מבוא

ההלכה כהתרחשות – דגמים פילוסופיים והלכה

אבינועם רוזנק

ההלכה היא התרחשות תרבותית, ולא רק אוסף של טקסטים. ממילא הפילוסופיה של ההלכה אמורה לעסוק קודם כול בפילוסופיה של ההתרחשות ההלכתית, אולם למרבה הפלא פילוסופים של ההלכה לא עסקו עד כה בהתרחשות עצמה. החוקרים שמאמריהם מכונסים בספר ניסו להתמודד עם אתגר זה.

דא עקא, עיסוק אינטלקטואלי זה של 'פילוסופיה של ההתרחשות' טומן בחובו סתירה פנימית בלתי פתירה. ההתרחשות היא דבר־מה שלא ניתן להמשיגו במילה הכתובה, ועל כן המאמץ שייעשה פה ידרוש מאתנו מסע מרתק של הליכה בין האפשרי לבלתי אפשרי.

מה טיבו של תחום זה של ההתרחשות, ומדוע לא ניתן להמשיגו? אפשר להצביע על קווי מתאר ברורים שהתקיימו עד כה בתחום הפילוסופיה של ההלכה, שהתגבשה החל מאמצע המאה העשרים. השיח המחקרי בחן את ספרות ההלכה באופן רפלקטיבי על בסיס תחומי חשיבה פילוסופית מגוונים. באופן טבעי, מקום של כבוד ניתן לכלי החשיבה מתחום הפילוסופיה של המשפט.[1] על כן רבות משאלות המחקר סבו סביב מקור הכוח והסמכות של ההלכה,[2] והדיונים נעו בין הגישה הפורמליסטית־פוזיטיביסטית לבין

1 Hans Kelsen, *General Theory of Law and State*, trans. Anders Wedberg, New York; Russell & Russell, 1961. ראו גם יצחק אנגלרד, מבוא לתורת המשפט, ירושלים: יהלום, תשנ"א, עמ' 31–40; John Austin, *The Province of Jurisprudence and the Uses of the Study of Jurisprudence*, London: Weidenfeld and Nicolson, 1954; Herbert L. A. Hart, *Essays in Urisprudence and Philosophy*, Oxford: Clarendon Press, 1983, pp. 49–87; Ronald Dworkin, *Taking Rights Seriously*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978

2 בהקשר זה עלו סוגיות, כגון: סמכותם וכוחם של הטקסטים ההלכתיים ושל חכמי

הגישה המהותנית־ֵראליסטית: הראשונה העצימה את סמכותם וכוחם של הקנון ההלכתי המצוי או של הקול האלוהי המוטמע בטקסט ההלכתי (או של שניהם גם יחד), תוך מיצוב סמכותם וכוחם הבלעדיים של הפוסקים כמעבירי המסורת;[3] הגישה החלופית, המהותנית־ֵראליסטית, הצביעה על הממדים התרבותיים, הפילוסופיים, הפוליטיים, האידאולוגיים, ההיסטוריים, הפסיכולוגיים, החינוכיים, הסוציולוגיים והמגדריים בעיצוב ההלכה.[4] בין כך ובין כך, מושא המחקר המרכזי היה הטקסט ההלכתי ופרשנותו על פי כלים מתחומי ידע שונים.

קובץ זה מבקש לעשות דבר־מה אחר. הוא נוטל את ההבחנה המוכרת בין תאוריה ופרקסיס, הלכה ומעשה,[5] ומבקש להפכה למצע חדש למחקר הפילוסופיה של ההלכה. הכוונת זרקור המחקר לחיוניותם של המעשה וההתרחשות עשויה לחולל תמורות פוריות ולהעמידנו על כמה הבחנות ושאלות שעמן נצא אל מחקר זה:

כוחה החינוכי והפוליטי של העשייה: מה כוחם של מעשים לחולל תמורות תרבותיות שאינן מתחוללות על ידי עיסוק תאורטי בלבד? מה כוחו של ההרגל – כמוכר ממשנתם של אריסטו בעבר ומהמרקסיזם בעת החדשה – וכיצד הוא יכול לתרום לשיח הפילוסופיה של ההלכה?

ייחוד אפיסטמולוגי: מה ניתן ללמוד על החיים מתוך חוויה של עשייה, שלא ניתן ללמוד על ידי עיון בכתובים? כיצד 'שימת אצבע' על ייחודו של מושג הידיעה הנובע מההתרחשות תוכל להבהיר את טיב ההלכה הנלמדת מהעשייה?

במבוא זה אבקש להדגים אופקים חדשים אלה על ידי הצבעה על משנתם של אריסטו, מיכאל אוקשוט, אברהם י' השל, לודוויג ויטגנשטיין, תומס קון ואלסדיר מאקנטייר – שעמדו על ייחודה של ההתרחשות ועל הפֵּרות

ההלכה, כוחם של הפוסק והציבור, טיבו של הקנון ההלכתי, סמכות של משפט אלוהי מול משפט ומוסר אנושיים ועוד.

3 יוחנן סילמן, קול גדול ולא יסף, ירושלים: מאגנס, תשנ"ט.

4 ראו לדוגמה שני קובצי המאמרים: הלכה, מטה־הלכה ופילוסופיה: עיון רב תחומי, אבינועם רוזנק (עורך), ירושלים: מאגנס ומכון ון לִיר, תשע"א; הלכה: הקשרים רעיונים ואידאולוגיים גלויים וסמויים, אבינועם רוזנק ודפנה שרייבר (עורכים), ירושלים: מאגנס ומכון ון לִיר, תשע"ב. וכן עיינו מנחם לורברבוים, פוליטיקה וגבולות ההלכה, תרגם יובל גובני, ירושלים: מכון שלום הרטמן, 2005; תמר רוס, ארמון התורה ממעל לה – על אורתודוקסיה ופמניזם, תל אביב: עם עובד, 2007; אבי שגיא, יהדות: בין דת למוסר, תל אביב: ספריית הלל בן חיים, הקיבוץ המאוחד 1998.

5 לדוגמה, נתן רוטנשטרייך, עיון ומעשה: על התייחסותו של האדם ליקום, ירושלים: מוסד ביאליק, תשכ"ט.

הייחודיים שעשויים לצמוח מהפגשת תובנות אלה עם מחשבת ההלכה בהקשרים שונים.

אריסטו, אוקשוט והשל

ההתמקדות ב'התרחשות' ביחס להלכה היא למעשה טבעית לחלוטין. הרי ההלכה – הלכה למעשה – מרוכזת בחובת העשייה. החֶברות אל התרבות ההלכתית נעשה על ידי הטמעת המעשים בדרך של חיקוי ועשייה שגרתיים. עשייה זו מפנימה את עקרונות התרבות; היא מעניקה מבלי משים תובנות של 'מהו הטוב', 'מהי אמת', וממילא גם 'מיהו היהודי הטוב' – שהם לבה של התאוריה.

אריסטו חשב שיש לבסס את התרבות על חֶברות העובר דרך העשייה, שהיא מקור ידע הכרחי להתנהלות היום־יומית התקינה (בניגוד לאפלטון שראה בהמשגות המופשטות ובמטפיזיקה את מקור הדעת לעיצוב הפוליטי).[6] אריסטו היה גם מי שהבחין בין השלמות העיונית לשלמות המעשית.[7] בעקבות הבחנות אלה עלתה השאלה: 'האם הלמידה היא תהליך של היזכרות (כמסורת הסוקרטית־אפלטונית),[8] או שהיא ככתיבה על לוח חלק,[9] כמסורת אריסטו וג'ון לוק?'[10] וכן בהקשר המוסרי: האם עשיית הטוב נגזרת מידיעתו

6 ועיינו Sir David Ross, *Aristotle*, London: Methuen & Co. Ltd, 1964, pp. 62–111

7 וראו Myles F. Burnyeat, 'Aristotle on Learning to be Good', Amelie. O. Rorty (ed.), *Essays on Aristotle's Ethics*, Berkeley Los Angeles & London: University of California Press, 1980, pp. 69–92

8 וראו כתבי אפלטון, א: מנון, תרגם יוסף ליבס, ירושלים: שוקן, תש"ך, עמ' 431–436.

9 Ronald Polansky, *Aristotle's De Aanima*, Cambridge: Cup Publication, 2007, p. 430a רעיון זה של 'tabula rasa' קיבל גם ביטוי תאורטי חינוכי במשנה: 'הלומד ילד, למה הוא דומה? לדיו כתובה על נייר חדש. והלומד זקן למה הוא דומה? לדיו כתובה על נייר מחוק' (אבות ד, כ); ועיינו Israel Scheffler, 'Philosophical Models of Teaching', Richard S. Peters (ed.), *The Conceps of Education*, London and New York: Humanities Press, 1967, pp. 120–134; idem, *Reason and Teaching*, London: Routledgw & Kegan Paul, 1973, pp. 67–81

10 ג'ון לוק, מסה על שכל האדם, תרגם יוסף אור, ירושלים: מאגנס, 1972, עמ' 100–105; דבריו של לוק מורכבים יותר, כיוון שהוא אכן דיבר על מושגים הבאים מתוך רוחנו. בהקשר זה יש זיקה מעניינת בינו ובין קאנט, שהגיע אחריו.

(אפלטון) או שהאופי והמוסר צריכים חשיפה לפרקסיס של המידה הטובה והמעשה המוסרי הנמצאים בעולם? החינוך המוסרי דורש תרגול[11] – טען אריסטו – והידיעה התאורטית אינה ערובה להתפתחותו של אדם מוסרי.[12] יתר על כן, חינוך אפלטוני עלול להיות 'מאורת עצלנים':

> [ש]אינם עושים מעשים [...] אלא מסתתרים בסתר המילים. הם מתפלספים וחושבים שעל ידי כך יעלה להם להיות אנשים הגונים. דרכם כדרך החולים שמקשיבים הקשבה מעולה לרופאים אך אינם עושים כלום ממה שפוקדים עליהם. מתרפאים כאלה לא יקנו בריאות לגופם, ומתפלספים כאלה לא יקנו בריאות לנפשם.[13]

תכונות אופי מוסריות כאומץ, נדיבות, הגינות ומתינות דורשות אימון, תרגול, הדרכה וחיקוי במודע ושלא במודע. אמנם המיומנות של עשייה (פרקסיס) אינה מנותקת מהתאוריה (כשם שמיומנות הנגינה דורשת ברקעה תאוריה מוזיקלית ומיומנות הנהיגה דורשת ברקעה תאוריה הנדסית); אולם תהליך רכישת המיומנות דורש עשייה.[14] ברוח זו נמצא גם את התבטאותו של אברהם יהושע השל, הקושר בין האלוהי לאנושי דווקא על רקע עולם העשייה (האריסטוטלי):[15]

> כוח פעולתו של האדם מעומעם פחות מכוח כוונתו. לפעולה יש משמעות

11 'כל מה שבא אלינו מן הטבע נמצא בנו קודם בכוח ורק אחר כך נקנה על ידינו בפועל. משל בולט לזה הוא החושים. לא רכשנו את החושים מתוך מה שראינו פעמים רבות או שמענו פעמים רבות. להיפך, השתמשנו בהם לאחר שנמצאו בנו. לא נמצאו בנו על ידי מה שהשתמשנו בהם. אבל את השלמויות קונים אנו מתוך הפעולות שפעלנו. כך קורה במלאכות גם כן, כי מה שצריך לימוד לשם עשייתו אותו לומדים אנו מתוך עשייתו: נוצרים בנאים על ידי בנייה וכנרים על ידי הנגינה בכינור. באופן זה ממש נעשים אנו אנשים מושלמים במידות על ידי עשיית מעשי צדק, מתונים על ידי עשיית מעשי מתינות, גיבורים על ידי עשיית מעשי גבורה' (אריסטו, מידות, תרגם חיים י' רות ירושלים: מאגנס, תשמ"ג, עמ' 55–57).

12 נמרוד אלוני, 'עליתו ונפילתו של החינוך ההומניסטי: מהקלאסי לפוסט מודרני', אילן גור זאב (עורך), חינוך בעידן השיח הפוסט מודרני, ירושלים: מאגנס, תשנ"ז, עמ' 26.

13 אריסטו, האתיקה הניקומאכית, ספר ב, פרק ד, סעיף 6 (תרגמה נאווה גוטרמן), תל אביב: מפעל השכפול, תשנ"ז, עמ' 56.

14 וראו Alasdair MacIntyre, *After Virtue: A Study In Moral Theory*, Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press, 1981, pp. 146–164, 181–203

15 אברהם י' השל, אלוהים מבקש את האדם: פילוסופיה של היהדות, תרגם עזן מאיר־לוי, ירושלים: מאגנס, תשס"ג, עמ' 229.

מעצם מהותה; משמעותה כלפי העולם אינה תלויה במשמעותה לגבי האדם המבצע אותה. הפעולה של הזנת הילד חסר ישע נושאת משמעות אם נוכחת בה כוונה מוסרית ואם לאו. ה' יראה ללבב, ותשובתנו צריכה להינתן בשפת המעשים [...] יכול האדם להתגנדר באידאלים נשגבים אך להתנהג כחמור 'הנושא זהב אך המלחך חרולים'.[16]

ידיעה איננה זהה להכרה, וביטוי מילולי אינו שווה לחוויה. כאשר אנו מתחילים במודעות ופונים אל עבר הידיעה, אנו מרוויחים את בהירות הדברים, אך מפסידים את הבלתי אמצעיות. אנו מרוויחים מובחנות במעבר זה מחוויה לביטוי מילולי, אולם מאבדים את האותנטיות.[17]

השל, כאנתרופולוג של הדת, העמיק את יתרון המעשים על התאוריה עת עסק במפגשו הבלתי אמצעי עם המסתורין שבמציאות.[18] סגנון הנביאים, לטענתו, אינו 'מליצה שופעת' המעצימה רעיון מופשט, אלא 'לשון המעטה' ו'ריסון' נוכח חוייה דתית והתרחשות, העוברות את גבולות המילים. לטענת השל 'אסור שמושגים ומילים יהיו למחיצות; יש לראות בהם חלונות'.[19] כאן אנו מגיעים לראשונה לניסוח אותה סתירה שתעבור כחוט השני במאמריו של קובץ זה: המילים והמונחים מאפשרים ריבוי פרספקטיבות (או פלורליזם), אולם ההמשגה לעולם חסרה, והיא מבקשת לאחוז באירוע או בהתרחשות (החד־משמעיים) – שלא ניתנים ל'תרגום מלא',[20] כיוון שהם על־מילוליים. המציאות כשלעצמה אינה ניתנת לתרגום מלא, כשם שהיצירה האמנותית אינה נכנעת לתקציר המסכם אותה. כל שימוש במילים ומונחים הוא פרשנות ותרגום.[21] מגבלה זו נכונה לא רק לחוויה הנבואית, אלא גם

16 שם, עמ' 235.

17 שם, עמ' 92.

18 דרור בונדי, איכה?, ירושלים: מרכז שלם, תשס"ח, עמ' 77. דבריו יוצאים כנגד דבריו של לורנס פרלמן בספרו, Lawrence Perlman, *Abraham Heschel's Idea of Revelation*, Atlanta: Scholars Press, 1989, p. 73. וראו בהרחבה אצל בונדי, עמ' 68–76.

19 השל (לעיל הערה 15), עמ' 92; בונדי (שם), עמ' ו.

20 מושג התרגום ככזה הוטבע על ידי מיכאל רוזנק, בספרו, Michael Rosenak, *Commandments and Concerns: Jewish Religious Education in Secular Society*. Philadelphia, PA : Jewish Publication Society, 1987, pp. 194–198; וכן ראו idem, *Roads to the Palace: Jewish Texts and Teaching. Providence*, RI: Berghahn Books, 1995, pp. 98–100, 108–109; וראו יונתן כהן, 'מחשבת ישראל לשם חינוך: האם המסורת היהודית ניתנת ל"תרגום?"', צבי לם (עורך), עיצוב ושיקום: אסופת מאמרים לזכרם של פרופ' עקיבא ארנסט סימון ופרופ' קרל פרנקנשטיין, ירושלים: מאגנס, תשנ"ו, עמ' 164–182.

21 אלכסנדר אבן־חן, קול מן הערפל: אברהם יהושע השל – בין פנומנולוגיה למיסטיקה,

למחשבה המדעית, למחשבה הפילוסופית ולהתנסחויות הרגש והדת.[22] כשם שאין 'עולם התופעות' של קאנט מתאר נכוחה את 'העולם כשלעצמו',[23] כך לא ניתן להמיר את ההתרחשות למילים מופשטות.

לטענת השל רק המפגש הבלתי אמצעי, ההתרחשותי, מעניק ודאות; יסודותיו של הספק נטועים בהמשגה המופשטת או באידאליזם. כאשר המהות קודמת לישות, אחיזתו של האדם במציאות מיטשטשת. ספקנות זו, טוען השל, אין המקרא מכיר.[24]

לשם העמקה נוספת בהבנת ייחודו האפיסטמולוגי של המעשה ההלכתי אזדקק עתה להבחנתו של ההוגה הנאו־אריסטוטלי מיכאל אוקשוט.[25] אוקשוט הבחין בין ידע **תאורטי** לבין ידע **מעשי**. הידע התאורטי הוא מה שניתן לכתבו בספרים; מידע עשיר ומורכב המכסה את התחום ומארגן אותו באופן דדוקטיבי ואינדוקטיבי. לעומת זאת, הידע המעשי הוא דבר־מה שאינו ניתן למסירה לשונית. ידע מעשי הוא הדבר המורכב מדקויות שונות ומגוונות שאנו עושים – ושהוא למעשה לב לבה של התרבות החיה. לדוגמה, ניתן להעלות על הכתב את התאוריה של מלאכת הבישול, אולם ידיעת מלאכת הבישול – הלכה למעשה – אינה ניתנת להעברה אלא על ידי הניסיון וחכמת ההתחקות אחר מעשיו של מי שאמון בכך. ניתן לכתוב ספר על התאוריה של משחק הכדורגל או על התאוריה של משחק הטניס, אך שום ספר על כדורגל לא יוכל להכיל ולהעביר את טיבם של הדקויות

תל אביב: עם עובד, תשנ"ט, עמ' 83, 113.

22 לדברי השל, 'הנביאים ביקשו להרחיב את אופק הכרתנו ולהעניק לנו תחושה של השותפות האלוהית [...] הם ביקשו ללמדנו כיצד לחשוב בקטגוריות של אלוהים [...] הפנמת הקטגוריות הללו אינה פוטרת אותנו מן החובה לבקש תובנות חדשות בזמננו. אדרבה, הקטגוריות מאתגרות אותנו למצוא מסילות חדשות ולתרגם בהן את מצוות התורה לתכנים המתחייבים מנסיבות חיינו' (השל [לעיל הערה 15], עמ' 217); וכן 'המחשבה הדתית וההבעה הדתית לגווניה הן סובלימציה של ידיעה קדם־סמלית שמספקת הכרת הנשגב מלשוננו. ברם ניתן לעדן הכרה זו ולתרגמה לסמלים רציונליים באופן חלקי בלבד' (עמ' 92).

23 וראו שמואל ה' ברגמן, הפילוסופיה של עמנואל קאנט, ירושלים: מאגנס, תשמ"א, עמ' 40.

24 'אין בלשון המקרא מילה עבור המושג ספק [...] פעולת הטלת הספק מתקיימת כאשר הרוח בוחנת את מושגיה היא [...] ספקנות רדיקלית גדלה על קרקע של יוהרה מעודנת ושל ביטחון עצמי. אך אין יוהרה בקרב הנביאים, ואין ביטחון עצמי בלבו של בעל מזמורי התהלים' (השל [לעיל הערה 15], עמ' 78).

25 Michael J. Oakeshott, *Rationalism in Politics and Other Essays*, London: Methuen, 1962, pp. 11–12

המגוונות של מיומנות הִכְּדְרוּר. ידיעת הִכְּדְרוּר שמורה רק למי שרכש ניסיון מעשי במגרש המשחקים השכונתי; שום הוראה תאורטית לא יכולה להכיל את מגוון השיקולים ששחקן טניס צריך לקבל בחבטו בכדור ליד הרשת.[26] ידע מעשי זה מלווה אותנו בכל פעילות שאנו עושים: במיומנותנו במטבח ובשירותים, בדרך שבה אנו אוכלים – השימוש בסכו"ם וקצב האכילה הראוי, בשמירה על ניקיון גופנו, בדרך שבה אנו מתפקדים ברחוב ובאוטובוס, בצבא ובמילואים וכן בשלל הפעילויות הטכניות המצויות על כל צעד ושעל בחיינו. דברים אלה נכונים גם ביחס לפעילויות 'גבוהות' יותר, כגון: אופן ההליכה לתאטרון, התנהלות נאותה בקוקטייל, זיקה נכונה לתלמידים ועמיתים, אופן ניהול שיחות שונות בהקשרים שונים (בטלפון ובעל פה), הדרך הנאותה להעברת שיעור או הרצאה (וההבדל ביניהם), הדרך הנכונה להתפלסף,[27] אופן התנהלותנו בכתיבה (ובסוגות כתיבה שונות) ועוד.

בהתייחס להבחנות אלה ניתן לדבר על סוג חדש של מושג הידיעה. לטענת אוקשוט, לא נוכל לטעון שפלוני יודע משהו אם הוא אינו יודע את הממדים המעשיים של המלאכה הנדונה, גם אם הוא רכש את הידע התאורטי. לדברי תומס גרין,[28] מורה לרכיבה על אופניים לא יוכל ללמד ללא ניסיון מעשי ברכיבה. הנה כי כן, הלומד בעל פה את ספרי הרפואה והאנטומיה לא יוכל להיחשב למנתח, אם אינו יודע כיצד להחזיק סכין בידיו.

26 כלשונו של ג'ון וילסון: It is useful piece of advice in tennis to say ''keep the arm fully extended, and don't bend the elbow too much'', but there are plenty of occasions – when you are up at the net, for example – when this advice should be disregarded: And it is impossible for the coach to make a complete list of these exceptions, because so much depends on the individual player, on his opponent, on the conditions of the court, and so on' (John Wilson, *Thinking with Concepts*, Cambridge: Cambridge University Press, 1963, p. 16) וכן ראו עמ' 20.

27 כלשונו של ג'ון ויסדום: 'In a sense, philosophy cannot be taught – any more than one can teach riding or dancing or musical appreciation […] even good philosophers have been confused about what it is they are trying to do, and have been, like many good riders, unable to say what it is about their methods which makes them good' (John Wisdom, *Problem of Mind and Matter*, Cambridge: Cambridge University Press, 1963, p. 2). בהקשר זה ברואו ווד טענו שיש מי שסבור שלימודי פילוסופיה אינם גוף של ידע שיש ללמדו, אלא התנהלות שיש לרכשה על ידי עשייה והתחככות עם מי שעושה אותה וראו: Robin Barrow & Ronald Woods, *An Introduction to Philosophy of Education*[3], London and New York: Routledge, 1988, p. 2.

28 Thomas F. Green, 'Teaching, Acting and Behaving', Israel Sheffler (ed.), *Philosophy and Education – Modern Reading*, Boston: Allyn and Bacon, 1966, pp. 124–126

לא די בשינון ספרי נימוסין כדי להיחשב לאדם מנומס. העובר את מבחני התאוריה לנהיגה עדיין אינו יודע לנהוג. גם אם אדם למד את המילון וכללי הדקדוק בעל פה, בכל זאת לא נוכל לומר שהוא יודע את השפה, אם הוא אינו מסוגל לדבר בה הלכה למעשה. המסיים את פרק לימודיו התאורטיים לתעודת הוראה לא ייחשב למורה אם אינו יודע להעביר שיעור בכיתה. אולם כאמור, בתחומים רבים (אם כי לא בכולם) לא כך הוא ביחס למצב ההפוך: נרצה לטעון שפלוני 'יודע', גם אם ידיעותיו הן פרקטיות גרדא ואין הוא אוחז בידע תאורטי; לדוגמה: אדם יכול להיות בדחן מצוין, כי הוא יודע להצחיק, גם אם לא קרא את ספרו של ברגסון על הפילוסופיה של ההומור,[29] והוא אינו יכול לפרט את העקרונות התאורטיים של בדיחותיו. רוכב האופנים אינו נדרש לידע תאורטי על דרכי שיווי המשקל או על הפיזיקה והביולוגיה המאפשרות את הרכיבה על האופניים כדי שנאמר שהוא יודע לרכוב; המצליח לתפקד במסגרת השפה יודע אותה, גם אם לא למד דקדוק מימיו (וגם אם אין הוא מסוגל לשחזר כללים תאורטיים); הנוהג ברכב במיומנות וללא פגע ייחשב כיודע לנהוג (גם אם אינו מסוגל לעמוד בשום מבחן תאורטי שקשור לנהיגה). במובן מסוים, נרצה לומר שהמצליח לרפא הוא רופא, גם אם לא קרא ואינו יודע את תוכנם של ספרי הרפואה (ואולי יש שיקראו לו 'מכשף', אך בפועל יבואו אליו להירפא, ולא אל המומחה התאורטי, שאינו יודע את הפרקטיקה).

מרכיב חיוני אפוא – אם לא עיקרי – בתרבות המעשית הוא העשייה וההתרחשות בפועל. לא הידע התאורטי מכונן את מבנה העומק של התרבות, אלא המעשים הנעשים לאו דווקא מתוך מחשבה רפלקטיבית; מעשים שהם תוצר מצטבר של שנים רבות של ניסיון הנרכש על דרך החיקוי, על כל רמותיו ועדינותו.

הבחנה זו תואמת גם להבחנתו של השל בין 'חשיבה מושגית' (התאורטית) לבין 'חשיבה מצבית', שהיא חווייתית, בלתי אמצעית והתרחשותית.[30] החשיבה המושגית שמה במרכזה את המושגים המופשטים של הרוח, ואילו החשיבה המצבית מושאה הוא מצבו של האדם. בחשיבה המושגית נמצא ריחוק של אובייקטיביות מנוכרת, ואילו החשיבה המצבית מכילה חוויה ושיתוף פנימיים־קיומיים. ספרים ומילים הם רק הקליפה החיצונית, כעין חלונות שמאפשרים לנו הצצה לתוך נשמתו של המחבר; נשמה רוחשת

29 הנרי ברגסון, הצחוק, תרגם יעקב לוי, ירושלים: ראובן מס, תשמ"א.

30 שם, עמ' 4. ועיינו אלכסנדר אבן חן, קול מן הערפל: אברהם יהושע השל – בין פנומנולוגיה למיסטיקה, תל אביב: עם עובד, תשנ"ט, עמ' 26–27.

שלא יכולה להיתרגם עד תום מִמְחוֹל המילים הסובב אותה.[31] לטענת השל, ניתן להגיע לחקירת מעמקי הדת רק עם שילובה של החשיבה המושגית עם החשיבה המצבית־אנושית־קיומית־התרחשותית. 'דת המעמקים' ניתנת לחקירה רק על ידי אלה 'המסוגלים לשלב אינטואיציה ואהבה [אישיים־פרטיקולריים] עם הקפדה מתודית [כללית או אוניברסלית]'.[32]

לדידו של השל, הרדוקציה של היהדות המעשית, העומדת על חוויה של אמונה, לרציונליזם מוּבְנה ומופשט; זיהוי, שהשל סבור שהוא מקובל ומומלץ על ידי רבים –

> [זיהוי זה] אינו אלא פעולת התחמקות אינטלקטואלית מן הקשיים ומן הפרדוקסים העמוקים שכרוכים ביהדות הן מצד האמונה הדתית הן מצד קיום מצוותיה [...] כמה הנחות יסוד של היהדות אינן ניתנות להצדקה מלאה מבחינת השכל האנושי [...] אסור לנו לשפוט את הדת אך ורק מנקודת ראותה של התבונה. הדת איננה קיימת בגבולות התבונה בלבד, אלא היא חורגת מהם. משימתה איננה להתחרות עם התבונה, אלא לסייע לה באותם מקומות שבהם מציעה התבונה משען חלקי בלבד. יש להבין את משמעותה של הדת במונחים **שעולים בקנה אחד עם תחושה של מה שנשגב מלשוננו**.[33]

השל גרס כי הפילוסופיה מתחקה אחר המופשט והאידאי, והיא מגולמת בי"ג עיקרי האמונה של הרמב"ם. הדת, לעומתה, היא התרחשות, אירועים, מעשים ותחושות המתארעים בהיסטוריה הקיומית. החשיבה המצבית מאופיינת בכך שהיא אינה ספקולטיבית:

> הבנתנו את ה' איננה תוצאה של מתקפה על חידת היקום [...] הבנתנו מגיעה דרך המצווה [...] אין לנו אמונה **במצוות** אנו משיגים אמונה **דרך המצוות**. כשמשה רבנו סיפר לעם את חוקי הברית עם ה', הם ענו: 'נעשה ונשמע', רצונם לומר: דרך העשייה אנו מבינים [...] היהודי מתבקש לקפוץ **קפיצה של עשייה** ולא קפיצה של מחשבה [...] לעשות יותר ממה שהוא מבין, כדי שיבין יותר מה שהוא עושה [...] דרך האקסטזה של **המעשים** הוא לומד להיות בטוח שהוא נמצא בנוכחות של ה'.[34]

31 אברהם י' השל, אלוהים מבקש את האדם: פילוסופיה של היהדות, תרגם עזן מאיר־לוי, ירושלים: מאגנס, תשס"ג, עמ' 5.

32 שם, עמ' 7.

33 שם, עמ' 17.

34 Abraham J. Heschel, 'Toward an Understanding of Halakha', *CCAR [Cntral Conference of American Rabbis] Yearbook*, 43 (1953), p. 39

וביחס לתאוריה המלווה את העשייה הוא אמר: 'אל לנו להעריך את המצוות במידת ההיגיון והמשמעות שאנו עשויים למצוא בבסיסן, הדת [...] מעבר לגבולות הבינה [...] כאשר מושגינו נכשלים, כאשר הבנתנו הרציונלית מגיעה אל קצה גבול יכולתה, שם מתחילה המשמעות של שמירת החוק'.[35]

ניתן להשיק תובנה זו לתובנתו של רולאן בארת,[36] שמצא במעשה 'משמעות שלישית' (The Third Meaning) – תובנה חמקמקה, שמבטאת רגשות ומשמעות שניתן להשיגם רק על ידי הפואטיקה, שהיא שפה טרנסצנדנטית.[37] ממילא אין לנסות לקוות שהמעשה יתורגם באופן מלא אל שפת התאוריה, כיוון שהמעשה – בלשונו של השל – מכיל יותר מהתאוריה. התאוריה מוזנת על ידי עצם התרחשותו של המעשה: 'מעשים אינם הולכים אחר הכוונה בלבד. הם מחוללים אותה', לדידו, 'בכוחו של המעשה לעורר את הרדום בקרבנו [...] כוונה מתהווה עם המעשה. מעשים מלמדים'.[38] אולם משמעות זו אינה נושאת תוכן מסוים ומוגדר: 'ניתן לקבוע שלמצוות יש משמעות; אך מדויק יותר לומר שהן מובילות אותנו אל מקורות של משמעות חיה ואל חוויות השופעות את זיווה הגנוז של הקדושה, המבליחה לפתע במחשבותינו'.[39] מתוך הבחנות אלו עולָה גם המסקנה, שהמבקשים לתרגם תרגום מלא את המעשים למשמעות חד־משמעית, משולים, לטענת השל, '[למי ש]מביא את המשמעות למכירה פומבית, וסופם שהם מוכרים אותו לממעיט במחיר'. לדבריו, 'יש חוויות בחיי הרוח שהן כמו לשכה אפלה (קמרה אובסקורה); אור חייב לעבור דרכן כדי ליצור תמונה בתפיסתו של המתבונן, תמונה של אינטליגיביליות [=מה שאינו ניתן לתפיסה] הנשגבת מהבעתנו. התעקשות על מתן הסברים לקדושה והסכמתה ליחסי ולפונקציונלי כמוה כהדלקת נר בתוך הלשכה האפלה'.[40]

35 שם.

36 Roland Barthes, 'The Third Meaning', Susan Sontag (ed.), *Selected Writing*, Oxford: Fontana/Collins, 1983, pp. 317–332

37 Steven Copland, 'From Outer to Inner Meaning and Back Again: The Metaphoric Imagination in Jewish Learning', *Studies in Jewish Education*, 4 (1989), p. 104

38 השל (לעיל הערה 15), עמ' 273.

39 שם, עמ' 277.

40 שם, עמ' 278.

בין ידיעה של ספר לידיעה מהחיים

על חיוניות הידע המצוי במעשה, שלא ניתן להעבירו דרך ספרים או דרך דיון תאורטי ומופשט, כבר כתב חיים סולובייצ'יק,[41] שתיאר את היהדות שלאחר השואה; שואה, שמָחֻקה באחת מקורות זיכרון קולקטיביים מעשיים של שומרי ההלכה. שומרי ההלכה, שרצו לדעת בהקשרים שונים 'מה "אנו" עושים?' לא יכלו עוד לקבל את התשובה, 'ראו כיצד פלוני או אלמונית פועלים – כך אנו עושים'. הידע המעשי הושמד. המבקשים הוראה הלכתית נזקקו ביתר שאת לספרי ה'שולחן ערוך', נושאי כליו ושאר קובצי ההלכה, שאיכותם האינפורמטיבית שונה מהלימוד מתוך הפרקסיס הנוהג, על שלל רבדיו ודקויותיו.[42]

בניגוד לתאוריה, שמקורות סמכותה ספרותיים־קנוניים, מקורות הסמכות של הפרקסיס הם בטיעון 'כך עשינו תמיד' – ודי בכך לסיומו של הדיון ההלכתי. תובנה זו נחשפת בכתיבתו של הרב סולובייצ'יק, שתיאר את ייאושו מתפקיד מעביר התרבות ואיש החינוך. בשלב מסוים הוא הכיר בכך שהידע המצוי אצל המורה מותנה בהתנסות בלתי אמצעית של המורה עם עולם העבר, שאותו לא ניתן לשחזר בהווה ואליו לא ניתן לשוב.

ביטוי מוגבל לטענה זו נמצא בדבריו בתארו את הקושי להעביר לתלמידיו במילים 'את דמות דיוקנו' של אביו. הוא המשיג קושי זה על ידי שימוש במונחיו של ברגסון, שהבחין בין זמן כמותי (הניתן למדידה כמותית, חיצונית, תאורטית) לזמן איכותי (שהוא אישי, קיומי, חווייתי, בלתי ניתן לרדוקציה מדעית).[43] בשיחה אחרת – ערב הימים הנוראים – סולובייצ'יק תיאר את הפער בין יכולות ההוראה שלו לבין חוויותיו הבלתי ניתנת

41 Haym Soloveitchik, 'Rupture and reconstruction: The Transformation of Contemporary Orthodoxy', *Tradition*, 28, 4 (1994), pp. 64–130 וכן ראו אריאל פיקאר, משנתו של הרב עובדי יוסף בעידן של תמורות: חקר ההלכה וביקורת תרבות, רמת גן: אוניברסיטת בר־אילן, תשס"ז, עמ' 27, הערה 35 והפניותיו שם.

42 דיון מקביל לדיוננו כאן מתוך הקשר אחר ובפרישת אפשרויות דיון שונות ביחס להלכה, ראו Avinoam Rosenak, 'Truth Tests, Educational Philosophy and Five Models of the Philosophy of Jewish Law', *Hebrew Union College Annual*, 78 (2007), pp. 149–182

43 אנרי ברגסון, מחשבה ותנועה, תרגם יעקב לוי, ירושלים: מוסד ביאליק, 1953, עמ' 157–161. הרב סולובייצ'יק תיאר את הקושי של 'תודעת־זמן איכותית' שנאבקת ב'זרם הזמן' ה'מרחיק אותם לעבר חופי האתמול'. אולם לטענתו ניתן להשיג חוויות אלה ולשחזרן על ידי 'ההנהגה הרוחנית', המצליחה לבלום את השכחה, 'ואז הזמן האיכותי מקבל תאוצה מחודשת. וכן הוא הדבר בקשר לאנשים וערכים. כאשר הם יורדים מבמת ההווה, מסוגלים הם לסגל לעצמם חשיבות חדשה, בניגוד לתמונת ההווה

לשחזור, חוויותיו 'הילדותיות הנחשפות מתוך הערפל': רק הן 'משיבות לי את ששון־רוחי וכנותי'. יכולתו להגיע לתפילה, למגע אינטימי עם השכינה, נדרשה לאותם זיכרונות ילדות של חוויה בלתי אמצעית, התרחשותית, פיזית־חושנית.[44] סולובייצ'יק הבין לפתע שעמלו לשווא:

> הנה יושב אני בשיעוריי ומסביר לתלמידיי את עניין יום־הכיפורים. אנחנו לומדים את המחזור, את הפיוטים, את הדינים והמנהגים הקשורים בימים הנוראים. אם יש צורך בהסבר פילוסופי, אני מוסיף גם אותו. מבחינה אינטלקטואלית יש לי הרבה למסור לתלמידיי ממה שספגתי מאבותיי ומרבותיי על מהות היום, על קדושת היום של הימים הנוראים, אבל מה שאיני יכול למסרו להם אלו החוויות שלי בכל הנוגע לאותם הימים. איני יכול להכניס אותם לעולם הרגשות שיהודי חייב להרגיש כשהוא אומר 'זכרונות', [...] איני יכול להעביר את ההרגשה שהרגשתי שעה ששמעתי את סבי רבי חיים אומר ברטט את הפיוט שלאחר 'העבודה' [...] אפשר היה לראות בחוש כי הוא שרוי אותה שעה בעולם אחר, כאילו ריחף ועבר מבריסק לירושלים שלפני אלפי שנים. חוויה זו של 'קדושת היום' חסרה לו ליהודי האמריקני. חסר לו ה'לידע' שיש מצוי ראשון.[45]

סולובייצ'יק הכיר בפער הבלתי ניתן לגישור ולתרגום בין חיוניותו של המגע הבלתי אמצעי שהיה לו עם העבר לבין שיעוריו המילוליים, חילוקיו ודרשותיו. דבריו חושפים תסכול חינוכי ותובנה בדבר הפער ההכרתי בין המילולי לחווייתי־התרחשותי, ההכרה בחיוניותם של המפגש הבלתי אמצעי והידע הטמון בו, שאינם ניתנים להמרה תאורטית. התורה לדידו אינה 'רק הישג אינטלקטואלי, אלא מעש רב אנפין ועתיר משמעויות רוחניות ונפשיות'.[46] תסכול חינוכי זה נמצא גם בביקורתו העצמית: 'אמנם הנני

המשתנית' (יוסף דב סולובייצ'יק, האדם ועולמו, ירושלים: ספריית אלינור, תשנ"ח, עמ' 157–158).

44 וראו בהרחבה דב סולובייצ'יק, דברי השקפה, תרגם משה קרונה, ירושלים: ספריית אלינור, תשנ"ה, עמ' 248–249; וכן ראו בהרחבה עמ' 135–136, 156, 158, 202–203; הנ"ל, על התשובה: דברים שבעל פה, ירושלים: ההסתדרות הציונית העולמית, תשל"ט, עמ' 208–209.

45 שם, על התשובה: דברים שבעל פה, עמ' 200.

46 שם, עמ' 209. באותה רוח ביקר את יחס תלמידיו לארץ ישראל. לטענתו, אולי יש אצל תלמידיו ידיעה ה'מובעת בניבים עיוניים היונקים מ"גדלות המוחין"', אך אין בה 'חוויה דינמית שיש בה מגעגועי הדורות', וממילא לא תמצא בה 'התלהבות' ו'הקרבה עצמית'. הכל מחופה בשקט ובשאננות. במצב כזה התקווה לעלייה היא בבחינת חלום יפה' (דברי השקפה [לעיל הערה 44], עמ' 249–250).

"מלמד" לא רע ואני יכול ללמד נושאים שונים, אבל זאת [=הנחלת ה"לידע שיש שם מצוי ראשון"] לא אדע'.[47]

שני האישים – הן הרב סולובייצ'יק והן בנו חיים סולוביצ'יק – עסקו במעבר מלמידה באמצעות חיקוי (מימזיס – mimesis) ומפגש בלתי אמצעי אל למידה באמצעות הספר והניתוח המופשט. מעבר זה והיעדר זה – הבהיר חיים סולוביצ'יק – מנע מהשואל מרחב של תשובות המגדירות את מושגי היסוד של היהדות. וכך שאלות, כגון: 'מהי שבת?' 'מהו מועד?' 'מהי תפילה?' הופכות לחקר עיוני, ולא לחוויות או התרחשויות בלתי אמצעיות של פרקסיס. הפרקסיס, על שלל מנהגיו והניואנסים הטמונים בו, מכיל יותר מהעיון הטקסטואלי־תאורטי.[48]

ההלכה כפרקסיס: ויטגנשטיין וקון

ההבחנה בין תאוריה ופרקסיס על פי אוקשוט מועצמת אם נתבונן בשיח הוויטגנשטיני מכאן ובאחד הרעיונות המרכזיים המצויים בכתיבתו של תומס קון מכאן.

ויטגנשטיין, כידוע, יצר שתי תאוריות פילוסופיות גדולות בנוגע לטיבה של שפה: האחת בחיבורו 'מאמר לוגי פילוסופי' (טרקטטוס לוגיקו־פילוסופיקוס), והשנייה – ההפוכה לה – בספרו 'חקירות פילוסופיות'.[49] ב'טרקטטוס' ויטגנשטיין ראה את השפה כתמונה של העולם. כל מושג, לשיטתו, מכיל בחובו תמונה אינפורמטיבית ביחס לעולם. כל ידע בעולם ניתן לבחנו לאור מערכת שיפוט בינארית פשוטה: אמת או שקר, וניתן לחלק את הידע על העולם לשניים: עובדות דדוקטיבית ועובדות אינדוקטיבית. המאפיין את שתי מערכות הידע הללו הוא פשטותן המתמצית בתמונות ברורות על מצב העניינים בעולם. במסגרת 'העובדות האינדוקטיביות',

47 שם, על התשובה: דברים שבעל פה, עמ' 201. יש להעיר אפוא שבניגוד לרמב"ם, סולובייצ'יק אינו גורס את מצוות 'אנוכי' כמצווה המתייחסת למושכלות והמתקיימת רק באמצעות לימוד המדעים העיוניים, אלא הוא מדבר על תודעה רגשית.

48 המונח 'שלל מנהגיו' מניח שהכיוון הנמצא בעולם המנהג קיים באותה מידה, ואולי אף יותר, בשיח ההלכתי התאורטי.

49 לודוויג ויטגנשטיין, חקירות פילוסופיות, תרגמה עדנה אולמן־מרגלית, ירושלים: מאגנס, תשנ"ז.

לדוגמה, יש תיאור עובדות פשוטות בעולם, כגון: 'הכיסא נמצא על הבמה', 'השולחן עמוס', 'המנורה מאירה'. כל מילה מייצגת אפוא תמונה בעולם.

ב'חקירות פילוסופיות' ויטגנשטיין הפך לחשדן ביחס לתפיסת השפה כתמונה וחשף את טיבה של השפה כ'משחק' מכאן וכמערכת של **פרקטיקות** חברתיות מכאן.[50] כוחה של מערכת זו רב, כיוון שהיא המכוננת את משמעותו של העולם ומוציאה אותו מכלל אוסף נתונים הנקלט בחושים בלבד. השפה אינה מתארת תמונות ואינה מובהרת על ידי שיטה חובקת כול. הדיבור על ה'תמונה', לשיטתו, הוא תוצר של משחק השפה, והשפה היא מצב של משחקים רבגוניים, שלא ניתן לאחדם תחת מבנה לוגי אחד.

ב'חקירות פילוסופיות', מועלות שתי טענות, או שאלות יסוד, שמאירות באור חדש את מושג השפה, ויש בהן הכוח להבהיר משהו עמוק על טיבה של ההלכה. לטענת ויטגנשטיין, הרוצה להבין מושג או מונח חייב להתחקות אחר דרכי לימודם ושימושם בשפה. עליו לשאול את עצמו: (א) כיצד מילה זו נלמדת על ידי ילדים? היא הרי נלמדת על ידי כל הילדים המשתמשים בשפה זו. היודע את התשובה לשאלה זו יבין משהו עמוק על טיבו של המונח של השפה; (ב) כיצד המילה הנדונה משומשת בשפה? מה היא עושה? כיצד עובדים אתה? עליו להימנע מלשאול, 'מה המשמעות?' ולשאול על 'דרכי השימוש'; רק השאלה האחרונה תבהיר את טיבה ותועלתה של השפה.

הביקורת של ויטגנשטיין על דרכי החקירה הפילוסופית של תרבות המערב היא עמוקה: לשיטתו, הכשל הפילוסופי של התרבות המערבית מבית מדרשו של אפלטון נובע מהצבתן של שאלות בלתי רֵאליות, המבקשות למצוא מכנה משותף רחב ביותר לתופעות שונות אשר מתפקדות בצורות מגוונות, ששום הגדרה מופשטת אינה יכולה להכילן. מה שניתן לעקוב אחריו הוא **דרכי שימוש, פעילות, התרחשות** של השפה, ובין האירועים השונים ניתן למתוח קווי מתאר משותפים של **'דמיון משפחתי'** בלבד.

הבנת השפה מותנית בכך שהמשתמש בה מבין שהיא יותר מהמילים הנשמעות, המתארות לכאורה תמונות במציאות. השפה מורכבת, והיא מכילה סמלים, מחוות ופעילויות שהם חלק בלתי נפרד מכלי הביטוי וממעבירי המסרים שלה. מגוון המשחקים הפלורליסטי המצוי בשפה מתבטא בכך שלא הרי שפת התפילה כהרי הבדיחה, החידה, הציווי וכדומה.[51] ידיעת השפה אינה מתמצית אפוא בידיעת פירושי המילים במובן המילונאי, אלא דורשת

50 שם, עמ' 39–40, פסקה 7, שבה הוא מדבר לראשונה על 'משחקי לשון'.

51 שם, עמ' 46, פסקה 23. חלק מדבריי להלן נסמכים על מאמרו המאלף של יהודה בן־דור, 'עיון בחינוך למסורתיות בעולם מודרני – בעקבות קריאה בוויטגנשטיין המאוחר',

רגישות ומיומנות להתאמת הצליל של המילה להקשר שבו היא נאמרת ולהבנת טיבו של 'משחק השפה' שבו היא משומשת באותו הרגע. מילה או משפט יובנו באופנים שונים לחלוטין ב'משחקי שפה' שונים ובסיטואציות שונות. הנה כי כן, אדם שהוא מומחה לאסטרופיזיקה, הניצב בשבת אחר הצהריים ליד טלסקופ אלקטרוני ואומר לחברו שהוא יכול להתבונן בטלסקופ 'רק לאחר צאת הכוכבים', נשמע בלתי מובן לחלוטין לעמיתו המדעי, אבל דבריו נהירים לחלוטין למי ששייך ל'משחק השפה' ההלכתי־יהודי, היודע כי השבת יוצאת רק לאחר שניתן לראות שלושה כוכבים בעין בלתי מזוינת.

זאת ועוד, ההתרחשויות בזמן אמירת המילים הן חלק בלתי נפרד מהיכולת להבין את משמעותה של המילה. במילים אחרות: 'משחק שפה' של מבנה סבירות זה נבנה על אדני פעילות ענפה המשתמשת, כאמור, במילים, סמלים, פעילויות, מחוות ושאר ההתרחשויות של הקהילה דוברת השפה; לדוגמה: המונח 'זה', נאמר במובנים רבים, ולא ניתן להבין מה משמעותו, אלא בכפוף להקשר ולהתרחשויות שבהם הדברים נאמרים. כשמרצה אומר 'זה', כוונתו לרעיון מופשט שנדון לעיל בהרצאתו; אך בהקשר אחר ה'זה' יכול להיות המברג של טכנאי החשמל, הניצב על הסולם ומבקש מעוזרו להביא לו 'את זה'; 'זה' יכול להיות האצבע המושטת אל הרופא המבקש לבדוק אותה, אולם בהקשר אחר, 'זה' יהיה אובייקט רחוק שהאצבע מצביעה עליו.[52] מי שאינו רגיש למעברים המתחוללים בין 'משחקי השפה' וההתרחשויות השונות המלוות את אמירת הדברים, עלול לטעות בהבנת הנאמר. כיצד ניתן להבין לדוגמה את המשפט: 'I am going to the bank'? האם הדובר מתכוון לומר שהוא הולך לבנק או שהוא הולך לשפת הנהר? ללא הבנת ההתרחשות וההקשר, המשפט יישאר חתום. ובהקשר אחר: הורדת הכיפה מראשו של אדם תיתפס כגסות רוח עת נכנסים לבית הכנסת, וחבישת כיפה או אי־הסרתה ייתפסו כגסות רוח עת נכנסים לכנסייה. לא ניתן להבין את טיבו של האירוע ללא הבנת ההקשר התרבותי וההקשר הקיומי, על כל מרכיביהם.

על סמך תובנה זו ויטגנשטיין הצביע על עקרותה של החקירה הפילוסופית עת היא דנה במושגי יסוד, כגון: ידיעה, הוויה, עצם ואני, מחוץ להקשרם החי במשחק השפה, כאילו ניתן לדבר על מושגים אלה 'כשלעצמם'. דיונים טהורים אלה אינם לוקחים בחשבון את האמור לעיל: משמעותם של המושגים כפופה להקשרים התרבותיים ולהתרחשות שבהם הם משמשים; הרבגוניות

יונתן כהן ואלי הולצר (עורכים), דפוסים בתרגום חינוכי, ירושלים: מכון מנדל ומאגנס, עמ' יט–סא.

52 ויטגנשטיין (לעיל הערה 49), עמ' 55, פסקה 45.

המצויה במושגים אלה 'איננה מגיעה לתודעתנו מפני שהשפה מלבישה את כולם באופן אחיד'.[53] לא ניתן ללמוד על טיבו של 'משחק שפה' דרך דיבור ישיר או ניסוחים תאורטיים. יש להתוודע למכלול רחב של פעילויות בתוך העולם שמכוננים אותו,[54] הכולל מגוון רחב של מעשים, התבטאויות, טקסים, נהגים ונימוסים, מחוות, בדיחות וכדומה.

הילד אינו לומד על מציאותם של חפצים בעולם ועל השימוש בהם על ידי מידע תאורטי המוסר לו תמונה, אלא בדרך אגב, על ידי הפעילות עמם. לדוגמה: קיומם וטיבם של המטאטא, הסבון והמגב נלמדים תוך כדי הניקוי עמם; על הכיסא יושבים; ליד השולחן אוכלים; עם המפה מכסים; עם הכוס שותים. בכל אחת מהפעולות האלו כרוכה פעילות ייחודית, ומשמעותן נובעת ממשחק השפה שמתוכו הן מובנות: המפה משמשת ככיסוי שולחן, אך בהקשר של פיקניק – כמשטח ישיבה, ובהקשרים אחרים – כמחיצה התלויה על חוט, כסדין, וילון או חבל.[55]

ההתרחשות אינה רק מלמדת את השפה או קובעת את הוראת המילה, אלא גם משמשת כאזור התרחשות שממנו אנו מקבלים אישור שהילד הבין את משמעותה של המילה הנלמדת. אנו מלמדים ילד על טיבו של הכיסא ומציגים בפניו כיסאות שונים (בית כיסא, כיסא משרדי, כיסא של בית בובות, גדר או מכונית היכולים לשמש ככיסא) ומורים לו כיצד משתמשים בהם. נבדוק את הבנתו של הילד על ידי כך שנעקוב אחר **פעילותו** ונראה, האם הוא מסוגל **להשתמש** בכיסא באופן תקין במצבים שונים ובמשחקי שפה שונים. הידיעה שהוא יודע אינה מתבססת על איזו הצהרה או טענה תאורטיות.[56] אנו נדע הרבה יותר על אודות ידיעותיו של פלוני על ידי מעקב אחר הפרקסיס של חייו. הרגלינו המעשיים בעולם מגלמים את ידיעותינו ואמונתנו שהדברים אכן חייבים להיות כך:[57] 'הפסוקים המתארים תמונת עולם [...] היו יכולים להשתייך לסוג של מיתולוגיה; ותפקידם דומה

53 וראו שם, עמ' 121–122.

54 לודוויג ויטגנשטיין, על הוודאות, תרגמה עדנה אולמן־מרגלית, ירושלים: כתר, תשמ"ז, עמ' 43–44, פסקאות 143–150.

55 שם, עמ' 88, פסקה 476.

56 את אי־הנחת סביב מושג הידיעה ניסח ויטגנשטיין כך: 'אם מור אומר שהוא יודע שהארץ התקיימה וכו' אזי רובנו נסכים שהצדק עמו בכך שהיא היתה קיימת כל אותו הזמן, וכן נאמין לו שהוא משוכנע בכך. ואולם, היש לו גם את הנימוק לשכנועו? שהרי אם לאו, אזי למרות הכל אין הוא יודע זאת' (שם, עמ' 36, פסקה 91).

57 'מדוע איני מוודא שעדיין יש לי שתי רגליים, כאשר אני רוצה לקום מהכסא? אין כאן מדוע. פשוט איני עושה זאת. כך אני פועל' (שם, עמ' 44, פסקה 148).

לזה של כללי משחק, ואת המשחק ניתן ללמוד אף בדרך מעשית טהורה, ללא כללים מפורשים'.[58]

אמתותן של תמונת העולם ומשחק השפה הם אקסיומה,[59] שמונחת ומועברת, כאמור, דרך תמונת מציאות הצומחת מתוך הפעילות המעשית בעולם, במסגרת קהילת תרבות מסוימת; 'קיום אלוהים' או 'היעדרו' אינו עניין להוכחה תאורטית, אלא אמת הנובטת מהרבה מאוד מעשים, מחוות והרגלים של קהילת תרבות כזו, על שלל פעילויותיה. תמונת עולם זו, כמו כל תמונת עולם חלופית, נרכשת על ידי פרקסיס המעניק כדרך אגב פרמטרים של 'טוב' ו'רע', 'אמת' ו'שקר', 'נימוסים' ו'גסות רוח'.[60] כלשונו של יהודה בן דור, 'מדובר בתשתית שאותה ירשנו, לתוכה נולדנו ואשר אותה למדנו בילדותנו מהקהילה שבה גדלנו בד בבד עם לימודן של שפות המשמעות של עולמנו'.[61]

חשיבותם של המעשה, ההתרחשות, או ההרגל היום־יומי נמצאת גם בטיעונו של תומס קון, שעקב אחר עלייתן ונפילתן של פרדיגמות מדעיות, או אחר חילופי ההגדרות של 'מדע תקני'. בסקרו את מושג הפרדיגמה, הוא חילק את דבריו לשני רבדים שונים: תיאור התופעה של הפרדיגמה מכאן ודרכי קניינה ולימודה של הפרדיגמה מכאן. דרך זו, בדומה לוויטגנשטיין,[62] חפה מכל תאוריה. הפרדיגמה, כאמור, היא אותה סדרת ה'שאלות הנכונות' או 'נוהלי המחקר הנכונים' שמתארים את מסגרת הקהילה המדעית. כל הרוצה להצטרף לקהילה זו חייב לרכוש שאלות ונהלים אלו. על הפרדיגמה לא שואלים או מערערים כל עוד היא פועלת לפתור בעיות שמטרידות

58 שם, עמ' 37, פסקה 95.

59 שאין אפשרות להוכיחה וגם אין צורך להוכיחה ובהכרה זו טמון גם הקושי (שם, עמ' 46, פסקה 166).

60 שם, עמ' 36, פסקה 94.

61 בן־דור (לעיל הערה 51), עמ' כג; ויטגנשטיין (שם), עמ' 46, פסקאות 160–165.

62 יש זיקה עמוקה בין מושג הפרדיגמה של קון לבין 'משחק השפה' של ויטגנשטיין, והוא עומד בתשתית הזיקה ביניהם בדיוננו זה. הפרדיגמה היא למעשה מעין משחק שפה המתפקד במעבדה, ואשר על פיו מתבצעת פעילות מדעית. היא מובנת לעומקה ובעלת משמעות רק לחברי הקהילה הנדונה, ויש קושי להבהירה עד תום למי שאינו מצוי בה; היא מושתתת על פעילויותיהם של האוחזים בה, ועל פעולותיהם הלשוניות בפרט. הן הפרדיגמה הן משחק השפה הם מוסכמות חברתיות ומשמשים כחלונות או משקפיים לראיית העולם; אחיזה בהם היא תנאי להשתייכות לקבוצה ותפקוד בה. פרדיגמות ומשחקי שפה מבהירים את המגוון של הדיסציפלינות; וראו תומס קון, המבנה של מהפכות מדעיות, תרגם יהודה מלצר, תל אביב: המכון הישראלי לפואטיקה וסמיוטיקה, תשל"ז, עמ' 45.

את הקהילה המדעית.[63] ממילא רוכשיה ומשתמשיה לא נדרשים לדעת את התאוריה העומדת מאחוריה; עליהם לדעת להפעילה, ודרך זו נלמדת על ידי התרגול.[64] עבור המדען, העובדה שיש לפרדיגמה תאוריה היא עובדה חסרת חשיבות.[65] הוא מניח שהיא קיימת, והוא אינו נדרש לדעתה. את עומקו של רעיון זה קון למד ממיכאל פולני, אשר טען ש'הרבה מהצלחתו של המדען, תלוי בידיעה אילמת (tacit knowledge), כלומר ידיעה הנרכשת בעבודה מעשית שאינו יכול לנסחה במפורש'.[66] לימוד פרקטי זה כינה קון 'תרגול אצבעות', והוא נעשה 'בדרך של עשייה' ו'נמשך לאורכה של הטירונות המקצועית'.[67]

הידע של 'תרגול האצבעות' יכול ללמדנו על איכותו הייחודית של ידע מעשי זה, העולה על הידע התאורטי המקביל לו. ייחודו של הידע ה'מתורגל באצבעות' שאין העושה חושב רפלקטיבית על עשייתו; הוא אמנם מתחשב במרחב שבו הוא פועל (הוא קורא נכון את ההקשר של פעילותו ויודע כיצד להגיב באופן מדוד ושקול), אבל הוא אינו נדרש ל'הוראות הפעלה' או 'נורמות כתובות' שמוליכות אותו אל יעדו. יתר על כן, לא פעם העירוב של הידע התאורטי והמודעות אליו בתוך תהליך העשייה עלולים לגרום לקשיים וקלקולים בתהליך זה. בריאן מאגי תיאר פער זה שבין התאורטי למעשי במילים הבאות:

> יש שחיינים הלוקים בשיתוק כאשר הם מתחילים לחשוב על אופן שחייתם. הפיסיקאים מבצעים את השחייה ממש. השאלה מה דורשת השחייה או מה מובן יש לשחייה, אלו שאלות שצופים מן הצד יטפלו בהן ביתר קלות [...] בדרך

63 'רק לעיתים רחוקות תעורר [...] עבודתו חילוקי דעות גלויים [...] אנשים שמחקרם מבוסס על פאראדיגמות משותפות קשורים לאותם כללים וקריטריונים של עבודה מדעית [...] הן דרישות מוקדמות למדע תיקני [...] להיווצרותה והמשכותה של מסורת מחקר מסויימת' (שם, עמ' 21).

64 שם, עמ' 44, 47. בהקשר זה מעניין לעיין בדבריו של מישל פוקו: 'No Technique, no professional skills can be acquired without exercise; Neither can one learn the art of living, the *techne tou biou*, without an *askesis* which must be taken as a training of oneself by oneself' (Michel Foucault, *The History of Sexuality*, I, Trans. Robert Hurley, New York: Vintage Books, 1985, p. 364

65 'לאמיתו של דבר מקיומה של פאראדיגמה לא נובע בהכרח שאמנם קיימת איזו מערכת שלמה של כללים' (קון [שם], עמ' 45).

66 שם, עמ' 173, הערה 1 והפנייתו בה לספרו של מיכאל פולני, Michael Polanyi, *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*, London : Routledge & Kegan Paul, 1958, pp. 70–215

67 קון (שם), עמ' 47.

> כלל אפילו המחוננים מבין המדענים שקועים בפעילותם עמוק מכדי שיוכלו לסור ממנה ולבחון את ההנחות, שעבודתם ואמונותיהם מושתתות עליהן.[68]

המנגן מכיר את הפער בין ידיעת קריאת התווים והניסיון לנגן בפועל תוך הסתמכות עליהם לבין הידע של ניגון היצירה בעל פה הנסמך על הידע הנצבר בגוף המאומן; הנגינה בעל פה עלולה להיתקע עת מתחילים לחשוב על התווים. היתקעות זו נובעת מהעובדה שהיא מפעילה מערך אחר של ידע – אמנם בתחילה הנגינה נסמכת על התווים, אולם עתה היא נסמכת על ידע הצבור באצבעות; הבדחן עלול לאבד מִחנו אם הוא יהיה מודע לתאוריה של ההומור, והזיקה האמפתית בין בני אדם עלולה להיסדק אם מי שמובילה יהיה מודע לתאוריות הפסיכולוגיות המתאימות למצב שאותו הוא מנהל. ואם נשוב לעולם המוזיקה: לא הרי הידע של הקורא פרטיטורה כהרי הידע של מי שאצבעותיו מרצדות על פני הקלידים. היודע על פה הוא בעל חירות ביחס ליצירה בגבולות המסגרת הבסיסית של הפרטיטורה התאורטית, ודבר זה נכון לגבי הבדחן, המדריך, המורה ועוד דוגמאות רבות כגון אלו.

ויטגנשטיין, קון ואוקשוט, כאמור, משמשים כמצע תאורטי המבהיר את טיבו הייחודי של הידע הנובע מתוך הפרקסיס ההלכתי. כשם שבשפה יש משפטים הנאמרים ללא ההזדקקות לתאוריה מוכחת על אודות טיבה של המציאות (שהרי איננו מעלים על דעתנו מציאות חלופית),[69] וכמו שאצל ויטגנשטיין המושג בשפה מקבל את משמעותו בתהליך לימודו הלכה למעשה, וכשם שרכישת הפרדיגמה המדעית, לאור קון, דורשת רכישת מיומנות שחפה מכל תאוריה, בבחינת 'תרגול אצבעות' פרקטי[70] – כך נמצא גם בהקשר ההלכתי. כאשר עולה השאלה, 'מהי תפילה?' עלינו לשאול את עצמנו, מהו אזור התשובה המתבקש לשאלה זו: האם נרצה דיון מושגי אנליטי? האם מחפשים אנו דיון פילוסופי השואל על אפשרותה של התפילה? ואולי נידרש לשאלה התאולוגית בדבר אפשרותו של אלוהים להיות נמענה? שאלות אלו יכולות להיות מצע לדיונים תאורטיים מרתקים, אולם בהקשר של דיוננו לעיל ניתן להבין את צרותם. לאור התובנות דלעיל של מושגי השפה והפרדיגמה אנו מבינים שהשאלה, 'מהי תפילה?' היא שאלה המקבלת את תשובתה מהמעשה של התפילה ומהדרך שבה אנשים לומדים להתפלל הלכה למעשה.

68 בריאן מאגי, אנשי הגות: שיחות עם יוצרים בפילוסופיה בני זמננו, תרגם מאיר ויזלטיר, תל אביב: עם עובד, 1983, עמ' 30–31.

69 ויטגנשטיין (לעיל הערה 54), עמ' 36, פסקה 92.

70 קון (לעיל הערה 62), עמ' 47.

המבקש לדעת 'מהי שבת' לא ימצא את הידע הנדרש בספרים, אלא יידרש להיענות להזמנה להתארח בקהילה המתפקדת בפועל ו'לעשות שבת' בה. התרחשות זו – של ההכנות, הריחות, הרחצה, כניסת השבת, בית הכנסת, הקידוש, השירים, השיחות, הקצב, ההתנהלות – מכילה ממדי ידע רבים ותובנות עומק באשר לטיבו של היום, שהם מעבר לכל ספרות הלכתית כתובה.

כך גם ביחס לדיני תפילה: גם אם מאן דהו אינו יודע את דיני התפילה הכתובים ב'שולחן ערוך', אולם הוא יודע להיכנס אל בית הכנסת, לפתוח את הסידור באופן נכון ולהתמצא באיזו תפילה הקהל נמצא, הוא יודע מתי יש לשבת ומתי לעמוד, מתי אפשר לעמוד בחופשיות ומתי יש לעמוד דום, מתי מותר ללכת ומתי יש להישאר במקום, מתי יש לעמוד ישר ומתי יש להסתובב לעבר הדלת, מתי יש לשיר ומתי לידום, מהי חזנות המזמינה להיענות הקהל ומהי חזנות המותירה לקהל רק את תפקיד המאזין[71] – אדם זה יודע תפילה בציבור מהי. לא כך נאמר על אדם שלמד את כל דיני 'שולחן ערוך', אולם את כל דפוסי ההתנהגות הללו איננו מכיר ולבית כנסת לא נכנס.

רבים מכירים את הפרקטיקה של הברכה והנענוע של ארבעת המינים בסוכות, אולם את דיני ארבעת המינים לא קראו מעולם. בד בבד, הקורא דינים אלו לא יוכל להבין מתוכם, מהי הפרקטיקה הנוהגת עם ארבעת המינים בזמן הברכה ובזמן תפילת ההלל של החג. ואילו בעל הניסיון, גם אם הוא חסר השכלה תאורטית – יודע, ואילו עמיתו הנעדר ניסיון מעשי ייתפס כחסר ידע. כך גם ביחס לתפילין: הלומד את התאוריה של הלכות תפילין והנחתן אולם לא הניח תפילין מימיו – לא ידע כיצד להניחן, והוא נדרש לחקות אחרים שמניחים אותן; אולם המניח תפילין ומורגל לכך ידע להניחן גם אם לא נחשף לתאוריה.

בין פרקסיס מעשי להוראות על אודות הפרקסיס

ניתן לראות את המורכבות של השיח על אודות הפרקסיס ואת המתח (אם

71 יש קהילות שבהן החזן מזמין את הקהל לשיר עמו, אולם הקוד הנורמטיבי בקהילות אלו הוא שאין לשיר עם החזן, אלא ניגונים מסוימים, ומי שאינו שייך אליהן עלול להתבלבל ולשיר.

לא הפרדוקס) הטמון בכתיבה על נושא ה'התרחשות' – בספרו של אורי ארליך 'כל עצמתי תאמרנה'.[72] ספר זה הוא כר עשיר לדוגמאות המדגימות את חשיבות הדיון על הממד הלא תאורטי המתרחש בתפילה. ארליך פרש בהרחבה את המקורות המגוונים שעוסקים בעמידה, ההשתחוות, כיוון הפנים, כיוון העיניים, הידיים, היציאה מהתפילה, הלבוש, הנעליים, הקול ועוד בהתרחשות של התפילה. אולם ככל שמתרחבת ומתעמקת סקירתו הטקסטואלית של ארליך, כך הולכת ומתבהרת מוגבלות ההסתמכות של חקר הגוף על עדות טקסטים. טקסטים הם גיבוש תאורטי של החוויה הבלתי אמצעית של הפרקסיס. כתיבה על אודות ייחודו של הפרקסיס – בדומה למבוא זה ולקובץ כולו – היא במובנים רבים סתירה מניה וביה. היא מנסה לתאר את הידע הבלתי ניתן לתיאור ולהעבירו דרך השפה הכתובה. קשה להמעיט בחשיבות עבודתו של ארליך, אולם ברצוני להצביע – ובאופן פרדוקסלי על ידי כתיבה – בדיוק על הצעד הנוסף של הידע הטמון בהתרחשות הבלתי כתובה.

המתפלל יכול לחוש בפער בין ההוראה הנורמטיבית וחובות המחוות הגופניות המתוארות בנורמות אלו לבין המציאות עצמה, עת הוא מעיין בהוראות המצויות בסידור אשר מציינות מה יש לעשות בכל שלב בתפילה.

סידורים שונים מבקשים להנחות את המתפלל מה עליו לעשות בהתרחשות של התפילה. בסידורים שבהם מניחים שהמתפלל 'יודע' את הפרקסיס אין כמעט שום הוראות מעשיות (כבסידור 'תפילת בית הלל השלם [אשכנז]').[73] ב'סידור קורן', לעומת זאת, נמצא לפני תפילת העמידה הוראות בדמות חִצים, שמסמנים את המקומות שבהם יש לכרוע. וזה לשון הסידור: 'כורע במקומות המסומנים ב־V, קד לפנים ב"אתה" וזוקף בשם', ולפני כן מבואר: 'פוסע שלוש פסיעות לפנים כמי שנכנס לפני המלך'.[74] זהו הסבר מזערי, שכדי להפעילו בהצלחה, המתפלל צריך לדעת הרבה מאוד לפני כניסתו לתפילה. סידור 'ואני תפילתי: סידור ישראל' מבקש להיות מפורט מעט יותר (מתוך הנחה כי קהל מתפלליו הישראלי הכללי והקונסרבטיבי מכיר פחות את הפרקסיס).[75] וזה לשון הסידור: 'פוסעים שלוש פסיעות קטנות אחורה

72 אורי ארליך, כל עצמתי תאמרנה: השפה הלא מילולית של התפילה, ירושלים: מאגנס, תשנ"ט.

73 סידור תפילת בית הלל השלם (אשכנז), גוש עציון: עציון ארט, 2004, עמ' 64.

74 סידור קורן, ירושלים: קורן, 2010, עמ' 55.

75 סידור ואני תפילתי: סידור ישראלי, תל אביב: למשכל, 2009 (בהוצאת התנועה המסורתית וכנסת הרבנים בישראל).

("עקב בצד אגודל") חוזרים שלוש פסיעות קטנות קדימה, מצמידים את הרגלים זו לזו ומתפללים בכוונה גדולה ככל האפשר את תפילת העמידה'. ובעניין הכריעה נאמר כך: 'מתוך שמשמעו המקורי של הפועל "לברך" הוא מלשון כריעת ברך של האדם לפני מי שמברך אותו אנו כורעים ב"ברוך" כדי לסמל את הכנעתנו לפני הקב"ה ותקוותנו לברכתו'. הסברים אלו מפורטים יותר, כאמור, וגם מקדישים מרחב להסבר משמעות המעשים, תחום שלרוב מטריד את קהל המתפללים בסידור זה. ביאור רחב עוד יותר ניתן לקבל ב'סידור כלל ישראל', המיועד לקהל הרחב, שיש להניח כי אינו מכיר היטב את התפילה:[76]

> מצמידים את הרגלים זו לזו כאילו הן רגל ישרה אחת, ומתפללים מתוך יראה וכוונת הלב בעינים עצומות, או מתוך הסידור. אין לזוז בעת תפילת העמידה. אין להפסיק בתפילה, אף לא לדבר דבר שבקדושה או לאמירת 'שלום' ואפילו לא לאדם גדול וחשוב. ניגשים לתפילת העמידה מתוך כוונה מתאימה, כלומר: פוסעים שלוש פסיעות קטנות לאחור, ואחר כך – שלוש פסיעות קדימה, ומצמידים אז הרגלים. בתפילת 'אבות', בתחילתה ובסופה, כופפים את הברכיים במילה 'ברוך', שוחים במלה 'אתה', ומזדקפים ואומרים את השם.[77]

אולם גם הסברים אלה נראו כלא מספקים. על כן נוצר סידור 'אור ישראל', המבקש להיענות למצוקתו של המתפלל שזו לו הפעם הראשונה בבית הכנסת. ואלה דבריו של הרב יובל שרלו, שנתן את הסכמתו לסידור: 'לא נעים להיות במקום ולהשתתף בתפילה בה אין יודעים מתי עומדים ומתי יושבים, מתי מותר לדבר ומותר אסור, מתי נאמרת תפילה זו וכד' [...] אין סידור לצעדים הראשונים בבית הכנסת [...] עד לרמות הבסיסיות ביותר'.[78] הסידור אכן מנסה באופן מרשים להשלים את הפערים החסרים למי שנעדר ידע מעשי וזו התוצאה:

> תפילת העמידה (עמידה)
> הקדמה: פתאום כולם עומדים בשקט מוחלט ומנדנדים את גופם. מה עושים? קודם כל חשוב להבהיר כי אין שום חובה או מצווה להתנדנד בעמידה. כל

76 ראו שער הפתיחה, יואל רפל ויוחנן פריד (עורכים), סידור כלל ישראל, תל אביב: מסורה לעם – ידיעות אחרונות, 1991, עמ' 12.

77 שם, עמ' 51.

78 אור ישראל לוז (מחבר ועורך), סידור אור ישראל, נוסח ספרד, ירושלים: המחבר, תשס"ט, עמ' 7.

מי שעושה כן, עושה זאת כי כך נוח לו להתפלל. בקטע זה הנקרא 'תפילת העמידה', מה שחשוב זה לעמוד כששתי הרגליים ישרות וצמודות. התפילה נאמרת בשקט מוחלט ונחשבת לקטע **השיא בתפילה**. לכן, גם אם כולם סיימו את הקטע לפנינו (וסביר להניח שכך יקרה), את תפילת העמידה נתפלל ונקרא כל אחד והקצב שלו. למעשה, כל הקטעים שלפנינו נועדו כדי שנכין את עצמנו אל הקטע הספציפי הזה.

אורך הקטע הוא כ־4 דקות, אשר בסיומו ניתן לשבת ולנוח עד שהחזן יתחיל [...]

מתחילים:

פוסעים לאחור 3 פסיעות קטנות ואומרים (בלחש): 'אדוני שפתי תפתח'

חוזרים את 3 הפסיעות חזרה למקום ואומרים (בלחש) 'ופי יגיד תהילתך'.

כעת שומרים שעד סוף הקטע [...] הרגליים שלנו יהיו ישרות וצמודות אחת לשנייה. למי שלא נוח לעמוד דום, ניתן להצמיד את העקבים (כך שהם יוצרים צורת האות V).

התנועה הבאה אולי נשמעת מסובכת אבל היא פשוטה להפליא. זוהי תנועה אחת המורכבת מ־3 צעדים פשוטים ומהירים ואנו נלמד אותם כמו צעדי ריקוד:

(א) מכופפים את הברכיים כמו מתיישבים על כסא ואומרים 'ברוך'

(ב) משתחווים כמו שהשתחווינו ב'ברכו את ה' המבורך' ואומרים 'אתה'.

(ג) מתיישרים חזרה, ובסוף ההתיישרות אומרים 'אדוני'

מסובך? אם זה נשמע מסובך – הבט סביבך וראה כמה זה פשוט.[79]

המכיר את התפילה מקרוב יכול לראות כיצד הוראות אלה אכן מנסות לספק למי שאינו חלק מקהילת הפרקסיס את ההוראות הבסיסיות (ואף הרבה למעלה מכך) בנוגע לאמור להתרחש. אולם מי שיממש בעקיבות את ההוראות ימצא עצמו נוהג באופן מוגזם, מאולץ ומלאכותי, ומעשיו ייתפסו כמעשים שאינם נובעים בטבעיות כחלק מקהילת הפרקסיס. המתפלל המנוסה, הבקי בפרקטיקה, יודע שהיא אינה מקפידה על שלושה צעדים דווקא, על צורות עמידה בתפילה שהן לא רק עמידה ישרה או נדנוד, על סוגים שונים של 'אמירת לחש' ועל מחוות גוף שונות בזמן ההשתחוות ועוד ועוד, והוא יכול להעריך עד כמה ההסברים שנתנו לעיל הם חלקיים וחסרים.

ואכן, לאחר ההסבר הארוך והמפורט ביותר של 'סידור אור ישראל', הכותב אמר בצדק: 'אם זה נשמע מסובך – הבט סביבך וראה כמה זה פשוט'.

79 שם, עמ' 40.

במילים אחרות: הידע הניתן להירכש על ידי ההתבוננות סביב אינו יכול להיות מוחלף בשום תאוריה מילולית.

דוגמה נוספת שיכולה להבהיר לנו את הפער בין הידע המצוי בתאוריה לזה הנרכש בפרקסיס נמצא בהתבוננות במתרחש בקהילות 'שירה חדשה' בירושלים או 'המניין השוויוני' בשכונת בקעה שבירושלים. קהילות אלה מאפשרות לנשים לעלות לתורה ולהיות שליחות ציבור בחלקים מסוימים בתפילה, אולם רבות מהמתפללות מקורן מבתי כנסת אורתודוקסיים, ועל כן לא הורגלו כלל לעלות לתורה. לפיכך נמצא שם לרוב פער בולט בין המיומנות של הפרקסיס הגברי לזה הנשי כל אימת שנשים נדרשות לשליחות ציבור או לעלייה לתורה. שתי הפעולות הללו ניתנות לתיאור הלכתי יבש. בעיקר העלייה לתורה אינה פעילות מורכבת וניתן לסכמה על נקלה בהוראות נורמטיביות פשוטות.[80] ואף על פי כן, יש פער ניכר בין התנהלות עלייתם של רוב הגברים לתורה לבין העלייה של רוב הנשים. מבחינה סוציולוגית, הגברים באותה קהילה מיומנים בכך ו'אצבעותיהם מתורגלות', וברור למתבונן בהם שהם אינם נזקקים עוד ל'פרטיטורה' ההלכתית. הנשים, לעומת זאת, שזו להן הפעם הראשונה (או העשירית) בעלייה לתורה, מהוססות, מתקשות לא פעם, וניכר שמה שחסר להן הוא לא הידע התאורטי, אלא הידע המעשי, הנצבר בניסיון של 'איך עושים זאת'. בד בבד, בולטת לעין התגבשותה של פרקטיקה נשית, ששונה מהנוהג הגברי; ידע נשי של 'איך עושים זאת נכון' הולך ומתגבש, והוא בלתי כתוב, לא מנוסח ומוגדר, אך שונה במובנים רבים מאופי המעשה הגברי.

אולם הפרקטיקה של 'עלייה לתורה' ו'העלאה לתורה' היא רבת גוונים וצריכה לימוד מעשי לא רק במעבר שבין גברים לנשים, אלא גם במעבר שבין עדה לעדה. בקהילות עדות המזרח, לדוגמה, נמצא כיצד סלסול הקול של הקורא, מחוות הנימוס של הזמנת הקהל לברכה, גוני הקול השונים בכל חלק של הברכה, טיבם של האירועים השונים שמכריז עליהם הגבאי המזמין את העולה לתורה – לידה, אירוסין, ברית מילה, בר מצוה, חתונה, יום הולדת לאחד מנכבדי הקהילה ועוד – יוצרים גם היענות שונה מצד קהל המתפללים, העונה לעתים בברכה חוזרת למברך. ההתרחשות המורכבת בין הגבאי המעלה לבין העולה לברכת התורה מגולמת באורך ברכת העלייה, בהכרזה על טיב האירוע שבגינו העולה מקבל עלייה זו, בכך שהעולה לתורה מרים תרומה לטובת בית הכנסת או אינו עושה זאת, ואם כן – מה גובה הסכום שנתרם, וכיצד הגבאי המברך יכריז על התרומה בפני הקהל

80 יוסף קארו, שולחן ערוך, אורח חיים, הלכות קריאת ספר תורה, סי' קלט.

(כסכום מפורש או רק כ'מתנה'). לא הרי ההתרחשות של עולה לתורה שהוא אדם מכובד בקהילה כזו של אדם פשוט, של מקורב לבעלי השמחה או מרוחק מהם. כל אחד מהעולים השונים והאינטראקצייה בינו לבין הגבאי המעלה יוצר דינמיקה אחרת לחלוטין בבימת בית הכנסת וסביבתה. לא הרי העולה שנתפס כ'זקן ורגיל' (צעיר או מבוגר) כהרי מי שאינו כזה; לא הרי מי שמברך בכוונה יתרה כהרי מי שמפטיר כבדרך אגב.

התרחשויות מקבילות ושונות מאד באופיין נמצא גם בעדות אשכנז שעל פי רוב מאופקות יותר בהתנהלותן והעליה לתורה היא בעלת צביון סטנדרנטי השווה פחות או יותר (בשינויים וניואנסים קלים) לכל עולה ועם דפוס קבוע יותר לכל אירוע ואירוע.

אין כאמור ספרון המדריך מה צריכים לעשות נוכח שלל הידע הטמון בעליות אלה. רק מלאכת הצְפייה, החיקוי וההתחקות המעשית מעניקה את הידע הנדרש.

מאקנטייר והגדרת הפרקסיס ההלכתי

אולם מהו ה'פרקסיס'? האם כל מעשה הוא 'פרקסיס'? והאם יש תאוריה שלא קדמה לה עשייה? אכן, קשה לחשוב על תאוריה שאין מעשה שקדם לה, או בלשון המשנה: 'אין הלכה נקבעת עד שתהא מנהג'.[81] סביר שלפני כתיבת 'על הסובלנות' של לוק, הכותב יצר זיקות של סובלנות עם סביבתו – ואלה היו המצע ליצירתו; הלכות תפילה באו **אחרי** חוויית התפילה; מושג הסוכה בהלכה מבוסס על חוויה מעשית של ישיבה בסוכות. אולם הדבר גם נכון ביחס ההפוך: כשם שהתאוריה תלויה במעשה הקודם לה, גם הפרקסיס תלוי בתאוריה: החשמלאי לא יוכל לתקן את הקצר החשמלי ללא ידיעה בסיסית בתאוריה של המעגלים החשמליים; הנגן לא יוכל לנגן ללא היכרות כלשהי עם תשתית התאוריה המוזיקלית. תומס גרין כבר העיר שלפני כל לימוד מעשי נמצא איזה שהוא משפט מילולי המקדים ומכין את העשייה:[82] המורה לנהיגה מתחיל את השיעור במילים ספורות שמתארות את חלקי הרכב ואת ההתנהגות המצופה בכבישׁ; לפני ההחלקה על גלגיליות תבוא הבהרה קצרה על טיבו של העניין וכך גם לפני ההתנסות בציור, שחייה ועוד.

81 משנה, סופרים יד, טז.

82 גרין (לעיל הערה 28), עמ' 127.

באותה רוח, אדם יכול לטעון שהוא לא קרא הלכות תפילה ולכאורה אינו יודע את התאוריה, אולם הוא יודע שהוא מתפלל: על מושג התפילה הוא שמע; סיפורים על אודותיה ועל כוחה הוא מכיר. כל אלה הם תאוריה. דברי הסבר קצרים לפני עשייתן של הלכות נמצא על כל צעד ושעל; הם ניתנים כבדרך אגב ובתגובה לשאלותיו של הילד הנחשף לנורמה ההלכתית. גם אם התשובות הניתנות נראות סתמיות – הן פיסות תאוריה משמעותיות; לדוגמה: על השאלה 'למה לא להדליק אור בשבת?' יכולות להינתן – בבית הרואה עצמו מחויב לכך – מספר תשובות: (א) 'כי כך אמר לנו האלוהים בהר סיני'; (ב) 'כי כך ציווי עלינו חכמים'; (ג) 'כי זה דומה לאיסור הדלקת אש שנאסר בספר שמות (לה, ג), אולם יש הרואים בו תולדה של אב המלאכה "בונה"'; (ד) 'כי ככה אנו נוהגים'. כל אחת מהתשובות הללו היא פיסת תאוריה שניתן לפתחה. יש בתשובות אילו רמזים לתאוריה רחבה, והן נוגעות במושגים כגון התגלות (בתשובה א), אמונת חכמים (בתשובה ב), עקרונות ההלכה ואבות מלאכה (בתשובה ג) או חשיבותה של משמעת ונאמנות קהילתית (בתשובה ד). ואכן פיתוח הדיון על אודות המושגים האלו יתרחש בשלבים מאוחרים יותר של חינוך הילד. אולם כעת תשובה זו ניתנת בתמצות, על שלל התובנות המוטבעות בה – ובצימוד לחוויית הפרקסיס הראשונית. הנה כי כן, התאוריה תמיד מלווה ומעגנת את הפרקסיס.

באופן דומה, עת הילד מגיע לגיל מצוות ולומד את הפרקסיס של הנחת התפילין, עוד לפני שהוא מניח תפילין (כפרקסיס), הוא נתקל בדברי מבוא קצרים המבהירים לו מהן תפילין, מה ערכן, ומדוע הוא מתבקש להניחם. ואף אם דברי ההסבר קצרים ביותר, זוהי תאוריה שהקדימה את הפרקטיקה ובכך הפכה את 'הנחת התפילין' ל'פרקסיס הלכתי'. ברוח זו, לא נכנסים לסוכה ללא סיפור מקדים, לא אוכלים מצה בפסח במנותק מהנרטיב המלווה אותה, כל פרקטיקה הקשורה ליום כיפור מלווה בסיפור רקע על אודות היותו 'יום הדין', וכך נמצא גם במעשים המלווים את הנישואין,[83] הקבורה,[84] הברית,[85] השבת[86] ועוד.

83 וסיפור אדם וחוה וזיקתו לברכת 'כשמחך יצירך בגן עדן מקדם'.

84 המלווה בתאוריות על איון מוחלט או 'תחיית המתים', 'צרור החיים' והיותו של הנפטר 'מליץ יושר' על קהילתו.

85 על התאוריה המלווה אותה כמילת אברהם, כהשלמת מעשה הבריאה (מדרש תנחומא תזריע, ה); כאמצעי זיכרון נוכח היצר (הכוזרי, א, קטו [תרגום אבן תיבון, עמ' מח־מט]; מורה נבוכים ג, מט [מהדורת אינטרנט של אוניבסיטת תל אביב. זמין באתר http://press.tau.ac.il/perplexed/chapters/chap_3_49.htm] ועוד.

86 כביטוי לרעיון הבריאה (בראשית ב, א–ג; שמות כ, ח); זכר ליציאת מצרים (המובע

העמקה בטיבו של הפרקסיס הנדון כאן מתקבלת מהבחנתו של אלסדיר מאקנטייר.[87] לטענתו, מושג הפרקסיס אינו חל על כל עשייה; מדובר רק בעשייה שיש לה היבטים חברתיים, מטרות הצטיינות בתחומים מסוימים ותכליות מסוימות שאנו מבקשים להשיגן ולהרחיבן. מעשה הוא פרקסיס רק אם הוא מצוי על מדרג של הצטיינות ורכישת 'סגולה טובה':[88]

> איקס מיקס דריקס אינה פרקטיקה במובן זה, וגם לא הבעיטה המיומנת בכדורגל; אך משחק הכדורגל הוא פרקטיקה, וכמוהו גם השחמט. הנחת לבנים אינה פרקטיקה; ארכיטקטורה כן. שתילת לפת אינה פרקטיקה; חוואות כן. כך גם חקירת הפיזיקה, הכימיה והביולוגיה הן פרקטיקה, וכן עבודתם של ההיסטוריון, הצייר והמוסיקאי.[89]

ברוח זו כתב גירץ, שלא הרי מצמוץ בלתי רצוני בעין כהרי מצמוץ בעין שמקורו בקוניה; ולא הרי שני אלה כהרי קריצה שהיא פרודיה על הקוניה. אמנם המעשה שנעשה נראה זהה, אולם ההבדל ביניהם תהומי.[90] המצמוץ גרדא אינו נחשב לפרקסיס, כיוון שאין בו עשייה משמעותית שיש בה 'סגולה טובה' הראויה להשגה, אין בה מידה ראויה לחיקוי או פעילות התורמת תרומה לסיפור חייו של העושה. מצמוץ העיניים אינו חוליה בפרקטיקה דומה, שנעשתה בעבר, ואנו מצטרפים אליה בעשייה זו; אין כאן תאוריה או נרטיב המלווה את העשייה; אין גיבורי תרבות ש'עושים זאת נכון', שאותם נרצה לחקות בעשייה זו; אין כאן, כאמור, מסלול של התמחות שבו נרצה לטפס ולהצטיין.[91]

בקידוש היום) כמהפכה חברתית (דברים ה, יב–טו), התרוממות הנפש ונשמה יתרה (בבלי, ביצה טז ע"א) ועוד.

87 אלסדיר מאקנטייר, מעבר למידה הטובה, תרגם יונתן לוי, ירושלים: שלם, תשס"ז, עמ' 207–206.

88 'במילה "פרקטיקה" אשתמש על מנת לציין כל צורה לכידה ומורכבת של פעילות אנושית שיתופית ממוסדת מבחינה חברתית, שדרכה טובין שהם פנימיים לאותה צורת פעילות ממומשים במהלך הניסיון לעמוד באמות מידה של הצטיינות ההולמים, ולמעשה באופן חלקי מגדירים, את צורת הפעילות הזאת, ושכפועל יוצא מכך היכולת האנושיות להצטיין, והמושגים האנושיים של התכליות והטובין הכרוכים בכך, מתרחבים באופן שיטתי' (שם, עמ' 206).

89 שם, עמ' 207, וכן ראו Tobin Siebers, *Morals and Stories*, New York: Columbia University press, 1992, p. 50

90 קליפורד גירץ, פרשנות של תרבויות, ירושלים: כתר, 1990, עמ' 17–18.

91 מאקנטייר (לעיל הערה 87); ההשלכות אל המעשה החינוכי: Michael Rosenak, Commitment and Non-Commitment, עיונים בחינוך היהודי, ו, עמ' 36–39.

שונים הדברים כאשר אנו עוסקים במלאכות הנגינה, ההרצאה, הנהיגה, הלימוד, הבישול, משחק הכדורגל, הדיבור וכו'. כל אחת מהפעילויות הללו היא פרקסיס, כיוון שיש לה היבטים חברתיים, היסטוריה, מסלול הצטיינות, תכליות שאותן אנו רוצים להשיג, נרטיב מלווה וגיבורי תרבות שראויים לחיקוי והערצה, ובגינם אנו מבקשים לשכלל את מעשינו. הנה כי כן, הפרקסיס הוא כזה רק בשל תאוריה שהיא חלק ממסלול התקדמות של הצטיינות, ההופכת את הפעילות הזו לבעלת משמעות. זהו מסלול ההתקדמות של מי שאנו מכנים 'בני תרבות' (על כל ההשלכות התרבותיות והמעשיות הגלומות בהיותם כאלו).[92]

נמצא אפוא שלא כל פעילות היא 'פעילות הלכתית'. פרקסיס הלכתי הוא מעשה שנמצא בזיקה כלשהי למערכת הלכתית תאורטית המתארת את מרכיביו ומעגנת את קיומו במערך של 'סולם הצטיינות' הלכתי. כל עשייה נורמטיבית המנותקת לחלוטין מכל קטגוריה הלכתית (כריצה, נהיגה או עמידה על הראש) היא אולי פרקסיס בהקשרים אחרים (כספורט), אבל היא איננה **פרקסיס הלכתי**. דיני צניעות, לדוגמה, יכולים להתפתח ולהתרחב, ואף שמעשים אלה לא היו מוכרים בעבר, הם יהיו 'פרקסיס הלכתי', כיוון שהם נעשים תחת 'סולם הצטיינות' שקשור לתאוריה הלכתית המשרטטת את החזון של הלכות צניעות. יתר על כן, אפשר שנורמות של צניעות ההולכות ומתחדשות (וההולכות ומחמירות ויוצרות חומרות ש'לא שיערום אבותינו') עדיין לא קיבלו גיבוי תאורטי מפורש, אך בכל זאת נוכל לומר שהן פרקסיס הלכתי, כיוון שיש זיקה בין המעשים לבין עקרונות תאורטיים של הלכות צניעות. מעשים אלה מתפתחים על מצע של תכליות, גיבורי

92 Alasdair MacIntyre, 'The Idea of an Educated public', Graham Haydon (ed.), *Education and Values*, London: University of London, 1997, pp. 15–36; מיכאל רוזנק כבר הצביע על ההקבלה שניתן לראות בין הדגם של 'קהילת בני התרבות' של מקאנטייר מול הרמב"ם וחז"ל (מיכאל רוזנק, 'מהיכן יבואו המים החדשים: על האפשרות לפתח ציבור של "בני תרבות" בחברה היהודית המודרנית', פנים: כתב־עת לתרבות, חברה וחינוך, 15 [2000], עמ' 72–82). מאקנטייר הצביע על החברה הסקוטית־פרוטסטנטית (של המחצית הראשונה של המאה השמונה עשרה), ולעומתו תיאור הקהילה הרצויה בעיניו של הרמב"ם מסורטט לאור תפקודם של היחיד והקהילה היהודית בדברי חז"ל (ש'לא ילך אדם שלשה ימים בלי תורה' [בבלי, בבא קמא פב ע"א] ו'חייב אדם לעשות תורתו קבע ומלאכתו ארעי' [משנה, אבות א, טו]) ובימי הביניים (וראו מנחם בן ששון, 'הזעקה אל הצבור בבית הכנסת בארצות האיסלם בראשית ימי הביניים', שולמית אליצור [עורכת], כנסת עזרא: ספרות וחיים בבית הכנסת, ירושלים: מכון בן צבי, תשנ"ה, עמ' 327–350).

תרבות ונרטיבים פרדיגמטיים, שקשורים לעולם ההלכה ומזינים את מסלול ההצטיינות שנראה לשומרי ההלכה חשוב להתקדם בו.[93]

בשל הבחנה זו, ברור מה עומד מאחורי ספרות המבקשת לעגן את עולם המנהג (הפרקסיס) בספרות ההלכתית (התאוריה). כך נמצא בכל ספר המבקש להיות הלכתי והמנסה להטביע נורמה שלא הייתה נהוגה בעבר הן בימי הביניים[94] והן בעת החדשה.[95]

במבוא זה ביקשתי להצביע על התשתית התאורטית העשירה הדנה בחיוניות תשומת הלב הפילוסופית ל'פרקסיס', כדי להבין את הפנומן התרבותי בכלל וההלכתי בפרט. התובנות המובאות כאן הן יריית פתיחה בלבד למגוון המאמרים שמצויים בקובץ, המרחיבים ומנהירים סוגיה זו מצדדים שונים.

השער הראשון של הספר, **'דגמים של התרחשות ומפגשם עם ההלכה'**, מעשיר את כלי המחשבה של הפילוסופיה של ההלכה על ידי ייבוא של מונחים מהשדות הפילוסופיים, הקוגניטיביים, הביצועיים (פרפורמטיביים), ההנחייתיים והקולנועיים. אלה יהפכו לכלים אנליטיים בהבנת ההלכה בפרקי הקובץ כולו.

השער נפתח במאמרו של **יהודה בן־דור**, 'הממד האסתטי של הקיום ההלכתי והשתמעויותיו'. המאמר מעמיק את הדיון בדבר ההתרחשות ההלכתית לאור תובנותיו של ויטגנשטיין ועוקב אחר האסתטיקה, שהיא המשמעות שנוכחת

93 במסלול התקדמות זה נמצא על נקלה הוראות הלכתיות לעבור על דיני דרבנן – מה שייתפס בהקשר אחר כעברה פשוטה, אולם זו תיעשה כדי למנוע עברה מדאורייתא שנתפסת כחמורה ממנה. וראו הרב שלמה זלמן אויערבך, שו"ת מנחת שלמה, ח"א, סי' לה, אות א (מכון שערי זיו, ירושלים, תשמ"ו, עמ' קצ); הרב מאיר שלזינגר, 'מצוות חינוך', שעלי דעת, ו (תשמ"ט), עמ' 10.

94 כלשון ספר המנהגות לרבנו אשר מלוניל (שחי במאות השתים עשרה והשלוש עשרה): 'בשם האל הגדול הגבור והנורא אחל לכתוב המנהגות אשר נהגו הקדמונים וגזרו רבותי' הראשונים והאחרונים, כי ראיתי אני אשר ב"ר שאול זצ"ל אנשים מזלזלים בהם מפני שאין יודעים טעמם, וכתבתי את אשר זכרתי מהם להיות לזכרון לנו ולדור אחרון. והבאתי ראיות מן התלמוד ומן הירושלמי וממה שמצאתי בהגדה, ונתתי טעם לקצתם, ולאשר נמצא טעם ידענו כי לא לתוהו נהגו בהם הראשונים, כי לעשות סייג לתורה הכינום. ובאמת ידענו טובה צפרנם של ראשונים מכרסם של אחרונים, והמה בעצם חכמתם וברוב דעתם הועילו בתקנתם וגזרו על מי שיפרוץ גדרם כל רכושו יחרם והוא יבדל מקהל הגולה ואמרו כל העובר על דברי חכמים חייב מיתה' (ספר המנהגות לרבנו אשר מלוניל, מהדורת ר"ש אסף, ירושלים תרצ"ה, עמ' 129).

95 ראו קונטרס קול קורא: דברים שהוחלט לפרסם באסיפת הרבנים והרמ"ים הגאונים שליט"א, י"ד חשוון תשע"א, ירושלים: מכון אור הישועה, תשע"א.

בדבר המוחשי – בתנועה ובחפץ; אסתטיקה הנטענת במשמעות מתוך אורח החיים. תוך קריאה זהירה בדברי ויטגנשטיין ורגישות לפילוסופיה של החינוך, בן־דור מצביע על דרכי עיצובם של הצעיר והצעירה לחיי מצוות ועל דרכי הפיכתו של היהודי לבן בית במסורתו.

אופק נוסף וחדש לדיון על נושא ההתרחשות מובא במאמרו של **יקיר אנגלנדר**, 'הגוף ההלכתי: דרכי עיצוב הגוף ההלכתי ממבט פנומנולוגי'. המאמר מפגיש את הקורא עם תובנותיו הפנומנולוגיות של מוריס מרלו־פונטי ומעמיק את הרגישות לידע הטמון בגוף ובהתרחשות הגופנית ולפער בין הידע הטמון בגוף לזה המצוי בדיבור ובתאוריות מופשטות. מתוך הנחה כי המעשה ההלכתי אכן אינו מתרחש במרחב הטקסטואלי, אלא במציאות ובאמצעות הגוף, אנגלנדר מתרכז בגוף ההלכתי ובדרכי הבנת הגוף על ידי פוסקי ההלכה.

מבט חדשני ומרענן על ההתרחשות אנו מקבלים ממאמרו של **עמוס ישראל**, 'פסיקת הלכה כהתרחשות קוגניטיבית'. ישראל מציע להסתכל על פסיקת הלכה כהתרחשות קוגניטיבית מורכבת, והוא ממחיש את היתרונות של הסתכלות זו, אתגריה והשלכותיה. מתוך הנחה כי כל התרחשות הלכתית מכילה רכיבים, כגון: הבנה של בעיה או שאלה, איסוף נתונים והערכתם, היזכרות בתקדימים, ניתוח טקסטים, שקילת אופציות, שיחות עם אנשים, הכרעה, ניסוח הנמקה משכנעת ושקילת אופן והיקף פרסום הפסיקה – הרי שההלכה תובן ביתר עמקות, אם נתבונן בה באמצעות חקר הפעילות ההכרתית המצוי במחקר הקוגניטיבי. ישראל גורס כי כלים אלה יבהירו לנו משהו חדש ועמוק על 'ההלכה כהתרחשות'.

הבאת הכלים האנליטיים של הביצוע (פרפורמנס) אל שדה הפילוסופיה של ההלכה נעשית במאמרו של **יאיר ליפשיץ** 'המלאכים והבמבה: הלכה ותאוריות של פרפורמנס'. ליפשיץ מצביע על ההתרחשות ההלכתית כאירוע בר חלוף, רב מערכתי ורב חושי. ההתרחשות מתבצעת במרחב ובגוף. הוא קורא לחשיבה מחדש על מעמדו ואופיו של הטקסט ההלכתי כטקסט המיועד לביצוע – טקסט 'חסר', בעל חורים, המתמלא ומתפרש כל פעם מחדש עם ביצועו. חשיבה זו מערערת על היררכיות מקובלות בחקר ההלכה ופותחת אותה לפעילות רבת ממדים ומערכות שיח.

שרון לשם זינגר, במאמרה 'ההתרחשות הקבוצתית וההלכה', בונה קומה נוספת לקובץ על ידי ניתוח של אירועים הלכתיים וטקסטים הלכתיים על סמך תובנות מעקרונות של תורת ההנחיה והקבוצות. מאמר זה מבהיר את טיבם של אירועים הלכתיים רבים כאירועים קבוצתיים־קהילתיים, וממילא רגישות לתובנות הבאות מעולם הקבוצות תאיר באור חדש את טיבה

של ההתרחשות ההלכתית. מאמרה של לשם זינגר מצביע על ייחודו של הידע המצוי בהתרחשות ומראה כיצד כלים דינמיים מאפשרים חילוץ של התרחשות סמויה ומרכזית מתוך ההתרחשות ההלכתית.

מאמרו של **יובל ריבלין**, 'קולנוע והלכה: בין אידאולוגיה לחוויה אמנותית', יחתום שער זה. ריבלין מגוון את הכלים האנליטיים של קובץ זה על ידי שימוש בתובנות על ההתרחשות הקולנועית והבאתן אל ההתרחשות ההלכתית. הוא מצביע על הזיקה בין התחום הקולנועי וההלכתי: על תהליכי התרגום של חזונות לנורמות מעשיות, על חובת הפופולריזציה של הטקסט, על השילוב שבין היגדים דידקטיים להיגדים אגדתיים־עלילתיים ועל החובה להיות קשוב לקהל היעד.

השער השני, '**הדגמות להתרחשות הלכתית**', משוחח עם השער הראשון ומדגים כיצד מושג ההתרחשות בכלל והכלים החדשים שנרכשו בשער הראשון עשויים להיות לכלי ניתוח של מקורות הלכתיים שונים. מאמריו של שער זה ישתלשלו באופן כרונולוגי.

יעקב שפירא, במאמרו 'האמצעי הספרותי ככלי ביטוי הלכתי: סוגיית כיבוד ההורים כמקרה מבחן', מלמדנו על כוחה של ההתרחשות ההלכתית תוך שימוש בשדה הספרותי־אגדי של חז"ל המלווה את ספרות ההלכה. מאמרו עוקב אחר פשרם של סיפורים המצויים בצד סוגיות תלמודיות ובתר־תלמודית, סיפורים שעניינם דילמות הלכתיות. שפירא חושף את הרגשות וההתרחשויות הטמונים באגדות אלה, שהם חלק בלתי נפרד מהאירוע ההלכתי, ואת מגמתם להשתקלל בפסיקה ההלכתית. האגדה תהפוך אפוא ל'בנק ידע' שנובע מהפרקסיס, הנדרש להבנת ההלכה המילולית ולהשלמת החללים המצויים בהוראה הנורמטיבית הפשוטה.

מאמרו של **אליעזר חדד**, 'המעשה כמעצב תודעה: הערות 'ויטגנשטייניות' על שיטת הרמב"ם', מיישם את תובנותיו של ויטגנשטיין לתחום הפילוסופיה של ההלכה. חדד עוקב אחר כתיבתו של הרמב"ם, שראה במצוות המעשיות אמצעים לעיצוב תכונותיו של האדם ותודעתו. הוא ייחס חשיבות לאופי החומרי של העולם, המחייב החלתן של 'צורות' על תשתית חומרית. בעזרת ויטגנשטיין, חדד מצביע על המשמעויות המוטמעות במעשים ועל כוחה של העשייה לקבוע תודעה מכאן ועל הסכנה הגלומה בהתרחשות זו מכאן.

מאמרו של **יונתן בן־הראש**, 'נדר ושבועה כהתרחשויות מיתיות בדרשות ה"זוהר"', עוקב אחר הלכות נדר ושבועה בתיקוני 'זוהר' ו'רעיא מהימנא' ומדגיש את ההתרחשות המיתית הנרקמת בהם. בן־הראש מאפשר לקוראים להתוודע לדוגמאות בולטות של 'התרחשות' הלכתית ומסמנם כ'מבעי ביצוע שיש בהם טרנספורמציה מיתית. 'התרחשות מיתית' זו מבוצעת בשני רמות:

(א) המרה של הרובד ההלכתי אל המיתי־מטפיזי עד כדי הפיכתו ל'ישות מיתית'; (ב) פעולתו התאורגית של מבצע הנדר והשבועה על העולמות העליונים.

ההבחנה שלעיל בין תאוריה ופרקסיס, תוך שימוש בכלי הביצוע, מקבלת העשרה נוספת **במאמרי**, 'ההלכה כ"הוראות במה": בעקבות "שולחן ערוך"'. שלל התובנות והכלים הללו מובאים אל השדה ההלכתי והופכים לכלי ניתוח של הלכות 'שולחן ערוך' בנושאים של השכמת הבוקר, לבישת הבגדים ופשיטתם ונעילת נעליים וכן גם בנושאי תפילה, הלכות קדושה, כיבוד בית הכנסת ואבלות. אני מבקש להראות שההוראה הנורמטיבית ב'שולחן ערוך' היא רק 'פרטיטורה' או טקסט של מחזה, שמזמין עשייה ומכיר בכך שהידע הנצבר בעשייה – מעשית ורוחנית – תמיד רב יותר ממה שמכילה התאוריה הנורמטיבית הכתובה. העקרונות משדה הביצוע מלמדים שלא הרי המציאות 'על במת המציאות ההלכתית' כהרי הקריאה במחזה וב'הוראות הבמאי' הנלוות אליו.

מאמרה של **תמר רוס**, 'הלכה כהתרחשות: מעמדם ההלכתי של ההומוסקסואלים בימינו כמקרה מבחן', מתמצית את שלושת קדקודי מחקר ההלכה בסיפור הבא: 'שלושה שופטים ישבו והתווכחו ביניהם: מהו הגורם המכריע את החוק? אחר אמר: "ההיגיון המשפטי", השני אמר: "אני", והשלישי אמר: "הנוהג המקובל"'. רוס מבקשת להצביע על ההלכה כהתרחשות מורכבת ואמורפית, שאינה סובלת 'מיטת סדום' המכפיפה אותה לעיקרון זה או אחר. דרך ההתחקות אחר הסוגיה ההומו־לסבית בהלכה, רוס מוכיחה ש'תמורות החיים עלולות להפוך את תהליך הפסיקה ומסקנותיו מעניין ברור וחד־משמעי לפרוצדורה מתמשכת שאינה ניתנת לכל סיכום שיטתי בלעדי'. זו, לטענתה, טיבה המורכב של ההתרחשות ההלכתית.

מאמרה של **רונית עיר־שי**, 'הפער בין הפסיקה הציבורית לפסיקה הפרטית: עיון ביקורתי', מעניק לנו עוד הדגמה מאלפת לפער בין מי שמבין את רזי ההתרחשות ההלכתית לבין מי שנמנע ממנו ידע זה, ובמובן מסוים הוא מרחיב את הדיון במאמרה של רוס. מאמרה של עיר־שי עוקב אחר שתי רמות פסיקה שונות: מערכת הפסיקה הציבורית (שם מפרסמים הפוסקים את ההלכה לציבור הרחב) ומערכת הפסיקה הפרטית (מה שמוכנים פוסקים אלה לפסוק בארבע עיניים). המאמר חושף את ההבדל בין מי שיש לו נגישות פנימית לעולם ההלכה ומכיר את התנהלותה בפועל, לבין מי שנזקק למערכת ההלכתית כזר.

זהו הקובץ הרביעי בסדרה 'פילוסופיה של ההלכה', שיוצאת לאור בחסות מכון ון ליר בירושלים. גם קובץ זה גובש ועוצב לאחר עבודה פורייה

ומבורכת של קבוצת המחקר שעסקה ב'הלכה כהתרחשות' בשנת 2009, ובעקבות הכנס הבין־לאומי בנושא זה, שהתקיים בשנת 2010. אני תקווה כי כרך זה יצעיד באופן ממשי את חקר הפילוסופיה של ההלכה אל תחום שעד כה לא פותח ולא הואר, ואשר טומן בחובו פוטנציאל מחקרי רחב ממדים.

* * *

זכות וחובה נעימה לי להודות מקרב לב לכל העוסקים במלאכת הוצאתו של ספר זה לאור במסירות, במאור פנים וביד מקצועית.

תודתי מסורה לחברי הוועדה האקדמית של הסדרה 'פילוסופיה של ההלכה' – פרופ' גבריאל מוצקין (יו"ר), פרופ' זאב הרוי, הרב נפתלי רוטנברג ופרופ' תמר רוס.

תודות מקרב לקוראים בשלביו השונים של קובץ זה, שהעבירו את המאמרים תחת שבט ביקורתם ושיפרו את המוצר המוגמר.

שלמי תודה לאנשי הוצאת מאגנס, לחי צבר, מנכ"ל הוצאת מאגנס, שניצח על המלאכה; לעורכת הראשית ד"ר אילנה שמיר, שכתמיד שקדה ביעילות ובמסירות להוצאתו של כתב היד באופן המקצועי והטוב ביותר, והכול במאור פנים ובנעימות מחממת לב. תודות מקרב לעבודתה המסורה, הקפדנית והמקצועית של העורכת הלשונית אורלי צור שהפליאה בהערותיה ותיקוניה. תיתי תודה לרם גולדברג על עזרתו ומיומנותו שעמדו לטובת ספר זה, ומאור פניה וסיועה של רוחמה הלוי בכל מה שקשור להוצאתו לאור. אני מוקיר תודה על הזכות שיש לי לעבוד עמכם ועל עבודתכם המקצועית והמופתית.

זכות היא לי להודות מכל לבי למקום שהפך לי לבית שני, מכון ון ליר בירושלים. ברכות מיוחדות לעומד בראש המכון, פרופ' גבריאל מוצקין, על תמיכתו המתמדת בסדרה 'הפילוסופיה של ההלכה'. בלעדיו לא היו מבשילים הפירות הטובים של הסדרה והקובץ שלפניכם.

תיתי תודה מקרב לב לידידי הרב נפתלי רוטנברג שסייע לי בכל עניין בהוצאת קובץ זה והסדרה כולה. ידידי פרופ' אמנון רז קרקוצקין, ראש תרבות וזהות יהודית במכון ון ליר, היה המיילד האחרון של ספר זה ואִפשר ברוחו הטובה, מאור פניו ורוחב דעתו לממש את הוצאתו של לאור.

תודות מיוחדות לד"ר טל כוכבי, ראש מחלקת פרסומים של מכון ון ליר, על הליווי המקצועי, הנאמן והמסביר פנים. תודות מיוחדות גם לגב' דפנה שרייבר, מנהלת תחום תרבות וזהות יהודית במכון ון ליר ולגב' שירה

קרגילה על הסיוע שנתנו לי תמיד במאור פנים, בסבלנות אין קץ, בנדיבות, בחברות ובאנושיות שיקרות ללבי – תודות על כל אלה מקרב לב.
יעמדו כל העוסקים במלאכה על הברכה.

אבינועם רוזנק
ירושלים, אלול תשע"ה