלא. שנת הלימודים שבין התיכון לגיוס לצה"ל אינה מספיקה בכדי להטמיע מערכת ערכים חדשה בלבם של רוב התלמידים. כך לעיתים, חשים הן הצוות והן התלמידים הצעירים, כי עד שהגיע שלב של תחושת שייכות וביתיות בבית המדרש של הישיבה כבר יש להתכונן לעזיבה אל הצבא. גם אופן לימוד הגמרא דורש 'זמן בישול' ארוך יותר מזה שמתאפשר לרוב תלמידי הישיבה. בעיה זו מחריפה בשל העובדה שרבים מן התלמידים אינם שבים לישיבה לתקופת הישיבה שבאמצע הצבא. עבור חלקם אין הדבר מתאפשר בשל אילוצים צבאיים¹⁹, וחלקם אינם רואים את עצמם עוד כמתאימים ללימוד בבית המדרש. על מנת להתמודד עם המצב קוראת הישיבה לתלמידיה לראות בחזרה לישיבה באמצע השירות 'חובה', אולם בפועל רבים חורגים מחובה זו. התמודדות נוספת עם בעיה זו נעשית בעידודה של הישיבה לתלמידיה הצעירים לפני הצבא ('השילוב הצעיר') לדחות את הגיוס מן הקיץ שבסוף השנה הראשונה אל סוף החורף שאחריה. הארכת תקופת הישיבה בתשעה חודשים נוספים לפני הגיוס אמורה לסייע לתלמידיה 'להיכנס' באופן יסודי יותר לעולם הלימוד ולעולם ערכי של הישיבה. במהלך השנתיים האחרונות החליטו כעשרים וחמישה צעירים להאריך עד סוף החורף של השנה השנייה (חמישה בשנה הקודמת וכעשרים בשנה הנוכחית).

במקביל לכך נשמעים מדי פעם שאלות גלויות על החובה העקרונית לשרת שירות מלא. יש הטוענים כי על הישיבה לנסות ולפתוח מסלול 'הסדר' של שירות מקוצר לצד המסלול הרגיל עבור המעוניינים בכך. אלו הסבורים כך טוענים, כי בכך יגדל גם מספר התלמידים וייפתח שער לקהל יעד תורני יותר וישיבתי יותר, שיתרום לחיזוק ערכים תורניים בישיבה ויגדיל את כמות התלמידים ועוצמת הלימוד. מאידך, יש השוללים מכל וכל את הרעיון, בטענה כי בפתיחת מסלול הסדר יש לראות בגידה הן בערכי הקיבוץ הדתי ובתפיסות היסודיות של תורה ועבודה, והן בתלמידים שבאו לישיבה על מנת לעשות שירות מלא, שעלולים לראות בכך התנערות מן הלגיטימיות של שירות מלא. הקיצוצים הממשלתיים בתמיכה בישיבות ופרויקטים כלכליים אותם ביצעה הישיבה מעמידים לפנייה גם שאלות כלכליות עמם היא מתמודדת בימים אלו.

ישיבות השילוב - דיוקן

מסלול השילוב הוא מסלול בן חמש שנים, בו שוהים התלמידים בישיבה שנה אחת לפני גיוסם לשירות מלא, ותקופת ישיבה נוספת (עד שנה) באמצע השירות הצבאי. בשונה מישיבות ההסדר מפוזרים תלמידי

¹⁹ עובדה זו נכונה בעיקר עבור המשרתים בסיירות השונות, ביח"טיות ובקורסים מיוחדים.

הישיבה ביחידות צה"ל השונות, ואינם מתגייסים כקבוצה. רבים מן התלמידים מתגייסים ליחידות עילית שונות בצה"ל, רבים נוספים ממשיכים בשרות קבע כקצינים.

התלמידים בבית המדרש מחולקים, אפוא, לקבוצות הבאות –

- **השילוב הצעיר** – תלמידי השנה הראשונה, המהווים את רוב תלמידי הישיבה. (במעלה גלבו נמצאים השנה 60 תלמידים בשילוב הצעיר, 15 מתוכם הם בני חו"ל המשתלבים בסדר יומה של הישיבה למעט מספר שיעורים מיוחדים להם בשפה האנגלית).
- **השילוב הבוגר / האמצעי** – תלמידים ששבו לישיבה באמצע המסלול הצבאי.
- **כולל** – תלמידים שסיימו את המסלול המשולב ובחרו לשוב וללמוד בישיבה, בדרך כלל לתקופת זמן מוגבלת, עד יציאתם לטיול בעולם או ללימודים אקדמיים.
- בשנים האחרונות במעלה גלבו הולכת ומתרחבת התופעה של תלמידי 'שנה ב' – אלו תלמידים צעירים שהאריכו את השנה הראשונה לתקופה של כארבעה עד תשעה חודשים נוספים. השנה (תשס"ח) מנתה קבוצה זו למעלה מעשרים תלמידים, והם זכו לר"מ נפרד והוגדרו כקבוצה עצמאית.

ישיבות השילוב מתייחדות לא רק במסלול הצבאי המלא שבהן, אלא גם בתכני הלימוד ובסדר יומן. ישיבות השילוב הן 'ישיבות' לכל דבר, העונות על כל הגדרותיה של 'ישיבה' כפי שהונחו בפרקים קודמים בעבודה זו. כך למשל בחלוקת היום ל'סדרים' של לימוד עצמי, חלוקת הלימוד ל'זמנים' לאורך שנת הלימודים, דגש ברור על לימוד הגמרא ועוד. ישיבות אלו דומות גם לישיבות ההסדר, בחלוקה העקרונית של המסלול בין הישיבה והצבא ובתכני הלימוד שכוללים גם שיעורים בנושאי תנ"ך ומחשבה. בשונה מישיבות ההסדר, נעדרות מישיבות השילוב שיעורי 'אמונה'. בנוסף לכך, נושאות ישיבות אלו אופי ליברלי הרבה יותר מאשר ישיבות אחרות של הציונות הדתית. דבר זה מוצא את ביטויו בין השאר בהמצאה של ספרות עיון חילונית לצד בית המדרש, דבר שנתפס כפסול בישיבות ההסדר. ציטוטים מדבריהם של הוגים 'פרובוקטיביים' כישעיהו לייבוויץ' הינו דבר שבשגרה בישיבות השילוב, והם מהווים לא אחת מוקד לויכוח ולהבעת דעות (רוסמן-סטולמן, תשס"ו). שיטת הלימוד, הן בגמרא והן בתנ"ך, בהלכה ובמחשבה מצרפת דרך קבע גישות אקדמיות וקריאה ספרותית במקורות לשיטת הלימוד המסורתית - דבר שנתפס כפסול וכאסור במרבית ישיבות ההסדר, ועל אחת כמה וכמה בישיבות הגבוהות והחרדיות.

מן המפורסמות הן, כי ישיבות השילוב נושאות תדמית של ישיבות 'ליברליות מדי' ועל כן גם 'חלשות מבחינה דתית' בעיני ציבורים רחבים מן הציונות הדתית. דימוי נוסף שדבק במוסדות אלו הוא 'שמאלניות' פוליטית. נראה, כי בעיני מרבית הציבור הדתי לאומי, הממקם את עצמו באופן ברור בצד הימני של המפה הפוליטית, מזוהה הליברליות, הפתיחות והסינטטיות הן כחוסר הקפדה הלכתי והן כשמאל פוליטי, וממילא כינגטיבי וכ'פסולי'²⁰.

20 מוטי בר לב עמד במחקרו על האמת והבדייה מאחורי דימויים אלו. בסקר הבוגרים שערך מצא מוטי כי רובם המכריע נשארו 'דתיים' על פי הגדרתם. בהתייחס לשאלה הפוליטית ראו בוגרי ישיבות השילוב 'חדירה לפרטיות' בעצם השאלה על דעתם הפוליטית, אולם מבין העונים עלתה תמונה ימנית למדי, תוך אימוץ ערכים של פלורליזם פוליטי (בר-לב 1997, עמ' 123 – 127). אישוש נוסף לעובדה זו מצאנו בסקר שערכנו בזמן אמת בישיבת מעלה גלבו. בבחירות של שנת 2005 הצביעו

תלמידי ישיבות השילוב באים, בדרך כלל, ממשפחות עירוניות של 'בעלי בתים' ופחות ממשפחות בעלות אופי 'תורני-ישיבתי'. הקבוצות הגדולות של התלמידים מגיעות מן התיכונים הדתיים הירושלמיים 'הימלפרב' ו'הרטמן', הישיבה התיכונית 'נווה שמואל' באפרת²¹ והתיכונים של הקיבוץ הדתי. קהל יעד זה הינו בעל מאפיינים עיליתיים מבוהקים, הבאים לידי ביטוי באיכות בתי הספר מהם מגיעים התלמידים, ממוצאם של רוב התלמידים מקהילות וממשפחות מבוססות במרכזים העירוניים ורק מיעוטים מעיריות הפיתוח, וחברותם הפעילה של התלמידים בתנועות הנוער (בר-לב, 1997). ציבור זה רואה בישיבות השילוב המשך טבעי לערכים הליברליים בהם הוא מאמין, ולשילוב הטבעי והנכון בין עולמה של ישיבה וחיי מעשה.

אופיין הליברלי של ישיבות השילוב בא, אם כן, לידי ביטוי בנקודות הבאות:

- א. מסלול השילוב.
- ב. קהל יעד 'בעל-בתי' וליברלי יותר
- ג. שיטת לימוד המשלבת גישות חוץ ישיבתיות
- ד. הכנסת ספרות עיון חילונית אל הישיבה.

מוטי בר לב ז"ל, מחלוצי המחקר על מוסדות החינוך של הציונות הדתית, השלים לפני מותו מחקר שביצע על ישיבות השילוב (1997). במחקר מקיף זה תיאר מוטי את שלבי הקמת ישיבות השילוב, ועמד על המאפיינים הקוריקולריים, המבניים והחברתיים של מסלול השילוב. הוא עקב אחר סדר יומה של הישיבה, עמד על מאפייני הסגל החינוכי ועל דיוקנם של התלמידים והבוגרים שסיימו את הישיבה. מחקרו של מוטי ראוי היה להמשיך ולהתפתח, כמו יתר מפעליו שנגדעו עם פטירתו בלא עת בשנת תשנ"ז.

כאחד ממאפייניו של הסגל החינוכי בישיבות השילוב תאר מוטי את האופי הסינטי והמשלב של אנשי הסגל. בתיאור זה ניתן לראות ביטוי תמציתי של ערכי היסוד בישיבות אלו:

...שאיפה ומשיכה לסניגוריה בין פתיחות למחוייבות, בין פתיחות לשאול שאלות, להתלבט, להתחבר לבעיות הרלבנטיות המעסיקות אדם בן ימינו²² לבין מחוייבות להלכה; בין פתיחות אינטלקטואלית לבין יראת שמים ולהט רוחני; בין ניתוח ביקורתי לבין הזדהות עיונית; וכיוצא באלה (בר לב, 1997).

בתכנית השילוב, כאמור, ראו בקיבוץ הדתי את מימושן של ערכי תורה ועבודה, ואת מימוש האידאל של 'תלמיד-חכם חלוץ'. יתרה מזו, עם ההחלטה על הקמת ישיבת השילוב הועלה הרעיון שישיבה מעין זו תוכל, למעשה, להוות 'ראש גשר' להנחלת ערכיו של הקיבוץ הדתי לציבור הרחב (דרור, תשס"ב).

תלמידי הישיבה בקלפי שהונחה בישיבה. לצד הקלפי הוצבה קלפי שהונחה על ידי צוות הישיבה. התלמידים התבקשו להניח את אותו הפתק בשתי הקלפיות. עם ספירת הקולות התברר כי מחצית מתלמידי הישיבה הצביעו למפלגות הימין, ורובה של המחצית השנייה הצביעה למפלגת 'תפנית', מפלגת מרכז שלא עברה את אחוז החסימה. היותו של הרב יהודה גלעד, אחד מראשי הישיבה, ח"כ לשעבר מטעם מפלגת 'מימד' ומועמד מטעם 'תפנית' בבחירות 2005, תרמה רבות לעיצוב התדמית השמאלית. אולם, כאמור, בבדיקה ניכר כי 'הגיוון' הוא שנתפס כ'שמאל'. אמנם, בהשוואה להורי הבוגרים ניכרת הטרוגניות רבה יותר באופי ההצבעה, והתמעטות יחסית בהצבעה למפלגות הימין (בר-לב, 1997).

21 על הקשר של ישיבה זו לערכי הקיבוץ הדתי ראה דרור (חינוך לעבודה) בר-לב (1997).

22 ציטוט מדבריו של הרב יהודה גלעד, ראש ישיבה במעלה גלבע.

במילים אלו מבטא הרב יואל בן נון - מי שעמד בראש הישיבה בעין צורים בשנים תש"ס-תשס"ו - את קהל היעד של ישיבת השילוב, בראיון שנערך עמו בעיתונה של תנועת הקבה"ד עם כניסתו לתפקיד: *אני רואה את הציבור הדתי בכללו, מתוכו את הציבור הדתי לאומי, ומתוך הציבור הדתי לאומי את הציבור הקרוב ביותר לכיוון, שישירות הקיבוץ מובילות אליו, ואני רואה כאן את אחד הכיוונים המשמעותיים ביותר להתוויית דרך ולהיחלצות מן המשבר (- אליו נקלעה הציונות הדתית. ז.ק.). ... (עמודים תש"ס, גליון 5)*

לדבריו של הרב בן נון, הישיבה מהווה 'כיוון משמעותי' עבור מעגלים רחבים מתוך הציבור הדתי לאומי. תנועת הקיבוץ הדתי עצמה נתפסת אולי כ'מימוש האולטימטיבי', אך לא היחיד לערכים שאותם נושאת הישיבה.

הישיבה אפוא, הוקמה תוך מטרה כפולה:

א. מציאת פתרון מתאים לבוגרי הקיבוצים הדתיים שמעוניינים במסלול ישיבתי.

ב. להוות מוסד ברוח ערכי תנועה ועבודה, שיקרין ערכים אלו החוצה – אל הציבור הרחב.

אכן, מיד עם היווסדה של ישיבת ה'שילוב' בעין צורים הצטרפו אליה תלמידים שאינם בני הקיבוצים הדתיים, והם גם אלו המהווים את מרביתם המכרעת של תלמידי ישיבות השילוב עד היום. אמנם, במהלך השנים הלך ופחת בני הקיבוצים והמושבים בשתי הישיבות, ולמעשה, כמות בני הקיבוצים הדתיים בתוך ישיבות הקיבוץ הדתי קטנה מאוד. מעטים מתוך כל מחזור שמצטרף לישיבות הקיבוץ הדתי הם בניה של קיבוצי התנועה, ומעטים מתוך מסיימי י"ב בקיבוצי התנועה מצטרפים לישיבות שנוסדו עבורם (רוסמן-סטולמן, תשס"ו; בר-לב 1997). מספרם הקטן של בני הקיבוצים בישיבות השילוב נתפס כבעייה בעיני הנהלת הקיבוץ הדתי.

היחסים בין התנועה וישיבות השילוב

ככלל נראה כי יחסי הישיבה והתנועה עשויים צירוף של גאווה הדדית אך גם חשדנות מסויימת. הקיבוץ הדתי גאה במוסדות החינוך הגבוה שהקים, והם נמצאים בפרסומים השונים בראש רשימת המפעלים של התנועה. למרות זאת ניתן לזהות גם תופעות של מתח ואי-נחת. כפי שכבר הוזכר, נוצר לאחרונה מתח רב בין גורמים בישיבה בעין צורים לבין הנהלת התנועה, מתח זה הגיע לשיאו עם החלטת הקיבוץ הדתי לאחרונה, לסגור את הישיבה. במעלה גלבו נראה כי אם קיים מתח הוא סמוי יותר. כאמור, גם התלות הכלכלית של הישיבה הצפונית בתנועת האם קטן באופן יחסי.

למרות זאת, מביעה הנהלת הקיבוץ הדתי תסכול על כך שבניה לא מגיעים לישיבות שהוקמה. תסכול זה הינו חלק מתסכול כללי יותר, על החלטת קבוצות גדולות יותר של בוגרים להשתלב במסלולי הסדר ובתכניות של שירות צבאי מקוצר, כנגד החלטה מפורשת של התנועה.

בסוף שנת תשס"א קבל יפתח יוחנן, מרכז הצעירים בקיבוץ הדתי, על כך שבקיבוצים רבים אישרו לבוגרי י"ב לצאת לשירות הסדר למרות שיהקיבוץ הדתי מתנגד ליציאת בניו לשרת 'בהסדר'. הוא מצביע על ה'ניגוד בין ההחלטות שמתקבלות בקיבוצים ובין ההחלטות המתקבלות בפורומים השונים של התנועה' (עמודים, תשרי תשס"ב עמ' 49 - 50). בעקבות זאת, כחודש אחר כך התכנסה המזכירות הפעילה לדון בנושא. בדיון הוזכר כי ישנה תופעה גוברת והולכת של בנים שהולכים למסלולי שירות

שהתנועה לא אישרה אותם. הוזכר כי 12% מבוגרי הקיבוץ הדתי נרשמו באותה השנה (תשס"ב) לשיבות הסדר ולמסלולים עם שירות צבאי חלקי. בהנהלת הקיבוץ הדתי נחשבה תופעה זו כסימן מבשר רע, ובסיכום הדיון, אחר אזכור הערך שבלימוד התורה ראתה ההנהלה את התופעה כ'שחיקת ערכי הקיבוץ', כ'הפרטה' שמשמעה כי 'התנועה קיימת רק לאלו ש'זה מתאים להם''. חצי הביקורת הופנו לקיבוצים השונים, המאפשרים לבנים ללכת למסלולים ישיבתיים ואינם עומדים בהחלטות התנועה (עמודים, תשרי תשס"ב). מתוך הדיון נראה כי הנהלת הקב"ד מתנגדת למסלולים בעלי שירות צבאי חלקי, ופחות, או לא מתנגד כלל, להליכה למסלולים כדוגמת המכינות הצבאיות. אכן, בכתבה שערכה יונה ברמן שרואיינו בה בוגרי קיבוצים דתיים שפנו ללמוד במכינות מופיע אחד מרבניה של התנועה (הרב חזי כהן מיבנה) כטוען שההליכה למכינות היא תופעה ברוכה, וכי 'השורשים של הקיבוץ הדתי והשורשים, או התורה, היוצאת מבית המדרש הזה (המכינה בעצמונה – ז.ק.) הם אותה תורה בעצם'. (עמודים, ניסן תשס"ב עמ' 35). עובדה זו מותירה במקומה את השאלה מהו היחס של הקיבוץ הדתי למוסדות שהיא עצמה הקימה? העובדה ששיבות אלו אינן מוזכרות במפורש בדוח של הנהלת הקיבוץ הדתי על הליכת הבנים למסלולי צבא חלקי מעידה לכאורה על חוסר הכוונה ברורה של בני הקיבוצים להגיע דווקא לשיבות הקיבוץ הדתי. מאידך, הקיבוץ הדתי אינו רק זה שהקים את הישיבות, אלא גם תומך כספית בשתי הישיבות, מסייע בשירותים אחרים, ומציג את המוסדות הללו כחזית של העשייה התורנית והחינוכית שלו.

היחס האמביוולנטי של הקיבוץ הדתי לשיבות שלו נראה בעיני קשור מאוד לשתי סוגיות יסודיות בהם דנו ברשימה זו:

1) ראשית, יחסו של הקיבוץ הדתי לעולמן של הישיבות נע בין התנגדות מפורשת לחוסר אהדה. ההתנגדות, כזכור, נובעת ממניעים אידיאולוגיים העומדים בתשתית עולם הערכים החלוצי-דתי. ההתנגדות זו מצאה את ביטוייה בסירוב העקרוני להקים ישיבה לבוגרי י"ב. הקמת הישיבות נעשתה תוך לחץ 'מלמטה', ומתוך הבנה כי החלופה, בה ילכו הבנים לשיבות הסדר, גרועה פי כמה. אמנם, מסלול השילוב והישיבות בעין צורים ובמעלה גלבע נתפסות בעיני התנועה כמסלול הנכון, וככזה המשקף נכונה את ערכיו, אולם ייתכן כי ההתנגדות העקרונית לשיבות מוצאת את ביטוייה ביחס 'צונן' משהו, לשיבות שהוקמו. אכן, בשנת תשס"ג העלתה המחלקה המשימתית של הקב"ד את הטענה כי 'הקיבוצים אינם מעורבים מספיק בנעשה בישיבות/ מדרשות, והקיבוץ הדתי התבקש להיות מעורב יותר בנושא' (עמודים, שבט תשס"ג, עמ' 25). שנתיים קודם לכן, בביקור בישיבה של מזכירות הקב"ד הוצע להגביר את הקשרים ההדדיים וללמד בישיבה את כתביהם של הוגי הדעות הראשונים של רעיון תורה ועבודה (תנועה בתנועה, מדווח נחום ברוכי, עמודים תשס"א 17, עמ' 39). נראה כי הדרישה של הנהלת הקיבוץ הדתי מעצמה ומן הישיבה לחיזוק הקשר ביניהם עולה על רקע תחושת התרחקות רגשית וערכית.

לתחושת הזרות שחש הקיבוץ הדתי לעולמן של הישיבות מצטרפת העובדה, שהנורמות הדתיות הגבוהות יותר המתקיימות בישיבה יוצרות תסכול בין בוגרי הקיבוצים שלמדו במסלולים ישיבתיים. בוגרים אלו מעידים לא אחת ש'ההתחזקות' הדתית שלהם גורמת למתח בינם ובין הקיבוץ, וכי 'בקטע הדתי יש הרגשה שהקיבוץ שם לך גבול' (עמודים, ניסן תשס"ב עמ' 39-33). נראה כי 'התחזקות דתית',

כמו גם תופעת הישיבות בכלל, נתפסות עדיין בחשדנות ובזרות ברחוב הקיבוצי-דתי, ויוצרות תחושת מתח.

2) גורם נוסף ליחס האמביוולנטי נעוץ באופיין של הישיבות בכלל, וישיבות השילוב בכלל אלו. ישיבות, כזכור מקיימות, באופן מעשי ועקרוני, עולם נבדל וכוללני, שיש בו באופן מהותי 'הסתגרות' מסויימת והתרחקות מקהילות המוצא לעבר קהילת הישיבה. בעולמן של הישיבות נראה, כי רק באופן זה יכולה הישיבה לממש את מטרותיה כמוסד בעל השפעה אינטנסיבית וכסביבה עתירת עוצמה (אריאלי, 2000). ראינו כי על מנת לקיים את עצמן כמוסדות 'מנותקים', יוצרות הישיבות קשרים רופפים עם גורמי חוץ בעלי השפעה, ובכך מונעות התערבות של גורמי חוץ בנעשה בתוכן. עובדה זו מביאה כמעט בהכרח, לתחושת אי נחת הדדית מעצם הקשר ישיבה – תנועה.

ממצאים

בחלק זה נעקוב אחר סדרה של ראיונות ותצפית אחת שנעשו עם דמויות שונות בישיבת מעלה גלבע. הראיונות נערכו עם שנים מראשי הישיבה, עם איש צוות המשמש כר"מ בישיבה ועם תלמיד. בראיונות עם ראשי הישיבה משתקף עולמם המורכב, ומתקבלת תמונה מרתקת על עולמם הנפשי של אנשי תורה ועבודה, החווים את המתח שבין ערכים אלו וב עולמה של הישיבה. בראיון עם הרב יוסי ועם יובל נבחנו הקשרים הקיימים בין ראשי הישיבה ותלמידיהם. קשר זה נבחן הן מפרספקטיבה קרובה ומיידית, בעולמו של יובל, והן ממרחק של זמן ומקום בסיפורו של הרב יוסי. מכלל הראיונות ניתן להרכיב את דיוקנה הערכי והחינוכי של ישיבת מעלה גלבע.

ראיון עם הרב ביגמן

הרב ביגמן למד בישיבות בארצות הברית, שילב לימודי ערב אקדמיים עם לימודי הישיבה והשלים תואר בכלכלה. למרות ההצלחה בלימודיו התורניים החליט הרב ביגמן לעזוב את הישיבה ולעלות לארץ ולהפוך לחלוץ דתי בקיבוץ מעלה גלבע.

בראיון עמו מדבר הרב ביגמן על מסלול חייו שנע בין לימוד בישיבה לעשייה חלוצית וחזרה אל עולם הישיבות כמי שעמד בראשות הישיבה בעין צורים וכיום במעלה גלבע. מניסיונו בעמידה בראשות שתי הישיבות של הקיבוץ הדתי הוא בוחן את תפקידו הריכוזי וה'מאפשר' של ראש הישיבה.

'ההתלבטות המשולשת' - שנות ההתעצבות ועזיבת הישיבה

את הבית בו גדל מתאר הרב ביגמן כבית ליברלי-תורני-ציוני. מערכת ערכים משלושת זו זהה למעשה למורכבות המוצהרת של ערכי תנועת הקיבוץ הדתי, המקדשת את אידיאל 'תלמיד חכם, אזרח וחלוץ' (בר-לב, 1997; סילברמן, 2000). עזיבת הישיבה נבעה אם כן, ממערכת הערכים המורכבת שקיבל בבית הוריו.

כשעזבתי את הישיבה (בארצות הברית – ז.ק.) לטובת מעלה גלבע (הקיבוץ הדתי – ז.ק.), היו הרבה גורמים שפעלו עלי, היה לי חינוך ציוני מהבית וגם חינוך של בני עקיבא, גם חינוך מאוד אקדמי וגם השפעה של עולם הישיבות. אז הייתה לי התלבטות משולשת. ההתלבטות הייתה אם המשך ישיבתי, המשך חלוצי, שהיה מאוד משמעותי אצלי, והאפשרות האקדמית, לעשות דוקטורט או משהו.

כאמור, מבטאת 'ההתלבטות המשולשת' את שלושת הקטבים המאפיינים נאמנה גם את עולמן הערכי של תנועת תורה-ועבודה (ובאיזון אחר – 'תורה עם דרך ארץ') ושל הקיבוץ הדתי. אולם נראה, שעיקר המתח בו היה שרוי הרב ביגמן באותה עת היה בין הכיוונים ה'אינטלקטואליים' והעיוניים יותר, לבין הכיוון ה'מעשי'. ובפועל – הוראה בישיבה או באקדמיה כנגד עבודת כפיים חלוצית-ציונית. את המשיכה לעבודת כפיים מבטא הרב ביגמן דרך סיפורו של 'מגייסטר לודי':

אולי אספר עוד משהו קטן, בשנה האחרונה אצל הרב בקסט הייתי בקורס לספרות אירופאית, ויש לי תואר בספרות, כמעט, וקראתי ספר של הרמן הסה שנקרא 'זה מגייסטר לודי...', לדעתי לא תורגם לעברית. זה מספר על אדם שעולה במעלות הקודש במנזר שעוסק במשחק מתמטי, והוא נהיה 'מגייסטר לודי' שזה בעצם ראש הישיבה. יש לו שאיפה עזה להתחבר לחיים שמטרידה אותו בהקשר הזה. מאוד השפיע עלי הספר הזה כי זו בדיוק הייתה התחושה שלי בשנה האחרונה אצל הרב בקסט ובאוניברסיטה, שאני חייב לעשות משהו עם הידיים. חייב... זה ממש היה הד למחשבות שלי.

צורך זה, 'להתחבר לחיים' עמד בניגוד לשקיעה בעיסוקים עיוניים, הן בישיבה והן באוניברסיטה. שאיפה זו אמנם עומעמה לאחר מספר שנים בהם אכן עסק הרב ביגמן בעשייה חקלאית, אולם נשארה 'ברמת האידיאל' והיא מודגשת כערך יסודי וחשוב בחייו של הרב ביגמן. אבל... אחרי הצבא הייתי במטע, חצי שנה הייתי בפרדס של מעלה גלבע, מתוך השנתיים האלו, שנה הייתה עבודת כפיים בפרדס.

עם ההחלטה לעלות ארצה הורדו, אם כן, האפשרויות האינטלקטואליות מן הפרק, לפחות זו האקדמית:

כשבאתי לכאן זו הייתה בעצם הכרעה שהכיוון האקדמי לא נראה לי כל כך, ואם כבר הוראה אז זה בתחום התורני. אני אפילו זוכר את המחשבה הזו ממש חזק – או לעסוק בעולם המעשה ממש, עבודת כפיים, או אם תיאוריה – ובאוניברסיטה עסקתי בתיאוריות היותר גבוהות של הכלכלה – אם כבר תיאוריה והוראה אז בכיוון התורני. וזו הייתה כבר הכרעה, אי אפשר לומר הכרעה להיות ראש ישיבה, אבל הכרעה בכיוון... עדיין הייתה לי התלבטות בין הכיוון המעשי-חלוצי לבין הכיוון הזה.

בפגישה עם הרב באקסט, ראש הישיבה של הרב ביגמן בארצות הברית, שנערכה לאחר עלייתו של הרב ביגמן לקיבוץ מעלה גלבע, מגיע לידי ביטוי חריף המתח בין העשייה החלוצית למסלול האינטלקטואלי-תורני-חינוכי:

...ואני זוכר שנשעתי למורי ורבי ר' לייב באקסט, נסעתי הייתה חתונה של אחותי לחוצה לארץ, ופגשתי אותו והוא שאל אותי מה אתה עושה, ואמרתי לו שאני קוטף אשכוליות, והוא אמר לי 'לא, אתה לא קוטף אשכוליות', זה היה נורא מצחיק – ואמרתי לו אני קוטף אשכוליות והוא אמר 'לא, אתה לא קוטף אשכוליות'... (מחיד)

שאלה: הוא לא האמין...

הרב ביגמן: לא. הוא אמר אתה חושב שאתה קוטף אשכוליות, אתה יוצא למטע ואתה עושה הכל וקוטף אבל אתה בעצם מלמד, כי כל מה שאתה עושה תמיד זה ללמד.

שאלה: תסביר לי את המשפט הזה...

הרב ביגמן: כאילו אתה מלמד תורה, מקדם את הבריות, לא משנה מה אתה עושה כי זה האופי שלך. לא משנה אם אתה קוטף אשכוליות אתה עוסק בתורה וקירוב לבבות.

שאלה: הדברים התיישבו אז על לבך?

הרב ביגמן: לא! התעקשתי שאני קוטף אשכוליות (צוחק)...

נראה כי הרב מסרב להאמין כי התלמיד המוכשר לא ישוב עוד לעשייה חינוכית-אינטלקטואלית. הרב ביגמן מצדו, מנסה אמנם לשכנע את הרב כי ההחלטה נובעת משיקול רציני והוא אכן 'קוטף אשכוליות', אולם מאידך, בהסבר דברי הרב באקסט ניכרת הזדהות מסויימת של הרב ביגמן עם אופן החשיבה של ראש הישיבה. הרב ביגמן מודע לכך, וכך גם יעיד בהמשך הראיון, כי יכולותיו ושאיפותיו האינטלקטואליות-חינוכיות לא נעלמו עם ההחלטה 'לקטוף אשכוליות', ועל כן ניבא הרב באקסט נבואת אמת על עתידו של הרב ביגמן, תוך התעלמות ממערכת הערכים שהביאה את התלמיד לקבל את ההחלטה שקיבל.

החזרה ללימודים ישיבתיים בירושלים

לאחר חתונתם גרו הרב ביגמן ואשתו בירושלים, שם חזר הרב ביגמן ללימוד ישיבתי ב'מרכז הרב' (= 'מרכז'). אולם 'לא היה לו טוב' במרכז הרב, והוא חיפש משהו אחר, אותו מצא בדמותו של הרב גוסטמן, תלמיד חכם גדול וראש ישיבה ליטאי שהתיישב בשכונת רחביה בירושלים והקים בה ישיבה צנועה. הרב ביגמן הצטרף לשיעור של הרב גוסטמן ומחליט להשאר:

באתי לרב גוסטמן הוא אמר לי איפה למדת קודם אמרתי לו אצל ר' לייב בקסט, הוא אמר 'איך עזבת אותו?' (מחייך)... מעניין שלא הזכרתי את מרכז. בכלל כשהוא שאל איפה למדת לא אמרתי מרכז.. זה פשוט לא היה משמעותי. זהו התקבלתי... הערתי הערה בשיעור, השתתפתי בשיעור והערתי הערה, עוד לפני כן, ואז הוא שאל מי אתה, קיבל אותי בלי בעיה כמובן, ואז בתוך השנה אצל הרב גוסטמן היה נהיר לי שאני לא מתנתק ממעלה גלבו, אבל הכיוון שלי זה הוראה.

הרב ביגמן מעיר הערה בשיעור של הרב גוסטמן, הערה זו הביאה להתענינות בו מצד הרב גוסטמן 'מי אתה?', שהביאה לקבלתו המיידית לישיבה. ב'ראיון הקבלה' מנסה הרב גוסטמן לגלות מניין ירש התלמיד את צורת החשיבה הייחודית שנגלתה בהערה שהושמעה בשיעור. הערתו של הרב גוסטמן על הרב באקסט 'איך עזבת אותו' מתוארת בדברי הרב ביגמן בחיוך. חיוך זה מזכיר את הדו-שיח בין הרב ביגמן לרב באקסט, המסרב להכיר ב'עזיבה' של התלמיד, שתואר גם הוא בקורטוב של אירוניה. בחיוך זה מדגיש אפוא את הרב ביגמן את כובד המשקל של העזיבה, את גודל ההפסד בעזיבת הרב באקסט, בו מכיר גם הרב גוסטמן. שני המורים הגדולים אינם מצליחים אפוא להבין את החלטתו של התלמיד.

הקשר בין הרב ביגמן לראשי הישיבה – 'הערתי הערה בשיעור...'

תהליך הקבלה של הרב ביגמן לישיבתו של הרב גוסטמן החל, כאמור, בהערה בשיעור. הערה זו זיכתה אותו בהתענינותו של הרב גוסטמן. הדינמיקה של השיעור מאפשרת מפגש בין ראש הישיבה לתלמידים, ויוצרת ביניהם 'אינטימיות אינטלקטואלית'. אכן, השיעור אינו רק המערך, ה - Setting, בו מזדמן המפגש, אלא הוא המפגש עצמו. כך לדוגמא, הרב גוסטמן לא התעניין בפנים החדשות בתחילתו של השיעור, אולם ההערה המבריקה שנאמרה תוך כדי הדיון היא המסקרנת אותו ומזמינה את המפגש ואת השיחה האישית.

עוד לא הייתה לי שיטת לימוד מיוחדת והכול אבל היה לי ברור גם אצל ר' לייב וגם אצל הרב גוסטמן שאני משתתף בשיח הלמדני באופן אחר מאחרים. קשה קצת להסביר. באף ישיבה לא הייתי הכי מבריק, לא הייתי בעל זכרון הכי טוב אבל החשיבה הייתה יותר קולעת בעיקר בפתרון של קושיה שהוצבה לפני הייתה לי ראייה שאפשרה פתרון בשעה שאחרים עוד היו בחשיבה מרובעת משהו. זה יצר שיח מיוחד גם ביני לבין הרב בקסט בדטרויט וגם ביני לבין הרב גוסטמן. כי אחרי שעזבתי באתי לביקור והתלמידים אמרו 'השבוע הרב הזכיר בשיעור סברא שלך'. דבר מאוד נדיר, כי הוא לא הזכיר בדרך כלל... כלומר משהו בתחום של סברא, למרות שהיו חברה הרבה יותר חכמים, חכמים בתחום אחר של אינטליגנציה, ביכרון, התמדה אולי...

ה'שיח המיוחד' בין הרב ביגמן הצעיר לרבותיו נוצר על רקע כשרונו ודרך חשיבתו. מה שתפס את תשומת לב המורים לא היה 'זיכרון', מהירות מחשבה, התמדה או ידיעות נרחבות, אלא דווקא ה'חשיבה היותר קולעת' בתחום ה'סברא' שהיא גם רחוקה מ'חשיבה מרובעת משהו' שאפיינה את התלמידים האחרים. הרבנים שבחרו ברב ביגמן כתלמיד מובחר חיפשו אפוא תכונה זו בדיוק – מקוריות מחשבה, פתיחות ברמת הדיון ומעוף. תכונות אלו אינן רק 'כשרון' שיש בו כדי להרשים, אלא הן המאפשרות את הדיון הפורה והדיאלוג בינם לבין התלמידים. באופן זה מתואר טיב הקשר של הרב ביגמן עם רבותיו כ'שיח' – הדיאלוג הרעיוני אינטלקטואלי הוא ההזדמנות לקשר האינטימי, והוא גם הקשר עצמו.

הפתיחות המחשבתית אינה רק כישרון, אלא היא ניזונת מעולמו הרוחני והתרבותי של הרב ביגמן, והיא מחברת בין העולמות השונים אליהם הוא קשור – העולם הליברלי מצד אחד והעולם הישיבתי, הבית-מדרשי, מן הצד השני. הפתיחות אינה רק ערך אזרחי-ליברלי, אלא גם ערך תורני מובהק:

מראיין: אחד הדברים שהיו חזקים לי עכשיו שחירת את הפתיחות שלך במפגש עם תלמידים למה שקיבלת מרבותיך.

הרב ביגמן: זה מה שאחד הדברים שהכי קשה לי... למה תמיד אני אומר 'ציונים' וזה... כי אנשים מציינים את זה כאילו זה בא מהעולם הליברלי שלי, וזה בא מהעולם הישיבתי. נכון שזה הצלבה מסוימת...

ראש הישיבה ל'בחור ישיבה מגודל'

הרב ביגמן מצידו, מחפש ומוצא ברבותיו את אותה התכונה עצמה – הפתיחות המחשבתית, המקוריות והיכולת לנהל דיון תוך סקרנות אינטלקטואלית וללא חשיבה מרובעת. הנה כך מתאר הרב ביגמן את מורו ורבו הרב באקסט:

ממשיך ללמוד, לא קופא על השמרים, קשוב באמת להערות של תלמידים. הסמכות נוצרת דווקא מתוך זה. הדבר הליטאי הזה שאנשים לפעמים אומרים 'סתם נוסטלגיה' ואני יודע שלא, שזה דבר אמיתי, ויש לי גם ביקורות על העולמות האלה שעברתי דרכם, אבל הדבר שהיה בולט זה היכולת להתחדש, היכולת לחשוב כיוונים חדשים, הקשבה אמיתית לתלמידים, בגלל זה אני אומר 'בחור ישיבה', זאת אומרת לא היה הבדל ניכר בין מה שהיה נעשה בשיעור לבין מה שנעשה בחברותא. כלומר בכל זאת היה בנוי וכולי, אבל אם תלמיד שאל שאלה אז הייתה התייחסות אמיתית. אין איזה חומר מוגדר שצריך להעביר כמו באוניברסיטה, ומאוד נהנית באוניברסיטה, אלא היה פה ושם מקרים שבהם ראש הישיבה הציג את התיזה האחרונה שלו...

ראש הישיבה הוא אפוא 'בחור ישיבה מגודל'. ה'התייחסות האמיתית' לשאלותיהם של התלמידים הופכת את שיעוריו של ראש הישיבה לדיון דינאמי, ושיווני במידה רבה, בין קבוצת לומדים. בשיעורים כאלו נעלם ההבדל שבין ה'שיעור' לבית המדרשי, וממילא גם ההבדל שבין הלומד הצעיר לראש

הישיבה. דווקא ההקשבה האמיתית הזו והיכולת לקיים דיון פתוח, היא שיוצרת, עבור הרב ביגמן, את הסמכות, ואינה מערערת את המרחק המובנה שבין הרב ותלמידיו. כאמור, פתיחות זו עצמה מזוהה אצל הרב ביגמן לא רק כערך מוסרי כללי, אלא גם כדרך הנכונה ללימוד, כערך תורני-דתי. תכונה זו, אם כן, היא המושכת אותו אל רבותיו.

בהמשך דרכו, משהוצע לו לשמש כראש ישיבה, חוזר הרב ביגמן אל הדימוי של 'בחור ישיבה מגודלי', הפעם ביחס לעצמו:

מאוד רציתי לחזור למשהו עם פרופיל ישיבתי. עכשיו, אחרי כל זה, מדהים למרות שהיה לי מדרשת הבנות וכולי, בערך שבוע אחרי שהייתי בעין צורים אמרתי לאריאלה 'אני שוב חי' נורא מוזר. שאלה: מה היה שם?

הרב ביגמן: כי יש משהו, אני לא חושב שזה קשור לראשות הישיבה, זה קשור ל... שאלה: בית מדרש...

הרב ביגמן: כן. בית מדרש, התפיסה של בית מדרש. התפיסה האינטלקטואלית התפיסה הדתית שהרגשתי חיבור אליו מכיתה ו' בערך... אני מרגיש מאוד בבית בחומרים האלה.

שאלה: זה מאוד מעניין, אם אני מחדד את התמונה שאתה מתאר אתה אומר שהכניסה שלך להיות ראש ישיבה זה בעצם הדרך להיכנס חזרה אל תוך בית המדרש.

הרב ביגמן: כן נכון! ממש כך. אני כל הזמן אומר שאני בעצם בחור ישיבה אני רק הרבה יותר מבוגר (צוחק). זה משהו מאוד... לא, צריך לדעת גם שהראשי ישיבה שלי, במיוחד ר' לייב (באקסט) היה בחור ישיבה כזה.

החזרה אל בית המדרש 'מחייה' את הרב ביגמן, שוב הוא שוחה כדג במים בדיון התלמודי. הוא מדגיש כי זה 'לא קשור לראשות הישיבה', אין זו התלהבות מן התפקיד המכובד בו זכה, אלא אותו 'משהו שקשור ב'בית מדרש' שגורם לו 'להרגיש בבית בחומרים האלה'.

ה'חומרים' אותם מזכיר הרב ביגמן, הם גם 'התפיסה האינטלקטואלית' וגם 'התפיסה הדתית'. החיבור בין העולם האינטלקטואלי והדתי הוא העומד ביסודות ההווי הישיבתי והוא הליבה של האתוס עליו נסמכות הישיבות. היכולת לנהל דיון דיאלקטי תוך פתיחות והקשבה מהווים, בעיני הרב ביגמן, לא רק את חיזוקו של היסוד האינטלקטואלי, אלא גם של היסוד ה'דתי', השזור ביסוד האינטלקטואלי בקשרים עמוקים ויסודיים.

יסוד הפתיחות וההקשבה הפך את רבותיו של הרב ביגמן למורי דרכו, וכך גם הוא ממשיך את דרכו בשמשו כראש ישיבה. הדיון הפתוח והסמכות הריכוזית בתפקידו של ראש הישיבה אינם סותרים זה את זה, למרות שהם נראים כ'פרדוקס':

אני נותן המון מקום לתלמיד למקום שלו ולאמירות שלו, יש פה איזשהו מן פרדוקס, ממש פרדוקס מובנה, וזה היופי של הראשי ישיבה שלי בעצם, שהכוח שלהם היה בזה שהם נתנו מקום לתלמיד, וגם אני נתתי המון מקום לתלמידים...

היחס לישיבת מרכז הרב

ההתעלמות של הרב ביגמן מתקופת הלימודים ב'מרכז' שבה ומוזכרת כמה פעמים לאורך הראיון. זוהי, אם כן, התעלמות מכוונת, מודעת ומפורשת. באופן זה מסמן הרב ביגמן בראיון עמו את ישיבת מרכז הרב כדימוי הנגטיבי של ישיבה, שאינה מקיימת את התנאים הישיבתיים כפי שהרב ביגמן מגדיר אותם. מרכז הרב אינה אלא 'חור' בין שתי תקופות לימודים משמעותיות – בבית מדרשו של הרב באקסט

בארה"ב ובבית מדרשו של הרב גוסטמן בישראל, אולם זהו חור' ישחור' ומטריד, כזה שלומדים ממנו כיצד לא לפעול ולעשות.

זו הייתה ההרגשה שלי שהגעתי ל'מרכז'. כשהיו אמירות לא מאתגרות, לא משנה מה נאמר, זה יכול להיות 'אורות', אז חשבתי שאולי זה לא תורה פה בכלל, זה היה זר לגמרי. כי גם כשהיית לומד עם הרב ש. מ. ק. ליקוטי מוהר"ן אז הוא היה שמח אם הייתי שואל 'מה קורה כאן אני לא מבין מה ר' נחמן רוצה', הוא היה מתלהב... הוא לא היה טיפוס מתלהב בדרך כלל... זה מאוד עניין אותו, זה חלק מהלימוד..

המפגש עם ישיבת מרכז הרב הוא מפגש מטריד, דווקא בשל העובדה שזו ישיבת הדגל של הציונות הדתית, אליה לכאורה הרב ביגמן שייך. דווקא שם מרגיש הרב ביגמן את אובדנה של אותה יצירתיות לימודית, המזוהות אצלו כדרך הטבעית והנכונה ללמוד תורה – 'אז חשבתי שאולי זה לא תורה פה בכלל'. דווקא אדם חרדי כרב ש.מ.ק. (הרבני חסידות ברסלב בירושלים) מגלה יכולת של סקרנות טבעית ופתיחות, אותם מחפש הרב ביגמן.

בעיה נוספת שהייתה קיימת ב'מרכז' היא הצורך 'להשתבץ':

אז הייתי מזוהה עם יותר מדי דברים. גם למדתי עם חסיד ברסלב באותה שנה. גם אני וגם אריאלה היינו חלוצים באותם שנים. באתי מאיזשהו רוחב תורני שהוא לא מזוהה, זה גם אחד הבעיות שהיה לי במרכז, שאני לא הייתי מוכן להשתבץ. זה עצבן אותי הצורך הזה.

הצורך להשתבץ מתנגש, עבור הרב ביגמן, עם ה'רוחב התורני' שממנו הוא בא. הרב ביגמן מזהה אפוא, את הרוחב התורני עם פתיחות מחשבתית המשוחררת מדעות קדומות ועיסוק ב'שיבוצים' פלגניים. במרכז הרב חווה, אם כן, הרב ביגמן אכזבה הנובעת מחשיבה צרה הפוגעת בחשיבה התורנית הפתוחה והרחבה שלו. אולם, למעשה, מעיד הרב ביגמן כי גם בישיבות החרדיות קיים צורך 'להשתבץ':

אני גם הייתי מאוד מודע לפלוטר של ישיבות ליטא, שלא קל להשתחל לעולם הזה באופן משמעותי אם אתה לא נמצא בזמן הנכון במקום הנכון, בקונסטלציה הנכונה אולי גם עם השם הנכון, עם האשה הנכונה, אין לך הרבה סיכוי להתקדם. אני לא הייתי שייך לאף אחד... זה עצבן אותי הצורך הזה. הייתי יכול ללכת לרב דרוקמן, אבל הרגשתי שאני לא... אבל לא עניינה אותי האופציה הזו בכלל, וגם היה לי קשר נפשי חזק עם מעלה גלבו, למקום לאנשים, הגעתי לכאן והרגשתי ישר שזה המקום שמצאתי בית....

האליטיזם הישיבתי, חשיבותו של הייחוס והמעמד, חוסמים את עתידו של הרב ביגמן כבעל משרה בישיבות. אולם ההחלטה לעזוב את עולם הישיבות ולחזור לחיי קיבוץ נובעת, כך נראה, מן התפיסה כי ישנו כאן עיוות מוסרי. עיוות זה הוא שגרם לרב ביגמן לחוש תחושת זרות ודחייה מכל ה'אופציה הזו'. מעלה גלבו הצביה לפני הרב ביגמן אופציה נכונה יותר, של מקום בריא יותר, ביתי ואנושי:

יש אנשים שאמרו לי, לא הייתי חושב על זה, שאמרתי שזו הקהילה האידיאלית בעיניי, מאוד בולט שהיא קהילה תורנית אבל היא מאוד... לארגיית... אז אמרו ברור שזה ככה, כי אתה יצרת את הקהילה הזו (צוחק). אבל אני לא מרגיש את זה אבל זה הפתיע אותי שמישהו חשב ככה.

הנכונות של הקהילה הקיבוצית לשלב 'לארגיות' ופתיחות עם 'תורניות' הופכים את מעלה גלבו ל'קהילה האידיאלית' בעיני הרב ביגמן. מעבר לכך נראה, כי הרב ביגמן מבין, שזה גם המקום בו יש בכוחו להשפיע ולסייע בעיצובה של הקהילה, ובמידה רבה 'ליצור אותה'.

ראש הישיבה הכריזמטי - סמכות פרדוקסלית

למרות ההדגשה הרבה בדבריו את ערכה של השיוויוניות והפתיחות הגבוהה המתרחשת בין ראש הישיבה ותלמידיו, רואה הרב ביגמן חשיבות גדולה גם בריחוק המובנה המתקיים בין ראש הישיבה – כאישיות חינוכית ריכוזית וסמכותית – ובין תלמידיו. עם התמנותו לראש ישיבה בעין צורים הוא מבין את הצורך בריחוק שבין ראש הישיבה והתלמידים.

אני לא שומר על דיסטנס בכלל, אני למדתי שהתלמידים זקוקים לזה. בעין צורים עשו גינוני כבוד כלפי ולא כלפי שאר הרמ"ים, כשאני עליתי לתורה – קמו. רק אצלי קראו 'מורינו ורבינו'. פה זה מסובך, יש עוד שניים, ו... זה שונה. שם הייתי ראש הישיבה, לא היה שום ספק בזה.

היותו ראש הישיבה היחיד בעין צורים הפכה אותו לדמות ריכוזית וסמכותית, אולם עובדה זו לא סתרה את אופן קבלת ההחלטות הדמוקרטיות שבו התנהלו ישיבות הצוות, ואת המעורבות החזקה של תנועת הקיבוץ הדתי בנעשה בישיבה. מחד, כוחו הוגבל על ידי ישיבות הצוות והנהלת הקיבוץ הדתי, אך מאידך,

שם הייתי 'ראש ישיבה', הקו שלי היה קו. קיבלתי תלמיד ש'התחלף' בשנה הראשונה בצבא... זה היה החלטה משותפת דמוקרטית. התלמידים אמרו לי הרב ביגמן, אתה סותר את הקו של הישיבה. אמרתי מה הקו של הישיבה? אמרו לי 'פתיחות מחשבתית אינסופית, אדיקות אינסופית בהלכה!' לא, זה היה מאוד מעניין, זה הקו שלי, היה כל מיני אמירות בישיבה אבל התלמידים באו ואמרו זה הקו של הישיבה! פה זה קצת מקשה עלי, אבל שם במידה רבה הישיבה שם הייתה אינסטנציה שלי, זה קצת קשה להסביר, אפילו אולי לא בריא. והעובדה שהקיבוץ הדתי שלף אותי משם לפה זה היה משבר אדיר לישיבה...

הרב ביגמן מבטא געגוע למצב בו הישיבה היתה 'אינסטנציה' שלו, המזוהה אתו לחלוטין. אופן קבלת ההחלטות בישיבת עין צורים, בו היו שותפים גם גורמים נוספים, לא טשטש את עוצמת השפעתו על התלמידים. השפעה זו מתוארת כחזקה כל כך, עד שהתלמידים רואים ב'קו' ובדרכו החינוכית של הרב ביגמן את דרכה החינוכית של 'הישיבה'. עוצמת השפעתו על תלמידיו ניכרת דווקא בהשתקפויות עקיפות אלו. הריכוזיות והבלעדיות בתפקיד המנהיגות החינוכית היו אפוא כלי מרכזי במימושו של התהליך החינוכי.

מנגד, מודע הרב ביגמן לסכנה הטמונה בריכוזיות הרבה שבתפקיד שניתן על שכמו:

מאוד נרתעתי מזה, קודם כל סבלתי מראשי הישיבה שניצלו את הכובע הזה לרעה - אלף. בית – הייתי חניך תנועת המוסר, מאוד פחדתי מכבוד, פחדתי ממש שזה יקלקל אותי, משררה גם, מהכוח, כל הדברים האלה נתפסו אצלי כדברים שהם משחיתים... ואז גיליתי קודם כל שהתלמידים זקוקים לזה. מאוד זקוקים למי שמתווה דרך, כיוון שאני מתווה דרך שהוא באופן מאוד... אני נותן המון מקום לתלמיד למקום שלו ולאמירות שלו, יש פה איזושהו מן פרדוקס, ממש פרדוקס מובנה, וזה היופי של הראשי ישיבה שלי בעצם, שהכוח שלהם היה בזה שהם נתנו מקום לתלמיד, וגם אני נתתי המון מקום לתלמידים... עד כדי כך הרגשתי שזה כוח...

שאלה: בפועל אתה מרגיש שמהו הלך לאיבוד כמו שאתה מתאר את זה שזה כבר לא אינסטנציה שלך, מוסד שמשויך למהלך יחיד וברור?

הרב ביגמן: כן... וזה טמון בפרדוקס, שזה מהלך שנותן מקום להמון קולות. זה קצת פרדוקס.

כוחו הריכוזי של ראש הישיבה יכול להביא לכיוונים שונים, חיוביים ושלייליים. ניצולו של התפקיד לשררה וכוח נתפסים על ידי הרב ביגמן כעיוות מוסרי. המימוש הנכון של הריכוזיות הזו היא דווקא ביכולת הפרדוקסלית 'לתת מקום לתלמידים'. הרב ביגמן דואג למעמדו הריכוזי בכדי להבטיח שהפתיחות המחשבתית, שהוא תופס את עצמו כזה שמעודד את התרחשותה, תשרוד. בשל כך, דווקא מעורבות גבוהה של גורמים נוספים עלולה לשתק את 'הריכוזיות המאפשרת' הזו.

בשונה מדבריו של הרב שמואל בראיון עמו, הרב ביגמן נרתע פחות מן העיוות המוסרי שבישיבות, ומדגיש יותר את הפתיחות הלימודית ככלי ישיבתי. ככלל הוא מפויס יותר עם המושג ישיבות ואף מעריץ את דרך הלימוד הליטאית כדרך לימוד יצירתית ודינאמית.

ראיון עם הרב שמואל

הרב שמואל ריינר, ראש ישיבה במעלה גלבוע לצד הרב דוד ביגמן והרב יהודה גלעד, מתאר כאן תהליך התעצבות שהוביל אותו בצעירותו אל מחוץ לכותלי הישיבה, אולם למעשה חושף בכך הרב שמואל את עולמו המורכב והסינתטי, המאפיין את דרכו כראש ישיבה במעלה גלבוע. גם הרב שמואל וגם הרב ביגמן בראיון הקודם בוחרים לפתוח את התיאור על המסלול ההיסטורי שעברו דווקא בסיפור עזיבתם את הישיבה ובסיבות שהביאו לכך.

ילדות בביתו של ראש ישיבה – 'אצלנו זה אחרת'

שלא כראשי הישיבה האחרים, הרב שמואל גדל בביתו של ראש ישיבה. אביו היה לאורך שנים ר"מ וראש ישיבה בישיבת 'קול תורה לצעירים' החרדית-ייקית שבירושלים. למרות זאת הבית בו גדל הרב שמואל היה, על פי עדותו, בית פתוח ומשכיל, אולם ברור היה לו מילדותו כי עליו לאמץ נורמות מחייבות בשל מעמדו של האב ותפקידו, וכי 'אצלנו זה אחרת'.

הישיבה הקטנה – מתח ראשון בין פתיחות וסגירות

כנער למד הרב שמואל בישיבות תיכוניות, ולא במוסד בו לימד אביו. *אני חושב שהיה שמה עניינים ש... היו שמה שני רמים בישיבה קטנה (של קול תורה – ז.ק.) שהיו מאוד פונדמנטליסטים ואבא שלי הבין שאנחנו לא יכולים להסתדר אתם, אז הוא הפך את זה למין כלל שאנחנו לא לומדים בישיבה קטנה, אבל אני חושב שזה היה העניין.*

ההימנעות מן ההליכה 'לקול תורה' בשלב הישיבה הקטנה מביא לידי ביטוי ראשון את המתח בין ערכים ליברליים שקיבל הרב שמואל מבית הוריו לבין הישיבה הסגורה וה'פונדמנטליסטית'.

הישיבה הגדולה – 'בין נסיך לבין פלקט'

בגיל מבוגר יותר, עם הצטרפותו ליישיבה הגדולה (בטרמינולוגיה החרדית-ישיבתית אין הכוונה למספר התלמידים אלא לגילם של התלמידים) של קול תורה, נפגש הרב שמואל בחריפות במשמעות האצטלה החיצונית של היותו 'בן של...'

"כשהגעתי לישיבה הגדולה, אני זוכר ביום הראשון הייתה לי הרגשה של משהו 'בין נסיך ובין פלקט'. מהו הצד של הנסיך, שהמשיג קטן, שהוא משהו על הגבול שבין מדריך ובין... ניגש אליי ושאל אותי מה נשמע... מכאן ואילך אני הבנתי שבן של רב בעולם החרדי מצד אחד הוא נסיך, מצד שני הוא פלקט. והאמת היא, שלי ברמה האישית, בעומק זה מאוד מאוד לא התאים."

ה'יחוס' המלווה אותו סייע לו, אומנם, ביצירת קשרים עם ראשי הישיבה, ובזכייה ביחס אישי קרוב מנושאי התפקידים הבכירים ומן התלמידים החשובים שבישיבה. מעבר לכך, היה ב'יחוס' זה גם משהו מחייב, לא רק בעיניו שלו אלא גם בעיני אביו והסביבה כולה –

"אבל פתאום אני הבנתי שבתור בחור מוכשר, יש משמעות למושג של 'הבן של...' (דופק בידו על השולחן) - זהו, יש לך מחויבות, אתה צריך לעשות את זה".

הרב שמואל לא מסתיר את העובדה שזכה בישיבה ליחס מיוחד בשל מעמדו, אולם עובדה זו עצמה גרמה לו להרגיש שלא בנוח, ואף נתפסה בעיניו כעיוות מוסרי. היותו 'נסיך' מלווה בתחושה של 'פלקט', של צביעות וחוסר יושרה. העיוות המוסרי הוא שיוציא אותו לבסוף מבין כתליה של הישיבה.

עזיבת הישיבה – הוויתור על ה'סטנדר' המובטח

עזיבת הישיבה התרחשה, על פי סיפורו של הרב שמואל, בעקבות מלחמת יום כיפור: אני עזבתי את ההסדר כי החלטתי ללכת לצבא... כשעזבתי את הישיבה הייתי בשיא הלימוד שלי. למדתי בישיבה עד הערב שלפני הגיוס... כלומר מתוך הרגשה שמשמה לשמה הולכים. הדבר שאני הרגשתי זה... מלחמת יום כיפורים, הרגשתי שזה בלתי אפשרי חייבים לעשות עם זה משהו... אבא שלי הזדהה. בעמקי ליבו הוא שמח על היושרה המוסרית הזו.

הרב שמואל מדגיש כי עזיבת הישיבה לא נבעה מימשרי לימודי ומחוסר חשק אלא מבעיה מוסרית, המציאות של היותו בישיבה בזמן מלחמה נראית לו כבלתי הוגנת וחוסר יושרה. בהחלטה על העזיבה מגיעה מתנסחת לראשונה הדילמה בה הוא נמצא באופן ברור:

כשהלכתי להפרד מיהודי שהיום הוא אחד הרבנים הכי חשובים בבני ברק, והוא היה אחד הרבנים האהובים שגם למדתי איתו חברותא, ניגשתי אליו והוא אומר לי 'למה', הלא מובטח לך כאן 'ברייטלי', סטנדר! (עמוד המשמש להנחת הספרים, ובמינוח הנוכחי – קתדרה, תפקיד רשמי. ז.ק.) הלא אתה תהיה כאן רב! למה אתה הולך? ואז אני זוכר ככה בהברקה של רגע אמרתי לו שזה בדיוק הסיבה. זה בדיוק הסיבה. לימים פגשתי אותו והוא אמר לי שהמשפט הזה מאוד מאוד השפיע עליו.

ההחלטה על העזיבה מהווה, אפוא, קטיעתו של מסלול מובטח, עצירה בוטה של מסלול ההתקדמות בו היה 'מצופה' שיפסע.

הדילמות המוסריות – שתיים שהן אחת

העיוות המוסרי שגורם לרב שמואל לעזוב את הישיבה הוא אם כן כפול פנים – מחד, ה'ברייטלי' המובטח ותופעת ה'יחסנות' הנראית בעיניו כחוסר צדק, ומאידך – ההימנעות מן ההליכה לצבא וההסתגרות בין כתליה של הישיבה. כפל הפנים הזה מתאחד לתחושה אחת של עיוות:

לא, באיזה שהוא מקום זה שייך לאותו קונטקסט, השאלה המוסרית אם אני אלך לצבא, השאלה המוסרית אם אני אהיה כאן רב זה אותו קונטקסט. היו עוד עשרים כמוני במחזור. המחזור שלי בקול תורה היו בו מאה ועשרים תלמידים. היו בו עוד שלושים כמוני, עשרים כמוני. היה לי מקום קבוע וטוב בעשרים אחוז העליונים. אני יכול להגיד עוד דבר, שאולי בכריזמה, ביכולת תקשור הייתי בעשרה אחוז העליונים. כלומר לא הייתי 'האחד' המיוחד. מה גם שר"מ נבחר אחד מתוך שישה שבעה מחוזרים, כך שהבחירה היא ממאגר הרבה הרבה יותר גדול. כך שהאמירה 'זה בטוח שאתה תהיה כאן' זה בעיה מוסרית דומה בסוגה לבעיה של צבא. אתה מבין מה אני מתכוון?

נראה כי הדילמה המוסרית בה נתון הרב שמואל בשלב זה של חייו נוגעת גם לעצם היותה של הישיבה מקום סגור שאינו מקיים קשר עם העולם הכללי, וממילא זר למי שגדל ב'בית מאוד פתוח'. האליטיזם הישיבתי, שהיחוס הוא אחד מתופעותיו, מתמזג עם הסגירות הכללית של המוסד הישיבתי. כלומר היחס שלי לישיבה הוא היה לא... הייתה לי בעיה עם הישיבה. חוץ מזה שהישיבה שאליה הלכתי לא התאימה לעולם הרוחני שלי. היא התאימה להמשך של קול תורה, שעלבים, אם הולכים לצבא אז זה המקור. אבל מבחינת העולם הפנימי שלי... גם העולם הרוחני שלי, הרגישויות שלי, הפתיחות שלי, הקולות ששמעתי בבית. זה לא היה מקום שהתאים לי באמת, אז לכן כל מיני... וחזרתי לצבא.

הצבא – חזרה אל הפתיחות וגילוי של עולם חדש

הצבא מהווה בסיפורו של הרב שמואל את המציאות ה'פתוחה' וממילא הנכונה יותר. המפגש עם החברה החילונית מחזיר אותו לערכים של פתיחות שקיבל בבית הוריו: מה שאני הרגשתי זה ש... ההליכה לצבא חידדה דברים שכבר היו קיימים בבית, כלומר הבית של הורי היה בית מאוד פתוח. כשהישיבה בקול תורה עברה לבית וגן ההורים שלי החליטו להישאר ברחביה. אתה יודע מה, הבת של יגאל ידין הייתה חברה מאוד טובה שלי עד כיתה וו...

אולם הצבא אינו רק חזרה אל ערכי בית ההורים, אלא מהווה גם אופציה חדשה, לצורת חיים חדשה שלא התקיימה לא בבית ההורים ובוודאי לא בישיבה:

גדלתי בחברה אחרת. בצבא הנטייה שלי הייתה באמת, אני, בעיקר רציתי להתעסק עם החבר'ה שהיו איתי. במובנים מסוימים מאוד קינאתי בקלילות הרבה שיש להם. זה היה משהו שהרגשתי שאין לי וזה מאוד מאוד משך אותי. כלומר, אצלנו בבית היה צריך כל דבר לחשוב, ולהסביר, כל דבר לעטוף את זה ברצינות וכבדות. זה מאוד משך אותי, ובעצם היה לי ספק גדול אם אני רוצה לחזור לעולם הדתי שממנו באתי. אבל כל זה היה מתוך בטחון מלא שאין עם זה בעיה משפחתית, כל בכל מקרה המשפחה תקבל אותי, זה בסדר.

ה'קלילות', חוסר הצורך ב'לחשוב ולהסביר' מבטאים גם צורת חיים מעוררת התפעלות, המושכת את הרב שמואל אל הצבא, ואף מסייעת לו בהחלטתו לחזור ולשרת שירות צבאי שני. נראה כי אין הצבא רק מקום בו ממומשת ה'פתיחות', לעומת ה'סגירות' שבישיבה, אלא גם האפשרות לבחינה מעמיקה של הזהות הדתית והאישית. הצבא מאפשר את המורטוריום ההכרחי בגיבושה של זהות אישית. הביטחון כי המשפחה 'בכל מקרה תקבל אותי' משתלב אפוא בתובנה, כי עצם ההתרחקות מן המסגרות הישנות – הבית והישיבה – היא גם מטרה כשלעצמה.

סיכום הראיון

בסיפורו של הרב שמואל עומדים זה כנגד זה אנו נפגשים בשלוש תחנות מרכזיות: בית ההורים, הישיבה והצבא. כל אחת מתחנות אלו עומדת בניגוד ובהשלמה לחברתה. בית ההורים מהווה ניגוד לסגירות ולצמצום שאפיינו את הישיבה, אך גם בבית ההורים וגם בישיבה ישנה נוכחות משמעותית לאווירה הישיביתית, הן בשל נורמות ההתנהגות המחייבות, והן בשל הנורמות האינטלקטואליות הגבוהות והחובה 'לחשוב ולהסביר'. הצבא הינו הניגוד המוחלט לחיים בישיבה, הוא המקום בו מתנער הרב שמואל מן הסגירות שבישיבה ומן הכבדות של בית ההורים. ההליכה אל הצבא מממשת את ערכי

הפתיחות של בית ההורים, אך 'מפרשת' את הפתיחות הזו גם כבחינה מעמיקה על שאלות יסודיות של זהות ועיצוב אישיות.

הסגירות האליטיסטית של הישיבה מבטאת אפוא עוול מוסרי וחוסר יושרה משלוש סיבות:

1. תופעת היחסנות.
2. עצם הוויתור על הפתיחות.
3. חוסר היכולת לעצב את האישיות מתוך פרספקטיבה אישית וחופשית.

תצפית – שיעור בגמרא של הרב ביגמן לכיתת ה'כולל'

בהתבוננות כללית על שיעורו של הרב ביגמן בולטת העובדה שאין מדובר כלל ב'שיעור' במובן הרגיל, בו הרב 'מלמד' את החומר ומעביר אותו בצורה 'בנקאית' לראשם של התלמידים. השיעור מתנהל כמעין דיון בסוגיה נוכח התלמידים. קל לראות כי השיעור בנוי ומתקדם באופן אקראי, והוא מתבצע כמעין 'הרחבה' של הלימוד בחברותא. כך למשל, השיעור אינו נפתח כשיעור, אלא דווקא בהרצאת דברים של תלמיד, ואף אינו מסתיים כשיעור, ללא משפטי סיכום ואף ללא מיצויו של הדיון שהתרחש בכיתה. למעשה, ראש הישיבה לומד בקול עם התלמידים ובכך חושף בפניהם לא רק את מסקנותיו, אלא גם את אופן החשיבה שלו. השיעור, כאמור, אינו הרצאה מוכנה מראש - הוא נבנה אולי על שלד רעיוני מסוים שהוכן מראש על ידי ראש הישיבה - אך נראה כי גם תשתית זו הולכת ומתגבשת תוך כדי הדיון המשותף בשיעור.

לעיתים נפרמים לגמרי גבולותיו של השיעור והוא הופך לשיחה ערה עם התלמידים ואף לוויכוח קולני. במונח הישיבתי קרוי תהליך זה, האופייני למתרחש בתוך בית המדרש שבישיבה, 'דיבור בלימוד'. הגבול בין הלימוד העצמי בבית המדרש ובין ה'שיעור' המתבצע בכיתה מיטשטש כמעט לחלוטין. ראש הישיבה מכניס אפוא את בית המדרש אל תוך הכיתה הקטנה של תלמידיו ומשתתף אתם בלימוד. חשיבותו של השיעור הוא, אם כן, בהיותו המשך ישיר של הלימוד העצמי - הוא נשען על הלימוד העצמי של התלמידים והוא מפנה אותם להמשך הלמידה העצמית (ובנימה זו גם מסתיים השיעור). בנוסף לכך, תפקידו של השיעור הוא באימון המחשבה של התלמידים, הפריה הדדית של רעיונות או תהיות, פתרון בעיות שצצו במהלך הלימוד ומעקב אחר שיטת לימודו של הרב ודרך חשיבתו. מטרת השיעור הן אפוא:

1. סיכום הלימוד העצמי שקדם לשיעור והכוונה ללימוד העצמי שאחריו.
2. העלאת רעיונות או תהיות שעלו בלימוד העצמי, והפריה הדדית בין התלמידים.
3. פתרון בעיות שעלו במהלך הלימוד.
4. אימון יכולת החשיבה של התלמידים ופיתוח כושרם.
5. מעקב אחר דרך לימודו של הרב ואופן חשיבתו.

אנו ננתח כאן את התצפית תוך עמידה על התפקידים השונים של ראש הישיבה בתוך הדיון. בניתוח התצפית אתייחס לא רק לנאמר, אלא גם למסרים המועברים ללא מילים. אותם 'מסרים סמויים' מתגלים בכל ה'סטינג' - המיקום, המבנה, צורת הישיבה וכדומה. לאלו מתווספים גם שפת הגוף של המורה ותלמידיו, המהווים יחד מכלול שלם עליו המורכב מדינמיקות שונות ומתפקידים שונים של ראש הישיבה במהלך השיעור. לכל תפקיד אנסה להצמיד 'דימוי', שעשוי לסמל בצורה המיטבית, לדעתי, את האווירה והאיכות המתגלים בכל שלב. אלמנטים אלו המובחנים כאן זה מזה בדימויים שונים אינם מעידים על קטגוריות 'סגורות' שניתן להיעזר בהם 'למייך' את השיעור לחלקים שונים. אפיונים אלו מופיעים משולבים זה בזה והם במידה רבה גם חופפים זה את זה. כך למשל תופעה שאני מכנה 'משלחת מחקר' יכולה להראות דומה עד מאוד ל'חדר ניתוחים' וכך הלאה. אני מקווה שאבחנות אלו יהיו למרות זאת, בית אחיזה להבנת תהליכים המתבצעים בשיעור בו צפיתי.

1. הקשבה ושוויוניות – 'משלחת מחקר'

לכל אורכו של השיעור לא מתקיימת קריאה פשוטה של הגמרא והסבר דבריה. זאת אמורים היו התלמידים להכין מראש. השיעור נפתח אפוא בדיון על שאלות שונות שעלו מן הלימוד העצמי שקדם לשיעור.

בתצפית שלפנינו נפתח השיעור בהרצאת דברים של אחד התלמידים, כאשר ראש הישיבה מקשיב לדבריו יחד עם שאר התלמידים. בשלב זה נראה כי אל השיעור מביאים התלמידים את הממצאים שהעלו בלימוד העצמי לדיון בפורום רחב שאותו מנחה ראש הישיבה. ראש הישיבה מקשיב, אפוא, גם הוא לתלמיד המרצה ולבסוף מגיב בכנות:

הרב ביגמן: 'זה יפה, לא חשבתי על זה, זה חידוש אדיר, אבל צריך לעגן את זה במקורות, תכתוב על זה מאמר לימעגלים' (כתב עת של הישיבה – ז.ק.).

(התלמיד ממשיך להסביר את דבריו).

הרב ביגמן: אני שומע את דבריך, אבל אומר לך איך צריך לבדוק זאת – קומראן, פלביוס, דברים כאלה יאששו את דבריך.

ראש הישיבה 'מופתע' או מסתקרן מן החידוש שמציע תלמידו. הוא אינו מבטל את דברי התלמיד, אך מביע מידה מסוימת של ספקנות באשר לנכונות הדברים וטוען כי יש לבדוק את מהימנותם ותוקפם. בשלב מאוחר יותר של השיעור ראש הישיבה אף מודה באופן גלוי בטעות שנפלה בלמודו, בעקבות הבהרתו של התלמיד:

התלמיד: איך זה (ההסבר שהוצע – ז.ק.) מסביר את גיטין?

הרב ב.: לא לא, אני חזרתי בי בנקודה הזו, אתה צודק בעניין הזה. (קולו נחלש)

הכנות, האותנטיות של החוויה הלימודית, מתבטאת אפוא לא בוויכוח הנצחני לשמו, אלא דווקא בהקשבה כנה, ותוך ניסיון להבין את עמדתו של הלומד השני, למרות הפער המעמדי ופער הניסיון שביניהם.

במקביל מתגלה כאן הערך השוויוני עליו מושתת השיעור – כל אחד ראוי לומר את דברו, ואם כנים הם עליהם להישמע ולהתקבל. ראש הישיבה בשלב זה אינו אלא שותף לחקירה כשווה בין שווים. ניתן לדמות זאת לימשלחת מחקר' קבוצת חוקרים (שיש לה גם 'ראש משלחת') מנהלת תצפית שוויונית וסקרנית על הסוגיה התלמודית הנלמדת. השתתפותו של הרב ביגמן כשווה מציבה אותו כבן שיח וכיחברותא' ללימוד. הוא מתגלה לפני תלמידיו כבחור ישיבה, שאמנם - כפי שביטא זאת הרב ביגמן בראיון עמו – איננו אלא 'בחור ישיבה מגודל', אולם בשעת לימודו הריהו עושה כמעשה תלמידיו ומצטרף אל היחברותא'.

ההקשבה לדברי התלמידים מתבטאת גם בשפת הגוף של ראש הישיבה – במהלך הרצאת דברי התלמיד נראה ראש הישיבה 'רכון על השולחן, מביט בעיני התלמיד במבט רציני וחושב, כמנסה לעמוד על עומק דבריו'.

2. ענייניות ורצינות – 'חדר הניתוחים'

ההקשבה המתרחשת ברגעים מסוימים של השיעור אינה הופכת את השיעור ל'הייד פארק' בו כל אחד מבטא את דעתו באופן חופשי וללא הפרעות. להיפך, עד מהרה הופך הדיון לוויכוח קולני וער, בו שותפים התלמידים עם ראש הישיבה עצמו. ההקשבה לדברי התלמידים מבטאת, כאמור, את האותנטיות והענייניות של החוויה הלימודית. היא קובעת את גבולות השיחה והופכת אותה לבירור רציני וענייני בהבנת הגמרא. התחושה המלווה אם כן את השיעור היא של חוויה 'רצינית' וחשובה, בה הבנת דברי הגמרא היא קריטית, והקושיות המרחפות בחלל הכתה הם בעיות 'קיומיות' המטרידות את מנוחתם של התלמידים ושל רבם.

ברגעים מסוימים בשיעור עולה קולם של התלמידים או של הרב ביגמן לצעקה של ממש. הצעקה מתפרשת, אם כן, כחלק מאותה 'רצינות עניינית' בניסיון להבין את הגמרא. הצעקה ותנועות הגוף הקפריזיות המתלוות אליה מבטאות את החשיבות הקריטית, ואפילו המיידית, שחשים הלומדים אל מול הסוגיה הנלמדת והקושיות עליה. בשלב מסוים של התצפית נרשם למשל :

(מתעורר ויכוח ער, התלמידים נכנסים לדבריו והוא נכנס לדבריהם. קולו חזק משלהם, והוא עולה לצעקה. צרור מפתחות נופל מכיסו, אך הוא לא מתכופף להרימו מן הרצפה. הרב חוזר על דבריו פעמים אחדות תוך כדי תזוזה חזקה ופתאומית בכיסאו ובקול רם. פניו מחייכות למרות הצעקה).

צרור המפתחות שנשאר שמוט על הרצפה מבטא את התחושות הקריטיות של המעשה הלימודי המתבצע בשיעור. אלמנט זה בתצפית יכול להיקרא 'ניתוח מסובך' – ראש הישיבה משול למנתח העוסק בניתוח מורכב בחדר הניתוחים, הוא אינו יודע מראש כיצד יסתיים הניתוח, אולם יש לו 'כיוון חשיבה' מסוים לאור ניסיונו האישי ולאור המקרה הנידון. האסיסטנטים ותלמידי הרפואה (תלמידי ה'כולל') מנסים בכנות לסייע לו, והם מתווכחים ביניהם על טובת החולה (הסוגיה). הכול נעשה מתוך תחושת דחיפות וקריטיות, כאשר חייו של החולה (החומר הנלמד) מוטלים על כף המאזניים.

3. מנחה הדיון - 'יועץ חינוכי'

בדוגמאות שלעיל הודגש הפן השוויוני והשיתופי של השיעור, כעת נפנה להתבונן באופן ההנחיה וההכוונה של ראש הישיבה את השיעור. למרות השוויוניות הרבה בה מתנהל לכאורה השיעור-דיון, ניתן לזהות בקלות את הרב ביגמן כדמות הדומיננטית וכ'מנחה הדיון'. כך למשל הוא קובע את הקצב שלו, מפנה אותם לקריאה של הטקסט, עוצר את הקריאה ושואל את רוב השאלות. כמנחה הוא עסוק גם ברפלקסיה על תהליך הלימוד המתרחש בכיתה. 'מה בעצם אנחנו אומרים כאן?' הוא מבקש מתלמידיו, וגם מצהיר :

'זה שיעור למדני קלאסי במובן שאין הוכחה למשהו אחד... אתם מבינים מה אני אומר – תעשו פעולה אנטי למדנית – פרקו את המהלך הברור...'

אכן, במהלך השיעור משאיר הרב ביגמן מקום ללימוד עצמי ולחשיבה הנעשית תוך כדי השיעור. לפחות פעמיים במהלך התצפית השתררו שתיקות ארוכות, במהלך אותן שתיקות שנתמשכו למעלה מדקה, עיינו התלמידים בספרים שלפניהם וייגעו את מוחם בפתרון בעיה שהועלתה לפניהם. הרב מסייע להם

להקשיב לעצמם, תוך שהוא מוביל ומנווט את הקצב. כך למשל יותר מחמש פעמים בתצפית שואל הרב ביגמן את השאלה 'אתם מבינים מה שאני אומר?'. בשאלה זו עוקב הרב אחרי התהליך שעוברים התלמידים ומלווה את התקדמותם ברגישות ובהקשבה.

4. שואל, מקשה ומאתגר – 'מאמן כושר'

כמנחה, תפקידו בעיקר לשאול שאלות. לאורך השיעור ניתן למנות פעמים רבות בהם שואל הרב שאלות את הכיתה שלפניו. למעשה, רוב המשפטים שאומר הרב ביגמן אינם אלא שאלות שהוא שואל את התלמידים. גם ברגעים בהם הוא מסביר עניין כלשהו הרי הוא עושה זאת בדרך של שאלה:
אז מה בעצם רב המנוגא מנסה להגיד? יש דימוי ביבמות 'זיקת יבם' אך שם זה גופא צריך להבין מה המשמעות של זה? ניתן להבין את זה בשתי צורות – זה מאוד קשור ליבמות, אפשר לפתור את זה!

לאחר כל קושיה האווירה בכתה מתלהטת יותר ויותר והטונים עולים כמעט עד צעקה. הצעקות והמתח נתפסות ככלי המרכזי של הדיון והפענוח, אך לא רק ככלי לפענח את הכתוב, אלא גם לפתח את יכולת ההבנה, גיבוש הדעה והבעת הדעה של התלמידים. הרב נראה כאן כ'מאמן' המתרגל את תלמידיו לפעילות המאומצת ומגדיל את יכולותיהם וכושרם הלימודי.

תפקידו בשלב זה הוא דווקא בהפיכת המובן ללא מובן. באופן של **דקונסטרוקציה**, שתאפשר פיתוח כושר חדש שיפתור את הבעיה המבנית, קורא הרב לתלמידיו 'לפרק את המהלך הברורי':
יש פה בעיה, זה שיעור למדני קלאסי במובן שאין הוכחה למשהו אחד, ולכן שאלתי את עצמי מה בעצם האופציה שהטרידה אותם. לכן הבנתי שהאיסור הפורמאלי הוא לא מה שבהכרח חושבים. אתם מבינים מה אני אומר – תעשו פעולה אנטי למדנית – פרקו את המהלך הברורי. אתם מבינים? זה מאוד קשה להוכיח את זה, אני יודע, אבל יש כאן שאלה כללית במשפט העברי.

5. מכריע ופוסק - 'הקברניט'

מפעם לפעם לאורך השיעור מתגלה ראש הישיבה בפנים החלטיות וסמכותיות. הוא לא רק מכתוב את הקצב ומנהל את הדיון אלא גם מכריע בין 'נכון' ו'לא נכון' ושמורה לו זכות המילה האחרונה וההכרעה הסופית. כך למשל, בסופו של וויכוח סוער מסביר הרב את דעתו ומסיים במילים '...זה ברור'. כך גם הוא מעיר לזה 'אתה צודק' ולדברי אחר מגיב בספקנות (אך לא בביטול מוחלט). בנוסף לכך הרב לא רק מחליט בשם עצמו, אלא גם 'מכליל' את דבריו של התלמידים בכלל דבריו, ורואה את החלטותיו כהחלטות של 'האני המורחב' של הקבוצה כולה. הנה כך בלשון רבים: *'מה בעצם אנחנו אומרים כאן...'*. בנוסף לכך, למרות שלעיתים מרימים התלמידים את קולם, שפת הגוף של הרב מוקצנת יותר משלהם, ואף קולו עולה על קולם בצעקה רמה והחלטית יותר. כך למשל נרשם במהלך התצפית: *'לאורך דיבורו קולו עולה ומתחזק והוא זו על הכסא בהתרגשות'. או - (תלמיד נכנס לדבריו וקולו עולה יותר כדי להשתיק את התלמידים המנסים להיכנס לדבריו פעם אחר פעם).*

זכות ההחלטה שמורה אם כן, בכיסו של הרב. אולם אין בהחלטות אלו חתימה ועצירה מוחלטת של הדיון, אלא הן משולות יותר להחלטה על הכיוון הרצוי להמשכו של המסע. ה'אונייה' (הכיתה) ממשיכה ומתקדמת לכיוון עליו הכריע 'הקברניט', ראש הישיבה, לאור ניסיונו ומתוקף סמכותו.

6. תומך, מעודד ואוהב – 'אב ובן משפחה'

ברגעים אחדים בתוך השיעור מתגלה הרב גם כאב, וכבן משפחה קרוב ואינטימי לתלמידיו. לימודם המשותף הופך את היחסים ביניהם לבלתי פורמאליים, לקרובים ולאישיים. קרבה זו מזכירה את מאמר הגמרא על הפסוק 'את והב בסופה' (דברים פרק א') – אלו תלמידי חכמים העורכים מלחמה בלימודם ולבסוף (- 'בסופה') אוהבים זה את זה (- 'את והב'). הנה כך אף ברגעים של הרמת קול נרשם: 'פניי מחייכות למרות הצעקה'.

בחדר הקטן נוצרת קרבה פיזית עם ראש הישיבה היושב בראשו של השולחן סביבו יושבים התלמידים, ולרגע ניתן לדמות את האירוע למעין 'סעודה משפחתית'. הנה כך נרשם:
(תלמיד היושב בסמוך לרב, כחצי מטר, מהנהן בראשו לאיטו. תוך כדי הסבר דבריו מניח הרב ב. את ידו לרגע על כתפי התלמיד שבצידו השני).

קרבה זה ניכרת גם במעין 'דאגה' בה דואג הרב שלא לסתור באופן חד משמעי דבריו של תלמיד אלא מגיב באמירות בנוסח 'צריך לבדוק', או 'צריך לעשות את החשבון אחרי זה'. מנגד, לא נמנע הרב מלגלות הערכה לתלמיד שאמר דברים של טעם ואף מעודד במישרין 'לכתוב על זה מאמר'.

לסיכום התצפית יש להדגיש, כי ראש הישיבה מתגלה בפנים רבות ומגוונות לפני תלמידיו, ובכך משתקפת הדינאמיקה האופיינית שיצר עם תלמידיו: (דיבורו של הרב מלווה בשינויי גוון – מחיוך לצעקה, מקול חלש ומסופק לצעקה חזקה). הפנים השונות של ראש הישיבה מתערבבות אלו ואלו, וה'יריקודי' שמבצע ראש הישיבה בין הדינאמיקות השונות הוא הקובע את אופיו של השיעור ואת ה'מוזיקה' שלו. דינאמיקה זו חושפת ומסייעת במימוש מטרותיו של השיעור, כפי שהן נמנו כאן.
בדינאמיקה של השיעור באות לידי ביטוי גם המתח שתיארנו בין האוטונומיה והמרכז בעולמה של הישיבה. תפקידיו השונים ו'פניו' השונות של ראש הישיבה מביאות לידי ביטוי הן את הריכוזיות הרבה שבתפקידו והן את האוטונומיה הנרחבת של התלמידים. בראש ובראשונה, היותו של השיעור בנוי כדיון משותף מביאה לידי ביטוי את האוטונומיה והעצמאות של הלומדים. העצמאות הזו מתרחשת בשיעור בנוכחותו של ראש הישיבה, וממלא הופכת להיות ערך מרכזי ומטרה מרכזית של השיעור עצמו. מאידך, קיומו של השיעור – להבדיל מן הלימוד העצמי – מנכיח ומדגיש את תפקידו של ראש הישיבה כנושא הידע, ואף כמכריע בשאלות שונות הקשורות ללימוד. השיעור נע אם כן, בין קוטב 'מבוזר' שאותו מאפיינים 'משלחת המחקר' וגם 'חדר הניתוחים' שתיארנו – ובין קוטב 'מרוכז' אותו מאפיין 'המאמן', 'הקברניט' וגם 'האב האוהב'. אמנם זה האחרון מעיד גם על מידת האינטימיות והקרבה המעורבים בדמותו הסמכותית של ראש הישיבה.

ראיון עם 'יובל'

'יובל' (שם בדוי) מן הבחורים המבוגרים בישיבה, מעניק לי ראיון מסכם, ערב צאתו את הישיבה ללימודים אקדמיים. בראיון אני שואל אותו על יחסיו עם ראשי הישיבה לאורך התקופות השונות שעשה בישיבה.

תהליך חשיפה – שינוי התדמית החינוכית

יובל מאריך לדבר על חוויה של 'התפכחות' ביחסיו עם ראשי הישיבה, ועל שינויים שחלו בקשר עמם לאורך השנים בישיבה. בעוד בשנה הראשונה הוא עדיין שרוי ב'הערצה עיוורת', ככל שנוקף הזמן הוא לומד להכיר אותם כדמויות מורכבות וכבעלי חולשות אנושיות. כך הופכת בעיניו דמותו של ראש הישיבה מדמות 'שטוחה' לדמות 'עגולה', או 'תלת מימדית'. חוויה זו מעמיקה ככל שהקשר מתהדק, והתלמיד לומד להכיר את הרב גם במישורים אחרים:

גם אתה מכיר אותו מתוך חיי המשפחה שלו. הוא לא מסתיר את חיי המשפחה. הוא לא מסתיר, יש הרבה פעמים שהוא חושף. וברגע שאתה צמוד אליו אתה שומע את החשיפות האלה, עם הילדים שלו, עם דברים נוספים, אוטומאטית אתה רואה שמדובר כאן על דמות שהיא לא... שיש לה הרבה הרבה תכונות. שהיא לא כאילו... היא לא שטוחה. היא מאוד עגולה. והואיל והיא מאוד עגולה, ותלת מימדית, פתאום יש כאן, כמו בן אדם, אתה מגלה שיש גם צד אחר, שאתה לא מכיר אותו, אז היום זה מצחיק אותי שאז מאוד הופתעתי. מה גם שכבר יצא לי כמה פעמים, לא יודע אם כמה וכמה, אבל יצא לי לראות לפחות פעמיים את הרב ב. בנקודה של כעס...

החוויה אותה מזכיר יובל היא חוויה של הפתעה שחש כאשר, בהיותו תלמיד מתחיל, ראה את הרב ביגמן צועק על תלמיד שהביע עמדה 'שמרנית' מדי. צעקותיו של הרב ביגמן 'אני לא כזה... אני לא מוכן לחנך!' מפתיעות את יובל בעוצמתן ובכנות המשתקפת בהן.

יובל לומד מהמחזה הזה דווקא את העובדה שלראש הישיבה יש חולשות אנושיות. אולם המפגש עם החולשות של ראש הישיבה מקרבת את יובל אל ראשי הישיבה, הופכת אותם לקרובים יותר אליו, וממילא מהדקת את הקשר ביניהם. גילויי החולשה הם גם גילוי של אנושיות. התלמיד הצעיר משנה את הדימוי של הדמות הנערצת בדמות ממשית, ואף מטרותיו משתנות – הוא אינו מחפש עוד קשר עם 'מלאך' אלא עם אדם מורכב ואנושי. בכך התאפשר ליובל 'לא רק להדבק בעפר רגליו, אלא גם להדבק בו'.

אותנטיות

חשיפת חולשות אנושיות בדמותם של ראשי הישיבה נובעת, כך מזהה יובל, משאפיתם של ראשי הישיבה להיות אנשים 'אמיתיים' ואותנטיים:

אני רגיל לראות את הרב ש. גם בנקודות כועסות. הרב ש. מאוד מאוד.. אני חושב שהוא מאוד מאוד אמיתי ביחס שבו הוא מתנהג אתנו. מאוד לא מסתיר, אומר הכול. בלי לחשוב. לטוב ולמוטב.

ראשי הישיבה בוחרים אפוא בהחשפות הזו, שדווקא היא המהווה את הבסיס לקשר קרוב עם התלמידים.

יובל מזהה בפעולת ההיחשפות הזמנה לתלמידים להיות ביקורתיים, ולפתח דעה עצמאית שאינה תלויה בקשר הערצה עם ראשי הישיבה:

ככל שאתה מכיר את ראשי הישיבה האלה ספציפית אתה רואה יותר ויותר שהם מזמינים ביקורת. אני לא ראיתי אף פעם מקום של הסתרה של נקודות חולשה. כמעט ואין הסתרה... אין כמעט משום אדם במערכת הזו ניסיון להסתיר את נקודות החולשה. וככל שאתה מתקרב אליו, אז על אחת כמה וכמה. שאלה: עכשיו אתה מוסיף עוד מימד, ואתה אומר דווקא לראות את האדם מה שנקרא בגובה העיניים הופך דווקא להיות קרבה יותר, י: נכון.

היעדר ההסתרה מביא את יובל למתוח ביקורת גלויה על ראשי הישיבה ועל המבנה הארגוני של הישיבה, אולם הביקורת - כך הוא מעיד - היא 'ביקורת מאהבה'. מסקנותיו של יובל הן עתה 'מפוכחות' - הישיבה אינה המקום המושלם, הרבנים אינם מושלמים...

יחס קרוב ומשפחתי

היחס הקרוב לראשי הישיבה יוצר אינטימיות איתם. הם אינם עטופים במסכה המסתירה את אישיותם ותחושותיהם. אישיותם החשופה והמוכרת מעידה עד כמה התלמידים הוותיקים מתייחסים אליהם כמעט כבני משפחה קרובים. על הקשר עם הרב שמואל מזכיר יובל 'הרגשתי שנולדתי אתו'. את ההבדלים בין ראשי הישיבה ממשיל יובל ל'דמות אב ודמות אם'. הקשר הוא אפוא, קשר הורי, המזכיר במידה רבה את מאמר חז"ל 'כל המלמד בן חברו תורה מעלה עליו הכתוב כאילו ילדו' (תלמוד בבלי, סנהדרין יט, ב).

יובל זוכר היטב את 'רגעי הולדתו'

אני מרגיש במובן זה שנולדתי עם הרב שמואל. כיוון ש... נקודת ההתחלה שלי... פתאום הייתה קבוצה.. קבוצה מרוכזת... דבר ראשון תפסתי חברותא שבאמת צועדת אתי בראש אחד, ושיטת הלימוד של הרב שמואל שבאמת אהבתי אותה אז ואני עדיין אוהב אותה גם היום. כאילו אין לרב שמואל כל כך שיטה אבל החומר שהוא מתעסק אתו בלימוד הוא... החומר של האחרונים שמאוד מאוד נהניתי ממנו ומאוד מאוד אהבתי אותו. מאוד אהבתי גם את המטעמים שהרב שמואל הוציא ממנו, כל פעם הוא עשה משהו אחר. תמיד יצאתי עם חיוך מהשיעור, תמיד נהניתי, תמיד הוא מתבל את זה באיזה סיפור משם, באיזה ווארט מכאן, תמיד נהניתי. תמיד היה כיף. הרגשתי שאני יכול לשבת איתו, לדבר אתו. הרגשתי שנולדתי אתו.

תהליך הלידה קשור אפוא באופן ברור לחוויה שהיא לימודית בעיקרה - שיעורו של הרב שמואל. ההנאה של יובל מן השיעור היא כרטיס הכניסה אל הוויתתה של הישיבה - לפתע הוא חש חלק מקבוצה, והוא מרגיש 'בראש אחד' עם חברותא מלווה. אהבתו של יובל את 'שיטת הלימוד' של הרב שמואל היא מכשיר נוסף המסייע ליובל לבצע את השינוי. גם הדינאמיות המתרחשת בשיעור, ה'מטעמים' שמכין לו הרב שמואל מסייעים בתהליך הלידה של יובל ובי'היפוך הלב' (conversion) שלו להיותו בן ישיבה של ממש. אולם הקשר אינו נשאר ברמה האינטלקטואלית גרידא אלא הופך לקשר רגשי ואינטימי - 'תמיד נהניתי. תמיד היה כיף. הרגשתי שאני יכול לשבת איתו, לדבר אתו. הרגשתי שנולדתי אתו.'

תהליך הבחירה – קשר שונה עם כל אחד מראשי הישיבה

יובל מבחין בין סוגי קשר שונים שלו עם שנים מראשי הישיבה – עם הרב ביגמן הקשר הוא יותר 'הליכה בדרכיו', ועם הרב שמואל – קשר רגשי ואינטימי.

אני יגיד לך מה אני חושב. הרב ב. מסמל בעיני דרך שהיא משמעותית עבורי. תפיסת עולם ודרך חיים שהיא משמעותית עבורי, שאני מאמין שעל ברכיה התחנכתי, ושאני ארצה ללכת בה. אבל אני מרגיש הרבה יותר קרוב לרב ש. מאשר לרב ב. כי עם הרב ש. למדתי שנה וחצי לפני כן... ולכן אני מרגיש הרבה יותר קרוב אליו. אבל הרב ב. מסמן דרך. עוד מן ההתחלה, כשראיתי את הרב ב. ראיתי דרך. איזושהי שיטה. גם עכשיו כשמפרסמים את הישיבה אז בפרוספקט שהישיבה הוציאה כתוב 'שיעור רבדים בשיטת הרב ב.' זה איזושהי דרך בלימוד הגמרא בתפסת ההלכה בתפיסת העולם, בהכל. דרך, כשאני רואה את הרב ב. אני רואה דרך. הנקודה הרגשית יותר נמצאת מבחינתי אצל הרב ש. אני לא רוצה להגזים ולהגיד שהרב ש. הוא דמות אם... והרב ב. הוא דמות אב....

יובל מתווה באופן ברור את יחסיו השונים עם ראשי הישיבה שלו. ללא קושי הוא מבחין בשוני בין ראשי הישיבה, והוא אף בוחר באחד מהם ומציין אותו כ'רבו המובהק'. דמות זו איננה רק מתווה עבורו 'תפיסת עולם' אלא גם מהווה דמות קרובה, 'אמהית' ורגשית יותר. כהוכחה לקשר הרגשי מציג יובל את הפתיחות הרבה שגילה הרב שמואל בשעה שיובל בחר לקבל החלטות הסותרות את דרכה הרשמית של הישיבה, ואף החלטות שתוצאותיהן יעיבו על הקשר בינו ובין הרב שמואל. כזו למשל היא ההחלטה לעזוב את שיעורו של הרב שמואל ולהצטרף לשיעור של הרב ביגמן. יובל מודע לכך שבהחלטותיו הוא 'פוגע' ברב שמואל, בשל האופי ההדדי שנושא הקשר ביניהם. דווקא בשל כך, מהווה הפתיחות של הרב שמואל לקבל אותו למרות החלטותיו השנויות במחלוקת עדות על הקשר האינטימי והלא-פורמלי שביניהם. במקרים מסוימים הרב שמואל 'לא פחד' לומר ליובל שהוא טועה, אולם זה נעשה בהקשבה ותוך 'לקיחה ללב'. הביקורת שמתח הרב שמואל מחזקת את התחושה של יובל שהרב שמואל מכיר אותו כסובייקט, כאישיות בעלת דעה אישית וייחודית, ואף מכבד אותו ככזה.

למרות הפתיחות הרבה שביניהם, מדגיש יובל כי קיים בקשר בינו ובין הרב שמואל 'שמירת מרחק':
... אני מאוד מאוד פתוח עם הרב ש. ואני, זה סוג של ... כמעט סוג של סחבקות... ותמיד תמיד שמירת מרחק. כמובן, תמיד שמירת מרחק. זה תמיד... לדוגמא היום הייתי בחרמון. הרב שמואל מתקשר אלי, מה העניינים מה נשמע, מדברים מתקשרים – היית בחרמון צריך להעיף אותך מהישיבה, זה צחוקים... בינינו... צחוק שיש בו גם אמת, הרב ש. עקץ עקיצה חריפה, קיבלתי את העקיצה הזו דרך אגב. שמעתי וקבלתי. כאילו זה יחס נהדר.

היחסים של יובל עם הרב שמואל הם אפוא טבעיים וזורמים, ויש בהם שקיפות רבה ואינטימיות. כך למשל מתבטא הקשר הקרוב גם ב'עקיצות' המעידות על שפה פנימית של ידידות קרובה. לעומת זאת, עם הרב ביגמן מתאר יובל יחסים תכליתיים יותר, פורמאליים, ופחות הדדיים. יובל מודע לכך שבאופן סמוי קיים מאבק עליו, כבחור מבוגר ורציני, בין ראשי הישיבה. כך למשל יובל מודע כי ייתכן והמעבר לשיעור של הרב ביגמן פגע ברב שמואל, שנאלץ לפתח 'עור של פיל' בכדי להתמודד בענווה עם ההחלטה. דוגמא נוספת היא העובדה שיובל נוטה להסתיר מפני הרב ביגמן את ההבדל שהוא חש בינו ובין הרב שמואל, בודעו שבכך הוא עלול לאכזב או לפגוע ביחסיו אתו.

דרישה מורכבת – קשר אישי ודיסטנס בו זמנית.

כאמור, יובל מתאר את הקשר הקרוב בינו ובין ראש הישיבה שלו - קשר המבוסס על החוויה הלימודית עם ראש הישיבה והמתפתח ליחסים אישיים וקרובים מאוד – אולם למרות הקרבה הרבה מחפש יובל גם את המרחק.

...חיים בישיבה זה התפתחות מינקות לנערות לבגרות. ואי אפשר שאתה אוכל... מה שמתאים בינקות זה לא מה שמתאים בבגרות. כל פעם אתה צריך לאכול משהו אחר, וראש ישיבה צריך לדעת לספק לכל תלמיד את האוכל שלו. את מה שהוא צריך. במובן זה הוא צריך להיות אישיות מאוד רבגונית. הוא צריך לספק לתלמיד שנה ראשונה מטרנה, לתלמיד שנה שנייה חומרים רכים אחרים, ולתלמיד... לאפשר לו אוכל קשה יותר. והוא גם צריך שתהיה לו נקודה – עכשיו אני אומר מהמקום שאני נמצא, אני לא יודע אם זה היה חשוב לי בשנה ראשונה ושנייה עכשיו חשוב לי שראש ישיבה יבוא ממקום של מחוייבות עמוקה לרגש דתי ולעבודת השם. כלומר שאני אראה שיש כאן איזשהי התקדמות רוחנית.

שאלה: אצלו?

י: אצל ראש הישיבה. שיהיה לי איזשהו מודל של התקדמות רוחנית. שאני יכול להגיד, אוה, הוא עושה ככה, וזה מאוד מאוד מקדם אותו, ככה הוא מכוון יותר בתפילה, ודברים מן הסוג הזה של התקדמות רוחנית.

הדינאמיות שיובל מחפש בדמותו של ראש הישיבה, היכולת לתת לכל תלמיד את צרכו, מעידה על רמה גבוהה של שכלול אישי הקיימת, בעיניו, בראש ישיבה מוצלח. בנוסף לכך, ראש הישיבה הוא גם 'מודל של התקדמות רוחנית'. בתכונה זו מציג יובל את ראש הישיבה כימנהיג, המושך את תלמידיו אליו ומשפיע עליהם מכוח אישיותו האותנטית והדינאמית.

במקביל לכך, מודע יובל לכך שיש איכויות שונות לקשר עם ראשי הישיבה – לעיתים נדרש קשר אישי ולעיתים דווקא נצרך ריחוק של כבוד:

קשר אישי... לפעמים כן ולפעמים לא וזה תלוי בתלמיד. יש תלמיד שמחפש דווקא מישהו רחוק. איזשהו משהו רחוק. יש תלמיד שמחפש... כשראיתי את הרב ב. בשנה ראשונה שהוא קרוב אלי מאוד נפגעתי מהדבר הזה... כשהרב ב. ... כשראיתי אותו מקרוב מאוד נפגעתי, זה היה איזה התנהגות שלא הייתי רגיל אליה. דווקא אני לא חושב... בשלב ההוא היה ראוי לשמור על מרחק. בשלב יותר מאוחר אולי לאפשר קרבה. מצד שני אני מסתכל על חברים שלי שכמהים לקשר אישי כבר מהרגע הראשון... זה משתנה מאדם לאדם.... דמות כזו של צדיק שיכולה... פתאום עלה לי הקישור, שיכולה לראות כל אדם ואדם בפני עצמו.

ראשי הישיבה צריכים, לדברי יובל, להיות רגישים למצבו של התלמיד הבודד, ולאפשר לו לקבל את היחס הנכון לו הוא נזקק. אולם מאידך, חשוב ליובל שלא ייפגע הדיסטנס שבין התלמיד וראש הישיבה. מרחק זה אינו נובע רק מן הכבוד שחש יובל לדמויות של מוריו הגדולים, אלא גם מהבנתו שהמרחק מאפשר 'המון חופשי' שהוא חשוב להווייתה של הישיבה, ואף ליובל באופן אישי:

אני מרגיש מצד ראשי הישיבה המון חופש. המון חופש, נותנים כאן המון חופש לתלמיד. ואחד מן הדברים שנותנים לתלמיד זה שלא באים אליו. אני חושב שזה לא בא ממקום של עצלנות אלא פשוט ממקום של נתינת חופש. אף אחד לא ניגש אלי, ואני שמחתי מאוד, אף אחד מהרמים או מראשי הישיבה לא ניגש אלי ושאל אותי מה, למה אני עוזב... מה קרה, מה רע לך איפה אפשר לשפר. אני הרגשתי מאוד מאוד טוב עם זה, הרגשתי שמכבדים את הרצון שלי, לא דורכים לי על קצות האצבעות. וזה ממש... בהרבה מקומות זה פשוט מאוד שימח אותי. דיברתי עם תלמיד אחר, גם תלמיד מבוגר שעוזב את הישיבה בסוף השנה, הוא מאוד נעלב...

לעיתים, כך מתברר החופש פוגע בתלמידים הזקוקים לקשר קרוב יותר. אולם הפתרון, בעיני יובל, הוא בכך שתלמידי הישיבה יבינו שהאחריות לקשר מוטלת על שכמם, וכי הם שצריכים ליזום את הקשר עם רצונם בכך. בעניין זה מצפה יובל מתלמיד ישיבה להיות הוא היוזם את הקשר, ולא לצפות שיפנו אליו, בכדי לא להרוס את המרקם העדין היוצר את ה'חופש'.

... תלוי אם התלמיד בכלל רוצה קשר. הרבה תלמידים אומרים שהם רוצים קשר, אבל לא מצליחים להגיע לקשר עמוק. וכמה תלמידים דברו איתי על זה, ואמרתי להם שראש ישיבה או ר"מ יש לו בנוסף לישיבה יש לו בית, משפחה, פרנסה, והוא עסוק, ומטבע הדברים לא קל לו. והדרישה צריכה לבוא מצד התלמידים. וזה יוצר תחושה לא נעימה, שצריך לנגיס ולנקץ ולהציק. אבל אם אתה צריך תשומת לב אתה לא צריך להתבייש, אפשר בצורה עדינה – אפשר לדבר אתך, אפשר לשבת באיזושהי שעה, בצורה עדינה. אבל תלמיד שכמה לקשר אישי צריך לממש את הקשר האישי הזה.

ראיון עם הרב יוסי

בשיחה עמו, מספר הרב יוסי על יחסיו עם ראש הישיבה המובהק שלו, הרב אהרון ליכטנשטיין ראש ישיבת גוש עציון שבאלון שבות. חשוב להדגיש, הרב יוסי מדבר על הקשר עם ראש הישיבה שלו ממרחק של שנים, בהם הפך הקשר להיות רופף למדי. למרות זאת לא קשה לרב יוסי לתאר את ההערכה העצומה שהוא חש לרבו, ולעמוד על טיב הקשר ביניהם.

הרב יוסי משלב, בתארו את הסיבות שגרמו לו להיות לתלמיד מובהק לרבו, ארבע סיבות שונות:

1. תכונות אופי ואישיותו המוסרית של רבו
2. ידיעותיו האדירות ויכולתו הלימודית של הרב
3. אישיותו החינוכית - תשומת הלב הפרטנית שהעניק לתלמיד
4. העצמה – נתינת כלי חשיבה, שיטת לימוד וסטנדרטים של התנהגות לתלמידיו.

1. ראש הישיבה כאישיות מוסרית:

לרב ל. היה אבא עיוור וחרש, והוא הביא אותנו לתפילה ימים נוראים. והגוש יש בדרך לבית המדרש איזה עשרים מדרגות והרב ל. הביא את אבא שלו לתפילה והוא צועק לו באוזן כי הוא חרש 'מדרגה!' 'מדרגה!' 'מדרגה!', כמה פעמים ביום, כל פעם שבאים לתפילה. ואז הוא גם מוריד אותנו למשרד למטה כדי לצעוק לו באוזן את השמונה עשרה של ימים נוראים. כי הוא לא זוכר את זה בעל פה. וזה השאיר עלי רושם בל יתואר שהבנאדם הוא פשוט צדיק. כאילו וזה החשיפה הראשונה שלי לצדיקות, לא ללמדנות וזה הרגע, אני זוכר שנחרת לי הפסוק הזה בזיכרון. 'אם דומה רבך למלאך השם צבקות למד ממנו'. הפסוק הזה נחרת לי מאז בזיכרון וזו חוויה מאוד מאוד חשובה.

זכרון ראשון זה מלווה את הרב יוסי שנים רבות. למעשה, זהו רגע בו נוצרה ההערצה שהוא חש עד היום לראש הישיבה. הערצה שבשלב זה לא התבססה על קשר אישי ואף לא בשל ידיעותיו ושיטת הלימוד של ראש הישיבה.

2. ידיעותיו הרחבות של ראש הישיבה ויכולותיו הלימודיות

אני שנה אחת למדתי מסכת נגעים, בבית המדרש לא היה את מי לשאול במסכת נגעים. למדתי עם חברותא מסכת נגעים ונתקלנו בבעיה, הייתה סתירה בין הרמב"ן בחידושים לבין המשנה, וחשבנו את מי נשאל. נגשנו לרב ל. לשאול וכאילו הוא למד את זה באותו בוקר, כאילו ממש באמצע סוגיה, באמצע פרק בנגעים, כלומר מי נמצא שם בכלל! והוא באותו בוקר ידע לדבר על זה.

3. דרכו החינוכית של ראש הישיבה

ידיעותיו ואישיותו של ראש הישיבה נצבים אפוא בפני התלמידים כמודל חי לאדם נערץ שהם מנסים להתקרב אליו וללכת בדרכיו. למרות גדלותו הרבה והפער בינו לבין תלמידיו מתואר ראש הישיבה כאדם שניתן גם להגיע אתו לקשר אישי קרוב:

בזמני בגוש עשו מכירות שמכרו את העליות והתלמידים היו קונים לרבותיהם והיה מסחרה מאוד מאוד מייגעת לפחות מבחינתי. בקיצור אני אחרי שלוש דקות מיציתי את העניין והשתעממתי אז חיפשתי שאלה לשאול את הרב ל. והלכתי לשאול אותו שאלה על בן כרץ שהלך לעיר ובן עיר שהלך לכרץ. והוא כאילו לא

ללמד את הסוגיה מעולם אומר לי 'טוב תביא את הגמרא' ואז אנחנו באמצע השוק הזה של הבית מדרש יושבים לנו בקדמת הבית מדרש, יושבים ולומדים את הבעל המאור והראב"ד על בן עיר שהלך לכרך (צוחק) אז זה היה החוויה הראשונה שהייתה מאוד חביבה בעיניי... שהיה מוכן לתת את התשומת לב לתלמיד מתחיל ובעצם ללמוד כשווה בן שווים.

התלמיד 'מחפש שאלה' לשאול את הרב. הוא מבין שהקשר הקרוב עמו תלוי בעיון משותף ובחוויה הלימודית. הלימוד המשותף, בו לומד התלמיד עם ראש הישיבה כשווה בין שווים מועצם על רקע הסיטואציה – בית המדרש הומה בפעילות אחרת לגמרי, אך התלמיד ורבו יוצרים להם עולם פרטי של 'חברותא', בה הם מקיימים 'אינטימיות למדנית', תוך שיתוף ושיוויון. בסיפור זה מתגלה יסוד הפוך מן הסיפור שבסעיף הקודם – בעוד קודם לכן התפעל התלמיד מידיעותיו העצומות של הרב 'כאילו למד את זה באותו בוקר' הרי שכאן מתפעל התלמיד דווקא מיכלתו של הרב שלא להפגין את ידיעותיו אלא דווקא ליצור הווי שיוויוני ומשתף בתהליך הלימודי 'כאילו לא למד את הסוגיה מעולם'.

4. העצמה – נתינת כלי חשיבה והכוונה לתלמידים

שיטת הלימוד שלו, של הרב ל. כבשה את הישיבה. כלומר כל שיעורי הישיבה החל משנה א ועד שנה יט כל מי שמלמד בישיבה זה יכול להיות הלכה וזה יכול להיות... כולם מלמדים בשיטת הלימוד של הרב ל. ...ואצל הרב ל. יכלת עם השנים לרכוש את ה... יכולתי לנחש על מה הוא יעביר את השיעור. כלומר לא כל ווארט שלו יכולתי לנחש מה הוא יגיד עד הסוף אבל ברמה שלי הצלחתי לעשות את מה שהוא עושה.

ראש הישיבה אינו רק מציע שיטת לימוד קוהרנטית וברורה, בה פוסעים תלמידיו אחריו, אלא גם מציב בפניהם סטנדרטים של מוסר, התנהגות ודרכי חשיבה.

לסיכום - ראש הישיבה מצטיין אפוא הן באישיות מוסרית מרשימה והן בידיעות רחבות. אולם לא די בכך – ראש הישיבה משכיל להפוך את תכונותיו אלו לדרך חינוכית בה יש נתינת מקום לתלמיד הבודד, ולהעצמה של תלמידיו, הממשיכים את דרכו גם ללא תלות ישירה בו.

אינטימיות וריחוק

הקשר בין הרב יוסי לראש הישיבה נע בין אינטימיות גדולה ותחושת ריחוק. האינטימיות שנוצרה בין הרב הרב יוסי לרבו בנוייה על נימים עדינים ומינימליסטיים, היא מתרחשת כמעט ללא מילים וההקשר שלה הוא בדרך כלל לימודי :

אני דווקא הרגשתי שהוא מרגיש מאוד קרוב אליי, זה בא לידי ביטוי בקשר שלנו כמה פעמים... תראה למשל כמה שנים אחר כך כשהייתי בשנה ד' הוא קרא לי למשרד שלו ואמר 'תראה לכתוב מאמר'. זהו. זה היה השיחה, אבל בשיחה הזו התגלמה העובדה שאני מאמין בכך ואני יודע שאתה מסוגל ושזה טוב לך, אבל הוא לא פיתח את השיחה הזו, הוא הניח את זה על השולחן והוא לא פיתח את זה מעבר לזה. או היו לנו כמה שיחות אישיות שהיה ניכר שהוא א.. היה לי שיחה אישית אתו בשתי נושאים בפער של שנה וחצי בין השתיים כשבשיחה השנייה הוא השווה את הבעיה של השיחה השנייה עם הבעיה של השיחה הראשונה, כדי לראות איך השתנתה במהלך בין התקופות. כלומר הוא ידע לפני ולפנים מה שקורה.

האינטימיות העדינה הזו אינה סותרת תחושה ברורה של ריחוק ודיסטנס :

היה לו מאוד קשה לבטא את זה (את האיכפתיות לתלמיד – ז.ק.). כלומר היה לו איזה שהוא ריחוק בנוי, מובנה באישיות שלו.. זאת אומרת שניגשת אליו היה לך איזשהו פיק ברכיים והיה .. אבל הוא מאוד לא אהב שזה ככה אבל הוא לא ידע לשנות את המצב הזה. אבל היה מאוד קשה... אבל בקשר היום יומי זה לא היה קרבה וסתבקות ו... כאילו לא היה קל לגשת אליו וזה היה מאוד מאוד שונה. כלומר גם ככה אתה כל כך מהסס כל פעם שאתה פונה אליו אתה כאילו מבטל אותו מהתורה ומי יודע מה יקרה... (צוחק) הוא לא שידר את זה, זה הפנטזיות שלנו,

הריחוק נובע הן מן הכבוד הרב שהתלמידים חשים לידיעותיו ולאישיותו של הרב, והן לתכונות אופי, ולאישיות הספציפית של הרב. הרב יוסי לא מהסס לציין שהריחוק אכן הפריע לו, והוא דאג לפצות עליו בכך שהוא 'דחף אף עצמו' – באמת היה חסר לי... לי לא באופן אישי כי דחפתי את עצמי קדימה...

ככל שנקפו השנים מעמיק הקשר בין הרב יוסי וראש הישיבה. הקשר עם ראש הישיבה הפך להיות 'יומיומי' כאשר הרב יוסי מתחיל להשתתף בקביעות בשיעוריו של הרב. זה הפך אותי לבן אדם שפחות מהסס לגשת אליו... בהרבה יותר קלות נגשתי אליו בבקשות בשאלות, בהבהרות. הוא גם, עם השנים הוא הפך להיות כתובת שבעצם אין לה תחליף כי אתה מתפתח ברמה שלך אז לא כל אחד יכול לענות.

ההתפתחות הלימודית של הרב יוסי לאורך שנות הלימוד בישיבה רק מעמיקה את הקשר בינו ובין רבו. היכולת של הרב, בשל ידיעותיו ויכולותיו הלימודיות, להמשיך ולהוות מודל לחיקוי גם לבחור בעל ידיעות מתקדמות הופכת אותו להיות 'כתובת שאין לה תחליף'. תקופה זו מאופיינת אפוא בקרבה גדולה יותר לראש הישיבה, תוך הערצה והערכה הולכת וגדלה. בסיכומו של דבר, בתשובתנו לשאלה על תכונותיו של ראש הישיבה האידיאלי מעדיף הרב יוסי את הריחוק, הנובע מהיותו של ראש הישיבה דמות נערצה, על פני הקרבה אל התלמיד: נוכחות... כלומר שהתלמיד מרגיש שיש מולו מישהו שאפשר ללמוד ממנו ואפשר לחקות אותו... הקרבה פחות חשובה בעיני, מאשר ה'מלאך ה' צבאות'... אבל הדבר השני במעלה זה הקרבה... כשמישהו יפנה הדלת תהיה קצת יותר פתוחה.

תהליך הבחירה

בישיבת 'הר עציון' בה למד הרב יוסי קיימים היו שני ראשי ישיבה, שעמדו בראשה זה לצד זה לאורך שנים רבות. למרות זאת, לאורך הראיון עמו בוחר הרב יוסי להתייחס רק לאחד מהם כ'ראש הישיבה שלי'.

שאלה: אני רוצה לשאול אותך שאלה כזאת – אני יודע שיש בישיבה שלכם שני ראשי ישיבה היו שני ראשי ישיבה, לעומת זאת אתה מייד פנית לספר רק על ראש ישיבה אחד, ואתה מספר עליו, עליו, השאלה אם יש כאן איזה תהליך של בחירה, שאתה עשית... הרב יוסי: מאוד, מאוד. כולם בעצם בחרו באחד משני ראשי הישיבה... שאלה: בחרו באחד מהם? כלומר לא בשניהם... הרב יוסי: לא, אף אחד לא היה מקושר לשניהם.

תהליך הבחירה, בו בוחר תלמיד הישיבה בראש הישיבה שלו, מודגש כאן ומוצג כעובדה ברורה וכתופעה כוללת. הרב יוסי מנתח את הסיבות מדוע לא זכה ראש הישיבה השני להבחר על ידו :
אמרתי על הרב ע. שהרב ע. דיבר עם ארבע מאות תלמידים הרגשת שהוא מדבר אליך באופן אישי, אבל כשדיברת אתו באופן אישי הרגשת שהוא מדבר עם ארבע מאות תלמידים...

ראש הישיבה השני לא נתפס בעיני הרב יוסי ככזה שמכוון אל התלמיד הבודד, הקשר האישי נחלש וממילא נבחר ראש הישיבה השני. גורם נוסף הוא שיטת הלימוד בה נהג ראש הישיבה השני, שלא הצליחה לסחוף את התלמידים. לסיום – ראש הישיבה השני לא השכיל להעצים את התלמידים ולתת להם כלי חשיבה עצמאיים.

וגם בחלק הוא לא ידע לתת... הוא לא ידע ללמד איך ללמוד... כלומר, בן אדם גאון. הוא יודע את כל הראשונים הפוך וישר, אבל לא ידעת מאיפה הוא יגיע, כלומר אתה חייב לחכות להברקה שלו. זה דבר שאי אפשר לשחזר.

ראש הישיבה השני נדחה בתהליך הבחירה למרות ידיעותיו העצומות, גאונו וישיבותו המוסרית, בשל העדר קשר אינטימי ואישי אתו והעדר יכולת לקבל את תורתו כדרך בה ניתן לפסוע באופן עצמאי. מאנלוגיה זו נראה, כי ניתן לזהות קשר בין שתי התכונות שגרמו להדחתו של ראש הישיבה השני מתהליך הבחירה – העדר הקשר האישי מעיב על יכולתם של התלמידים לרדת לסוף דעתו של רבם, וממילא לאמץ את דרכו ושיטת הלימוד שלו. חוסר היכולת לקיים עמו 'אינטימיות למדנית' מונעת את היכולת ללכת בדרכיו ולקבל אותו כרב מובהק.

אמנם, בסופו של דבר מודה הרב יוסי כי גם ראש הישיבה השני 'השאיר עליו חותם'. חותם זה קשור ל'טבעיות' או 'נורמאליות' שאפיינו את אישיותו של ראש הישיבה השני.

אני מרגיש שהרב ע. השאיר עלי חותם... אמיתי, חותם הנורמאליות. כלומר שלא צריך להיות קיצוניים שהכיפה לא חייבת לגדול והציציות לא צריכות להיות בחוץ ולא להחמיר ו... כאילו מותר לך לחשוב וחשיבה עצמאית, כל הדברים האלה באים מהרב ע. אבל קשה לשים עליהם את האצבע.

נראה, כי לראש הישיבה השני היה, אם כן, תפקיד חשוב בהכנסת נורמות אחרות לעולמה של הישיבה, המזוהות עם דרכו הרוחנית. עבור הרב יוסי מהווה ראש הישיבה השני איזון חשוב לרבו המובהק, אולם עדיין ניכר ההבדל ביניהם – בעוד השפעתו של רבו המובהק ברורה וחזקה, השפעתו של ראש הישיבה השני על הרב יוסי היא עמומה ויקשה לשים עליה את האצבע.

הפרדות מראש הישיבה

בסופו של דבר עזב הרב יוסי את הישיבה תוך התרחקות משמעותית גם מן היסודות החינוכיים שקיבל מרבו המובהק. למרות הפער שנוצר נמנע הרב יוסי מעימות ישיר עם רבו על סוגיות שונות בהם נתשנו דעותיו מאלו שקיבל מרבו. נראה כי הרב יוסי מעדיף להשאיר את הרב ליכטנשטיין כמודל של ראש ישיבה נערץ ומכובד ואינו שש לגלות בו פנים שלא כהלכה.

א... יש לי חשש מסוים שאני לא אצליח להסביר את עצמי. כי זה באמת דברים דקים... אבל בסופו של דבר יש פה איזה התפלגות והתפצלות.

ההתרחקות מראש הישיבה מתוארת על ידי הרב יוסי כההליך טבעי של שינוי תחומי עניין, ולא כמחלוקת עקרונית. למרות שרבו היה חולק על החלטות מסויימות שקיבל בחייו, מציג הרב יוסי את עצמו כמי שלו עצמו אין וודאות לגבי נכונותה של דרכו כדרך אחרת מדרך רבו:

כי אני לא כל כך משתדל לוודא אותו (המקום שלו – ז.ק.) לעצמי, ובטח לא בפעם פעמיים שאנחנו נפגשים (הרב יוסי ורבו) אני לא מנסה לשים אותו ככה על השולחן.

שאלה: זה מאוד מעניין, למרות שאתה מציג אותו כמורה דרך כזה ואתה בדרך אחרת קצת. אבל אתה כאילו נמנע אפילו מלהתעמת אתו באופן ישיר. יש כאילו חשש מהתגובה שלו או שזה לא יוצא בגלל הזמן?

הרב יוסי: א... יש לי חשש מסוים שאני לא אצליח להסביר את עצמי. כי זה באמת דברים דקים... כלומר אני לא חושב שיש כאן איזה ויכוח אמיתי ענייני.

דיון ומסקנות

ישיבת מעלה גלבוע אינה אלא 'מקרה' אחד של ישיבה, הדומה במובנים רבים לישיבות רבות אחרות, ובה בחרתי להתמקד במחקר זה. מאידך, הישיבה במעלה גלבוע היא שונה וייחודית בנוף הישיבות הכללי, וככזו אינה מאפיינת את עולם הישיבות הכללי. המסקנות העולות ממחקר זה עוסקות בחלקן בעולם הישיבות ובמושג 'ישיבה' במובן הכללי והרחב, ובחלקן נוגעות רק לישיבה הספציפית בה דנו כאן.

בין הממצאים בהם עסקנו במחקר זה ניתן למנות גם את העיון ברקע ההיסטורי של עולם הישיבות ושל הציונות הדתית, גם את הבנת המרחב והחברה בהם מתקיימת ופועלת כיום ישיבת מעלה גלבוע, וגם עיון במתרחש בתוך הישיבה גופא. כאמור, מבחינה זו מתיימרת עבודה זו לתת תמונה תלת-מימדית של הישיבה במעלה גלבוע - הן על ציר ה'גובה' וההיבט ההיסטורי, הן ציר ה'רוחב' והבנת המרחב בו שרוייה הישיבה, והן ציר ה'עומק' בעיון והעמקה בתהליכים המתרחשים בתוך הישיבה גופא.

'ישיבת - הקיבוץ הדתי' – מתח מובנה ויסודי

ראשית, נוכחנו לדעת כי ניתן למקם את הישיבה במעלה גלבוע בנקודת ההשקה שבין המרחב הציוני דתי- ליברלי לבין עולמן של הישיבות, ובפרט ישיבות ליטא ההיסטוריות. בתוך הציונות הדתית ממוקמת ישיבת מעלה גלבוע בקצה הליברלי של ציבור זה, המזוהה עם הרעיונות הבסיסיים של תנועת תורה ועבודה, ועם שלושת ערכיו הבסיסיים של הקיבוץ הדתי – תלמיד חכם, חלוץ ואזרח.

סינתזה ערכית זו אינה בהכרח הרמונית, והיא מופיעה בסיפורים האישיים דווקא בביטויים של קרע וסתירה בין עולמה של הישיבה לעולם שבחוץ. כך למשל, סיפור חייהם של הרב ביגמן והרב שמואל ריינר, כפי שהם משתקפים בראיון אתם, מבטאים היטב את המורכבות של העולם אליו הם שייכים ושממנו הם ניזונים. מבחינה זו, מבטא סיפורם של שני הרבנים את הקרע ואת הדיסוננס שחשו השניים בין עולמה של הישיבה לעולם שבחוץ. הן הרב ביגמן, שגדל בבית דתי-ליברלי, והן הרב שמואל ריינר שגדל בביתו של ראש ישיבה חרדי, מזהים את הליברליות ואת חופש הדעת כמרכיב יסודי וחשוב בזהותם, והיא שגרמה בסופו של דבר להתרחקות ואף לקרע מעולמן של הישיבות.

תפיסת הישיבה כמוסד המהווה איום על הסינתזה הערכית מופיעה בצורות שונות בראיונות עם כל שלושת הרבנים שרואיינו כאן, שלא צמחו בישיבה במעלה גלבוע אלא בישיבות אחרות. הרב ביגמן מציג את ההתנגשות שחש בין לימוד התורה בישיבה ובין הערך הציוני-חלוצי, הרב ריינר מדבר על ההתנגשות בין ההווי והנורמות הישיבתיות לבין דרישותיו המוסריות וה'נורמאליות'. אצל הרב יוסי עזיבת הישיבה נעשתה בצורה ה'רכה' ביותר, והיא מציינת התפתחות טבעית של התרחקות מראש הישיבה הכריזמטי והדומיננטי.

ראינו כי לתפיסת הישיבה כמקום 'בעייתי' יש הד רב בעולם הערכי של תנועת תורה ועבודה, ועמדנו על הסתירות המהותיות שבין האתוס הישיבתי לרעיונות העומדים בבסיס תנועה זו. עמדנו על כך, ששיבות אכן הציגו מודל של מוסד חינוכי כוללני מנותק מן ההקשר הקילתי-ציבורי, ובלתי תלוי בו. האליטיזם, ה'תורה לשמה' והניתוק הכללי מן הקהילה שמציעה הישיבה אינם עולים בקנה אחד עם תפיסותיה של תנועת 'תורה ועבודה'. עקבנו כיצד משתקף מתח זה בסיפור ההחלטה על הקמת הישיבה של הקיבוץ הדתי. לפיכך, הבחירה באופציה הישיבתית, גם כשהיא נעשית לבסוף, הרי שהיא מתרחשת באופן 'מבוויש' ומסתייג, הן במפורש והן במשתמע.

בהקשר זה נבחן המתח הקיים בחללה של הישיבה לאור הקשרים שהיא מנהלת עם גורמים סביבתיים וחברתיים שמחוצה לה. נטען כי הישיבות בונות את עצמן כ'פלנטה', כמוסדות מנותקים מן ההקשר החיצוני. באופן זה, מתח מובנה קיים כמעט בהכרח בין ישיבה ובין תנועת גג, או גורם חיצוני אחר המנסה להתערב בנעשה בישיבה. עובדה זו משתקפת גם בטיב יחסיהן של ישיבות הקיבוץ הדתי עם תנועת האם שלהן כפי שהוצג כאן בקצרה, ובנקודה זו יש להוסיף ולהעמיק במחקר אחר.

ישיבת הקיבוץ הדתי – הרמוניה – הפתיחות כערך ישיבתי

ישיבת מעלה גלבוע מכילה, אם כן, סתירה מובנית – הישיבתיות מתנגשת עם ערכי הקיבוץ הדתי עמה היא מזוהה! את הסתירה הקיומית הזו ניתן לפתור מתוך עדויותיהם של המתראיינים, מהם עולה כי ישיבת מעלה גלבוע רואה את עצמה דווקא ככזו המביאה לידי מיצוי ולידי ביטוי ערכים של פתיחות, ליברליות ורב-ממדיות **ככלי ללימוד התורה**. הפתיחות אינה נתפסת בעיניהם של המרואיינים כערך ליברלי הסותר את הישיבתיות שלהם אלא להיפך – הוא המאפשר לימוד תורה **באופן הממצה והנכון ביותר**. אל מול האתוס המסתגר המאפיין את הישיבות בבחינת 'הוי גולה למקום תורה' מוצב ערך הוויכוח והחברותא כערך ישיבתי בסיסי ומחייב באותה המידה. כך בראיונות, ובפרט בראיון עם הרב ביגמן מזוהה הפתיחות עם חופש דעות ועם יצירתיות בלימוד. פתיחות כזו מתוארת כמרכיב מרכזי בתפיסתו של הרב ביגמן את עולם הישיבות הקלאסי וההיסטורי. אכן, בהיבט היסטורי רחב יותר ניתן לראות את הישיבות כמקום משכנה של הרוח היוצרת, החופשית והאוטונומית, בה באים לידי ביטוי פתיחות רעיונית וחופש דעות ככלי מרכזי בלימוד התורה. התצפית שנערכה על שיעורו של הרב ביגמן עם תלמידיו הביאה דוגמא חיה של חינוך ליצירתיות ולחופש בתוך שפת הלימוד הישיבתית, ובכך מימוש ערכי הליברליזם כערך תורני-ישיבתי.

בהמשך לכך ראינו, כי שיטת הלימוד המיוחדת את ישיבת מעלה גלבוע המשקפת ערכים של פתיחות מחשבתית ושילוב מתודות של קודש וחול אל תוך הוויית הלימוד בבית המדרש נתפסת אף היא כהמשך וכמימוש של ערך ישיבתי יסודי. באופן דומה ניתן לומר גם על השירות הצבאי המלא המתקיים בישיבה. השירות הצבאי נתפס לא רק כצו מוסרי, אלא גם כחיבור הנכון אל העולם שמחוץ לישיבה ושמירה על איזון בין הערכים היסודיים של תורה ועבודה עליהם מושתתת הישיבה. הפתיחות, כניגוד לסגירות הישיבתית אל הסביבה החיצונית הבאה לידי ביטוי בין השאר בקיצור השירות הצבאי, מהווה, אם כן ערך משולב – **מוסרי ותורני כאחד**.

הישיבה כמודל קיצוני של אוטונומיה ומרכז

נושא נוסף בו עסקה עבודה זו הוא הקשר בין תלמידי הישיבה וראשיה, תוך מעקב אחר ספרות המחקר בתחום הישיבות ההיסטוריות, בחינת מודלים שונים של מנהיגות חינוכית ומעקב אחר הקשר שבין ראשי הישיבה ותלמידיהם בראיונות עם דמויות מתוך ישיבת מעלה גלבע.

מבדיקת עולמן של הישיבות בתוך ההקשר הרחב של מוסדות חינוך כוללניים עקבנו אחר המתח המובנה שבין מגמות ריכוז ואוטונומיה, והצבנו את הישיבה כמודל קיצוני, בו ריכוזיותו של ראש הישיבה מעוגנת ביסודות תרבותיים וחברתיים עמוקים, ואף במבנה מוסדי המציב אותו, למעשה, כבעליה של הישיבה. בו זמנית מהווה הישיבה גם מודל קיצוני של אוטונומיה, מעצם היותה קהילת לומדים מבוגרים המושתתת על בית מדרש ללימוד עצמי. אתוס הוויכוח, הפרכת התזה של ראש הישיבה, החברותות ומאפיינים נוספים של קהילת הנוער שמקיימת הישיבה מציבים אותה כמודל קיצוני של אוטונומיה.

מוצע כאן, כי יש לראות ניגוד חריף זה בין אוטונומיה וריכוזיות בחללה של הישיבה כאיזון וכבלם להפרתו של שיווי המשקל, ולפיכך – ככל שבולטת ריכוזיותו של ראש הישיבה מתחזקת האוטונומיה המוסדית המובנית.

תהליך הבחירה

תופעה יסודית המתקיימת בישיבות הוצעה כאן כמשקפת את המתח שבין ריכוז ואוטונומיה בישיבות – **תהליך הבחירה** של תלמידי הישיבה את רבם המובהק. תהליך הבחירה הובא כאן גם בתור הסבר לתופעה אופיינית שהוצגה כאן, בה ברבות מן הישיבות (ואולי אפילו ברובן) קיים יותר מראש ישיבה אחד. קיומו של יותר מדמות ריכוזית אחת מהווה אם כן, איזון נוסף לריכוזיות הגבוהה המגולמת בתפקידו של ראש ישיבה, ולפיה התלמידים בוחרים בשלב כלשהו של לימודיהם בישיבה את ראש הישיבה 'שלהם', אותו יעריצו כרבם המובהק וידבקו בו. היותו של ראש הישיבה חלק אורגני מקהילת הלומדים מייצרת גם את התופעה ההפוכה – ראשי הישיבה גם 'בוחרים' במידה רבה את תלמידיהם. תהליך כפול זה מכיל הן את היסודות הריכוזיים והן את היסודות האוטונומיים ויוצר את התלות המורכבת וההדדית שבין תלמידי הישיבה וראשיה.

אינטימיות אינטלקטואלית בקשר בין התלמיד ורבו

נושא נוסף שנבחן כאן הוא טיב הקשר שבין תלמידי הישיבה ורבם. ראינו כי זהו קשר אישי ואינטימי, המושתת למעשה על חוויה אינטלקטואלית של לימוד משותף. **האינטימיות האינטלקטואלית** מכילה יסודות של קשר רגשי, כמעט 'משפחתי', תלות מסויימת וגם הנאה הדדית מתהליך הפיצוח האינטלקטואלי המתרחש בצוותא. בתוך הקשר הזה מופיע ראש הישיבה גם בפנים של מורה דרך ומרצה סמכותני, אך גם כלומד שווה ערך ללומדים הצעירים – תכונה שנקראה כאן 'בחור ישיבה מגודל'. שתי הפנים השונות אינם מהווים סתירה – בעיני הלומדים, ככל שהלימוד שיויוני יותר מתחזק הקשר עם הרב, הן בהבנת דרכי חשיבתו ועמידה על כשרונותיו וידיעותיו, והן ביכולת להציבו כמודל קרוב ומובן, שניתן לנסות וליישמו בחייהם כלומדים עצמאיים בבית המדרש. כך למשל מדבר יובל על

עומק הקשר האינטימי עם רבו המובהק, הרב יוסי מתאר את אימוץ דרכי החשיבה של רבו ואת עדינותו של הקשר האינטימי שלו עם רבו, והרב ביגמן מציג את עצמו כראש ישיבה שתפקידו 'לאפשר', ולתת לתלמיד את הכלים לפסוע לבדו כלומד עצמאי. בתצפית באו לידי ביטוי הפנים השונות וה'תפקידים' השונים של ראש הישיבה בקשר עם תלמידיו, היוצרים יחד את אותה אינטימיות אינטלקטואלית. ראינו כי הליברליות של בית המדרש, החופש הלימודי והאינטלקטואלי, הם המאפשרים את חוויית ההתקשרות בין ראש הישיבה ותלמידיו במלא עוצמתה, בהציבה אותם כלומדים שווים המקיימים ביניהם העצמה (Empowerment) אינטלקטואלית הדדית.

מנהיגותו של ראש הישיבה - מנהיגות מעצבת ומאפשרת

את מנהיגותו של ראש הישיבה הגדרנו, לאור זאת, **כמנהיגות מעצבת** בעלת יסודות טרנספורמטיביים. ראש הישיבה יוצר תהליך של העצמה לתלמידיו, בה הוא מוביל אותם לפיתוח יכולותיהם כאנשים אינדיבידואליים ועצמאיים, תוך העמקת הקשר האינטימי וההדדי בינם ובינו. כך למשל מן הראיון עם הרב ביגמן ניכר, כי ראשי הישיבה במעלה גלבע רואים חשיבות בהיותם בתפקיד הריכוזי של ניהול הישיבה, אולם תפקיד זה אינו מסתכם במימוש השררה שלהם על תלמידיהם בדרכים שונות, אלא דווקא בהיותם מקדמים את ערכי הפתיחות והאוטונומיה הלימודית, שבהם מתמצית חוויית הלימוד בבית המדרש.

סיכום

הציר השוזר את העבודה כולה הוא ראיית הפתיחות, החופש האינטלקטואלי והיכולת לפתח דעה אישית עצמאית כערך ישיבתי עליון, המקיים מתח בינו ובין ערכים של סגירות ובדלנות המאפיינים גם הם את הישיבות.

ישיבת מעלה גלבע מוצגת כמוסד ייחודי המביא לידי ביטוי את המתחים השונים והמאפיינים הקלאסיים של עולם הישיבות, ובו זמנית כמוסד המציע התבוננות אחרת על היחס הנכון בין התורה והלימוד הישיבתי והחיים שמחוץ לכתליה של הישיבה. הפתרון המוצע בישיבה במעלה גלבע הופך את הסתירה העמוקה שהציבה תנועת תורה ועבודה בין הישיבות ובין ערכים של פתיחות וליברליות, ליסוד מאוחד וקוהרנטי, בו הפתיחות האינטלקטואלית היא לב לבו של התהליך הישיבתי.

ביבליוגרפיה

- אגסי י. ורפל ד. (תשל"ט), **הפילוסופיה של החינוך – זו שיח פילוסופי**, משרד הבטחון – ההוצאה לאור, (ספריית 'אוניברסיטה משודרת').
- אובסי, י. (תש"ה), 'הישיבות בתקופת התחיה', **הדואר** כד, גיליון 4.
- אופלטקה י. (2002), **שחיקה והתחדשות, סיפור חייהן של מנהלות בתי ספר בישראל**, אוניברסיטת בן גוריון בנגב.
- אופלטקה י. ברגל ד. וענבר ד. (2001)_'שחיקה והתחדשות בקרב מנהלות בתי ספר באמצע הקריירה'', **עיונים במנהל ובמדיניות בחינוך**, כרך 25, עמודים 152-182.
- אטקס ע. (תשס"ז). "סמכות ואוטונומיה – ראש הישיבה הליטאית ותלמידיו", בתוך: **ישיבות ובתי מדרשות**, עמנואל אטקס (עורך), מרכז זלמן שז"ר, תשס"ז.
- אטקס ע. וטיקוצ'ינסקי ש. (2004) (עורכים) **ישיבות ליטא - פרקי זכרונות**, מרכז זלמן שז"ר לתולדות ישראל. מרכז דינור לחקר תולדות ישראל, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- אריאלי מ. (2000), 'מוסדות פנימייתיים חינוכיים בישראל כארגוני חברות', בתוך: **קהילות של נוער, עיונים בחינוך הפנימייתי בישראל**, קשתי, י; שלסקי ש; ואריאלי מ. (עורכים). הוצאת רמות – אוניברסיטת תל אביב.
- 'ארץ אחרת' (גליון 41, אלול-חשוון תשס"ז-תשס"ח) בראיון שערכו נעמה צפרוני ובמבי שלג עם בצלאל כהן (עמ' 18 – 28).
- אתר האינטרנט של הקיבוץ הדתי - www.kdati.org.il/
- בלום, א. (תש"ן) **דלדולה של הרוח באמריקה**, עם עובד, תל אביב, עמוד 284-285.
- ברוזובסקי, הרב ש.ג. (תשנ"א) **נתיבי עולם הישיבה – פרקי הדרכה לבן ישיבה**, מכון אמונה ודעת, ירושלים.
- ברויאר מ. (תשס"ד), **אוהלי תורה – הישיבה תבניתה ותולדותיה**, מרכז זלמן שז"ר לתולדות ישראל, ירושלים, פרק חמישי – פרק עשירי.
- ברויאר, מ. (תשסד) מקום הישיבה במערך הארגון העצמי היהודי, **קהל ישראל** ב, עמ' 243-259.
- בר-לב מ. (2000) 'הישיבות התיכוניות והאולפנות של בני עקיבא כמוסדות פנימייתיים' בתוך **קהילות של נוער, עיונים בחינוך הפנימייתי בישראל**, קשתי, י; שלסקי ש; ואריאלי מ. (עורכים). הוצאת רמות – אוניברסיטת תל אביב. עמודים 199-207.
- בר-לב, מ. (1977) **בוגרי הישיבות התיכוניות בארץ ישראל – בין מסורת וחידוש**. חיבור לשם קבלת תואר 'דוקטור לפילוסופיה', אוניברסיטת בר אילן.

- בר-לב, מ. (1985) "גוונים מסורתיים וגוונים מודרניים בנוסדות חינוך ישיבתיים בישראל" בתוך: **חינוך בחברה מתהווה**, אקרמן ו. ; כרמון א. ; וצוקר ד. (עורכים), תל אביב וירושלים. הוצאת הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר.
- בר-לב, מ. (1998) 'תורה עם דרך ארץ' בישיבה המודרנית : תיאוריה ומעשה בחינוך הישיבתי, **קובץ הציונות הדתית**.
- בר-לב, מ. (1997) "ישיבת "שילוב" כדפוס ייחודי של הקיבוץ הדתי". בתוך **החינוך הקיבוצי בסביבתו** דרור י. (עורך), תל אביב, אוניברסיטת תל אביב, בית הספר לחינוך והוצאת רמות, סדרת חינוך וחברה, עמודים 105 – 132.
- גבתון ד. (2001), 'תיאוריה המעוגנת בשדה: תהליך ניתוח הנתונים ובניית התיאוריה במחקר איכותי'. בתוך צבר בן יהושע, נ. (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי**, הוצאת דביר, 2001.
- גראדה ח. (1968) **צמח אטלס**, עם עובד.
- גראדה ח. (1971) **במלחמת היצר**, עם עובד.
- דרור י. (1996), "מהם כלי התיקוף המסייעים לנו במחקר ההיסטוריה של החינוך?", **דור לדור** (1996), עמ' 43 – 66.
- דרור י. (תשס"ד), "תרומתו המדעית הייחודית של פרופסור מרדכי (מוטי) בר לב ז"ל לחקר החינוך הממלכתי דתי והחינוך הבלתי פורמאלי", בתוך: **חינוך כאתגר חברתי**, זהבית גרוס ויובל דרור (עורכים), הוצאת רמות – אוניברסיטת תל אביב, עמודים 49-66.
- דרור י. (תשס"ז) "יבנה ובנותיה" – דב רפל וראשית המוסדות החינוכיים התורניים של הקיבוץ הדתי, תש"ד-תש"ך, בתוך: **זכור דבר לעבדך – אסופת מאמרים לזכר דב רפל**, שמואל גליק (עורך), אוניברסיטת בר אילן והמרכז להגות בחינוך היהודי ע"ש דב רפל – מכללת ליפשיץ, ירושלים. עמודים 553-589.
- דרור, י. (תשס"ב) **עמודים**, גליון אדר תשס"ב, עמ' 15-12.
- יוסיפון מ. (2001) 'חקר מקרה', בתוך צבר בן יהושע, נ. (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי**, הוצאת דביר. עמודים 257 – 305.
- כהנא ר. (2000) 'קווים לניתוח בתי ספר פנימייתיים', בתוך: **קהילות של נוער, עיונים בחינוך הפנימייתי בישראל**, קשתי, י. ; שלסקי ש. ; ואריאלי מ. (עורכים). הוצאת רמות – אוניברסיטת תל אביב. עמודים 139-145.
- כץ, י. (תשמ"ו), **מסורת ומשבר**, מוסד ביאליק, פרק יח, עמודים 213-230.
- לוז א. (2007), בתוך: **זמן יהודי חדש**, כרך שני, הוצאת כתר.
- לנגר ע. (2006) "**כל כבודה בת מלך פנימה**" – **קונפליקט והעשרה בשילוב שבין עבודה ומשפחה בקרב מורות דתיות**, עבודה לקבלת תואר M.A. במגמה לייעוץ חינוכי באוניברסיטת תל אביב.
- לסלוי א. ריץ' י. (2001), **סקר תלמידי כיתות י"ב בחינוך הממלכתי-דתי – תשנ"ט**, המכון לחקר החינוך הדתי ולקידומו.

- משרד החינוך, חמוש"ד. **קווים מנחים למדיניות החינוך הממלכתי- דתי**, (כתבו וערכו : דגן, מ ; לאבל, מ ; גרינבוים, נ.) משרד החינוך, החינוך הדתי.
- סילברמן מ (1992), **החינוך בקיבוץ הדתי בראשיתו עד ימינו – היסטוריה ואידאולוגיה**, עבודה לשם קבלת תואר דוקטור, האוניברסיטה העברית.
- סרג'ובאני, ת. (2002), **ניהול בית ספר – היבטים עיוניים ומעשיים**, האוניברסיטה הפתוחה, בעיקר פרק 15.
- **עמודים**, ניסן תשס"ב עמ' 35
- ענבר ד. (2000), **ניהול שונות: האתגר החינוכי**, הוצאת רכס, תל-אביב.
- פופר מ. (1995). **על מנהלים כמנהיגים**, הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב.
- פישמן, א. (תש"ן) **בין דת לאידאולוגיה – יהדות ומודרניזציה בקיבוץ הדתי**, ירושלים.
- פרידמן, מ. (תשמ"ב). "בעיות יסוד במבנה הרבנות הקהילתית בחברה המודרנית", בתוך: **מנהיגות רוחנית בישראל**, בעריכת אלה בלפר, המכון ליהדות ולמחשבה בת זמננו, הוצאת דביר. עמודים 140-142.
- צבר-בן יהושוע, נעמה (עורכת). **מסורות וזרמים במחקר האיכותי**. (לוד): הוצאת דביר, 2001.
- קשתי י. (2000) 'אספקטים בחינוך פנימייתי' בתוך **קהילות של נוער, עיונים בחינוך הפנימייתי בישראל**, קשתי, י ; שלסקי ש ; ואריאלי מ. (עורכים). הוצאת רמות – אוניברסיטת תל אביב.
- קשתי, י. (2000), **קהילות של נוער, עיונים בחינוך הפנימייתי בישראל**, קשתי, י ; שלסקי ש ; ואריאלי מ. (עורכים). הוצאת רמות – אוניברסיטת תל אביב.
- קשתי, י ; שלסקי ש ; ואריאלי מ. (2000) **קהילות של נוער, עיונים בחינוך הפנימייתי בישראל**, קשתי, י ; שלסקי ש ; ואריאלי מ. (עורכים). הוצאת רמות – אוניברסיטת תל אביב. פרק המבוא.
- רביצקי א. (2007), בתוך: **זמן יהודי חדש**, כרך שני, הוצאת כתר.
- רודיק, י. (תשנ"ח, 1997) 'ישיבה', בתוך: **לקסיקון החינוך וההוראה**, קשתי שלסקי ואריאלי (עורכים), הוצאת רמות – אוניברסיטת תל אביב, עמודים 228-229.
- שג"ר הרב (תשס"ד), **כלים שבורים**, הוצאת ישיבת שיח יצחק.
- שוורץ ד. (2007), בתוך: **זמן יהודי חדש**, כרך שני, הוצאת כתר.
- שטמפפר (תשס"ב), **הישיבה הליטאית בהתהוותה**, (מהדורה שניה מתוקנת) ירושלים, מרכז שז"ר.
- שטמפפר, ש. (תשנ"ה), **הישיבה הליטאית בהתהוותה**, מרכז זלמן שז"ר לתולדות ישראל, ירושלים.
- שלג י. (2000), **הדתיים החדשים – מבט עכשווי על החברה הדתית בישראל**, כתר הוצאה לאור.
- שלסקי, ש. ואריאלי, מ. מהגישה הפרשנית לגישות פוסט מודרניות בחקר החינוך. בתוך צבר בן יהושוע, נ. (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי**, הוצאת דביר, 2001.
- שפירא יונתן, **יסודות הסוציולוגיה**, עם עובד, תל אביב, תשל"ג, עמודים 37-59.

- שקדי, א. (2003) **מילים המנסות לגעת - מחקר איכותני תיאוריה ויישום**. תל-אביב, הוצאת רמות.
- Bass, B.M., & Avolio, B. J. (1994). **Improving organizational effectiveness through transformational leadership**. Thousand Oaks: sage.
- Biddle, B.J. (1979). **Role theory: expectations, identities, and behaviors**. N.Y.: Academic Press.
- Geertz, C. (1973) **The interpretation of cultures**, N.Y. Basic books, Inc publishers.
- Guba e. & Lincoln, y. s. (1998) competing paradigms in qualitative research. In Denzin N. K. & Lincoln, Y. S. (eds), **Handbook of qualitative research**, Thousand Oaks, CA, Sage , pp 105-117.
- Guffman E. (1963), **Stigma**, New Jersey, Prentice Hall.
- Hatchinson, S.A. (1988). Grounded theory. In R.R Sherman & R.B. Webb (Eds.), **Qualitative research in education** (pp. 123 – 140). London: Flamer.
- Leiblich, A. Tuval-Mashiach, R. Zilber, T. (1998) **Narrative Research**, London: Sage publication.
- Richardson, L.(1994) Writing: amethod of inquiry, In Denzin N. K. & Lincoln, Y. S. (eds), **Handbook of qualitative research**, Thousand Oaks, CA, Sage , pp 105-117.
- Stake R.E. (2000). Case studies, In Denzin N. K. & Lincoln, Y. S. (eds), **Handbook of qualitative research**, Thousand Oaks, CA, Sage , pp 105-117.
- Strauss, A.L. & Corbin, J. (1994), Grounded theory methodology: An overview (Ch. 17), In Denzin N. K. & Lincoln, Y. S. (eds), **Handbook of qualitative research**, Thousand Oaks, CA, Sage , pp 105-117.
- Weick, K. E. **Sensemaking in organizations**. Newbury Park, CA: Sage. 1996

נספחים

ראיון עם הרב דוד ביגמן

03/08/2007 (חדר ראשי הישיבה כמה שעות לפני כניסת השבת).

אני מסביר את כללי האתיקה...

הרב ב. הייתי ראש ישיבה בשניים... לא בשלוש...

ז. אני רוצה לשאול כמה שאלות ממוקדות על ראש ישיבה, אני רוצה להחזיר אותך לרגע מסויים, רגע ההחלטה להיות ראש ישיבה, להכנס או לא להכנס, מה היו השיקולים...

הרב ב. פה או בעין צורים?

ז. לא משנה, אני משאיר את זה פתוח.

הרב ב. זה קצת מסובך, יש פה הבדל ביני לבין אשתי בזיכרונות... כשעזבתי את הישיבה לטובת מעלה גלבו, היו הרבה גורמים שפעלו עלי, היה לי חינוך ציוני מהבית וגם חינוך של בני עקיבא, גם חינוך מאוד אקדמי וגם השפעה של עולם הישיבות. אז הייתה לי התלבטות משולשת. ההתלבטות הייתה אם המשך ישיבתי, המשך חלוצי, שהיה מאוד משמעותי אצלי, והאפשרות האקדמית, לעשות דוקטורט או משהו. כשבאתי לכאן זו הייתה בעצם הכרעה שהכיוון האקדמי לא נראה לי כל כך, ואם כבר הוראה אז זה בתחום התורני. אני אפילו זוכר את המחשבה הזו ממש חזק – או לעסוק בעולם המעשה ממש, עבודת כפיים, או אם תיאוריה, ובאוניברסיטה עסקתי בתיאוריות היותר גבוהות של הכלכלה, אם כבר תיאוריה והוראה אז בכיוון התורני, וזו הייתה כבר הכרעה, אי אפשר לומר הכרעה להיות ראש ישיבה, אבל הכרעה בכיוון.... עדיין הייתה לי התלבטות בין הכיוון המעשי חלוצי לבין הכיוון הזה.

ז. בגדול הכיוון חינוכי בכלל, האם לעסוק בחינוך בתוך התחום התורני.

הרב ב. כן, עשייה חינוכית. כן, ואני זוכר שנסעתי למורי ורבי ר' לייב באקסט, נסעתי הייתה חתונה של אחותי לחוצה לארץ, ופגשתי אותו והוא שאל אותי מה אתה עושה, ואמרתי לו שאני קוטף אשכוליות, והוא אמר לי לא אתה לא קוטף אשכוליות, זה היה נורא מצחיק – ואמרתי לו אני קוטף אשכוליות והוא אמר לא אתה לא קוטף אשכוליות. (מחייך)

ז. הוא לא האמין...

הרב ב. לא. הוא אמר אתה חושב שאתה קוטף אשכוליות, אתה יוצא למטע ואתה עושה הכל וקוטף אבל אתה בעצם מלמד, כי כל מה שאתה עושה תמיד זה ללמד.

ז. תסביר לי את המשפט הזה

הרב ב. כאילו אתה מלמד תורה מקדם את הבריות, לא משנה מה אתה עושה כי זה האופי שלך. לא משנה אם אתה קוטף אשכוליות אתה עוסק בתורה וקירוב לבבות.

ז. הדברים התיישבו אז על לבך?

הרב ב. לא! התעקשתי שאני קוטף אשכוליות (צוחק)... אבל... אחרי הצבא הייתי במטע, חצי שנה הייתי בפרדס של מעלה גלבו, מתוך השנתיים האלו, שנה הייתה עבודת כפיים בפרדס. אחרי הצבא הלכתי ללמד הכשרה בשדה אליהו ופגשתי את אשתי והתחתנו ועלינו לירושלים וישבתי שנה ב'מרכז'. אני זוכר אחרי השנה במרכז, פחות משנה, היה זמן קיץ, הייתה חתונה ופגשתי איזה חבר שלמד אצל הרב גוסטמן. לא היה לי טוב במרכז והוא אמר לי לא טוב לך במרכז בוא אלינו אתה מאוד תהנה. באתי לרב גוסטמן הוא אמר לי איפה למדת קודם אמרתי לו אצל ר' לייב בקסט, הוא אמר 'איך עזבת אותו?' (מחייך)... מעניין שלא הזכרתי את מרכז. בכלל כשהוא שאל איפה למדת לא אמרתי מרכז... זה פשוט לא היה משמעותי. זהו התקבלתי... הערתי הערה בשיעור, השתתפתי בשיעור והערתי הערה, עוד לפני כן, ואז הוא שאל מי אתה, קיבל אותי בלי בעיה כמוכן, ואז בתוך השנה אצל הרב גוסטמן היה נהיר לי שאני לא מתנתק ממעלה גלבו, אבל הכיוון שלי זה הוראה.

ז. זה משהו שקשור לדמות של הרב גוסטמן או משהו שאתה עברת שם?

הרב ב. לא. זה קשור למשהו שעברתי קודם. זאת אומרת היה לי צורך... אולי אספר עוד משהו קטן, בשנה האחרונה אצל הרב בקסט הייתי בקורס לספרות אירופאית, ויש לי תואר בספרות, כמעט, וקראתי ספר של הרמן הסה שנקרא 'זה מגייסטר לודי...', לדעתי לא תורגם לעברית. זה מספר על אדם שעולה במעלות הקודש במנזר שעוסק במשחק מתמטי, והוא נהיה 'מגייסטר לודי' שזה בעצם ראש הישיבה. יש לו שאיפה עזה להתחבר לחיים שמטרידה אותו בהקשר הזה. מאוד השפיע עלי הספר הזה כי זו בדיוק הייתה התחושה שלי בשנה האחרונה אצל הרב בקסט ובאוניברסיטה, שאני חייב לעשות משהו עם הידיים. חייב... זה ממש היה הד למחשבות שלי. אני מספר את זה כי כשהייתי אצל הרב גוסטמן הרגשתי שאני יכול לשבת בבית המדרש עוד עשור ולא לעשות כלום עם הידיים. כלומר, הגיוק הזה יצא, אני לא יודע איך להסביר את זה. זאת אומרת אחר כך עוד חזרתי למעלה גלבו ועוד עבדתי עם בשדה, אבל הצורך כבר לא היה צורך... אפשר

להסביר את זה בכל מיני צורות אבל זה כבר... בעיקר התנסות אני חושב. עדיין זה נשאר מבחינה אידיאולוגית, תורה ועבודה וכולי, אבל זה כבר לא היה איזה צורך קיומי.

ז. אני רוצה להתמקד בדימוי הזה שהבאת של המגייסטר לודי. אתה כן מוצא את עצמך בתפקיד הזה של ראש המנזר...

הרב ב. אחרי שנים...

ז. כן, זאת אומרת גם הכאב נעלם... הכאב שהרגשת...

הרב ב. נעלם לחלוטין... נאמר, אני ידעתי שזה דבר ברי וטוב, להיות מחובר לחיים, אבל זה לא צורך אישי. כלומר, אני עושה דברים, בבית, זה טבעי לי לעשות דברים, אבל לא.. אני לא אדם פרוש במובן הזה, אני חושב ששם הוא רווק, זה לא דומה בהקשר הזה. עכשיו אני רוצה להדגיש, כאן יש הבדל בזיכרון, אריאלה אומרת שבתור בחור ישיבה אני כבר אמרתי שאני אהיה ראש ישיבה. אני לא זוכר ככה, כי אני זוכר שהיא הייתה מספרת שאני הייתי מביא חברים הביתה והם היו לוקחים אותה הצידה ואומרים לה אריאלה תשמרי על ד. כי הוא יהיה ראש ישיבה. אני לא זוכר את השאיפה הזו כשאיפה כל כך ברורה וחדה. אין פער כל כך גדול בין שני הדברים כי... היה לי ברור שיש לי משהו למכור. עוד לא הייתה לי שיטת לימוד מיוחדת והכול אבל היה לי ברור גם אצל ר' לייב וגם אצל הרב גוסטמן שאני משתתף בשיח הלמדני באופן אחר מאחרים. קשה קצת להסביר. באף ישיבה לא הייתי הכי מבריק, לא הייתי בעל זכרון הכי טוב אבל החשיבה הייתה יותר קולעת בעיקר בפתרון של קושיה שהוצבה לפני הייתה לי ראייה שאפשרה פתרון בשעה שאחרים עוד היו בחשיבה מרובעת משהו. זה יצר שיח מיוחד גם ביני לבין הרב בקסט בדטרויט וגם ביני לבין הרב גוסטמן. כי אחרי שעזבתי באתי לביקור והתלמידים אמרו השבוע הרב הזכיר בשיעור סברא שלך. דבר מאוד נדיר, כי הוא לא הזכיר בדרך כלל... כלומר משהו בתחום של סברא, למרות שהיו חברה הרבה יותר חכמים, חכמים בתחום אחר של אינטליגנציה, בזיכרון, התמדה אולי, לכן אני אומר שהייתה לי מחשבה שיש לי משהו לתרום במשהו שהוא מעבר לר"מ מן השורה אבל הפער היה... אני גם הייתי מאוד מודע לפלונטר של ישיבות ליטא, שלא קל להשתחל לעולם הזה באופן משמעותי אם אתה לא נמצא בזמן הנכון במקום הנכון, בקונסטלציה הנכונה אולי גם עם השם הנכון, עם האשה הנכונה, אין לך הרבה סיכוי להתקדם. אני לא הייתי שייך לאף אחד.

ז. בלתי מזוהה לחלוטין

הרב ב. יותר גרוע, מזוהה עם המון דברים...

ז. בני עקיבא...

הרב ב. יכול להיות שהייתי הולך לרב דרוקמן... היה לי קשר עם הרב דרוקמן... אז הייתי מזוהה עם יותר מדי דברים. גם למדתי עם חסיד ברסלב באותה שנה. גם אני וגם אריאלה היינו חלוצים באותם שנים. באתי מאיזשהו רוחב תורני שהוא לא מזוהה, זה גם אחד הבעיות שהיה לי במרכז, שאני לא הייתי מוכן להשתבץ. זה עצבן אותי הצורך הזה. הייתי יכול ללכת לרב דרוקמן, אבל הרגשתי שאני לא... אבל לא עניינה אותי האופציה הזו בכלל, וגם היה לי קשר נפשי חזק עם מעלה גלבו, למקום לאנשים, הגעתי לכאן והרגשתי ישר שזה המקום שמצאתי בית....

... רק להסביר עוד משהו מבחינת ההתפתחות, הייתי בתפקיד, הציעו לי ללמד בישיבת הקיבוץ הדתי לבנות, הייתי בעצם ראש הישיבה, הייתי המשגיח והכול... זה לא היה מוגדר...

ז. זה בעצם הייתה טבילת האש שלך...

הרב ב. טבילת האש היחידה בלימוד ישיבתי גבוה עם בנות שלא היה להם הרבה רקע, אבל בנות שרובם בוגרות פלך ועם ראש פתוח... לימדתי גם שיעור במשק, ושם התחלתי בשיטה מיוחדת בהוראת מועד קטן מול בעלי בתים, אז התחלתי לחשוב את המחשבות המיוחדות של הריבוד וכולי. אבל מול תלמידים... ואז בא אלי אהרון ש. והציעו לי להיות ראש ישיבת הקיבוץ הדתי בעין צורים... ו... לימדתי עם אהרון, הכירו אותי אבל לא בדיוק ידעו מה הם לוקחים. והתגובה שלי הייתה, זה מאוד מעניין, אמרתי אני מוכן לתפקיד הזה אבל עוד לא הייתי ר"מ, אני חושב שאני לא בשל.

ז. כלומר הרגשת שלהיות ראש ישיבה זה עוד מדרגה, זה עוד שלב.

הרב ב. כן, עוד לא התנסיתי כר"מ, אני גדלתי בהיררכיה ישיבתית מסויימת, תנו לי להיות ר"מ שנה שנתיים ואז נדבר. אז הם אמרו לי לא, זה מה שצריך עכשיו, לא יעזור. מאוד רציתי לחזור למשהו עם פרופיל ישיבתי. עכשיו, אחרי כל זה, מדהים למרות שהיה לי מדרשת הבנות וכולי, בערך שבוע אחרי שהייתי בעין צורים אמרתי לאריאלה 'אני שוב חי' נורא מוזר.

ז. מה היה שם?

הרב ב. כי יש משהו, אני לא חושב שזה קשור לראשות הישיבה, זה קשור ל...

ז. בית מדרש...

הרב ב. כן. בית מדרש, התפיסה של בית מדרש. התפיסה האינטלקטואלית התפיסה הדתית שהרגשתי חיבור אליו מכיתה ו' בערך... אני מרגיש מאוד בבית בחומרים האלה.

ז. זה מאוד מעניין, אם אני מחדד את התמונה שאתה מתאר אתה אומר שהכניסה שלך להיות ראש ישיבה זה בעצם הדרך להיכנס חזרה אל תוך בית המדרש.

הרב ב. כן נכון! ממש כך. אני כל הזמן אומר שאני בעצם בחור ישיבה אני רק הרבה יותר מבוגר (צוחק). זה משהו מאוד.... לא, צריך לדעת גם שהראשי ישיבה שלי, במיוחד ר' לייב היה בחור ישיבה כזה. ז. מה אתה מתכוון בדימוי הזה 'בחור ישיבה מגודל'?

הרב ב. ממשיך ללמוד, לא כופה על השמרים, קשוב באמת להערות של תלמידים. הסמכות נוצרת דווקא מתוך זה. הדבר הליטאי הזה שאנשים לפעמים אומרים 'סתם נוסטלגיה' ואני יודע שלא, שזה דבר אמיתי, ויש לי גם ביקורות על העולמות האלה שעברתי דרכם, אבל הדבר שהיה בולט זה היכולת להתחדש, היכולת לחשוב כיוונים חדשים, הקשבה אמיתית לתלמידים, בגלל זה אני אומר בחור ישיבה, זאת אומרת לא היה הבדל ניכר בין מה שהיה נעשה בשיעור לבין מה שנעשה בחברותא. כלומר בכל זאת היה בנוי וכולי, אבל אם תלמיד שאל שאלה אז הייתה התייחסות אמיתית. אין איזה חומר מוגדר שצריך להעביר כמו באוניברסיטה, ומאוד נהייתי באוניברסיטה, אלא היה פה ושם מקרים שבהם ראש הישיבה הציג את התיזה האחרונה שלו....

ז. אבל בכל זאת, למרות שאתה מצייר את עצמך כבחור ישיבה מגודל, שאתה נמצא בתוך ישיבה ובעצם אתה בדינאמיקה הטבעית של בית המדרש. אבל בכול זאת יש בפוזיציה של המקום אליו הגעת ואתה נמצא בו גם כיום יש היררכיה ודיסטנס מובנה בינך ובין התלמידים, זה דבר שמפריע לך?

הרב ב. מאוד מסובך, ביום הראשון שהגעתי לעין צורים אהרן ש. אמר לי אתה יושב פה מקדימה עם הפנים לכוון התלמידים, פה לא נהגו את זה... ויש לזה חסרונות גדולים שלא נוהגים, כי אני לא רואה מה קורה... שי סיבה שעשו את זה כנראה. בכל אופן זה מאוד הפריע לי לשבת שם. זה הפריע לרמי לשבת ליד. אני לא שומר על דיסטנס בכלל, אני למדתי שהתלמידים זקוקים לזה. בעין צורים עשו גינוני כבוד כלפי ולא כלפי שאר הרמ"ים, כשאני עליתי לתורה – קמו. רק אצלי קראו 'מורינו ורבינו'. פה זה מסובך, יש עוד שניים, ו... זה שונה. שם הייתי ראש הישיבה, לא היה שום ספק בזה, אבל מבחינת קבלת ההחלטות הכל היה מאוד דמוקרטי. פה לטוב ולמוטב ראשי הישיבה שומרים את הקלפים אצלם, שם היה מצב קצת מוזר, שמבחינה ארגונית הכל היה בהחלטה דמוקרטית של כל הצוות, כאשר אדם שנקלט לצוות הישיבה לפני חודש, שהביאו אותו כדי שביא אל הישיבה קול שונה מכריע כמוני שאני הייתי בצוות שהקים את המוסד וכל זה. פה יש בעיה ארגונית מאוד חזקה, ויש משהו נכון בזה שראשי הישיבה שומרים את הקלפים קרוב אליהם, רק הם עושים את זה בצורה לא נכונה, זאת אומרת זה צריך להיות מובנה וידוע לר"מים מה ראשי הישיבה מחליטים ומה לא, פה יש בלגאן קצת, זה לא מסודר. אין שקיפות... וגם יש בלגאן בין שלושתנו, זה בכלל שיגעון. שם ההנהלה מאוד חלשה עלי, ההנהלה וישיבת ר"מים שהיו מתקיימים כמו שעון, כל יום ראשון בבוקר, פעם בשבועיים... אהרון הביא אותי בשנה הראשונה כי הוא אמר שהוא צריך אותי ככוח פוליטי מול הצוות, מאוד משונה....

שם הייתי ראש ישיבה, הקו שלי היה קו, קיבלתי תלמיד ש'התחלתי' בשנה הראשונה בצבא... זה היה החלטה משותפת דמוקרטית. התלמידים אמרו לי הרב ב. אתה סותר את הקו של הישיבה. אמרתי מה הקו של הישיבה? אמרו לי 'פתיחות מחשבתית אינסופית, אדיקות אינסופית בהלכה'.

ז. נסיים בשתי שאלות, שאלה ראשונה על הדיסטנס...

הרב ב. לא זה היה מאוד מעניין, זה הקו שלי, היה כל מיני אמירות בישיבה אבל התלמידים באו ואמרו זה הקו של הישיבה. פה זה קצת מקשה עלי, אבל שם במידה רבה הישיבה שם הייתה אינסטנציה שלי, זה קצת קשה להסביר, אפילו אולי לא בריא. והעובדה שהקיבוץ הדתי שלף אותי משם לפה זה היה משבר אדיר לישיבה, זה לא היה כל כך חריף רק בגלל שהרב ע. ק. שתמיד היה אופוזיציה (צוחק) כשהוא נכנס לתפקיד הוא הרגיש שהוא צריך להמשיך את הקו של אהרון ושלי, וזה לא היה כל כך חריף כמו שחשבתני שיהיה. ז. זה מאוד מעניין, שם הייתה בתפקיד ראש ישיבת קלאסי, היררכי, עם המרחק המובנה מן התלמידים אתה אומר שזה מה שייצר את הכוח..

הרב ב. זה מה שלמדתי שם, למדתי שיש לזה משמעות חינוכית לכובע הזה. מאוד נרתעתי מזה, קודם כל סבלתי מראשי הישיבה שניצלו את הכובע הזה לרעה, אלף, בית – הייתי חניך תנועת המוסר, מאוד פחדתי מכבוד, פחדתי ממש שזה יקלקל אותי, משררה גם, מהכוח, כל הדברים האלה נתפסו אצלי כדברים שהם משחיתים... ואז גיליתי קודם כל שהתלמידים זקוקים לזה. מאוד זקוקים למי שמתווה דרך, כיוון שאני מתווה דרך שהוא באופן מאוד... אני נותן המון מקום לתלמיד למקום שלו ולאמירות שלו, יש פה איזשהו מן פרדוקס, ממש פרדוקס מובנה, וזה היופי של הראשי ישיבה שלי בעצם, שהכוח שלהם היה בזה שהם נתנו מקום לתלמיד, וגם אני נתתי המון מקום לתלמידים... עד כדי כך הרגשתי שזה כוח, ומכיוון שהקול שלי הוא מאוד חריף ומאוד פתוח ומאוד מתסיס ועל גבול הכפירה, פחדתי שבמעלה גלבו עשוי לי צנזורה, ושהקו שלי לא יהיה הקו הבולט בישיבה, אז כשבקשו ממני לעלות צפונה אז שאלתי את הרב י. והרב ש. מה יהיה התפקיד שלי בישיבה, והם אמרו לי אתה תהיה הראש ישיבה. זה מאוד הרגיע אותי. אז אמרתי מה

אתם תהיו? אז הם אמרו אנחנו נהיה רמים. זה מאוד הרגיע אותי. פחדתי שיעשו לי צנזורה... אומנם זה התבדה, אבל אני חושב שעד היום שהחשש הזה היה במקום.

ז. בפועל אתה מרגיש שמשוהו הלך לאיבוד כמו שאתה מתאר את זה שזה כבר לא אינסטנציה שלך, מוסד שמשויך למהלך יחיד וברור

הרב ב. כן. שהוא מהלך, וזה טמון בפרדוקס, שזה מהלך שנותן מקום להמון קולות. זה קצת פרדוקס.

ז. זה מאוד מעניין שאת הדבר הזה בעצמו אתה מציג כדבר שלמדת מרבתיך..

הרב ב. כן, אבל בגבולות אחרים, הגבולות היו יותר מצומצמים אבל כן.

ז. אבל הכיוון של לתת מקום לאחרים, לתפיסה של אחרים זה דבר...

הרב ב. מובנה. מובנה, וזה מה שהפריע לי במרכז, שזה לא היה קיים.

ז. יש משהו שלא למדת מרבתיך?

הרב ב. כן, וזה דבר שלמדתי מהוריי, שהמילים הישיבתיות שהייתי שומע 'איזהו חכם הלומד מכל אדם' אצלי הם מקבלים משמעות הרבה היותר רחבה, בגלל שאני בא מבית ליברלי אמריקני, אז אני באמת... אני מקבל ממרטין לותר קינג... אבל יותר מהשל שצעד עם מרטין לותר קינג למרות שהוא היה קונסרבטיבי, כי זה נמצא בי מאוד חזק. המילים שהם היו אומרים על כבוד אדם וכבוד הבריות ו'חביב אדם שנברא בצלם' השיקוף שלהם היה הרבה יותר חריף אצלי.

ז. כלומר זה אותו כיוון אבל אתה הרבה יותר קדימה...

הרב ב. כן גם בלימוד הגמרא, הרב בקסט היה אומר 'לרש"י לא היה רש"י' ואני אומר לגמרא לא הייתה גמרא, זה פשוט המשך יותר קיצוני. רק שבעולם הליטאי הממשי היום אני חושב שהייתי כן.. כלומר הייתי יכול אם הייתי נכנס בקונסטלציה מסויימת אם הייתי מקבל משרה ב"מיר", נאמר, הייתי יכול ללמד את אותם התורות, אולי בשפה קצת שונה, יש לי קצת התנסות בזה גם, באנגלית אומרים to couch... ז. כלומר להגיש את זה אחרת

הרב ב. כן, אני די משוכנע כי כשאני מדבר עם אנשים מהציבור הליטאי אני מצליח להעביר דברים... ז. כלומר אתה רואה את זה כחלק משפת הלימוד, זה לא איזה משהו אחר לגמרי...

הרב ב. עובדה שאיזה חידוש אחד שלי, די מהפכני, גילינו בספר של 'לבושי מרדכי' מיחברון, כאילו זה לא כל כך... הציונים זה יותר בעיתי... יותר מרובעים... אני לא יודע איך זה היום. אני אתן לך דוגמא, אם היה נוצר קשר רומנטי ביני ובין ביתו של הרב בקסט ל. שהיתה בת גילי פחות או יותר, יכול להיות שכל התורות שלי... אבל יכול להיות שלא הייתי מגיע אליהם בכלל... אבל יכול להיות שהייתי היום ראש ישיבה בדיטרויט, אם הבנים שלו או משהו כזה. אבל אני ידעתי שזה מקום שלא רציתי להיות בו, מבחינה ערכית זה הפריע לי. אחד הביקורות שיש לי על העולם הזה זה שאין נזילות חברתית, אותה בעיה של הספרדים, שיש בישיבות ליטא – אדם ספרדי מבריק כמו הרב ב. ד. שהוא מבריק במובן הליטאי, שמעתי שיעור שלו... הוא ספרדי ירושלמי טוב כזה... שעבר מסלול אופייני לציונות הדתית באותה תקופה... לאן הוא יכול ללכת, רק לרבנות... זה עצוב. הוא היה יכול להיות ראש ישיבה... לא, זה היה טוב לעם ישראל שהוא היה רב, הרווחנו מזה ספר שו"תים טוב, הוא היה רב ראשי טוב, אולי האחרון...

ז. אני רוצה לשאול אותך, אולי תרגיל קצת קשה, אם יש לך דימוי לראש ישיבה, לסוג התפקיד שלך, מטפורה...

הרב ב. אני יכול לחשוב על מילה – מאתגר – הגורם המאתגר, זה נראה לי הסיפור.

ז. שזה מתקשר למה שאמרת קודם על המאפשר, המתסיס...

הרב ב. כן. עכשיו אני מרגיש שאני לא מספיק עושה זה לאתגר לכיוון של ה... אני בכל זאת חניך של תנועת המוסר, ואני לא מרגיש שאני מאתגר מספיק בכיוון של תיקון המידות. אבל לאתגר מבחינה אינטלקטואלית, כן בהחלט... ואני בפרוש חושב שרק זה יכול לתת את החינוך הדתי לבני מעלה. זאת אומרת, אין דרך, אי אפשר, ההזדהות, היכולת ללכת עם החבילה התרבותית הזו שהולכת איתנו מדורי דורות, יכול להיות לאנשים חושבים ורציניים, יכול להיות רק עם אנשים שהציבו בפניהם אתגר, אז יכול להיות, לא חייב להיות אתגר תלמודי, זה לא הכרחי... עכשיו אני מנסה לחשוב עם הרב י. והרב ש. יסכימו איתי...

ז. אני מרגיש שזה כיוון שאתה מכניס מאוד חזק לישיבה.

הרב ב. זה מאוד מעניין... באופן טבעי לא הייתי חושב שהם נמצאים שם, אבל הם מאוד הזדהו עם זה... זה מאוד מעניין יש כאן איזה דימוי שלי שאני לא רואה אותם מאתגרים כל כך...

ז. יכול להיות שהבעיה שיש שלושה ראשי ישיבה היא עצם זה שיש שלושה, וזה לא אומר בהכרח שלא מסכימים...

הרב ב. כן, לכן לא הייתה לי בעיה שהרב י. ייקח את שנה א', זה נראה לי נכון, לא חשוב כל כך מי... לא זה באמת היה מפולת המעבר מעין צורים לפה... למרות שהרבה דברים נפתרו על ידי כך, הקהילה הרבה יותר נוחה, אין מה להשוות בכלל. זה מהמם. יש אנשים שאמרו לי, לא הייתי חושב על זה, שאמרת שזו הקהילה האידיאלית בעיניי, מאוד בולט שהיא קהילה תורנית אבל היא מאוד... לארגית... אז אמרו ברור שזה ככה,

כי אתה יצרת את הקהילה הזו (צוחק). אבל אני לא מרגיש את זה אבל זה הפתיע אותי שמישהו חשב ככה.
... זה הפתיע אותך משהו פה?
ז. אלף הרבה דברים חשבתי עליהם לבד ומצאתי סימוכין בדבריך. אחד הדברים שהיו חזקים לי עכשיו
שחיברת את הפתיחות שלך במפגש עם תלמידים למה שקיבלת מרבותיך.
הרב ב. זה מה שאחד הדברים שהכי קשה לי... למה תמיד אני אומר 'ציונים' וזה... כי אנשים מציינים את
זה כאילו זה בא מהעולם הליברלי שלי, וזה בא מהעולם הישיבתי. נכון שזה הצלבה מסוימת, ויותר מזה
אני חושב שראשי הישיבה באמריקה הרגישו שזה מתאים לציבור האמריקאי, זה נכון שזה כיוון שהם
קיבלו מרבותיהם אבל הם הרגישו שזה הדבר המתאים לציבור שהם עובדים איתו. אבל לא כולם קיבלו את
האתגר...
ז. ובאמת ההדגשה השנייה היא שזו המשמעות של לימוד תורה בעצם...
הרב ב. זו הייתה ההרגשה שלי שהגעתי למרכז. כשהיו אמירות לא מאתגרות, אל משנה מה נאמר, זה יכול
להיות 'אורות', אז חשבתי שאולי זה לא תורה פה בכלל, זה היה זר לגמרי. כי גם כשהיית לומד עם הרב ש.
מ. ק. ליקוטי מוהר"ן אז הוא היה שמח אם הייתי שואל 'מה קורה כאן אני לא מבין מה ר' נחמן רוצה', הוא
היה מתלהב... הוא לא היה טיפוס מתלהב בדרך כלל... זה מאוד עניין אותנו, זה חלק מהלימוד..
ז. טוב, תודה רבה ושבת שלום.

ראיון עם הרב שמואל ריינר.

חדר הרמ"ם בשיבת מעלה גלבו.

ד' אב התשס"ז

זכרון מאבא שלך – ראש הישיבה

שאלתי למה (אסור לשחק בכדור) והתשובה היתה - 'אצלנו זה אחרת'.

לא למדנו אצל אבא שלי – עקרוני מבחינתו. "אני חושב שהיה שמה עניינים ש... היו שמה שני רמים בישיבה קטנה שהיו מאוד פונדמנטליסטים ואבא שלי הבין שאנחנו לא יכולים להסתדר אתם, אז הוא הפך את זה למין כלל שאנחנו לא לומדים בישיבה קטנה, אבל אני חושב שזה היה העניין".

"כשהגעתי לישיבה הגדולה, אני זוכר ביום הראשון היתה לי הרגשה של משהו 'בין נסיך ובין פלקאט'. מהו הצד של הנסיך, שהמשגיח קטן, שהוא משהו על הגבול שבין מדריך ובין... נגיש אליי ושאל אותי מה נשמע", חברותא, שאל אותי מה כבר הספקת לעשות..."

"מכאן ואילך אני הבנתי שבן של רב בעולם החרדי מצד אחד הוא נסיך, מצד שני הוא פלקאט. והאמת היא, שלי ברמה האישית, בעומק זה מאוד מאוד לא התאים".

אבא שלי היה אדיש לזה, התייחס בביטול, פעם אחת התפוצץ, סיפור מעניין, בן של אחד מעשירי המזרחי, נגיש אלי המשגיח שאני אלמד אתו חברותא, הוא היה חוצניק, מאוד לא התאים לי, ואבא שלי אמר לי בעדינות שסבא שלו היה חבר של סבא שלי.

"אבל פתאום אני הבנתי שבתור בחור מוכשר, יש משמעות למושג של 'הבן של...' (דופק בידו על השולחן) - זהו, יש לך מחוייבות, אתה צריך לעשות את זה.

תמיד אמרתי לאבא שלי 'אריק' – אמר כן, אגב חי בארץ, יש ביננו קשרים טובים.

כן, שיש תפקיד, ויש א... הרווח הוא שביום הראשון נגיש אלי... נגיש אליי ושאל אם אני רוצה ללמוד איתו חברותא.

יש לזה ייתרונות, שאני הייתי יכול, בניגוד לכל חבריי, יכולתי לגשת לר' שלמה זלמן באופן חופשי.

שאלה: אתה היום 'ראש ישיבה' חשבת שתהיה ראש ישיבה?

"לא. לא לא לא – בכלל לא. הייתה לי, היה לי תהליך בסוף ההסדר, תהליך של בחירה מודעת לא להיות ראש ישיבה".

"אני עזבתי את ההסדר כי החלטתי ללכת לצבא". "כשעזבתי את הישיבה הייתי בשיא הלימוד שלי". למדתי בישיבה עד הערב שלפני הגיוס. כלומר מתוך הרגשה שמשמה לשמה הולכים". הדבר שאני הרגשתי זה... מלחמת יום כיפורים, הרגשתי שזה בלתי אפשרי חייבים לעשות עם זה משהו". אבא שלי הזדהה. בעמקי ליבו הוא שמח על היושרה המוסרית הזו".

"כשהלכתי להפרד מיהודי שהיום הוא אחד הרבנים הכי חשובים בבני ברק, והוא היה אחד הרבנים האהובים שגם למדתי איתו חברותא, נגישתי אליו והוא אומר לי 'למה', הלא מובטח לך כאן 'ברייקל', סטנדר! הלא אתה תהיה כאן רב! למה אתה הולך? ואז אני זוכר ככה בהברקה של רגע אמרתי לו שזה בדיוק הסיבה. זה בדיוק הסיבה".

לימים פגשתי אותו והוא אמר לי שהמשפט הזה מאוד מאוד השפיע עליו.

"לא, באיזה שהוא מקום זה שייך לאותו קונטקסט, השאלה המוסרית אם אני אלך לצבא, השאלה המוסרית אם אני אהיה כאן רב זה אותו קונטקסט. היו עוד עשרים כמוני במחזור. המחזור שלי בקול תורה היו בו מאה ועשרים תלמידים. היו בו עוד שלושים כמוני, עשרים כמוני. היה לי מקום קבוע וטוב בעשרים אחוז העליונים. אני יכול להגיד עוד דבר, שאולי בכריזמה, ביכולת תקשור הייתי בעשרה אחוז העליונים. כלומר לא הייתי 'האחד' המיוחד. מה גם שר"מ נבחר אחד מתוך שישה שבעה מחוזרים, כך שהבחירה היא ממאגר הרבה הרבה יותר גדול. כך שהאמירה 'זה בטוח שאתה תהיה כאן' זה בעייה מוסרית דומה בסוגה לבעיה של צבא. אתה מבין מה אני מתכוון?"

"וכשהלכתי לצבא גיליתי פתאום המון המון דברים. גיליתי פתאום עולם פתוח, כלומר נחשפו לפני המון דברים", חזרתי לישיבה... () קמט צמפ, ביקש שאחזור להעביר צמפ שלושה צמפים, "חזרתי לישיבה לארבעה חודשים ואחרי זה חזרתי עוד פעם לצבא להעביר צמפ. כלומר הייחס שלי לישיבה הוא היה לא... היתה לי בעייה עם הישיבה. חוץ מזה שהישיבה שאליה הלכתי לא התאימה לעולם הרוחני שלי. היא התאימה להמשך של קול תורה, שעלבים, אם הולכים לצבא אז זה המקור. אבל מבחינת העולם הפנימי שלי..."

"גם העולם הרוחני שלי, הרגישויות שלי, הפתיחות שלי, הקולות ששמעתי בבית. זה לא היה מקום

שהתאים לי באמת, אז לכן כל מיני... וחזרתי לצבא". הדבר המעניין שחברי לשעלבים.. "עוד פעם היה לי את הפור הזה, שלמרות שהייתי פחות זמן הייתי הרבה יותר מושרש בפנים..".

"מה שאני הרגשתי זה ש... ההליכה לצבא חידדה דברים שכבר היו קיימים בבית, כלומר הבית של הורי היה בית מאוד פתוח. כשהישיבה בקול תורה עברה לבית וגן ההורים שלי החליטו להשאר ברחביה. אתה יודע

מה, הבת של יגאל ידיו היתה חברה מאוד טובה שלי עד כיתה ואו...". "גדלתי בחברה אחרת. בצבא הנטייה שלי היתה באמת, אני, בעיקר רציתי להתעסק עם החברה שהיו איתי. במובנים מסויימים מאוד קינאתי בקלילות הרבה שיש להם. זה היה משהו שהרגשתי שאין לי וזה מאוד מאוד משך אותי. כלומר, אצלנו בבית היה צריך כל דבר לחשוב, ולהסביר, כל דבר לעטוף את זה ברצינות וכבודות. זה מאוד משך אותי, ובעצם היה לי ספק גדול אם אני רוצה לחזור לעולם הדתי שממנו באתי. אבל כל זה היה מתוך בטחון מלא שאין עם זה בעיה משפחתית, כל בכל מקרה המשפחה תקבל אותי, זה בסדר.

ז. אני שומע ממך איזה טון שאומר, שאתה בעצם ממשיך איזה טון ששמעת אותו בבית, שהיה קיים באיזושהי צורה.

ה. ש. שמעתי אותו בבית. אנחנו חייבים לעצור...

תצפית על שיעור בגמרא של ראש הישיבה הרב ביגמן

30: 9 בבוקר. שיעור בגמרא שנותן ראש הישיבה הרב ב. לתלמידיו. קבוצת התלמידים, כעשרה, הם מעין 'נבחרת' של הישיבה. אלו התלמידים המבוגרים יותר, בגילאי 22 – 23, שסיימו את שירותם הצבאי ושוב ללמוד בישיבה, למרות שלא היו מחויבים לכך, מכיוון שכבר סיימו את המסלול המשלב צבא וישיבה, וכעת יכולים היו לפנות לדרכם.

כבר שנים רבות נהוג בישיבה, כי קבוצה זו, המכונה גם 'כולל', שומעת שיעור כמה פעמים בשבוע מאת הרב ב., וכי הוא משמש כ"ר"מ" שלהם, כלומר – נותן השיעור בגמרא, שהוא גם מעין 'מורה מחנך'.

החדר הוא חלל קטן, ארוך וצר המשמש כחדר מורים ואנשי צוות בישיבה. בחדר בלגאן – חפצים של הצוות, תאים לניירת, מחשב שולחני ניצב על שולחן בפינת החדר ומזמזם קלות. התלמידים ישובים בצפיפות סביב שולחן ארוך וממלאים את החדר הקטן והצפוף.

בראש השולחן יושב הרב ב.. על השולחן מונחים ספרי הגמרא הפתוחים ומחשב נייד של אחד התלמידים. כוסות קפה מפוזרות בין הספרים. גם לפני הרב ב. מונחת כוס קפה. הרב ב. יושב על כסא מרופד אך צנוע והוא מנהל את השיעור. הרב ב. ממושקף ועטור זקן לבן וגזוז, בשנות החמישים לחייו. הוא לבוש חולצה מכופתרת ובהירה ומכנסיים כהים. כיפתו הסרוגה נטויה באלכסון על ראשו.

האווירה שקטה והדיבורים בחדר אינם רצופים. מדי פעם מתנהלות שתיקות ארוכות למדי, ולאחריהם מדבר הרב ב. או אחד התלמידים. במהלך השתיקות מעיינים התלמידים בספרים. על הגמרות שלפני התלמידים מצורף דף מקורות משוכפל שהכין להם הרב. התלמידים הכינו את השיעור במהלך יום אתמול בלימוד עצמי ובזוגות, הקריוות 'חברותא'.

(השיעור עוסק בגמרא, במסכת גיטין):

ז. אחד התלמידים מדבר, כל התלמידים שקטים.

הרב ב.: אהה, זה מעניין. (הוא שואל את זאב שאלות כדי להבין את כוונתו. כעת הוא מסכם לפני התלמידים את דברי ז. ההסבר נעשה לאט, הוא מנסה בעצמו, תוך כדי כך להבין את הנאמר, לאורך הדיבור ידו אוחזת בראשו כמנסה להתרכז) – זה יפה, לא חשבתי על זה, זה חידוש אדיר, אבל צריך לעגן את זה במקורות, תכתוב על זה מאמר לימעגלים' (כתב עת של הישיבה).

ז. ממשיך להסביר את דבריו.

הרב ב.: אני שומע את דבריך, אבל אומר לך איך צריך לבדוק זאת – קומראן, פלביוס, דברים כאלה יאששו את דבריך.

(הפסקה קטנה בדיבור)

הרב ב.: אני רוצה לדבר על רב המנונא, כי הרגשתי מתח אדיר בדבריו. מה שמפתיע אותי שהבבלי הרגיש את המתח הזה! אולי נחזור לגמרא שלנו ונבין למה רב המנונא עולה לדיון. (הכתה שקטה בשלב זה, עולם מעיינים בספרים. אחד התלמידים מתחיל לקרוא את הטקסט מן הגמרא).

הרב ב.: מה זה עושה פה! (מתייחס לציטוט מן הגמרא) למה העבירו את זה לגיטין!

תלמיד: השאלה היא על המשנה! זה לא רק פה...

הרב ב.: או קי...

(התלמידים ממשיכים להגיב בצורות שונות ובעצם לחזק את השאלה)

(יש שתיקות בין הדיבורים, התלמידים חושבים עם הרב ב., הרב ב. רכון על השולחן ומביט בתלמיד המדבר במבט רציני וחושב, כמנסה לעמוד על עומק דבריו.)

תלמיד שני מגיב לדברי הראשון: למה אתה חושב ששומרת יבם אסורה? קודם הסברת יפה מדוע אסורה, אתה לא יכול להפוך את דבריך!

(תוך כדי כך הכיתה מתרגשת, התלמידים נכנסים אחד לדברי השני. הרב ב. שותק כל הזמן. התלמיד

המותקף מגיב ועונה לדברי חבריו ומסביר את דבריו. משתרר שקט)

הרב ב. נכנס לדיון בסופו ומסביר שוב בדרך של שאלה: אז מה בעצם רב המנונא מנסה להגיד? יש דימוי ביבמות 'זיקת יבם' אך שם זה גופא צריך להבין מה המשמעות של זה? ניתן להבין את זה בשתי צורות – זה מאוד קשור ליבמות, אפשר לפתור את זה!

(לאורך דיבורו קולו עולה ומתחזק והוא זו על הכסא בהתרגשות)

(תלמיד נכנס לדבריו וקולו עולה יותר כדי להשתיק את התלמידים המנסים להיכנס לדבריו פעם אחר פעם).

תלמיד נשען לאחור בכיסאו ומגיב לדברי הרב: אני חושב שיש ראייה מהדיוק של הגמרא.

הרב ב.: לכאורה זה הוכחה למחלוקת בין הסוגיות.

ז. : איך זה קשור?

הרב ב.: אתה צודק, עוד לא ראינו זאת כי הפניתם את הדיון למקום אחר.
(הרב ב. מפנה את התלמידים לטקסט בגמרא ומזמין אותם לקרוא, אחד התלמידים מתחיל לקרוא בקול כאילו נתבקש לעשות זאת. בסוף הקריאה שתיקה של חצי דקה)
הרב ב. שואל: לאן מנסים להביא את הדיון?
תלמיד מזדרז לענות והרב מאשר: כן, עכשיו נסתכל במסכת סוטה בבבלי.
הרב ב. עוצר את אחד התלמידים באמצע הקריאה ובקול חזק הוא מביא מכאן איזה עקרון: שימו לב לעקרון חשוב שיש כאן!
(תלמיד היושב בסמוך לרב, כחצי מטר, מהנהן בראשו לאיטו. תוך כדי הסבר דבריו מניח הרב ב. את ידו לרגע על כתפי התלמיד שבצידו השני.
(תלמיד נוסף מסכם את דברי הרב במחשב הנייד שלפניו).
הרב ב. חוזר על שאלה אחת כמה פעמים בצורות שונות: מה אומר רבי עקיבא? הלא רבי עקיבא רואה בכל השי"ס את הכיוון שכל העדויות שוות! הם מודעים לכך שהמושג נלקח מכאן, אז מה הוא אומר! (קולו עולה) אז מה זה אומר על איסור אישה לבעלה?!
(הרב נעמד לפתע ומחייך) למה היא בכלל אסור לבעלה?
תלמיד: כי היא בגדה בו.
הרב ב.: כי היא בגדה בו! (בצעקה. ומיד אחר כך בחיך -) אז צריך לנסח מחדש את הסוגיה.
(דיבורו של הרב מלווה בשינוי גוון – מחייך לצעקה, מקול חלש ומסופק לצעקה חזקה)
ז. (פונה לב ב.): רבי עקיבא זה לא כל כך קשור למה שאמרת!
הרב ב.: נכון, טוב אז אולי אני טעיתי אבל אני חשבתי שזה.... (שתיקה של כמה שניות ארוכות) האם... טוב בוא נחזור לגמרא ביבמות.
(התלמידים מסתכלים בדפים, עוד שתיקה קצרה)
הרב קורא את הגמרא ומסיים בשאלה: מה זה בא לומר?
(שתיקה)
הרב ב. מוסיף: האם זה משתלב או ניגוד, אתם מבינים מה שאני אומר?
(התלמידים מגיבים בשלילה)
(מתעורר ויכוח ער, התלמידים נכנסים לדבריו והוא נכנס לדבריהם. קולו חזק משלהם, והוא עולה לצעקה. צרור מפתחות נופל מכיסו, אך הוא לא מתכופף להרימו מן הרצפה. הרב חוזר על דבריו פעמים אחדות תוך כדי תזוזה חזקה ופתאומית בכיסאו ובקול רם. **פניו מחייכות למרות הצעקה.**)
נ. תלמיד נוסף, מגיב: איך אתה רואה את זה מהגמרא, אני לא מביין?
הרב ב. מגיב מייד והכתה מתרגשת כולה ונעשה רעש רב. אחד התלמידים צוחק ומהנהן: אהה!
תלמיד אחר (ז) ממשיך להתווכח. בקול צעקני (אך פחות משל הרב ב.).
הרב ב. מסביר שוב את דבריו בנעימות ובנחת ומסיים: זה ברור.
ז. ממשיך להתווכח אך הרב נכנס בצעקה 'לא!' למרות זאת ממשיך התלמיד להבהיר את סתירתו לדברי הרב. נ. תלמיד נוסף, מצטרף לקושיה בכך שמוסיף קושיה משלו. ז. מגיב לנועם ועונה לו לפני הרב ב. הרב ב. מאשר את התשובה
הרב ב. מסביר: מה בעצם אנחנו אומרים כאן.
הרב ב.: זה ספקולציה, אך היא מבוססת על דרכה של הגמרא ברוב הסוגיות.
הרב ב. מגיב לשאלה של אחד התלמידים: לפי דבריך הגמרא דנה בבעיה הלא נכונה! יש פה בעיה, זה שיעור למדני קלאסי במובן שאין הוכחה למשהו אחד, ולכן שאלתי את עצמי מה בעצם האופציה שהטרידה אותם. לכן הבנתי שהאיסור הפורמאלי הוא לא מה שבהכרח חושבים. אתם מבינים מה אני אומר – תעשו פעולה אנטי למדנית – פרקו את המהלך הברור. אתם מבינים? זה מאוד קשה להוכיח את זה, אני יודע, אבל יש כאן שאלה כללית במשפט העברי.
ז. : איך זה מסביר את גיטין?
הרב ב.: לא לא, אני חזרת בי בנקודה הזו, אתה צודק בעניין הזה. (קולו נחלש)
נ. מציע הצעה. הרב שותק ומקשיב. אחר כך שתיקה ומסתכלים בגמרות.
תלמיד אחר שואל שאלת הבהרה. לפתע אומר נ.: טוב אני חוזר בי.
הרב ב.: צריך לעשות את החשבון אחרי זה.
תלמיד אחר, י., שואל שוב על דבריו הראשונים של הרב.
הרב ב.: זה טעות שלי, זאב תיקן אותי בזה. אני הצגתי את זה הפוך.
(רק חלק מן התלמידים פעילים בשיעור. הרוב, כחמישה, שותקים כל הזמן)
הרב ב. מסיים בתגובה לדברי ז.: טוב, צריך לחשוב על זה.

הוא מתכוון לקום מן הכסא ובכך לסיים את השיעור, לפתע הוא מניף את ידו וממשיך להסביר בקול רם:
יש כאן במקרה הזה עקרון שצריך להבין אותו... זה ברור שההלכה לא מוכנה... אתם מבינים מה שאני
אומר?
(הרב קם והשיעור מסתיים בבת אחת. התלמידים אוספים את ספריהם ויוצאים מן החדר בשקט.)

ראיון עם הרב יוסי 27/2/07

אנחנו יושבים בביתו של הרב י. הרב י. למד שנים רבות בישיבה באזור ירושלים. וכיום מלמד בישיבה בצפון הארץ. תפקידו בישיבה קרוי ר"מ, והוא נותן את השיעור בגמרא לתלמידים הצעירים. אני שואל אותו על זיכרונותיו מתקופת היותו תלמיד ישיבה, ועל דמות ראש הישיבה שבה למד. תינוק ישן בלול בסמוך לנו. על השולחן כלי אוכל ומחשב נייד, אני מוצא את הרב י. יושב ליד המחשב ועובד על הדוקטורט במחשבת ישראל שהוא מגיש בימים הקרובים בנושא אחד מגדולי הראשונים. לאחר שהתיישבנו אני מציג את נושא המחקר שלי – מנהיגותם של ראשי ישיבה, והראיון מתחיל. יש לציין כי לאורך כל השיחה נראה י. נינוח, וניכרה בבירור שמחה בפניו. ניכר היה ששיחה על תקופת הישיבה בחייו, והזיכרונות מן הישיבה ומראש הישיבה אינם מכבידים עליו. במהלך השיחה חייך י. פעמים רבות, התבדח, ורוחו הייתה טובה עליו. אני חוויתי אותו כמי שיענינו נוצותי' בחדווה ובשמחה.

ז (אני). אני מציג את התאריך של היום (ויכוח קטן).
הנושא שאני חוקר אותו זה ראש ישיבה ואני אגש ישר ולעניין ואני אשאל אותך, ראשי הישיבה שלך... אתה למדת ביג', ושם אני יודע ראשי הישיבה זה הרב ל. והרב ע.

י. – נכון

ז - מעניין אותי... בא נתחיל מאיזה זיכרון מסוים שהוא מאפיין את ההשפעה שלהם עליך, אם אתה יכול להתמקד בזיכרון על מישהו מהם.

י. – כן, יש לי שני זיכרונות. זיכרון אחד זה באלול של השנה הראשונה שלי, יותר נכון בימים הנוראים של השנה הראשונה שלי. לרב ל. היה אבא עיוור וחרש, והוא הביא אותנו לתפילה ימים נוראים. והגוש יש בדרך לבית המדרש איזה עשרים מדרגות והרב ל. הביא את אבא שלו לתפילה והוא צועק לו באוזן כי הוא חרש 'מדרגה!' 'מדרגה!' 'מדרגה!', כמה פעמים ביום, כל פעם שבאים לתפילה. ואז הוא גם מוריד אותנו למשרד למטה כדי לצעוק לו באוזן את השמונה עשרה של ימים נוראים. כי הוא לא זוכר את זה בעל פה. וזה השאיר עלי רושם בל יתואר שהבנאדם הוא פשוט צדיק. כאילו וזה החשיפה הראשונה שלי לצדיקות, לא ללמדנות וזה הרגע, אני זוכר שנחרת לי הפסוק הזה בזיכרון. 'אם דומה רבך למלאך השם צבקות למד ממנו'. הפסוק הזה נחרת לי מאז בזיכרון וזו חוויה מאוד מאוד חשובה.

ז. זאת אומרת שיש פה איזה נוכחות של אישיות.

י. כן.

ז. הבנתי, א... אמרת שיש לך שתי זיכרונות

י. כן, והזיכרון השני הוא תענית אסתר של אותה שנה. בכלל פורים של אותה שנה הראשונה בישיבה היה מאוד מאד משמעותי משתי סיבות קודם כל בשבת זכור שלפני פורים בזמני בגוש עשו מכירות שמכרו את העליות והתלמידים היו קונים לרבנותיהם והיה מסחרה מאוד מאוד מייגעת לפחות מבחינתי. בקיצור אני אחרי שלוש דקות מיציתי את העניין והשתעממתי אז חיפשתי שאלה לשאול את הרב ל. והלכתי לשאול אותו שאלה על בן כרך שהלך לעיר ובן עיר שהלך לדרך. והוא כאילו לא ללמד את הסוגיה מעולם אומר לי 'טוב תביא את הגמרא' ואז אנחנו באמצע השוק הזה של הבית מדרש יושבים לנו בקדמת הבית מדרש, יושבים ולומדים את הבעל המאור והראב"ד על בן עיר שהלך לדרך (צוחק) אז זה היה החוויה הראשונה שהייתה מאוד חביבה בעיניי.

ז. מה יש בה בחוויה הזו, בחוויה הראשונה אתה מדבר על 'צדיקות', בחוויה השנייה מה יש בה...

י. שהיה מוכן לתת את התשומת לב לתלמיד מתחיל ובעצם ללמוד כשווה בן שווים. זה חוויה שלא נשנתה בהמשך כל כך, כלומר... אני לא יודע מאיפה היה לי את העוז לגשת אליו (צוחק) ולא יודע איך זה התגלגל שנלמד ביחד, כי זה לא קרה... אחר כך.

ז. אתה הרגשת באותם רגעים שאכפת לו ממך?

י. כן.

ז. אתה אומר את זה כאיזשהו מאפיין של הקשר בינך לבין הראש ישיבה? זאת אומרת יש פה איזשהו קשר אישי, אכפתיות.

י. היה לו אכפת מאוד אבל היה לו מאוד קשה לבטא את זה. כלומר היה לו איזה שהוא ריחוק בנוי, מובנה באישיות שלו... זאת אומרת שניגשת אליו היה לך איזשהו פיק ברכיים והיה... אבל הוא מאוד לא אהב שזה ככה אבל הוא לא ידע לשנות את המצב הזה. אבל... אני דווקא הרגשתי שהוא מרגיש מאוד קרוב אליי, זה בא לידי ביטוי בקשר שלנו כמה פעמים אבל היה מאוד קשה...

ז. זה בא לידי ביטוי תוך כדי הלימוד?

י. א... תראה למשל כמה שנים אחר כך כשהייתי בשנה ד' הוא קרא לי למשרד שלו ואמר 'תראה לכתוב מאמרי'. זהו. זה היה השיחה אבל השיחה הזו התגלמה העובדה שאני מאמין בך ואני יודע שאתה מסוגל

ושיזה טוב לך, אבל הוא לא פיתח את השיחה הזו, הוא הניח את זה על השולחן והוא לא פיתח את זה מעבר לזה. או היו לנו כמה שיחות אישיות שהיה ניכר שהוא א.. היה לי שיחה אישית אתו בשתי נושאים בפער של שנה וחצי בין השתיים כשבשיחה השנייה הוא השווה את הבעיה של השיחה השנייה עם הבעיה של השיחה הראשונה, כדי לראות איך השתניתי במהלך בין התקופות. כלומר הוא ידע לפני ולפנים מה שקורה אבל בקשר היום יומי זה לא היה קרבה וסחבקות ו.. כאילו לא היה קל לגשת אליו וזה היה מאוד מאוד שונה. ז. זה מעניין, אני רוצה לשאול אותך שאלה כזאת – אני יודע שיש בישיבה שלכם שני ראשי ישיבה היו שני ראשי ישיבה, לעומת זאת אתה מייד פנית לספר רק על ראש ישיבה אחד, ואתה מספר עליו, עליו, עליו, השאלה אם יש כאן איזה תהליך של בחירה, שאתה עשית... י. מאוד, מאוד. כולם בעצם בחרו באחד משני ראשי הישיבה... ז. בחרו באחד מהם? כלומר לא בשניהם... י. לא, אף אחד לא היה מקושר לשניהם. אני אולי הייתי קצת יותר מקושר לשניהם הייתי קצת מקושר גם לרב ע. ... עם הרב ע. זה היה יותר מורכב, כלומר אמרתי פה פעם לב. משהו על הרב ע. ואז היא אמרה את זה לרב י. (ראש הישיבה במעלה גלבע, חתנו של הרב ע.) זה היה די פדיחה (צוחק). אמרתי על הרב ע. שהרב ע. דיבר עם ארבע מאות תלמידים הרגשת שהוא מדבר אליך באופן אישי, אבל כשדיברת אתו באופן אישי הרגשת שהוא מדבר עם ארבע מאות תלמידים. והרב י. אמר שהוא מאוד... והרב י. אמר שהוא חושב שיש לי [לן] את אותה בעיה... ז. כלומר דווקא עם הרב ע. לפי מה שאני מבין ממה שאתה אומר.. כלומר יש איזה אינטימיות יותר גדולה שנוצרה עם הרב ל. מאר עם הרב ע. י. לי, לי באופן אישי. כלומר היו... לרב ל. נוצרו תלמידים מובהקים, כלומר, לא כל מי שעבר בישיבה הפך להיות תלמיד של הרב ל. או מספיק קרוב לרב ל. ולרב ע. לא חושב שאף אחד יכול לומר את זה. אני חושב שזה ההבדל. כלומר אני חושב שאצל הרב ל. עם כל הקושי... ובחלק זה גם שיטת הלימוד... ז. זה נקודה מאוד מעניינת, איך נוצרים תלמידים מובהקים, איך נוצרת האינטימיות הזו שבין ראש ישיבה עם התלמידים שלו, עם מעט מאד מילים והרבה מאוד אינטימיות, האם זה קשור גם לצורה שבה הוא מלמד? י. אז קודם כל שיטת הלימוד שלו, של הרב ל. כבשה את הישיבה. כלומר כל שיעורי הישיבה החל משנה א ועד שנה יט כל מי שמלמד בישיבה זה יכול להיות הלכה וזה יכול להיות... כולם מלמדים בשיטת הלימוד של הרב ל. אין דריסת רגל לשיטת לימוד מבחוץ, מלבד שיעור אחד – השיעור של הרב ע. השיעור של הרב ע. זה אי בישיבה שהרב ע. מלמד אחרת, לגמרי. והוא בא לידי ביטוי כלומר היה לו שיעור כללי פעם בשבועיים והיה לו שיעור יומי רוב הזמן, אבל זה לא תפס... וגם בחלק הוא לא ידע לתת... הוא לא ידע ללמד איך ללמוד, ואצל הרב ל. יכלת עם השנים לרכוש את ה... יכולתי לנחש על מה הוא יעביר את השיעור. כלומר לא כל ווארט שלו יכולתי לנחש מה הוא יגיד עד הסוף אבל ברמה שלי הצלחתי לעשות את מה שהוא עושה. ז. כלומר ההיכרות זה גם סוג של היכרות עם שיטת הלימוד, עם צורת החשיבה. י. כן. ועם הרב ע. זה היה פשוט בלתי אפשרי. כלומר, בן אדם גאון. הוא יודע את כל הראשונים הפוך וישר, אבל לא ידעת מאיפה הוא יגיע, כלומר אתה חייב לחכות להברקה שלו. זה דבר שאי אפשר לשחזר. ז. אהממ...

י. מחילה... אני אומר רק דבר אחד, זה נכון בישיבה, בחיים יש הרבה תלמידים לרב ע. כלומר אני מרגיש שהרב ע. השאיר עלי חותם... אמיתי, חותם הנורמאליות. כלומר שלא צריך להיות קיצוניים שהכיפה לא חייבת לגדול והציציות לא צריכות להיות בחוץ ולא להחמיר ו.. כאילו מותר לך לחשוב וחשיבה עצמאית, כל הדברים האלה באים מהרב ע. אבל קשה לשים עליהם את האצבע.

ז. אתה עושה פה איזה בין קשר עם הרב ל. שיש בו משהו שקשור יותר לצורת חשיבה, לכלים, לכלי עבודה לכלים בלימוד ובניתוח סוגיה, לבין משהו שהוא יותר צורת חיים.

י. כן. הרב ל. צורת הלימוד שלו היא דורשת ממך. נגיד הרב י. כשהיה לרב ל. מסיבה שבעים שנה לרב ל. אז כל אחד מתלמידיו שהפך לראש ישיבה קם ודיבר, אחד מהם היה הרב י. הרב י. אמר שהוא לא תלמיד של הרב ל. באמת, כי כל שיטת הלימוד בגמרא, כל הדברים האלה זה לא רלוונטי אליו, איפה הוא מציב את הרב ל. כשהוא מגיע לצומת דרכים שיש בה התלבטות מוסרית הרב ל. הוא התמרור. והרב ע. הוא הזרימה, כלומר זה מאוד שונה.

ז. כלומר אתה אומר שהרב ל. הוא בצמתים הוא עוזר לך להפעיל חשיבה מורכבת על דברים.. י. ושהוא גם מציב סטנדרטים. כאילו הרב ע. הוא כאילו נותן לגיטימציה לטבעיות והרב ל. דורש ממך להתעלות מעל זה, כלומר...

ז. אני רוצה לחזור למשהו שהזכרת קודם כבדרך אגב. שתי הדוגמאות שנתת היו מהשנה הראשונה, הגעת וגילית את הרב ל. 'מדרגה מדרגה', ואחר כך הסיפור הזה עם העליות. מעניין אותי, אתה היית בישיבה הרבה שנים. י. כן.

ז. האם יש איזה התפתות לאורך השנים. מה קרה, זה השתנה זה השתכלל זה העמיק? האם יש איזה השתנות, לטובה, לרעה, מה קרה האם אתה יכול לראות איזה השתנות?

י. א... קודם כל עם השנים גם ישבתי אצלו בשיעור, אז הוא הפך להיות הר"מ הישיר אז הקשר הפך להיות הרבה יותר יום יומי. גם מבחינתי,

ז. מה זה עשה היום יומיות הזו

י. א... זה הפך אותי לבן אדם שפחות מהסס לגשת אליו, כלומר גם ככה אתה כל כך מהסס כל פעם שאתה פונה אליו אתה כאילו מבטל אותו מהתורה ומי יודע מה יקרה... (צוחק) הוא לא שידר את זה, זה הפנטזיות שלנו, אבל בהרבה יותר קלות נגשתי אליו בבקשות בשאלות בהבהרות. הוא גם, עם השנים הוא הפך להיות כתובת שבעצם אין לה תחליף כי אתה מתפתח ברמה שלך אז לא כל אחד יכול לענות. כלומר אני שנה אחת למדתי מסכת נגעים, בבית המדרש לא היה את מי לשאול במסכת נגעים. למדתי עם חברותא מסכת נגעים ונתקלנו בבעיה, הייתה סתירה בין הרמב"ן בחידושים לבין המשנה, וחשבנו את מי נשאל. נגשנו לרב ל. לשאול וכאילו הוא למד את זה באותו בוקר, כאילו ממש באמצע סוגיה, באמצע פרק בנגעים, כלומר מי נמצא שם בכלל! והוא באותו בוקר ידע לדבר על זה.

או פעם אחרת כתבתי לך הקשר של הישיבה איזה מאמר על שינוי התאריכים, סיפור מורכב ואני התלבטתי באיזו שאלה שלושה ימים, פתחתי אנציקלופדיות, הגעתי אליו עם איזו שאלה מאוד מורכבת שמושתתת על הכול – כל מה שלמדתי היה גלוי וידוע לפניו, והתלבטנו ביחד בשאלה היפיפיסית בסוף. כאילו זה שליטה מדהימה שעם השנים אני יודע להעריך את זה. התלמידים פה חושבים שאני יודע את הכול, כי אני יודע יותר מהם, אבל עם השנים זה לא עובד כככה, כי אתה יודע מי יודע יותר ומי לא. אצל הרב ל. זה לא היה ככה

ז. כלומר אתה מתאר כאן איזה תהליך שעם הרב ל. ככל שעוברות השנים ההערכה שלך אליו היא רק הלכה וגדלה.

י. כן. לחלוטין.

ז. מעניין... אתה יכול לראות איזה סוף לתהליך הזה?

י. כן. הסוף קרה כשעזבתי את הישיבה. כי אז ראיתי גם את המוגבלות. כלומר, שאז גיליתי שיש דברים שאני לא מסכים, והרגשתי שאני מספיק בשל להביע עמדה אחרת. אני אפילו זוכר שהלכתי אליו פעם וביקשתי רשות לפסוק לבד. כי הרי כשיש לך הסמכה, הרי כל עוד שאתה ברדיוס הקרוב של הרב אסור לך לפסוק. והיה לי חשוב לא בגלל הפסיקה ההלכתית, אלא החרות הזאתי, כלומר אני בעצם מבין, כלומר אני יודע שאני לא מגיע לקרסוליו אבל בסופו של דבר אני צריך להכריע בשביל עצמי ובשביל הסובב אותי. זה בא לידי ביטוי בדברים כמו פתיחות, אני למשל הרבבה יותר פתוח בסופו של דבר מהרב ל. אבל אני מרגיש שאני פועל לפי העקרונות שלו למרות שהוא לא הגיע כל כך רחוק אבל בסופו של דבר יש פה איזה התפלגות והתפצלות.

ז. היה ביניכם פעם איזה שהוא עימות ישיר, כלומר איזה פעם שהשוני שביניכם עלה על פני השטח?

י. לא

ז. הוא יודע שאתה שונה ממנו?

י. אממ... אני לא יודע. כלומר בגלל הקושי של האינטימימות אני לא בקשר יומיומי, חדשי כמעט אפילו לא שנתי... כמה פעמים במהלך השנים האחרונות נגשתי אליו, הייתי באיזו חתונה או היה לי חשוב ללכת להגיד לו תודה. מעין הכרת הטוב כזה. והוא מאוד שמח אבל לא מספיק כדי להציף את זה על פני השטח. בכלל חברה מהגוש, חברים שלי שהם היום רמ"ם בגוש וכדומה גם מולם אני לא יודע אם הדברים באים לידי ביטוי כל כך חד משמעי.

ז. המקום שלך...

י. כן, כי אני לא כל כך משתדל לוודא אותו לעצמי, ובטח לא בפעם פעמיים שאנחנו נפגשים אני לא מנסה לשים אותו ככה על השולחן.

ז. זה מאוד מעניין, למרות שאתה מציג אותו כמורה דרך כזה ואתה בדרך אחרת קצת. אבל אתה כאילו נמנע אפילו מלהתעמת אתו באופן ישיר. יש כאילו חשש מהתגובה שלו או שזה לא יוצא בגלל הזמן?

י. א... יש לי חשש מסוים שאני לא אצליח להסביר את עצמי. כי זה באמת דברים דקים. אני זוכר כשהייתי בשנה ד למדנו מסכת שבת זה פעם ראשונה שהרמתי ספר של י.כ. בחיים. הלכתי לספרייה, אני הייתי תמיד קורא כל ספר שהייתי מוצא. למדנו אמירה לעכו"ם חיפשתי ספר על אמירה לעכו"ם – בוא נקרא על אמירה לעכו"ם, מצאתי ספר שלם על אמירה לעכו"ם בוא נקרא אותו. הספר הזה זעזע אותי עד עמקי נשמת, פעם ראשונה נחשפתי לאמירה שיש איזושהי התפתחות בהלכה. עד אז לא שמעתי על זה, הלכתי לדבר על זה עם הרב ל. ובעצם הוא אמר משפטו כזה. שגם גיסו עוסק בדברים כאלה, אבל ההבדל הגדול בין י.כ. לגיסו ש.כ. הוא הונגרי, כלומר מה הוא כבר יכול לדעת בלמדנות.

ז. אה באמת? זאת אומרת אתה הרגשת שבמשפט הזה הוא אמר לך עזוב את זה, זה שטויות, כלומר אתה מאוד מאוד נבהלת והתרגשת מאיזו דרך חדשה שראית, והוא הרגשת שהוא מטיח...

י. לא, הוא לא מטייח, הרגשתי שהוא מכבד את מה שגיסו עושה, גיסו זה פרופסור ח.ס. אבל הוא בעצם בא ואומר, גם מי שנכנס לתחום הזה לא הכול תורה מסיני... אבל הרגשתי גם שזה בעצם לא מעניין אותו. כלומר הדרך החדשה הזו לא נמצאת בשדה ששם הוא משוטט, הוא משוטט בשדה אחר.

ז. אני רוצה להבין במשפט הזה, אתה עונה לי דרך הסיפור הזה למה לא הגעת לעימות ישיר אתה עואומר יש לו כבר אמירה על הסיפור הזה, אין בעצם טעם לפתוח את זה...

י. במידה מסוימת. אני גם חושב שזה פחות לא מעניין אותך, אני לא חושב שזה אסור בעיניו כמו שזה לא מעניין אותך ולכן אסור שזה יבוא לכותלי הישיבה כי זה לא מעניין אותך. ואני חושב שזה כן מעניין אותי ולכן זה כן ראוי ללמוד. כלומר אני לא חושב שיש כאן איזה ויכוח אמיתי ענייני.

ז. אני רוצה רגע להגיע לימים האלה. אתה הרבה שנים כבר אחרי הלימוד שלך בישיבה. אתה מסתכל עכשיו על התקופה ההיא, היית תלמיד ישיבה היה לך ראש ישיבה, הערצת אותו, איך אתה מסתכל על זה עכשיו, בפרספקטיבה של זמן? אתה כבר לא תלמיד בישיבה אתה מלמד בישיבה, זה משנה משהו?

י. א... זה משנה משהו בזיכרון. פגשתי מישהו מהישיבה מבוגר אמריקאי והוא אמר שהילד שלו ניסה לתאר שחקן כדורסל והשפה שהוא השתמש בה הוא אמר 'הוא כמו הרב ל. של הכדורסל' (צוחקים) ושאלתי את עצמי אם הילדים שלי אפילו יודעים מי זה, והתשובה היא שלא. כלומר בסופו של דבר אצלי זה נשאר בלב פנימה, אשתי יודעת, אבל זה לא שם יום יומי אצלי. זה לא טלפון לרב כל פעם שיש לי שאלה, ויש לי שאלות. וכשיש לי או שאני מתלבט עם עצמי או שאני אשאל פה מישהו מקומי, כלומר אין צורך... פעם אחת בעשר שנים האחרונות קמתי ונסעתי לירושלים במיוחד כדי לשאול את הרב ל. שאלה, זה קרה באמת בשאלה עם סדר גודל אחר. אבל בחיי היומיום... פעם למדנו איזה רמב"ם קשה ואמרתי אולי אני אכתוב לו, אבל לא כתבתי בסוף. כלומר הוא נותר בזיכרון, בעיצוב אני מרגיש כל יום אלת האהבה והחובה לכתוב לו אבל אני לא מרגיש את הצורך בקשר יומיומי.

ז. ואתה מאוכזב מזה שהקשר הוא לא יומיומי? האם אתה חושב שהוא מאוכזב? האם הוא היה רוצה בקשר יותר יומיומי עם התלמידים, האם אתה היית רוצה בקשר כזה?

י. א... אני לא יודע... א... אני... אני לא חושב שאני, אם הוא היה קרוב וזה היה באופן טבעי זה היה אחרת אבל עכשיו זה נראה לי מלאכותי. כלומר הרבה פעמים אשתי אומרת 'למה לא ניכנס להגיד לו שלום'. אבל כשאתה נכנס זה מרגיש נורא לא טבעי, אתה מרגיש נורא מאולץ, חסר את ההקשר, ולכן אני לא עושה את זה.

ז. אבל האם באיזשהו מקום, בפנטזיה היית רוצה להישאר קרוב אליו, להסתופף בצל כנפיו או שאתה כבר לא שם.

י. אני חושב שאני כבר לא שם. כלומר, כשיוצא מאמר שלו אני מעלעל בו אבל לא קורא אותו מצד לצד כי אני כבר לומד אחרת והשאלות שלי הם אחרות. האמת שאני יכול לומר אותו דבר גם לגבי הרב סולובייצק, שמעולם לא פגשתי, אבל מבחינת ההתפתחות הרוחנית שלי בישיבה הוא היה אחד המורים המובהקים שלי, נתליתי על כל מילה שהוא אמר, אפילו קראתי את הספק מוולוז'ין לירושלים כדי להבין יותר טוב באיזה עולם הוא חי, ועכשיו יוצאים ספרים שלו חדשים לבקרים ואני לא טורח לפתוח אותם אפילו, ולא בגלל שהתנתקתי ממה שאני צריך אז, פשוט אני מרגיש שהייתי צריך אותם בשלב שהייתי צריך להתעצב והתעצבתי. אז אולי התעצבתי גם בשלב השני של זה, זה עצוב אבל אני כבר לא בשלב שאני מרגיש שזה תורם לי משהו. אז יצא איזה ספר מאמרים של הרב ל. מחשבתיים, וקראתי את זה כי זה העלה לי זיכרונות משנות השמונים אבל א...

ז. אני אנסה לנסח את זה ותגיד לי אם אתה מסכים, אתה אומר שראש הישיבה שלך היה מאוד חשוב באיזו תקופת עיצוב מסוימת, ומאז הוא הולך אתך בפנים אבל הוא לא הולך אתך בחוץ.

י. כן.

ז. וזה בעצם התפקיד שלו, כלומר התפקיד מסתיים בזמן שבו אתה כבר הולך לבד. אתה חושב שגם הוא תופס את הדברים כך?

י. א... תראה אני חושב שרוב תלמידיו הם כך. אני אולי לא הייתי התלמיד הכי מובהק שלו אבל בהחלט הייתי תלמיד. הייתי אצלו בבית הרבה פעמים, הוא ידע מי אני, וכשאני מסתכל על הרבה אחרים כמוני אני לא חושב שיש מישהו שמתנהג באופן דרמטי אחרת, חוץ מאלה שעדיין גרים בא.ש. (סמוך לישיבה) או שהם מלמדים בישיבה. נגיד א.ב. שהוא ראש ישיבת נ. אני לא חושב שהוא מתקשר אליו כל יומיים גם כן, אולי טיפה יותר אולי טיפה פחות, אבל... לעומת זאת אני רואה את אבא שלי עם הראש ישיבה שלו שזה מאוד מאוד חריג, כלומר, אחותי נסעה עכשיו לחו"ל אני בטוח שהיום היא אצלו בבית, אבל זה בגלל שהקשר התפתח לאורך שנים בצורה אחרת. אני חושב שהדבר היותר נורמאלי זה הקשר שלי.

ז. אני רוצה לשאול אותך שאלה אישית ממקום אחר... אחר לגמרי, אנחנו לקראת סיום. אתה היום מלמד בישיבה, ר"מ בישיבה, פעם חשבת שאתה גם תהיה ראש ישיבה?

י. קודם כל הייתי... פעמיים הייתי אפילו. פעם אחת ראש ישיבה תיכונית ופעם ראש ישיבת ק. (עיר בחו"ל), אבל זה אחרת...

ז. כלומר לא ראית את עצמך ראש ישיבה, או שכן...

י. א... אני... אני מרגיש לא ראוי. באמת. זה אולי נשמע ענווה כזאת אבל באמת הסיבה שלא נשארתי ראש ישיבה תיכונית לעד זה בגלל שהרגשתי לא ראוי. והסיבה שאני גם לא רואה את עצמי היום ראש ישיבה זה בגלל שאני לא מרגיש שלי יש את היכולת להיות בעמדה המשפיעה לאורך שנים, כלומר אני לא יכול להתבגר עם השנים. כלומר אני חושב שאני יכול להיות ראש ישיבה מצוין לשנה א' אבל זה לא ישיבה.

ז. אני מנסה להבין מה אתה מתכוון 'להתבגר עם התלמידים'...

י. כלומר מה שאמרתי קודם שהרב ל. עם השנים הלך והפך להיות יותר ויותר משמעותי, באיזושהי מידה אני מוגבל ביכולת החשיבה שלי, ביכולת הלימוד שלי לגיל הצעיר יותר.

ז. כשהיית בחור ישיבה כן חשבת שאולי יום אחד תהיה ראש ישיבה?

י. לא חשבתי על זה כל כך. מה שכן החוויה השנייה שלא סיפרתי לך עליה היא בתענית אסתר של אותה שנה שמעתי מהרב ל. שיחה על חינוך וזה מה שהשפיע עלי ללכת לחינוך, וזה בא בלי הקשר מהבית, זה כל כולו תרומה של הרב ל. לאנושות, השכנוע של י.ס. ללכת לחינוך... (מחייך)

ז. כלומר זה היה מאוד מכוחו...

י. לא, עכשיו ממילא, המחשבה על חינוך הייתה לאורך כל הלימוד בישיבה אבל במישורים מצומצמים, לא חשבתי ש...

ז. ולא משהו דרמטי, גדול ש...

י. לא. מה שכן זה שנעלבתי נורא כשלא ביקשו ממני להיות ר"מ בישיבה. ובקשו משניים אחרים, שלטעמי היו צריכים לבקש ממני קודם. זה ממש היה לי קשה. אני חושב שהם צודקים, כי לפחות לטובתי זה טוב שלא נשארתי ר"מ בישיבה, כי הייתי נשאר יותר מסוגר ופחות יוצא מעצמי, אבל כאילו זה היה לי נורא קשה...

ז. והקושי הזה, ראית מאחוריו את הרב ל.? התאכזבת מהישיבה או שהתאכזבת מהרב ל.?

י. לא כל כך דקדקתי, אני טוב בהדחקות...

ז. אתה אומר שאולי זה סוג של הדחקה (צוחקים)... הבנתי...

י. אבל למשל היו לי חברים שיקופי אני, שלקחו את זה מאוד קשה והם ממש תלו את זה ברב ל. והם ממש כועסים עליו.

ז. כלומר יש גם דבר כזה... אני רוצה לסיים באמירה מאוד כללית. כשאתה חושב על הדימוי של ראש ישיבה, מהם לדעתך התכונות, מה צריך שיהיה לו לראש ישיבה כדי שהוא יהיה כזה?

י. נוכחות.

ז. נוכחות?

י. כן, כלומר שהתלמיד מרגיש שיש מולו מישהו שאפשר ללמוד ממנו ואפשר לחקות אותו... הקרבה פחות חשובה בעיני, מאשר המלאך ה' צבאות... אבל הדבר השני במעלה זה הקרבה, שזה באמת היה חסר לי... לי לא באופן אישי כי דחפתי את עצמי קדימה, אבל א...

ז. הקרבה האישית, שהרב יפנה אל התלמיד ולא רק התלמיד יצטרך לדחוף את עצמו...

י. או אפילו לא יפנה, אבל כשמישהו יפנה הדלת תהיה קצת יותר פתוחה.

ז. אתה אומר נוכחות ואתה אומר קרבה, עוד משהו?

י. ...

ז. תודה רבה, אני צריך להגיד לך בשם האתיקה שאני משכתב את הראיון ומשנה את השמות. אני גם אביא לך עותק.

(נפרדים לשלום).

ראיון עם 'יובל'

ר"ח ניסן התשס"ז

- ז. אנחנו נגשים לדבר על מנהיגות של ראשי ישיבה ועל היחס שלך לראש הישיבה, ואני רוצה להתחיל, נ., אתה בישיבה לא מעט שנים, שש שנים?
- נ. אם מחשיבים את הצבא, ולא עשיתי צבא כ"כ משמעותי אז חמש ואם לא מחשיבים אז ארבע שנים.
- ז. בוא ניגש ישר ולעניין אני רוצה לשאול אותך, להתחיל מאיזושהי אפזודה. האם אתה זוכר איזושהי אפזודה, משהו בקשר בינך לבין מישהו הראשי הישיבה, אולי יותר מאחד מהם. תנסה להזכר באיזו סיטואציה מסוימת שצצה בזכרוניך ואולי יכולה להגיד משהו על הקשר בינך ובין ראש ישיבה.
- נ. זה קל מאוד, השאלה אם מותר לי להגיד שמות.
- ז. אתה יכול להגיד, השמות יישארו פה בחדר, אני לא מוציא אותם מפה.
- נ. הבנתי. במהלך זמן קיץ של שנה ראשונה שלי, א... זה היה זמן קיץ נהדר, לקראת סופו נשארנו תלמידי מרץ ונובמבר ותלמידי שילוב X, והיה באמת תקופה נפלאה, הרב ב. העביר שיעור בבית המדרש הישן, ביציאת של הבית כנסת ליד העזרת גברים... ישבנו שם והעברנו שיעור, באיזושהי פיסקה של הרב קוק. ובמהלך השיעור אחד התלמידים משילוב X, שבאמת שכחתי את שמו, אחד התלמידים משילוב X אוטומטית ניסה לדחוק את הרב ב. לאיזושהי פינה שפרשה את הרב קוק באופן מסויים והרב ב. מאוד מאוד לא רצה להכנס לפינה הזו. מאוד רצה להתפס, דווקא להגיד משהו אחר. ו... אחרי השיעור אותו התלמיד, זה היה בפינת קפה הישנה, אותו התלמיד ניגש לרב ב. והם הלכו לפינת קפה. ואז קרה דבר שמעולם לא ראיתי אותו קורה. קרה דבר שאז היה נראה בעיני נורא, נורא ואיום והיום הוא מצחיק אותי מאוד, גם התגובה שלי כלפי זה, הרב ב. התפרץ בצעקות חריפות מאוד, חריפות שלא להאמין בכלל, על אותו התלמיד. מעולם לא שמעתי את הרב ב. צועק בצורה כל כך חריפה (!) באיזושהו מקום של כעס, מאוד. הנקודה של המחלוקת ביניהם היתה האם לקרוא את הרב קוק בצורה שמרנית יותר או שמרנית פחות. והרב ב. נטה לעמדה כמובן פחות שמרנית, והתלמיד אמר לו 'הרב ב. זה מסוכן, אולי כדאי ללכת לעמדה שמרנית יותר', והרב ב. בצעקות חריפות – 'אני אמרתי לכם שאני לא מחנך! אני לא מוכן לחנך! אני לא זה אני לא זה...!' בצעקות חריפות! אז אותו תלמיד אני לא יודע אם נעלב לא נעלב, אני יודע שאני נעלבת בשמו. ואני יודע שאני לקחתי את הדברים מאוד מאוד קשה, לא משנה כרגע מה היה הוויכוח, הצעקה, ממש צעקה, דבר שלא ראיתי כדוגמתו. אני לא יודע איך זה בישיבות צוות, כן... (צוחק).
- ז. מעניין, כשאני מבקש ממך להזכר במשהו על ראש הישיבה אתה זוכר דווקא את הצעקה הזו. מה היה בצעקה הזו? אני שומע כאן דווקא איזו הפתעה שלך אולי. אתה מציין פה איזה רגע של הפתעה. מה הפתיע? הפתיעה הצעקה, הפתיע התוכן שלה, או מה?
- נ. הפתיעה הצעקה. אני רגיל שהרב ב. הוא מאוד מאוד נעים ונוח. מאוד מאוד נעים ונוח בהתנהלות שלו. כך אני מרגיש, מדבר מאיזושהו מקום... חצי פלסטלינה כזה, שמאוד מאוד קל כזה להטות לכאן ולכאן. פתאום בנושא הזה ספציפי התפרצות חריפה מאוד. אני לא יודע יכול להיות שהיה מתח קודם בינו לבין אותו תלמיד. שזה גרם שזה יצר איזושהו זיק, כן? איזה ניצוץ שיצר פיצוץ. אבל פתאום ראיתי תגובה שהיא לא הייתה תגובה נוחה. זה דבר ש... שממש ממש א... כי את שאר ראשי הישיבה אני רגיל לראות גם כש... בא נגיד ככה – אם הרב ב. היה מתפרץ ככה הייתי מופתע, אבל אם הרב ב. היה מתפרץ ככה לא הייתי מופתע, כי אני רגיל לראות את הרב ב. גם בנקודות כועסות. הרב ב. מאוד מאוד... אני חושב שהוא מאוד מאוד אמיתי ביחס שבו הוא מתנהג אתנו. מאוד לא מסתיר, אומר הכול. בלי לחשוב. לטוב ולמוטב.
- ז. אני רוצה להחזיר אותך לאיזה משפט שאמרת, שאז זה מאוד מאוד הפתיע אותך ואפילו נעלבת בשם התלמיד, והיום את צוחק על זה.
- נ. כן.
- ז. מה זאת אומרת 'היום אתה צוחק על זה'?
- נ. היום אני צוחק כי היום אני מכיר את הרב ב. יותר. ואני... התפיסת עולם שלי של הרב ב. בשנה הראשונה הייתה תפיסת עולם מאוד מאוד שטוחה.
- ז. כלומר?
- נ. כלומר אני לא באמת הכרתי את הרב ב. אני לא הייתי תלמיד שלו, לא הייתי קרוב אליו, הייתי תלמיד שנה ראשונה, שהסתכלתי על תלמידי הכולל לומדים אצלו בשיעור, וראיתי את השמחה וההנאה כאילו את ההנאה של התלמידים, אף פעם לא ראיתי איזו נקודה של כעס, והפעם פעם ראשונה ראיתי איזושהי נקודה מורכבת ברב ב.. ולא ידעתי איך לעכל אותה, וכשלא יודעים איך לעכל אז נעלבים.
- ז. כלומר אתה אומר ראית את הרב ב. בחולשתו, והיום אתה אומר אתה רואה אותו בצורה יותר מורכבת. כלומר זה כבר לא הערצה עיוורת שטוחה אלא כבר משהו יותר מורכב.
- נ. יותר מורכב. גם אתה מכיר אותו מתוך חיי המשפחה שלו. הוא לא מסתיר את חיי המשפחה. הוא לא מסתיר יש הרבה פעמים שהוא חושף. וברגע שאתה צמוד אליו אתה שומע את החשיפות האלה, עם הילדים

שלו, עם דברים נוספים, אוטומאטית אתה רואה שמדובר כאן על דמות שהיא לא... שיש לה הרבה הרבה תכונות. שהיא לא כאילו... היא לא שטוחה. היא מאוד עגולה. והואיל והיא מאוד עגולה, ותלת מימדית, פתאום יש כאן, כמו בן אדם, אתה מגלה שיש גם צד אחר, שאתה לא מכיר אותו, אז היום זה מצחיק אותי שאז מאוד הופתעתי. מה גם שכבר יצא לי כמה פעמים, לא יודע אם כמה וכמה, אבל יצא לי לראות לפחות פעמיים את הרב ב. בנקודה של כעס.

ז. מעניין... אתה נמצא עכשיו באיזושהי צומת שאתה בסך הכל יוצא עכשיו מן הישיבה ואני רוצה לשאול אותך, ביקשתי ממך להיזכר באפיזודה וזה קפץ, כן?... אפיזודה אולי לא כל כך נעימה אבל היא מעידה, כמו שאתה אומר על הפנמה של הדמות על איזושהי תפיסה יותר שלמה, מורכבת. ואני רוצה לשאול כשאתה יוצא עכשיו מהישיבה זה גם הטעם שאתה יוצא – מה הזיכרון שלי מראש הישיבה שלי, מה הקשר ביני ובין ראש הישיבה שלי, שתפסתי אותו כאדם שלם, זה מאפיין בכלל את הזיכרון שלך מראש הישיבה? אולי מוקדם לדבר?

נ. כן, לגבי הזיכרון שאני יוצא אתה זה עוד מוקדם לדבר, אבל כן יש מקום להשוות בין המקום איך שנכנסתי לבין איך שאני יוצא. אני יוצא בהסתכלות הרבה יותר מורכבת על הרבה הרבה דברים. אני יוצא גם עם הרבה ביקורת על ההתנהלות של ראשי הישיבה. ביקורת מאהבה. ואני לא יודע איך הייתי יכול לנהוג אחרת, כשיש שלשה ראשי ישיבה אז יש אוטומטית שלוש דעות וכשיש שלוש דעות אז קשה לתמרן. לא יודע עד כמה ניתן לשפר. יכול להיות שזה המצב האידיאלי במערכת הקיימת. אבל יש איזושהי נקודה של ביקורת, דבר שאז לא העליתי על דעתי בכלל כי הייתי שבוי בקונספציה שכאן זה המקום המושלם, עם האנשים המושלמים, הרבנים המושלמים, תפיסת העולם המושלמת, שלא תמיד הייתי שותף לה, אבל תמיד הסתכלתי עליה כאיזושהי...

ז. כלומר אתה כן מתאר אזה תהליך של מהערצה שאתה רואה בה משהו ילדותי ראשוני, פשטני, לתפיסה שהיא גם תפיסה מבקרת ואתה אומר היום אני רואה אותם באופן יותר מורכב, על היתרונות והחסרונות. נ. ככל שאתה מכיר את ראשי הישיבה האלה ספציפית אתה רואה יותר ויותר שהם מזמינים ביקורת. אני לא ראיתי אף פעם מקום של הסתרה של נקודות חולשה. כמעט ואין הסתרה של... למעט הרב י. שבאמת משדר תמיד ארשת ממלכתית גם כלפי התלמידים אין כמעט משום אדם במערכת הזו ניסיון להסתיר את נקודות החולשה. וככל שאתה מתקרב אליו, אז על אחת כמה וכמה. אני יגיד משהו לא כל כך על ראשי ישיבה, על נ.ל. לדוגמה (מורה בישיבה) ככל שהתקרבותי אליו יותר אז מדמות של נ., מדמות של מורה, ממש מורה דרך מבחינתי, הוא הפך להיות חבר. עדיין חבר שמבוגר ממני. זה לא עדיין, זה לא מקום של חבר מסוג זה, אבל פתאום אתה רואה גם את נקודות הקטנות. זה נותן לו... זה נותן לו נפח, זה נותן לו ממדים שונים. זה הופך את החברות למשהו מיוחד.

ז. עכשיו אתה מוסיף עוד מימד, ואתה אומר דווקא לראות את האדם מה שנקרא בגובה העיניים הופך דווקא להיות קרבה יותר, נ. נכון.

ז. אתה רואה בזה איזושהו אקט של התקרבות שבו אתה תופס את האדם באופן יותר ריאלי. אני רוצה רגע להחזיר אותך לנקודה מאוד קטנה ומאוד מעניינת מבחינתי. ביקשתי ממך להיזכר באפיזודה על ראש הישיבה והזכרת מה שהזכרת, שזה אפיזודה שקשורה לרב ב. כידוע יש כאן בישיבה שלושה ראשי ישיבה. הזכרת עכשיו בשני המשפטים האחרונים ואמרת שעצם זה שיש שלושה זה כבר מזמין ביקורת, ואני רוצה לשאול אותך, שזה שהזיכרון האפיזודה שעלתה לך בראש זה דווקא מהרב ב. זה מקרי? זה לא מקרי? או שאולי הוא באמת איזושהי דמות שאתה יותר... נבחרת יותר? אני ברור?

נ. אני יגיד לך מה אני חושב. הרב ב. מסמל בעיניי דרך שהיא משמעותית עבורי. תפיסת עולם ודרך חיים שהיא משמעותית עבורי, שאני מאמין שעל ברכיה התחנכתי, ושאני ארצה ללכת בה. אבל אני מרגיש הרבה יותר קרוב לרב ש. מאשר לרב ב. כי עם הרב ש. למדתי שנה וחצי לפני כן... ולכן אני מרגיש הרבה יותר קרוב אליו. אבל הרב ב. מסמן דרך. עוד מן ההתחלה, כשראיתי את הרב ב. ראיתי דרך. איזושהי שיטה. גם עכשיו כשמפרסמים את הישיבה אז בפרוספקט שהישיבה הוציאה כתוב 'שיעור רבדים בשיטת הרב ב.' זה איזושהי דרך בלימוד הגמרא בתפסת ההלכה בתפיסת העולם, בהכל. דרך, כשאני רואה את הרב ב. אני רואה דרך. הנקודה הרגשית יותר נמצאת מבחינתי אצל הרב ש.

ז. אתה מרגיש יותר קשור נפשית לרב ש.

נ. כן.

ז. למעשה אפשר לתאר כאן איזושהי תמונה מורכבת, אתה אומר יש לי שני ראשי ישיבה,

נ. כן

ז. ואחד אני יותר רואה בו איזו דרך כללית איזו סיסטמה, איזו תפיסת עולם, והשני אני פשוט יותר אוהב אותו, יותר מחובר אליו באופן אישי.

נ. אהה (מהנהן)

ז. תנסה, אתה פה ארבע חמש שנים בנטו, תנסה להיזכר אם יש כאן איזו שהם נקודות, איזה תהליך שקרה. זאת אומרת מההתחלה זה היה ככה, או שאשית תנועה בין ראשי הישיבה? או היה איזשהו רגע שבו בחרת מישהו על פני מישהו אחר?

נ. בשנה הראשונה הגעתי לישיבה, ו... הגעתי לבדי ממש. ובעצם בשלושה ארבעה חודשים הראשונים הייתי מאוד מאוד אבוד. גם מבחינה חברתית כי לא באתי עם גב חברתי, וגם מבחינה לימודית, כי אני לא ידעתי ללמוד גמרא... [...], ואחרי כן נכנסתי לשיעור של הרב מאיר ושל הרב יוסי אחרי כן, וזה היה נקודה של הטרם, טרום לידה. אני מרגיש שאת הלידה שלי, נולדתי בישיבה כשתלמידי אוגוסט התגייסו, בזמן קיץ, בזמן קיץ שלפני כן. בזמן קיץ של השנה הראשונה ובמיוחד כשתלמידי אוגוסט התגייסו. ובזמן הזה התחלתי ללמוד עם הרב שמואל. אני מרגיש במובן זה שנולדתי עם הרב שמואל. כיוון ש... נקודת ההתחלה שלי...

ז. מה... מה קרה שם.. הוא נתן לך איזה...

נ. פתאום הייתה קבוצה.. קבוצה מרוכזת... דבר ראשון תפסתי חברותא שבאמת צועדת אתי בראש אחד, ושיטת הלימוד של הרב שמואל שבאמת אהבתי אותה אז ואני עדיין אוהב אותה גם היום. כאילו אין לרב שמואל כל כך שיטה אבל החומר שהוא מתעסק אתו בלימוד הוא... החומר של האחרונים שמאוד מאוד נהניתי ממנו ומאוד מאוד אהבתי אותו. מאוד אהבתי גם את המטעמים שהרב שמואל הוציא ממנו, כל פעם הוא עשה משהו אחר. תמיד יצאתי עם חיוך מהשיעור, תמיד נהניתי, תמיד הוא מתבל את זה באיזה סיפור משם, באיזה ווארט מכאן, תמיד נהניתי. תמיד היה כיף. הרגשתי שאני יכול לשבת איתו, לדבר אתו. הרגשתי שנולדתי אתו. ... אני לא רוצה להגזים ולהגיד שהרב ש. הוא דמות אס... והרב ב. הוא דמות אב, כן?

ז. אתה אומר שזה סוג תקשורת אחרת. אתה עושה כאן הבחנה... אז מה.. אוקי אז בוא נתקדם בתהליך, אז איפה נכנס הרב ב.

נ. הרב ב. כשחזרתי מהצבא... חזרתי מהצבא וחזרתי עם הרב ש. בשנה הראשונה שאחרי הצבא, היה נהדר. ואחרי כן אמרתי לעצמי, אני נמצא באן בתוך תפיסת העולם, ואני לא מכיר את הדרך של הרב ב., אני מכיר את זה משיחות, אני מכיר מתפיסת ההלכה, מהשיעורים של הרב א. (הדומים במקצת לחשיבה ההלכתית של הרב ב. – ז.ק.). אני רואה איזושהי דרך, אבל אני לא באמת ממוקצע בה. אין לי מקצועיות בדרך. אני רוצה להתמקצע, אמרתי נעבור לשיטת הרב ב. כדי להתמקצע בדרך. ו... נכנסתי לרב ב. תמיד היה כאילו שהיא מן דמות שממנו מביאים את ההוכחה. שאם יש וויכוח אז תמיד ההוכחה שאם הרב ב. אמר אז סימן שזו שיטתנו, כך אנחנו הולכים ב... הרב ב. אמר, אז אם הרב ב. אמר...

ז. והמעבר הזה להתחיל לשמוע את הרב ב. האם זה בכלל מעבר? האם זו התנגשות עם ה... מה שהיה עד עכשיו? האם יש פה איזושהי החלפה של דמות או ש...

נ. סך הכל השיעורים הכלליים של הרב ב. יש כל שבוע, כך שאני מכיר באופן כללי את השיטה. הרעיון היה להתמקצע. המעבר הוא לא היה מעבר דרסטי, המעבר הדרסטי היה בחברותות. כשעוברים ללמוד חומר אחר צריך לשאול שאלות אחרות. לוקח קצת זמן עד שמבינים איזה שאלות צריך לשאול. אני כשנכנסתי ללמוד, נכנסתי ללמוד עם חברותא שכבר היתה איזה זמן עם הרב ביגמן וכבר ידעה איזה שאלו לשאול, ואני הרגשתי בפיגור. בתקופה די ארוכה הרגשתי את בפיגור, ואז אחרי כמה חודשים הרגשתי שאני מבין מה התפיסה ואיך מתקדמים.

ז. מעניין, איך זה היה כלומר... הרגשתי שאתה נוטש את הרב שמואל?

נ. כן. הרב ש... מה שנהדר הוא לא... זה באמת נהדר... ענווה גדולה, אם כי אני מניח שזה קרה לו הרבה והוא פיתח איזה עור של פיל. הוא פשוט אמר 'יפה מאוד, אתה מתקדם'. ואותו דבר כשרציתי לעבור [לישיבה אחרת]. חששתי נורא חששתי מהתגובה. והרב ב. התגובה היתה כמובן שמה פתאום, אז אמרתי לו שאני לא קרבי, אז הוא אמר טוב אם אתה לא קרבי יש מקום להקל אולי יש מקום לקבל את זה. הרב ש. היה מאוד פתוח לרצונות שלי, מאוד פתוח לשאיפות שלי, באמת...

ז. אתה מרגיש שזה.. אני מנסה להבין מה אתה אומר לי בזה. אתה אומר לי שלא רק שהם גילו איזו פתיחות, איזה חופש פעולה, הרגשתי איזה חופש פעולה... למרות שעשית משהו שאולי לא היה הכי מוצא חן בעיני, במקרה הזה הרב ש.

נ. הרב שמואל מאוד רצה שמח הוא מאוד רצה שאני אתפתח, והוא אמר לי שאם אתה מרגיש שכך אתה מתפתח תלך, אני אעזור לך. והרב ב. הכל היה הרבה יותר מסוייג... האמת היא שחיפשתי את הקול המסוייג הזה אצל הרב ב. ... לא רציתי שהדברים ילכו כל כך בסדר.

ז. קול מסוייג ביחס לגיוס שלך

נ. כן ביחס לגיוס להסדר.

ז. כי אתה עשית פה משהו שהוא פרובלמטי מבחינת המערכת,

נ. בדיוק. המערכת והדרך... זה לא דרכנו.

- ז. מעניין... אני רוצה לשאול אותך אם אתה רואה איזשהו קשר, אתה אומר הרב ב. מפתח איזשהי דרך בעיניי והרב שמואל זה הבנה עמוקה יותר, אתה רואה קשר בין ההתנגדות של הרב ב. לאופי הקשר שלך איתו, לבין הקבלה של הרב ש. את המהלך לאופי הקשר שלך איתו?
- נ. ... אני מאוד מאוד פתוח עם הרב ש. ואני, זה סוג של ... כמעט סוג של סחבקות... ותמיד תמיד שמירת מרחק. כמובן, תמיד שמירת מרחק. זה תמיד... לדוגמא היום הייתי בחרמון. הרב שמואל מתקשר אלי, מה העניינים מה נשמע, מדברים מתקשרים – היית בחרמון צריך להעיף אותך מהשיבה, זה צחוקים... ביננו... צחוק שיש בו גם אמת, הרב ש. עקץ עקיצה חריפה, קיבלתי את העקיצה הזו דרך אגב. שמעתי וקבלתי. כאילו זה יחס נהדר. עם הרב ב. זה לא... הרב ב. ואני מדברים הרבה בטלפון, אבל זה תמיד ביחס של 'אני מאחר לשיעור, אגיע מאוחר יותר, תמסור זה וזה...' יוצא שאנחנו מדברים המון בטלפון בקטע של העברת הודעות. כי אני, יש מעט מאוד תלמידים שנכנסים לרשימת טלפונים שלו. אז יוצא שאנחנו המון מדברים. לא היה לנו... אני מנסה לחשוב על שיחה אישית, לא קיימתי מעולם שיחה אישית... חוץ מפעם אחת בשנה השנייה שלי, לא קיימתי שיחה אישית עם הרב ב.
- ז. ... אתה מתאר כאן יחס ממש אחר לגמרי בין הרב ב. ובין הרב ש. ואת הרב י. ממש השארת בצד. אני מבין שזה לא רק סתם...
- נ. הרב י. בשנה הראשונה שלנו היה בכנסת, ולכן אני מרגשי שזו תופעה אצל כל בני גילי שהרב י. הרבה פחות משמעותי עבורם בישיבה. פשוט בכל השנה ראשונה הוא פשוט לא היה. פשוט לא היה הזדמנות לשמוע אותו.
- ז. אתה אומר שזה גם עניין של הזדמנות, פשוט לא היה הזדמנות לשמוע אותו.
- נ. כן. אני חושב שיש הרבה קווי דמיון ביני ובין הרב י. אני מאוד מזדהה אתו לפעמים. עם זאת אני מרגיש לגבי הרב י. פעם אחת היתה לי שיחה אישית עם הרב י. שהעברתי ביקורת טיפה חריפה מדי על הישיבה, אם אתה זוכר, העברתי ביקורת טיפה חריפה מדי, והרב י. דיבר איתי, אני לא רוצה לקרוא לשיחה הזו לשים את הדברים על השולחן...
- ז. גערה...
- נ. כן, לשים את הדברים במקומם. השיחה היתה מאוד מאוד חיובית והרגשת איך לאורך כל השיחה הרב י. מנהל אותה ביד רמה. למרות שאני ניסיתי, באמת ניסיתי להוציא את השיחה מן הסדר. להגיד דברים אחרים. לא ללכת לכאן, ללכת לכיוון ההפוך. תמיד הרב י. דאג להחזיר אותי למקום. זה עצמה רטורית. זה היכולת הרטורית שלו.
- ז. אתה אומר מצד אחד זה עצמה רטורית מצד שני זה לא מה שאתה רצית מהשיחה הזו, אתה רצית... נ. רציתי להגיד משהו, אבל במובן מסויים הרב י. צודק כי באותה תקופה, לפני שנה בסך הכל, אני באמת חשבתי שהדברים כל כך קלים ופתירים שבבת אחת ניתן לפתור אותם, זה לא בעיה בכלל, בא נפתור אותם. לא ראיתי את המורכבות שלהם. והרב י. גם לא ניסה להראות לי את המורכבות שלהם הוא פשוט אמר לי תשמע נ. זה לא מתאים, תפסיק עם זה. ולא היה לו כוח לפתח איתי שיחה ארוכה. אני כן רציתי לרדת לפרטים אחד אחד... בוא נ. והוא דאג תמיד להחזיר אותי.
- ז. כלומר אתה אומר שמה שאתה מצפה משיחה שלך עם ראש הישיבה זה משהו שנותן לך... מבין את המקום שלך באמת ומשוחח אתו ולא מנסה לחנך אותך.
- נ. היתה לי שיחה כזו עם הרב ש. היתה לי שיחה מקבילה עם הרב ש. שיחה שאני יזמתי, בהקשר של עבודת השם בישיבה, או העדרותה, באותה תקופה. לפחות כך אני הרגשתי... הרב שמואל שמע את הדברים, הוא חלק עליי בצורה חריפה מאוד על חלק מהדברים, ואמר שחלק מהדברים שאני מסתמך עליהם הם הבלים ושטותיים לחלוטין. הוא לא פחד...
- ז. זה לא שהוא הסכים אתך.
- נ. כן, הוא לא פחד לתת לי כאפות לפעמים, במרכאות, כן? אבל דבר ראשון הוא גם הקשיב לכל מילה וגם.. אני חושש... שהוא גם נפגע מהדברים שאמרתי, לקח אותם ללב. אמרתי לו באותה שיחה, אמרתי לו שלדעתי, הדור שלנו ברח לשיטת הלימוד של הרב ל. [מישיבה מפורסמת אחרת], ולא מעוניין יותר בשיטת הלימוד הזו, כי היא קרה מדי, היא לא מדברת אל הדור, היא לא מקדמת מבחינת עבודת ה'. היא מקדמת רק אדם שרוצה להשאר מבחוץ ולהשקיף. והרב ש. מאוד נפגע מהאמירה הזו שהדור ברח, כי הוא גם הרגיש שהדור ברח לו... הוא הרגיש שזה גם מה שאני אומר עליו, כי בסך הכל שיטת הלימוד הזו היא יותר דומה... ז. קלאסית
- נ. כן.
- ז. כלומר אתה אומר זה שהצלחת לפגוע בו זה אומר שהיתה פה באמת שיחה, כלומר שהוא לקח את הדברים ברצינות.
- נ. כן.
- ז. הוא הבין שאתה עושה פה משהו רציני, היתה פה לקיחת הדברים במלוא המשמעות שלהם.
- נ. כן.

ז. אני מבין... אני חושב שזה נקודה חשובה... הניתוח שלך של טיב הקשר עם הרב ש. והרב ב. ואתה ככה בין לבין... מעניין אותי אם היו לך שיחות ישירות. אם דיברת פעם עם מישהו מהם על הקשר שביניכם. או נשאל את זה בצורה אחרת, האם הם יודעים מה אתה חש כלפיהם?

נ. לא. אם זכור לי נכון מעולם לא דיברנו על מה היחסים בינינו. תבין... זה... אני לא יודע איך להגיד את זה... פשוט לא...

ז. לא היה צריך?

נ. אה, אם הרב ב. צריך, ואין. עם הרב ב. אני חושב שצריך. אני לא יודע, אף פעם לא צריך להגדיר את הקשר כי אז זה באמת נהיה ככה, אתה כל הזמן שואל אנחנו באמת ככה אנחנו לא באמת ככה. אולי לא טוב להגדיר את הקשר.

ז. אבל אתה אומר שיכול להיות שהרב ב. חושב שאתה קשור אליו יותר ממה שאתה באמת?

נ. יכול להיות. יכול מאוד להיות.

ז. זו ששיחה כזו לא התקיימה זה סוג של בחירה, של החלטה שעשית או ש..

נ. לא פשוט תנועה טבעית.

ז. וכלפי הרב ש. אתה חושב שהוא יודע מה אתה מרגיש כלפיו. אתה אומר פה מילים מאוד מאוד חמות... נ. הרב שמואל הוא מאוד מאוד טבעי. לעשות תנועה כזו זה מאוד אנטי לכל מערכת היחסים בינינו. מערכת היחסים היא כל כך זורמת. לעצור את הזרימה ולהגיד מה אנחנו כן ומה אנחנו לא זה פשוט נגד הזרם.

ז. אני שואל גם אם אתה חושב שהוא מודע למה אתה חש כלפיו לדברים שאתה אומר לי פה.

נ. אני חושב, זה מצחיק, הוא נפגע ממני כמה פעמים... אולי לא... אולי באמת המערכת הזו חד צדדית, יכול מאוד להיות.

ז. אתה חושב שאתה חשוב לו? ולרב ב. אתה חושב שאתה חשוב להם?

נ. קשה לי לדבר מבחינה אישית, אני כן יכול להגיד שאני מרגיש מאוד מוערך, מאוד מוערך משניהם. והרב ש. למרות שהוא מעריך אותי לא מהסס לעקוץ אותי. אבל אני עדיין מרגיש שהוא מאוד מעריך אותי, שהוא חושב שאני משמעותי בשיבה. האם אני משמעותי לרב ב., לרב ש. בחייו האישיים או לרב ש.? לחייו האישיים של הרב ש.? אני לא חושב שיש לזה הרבה קשר לחייו האישיים של הרב ש.

ז. אנחנו לא מדברים על משהו פונקציונאלי, אנחנו מדברים על משמעות רגשית.

נ. אני לא חושב. אני חושב שבחיים עצמם אני לא חושב שאני תופס מקום משמעותי, אבל בחיים עצמם אני מרגיש מאוד מוערך.

ז. אוקי, אנחנו לקראת סיום ואני רוצה לשאול אותך, לעבור לרמה מאוד כללית, לאור הדברים שדיברת פה, מה לדעתך צריך שיהיה לראש ישיבה? ברמת ההפשטה, ראש ישיבה האידיאלי, מה צריך שיהיה לו... עבודך?

נ. עבורי?

ז. מתוך הנסיון שלך, סך הכל זה הרבה שנים...

נ. הדרישה שאתה יכול... חיים בשיבה זה התפתחות מינקות לנערות לבגרות. ואי אפשר שאתה אוכל... מה שמתאים בינקות זה לא מה שמתאים בבגרות. כל פעם אתה צריך לאכול משהו אחר, וראש ישיבה צריך לדעת לספק לכל תלמיד את האוכל שלו. את מה שהוא צריך. במובן זה הוא צריך להיות אישיות מאוד רבגונית. הוא צריך לספק לתלמיד שנה ראשונה מטרנה, לתלמיד שנה שנייה חומרים רכים אחרים, ולתלמיד... לאפשר לו אוכל קשה יותר. והוא גם צריך שתהיה לו נקודה – עכשיו אני אומר מהמקום שאני נמצא, אני לא יודע אם זה היה חשוב לי בשנה ראשונה ושנייה עכשיו חשוב לי שראש ישיבה יבוא ממקום של מחויבות עמוקה לרגש דתי ולעבודת השם. כלומר שאני אראה שיש כאן איזשהי התקדמות רוחנית.

ז. אצלו?

נ. אצל ראש הישיבה. שיהיה לי איזשהו מודל של התקדמות רוחנית. שאני יכול להגיד, אוה, הוא עושה ככה, וזה מאוד מאוד מקדם אותו, ככה הוא מכוון יותר בתפילה, ודברים מן הסוג הזה של התקדמות רוחנית.

ז. אתה אומר רבגוניות, ואתה אומר איזשהו, שהוא מהווה מודל, שאתה רואה אותו בעצמו, באיזשהו מודל של התקדמות רוחנית... לא דיברנו פה על שיטת לימוד, זה לא שיטת הלימוד של הרב ב.

נ. אני חושב ששיטת הלימוד של הרב ב. זה לא מה שמייחד את תפיסת העולם של הישיבה הזו. או שיטת לימוד כזו או אחרת לא הופכת את הישיבה לישיבה

ז. ושיטת לימוד זה לא מה שהופך את ראש הישיבה לראש ישיבה... אני רוצה לשאול אותך על נקודה נוספת, הזכרת את הקשר שלך עם הרב ש. כקשר שיש בו משהו יותר חם, יותר קרוב, איזשהי הבנה כמעט אפילו ללא מילים, הערכה הדדית, זה גם דבר שאתה חושב שהוא חשוב, מהותי, או שזה מן אקסטרה כזה?

נ. קשר אישי אתה בעצם אומר...

ז. נכון.

נ. ... קשר אישי... לפעמים כן ולפעמים לא וזה תלוי בתלמיד. יש תלמיד שמחפש דווקא מישהו רחוק. איזשהו משהו רחוק. יש תלמיד שמחפש... כשראיתי את הרב ב. בשנה ראשונה שהוא קרוב אלי מאוד

- נפגעת מהדבר הזה... כשהרב ב... כשראיתי אותו מקרוב מאוד נפגעת, זה היה איזה התנהגות שלא הייתי רגיל אליה. דווקא אני לא חושב... בשלב ההוא היה ראוי לשמור על מרחק. בשלב יותר מאוחר אולי לאפשר קרבה. מצד שני אני מסתכל על חבריך שלי שכמהים לקשר אישי כבר מהרגע הראשון.
- ז. זה מקומות אחרים.
- נ. כן... זה משתנה מאדם לאדם. אולי באמת זו האישיות הרבגונית הזו שמאפשרת לא רק לכל שנה, שנתון ושנתון את מה שמגיע לו אלא גם לכל אדם ואדם בכל שנתון את ה...
ז. מה שמגיע לו...
- נ. כן. אישיות כאילו... דמות כזו של צדיק שיכולה... פתאום עלה לי הקישור, שיכולה לראות כל אדם ואדם בפני עצמו.
- ז. זו אמירה גדולה, המילה צדיק... ואתה אומר את זה בהקשר שהוא רואה כל אדם, מבין אותו לעומק.
נ. בדיוק, גם בהקשר שלי של התקדמות בעבודת השם. שהאדם שאני הולך אליו אני מחפש גם איזושהי התקדמות. אבל זה בהקשר שלי, אני לא יודע אם הייתי אומר לך כך לפני שנה או לפני שנתיים או לפני חמש שנים.
- ז. אני רוצה לשאול שוב, שאלה אחרונה, והיא שוב קשורה למקום שלך כתלמיד בישיבה – מי לדעתך תלמיד הישיבה האידיאלי?
נ. ג. [תלמיד בוגר בישיבה], ואני אומר את זה בלא שום ספק.
ז. תסביר.
- נ. הוא... ז.ג. הוא בעיניי... ההערכה שלי אליו היא עצומה, אני לא יודע אם הוא תלמיד הישיבה האידיאלי או שהוא פשוט בן אדם מדהים, בלי שום קשר לתלמיד הישיבה האידיאלי. הוא פשוט חסר אינטרסים אישיים. חסר אינטרסים אישיים בצורה מדהימה, כולו תרומה ונכונות לעזור. וזה לא פוגע בכהוא זה בהשקעה העצומה שלו, והתמידים שלו בלימוד התורה. הוא יושב מבוקר עד לילה ולומד. נקודה שחסרה בז. כרגע, אנחנו מדברים ספציפית, נקודה שחסרה לי כשאני מסתכל עליו, שזו. הוא בא ממקום שאני לא בטוח שאני נמצא בו, שהוא בא ממקום שטיפה קר בעבודת השם. ואני בא ממקום יותר חם. אני לא יודע אם זה דרכה של הישיבה, אבל זה מה שאני כאילו... אני חושב שהוא נתפס כ...
ז. כלומר אתה מציין את תלמיד הישיבה האידיאלי, כבן אדם... גם הייתה רוצה לראות בו מידות טובות, וגם איזושהי התמדה מאוד גדולה...
נ. התמדה, התמדה.
- ז. מה היית מצפה ביחס לתלמיד האידיאלי, איך נראה ביחס לראש הישיבה...
נ. לא הבנתי את השאלה.
- ז. א... הייתי מנסח את זה אחרת: איזה המלצה שהיית נותן לבחור ישיבה בקשר בינו לבין ראש הישיבה, כן?
נ. מה הייתי ממליץ לתלמיד ישיבה ביחס לקשר עם ראש הישיבה... תלוי אם התלמיד בכלל רוצה קשר. הרבה תלמידים אומרים שהם רוצים קשר, אבל לא מצליחים להגיע לקשר עמוק. וכמה תלמידים דברו איתי על זה, ואמרתי להם שראש ישיבה או ר"מ יש לו בנוסף לישיבה יש לו בית, משפחה, פרנסה, והוא עסוק, ומטבע הדברים לא קל לו. והדרישה צריכה לבוא מצד התלמידים. והדרישה צריכה לבוא מצד התלמידים וזה יוצר תחושה לא נעימה, שצריך לנגיס ולנקץ ולהציק. אבל אם אתה צריך תשומת לב אתה לא צריך להתבייש, אפשר בצורה עדינה – אפשר לדבר אתך, אפשר לשבת באיזושהי שעה, בצורה עדינה. אבל תלמיד שכמה לקשר אישי צריך לממש את הקשר האישי הזה.
ז. והוא צריך ליזום את הקשר.
- נ. הוא צריך ליזום. אני מרגיש שאני יזמתי את הקשר, לא פנו אליי. אני לא מרגיש אף פעם שיזמו מולי קשר.
- ז. לא נראה שאתה אומר את זה בכאב גדול... כך צריך לדעתך להיות.
נ. אני מרגיש מצד ראשי הישיבה המון חופש. המון חופש, נותנים כאן המון חופש לתלמיד. ואחד מן הדברים שנותנים לתלמיד זה שלא באים אליו. אני חושב שזה לא בא ממקום של עצלנות אלא פשוט ממקום של נתינת חופש. אף אחד לא ניגש אלי, ואני שמחתי מאוד, אף אחד מהרמים או מראשי הישיבה לא ניגש אלי ושאל אותי מה, למה אני עוזב... מה קרה, מה רע לך איפה אפשר לשפר. אני הרגשתי מאוד מאוד טוב עם זה, הרגשתי שמכבדים את הרצון שלי, לא דורכים לי על קצות האצבעות. וזה ממש... בהרבה מקומות זה פשוט מאוד שימח אותי. דיברתי עם תלמיד אחר, גם תלמיד מבוגר שעוזב את הישיבה בסוף השנה, הוא מאוד נעלב...
ז. שלא פנו אליו...
נ. שלא פנו אליו ובקשו שישאר.
ז. כלומר יש כאלה שדווקא כן צריכים את זה.
נ. כן הוא מאוד נעלב... אם כי אולי הוא קצת נעלב סדרתי.

ז. אתה חוזר אל נקודה שהזכרת אותה קודם שזה מאוד תלוי בכל תלמיד, וראשי הישיבה לדעתך צריכים להיות מאוד רגישים לעניין הזה.

נ. כן כן. זה חשוב... הראש ישיבה האידיאלי – יש כאן עוד אפיזודה מעניינת שהרב ביגמן הרבה פעמים הצהיר על עצמו שהוא לא ראש הישיבה האידיאלי, שהוא לא מחנך. היתה לו שיחה, שיחה שאני הייתי בה, שאמנם היתה לשילוב הצעיר אבל ביקשתי מהרב ביגמן להכנס, שיחה שהוא זרק בה את הכיפה על הרצפה והוא צעק ואמר, קצת בחיוך כן, הוא אמר שהוא לא... 'אני לא מחנך'... גם כן שיחה שעבור הצעירים היתה מאוד משמעותית. בשבילי זה כבר לא... כאילו כבר ראיתי את זה, כבר הכרתי את הרב ב. וכבר הייתי בשיעור שלו, זה כאילו היה... זה היה ככה מצחיק...

ז. מעניין, אתה מחבר את הסיפור הזה לאמירה שלך שאין דמויות אידיאליות. כלומר אתה מחבר את זה לתכונה אחרת שאמרת שמצד אחד יש את הדימוי של ראש הישיבה האידיאלי ומצד שני כל אדם הוא... נ. בעולם שלנו.. זה מאוד מאוד קשה. צריך לחפש מאוד. יש ריבוי ישיבות, יש הרבה, הישיבה הזו לא קמה סתם. חשוב שהיא קמה... אבל אדם הוא אדם, הוא לא מלאך. ראשי הישיבה כאן הם לא מלאכים. לכן אני קרוב לרב ש..

ז. הבנתי. כלומר הפוך על הפוך, אתה מערער על עצם השאלה של ראש ישיבה אידיאלי אתה אומר מה אידיאלי, יש אנשים...

נ. אני לא מערער, הלוואי, הלוואי שהיה ראש ישיבה אידיאלי. הלוואי אבל אני מוצא... אני חושב שלחיות באשליה לא כדאי. אם הייתי יודע שיש ראש ישיבה אידיאלי הייתי מחפש אחריו. ללא ספק. כי אני יודע שהייתי מקבל מענה לכל הצרכים שלי. אבל אני יודע שאין דבר כזה בעולם שלנו, זה פשוט השלמה עם המציאות.

ז. אבל אני לא שומע על זה שאתה מדבר על זה שזה פוגע בקשר בינך לבין... נ. להיפך, זה מקרב מאוד. ראש ישיבה אידיאלי הוא באמת מורם מעם, הוא מיוחד מאוד. אי אפשר להתקרב אליו, קשה מאוד... אפשר להתקרב אליו אבל זה מבחינת 'והוי מתאבק באבק רגליהם והוי שותה בצמא את דבריהם' כלומר אין כאן באמת דו שיח, אין מגע.

ז. ובאיזשהו מקום כשאתה עוצם עיניים אתה מדמיין ראש ישיבה אידיאלי בתור משהו יותר רחוק ויותר גדול.

נ. אבל אני מוצא גם ייתרונות בעולם שלנו. בעולם שלנו אתה יכול לא רק להתדבק בעפר רגליו אתה יכול להדבק בו.