

הרב שג"ר ו'שיטת הרבדים'

א

מטרת המאמר הנוכחי היא להעמיד דברים על דיוקם בכל הקשור למהותה, למטרותיה ולדרכי פעולתה של שיטת הרבדים. זאת בתגובה לניתוח השיטה על ידי הרב שג"ר ז"ל בספרו, בתורתו יהגה.¹ נלמד שניתוחו של הרב שג"ר, בדומה להבנתם ולכתביהם של רבנים אחרים בכל הקשור לשיטת הרבדים, שגוי ואף עלול לגרום לבלבול בכל הקשור למיומנויות לימוד הגמרא.

ב

הרב שג"ר התייחס לשיטת הרבדים במספר מקומות בספרו ודן בה על בסיס שתי הנחות יסוד. נעיין בהנחות אלו ונראה שבטעות יסודן.

ההנחה הראשונה של הרב שג"ר היא, ששיטה זו שייכת לעולם המחקר. בעמ' 19 פורס הרב שג"ר את הטענה המרכזית והיסודית שעליו סובב ספרו, והוא שישנו קשר הדוק בין האידאולוגיה שמאחורי הלימוד, מתודת הלימוד והמוטיבציה ללמוד. להדגמת הטענה מביא הרב שג"ר שתי דוגמות:

הלימוד הליטאי, שכותב דברים אלו רוחש לו באופן אישי חיבה רבה, לא יכול להיות המסד ללימוד התורה הדתי-לאומי, שכן תפיסת העולם שממנה צמח הלימוד הליטאי שונה בתכלית מזו של עולם התורה הדתי-לאומי... אותה הבחנה תקפה גם ביחס לדרך הלימוד המחקרית "המאיימת" לחדור לעולם הישיבות הדתי-לאומי (עד כדי כך שלפני שנים אחדות אף נטען שאימוץ שיטת הרבדים', שבסיסה מחקרית, הוא שיגאל את הלימוד במחננו). ברור לחלוטין שהדברים שטענתי בנוגע לדרך הלימוד הישיבתית כוחם יפה גם לגבי דרך הלימוד המחקרית: תפיסת העולם שעומדת ביסוד הגישה המחקרית לטקסט הנלמד שונה בתכלית מתפיסת העולם שעומדת ביסוד הגישה התורנית ללימוד התורה [ההדגשות שלי, ש"ה].

טיעון קצר זה אמנם אומר לנו רבות על מחשבותיו של הרב שג"ר על שיטת הרבדים, אך הדברים עדיין סתומים. מה פירוש "מחקרית"? מה כלול במילה זו? מה הופך שיטה

1. ש"ג רוזנברג, בתורתו יהגה – לימוד גמרא כבקשת אלוקים, אפרתה תשס"ט.

ל'שיטה מחקרית'? אמנם, בהמשך הספר הדברים מתבהרים יותר. לפני שמתחיל הרב שג"ר להתמודד באריכות עם מחקר התלמוד, הוא אומר כך:

בשנים האחרונות החל עולם הישיבות הדתי-לאומי להידרש לשאלת מחקר התלמוד, הן בעקבות תורת הרבדים (והפולמוס שעוררה), שהייתה ניסיון לפתור את המצוקה של לימוד הגמרא בעזרת גיוס הכלי האקדמי של חלוקת הגמרא לתקופות שונות... [ההדגשות שלי, ש"ה].²

כאן הרב שג"ר מגדיר לפי הבנתו את מטרת שיטת הרבדים ואת נקודת שייכותה לעולם המחקר. אולם משפט זה תמוה, מכמה סיבות: ראשית, מה פירוש 'לחלק את הגמרא לתקופות שונות'? האם תלמיד ישיבה אינו יודע שהמשנה נערכה על ידי רבי יהודה הנשיא, שהיה תנא, ותנא קדם לאמורא? האם תלמיד ישיבה אינו אמור לדעת ש'הלכה כבביתא', וממילא להכיר שרב אשי חי לאחר אבבי ורבא, וכדומה? האין תלמיד ישיבה אמור לדעת את יחסי הרב והתלמיד בתקופת האמוראים כדי ליישם נכונה כללים ששייכים לכך? הרי יש כללים הלכתיים בנושאים אלה, ואין זה נוגע כלום ל'מחקר התלמוד' ואף לא ל'כלים אקדמיים'. בנוסף, פשוט שבתוך הגמרא משוקעת תורתם של תנאים ואמוראים שחיו על פני מאות שנים ואין בזה שום חידוש 'מחקרי' או 'אקדמי'. התלמוד כלל אינו 'ספר שנכתב' במובן שאנו מכירים את המונח 'ספר'. "אמנם היה כורח להעלות את הדברים על הכתב, אבל הגמרא אינה ספר רגיל, היא ספר חי, מלא חיוניות".³ הספר החי הזה כולל מאות שנים של חיי אומה שלמה. ועוד, גם לו יהי שברורה כוונתו ב"חלוקת הגמרא לתקופות שונות", אין בין זה לבין שיטת הרבדים ולא כלום. בכל תכניות הלימודים של שיטת הרבדים אין שום מטרה 'לחלק' את הגמרא לתקופות.⁴

"חלוקת הגמרא לתקופות שונות" איננה הדבר היחיד שמכניס הרב שג"ר תחת הכותרת 'שיטת לימוד מחקרית'. בעמודים שלאחר מכן (150 והלאה) מנתח הרב שג"ר את העולם המחקרי ודרכי לימודו ומונה כמה עניינים שמאפיינים את עולם המחקר. הרב שג"ר מונה שלוש נקודות בסיסיות:

- ביקורת הנוסח.
- "הבנת הלשון – בירור פשרן של מילים ומשפטים בטקסט בעזרת כלים שונים מתחום חקר הלשון".
- "הקשר – בירור מילים על סמך ההקשר הרחב יותר של המשפט, הפרק וכיוצא באלו. מעבר לכך נבדק גם ההקשר הרחב של היצירה כולה, מושוות העמדות

2. בתורתו יהגה (לעיל, הערה 1), עמ' 149.

3. הרב צבי יהודה קוק, שיחות הרצי"ה, ש' אבינר (עורך), דברים, ירושלים תשס"ה, עמ' 326, הערה 70.

4. ודאי שיש התייחסות לכך שהתנאים קדמו לאמוראים, וכדומה, אך אין זו טענה של שיטת הרבדים, זה אל"ף ב"ת של תלמוד, ואין אפשרות ללמוד בלי זה.

השונות המובאות בבבלי, בירושלמי ובשאר מקורות ונבחן ההקשר ההיסטורי, על פי הכרת הראליה שבה חיו הכותבים הן מבחינת חייהם הפנימיים הן מבחינת הרקע התרבותי הכללי שבו פעלו.

מענה, נבדוק האם פרמטרים אלה תואמים את שיטת הרבדים:

אין בכל השיטה עיסוק כלל בביקורת נוסח. הנושא הזה כלל לא עולה בשיטת הרבדים.⁵ גם נושא הבנת הלשון מ'תחום חקר הלשון' אינו שייך כלל לשיטת הרבדים. אין בשיטה שום עיסוק בנושא זה. לגבי הנקודה השלישית, פשוט שהרב שג"ר מתכוון בעיקר לסוף דבריו, דהיינו, להקשר ההיסטורי והתרבותי ממנו נאמרו התכנים, שהרי עצם הצורך בהבנת נושא בהקשרו הרחב אינו שייך כלל למחקר או לאקדמיה. ידועים דבריו של הרמב"ם באגרת תימן,⁶ שעל ידי הוצאת דבר מהקשרו ניתן גם לומר שמשנה רבנו ציונו בשם ה' שיש לעבוד עבודה זרה, כמו שכתוב במפורש בתורה "וסרתם ועבדתם אלהים אחרים". ואם כן, הבנת תוכן נלמד כוללת גם את הבנת הקשרו הרחב יותר, ואין צורך להרחיב בעניין זה. גם לימוד הבבלי והירושלמי והבנת המחלוקות ביניהם אינם עניין למחקר או לאקדמיה. לכן, ודאי שכוונתו של הרב שג"ר היא בעיקר לטעון, שהחוקר מנסה להבין את התוכן לפי ההקשר ההיסטורי והתרבותי של התקופה שבה נאמר אותו תוכן. ומענה, כמו שתי הנקודות הקודמות, אין בין זה לשיטת הרבדים ולא כלום. עיון במטרותיה ובדרכיה של שיטת הרבדים מגלה, שאין אפשרות כלל לטעון כלפיה שהיא מנסה לחנך להבנת התוכן לפי הראליה של חיי הכותבים.⁷ לאחר שלושת הנקודות הבסיסיות הללו, מציג הרב שג"ר עוד כמה נקודות שמאפיינות את העולם המחקרי:

בהמשך עובר החוקר לביקורת הגבוהה. במסגרת זו הוא יפרק את הסוגיה התלמודית למרכיביה ולרבדיה תוך הבחנה בין בתי מדרש שונים, ובייחוד בין מסורות ארץ ישראליות למסורות בבליה (המצויות בשני התלמודים). לאחר מכן ינסה לתאר את השתלשלות ההלכה ואת התפתחותה: מהמשנה הקדומה ועד למשנה המאוחרת ומבני הדור הראשון של האמוראים ועד ל'סתמא' התלמודי (שיחסו של החוקר אליו בדרך כלל חשדני) וממנו לסבוראים.⁸

5. כמובן, חוץ מן המקומות שהראשונים והאחרונים עסקו בנושא כחלק מהבנת הסוגיה, כמקובל בכל הישיבות, אך גם בזה אין עניין לשיטת הרבדים דווקא.
6. מהד' י' שילת, מעלה אדומים תשנ"ה, עמ' קלה-קלו.
7. כמובן יש התייחסות לראליה, אך גם כאן אין בזה ייחוד לשיטת הרבדים. הרי ההלכה לוקחת בחשבון את המציאות – היא מתייחסת למציאות נתונה אך אינה מושפעת מהמציאות במובן שבה רגילים אנשי המחקר לומר. ממילא, לא נכון לטעון כלפי שיטת הרבדים טענה זו, כמו שלא נכון לטעון אותה כלפי כל הישיבות וכל שיטות הלימוד המסורתיות.
8. בתורתו יהגה (לעיל, הערה 1), עמ' 151.

אין אני חלוק על קביעת הרב שג"ר שכך דרכו של 'החוקר'. אולם אני חלוק על זיהויו את שיטת הרבדים כמתאימה לעמדת אותו "חוקר". ראשית, עמדת ה'ביקורת', לא כל שכן ה'ביקורת הגבוהה', זרה לחלוטין לשיטת הרבדים. אדרבה, כמעט בכל שיעור ושיעור בתכניות הלימודים של השיטה, אחת המטרות הראשונות שעומדות לנגד עיניה היא הבאת התלמידים להערצת חכמי ישראל כולם, בכל הדורות, כאבן הפינה של התורה שבעל פה, וממילא של שיטת הרבדים.

שנית, הבחנה בין בתי מדרש שונים אינה המצאה של עולם המחקר. בתלמוד עצמו אנו רואים הבחנה בין בתי המדרש השונים וסגנון לימודם. למשל, בבבא מציעא לח ע"ב: "אמר ליה: דילמא מפומבדיתא את דמעילין פילא בקפתא דמחטא". ובגיטין לא ע"ב: "אמר רבא: עדי סוראה הוא דדייקי קראי", וכדומה. הכרת בתי המדרש של החכמים אינה עניין מחקרי ואינה שייכת כלל ל'ביקורת'. אף הכרת החכמים ומקום מושבם אינה שייכת כלל למחקר, כאילו האקדמיה הפכה לפטרון על המידע על חכמינו.⁹ עצם הכרת המסורות הבבליות והארץ ישראליות אף היא אינה שייכת כלל למחקר, והרי כולם מכירים את ה'נחותא', חכמי ארץ ישראל שהובילו את תורתם ומסורתם לחכמי בבל ולהפך (כדוגמת עולא, רב דימי, רבין, ועוד), ומה זה שייך למחקר או לאקדמיה? ולגבי תיאור הרב שג"ר את "פירוק הסוגיה למרכיביה ולרבדיה תוך הבחנה בין בתי מדרש שונים, ובייחוד בין מסורות ארץ ישראליות למסורות בבליות", אינני בטוח שאני מבין בדיוק למה הוא מתכוון, אך עצם הכרת החכמים והנתונים הבסיסיים שלהם אינם עניין כלל למחקר.

בנוגע לסוף דבריו, תיאור "השתלשלות ההלכה והתפתחותה" – כמובן, הכול תלוי בפירוש המילה "התפתחותה". מילה זו כבר 'נגועה' ומי שמשתמש בה כיום בהקשר ההלכה חשוד ברפורמה עד שיפרש כוונתו מהי.¹⁰ הרב שג"ר טוען זאת בעצמו:

אחת המתודות המרכזיות של המחקר היא ההיסטוריוזציה של הטקסט. במסגרת מתודה זו מונח הטקסט בהקשרו ההיסטורי המקורי. נסיבות פוליטיות, כלכליות או תרבותיות ('רוח הזמן') הן הנותנות את הפשר לטענה המובעת בטקסט... הקשר בין ראייה זו לבין הרפורמה ברור ופשוט. אין פלא בכך שעולם הישיבות סולד מראייה זו, הנראית לו כסותרת את מוחלטות התורה. זה גם פשרו של המאבק ב'תורת הרבדים'.¹¹

9. וכך כותב רבי שמשון מקינון, מבעלי התוספות, ספר הכריתות, חלק רביעי, שער ראשון: "מפני שהייתה כוונתי בחבורי לבאר הדברים הצריכים לדעת דרכי התלמוד המפורים אנה ואנה, ואראה כי אחת מן הפנות ההכרחיות לזאת המלאכה היא לעמוד על תוכן התנאים והאמוראים, לדעת מי הוא תנא ומי הוא אמורא, וזמן היות התנאים, ואשר היו ישיבתם יחד בעולם, ומי היו שקבלו מהם, ומי היו תלמידיהם, ומי היה בעל מחלוקתם דור אחר דור..."

10. עיינו: הראי"ה קוק, אגרות הראי"ה א, ירושלים תשכ"ב, עמ' קג.

11. בתורתו יהגה (לעיל, הערה 1), עמ' 167-168.

כלומר, הרב שג"ר טוען ששיטת הרבדים פועלת ברוח זו, וממילא מובן מדוע עולם הישיבות נאבק בה. אמנם ראוי לעולם הישיבות להיאבק נגד רוח רפורמית זאת, אולם גם שיטת הרבדים והעומדים בראשה שייכים לאותו 'עולם ישיבות' שנאבק ברוח רפורמית זו. אין בין עמדות אלה לבין טיעוניה של שיטת הרבדים ולא כלום.

אולם, אין מי שיחלוק על חשיבות הכרת השתלשלות ההלכה מדור לדור: שדין תורה הוא כך וכך, וחכמים גזרו כך וכך, ובימי הראשונים נפלה מחלוקת בפרט זה, ובימי האחרונים כך וכך. הרי זהו תיאור של השתלשלות ההלכה, וכל לומד עושה זאת בלמדו גמרא והלכה. ואכן, שיטת הרבדים בהחלט עוזרת ללומד לסדר לעצמו את הנלמד ולהבחין מה כל חכם חידש, מה האמורא חידש על המשנה, ומה האמורא השני חידש על הראשון וכדומה, וכאמור, אין בין זה למחקר ולא כלום. למטרה זו אין צורך להשתמש דווקא בשיטת הרבדים, אך שיטת הרבדים מציעה כלים ממשיים ופשוטים להבחין בכך. אך שוב – במטרות שיטת הרבדים כלולה הקביעה שכל התלמוד כולו התקבל על כלל ישראל, וממילא מחייב הלכתית ואמונית את כל ישראל, ואין מקום לשום חשד מכל סוג שהוא.

בהמשך דבריו כותב הרב שג"ר כך :

בשנים האחרונות עלו השאלות שנידונו כאן לקדמת הבמה בפולמוס הסוער סביב שיטת הרבדים צמחה באוניברסיטת בר-אילן. מעצבי השיטה טענו שבאמצעות הבחנה ברורה בין רובדי הסוגיה השונים וראיית כל רובד כעומד בפני עצמו מסתלקים קשיים רבים שהעסיקו את הראשונים ואת האחרונים. מתוך כך עולה מבט ביקורתי על פרשנותם של רבדים מאוחרים לרבדים מוקדמים מהם. בשיטה זו, טוענים מפתחיה, התלמיד יכול לעלות מן הקל אל הכבד: מהמשנה הסדורה והבהירה אל העולם התנאי הרחב יותר, משם אל דברי האמוראים ולבסוף אל הרובד הסתמאי שיש בו מידה לא מבוטלת של פלפול.¹²

כל האמור בפסקה זו איננו נכון: ראשית, השיטה לא צמחה באוניברסיטת בר אילן. אמנם נכון הדבר שהעומד בראש השיטה לימד בעבר באוניברסיטת בר אילן ואף עסק במקביל בפיתוח השיטה, אין זה אומר שהשיטה צמחה שם. השיטה צמחה עוד הרבה לפני שהעומד בראשה הגיע לאוניברסיטת בר אילן. במשך שהותו שם השיטה אכן השתכללה ועוצבה, אך זאת בלא שום קשר לעבודתו באוניברסיטת בר אילן, אלא במקביל להיותו שם עסק בעוד דברים, ובהם בעיצוב השיטה.

שנית, אינני יודע מי הם 'מעצבי השיטה' שטענו מה שטענו, אך שיטת הרבדים והעומדים בראשה אינם טוענים טיעון זה. הרי נאמר בגמרא: "אמר רבי זירא אמר רבא בר זימנא: אם ראשונים בני מלאכים – אנו בני אנשים, ואם ראשונים בני אנשים – אנו כחמורים, ולא כחמורו של רבי חנינא בן דוסא ושל רבי פנחס בן יאיר, אלא כשאר חמורים!" (שבת קיב ע"ב). הבנת הרבדים המוקדמים יותר בסוגיה היא באמצעות

12. בתורתו יהגה (לעיל, הערה 1), עמ' 221.

הרבדים המאוחרים יותר, ואין שום מגמה לבחון את פרשנות הרבדים המאוחרים במבט ביקורתי. אמנם, נכון הדבר שכדאי ללמוד את הרובד הקדום יותר ולנסות להבינו לכשעצמו, ורק לאחר מכן ללמוד כיצד החכמים הסבירו אותו, משום שעל ידי כך נרוויח רווח כפול: א. נבין היטב את החידוש של הרובד המאוחר יותר; ב. נלמד ליישר את שכלנו והבנתנו לפי חכמינו, וכך נתגדל.¹³

שלישית, לא ברור למה כוונת הרב שג"ר באמרו על 'הרובד הסתמאי' שיש בו "מידה לא מבוטלת של פלפול". ועוד, אינני בטוח שהרב שג"ר משתמש במונח 'רובד סתמאי' כפי שבשיטת הרבדים משתמשים במונח זה. מתוך כלל דבריו נראה, שמונח זה מתייחס לרובד ספרותי ששייך לתקופה היסטורית מסוימת, אולם בשיטת הרבדים האוריינטציה היא אחרת לחלוטין, כלל לא במישור ההיסטורי, אלא במישור הדידקטי בלבד.¹⁴ גם ברמה הפרסונלית הרב שג"ר לא חש לקמחיה. כך הוא כותב:

אין פלא בכך שרוב מתנגדי השיטה התמקדו באמירותיהם החריפות של כמה מדוברי שיטת הרבדים על הסתמא. הגם שהרב ד"ר פינחס היימן הכחיש את האמירה שלפיה אין לברך ברכת התורה על לימוד הסתמא, ניכרים בדבריהם של בעלי השיטה הביקורת על רובד זה וניתוקו מהגוף המרכזי של הגמרא. יש כאן דקונסטרוקציה העלולה לערער על ראיית הטקסט כאלוקי. גם אם דוברי השיטה מכריזים שלא באו להקל ראש ב'סתמא', הם אינם מציעים את המסגרת המתודית והאידיאית לשילובה בתוך מעגל הלימוד. הדבר גם מעורר חשד על כך שבניגוד להצהרותיהם, השיטה לא תעודד את לימוד האחרונים, אלא תגרום לראות את דבריהם כביטוי לחוסר הבנה בסיסי במהלכי הגמרא.¹⁵

פסקה זו, כמו קודמותיה, מראות בעליל שהרב שג"ר כלל לא הכיר את שיטת הרבדים, ואף לא הכיר את העוסקים בה.¹⁶ אמנם הרב ד"ר פינחס הימן עומד בראש השיטה, ואכן

13. בדומה לכך, ישנה הדרכה מפורסמת (עיינו למשל: דרכי הגמרא לרבי עמנואל הספרדי, שער א, פרק א, סימן א; שער ד, פרק ד, סימן ה), האומרת ללמוד קודם את כל הסוגיה בלי פירוש רש"י, ורק אחר כך ללמודה שוב עם פירוש רש"י, משום שכך ניתן להבין מהם חידושי של רש"י. לעומת זאת, לימוד ראשוני עם רש"י עלול לגרום לכך שבהמשך, בלימוד שאר הראשונים, לא נשים לב לצורת הבנתם הם את הסוגיה (אם הם חולקים על רש"י), שהרי כבר קבענו לעצמנו את דברי רש"י כדברי עצם הגמרא. תועלת נוספת שיש בצורת לימוד זו היא, שאנו יכולים לעקוב אחר ההבדלים בין הבנתנו הבסיסית לבין הבנתו של רש"י, ועל ידי כך אנו יכולים ליישר את הבנתנו על פי הבנתו של רש"י וללמוד כיצד לחשוב בצורה ישרה ועמוקה יותר.

14. בשיטת הרבדים יש גם פן היסטורי, אך הוא נועד רק לסמן את תפקוד הפסקה בסוגיה, לברר בדיוק כלפי מי או מה נאמרו הדברים בגמרא, ואין בזה שום חידוש או ייחוד של שיטת הרבדים.

15. בתורתו יהגה (לעיל, הערה 1), עמ' 222.

16. זמן לא רב לפני פטירתו ביקש הרב שג"ר מהרב הימן חומרים על השיטה כדי ללמודה לעומק, אך כנראה בשל מאבקו במחלתו לא יצאה מחשבתו לפועל, וחבל על דאבדין.

לא אמר מעולם את האמירה הנ"ל.¹⁷ אך מלבדו, ומלבד כותב שורות אלה, אין עוד 'בעלים' או 'דוברים' לשיטת הרבדים, וממילא אין אנו אחראים על כל טיעון שיוצא מפי מאן דהוא. היעלה על הדעת שכל רב יכול 'לחתום' על כל אמירה של כל תלמיד? ישנם תלמידים שמוסמכים לומר דברים בשם רבותיהם וישנם תלמידים שאמנם טוענים דברים בשמם, אך אינם מוסמכים לכך, וממילא דבריהם בשם רבותיהם, נתונים בספק.¹⁸ לפני שמישהו יוצא כנגד אמירות של תלמידים בשם רבותיהם, מן הראוי לשאול את הרב אם אכן אמר את שנאמר בשמו. זהו אל"ף ב"ת בסיסי בדרך ארץ שקדמה לתורה. ולגבי "הדרך המתודית והאידיאית לשילוב לימוד הסתמא בתוך מעגל הלימוד" – במחילת כבודו של הרב שג"ר, העובדה שהוא איננו מכיר את המסגרת המוצעת לכך, אינה אומרת שאין הצעה שכזו. יתרה מזו – הצעתה של שיטת הרבדים למסגרת לימוד השקלא וטריא נובעת מעיון בדברי חז"ל בעניין מהותה של השקלא וטריא ומתוך מבט כולל על התלמוד ועל מהותו.

ג

הנחתו השנייה של הרב שג"ר בהתייחסותו לשיטת הרבדים היא שזוהי שיטה חדשה, שעניינה להחליף את שיטות הלימוד הקיימות בעם ישראל (כדוגמת שיטת הגר"א, שיטת בריסק, וכדומה) או להתמודד עמן. כך למשל הוא כותב:

היחס הביקורתי העולה משיטת הרבדים כלפי הסתמא משתקף גם בהצגתה של שיטת הרבדים כשיטה חדשה שאינה מנסה להמשיך שיטות קודמות. אולם גם שיטות אלה הן חלק מהשתלשלות התורה, ואי אפשר להתעלם מהן בלי ליצור נתק שהשלכותיו על האמונה הרסניות.¹⁹

טיעון זה מבליט ומבהיר שוב שהרב שג"ר כלל לא הבין את מטרת השיטה. אין ביומרתם של מפתחי השיטה לעמוד 'בקו אחד' עם גדולי ישראל כמו הגר"א, הנצי"ב, הגר"ח מבריסק או ר' שמעון שקאפ. קל וחומר בן בנו של קל וחומר שאין הם מתיימרים להחליף את דרכי לימודם שנהוגים בכל ישיבות ישראל. עיקר הטעות כאן הוא בהבנת מטרת השיטה: השיטה אינה הצעה נוספת לשיטת לימוד התכנים שבגמרא. שיטת הרבדים היא אך ורק שיטה דידקטית-פדגוגית המאפשרת ללומד להצליח ללמוד ולהשתלב בכל אחת משיטות הלימוד שלבו חפץ. ובכלל, לא תהיה זאת גוזמה לומר שאין כל חידוש בשיטת הרבדים מבחינת המידע שיש לה להציע. כל טיעוניה מצויים בפי חכמינו הראשונים והאחרונים. כל חידושה הוא באיסופה את החומר המצוי אצל חכמי ישראל ובגיבושו למבנה אחד שלם ומקיף, שחלוקתו לשלבים מודרגים מאפשרת

17. המנסים לייחס דעה פסולה זו לרב הימן מתבססים על עיוות וסילוף גמור של דבריו בשיעור בעניין הסוגיה הנדונה במסכת ברכות.

18. עיינו: 'יבמות כב ע"א'.

19. בתורתו יהגה (לעיל, הערה 1), עמ' 224.

לקנות יכולת ממשית ללמוד גמרא בצורה טובה, באופן עצמאי ובצורה שקופה הניתנת להערכה. מכיוון שכאמור אין כל שמץ של ביקורת בשיטה וגם אין היא מנסה להביא בפני הלומדים שיטה חדשה ללימוד גמרא, המתיימרת להחליף שיטות אחרות, גם אין כל מקום להימצאות "נתק שהשלכותיו על האמונה הרסניות". אני מסכים שנתק אכן יכול לייצר השלכות הרסניות בעולם האמונה, אך לשמחתי הרבה אין שיטת הרבדים מנויה בין אותם היוצרים נתק שכזה. אדרבא – על ידי שיטת הרבדים הלומד קונה יכולת לחבר בצורה ברורה את כל הנלמד. יש מקום ללמד זכות על הרב שג"ר, ולומר שכל הטעות בהבנת שיטת הרבדים אינה אלא כתוצאה מחשיבה מהותית בענייני גמרא ודרכי לימודה. לעומת זאת, שיטת הרבדים עוסקת רק בכלים, ולא במהויות, וממילא נופלות הטענות עליה.

ד

מטרת השיטה היא לעזור למי שצריך עזרה בלימוד תלמוד.²⁰ המצב הנוכחי, שלומדים רבים אינם מסוגלים לפענח דף גמרא בכוחות עצמם ונזקקים לעזרים שונים, כדוגמת הוצאות הרב שטיינזליץ, שוטנשטיין ודומיהם, הוא מצב בלתי־תקין. למיטב הבנתנו, חוסר ההצלחה בלימוד גמרא אינו נובע מחוסר רצון ללמוד (והראיה שלומדים עם הוצאות העזר), מעצלנות (הראיה כנ"ל), או מטיפשות. איננו תולים בעיה זו בצווארם של הר"מים במסגרות השונות, שהרי הר"מים ודאי אוהבי תורה ולומדי תורה, ועושים כמיטב יכולתם וידיעתם להקנות לתלמידיהם אהבת תורה, שקידת תורה ויכולת ממשית ללמוד תורה. לדעתנו הבעיה העיקרית היא: מעולם לא למדו הלומדים כיצד ללמוד! בראשית הלימוד נכנסו הלומדים לעובי קורת 'הוויות אבי ורבא', וכמובן למדו גם 'תוספות' וראשונים, כאילו מדובר בלומדים ותיקים ומיומנים היודעים במה מדובר, ונשאר רק ללבן את שורשי המחלוקות שבין האמוראים, לפי השיטות השונות בראשונים, על פי הסברי האחרונים. כל זה טוב ויפה, ומובן שאנו בעד לימוד מעמיק על פי חכמינו הראשונים והאחרונים, אולם כדי שהלומד אכן יצליח בלימודו ויבין היטב את הלימוד המעמיק – יש ללמדו קודם כיצד ללמוד.

כמובן, יכול המערער לערער ולומר שאין צורך בכל זה. יתרה מכך – ייתכן שאין מלמדים כיצד ללמוד באופן מודע, מתוך אידאל. הרב שג"ר ניסח זאת כך:

האידיאל הישיבתי,²¹ שלפיו אין מקדימים ולומדים באופן תיאורטי איך ללמוד אלא פשוט לומדים, והמגמה להפוך את הלומד ל'בן תורה', מבטאים את התובנה

20. לא נאריך כאן, והמתעניין מופנה לאתר השיטה: www.bonayich.com, ולתכתובת ישירה עם בעלי השיטה: bonayich@bonayich.com.

21. אינני בטוח שאכן ישנו 'אידאל ישיבתי' שכזה, ואני מניח ש'אידאל' זה תלוי בישיבה שאותה שואלים. בנוסף, לא כל עמדה של כל ישיבה, ואפילו לא של ישיבות רבות בזמן נתון, משקפת כבר 'אידאל ישיבתי'. הקביעה שזהו "האידיאל הישיבתי" תמוהה בייחוד לאור העובדה שבעם ישראל התפתחה מזה רבות בשנים 'ספרות כללים' ענפה, שלכאורה פורכת 'אידאל ישיבתי' זה. אמנם, ייתכן

שלגמרא שיח משלה – שיטת מחשבה ופרוצדורות היגיון משלה, והן שונות
במובנים רבים מאלה שלפיהן אנו פועלים בתחומים אחרים.²²

אין כדברים אלה כדי להעמיד את דבריי על דיוקם. הרב שג"ר ודאי יודה שיש ללמד את
הילדים לקרוא ולכתוב, להצביע על האות אל"ף ולומר להם שזו אל"ף, וכן הלאה. באותו
האופן יש ללמד אותם ניקוד, מילים, סימני פיסוק, וכן הלאה. הרב שג"ר יודה גם, שיש
ללמד את טעמי המקרא, להסביר בדיוק איך מנגנים כל טעם וכיצד הטעם מטעים את
המילה – במלעיל או מלרע. באותו אופן יש להבין, שיש ללמד את הלומדים אל"ף ביי"ת
של תלמוד, שיש תנאים, אמוראים ובעלי שקלא וטריא, שאמורא אינו חולק על תנא,
שברייטות שייכות לדברי התנאים, ובוודאי ללמדו כיצד מזהים ברייטות בתלמוד, וכן
הלאה.²³ בעקבות התובנות הנ"ל, מפתחי שיטת הרבדים אספו את אותיות הא"ב ואת
סימני הניקוד, כלומר, את המיומנויות העיקריות הנדרשות להצליח לפענח סוגיה, וסדרו
אותם לשלבי לימוד מסודרים, כך שבמשך זמן ידוע רוכש הלומד את המיומנויות. לפי
דרכנו, בסוף כיתה ח, ולכל המאוחר בסוף כיתה ט, הלומד כבר מסוגל לפענח דף גמרא
בכוחות עצמו (!).²⁴ מעתה, השעות והשנים הרבות שלפניו ללמוד בהצלחה
ולתקדם אל עבר הלמדנות הישיבתית הקלסית, עם ראשונים ואחרונים. למותר לציין,
שגם קצב הלימוד עולה באופן זה, ועם ההצלחה עולה גם המוטיבציה.²⁵
מהן המיומנויות הנלמדות בשיטת הרבדים? כידוע, הספרות התורנית ההלכתית
מתחלקת לשלושה תחומים מרכזיים: מקרא, משנה ותלמוד. כך עולה מהמשנה באבות²⁶
ומהגמרא במסכת קידושין.²⁷

- שישנם מישורים שונים ורמות שונות של לימוד כיצד ללמוד. מכל מקום, לצורך המשך הדיון נניח
שדבריו אלה של הרב שג"ר מוסכמים, ולא נתעכב עליהם.
22. בתורתו יהגה (לעיל, הערה 1), עמ' 31.
23. עם זאת, אינני חולק על דברי הרב שג"ר שלתלמוד יש שיח משלו והיגיון משלו, ושתלמוד לומדים
על ידי לימוד תלמוד, כמו ששפה לומדים על ידי חיים בשפה זו.
24. בנוסף לפרקי הגמרא שהספיק ללמוד במשך שנים אלו.
25. ועוד רווח עצום בדרך זו: אנו ממליצים שכבר בגילאי חטיבת הביניים ילמדו התלמידים בחברותות
עם דפי הנחיה של הר"ם, כשהר"ם מלווה את התלמידים ומעביר להם שיעורים על הנלמד, כמו
בבית מדרש רגיל. לדרך זו גם רווחים 'צדדיים', שכולם ישמחו לקבלם: התמעטות רבה של בעיות
משמעת, רוגע נפשי בהגעה לכיתה, יכולת ליצור קשר אישי אמתי עם כל תלמיד, יכולת לעקוב אחר
מצבו של כל תלמיד בלימודו, ללמוד בכל פעם עם תלמיד אחר בחברותא בזמן הסדר, יכולת לתת
לכל תלמיד להתקדם ולהעמיק כפי נטייתו וכישרונו (האחד 'יסתפק' בהבנת פשט עם רש"י, השני
יתקדם אל עבר לימוד ראשונים נוספים, והשלישי יצליח גם להגיע ללימוד אחרונים או פוסקים, כפי
רצונו ונטייתו), וכן הלאה. בנוסף, התלמידים לומדים לקבל אחריות אישית על לימודם ולא להטילה
על המורה, שצריך 'לשבור את הראש' כיצד לסחוב את תלמידיו לכיתה ולגרום להם ללמוד.
26. פ"ה מכ"א: "בן חמש שנים למקרא, בן עשר למשנה... בן חמש עשרה לתלמוד". בעל המשנה הוא
רבי יהודה בן תימא או שמואל הקטן, כפי שמבשר התוספות יום טוב במקום.
27. דף ל ע"א: "אמר רב ספרא משום רבי יהושע בן חנניא... לעולם ישלש אדם שנותיו, שליש במקרא,
שליש במשנה ושליש בתלמוד".

'משנה' ו'תלמוד' אינם הספרים שבידינו הנקראים בשמות אלו; 'משנה' היא הלכה פסוקה, בלא הבאת הטעם, ו'תלמוד' כולל את הסברות של המשניות, בירור הטעם, הדיון והשקלא וטריא באותן הלכות פסוקות.²⁸ בתוך התלמוד הבבלי שקועים ובלולים²⁹ אפוא מקורות העונים לגדר 'משנה' יחד עם מקורות העונים לגדר 'תלמוד'. ר' שניאור זלמן מליאדי כותב בשולחן ערוך שלו,³⁰ שהמשניות, הברייתות ומימרות האמוראים – כולן שייכות ל'משנה', אף שהברייתות ומימרות האמוראים מצויות בתלמוד הבבלי.³¹ אולם השקלא וטריא שבגמרא, הנושא ונותן בדברי התנאים ומימרות האמוראים ומבאר אותם לעומקם – הוא ה'תלמוד'.

מעתה מובן מאליו, שכדי להבין היטב את ה'תלמוד', עלינו להכיר את ה'משנה', שבה דן ה'תלמוד'. אין אפשרות להבין את הסברה והטעם, או את המשא ומתן, בלי לדעת את המקורות שלהם אנו נותנים סברות וטעמים ובהם אנו נושאים ונותנים. "ריש לקיש אמר: אם ראית תלמיד שלימודו קשה עליו כברזל – בשביל משנתו שאינה סדורה עליו" (תענית ז ע"ב). בהתאם לכך, שיטת הרבדים מגדירה ארבעה שלבים בהכנת התלמיד ללימוד סוגיה: משנת רבי, ברייתות, תורת האמוראים, ושקלא וטריא. כדי להבין טוב את השקלא וטריא התלמודי, כדי להבין את השיעור שמועבר לנו על ידי עורכי הש"ס, יש להכיר היטב את החומר המקדים, קרי, דברי התנאים והאמוראים.

באופן כללי אפשר לראות בתלמוד שני סוגים כלליים של סוגיות: סוגיות ששלדן בנוי ממהלך 'משנת' הלכתי, הבנוי בעיקר ממימרות אמוראים, וסוגיות ששלדן בנוי ממהלך 'תלמודי', דהיינו שקלא וטריא, סתמא דגמרא. לכל אחד מסוגי הסוגיות יש אופי וסדר עצמי.

28. להגדרת 'משנה' עיינו למשל: ברכות מז ע"ב ורש"י שם (הודפס בעין יעקב); מגילה כח ע"ב; חגיגה ג ע"ב ורש"י שם; רש"י בבא מציעא לג ע"א; אגרת רב שרירא גאון, מהד' ב"מ לוין, ירושלים תשל"ב, עמ' 21; הקדמת הרמב"ם למשנה, מהד' י' שילת, מעלה אדומים תשנ"ה, עמ' מד; ר"ן, מגילה ט ע"ב (בדפי הרי"ף); דרך החיים למהר"ל, פרק ו משנה ד; שולחן ערוך הרב, הלכות תלמוד תורה, פרק ב, סעיף א, ועוד. להגדרת 'תלמוד' עיינו למשל: אגרת רב שרירא גאון, מהד' הנ"ל, עמ' 51; רש"י ברכות ה ע"א, יא ע"ב, מז ע"ה; שם, סוכה כח ע"א וע"ב; שם, סוטה מד ע"א; רשב"ם בבא בתרא קלד ע"א; דרך החיים למהר"ל, פרק ה משנה כא; שולחן ערוך הרב שם, ועוד. לעומת גישה זו, עיינו בהגדרת הרמב"ם בהלכות תלמוד תורה פ"א הי"א, ועיינו עוד בשולחן ערוך הרב, קונטרס אחרון, הלכות תלמוד תורה, פרק ב, הערה א.

29. עיינו סנהדרין כד ע"א ותוספות שם; תוספות, קידושין ל ע"א; תוספות, עבודה זרה יט ע"ב.

30. הלכות תלמוד תורה פרק ב, סעיף א.

31. הבחנה זו מיישבת תמיהה נוספת שעולה מתוך לימוד התלמוד: מדוע חלקים מהתלמוד מובאים בעברית וחלקים אחרים בארמית? האם יש סדר וכללים בזה? על פי הבחנה זו, המקורות ה'משנתיים', קרי מקורות התנאים ומימרות האמוראים, מובאים על פי רוב גדול בעברית, ואילו השקלא וטריא התלמודי מובא בארמית. כמו בכל כלל, גם כאן יש יוצאים מן הכלל, אך גם ביוצאים מן הכלל ניתן לסמן כללים עקיבים.

בסוגיות 'משנתיות', מימרות האמוראים תופענה, על פי רוב גדול, כסדר אמירתן. אמוראים קדומים יותר יופיעו בסוגיה לפני אמוראים מאוחרים יותר.³² ההסבר לכך פשוט – האמוראים המאוחרים יותר התייחסו לאמוראים שקדמו להם. באופן זה נבנה מהלך פסיקתי מדור לדור, מימרה על גבי מימרה. אולם מימרות אלה נערכו והוצגו בפנינו כסוגיה מלאה, ולא כספר פסקים חתום. על כן אנו רואים לפנינו על הדף כיצד עורכי הש"ס שקלו וטרו במימרות אלה. ממילא אך טבעי הוא, שלפני המימרות, או בתוכן או לאחריהן, נראה משא ומתן סביב דבריהם: קושיות ותירוצים, הסברים והרחבות. כדי שהלומד יבין היטב את דברי השקלא וטריא סביב המימרות הפסוקות עליו להכיר קודם את המימרות ואת הבניין ההלכתי המלא שהן בנו מצד עצמן.

הדרך לעשות זאת היא על ידי סריקת הסוגיה וזיהוי המימרות שבה. לאחר זיהוי המימרות, יש לברר אם החכמים מסודרים לפי סדר. הדרך היחידה לדעת זאת היא להכיר את האמוראים. אם האמוראים מסודרים לפי סדר הדורות, הרי לפנינו סוגיה ששלדה הלכתי, ונדע נאמנה שהמימרות בנויות על פי רוב אחת על גבי השנייה ומתייחסות אחת לקודמתה. כך ניתן להבחין בשלד הסוגיה ההלכתי שעמד בבסיס השקלא וטריא התלמודי. באופן פשוט זה, הלומד מקבל תמונה של מהלך הסוגיה כולה עוד לפני שהוא נכנס ללמוד את תוכן הסוגיה. הוא רואה לפניו סקיצה של הסוגיה באופן כולל ושלם. רואים את המבנה ההלכתי, ורואים את בירורי התלמוד בהבנת מימרות אלה נכונה. כעת, לאחר ראיית מבנה הסוגיה בכללותה, ניתן להתקדם בביטחון אל עבר עיקר הלימוד – לימוד תוכנה של הסוגיה. גם בתוך סוגיות משנתיות ישנו סדר קבוע לאמוראים המובאים. הכרת התקופה האמוראית חושפת בפנינו את מהלך זרימת התורה בבבל, מבית מדרש אחד למשנהו, כשבחלקים שונים של התקופה 'שלט בכיפה' אחד או שניים מבתי המדרש. שליטה זו בכיפה באה לידי ביטוי ברובי התורה היוצאת מאותו בית מדרש. מעתה ניתן לחלק את הסוגיה לחלקי משנה, וללמוד בביטחון שלב אחר שלב. מיומנות זו לא רק חושפת סדר נפלא בעריכת התלמוד, אלא גם תורמת רבות ללומדים מתחילים שמתקשים לעכל סוגיות שלמות וארוכות בחדא מחתא.

32. ככל כלל, יש בכלל זה יוצאים מן הכלל, ו"אין למדין מן הכללות אפילו במקום שנאמר בו חוק" (עירובין כט ע"א); אולם ניתן לסמן כללים גם ביוצאים מן הכלל. למשל, כשעורכי התלמוד רוצים לאותת שיש לפסוק כאחד האמוראים, הם עשויים להביאו בסוף למרות החריגה מסדר הדורות. וכן, מובאות שאינן חלק מגוף שלד הסוגיה אינן צריכות להופיע כסדר הדורות. כמו כן, אמוראי ארץ ישראל מופיעים בתלמוד הבבלי דור אחד (ולפעמים שניים) לאחר הזמן שבו חיו. למקורות לכלל יסודי זה ולחלק מהסיבות ליוצאים מהכלל עיינו למשל: רשב"ם פסחים קג ע"א; תוספות שבת ע"ב; שם, יבמות פו ע"א; שם, קידושין יח ע"ב; שם, בבא מציעא ד ע"ב, לה ע"ב; מג ע"ב; שם, סנהדרין טו ע"ב; שם, עבודה זרה כב ע"א; שם, מנחות קו ע"א; רמב"ן ורשב"א, בבא מציעא נב ע"א; רא"ש, שבת פרק כג, סימן א; שם, בבא קמא, פרק א, סימן ה; שם, בבא מציעא, פרק א, סימן מט; פרק ד, סימן יט, ועוד רבים. עיינו עוד באריכות דברי הרב עובדיה יוסף בעניין זה, בקונטרס יביע אומר על מסכת הוריות, ג ע"ב; ח ע"ב (נדפס בספרו שו"ת יחזקאל דעת, סוף חלק ו).

נוסף למיומנויות אלה, שעוזרות למפות את מבנה הסוגיה במהירות, ישנן גם מיומנויות שעוזרות בהבנת התוכן. המונחים המדויקים הקבועים רומזים ללומד איזה סוג תוכן לפניו, כך שעוד לפני שהוא עמל בהבנת התוכן הקונקרטי, הוא כבר יודע איזה סוג תוכן הוא הולך לפגוש. כך למשל במונחי תלמוד ידועים: 'ורמינהו', 'תנו רבנן' ועוד. באופן דומה, ניתן למפות באופן כללי כשבעה סוגי מימרות אמוראים, שעל פי המינוח והמבנה שלהם ניתן לזהות את תוכנם: אם לפנינו פסק הלכה, קושיה, מעשה וכדומה. אולם, כל זה שייך לרמת המונחים הבסיסיים, וניתן לעלות קומה נוספת ולזהות תבניות חשיבה קבועות, שבזיהוין המוקדם ניתן כבר לדעת את מהלך הגמרא בהמשך, וממילא להבין טוב יותר את המתרחש. תבנית ידועה היא תבנית ה'פשיטא... לא צריכא... מהו דתימא... קמ"ל'. כשהלומד מודע אליה, הכול נעשה מוכר ופשוט יותר. ישנן תבניות רבות מעין זו,³³ כך שכמעט בכל דף גמרא ניתן להיפגש עם תבניות כאלה ואחרות. היכרות בסיסית עם תבניות אלו נותנת ללומד ביטחון בלימוד ותחושת ביתיות.

ה

בשולי הדברים אעיר את תשומת הלב לעובדה מעניינת. לקראת סוף הספר פורס הרב שג"ר את הצעתו החדשה ללימוד תלמוד. כמה מהסעיפים בשיטתו תואמים להפליא את טענותינו בשיטת הרבדים. לא זו אף זו – הרב שג"ר טוען את הדברים מבחינה עקרונית, אך אינו מציע כלים לביצוע עקרונותיו. המיומנויות שבשיטת הרבדים עונות בדיוק על הצורך הזה. אינני טוען שאני מסכים לכל הצעתו שם, אך אני אכן בא לטעון שאילו היה מכיר הרב שג"ר היטב את שיטתנו, היה בוודאי מוצא בה גורם מרכזי בהצלחת יישום שיטתו גם כן.³⁴ להלן שתי דוגמות בולטות:

- בסעיף י של הצעתו כותב הרב שג"ר כך:

את השיעור יש לפתוח בסקירת המקורות בהתאם לציר ההיסטורי: תנ"ך, מדרשי הלכה, משנה ותוספתא וחלוקת הסוגיה לרבדיה. במהלך השיעור יש להימנע מצורת חשיבה הרווחת במחקר והמתארת את השינויים ואת ההתפתחויות כפועל יוצא של חוסר הבנה, כנתק ברצף של מסורת או כשינוי מגמתי על רקע מצבים היסטוריים מסוימים. לעיל הערתי שזו אחת הבעיות שאני מוצא בשיטת הרבדים.³⁵

33. למשל: צריכותא, ילפותא, 'במאי קמיפלגי', 'אידי דתנא', 'למיעוטי מאי', 'כתנאי', 'ובפלוגתא', 'בשלמא', 'הניחא', ועוד רבים. אלו לא 'מונחים' במובן הפשוט של מילים בודדות המכוונות לתוכן ידוע, אלא תבניות חשיבה שלמות, דרכי בירור וניתוח הגיוניים.

34. לאחר כל הנכתב במאמר כאן טענה זו אינה אמורה להפתיע, מכיוון שביררנו ששיטתנו אינה אלא הצעת כלים, שניתן ללמוד בעזרתם בכל שיטה שרוצים.

35. לעיל במאמר התברר שאין בין ראייה זו לשיטת הרבדים ולא כלום.

מטרת הלימוד צריכה להיות שחזור והבנה פנומנולוגית של כל מעגל היסטורי ושל כל רובד בגמרא. ההלכה עשויה שכבות שכבות, שהן תוצאת התפתחות זו, אך גם תוצאת פרשנות המקורות הקודמים. סקירה זו, יתרונה בכך שהיא נותנת הנהרה של המוצר המוגמר על מורכבותו. היא גם מאפשרת הבנה של קיומו האקטואלי ושל צורת תפיסתו...³⁶

הרב שג"ר ממשיך שם עוד, אך די בדברים אלו כדי לראות, שהמיומנויות שהוצגו לעיל, ועוד שכמותן המצויות בשיטתנו, עונות בין היתר גם על הצורך הזה, של ראיית המבנה החי והדינמי של התורה שבעל פה בכלל ושל ההלכה בפרט. בנוסף – הרב שג"ר מדבר על ריבוד הסוגיה, אך לא ברור שלמלמד הרוצה ללכת בדרכו של הרב שג"ר ישנה היכולת לרבד סוגיה. המיומנויות בשיטתנו עוזרות ללומד לרבד סוגיה בתוך מספר דקות מצומצם ביותר. התוצר של הסקירה הזו היא ראיית מכלול המוצר המוגמר על כל מורכבותו, בדיוק כמו שרוצה הרב שג"ר (ובעצם, כמו שרוצה כל לומד...)

- בסעיף טו של הצעתו כותב הרב שג"ר כך:

יש להיזהר מלהישאר ברמת האנליזה, קרי: פירוק לרבדים ולשכבות. הפעילות הלימודית המשמעותית היא דווקא הסינתזה. בהקשר זה חשוב במיוחד הרובד הסתמאי של הסוגיה, שבניגוד למעמד הנחות המוקנה לו במחקר, דווקא בו, לטעמי, מגיעה הסוגיה לכלל המשגה וחדות. לא פעם יש בצורה שבה נארגים מרכיבי הסוגיה בידי הסתמא תחכום רב... בשל כך יש לתת כבר בשלב מוקדם תמונה מלאה ככל האפשר של מהלך הסוגיה. בכל שלב ושלב חשוב לבדוק שהתלמיד מצוי גם בתמונת המכלול, משום שרק מתוכה מקבלים הפרטים את משמעותם. להבנת מכלול הסוגיה ולאריגתה יש להקדיש מאמץ רב. הכלי הספרותי הוא אחד הכלים החשובים בהבנת מבנה הסוגיה ובהנהרת המשמעות של שיבוץ החלקים השונים במקום ובאופן שבו הם משובצים.³⁷

כאמור לעיל, ראיית רובד השקלא וטריא כממשיג וכמכליל היא פשוטה. זו בדיוק הגדרת המושג 'תלמוד' – סברה, שעניינה המשגה והכללה. דווקא מתוך קניית כלל המיומנויות שבשיטתנו מקבל הלומד תמונה מלאה של מטרת השקלא וטריא. אין זה רק "תחכום רב", אלא התכת כל הפרטים למכלול אחד, לבניין אחד שלם. זוהי בעצם החיות שבתורה שבעל פה, ההיגיון הפנימי העומד מאחורי כל הפרטים. זהו עיקר לימוד ה'תלמוד'. דווקא בעזרת הכלים הנלמדים בשיטת הרבדים מסוגל הלומד כבר בתחילת הסוגיה, עוד לפני שמנסה הוא להבין את תכניה, למפות את כל הסוגיה ולראות את המבנה השלם שלה, בדקות ספורות! באופן זה, הלומד תמיד נמצא בתוך מבנה הסוגיה השלם ורואה איך הפרטים שבסוגיה משתלבים בכללותה.

36. בתורתו יהגה (לעיל, הערה 1), עמ' 233.

37. בתורתו יהגה (לעיל, הערה 1), עמ' 235-236.

סוף דבר: יתחזקו כל העוסקים במלאכת הקודש של הוראת התלמוד בעם ישראל ובמיוחד בשנות ראשית הלימוד, על מנת לגדל, באופן לכתחילי (ב'מחלקה לבניין', ולא ב'מחלקה לתיקונים ולשיפוצים'...), בנים בני תורה, אוהבי תורה ונאמנים למסורת האומה. לדעתנו, יש לכל העוסקים במלאכה זו לשלב ידיים, להפרות אחד את שיטתו של השני, וכל אחד יתרום את פרוטתו לבניין הכלל, ו"מיניה ומיניה יתקלס עילאה".