

## גישות בהוראת התנ"ך בחינוך הממלכתי

### מבוא

בדיון בגישות השונות להוראת התנ"ך בבתי הספר הממלכתיים לפני קום המדינה ולאחריה בין השנים 1903-1971 לא ניתן להתעלם מהשפעת תנועת ההשכלה וראשיה. ההשפעה באה לידי ביטוי בהדגשת העקרונות האלה (אליאב, עמ' 1):

**א.** האבסולוטיזם הנאור – לפיו מועדף האינטרס הציבורי על טובת היחיד, והמדינה היא מעל לכול.

**ב.** פילוסופיה רציונליסטית – היא מעמידה את האדם במרכז, והוא מונהג ומודרך ע"י התבונה, השכל, ומשוחרר לחלוטין ממשפטים קדומים של החברה.

**ג.** הדת – בשטח הדתי הסתמנה מגמה ושאיפה להרמוניה בין הדת והתבונה האנושית; חינוך האדם הוא המטרה העליונה, והדת משנית – ועיקרה היסודי המוסרי. למפגש זה של תנועת ההשכלה, על רעיונותיה ושאיפותיה, עם העולם היהודי, היו תוצאות מכריעות בהתפתחות התרבות והחברה, ובמיוחד בתחום החינוך. ראשי המשכילים היהודיים קראו בין היתר לאלה: (א) להערצת השכלתנות; (ב) לשוויון ואחווה בין בני אדם, ללא הבדל תרבות, דת, גזע ומין; (ג) לצמצום תפקידי הדת לענייני טקס ופולחן; (ד) לשלילת מנהגים דתיים ומסורתיים; (ה) לחינוך כללי; (ו) להתנהגות ואורח חיים בהתאם למקובל בחברה הנכרית.

שאיפת ראשי המשכילים הייתה התערות בחברה הנכרית, ובמקרא ראו מכשיר המסוגל לזרז תהליך זה, ומכאן דרישתם להרחיב את לימוד התנ"ך תוך הדגשת הרעיונות האסתטיים, המוסריים והחברתיים-אוניברסליים שבאו לידי ביטוי בתורת הנביאים. עקבות להשפעת תנועת ההשכלה על המעשה החינוכי בארץ ישראל באו לידי ביטוי בתפיסתו של בן ציון דינור, מראשי החינוך בתקופת המדינה שבדרך ובשנים הראשונות להקמתה. לדבריו, השינויים והתמורות שחלו בחיים היהודים בארצות אירופה למן המחצית השנייה של המאה ה-18 ערערו את יסודות ההוויה היהודית בארצות אלו, וצמצמו את הישות היהודית צמצום אחר צמצום. התערעורת זו הביאה בעקבותיה שינויים רבים גם במציאות החינוכית היהודית. השינוי היסודי ביותר היה בזה שעם התמוטטותו של אורח החיים הדתי גבר מיום ליום המרחק בין הלימוד והמעשה (דינור, תשי"ח, עמ' 7-8).

למרות האמור לעיל, זיקתם של אנשי העלייה השנייה לארץ נבעה מן המקורות המקראיים. רק מכוח זיקתם האמיצה אל העבר נקבע יחסם אל ארץ ישראל, אל העברית ואל המקרא. במקום המסורת, שהקונוטציה שלה הייתה שלילית בעיניהם, העדיפו לדבר על "הקשר ההיסטורי", אעפ"י שיותר מאשר הבאים אחריהם הם עדיין ינקו במישרין מהמסורת הדתית החיה (כנעני, תשל"ז, עמ' 82).

ברל כצלנסון הדגיש את תפקידו העיקרי של התנ"ך כמשמר את הקשר בין העם ומולדתו (כתבים, א, עמ' 32-33). יצחק טבנקין (דברים, כרך ב', 1972, עמ' 24) קובע,

שאינו לתאר את עולמם הרוחני של בני העלייה השנייה בלי לציין את השפעתו המיוחדת של התנ"ך עליהם. התנ"ך הוא בבואה רוחנית של חייהם פעילים, של עם כובש ארץ, עם עבודה, עם של "חיי העולם הזה". היחס אל המקרא בחינוך הממלכתי חצוי בין הרצון לינוק ולהנחיל במעשה החינוכי את הערכים האסתטיים, המוסריים, והחברתיים-אוניברסליים לבין הרצון להשתחרר מן "הדוגמות" הדתיות של המקרא. אין אפשרות, לדעתנו, לגשר בין שני מאוויים אלו, הואיל והתנ"ך הוא ספר מגמתי דתי על כל המשתמע מכך. הרבה מצוות מעשיות ניתנות ללא הנמקה או שהנמקתם היחידה היא היותם ניתנים ע"י ה'. שלילת מצוות ה' גוררת שלילת החוק, וכתוצאה מכך נוצר יחס בלתי מחייב ודו-ערכי אל התנ"ך עצמו. שבייד (תשל"ד, עמ' 93-94) מייטיב לתאר מצב זה בקובעו כי "החילונית, כל זמן שאין היא מביאה לביטול כל יחס ליצירת העבר וביטול גמור אינו בגדר האפשר ללא ביטולה של התרבות עצמה – שומרת על היחס למקורות, למרות שהם כתבי הקודש ולמרות שיחס לכתבי הקודש בתור שכאלה יוצר סתירה פנימית שקשה ליישבה. עובדה זו בולטת מאוד ביחסה של היהדות החילונית אל המקרא. מתקופת ההשכלה נעשה המקרא לרובד עיקרי בחינוך היהודי הלא-דתי. הדגשת המקרא ביטאה חיפוש אחר נקודת-מפגש עם התרבות האירופית, שגם היא נזקקה למקרא מצד זיקתה לנצרות. בודאי היא ביטאה גם מרד נגד היהדות הרבנית המיוסדת על התורה שבע"פ, ויותר מכך הזרמים החילוניים שנמשכו ממנה, פירשה את המקרא כיצירה ספרותית או כתודעה היסטורית, כלומר מתוך מאמץ להתעלם מהיותו מכלול של כתבי הקודש, ולגלות בו תכנים מוסריים ואסתטיים יפים לתרבות חילונית. אעפ"כ עצם ההיזקקות למקרא כיסוד לחינוך יהודי – למרות כל הקשיים שיש בו מנקודת הראות של ההומניזם החילוני אומרת דורשני... המשכיל היהודי ידע כי אם עזב את התורה שבע"פ כיסוד לאורח-חיים ולחינוך ילדיו, עליו למצוא לה תחליף בין המקורות, והוא נאחז במקרא... המשכיל היהודי לא הרגיש לכתחילה כי מעשהו צופן בחובו סתירה פנימית. כל זמן שמרד בתורה שבע"פ מתוך ידיעתה ביטא המרד יחס אקטואלי ליהדות, והמקרא שימש כמשענת. הבעיה התעוררה יותר מאוחר, כשהתברר שהתרחקותו מן התורה שבע"פ בדור השני פירושה לא מרד כי אם אי-ידיעה, אי-ידיעה קלושה ומסולפת והיא מביאה עמה יחס מדומה אל המקרא. כל כך למה? לפי שללא תורה שבע"פ המקרא אינו תורה, אלא יצירה ספרותית בת זמנה ומקומה". בתולדות הוראת התנ"ך בחינוך הלא-דתי ניתן להבחין במספר גישות, ואותן נציג להלן תוך התייחסות לכל גישה בנפרד.

## 1. הגישה הלאומית-מדעית

הגישה הלאומית-מדעית גורסת, שהמקרא הוא ספר "עצמאי" שניתן לפירוש שונה מן הפירוש המסורתי, וניתן לשאוב ממנו ידיעות על אורח החיים של העם ועל מאורעות היסטוריים מרכזיים בחייו. התנ"ך יכול לשמש מקור מחנך לערכים לאומיים ואינו חסין בפני עיון ביקורתי, ולשם הבנתו יש להיעזר במדע ביקורת המקרא. הנציג של גישה זו היה ב"צ מוסינזון, מראשוני המורים לתנ"ך בגימנסיה "הרצליה", אשר הציב כמטרת על בהוראת התנ"ך את המטרה הלאומית-מדעית-ביקורתית במגמה להתגבר על אופיו הדתי ולקרבו ללב התלמידים. בגישה זו ניתן להבחין בשני יסודות: (א) בהשפעת תנועת ההשכלה והשקפתה החינוכית; (ב) בתחיית הרעיונות הלאומיים שרווחו באותה תקופה.

בצד שלילת הגלות ותחיית הרעיון הלאומי כערכים מרכזיים בהוראת התנ"ך רואה מוסינזון את חשיבותם הגדולה ביריעה הספרותית הלאומית שאותם הם פורסים לפני הקורא העברי בתקופת התחייה הלאומית בארץ ישראל.

#### א. הנחות היסוד

הנחות היסוד בגישה זו הן אלו: (א) התנ"ך אינו דבר אלוקים; (ב) ייחודו של עם ישראל אינו נובע מהתגלות ה' על הר סיני וקבלת התורה, כי אם בהתפתחותו ההדרגתית תחת השפעתם של הנביאים; (ג) מלבד האלמנטים הדתיים ישנם בתנ"ך אלמנטים חינוכיים חילוניים בעלי ערך רב; (ד) התנ"ך, ולא הספרות התלמודית, הוא הבסיס לחינוך לאומי; (ה) ביקורת המקרא נותנת כלי חשוב להבנה מעמיקה ונכונה של התנ"ך; (ו) אין מקום לתיאוריה של התגלות ה' ובחירת עם ישראל כפשוטה. מתוך הנחות יסוד אלו, לדעת בעלי גישה זו, אין לראות בתנ"ך אמצעי חינוכי בלבד לאדם, אלא יצירה שניתנת לבדיקה וחקירה בתחומים כגון התפתחות אמונות ודעות, בעיות טקסטואליות, בעיות ערכה וכתבת התנ"ך ובעיות פילולוגיות.

#### ב. עקרונות בהוראת המקצוע

מוסינזון הציע הנחיות למורה בצד תכנית לימודים לכיתות השונות. הקווים המאפיינים את ההנחיות אלו הם: (א) יש ללמד את "האמת המדעית" של התנ"ך החל מהגיל הרך. זאת לאור העובדה שהתנ"ך מלא שיבושים מסוגים שונים: לשוניים, עריכתיים וכו'. כל זאת מתוך מגמה להגיע לאמת המדעית ולנוסח המקורי של התנ"ך. (ב) אין מקום להשתמש בפרשנות מסורתית. (ג) יש להימנע מללמד את מעשי הנסים. הם מוציאים את עם ישראל מגדר הזמן, המקום והסביבה. (ד) יש להבליט את האלמנטים החילוניים בתנ"ך כמשקל נגד לגישה המסורתית הדתית, במיוחד הדגשת הצד הלאומי. (ה) יש להבליט בלימוד סיפורי המקרא את הרקע הגיאוגרפי-היסטורי. (ו) על רקע זה יש להדגיש את ספרות הנבואה בתהליך ההוראה. (ז) יש להימנע מללמד את החלק החוקתי של התורה, וזאת עקב ההנחה שלימוד החוק הוא קשה לתפיסת הילד.

גם אם נרצה לקבל את הגישה של מוסינזון, קשה ביותר להתעלם מהבעיות שהיא מעוררת. ניתוח טקסט בצורה מדעית-ביקורתית אינו יכול למלא את מקומה של הוראת היצירה התורנית. העמדת נוסח על תיקונים וירידה לשורשי השפה אינן מאפשרות חדירה אל רוח היצירה ואל רעיונותיה, והן מביאות בלבול הדעת בקרב התלמידים. מעבר ישיר מן המקרא אל תקופתנו מותיר חלל ריק של כאלפיים שנה בהיסטוריה של עם ישראל. חלל זה עלול ליצור בלבם מחשבה כאילו אלפיים שנה של גלות לא היו אלא איזה מקרה עובר, חיצוני, שצריך ואפשר להסירו מן הלב ולמחות כל זכר לרשמי השפעתו על הרוח הלאומית. הוראת התנ"ך, על פי גישה זו, יש בה משום פסול חינוכי. כמחנכים שומה עליהם ללמד כל מקצוע בהתאם למהותו, ולא בניגוד למהותו. בתנ"ך יש ערכים חינוכיים דתיים, יומי שאינו מוצא כל ערך חינוכי בתנ"ך עצמו רשאי לחקור בתנ"ך כרצונו, אך אין טעם שינסה ללמד תנ"ך" (אדר, עמ' 7).

## 2. הגישה הלאומית-מוסרית

ההשקפה שרווחה בחברה היהודית בשלהי המאה ה-19 שללה כל קשר בין הלאומיות היהודית והתנ"ך. אחד העם (תורה מציון, עמ' קכז-קכח) קבע, ש"הלאומיות היהודית של עכשיו אין לה דבר עם התורה והנביאים ושאר קניני הרוח של עמנו בעבר". ציבור המורים הפריד בין החינוך הלאומי לבין הוראת התנ"ך. בעוד שבהוראת התנ"ך הדגישו את ההיבט המדעי-ביקורתי, ביקשו להקנות את החינוך הלאומי לא על-ידי המקרא ה"ארכאי", אלא ע"י חינוך המבוסס על ההשקפות והרעיונות שרווחו במחשבה המדינית-לאומית בחברה הנכרית וכן על חלק מהרעיונות האוניברסליים שבתנ"ך. אחד העם העמיד את הרעיון הלאומי-מוסרי במרכז הוראת התנ"ך. לדעתו, היחס לכתבי הקודש של היהודי הלאומי, גם הבלתי מאמין, אינו יחס ספרותי בלבד, אלא ספרותי ולאומי כאחד. בחיים המוסריים, כפי שבאים לידי ביטוי בתנ"ך, יש לראות השקפות של שלמות הרוח הלאומית, ועל כן בתהליך ההוראה יש להעמיד את מוסר הנביאים תוך עשיית אפליקציות מתמידות של דברי הנביאים לתקופתנו.

גישה זו מעלה מספר תמיהות. אחד העם לא הגדיר מהו "חינוך לאומי". למונח זה יש קשת רחבה של משמעויות, ולא ניתן להסיק מדבריו לאיזו משמעות מכוונת גישתו. האם יש לנטוע בתלמידים בעזרת התנ"ך הרגשה לאומית חזקה, לחזק הכרתם בגאון הלאומי או לראות בתנ"ך יצירה לאומית המבטאת את רוח העם וערכיו תוך כוונה לטפח בתלמיד הכרה בערכים? חינוך לאומי חילוני אינו יכול להתיישב עם הוראת התנ"ך. אימוץ הגישה "המצמצמת", הרואה בתנ"ך מכשיר לחינוך לאומי, נתקלת בבעיית יחסו של היהודי הבלתי מאמין אל התנ"ך. מדוע הערכים הלאומיים מחייבים יותר מאשר ערכים אחרים של התנ"ך? המשמעות של קבלת חלק מן הערכים היא דחייה של ערכים אחרים, וממילא מתבקשת המסקנה של "חינוך התנ"ך נגד התנ"ך". מאידך, אם נקבל את הגישה "המרחיבה", הרואה בתנ"ך יצירה לאומית המבטאת את רוח העם וערכיו, איננו מעמידים את הלאומיות במרכז תהליך ההוראה, אלא את התכנים המרכזיים של התנ"ך, ואותם תכנים הם מבודדים מערכים דתיים. הדגשת אלמנטים מסוימים של התנ"ך תוך התעלמות מן הערכים הדתיים יש בה משום נטילת נשמתו של התנ"ך ואף סילופו.

ראיית הנביאים כמוכיחים מוסריים וכחוזי שלמות מוסרית בלבד מסלפת את הנבואה ורעיונותיה. יש לזכור שהדת הייתה חשובה לנביאים הרבה יותר מן המוסר, ועל כן אחוזים הם הדת והמוסר עד כדי כך שהמפריד אותם זה מזה מסלף את הנבואה כולה (אדר, עמ' 24). הדגשת ספרי הנבואה והתעלמות משאר חלקי התנ"ך, כגון החוק המקראי, שירה וכו', מעידות על ליקוי בשיטה המעמידה בפני המורה בעיות לא קלות, כגון האם ניתן לעשות אפליקציות של עקרונות, המופנים לחיים חברתיים בעולם העתיק, לחיינו היום. מאחר שהתשובה לכך ברורה, המסקנה היא שאדם לא מאמין אינו יכול לחנך לחיים מוסריים ע"פ התנ"ך. דברי הנביאים מופיעים במסגרת תוכחה מוסרית, שמטבעה היא מעוררת התנגדות השומע. כיצד ניתן לחנך את התלמיד לאורה?

### 3. הגישה הרליגיוזית-לאומית

בניגוד לגישות הקודמות, שבהן הבחנו במגמות של התעלמות מן הערכים הדתיים של התנ"ך ומהמתחייב מכך, תוך הדגשת הערכים הלאומיים, מוסריים וחברתיים-אוניברסליים שבו – מסתמנת בגישה הרליגיוזית-לאומית נטייה לשיבה אל הערכים הדתיים תוך הסתייגויות מסוימות. גישה זו מיוצגת ע"י ח"א זוטא, ובמידת מה מצאה לה תימוכין גם אצל יוסף עזריהו. בדברי הקדמה לספרו "דרכי לימוד התנ"ך" כותב זוטא כך: "לימוד התנ"ך צריך להיות נתון ברוח המסורה והאמת ההיסטורית... כלומר: לבלי סור מהמסורת שנתקדשה באומה אלפי שנה. המסורת והאמת חופפות זו את זו בלימוד התנ"ך (כרך א, עמ' ה)... אין ספק שבלמוד התנ"ך אנו נותנים לחינוכנו אמונה ודת... ומבין אני את הדת לא במובן "מצוות מעשיות" גרידא – כי אם ובמיוחד במובן אמונה – במובן של התרוממות הרוח, התרחבות לאידיאלים נישאים" (כרך א, עמ' טו). מדבריו אלה משתמעת הדרישה לחזרה אל עיקר האמונה שבתנ"ך תוך הסתייגות מחובת קיום המצוות המעשיות. זוטא מקבל את מסקנותיהם של מוסינזון ואחד העם אודות הצורך בחינוך לאומי על-פי התנ"ך, בעוד שהוא שולל את הדרך שאותה נקטו. כמו כן הוא מקבל את עמדתו של אחד העם בדבר מקומה של תורת הנביאים בחינוך המוסרי. בתכנית הלימודים שחיבר זוטא, תחת השם "ניסיון", הוא קובע את המטרות בהוראת המקצוע: א. ידיעת לשון המקרא וסגנונו כיסוד לשפה העברית המדוברת, וזאת על רקע מלחמת השפות שהייתה בארץ באותה תקופה. ב. חינוך לאסתטיקה באמצעות התנ"ך. ג. ידיעת כל ספרי התנ"ך, הואיל "והספר הנצחי הזה צריך להיות קובע בחינוך בתקופת תחייתנו זו ומוכרחים אנו לשימוש בפי תלמידנו-בנינו בשלימותו ובבקיאותו האפשרית" (כרך א עמ' יב-ג). ד. יש להשתמש בפירוש רש"י כאמצעי עזר להבנת התנ"ך.

גישתו זו של זוטא ממוזגת בין הגישה המדעית ובין הגישה הדתית, אולם הוא ער למציאות שגישה זו לא תתקבל על הציבור, במיוחד על ציבור המורים, מאחר שדורו מאובחן על-ידי כ"דור המעבר, דור הספקות ותהו ובהו, דור של חוסר אמונה מבלי דעת באיזה אופן עלינו ללמד את התנ"ך לילדינו" (שם, עמ' טז). תביעותיו של זוטא לחינוך מוסרי הן תביעות אידיאליסטיות הן מהמורה והן מהתלמיד. דרישות אלו הן לכשעצמן נעלות אולם קיימת סכנה, במיוחד בתחום המוסרי-ערכי, סכנת המורליזציה, היינו הסכנה שערך מוחלט, יובא אל הילד מבחוץ, בלא שיתעורר במציאותו הפנימית, ויישאר משום כך, בבחינת מצוות אנשים מלומדה. זאת ועוד, בגישת זוטא יש משום המשך הבעיה המרכזית, בעיית זיקתו הנפשית של המחנך החילוני לתנ"ך והאינטרפרטציה שהוא צריך לתת לתוכנו בפני תלמידיו (מינקוביץ, 1960, עמ' 314). לבעיה זו שני צדדים: א) האלוקים והדת בתנ"ך; ב) מעשה נסים ומוסר "ארכאיי".

#### א. האלוקים והדת בתנ"ך

ההפרדה בין האלוקים והדת בתנ"ך היא בלתי אפשרית, שכן כולו רווי אווירה דתית בצד מציאותו של האלוקים. וממילא מתעוררת הבעיה כיצד ניתן לשלב את התוכן הדתי של המקרא ודמותו המרכזית באווירה ובאורח החיים החילוניים של ביה"ס הממלכתי: כל התשובות שניתנו באמצעות הגישות השונות הן מעורפלות, מנוסחות באופן כללי, אידיאלי ולא נהיר, כגון השתקעות באווירת הספר תוך כדי התנתקות ארעית מהמציאות, הבאת החניכים להבנה אמפתית של הלך רוחם של גיבורי התנ"ך בדרך פרשנות רלטיביסטית הומנית, הזדהות עם רוח הספר עד ליצירת הרגשה

מיסטית-רליגיוזית. כיצד עושים זאת? אין בפי כל בעל גישה תשובה לכך. יתרה מזאת, קיימים קשיים פסיכולוגיים בגישה מעין זאת שמייצג זוטא. זהו מצב של "התפצלות שכלית ורגשית של אישיות המורה והתלמיד" (מינקוביץ, 1960, עמ' 315). הסיבה למצב זה נעוצה בעובדה שגיבורי התנ"ך, רגשותיהם הדתיים והלך רוחם הם זרים הן למורה והן לתלמיד, ופעמים אף מעוררים את התנגדותם.

#### **ב. מעשה נסים ומוסר "ארכאי"**

בנושא זה מבחינים בשתי בעיות: (1) קבלה תמימה ושלמה שלהם הנוגדת את הלך רוחם החילוני ואת דרכי המחשבה הרציונאליות המטופחות בביה"ס החילוני. (2) יש מקומות בתנ"ך, שלפי השקפות תקופתנו, יש בהם גילויים של מוסר ארכאי שמבחינה היסטורית אפשר לפרשו ואף להצדיקו אך אין לקבלו בלי הסתייגות ופירושים. לבעיה זו שני צדדים: האם על המורה לעורר את חוש הביקורת של התלמידים בעניינים אלו, או שמה יתעלם מכך? אם התלמידים הביעו את דעתם, כיצד על המורה להגיב? זוטא דורש לקיים בכל מחיר ובכל הדרכים האפשריות את אמונתו התמימה של הילד במעשי הנסים ובטוהר המידות, ואל לו למורה לעורר בעיות מסוג זה בפני תלמידיו. אשר למוסר ה"ארכאי" — בעיה זו אינה קיימת, לדעת זוטא, בכיתות א-ה, ולא בכיתות הגבוהות, ותקפותה היא דווקא בכיתות הבינוניות, בניגוד לדעת מינקוביץ הסובר כי הבעיה קיימת בכל הגילים, וכל ניסיון מצד המורה להתמודד עם בעיות מעין אלו אינו מבטיח כל הצלחה מלבד העובדה שהמורה מכניס עצמו לסתירות חינוכיות קשות.

### **4. הגישה הלאומית-חינוכית**

נציגה המובהק של הגישה הלאומית-חינוכית הוא יוסף עזריהו, מראשוני המורים לתנ"ך בארץ. את התנ"ך הוא תופס כיצירה לאומית בעלת מגמה מוסרית. המטרה בהוראת התנ"ך צריכה להיות מטרה חינוכית, ולשם כך צריך התנ"ך לתפוס מקום מרכזי בתכנית הלימודים. תפקידו הוא לעצב את דמותו הרוחנית של התלמיד, לטפח בו את המוסר היהודי, השאיפה לצדק חברתי, אהבת העם והערצה לאידיאלים שלו ולגיבוריו "ולעורר בהם התפעלות רליגיוזית ועריגה אל-על..." (עזריהו, א, תשט"ו, עמ' 10). גישה זו מצאה את ביטויה מאוחר יותר, לאחר קום המדינה, בהרחבת מטרות אלו והתמקדות בעיקר בקשר בין התנ"ך לארץ ישראל, בהדגשת חיי עבודה ויצירה ובהדגשת הרעיונות החברתיים-מוסריים בתורת הנביאים. עזריהו מסתייג הן מהגישה המסורתית והן מהגישה המדעית. הוא מאמין בכוחו החינוכי של התנ"ך תוך ידיעה כי גישתו תיתקל בקשיים, בעיקר בכיתות הגבוהות של ביה"ס. בתחום המטרות הוא דוחה את המטרות שעלו: ידיעת תולדות עם ישראל בימי קדם, הכרת המולדת, שכן אלו אינן מתאימות את למטרות החינוכיות שבהוראת המקצוע.

#### **א. היחס לפרשנות**

עזריהו מתנגד לשיטה של ביאורי מילים וניבים, במיוחד בביה"ס היסודי. שיטה זו טובה לחוקרים, אך לא לתלמידי ביה"ס, ואינה מציגה בפני הלומד חומר מאורגן ומסודר מבחינה רעיונית, אלא שברי רעיונות יש בה. יש להשתמש, לדעתו, בפירוש רש"י במיוחד זה המוסב לחלק החוקתי של התורה.

### **ב. היחס אל "מעשי הפלאות"**

כיצד על המורה הלא־דתי להתייחס אל "מעשי הפלאות" שבתנ"ך, במיוחד לאור הגישה הרציונליסטית השולטת בכל תחומי החיים? עזריהו מבחין בין אוכלוסיות תלמידים שונות: א) בכיתות ב-ג בעיה זו אינה קיימת, מאחר שילדים בגילים אלו אינם מפרידים בין דמיון למציאות. ב) בכיתות ז-ח – גם בהן בעיה זו אינה קיימת, שכן התלמידים מסוגלים לראות את הדברים בפרספקטיבה היסטורית, ולהבין מעצמם שנאמרו מתוך השקפה דתית וברוח האמונה של אותם הדורות (עזריהו, א, עמ' 58). ג) בכיתות ד-ו הבעיה קיימת, מאחר שהתלמידים בגיל זה הם חסרים הן את אותה אמונה ותמימה נחלת תלמידי כיתות ב-ג והן את הראייה ההיסטורית של תלמידי כיתות ז-ח.

### **ג. היחס אל המוסר "הארכאי"**

הבעיה הניצבת בפני המורה היא כיצד להתייחס אל המוסר "הארכאי" – מעשים שהמקרא מייחס לדמויות שונות, ואשר יש בהם לפגוע ברגש המוסרי של התלמידים, כגון מעשה רבקה, דוד ובת שבע. הגישה שאותה הוא מאמץ מבוססת על העיקרון של "אין צדיק בארץ אשר יעשה טוב ולא יחטא". יש להציג את הדברים כהווייתם בלי לנסות לחפות עליהם.

## **5. הגישה המסורתית-מדעית**

יש לראות בש"ד גויטיין את נציגה של הגישה המסורתית-מדעית. גויטיין מניח כי "אלוקי המקרא הוא קודם כל אלוקי ישראל. ביחס לערך זה לא תתכן הוראת המקרא" (תשכ"ה, עמ' 283). בהוראת התנ"ך, לדעת גויטיין, יש להתמקד סביב המטרות הלשוניות, הספרותיות, הלאומיות והחינוכיות, ומהן נגזרה גישתו המסורתית-מדעית. אין כל אפשרות, לדעתו, להתעלם מהמהות הדתית של התנ"ך על אף הקשיים שהיא מעוררת בקרב מורים ותלמידים לא־דתיים. לא ייתכן לעשות את התנ"ך למנוף עיקרי בפיתוח אישיותו המוסרית של הילד, בלי שהמורה קבע לו לראשונה עמדה חינוכית ברורה ביחס לערכו העיקרי של התנ"ך.

גישתו זו של גויטיין מעוררת כמה בעיות. הגישה אינה הולמת את המציאות בביה"ס הממלכתי וקשה ליישמה, מאחר שהיא נוגדת את אורח החיים והמחשבה הן של המורים והן של התלמידים. לצד מרכזיותו של המוסר בגישה שהנבואה היא יותר מן המוסר, הדת בשביל הנביאים היא מקור התוקף של המוסר. אי לכך, גישת גויטיין, המקבלת את המוסר ודוחה את הדת, כיצד תוכל להצליח? בעיה אחרת שבפניה יעמדו המחנכים בעלי השקפת עולם חילונית היא אם אמנם ראוי לבסס את המוסר החברתי על סנקציות דתיות. בעיה אחרת היא ההפרדה שהגישה עושה בין המצוות המוסריות ושאר מצוות דתיות שאינן מתקיימות בסביבת הילד, אף לא ע"י הוריו ומוריו, הפרדה זו אינה עומדת במבחן המעשה החינוכי.

## **6. הגישה המטריאליסטית-פולקלוריסטית**

נציגה של הגישה המטריאליסטית-פולקלוריסטית הוא משה סגל. גישתו שאולה ממדעי הפולקלור. הגישה מניחה הנחות אלו: א) קיים קשר חזק בין פולקלור לחינוך.

ב) מקורו של הפולקלור היהודי מונח ביסוד התנ"ך. ג) המקרא אינו ספר דתי, אלא ספרות לאומית בצעיף דתי. סגל משמיט באופן שיטתי את שם ה' מן התנ"ך במגמה להוציא כל סממן דתי ממנו, כך שהחומר מוגש לילד בניסוחו הראשוני-הפולקלוריסיטי-החילוני של הסיפור המקראי. ד) אלוקי התנ"ך שניים הם: אלוקים של מעלה ואלוקים של מטה. אלוקים של מעלה הוא תוצר של הנביאים המייצג את התקווה ואת החזון, אלוקי הצדק והחסד. אלוקים של מטה – אלה הם הכוהנים ודומיהם, אנשי יום יום. קשה שלא להתעלם מן הסתירה שבגישה זו, המבקשת למחוק כל סממן דתי מן התנ"ך תוך התעלמות מרוחו הדתית, תוך סילוף מכוון ומסוכן של המעשה החינוכי. זו העלמת האמת מתלמידי בית הספר. סגל מניח שהפולקלור "בא לידי ביטוי" בסיפור המקראי, ואם כן מה דינה של שאר הספרות, שאינה מסוג זה? כיצד להתייחס אליה? כיצד ניתן לבנות תכנית לימודים על פי פולקלור בלבד? מה יהיה על החלק החוקתי, ספרות הנבואה, החכמה והשירה? אין כל בסיס ונימוק לקביעה על "שני אלוקים".

## 7. הגישה המטריאליסטית-החברתית

הגישה המטריאליסטית-חברתית מיוצגת על-ידי משה סיסטר, ורווחה בקרב ההתיישבות הקיבוצית. בעיות שהתלבטו בהן הגישות השונות אינן מוצאות ביטוי בגישה הנדונה. גישה זו נוקקה ל"דרך המדעית" במטרה כפולה: לעקוף את מהותו הדתית של התנ"ך ולגלות בו תשתית חילונית ריאליסטית. בהתאם לכך ניסח סיסטר את מטרתה העל בהוראת המקצוע: "הכרת עברנו, כלומר הכרת השלבים הקדומים בהתפתחות שבטי ישראל, והפרקים הראשונים הבריאים והמזהירים בתולדותינו" (סיסטר, 1953, עמ' 156). בגישה זו תומך גם אלון (1953, עמ' 171-177). על המורה לגשת לתהליך ההוראה כאשר הוא "חמוש" במסקנות המחקר המסועף של התנ"ך, בפילוסופיה המארקסיסטית ובמיתולוגיה שלה, בגישה דינאמית-היסטורית בפתרון בעיות ספרותיות וחברתיות כדי להבין את חיי בני ישראל, שאיפותיהם ואמונותיהם בהתפתחותם. כדי להבין את ההיסטוריה, התהוותו של עם ישראל ואת האידיאולוגיה אשר ליוותה את התפתחותו יש חובה להשתחרר מן המבנה המסורתי של הספרות המקראית.

הבנתה של ספרות זו תלויה בבדיקת העובדות שבמקרא ואת השקפות עולמו של הסופר המקראי ויחסו אל המציאות. סיסטר מסכם את ההשתמעות מגישתו זו לגבי האידיאולוגיה הקיבוצית בקובעו כך: השקפת עולמו של רוב סופרי המקרא מנוגדת להשקפת התנועה הקיבוצית החילונית. יש צורך להביא בחשבון את תולדות ספרות המקרא על מנת להכיר את חיי החברה, המשתקפת בה. אין חובה להזדהות עם ההשקפה שהחוקים והמוסר הם דרישות כוחות העומדים מעל לחברה, כי הם מצוות אלוקים. לדעתו, כל חוק וכל מוסר הם בסופו של דבר תוצר המצב הכלכלי והתרבותי בחברה נתונה. אמנם הספרות המקראית, כפי שהיא נמסרה לנו, היא ברובה ספרות דתית, אך אם נידרש לה, אפילו בלי ניתוחים אלא בקריאה בלתי משוחדת, נמצא בה מוטיבים וסיפורים חילוניים (סיסטר, עמ' 175).

## 8. הגישה ההומניסטית-ספרותית

נציגה המובהק של הגישה ההומניסטית-ספרותית הוא צבי אדר. בספרו "הערכים החינוכיים של התנ"ך" הוא מציג את חשיבותה של גישתו ללימוד התנ"ך. לדעתו, הגישה ההומניסטית היא הסינתזה שנוצרה מכל ההתנגשויות (הגישה הדתית מוסרית, הגישה המדעית, הגישה הלאומית והגישה המסורתית חברתית) שהביאו להרס ולבניין פגום. גישתו מחיה את הערך הדתי של התנ"ך בחינוך בלא שתחזור אל הגישה המסורתית כמות שהיא. לדעתו, הגישה "מצילה" את מערכת החינוך הממלכתי מן המבוכה, בגלותה נאמנה את הערכים החינוכיים של התנ"ך. בכוחה להביא את הלומד להבנת התנ"ך מתוכו. אדר מסתייג ממגמתו הדתית של התנ"ך. את הדת הוא רואה כגורם מאחד בלבד שיש לבודדו במטרה להעניק לתלמידים חינוך הומניסטי לאור התנ"ך. הגישה מניחה מספר הנחות יסוד. היא חותרת להבנת הערכים הגלומים בתנ"ך תוך בדיקה אחר משמעותם של ערכים אלו לגבי התלמיד והחברה, תוך עשיית אפליקציות לחיי היום-יום. אדר מבקש להביא את התלמיד להכרה ולהבנה של החיים הדתיים כפי שהם משתקפים מתוך המקרא. אשר לדרכי ההוראה מציגה הגישה מספר מטרות, כגון התחקות אחר ניסיונותיהם, חייהם וערכיהם של הכתובים; חתירה להבנת משמעות הכתובים לתלמיד; זיהוי הערכים העולים מן הכתובים. התנ"ך צריך לשמש את החינוך ההומניסטי והספרותי על שני האספקטים העיקריים שלו. מבחינת התוכן, כספרות, יש להפגיש את התלמידים עם ערכי היסוד – כמו הערך הדתי והמוסרי, הלאומי והחברתי – כתכנים וכניסיונות אנושיים. אדר מבקש לבדד את הגורם הדתי במגמה לפתור את הבעיה של האלוקים והדת בתנ"ך בדרך של "לראות ולהבין את התנ"ך כמות שהיה בזמנו", כלומר מספיקה ההבנה ללבטיהם, גדולתם וחולשותיהם של גיבוריו. מגישה זו משתמע, שאין הבדל עקרוני בין הוראת התנ"ך לבין הוראת יצירה ספרותית אחרת. אנו מפקפקים בגישה זו ובכוחה לספק פתרון מוחלט לבעיית האלוקים והדת בתנ"ך. במיוחד אמורים הדברים בביה"ס היסודי, מאחר שהגישה אינה מחייבת לא לקבלה מוחלטת ולא לדחייה מוחלטת של הגיבורים, מעשיהם, שאיפותיהם ולבטיהם. היא מבקשת להשיג אמפתיה והבנה, אך גם הערכה אובייקטיבית והשקפה רלטיביסטית.

## סיכום ומסקנות

א. הגישות השונות משקפות את האספקטים שכל גישה ראתה בהם את עיקר המעשה החינוכי, שאותו יש להנחיל באמצעות הוראת התנ"ך לתלמידי ביה"ס.

ב. בגישות באו ליד ביטוי הקונפליקטים המתעוררים בהוראת המקצוע, בין התנ"ך – כספר דתי הכולל חוקים, משפטים וערכים דתיים מחייבים, ומציאות ה' וכו' – ובין הרעיונות וההשקפות הלא-דתיים שבהם דגלו בעלי הגישות שהוצגו. זאת ועוד, כיצד על המורה הלא-דתי לפרש את הדברים שאין הוא מאמין בהם ומה להדגיש? פועל יוצא מקונפליקט זה הוא התלמיד ובית הוריו הלא-דתיים. כיצד נמסור לו את החומר? אילו ערכים נדגיש בפניו? כמוצא מן הקונפליקטים הללו ביקשו בעלי הגישות להדגיש ערכים אוניברסליים, מוסריים, סוציאליים.

ג. במטרה לעקוף את רוחו הדתית של התנ"ך נקטו בעלי הגישות מספר דרכים: השתקעות באווירת הספר תוך התנתקות ארעית מהמציאות (עזריהו, זוטא), הבאת החניכים להבנה אמפתית של הלך רוחם של גיבורי התנ"ך בדרך רלטיביסטית-הומנית (עזריהו, מוסינזון); דרישה להזדהות עם רוח ספרי התנ"ך עד ליצירת הרגשה מיסטית-דתית; אחרים שללו כל זיקה דתית לתנ"ך וראו בכל החוקים המוסריים והחברתיים דרישות של החברה (סיסטר). אולם ניסיונות אלו לא עלו יפה, שכן הם לא נתנו מענה לבעיות שהתעוררו.

ניסוחם הכוללני לא היה בכוחם לשכנע את המורים, ובוודאי שלא את התלמידים והוריהם. הגישות שיקפו את הערכים החינוכיים של אותה תקופה, כמו ערכים לאומיים, חברתיים, סוציאליים, עבודת האדמה וכו'. משום כך נלמדו מהתנ"ך ספרים או פרקים שיש בהם דגשים אלו, כגון ספרות הנבואה. בתחום המטרות לא הייתה תמימות דעים, אולם הקו המנחה את רוב הגישות הוא חשיבות לימוד התנ"ך בעיצוב דמותם של התלמידים. אשר לדרכי ההוראה, כמעט הכול התעלמו מרוחו הדתית של התנ"ך והדגישו את ביקורת המקרא (מוסינזון, סיסטר), בלי לקחת בחשבון את דעות המורה ולא את יכולתם של התלמידים.

## ביבליוגרפיה

|                |   |
|----------------|---|
| משה אביגל      | "ביקורת תוכנית הלימודים הממלכתית", <b>אורים</b> , יג, תשט"ז, עמ' 617-608.   |
| ---            | "זרם העובדים בחינוך", בתוך: ספר היובל של הסתדרות המורים   |
| ---            | תרס"ג-תשי"ג, תל-אביב, תשט"ז, עמ' 174-157  |
| ---            | "על התודעה הישראלית-יהודית" <b>אורים</b> , יד, תשי"ז, עמ' 206-200, 269-263  |
| שבח אדן (עורך) | תכניות הלימודים החדשות; עקרונות ותהליכים – על תכניות הלימודים החדשות; קובץ בעריכת שבח אדן, ירושלים, תשל"א, עמ' 69-21  |
| ---            | "תמורות בחברה הישראלית בתוכניות לימודים של גיל חינוך חובה", בתוך: הלכה למעשה בתכנון לימודים (1), משרד החינוך והתרבות, האגף לתכניות לימודים, מעלות, 1976, עמ' 37-7 |
| צבי אדר        | "ביקורת תוכנית הלימודים הממלכתית", <b>מגמות</b> , ז-1, תשט"ז, עמ' 76-41   |
| ---            | הערכים החינוכיים של התנ"ך, תל-אביב, תשי"ד   |
| אחד העם        | "בתי ספר ביפו", כל כתבי אחד העם, תל-אביב – ירושלים, תשי"ז, עמ' קפז-תש   |
| ---            | "הגימנסיה העברית ביפו" – כל כתבי אחד העם, תל-אביב-ירושלים, עמ' תטו-תכ   |
| ---            | "תורה מציון" – כל כתבי אחד העם, תל-אביב-ירושלים, תשי"ז, עמ' תו-תט   |
| ---            | "על פרשת דרכים" – כל כתבי אחד העם, חלק שלישי, ברלין, תר"ץ   |

|                                  |   |
|----------------------------------|---|
| מוני אלון                        | "הוראת התני"ך במוסדות החינוכיים של השומר הצעיר", בתוך: סימפוזיון להוראת המקרא – אופקים 2, 1953, עמ' 171-177, 181  |
| מרדכי אליאב<br>ניסן אררט         | "מטרות ודרכים בהוראת המקרא" – החינוך, מ, תשכ"ח, עמ' 128-139   |
| מאיר בלוך                        | "הוראת המקרא", בתוך: סימפוזיון להוראת המקרא, אופקים, 2, 1953, עמ' 158-170   |
| יעקב בנאי<br>---                 | עיקרים רעיוניים-דידקטיים בלימוד המקרא, תל-אביב 1954<br>"תוכנית הלימודים של בית הספר היסודי הממלכתי", אורים, תשט"ו, עמ' 6-47   |
| מ' בנארי<br>יוסף בנטואיץ         | "למודי התני"ך בביה"ס העממי", הד החינוך, שנה ה, עמ' 92-93<br>החינוך במדינת ישראל תל-אביב, 1960, עמ' 20-80, 132-159   |
| ברוך בן יהודה<br>שלמה דב גויטיין | סיפורה של הגימנסיה הרצליה, תל-אביב, 1970, עמ' 95-114<br>הוראת התני"ך – בעיותיה ודרכיה, תל-אביב 1957   |
| נ' גבריאל                        | "התכנית החדשה ולימוד התני"ך בכיתות ד-ח", אורים, יב, תשט"ו, חוברת ט, עמ' 528-535   |
| בר-ציון דינור<br>---             | ערכים ודרכים, תל-אביב, תשי"ח, עמ' 98-135<br>"עם תכנית הלימודים החדשה (דברי הקדמה למורים, למנהלים ולמפקחים)", תשט"ו, עמ' ג-י   |
| יצחק דמיאל<br>(שוויגר)           | "האם מלמדים אנו תני"ך?" הד-החינוך, תשי"ג, חוברת 1-3, 4-5  |
| ההנהלה הציונית<br>בא"י           |   |
| מחלקת החינוך                     | תכנית בתי הספר העממיים העירוניים, עובדה ע"י הוועדה לתכנית ביה"ס העממי בהשתתפות ועדות מקצועיות ואושרה ע"י ועד החינוך בתרפ"ג, ירושלים, תרפ"ג                                    |
| ההסתדרות<br>הכללית<br>של העובדים |   |
| העבריים בא"י<br>---              | מרכז לחינוך – תוכנית לסיפורי המקרא בכיתות ב-ה וקווים להוראתם, תל-אביב, 1953<br>קווים – א, תל-אביב, תרצ"ז  |
| יעקב הלפרן (ניב)<br>---          | "להוראת התני"ך", קו לקו, תל-אביב, 1945, עמ' 179-199<br>"סיפורים מהתני"ך לגיל הרך" בתוך: בזרם, הוצאת אורים, תל-אביב, תשי"ט, עמ' 170-173  |
| ח"א זוטא<br>---                  | דרכי הלימוד של התני"ך, בצירוף שיעורים לדוגמא, כרך א, ירושלים, תרצ"ה; כרך ב, ירושלים תרצ"ז<br>נסיון של תכנית מפרטת ללמודי התני"ך בביה"ס העממי, כרך א, ירושלים, תרפ"ט, עמ' ט-נב |
| יצחק טבנקין<br>בר-ציון מוסינזון  | דברים, כרך שני, 1972, עמ' 24-32<br>"התני"ך בבית-הספר", החינוך, א, תר"ע, עמ' 23-32, 110-119  |

אברהם מינקוביץ "בעיות פסיכולוגיות בהוראת התנ"ך", דעת ומעש בחינוך, ספר זיכרון לאברהם ארנון, תל-אביב, 1960, עמ' 305-325

|  |   |     |
|--|---|-----|
| משרד החינוך והתרבות                            | תכנית הלימודים לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי-דתי, כרך א (לכיתות א-ד), ירושלים, תשי"ד; כרך ב (לכיתות ה-ח), תשט"ו   | --- |
| ---  | תכנית הלימודים לבית-הספר היסודי הממלכתי והממלכתי-דתי, תנ"ך, קדם-תדפיס מהמהדורה השניה, ירושלים, תשי"ך  | --- |
| ברל כצנלסון דוד כנעני                          | היחידה לתכניות לימודים, מקרא בביה"ס הממלכתי (גן, א-יב) הצעה לתכנית לימודים, מהדורת ניסוי, ירושלים, תשלי"א, כתבים, א. כתבים, א "מתוך העבודה", עמ' 32-33                                |     |
| יעקב ניב                                       | העליה השניה העובדת ויחסה לדת ולמסורת, מחברות חקר, תשלי"ז, המכון לחקרי עבודה וחברה מיסודן של ההסתדרות הכללית של העובדים בא"י, אוניברסיטת תל-אביב                                       |     |
| מרדכי סגל                                      | "עם תוכנית הלימודים החדשה" (לכיתות א-ד)", <b>החינוך</b> , כז, תשט"ו, עמ' 9-18   |     |
| אריה סימון משה סיסטור יוסף עזריהו              | ערכי מקרא – ערכי אדם, סמינר הקיבוצים – אורנים, תל-אביב, 1959  |     |
| מ"ח רבניצקי, ח"ינ ביאליק ושי' בן ציון (עורכים) | "הערות לערך התנ"ך בחינוכנו", אורים, ט, 4-5, תשי"ב, עמ' 275-280  |     |
| אליעזר שביד אליעזר ריגר                        | "גישתנו לספרות המקראית", אופקים, ז, 1953, עמ' 156-175   |     |
|  | הוראת התנ"ך (כרך א של כתבי יוסף עזריהו), תל-אביב, תשט"ו, עמ' 81-3, החינוך העברי בא"י; תולדה והערכה – ספר של הסתדרות המורים, נערך ע"י ד' קמחי, תרס"ג-תרפ"ח, ירושלים, תרפ"ט, עמ' 57-112 |     |
|  | ספורי המקרא, אודיסא, תרס"ה  |     |
|  | היהודי הבודד והיהדות, תשלי"ד, עמ' 93-94   |     |
|  | החינוך העברי בארץ ישראל, תל-אביב, ת"ש, עמ' 69-140   |     |