

ד"ר מיכל אונגר

הוראת המקרא בחברה הישראלית

ראשי פרקים

- א. הגישות השונות ללימוד המקרא
- ב. ההבחנה בין הגישה הדתית לחרדית
- ג. מעמד הפשט למול הדרש
- ד. מטרת הוראת המקרא
- ה. דמותו של המורה למקרא
- ו. סיכום
- ז. ביבליוגרפיה

⌘ ⌘ ⌘

בחינוך הדתי קיימים מתחים שבין ישן וחדש בהבנת המקרא (רוזנק, תשס"ג); כמו כן קיימים מתחים בין חדש וישן בתחומי ההוראה והחינוך (לם, 2000). לכן עולה הצורך להכשיר מורות, שיהיה בהן האיזון "בין טיפוח הכרני לבין טיפוח חווייתי בהוראת המקרא; בין רדיפה אחר הפשט לבין רדיפה אחר הדרש; בין הטיפול בתכנים לבין הטיפול בצורה; בין ההוראה לבין הלמידה, בין ההדגשים ההוראתיים לבין ההדגשים החינוכיים בלימוד המקרא" (גרינברג, 1984: 120).

במאמר זה¹ סקרנו את הספרות הענפה העוסקת בגישות השונות ללימוד המקרא. עמדנו על ההבחנה בין הגישה הדתית לחרדית, ועל הגישות הנוספות שביניהם.² הצגנו את ההתחבטות בשאלת מעמדו של הפשט למול סמכותו של

1. מאמר זה מבוסס על הפרק הראשון מתוך עבודת הדוקטורט, בהנחייתו של ד"ר אהרן דיטשר.
2. קימי קפלן, במאמרו משנת תשס"ד: "חקר החברה החרדית בישראל: מאפיינים, הישגים ואתגרים", בתוך ע' סיון וק' קפלן (עורכים) **חודים ישראלים - השתלבות בלא טמיעה?** (ירושלים, ון ליר והקיבוץ המאוחד, עמ' 224 - 278), סוקר את המאמרים והמחקרים השונים שנכתבו על המגזר החרדי. לדעתו, המחקר העוסק ביחסה של החברה החרדית למדע ולמחקר האקדמי בטקסטים היהודיים מצומצם מאד. עובדה זו מבקשת לתרץ את מיעוט הספרות המקצועית בנושא זה בעבודה הנוכחית.

הדרש, והבאנו את הדעות השונות בתחום זה. לבסוף, סיכמנו את מטרות הוראת המקרא וניסינו לאפיין את תכונותיו של המורה למקרא האידיאלי.

א. הגישות השונות ללימוד המקרא

כשהעם היהודי שמר עדיין על חיי מסורת, כמעט ולא היה ללימוד המקרא מעמד עצמאי; הוא נחשב כחלק אורגני מלימוד התורה שבע"פ (סכונפלד, 1987; Schoneveld, 1976). ההתמקדות בלימוד הגמרא, כפי שמעיד ברויאר (תשנ"ו), השכיחה מהתלמידים את פסוקי המקרא; עובדה שהדאיגה רבים מחכמי ימי הביניים. מאז התפשטותה של תנועת ההשכלה, שפרצה את גדרי המסורת, ועד היום, התפתחו כלפי לימוד המקרא גישות שונות. גרינברג (1984ג) מבדיל בין שתי השקפות עולם: הגישה המסורתית והגישה הביקורתית. לשתי גישות אלו הנחות יסוד שונות במהותן - בגישה הדתית מציאות האל הינה אכסיומטית, וממנה נובעת אכסיומה נוספת: התורה היא ממקור אלוהי, ורק על סמך קביעות אלה ניתן לקרוא אותה. לעומתה, הגישה המחקרית-ביקורתית אינה מושתתת על אכסיומות אמוניות. גישה זו בנויה על ההנחה שהכל שפיט, לאמור: כל דבר שנכתב יכול לשמש כמושא למחקר, לתהייה ולביקורת. סימון (1999) טוען, שבלימוד המקרא שתי גישות מרכזיות: הלאומית-חילונית והדתית, וכך הוא כותב (עמ' 31):

משנשמט מעל המקרא הלבוש הססגוני שהעטה עליו המדרש הלאומי, נחשף בהכרח טיבו הראשוני כספר דתי. בזמן שהמדרש הלאומי שלט בכיפה, האמין הציבור החילוני שהוא מבין את המקרא טוב יותר מאשר הציבור הדתי, הכבול עדיין בכבלים של מדרשי חז"ל; ואילו עתה כשחזר ונזדקר אופיו הדתי של התנ"ך, ניכר בציבור החילוני שהוא מוכן להסתלק מן הטענה לבכורה, ואולי גם מעצם הבעלות, ולהחזיר את ספר-הספרים לרשותם של המאמינים בקדושתו. בדבריו משתקפת ביקורתו על הציבור החילוני שניסה לקשור בין ארץ ישראל לעם ישראל ללא הצלע השלישית - תורת ישראל.³ לדעת אררט (תשכ"ח) הגישות השונות ללימוד המקרא והשימוש בו לדיסציפלינות אחרות נובעות מטיבו של המקרא מבחינה תכנית וצורנית.

3. רעיון שהוצג במאמרו של זקוביץ (Zakovitch, 1999).

לשאלתו - מהו שאיפשר לעשות במקרא שימוש כה רב-פנים בהתאם ל"רוח הזמן"? - הוא משיב (עמ' 128):

נראה ששורש הדבר בטיבו של המקרא מבחינה תכנית ומבחינה צורנית כאחד. שהרי אף שאין התנ"ך, בדרך כלל, מנסח את השקפת עולמו על דרך העיון הפילוסופי, מוצא אתה בו מערכת של ערכים - או תכנים מכוונים - התובעת (בפעולה ובהתנהגות) העדפת "דרך ה'" על דרכים אחרות. מערכת ערכים זו - כמסתבר מכל אחד מכ"ד הספרים - נוטלת את תוקפה מן המקור האלוהי. ואמנם "יראת אלוהים" הינה היסוד והמרכיב העיקרי במערכת זו. אלא שמן המערכת הזו נגזרים במקרא אידיאלים חינוכיים אחדים. אידיאלים אלה, בסולם ערכים שונה, עשויים לשמש גם להשקפות עולם אחרות, שאינן תיאוצנטריות דווקא.

הטקסט המקראי על פי אררט, אמנם מעדיף התייחסות על פי המרכיב הדתי, כשאלקים תפקיד מרכזי בו; אך אופי ניסוח הכתוב - אם על דרך הסיפור, החוק או דברי הנביא - מאפשר לקורא בכל דור לפרשו על פי השקפותיו. במאמרו הוא סוקר שלש גישות מרכזיות ללימוד המקרא, ומאתר את מטרת-העל בכל אחת מהן: הגישה הדתית-מסורתית, המחייבת הבנת הכתוב על פי פרשנות חז"ל והפרשנים המסורתיים בלבד; הגישה הלאומית-חילונית, המתבססת על השקפות עולם שונות: המדעית-ביקורתית, ההיסטורית, הספרותית או הפולקלוריסטית; והגישות ה"ממזגות", המאמינות בכוחו החינוכי-הסוגסטיבי של המקרא, אולם אינן משלבות בו קיום "מצוות מעשיות". האמונה באלקים אינה מחייבת שינוי באורח החיים החופשי.

מיון נוסף עורכים שקדי וניסן (1998). אף הם מבחינים בשתי גישות להוראת המקרא, כשבסיס החלוקה הוא הקשר בין המסורת לבין החיים המודרניים; ולכן, הגישה האחת מנתקת והשניה ממזגת. "הגישות המנתקות נוטות לנתק את הראייה המסורתית והראייה המודרנית זו מזו; והקבוצה השניה של הגישות הממזגות, מבקשות למזג את הראייה המסורתית עם הראייה המודרנית" (עמ' 59).

החלוקות הדיכוטומיות שהוזכרו אינן משקפות נכונה את המרקם העדין ביחסם של הדתיים, המסורתיים והחילוניים ללימוד המקרא, כפי שמעידים דבריו של גוייטין (1965) עמ' 285:

רבות הגישות להוראת המקרא. לא ניתן לגבש ולקבוע גישה אחת ואחידה, מפני שהיא לא תענה על צורכי הקבוצות החברתיות השונות בישראל. המשותף לכל הגישות הוא השאיפה להשיב את הדור הצעיר בישראל אל היסוד התרבותי-חינוכי שבמקרא. כל אחת מהגישות שואפת שהלימוד בן תקופתנו המודרנית יראה בתנ"ך את רכוש הרוחני של העם כולו.

לדעתו, משאלה זו לא תתקיים במצב שבו נתפס המקרא כספר היסטורי של "מה שהיה ואיננו עוד". כל עוד הדור הצעיר לא יחזור להשתמש בו כתורת חיים המדריכה את מצפון הלומד, ימשיך להיות התנ"ך זר ומנוכר לו. המטרה המנחה אותו היא: "להביא את הילד הישראלי במגע עם דמותו המקראית של האלקים, לחרות בו את ערכי המקרא ולהחדיר בו את ניחוח החיים השופעים ממנו" (עמ' 79).

לדעת אריה סימון (1991) להשקפות העולם הדתית וההומאניסטית אין חילוקי דעות לגבי שתי הנחות יסוד: א. המצאותו של האלקים במקרא; ב. התגלותו של אלקים לאדם. המפריד ביניהם הוא המרכיב השלישי, שבו מאמינים רק הדתיים - שההתגלות לבני האדם מקנה לו תוקף בכל מקום ובכל זמן.

אוריאל סימון (2002) טוען שמרכיב זה, שיצר את ההפרדה בין דתיים לחילוניים, גרם למקרא לאבד מן הקסם שהילך על הציבור החילוני ולהידחק ממרכז הזירה התרבותית: "הגאווה בגדולת המקרא הולכת ומתחלפת בניכור כלפיו, והשאיפה לבקיאות בכתובים מפנה את מקומה לבורות שאין מתביישים בה" (עמ' 21). האופי הדתי של המקרא גרם לחילוניים רתיעה, ורק באמצעות שוט בחינות הבגרות עוד ניתן לשכנע את הנוער לעיין בו. לדעתו, מטרת הוראת המקרא צריכה להיות מתן הזדמנות לתלמיד החילוני להיכנס לדו שיח עם הטקסט המקראי, ולהבינו כמות שהוא - על אמונותיו, מתחיו הפנימיים וצמידותו לזמן ומקום, ויחד עם זאת "מדריכה את הקורא להיות הנמען בן זמנו של התורה, הנביאים והכתובים" (עמ' 43). גם הוא רואה בהוראת המקרא כלי חינוכי המבקש מן הלומד להשתחרר מן הפחד כלפי האמונה הדתית, ולפתוח את ראשו וליבו כלפי פשוטו של הכתוב. הוא מאמין ש"מי שמבקש למצוא במקרא התייחסות לשאלות קיומו האישי והקיבוצי, רואה את עצמו כאחד מנמעניו" (עמ' 42). סימון הדגיש את המטרה האינטלקטואלית של לימוד המקרא; אך היא אינה עומדת בפני עצמה, אלא באה להקנות ללומד

כלים לבחינה ביקורתית של המקרא, כדי שיוכל להבין את הדברים ולבחור או לדחות מסרים וערכים בצורה מושכלת.

אחד-העם (תש"ז) היה מנושאי הדגל של הגישה הלאומית שהתפתחה כחלק מן המאמץ לגיבוש זהות לאומית-יהודית, בחברה שהתרחקה מהדת וחיפשה מכנה משותף אחר, שיקשור אותה אל מיקומה החדש - ארץ ישראל. הוא הדגיש את ערכי הרוח הכלל-אנושיים המופיעים במקרא, ובאמצעותם קישר את הלומד אל המקרא ואל הלאום כאחד. לדעתו, יש לקרב את ילדי ישראל ללשון הלאומית, כדי שיוכלו לקרוא את המקרא ואת מיטב הספרות המאוחרת, אשר תפתח אצלם את "הרוח האנושי הכללי... בדרך זו ייברא אותו קשר אורגני בין היחיד ואומתו, אשר הוא ואין זולתו מסוגל לתת לנו בעתיד אנשים יותר שלמים בטבעם, שבהם יתלכדו ה'אדם' וה'יהודי' ויהיו לעצם אחד ויחדל הניגוד הפנימי ביניהם" (עמ' תיא). הוא ראה במקרא כלי שבאמצעותו ניתן למזג בנפשו של הלומד ערכים יהודיים, זיקה לאומית וערכים כלל-אנושיים. הוא העביר את מרכז הכובד של המקרא אל ערכי המוסרי-ערכי, כאלטרנטיבה לתפיסה הדתית, ובכך קירבו אל הלומד החילוני.

ממשיכי דרכו החינוכית של אחד העם היו ח"א זוטא ויוסף עזריהו. הם שמו דגש על הוראת המקרא כיצירה לאומית גדולה. הם דחו הן את הגישה המסורתית והן את הגישה המדעית-ביקורתית. המקרא לדעתם אינו אובייקט לידיעה, אלא "כוח פונקציונלי, גורם חינוכי, אשר תפקידו לעצב את דמותם הרוחנית של החניכים" (עזריהו, תש"ו, עמ' 10). לאמור, הדגש הוא על ההזדהות והחוויה הרגשית העמוקה העוברת על הלומד, ולא על ניתוח קוגניטיבי של הכתוב. בית הספר צריך לנטוע בלב הלומדים אהבה והערצה לדמויות המוצגות במקרא, שעיצבו את האומה, ובעיקר להכיר ולאמץ את המסר הערכי-מוסרי, הדוגל בצדק חברתי. זוטא (תרצ"ז), הנאמן למפרשים הקלאסיים מימי הביניים - רש"י, רד"ק, רשב"ם, אבן עזרא ועוד - ראה בהוראת התנ"ך מרכיב מרכזי בחינוך הלאומי. לדעתו, על המורה להציג את האבות כ'גדולי העם' ו'גיבורי האומה'⁴ לפני הילדים הצעירים, ולוודא שמעמדם לא יפגע; ולכשיגדלו, ניתן יהיה להציג את הכתוב ב"רוח הביקורת המתונה" (עמ' כב).

אדר (1969) מבחין בחמש גישות מרכזיות: הדתית-מסורתית, המדעית, הלאומית, המוסרית-חברתית והגישה ההומניסטית-ספרותית. בכל אחת

4. כך הוא מכנה אותם.

מהארבע הראשונות מאתר אדר את המטרות החינוכיות העולות מהן, מגרעותיהן ומגבלותיהן, ולבסוף מאדיר את הגישה ההומניסטית-ספרותית. היעד המרכזי שאליו שואף אדר הוא: חינוך לערכי היסוד של האדם דרך התנ"ך; כפי שמעידים דבריו (עמ' 30):

הגישה ההומניסטית אינה מסתפקת בראיית ערכי האדם השונים ובנסיונות אנושיים שונים; מעצם מהותה, שהיא תוהה במידת האפשר על ערכם, כדי שמתוך הערכה זו יתלבן לחניך חוש הערכים שלו וידע לקשר את ערכי האדם שביצירה הקלאסית אל אישיותו החיה.

מוסינזון⁵ (תר"ע) העניק ללימודי התנ"ך משמעות אחרת מזו של אדר. לדעתו, יש ללמד מקרא ע"פ הגישה הלאומית, הסוברת ש"בתנ"ך יש תמונה של חיים נורמליים ובריאים של ישראל בארצו". לדעתו, על התלמידים מוטלת המשימה להבין את הכתוב, שכן "ספר זה יהווה עבורם הבסיס לידע שלהם על חיי היהודי בארצו - מבחינה פוליטית, חברתית וערכית" (עמ' 25).

על פי סכונפלד (Schonveld, 1976), קביעה זו של מוסינזון אכן מהווה לכאורה גורם מאחד בין חילוניים לדתיים, שכן אף הם הצדיקו את קיומו של עם ישראל בארצו. אך לדעתו רב המפריד על המשותף. נקודת מוצאם של מוסינזון וחבריו היתה חילונית; וככזו הם בחרו לצנזר חלקים מתוך המקרא, למשל את פרקי החוקים המופיעים בו, מתוך נימוק של חוסר רלוונטיות לתקופתנו. עובדה זו גרמה לחיכוכים וויכוחים רבים, והביאה לדעת סכונפלד, ליחילון התנ"ך. לדעתו, יש ללמד את המקרא בגישה המוסרית, מבית מדרשו של בן גוריון, הרואה בתנ"ך מקור לערכי מוסר עליוניים.

עד עתה ניתן לאפיין את הנאמר בארבע גישות מרכזיות, כשבכל אחת הדגשים ייחודיים: הגישה המדעית, הגישה הלאומית, הגישה ההומניסטית-ספרותית והגישה הדתית-מסורתית.

הגישה המדעית - רואה את תפקידו הבלעדי של לימוד המקרא בגילוי האמת בדרכים אובייקטיביות ורציונאליות.

הגישה הלאומית - שואפת לעצב אדם בעל זהות לאומית ללא זיקה לדת. תנועה זו הוציאה למעשה את אלקים מקדקדי המשולש: ארץ-ישראל, עם-ישראל, תורת-ישראל (Zakovitch, 1999).

5. שהיה המורה הראשון לתנ"ך בגימנסיה הרצליה, בתל-אביב.

הגישה ההומניסטית - בעלי גישה זו מתייחסים לדת בצורה אינדיפרנטית. עניינם בהבנת רוח האדם באמצעות התנ"ך, הנתפס על ידם כיצירה ספרותית גרידא. הומניסטן אינו מאמץ את מודל העולם העתיק בכללותו כחומר היסטורי, אלא קולט ממנו מה שנדמה לו לפי דרכו כחשוב ומסייע בעיצוב הממשי של החיים הפנימיים (בובר, תשכ"ד; אדר, 1969).

הגישה הדתית - מבוססת על האמונה ב'תורה מן השמים', כלומר: "התורה היא יצירה אלוקית, שהנביא מקבל אותה כהויתה מידי ה'" (ברויאר, תשנ"ט, עמ' 101). קיימים זרמים שונים בגישה זו, אך ניתן לומר בהכללה שהיא דוגלת בהוקרה ובשימור האידיאלים הדתיים המסורתיים, אלו שעיצבו את דמותו של עמנו לאורך כל הדורות. המקרא בשילוב דברי מסורת ופרשנות, מבטאים לדעת סימון (1999) את הרוח היהודית המקורית, שמטרתה להדריך את הלומד בקיום מצוות התורה וההלכה.

הבחנה נוספת בין הגישות השונות מצאנו אצל רוזנק (תשס"ג). לדעתו (עמ' 93) קיימות שלוש אסכולות:

האחת היא האסכולה הנאו-מסורתית, אסכולה שלכאורה אינה גורסת צורך בחידושים תאולוגיים או בחשיבה חינוכית מיוחדת, למרות התמורות בחקר כתבי הקודש; השנייה היא האסכולה המדעית-ביקורתית, אסכולה המציעה שינוי רדיקלי בתפיסת המקורות לאור המחקר; השלישית היא האסכולה המשלבת, האינטגרטיבית, השואפת לחבר בין חקירה והאמונה.

בדבריו מפריד רוזנק בין הגישה החילונית, הנקראת המדעית-ביקורתית, לבין שתי הגישות האחרות, המייצגות שני זרמים בחינוך הדתי: הגישה המסורתית והגישה המשלבת. הפרדה זו בגישות הדתיות הינה מרכיב מהותי במאמרנו, כפי שנרחיב בהמשך.

כדי להיכנס לעומקם של דברים, נפרט תחילה את מאפייניה של הגישה המדעית: מצדדי גישה זו, לדעת רוזנק, סוברים שאין להתעלם מגילויי המחקר בדבר אמינותו של הטקסט המקראי. זאת ועוד: "הם אינם מחפשים בכתובים נורמות מחייבות, אלא רק רישום של בעיות שבפניהן עמדו בני הדורות הקדומים ושל הפתרונות שהציעו לבעיות אלו. לדעתם, לא יוכל הקורא והלומד בתקופתנו לרדת לאמיתות הכתובים, אם יעיין בהם בראת כבוד" (עמ' 97). ועל כן מאמינים חברי האסכולה הנוכחית שאלקים הינה ישות השוהה באדם. נציגה

של גישה זו, המרחיקה את אלקים מן התנ"ך מחד גיסא ומקרבת אותו מאידך, הינו זקוביץ.

זקוביץ (1995) טוען, שכדי להתקרב לתנ"ך יש להתרחק ממנו; ומשמעותה של התרחקות היא ההבנה שהאירועים בתנ"ך קרו בזמן אחר, בדור אחר. לדעתו, לימוד המקרא יתרחש רק לאחר שנתייחס לכתוב ולגיבורים שבתוכו כאל דמויות מהעבר, המנותקות מעולמנו. הוא קורא אל המחנכים: "מחנכים! אל תשלחו ידכם אל המקרא, אל תעשו את ספר התנ"ך קרדום לחינוך הדור" (עמ' 7).

זקוביץ יוצא נגד צבי אדר, שרואה במקרא כלי לחינוך הומניסטי של הנוער. לכאורה, נראית קריאתו של אדר הגיונית, שכן המקרא מושרש בחיינו - הוא שורש ההיסטוריה שלנו, ויסוד הזיכרון ההיסטורי הקיבוצי של עמנו; שפתנו היא שפת המקרא, ושזורים בה ביטויים מן הכתובים; הישיבה בארץ מקנה אף היא קירבה מיוחדת למקרא, מפני שאנו חיים בזירת התרחשותו. ובכל זאת - "אף שקירבתנו לתנ"ך קרבה, התנ"ך הוא קרוב רחוק. רחוק יותר משהוא קרוב. דווקא משום שהוא קרוב, אנו חשים עצמנו מנוכרים לו" (עמ' 9).

לדעתו, המקרא זר לנו, כי הוא מסמך דתי, וסיפורו הוא המשולש, שאיננו שווה צלעות: אלקים, עם ישראל וארץ ישראל. יהודי, שאין אלקים ממלא תפקיד מרכזי בחייו, אינו יכול לרדת לעומקה של החוויה הדתית, וכך צלעו הארוכה של המשולש חסרת משמעות עבורו. מי שאינו מאמין, גם אינו ער לממד רב החשיבות של הספרות הדתית, וחווית ההשתתפות בפולחן. גם יחסי אדם-אלקים, מרכיב מרכזי במקרא, לא יתבררו לו די הצורך.

כן סובר זקוביץ, שרבים מן הנושאים שבהם עוסק המקרא אינם משמעותיים בחיי חלק מהציבור - הקרבת קרבנות, דיני כשרות, מלחמה באלילות ועוד. גם לשון המקרא אינה בעצם לשוננו, כי חלק מן המלים שינו את משמעותן, או כלל אינן ידועות. כל אלה גורמים לנתק בין המקרא לבין האדם החילוני.

לאור כל הנכתב לעיל, חובה להודות בריחוק ובנתק שבין המקרא ובינינו. רק לאחר שיתחוור המרחק, ניתן יהיה למצוא את הנתים אשר ישוב ויקרב אותנו אל המקרא. אל לו לקורא, אומר זקוביץ, להתעלם מן הממד הדתי; אך יחד עם זאת הוא חייב להסיר את מעטה הקדושה הנפרש והכפוי עליו, למען יוכל לשלוח ידו ולגעת בתעודה האנושית. התורה דיברה בלשון בני אדם, ונכתבה למענם. הקורא הניצב נוכח יצירה זו יכול להתפעל מעומק הרגש וחכמת הרטוריקה

הגנוזים בכתוב, רק אם אין עליו את יראת הקדושה. ההכרה בממד האנושי תסייע לקורא לפתח ביקורת כלפי גיבורי המקרא, לראות את האירוניה, לעתים הצחוק. הקורא במסמך האנושי יבחין בחוסר האחדות, בריבוד, בשלבי התפתחותם וצמיחתם של רעיונות. ספרות המקרא צמחה מתוך דיאלוג מתמיד ורווי מתח בין חוגים חברתיים שונים. "ההתרחקות מן המקרא מאפשרת התקרבות, הבחנה באבני הפסיפס המרכיבות את התמונה השלמה. רגישות לעושר הרעיוני, לדיאלוג ולמאבק, מוכיחה עד כמה אנו בשר מבשרם של בעלי המקרא... גילוי הדמיון בין דרך חשיבתם ואופן פעולתם של היוצרים הקדמוניים לאלה שלנו מקרב אותנו אל המקרא ומגשר על התהום הגדולה בינינו לבינם" (עמ' 14).

זקוביץ טוען, שאין לנסות לקרב את הכתובים באמצעות פרשנות מדרשית, אלא עלינו לוותר מראש על הזדהות עם המקרא ועולמו. על הוראת המקרא לשאוף לא להזדהות עם המקרא, אלא לידיעה, להבנה, להערכה ואפילו להערצה. זקוביץ (Zakovitch, 1999) מוסיף ומדגיש שחובה עלינו להכיר בעובדה שהתנ"ך לא נכתב בזמננו וברוח הדור הנוכחי, ולכן הוא אינו יכול לשרת אותנו לתשובות קיומיות מוכנות. כדי שתהיה חזרה אל כל מרכיבי התנ"ך, דרושה בגרות אובייקטיבית וציפיות נמוכות; וההקשר העמוק יוכל להתקיים רק כהתייחסות מרוחקת ועתיקה.

עד כאן, כאמור, הגישה המדעית המשפיעה במידה מסויימת על מאפייניהן של שתי הגישות הדתיות העומדות במוקד המאמר. רוזנק (תשס"ג) טוען שחברי האסכולה הנאו-מסורתית רואים עצמם כ"חוליה בשרשרת המסורת, שקדושתה ונצחיותה הבלתי משתנות משמשות כאחד. שילוב זה של קדושה ונצחיות דתית מגדיר את הדבקות בה' ובתורתו ושתיהן יחד מהוות חוט כפול בלינתק" (עמ' 111). לדעת רוזנק, אנשים אלה אווזים את החבל משני קצותיו - מצד אחד הם אינם דומים לחרדים, ושותפים להיבטים תרבותיים שונים של העולם המודרני; אולם מהצד השני, מסרבים לאמץ כל ממצא מחקרי המתייחס לכתבי הקודש. הם מסתייגים מלמדנות אקדמית הנוגעת בתורה שבכתב, ומבקשים לערער על סמכות המחקר המדעי בטיעונים שונים.

הגישה המשלבת - "מסכימה עם האסכולה הנאו-מסורתית באשר לייחודו של ה'חומר', התורה שניתנה מן השמים, ועם מטרות הוראתו. גם לדידה, התורה נלמדת על מנת להקנות לתלמיד את האמת והטוב; אך היא סבורה

שהדבר חייב להיעשות תוך כדי שיח אמתי עם התרבות הסובבת אותה, כולל מאגר המחשבה הפילוסופית-מוסרית שהוא מטובי נכסיה" (עמ' 115). מדברים אלו ניתן להבין שההבדל בין הגישות נעוץ במידת פתיחותו של הלומד לעולם המדע, ובהתייחסותו השונה למושג 'פשט הכתוב', כפי שנפרט בהמשך.

כאמור, עניינו של המאמר הוא בגישות הדתיות להוראת מקרא, הנעות על ציר דמיוני, כשבקצה האחד ממוקמים המסורתיים, ובקצה האחר - החרדים.

ב. ההבחנה בין הגישה הדתית לחרדית

סימון (1999; 2002) ממיין את החברה הישראלית לשלשה מגזרים: המגזר החילוני, המגזר הדתי-ציוני והמגזר החרדי. חלוקה זו סכמטית בלבד, שכן ברור שלא ניתן להתייחס לא לציבור החילוני ואף לא לדתי כאל מקשה אחת, ודאי שלא בשאלת נושא מאמרנו. כיון שעניינו בחינוך הדתי והחרדי, נתמקד בהם. שתי אוכלוסיות אלו ניזונות מאותה השקפת עולם מרכזית - "שיש אלקים, שהאלקים מתגלה לאדם, ושההתגלות באה בלשון בני האדם ומקנה לו תוקף בכל מקום ובכל זמן" (סימון, אריה 1991, עמ' 15).⁶ אך הן נבדלות בתפיסה הרעיונית-חינוכית העומדת ביסודן. החברה החרדית, בשונה מהדתית-ציונית, סובר סימון (2002), לא נטלה חלק בתחייה הציונית של המקרא, ומתמקדת עד היום בלימוד התלמוד, ולא במקרא. מאז פירושי של חזקוני לא נכתבו פירושים חדשים, וכך נשמרה יציבותם של פרשני ימי הביניים. החרדים יוצאים מנקודת הנחה, שחובתנו להמשיך את מסורת הדורות, המתבטאת, בין היתר, בקביעה הקטגורית, שלפיה "כשמלמדים פרשה במעשי האבות, צריכים להסביר לתלמידים שאין המדובר באנשים רגילים בעלי מדות ורצונות, אלא מדובר באנשים שאין אנחנו יכולים להשיג כלל את מדרגתם, נקיים מכל שאיפה ורצון עצמי. וכשם שאין לנו קנה-מדה להעריך מלאכים, כך אין לנו אפשרות כלל להעריך ולהשיג את מדרגת האבות" (קוטלר, תשכ"א, עמ' תג). פשיטא שהשקפה זו מחייבת לימוד מקרא רק באמצעות פרשנות חז"ל (במובנה הרחב), שכן לימוד על דרך הפשט עלול להביא - לדעתם - לידי ערעור האמונה.

לעומת שיטת החינוך החרדית, הדוגלת בדרך של התבדלות והסתגרות מפני רוחות מנשבות, הרי שהחינוך הדתי-ציוני, שחרת על דגלו את שיתוף הפעולה עם

6. ולדעתו של סימון (שם) האכסיומה השלישית היא המפרידה בין הדת לבין ההומניזם.

המגזר הכללי, פתוח מטבעו להשפעות ולזרמים חיצוניים. כתוצאה מכך, לימוד המקרא מציב בפני מגזר זה אתגרים ייחודיים - המודעות המתפתחת כלפי הפלורליזם הרעיוני; הצורך בפרשנות עדכנית, המסגלת עצמה לדרישות הזר העכשווי; התחשבות בהשגי המדע, וההכרה שהכל נתון לשיפוט ולביקורת (גרינברג, 1984א, 1984ב; זקוביץ, 1995; סימון, 1991; סימון, 2002; שביד, 1987).

מוסיף רוזנק (1997) וקובע, שהחרדים אינם מייצגים נכונה את הגדרתו של האדם הדתי. לדעתו, האדם הדתי ה'אמיתי' פועל מתוך רפלקציה ושיקולי דעת אוטונומיים בבחירת אסטרטגיה חינוכית. על פי השקפתו - "חינוך דתי, שהוא אויב החירות והאוטונומיה, אינו רק מטרה נוחה לביקורת חילונית, אלא מרשם לדלדול הציבור שומרי התורה וירא השמים בתקופתנו" (עמ' 511).

בשנים האחרונות חל פילוג בזרם הדתי-ציוני על כל גווניו, והוא אינו מאוחד עוד כפי שהיה בעבר. ניתן להבחין בו שוב בשני זרמים עיקריים - הדתי-ציוני והחרדי-דתי-ציוני (חרד"ל). בעוד הציבור הראשון פתוח (במידה זו או אחרת) לרעיונות הומניסטיים פלורליסטיים ומחוייב לסמכות הטקסט המקודש תוך מתן לגיטימציה לחרות מחשבתית (סימון 1999; רוזנק, תשס"ג), הציבור השני סובר שלימוד המקרא באוניברסיטה הביא לחילון כתבי הקודש, כפי שמעידים דבריו של הרב טאו (תשס"ב) עמ' לד:

אמרתי את הדברים הללו השבוע בישיבה מסויימת, קם אברך רציני מאד ואמר: אני רואה זאת בעיניי. מי שנוסע ללימודי המכון⁷ חוזר אדם אחר. הוא חוזר תלמיד אחר, הוא כבר מסתכל אחרת על הגמרא ועל הקודש. זהו הפתח להכנסת כל ביקורת המקרא וכל היחס החילוני לכתבי הקודש, ואנחנו לא יודעים איזה מחיר זה עולה לנו. אמנם מרוויחים כסף ומקבלים משכורת יותר גבוהה, אבל באיזה מחיר? במחיר יראת השמים שלנו.

לדעתו (עמ' נה) הפתרונות למצב העגום הנוכחי הם:

מוטל עלינו לגדל גדוד של אנשי אמונה, אנשים שבלי רתיעה פנימית, בלי הססנות ובלי התפעלות בפני השקר הזה, בפני הכנסת החול אל תוך הקודש, ידעו לומר את האמיתות של יראת ד', את היסודות של

7. הכוונה היא למכוני ההכשרה שעל יד ישיבות ההסדר, ובייחוד לזו שבישיבת הר-עציון, היא 'מכללת הרצוג'.

אמונת ישראל, את כבוד הגדלות של תורה וכל גדוליה, של כל אבות האומה וכל מוסרי תורה שבעל פה; אנשים אשר עבורם הראשונים הינם כמלאכים. זהו התנאי הראשון של מה שמחנך צריך לדעת. ככה הוא בונה תורה.

דברים אלו משקפים כאמור את הלך הרוח של הציבור הציוני-דתי-חרדי, שהכותב הינו אחת מהדמויות המרכזיות העומדות בראשו. מתוך הדברים נוכל להבחין לא רק בשוני בין שתי הקבוצות בתפיסת לימוד המקרא, אלא גם במתח הקיים ביניהם.

המקור למחלוקת נובע, בין השאר, בשאלת מעמד הפשט למול הדרש.

ג. מעמד הפשט למול הדרש

אדם שכל הווייתו הרוחנית יונקת מן התנ"ך ומפרשיו, מתחבט בשאלת מעמדו של הפשט למול סמכותו של הדרש. סוגייה זו נדונה בהרחבה על ידי מלומדים רבים. אורבך (1979) טוען: "רשאי יהודי לצמצם עצמו ולהתכחש הן למציאות הטבעית והן למציאות היסטורית, אבל אין לו רשות להימנע מלקיים את המצווה של 'תלמוד תורה', ואותה הוא חייב לקיים תוך חתירה להבנת מובנם המקורי של כתובים שעליהם חלה חובת הלימוד" (עמ' 25). מתוך דברים אלו ברור שאורבך מצדד בלימוד פשוטו של מקרא.

כהן (1996) סובר, שכדי שלימוד התנ"ך יהיה שווה לכל נפש, עליו להתבסס על הכתוב ולעסוק בגילוי פשוטם של הכתובים. בכך, לדעתו, שווים כל המשתתפים בלימוד התורה, גם אלה הרואים בספרי המקרא ספרים קדושים ותורה מן השמים, וגם אלה שעבורם ספרי התנ"ך הם רק ספרות ייחודית. אלו ואלו יכולים להתדיין כשווים על הכתוב כפשוטו, כשהמכנה המשותף לכולם הוא הטקסט המקראי בלבד. בירור הכתוב כפשוטו ייעשה בנייתוח לשוני-סגנוני, הכפוף לביקורת אובייקטיבית. דרש על כל צורותיו יכול להעשיר את הלימוד, אבל הוא אינו יכול לבוא במקום לימוד שיטתי של פשט הכתוב.

לייבוץ (תשי"ד) סוברת אף היא, שתכלית הלימוד הינו הטקסט המקראי, ולא דברי הפרשנות והדרש. גישה זו באה לידי ביטוי בעבודותיה (לייבוץ, תשנ"ה), שבהן היא מציעה דרכים להוראת פרקי תנ"ך שונים. הקשר הראשוני והמשמעותי ביותר של התלמיד עם הטקסט הוא הקריאה הקשובה שלו. הקריאה הדקדקנית, המתייחסת לכל מלה, אות ותג, יאפשרו לו ליצור קשר אישי וייחודי עם הכתוב. "כל אחד צריך לחתור לקראת קריאתו שלו, לקריאה

המתאימה לרוחו ולנפשו שהיא חד פעמית בזה העולם, לא היתה ולא תהייה שוב, ושמשום כך גם קריאתו את התנ"ך ושמיעתו את הנאמר בו צריכה להיות **חד פעמית**, כולה שלו, לא מחקה את שכבר היה" (עמ' 1). הפרשנות המסורתית משולבת בהוראה בכל שלביה, אך יתכן גם שילוב של פרשנות מודרנית המסייעת לקו המסורתי. הלומד יכוון להתעמקות בכתוב, לעיון במפרשים, לניתוח והשוואה בין הפרשנויות השונות. ליבוביץ מאמינה שתהליך זה יביא להעמקה בלימוד, לחיבוב הטקסט על התלמידים ולפיתוח אינטלקטואלי של הלומד - "והעיקר שילמדו תורה מצדי צדדים, יחפשו בה, יבחרו בפירוש וידחו פירוש; ובלבד שיתעסקו בתורה מתוך אהבה" (עמ' 29).

דיטשר (Dietcher, 2000) סובר שהשפעתה של לייבוביץ ניכרת בכל מסגרות החינוך הפורמלי והבלתי פורמלי. לדעתו, לליבוביץ היו עקרונות ברורים, שמטרתם היתה לעודד את הקורא למפגש פעיל עם הטקסט המקראי ומסריו. הוא מבחין⁸ בשתי גישות מרכזיות העומדות בלב עבודתה - הגישה הראשונה היא גישה **נורמטיבית-איזאית**, ולפיה המפעל החינוכי ותכניו מעוצבים על ידי עקרונות ורעיונות. גישה חלופית היא הגישה **הדליברטיבית-אינדוקטיבית**, הרואה בהתמודדות עם בעיות מרכיב מרכזי בהוראה.

פרנקל (2001) טענה שנראה מכתביה של ליבוביץ, שבמישור הנורמטיבי היא אכן מניחה שמורי המקרא יהיו מחוייבים למסורת ההלכתית, אך הנחה זו סמויה בלבד, ואין היא מנוסחת בתור ציפיה מפורשת. דבר זה איפשר גם למורים בחינוך הממלכתי לאמץ את גישתה, כפי שנמצא גם במחקרם של שקדי וניסן (1998).

חובר לליבוביץ ארנד (1987b), הקובע שכשמלמדים את סיפורי המקרא והערכים הגנוזים בתוכו, יש להשתדל ללמד על פי פשוטו של מקרא. אך בהמשך הוא מסייג את דבריו, בהטעימו: "לא המקרא כשלעצמו הוא אותו מסמך לאומי, אלא התנ"ך היהודי; היינו, התנ"ך בתוספת פרשנות עשירה, שנערמת עליו במשך כאלפיים שנה של לימוד מעמיק ואפוף חרדת קודש, של דו-שיח מתמיד בין העם לתורתו" (עמ' 23).

ע"פ ארנד (תשנ"ד), למושג 'פשט הכתוב' הגדרות ותרגומים מרובים ושונים - המובן הפשוט והברור (the plain sense), הטבעי הראשוני (Le sens obvie), המילולי (literal sensus), הפירוש הפילולוגי, הפירוש האובייקטיבי, הנכון

8. הבחנה זו נערכה לראשונה בעבודת הדוקטורט של מרלה פרנקל (2001).

והאמיתי, הפרשני-ההיסטורי, המקובל והמוסמך (עמ' 238). לדעתו, על אף המשמעויות השונות, למושג 'פשט הכתוב' חייבים להיות גבולות מוגדרים. גבולות אלו עיצבה קמין,⁹ כשהציבה קריטריונים ברורים, וקבעה שאת 'פשט הכתוב' ניתן להבין רק מן הניסוח ומן ההקשר; והכלל 'אין המקרא יוצא מידי פשוטו' בא לשלול מתן פירוש לכתוב, אשר אינו מתאים לו. ארנד, הנשען על הגדרה זו של קמין, מרחיב אותה, וקובע שהמושג מכיל "הן את הכתוב הנדון, הן את הקשרו; ולא רק את המלים או המשפטים הסמוכים אליו, אלא את כל הפרשה במלוא הקשרה הענייני" (עמ' 241). ובמקום אחר: "פשוטו של מקרא הוא פשטיה דקרא, הוא הכתוב המקראי עצמו - כולו או חלק ממנו - מבחינת הקשר התחבירי שבין המלים ומבחינת הקשר הענייני התוכני שבין המשפטים" (עמ' 244).

אכן ארנד מייצג גישה דומה לזו של ליבוביץ, המנסה לקרב את התניין ללומד בעידן המודרני. הוא מציע (ארנד, 1987א) שהלימוד יעשה "מתוך כבוד ואהבה לדברי התורה ולתיבותיה, ומתוך התעמקות במשמעותם, על כל מלוא היקפה" (עמ' 6). לדעתו, יש לשים דגש על לשון המקרא, בדרך שהיא מופיעה בכתובים - אותיות, ניקוד, טעמים, נגינה, כמו גם על פסוקיה ופרשותיה. כמו ליבוביץ, הוא חושב שיש לטפח את הקריאה המסורתית, המדויקת ועשירת המבע, ולשלב את הפירושים המקובלים. אין לפסול, לדעתו, את הפרשנות הבלתי-רציונאלית ועטופת הרזין של המדרש, של הרמז ושל הסוד; אך כל זה חייב להיעשות מתוך פתיחות ורוחב דעת, בהתאם לרוחו של בית הספר המודרני, המתאפיין ב"רציונאליות קדם מדעית" (עמ' 6). גישה זו להוראת המקרא תבטיח אהבת המקרא, ידיעתו המדויקת, וגם דעה שקולה בהבנה. הרב טאו¹⁰ (תשס"ב) מקצין בנושא זה של לימוד על פי 'פשט הכתוב', וקובע (עמ' טו):

עם כל זה שאנחנו לא נביאים, זכינו ויש לנו חז"ל שהיו קרובים לנבואה. בתורה שבעל פה הם שמלמדים אותנו עומק יותר גדול ממה

9. חוקרת מקרא שכתבה בתש"ו את "יש"י: פשוטו של מקרא ומדרשו של מקרא". במאמר זה ניתחה קמין את פירושו של רש"י, לא לפני שהגדירה את משמעות המושג 'פשט הכתוב'.
10. דברים אלו נאמרו לתלמידיו "ביחס לנגע הממאיר של התפשטות ביקורת המקרא והגישה החילונית לכתבי הקודש" (מההקדמה). השיחות עובדו ע"י אלישיב, ואוגדו לחוברת "צדיק באמונתו יחיה - על הגישה ללימוד התניין".

שעינינו הטרוטות מסוגלות לראות. זאת ידיעה חיונית, שדרך חז"ל רואים יותר את העומק... מבלעדי זה אנחנו רואים את הדברים רק לפי הרמה שלנו, או כפי שקוראים לזה היום: 'גובה העיניים'. **כאשר אתה מביט בתנ"ך בגובה העיניים שלך - זה כמו שתביט על הירח ללא טלסקופ**; אתה בכלל לא רואה את הירח, כי אם את עצמך ואת דמיונותיך.

אף גרינברג (1984ג) טוען: "לא ייתכן לימוד המקרא בישראל ללא זיקה הדוקה לספרות ולהגות הבתר מקראית, ובראשם לספרות חז"ל" (עמ' 297). אולם השוני המהותי ביניהם היא נקודת המוצא - בעוד מדבריו של טאו עולה בבירור שאין ללמוד את הכתוב אלא מתוך פרשנותם של חז"ל בלבד; הרי שגרינברג סובר שבמרכז הלימוד - פשט הכתוב עם זיקה לספרות חז"ל. שביד (1979) מוסיף חוליית תובנה נוספת. הוא טוען שלעיתים מאפילים תילי הפרשנות על המקרא גופו, מכיון ש"תפקיד החקיקה נמסר לתורה שבע"פ, ואילו התנ"ך המשיך לשמש כספר המכונן שביסודו". לאמור: הפרשנות, שנבעה מתוך הטקסט הכתוב, עיצבה את נורמות ההתנהגות של האדם הדתי (שגיא, 1996; Sagi, 1994; רות, תש"ט; ארנד, 2000); ולעיתים נפסקו הלכות הנלמדות מהדרשנות, המנוגדות לפשוטו של מקרא.

האדם, כיצור רציונאלי בעל הכרה מוסרית ואוטונומית, והא-ל-שותפים בעיצובה של התורה. הא-ל נתן תורה לאדם, אולם פרשנותה ועיצובה הנורמטיבי המלא נעשים על ידי האדם, בהתאם לתובנותיו והכרותיו. כך אפוא המאמין מוצא את עצמו, דווקא כמאמין, חבר לפחות בשתי קהילות - הקהילה הדתית ייחודית, המאורגנת מסביב לצו האל; והקהילה המוסרית אוניברסלית, המאורגנת מסביב לנורמות ולערכים האופייניים ליצור האנושי כיצור מוסרי ורציונאלי. חברות כפולה זאת עשויה ליצור מתחים ואף סתירות נורמטיביות, שהרי הערכים והנורמות של שתי הקהילות אינם זהים בהכרח; אולם בניגוד לתמונה השטחית, מתחים אלה הם גלגל ההינע של הפרשנות הדתית וההלכתית, **החותרת ברובה המכריע לאזן ולפשר** את החברות הכפולה הזאת, ולא לקרוע ולתחום" (שגיא, 1996, עמ' 510). בדברים אלו מבקש שגיא להדגיש את חשיבותם של הפרשנים המשלימים או מקטינים, במקרים רבים, את הפערים והסתירות בכתוב.

ברויאר (תשלי"ח) פותר את הדילמות ומציע הגדרה שונה לפשוטו של מקרא, הקשורה לדעתו למאמר "דברה תורה כלשון בני אדם", וכך הוא כותב (עמ' 2):

הווה אומר: יש לפרש את לשון התורה כדרך שמפרשים לשון בני אדם. והנה דרכם של בני אדם, שהם מדברים על פי כללי הדקדוק, תחביר וסגנון; לא הרי דקדוק לשון שירה כהרי דקדוק לשון פרוזה, ולא הרי סגנון ספרות החכמה כהרי סגנון חוק ומשפט. דברים אלה כמעט מובנים מאליהם ביחס למאמר היוצא מפי אדם; אך אין הם מובנים מאליהם ביחס למאמר פי ה'. אלא שחז"ל הורו לנו, שגם תורת ה' מדברת בלשון בני אדם. מעתה, כל המפרש את המקרא על פי כללי הלשון האנושית מפרש אותה על פי פשוטו. מעלתה של הגדרה זו, שהיא פותחת פתח גם לדרכים אחרות לפרשנות... אלא התורה היא אלוקית, והיא מאמר פי ה', אך היא מדברת בלשון בני אדם. פתרון זה מאפשר לאדם המאמין בתורה מהשמים לפרש על פי הבנתו, שכן אין בידיו הכלים לפרש את המקרא על פי כללי הלשון האלוקית.

ד. מטרת הוראת המקרא

אריה סימון (1991) מנסה להוכיח שבעיות ערכיות בהוראת התנ"ך עומדות בפני המחנך הדתי והמחנך החילוני כאחד. "במקרא ערכים שונים, ולא פעם סותרים, וחינוך לאורם בלא אבחנה אינו יכול שלא להיקלע לדילמות ולקונפליקטים" (עמ' 15). כן יוצא הוא נגד ה'אידיאליזציה של התנ"ך', כפי שהיא באה לידי ביטוי בגישתם של זוטא (תרצ"ח), עזריהו (1954) ובתוכנית הלימודים של משרד החינוך בשנות הששים. נקודת המוצא של גישתו היא, שיש להבין ולהתמודד עם תכני התנ"ך "מתוך חירות הרוח ויראת הכבוד גם יחד, וליישמה על חיינו כאן ועכשיו" (עמ' 27).

מטרות אחרות מזהה כהן (1996), המבקש שלימוד התנ"ך יהפוך לחוויה אישית; ולכן הוא מציע לשתף את התלמידים בכל אחד משלבי הלימוד - חלוקת הפרק ואיתור הקשיים בכתוב. דרך זו של חינוך, באמצעות החוויה, מטרתה להפנים מסרים ערכיים הספונים בטקסט המקראי; כמו גם הזדהותם של הילדים הצעירים עם דמויות הגיבורים.

מטרות הוראת התנ"ך לפי גוייטין (1965) הן: א. לחשוף בפני הילד את הדמויות המקראיות; ב. לחרות בו את ערכי המקרא; ג. להחדיר בו את ניחוח החיים השופעים ממנו (עמ' 79).

המקרא, לדעת גרינברג (1984ב), מעצב את נפשו של התלמיד היהודי. "בתוך העם היהודי המקרא הוא האמצעי הבדוק ביותר להתמודדות עם שאלות יסוד של הקיום - יחס האדם לאדם, יחס האדם לציבור ולעולם. שאלות אלו הן הנושאים של כתבי הקודש... בכך אני רואה את החשיבות של הוראת כתבי הקודש בבתי הספר, בתור דרך חיונית להתפתחות הנפשית של החניך" (עמ' 280). ולכן הוא מבקר במאמרו (1984א) את החוקרים שהמעיטו בערכו הרעיוני של הטקסט המקראי. על פי השקפתו, מטרת הוראת המקרא היא: "לא להודות באמתות האמונה שהוא [המורה] המבאר נדרש ממנו, אלא להשיגה במידה שתאפשר לו להציג את הבעיות שהעסיקו את בעליה, ולהעניק גוון של סבירות לפתרונותיהם" (עמ' 262).

ייחודה של הוראת כתבי הקודש לפי רוזנק (Rosenak, 1987) היא שניתן ללמדה באופן 'אותנטי' ו'רלוונטי' בעת ובעונה אחת; דבר שלפי דעתו לא נעשה במידה מספקת. ובמקום אחר (Rosenak, 1986) הוא מבהיר, שהלימוד היהודי הוא לא רק אקדמי מעיקרו. העוסקים בו רואים את המטרה העיקרית בידע - לא כהבנה תיאורטית, או כנושא להתבוננות מחשבתית, אלא כאמצעי לטיפוח 'מעשים טובים' וריטואליים.

אנו מסכימים עם דבריו של ועקנין (1999) הסובר (עמ' 155):

תוכני ההוראה ממקצועות הקודש אינם רק בבחינת מקור הדעת, ידע ומידע; אלה הם 'תעודות רוחנו הגדולות' (בובר). ולכן יש להורות את התכנים בדרך אשר תביא להפנמת הערכים הגלומים בהם והמשתמעים מתוכם. המורה הוא דמות מרכזית בתהליך. על פי תפיסה זו, אין המורה משמש רק סוכן העברה של תחומי דעת ותוכן, אלא עיקר תרומתו הוא היותו מייצגם ומנחילם של הערכים הגלומים בתכנים אלו.

ה. דמותו של המורה למקרא

גישתם של החוקרים ואנשי החינוך מונחית על פי אידיאולוגיה, כפי שסובר לם (2000ב; 1973), המגדיר אידיאולוגיה כמכלול ההשקפות והאמונות הרווחות

בתקופה מסוימת בקבוצה חברתית; צירוף השקפות, דעות, דימויים וכיוצא בזה, על מצב חברתי או מדיני ועוד. לדבריו (לם, 2000, עמ' 231):

כל המתבצע בביה"ס, במשפחה, בתנועת הנוער או בכל מקום אחר ונקרא חינוך, מתבצע על פי הכרעתם האידיאולוגית של המחנכים. גם כאשר בעיניהם מתחייבות פעולותיהם מן התיאוריות ומן התורות המקצועיות המקובלות עליהם, אין הן נגזרות אלא מהכרעות אידיאולוגיות.

קיצורו של דבר: כל שנאמר בחינוך - בין שנקרא בשם פילוסופיה של החינוך או פדגוגיה, תורת החינוך או דידיקטיקה, השקפה חינוכית או תורת החינוך, ובין שנקרא בכל שם אחר - אינו אלא אידיאולוגיה.

אף שקדי והורנציק (Shkedi & Horenczyk, 1995) סוברים שהמורים פועלים על פי אידיאולוגיות המוגדרות כמערכת רחבה של רעיונות ואמונות לגבי העולם, המקושרות ביניהן, ומשותפות לקבוצת אנשים, אשר מצהירים עליהן בהתנהגותם והן בשיח שלה עם קהלים שונים. לדעתם, מורים מחזיקים במערכות אידיאולוגיות שונות, המכילות תרכובת של אמונות מפורשות ושתוקות, גישות ותפישות שנוצרו בתהליך אישי ומתוך מגע עם מערכת תרבותית מסויימת. לפי תפישה זו, התייחסות המורים אל הוראת טקסטים בעלי משמעות ערכית, היא סוג של "ייצוג חברתי" (עמ' 108).

ברוח דברים אלה מוסיף שרמר (תשנ"ט), שהפעילות האידיאולוגית הבית ספרית נשלטת על ידי בעלי ענין (בדרך כלל אלו המורים), המשפיעים לא רק על עולמם הפנימי של התלמידים, כי אם גם על עיצוב צריכתם התרבותית - החומרית והסמלית. לדעתו, עיקר פעילות זו נעשית תוך לימוד תחומי הדעת ההומניסטיים, שמקצוע התנ"ך הוא אחד מהם. בהוראת המקרא ניתנת לתלמיד הזדמנות לספוג תכנים אידיאולוגיים; ו"התוקף הלוגי של התוכן האידיאולוגי מעניק לתוכן זה סמכות אובייקטיבית, ובשמו אפשר לבוא בתביעה לאחרים לממשו" (עמ' 145).

אף קלדרהד ושורוק (Calderhead & Shorrock, 1997) סוברים שדמות המורה מתעצבת על ידי בעלי עניין שונים, כאשר כל אחד מדגיש אספקט אחר של ההוראה - מורה מומחה בתחום הדעת אותו הוא מלמד; מורה מאפשר ומזמן למידה; מורה מניע ללמידה ומקור השראה; מורה מנחיל ערכים. יש המפרטים יותר את תפקידי המורה, ומגדירים אותו כסוכן ידע ותרבות, המחייבים אותו להיות בעל ידע וכישורים ספציפיים.

שולמן (Shulman, 1986a) מסכם תפקיד זה באומרו: מורים צריכים להתקשר לדיסציפלינה בדרך השונה מזה של אנשי המחקר העוסקים בתחום. הם צריכים לדעת איך לעזור לאחרים להבין את תחום הדעת, וכדבריו (עמ' 24):
The act of teaching implies teaching something to someone.

דורפ (Dorph, 1993) מאמצת את דבריו של שולמן, ומוכיחה במחקרה שאף בהוראת מקרא המורה מחוייב להבין את אותם האלמנטים הקיימים בשאר תחומי הדעת - מבנה סובסטנטיבי, מבנה סינטקטי, אמונות. אך בשונה מהמקצועות האחרים, בלימוד התורה באה לידי ביטוי בעיקר אישיותו של המורה, המשפיעה על דרך הבנתו ויכולתו הפדגוגית-דידקטית.

נחמה לייבוביץ (תשל"ה) מדריכה את המורה למקרא: "אין עיקר מטרתנו בבית-הספר להרבות מידע, ואין ביכולתנו להוציא מתוכו תלמידי חכמים בקיאים בכל חדרי-התורה; אלא מטרתנו היא להרבות אהבת תורה, שיהיו דברי תורה יקרים וחביבים על הלומד, שיראה את האור הגדול הנוגה מפרשנינו ומזריח את הפסוקים, שיחם לב תלמידינו לאורם" (עמ' 13).

לדעתה, יוכל המורה להוציא אל הפועל מטרה זו, אם יאפשר לתלמידים לחדור לטעמו ונימוקו של כל פרשן ופרשן. "נוכחנו לדעת שאין הערך שבלמוד שני פירושים רק בהתעוררות התלמידים, בזה שאנו מביאים אותם לידי ויכוח ודיון; אלא יש כאן משום הרחבת אופקים בכלל, משום הכנסתם אגב לימוד פסוק אחד, לתוך עולם של אמונות ודעות" (עמ' 21).

בעוד לייבוביץ מתמקדת במטרת-העל, שאליה חייב המורה לשאוף - לעורר בתלמיד חיבה אינטלקטואלית, ובכך להגביר את עניינו בטקסט, הרי שגרניברג (1984ב) מצרף לו תפקידים נוספים: "המורה למקרא חייב לגשר בין עולמות - בין עולם שהתיישן בחלקו לבין הדור של תלמידיו. הוא חייב להבין את השקפות העולם של בני הדור שהוא מלמד. הוא צריך להיות בן-בית בדעות, בערכים ובבעיות של הדור שהוא מתבקש לתקשר אתו" (עמ' 286-287). לדעתו, המורים בבית הספר אינם יכולים להרשות לעצמם להורות מקרא כספרות או כ"עתיקות". הם נחשבים בעינינו כמוסרי תרבות, והתפקיד שלהם הוא: "להקנות לתלמידים את המשמעות הקיומית של המקרא" (עמ' 263). לשם כך המורה למקרא צריך: א. להכיר את ספרות חז"ל בספרות המקרא; ב. לסגל לעצמו משמעות של חשיבה; ג. להתנסות בחשיבה פילוסופית, שיש בה חשיבה שיטתית וקפדנית.

כמו כן מוסיף גרינברג (1984א) וקובע (עמ' 274): "הוגים בני זמננו מטיילים ספק בה ובמכלול טענותיה של כל דת שניתנה מן השמים. בעיות אלה אינן בתחומן של מורה המקרא. תפקידו לפרש את השקפות המקרא ולהסביר את ההנחות והעקרונות של השקפות אלה, ולהצביע על אחידותן של המבנה המבוסס על הנחות אלו... בחינת הנחות היסוד והערכתן הן מענייניו של תיאולוג, ולא של מורה המקרא." הבחנה זו בין התיאולוג לבין המורה למקרא מבקשת להבהיר, שהראשון מחוייב לשאלות אלו, ואילו המורה טוב יעשה אם ימנע מהעיסוק בתחום אמוני זה. באמצעות המקרא, ניתן לדעתו, להתמודד עם שאלות יסוד של הקיום - "יחס האדם לאדם, יחס האדם לציבור ולעולם. שאלות אלו הן הנושאים של כתבי הקודש... בכך אני רואה את החשיבות של הוראת כתבי הקודש בבתי הספר; בתור דרך חיונית להתפתחות הנפשית של החניך" (עמ' 274).

אכן, במציאות זו של שינויים בחינוך הדתי, חייב המורה להיות קשוב לרחשי לב תלמידיו, שאם לא כן לא ימצא הד לקולו. זלקין (תשנ"ט) מוסיף וקובע, ש"מורה, מחנך הוא גם בהיענותו לשאלותיהם הענייניות של התלמידים, וגם באתגרים שהוא מעלה לפניהם בדילמות מוסריות בכתובים הנראים כמכחישים זה את זה, בחיפוש אחר עקרונות מתודולוגיים וגישות פרשניות למקראות" (עמ' 10). דבריו תומכים בהשקפת עולמו של שוואב (1975), שאחד הגורמים העיקריים המשפיעים על תוכנית הלימודים הוא מרכיב האדם - הלומד והמורה.¹¹

גרינברג (1984ב) מאמין שדמותו של המורה למקרא מעוצבת במכללות להכשרה, ולכן הוא מציע תוכנית לימודים, שחלק נכבד מתוכה - קורסים תיאורטיים במגוון נושאים הנושקים למקרא; והצעתו "יכולה לשמש בסיס לדיון פורה על תיקון הכשרת המורים" (עמ' 292).

1. סיכום

החינוך היהודי, ובעיקר החינוך הדתי, נאלץ כיום להתמודד עם עולם שלא ידע בעבר: שבירת חומות הג'נטו' הרוחני. החשיפה למציאותה של חברה ועולם ערכים - לחיוב ולשלילה - שלא הכיר, מחייבים אותו לשידוד מערכות. צרכי החברה והלומד השתנו בעשור האחרון מן הקצה אל הקצה. חלו שינויים במבנה

11. לצד מרכיבים נוספים: מרכיב הדעת ומרכיב הסביבה החברתית-תרבותית.

הארגוני של בית הספר, ובעיקר בהשקפתם של הורי התלמידים ובתפישתם החינוכית. הפתיחות הקיימת היום למחקר, לעמדות פלורליסטיות ולפרשנות המשתנה בכל דור, מחייבת לימוד מתוך יחס של קדושה לטקסט מחד גיסא, ומאידך - דיון בדילמות מוסריות וערכיות העולות מן הכתובים. לדעתנו (אונגר, 2003), המורה למקרא חייב לדעת שלא דומות הדילמות שהעסיקו את הילדים לפני דור או עשור, לבעיות שמטרידות אותם היום, כתוצאה מחשיפת היתר לעולם שסביבם. בעוד שפעם היה הילד הצעיר גדל בכעין בועה תרבותית, הרי שהיום - עידן המדיה התקשורתית והחברה הפתוחה - הכל מחלחל פנימה, ומשפיע על הלך מחשבתו של התלמיד במהלך לימודי המקרא.

ז. ביבליוגרפיה

- אדר, צ' (1969). **הערכים החינוכיים של התנ"ך**. ת"א: ניומן.
- אחד העם (תש"ז). החינוך הלאומי תורה מציון. בתוך: **כל כתבי אחד העם**. ת"א: דביר.
- אונגר, מ' (2003). **התמודדותן של המתכשרות להוראה בחינוך הדתי עם דילמות ערכיות ותיאולוגיות בהוראת מקרא**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור במדעי היהדות, המכון ללימודים מתקדמים של הסמינר התיאולוגי היהודי.
- אורבך, א' א' (1979). בקשת האמת כחובה דתית. בתוך: א' סימון (עורך), **המקרא ואנחנו: 13 - 27**. ת"א: דביר.
- ארנד, מ' (תשנ"ד). לבירור המושג 'פשוטו של מקרא'. בתוך: ש' יפת (עורכת), **המקרא בראי מפרשי: ספר זיכרון לשרה קמין: 238 - 259**. ירושלים: מאגנס.
- ארנד, מ' (1987א). הקדמה. בתוך: **יסודות בהוראת המקרא: 7-5**. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- ארנד, מ' (1987ב). פשט ודרש ובעיית האמת. בתוך: **יסודות בהוראת המקרא: 19-42**. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- ארנד, מ' (2000). משמעותה של הוראת לימודי היהדות בעידן המודרני. בתוך: **חינוך יהודי בחברה פתוחה: 106 - 135**. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- אררט, נ' (תשכ"ח). מטרות ודרכים בהוראת המקרא. **החינוך מ'**: 128 - 139.
- ברויאר, מ' (תשל"ח). לימוד פשוטו של מקרא - סכנות וסיכויים. **המעין**: 10 - 20.
- ברויאר, מ' (תשנ"ג). הפשטות המתחדשים בכל יום. **פרקי מועדות, 3**, (א): 9 - 15.
- ברויאר, מ' (תשנ"ו). המקרא בתוכנית הלימודים של הישיבה. בתוך: ד' רפל (עורך), מחקרים במקרא ובחינוך, מוגשים לפרופ' משה ארנד: 223-235. ירושלים: טורו קולג'.
- גוייטיץ, ש' ד' (1965). **הוראת התנ"ך, בעיותיה ודרכיה**. ת"א: יבנה.
- גרינברג, מ' (1984א). בעיות רעיוניות בהוראת המקרא בבית הספר. בתוך: א' שפירא (עורך), **על המקרא ועל היהדות: 262 - 274**. ת"א: עם עובד.
- גרינברג, מ' (1984ב). הרהורים על תפקידי המורה למקרא והכשרתו (תשל"ד). בתוך: א' שפירא (עורך), **על המקרא ועל היהדות: 281 - 292**. ת"א: עם עובד.

- גרינברג, מי' (1984ג). גישה להוראת המקרא בבית הספר. בתוך: א' שפירא (עורך), **על המקרא ועל היהדות**: 293-299. ת"א: עם עובד.
- ועקנין, ר' (1999). לשאלת החינוך הערכי בחינוך הממלכתי-דתי. בתוך י' הקלמן (עורך), **לזבולון: עיון ומעש - אסופת מאמרים לזכרו של זבולון המר**: 237-243. ירושלים: משרד החינוך, מינהל החינוך הדתי.
- זוטא, ח' א' (תרצ"ז). **דרכי הלימוד של התנ"ך** (כרך ב). ירושלים: המחבר. זלקין, א' (תשנ"ט). כיוונים בהוראת המקרא. בתוך: א' זלקין (עורך), **ללמוד וללמד פרקי הוראה וחינוך**: 225-239. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט.
- זלקין, א' (תשנ"ט). כיוונים בהוראת המקרא. בתוך: א' זלקין (עורך), **ללמוד וללמד פרקי הוראה וחינוך**: 225-239. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט.
- זקוביץ, י' (1995). ריחוק צורך קרבה. בתוך: ש' גלנד (עורך), **מקרא וחינוך**: 7-17. קריית טבעון: אורנים, בית הספר לחינוך של התנועה הקיבוצית.
- טאו, צ' י' (תשס"ב). **צדיק באמונתו יחיה: על הגישה ללימוד תנ"ך**. ירושלים: הפצה פנימית.
- כהן, ג' ח' (1996). עקרונות בהוראת מקרא. בתוך ד' רפל (עורך) **מחקרים במקרא ובחינוך מוגשים לפרופ' משה ארנד**: 281-292. ירושלים: טורו קולגי.
- ליבוביץ, נ' (תש"ד). איך לקרא פרק בתנ"ך. בתוך: **נפש ושיד, דברים ביום עיון לזכרו של א' שטראוס, עיונים למדריך ולמורה, יט-כ**: צ-קד. ים: המח' לעליית ילדים ונוער.
- ליבוביץ, נ' (תשל"ה). **לימוד פרשני התורה ודרכים להוראתם, ספר בראשית**. ירושלים: המחלקה לחינוך ולתרבות תורניים בגולה.
- ליבוביץ, נ' (תשנ"ה). **ללמוד וללמד תנ"ך**. ספריית אלינר, הרשות המשותפת לחינוך יהודי ציוני, המחלקה לחינוך ולתרבות תורניים בגולה.
- לס, צ' (2000ב). הבסיסים האידיאולוגיים של לימודי היהדות בחינוך הישראלי (1988). בתוך: י' הרפז (עורך), **לחץ והתנגדות בחינוך, מאמרים ושיחות**: 297-324. ת"א: ספריית הפועלים.
- לס, צ' (2000ג). החינוך במאה העשרים - סיכום (1999). בתוך: י' הרפז (עורך), **לחץ והתנגדות בחינוך, מאמרים ושיחות**: 369-401. תל-אביב: ספריית הפועלים.
- מוסינזון, ב' (תר"ע). התנ"ך בבית הספר. **החינוך, א**. 20-30.
- סכונפלד, י' (1987). גישות לתנ"ך בחינוך בישראל. בתוך א' סימון (עורך), **המקרא ואנחנו**: 179-191. תל-אביב: המכון ליהדות ולמחשבה בת זמננו.
- סימון, א' (1991). **אדם בצלם - חינוך הומניסטי ולימוד מקרא**. ת"א: עם עובד.
- סימון, א' (1999). מעמד המקרא בחברה הישראלית - ממדרש לאומי לפשט קיומי. **יריעות א'**. ירושלים: ארנה הס.
- סימון, א' (2002). **בקש שלום ורדפהו- שאלות השעה באור המקרא, המקרא באור שאלות השעה**. ידיעות אחרונות, ספרי חמד.
- עזריהו, י' (תש"ו). **הוראת התנ"ך**. כרך ראשון. מסדה.
- פרנקל, מי' (2001). התיאוריה ההוראתית של נחמה ליבוביץ. בתוך: מי' ארנד, ר' בן-מאיר וג"ח כהן (עורכים), **פרקי נחמה**: 425-440. ירושלים: הסוכנות היהודית.

- רוזנק, מ' (1997). בין סמכות לאוטונומיה בחינוך הדתי. בתוך: ז' ספראי וא' שגיא (עורכים), **בין סמכות לאוטונומיה במסורת ישראל**: 500 - 510.
- רוזנק, מ' (תשס"ג). **צריך עיון: מסורת ומודרנה בחינוך היהודי בזמננו**. ירושלים: מאגנס.
- רות, ח' (תש"ט). **החינוך וערכי האדם**. תל-אביב: דביר. שביד, א' (1979). גישות לחינוך יהודי "כללי". **גשר, כ"ה**, חוברת 96-97: 22-30.
- שביד, א' (1979). גישות לחינוך יהודי "כללי". **גשר, כ"ה**, חוברת 96-97: 22-30.
- שביד, א' (1981). **היהדות והתרבות החילונית**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- שביד, א' (1987). הוראת המקרא כתורה בביה"ס הממלכתי. בתוך: א' סימון (עורך), **המקרא ואנחנו**: 192-208. ת"א: המכון ליהדות ולמחשבה בת זמננו.
- שגיא, א' (1996). מבוא כללי. בתוך: **"אלו ואלו": משמעותו של השיח ההלכתי**: 10 - 29. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד בשיתוף עם מרכז יעקב הרצוג ללימודי היהדות.
- שוואב, ג' (1975). מבנה הדיסציפלינות, משמעויותיו וחשיבותו. בתוך: י' נוסבוים (עורך), **מספרות החינוך קובץ ט'**. **גישות פילוסופיות ופסיכולוגיות להוראת המדעים**. ירושלים: בית הספר לחינוך האוניברסיטה העברית.
- שקדי, א' וניסן, מ' (1998). **עולמם הפדגוגי-תכני של המורים לתנ"ך: חקרי מקרה של מורים בבית הספר הממלכתי-הכללי**. המרכז לחינוך יהודי ע"ש מלטון, האוניברסיטה העברית בירושלים, (מסמך פנימי).
- שרמר, ע' (תשנ"ט). **החינוך בין רדיקליות לסובלנות**. ירושלים: מאגנס.
- Calderhead, J. & Shorrock, S. B. (1997). *Understanding teacher education: Case studies in the professional development of beginning teachers*. The Falmer Press.
- Deitcher, H. (2000). Leibowitz's approach to the study of Biblical characters. *Journal of Jewish Education*, 66, 1-2, 8-22.
- Dorph, G. Z. (1993). *Conceptions and Preconceptions: A Study of Prospective Jewish Educators' Knowledge and Beliefs about Torah*, Dissertation. Ann Arbor: Umi.
- Rosenak, M. (1986). *Teaching Jewish Values: A Conceptual Guide*. Jerusalem: The Melton Center for Jewish Education in the Diaspora.
- Rosenak, M. (1987). Explicit and Implicit religious life and teaching. In: *Commandments and Concerns, Jewish religious education in secular society*: 108-126. Philadelphia, New York, Jerusalem: The Jewish Publication Society.
- Sagi, A. (1994). The punishment of Amalek in Jewish tradition: Coping with the moral problem. *Harvard Theological Review*, 87#3: 323-346.
- Schoneveld, J. (1976). *The Bible in Israel Education: A study of approaches to the Hebrew Bible and its teaching in Israel Education Literature*. Amsterdam: Assen.
- Shkedi, A., Horenczyk, G. (1995). The role of teacher ideology in the teaching of culturally valued texts. *Teaching & Teacher Education*, 11, (2): 107-117.
- Shulman, L. S. (1986a). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, (2): 4-14.

- Zakovitch, Y. (1999). The century of the Bible draws to a close. *Modern Hebrew Literature*, 22: 3-9.