

על אותנטיות ורלוונטיות בלימוד תורה

הלכה ואגדה¹

ד"ר רפי ועקנין

נר לנשמת רעייתי נוות ביתי,
מלכה בת ר' אפרים שלמה ושרה טל
נפשה בטוב תלין וזרעה יירש ארץ

הרבה קולמוסין השתברו בסוגיית 'תלמוד תורה'² ולאחרונה נמצא גם תלמוד התורה

1 אני משתמש במונח "אגדה" במשמעות הרחבה כפי שהגדירה ר' שמואל הנגיד במבוא לתלמוד. כל פירוש שיבוא בתלמוד על כל עניין שאינו מצווה זוהי אגדה, כלומר כל מה שאינו בגדר הלכה ממילא הוא בגדר אגדה, ובכלל זה דברי סיפורת, מוסר, הגות, מחשבה ופילוסופיה (ראה ח' מאק, מדרש האגדה, תל-אביב 1989).

2 בכתב-העת שמעתין כונסו בגיליון אחד ח"י מאמרים הדנים בסוגיה זו, ראה שמעתין, לז' (140) (שבט-ניסן תש"ס). גם בניב המדרשיה ניתן מקום נכבד לביורור הגורמים האפשריים שהביאו את מקצוע התלמוד למקום שבו הוא נמצא, ודיון של מומחים בשאלה כיצד אפשר לשנות ולשפר. ראה ש' וייזר ומ' בר-לב, 'הוראת תלמוד בישיבות התיכונות, קשיים וסיכויים', ניב המדרשיה, כב-כג (1990), עמ' 233-257. על שאלות היסוד הפילוסופיות וההידקטיות של הסוגיה העמידני מורי ורבי פרופ' משה ארנד, בפרק 'משמעותה של הוראת לימודי היהדות בעידן המודרני', בספרו חינוך יהודי בחברה פתוחה: ציוני דרך, רמת-גן תש"ס, עמ' 106-135. לאחרונה נדרש לסוגיה זו גם הרב א' ליכטנשטיין שמתווה כיוון לפתרון שעיקרו "העברת הדגש מגמרא למשנה, בשיטת הלימוד ובצורת החשיבה". ראה מאמרו: 'הוראת הגמרא בישיבות התיכונות', שנה בשנה, מא (תשס"א),

ד"ר רפי ועקנין
מרצה בטורו קולג'
ובמכללה, ירושלים

משתבר על-ידי הקולמוסין.³ גם בשדה המחקר החינוכי והפסיכולוגי הרבו לעסוק בסוגיה זו. אציין בעיקר את מחקרם של בר-לב וקדם משנת תשמ"ט,⁴ את מחקרם של בר-לב ולסלוי משנת 1993,⁵ ואת מחקרם של לסלוי וריץ' משנת תשס"א.⁶ במניין זה לא נכללה "תכנית ערכי היהדות" של אנשי המרכז לחינוך יהודי בתפוצות,⁷ משום שהם כיוונו את עבודתם לתלמיד בית-הספר היהודי בגולה שאין לו ולהוריו מחויבות למסורת היהודית, והם נוקטים גישה שרוזנק מכנה "קדוש אך לא לכם".⁸ לשיטתם, השאיפה המרבית היא שהתלמידים יבינו ויעריכו את המסורת ואין לצפות שהם יגשימו את ערכיה בחיי היום-יום.⁸

אני מבקש לדון בסוגיה זו בהקשר של החינוך הממלכתי דתי בישראל, אשר יסוד מוסד במשנתו הוא הזכות לחנך לערכים מחייבים והשאיפה לראותם מתממשים הלכה למעשה באורח חייהם של התלמידים. אנסה לבחון את הסוגיה לאור שני מושגי יסוד פסיכולוגיים: אותנטיות ורלוונטיות.

רוזנק? דן בשני המושגים בהקשר של הטקסט: הוא מדבר על האותנטיות של הטקסט היהודי ועל הרלוונטיות שלו לתלמיד. אני מבקש לדון במושגים אלה בקשר לשתיהן הדמויות השותפות לתהליך הלימודי, המורה והתלמיד. אותנטיות פירושה ממשיות, כנות ואמיתיות, והיא העמדה הבסיסית ביותר מכל העמדות הנדרשות מן המורה כדי לחולל למידה ולטפחה. רלוונטיות פירושה שייכות, נגיעה וקשר, וזהו המאמץ הנדרש מן התלמיד כדי שיבין כראוי את התוכן הנלמד ויפנים אותו.

עמ' 315-328, ותגובתו של הרב י' ברנדס, 'תורה מה תהא עליה?', הצופה, ה' סיון ו-י' סיון, תשס"א. מנהל החינוך הדתי במשרד החינוך, הרב שמעון אדלר, הקים ועדה ציבורית, "ועדת תורת חיים" בראשות הרב יעקב אריאל, רבה של רמת-גן, שתפקידה "לבחון מחדש את תוכני הלימוד במקצועות היהדות".

- 3 ראה מסתו של חנוך דאום הקורא 'לסגור את הגמרות', פנים, 18 (סתיו 2001), עמ' 65-70.
- 4 מ' בר-לב, ופ' קדם, חניכי עליית הנוער בישיבות ובאולפנות, דו"ח מחקר, אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן תשמ"ט.
- 5 מ' בר-לב וא' לסלוי, עולמם הדתי של בוגרי החינוך הממ"ד, דו"ח מחקר, אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן 1993.
- 6 א' לסלוי וי' רייץ, סקר תלמידי כיתות י"ב בחינוך הממ"ד – תשנ"ט, דו"ח מחקר, אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן תשס"א.
- 7 ראה א' שקדי (עורך), עיונים בחינוך יהודי, תוכנית ערכי היהדות: נסיון בפיתוח תחום לימודי, כרך ו, האוניברסיטה העברית, ירושלים תשנ"ב. כל הקובץ מוקדש לסוגיה זו.
- 8 ראה: D. Resnick, 'From Ought to Is: On the Relationship of Jewish Values Education to Jewish Life', A. Shkedi (ed.) *Studies in Jewish Education*, 6 (1992), pp. 46-65.
- 9 M. Rosenak, 'Commitment and Non-Commitment in Jewish Value Education', *Ibid.*, pp. 25-45.

א. אותנטיות

"תלמוד תורה" פירושו פעילות אינטנסיבית, ארוכה, ממושכת וקשה, ומי שעוסק בכך מקיים מצווה דתית. הלימוד גופו הוא המעשה, האמצעי והתכלית, ועם זאת עיקרו ותכליתו הוא המעשה. וכפי שאמר רוזנק: "הלימוד היהודי הוא לא רק אקדמי מעיקרו. העוסקים בו רואים את המטרה העיקרית בידע, לא כהבנה תאורטית או כנושא להתבוננות מחשבתית אלא כאמצעי לטיפוח מעשים טובים"¹⁰.

בתלמוד תורה כרוכים יחדיו ידיעה ומעשה, ותנאי הכרחי למעשה הוא הידיעה. כי אם לא תושג ידיעה – לא יהא מעשה.¹¹ אין הכוונה לידיעה רק במשמעות של הבנה אינטלקטואלית אלא גם במשמעות של ספיגת התכנים והטמעתם באישיות כולה.

תלמוד תורה הוא פעילות המקיפה את כל אישיותו של הלומד. זו חוויה שמלבד האינטלקט מעורבים בה גם התחושה, הדמיון והזיכרון. האדם כולו, על הכרתו ורגשותיו, שקוע בתהליך הלמידה.

ר' יוסף חיים¹² מתאר את תהליך הלמידה כתהליך בין-אישי, אינטימי ואת הזיקה בין רב לתלמיד כזיקה בין איש לאישה:

כמו שהאיש משפיע לאישה וכמו שהשפעת האיש לאישה צריכה להיות פנים כנגד פנים, כן השפעת הרב לתלמיד המעולית ביותר היא פנים כנגד פנים, דכתיב 'והיו עיניך רואות את מוריך'... על כן תלמידי חכמים נקראו בשם נשים שהם כמו נשים המקבלים שפע מבעליהם – כן התלמידים מקבלים שפע מרביתם.

כלומר, היחסים מורה-תלמיד מקבילים ליחסי איש-אישה מבחינת הזיקה, הקרבה והאינטימיות שיש בהם. ביחסי מורה-תלמיד אין אמנם יסוד ביולוגי אלא הם נובעים מיסודות רוחניים, אך עם זאת זיקתו של המורה אל התלמיד מתוארת כזיקה של מוליד. כלשון רמב"ם: "מי שלמד אדם איזה דבר ואצל לו השקפה, כאילו ילד אותו האדם."¹³ זאת משום שלידתו האמיתית של אדם אינה חלה ברגע שגופו נולד, אלא בשעה שמתרחש מאורע פנימי-רוחני שעל-ידו הוא בא לידי הכרת הווייתו, ולרוב מתוך ציפייה ממושכת ומכאוב. דימוי הלמידה ללידה ממחיש את יסוד השותפות, השוויוניות וההדריות שבתהליך. המורה נדרש להיפתח פתיחות של אמת ולגלות נכונות שגם בו יתחולל שינוי ולימוד בשעה שהוא יחולל את אלה בתלמידו.

M. Rosenak, *The Teaching of Jewish Values: A Conceptual Guide*, Jerusalem 1986, p. 26

11 הנושא הועלה בפני ר' טרפון והוקנים: "תלמוד גדול או מעשה גדול?... נענו כולם ואמרו: תלמוד גדול, שהתלמוד מביא לידי מעשה" (קידושין מ, ע"ב).

12 יוסף חיים בן אליהו מבגדאד, בן יהודע, כרך ד (על קידושין כט, ע"ב), ירושלים תשכ"ד.

13 מורה הנבוכים, מהדורת קאפח, ירושלים תשל"ז, חלק א, פרק ז.

אופנתיות¹⁸ עולה ממנו, חיוניותו רבה. אבל, גם סכנה כרוכה בו: בתוכני הלימוד של מקצועות הקודש ישנן סוגיות רבות שאין להן כל זיקה למציאות היומיומית של התלמיד, ואין להעלות על הדעת שנברור למענו רק את הסוגיות שיש להן משמעות מעשית וקיומית בעבורו. כלומר, אקטואליזציה לבדה עלולה לגמד את תוכני הלימוד לממדיו הארציים של הלומד, והוא עלול לשרבב את מציאות חייו לתוך התכנים.

כדי שהתורה הנלמדת תהיה תורת חיים עליה להיות מעורה בהווייתו ובחוייתו של הלומד, אך באותה מידה צריך הלומד להיות מעורה בהווייתה של התורה הנלמדת. עליו להתאמץ ולהתקרב לעולמות רחוקים ממנו ולהבינם מתוכם, כי מה שרואים משם לא רואים מאן. הרבר דומה לתהליך ההבנה האמפטיית של הזולת, שעיקרו הוא המאמץ להתנסות בחווייתו של הזולת מנקודת ראותו שלו, כי רק כך מבינים אותו באמת. דבר זה מחייב שקיעה בזולת ובחוייתו, היבלעות באישיותו ואיבוד התודעה העצמית.¹⁹ דרישה תקיפה זו נדרשת גם ממי שקורא את הסיפור המקראי ומבקש להבינו כהלכה:

הסיפור המקראי... בא לא בלבד... להשכיחנו, לקצת שעות, את מציאותנו אנו, אלא הוא רוצה להדבירה; עלינו לשלב את חיינו אנו בעולמו, להרגיש את עצמנו כחלקי מבנה ימי עולם מיסודו... וכך מרגיש הקורא בכל רגע ורגע את האספקלריה הדתית של דברי ימי עולם, המקנים להם הסיפורים הבודדים את כלל טעמם וכלל תכליתם.²⁰

הלומד נדרש לקרוא את הכתוב, תוך שהוא מתאים את עצמו לרוח הטקסט, ולהבינו מתוך כוונותיו ודעתו (של הכתוב).²¹ לשם כך הוא נדרש לצאת מעולמו-הוא ולהיכנס אל עולם אחר. הוא נדרש להיפתח כלפי התוכן הנלמד ולתת לו לגעת בו, ומתוך כך יחוש כלפיו קשר ושייכות. מי שלומד תורה אינו יכול להיות אדיש לעולם הַרְאֵלִי, הקיומי, המיוצג בתוכן והנובע מתוכו. הבנה של תוכן דורשת גישה אמפטיית כלפיו, שאם לא כן לא תהיה הבנה, לא תהיה הזדהות ולא תהיה הפנמה. כלומר, לא תהיה רלוונטיות.²²

בחקר דרכי ההוראה של מקצועות הקודש הנהוגות היום מצביעים החוקרים על שני מאפיינים:

- 18 ראה מ' ארנד, 'משמעותה של הוראת לימודי היהדות בעידן המודרני', חינוך יהודי בחברה פתוחה: ציוני דרך, רמת-גן תש"ס, עמ' 106-136.
- 19 ראה ר"ל כץ, 'האמפטיה – מהותה ושימושיה', ר' הורושובסקי (עורכת), הייעוץ בחינוך: עקרונות וגישות, ירושלים תשל"ל, עמ' 35-60.
- 20 א' אורבך, מיזמים: התגלמות המציאות בספרות המערב (תרגום ברוך קראו), ירושלים תשי"ח, עמ' 12-13.
- 21 ראה נ' ליבוויץ, 'עיונים בספר בראשית, ירושלים תשכ"ז', עמ' 255.
- 22 הפילוסוף האוסטרי לודוויג ויטגשטיין טען אף יותר מכך: "ההבנה כמצב מנטלי, כפעילות אנושית מותנה בקבלה של מערך שלם של עמדות, אמיתות, דפוסי התנהגות ואורחות חיים. ההבנה מותנית בשותפות מסוימת בעמדות קוגניטיביות ובאורחות חיים... אלה הם תנאים שבלעדיהם אין כל מובן למה שמכונן את מושגי המחשבה וההבנה שלנו". מובא אצל ג' בר עלי, 'על תלמוד תורה שחולן', אלפיים, 17 (תשנ"ט), עמ' 15-16.

1. רתיעה של מורים מלהשתמש בתוכני ההוראה כבסיס לדיון בבעיות קיומיות של התלמידים.

2. הדגשה יתרה על הצד האינפורמטיבי של התכנים, על חשבון הערכים הגלומים בהם ועל חשבון ההתמודדות והמאמץ המחשבתי שערכים אלה מחייבים.²³

כתוצאה ממצב דברים זה אין התורה נתפסת אצל התלמיד כתורת חיים, אלא כ"דת" יבשה, חסרת טעם וחסרת משמעות קיומית. המצוות הופכות להיות הצד הדתי של החיים, לכל היותר, ולא החיים עצמם. נטיית נפשו של הלומד התבוני בן-דורנו היא לרדת לטעמה של תורה ולטעמן של מצוות, וההתעלמות מנטייה זו מחמיצה את הסיכוי להיענות לאתגר שמציבה התורה כתורת חיים.

את פשר טעמי המצוות היטיב לתאר משה מאיר: "טעם המצווה הוא ההצטיירות הפנימית של המצווה החיצונית. הצטיירות שאינה פוגמת בחיצוני הקיים כשהוא לעצמו אך מצליחה להכיל את הסובייקט".²⁴

מחויבות להלכה, שאליה אנו מחנכים, איננה רק מחויבות טכנית, קרי הלכה כחוק וכנורמה, אלא הלכה אשר באמצעותה ממומשים הערכים המיוצגים בה ושלקראתם היא מכוונת ומכוונת. הרקע הקדמי של ההלכה מרמז על מטען עצום של "רקע אחורי": אורחות חיים, הווי, ופולקלור. הכרת הַרְאִיָּה של ההלכה נחוצה לשם הבנתה הנכונה והמלאה והיא מאפשרת ללומד לציית להלכה ואף להזדהות עמה. הרב סולובייצ'ק²⁵ שם בפיהם של בני הנעורים שאלה נוקבת עד מאוד בעניין זה: "האם הכרח הוא לחיות תמיד על פי ההלכה הנראית לו יבשה וחסרת רגש? האם אי אפשר שיהא ליהדות יותר חסד ורחמים, יותר עדינות ויופי?".

נראה לי שזהו תפקידה של האגדה.

ג. אגדה והלכה כביטוי לאותנטיות ולרלוונטיות

הטקסט התלמודי בנוי כמארג שלם המשלב בתוכו הלכה ואגדה. שתי אלה מתקיימות יחדיו תחת "קורת גג טקסטואלית" אחת, תוך קשר סיבת-פנימי ביניהן. קשר זה יוצר לכידות של הטקסט סביב גרעין של משמעות, ולכל ענייני הטקסט יש זיקה תוכנית אל נושא הסוגיה, כפי שאומר ר' צדוק הכהן: "כל עניין האגדות שנזכרו בגמרא, כל אחד

23 ראה ח' יעז, 'חינוך לערכים והוראת ספרות: מחדלים, פערים ודרכי גישה', היבטים בחינוך, ג (כג) 1982, עמ' 81-92; ע' שרמר, 'המורה והתלמיד כ"דמויות דמי" בדיון על הוראת המקרא', שמעתין, 100 (שבט תש"ן), עמ' 323-339; מ' בר-לב ופ' קדם, חניכי עליית הנוער בישיבות ובאולפנות, לעיל, הערה 4; א' שמש, 'על המשמעות הדתית של תלמוד תורה', מ' כהנא (עורך), בחבלי מסורת ותמורה, רחובות 1990, עמ' 143-154; א' לסלוי וי' רייץ, סקר תלמידי כתות יב' בחינוך הממ"ד – תשנ"ט, לעיל, הערה 6.

24 ראה מ' מאיר, 'טעמי המצוות – גלגולי רעיונות', הגות בחינוך היהודי, ג-ד (תשס"ב), עמ' 47.

25 ר' סולובייצ'ק, ימי זיכרון, ירושלים תשמ"ז, עמ' 104.

יש לו שייכות לאותו עניין²⁶. פעמים הריון ההלכתי מוליך לסיכום אגדתי, ופעמים הטקסט האגדתי מהווה רקע ומקור לדיון ההלכתי. כלומר, יש והאגדה באה בפתחה של סוגיה וקובעת יסודות רעיוניים, ואלה משמשים רקע ובסיס לדיון ההלכתי;²⁷ ויש שהריון ההלכתי מוליך להבהרת מושגים רעיוניים בתחום המחשבה וההגות;²⁸ ובלשונם של מיכאל ואבינועם רוזנק: "הטקסט ההלכתי הוא ביטוי פרקטי של מצע מטא-הלכתי המשמש לו בסיס".²⁹ שני המישורים הללו מתקיימים יחדיו זה לצד זה. בתחום שבין אדם למקום, הציווי "קדשים תהיו" (ויקרא יט, ב) מייצג את המישור הערכי המתקיים בצד המישור ההלכתי המיוצג בפרטי המצוות. בתחום שבין אדם לחברו, הציווי "ועשית הישר והטוב" (דברים ו, יח) מייצג את המישור הערכי המתקיים בצד המישור ההלכתי המיוצג בפרטי המצוות.³⁰ וכך הוא הדבר גם בתחום שבין אדם לעצמו, הציווי "תמים תהיה" (דברים יח, יג) מייצג את המישור הערכי המתקיים בצד המישור ההלכתי המיוצג בפרטי המצוות.

דוגמה יפה לשילוב האימננטי שבין מישור ההלכה למישור המוסר והערך מצאתי בדברים שכתב מיכאל ויגודה על פרשת הדיינים המופיעה בספר שמות:

לא תשא שמע שוא, אל תשת ירך עם רשע להיות עד חמס. לא תהיה אחרי רבים לרעת, ולא תענה על רב לנטת אחרי רבים להטות. ודל לא תהדר בריבו. כי תפגע שור אִיבך או חמרו תעה, השב תשיבנו לו. כי תראה חמור שנאך רבץ תחת משאו וחדלת מעזב לו. עזב תעזב עמו. לא תטה משפט אבינך בריבו. מדבר שקר תרחק, ונקי וצדיק אל תהרג כי לא אצדיק רשע. ושחד לא תקח, כי השחד יעור פקחים ויסלף דברי צדיקים (שמות כג, א-ח).

הלכות אלו עניינן דרישה המכוונת אל הדיינים לנהוג לפי הדין הצרוף בלא להפלות שום צד. מצוות "השבת אברה" ומצוות "פריקה וטעינה" המשובצות בדרישה זו אינן נוגעות לטוהר השיפוט והן גם קוטעות את הרצף הענייני של ההוראות השיפוטיות. ויגודה מציע שני הסברים לפשר המבנה של הפסקה:³¹

אפשר ששיבץ המקרא את שתי המצוות הללו בלב לבה של הדרישה לנהוג לפי הדין הצרוף בלא להפלות שום צד, כדי להזכיר לשופט שאף שהדין נוקשה,

26 מובא אצל ש' פרידלנד, 'שכנות וקורת גג – על שני עקרונות דרשנות צורניים בכתבי ר' צדוק הכהן מלובלין', אקדמות, ח (כסלו תש"ס), עמ' 25-42. במאמר זה נדונים שניים מן העקרונות הצורניים המנחים את דרשנותו של ר' צדוק בכתביו: דרישה של סמיכות עניינים בין יחידות הטקסט, ותפיסה של יחידת טקסט כסובבת סביב ציר מרכזי אחד. פרידלנד מוכיחה שר' צדוק נקט עקרונות אלה ביהס למקרא, למסכתות התלמוד ולשולחן ערוך.

27 ראה להלן "דין השכמת בוקר".

28 ראה להלן "מצוות סוכה" ו"דין אשו משום חציו".

29 ראה מ' וא' רוזנק, 'הפילוסופיה של ההלכה, הפילוסופיה של החינוך והפסיקה ההלכתית שביניהם', הגות בחינוך היהודי, ג-ד (תשס"ב), עמ' 75.

30 ראה מ' מיה, עולם בנוי וחרב ובנוי: הרב יהודה עמיטל לנוכח זכרון השואה, אלוף שבות תשס"ב, עמ' 80-81 ועמ' 98-103.

31 מ' ויגודה, 'דל לא תהדר בריבו', פרשת השבוע, 62 (פרשת משפטים תשס"ב), משרד המשפטים ממכללת "שערי משפט".

1. דין השכמת הבוקר (הפתיחה של שלושה ספרי הלכה)

א. טור אורח חיים:

הווי עז כנמר וקל כנשר, רץ כצבי וגיבור כארי, לעשות רצון אביך שבשמים.

זוהי מובאה ממשנתו של יהודה בן תימא במסכת אבות, וכך מבאר אותה בעל הטורים:

פֶּרט ארבעה דברים בעבודת הבורא יתברך והתחיל ב'עז כנמר' לפי שהוא כלל גדול בעבודת הבורא יתברך, לפי שפעמים אדם חפץ לעשות מצווה ונמנע מלעשותה מפני בני אדם שמלעיגים עליו, ועל כן הזהיר שתעזו פניך כנגד המלעיגין ואל תימנע מלעשות המצווה. וכן אמר ר' יוחנן בן זכאי לתלמידיו 'יהי רצון שתהא מורא שמים עליכם כמורא בשר ודם', וכן הוא אומר לעניין הבושה שפעמים אדם מתבייש מפני האדם יותר ממה שמתבייש מפני הבורא יתברך, ועל כן הזהיר שתעזו מצחך כנגד המלעיגין ולא תבוש. וכן אמר דוד ע"ה: 'ואדברה בעדותיך נגד מלכים ולא אבוש'. אף כי היה נרדף ובורח מן עובדי גילולים, היה מחזיק בתורתו ולומד אף כי היו מלעיגים עליו.

בעל הטורים בחר להעמיד בפתח ספרו ההלכתי דברים של אגדה כרקע מכונן לכל ההלכות שיבואו מכאן ואילך. אפשר שבדברים אלה הוא רצה לומר שלאורח חיים על-פי ההלכה דרושה "עזות כנגד המלעיגין", שהיא היסוד לחיים יהודיים. תחושת הזרות והשונות הגה מהותית לקיום היהודי ולזהות היהודית. ההליכה הקשה נגד הזרם היא הדרך שבה מממש היהודי את עצמותו.³⁶ את התפיסה הזו ביקש איש ההלכה להעמיד כבסיס וכרקע להלכות המעצבות את אורח החיים היהודי. היסוד הראשון המעצב אורח חיים זה הוא עמידתו של האדם לפני זולתו (הממד הסוציאלי).

ב. שולחן ערוך:

יתגבר כארי לעמוד בבוקר לעבודת בוראו.

גם מחבר השולחן ערוך פותח את ספרו במובאה ממשנתו של יהודה בן תימא. אלא שר' יוסף קארו בחר להדגיש את מטבע הלשון "יתגבר כארי", את הגבורה הנדרשת מן האדם כדי לעמוד כנגד יצרו הרע, גבורה המהווה יסוד ורקע לאורח חיים על-פי ההלכה. לפי הרב קוק, "צריך אדם לקנות את מידת הגבורה על ידי מה שירגיל עצמו לזה וישתמש בחכמה ורעת איך לקנותה קנין גמור בנפשו כדי להשתמש בה לעבודת בוראו".³⁷ החיים היהודיים הם חיים של גבורה, והיסוד השני המעצב אורח חיים זה הוא עמידתו של האדם לפני עצמו (הממד האינדיבידואלי).

36 על-פי א' שביד, היהודי הבורד והיהדות, תל-אביב 1974, עמ' 63. פרופ' משה ארנד (לעיל), הערה 18) מכנה זאת "שחייה נגד הזרם" ומציע את פירושה המעשי: "לאמץ עמדה רוחנית עצמאית, בלתי תלויה בהסכמת שכנים, חברים, עמיתים ושאר בני אדם, ולהישאר נאמנים לעמדה אוטונומית זו גם במחיצתם של מלגלים, ציניים, גסי רוח או אינטלקטואלים...".

37 הרא"ה קוק, מצוות ראיה, ירושלים תשמ"ה, סימן א, סעיף א.

ג. הגות הרמ"א על שולחן ערוך:

'שיויתי ה' לנגדי תמיד' – הוא כלל גדול בתורה ובמעלות הצדיקים אשר הולכים לפני הא-להים, כי אין ישיבת האדם ותנועותיו ועסקיו והוא לבדו בביתו כשיבתו ותנועותיו ועסקיו והוא לפני מלך גדול...

הרמ"א בחר להעמיד דברי אגדה אלה בפתחה של ההלכה, כבסיס וכרקע לה. ופירושם – שבכל רגע מחייו נדרש היהודי לראות את עצמו כמי שעומד לפני בוראו, שתהיה לו תחושה מתמדת של עמידה לפני ה', תחושה שתלווה אותו כל רגע בחייו ותכוון את התנהגותו. לפיכך, היסוד השלישי המעצב אורח חיים יהודי הוא עמידתו של האדם לפני בוראו (הממד הטרנסצנדנטלי).³⁸

כללו של דבר, שלושה מחברים של שלושה ספרי הלכה בחרו להציב בפתח חיבורם דברים של אגדה כרקע מקדים המכונן את ההלכה.

2. מצוות סוכה (סוכה ג, ע"א)

משנה: סוכה שהיא גבוהה למעלה מעשרים אמה – פסולה, ורבי יהודה מכשיר. ושאינה גבוהה עשרה טפחים, ושאין לה שלש דפנות, ושחמתה מרובה מצלתה – פסולה.

בדיון במשנה זו שואלת הגמרא שתי שאלות לביורור השיעור המקסימלי והשיעור המינימלי של גובה הסוכה. שאלתה הראשונה היא: מהו המקור להלכה שאין לעשות סוכה גבוהה למעלה מעשרים אמה? לשאלה זו ניתנות שלוש תשובות.

התשובה הראשונה היא של רבה, הטוען שהמקור הוא הפסוק "למען ידעו דרתיכם כי בסקות הושבתי את בני ישראל בהוציאי אותם מארץ מצרים" (ויקרא כג, מג). עד עשרים אמה אדם יודע שהוא דר בסוכה, למעלה מעשרים אמה אין אדם יודע שהוא דר בסוכה, שכן בגובה זה אין העין שולטת.

התשובה השנייה היא של ר' זירא, הסובר כי המקור הוא הפסוק "וסכה תהיה לצל יומם מחרב" (ישעיהו ד, ו). עד עשרים אמה אדם יושב בצל סכך הסוכה, למעלה מעשרים אמה אין הוא יושב בצל הסכך אלא בצל הדפנות הגבוהות.

התשובה השלישית היא של רבא, הגורס שהמקור הוא הפסוק "בסקת תשבו שבעת ימים" (ויקרא כג, מב). עד עשרים אמה אדם עושה דירתו עראי, למעלה מעשרים אמה אין אדם עושה דירתו עראי אלא דירת קבע – ואין זו סוכה ראויה.

נראה לי שבשלוש התשובות הללו לשאלת המקור להלכה – "עד עשרים אמה", נרמזים גם הטעמים למצוות ישיבה בסוכה: מן הפסוק שמביא רבה ניתן ללמוד שטעמה של המצווה הוא "דיעה לדורות" – דהיינו תודעה היסטורית. מן הפסוק שמביא ר' זירא ניתן ללמוד שטעמה של המצווה הוא הכרתו של האדם היושב בסוכה שהוא נתון

38 על שלושה ממדים בהתפתחות הזהות היהודית ראה בספרי זהות יהודית: עיון פסיכולוגי במקורות ישראל, ירושלים תשנ"ה, עמ' 32-37.

תחת מחסה – סכך הסוכה הסוכך עליו. ומפסקו של רבא, ניתן ללמוד שטעמה של מצוות סוכה הוא היציאה מדירת קבע לדירת ארעי – תחושת הארעיות.

השאלה השנייה של הגמרא (סוכה ד, ע"ב) היא: מהו מקור ההלכה הקובעת שאין לעשות סוכה שגובהה פחות מעשרה טפחים? דבר זה נלמד מארון הברית שגובהו היה תשעה טפחים וטפח נוסף הוא עובייה של הכפורת שכיסתה אותו, הרי עשרה טפחים, שכתוב: "ונועדתי לך שם ודברתי אתך מעל הכפרת" (שמות כה, כב).³⁹ לעניין זה מביאה הגמרא ברייתא האומרת: "מעולם לא ירדה שכינה למטה ולא עלו משה ואלהיו למרום". פירוש הדברים, שבכל המקומות שבהם מסופר על ירידת שכינה, ירידה זו לא עברה את גבול העשרה טפחים, ובכל המקומות בהם מסופר על עלייתם של משה ואלהיו למרום, עלייה זו לא עברה את גבול העשרה טפחים, לקיים מה שנאמר: "השמים שמים לה', והארץ נתן לבני אדם" (תהילים קטו, טז). כלומר, תחומו של הקב"ה הוא השמים, ותחומו של האדם הוא הארץ, ושני תחומים אלה מוגדרים ונבדלים. התגלותו של הקב"ה בעולם הארצי והתעלותו של האדם לדרגות רוחניות שמיות (נבואה), אין בהם כדי לערב את התחומים. האדם נשאר תמיד בתחום עולמו הצר ומגבלותיו האנושיות, והקב"ה נשאר תמיד מעבר למציאות העולם. גובה של עשרה טפחים מסמן את קו ההפרדה בין שני העולמות הללו.

לפנינו אפוא מקורות שונים שהגמרא מביאה לצורך הבריור ההלכתי בשאלה של גובה הסוכה. במקורות אלה יש צד פורמלי-הלכתי-טכני, וגם צד הגותי-מחשבתי.

הדיון על גובהה המרבי של הסוכה העמידנו על טעמיה של מצווה זו: תודעה היסטורית, תודעת הארעיות הקיומית, ותודעת היות האדם חוסה בצלו של המסוכך עליו. אפשר לקשור שלושה טעמים אלה לשלושת הממדים בהווייתו של האדם שהוזכרו לעיל: התחושה ההיסטורית מייצגת את הממד החברתי – ההוויה שבינו לבין זולתו; תחושת הארעיות הקיומית מייצגת את הממד האישי – ההוויה שבינו לבין עצמו; ותחושת החסות והתלות מייצגת את הממד האלוהי – ההוויה שבינו לבין בוראו.

הדיון על גובהה המזערי של הסוכה העמידנו על טעם נוסף במצוות סוכה: הסכך, שהוא עיקרה של הסוכה, מסמל את השכינה היורדת ממרומי שמים לנקודה הנמוכה ביותר שאפשר לה לרדת כדי להתחבר עם האדם הארצי. סכך הסוכה הנמצא בגובה של עשרה טפחים מסמל את מקום החיבור והמפגש שבין הנקודה הנמוכה ביותר של ירידת השכינה לבין הנקודה הגבוהה ביותר של ההתעלות האנושית.

הדיון ההלכתי הפורמלי במידותיה של הסוכה כרוך אפוא בטעמיה של המצווה. כלומר, ענייני הלכה משולבים בענייני אגדה.

39 ולא בכדי מצוי הפועל "סכך" גם בעניין זה.

3. דין "אשו משום חציו" (בנא קמא ס, ע"א-ע"ב)

משנה: השולח את הבערה, ואכלה עצים או אבנים או עפר – חייב, שנאמר (שמות כב, ה) "כי תצא אש ומצאה קצים ונאכל גדיש או הקמה או השדה, שלם ישלם המבער את הבערה".

הגמרא דנה במשנה זו בשלושה חלקים.

בחלק הראשון מובא דיון הלכתי שבו מבוררת השאלה לאיזה עניין נצרך הפירוט המובא בפסוק: קוצים, גדיש, קמה, שדה. מסקנות הגמרא הן כדלקמן:

1. האדם המזיק חייב לשלם לא רק על הנזק שנגרם לדבר ששכיחה לגביו אש ושכיחה לגביו רשלנות (=קוצים), אלא גם על נזק שנגרם לדבר שלא שכיחה לגביו אש ולא שכיחה לגביו רשלנות (=גדיש).
2. האדם המזיק חייב לשלם לא רק על נזק שנגרם לדבר שהפסדו מרובה (=גדיש), אלא גם על נזק שהפסדו מועט (=קוצים).
3. אדם חייב לא רק על נזק שנגרם לדבר גלוי (=הקמה), אלא גם על נזק שנגרם לדבר שאינו גלוי (לשיטת ר' יהודה).
4. אדם חייב לא רק על נזק שנגרם לתבואה (=קמה), אלא גם על נזק שנגרם לאילנות ולבעלי-חיים.
5. אדם חייב לא רק על נזק שנגרם לצומח או לבעלי-חיים, אלא גם על נזק שנגרם לדומם (=שדה).

נמצאנו למדים שהפירוט הרב שבפסוק בא ללמד על היקף אחריותו של האדם. זהו אפוא ממד האחריות האישית.

בחלק השני עוברת הגמרא לדיון אגדתי ובו היא מביאה מדרש אגדה לפסוק:

אמר רבי שמואל בר נחמני אמר רבי יונתן, אין פורענות באה לעולם אלא בזמן שהרשעים בעולם, ואינה מתחלת אלא מן הצדיקים תחילה, שנאמר: "כי תצא אש ומצאה קצים" (שמות כב, ה). אימתי אש יוצאה? בזמן שקוצים מצויין לה. ואינה מתחלת אלא מן הצדיקים תחילה, שנאמר: "ונאכל גדיש". "ואכל גדיש" לא נאמר, אלא "ונאכל גדיש", שנאכל גדיש כבר...

המאירי גורס שמדרש אגדה זה בא ללמדנו דרך חיים, שלא נאמר 'הואיל ואלה רשעים מה לנו ולהם?' כלומר, הצדיקים, גם אם הם מיעוט, נושאים באחריות לרשעים, משום שקיומם של הרשעים בצדם של הצדיקים מעיד על פגם בצדיקותם, שלא הצליחו להשפיע עליהם ולהביא לעקירת הרשע.

על הדבר הזה זעק הנביא בשעה שחורבן ירושלים היה ממשמש ובא: "שוטטו בחוצות ירושלים וראו נא ודעו ובקשו ברחובותיה אם תמצאו איש אם יש עושה משפט מבקש אמונה, ואסלח לה" (ירמיהו ה, א).

מפרש רד"ק:

היו בהם צדיקים בעצמם, אבל להשיב אחרים מעוון ושילכו בחוצות וברחובות להשיבם מעוון – לא היו בהם. כי היו יראים לנפשותם פן יהרגו, ולא היו מוסרים נפשם כדי להשיב הפושעים, אם כן אין פֶּחַ בצדקתם לסלוח לעיר בעבורם, אלא מהם ילקו עם הרשעים ומהם ינצלו לעצמם.

רד"ק מפרש את הפסוק בירמיהו במסגרת פירושו לפסוק שעניינו אחריותם של המעטים הטובים על הרבים המושחתים: "אִוְלַי יֵשׁ חֲמִישִׁים צְדִיקִים בְּתוֹךְ הָעִיר, הָאֵף תִּסְפָּה וְלֹא תִשָּׂא לְמָקוֹם לְמַעַן חֲמִישִׁים הַצְדִּיקִים אֲשֶׁר בְּקִרְבָּה" (בראשית יח, כד). חלק זה של הסוגיה, שהוא כולו אגדה, בא ללמדנו דבר נוסף בשאלת היקף האחריות המוטלת על האדם והוא מרחיב את גבולה לכדי אחריות כלפי הסביבה וכלפי החברה שבקרבה הוא חי. זהו אפוא הממד החברתי של האחריות.

בחלק השלישי של סוגינתנו מובא דיון הכולל אגדה והלכה:

יטיב רב אמי ורב אסי קמיה דרבי יצחק נפחא. מר אמר ליה: לימא מר שמעתתא, ומר אמר ליה: לימא מר אגדתא פתח למימר אגדתא ולא שביק מר, פתח למימר שמעתתא ולא שביק מר. אמר להם: אמשול לכם משל למה הדבר דומה: לאדם שיש לו שתי נשים, אחת ילדה ואחת זקנה. ילדה מלקטת לו [שערות] לבנות, זקנה מלקטת לו שחורות, נמצא קרח מכאן ומכאן. אמר להן: אי הכי, אימא לכו מלתא דשוויא לתרוויכו: "כי תצא אש ומצא קצים" – תצא מעצמה, "שלם ישלם המבעיר את הבערה". אמר הקב"ה: עלי לשלם את הבערה שהבערתי, אני הצתי אש בציון, שנאמר: "וַיִּצֵת אֵשׁ בְּצִיּוֹן וְתֹאכַל יְסֻדְתֶּיהָ" (איכה ד, יא), אני עתיד לבנותה באש שנאמר: "ואני אהיה לה... חומת אש סביב, ולכבוד אהיה בתוכה" (זכריה ב, ט). שמעתתא, פתח הכתוב בנוזקי ממונו וסיים בנוזקי גופו, לומר לך: אָשׁוּ משום חציו.

ובעברית (על-פי שטיינזליץ): ישבו רב אמי ורב אסי לפני רבי יצחק נפחא. חכם זה אמר לו: יאמר אדוני דבר הלכה, וחכם זה אמר לו: יאמר אדוני דבר אגדה. פתח ורצה לומר אגדה, לא הניח לו חכם זה. אמר להם: אמשול לכם משל למה הדבר דומה? – לאדם שיש לו שתי נשים, אחת צעירה ואחת זקנה. צעירה מלקטת לו שערות לבנות מתוך שערו כדי שייראה צעיר, ואילו הזקנה מלקטת לו שערות שחורות מתוך שְעָרו כדי שלא ייראה צעיר ממנה, ועל ידי שתיהן נמצא קרח מכאן ומכאן. וכך אתם גורמים שלא אומר דבר. אמר להם: אם כך, אומר לכם דבר השווה לשניכם שיש בו גם הלכה וגם אגדה.

רבי יצחק מצביע על סתירה לכאורה בלשון הכתוב "כי תצא אש ומצאה קצים". תצא משמעו שתצא האש מעצמה ולא שאדם הבעירה, ואילו בהמשך הפסוק כתוב "שלם ישלם המבעיר את הבערה", ומשמע שרק אם אדם הבעיר את האש עליו לשלם.

את הסתירה הזו בלשון הפסוק מיישב רבי יצחק באמצעות מדרש אגדה ומדרש הלכה. במדרש אגדי של הפסוק יש לפרש את הפסוק כך: אמר הקב"ה, הגם שהבערה יצאה מהם בגלל חטאייהם, עלי לשלם את הבערה שהבערתי אני, שנאמר "כלה ה' את חַמָּתוֹ... וַיֵּצֵא אֶשׁ בְּצִיּוֹן וְתֹאכַל יִסְדֹתֶיהָ" (איכה ד, יא). ובמדרש הלכתי יש לפרשו כך: פתח הכתוב בלשון השייכת לנזקי ממונו – "כי תצא אש", כדרך שבהמתו של אדם הולכת ומזיקה, וסיים בנזקי גופו – "המבעיר את הבערה". משמע שהנזק מיוחס אליו כאילו עשאו בגופו "אשו משום חציו". אדם המשלח אש וזו יצאה משליטתו הריהו כיוורה חץ, שהוא ככוחו ולא כממונו.

זהו לימוד נוסף בשאלת האחריות המוטלת על האדם, לימוד המרחיב את היקפה של האחריות וקובע שאדם נושא באחריות גם אם גורם הנזק יצא משליטתו. עיקרון זה נלמד מהקב"ה, כדברי הרב שטיינזלץ בפירושו: "אמנם את האש בציון לא הבעיר מתחילה הקב"ה מרצונו, אלא חטאי ישראל הם שגרמו... אף על פי כן הקב"ה כביכול מקבל אחריות שלמה על כך ומבטיח לשלם כאילו הוא הבעירה". זהו אפוא הממד הטרנסצנדנטלי של האחריות.

סוגיית האחריות נדונה בקו אחד רצוף שראשיתו הלכה, המשכו אגדה, וסופו שילוב אגדה והלכה.

מדרש ההלכה של הפסוק קובע את הסטנדרט ההתנהגותי הרצוי הנדרש מן האדם, ומדרש האגדה של הפסוק נותן לסטנדרט הזה את משמעותו המוסרית, המחשבתית והרתית.

הלכה ואגדה הן אפוא גופי תורה הצריכים זה לזה. האגדה היא תורת המחשבה וההלכה היא תורת המעשה, וסוף מעשה במחשבה תחילה.

נשוב אל המשל של רבי יצחק ואל פתרונו. נראה שמשל זה יכול לסייע לנו בכירור זיקת הגומלין שבין הלכה ואגדה.⁴⁰ רבי יצחק, המכיר הן את המתח שבין הלכה ואגדה והן את פתרונו הפשוט "או/או" שתוצאתו היא "קרח מכאן ומכאן", מציע פתרון אחר: "אמר להן: אי הכי אימא לכו מילתא דשוייא לתרוייכו – אגדתא ושמעתתא בדבר אחד ושניכם שוין בה, שתתרצו ותחפצו בה". לפי רש"י, רבי יצחק התכוון להציע פתרון שיש בו מענה לזה ולזה. כלומר, מענה שכל אחד יוכל למצוא בו את אשר חשקה נפשו. אולם פתרון זה אינו מפרק את המתח שבין מהות האגדה למהות ההלכה.

ר' יוסף חיים, בחיבורו בן־יהודע, מפרש את פתרונו של רבי יצחק בדרך אחרת: "נתחכם לומר אגדה דנפק מינה עצמה שמעתתא. אמר הקב"ה: עלי לשלם את הבערה שהבערתי. דמעשה האש תלה אותה בו... ולא היה מצדו יתברך אלא עניין גרמא שגרם בזה שאמר להאש שתדליק ותבעיר את בית המקדש. ונמצא אגדה זו עצמה נחשבת

40 הרב י"י וינברג שנוקק לסוגיה זו בכתביו ההגותיים, לומד ממנה שהלכה ואגדה הן שני צדיה של מטבע אחת – תורת ישראל השלמה, "ואין לנו רשות להעדיף את זו על פני זו" (לפרקים, ירושלים תשס"ב, עמ' שלה).

שמעתתא.⁴¹ כלומר, פתרונו של רבי יצחק הוא דבר שיש בו כפל משמעות: הלכה ואגדה. אין הוא מעמידן זו בצדה של זו (וודאי לא בצלה של זו) ואף לא זו על גב זו, אלא – האחת משולבת וחבוקה ברעותה.

ר' יוסף חיים מבאר בפרוטרוט גם את מחלוקתם של החכמים ומוצא בה שתי דרכים בלימוד התורה. מפאת חשיבותם של הדברים לסוגיתנו נביאם כאן במלואם על אף אריכותם.

ונראה לי בס"ד דמחלוקתם היתה בכך, כי לעולם הם לומדים לפניו שמעתתא וזה עיקר לימודם. אך האחד אומר, מאחר שצריך ללמוד בשמחה, לכן טוב לעשות תבלין לשמעתתא בדברי אגדה, יען כי השמחה תתעורר בדברי אגדה יותר מן שמעתתא... והחכם השני אומר, דאין אנחנו צריכין לתבלין אלא אנחנו שמחין גם בלימוד השמעתתא כמו ששמחין האחרים באגדה, דכתיב "פקודי ה' ישרים משמחי לב", ופקודי ה', היינו שמעתתא, שהם הלכות של המצוות. מיהו נראה, כי סברות אלו תלויים בדבר אחד, והוא – שאם האדם בכל יום דומה בעיניו התורה כדבר חדש וכאילו ניתנה לו בו ביום... אז ודאי אדם כזה יש לו שמחה גדולה בתורה ואין צריך לתבלין, אלא ישמח בשמעתתא לבדה מפני שרואה אותה דבר חדש, כי על זה נאמר "פקודי ה' ישרים משמחי לב". אך מי שלא הגיע למדרגה זו, לחשוב דברי תורה אצלו כל יום דבר חדש, אלא חושב שהיא מתנה ישן נושן ששבע ממנה שובע גדול ורב, אז אין השמחה מתעוררת בלבו בלימוד השמעתתא, ואדם כזה צריך הוא לתבלין – לשמוע דברי אגדה המשמחין את הלב ובפרט אם יהיו בדרך משל ומליצה.⁴²

בראש דבריו אומר ר' יוסף חיים שהתכלית של לימוד תורה היא ההלכה. שתי דרכים מוליכות אל תכלית זו – שתי דרכי לימוד המתאימות לשני סוגי התלמידים המיוצגים על-ידי תלמידיו של ר' יצחק. התלמיד האחד הוא תלמיד שדרכו סלולה לפניו, לבו פתוח אל ההלכה ואין הוא צריך לתבלין כדי ליתן בה טעם. התלמיד האחר הוא תלמיד שצריך בתחילת לימודו לראות את פניה השוחקים של האגדה והם מפלסים לו את הדרך אל ההלכה ועושים אותה לרלוונטית בעבורו.

גם הרב קוק מבחין בין תלמידים על-פי תכונתם וכישרונם ועל-פי התאמתם ללימוד ההלכה או האגדה. לימוד שאינו לפי תכונתו האישית של הלומד ושאינו תואם את כישרונו – עשוי לחולל משבר בלימוד, לפגום בהבנת החומר הנלמד ובהפנמתו, ואף להביא לכך שהוא, התלמיד, יצא לתרבות רעה. להלן דבריו:

41 דומני שלרעיון זה התכוונו גם מיכאל ואבינועם רוזנק שכתבו: "היישום ההלכתי הוא הביטוי של האגדה... והאגדה מגיעה לידי מימוש וביטוי במסגרת ההלכה". לדבריהם, זהו אחד משני הכיוונים המרכזיים שבהם מתנהל מחקר "הפילוסופיה של ההלכה". כיוון זה "ניגש אל מחקר הטקסטים ההלכתיים מתוך הערכת משקלה החשוב של המעטפת הספרותית-ההגותית [=האגדה] המקיפה את ההלכה" (ראה לעיל, הערה 29).

42 בן-יהודיע לבבא קמא ס, ע"ב.

ישנם שיצאו לתרבות רעה מפני שבדרך לימודם והשלמתם הרוחנית כגדו בתכונתם האישית המיוחדת. הרי שאחד מוכשר לדברי אגדה, וענייני ההלכה אינם לפי תכונתו להיות עסוק בהם בקביעות, ומתוך שאינו מכיר להעריך את כשרונו המיוחד הוא משתקע בענייני הלכה, כפי המנהג המורגל, והוא מרגיש בנפשו ניגוד לאלה בעניינים שהוא עוסק בהם, מתוך שההשתקעות בהם אינה לפי טבע כשרונו העצמי. אבל אם היה מוצא את תפקידו וממלאו, לעסוק בקביעות באותו המקצוע שבתורה המתאים לתכונות נפשו, אז היה מכיר מיד שהרגשת הניגוד שבאה לו בעסקו בענייני ההלכה לא באה מצד איזה חסרון בעצמם של הלימודים הקדושים והנחוצים הללו, אלא מפני שנפשו מבקשת מקצוע אחר לקביעותה בתורה, ואז היה נשאר באופן נעלה לקדושת התורה ועושה חיל בתורה במקצוע השייך לו, וגם עוזר על יד אותם שידם גוברת בהלכה להטעימם מנועם האגדה.⁴³

ואכן, חכמים ראו את שתי אלו, הלכה ואגדה, כשתי דרכים המביאות את האדם להכרה בכורא עולם. "והיו הדברים האלה אשר אנכי מצוץ היום על לבבך — תן הדברים האלה [=הלכה] על לבבך שמתוך כך אתה מכיר את הקב"ה ומדבק בדרכיו".⁴⁴ "רצונך שתכיר מי שאמר והיה העולם, למוד הגדה, שמתוך כך אתה מכיר את הקב"ה ומדבק בדרכיו".⁴⁵

43 הראי"ה קוק, אורות התורה, ירושלים תשמ"ה, עמ' כז. בהקדמה לעין אי"ה, מצר הרב קוק על הזנחת "חלק האגדות שבתורה" והוא קורא "להגדיל את תורת האגדה ולהאדירה... שרבה מאוד תועלתה לבנות את הנהרסות ולגדור את הפרצות בעמנו" (עין אי"ה, ברכות, א, ירושלים תשנ"ה, עמ' יח).

44 ספרי, ואתחנן, לג.

45 ספרי, עקב, מט. את שתי הדרכים הללו להכרת האל ואת אחדותן מוצא דוד הרטמן גם בכתבי הרמב"ם. האגדה היא "דרך אברהם — דרך התבונה", וההלכה היא — "דרך משה — דרך הציות", ראה דוד הרטמן, הרמב"ם — הלכה ופילוסופיה, תל-אביב תשמ"מ, עמ' 60-62.