עיונים בחינוך היהודי

כרך ט

# הבנת המקרא בימינו: סוגיות בהוראתו

עיונים בחינוך היהודי
כרך ט (תשס״ד)

עורכים: מרלה ל׳ פרנקל ואהרון דיטשר
עורכת משנה: ויויאן בורשטיין

המרכז לחינוך יהודי שבאוניברסיטה העברית בירושלים נוסד בשנת 1968. בשנת 1976, בעקבות קבלת קרן לצמיתות, הוסב שמו ל׳מרכז לחינוך יהודי ע״ש מלטון׳. פעילות המרכז כוללת: הוראה ומחקרים בחינוך היהודי, הכשרה והשתלמות למורים במוסדות חינוך יהודיים בארץ ובתפוצות ופיתוח תכניות לימודים ועזרי הוראה עבור מוסדות אלה.

האוניברסיטה העברית בירושלים
המרכז לחינוך יהודי ע״ש מלטון

# עיונים בחינוך היהודי

כרך ט

# הבנת המקרא בימינו

## סוגיות בהוראתו

הוצאת ספרים ע״ש י״ל מאגנס, האוניברסיטה העברית, ירושלים

ההפצה: הוצאת מאגנס
ת״ד 39099, ירושלים 91390, טל׳ 02–6586659, פקס׳ 02–5633370
דוא״ל magnes@huji.ac.il, אינטרנט www.magnespress.huji.ac.il

המרכז לחינוך יהודי ע״ש מלטון
האוניברסיטה העברית בירושלים, 91905
טל׳ 02–5882033, פקס׳ 02–5322211, דוא״ל msmelton@mscc.huji.ac.il
melton.huji.ac.il

©
כל הזכויות שמורות
להוצאת ספרים ע״ש י״ל מאגנס
האוניברסיטה העברית
ירושלים תשס״ד

אין לשכפל, להעתיק, לצלם, להקליט, לתרגם,
לאחסן במאגר מידע, לשדר או לקלוט
בכל דרך או בכל אמצעי אלקטרוני, אופטי, מכני
או אחר כל חלק שהוא מהחומר שבספר זה.
שימוש מסחרי בכל סוג שהוא בחומר הכלול בספר זה
אסור בהחלט אלא ברשות מפורשת בכתב מהמו״ל.

ISSN 0333–9661

נדפס בישראל
סדר ועימוד: א.מ.ן בע״מ ירושלים

# תוכן העניינים


| | | |
|---|---|---|
| מרלה ל׳ פרנקל ואהרון דיטשר | מבוא | א |
| שלמה פוקס | פרופסור משה גרינברג: המלומד ותרומתו לחינוך | ה |

## חלק א

| | | |
|---|---|---|
| יאיר זקוביץ | על בעיית הוראתו של ספר יהושע בימינו | יא |
| לאה מזור | עלייתו ושקיעתו של ספר יהושע בחינוך הממלכתי לאור תמורות אידאולוגיות בחברה הישראלית | כא |
| גבריאל חיים כהן | ספר יהושע בראי המדרש | מז |

## חלק ב

| | | |
|---|---|---|
| אליעזר (אד) גרינשטיין | פרשנות המקרא אגב עיון בעולמו התרבותי הקדום | סא |
| רות בן מאיר | למקומה של הפרשנות בהוראת המקרא | עה |

## חלק ג

| | | |
|---|---|---|
| יאירה אמית | חקר המקרא בהוראת המקרא | קא |
| מרלה ל׳ פרנקל | מקומו של מדרש האגדה בהוראת המקרא בבית הספר היסודי | קטו |
| נריה גוטל | בין קבלת אמת ׳ממי שאמרה׳ לבין קבלתה מ׳מלאך ה׳ צבאות׳ | קכט |

חננאל מאק — הוראת המקרא בחינוך התיכוני הממלכתי־דתי: ביקורת והצעת עקרונות לתיקונים — קנט

## חלק ד

מיכאל אוחנה — מעמדם של כתבי הקודש בהגותו הדתית־חינוכית של ישעיהו ליבוביץ — קעא

ארי בורשטיין — 'תאולוגיית המעמקים' וביקורת המקרא לפי אברהם יהושע השל: השלכות חינוכיות — קפג

אהרון דיטשר — בין מלאכים לבני בשר ודם: גישתה של נחמה ליבוביץ להצגת הדמות המקראית — קצג

דניאל מרום — המצאה ומציאות בנרטיב הפוסט־ציוני: המקרה של בן־ציון דינור והוראת התנ"ך — ריג

אלכס סינקלייר — בחירת השפה הנכונה: האוריינטציה הדיסציפלינרית של ג' שריל אקסום והשלכותיה החינוכיות (תקציר) — רסא

## חלק ה

ברי ו' הולץ — ממידע לחינוך: מה חשוב בהכנת מורים למקרא? (תקציר) — רסב

אשר שקדי — תאוריות ההוראה מול תאוריות של מורים: הילכו שניים יחדיו בלתי אם נועדו? — רסג

## חלק ו

שלום רוזנברג — המקרא והערכים — רצג

# מבוא

## הבנת המקרא בימינו: סוגיות בהוראתו

מרלה ל׳ פרנקל ואהרון דיטשר

באביב תשס״א שימש המרכז לחינוך יהודי על שם מלטון באוניברסיטה העברית בירושלים אכסניה למורים למקרא, לחוקרים ולאנשי חינוך בשדה ובאקדמיה שהתכנסו יחד לדון בסוגיות בהבנת המקרא ובהוראתו. מארגני הכינוס שמו להם למטרה לגשר בין האקדמיה לבין הכיתה, דהיינו בין מחקר המקרא לבין השדה ההוראתי.

גולת הכותרת של המפגש הייתה ערב עיון לכבודו של פרופסור משה גרינברג, אשר באישיותו המחנכת והמלומדת משמש מופת לחוקרי מקרא המחויבים להוראתם. בחירת נושא לערב עיון לכבודו של פרופ׳ גרינברג לא הייתה משימה קלה. לנגד עינינו עמדה נכונותו המתמדת להתעמת עם בעיות היסטוריות, תאולוגיות וערכיות, כפי שהן עולות מספרי התורה, הנביאים והכתובים. בסופו של דבר החלטנו להעמיד את ספר יהושע במוקד הדיון. האתגר בהוראת ספר יהושע מחייב התייחסות לשאלות של כוח וסמכות; של אמת היסטורית וזיכרון לאומי; של טקסט מקודש ופרשנות דורשת ומחדשת. שאלות אלה, אשר העסיקו את פרופ׳ גרינברג בכתביו, אינן ייחודיות לספר יהושע, אך בספר זה הן עולות בכל עצמתן ונוגעות בחיינו כאן ועכשיו.

הכרך התשיעי של ׳עיונים בחינוך יהודי׳ מתבסס בעיקר על ההרצאות שניתנו באותו מפגש בתוספת כמה מאמרים שראינו לנכון לצרפם. העיקרון המארגן של הקובץ הוא נושאי (תמטי). לפיכך המדור העברי כולל הן מאמרים בעברית הן תקצירים בעברית של המאמרים המצויים במדור האנגלי. המדור האנגלי בנוי על פי אותו עיקרון.

ראשון הדוברים, פרופ׳ שלמה פוקס, מביע דברים אישיים לשבחו של עמיתו וידידו, פרופ׳ משה גרינבגרג, ומסרטט את דמותו המלומדת ואת תרומתו לחינוך היהודי. פרופ׳ יאיר זקוביץ מבקש לנטרל את הבעייתיות האפשרית בהוראת ספר יהושע היום בהציעו גישה היסטורית המעמידה את הספר, את רעיונותיו ואת ערכיו בהקשר ההיסטורי והתרבותי של העולם העתיק. לדעת זקוביץ הנגדת ערכיו ותפיסותיו של הספר עם אלה של הקורא הצעיר והמודרני עשויה להביא להכרה בצורך לדרוש את הכתוב המקראי על ידי עיון בפרשנות הבתר־מקראית,

המתמודדת מאז ומתמיד עם שאלות ערכיות העולות מן הכתוב. הוא סבור שבאופן זה אפשר לשמור על חיוניותם הנצחית של הטקסטים עתיקי היומין. ד״ר לאה מזור מתמקדת בבעיות הערכיות העולות מן הספר בבואה לבחון את יחסה של המערכת הממלכתית אליו בעידן הציוני והפוסט־ציוני. מזור פורסת לפנינו ממבט היסטורי את העליות ואת המורדות ביחסה של המערכת החינוכית לספר יהושע. היא מסבירה כיצד שירתו ערכי הספר את דור המייסדים של המפעל הציוני ומראה כיצד המציאות הפוליטית והצבאית של מדינת ישראל בדורות האחרונים דרבנה מחנכים לקרוא תיגר דווקא על אותם ערכים. ד״ר גבריאל חיים כהן, אחרון המתדיינים, מציע גישה על־היסטורית חז״לית להוראת ספר יהושע כדי להתמודד עם הנושא הטעון – החרם. כהן מעגן את דבריו בכתביו של גרינברג, התובע התייחסות שיטתית לספרות חז״ל בבואנו ללמד את ספר יהושע בשתי מערכות החינוך הממלכתיות.

החלק השני של הקובץ מכיל שני מאמרים המכוונים לכל מורה לתנ״ך באשר הוא. שני המחברים מציעים לקרוא את ספר הספרים דרך עדשות נוספות – הראשון בעזרת מה שגרינברג מכנה ׳המקרא וראשיתו׳; השני בעזרת מה שהוא מכנה ׳המקרא ואחריתו׳. פרופ׳ אליעזר (אד) גרינשטיין מבקש לעמוד על יתרונות העיסוק בשפות עתיקות ובספרות משווה כדי להעשיר את הבנתנו את המקרא; ד״ר רות בן־מאיר עומדת על היתרונות בעיסוק בפרשנות המסורתית כדי לחזק את זהותנו כלומדי תורה.

בחלק השלישי מחברי המאמרים נדרשים לסוגיה אחת בהקשר חינוכי מסוים. פרופ׳ יאירה אמית בוחנת ממבט היסטורי את התייחסותה של המערכת הממלכתית לביקורת המקרא ולשילובה בפועל בהוראת המקרא, החל במאה הקודמת וכלה בימינו אנו. ד״ר מרלה ל׳ פרנקל מציעה קני מידה לשילוב מדרשי אגדה בהוראת המקרא דווקא במערכת הממלכתית (בעיקר בבית הספר היסודי). הרב נריה גוטל דן בדילמה של המקור הסמכותי הראוי במערכת החינוכית הדתית – המומחה הבקי או הדמות המוסרית? ד״ר חננאל מאק מציע כיוונים חדשים בהוראת התנ״ך במערכת הממלכתית־דתית (בעיקר בבית הספר התיכון) כדי למנוע את ערעור עיקרי אמונתם של התלמידים לנוכח המפגש עם דרכי לימוד מתחומי המדע והמחקר.

בחלק הרביעי מופיעים מאמרים שמחבריהם מנתחים את גישותיהם של הוגים וחוקרי מקרא מהיבטים חינוכיים והוראתיים. כאן מובאים מאמרו של ד״ר מיכאל אוחנה על ישעיהו ליבוביץ ותפיסתו את ספרי הקודש; מאמרו של ד״ר ארי בורשטיין על אברהם יהושע השל ותפיסתו את ההתגלות ואת ביקורת המקרא; מאמרו של ד״ר אהרון דיטשר על נחמה ליבוביץ והתייחסותה לדמויות הגיבורים בתורה; מאמרו של ד״ר דניאל מרום, התובע פרשנות חדשה לפועלו של בן־ציון דינור בתחום הוראת התנ״ך חרף ניסיונות בעבר לראות בדינור חלק מן האליטה הציונית שביקשה לשלול מהוראת המקרא את ערכי הדת והמוסר; מאמרו של ד״ר

אלכס סינקלייר, הבוחן את מחקרה המקראי של שרל אקסום לאור הפילוסופיה החינוכית של מיכאל רוזנק.

בחלק החמישי מאמרים הדנים בסוגיות בהכשרת מורים. פרופ׳ ברי הולץ מברר את תחומי הידע הדרושים למורה למקרא (pedagogical content knowledge), וד״ר אשר שקדי מנגיד את התאוריות הקיימות אצל חוקרים על מורים ועל הוראתם עם דעותיהם של המורים עצמם על הוראתם, הלכה למעשה.

לסיום הקובץ מובאים הרהוריו של פרופ׳ שלום רוזנברג, איש מחשבת ישראל, על המקרא ועל הוראתו. אנו מביאים את דבריו של רוזנברג, התובעים ממורים (מכל הזרמים) ראייה מחודשת וחדשה של ספר הספרים לא כחתימה אלא כהזמנה להמשך השיח בכל הסוגיות שהועלו באוסף זה.

כאן המקום להודות לכל החברים במרכז מלטון שנתנו יד הן בארגון הכינוס הן בהכנת הקובץ: לפרופ׳ מנחם הירשמן, שכיהן כמנהל המרכז בתקופת הכינוס ושתמך בפרויקט במשך כל תקופת תכנונו, הקמתו וקיומו; לוועדת ההיגוי של הכנס: לפרופ׳ יאירה אמית, לפרופ׳ אד גרינשטיין, לד״ר אלי הולצר, לפרופ׳ יאיר זקוביץ ולפרופ׳ מיכאל רוזנק. תודתנו גם לגב׳ ויויאן בורשטיין, העורכת המנהלית של מרכז מלטון, ולגב׳ ענת ברנשטיין, עורכת הלשון. תבוא הברכה על כולם.

ירושלים, טבת תשס״ד

# פרופסור משה גרינברג

## המלומד ותרומתו לחינוך

שלמה פוקס

קשה לי לבטא במילים עד כמה אני נרגש מן הזכות שנפלה בחלקי להשתתף בערב המוקדש לתרומתו של משה גרינברג להוראת המקרא בימינו.

ברשותכם, אזכיר תחילה בקצרה את התפקיד והמקום שמשה תפס בחיי. דרכינו הצטלבו לראשונה בשנת 1952 כאשר התחלתי את לימודיי בסמינר התאולוגי בניו יורק שבו למד גם הוא באותה תקופה. באותם ימים כבר ראו בו מלומד בעל שיעור קומה, וכבר אז ניבאו לו עתיד מזהיר בתחום חקר המקרא. פרופ׳ שאול ליברמן, המלומד הנערץ והגדול שבמורי הסמינר התאולוגי, אמר לי בשעתו שאין לו ספק שמשה גרינברג עתיד להיות אחד המלומדים הגדולים בדורנו. חשוב לציין שהעומס של עבודתו המחקרית לא מנע ממנו את ההתעניינות ואת הרצון להשתתף בניסיונות הראשוניים שעשינו ובגיבוש רעיונות חדשים ותכניות לימודים חדשות עבור החינוך היהודי בארצות הברית.

התמזל מזלי וזכיתי באמונו, בתמיכתו, בסיועו ובהשתתפותו הפעילה והרצופה בעבודתי במחנה רמה, שהיה בשעתו ניסיון חינוכי חדשני ונועז. כאשר הקמנו את מרכז מלטון בסמינר התאולוגי פניתי אליו בבקשה לסייע לנו בהכנת ספר הדרכה למורה בהוראת ספר שמות. הוא נענה לפנייתי למרות התחייבויות קודמות שהיו לו, אולם נאלצנו לצמצם את המשימה ולהסתפק בהכנת חומר הוראה ניסיוני לקבוצה נבחרת של מורים בלבד והקלטתם של השיעורים הניסיוניים לקלטות. על בסיס ההקלטות הללו נכתב ספר הדרכה למורה שהפך לאחר זמן לרב מכר בקרב מורי מקרא רבים בתפוצות ובישראל.[1]

על החידוש החשוב של הספר בתחום הוראת המקרא אפשר ללמוד מתגובתו של פרופ׳ ג׳וזף שוואב, הוגה דעות בעל שם בקרב חוקרי החינוך, שאמר על משה שסוף סוף אנו זוכים לראות חוקר גדול היודע להבחין בהבדל שבין לימוד מקרא לצורכי מחקר לבין לימוד מקרא למטרות חינוך והוראה.

* דברים שנאמרו בכינוס ׳הבנת המקרא בימינו: סוגיות בהוראתו׳, שנערך במרכז לחינוך יהודי ע״ש מלטון, האוניברסיטה העברית בירושלים, י׳–י״א בניסן תשס״א (3–4 באפריל 2001).

1 Moshe Greenberg, *Understanding Exodus*, I, New York 1969

למדתי רבות גם מעבודתו של משה במשרד החינוך, בעיקר מתכנית הלימודים להוראת התנ"ך שכתב עבור בתי ספר בישראל. גם כאן נוכחתי לדעת עד כמה הוא מכבד את עולמם המורכב של המורים. ראיתי את היסוסיו, את מודעותו למגבלותיו האישיות הנובעות מהשתייכותו לתחום המחקר ואת תגובתו המעמיקה והמכבדת כלפי המורים.

משה גרינברג התגלה במלוא שיעור קומתו כהוגה דעות, כאדם וכמחנך במהלך עבודתנו המשותפת בצוות נדיר שהשתתפו בו פרופ' יצחק טברסקי המנוח, וייבדלו לחיים ארוכים – פרופ' מנחם ברינקר, פרופ' מיכאל מאייר, ד"ר דני מרום, פרופ' מיכאל רוזנק, פרופ' ישראל שפלר ואנוכי. נטלנו על עצמנו משימה מיוחדת: חיבור ספר על 'היהודי המחונך' בפרספקטיבה של אנשים מדיסציפלינות שונות ומגוונות. מן המפגשים המרתקים בין האנשים הללו צמח הספר *Visions of Jewish Education*.[2] את הפרק הנפלא 'היינו כחולמים: תוצר של חינוך יהדותי מוצלח' כתב משה. הדברים שהוא אומר שם ספוגי ידע, משכנעים ומקוריים. אל הפרק הזה צירפנו נספח הכולל קטעים נבחרים שדני מרום אסף מתוך מאמריו של משה גרינברג על 'החינוך היהדותי' (ביטוי מקורי מעניין השגור בפיו של גרינברג).

ברצוני להתעכב (שוב במילים ספורות) על אמונתו העמוקה של משה גרינברג בחינוך היהודי. גרינברג מאמין שהאדם הוא יצור בעל סקרנות וצרכים רוחניים עמוקים מטבעו, וכי הטקסטים הקלסיים היהודיים רוויים במענה לצרכים הרוחניים הללו. אי לכך קיים בחינוך היהודי פוטנציאל חינוכי שאפשר וצריך לנתבו לאפיקים החיוניים הללו ואשר תחילתו בבית היהודי בגיל הרך ביותר ובתוך המשפחה. גרינברג מספר על ילדותו בבית הוריו ועל חשיפתו לערכים יהודיים: 'גדלתי באוירה של התיחסות מכבדת ומקדשת אליהם. ראיתי את אבותי לומדים ומכבדים ומקדשים את הספרים כשלעצמם: הם לא הניחו ספר אחר על ספר התורה, נשקו לו כשנפל, וכדומה'.[3] אלא שגרינברג מודע לכך שלעתים קרובות, ואולי אפילו במרבית המקרים, המשפחה אינה ממלאה תפקיד זה כהלכה ואינה תורמת דייה לחינוך היהודי של הילד. קביעה זו נכונה לדעתו הן בגולה הן בישראל. שלא כמו רבים אחרים הוא מאמין שמורה טוב יכול להצליח בחינוכו של התלמיד גם אם אינו זוכה בתמיכת המשפחה. הוא כותב:

> אני מאמין שגם בלי קבלה מן ההורים אפשר להגיע להכרה בייחודו של המקרא, ולקדשו. בלבו של כל אדם קיים בכוח המימד של קדושה, וגם אם לא הוגשם עדיין אינו נעול לתמיד. המגע החי עם אנשים המגלמים בחייהם

2 Seymour Fox, Israel Schef er and Daniel Marom (eds.), *Visions of Jewish Education*, Cambridge 2003

3 משה גרינברג, 'הביקורת והאמונה', אברהם שפירא (עורך), על המקרא ועל היהדות: קובץ כתבים, תל אביב תשמ"ה, עמ' 279.

> את המימד הזה הוא הדרך הבדוקה והקרובה לפתוח את מנעוליו לפני אדם שלא קיבל זאת בבית שגדל בו. לימוד המקרא במגע עם אנשים כאלה תוך תשומת־לב לשילוב אמונתם עם הגותם והתנהגותם גם־יחד, עשויים להחדיר את תחושת קדושת הספר ללבו של מי שבתחילה התנכר לה. ואולי ייתכן גם להגיע לכך בבדידות, מלימוד המקרא, מתוך הכוח האצור בדפים האלו.[4]

אמונתו של גרינברג בכוחם של רעיונות ובכוחו של החינוך היא גדולה ביותר:

> לא אמונה נדרשת מהמורה למקרא, אלא הבנה, לא הסכמה, אלא הכרה בחשיבותם העילאית של העניינים הנדונים במקרא. כדי להורות את האיסלאם, הנצרות או הבודהיזם אין הכרח לצדד בהם. נדרש להכיר שיש בהם עמדה משמעותית כלפי סוגיות קיומיות [...] מורה הממעט את דמותה של מערכת אמונה היסטורית, או המקל בערכה, ממעט את דמות האנושות בכללה, ומשריש בלבות תלמידיו את הדעה הנפסדת שהם בבוסרותם מבינים יותר משהבינו בבגרותם אבות האומות, הוגיהן ופייטניהן מדור לדור [...] לא להודות באמיתות האמונה שהוא מבאר נדרש ממנו, אלא להשיגה במידה שתאפשר לו להציג את הבעיות שהעסיקו את בעליה, ולהעניק גוון של סבירות לפתרונותיהם. מורה שמסתפק בפחות מזה עושה את מלאכתו רמיה.[5]

הצד הלא מתפשר באישיותו של גרינברג, שאותו כולנו מכירים היטב, בא לידי ביטוי בפסקנות שגרינברג מגלה בנוגע לערכו, למעמדו ולהיקפו של לימוד הלשון העברית. גרינברג טוען בעקשנות שאפשר וצריך ללמד עברית על בורייה בבית הספר היהודי בגולה:

> מטענם היהודי של המושגים והערכים שנזכרו לעיל אינו מועבר בתרגום. אצלנו תרגומים ממקור עברי (או ארמי) נועדו לשמש כעזרה להבנת המקור, לפיכך לא היה יכול שום תרגום לבוא במקום המקור, אלא רק בצדו, כבאור למה שנקרא או נשמע. בנידון, המנהג אפילו קיפח את ההלכה: רשאי אדם, למשל, לומר את ה׳שמע׳ בכל לשון אשר הוא שומע. בפועל, במשך כל הדורות את ה׳שמע׳ קוראים אך ורק בעברית, בגלל המטען האצור בתבות העבריות דווקא.[6]

4 שם.

5 שם, עמ׳ 262–263.

6 הציטוט לקוח מהנוסח המקורי בעברית של מאמרו. ראה משה גרינברג, ״היינו כחולמים: דמות התוצר של חינוך יהדותי מוצלח״. המאמר עומד להתפרסם בעברית, והוא יופיע בספר *Visions of Jewish Education* (לעיל הערה 2) בכותרת ״״היינו כחולמים״: דמות החינוך היהדותי האידיאלי״.

בזמנו השפיעה עלינו התעקשותו על חשיבות ידיעת הלשון העברית על בורייה בקביעת אמות המידה שנקטנו במדיניות קבלת התלמידים לתכנית ׳עמיתי ירושלים׳, ואכן אנו משלמים ביוקר על כך עד היום הזה. חברי התנועה הרפורמית כמעט שאינם מיוצגים בתכנית מן הסיבה הפשוטה שהשפה העברית אינה שגורה בפיהם של רבים מן המחנכים בתנועה זו. גרינברג לא הסכים בשום אופן להתפשר על עיקרון זה, ואתו גם אנחנו. בהשראתו אנו ממשיכים להתעמת בגין דרישה זו עם העסקנים ועם הקובעים את מדיניות החינוך היהודי בארצות הברית.

משה גרינברג טען: ׳אפשר להנחיל את השפה העברית בגולה עד כדי יכולת להבין את המקורות בלשונם הוא דבר המוכח מן הניסיון – כשתכנית הלימודים מקציבה שעות ומשאבים וכוח אדם מיומן, להוראה זו. הדבר תלוי בנכונות הציבור לראות בקניין השפה מטרה נחוצה לקניין המורשת היהודית, בצורה משמעותית. נכונות זו מצדו תלוייה בנחיצות שחש הציבור בחינוך יהודי משמעותי׳.[7]

ועוד שני קטעים מדבריו המשמשים מקור השראה עבורי בעבודתי עד עצם היום הזה. הראשון:

> מי מאתנו אינו חש כי העת ׳הרת־עולם׳, וכי מערכת חדשה ומחודשת של סמלי היהדות מבקשת להיולד. בינתיים ׳באו בנים עד משבר וכוח אין ללידה׳. עם זאת, פועמת בלבנו האמונה, כי הגישה למורשת היהדות כאל אוצרות בלומים של סמלים, הרומזים על אמיתות המציאות שמעבר, ועל עושר של משמעויות – כי גישה זו תמשוך את הבריות אל האוצרות האלה, להשתעשע ולרוות את הנפש בהם, עד שייוצר ציבור בעל אותה ׳מסה קריטית׳ – מצבור של ידע ותבונה של התלהבות ובטחון ועוז – אשר מתוכו יוכלו לצמוח ולשגשג כוחות רעננים, אשר יחדשו את סמלינו לפי נסיבות ההווה.[8]

והקטע השני:

> נתבקשתי להציע לשיקול דעתם של מחנכים מטרות שאליהם יכוונו את מאמציהם ושלהשגתן ימציאו תחבולות. כשהעליתי את המטרות שיפורטו להלן לא תפרתי אותן לפי מידת היכולת של המערכת העכשוית להשיגן, אלא לפי מה שנראה לי הרצוי והנחוץ מצד עצמו, להיות מטרות החינוך היהדותי. [...] כוונת ההצעה היא, וכוונת הדיון בה צריכה להיות, בירור מגמת פנינו – האם אנו מכוונים כלפי יעדים נכונים, ולא בירור היעדים שבכוחנו היום להשיגם. הנותן את דעתו רק להתאים את מטרותיו לכוחותיו ימצא את כוחותיו מצטמצמים כפי חרדתו מפני כשלון, ואילו המציב לו מטרה שהיא ביודעין מעבר לכוחותיו יגלה כי כוחו גדול משחשב. אמנם

7 שם.

8 שם, עמ׳ 261.

> עלול יאוש לצמוח מפער גדול וקיים בין היעד לכוח ההגשמה. כנגד זה יש עצה: לעשות את הדרך אל היעד תחנות תחנות, שכל אחת היא בהישג, ועם השגתה משמשת היא נקודת זינוק להשגת זו הבאה אחריה. על כל פנים צריכים אנו ליעד רחוק, כדי למקם את עצמנו על פיו – האם אנו מתקרבים אליו או לא.[9]

ניסיתי לגעת בכמה הארות במשנתו החינוכית המאלפת של משה גרינברג ובתרומתו להוראת המקרא. אני מקווה שהצלחתי לעורר את תשומת לבם של השומעים לכמה השגות של חוקר ומורה דגול שאולי לא הכירו לפני כן. ואם נוסף על כך הצלחתי גם לבטא את הערכתי ואת אהבתי האישית הגדולה לחבר טוב, יהיה זה שכרי.

איני יכול לסיים מבלי להתייחס לזוג הנפלא משה וחוה. ושוב, לא כאן המקום להרבות במילים. ובכל זאת, במשפט אחד: אנו אוהבים ומכבדים את שניכם ויודעים ומוקירים את הזוגיות המיוחדת שלכם. אנו מאחלים לכם בריאות ושנים רבות וטובות ביחד!

9 גרינברג (לעיל הערה 3), שם.

# על בעיית הוראתו של ספר יהושע בימינו

יאיר זקוביץ

בראש דבריי וידוי קצרצר: ניחמתי על הבטחתי לבטא את השקפתי בנושא זה משום שאין דעתי משגת להבין ולדעת מהו המכשול הרובץ לפתחם של מורים המלמדים את ספר יהושע; ואם השאלה אינה נהירה לי, איככה אוכל להציע לה תשובה?

ואף על פי כן, כיוון שנוקשתי באמרי פי ונתתי את דברתי, הרי תשובתי: אודה על האמת, ערכיו של ספר יהושע אינם בהכרח הערכים אשר לאורם אני מבקש לחיות את חיי ולחנך את צעירי עמנו. כיצד אוכל להזדהות, דרך משל, עם גורלה של יריחו והחרמתה? 'ויחרימו את כל אשר בעיר מאיש ועד אשה מנער ועד זקן ועד שור ושה וחמור לפי חרב [...] והעיר שרפו באש וכל אשר בה' (יהושע ו, כא–כד). גם גורלם של יושבי כנען האחרים לא שפר עליהם, כפי שעולה ממניין החללים במלחמת העי: 'ויכו אותם עד בלתי השאיר לו שריד ופליט [...] ויהי ככלות ישראל להרג את כל יושבי העי בשדה במדבר אשר רדפום בו ויפלו כלם לפי חרב עד תמם וישבו כל ישראל העי ויכו אותה לפי חרב. ויהי כל הנפלים ביום ההוא מאיש ועד אשה שנים עשר אלף כל אנשי העי [...] רק הבהמה ושלל העיר ההוא בזזו להם ישראל כדבר ה' אשר ציוה את יהושע, וישרף יהושע את העי וישמה תל עולם שממה עד היום הזה ואת מלך העי תלה על העץ' (שם ח, כב–כט). אתקשה גם בקריאת המסופר על מנהגו של יהושע בחמשת המלכים שלכד במערה במקדה: 'ויקרא יהושע אל כל איש ישראל ויאמר אל קציני אנשי המלחמה ההלכוא אתו קרבו שימו את רגליכם על צוארי המלכים האלה ויקרבו וישימו את רגליהם על צואריהם. ויאמר אליהם יהושע אל תראו ואל תחתו חזקו ואמצו כי ככה יעשה ה' לכל איביכם אשר אתם נלחמים אותם. ויכם יהושע אחרי כן וימיתם ויתלם על חמשה עצים' (שם י, כד–כו).

אכן, קלה עליי יותר קריאת ספר שופטים מקריאת ספר יהושע. ספר יהושע מספר בכיבושה של ארץ שהייתה נחלתו של עם אחר, הגם שהובטחה על ידי אלוהי ישראל לאבות האומה. בספר שופטים לעומת זאת כל מלחמות ישראל

* דברים שנאמרו בכינוס 'הבנת המקרא בימינו: סוגיות בהוראתו', שנערך במרכז לחינוך יהודי ע"ש מלטון, האוניברסיטה העברית בירושלים, י'–י"א בניסן תשס"א (3–4 באפריל 2001).

הן פריקת עולם של שוסים שהביא עלינו ה׳ בשל חטאינו ובשל נהייתנו אחר האלילים: ׳ויעזבו את ה׳ ויעבדו לבעל ולעשתרות. ויחר אף ה׳ בישראל ויתנם ביד שסים וישסו אותם וימכרם ביד אויביהם מסביב ולא יכלו עוד לעמד לפני אויביהם. בכל אשר יצאו יד ה׳ היתה בם לרעה [...] ויצר להם מאד. ויקם ה׳ שפטים ויושיעום מיד שסיהם׳ (שופטים ב, יג–טז). ספר שופטים הוא ביטוי לרגשות האשם שלנו, וכל ניצחונותינו הם ראיה לחסדו של אלוהים המעניק לישראל הזדמנות נוספת לדבוק בו ובדרכיו.

ואם בשיבה לארץ עסקינן, הרי נוחה לנו שיבת ציון מגלות בבל מן השיבה משעבוד מצרים, משום ששיבת ציון הייתה מלווה בקשיים רבים ובמבחנים קשים אשר נבעו מהתנהגותם הנלוזה של אויבי ישראל: ׳ויהי כאשר שמע סנבלט וטוביה והערבים והעמנים והאשדודים כי עלתה ארוכה לחמות ירושלים כי החלו הפרצים להסתם ויחר להם מאד. ויקשרו כלם יחדיו לבוא להלחם בירושלים ולעשות לו תועה׳ (נחמיה ד, א–ב). תגובת נחמיה – שילוב בין מלאכת הבניין לבין הגנה על חיי העם – מעוררת הזדהות: ׳ויהי מן היום ההוא חצי נערי עשים במלאכה וחצים מחזיקים והרמחים המגנים והקשתות והשרינים [...] הבונים בחומה והנשאים בסבל עמשים באחת ידו עשה במלאכה ואחת מחזקת השלח׳ (שם, י–יא).

לא מקרה הוא אפוא שכאשר ביקש שר החינוך אשר היה בימים ההם, ימי ראשית המדינה, פרופ׳ בן־ציון דינור, לעצב את ליל יום העצמאות כמין ליל סדר משפחתי סביב שולחן חג שעליו ׳מקראי חג לסעודת יום העצמאות׳[1] לא נשמעו בהגדה הזאת, המציינת את נס תקומת ישראל בארצו ואת הקמת המדינה, הדי ספר יהושע אלא צלילים של ספר נחמיה: ׳ויבואו מכל הארצות להחיות את הארץ ולרשתה ויתנכלו לנו צרינו, ויקומו כלם יחד להתנפל עלינו ולהשביתנו ממלאכתנו. ויהי מן היום ההוא חצי אנשינו עושים במלאכה וחצים מחזיקים השלח והיה לנו הלילה משמר והיום מלאכה׳.[2]

שמואל אחיטוב מסכם בהקדמה לפירוש לספר יהושע את יחסה של התנועה הציונית לספר זה: ׳יהושע לא תפס מקום חשוב באתוס הציוני. דמותם של יהושע המצביא וצבאות ישראל הכובשים לא דיברו ללבם של החלוצים בני העליות שקדמו להקמת מדינת ישראל. שבי ציון, עולי גלויות אירופה, לא היו יכולים להזדהות עם הכובשים, הם הזדהו עם שבי ציון שעלו מגלות בבל, עם דורותיהם של עזרא ונחמיה. לא לחינם נקראו המהגרים ״עולים״ ועלייתם – ״שיבת ציון״׳.[3]

אף שאני מבין היטב את טעם הזדהותנו עם ספרות שיבת ציון ואת הרתיעה המסוימת שאנו, חניכי התנועה הציונית ברוח בן־גוריון ובני דורו, חשים כלפי ספר יהושע, איני יודע מה לזה ולשאלת הוראתו של ספר יהושע. וכי אנו מלמדים

1 מקראי חג לסעודת יום העצמאות, ירושלים תשט״ו.

2 שם, עמ׳ ג.

3 שמואל אחיטוב, יהושע (מקרא לישראל: פירוש מדעי למקרא, בעריכת משה גרינברג ושמואל אחיטוב), תל אביב וירושלים תשנ״ה, עמ׳ ז.

אך ספרות שאנו מזדהים עמה ועם ערכיה הזדהות מוחלטת? וכי אנו מסתירים פנינו מספרות גדולה שהשקפותיה שונות משלנו? המבקשים אנו לחנך דור של תלמידים צרי אופקים אשר לא יתבוננו ימין ושמאל ויהלכו במשעול הצר שסללו להם מוריהם? אדרבה, דווקא קריאה ולימוד של יצירות מופת שאינן מתיישבות עם מערכת האמונות והדעות שלנו מעוררים אותנו למחשבה, לדיון ולבחינה מתמדת ורצופה של מערכת הערכים שלנו.

נִתנָה ראש ונשובה לספר התנ״ך. לו היה מבחר פרקי המקרא הנלמדים בבתי הספר תלוי בהשקפותיו של כל זרם מחשבתי או פוליטי, היו לנו תנ״כים שונים: תנ״ך של שמאל ותנ״ך של ימין; תנ״ך לדתיים ותנ״ך לחילוניים. ולא היו אלה מכירים את תנ״כם של אלה. וכך היינו שומטים מתחת רגלינו את הבסיס המשותף, את הזיכרון הקיבוצי, את אוצר האסוציאציות שחולקים ביניהם כל בני העם היהודי. אם נלמד אך את הפרקים הנענים לסרגל הערכים שלנו, ספק אם נשתף את תלמידינו בסיפור העקדה; ודאי לא נחפץ לגלות אוזנם כי היה זה ה׳ שהכביד את לב פרעה במצרים; נתעלם ממגילת אסתר – ספר שאין בו אף לא לחלוחית של ציונות או רצון לשוב מן הגולה ארצה, אך מנגד ניכרת בו התלהבות רבה לנקמת ישראל בגויים; כן נדלג על פרקי ספר ויקרא שעניינם קרבנות למיניהם. אם אתפתה להמשיך ברשימה זו לא יישאר מספר התנ״ך אלא צרור דק של עלים, גזורים וחתוכים, ורוח המקרא לא עוד תשרה עליהם.

ביטוי אירוני לברירת ה׳נכון׳ וה׳נוח׳ מתוך ספר התנ״ך נותן יהודה עמיחי בשירו:

סננתי מתוך מגילת אסתר את משקע
השמחה הגסה ומתוך ספר ירמיהו
את יללת הכאב במעים. ומתוך
שיר השירים את החפוש האין סופי
אחר האהבה ומספר בראשית את
החלומות ואת קין ומתוך קהלת את היאוש ומתוך ספר איוב את איוב
והדבקתי לי מן השאריות ספר תנ״ך חדש
אני חי מצנזר ומדבק ומגבל ובשלוה.[4]

ובצדק ישאל עצמו השואל: האם שלווה אנו מבקשים לעצמנו בבואנו לחנך ולסייע לדור הצעיר לעצב לעצמו את עולמו הרוחני והערכי?

אני אינני חש אי־נוחות כאשר פרק מפרקי התנ״ך או ספר מספריו אינם מבטאים את ערכיי ואף עומדים בניגוד מוחלט להם. ויתרה מזו: הייתי מודאג מאוד לו ספר – ובעצם ספרייה שמלאכת כתיבתה נסתיימה לפני למעלה מאלפיים שנים – הייתה משקפת את אמונותי ואת דעותיי. וכי קפא העולם ולא חלו בו שינויים באלפיים השנים האחרונות? וכי לא קמו להם עולמות של הגות מאז

4 יהודה עמיחי, הזמן, ירושלים ותל אביב תשל״ז, עמ׳ 29.

חתימת המקרא? וכי לא נתנה הזיקה בין תרבות ישראל לתרבויות העולם את אותותיה בעיצוב עולמנו שלנו? אנו חיים בעולם דינמי, משתנה ומתפתח, ולאור התמורות החלות בו מצווים אנו לבחון יום יום ושעה שעה את עמדותינו, את אמונותינו ואת ערכינו, ולא נוכל לצעוד לאורו של פנס שהוצב בדרכנו לפני שלושת אלפים שנים. על הקורא במקרא להכיר אפוא כי ספרות המקרא לא באה לעולם כדי לבטא את ערכיו שלו, וכי אנו איננו לא הצנזורים של התנ"ך מכאן ולא דובריו מכאן. עלינו להבין – גם אם קשה הדבר – כי בין התנ"ך ובינינו המרחק גדול, ואם מבקשים אנו להבין את הכתוב בו, אל לנו לעסוק באפולוגטיקה, אל לנו להתעלם מחלקיו המעוררים בנו דחייה או לעקמם ולפרשם באופן שאינו עושה עמם צדק. חייבים אנו ללמוד את הכתוב בתנ"ך ולבקש להבינו על רקע זמנו, על רקע חיי הרוח של תקופתו ושפעת תפיסות העולם המובעות בו.[5] המקרא – שכתיבתו משתרעת מן הסתם על פני כאלף שנים – אינו משקף תפיסה עשויה מקשה אחת. תמורות העתים הביאו עמן שינויים ברוח הנותנים את אותותיהם בכתובים, ואפילו בכל דור ודור לא קיבלו הכול על עצמם את עולה של השקפת עולם אחת. חיי הרוח של בני תקופת המקרא ומאבקיהם על עניינים שבאמונה לא היו דלים מאלה שלנו, ובקראנו בכתובים שומה עלינו להאזין לשפעת הקולות העולים מהם ולא ללכת שולל אחרי זרם אחד, מרכזי, המבקש לשתק בשאונו את קולם של היובלים הקטנים המפכים בשקט. קריאה בספר יהושע על רקע זמן חיבורו תבהיר לנו מה ראו כותביו לדבוק ברעיונות המעוררים בנו התנגדות ברורה. ספר התנ"ך, וספר יהושע בקרבו, הוא המניפסט של המהפכה המונותאיסטית אשר ערערה סדרי בראשית של אמונה; מהפכה שכדי להשליטה צריך לשכנע את בני ישראל כי דבר אין להם עם סביבתם, עם כנען, עם תרבותה או עם אמונתה. דווקא הקִרבה העצומה בין ישראל לכנען, בין לשוננו ללשונם, בין דפוסי ספרותנו לדפוסי ספרותם, ובמידה לא מבוטלת אף בין אמונתנו לאמונתם, חייבה את הדרך שהציבה גבול ברור, חומה גבוהה, בינינו לבינם. זו אגב הסיבה שהתורה ניתנת לישראל לא בשבתו בארצו, בקרב הכנענים, אלא במדבר, בריק תרבותי, באין אדם מסביב – ללמדנו כי שונה תורתנו ושונים דתינו מדתי עם ועם.[6] הפחד מפני האלילות הוא אפוא אבי רעיון החרם כפי שזה בא לידי ביטוי בספר דברים: 'כי יביאך ה' אלהיך אל הארץ אשר אתה בא שמה לרשתה ונשל גויים רבים מפניך [...] והכיתם החרם תחרים אתם לא תכרת להם ברית ולא תחנם. ולא תתחתן בם בתך לא תתן לבנו ובתו לא תקח לבנך. כי יסיר את בנך מאחרי ועבדו אלהים אחרים וחרה אף ה' בכם והשמידך מהר. כי אם כה תעשו להם מזבחתיהם תתצו ומצבתם תשברו ואשריהם תגדעון ופסיליהם תשרפון באש' (דברים ז, א–ה). ספר יהושע מוציא לפועל את תביעתו של ספר

5 ראה יאיר זקוביץ, 'ריחוק צורך קרבה', נושאים בחינוך 4 (תשנ"ה), עמ' 7–17.

6 ראה Yair Zakovitch, *'And You Shall Tell Your Son...': The Concept of the Exodus in the Bible*, Jerusalem 1991, pp. 99–133

דברים ומספר כי הארץ כולה נכבשה ויושביה רובם ככולם הושמדו כדי שלא יפגשו בני ישראל באלילות ויתפתו לה.[7] הקורא המבין כי החשש מפני האלילות הוא שיצר את תמונת הכיבוש השלם והמוחלט לא יזדהה עם תפיסה זו בימינו – סכנת האלילות אינה קיימת עוד — ואף לא יירתע מהוראתה ומלימוד של פרקי הכיבוש על רקע הזמן והמצוקה שהביאו ליצירת רעיון החרם. אגב, גם לא כל עלי ספר יהושע שבויים בקסם הכיבוש השלם. הפרקים יג–יז מבטאים תפיסה אחרת, וראה פתיחתו של מִגבָּש ספרותי זה: 'ויהושע זקן בא בימים ויאמר ה' אליו אתה זקנת באת בימים והארץ נשארה הרבה מאד לרשתה' (יהושע יג, א).[8]

כמה מהרעיונות ומהתפיסות המובעים בספר יהושע, הטורדים את מנוחת לבבו של הקורא בן זמננו, הטרידו כבר קוראים קדמונים שאף דבריהם מצאו ביטוי בספר התנ"ך. כיבוש הארץ בספר יהושע מוצא את צידוקו בהבטחת ה' לאבות האומה, ככתוב בראש הספר, בדברי ה' ליהושע: 'חזק ואמץ אתה תנחיל את העם הזה את הארץ אשר נשבעתי לאבותם לתת להם' (שם א, ו). בני ישראל ויהושע בראשם שבים אפוא אל שלהם, אל שהובטח לאבותיהם בעבר – אבות האומה אשר מדדו את הארץ בשעליהם לאורכה ולרוחבה וחיו בה שנים הרבה עד ירידתם מצרימה. ואם עדיין תעלה התמיהה מהי ההצדקה המוסרית לנטילת הארץ מיד יושביה הכנענים, תימצא לה תשובה במעשה ברית בין הבתרים, בדברי ה' המבשר לאברהם את דבר גלות מצרים והשיבה ארצה: 'ודור רביעי ישובו הנה כי לא שלם האמרי עד הנה' (בראשית טו, טז). עם ישראל יצטרך להמתין מאות בשנים עד שינחל את הארץ, כי טרם מלאה סאת עוונם של האמורים יושבי הארץ. בעוונם יאבדו האמורים את זכותם על הארץ, וכיבושה בידי בני ישראל הוא עונשם. ההסבר המעניק תוקף מוסרי לכיבוש הארץ בידי בני ישראל ישמש גם לאחרונים רמז: אם גם הם יחטאו וסאת עוונם תימלא, יאבדו גם הם מן הארץ בדרך שאבדו יושביה הראשונים: 'ושמרתם אתם את חקתי ואת משפטי ולא תעשו מכל התועבות האלה [...] כי את כל התועבות האל עשו אנשי הארץ אשר לפניכם ותטמא הארץ ולא תקיא הארץ אתכם בטמאכם אותה כאשר קאה את הגוי אשר לפניכם' (ויקרא יח, כו–כח). דרך נוספת להקהות את האי־נחת מן הכיבוש היא לספר על אודות נחלות שקנו אבותינו בכסף מלא ובהסכמה מלאה של המוכרים בכעין מסמכים משפטיים של העברת בעלות על קרקע בנוכחות עדים שזהותם ידועה ובמחיר שאף הוא ידוע לכול. על ארבע ערים מוצאים במקרא סיפור קניית נחלות: מערת המכפלה בחברון שקנה אברהם מיד עפרון החתי (בראשית כג); חלקת שדה שקנה יעקב בשכם מיד בני חמור אבי שכם (שם לג, יח–כ); גרן ארונה שבירושלים שקנה דוד (שמואל ב כד, כא–כד); הר שומרון שרכש עמרי מידיו של שמר אדוני ההר (מלכים א טז, כד).

ארבעת הסיפורים הללו סובבים סביב ערי בירה בישראל של תקופת המקרא.

7 ראה Moshe Greenberg, 'Herem', *Encyclopaedia Judaica*, VIII, 1972, col. 349

8 ראה אחיטוב (לעיל הערה 3), עמ' 9.

שתיים מהן בירות של ממלכת יהודה: חברון, בירתו הראשונה של דוד בעודנו מלך על יהודה בלבד, וירושלים, בירת ממלכתו המאוחדת; ושתי בירות של ממלכת הצפון: שכם, בירתה הראשונה של ממלכת הצפון לאחר הפילוג, ושומרון, בירת השושלת של עמרי, אשר המשיכה לשמש כבירת הממלכה הצפונית עד לנפילתה. הסיפורים על קניית הבירות של ממלכת יהודה מחזירים את הקורא אל תקופת האבות (חברון) ואל ימיו של מייסד שושלת המלוכה (ירושלים). הוא הדין גם בסיפורים על ממלכת הצפון: הסיפור על שכם עניינו באחד מן האבות, יעקב. ואילו המעשה הקצר על שומרון עוסק בעמרי, אבי השושלת החשובה בשושלות הצפון. המסורות על קנייתם של מקומות אלה מעניקות לעם ישראל בעלות חוקית עליהם.

חז״ל חשפו את המגמה הפולמוסית שבסיפורי קניין הקרקע (להוציא שומרון) וראו בהם תשובה לכופרים בזכותם של ישראל על הארץ: ׳ויקן את חלקת השדה וגו׳, אמר ר׳ יודן בר׳ סימון, זה אחד משלושת המקומות שאין אומות העולם יכולות להונות את ישראל לאמור גזולים הם בידכם, ואלו הן מערת המכפלה ובית המקדש וקבורתו של יוסף ככתוב ״ויקן את חלקת השדה״׳ (בראשית רבה עט, ז).

כיוון שאין בעלי המקרא יכולים להפכו לספר הנחלות אשר בטַבּוּ, מביאים הם סיפורים ייצוגיים על החשובות בערי ישראל ללמדנו כי זכותנו עליהן באה מכוח קניין ולא מכוח כיבוש. ואידך זיל גמור.[9]

מה שאמרתי לעיל על ריבוי ההשקפות ומאבקן אלו באלו בספרות המקרא נכון גם לגבי ספר יהושע גופא. הקורא הרגיש, העושה אוזנו כאפרכסת להבחין בין הצלילים השונים והמגוונים, יגלה עולם עשיר של התלבטות ופולמוס. סוגיה מרכזית שהספר מתמודד עמה היא שאלת היחס בין גבורת האדם לישועת אלוהיו. לפי זרם אחד נאווה תהילה לה׳ לבדו, וראה לדוגמה את דברי יהושע קודם מעשה חציית הירדן: ׳התקדשו כי מחר יעשה ה׳ בקרבכם נפלאות׳ (שם ג, ה; ד, כד). תפיסה אחרת מניחה כי גם ליהושע חלק ונחלה בשבח: ׳ויאמר ה׳ אל יהושע היום הזה אחל גדלך בעיני כל ישראל אשר ידעון כי כאשר הייתי עם משה אהיה עמך׳ (שם ג, ז; ד, יד; והשווה שמות יד, לא). המחשבה כי כוח הזרוע הוא כוחו של אדם בשר ודם ממלאה תפקיד מרכזי בכיבוש, והיא עולה מדברי ה׳ ליהושע: ׳חזק ואמץ כי אתה תנחיל את העם הזה את הארץ אשר נשבעתי לאבותיכם לתת להם׳ (שם א, ו), ובהמשך: ׳הלוא צויתיך חזק ואמץ אל תערץ ואל תחת כי עמך ה׳ אלהיך בכל אשר תלך׳ (שם, ט). והנה, בין שני כתובים אלה תוחב קורא – אשר לא נחה דעתו מן הרעיון כי בכוח הזרוע יושיע יהושע את עמו – פירוש משלו לצירוף ׳חזק ואמץ׳: ׳רק חזק ואמץ מאד לשמר לעשות ככל התורה אשר צוך משה עבדי אל תסור ממנו ימין ושמאל למען תשכיל בכל אשר תלך. לא ימוש

9 ראה יאיר זקוביץ, מגמתם של סיפורי קניית נחלות במקרא׳, בית מקרא כב (תשל״ט), עמ׳ 17–21.

ספר התורה הזה מפיך והגית בו יומם ולילה למען תשמר לעשות ככל הכתוב בו כי אז תצליח את דרכך ואז תשכיל׳ (שם, ז–ח). דבקות בתורה היא סוד ההצלחה, ולשומרי המצוות יושיע ה׳![10]

סיפור רחב הזונה והמרגלים אשר שלח יהושע אף הוא בא ללמד כי לא בכוח צבא ומודיעין יושג הניצחון. ה׳ הבטיח ליהושע כי ׳כל מקום אשר תדרך כף רגלכם בו לכם נתתיו׳ (שם, ג), אך יהושע לא בטח בה׳ ושלח שני מרגלים שלומיאלים ליריחו. רחב הזונה, המוליכה באף את מרגליו מחוסרי היזמה של יהושע, הכתיבה להם את הצלת כל בני ביתה ולימדה להם מה שאמור היה יהושע לדעת ממילא: ׳ידעתי כי נתן ה׳ לכם את הארץ וכי נפלה אימתכם עלינו וכי נמגו כל ישבי הארץ מפניכם׳ (שם ב, ט). דבריה הם הד ברור ומכוון לשירת הים: ׳נמגו כל ישבי כנען. תפל עליהם אימתה ופחד׳ (שמות טו, טו–טז); אם זונה ביריחו מסוגלת לצטט קטע משירת הים, קל וחומר שיהושע היה צריך להכיר את השירה על בורייה ולהפיק ממנה את הלקח הנכון לבטוח בה׳ ולא להשתעשע במשחקי ריגול. כישלונו של יהושע הוא אפוא הגורר את הצלת רחב וביתה: ׳ואת רחב הזונה ואת בית אביה ואת כל אשר לה החיה יהושע ותשב בקרב ישראל עד היום הזה׳ (יהושע ו, כה), וישיבתה בקרבנו לנצח נצחים היא מזכרת עוון ליהושע על חטא שחטא בחוסר אמונה.[11]

כישלון דומה מיוחס ליהושע ולאנשיו במעשה הגבעונים – הליכתם אחר עיניהם ואי־אמונתם בה׳. יהושע נותן אמונו בגבעונים הערומים ובתחפושתם וכורת עמם ברית ׳ואת פי ה׳ לא שאלו׳ (שם ט, יד). התוצאה דומה לזו של מעשה רחב: ׳ויתנם יהושע ביום ההוא חטבי עצים ושאבי מים לעדה ולמזבח ה׳ עד היום הזה׳ (שם, כז).[12]

מתחת לפני השטח הקורא יכול לגלות גם תפיסה קיצונית יותר – מסורת הרואה ביהושע לא גיבור בשר ודם סתם אלא דמות מיתולוגית שלא מעלמא הדין. עצירת השמש בגבעון מיוחסת אמנם ברובד הסופי של המעשה לה׳ אשר שמע לקול תפילתו של יהושע: ׳אז ידבר יהושע לה׳ ביום תת ה׳ את האמרי לפני בני ישראל ויאמר לעיני ישראל שמש בגבעון דום וירח בעמק אילון [...] ולא היה כיום ההוא לפניו ואחריו לשמוע ה׳ בקול איש כי ה׳ נלחם לישראל׳ (שם י, יב–טו), אך ברי כי המילים היוצאות מפי יהושע ׳שמש בגבעון דום׳ הן ציווי לשמש לעמוד ממהלכה ולא תפילה לה׳. בן סירא, בשבח אבות עולם, אכן מייחס

10 ראה גרשון גליל ויאיר זקוביץ, ספר יהושע (סדרת עולם התנ״ך), תל אביב 1993, עמ׳ 35–36.

11 ראה בפירוט Yair Zakovitch, ‘Humor and Theology or the Successful Failure of Israelite Intelligence: A Literary Folkloric Approach to Jos. 2’, Susan Niditch (ed.), *Text and Tradition*, Atlanta 1990, pp. 75–98

12 ראה יאיר זקוביץ, כי האדם יראה לעיניים וה׳ יראה ללבב: על תחפושת וגמולה בספרות המקרא, ירושלים תשנ״ח, עמ׳ 109–110.

ליהושע את עצירת השמש: ״הן בידו עמד השמש יום אחד היה לשנים״ (בן סירא מו, ד). ודוק, יהושע נחל את העיר תמנת סרח (שם יט, נ) ובה אף נקבר (שם כד, ל), אך שמה על פי חזרת הכתובים בספר שופטים על מותו וקבורתו ״תמנת חרס״ (שופטים ב, ט), ואין חרס אלא שמש (שם יד, יז). שמע מניה: המסורת הקדמונית נצרה זיכרון לזיקה מיוחדת בין יהושע והשמש, ובא זרם פרשני מאוחר ממנה וביקש לטשטש קשר זה שעולה ממנו ניחוח חריף של מיתולוגיה והערצת גיבורים.[13]

ועוד למגוון תפיסות: מאבק הממלכות היריבות יהודה וישראל נותן את אותותיו בעיצוב העבר, ימי הכיבוש, בספר יהושע ובחיבורים מקראיים המגיבים על הכתוב בו. אסתפק בדוגמאות ספורות: חלק הארי של תהילת כיבוש הארץ נופל בחלקו של יהושע איש אפרים ובית יוסף. הפרק הפותח את ספר שופטים בא לאזן תמונה זו ולהתמודד עמה: יהודה עולה בתחילה להילחם בכנעני וה׳ עמו, וכל אשר יעשה יצליח בידו, בעוד שאר השבטים נכשלים בזה אחר זה, וראש להם שבטי יוסף, בנימין (שופטים א, כא), מנשה (שם, כז–כח) ואפרים (שם, כט). בין כישלון בנימין לכישלון מנשה בא דווקא סיפור הצלחה של בית יוסף: ריגול בבית אל וכיבושה (שם, כב–כח), והרי זה סיפור תיקון למעשה רחב ולכישלונו של יהושע, איש בית יוסף, ביריחו. בפעם הזאת אין המרגלים מסתכנים בכניסה לעיר ואינם מתבזים בביתה של זונה, ולפיכך גם התוצאה ברוכה: חייו של האיש שהראם את מבוא העיר ונתן בידם את הניצחון, וחיי ביתו עמו, ניתנים לו לשלל, אך הוא יקים את ביתו במרחקים, בממלכת החתים, ולא יישאר לדיראון עולם בקרבו של עם ישראל.[14]

אם מבקש ספר יהושע להפנות את אור הזרקורים כלפי פושע ראשון, גנב ראשון בארץ, איש משבט יהודה, עכן בן כרמי בן זבדי בן זרח למטה יהודה אשר מעל בחרם יריחו (יהושע ז, א), הרי נוסחה אחרת של הספר המתועדת בתרגום השבעים מקדימה לפושע זה עבריין משבט אפרים, איש בית אל. לקללת יהושע ״ארור האיש לפני ה׳ אשר יקום ובנה את העיר הזאת את יריחו בבכרו ייסדנה ובצעירו יציב דלתיה״ (שם ו, כו) נסמכת בתרגום השבעים הגשמתה: ״כן עשה אזן בית האלי באבירם בכרו יסדו ובבנו הנשאר הציב דלתיה״. (בנוסח המסורה נצטרך להמתין באורך רוח להגשמת הקללה עד ימי אחאב [מלכים א טז, לא].)[15]

13 ראה הנ״ל, ״והלא בידו עמד השמש (בן סירא מו, ו): פרק בארכיאולוגיה ספרותית״, אליהו דב אייכלר, יעקב חיים טיגאי ומרדכי כוגן (עורכים), תהלה למשה: מחקרים במקרא ובמדעי היהדות מוגשים למשה גרינברג, וינונה לייק תשנ״ז, עמ׳ 107*–114*.

14 ראה הנ״ל, ״ויעלו בית יוסף גם הם״ (שופטים א, כב–כח): מה לשבחי בית יוסף בחיבור יהודאי״, עת לעשות 4 (תשנ״ו), עמ׳ 113–120.

15 להופעותיה השונות של הגשמת הקללה וגלגולה ראה Lea Mazor, ‘The Origin and Evolution of the Curse upon the Rebuilder of Jericho: A Contribution of Textual Criticism to Biblical Historiography’, *Textus* 14 (1988), pp. 1–26

ביטוי נוסף של תגובה יהודאית לייחוס הפשע הראשון לעכן היהודאי נמצא לנו בעיצוב העוין של לכידת שאול – איש בנימין ובית יוסף – למלוכה. עיצוב לכידתו אינו הולם בחירת מלך אלא מיוחד לתפיסת פושעים, והוא מונח שלילי: ״ויקרב שמואל את כל שבטי ישראל וילכד שבט בנימין ויקרב את שבט בנימין למשפחתו ותלכד משפחת המטרי. וילכד שאול בן קיש״ (שמואל א י, כ–כא). העיצוב הזה הוא פרודיה על תיאור לכידתו של עכן המועל בחרם: ״וישכם יהושע בבקר ויקרב את ישראל לשבטיו וילכד שבט יהודה. ויקרב את משפחת יהודה וילכד את משפחת הזרחי לגברים וילכד זבדי. ויקרב את ביתו לגברים וילכד עכן בן כרמי בן זבדי בן זרח למטה יהודה״ (יהושע ז, טז–יח), ולהשומע היהודאי ינעם.[16] דוגמה אחרונה להיעדר תפיסה עשויה מקשה אחת ולשפעת ההשקפות הבאות לידי ביטוי בספר יהושע אביא מפרק הסיום. אם הזכרתי לעיל את רעיון החרם ואת הגישה הבדלנית שהוא מבטא, שנובע ממנה גם מתן תורה לישראל בריק התרבותי של המדבר, הרי ביהושע כד דווקא מסופר על מתן תורה בלב הארץ, בשכם, שנעשה בידי יהושע (ולא בידי משה): ״ויכרת יהושע ברית לעם ביום ההוא וישם לו חק ומשפט בשכם. ויכתב יהושע את הדברים האלה בספר תורת אלהים ויקח אבן גדולה ויקמה שם תחת האלה אשר במקדש ה׳׳ (שם כד, כה–כו).[17]

הנה כי כן ספר יהושע נותן ביטוי למגוון עשיר של קולות, וכתובי מקרא באים ומוסיפים תגובות ופירושים למסופר בספר זה. ואם במקרא גופו ואפילו בלבו של ספר יהושע כבר עדים אנו למאבקים בתחום האמונות והדעות ולהיעדר הסכמה בין סופרים שונים, מה לנו כי נחוש צורך להזדהות עם ספר יהושע על כל הכתוב בו?

אכן, הוראת ספר יהושע אינה מחייבת כל הזדהות עם ערכיו. ההוראה מחייבת את הכשרת הלבבות של התלמידים ואת עידודם להקשיב לקולות השונים ולעקוב אחר תהליך הפולמוס והפרשנות בגופו של הספר. דווקא בלמדנו ספר שאי־אפשר לנו להזדהות עמו ועם ערכיו מצווים אנו על ביקוש האמת ועל חשיפת ההשקפות השונות, בין אלה שנוח לנו עמן ובין אלה שאנו דוחים מכול וכול. מורנו ורבנו משה גרינברג, אשר הכיר בריחוק בין ספר יהושע לבין עולמם של קוראיו המודרניים, הציע לגשר על פער זה באמצעות קטעי מדרש המאירים את כתובי יהושע באור חדש: ״כוונתנו בשימוש במדרשים לספר יהושע היא לקרב את הסיפור החד־משמעי של המקרא אל המציאות רבת הפנים: לפתח בתלמיד רגישות לפנים השונות שבכל הכרעה והערכה מוסרית״.[18]

והנה, בדבריי עד כה ביקשתי להראות כי מה שמוצא גרינברג במדרש מצוי כבר בגופי מקראות. כבר במקרא עצמו ניכרת התמודדות בין תפיסות שונות;

16 ראה גליל וזקוביץ (לעיל הערה 10), עמ׳ 73.

17 ראה זקוביץ (לעיל הערה 6), עמ׳ 121–125.

18 משה גרינברג, הסגולה והכוח, תל אביב תשמ״ו, עמ׳ 11–27.

מלאכת הפרשנות רבת הפנים אינה מתחילה לאחר חתימת המקרא. אדרבה, ראשית המדרש במקרא, ואין מדרשי חז״ל אלא המשך טבעי לתהליך ששורשיו בספר התנ״ך.[19] ההכרה בריחוק בינינו לבין המקרא היא המפתח ללימודו הנכון. עלינו ללמוד את המקראות כפשוטם, להבינם כמות שהם, כפי כוונתם, להבחין בדברי הפרשנות המשוקעים בהם והמשווים להם מראה ומובן חדשים. הפרשנות הפנים־מקראית היא ראשית מעשה המדרש, ראשית הרצון לקרב את הכתוב אל הלב. תהליך קירובם של המקראות הרחוקים נמשך בספרות ישראל לדורותיה, דור דור ומפרשיו, דור דור ודורשיו. הקריאה המרוחקת היא המאפשרת לנו לעקוב אחר תהליך הקירוב ולהתרשם מן הרצף המרשים של מדרש הכתובים, שראשיתו בתנ״ך ואחריתו מי ישורנה.

לימוד ספר יהושע חיוני אפוא להבנת תהליך היסוד המרתק של בניין ספרות ישראל, בניין הגשרים לקירוב הרחוקים. לפיכך אסיים במה שפתחתי לאחר שהכברתי מילים לרוב: אינני יורד לסוף דעתם של המתקשים בהוראת ספר יהושע כיום. יתרה מזו: ראוי וראוי לו לספר יהושע להילמד היטב, ככתוב בראשו: ׳והגית בו יומם ולילה [...] אז תצליח את דרכך ואז תשכיל׳ (יהושע א, ח).

19 ראה Avigdor Shinan and Yair Zakovitch, ‘Midrash on Scripture and Midrash within Scripture’, Sara Japhet (ed.), *Studies in Bible* (Scripta Hierosolymitana, 31), Jerusalem 1986, pp. 257–277

# עלייתו ושקיעתו של ספר יהושע בחינוך הממלכתי
# לאור תמורות אידאולוגיות בחברה הישראלית

לאה מזור

## פתיחה

פרופסור משה גרינברג מגלם באישיותו מיזוג נעלה בין איש מחקר, איש חינוך ואיש מוסר שהמקרא בשבילו הוא המקור לזהות היהודית ולמשמעות קיומם של היהודים כיחידים וכקיבוץ. גישתו לספר יהושע ולהוראתו נובעת מהמכלול הזה שבאישיותו. כחוקר מקרא גרינברג עוסק בנושא החרם על עממי כנען לעומקו[1] וחותר בלא פשרות לחקר האמת, שהיא הערך המנחה במחקר. כאיש חינוך ומוסר הוא נאבק עם בעיית ההתנגשות של חוק החרם (דברים כ, טז–יח) ותיאור ביצועו בספר יהושע (יהושע יא, יד–טו) עם ערך החיים וחופש הבחירה. בספרו ׳הסגולה והכוח׳ כתב גרינברג:

> החמורה שבבעיות הוראת ספר יהושע היא הסכנה שהתלמיד יחיל את מסר סיפור הכיבוש על מצבנו היום: האויב הכנעני = האויב הערבי, והדרך הנאותה לטפל בו היא גירוש והחרמה. סכנה זו היא כה רבה שיש מקום לשאול, האם באמת רשאים אנו ללמד את הספר הזה היום במדינתנו? [...] אם בכל זאת מלמדים את הספר (שהרי סילוקו ישאיר פער משווע בתולדות ישראל המזמין את התלמיד למלאו בכוחות עצמו) חובה על המורה לא רק להיות ער לסכנה אלא גם להודיעה לתלמידיו ולבקש דרכים לסלקה.[2]

דבריו של גרינברג נכתבו בהקשר של מציאות היסטורית סבוכה, והם חלק מתולדות היחס המורכב לספר יהושע בחברה ובחינוך.

מן המפורסמות הוא שיש קשרי גומלין בין מטרות החינוך, תכניו ודרכיו לבין אידאולוגיות והלכי רוח הרווחים בחברה. התמורות שחלו במעמדו של ספר

* דברים שנאמרו בכינוס ׳הבנת המקרא בימינו: סוגיות בהוראתו׳, שנערך במרכז לחינוך יהודי ע״ש מלטון, האוניברסיטה העברית בירושלים, י׳–י״א בניסן תשס״א (3–4 באפריל 2001).

1 Moshe Greenberg, ‘Herem’, *Encyclopaedia Judaica*, VIII, cols. 343–346

2 משה גרינברג, הסגולה והכוח, חיפה תשמ״ו, עמ׳ 15–16.

יהושע בחינוך הממלכתי בישראל מדגימות היטב אמת כללית זו. מלכתחילה ברור שמעמדו של ספר יהושע כרוך במעמדו של המקרא כולו בחינוך ובחברה, וכבר הרבו לדון בדחיקתו של המקרא ממרכז הזירה התרבותית לשוליה.[3] ספר יהושע לא נמלט מגורלו של המקרא כולו, אבל יש לו גם מאפיינים ייחודיים הנובעים מתכניו ומרעיונותיו. אל המאפיינים האלה אתייחס להלן.

ספר יהושע עוסק בכיבוש הארץ ובהתנחלות בה – שניהם נושאים טעונים בחברה הישראלית. בדיקת תולדות היחס לספר חושפת מערכת מורכבת של התייחסויות המתבטאת בקשת רחבה של תגובות, לא פעם קיצוניות, הנעות מהערצה חסרת מְצרים דרך מבוכה ושתיקה רועמת ועד לביקורת מרה ונוקבת. התמורות במעמדו של ספר יהושע הן מגילויי הדיאלוג המתמשך שמקיימת החברה הישראלית עם מורשתה התרבותית, עם ההיסטוריה שלה, עם הרעיון הציוני ועם הצורך להגדיר מחדש את זהותה.

## באיגרא רמא

מבחינה רעיונית והיסטורית נעוצים שורשי היחס לספר יהושע בחינוך הממלכתי ביחסה של הציונות החילונית, על גווניה השונים, למקרא. הציונות החילונית באה לחולל תמורה מהפכנית בגורלו של העם היהודי ובמעמדו בהיסטוריה. לא עוד היסטוריה של סובלים ונרדפים החיים בגלות אלא היסטוריה של כובשים ומנצחים החיים בארצם. העברי החדש בא במקום היהודי הישן, והוא התאפיין בשלילת הגלות וברצון להתחבר במישרין אל העבר המקראי. המקרא סיפק עדות לקדמוניות ישראל בארצו ולבעלותו עליה;[4] הוא 'שימש כעין תעודת לידה לעולה, סייע להריסת החיץ בין האדם לארץ וטיפח "הרגשת מולדת"'.[5] 'הארץ הנחילה אותנו ספר קטן אחד', אמר חיים נחמן ביאליק, 'וסופו של הספר להשיב לנו את הארץ'.[6]

בדור הראשון של המורים העבריים בארץ ישראל פיעמה תודעה של שליחות היסטורית. המורים החלוצים לא ראו בעצמם מורי הוראה רגילים אלא מחנכים לאומיים ומורי דרך מוסריים שמוטלת עליהם אחריות לעיצוב המחודש של

3 עם ועולם – תרבות יהודית בעולם משתנה: המלצות הוועדה לבדיקת לימודי היהדות בחינוך הממלכתי, ירושלים תשנ"ד; אוריאל סימון, בקש שלום ורדפהו: שאלות השעה באור המקרא, המקרא באור שאלות השעה, תל אביב 2002, עמ' 21–44.

4 אניטה שפירא, חרב היונה: הציונות והכוח 1881–1948, תל אביב תשנ"ב, עמ' 412; הנ"ל, 'בן־גוריון והתנ"ך: יצירתו של נרטיב היסטורי?', אלפיים 14 (תשנ"ז), עמ' 221.

5 יצחק טבנקין, 'מקורותיה הרעיוניים של העליה השניה', דברים ב (1972), עמ' 25.

6 המובאה אצל יהודה דביר, פרשיות במקרא למורה ולמעיין, תל אביב תשי"ג, עמ' 75.

הזיכרון הקולקטיבי של עם ישראל.[7] לימודי התנ"ך והעברית תפסו מקום נכבד בתכניות הלימודים של בית הספר העברי,[8] ואחת מתפיסות החינוך של הגימנסיות העבריות הראשונות בארץ ישראל (1906–1935) הייתה שידיעת המקרא צריכה להיות מקור להרגשה הלאומית־ציונית של התלמידים.[9] ידיעת המקרא מן הספר הייתה צריכה להיות מלווה בידיעה מוחשית מן השטח ברוח הצו שניתן לאבי האומה: 'קום התהלך בארץ לארכה ולרחבה כי לך אתננה' (בראשית יג, יז). המורה והמחנך דוד ילין טען שמטרת הטיולים להראות לתלמידים עד 'כמה קשורים ואחוזים סיפורי דברי ימינו בכל צעד וצעד בארץ אבותינו'.[10] המחנכים העלו את דמויותיהם של גיבורי ישראל הקדומים, כמו גדעון ודוד, למעלת סמלי הזדהות לאומיים, ודמותו של יהושע הייתה אחת מהן.[11]

הזדהות הזרם המרכזי בציבור בישראל עם יהושע בן נון ודור כובשי כנען

7 שלמה הרמתי, המורים החלוצים, ירושלים תש"ס; עוז אלמוג, הצבר: דיוקן, תל אביב תשנ"ז, עמ' 54–57; אביבה אביב, החברה הישראלית: חברה בתהליכי גיבוש, תל אביב תשנ"א, עמ' 76–83; שלמה זנד, 'בין מלה לאדמה: קווי־מתאר לתולדות האינטלקטואל בעידן הציוני', זמנים 58 (1997), עמ' 67.

8 אניטה שפירא, 'המוטיווים הדתיים של תנועת העבודה', שמואל אלמוג, יהודה ריינהרץ ואניטה שפירא (עורכים), ציונות ודת, ירושלים תשנ"ד, עמ' 313–314; אליעזר שביד, לקראת תרבות יהודית מודרנית, תל אביב תשנ"ה, עמ' 179–180.

9 שרה הלפרין, ד"ר א. בירם ובית־הספר הריאלי, ירושלים 1970, עמ' 108; נירית רייכל, '"אופקים" מול "הגשמה": הגימנסיות העבריות הראשונות בארץ־ישראל בין שני יעדים 1906–1935', עיונים בתקומת ישראל 6 (תשנ"ו), עמ' 288–329. בן־ציון מוסינזון אמר שמטרת לימודי התנ"ך היא 'להעביר לפני עיני התלמידים את החיים השלמים של עמנו בארצו, לעורר בלב העברים הקטנים אהבה עזה אל החיים האלה ושאיפה כבירה לחדש את ימי עמנו כקדם'. ראה בן־ציון מוסינזון, 'התנ"כ בבית־הספר', החנוך א (תר"ע), עמ' 23–32; וראה גם עמ' 110–119. המובאה הזאת ממאמרו זכתה לתהודה גדולה ומרבים לצטטה. ראה למשל יוסף עזריהו, הוראת התנ"ך, ירושלים תש"ו, עמ' 5 (וגם, באותו הספר, מבחר מובאות ברוח דומה מאת מחנכים נוספים); אפרים אלימלך אורבך, 'לימודי היהדות בבית הספר התיכון', ערכי היהדות בחינוך התיכון: הרצאות ודיונים בסימפוזיון שנערך מטעם איגוד בתיה"ס התיכוניים בישראל, תל אביב תשט"ז, עמ' 40; רחל אלבוים־דרור, החינוך העברי בארץ־ישראל, א: 1854–1914, ירושלים תשמ"ו, עמ' 351.

10 יפה ברלוביץ (עורכת), אעברה נא בארץ: מסעות בארץ־ישראל של אנשי העלייה הראשונה, תל אביב תשנ"ב, עמ' 235. זאב וילנאי שימש פה למחנכי שנות החמישים כשאמר שהטיול מקשר את האדם אל סביבתו ונוטע בו אהבה לארץ. ראה יעל סנה, 'היבטים גאוגרפיים בחינוך סביבתי בארץ ישראל וביטויים בטיולים וסיורים לימודיים במאות ה־19 וה־20', נורית קליאוט, ארנון גולן, אמציה פלד (עורכים), מגמות בגאוגרפיה בישראל: כנס האגודה הגאוגרפית הישראלית, חיפה תש"ס, עמ' 74.

11 רחל אלבוים־דרור, 'מיתוס הגבורה והקורבן', הנ"ל, החינוך העברי בארץ־ישראל, ב, ירושלים תש"ן, עמ' 351–359; אורית בשקין, 'חג החנוכה בשיח הציוני על־פי "ספר המועדים"', זמנים 61 (1997–1998), עמ' 38–50.

לא הופיעה באחת. היא התחילה לטפטף טיפין טיפין בהתבטאויות של חולמי ציון שישבו במזרח אירופה, בתפיסות של אישים ותנועות שפעלו בשולי הממסד הארץ ישראלי ופה ושם אף חלחלה לדברי אישים מרכזיים יותר.

חיים נחמן ביאליק, שהיה קרוב בלבו למשה יותר מליהושע, תיאר את יהושע בשירו 'מתי מדבר האחרונים'.[12] יהושע מתואר בשיר כשהוא ניצב על פסגת הר נבו, כמו משה בשעתו (דברים לד, א), ומשם הוא קורא לעם, כולו 'נורא הוד כפני מלאך הקרב' – 'ישראל! קום רש!'.[13] שאול טשרניחובסקי, שישב במינסק שברוסיה הלבנה, הרגיש בדם כובשי כנען המתחיל לפעם בעורקיו וכתב בעיצומה של מלחמת העולם הראשונה:

דַּם כּוֹבְשֵׁי כְּנַעַן דָּמִי הוּא, קוֹלֵחַ וְאֵינוֹ נָח.
שׁוּב קוֹרֵא לִי הַשִּׁיר הָעָז, מַנְגִּינַת דָּם וָאֵשׁ:
עֲלֵה בָּהָר וּרְעַע הַכָּר, כָּל־מַה־שֶּׁתִּרְאֶה – רֵשׁ![14]
(© כל הזכויות שמורות למחבר ולאקו"ם).

בשירו, 'לנוכח פסל אפולו', ביטא טשרניחובסקי תקווה לחזרה ויטלית־הרואית־רומנטית אל העבר המיתולוגי של כיבוש הארץ; ערגה ליהדות צעירה, שיכורת חיים וגבורה, ולאל שישתחרר מרצועות התפילין שהיהדות הנורמטיבית אסרה אותו בהן. אלוהי האמת של ישראל עבור טשרניחובסקי הוא 'אֵל־אֱלֹהֵי־מִדְבָּרִיּוֹת־הַפֶּלִי / אֵל־אֱלֹהֵי־כּוֹבְשֵׁי־כְּנַעַן־בְּסוּפָה'.[15]

יהושע בן נון נזכר אצל עוד יוצרים.[16] הוא היה מן הגיבורים ההיסטוריים הנערצים על אנשי האצ"ל והלח"י,[17] ואורי צבי גרינברג קרא, כמעין נביא זעם

12 אחד העם נתן לשיר כותרת משנה: 'משה מת יהושע מכניס' על פי סנהדרין יז ע"א. דן מירון (עורך), חיים נחמן ביאליק: שירים תר"ן–תרנ"ח, מהדורה מדעית בלוויית מבואות וחילופי נוסח, תל אביב תשמ"ג, עמ' 312. השיר שרד בשני כתבי יד ובשולי שניהם רשומה שנת החיבור – 1896.

13 המובאות מהשיר הן לפי הנוסח המובא שם, עמ' 314.

14 מתוך השיר 'מנגינה לי'. ראה שירי שאול טשרניחובסקי, תל אביב תשכ"ח, עמ' נב. בטקס הענקת פרס ביאליק לטשרניחובסקי בשנת 1936 אמר דוד בן־גוריון: 'קרה נס ולעם הזקן קם משורר העומד עדיין כאילו בנעורי האומה [...] על טשרניחובסקי אינו רובץ כאילו המשא הכבד של אלפי שנים [...] הוא הביטוי רב־האונים של התנערות העם היהודי בדורנו, הגילוי המובהק של כוח עלומנו המחודשים, של התנועה הציונית'. מצוטט אצל אניטה שפירא, יהודים חדשים יהודים ישנים, תל אביב תשנ"ז, עמ' 231.

15 בנימין הרשב, שירת התחייה העברית: אנתולוגיה היסטורית־ביקורתית, א, ירושלים תש"ס, עמ' 159. השיר פורסם לראשונה בשנת תרס"א.

16 שמואל בס למשל פרסם בשנת 1941 קובץ שירי תנ"ך, והשיר הראשון (אחרי הפתיחה) מוקדש ליהושע. בשיר נאמר: 'לרשת יש כל שעל פה'. ראה שמואל בס, נחל קדומים: שירי תנ"ך, תל אביב תש"א, עמ' 4.

17 יוסף הלר, לח"י: אידאולוגיה ופוליטיקה 1940–1949, א, ירושלים תשמ"ט, עמ' 51, 77,

קדמון, לכבוש את הארץ בחרב ובדם, ברוח ספר יהושע.[18] בשנות החמישים הגיעו יהושע בן נון ודור כובשי כנען לרום מעמדם בתודעה החברתית בישראל. הדבר בלט יותר מכול אצל דוד בן־גוריון. גישתו לספר יהושע ולתקופת כיבוש הארץ התבססה על שמונה עיקרים שזכו להסכמה רחבה בציבור:

1. התחברות ישירה לתקופת המקרא בכלל ולתקופת כיבוש הארץ בפרט תוך פסיחה מודעת על יותר מאלפיים שנות היסטוריה יהודית.[19]

2. התייחסות לתקופת כיבוש הארץ וההתנחלות בה בימי יהושע כאל עידן מכונן מופתי בתולדות ישראל וראיית יהושע בן נון כאחד מגיבוריה המרכזיים של תקופת המקרא.

3. המרת הערכים האמוניים של ספר יהושע בערכים לאומיים.[20]

---

111, 115, 117, 137–139, 149, 153, 221; הנ״ל, הארגון הצבאי הלאומי בארץ־ישראל: אוסף מקורות ומסמכים, א, תל אביב תש״ן, עמ׳ 308.

18 ׳רבותיכם לְמדו: יש אמת אחת לָאֱמות: / דם תחת דם – ולא היא אמת־יהודים. / ואנכי אומר: אמת אחת ולא שתים. / כשמש אחת וכשם שאין שתי ירושלים. / כתובה בתורת הכִּבוש של משה ויהושע / ועד לאחרון מלכַי ולביאַי הפצוע, / אמת, שֶׁשְּׁנֵי גָלֻיות ובוגדים אכָלוה׳. ׳אמת אחת ולא שתים׳. ראה דן מירון (עורך), אורי צבי גרינברג: כל כתביו, ג: ספר הקטרוג והאמונה, ירושלים תשנ״ב, עמ׳ 180.

19 ׳אין לי געגועים יתירים לעבר הקרוב או הרחוק בגולה. זיקתי העמוקה והיסודית היא לתקופתנו הקדומה [...] החיים הקרובים לי הם חיי עמנו בתקופת הבית הראשון ובמקצת – בימי הבית השני; רק אז חיינו ופעלנו ויצרנו כעם ברשות עצמו, ולא היינו חומר בידי יוצרים (או מציקים) זרים. אקלימו של התנ״ך הוא אקלים חיינו׳. ׳דוד בן־גוריון / נתן רוטנשטרייך: לבירורה של הסוגיה׳, חזות: קבצים לדברי עיון בשאלות הציונות, האומה והמדינה ג (תשי״ז), עמ׳ 29. הוא גם אמר: ׳בייסוד מדינת היהודים היתה קפיצה של מאות בשנים, ובמלחמת הקוממיות התקרבנו לימי יהושע בן־נון, ופרקי יהושע נעשו יותר קרובים ומובנים לנוער, מכל הנאומים של הקונגרסים הציוניים׳. ראה שם, עמ׳ 17. וכן: ׳סיפורי האבות [...] מלחמות יהושע בן־נון והשופטים [...] יש בהם יותר אקטואליות, הם יותר קרובים ומאלפים ומלאים לשד חיוני בשביל הדור הנולד, הגדל והחי בארץ, מאשר כל הנאומים והוויכוחים בקונגרסים של באזל׳. ראה שם, עמ׳ 11. ׳טבעי הדבר וגם חיובי שהמאורעות בימי האבות בנגב, מלחמות יהושע בכיבוש הארץ, הרפתקאות דויד בדרום בברחו מפני שאול או אגרות בר־כוכבא מלפני אלף ושמונה מאות שנה ויותר, מדברים אל לב הנוער יותר מאשר תיאורי חיי היהודים בפולין או בגליציה, שהיו תלויים על בלימה׳. ראה דוד בן־גוריון, עיונים בתנ״ך, תל אביב תש״ל, עמ׳ 94. בכנס בחירות של אקדמאים ואנשי רוח שנערך בשנת 1961 אמר בן־גוריון: ׳בחמש־עשרה השנים האחרונות צומח לנו דור חדש [...] כאשר הוא קורא את תולדות יהושע בן־נון – הוא מבין את הדברים, הם קרובים לו. אבל חיי היהודים בגולה, בגטו – זרים לו׳. ראה ימימה רוזנטל (עורכת), דוד בן־גוריון ראש הממשלה הראשון – מבחר תעודות: 1947–1963 (מדינת ישראל – ארכיון המדינה: הסדרה להנצחת זכרם של נשיאי ישראל וראשי ממשלותיה), ירושלים תשנ״ז, עמ׳ 460–461.

20 המסורות על כיבוש הארץ עברו תהליך של חילון, וההתלהבות הלאומית תפסה את מקומה

4. תחושה של אנלוגיה היסטורית בין תקופת כיבוש הארץ וההתנחלות בה בתקופת יהושע לבין תקופת כיבוש הארץ וההתנחלות היהודית בה בעת החדשה.
5. אמונה שהסיפור המקראי על כיבוש הארץ בידי יהושע הוא מהימן מבחינה היסטורית.
6. טיפוח הארכאולוגיה המקראית מתוך ביטחון שחשיפת שרידי התרבות החומרית תתמוך במהימנות ההיסטורית של הסיפור המקראי על כיבוש הארץ.
7. שימוש בספר יהושע לטענת הזכות על הארץ.
8. עידוד לימודו של ספר יהושע ומחקר מדעי על אודותיו מתוך כוונה להדק את הקשר הרוחני של עם ישראל למולדתו.

לדעת בן־גוריון היו ארבעה אירועים עיקריים בתולדותיו של עם ישראל: יציאת מצרים, מעמד הר סיני, כיבוש הארץ בידי יהושע והקמתה של מדינת ישראל.[21] ימי יהושע שימשו לו נקודת התייחסות היסטורית, והוא הרבה להשתמש בצירוף הלשוני 'מימי יהושע בן נון'. מיד אחרי ההשבעה הראשונה של מפקדי צה"ל בשנת 1948 אמר בן־גוריון: 'בשבועה שנשבעתם עכשיו נצטרפתם לשלשלת המצביאים העברים מימי יהושע בן־נון'.[22] ועוד הוא אמר בהזדמנויות שונות: 'צבא־הגנה־לישראל [...] גילה והפעיל מחדש הגבורה היהודית בכל זוהרה ותפארתה [...] כאשר לא היה הדבר אולי מימי יהושע בן־נון ודוד המלך';[23] 'צבא ההגנה לישראל אינו המשך של ההגנה, אלא מפנה חדש בתולדות הגבורה היהודית, כמלחמת יהושע בן־נון, מלחמות דויד המלך והחשמונאים';[24] 'מלחמת־הקוממיות היא נקודת־מפנה בתולדות ישראל לא פחות ממלחמת יהושע בן־נון או מלחמת־החשמונאים';[25] 'תמיד בכל הדורות, מימי יהושע בן־נון ועד מלחמת צבא־הגנה־לישראל, עמדנו מעטים כנגד רבים';[26] הקמת המדינה היא

---

של הדת. בהשפעת משנתו של אחד העם ראתה הציונות החילונית ביהדות דת שהיא תרבותו הלאומית של העם היהודי ולא דת המחייבת אמונה ומצוות. ליחס בין לאומיות לדת בתנועה הציונית בראשיתה ראה אהוד לוז, מקבילים נפגשים, תל אביב תשמ"ה. הערכים הלאומיים שהמירו את הערכים הדתיים נשאו מאפיינים רליגיוזיים משום שניזונו משיכרון אידאליסטי עז. ראה שפירא (לעיל הערה 8), עמ' 305–306; אלמוג (לעיל הערה 7), עמ' 35–52; יחזקאל דרור, חדוש הציונות, ירושלים תשנ"ז, עמ' 77–88.

21 אברהם אביחי, דוד בן־גוריון מעצב המדינה, ירושלים 1974, עמ' 30.

22 דוד בן־גוריון, מדינת ישראל המחודשת, א, תל אביב תשכ"ט, עמ' 208.

23 הנ"ל, מערכת סיני, תל אביב תש"ך, עמ' 105.

24 שם, עמ' 267.

25 הנ"ל, 'מחזון המדינה עד מלחמת־הקוממיות', תולדות מלחמת הקוממיות (הוכן ע"י ענף היסטוריה במטה־הכללי), תל אביב תשל"ה, עמ' 60. הדברים נכתבו ב־1958.

26 נורית ברוורמן ויהואש ביבר (עורכים), דע את עמך – אישים ומנהיגים: דוד בן־גוריון, ירושלים תשמ"ד, עמ' 52.

'המעשה המופלא ביותר בחיי העם היהודי מאז כיבושי יהושע בן־נון'.[27] במכתב אל דה־גול אחרי מלחמת ששת הימים כתב בן־גוריון שהארץ משני עברי הירדן מיועדת לעם היהודי 'כי זו היתה הארץ היהודית מימי יהושע בן־נון'.[28]

בן־גוריון תפס את ההווה כפרשנות לספר יהושע. בכינוס הארצי השישי לידיעת הארץ הוא הכריז: 'אף אחד ממפרשי התנ"ך, יהודים או גויים, בימי הביניים או בימינו, לא יכול היה לפרש את פרקי יהושע כאשר עשו זאת עלילות צבא הגנה לישראל בשנה שעברה'.[29] בהרצאה על חינוך הצבא והעם הוא אמר:

> צבא־הגנה־לישראל הנו רק בן שנתים, אולם צבא רך זה אינו אלא נצר מגזע צבאי עתיק־יומין, אחד הצבאות העתיקים ביותר בעולם [...] מלחמתו הראשונה של **העם** היהודי באה מיד אחרי יציאת מצרים – זו היתה המלחמה עם האויב המסורתי של ישראל, עם עמלק, ובראש המלחמה עמד המצביא הראשון בישראל – יהושע בן־נון, והמלחמה ניטשה ברפידים, באותה הסביבה שבה נערך הקרב האחרון של צבא־הגנה־לישראל בימינו, הקרב על שחרור הנגב מידי המצרים בסוף 1948.[30]

האנלוגיה בין העבר המקראי לבין ההווה העניקה לאירועים ההיסטוריים הילה מטפיזית, כביכול יש יד נעלמה המכוונת את האירועים.

בשביל בן־גוריון היה ספר יהושע לא רק הספר על כיבוש הארץ אלא גם הספר על מיישבי הארץ ובוניה בהר ובנגב:

> הלוחמים היהודים בימי יהושע בן־נון היו אלה אשר יָשבו הארץ ובנו אותה [...] צבאו של יהושע היה בעצם צבא של מתישבים. כאשר עתניאל בן קנז אחי כלב לכד את דביר שהיא בארץ הנגב, 'הסיתה' עכסה, אשתו של עתניאל, בתו של כלב, את בעלה לשאול מאת אביה גולות מים – 'כי ארץ הנגב נתתני – ויתן לה כלב את גלות עלית ואת גלות תחתית'. זה היה אולי ה'נח"ל' הראשון בצבא ישראל שניסה לסדר השקיה בנגב.[31]

השאיפה לבסס את הציונות ואת הזכות על הארץ על תקופת המקרא גרמה לחיבור

27 נאום לפני הכינוס העיוני, ירושלים, 8–15 באוגוסט, 1957. על פי מיכאל קרן, בן־גוריון והאינטלקטואלים: עצמה, דעת וכריזמה, קריית שדה בוקר תשמ"ח, עמ' 68.

28 דוד בן־גוריון, מדינת ישראל המחודשת, ב, תל אביב תשכ"ט, עמ' 841.

29 הכינוס הארצי השישי לידיעת הארץ: ידיעות החברה העברית לידיעת ארץ ישראל ועתיקותיה טו (תש"י), עמ' 123.

30 רוזנטל (לעיל הערה 19), עמ' 35. בן־גוריון חייב את השימוש בכוח. לדעתו מי שפוסלים את השימוש בכוח כמוהם כמי ש'פוסלים ההיסטוריה היהודית מימי יהושע בן־נון ועד צבא־הגנה לישראל'. ראה דוד בן־גוריון, חזון ודרך, ב, תל אביב תשי"א–תשי"ז, עמ' 30.

31 בן־גוריון (לעיל הערה 19), עמ' 36.

הלא שכיח בין ההנהגה הפוליטית והביטחונית של המדינה לבין חוקרים מתחומי המקרא והארכאולוגיה.[32]

בשנת 1958 החל בן־גוריון לכנס חוג למקרא בביתו אחת לשבועיים, והספר הראשון שנלמד בו היה ספר יהושע. הדיונים בחוג התחילו בשיחה על תכנית הכיבוש, המשיכו בניתוח ההיבטים הרעיוניים, ההיסטוריים, הצבאיים והארכאולוגיים של כיבוש הארץ ונחתמו בהרצאתו של בן־גוריון על קדמות ישראל בארצו. דיוני החוג למקרא הובאו לפני הציבור בפרסומי החברה לחקר המקרא בישראל, שהייתה אז צינור חשוב להפצת הדימויים המקראיים בחברה לצורך ביסוס התביעה על הארץ.[33]

המקרא והארכאולוגיה שימשו אמצעי לקידום האידאולוגיה הלאומית.[34] בן־גוריון טען שהארכאולוגיה היהודית ′מעכשוות′ את עברו של העם וממשת את רציפותו ההיסטורית בארץ.[35] תפיסה זו משתקפת בדבריו של שמואל ייבין שכתב ש′כיסופי עבודתה′ של החברה העברית לחקירת ארץ ישראל ועתיקותיה הם השאיפה לספק ′תעודה ממשית להתמשכות החוט ההיסטורי, שלא נותק מעולם, למן זמנו של יהושע בן נון ועד ימות כובשי הנגב בדורנו′.[36]

הארכאולוגיה המקראית שגשגה בארץ, והשפעה מרובה נודעה לווילאם פוקסוול אולברייט (Albright) שהיה משוכנע שהארכאולוגיה היא האמצעי המדעי העיקרי להפרכת הטענות של יוליוס ולהאוזן (Wellhausen), אלברכט אלט (Alt), מרטין נות (Noth) ואחרים בעניין חוסר המהימנות ההיסטורית של סיפורי המקרא. יגאל ידין, שהיה קרוב לעמדתו של אולברייט, טען שהנימוקים הארכאולוגיים והצבאיים ′מוכיחים את סבירותה של פרשת הכיבוש בספר יהושע, מבחינת מרבית פרטיה′.[37]

בתשט״ו פרסם יחזקאל קויפמן את ספרו ′הספור המקראי על כבוש הארץ′.[38] הרבה דברי ביקורת ופולמוס התפרסמו נגד הספר, וכדי להגן על דעותיו החליט

32 קרן (לעיל הערה 27), עמ′ 102–105.

33 חיים רבין (עורך), עיונים בספר יהושע – דיוני החוג למקרא בבית דוד בן־גוריון: דין וחשבון מלא, ירושלים תשל״א.

34 לקשר בין ארכאולוגיה, אידאולוגיה ולאומיות ראה Neil Asher Silberman, *Between the Past and the Present: Archaeology, Ideology, and Nationalism in the Modern Middle East*, New York 1989

35 אניטה שפירא, ′בן־גוריון והתנ״ך′ (לעיל הערה 4), עמ′ 221.

36 שמואל ייבין, ′הוועדה לקביעת שמות גיאוגרפיים בנגב′, ארץ־ישראל: מחקרים בידיעת הארץ ועתיקותיה, ב, מוקדש לזכרו של זלמן ליף, ירושלים תשי״ג, עמ′ 206.

37 יגאל ידין, ′אספקטים צבאיים וארכיאולוגיים בתיאור כיבוש הארץ בספר יהושע′, רבין (לעיל הערה 33), עמ′ 79.

38 יחזקאל קויפמן, הספור המקראי על כבוש הארץ, רמת גן תשט״ו. למונוגרפיה העברית קדם פרסום באנגלית; ראה Yehezkel Kaufmann, *The Biblical Account of the Conquest of Palestine*, Jerusalem 1953

קויפמן לפרש את ספר יהושע ואחר כך גם את ספר שופטים (בגלל הקשר ההיסטורי הפנימי הקיים לדעתו בין שני הספרים).[39] קויפמן חשב שספר יהושע, למרות האגדות שבו, משקף מסורת אותנטית מהימנה על אודות כיבוש לאומי של הארץ ועל אודות החרמת תושביה לשם ביעור האלילות. הוא דחה מכול וכול את הדעה ששבטי ישראל התיישבו בהדרגה ובשלום בקרב הכנענים, הושפעו מאמונתם והתמזגו עמם.

בחירתו של קויפמן לכתוב על הסיפור המקראי המספר את סיפור כיבוש הארץ ולפרש את ספרי יהושע ושופטים דווקא קשורה ל'רוח העידן' (Zeitgeist) ולהיותו של קויפמן אידאולוג לאומי לא פחות מחוקר מקרא.[40]

בן־גוריון כינה את קויפמן 'אביר חוקרי־המקרא בימינו, ולא רק בימינו אלא בכל הדורות',[41] אך הדבר לא מנע ממנו מלהתפלמס עמו.[42] בן־גוריון, בהבדל מקויפמן, האמין בקדמות ישראל בארצו. הוא סבר שעם ישראל לא נוצר במצרים

39 הנ"ל, ספר יהושע, ירושלים תשי"ט; הנ"ל, ספר שופטים, ירושלים 1968.

40 קויפמן טען ש'שאיפתה היסודית של תנועת הגאולה הלאומית היא: להקנות ארץ לאומית לעם ישראל'. ראה הנ"ל, בחבלי הזמן, תל אביב תרצ"ו, עמ' 172. הוא גם סבר שהעלייה לארץ ישראל שונה מיסודה מההגירה לארצות הגולה משום שלעם ישראל יש דרישות היסטוריות עתיקות בנוגע לארץ ישראל והן 'מעמידות אותנו בעל כרחנו במערכה לאומית מול שאר יושבי הארץ' (שם, עמ' 183). להגותו הלאומית ראה גם הנ"ל, גולה ונכר: מחקר היסטורי־סוציולוגי בשאלת גורלו של עם ישראל מימי קדם ועד הזמן הזה, תל אביב תרפ"ט; הנ"ל, בין נתיבות: פרקים בחקר המחשבה הלאומית[2], חיפה תשי"ב; הנ"ל, מבחר כתבים לאומיים: פרקים בביקורת המחשבה הלאומית, כינס, ערך והקדים מבוא אבינועם ברשאי, ירושלים 1995. לקויפמן היה ויכוח עם עמדותיו של אחד־העם, והפרדוכס הוא, טוען הרן, שדווקא קויפמן, שהשקפותיו עמדו בניגוד גמור לתורתו הלאומית של אחד־העם הוא שיצא להגשים אותן. ראה מנחם הרן, חקר המקרא בלשון העברית: דברים על דמותו ועל דרכו, ירושלים תשכ"ט, עמ' 17. ראה גם הנ"ל, 'יהדות ומקרא בתפיסתו של יחזקאל קויפמן', מדעי היהדות 31 (תשנ"א), עמ' 69–80.

41 בן־גוריון (לעיל הערה 19), עמ' 95.

42 הוויכוחים שבן־גוריון ניהל עם קויפמן מתועדים בספרו של בן־גוריון 'עיונים בתנ"ך' (לעיל הערה 19). מנחם הרן, שהיה ממשתתפי החוג למקרא בביתו של בן־גוריון, מספר: 'קויפמן לא הלך לחוג. אני זוכר שבן־גוריון רצה להיפגש אתו. קויפמן, שהיה יושב בבית, ערירי ונזיר משעשועים, לא רצה לצאת מביתו ובן־גוריון בא אליו, עם כל השלישים שלו. טונות של אנרגיה היו שם ביניהם. אני זוכר שתדהמה אחזה בציבור כשנודע שבן־גוריון בחר לבוא אל פרופסור קויפמן. בזאת היתה חכמתו. הרי אין כל ייחוד בזה שפרופסור קויפמן ילך לפגוש את בן־גוריון'. ראה דוד שליט, 'אני איש ביקורתי וספקן', אתרוג 7 (תש"ס), עמ' 24. יחסו המכבד של בן־גוריון לקויפמן לא היה חד־צדדי. קויפמן היה יושב ראש המערכת שהכינה את ספר היובל לדוד בן־גוריון – 'עֹז לדוד'. בהקדמה לספר מוצג בן־גוריון כ'מנהיג רב פעלים בתקומת ישראל' ש'שואב השראה עילאית מספר הספרים'. ראה יחזקאל קויפמן (עורך), עֹז לדוד: קובץ מחקרים בתנ"ך מוגש לדוד בן־גוריון במלאת לו שבעים ושבע שנים, ירושלים תשכ"ד.

או במדבר אלא בארץ ישראל וכי הברית שכרת יהושע בשכם (יהושע כד) נכרתה עם 'היהודים האבטוכטונים שישבו כל הזמן בארץ'.[43] שבטים אלה, שלא ירדו למצרים או שחזרו ממצרים לפני דורו של משה, הושפעו מבחינה אמונית משכניהם. בשכם הם נדרשו לבחור בין ה' לבין אלוהי הנכר. בן גוריון גרס כי הברית בשכם הייתה 'המעשה הנבואי הגדול ביותר של יהושע, ואחד המעשים המכריעים בתולדות האמונה הישראלית'.[44]

דעתו של בן־גוריון שעם ישראל נוצר בארץ ישראל ולא בשום מקום אחר משתקפת במגילת העצמאות, שהיא אחד הסמלים המרכזיים שעיצבו את הזהות הקולקטיבית של אזרחיה היהודיים של מדינת ישראל. וכך נאמר במשפט הפתיחה שלה: 'בארץ ישראל קם העם היהודי. בה עוצבה דמותו הרוחנית, הדתית והמדינית, בה חי חיי קוממיות ממלכתית, בה יצר נכסי תרבות לאומיים וכלל אנושיים והוריש לעולם כולו את ספר הספרים הנצחי'.[45]

דוד בן־גוריון ראה במשה וביהושע בן נון את הגיבורים הראשיים של ההיסטוריה הקדומה של ישראל: 'לא קורות העם העברי, אלא מעשיהם הגדולים של שני המנהיגים הם הציר המרכזי של סיפורי המקרא'.[46] כראש ממשלה וכשר ביטחון בהיסטוריה החדשה של ישראל הוא הרגיש קרבה לשניהם, אבל בייחוד ליהושע, משום שמפעל כיבוש הארץ והקמת המדינה היו מפעל חייו. חיים משה יצחק גבריהו מספר שבן־גוריון הרבה להעתיר שבחים על יהושע בן נון: 'כפי שראיתי אותו והתבוננתי בו בתקופה של עשרים שנה ויותר, נותרה אצלי ההתרשמות שבן־גוריון ראה את עצמו כיהושע בן־נון שני'.[47]

יהושע בן נון היה בשביל בן־גוריון לא רק כובש הארץ ומיישבה אלא גם

43 בן־גוריון (לעיל הערה 19), עמ' 153. הדעה הזוכה כיום להסכמה רחבה במחקר היא ש'תהום שאיננה ניתנת לגישור' פעורה בין התיאור המקראי של צמיחת ישראל לבין המציאות ההיסטורית. 'כל היסודות המכוננים את הזהות המיוחדת של עם ישראל, שלפי התיאור המקראי כבר נתקיימו בימי דור המדבר והובאו לארץ לאחר כיבושה, צמחו לאמיתו של דבר על קרקע הארץ. הזהות העצמית והמבנה החברתי, התורה והחוקים, הדת והפולחן — כל אלה צמחו בארץ בתהליך הדרגתי ממושך'. ראה נדב נאמן, 'היסטוריה, עיצוב הזיכרון הקיבוצי ויצירת תודעה היסטורית בעם ישראל בסוף ימי הבית הראשון', ציון ס (תשנ"ה), עמ' 450.

44 בן־גוריון (לעיל הערה 19), עמ' 154.

45 אריאל פלדשטיין, 'שלושה ימים בחודש אייר תש"ח: עיון מחודש לאור המקורות', עיונים בתקומת ישראל: מאסף לבעיות הציונות, היישוב ומדינת ישראל 8 (תשנ"ח), עמ' 368–369.

46 דוד בן־גוריון, 'קדמות ישראל בארצו', רבין (לעיל הערה 33), עמ' 327; בן־גוריון (לעיל הערה 19), עמ' 64–65. להזדהותו של בן־גוריון עם משה, 'שהיה גם הוא בעל חזון שבני זמנו סירבו לראותו ולהכיר בו', ראה קרן (לעיל הערה 27), עמ' 101–102.

47 חיים יצחק משה גבריהו, 'זיכרונות מחוג התנ"ך בביתו של דוד בן־גוריון', מרדכי כוגן (עורך), בן־גוריון והתנ"ך: עם וארצו, באר שבע תשמ"ט, עמ' 72–73. ראה גם בנימין אופנהיימר, 'בן־גוריון והתנ"ך', שם, עמ' 59.

נביא – כפי שאפשר ללמוד מאחת מהתבטאויותיו בעניין זה כשאמר שהברית בשכם הייתה ׳המעשה הנבואי הגדול ביותר של יהושע׳.[48] בן־גוריון, כמו כל מנהיג לאומי, ידע שכיבוש הארץ הוא רק שלב אחד בדרך הלאומית. אחריו צריך לבוא שלב בינוי האומה (nation building) ועיצוב ערכיה. לשם כך הוא הרבה להטעים, נוסף על ההיבטים הצבאיים, את הרוח המוסרית הנושבת בין דפי המקרא. הוא אמר: ׳במאור המוסרי והסוציאלי הגנוז בניב הנצחי של הספר, וביעודי השלום, הצדק והחסד של הנביאים, בבשורת צלם־האלהים שבאדם ובצוו ״ואהבת לרעך כמוך״ – נחנך דורות ונעצב דמות חברתנו ומשטרנו׳.[49] ב׳נאום הגנבים׳ שלו, בישיבת מרכז מפא״י (תל אביב, 24 ביולי 1948), יצא בן־גוריון חוצץ נגד מעשי השוד והביזה שביצעו יהודים בארץ. את הבוזזים הוא השווה לעכן ששלח ידו בחרם (יהושע ז) ואת עצמו ליהושע בן נון שיצא נגד המעשה.[50] הזדהותו של בן־גוריון עם יהושע הכובש־הנביא הולמת את המיזוג באישיותו בין החזון והחרב, המוסר והכוח, האוטופיה והפרגמטיות. לא לשווא כינה ההיסטוריון ישראל קולת את בן־גוריון ׳נביא נושא נשק׳ (בעקבות ׳הנסיך׳ של מקיאוולי).[51]

במלאות שלושים לפטירתו של בן־גוריון נערך מפגש מיוחד של החוג למקרא, שבן־גוריון טיפח, והוא הוקדש לספר יהושע. ייבין אמר אז שספר יהושע הוא הספר שבן־גוריון שאב ממנו את הכוח ואת המרץ להקים את ישראל החדשה.[52] אפרים קציר השווה בין דוד בן־גוריון לבין יהושע בן נון ואמר שבן־גוריון, ממש כמו יהושע, היה מנהיג ומפקד שפעל מתוך תחושה עמוקה של שליחות.[53] זלמן שזר הוסיף על כך: ׳אותו הבין, ולא רק הבין אלא גם הרגיש זהות נפשית, קירבה רבה, כמישהו הקרוב אליו ואהוב עליו [...] כשפעם נזדמן למישהו מאתנו להתווכח עם בן־גוריון, הרגשתי תמיד שפה לא יעזרו כל ההוכחות הנפשיות

48 בן־גוריון (לעיל הערה 19), עמ׳ 154. לתפיסת יהושע כנביא יש יסוד במקרא והמשך בספרות הבתר־מקראית. ראה יאיר זקוביץ, ׳יהושע כנביא׳, גרשון גליל ויאיר זקוביץ, ספר יהושע (סדרת עולם התנ״ך), תל אביב 1994, עמ׳ 15–16.

49 הכינוס הארצי השישי לידיעת הארץ (לעיל הערה 29), עמ׳ 122. בן־גוריון ראה בהקמת צבא ההגנה לישראל חלק מתהליך שנועד להביא להגשמת החזון ש׳לא ישא גוי אל גוי חרב ולא ילמדו עוד מלחמה׳. ראה דוד בן־גוריון, צבא ובטחון, תל אביב תשט״ז, עמ׳ 36.

50 ׳יהודים שודדים וגונבים [...] ואל נטיל את האשמה על יהושע בן־נון [...] כנראה שסמכותו של יהושע בן־נון לא מועילה, ויש להילחם נגד זה בכל הכוח, ובאמצעים משטרתיים׳. ראה אלי שאלתיאל (עורך), דוד בן־גוריון – ראש הממשלה הראשון: מבחר תעודות (מדינת ישראל – ארכיון המדינה: הסדרה להנצחת זכרם של נשיאי ישראל וראשי ממשלותיה), ירושלים תשנ״ז, עמ׳ 54.

51 צבי צמרת, עלי גשר צר: החינוך בישראל בשנות המדינה הראשונות, ירושלים תשנ״ז, עמ׳ 86.

52 שמואל ייבין, ׳פרקי מקרא: זמנו של ספר יהושע וכיבוש הארץ׳, בית מקרא כ (תשל״ה), עמ׳ 13.

53 ׳בחוג לתנ״ך במשכן הנשיא׳ (פרוטוקול), שם, עמ׳ 3–4.

והשכליות שאתה מביא נגדו, הוא לא רק עומד כסלע איתן, אלא הוא עומד כעד׳.[54]

׳רוח העידן׳ השתקפה בשירה העברית,[55] והיטיב לבטא אותה נתן אלתרמן במדורו ׳הטור השביעי׳ שבעיתון ׳דבר׳. עיתון ׳דבר׳ היה אז הבימה המרכזית של היישוב העברי בארץ ישראל ושופרו של הזרם ההגמוני בפוליטיקה הארץ ישראלית (תנועת העבודה ובעיקר מפא״י).[56] בשירו ׳נוּן׳, שהתפרסם בפסח תש״ט, מייצג נון (אביו של יהושע) את האיש הפשוט שבו מתגלמת חוויית האומה. נון מתואר בשיר כאחד מיוצאי מצרים שרגע המפנה בחייו היה שירת הים. אז, בלשונו של השיר – כשהתגלגל ׳שיר החג באדיר על החוף׳ –

בְּיָדוֹ הַשְּׁעִירָה כְּמוֹ יַעַר
אֶת רֹאשׁ בְּנוֹ הוּא הֶחֱלִיק בְּעֶדְנָה.
וִיהוֹשֻׁעַ (בֶּן־נוּן) עוֹדוֹ נַעַר,
עוֹדוֹ נַעַר קָטָן בַּגַּדְנָ״ע...

בְּעֻמְקֵי סֵפֶר־שְׁמוֹת הִתְיַפֵּחַ
אִישׁ זָקֵן מִפְּשׁוּטֵי יִשְׂרָאֵל –
וְהֵאִיר אָז אוֹתוֹ הַיָּרֵחַ
הַדּוֹלֵק מֵעָלֵינוּ הַלַּיִל.[57]

(© כל הזכויות שמורות למחבר ולאקו״ם.)

השיר מזנק משירת הים אל ההווה, כפי ששירת הים במקרא עוברת בבת אחת מחציית ים סוף לכיבוש הארץ (שמות טו). התמונה של אב מיוצאי מצרים המלטף את ראש בנו המשרת בגדנ״ע מבטאת בשיר את התחושה שהקמת מדינת ישראל היא תכליתה של יציאת מצרים.[58]

54 שם, עמ׳ 7, 9.

55 זלמן שניאור, שיצירותיו נלמדו בבתי הספר, תיאר ביצירתו ׳מלחמות ה׳ (יתר הרפאים)׳ את כיבוש הארץ מתוך תחושה של התרוממות רוח, עצמה, אומץ, נחישות וביטחון בצדקת הדרך: ׳צלח עַם חדש הירדן, / עבר כְּסוּפַת־הנגב; / ירִיחו והעי – מדורותיו, / בוערות בעקבות המרגלים׳. ראה זלמן שניאור, פואמות, ב, תל אביב תשי״ג, עמ׳ שנט. אפרים אליהו ליסיצקי תיאר בשירו ׳למסע אל יריחו׳ את ישראל הדרוך אלי קרב ומשמיע קריאות עידוד נלהבות: ׳נתגודדה, נתעודדה לַמסע אל יריחו [...] / בסך שכם אחד נצעד, זקופי גב ונשוּאֵי ראש / לקדש המלחמה על יריחו הבצורה / כי צוה אֵל חיליו את עיר חֶרמו זו כבֹש!׳. ראה אפרים אליהו ליסיצקי, באהלי כוש: שירים, ירושלים תשי״ג, עמ׳ פ–פא.

56 חנן חבר, ׳ביקורת הקריאה הלאומית: אנלוגיה היסטורית ואלגוריה לאומית בשירת נתן אלתרמן בתקופת השואה׳, עיונים בתקומת ישראל: מאסף לבעיות הציונות, היישוב ומדינת ישראל 8 (תשנ״ח), עמ׳ 451.

57 נתן אלתרמן, הטור השביעי, א, תל אביב תשל״ג, עמ׳ 421.

58 קישור בין יהושע ונון אביו לבין דמויות מן ההווה מצוי גם אצל אהרן אמיר, כותב

על הניצחונות הצבאיים ב־1948 כתב אלתרמן:

[...] מִנֶּגְבָּה
עַד לְקָצוֹת גָּלִיל
בֶּן־נוּן עַצְמוֹ כְּחַי חָלַף פֹּה הַשָּׁבוּעַ.[59]

הנכחת העבר המקראי בהווה ניכרת גם בשמות שניתנו למבצעים צבאיים. במלחמת השחרור כונו שתי ההתקפות על לטרון שבעמק איילון ׳מבצע בן נון א׳ ו׳מבצע בן נון ב׳, משום שבעמק איילון נחל יהושע בן נון את ניצחונו הגדול על הכנענים (יהושע י).[60] ב־1952 נוסד בגבולו של עמק איילון מושב חדש ושם ניתן לו – ׳כפר בן נון׳.[61]

העלייה ההמונית בשנותיה הראשונות של המדינה עוררה את הצורך בהקמת יישובים ובמתן שמות ליישובים החדשים. רשימות הערים ותיאורי הגבולות שבספר יהושע (פרקים יג–יט) שימשו מקור לא אכזב לעניין זה. מהם נשאבו בראשית המדינה השמות קרית יערים, כסלון, בית שמש, דימונה, אשתאול, צרעה, זנוח, לכיש, עקרון, אשדוד, עין גדי, אשקלון, מגידו, שעלבים ועוד.[62] השמות ההיסטוריים שניתנו ליישובים החדשים נעשו ל׳מחוזות זיכרון׳.[63] הם יצרו רושם שמפת הארץ של ימי יהושע קמה כביכול לתחייה ושאפשר לשוב ולהתהלך בנוף הקדומים המקראי. ס׳ יזהר תיאר בנוסטלגייה את הימים ההם, והוא ניסח את

---

הטרילוגיה ׳נון׳, המספרת על משפחה שורשית בישראל החדשה שבה האב נון ובנו יהושע משרתים בכוחות הביטחון. ראה אהרן אמיר, נון: או דו״ח על צרעה כאיש צעיר, רמת גן 1969. המוטו בפתיחת הספר הוא הפסוק: ׳ואשלח לפניכם את הצרעה ותגרש אותם מפניכם׳ (יהושע כד, יב); הנ״ל, נון 48: או דו״ח על קיפוד כאיש בוגר, תל אביב 1985; הנ״ל, נון 67: דו״ח על איש כעץ שתול, גבעתיים 1989.

59 אלה המילים החותמות את השיר ׳תנועת מלקחים׳ שנכתב כתגובה לידיעה העיתונאית ש׳וילהלמה, שדה־התעופה, רמלה, לוד, מגדל־צדק, ראש־העין, נכבשו בתנועת־מלקחים׳. ראה נתן אלתרמן, הטור השביעי, ג, תל אביב תשל״ג, עמ׳ 217–219.

60 מיכאל בר־זוהר, בן־גוריון, ב, תל אביב תשמ״ז, עמ׳ 765. עוד על מבצעי יהושע בן־נון ראה גרשון ריבלין ואלחנן אורן (עורכים), דוד בן־גוריון, יומן המלחמה: מלחמת העצמאות – תש״ח–תש״ט, ב, תל אביב תשמ״ג, עמ׳ 450, 455.

61 זאב וילנאי, ׳כפר בן־נון׳, הנ״ל, אריאל: אנציקלופדיה לידיעת ארץ ישראל, ה, טור 3705.

62 חלק מהשמות מצויים גם מחוץ לספר יהושע.

63 ׳מחוזות זיכרון׳ (lieux de mémoire) הוא מונח שטבע ההיסטוריון הצרפתי פייר נורה (Nora). ׳מחוזות זיכרון׳ הם נקודות התייחסות מוחשיות שמסדירות את נוכחותו של העבר בתוך ההווה כמו למשל חגים, פולחנים, ארכיונים או ספרי לימוד. מחוזות הזיכרון מאפשרים את שימורו של הזיכרון, את גיבושו ואת העברתו לדורות הבאים. ראה פייר נורה, ׳בין זכרון להסטוריה: על הבעייתיות של המקום׳, זמנים 45 (1993), עמ׳ 5–19.

דבריו, לא בכדי, כווריאציה על תיאור נחלת יהודה בספר יהושע (פרק טו, פסוקים י–יא; טז–יז; מה; מז):

> כמו מוסיקה היו להם פסוקים כ׳עקרון ובנותיה וחצריה׳, וכמו יין טוב ׳אשדוד ובנותיה וחצריה׳, ׳ועזה ובנותיה וחצריה, עד נחל מצרים והים הגדול׳, כמו תרועות חצוצרה, וטעם מופלא היה לשמות כמו כלב בן יפונה ועכסה בת כלב. ובשבת לאן נטייל? אל קו הגבול בכתף הר יערים ואל כסלון, ונרד בית שמש ונעבור תמנתה ובצל החנייה נתווכח בחום אם יבנאל היא יבנה, מפני שתוצאות הגבול היו ממש ימה.[64]

מתיאורו של יזהר עולה שהמטיילים נפעמו מנוף השמות המקראיים יותר משנפעמו מהנוף הטבעי של הארץ.

ספר יהושע חדר אז ללבבות משום שהאנשים רצו להזדהות עם תמונת הכיבוש הכלל־לאומי בראשות מנהיג חזק וכריזמטי. הם רצו להזדהות עם הגבורה והניצחון, עם התפיסה של כיבוש שלם שנעשה ׳פעם אחת׳, עם הקסם של ׳להיות עם חופשי בארצנו׳. אבל כמו שבמקרא התמונה הדויטרונומיסטית של הכיבוש הייתה אידאולוגיה ולא מציאות, כך גם ההזדהות עם תמונת הכיבוש הזאת בעידן המדינה עמדה בניגוד משווע למציאות. מלחמת השחרור העקובה מדם גבתה את חייהם של כ־6,000 אנשים; העלייה הגדולה הפכה את האוכלוסייה לחברת מהגרים, חלקם רדופי עבר קשה מנשוא, שהתקבצו ובאו מארבע כנפות תבל ודיברו בשבעים לשון; השונות הדמוגרפית יצרה מתחים בין־עדתיים וניכור בין ותיקים לעולים ובין דתיים לחילוניים; האנשים סבלו מחסור (הצנע, הקיצוב והמעברות); הצורך להגן על הגבולות הארוכים והמפותלים של המדינה הטיל על האוכלוסייה עול ביטחוני כבד. ההזדהות עם דור כובשי כנען של ספר יהושע הייתה לפיכך אוטופיה, אוטופיה ציונית, שממנה ניסו האנשים לשאוב כוח כדי להתגבר על ההווה וייסוריו.[65]

רעיון השמדת עמים (החרם המתואר בספר יהושע) מעולם לא היה חלק מהאידאולוגיה הציונית. התפיסה השלטת הייתה ש׳אנו באנו ארצה לבנות ולהיבנות בה׳ ולא לנשל עם אחר מעל אדמתו. הנשק נועד להגנה בלבד,[66] ותפקידי צה״ל כללו, נוסף על תפקידיו הרגילים של הצבא, גם חינוך, תרבות

64 דברים שנישאו בכנס התנועה ליהדות הומניסטית והתפרסמו לראשונה ב״ידיעות אחרונות׳, 4.12.1992, עמ׳ 24–25. ראה ס׳ יזהר, ׳נגד יהושע׳, תחילה 5 (תשנ״ג), עמ׳ 19.

65 לאוטופיות ציוניות ראה רחל אלבוים־דרור, המחר של האתמול, א: האוטופיה הציונית, ירושלים תשנ״ג.

66 שם, עמ׳ 103–107; עמ׳ 168–171; יוסף גורני, השאלה הערבית והבעיה היהודית: זרמים מדיניים־אידיאולוגיים בציונות ביחסם אל הישות הערבית בארץ־ישראל בשנים 1882–1948, תל אביב תשמ״ו.

והתיישבות.[67] הציונות שאפה להקים בארץ ישראל מדינת מופת שתחרות על דגלה את השלום, אחוות העמים והסובלנות, ורעיון הגאולה הלאומית נשזר בחזון של גאולה כלל־אנושית.[68]

בשנותיה הראשונות של המדינה הגיע ספר יהושע לשיא מעמדו במערכת החינוך. ב'הצעת תכנית ללימוד התנ"ך בבתי הספר בזרם הכללי ובזרם העובדים', תש"י (1950), נכתב שספר יהושע יילמד בשני מחזורים: פעם ראשונה בכיתה ד (9 פרקים) ופעם שנייה בכיתה ח (16 פרקים),[69] כי 'התקופה שאנו חיים בה מחייבת חזרה על נביאים ראשונים'.[70] נוסף על כך קבעה תכנית הלימודים המרכזית לבית הספר התיכון (כיתות ט–יב) תשט"ז (1956) שספר יהושע יילמד גם בכיתה י (12 פרקים).[71]

בהתייחסויות להוראת ספר יהושע (והמקרא בכלל) הרבו המחנכים להשתמש בכינוי החבור – ספרנו, תרבותנו, מולדתנו, עמנו, ארצנו – כדי להזין ולהעצים את החוויה המרכזית של ההווה שהיא חוויית התחייה של העם היהודי בארצו.[72]

67 צמרת (לעיל הערה 51), עמ' 86–101. את ההיבט החינוכי של הצבא ביטא יצחק רבין בנאום שנשא בעת שקיבל בשנת 1967 תואר דוקטור של כבוד מטעם האוניברסיטה העברית בירושלים: 'מוסכם ומקובל בעולם, שצה"ל שונה מצבאות רבים אחרים. אף על פי שמשימתו הראשונה במעלה היא המשימה הצבאית והביטחונית, הוא נוטל על עצמו שורה ארוכה של משימות, המכוונות לענייני שלום, לא לחורבן – כי אם לבניין ולהאדרת כוחה התרבותי והמוסרי של האומה. מפעלנו החינוכי ידוע לשבח ואף זכה להוקרת האומה כולה בהעניקה לצה"ל את פרס ישראל לחינוך בשנת תשכ"ו. הנח"ל המשלב את עבודת הצבא עם עבודת האדמה, מורות הסֵפר הנרתמות למפעלי פיתוח חברתי וכיוצא באלו, הם רק מספר דוגמאות לייחודו של צה"ל בתחום זה'. ראה תמר ברוש (עורכת), נאום לכל עת, תל אביב תשנ"ג, עמ' 61. צה"ל מילא תפקיד מרכזי בעיצוב דמות החברה. ראה זאב דרורי, אוטופיה במדים: תרומת צה"ל להתיישבות, לקליטת העלייה ולחינוך בראשית ימי המדינה, ירושלים 2000.

68 יוסף גורני, 'הזינוק האוטופי במחשבתו החברתית של דוד בן־גוריון', מבפנים מט, חוב' 3–4 (תשמ"ח), עמ' 257–271.

69 יוסף יונאי, מקרא בחינוך הממלכתי, ירושלים תשנ"ז, עמ' 68–70.

70 שם, עמ' 70.

71 שלושה פרקים באופן אינטנסיבי ותשעה פרקים באופן אקסטנסיבי. ראה שם, עמ' 113. בתשי"ח (1958) הוכנסו תיקונים לתכנית והוגדל חלקם של נביאים ראשונים בעקבות הדיונים במזכירות הפדגוגית. יעקב שריד אמר שם: 'הוראת נביאים ראשונים צריכה להוות את מרכז הכובד. בדור האחרון קיבל חלק זה של התנ"ך אקטואליות מיוחדת במינה. היו תקופות שבהם היו מוציאים פרקים שלמים מתוך הוראת נביאים ראשונים, כי לא היתה להם משמעות; למשל: הפרקים על כיבוש הארץ. מיום שהתחלנו לבנות את הארץ הזאת, קיבלו המקומות והמאורעות משמעות. התלמידים מכירים אותם וצריכים להיטיב ולהכיר את הארץ. אנו רואים את החשיבות הרבה שמייחס הנוער לארכיאולוגיה. זה מהווה מעין גשר חי בין העבר לבין ההווה'. ראה שם, עמ' 121. לספר יהושע בתכנית המתוקנת ראה שם, עמ' 125.

72 על פי תכנית הלימודים היה על המורים למקרא לנטוע בנפש התלמידים 'אהבה למולדת,

בספרי ההדרכה להוראת ספר יהושע בחינוך הממלכתי הושם דגש בחינוך בתחום הרגש (אהבת הספר, העם והארץ) וביצירת תחושת קרבה – עד כדי הזדהות – עם אירועי העבר. ההדרכה החינוכית הדגישה את חשיבות הזיהוי בין ארץ ההווה לבין ארץ העבר – על אתריה, נופיה ואקלימה.

בספרו של עובד אמיתי על הוראת נביאים ראשונים שיצא לאור בתשי״ג נכתב: ׳עלינו לראות עתה את עצמנו, כאילו עברו עלינו מלחמות כיבוש כנען בימי יהושע [...] על כן אין אנו רשאים ללמד עתה את ספרי נביאים ראשונים כחומר היסטורי־ספרותי עתיק־יומין, אלא כיצירות המעוררות חוויה רוטטת של מעשים ומאורעות שכאילו קרו בדורנו׳.[73] בספרו של יהודה דביר על הוראת ספרי יהושע ושופטים שהתפרסם באותה שנה נכתב בהקדמה ש׳מעשי אבות בדורות רחוקים סימן לבנים מגשימים בדור אחרון׳.[74] דביר מציע תחבולות דידקטיות שתסייענה למורים להחיות את העבר המקראי בתודעת תלמידיהם. בתחבולות הללו זוכה המחזת חלקים מספר יהושע למקום של כבוד. המחבר גם מייחס ערך מיוחד

---

בה חיו אבותינו ונתגבש עם ישראל, בה חזו נביאינו ושרו משוררינו ונוצר ספר הספרים ועליה חרפו נפשם גיבורי ישראל, ואהבה לעמנו אשר חי ויצר בה את תרבותו׳. ראה שם, עמ׳ 86, סעיף ג. בתכנית הלימודים נאמר גם ש׳מפת ארץ־ישראל תהא מצויה בכיתה ובידי הילדים לשם הבהרה והמחשה. צריך לשלב בלימוד התנ״ך הסתכלות ביצירות אמנות, עבודה בציור וכיור, שירה, ריקוד, מלאכת מחשבת, ולעשות כל מה שאפשר כדי להנעים להם את הלימודים ולהפעיל את דמיונם עד כדי חוויה והזדהות עם מצב נפשם של הגיבורים׳. ראה שם, עמ׳ 86. בכינוס הארצי השני לחקר המקרא ודרכי הוראתו (תשי״ד) אמר מאיר בלוך, מנהל בית ספר תיכון חדש בתל אביב: ׳אנו רואים בספר המקרא את יצירת המופת של האומה, ואחד מתפקידי תחייתנו התרבותית הוא – תחייתו של המקרא. על כן נטפח בלב תלמידינו את ההרגשה ואת ההכרה, שנוף המקרא הוא נופנו, שפתו – שפתנו, והוא עצמו – ספרנו. נקרא עם תלמידינו את שירת הארץ, שירת האדמה החי והצומח, שכל פרק ופרק במקרא מלא אותם. נבקש ונמצא בו את המקור העיקרי לתולדות עמנו בימי קדם׳. ראה שם, עמ׳ 101.

73 עובד אמיתי, הוראת נביאים ראשונים בבית הספר היסודי, תל אביב תשי״ג, עמ׳ 9. על יהושע יא אומר אמיתי: ׳נצחון בזק כזה ממש נחל צבא ההגנה לישראל, כמה אלפי שנים אחרי יהושע, בימי מלחמת השחרור ב״מבצע חירם״ — במלחמה נגד קאוקג׳י, מצביא הערבים. באותו שדה קרב, ולפי תכנית דומה לשל יהושע, הצליח צה״ל לנחול נצחון מזהיר ולכבוש את לב הגליל העליון בהתקפת בזק, שארכה בסה״כ 60 שעות׳. ראה שם, עמ׳ 75. ועל ׳והאחזו בתוכנו׳ ביהושע כב, יט הוא אומר: ׳האין כאן גילוי ראשון של רעיון ״קיבוץ גלויות״ ו״קליטת עליה״ ונכונות לשאת בעול הקליטה הכבד?׳. ראה שם, עמ׳ 11. תחושת האנלוגיה ההיסטורית מפעמת גם אצל יצחק דמיאל, המצדיק את בחירתו בדוגמה מספר יהושע (סיפור עכן וכיבוש העי) במילים ׳בחרתי בו הואיל והיריעה הספורית על מלחמותינו בה נעשתה דווקא קרובה לנו בימינו אלה מאוד׳. ראה יצחק דמיאל, ׳האם מלמדים אנו תנ״ך?׳, הד החינוך כז (תשי״ג), עמ׳ 1–3.

74 יהודה דביר, פרשיות במקרא למורה ולמעיין, תל אביב תשי״ג, עמ׳ 12.

לשמות היישובים שהיו שגורים ׳בפי אבותינו בשבתם על אדמתם׳,[75] ועל כן הוא מדריך את המורים להתעכב בכיתה על שמו של כל יישוב ויישוב, לשוחח על כל שהחפירות והתגליות גילו בו, להשתמש במפות, בתמונות, בצילומים, במוצגי עתיקות, לבקר באתרים וכיוצא באלה, כדי שיעלה לפני הדור היורש והמגשים ייעוד ׳קיומו לעתיד, ובכך תהא רציפות הדורות שלמה, בלתי מנותקת׳.[76]

תפיסת החינוך הזאת, ששורשיה בדור המורים החלוצים, נשאה פרי. משה דיין סיפר שמורו משולם הלוי לא רק לימד ופירש את ׳הספר המספר את ראשיתו של עמנו׳ אלא גם המחיש אותו לתלמידיו בצורה כזאת שהם יכלו לדלג בדמיונם על פני הזמן ולשוב לתקופת המקרא.[77] בספרו רב התפוצה ׳לחיות עם התנ״ך׳ מתחיל דיין כל פרק בתיאור העבר המקראי וממשיך מיד לעלילות צבא ההגנה לישראל. וכך, מתיאור כיבוש הארץ בידי יהושע עובר דיין למלחמת העצמאות כאילו לא התרחש דבר בין שני האירועים הללו.[78] כשדיין התייחס לממצאים הארכאולוגיים הוא אמר: ׳אין עדות טובה לישיבתנו כאן יותר מן האבנים; איש לא יוכל להכחיש את דבריהן. גם יהושע ידע זאת. הוא אמר אל בני ישראל: הנה האבן הזאת תהיה בנו לעדה כי היא שמעה את כל אמרי ה׳ אשר דיבר עמנו [יהושע כד, כז]. האבנים היו כאן בימי יהושע, ראו ושמעו את המתרחש ועכשיו הן מעידות על כך׳.[79]

במערכת החינוך לא היו כל גילויי שנאה כלפי הערבים,[80] ונושא החרם על עממי כנען לא שימש נושא מרכזי בשיח החינוכי. תגובת המחנכים לבעייתיות המוסרית של החרם שבספר יהושע נדחקה לרוב לשוליים. היא הושמעה, אם בכלל, בקול ענות חלושה, בגמגום או אפילו בשתיקה, משום שכל ערעור מפורש על ספר יהושע הובן כפגיעה באחריות הלאומית, כהטלת פגם במקרא או כהחלשת הצידוק המוסרי של כיבוש הארץ. כך נהגו מחנכים מובילים כמו חיים אריה זוטא,[81] שלמה דב

75 שם, עמ׳ 73.

76 שם, עמ׳ 75.

77 משה דיין, לחיות עם התנ״ך[5], ירושלים 1986, עמ׳ 15.

78 שם, עמ׳ 93–94.

79 שם, עמ׳ 107.

80 אליעזר ריגר, ״יחס בית הספר אל שכנינו הערבים׳, הנ״ל, החנוך העברי בארץ ישראל, א, תל אביב ת״ש, עמ׳ 213–233. הכותב קורא להתייחס לערבים ברוח מאמר חז״ל: ׳איזהו גבור? העושה את שונאו אוהבו׳. ראה שם, עמ׳ 233. אלמוג מסביר את היעדר החינוך לשנאה כביטוי של תחושת עליונות מוסרית על הערבים. ראה אלמוג (לעיל הערה 7), עמ׳ 303–304. אלמוג כותב שבטקסטים צבאיים ׳רשמיים׳ (פקודות יום, דפי קרב, ביטאונים) אין מוצאים קריאות לטבח בלוחמים או באזרחים הערביים. עם זאת הפקודות וההנחיות לא מנעו כליל מעשים שאינם מתיישבים עם ׳טוהר הנשק׳. ראה שם, עמ׳ 309–316.

81 זוטא הנחה את המורים איך להתמודד עם שאלות ביקורתיות מבחינה מוסרית: ׳מכיון שהארץ היתה קודם כל של ״האבות״, ועמים אחרים התישבו בה בשעה שבני האבות היו במצרים, הרי היתה הרשות ליורשים לקחתה בחזרה באיזו אמצעים שהם. בוודאי ״תרוץ״

גויטיין[82] ויוסף שכטר.[83] בקרב היוצאים מן הכלל היה משה סיסטר, שהתקומם נגד חוסר ההתמודדות הישירה של מחנכים רבים עם בעיית החרם. הוא אף התריע על הנזק הרוחני שגורמת התנהגות מתחמקת מסוג זה.[84]

---

זה קלוש [...] אבל אין תשובה טובה יותר. [...] לעת עתה נשקיט את הרגש המוסרי של הילדים באיך שיהיה, ובשנים הבאות נראה את המהלך ההסטורי הזה על פי האמת פחות או יותר'. ראה חיים אריה זוטא, דרכי הלימוד של התנ"ך, ירושלים תרצ"ה, עמ' צז. זוטא היה דמות מרכזית בחינוך העברי־לאומי בארץ ישראל והעמיד דור של מורים שהטביעו את חותמם על החינוך היסודי בארץ. ראה הרמתי (לעיל הערה 7), עמ' 105–114.

82 גויטיין התייחס בסוף ספרו על הוראת התנ"ך לדברים בתנ"ך 'שאינם יכולים לשמש צידה בדרך הטוב [...] שהם אפילו מנוגדים במפורש לאידאה של אלהי הצדק והרחמים, או נראים כמנוגדים לה'. ראה שלמה דב גויטיין, הוראת התנ"ך: בעיותיה ודרכיה, תל אביב תשי"ח, עמ' 296. אך כשהגיע גויטיין לדיון בחרם ובפרשת עכן כתב: 'מצות החרם חלה בעיקר על אויבי ה', כלומר אויבי העם המסוכנים ביותר, כגון עמלק (שמואל א, טו); אך לגבי מטרתנו החינוכית, ענין החרם וגם מיתתם של בני עכן הוא צדדי; העיקר בפרשה זו הוא שעבירות שאדם דש בעקביו, וביחוד עבירות על "לא תחמוד", עתידות להיפקד עליו ובצורה החמורה ביותר'. ראה שם, עמ' 300.

83 שכטר פסח על ספר יהושע בספרו 'פרקי הדרכה בתנ"ך' שבו הוא דן בזה אחר זה בכל ספרי התורה ונביאים ראשונים. ראה יוסף שכטר, פרקי הדרכה בתנ"ך, ירושלים ותל אביב תש"ך. הספרים המרכזיים לחינוך היו לדעתו בראשית, שמות, במדבר, שופטים, שמואל, ישעיה, ירמיה, תהלים, משלי, איוב, דניאל, עזרא ונחמיה. הוא סבר שתקופת המדבר הייתה התקופה החשובה בחיי ישראל ולא התקופה שבה כבש את ארצו. לגישתו של שכטר ראה ישעיהו תדמור, התכוונות לאלוהי שבאדם: חינוך אכסיסטנציאליסטי־דתי במשנתו של יוסף שכטר, תל אביב תשנ"ד, עמ' 225–227. שכטר הציע את תכנית הלימודים בתנ"ך ולא התעלם בה מה'מפעל הקשור בכיבוש הארץ ובהתיישבות בה בימי יהושע בן־נון ונמשך בתקופות השופטים והמלכים', אבל הוא הקציב מעט שעות ללימוד ספר יהושע. הוא טען שיש ללמד בכיתה ז את כל ספרי נביאים ראשונים (וספרים נוספים). ראה יוסף שכטר, 'החינוך לערכי היהדות בבית־הספר התיכון', ערכי היהדות בחינוך התיכון (לעיל הערה 9), עמ' 64, 187.

84 'היחס התמים לספרות המקראית ולטכסט שלה, הגורס "קדושה" לספרים עתיקים כאל אמת של יצירה אלוהית, ועומד על איסור חמור לבחון את הכתובים [...] גרמו לציבור שלנו נזק ממשי, רוחני ומוסרי. גישה כזאת מחנכת את האדם בישראל לראות בפסוקים כגון "לא תחיה כל נשמה" (דברים כ, טז) או בסיפור על כיבוש יריחו "ויחרימו את כל אשר בעיר מאיש ועד אשה, מנער ועד זקן, ועד שור ושה וחמור לפי חרב" (יהושע ו, כא) וכיוצא בהם – צו עליון של "דתיות ולאומיות צרופה", מעין "ירושה רוחנית" של בני ישראל מתקופת הכיבוש ומתקופת מלכות ישראל'. ראה משה סיסטר, מבעיות הספרות המקראית, תל אביב תשט"ז, עמ' 98.

## מאיגרא רמא לבירא עמיקתא

ברור שהציונות החילונית לא הייתה עשויה מקשה אחת, ולא כל הארץ הייתה שפה אחת ודברים אחדים. כבר בדור המדינה נִבעו סדקים בגישה שתוארה לעיל,[85] והם הלכו והתרחבו עם השנים.

נתן רוטנשטרייך הזהיר את בן־גוריון מפני ׳הקפיצה ההיסטורית׳ אל תקופת המקרא תוך פסיחה על כל מה שבין התקופה המקראית לבין ההווה. הוא טען שהעתקת מושגים מדור אחד למשנהו היא שגיאה שעושים הדיוטות: ׳אנו מחיים את הרקע המקראי כבני גולה לשעבר ולא כמי שהגולה היא בשבילו רקע סביל ללא רישומים, כאילו היינו שרויים מעיקרו של דבר במקום ובזמן שאותו אנו מבקשים להחיות׳.[86] ואכן, ההיסטוריה הוכיחה שבקרב רבים נקבעה הזיקה למדינה לא רק על סמך העבר המיתי אלא גם – ובעיקר – על סמך העבר הקרוב (השואה) וההווה.

הקמת המדינה ומוסדותיה רופפו את המתח הלאומי והציוני, ובשנות השישים, אחרי שתי מלחמות, התחיל מיתוס יהושע להעיק. אצל רבים הוא לא סימל יותר את הגבורה והצלחת כיבוש הארץ אלא לאומיות, מיליטריזם וחוסר רגישות לצרכיו של הפרט. יהודה עמיחי ביטא את הלך הרוח הזה כבר בסוף שנות החמישים כשהשתמש בספר יהושע כדי לבטא את האנטיתזה לאידאולוגיה שייצג הספר בתודעה הלאומית:

כָּל הַלַּיְלָה עָלָה צָבָא מִן הַגִּלְגָּל
לְהַגִּיעַ עַד שְׁדֵה הַקֶּטֶל וְעַד בִּכְלָל.
הַמֵּתִים בָּאֲדָמָה שָׁכְבוּ בָּעֶרֶב וּבַשְּׁתִי.
אֲנִי רוֹצֶה לָמוּת עַל מִטָּתִי.
[...]
שֶׁמֶשׁ דֹּם בְּגִבְעוֹן. הוּא מוּכָן לַעֲמֹד נֶצַח.
בִּשְׁבִיל לְהָאִיר לְעוֹרְכֵי קְרָב וָרֶצַח,
אוּלַי לֹא אֶרְאֶה כְּשֶׁיַּהַרְגוּ אֶת אִשְׁתִּי,
אֲבָל אֲנִי רוֹצֶה לָמוּת עַל מִטָּתִי.[87]
(© כל הזכויות שמורות להוצאת שוקן)

85 יעקב שביט, ׳משיחיות, אוטופיה ופסימיות בשנות החמישים: עיון בביקורת על "המדינה הבן־גוריונית"׳, עיונים בתקומת ישראל: מאסף לבעיות הציונות, היישוב ומדינת ישראל 2 (תשנ"ב), עמ׳ 56–78.

86 ׳דוד בן־גוריון / נתן רוטנשטרייך: לבירורה של הסוגיה׳ (לעיל הערה 19), עמ׳ 20.

87 יהודה עמיחי, ׳אני רוצה למות על מיטתי׳, הנ"ל, שירים: 1948–1962, ירושלים ותל אביב תשל"ז, עמ׳ 95. את התחושות של הדור שחזר אחרי שתי מלחמות עצוב ומוכה ו׳מבקש למות על מיטתו׳ ביטא עמיחי גם ברומן ׳לא מעכשיו לא מכאן׳. ראה יהודי עמיחי, לא מעכשיו לא מכאן, ירושלים ותל אביב תשכ"ג. לניתוח ספרותי ראה גרשון שקד, ׳הוי דורי

ה׳אני רוצה למות על מטתי׳ מתגרה בשפת הלאום שקידשה את ה׳אנחנו׳, באידאולוגיה שרוממה את הגבורה בקרב למען המולדת ובתרבות השכול שקישרה בין אבדן החיים לבין המטרות הלאומיות. ה׳אני רוצה למות על מטתי׳ משמיע את קולו של היחיד הרוצה במוות פרטי שאינו קשור ללאום או מגויס למטרותיו.

תגובת הנגד לאתוס הלאומי נשמעה גם בשדה החינוך.[88] הוגים ומחנכים כשמואל הוגו ברגמן,[89] יוסף שכטר ומרדכי סגל[90] הרימו את קולם נגד הדגשת ההיבטים הלאומיים והצבאיים בהוראת המקרא. צבי אדר ביקר את המחנכים בעשור הראשון של המדינה על שהשתמשו במקרא בתור כלי לחינוך לאומי. הוא דיבר נגד הפיכת המקרא לאמצעי וניצולו למטרה זרה לו. הוא טען שערכו של המקרא טמון בערכיו הרוחניים והמוסריים המתבטאים בעיקר בנבואה: ׳תמצית רוחו של התנ״ך נמצאת בישעיה וירמיה יותר מאשר ביהושע ושופטים׳.[91]

קו השבר הגדול בעלילת־העל הציונית נוצר אחרי מלחמת ששת הימים והאירועים שבאו בעקבותיה. מצד אחד נתפס הניצחון כהתגשמותו השלמה של החזון הציוני או כמימושה המלא של ההבטחה האלוהית, ומצד אחר התפתח רגש אשמה כלפי הציבור הפלסטיני וסבלו.[92] התברר

---

העצוב והמוכה׳, יהודית צוויק (עורכת), יהודה עמיחי: מבחר מאמרי ביקורת על יצירתו, ישראל 1988, עמ׳ 211–212.

88 ׳החינוך הלאומי מהווה את החטיבה הגדולה ביותר לחינוך לערכים [...]. השקפת העולם שהוא בא לנטוע בתלמיד מורכבת מכמה יסודות, והם: תחושת הבידוד שלנו בין העמים (כולם שונאים את היהודים), ה״לגיטימיות״ של תוקפנות אכזרית כלפי הגויים (שמקנה התנ״ך אשר הפרסטיז׳ה שלו היא בלתי מעורערת) והכרת עליונות (תרבות ישראל היא הבסיס לתרבויות העמים, ליהודים תכונות חיוביות המייחדות אותם מאחרים, ״ישראל אור לגויים״...)׳. ראה לאה אדר וחיים אדלר, החינוך לערכים בבתי־ספר לילדים עולים, ירושלים תשכ״ה, עמ׳ 66.

89 ברגמן רצה חינוך שיתבסס על המקרא אך ׳לא כאותם המטיפים היום לתנ״ך כלמין שיר ניבלונגים יהודי המרים על נס את הגבור הלאומי ואת מלחמותיו (תפיסה זו מראה רק כמה יכול עם התנ״ך להתנכר לאותו הספר שממנו נובעת עמדתו בעולם וזכות קיומו), אלא התנ״ך האמיתי, הרואה את תולדות העולם החל מ״בראשית״ ואת תולדות ישראל החל מ״לך לך״ מבחינת תיקון עולם במלכות שדי. חינוכנו יתבסס על נביאי ישראל ועל בשורתם׳. ראה שמואל הוגו ברגמן, ׳יעודו של עם ישראל׳, יעקב בקר וש׳ שפאן (עורכים), מחשבות ודעות[3], תל אביב תשכ״א, עמ׳ 54.

90 איל כפכפי, ׳כשתילי זיתים – שיטת התהליכים: משנתו החינוכית של מרדכי סגל ויישומה בבתי־הספר של הקיבוץ המאוחד׳, דור לדור יב (תשנ״ח), עמ׳ 199.

91 צבי אדר, הערכים החינוכיים של התנ״ך, ירושלים ותל אביב תשכ״ט, עמ׳ 16. ההתייחסות לספר יהושע ולספר שופטים כמו אל ספרים שאינם מבטאים את ׳תמצית רוחו של התנ״ך׳ מתבטאת היטב בנושאי פרסומיו. אדר כתב על סיפור יוסף, על סיפורי משה, על ספרי בראשית, ירמיה ותהלים, אך לא על ספר יהושע.

92 ראה עמוס עוז, פה ושם בארץ ישראל בסתיו 1982, תל אביב תשמ״ה, עמ׳ 116–117.

שהקמת בית לאומי לעם היהודי גובה מחיר אנושי ומוסרי כבד. השטחים שנוספו לישראל עוררו מחלוקת בדבר הזכות עליהם, ובציבור התחדדה ההכרה שהארץ כולה היא אדמת מריבה.[93]

השפה הגיבה, כסמוגרף רגיש, על השינוי בהלכי הרוח. אפשר להיווכח בכך בתמורה שחלה בקונוטציות של המילה 'כיבוש'. בעידן החלוצי ובדור המדינה הרבו לדבר על 'כיבוש הארץ', 'כיבוש העבודה', 'כיבוש השממה', ואפילו על 'כיבוש החוף והגל'.[94] המילה שובצה בשמות מקומות (קיבוץ רמת הכובש, שכונת נוה כיבוש בפתח תקוה,[95] גן הכובשים בתל אביב[96] או נחל כובשים סמוך לבאר שבע[97]), והיא הפיחה בלבבות רוח של גאווה לאומית במפת הארץ. כיום לעומת זאת ירדה המילה מגדולתה וכבר אין משתמשים בה בהקשרים כאלה.

קול המבקרים את האידאולוגיות של העידן החלוצי ודור המדינה התחיל להישמע ברמה (אם כי לא הפך למרכז אידאולוגי־חברתי־פוליטי). מאיר ויזלטיר ביקר את 'משוררי שלמות הארץ' ו'את קושרי הכתרים לגבורת דור חדש של כובשי כנען בסופה';[98] אילן גור־זאב טען שהציונות הפעילה אלימות חינוכית נגד המסורת היהודית, נגד קבוצות פנימיות ונגד האויבים החיצוניים;[99] ס' יזהר דן את בן־גוריון ברותחין על שראה בסופר שופר לגיוס דעת הקהל למטרות הלאומיות:

> מי שיקרא בכתבי משה דיין ויגאל אלון, למשל, יראה שגם הם ראו בהשקפה דומה. בן־גוריון ידע את ההיסטוריה ולא הסכים לה והם פשוט לא למדו מספיק ולא ידעו. משולם הלוי בנהלל לא לימד את דיין כלום מעבר לתנ"ך. וגם בתנ"ך לימד רק את ספר יהושע, שופטים ומלכים ומכל השאר כלום, לוח חלק [...] קשה להודות איך דורם של דיין ואלון — גדל בבורות תרבותית גמורה.[100]

המחקר המדעי הראה שהסיפור המקראי על הכיבוש השלם של הארץ בהנהגת יהושע אינו מהימן

93 אהרן אמיר (עורך), ארץ מריבה: אנתולוגיה, ישראל תשנ"ב.

94 'שיר הנמל' של לאה גולדברג, שנכתב לכבוד בניית נמל תל אביב, הולחן, הודפס בשירונים והושר בפי כול עשרות שנים. בתקופת העלייה השנייה הופיע הרעיון של 'כיבוש המרעה'. ראה אלמוג (לעיל הערה 7), עמ' 253. הצברים שטיילו בארץ לאורכה ולרוחבה ביטאו את התפעמותם מההגעה לפסגות ההרים כ'כיבוש הפסגה'. ראה שם, עמ' 273.

95 קיבוץ רמת הכובש הסמוך לפתח תקוה (נוסד ב־1932) כונה כך על שום העובדה שמייסדיו היו חברי 'הכובש', שמטרתו הייתה לכבוש את העבודה העברית בארץ. ראה 'רמת־הכובש', אריאל (לעיל הערה 61), ח, טור 7578. שכונת 'נוה כיבוש' כונתה כך לזכר מאמצי הפועלים לכיבוש עבודה עברית בפתח תקוה בתקופת המנדט הבריטי. ראה 'נוה־כבוש', שם, ו, טור 5073.

96 'גן־הכובשים', שם, ב, עמ' 1389–1390.

97 אחד מסעיפיו של נחל גרר נקרא 'כובשים' לזכר לוחמי צה"ל שהתקדמו בנחל זה לקראת כיבוש באר שבע, במלחמת תש"ח. ראה 'כובשים', שם, ד, טור 3519.

98 מאיר ויזלטיר, 'איש ודעתו: איך הפסדנו את מלחמת ששת הימים', הארץ, 9.8.1968.

99 אילן גור־זאב, פילוסופיה, פוליטיקה וחינוך בישראל, תל אביב תש"ס, עמ' 64.

100 ס' יזהר, 'הוא היה סבור שהסופרים יעניקו לעם את המבט ההיסטורי...', עיונים בתקומת ישראל 3 (תשנ"ג), עמ' 7–8.

מבחינה היסטורית,[101] ושמונת העיקרים של בן־גוריון על אודות ספר יהושע ותקופת כיבוש הארץ קרסו בזה אחר זה.

בשיח הציבורי נקלט ספר יהושע דרך עדשת הסכסוך הישראלי־פלסטיני תוך זיהוי הפלסטיני עם הכנעני. ומשנקלע ספר יהושע לתחום הפוליטי־אקטואלי חדרו חילוקי הדעות המשסעים את החברה הישראלית אל פרשנותו של הספר ואל מעמדו במערכת החינוך.

במערכת החינוך הממלכתי בישראל חלה הידרדרות במעמדו של ספר יהושע. בתכנית הלימודים של תשל״א (וב׳קדם־תכנית׳ של תשכ״ט) נקבע ש׳ללימוד ספר יהושע יוקדש זמן מועט (כ־5–6 שיעורים) [...] דגש־יתר יושם בלימוד ספר שופטים׳.[102] בתכנית הלימודים של תשמ״ה הוכפל מספר השעות ללימוד ספר יהושע, אבל עין בוחנת תבחין מיד שספר יהושע הוא היחיד בספרי התורה ונביאים ראשונים שנדחק מהמסגרת של שתי יחידות לימוד, שהיא חובה ושאותה לומדים רוב התלמידים, אל יחידת הלימוד השלישית שאינה חובה ושכמעט אין לה דורש.[103] במילים אחרות, ספר יהושע נעלם מלימודי המקרא של רוב תלמידי בית הספר העל־יסודי.[104] בתכנית

101 נדב נאמן, ׳פרשת ״כיבוש הארץ״ בספר יהושע ובמציאות ההיסטורית׳, נדב נאמן וישראל פינקלשיין (עורכים), מנוודות למלוכה: היבטים ארכאולוגיים והיסטוריים על ראשית ישראל, ירושלים תש״ן, עמ׳ 284–347; אמנון בן־תור, ׳תנ״ך וארכאולוגיה מקראית ושימושיהם הפוליטיים׳, דני יעקובי (עורך), בינוי אומה, ירושלים תש״ס, עמ׳ 105–108; ישראל פינקלשטיין וניל א׳ סילברמן, ׳ארכאולוגיה ומקרא בפרוש האלף השלישי: מבט מן המרכז׳, קתדרה 100 (מנחם־אב תשס״א), עמ׳ 47–64; עמיחי מזר, ׳על הזיקה בין המחקר הארכאולוגי לכתיבת ההיסטוריה של ראשית ישראל׳, שם, עמ׳ 65–88; שרה יפת, ׳האם הומצאו ״תולדות עם ישראל״ בתקופה הפרסית: לשאלת מוצאה של ההיסטוריה המקראית׳, שם, עמ׳ 109–120; ישראל ל׳ לוין ועמיחי מזר (עורכים), הפולמוס על האמת ההיסטורית במקרא, ירושלים תשס״א; Yael Zerubavel, *Recovered Roots: Collective Memory and the Making of the Israeli National Tradition*, Chicago and London 1995, pp. 3–36, 214–237; Neil Asher Silberman and David B. Small (eds.), *The Archeology of Israel: Constructing the Past, Interpreting the Present*, Shef eld 1997

102 משרד החינוך והתרבות: המרכז לתכניות לימודים, מקרא בחטיבת הביניים – הצעה לתכנית־לימודים בבית־הספר הממלכתי: מהדורת ניסוי, ירושלים תשכ״ט, עמ׳ 6; הנ״ל, מקרא בבית־הספר הממלכתי (גן; א׳–י״ב), ירושלים תשל״א, עמ׳ 20.

103 בשנת תשנ״ג למשל ניגשו לבחינת הבגרות במקרא בהיקף של 2 יחידות לימוד 95.8% מהתלמידים. 4.2% הנותרים נבחנו בשלוש יחידות לימוד, בארבע או בחמש. ראה עם ועולם (לעיל הערה 3), עמ׳ 43. על פי תכנית הלימודים ליחידת הלימוד השלישית לומדים בספר יהושע את הפרקים א, כב, כג, כד. עליהם מוסיפים עוד ארבעה פרקים (או את הפרקים ז, ח, ט, י או את הפרקים ב, יא, טו, יז). ראה משרד החינוך והתרבות: האגף לתכניות לימודים, תכנית הלימודים במקרא מגן הילדים ועד כיתה י״ב בחינוך הממלכתי, ירושלים תשמ״ה, עמ׳ 31.

104 תפיסה שונה לחלוטין מתגלה בתכנית הלימודים הנוכחית של בית הספר הממלכתי־דתי (תשנ״ג). על פי התכנית לומדים בכיתה ט את ספר יהושע על כל 24 הפרקים שבו. ברמת הבקיאות נלמדים 9 פרקים (ג, ד, י, יא, יב, טז, יז, יט, כא); ברמה האקסטנסיבית – 6 פרקים (ב, ה, ו, יח, כ, כג); ברמה האינטנסיבית – 9 פרקים (א, ז, ח, ט, יג, יד, טו, כב,

הלימודים של בית הספר היסודי לא חל שינוי רשמי במעמדו של הספר, אבל בשדה ניכרה תסיסה והיו בתי ספר שנשמעה בהם הסתייגות מלימודו.[105]

החרם על עממי כנען התגלה במלוא חומרתו, ואנשים התחילו לשאול כיצד אפשר להבין את יחסה של התורה לעממי כנען (׳לא תְּחיה כל נשמה׳, דברים כ, טז) ואת המסופר בספר יהושע על השמדתם (שם יא, יד–טו). חוקרים, מחנכים, סופרים ואנשי רוח ניסו להתמודד עם הבעיה והביעו את דעותיהם בספרות המקצועית, בתקשורת ומעל בימות ציבוריות. מתוך הים הגדול אזכיר כאן

---

כד). לתכנית מצורפות הנחיות: ׳רצוי שהתלמיד יראה במשך חודשי הלימוד מפה כללית, שמציינת בצורה סכימטית את הנחלות, ללא פרטים גיאוגרפיים של ארץ ישראל. בצורה כזאת יכולים התלמידים לשייך את מקום מגוריהם לאחת מנחלות השבטים. [...] העיסוק בכיבוש ארץ ישראל על פי המסופר בספר יהושע, כאשר הוא מלווה במפה ציורית או במפת תבליט, עשוי להמחיש להם את הסכימה של כיבוש הארץ ולתת להם תמונה כללית של ההתרחשויות שמתוארות בספר זה ובספר שופטים, ועשוי לסייע להפנמת סיפור הכיבוש. ההפנמה הזאת אצל התלמיד היא בסיס חשוב לאהבת ארץ ישראל׳. ראה משרד החינוך והתרבות: הפיקוח על הוראת המקרא בחינוך הממלכתי־דתי, מקרא – תכנית הלימודים בבית הספר הממלכתי־דתי: גן, א׳–י״ב, ירושלים תשנ״ג, עמ׳ 27–28. אף אחד מן הנושאים הללו אינו נזכר ברשימת ה׳רעיונות המרכזיים׳ שבספר יהושע המופיעה בתכנית הלימודים במקרא של משרד החינוך והתרבות לחינוך הממלכתי, ירושלים תשמ״ה, עמ׳ 17–18. אמנם ב׳מטרות הוראת המקרא׳ שבפתיחת החוברת כתוב ש׳הלומד יכיר את מקומה של ארץ ישראל בספרי המקרא, את הזיקה שבין העם לארצו ואת נוף הארץ ואתריה׳ (שם, עמ׳ 6), אבל הכוונה **להכרת** נוף הארץ ואתריה ולא **לאהבת** הארץ ואתריה, כפי שיש בתכנית הלימודים של החינוך הממלכתי־דתי. החינוך הממלכתי־דתי, בנבדל מהחינוך הממלכתי, כולל במטרות הוראת המקרא גם מטרות רגשיות.

105 בעיתונות דווח שבית ספר גונן בירושלים, המחנך ברוח ערכי תנועת העבודה, החליט שלא ללמד בכיתה ד את ספר יהושע למרות מורת הרוח שהתעוררה בקרב חלק מההורים. ראה שרה פרידמן, ׳בי״ס בירושלים החליט לא ללמד את ״יהושע״ בשל תיאורי הכיבוש האכזרי׳, מעריב, 2.4.1995.

בעת מסירת מאמר זה לדפוס פורסם בעיתונות (אבירמה גולן, ״יהושע מגויס לצבא׳, הארץ, 25.11.2003) על גילויי התנגדות לנוהג להישבע אמונים לצה״ל על התנ״ך בעת סיום הטירונות. בטקס ההשבעה קוראים את דברי ה׳ ליהושע לפני כיבוש הארץ המכילים, בין השאר, תיאור גבולות ודברי עידוד והבטחה: ׳כל מקום אשר תדרך כף רגלכם בו לכם נתתיו [...] מהמדבר והלבנון הזה ועד הנהר הגדול נהר פרת, כל ארץ החתים ועד הים הגדול מבוא השמש יהיה גבולכם [...] חזק ואמץ כי אתה תנחיל את העם הזה את הארץ אשר נשבעתי לאבותם לתת להם׳ (יהושע א 3–4, 6). בכתבה נאמר שהוגשה לכנסת הצעת חוק של יולי תמיר מהעבודה לשנות את פקודת צה״ל התש״ח–1948 כך שהמילים ׳שבועת אמונים׳ יוחלפו ב׳הצהרת אמונים׳, והטקסט שישולב בטקס יהיה ׳טקסט המייצג את ערכי המדינה ומשותף לכל אזרחיה׳ והוא מגילת העצמאות. הכתבה נחתמת במילים: ׳אולי הקראת הכרזת העצמאות באוזני חיילים ממגזרים שונים תתחיל להחזיר לחברה הישראלית את קולה השפוי, האזרחי, המבקש מן הצבא להגן על הדמוקרטיה לאורם של ערכי שוויון וצדק, ולא לאורה של קריאת הקרב הטריטוריאלית העתיקה׳.

את מאמרו של ס׳ יזהר ׳נגד יהושע׳[106] ואת תגובתו של אהרן מגד עליה[107] וכן את הדברים

106 ״ויכו את כל הנפש אשר בה החרם לא נותר כל נשמה״, הנה מופת ליהודים, ״ויכם לפי חרב החרם אותם״, הנה מילוי מצוות משה. ״ואת כל האדם הכו לפי חרב עד השמידם אותם ולא השאירו כל נשמה״, הנה לפניכם היהודי איש המלחמה הגיבור [...] איך יכול היה האלוהים לסבול מין השמדה סופנית כזו? [...] את יהושע הזה קשה לקבל, וחובת אדם לאנושיותו לצאת ולדבר נגדו. אלא אם כן אין ספר זה אלא ספר האזהרה, לאמור: ראו הוזהרתם מה קורה כשעם הולך לכבוש ארצו של עם, ולו גם מן הנימוקים הטובים ביותר. די לקרוא ביהושע ולהיבהל. נכון, לא כולם נבהלים, כידוע, אבל, מכל מקום, אולי קצת היהודים האלה שיושבים כאן, הם נגד יהושע׳. ראה יזהר (לעיל הערה 64), עמ׳ 22–25. השימוש של יזהר במונח ׳מופת׳ מכוון. הציונות שאפה להקים ׳חברת מופת׳ מבחינה ערכית, וכאן מצביע יזהר על ההתנגשות בין שאיפת המופת הזאת לבין המעשים בפועל. על מאמרו ׳נגד יהושע׳ אמר יזהר: ׳כשאני כותב ״נגד יהושע״, אני כותב נגד הציונות שולפת החרב, השוללת את קיומו של העם האחר – מפני שיש לה חרב גדולה. נגד הציונות הנוראה, שהסמל שלה: מלאך עם חרב׳. ראה ס׳ יזהר, ׳ס. יזהר עכשו!׳, סביבות 31 (1993), עמ׳ 149–156.

107 אהרן מגד, ״׳החטא הקדמון״ ועונשו׳, ידיעות אחרונות, 25.12.1992. מגד העלה כמה טענות: ביקורת המקרא מוכיחה שתיאור הכיבוש השלם של הארץ בספר יהושע אינו מהימן מבחינה היסטורית והכנענים כלל לא הושמדו; יש להתייחס לתיאור הכיבוש בספר יהושע ברוח הזמן שבו נכתבו הדברים והמושגים שהיו רווחים בו; כל כיבוש הוא כיבוש כוחני; ההיסטוריה משופעת בכיבושים של עמים וארצות ואין הכיבוש של יהושע יוצא דופן בהיסטוריה; אם יהושע פשע מה עלינו לעשות? ׳לחזור לאוקראינה, לפולין, לגרמניה, למארוקו, לעיראק, לאור כשדים? או להסתגף בייסורי מצפון עד שתצא נשמתנו?׳ (שם). אם ישראל רוצה ארץ משלו ואינו רוצה להמשיך לחיות בגולה, הרי הבררה ההיסטורית העומדת לפניו בדורנו היא לכבוש לו את הארץ.

שכתבו עקיבא ארנסט סימון,[108] שלום רוזנברג,[109] יאירה אמית,[110] אליעזר שביד,[111] אביעזר רביצקי[112] ועוד רבים וטובים.[113]

108 עקיבא ארנסט סימון, 'כשר ופסול בציטוטי מקרא: הרהורים על האפשרות של הומאניזם יהודי־אוניברסאלי', שדמות ל (תשכ"ח), עמ' 90.

109 שלום רוזנברג, 'מלחמה ושלום: יהושע וישעיהו', עמרם ינאי ומאיר מוניץ (עורכים), מוסר, מלחמה וכיבוש: דברים שנאמרו ביום עיון במכללת הרצוג להכשרת מורים ליד ישיבת הר עציון[2], אלון שבות תש"ס, עמ' 47–59. (המהדורה הראשונה בעריכת יוסף צבי רימון הופיעה בתשנ"ד.)

110 יאירה אמית, 'הוראת ספר יהושע ובעיותיה', על הפרק 2 (תשמ"ו), עמ' 16–22. גרסה קודמת התפרסמה ב'על המשמר', 21.12.1984, עמ' 20, 22 בעקבות הרצאה ביום עיון בקיבוץ עין שמר שהתקיים ב־24.10.1984. אמית ביקשה לבחון באיזו מידה יכולה הכרת המחקר המדעי של ספר יהושע לסייע להורות את הספר לבני נוער בימינו.

111 אליעזר שביד, 'השמדת עמלק והורשת האמורי', מאזניים לג, חוב' ג–ד (תשל"א), עמ' 201–209. שביד שואל כיצד להסביר לתלמידים את יחסה של התורה לעמלק ולאמורי. האין היא מצווה על 'רצח עם' פשוטו כמשמעו? 'שאלות כאלה חזרו ועלו פעמים לפני הוגי־דעות יהודים בעת החדשה, ואחרי מלחמת ששת הימים שבו להטריד מורים ומחנכים' (שם, עמ' 201). כלומר, מלחמת ששת הימים הייתה אירוע שגרם לחידוד הרגישות לשאלת החרם בספר יהושע.

112 אביעזר רביצקי, 'האם פיתחה המחשבה ההלכתית מושג של "מלחמה אסורה"?', הנ"ל, חירות על הלוחות: קולות אחרים של המחשבה הדתית, תל אביב תשנ"ט, עמ' 156–157.

113 מחנכים שאלו כיצד יש להתמודד עם רעיון החרם מבחינה חינוכית וערכית. היו שטענו שמצוות כיבוש הארץ היא מעבר לשיקולים מוסריים־אנושיים, ועל כן היא מבטלת את זכויותיהם של הכנענים־הערבים על הארץ; והיו שיצאו חוצץ נגד מה שהם תיארו כאוטיזם מוסרי שפשה בחברה. ישראל אלדד טען שניתן לנו הכוח להכות את יושבי כנען שלא עשו לנו כל רע במובן סובייקטיבי, אבל לפי קביעה אובייקטיבית עליונה ארץ זו נועדה לנו. כנענים שלא בחרו בדרך ההשלמה או העזיבה נדונו להשמדה. 'לא תחיה כל נשמה. אם אתה מותיר לו נשימה, מיד הוא מתאושש וקם עליך'. ראה ישראל אלדד, הגיונות מקרא, ירושלים 1972, עמ' 97, 272–273. למשיחיות הפוליטית ראה אוריאל טל, מיתוס ותבונה ביהדות ימינו, תל אביב תשמ"ז, עמ' 107–124. שלמה אבינר, שהיה מודע לבעייתיות המוסרית ואף הקדיש לה מאמר מיוחד, כתב את הדברים שלהלן: 'אני מודה לך יהושוע, כובש ארצנו, / שלא עסקת בדמוגרפיה, אלא בירושת נחלתנו. / ובודאי ידעת שהכנענים יביאו לנו סל מרורות, / הרבה שפיכות דמנו, והרבה שחיתות מוסרנו / מכל מקום, לא פחדת ולא התחכמת, / וקראת לא לותר על שעל מאדמתנו'. ראה מכתב למערכת, שלמה אבינר, ארצי א (תשמ"ב), עמ' 30; וגם הנ"ל, 'ירושת הארץ והבעיה המוסרית', שם ב (תשמ"ב), עמ' 4–13. לתגובות אחרות ראה חגי בן־ארצי, 'ערעורים על מקומה של ספרות חז"ל בחינוך הממלכתי (בעקבות המלצות הוועדה)', דפים 4 (תשמ"ו), עמ' 19–27; הנ"ל, 'מקומם של התנ"ך והתורה שבעל־פה בבית הספר הממלכתי', שם 6 (תשמ"ז), עמ' 35–37; אבירמה גולן, 'באור החמה העז', הארץ, 9.4.1996, עמ' 22; אברהם לבני, שיבת ציון נס לעמים, ירושלים תשנ"ה, עמ' 145–146.

זהו הרקע ההיסטורי והאידאולוגי לדבריו של גרינברג שצוטטו בראש חיבור זה. לפי גרינברג על המורים־המחנכים מוטלת חובה לבטל את המופתיות הנוגעת להתנהגות כלפי אויב בספר יהושע בלי לנכר את תלמידיהם מכתבי הקודש.[114] הפתרון לקושי החינוכי מצוי לדעתו בהכרת ההתמודדות של חז״ל עם נושא החרם. חז״ל פתחו פתח תיאורטי שאפשר לכל אוכלוסיית כנען להימלט מדין החרם, ״דבר שהמקרא אינו משייר״,[115] ולכן יש לראות בדבריהם ״משאב חינוכי״. על התלמידים ללכת בעקבות חז״ל שהזמינו להרהר ״אחרי מעשה אבותינו ואמונתם״ ואפילו לבטל את ״ערכם כמופת לנו בנסיבות השונות כל כך בימינו״.[116]

גרינברג הוטרד מרעיון החרם שבספר יהושע ושאל: ״האם באמת רשאים אנו ללמד את הספר הזה היום במדינתנו?״. השאלה הזאת קשה מאוד. אם התשובה עליה חיובית, כפי שאכן מציע גרינברג, אזיי חובה להתייחס לבעיית ההתנגשות בין הערכים ולדילמות המוסריות הכרוכות בנושאי הכיבוש והחרם כאל נושאים קיומיים הנוגעים בבסיס זהותנו האנושית, היהודית והישראלית. אסור להשאיר את הנושאים הללו ל״רחוב״, לתקשורת או לפוליטיקאים. בחינוך ראוי לשמו צריך להיות לדיונים הללו מקום בין כותלי בית הספר. המשימה הזאת היא אתגר גדול למורים־מחנכים המשלבים באישיותם את יכולות המחקר, החינוך והמוסר, המתגלות בצורה מופתית כל כך באישיותו של מורי, פרופסור משה גרינברג.

114 משה גרינברג, ״השמוש במדרשי חז״ל כמשאב חינוכי בלימוד ספר יהושע״, הנ״ל (לעיל הערה 2), עמ׳ 16. גרינברג דיבר על הרע שבהפיכת המסר של ספר יהושע למסר עכשווי. הוא אמר שאם התלמידים מדמים את הערבי לכנעני, אזיי האויב ״נתפס כהתגלמות הרע המוחלט אשר אין להעלות על הדעת הידברות והשלמה עמו. יחס כזה, השולל צלם־אלהים מציבור שלם, מעודד ומצדיק התיחסות בלתי־אנושית אליו ומתיר כל מעשה אכזרי בו (במקביל לגזירת החרם המקראי). בנסיבות ימינו, מכאן ולהתבהמות רק פסע״. ראה שם; וגם הנ״ל, ״הרהורים על תפקידי המורה למקרא והכשרתו״, מאיר חובב (עורך), הגות במקרא: מבחר מתוך עיוני החוג לתנ״ך לזכר ישי רון, תל אביב תשל״ד, עמ׳ 122–123.

115 שם, עמ׳ 122.

116 גרינברג (לעיל הערה 2), עמ׳ 21.

# ספר יהושע בראי המדרש

גבריאל חיים כהן

## ייחודה של הפרשנות המדרשית

בדברים ברורים מציג משה גרינברג את חשיבותו של המדרש בפרשנות המקרא:

> בזה מלתי אמורה, כי לא ייתכן לימוד המקרא בישראל ללא זיקה הדוקה לספרות ולהגות הבתר־מקראית, ובראש לספרות חז״ל. חז״ל הם שבררו, מבין אפשרויות התפתחות אינסופיות, אותם קוים בתפיסת־העולם המקראית שהיוו את היהדות. בימי הבית השני היו זרמים שונים ומשונים של יהדות־בדרך, כולם נסמכים על המקרא ורובם זרים ליהדות שנתהוותה. רק הבנין שהקימו חז״ל על יסודות המקרא התקיים, ובאמצעותם קיבלנו מקרא מיוחד, מפורש בכיוון מסוים ומוטה לקבלתם. הוראת מקראות שעוצבו עיצוב חז״לי־יהודי־יחודי, מקראות שהופנו לדרך מסוימת והוסטו מארחי פירוש אחרים (אולי קרובים יותר לפשט), חייבת להעמיד את התלמידים על התופעה המופלאה הזאת.[1]

המקרא הוא במידה רבה ׳ניטרלי׳. רק הפרשנות נותנת לו כיוון משמעותי. וכך מתפרשים קטעים רבים בתנ״ך בדרכים רבות בידי הפרושים והצדוקים, בידי הרבנים והקראים, ובכיוונים אחרים — בידי היהודים והנוצרים. את המקרא, שחלקים רבים שלו בעלי משמעות מעומעמת, אפשר לפרש (גם בדרך הפשט!) בכל מיני אופנים. עניין זה הוא הבסיס להתפלגות בין זרמי הפרשנות שלו. המדרש הוא הפירוש היהודי המסכם הראשון לתנ״ך ובאמצעותו אפשר להכיר את ההתייחסות היהודית למקרא.[2] ההתייחסות המדרשית לתורה, לנביאים ולכתובים היא התשתית לפרשנות היהודית לדורותיה.

* דברים שנאמרו בכינוס ׳הבנת המקרא בימינו: סוגיות בהוראתו׳, שנערך במרכז לחינוך יהודי ע״ש מלטון, האוניברסיטה העברית בירושלים, י׳–י״א בניסן תשס״א (3–4 באפריל 2001).

1 משה גרינברג, ׳גישה להוראת המקרא בבית הספר׳, אברהם שפירא (עורך), על המקרא ועל היהדות, תל אביב תשמ״ו, עמ׳ 297.

2 קדמו למדרש מקורות פרשניים אחרים למקרא כמו התנ״ך המפרש את עצמו, התרגומים, הספרים החיצוניים, המגילות הגנוזות וכו׳. ברם כל אלה מפרשים מילים או קטעים מיוחדים אגב הרצאת הדברים העומדים במרכז עניינם. המדרש הוא המקור הספרותי הראשון שההתמודדות עם הטקסט עצמו היא העומדת במרכז עניינו.

המדרש מבאר את המקרא בכל הכיוונים האפשריים של הפרשנות – פשט, רמז, דרש, סוד (פרד״ס). נכון שהמדרש אינו מבאר לעתים קרובות מילים וביטויים כלשונם. תפקיד זה מסור לתרגום שקראו בימים ההם בבית הכנסת, אף שגם במדרש מופיעים לא מעט פירושים קצרים ו׳פשוטים׳ ללשון המקרא.[3] במקום זאת מנסים דברי חז״ל לרדת ל׳עומק פשוטו של מקרא׳ ולהבין את משמעות הכתובים בהקשרם.[4] הם עושים כן לעתים מזומנות בדרך הדרש המתנתק ממחויבות לטקסט ולהקשר. ברם לעתים קרובות מפרש המדרש את הכתובים בדרך הביאור הפשטני המרחיב (למשל בפשט המוכר היום כפשט ׳ספרותי׳). בכל פירושיהם – הן בתחום ההלכה הן בתחום הסיפור, השירה, הנבואה וההגות המקראית – מבטאים פירושי חז״ל את ההבנה היהודית של התנ״ך. בכך חשיבותם הגדולה של מדרשי חז״ל.[5] ואכן, הדעות במדרשים עצמם חלוקות ודברי הפרשנות תלויים לא מעט באומריהם, במגמותיהם, בתקופתם, באזור פעילותם ואף במזגם האישי. אך ככלל אפשר לומר שהדעות המושמעות מייצגות את הקריאה היהודית של המקרא. וכך לא נתפלא שרש״י, פרשנדתא של ישראל, נזקק ביותר ממחצית מפירושיו לדברי המדרש.

חשוב להדגיש שהמדרש אינו רק מפרש מילולי (commentary) או מבאר הקשרי (interpretation). המדרש גם מנהל דו־שיח פורה עם הכתובים. לאחר חתימת המקרא לא התקבלו לתוכו ספרים נוספים, ועל כן נהגו הפרשנים לקיים בירורים חברתיים ורעיוניים במסגרת הפרשנות למקרא כדי להתמודד עם הכתובים. אם כך, אפשר להסיק שבעלי המדרש דנו בשאלות מוסריות וחינוכיות רבות המטרידות גם אותנו, כיום, בזמן קריאת טקסטים מקראיים. כך מעלים חז״ל את כל התמיהות האפשריות שיכלו להיות לאברהם למשל בדרכו לעקדה (תמיהות המעסיקות גם את בני דורנו). הם עושים כן על ידי תיאור הוויכוחים הפנימיים בין הנפשות הפועלות תוך שימוש בדמותו של השטן.[6] השטן ההוא מבטא את כל ההסתייגויות האפשריות של אברהם ויצחק מהמעשה הנדרש: איסור על רצח,

3 את הפירושים הקצרים ו׳הפשוטים׳ של המדרש אסף ישראל פרנקל בספרו. ראה Israel Frankel, *Peshat in Talmudic and Midrashic Literature*, Toronto 1956

4 להשוואה ראה גבריאל חיים כהן, ׳המדרש כפרשן: המדרש כפשטן׳, מחניים 7 (תשנ״ד), עמ׳ 88–97.

5 לוויכוח הגדול אם ביקשו חז״ל לפרש את המקרא או אם דברי המקרא רק שימשו להם תשתית נוחה לדרשותיהם יש נגיעה חלקית בלבד לנושא מאמר זה, והרי בכל זאת דברי המדרש מייצגים עמדות יהודיות בקשר לעניינים הנדונים. לאור העיון במדרשי חז״ל נראה לי שרובם נובעים מן הצורך לדובב את הכתוב ולהבין את משמעותו תוך עריכת דו־שיח עם הטקסט. והשווה לגבי דעה זו את עבודותיהם של נחמה ליבוביץ, של דניאל בויארין Daniel Boyarin, *Intertextuality and the Reading of Midrash*, Bloomington 1990; James Kugel, *In Potiphar's House: The Interpretive Life of Biblical Texts*, San Francisco 1990 ושל ג׳יימס קוגל, למשל. עמדותיה של נחמה ליבוביץ מתגלות בכל עיוניה בתורה.

6 ראה נחמה ליבוביץ, עיונים בספר בראשית, ירושלים תשכ״ז, עמ׳ 137–138; עמ׳ 350–352.

סתירה בין הצו לבין הבטחת ה׳ שיצחק יהיה זרעו הקיים של אברהם, צער האם וכיוצא בזה.[7] המדרשים גם פותחים בדיון נרחב על מהותו של הניסיון, דיון שנמשך בפרשנות היהודית במשך כל הדורות הבאים.

תוך כדי בדיקת הנושאים המקראיים ה׳קשים׳ – כמו הציווי על העקדה – נאמרים דברים מקוריים ולעתים אף נועזים מאוד, עד כדי כך שבעלי המדרש מסתייגים מדברי עצמם: ׳קשה הדבר לאמרו, ואי אפשר לפה לפרשו׳.[8] המדרש מנהל בפרשנותו דו־שיח אמתי, ולפעמים אף כואב, עם הכתובים, וכדי שהם יהיו בעלי משמעות גם בעבורנו עלינו להיות שותפים לדו־שיח עתיק יומין זה.

## צו החרם נגד יושבי הארץ ובעייתיותו

לעיון המוסרי בספר יהושע הקדיש גרינברג מחשבה רבה. את הבעייתיות של הספר הוא ניסח בבירור:

> אחת הבעיות הקשות שבסיפורי כיבוש הארץ בהוראות ספר יהושע היא בעיית החרם. החוק המקראי (בספר דברים) מחייב את כובשי ארץ־ישראל להחרים כל נפש בשבע אומות כנען, וסיפור הכיבוש בספר יהושע מתאר כיצד קיים צבא ישראל את החוק הזה בדיוק נמרץ. החוק חל מראש על כל תושבי כנען, כולל נשים וטף. נימוקו: ׳למען אשר לא ילמדו אתכם לעשות ככל תועבותם אשר עשו לאלוהיהם וחטאתם לה׳ אלוהיכם׳ (דברים כ, יח).[9]

גרינברג מבין שמחובתו להתמודד עם הקושי הזה. שלא כמו אחרים הוא אינו מציע לדלג על ספר יהושע בתכנית הלימודים. אדרבה: לדעתו המדרש, שהוא היסוד לפרשנות היהודית, מאפשר להעמיק חקר בנושאי הספר – והחרם הוא אחד החשובים שבהם – ולהפריד בין החד־פעמי, שנאמר במסגרת היסטורית ייחודית נתונה, לבין העל־זמני שבמסרים הרעיוניים שבספר יהושע. אופי הספר דורש דו־שיח אמתי עם הטקסט המקראי. גרינברג מדגיש שבמקום לעסוק בפרשיות היסטוריות שהתיישנו יש צורך ב׳גישה היסטורית־רעיונית המסבירה את התאמת הגילום המיושן לנסיבותיו, והמצביעה על הכרת הבעיה שבגילום זה במשך הדורות עם שינוי הנסיבות. ככה יתגלה כי תולדות קריאת המקרא בישראל הן

7 בתלמוד קובע ר׳ לוי: ׳הוא שטן הוא יצר הרע הוא מלאך המות׳ (בבא בתרא טז ע״א), אך בסיפור בקשר לעקדה נראה שהשטן מייצג גם את ההיגיון האנושי במאבקו באמונה באלוהי אברהם.

8 בראשית רבה כב, כב, בקשר לקין והבל.

9 משה גרינברג, ׳הרהורים על תפקידי המורה למקרא והכשרתו׳, שפירא (לעיל הערה 1), עמ׳ 284–285.

תולדות מאבק מתמיד בין הכתוב לבין רוחם והבנתם המתפתחות והמתחלפות של הדורות הקוראים׳.[10]

להלן ננסה לדובב את דברי המדרש ולקיים בעזרתם שיחת ׳מוסר׳ עם עצמנו ועם הכתובים. הצו לחרם ניתן כבר בתורה:

> כי יביאך ה׳ אלהיך אל הארץ אשר אתה בא שמה לרשתה ונשל גוים רבים מפניך החתי והגרגשי והאמרי והכנעני והפרזי והחוי והיבוסי שבעה גוים רבים ועצומים ממך, ונתנם ה׳ אלהיך לפניך והכיתם החרם תחרים אתם לא תכרת להם ברית ולא תחנם, ולא תתחתן בם בתך לא תתן לבנו ובתו לא תקח לבנך, כי יסיר את בנך מאחרי ועבדו אלהים אחרים וחרה אף ה׳ בכם והשמידך מהר, כי אם כה תעשו להם מזבחתיהם תתצו ומצבתם תשברו ואשירהם תגדעון ופסיליהם תשרפון באש, כי עם קדוש אתה לה׳ אלהיך בך בחר ה׳ אלהיך להיות לו לעם סגֻלה מכל העמים אשר על פני האדמה (דברים ז, א–ו).

מתוך הכתוב ברור שהציווי להחרים את יושבי הארץ ולהימנע מכל ברית אתם קשור לחשש שהתושבים המקומיים ישפיעו לרעה על בני ישראל ויעבירו אותם על דתם, כלומר ידיחו אותם לעבודה זרה. היכולת להיות ׳עם קדוש׳ ו׳עם סגולה׳ תלויה בניתוק הקשר מהסביבה העובדת אלוהים אחרים.[11]

הצו בתורה חוזר בשנית בספר דברים תוך הדגשת ההבחנה בין כלל העמים שבהם ישראל מצווים להילחם לבין שבעת העמים שאותם ישראל מצווים להחרים:

> רק מערי העמים האלה אשר ה׳ אלהיך נתן לך נחלה לא תחיה כל נשמה, כי החרם תחרימם החתי והאמרי הכנעני והפרזי החוי והיבוסי כאשר צוך ה׳ אלהיך, למען אשר לא ילמדו אתכם לעשות ככל תועבתם אשר עשו לאלהיהם וחטאתם לה׳ אלהיכם (שם כ, טז–יח).

חרם – אם כי לא על שבעת העמים – הוצא לפועל כבר בימי משה:

> ויאמר ה׳ אלי ראה החלתי תת לפניך אל סיחן ואת ארצו החל רש לרשת את ארצו. ויצא סיחן לקראתנו הוא וכל עמו למלחמה יהצה. ויתנהו ה׳ אלהינו לפנינו ונך אתו ואת בנָו ואת כל עמו. ונלכד את כל עריו בעת ההיא ונחרם את כל עיר מתֻם והנשים והטף לא השארנו שריד. רק הבהמה בזזנו לנו ושלל הערים אשר לכדנו (שם ב, לא–לה).

משום מה נבלעים מעשי החרם של משה בכלל דברי התורה. ייתכן שההסבר נעוץ

10 גרינברג (לעיל הערה 1), עמ׳ 296–297.

11 מכאן גם הדרישה הנמרצת מהאבות שבניהם לא יבואו בברית הנישואים עם בנות הארץ.

בעובדה שסיחון מלך חשבון ועוג מלך הבשן יצאו ביזמתם למלחמה בישראל ולא הפגינו כל הבנה לצורכיהם של ישראל.

בספר יהושע, לעומת זאת, מתקיים הציווי התורני עצמו במלחמת כיבוש יזומה המתוארת לפרטיה. שוב ושוב מדגיש יהושע שהוא אכן מקיים את מצוות התורה:

> ויכה יהושע את כל הארץ, ההר והנגב והשפלה והאשדות ואת כל מלכיהם לא השאיר שריד ואת כל הנשמה החרים כאשר צוה ה׳ אלהי ישראל (יהושע י, מ).
>
> ויכו את כל הנפש אשר בה לפי חרב החרם לא נותר כל נשמה ואת חצור שרף באש. ואת כל ערי המלכים האלה ואת כל מלכיהם לכד יהושע ויכם לפי חרב, החרים אותם, כאשר צוה משה עבד ה׳ (שם יא, יא–יב).

למען הדיוק יש להדגיש שאין התאמה מלאה בין מצוות החרם בתורה ובין יישומה בידי יהושע. בתורה הצטווה עם ישראל להרוס את סמליהם הפולחניים של הכנענים. חרם רכוש חל רק על הכסף ועל הזהב של פסיליהם. לעומת זאת ספר יהושע אינו מספר כלל על הריסתם או על שרפתם של מקדשים וסמליהם, ובנוגע ליריחו ולעי הוא מדגיש שיהושע שרף את הערים האלה ועשה מהן תל עולם.[12] על כל פנים, הבעיה האנושית־מוסרית נותרה בעינה והיא מתגלה בכל חריפותה כשקוראים את לשון הכתוב בספר יהושע בדבר החרמת יריחו: ׳ויחרימו את כל אשר בעיר מאיש ועד אשה מנער ועד זקן ועד שור ושה וחמור לפי חרב׳ (שם ו, כא).[13]

תוכן דברי הכתוב מעורר שאלה קשה בנוגע לאופיו של הצו העומד בבסיס הכתוב ובנוגע לתקפותו המוסרית. אפשר להשיב בפשטות אמונית שמדובר כאן בגזרת ריבון העולמים, או כפי שניסח זאת הרמב״ם:

> הלא תסתכל בכתובי ה׳תורה׳, כאשר צוה לאבד ׳שבעה עממים׳ ואמר: ׳לא תחיה כל נשמה׳, סמך לו מיד: ׳למען אשר לא ילמדו אתכם לעשות ככל תועבתם אשר עשו לאלהיהם, וחטאתם לה׳ אלהיכם׳ – יאמר: לא תחשב שזו אכזריות או בקשת גאֻלת דם, אבל הוא פעל שיגזֹר אותו הדעת האנושי, שיוסר כל מי שיִטה מדרך האמת ויֵרחקו המונעים כלם אשר ימנעו מן השלמות, אשר הוא השגתו ית׳ (מורה נבוכים א, נד).

דברי הרמב״ם ממשיכים את הקו המדרשי של ׳חוקה חקקתי, גזרה גזרתי׳; ׳גזרה היא מלפני׳ וכו׳.[14] ברם ספק אם גישה ׳סמכותית׳ זו תענה על תמיהתם של רבים המנסים להתמודד בדרך חשיבתם וברגישותם המוסרית האישית עם

12 והשווה בעניין זה יחזקאל קויפמן, ספר יהושע, ירושלים תשכ״ט, עמ׳ 12–15.

13 על החרם של אנשי העי ראה יהושע ח, כו; י, א. חרם מלכי הדרום מתואר בפרוטרוט ביהושע י, וחרם מלכי הצפון ביהושע יא.

14 במדבר רבה יט, ט; שבת ל ע״א; ועוד מקבילות רבות.

נושא החרם. אכן ברור שגם אלה שאינם מקבלים את הדרך שמציע הרמב״ם וגם החושבים כמוהו – כולם חייבים להיזהר שהרהוריהם החינוכיים לא יפגעו בסמכות הכוללת של כתבי הקודש. ׳תפקיד המורה־המחנך הוא קשה ועדין: עליו לבטל את המופתיות הנוגעת להתנהגות כלפי אויב בספר יהושע בלי לנכר את התלמיד מכתבי הקודש׳.[15] והרי זה הקושי בגישתו של גרינברג וזהו הקושי של הרבים ההולכים בדרכו: להידיין ביושר עם ספרי המקרא ובו בזמן לראות בהם **כתבי הקודש**.

## צו החרם באספקלריה של הציווי למחיית עמלק

החרם זכה בכתבי גרינברג לטיפול היסטורי־מחקרי, אך במסגרת העיון כאן איני מעוניין במצוות החרם על מיני גילוייה ושלביה.[16] אותי מעניינת גישת חז״ל במדרש בדבר אופיו של הציווי האלוהי ובדבר הארתו מבחינת הבנתנו המוסרית. אציין מספר כיווני מחשבה בנדון בעולמם של מדרשי חז״ל. אעשה זאת בלי לברר את ה׳מושב בחיים׳ של המדרשים שיובאו להלן – זמנם, אומרם ומקור ההשפעות האפשריות על גיבושם. אדגיש מיד שאין לדבר על אודות המדרש המתייחס לנושאים שיועלו, מפני שעולם המדרש מורכב מזרמי מחשבה מגוונים. אציין רק כמה גישות להיבטים החינוכיים בספר יהושע כדי להבהיר עד כמה העסיקו נושאים אלה את חז״ל, בעלי המדרש.

לשם בירור הנושא אביא תחילה לעיון את מצוות מחיית עמלק הקרובה לענייננו: ׳והיה בהניח ה׳ אלהיך לך מכל איביך מסביב בארץ אשר ה׳ אלהיך נתן לך נחלה לרשתה תמחה את זכר עמלק מתחת השמים לא תשכח׳ (דברים כה, יז–יט). אכן, לכאורה מצווה מוזרה. מצרים, ששעבדו אותנו מאות בשנים, זוכים ליחס טוב (׳לא תתעב מצרי׳: שם נג, ח), ואילו עמלק נדון להשמדה מוחלטת.

הפרשנות המדרשית למצווה יחידה זו כוללת בתוכה מרכיבים אחדים שתוקפם נאה גם לספר יהושע. הציווי שמצווה שאול להחרים את כל בני עמלק נאמר בלשון פשוטה: ׳עתה לך והכיתה את עמלק והחרמתם את כל אשר לו ולא תחמל עליו **והמתה מאיש עד אשה מעלל ועד יונק משור ועד שה מגמל ועד חמור**׳ (שמואל א טו, ג). חז״ל שואלים את השאלה המוסרית המתבקשת בקשר למצווה זו באמצעות שאול המלך המיועד לקיימה: ׳בשעה שאמר לו הקב״ה לשאול: ״לך והכיתה את עמלק״ [שמואל א טו, ג] אמר: ומה נפש אחת, אמרה תורה הבא

15 משה גרינברג, ׳השימוש במדרשי חז״ל כמשאב חינוכי בלימוד ספר יהושע׳, הנ״ל, הסגולה והכוח, אורנים תשמ״ו, עמ׳ 16.

16 והשווה גם את דבריו של גרינברג בערך ‘Herem’, *Encyclopaedia Judaica*, VIII, cols. 345–350

עגלה ערופה, כל הנפשות הללו על אחת כמה וכמה?! ואם אדם חטא – בהמה מה חטאה? ואם גדולים חטאו – קטנים מה חטאו?' (יומא כב ע"ב).[17]

התשובות הקלסיות לשאלה זו בנויות על קריאה צמודה של הטקסט. הן מפרטות את גודל החרפה שבהתנהגותו הלא אנושית של עמלק. עמלק בא על ישראל פתאום ('אשר קרך בדרך') ובלא הודעה מוקדמת, התקיף את ישראל בלי כל סיבה – הרי לא נשקף כל איום על קיומו – והתנפל על החלשים שבמחנה ההולכים בסוף השיירה ('וזנב בך הנחשלים אחריך ואתה עייף ויגע'). בדרך זו מנסים חז"ל להסביר ולהצדיק את העונש הקשה שנגזר על עמלק.[18] עמלק מסמל את הלא אנושי והלא מוסרי בעמי תבל.

אם עד כה הוזכרו עברות שבין אדם לחברו, הרי במדרשים אחרים יש גם ציון של חטאים שבין אדם למקום. חז"ל מסבירים ש'אשר קרך' מתכוון ללשון 'קור', כאילו עמלק קירר את האמבטיה הרותחת – סמל ליראת האלוהים שהתפתחה בעמים עקב הנסים שנעשו במצרים – בכניסתו אליה בלא מורא. אמנם עמלק ניזוק, אך האימה מפני ישראל ואלוהיו נמוגה. לפירוש הזה, המפרש את הכתוב בדרך דרשנית מובהקת, יש גם בסיס בפשוטו של מקרא. עמלק לא היה 'ירא אלוהים'. 'יראת אלוהים' היא אמנם מונח המציין את הקשר בין אדם לאלוהיו, אך בסופו של דבר היא מתייחסת דווקא לתקינות קשריו של האדם עם זולתו שנברא בצלם אלוהים. מכאן שבמקרא המונח 'יראת אלוהים' מציין בעיקרו התנהגות מוסרית בסיסית. וכך טוען אברהם על אבימלך ש'אין יראת ה' במקום הזה' (בראשית כ, יא) וחיי הזרים הפקר; וכך גם מודגש ביחס למיילדות במצרים שנמנעו מהריגת ילדים חפים מפשע, כי 'ותראן המילדות את האלהים' (שמות א, יז).[19]

'תשובה' אחרת הנמנית במדרש, ואשר משמעותה חורגת אולי מהדיון בעמלק, היא שעל שאלתו של שאול בדבר מוסריות הצו להשמדת עמלק עונה ה' בקיצור: 'אל תהי צדיק הרבה' (יומא כב ע"ב). אי־אפשר להבין 'תשובה' לקונית זו, המתעלמת כביכול מטענה אנושית צודקת, אם לא רואים אותה בהקשרו הרחב של הטקסט המקראי. אותו שאול הפונה אל ה' בדאגה מוסרית בגלל צו ההשמדה שנגזר על עמלק – שלכל הדעות חטא בחטא חמור ביותר – מפעיל ענישה קולקטיבית על כוהני נוב שנחשדו בתמיכה בדוד. הכתוב מדגיש זאת בהקבלה לשונית ברורה בין תיאור מעשה שאול בנוב לבין לשון הצו בעניין עמלק: 'ויאמר המלך לדואג סֹב אתה ופגע בכהנים ויסב דואג האדמי ויפגע הוא בכהנים וימֶת

17 לעניין החמלה שהפגין כביכול שאול לגבי עמלק השווה יהודה אליצור, 'המלחמה בעמלק', יואל אליצור ועמוס פרש (עורכים), ישראל והמקרא, רמת גן תש"ס, עמ' 113–120.

18 מדרשים אלה רוכזו בפרק 'מצות מחיית עמלק לאור מדרשי חז"ל' בספרי עיונים בחמש המגילות: מגילת אסתר, ירושלים תשמ"א, עמ' 42–45.

19 והשווה בראשית מב, יח. בכל המקרים האלה מדובר על מי שאינם בני ברית. וראה בעניין זה נחמה ליבוביץ, עיונים בספר שמות, ירושלים תש"ל, עמ' 32–33.

ביום ההוא שמנים וחמשה איש נשא אפוד בד. ואת נב עיר הכהנים הכה לפי חרב מאיש ועד אשה מעולל ועד יונק ושור וחמור ושה לפי חרב׳ (שמואל א כג, יח–יט).

סביר מאוד להניח שלשון הכתובים, הן בעניין עמלק הן בפרשת כוהני נוב, אינה משקפת פעילות ממשית. עובדה זאת מחלישה כמובן מאוד את הדיון המוסרי בכתובים. והרי אם ניסוח דרך העניישה של עמלק הוא ׳שגרת לשון׳ של הכתיבה בימים ההם, אין להתריע כל כך על חומרת המעשה. מנגד איני עוסק במסגרת הדיון הנוכחי במעשי יהושע אלא בספר יהושע, ועל כן עצם הבחירה בלשון המצווה על חרם מוחלט, אף אם אינה מנחה הנחיה מעשית ממשית – בחירה זו דורשת התייחסות אנושית.[20] ובאשר להקבלה בין העניישה הקיבוצית החמורה של עמלק מחד גיסא ושל כוהני נוב מאידך גיסא, הרי בלא כל קשר לצד המעשי ברור שספר שמואל מעוניין ליצור זיקה בין שני הסיפורים ולהראות את המוסר הכפול של שאול.

כמקור אחרון לעניין זה אביא את דברי המשנה (ידיים ד, ב): ׳כבר עלה סנחריב מלך אשור ובלבל את כל האומות׳. אמנם הדברים נאמרו בנוגע לעמון ולמואב, אך נראה שתוקפם יפה גם לעמלק.

מתברר שהמלחמה בעמלק היא נחלת העבר. התנאים הגאופוליטיים השתנו. אין עוד עמלק ביולוגי שיש ללחום בו ולהשמידו. בעקבות קביעה זו, המנטרלת למעשה את הצורך ללחום בעמלק כעם מציאותי, עברה הפרשנות היהודית לדיון בהגדרת התכונות הלאומיות המייצגות את עמלק. משמע, הרוע של עמלק הופנם והוא מוסבר ככוח פנימי שיש להילחם בו.[21]

## מהותו של צו החרם לפי מדרשי חז״ל

הדברים שאמרו חז״ל בדבר מחיית עמלק תוקפם יפה במידה רבה גם לחרם ליישומו בספר יהושע על אף הבדלים מהותיים בין המלחמה בעמים יושבי הארץ לבין המאבק בעמלק. יש בדברי המדרש התייחסות ייחודית לספר יהושע. אביא כאן את עיקרי הדברים.

20 חוקרי דורנו סוברים כי ההשתלשלות ההיסטורית הכוללת את ביצוע החרם לא הייתה כמסופר במקרא... אין סברות אלה מפחיתות את חומרת הבעיה המוסרית העולה מייחוס מצוות החרם לה׳ ומתיאור קיומה בידי יהושע וצבא ישראל. ראה גרינברג (לעיל הערה 15), עמ׳ 26.

21 והשווה באותו עניין אבי שגיא, ׳עונשו של עמלק: דרכי התמודדות של המסורת היהודית עם הבעיה המוסרית ומעמדה של המוסריות במסורת היהודית׳, מנחם מאוטנר, אבי שגיא ורונן שמיר (עורכים), רב תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית: ספר זיכרון לאריאל רוזן־צבי, תל אביב תשנ״ח, עמ׳ 477–510.

מבחינה חינוכית חשוב ביותר לראות את התיאורים של כיבוש הארץ במסגרת ההיסטורית המיוחדת המדוּחת. כמו שאת לשון הכתוב ראוי להבין על רקע דרכי ההבעה של הימים ההם, כך גם את ההתייחסות לאויבים יש לבחון בהתאם למקובל בתקופה הנדונה.

מחקרים רבים – ובהם המסות שכתב יחזקאל קויפמן – אכן מתרכזים בניסיון לא להבין את דברי הכתוב כלשונם, כפשוטם. הם גם מדגישים שהחרם לא בוצע בשלמותו כלל.[22] בני ישראל ירשו את הכנענים בהדרגה משום שעדיין לא יכלו לשבת בכל הארץ ומשום שעדיין לא התקיים חרם כללי. כמו כן מודגש שהחרם לא לוּוה במעשי אכזריות, שלא כמו במלחמות לאומיות ודתיות אחרות כפי שהן מתוארות בתנ״ך ובטקסטים חיצוניים לו.

׳היסטוריזציה׳ זו של סיפורי המקרא אינה תואמת את האופי של פרשנות חז״ל, ועל כן לא אאריך בה במאמר זה. ברם ברצוני להדגיש שהמדרשים יוצרים רובד חז״לי בצד הרובד המקראי. הרובד החז״לי מתאר את כיבוש הארץ מבחינת עקרונותיו התקפים בכל הדורות. בכך אפשר לראות ניסיון להניח לכתוב בהקשרו ההיסטורי תוך ניסיון לגלות את האמתות, שאינן קשורות לזמן ולמקום ההתרחשויות, המונחות בבסיסו של אותו כתוב.

יש להזכיר את המדרש המדגיש שבני ישראל מחויבים לעשות ליושבי הארץ את שהם מצווים לעשות גם לבני עמם יושבי עיר הנידחת. בשני המקרים מדובר על הגנה מפני עבודה זרה המסכנת את הקיום היהודי הייחודי, ועל כן הענישה בשניהם שווה, בין שהם בני ברית ובין שאינם בני ברית. ואכן, בהתייחסה ליושבי עיר הנידחת כותבת התורה בפירוש: ׳הכה תכה את יֹשבי העיר ההִוא לפי חרב החרם אֹתה ואת כל אשר בה ואת בהמתה לפי חרב, ואת כל שללה תקבֹּץ אל תוך רחֹבה ושרפת באש את העיר ואת כל שללה כליל לה׳ אלהיך והיתה תל עולם לא תִבָּנה עוד׳ (דברים יג, טז–יז).

המדרש מתייחס להקבלה בין הצווים: ׳א״ר ברכיה הכהן: כעיר הנדחת עשאה, והרי עיר הנדחת אסורה בהנאה, שנאמר ״ושרפה באש את העיר ואת כל שללה כליל וגו׳״ [דברים יג, יז] וכן הוא אומר ״ויחרימו את כל אשר בעיר״ [יהושע ו, כא] וגו׳׳ (במדבר רבה יד, א). אם כן, לפנינו לא אכזריות המופנית כלפי אויבים מבחוץ דווקא, אלא לשון תקיפה הננקטת בנוגע לצורך למגר את כל אלה המונעים מעם ישראל למלא את ייחודו כעם סגולה. ואעיר שוב שייתכן מאוד שהלשון הבוטה בעניין החרם אינה משקפת קריאה לנקיטת מעשה ממש אלא היא מייצגת – כמו הצו בנוגע לבן סורר ומורה – את הצורך הדחוף ללחום בכל סטייה מדרך הישר.

חז״ל מדגישים, הן בעניין העיר הנידחת הן בעניין בן סורר ומורה, כי מדובר

22 ׳דעה רוחת היא במדע המקראי, שהסיפור הזה אינו היסטורי. יש מודים, שהיה חרם ואפילו של ערים שלמות, אבל לא היה חרם כללי. הכנענים לא הוחרמו אלא נשארו במקומם׳. ראה קויפמן (לעיל הערה 12), עמ׳ 82.

במקרים שלא היו ולא נבראו. 'עיר הנדחת לא היתה ולא עתידה להיות' ובן סורר 'לא היה ולא עתיד להיות' (סנהדרין עא ע"א). לפי דברי המדרש התורה משתמשת בלשון תקיפה לא כדי שהדברים יתורגמו הלכה למעשה, אלא כדי לנסח מעין הצהרת כוונות חינוכית־חברתית. אולי אפשר לומר שגם התורה, כאשר היא עוסקת בצווי החרם, אינה מתכוונת לביצועו על כל פרטיו (ואכן הצו לא קוים כלשונו!). גם בה מוצהרת הצהרה חינוכית: הדרישה שההתנחלות בארץ ישראל תיעשה תוך התרחקות מלאה מהטומאה שבעבודה זרה.

במרכז דברי חז"ל על המלחמות בתקופת כיבוש הארץ עומדת הצעתו של יהושע שכוונתה למנוע מלחמה: 'אמר ר' שמעון בן־גמליאל: שלש פְּרֶסטגמאות [=הצהרות] שלח יהושע לארץ־ישראל עד שלא יכנסו [ישראל] לארץ: מי שהוא רוצה להִפנות – יפנה; להשלים – ישלים; לעשות מלחמה – יעשה. גרגשי פנה והלך לו לאפריקי; גבעונים השלימו; שלשים ואחד מלכים עשו מלחמה ונפלו' (ירושלמי, שביעית ו, א [לו ע"ג]).

הדברים האלה אינם חדשים במהותם. כבר על משה רבנו נאמר במדרש שהוא לא ציית לצו האלוהי כלשונו ולא יצא מיד למלחמה נגד סיחון, אלא ניסה **ביזמתו** להגיע לשלום עם המלך. **בסופו של דבר הסכים ה' עם גישתו של משה.**

> זה אחד משלשה דברים שאמר משה לפני הקדוש ברוך הוא, ואמר לו: למדתני [...] השלישית: כשאמר לו הקדוש ברוך הוא: עשה מלחמה עם סיחון. אפלו הוא אינו מבקש לעשות עמך את תתגר בו מלחמה, שנאמר [דברים ב, כד]: 'קומו סעו ועברו את נחל ארנן'. ומשה לא עשה כן אלא מה כתיב למעלה – [שם, כו]: 'ואשלח מלאכים'. אמר לו הקדוש ברוך הוא: חייך, שאני מבטל דברי ומקים דבריך, שנאמר [שם כ, י]: 'כי תקרב אל עיר להלחם עליה וקראת אליה לשלום'. כיון שלא קבל סיחון הפילו הקדוש ברוך הוא מפניהם, שנאמר [שם ב, לג]: 'ונך אֹתו' (במדבר רבה יט, לג).

אם כך, היוצרות מהתהפכות. חז"ל הפכו את הכיבוש המתואר בספר יהושע ממסע בלתי מתפשר להשמדת אוכלוסין למלחמה שהיא תוצאה מן הסירוב של שלושים ואחד מלכי כנען לקבל את התנאים שהציע להם יהושע.[23]

ההתפתחות בפרשת הגבעונים מצביעה אף היא על רצונו של יהושע לפתור את כיבוש הארץ בדרכי שלום. כידוע, באו הגבעונים אל יהושע במרמה, ולחנינה שהשיגו אין תוקף משפטי. ואף על פי כן קיים יהושע את המוסכם לפנים משורת הדין. 'האם חלה עליהם שבועה כלל? כיוון שאמרו להם "מארץ רחוקה באנו" [יהושע ט, ו] ולא באו, לא חלה שבועה עליהם כלל, וזה שלא הרגום משום קדושת השם [שלא יאמרו הגויים שישראל עברו על שבועתם – רש"י]' (על פי גטין מו ע"א).

23 גרינברג (לעיל הערה 15), עמ' 20.

אכן, הרצון ל'קידוש השם' מנע מיהושע ללכת בדרך הדין ולבטל את ההסכם עם הגבעונים. וכך הושארו הגבעונים בחיים, תוך עקיפת חוק התורה. מעניין לציין שהמדרש מתאר את יהושע מהסס תחילה בעניין הכניסה למשא ומתן עם הגבעונים. רק לאחר שהוא משוכנע בתוכו פנימה הוא מתנהג כמתואר. הוא עומד בהסכם החדש אף שבסיסו המשפטי רעוע.[24]

באשר להסכם עם הגבעונים המדרש מעלה הסתייגות חשובה הקשורה לדברי התורה על אודות החרם. המטרה המוצהרת של החרם היא למנוע מיושבי הארץ להשפיע לרעה על בני ישראל על ידי העברתם על אמונתם. הצו התורני חוזר בהקשרים שונים על הסכנה שבהשפעת הסביבה על עם ישראל שעלולה לגרור אותו בסופו של דבר לעבודה זרה. אך אם סכנה זו חלפה, הרי לכאורה הבסיס לצו ההשמדה אינו קיים עוד. וכך אומר מדרש ההלכה לספר דברים: '"למען אשר לא ילמדו אתכם לעשות" [דברים יט, יח] – מלמד שאם עושים תשובה אין נהרגים' (ספרי דברים פ רב).

את מידת רגישותה של הפרשנות היהודית הקדומה לכיבוש הארץ ולתשתית המשפטית־מוסרית שעמדה ביסודה אפשר לראות בפתיחתא המפורסמת של ר' לוי ששימשה יסוד לדברי הפתיחה של פירוש רש"י לתורה:

> ר' יהושע דסכנין בשם ר' לוי פתח: 'כח מעשיו הגיד לעמו לתת להם נחלת גוים' [תהלים קיא, ו] – מה טעם גלה הקדוש ברוך הוא לישראל מה שנברא ביום הראשון ומה שנברא ביום השני? מפני עובדי כוכבים ומזלות, שלא יהיו מונין את ישראל ואומרין להם: הלוא אֻמה של בזוזים אתם! וישראל משיבין אותם ואומרין להם: ואתם הלוא בזוזה היא בידכם! הלוא 'כפתרים היצאים מכפתֹר השמידֻם וישבו תחתם' [דברים ב, כג] – אלא העולם ומלואו של הקדוש ברוך הוא, כשרצה נתנה לכם, וכשרצה נטלה מכם ונתנה לנו, הדא הוא דכתיב: 'לתת להם נחלת גוים כח מעשיו הגיד לעמו' – הגיד להם את כל הדורות (בראשית רבה א, ב).[25]

מדברי המדרש נובע שהוא אינו מקבל את ההנחה שכיבוש הארץ ייעשה כדרך כל כיבושי הארצות בעולם. אי־אפשר להסביר את כיבוש הארץ מהעמים שאחזו בה בתור מעשה כוחני של 'גונב מן הגנב'. לא זו דרך התורה בהנהגת עם ישראל. כיבוש הארץ בנוי על צו אלוהֵי תבל המחלק את עולמו כראות עיניו. ומכאן מובן מדוע הישיבה בארץ מותנית בקיום חיים המתנהלים לפי מוסר התורה: 'ותטמא הארץ ואפקד עונה עליה ותקא הארץ את יושביה [...] כאשר קאה את הגוי אשר לפניכם' (ויקרא ח, כה–כח).

24 השווה שם, עמ' 24.

25 בעניין זה כדאי לזכור שאף כיבוש הארץ שניתן לישראל מבורא עולם התמהמה 'כי לא שלם עון האמרי עד הנה' (בראשית טו, טז).

## המדרש כקריאה משלימה לכתובים

העיון בדברי המדרש מלמד שהמדרש רגיש ביותר לנושאים חברתיים, מוסריים וחינוכיים המעסיקים גם אותנו בקראנו את המקרא. הואיל והמדרש הוא היסוד לפרשנות היהודית לדורותיה, טוב להיאחז בו בדיון עם הכתוב על אודות נושאים רגישים. דרך זו מאפשרת לנו לחוש קרבה נפשית לחכמינו מדורות קדומים וליצור את אותה הקרבה גם בין תלמידינו לבין החכמים הללו. כך יוכלו תלמידינו ללמוד עם אבותינו את כתבי הקודש.[26] ייתכן שחלק מן התשובות שנתנו בעלי המדרש, הן בניתוח פשוטו של מקרא הן בדרך של הפלגה דרשנית מעבר לכתוב, לא ידבר אל לבנו. אך העובדה שאנו ובעלי המדרש עוסקים באותם נושאים ומציגים את אותן השאלות והתמיהות היא הקובעת את השותפות הרוחנית בין הדורות.

ללימוד כתבי הקודש תוך עיון במדרשי חז״ל יש חשיבות חינוכית ואף אמונית נוספת. **המדרש המייצג את סמכותה של תורה שבעל פה** – אף אם רבים מההוגים היהודים מצהירים שאין חובה לאמץ את כל פרטי הפרשנות המדרשית לסיפור המקראי – **מעמיד לפנינו בד בבד עם המישור של תיאורי המקרא ׳ההיסטוריים׳ מישור שני, ׳על־היסטורי׳, של הסיפור המקראי, גם הוא בעל עצמה סמכותית.** ׳הטעם שיש להעמיד על חלקם האדיר של חז״ל בעיצוב המקרא היהודי הוא, שבמידה שאנו מכירים בו, יש בידינו להשתחרר משעבודנו העיוור, הבלתי מודע, אליו. אנו מרוויחים בהכרה זו מקור נוסף להשראה: המקרא לצד חז״ל. קנינו ״סמכות מקבילה״ ואפשרויות חדשות של הארה׳.[27]

בקריאה זו של דברי התנ״ך באספקלריה של דברי חז״ל אנחנו חושפים בטקסט את הערכים הרעיוניים־מוסריים לדורות שפעמים אינם נראים לעין בפשוטו של מקרא. כך נוכל ליהנות בעיון בתורה שבכתב מן הליווי הצמוד של התורה שבעל פה. דו־מישוריות זו של העיון במקרא מאפשרת לנו לראות את התמונה השלמה בדברי ה׳ ובכך לתת ביטוי לייחוד היהודי בגישתו לספר הספרים, בבחינת ׳אין אומה זו אלא בתורותיה׳.

הדברים דלעיל נכונים הן לתחום ההלכה הן לתחום האגדה. בתורה אנחנו קוראים ׳עין תחת עין׳, וחז״ל מפרשים ׳ממון׳;[28] בתורה אנו קוראים ׳ועבדו לעולם׳, והתורה שבעל פה מסבירה שהכוונה לשנת יובל.[29] שתי קריאות אלו נכונות ושתי קריאות אלו מתקיימות. ניסיונות רבים ומגוונים נעשו כדי להסביר

26 זו הדרך שלומדים תלמוד בישיבות וזו הדרך שאימצה נחמה ליבוביץ ללימוד התנ״ך. ולעניין זה השווה גבריאל חיים כהן, ׳מה אהבתי תורתך׳, משה ארנד, רות בן מאיר וגבריאל חיים כהן (עורכים), פרקי נחמה: ספר זכרון לנחמה ליבוביץ, ירושלים תשס״א, עמ׳ 25–30.

27 גרינברג (לעיל הערה 1), עמ׳ 298; אמנם גם הרובד החז״לי בנוי על הטקסט, אך הוא מרחיבו ומכוונו לכיוונים של הרצוי לדורות.

28 שמות כא, כד; בבא קמא פד ע״א.

29 שמות כא, ו; קידושין כא ע״ב.

את הדואליות שבדברי התורה. את הדרך שהתקבלה על הכלל ניסח הרמב״ם, שהבחין בין הרצוי למצוי: ״זה שנאמר בתורה ״כאשר יתן מום באדם כן ינתן בו״ [ויקרא כד, כ] אינו לחבול בזה כמו שחבל בחברו, **אלא שהוא ראוי לחסרו אבר או לחבול בו** כאשר עשה״ (הלכות חובל ומזיק א, ג; ההדגשה שלי).

הקריאה התורנית הפשוטה מכוונת לרצוי מן הבחינה האידאלית; הקריאה התורנית השנייה מדברת על המצוי ביישום הצו מן הבחינה המציאותית.[30] אך ברור ש״אלו ואלו דברי אלהים חיים״, ואין לנו תורה תמימה מבלעדי שני הפירושים גם יחד.

וכך גם בסיפור המקראי. ספר יהושע אינו רק ספר המנסה לתאר עובדות היסטוריות – ועדיין דנים בשאלה אם ההתרחשויות בימי כיבוש הארץ תוארו בספר כפשוטן וכדרך הווייתן[31] – אלא הוא גם ספר שנכלל בכ״ד כתבי הקודש בגלל המסרים היהודיים העל־זמניים שבו המתארים את המחויבות של ישראל לאלוהיו, לארצו ולעמו. המדרש, שהוא חלק מהתורה שבעל פה, פותח את עינינו ואת לבנו להבנת מסרים אלו כפי שהבינו אותם חכמינו, שסללו לנו את הדרך להבנה שלמה של הכתוב.

מכל הסיבות שמנינו יש חשיבות עליונה ללימוד תורה, נביאים וכתובים לא רק כפשוטם – ואין מקרא יוצא מידי פשוטו! – אלא גם דרך המדרש. בזכות הלימוד החי עם חכמינו על אודות משמעותם של הכתובים לכל הדורות נוכל להפוך את התורה לתורת חיים. לקביעה זו יש השלכות מרחיקות לכת על הכשרת מורים להוראת המדרש כפרשנות, וכבר עמד על כך בהרחבה משה גרינברג.[32] והרי אין נאה מללמד את כתבי הקודש יחד עם הפרשנות היהודית הקדומה ובכך לתת ללימוד המקרא – שהוא הטקסט היחידי הנתפס בדורנו אצל רוב בני ישראל בכל אתר ואתר כסמכותי במידה זו או אחרת – משמעות אנושית ויהודית מעמיקה.

30 והשווה דברי הספורנו לשמות כא, כד, הדומים לדברי הרמב״ם: ״עין תחת עין – כך היה ראוי כפי הדין הגמור שהיא מידה כנגד מידה ובאה הקבלה שישלם ממון מפני חסרון השערתנו פן נסכל ונוסיף על המדה לאשמה בה״. וראה המקורות הרבים שמביא בעניין זה בספרו יהודה קופרמן, פשוטו של מקרא, ירושלים תשס״א.

31 כפי שכבר הודגש במאמר זה, ביטויים רבים על תיאור המאורעות בספר יהושע הם טיפולוגיים ואינם משקפים כלל את מה שקרה בפועל.

32 ״אם כן המסקנה היא, שהמורה למקרא חייב להיות בן־בית בספרות חז״ל: להכיר את הספרות כולה זה, כמובן, למעלה מכוח המורה, אבל הוא צריך להכיר די כדי לדעת היכן למצוא וכיצד לקרוא, וזה מצריך שנים של הכשרה. ואם מדובר על שלוש או ארבע שנים של הכשרה בכלל, הרי שלפחות ברוב השנים הללו עליו להקדיש זמן גם ללימוד ספרות חז״ל בצד ספרות המקרא״; ראה גרינברג (לעיל הערה 9), עמ׳ 286–287.

# פרשנות המקרא אגב עיון בעולמו התרבותי הקדום

אליעזר (אד) גרינשטיין

עם ישראל ידוע כעם הספר – ספר התנ״ך. אך אין בישראל הבנה אחת ויחידה של ספר הספרים. רווחות בישראל כמה גישות לפרשנות המקרא. יש הקוראים על פי הדרש ויש הקוראים על פי הפשט; יש הקוראים על פי הראשונים ויש הקוראים על פי האחרונים; יש הקוראים את הספר כעדות היסטורית או אנתרופולוגית ויש הקוראים אותו בתור מסכת אמונות ודעות נצחיות או מערכת ערכים נצחיים; יש הקוראים את המקרא כאמת דתית ויש הקוראים אותו כיצירה אחת מכלל היצירות הספרותיות.[1]

המתמצא בספרויות המזרח התיכון הקדום – ספרות מסופוטמיה ומצרים, ספרות החתים והכנענים, כתבי הפניקים והארמים והמואבים והעמונים – קורא את המקרא בעיניים אחרות מהקורא את המקרא כאילו הוא המקור היחיד ששרד מימי קדם. התנ״ך עצמו מעיד רבות על מעורבותו של עם ישראל בחיי העמים הקדמונים מימי היווצרו של העם ועד ימי הגלות ושיבתו לציון: ׳בעבר הנהר ישבו אבותיך מעולם, תרח אבי אברהם ואבי נחור, ויעבדו אלהים אחרים׳ (יהושע כד, ב); ׳כה אמר אדני אלהים לירושלים: מכרתיך ומולדתיך מארץ הכנעני, אביך האמרי ואמך חתית׳ (יחזקאל טז, ג); ועוד כהנה וכהנה. לא תיתכן קריאה בתנ״ך בלא שתימצא תועלת בעיון מתמשך ומעמיק בספרויות השכנות למקרא בעולם העתיק.

בעזרת השפות השמיות העתיקות נוכל לתאר לעצמנו את הצלילים של לשון המקרא בעת התהוותו ובמשך תקופת מסירתו. למשל כאשר החקלאי הישראלי בא אל המקדש כדי להניח שם את ביכורי תבואתו, הוא אמור לומר לפני ה׳ את הדברים האלה: ׳ארמי אבד אבי, וירד מצרימה ויגר שם במתי מעט׳ (דברים כו,

* מאמר זה מקורו בהרצאות שנשאתי במכון ון ליר בירושלים, י״א באייר תשנ״ט ובכינוס ׳הבנת המקרא בימינו: סוגיות בהוראתו׳, שנערך במרכז לחינוך יהודי ע״ש מלטון, האוניברסיטה העברית בירושלים, י׳–י״א בניסן תשס״א (3–4 באפריל 2001).

1 להיבטים שונים על אודות ההיסטוריה של המקרא ראה ישראל ל׳ לוין ועמיחי מזר (עורכים), הפולמוס על האמת ההיסטורית במקרא, ירושלים תשס״א.

ה). אך בימי ממלכת יהודה נשמעו הדברים קרובים יותר לאלה: ’aram ’ōbid ab wayērid misrayma wayagur sam bimutē mi‘at.[2]

השפות השמיות העתיקות מסייעות לפרש ניבים מקראיים רבים. נראה שבלי הבלשנות השמית היה קשה לעמוד על מובנם המדויק של הניבים הללו. בדוגמה הנדונה למשל נחלקו דעות המפרשים באשר למשמע המשפט ’ארמי אבד אבי’.[3] רשב"ם הציע פרשנות סבירה למדי בפרשו את הפועל כלשון ’אובד וגולה’, ’אובד ותועה’; השווה ’ובאו האבדים בארץ אשור והנדחים בארץ מצרים’ (ישעיהו כז, יג). אולם הפירוש המדויק לפועל ’אבד’ באמירה שבדברים כו הוא ’בורח’, כפי שהסביר בשעתו נפתלי הרץ טור־סיני באמצעות מקבילה אכדית מהאנאלים של סנחריב מלך אשור.[4] טור־סיני גילה שם את הצירוף [A]rammē halqū munnabtū, היינו ’ארמים בורחים נמלטים’.[5] לפועל ’אבד’ במקרא יש בן זוג בפועל האכדי abātu, המורה על מגוון ההוראות הידועות מהמקרא.[6] המובן הבסיסי הוא ’להיות אבוד, ללכת לאיבוד’. בעברית, בבניין הפעיל ולעתים קרובות בבניין פיעל,[7] ההוראה היא גם ’להביא לידי איבוד’, ’להשמיד’, ’לסתור’, ’להרוס’. באכדית ההוראה הזאת באה לידי ביטוי בבניין G, המקביל לבניין קל בעברית, ובבניין D (ubbutu), המקביל לבניין פיעל בעברית; והפירוש הוא ’לסתור’, ’להרוס’, ’להאביד’.[8] אבל בבניין נפעל מורה הפועל האכדי על בריחה כמו זו של עבדים

2 לניסיונות לשחזר את לשון המקרא ללשון התקופה של שלהי הממלכה ראה Zellig S. Harris, ‘Linguistic Structure of Hebrew’, *Journal of the American Oriental Society* 61 (1941), pp. 143–167; Wolfgang Richter, *Biblia Hebraica Transcripta*, St. Ottillien 1991. לדיון קצר בנושא ראה את הרשימה שכתבתי על מפעלו של ריכטר: Edward L. Greenstein, ‘Review of *Biblia Hebraica Transcripta* by Wolfgang Richter’, *Catholic Biblical Quarterly* 58 (1996), pp. 133–136. לתיאור הלשון העברית ביחס לשפות הקרובות לה בתקופת המקרא ראה W. Randall Garr, *Dialect Geography of Syria-Palestine: 1000-586 B.C.E.*, Philadelphia 1985

3 לפרשנות על דרך הפשט ועל דרך הדרש ראה Richard C. Steiner, ‘The “Aramean” of Deuteronomy 26:5: Peshat and Derash’, Mordecai Cogan et al. (eds.), *Tehillah le-Moshe: Biblical and Judaic Studies in Honor of Moshe Greenberg*, Winona Lake, Ind. 1997, pp. 127–138

4 נפתלי הרץ טור־סיני, פשוטו של מקרא, א, ירושלים תשכ"ז, עמ' 215.

5 David D. Luckenbill, *The Annals of Sennacherib*, Chicago 1924, pp. 41–42, lines 20–23

6 השווה Baruch A. Levine, ‘The Semantics of Loss: Two Exercises in Biblical Hebrew Lexicography’, Ziony Zevit et al. (eds.), *Solving Riddles and Untying Knots: Biblical, Epigraphic, and Semitic Studies in Honor of Jonas C. Greenfield*, Winona Lake, Ind. 1995, pp. 137–158

7 במדבר לג, נב; דברים יא, ד; יב, ב–ג; מלכים ב יא, א; יג, ז; יט, יח; כא, ג; ישעיהו לז, יט; ירמיהו כו, יד; יחזקאל כב, כז; צפניה ב, יג; תהלים ה, ז; ט, ו; קיט, צה; משלי א, לב; איכה ב, ט; אסתר ג, ט; ד, ז; ח, ה; ט, ו, יב, כד.

8 ראה במילון האכדי הידוע ‘abātu’ A, *The Assyrian Dictionary*, A/1, pp. 41–45

המנסים להשתחרר.[9] כך אנו מוצאים בתעודת ברית בין שני מלכים מאמצע האלף השני לפסה״נ. בתעודה שנתגלתה בארכיון העיר העתיקה אַלַלַח׳ שבצפון סוריה כתוב: summa munnabtū wardūtu amtūtu sa mā t̄ ya ana māt̄ ka inna[bbitu] – ׳אם יברחו בורחים או עבדים או שפחות מארצי לארצך׳;[10] ומובן שלפי החוק הרווח במזרח הקדום צריך להסגיר את העבד הבורח, פרט לחוק יוצא הדופן שבדברים כג, טז, האוסר על הישראלי להסגיר עבד לאדוניו.

אם כך ברור שההצהרה ׳ארמי אבד אבי׳ בדברים כו, ה, נסבה על יעקב אבינו, אבי עם ישראל, ששהה עשרים שנים בארם נהריים וברח משם כדי לגור בארץ אבותיו ואחר כך ירד למצרים להתגורר בה תקופה של ארבעה דורות.[11] יעקב לא תעה בדרכו אלא ברח מבית לבן, כמסופר בבראשית לא, כ–כב: ׳ויגנב יעקב את לב לבן הארמי על בלי הגיד לו כי **ברח** הוא; **ויברח** הוא וכל אשר לו [...] ויגד ללבן ביום השלישי כי **ברח** יעקב׳. הפועל העברי ׳אבד׳ בבניין קל משמר את ההוראה הארכאית הידועה מאכדית, דהיינו ׳לברוח׳.

למעשה, סיפור על גיבור הבורח מארצו, שוהה תקופה ארוכה מחוץ לארצו ושב אליה בתור מנהיג או לפחות בתור אישיות מכובדת הוא אחד הסיפורים הרווחים ביותר באגן הים התיכון המזרחי באלף השני לפסה״נ. אנו מכירים כדמותו, כפי שציין בשעתו יהושע מ׳ גרינץ,[12] את הסיפור המצרי על סינוּהֶה מראשית האלף השני לפסה״נ.[13] סינוהה היה שר בחצר המלך המצרי, והוא נמלט לסוריה בעת המהפכה. אחרי שנים רבות זכה לחזור חי לארץ מולדתו כדי להיקבר בה. מוכרת במחקר עוד דוגמה לעלילת הגיבור הבורח בסיפורו של אידרימי מלך אללח׳ מהמאה החמש עשרה לפסה״נ.[14] אידרימי נמלט מבית אביו בעיר חלב,

9 ראה B ‘abātu’, שם, עמ׳ 45–47. המילון מבחין בין שני פעלים נבדלים, אך ברור לכל בלשן החוקר שפות שמיות כי זהו פועל אחד.

10 Donald J. Wiseman, *The Alalakh Tablets*, London 1953, p. 27, text 2, 1.22

11 ראה פירוש רש״י, פירוש ראב״ע ופירוש רד״ק לדברים כו, ה. פירושים כמו פירושו של רשב״ם המזהים את אבי האומה שכאן עם אברהם אינם מתחשבים די בהמשך ההצהרה המספר שאותו אב שירד למצרים היה שם לגוי גדול.

12 יהושע מ׳ גרינץ, סיפורים, מזמורים ומשלים מספרות מצרים העתיקה, ירושלים תשל״ה, עמ׳ 7–8.

13 שם, עמ׳ 5–21. לתרגום מעודכן ואמין יותר ראה Miriam Lichtheim, *Ancient Egyptian Literature*, I, Berkeley 1975, pp. 222–235. להקבלה בין סיפוריהם של סינוהה ומשה ראה למשל משה ויינפלד, ׳הנסיבות ההיסטוריות של הולדת הדת המונותיאיסטית: המסורות על משה ויתרו לאור עדויות חוץ׳, לזכרו של פרופ׳ ש. א. ליונשטם, ירושלים תשנ״ב, עמ׳ 19–28, בייחוד עמ׳ 23–25.

14 לתרגום עברי ראה בנספח למאמר זה. התרגום מבוסס על התרגום האחרון שלי וכן על העיונים הרשומים בביבליוגרפיה שם. ראה Edward L. Greenstein, ‘Autobiographies in Ancient Western Asia’, Jack M. Sasson (ed.), *Civilizations of the Ancient Near East*, IV, New York 1995, pp. 2421–2432

כנראה בעת מלחמה, ושוהה שבע שנים בקרב העפירו (‘apirū)[15] בארץ כנען עד שמתברר לו שהוא יכול לחזור לסוריה. ידועה גם דמות העלילה של הגיבור הבורח באפולוגיה של המלך החתי חַתוּשיליש השלישי, מסוף המאה הארבע עשרה לפסה״נ.[16] אמנם חתושיליש לא נאלץ לברוח מארצו, אולם שאר פרטי עלילתו דומים לדגם הסיפורי שאני עוסק בו כאן: חתושיליש מגלה שהוא מודח ונרדף בהיותו רחוק מביתו. כעבור זמן הוא משתלט על כס המלוכה (הנמצא בידי אחיינו) ומצדיק את מעשיו החשודים בטקסט חתי ארוך ומעניין שכבר הושווה לסיפור עלייתו של דוד.[17]

הדפוס הסיפורי של הגיבור הבורח משמש את המספר המקראי במקרים רבים.[18] סיפוריהם של יעקב, יוסף, משה, יפתח, דוד ואחרים מושתתים על

15 העפירו הם מגזר חברתי, נטול קרקעות, שאנשיו התפרנסו מעבודה כשכירי חרב. העפירו מזכירים את האנשים הריקים המתוארים בסיפור יפתח (שופטים יא, ג) ובסיפור דוד (שמואל א כב, ב). לתיאור העפירו (כולל רשימה ביבליוגרפית) ראה Gösta W. Ahlström, *The History of Ancient Palestine from the Paleolithic Period to Alexander’s Conquest* (Journal for the Study of the Old Testament Supplement, 146), Shef eld 1993, pp. 235–236 with notes; השווה גם Nadav Na’aman, ‘Habiru-like Bands in the Assyrian Empire and Bands in Biblical Historiography’, *Journal of the American Oriental Society* 120 (2000), pp. 621–624

16 לתרגום מלא לאנגלית ראה Edgar H. Sturtevant and George Bechtel, *A Hittite Chrestomathy*, Philadelphia 1935, pp. 42–99. לתרגום מקוצר ראה Theo P. J. van den Hout, ‘Apology of Hattusili III’, William W. Hallo and K. Lawson Younger (eds.), *The Context of Scripture*, I, Leiden 1997, pp. 199–204

17 ראה בייחוד Herbert M. Wolf, ‘The Apology of Hattusilis Compared with Other Political Self-Justi cations of the Ancient Near East’, Ph.D. dissertation, Brandeis University, 1967. השווה Hayim Tadmor, ‘Autobiographical Apology in the Royal Assyrian Literature’, idem and Moshe Weinfeld (eds.), *History, Historiography, and Interpretation: Studies in Biblical and Cuneiform Literatures*, Jerusalem 1983, pp. 36–57 (בייחוד עמ׳ 56). שלא כמו תדמור אני סבור שהאפולוגיה של דוד, המשלבת בתוכה אף ביקורת חריפה על דוד, מתאימה יותר למגמות הפוליטיות של יורש העצרה, שלמה. ראה Baruch Halpern, *David’s Secret Demons: Messiah, Murderer, Traitor, King*, Grand Rapids, Mich. 2001. למקבילות בין דוד לאידרימי ראה Giorgio Buccellati, ‘La “carriera” di David e quella di Idrimi, rei di Alalac’, *Bibblio e oriente* 4 (1962), pp. 95–99; P. Kyle McCarter, ‘The Historical David’, *Interpretation* 40 (1986), pp. 117–129 (בייחוד עמ׳ 124–125).

18 השווה Edward L. Greenstein and David Marcus, ‘The Akkadian Inscription of Idrimi’, *Journal of the Ancient Near Eastern Society* 8 (1976), pp. 59–96; (בייחוד עמ׳ 76–77) גרינשטיין (לעיל הערה 14), שם; השווה J. Robin King, ‘The Joseph Story and Divine Politics: A Comparative Study of a Biographic Formula from the Ancient Near East’, *Journal of Biblical Literature* 106 (1987), pp. 577–594; יצחק אבישור, ׳פרשת לידת משה ובריחתו למדין׳, שמריהו טלמון ויצחק אבישור (עורכים), שמות (עולם התנ״ך), תל אביב

העלילה המשותפת הזאת. הסיפור המרכזי והמייסד של עם ישראל, פרשת יציאת מצרים, אף הוא בנוי על הדגם הסיפורי של הגיבור הבורח.[19] בשל מצוקה בארץ מולדתם, היא ארץ כנען, יעקב ומשפחתו נמלטים לארץ מצרים ושוהים בה זמן רב בגלות. הם צועקים במר נפשם, זעקתם מגיעה לאוזני ה׳, אלוהי אבותיהם. ה׳ מתגלה לעברים בארץ מצרים ומאפשר להם לצאת ממצרים ולשוב לארצם. לימים הם זוכים בשליטה בארצם בתושביה האחרים. מובן שהסיפור המקראי מורכב בהרבה. אולם לכמה מההרחבות המופיעות בו יש מקבילות במקרא ובסיפורי המזרח הקדום בדוגמאות אחרות המספרות את עלילת הגיבור הבורח.

בדרכו לעלייה לשלטון בארצו הגיבור הבורח עלול לחוות התקפות מצד עמים שכנים. כך לדוגמה נאלץ אידרימי מלך אללח׳ לערוך מסע צבאי נגד יישובים חתיים שהתקוממו נגדו (שורות 59–63). בסיפור יציאת מצרים מסופר על התקפות עמלק על עם ישראל (שמות יז, ח–טז; דברים כה יז–יט) ועל מלחמות ישראל נגד המדיינים והאמורים (במדבר כא–כד). ודוגמה נוספת ומאלפת אף יותר: הגיבור הבורח, בין אידרימי ובין דוד בן ישי, מנצל את המלחמות כדי לקחת מהאויב שלל (כתובת אידרימי, שורות 72–77; שמואל א ל, כ–כו). בשלל הרב שלקח שיקם אידרימי את עירו ובנה לעצמו ארמון; בשלל שלקח דוד הוא פרנס את חילו הפרטי. בני ישראל, בצאתם מארץ מצרים, לקחו אף הם שלל רב, הלוא הוא הכסף, הזהב והבגדים שקיבלו מהמצרים. במעשה זה הם ניצלו, כלשון התורה, את משעבדיהם (שמות יב, לה–לו).[20]

חקר הספרויות של המזרח התיכון הקדום מאפשר להשלים באופן חלקי ולעתים מרשים את הרקע ההיסטורי לאירועים ולמוסדות שהמקרא מתאר אותם או משלב אותם דרך אגב בסיפוריו. בעזרת מקורות מהמזרח הקדום אנו מסוגלים

---

1993, עמ׳ 26. מקצת המקבילות בין אידרימי ליפתח צוינו בידי חיים תדמור. ראה חיים תדמור, ׳יפתח ובת יפתח׳, ישראל מהלמן (עורך), עיונים בספר שופטים, ירושלים תשל״א, עמ׳ 345. למקבילות בין סיפור יואש לכתובת אידרימי ראה Mario Liverani, ‘L’histoire de Joas’, *Vetus Testamentum* 24 (1974), pp. 438–453

19 מקבילות בין סיפורי יעקב ומשה ובין סיפור יציאת מצרים זכו לציון במחקר. ראה לדוגמה Ronald S. Hendel, ‘Jacob and Moses’, idem, *The Epic of the Patriarch: The Jacob Cycle and the Narrative Traditions of Israel and Canaan*, Atlanta 1987, pp. 137–165; Richard H. Moye, ‘In the Beginning: Myth and History in Genesis and Exodus’, *Journal of Biblical Literature* 109 (1990), pp. 577–598; Yair Zakovitch, *‘And You Shall Tell Your Son’: The Concept of the Exodus in the Bible*, Jerusalem 1991, pp. 46–50; Jon D. Levenson, *The Death and Resurrection of the Beloved Son: The Transformation of Child Sacrifice in Judaism and Christianity*, New Haven 1993, p. 67

20 על הערה זו אני אסיר תודה לתלמידי לשעבר, אדוארד ברנשטיין. להקבלה בין ניצול המצרים ובין הרכוש שקיבל אברם במצרים (בראשית יב, טז) ראה משה דוד קאסוטו, פירוש על ספר בראשית[5], ב, ירושלים תשכ״ט, עמ׳ 228–229.

להכיר מכלי ראשון מקצת מדרכי החשיבה וההבעה הקדמוניות.[21] כך אפשר לבסס את הבנתנו בכל הנוגע לדעות ולאמונות המוצאות ביטוי בספרי התנ״ך. תפילה בבלית אחת מהאלף הראשון לפסה״נ, שבה המתפלל מבקש מאלוהיו לפקוח את עיניו ולהוציא את האצבעות מתוך אוזניו, שופכת אור גדול ומיוחד על תפיסת שוויון הנפש האלוהי הלובש צורה במושג ׳הסתר פנים׳.[22]

אולם במקום להרבות דוגמאות המאירות את עולם המחשבה של המקרא בדרך פוזיטיביסטית ברצוני להצביע על שני תחומים שבהם יצירות ספרותיות מהמזרח הקדום יכולות לספק תבניות הרמנויטיות שבעזרתן נוכל לנתח ולפרש טקסטים מהמקרא.

התחום הראשון הוא הגדרת הסוגות הספרותיות הנבדלות. דורות רבים עיצבו את הספרות המקראית שעברה תהליכי הרכבה, עיבוד ספרותי ועריכה. באיזו מידה מייצגים הטקסטים המקראיים הרבים את צורתם המקורית? איך נראה טקסט מקראי בתקופה שהתהווה? חקר המזרח הקדום מגלה לנו, נוסף על שאר הגילויים, כיצד נראו המקורות בעת חיבורם. במסגרת מחקר כזה אפשר להבחין גם בסוגות ספרותיות נבדלות המצויות אף הן בספרי התנ״ך.

אך כאן צריך להזהיר: עמי קדם, נוסף על עם ישראל, נהגו לחבר יצירות ספרותיות ארוכות ומורכבות שקיפלו בתוכן סוגות ספרותיות רבות. הסיפור המצרי על סינוהה למשל משלב שירים המתאימים לתוכן העלילה ומקדמים אותה מצד אחד אך בולטים בצורתם הרטורית מצד אחר.[23] עלילות גילגמש עשויות מאפיזודות רבות שבתחילה התקיימו בנפרד.[24] גם העלילות האלה מורכבות מסוגות ספרותיות מגוונות כגון מעשה גבורה, תפילה, חלום וסיפור עממי. הפועל היוצא הוא חיבור אמנותי אחיד ומובנה שלבש צורה ספרותית מושלמת למדי כבר במחצית הראשונה של האלף השני לפסה״נ. מה שידוע על הצורות הפשוטות

21 לחשיפת דרכי החשיבה המופשטת במקרא ובספרות המזרח התיכון הקדומה ראה Edward L. Greenstein, ‘Some Recent Developments in the Study of Language and Some Implications for the Study of Ancient Texts and Cultures’, Shlomo Izre’el (ed.), *Semitic Linguistics: The State of the Art at the Turn of the Twenty-First Century* (Israel Oriental Studies, 20), Winona Lake, Ind. 2003, pp. 441–479; Meir Malul, *Knowledge, Control and Sex: Studies in Biblical Thought, Culture and Worldview*, Tel Aviv–Jaffa 2002

22 הנוסח הבבלי מבוסס על יצירה קדומה בשומרית. לטקסט ולתרגומו בצירוף הפניות ביבליוגרפיות ראה Scott M. Layton, ‘“Head on Lap” in Sumero-Akkadian Literature’, *Journal of the Ancient Near Eastern Society* 15 (1983), pp. 59–62, בייחוד עמ׳ 59–60. לדיון מקיף בעניין הסתר פנים במקרא ובספרות הבתר־מקראית ראה Samuel E. Balentine, *The Hidden God: The Hiding of the Face of God in the Old Testament*, Oxford 1983

23 ראה לעיל הערות 12–13, הפריטים הקשורים לסינוהה.

24 ראה Jeffrey H. Tigay, *The Evolution of the Gilgamesh Epic*, Philadelphia 1982. לתרגום הטקסט ראה ש׳ שפרה ויעקב קליין, בימים הרחוקים ההם: אנתולוגיה משירת המזרח הקדום, תל אביב תשנ״ז, עמ׳ 183–294.

של הספרות הקדומה ועל צורותיה המורכבות מחייב זהירות יתרה כאשר באים לקבוע את ההיקף ואת הגבולות של הכתובים במקרא.

נאום הפתיחה של איוב (פרק ג) לדוגמה הוא יצירה רטורית עצומה הכוללת קללה (שם, ג–י) ותלונה (שם, יא–כו) התלויות זו בזו באורח ענייני וסיבתי.[25] מענה זה של איוב, כמו פרשיות רבות נוספות בספר, חדור אירוניה לשונית ותמטית.[26] רק המתמצא בספרות העולם הקדום מסוגל להבחין באירוניה הגדולה ביותר שבנאום. כידוע, איוב פותח בקללה על יום לידתו וליל עיבורו, כלשון מדרש בראשית רבה (סד, ח). במקום לקבול על קיומו ולהביע את המשאלה שהלוואי שלא נולד, נוקט איוב לשון תוקפנית יותר ויוצא נגד עצם הקיום של יום היוולדו וליל היווצרו. הוא מזמין קללה נמרצת בכוונה לבטל בדיעבד את היום ואת הלילה ההם, כאילו היה הדבר אפשרי. מבחינה תאולוגית המחשבה לבטל מהיקום פרק זמן שכבר היה וחלף נועזת ביותר.[27] רק האל לבדו מסוגל להתייחס לפרקי זמן נבדלים כאילו הם קיימים בעת ובעונה אחת ולהשפיע עליהם בתוך מעין הווה ממושך או אף אין־סופי. איוב מתייחס למהלכי הזמן מזווית ראייה שהיא רשותו הבלעדית של אלוהים. אולם מבחינה תרבותית הקללה נראית קיצונית עוד יותר. הקדמונים היו פונים תכופות למכשפים כדי לבטל קללות ולחשים שחשבו שהוטלו על העוברים שלהם ועל הוולדות שלהם.[28] והנה, בניגוד מוחלט לנהוג, איוב מנסה להטיל קללה על הורתו ולידתו. איוב משתמש באחת הסוגות הספרותיות המקובלות ביותר במזרח הקדום באופן הפוך מהמקובל. תחבולה שכזו היא שיא האירוניה.

גם לשון הפרק מתבררת בעזרת העיון בקללותיהם ובלחשיהם של הקדמונים. הלילה, בהיותו חשוך, מטיל פחד מיוחד על בני האדם. הוא נחשב דמוני יותר מהיום. משום כך, אף שאיוב מסתפק בכוחות עצמו כדי לקלל את היום, הוא מזמין כוחות מיוחדים כדי לקלל את הלילה, אותם הכוחות המסוגלים להטיל קללה על המפלצות המיתולוגיות המפורסמות – אל הים הכנעני ים וצורתו הנלווית לווייתן. איוב נוקט לשון 'אֹררי יום' ו'עֹרר לויתן' (איוב ג, ח).[29] פרשנים

25 למעשה נאום זה של איוב ממשיך בפרק ד, יב–כא. ראה אליעזר (אד) גרינשטיין, 'דברי איוב הראשונים: מה היקפם?', שמואל ורגון ואחרים (עורכים), עיוני מקרא ופרשנות, ז (בדפוס).

26 השווה מאיר גבעתי, 'אירוניה גלויה וסמויה בנאומי איוב', ספר בן־ציון לוריא: מחקרים במקרא ובתולדות ישראל מוגשים לו במלאת לו שבעים שנה, ירושלים 1979, עמ' 130–139; יאיר הופמן, שלמות פגומה: ספר איוב ורקעו, ירושלים תשנ"ה, עמ' 215–223.

27 השווה למשל Leo G. Perdue, 'Job's Assault on Creation', *Hebrew Annual Review* 10 (1986), pp. 295–315. אולם בניגוד לטענתו המרכזית של פרדיו (ואחרים) אין איוב יוצא נגד היקום כולו כי אם נגד יום היוולדו בלבד.

28 ראה לדוגמה Graham Cunningham, *'Deliver Me from Evil': Mesopotamian Incantations 2500–1500 B.C.*, Rome 1997, pp. 108–109; Joseph Naveh and Shaul Shaked, *Magic Spells and Formulae: Aramaic Incantations of Late Antiquity*, Jerusalem 1993, pp. 37–38

29 'יום' הוא 'ים' בהגייה פניקית. אם כן אפשר שמדובר בצורה פניקית ואין צריך לתקן את

רבים מפרשים שהכוונה לכוחות המגרים את ים ואת לווייתן להטיל קללות על אחרים.[30] הפירוש, לדידם של אותם פרשנים, הוא ׳המקללים הם בשירותם של ים ולווייתן או מגייסיהם׳. אולם פירוש זה מופרך כאשר משווים אותו לנוסחת לחש הידועה מהשבעות יהודיות בארמית מאמצע האלף הראשון לסה״נ. שם מוזכרים ׳אישפא דימא ואישפא דלויתן תנינא׳ – כישוף של ים וכישוף של התנין לווייתן, דהיינו הכישופים שמטילים על המפלצות האיומות הללו, כפי שמתברר בהמשך הטקסט הארמי.[31] השוואת הקללה באיוב ג לדוגמאות אחרות של אותה סוגה ספרותית מהמזרח הקדום מאירה את הנדרש לפתרון החידה הלשונית.

התחום השני שהשיטה המשווה מעניקה בו לקוראים ולחוקרים היבטים מיוחדים ונחוצים בחקר המקרא הוא הפרשנות. העיון ביצירות ספרותיות מן המזרח הקדום מספק לנו מעין מנסרות שדרכן אנו מנתחים ומפרשים את הספרות המקראית. לדוגמה, בעיון בקינות המסופוטמיות הקדומות על חורבן עיר ומקדש מתברר כי באחדות מהן מקבלת האלה המבכה את הפורענות מקום מרכזי.[32] כאשר משווים את הקינות הללו למגילת איכה מתברר כי דמותה של העיר ירושלים, המתאפיינת כאלמנה נטושה בידי בניה ובוכה על אבדנה, משחקת את תפקיד האלה הבוכייה ביצירה העברית המונותאיסטית.[33] במגילת איכה הוחלפה האלה בעיר ירושלים המואנשת – העיר בוכה כמו האלה.

הדפוס הספרותי של עלילת הגיבור הבורח שהוזכר לעיל מאפשר לפרש דברים סתומים אחדים בסיפורי משה. בשמות ג, א נאמר על משה המשמש רועה צאן של חותנו, כוהן מדיין: ׳וינהג את הצאן אחר המדבר, ויבא אל הר האלהים חֹרבה׳. יש בפסוק הזה לפחות שתי אמירות תמוהות:

---

נוסח המסורה. משורר ספר איוב עושה שימוש רב בלשונות הנשאלות משפות ומדיאלקטים שמיים אחרים. לדוגמה זו ובכלל ראה Edward L. Greenstein, ‘The Language of Job and Its Poetic Function’, *Journal of Biblical Literature* 122 (2003), pp. 651–666. ׳ערר׳ שכאן הוא פועל נרדף לפועל העברי ׳ארר׳; הוא קרוב לפועל הערבי ’arra ולתואר השם העברי ׳ערירי׳ שפירושו הנכון הוא ׳נבזה, נושא חרפה׳; ראה ארנולד ב׳ אהרליך, מקרא כפשוטו, א, ברלין 1899, עמ׳ 39.

30 לדוגמה Norman C. Habel, *The Book of Job*, Philadelphia 1985, pp. 108–109; Edwin M. Good, in *Turns of Tempest: A Reading of Job with a Translation*, Stanford 1990, p. 205; John E. Hartley, *New International Commentary on the Old Testament*, Grand Rapids, Mich. 1988, p. 94

31 James A. Montgomery, *Aramaic Incantation Texts from Nippur*, Philadelphia 1913, p. 121, text 2, lines 3–4, 6

32 ראה Samuel N. Kramer, ‘The Weeping Goddess: Sumerian Prototypes of the Mater Dolorosa’, *Biblical Archaeologist* 46 (1983), pp. 69–80

33 ראה למשל F. W. Dobbs-Allsopp, *Weep, O Daughter of Zion: A Study of the City Lament Genre in the Hebrew Bible*, Rome 1993, pp. 75–90

1. מהפסוקית 'וינהג את הצאן אחר המדבר' משתמע שמשה הנחה את הצאן אל תוך המדבר במתכוון.

2. מהתיאור של חורב כ'הר האלהים' משתמע שהר זה היה ידוע כמקום מושבו של האל. דומה כי משה הלך בכוונה לעבר הר האלוהים.[34] אם כן, מה הייתה מגמתו?

בטרם אשיב, אציין קושי טקסטואלי נוסף בהמשך הסיפור, בפרק ד, יח–יט. במהלך הדו־שיח בין אלוהים למשה המתנהל במעמד הסנה משה מסכים לשוב מארץ מדיין לארץ מצרים ולהתעמת עם פרעה בשמו של אלוהים. לפיכך משה מבקש מחותנו יתרו רשות להיפרד ממנו ולחזור הביתה:

> וילך משה וישב אל יתר חותנו
> ויאמר לו: אלכה נא ואשובה אל אחי אשר במצרים, וארא העודם חיים.
> ויאמר יתרו למשה: לך לשלום (שם, יח).

הכול נראה מסודר. מה מתמיה אפוא הפסוק הבא שאומר אלוהים אל משה במדיין: 'לך שֻׁב מצרים. כי מתו כל האנשים המבקשים את נפשך' (שם, יט).[35] ראשית, אין צורך לצוות שוב על משה לחזור למצרים כיוון שהוא התכוון לעשות זאת ממילא; שנית, כיצד יודע אלוהים שמשה מהסס לשוב למצרים דווקא מתוך פחד מפני הרשויות המצריות, שגזרו עליו דין מוות בעקבות הריגת האיש המצרי? כל העניינים הסתומים יבואו על פתרונם אם נבין כי ברקע הטקסט הנדון עומד הסיפור על משה בתור גיבור בורח, כדוגמת הסיפורים האחרים שהוזכרו.

אידרימי מלך אללח', עוד בהיותו בגלות בארץ כנען, משתמש בדרכי הניחוש כדי לברר אם אלוהיו, אל הסער, מאשר לו לשוב לסוריה (שורות 20–28). אחרי שבע שנים אידרימי מגלה שקיבל את האישור, והוא יוצא לדרכו. סביר להניח שגם משה רצה לשוב אל אחיו בארץ מצרים אך היסס לממש את התכנית מפני שהיה מבוקש שם בידי השלטונות. משום כך הלך להר האלוהים, דרש בה' וגילה שאפשר לחזור למצרים כי כל האנשים שביקשו את נפשו כבר מתו. הטקסט המקראי משמר את ההתחלה המקורית של הסיפור (בתחילת פרק ג) ואת שלב

34 השווה למשל Jay G. Williams, *Understanding the Old Testament*, New York 1972, p. 102. לדיון המעלה את הקשיים אך פותרם בצורה פשטנית מדי ראה Cornelis Houtman, *Exodus*, I (Historical Commentary on the Old Testament), Kampen 1993, pp. 334–335. מפרשים מסורתיים רגישים אף הם לקשיים הטקסטואליים שכאן. השווה לדוגמה לרש"י. וכך כותב ספורנו: '**ויבא אל הר האלוהים חרבה** הוא לבדו להתבודד ולהתפלל' – פירוש קרוב מאוד לפירוש דלעיל.

35 הוטמן, שם, עמ' 421–422. הוטמן מעלה שוב את הקשיים ולבסוף פותר אותם בצורה הרמוניסטית. אבן עזרא מגלה רגישות לסתירה הטקסטואלית ומציע פתרון בעזרת הכלל: 'אין מוקדם ומאוחר בתורה'. השווה Edward L. Greenstein, 'Exodus', *HarperCollins Study Bible*, ed. Wayne A. Meeks, New York 1993, p. 85

היציאה לדרך לכיוון הבית (שם ד, יח–יט). אולם הטקסט הנוכחי מדיח את שני החלקים הללו של הסיפור המקורי לצדדים ומציב במרכז את סיפור מענה הסנה, המדגיש את שליחותו של משה למען העם ולא למען האינטרסים האישיים שלו עצמו. הטקסט המעובד מעביר את הדאגה היתרה של ה׳ לעבדים העבריים ומדגיש שמשה חזר למצרים בשליחות אלוהים. אולם שרידי הסיפור המקורי על משה רק הוסטו לשוליים; הם לא הושמטו. עדיין אפשר לשחזר את הסיפור הקדום יותר בעזרת העלילה הידועה על הגיבור הבורח.

איני בא לטעון כאן שהעיון במקרא בתוך הקשרו הקדום הוא הדרך האחת והיחידה לקריאת המקרא. יש חוקרים הטוענים שאין אלא להבין את המקרא כספר היסטורי עתיק שעדיין אפשר לגלות בו דעות, אמונות ותפיסות בעלות ערך עבורנו גם היום. אני סבור שבלימוד המקרא תיתכנה מגמות לימוד מגוונות וכי אין להכתיב לאחרים את המגמות הרצויות להם. שיטות רבות לפרשנות המקרא, ואחת מהן היא העיון במקרא בהקשרו התרבותי הקדום.[36] עם זאת חשוב לי לומר שבעזרת העיון הפילולוגי במקרא אפשר להעלות משמעויות מיוחדות לא פחות מאלה העולות בדרכי עיון אחרות.

## נספח

## כתובת אידרימי מלך אללח׳[37]

### ההקדמה

[1–2] אנכי אידרימי בן אילים – אילימה, עבד (אל הסער) תשב, (רעייתו) חבת ו(אחותו) שאושכה, גבירת העיר גבירתי —

### הבריחה

[3–6] ותהי רעה בעיר חלב, בית אבי, ונברח אל אנשי העיר אמר, אחיות אמי, ונשב בעיר אמר.[38] [7–9] וישבו אתי אחי אשר גדלו ממני, ואת הדברים אשר חשבתי איש לא חשב. [10–12] כה אמרתי אני: ׳מי אשר [יבקש?] את בית אביו הנו הבן הבכיר הגדול, ומי אשר [ישב?] בתוך בני העיר אמר הנו עבד׳.

36 השווה למשל Steven L. McKenzie and Stephen R. Haynes (eds.), *To Each Its Own Meaning: An Introduction to Biblical Criticisms and Their Application*, Louisville 1993

37 ראה לעיל הערה 14. בסוגריים המרובעים מצויות ההשלמות שלי לטקסט כאשר הטקסט המקורי לקוי; בסוגריים העגולים מצויים הסברייי לטקסט המקורי.

38 ייתכן שהאירוע הרע שאידרימי בוחר שלא לפרט הוא כיבוש חלב בידי מלך מיתני ברתרנה. ראה שורות 42–44. השווה Gary H. Oller, ‘The Autobiography of Idrimi: A New Text Edition with Philological and Historical Commentary’, Ph.D. dissertation, University of Pennsylvania, 1977, pp. 205–206

## במדבר

[13–17] ואקח את מרכבתי ואת נערי ואעבור את ארץ המדבר[39] ואבוא בקרב צבאות הסותו (עם נוודים), ואלן עמו בתוך מרכבתי מכוסת הגגון.

## בארץ כנען

[17–20] ואצא ביום השני ואלך אל ארץ כנען. בארץ כנען יושבת העיר אַמִיָה. [20–23] בעיר אמיה יושבים בני העיר חלב, בני הארץ מוכישחה, בני ארץ ניאי ובני ארץ אַמַעֶה. [24–27] ויהי כאשר ראו כי בן אדוניהם אנכי ויקהלו אלי. ככה אמרתי: ״התמניתי–לראש, התמניתי–לקצין״. [27–28] ואשב בקרב צבאות העפירו שבע שנים. [28–30] ואשַלֵח ציפורים ואביט בכבשים ובשנה השביעית שב אלי (אל הסער) תֶשֶב.

## השיבה הביתה

[30–31] ואעש אניות וארכיב את צבאות עזרי(?) על האניות. [32–34] ואקרב בים אל ארץ מוכישחה ואגע אל היבשה לפני הר חזי ואעל. [35–39] ויהי כאשר שמעה ארצי ויביאו לפני בקר וצאן, וישובו אלי ביום אחד כאיש אחד ארץ ניאי, ארץ אמעה, ארץ מוכישחה והעיר אללח׳ עירי.

## ברית אחים

[39–42] ויהי כאשר שמעו אחי ויבואו אלי אחי. ויהי כאשר השלימו אתי אחי ואכונן אותם כאחי.

## ברית ברתרנה

[42–44] ברתרנה המלך החזק, מלך צבאות ארץ חור, אָיבַני שבע שנים. [45–48] ובשנה השביעית שלחתי את אנוונדה אל ברתרנה המלך, מלך צבאות (ארץ חור]. ואגד את דברי השלום של אבותי אשר השלימו אתו אבותי. [49–51] ויהיו דברינו טובים בעיני מלך צבאות ארץ חור וישימו ביניהם ברית חזקה. [51–54] ויהי כאשר שמע המלך החזק את דברי השלום של קודמינו ועל הברית אשר היתה ביניהם ויִרא מן הברית משום דברי שלומנו. [54–56] ויקח את מנחתי וי[...] את אמוני כי כבדו. וארבה את קרבנותי אליו ואָשֵב אליו בית אבוד. [57–58] ואשבע לו שבועת איש נאמן ואהי למלך על העיר אללח׳.

## הדיפת התקפה

[59] ויעלו עלי מלכים מימיני ומשמאלי. [60–63] וכאשר הערימו את פגרי(?) האבות פגר(?) על פגר(?) בשדה כך הערמתי בשדה גם אנכי ואשם קץ למלחמתם.

39 היינו המדבר הסורי.

המסע לארץ חת

[64–65] ואקח צבא ואעל על ארץ חת, [65–68] ואת שבע הערים אשר בצלם (בחסותם) – את העיר פַּשַׁחֶה, ואת העיר דמרות–רעי, ואת העיר לחן, ואת העיר זיסה (ואת העיר) איאֶה ואת העיר אולוזילה ואת העיר זרונה – [69–70] אלה הערים אשר בצלם ואותן השמדתי. [70–72] ארץ חת לא נקהלה ולא יצאה נגדי ואעש כלבי.

חלוקת השלל

[72–74] ואשב את שבים ואקח את ממכרם, את רכושם ואת מקנם, [74–77] ואחלק (אותם) לצבא עזרי לאחי ולרעי ואקח גם אנכי אתם.

בניין ביתו

[77–78] ואשוב אל ארץ מוכישחה ואבוא אל העיר אללח׳, עירי. [78–80] ובשביה ובשללם ובממכרם וברכושם ובמקנם אשר הורדתי מתוך ארץ חת בניתי בית. [81–84] ואעש את כיסאי ככיסאות המלכים. ואעש את אחי כאחי המלכים ואת בני כבניהם ואת רעי כרעיהם.

הושבת התושבים

[84–86] ואת התושבים אשר היו בקרב ארצי הושבתים שבת נחת, ומי אשר שבת לא ישבו אנכי הושבתים.

התקנת הפולחן

[86–87] ואכונן את ארצי ואעש את ערי כמו (עיר) קודמינו. [87–90] ואכונן את זבחי האלים של העיר אללח׳ כמו אבותינו ואעש את הקורבנות אשר ציוו אבותינו לעשותם. [90–91] ואצוה לעשות את אלה ואפקיד אותם ביד תֶּשֶׁב־נירדי בני.

קללות

[92–94] איש איש אשר יסע (?) את הפסל הזה ... יקללו אל השמים, תשמיד פריו הארץ מתחת. [95] יָמֹדו אלהי השמים והארץ את מלכותו ואת ארצו בחבל.[40]
[96–98] איש איש אשר ישנה או ימחה אותו, יכריתו תשב אדון השמים והארץ והאלים הגדולים את שמו ואת זרעו מארצו.

ברכה לסופר

[98–99] ובאשר לשרווה הסופר, עבד תשב, שימיגי (אל השמש), כשח (אל הירח) ואנשור, ובאשר לשרווה הסופר אשר כתב את הפסל הזה, [99–101] יחיוהו אלוהי

40 למדוד בחבל, לדון לחיסול, כמו בשמואל ב ח, ב. ראה גרינשטיין ומרכוס (לעיל הערה 18), עמ׳ 94–95.

השמים והארץ, ישמרוהו – לו יהיו טובתו. ושימיגי (או: שמש) אדון העליונים והתחתונים, אדון השדים – לו יהי חייו.

סיכום[41]

[102] שלשים שנה מלכתי. [103–104] יראו את הישגי אשר כתבתי על פסלי ויברכוני.

41 שורות אלה נחרתו על הלחי הימנית של הפסל ועל צווארו, בנפרד משאר הכתובת, שנחרתה על הצד הקדמי של הפסל, מהכתפיים עד הרגליים. אפשר שמקומו של הסיכום הוא בראש הכתובת או אפילו במקביל לה.

# למקומה של הפרשנות בהוראת המקרא

רות בן מאיר

מקומה של הפרשנות בהוראת המקרא ובלימודו היא שאלה התופסת מקום מרכזי בכל דיון העוסק בהוראת המקרא. יש השוללים את העיסוק בפרשנות ופוסלים את נחיצותה ברוח הטענה המפורסמת המיוחסת לדוד בן־גוריון כי התנ״ך ׳מאיר באור עצמו׳. אולם יש הממירים את הוראת המקרא בהוראת הפרשנות הנלווית אליו, עד שאין זה נדיר שהתלמידים בקיאים בדברי הפרשנים יותר מבדברי הכתוב. (בבית הספר הדתי ׳יודעים׳ כל התלמידים שיצחק היה בן 37 בלכתו לעקדה, מידע שמקורו במדרש[1] והדעות חלוקות באשר לתקפותו[2] אך אינם יודעים בן כמה היה אברהם בצאתו מחרן או מה היה גילם של משה ואהרן בהתייצבם לפני פרעה, שהרי זה מידע ׳אזוטרי׳ המופיע בכתוב עצמו.[3]) גישות מנוגדות אלו באות לידי ביטוי גם בתכניות הלימודים.

תכנית הלימודים במקרא בחינוך הממלכתי מגבילה את השימוש בפרשנות הקלסית ל׳מקרים שבהם הוא מסייע להבנת המקראות **כפשוטם** [ההדגשה שלי]׳[4] וממליצה ללוות את לימוד המקרא בפרשנות החדשה, קרי ביקורת המקרא,[5] לאורך

* דברים שנאמרו בכינוס ׳הבנת המקרא בימינו: סוגיות בהוראתו׳, שנערך במרכז לחינוך יהודי ע״ש מלטון, האוניברסיטה העברית בירושלים, י׳–י״א בניסן תשס״א (3–4 באפריל 2001). תודתי נתונה בזה למורי ורבי פרופ׳ משה ארנד על שהואיל לקרוא מאמר זה והעיר את הערותיו החשובות.

1 בראשית רבה נו, א; תנחומא מב (מהדורת בובר) ועוד.

2 דעות שונות מצויות במקורות באשר לגילו של יצחק בלכתו לעקדה. יש הגורסים כי היה בן 26, יש הגורסים 27, ויש הגורסים 13 (וזו גם דעת הראב״ע), 8, 5 או אפילו שנתיים... עיין סדר הדורות, ורשה תרנ״א, עמ׳ 44–45.

3 בראשית יב, ד; שמות ז, ז (בהתאמה).

4 לא אעסוק כאן בבעייתיות המלווה את עצם המונח ׳פשט׳ וגדריו המרבים להעסיק את חוקרי המקרא ואת מפרשיו לדורותיהם.

5 להסתייגות חריפה ממקומו של מדע זה בלימוד המקרא ובהוראתו מפי אחד מבכירי החוקרים של המקרא בזמננו ראה משה גרינברג, ׳הייתכן מדע מקרא ביקורתי בעל אופי יהודי?׳, מאיר חובב (עורך), הגות במקרא: מבחר מתוך עיוני החוג לתנ״ך לזכר ישי רון, ה, תל אביב תשמ״ח, עמ׳ 106–111.

כל שנות הלימוד.[6] לעומתה תכנית הלימודים בחינוך הממלכתי־דתי כוללת בין מטרותיה את הבנת המקרא על פי מפרשיו,[7] אך בפועל העיסוק בפרשנים הוא מטרה לעצמה ותופס לעתים מזומנות את מקומו של לימוד התורה. למעשה, שתי המערכות כאחת הצליחו להמאיס את התנ״ך על התלמידים, להרחיקם מעליו ולגדל עמי ארצות המנוכרים ל׳אבני היסוד של זהותנו הלאומית׳.[8] שתי המערכות לא השכילו למצוא את הדרך לחבב את התנ״ך ואת לימודו על התלמידים.

אם בכיתות של לומדי מקרא בחו״ל, שאינם שולטים בעברית, שכיח המורה המסתפק במסירת תוכן הכתוב ותרגומו,[9] הרי המורה של יודעי השפה, המבינים כביכול את הכתוב, נתקל בבעיה קשה משום שאין הוא יודע מה לעשות בשיעור תנ״ך ואיך ׳להעביר את החומר׳. הוא נמלט אל הספרות הנלווית – ׳הפרשנות החדשה׳ – העוסקת בשאלות אקדמיות או פסידו־אקדמיות או אל הפרשנות הקלסית בניסיון למצוא בה מקלט.[10] במקום ללמד תנ״ך המורה פונה אל הפרשנות ומשתמש בה כבפתרון אד הוק לבעייתו.[11] בעשותו כן לא רק שאין הוא ממלא את ייעודו כמורה לתנ״ך, אלא הוא מחמיץ גם את מגמת הפרשנות האמורה להדריך את התלמיד ואת המורה ולסייע בידם בהבנת הכתוב ומטשטש את חשיבותה.

בדיקת תוכני ההוראה כיום תגלה כי התנ״ך בבית הספר הכללי הוא מקור להכרת ההיסטוריה של המזרח הקדום והגאוגרפיה שלו, הכנה ללימודי הארכאולוגיה, כר נרחב להצגת מחקרים פילולוגיים, ספרותיים ומשפטיים, שחזור שלבי ההתהוות של המקרא ודרך עריכתו ונושאים רבים אחרים שאינם תורמים הרבה להנהרת הכתוב עצמו ולקירובו אל הלומד. כל העניינים הללו מסיטים את תשומת לבו של התלמיד מן העיקר, ולפיכך הוא אינו עוסק ׳בדברים עצמם׳ כפי שטען הפילוסוף אדמונד הוסרל.[12]

6 תכנית הלימודים במקרא בחינוך הממלכתי, משרד החינוך והתרבות, ירושלים תשמ״ה, עמ׳ 9, סעיפים 13–14.

7 תכנית הלימודים במקרא בחינוך הממלכתי־דתי, משרד החינוך והתרבות, ירושלים תשנ״ג, עמ׳ 21, סעיפים 1–12.

8 בקווי היסוד של הממשלה (סעיף 7.2) נקבע כי ׳התנ״ך, השפה העברית וההיסטוריה של עם ישראל הם מאבני היסוד של זהותנו הלאומית׳.

9 שלמה דב גויטין, הוראת התנ״ך, תל אביב תשי״ח, עמ׳ 260–261; Moshe Greenberg, ‘On Teaching the Bible’, *Studies in Jewish Education* 5 (1990), pp. 27–34

10 עוד על הבעייתיות של תופעת השימוש הלא מושכל בפרשנות ראה Marla Frankel, ‘A Typology for Biblical Literacy’, *Studies in Jewish Education* 5 (1999), pp. 194–195

11 ׳אנו ממלאים את אזניו [של התלמיד] בקש ובגבבה. אין אנו מנסים אפילו לפתור שאלה כי אם לפטור אותה, יותר נכון, לפטור את עצמנו ממנה׳. ראה אליעזר שטיינמן, הסוד בחינוך, תל אביב תר״ץ, עמ׳ 39.

12 ראה יוסף בן שלמה, ׳הוראת התנ״ך בבתי הספר החילוניים׳, הנ״ל, תכנים יהודיים בחינוך בישראל, ירושלים תשל״ח, עמ׳ 48–56.

אין מקום לעיסוק בראליזם של עולם התנ"ך ובמחקרים העוסקים בו אלא במקום שיש בכך כדי לסייע בהבהרת הכתוב. ואף שהמקרא עשוי לשמש מושא למחקרים מדעיים כאלה ואחרים, אין הטקסט ופירושו במחקר המדעי עיקר המטרה, והמחקר המדעי 'אינו מעוניין בסיפור כמות שהוא לפנינו אלא במה שקדם לו ובמה שמחוצה לו'.[13] בצד הסילוף האינטלקטואלי שיש בגישה זו[14] בולטות התהיות המלוות את חוקרי המקרא עצמם ומדרבנות אותם לבדיקה מחודשת של עקרונות השיטה.[15] הדבר מסביר את הנטייה הגוברת כיום לא רק בקרב הלומדים והפרשנים המסורתיים אלא גם בקרב החוקרים 'להעדיף קריאה סינכרונית, המניחה בפשיטות שהסיפור הוא אחדותי ומתרצת בדרך זו או אחרת את הקושיות ששימשו נקודות אחיזה לערעור הביקורתי של האחדות הזאת'.[16]

על המורה לתנ"ך בבית הספר לזכור כי 'המקרא נועד בראש וראשונה לקוראיו ולא לחוקריו'[17] וכי תכליתה של הוראת התנ"ך בבית הספר היא להפגיש את התלמידים עם התכנים הרוחניים והקיומיים שבו ולהתמקד בהם.[18]

במקביל בולטת כאמור הנטייה בבית הספר הדתי להעדיף את העיסוק האינטנסיבי בפרשנות כמטרה לעצמה במקום להתמקד בלימוד הכתוב. וכנגד מגמה זו כבר הזהירה המורה לתנ"ך: 'בבית הספר, גם בתיכון, אין אנו לומדים פרשנות ומתודות פרשניות לשמן, אלא לומדים תורה בעזרת מפרשיה. ואם חלילה תידחה התורה על סיפוריה ודיניה, על לקחיה ורעיונותיה, על מוסרה ויופיה, מפני העיסוק המרובה בפרשנים, שיהפכו עיקר, הרי שיצא שכרו המועט של ספרי בהפסד גדול. במרכז השיעור יעמוד הפרק, הפסוק, הסיפור החוק, הענין, הרעיון'.[19] אשר על כן עלינו לבדוק מה מקומה של הפרשנות בהוראת התנ"ך, מה תרומתה ובאיזו מידה היא אמנם נחוצה.

13 אוריאל סימון, קריאה ספרותית במקרא: סיפורי נביאים, ירושלים תשנ"ז, עמ' יא.

14 ראה בן שלמה (לעיל הערה 12), עמ' 52.

15 מאיר ויס, המקרא כדמותו, ירושלים תשמ"ז, עמ' א.

16 סימון (לעיל הערה 13); מאיר ויס הקדיש לנושא פרק שלם בספרו, שבו הוא מנתח את הגישות המשתנות בחקר המקרא בימינו ומציג את שיטת האינטרפרטציה הכוליית האלטרנטיבית שיש בה כדי לסייע בחינוכו של לומד נבון ועצמאי. ראה ויס (לעיל הערה 15), עמ' 27–46.

17 סימון (לעיל הערה 13), עמ' ט.

18 משה גרינברג נדרש גם הוא לעניין זה ואומר: 'מורה שזאת מטרתו יקצה זמן ללשון או להיסטוריה – גם אם היבטים אלה מעניינים אותו אישית – רק כדי להבהיר את ההגות המקראית, וראוי שיעמיד לעצמו כמופת את המקרא, הנדרש ללשון ולהיסטוריה לא לגופם אלא כאמצעים להקניית השקפת־עולם'. ראה משה גרינברג, על המקרא ועל היהדות, תל אביב תשמ"ה, עמ' 262.

19 נחמה ליבוביץ, לימוד פרשני התורה ודרכים להוראתם, ירושלים תשל"ח, עמ' א. באותה הרוח כתב יצחק רפאל הלוי עציון במכתב למשה ארנד: 'בהוראת תורה בבית הספר היסודי והתיכון שום מפרש [...] איננו צריך לשמש כמרכז מיוחד של לימוד: לימוד הפירוש צריך

## הפרשנות והכתוב

אף שלשון המקרא עברית היא, אין היא העברית השגורה בפינו; ועמדו על כך קדמונינו באמרם: 'לשון מקרא לחוד ולשון בני אדם לחוד'.[20] לשון המקרא מתאפיינת במבנה תחבירי מיוחד, בכללי דקדוק נבדלים, בפעלים בעלי הטיה חריגה, במילים בעלות מובן זר, במילים רב משמעיות, במילים נדירות או יחידאיות[21] ובעוד תופעות טקסטואליות בעייתיות[22] השכיחות במקרא ואשר לפתרונן ולהבנתן יש צורך בכלי עזר חיצוני. וכאן, כצפוי, שמור לפרשנות מקום של כבוד בתפקיד המגשרת על הפער הזה שבין שפתנו ללשון המקרא והמעירה אותנו אל הקשיים שלא תמיד אנו מודעים להם.

### א. על תוכן וצורה בכתוב

כבר אצל חז"ל – ראשוני הפרשנים – מסתמנת מחלוקת עקרונית באשר לדרכו ולאופיו של הסגנון המקראי. על פי הגישה המיוחסת לר' ישמעאל ולבית מדרשו נטו להבחין בין הסגנון לתוכנו; וכיוון שלדעתם 'דברה תורה כלשון בני אדם'[23] ראו בתוכן עיקר ולא ייחסו חשיבות מיוחדת לצורות, למילים וללשון שהכתוב מתנסח בהם. עקב כך הסבירו פרשנים מאוחרים יותר אשר אימצו והרחיבו גישה זו[24] תופעות לשוניות כייתורי לשון וחזרות בכתוב, למשל כ'כפל הענין במלים שונות'[25] 'כי המלות הם כגופות, והטעמים הם כנשמות, והגוף לנשמה הוא כמו כלי, על כן משפט כל החכמים בכל לשון שישמרו הטעמים, ואינם חוששים משנוי המלות, אחר שהן שוות בטעמן'.[26] ואילו ר' עקיבא ובית מדרשו, שהיו דורשים 'על כל קוץ וקוץ שבתורה תלי תלים של הלכות',[27] דובבו ייתורים או חריגות והעניקו להם משמעות פרשנית. גישה זו הלכה והתפתחה במרוצת הדורות וקיבלה משנה תוקף אצל חלק מחוקרי המקרא בדורות האחרונים. מרטין בובר,

---

לשמש לנו רק אמצעי להבנת התורה ולהשגת מטרות ההוראה'. ראה משה ארנד, יסודות בהוראת המקרא, ירושלים תשמ"ח, עמ' 89.

20 שו"ת מהרש"ם, ג, סימן רפ.

21 על פי האנציקלופדיה המקראית יש במקרא כ־2,440 מילים יחידאיות. ראה 'מלים בודדות', האנציקלופדיה המקראית, ד, עמ' 1069.

22 על שלל תופעות אלה, תיאורן והדגמתן ראה נחמה ליבוביץ ומשה ארנד, פירוש רש"י לתורה: עיונים בשיטתו, א, תל אביב תש"ן.

23 עירובין כא ע"ב; וכיוצא בזה ר' אליעזר ור' שמעון בבבא מציעא לא ע"ב.

24 כראב"ע, רד"ק, ר' יוסף אבן כספי ואחרים.

25 כגון פירוש רד"ק לבראשית כד, לט: 'כי כך מנהג הכתוב: בשנות הדברים שומר הטעמים אבל לא המילות'; וכיוצא בזה שם לב, יג.

26 פירוש ראב"ע לשמות כ, א.

27 מנחות כט ע"ב; עירובין כא ע"ב; פסחים כב ע"ב; ירושלמי, ברכות סז ע"ב.

מאיר ויס, נחמה ליבוביץ ואחרים עמדו בהרחבה על ייחודו של הטקסט המקראי הממזג ומאחד בתוכו תוכן וצורה באופן שאינו ניתן להפרדה.[28]

> כל רעיון שנטבע בדפוס הלשון, אי אפשר לו אלא בדפוסו זה, בתיבות אלה, בצירוף לשוני זה, במקצב זה, בצלצול זה ובעולם אסוציאטיבי זה. כל אלה יחד הם ממהותו של הדיבר, לא לווית־חן לו, לא מחלצות אשר הלביש בהן המדבר את כוונתו ואשר יוכל להפשיטן בלי שישתנה הדיבר כולו בעיקרו, במהותו.[29]
>
> בשום מקום ואופן אי אתה יכול לצרוף ולהתיך מתוך מתכתו של המקרא 'תוכן' מסוים, אלא כל דבר בו עומד בתבניתו האחדותית שאינה בהפרדה – כשם ששיר אמתי לעולם אינו בהפרדה; בשום מקום כאן אין אתה יכול לעקוב אחרי 'מה' ראשוני מסוים שנתלבש ב'איך' זה, ועם זה יכול לסבול גם 'איך' אחר; הכל במקרא הוא דיבר לאמיתו, וכל חלוקת 'תוכן' ו'צורה' נראית לנו רק כפרי ניתוח מדומה.[30]

קריאה צמודה שכזו דורשת היכרות מעמיקה ומקיפה עם הכתוב ואינה אפשרית בלי סיועם של אותם מפרשים כרש"י, רמב"ן, מלבי"ם ואחרים, אשר דגלו בשיטה זו וייחסו חשיבות פרשנית לא רק ל'מה' אלא גם ל'איך'. מחמת ההבדלים המהותיים שבין השיטות ובשל המורכבות שלהם יש לבדוק את מידת ההתאמה של השיטה הנבחרת על פי הרמה והרקע של ציבור הלומדים. בבית הספר הדתי למשל מקובל לומר ש'אין אף מילה מיותרת בתורה' בהתאם לשיטתו של ר' עקיבא. אולם חלק נכבד מן המורים אינו מודע כלל לקיומה של הגישה האחרת, שהייתה יכולה להקל עליהם את ההתמודדות עם פרטי הכתוב והדיוקים בו ולחסוך מהם את ההזדקקות לפירושים מלאכותיים ודחוקים שאינם מתיישבים בלב תלמידיהם.

## ב. בירורים לשוניים בכתוב

רוב הפרשנים ראו את הפרשנות בראש ובראשונה כמבארת את לשון הכתוב ומסבירה אותו. לפיכך ייחדו מקום רב לפירושן של מילים קשות[31] ולבעיות תחביריות לסוגיהן. טוב יעשה המורה אם יפנה את תלמידיו, על ידי שאלות ראויות,[32] אל המפרשים הללו, ובאמצעותם ילמדו לא רק את פירושה של המילה

28 מרטין בובר, דרכו של מקרא, ירושלים תשל"ח, עמ' 363; משה ארנד, רות בן מאיר וגבריאל חיים כהן (עורכים), פרקי נחמה: ספר זכרון לנחמה ליבוביץ, ירושלים תשס"א, עמ' 466; מאיר ויס, המקרא כדמותו: שיטת האינטרפרטאציה הכוליית[3], ירושלים תשמ"ז.

29 בובר (לעיל הערה 28), עמ' 16.

30 בובר, שם, עמ' 273.

31 על סוגיהן של המילים הקשות ראה ליבוביץ וארנד (לעיל הערה 22), עמ' 9–62.

32 למהותן של 'שאלות ראויות' ראה דברי ליבוביץ אצל ארנד, בן מאיר וכהן (לעיל הערה 28), עמ' 452.

ואת ביאורה המילוני, אלא גם את אופן הניתוח והטיפול הפרשני בה. ההתחקות אחר דרכי עבודתם של הפרשנים ושיטותיהם תקנה ללומד, בצד ביאור הלשון, גם את המתודולוגיה הפרשנית, ואותה הוא יוכל ליישם גם במקומות אחרים.

ואולם ערכה וחשיבותה של הפרשנות לא רק בתור כתובת מתבקשת שהלומד או המורה פונים אליה כשהם נתקלים במקראות שאינם מובנים. תפקידה חשוב לא פחות באותם מקומות הנראים מובנים לכאורה. שהרי המטרה הראשונה במעלה בלימוד טקסט היא ללמוד לקרוא טקסט.[33] ואכן, יש בכוחה של הפרשנות ללמד איך ללמוד ולחנך להתבוננות ביקורתית, המגבירה את העניין ומטפחת את חדוות הלימוד. מבחינה זו אין הבדל בין הזרם הממלכתי לזרם הממלכתי־דתי. דומה כי הפיצול בין תכניות הלימודים של שני הזרמים הוא מלאכותי ומיותר; זאת משום שהמגמה העיקרית היא ללמד את התלמיד ללמוד באופן עצמאי ולציידו בכלים הנחוצים כדי שיוכל להמשיך וללמוד ברצון גם כאשר המורה לא יהיה נוכח.[34] מהיבט זה המורה צריך לבחור את הפירושים שיכולים לסייע לו.

> אין הפרשנים תוספת ואינם קישוט, אלא כשמם כן מעשיהם: הם עוזרים להבין את הפרק, את הפסוק, את הענין, את הרעיון לעומקו. הם עוזרים ליישב קשיים המתעוררים בשעת לימוד התורה, ובעיקר עוזרים לפקוח עין ולראות את הקשיים, את החספוסים, את הסטיות, את החריגות, את הסתירות במקום שעינו של הקורא הפזיז, המרפרף, לא תשורנו. ומצד שני – ובזה, לדעתי, חשיבותם העיקרית – הם סותמים פיו של זה שאינו תוהה אלא חורץ מהר את משפטו: 'הלא זה פשוט, מה יש כאן להבין?' עיקר חשיבותם לחנך את הקורא הטוב, המעיין, המדייק, המתעמק.[35]

אחד הקשיים שהמורה לתנ"ך ניצב לפניהם הוא ההיכרות המוקדמת שיש לתלמיד – ובייחוד לתלמיד בבית הספר הממלכתי־הדתי – עם תוכני הטקסט המקראי. מגיל הגן הוא מורגל בסיפורי התורה באופן כזה שהחומר נשמע לו מוכר וידוע, וכך נמנעת ממנו שמחת החידוש והגילוי שהם תנאי למעורבות ולעניין שלו בחומר הנלמד.

> מטרתנו הראשית בלימוד התורה אינה מסירת ידיעות בלבד, שתהיינה כמונחות בקופסה אצל הלומדים בלי התקשרות אישית בינם לבין התורה, בלי שתשפענה עליהם ותדרכנה אותם, אלא כל עבודתנו צריכה להיות מכוונת לחבב עליהם את התורה ולדאוג לכך שיהיה להם צורך נפשי וגם

33 לדברי ליבוביץ בעניין זה ראה שם, עמ' 452, 466–468; וכן פרנקל, שם, עמ' 425–439.

34 ארנד, בן מאיר וכהן (לעיל הערה 28), עמ' 451. אין זו רק מגמתו של המורה לתנ"ך אלא בעצם של החינוך בכלל: 'החינוך מסיים את תפקידו וישיג את מטרתו, משנמצא החניך במצב שיוכל לשאוף להגשמתו העצמית על ידי חינוך עצמו ללא עזרת מחנך'. ראה עקיבא ארנסט סימון, הזכות לחנך החובה לחנך, תל אביב תשמ"ג, עמ' 79.

35 ליבוביץ (לעיל הערה 19), שם.

> אפשרות להמשיך בלימודה אחר עוזבם את בית ספרם. לכן יש להזהר ביחוד בלימוד החלקים הסיפוריים ׳הקלים׳ בעיני התלמידים וכבר ידועים להם מביה״ס העממי מלימוד מהיר שטחי. אין אהבה והערצה משתרשות בלב התלמיד כל זמן שנדמה לו שהפרק פשוט וקל.[36]

קושי נוסף הוא עובדת היותנו מורגלים בקריאה פזיזה, ׳קריאה עיתונאית׳, המסתפקת בקליטת עיקרי הדברים, קונה לה בשטחיות את המידע המוצע ושועטת הלאה. ואילו מלומד המקרא נדרשים הדיוק, הערנות לכללי הדקדוק, התחביר והלשון ולסדר המילים בכתוב, כריית אוזן למילים ה׳קטנות׳ ולא רק לאלו הנשגבות, מלאות ההוד, המרשימות; ההקשבה הדרוכה לכל הנאמר ולמה שלא נאמר,[37] שהרי ׳הרבה גופי תורה לא ניתנו אלא ברמיזה׳.[38] זאת ועוד: הבנת הנקרא מתייחסת בדרך כלל להבנה מילולית של הכתוב וזונחת קריאה משמעותית ומעמיקה בו. במאבקו בתופעות אלה המורה יכול לגייס לצדו את הפרשנים ולהסתייע בהם. הפרשנים, ובייחוד הפרשנים הקלסיים, ידעו לקרוא והם שפתחו לפנינו את השער לקריאה זהירה וצמודה. קריאה זו חיונית לא רק כשאנו נתקלים בקושי, אלא גם – ובעיקר – במקומות הנראים מובנים או באלה שנדמה לנו ש׳אין פה מה להבין׳.[39] הם יכולים לסייע לנו לצמצם את הפער בין הרגלי הקריאה שלנו לדרכי הכתיבה המקראית ולהרגיל אותנו לקריאה מדוקדקת וקפדנית.

1. בעיות דקדוק

כדי להמחיש את הדברים נעיין בכמה דוגמאות. תיאור המרדף של המצרים אחר בני ישראל מוצג במילים פשוטות ומובנות: ׳וירדפו מצרים אחריהם וישיגו אותם חנים על הים כל סוס רכב פרעה ופרשיו וחילו על פי החירת לפני בעל צפן. ופרעה הקריב וישאו בני ישראל את עיניהם והנה מצרים נסע אחריהם ויירא מאד ויצעקו בני ישראל אל ה׳׳ (שמות יד, ט–י).

עיון בפירוש רש״י חושף על אתר את הזרות הדקדוקית שבפסוק: ׳ופרעה הקריב – היה לו לכתוב ופרעה קרב, מהו הקריב, הקריב עצמו ונתאמץ לקדם לפניהם, כמו שהתנה עמהם׳. ואם בחלק זה של הפסוק טורח רש״י לגלות את אוזננו באשר לטיב הקושי, הרי המשך פירושו מזמין את המעיין לגלות בעצמו את אי־ההתאמה בין הנושא (מצרים), אשר הנשואים המתייחסים אליו בראש

36 נחמה ליבוביץ, ׳הערות מתודיות ללימוד חומש עם מפרשים בבי״ס תיכוני׳, ארנד, בן מאיר וכהן (לעיל הערה 28), עמ׳ 485.

37 נחמה ליבוביץ, ללמוד וללמד תנ״ך, ירושלים תשנ״ה, עמ׳ 24.

38 פירוש רש״י לבראשית כד, מב; על פי בראשית רבה ס, יא.

39 לעניין זה ראה בפירוט מירה עפרן, מה יש פה להבין?, אבן יהודה 1990; וכן ראה דברי ליבוביץ אצל ארנד, בן מאיר וכהן (לעיל הערה 28), עמ׳ 451.

הפסוק הם בלשון רבים (וירדפו, וישיגו), לבין הנשוא שבמקומנו (נוסע) המופיע בלשון יחיד. ומכאן מסיק רש״י: ׳נסע אחריהם – בלב אחד כאיש אחד׳. ובכך הוא חושף לפנינו את עצמת השנאה ׳המקלקלת את השורה׳,[40] משתיקה את קול התבונה, מתעלמת מלקחי הניסיון ומוליכה אל האבדון. לא רק האירוע ההיסטורי הפרטיקולרי מואר באמצעות דברי רש״י. לפנינו תובנה שמעבר לזמן ולמקום באשר לאירציונליות ותוצאותיה ההרסניות של שנאה בכלל ושל שנאת ישראל לאורך הדורות בפרט.

על טענתו של יעקב המרומה ׳מה זאת עשית לי הלא ברחל עבדתי עמך ולמה רמיתני׳ (בראשית כט, כה) משיב לבן בהיתממות אופיינית: ׳לא יעשה כן במקומנו לתת הצעירה לפני הבכירה. מלא שבע זאת ונתנה לך גם את זאת בעבדה אשר תעבד עמדי עוד שבע שנים אחרות׳ (שם, כו–כז). רד״ק מאיר את עינינו לראות שלפנינו הומונים דקדוקי[41] באמרו: ׳יתכן שהמלה מבנין נפעל לנקבה, או תהיה מבנין הקל והנו״ן למדבר בדרך תפארת כמו: ״משכני אחריך נרוצה נגילה ונשמחה בך״׳ (שיר השירים א, ד) והדומים להם.

וכיוון ששתי המשמעויות תקפות על פי הניתוח הדקדוקי, לכאורה אין האחת עדיפה מהאחרת. הכרעה לכאן או לכאן כפי שמצאנו במפרשים[42] עלולה להיחשב שרירותית וחסרת חשיבות. והנה רמב״ן, אף שהוא מסכים עם פירוש רש״י הסבור כי הפועל הוא בבניין קל בגוף מדברים, אינו נמנע מלבקרו: ׳ולא אמר למה יתפוס היחיד בלשון הרבים׳. אמנם הוא מנסה לתרצו: ׳ואולי יחשוב שהוא דרך הנכבדים בלשון הקודש׳.[43] אך אין הוא מסתפק בתירוץ פורמלי זה, עם היותו אפשרי, בעיקר משום שאין בו כדי להסביר מדוע העדיפו רש״י מזולתו. והוא הולך ומסרטט לפנינו את אחד מביטוייו האופייניים של הרשע – הבריחה מן האחריות האישית והטלתה על כתפי אחרים; אין הקולר תלוי בו, ביחיד, בהיותו ׳אנוס׳ בידי אותו גוף חסר צורה — הכלל – שעם שורותיו הוא נמנה ולחוקיו, גם הלא כתובים, הוא נאלץ לציית. וכיוון שכך יכול הפרט לרחוץ בניקיון כפיו

40 על פי בראשית רבה נה, ג: ׳וישכם אברהם אמר ר׳ שמעון בן יוחי אהבה מקלקלת את השורה ושנאה מקלקלת את השורה, אהבה מקלקלת את השורה וישכם אברהם בבקר ויחבש ולא היו לו כמה עבדים אלא אהבה מקלקלת את השורה [...] ושנאה מקלקלת את השורה ויאסר את רכבו [שמות יד, ו] ולא היו לו כמה עבדים אלא שנאה מקלקלת את השורה׳.

41 על טיבו של מונח זה ראה מנחם מורשת, ׳רש״י על הומונימים דקדוקיים בתורה׳, בית מקרא עב (תשל״ח), עמ׳ 93–117.

42 רשב״ם וראב״ע (אמנם אין בפירושו של ראב״ע על אתר, אך נראה שזאת הייתה הנוסחה שהייתה לעיני הרמב״ן על פי עדותו כאן) סבורים שהפועל הוא בבניין נפעל, גוף נסתרת, כלומר ׳היא תינתן לך׳. לעומת רש״י, רמב״ן חזקוני וספורנו טוענים שהפועל הוא בבניין קל, גוף מדברים, דהיינו ׳אנחנו ניתן׳.

43 לעניין זה עיין רות בן מאיר, ׳לדרכי פרשנותו של רמב״ן׳, ארנד, בן מאיר כהן (לעיל הערה 28), עמ׳ 133.

ולהתנער מאחריות אף לנורא שבמעשים. וכך, בהכריעו בשאלה דקדוקית קטנה, הרמב״ן מורה לנו פרק נכבד בהלכות מוסר וחברה.[44]

2. בעיות איות

מדברי עבד אברהם שבא בשליחות אברהם אדונו לקחת אישה ליצחק – ׳ואמר אל אדני אלי לא תלך האשה אחרי׳ (בראשית כד, לט) – מסיק רש״י בעקבות המדרש:[45] ׳אלי כתיב, בת היתה לו לאליעזר והיה מחזר למצוא עילה שיאמר לו אברהם לפנות אליו להשיאו בתו׳. בהשוואה לדברי העבד במקורם (שם, ה) נמצא כי המילה ׳אולי׳ כתובה שם בכתיב מלא כדין, ואילו במקומנו היא מופיעה בכתיב חסר, דבר המצריך את רש״י לתרץ הבדל זה. יהיו מי שיראו בפירוש מעין זה משום דקדוקי עניות מיותרים, כדבריו החריפים של ראב״ע, המעריך פירושים מסוג זה כפירושים ש׳רק לתינוקות טעמיהם טובים הם׳, וזאת כי ׳הכתוב פעם יכתוב המלה מלאה מבוארה ופעם יחסר אות נעלם לאחז דרך קצרה׳.[46] ואף שדברי ראב״ע מתקבלים מאוד על הדעת מן הבחינה הטקסטואלית, אין להמעיט בחשיבות פירושו של רש״י, השופך אור חדש על פועלו של העבד. בהשראת פירוש זה אנו מתבוננים בהשתאות בשיגו ושיחו של האיש הקרוע בין מצוות אדונו לצו לבו, וחרף זאת אין הוא חוסך מאמץ ויגיעה כדי שהשליחות תעלה יפה.[47] ובעוד הוא יודע כי הצלחתו היא אסונו, הוא אפילו אינו מעלה בדעתו להתאמץ קצת פחות. מתוך נאמנות מוחלטת לאדונו הוא מתנתק משיקולי טובתו האישית, מתעלם מקול לבו ועושה את כל אשר ביכולתו כדי להבטיח את מילוי השליחות. דמותו הופכת בידי רש״י מופת לאחריות ומלמדת אותנו נאמנות מהי, על דרך שאמרו חז״ל: ׳יפה שיחתן של עבדי אבות מתורתן של בנים׳.[48]

המעקב הצמוד אחר דברי המפרשים יאיר את עיני הלומדים לראות מה הניע אותם, מה הפריע להם, כנגד מה או בגלל מה פירשו כפי שפירשו. אז יגלו הלומדים כי למעשה לא ירדו לעומק משמעותו של הכתוב ולא הבינו אותו אף בשעה שסבורים היו כי הוא מובן להם. ומקוראים סבילים ואדישים יתעוררו להיות לומדים פעילים ומעורבים, האמונים על התבוננות מדויקת, על ניתוח והערכה של הכתובים אשר לפניהם. הרגלי לימוד מדויקים שכאלה, המתבססים בין היתר על כללי הלשון המקראית והמתגלים בדברי המפרשים, עשויים למנוע לא מעט קושיות המתעוררות במהלך הלימוד ולפטור אותנו מתמיהותיהם.

44 עיין נחמה ליבוביץ, עיונים בספר בראשית, ירושלים תשכ״ט, עמ׳ 228.

45 על פי בראשית רבה נט, יב. אציין כי רש״י מעביר את דרשת חז״ל שנדרשה על בראשית כד, ה ממקומה כדי ליישב באמצעותה את הכתיב החסר שבפסוק הנדון.

46 הקדמת ראב״ע לתורה, ׳הדרך החמישית׳, חומש תורת חיים, ירושלים תשנ״ח, עמ׳ י.

47 על המחשבה והמאמץ שמשקיע העבד בשליחותו עד למימושה המוצלח ראה ליבוביץ (לעיל הערה 44), עמ׳ 162–165.

48 בראשית רבה ס, יא.

## ג. בירורים מוסריים בכתוב

ברם חרף כל האמור לעיל אין לתלות את הקשיים שבהבנת המקרא בקולר השפה והלשון בלבד. לצד הקשיים הטקסטואליים שכיחות לא פחות בעיות של היגיון ומוסר, הגות והשקפה, חינוך ודרך ארץ, וכל אימת שאנו נתקלים בהן בלימודנו וניצבים נבוכים לעומתן נוכל לפנות לעזרת הפרשנים, אשר הקדימו בדרך כלל לאתר את הקושי ולהציע פתרון בהתמודדם עמו.

על הצו האלוהי למשה 'ושאלה אשה משכנתה ומגרת ביתה כלי כסף וכלי זהב ושמלות' (שמות ג, כב) מעיר ראב"ע: 'ויש מתאוננים ואומרים כי אבותינו גנבים היו'. ותשובתו: 'ואין טעם לשאול למה, כי ה' ברא הכל והוא נתן עושר למי שירצה ויקחנו מידו ויתננו לאחר. ואין זה רע כי הכל שלו הוא'. אין בהערה זו כדי להניח את הדעת ולטשטש את הרושם הקשה שמעורר ציווי תמוה זה. ואכן המפרשים נדרשים לבעיה המוסרית של 'הגזל המאורגן' לכאורה, המבוצע בידי בני ישראל על פי הוראה מגבוה. יש המבקשים ליישב את הקושי בטיעון כי ישראל נטלו שכר עבודתם.[49] על פי דעה אחרת יש להתייחס בסלחנות למעשה זה, לפי שאין כל סימטרייה בין הרעה ה'פחותה' שגרמו ובין רעת השעבוד, שכן 'מה דמיון בין הפסד בממון ובין שלילת החרות?'.[50] לאור פירושים דחוקים אלו, שספק אם יש בהם כדי להתקבל על לבו של הלומד הרגיש, ראוי לעיין בדברי ר' חננאל, הנוקט דרך אחרת ליישוב התמיהה: 'חס ושלום שיתיר הקב"ה לגנוב דעת הבריות שישאלו מהם כלי כסף וכלי זהב ולא ישיבו להם. אבל לשון ושאלה הוא שתתן לה במתנה שכן מצינו בגדעון "ויאמר אליהם גדעון אשאלה מכם שאלה **ותנו לי** איש נזם שללו" (שופטים ח, כד; ההדגשה שלי). ורשב"ם מחרה מחזיק אחריו: 'במתנה גמורה וחלוטה, שהרי [כתוב] ונתתי את חן העם. כמו "שאל ממני ואתנה גוים נחלתך". זהו עיקר פשוטו ותשובה למינים'.

העולה מדבריהם כי הפועל 'שאל' מבטא בקשת מתנה, שלא כבלשון ימינו. בני ישראל לא נצטוו להוליך שולל את המצרים; הם ביקשו את הכלים במתנה שלא כדי להחזירם. וכך מה שהיה עלול להצטייר כהונאה שהאל מצווה עליה את בני ישראל בצאתם ממצרים מוצא את פתרונו בערנות וברגישות ללשון הכתוב.

המפרשים, על מגוון שיטותיהם, הם המובילים אותנו בשבילים המפותלים של המקרא, מצביעים על הקשיים שבו, חושפים את עושר רעיונותיו. בהדרכתם אנו מגלים את רוב מובנותו של הכתוב ואת פינותיו הנסתרות ונתבעים להתמודד עמו. התמודדות זו היא המעניקה מובן לכתוב ומחבבת אותו עלינו.

49 סנהדרין צא ע"א; וכן פילון, חיי משה א, יוסף פלעש (עורך), פילון האלכסנדרוני, פראג תקצ"ח, עמ' 141.

50 שם.

## הפרשנות והלומד

תפקידם של הפרשנים אינו מתמצה בעשותם את הכתוב מובן. מובנותו של הכתוב אמנם הכרחית אך אינה מספיקה. זהו רק הבסיס שעליו יש לכונן את המשמעות, שהרי קיים הבדל מהותי בין הבנה מילולית של הטקסט להבנת משמעותו. לפיכך אין די בציון התופעות הלשוניות, הסגנוניות, הדקדוקיות ואחרות והגדרתן אם אין יורדים לעומק משמעותן. על הלומד לעמוד על כוונת הכתוב ולהבין את המשמעויות הנובעות ממנו. כדי לעמוד על כוונת הכתוב נדרשת התמקדות אנליטית בכל פרט שבו. חשיפת משמעויותיו של הטקסט תובעת פעולה סינתטית, המצרפת ומרכיבה את הפרטים לתרכובת משמעותית. אין די, אם כן, במשמע הכתוב. עלינו לחתור ולהעמיק במשמעויות אשר לו ובהשפעתן על עיצוב וגיבוש עולמו של הלומד – עולמו הרוחני, הקיומי וההתנהגותי. משימה זו אינה קלה כלל ועיקר, ולא נוכל לה ללא הסתייעות מתמדת באחרים אשר כבשו את הדרך לפנינו.

> כי לא יתכן לימוד המקרא בישראל ללא זיקה הדוקה לספרות ולהגות הבתר־מקראית, ובראש לספרות חז״ל. חז״ל הם שבררו, מבין אפשרויות התפתחות אינסופיות, אותם קוים בתפיסת העולם המקראית שהיוו את היהדות [...] רק הבנין שהקימו חז״ל על יסודות המקרא התקיים ובאמצעותם קיבלנו מקרא מיוחד, מפורש בכיוון מסוים ומוטה לקבלתם. הוראת מקראות שעוצבו עיצוב חז״לי־יהודי־יחודי [...] חייבת להעמיד את התלמידים על התופעה המופלאה הזאת.[51]

והרי גם כאשר מובנו של הכתוב המקראי נהיר לנו, עדיין מסופקים אנו באשר לערכו ולטיבו וממילא גם באשר למשמעויות הנובעות הימנו.

### א. התחום ההלכתי במקרא

יש מן המפרשים הסוברים שכל מטרת התורה ותכליתה לעצב ולקבוע את אמונותינו ואת הנהגותינו ׳והוא אשר אליו לבדו ייחשב היות הכוונה בתורה – הם המצוות המקיפות במה שצווינו להאמינו ולעשותו ובמה שהוזהרנו מהאמינו ומעשותו׳.[52] עבור האדם הדתי הרואה עצמו כשומר תורה ומצוות חשיבותו ונחיצותו של החלק ההלכתי שבתורה מוכתבות מאופיו היישומי והמחייב של חלק זה. דא עקא: גם לאחר עיון מעמיק בכתוב עצמו ברור לחלוטין שהציוויים והאזהרות כפי שהם מופיעים בו אינם ניתנים ליישום, והם חסרי משמעות מעשית

51 גרינברג (לעיל הערה 18), עמ׳ 297.

52 חמישה חומשי תורה על ביאור הרלב״ג, ערכו ברוך ברנר ואלי פריימן, מעלה אדומים תשנ״ג, עמ׳ 2; וכעין זה אצל רש״י בפירושו לבראשית א, א: ׳אמר ר׳ יצחק לא היה צריך להתחיל את התורה אלא מ״החדש הזה לכם״ שהיא מצוה ראשונה שנצטוו בה ישראל׳.

בלי הליווי הצמוד של התורה שבעל פה, המבהירה ומפרטת את שיעורי המצוות, את גדריהן ואת אופן שמירתן הן בתחום שבין אדם לאלוהיו הן בתחום שבין אדם לחברו.

1. בין אדם למקום על פי הפרשנות

הפסוק 'ואהבת את ה' אלהיך בכל לבבך ובכל נפשך ובכל מאדך' (דברים ו, ה) הוא לכאורה פסוק שגור ומוכר ורוב מילותיו מובנות הן. ברם הוא חסר משמעות ללא תיווכם המסייע של הפרשנים, ולא בגלל הקושי המילולי שהמילה 'מאדך' מציבה בפנינו. שכן מה טיבה, מה ביטויה ומהם גדריה של אותה אהבה אשר לה מצטווה בן אנוש, שהוא בשר ודם כלפי האל, שהוא נשגב, טרנסצנדנטלי, בלתי נתפס? כפי שניסח זאת ר' אליהו מזרחי: 'היאך תיפול אזהרה בדבר שלא ראה ולא השיג מעולם?'[53] 'שהרי נתבאר שהאהבה השלמה לא תמצא כי אם בשווים או בדומים',[54] ומה גם שנראה כי פעולות ממין זה 'אינם תחת יכולת האדם ורשותו [...] ולפי זה לא ייתכן שיבואו עליהן אזהרות וציוויין, כי האדם אינו מצווה על הדברים שאינם תלויים ברצונו'.[55] והנה, עם העיון במפרשים מתברר כיצד היה פסוק זה לאבן יסוד בבניין היהדות,[56] ואהבת ה' שעליה הוא מצווה – הדרגה העליונה בעבודתו.[57] האמונה האמתית אינה מושתתת על יראת העונש ותקוות הגמול אלא על 'אהבה גדולה, יתרה, עזה מאד. עד שתהא נפשו קשורה באהבת ה' ונמצא שוגה בה תמיד'.[58] רש"י רואה בפסוק זה הנחיה מקיפה וכוללת לקיום כל מצוות התורה: 'ואהבת – עשה דבריו מאהבה. אינו דומה העושה מאהבה לעושה מיראה, העושה אצל רבו מיראה כשהוא מטריח עליו מניחו והולך לו'. והוא מסרטט לנו את גדריה של אהבה זו:

> **בכל לבבך** — בשני יצריך. דבר אחר: **בכל לבבך** — שלא יהיה לבך חלוק על המקום. **ובכל נפשך** – אפילו הוא נוטל את נפשך. **ובכל מאדך** – בכל ממונך, יש לך אדם שממונו חביב עליו מגופו, לכך נאמר: בכל מאדך. דבר אחר: **ובכל מאדך** – בכל מדה ומדה שמודד לך בין במדת הטוב בין במדת הפורענות, וכן דוד הוא אומר: 'כוס ישועות אשא' [תהלים קטז, יג] 'צרה ויגון אמצא' (שם, ג–ד; ההדגשה שלי).

53 פירושו לדברים ו, ו ד"ה 'והיו הדברים האלה'. ראה פרושו של ר' אליהו מזרחי, אוצר הפרושים, ירושלים תשי"ח, עמ' ט.

54 ר' יצחק עראמה בפירושו 'עקדת יצחק' לספר דברים, מהדורת פרסבורג, ירושלים תשכ"א (ד"צ), דף כד ע"ב.

55 שם.

56 רמב"ם, ספר המדע, הלכות יסודי התורה ב, א–ב.

57 להרחבה ראה רות בן מאיר, 'על שלמות האדם ותכליתו', הגות בחינוך היהודי 2 (תש"ס), עמ' 129–133.

58 רמב"ם, ספר המדע, הלכות תשובה י, ג.

לא אאריך כאן בדיונים הרבים שנסבו על פסוק זה שהוא ׳קל׳ לכאורה. הדיונים הללו אכן העניקו לפסוק תוקף מחייב הן בתחום המעשי הן במשמעותו האמונית־דתית ואף הצביעו בעליל על מורכבותו ועל חשיבותו הרוחנית, הרבה מעבר להוראתו המילולית המובנת לכאורה.

2. בין אדם לחברו על פי הפרשנות

לא רק בהבהרת חובתו של המאמין כלפי קונו אנו נזקקים לפרשנות. הפרשנות חיונית לא פחות בהדרכת האדם ביחסיו עם זולתו בחיי היום יום. לאחר שהתורה חוזרת ומזהירה פעמים אחדות ובלשון שאינה משתמעת לשתי פנים ׳ושמרתם לעשות כאשר צוה ה׳ אלהיכם אתכם לא תסרו ימין ושמאל׳ (דברים ה, כט), מופיע שוב ציווי שנראה מיותר לאור כל הקודמים לו: ׳שמור תשמרון את מצות ה׳ אלהיכם ועדתיו וחקיו אשר צוך. ועשית הישר והטוב בעיני ה׳׳ (שם ו, יז—יח). והרי דומה כי הציווי ׳ועשית הישר והטוב׳ כלול כבר בציוויים הקודמים המזהירים על שמירת כלל החוקים והמשפטים.[59] אם כן, במה חידושו? וכאן מלמדנו הרמב״ן, ההולך ומרחיב את דברי רש״י, יסוד חשוב בהנהגת האדם:

> אמרו: זו פשרה ולפנים משורת הדין. והכוונה בזה, כי מתחילה אמר שתשמור חקותיו ועדותיו אשר צווך, ועתה יאמר גם באשר לא צווך תן דעתך לעשות הטוב והישר בעיניו, כי הוא אוהב הטוב והישר.
> וזה ענין גדול, לפי שאי אפשר להזכיר בתורה כל הנהגות האדם עם שכניו ורעיו וכל משאו ומתנו ותיקוני הישוב והמדינות כולם, אבל אחרי שהזכיר מהם הרבה, כגון ׳לא תלך רכיל׳ [ויקרא יט, טז], ׳לא תקום ולא תטור׳ [שם, יח], ׳לא תעמד על דם רעך׳ [שם, טז], ׳לא תקלל חרש׳ [שם, יד], ׳מפני שיבה תקום׳ [שם, לב] וכיוצא בהן, חזר לומר בדרך כלל שיעשה הטוב והישר בכל דבר עד שיכנס בזה הפשרה ולפנים משורת הדין וכגון מה שהזכירו [בבא מציעא קח ע״א] אפילו משום דינא דבר־מיצרא מסלקינן ליה, משום שנאמר: ׳ועשית הישר והטוב בעיני ה׳׳ (דברים ו, יח).

יכול האדם מבחינה פורמלית לשמור את כל מצוות התורה, ועדיין יהיה ׳נבל ברשות התורה׳[60] כאשר הוא מיתמם ושואל: ׳איפה כתוב שזה אסור?׳. נגד הציניות הרווחת, נגד תופעת ׳הראש הקטן׳ מופנים דברי הרמב״ן. האדם נדרש למחשבה; הוא נתבע שלא להסתפק במצוות המפורשות אלא לפעול ברוחן ולהרחיב את חלותן. חברה מתוקנת לא תיכון בלא המעורבות הפעילה של חבריה בהרחבת תחומי הציווי המקראי ויישומו ברוחו של ציווי זה.

59 כגון פירוש ראב״ע לדברים ד, א; ד, ה.

60 ראה את דברי רמב״ן לויקרא יט, ב, ד״ה ׳קדושים תהיו׳.

3. על חובות הציבור על פי הפרשנות

לא אחת מעורר הציווי האלוהי דילמות מוסריות מורכבות וסבוכות אם במישור חיי הפרט אם ביחס לחובות הציבור. החובה למחות את זכר עמלק (דברים כה, יז–יט) או הציווי שלא להחיות כל נשמה עם כיבוש הארץ (שם כ, טו–יח) מקוממים באכזריותם וקשים לבן תקופתנו בלי הסיוע של דברי חז״ל, אשר תיאורם את תהליך כיבוש הארץ מעמיד באור אחר את הציווי כולו:

> מי קיים הפרשה הזאת יהושע בן נון א״ר שמואל בר נחמן מה עשה יהושע היה פורש דאטגמא בכל מקום שהיה הולך לכבוש והיה כתוב בה מי שמבקש לילך ילך לו ומי שמבקש לעשות שלום יעשה ומי שיבקש לעשות מלחמה יעשה, מה עשה הגרגשי פנה והלך לו מלפניהן ונתן לו הקב״ה ארץ יפה כארצו זו אפריקי, הגבעונים שהשלימו עשה להם יהושע שלום אבל ל׳ ואחד מלכים שבאו להלחם עמו הפילם הקב״ה בידו מניין שנא׳ [דברים ג] ונכהו עד בלתי השאיר לו שריד.[61]

האותנטיות של פירוש זה והלימותו מתבססים על המוסכמה המפורסמת בניסוחו של רס״ג ש׳אין אומתנו אומה אלא בתורותיה׳.[62] כלומר מקדמא דנא מקובלים אנחנו שתורה שבכתב ותורה שבעל פה צמודות ירדו לעולם, אי־אפשר להפריד ביניהן,[63] וכי התורה שבעל פה מפרשת ונותנת תוקף לתורה שבכתב. ואכן, הפירוש וההרחבה שנותנים חז״ל לצו להחרים את שבעת עמי כנען מיישבים את הקושי החמור שהוא מעלה.[64]

## ב. התחום הנרטיבי במקרא

עד כה עמדנו על כוחה של הפרשנות בדיוקים לשוניים ועל חשיבותה בעיצוב עולמו הקיומי ובאורח חייו של המאמין. מן הראוי לדון גם בערכה של הפרשנות בחשיפת רעיונות הטמונים לא רק בחלקו ההלכתי של הכתוב אלא גם בנרטיב

61 דברים רבה ה, יד, ובעקבות רבותינו פירש כך גם רמב״ן, דברים כ, י.

62 ר׳ סעדיה גאון, הנבחר באמונות ובדעות, ירושלים תש״ל, עמ׳ קלב. ושם הלשון: ׳לפי שאומתינו בני ישראל אינה אומה אלא בתורותיה׳.

63 על כך כתב גרינברג: ׳בית היוצר לערכי היהדות – בהבדל מערכי המקרא – הוא ספרות חז״ל. ספרות חז״ל היא המסננת הגדולה, ולא מסננת בלבד, אלא המעצבת הגדולה של ערכי המקרא. ומה שקרוי היהדות הוא התוצר של ערכי המקרא לאחר עיצובם וגיבושם והתפתחותם במחשבת חז״ל׳. ראה גרינברג (לעיל הערה 18), עמ׳ 284. אמנם קיים הבדל מהותי בין גרינברג, שמדבריו משתמע כי חז״ל סטו מן הכוונה המקורית של התורה ואולי באופן מניפולטיבי התאימו אותה לרצונם כדי שתתקבל על הדעת ותתיישב על הלב, לבין רס״ג והוגים אורתודוקסיים אחרים, הטוענים שלאורך כל הדורות תורה שבכתב ותורה שבעל פה יחד ירדו לעולם, וכי אין בזו אלא מה שיש בזו. חז״ל נחשבים הפרשנים הלגיטימיים והאוטוריטטיביים של התורה.

64 וראה גבריאל חיים כהן, ׳ספר יהושע בראי המדרש׳ (בכרך זה), העוסק בהרחבה בנושא זה.

המקראי, היות שהתורה מבקשת להנחות את לומדיה אל השלמות, והיות ששלמות זו אינה בת השגה באמצעות ציוויים ואזהרות בלבד, למשל:

> שאם ציותה אותנו התורה שלא נכעס אם לא על מה שראוי לכעוס עליו, ובשעור הראוי ובמקום הראוי ובעת הראוי [...] וכיוצא בזה בשאר המדות והתכונות [...] ומה שהוא בזה התאר, הוא בלתי ראוי שתפול בו מצוה ואזהרה [...] לזה העירתנו התורה על זה החלק, במה שספרה לנו מספורי הקודמים המפורסמים בשלמות בענין מנהגיהם, להישירנו ללכת בעקבותיהם ולהתנהג במנהגיהם. וספרה לנו עם זה קצת מהמעשים המגונים שנעשו, והתכלית הרע שהגיע מהם כדי שנברח מעשות כמו אלו המעשים.[65]

לפיכך מייחסים חז״ל והמפרשים חשיבות רבה לפיתוח המושגים הרוחניים, האמונות הדעות וחובות הלבבות המקופלים בין קפלי התורה, שהם ׳שרשי התורה ויסודותיה׳ ובתור שכאלה ערכם עולה אף על ההוראות ההלכתיות שבה.[66]

1. בין אדם לעצמו על פי הפרשנות

אחרי ניצחונו המדהים של אברהם על ארבעת המלכים במלחמת מעטים נגד רבים, שחרור כל השבויים (ולוט בתוכם) והשבת הרכוש לבעליו באה פנייתו התמוהה של ה׳ אל אברהם: ׳אחר הדברים האלה היה דבר ה׳ אל אברם במחזה לאמר אל תירא אברם אנכי מגן לך שכרך הרבה מאד׳ (בראשית טו, א–ב). ׳תמוהה׳ אמרתי, שכן ממה היה אברהם ירא עתה, לאחר הגדול שבניצחונותיו?! על פי רמב״ן אברהם מתיירא משני דברים. האחד, מתוך ראליזם מפוכח אין הוא נתפס לשאננות; הוא חושש מן המלכים שזה עתה הכריעם בקרב שמא הם או העומדים תחתיהם יחדשו את המלחמה בבקשם לשנות את תוצאותיה. ודברי ה׳ באים אם כן בהמשך לאירועים שנסקרו. על פחדו האחר של אברהם לומד רמב״ן מהמשך הכתוב, מדברי אברהם: ׳מה תתן לי ואנכי הולך ערירי׳ (שם, ב). דברים אלה חושפים את צפונות לבו. הוא חרד נוכח הזמן הנוקף, שמא יבוא יומו למות בלא זרע. וה׳ הבוחן כליות ולב מבקש להשקיט את מצוקתו ולהפיח בו תקווה מחודשת. ואילו רש״י מסב את לבנו לכך שבמקום תרועת מנצחים מלווה את אברהם, השב עטור ניצחון משדה הקרב, חרדה עמוקה בגין כל אותן נפשות שהרג במהלך המלחמה. רש״י חוזר על רעיון זה גם בקשר ליעקב המתכונן למפגש עם עשו אחיו. בעוד שרד״ק מסביר את דברי הכתוב שם – ׳וירא יעקב מאד ויצר לו׳ (שם לב, ח) – כ׳כפל הענין במלים שונות לרוב יראתו׳, רש״י מסביר כפל מילים זה במילים ׳וירא – שמא יהרֵג׳. בעיני רש״י זהו פחד קיומי טבעי, המלווה במצוקה מוסרית: ׳ויצר לו – אם יהרוג הוא אחרים׳. בכך הוא

65 פירוש רלב״ג לתורה (לעיל הערה 52), שם.

66 לעניין זה ראה אברהם יצחק הכהן קוק, עין איה, ירושלים תשמ״ז, עמ׳ יז.

מייחס משמעות דנוטטיבית לכל אחד מן הפעלים. אברהם מודע אם כן למחיר הניצחון, ואף שהעימות נכפה עליו, הוא מטיל עליו מורא, תהיינה תוצאותיו אשר תהיינה. וכך מציג רש״י בתמצית ובקיצור את הסוגיה הנכבדה של ׳טוהר הנשק׳ ומדגיש את חששותיו של יעקב המתכונן לקרב, חששות הראויים ללוות את היוצאים למלחמה באשר הם.

דילמות מוסריות המתעוררות בשל ציוויים המוטלים על הציבור כנזכר לעיל שכיחות גם במישור האישי ומזמנות ללומד התמודדות וגיבוש עמדה בתחום הערכי. גישות נבדלות ומגוונות מלוות את דברי יעקב המסובב בכחש את אביו העיוור כשהוא משיב לו: ׳אנכי עשו בכרך׳ (בראשית כז, יט). בכך הוא נכנע לצו אמו, היוזמת את העברת הברכות מעשו ליעקב אחיו. ורד״ק היה לנו לפה בתמיהתו: ׳איך יעקב שהיה צדיק וירא אלהים דיבר שקר?׳. רש״י אמנם מתאמץ לשכנע כי לפחות מבחינה פורמלית יעקב לא שיקר אלא הפסיק בדיבורו בין אנכי – המביא לך – לבין עשו שהוא – בכורך – ואולם ראב״ע טוען בחריפות כנגד פירוש דחוק זה: ׳ואלה דברי רוח׳. לגבי דידו אפילו הנביאים ׳אם יצטרכו לאמר דבר שאיננו כהוגן לא יזיק׳. וכדי להוכיח את טענתו הוא הולך ומפרט דוגמאות אחדות, בהן אנשי מעלה, ובתוכם אבות ונביאים, שלא הקפידו על האמת בדבריהם. ואולם אין בשכיחותה של התופעה כדי להקהות את חומרת המעשה ואת אי־הנוחות והקושי שהוא מעורר. החזקוני מציע פירוש כפול: ׳שלפי צורך שעה אפשר לשנות הדבור כגון אברהם: ״אמרי לי אחי הוא״ [בראשית כ, יג] ״ונשתחוה ונשובה אליכם״ [שם כב, ה] וכגון דוד שכלכל דבריו עם אחימלך ואמר: ״ויהיו הנערים קדש״ [שמואל א כא, ו] או לחלופין ״לפי שיקול הדעת לא כחש לו, כך אמר לו: אנכי במקום עשו בכורך, שהרי כבר מכר לי את הבכורה״׳. ואילו רד״ק מבקש להניח את הדעת ולהצדיק את המעשה: ׳כי יודע היה יעקב כי הוא ראוי לברכה יותר מאחיו ורוח הנבואה שתשרה על יצחק לברכו, יותר יתעשת האלהים לברכתו מברכת אחיו, כי הוא רצוי לאל יותר ממנו, והחליף הדברים במקומות כאלה אינם גנאי לצדיק [...] וכן אברהם ויצחק אמרו על נשותיהם אחותי היא ולא נקראו בעבור זה דוברי שקר. כי מיראה אמרו מה שאמרו וכן יעקב לקבל ברכת אביו, אם שינה דברו לא היה בעבור זה דובר שקר׳. אך נראה שהוא מודע לחולשת פירושו בהוסיפו: ׳ועוד כי מצות אמו היתה וכתב ״איש אביו ואמו תיראו״ [ויקרא יט, ג]. גם נביאה היתה׳. ולאחר כל ההסברים ודברי הסנגוריה עדיין מהדהדת באוזנינו הערכתו של יצחק את המעשה בקביעתו הנחרצת: ׳בא אחיך במרמה ויקח ברכתך׳! יעקב, שלא שש ללכת בשליחות אמו, שהיסס למלא את בקשתה, שבסתר לבו התקומם נגדה[67] ואף ניסה להניאה מתכניתה בנימוק ׳הן עשו אחי איש שעיר ואנכי איש חלק. אולי ימושני אבי והייתי בעיניו כמתעתע והבאתי עלי קללה ולא ברכה׳, מושתק בפיה לאלתר בהבטחה: ׳עלי קללתך בני׳.

67 עיין בראשית רבה סה, טו ופירוש בעל הכתב והקבלה לבראשית כז, יב אצל יעקב צבי מעקלענבורג, הכתב והקבלה: באור על חמשה חומשי תורה[5], נירנבערג תרפ״ד, עמ׳ נג.

הדי שיחה זו קשורים כעננה מעל ראשו של יעקב, מלווים אותו לאורך חייו,[68] ובערוב ימיו, כשהוא עורך את חשבון הנפש שלו נוכח המשברים השוטפים אותו פעם אחר פעם, אין הוא יכול להימנע מן המסקנה הכואבת כי אחרי הכול ולמרות הכול 'עלי היו כלנה'. וכך, באמצעות המילה המנחה[69] 'עלי' יכול הקורא הזהיר לגלות בכתוב את החשש המצמית מן המעשה שציוותה עליו אמו, את הסיבה להיענותו ההססנית ואת ההכרה הברורה באחריותו שאיננה ניתנת להעברה ואין לה שותפים. באותו מעשה רחוק הוא מכיר את הגורם לאסונותיו ורואה בהם גמול הולם על אותו כישלון שאי־אפשר לטשטשו, ואשר במצפונו אין לו מחילה.

2. היבט שיפוטי בפרשנות

כפי שראינו, העיון במפרשים מגלה מגוון תפיסות. המפרשים חולקים זה על זה לא רק במתודות הפרשניות הנקוטות בידיהם אלא אפילו במשמעות הבסיסית שהם מייחסים לסוגיה נתונה. קריאה רבת פנים שכזו פורסת לפני הלומד שלל אפשרויות ומזמינה אותו להתמודד עם מגוון הפרשנויות, להתעמק בהן, לרדת לחקרן ולאמץ את מה שקרוב ללבו לא מתוך ציות עיוור, אלא לאחר התלבטות ושיקול דעת המובילים להכרעה. התהליך מזמן ללומד חוויה רוחנית ואתגר אינטלקטואלי, מפתח בו יכולת התבוננות והכרעה ומחנך אותו לפתיחות ולאוטונומיה. את ירידתו של אברהם מצרימה עקב הרעב אשר פקד את ארץ כנען (בראשית יב, י) תופס רש"י, בעקבות המדרש,[70] כניסיון שאברהם עמד בו בהצלחה. ואילו לדעת רמב"ן, 'אברהם אבינו חטא חטא גדול בשגגה [...] ועל המעשה הזה נגזר על זרעו הגלות בארץ מצרים ביד פרעה. במקום המשפט שם הרשע והחטא'. אם כן, בעוד רש"י מעלה על נס את צדיקותו של אברהם אבינו, רמב"ן דן אותו ברותחין ומדגיש את תוצאות מעשהו כהרות אסון ברמה הלאומית.[71] העיון בכתוב לא יקל עלינו את ההכרעה בין שתי התפיסות הסותרות הללו, אך הוא חושף לפנינו את מורכבותו של הכתוב ומאפשר לנו לשמוע את ריבוי הקולות הנובעים מן העמימות המכוונת שלו.

זאת אף זאת. התפיסה הרווחת בבית הספר הדתי מעוגנת בדברי רבי זירא: 'אם ראשונים בני מלאכים – אנו בני אנשים, ואם ראשונים בני אנשים – אנו כחמורים ולא כחמורו של רבי חנינא בן דוסא ושל רבי פנחס בן יאיר אלא כשאר חמורים'.[72] תפיסה זו מסבירה את הזהירות היתרה המתחייבת בכבודם

68 ליבוביץ (לעיל הערה 44), עמ' 185–189.

69 למקומה של המילה המנחה בפרשנות התורה ראה בובר (לעיל הערה 28), עמ' 284–306.

70 מדרש תהלים יח, כו.

71 על הסיבות האפשריות לכך ראה רות בן מאיר, 'אברהם בהגותו של רמב"ן', משה חלמיש, חנה כשר ויוחנן סילמן (עורכים), אברהם אבי המאמינים: דמותו בראי ההגות לדורותיה, ירושלים תשס"ב, עמ' 155–165.

72 שבת קיב ע"ב.

של האבות ואת הניסיון ללמד עליהם זכות בכל תנאי בבחינת 'כל האומר דוד חטא, ראובן חטא [...] אינו אלא טועה'.[73] מנגד, הנטייה לקעקע את מעמדם של אבות האומה כמורי הדורות האמורים לשמש דוגמה לחיקוי, להשיל מעליהם את הודם ותפארתם ולהחיל עליהם את אורחותינו רווחת בבית הספר הכללי. ואילו המפרשים פוקחים את עינינו לראות את גדולתם וללמוד גם מחולשותיהם, כפי שאומר הרב שמשון רפאל הירש:

> בשום מקום לא נמנעו חכמינו מלגלות חולשות ושגיאות, קטנות כגדולות, במעשי אבותינו הגדולים; ודוקא על ידי כך הגדילו תורה והאדירו לקחה לדורות [...] אין זה מתפקידנו ללמד סנגוריה על גדולי ישראל. אין הם זקוקים לסנגוריה שלנו ואין הם סובלים אותה. התורה חתומה בחותם האמת, ואמת היא קו יסוד של גדולי פרשניה ומוריה.[74]

אפילו משה רבנו, אדון הנביאים, עבד ה', אינו יוצא נקי מתחת ידם של הפרשנים. מעשהו הראשון של משה היוצא אל אחיו מצטייר על פי התיאור שבתורה כרצח בלא משפט. זהו אירוע שרבות נתחבטו בו המפרשים לאורך הדורות. יש הטוענים כי משה דן דין אמת בטרם חרץ את משפטו של המצרי;[75] אחרים מבקשים להחיל על המצרי שהכהו נפש דין רודף[76] ולפיכך, בעיניהם, נהג משה כראוי בהכותו אותו. יש שאינם עוסקים כלל בניסיון לפתור את הדילמה המוסרית, אלא מדגישים את הערבות ההדדית ואת תחושת האחווה שבעטיין 'לא יכול היה לסבול' את התעמרותו של המצרי ביהודי הנלחץ.[77] ולמרות כל הניסיונות להבין ללבו של משה ולהצדיק את מעשהו המונע מרדיפת צדק ומרגישות מוסרית כלפי הנרדף, לא נמנע המדרש מלהאשימו ברצח שבגינו הושתה עליו מיתה.[78] אם כך, המפרשים אינם עוסקים בפיענוח האירוע מן הבחינה העובדתית־ההיסטורית. בהציגם לפנינו את הפרשנויות הנבדלות, עד כדי סתירה, הם מחנכים אותנו לראייה ביקורתית ופתוחה שאינה מבטלת את ההערכה והכבוד שעלינו לרחוש לגדולי אומתנו. כך שגם מי שרואה במקרא כתבי קודש בעלי משמעות דתית מחייבת, אינו מנוע מלשאול שאלות קשות ולחפש להן תשובות החתומות בחותם האמת.

73 שבת נה ע"ב – נו ע"א.

74 פירוש הרב שמשון רפאל הירש, ירושלים תשמ"ט, לבראשית יב, י, עמ' קמז–קמט.

75 מדרש הגדול, שמות, ירושלים תשט"ז, עמ' כט; וכן רש"י על אתר.

76 נחמה ליבוביץ, עיונים בספר שמות, ירושלים תש"ל, עמ' 37; על פי רמב"ם, נזיקין, הלכות רוצח א, ה.

77 פירוש רמב"ן לשמות ב, יב.

78 פרויקט השו"ת של אוניברסיטת בר־אילן, אוצר המדרשים (מהדורת איזנשטיין), עמ' שנו.

## הפרשנות והמורה

המבקש לעמוד על מלוא משמעותה של ההבעה הלשונית, כל הבעה לשונית וזו של המקרא בפרט, אינו יכול להסתפק בתפקיד סביל־רצפטיבי בלבד. הכתוב מזמן ללומד תפקיד רפרדוקטיבי פעיל[79] שבלעדיו הכתוב מאבד את חיוניותו ואת ערכו. אין המדובר כאן רק בקורא הדתי, שבעבורו כתבי הקודש הם מקור הזדהות וחיים בבחינת 'הם חיינו ואורך ימינו ובהם נהגה יומם ולילה' (מן התפילה) ואשר הלימוד בהם הוא בגדר חובה דתית. גם הקורא החילוני נדרש לקריאה מעמיקה ומשמעותית. מכאן שעל המורה לחנך את 'הקורא הטוב' ולהרגילו כאמור לקריאה צמודה, פעילה ומשמעותית.

המורה כאשר הוא מורה איננו נדרש להביא תורה חדשה לעולם או להיות חלוץ במקצועו. הוא נדרש למסור לדור הצעיר את קנייני הרוח והמדע שצברו הדורות הקודמים בנפש חפצה ומתוך השאיפה לקיים בלבם של תלמידיו את האמת שבהם. מה משמעות דרישה זו לגבי הוראת התורה? בראש וראשונה, שהתורה תיתפס כנכס רוחני, כמצבור של ערכים, ולא כנכס של ידע, כמצבור של נתונים הסטוריים וארכיאולוגיים. זאת למה? כי תפיסה זו לבדה היא המותאמת לאופי התורה. מחברי התורה נתכוונו בראש וראשונה למסור השקפת עולם, הערכת החוויות שבהן נתגסו ולא עובדות גרידא.[80]

כדי למלא תפקיד זה אין המורה חייב לקבל עליו את עמדות המקרא בעניינים הנדונים [...] לא אמונה נדרשת מהמורה למקרא, אלא הבנה; לא הסכמה, אלא הכרה בחשיבותם העילאית של העניינים הנדונים במקרא [...] נדרש להכיר שיש בהם עמדה משמעותית כלפי סוגיות קיומיות. מי שניצב מול מערכת אמונה שרבבות בני־אדם דבקו בה דורות על דורות ראוי שתהיה בו הענוה להודות — ורוחב הלב להשיג — שזאת תופעה האומרת למדני ודרשני, שכן מערכת זו רוממה את רוחם והעניקה משמעות לחייהם של טובים ונבונים שבאנושות. מורה הממעם את דמותה של מערכת אמונה היסטורית או המקל בערכה ממעט את דמות האנושות בכללה ומשריש בלבות תלמידיו את הדעה הנפסדת, שהם בבוסרותם סבינים יותר משהבינו בבגרותם אבות האומות, הוגיהן ופייטניהן מדור דור [...] כמוסרי תרבות יש להם תפקיד, להקנות לתלמידיהם את המשמעות הקיומית של המקרא.[81]

79 'אין ליצירה קיום מלא עד שאין לה קורא אמיתי, שיבצע את הרפרודוקציה שלה בחומרי קולו ונפשו [...] היא זקוקה פעם בפעם למעשה הקורא, כדי לחדש את הופעתה. בידי הקורא מופקד קיומה'. ראה אריה לודוויג שטראוס, בדרכי ספרות, ירושלים תשכ"ו, עמ' 16.

80 גרינברג (לעיל הערה 18), עמ' 77.

81 שם, עמ' 262–263.

גם בובר – שהיה רחוק משמירת תורה ומצוות במובן המקובל – טוען כלפי הלומד העברי: 'אדם עברי יכול להיות רק מי ששמע את הקול המדבר אליו במקרא העברי ונענה לו בחייו'.[82] וגם בזה יש לפרשנים תפקיד מרכזי: הפיכת לימוד התנ"ך ללימוד רלוונטי משפיע ומחנך לא בהטפה מתנשאת ולא יעילה אלא מתוך מעורבות והפנמה.

העידן המודרני הציב אתגר קשה לפני המחנכים בד בבד עם היחלשות כוחם וסמכותם. רעיונות של פתיחות ועצמאות דרשו להעמיד במרכז את הגשמתו העצמית של הפרט, את מימוש זכויותיו וחירותו. הדבר תרם להתפתחותה של גישה אנתרופוצנטרית, שלפיה כל מעשיו של האדם הם למען עצמו. על פי נתן רוטנשטרייך, 'האדם רתק כוחות לצרכיו, וחבע מן הטבע ומן החברה, שישרתו את צרכיו ייענו לתביעותיו'.[83] וכך, בצד פעילותו הפונקציונלית למילוי רצונותיו וחתירתו הבלתי נלאית להישגים אישיים, האדם נעשה יצור סביל מבחינה נפשית ואדיש לגורל החברה שמחוצה לו.[84] וכיוון שנתערערה סמכותן של דמויות, של תכנים ושל מסגרות מסורתיים, ומפני שאנו חיים ב'תקופה ללא אמות מידה',[85] והיות שבמקומם של ערכי המסורת והתרבות נבעה חלל של מבוכה ובלבול, נולד הצורך ב'חינוך לערכים' אשר יעניק לאדם המודרני מערכת של ערכים קבועים ומסגרת יציבה,[86] 'המחנך לערכים מחנך אדם לאוטונומיה, דהיינו לעצמאות בהגשמת ישותו, במימוש אישיותו'.[87] וההכרה בזכותו המוחלטת של האדם לאוטונומיה מעניקה לו את החירות 'לשקול, להכריע ולקבוע את ייעוד חייו [...] ולבחור לעצמו מערכת עקרונית לחייו במקום לחיות חיי שעה לפי צרכים ביולוגיים אנימליים'.[88] אך הסכנה הגדולה הרובצת לפתחה של הכרה זו היא הבחירה באסקפיזם, בהפקרות, באנוכיות ובנהנתנות כדרך חיים; או במקרים קיצוניים יותר – בחירה בהתנהגות אנטי־חברתית המתבטאת במרדנות לשמה והעלולה להוביל אפילו לעבריינות ולפשיעה. כך שאין די בעצם ההכרה שהאדם יכול וצריך לקבוע את ייעוד חייו. יש להדריכו לבחור בחיים ראויים ולאמץ לעצמו מערכת ערכים שתיתן לחיים האלה טעם. ואולם אף כי דגל 'החינוך לערכים' מונף ברמה, הרי תוכנו לוט בערפל. רבים כבר התלבטו בהגדרת המונח עצמו.

82 בובר (לעיל הערה 28), עמ' 37.

83 נתן רוטנשטרייך, סוגיות בחינוך, ירושלים תשכ"ד, עמ' 134.

84 ראה על כך בהרחבה שם, עמ' 135–137.

85 הביטוי לקוח מספרו של ריצ'רד ליווינגסטון, חינוך בעולם נבוך, תרגמה חנה אילן, תל אביב תש"ך, עמ' 16.

86 ראה אריך פרום, מנוס מחופש, תל אביב תשל"ז.

87 משה ארנד, חינוך יהודי בחברה פתוחה, רמת גן תש"ס, עמ' 49. וראה שם גם את הפרק החשוב הנוגע לענייננו 'חינוך לערכים וחינוך דתי והיחס שביניהם'.

88 אברהם מינקוביץ, 'בעיות פסיכולוגיות בחינוך לערכים', החינוך ה–ו (סיוון תשכ"ז), עמ' 259.

לדעת עקיבא ארנסט סימון 'ערך הוא קנה־מידה המאפשר הבחנות במצבים של התגוששות [...] ותפקידה של מערכת ערכים הוא ללמד כושר הבחנה'.[89] ואילו רוטנשטרייך מציין כי 'ערכים הם מיני תוכן, שבגינם נעשה זה שאנו שואפים אליו ראוי שנהיה שואפים אליו, כלומר, ראוי שיקוים וראוי שיהיה'.[90]

המקרא ופרשנותו מזמנים למורה כר נרחב לעיצובם של אותם ערכים שראוי לשאוף אליהם ולחיות על פיהם, ואשר מאפשרים ללומדיו לפחח ולשכלל כושר הבחנה נאות בין הראוי למה שאינו ראוי. יש שהמקרא עצמו מגלה את דעתו, ובעודו מציג אישים ומעשים כדוגמה לחיקוי הוא אינו חוסך את שבט ביקורתו הגלויה, כמו במקרה חטאם של שמעון ולוי שהרגו את אנשי שכם, והם מוקעים על כך בחריפות בפי יעקב אביהם טרם מותו. בד בבד המקרא גם אינו חוסך את ביקורתו הסמויה, כבסיפור יהודה ותמר. הפרשנים המתחקים אחר האישים בתנ"ך ומעשיהם, מתעמקים בהם ומנתחים אותם ערים לקונפליקטים ולדילמות העולים מן הכתוב וכן למצבים הדורשים כושר הבחנה ויכולת הכרעה באשר למעשה הראוי והנכון ודנים בהם בהרחבה. כך שמעקב שיטתי אחר דבריהם, מעקב שייעשה בהנחיה מתאימה, עשוי להבהיר ללומד סהם הערכים הראויים להיות רצויים, מה מהותם, מה מקורם, מי הקובע את תקפותם.

> על כן חייב החינוך השלם להתבסס לא רק על הרגלים כולל 'מצוות' אלא על לימודים [...] המציגים בפני הילדים לקח, מוסר, כגון דמויות מופת. ותשוב עוד יותר: מאורעות שבהם היתה בחירה. אין ערך לליסודים אלה אם הם נלסדים באופן מכאני כידע גרידא. יש להם ערך אם הם סעורים דיון, והילדים בוחרים בסוב מתוך הכרה ושכנוע. אז הלקח מופנם, נעשה חלק אורגאני של אישיותו של הילד וקובע בכך את התנהגותו.[91]

בידיו של המורה לתנ"ך מופקד כלי רב השפעה לעיצוב עולמם הרוחני והמוסרי־ערכי של תלמידיו. וגם כאן אין הדברים אמורים רק במורה הדתי, שעבורו ועבור תלמידיו התורה היא דרך חיים הנובעת ממקור סמכות המרונומי ומחייב.[92] גם עבור תלמידיו החילוניים של המורה לתנ"ך מצויה מערכת מגובשת בעלת

89 סימון (לעיל הערה 34), עמ' 114–115.

90 רוטנשטרייך (לעיל הערה 83), עמ' 115.

91 יוסף בנטויץ', חינוך ויהדות, ירושלים תשל"ד, עמ' 12. וברוח דומה כותב גרינברג: 'בכך אני רואה את החשיבות של הוראת כתבי הקודש בבתי הספר; בתור דרך תיונית להתפתחות הנפשית של החניך. ואני רואה הצדקה לזמן המושקע בלימוד זה רק אם הוא נעשה באופן המביא את הלומד לפגישה עם עצמו, עם פנימיותו, דרך המקרא'. ראה גרינברג (לעיל הערה 18), עמ' 280.

92 על הסתירה לכאורה שבין החינוך לערכים המושתת על ההשקפה האנתרופוצנטרית והמבקש לעצב אישיות אוטונומית לבין החינוך הדתי השואף לאישיות הטרונומית המקבלת על עצמה עול תורה ומצוות מתוך ציות וחובה ראה את דבריו המאלפים של ארנד (לעיל הערה 88), עמ' 49–52.

מובהקות ערכית אובייקטיבית התובעת מן האדם אתריות למעשיו ודורשת ממנו להיות מודע להם.[93]

ההתערבות הפרשנית חושפת לפנינו את עושר ההבעה המקראית ומאירה באור יקרות את 'הפשטות המתחדשים בכל יום'[94] באופן שהכתוב נותר בעל משמעות רלוונטית־עכשווית ועומד במבחן הזמן.[95] על גבי סיפורי המקרא ופסוקיו הקימו המפרשים לדורותיהם עולם של ערכים ורעיונות, תובנות חברתיות והיסקים מוסריים העשויים לטפח אדם בן תרבות המודע לעצמו ורגיש לזולתו.[96]

## הפרשנות ואנחנו

מטרת התיגוך היא אכן, כפי שכבר נאמר, 'להכשיר את האדם לצורתו המתוקנת, שהנקודה המרכזית שבה היא לעשותו טוב וישר'.[97] 'ואולם אין הבחינה החינוכית באה במקום הצד הלאומי שבלימוד המקרא. ההנמקה הלאומית היא נקודת המוצא של לימוד זה ואילו הגישה התינוכית היא הדרך לביצועו'.[98] כפי שנוכחנו לדעת לא הביאו ההתפתחות, הקדמה ועליית מעמדו של הפרט לשיפור החיים החברתיים, ואין בכל אלה כדי להבטיח את ערכי הכלל ואת שגשוגו. בעניין זה אין לכאורה הבדל בינינו לבין שאר העמים.[99] בין יסודות המתווה שמציע סימון לריפוי השבר הזה הוא מניח את המאבק על ערכי היהדות.[100] לדעתו

93 רוטנשטרייך מציג את הזיקה ההדוקה שבין תודעה לאחריות: 'אפשר לדבר בה [באחריות] רק כאשר האדם העושה עומד מאחורי המעשה שהוא עושה [...] או על האחריות לכך, אם המעשה שעשה ראוי הוא להיעשות [...] אם אין האדם בעל תודעה, בעל יכולת לאחד עצמו בתוך תודעתו על מהלך חייו בזמן ועל מעשיו הפזורים בתוך הזמן על פני מהלך חייו — אין הוא מסוגל להיות אחראי'. ראה רוטנשטרייך (לעיל הערה 83), עמ' 151.

94 פירוש רשב"ם לבראשית לז, ב.

95 לעניין זה ראה ארנד (לעיל הערה 19), עמ' 43—68.

96 ראה דברי הרמב"ן ל'ועשית הישר והטוב', דברים ו, יח.

97 אברהם יצחק הכהן קוק, אגרות הראי"ה, ירושלים תשכ"ב, עמ' ריח.

98 שלמה דב גויטיין, הוראת התנ"ך, תל אביב תשי"ח, עמ' 259.

99 ראה בהרחבה את דברי סימון: 'בענין אחד אנו שותפים למשברי הערכים החומניסטיים בעולם כולו: בחוסר כל פרופורציה שבין אינפורמציה ואוריינטציה. עדיין לא היה דור שעמדה לרשותו אינפורמציה עשירה כל כך כמו לדור שלנו, דור היודע כל כך הרבה והיכול לדעת עוד הרבה יותר [...] ועם כל ריבוי האינפורמציה עומדים אנו בפני גרעון, לא פחות, שבאוריינטציה. כל עושר האינפורמציה הזה הריהו שמור לבעליו לרעתו'. ראה סימון (לעיל הערה 34), עמ' 43—44.

100 שם, עמ' 49.

'אין ערכים כבירים ערכים של ממש, אם אינם נצחיים'.[101] הזרם הדתי רואה כמובן מאליו את החינוך לקיום תורה ומצוות, הנובע מהנחת נצחיותם וקדושתם של אלה. אך גם מי שאינו רואה בסקרא כתבי קודש המחייבים דרך חיים מסוימת והקובעים את הליכות האדם אינו יכול להקל ראש בתשיבותם. שכן אחת ממטרותיו של החינוך היא החברות, השאיפה להסתגל אל הסביבה על ידי רכישת ערכי יסוד בסיסיים המשותפים לחברה כולה ומוסכמים עליה. החברות חיוני ואף קורט לאוטונומיזציה של הפרט, הטקובלת בתור תכלית החינוך.[102] לכל עם יש מאפיינים משותפים העושים אותו לעם: ארץ, שפה, תרבות וכיוצא בזה. ההשתייכות של הפרט אל ציבור מסוים גוררת אותו, בעל כורחו, אל מסורתו של כלל זה. התנ"ך על מפרשיו הוא הנרטיב הקולקטיבי של עמנו, הוא המסד הרחב ביותר — רחב יותר מהארץ, מהשפה ומהתרבות, שאינן משותפות במציאות ובפועל, לא עתה ולא לאורך שנות הגלות הארוכות, לכל בני עמנו. על התנ"ך מושתתת החברה שלנו על כל גווניה ועדותיה.[103] 'המקרא הוא מקור הזהות היהודית, מקור התפיסה העצמית של היהודים. על פי המקרא תופסים היהודים [...] את מקום אומתם בין האומות ואת משמעות קיומם ויעודם כיחידים וכקיבוץ'.[104] עם התבגרותו עומד כל פרט לפני בחירה אוטונומית. עליו להחליט אם הוא רואה עצמו חוליה בשרשרת הקולקטיב היהודי שהוא נמנה עמו מיום היוולדו, או שהוא מבקש להשתחרר מכבליו של עם זה ולהפנות לו עורף. זוהי תופעה ייחודית (אולי) לעם ישראל, שאי־אפשר להתעלם ממנה. 'זוהי עובדה קימת עד היום. היא מוסבעת בגורלו המיוחד של העם הזה ובמיבו של היחס התודעתי־רצוני המודגש של כל יחיד שבו. יותר מכל כן עם אחר נדרש היהודי להכיר בשייכותו לעמו, לבתור בה וליתן לבתירתו ביטוי מתתדש בהתנהגותו. הוא "עם נבחר" לאלוהיו. אבל לא פחות מכן הוא עם הנדרש חדשים לבקרים לבחור בהרייתו כעם'.[105]

101 שם, עמ' 51. ברוח זו החבטא גם יוסף בנטוריץ': 'אין ישראל ללא תנ"ך ואין תנ"ך ללא אלוקים'. ראה בנטוריץ' (לעיל הערה 91), עמ' 162.

102 סימון (לעיל הערה 34), עמ' 71.

103 אמנם לדעת ישעיהו ליבוביץ אי־אפשר להשתית יהדות על התנ"ך או על המוסר, ומה שניתן לדלות מן היהדות על כל גילייה וגלגוליה הוא אורח חיים המחויב לתורה ומצוות ואשר ביטויו המנוסח הוא ההלכה. לדעתו 'התנ"ך כשלעצמו, לא התנ"ך במסגרת היהדות־בפועל ובמשמעות שניתן לו ביהדות זו, אלא התנ"ך כשלעצמו המוצג כגילוי של הערכים האנושיים" מוסריים העליונים וכבסיס לחינוך חילוני, אנושי־אנטרופוצנטרי ויהודי־אתנוצנטרי. גישה זו היא מבחינה יהודית סילוף ומבחינה אנושית אבסורד. ביבליולטריה זו איננה יהודית, היא ציורוף משונה ופרדוקסאלי של אתיאיזם ונצרות'. ראה ישעיהו ליבוביץ, יהדות, עם יהודי ומדינת ישראל, תל אביב תשל"ו, עמ' 236.

104 גרינברג (לעיל הערה 18), עמ' 281.

105 אליעזר שביד, היהודי הבודד והיהדות, ישראל תשל"ד, עמ' 55.

אך בחירה זו אינה יכולה להתממש באופן מודע ומושכל אם הפרט אינו יודע את מורשתו. על כן שומה על מערכת החינוך להבטיח שכל פרט מפרטיה יכיר היכרות בלתי אמצעית את התשתית הרוחנית של הציבור היהודי לדורותיו. דא עקא: 'מתוך עצמו אין לפרש את המקרא כספר יהודי. כשאתה מנתק אותו מעם ישראל החי המשמש לו פירוש, הוא נעשה ל"ברית ישנה" [...] היהדות המסורתית, שהפכה והפכה במה שתיקן המקרא, היא צורת החיים הסמכותית יותר'.[106] עצם הזיקה לעם היהודי מצריכה השתקעות בהיסטוריה שלו והתעלות אל יצירותיו.[107] אשר על כן חובה על מערכת החינוך לא רק להציג לפני הלומד את התנ"ך, שהוא מגילת היסוד של האומה, אלא לעשות זאת באופן שיכיל את אוצרות הרוח שנערמו לאורך הדורות והיו לחלק אינטגרלי מן המורשת היהודית. אין בכך סתירה או התנגדות מהישגי הרוח הכלל־אנושיים, משום

> שתרבותו של עם ישראל התפתחה מתוך מחת מתמיד בין שתי גישות יסוד, שלפעמים התנגשו זו בזו בחריפות רבה, אבל בסופו של חשבון השלימו זו את זו. גישת יסוד אחת היא הנאמנות למסורת המיוחדת העצמית, שגרעינה המרכז היתה הספרות התורנית כמכלול של אורחות־חיים וערכי חיים. הנאמנות למסורת המיוחדת היא שערבה לרציפותה של זהות יהודית ולתודעת ערכה בין יתר תרבויות העולם, שבתוכן עשה עם ישראל את דרכו. גישת יסוד שניה היא הפתיחות לתרבויות הסביבה, פתיחות שמשמעה נכונות להשפעת גומלין, והיא שערבה להתחדשותה של התרבות היהודית ולחיוניותה.[108]

ואכן, 'יהודי מודרני הוא יהודי המבקש לחיות בעולם הממשי של ההווה שהוא שרוי בו, תוך תודעת הרציפות לגבי הדורות שקדמו לו'.[109] תודעת הרציפות הזאת בלימוד התנ"ך מתגלמת בפרשנות המלווה את התנ"ך. חשיבותה גם בכך. בהוראת התנ"ך, בשונה מכל מקצוע לימוד אחר, אין די בהוראה שמטרתה להרבות ידע. חשוב גם לטפח את יחסו של הלומד אל הידע הזה. לא רק הנרטיב הקולקטיבי המתגלם בתנ"ך ובפרשנותו הוא התכלית, אלא גם מידת השפעתו של נרטיב זה על חייו של אותו לומד ועל פיתוח התודעה לאחריות שהוא נושא בה כחלק מתוך הכלל. בכך יושתת הקיום הלאומי על קניינים ממשיים של שותפות רחבה.

וכשם שהזהות היהודית בכללה תלויה בתנ"ך ובנושאי כליו, כך אחוזים בהם זהותו של הישראלי כפרט ויחסו אל ארצו. ההבטחה האלוהית, שהעניקה לאברהם אבי האומה את הארץ, ליוותה את בניו במחשכי הגלות; מכוחה שמרו לה אמונים ועלו לגאול את אדמתה, אף שהדבר נראה בלתי אפשרי. הציונות

106 שם, עמ' 115.

107 על פי נתן רוטנשטרייך, על הקיום היהודי בזמן הזה, תל אביב תשל"ב, בייחוד עמ' 11–80.

108 אליעזר שביד, לאומיות יהודית, ירושלים תשל"ב, עמ' 146–147.

109 רוטנשטרייך (לעיל הערה 107), עמ' 34.

עצמה הייתה מעוגנת בתכנים שמקורם בתנ"ך; תחיית הלשון העברית והערכים הלאומיים והחברתיים שהציגה הם בעלי זיקה מובהקת למקורות המקראיים והבתר־מקראיים. זיקה זו, שהלכה ונתחזקה מכוחם של הוגי דעות ופרשנים, כמו ריה"ל ורמב"ן, מהר"ל והראי"ה קוק, לא תש כוחה והיא המעניקה לנו תעצומות נפש, חזון ותקווה.

> היתרון האמיתי שיש לנו הוא בכך, שחיינו הם למען עניין היסטורי, שמשמעותו היא מעבר לנו. משמעות זו מחייבת חיים שיש בהם טעם וצורך לדבוק בטעם הזה [...] דבקות במשמעות היא במקרה שלנו דבקות ברעיונות ישנים. בתקופה שיש בה כל־כך הרבה זיקוקין־די־נור, נראה הדבר שאנשים הקרויים מתקדמים הם אלה שאינם הולכים שולל אחרי זרמי אופנה ותמורה מבריקה מרובה ריקות, אלא אנשים דבקים ברעיונות ישנים ומזרימים אותם למציאות החדשה [...] כאן נפגש הניתוח העיוני של המציאות היהודית ברבגוניותה עם ניסוח הרעיון הציוני בשורשיו, והפגישה חלה במציאות זו כאן ועכשיו.[110]

## סיכום

יוסף שוואב סבחין בארבעה מרכיבים שתהליך ההוראה מתבסס עליהם: התוכן, התלמיד, המורה והסביבה.[111] הפרשנות תיונית לכל אחד מארבעת התחומים הללו.

התוכן: הוראת התנ"ך עניינה בראש ובראשונה בתחום התוכן, דהיינו התנ"ך. בגלל מורכבותו וחשיבותו, ההסתייעות בכלי עזר שהעמידו לרשותנו הפרשנים הכרחית. אין לראות את הפרשנות, תרף חשיבותה, כעומדת בפני עצמה וכמנותקת מן הכתוב שאותו נועדה לפרש. הפרשנות ראויה והולמת רק במידה שהיא אכן תומכת בתהליך למידת התוכן ומסייעת לו. הפרשנות מבהירה וחושפת לפנינו לא רק את מובנו של הכתוב אלא גם את מה שמפתתר בין קפליו; היא מעשירה ומרחיבה את מבעו ושומרת על הרלוונטיות שלו. את כל אלה היא עושה על ידי שהיא מאפשרת קריאה חדשה בטקסט, בבחינת 'בכל יום יהיו בעיניך כחדשים'.[112]

התלמיד: הפרשנות מזמנת ללומר, צעיר או מבוגר, ותיק או תדש, הסתכלות רעננה ומאתגרת, המחייבת אותו לא רק לרכוש ידע אלא לפתח היכרות אינטימית ומודעות לכתוב; הפרשנות מלמדת את הלומד לתתור אל האמת ולבחור בה ומנחילה לו דעה ודעת; היא מעצבת את עולמו הרוחני ויכולה לתרום לגיבוש

110 שם, עמ' 187.

111 Joseph Schwab, 'The Practical 3: Translating into Curriculum', *School Review* 81 (1972–1973), pp. 502–504

112 ספרי ואתחנן ו, ד"ה 'על אשר אנכי מצוך היום'.

מערכת ערכים אשר תשפיע על התנהגותו ועל הרגליו. העיסוק בתנ"ך ובפרשנותו הופך את הלומד לחוליה בשרשרת המסורת המעניקה לו זהות ושייכות.

תמורה: מן הפן הפרגמטי מציידת הפרשנות את המורה במאגר יעיל וזמין של רעיונות, שאלות ברמה גבוהה ואמצעים טקטיים שהוא יכול ליישם לתועלת מלאכת ההוראה ולהעשרתה. אך עיקר כוחה של הפרשנות בכך שהיא פורסת לפניו עולם גדוש בערכים דתיים מוסריים וכלל־אנושיים שבעזרתם הוא יכול לנתב את תלמידיו בתהליך של גיבוש השקפת עולם ודרך חיים.

הסביבה: העולם הרוחני שמציעים לנו המקרא ופרשנותו מאחד אותנו לכלל חברה בעלת צביון וזהות, המצטרפת כחוליה בשרשרת הדורות. מכוחו של העולם הזה חזר העם והקים את מולדתו הישנה־חדשה; הוא אשר מעביר אותנו במשברי הניהיליזם והייאוש ומפיח בנו תקווה וחזון ליום מחר.

ואסיים בדברי בובר:

> אנו היהודים עדת־זיכרון אנו. הזכרון המשותף הוא שהחיינו וקיימנו כחטיבה אחת. אין תלמוד לומר שאנו חיים מכוחו של עבר כלשהו, אפילו הנעלה ביותר; אלא שזכרון מהלך היה מדור לדור, שהיקפו הלך וגדל – כפעם בפעם נחרת בו גורל חדש, נחרתה בו רגשת־נפש חדשה – ועוצמתו עלתה וירדה, ופעולתו פעולה אורגאנית היתה: היינו שלא מניע נפשי בלבד היה, כי אם כוח הנושא והמכלכל והמחייה את עצם הקיום. ואיני חושש לומר שזכרון זה אף פעולה ביולוגית פעל: העצמות היהודית ממקור הכוח הזה חִדשה את נעוריה.[113]

113 בובר (לעיל הערה 28), עמ' 359.

# חקר המקרא בהוראת המקרא

יאירה אמית

הדיון בנושא ׳חקר המקרא בהוראת המקרא׳ ראוי לו בעיניי שייגע בפן ההיסטורי לא כדי להראות ש׳אין כל חדש תחת השמש׳, אלא כדי להדגיש את הציפיות השונות, אפילו חרדות, שליוו את שילובו של חקר המקרא בהוראת המקרא במציאות הישראלית למן ראשית מימוש הרעיון הציוני, דהיינו למן סוף המאה התשע עשרה.

מנקודת מבט מרוחקת, המתבוננת ביותר ממאה שנות הוראת מקרא בבתי ספר כלליים בארץ ישראל,[1] אפשר לדעתי להצביע על שלושה שלבים בהתייחסות לנושא.

## חקר המקרא: אתגר ליחידים

השלב הראשון, הבראשיתי, קשור לפעילותו של בן־ציון מוסינזון, שהיה מהמורים הראשונים בגימנסיה הרצליה (התחיל ללמד בה בשנת 1907), לאחר מכן מנהלה ובערוב ימיו מנהל מחלקת החינוך של הוועד הלאומי.[2] למוסינזון, תלמידו של פרופ׳ קרל מרטי (Marti) מברן, כמו למורים אחרים באותה עת שרכשו את השכלתם הגבוהה במקצועות היהדות באוניברסיטאות אירופיות, לא זו בלבד שחקר המקרא לא היה זר, אלא הוא היה אפילו התמודדות מפעימה. יתרה מזו: זיקתם של מוסינזון וחבריו לציונות ולמימושה הייתה קשורה ב׳שבירת כלים׳, משמע בשינוי מהפכני שיש עמו שבירת דוגמות מסורתיות וברצון לעצב דגם חינוכי חדש של ׳עברי צעיר׳. בנתונים אלה השלימו סדר היום הלאומי וחקר המקרא זה את זה, והשלמה הדדית זו באה לידי ביטוי

* דברים שנאמרו בכינוס ׳הבנת המקרא בימינו: סוגיות בהוראתו׳, שנערך במרכז לחינוך יהודי ע״ש מלטון, האוניברסיטה העברית בירושלים, י׳–י״א בניסן תשס״א (3–4 באפריל 2001).

1 מטבע הדברים איני מתייחסת בהקשר זה למסגרות שנמנות עם הזרם החרדי או עם הזרם הדתי־לאומי (המזרחי).

2 יוסף יונאי, מקרא בחינוך הממלכתי (סדרת תעודה), ירושלים תשנ״ז, עמ׳ 11.

בתכנית שמוסינזון הציע ופרסם בכרך הראשון של כתב העת הפדגוגי 'החינוך' בשנת תר"ע (1910).[3]

מוסינזון סבר שאת התנ"ך צריך ללמוד כפי שלומדים מדע, ולכן הוא תבע שהוראת התנ"ך תהיה מבוססת על הימנעות מדרך הדרש ומהתייחסות מקודשת לַכתוב. תכניתו, על כל רבדיה, נשענה על המחקר הפרוטסטנטי של המקרא. הוא ראה במקרא אסופה של ספרות בת אלף שנים שיש לגשת לחקירתה בכלים היסטוריים־פילולוגיים. הוא הבחין בין היסטוריה להיסטוריוסופיה ובין דת לפילוסופיה ושילב במחקרו גם מדעים כמו ארכאולוגיה, אנתרופולוגיה ועוד. מטבע הדברים היה לכך ביטוי הן בהעדפותיו הפרשניות, הן בהתייחסותו לזמן חיבורם של הספרים ולעריכתם והן ברגישותו הרבה לבעיית קיומם של עדי נוסח שונים. מוסינזון הניח שאם התנ"ך יילמד בגישה פילולוגית־היסטורית, כפי שנלמדת כל ספרות קלסית, ועל פי הישגי המחקר של זמנו, לא ישאיר לימוד התנ"ך בתלמידים 'רושם של איזה דבר בטלני'.[4] בפרק האחרון של מאמרו הוא מדגיש:

> יודע אנכי שמאמרי זה יעורר התקוממות והתמרמרות. 'בִּקֹּרת המקרא עלינו'! – יקראו רבים; 'והבִּקֹּרת היא ילידת הגוים' – יוסיפו אחדים; 'ואולי טובה היא הבקרת, כשהיא לעצמה, אבל אין לה מקום בבית הספר לילדים הקטנים' – יאמרו אחרים. אמנם כן, הבקרת היא בידי הגוים וזהו חסרונה הגדול, אולם גם חרפתנו הגדולה. החוקרים הנוצרים הם בלי ספק משחדים ע"י משפטים קדומים, שהם משפיעים על בקרתם, אולם לבטל את הבקרת הזאת בטול גמור אי אפשר: למרות כל חסרונותיה חקרה בקרת המקרא הרבה גם בלשון המקרא, גם בצורות השיר העברי, גם בכל מקצועות העזר הנחוצים ללִמוד המקרא, כמו דברי ימי ישראל והעמים מסביב, תולדות האמונות והדעות ועוד; החקירות האלה יצרו בסיס, שעליו יכלים אנחנו כעת לבנות, ובניננו בודאי שונה יהיה מבנינם הם.[5]

מאמרו מסתיים בהצהרה המפרטת את הציפיות שלו מהוראת המקרא על בסיס חקר המקרא. הוא מתאר מציאות של עזיבה וירידה:

> צעירינו הולכים מאתנו לבלי שוב עוד [...] בכל האונברסיטאות אפשר לראות צעירים עברים למאות רצים לשמוע קריאות ע"ד הספריות הרומית והיונית, רק לא העברית, משום שמימי ילדותם נשאר בהם רושם של איזה דבר בטלני, שלמדוהו בצורה זרה לכל מה שלמדו אחרי כן, ועל כן אינם רוצים עוד לבטל בשבילו את זמנם.[6]

3 בן־ציון מוסינזון, 'התנ"כ בבית־הספר', החינוך א (תר"ע), עמ' 23–32, 110–119.

4 שם, עמ' 119.

5 שם, עמ' 118.

6 שם, עמ' 119.

מוסינזון האמין אפוא כי הוראת המקרא על בסיס חקר המקרא תקרב את הנוער אל תרבותו הלאומית, שלא כמו ״הספרות המאוחרת, ילידת הגלות, אכולת השלילה וחסרת הבסיס הבריא!״.[7] וכך הוא חותם את מאמרו:

> נביאהו בצורה הנאותה לבית הספר, והוא יהיה לעמוד משען חדש בתוך ההתמוטטות הכללית של מוסדות חיינו; יונח הוא ביסוד חנוך ילדינו, ואז לא יפנו צעירינו ערף לעמם, ודור חדש יקום, דור בריא וחזק, דור שואף לתחיה, דור אוהב עמו וארצו – דור עברי.[8]

מבין דברי הביקורת שהושמעו על תכנית זו מעניינים במיוחד דבריו של אחד העם במאמרו ״הגימנסיה העברית ביפו״.[9] במאמר זה ביקר אחד העם את תכנית הלימודים בתנ״ך שהציע מוסינזון משתי זוויות ראייה: האחת, התמקדות בתנ״ך והתעלמות מאלפיים שנות פרשנות ותרבות שנוצרו ועוצבו בגולה; האחרת, ביקורת המקרא. לזווית הראייה הראשונה לא אתייחס רק מפני שאין זה עניינו הפעם. אתמקד בזווית הראייה השנייה. אחד העם מצמצם את חקר המקרא לענייני נוסח והתהוות בלבד ומציג את יישומו של חקר המקרא בהוראה כאבסורד בדמות כתיבת תנ״ך חדש. וכך הוא מסכם:

> איני צריך לאמור, שלא קנאת המסורה אכלתני. ודאי, בכמה מקומות במקרא הנוסח משובש, אבל רק במקומות מעטים התקון ברור למעלה מכל ספק, בעוד שברוב המקומות אפשר רק לשער השערות, וכל אחד בוחר בהשערה הטובה בעיניו. וגם זה ודאי, שבכמה מקומות הורכבו יחד דברים שמוצאם ממקורות שונים ומזמנים שונים. אבל להפריד עכשיו הרכבה זו ליסודותיה המקוריים ולהגביל בדיוק: מכאן ועד כאן – ״שעשוע מדעי״ זה אפשר להניח לפרופסורים שמלאכתם בכך. בכל אופן אין לו מקום בבית ספר עברי הרוצה לעשות את התנ״ך ליסוד החינוך הלאומי.[10]

כדי לשכנע את קוראיו השכיל אחד העם, אמן הרטוריקה, להביא דף ממחברתו של תלמיד שכולו תיקוני נוסח. בכתיבה סטירית מן המעלה הראשונה הוא מתאר

7 שם, עמ׳ 25.

8 שם, עמ׳ 119.

9 ראה כל כתבי אחד העם, ירושלים תשי״ד, עמ׳ תטו–תכ. המאמר פורסם לראשונה בארץ בשנת 1911 בעקבות ביקורו של אחד העם. ראה ״בין הקצוות״, השלח כה, חוב׳ ו (טבת תרע״ב), עמ׳ 649–659. על הביקורת שהשמיעו הורי התלמידים בגימנסיה ראה אצל ברוך בן־יהודה, סִפורה של הגימנסיה ״הרצליה״, תל אביב תש״ל, עמ׳ 95–112.

10 כל כתבי אחד העם (לעיל הערה 9), עמ׳ תיט. עד כמה אחד העם מבטא דעה שמרנית ומקובלת, המבליטה את הנועזות שבגישת מוסינזון, אפשר ללמוד מהחלטת סינוד הרבנים הרפורמיים בלייפציג בשנת 1869, שלפיה הוראת המקרא לילדים צריכה להתעלם מממצאי ביקורת המקרא. וראה מיכאל מאיר, בין מסורת לקדמה: תולדות תנועת הרפורמה ביהדות, תרגם דוד טוביש, ירושלים תש״ן, עמ׳ 219.

את התלמידים כמי שיוצרים תנ"ך חדש, כמי שאינם מסוגלים לקרוא בתנ"ך המקורי, כמי שמבוא מדעי למקרא נהיר להם יותר מן התורה עצמה וכיוצא בזה. הוא טוען כי הילד המתחנך בארץ ישראל הוא 'פרי החיים ההיסטוריים של כל הדורות, ובשביל שיכיר את עצמו ואת עמו צריך שיכיר את קניניו הלאומיים – וגם התנ"ך בכלל – לא רק בצורתם "המקורית", כי אם בכל הצורות שבהן נתלבשו במשך הדורות והיו לכוחות פועלים'.[11]

יוסף יונאי, שסיכם את התגובות לפרסום תכניתו של מוסינזון, כותב: 'דעותיו של ד"ר מוסינזון נשמעו בשנת תר"ע באזני רבים נועזות ביותר והושמעו עליו קיטרוגים שהוא בועט כביכול במסורת ומזלזל בקדושת התנ"ך. מאידך גיסא, רבים העריצוהו על עוז רוחו ואימצו את דרכו בהוראת המקרא'.[12]

אולם לדעת צבי צמרת, כפי שניתן ללמוד מדבריו, הייתה למוסינזון השפעה סוחפת הרבה יותר:

> כל מבקריו של ד"ר מוסינזון – כולל אחד העם – לא הועילו. גישתו השתרשה והלכה והיתה לנחלת רבים מן המורים הלא־דתיים בחינוך הארצישראלי החדש. בעקבותיו של מוסינזון העדיפו רוב המורים את הפרשנויות המדעיות המודרניות – המקבלות בעיקרן את ביקורת המקרא – על הפרשנויות היהודיות המסורתיות, והתורה שבכתב נותקה, למעשה, בעולמם של החניכים, מן התורה שבעל־פה.[13]

אין ספק, שלילת הגלות וההתרחקות מספרות חז"ל הייתה חלק ממאפייני הציונות, ולכן צודק צמרת בנקודה זו, דהיינו בכך שהתורה שבכתב נותקה מן התורה שבעל פה, אך קשה להאשים בכך דווקא את מוסינזון, שהיה נאמן לדרכם של דוד יודילוביץ, מיכה יוסף ברדיצ'בסקי, יוסף חיים ברנר ואחרים. יתרה מזו: האם צודק צמרת בדבר השפעתו המכרעת של מוסינזון על היחס לחקר המקרא? האם באמת רוב המורים הלכו בעקבות התכנית של מוסינזון? הבא נקרא את התיאור שמביא צמרת:

> ברחובות, בירושלים וביפו הודבקו כתבי פלסתר נגדו [נגד מוסינזון] ונגד שיטותיו ובהם נאמר, בין השאר: 'חורבן החינוך. הורי הילדים והילדות. היזהרו מפני הרמאים. היזהרו מהחינוך החדש החופשי'. הסופר העברי זלמן אפשטיין (אחיו של יצחק אפשטיין, המחנך והבלשן מראש פינה) קבע, כי 'הגימנסיה מלמדת את התנ"ך לפי ביקורת המקרא והופכת אותו על־ידי כך לספרות חילונית... לפני בוא תור המדע צריך הילד העברי לחיות

11 כל כתבי אחד העם (לעיל הערה 9), עמ' תכ.

12 יונאי (לעיל הערה 2), שם.

13 צבי צמרת, 'החינוך היהודי: מציאות ובעיותיה במסגרת הממלכתית־כללית', שמואל סטמפלר (עורך), אנשים ומדינה – החברה הישראלית: אסופת מאמרים, תל אביב תשמ"ט, עמ' 312.

את חיי האומה בקדושתם המסתורית ודרך צינורו של הר סיני על כל מוראו ולהבת אשו׳.[14]

אם מביאים בחשבון את ההתנגדות העזה שהפגינו רבים לחקר המקרא ה׳מחַלן׳ ואת היות דבריו של מוסינזון בבחינת קול קורא, בלא שום תמיכה ממסדית ובלא מסגרת ריכוזית של אכיפה, אפשר להבין כי באימוץ שיטתו הוחל ב׳מגרש הביתי שלו׳, משמע בגימנסיה הרצליה; מנגד אפשר אף להבין שמחוץ לגימנסיה התקבלה שיטתו על בסיס אינדיווידואלי, משמע היו מורים שאימצו את שיטתו, והיו רבים אחרים שפסלוה מכול וכול. לכן מן הראוי לשאול: האם חקר המקרא נעשה מאז ימיו של מוסינזון לחלק בלתי נפרד מהוראת המקרא? נראה לי שהתשובה על שאלה זו היא שלילית. אזכיר בהקשר זה את גישתו של חיים אריה זוטא, שהמליץ למורים להכיר את ביקורת המקרא. אולם כאשר מסקנות הביקורת הכחישו את ההיסטוריות של המסופר במקרא, הוא תיאר אותן כמסקנותיהם של ׳פרופסורים גויים־עמי הארץ, בעלי דמיונות והזיות, אפשר גם חדורים שנאה לעם ישראל׳.[15] אולם כדי לבחון את העניין לפרטיו אין די בהצהרות של יחידים. יש לעיין בתכניות לימודים ובבחינות שנערכו באותן שנים ולראות אם, ובאיזו מידה, חקר המקרא עולה בהן.

## חמישים שנות התעלמות

השלב השני הוא השלב שבו אפשר להבחין בהתרחקות הגורפת במודע ושלא במודע מחקר המקרא, שלב שמאופיין בהדגשת ערכים וצורות ולא במחקר ביקורתי. שלב זה הוא גם השלב שבולט בו התסכול אשר ליווה את ההתרחקות מידיעה רחבה ומעמיקה של הפרשנות היהודית. בשלב הנדון אפשר כבר לדבר במונחים רשמיים של תכניות לימודים. לכן גם נוח יותר לתחום אותו מבחינה כרונולוגית, מראשית שנות העשרים (1923 – בשנה זו התפרסמו לראשונה תכניות לימודים רשמיות לבתי הספר העממיים־הכלליים)[16] ועד לראשית שנות השבעים (1971 – אז פורסמה ההצעה לתכנית הלימודים תשל״א). מדובר בתקופה של

14 שם.

15 חיים אריה זוטא, דרכי הלמוד של התנ״ך, ירושלים תרצ״ה, עמ׳ לו. אמנם ספרו ראה אור רק בשנת 1935, אך גישתו הייתה כבר קודם לכן מקובלת על רבים, וראה לעיל את גישתו של אחד העם. הוא הכיר בביקורת הנמוכה, משמע בהבדלים בין עדי נוסח, ולא הכיר בביקורת הגבוהה, שעניינה תורת המקורות וערעור על המסופר.

16 יונאי (לעיל הערה 2), עמ׳ 29–39; וראה גם תכנית בתי הספר העממיים העירוניים, ג, ירושלים: מחלקת החינוך של ההנהלה הציונית בארץ ישראל, תרפ״ג. ועד החינוך ומחלקת החינוך של ההנהלה הציונית מינו ועדה שהורכבה מבכירי המורים בארץ ישראל באותה עת. הוועדה נעזרה בוועדות מקצועיות להכנת תכניות במקצועות השונים.

כחמישים שנים. ההיצמדות שלי לתכניות לימודים רשמיות שראו אור בשנים אלו קשורה בכך שאפשר לראות בהן הצהרה כוללת ומפורשת בעניין הוראת המקרא ותכניה. שתי שאלות נשאלות בהקשר זה: האם חקר המקרא עלה בתכניות אלו? אם כן – באיזו מידה ובאיזה אופן?

בתכנית הלימודים שעוצבה בשנת 1923 חקר המקרא אינו נזכר כלל! לעומת זאת כבר מכיתה ו, ועד לכיתה ח, התכנית דנה בלימוד 'ליקוטים נבחרים מפירוש רש"י', בדרכי ההוראה של פירושו של רש"י ובַמטרה להקנות לתלמידים מיומנות בקריאת הפירוש: 'מעט־מעט מרגילים את התלמידים בעצמם על פירוש הפסוק על־פי רש"י'.[17]

גם בתכניות הלימודים של זרם העובדים שפורסמו בשנים 1937–1949, התקופה שקדמה לחוק החינוך הממלכתי, חקר המקרא אינו נזכר, אך לימוד רש"י זוכה בהן למקום בולט. וכך כתוב שם: 'החל מכיתה ו' מתחילים התלמידים להשתמש גם בלקט מתוך פירושי רש"י. בחומר המפורט להלן יכירו את אופיו של הפרשן העממי רש"י, אשר ביאוריו ופירושיו שימשו מקור חינוך לאומי, מוסרי ולשוני להמוני העם במשך מאות בשנים. בלקט שלפנינו המוגש לתלמידים בשנות הלימוד ו'–ח' ירכשו פניני לשון, אגדות־עם מעולות והסברים קולעים המאירים ברוח לבבית ועממית את פסוקי התורה'.[18] כמו כן נאמר במפורש כי הלקט הוא בבחינת הצעה, והמורה רשאי להוסיף עליה לפי ראות עיניו. ואכן, מורים רבים שהיו קשורים לזרם העובדים שילבו בשיעוריהם חידושי מחקר שתאמו את עולמם האידאולוגי המתרחק מן הדת, כמו סוציולוגיה, מדע המדינה ואנתרופולוגיה.[19]

בשנת 1938 פורסם הקובץ 'בחינות הגמר בבתי הספר התיכוניים'. אלה הבחינות שכונו לאחר זמן 'בחינות בגרות'. הקובץ – שכלל רשימה של מאתיים פרקים לבחינה, פרק מבוא כללי לתנ"ך ודוגמאות של שאלונים – יצר למעשה תחליף לתכנית לימודים לבתי הספר התיכוניים, משום שתכנית מסודרת לא הייתה בנמצא.[20] ההסתייגות מִחקר המקרא עולה הן מאופי שאלות המבחן, שמתעלמות כליל מסוגיות מסוג זה, הן מנושאי המבוא, שמתייחסים לעניינים כמו סידורם של כתבי הקודש, בעלי המסורה, התרגומים הקדמוניים, הפרשנות העברית על

17 יונאי (לעיל הערה 2), עמ' 37.

18 שם, עמ' 51. דברים אלה פורסמו לראשונה בכתב העת קווים ג (תש"ט), שיצא לאור מטעם המרכז לחינוך, ההסתדרות הכללית של העובדים העבריים בארץ ישראל.

19 מאיר בלוך יצא נגד הסתדרות המורים וזרם העובדים על שלא תמכו בדעתו ובדעתם של כמה מחבריו, שלפיה המקרא אינו תורה הנגלית משמים. ראה מאמרו 'הוראת מקרא', אפקים לחינוך ותרבות, שנה שביעית, ב, חוב' 23 (1953), עמ' 158. על גישתם של בלוך ושל אנשי 'השומר הצעיר' ראה גם אצל צמרת (לעיל הערה 13), עמ' 312–313.

20 יונאי (לעיל הערה 2) עמ' 56–61. על מקומן של בחינות הבגרות בקביעת תכניות הלימודים ראה גם שמעון רשף ויובל ודרור, החינוך העברי בימי הבית הלאומי 1919–1948, ירושלים תשנ"ט, עמ' 80–84.

פי רש״י, ראב״ע ורשב״ם, סגנון, משקל וצורות ספרותיות, אך לא לנושאים כמו זמן חיבור הספרים, בעיות מתחום ביקורת נוסח המקרא וכדומה.

בתקופה זו, שקדמה להקמת המדינה, אפשר להצביע גם על פעילות רעיונית תוססת בכל הקשור להוראת המקרא בקרב אנשים בחברה הישראלית החופשית, בעלי השקפות עולם שונות, שלא זיהו עצמם עם היהדות החרדית או עם הזרם הדתי־לאומי ׳המזרחי׳. מאמרים וספרים פורסמו בשפע, כמו ספריהם של חיים אריה זוטא, שלמה דב גויטיין, בן־ציון דינור, צבי אדר ורבים אחרים. אמנם מרבית החיבורים המסכמים השקפות אלו ראו אור בתור ספרים רק בשנות החמישים, אך העולם הרעיוני של בעליהן – שהיו בהם אנשי חינוך, מורים וחוקרים – פעל והשפיע כבר בתקופה שקדמה לייסוד המדינה.[21]

בתקופת ארוכה יחסית זו גויסה הוראת התנ״ך למטרות של חינוך ערכי בתחומי הפרט והחברה. המטרה הרביעית, כפי שנוסחה בתשט״ז ב׳הצעת תכנית להוראת התנ״ך בבית הספר התיכון הכללי׳, הייתה לקרב את נפש הלומד ל׳אידיאלים של דת, מוסר, חברה, אהבת־ישראל, אהבת הבריות ואהבת המולדת שמצאו את ביטויים בספרי התנ״ך ובדמויות העולות בהם׳.[22] לא נזכרת מגמה לעקוב אחר הישגי המחקר המדעי ולשלבם בהוראה. הסעיף הדן במבוא הוא הביטוי היחיד בתכנית לנושא חקר המקרא, וניסוחו מלמד על זהירות ואי־בהירות המאפשרות לצמצם את הנושא ואפילו להתעלם ממנו:

> המבוא **יחתור** להביא את התלמידים **במגע ראשון** עם השלבים **החשובים ביותר** של מדע המקרא תוך התבססות על **גישתנו העברית המקורית**. להקנות להם **מושגים** על היקף התנ״ך לספריו, תקופת יצירתם, עריכתם וחתימתם, התרגומים החשובים והשפעתם והמאמצים לשמירת הטכסט [ההדגשה שלי].[23]

נדמה לי שאיני מגזימה כשאני מתארת מצב שבו במשך עשרות שנים נעשה ניסיון שיטתי ומגמתי להתרחק מחקר המקרא הקלסי ולהעדיף תחומי מחקר המשרתים מטרות אסתטיות וערכיות. וכך כתב אדר, מי שהיה ממעצבי הוראת המקרא בבית

21 למחקר שיטתי בנושא זה ראה J. Schoneveld, *The Bible in Israeli Education: A Study of Approaches to the Hebrew Bible and Its Teaching in Israeli Educational Literature*, Assen 1976. וראה גם יאירה אמית (עורכת), מטרות ודרכים בהוראת המקרא בבית הספר הכללי: מקראה לתלמידי המסלול להוראת המקרא, חטיבת הביניים והחטיבה העליונה, תל אביב: בית הספר לחינוך באוניברסיטת תל אביב, תשמ״ד, עמ׳ 1–50. למיון פרטני יותר ראה ניסן אררט, ׳מטרות ודרכים בהוראת המקרא׳, החינוך מ (תשכ״ח), עמ׳ 128–139.

22 שלוש המטרות האחרות קשורות בידיעה של עולם התנ״ך, במעמדו של ישראל בין העמים ובידיעת לשון המקרא וטבע הארץ.

23 הצעת תכנית להוראת התנ״ך בבית הספר התיכון הכללי, ירושלים: משרד החינוך והתרבות, תשט״ז, עמ׳ 13.

הספר התיכון ומי שהכשיר מורים למקרא בבית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית בירושלים:

> הסטת תשומת הלב של התלמידים לשאלות המחקריות־המדעיות בדבר חיבור והתהוות הנה קלקול כל המגמה של הוראת התנ״ך בישראל. ואמנם המורים והמחנכים חשו בכך, ועל אף נסיונות שנעשו פה ושם מתחילת החינוך בישראל עד ימינו להכניס במובן זה את ׳ביקורת המקרא׳ לבית הספר הנה בעיקרו של דבר היא נדחתה.[24]

או בניסוח אחר שלו:

> נגרם נזק רב להוראת התנ״ך בביה״ס התיכון אם מפתחים בתלמידים את הגישה ההיסטוריסטית ויוצאים עמהם להבדיל בפרטות בין היסוד האגדי לבין הגרעין ההיסטורי. [...] הגישה המדעית ההיסטוריסטית מטפחת סופיסטיקציה יתירה, כמעט הלך־רוח של הוקעה [...] לגישה המדעית־ההיסטוריסטית נודע בודאי מקום נכבד באוניברסיטה; בבית־הספר התיכון היא צריכה להיות צדדית ולפנות מקום לגישה אחרת כגישה עיקרית. גישה זו אפשר לכנות הספרותית, או ההומאניסטית, או החינוכית.[25]

ודברים נוספים שכתב:

> יש מקום לחשוש שההתרחבות של המחלקות למקרא באוניברסיטאות השונות בישראל מחזקת את הסכנה האורבת להוראה התיכונית שלו מהשתעבדות למדענות יתירה.[26]

במילים אחרות, החשש שמא יזכה חקר המקרא להתייחסות יתרה בתהליך ההוראה לא היה אלא חשש שווא. מרבית המורים למקרא שהוכשרו באוניברסיטאות לא לימדו נושאים הקשורים בחקר המקרא. כתלמידתו של אדר (בשנים 1963–1964) אני יכולה להעיד שכשהגעתי ללמוד הוראת מקרא בבית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית, המשפט הראשון ששמעתי מפיו היה: ׳כאן צריך קודם כול לשכוח מה שלמדתם שם׳. כוונתו במילה ׳שם׳ הייתה ללימודים בחוג למקרא, שבראשו עמד אז נציג מובהק של חקר המקרא הקלסי – פרופ׳ יצחק אריה זליגמן. גישתם של אדר ושל אנשי חינוך אחרים באותה עת התמקדה בטיפוח ערכים חינוכיים והעדיפה טקסטים טעוני מסרים ערכיים, כאלה המעוצבים באופן המאפשר להצביע על האסתטיות הטמונה בהם. בתקופה זו לא נתפס חקר המקרא כמשרת את צורכי החברה אלא כמאיים על החינוך הערכי. הגישות המרכזיות

24 צבי אדר, ׳חקר התנ״ך והוראת התנ״ך׳, הנ״ל, עיונים בתנ״ך ובהוראתו, תל אביב 1983, עמ׳ 59.

25 שם, עמ׳ 60.

26 שם, עמ׳ 63.

שהתפתחו בהוראת המקרא העדיפו את משנתו ההומניסטית של מרטין בובר.[27] בתכניות הלימודים חקר המקרא מתגלה כנושא שולי. הוא בא לכלל ביטוי באמצעות ריכוזו בלימוד המבוא למקרא, כלומר בסוף תהליך הלימוד ובמנותק מן הלימוד עצמו.

בשנת 1969 פורסמה תכנית לימודים בתנ״ך לתלמידי בתי הספר התיכוניים הכלליים ברמה המוגברת. נושאי הלימוד שנוספו לרמה זו היו מבחר פירושי רש״י, ראב״ע, רשב״ם ורמב״ן או לחלופין דרכי הסיפור המקראי. לעומת זאת לא הופיעה בתכנית שום סוגיה שעניינה המחקר הביקורתי של המקרא. הווה אומר שחקר המקרא נתפס כנושא שמקומו באקדמיה, ומעטים המורים שהתמודדו אתו בפועל בבית הספר.

בהצעה לתכנית הלימודים תשל״א, שבין מעצביה היו מומחים למקרא מהאקדמיה, כבר נראה ניסיון כלשהו לשלב את חקר המקרא בלימודים בבית הספר. לכן מודגש בתכנית כי יש ללמד את נושאי המבוא החל בכיתה ז, בהזדמנויות שחקר המקרא עולה מתוך נושאי הלימוד עצמם ומשתלב בתהליך הלמידה. עם זאת מודגש כי יש אפשרות לסכם חלק מנושאי המבוא בכיתות יא ו־יב. בין הנושאים השונים המפורטים בתכנית מופיע סעיף שכותרתו ״יסודות מחקר המקרא׳, אך בלא שום פירוט. חוסר פירוט זה נוגד את הפירוט הרב בכל הנושאים האחרים, כמו המקרא במסורת היהודית, פרשנות המקרא ועוד.[28] גם העיון בפירוט של מטרות הוראת המקרא מגלה שביקורת המקרא חסרה שם כליל.

נמצא כי אחד ממאפייני השלב השני הוא ההמלצה להשאיר את חקר המקרא למגדל השן האקדמי. ההתייחסות אליו מזערית, והוראתו מיושמת במקרים ספורים בלבד בידי מורים שהנושא יקר ללבם. משמע, ההתייחסות לחקר המקרא נעשית בעיקר כדי לצאת ידי חובה.

## לחקר המקרא מקום של כבוד

בשלב השלישי, דהיינו משנות השבעים ואילך, בולטת המגמה לאמץ את חקר המקרא. אני מעזה לטעון כי ככל שהתגבר השימוש בתנ״ך ובגישה המסורתית לארכאולוגיה של ארץ ישראל אצל קבוצות ימניות בעלות חזון לאומי־משיחי בתקופה שלאחר מלחמת ששת הימים, כך עלתה קרנו של המחקר הביקורתי של המקרא.

אביא דוגמה מניסיוני האישי. בראשית שנות השמונים הוזמנתי להרצות לפני

27 מרטין בובר, ״הומניסמוס מקראי׳, תרגם [מכתב יד] ברוך קרופניק, מאזנים א, חוב׳ ג (תרצ״ד), עמ׳ 66–69.

28 מקרא בבית הספר הממלכתי: הצעה לתכנית לימודים – תשל״א, ירושלים: משרד החינוך והתרבות, תשל״א, עמ׳ 2–33.

אנשי רוח ומורים מן הקיבוץ הארצי שהתחבטו בשאלות כיצד יש להורות את ספר יהושע ואם יש להורות אותו בכלל.[29] הסתייגותם מהבאת הספר לפני התלמידים הייתה קשורה בתופעות שעמדו בראש סדר היום של השיח הציבורי, כמו המחתרת היהודית, התעצמות כוחו של הרב מאיר כהנא ודעות בנוסח ׳עוד יקרב היום בו ניקרא כולנו למצוות מלחמת מצווה של השמדת עמלק׳.[30] אנשי הקיבוצים ביקשו עצה איך להתמודד עם בעיות שהוראת ספר יהושע מציבה לפני המעיין בו: כיבוש, חרם, השמדה, התנחלות. בהרצאתי הראיתי כיצד דווקא חקר המקרא יכול לסייע להם להתמודד עם הבעיות המוסריות שהספר מעורר. כך למשל הצגתי את חוק החרם כחלק מן האידאולוגיה המשנה־תורתית (הדויטרונומיסטית), והדיון נסב על השאלה מדוע ומתי נוצרה האסכולה שאימצה לעצמה אידאולוגיה קיצונית של חרם. בדומה לכך העמדתי את סיפור הכיבוש אל מול מסורות אחרות הקיימות במקרא עצמו ונוכח הממצאים החדשים של המחקר הארכאולוגי; את החרם הסברתי על רקע ממצאים מן המזרח התיכון הקדום. כך קרה שבחוגים שונים ובמסגרות רבות הפך המחקר הביקורתי של המקרא לעיר מקלט מפני פונדמנטליזם גואה. שאלות של התהוות כמו ׳מי כתב?׳ ו׳מתי נכתב?׳ הוארו באור חדש והפכו להיות בעלות משמעות. ההתעניינות בפלורליזם המקראי, שהוא תוצאה של חוגי כותבים שונים בנסיבות היסטוריות משתנות, הלכה וגדלה.

התוצאה של הנסיבות החדשות ושל הציפיות שנתלוו לחקר המקרא היא הופעתה של הצהרה ביקורתית בתכנית הלימודים תשמ״ה: ׳הלומד יראה במקרא אסופה מתקופות שונות, המביעה השקפות שונות במרבית הנושאים שבה׳;[31] ובסעיף הדן בדרכי הפירוש מופיעה הדרישה דלהלן: ׳השוואת נוסחים שונים, כגון נביאים ראשונים ודברי הימים [מכיתה ה], הנוסח השומרוני של התורה ומגילות מדבר יהודה [בחטיבה העליונה]׳.[32]

אין ספק שכדי שיחול תהליך של שינוי יש צורך גם במאיץ אנושי. בהקשר זה ראוי להזכיר את ד״ר אלישע שפי, המפקח הראשי על הוראת המקרא במשרד החינוך והתרבות בשנים 1979–1989 ותלמידם של פרופ׳ יצחק אריה זליגמן ושל פרופ׳ דוד פלוסר, כלומר אדם שהתחנך על המחקר הביקורתי של המקרא ואשר עד יומו האחרון ראה ביוליוס ולהאוזן את גדול חוקרי המקרא.[33] אך טבעי הוא שבימיו של שפי הוחל בהחדרה שיטתית של חקר המקרא לתהליך

29 לאחר מספר שנים פורסמה ההרצאה כמאמר. ראה יאירה אמית, ׳הוראת ספר יהושע ובעיותיה׳, על הפרק 2 (תשמ״ו), עמ׳ 16–22.

30 ציטוט מדבריו של הרב ישראל הס שפורסמו באותה עת בכרזות באוניברסיטת בר־אילן.

31 תכנית הלימודים במקרא מגן הילדים ועד כיתה י״ב בחינוך הממלכתי, ירושלים: האגף לתכניות לימודים, משרד החינוך והתרבות, תשמ״ה, עמ׳ 5.

32 שם, עמ׳ 6.

33 כך אני יכולה להעיד משיחות רבות שניהלתי עמו.

ההוראה, בעיקר בחטיבה העליונה. הדבר התבטא בשילוב אנשים מן האקדמיה, שנבחרו כדי לקדם ולעודד החדרה של נושאים הקשורים בחקר המקרא, בוועדת המקצוע ובוועדת תכנית הלימודים. בעקבות הצעדים שנקט עוצבה תכנית שחייבה התמודדות עם טקסטים הפותחים שער לדיון ברוח ביקורת המקרא, לדוגמה לימוד פרשיות החוק זו בצד זו (לימוד ספר הברית תוך השוואתו לספר דברים ולספר ויקרא), המזמן התייחסות לפתרונות ביקורתיים, או לימוד ספר דברים לצד ההיסטוריוגרפיה המשנה־תורתית תוך השוואה לזו של ספר דברי הימים. כדי להסיר כל צל של ספק בדבר רוח הביקורת המנשבת מבחירות טקסטואליות אלה, אפשר לעיין בבחינות הבגרות של השנים האחרונות. בחינות אלה מציגות **גם** שאלות היסטוריות־ביקורתיות, למשל מתי חובר ספר דברים ומהי זיקת ספר דברים לספר מלכים.

מגמה זו נמשכת עד ימינו, וגם כיום יהיו שיזעקו על כך 'רחמנא ליצלן!', ממש כמו בימיו של מוסינזון!

נוכל אפוא לסכם ולומר שהדרישה הרשמית והיישום של שילוב חקר המקרא בהוראת המקרא הם עניין חדש יחסית המאפיין את הדור האחרון והמחזיר אותנו לקול הקורא של מוסינזון. קודם לכן עשו זאת אנשים ספורים בלבד, ולרוב באופן חלקי ובמגמה ברורה: להתייחס לעניינים מסוימים בלבד בחקר המקרא כמו סוציולוגיה, השוואה לטקסטים מן המזרח התיכון הקדום או שילוב ממצאים ממחקר הספרות.

נמצא שהטענה כי לחקר המקרא היה מקום מרכזי בהוראת המקרא בחינוך הכללי אינה אלא מיתוס. למעשה, הניסיון הרשמי הראשון להתמודד עם נושאים כדוגמת זמן כתיבה, זמן עריכה, ממצאים ארכאולוגיים, פרשנות ביקורתית, השוואות למגוון החומרים הקיימים בספרות המזרח התיכון הקדום – ניסיון מן הסוג הזה נעשה לראשונה רק בתכנית הלימודים תשמ"ה. זו הייתה הפעם הראשונה שתכנית הלימודים הממלכתית במקרא לא הפרידה בין תוצרי האקדמיה לבין הצרכנים ב'שדה'.

## ומה הלאה?

לא נותר אלא לשאול אם יש להמשיך בכיוון דלעיל או להתרחק ולהתנער ממנו; אם אימוץ הגישה של המחקר הביקורתי של המקרא הוא הסיבה לדימוי הנמוך של לימוד המקרא, כפי שטוענים רבים.

אני גורסת שיש להפריד בין השניים. הדימוי הנמוך של לימוד המקרא, כטענת מחברי דוח ועדת שנהר, הוא חלק מן 'הירידה המתמשכת במעמדם של מקצועות היהדות בחינוך הממלכתי־כללי, והנה תולדה של תמורות חברתיות ופוליטיות ושינויי ערכים המקרינים על בית הספר ובאים לידי ביטוי מודגש במקצועות

ההומניסטיים, מקצועות המנחילים את הסדר הערכי, שלימודי היהדות הנם חלק מהם׳.[34] דהיינו גם אילו התרחקה הוראת המקרא כליל מגישת חקר המקרא, מעמדו של המקצוע בחברה הישראלית של ימינו לא היה משתפר. נדמה לי שאין צורך למנות את מגוון הגורמים למצב זה, כמו הפופולריות של ׳מדעי הכסף׳ (מחשבים, מנהל עסקים, ראיית חשבון ועוד) או של תחומים כגון תקשורת, יוקרת הטכנולוגיה של השבבים האלקטרוניים, הקיטוב בין דתיים לחופשיים (׳חילונים׳, כפי שמקובל לכנותם). למותר לציין את תוצאותיו של מצב זה: זיהוי המקרא עם הדת ונציגיה, תפיסת העברית המקראית כשפה זרה, מיותרת ונחותה מן האנגלית ועוד ועוד...

עם זאת, ועל אף כל הנאמר לעיל, עדיין לא הוחלט בישראל לוותר על לימוד התנ״ך (אם כי לימודו צומצם בהדרגה מממוצע של חמש שעות שבועיות – ואף למעלה מזה – לשעתיים שבועיות ברמת שתי יחידות, שהיא הרמה הנפוצה בקרב רוב בוגרי מערכת החינוך הממלכתית). התנ״ך עודו נתפס כחלק מהתרבות הלאומית שלנו, כספרות שעיצבה את המיתוס הלאומי של העם היהודי. וכיוון שתרבות אינה מוותרת על המיתוסים המעצבים שלה, שהם יסוד בבניית הזהות של כל המשתייך אליה, יש לקוות שלפחות המסגרת המצומקת והלא מספיקה של שעתיים שבועיות תישמר.

כל עוד החברה רואה בלימוד המקרא לימוד של ספרות מכוננת, וכל עוד היא רואה בו את חובתה ואחריותה, חקר המקרא יהיה חלק בלתי נפרד מלימוד זה. שהרי חקר המקרא אינו רק תיקוני נוסח ושאלות התהוות, כפי שיש המנסים להציגו. חקר המקרא היה ועודנו נושא בין־תחומי, וכבר הצביע על כך מוסינזון. כדי להבין את ספרות המקרא יש להתייחס לקשרים הבין־טקסטואליים המתקיימים בינה לבין ספרות המזרח הקדום שקדמה לה, או הייתה בת זמנה; כדי להבין את עולמו של המקרא יש לשלב בהוראתו מדעים כמו ארכאולוגיה, סוציולוגיה, אנתרופולוגיה, חקר הספרות העממית, תורת הספרות ועוד; כדי להבין את רעיונותיו ואת מסריו של המקרא יש להכיר את האמונות והדעות של התרבויות שבתוכן הוא נוצר ואת התקופות השונות שבהן התגבשו הרעיונות השונים, אשר לעתים קרובות אינם עולים בקנה אחד. לכן שאלות של התהוות הן שאלות בעלות משמעות, והידיעה כי ׳נוסח המסורה אינו אלא נציג אחד של מכלול גדול יותר של טקסטים המשקפים את נוסח המקרא׳[35] היא נתון בסיסי. דווקא בחברה חופשית ומודרנית על חקר המקרא להיות חלק בלתי נפרד מלימוד המקרא – הוא הוא שיכול לפתור קשיים, לגשר על פערי הזמן, להפוך את הלימוד למסע מרתק. ואצטט מדבריו של משה גרינברג במאמרו על הוראת תנ״ך בבתי הספר. גרינברג מציג את בעיית ההתיישנות של התנ״ך כמכשול חמור בדרכו של המורה וכותב:

34 עם ועולם: תרבות יהודית בעולם משתנה – המלצות הוועדה לבדיקת לימודי היהדות בחינוך הממלכתי, ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, התשנ״ד, עמ׳ 8.

35 עמנואל טוב, ביקורת נוסח המקרא: פרקי מבוא, ירושלים תש״ן, עמ׳ ז.

׳הכלל הוא, שבכל המקרים של ״התיישנות״, מתחייבת גישה היסטורית־רעיונית, המסבירה את התאמת הגילום המיושן לנסיבותיו, והמצביעה על הכרת הבעיה שבגילום זה במשך הדורות עם שינוי הנסיבות [ההדגשה שלי]׳.[36]

חקר המקרא הוא אפוא חלק בלתי נפרד מהוראת המקרא, והבעיה העיקרית היא המינון – מה, כמה ומתי. כיוון שאין בדעתי לגלוש להמלצות דידקטיות, אשאיר זאת לאלה האמונים על הכשרת מורים למקרא או אדרש לסוגיה זו בהזדמנות אחרת. אולם לא הייתי רוצה שדבריי יתפרשו כאילו על חקר המקרא לבוא במקום שילובה של ספרות חז״ל או במקום שילובה של פרשנות ימי הביניים בתהליך ההוראה. אין האחד צריך לבוא במקום האחר, אלא לצדו.

התבקשתי לשאת דברים על חקר המקרא, ואני מקווה שהבהרתי את עמדתי. אשמח בהזדמנות אחרת להביע את דעתי גם באשר לפרשנות היהודית לדורותיה. מכל מקום, במאמרו ׳מעמד המקרא בחברה הישראלית: ממדרש לאומי לפשט קיומי׳ מתאר אוריאל סימון את היחס אל המקרא בעידן הציונות כמדרש לאומי וממליץ על הבנת המקרא בהווה כפשט קיומי. לפי סימון, סגולותיו של הפשט הקיומי הן ביסוסו של הלה על פשט מדעי שהוא ׳דרך פירוש החותרת להבנה מרבית של המקרא כמות שהוא – על אמונותיו, על מתחיו הפנימיים ועל צמידותו לזמנו ולמקומו, ויחד עם זאת היא מדריכה את הקורא להיות הנמען בן־זמננו של התורה, הנביאים והכתובים׳.[37] ובניסוח אחר: הפשט הקיומי אינו יכול להתקיים בלי חקר המקרא. על חקר המקרא להיות חלק מהכשרתו של המורה המופקד על מסירתו של המקרא לנמעניו.[38]

לסיכום, איני רואה בחקר המקרא תרופת פלא שבעזרתה תשתנה הוראת המקרא או ישתנה היחס אל לימוד המקרא. אני סבורה שחקר המקרא הוא מרכיב הכרחי שבלעדיו לא תיתכן בימינו, בחברה החופשית והמודרנית, הוראת מקרא משמעותית.

36 משה גרינברג, ׳הוראת התנ״ך בבתי־הספר בישראל׳, עזרא המנחם (עורך), הגות במקרא, ג, תל אביב תש״ם, עמ׳ 60–65.

37 אוריאל סימון, ׳מעמד המקרא בחברה הישראלית: ממדרש לאומי לפשט קיומי׳, יריעות: מסה, עיון ומחקר במדעי היהדות המשיקים למדעי הרוח והחברה הכלליים א (תשנ״ט), עמ׳ 34.

38 ראוי לציין כי סימון שם את הדגש בצורך במורים מעולים, ואין לי אלא להסכים עמו.

# מקומו של מדרש האגדה בהוראת המקרא בבית הספר היסודי

מרלה ל׳ פרנקל

אם בעבר חוקרים, מחברי תכניות לימודים ומורים גילו הסתייגות מהעיסוק בפרשנות חז״ל בהוראת המקרא, הרי היום קיימת הכרה מפורשת בתרומתם האפשרית של מדרשי האגדה להוראת הסיפור המקראי. כל השוואה בין תכניות הלימודים דהיום לבין תכניות הלימודים מלפני ארבעים שנים תאשר זאת.[1]

בתכניות הלימודים הקיימות לתלמידי בית הספר התיכון המדרשים משולבים בשיטתיות והם מעובדים היטב מבחינה דידקטית.[2] אולם בתכניות לתלמידי בית הספר היסודי המצב שונה לגמרי. בתכנית של כהן־אמית למשל מצויה רשימת מדרשי אגדה, והמורה מוזמן לבחור ממנה מדרשים להוראה בכיתה (בצירוף הנחיה לתרגם את המדרש לשפה קלה יותר), אך אין שום הצעה דידקטית לדרך שילובם של המדרשים הנבחרים בשיעור.[3] תכנית הלימודים דלעיל אינה נותנת מענה לשאלות כמו כיצד ומתי לשלב את המדרש במערך הפעילויות המגוונות

* מאמר זה מבוסס על הרצאה שניתנה לראשונה בכינוס ׳הוראת המקרא: מחסומים ופירוקם׳ שהתקיים במכון ון ליר בירושלים, בכסלו תשס״א. אני אסירת תודה לפרופ׳ אליעזר גרינשטיין, אחד המגיבים, ולפרופ׳ אלכסנדר רופא, אחד השואלים. שניהם גרמו לי להתרחק קמעה מעמדתי כמליצת יושר של חז״ל ולעמוד בביקורת בונה.

1 כאן הערותיי מכוונות למצב הקיים במערכת הממלכתית בלבד. הרי במערכת הממלכתית־דתית שילובם של מדרשי אגדה בהוראת תנ״ך היה מקובל מאז ומעולם. אך תלמידים במערכת הממלכתית־דתית מתקשים להתמודד עם פשוטם של המקראות בגלל חוסר הבחנה שיטתי בין הטקסט המקראי לבין הטקסט החז״לי. ראה אוריאל סימון, ׳מעמד המקרא בחברה הישראלית: ממדרש לאומי לפשט קיומי׳, אלחנן ריינר, ישראל תא־שמע וגדעון עפרת (עורכים), יריעות: מסה, עיון ומחקר במדעי היהדות המשיקים למדעי הרוח והחברה הכלליים, א, ירושלים תשנ״ט.

2 לדוגמה בראשית, מדריך למורה, ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המנהל הפדגוגי, האגף לתכניות לימודים תשמ״ט, עמ׳ 115, 126, 128 ועוד; מתיה קם, ישראל והעמים דרך סיפור יעקב ועשו, מדריך למורה, א, תל אביב תשנ״ז, עמ׳ 96–117.

3 אברהם כהן ונורית אלראי־כהן (עורכים), שמות־ויקרא, למשה באהבה! מדריך למורה, אבן יהודה 1995, עמ׳ 3–5.

של כל שיעור, מהו היחס בין עיון במדרש לשאר הפעילויות הלימודיות, והעיקר – מהי תרומתו האפשרית של המדרש להוראת המקרא בבית הספר היסודי. באותן תכניות, לעומת זאת, מוצעות פעילויות רבות ומגוונות אשר עובדו לפרטי פרטים בתחום האמנויות.

משקל היתר שניתן לפעילויות אמנותיות בתכניות הלימודים ובכיתות נובע מהרצון העז להפוך את המפגש הראשון של הילד עם ספר התנ״ך למפגש אהוב. ניכר שבשנים האחרונות הדידקטיקה בתחום הוראת התנ״ך בבית הספר היסודי מתבססת רובה ככולה על ה׳חוויה׳. ואכן, בתכניות לימודים ובספרות המתלווה להן[4] החוויה היא הקו המנחה את המורה בהוראת הסיפור המקראי בכיתות היסוד. רוב החוויות המוצעות לקוחות מהאמנויות: דרמה, ציור, מוזיקה וכתיבה יוצרת. החוויות האלה מיועדות לקרב את הלומד לסיפור המקראי, לטפח הזדהות עם הדמויות המקראיות ובעיקר להפוך את השיעור העיוני היבש והפרונטלי לשיעור דינמי וחי, המערב את כל היכולות והכישרונות של הלומדים באמצעות עשייה משותפת.[5]

התוצאה היא שחוויית הקריאה, שהיא חוויה מהותית בהוראת המקרא, נדחקת לקרן זווית. נדמה שכותבי התכניות שכחו שחובתנו לטפח קריאה רגישה ומעמיקה דווקא בכיתות היסוד וכי כל הפעילות מיועדת להביא את הלומד להיות קורא פעיל ומעורב כדי להכשירו להיות קורא עצמאי כבר בגיל בית הספר התיכון.

למרות מה שמקובל לחשוב הילד של שנת אלפיים הוא ילד שאוהב לקרוא ואוהב את האתגר הטמון בחוויית הקריאה. הצלחתה המרובה של ג״ק רולינג[6] מוכיחה שילדים, כמו מבוגרים, אוהבים לבלות את זמנם עם הספרים אפילו בעידן המחשב והמסכים למיניהם. אולם בגלל ההרגל לגלוש במהירות הם אינם רגילים להשקיע מאמץ בקריאה ובפיענוח משמעויות בטקסט, שכן ספרים כגון אלה של רולינג דורשים מהם מאמץ העולה על רפרוף קל.

לא כן קריאת הטקסט המקראי. קריאת ספר התנ״ך מורכבת מכמה סוגי קריאה. כל אחד מן הסוגים מציב לפני הקורא הצעיר אתגר מסוג אחר ודורש פתרונות דידקטיים יצירתיים של המורה.[7] אם כך, המורה למקרא בבית הספר היסודי

4 עיין למשל אברהם כהן, ׳דידקטיקה של התנ״ך: עיון מחדש׳, החינוך המשותף 109 (תשמ״ג), עמ׳ 77–104.

5 מתפיסה זו, המפורטת היטב אצל כהן (שם), משתמע שפעילות שכלתנית ועיונית כגון קריאה היא נטולת כל ממד רגשי וחווייתי. במאמרו ׳בשבח הרגשות הקוגניטיביים׳ יוצא ישראל שפלר נגד תפיסות כגון אלה המתבססות על ׳הדיכוטומיה הסטריוטיפית בין רגש והכרה׳ ומדגיש ש׳הפעילות הקוגניטיבית מפעילה יסודות רגשיים שונים וכרוכה בהם׳. ראה ישראל שפלר, ׳בשבח הרגשות הקוגנטיביים׳, יורם הרפז (מתרגם ועורך), חינוך לחשיבה ביקורתית, ירושלים תשנ״ו, עמ׳ 190–206.

6 מחברת הסדרה המפורסמת של ספרי ׳הארי פוטר׳, שהפכו לרבי מכר בעולם המערבי.

7 לדיון מורחב בנושא הסוגים השונים של קריאה בהקשר של הוראת המקרא בבית הספר היסודי ראה Marla Frankel, ‘A Typology for Biblical Literacy’, Howard Deitcher and Abraham

נדרש לתמרן בין מספר סוגי קריאה: **קריאה מפענחת** – קריאה להכרת המילון המקראי; **קריאה מרפרפת** – קריאה המאפשרת לקלוט את מהלך העלילה ולהכיר את הדמויות הפועלות ואת הסיפור בכללותו; **קריאה מוטעמת** – קריאת הטקסט כשלעצמו; **קריאה רהוטה** – המאפשרת בסופו של דבר קריאה מעמיקה יותר; **קריאה מעיינת**[8] – הקורא מנתח את הכתוב מתוך הכתוב. כאן הוא לומד להיות קשוב לחזרות, להבחין בסתירות ולחוש בפערים ברצף הסיפור. בקריאה מעיינת הקורא לומד לשאול ולתהות על עניינים שונים בטקסט המקראי.

באמצעות הקריאה המעיינת מדרשי האגדה של חז״ל יכולים לתרום את תרומתם לטיפוח הקריאה. הנגדת מדרש אגדה לטקסט המקראי מעניקה לקורא הצעיר כלי חשוב לניתוח הספרותי של הכתוב, שבעזרתו הוא יבחין בכתוב בפרטים שעיניו המודרניות אינן רגילות לראות.[9] עוד בשלהי שנות השישים של המאה העשרים, היטיב משה גרינברג לתאר את המצב המיוחד שלפניו עומד הקורא המודרני:

The ood of verbiage to which we are subjected has so impaired our sensitivity to the use of words that we have trouble reading the works of a less voluble age and clime, when talk was briefer and more charged with meaning, when culture was more homogeneous and speech could therefore be more allusive. Premoderns cherished word plays and heard them everywhere, they were familiar with symbolically numbered repetitions and did not have to be nudged, as does the modern reader to nd them in the sacred text. In these respects premodern exegetes were closer to the ancient modes of expression than we; hence reading them is a freshening experience.[10]

עיון במדרש עשוי לגרום לקורא המודרני לעצור מקריאתו השוטפת ולעיין מחדש וביתר דיוק בכתוב המקראי; לראות את החזרות, ההקבלות, הסתירות והפערים

---

Tannenbaum (eds.), *Studies in Jewish Education, Educational Issues and Classical Jewish Texts*, V, Jerusalem 1990

8 בעבר נדרשנו לסוג הקריאה של שינון בקריאה שהייתה בעצם לימוד בעל פה של חלקים ארוכים של הטקסט המקראי. כיום סוג זה של קריאה קיים בעיקר במערכת החינוך הממלכתית־דתית.

9 לדעת פרופ׳ אביגדור שנאן, ׳הנגדת׳ המדרש לטקסט מקראי היא הדרך הראויה ללמד את המדרש בשיעור מקרא. דברים אלה הושמעו בהרצאתו של שנאן ׳מקרא ומדרש: הילכו שניהם יחדיו׳, בכינוס ׳הבנת המקרא בימינו: סוגיות בהוראתו׳, שנערך במרכז לחינוך יהודי ע״ש מלטון, באוניברסיטה העברית בירושלים, י׳–י״א בניסן תשס״א (3–4 באפריל 2001). אני מאמצת את המינוח שלו ומבקשת לתת לו ביטוי מפורש בדברים המוצעים להלן.

10 Moshe Greenberg, *Understanding Exodus*, II, New York 1969, p. 6

הרבים הקיימים ברצף הסיפורי. הנגדת מדרש האגדה לטקסט המקראי (בייחוד זה המכיל משל) עשויה להבליט את אופיין של הדמויות, לחשוף את המורכבות שבמעשיהן ולחדד את הדינמיקה שביניהן.

זאת ועוד: שילובם של מדרשי האגדה בהוראת המקרא הוא היסוד לכל פעילות יצירתית־פרשנית. הרי בתור פרשנות קלסית ראשונית[11] המדרש מדגים מעצם טבעו את הצורך לפרש את הכתוב, להתחבר אליו ולהיות מעורב בו. הוא משמש כעין קנה מידה ראשוני (כמובן לא בלעדי) לכל פעילות יצירתית שהעיגון בכתוב המקראי מחויב בה כדי שתוגדר ׳פרשנות׳ או ׳מדרש מודרני׳. ולבסוף, שילוב מדרשי האגדה של חז״ל בהוראת המקרא בכיתות היסוד משמש דגם או אב טיפוס לריבוי הקולות הנשמעים בכתוב המקראי ולריבוי הערכים המשתמעים ממנו.

בארבע הדוגמאות שלהלן אעמוד על תרומתם האפשרית של מדרשי האגדה של חז״ל לטיפוח חוויית הקריאה ועל מקומם בהוראת המקרא בבית הספר היסודי. המדרשים לקוחים מספר האגדה של ביאליק ורבניצקי.[12]

**א. שמות ב, יא: ׳ויהי בימים ההם ויגדל משה ויצא אל אחיו וירא בסבלתם וירא איש מצרי מכה איש עברי מאחיו׳**

הטקסט נלמד בכיתה ב ובכיתה ג של בית הספר היסודי.

> וירא בסבלתם: רבי אליעזר בנו של ר׳ יהודה הגלילי אומר: ראה משא גדול על קטן ומשא קטן על גדול, ומשא איש על אשה ומשא אשה על איש, ומשא זקן על בחור ומשא בחור על זקן, והיה מניח דרגון [לפי הפירוש הנמצא בספר האגדה: משמרת המלך] שלו והולך ומישב להם סבלתיהם ועושה כאילו מסיע לפרעה. אמר הקב״ה: אתה הנחת עסקך והלכת לראות בצערם של בני ישראל ונהגת בהם מנהג אחים, אני מניח את העליונים ואת התחתונים ואדבר עמך.
>
> וירא בסבלתם: ראה שאין להם מנוחה ואמר לפרעה: מי שיש לו עבד, אם אינו נח יום אחד בשבוע הוא מת; ואילו עבדיך, אם אין אתה מניח להם יום אחד בשבוע הם מתים. אמר לו: לך ועשה להם כמו שתאמר. הלך משה ותקן להם את יום השבת לנוח.

במבט ראשון, המדרשים האלה באים לדרוש את הכפילות שבכתוב, דהיינו: ׳וירא בסבלתם וירא איש מצרי׳. הרי אנו יודעים מה ראה משה: ׳וירא איש מצרי

11 הכוונה כמובן לפרשנות יהודית בתר־מקראית, ש׳התלבשה בצורות־ספרות עצמיות׳ (משה גרינברג, פרשנות המקרא היהודית, ירושלים תשמ״ג, עמ׳ 1–2), להבדיל מן הפרשנות הפנים־מקראית, שבה מרבה זקוביץ לדון (ראה למשל יאיר זקוביץ, מקראות בארץ המראות, תל אביב 1995).

12 ח״נ ביאליק וי״ח רבינצקי (עורכים), ספר האגדה: מבחר האגדות שבתלמוד והמדרשים[5], תל אביב תשל״ג, משה: עמ׳ מו; רות: עמ׳ פד; חנה: עמ׳ פה.

מכה איש עברי מאחיו'. אם כן, תוהים חז"ל, למה הכתוב מקדים ואומר 'וירא בסבלתם'?[13]

במדרש הראשון, חז"ל מפרשים את המילה 'סבלתם' מלשון סְבלָה, נטל, משׂוי.[14] אין הכוונה כאן לסבל פיזי אלא לסבל נפשי, להשפלה. חז"ל מצביעים על עיוות חברתי, שכן הבחור הצעיר והחזק נושא את המטען הקליל בעוד הזקן החלש נושא את המטען הכבד והלא נסבל. לעומת זאת, במדרש השני מתואר הסבל הפיזי. העבדים המותשים, זקוקים למנוחה בשל העבודה הקשה מנשוא.

בשני המדרשים חז"ל מתארים את המעבר של משה מחצר המלוכה למחנה העבודה, כלומר המעבר ממעמד של נסיך מצרים למצב של רודף צדק המזדהה עם החלש. כיצד עבר משה מעולם אחד למשנהו בלי שום הכנה מוקדמת? הסיפור המקראי מתעד את המעבר בציון התבגרותו של משה: 'ויגדל משה ויצא אל אחיו'. לפי המדרש בתקופת המעבר הפגין משה נאמנות למלכות ובד בבד אמפתיה לאחיו העבדים.

למרות האופי הדמיוני של שני המדרשים הללו, משה מתואר בהם בתחכום מרבי. במקרה הראשון, משה 'מניח' את הדרגון שלו והולך ו'מיישב את סבלותיהם כאילו מסייע לפרעה', כלומר מעמיד פנים כעוזר לפרעה אך בפועל נכון ללכלך את ידיו ולסייע לעבדים בעבודתם. במקרה השני, משה מתייצב לפני פרעה ומשכנע אותו שרצוי לאפשר לעבדים העייפים לנוח יום אחד בשבוע כדי לייעל את העבודה במחנה. גם כאן הוא מעמיד פנים כמסייע לפרעה, הרי הוא דואג לאינטרס המלכותי!

יתרה מזו: המדרש הראשון מחבר בין התנהגותו של משה 'וירא בסבלתם' לבין התגלות האל בפרק הבא (שמות ג). לפי המדרש, אומר האלוהים למשה: 'אתה הנחת עסקך והלכת לראות בצערם של בני ישראל ונהגת בהם מנהג אחים, אני מניח את העליונים ואת התחתונים ואדבר עמך'. כלומר בזכות ראייתו האמפתית של משה (הפועל 'ראה' מופיע שלוש פעמים בפסוקים האלה בקשר למשה) ה' ייראה אליו בסנה.[15] ראוי לציין שהשורש ר"ה מופיע בספר שמות לראשונה בפני פרעה מלך מצרים: 'וראיתן על האבנים אם בן הוא והמתן אתו' (שם א,

13 בנו יעקב מציע שכפילות 'וירא' באה להדגיש את רגישותו של משה לסבל האנושי שראה כאשר יצא לראשונה מארמון המלך. הוא מסביר שהיינו מצפים שאדם שגדל בפאר מלכותי יראה את פאר מצרים. אך לא כך קרה למנהיג העתידי. Benno Jacob, *The Second Book of the Bible Exodus*, trans. Walter Jacob, Jersey City, N.J. 1992, p. 36

14 ראה 'Burden', *Brown, Driver, Briggs: A Hebrew and English Lexicon of the Old Testament*, Peabody, Mass. 1972, p. 688

15 כאן מציין קאסוטו: 'המלה וירא חוזרת בפסקה זו שלוש פעמים, ועל ידי כך היא מודגשת, ומקבילה היא למלה ותרא שבאה שלוש פעמים בפסקה הקודמת. והקבלות כאלה אינן מקריות בסגנון המקראי: כשם שחסה עליו אמו וכשם שחסה עליו בת פרעה כך הוא חס על אחיו וחמל עליהם והצטער בסבלותם'. ראה משה דוד קאסוטו, פירוש על ספר שמות, ירושלים תשמ"ח, עמ' 11.

טז). אותו שורש מופיע שוב כחותמת לסיפורי הרקע של משה, דווקא בקשר לאלוהים: ׳**וירא** אלהים את בני ישראל וידע אלהים׳. הזכרת השורש כמה פעמים יוצרת מסגרת בעלת משמעות לפרשה כולה, דהיינו תפיסת אלוהי ישראל (שבו טמונה הגאולה העתידה לבוא) כמענה לפקודה האווילית של מלך מצרים.

אם כן, מדרשים אלה מאירים את הטקסט המקראי מכמה זוויות:

**כפל לשון.** המדרשים מזמינים את הלומד להתמקד בחזרות בכתוב: ׳**וירא** בסבלתם **וירא** איש׳. לדידם של חז״ל, ייתור הלשון מצביע על ממדי הסבל שנראו למשה לפני שראה את המצרי מכה את העברי. בדרך כלל, כאשר ילדים מתבקשים להמחיז את עבודת הפרך שעבדו העבדים הם נוטים להמחיז את הסבל הפיזי הקשה הבא לידי ביטוי במדרש השני. אולם חז״ל מזכירים לנו שלסבל יש עוד ממד – ההתעללות הנפשית וההשפלה. הם מדגישים כי אי־אפשר להפחית בערכו של הסבל כאשר מנסים להבין את הכתוב: ׳וימררו **את חייהם** בעבודה קשה׳ (שם, יד).

**ריבוי פעלים.** לדעת חז״ל ריבוי הפעלים בפסוק (׳**ויגדל** משה **ויצא** אל אחיו **וירא**׳) מצביע על תהליך שעבר משה מאז היותו נסיך מצרים עד שנעשה מנהיג המאבק לשחרור אחיו. מבחינתם של חז״ל המעבר הזה לא היה פתאומי. אדרבה, בתקופה מסוימת הפגין משה נאמנות למלכות ובו בזמן אמפתיה לאחיו. את תכונות המנהיג העתידי שחז״ל מצביעים עליהן – נכונותו של משה ללכלך את ידיו ולסייע לעבדים מחד גיסא ויכולתו להתייצב לפני פרעה ולעוץ לו עצה מאידך גיסא – יש לבחון עם התלמידים לנוכח המשך הכתוב: ׳מי אנכי כי אלך אל פרעה׳ (שם ג, יא). במילים אלה משה מתחמק מעצם העמידה לפני פרעה. הביקורת הצפויה על חז״ל היא ביקורת פורייה שעשויה לקדם דיון חיוני. הביקורת אינה שוללת את השאלה ששואלים חז״ל — כיצד עבר משה מאצולת מצרים להזדהות עם אחיו הסובלים. כאשר עומדים על אפיון דמותו של המנהיג העתידי זו שאלה ראויה לדיון. תשובות התלמידים מצטרפות לשרשרת הפרשנויות שתפקידן להשלים את הפער בטקסט המקראי.

**מילה מנחה.** חז״ל מאירים את המילה המנחה בכתוב בהדגשה יתרה ומקשרים בין המילה המנחה בפרק ב לזו שפרק ההתגלות (פרק ג).

**ריבוי קולות.** היות שיש לפנינו צמד מדרשים המתייחסים לאותו טקסט מקראי משתי נקודות מבט, הלומד נחשף לריבוי הקולות (והערכים) האפשריים העולים מן הכתוב.

**ב. רות ב, ה: 'ויאמר בעז לנערו הנצב על הקוצרים למי הנערה הזאת'**
המגילה נלמדת בכיתה ד של בית הספר היסודי.

ויאמר בעז לנערו הנצב על הקוצרים למי הנערה הזאת? וכי לא היה מכירה? אלא כיוון שראה אותה נעימה ומעשיה נאים התחיל שואל עליה; כל הנשים שוחחות ומלקטות וזו יושבת ומלקטת; כל הנשים מסלקות כליהן [מסירות שמלותיהן] וזו משלשלת כליה [מאריכה את שמלתה]; כל הנשים משחקות עם הקוצרים וזו מצנעת עצמה – 'ותשב מצד הקוצרים'; כל הנשים מלקטות בין העמרים וזו מלקטת מן ההפקר; שתי שבלים לוקטת, שלש אינה לוקטת.

שאלתו של בועז מופנית אל נערו, וחז"ל גורסים כי זו שאלה צורמת: 'וכי לא היה מכירה?'. מאין לחז"ל שבועז הכיר את רות? הרי עוד לא נפגשו! שאלתם של חז"ל מדרבנת אותנו לשוב ולעיין בטקסט המקראי.

על סמך הכתוב בפרק הקודם, חז"ל מניחים שבועז כבר שמע את פרטי הפרטים על אודות הנערה הזאת וחמותה כאשר חזרו מוכות גורל לבית לחם. 'ויהי כבואנה בית לחם ותהם כל העיר עליהן' (שם א, יט). כלומר הן היו לשיחת היום בבית לחם. ובתרגום של JPS: 'The whole city buzzed with excitement'.[16]

גם מהמשך הפרק אפשר ללמוד שבועז הכיר 'את הנערה הזאת'. כאשר במבוכתה רות מבקשת להבין מדוע היא זוכה להתייחסות כה מיוחדת, בועז משיב לה: 'הגד הגד לי כל אשר עשית את חמותך אחרי מות אישך ותעזבי אביך ואמך וארץ מולדתך ותלכי אל עם אשר לא ידעת תמול שלשום' (שם ב, יא).[17]

אם כן השאלה 'למי הנערה הזאת?' אומרת דרשני לנוכח המסופר בהקשר הרחב של הכתוב. זקוביץ סובר ששאלתו של בועז נובעת מחזותה הזרה של רות, המטעה אותו לחשוב שאינה אלא משרתת.[18] חז"ל דורשים את השאלה בשל התנהגותה החריגה של רות.

התיאור החז"לי הנוגע לשדה הקוצרים הוא תיאור חי וססגוני של צעירים הנהנים ממלאכתם לאור השמש: ה'צחוק' – 'כל הנשים משחקות עם הקוצרים'; הפלרטוט החיינני – 'כל הנשים שוחחות ומלקטות'; הלבוש המרושל – 'כל הנשים מסלקות את כליהן'. כל אלה – נחלתם של צעירים. אך רות איננה משתלבת

16 כך גם בפירושו של זקוביץ: 'ותהם = לפי צורת הנפעל של הו"ם או המ"ם – והכוונה לרעש, לתגובה נרגשת הן על שובה של נעמי והן על אופן שובה'. ראה יאיר זקוביץ, רות (המקרא לישראל: פירוש מדעי למקרא), תל אביב וירושלים תש"ן, עמ' 63; *Tanakh: The Holy Scriptures*, Philadelphia 1988, p. 1420

17 הרבה מעבר למעט שסיפק לו נערו באמרו: 'נערה מואביה היא השבה עם נעמי משדה מואב' (שם, ו).

18 זקוביץ (לעיל הערה 16), עמ' 71.

בשעשועי הקוצרים. היא יושבת לצדם ולא בתוכם. ועוד מדגיש המדרש לסיום ׳שתי שבלים לוקטת שלש אינה לוקטת׳. למרות עונייה אין תאוותה מופרזת.[19]

הנערה מושכת את תשומת לבו של בעל השדה בשל מעשיה היוצאים מן הכלל. חז״ל מסבירים את תגובתו: ׳כיוון שראה אותה נעימה ומעשיה נאים׳. מעשיה של רות, כמעשי החסד של בועז בהמשך, הם ממהות המגילה. אך מעשי החסד של גיבורי המגילה, ברובד של הפשט הם — מעשי גבורה במישור הנפשי, שהם ׳לפנים משורת הדין׳.[20] רות האלמנה הצעירה חסרת כול עוזבת את כל המוכר לה – בית הוריה ומולדתה – כדי להצטרף לחמותה ולעמה. היא מקשה על עצמה כאשר מצבה קשה מנשוא ממילא. היא יוצאת ללקט בשדות זרים למען חמותה. בועז ׳יוצא מגדרו כדי לסייע לרות, נוטל על עצמו את עול כלכלת שתי הנשים. ולבסוף גואל את רות׳.[21]

אך במדרש דלעיל אין חז״ל מתמקדים במעשים הגדולים האלה, כי אם במעשים הכמעט בנליים, היום יומיים. הם מתמקדים באופן הדיבור, בלבוש, ביחס למלאכה וביחס לצרכים האישיים. בעבור חז״ל כל אלה מתארים את ׳הנערה הזאת׳, שכן דברים בסיסיים אלה, הם מסימני ההיכר של האדם באשר הוא. כך חז״ל מדגישים שרות המואבייה, אם השושלת המלכותית העתידית, הייתה אישה מיוחדת, אצילית לא רק במעשים הגדולים אלא גם במעשים הקטנים. בסופו של דבר הקורא מתקשה להכריע באופן חד־משמעי באשר למניע לשאלתו של בועז. אני מציעה שילוב בין שתי תשובות אפשריות: חזותה היוצאת דופן של רות (אליבא דזקוביץ), והתנהגותה החריגה (שהתבטאה בהתרחקותה משאר הקוצרים אליבא דחז״ל) — שתיהן יחד משכו את תשומת לבו של בעל השדה.

שאלתם של חז״ל ׳וכי לא היה מכירה?׳ מדרבנת את הקורא לבדיקת הכתוב מחדש כדי להבין את שאלתו של בועז בהקשרו הרחב של הסיפור. דרך השאלה הזאת הקורא נחשף לדמיון היוצר של חז״ל, המשמש אב טיפוס לדמיון היוצר של התלמידים – הרי לכל גיבור חיי היום יום שלו. במישור הערכי חז״ל מציירים ציור מושלם של הגיבורה הראשית במגילה. אכן שלמותה של רות מתבהרת על רקע בדידותה וניתוקה מן החברה.[22] סוגיה חברתית וערכית זו ראויה לדיון ועולה מעצמה מהעמדת המדרש כנגד הטקסט המקראי.

19 כאן מבקשים חז״ל לציין שרות התנהגה כהלכה וידעה שעליה ללקט שתי שיבולים ולא שלוש כדין.

20 זקוביץ, שם עמ׳ 18.

21 שם.

22 תודתי לפרופסור אליעזר גרינשטיין על שהסב את תשומת לבי לצורך החינוכי לדון בהתנהגותה ה׳מושלמת׳ כביכול של רות המצטיירת כאנטי־חברתית בעליל.

**ג. שמואל א א, יא: ׳ותדר נדר ותאמר ה׳ צבאות אם ראה תראה בעני אמתך וזכרתני ולא תשכח את אמתך ונתת לאמתך זרע אנשים ונתתיו לה׳ כל ימי חייו ומורא לא יעלה על ראשו׳**

הטקסט נלמד בכיתה ה של בית הספר היסודי.

> אמר ר׳ אלעזר: מיום שברא הקדוש ברוך את עולמו לא היה אדם קראו להקדוש ברוך הוא ׳צבאות׳, עד שבאה חנה וקראתו ׳צבאות׳. אמרה חנה לפני הקדוש ברוך הוא: רבונו של עולם! מכל צבאות שבראת בעולמך קשה בעיניך שתתן לי בן אחד! משל למה הדבר דומה? למלך בשר ודם שעשה סעודה לעבדיו, בא עני אחד ועמד על הפתח. אמר להם: תנו לי פרוסה אחת, ולא השגיחו עליו. דחק ונכנס אצל המלך, אמר לו: אדני המלך! מכל סעודה שעשית קשה בעיניך ליתן לי פרוסה אחת!

הצהרתו של רבי אליעזר מתמקדת בשימוש הראשוני של חנה בכינוי האלוהי ׳ה׳ צבאות׳. ואכן לראשונה במקרא מופיע השם ׳ה׳ צבאות׳ כאן, אך בפי המספר המקראי: ׳ועלה האיש ההוא מעירו מימים ימימה להשתחות ולזבח לה׳ צבאות בשלה׳ (שם, ג).[23]

השימוש שעושה חנה בכינוי ׳ה׳ צבאות׳ בא כתגובה נגדית למעשיו של אלקנה, אישה, הבא לעבוד אף הוא את האלוהים. כדי להבין את דבריה של חנה כתגובה נגדית למעשיו של אלקנה יש להנגיד את מדרש האגדה ואת המשל שבו לטקסט המקראי.

**המשל.** דגם היסוד של מלך ועבדיו מעמיד את האלוהים במעמד רם של נתיניו.[24] אך המלך במדרש דלעיל הוא מלך המכלכל את עבדיו. הרי הוא המכין לעבדיו סעודה. העני המבקש ׳תנו לי פרוסה אחת׳ מן הסעודה אינו מקבל אפילו תשובה שלילית, אלא נשאר בחוץ ׳על הפתח׳ מכיוון שמתעלמים ממנו לחלוטין. העני יוזם ביקור אצל המלך. את הבקשה שלו הוא הופך לתוכחה: ׳מכל סעודה שעשית קשה בעיניך ליתן לי פרוסה אחת׳.

23 Tryggve N. D. Mettinger, ‘Yahweh Zebaoth’, *Dictionary of Dieties and Demons in the Bible*, pp. 1730–1740. מטינגר מציין שהכינוי ׳ה׳ צבאות׳ ממלא תפקיד מרכזי בפולחן בשילה ובירושלים. ההקשרים שהכינוי מופיע בהם במקרא מצביעים על צבאות של (לוחמי) ישראל, צבאות השמים (הן במובן פמליית האל הן במובן כוכבים) וצבאות כל הברואים. חז״ל סבורים שחנה משתמשת בכינוי במובן האחרון, דהיינו ׳אלוהי הברואים׳. עיין גם משה דוד קאסוטו, ׳צבאות׳, אנציקלופדיה מקראית, א, טור 312.

24 למונח ׳דגם יסוד׳ ולחשיבות שיש לייחס למשמעותו ראה יונה פרנקל, מדרש האגדה, א–ג, תל אביב תשנ״ז.

הנמשל. ברור אפוא שחנה מגלמת את דמות העני. כך היא מתארת את עצמה בתפילה שהיא נושאת לה׳ צבאות: ׳אם ראה תראה **בעני** אמתך׳. זה אותו עני שעבדי המלך (הכוהנים, משרתי האל) מתעלמים ממנו. חנה, כמו העני, מבינה שאם אין מתייחסים אליה ׳ועלי הכהן **ישב** על הכסא על מזוזת היכל ה״ — עליה לעקוף אותם – ׳**ותקם**׳. פועל זה עומד בניגוד מוחלט ל׳וישב׳ של הכוהן ובניגוד לתיאור חוסר המעש המוחלט של הבנים: ׳**ושם** שני בני עלי חפני ופנחס כהנים לה״. חנה דוחקת את עצמה לתוך היכלו של מלך. ׳דחק ונכנס׳ — דורשים חז״ל ׳ותתפלל על ה׳ ובכה תבכה׳. חנה איננה זקוקה לטקסים המקובלים במקדשים כגון הזבח; אין היא זקוקה למתווכים מכיוון שהיא יודעת שהמלך הכול יכול, אם רק ירצה, יוכל לתת גם לה ׳פרוסה׳, דהיינו ילד. אם כן, פנייתה האישית הבלתי אמצעית **לה׳ צבאות מלך הברואים** עומדת בניגוד למעשיו של אישהּ: ׳ועלה האיש ההוא מעירו מימים ימימה להשתחוות ולזבח לה׳ צבאות בשילה ושם [...]׳ (שם, ג).

בתביעתה של חנה לקבל ׳פרוסה׳ יש אירוניה מסוימת. הרי לפי הסיפור המקראי השהייה בשילה מתמקדת באכילה בצוותא, קרי הסעודה המשותפת שחנה מוזמנת להשתתף בה ואשר בה היא מקבלת את המנה המיוחדת שלה (שם א, ה). אך ׳ותבכה ולא תאכל׳ (שם, ז). חנה תבוא על סיפוקה רק בהיוולד לה ילד.

הסעודה המורכבת מפרוסות פרוסות מזינה את העבדים כדי שהם יוכלו להמשיך לשרת את המלך. כך גם חנה: היא מבקשת פרוסה כדי להמשיך לחיות. הפרוסה שתזין אותה ותאפשר לה להמשיך לחיות היא הילד. על ידי לידת ילד תוכל גם חנה לשרת את האל, שכן היא מתכוונת למסור את הילד לשרת בקודש ׳ונתת לאמתך זרע אנשים ונתתיו לה׳ כל ימי חייו׳ (שם, יא).

בסופו של דבר אין המדרש נותן מענה לחידה ההיסטורית־דתית בדבר הסיבה לשימוש שעושה חנה (או ליתר דיוק – המספר המקראי בספר שמואל) בכינוי ׳ה׳ צבאות׳. התשובה לחידה תימצא אצל חוקרי המקרא.[25] חז״ל קובעים שחנה היא הראשונה הקוראת לאלוהים בשם ׳צבאות׳. בעקבות זאת הם טורחים לנסות להבין את משמעות הכינוי בהקשרה של חנה. לפי המדרש חנה פונה לאל הברואים שהוא אל כול יכול[26] ומתחננת לזכות בילד.

25 מטינגר (לעיל הערה 23) מציין שהכינוי ׳ה׳ צבאות׳ הוא כעין ציון דרך בהיסטוריה הדתית של ישראל הקדומה. לפי השערתו של גרינשטיין, מחבריהם של ספרי הנביאים הראשונים ועורכיהם לא חששו להשתמש בכינוי האל הרומז לריבוי אפשרי כפי שחששו המחברים והעורכים של ספרי התורה המאוחרים יותר. לדעת גרינשטיין, סיפורי התורה נשענים על הסיפורים בנביאים ראשונים ויונקים מהם. להתהוותם ועריכתם של הסיפורים מבראשית ועד מלכים ראה Edward L. Greenstein, ‘The Formation of the Biblical Narrative Corpus’, *The Association for Jewish Studies Review* 15 (1990)

26 לפי השימוש בתרגום השבעים ׳אל הכוחות׳. ראה מטינגר (לעיל הערה 23).

אסכם ואומר שהנגדת מדרש האגדה לטקסט המקראי (על ידי הנגדת המשל לנמשל) היא דרך ראויה **לנתח את הסיפור המקראי** מבלי להסתפק בפרפרזות עלובות ורדודות של הטקסט. ראשית, דרך הנגדת המשל לנמשל אפשר לחדד את הבנתנו בנוגע **לדינמיקה שבין הדמויות** ולעמוד על **אופיין**: מדוע חנה עוקפת את הדרכים המקובלות כדי להתחנן לפני ה׳ צבאות? ממי היא מתעלמת? מי מתעלם ממנה? למה ראו משרתי האל את תפילתה כשיגעון או שיכרון? מהי משמעות הנדר שהיא נודרת ומהי עצמתו? שנית, מדרש אגדה משמש **תשתית** ללימוד דגמי יסוד מורכבים בהרבה כגון אלה המובאים במדרשי האגדה הדורשים את סיפור קין והבל (הגנב והשומר בשער או בעל הגינה והמלקט תותים[27]) דרך הוויכוח הקולני שהתחולל כביכול ביניהם.

לעתים דגמי היסוד של חז״ל הם נקודתיים, כלומר אין המשל והנמשל מקבילים זה לזה בצורה מושלמת. בשלב מתקדם יותר של הלימודים (או בקבוצות בעלות רמת גבוהה מאוד) רצוי לבדוק משלים המאירים נקודה מסוימת בטקסט המקראי אפילו אינם מקבילים לחלוטין לנמשל המקראי. דוגמה לכך אפשר למצוא במדרש האגדה על שאול המלך בבואו לחפש את בעלת האוב.

**ד. שמואל א כח, ז: ׳בקשו לי אשת בעלת אוב ואלכה אליה ואדרשה בה׳**
הטקסט נלמד בכיתה ה של בית הספר היסודי.

> ׳בקשו לי אשת בעלת־אוב ואלכה אליה ואדרשה בה׳. למה שאול דומה באותה שעה? אמר ריש לקיש: משל למלך שנכנס למדינה וגזר ואמר: כל התרנגולים שיש במקום זה ישחטו. בלילה בקשו לצאת לדרכו. אמר: יש כאן תרנגול שיקרא? אמרו לו: לא אתה הוא שגזרת ואמרת: כל התרנגולים שיש במקום זה ישחטו? אף כך שאול הסיר את האובות ואת הידעונים מן הארץ, והוא חוזר ואומר: ׳בקשו לי אשת בעלת־אוב!׳

בסיפור המקראי המלך שאול מבקש להכרית את האובות ואת היידעונים מן הארץ ומיד אחר כך נזקק להם. התרנגול, המסמל את האובות ואת היידעונים, כמוהם מבשר את בואו של יום או את העתיד. המלך שבמדרש מבקש לדעת באמצעות התרנגול אם עלה השחר ואם עליו לצאת לדרכו. כך גם שאול: הוא מבקש לדעת מה יעלה בגורלו. הדרישה באובות וביידעונים היא דרישה פסולה, שהרי אלה נמנים עם תועבות הגויים (דברים יח, ט–יא) ושאול פעל לפי הצו האלוהי כאשר הסיר אותם מן הארץ. אולם בסיפור המסופר במדרש המלך הנכנס למדינה משחית את כל התרנגולות. הוא עושה זאת, כך נדמה, בשרירות לב ובלא שיקול דעת – הרי הוא יזדקק להם לקראת שחר. בנקודה זו ההקבלה בין דגם היסוד לבין הסיפור המקראי חסרה. משלים המקבילים לגמרי לכתוב המקראי ומשלים

27 בראשית רבה כב, ט.

המקבילים רק בנקודה מסוימת משמשים אב טיפוס למשלים של הילדים והם אמות מידה אפשריות למשלים מוצלחים יותר ומוצלחים פחות.

בדוגמאות שהובאו לעיל, הנגדת מדרשי האגדה לטקסט המקראי מאפשרת קריאה רגישה יותר ובמקרים מסוימים גם קפדנית יותר. כך הקורא נחשף לדמיון היוצר של חז״ל ולאפשרות של ריבוי קולות המשתמע מן הטקסט המקראי. יש לציין שלא כל מדרש אגדה מתאים להוראת המקרא בבית הספר היסודי. כדי שמדרש אגדה יתאים להוראה בבית הספר היסודי עליו להתאפיין בתכונות שלהלן:

1. על מדרש האגדה להיות קצר (להבדיל מן המדרשים הדרשניים הארוכים).
2. על מדרש האגדה להתמקד בנושא רלוונטי לקורא הצעיר.[28]
3. על מדרש האגדה לגרום לקורא לבדוק מחדש את הטקסט המקראי ולהאיר אותו (ברובד הפשט).[29]
4. על מדרש האגדה לעורר את דמיון הילד ובכך לאפשר לו להשלים פערים ולהיות מעורב בתהליך הפרשני (ברובד הדרש, דהיינו בחתירה לחשוף משמעויות אפשרויות בכתוב).[30]
5. על מדרש האגדה להעלות שאלה ערכית חשובה – אפילו ביקורתית – שתדרבן דיון פורה (כגון התוכחה שמוכיחה לאה את יעקב לאחרי ליל הכלולות כשהיא מאשימה אותו שהוא מורה הרמאים; יוסף המצטייר כאשם בפיתוי אשת פוטיפר; דרישתו של משה לחיי נצח ואלוהים המוכיח את משה בגין הריגת המצרי).[31]

בעניין המדרש הראוי להוראה כדאי להוסיף עוד נקודה חשובה. לעתים, חוויה יצירתית בתחום האמנויות איננה מתאימה לטקסט הנלמד, כגון בפרשת העקדה. (עם מי נרצה שהילד יזדהה עם העוקד או עם הנעקד?). לכן הנגדת מדרש האגדה לטקסט המקראי היא דרך ראויה להעלות שאלות נוקבות.

ההנחה היא שמדרשי האגדה משמשים מעין תשתית לא רק לפרשנות הקלסית אלא לכל פרשנות עכשווית המעוגנת בטקסט המקראי שבעזרתה הקורא יכול ׳להתחבר׳ לטקסט הנלמד. שילוב מדרשי האגדה בלימוד כבר בבית הספר היסודי על ידי הנגדת המדרש לסיפור המקראי, מעניק ללומד לא רק כלי ניתוח לקריאה

28 דוגמת המדרש ברות רבה, המתמקד בחיי היום יום של גיבור לאומי וביחסו לחברה שבה הוא יושב.

29 כגון במדרש על אודות חנה, שבו המשל מבהיר ביתר שאת את הדינמיקה המתקיימת בין הדמויות ואת אופיין כפי שהן עולות מרובד הפשט.

30 כפי שראינו בצמד המדרשים על אודות משה, הדורשים את ממדיו השונים של הסבל וממציאים את טיב מעברו של משה מנסיך בחצר המלוכה למדינאי ממולח.

31 לאה: בראשית רבה ע, יט; יוסף: שם פז, ג; משה: מדרש פטירת משה (הוציא לאור חסיד בן יצחק ברוך צופי, דפוסי ירושלים חמו״ל תרנ״ז), עמ׳ 118–119.

רגישה ומעמיקה אלא גם מפתח קני מידה להערכת פרשנות עכשווית ואולי אפילו ליצירתה. הנטייה לעודד כל יצירה בשיעור המקרא בלי לפתח את היכולת לבקר אותה מונעת ממערכת החינוך להגיע ליעד הנכסף של טיפוח קוראים רגישים לצדם של קוראים מגיבים. כאמור, החשיפה למדרשי האגדה של חז״ל מעניקה ללומד בסיס להכרת ריבוי המשמעויות האפשריות העולות מן הכתוב ולתרבות של מחלוקת המאפיינת את הפרשנות היהודית לדורותיה.

# בין קבלת אמת ׳ממי שאמרה׳ לבין קבלתה מ׳מלאך ה׳ צבאות׳

נריה גוטל

מן המפסידים היותר עיקריים, היות מלמד לרבים בלתי שלם במידותיו [...] אין דבריו נכנסין אל לב החניך, ולא עוד אלא שלומד ממעשיו יותר משיעוריו, התייחסות הרב לתלמידיו דורשת תכונות תרומיות ומיצוי המידות [...] גדול שימושה יותר מלימודה, והתלמיד מחקה תמיד את רבותיו [...] המחנך – יפרה וירבה תולדותיו כדמותו וכצלמו.[1]

בשנים תשכ״ו–תשכ״ז התחדדה מאוד במסגרות החינוך הממלכתי־דתי שאלת ההיזקקות לפרשנות תנ״ך שנכתבה בידי מי שאינם ׳שלומי אמוני ישראל׳. זה היה אחר שראו אור, באותו פרק זמן, עבודות אשר לא רק ביטאו מדיניות אחרת אלא גם הצהירו על מדיניות שכזו, אם במפורש ואם כמעט במפורש. אף שהתבקש כי החולקים משני צדי המתרס יבססו ויעגנו את משנתם במונחים ובכלים הלכתיים,[2]

* דברים שנאמרו בכינוס ׳הבנת המקרא בימינו: סוגיות בהוראתו׳, שנערך במרכז לחינוך יהודי ע״ש מלטון, האוניברסיטה העברית בירושלים, י–י״א בניסן תשס״א (3–4 באפריל 2001).

1 חזון איש, אמונה ובטחון, תל אביב תשל״ט, עמ׳ נז–נח סעיף טז. ראה גם משה פיינשטיין, שו״ת אגרות משה, יורה דעה, ג, סימן עא, ניו יורק תשמ״ב, עמ׳ שכא: ׳צריך [התלמיד] לראות מורים יראי השם יתברך ואוהבי תורה ומדקדקים במצות, וכן צריכים להיות המנהלים׳; יוסף דב סולובייצ׳יק, איש ההלכה: גלוי ונסתר, ירושלים תשל״ט, עמ׳ 228–229: ׳אי אפשר לרב ללמד תורה לאחרים מבלי שישיק אישיות באישיות. לימוד תורה על ידי רב לתלמיד היא פעולה מיטפיסית פלאית של התגלות אישיות משפיעה לאישיות מושפעת. ההתגלות היא גם התדבקות של הרב והתלמיד [...] התלמידים נקראו בנים, כי הלא מהות אישיותם הרוחנית נאצלה ונולדה מחיק הרב׳.

2 אך ראה יהודה עמיטל, ׳לא הכל הלכה׳, עלון שבות: בוגרים יג (שבט תשנ״ט), עמ׳ 95–98; Aharon Lichtenstein, ‘Does Jewish Tradition Recognize an Ethic Independent of Halakha?’, Marvin Fox (ed.), *Modern Jewish Ethics*, Columbus, OH 1975, pp. 62–88; אהרן ליכטנשטיין, ׳מוסר והלכה במסורת היהדות׳, דעות מו (תשל״ז), עמ׳ 5–20. עם זאת בורות וחוסר ידע אינם מתכון מוצלח לשום דבר, אפילו לא לחינוך ולהוראה. וכשם שכבר ידועה המליצה, בנוגע לשירה, שאפילו נכון הוא שמשורר אינו מוכרח לכתוב בחרוז

הדבר כמעט לא נעשה. מפליא שניסיון כזה לא בוצע אז, ומפליא שבעתיים שגם אחר כך לא אירע דבר בנדון.

אכן דילמה לא פשוטה ניצבת לפני כל מורה ומחנך אשר אינו מסתפק ב׳העברת׳ תכנים ומסרים אלא רואה במלאכתו מלאכת קודש ומשימה חינוכית. לאדם כזה ברור שלא רק ב׳תוכן׳ הוא עסוק אלא ב׳ערך׳, ומאחר שכך הדבר שואל הוא את עצמו באיזו מידה רשאי הוא להמציא לתלמידיו ביאורים ופרשנויות, מסרים ותכנים שקיים בהם מתח בין ׳גברא׳ לבין ׳חפצא׳. האדם האומר או הכותב הוא מגונה ומושחת, לא מוסרי ולא ערכי, ולעומת זאת האֲמרים עצמם – שפתיים ייִשקו, נכונים ונבונים. האם תוכו יאכל וקליפתו יזרוק או שהתוך גם הוא מוכתם? האם נכון להבחין בין למידה מאדם ובין למידה מכּתבים? האם נכון להבחין בין ׳קטנים׳ ובין ׳גדולים׳, אם בגיל ואם בדעת? האם יש להבחין בין חברה לחברה? ומה בעידן הנוכחי של פתיחות ושל חשיפה – האם יש להבחין בין מדעי הטבע למדעי הרוח, בין חכמה ובין תורה? האם נבחין בין למידה ממסדית ובין למידה אוטודידקטית? האם נבחין בין יחידים לרבים? ועוד ועוד שאלות. בשורש העניין יש לבחון אם הבעיה היא ה׳אמת׳ עצמה, שהיא נגועה, או שהבעיה מתמצית רק בחשש לדברים שעלולים להתלוות אל ה׳אמת׳. לו היה אפשר להפריד באופן מוחלט ׳אמת׳ ממה שאינו ׳אמת׳, האם גם אז צריך לקיים דיון? מחד גיסא מקרהו הנודע של ר׳ מאיר, אשר ׳תוכו אכל קליפתו זרק׳ – שניזקק לו להלן בהרחבה – מלמד לכאורה על הצד השני, וליודע לברור מותר; ומאידך גיסא הלכת ׳ספר תורה שכתבו מין׳, שיישרף[3] אף שהכול בו ׳אמת׳, מורה דווקא על הצד הראשון, על קיומה של בעיה עצמותית, פחיתות מקדושה, אולי אפילו טומאה, ואף ליודע לברור אסור.

השאלות הכרוכות בדילמה זו אינן עניין דתי גרדא. יסודן באתיקה כללית ויש לראות בהן שאלות אוניברסליות. ולדימיר ינקילביץ, אחד מגדולי הפילוסופים באוניברסיטת סורבון (שהיה, דרך אגב, יהודי וגם מוזיקולוג חשוב), אמר בכנס אינטלקטואלים יהודים בפריז: ׳הגניוס של וגנר לאחר הנאציזם אינו עוד מה שהיה לפני כן. כלומר: המוסיקה של וגנר ״שוה״ כיום פחות משהיתה ״שוה״ ב־1932, שכן גילויי הרוח האנושית ויצירותיה אינם ניתנים לתיחום, בא הנאציזם ולימד על כל הוריו־מולידיו שפגומים ומזוהמים היו, הם ושיריהם וחבורים וציוריהם וכל אשר יצרו!׳.[4] הוא שאמרתי: הדילמה רלוונטית לכל תחום – מוזיקה כתנ״ך – אף

---

ובמשקל, בכל זאת חשוב שנרגיש שהוא מסוגל לכתוב כך; וכשם שבנוגע לציור ידועה אמרתו של פיקסו ׳קודם תדע לצייר סוס, אחר כך תעשה קוביזם׳, כך ייאמר בעניין ההלכה, ולא תהא כוהנת כפונדקית. וראה יוסף דב סולובייצ׳יק, דברי הגות והערכה, ירושלים תשמ״ב, עמ׳ 192–193.

3 בבלי, גטין מה ע״ב; רמב״ם, משנה תורה, הלכות תפילין א, יג; שלחן ערוך, יורה דעה רפא, א.

4 משה ארנד, ׳הכתוב צריך עיון׳, שדה חמד יא, חוב׳ א–ב (תשכ״ח), עמ׳ 36. מקבילה נוספת,

לכל אדם – נכרי כיהודי. ומכל מקום זו ודאי גם שאלה דתית, ומגזר חינוכי־דתי ודאי וודאי מחויב לתת עליה את דעתו.

במישור היהודי־דתי מתורגמת השאלה המצפונית ללשון הלכתית, וככזו היא באה לידי ביטוי בתור דילמה מעשית. על הדילמה הזאת נתנו דעתם תנאים (רבי מאיר, באשר לאלישע בן אביה) ואמוראים (סוגיות הבבלי: חגיגה, תענית ומועד קטן), ראשונים (בעלי התוספות ומאירי) ופוסקים (רמב״ם במשנה תורה ור׳ יוסף קארו בשולחן ערוך), אחרונים (שפתי כהן ומהרש״א) ומשיבים (ריב״ש, רשב״ץ), הוגים (רמב״ם במורה נבוכים, מהר״ל) וחוקרים (אפרים אלימלך אורבך ומשה ארנד) ועוד רבים אחרים.

שאלות אלה ראוי להן להידון בהקשר של כל תחום ידע דיסציפלינרי, וכמובן גם בהקשר של פרשנות המקרא: את מי לשמוע בעצמי ולהשמיע לתלמידיי ואת מי לא להשמיע אף לא לשמוע. לדוגמה, בהוראת המקרא נתנה נחמה ליבוביץ דעתה על שאלה זו, והמצוי בחיבוריה רואה כי כפרשנית־מחנכת ערכה הבחנה עדינה, אך ברורה, בין הכלול ובין שאינו כלול בספרה, ובד בבד לא הציגה הבחנה – גרפית או אחרת – בין צורות שונות של הגשת המובא. מה שלא הובא – כלל לא הובא, ומה שהובא – הובא לגמרי. עוד אשוב להלן, בפרוטרוט, למדיניותה, שעקרונות פדגוגיים ורוחניים כאחד במסדה, גם אם לא עוצבה – לפחות לא מפורשות – על נדבכי האדנים של הלכה פסוקה, ודומה שאחריות אישית היא שהנחתה אותה.[5]

ככלל מוכרות לנו בעניין זה שתי הנחיות סותרות לכאורה המצויות במקורות קדומים: מחד גיסא ׳שמע האמת ממי שאמרה׳, הנחיה הגורסת כי מבחן האמת הוא בהיותה אמת, יהא אומרה אשר יהא; מאידך גיסא ׳אם דומה הרב למלאך ה׳ צבאות קבלו תורה מפיהו, ואם לאו לא׳, הנחיה הגורסת שאיכותה של האישיות מעבירת המסרים – מידותיה, התנהגותה ויראת שמים שלה — חשובה ומכריעה עד לאחת, ׳ואם לאו לא׳.

מה מקורן של אותן הנחיות ומה מידת היותן מחייבות? האם אלה הנחיות

---

גם אם מתונה יותר, מצויה ביחסו של עוד פילוסוף יהודי־צרפתי, עמנואל לוינס, לפילוסוף הגרמני מרטין היידגר. ראה שמואל ויגודה, ׳חירות כאחריות: על משנתו החינוכית של עמנואל לוינס׳, אמנון בזק, שמואל ויגודה ומאיר מוניץ (עורכים), על דרך האבות: קובץ מאמרים בנושאי תורה וחינוך, אלון שבות תשס״א, עמ׳ 130 הערה 99.

5 אחריות אישית זו, כהשקפת עולם וכאורח חיים, הייתה לליבוביץ גם מידה פרשנית. ראה אראלה ידגר, ׳אחריות אישית ובינאישית בכתביה של נחמה ליבוביץ: עיון במגמתה הערכית־חינוכית׳, משה ארנד, רות בן מאיר וגבריאל חיים כהן (עורכים), פרקי נחמה: ספר זכרון לנחמה ליבוביץ, ירושלים תשס״א, עמ׳ 377–406. בין שהדרך האישית קדמה והדרך הפרשנית נבעה ממנה ובין שהיפוכם של סדרים הוא הנכון, אין ספק שהשתיים התמזגו אצלה עד בלי הפרד. וראה גם מנחם בן־ששון, ׳התשובה בעיוניה של נחמה ליבוביץ: עיון במגמתם החינוכית של העיונים׳, שם, עמ׳ 357–368.

סמכותיות או רק מדריכות? כיצד אפשר, אם אפשר, לפשר ביניהן או להתאימן זו לזו? האם אפשר והאם צריך ליצור ביניהן הרמוניה, או שמא תהיה הרמוניה כזאת מלאכותית ומזויפת? כיצד נהגו בזה קדמונים ומאוחרים, ואיזו משנה ניסחו בזה פרשנים ופוסקים? ולבסוף, כיצד יתורגמו הדברים הלכה למעשה, במעבר מן התאוריה אל הפרקטיקה?

להלן אבקש לבחון בנדון ניסוח משנה הלכתית סדורה, גם אם לא עשויה מקשה אחת. דומה שבכוחה של בחינה זו לחדד גישות ואמירות, דילמות ומסקנות, ולשקף עד כמה מורכבת וסבוכה הסוגיה, ויש בה גם כדי לשמש הנחיה ערכית וקנה מידה לחשיבה ולהכרעה. תחילה אציג את המקורות המורים, ובהדגשה, את חשיבותה של כל 'אמת', שאומר אותה כל אדם, ובלבד שהיא 'אמת'. או אז אציין מקורות ראשוניים המצביעים דווקא על חשיבות איכותו של האומר. המתח והפער שבין המקורות הוא הוא בסיס העיון אשר במהלכו יוצעו אישים ושיטות שאמרו את דברם בנדון, מוקדמים ומאוחרים כאחד. אתן דעתי על מודלים טיפולוגיים חלופיים שהתפתחו במהלך הדורות, ובד בבד אבחן את האפשרות ליישום מעבר מן התאוריה אל הפרקטיקה.

אך עוד טרם שאגש למקורות עצמם אבקש לחדד את הדיון דרך דוגמה בולטת ומפורסמת של שמיעת אמת ממי שאמרה. דוגמה זו מצויה בפירושו של רבי יוסף (בן יהודה בן יעקב) אבן עקנין לשיר השירים 'התגלות הסודות והופעת המאורות'.[6] ב'חתימה' הוא מבהיר את דרכו הפרשנית וכותב כי 'גם הסתייע בקראן ובחדית לצרכים פרשניים'![7] תקדים ללגיטימציה שבנקיטת מתודולוגיה 'מרעישה' זו הוא מוצא כבר אצל קדמונים חשובים:

> וכן עשה לפני ר' סעדיה ז"ל בפירושיו הערביים, ומשום אותו ענין אמרו רבותינו ז"ל[8] כל האומר דבר חכמה ואפילו באומות העולם נקרא חכם וחייבים למסרו. ובקשר עם זה, הנגיד בספרו העושר,[9] אחרי שהרבה להביא מבאורי הנוצרים, שר' מצליח בן אלבצק דיין סקליא סח לו בבואו מבגדד עם אגרת שהכילה את פרשת חייו של רבנו האי גאון ז"ל ודרכיו המשובחים, ובה מסופר שיום אחד נזדמן בישיבה הפסוק 'שמן ראש אַל־יָנִי ראשי' [תהלים קמא, ה], ונחלקו המסובים בבאורו, וצוה רבנו האי ז"ל את ר' מצליח שילך אל הקתוליק של הנוצרים וישאלהו מה הוא יודע בבאור הפסוק הזה, ורע בעיניו, וכשראה ז"ל שקשה עליו הדבר על ר' מצליח,

6 יוסף אבן עקנין, התגלות הסודות והופעת המאורות, מהדורת אברהם שמעון הלקין, ירושלים תשכ"ד, עמ' 495.

7 שם.

8 ראה בבלי, מגילה טז ע"א.

9 העיר המהדיר כי סיפור זה כבר נדפס אצל הרכבי. ראה אברהם אליהו הרכבי, 'שמואל בן חפני', הנ"ל, זכרון לראשונים וגם לאחרונים, מחברת ג, סנט פטרבורג תר"ם, עמ' 49 הערה 26; כן הפנה להקדמת בנימין מנשה לוין, גנזי קדם, ג, חיפה תרפ"ה, עמ' 67–68.

הוכיח אותו לאמר, הן האבות והקדמונים החסידים והם לנו למופת, היו שואלים על הלשונות ועל הבאורים אצל בני דתות שונות אפילו רועי צאן ובקר כידוע, והלך אליו ושאלו ואמר לו שאצלם בלשון הסורית משחא דרשיעא לא עד רישיה. ובמה שהבאתי משלהם די לישר לב.

ר' מצליח, התלמיד, נרתע מלילך לשאול את 'הקתוליק של הנוצרים' פרשנות פסוק: מה לי ולו, ומה לו ולפרשנות, וכי 'מלאך' הוא שנשמע תורה מפיו? ! ומורה לו הרב, רב האי גאון, שדרך זו מסורה בידינו מן 'האבות והקדמונים החסידים', אשר מעשיהם 'הם לנו למופת'! והלך ושאל ונענה, והובאו הדברים לצורכי פרשנות ונכתבו עלי ספר לא רק כאמירה נקודתית אלא כאמירה מתודולוגית, כבסיס וכתימוכין למדיניות עקרונית.

בהקשר דומה מפורסמת דוגמה מאוחרת יותר המצויה בחיבורו של רבי שמואל לניאדו 'כלי יקר' בפירושו לספר מלכים א פרק ח:[10] 'ואמנם חכמי הנוצרים נמשכו בזה אחרי דעת האחרונים מחכמי עמנו, כי הם אמרו [...] ובאמת רואה אני דבריהם בזה יותר מחוורים על כל שאר דברי החכמים אשר מבני עמנו'. אף הוא לא רק שנזקק לביאורם של 'חכמי הנוצרים', אשר במקרה זה יש להם גם מקבילה אצל 'חכמי עמנו', אלא אפילו העדיף אותם 'על כל שאר דברי החכמים אשר מבני עמנו'.

דוגמאות אלה ושכמותן מורות אפוא בבירור על הפנמת מדיניות 'שמע האמת ממי שאמרה' ועל יישומה בפרשנות התנ"ך. ומה באשר למתח ולפער שבין האומר ובין המהוגנות? בין שה'קתוליק' עצמו הוא הדובר, כאירוע ההיסטורי עם רב האי גאון אשר דבריו שפתיים יישקו אך אוי לנו אם התלמידים יחקוהו באורחותיו, בין שלא הוא עצמו הדובר אך כתביו ואמירותיו הם המדברים עם התלמידים, ככתיבה לימים עלי ספר – האם רק החפצא הוא המכריע או גם הגברא קובע?

לבירור סוגיה זו מן הבחינה ההלכתית, ההגותית והחינוכית יוקדשו אם כן הדברים שלהלן. תחילה אפנה למקורות ראשוניים שעליהם נתנו דעתם במידה זו או אחרת כל הדנים בסוגיה.

## 'שמע האמת'

על ערכה של מידת האמת מיותר להכביר מילים.[11] די אם אזכיר מצד אחד את המקראות באיוב 'הלְאֵל תדברו עולה ולו תדברו רמיה?' (איוב יג, ז) ו'אוזן מלים

10 שמואל לניאדו, כלי יקר: מלכים, מהדורת מכון הכתב, עמ' 308.

11 ללקט מקורות על 'בקשת האמת המתחייבת מיראת־שמים ומאהבת התורה' ראה אוריאל סימון (עורך), המקרא ואנחנו, תל אביב תשל"ט, עמ' 28–41; וראה גם אפרים אלימלך אורבך, 'בקשת האמת כחובה דתית', שם, עמ' 13–27; מרדכי ברויאר, 'על האמת בחינוך', הנ"ל, אסיף: מפרי העט והעת, ירושלים תשנ"ט, עמ' 260–276.

תבחן׳ (שם יב, יא) ומצד אחר את מאמר חז״ל ׳שיודעין [היו אנשי כנסת הגדולה] בהקב״ה שאמתי הוא [ושונא את השקר – רש״י]׳ (יומא סט ע״ב). ונזכור שכמותם לעשרות רבות בספרות קדומה ומאוחרת כדי שנחקוק ערכה של אמת על לוח לבנו.

ואולם גם על ערך דמות המורה כמודל מיותר להכביר מילים.[12] גם כאן נזכור: ׳אם תלמיד חכם הגון הוא – ״ממנו תאכל״, ואם לאו – ״אותו תשחית וכרת״׳ (תענית ז ע״א); ׳אין ראוי להושיב מלמד אלא בעל יראה׳ (רמב״ם, הלכות תלמוד תורה ב, ג); ׳תלמיד חכם שנמצא רבב על בגדו חייב מיתה׳ (שבת יא ע״א) וכהנה הרבה, כדי שנחקוק גם הנחיה זו על לוח לבנו – ׳שמא יראו התלמידים ויקבעו הלכה לדורות׳ (ברכות יא ע״א) ׳וישתו התלמידים [...] ונמצא שם שמים מתחלל׳ (אבות א, יא).

להתמודדות עם מתח זה התייחסו לא מעט קדמונים. ב׳שמונה פרקים׳ שהקדים הרמב״ם לפירושו למסכת אבות הוא מצהיר על מדיניותו בשאלה מה ומי להביא או לא להביא במסגרת חיבורו:

> ודע כי הדברים שאומר בפרקים הללו, ובמה שיבא מן הפירוש, אינם עניינים שחידשתים אני מלבי ולא פירושים שאני המצאתים, אלא הם עניינים מלוקטים מדברי חכמים במדרשות ובתלמוד וזולתו מחיבוריהם, וגם מדברי הפילוסופים הראשונים והאחרונים ומחיבורי הרבה מבני אדם. וקבל האמת ממי שאמרו.[13] ואפשר שאביא לפעמים ענין שלם שהוא לשון איזה ספר מפורסם, אין בכל זה רועץ, ואיני טוען לעצמי מה שאמרוהו מי שקדמוני, והנני מודה בכך, ואף על פי שלא אזכיר אמר פלוני אמר פלוני, לפי שזה אריכות שאין בה תועלת. ואולי אגרום שיכנס בלב מי שאינו מקובל עליו שם אותו אדם שאותו הדבר נפסד ויש בו כוונה רעה שאינה ידועה לו, ולפיכך נראה לי להשמיט שם האומר, כי מטרתי שתושג התועלת לקורא ולבאר לו העניינים הכמוסים במסכתא זו.[14]

אם כן הדברים ברורים. התוכן הוא החשוב ולא האומר – ׳ושמע האמת ממי שאמרה׳. אדרבה, לעתים יש אף עדיפות לכתחילה שלא לומר דבר בשם אומרו לא

12 לאסופת אמרים על חשיבות דמות המורה ראה משה דוד גרוס, אוצר האגדה, א–ג, ירושלים תשל״ז, בערכים ׳למוד׳ (עמ׳ תקצז–תרא), ׳רב ותלמיד׳ (עמ׳ תתשנח–תתשסג), ׳רבנות׳ (עמ׳ תתשסז–תתשסח), ׳תורה׳ (עמ׳ תתתקנז–תתתקפב), ׳תלמיד חכם׳ (עמ׳ תתתקצה–תתתרב); ראה גם שמואל גליק, החינוך בראי החוק וההלכה, ב, ירושלים תש״ס, עמ׳ 388–406.

13 תרגום יהודה אבן תיבון: ׳ושמע האמת ממי שאמרה׳; עם זאת, לגופם של דברים, דומה ש׳שמיעה׳ זו גם היא מתפרשת כ׳קבלה׳, בחינת ׳שמע ישראל׳. וראה רשב״ץ, מגן אבות לאבות ד, כו (מהדורת אליהו רחמים זייני, ירושלים תש״ס, עמ׳ 310).

14 משנה עם פירוש הרמב״ם, נזיקין, מהדורת יוסף קאפח, ירושלים תשכ״ה, עמ׳ רמז.

רק משום ה'אריכות שאין תועלת בה', אלא גם משום אנשים 'שאין בהם תבונה' הנגררים אחר האומר ובגללו אינם מחשיבים את האמירה, וכן לא ייעשה.[15]

דברים חד־משמעיים אלה של הרמב"ם מקבלים משנה חשיבות כאשר מודעים למקומם. דבריו מצויים בתוככי 'פירוש המשנה', אשר יועד לציבור הכללי ולאו דווקא הלמדני,[16] ובתוככי ה'הקדמות' המכוונות לחזק ענייני אמונה. כל אלה מבהירים עד כמה נחרץ הרמב"ם בגישתו ועד כמה הוא סבור שמדיניותו ראויה לכל דבר ועניין.

הרמב"ם שב ועושה שימוש ב'אמת ממי שאמרה' גם במסגרת הלכתית, ב'משנה תורה'. בהלכות קידוש החודש (יז, כד) הוא כותב:

> וטעם כל אלו החשבונות ומפני מה מוסיפים מנין זה ומפני מה גורעין, והיאך נודע כל דבר ודבר מאלו הדברים, והראיה על כל דבר ודבר, היא חכמת התקופות והגימטריות שחברו בה חכמי יון ספרים הרבה והם הנמצאים עכשיו ביד החכמים [...] ומאחר שכל אלו הדברים בראיות ברורות הם שאין בהם דופי ואי אפשר לאדם להרהר אחריהם, אין חוששין למחבר בין שחברו אותו נביאים בין שחברו אותם גוים, שכל דבר שנתגלה טעמו ונודעה אמתתו בראיות שאין בהם דופי אין סומכין על זה האיש שאמרו או שלמדו אלא על הראייה שנתגלתה והטעם שנודע.

גם כאן הדברים ברורים: בענייני מדע כגון אסטרונומיה, מתמטיקה וגאומטרייה[17] אין מניעה מלהיזקק לחיבורי הגויים, חכמי יוון,[18] אף שנעשה בהם שימוש הלכתי

15 אמירת הרמב"ם לא כוונה במקורה להדגשת קבלת כל אמת אלא ל'התנצלות' על השמטתו את שמות האומרים. עניין זה אינו חשוב לענייננו כאן משתי סיבות. ראשית, לא הרמב"ם הוא המעסיק אותנו אלא הפרשנות שהוענקה לדברים במהלך הדורות. הבאים אחריו אכן נתנו לה משמעות מובהקת של קבלת כל אמת מכל אומרה. שנית, באשר לרמב"ם עצמו, פרשנות המצמצמת את מדיניות שמיעת כל אמת דווקא היא מותירה אצל הרמב"ם רק את ההלכה המגבילה את השמיעה מ'מלאך' בלבד. בין כך ובין כך ההכרח ההלכתי לשמיעה מ'מלאך' מוצג במלוא תוקפו ההלכתי המחייב.

16 ראה נריה גוטל, 'דרך המלך במשנה: לדרכו של הרמב"ם בפירוש המשנה', פרי הארץ ה (תשמ"ב), עמ' 38–72; שם ו (תשמ"ג), עמ' 27–43. כאן המקום להעיר כי משפט מפתח זה, המופיע בפירוש המשנה, בעל האופי המסוים שלו, טופח על מסקנותיו של בני גזונדהייט, 'רב ותלמיד שאינם הגונים', תחומין כא (תשס"א), עמ' 204–205, שכן אף שאין משפט מתיר ממנו, הוא מופיע דווקא בחיבור ה'המוני' ביותר!

17 השווה איגרות הרמב"ם, מהדורת יצחק שילת, ב, ירושלים תשמ"ח, עמ' תעט: 'דבר שתהיה עליו ראיה ברורה מדעתו של אדם, כגון חכמת החשבון וגימטריאות והתקופות'.

18 ראה גם רמב"ם, מורה הנבוכים ב, יא (מהדורת יוסף קאפח, עמ' קפו) על מעבר החכמות מן היהודים אל הנכרים; וראה דוד בן יהושע מימוני, אלמרשד אלי אלתפרד ואלמרפד

לעניינים חמורים כהלכות קידוש החודש. אדרבה, חכמי הסנהדרין אף נתבעים לידע את מכלול החכמות כולן (הלכות סנהדרין ב, א), יהא מקורן אשר יהא. כל עוד 'נתבררה אמתת' החכמה, אין להבחין מי אמרה לאותה אמת.[19] בעקבות הרמב"ם[20] הפך משפט זה, אם כציטוט ואם כפרפרזה, לאִמרה מנחה המושמעת רבות[21] אצל קדמונים[22] ואצל מאוחרים.[23]

סוף דבר: הרמב"ם נעשה דגם לשמיעת אמת ממי שאמרה ולשימוש באותה אמת אפילו לצורכי הלכה.[24] דא עקא, דווקא הצבתו של הרמב"ם כדגם לעניין זה אומרת דרשני, שכן הוא עצמו הורה לכאורה הלכה פסוקה המנוגדת לכך בתכלית. כדי שפסיקת הרמב"ם תיבחן כדבעי עליי להקדים ולהציג את סוגיות הש"ס העיקריות בנדון.

---

אלי אלתגרד, מהדורת יוסף ינון (פנטון), תשמ"ז, עמ' 16–17 (אני מודה לאביעד סטולמן על הפניה זו). אכן, בדין הדגיש יצחק טברסקי כי שלא כר' יהודה הלוי, אשר קבע בספר הכוזרי ב, 10 כי מקור כל המדעים ביהדות ומשם הם נשאבו בדרכי שאילה וחיקוי (ראה ר' יהודה הלוי, הכוזרי, תרגם יהודה אבן־שמואל, תל אביב תשל"ג, עמ' פה). הרי הרמב"ם סבר שאפילו נכון הוא שהיהודים טיפחו בימי קדם את המדעים, למשל פיזיקה ומטפיזיקה, ולימים, מטעמים היסטוריים ותאולוגיים, זנחו את העיסוק בהם, הרי דבר זה אינו מעיד כלל על היות מקורן של החכמות יהודי דווקא. ראה יצחק טברסקי, מבוא למשנה תורה לרמב"ם, ירושלים תשנ"א, עמ' 370–371. בו בזמן, לדידו של הרמב"ם, אין במקורן הנכרי של החכמות כדי לשלול את שיוכן לחלק מן המסגרת של התורה שבעל פה, בשונה מגישתו של ר' יוסף קארו. ראה הנ"ל, עמ' 166 הערה 67; עמ' 397–398. וראה שלום רוזנברג, תורה ומדע בהגות היהודית החדשה, ירושלים תשמ"ח, עמ' 9 הערה 2; נריה גוטל, השתנות הטבעים בהלכה[2], ירושלים תשנ"ח, עמ' קעח הערה 426.

19 לדברים דומים ראה גם איגרות הרמב"ם (לעיל הערה 17), עמ' תפח; מורה הנבוכים א, עא; ב, כה, מז. וכן אצל בנו רבי אברהם ב'מאמר על אגדות חז"ל', בפתח עין יעקב. גם הוא מדגיש כי 'החכמים ז"ל אינם מעיינים הדעות, ולא מביטין אותם, אלא מצד אמתתם ומצד ראיותיהם, לא מפני האומר אותו יהיה מי שיהיה'.

20 אך ראה רס"ג, אמונות ודעות, מהדורת יוסף קאפח, ירושלים תש"ל, עמ' ז סעיף ב. וכך הוא כותב בהנחיותיו למעיין בחיבורו: 'יוסיף דורש האמת להגיע אל האמת'.

21 ל'שמע האמת ממי שאמרה' במשנת הרמב"ם ראה הקדמות הרמב"ם למשנה, מהדורת יצחק שילת, ירושלים תשנ"ב, עמ' רנז–רסא.

22 דוגמה אחת: מבחר הפנינים, א, שער החכמה, סו.

23 דוגמה אחת: שו"ת רבי עזריאל הילדסהיימר, א, יורה דעה, סימן רל. אגב כך יצוין כי ממשיכו בראשות בית המדרש לרבנים בברלין, יחיאל יעקב ויינברג, מצא לנכון להדגיש חידוש גדול לא פחות: יש לקבל את האמת לא רק מגוי אלא אפילו אם אומרה נמנה עם 'זרם' יהודי אחר. ראה שו"ת שרידי אש, חלק ג, סימן קלד, ד"ה 'במסכת בבא מציעא'.

24 לא ארחיב כאן בדבר, אך ארמוז כי לא פעם נעשה שימוש שונה בתכלית באותו משפט וכי למעשה אפשר למצוא בו, לימים, שלוש משמעויות ואפילו ארבע. וראה נריה גוטל, '"שמע האמת ממי שאמרה": גיווני משמעויות', לשוננו לעם נג (תשס"ב), עמ' 84–93.

## שמיעת מלאך

שלוש סוגיות בבליות, הקשורות משום מה כולן ברבי יוחנן, הן המסד הראשוני לכל דיון בעניין.

### א. סוגיית חגיגה

בסוגיית חגיגה (טו ע"ב) דנו בשאלה כיצד היה יכול ר' מאיר ללמוד תורה מפיו של 'אחר', הוא אלישע בן אבויה, אחר שהלה כפר בעיקר. תמהו שם: 'ורבי מאיר היכי גמר תורה מפומיה דאחר? והאמר רבה בר בר חנה אמר רבי יוחנן: מאי דכתיב "כי שפתי כהן ישמרו דעת ותורה יבקשו מפיהו כי מלאך ה' צבאות הוא" [מלאכי ב, ז], אם דומה הרב למלאך ה' צבאות – יבקשו תורה מפיהו. ואם לאו – אל יבקשו תורה מפיהו'! והשיבו כי ר' מאיר נסמך על מקרא אחר. נשאלת השאלה על איזה פסוק הוא נסמך. ובכן, שניים הביעו את דעתם בדבר – ריש לקיש ורב חנינא.

ריש לקיש סבר שר' מאיר נסמך על האמור במשלי: 'הט אזנך ושמע דברי חכמים ולבך תשית לדעתי' (משלי כב, יז). הוא דורש אותו כך: 'לדעתם לא נאמר אלא לדעתי' – ומדובר אפוא ברשעים,[25] ולמרות זאת גם בעניינם נאמר 'הט אזנך ושמע [...] ולבך תשית', ומכאן שכל עוד מדובר ב'דברי חכמים' הרי אפילו יהיו הללו רשעים – 'שמע'. רב חנינא סבר שר' מאיר נסמך על האמור בתהלים: 'שמעי בת וראי והטי אזנך ושכחי עמך ובית אביך' (תהלים מה, יא). מפסוק זה הוא הסיק כי אף שמדובר באנשים אשר מעשיהם מגונים ואותם יש לשכוח, אף על פי כן 'שמעי והטי אזנך' לדבריהם.[26] ואף שהדרשות שונות המכנה המשותף שלהן מבהיר שלדידו של ר' מאיר אין הגברא קובע, אלא 'החפצא' מכריע. הוא שעשה ר' מאיר – המשיך ושמע תורה מ'אחר'.

ואולם, שבה ותמהה סוגיית הש"ס, עדיין 'קשו קראי אהדדי', שכן עדיין טעונים הדברים שבמשלי ושבתהלים יישוב עם מקרא מלא שבמלאכי, אשר נדרש כאוסר מעשה זה! לא סברה הסוגיה שהדברים אמורים במחלוקת מקראות או דרשות אלא ביקשה לפשר ביניהם, וכך חילקה: 'לא קשיא, הא – בגדול, הא – בקטן'. רוצה לומר: ר' מאיר, שהוא 'גדול', עליו נאמרו מקראות שבמשלי ושבתהלים ודרשותיהם, ומותר היה לו, ולכל שכמותו, ללמוד מ'אחר' ושכמותו. לא כן 'קטן', שאליו מכוונת הדרשה ממלאכי, שאסור לו. מובן מאליו שמעשית צריך לשאול מי הם ומה הם 'גדול' ו'קטן' – האם זו אמת מידה גילית או שמא איכותית. הדבר לא הובהר כאן ועוד אשוב אליו להלן, ומכל מקום כבר עתה נמצאנו למדים כי יש מי שהדבר מותר לו ויש מי שהדבר אסור לו.

יצוין כי הסוגיה עצמה עוד הוסיפה הסבר ארץ ישראלי למעשהו של ר' מאיר:

25 ראה רש"י לחגיגה שם.

26 רש"י: 'הטי אזנך – לשמוע, ואת מעשיהם שכחי ואל תלמדי אותן'.

׳כי אתא רב דימי אמר, אמרי במערבא, רבי מאיר אכל תחלא ושדא שיחלא לברא׳ – אכל את הפרי החיצון של התמר והשליך את הגרעין, וידע להפריד יקר מזולל.[27] בהמשך אף הוסיפו את דרשתו של רבא, הכרוכה גם היא באותו עניין: ׳מאי דכתיב ״אל גנת אגוז ירדתי לראות באבי הנחל״ וגו׳ [שיר השירים ו, יא], למה נמשלו תלמידי חכמים לאגוז? לומר לך: מה אגוז זה, אף על פי שמלוכלך בטיט ובצואה אין מה שבתוכו נמאס, אף תלמיד חכם, אף על פי שסרח אין תורתו נמאסת׳. והרי זה כמובן שב ומחזק את מדיניותו של ר׳ מאיר, שרבו אמנם סרח אך תורתו לא נמאסה. בניגוד לכך לכאורה סיפרו שם: ׳אשכחיה רבה בר שילא לאליהו, אמר ליה: מאי קא עביד הקדוש ברוך הוא? אמר ליה: קאמר שמעתא מפומייהו דכולהו רבנן, ומפומיה דרבי מאיר לא קאמר. אמר ליה: אמאי? משום דקא גמר שמעתא מפומיה דאחר׳, והרי זה מראה דווקא שלילה להנהגת ר׳ מאיר! ואולם חתמו שם ודווקא סנגרו על ר׳ מאיר ש׳רבי מאיר רמון מצא, תוכו אכל, קליפתו זרק׳,[28] ואכן שבה והשתכנעה פמליה של מעלה[29] והשמיעה דברים בשמו: ׳אמר ליה: השתא קאמר: מאיר בני אומר: בזמן שאדם מצטער שכינה מה לשון אומרת – קלני מראשי, קלני מזרועי. אם כך הקדוש ברוך הוא מצטער על דמן של רשעים – קל וחומר על דמן של צדיקים שנשפך׳. (יתרה מזו: למרבה הפלא לא רק משמו של ר׳ מאיר מושמעת הלכה לדורות, אלא אפילו משמו של אלישע בן אבויה עצמו – אבות ד, כו![30])

אם כן סוגיית חגיגה מורה כי גם בשמים וגם בארץ מוצאים הצדקה למעשהו של ר׳ מאיר כ׳גדול׳ היודע להפריד ׳חוץ׳ מ׳פנים׳, תוך שמדגישים כי מה שמותר לו אינו מותר ל׳קטן׳.

## ב. סוגיית מועד קטן

בסוגיית מועד קטן (יז ע״א) סופר על ׳ההוא צורבא מרבנן דהוו סנו שומעניה׳ – תלמיד חכם שיצאו עליו רינונים.[31] ׳אמר רב יהודה: היכי ליעביד? לשמתיה – צריכי ליה רבנן, לא לשמתיה – קא מיתחיל שמא דשמיא. אמר ליה לרבה בר בר חנה: מידי שמיע לך בהא? אמר ליה: הכי אמר רבי יוחנן,[32] מאי דכתיב ״כי

27 ראה רש״י שם.

28 להבדל בין שני הדימויים – משל התמר, שחוצו נאכל ופנימו נזרק, ומשל הרימון, שחוצו מושלך ופנימו נאכל – ראה מהרש״א; וכן עיון יעקב בעין יעקב על אתר; אברהם יצחק קוק, מדבר שור, הדרוש השביעי, ירושלים תשנ״ט, עמ׳ סג–סד.

29 רש״י: ׳השתא קאמר – עכשיו שמע לקולך ואמר שמועה מפיו׳.

30 וראה רשב״ץ, מגן אבות על אתר (מהדורת זייני [לעיל הערה 13], עמ׳ 310).

31 המיוחס לרש״י: ׳יוצאין עליו שמועות רעות׳; תוספות: ׳נחשד בזנות׳, ולפי ר׳ יחיאל מפריש (מהדורת רבי מרדכי יהודה ליב זק״ש, ירושלים תרצ״ז, עמ׳ לז) ׳נואף היה׳; רבנו חננאל (מהדורת סולובייצ״יק ומצגר, ירושלים תשנ״ג, עמ׳ מא): ׳שם שמים מתחלל על ידו׳, כדוגמת אלישע־אחר; ריטב״א: ׳עובר על איסורי חכמים, כגון דיני יחוד׳.

32 אף כאן, כבסוגיית חגיגה, מיוחסת השמועה לר׳ יוחנן.

שפתי כהן ישמרו דעת ותורה יבקשו מפיהו כי מלאך ה׳ צבאות הוא״ [מלאכי ב, ז], אם דומה הרב למלאך ה׳ – יבקשו תורה מפיו. ואם לאו – אל יבקשו תורה מפיו. שמתיה רב יהודה׳.[33] סוגיה זו מורה אפוא החלטית כי יש למנוע, ואפילו בנידוי, כל לימוד תורה מאדם שכזה אפילו כאשר השומעים הצריכים לו הם ׳רבנן׳,[34] היינו ׳גדולים׳, והרי זה סותר לכאורה את שעלה מסוגיית חגיגה דלעיל.

### ג. סוגיית תענית

בסוגיית תענית (ז ע״א) דרש רבא מקרא שבדברים (לב, ב) כך: ׳כתיב ״יערף כמטר לקחי״, וכתיב ״תזל כטל אמרתי״! אם תלמיד חכם הגון הוא – כטל, ואם לאו – עורפהו כמטר׳. בעניין זה עוד הוסיפו אחר כך דרשה נוספת בשמו של רבי יוחנן: ׳מאי דכתיב ״כי האדם עץ השדה״ [דברים כ, יט], וכי אדם עץ שדה הוא? אלא משום דכתיב ״כי ממנו תאכל ואתו לא תכרית״ [שם], וכתיב אתו תשחית וכרת. הא כיצד? אם תלמיד חכם הגון הוא – ממנו תאכל ואתו לא תכרת, ואם לאו – אתו תשחית וכרת׳.[35]

ומכאן שלדידה של סוגיית תענית, תורה לומדים רק מתלמיד חכם הגון, ואילו תלמיד חכם שאינו הגון – ׳עורפהו כמטר [...] תשחית וכרת׳. אף כאן, בסוגיית תענית כבסוגיית מועד קטן, אין כל הבחנת קטן וגדול, והכול אסורים.

סוף דבר: סוגיות אלה כולן, ועוד סוגיות מצרניות להן,[36] מצביעות על בעייתיות גדולה שבלימוד תורה מחכמים שאינם מהוגנים, אם כי ביחס לשאלה אם ל׳גדול׳ הדבר מותר אנו מוצאים סתירה – סוגיית חגיגה התירה, ואילו סוגיות מועד קטן ותענית אסרו לכול.

## מדברי ראשונים

סתירת סוגיות גלויה זו הביאה כבר ׳ראשונים׳ על אתר לתת דעתם על מדוכת הסתירה. בחינת הדברים ביניהם בעניין זה מעלה שתי גישות עיקריות: זו של בעלי התוספות וזו של הרמב״ם.

33 מהמשך הסוגיה מתברר עד כמה לא היה פשוט לנדות אדם שכזה וכמה התלבטויות סבוכות היו בדבר, ולא בכדי הטיח בפניו רב יהודה על ערש דוויי: ׳אפילו לגברא כוותך לא חניפי ליה׳.

34 רש״י: ׳הואיל וסנו שומעניה, הא דצריכי ליה רבנן לאו כלום הוא, דמוטב דלא ילפי מיניה׳.

35 רש״י: ׳תלמידי חכמים, אם הגון הוא – ממנו תאכל, למוד הימנו, ואם לאו – אותו תשחית, סור מעליו׳; תוספות: ׳אם תלמיד חכם הגון ממנו תאכל – פירוש למוד לפניו ואותו לא תכרות כלומר לא תפרד ממנו לילך לפני רב אחר ואם לאו לא תלמוד לפניו׳.

36 כדוגמת סנהדרין קו ע״ב: ׳אין תורתו של דואג אלא משפה ולחוץ׳, ולכן ׳מה לך לספר חוקי׳.

## א. גישות בעלי התוספות

תוספות התייחסו לדבר פעמיים, הן בתענית הן בחגיגה. בתענית הסתפקו תוספות בהעמדה (׳אוקימתא׳) הגורסת שיש לתחום את סוגיית תענית ולהעמידה אך ורק ביחס לכלל. ר׳ מאיר הוא החריג, היוצא מן הכלל, אשר על אודותיו שמענו בסוגיית חגיגה שבה נאמר שהוא גורס שאין איסור בדבר. הסוגיות משלימות אם כן זו את זו, ובסופו של דבר מסקנתן אחת: ׳דוקא תלמיד חכם יכול ללמוד לפניו, לפי שלא ילמוד ממעשיו, אבל אם אינו תלמיד חכם אינו רשאי ללמוד לפניו׳. בעקיפין אף הבהירו בכך תוספות כי לדידם הגדרת ׳גדול׳ אינה קשורה בגיל אלא היא ׳חיסונית׳ – ׳שלא ילמד ממעשיו׳. למעשה, זו אינה הגדרה חדשה, שכן הגדרה דומה מוצאים כבר אצל רש״י בסוגיית חגיגה דלעיל, הכותב שייחודו של ׳גדול׳ שהוא ׳יודע ליזהר [שלא ילמוד] מעשיו׳, והרי זה חוזר לאותו עניין.[37]

לעומת זאת בחגיגה הלכו תוספות – המזוהים שם בחתימה עם רבנו אלחנן – בנתיב אחר, תוך שהם נותנים שני מענים אחרים לסתירה. תירוץ ראשון: ׳איכא למימר דקטנים הוו דגרסי קמיה וחיישי׳ דלמא מימשכי׳. כלומר אף שהסוגיה מציינת מפורשות שרבנן – הגדולים – היו צריכים לו, מאחר שגם קטנים היו כרוכים בכך – אותם שהוא היה מלמדם – הוחלט להקריב את צורכי הגדולים על מזבח חשש היפגעותם של קטנים. תירוץ שני: ׳אי נמי אפילו הוו גדולים נידהו רב יהודה, כיון שמצא מקום לנדותו, ובדין היה כיון דסנו שומעניה׳. כלומר רשעות היא עניין אחד, ובו יש מקום להקלה; ואילו ׳סנו שומעניה׳ הוא דבר אחר, חמור שבעתיים, בייחוד לדידם, שזיהו את הרינון עם ענייני זנות, ובו אין כל מקום לפשרה.

שלושה מענים אנו מוצאים אם כן אצל התוספות, ומהם עולות שלוש מסקנות בעלות תוצאות הלכתיות. המענה הראשון מותיר את הדברים על תלם: ל׳גדול׳ ומחוסן מותר, ל׳קטן׳ שעלול ללמוד ממעשיו אסור; המענה השני מצמצם את ההיתר אפילו ל׳גדול׳ ומקיים אותו רק למקרה שהוא אינו כרוך בנזק ל׳קטנים׳; המענה השלישי מסווג רשעויות ומבחין בין אפיקורסות אינטלקטואלית, אשר ל׳גדול׳ מותר, ובין חטאי עריות, שלכול אסור.

37 דומה כי להוציא את ר׳ אריה ליב ממיץ, בעל השאגת אריה, שראה ב׳גדול וקטן׳ עניין תלוי גיל, הכול מסכימים שמדובר בעניין איכותי. מכלל הערתו בחיבורו ׳גבורות ארי׳ (תענית ז) על התוספות משתמע שהוא הבין ׳גדול וקטן׳ פשוטו כמשמעו – עניין של גיל – וזה שהביאו להקשות על תוספות: מדוע לדידם לא הבחינה גם סוגיית חגיגה, כסוגיית תענית, בין מושפע ללא מושפע, עד שנצרכה להבחנה שונה? ראה ר׳ אריה ליב ממיץ, גבורות ארי, ירושלים תשל״ב (ד״צ), תענית ז ע״א, עמ׳ 18. ואכן את הערתו דחה הרש״ש (תענית ז), לפי ההנחה ש׳גדול וקטן׳ אינם עניין לגיל אלא לחכמה, ואז תואמים זה לזה יישוב הש״ס במסכת חגיגה ויישוב התוספות במסכת תענית. הרש״ש אף הסתייע בפירושו בדברי הש״ך. ראה שבתי כהן, שפתי כהן, יורה דעה רמו, ס״ק ח. יחיד הוא אפוא ה׳גבורות ארי׳ בהנחה שבעניין גילים עסקינן.

## ב. גישות הרמב״ם ופרשניו

הרמב״ם הלך בדרך אחרת. בהלכות תלמוד תורה (ד, א) פסק הרמב״ם כי ׳הרב שאינו הולך בדרך טובה, אף על פי שחכם גדול הוא וכל העם צריכין לו, אין מתלמדין ממנו עד שובו למוטב, שנאמר ״כי שפתי כהן ישמרו דעת ותורה יבקשו מפיהו כי מלאך ה׳ צבאות הוא״, אמרו חכמים אם הרב דומה למלאך ה׳ צבאות תורה יבקשו מפיהו אם לאו אל יבקשו תורה מפיהו׳. אם כן, הרמב״ם אימץ את הלכתו החוזרת ונשנית של רבי יוחנן כמות שהיא, ולא זו בלבד אלא הוא אף טרח – שלא כדרכו השגרתית[38] – לצטט את מלוא הדרשה החז״לית, כרוצה לא רק להעמיד נורמה חוקית אלא גם להצביע על מסר ערכי: הרב כמלאך.

ואולם השמטת סופה של סוגיית חגיגה אומרת כמובן דרשני: הלוא חיתומה של אותה סוגיה, אשר ללא ספק עמדה לנגד עיני הרמב״ם בכתיבתו, גרסה מפורשות הבחנת ׳גדול׳ מ׳קטן׳, ול׳גדול׳ כר׳ מאיר הדבר הותר. מה ראה אפוא הרמב״ם להשמיט עניין זה של היתר, שהוא הלכתי לא פחות מהאיסור? יתרה מזו: דומה שאי־אפשר להפריד, ודאי לא אצל אישיות כרמב״ם, בין החוק הנורמטיבי ובין אורח החיים האישי. ואף על פי כן הרמב״ם עצמו הורה כאמור על שמיעת אמת מכל אומרה, וכך גם נהג למעשה, ובד בבד אסר את הדבר בהלכותיו! וכי חשוד הרמב״ם שהורה כך ונהג אחרת?!

הערת תמיהה דומה ראויה להישמע באשר ל׳מחבר׳, ר׳ יוסף קארו, המכריע בשולחן ערוך (יורה דעה רמו, ח) כי ׳הרב שאינו הולך בדרך טובה, אע״פ שחכם גדול הוא וכל העם צריכים לו, אין למדין ממנו עד שיחזור למוטב׳, וגם הוא אינו מציין כל הבחנה המתירה את הלמידה ל׳גדול׳; והרי זה אומר דרשני.

לא מעט מנושאי כלי הרמב״ם ומפרשני השולחן ערוך על אתר, וגם אחרים, נתנו דעתם על שאלה זו. קוצר היריעה אינו מאפשר את מיצוין של כל הדעות, ולפיכך אסתפק בסקירה תמציתית של אחדות מהן. הלחם משנה ביקש תחילה לערוך הבחנת תקופות ולומר שמאחר שכיום אין מסתובבים ׳גדולים׳ בינינו וכולנו בגדר ׳קטנים׳, לא ראה הרמב״ם טעם ברישומה של ההלכה הלא מעשית. הלחם משנה עצמו דחה פתרון זה שכן דרך כזאת של השמטה מנוגדת לדרכו העקיבה של הרמב״ם בספרו,[39] והוכרח הלחם משנה לומר כי מדובר בסוגיות חלוקות וכי אף התנאים חלוקים בשאלה וכי הלכה למעשה הכריע הרמב״ם במחלוקת זו שלא כר׳ מאיר.[40] לא מעט מנושאי כלי הרמב״ם ופרשני השולחן ערוך הלכו גם

38 אם כי הרווחת יחסית יותר, משום מה, בראשון מארבעה עשר חלקי המשנה התורה שלו.

39 לדידו חייב אתה לומר שגם אחר בואו של המשיח עדיין ייתכנו בינינו תלמידי חכמים שהם רשעים ואפיקורסים, וְלא אין כל טעם בכתיבת הלכת ה׳גדול׳ שרשאי ללמוד מהם תורה! על כורחך ביאת המשיח אינה מסירה רשעים; היא רק מביאה לצדם ׳גדולים׳.

40 על הראיה שהביא הלחם משנה מלשון ׳קרא אשכח ודרש׳ העיר יד מלאכי, כלל תקלא, שמצאנו כי הרמב״ם כן פסק הלכות שהובאו בסגנון כזה.

הם בנתיב דומה.[41] ומכאן שלדידה של פרשנות זו הכרעות הרמב״ם והשולחן ערוך ברורות, חדות ונחרצות: הלכה למעשה קיים איסור מוחלט וכללי ללמוד תורה אצל רב שאינו הולך בדרך טובה.

היו בפרשניהם שהלכו בנתיב שונה – דחו את שנטה לו הלחם משנה ודווקא אימצו את שהוא דחה. כך רבי חיים בן עטר[42] בעניין הרמב״ם, וכך הש״ך[43] בעניין השולחן ערוך. שניהם סבורים שהכרעת האיסור המוחלט אינה מבטאת הכרעה המנוגדת לר׳ מאיר, אלא מבטאת יישום עדכני הנובע מהכרת המציאות. כיום אין ׳גדולים׳ והכול ׳קטנים׳, ולפיכך הכול – כולל ר׳ מאיר – מסכימים שלא ללמוד תורה ממי שאינו ׳מלאך׳. עוד דרך, לא רחוקה מהדרך הנדונה, הציע החיד״א בברכי יוסף (יורה דעה רמו, ט). לדידו ייתכן שכן מצויים בינינו, גם היום, ׳גדולים׳, ואף על פי כן הכריע הרמב״ם באופן גורף שהכול לא ילמדו אצל מי שאינו הגון, ואפילו ׳גדולים׳, מחמת חשש שמא ׳כל אחד ידמה בנפשו שהוא גדול, וילכד בפח׳. סגנון דומה אנו מוצאים אצל ר׳ צדוק הכהן מלובלין בספרו ׳אוצר המלך׳ וכן בספר ׳אדני היד החזקה׳: אסור לו לאדם לחשוב עצמו ׳גדול׳.[44] בכל אופן, גם אם תאורטית היה נכון להבחין בין ׳גדול׳ ל׳קטן׳, מכלל תאוריה לפרקטיקה הבחנה זו לא יצאה, ולמעשה אי־אפשר ליישמה.

אמור מעתה: שלוש גישות פרשניות הוצעו בזה – הכרעה מוחלטת שלא כר׳ מאיר; הכרעה הגורסת שאמנם הלכה יכולה להיפסק כר׳ מאיר, אך באופן תאורטי בלבד שכן בימינו אין ׳גדולים׳; הכרעה הגורסת שהלכה כר׳ מאיר ואף ייתכן שיש בינינו ׳גדולים׳, אולם יש לחשוש מהטיית לבו הסובייקטיבית של האדם.[45] למרות השוני בין הגישות הרי בדבר אחד מרכזי מכנה משותף ברור להן: כאן ועכשיו אין כל מקום ללמוד תורה מן ההולך בדרך שאינה טובה.

נכון הדבר שהיו שנדחקו למצוא רמז מה להבחנת ׳גדול׳ מ׳קטן׳ הלכה למעשה במשנת הרמב״ם.[46] מכל מקום, רמיזות דחוקות אלה אינן עולות יפה כאשר העיקר – ההיתר – סמוי מן העין וחסר מן הספר.

הנהגתו האישית של הרמב״ם עוררה את הפולמוס מזווית נוספת. הלוא מן המפורסמות הוא שכתביו של הרמב״ם רוויים דברים מאותם שלא היו בלשון

41 מעשה רוקח (המאה התשע עשרה) וכן אשר למלך (המאה העשרים); וראה משנה תורה א (מהדורת יוסף קאפח, קרית אונו תשמ״ד), עמ׳ רפו–רפז.

42 אור החיים, דברים יב, כח.

43 ש״ך, יורה דעה רמו, ח, המדייק זאת מלשון תוספות.

44 על פי הגהות מיימוניות, הלכות דעות ב, ג.

45 השווה אל שו״ת הריב״ש, סימן מה, הסבור גם הוא שהכרעה כר׳ מאיר, וזהו פשר הנהגתו האישית של הרמב״ם, אלא שדבר זה עצמו הוביל לבעיות מסוימות עם אמירותיו, ועוד אשוב לכך להלן.

46 קאפח במשנה תורה, אשר למלך וכן יד פשוטה; גזונדהייט (לעיל הערה 16), עמ׳ 198–206.

המעטה ׳מלאכים׳,[47] ומאחר שחזקה על הרמב״ם שקיים הלכותיו, כיצד מצאנוהו נוהג לכאורה שלא כהלכה?!

כדי כך היו קשים הדברים עד שיש שגרסו כי דווקא הנהגתו של הרמב״ם, עוד יותר מהלכותיו, היא היא המלמדת על הכרעתו – כר׳ מאיר. זו בדיוק הסיבה להכתרה שהכתיר הרמב״ם את פתיחת ספר מורה נבוכים בפסוק ׳הט אזנך ושמע דברי חכמים ולבך תשית לדעתי׳, אותו פסוק שהיו שדרשוהו בסוגיית חגיגה, כבסיס היתרו של ר׳ מאיר. ׳ספר קובץ׳, על הרמב״ם, על אתר, שהביא את הדברים בשם ׳החידושים׳ שבעין יעקב, דחה אותם בנימוק שמעשהו של הרמב״ם לא בא אלא ׳כדי להשיב לאפיקורסים, ואין לך שעת הדחק גדול מזה׳ וכי מהנהגת דחק שכזה אין ללמוד דבר.[48] לחלופין, הרב יוסף קאפח (על אתר) סבר שיש להבחין בין תכנים: תורה ופילוסופיה — רק מ׳מלאך׳; מדעי הטבע – ׳מכל יודע׳.

הבחנה אחרת גרסה הבדלה בין למידה בעל פה ללמידה מן הכתב: מפיהם אסור; מספריהם – אין בכך כלום. בעל ׳דברי ירמיהו׳ גרס הבחנה כזו באשר לרמב״ם, אך הבחנתו קשה, ולו רק מסיבות היסטוריות, שכן רגליים להנחה שהרמב״ם עצמו למד לא רק מכתביהם אלא גם מפיהם,[49] מה גם שיש לתת את הדעת על השאלה: האומנם השפעת הספר פחותה מהשפעת הסופר?

בכל אופן, סיכום משנת הרמב״ם והשולחן ערוך, על דעת פרשניהם, מעלה כי פשוטה של הכרעה ורוב רובה של פרשנות, להוציא פרשנות קשה ודחוקה עד מאוד הגורסת שהרמב״ם פסק הלכה כר׳ מאיר וכי נתן לכך רמיזת מה,[50] גורסת כי קיים איסור למידת תורה ממי שאינו ׳מלאך׳. יש שסברו כי האיסור מוחלט; יש שסברו שזהו איסור עכשווי – שאיננו ׳גדולים׳ או שאל לנו להחשיב עצמנו ׳גדולים׳ או מחמת חשש קלקול ה׳קטנים׳. ומכל מקום, בכל הנוגע לתורה, להבדיל ממדעי הטבע, ובכל שאינו נוגע למענה לאפיקורסים – הדבר אסור.

מכאן שגם אם קיים הבדל פרשני בסוגיות עצמן בין תוספות לרמב״ם, הרי השורה התחתונה והמעשית דומה: לרובם של הבריות אין להתיר למידת תורה מפיו של מי שאינו ׳מלאך׳.[51]

47 ראה טברסקי (לעיל הערה 18), עמ׳ 267–274.

48 לדברים דומים באשר להנהגת הרמב״ם ראה בשו״ת הריב״ש (להלן הערה 53). ראה שם גם על מיקום הפסוק בראש ה׳מורה נבוכים׳.

49 כהפניית יוסף קאפח (לעיל הערה 41) למורה הנבוכים ב, ט. שם מתברר ש׳למד רבנו אצל אחד מתלמידי אבו בכר אבן אלציג׳; וראה גם את הנמקתו של בעל סדר משנה, שם.

50 לגישה דומה ראה גם גזונדהייט (לעיל הערה 16), אם כי הדברים שם תלויים על בלימה.

51 וראה אור זרוע, חלק א, אלפא ביתא, סימן לה.

## מעולם השו"ת

עולם השאלות והתשובות, שכדרכו שם תדיר את האצבע על דופק החיים היהודיים, נגע גם הוא בעניין זה, וגם כאן אפסע אך מעט בעקבותיו. תשובות מאלפות, קדומות יחסית (מן המאות הארבע עשרה עד השש עשרה) אך חשובות לענייננו, עוסקות גם בהשוואת חזון למציאות, תאוריה לפרקטיקה. את התשובות אנו מוצאים אצל הריב"ש – רבי יצחק בר ששת פרפת (ברצלונה שנת פ"ו, 1326 – אלג'יר, קס"ח, 1408); אצל הרשב"ץ – רבי שמעון בן צמח דוראן (מיורקה, קכ"א, 1361 – אלג'יר, ר"ד, 1444); ואצל הרדב"ז – רבי דוד בן שלמה אבן זמרא (ספרד, רל"ט, 1479 – צפת, של"ג, 1573).

### א. הריב"ש[52]

אגב הגדרתו את החכמה היוונית 'אשר יתרחק האדם' ממנה ואשר 'ראוי לימנע מהם' עובר ריב"ש מן התאוריה אל המעשה ומתמודד עם דרכם של רמב"ם ושל רלב"ג, שנזקקו לא מעט לספרי יוון. על כך הוא כותב את הדברים שלהלן:

> ואין להביא ראי' מהרמב"ם ז"ל. כי הוא למד קודם לכן כל התורה כולה בשלמות, הלכות ואגדות, תוספתא, ספרא וספרי וכולי תלמודא, בבלי וירושלמי, כמו שנראה מספר משנה תורה שחבר. וכדי להשיב את האפיקורוס, עשה ספר המורה[53] [...] ולפי שהיו בזמנו הרבה מישראל נבוכים בעקרי התורה, מפני מה שלמדו מן החכמה ההיא [...] ולכן הביא הרמב"ם ז"ל בראש ספר המורה פסוק זה של: הט אזנך וכו'.[54] ועכ"ז לא נמלט הרב ז"ל מהמשך קצת אחר החכמה בקצת המופתים [...] ומעתה, ישא כל אדם קל וחומר בעצמו: אם שני המלכים האלה [רמב"ם ורלב"ג], לא עמדו רגליהם במִשור בקצת דברים, כבודם במקומם מונח; ואם היו גדולי העולם, איך נעמוד אנחנו אשר לא ראינו מאורות, לערכם. וכמה וכמה ראינו פרקו עֹל התפלה, נתקו מוסרות התורה והמצוה מעליהם בסבת למוד אותן חכמות.

אם כן, לפי הריב"ש, הנהגתו האישית של הרמב"ם נבעה משילוב של כמה גורמים: אימוץ משנתו של ר' מאיר ['ועל כרחך כך הלכה'![55]], גדלותו הייחודית ונסיבות הכרחיות של הצלת אמונת ישראל. ובסופו של דבר אפילו הוא, הרמב"ם,

52 שו"ת הריב"ש, סימן מה.

53 כאמור לעיל בהערה 48; ועוד במובאה מתוך ספר קובץ.

54 מ'החידושים' שצוינו בספר קובץ, אך שם נדחו הדברים, ועל הריב"ש הם מקובלים.

55 וראה שלמה אבינר, שמונה פרקים לרמב"ם: שיעורים, ירושלים תשנ"ט, עמ' 55: 'וכיצד אפשר להבחין מה הם דברי אמת ומה הם דברי הטעות אצל אנשים מסוגו של אריסטו? כיצד נדע לברור את הקדושה מתוך קליפות הטומאה? לשם כך צריך להיות גדול כמו

לא נמלט מהימשכות יתרה אחר פילוסופיה לא ראויה. חמור ממנו הרלב"ג, שאפילו 'כתב דברים שאסור לשומעם'. ואם הם כך, 'ישא כל אדם קל וחומר בעצמו'.

מכאן כי לדידו של הריב"ש לא רק ביאורים תורניים אלא אפילו ספרים שעניינם מדעי הטבע גם הם טעונים ביקורת תוכנית מדוקדקת, שכן אפילו 'גדולים' עלולים להטות דעתם אחריהם בשגגה. שמיעת אמת 'ממי שאמרה' הפגום מוגבלת אפוא גם בתכניה גם באישיה. בתכניה – מדעי הטבע או אפילו פילוסופיה מותרים כאשר מדובר בהצלת אמונה; באישיה – ההיתר מוסב רק ל'גדולים'. והכול במשורה.

## ב. רשב"ץ[56]

במהלך עיונו של רשב"ץ בשאלת נידויו של תלמיד חכם אשר טענו נגדו שנהג שלא כדת הבהיר הרשב"ץ שאם הלה נהג בעבריינות אין כל סיבה לחוש לכבודו, על אף היותו תלמיד חכם. 'אדרבה שרי לבזוייה [...] ומשמתין ליה נמי [...] ואע"ג דצריכי ליה רבנן, משום דאמרינן אם דומה הרב למלאך ה' צבאות תורה יבקשו מפיהו [...] נראה לכל עבירה שמתחלל שם שמים בשבילו עד שאומרים הבריות אשרי בני אדם שלא למדו תורה'. סוגיית מועד קטן מוכרעת אפוא הלכה למעשה, הן במרכיב של למידה מ'מלאך' בלבד הן במרכיב של נידוי חכם שמרננים עליו. דברים דומים כתב רשב"ץ גם בפירושו מגן אבות לאבות ד, יז.

אף על פי כן רשב"ץ גם מקבל את מדיניות 'אמת ממי שאמרה'. העילה לכך הייתה העובדה, המתמיהה כשלעצמה, שבאותה מסכת (אבות) ובאותו פרק (ד), משניות ספורות אחר כך (כו), הביא עורך המשנה 'תורה' בשמו המפורש של אלישע בן אבויה.[57] והרי לנוכח כל שראינו עד עתה הדברים קשים – כיצד ילמדו תורה לדורות משמו של 'אחר'! השיב רשב"ץ: 'זאת המשנה דלגוה מסדורי תפלות משום "שם רשעים ירקב" [משלי י, ז]. ונראה כי קודם שיצא לתרבות רעה היתה שגורה בפי התלמידים, ואחר כך משנה זו לא זזה ממקומה [...] ואעפ"י שיצא לתרבות רעה, אין להניח דבריו. וכבר אמרו קבל[58] האמת ממי שאמרו, ורבי מאיר למד תורה ממנו וסמך על מקרא שנאמר "הט אזנך ושמע דברי חכמים ולבך תשית לדעתי" [משלי כב, יז] [...] ועל זה אמרו שם, רבי מאיר רמון מצא, תוכו אכל, קליפתו זרק, וכבר כתבנו זה בפתיחת ספרנו זה'. אין ספק שבזיכרונו

---

הרמב"ם שניחן בשתי תכונות: א) ראוי להורות בכל התורה כולה; ב) בעל חוש ביקורת וניתוח. צריך הרבה טביעת עין בדברי אנשים שלא מתוך המחנה'.

56 שו"ת תשב"ץ, מהדורת מכון ירושלים, ירושלים תשנ"ח, חלק א, סימן לג.

57 אכן, מה מתאימה היא אותה 'תורה' לקורות חייו של אלישע בן אבויה, שאמר: 'הלומד ילד למה הוא דומה [...] והלומד זקן למה הוא דומה'!

58 דוק בלשונו: לא רק 'שמע' אלא אף 'קבל'.

של רשב״ץ הדהדו דברים שכתב הוא עצמו משניות אחדות קודם ואשר חייבו למידה אך ורק מ׳מלאך׳, ואף על פי כן הורה על קבלת אמת ממי שאמרה! ואכן דומה כי רשב״ץ הוא הראשון שציטט משפט זה של הרמב״ם – ׳אמת ממי שאמרו׳[59] – תוך התמודדות ישירה עם ׳הלכת המלאך׳ אפילו בהדגשת ׳קבלת׳ הדברים ולא רק ׳שמיעתם׳.

מכלל שלוש התייחסויותיו של רשב״ץ אנו למדים כי מדיניותו גורסת שאמנם מותר ללמוד רק מ׳מלאך׳, ואף על פי כן ׳קבל האמת ממי שאמרה׳.[60]

### ג. שו״ת הרדב״ז[61]

רדב״ז נזקק למקרה עגום שבו הכפיש מאן דהו את חברו ואמר לו: ׳אסור להתפלל עמך כי אתה מין אפיקורוס, ואחרים בהתפללם יאמרו אלי אברהם אלי יצחק, ואמנם אתה תתפלל ותאמר אלי אריסטוטלוס; והכריע רדב״ז דינו: ׳ראובן זה [המכפיש], חוטא ושוטה ומוציא דיבה הוא כסיל [...] נזקקין לנזיקין ומענישין אותו׳.

זהו עיקר העניין שם, אך אגב כך הרחיב הרדב״ז את הדיבור על ההתייחסות הכללית לעיסוק ב׳חכמות׳. הוא טען שם שדרכם של הגאונים והחכמים הראשונים, אף של הסנהדרין, לעסוק באותן חכמות, ׳ולא מצינו בשום מקום שאסרו חכמים ללמוד חכמת המחקר׳. לדידו לא רק שמדיניות ר׳ מאיר מתקבלת, אלא שלא קיימת בהכרח הבחנה בין ׳גדול׳ ל׳קטן׳, וודאי לא נכונה הקביעה הנחרצת שבימינו אין ׳גדולים׳. השאלה היחידה היא אם האדם שלפנינו מסוגל להתמודד עם הטענות.

## מדברי אחרונים: מהר״ל והראי״ה – הלכה והגות

הסוגיה הנדונה הטרידה לימים את ׳האחרונים׳ לא פחות משהטרידה את ׳הראשונים׳. כקודמיהם אף הם נתנו דעתם לא רק על שאלת ההיזקקות ל׳חכמות זרות׳ בכלל, אלא גם על חובת הלמידה מ׳מלאך׳ ולבעייתיות שבשמיעת ׳אמת׳ מאומרה הפגום בפרט. השניים שאמרו בה דברים ברורים — מהר״ל והראי״ה קוק – קיימו ביניהם, בעולמם הרוחני, מכנה משותף של מיזוג הלכה והגות,

59 כפי שצוין בהערה הקודמת אף בהדגשה של ׳קבלת׳ הדברים, לא רק ׳שמיעתם׳, אף שלנגד עיניו ודאי עמד תרגומו הידוע של אבן תיבון; וראה לעיל הערות 13–14. סטייתו זו של הרשב״ץ מן התרגום הקיים ו׳אימוץ׳ התרגום המחודש לימים של ר׳ יוסף קאפח מבליטים שבעתיים את מדיניותו הגורסת לא רק ׳שמיעה׳ אלא גם ׳קבלה׳.

60 לכיוון דומה מטה הרשב״ץ גם בפירושו מגן אבות (לעיל הערה 13) לאבות ב, יט: ׳ודע מה שתשיב לאפיקורס׳.

61 שו״ת הרדב״ז, ח, סימן קצא.

ונוסף על כך שניהם נשאו בעול מנהיגותי וחינוכי. עניין זה הוא בלא ספק מאפיין משמעותי, ולכן מוצא אני לנכון לבחון – רק בקצרה – את משנתם בסוגיה.

### א. מהר"ל

בולט בעיסוקו בסוגיה זו מהר"ל, כנראה לא בכדי לאור הביוגרפיה האישית שלו, אשר מיזגה ארבעה תחומים רלוונטיים לסוגיה שלפנינו: הלכה, מדע, הגות וחינוך. הסוגיה ודאי נגעה באשיות משנתו, והוא נמצא מתבטא בעניינה בהרחבה פעמיים בחיבורו 'נתיבות עולם: נתיב התורה' – הן באמירות הגותיות ותאורטיות הן באמירות הלכתיות ומעשיות.

בפרק השמיני של 'נתיב התורה' מהר"ל מעמיד חמישה עקרונות: (א) ההיתר לר' מאיר נבע לא רק מהיותו 'גדול' אלא גם ממצב של חוסר ברירה שנקלע אליו, שכן תורה – כזו – לא היה יכול ללמוד ממאן דהו אחר;[62] (ב) יש להבחין בין סוגים שונים של תוכני תורה, שכן ההיתר לר' מאיר נבע לא רק מהיותו 'גדול' אלא גם מכך שלמד דווקא סתרי תורה ולא 'סתם תורה'; (ג) גם כאשר מביאים את דבריהם אין להביאם בשמם, שכן בכך מייקרים אותם ומעניקים להם יתר חשיבות;[63] (ד) האיסור נוגע לא רק ללמידה מפיהם אלא גם ללמידה מספריהם; (ה) אם המטרה 'להשיב לאפיקורס – דבר זה מצוה גדולה'. בפרק הארבעה עשר מהר"ל נוגע שוב, בקצרה, באותה סוגיה ומחדד נקודה נוספת: הבחנה בין למידה מפיהם ללמידה מכתביהם, שהשני קל יותר.[64]

### ב. הראי"ה

הרב אברהם יצחק הכהן קוק, שמיזג גם הוא, כמהר"ל, הלכה והגות,[65] אף נשא, כמהר"ל, בעול מנהיגותי וחינוכי. הוא התייחס לסוגיה פעמים אחדות הן בביאוריו לאגדות הש"ס שב'עין איה' הן בדרשותיו שב'מדבר שור'. במידת מה הוא נתן את דעתו על מורכבות הסוגיה גם באיגרותיו. ב'עין איה' הוא כותב כי אמנם לר' מאיר ולשכמותו הדבר מותר, אך ההיתר תקף אך ורק לאנשי מעלה אלה, ואפילו הם יורדים מעט מערכם מחמת העניין, ולו רק באופן זמני. 'הדרכה קבועה הראויה לאדם', לעומת זאת, היא 'להיות לוקח הטוב דוקא מן הטובים'.[66]

62 בדברים דומים כבר קדמו לו. ראה מנחם המאירי, בית הבחירה, בסוגיית חגיגה דלעיל; אור זרוע, חלק א, אלפא ביתא, סימן לה; וראה רמב"ם, לפי ספר קובץ, וכן בתשובת הריב"ש, סימן מה.

63 בניגוד חד למדיניותה של ליבוביץ.

64 וראה יעקב כהן, 'קריאה בספרים שמחבריהם אינם יראי שמים', מאבני המקום יב (תש"ס), עמ' 192.

65 ראה נריה גוטל, 'שיקולים הלכתיים ומטא־הלכתיים בפסיקתו של הרב קוק', עבודת דוקטור, האוניברסיטה העברית בירושלים, תשס"א.

66 אברהם יצחק קוק, עין איה, ברכות ב, עמ' 229 (ברכות נ, ב), אות מט (ירושלים: מכון הרצי"ה, תש"ן).

בחיבורו ׳מדבר שור׳[67] הרב מבחין בין ידיעת התורה ובין סגולת התורה. מכלל דבריו שם עולות חמש נקודות: (א) יש דברים טובים גם בספרים פגומים;[68] (ב) האמת אהובה מכול; (ג) אנשי מעלה רשאים ללקט את החיובי מתערובת הכוללת גם שלילה; (ד) לאמתו של דבר לא רק ידיעה אפשר למצוא שם אלא אפילו עומק של קדושה; (ה) ההדרכה לכלל מעדיפה היזקקות לטוב הבא דווקא מן הטובים.

נכון הוא שהתייחסויותיו דלעיל של הרב קוק לא היו הלכתיות באופיין אלא הגותיות ודרושיות, אולם – כפי שהוכחתי במקום אחר[69] – אי־אפשר להפריד את משנתו ההגותית ממשנתו ההלכתית. אף בלתי אפשרי לנתקן, שתיהן, מהכרעותיו הלכה למעשה, ועוד יותר מכך – מהחינוך.

זו אפוא דרכם של שניים אלה, מן ׳האחרונים׳. בחיתומה של ׳משנת האחרונים׳ תצוין בקצרה התייחסותם של שניים נוספים, אף הם מן ׳האחרונים׳, אשר הבליטו אמירות חשובות, לקולה ולחומרה: בדרשותיו של הרב עזריה פיג׳ו, בעל ׳בינה לעתים׳ (חלק ב, דרוש ב, לשבועות), אחר שנשא ונתן בסוגיית הש״ס ובקשיי ההכרעה שת לבו להבחנה לשונית בין שני מונחים: ׳לבקש׳ ו׳למצוא׳. כאשר דובר בסוגיות הש״ס על האיסור נאמר שאסור ׳לבקש תורה׳ ממי שאינו הגון. לעומת זאת בסיפור על ר׳ מאיר נאמר ׳רמון מצא׳, והרי אין דין ׳בקשה׳ כדין ׳מציאה׳. ׳בקשה׳ עניינה יזמה פעילה, אקטיביות; ׳מציאה׳ לעומתה עניינה אקראיות, פסיביות. ובכן, דייק בעל הבינה לעתים: בכוחו של הדקדוק הלשוני להוביל למסקנה יישומית אשר לפיה אסור ׳ללכת ולשאול אותו שילמדהו, כי בראותו שזה שואל בפיו ומבקש ממנו ללמוד, אז להכעיס ישתדל ללמדו ארחות עקלקלות [...] אמנם רבי מאיר אדרבא היה משתדל בפיו להחזירו למוטב אלא שאגב אורחין היה אחר אומר דבריו, כמציאה הבאה בהיסח הדעת׳. אם כן, לפי הרב פיג׳ו אין היתר לכרות אוזניים קשובות, אך גם אין חובה לסתמן. אקטיביות אסורה; פסיביות מותרת.

אוסיף על כך בשולי הדברים, וכאמירה חינוכית הנובעת ביסודה מאותו עניין אך היא מרחיקת לכת ביותר, אמרה המיוחסת לר׳ חיים מוולוז׳ין. לדידו עברו הדברים כנראה מכֶּשל קוגניטיבי לכשל מיסטי, ועד כדי כך הם מגיעים שאפילו הדפוס שמדפיסים בו ספרים משפיע! ׳הגר״ח מוולוז׳ין היה אומר שהלומדים בספרים שנדפסו בדפוס אדם שאינו הגון, אין להם הצלחה בלמודם׳.[70] לא ברור

67 אברהם יצחק קוק, מדבר שור, ירושלים תשנ״ט, הדרוש השביעי, עמ׳ סג–סד.

68 ראה גם הנ״ל, אגרות הראיה, ב, ירושלים תשכ״ב, אגרת שנה, עמ׳ כ.

69 לשלילת ההפרדה בין משנתו ההגותית של הרב קוק ובין משנתו ההלכתית ראה גוטל (לעיל הערה 65).

70 אבן שלמה, עמ׳ כט הערה ג, ובסוף ר׳ חיים מוולוז׳ין, נפש החיים, מהדורת בני ברק תשמ״ט, אות מט, עמ׳ תכח. ראה גם רמ״צ נריה, מועדי הראי״ה, ירושלים תשמ״ב, עמ׳ יא: ׳הרב [קוק] לא היה משתמש במהדורות התנ״ך הלא־יהודיות׳.

אם ר׳ חיים היה מודע לעובדה שחלק לא מבוטל מספרי התנ״ך והתלמוד שלמדו בהם רבים מגדולי ישראל ורבים מעם ישראל הודפסו אצל אנשים שבהחלט אינם הגונים, ומכל מקום אין ספק שלדידו העניין הוא ייחודי, והוא משפיע לא רק בדיבור ולא רק בכתב, אלא אפילו בזהותו של בעל הדפוס!

## אישים ושיטות: סיכום

אסכם בפרוטרוט את כל מצבי ההיתר והאיסור:

| | שיטה | היתר | איסור |
|---|---|---|---|
| 1. | תוספות תענית | תלמיד חכם אינו מושפע | אדם ׳רגיל׳ מושפע |
| 2. | תוספות חגיגה (א) | ׳גדולים׳ מבודדים | ׳גדולים׳ מעורבים עם ׳קטנים׳ |
| 3. | תוספות חגיגה (ב) | רשעות ׳קלה׳ | עבריינות ׳חמורה׳ (זנות) |
| 4. | רמב״ם: לחם משנה (ועוד) | — — | להלכה: אין כל היתר |
| 5. | רמב״ם ושו״ע: אור החיים וש״ך | תקופות קדומות ועתידיות | בזמן הזה |
| 6. | רמב״ם: חיד״א ור׳ צדוק הכהן | תאורטית – ל׳גדולים׳ | מעשית – לכול; חשש מהטיית הלב |
| 7. | רמב״ם: פרשנויות נוספות; נדב״ז | ׳גדול׳ | ׳קטן׳ |
| 8. | רמב״ם ספר קובץ, ריב״ש, מהר״ל | עת לעשות – נגד אפיקורסות | עיקר הדין |
| 9. | רמב״ם, ר״י קאפח | מדעי הטבע | תורה ופילוסופיה |
| 10. | רמב״ם, דברי ירמיהו | למידה מן הכתב | למידה בעל פה |
| 11. | מהר״ל (א) | למידת טבע מן הכתב | למידת טבע בעל פה |
| 12. | מהר״ל (ב) | חוסר בררה, נחיצות | קיימת בררה חלופית |
| 13. | מהר״ל (ג) | ׳סתרי תורה׳ | ׳סתם תורה׳ |
| 14. | בינה לעתים | ׳למצוא׳ – מקרי ופסיבי | ׳לבקש׳ – יזמה אקטיבית |

## ׳אם יש עליו מלאך מליץ׳[71]

ועדיין בקעה הניחו לנו להתגדר בה, שכן ביסודם של דברים יש מקום להציע עוד זווית ראייה לבחינה. משום מה אין שמים לב לשאלה בסיסית: הכיצד זה בחרו חז״ל, ולא רק הם אלא אפילו פוסקי הלכה, במונח כל כך לא ברור כ׳מלאך׳? ׳אם דומה הרב ל״מלאך״׳ אמרו חז״ל, אם הרב ׳אינו הולך בדרך טובה׳, אמרו רמב״ם במשנה תורה ורבי יוסף קארו בשולחן ערוך – וכי זוהי הגדרה?! מה הוא ומי הוא ׳מלאך׳? מה היא ׳דרך לא טובה׳? מושגים אלה מעורפלים, לא חדים ולא ברורים, בעוד ההלכה עניינה מטבעה להיות מנוסחת באופן בהיר וחד כך שתוכל להיות מובנת לכל קוראיה ושומעיה, כמתחייב ממשימתה וממגמתה, וככזו – אין לך דבר מנוגד מתביעת ׳מלאכיות׳!

אכן, דומה שהם הם הדברים. זו עוד דוגמה מופתית להתנסחות גמישה מלכתחילה של עולם ההלכה בנושאים מסוימים – והחינוך בראשם.[72] במקום אחר[73] כבר הערתי בעניין דומה – באשר לתביעת ה׳הגינות׳ מהתלמיד – תביעה שגם היא נוסחה במכוון במונחים גמישים, ואף כאן כן. אם כן אני בדברים, אזיי לא באה הגדרת ה׳מלאכיות׳ אלא לומר שאין ׳מלאך׳ של דור אחד כ׳מלאך׳ של דור אחר, הן מבחינת התקופה הן מבחינת האוכלוסייה הן מבחינת המקום הן מבחינת זמינותן של חלופות ועוד ועוד. זמן וחברה, מקום ומצב – כל אלה ועוד משפיעים על סיווג המורה שלפנינו. בהחלט ייתכן שרב מסוים יוגדר במקום אחד ובזמן אחד ׳מלאך׳ אך במקום אחר ובזמן אחר יוגדר כ׳הולך בדרך לא טובה׳! ואם אכן נכוחים הדברים, אזיי בכל דור, בכל שעה ובכל מקום צריכים הדברים להיבדק מחדש; גם בדורנו.

## מן התאוריה אל הפרקטיקה

לנוכח כל שנאמר עד עתה בליבון הסוגיה בשורשה נשאלת לבסוף השאלה: ומה למעשה? אם עד עתה הדיון נסב על מצע של עקרונות, של אמירות ושל קביעות

71 על פי איוב לג, כג.

72 ראה נריה גוטל, ׳מ״חינוך מסורתי״ ל״מסורת חינוכית״: ההיבט הרפורמטיבי של החינוך האורתודוכסי׳, זמנים בחינוך א (סיון תשנ״ו), עמ׳ 54–61.

73 נריה גוטל, ׳הלכת ״הגינות התלמיד״ באספקלריית הדורות ובמבחן הפסיקה׳, אמנון בזק, שמואל ויגודה ומאיר מוניץ (עורכים), על דרך האבות: שלושים שנה למכללת יעקב הרצוג – קובץ מאמרים בנושאי תורה וחינוך, אלון שבות תשס״א, עמ׳ 49–74; וראה גם הנ״ל, ׳חושך שבטו שונא בנו? הכאת ילדים – בין הלכה להלכה־למעשה: לדרכה של מדיניות חינוכית־הלכתית׳, שדה חמד מג, חוב׳ 2–3 (תש״ס), עמ׳ 119–139.

תאורטיות, הרי הכרחי לתת את הדעת על שאלת היישום, ובעיקר היישום בעולמה של מודרנה דתית על כל המשתמע מחידושיה. כיצד יש לנהוג כאן ועכשיו?

ובכן, כפי שפתחתי, בעניין זה הזדמנו לאותו פרק זמן שתי גישות הבולטות בשונותן. בשנים תשכ"ו–תשכ"ז פעלו שני מחברים המעורים היטב במשנה חינוכית בכלל ובמשנה חינוכית־דתית בפרט, בהכשרת מורים בפרט שבפרט ובהוראת תנ"ך בייחוד. שני מחברים אלה ניסחו יצירות חדשניות. נחמה ליבוביץ, המורה הדגולה, הוציאה לאור בשנת תשכ"ז את הכרך הראשון של 'עיונים', והוא הוקדש לספר בראשית. זה היה אחרי הגיליונות שהופצו בכל אתר ואתר, בארץ ובתפוצות; זה היה גם אחרי מפעלים חינוכיים־תורניים־פרשניים נוספים שליבוביץ הייתה מעורבת בהם. בלא ספק זו הייתה אבן דרך לשעה, ובסופו של דבר – אף לדורות.[74] באותו זמן פחות או יותר הוציא לאור יהודה קופרמן, מייסד מכללת ירושלים לבנות, את סדרת 'סוגיות בתורה ותלמודן על פי המקורות'. בסוף חוברת יח, אשר יצאה לאור בשנת תשכ"ו, אף ניסח את המצע שהנחה אותו בעבודתו.

מיותר לומר שמכנים משותפים רבים בין השניים, ובולטת מכולן המגמה לחזק ולשפר את למידת התורה ואת הוראת התורה בהעמקה וליתר דיוק: בהעמקה גדולה. זו בכה וזה בכה, אך בוודאי מכנה משותף זה, הדוחה שטחיות, היה נר לרגלי שניהם. עם זאת הבדלים לא מעטים בין מפעליהם. לענייננו ניזקק להבדל אחד – אחד בלבד – בגישתם.

ב'אחרית דבר' שצירף קופרמן לאותה חוברת יח (שעיקר עניינה 'שכר פינחס') הוא כותב דברים גלויים, כנים ומפורשים על דרכו:

> יותר מאשר באו החוברות להתוות דרך בהוראת תורה, הן באו להראות דרך בלימוד תורה [...] חלק לא מבוטל מציבור המורים לתורה ולנ"ך, סובל מגישה בלתי נכונה בלימודיהם הם במקצועות הקודש, ואין פלא אפוא כי קורסים במקצועות הפדגוגיים אינם יכולים לתקן את המעוות.
> היסוד עליו בנוי כל לימוד בתורה ובמקצועות הקודש הוא האמונה הטהורה בתורה מן השמים. לכן [...] לא הבאנו מן אותם הספרים שנכתבו על התורה מפי החכמים אשר כפרו ביסוד היסודות של היהדות. על ידי כך נמנענו גם מלשוות להם בעיני הקורא 'ערך איקויולנטי' לגדולי הדורות ואף לחז"ל עצמם, כפי שמקבלים בספרות המקובלת, כשדבריהם באים ליד דברי חז"ל בלי כל ציון של 'להבדיל' [... ולעומת זאת] הבאנו מפירושיהם של גדולי הדורות בקנה מידה רחב, ולא הסתפקנו במפרשים המובאים בהוצאות המקובלות של תורה ומפרשים. כל מה שנכתב בפירוש הכתוב שייך לפרשנות [...] הלכה, מחשבה, פרשנות.[75]

74 וראה נריה גוטל, 'אמור לי מי היא נחמה "שלך" ואומר לך מי אתה', הארץ, ספרים, 19.6.2002.

75 ראה יהודה קופרמן, על מקומו של פשוטו של מקרא בשלימות התורה ובקדושתה, א,

אם כן, קופרמן גורס שיש ׳גישה נכונה׳ ויש ׳גישה בלתי נכונה׳. ׳גישה נכונה׳ תוחמת את עיונה ל׳פירושי גדולי הדורות׳, שלומי אמוני ישראל, אשר הם, ורק הם, לגיטימיים. לעומת זאת אותם המביאים בביאורם מספרי חכמים שאין אמונתם טהורה, הרי הם נוקטים ׳גישה בלתי נכונה׳ — לשון המעטה – שכן חס ושלום מלהביאם, חס ושלום מלשוות להם ולו גם נימה של אקוויוולנטיות עם דברי חז״ל.[76]

מדיניות אחרת נקטה ליבוביץ. המעיין בספריה דאז רואה עד כמה גדולי הדורות הפרשנים תופסים מקום בראש – תרתי משמע – דרכה, אך רואה הוא לא פחות עד כמה דברי מי שאינם שלומי אמוני ישראל מובאים גם הם. לעניין זה מדיניותה של ליבוביץ גורסת בבהירות כי ׳האמת עד לעצמה׳, ומבחינה זו אפשר, ולעתים אף רצוי, לעשות שימוש בכל מאן דהו, בלא יוצא מן הכלל, ובלבד שדבריו תורמים לחידודה של פרשנות.

ואכן, בבהירות רבה נחשפה הדילמה בסוף סקירתו של משה ארנד לחיבורה דלעיל של ׳המורה׳, ומאחר שהדברים שם מאלפים ומסכמים יפה את שלפנינו, ארשה לעצמי לצטטם. אחר שראה אור בשנת תשכ״ז הכרך הראשון של סדרת ׳עיונים׳ (לספר בראשית) כתב ארנד סקירה שכותרתה ׳הכתוב צריך עיון׳.[77] הוא שיבח את הדרך הפרשנית שננקטה ב׳עיונים׳ והעלה על נס את מפעלה ואת תרומתו הנדירה. אולם ארנד העלה גם את הטענות שמשמיע לא פעם ׳חלק מצבור הלומדים, שתורתם אמונתם׳. ׳החמורה והרצינית׳ שבאותן טענות לדבריו היא כדלקמן:

> הן ב׳גליונות׳ הן ב׳עיונים׳ מובאים לפעמים דבריהם של חוקרים ושל הוגים, בני ברית ושאינם בני ברית, שאינם (או שלא היו) שומרי מצוות או שכפרו ביסודות אמונתנו, ובמיוחד ב׳תורה מן השמים׳. הטענה מובנת מאליה והיא מתנסחת בחריפות ובקולי קולות: אין אנו רוצים שבנינו ישמעו שמותיהם של מרטין בובר ושל יחזקאל קויפמן! גם פירושיהם של מנדלזון (רמבמ״ן?), של וסלי (רנה״ו?) ושל לוצאטו (שד״ל) – מוטב שלא יעיינו

---

ירושלים תשס״א, עמ׳ 15–20, בערכו פולמוס מושחז ובוטה עם גישות אחרות הגורסות ׳חירות פרשנית׳. לחירות הפרשנית ראה שלמה ריסקין, ׳חירותו של פרשן המקרא׳, אקדמות ג (תשנ״ז), עמ׳ 67–81; וכן תגובת יובל שרלו, ׳נאמנותו של פרשן המקרא׳, שם ד (תשנ״ח), עמ׳ 117–128.

76 דברים דומים, נחרצים ובוטים לא פחות, אף הם באותה תקופה, כתב הרב אליהו אביחיל. ראה אליהו אביחיל, ׳תנ״ך מתוך אמונה׳, שדה חמד י, חוב׳ ה (תשכ״ז), עמ׳ 269–271. עם זאת לא יהא מיותר לציין שקביעתו החדה כי ׳מבחינת ההלכה הדבר אסור׳ לא נתמכה ולו בבדל של סימוכין. כך הוא וכך קופרמן. והרי מתברר במאמר זה עד כמה הדברים סבוכים ומורכבים.

77 ארנד (לעיל הערה 4), עמ׳ 30–37.

בהם! ייסכר פי דוברי שקר! מנעו בניכם מן ההגיון! – כך ובדומה להם צווחים וכותבים[78] אנ"ש מאז ומתמיד, ולא חלילה מתוך שנאת חנם, כי אם מתוך דאגה כנה ותמימה לאמונתם השלמה של בניהם, לא יבולע לה ולבל נהא שותפים בהריסתה![79]

ואל נטעה בדבר: אין טוענים כלל שגב' ליבוביץ' מלמדת כפירה ח"ו; הכל מודים ביכולתה לבור את את הבר מן התבן ומוכנים להניח שאין היא מביאה לפנינו דברי מינות, אלא רק דברים שמותר לנו לקבלם! אבל: ראשית – יש סכנה שבלי משים, כשגיאה היוצאת מלפני השליט, יתגנבו פה ושם גם גרעיני כפירה בתוך המובאות הללו; ושנית, האין בעצם הזכרת שמותיהם של כופרים בצד חכמי ישראל הנאמרים משום עשיית רושם כאילו אין 'להבדיל' ביניהם כל עיקר, וכאילו 'מה אלו מטהרין אף אלו מטהרין'?! ושלישית, האמנם מוצדק הוא להפריד בין האדם (בנידון דידן: הכופר או בעל הידיעות המוטעות) ובין פרי רוחו ('האמיתי, הטוב והיפה') שהוא אומר? שאלה אחרונה זו שנויה במחלוקת בין החכמים.

כאן מספר ארנד את שהזכרתי לעיל על אמירתו של ינקילביץ בדבר פסילת צליליו של וגנר, והוא מוסיף:

אם כך, אזי כל מה שהגה וכתב אדם שאינו מאמין באמונה שלימה, פגום הוא [...] ומה שיוצא מתוך מוחו של קרקפתא דלא מנח תפילין פיגול הוא ולא יירצה!

אכן – דברים כדרבנות אך כגודל חריפותם, כן גודל שבושם וסכנתם. ראשית כל: אל נמהר לפסול! לא כה פשוט הוא לקבוע מי הוא כופר ומי הוא מין, מי יטרף ומי יפסל. הפוסלים היום את מנדלסזון, את ויזל ואת שד"ל, עתידים מחר לפסול את ראב"ע ואת 'המורה', ומחרתיים את ר' שמואל בן חפני גאון, את רס"ג ואת רשב"ם, את בעל ה'ערוך' ואת רד"ק והרבה אחרים,[80] שכתבו דברים שאינם עולים בד בבד עם משמעם של דברי הרמב"ם בהלכות תשובה (פרק ג, הלכה ח) – ולא כאן המקום להאריך בזה.

78 כאן מפנה ארנד לשניים שהזכרתי לעיל: קופרמן ואביחיל.

79 במקום זה מספר ארנד, בהערת שוליים, אנקדוטה מאלפת: 'בעצם ימי מלחמת העולם, בהיותי נער פליט בעיירה צרפתית, יחד עם קומץ יהודים אחרים, דרש ממני חסיד אחד שאשרוף באש את החומש היחידי שהיה לי, משום שהיה מודפס בו "הביאור"'.

80 לולא דמסתפינא הייתי אומר שממש דברי נבואה נזרקו בשעתו מפיו של ארנד, כחכם הרואה את הנולד, וחכם – כידוע – עדיף מנביא. לא ארכו הימים, ובשנת תשס"א אינך מוצא בספריית מכללתו של קופרמן את חלקי דעת מקרא שעל התורה (!) שבהוצאת מוסד הרב קוק (!) ושבפיקוחם של רבנים (!). ההנמקה: מי מן הכותבים – ולא אנקוב בשמו – 'לא יבוא בקהל ה'. מדהים!

חשוב מזה: הנחפז לפסול את ד״ר נחמה ליבוביץ׳, עלול לראות את עצמו נפסל, מחר, ואולי כבר היום, על ידי אחרים, קיצוניים ממנו! עקשותם של בעלי הדיעה האחת, שאינה סובלת זולתה, כח פרימיטיבי אדיר יש בה, ואין שום טעם להיאבק עמה.

ואין גם שום צורך להיאבק עמה. אדרבה, יישר חילם של אלה, שדי להם (ולבניהם?!) בד׳ אמות של הלכה. אך אסור לנו להתעלם מן המציאות. רוב בני האדם, שהם מן היישוב, אינם יכולים לעמוד בקיצוניות זו. ואם מדובר כאן בלימוד תנ״ך, הרי פירושו של דבר הוא, שהם רוצים לדעת, מה נתחדש לגבי כל נושא ונושא ע״י מדעי העזר של התנ״ך: הבלשנות השמית, הארכאולוגיה, חקר המזרח התיכון ותולדותיו, הגיאוגרפיה של א״י, האפיגרפיה, בקורת הספרות וכו׳ וכו׳.[81] אין הם רואים שום חובה לעצמם להעלים עיניהם ולאטום אזניהם מחידושים שנתחדשו הודות לרקחות ולטבחות אלו, כשם שגם קדמונינו לא היססו מלהשתמש בתוצאות מחקריהם של חכמי זמנם.

אך לא זו הנקודה המכרעת, ולא כאן סלע המחלוקת העיקרי. חייבים אנו להודות, שגם בגופי דברים ולגבי עצם משמעותן של פרשות שלימות שבתורה הקדושה אין הרבה מאתנו מסוגלים עוד להביא לידי הבנה של ממש בלי עזרתם של חוקרים מודרניים דוקא. ודאי אין זאת אלא משום ׳קוצר המשיג׳, אך מה זה משנה? — יסלחו הקוראים, אם נזכיר כאן כמה פרטים אישיים.[82] ובכן, אודה ולא אבוש: לעומק משמעותו של ׳כי לא נחש ביעקב׳ לא הגעתי — במידה שהגעתי — אלא הודות למחקריו של יחזקאל קויפמן; מעשה משה רבנו ׳בדרך למלון׳ לא נתברר לי — במידה שנתברר — אלא באמצעותו של מרטין בובר; את מעשה הכרובים איני מסוגל להבין, אלא במידה מועטה מאוד, וזאת לאור דבריו של מ״ד קאסוטו; כמה וכמה מענייני ספר בראשית נתבהרו והופיעו באור חדש ומזהיר דוקא לאחר קריאה בספרו של בנו יעקב. ואל רוב הדברים החשובים הללו ואל שכמותם לא נתוודעתי אלא ע״י הדרכתה של מורתי נחמה ליבוביץ׳.

והטענות?! — ודאי, דרושה זהירות יתרה בבחירת הפירושים, אך בלי זהירות אינטלקטואלית זו מסוכנים דברי כל המפרשים, ומסוכנים שבעתיים דברי המקרא עצמו. ההפרדה בין האמת כשלעצמה לבין בני האדם המגלים אותה והמגידים אותה, תביעה ראשונה היא מכל מי שמתיימר להשכיל ולהגיע לידי עצמאות רוחנית. רק עם הטענה השניה אנו רואים חובה

81 כפי שאכן הוזכר מפורשות בדבריו של אביחיל. והשווה לכל זה שלמה־זלמן מן־ההר, ׳בין אנשי מדע המקרא וביני׳, מהר שלם, ירושלים תשנ״ט, עמ׳ א.

82 אף ליבוביץ (במכתבה אל הרב יהודה אנסבכר) ציינה פרטים אישיים דומים: מבנו יעקב למדה ׳הוכחות מצוינות שעין תחת עין לפשוטו ממון׳ וטענות נגד ביקורת המקרא; מבובר למדה את עניין המילה המנחה ועוד.

לעצמנו להזדהות לגמרי: חובה היא להבדיל ברורות בין גדולי התורה, ראשונים כאחרונים, המשמשים נר לרגלנו גם במעשיהם, לבין חכמים שחייהם ידועים וגלויים לנו כפגומים בזוהמת החטא או כאכולי ספקות הזמן. חבל שהבדלה זו אינה תמיד ברורה כל צרכה בעבודותיה של נחמה ליבוביץ', אך להבדיל אין פירושו להעלים. 'שמע האמת ממי שאמרה'.

דברים אלה, שפורסמו כאמור בשנת תשכ"ח, עמדו בוודאי לנגד עיניה של ליבוביץ, ואף על פי כן בשנת תש"ם נזקקה היא עצמה, אולי שלא בטובתה, לבטא בקצרה את מדיניותה. הדבר נעשה כמענה למכתבו – הביקורתי כנראה – של הרב יהודה אנסבכר, רב המרכז הקהילתי 'איחוד שיבת ציון'. ליבוביץ לא ראתה לנכון להסתפק בהפניה למאמרו של ארנד, והיא טרחה להשיב בלשונה. וכך כתבה: 'אבל העיקר לסוף דבריך. נכון הוא שהנני מביאה דברי אלה שאינם מקיימי מצוות – אם דבריהם טובים בעיני, ויכולים להראות אורה של תורה ולהראות גודלה וקדושתה ללומד. לפי הכלל: קבל את האמת ממי שאמרה'.[83] וכאן היא מציינת את שלמדו רבות היא ועמיתיה מבנו יעקב, 'שהיה רפורמי קיצוני ובוודאי עבר על חלק עצום של מצוות תורתנו הקדושה',[84] ולמרות זאת 'הוא פקח את עינינו לראות דברים שלא ראינו, לאמיתה של תורה'. הוא הדין לבובר, אשר 'לא היה יהודי טוב – במובנו הרגיל של מושג זה [...] לא היה כלל וכלל איש כלבבי! בשום אופן לא! [...] אבל מה אעשה, ואני והרבה מורים דתיים למדנו ממנו כמה דברים נכונים בתנ"ך'. הוא הדין 'גם שאינם בני ברית, אומרים לפעמים דברים[85] איזה פירוש טוב וחריף ויפה לפסוק, ואף אברבנאל מביא במקומות אחדים דברי הגמון קתולי ומקבל דעתו נגד דעת הרד"ק והרלב"ג'. ולעומת זאת

83 ראה רבקה הורוביץ, 'נחמה ליבוביץ והפרשנים היהודים בגרמניה במאה ה־כ: מרטין בובר, ברנץ רוזנצווייג ובנו יעקב', ארנד, בן מאיר וכהן (לעיל הערה 5), עמ' 215–216, 657–658; אביעד הכהן, 'שמע האמת ממ' שאמרה', עלון שבות: בוגרים יג (תשנ"ט), עמ' 90–92.

84 על בנו יעקב, ראה מאיר סיידלר, 'מפירושו של בנו יעקב לספר שמות', דף שבועי לפרשת וארא (מס' 532), בר אילן תשס"ד.

85 '(אם כי לדעתי – לעתים רחוקות)'. נחמה ליבוביץ אכן מיעטה מאוד להביא משהו משלהם, אך לעתים עשתה זאת. ואף שאביעד הכהן ציין במאמרו (שם, עמ' 75 והערה 13 באותו המאמר) רק דוגמאות שהשימוש בהן הוא אקראי, אגבי ולא מהותי – מהטמה גנדי או הוורד פאסט – לאמתו של דבר עשתה ליבוביץ שימוש משמעותי, ממשי ומהותי בדבריהם. ראה לדוגמה נחמה ליבוביץ, לימוד פרשני התורה ודרכים להוראתם: ספר בראשית, ניסן תשל"ה, עמ' 1 הערה 1, עמ' 46–47, 123 הערה 3. למותר לציין מקרים נוספים שהוזכרו בהם דבריהם של נכרים באופן ביקורתי – כהתמודדות אל מול מבקרי מקרא. ראה לדוגמה הנ"ל, שם, עמ' 5 הערה 5, עמ' 37 הערה 1, עמ' 51 הערה 1. וראה גם מרדכי ברויאר, 'פרופ' נחמה ליבוביץ ע"ה', ארנד, בן מאיר וכהן (לעיל הערה 5), עמ' 18, עמ' 28 הערה 9, עמ' 36, 47 הערה 46, עמ' 93 הערה 2, עמ' 700–701 (הנמקתה של ליבוביץ לשתי הפניות לברית החדשה!).

׳פרופ׳ קאסוטו ז״ל שהיה יהודי ירא וחד על מצוות ה׳ ומדקדק בהם, אמר כמה דברים שרחוקים מאוד מאמונתי בתורה מסיני, ולא אתן יד להפיצם. ולכן לא אתחשב באומר אלא בנאמר׳. הכלל, לדידה, הוא זה: ׳לא אמנע טוב מלומדים על ידי שאעלים דבר זה מעיניהם [...] האם אעלים שם האומר? זה לא אוכל[86] [...] זו דעתי, שבה החזקתי כל ימי׳.

בנוגע למשפט האחרון, הגורס מדיניות של הבאת האמת כולה, ובשם אומרה, אציין כי בשיחה אישית שהיה לי עונג לנהל עם ארנד שאלתי אותו מה הצעתו הוא. השיב לי שכבר ליבוביץ שאלה אותו אותה שאלה והוא השיב לה, ברוח הדברים דלעיל, שלדעתו אמנם אין לנקוט מדיניות של ׳העלמה׳ אך יש לנקוט מדיניות של ׳הבדלה׳. מחד גיסא להביא את כל ה׳אמת׳, ומאידך גיסא לערוך הבחנה בין אומר לאומר. בין בהבדלה גרפית – אותיות גדולות וקטנות, סוג אות אחד וסוג אות אחר; בין בהבדלת מיקום – טקסט עליון ותחתון, תוך המאמר וסופו וכיוצא בזה – באופן כזה שמצד אחד החומר יובא ומצד אחר יהיה ניכר לעין שהוא ׳שונה׳.

דומה בעיניי שכמו בכל דבר אף מידה קיצונית של ׳כל האמת׳ לא התקבלה כפשוטה – לא אצל ארנד אף לא אצל ליבוביץ. כמו בכל דבר שקיצוניות גורפת אינה עושה עמו חסד, כך יש להניח גם בנדון דידן. השאלה היא כמובן מה הם קני המידה. לקופרמן ואסכולתו החיים קלים יותר (יהיה מי שיוסיף מירכאות: ׳קלים יותר׳).

ומה באשר לגישה השנייה? כאמור, לא ארנד ולא ליבוביץ ביררו מה הן הקטגוריות אשר על פיהן ייקבע מה שנקרב, מה שנרחיק ומה שנבדיל. הן מדיניותה של ליבוביץ הן דרכו של ארנד נסמכות, כך נדמה, יותר על תחושה, על ניסיון, על אידאולוגיה חינוכית, אך חסר בהן ממד מוצק יותר, ממד הלכתי. כך הם, שכן נתנו דעתם על הדילמה, לפחות מן הבחינה החינוכית, וכך שבעתיים אותם שיישמוה בלא שנתנו דעתם אפילו על הדילמה. בסופו של דבר חייבים לשאול: האם תהא זו החלטה אישית וסובייקטיבית שכל מורה והורה יחליט ויחיל אותה על עצמו, על ילדיו ועל תלמידיו? האם תיאמר בזה החלטה מוסרית אשר רקע פילוסופי מלווה אותה? האם יהא זה עניין של חברה, של תרבות, של מקום, של אוכלוסייה ושכמותם? או שמא נוכל להציע בנדון קני מידה אובייקטיביים יותר או לכל הפחות להציע מודלים מסוימים שנאמרו בעניין?

דומה שלעיל הנחתי תשתית למתן מסד רליגיוזי לדרכים מגוונות שיכולות להינקט בזה, דרכים שיש להן סמך ולפיכך הן ׳לגיטימיות׳. לא מוסכמות כמובן אך ׳נכונות׳ לאמירת ׳קים לי׳ וליישומו לפי שיקול דעת חינוכי. אם אחזור

86 תוך הפניה לאמרת הבבלי, הוריות יד ע״א: ׳מי הם אלה שמימיהם אנו שותים ושמותיהם אין אנו מזכירים׳, והוסיף על כך מרדכי ברויאר כי ׳ידוע ידעה, כי מן העלמת השם ועד סילוף האמת קצרה הדרך׳. ראה ברויאר (שם), עמ׳ 18; וראה שם, עמ׳ 212 את שכתבה רבקה הורוביץ; והשווה גישתו ההפוכה והנחרצת של מהר״ל.

לאישים ולשיטות שדיברתי עליהם, הרי יש להניח כי היתר ה׳הכרח׳ למשל, באין חלופה אחרת, עשוי להיות מוּחל על פרשנות נצרכת, כפרשנויות שעליהן הודיעונו ליבוביץ וארנד שנחשפו להן רק דרך פרשנים ׳פגומים׳; כך גם הטיעון של היתר ׳להצלת אמונה׳ עשוי להיות מורחב לסוג מסוים של תלמידים ששאלות מעין אלה טורדות את עולמם הרוחני;[87] הוא הדין בטיעון ההבחנה בין ׳בכתב׳ ובין ׳בעל פה׳ – גם הוא עשוי לבוא לידי ביטוי במקראה מבוקרת שתסַלֵּת מן האומרים וכן תביא, לעתים ובמשורה, מכתבי ׳פגומים׳ מסוימים, אחת הנה ואחת הנה.

מובן מאליו שכל הרוצה לחלוק ולהיסמך, לשלילה, על יתר השיטות כבודו גם הוא במקומו מונח, אך שורת הדין עצמה מחייבת אותו להכיר בלגיטימיות של ההיסמכות על דעות אחרות, אף הן מן הקדמונים. וכשם שאין פרצופיהן שווין כך גם מדיניותם החינוכית, הפדגוגית והמתודית אינה שווה, ועם זאת אלו ואלו דברי אלוהים חיים, ובלבד שיכוונו כולם לבם לשמים.

87 ראה לדוגמה משה ארנד, חינוך יהודי בחברה פתוחה, א–ב, רמת גן תשנ״ה–תש״ס; נריה גוטל, ׳למחנך הנבוך׳, הארץ, ספרים, 11.7.2001.

# הוראת המקרא בחינוך התיכוני הממלכתי־דתי
## ביקורת והצעת עקרונות לתיקונים

חננאל מאק

בשנת הלימודים תשנ״ב (1992) שימשתי בתפקיד מפקח־מרכז (מפמ״ר) לימודי המקרא במנהל החינוך הדתי במשרד החינוך. כאשר סיימתי את תפקידי כתבתי מכתב ארוך ומפורט שהופנה אל ראש המנהל דאז, מר מתי דגן. העתקו של המכתב נשלח אל כמה אישי חינוך בכירים, בתוך המשרד ומחוצה לו, בהם אנשי מערכת החינוך הדתי ובהם אחרים שאינם קשורים למערכת זו. רובם לא טרחו להשיב; אחדים, ובהם המכותב, הגיבו בכמה שורות מאולצות וכמעט חסרות ערך; מגיב אחד או שניים התייחסו אל המכתב ביתר רצינות.

במרוצת השנים שחלפו מאז ניסיתי בכמה הזדמנויות לעניין את ראשי המערכת בדעותיי ובהצעות התיקון שלי לכמה מן הפגמים הקשים שאפיינו את המערכת כפי שהכרתי אותה. ניסיונות אלה לבשו צורות שונות שאותן לא אפרט מעל במה זו. עיקרי המכתב הנזכר לעיל פורסמו בדפוס, תחילה ב׳ניב המדרשיה׳, הוא ביטאון מדרשיית נועם בפרדס חנה,[1] ומאוחר יותר בשנתון ׳מים מדליו׳, ביטאון מכללת א״מ ליפשיץ בירושלים.[2] המאמר שלהלן כולל פסקות שלמות מתוך אותם פרסומים. בשיחות עם אישים שונים קראתי להקמת גוף שיבחן מחדש ובאורח כולל את תוכני הלימוד בכל תחומי הלימודים הייחודיים למערכת החינוך הדתי, מעין ׳ועדת שנהר׳ הנודעת אשר פעלה בתחומים אלה במערכת החינוך הכללי. מפעם לפעם הגיעו לאוזניי מלמולי הסכמה ואמירות מתחמקות בנוסח ׳כן, אבל׳, ׳צריך לחשוב׳, ׳אולי בשנה הבאה׳ וכיוצא באלה.

ראשי המערכת לא היו נכונים לבחון את הטענות שהועלו ו׳להסתכן׳. ככל הנראה הם חששו מפני תחרות של מערכות חינוכיות ׳שכנות׳ וכן מן הביקורת הצפויה מפיהם של אישי ציבור מסוימים אם ינסו לפגוע בשיטות הישנות

* דברים שנאמרו בכינוס ׳הבנת המקרא בימינו: סוגיות בהוראתו׳, שנערך במרכז לחינוך יהודי ע״ש מלטון, האוניברסיטה העברית בירושלים, י׳–י״א בניסן תשס״א (3–4 באפריל 2001).

1 חננאל מאק, ׳מכתב אל מתי דגן בדבר הוראת המקרא בכיתות העליונות של בתי הספר התיכוניים הדתיים׳, ניב המדרשיה כד–כה (תשנ״ג), עמ׳ 245–252.

2 חננאל מאק, ׳קווי יסוד לשינויים הכרחיים בהוראת המקרא בחינוך הדתי העל־יסודי׳, מים מדליו: ביטאון מכללת א״מ ליפשיץ (תשנ״ה), עמ׳ 223–232.

והנוחות. החשש הראשון מובן כשלעצמו, שכן החינוך הממלכתי־דתי נתון זה זמן רב להתקפות קשות ורצופות מצד אותן ׳שכנות׳. למרבה הרעה התקפות אלה נושאות פרי. מצוקתו של החינוך הממלכתי־דתי היא ביטוי מסוכן להקצנה שחלה ברכיבים שונים של החברה הישראלית בשנים האחרונות, והיא מטרידה רבים וטובים בחברה הדתית ומחוצה לה. הפחד מפני התקפותיהם של אישים מסוימים על שינויים אפשריים בחינוך הדתי מבטא אף הוא את ההקצנה הזאת, והוא עצמו מסייע לקידומה. נושאים אלה מחייבים אפוא דיון רציני ומעמיק הרבה מעבר לגבולותיו של המאמר שלפנינו. אולם ההבנה למצוקתה של המערכת אינה מצדיקה את ההתעלמות הממושכת מן ההשגות ומן ההצעות לתיקון שהועלו בעבר ואשר מקצתן מועלות כאן מחדש ובשינויים קלים.[3]

בתחילת שנת תשס״ב הוקמה ביזמת מִנהל החינוך הדתי ועדה בראשות הרב יעקב אריאל, רבה של העיר רמת גן, כדי לבחון מחדש את תוכני המקצועות ה״יהודיים׳ ואת הדרכים להוראתם. במכתב המכונן שנשלח אל חברי הוועדה הובעה כוונה ׳לבחון את כל הנחות היסוד, הנורמות, דרכי ההוראה, אפיון המורים וכו׳ [...] בעיקר מתוך התאמה לדורנו׳. מסתבר שהקמת הוועדה והנכונות לבחון דברים מחדש היו קשורות בחילופי הגברי שחלו בראשות מנהל החינוך הדתי למעלה משנה לפני הקמת הוועדה.

הייתי רוצה לקוות שאחדים מן הפגמים והחסרונות שאני מצביע עליהם כאן יתוקנו או לכל הפחות ישופר מצבם. עם זאת אינני בטוח שכיווּן השינויים יהיה דווקא הכיוון שאציע בהמשך. מאמר זה נכתב אפוא בעקבות הביקורת והצעות השיפור שהעליתי בעבר, אולם בעיקר הוא משמש איתות למגמה שאותה אני מציע לוועדת הרב אריאל, ובייחוד לגופי המשנה שלה שיעסקו בהוראת המקרא ובפיקוח על הוראה זו. עיקרי הדברים נוגעים להוראת המקרא, אבל חלק לא מבוטל מהם נכון גם בתחומי הוראה אחרים ולא רק בחינוך הדתי.

והערה מקדימה נוספת: כוחה של הביקורת המוצגת כאן יפה לחלק נכבד במערכת החינוך הממלכתי־דתי – בוודאי לא לכולה. אני יודע היטב שבמוסדות חינוך רבים מלמדים בשיטות מגוונות ואף ראויות, אך נראה שהכשלים הנדונים שוררים ברוב מוסדות ההוראה.

זה זמן רב עיקרו של לימוד התנ״ך בכיתות הגבוהות במערכת החינוך הממלכתי־דתי, ובייחוד בלימוד שנעשה לקראת בחינות הבגרות, נסב על העיון בכתביהם ובמשנתם של חז״ל ושל מפרשי המקרא הקלסיים – רובם מימי הביניים. אין חולק על חשיבותו של עיון כזה להרחבה ולהעמקה, ואין כופר בחובה להביא את הלומדים לידי מגע קרוב עם כתבי הפרשנים לדורותיהם. אולם ההגזמה בעניין זה אינה מאפשרת ללומד להתרשם בעצמו מן הכתובים ולנסות להתמודד עמהם

3 המאמר נכתב בחודש כסלו תשס״ב (נובמבר 2001).

קודם כול בכוחות עצמו. הגזמה זו משרשת מראש כל ניסיון לפרשנות מקורית שאינה הולמת לחלוטין את שנאמר מפיהם של גדולי הדורות הקודמים.

ראשיתה של מגמה זו עוד בכיתות הנמוכות, שבהן מטשטשים במכוון רבים מהמורים (למעשה, רבות מהמורות) את הגבולות בין כתבי הקודש לבין דבריהם של חכמים ומפרשים. גישה זו זכתה לתמיכתה של המחנכת הגדולה נחמה ליבוביץ, ואף על פי כן יש מקום לבחון אותה מחדש. אולם מפאת קוצר היריעה אתייחס במאמרי זה אך ורק אל הוראת התנ״ך בכיתות הגבוהות של בית הספר התיכון.

שיטת הלימוד הנהוגה כיום יוצרת אצל תלמיד בית הספר התיכון את התחושה המוטעית כאילו אין דרך אחרת להבין את הכתובים, וכאילו לדברי תורה, לנביאים, לכתובים, לחכמים ולמפרשים, לראשונים ולאחרונים – לכולם אותו מעמד דתי וספרותי. נוסף על הטעות הנגזרת מתחושה זו בהבנה ההיסטורית של תולדות ספרי המקרא ומשמעותם, מעוותת התפיסה הרוחנית המאוזנת המחייבת הבחנה ברורה בין תורה שבכתב לבין תורה שבעל פה ובין שתיהן לבין פרשנותם של חכמי ימי הביניים והעת החדשה. ולא עוד אלא ששיטת ההוראה הנדונה מנשלת את הלומד מן החובה – שהיא גם זכות ומקור להנאה גדולה – להתרשם בכוחות עצמו מן הכתוב וללמוד את כתבי הקודש קודם לכול בעצמו ולפי יכולתו.

כאן המקום לציין את ההבדל בין לימוד הפרשיות ה׳הלכתיות׳ של התורה לבין חלקיה האחרים. בפרשיות אלה יש מקום להדגיש הדגשת יתר את מרכיב הפרשנות של חז״ל ואת ההיבטים ההלכתיים, החורגים לעתים מפשוטן של המקראות. אך כאן גם ראוי לעיין היטב בראש ובראשונה בנאמר בתורה עצמה. הוראה כזאת תיצור את ההזדמנות לדון בכיתה במשמעות הערכית ובמשמעות ההיסטורית של הפרשנות ההלכתית מבית מדרשם של חז״ל ובטיב היחסים שבין התורה שבכתב לתורה שבעל פה בפרשיות ההלכתיות. חובת העיון הראשוני בפשט הכתוב קיימת אפוא בחלקים המחייבים של התורה, היא קיימת שבעתיים ביתר חלקי התורה ופי שבעים ושבעה ברוב פרקי הנביאים והכתובים. אין להפוך את תורתם של חז״ל ושל פרשני המקרא הגדולים, בעלת הערך המרובה כשלעצמה, למסך המסתיר מפני הלומד כל דרך אחרת של הבנת המקרא.

פגם אחר בשיטת הלימוד הקיימת קשור בפגם דלעיל, והוא אף חמור ממנו: לימוד המקרא בדרך המקובלת אינו מכין את התלמיד להתמודדות עם רוב השאלות הקשורות בתנ״ך אשר הוא עתיד להיתקל בהן במוקדם או במאוחר. בכמה תחומי למידה, בפרט בהוראת המקרא, נוטים המורים ויוצרי תכניות הלימודים להתעלם בקביעות מכל הישגי המחקר בתחום, והם מציגים את הדרך הרבנית בתור הדרך ההכרחית והיחידה לעיון בכתבי הקודש.

רוב התלמידים בחינוך הממלכתי־דתי, ודאי רוב הטובים שבהם, נפגשים כבר בעת לימודיהם התיכוניים בדרכי למידה ומחקר ובתכנים שונים מאלה שמוריהם מציגים לפניהם. ברוב הבתים של תלמידים אלה מצויים ספרים שאינם הולמים

בדיוק את דרכי ההוראה המקובלות על המערכת: ספרי מחקר, פרשנות, היסטוריה, ארכאולוגיה, לשון, שירה, אמנות ועוד – כל אלה נוגעים במקרא אם מעט ואם הרבה; ורובם – מה לעשות? – אינם מותאמים דווקא לתכניות הלימודים של מערכת החינוך הדתי.

ותלמידים אלה הם תלמידים מתעניינים. הם קוראים בספרים ובכתבי עת, הם שומעים הרצאות, מבקרים במוזאונים ומשתתפים בסיורים מודרכים, בסמינרים ובימי עיון העוסקים במקרא. הם צופים בסרטים מסוגים מגוונים, בעיקר בסרטי טלוויזיה, אך לא רק בהם; הם משוחחים עם חוקרים ועם מורים בכירים, והללו אינם כפופים לתכניות הלימודים של מִנהל החינוך הדתי. מפגשים כאלה או מקצתם הם נחלתם של רוב תלמידי החינוך הממלכתי־דתי, והם מתרחשים במהלך לימודיהם התיכוניים (אם לא קודם לכן). לפחות לדעתו של כותב שורות אלה יש לראות בכל הפעילות הזאת ברכה מרובה.

בין בוגרי החינוך הממלכתי־דתי יש הממשיכים את לימודיהם במסגרות דתיות שמרניות: ישיבות, אולפנות, סמינרים חרדיים וכד׳. אולם רבים מאוד מתלמידי החינוך הדתי ממשיכים את לימודיהם באוניברסיטאות ובמסגרות אקדמיות על־תיכוניות אחרות. בין אלה גדול שיעור הלומדים בפקולטות למדעי הרוח במוסדות האקדמיים, והללו יפגשו עד מהרה בחקר המקרא ובביקורת המקרא מנקודת ראות שאיש לא הכין אותם אליה.

תופעות אלה, המבורכות כשלעצמן, מביאות את חניכי החינוך הממלכתי־דתי ואת בוגריו לפגישות עם תחומי דעת שלא נתגלו להם בעבר ואשר נחסמו בפניהם במכוון. במהרה הם נוכחים לדעת שהמערכת לא הכינה אותם כראוי להתמודדות עם עולם הדעת המתגלה להם, והם מאבדים את אמונם גם בתחומים שהמערכת פעלה בהם כיאות. אבדן האמון הוא עונש קשה למערכת החינוך ופגיעה חמורה בתלמיד ובבוגר. מה יחשבו התלמיד והבוגר על מוריהם שהעלימו מהם את הידע ואת הישגי המחקר מתוך חרדה לעתידם הרוחני – חרדה שעיקרה היעדר אומץ לב לשמוע וללמוד על הבלתי ידוע והמאיים ועמו זלזול בכישוריו ובתבונתו של החניך או, לעתים קרובות, בורותם של אותם מורים עצמם?

הזעזוע העובר על חניכי החינוך הממלכתי־דתי ובוגריו, הנתקלים במסקנות אשר עולות ממדעי המקרא והעולם העתיק מבלי שהוכנו לכך, הוא לעתים כבד מאוד. אני קובע זאת משיחות שניהלתי עם תלמידים לא מעטים שעברו את החוויה. ומהיכרות עם תלמידים לא מעטים שעברו את החוויה. לפתע מתברר להם שביקורת הטקסט של המקרא היא מדע רציני ובעל ערך רב, וכי את תוצאותיו ואת המסקנות הנובעות ממנו אי־אפשר לדחות בקש כפי שנאמר להם בכמה וכמה מבתי הספר. אכן, כבר בעת לימודיהם התיכוניים הבחינו התלמידים בקשיים טקסטואליים שמעורר לא אחת נוסח המסורה של המקרא, ואכן המורים הציגו לפניהם את הפתרונות המקובלים בחשיבה המסורתית, שהרי חלק ניכר מהקשיים לא נעלמו גם מעיניהם הבוחנות של חז״ל ושל גדולי המפרשים. אולם עכשיו מתברר כי את הקשיים האלה אפשר לפתור ולפרש גם בדרכים שונות מאלה

שהכירו התלמידים בעבר, וכי דרכים אלה אינן מתיישבות, לא בנקל, עם דרכי החשיבה המסורתיות.

כיצד יעמוד אפוא החניך המתוודע אל תורת התעודות, המערערת על אחידותה של התורה ומציגה את התורה כקובץ תעודות ממקורות אנושיים נבדלים אשר נאספו ונערכו בידיים אנושיות בזמן מאוחר בהרבה מימיו של משה בן עמרם? בוגר מערכת החינוך הממלכתית־דתית ייחשף, קרוב לוודאי, לעמדותיהם של ארכאולוגים המערערים לא רק על אמינותם ההיסטורית של סיפורי בראשית וחיי האבות כי אם גם על קיומם ההיסטורי של יציאת מצרים, מעמד הר סיני, כיבושי יהושע וממלכות דוד ושלמה. האם הכינה מערכת החינוך הממלכתי־דתי את בוגריה לקראת חשיפה מעין זו? שאלת מעמדה של הארכאולוגיה המקראית מול הטקסט המקראי היא מן הנושאים הנכבדים ביותר שעל סדר היום התרבותי בארץ בשנים האחרונות. האם מכינה מערכת החינוך את חניכיה ואת בוגריה להתמודדות רצינית כלשהי עם עניין מהותי זה?

איני מציע למערכת החינוך הממלכתית־דתית לעשות ממדע המקרא המודרני לחם חוק בכל מוסדות החינוך הדתי, וודאי שאין לאמצו אל חיקה של המערכת כמות שהוא. אולם יש מקום לשלב ענפים מסוימים של מדע זה בתכנית הלימודים באורח מבוקר ומותאם לאופיים של המוסד החינוכי, התלמידים, המורים וההורים. כך לדוגמה נכון לכלול בתכנית הלימודים פרקים בהיסטוריה של המקרא, בארכאולוגיה ובלשון המקרא ולנצל את העיון בתחומים אלה הן כרכיבי הלימוד עצמו וכדרכים שיש בהן עניין לעצם לימוד התנ״ך הן כדי להכין את הלומדים לקראת הצפוי להם במפגש עם אותם תחומי דעת. היקף החומר הארכאולוגי וההיסטורי שיילמד ויידון ודרכי הצגתו לפני התלמידים יהיו נתונים להחלטת הגופים החינוכיים המתאימים במוסדות השונים.

אם יתקבל העיקרון שאי־אפשר להתעלם בהוראת התנ״ך מן הדעות הרווחות בעולם המחקר, מן הראוי לבחון מספר דרכים להקלת קליטתם של רעיונות אלה במערכת החינוך הדתי ולהפיכתם לגורם חינוכי חיובי ולא הרסני. יש לשלב את לימוד התנ״ך עם הוראתם של מקצועות קרובים ולבחון את המשמעות הדתית והחינוכית שלהם באופן כולל; יש לזמן לצורך זה מדענים וחוקרים מחוץ לבית הספר כדי להבהיר כראוי את הנושאים הנדונים וכדי להשביח את הדיון החינוכי העולה מהם; יש ללוות את הוראת התנ״ך בדבריהם של אנשי רוח, של רבנים ואחרים שיעמידו כנגדם — אם יש צורך בדבר — את עמדותיהם שלהם; יש להפנות את התלמידים אל כתביהם של מי שהבחינו בבעיה בעבר והתייחסו אליה בכתב, אם מעט ואם הרבה; יש לבחון דרכים ומנגנוני הוראה ובקרה נוספים. אך אין להתעלם עוד מן ההכרח לבחון את ההיבט המדעי־מודרני של חקר המקרא והוראתו, ומן הראוי לנקוט כלפיהם גישה חיובית, זהירה ומבקרת, אולם לא מתעלמת. העיסוק הנכון במחקר יביא עמו ערך חינוכי נוסף — פיתוח חוש ביקורת אל מול החוקרים ואל מול מסקנותיהם. פיתוח חוש מן הסוג הזה ימנע מהלומדים בעתיד לקבל כמובנים מאליהם את דבריהם ואת דעותיהם של החוקרים באשר

הם, אפילו הם בעלי תואר אקדמי. כך גם יתפתח חוש הביקורת שלהם כלפי ההוראה השמרנית ולא יאפשר להם לקבל כל מסקנה או דעה המוצגות לפניהם בלא ערעור.

כל המכיר את דרכם של חז״ל בעיוניהם בכתבי הקודש יודע אל נכון כי בדרך כלל לא היססו רבותינו להעלות שאלות שהתעוררו אגב עיון בכתובים. דברים אלה ראויים לדיון מפורט החורג אל מעבר לגבולותיו של מאמר זה, ועל כן אסתפק כאן בשתי דוגמאות. האחת עוסקת בגבולותיה של התורה, והשנייה בהרכבו המדויק של ספר מן הנביאים.

הדוגמה הראשונה היא הדיון המובא בתלמוד הבבלי (בבא בתרא טו ע״א) בשמונת הפסוקים האחרונים שבתורה, למן ׳וימת שם משה׳ ועד ׳לעיני כל ישראל׳ (דברים לד, ה–יב). לפנינו דיון במקורם של הפסוקים, בחלקם של משה ושל יהושע בן נון בעיצובם, במעמדם ההלכתי ובמעמדו של ספר התורה כולו באותו הקשר. ההצעות, שקוויהן הכלליים מועלים במאמר זה, פחות מרחיקות לכת מן העולה מאותה סוגיה בתלמוד. הדוגמה השנייה: מדברי האמורא רבי סימון שהובאו במדרש ויקרא רבה (טו, ב; ובקצרה גם ו, ו) למדנו כי בין הנביאים ״יש מתנבא ספר אחד, ויש שמתנבא שני ספרים ויש שמתנבא שני פסוקים [...] שני פסוקין נתנבא בְּאֵרָה[4] ולא היה בהן כדי ספר, ונטפלו בישעיה, ואלו הן: ״וכי יאמרו אליכם״ וחברו׳. במילים אחרות: הפסוקים ׳וכי יאמרו אליכם [...] לתורה ולתעודה [...]׳ (ישעיהו ח, יט–כ) אינם מדברי הנביא ישעיהו כי אם דבריו של נביא אחר, ועורך ספר ישעיהו הוא ששילב אותם בספר זה. יש מקום לדון בטיבו של מדרש זה ובשאלות מה הביא את הדרשן למסקנתו המעניינת ואם ניתן למצוא מקבילות לגישה מעין זו. על כל פנים, חשיבות הדברים לעניין שלפנינו אינה מוטלת בספק. גדולה מזו: הלומד הנתקל בדרשה מבלי שהוכשר לחשיבה נכונה על אודות דרכם של החכמים עצמם ב׳ביקורת המקרא׳ שלהם עשוי לפקפק בשאלות אמונה סבוכות אשר משמעותן העקרונית חורגת אל מעבר לשאלת הרכבו המדויק של ספר ישעיהו הקדום... וכאמור, אין אלה כי אם שתי דוגמאות מני רבות לדרכים המקוריות והנועזות שבהן הלכו רבותינו, המאמינים והמחנכים הגדולים בדורות עברו, בבואם לבחון ברצינות ובאמונה את הכתוב ואת הקשיים שהוא מעלה לעתים.

עיון אמתי ומלומד בתורה, בנביאים ובכתובים, מלומד גם בדברי חז״ל וחכמי ישראל, ומלומד גם בכתביהם של מפרשים וחוקרים בני הדורות האחרונים – יכול להביא בעקבותיו הבנה טובה יותר של הכתובים גופם, של הבעיות ושל הפתרונות שהוצעו במהלך הדורות ובימינו שלנו. כך יימצא התלמיד נשכר גם בלימוד המקרא עצמו, גם בפיתוח יכולת הביקורת שלו וגם בעיצוב

4 כנראה הכוונה אל בְּאֵרִי, אביו של הנביא הושע בן בארי, שהדרשן מזהה אותו עם ׳בארה [...] אשר הגלה [...] מלך אשור, הוא נשיא לראובני׳ (דברי הימים א ה, ו).

אישיותו כאדם לומד, משכיל ומאמין. האישיות הדתית והאישיות המשכילה שבתלמיד ישתלבו זו בזו ולא יהיו שתיים שאין לאחד אותן, כפי שקורה לא פעם לתלמידים ולבוגרים של מערכת החינוך הדתי בשל פחדם לגעת בדברים, ללמוד אותם ולדון בהם בגילוי לב ובכנות.

על ערכו של המחקר בדברי תורה נאמר במדרש בראשית רבה (ט, א): 'אמר רבי לוי בשם רבי חמא בר חנינא: "כבוד מלכים חקור דבר" [משלי כה, ב] – כבוד דברי תורה שנמשלו במלכים – חקור דבר'. גישה עקרונית זו ראויה לדיון ולהסקת מסקנות גם בתחומים אחרים של הלימודים במערכת החינוך הדתית, כגון אחדים ממדעי הטבע ובראשם תורת האבולוציה, המעוררת בכמה מקומות התנגדות הגובלת באימה חשכה...

לעיל צוין חסרונו של העיסוק במקרא דרך עיניהם של חכמים ומפרשים מבלי לאפשר ללומד להתרשם תחילה בעצמו מן הכתוב. לחיסרון זה אח ורע בדמותו של העיסוק במילים, בפסוקים יחידים ובקטעים קצרים כשלעצמם, באופן שההקשר הכולל של הכתוב אינו מודגש די הצורך או שאינו מודגש כלל. כך יכול לקרות שהלומדים מעמיקים בהבנתם של מילה, משפט, פסוק או קטע קצר מבלי שיראו אותם על רקע הספר השלם או הסוגה הספרותית שממנה הם מגיעים. רבים מאוד מהמורים ומהתלמידים, בבואם לפרש פסוק מתוך אחד מספרי הנביאים והכתובים, אינם נותנים את דעתם לסגנון האופייני לאותו נביא או כותב ולא ישימו את לבם לבעיות פרשנות כוללניות הנוגעות גם אל הפסוק שלפניהם אך גם לסביבתו הקרובה והרחוקה.

תלמידים רבים אינם משכילים להשיב תשובות ראויות לשאלות יסוד בדבר הספר שאת פסוקיו הם לומדים: המבנה הכולל של הספר; חלקי הספר והיחס ביניהם; סגנונו האופייני והייחודי; ייחודו של אותו ספר בין ספרי המקרא האחרים; זמנו ואולי מקומו של הספר ושל אישיו ועורכיו. נראה שבשנים האחרונות חל שיפור מה בתחום זה, אבל השיפור מועט מדי, והלימוד בדרך שצוינה קודם לכן אינו מקדם את התיקון הדרוש.

עיסוק ביחידות ספרותיות גדולות בצד העיון בפרטים יאפשר ללומדים לרכוש מיומנויות שאינן משתקפות כיום בבחינות הבגרות, הן בחינוך הממלכתי־הדתי הן בחינוך הממלכתי. מיומנות כזו היא לדוגמה היכולת לכתוב חיבור לא ארוך על נושא המחייב ידע במספר פרקים, מתוך מספר ספרים, ולוּ רק ברמת בקיאות. בעבר היה נהוג בבחינות הבגרות חיבור גדול המקיף את כל המקרא כולו. במציאות הקיימת אי־אפשר – ואולי גם לא צריך – לחזור אל מתכונת זו, אולם אין לוותר על ידיעה רחבה יותר מהיכולת לפרש פסוק או קטע מבודד.

אולם בכך לא סגי. בצד העיון ב'יחידות הגדולות' שבתוך הספרים יש לעסוק בקטעי מבוא כוללים אשר יציגו לפני הלומדים את הספרים השלמים של המקרא ואת תכונותיהם העיקריות. זאת ועוד: נוסף על המבוא לכל ספר יש להציג לפני הלומדים גם פרקי מבוא לכלל המקרא ולדון עמהם בשאלות כוללניות הנוגעות

למקרא כולו. בין אלה – הרכבו של קובץ כתבי הקודש והקנוניזציה; ידיעות על הספרים היהודיים הקדומים שלא נכללו בתנ״ך; תרגומי המקרא ומקורותיהם; דרכיהם של חז״ל ושל מפרשים בני ימי הביניים בפרשנות המקרא; מסורת הנוסח; כתבי היד והדפוסים של המקרא; היבטים ארכאולוגיים וספרותיים. אני מציע לשלב גם עיסוק כלשהו בספרות העולם הקדום שמחוץ למקרא ובהעמדתה מול החומר המקראי (עוד אשוב לעניין זה בהמשך דבריי).

בכל אלה אין כוונה להפוך את בית הספר לאוניברסיטה, והיקף המבואות הללו לא יהיה גדול ואף לא מעמיק מדי. מטרת ההצעה היא לעניין את התלמידים במרכיבים נוספים של ידיעת המקרא, מעבר לטקסט עצמו, ליידע אותם על אודות קיומם ולהקנות להם דרכי חשיבה ולמידה המקובלות כיום בכל מקום, כאלה שאינן פוגעות באמונת ישראל ואינן מכבידות על התלמידים יתר על המידה. בדרך זו יתעשר הלימוד וייעשה מעניין ועדכני בהרבה בהשוואה למצב הקיים.

עם הנהגתם של חידושים אלה תוטל על המורים ועל התלמידים עבודת הכנה לא קלה. חלק ניכר מלימוד המבואות יהיה במתכונת של לימוד עצמי בהדרכת המורה, והמערכת תידרש לסייע בהכנת חומר רקע מתאים. הכנת מקראות ובהן חומר עזר בעל אופי ׳מבואי׳ מתוך מקורות מתאימים תקל מאוד על המעמסה. מקראה כזו תכיל חומר מצולם הן מתוך המקורות הקדומים והמסורתיים הן מתוך הספרות המודרנית. במקראת מבואות כזו ייכללו פרקים מתוך ספרות המחקר וספרות המבואות למקרא וכן מתוך אנציקלופדיות, אטלסים וכיוצא באלה. מקראה כזו תוכל לשרת גם את הצורך בהיכרות עם מחקר המקרא בן זמננו אשר נדון לעיל. את החומר יש לבחור בקפידה ובאחריות, וכל מילה בעניין זה מיותרת. המקראה תכיל חומר רב, והיקף השימוש בה יהיה באחריותו של כל מוסד חינוכי, לפי היקף בחינות הבגרות בתנ״ך ובהתאם לרצונם וליכולתם של המורים ושל המוסד. עם זאת יצטרך הפיקוח על הוראת המקרא לקבוע חומר חובה שיוטל על כל הלומדים, בכל הרמות.

אשוב אל ההצעה לשלב קטעים מן הספרות החוץ־מקראית של העולם הקדום. מטרתו של שילוב זה היא חינוכית מובהקת. שתי דוגמאות יסייעו להבהיר את הערך החינוכי שבעיסוק זה הנראה כמותרות. הדוגמה הראשונה: בדרך כלל מערכות המשפט העתיק מכירות עונשי מיתת בית דין על עברות שונות, בהן עברות ממון, ולא עוד אלא שלעתים יומתו, כחלק מהעונש, גם אנשי ביתו או מקנת כספו של החוטא, אף שאין הם קשורים כלל ועיקר לחטא עצמו. מנגד, אין במקרא ובהלכה הנובעת ממנו אף לא חוק אחד של מיתת בית דין על עברות ממון,[5] וכמובן לא ייראה ולא יימצא במקרא ובהלכה מקרה שבו יומתו אבות על

5 ראה בעניין זה את מאמרו של משה גרינברג, ׳ערך האדם במקרא׳, שדמות נ (תשל״ג), עמ׳ 164–170. המאמר פורסם תחילה באנגלית. ראה Moshe Greenberg, ‘The Biblical Grounding of Human Value’, Samuel Friedland (ed.), *The Samuel Friedland Lectures:*

בנים או ההפך. הצגה נכונה של נושא זה מזמנת דיון רציני ומעמיק בכמה סוגיות מקראיות, בתורה ובדברי נביאים, בראשם יחזקאל.[6]

הדוגמה השנייה: העמדה נכונה של משפט המלך המקראי (דברים יז, יד–כ; שמואל א ח, יא–כב) אל מול חוקי המלוכה בעולם הקדום תבהיר לתלמידים את מקומם של ערכי יסוד דתיים וחברתיים, כגון ערכם של חיי האזרח ומגבלותיו וחובותיו של שליט. ערכים אלה כוחם יפה גם לניהול חיינו אנו ולמשטר הרצוי בימינו, בצד ההיבט המקראי כשלעצמו. וגם כאן אפשר ללמוד (מחדש?) פרשיות מוכרות כמו סיפור כרם נבות והתנהגויותיהם של נבות היזרעאלי, של אחאב מלך ישראל, של איזבל בת מלך צידונים ושל אליהו התשבי באותה פרשה נוכח חוקי המלך במקרא ובתרבויות עתיקות אחרות.

בצד שילובם של היבטים מחקריים ודברי מבוא בהוראת המקרא אני מציע להוסיף ממד אחר של שילוב והרחבה. החשיבה הבין־תחומית כובשת לה מקום של כבוד בעולם הדעת המודרני, בארץ ובעולם. ההפרדה המופרזת בין תחומי הדעת אינה הולמת את צורכי התקופה ואף לא את רוח התלמידים, ולעניות דעתי אף לא את רוח לימודם של חז״ל כפי שהיא מתבטאת בתלמוד הבבלי למשל, שעליו צוין בחיוב כי הוא בלול מקרא, משנה ותלמוד.[7] אני מציע אפוא לבחון את האפשרות לשלב בלימוד המקרא גם הוראה של תחומי דעת קרובים ולהרחיבם גם בכיוונים שאינם מקובלים ברוב מוסדות החינוך הממלכתי־דתי. כך יכלול העיון בדבריו של פרשן חשוב גם ידיעות ביוגרפיות על תולדות חייו, על הסביבה התרבותית שהוא חי ופעל בה ועל הדרך שבה באים לידי ביטוי פרטים אלה במפעלו הפרשני. בצד העיון בדברי חז״ל יהיה אפשר לשאול אחדות מן השאלות המתאימות לעניין הנדון: האם נאמרו הדברים מפיו של תנא או של אמורא? לפני חורבן הבית השני או לאחריו? בארץ ישראל או בבבל? בעברית או בלשון אחרת?

שילוב הולם של היבטים מגוונים בהוראת המקרא יהפוך את מסגרות הלימוד למושכות ולמרתקות. הצגת היבטים לשוניים של מילות המקרא ופסוקיו, שילוב המילים והקטעים בספרות הבתר־מקראית כמו התפילה והפיוט, השוואתם של קטעי שירה וספרות, הלכה, אגדה ומחשבה, אמנות ומוזיקה המשיקים אל היחידות הנלמדות – כל אלה יעשירו הן את לימוד המקרא הן את לימוד תחומי הדעת האחרים. לאלה יש לצרף את ההיבט הגאוגרפי בחלקים המתאימים של

---

*(1960–1966)*, New York 1966, pp. 39–52. יש לקוות שכמה מן המאמרים שבאותו קובץ ימצאו את דרכם אל המקראה המוצעת.

6 דברים כד, טז; מלכים ב יד, ה–ו; ירמיהו לא, כח–כט; יחזקאל ג, יז–כא; יד, יב–כג; יח, א–לב; לג, א–כ ועוד.

7 ׳מאי בבל? אמר רבי יוחנן, בלולה במקרא, בלולה במשנה, בלולה בתלמוד׳ (סנהדרין כד ע״א).

המקרא, היבט התופס בשנים האחרונות מקום נכבד בהוראת המקרא בחינוך הממלכתי־דתי. גם כאן תינתן מידה רבה של אוטונומיה למוסדות ולמורים, והללו יפעלו כהבנתם ובהתאם ליכולתם. אולם על מערכת החינוך הדתי לחזק את תמיכתה בדרך הוראה זו ולעודד את המורים ללכת בה, בין השאר בימי עיון, בהשתלמויות ובפיתוח אמצעי עזר.

נושא אחר שיש לתת עליו את הדעת הוא מידת המשמעותיות של פרקי הלימוד לחייהם של התלמידים. עד כמה מפרנס לימוד המקרא את עולמם הרוחני והרגשי של התלמידים החובשים את ספסלי הכיתה, לעתים קרובות בעל כורחם? עד כמה התלמיד מעוניין באמת להכיר פרקים שאין להם כל קשר וזיקה לרוחו ולחייו רק משום שהם כלולים בכתבי הקודש, ובעיקר בתכנית הלימודים שנוצרה עבורו בלא שמישהו טרח לשאול לדעתו ולטעמו?

על פי שיקולי הרלוונטיות של החומר הנלמד לחייהם של התלמיד והתלמידה[8] יש לחזור אל ספר ירמיהו, לשם דוגמה, בשנים הגבוהות של בית הספר, על חשבון פרקים מספרים אחרים, כגון אחדים מפרקי יחזקאל. חייו של ירמיהו הנביא מוכרים לנו מתוך המקרא יותר מחייהם של יתר ׳הנביאים האחרונים׳, ואין כירמיהו בנביאים ספר עתיר רגשות. על כן נראה לי שהתלמיד הבוגר יוכל להזדהות (או לא להזדהות במודע) עם האיש ירמיהו יותר מעם כל נביא אחר.

שלא כנהוג עד כה יש לשלב פרקים משיר השירים בתכנית הלימודים, ואף זאת מתוך גילוי של הבנה לעולמם הרגשי ולחוויותיהם הממשיות של התלמידים והתלמידות. אולי לא מיותר להזכיר בהקשר זה כי פרד״ס הפירושים כולל גם את פשוטו של מקרא. המורֶה והמורָה יפרשו את שיר השירים כאשר תמצא ידם וכאשר יעמדו להם ידיעותיהם, רגשותיהם, הבנתם ובעיקר תבונתם, אך בכל מקרה לא יתעלמו הן מפשוטו של מקרא הן מעיקרי הפרשנות המסורתית.

ודוגמה נוספת: אף כי לימודי בראשית והנביאים האחרונים הסתיימו זה מכבר, עוד בבית הספר היסודי, יש לשוב אל פרקים נבחרים מתוכם דווקא בשנה האחרונה של בית הספר התיכון, אף זאת לפי שיקולי הרלוונטיות והנגיעה לחיי התלמידים והתלמידות. אינה דומה קריאה בסיפורים האנושיים הגדולים של המקרא בגיל צעיר ולקראת בחינות הבקיאות שבסוף כיתה י לעיון חוזר בהם בעין בוגרת ובוחנת לקראת סיום חוק הלימודים והיציאה לחיים שבחוץ. האם לא נכון לחזור אל פרשיות הבכורה והברכה, לאונס דינה ותוצאותיו, ליוסף ואחיו, ליוסף ואשת פוטיפר, לדוד ובת שבע, לאמנון ותמר, לכרם נבות וכיוצא בהם בעת

8 ברור שכל הנאמר עד כה וכן בהמשך הדברים נכון באותה מידה הן לתלמידים הן לתלמידות, אולם ציון היחס אל שני המינים בגוף המאמר דווקא במקום זה נעשה משום חשיבותו היתרה בהיבט הרלוונטיות. מובן שיש לתת את הדעת על צורכיהם הרוחניים והנפשיים של כל התלמידים ולהתייחס ברגישות אל משאלותיהן הרוחניות והנפשיות של הבנות בלא פחות תשומת לב מאל צורכי הבנים. אינני בטוח שמנסחיהן של תכניות הלימודים הקיימות היו ערים כנדרש להיבטים אלה.

הבשלות המרבית של הבנים והבנות, לקראת סיום לימודיהם התיכוניים? האין זה מיותר להרבות דברים על משמעותם של פרקים אלה לחייהם ולרגשותיהם של הלומדים והבוגרים ולעיצוב עולמם המוסרי?

לא נעלמו ממני הקשיים האמתיים והמדומים ביישום עקרונות אלה וכן ההתנגדות שדברים אלה עתידים לעורר אם יהיה מי שיטרח ויעיין בהם ברצינות. קושי מרכזי ממשי הוא לוח הזמנים הדוחק של הכיתה והצורך להספיק עוד ועוד לקראת בחינות הבגרות, וכן תחושתו הבריאה של המורה אשר חש שמלאכתו אינה נעשית כהלכה אם אין הוא עומד בדרישות ההספק – הן הדרישות שמערכת החינוך מעמידה לפניו הן הדרישות שלבו אומר לו כי עליו להשלימן. טוב היה אילו יכלו המורים להוסיף שעות הוראה ללימודי התנ״ך בכיתה, אולם ברוב המקרים הדבר אינו אפשרי. על פי חלק מן ההצעות המועלות כאן יוחלפו כמה מן הפרקים הנלמדים בכיתה בפרקים אחרים ובתכנים אחרים במקצת. לדעתי נכון הדבר לעשותו למרות המחיר שישלמו הלומדים בצורת פרקים אחדים שחלקם בהוראה יקופח. ועם זאת, ראייה נכונה של צורכי הכיתה ושל תכנית לימודיה יאפשרו לימוד בין־תחומי מהסוג שתואר לעיל על חשבון כמה מקצועות, וכך יקטן מאוד המחיר שתידרש לשלם הוראת המקרא במטבע של זמן לימודים. לימודי המבואות ייעשו בעיקר בעבודה עצמית, וכך לא יגדל ביותר הנטל שהם יעמיסו על תכנית הלימודים הצפופה.

כל המצוי אצל מערכת החינוך יודע כי עקב אכילס של תכניות ההוראה הוא המורים. אף כי רבים מהם מורים טובים, משכילים ונבוני דבר, אין זה סוד כי רבים אחרים אינם מסוגלים להשתלב בתכניות חדשות מפאת חוסר ידע או חוסר רצון ולעתים עקב כישורים מוגבלים. ברור שיש להקדיש תשומת לב רבה לנעשה במכללות להכשרת המורים ולנסות לכוון במידת האפשר את ההוראה שם לצרכיה המתחדשים של מערכת החינוך. יש לציין כי גם בתחום זה נעשו מאמצים לא מבוטלים בשנים האחרונות, אבל ברור שאם תתקבל התכנית שעקרונותיה מותווים כאן יהיה צורך להדק את התיאום עם המכללות להכשרת מורים ולהתאים בהקדם את ההוראה שם לתכניות החדשות. מגמת האקדמיזציה של המוסדות יכולה להשתלב במגמה זו. וכמובן, יהיה צורך ליזום השתלמויות ממושכות ומפורטות למורים המלמדים במערכת זה כבר.

אין ספק בעיניי כי עיקרי השינויים המוצעים כאן בוא יבואו לעולם, כיוון שהמציאות החינוכית והמציאות התרבותית מחייבות אותם. אפשר לדחות את הדברים לעוד זמן מה ולהמשיך להעלים עין מן המתרחש ומן הנדרש, אך דחייה כזו לא תוכל להימשך זמן רב. יימצאו כמובן מתנגדים לשינויים המוצעים כאן – למקצתם, לרובם ואף לכולם – ויהיה צורך לדון בהתנגדויות אלה ולשקול אותן בכובד ראש. עם זאת אין מקום להשהיות מתמשכות בדיונים ובביצוע. השינויים המוצעים היו צריכים לצאת לפועל כבר לפני זמן רב. הקמתה של ועדת הרב אריאל יוצרת את ההזדמנות לפעול בכיוון הנכון וללא השהיות יתרות.

לא מעט מן האמור כוחו יפה הן למערכת החינוך הממלכתי־דתי הן למערכת האחות, הממלכתית־כללית, וייתכן שיש לבחון מחדש כמה מתוכני הלימוד ודרכי ההוראה גם במערכת זו. אני מאחל לכל מערכת ההוראה שתמצא את הכוח ואת האומץ להכיר בליקויים הקיימים ולהשתדל לתקן אותם ככל האפשר. ההצעות שהועלו כאן מסמנות מגמות עיקריות בכיוון הנכון.

# מעמדם של כתבי הקודש בהגותו הדתית־חינוכית של ישעיהו ליבוביץ

מיכאל אוחנה

בסופה של ההקדמה למאמרו 'מצוות מעשיות' מעיר ישעיהו ליבוביץ הערה חשובה. מי שמבקש לעקוב אחר הגותו הדתית ולהבין את גישתו לכתבי הקודש ראוי שישים לב אליה. וכך הוא אומר: 'כל מקום שאני אומר "תורה" – משמעותו של מושג זה כוללת תורה־שבכתב עם תורה־שבעל־פה, "תורה" במובנה המסורתי ולא "תורה" במובן הפורמלי של חמישה חומשי תורה או של התנ"ך, שלא מפיו אני חי ולא מפיו חי עם־ישראל כקהל שומרי התורה ומקיימי מצוותיה. בזה הגדרתי את המקום שבו אני עומד בדיון זה'.[1] אמירה זו של ליבוביץ, ובייחוד הסיפה שלה, עלולה להיראות כחילול השם למי שרואה בתנ"ך, ובעיקר בחומש ('תורה צוה לנו משה מורשה קהלת יעקב'; דברים לג, ד), את המקור לחייו הדתיים.

מהו אם כן מקומו של התנ"ך בחייו של היהודי הדתי לשיטתו של ליבוביץ? התשובה מצויה בשני מהלכים שהוא נוקט, אשר בעיקרם הם אחד. הראשון, שלילה מוחלטת של מה שנוהגים חסידי הפרשנות המוסרית לייחס לדעתו לכתובים; השני, כריכתן של תורה שבכתב ותורה שבעל פה בכריכה אחת.

בסגנונו התמציתי והממוקד מנסח ליבוביץ את שלילת הפרשנות המוסרית של התנ"ך במילים האלה: 'המקרא אינו מכיר את הטוב ואת הישר, אלא את "הטוב והישר בעיני ה'"'.[2] בהקפדה על שלמותה של המובאה מספר דברים (יב, כח) מבקש ליבוביץ לשלול כל אפשרות של פרשנות שתאפשר לדלות מן התנ"ך ערכים אנושיים, שכן לדעתו 'הטוב' ו'הישר' הללו אינם מבטאים לא את הטוב ולא את הישר האנושיים,[3] אלא מגדירים את 'היחסים' הראויים בין האדם לאל

* דברים שנאמרו בכינוס 'הבנת המקרא בימינו: סוגיות בהוראתו', שנערך במרכז לחינוך יהודי ע"ש מלטון, האוניברסיטה העברית בירושלים, י'–י"א בניסן תשס"א (3–4 באפריל 2001).

1 ישעיהו ליבוביץ, תורה ומצוות בזמן הזה, תל אביב תשי"ד, עמ' 10; ראה גם הנ"ל, יהדות, עם יהודי ומדינת ישראל, ירושלים ותל אביב תשל"ט, עמ' 12.

2 הנ"ל, תורה ומצוות בזמן הזה (לעיל הערה 1), עמ' 11.

3 זה בוודאי אינו אומר שהטוב והישר האנושיים הם מסוימים ומקובלים על כל באי עולם, אולם בכל זאת, ככאלה, הם ביטוי של מה שהוא הטוב והישר בעיני בני אדם.

שעיקרם הוא דבקות במה שבעיני האל הוא 'הטוב' ו'הישר'. בדברים הללו לא נאמר עדיין דבר על מהותם של 'הטוב' ו'הישר' האלוהיים, על האופן שבו יוכל האדם לזהותם ועל הדרך שהמאמין יכין עצמו לדבוק בהם. אבל זו שאלה נפרדת ולא זה המקום לטפל בה.

נראה כי לא לחינם בחר ליבוביץ דווקא את הפסוק דלעיל כדי לומר את דברו. לדעתו המנהג הרווח לקטום סופו של פסוק מן המקרא ולהביאו מסורס תרתי משמע – מסורס בגופו ומסורס במשמעותו[4] – ובכך לטעון אותו במשמעות שונה או במקרה החמור במשמעות הפוכה ומנוגדת לזו שהייתה בו לו נשמר בשלמותו, מנהג זה פסול הוא.[5]

בכרכו את התורה שבכתב עם התורה שבעל פה בכריכה אחת ליבוביץ לא רק שולל את אפשרות 'זריחתה באור עצמה' של התורה שבכתב, אלא גם הופך את סדרן של שתי התורות ומקדים את התורה שבעל פה לתורה שבכתב.[6] ביצרו זיקה בין התורה שבכתב לתורה שבעל פה שולל ליבוביץ כל אפשרות לראות בתנ"ך ספרות, שכן 'רק כדברי אלוהים חיים, התנ"ך הוא חסר מידה משותפת עם סופוקלס ושקספיר, אפלטון וקאנט, תוקידידס וכל יצירה אנושית'.[7] בהציגו רשימה מרשימה של יוצרים והוגים בעלי שם אלה מבקש ליבוביץ לשלול כל אפשרות של השוואה בין היצירות הדרמטורגיות־פואטיות, הפילוסופיות וההיסטוריות של ענקי הרוח הללו לבין התנ"ך, שנתפס בעיני רבים, בטעות לטענתו, כאחת היצירות הספרותיות הגדולות, אם לא הגדולה ביותר, שיצר האדם. ליבוביץ סבור שלו נמנה התנ"ך עם אחת היצירות הללו, או עם כולן יחד, היה מעמדו הספרותי נחות מיצירותיהם של אלה שהזכיר. 'כאמצעי־חינוך למוסר אולי אנטיגוני של סופוקלס או תורת־המידות של קאנט עולות עליו,[8] כפילוסופיה – אפלטון ושוב קאנט

4 כפי שנוהגים גם באמרה הידועה מויקרא (יט, יט) 'ואהבת לרעך כמוך אני ה'׳. את הסיפה 'אני ה'׳ נוהגים בדרך כלל להשמיט.

5 זאב לוי טוען בעניין זה שהציווי האלוהי נועד רק כדי להקנות יתר תוקף או אף את מלוא התוקף להוראה המוסרית. לדעתו העתקת המשקל מן הרישה (המוסרית) לסיפה (הדתית) מתעלמת מן ההיבט של ההקשר ההיסטורי שבו שום פסוק מוסר לא היה יכול להתנסח מחוץ להקשר הדתי. ראה זאב לוי, 'יהדות וערכים הומניסטיים', אסא כשר ויעקב לוינגר (עורכים), ספר ישעיהו ליבוביץ, כפר חב"ד תשל"ז, עמ' 122.

6 סוגיית הקדימות של התורה שבעל פה לתורה שבכתב ואופני הזיקה ביניהן תידון בהמשך.

7 ליבוביץ, תורה ומצוות בזמן הזה (לעיל הערה 1), עמ' 13.

8 ב'אנטיגונה' של סופוקלס ניכרת דווקא המחויבות של הגיבורה ל'חוק האלוהים' ולא ל'חוק האדם' של קראון. אמנם היא מקבלת אחריות מלאה על מעשיה ואינה נמלטת מקבלת הדין בעבור זאת, אך בהציגה את שתי מערכות החוק – זו האנושית וזו האלוהית – היא רואה באחרונה, ולא בראשונה, את התגלמות המחויבות המוסרית שלה. לכן אם ליבוביץ מבקש לראות באנטיגונה את הדגם של המוסר, אין זה אלא מוסר דתי ולא מוסר אנושי. ראה בהרחבה את הדיאלוג בין קראון לאנטיגונה בסופוקלס, אנטיגונה, תרגם מיוונית והוסיף הערות שלמה דיקמן, ירושלים תשכ"ה, עמ' 42, ובייחוד את דבריה של אנטיגונה למלך:

חשובים הימנו, כשירה – אולי סופוקלס או שקספיר עולים עליו, כהיסטוריה – ודאי תוקידידס מעניין ומעמיק ממנו'.[9]

ייחודו של התנ"ך הוא אם כן בהיותו 'דברי אלוהים חיים', ועל כן משמעותו לאדם היהודי אפשרית רק במסגרתה של התורה שבעל פה. המושג 'דברי אלוהים חיים' יוצר אמנם בעיה של עקיבות בשיח של ליבוביץ, שכן בנקטו הגדרה זו הוא נכנס לעולם ה'סופראנטורלי־מטפיזי' – עולם שהוא מעבר לטבע ושהוא מקפיד מאוד לא להתקרב לפתחו.[10] אולם זו כנראה האפשרות היחידה הקיימת לדידו להפקיע את התנ"ך ממפרשים ומחוקרים הרואים בו יצירה תרבותית ככל יצירה אחרת, ובמתודה הפילולוגית־היסטורית שהם אמונים עליה 'מדלגים לאחור' 3,000 שנים, מקשיבים לכתובים ב'מושבם בחיים' הספרותיים־לשוניים, ההיסטוריים־תרבותיים, הדתיים־פולחניים, ומשווים את תוכנם למקבילותיהם בספרות התרבויות השכנות במרחב השמי הקדום. במהלך השוואתי־מחקרי זה התנ"ך מקבל אצלם את מעמדו היחסי – ואפשר אפילו מעמד מיוחד ואף בכיר אך בכל זאת יחסי – בהקשר התרבותי־ספרותי של העולם הקדום.

כ'יצירה אלוהית', כאמור, התנ"ך אינו יכול להילמד לדעת ליבוביץ לא בדיסציפלינה הפילולוגית־היסטורית[11] ולא בדיסציפלינה הספרותית,[12] ולכן

---

'לא זוס האל השמיע הכרוז הלז / [האיסור לקבור את האח] ולא חשבתי כי כרוזך יפה כוחו / ללחוץ בעוז על זרע־אשת לעבור / על חוק אלוה לא כתוב אבל יציב'. על מוסר בתור צו האל ראה דניאל סטטמן ואבי שגיא, דת ומוסר, א, ירושלים תשנ"ג, עמ' 98–118 (בייחוד עמ' 112–118).

9 ליבוביץ, תורה ומצוות בזמן הזה (לעיל הערה 1), עמ' 13. הדברים הללו שבים ונאמרים בספרו של הנ"ל, יהדות, עם יהודי ומדינת ישראל (שם), עמ' 349.

10 בכל זאת הוא נגע בעולם זה בדברו על ההלכה שהיא, לדעתו, 'משהו שמקורו הוא מטאפיסי ומהותו סופרנאטורלית'. ראה ליבוביץ, תורה ומצוות בזמן הזה (שם), עמ' 135. עוד על תפיסת ההלכה בהגותו של ליבוביץ ראה מיכאל אוחנה, 'ישעיהו ליבוביץ: השתמעויות חינוכיות מהגותו', עבודת דוקטור, האוניברסיטה העברית בירושלים, תש"ס, עמ' 54–68.

11 ליבוביץ, יהדות, עם יהודי ומדינת ישראל (לעיל הערה 1), עמ' 339. שתי בעיות עומדות לפתחנו ודורשות הסבר: האחת נובעת כמדומה מסתירה מניה וביה לדברים שליבוביץ עצמו אומר במקום אחר. לדעתו הידיעה כפויה על יודעה, ולמעשה אין לו לאדם שיקול דעת בדבר קבלתה או דחייתה. אם השיטה המדעית ההיסטורית־פילולוגית, המהדירה טקסטים עתיקים ומתארכת אותם, מקובלת עליו עקרונית (ואני מניח שאכן כך הדבר), ואם על פי השיטה הזאת (בלא להיכנס לפרטים) הסיקו רוב חוקרי המקרא, יהודים ושאינם יהודים, שהתורה נכתבה בידי כל מיני בני אדם בכל מיני תקופות, מכל מיני מקורות ספרותיים ומכל מיני טעמים וכוונות, מה הטעם להגדירה כ'דברי אלוהים חיים', כ'התגלות אלוהית' וכ'תעודה אלוהית'? הבעיה השנייה מצויה לדעתי דווקא בביטויים רוויי מטפיזיקה אלה הנאמרים מפי פוזיטיביסט מובהק.

12 כאשר מיכאל ששר שואל את ליבוביץ 'האם נובע מכך שאי־אפשר להתייחס לתנ"ך בקריטריונים של ספרות אחרת?', הוא נענה בצורה קצרה ופסקנית: 'ודאי שלא!'. אך כאשר

ליהודי המאמין הוא יהיה מובן רק באמצעותה של פרשנות שנתנו יהודים דתיים לאורה של המסורת ההיסטורית ובמסגרתה של התורה שבעל פה.[13] 'אין לכתבי־הקודש בשבילנו משמעות אחרת', הוא אומר, 'מאשר המשמעות שניתנה לה ע"י ההלכה. יש לתורה־שבעל־פה פרימאט לגבי תורה־שבכתב, שהרי תורה־שבכתב באה מכוחה, ולא להפך – כפי שסוברים התמימים'. והוא מוסיף: 'רק בגלל קביעת תורה־שבעל־פה אנחנו אומרים על עשרים־וארבעה ספרים אלה שהם "כתבי־הקודש"; אלמלא זה אין הם אלא ספרות ישנה. לפיכך גם כל האמור בכתבי־הקודש אין להבינו אלא על רקע של מה שבא לידי ביטוי בתורה־שבעל־פה – וזו אינה מסוימת וגמורה'.[14]

בקבעו לתורה שבעל פה את הפרימַט (שעוד נדון בו), ובעיקר בהצביעו עליה כעל יצירה לא חתומה ולא גמורה, ליבוביץ מגדיר למעשה את מהותה. עיקרה של תפיסתו אינו מצטמצם רק בהגדרת אי־שלמותה של התורה שבעל פה, אלא בהפיכת אי־שלמות זו לעיקרה של מהותה. במילים אחרות, חיוניותה של ההלכה תלויה בעצם קבלת עקרון אי־השלמות. עיקרון זה יוביל, אליבא דליבוביץ, לחתירה אמיצה לחידוש הפסיקה ברוח עקרונות היסוד של ההלכה. מכיוון שהיצירה אינה חתומה, היא פתוחה לטפל בבעיות ההלכתיות שיביא עמו הזמן. דברים אלה מזכירים את דברי אסא כשר, הגורס שעל קולקטיב דתי החפץ חיים להיות ער להמשכיות, אך גם לגמישות, בנוהגי הפרשנות לכתביו

---

המראיין מבקש ממרואיינו להתייחס למפעלה הפרשני הגדול של אחותו, פרופסור נחמה ליבוביץ, משיב הלה שאין מניעה עקרונית מן העיסוק הספרותי בתנ"ך ואף מציין לטובה את מפעלה של אחותו, אך הוא מוסיף מיד שהטיפול הספרותי הוא 'אי־רלוונטי מבחינת מהות של התנ"ך'. ראה מיכאל ששר, ישעיהו ליבוביץ: על עולם ומלואו, ירושלים 1988, עמ' 105.

13 לעניין זה ראה צבי לם, 'הבסיסים האידיאולוגיים של לימודי היהדות בחינוך הישראלי', החינוך המשותף 130 (תשמ"ח), עמ' 73. לם מציג שם את גישתו להוראת התנ"ך בבתי הספר ואת הבעייתיות שלה בבתי הספר הממלכתיים. הוא כותב: 'מי שמלמד פרק מן התנ"ך, או מן המשנה, דף גמרא, או שיר משירי הקודש, שלא כטקסט שבא לחזק את האמונה בכך, שהאלוהים הוא אדון כל הארץ, ושעם ישראל הוא עמו הנבחר ושהעם גלה בגלל חטאתיו מארצו, ושהוא בגלות עד שבורא עולם ישלח את משיחו לגאול אותו, אינו מלמד את מה שיש במקורות היהדות, ומי שנאמן למקורות האלה, אינו יכול שלא ללמד את העיקרים האלה בשעה שהוא בא ללמד את מה שמכונה בשם "יהדות"'. איני יודע אם ליבוביץ היה סומך את ידיו על מכלול הגישה הזאת בנוגע ליהדות, אבל ברור ששניהם תמימי דעים כי אין לדלות מטקסט שנכתב לתכלית אחת תכלית אחרת או אף מנוגדת.

14 ישעיהו ליבוביץ, 'יחסי גומלין בין דת ומדע', מאיר פרקש (מביא לדפוס), סימפוזיון עם יוסף גולדשמידט, אמונה, דת ומדע: הכינוס השנתי למחשבת היהדות, שנה יא, ירושלים תשכ"ו, עמ' רסא–רסב.

הקדושים.[15] ההמשכיות והגמישות תתבטאנה אם כן בחיפוש עיקש אחר תשובות ופתרונות לא רק בהלכה הפסוקה.

## התנ"ך והמדע

על ניסיונותיהם של רבים לדלות מן התנ"ך מידע על העולם ליבוביץ אומר: 'כל הדורש מן הדת לשמש לו תחליף להכרה מדעית, או כפי שמנסחים את זה לפעמים בצורה חסרת כל מובן: "מדע עילאי" מעיד עצמו שכוונתו איננה לעבוד את השם אלא הוא דורש מההתגלות האלוהית שהיא תעבוד אותו'.[16]

כדי לסבר את אוזן קוראיו ליבוביץ מביא את הפסוק הראשון בתורה ומראה כיצד אין כל אפשרות לדלות ממנו מידע כלשהו. הוא מתעכב תחילה על הבעייתיות בהבנת המושגים 'בראשית' ו'בריאה' ומראה שעיקרו של הפסוק הזה הוא במסר האמוני שבו ולא בידיעה־הבנה כלשהי על העולם הנובעת ממנו.

את המושג 'בראשית', הוא טוען, אי־אפשר לתרגם 'לשום מונח או מושג המבטא משהו במציאות הנתפסת בחשיבה של האדם'.[17] כאן ליבוביץ מצביע על ניגודים ועל טענות הנוגדות את ההיגיון שיכולים לעלות מן הדיון הפילוסופי על אודות סופיותו או אין־סופיותו של הזמן ושל החלל כתאריו של העולם. מן הדיון הזה, סבור ליבוביץ, לא יוכל האדם להפיק שום הבנה שלא הייתה לו לפני כן לבד מן ההבנה שהוא אינו מבין את פשרו של מושג הזמן.

את ה'בריאה', אומר ליבוביץ, אי־אפשר להבין לא כביטוי של יצירה במובן האנושי, המוכרת מן המציאות שהאדם תופס, ולא כהוויה של יש מאין, שכן הוויה כזו אינה אומרת לאדם דבר, היות שהוא מכיר ותופס רק את היצירה שהיא יש מיש. מהו אם כן פשרה של 'בריאה' זו? ליבוביץ משיב בזו הלשון: 'על כורחנו שאין להבין את "בראשית ברא" אלא כקריאה הגדולה המופנית לאדם להכיר באפסות השמים והארץ [...] העולם אינו אלוהים! – השלילה הגדולה של עיקר האלילות, הפאנתאיזם והאתאיזם'.[18]

ובכן, לדידו של ליבוביץ התורה לא באה ללמדנו לא פרק באסטרונומיה, לא פרק בהיגיינה רפואית (דיני איסור מאכלות, דיני נגעים וצרעת), לא פרק בהלכות דיני עבודה ומנוחה של הפועל (דיני שבת) ולא פרק בהיסטוריה של עם ישראל,

15 ראה אסא כשר, 'פרשנות פילוסופית מחודשת לכתבי הקודש', אבי שגיא (עורך), ישעיהו ליבוביץ: עולמו והגותו, ירושלים 1995, עמ' 81–82.

16 ליבוביץ (לעיל הערה 14), עמ' רע; ראה גם הנ"ל, יהדות, עם יהודי ומדינת ישראל (לעיל הערה 1), עמ' 339.

17 שם, עמ' 340.

18 שם, עמ' 341.

כי אילו הייתה תכליתה של התורה לספר עובדות ומעשים, לא הייתה שונה מכל ספר אחר המונח על מדף הספרים.

ליבוביץ סבור שהחתירה של חוקרי המקרא לאימותו ההיסטורי של הסיפור ההיסטוריוגרפי שבמקרא היא ביטוי להיעדר אמונה, מה עוד ש'התנ"ך לא זכה לאימות היסטורי'.[19] הוא כופר במה שנהוג לכנות 'תפיסה היסטורית מקראית' למרות שפע ההתייחסויות במקרא למציאות ההיסטורית. לדעתו שפת הכתובים אינה שפתה של ההיסטוריה אלא של האמונה, ובשל קוצר יכולתה של שפת הכתובים לומר דברי אמונה אלוהיים יש לתור אחר הבנת משמעותם האמונית של הכתובים, להבדיל ממובנם המילולי הפשוט. זהו האמור: 'דברה תורה בלשון בני־אדם'.[20]

לפי ליבוביץ רבים מאמצים אל לבם את אידאל הפרימַט המוסרי שבספרי הנבואה כדי לפרוק מעליהם עול מצוות. אולם לדבריו ספרים אלה אינם אלא 'תקר' היסטורי, וחז"ל אמרו כבר שאלמלא חטאו ישראל לא היו ניתנים להם. מכאן שאין להפכם ליסוד המכונן של האמונה והדת ביהדות ואין לראות בהם עדות להיסטוריוסופיה מקראית מסוימת. ישעיהו וירמיהו, בנבואותיהם על ירושלים, כל אחד בנפרד, אינם מבטאים לדעתו של ליבוביץ לא תפיסה דתית נבדלת ולא תפיסה פילוסופית מיוחדת של ההיסטוריה כתופעה דתית. ציר הגותם הדתית של שני הספרים האלה אינו קיומה או חורבנה של העיר אלא יראת ה' ועבודת ה'.[21]

ליבוביץ שולל גם את הדעה כאילו ההיסטוריה המקראית המוצגת בספרים ההיסטוריים של המקרא היא כולה תיאור של תהליך בעל משמעות דתית המכוון על ידי ההשגחה כדי להוביל את עם ישראל או את האנושות כולה למטרה סופית וקבועה מראש. לדעתו אין לא תכנון ולא כיוון ולא התקרבות הדרגתית לשום מטרה ידועה. הגאולה אינה תולדה של מה שקדם לה במעשי האדם, אלא 'חידוש ושינוי הבא מן החוץ כהתערבות אלוהית בעולם ההיסטורי המנתקת את השרשרת הזאת. לפיכך אין בחזון של אחרית הימים כדי לשוות משמעות להיסטוריה של הימים שקדמו לאלוהים'.[22]

גם את 'החיטוטים המיותרים' בשאלות כגון 'האם ברא ה' את העולם, מתי ברא ואיך בראו וכו'' ליבוביץ דוחה מכול וכול.[23] הוא סבור כי בשאלות אלה עושה

19 שם, עמ' 350. יהיו כמובן שיחלקו על ליבוביץ ויאמרו שבאישושו ההיסטורי של הסיפור המקראי יש דווקא משום חיזוק האמונה. בעניין האישוש ההיסטורי ראוי להעיר שממצאי המחקר ההיסטורי, ממצאי המחקר הארכאולוגי, ובייחוד ממצאי המחקר האפיגרפי של המזרח הקדום בשלושת הדורות האחרונים – כל אלה מעידים בעליל שיש בשלילה גורפת זו של ליבוביץ יותר מאי־דיוק.

20 ישעיהו ליבוביץ, אמונה, היסטוריה וערכים, ירושלים תשמ"ב, עמ' 158.

21 שם, עמ' 159.

22 שם, עמ' 161.

23 ליבוביץ (לעיל הערה 14), עמ' רעב.

השואל מאלוהים 'פונקציונר של העולם' ומאפיין אותו כאל מיתולוגי. ככלל, הוא אומר, הניסיון ליצור זיקה בין מה שהאדם יודע מן המדע למה שהתורה מצאה לנכון להודיע לאדם בדבר דרישות האל ממנו הוא פסול מן הבחינה האמונית.

ליבוביץ, איש מדעי הטבע, אינו מבקש להמעיט מחשיבותם של אלה כלל וכלל, אלא מעוניין ליצור הבחנה ברורה בין מה שהאדם השכיל ללמוד מהמחקר המדעי, לשירותו ולהבנת העולם שהוא חי בו, לבין אמונתו הדתית. 'מעולם', הוא אומר, 'לא נדלתה שום אינפורמציה מדעית מן הדת, למרות ההתחכמויות של תמימים ומיתממים בימינו [...] אולם לא זו בלבד שלא נדלתה שום הכרה מדעית מן הדת – אסור לאדם המאמין שהדת היא עבודת השם לדרוש מן הדת שתספק לו אינפורמציה בנידון זה'.[24] ולאלה המשתדלים בכל כוחם 'לאמת את התורה עפ"י ההכרות של המחקר המדעי (מדעי־הטבע או המחקר הפילולוגי־היסטורי)' הוא קורא להתעמק בהבנת משמעותן של הדת ושל האמונה לשמה וללמוד פרק במהותו של המדע.[25] באותו עניין הוא מגדיר כ'מגוחכת' את המגמה של הנלחמים '"להציל" כביכול את אמיתות התורה על־ידי הטלת ספק בוודאות של תוצאות השימוש במתודה המדעית, או על־ידי ההסברה ש"אמת מדעית" אינה עניין של וודאות, אלא של הסתברות בלבד, ואילו האמת של התורה היא מוחלטת'.[26]

אף את מלחמתם של יהודים דתיים במה שקרוי 'ביקורת המקרא' הוא פוסל בשל הדרך השגויה שהם נוקטים. הוא סבור שהוויכוח שהיהודים הללו מנהלים עם מבקרי המקרא החילוניים הוא ויכוח על תוצאותיה של אותה ביקורת ותו לא. ויכוח שנסב על תוצאותיה של ביקורת המקרא ולא על שלילתה מעיקרא מעמיד לגבי דידו גם את הדתיים וגם את החילונים על אותו בסיס. אלה ואלה תוהים על מהותו של המקרא מן הבחינה ההיסטורית־פילולוגית, ולפיכך לתשובותיהם של הדתיים בוויכוח הזה אין כל משמעות דתית.[27]

גם את האידוליזציה של התנ"ך (הפיכת התנ"ך למעין אליל) כספר האוצר בתוכו את הערכים האנושיים העליונים, שהם תמציתה של היהדות, ליבוביץ דוחה. הוא שולל מכול וכול את הגישה הרואה בתנ"ך את יצירתו הלאומית־תרבותית של עם ישראל ואשר נגזרת ממנה תפיסת התנ"ך כ'זוהר באור עצמו' ולא באורה

24 שם, עמ' רעג.

25 ליבוביץ, יהדות, עם יהודי ומדינת ישראל (לעיל הערה 1), עמ' 339. דבריו של ליבוביץ מכוונים כנגד דברים כמו אלה של יעקב קרקובר ושל גדליה גבירצמן. קרקובר ביקש לאשש את אמתותה של התורה לאור המדע; וגבירצמן אמנם מציין שהעיון המדעי כפוי על האדם מעצם היותו יצור חושב, אך מוצא שיש השפעות גומלין בין העיסוק במדע ובין העיסוק בתורה. לדעתו 'העיון בשיטות מדעיות מביא גם לידי עיון והתרוממות ומקדם גם את היראה וההשגה הדתית'. ראה יעקב קרקובר, 'הלקחים האמוניים של המדע', דרכים לאמונה ביהדות כג (תשמ"א), עמ' 163–167; וכן גדליה גבירצמן, 'בעיית בריאת העולם והמחקר הגיאולוגי', אמונה, דת ומדע (לעיל הערה 14), עמ' רמב–רמג.

26 ליבוביץ, יהדות, עם יהודי ומדינת ישראל (לעיל הערה 1), עמ' 339.

27 שם, עמ' 347.

של התורה שבעל פה. הוא מבקר את בן־גוריון בתור אחד מדובריה הראשיים של גישה זו.

היהדות, לפי ליבוביץ, אינה אלא דת ישראל בהתגלמותה בפועל בתורה ובמצוות שערכן השיטתי, קרי המבנה והתוכן הערכיים שלהן, הוא ההלכה. מקביעה זו הוא מסיק מסקנה החוזרת בניסוחים דומים פחות או יותר מספר פעמים בכתביו: ׳היחס הנכון מבחינה דתית לתנ״ך, למקומו ולמשמעותו ביהדות ולקדושתו, נקבע ע״י היחס שבין תושב״כ ותושבע״פ. שני פרצופים אלה של התורה אינם שווי־מעמד. היחס ביניהם אינו זה של קואורדינציה אלא של סובאורדינציה׳.[28] בהמשך דבריו הוא מוסיף שמן הבחינה האמפירית היהדות תופסת את התורה שבכתב רק כחלק מהתורה שבעל פה, ושעם ישראל ההיסטורי חי ונתכוון לחיות לא מן התנ״ך אלא מפי ההלכה שבתורה שבעל פה.

## התורה שבכתב והתורה שבעל פה והיחס ביניהן

בהוצאה השנייה והמתוקנת של מאמרו המוקדם ׳מצוות מעשיות׳[29] הוסיף ליבוביץ בין יתר תיקוניו פסקה חדשה. בסופה של פסקה זו, לאחר ששלל מהמקרא את התפקיד של יצירת עם ישראל ובכך הפך אותו לאחד המוסדות של התורה שבעל פה, הוא אומר את הדברים כדלקמן: ׳מבחינה דתית ומבחינה **הגיונית־סיבתית** [ההדגשה שלי] תורה־שבעל־פה, שהיא עולם ההלכה, קודמת לתורה שבכתב,[30] שהיא עולם האמונה והערכים. במונחיה של הקיברנטיקה המודרנית ניתן להגדיר את היחס שבין המקרא ובין ההלכה כמשוב (feed-back): ההלכה של תושבע״פ — שהיא יצירה אנושית — שואבת את סמכותה מדברי אלוהים חיים שבמקרא, אולם היא קובעת מהו תוכנה, מהו מובנה ומהי משמעותה של תושב״כ׳.[31] מעניין כי

28 שם, עמ׳ 348.

29 שם, עמ׳ 13—36.

30 בדונו בפרשת ׳יתרו׳ ליבוביץ מקשה: ׳מתמנין דיינים ושופטים לפני מתן תורה. על־פי מה שפטו?׳ ומשיב: ׳הרי אין שיפוט אלא על סמך חוק ומשפט, שכבר קיים ועומד ושהשופטים מכירים אותו. משמע, שלפני שניתן לישראל ספר חוקים כבר הייתה מערכת חוקים ומשפטים מקובלת, שלא נכתבה׳. ראה ישעיהו ליבוביץ, הערות לפרשת השבוע, ירושלים תשמ״ח, עמ׳ 50. גם מכאן מבקש ליבוביץ ללמוד על קדמותה של התורה שבעל פה לתורה שבכתב.

31 ליבוביץ, יהדות, עם יהודי ומדינת ישראל (לעיל הערה 1), עמ׳ 21; בדיון שהתנהל בהשתתפות יעקב לוינגר, אליהו נאוי, יוסף גולדשמידט וישעיהו ליבוביץ על משמעותה של ההיסטוריה, שאל לוינגר: ׳אז למה קבעה ההלכה שאותם ספרים אוויליים ממדרגה שניה יהיו כתבי־קודש?׳ (וכאן הוא חזר באירוניה על דברים שאמר ליבוביץ קודם לכן על איכותם הספרותית של כתבי הקודש). השיבו ליבוביץ בשאלה רטורית, שספק אם יש בה מענה הולם לבעיה: ׳אינני יכול לתת לך טעם מדוע קרבן יום השבת הוא שני כבשים ולא שלוש עזים׳. ראה ליבוביץ (לעיל הערה 20), עמ׳ 154. מן ה׳תשובה׳ של ליבוביץ משתמע

לדבריו אלה, השבים וחוזרים במאמר אחר באותו ספר, הוא מוסיף את המשפט שלהלן: 'הדת האינסטיטוציונלית יוצרת את האמונה שעליה היא מושתתת'.[32] אולם את המשפט הזה, כשהוא מופיע בפסקה נפרדת במאמרו המתוקן, הוא מגדיר 'פרדוקס לוגי, אבל לא פרדוקס דתי'.[33]

ליבוביץ מקדים את דבריו במאמר המתוקן במילים 'ומבחינה הגיונית סיבתית' כדי להסביר את מערך היחסים בין שתי התורות. הוא עושה זאת כדי לסדר את שתי התורות בחלל ובזמן. אולם בקריאה מעמיקה של דבריו עולה אי־נוחות לוגית, שכן אין אתה יודע מה קדם למה, מהי הסיבה ומהו המסובב, מי המתנה ומי המותנה. מחד גיסא היצירה ההלכתית – שהיא יצירה אנושית – שואבת לטענתו את כוחה ואת סמכותה מהיצירה האלוהית (ולכן היא משנית לה); מאידך גיסא היצירה ההלכתית היא הקובעת את גודלה ואת היקפה של היצירה האלוהית והיא בלבד האמונה על פרשנותה ועל משמעותה. נשאלת השאלה כיצד זה מותנה קובע את היקפו של מתנה, ויתרה מזו: כיצד ייתכן שהוא הקובע גם את משמעותו.

ליבוביץ ער לבעייתיות שבדבריו, ולכן נזקק להבהירם בשאלו הסבר מעולם הקיברנטיקה, מדע התקשורת והבקרה, שבו מתקיים מערך של פיקוח ובקרה אוטומטיים על מכונות ועל מתקנים בעזרת משוב. האם הסברו זה פותר את הבעיה? קשה לומר. הדימוי המושאל מעולם הקיברנטיקה הולם בוודאי תיאור של סוג מסוים של יחסים בין מערכות טכנולוגיות מתקדמות אשר תוכנתו מראש לתת משוב, אך יש קושי בהחלתו על שתי מערכות שונות מעצם מהותן (אפילו אליבא דליבוביץ), שהרי האחת היא 'יצירה אלוהית' והשנייה 'יצירה אנושית'.

ליבוביץ, בעל הגישה הפוזיטיביסטית, עושה רק את מחציתה של הדרך אל הפוזיטיביזם השלם. על אלוהים, שהוא לגרסתו מחוץ לכל יכולת דימוי אנושית, הוא אינו רוצה או אינו יכול לומר דבר, שהרי כל אמירה עליו היא חסרת משמעות. אולם הדבר אינו מפריע לו להצהיר שהוא מכיר בקיומה של יצירה שהיא 'דברי אלוהים חיים' המצויה במערכת יחסים מיוחדת עם יצירה אנושית, שאמנם דולה את סמכותה ממנה, אך במעמדה היא פרימורדיאלית ביחס אליה. אם נחזור לדברי ליבוביץ בשני המקורות שאנו דנים בהם, נראה שאותו מצב מתואר פעם כהגיוני ופעם כפרדוקסלי. הכיצד?

---

כי כשם שאין היגיון בנוהג להקריב שני כבשים ולא שלוש עזים כקרבן יום השבת, כך אין היגיון גם בקביעתה של ההלכה בדבר מהותם של ספרי הקודש. משה צבי סגל סבור שבאופן התקדשותם של כתבי הקודש היה דווקא היגיון. לדעתו 'קדושת ספרי המקרא [...] לא הוטלה על האומה כגזרה של בית־דין או של איזה מוסד לאומי אחר, אלא הקדושה הייתה הסכמה כללית של האומה מתוך ההכרה שספרי המקרא נאמרו ברוח הקודש, ושהם כוללים את ההתגלות האלוהית לישראל'. ראה משה צבי סגל, מבוא המקרא, ירושלים 1967, עמ' 828.

32 ליבוביץ, יהדות, עם יהודי ומדינת ישראל (לעיל הערה 1), עמ' 349.

33 שם, עמ' 20.

## פתרונו של אסא כשר

אסא כשר סבור שפתרון הבעיה נעוץ תחילה בהבנת מסגרת המושגים שבה מתגלה הפרדוקס, שהוא פרדוקס של הדת היהודית ולא פרדוקס לוגי, סמנטי או מטפיזי. לטענתו 'בפרדוכס של ליבוביץ מדובר ביחס אחר של מוקדם ומאוחר: היחס של מתן תוקף'.[34] כדי להסביר את דבריו כשר נעזר בהבחנה הפילוסופית בין שני סוגים של מערכות חוקים: מערכת חוקים מכוננת (קונסטיטוטיבית) ומערכת חוקים מכוונת (רגולטיבית). ההבדל ביניהן הוא ההבדל במידת עצמאותן של המערכות. המערכת המכוונת יכולה להיות עצמאית, דהיינו בלי קשר למערכת החוקים שהיא מכוונת, ואילו למערכת המכוננת אין קיום אלא בתוך מערכת החוקים שהיא מכוננת, ולפיכך אין לה קיום עצמאי.[35]

כשר מוסיף ומבהיר שהואיל וליבוביץ אומר במפורש שהיהדות מתגלמת במערכת חוקים מכוננת של ההלכה, והואיל וכתבי הקודש הם עצמם מוסדות הלכתיים המבטאים בדרכים המיוחדות לכל אחד מהם את האמונה של הדת היהודית שהיא, אליבא דליבוביץ, 'התביעה (!) המוצגת לאדם לעבוד את ה'',[36] חייבים מורי ההוראה בעת הידרשותם לפסיקה הלכתית חדשה לעגן את פסיקתם באותו ערך דתי ולהראות שמימושו של ערך זה שב ומתממש בכל אחת ואחת מן הפסיקות החדשות. לדעת כשר מובנו של המשפט 'התביעה [...] לעבוד את ה'' הוא 'התביעה להימנע מלעבוד דבר כלשהו בעולם'.[37]

מכאן למד כשר על היחסים של 'מתן תוקף' בין תורה שבעל פה לתורה שבכתב: 'המערכת ההלכתית מקנה לתנ"ך את התוקף של כתבי־הקודש המבטאים את האמונה; המוסד ההלכתי של כתבי־הקודש המבטאים את האמונה מקנה למערכת ההלכתית המלאה תוקף של עבודת האל, של מלחמה בעבודת דבר כלשהו בעולם'.[38] אולם, מוסיף כשר, הביטוי 'נותן תוקף' עלול במבט ראשון להיות מובן כמציין יחס בין שניים – הנותן והמקבל – ואז הפרדוקס נותר בעינו, אך לאמתו של דבר הוא מציין יחס בין שלושה – הנותן, המקבל והניתן. במילים אחרות, נתינת תוקף היא תמיד פעולת הקניה של מעמד שעושה צד אחד לצד אחר: 'ההלכה נותנת לתנ"ך **תוקף** של **כתבי־קודש** בעוד אלה נותנים לה תוקף של **עבודת האל**'. כשר גורס כי 'אין ניגוד בין נתינה זו לנתינה זו [...] אין פרדוכס'.[39]

34 אסא כשר, 'פאראדוכס, סימן שאלה', עיון כו (תשל"ו), עמ' 238.

35 להסבר מפורט יותר ראה שם, הערה 1.

36 ליבוביץ, יהדות, עם יהודי ומדינת ישראל (לעיל הערה 1), עמ' 352.

37 כשר (לעיל הערה 34), עמ' 239 הערה 2; ראה עוד ובהרחבה הנ"ל, 'צללים תיאולוגיים', הנ"ל ולוינגר (לעיל הערה 5), עמ' 66–75.

38 כשר (לעיל הערה 34), עמ' 240.

39 שם, עמ' 241.

כשר טוען כי בזה הוא הצליח להפיג את הסתירה ובד בבד להבהיר את אחת הטענות המרכזיות בעמדתו של ליבוביץ – המלחמה בהשתעבדות אפשרית לכל דבר שבעולם. מכיוון שרישומה של המלחמה בהשתעבדות ניכר כמעט בכל סוגיה שבה עוסקת הגותו של ליבוביץ, כשר מטעים שיש ׳להעיר ולעורר את הבנתה׳.

## ׳שפה׳ ו׳ספרות׳ והיחס ביניהן בתרבות

מבט אחר היכול, אולי, להנהיר במידה מסוימת את היחסים בין התורה שבכתב לתורה שבעל פה, לשיטתו של ליבוביץ, הוא זה המגדיר את היחס בין ׳שפה׳ ל׳ספרות׳ בתרבות. המונחים ׳שפה׳ ו׳ספרות׳ אינם צריכים להיות מובנים כפשוטם, והם מה שמייקל אוקשוט,[40] ריצ׳רד סטנלי פטרס[41] ומיכאל רוזנק[42] מגדירים בהכללה כיחס בין מקורות לפרשנותם.

המונח ׳שפה׳ אינו מתייחס לשפות האנושיות הרגילות – עברית, צרפתית או אנגלית – אלא לנוהג החשיבה בתרבות נתונה – לממד המהותי של התרבות; ואילו ׳ספרות׳ הוא מה שנאמר מפעם לפעם ב׳שפה׳ (כלומר בנוהג החשיבה) של אותה תרבות, רוצה לומר: הביטוי הן הטקסטואלי הן ההתנהגותי של אותה התרבות. רוזנק[43] מרחיב את ההגדרה של ׳שפה׳ ל׳אותו מכלול של הנחות־היסוד התרבותיות, דרכי החשיבה וההבעה, המנהגים וההרגלים: דברים המובנים מאליהם, המאפשרים תקשורת משמעותית בין בני־אדם החיים יחד, שיש להם חיי קהילה ואפילו חיים ליטורגיים משותפים׳. לכן ׳שפה תרבותית שכזאת נראית מובנת מאליה לאלה ה״מדברים״ בה׳. ואילו על המונח ׳ספרות׳ הוא אומר שהוא אינו מצביע רק על ספרים אלא על כל עשייה בתוך התרבות באמצעות מילותיה וכליה.[44]

בספרו החדש מפתח רוזנק את רעיון הזיקה בין ׳שפה׳ ל׳ספרות׳ ומוסיף קטגוריה חדשה – ׳ספרות קדושה׳. ה׳שפה׳ במבנה זה היא רשת תבניות של סדר

40 Michael Oakeshott, ‘The Study of Politics in a University’, idem, *Rationalism in ‘Politics’ and Other Essays*, London 1962, pp. 308, 311

41 Richard Stanley Peters, ‘Reason and Habit: The Paradox of Moral Education’, Israel Schef er (ed.), *Philosophy and Education*, New York 1966, pp. 251–252

42 Michael Rosenak, *Roads to the Palace: Jewish Texts and Teaching*, Providence, R.I. 1995, pp. 19–30

43 מיכאל רוזנק, ׳דת, מסורת ומודרנה והשלכותיהן על מערכת החינוך׳, איתן פלד (עורך), החינוך במבחן הזמן, תל אביב 1997, עמ׳ 284–286.

44 רוזנק מעיר עוד שבמערך היחסים בין ׳שפה׳ ל׳ספרות׳ בתרבות היהודית יש תפיסות רבות באשר לגבולות. לא ברור היכן מסתיימת ה׳שפה׳ והיכן מתחילה ה׳ספרות׳. לדוגמה הוא מביא את היחס לספר הזוהר בקרב הקבליסטים. האם ספר הזוהר הוא חלק מה׳שפה׳ או האם הוא ׳ספרות׳?

ולכידות של מושגים המועברים מאלוהים לשליחיו שעל פני האדמה. ׳שפה׳ זו ידועה רק למקיימים ׳דו־שיח׳ עם האל, קרי הנביאים. הם ׳מתרגמים׳ את ה׳שפה׳ ל׳ספרות קדושה׳, היא התורה שבכתב, הכתובה בלשון בני אדם. אך לספרות קדושה זו יש ׳ספרות׳ מפרשת – התורה שבעל פה. על שתי ה׳ספרויות׳ הללו להתקיים זו בצד זו, בשעה שהתורה שבעל פה היא הנותנת לתורה שבכתב את משמעותה בחיוניות היצירה לאורך הדורות.[45]

אם נאמץ את השימוש במונחים הללו נוכל לומר שעקרונית התורה שבכתב מתפקדת כ׳שפה׳ והתורה שבעל פה מתפקדת כ׳ספרות׳. אלא שבזה לא הונהרה הבעייתיות שביחס שבין שתי התורות הללו בהגותו של ליבוביץ. כאן יש צורך להוסיף ממד נוסף ליחס שבין ׳שפה׳ ל׳ספרות׳. כאן יש לומר שהיחס בין שתי אלה אינו רק היחס בין מקור (תורה שבכתב) לפרשנותו (תורה שבעל פה). ל׳ספרות׳ במערך יחסים זה יש גם תפקיד הנתפס בתרבות כ׳שפה׳. ובמילים אחרות, ה׳שפה׳ כאן מוגדרת על ידי ׳ספרותה׳. רק מכוחה של ׳ספרות׳ זו החליטה התורה שבעל פה מהי ה׳שפה׳. מנגד יונקת הספרות הזאת את כוחה לא מעצמה אלא מקדושתה של התורה. כך ההלכה הופכת להיות ה׳שפה־ספרות׳ של היהדות. זאת הסיבה לקשר ההדוק שקיים ביהדות הדתית בין תורה שבכתב לתורה שבעל פה. בקהילות ישראל מסוימות, ובייחוד החרדיות שבהן, נדחק מעמד ה׳שפה׳ מן התנ״ך, והתורה שבעל פה ׳ירשה׳ כמעט לחלוטין את הלימוד בתור ׳שפה׳.

להיבטים הללו באשר ליחס שבין התורה שבכתב לתורה שבעל פה יש כמובן השפעה על התפיסה החינוכית של ליבוביץ. מהו הטקסט המוגדר כ׳שפה׳ – האם הוא התנ״ך או התורה שבעל פה? ליבוביץ טוען שאין שום משמעות חינוכית לתנ״ך אלא אם הוא נלמד בפרשנותה של תורה שבעל פה. ובניסוח אחר: הטקסט המכונן אינו התנ״ך אלא התנ״ך והתורה שבעל פה ׳כרוכים בכריכה אחת׳. במובן זה, אליבא דליבוביץ, התנ״ך כשלעצמו אינו ׳שפה׳ ואפילו לא ספרות ממדרגה ראשונה (ספרות במשמעה הרגיל).

אם מבקשים לסכם במשפט אחד את גישתו של ליבוביץ לכתבי הקודש ביהדות אפשר לומר שלדידו אין לתנ״ך לא ערך ספרותי, לא ערך היסטורי, לא ערך מדעי ובוודאי לא ערך לאומי־רגשי. כתבי הקודש – התורה שבכתב והתורה שבעל פה כרוכות יחדיו – הם הביטוי המובהק ביותר לתביעה מן האדם לעבוד את ה׳. ובלשונו של כשר: ׳התביעה להימנע מלעבוד דבר כלשהו בעולם׳.

45 Michael Rosenak, *Tree of Life Tree of Knowledge*, Boulder, Colo. 2001, pp. 7–10

# ׳תאולוגיית המעמקים׳ וביקורת המקרא לפי אברהם יהושע השל: השלכות חינוכיות

ארי בורשטיין

לעתים קרובות נשמעת הטענה שהיצירה של השל שייכת לתחום השירה והפיוט ולא לתחום ההגות הפילוסופית השיטתית. לדעתי קיימות לפחות שתי אפשרויות להימלט מ׳האשמה׳ זו: האפשרות הראשונה היא לקרוא את שלושת הכרכים של ספרו של השל ׳תורה מן השמים באספקלריה של הדורות׳ כמשנה, כלומר כטקסט הקנוני מעצב הדרך של השיטה, ולפני שמתבלבלים בתוך ים הציטוטים להיעזר גם בספרו האחר – ׳אלוהים מבקש את האדם: פילוסופיה של היהדות׳ – העשוי לשמש לו כגמרא;[1] האפשרות השנייה, ואולי הפשוטה יותר, היא להתמקד במושג מרכזי מתוך ההגות כולה ודרכו לנסות לעשות סיסטמטיזציה שלה. אני סבור שקיים מושג אחד אצל השל המאפשר לנו לבצע מלאכה מן הסוג הזה, ולכן אבחר באפשרות השנייה כדי להגיע לנושאי התעניינותי – ההתגלות, ביקורת המקרא וההשלכות החינוכיות שלהן כפי שהן באות לידי ביטוי בהגותו של השל.

במאמר שפורסם ב־1960 השל טובע את המונח ׳תאולוגיית המעמקים׳.[2] מונח זה נחוץ לנו, לפי השל, כדי להבדיל בינו לבין המונח המסורתי ׳תאולוגיה׳. ה׳תאולוגיה׳ לפי השל מבטאת את הפוסטולטים והאינסטיטוציות הפוזיטיביים של הדת, כגון מציאותו של האל, קודי ההתנהגות הדתית ואפילו ניסוחים ׳רשמיים׳ של צורת התגלות נוסח ׳משה קיבל תורה בסיני מפי הגבורה׳. ה׳תאולוגיה׳ שייכת לתחום הרציונליות, תחום שאפשר לבטא אותו בניסוחים אנושיים, לוגיים ולפעמים גם קרים ומרוחקים. מול ה׳תאולוגיה׳ נמצאת ׳תאולוגיית המעמקים׳: היא לא רציונלית ואי־אפשר לתת לה ביטוי מילולי אנושי; היא שייכת לממד

* דברים שנאמרו בכינוס ׳הבנת המקרא בימינו: סוגיות בהוראתו׳, שנערך במרכז לחינוך יהודי ע״ש מלטון, האוניברסיטה העברית בירושלים, י׳–י״א בניסן תשס״א (3–4 באפריל 2001).

1 אברהם יהושע השל, תורה מן השמים באספקלריה של הדורות, לונדון וניו יורק תשכ״ב; הנ״ל, אלוהים מבקש את האדם: פילוסופיה של היהדות, ירושלים תשס״ג; לבחינת היחס בין שתי היצירות ראה Arnold Eisen, ‘Re-Reading Heschel on Commandments’, *Modern Judaism* 9 (February 1989), pp. 2–3

2 הופיע לראשונה: Abraham Joshua Heschel, *Cross Currents*, [n.p.] 1960, והודפס מחדש: idem, ‘Depth Theology’, idem, *The Insecurity of Freedom*, New York 1966, pp. 115–126

׳מה שלא ניתן להיגוי׳ (ineffable); היא גם טרום־מושגית ונקלטת דרך החוויה האנושית הבלתי אמצעית. ה׳תאולוגיה׳ שייכת לרובד של הסימבוליקה הדתית, ואילו ה׳תאולוגיה מן המעמקים׳ שייכת לתחום הפרה־סימבוליקה הדתית.[3]

לאמתו של דבר ה׳תאולוגיה׳ ו׳תאולוגיית המעמקים׳ משלימות זו את זו. ה׳תאולוגיה׳ משמשת בחיינו הזדמנות פז שאינה חוזרת להיכנס לתחומה של ׳תאולוגיית המעמקים׳. אפשר לומר באופן ציורי שלכל מושג מן ה׳תאולוגיה׳ יש ערך מקביל ב׳תאולוגיית המעמקים׳. בתוך ׳תאולוגיית המעמקים׳ מצויות השאלות הדתיות שאת התשובות עליהן אנו פוגשים ברובד הרציונלי של ה׳תאולוגיה׳. ׳תאולוגיה׳ גרדא, נטולת ׳תאולוגיית המעמקים׳, יוצרת ניוון וחוסר משמעות; ולהפך: ׳תאולוגיית המעמקים׳ בלי ׳תאולוגיה׳ יוצרת רוחניות בלי הכושר ליישמה בחיים הדתיים. רק השילוב הנכון בין שתיהן יבטא את מלוא הפוטנציאל הטמון בחיים הדתיים. מוסדות הדת הם כעין תצלומים בלתי משתנים של חוויות על אודות הנצח ש׳אינן ניתנות להיגוי׳. אילולא היו מוסדות הדת קיימים, היו בני אנוש מחמיצים ללא תקנה את החוויות האלה מכיוון שהחוויות על אודות ׳מה שלא ניתן להיגוי׳ הן נדירות וקשות להשגה, ולכן מוסדות הדת, השייכים לממד הזמן ולממד המקום, הם הכרחיים. ה׳תאולוגיה׳ היא אחת מן הדרכים התקשורתיות החשובות שבהן הנפש מדברת עם השכל. תקשורת זו ׳מעבירה את התובנות הנדירות לחיי היום־יום׳.[4]

ניקח לדוגמה את המערכת ההלכתית. קיום מצוות פורמליסטי יכול להשאיר אותנו ברובד ה׳תאולוגי׳ ועלול לגרום לניוון דתי. ההלכה יכולה להכניס את מקיימיה אל תוך ׳תאולוגיית המעמקים׳ אך ורק אם היא תלוּוה באגדה; קיום מצווה יהיה ראוי להיות מוגדר כפעילות דתית אך ורק אם תלַווה אותו כוונה. לכאורה ניתוח זה של השל הוא ביקורת על הגישה הפורמליסטית לקיום המצוות. אולם צריך להדגיש גם את המצב ההפוך. בתחילת פרק 29 בספר ׳אלוהים מבקש את האדם׳ – הפרק שכותרתו ׳על האמונה לבדה?׳ – השל מבקר את התפיסה המודרנית של מושג הדת שלפיה הדת היא עניין הקשור לרגש האנושי ולמצבים נפשיים גרדא. נאמר שם: ׳הטענה של היהדות כי חוק ודת כרוכים זה בזה לבלי הפרד מוקשית בעיני רבים מאתנו. קושי זה נובע מדרך הבנתו של האדם המודרני את מהות הדת׳.[5]

3 שם, עמ׳ 115. השוואה מעניינת אפשר לערוך בין התחום של הסימבוליקה והפרה־סימבוליקה הדתית לפי השל לבין שני התיאורים של בריאת האדם בספר בראשית לפי פירושו של יוסף דב סולובייצ׳יק. ראה הנ״ל, ׳איש האמונה הבודד׳, הנ״ל, איש האמונה, ירושלים תשמ״ח, עמ׳ 9–61.

4 השל, אלוהים מבקש את האדם (לעיל הערה 1), עמ׳ 232.

5 שם, עמ׳ 293. יוג׳ין בורוביץ טועה כאשר הוא מייחס להשל העדפה גמורה של האגדה על פני ההלכה. ראה Eugene Borowitz, ‘A New Jewish Theology in the Making’, *Conservative Judaism* 10 (Winter 1956), p. 160

אדגים את היחס בין ה׳תאולוגיה׳ ל׳תאולגיית המעמקים׳ בביקורת המקרא וההתגלות. לפוסטולט ב׳תאולוגיה׳ שלפיו משה קיבל את התורה מפי הגבורה מקביל ב׳תאולוגיית המעמקים׳ המפגש הבלתי אמצעי בין האל לאדם הראשון. הראשון הוא נושא המחקר של מדע ההיסטוריה, החוקר ביטוי ספרותי־אנושי, ואילו השני הוא נושא הדיון המרכזי של הפילוסופיה של הדת. רק פילוסופיה זו דנה בצורה ראויה באירוע ההתגלות. על תפקידו של משה בחיבור התורה השל כותב:

> העיקרון של חיבור התורה בידי משה מתבסס על שתי הנחות. לפי ההנחה הראשונה משה היה נביא, כלומר קיבל השראה אלוהית והיה המושא של אותה השראה. לפי ההנחה השנייה משה חיבר את התורה. ההנחה הראשונה רומזת למסתורין שאין ביכולתנו לדמיינו או להגדירו; ההנחה השנייה מציינת מעשה שאפשר לתארו בקטגוריות של זמן ומקום. ה׳תאולוגיה׳ מדגישה את ההנחה השנייה, ואילו ה׳תאולוגיה מן המעמקים׳ מדגישה את ההנחה הראשונה.[6]

אין ספק שמושג ההתגלות הוא מרכזי בהגותו של השל. המושג מופיע לאורך כל כתביו, לפעמים במישרין, כגון בניתוח הפנומנולוגי של הנבואה בעבודת הדוקטור שלו על הנביאים,[7] או בשער האמצעי של הספר ׳אלוהים מבקש את האדם׳, או בעקיפין כמעט בכל דיון אחר. בספרו על השל הצביע אלכסנדר אבן חן נכונה על שבמושג ההתגלות קיימים מרכיבים טרנסצנדנטיים ואימננטיים: ׳מצד אחד, השל יצביע על אלוהים כעל ״בלתי ניתן להיגוי״ (ineffable) ויצביע על אופיו הטרנסצנדנטי של אלוהים. מצד שני, יפתח השל תורת הכרה, המבוססת על הבחנות מהשיטה הפנומנולוגית, בה האדם עשוי לחשוף ולשמוע את קולו של אלוהים ברבדים העמוקים של תודעתו. אלוהי השל נוכח ועל האדם לחשוף נוכחות זו׳.[8]

להתגלות יש פן קיומי המתבטא במפגש בין השמים לארץ, אולם – כפי שטוען אבן חן – מפגש זה לא מתקיים בין שני צדדים שווי ערך נוסח בובר. למפגש הנדון יש קונוטציות מיסטיות: האל שואף לממש את אלוהותו ביקום דרך האדם, והאדם פותח את עצמו למימוש זה דרך גילוי הרובד של המסתורין שבחיים. המעמד שלו אינו שווה ערך למעמד האל, אולם השתתפותו בהתגלות היא חיונית ובלעדיה היא אינה מתרחשת.

הלשון האנושית אינה מסוגלת לתאר את ההתגלות. ניסיון שכזה יביא את האדם לסילוף הפנומנולוגיה של האירוע. לכן השל מעדיף תמיד טקסט שירי

6 השל, *The Insecurity of Freedom* (לעיל הערה 2), עמ׳ 118.

7 Abraham Joshua Heschel, *The Prophets*, New York and Evanston 1955

8 אלכסנדר אבן חן, קול מן הערפל, תל אביב תשנ״ט, עמ׳ 11.

המתאר את המפגש בין השמים לארץ מטקסט בפרוזה. יתרה מזו: השל סובר כי ככל שהטקסט שירי יותר, הוא משקף את מקור ההתגלות באופן מהימן יותר.

מהו תפקידה של ביקורת המקרא בתוך העולם ההגותי של השל? ביקורת המקרא פועלת בתחום ה'תאולוגי', הרציונלי והמושגי. כאמור, השל אינו מציע הבנה אנטי־רציונלית של ההתגלות אלא הבנה מטה־רציונלית.[9] הניתוח הפילולוגי־טקסטואלי עשוי לסייע לאדם להיכנס לתחום של 'מה שאינו ניתן להיגוי', קרי 'תאולוגיית המעמקים'. אולם טעותם הבסיסית של העוסקים בביקורת המקרא היא האמונה שהביקורת מצויה כבר בתחומה של 'תאולוגיית המעמקים'. הם סוברים שהם מסוגלים להתמודד במונחים אנליטיים עם מה שאי־אפשר להביעו. לדעתי אחת האימפליקציות של מה שנאמר עד כה היא שלפי השל הביקורת הטקסטואלית הנמוכה, זו העוסקת רק בפילולוגיה, נחוצה לנו במידה מתונה ובתנאי שתהיה מודעת לתפקידה; ואילו הביקורת הגבוהה של הטקסט מביאה את המבקרים לסתירה עצמית כיוון שהיא מנסה לבטא במילים את מה שאי־אפשר להביעו ממהותו.

המבקרים בשיטת הביקורת הגבוהה טועים בעיקר כאשר הם שוללים את הממד ההתגלותי של התורה על סמך ריבוי המקורות הטקסטואליים. נמצאנו למדים שלפי השל עלינו להילחם בד בבד בשתי חזיתות – נגד הפונדמנטליזם ונגד הרציונליזם. וכך כותב השל:

> איזוהי קריאה שיבור לו האדם בעמדו נוכח המקרא? ישנה דרך פונדמנטליסטית, המתייחסת לכל מילה כאמתית במובן המילולי; דרך שאינה מבדילה בין הנצחי לזמני, אינה מותירה מקום להבנה היסטורית או אישית ואינה שומעת לקולו של המצפון. וישנה דרך רציונליסטית, הרואה במדעים את אבן הבוחן לדת ועל כן מתייחסת לכתבי הקודש כאל תוצר פואטי או מיתי, המשמש אנשים בני תרבויות נחותות, ואין לו תוקף לגבי תקופות היסטוריות מאוחרות יותר. הפילוסופיה של הדת חייבת ללחום בשתי חזיתות: עליה לנסות לנכש את תפיסותיו המועטות של הפונדמנטליסט ולצנן את ביטחונו המופרז של הרציונליסט. משימתה העליונה היא להוביל אותנו למישור גבוה יותר של ידיעה והתנסות, להוביל אותנו להתקדשות באמצעות הבנה.[10]

מחד גיסא, הביקורת הנמוכה היא זו העשויה לסייע לנו להיאבק בפונדמנטליזם ואף לפתוח את הפתח ל'תאולוגיית המעמקים' של המקרא ולמושג ההתגלות. הביקורת הנמוכה מצביעה על הפן האנושי של ההתגלות, שהוא חיוני, בלתי נמנע ולא מושלם. מאידך גיסא, הביקורת הגבוהה עלולה לסלף את המעמד ההתגלותי

9 דוגמה של פירוש להגותו של השל המייחס לו בעיקר ממד לא רציונלי נמצאת אצל Jacob Petuchowski, 'Faith as a Leap of Action', *Commentary* 25 (May 1958), p. 397

10 השל, אלוהים מבקש את האדם (לעיל הערה 1), עמ' 216–217.

של המקרא. בהתייחסו אל תפקידו של משה כמחבר התורה כתב השל: 'רדוקציה של בעיית ההתגלות לסוגיה כרונולוגית משקפת אי־הבנה חמורה. לעתים קרובות מושמעת הדעה שסמכותה וקדושתה של התורה נשענות על כך שהיא נכתבה כולה בימיו של משה. נובע מכאן שההנחה שפסוקים ספורים נוספו אחרי מות משה כמוה כהכחשת עקרון ההתגלות'.[11] ובקטע המפורסם ביותר על שהתרחש במעמד הר סיני השל כותב: 'אסור לנו לקרוא את פרקי התורה שבהם מתואר מעמד הר סיני כאילו היה מדובר בטקסטים של תאולוגיה שיטתית. כל כוונתם לחגוג את המסתורין, להציג אותו בפנינו ולא לחדור לתוכו או לתת לו פשר. כעדות להתגלות המקרא עצמו הוא מדרש'.[12]

ההשתתפות האנושית במפגש ההתגלותי הופכת את המקרא לתוצר של פעולת תרגום לחוויית 'מה שלא ניתן להיגוי'. המקרא מאפשר לקוראיו עדות 'בלשון בני אדם' על אודות החוויה הנבואית; המקרא הוא הכלי העיקרי המצוי בידינו המאפשר לנו להיות שותפים לחוויה זו.

יש בדברים אלה מן המשותף למעמד המקרא ולתורת ההתגלות כפי שמתייחס אליהם פרנץ רוזנצווייג. אולם קיים הבדל מהותי בין השניים. לדידו של רוזנצווייג המקרא הוא פרי התגלות של העורך, קרי משה רבנו, ולפיכך ביקורת המקרא אינה פוגעת במעמדה של ההתגלות הקיומית; לדידו של השל עצם הגדרתה של ההתגלות כשייכת לתחום 'תאולוגיית המעמקים' אינה מותירה מקום לביקורת הגבוהה. עקרונית יש בהגדרת ההתגלות במונחים פילוסופיים מודרניים, ספיריטואליסטיים, פוטנציאל של הכשרת הלימוד הביקורתי כיוון שמעבירים את הבעייתיות מהמושג ההיסטורי, שהוא תלוי זמן ומקום ובכך נתון להפרכה מדעית, למושג על־היסטורי שאי־אפשר להפריכו. אולם ההגדרה של השל את ההתגלות, השייכת גם היא לתחום הספיריטואליסטי, אינה מתאימה לתהליך המתואר מפני שהיא נתפסת בדיוק כסתירה חריפה וכניסיון להביע את מה שאי־אפשר להביעו.

## השלכות חינוכיות

אחת הטענות המרכזיות המופיעות בכל כתביו של השל קשורה לביקורת שהוא מותח על המודרנה. החברה של ימינו יצרה מחיצות רבות בין טבע האדם ובין מצבו העגום העכשווי. הטכנולוגיה והרציונליות העודפת השכיחו מן האדם את השאלות החיוניות על חייו, אשר רק באמצעותן הוא מסוגל לגלות מחדש את טבעו האמתי. האל פונה אל האדם תמיד, אולם האדם של ימינו הוא עיוור ואינו מצליח 'לקלוט' את פנייתו של האל. החיבור בין ה'קלקול' שגרם הרציונליזם הקיצוני ובין הקביעה האונטולוגית הטוענת לפנייה מתמדת של האל אל האדם

11 שם, עמ' 203.

12 שם, עמ' 149.

מביא אותנו לתפיסה פילוסופית מהפכנית. לפי הפילוסופיה ה'מקובלת' תפקידו של האדם לשאול את השאלות הנכונות ולנסות להשיב עליהן. לפי השל האדם לא שואל אלא נשאל – תמיד. הפנייה האלוהית היא בעיקרה יצירת הכושר בתוך האדם לתפוס את השאלות האולטימטיביות על החיים. ההיענות לפנייה יוצרת את הממד ההתגלותי. אולם התשובות לשאלות האולטימטיביות מצויות כאמור רק בתחום המסתורין ובתור שכאלה הן תשובות ההולמות אותו.[13] לתחום המסתורין, ללימוד התורה ולקיום מצוותיה יש תוצאות רב ממדיות. מצד אחד המפגש האישי בין היהודי לאלוהיו מתרחש באותו מעמד; מצד אחר המפגש הזה הוא האשרור לאותנטיות של ההתגלות המסורתית.

מהי הדרך החינוכית אשר הגות יהודית־דתית זו 'מצווה' לנו? כדי שהאדם יגלה את השאלות האולטימטיביות על החיים עלינו לחנך אותו לחוש את המופלא שבחיים.[14] המורשת התרבותית־דתית שהוא שייך אליה תסייע לנו לעשות את המלאכה.[15] השל מגדיר את תפקידו של החינוך היהודי כדלהלן: 'על בתי הספר שלנו לעשות את שבתי ספר חילוניים לא הצליחו. הם חייבים להעביר לתלמידים את תחושת הנס והמסתורין שבהיותנו חיים, את פשר משמעותנו, את המודעות לקדושת הזמן. אנו חייבים להתמסר בחינוך לבעיית היסוד של קיומנו – איך להאיר את הכאוס הפנימי שלנו'.[16]

במקומות רבים השל משתמש במטפורה של המצוות בתור 'פיגומים' המאפשרים לנו להרגיש את המופלא שבחיים על ידי פתיחת הפתחים בשכבת הרציונליות הקרה ובאמצעות כניסה לעולם הדתי־חווייתי שאי־אפשר לתת לו תיאור רציונלי אלא רק שירי. כאמור, תורתו החינוכית של השל ממזגת בהצלחה רבה יסודות טרנסצנדנטיים ואימננטיים. האדם נדרש לחפש תמיד את מה שמעבר לכושר ראייתו היום יומי. יתר על כן: השגרה והחיים ה'פשוטים' הם המכשולים הקשים העומדים בדרכו של האדם לטרנסצנדנטיות. ואילו בחוויה הדתית הטרנסצנדנטית יש לפעילות האנושית האימננטית תפקיד חיוני. השל

13 על רעיון זה ראה אליעזר שביד, 'הפילוסוף כנביא הנבואה: היחס בין פילוסופיה לדת במשנתו של אברהם יהושע השל', הנ"ל, נביאים לעמם ולאנושות, ירושלים תשנ"ט, עמ' 247–248.

14 על הנושא 'חינוך דתי לפליאה' בהגותו של השל נכתבו כמה חיבורים. בין החשובים שבהם: Alfred McBridge, 'The Transcendental Themes of Abraham Heschel and Their Value for Religious Education', Ph.D. dissertation, The Catholic University of America, 1972; Sherry Helene Blumberg, 'Educating for Religious Experience', Ph.D. dissertation, Hebrew Union College, Jewish Institute of Religion, 1991

15 עובדה מעניינת היא התקבלותו של השל בחוגים הלא יהודיים בארצות הברית (עבודת הדוקטור המוזכרת בהערה הקודמת היא דוגמה טובה לכך). הגותו של השל נכתבה לדעתי ב'טרמינולוגיה' יהודית, אולם אפשר לתרגם אותה לכל 'שפה דתית'.

16 Abraham Joshua Heschel, 'Idols in the Temple', idem, *The Insecurity of Freedom* (לעיל הערה 2), עמ' 130.

אינו דוגל בחוויה אוניו־מיסטית שבה האדם מאבד את עצמיותו בתוך האין־סוף האלוהי. יתרה מזו: לפי השל האל מחפש את האדם כדי לממש את עצמו בתוך העולם הזה ודרכו, ועל כן אין תחליף לחלקו של האדם במאורע ההתגלות.

מטרת המחנך על פי השל היא פרדוקסלית. חוויית הפליאה מן החיים תוביל אותנו לידיעה מסוג מיוחד: הידיעה שאי־אפשר לדעת, במובן הרציונלי, את התשובות האולטימטיביות על החיים אלא לחוות אותן בלבד. בעניין זה למקרא תפקיד מן המעלה ראשונה. הסגולה החשובה של הטקסט המקראי היא כוחו להפעיל את הקורא הפעלה נבואית. במילים אחרות, המקרא הוא מדרש על אודות ההתגלות, והוא מסביר בטרמינולוגיה אנושית את מה שאינו ניתן להיגוי. סגולה זו של הטקסט המקראי גורמת לקוראיו לצאת מן העולם השגרתי וה׳פשוט׳ ולהיכנס אל עולם המסתורין. אם כן, המקרא הוא הכלי הפדגוגי הראשי העומד לפני המחנך. כפי שראינו, השל רואה את הביקורת הגבוהה של המקרא כמעשה חינוכי שעלול לקלקל את הקורא. הביקורת דנה ברובד הרציונלי – זה המנסה לתת תשובה על כל שאלה והמחפש אחר הסיבות המדעיות לאירועים. ואילו לפי תפיסתו של השל המטרה העילאית של המקרא היא לגרום לאדם למצוא את השאלות הנכונות על חייו ולאפשר לו כניסה חווייתית לתחום המסתורין. לפי השל הלימוד הביקורתי אינו סותר את האמונה בגלל מסקנותיו אלא בעיקר בשל המתודולוגיה שלו ההופכת את הטפל לעיקר. השל סובר שהמקרא הוא מסמך אנושי־אלוהי על ההתגלות הגורם לפליאה מן החיים. פליאה זו יוצרת מעמד התגלותי – בתנאי שהמתודולוגיה שתכתיב את דרך הלימוד שלו תהיה הולמת.

המורים לתנ״ך, אם כך, נדרשים לרגש; הם חייבים לדרבן את התלמידים לחוות חוויות דתיות דרך הטקסט. הפרופיל של מורה כזה יתבסס על כריזמה יותר מעל ידיעת החומר על בוריו, על רגישות ועל עומק חווייתי ולאו דווקא על כושר ניתוח אנליטי. מורה כזה יהיה המודל אשר יציג לפני התלמיד את התובנה שמי שלא חווה את חוויית הפליאה מן החיים אינו ראוי באמת להיקרא אדם, כיוון שחסך מהסוג הזה מצביע על חסר בסיסי במהותו של האדם. מן הבחינה הזאת תפקידם של המורים הוא להדגיש יותר את היותם text people לעומת הדגש הקונוונציונלי ב־text books. השל מגדיר את חלקו החינוכי של מורה מן הסוג הזה כ׳טקסט שהתלמידים לא ישכחו לעולם׳.[17]

במאמר חשוב על תפיסת המצוות של השל ארנולד אייזן טוען שהשל הצליח להעביר בצורה מוצלחת את העומק של חיי המצוות, אולם לא הצליח להעמיד להן מקור סמכות איתן. הפתרון לבעיה זו, לפי אייזן, הוא שהשל עצמו יהפוך ל־text man, לאישיות ציבורית שתהיה מודל לחיקוי.[18]

17 idem, ‘The Spirit of Jewish Education’, *Jewish Education* 24, no. 2 (1953), p. 19. לניתוח מפורט של מאמר זה ראה אלכסנדר אבן חן, ׳תורת הנפש ומטרות החינוך בתורתו של אברהם יהושע השל׳, הגות בחינוך יהודי ב (תש״ס), עמ׳ 223–233.

18 אייזן (לעיל הערה 1), עמ׳ 26.

המורה שילַמד על פי שיטתו של השל יקפיד להבליט את הנושאים המקראיים אשר אי־אפשר להבינם רציונלית מחד גיסא, ויגלה לתלמידיו עולם של עמקות מחשבתית־חווייתית באותם טקסטים, עמקות אשר תעורר בהם את תחושת הפליאה, מאידך גיסא. אל לנו לשכוח שהמאבק בפונדמנטליזם נעשה דרך הלימוד הטקסטואלי־פילולוגי המתון. הלכך המורה ה׳חווייתי׳ חייב להיות גם בעל כושר להבנה מעמיקה של הטקסט ושל כללי התחביר והדקדוק. ברור שיכולת זו – אם תוביל את התלמיד להבנה אנליטית טובה יותר של הטקסט – לא תוסיף לו שום יתרון של ממש. ביכולתה של ההבנה הפילולוגית להעניק לתלמיד תיאור מהימן יותר של העדות על אודות ההתגלות שהטקסט מייצג ולייעל את כניסתו לרובד החווייתי. גם המערכת הנורמטיבית משמשת כלי חשוב להשגת מטרה זו. ההלכה הקבועה, שתלוּוה באגדה, הקבע שילוּוה בחדשנות וביצירתיות – אלה הם ה׳פיגומים׳ המכניסים אותנו לעולם הפליאה.

אפשר לקבוע שהחינוך על פי השל הוא במידה מסוימת היפוכו של החינוך הסוקרטי. סוקרטס ניסה לעורר בתלמידיו פליאה כנקודת מוצא לשאילת השאלות החשובות ולמתן התשובות. אצל השל, הטוען שאין תשובות רציונליות לשאלות האולטימטיביות על החיים, הפליאה אינה נקודת המוצא אלא נקודת הסיום של התהליך החינוכי. מדובר בעצם בחינוך בבית ספר של נביאים או בחינוך לנבואה על פי ההגדרה הפנומנולוגית של השל. הנביא הוא ׳האדם׳ בה״א הידיעה, זה המסוגל לחוש את המופלא שבחיים, זה אשר יכול לגלות שהשאלות שהוא נשאל הן השאלות האולטימטיביות ולהגיב נכונה, לפי רצון בוראו. הפתוס הנבואי משמש גורם מדבק אצל שומעיו וממשיכיו; הוא דוגמה חינוכית לכלל.

ברצוני להעיר הערה סוציולוגית על משנתו של השל. זה כמה עשורים שכתביו משמשים מקור השראה רוחנית לדוגלים ביהדות ליברלית ביבשת אמריקה. תופעה זו חשובה עד מאוד, אם כי לדעתי הגישה לוקה בחסר מכמה היבטים. בלא ספק אפשר למצוא בגישתו של השל עצמה רוחנית מן המעלה הראשונה ומקור לגישה המאתגרת כל מצב עניינים כפי שהוא. הגותו של השל אמורה לגרום לאי־נוחות לאלה אשר חווייתם העיקרית בחיים היא הנוחות. אולם דומני שרוב רובו של הקהל אשר חונך לאורו של השל דרך דרשות של רבנים המצטטים מספריו על כל צעד ושעל – רוב רובו של קהל זה לא הצליח לבוא לידי מחויבות מעשית כלפי המסורת היהודית הנורמטיבית. השימוש בהשל בקרב היהדות הליברלית נעשה על פי רוב כדי להעניק למשתמשים חוויות אסתטיות (מפאת יופי שירתו) ושלווה נפשית יותר מכדי להציב אתגר אינטלקטואלי המביא לידי מעשה. אם לדידו של השל ההלכה בלי האגדה היא מאובנת, הרי הציבור הליברלי נוטה להדגיש, בניגוד גמור לעקרונות ההשליאניים, את האגדה נטולת ההלכה. כאמור, מבחינתו של השל אין אפשרות של קיום ׳תאולוגיית המעמקים׳ גרדא כיוון שזו חייבת להתבטא באמצעות אחד ממוסדות ה׳תאולוגיה׳; או ליתר דיוק: האפשרות היחידה להיכנס לתחום ׳תאולוגיית המעמקים׳ היא דרך ה׳פיגומים׳ שהמסורת נתנה לנו מראש. לפי השל הטקסט המקראי הוא אחד הכלים העיקריים להשגת

מטרה זו, אולם החשוב ביותר הוא קיום המצוות. השל טוען שקיום מצוות על דרך מצוות אנשים מלומדה הוא בלא ספק חסר תוחלת, אולם חיים רוחניים הנקשרים לתחום המסתורין בלא קיום מצוות הם בלתי אפשריים, שהרי המצווה היא האשרור לאותנטיות של ההתגלות המסורתית; המצווה היא גם ביטוי של הרצון האלוהי וגם פירוש שלו.[19]

׳אלילים בתוך ההיכל׳ הוא אחד מן המאמרים החשובים של השל, ובו הוא עוסק בסוגיית החינוך הדתי.[20] במאמר זה חוזר השל על כמה מן הנושאים המרכזיים בכתביו כגון החינוך לקראת השאלות המהותיות של החיים, ביקורת על מעמדה של הדת בחברה המודרנית ועוד. אולם במאמרו זה הוא אף מתנגד במפורש לשימוש בדת לצרכים רוחניים המנותקים מקיום מצוות. לדידו, שימוש כזה בדת ידמה לבידור יותר מלכל דבר אחר.[21] החינוך הדתי חייב לשאוף ל׳חינוך לאופי׳ דרך ׳זריעת הנפש האנושית׳ בחוויות של טרנסצנדנצייה עצמית. לדעתו טעותן של הפילוסופיות החינוכיות המודרניות נעוצה בעובדה שהן הפכו את הצרכים למטרות חינוכיות. הוא גורס שזו ראשיתה של העבודה הזרה – המרת הצרכים באובייקט לפולחן. בזמן הזה המהפכה הקופרניקאית היא צורך קיומי: המטרות האולטימטיביות של החיים חייבות להיעשות לצרכים. השל עצמו נותן דוגמה למטרה המשמשת בתור צורך: ׳מטרות אולטימטיביות, כפי שמסורתנו רואה אותן, הן לא ערכים על־זמניים; הן אינן ישויות מטפיזיות ואבסולוטיות. מטרות אולטימטיביות הן מצוות׳.[22]

בלא ספק המגמה העיקרית הנובעת מן האימפליקציות החינוכיות בהגותו של השל קשורה ל׳חינוך האופי׳ או ל׳חינוך האופי הנבואי של האדם׳, זה המסוגל לגלות מהן השאלות האולטימטיביות שהוא נשאל בחיים. אולם כפי שנוכחנו לדעת – השל סובר כי אי־אפשר להישאר בממד הספיריטואלי המנותק מן החיים המעשיים, אלה המתורגמים על פי המסורת דרך תורה ומצוות.

ובאשר לסוגייתנו: את מעמדם של המקרא ושל הלימוד המדעי שלו נוכל להשוות עם אחד מן הקטעים של השל המופיע בספרו ׳מי הוא אדם?׳.[23] בראשית דבריו השל מסביר את תוכנו של הספר באמרו שהוא יעסוק ב׳מי הוא האדם׳ ולא ב׳מה הוא האדם׳. יש לומר כי בעניין המקרא השל היה טוען שמי שניגש ללימודו לשם סיפוק צרכיו האינטלקטואליים – לגלות מה הוא — מחמיץ את

19 אייזן טוען שניסוחו זה של השל הוא עמום במכוון, כי הוא מבטא את חלקה של ׳תאולוגיית המעמקים׳ שאי־אפשר לספק לה הבהרה רציונלית מדויקת. ראה אייזן (לעיל הערה 1), עמ׳ 17.

20 ראה השל (לעיל הערה 16).

21 שם, עמ׳ 53.

22 שם, עמ׳ 63.

23 Abraham Joshua Heschel, *Who Is Man?* Stanford 1965. תודתי נתונה לפרופ׳ מיכאל רוזנק על השוואה זו.

המטרה. השל טוען שהמקרא הוא הפתח ל'תאולוגיית המעמקים', ולכן השאלה שהמקרא משיב עליה היא 'מהו אותו סוג של תאולוגיה?'. המקרא הוא ביטוי למסתורין, לממד הקשור למהותנו כבני אדם. בתור שכזה המקרא פתוח לפני כלל הציבור ואינו נחלתה של אליטה אינטלקטואלית בלבד.[24]

בלא ספק השל מדבר אל ציבור דתי־ליברלי. אפשר להרגיש זאת בנימת הדברים במרבית כתביו, אשר מטרתם העיקרית היא 'להכניס תחת כנפי השכינה' את הרחוקים מן הפרקטיקה היהודית. אולם, ונוכח הדברים שנאמרו על הממד הנורמטיבי בהגותו של השל, דומני שגם ציבור שנולד באופן טבעי אל תוך סיטואציה נורמטיבית יהיה מסוגל לקבל את הגישה של 'חינוך לפליאה'. הדגש החווייתי, או 'בית הספר' לנבואה, לא רק שלא יזיקו לציבור זה, אלא שחלק גדול ממנו אף יוכל לצאת נשכר בדרך זו כיוון שכך יוצעו פתרונות שונים לבעיות הטורדות היום את החברה. אם שימוש נכון בהגותו של השל יכול לתרום לכניסתו של הציבור הליברלי המרוחק מן ההלכה לעולמה הנורמטיבי של היהדות, הרי אותו שימוש עצמו יכול לתת לציבור הנורמטיבי אפשרות להפעיל ביקורת מעמיקה על התפיסה הלגליסטית שאותה הוא נוקט – התפיסה נטולת החוויה והפליאה.

24 ראה בלומברג (לעיל הערה 14), עמ' 219–220.

# בין מלאכים לבני בשר ודם

## גישתה של נחמה ליבוביץ להצגת הדמות המקראית

אהרון דיטשר

במהלך חייה נודעה נחמה ליבוביץ כ׳מורת המורים׳. קבוצות רבות של תלמידים שהגיעו ממקומות רבים ולכל אחת רקע משלה, שייצגו אין ספור מקצועות וקבוצות גיל, למדו אצלה תנ״ך במשך שישים שנים. השפעתה של ליבוביץ נתפרסה על פני מגוון רחב של מערכות חינוכיות, בהן שיעורים והרצאות, ספרים ומאמרים;[1] היא הפיצה גישה חינוכית שנשענה על עקרונות ברורים ונועדה למשוך את הקורא למפגש פעיל עם הטקסט המקראי ועם מסריו. מפגש שכזה דורש מן הקורא לצלול אל תוך מורכבותו של הטקסט במגוון רב של רמות ולהשתמש בשלל מיומנויות ובקיאויות.[2] את המטרה הכללית של גישתה ניסחה ליבוביץ באופן הבא:

> והנה, אין הכוונה שהתלמידים בדיונם יכריעו בין שתי דיעות אלה, איזו מהן עדיפה, אלא שיבינו כל אחת מהן, ימצאו לה סימוכין בדברי תורה ודברי חכמים, יכירו שורשי כל אחת מהן ולהיכן נופה נוטה.
> נוכחנו לדעת שאין הערך שבלימוד שני פירושים רק בהתעוררות התלמידים, בזה שאנו מביאים אותם לידי ויכוח ודיון, אלא יש כאן משום הרחבת אופקם בכלל, משום הכנסתם, אגב לימוד פסוק אחד, לתוך עולם של אמונות ודיעות.[3]

בתוך האמירה הזו מסתתרות שתי הגישות העיקריות שעומדות בלב עבודתה החינוכית של ליבוביץ. הגישה הראשונה היא גישה **נורמטיבית־אידאית**, ולפיה המפעל החינוכי ותכניו מעוצבים על ידי עקרונות ורעיונות. גישה חלופית היא

* אני אסיר תודה לד״ר מרלה פרנקל ולד״ר יונתן כהן על הערותיהם מאירות העיניים. גרסה אחרת של מאמר זה הופיעה בכתב העת *Journal of Jewish Education* 66 (2000), pp. 8–22

1 ראה רות בן מאיר, ׳ביבליוגרפיה של כתבי נחמה ליבוביץ׳, משה ארנד, רות בן מאיר וגבריאל כהן (עורכים), פרקי נחמה, ירושלים תשס״א, עמ׳ 703–710.

2 נחמה ליבוביץ, ללמוד וללמד תנ״ך, ירושלים תשנ״ה, עמ׳ 21; הנ״ל, עיונים בספר בראשית, ירושלים תשכ״ט.

3 הנ״ל, ללמוד וללמד תנ״ך (לעיל הערה 2), שם.

הגישה הדליברטיבית־אינדוקטיבית, הרואה בהתמודדות עם בעיות מרכיב מרכזי בהוראה. כדי להבין ולהעריך את המתח המתמיד בין שתי הגישות הללו אנתח בקצרה כל אחת מהן בנפרד.

'ההשקפה הנורמטיבית־אידאית פותחת בהגנה על מטרות אידאליות ומתבססת על חשיפתם של רעיונות אמתיים או קשורה אליהם'.[4] הפילוסוף הטוען בזכות גישה זו מאמין שהבנות מסוימות מתיישבות עם מטרות או עם אמתות חיצוניות כלשהן המאומצות כדי לעזור לאנשים להתפתח. רוזנק סבור שהתומכים בגישה זו צפויים 'לחשוב על תאוריה חינוכית באופן תאולוגי גלוי'.[5] הם ישתמשו ברעיונות הללו כבסיס להבנה של הדת ושל השלכותיה על החינוך; יהיו להם קווים מנחים ברורים למדי בכל הנוגע לתוצאות האידאליות הרצויות עבור החינוך הדתי ולנושאים שיש להשאירם מחוץ לתהליך הלמידה.

בציטוט שהובא לעיל ליבוביץ מניחה שחלק מן הרעיונות והיעדים שפירטו חז"ל מסתתרים בתוך הטקסטים וכי חובתו של הלומד לחשוף אותם ולפעול בהתאם. תפקידו של המורה במקרה זה הוא לעזור לתלמיד להעריך את מקורה של כל דעה כפי שהיא מוצגת בטקסט המקראי.

שלא כמו הגישה הנורמטיבית־אידאית, הגישה הדליברטיבית־אינדוקטיבית מבקשת לעזור ללומדים להבין את המציאות, להתייחס אליה, לבצע את ההתאמות הנדרשות ולעצב את סביבתם בהתאמה. לפי גישה זו 'האדם המשכיל הוא האדם המצויד לפתור בעיות. ההיגש בחינוך טמון באיתור הבעיה, במציאת פתרון זמני עבורה, ביכולת ליישם את הפתרון אך גם באומץ לנטוש אותו כשהוא חדל להיות רלוונטי או מועיל'.[6] כדי להשיג את המטרה הזאת ליבוביץ מעודדת את תלמידיה להשוות בין פרשנויות מקראיות[7] ולחדור בשיטה זו אל עולם האמונות והדעות. לדעתה 'ההשוואות [...] מפרות את המחשבה ומחדדות את הראיה'.[8]

כדי להבין כיצד ביקשה ליבוביץ ליישם את שתי הגישות הללו כדאי לבחון את השימוש שעושה מרלה פרנקל[9] במונח 'תחום תוכן' בחינוך. תחום התוכן מורכב מכל המקורות הכלולים בחומר הלימוד. ליבוביץ השתמשה במבחר עשיר ומגוון של מקורות, בהם התנ"ך, פרשנויות יהודיות מתקופות שונות, מחקר מקראי מודרני ויצירות ספרות ופילוסופיה יהודיות וכלליות.[10] פרנקל מבחינה בין שני

4 Michael Rosenak, *Commandments and Concerns*, Philadelphia 1987, p. 17

5 שם, עמ' 19.

6 שם, עמ' 20.

7 משה סוקולוב, 'סמכות ועצמאות: ההשוואה והמחלוקת במשנתה של נחמה ליבוביץ', ארנד, בן מאיר וכהן (לעיל הערה 1), עמ' 297–306.

8 נחמה ליבוביץ, שיעורים בפרקי נחמה וגאולה, ירושלים תש"ח, עמ' 98.

9 מרלה ל' פרנקל, 'עיון והוראה: הנהרת שיטתה של נחמה ליבוביץ', עבודת דוקטור, האוניברסיטה העברית בירושלים, תשנ"ח.

10 הנ"ל, 'התיאוריה ההוראתית של נחמה ליבוביץ', ארנד, בן מאיר וכהן (לעיל הערה 1), עמ' 425–439.

מרכיבים של תחום התוכן – **טקסט ופרשנות**. הטקסט הוא הטקסט המקראי במובן הרחב של המונח – המקרא עצמו ולצדו פרשנויות ומחקרים שעוזרים להבין את פירושו הראשוני. הפרשנות מורכבת מהמקורות החוץ־תורניים המסייעים לחשוף את המשמעויות המרובות (ואת חשיבותן היחסית) העולות מן הפירוש הראשוני של הכתוב. ליבוביץ שמה לה למטרה לעזור לתלמידיה לראות בטקסט המקראי מקור לחשיבה על עצמם וכלי שישפיע על התנהגותם בחיי היום יום. לדבריה '[יש] להסביר ולהבהיר ולהדגיש חזור והדגש שספר בראשית אינו ספר היסטוריה ומטרתו אינה לסקר קורות בני אדם בתקופות הקדומות, אלא יש לו מטרות משלו: תורה היא, להורות לקח ודרך חיים, וכל מבחר מאורעות ומקומות שבהם קיצרה ועניינים בהם האריכה, הכל נעשה לפי מגמה זו'.[11]

אך כפי שפרנקל טוענת, בכל חטיבה מקראית גבולותיו של כל מרכיב משתנים – הם מתכווצים או מתרחבים לפי אופיים של הכתובים וטבעו של התלמיד. השילוב בין הטקסט לפרשנות מאפשר לליבוביץ לכוון את התלמיד אל עיון דקדקני בהבהרת הטקסט ודורש מן התלמיד לחבר את הלימוד אל משמעות חייו שלו.[12] כאן משתקף המתח בין הגישה הנורמטיבית־אידאית לגישה הדליברטיבית־אינדוקטיבית.

נקודה זו מודגמת באופן שליבוביץ מטפלת בדמויות המקראיות – בעיון מעמיק במעשיהן, במחשבותיהן ובדרך אפיונן. הדמויות המקראיות הללו מספקות לקוראים אתגר פעיל והזדמנות להתמודד עם מגוון רחב של דילמות ושאלות מהותיות כפי שמציג אותן הטקסט המקראי. באמצעות לימוד הטקסט מעודדת ליבוביץ את הקורא לבחון מקרוב את מעשיהן של הדמויות המקראיות ולתהות על המניעים להתנהגותן.[13] מה גרם לאבות האומה לנהוג ולהגיב כפי שנהגו והגיבו? מה בעולמם הפנימי ובאישיותם דחף אותם למעשים הללו? באילו כלים ספרותיים, היסטוריים ואחרים משתמש הטקסט המקראי כדי להראות את הדמויות השונות במצבים שונים ומגוונים?

ליבוביץ מעודדת את הקורא בהתמדה ובמרץ לנתח את מעשיהן של הדמויות המקראיות כדי להבין את משמעותו העיקרית של הטקסט. אך כפי שהוזכר לעיל גישתה ההוראתית של ליבוביץ אינה מסתפקת בלימוד טקסטואלי בלבד (פירוש ראשוני). היא דורשת שהקורא יעמיק חקר בתוך הסיפור המקראי וישאב מתוכו קשרים בין חיי הדמויות לחייו שלו (פרשנות). עבור ליבוביץ אחד המאפיינים הייחודיים של הספרות המקראית הוא ניסיונו הברור של הטקסט להניע את הקורא לתהות על מעשיה של הדמות המקראית ולשקול איזו תבנית המעשים האלה מספקים לו לניהול חייו שלו.

11 נחמה ליבוביץ, 'נחמה לרבים', עמודים מה, חוב' 8 (תשנ"ז), עמ' 230–233.

12 הנ"ל, לימוד פרשני התורה ודרכים להוראתם, ירושלים תשל"ח, עמ' 52.

13 הנ"ל, עיונים בספר בראשית (לעיל הערה 2), עמ' 231.

## תפקידן של הדמויות בסיפור המקראי

אתחיל בשאלה כיצד התמקדות בדמויות מקראיות עשויה להוביל את הקורא לחיפוש פעיל אחר משמעות ולמעורבות אישית בטקסט; במונחיה של ליבוביץ – כיצד לימוד הדמויות המקראיות יכול 'להורות לקח ודרך חיים'.[14]

בשעה שאנו בוחנים את המאבקים ואת הבעיות שהעסיקו את הדמויות המקראיות, אנחנו נעשים מעורבים בעצמנו בפרשנות הסוגיות שהללו התמודדו עמן.[15] איננו מסוגלים לְצפות באדישות מן הצד; אנחנו מוכרחים להיעשות קוראים פעילים של הטקסט המקראי, לבחון מקרוב את אותם קשיים, אתגרים ותסכולים שהם חוו. בתהליך למידתה של האישיות המקראית הקורא מוזמן לחקור את המניעים הפסיכולוגיים שהובילו אותה למעשים מסוימים. רק דרך חקירה והבנה של מניעים אלה אפשר לשאוב ממעמקיו של הסיפור את משמעותו עבור הקורא בן זמננו.[16]

מאיר שטרנברג דן בתופעה של דיוקנים שיש בהם רמזים מקדימים כאמצעי יחיד במינו שהמקרא נוקט כדי לספק לקורא רמזים על הדמות ועל הדרמה הנפרסת בנרטיב. כך הופכת הקריאה על הדמות לתהליך של גילוי תוך שימוש בכלים הספרותיים של המקרא – בנייה מתמשכת של הסיפור, דרכים מגוונות לסגירת פערים נרטיביים ועיצוב מחדש הנעשה תכופות לאור הלא צפוי (proleptic portraits).[17]

במעקב אחר השתלשלות העלילה הקורא מקבל רמזים שעוזרים לו לפתח את הדמות המקראית. הוא אף מוזמן לחזות בדרך התגובה של הדמות למתרחש. כדי שיוכל לעמוד במשימה הקורא נכנס לתהליך בן שלושה שלבים הכולל שחזור, הסקת מסקנות ופיתוח השערות. הקורא קורא בין השורות ומניח הנחות המבוססות על מה שהוא יודע ורואה. הוא מנסה להבין את הדמויות, לצפות את התנהגותן וכדומה. סימור צ'טמן סבור שהיעד מושג באופן הבא: 'על תאוריה בת קיימא של דמויות לשמר פתיחות ולטפל בכל דמות כאילו היא אישיות אוטונומית ולא רק תוצר עלילתי. על תאוריה כזו להדגיש שדמות נוצרת מחדש בידי קהל הקוראים לפי העובדות הגלויות או הסמויות במבנה המקורי ואז מועלית לדיון תוך שימוש בכל אמצעי תקשורת קיים'.[18]

צ'טמן מפרט שלושה יסודות המאפשרים לקורא לבצע את המשימה:

1. **שלמותה של הדמות**: מה טיבה של השלמות הזו? האם הטקסט מאפשר

14 ליבוביץ (לעיל הערה 12), עמ' 155.

15 אליעזר שביד, הוראת המקרא כתורה בבית הספר הממלכתי, אוריאל סימון (עורך), המקרא ואנחנו, תל אביב תשל"ט, עמ' 196.

16 Meir Sternberg, *The Poetics of Biblical Narrative*, Bloomington 1987, pp. 321–348

17 שם.

18 Seymore Chatman, *Story and Discourse*, Ithaca 1973, p. 115

להבחין בה? האם היא מאורגנת לפי היגיון מסוים? ברור שהטקסט מזמין את הקורא לתהות על שלמותה של דמות במטרה להבין אותה ואת אחדותו של הטקסט באופן מעמיק יותר.

2. **תכונות**: עקיבותה היחסית של תכונה היא מהותית. אמנם הקורא אינו מנתח את תכונותיה של הדמות ניתוח סטטיסטי, אך הוא בוודאי מודע לקיומם של דפוסים כאלה ורגיש למקרים שנדמה כי תכונות מסוימות סותרות תכונות אחרות.

3. **ייחודיות**: תחושת הקורא באשר למידת הייחודיות של הדמות מהותית לאופן שהוא יעריך את הטקסט הספרותי. במונחים חינוכיים אפשר לומר כי דמות ספרותית חזקה מסמלת הסתכלות ייחודית ומעשירה את עולמו של הקורא.

פרנק פולק מתמקד באמצעים הספרותיים שהמקרא משתמש בהם כדי לאפיין את דמויותיו ומתאר את תפקידו של הקורא:

> במציאות, עולמן הפנימי של הבריות נסתר מעיני הזולת. רחשי לבו של האדם, הם עולם לעצמו. מי שמבקש לחדור אליו, חייב לעשות זאת על־ידי פירוש הסימנים החיצוניים, כגון מחוות הגוף, מראה הפנים ודברים האמורים בקול. לא כן המספר הבונה את הדמות. הוא מסוגל לחשוף את פנימיותה באופן חד משמעי, בלא שהקורא יהיה זקוק לפירושים. לכך יש דרכים שונות. המספר רשאי לסכם את הדברים באופן מוסמך, להביא את מחשבות הדמות באופן מילולי, או לגבש תערובת של קול הדמות וקולו שלו.[19]

פולק מבחין בין **אמצעים ישירים לאמצעים עקיפים** באפיונן של דמויות מקראיות. אמצעים ישירים כוללים תיאור ישיר של רגשותיה של הדמות, התנהגותה ואופן דיבורה; האמצעים העקיפים אינם חושפים במישרין את הלך רוחה של הדמות אלא רומזים עליה בעקיפין, באופן שמזמין את הקורא לשים לב לסימנים ולהסיק מהם את המידע הדרוש לשם הרכבת התמונה השלמה.

דורית כהן טוענת ששני האמצעים הישירים הנפוצים ביותר לאפיון דמויות מקראיות הם (1) תיאור של רגשות הדמות; (2) דיאלוגים פנימיים של הדמות.[20] ליבוביץ מנתחת כל אחד מן האמצעים האלה בניסיון להבין את מאבקיה ואת חיבוטיה הפנימיים של הדמות.[21]

שלא כמו האמצעים הישירים, האמצעים העקיפים לאפיונה של דמות מקראית אינם מציגים בגלוי את רגשותיה, את מחשבותיה ואת מעשיה, אלא מספקים לקורא רמזים דקים ודורשים ממנו לפעול כפרשן פעיל. הקורא חייב לזהות את

19 פרנק פולק, הסיפור במקרא, ירושלים תשנ״ד, עמ׳ 263.

20 Dorrit Cohen, *Transparent Minds: Narrative Modes for Presenting Consciousness in Fiction*, Princeton 1978, p. 148

21 ליבוביץ, עיונים בספר בראשית (לעיל הערה 2), עמ׳ 241–244.

הסימנים האלה ולפרשם וכך לחשוף את אופייה הכללי של הדמות.[22] לאמצעים העקיפים שלוש צורות: (1) דפוסי הדיבור: כל דיבור מעיד על הדובר, ויש שהוא מלמד גם על טיבו של מי שמדובר עליו; (2) תיאור מאפייניה החיצוניים של הדמות המקראית; (3) מעשים: טיבו של אדם מתגלה במעשיו; הפעולה היא מימושו של האופי.[23] ליבוביץ מראה שוב ושוב כיצד משתמש המקרא באמצעים עקיפים כדי לאפשר לקורא להגיע לתובנה עמוקה באשר לעולמן הפנימי של הדמויות המקראיות.

## גישות שונות להצגת הדמויות המקראיות

עתה אפנה לבחון את מגוון הדרכים המסייעות למורה לאפיין ביעילות גיבורים מקראיים. בבסיסה של השאלה החינוכית הזו עומדות סוגיות אידאולוגיות, פילוסופיות ופסיכולוגיות שיש לדון בהן כדי להתמודד עם כל התשובות האפשריות. הן אריה סימון[24] הן אברהם מינקוביץ[25] טענו שאחת הדרכים הטובות ביותר להבחין בין הגישות החינוכיות להוראת המקרא היא עיון מעמיק באופני הצגתם של הגיבורים המקראיים. הקורא מנסה להבין לעומק את טיבן של הדמויות המקראיות ואת מניעיהן באמצעות לימוד פעולותיהן, מחשבותיהן ויחסיהן ההדדיים.

אתגר זה מעלה סדרת שאלות מהותיות ונוקבות: כיצד להציג את הפגמים באופיים של האבות ואת חולשותיהם? כיצד יש להציג גיבור מקראי כשמתעוררות בעיות בהתנהגותו המוסרית? האם נעז לחשוף לפני הקורא את החולשות, את הכישלונות, את הפגמים ואת המעשים הרעים של אותם מנהיגים דגולים? האם עלינו לנסות להצדיק או להבין את מעשיהם כדי לצייר תמונה חיובית של הדמות המקראית? סוגיה מכריעה זו מצויה בלב לבה של הוראת המקרא, והיא בעלת השלכות תאולוגיות ודתיות חשובות.[26]

שאלות דומות עולות מהעיון בספרות התלמודית: ידועים לנו כמה סיפורים מקראיים שחז״ל חששו לקרוא בהם בציבור או לתרגמם ללשון הארמית המדוברת

22 שמעון בר־אפרת, העיצוב האמנותי של הסיפור במקרא, תל אביב תש״ם, עמ׳ 89–112.

23 ליבוביץ, עיונים בספר בראשית (לעיל הערה 2), עמ׳ 97–101, 241–244; הנ״ל (לעיל הערה 12), עמ׳ 70.

24 אריה סימון, אדם בצלם, תל אביב תשנ״א, עמ׳ 23.

25 אברהם מינקוביץ, בעיות פסיכולוגיות בהוראת התנ״ך: ספר זכרון לאברהם ארנון, תל אביב תש״ך, עמ׳ 305–326.

26 Howard Deitcher, ‘The Child’s Understanding of the Biblical Personality’, idem and Abraham Tannenbaum (eds.), *Studies in Jewish Education* 5 (1985), pp. 167–182

ובכך לעשותם נגישים לציבור הרחב.[27] אילו עקרונות חינוכיים מנחים את חז״ל בפסיקותיהם[28] וכיצד הפסיקות הללו משפיעות על התהליך החינוכי? למשל המעשה של דוד ובת שבע לא נקרא ולא מתורגם מפני כבודו של דוד. דוגמה אחרת היא סיפורם של ראובן ובלהה (בראשית לה, כב), שעליו פסקו חז״ל שמותר לקראו אך אין לתרגמו. קשיים דומים עולים גם בהוראת המקרא בימינו. גם הם מעוררים את הצורך בשיקולים אידאולוגיים, פסיכולוגיים וחינוכיים.

מעט אחרי שנחקק חוק חינוך ממלכתי ב־1953 הכין משרד החינוך תכנית ללימודי מקרא שהתייחסה באופן חלקי לשאלה האידאולוגית והחינוכית המהותית הזו. היעד הראשון ללימודי המקרא בבתי הספר הממלכתיים נוסח כדלקמן: ׳להקנות לילדים את ערכי היסוד של היהדות, כפי שבאו לידי ביטוי בצווים ובחוקים, במעשיהם הטובים של אבות האומה, נביאיה, גיבוריה, וטובי העם האחרים, בדברי מנהיגיו הרוחניים של העם ובחזון על עתיד האומה והעולם כולו בפי נביאי ישראל, ולנטוע בלבם של התלמידים שאיפה להגשים את הערכים האלה בחייהם׳.[29]

השימוש בביטוי ׳מעשיהם הטובים של אבות האומה׳ מעלה מגוון רחב של שאלות וקשיים דומים לאלה שנשמעו בהקשר של הטקסטים התלמודיים. כיצד המורה צריך להתייחס למעשי האבות שנראים לכאורה מעשים לא חיוביים? כיצד אפשר ׳לנטוע בלבם של התלמידים׳ ערכים הסותרים את ערכי החברה שהם חיים בה? אילו שאלות אידאולוגיות ונורמטיביות המורה צריך לשקול לפני שיציג לתלמידיו את הדמויות המקראיות הללו?

דיון זה מוביל לבחינה של ארבע גישות חינוכיות נבדלות המטפלות בבעיה זו ושל ההנחות העומדות בבסיסן. הגישה הראשונה מתמקדת בטבעם הייחודי של האבות ובתכונותיהם העל־אנושיות. גישה זו מכונה ׳גישת האבות כמלאכים׳ משום שהיא מבליטה את דרגת הרוחניות והקדושה המיוחדת של האבות ובה בעת את מגבלותיו הקוגניטיביות והרוחניות של הקורא בכל הנוגע להבנה ולהערכה של מעשיהם. הרב אהרון קוטלר מסכם את הגישה במילים אלה: ׳לכן כשמלמדים פרשה במעשי האבות צריכים להסביר לתלמידים שאין מדובר באנשים רגילים בעלי מידות ורצונות, אלא מדובר באנשים שאין אנחנו יכולים להשיג כלל את מדרגתם, נקיים מכל שאיפה ורצון עצמי, וכשם שאין לנו קני־מידה להעריך מלאכים כך אין לנו אפשרות כלל להעריך ולהשיג את מדרגת האבות׳.

כדי להדגיש את תכונותיהם העל־אנושיות של האבות מוסיף הרב קוטלר: ׳וככלל מעשי האבות, שכפי שאמרנו היו יסודות לבנין עם ישראל והעולם כולו, לא יכלו להיות מושפעים השפעה כל שהיא מנטיות ורצונות עצמיים. להבין ענין

27 אביגדור שנאן, מקרא אחד ותרגומים הרבה, תל אביב תשנ״ג.

28 מגילה ד, י; תוספתא, מגילה ג [ד], לא–לה.

29 תכנית הלימודים לבית הספר היסודי: תנ״ך בבית הספר הממלכתי, ירושלים: משרד החינוך והתרבות, תש״ך.

זה, לפי כמות ואיכות השגתנו, צריך לדעת שאין אבות אלא שלושה, ואילו היה פגם כלשהו, ויהי זה פגם דק מן הדק, היתה כל מציאות עם ישראל אחרת׳.[30]

הדוגלים בגישה זו מאמינים באמת ובתמים כי הקורא המודרני של הטקסט המקראי אינו מסוגל להבין את מעשי האבות ואינו רשאי לבקרם. רמתם הרוחנית והאידאליזם שלהם מצויים מעבר לתפיסתנו. בתשובה לשאלת תלמיד אם מותר להציג את אישי התנ״ך כאנשים כמונו שחוו מאבקים וקשיים הרב שלמה אבינר עונה: ״יש תנאים להבעת ביקורת – כדי להביע ביקורת על כל אדם, קל וחומר על גדולי עולם צריך להיות בעצמו טהור וקדוש, בעל יראת שמים ובלי נגיעות. לפעמים אדם מכניס בפירוש את הרהורי לבו. אדם שאיננו טהור, מכניס מה שיש לו בראש: בראשם של אחרים [...] לא לכל אדם מותר להביע ביקורת. אינך בדרגה של חכמה, של יראת שמים, של טהרה, שמותר לך לומר ביקורת׳;[31] לפיכך, מנקודת השקפה חינוכית, איננו יכולים לפקפק במעשיהם של האבות או אפילו להעלות הסתייגויות בקשר אליהם. למעשה, על פי קוטלר ואבינר האבות חסינים מפני כל חולשה אנושית, נקיים מכל שאיפה ורצון עצמי ובמובן זה דומים למלאכים. יכולתו של הקורא להבין את התנהגות הדמויות הללו, שלא לדבר על יכולתו לנתחה, מוגבלת למדי, ואל לנו להעלות בדעתנו אפשרות חינוכית של הבנתן. עמדה זו כלפי אפיון דמויות הייתה נפוצה מאוד במסגרות דתיות שונות לאורך ההיסטוריה האנושית. העמדה מייחסת למי שהוא מורה ומנהיג בגופו ובנשמתו תכונות כבירות שבני אנוש אחרים לא זכו להן.[32]

את הגישה השנייה אפשר לכנות ״הצדקת מעשי האבות״. אריה זוטא, אחד מתומכיה ומקדמיה של הגישה הזו, טען שאם נחדיר בתלמיד את ערכיו הלאומיים, המוסריים והאסתטיים של המקרא כדרך ליצירת זהות ישראלית־יהודית ישמור הקורא קשר עם האבות ועם דרך חייהם.

זוטא, יוסף עזריהו ומי שהלכו בדרכם ראו בהוראת המקרא מרכיב מכריע בגיבושה של זהות לאומית, אמצעי ותנאי כאחד לתחיית העם היהודי בארץ ישראל.[33] אידאולוגיות חלוציות אלה היו ספוגות בתחושות של גאווה וקשר עמוק לתקופה המקראית, בזמן שבני ישראל חיו בארצם. לפני קום המדינה המטרה הייתה לחנך תלמידים צעירים בבתי הספר הממלכתיים לערכים הללו. במובן זה הטקסט המקראי ודמויותיו שימשו מקור להתרוממות רוח ומופת לחיקוי, ולפיכך הוצגה תמונה אידאלית של התקופה המקראית ושל דמויותיה העיקריות.

30 אהרון קוטלר, אוסף חידו״ת, ירושלים תשכ״א, עמ׳ 402–411; ראה גם ישראל טאו, צדיק באמונתו יחיה: על היחס לביקורת המקרא, ירושלים תשס״ב, עמ׳ 403.

31 שלמה אבינר, ׳תנ״ך בגובה העיניים׳, באהבה ובאמונה 338 (תשס״ב), עמ׳ 5–6.

32 Thomas Carlyle, *Hero Worship*, London 1983

33 Jacob Schoneveld, *The Bible in Israeli Education*, Amsterdam 1976

באשר לסיפורים מקראיים המעוררים שאלות ערכיות ומוסריות ייעץ זוטא למורה לנהוג בהתאם ליעדיו החינוכיים: ׳משום זה במחלקות הנמוכות, שעודן עומדות בהתפתחות הילדות ולפי גילה, – הכל אמת: משה אמת ותורתו אמת; הנביאים הם אנשי אמת ופלאותיהם אמת לאמתה. אולם כשהילד מתחיל להתעורר ולשאול שאלות גם אז אין על המורה לגלות את כל האמת הנראית לו, כי אם עונה בלשון של דחיה ידועה: ״הרי ככה כתוב, ככה למדנו בספר, ככה נמסר לנו אפשר היה ככה״׳.[34]

כאשר התייחס לשאלה כיצד להציג את גיבורי המקרא לתלמיד טען זוטא: ׳במחלקות הנמוכות אין כל בקורת אפשרית במעשי הגבורים׳.[35] ברור שזוטא האמין כי ניתן לתקן את הספקות והסתירות הפנימיות שיעלו במהלך לימוד הסיפורים הללו באמצעות פרשנות והסברים מתאימים. אך מנקודת ראות חינוכית הוא התייחס בחשדנות רבה להסברים כאלה. מגישתו של זוטא משתמעת דאגה עמוקה בשל חוסר הבשלות הקוגניטיבית של הילד. אך אפילו כשהילד בוגר וכבר מסוגל להעריך את טבעו המורכב של הנרטיב המקראי, עדיין אסור למורה לחשוף לפניו את כל האמת המובנת לו. במילים אחרות זוטא סבר שאין לתת תשובות נועזות שעלולות להעמיד בסימן שאלה את התנהגותן של הדמויות. כך לדוגמה, במאמציו לנסח מדדים להתנהגותו של דוד המלך בפרשת אוריה החתי הציע זוטא:

> יש טעמים להריגת אוריה החתי, יש נמוקים לצוואת דוד ע״ד הריגת יואב ושמעי; ואין כל קושיה בתרעומותיו של טולסטוי על אכזרויותו של דוד, שבשכבו על ערש מותו צוה להרוג שני ידידיו אלה [...] אפשר לתרץ הכל לפי ׳פקחותו׳ של המורה ותפיסתו של התלמיד. אבל כשהתלמיד כבר מבוגר ותשובות קלות אינן מתקבלות על דעתו, צריך המורה לענות דברים ברורים ברוח הבקורת המתונה [...] המצב המוסרי שלפני שלושת אלפי שנה, הבנת בני אדם אז והתפתחותם [...] וחזקה, כי אחרי כל ׳הבקורת׳ הזאת, הרושם של ימי הילדות הראשונים של הילד ישאר וגדולי העם ישארו בזהרם [...] דוד מלך ישראל [...] ישאר למופת [...] בגבורתו, בגאונו, בצדקתו ובהשתפכות נפשו הקדושה [...] הכבוד לגדולי האומה והרגש העדין לעם כולו יחרת עמוק בלבו ובנפשו של הילד ולא יטושטש לעולם.[36]

אין ספק שזוטא הכיר את הגינוי החריף שגינה נתן הנביא את התנהגותו של דוד במשל הנוקב על כבשת הרש (שמואל ב יא, כז). אך נטייתו החזקה של זוטא לעשות אידאליזציה לדמות המקראית ולהצדיק את דוד בכל מחיר גרמו

34 אריה זוטא, דרכי הלמוד של התנ״ך, ירושלים 1932, עמ׳ יט.

35 שם, עמ׳ כא.

36 שם, עמ׳ כב.

לו כמעט לעוות את משמעותו של הטקסט ואת הקשרו. חשוב לציין שסימון[37] סבור שגישתו של זוטא לסרטוט דמותם של אישים מקראיים עדיין רווחת בחינוך הממלכתי בישראל.

הגישה השלישית היא 'שיפוט ערכי' של דמויות מקראיות. גישה זו טיפוסית למחנכים המעדיפים גישה ספרותית־הומניסטית לחינוך באמצעות המקרא. מבטאיה הנאמנים ביותר היו צבי אדר ובן־ציון דינור. שמריהו טלמון צודק בהגדירו צורה זו של הומניזם ישראלי כ'שיטת מחשבה וכדרך חינוך, שיטה המתמרדת באבטוריטה יהודית־דתית ומבקשת למצוא לה שביל אל ערכי התרבות האנושית וערכי היהדות בכללם [...] [על פי] האכסיומה של פרוטגורס "האדם הוא קנה־המידה"'.[38]

בקידום הגישה הזו נשען אדר בעיקר על ספר עמוס ומפרש את הנביא בתור מי שמייצג רעיון ברור ומפורש המשותף לכל הנביאים הגדולים (למעט יחזקאל) – הדגשת ההבחנה בין דת פולחנית לדת אמתית. בהקשר זה טוען אדר שהמוסריות הפכה למהותה של הדת האמתית. זאת ועוד: עצמתו של ה' כבר אינה עצמה רגילה שצריך לחשוש מפניה, אלא עצמה הפועלת למען מה שהוא טוב וראוי.[39]

אדר טוען שהמקרא נוקט גישה פתוחה ולא דוגמטית באשר לאמונותיו ומתייחס לספרות החכמה כפרדיגמה של הגישה הזו: 'אם נסכם: ספרות החכמה צמחה מתוך רצונו של האדם לראות ולשפוט בעצמו. האדם מדבר בזכות אישיותו העצמאית, ומגיע לתפישות משל עצמו בנוגע לאלהים ולעולם'.[40] אם כן, אליבא דאדר, משימתו של המורה לעורר חוש שיפוט בתלמידיו כדי שיהיו מסוגלים לנקוט גישה ביקורתית כלפי הערכים המוצגים במקרא. באימוץ הגישה הזו הולך המורה בדרכם של הנביאים ושל ספרות החכמה, מזקק ומחדד בהדרגה את רגישותו המוסרית של התלמיד.

עבור אדר ספרי הנביאים משמשים סמכות לגיטימית לביקורת ולשיפוט של התנהגות הדמויות, והאדם המודרני חייב להמשיך את המסורת הזו על פי אמות המוסר בתקופתו. אדר מאמין שאם נאמץ את דרך ההצגה הזו ייתפס המקרא כמי שמזמין את הקורא לבקר בעצמו את מעשי הדמויות המקראיות. הסיפור המקראי הוא סיפורו של המעשה בלבד; הקורא הוא ששופט ומעריך את ההתנהגות והמעשים. לדברי אדר:

> הנרטיב המקראי מציג תמונה אובייקטיבית וריאליסטית של גבוריו; הוא אינו שופט אותם ישירות, וברוב המקרים גם לא בעקיפין. העדרו של שיפוט כזה בסיפורים אינו מעיד על שטחיותם אלא על עומקם דוקא, על התפישה

37 סימון (לעיל הערה 24), עמ' 20.

38 שמריהו טלמון, 'המקרא בהומניסמוס של דורנו', האוניברסיטה 14 (1969), עמ' 6–9.

39 צבי אדר, הערכים החינוכיים של התנ"ך, ירושלים תשכ"ט, עמ' 39.

40 שם, עמ' 78.

הרחבה שיש בהם ביחס להבטים שונים של גיבוריהם. אך גם אם איננו מוצאים שם שיפוט מפורש, כל החומר מונח לפנינו כדי שנשפוט בעצמנו. כיון שתחושת הערכים של האדם נבחנת ומזדקקת באמצעות הערכה של מעשי האחר, יש כאן הזדמנות מצוינת לפתח את יכולת ההערכה של התלמיד, וכן להבהיר את אמות המידה העומדות בבסיסה.[41]

בדיונו על יחסי דוד ושאול אדר מנחה את הקורא לשפוט ולבקר את מעשיהם של כל אחד מן המנהיגים האלה. האם צריך לטעון שדוד, מתוך ששקע כל כך בהצלחתו שלו, נעשה אדיש לתחושות הקנאה שעורר באחרים ובייחוד בשאול? או כאשר יוצא שאול לקרב האחרון עם פלשתים – כיצד יש להתייחס לכך שדוד משתתף בהתייעצות פרטית על אודות הקרב הזה עם מנהיגי הפלשתים (שמואל א כט)? או לעובדה שמאוחר יותר, בעת ששאול מנהל קרב הרה אסון, זוכה דוד בניצחון על עמלק (שמואל א ל) במקום להצטרף לצבאות ישראל במאבקם הנואש? אדר מזמין את הקורא לשפוט את מניעיו של דוד בהחלטה זו ועל ידי כך להכיר בעמקות יתרה את דמותו של דוד.[42]

אדר טוען שהמקרא מציג לפנינו אנשים במגוון מצבים וכך מזמין ׳אותנו לראות ולשפוט את בני האדם ומעשיהם׳.[43] בהתאם לגישה זו תפקידו של המורה לגרות את רגישות תלמידיו למצבים הללו ולהרגילם להתייחס בביקורתיות למעשי הדמויות מנקודת מבט הומניסטית וביקורתית.

## גישתה של נחמה ליבוביץ

לאחר שסקרתי את שלוש הגישות אפנה כעת לדון בתשובתה של ליבוביץ לשאלה החינוכית: כיצד נאפיין את דמותם של גיבורי המקרא? כאשר התייחסה לשאלה זו על דרך הצגת הדמויות המקראיות טענה ליבוביץ: ׳רבותינו חכמי התלמוד מדקדקים עם אבותינו כחוט השערה. מוצאים בהם פגם – מיד מצביעים עליו, אף מגלים הם בהמשך המקראות שנענש הצדיק על עוול שעשה, ואין מוותרים לו׳.[44]

ליבוביץ טוענת כי חז״ל, כשבחנו בדקדקנות את התנהגות האבות, יישמו תמיד את אמות המידה הגבוהות ביותר של צדק ומשפט. הם מעולם לא התפשרו על העקרונות הללו כדי להגן על מעשיו של אדם חשוב ורם. במובן זה דוחה ליבוביץ את טענתו של קוטלר שאין אנו מסוגלים לבקר את מעשי אבותינו. היא מאמינה שבשעה שאנו לומדים את הטקסטים הללו עלינו לבחון בקפידה את

41 שם.

42 שם, עמ׳ 80–81.

43 צבי אדר, עיונים בתנ״ך ובהוראתו, תל אביב תשמ״ג, עמ׳ 71.

44 ליבוביץ, עיונים בספר בראשית (לעיל הערה 2), עמ׳ 231.

מעשי הדמויות ובכך ללכת בדרך הפרשנית שהתוו עבורנו הפרשנים הקדמונים של המקרא והמדרש. לטענתה ׳מקובל לחשוב – ודווקא בין חוגים שאינם מכירים את פרשנינו הקדמונים או שמכירים אותם מפי השמועה בלבד – שהקדמונים נושאי פנים הם לאבות האומה ולגדוליה, מלמדים על כל מעשיהם סניגוריה, מצדיקים אותם "בכל מחיר". ואין לך טעות גדולה מזו. החל במדרשי חז"ל, וביחוד בהם, ועד לסוף ימי־הביניים מצינו חופש גדול בהערכת האישים במקרא, ויהיו אלה אף הגדולים והנערצים באומה, כל מעשיהם יעברו תחת שבט הביקורת׳.[45]

כזכור, אחת ממטרותיו העיקריות של זוטא הייתה להשתמש בדמויות המקראיות כבאמצעי לבניית דור חדש של מנהיגות לאומית בארץ ישראל. לדידו חלק בלתי נפרד מבניית המיתוס הזה היה לייצר דמויות שתלמידים הגדלים בישראל יראו בהן מופת לחיקוי.[46] עבור זוטא דמויות אלה חייבות להיראות כדמויות לאומיות שראוי לחקותן, אך ליבוביץ מתייחסת אליהן הן ברמה הלאומית הן ברמה האישית. שלא כמו זוטא ליבוביץ האמינה שהקורא המודרני מתעקש להציג שאלות קשות בנוגע להתנהגות האבות ודורש לקיים בהן דיון כן ומשכנע. היא מזהירה מורים במפורש מפני אימוץ של עמדה המתחמקת מדיון רציני בשאלות הללו מתוך חשש שבטווח הארוך יהיו לה, לעמדה הזו, תוצאות חמורות.

בתגובה לטענותיו של זוטא כאילו המורה צריך להגן על דמותם של האבות בכל מחיר ליבוביץ גורסת שגישה כזו מועדת לכישלון ותעלה את חמתם של הלומדים. יתרה מזו: היא טוענת שיש בכך סילוף הטקסט והמסר המפורש שלו: ׳על המורים להיות זהירים ביותר לא להציג את האבות באור מזויף הואיל ויש בכך נזק רב ליחסו של הלומד אל הכתוב ואל האמת והמובן שבו׳.[47] ברור שליבוביץ רואה את תלמידיה ואת סביבתה באופן שונה מהותית מכפי שרואה אותם זוטא.

במקרים מסוימים זוטא אף מציע למורה להסתמך על הטענה ׳שהקוד המוסרי בזמן הנביאים היה שונה באורח קיצוני מזה שלנו׳.[48] ליבוביץ דוחה עמדה זו כבלתי ראויה לחדר הכיתה. בדברה על יחסה של שרה להגר (בראשית טז, ו) ליבוביץ מצטטת את הרמב"ן ואת רד"ק, המגנים את התנהגותה של שרה: ׳ולא נהגה שרי בזה (בעינוי) לא למידת מוסר ולא למידת חסידות׳. ליבוביץ מחזקת את הנקודה עוד וטוענת שאפילו ידע הרמב"ן שלפי חוקי המזרח הקדום הייתה התנהגות כזו מקובלת, ׳גם אז בוודאי לא היה זז מהערכתו השלילית, שהרי לא כל דבר שלפי חוקי התקופה ההיא מותר ומקובל היה, נאה הוא לשרה

45 ליבוביץ (לעיל הערה 12), עמ׳ 33.

46 זוטא (לעיל הערה 34), עמ׳ יז.

47 נחמה ליבוביץ, גליון תולדות, ירושלים תשכ"ז.

48 זוטא (לעיל הערה 34), עמ׳ כב.

ולאברהם׳.[49] הדיון בדוגמאות אלה מעניק למורה תובנות מעמיקות יותר בנוגע לגישות הפרשניות והחינוכיות הסותרות של זוטא ושל ליבוביץ.

לבסוף, השוואת גישתה של נחמה ליבוביץ לזו של צבי אדר מגלה הבדל גדול ומעניין באופן שהם מבינים את הסיפור המקראי. עבור אדר הסיפור המקראי הוא הזדמנות לשפוט בני אדם והתנהגויות. לדידו המטרה היסודית של לימוד המקרא היא הערכת התנהגויות המוצגות במקרא על רקע ערכים אנושיים.[50] עבור ליבוביץ המטרה העיקרית היא הבנה ופירוש התנהגות האבות לאור ציוויי התורה שבכתב ובעל פה. בהקשר זה ליבוביץ ערה למתח בין השאיפה לחנך תלמידים לפי ׳גישה נורמטיבית־אידאית׳,[51] שבה הבנת המסר המקראי מחייבת הקפדה על אמתות דתיות מסוימות, ובין ׳הגישה הדליברטיבית־אינדוקטיבית׳, המעודדת את התלמיד לזהות בעיות בטקסט ולספק להן פרשנות פלורליסטית ומשכנעת. מתח זה מניח את קיומם של אמונות ועקרונות בסיסיים. אדר דוחה את האמונות והעקרונות הללו ולפיכך מדגיש את ההבדלים הנפערים בין עמדתו לעמדתה של ליבוביץ.

גם מקור הסמכות עבור שתי הגישות הוא שונה לחלוטין. אדר מוכן להסתמך על הדוגמה של הנביאים (עמוס בעיקר) כבסיס להענקת סמכות ביקורתית ושיפוטית לקורא בן ימינו, ואילו נאמנותה של ליבוביץ נתונה לספרות הנרחבת של התורה שבעל פה, לספרות ההלכתית המסורתית המכילה דרישות נורמטיביות שמבחינתו של אדר אינן קיימות. משה גרינברג תיאר את התהליך הזה כחשיפת ׳המשמעות האמתית׳ של הטקסט המקראי, חשיפה הכרוכה במפגש מתמשך בין הטקסט לבין הספרות הרבנית המאוחרת יותר, המתמודדת עם השלכותיו הנורמטיביות.[52] ׳את תולדות המקרא ממנו ולמעלה יש להשלים בתולדות המקרא ממנו ולמטה, המתבטאות בראשונה בפרשנותו – בתולדותיו האלה משתקפת הדינמיקה של המקרא – הדו־שיח של המקרא עם הדורות׳.[53]

ליבוביץ ודאי אינה מוכנה לשקול את האפשרות להעריך את התנהגות האבות באופן שמציע אדר. לדידה של ליבוביץ כל אחד מן האבות הוא אב טיפוס להנהגת העם היהודי ומשמש לעם מנחה לאורך ההיסטוריה. לפיכך איננו מסוגלים להעריך את האבות מתוך השקפה היסטורית פרטיקולריסטית או רלטיביסטית כלשהי. אין זה אומר שהקורא אינו יכול לבקר את מעשיהם וללמוד מכישלונותיהם; אך

49 ליבוביץ (לעיל הערה 12), עמ׳ 52.

50 אדר (לעיל הערה 43), עמ׳ 72.

51 רוזנק (לעיל הערה 4), עמ׳ 16–17.

52 משה גרינברג, על המקרא ועל היהדות, תל אביב תשמ״ו, עמ׳ 349.

53 יש חוקרים המסבירים ניסיונות פרשניים כאלה כחלק מהפולמוס היהודי-נוצרי. אז ניסו הפרשנים ללמד זכות על מעשי האבות ולהסיר מהם ככל האפשר לזות שפתיים. ראה אברהם גרוסמן, חכמי צרפת הראשונים, ירושלים תשנ״ה, עמ׳ 488–493.

ההבנה האנושית היא סובייקטיבית לא פעם בתפיסתה ונתונה למגוון השפעות היסטוריות, חברתיות וסוציולוגיות שבהכרח משתנות עם הזמן.

כדי להבין לעומק את גישתה של ליבוביץ בנושא זה יש לבדוק את המגבלות הכרוכות בה, כפי שהן משתקפות באותם סיפורים המעוררים שאלות קשות בדבר התנהגותם של מנהיגינו הגדולים. אני טוען שקיימים שלושה סוגי הגבלות הנובעים מן האופן שליבוביץ מציירת את האבות. למגבלה הראשונה אני קורא ׳בחירה מכוונת ומודעת של טקסטים לצורך לימוד מעמיק׳. בכל כתיבתה של ליבוביץ סיפורים מסוימים בולטים בהיעדרם, וראוי לבחון את ההיגיון הפדגוגי שעומד בבסיסה של הבחירה הזאת.

כפי שצוין לעיל המשנה קובעת שאת סיפור ראובן ובלהה (בראשית לה, כב) קוראים לפני הציבור אך לא מתרגמים. לדעתי נאבקו חז״ל בסכנות העלולות לעלות מעצם הצגת הסיפור. מסקנתי היא כי כמעט כל הפרשנויות הקלסיות של ימי הביניים מעדיפות לפרש את הסיפור באופן לא מילולי.[54] מעניין לא פחות לציין שליבוביץ אינה מתייחסת לסיפור הזה בשום מקום בכתביה. הדבר עשוי להעיד על ספקות דומים לאלה שהפגינו חז״ל במשנה ובתוספתא. ליבוביץ גם אינה מתייחסת לסיפור על אברהם ושרה בבראשית כ, שבו אומר אברהם על שרה ׳אחותי היא׳. ברור שהסיפור מעמיד בסימן שאלה את התנהגותם המוסרית של אברהם ושרה. סיפור מקביל על קורות יצחק בגרר (בראשית כו, ו–יב) גם הוא אינו מוזכר כלל בכתביה של ליבוביץ.

את המגבלה השנייה אני מכנה ׳הגבלת השאלות הרצויות׳. ׳שאלות רצויות הן אלה הקשורות לבעיות בכתובים העלולות לתת פתחון פה לאומות העולם, העלולות לעורר ספקות לגבי ההתנהגות הנורמטיבית המתחייבת מן הכתוב׳.[55] ההתייחסות כאן היא לפער שבין ׳שפה׳ ל׳ספרות׳ כפי שנדון בכתביו של מיכאל רוזנק. על פי רוזנק ׳שפה׳ היא מקור, מסורת וכלי הבונים את זהותו הלאומית של עם, ואילו ׳ספרות׳ מתייחסת לפרשנות, להגשמת אידאלים נורמטיביים לחיים ונותנת ביטוי של ממש לשפה הקדושה. אני סבור כי בכמה מקרים ליבוביץ מדגישה סוגים מסוימים של ׳ספרות׳ כדי לשמור ולהגן על ה׳שפה׳; ובניסוחו של רוזנק:

> הדבר אולי נראה פרדוקסלי, אך כשליבוביץ מעודדת את תלמידיה להבין מחלוקות פרשניות ואת הסוגיות העומדות בבסיסן, וכשלעתים היא אף מספקת סיבות לתמוך בדעה זו או אחרת, היא למעשה משמרת את אי־פגיעותם של הטקסטים הקדושים. שכן השאלה שמוצגת אגב הקריאה בטקסט היא תמיד ׳מי מבין אותו נכון?׳ ולא ׳האם הטקסט עצמו ראוי

54 פרנקל (לעיל הערה 9), עמ׳ 224.

55 Michael Rosenak, *Roads to the Palace*, Providence, R.I. 1995, p. 19

לתמיכה?'. השאלה אם הטקסט עצמו הוא אולי בלתי ראוי ולא סתם 'קשה' אינה עולה כלל.[56]

בבראשית מא, מה מסופר כיצד נותן פרעה ליוסף את אסנת, בת פוטי־פרע כהן און, לאישה. ליבוביץ מצטטת את פירושו של אבן עזרא: כהן און – עובד השם או עובד עבודה זרה. ליבוביץ מציגה את השאלה כך: 'אם נחשוב ש"כהן" אינו אלא העובד את ה' אלוהי ישראל במקדשו, כיצד ייקרא עובד עבודה זרה זה "כהן"? [...] בזמן האחרון התקוממו רבים בארצנו נגד הנוהג לקרא את המשמשים בכנסיה הנוצרית בשם "כמרים", מפני שעלבון הוא להם בשם "כהן פרוטסטנטי" או "כהן קתולי" וכד'. הם יוכלו למצוא סעד לדבריהם בפירוש א"ע זה'.[57]

ליבוביץ מתמקדת כאן בספרות התוכן (בפירושו של אבן עזרא) ובכך מתעלמת מהשאלה שאפשר לשאול על שפת התוכן: כיצד ייתכן שיוסף נשא לאישה את בתו של כהן און? יתרה מזו: היא גם מתעלמת מן הדיון הנוקב המתנהל בספרות המדרשית בנוגע לזהותה של אסנת[58] ובאשר לאפשרות שהמשיכה לעבוד אלילים.

בבראשית לח, א–ב מסופר: 'ויהי בעת ההיא וירד יהודה מאת אחיו ויט עד איש עדולמי ושמו חירה. וירא שם יהודה בת איש כנעני ושמו שוע ויקחה ויבוא אליה'. התנהגותו של יהודה כאן סותרת את הצו הנחרץ של אברהם, שהורה לעבדו לא לקחת עבור בנו אישה כנענית (בראשית כד, ג). מעניין לציין שליבוביץ מתייחסת לסיפור הזה רק פעם אחת בכל כתביה.[59] בתגובה לסיפור היא מצטטת את אונקלוס ואת רש"י – שניהם מפרשים את המונח 'כנעני' כעוסק בסחר[60] – ומזמינה תלמידים להסביר את שתי הפרשנויות בהתאם לפסוקים אחרים במקרא. לאחר מכן היא שואלת: 'מה מדריכם [אונקלוס ורש"י] להוציא את המלה ממשמעותה הרגילה?'. בהציגה שאלה זו ליבוביץ מכוונת את התלמיד להתמקד בפירוש ה'ספרות', כלומר להתייחס לפירושים שונים על הפסוק במקום למקד את הדיון בהתנהגותו המשונה של יהודה המופיעה ב'שפה' (הטקסט המקראי).

ראוי לציין שבמקרה הזה ליבוביץ אינה מביאה פירושים נוספים שיסבירו את המונח במובנו הרגיל ועל ידי כך אינה נוקטת עיקרון שכיח אצלה של הצגת פירושים שונים והבלטת השוני שביניהם.[61] לדעתו של משה סוקולוב 'מכל הכלים הדידאקטיים שבהם השתמשה, העריכה נחמה ביותר את ההשוואה, ולא החמיצה הזדמנות להשוות בין פסוקים או בין דברי פרשנים'.[62] בולט עוד יותר הוא היעדר

56 שם, עמ' 14.

57 נחמה ליבוביץ, גליונות לעיון בפרשת השבוע, שנתון 20, ירושלים: ההסתדרות הציונית העולמית, תשכ"ג, עמ' 73–77.

58 סופרים כא, 9; פרקי דרבי אליעזר לח; מדרש אגדה, בראשית מא, מא.

59 נחמה ליבוביץ, גליון וישב, תש"ח.

60 ראה גם תרגום יונתן, רד"ק, רמב"ן ואברבנאל על הפסוק.

61 ליבוביץ (לעיל הערה 12).

62 סוקולוב (לעיל הערה 7), עמ' 297.

פירושם של שד״ל ואבן עזרא. שניהם מסבירים את הפסוק לפי משמעותו הרגילה. שד״ל אומר: ׳בת איש כנעני – אין שום ראיה לומר שאיננו כנעני ממש׳. סביר להניח שליבוביץ בחרה לא להביא את הפירושים הללו משום שביקשה להימנע מן הסוגיה הסבוכה של נישואי יהודה לאישה שאביה היה כנעני.

את המגבלה השלישית אני מכנה ׳צמצום מאגר המפרשים׳. היא מתייחסת לשימוש הסלקטיבי שעושה ליבוביץ בהצגת חטאיהם של אבות האומה. כדאי לציין כאן שליבוביץ מרבה להשתמש במגוון רחב ועשיר של מקורות עיון מספרות החכמה – דהיינו מקורות כלל־אנושיים מתחומי המחקר, הסיפורת וההגות.[63] אך בניגוד לתופעה הנפוצה הזאת, שמופיעה בחלקים אחרים של כתבי ליבוביץ, הרי בסוגיות המעלות שאלות נוקבות על התנהגותם של אבות האומה היא נוקטת עמדה אחרת. במקרים כאלה ליבוביץ נזהרת מאוד בבחירת ׳פרשנים סמכותיים׳ כדי להסביר את הסיפורים. היא מגדירה במדויק את מקורות הסמכות וכוללת רק את אלה מן הפרשנים שקהל המטרה שלה קיבל אותם מראש. בתמכה בטענה זו פרנקל טוענת שמקורות החכמה נבחרים ׳בתנאי שאין הם מאיימים במישרין על סמכות התורה כ״נתונה״ מחד גיסא, ועל כוחה ״להורות לקח ודרך חיים״, מאידך גיסא׳.[64] במילים אחרות ליבוביץ פועלת בזהירות רבה להביא רק מ׳מקורות סמכותיים׳ כל אימת שהתנהגות האבות מרמזת על תכונות מפוקפקות. כמה דוגמאות יבהירו נקודה זו.

בבראשית טז, ו מסופר על יחסה של שרי להגר: ׳ותענֶהָ שרי ותברח מפניה׳. ליבוביץ שואלת בעניין זה שאלה מוסרית: ׳מי ידון את שרה לכף חובה?׳. בהמשך הדיון היא מצטטת את הרמב״ן ואת רד״ק, המבקרים קשות את התנהגותה של שרי.[65]

באופן דומה, בהתייחסה לזכייתו של יעקב בברכת אביו שנועדה לעשו אחיו הבכור (בראשית כז, לה), ליבוביץ מסתמכת בלעדית על מקור מתוך מדרש תנחומא.[66] כך גם כשהיא כותבת על דברי רחל ליעקב (בראשית ל, א) ׳הבה לי בנים ואם אין מתה אנוכי׳. בעניין זה ליבוביץ מצטטת את פרשנותו של הרמב״ן, האומר שרחל חטאה.[67]

דוגמאות נוספות כוללות את טיפולה של ליבוביץ בחטאו של אברהם כשהביא את שרה למצרים וטען שהיא אחותו (בראשית יב, י). שם היא מצטטת את פרשנותו של הרמב״ן.[68] עוד דוגמה היא האופן שהבינה את התיאור המקראי של יוסף (בראשית לז).[69] בכל אחד מן המקרים הללו אנו עדים להתנהגות המעמידה

63 פרנקל (לעיל הערה 10).

64 פרנקל (לעיל הערה 9), עמ׳ 211.

65 ליבוביץ, עיונים בספר בראשית (לעיל הערה 2), עמ׳ 111.

66 שם, עמ׳ 186.

67 שם, עמ׳ 232.

68 ליבוביץ (לעיל הערה 12), עמ׳ 32–33.

69 שם, עמ׳ 157.

בספק את הגינותם ואת גדולתם של אבותינו, ובכל אחד מהם ליבוביץ מגבילה את מאגר הפרשנויות לאלה הנחשבות מקורות סמכות בעבור קוראיה. דבר זה עומד בניגוד מוחלט למגוון הפרשנויות העשיר שלה על חלקים אחרים של המקרא.[70] אני טוען שליבוביץ מאמצת עמדה זו בשל השאלות הדתיות והתאולוגיות הסבוכות ובשל השלכותיהן הנורמטיביות. במובן זה ליבוביץ מאמצת כלי חינוכי השוקל בקפידה את המתח הטבוע בין הגישה הנורמטיבית־אידאית לגישה הדליברטיבית־אינדוקטיבית.[71]

## הצגת דמותו של משה

כעת אבחן כיצד מטפלת ליבוביץ בסיפור הריגתו של המצרי בידי משה (שמות ב, יא–יב) כדוגמה מייצגת ללימוד על מנהיג דגול. ניתוח גישתה לסיפור מספק תובנה נוספת על גישתה הפרשנית בכלל ועל האופן שהציגה גיבורים מקראיים בפרט.[72] ליבוביץ מציגה את הנושא בציון העובדה שהתורה מגלה לנו רק שלושה אירועים מעברו הרחוק של משה לפני ההתגלות בסנה הבוער. בכל אחד מן האירועים ביקש משה להציל עשוקים מידי עושקיהם. ליבוביץ טוענת שכל אחד מן המקרים הללו מייצג אב טפוס של מצב עניינים אחר. ראשית משה מתערב בסכסוך בין איש עברי לאיש נכרי (שמות ב, יא–יב); אחר כך הוא מתערב בסכסוך בין שני עברים (שם, יג–יד); לבסוף – בין שתי קבוצות נכרים (שם, טז–יז). בכל אחד מן המקרים משה מתייצב לימינו של החלש ומבקש לעשות עמו צדק. הצגת דמותו של משה בדרך זו תואמת את האופן שמתאר אותו אחד העם בתור 'אדון הנביאים'.[73] לדידו של אחד העם הרדיפה המתמדת אחר הצדק, כפי שהיא מתבטאת בדבריו ובמעשיו של אדם, היא אחת התכונות המאפיינות נביאים. בהקשר זה קשה להתעלם מכך ששליחותו של משה החלה במעשה רצח. ליבוביץ מחליטה להשתמש בתנאים המיוחדים הללו כבסיס ללימוד הסיפור.

הסיפור נפתח בתיאור משה העוזב את ביתו במצרים ורואה מצרי 'מכה' איש עברי (שמות ב, ב). שני פירושים אפשריים למילה 'מכה': הראשון, מדובר במכה שנועדה להרוג את העברי; השני, מדובר במכה שאינה קטלנית. ליבוביץ מאמצת את פירוש רש"י, הקובע כי המכה לא הייתה אמורה להיות קטלנית. בחירתה של ליבוביץ בפרשנות זו מדגישה במודע את הבעיה המוסרית שמעוררת תגובתו החריפה של משה, אשר הורג את המצרי וקובר אותו בחול. היא אינה מבקשת

70 Moshe Sokolow, *Index to the Gilyonot of Nechama Leibowitz*, New York 1993

71 רוזנק (לעיל הערה 4), עמ' 25–26.

72 הצגת הפירוש הזה מופיע אצל נחמה ליבוביץ, עיונים בספר שמות, ירושלים תשל"א, עמ' 34–40.

73 כתבי אחד העם, תל אביב תש"ז.

להסביר רק את ״הכוונה הראשונה״ של הטקסט[74] אלא דנה במשמעויות העמוקות יותר בעבור הקורא. זוהי דוגמה מצוינת לניסיון שעושה ליבוביץ להנגיד בין שתי פרשנויות שונות לטקסט כאמצעי להכניס את תלמידיה ״אגב לימוד פסוק אחד, לתוך עולם של אמונות ודיעות״.[75]

ליבוביץ מדגישה את חומרת הבעיה המוסרית בציטוט מן הפרשן הגרמני־יהודי נפתלי הרץ ויזל, שאמר על מעשהו של משה: ״אין זה כי אם נקמה וחימה בלי משפט״. לאחר שהרחיבה בעניין חומרתן של הסוגיות המוסריות המתעוררות ליבוביץ מצביעה על מטרתו הסופית של לימוד המקרה: ״ורבות ביקשו חכמינו ופרשנינו להבין ולהסביר את מעשהו זה״. בכך היא נותנת לגיטימציה לקשיים המוסריים שיפגשו תלמידיה בלימוד הטקסט המרתק הזה ומצרפת את התלמידים למסורת היסטורית של קריאת תיגר על התנהגותם המוסרית של אבות האומה.[76]

בדרך מרתקת ונוקבת ליבוביץ מצליחה לחשוף את תלמידיה לשאלה הפרובוקטיבית והקשה הנוגעת להתנהגותו של משה. היא מנגידה את שמו ותוארו של משה כ״אדון הנביאים״ עם נקודת הראות של ויזל, המתייחס למעשהו של משה כ״נקמה וחימה בלי משפט״. מטרתה איננה לשפוט התנהגות בדרכו של אדר אלא להבין ולפרש את הנסיבות ואת ההתנהגות לפי חוקי התורה והספרות הרבנית המאוחרת יותר.

בתגובה לאתגר הזה ליבוביץ מפנה את הקורא לשלוש פרשנויות. הראשונה מוצגת אצל פרשן המקרא בן המאה השמונה עשרה, בעל הכתב והקבלה, הטוען כי משה הרג את המצרי משום שאיש לא קם מבין העברים כדי להגיב תגובה פיזית על סבלם של אחיו. בנסיבות אלה חש משה שהוא נושא על כתפיו את האחריות הלאומית להגן על בן עמו ולכן הורג את המצרי.

מקורו של הפירוש השני מצוי אצל הרב נפתלי צבי יהודה ברלין, ראש ישיבת וולוז׳ין הידועה במאה התשע עשרה, שבחיבורו ״העמק דבר״ טוען כי למשה לא היה אל מי לפנות לעזרה במערכת המשפטית המצרית. בנסיבות אלה לקח את החוק לידיו והרג את המצרי.

הפירוש האחרון שמביאה ליבוביץ מופיע ב״מדרש פטירת משה״. שם מתנהל דו־שיח בין ה״ למשה. משה מתחנן על חייו ומבקש לחמוק מגורלו של כל בן תמותה. על פי המדרש נדחית בקשתו של משה לחיי אלמוות בשל חומרת מעשהו. המדרש מצטט את ה״ כמי שמוכיח את משה: ״כלום אמרתי לך שתהרוג את המצרי?״. ברור מן המקור המדרשי הזה שהרבנים לא רצו לזכות את משה ממעשה ההריגה בשל חומרת תגובתו לעימות בין המצרי לעברי.

ניתוח דרך הצגת הסיפור בידי ליבוביץ מאפשר להעריך עוד כמה מאפיינים של דרכה הפרשנית והחינוכית. מאפיין ראשון הוא נכונותה להציג שאלות

74 פרנקל (לעיל הערה 9), עמ׳ 4–5.

75 ליבוביץ, ללמוד וללמד תנ״ך (לעיל הערה 2), שם.

76 הנ״ל (לעיל הערה 12), עמ׳ 33.

פרובוקטיביות באשר להתנהגותו של משה – לפי גישתה הכללית לתיאור האבות. ליבוביץ מעודדת את תלמידיה ללכת בדרכם של חז״ל, שדקדקו ביותר בבדיקת מעשי האבות.[77]

מאפיין שני הוא נכונותה לקרוא תיגר על המעשים הללו מבלי לחשוש להשפעה שתהיה לכך על הדרך שהקורא יתפוס את הדמות המקראית. ליבוביץ האמינה שלימוד פתוח וישר של הסיפור המקראי יטפח בקורא תחושה של כבוד והערכה לטקסט.[78]

מאפיין שלישי הוא הצגתן של שלוש פרשנויות נבדלות לדחפים הפנימיים שהניעו את משה.[79] ריבוי הדעות מעשיר את הדיון ומדגים את מגוון הגישות שאומצו לאורך ההיסטוריה היהודית. אך בד בבד חייבים לשים לב למגבלות הגישה כפי שתוארו לעיל. בדוגמה האחרונה הביקורת על התנהגותו של משה נשאבת מתוך ׳מקור סמכותי׳ – מדרש שקוראיו מחשיבים אותו סמכותי לתפיסת עולמם. בדרך זו ליבוביץ מאמינה שהגישה הביקורתית תובן כאמצעי לגיטימי ומקובל ללימוד התנהגות האבות וכך תשפיע על חיי תלמידיה.

## סיכום

אכן, ליבוביץ תרמה תרומה מהותית ללימוד ולהבנה של מעשי האבות. היא קראה את הטקסט המקראי באופן קפדני לעילא ונעזרה בחקירת המניעים למעשי האבות ולהתנהגותם ובבחינת השלכותיהם על חיי הקורא בן ימינו. עבור תלמידיה האבות משמשים אב טיפוס והתנהגותם נלמדת כדי להשיג הבנה עמוקה יותר של הטקסט ובה בעת כדי לזקק ולהעשיר את משמעות חייהם של הלומדים עצמם.

בניסיונה המודע להבליט את כוחם של האבות וגם את חולשותיהם השיקה נחמה ליבוביץ פרויקט חינוכי עשיר באתגרים דתיים, פילוסופיים ומוסריים. גישתה מדגישה שוב ושוב את הסתירות, את הקונפליקטים, את המחלוקות ואת המתחים שהתמודדו עמם גיבורי המקרא במפגשיהם האנושיים הרבים. במובן זה ליבוביץ מאשרת את הרעיון ההגליאני שחיי האלוהים, ומכאן גם חייו הפנימיים של האדם, יורדים לדרגה של תִפלות ואף של קיום מצוות גרדא אם אין בהם רצינות, כאב, סבל ומאבק בכוחות הרשע הרבים מספור.[80] מגישתה נובע כי הדמויות המקראיות משמשות לנו דוגמה בחיפושן אחר אמת מוחלטת בחיים בשעה שהן לומדות (וגם נפגעות מכך לעתים) כיצד לשרוד ובו בזמן להתמיד במאבקן.[81]

77 הנ״ל, עיונים בספר בראשית (לעיל הערה 2), עמ׳ 231.

78 נחמה ליבוביץ, עלון הדרכה להוראת פרשת שבוע תולדות, ירושלים תשכ״ז.

79 הנ״ל (לעיל הערה 11).

80 Harold B. Acton, ‘Hegel’, *Encyclopedia of Philosophy*, III, New York 1972, p. 445

81 ליבוביץ (לעיל הערה 47).

# המצאה ומציאות בנרטיב הפוסט־ציוני

## המקרה של בן־ציון דינור והוראת התנ״ך

דניאל מרום

## תפקידה של הוראת התנ״ך ב׳המצאת׳ הלאומיות היהודית לפי תפיסתו הפוסט־ציונית של אורי רם

להוראת התנ״ך מקום חשוב בטיעוניו של הסוציולוג הפוסט־ציוני אורי רם. מאמרו ׳הימים ההם והזמן הזה: ההיסטוריוגרפיה הציונית והמצאת הנראטיב הלאומי – בן־ציון דינור וזמנו׳ הפך למעין קלסיקה פוסט־ציונית וראה אור בשלוש שפות. הגרסה האחרונה פורסמה בעברית בשנת 1996.[1]

הטיעון המרכזי של רם מבוסס על תפיסה כללית הרואה בלאומיות תודעה ש׳ממציאות׳ אליטות חברתיות לשם גיוס המונים למימוש מטרותיהן הפוליטיות. את התפיסה פיתחו החוקרים אריק הובסבאום וטרנס רנג׳ר והיא זכתה לפיתוח

* דברים שנאמרו בכינוס ׳הבנת המקרא בימינו: סוגיות בהוראתו׳, שנערך במרכז לחינוך יהודי ע״ש מלטון, האוניברסיטה העברית בירושלים, י–י״א בניסן תשס״א (3–4 באפריל 2001).

1 ראה אורי רם, ׳הימים ההם והזמן הזה: ההיסטוריוגרפיה הציונית והמצאת הנראטיב הלאומי היהודי – בן־ציון דינור וזמנו׳, פנחס גינוסר ואבי בראלי (עורכים), ציונות – פולמוס בן זמננו: גישות מחקריות ואידאולוגיות, באר שבע תשנ״ז, עמ׳ 126–159. בגרסתו הראשונה חובר המאמר בסמינר מחקר של ספריית וינר בנושא ׳חשיבה מחודשת על הלאומיות׳. הסמינר נערך בשנת 1992/3 באוניברסיטת תל־אביב בחסות התכנית ללימודים אירופיים השוואתיים והמכון להיסטוריה של גרמניה. הנוסח הראשון של המאמר ראה אור ב־1994 בגרמנית: Uri Ram, ‘Erziehung und die Judischen Nationalismus’, *Osterreichische Zeitschrift für Geschichtwsissenschaften* 5, no. 2 (1994), pp. 151–177. ב־1995 הוא פורסם באנגלית: idem, ‘Historiography and the Invention of Modern Jewish Nationhood: The Case of Ben Zion Dinur’, *History and Memory* 7 (1995), pp. 91–124. בנוסחו האנגלי הופיע המאמר בגיליון מיוחד שהוקדש כולו להערכה מחודשת של ההיסטוריוגרפיה הישראלית. רם הכניס שינויים בנוסח העברי, כולל בכותרתו, בעקבות התפתחות הוויכוח הרחב על אודות ההיסטוריוגרפיה הישראלית. לדבריו ׳כאשר התחלתי לכתוב את המאמר היה עדיין ויכוח ההיסטוריונים בחביונו; מאז הוא נעשה אקטואלי עוד יותר והדבר משתקף בנוסח העברי הנדפס כאן׳. ראה שם, עמ׳ 126.

ולדיון נרחב בקרב חוקרים מתחומים מגוונים בארצות רבות.[2] במאמרו רם מבקש לתרום לתאוריה את הדוגמה הציונית ומציין בה בעת את קיצוניותה. הוא מתבסס על ההנחה כי המציאות הטרום־לאומית היהודית הייתה נטולה כל סממן לאומי: ״צאו וחשבו עד כמה משונה רעיון הלאומיות היהודית היה צריך להיראות בעיניהם של בני התקופה, ואמנם כך הוא נראה: מה היא אומה שאין לה לא לשון, לא טריטוריה ולא היסטוריה אחידות?״.[3] כל ניסיון לפתח תודעה לאומית יהודית בתנאי פתיחה כאלה היה צריך להמחיש במובהק את תהליכי ההבניה המלאכותית והאינטרסנטית המאפיינים לאומיויות מודרניות בכללותן. רם אומר: ״יצירת קהילה בדמיון והמצאת המסורת היו במקרה זה תובעניים יותר מאשר במקרים רבים אחרים״.[4]

לפי תיאורו של רם, היווצרותה של תודעה לאומית יהודית החלה עם התפוררות הזהות הדתית של יהודים בעקבות תהליכי מודרניזציה שכבשו את העולם היהודי. אליטות יהודיות הציעו בתגובה מיני ״אסטרטגיות זהות״, בהן התבוללות, רפורמה דתית, אוטונומיה קהילתית, חרדיות ולאומיות. בסופו של דבר הצליחה דווקא האליטה הציונית לכבוש את לבותיהם של מרבית היהודים בעולם. הדבר קרה בין היתר בזכות יכולתה של אותה אליטה לשכנע יהודים שזהות לאומית יהודית אינה חלופה מאולצת המוצעת עתה כתחליף לזהותם הדתית המתפוררת לשם קידומם של אינטרסים פוליטיים, כי אם פיתוח אותנטי וחיוני של זהותם היהודית הישנה, המחייבת אותם בהווה כפי שחייבה דורי דורות של יהודים בעבר: ״המודרניות לא שחררה מאסוריה לאומיות יהודית המבקשת זה אלפיים שנה להשתחרר, אלא אדרבא – החלה לפרק את הזהות היהודית הקדם־לאומית. הלאומיות היהודית לא פרצה מחיק הזהות היהודית, אלא הוטלה אליה כקרש הצלה כאשר זו חישבה להיסחף במערבולת הזמנים החדשים. דווקא בשל החידוש שבלאומיות נתבקשה, במונחי הובסבאום ורנג׳ר, ״המצאת מסורת״ זו״.[5]

רם טוען שתהליך זה תאם תהליכים שאירעו בהיסטוריה הכללית בזמן החדש וגם הושפע מהם. בעקבות תפיסתו של מרקס רם מניח כי תהליכי התפוררותה של הזהות הדתית היו צריכים להביא את חברות הרוב שבהן חיו יהודים, וגם את

2 ראה Eric Hobsbawm and Terrence Ranger, *The Invention of Tradition*, Cambridge 1983. רם מסייג במידה מסוימת את תפיסת ה״המצאה״ שהוא מיישם למקרה של הציונות. הוא אינו מבין אותה כמתייחסת אך ורק ליצירת מסורות לאומיות יהודיות יש מאין. מבחינתו, תקפותה של תאוריית ״המצאת הלאומיות״ אינה תלויה בביטול האותנטיות של אותן מסורות על ידי המחקר המדעי. העבר המגויס בידי הקבוצות השליטות יכול להיות ממשי, אך אין זה משנה את עצם ההנחה כי הוא ״מובנה״ או ״מוטה״ לצורכי כינונו של ההווה, ״ואם להיות ממוקד יותר – לצרכים שהעיליות מגדירות אותם״. ראה רם (לעיל הערה 1), עמ׳ 129.

3 שם, עמ׳ 135.

4 שם, עמ׳ 150.

5 שם, עמ׳ 134.

היהודים עצמם, לוותר על זהותם הפרטיקולרית ועל צורת הקיום הקורפורטיסטית שלהם, וכתחליף לגבש במשותף חברה אזרחית אוניברסלית המבוססת על עקרון השוויון. ואולם במקום זאת גם חברות הרוב וגם חברת היהודים נאחזו בזהותם הפרטיקולרית ופיתחו זהות רומנטית־לאומית חדשה. אמנם ״גם כאשר העיקרון האזרחי האוניברסלי לא השתרש הלכה למעשה, בכל זאת התרחשו בעליל תהליכי השחיקה של ההשתייכות היהודית״. עם זאת, ״היכן שתגובת־הנגד הרומנטית־לאומית לנאורות האוניברסליסטית ילדה אנטישמיות מחודשת שאיימה על היהודים, היה עליהם לתת מענה חדש ומתאים לנסיבות החדשות״.[6] מענה זה היה הלאומיות היהודית.

רם מתעניין באופן ההחדרה של הזהות הלאומית היהודית לתודעתם של יהודים רבים כל כך. הוא שואל כיצד הצליחה האליטה הציונית לשכנע יהודים בדבר היותם אומה מאז ומתמיד, כאשר לאמתו של דבר הם היו רק אוסף הולך ומתפורר של קהילות דתיות מפוזרות בעולם. לדבריו, ״מה שהיה אכן משותף ליהודים – הפולחן וספרי הקודש – לא נחשב מכנה משותף לאומי״.[7] תשובתו מתמקדת בסיפור או ב״נרטיב־על״ שסיפרו הציונים ליהודים על אודות העבר היהודי. כנגד המציאות המתפוררת בקהילות היהודיות תיאר הסיפור הציוני את הקיום היהודי כקיום ״מהותני״ אשר ״מחליף את מגוון הישויות עמומות הזהות בזמן ובמרחב ומציב במקומן ישות קבועה ומוגדרת אחת״.[8] רם מסביר כי ״הקיום הלאומי נהפך כאן מאפשרות היסטורית, אפשרות מותנית ומשתנה היסטורית (contingency), להנחה היסטורית ובעצם על־היסטורית ולכן גם א־היסטורית או ״יעודית״ (destiny)״.[9]

רם גורס שסיפור ״מהותני״ זה הציע ליהודים שני מרכיבים תודעתיים חדשים מתחום הלאומיות. הוא מסביר שאף ששני המרכיבים לא הובנו ולא נתקבלו בהתחלה, הם נקלטו לאחר זמן כאילו לא היו מומצאים. המרכיב הראשון היה מרכיב ההגדרה העצמית ה״אורגנית״. תיאור העבר היהודי כסיפור ״על גיבור השומר על זהותו האחידה והמאוחדת למרות פיזור איבריו בארבע קצוות תבל״ הניח מסר שהיה, הווה וימשיך להיות גוף לאומי יהודי המזוהה בשמו ״עם ישראל״. רם טוען כי היה אפשר להפעיל הגדרה אורגניסטית־לאומית זו בתודעתם של יהודים שאימצו אותה בכיוון מסוים תוך הכנסת מרכיב שני לנרטיב־העל הציוני – המרכיב ה״טלאולוגי״. מרכיב זה מטה בהכרח את התפתחותה של הישות האורגנית המונחת ביסוד הסיפור ליעד מסוים שהשגתו משרתת את צורכיהם הפוליטיים של מספריו. כך, הסיפור שסיפרו הציונים על ״עם ישראל״ בעבר היה ״על גיבור החותר תקופה ממושכת אל יעד נתון – לחזור אל המולדת שנקרע ממנה

6 שם, עמ׳ 134–135.
7 שם, עמ׳ 150.
8 שם, עמ׳ 136.
9 שם, עמ׳ 138.

בנעוריו'. מוסר ההשכל המתחייב מן הסיפור הוא תרומה למאמציה של התנועה הציונית 'לחזור' ולבנות 'בית לאומי' בטריטוריה לאומית מדומיינת המכונה 'ארץ ישראל'.[10]

אם כך, מדוע הוראת התנ"ך היא נושא חשוב כל כך בעיונו של רם בפרשת 'המצאת' הלאומיות היהודית? לכאורה נראה שהתייחסותם של הציונים לתחומים כמו תולדות עם ישראל ומולדת הייתה צריכה ללמד יותר על גלגלי השיניים של מכונת הייצור הציונית שייצרה מסורות לאומיות יהודיות. ואכן, תחומים אלו מרכזיים בעיונו של רם, אך הוא נותן את הבכורה להתייחסותם של הציונים לתנ"ך, כנראה משום שזו משקפת באופן הבולט ביותר את ממדיה הגדולים והייחודיים של ה'המצאה' במקרה של הלאומיות היהודית. כיוון שרם מגדיר מראש את התנ"ך כספר דתי־תאולוגי, הרי גיוסו להבניית נרטיב־על לאומי־יהודי מהותני חייב להיות מלאכת מחשבת. 'הלאמתו' של התנ"ך היא הדוגמה הקיצונית ביותר להמצאת הלאומיות היהודית בתוך הדוגמה הקיצונית מלכתחילה לתאוריה זו.

## תרומתו של בן־ציון דינור לגיוס הוראת התנ"ך לשירות הציונות

רם מזהה את פרופ' בן־ציון דינור (1884–1973) בתור שחקן מרכזי בהמצאה הציונית של הלאומיות היהודית. לדברי רם, דינור היה בעבודתו כהיסטוריון מן המנסחים החשובים של נרטיב־העל הציוני והיה הגלוי והמפורש שבהם בכל האמור בשילוב המכוון בין ההיסטוריוגרפיה לאידאולוגיה הציונית. רם מתפעל מכך שדינור הקדים, בריש גלי, את כתיבתו ההיסטורית באמירות בדבר ההתאמה בין גישתו לתיאור העבר היהודי לבין המשימה של בניית אומה יהודית בארץ ישראל. במאמרו רם מנסה לתאר כיצד הציג דינור את העבר היהודי כסיפור 'מהותני' וכיצד שילב בסיפור זה את העיקרון האורגניסטי של 'עם ישראל' ואת העיקרון הטלאולוגי של 'ארץ ישראל' בתפקיד מגדירים קבועים של הקיום היהודי בעבר, בהווה ובעתיד.

אולם הנקודה המכריעה עבור רם בנוגע לדינור אינה ניסוח התודעה הלאומית היהודית כשלעצמו. רם מתמקד במה שעשה דינור עם 'המצאה' זו כאשר שימש שר החינוך מטעם מפלגת מפא"י בממשלתו של דוד בן־גוריון בשנות החמישים המוקדמות. לפי התיאור של רם, נרטיב־העל הציוני לא היה יכול להגיע להשפעתו המרבית עד שהשתלטה האליטה הציונית על מנגנוני הכוח רבי העצמה של החברה היהודית. רגע כזה נוצר עם היווצרותה של מערכת חינוך ריכוזית במדינת ישראל החדשה בעקבות הצלחתה של ממשלת בן־גוריון בכלל ושל דינור בפרט להעביר בכנסת ב־1953 את חוק חינוך ממלכתי, תשי"ג–1953. חוק זה ביטל את שלטון

10 שם, עמ' 136, 149.

הזרמים המפלגתיים בחינוך הישראלי והפקיד את המנוף האדיר של מערכת חינוך החובה בידיו של 'הקומיסר של הממלכתיות בתחום החינוך בכלל והחינוך ההיסטורי בפרט'.[11] במצב עניינים זה דינור היה יכול להבטיח החדרה שיטתית של התודעה הלאומית היהודית ה'מומצאת' לראשיהם של ילדי ישראל. ואכן, בד בבד עם חקיקת החוק הכינו דינור ואנשי משרדו תכנית לימודים ממלכתית שתבוצע מתוקף החוק עצמו.

> בשנות החמישים הציונות כבר לא היתה תנועה שולית בהיסטוריה היהודית, כפי שהיתה רק שתי עשרות שנים קודם לכן [...] הציונות זכתה למימוש חלקי, לפחות לגבי חלק ממה שהגדירה כ'אומה יהודית' וחלק ממה שהגדירה כ'ארץ־ישראל'. עתה ניתנו בידי העילית הציונית כלים מדינתיים, והיא היתה יכולה ביתר שאת, בין השאר, לעצב באמצעותם את העולם הרוחני של אזרחיה הצעירים. השר דינור עיצב את תוכני הלימוד ברוח ההיסטוריון דינור.[12]

בלב מאמרו רם מנתח את תכנית הלימודים הממלכתית שהנהיג דינור בשנות החמישים בשלושה תחומים: תנ"ך, מולדת והיסטוריה. רם מעיד שהוא אינו מנסה לבצע 'ניתוח קוריקולום כי אם הנהרת המעטפת האידיאולוגית שלו'.[13] די לו להצביע על נוכחותו של נרטיב־העל הציוני על מרכיביו השונים בתכנית הלימודים הממלכתית כדי לחשוף את מאמציה של האליטה הציונית להחדיר את התפיסה ההיסטורית שהמציאה לתודעתם של התלמידים. כאמור, הדוגמה של מקצוע התנ"ך מופיעה ראשונה בניתוחו של רם. והנה, במסגרת העיון בתכנית הלימודים בתנ"ך מגלה רם את מה שהוא רואה כהשתקפות של מאמץ ציוני משותף ומתואם, החל באיש העלייה השנייה, המחנך בן־ציון מוסינזון, וכלה בבן־גוריון ובדמויות ציבוריות כמו משה דיין ויגאל ידין. כולם השתמשו בתנ"ך כדי לבנות הכרה היסטורית יהודית על פי נרטיב־העל הציוני. בהצגת הדברים מדגיש רם שלושה היבטים לפחות:

**א. הלאמת הסיפור המקראי.** לפי רם, התנ"ך הולאם בראש ובראשונה על ידי הצגת הסיפור המקראי כסיפור לאומי מהותני המציב במרכזו את הקטגוריות המלאכותיות 'עם ישראל' ו'ארץ ישראל': 'התנ"ך נלמד כיצירה לאומית, כסיפור על היווצרות האומה והתגבשותה (סיפורי האבות וההתנחלות) ועל תקופת העצמאות הלאומית שלה (תקופת המלוכה)'.[14] אולם ניסיון זה חִייב השכחה מודעת של הממד התאולוגי בתנ"ך והצנעה מכוונת של אלוהי ישראל ותורת

11 שם, עמ' 142.
12 שם, עמ' 150.
13 שם, עמ' 142.
14 שם, עמ' 143.

ישראל. בצורה זו התנ"ך לא הוצג כסיפור 'על התגלות אלוהית שנמסרו בה עיקרי האמונה היהודית', ו'למעשה גם אלוהי ישראל הופיע בעיקר בתור "שר צבאות ישראל", תוך התעלמות כמעט מוחלטת מתפקידיו האחרים'.[15]

**ב. תרגום הכוח המניע התאולוגי־הדתי שבתנ"ך לכוח מניע מיתולוגי־לאומי בשירות מדינת ישראל.** רם מראה כי הממד התאולוגי של הסיפור המקראי לא בוטל בתכנית הלימודים הממלכתית אלא תורגם מחדש לשפת הלאומיות, הווה אומר לתפיסה אורגניסטית וטלאולוגית של העבר היהודי. בניסוחו זה הוא שימש מניע מרכזי במנגנון התודעתי של היהודים. תרגום זה בולט מאוד בקביעות הנוגעות להשתמעויות האתיות של הסיפור המקראי בנוסחו הציוני. 'בעיקרו של דבר הלימוד התייחס אל המימד המיתולוגי של היצירה, תוך התעלמות מן המימד התיאולוגי שלה, והודגש בו מה שהוגדר כערכי התרבות היהודית, להבדיל מדיני חיים יהודיים'. והתוצאה: 'בסיפור שסופר לילדי ישראל [...] ה"ערכים" המגולמים בתנ"ך הוערכו בשל לאומיותם ולא בפני עצמם. "ה[ערכים] נעשים כמעט טפלים לעובדה שהם ערכי היסוד של היהדות, של האומה, של ישראל – שהם שלנו"'.[16] בדרך זו ניצלה הציונות את התנ"ך ככוח מניע לתודעה לאומית יהודית ו'כנדבך מרכזי של הספרות הדתית, הוא [התנ"ך] שימש כלי ממדרגה ראשונה לליכוד השורות היהודיות'.[17]

**ג. הוראת התנ"ך כאינדוקטרינציה של האידאולוגיה של שלילת הגולה.** רם גורס כי 'התנ"ך סיפק לתנועה הלאומית היהודית המודרנית את הדימוי של "תור זהב" קדום המשמש יעד לסנטימנט הלאומי, אותו דימוי שתנועות לאומיות נוהגות "להמציא"'.[18] הוא מדגיש את מאמציהם של הציונים להציג נדבך זה של הסיפור המקראי, המתאר עַם החי במולדת משלו, כאילו היה תקן שעל פיו אפשר לקבוע את מידת האותנטיות של החיים היהודיים בהווה ואת היעד הסופי שאליו הם מתקדמים בהכרח. לדבריו, את ההצגה הזאת הניעה אידאולוגיה ששללה עקרונית את הקיום היהודי בגולה ועל כן התעלמה מן הפרק הגלותי בעבר היהודי או הציגה את הגולה כאנטיתזה לחיים לאומיים אותנטיים. 'כאפוס היסטורי־מיתי, הוא [התנ"ך] שימש מקפצה לדילוג מעל אלפיים שנות היסטוריה של גלות יהודית ולחזרה אל ה"מקור" העברי, בכלל זה לנוף הארץ־ישראלי ולשפה העברית'.[19] רם טוען שבמגמה זו תמכה גישה חינוכית כוללת לקנון היהודי — 'מתוך עצם

15 שם.

16 שם. רם מביא קביעה זו כציטוט מצבי אדר, 'לביקורת תכנית הלימודים הממלכתית', מגמות 7 (1956), עמ' 73.

17 רם (לעיל הערה 1), עמ' 142.

18 שם, עמ' 143.

19 שם, עמ' 142–143.

הבלעדיות שהוקנתה לו בחינוך המדינתי לעומת המשנה והתלמוד ושאר הספרות ההלכתית׳.[20]

## בחינה ביקורתית של ההיסטוריוגרפיה הפוסט־ציונית של רם

חשוב לציין כי רם עצמו אינו מתיימר להיות נטול מניעים אידאולוגיים כאשר הוא מתאר תיאור היסטורי את המצאת הלאומיות היהודית בידי האליטה הציונית. הוא אף מצהיר בריש גלי שתיאורו משקף את מחויבותו לסדר יום פוסט־ציוני השואף להשתית את החיים האנושיים והיהודיים במדינת ישראל על בסיס אזרחי המשוחרר ממאמצי הגיוס המניפולטיביים של הציונות בשם הלאומיות היהודית.

> גם הקיום והזהות של בני־אדם ממוצא יהודי כפרטים, הקיום והזהות הקולקטיבית של קיבוצים יהודיים שונים, וכיום גם קיום מדינת ישראל — כל אלה אינם תלויים מעשית ומוסרית ב׳ישראל סבא׳. יותר בני־אדם ממוצא יהודי בוחרים לחיות בארצות הברית ובמקומות אחרים ולא בישראל, וחלק גדול מהם — גם מחוץ לישראל וגם בה עצמה — בוחרים לוותר באופן חלקי או שלם על זהותם היהודית, שאיבדה את משמעותה, תחת לחפש לה תחליפים בדמותה של לאומיות יהודית.[21]

גישה זו אינה שוללת לדעתו את ההתייחסות אל ההיסטוריה כאל מקור לעיון וללימוד. אדרבה, בהשראת תפיסתו הפוסט־קונוונציונלית של ההוגה המדיני יירגן הברמס רם רואה בעיון בעבר פעולה המזמינה את הבחירה החופשית של המעיינים בה בקביעת העתיד. ההשתחררות מן העבר עשויה להתבצע תוך התייחסות אליו בתנאי שמקפידים לרסן כל נטייה מהותנית לאומית בעיסוק בעבר, נזהרים מן ההנחה כי העבר אינו מכתיב תפיסה כלשהי של גורל וייעוד לאומיים, משקפים תמיד את ההיבט הפרשני הסובייקטיבי של העיון ומזמינים את המעיינים בעבר לשיחה ביקורתית ופתוחה על החיים האזרחיים המשותפים (לעומת החיים הלאומיים) לנוכח פירושיהם. על כן גישתו של רם ׳אינה מתכחשת בהכרח למסורות תרבותיות או לזיקות קהילתיות ישנות או חדשות, שיוכיות או יזומות, אך היא מתייחסת אליהן מתוך ריחוק ביקורתי ומנטרלת את הנטיות הלא־דמוקרטיות המובלעות בהן׳.[22]

20 שם, עמ׳ 143.

21 שם, עמ׳ 151.

22 שם, עמ׳ 152. הפנייתו של רם למאמריו של הברמס עלולה לטשטש את ההבדלים בין גישתו ללאומיות לבין זו של הברמס. ראה יירגן האברמאס, חברה וזהות בימינו, תל אביב תשנ״א. הברמס אינו שולל מכול וכול את היסוד הלאומי כיסוד בונה, אפילו לא במקרה של בניית זהות פוסט־נציונלית (שם, עמ׳ 186, 211). לדבריו ׳התוכן האוניברסלי חייב לעבור

רם מאמין כי אימוץ גישה כזאת לעבר מחייב מעבר מעיסוק ציוני בשאלה ׳מיהו יהודי?׳ לעיסוק פוסט־ציוני בשאלה ׳מיהו ישראלי?׳. ׳השאלה הראשונה מצויה במישור המהותני (״עצמות ומהות״), ואילו השנייה במישור הדיסקורסיבי׳.[23] רם מניח כי רק הניסיון להשיב על השאלה השנייה יוכל לקדם את אזרחי מדינת ישראל במעבר מחברה לאומית ציונית לחברה אזרחית פוסט־ציונית:

> הזהות המשותפת והממשית של תושבי ישראל, על מוצאיהם ואמונותיהם, איננה יהודית אלא ישראלית, וישראליות היא זהות אזרחית – זהות בעלת ממשות אך נעדרת מהות. זהות זו איננה תולדה של ׳יעוד וגורל׳ יהודי, כפי שההיסטוריוגרפיה הלאומית מדמה, אלא היא תולדה מצרפית של נסיבות היסטוריות מקריות ושל מאבקים היסטוריים יזומים. כדי לברר היטב את שאלת האזרחות בישראל יש להסיר את הצעיף הלאומי המיתי מעל הנסיבות והמאבקים הללו, על הגורמים ההכרחיים והרצוניים שבהם.[24]

אולם כאשר מעמידים במבחן הביקורת את התייחסותו של רם עצמו לעבר הציוני, מתברר שמנחה אותה גישה היסטוריוגרפית מהותנית דומה לזאת שהוא מייחס לציונות יותר מלזאת המרוחקת והביקורתית שהוא מציע לפוסט־ציונות. התנועה הציונית מצטיירת אצלו כמעט במונחים של קונספירציה: פעולה של קבוצה חברתית אחת ומאוחדת המתפקדת בתיאום ובתחכום רב אך ורק כדי לגייס המונים למען מימוש מטרותיה הפוליטיות הצרות. קבוצה זו מתוארת כגוף אורגני – אין בין חבריה הבדלים, ויכוחים, עימותים, סתירות, סטיות. תולדותיה של הקבוצה מתוארות כאילו היו מכוונות בהכרח למען ייעוד אחד ויחיד. נראה כאילו הנחת העבודה ה׳טלאולוגית׳ של רם היא שכל הצהרה ציונית אחרת בדבר מטרות נכספות היא שקרית, וכל פעולה למען מטרות אחרות מחייבת פירוש חדש המצמצם אותה ל׳תרגיל׳ בשטיפת מוח באידאולוגיה ציונית. אפשר להאשים את רם במה שהוא מטיח בהיסטוריונים הציוניים: ׳כל מה שלא הלם את נראטיב־העל הושכח או טויח׳.[25]

---

תהליך השתלבות הקשור להיסטוריה השונה של כל אחת מן האומות. כל זהות קולקטיבית, אף הפוסט־נציונלית, תהיה מוחשית יותר מאשר מכלול העקרונות המוסריים, המשפטיים והפוליטיים המתגבשים סביבה׳ (שם, עמ׳ 222). ואילו אצל רם נראה כי כל ניסיון להבנות תודעה חברתית על בסיס לאומי טומן בחובו בהכרח יסוד של מניפולציה מצד קבוצת עילית מצומצמת כדי להרחיק את הרוב מן התודעה האזרחית האוניברסלית ההכרחית לכינון חברה על עקרונות של שוויון. התוצאה היא שבבואו להציע גישה נאותה לעבר, כזאת שתתאים לבניית חברה אזרחית בישראל, אין הוא מחייב התייחסות לא ביקורתית כלשהי למסורות תרבותיות או לזיקות קהילתיות יהודיות.

23 רם (לעיל הערה 1), עמ׳ 152.

24 שם.

25 שם, עמ׳ 149.

הבעיה מזדקרת לעין כשמנתקים את הצמד ׳דינור וזמנו׳ בכותרת המאמר של רם ומתייחסים לאיש בשר ודם, בן־ציון דינור, ומתמקדים ביחסו כמחנך להוראת התנ״ך. רם מתעלם מעניין זה כליל. אין הוא דן בכתבי דינור העוסקים בהוראת התנ״ך, בוודאי לא בקטעים רלוונטיים מכרכי האוטוביוגרפיה שלו, אך חשוב עוד יותר – גם לא בקובץ המאמרים של דינור ׳במקרא ובדורותיו׳, שנערך לאחר מותו.[26] רם גם אינו מנסה למקם את גישתו של דינור להוראת התנ״ך בתוך תפיסתו הכוללת ופועלו המקיף בחינוך הציוני, גם לא להשוותה לגישתם של מחנכים אחרים בתנועה הציונית, בחינוך היהודי הלא ציוני או במערכות חינוך של דתות או עמים אחרים.

יתר על כן: קביעתו הגורפת של רם כי דינור ניצל את מנגנון המדינה כדי לכפות תפיסה לאומית־יהודית על ילדי ישראל אינה מבוססת על בדיקה כלשהי של שאלות יסוד הקשורות בתפקידו של דינור בקידום תכנית הלימודים הממלכתית. הוא גם אינו מברר באיזו מידה יישם דינור את גישתו להוראת התנ״ך בתכנית הממלכתית ואינו נוגע באופן שהעריך דינור את התוצאות של קידום התכנית: האם היו לרוחו? האם הלמו את המתבקש מתפיסתו בדבר המטרות והאמצעים להוראת התנ״ך? קביעותיו מרחיקות הלכת של רם על אודות השפעת תכנית הלימודים הממלכתית בתנ״ך מעוגנות בהתייחסויות לאוסף של דמויות פוליטיות, ציבוריות וחינוכיות, שהקשר ביניהן ובין תכנית הלימודים הממלכתית אינו קשר ישיר.[27]

26 בן־ציון דינור, במקרא ובדורותיו: מחקרים ועיונים להבנת המקרא ולתולדות ישראל בתקופתו, ירושלים תשל״ז. הספר ראה אור ארבע שנים לאחר מותו של דינור. הקובץ פותח בפרק הקדמה מפרי עטו של יצחק אבישור, המנתח את משמעותה של הוראת התנ״ך בחייו ובמשנתו של דינור (עמ׳ 7–12). מיד לאחריו מובא המאמר ׳הסיפור המקראי ואופיו׳, שבו ניסח דינור את דרכו בפירוש התנ״ך ובהוראתו בסמינר למורים בבית הכרם במשך עשרות שנים (עמ׳ 13–16).

27 ראה את דבריו של משה אבידור, מנכ״ל משרד החינוך דאז, על מחברי תכנית הלימודים הממלכתית בהקדמתו לתכנית הלימודים לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי־דתי: כיתות ה׳–ח׳, ירושלים: משרד החינוך והתרבות, תשט״ו, עמ׳ ג–ה. בעמ׳ ד הובאו שמות חברי הוועדה למקצוע התנ״ך: נחום גבריאלי, שלמה נפחא, צבי צמחוני וחיים שפרוני. במאמר הביקורת שכתב אדר על תכנית הלימודים (שעליו רם מסתמך במאמרו בעמ׳ 143 ובהרחבה בעמ׳ 148–149) מוקדש פרק שלם למחברי התכנית. ראה אדר (לעיל הערה 16), עמ׳ 51–53. לפי אדר, ליקוי חמור בניסוח התכנית היה אי־שיתופם של אנשי תרבות ואנשי ציבור חיצוניים בחיבורה. הוא טוען ש׳בחירת האנשים היתה חד־צדדית משתי בחינות: בחרו רק באנשים פרופסיונאליים, ובתחום הפרופסיונאלי עצמו בחרו רק את אנשי החינוך היסודי ממש׳. בעניין הוראת התנ״ך הוסיף אדר: ׳מדוע ארבעה מורים ומפקחים יקבעו מה הם פרקי התנ״ך שיכיר כל עם ישראל בארץ הזאת עוד עשר חמש־עשרה שנה? כלום באמת תמו בארץ הזאת אנשים שדברי התנ״ך נוגעים את לבם ושיש להם מה לומר בעניין זה?׳ (שם, עמ׳ 51–52).

## יישום הביקורת למקרה של דינור וגישתו להוראת התנ״ך

אילו עיין רם עיון שיטתי בגישתו של דינור להוראת התנ״ך היה מגלה שדינור חתר נגד מגמה חינוכית המבקשת לצמצם את הקיום היהודי להגדרה לאומית. דינור טען לדרך חינוכית המקדמת נוסח של קיום יהודי המחבר בין ערכים אוניברסליים, שלהשקפתו התגלמו בתנ״ך ותורגמו הלכה למעשה במסורת היהודית, לבין סדר היום האזרחי במדינת ישראל. לענייננו אסכם רק שלוש נקודות הנוגעות לגישתו של דינור והסותרות במישרין את שלושת המאפיינים המופיעים בניתוח של רם בדבר השימוש הציוני במקרא ככלי להמצאת הלאומיות היהודית.

### א. התמקדות בתוכנו הערכי־הדתי של התנ״ך

בשנות עיצובו כמחנך גיבש דינור גישה ספרותית־ערכית ללימוד התנ״ך. הגישה נבנתה על ביקורת כלפי גישות המצמצמות את התנ״ך למקור היסטורי לצורך בחינת פרק קדום בהיסטוריה של הלאום היהודי. בכרך הראשון של האוטוביוגרפיה שלו, ׳בעולם ששקע׳, מתוארת החלטתו הגורלית של דינור לוותר על קריירה אקדמית בחקר המקרא בעקבות אכזבתו משיעוריו של חוקר התנ״ך הנודע קרל מרטי (Marti) באוניברסיטת ברן. דינור התנגד לגישתו הביקורתית של מרטי המפרקת את הטקסט התנ״כי לקטעים קטעים ומסבירה מחדש את החיבורים ביניהם תוך התייחסות למגמות הפוליטיות והדתיות של עורכים מזמנים שונים בתקופת המקרא. אף ש׳התפקר׳ שנים רבות קודם לכן ואימץ כלים מדעיים לניתוח טקסטים יהודיים קלסיים, חשב דינור שגישתו של מרטי מחמיצה את תוכנו העיקרי של התנ״ך – תוכן ערכי המועבר בשפה מיוחדת ובאמונה דתית, שתיהן מהותיות לו. דינור חשב שתוכן ערכי־דתי זה הוא שהגדיר את המגמה של כל טקסט וטקסט במקרא ואף קבע את ההקשר החברתי שבו הושמע ואת הדרך הספרותית שבה הועבר. כנגד הזרם של ביקורת המקרא בחר דינור לקרוא את התנ״ך כאוסף של טקסטים אידאולוגיים־אמנותיים המעבירים מסר ערכי־דתי בהקשר חברתי מיוחד אשר מתאים להעברת תוכנו ולמימוש תביעותיו של המסר הלכה למעשה.[28]

בהמשך לגישה זו ערך דינור במשך השנים מחקרים רבים במקרא, רובם ככולם כונסו בקובץ ׳במקרא ובדורותיו׳.[29] המפקפק בנכונותו של דינור לעסוק במישרין בשפתו הדתית של הטקסט המקראי מוזמן לדפדף בעמודי המאמר ׳דמותן הדתית של ערי המקלט וטכס מתן החסות בהן׳ – המסתיים במשפט ׳אין קליטתו של ה״רוצח בשגגה״ בעיר הלויים ו״אסיפתו״ אל משפחת הלויים אלא מתן אפשרות

28 ראה בן־ציון דינור, בעולם ששקע: זכרונות ורשומות מדרך חיים (תרמ״ד–תרע״ד), ירושלים תשי״ח, עמ׳ 384. ראה גם בכרך ההמשך — בימי מלחמה ומהפכה: זכרונות ורשומות מדרך חיים (תרע״ד–תרפ״א), ירושלים תשכ״א, עמ׳ 419–420.

29 ראה דינור (לעיל הערה 26).

ללכת בדרך ה׳, לזכות את לבו, כי ה׳ בוחן ״כליות ולב״ ו״בהר ה׳ יראה״.[30] יש לציין כי אין עדויות רבות לכך שגישתו המחקרית של דינור השפיעה עמוקות על חקר המקרא. עם זאת, כפי שדיווח אבישור, חלק ממחקריו של דינור במקרא צמחו מראש מניסיונו רב השנים בהוראת התנ״ך בבית המדרש למורים העברי בבית הכרם בירושלים, ולא מהשתתפות בשיח האקדמי על המקרא. אבישור מספר שדינור טען: ׳שיעורים אלה נתנו לי תמיד סיפוק והרביתי ללמוד מהם ועל ידיהם׳, ורק לאחר שהעביר אותם בבית המדרש ׳הרחיב אותם וביססם ביסוס מפורט׳ והציעם לקהיליית חוקרי המקרא.[31]

אין להתפלא על כיוון יצירה זה אצל דינור, שכן את מחקריו, הגיגיו ופועלו בכל תחום ותחום הגדירו מראש ובשיטתיות שיקולים חינוכיים קודמים.[32] כמו בתחומים אחרים יעדי עיסוקו של דינור בתחום התנ״ך הוגדרו מראש במונחים חינוכיים רחבים – בוודאי רחבים מאלה של המחקר האקדמי שקיבל תפקיד חלקי ומוגדר במימושם. כשבחר דינור להציג בצורה מסודרת ומתומצתת את גישתו לחקר התנ״ך בסוף שנות הארבעים, הוא לא עשה זאת באוניברסיטה העברית כי אם בהרצאה שנשא בבית המדרש למורים העברי (שאותו ניהל שנים רבות), ביום זיכרון למייסדו דוד ילין. בסיום הצגת תפיסתו בעניין חקר המקרא חזר דינור וקישר את הדברים לחינוך ודן בהשתמעויות הפדגוגיות של תפיסתו המחקרית. דבריו הועלו על הכתב במאמר הפותח את הקובץ ׳במקרא ובדורותיו׳:

> כל הסיפורים שבמקרא, בלי יוצא מן הכלל, אם אנו קוראים אותם מתוך רעיון דתי, הם נראים לנו באור אחר. זהו סיפור קודש שדבריו ספורים כל מלה ומלה במקומה ואין להזיז אותה, והיא מכוונת לרעיון, והיא נקראת בטעם, כדי לעורר את הרגש הדתי בלבות האנשים שבמקדש. אם אנו קוראים מנקודת־ראות זו, אנו מבינים, מדוע אין כאן תיאור כל הפרטים. המטרה היא להשפיע על האדם. וכמובן שגם המקום השפיע. מה המסקנה המתבקשת מכאן? אני מסיק מכאן הרבה מסקנות לעניין ההוראה. הבא ללמד תנ״ך צריך לדעת שלפניו סוג מיוחד, סוג מקראי שאין כמוהו, כלומר לפניו ספרות אידיאולוגית־אמנותית, לא רק מותאמת להן, אלא בצורה אמנותית שנבעה ונוצרה מתוך התפתחות סביבה מסוימת, סביבת קודש, סביבה סוציאלית של קוראים ושומעים. האנשים כאן חדורי רגש וכיוון מסוים. מכאן שהמדריך והמורה צריך למצוא בכל פרק את האידיאה, את

30 שם, עמ׳ 198–225.

31 שם, עמ׳ 8–9.

32 זהו הטיעון העיקרי בעבודת הדוקטור שלי. ראה דניאל מרום, ׳הגותו ופועלו של בן־ציון דינור כמחנך׳, עבודת דוקטור, האוניברסיטה העברית בירושלים, תש״ס. לנוסח מורחב של עבודה זו, הכולל גם דיון בעיצובו של דינור כמחנך, ראה דניאל מרום, ׳עיצובו, הגותו ופועלו של בן־ציון דינור כמחנך׳, א–ב, עבודת מחקר שנערכה לתואר שני (תשנ״ז) ולתואר שלישי (תש״ס). נוסח זה הוגש למרכז דינור באוניברסיטה העברית בירושלים בשנת תשס״א.

> החוויה העיונית־הדתית, שאותה רצה המחבר לעורר, ועליו לזכור שאידיאה זו מנוסחת במילים ספורות, ויש להתעמק בהן.[33]

למרבה הצער, פועלו של דינור בהוראת התנ״ך בבית המדרש העברי למורים טרם נחקר בשיטתיות.[34] מעיון בעדותו האנקדוטית של אבישור נראה שדינור הקדיש שנים רבות לפיתוח דרכו בהוראת המקרא במוסד זה וכי בכך התכוון להשפיע על כלל החינוך הישראלי. אבישור סיכם כמה מצעדיו של דינור בכיוון זה:

> בין החידושים שהכניס ב״צ דינור בהוראת המקרא בבהמ״ד הזה ועליהם היתה גאוותו, היו תיקוניו המצליחים בסדרי הבחינה בבקיאות התנ״ך — בחינה שעד היום היא מתקיימת לא רק בבתי מדרש אחרים, אלא גם בחוגים לתנ״ך בכל האוניברסיטאות בארץ — ובהכנתם של התלמידים לבחינות אלה. הצעותיו נתקבלו על דעת ההנהלה והוא הכין תכנית של בחינות שכללה חוברות המשמשות מעין תדריך לתלמידים ברכישת הבקיאות הנדרשת. בחוברות אלה, שהכין ב״צ דינור, ניתן פירוט רחב של הספרים, מבניהם, תוכנם הרעיוני וייחודם האמנותי. ב״צ דינור חלם שחוברות אלו, שהיה מכניס בהן שינויים ושיפורים מדי שנה ושנה, ישמשו לו יסוד לחיבור של ׳מבוא לכתבי הקודש׳, אלא שעיסוקים אחרים בהוראה ובמחקר הביאו לדחיות בהגשמת רעיון זה. חוברות אלו, שהביאו תועלת מרובה לתלמידי ביהמ״ד יצאו לרשות הרבים ובתי מדרש אחרים ובתי ספר רבים בארץ השתמשו בהן. התעניינותו בהוראת תנ״ך לא פסקה עם הפסקתו את ההוראה בביהמ״ד למורים וכניסתו ללמד היסטוריה באוניברסיטה העברית. היא אף שבה ועלתה בימי היותו שר החינוך במדינת ישראל.[35]

33 דינור (לעיל הערה 26), עמ׳ 17.

34 אריאל ריין חקרה את שנות פעילותו של דינור ובחרה להתמקד בעיסוקו של דינור בהוראת תולדות עם ישראל. הכרעתה מובנת בשל עיסוקה בדינור כדוגמה יהודית לכלל האירופי של היסטוריון לאומי שפונה לעשייה חינוכית כדי לממש את מטרותיו. ראה אריאל ריין, ׳היסטוריון בבינוי אומה: צמיחתו של בן ציון ומפעלו ביישוב — 1884–1948׳, עבודת דוקטור, האוניברסיטה העברית בירושלים, תשס״א, בייחוד עמ׳ 108. בכל זאת מן הראוי לציין כי בלא עיסוק בדרכו של דינור בהוראת התנ״ך אי־אפשר להעריך באמת עד כמה נוסחו מטרותיו מראש במונחים החורגים מאלה של ההיסטוריונים הלאומיים האירופיים. לביקורת על גישתה של ריין לדינור כהיסטוריון לאומי ראה מרום, ׳עיצובו, הגותו ופועלו של בן־ציון דינור כמחנך׳ (לעיל הערה 32), א, עמ׳ 7–8; ב, עמ׳ ז–י הערה 11, ועמ׳ לא–לג הערה 15.

35 דינור (לעיל הערה 26), עמ׳ 8–9. על תפקידו של דינור במפעל ׳תנ״ך לעם׳ אפשר ללמוד ממאמר נוסף שלו. ראה בן־ציון דינור, ׳שלוש פגישות עם בובר׳, מולד א (תמוז–אב תשכ״ז), עמ׳ 234–235. וראה גם משה אריה ענת (מבאר ומפסק), תנ״ך לעם, תל אביב תשל״א, עמ׳ ג.

בעוד ידיעותינו על אודות פועלו של דינור בהוראת התנ״ך מקוטעות, הרי יש לנו מקור מהימן להגותו בתחום זה. בזמן כהונתו כשר החינוך, לצד כל עיסוקיו האחרים לרבות יישום תכנית הלימודים הממלכתית, החליט דינור לסכם בפרוטרוט את גישתו הפדגוגית למקרא במאמר ׳נקודות־מוצא להוראת התנ״ך׳.[36] מאמר זה מופיע ברשימה הביבליוגרפית שבסוף מאמרו של רם,[37] אף שהוא אינו מתייחס אליו כלל בגופי דבריו ובכלל זה בקטע הדן בהוראת התנ״ך. לצורך עניינו חשוב ביותר לא רק עצם הניסוח שניסח דינור את מטרות הוראת התנ״ך במונחים המתמקדים בתוכן הערכי־הדתי שבו, אלא גם הניתוח המצדיק התמקדות זו. נקודת המוצא שלו בקביעת המטרות אינה הצורך בגיבוש לאומי כי אם ניתוח של ׳הקשיים והלבטים הרוחניים והנפשיים של התקופה׳. הוא כותב כי ׳יש הרושם שנסתלקה השכינה מלימוד כתבי הקודש׳. מצב עניינים זה נוצר לדעתו בשל שלוש סיבות: הראשונה, ירידת השפעתו של התנ״ך על חיי היום יום וחוסר היכולת של בית הספר למלא את החסר שבמציאות; השנייה, הגברת הדגש ההיסטורי בלימוד התנ״ך כתחליף לעיסוק ביסוד הספרותי־הערכי; השלישית, היסוד הנסי והאופי הדתי המובהק של כתבי הקודש המנוגדים לרוח הזמנים החדשים.[38]

באותו מקום דינור מציע גישה להוראת התנ״ך המתמודדת עם המציאות הזאת. גישתו בנויה על ארבעה עקרונות יסוד ׳בדרך הסברתם של כתבי הקודש והכשרת התלמידים להבנתם׳. אפשר להתווכח עם עקרונות היסוד הללו, לטעון שאינם מבוססים דיים, אינם שיטתיים, רדודים ועוד ועוד, אבל קשה מאוד לטעון שהם משכיחים את היסוד הדתי שבתנ״ך לטובת הדגשת ההיבטים הלאומיים. תחילה טוען דינור בעד עיקרון המחייב תיאור פדגוגי של התנ״ך שימחיש את ׳הריאליות של החזון הנבואי׳. ניסוחו זה מתקרב יותר לניסוח של מחנך יהודי ׳דתי־פרוגרסיבי׳ מלניסוח של ׳ממציא לאומיות׳ נוסח רם:

> תנאי ראשון לעצם הבנת התנ״ך הוא השתחררות המורה והתלמיד מן ׳הרציונליזם התמים׳, שלא רק שאינו מודה בכלל במקורות ההכרה מחוץ לתבונה, ובמיוחד אינו מודה בהערכה של הממשות הבלתי־אמצעית של חוויות האדם כמקום של הכרה, אלא גם ׳כופר׳ בעצם מציאותה של ממשות נפשית, אם היא לפי מהותה רגשית ואינה מתקבלת על ׳הדעת׳; ׳רציונליזם תמים׳ זה הוא בעצם ספוג מושגים של ׳פיכחות שכלתנית׳ מן המאה הי״ח, והוא לפעמים פשוט מגוחך, בהתעלמותו מהישגי המדע בדורות האחרונים בכל השטחים הקרובים: בחקר היסודות ההשוואתיים

36 בן־ציון דינור, ׳נקודות־מוצא להוראת התנ״ך׳, הנ״ל, ערכים ודרכים: בעיות חינוך ותרבות בישראל, תל אביב תשי״ח, עמ׳ 98–116.

37 רם (לעיל הערה 1), עמ׳ 156.

38 דינור (לעיל הערה 36), עמ׳ 98–100.

בתולדות הדתות, התנועות הדתיות והחוויות הדתיות בכלל, בחקר הצורות הספרותיות והתפתחות כושר התפיסה לגבי הייחוד שבהן ולגבי החדירה לעומק החוויות המיוחדות שהן משמשות להן ביטוי, בהתקדמותם של מדעי הפסיכולוגיה ואסכולותיה השונות לגבי תפיסת הממשות הבלתי־אמצעית של 'הניסיון הפנימי' של האדם, של 'הבלתי־מובן' וה'בלתי־מודע' שבו. יש להודות, שלפעמים התפיסה של הנבואה, מהותה ודמותה, אפילו זו שבחוגים דתיים רבים מפליאה בפשטותה ה'משכילית'. לפיכך, יש לדעתי, להניח כיסוד בתפיסת התנ"ך ובהוראתו את הריאליות של החזון הנבואי.[39]

בשלושת עקרונות היסוד האחרים אנו רואים היפוך כמעט מוחלט להנחתו של רם בדבר הלאמת התנ"ך באמצעות הדגשת ההיבטים ההיסטוריים־הלאומיים שבו. כבר בפתח המאמר תוקף דינור את הגישה המצמצמת את הטקסט המקראי למקור ראשון ללימוד פרק מוקדם בתולדות עם ישראל: 'הצרה היא שעשו מלימודי התנ"ך אמצעי ללימוד ההיסטוריה של הזמן העתיק. זוהי אם כל חטאת, זוהי עם־ארצות'.[40] דינור מסביר כי הגישה ההיסטורית מרוקנת את המקרא מכל תוכנו הטרנסצנדנטלי: 'עצם היסוד ההיסטורי לפי טבעו מחנך את הלומד להעריך את הדברים הערכה יחסית, הערכה התלויה במסיבות, במקרים וכיוצא בזה. ואולם ערכם של כתבי הקודש לפי מהותם היא שאיפה ומגמה להיות מעל למקום, מעל לזמן; השאיפה למוחלט, לערכים שהם מחייבים. וכך נוצרת סתירה פנימית בעצם הלימוד'.[41] כנגד זה הציע דינור את שלושת עקרונות היסוד האחרים שלו כבסיס להכשרת הקרקע לעיסוק בערכים מוחלטים בלימוד התנ"ך. ראשית הציע להציג את התיאור המקראי כמונחה על ידי העיקרון של 'סמליותם של מעשי בני־אדם'. לפי עיקרון זה 'המציאות הגלויה אינה אלא סמל, רמז למציאות הסמויה, שהיא העיקר'. במילים אחרות, התנ"ך פונה לבדיקת משמעותם של מאורעות ולא רק לתיאור המאורעות ותוצאותיהם כשלעצמם. שנית, דינור הציע לראות בתיאור המקראי ניסיון אמנותי להעביר סמליות זו באופן חי ומשכנע. הוא חשב שבלי ניתוח אמנותי של התיאור המקראי אי־אפשר להגיע למשמעות המסומלת. לבסוף הציע לא לבטל לגמרי את לימוד המסגרת ההיסטורית הכללית של התקופה אלא לעשותו רקע שיסייע להבנת התיאור המקראי, יבהיר את הקשרם של הדברים ויאפשר לעמוד ביתר תוקף על תוכנם. כך, בסופו של דבר, ההיבט ההיסטורי הוא כלי להבנת מסריו העל־היסטוריים של התנ"ך ולא להפך.[42] את כל זה מציע דינור

39 שם, עמ' 108.

40 שם, עמ' 99.

41 שם.

42 לדיון של דינור בעקרונות היסוד ראה שם, עמ' 108–116. במכלול ההשקפה של דינור חשוב לראות את העיקרון השלישי לצד עיקרון שונה שהנחה אותו בכתיבתו ההיסטורית בקשר ליסוד הדתי בתולדות עם ישראל. כפי שניסח זאת חיים הלל בן־ששון: 'בן־ציון דינור נוהג בדרך כלל לדון בכוחות הדת מצד היקבעותם במערכות החברה הלאומית שלנו;

כתנאי להתמקדות חינוכית בתוכן הערכי־הדתי שבתנ״ך. נשאלת השאלה אפוא מדוע תוכן זה חשוב כל כך לדינור מלכתחילה.

## ב. השתתת החינוך האזרחי במדינת ישראל על תוכנו הערכי־הדתי של התנ״ך

כאשר מנתחים את הדרך שניסח דינור את מטרותיה של הוראת התנ״ך מוצאים כי שלא כמו רם, שהניח (בעקבות צבי אדר) שסימן ברור להמצאת הלאומיות היהודית באמצעות התנ״ך הוא שהערכים הגלומים במקרא הועברו בחינוך הציוני בשל לאומיותם, כלומר ׳מפני שהם ״שלנו״ ולא מפני עצמם׳, הרי דינור מציב את הגדרת ההשתייכות היהודית במונחים של ערכים בעלי תוקף אוניברסלי כמטרה הראשית בהוראת התנ״ך. מבחינתו נראה שה׳אנחנו׳ היהודי של הלומד אינו המטרה הסופית של הוראת התנ״ך כי אם נקודת מוצא מובנת מאליה. בקשתו הייתה להפיח תוכן ערכי־דתי בתחושת ההשתייכות היהודית הטבעית כדי להפוך אותה מרגש, שהוא בבחינת תכלית לעצמה, לאמצעי להשגת מטרות שמעבר לה. דינור זיהה בתנ״ך מקור ראשון להגדרה עצמית יהודית זו וראה בלימודו כלי ראשוני לחניכה לחיים יהודיים. הוא טען כי יש ללמד את התנ״ך כבר בראשית דרכו של התלמיד היהודי כדי שיכיר את ״ייחודה של ההוויה היהודית ומהותה׳ כשהיא מוגדרת במונחים על־לאומיים, יעריך את ׳רצינותה של השקפת עולם מוסרית וחובותיה׳ ויראה בהשקפה זו ובחובותיה אבן יסוד לקיומם של יהודים מזמן התנ״ך ועד ימינו אנו.[43]

חניכה זו לחיים יהודיים על פי הגדרת השתייכות על־לאומית היא נדבך ראשוני בתהליך חינוכי־אזרחי ישראלי כולל. עם כל הטעמתו של דינור את התוכן הערכי־הדתי שבתנ״ך, ברור שלא חתר לחינוך שיטפח חברה יהודית הלכתית־רבנית. הוא עצמו מרד בחינוך מעין זה והקדיש את כישוריו לבניית חלופה חינוכית המטפחת חברה אזרחית יהודית־דמוקרטית. השאלה היא כיצד ראה דינור את תפקידם של כתבי הקודש במסגרת תפיסה חינוכית־אזרחית זו. רם

---

הוא נוטה להתבונן בהם מבחינת השימוש שלהם בדרכה ארוכת־הימים׳. בן־ששון מבחין בקביעה זו בין גישתו של דינור לבין גישתו של יצחק בער, אשר ׳פונה להתבונן בחברה האנושית לאור הכוח הדתי; הוא נוטה לראותו מבחינת עיצובו את דמות העולם והאדם, מהותם וגורלם׳. ראה הלל בן־ששון, ׳דת וחברה במשנתם של בן ציון דינור ויצחק בער׳, מולד כא, חוב׳ 183–184 (תשכ״ד), עמ׳ 537–547. מתברר אפוא שכאשר מדובר בהוראת התנ״ך דינור שואף לתיאור תוכני על־היסטורי. לעומת זאת כאשר מדובר בתיאור היסטורי של תפקוד הזהות היהודית במשך הדורות – פעולה המכוונת בין היתר להבנת הדרך שבה משתמרת זהות זו בתנאים המשתנים של המציאות וליישום הבנה זו בתנאי ההווה – הוא עוקב אחר יחסי הגומלין שבין הזהות היהודית לקיום היהודי בזמנים מוגדרים ובמקומות מוגדרים.

43 דינור (לעיל הערה 36), עמ׳ 100.

אינו מעיין בשאלה ומתעלם מכתבים שונים של דינור שיש בהם תשובה עליה, כולל מאמרו 'החינוך לאזרחות' שפורסם בקובץ 'ערכים ודרכים: בעיות חינוך ותרבות בישראל' (המופיע אף הוא ברשימת המקורות בסוף מאמרו של רם).[44] המאמר מביא דברים שאמר דינור כשכיהן כשר החינוך בהרצאה לפני סימפוזיון מטעם איגוד בתי הספר התיכוניים בישראל בשנת תשי"ג, אותה שנה שבה הציג את תפיסתו הפדגוגית להוראת התנ"ך. דינור הציג בהזדמנות זו תפיסה של חינוך אזרחי במונחים רחבים המחייבים לא רק היכרות עם החוקים, עם המוסדות ועם הסמלים של הדמוקרטיה הישראלית ולא רק לימוד המציאות הכלל־יהודית בהווה – כולל בקהילות בגולה ובנושא הקהילתיות היהודית בכלל. דינור דיבר גם על עיגון המוסר ודפוסי ההתנהגות של האזרחות במדינת ישראל באותו נדבך ערכי־דתי שקיבל ביטוי ראשוני מרכזי בתנ"ך ופותח במשך הדורות במסורת היהודית.[45]

מן המאמר עולה שהאתגר החינוכי הציוני הגדול עבור דינור לא היה המצאתה של תודעה יהודית לאומית מתוך המציאות הלא־לאומית היהודית הדתית תוך תרגום הכוח המניע התאולוגי־דתי שבמסורת לכוח מניע מיתולוגי־לאומי בשירות המדינה. אדרבה, דינור רצה לשמר את התוכן הערכי־הדתי שהגדיר את החברה היהודית המסורתית בקהילות מיעוט בגולה במשך הדורות (גם לשיטתו של רם) על ידי חיבורה מחדש למסגרת השונה של חיים יהודיים במדינה דמוקרטית ריבונית. דינור ביקש לבסס את החינוך האזרחי במדינת ישראל על לימוד אינטנסיבי של תוכני המסורת היהודית. הוא רצה שהמלמדים והלומדים יראו את התכנים האלה כהתגלמות ניסיונם ההיסטורי של דורות של יהודים במימוש ערכים אוניברסליים במסגרת הפרטיקולרית של חייהם היהודיים:

> בכל חינוך – וביחוד בחינוך האזרחי – אסור לנו לשכוח את יסוד היסודות: 'בראשית היה האדם'. ואם אנו רוצים באמת ובתמים, שהאדם בישראל ימשיך מבחינה רוחנית ומוסרית את רציפותה התרבותית של ישראל, הרי עלינו לדעת, כי אין הדבר יכול לבוא בהיסח הדעת, כעניין של 'ממילא', כתוצאה מעצם העובדה שאנחנו הננו מדינה יהודית והשם שקראנו לעצמנו הוא 'מדינת ישראל'. עניין זה דורש עבודה מרובה ומאמצים מכוונים. וראשית כול עלינו להעמיד לנו זאת למטרה ולשאוף לכך, שנהיה 'ישראל'. עלינו לשקוד על כך שכל המידות האופייניות שהיו 'סגולות ישראל', הקשורות והשזורות בכל הווייתנו התרבותית וההיסטורית, תהיינה שרויות בתוכנו, וראשית כל בבית־הספר. הכלל 'כן ייעשה בישראל, וכן לא ייעשה בישראל' – צריך להיות קו מנחה בחינוך של בית־הספר, עיקרון ויסוד. ואולם, גם 'דמות האדם בישראל' אינה רק עניין של חינוך. גם זה טעון

44 דינור, ערכים ודרכים (לעיל הערה 36), עמ' 41–56.

45 שם, עמ' 55.

לימוד וידיעה, לימוד וידיעה המביאים לחינוך. יש ללמד את דרך הטוב. ׳ועשית את הטוב והישר׳ – אם אנו רוצים שהדברים יהיו לא מליצות, אלא הלכה למעשה, – הוא עניין טעון לימוד ועיון.[46]

תפיסה רחבה זו של החינוך האזרחי היהודי בישראל, כל כמה שהיא מבהירה את תפקיד הוראת התנ״ך כפעולת חניכה לקראת תפיסת השתייכות יהודית המבוססת על ערכים על־לאומיים, גם מעלה שאלות רבות בנוגע לסוף הדרך. אם ׳לימוד וידיעה׳ בכתבי הקודש מובילים לחינוך לדרך הטוב על פי ה׳כן ייעשה בישראל, וכן לא ייעשה בישראל׳, כיצד קיווה דינור לטפח אזרח פעיל בחברה דמוקרטית? על פי הגדרתו של דינור עצמו באותו מאמר, תנאי הכרחי לחברה חופשית ועצמאית הם אזרחים המתאפיינים ב׳אומץ־הלב המוסרי להגיד בגלוי ובצורה נאה את אשר הוא חושב – אומץ־לב מוסרי לחשוב מחשבה עצמאית, לא להתעצל לחשוב מחדש, ולהעז להגיד את אשר הוא חושב, אף־על־פי שלעתים קרובות לא נוח הדבר׳.[47] סתירה זו מעוררת חשד ביחס לתפיסתו של דינור שמא היא בכל זאת מנצלת תכנים מסורתיים כדי לחַברת אזרחים לחשיבה ולהתנהגות מסוימת המכונה ׳הטוב והישר היהודי׳, בעודה מוכתבת בפועל בידי מנהיגות פוליטית המתחפשת לנציג האותנטי של המסורת היהודית. אם שלב החניכה בתפיסה זו הוא להעמיד תלמידים לפני פירוש ערכי אחיד למקרא, האם ההמשך אינו מתן שכר ועונש חברתי בהתאם למידת הזדהותם עם פירוש זה ועם התכתיבים הנלווים ממנו על פי ׳קומיסר החינוך הממלכתי׳?

דינור קיווה בוודאי לתואם בין המטען הפנימי הנוצר מלימודי כתבי הקודש לבין משימות הדור המידיות של קיבוץ גלויות וכינון חברה יהודית ריבונית בארץ ישראל. אך מתברר שבו בזמן הבין דינור את סוג החינוך הפונה ליצר ההמוני תוך צמצום חירותו המחשבתית של היחיד כאיום מפני השגת יעדיה הגדולים של הלאומיות היהודית על פי תפיסתו, גם אילו היה עשוי לשרת את המטרות הפוליטיות המידיות שלו ושל תנועתו באותו זמן. אכן, תפיסה חינוכית יהודית זו היא שהנחתה את דינור כשמרד במחנכיו המסורתיים, שבגישתם החינוכית ראה מרשם לכישלון.

קביעתו של דינור באותו מאמר כי ׳עמים ירדו לטמיון, מפני שלא חינכו אותם לאומץ־לב אזרחי׳[48] מהדהדת לכל אורך הפרקים הראשונים של הכרך הראשון של האוטוביוגרפיה שלו. כפי שמעידה הכותרת – ׳בעולם ששקע׳ – תיאר דינור את שאיפתם של מחנכיו המסורתיים למשמעת מחשבתית מצד כל תלמיד ותלמיד בהתאם ל׳דעת תורה׳ כסממן מובהק לניוון חברתי־תרבותי יהודי.[49] מתברר גם

46 שם.

47 שם, עמ׳ 47.

48 שם.

49 להרחבה בנושא זה ראה מרום, ׳עיצובו, הגותו ופועלו של בן־ציון דינור כמחנך׳ (לעיל הערה 32), א, עמ׳ 24–81, 353–368.

שהסתירה לכאורה בתפיסתו של דינור בין חִברות לבין חירות מתבטלת כשעוברים מן העיון בשלב החניכה לחינוך אזרחי באמצעות הוראת המקרא לעיון בשלב הסופי בתהליך החינוכי, שאותו כינה 'בגרות תרבותית'. את התפיסה הזאת ניסח דינור בהרצאה שנשא באוניברסיטה העברית באותה שנה שבה הציג את תפיסתו בדבר הוראת התנ"ך והחינוך לאזרחות. כאן הוא הציע תכנית להפצת התרבות בקרב מבוגרים:

> אבל אין לחשוב כמבוגרים מבחינה רוחנית ומוסרית את בני האדם שאינם הולכים כלל בדרך של 'הן' ו'לאו' אישי. ואין הבדל רב אם הוא שייך לאותו סוג שהוא תמיד 'אחרי רבים' – ואני חושב 'לנטות' תמיד אחרי רבים הרי זה תמיד גם להטות אחרי רבים – או אם שהוא משתמט מהערכה עצמית מתוך פקחות מעשית של בני 'הכן' (המרובים כל כך בחיי החברה בכל שעת הכרעה), או שההערכה נשענת על חשבונות של פכים קטנים או תגובות רגע. הצד השווה בכל אלה הוא זה שההכרעה אינה באה מתוך הערכה עצמית, הערכה אישית. הייתי אומר: **פירושה הריאלי של הפצת התרבות בין המבוגרים הוא ללמד ולחנך מספר רב ביותר של המבוגרים מבחינת הגיל להיות מבוגרים גם מבחינה רוחנית וחברתית.**[50]

דינור הניח שמדינה יהודית דמוקרטית זקוקה לאזרחים עצמאיים מבחינה רוחנית, לא לשטופי מוח. הוא האמין כי הדרך הספציפית שבה יכללו בסופו של דבר את מפגשם עם כתבי הקודש בתפיסתם האישית היא עניין להכרעתם האוטונומית. ייתכן שדינור היה תמים באמונתו בהשפעה המוסרית של המפגש הלימודי עם תכנים ערכיים־דתיים בתנ"ך ובמסורת היהודית – הן מבחינת היכולת של מורים מן המניין להפעיל השפעה מוסרית זו הן מבחינת היכולת של אזרחים החושבים באופן עצמאי לעשות בהם שימוש חיובי. אך תמימות זו אינה משנה את העובדה שהדבר היחיד שרצה 'לכפות' על ילדי ישראל הוא ההפריה הרוחנית ממקורות היהדות בראשית דרכם על ידי לימוד וידיעה. דינור רצה לימוד יהודי המתאים לחיים הממלכתיים במדינה יהודית דמוקרטית; או במילים אחרות – חיים ממלכתיים במדינה יהודית דמוקרטית המונחים על ידי חינוך יהדותי.

דינור לא היה הציוני הראשון (ולא האחרון) שעסק בקידום החינוך האזרחי בחברה יהודית דמוקרטית כמקשה אחת עם הלימוד היהודי, תוך מודעות ליכולתו של העיסוק בתוכני היהדות לסייע לעיבוי התשתית הערכית של החיים הדמוקרטיים ולמאבק בסכנות לאומניות.[51] ייחודו היה בהתוויית השקפה חינוכית

50 בן־ציון דינור, 'הפצת התרבות הכללית והעברית בארץ', השכלת העם בארץ והחינוך העברי בתפוצות: סימפוסיון שנערך ע"י האוניברסיטה העברית בהשתתפות מחלקת החינוך לכנסת־ישראל והסתדרות המורים העברים בארץ־ישראל, ירושלים תש"ד, עמ' 12–13.

51 ראה לדוגמה יחזקאל קויפמן, גולה ונכר, תל אביב תרפ"ט, עמ' 359–385, 433–454; מרטין בובר, 'הומאניות עברית' (1941), הנ"ל, תעודה ויעוד, ב: עם ועולם: מאמרים על ענייני

אזרחית על פי גישה היסטוריוגרפית מסוימת אל תולדות עם ישראל. גישה זו לא הביאה אותו לתאר את העבר היהודי כאילו הוגדר מראשיתו אך ורק במונחים לאומיים או כאילו החל בזמנים החדשים במעבר מדת ללאום. אדרבה, דינור תיאר את תולדות עם ישראל בכל שלב ושלב שלהן במונחים של מעבר משילוב מסוים של דת ולאום לשילוב מסוג אחר של דת ולאום – כל פעם על פי התנאים והסביבה באותו זמן, אך במאמץ רצוף לתת ביטוי ליסוד ערכי־דתי שהגדיר את הייחוד היהודי מזמן התנ״ך ועד הלום:[52]

> הייחוד הלאומי והייעוד הדתי נתונים בראשית העם בכל הווייתו. המסורות על ״יציאת אברהם״ ועל ״בחירת אברהם״ מהוות פרשה אחת בעלת אופי דתי מובהק. גם השם ״ישראל״ המסמל את ייחודנו הלאומי גוון דתי מובהק לו. וגוון זה נשתמר יפה גם בשמות העם האחרים ובתואריו וכינוייו המרובים. משמעותה ההיסטורית של עובדה זו היא, כי אותם ״הדקים סוציאליים״, שחיברו את ״בני ישראל״ ל״בית ישראל״, לא היו תוצאה של תהליכים היסטוריים המתרחשים בתחום הרבים בלבד, אלא היו קשורים גם בדרכי ה״הגדרה העצמית״ של יחידים ומעטים, שמתוך נאמנותם ל״אלהי ישראל״ הצטרפו ל״קהל ישראל״ ול״עדת ישראל״, וקיבלו עליהם בכל דור, בצורה זו או אחרת, במידה מרובה או פחותה, ״לשמור ולעשות״ את החוקים והמשפטים שניתנו לעם ישראל. היסוד הדתי הזה נתן גוון סקרלי מיוחד להווי היהודי והטביע עליו חותם של קדושה. וזו היתה אחת הדרכים שהוליכה למיזוג מסוים של שני היסודות הללו – הלאומי והדתי – בהוויה היהודית. ״מיזוג״ זה – מידתו היתה שונה מדור לדור, משום שבכל הדורות היתה קיימת גם היאבקות טבעית ביניהם על מקומם בעיצוב החיים בעם. ה״מתיחות״ בין שני היסודות הללו וההיאבקות ביניהם הן מגופי פרשיותיה של ההיסטוריה היהודית בכל הדורות.[53]

---

השעה, ירושלים תשמ״ד, עמ׳ 124–132; שלמה גרינברג, ״היהדות והחזון הדמוקרטי״, אבי שגיא וידידיה שטרן (עורכים), תרבות דמוקרטית, תרגם משה גרינברג, תל אביב תשנ״ט, עמ׳ 189–199; מנחם ברינקר, ״על גבולות מלחמת התרבות בישראל״, סקירה חודשית: ירחון לקציני צה״ל לג, חוב׳ 6 (1986), עמ׳ 3–11; Horace Kallen, *Utopians at Bay*, New York 1958, pp. 242–276; Menachem Brinker, ‘Jewish Studies in Israel from a Secular-Liberal Viewpoint’, Seymour Fox, Israel Schef er, and Daniel Marom (eds.), *Visions of Jewish Education*, Cambridge 2003; Yael Tamir, *Liberal Nationalism*, Princeton, N.J. 1993

52 ראה בן־ששון (לעיל הערה 42), עמ׳ 539. עסקתי בנושא זה בהרחבה בעבודת הדוקטור שלי. ראה מרום, ״עיצובו, הגותו ופועלו של בן־ציון דינור כמחנך״ (לעיל הערה 32), א, עמ׳ 195–250.

53 ראה בן־ציון דינור, דורות ורשומות: מחקרים ועיונים בהיסטוריוגראפיה הישראלית בבעיותיה ובתולדותיה, ירושלים תשל״ח, עמ׳ 116, 126. בהערה 49 מבקר דינור את שמעון דובנוב על רקע תיאורו את המאה התשעה עשרה כתקופה שבה נוצרה תודעה היסטורית יהודית

אם אכן קיים ממד טלאולוגי בתפיסתו ההיסטוריוגרפית של דינור, הרי הוא מתייחס לאי־הפיכותה של השפעת היסוד הדתי בתודעת הקולקטיב היהודי וגם יסודות אחרים שקבעו את החוקיות הפנימית בתולדות עם ישראל.[54] אמנם דינור יישם את אותו עיקרון ליסודות אחרים בתודעת העם היהודי, בכלל זה היסוד האתני, היסוד החברתי, היסוד הלשוני, היסוד הארצי והיסוד המדיני, מתוך תפיסה לאומית כללית המגדירה כל לאום לפי ״יסודות יָחידותיים״ בתודעתו הקולקטיבית.[55] אך להשקפתו, השילוב של היסוד הדתי בחיים הלאומיים היהודיים היה כה בולט עד שייחד את הלאומיות היהודית לעומת לאומיותם של עמים אחרים. לדבריו ״השוני העיקרי והמהותי שבין תולדות ישראל ותולדות העמים הוא שמראשית ישראל מילאה ההכרה הדתית תפקיד מכריע בהשתייכותו של הפרט לכלל״.[56] ואילו בתור ״עם עולם״ נדרש מן היהודים לא ללכת בדרכם של העמים שאינם משלבים ערכים אוניברסליים בהגדרתם העצמית הלאומית ושהגיעו בשל כך למצבים של איבוד צלם אנוש.[57]

---

כתחליף לתודעה דתית נחלשת. דינור טוען כי ״הכרה היסטורית זו אינה בעצם אלא הכרה לאומית, ואינה בשום פנים יצירתה של המאה הי״ט בלבד ונחלתה. הכרה זו יצרה במאה זו את המדע ההיסטורי היהודי, כאחד מצורות גילוייה, ולא נוצרה על ידה״. ראה גם את תיאורו של דינור עצמו על נצחיותו של המאבק בין דת נורמטיבית לאנטינומיזם בתולדות עם ישראל עד וכולל ההווה, שם, עמ׳ 158–159.

54 מעניין להשוות את תפיסתו על האי־הפיכות של היסוד הדתי בתולדות עם ישראל לזו של מרדכי קפלן, שאף הוא בוחן את העבר היהודי מתפיסה סוציוצנטרית־דתית. ראה Mordecai M. Kaplan, *Judaism as a Civilization: Toward a Reconstruction of American-Jewish Life*, New York 1964 (1934), pp. 305–310. חשוב לציין כי דינור שלל גישה המתארת את תולדות עם ישראל במונחים טלאולוגיים, המחייבים, להגדרתו, שתהיה ״מטרה ותכלית מסוימת שאליה מכוונים המאורעות, והיא צריכה להיות נקודת־המוצא להיסטוריון בהרצאתו״. ראה דינור (לעיל הערה 53), עמ׳ 113. דינור העלה הגדרה זו בביקורתו על גישתו ההיסטוריוגרפית של אברהם גייגר. נוסף על כך רצוי להדגיש כי עבור דינור ההדגשה על פנימיותן של תולדות עם ישראל – הנובעת מההגדרה שהוא מגדיר את הלאומיות בכלל ואת הלאומיות היהודית בפרט – לא הביאה אותו לבטל את השפעתה של ההיסטוריה הכללית על חוקיות זו. אדרבה, הוא ראה בהיסטוריה הכללית מסגרת הקובעת את גבולותיה של חוקיות זו. ראה מרום, ״עיצובו, הגותו ופועלו של בן־ציון דינור כמחנך״ (לעיל הערה 32), א, עמ׳ 195–221.

55 ראה דינור (לעיל הערה 53), עמ׳ 3–16. ראה גם את דבריו הכלליים בראש המאמר ״הכרת העבר בתודעת העם ובעיות החקר בה״, שם, עמ׳ 160.

56 בן־ציון דינור, ״מציאות ואגדה בדמותה של אישיות היסטורית״, הנ״ל, בנימין זאב הרצל: על האיש, דרכו וחזונו, רמת גן תשכ״ח, עמ׳ 12. השווה לניסוח בהקדמה לישראל בגולה, דינור (לעיל הערה 53), עמ׳ 127; הנ״ל, במאבק הדורות של עם ישראל על ארצו: מחורבן ביתר עד תקומת ישראל, ירושלים תשל״ה, עמ׳ 288–289.

57 דינור הגדיר את ההיסטוריה הכללית במונחים של תולדות האנושות ותרומת העמים להאחדתה. כך התייחס גם למקומן של תולדות עם ישראל בהיסטוריה הכללית. תפיסה זו

בהתאם לתפיסה היסטוריוגרפית זו היו שלוש שאלות חינוכיות שהגדירו את גישתו של דינור בהוראת התנ״ך בפרט ובחינוך הציוני בכלל: כיצד לבנות ׳סביבה סוציאלית של קוראים ושומעים׳ המשמרת את השילוב ההיסטורי בין דת ללאום בקיום היהודי אך באופן שיתאים למסגרת החדשה של מדינה יהודית ריבונית? כיצד לתרגם את הממד האוניברסלי בכתבי הקודש לחיים האזרחיים היום יומיים של יהודים במדינת ישראל? כיצד לאפשר להיבט הערכי־הדתי בתוכני היהדות להגדיר את המסגרות האזרחיות הנוצרות בהדרגה במדינת ישראל החדשה?

כאמור, כדי לענות על שאלות אלו לא פנה דינור לשיטות הפדגוגיות ולתכנית הלימודים שפסל אצל רבניו. עם זאת השיג והשיח החינוכי עמם היה חשוב לו לא פחות – ואולי אף יותר – מזה שקיים עם הלאומיות האירופית. הוא היה עסוק בדמוקרטיזציה של החינוך היהודי המסורתי יותר משהיה עסוק בטיפוח נוסח יהודי מאוחר של ׳אביב העמים׳. את הניסיונות לצמצם, לעקוף את ההיבטים הייחודיים בלאומיות היהודית הוא תפס כאיום על הצלחת הציונות. דינור היה נתון אי שם בטווח שבין ה׳כינוס׳ של ביאליק לבין ה׳ממלכתיות׳ של בן־גוריון וניסה בכל כוחו לחבר בין העולמות בלי לאבד את האידאליזם המוסרי שזיהה בעצם ההגדרה של היהדות והיהודיות. מאלפים הם הניסיונות שעשה דינור לקדם סדר יום זה אל מחוץ לתחום הוראת התנ״ך. אלה יושמו בנסיבות שונות ומשונות, כגון בדירקטוריון מוסד ביאליק, מעל בימת הכנסת בדיון על החוקה ועל החוק שיווי זכויות האישה, ברדיו – בפתיחת חגיגות יום העצמאות בשנות החמישים, בקרב חוגי אינטלקטואלים השוקדים בשיתוף עם בן־גוריון על ׳קליטתם הרוחנית׳ של גלי העולים בראשית שנות החמישים, במוסד ׳יד ושם׳ ועוד ועוד.[58]

---

הביאה אותו להסביר תופעות כגון ההתמדה של הישות היהודית בהיסטוריה הכללית ושנאת היהודים במשך הדורות, בייחוד בזמנו של היטלר. ראה הנ״ל, ׳תולדות ישראל ומקומן בהיסטוריה הכללית׳, הנ״ל, דורות ורשומות (לעיל הערה 53), עמ׳ 17–29; הנ״ל, זכור: השואה ולקחה, ירושלים תשי״ח, עמ׳ 144–152; מרום, ׳עיצובו, הגותו ופועלו של בן־ציון דינור כמחנך׳ (לעיל הערה 32), א, עמ׳ 195–205.

58 ׳תכנית ל״כינוסה של היצירה הישראלית״ ודרכי הגשמתה׳, הציונות בשעה זו: לקראת הקונגרס הציוני הכ״ג, תשי״א, ירושלים 1951, עמ׳ 167–175; ׳נאום בדיון על הדין־וחשבון של ועדת החוקה, חוק ומשפט בדבר חוקת המדינה׳, דברי הכנסת 4 (כ׳ בשבט תש״י), עמ׳ 741–743; ׳נאום בדיון על חוק שיווי זכויות האשה׳, דברי הכנסת 9 (י״ג בסיוון תשי״א), עמ׳ 2105–2106; יום העצמאות תשי״ג: פרקי קריאה לכל בית בישראל, ירושלים: משרד החינוך והתרבות, תשי״ג, עמ׳ 2; אברהם אבן־שושן (עורך), מקראי חג לסעודת יום העצמאות, ירושלים: משרד החינוך והתרבות, תשט״ו, עמ׳ א; דבורה הכהן, עולים בסערה: העלייה הגדולה וקליטתה בישראל (1948–1953), ירושלים תשנ״ד, עמ׳ 147–157; דינור, זכור: השואה ולקחה (לעיל הערה 57), עמ׳ 131–158.

## ג. דפוסי הוראת התנ״ך בגולה כהשראה להוראת התנ״ך במדינת ישראל

רם אפיין את דינור בתור ׳ממציא׳ תודעה לאומית יהודית בלי לבדוק עד כמה הפליג דינור מנקודת המוצא הפדגוגית שהנחתה דורות של מורי מקרא בתולדות החינוך היהודי עד לתנועה הציונית. היבט זה בהתייחסותו אל דינור בולט עוד יותר כשמביאים בחשבון את גישתו הביקורתית של רם כלפי ביטויים של האידאולוגיה של שלילת הגולה בתכנית הלימודים. אפילו לא נסכים עם הניסיון לצמצם את תפיסת הוראת התנ״ך של דינור לניסוי בהמצאת תודעה לאומית יהודית, ברור שלא נוכל לראות בה המשך ישיר לחינוך הדתי המסורתי שקיבלו יהודים במשך דורות רבים. התייחסותו של דינור לתנ״ך כמקור השראה תרבותית־אזרחית במקום כמקור לסמכות דתית־רבנית בהחלט מעמידה אותו מחוץ לדל״ת הכתלים המסורתיים של החדר, הישיבה ובית המדרש. עם זאת אין לראות כמליצה בלבד את הצגת הצעותיו לחניכה להגדרה עצמית יהודית על־לאומית באמצעות התנ״ך כהמשך עקרוני ואותנטי לחינוך היהודי המסורתי.

> מטרת־היסוד של לימוד התנ״ך היתה מאז ומעולם להחדיר באדם מישראל את הרגשת ייחודה של ההוויה היהודית. והנה הוכחה לכך. במחזור ויטרי, שחובר ביסודו בבית־מדרשו של רש״י ותלמידיו, מובא בשם ׳שמושא רבא׳ (אוסף הלכות מתקופת הגאונים) ש׳לא כשר הדבר להראות תפילתו [ללמד אותו להניח תפילין] אלא למי שקרא בתורה, נביאים וכתובים: בתורה בספר בראשית; בנביאים בספר שמואל, ובכתובים – בספר תהלים׳. קריאה בשלושה ספרים אלה יש בה אפוא משום הכשרה לבגרות יהודית.[59]

כיוון שאת רעיונותיו החינוכיים של דינור הפרתה גם עבודתו ההיסטוריוגרפית, לא פלא שהוא דן במקור שאליו הוא מתייחס, קרי ׳שימושא רבה׳ (המובא במחזור ויטרי), גם בסדרה ההיסטורית שלו ״ישראל בגולה׳.[60] כפי שדינור עצמו

59 דינור (לעיל הערה 36), עמ׳ 101.

60 הנ״ל (עורך), ישראל בגולה: מקורות ותעודות ערוכים ומסדורים לפי העניינים והזמנים בתוספת פתיחות, ביאורים והערות, א: מימי כיבוש ארץ ישאל על ידי הערבים עד מסעי הצלב, תל אביב תשכ״ג, עמ׳ 384–385, 415–416 הערה 36. דינור הביא דוגמה מקבילה כדי להצדיק את הדגש ששמה תכנית הלימודים הממלכתית בלימוד העצמי בדברים שאמר בדיון של הנהלת משרד החינוך במאי 1959: ׳בשהותי האחרונה בחוץ־לארץ היתה לי הזדמנות להכיר כתבי יד עבריים, כעין חוברת ומגילות לימוד לתלמידים, מן המאה הי״א ומן המאה הי״ג. בחוברת ובמגילות האלה פרקי תנ״ך (שמואל ותהלים), שנותנים אותם בידי התלמיד כשהם כתובים לא בשלמותם (שמואל מן המאה הי״א, כנראה), אלא חצאי מילים וראשי תיבות, ועל התלמיד להשלים; או שהפרקים אינם מנוקדים או מנקודים למחצה ולשליש (תהלים – מהמאה הי״ג), ועל התלמיד לנקדם׳. הקטע מצוטט אצל יוסף יונאי (ליקט וערך), ׳בן־ציון דינור: דברים על מטרות ותכנים׳, דברים על מטרות החינוך, ירושלים תשנ״א, עמ׳ 26.

מציין שם אין לדעת בבירור מה היה ההיגיון החינוכי שהנחה את הגאונים כאשר קבעו את לימוד הספרים בראשית, שמואל ותהלים לתחילת גיל ההתבגרות. אף אין בידינו ידיעות מספקות על היקף היישום של קביעה זו במוסדות לחינוך יהודי בתקופת הגאונים ולאחריה. אך קשה לערער על ההנחה שהתנ״ך נלמד במסגרות לחינוך יהודי זה דורי דורות כנדבך ראשוני ומרכזי להכנה להשתתפות פעילה בחברה היהודית ובתרבות היהודית וכי נוצרו ויושמו תפיסות פדגוגיות שונות בקשר להכנה זו בכל דור ודור. גם אם היו תקופות שמעמד המקרא ביחס למעמד התורה שבעל פה הוצנע בהן או שהודגש בהן לימוד תורה על פני נביאים וכתובים, אין למצוא דוגמאות של חינוך יהודי הלכתי שביטל כליל את מקומו של לימוד התנ״ך בתכנית הלימודים או דחה את תחילת לימודו לשלב מאוחר יותר בתהליך הלימודי.[61] מבחינה זו קשה גם לפסול על הסף את גישתו של דינור בנוגע להוראת התנ״ך כהמשך לניסיון ׳מאז ומעולם׳ לממש את אותה ׳מטרת־יסוד של לימוד תנ״ך׳; לכן גם קשה להתייחס אל גישתו כאל יצירת גישה לאומית חדשה יש מאין. הקשר החינוכי בין לימוד התנ״ך לבין חניכה לבגרות יהודית הוא אותו קשר. החידוש הוא בהקשר המגדיר את הניסיון, בדגשים ובדרכים שהוא נוקט כדי לממש את השקפתו.

בהתייחסות ל׳שימושא רבה׳ (במחזור ויטרי) גלומה אירוניה מסוימת אם בוחנים אותה נוכח האידאולוגיה של שלילת הגולה, שהרי דינור מביא בתור דוגמה לטקסטים הבסיסיים לחניכה המיוחלת דווקא שלישייה ׳פלשתינוצנטרית׳ בתנ״ך – ספרי בראשית, שמואל ותהלים. שלישייה זו פוסחת על ספרים הדנים ביציאת מצרים ובגלות בבל ועל הספרות המקראית המתעדת את יצר ההישארות בגולה. (כמובן, הגלות מוצאת ביטוי בספר תהלים, אך הקשר שבינה לבין עבודת הפולחן בבית המקדש מעמיד את הממד הארץ ישראלי במקום מרכזי יותר בספר מהגלות.) מבחינתו של רם, הבאת דוגמה זו על ידי דינור הייתה יכולה להיתפס כהדגמה מצוינת לניסיון הציוני להציג את החיים היהודיים הריבוניים בארץ ישראל כערך אידאלי וכהזמנה לתלמידים לעסוק בסיפור המיתי על היווצרות האומה והממלכה. אלא שהמקור לשלישייה הזאת אינו דינור עצמו אלא ספר ׳שימושא רבה׳ מתקופת הגאונים, שדווקא בה נתעצבו החיים היהודיים בגולה. כיוון שדינור לא המציא את ה׳שימושא רבה׳, אפשר להבין את הסתמכותו עליו באחת משתי דרכים – כל אחת מהן מסבכת את הניסיון ליישם את תאוריית המצאת הלאומיות למקרה של החינוך הציוני: הדרך הראשונה תגרוס שהמצאת הלאומיות הציונית החלה עוד בתקופת הגאונים, מאות שנים לפני התפתחות

61 ראה Louis Jacobs, ‘Study’, *Encyclopaedia Judaica*, XV, cols. 456–457; Ephraim Kanarfogel, *Jewish Education and Society in the High Middle Ages*, Detroit 1992, pp. 30–31, 40, 79, 133 nn. 89, 180–181; יצחק טברסקי, ׳היהדות האשכנזית מן המאה העשירית עד סוף המאה הט״ו׳, האנציקלופדיה החינוכית, ד, עמ׳ 257–259. תודתי נתונה לד״ר אליק אייזקס ולרב יוסף סאקס על עזרתם בקביעת הבחנות אלה.

הלאומיות המודרנית; הדרך השנייה תגרוס שגישתו של ההיסטוריון הציוני דינור להוראת התנ״ך היא אכן פיתוח חדש למנגינה ישנה בתולדות החינוך היהודי. הקורא מוזמן לשפוט איזו משתי האפשרויות תקפה יותר נוכח פירושיו של דינור למגמה המנחה את ההתייחסות לשלושת הספרים בשלישייה הארץ ישראלית במקרא. אם ספר בראשית גויס לשם תיאור ייסוד העם, הרי דינור הבין זאת כך:

> ׳ואעשך גוי גדול׳. וגוי זה – עם בעל שלטון מדיני. אבל אין העם, הארץ והממלכה מטרה כשהם לעצמם. המטרה להיות למופת לעולם: ׳ונברכו בכך כל משפחות האדמה׳, ואם כי הובטחו לו ׳מברכים׳, נאמר לו שיהיו גם ׳מקללים׳. בצירוף זה של ייעוד וייחוד, ייעוד דתי וייחוד לאומי, על כל הניגודים והסתירות שביניהם גלומה כל ההוויה היהודית מראשיתה ועד ימינו.[62]

אם ספר שמואל גויס כדי לתאר את התהוות הממלכה היהודית, הרי דינור הציע לשקף זאת כך:

> ובספר שמואל הוא [ייחודה של ההוויה היהודית] בא לידי ביטוי בדרך קיום ההבטחה של ׳ואעשך גוי גדול׳, כלומר בהתהוות המלוכה [...] פרשת הכהונה היורדת והנבואה הבאה לרשת את מקומה (עלי ושמואל), פרשת הנבואה שלא הצליחה ׳לשפוט את העם׳, והוא – העם – ׳מאס׳ בה (שמואל), פרשת המלוכה שלא קיבלה את מרותה של הנבואה ונכשלה (שאול), ופרשת המלוכה שקיבלה מרות זו ועשתה את ישראל ל׳גוי גדול׳ (דוד).[63]

ומה נאמר על התוכן המיתי־הלאומי של לימוד ספר תהלים?

> התבטלות האדם – ׳מה אנוש כי תזכרנו ובן־אדם כי תפקדנו׳ – ׳אדם להבל דמה׳ – בפני האלהים המתגלה בטבע ובתורה; לימוד התורה, קיום חוקיה ושמירת מצוותיה, האמונה בסדר עולם מוסרי וביטחון באלוהים האחראי לו, ציפייה אינטנסיבית וכיסופים עמוקים לתיקונו של עולם על־ידי המלכות האלהית העתידה, שהעם ככלל — ׳העם בחר לנחלה לו׳, ׳העם שה׳ אלוהיו׳ – ובניו כפריטים הם נושאיו, וציון וירושלים — מקום ייעודה, התגלותה והתגשמותה.[64]

הניסיון של דינור לנסח את תפיסתו הציונית להוראת התנ״ך בהפניה למסורת שזיהה בטקסט ממקור גלותי מתקופת הגאונים מאפיין את גישתו הכללית

62 דינור, ערכים ודרכים (לעיל הערה 36), עמ׳ 101.

63 שם, עמ׳ 103.

64 שם, עמ׳ 104. השווה את שלושת הפירושים הללו לאלה של רבנו חננאל המוצגים אצל דינור בדיון שלו במקור במחזור ויטרי. ראה דינור (לעיל הערה 60), עמ׳ 416.

לשלילת הגולה. דינור אמנם נחשב בעיני מספר חוקרים לשולל גולה קלסי, אבי ה'פלשתינוצנטריות' בהיסטוריוגרפיה היהודית על פי האסכולה הירושלמית,[65] אך קביעה זו אינה משתלבת עם העובדה שמעטים הם הישראלים שהקדישו מאמצים כה רבים כמו דינור לעודד את הזדהותם של יהודים בני הארץ עם יהודי הגולה ולהזמין את אותם בני הארץ להמשיך את דרכם של יהודי הגולה בתנאים של מדינה יהודית ריבונית. אכן, דינור ראה בגולה הוויה שלילית, אך רק מפני שתנאי הקיום בה הגבילו לדעתו את יכולתם של היהודים לממש את ייחודם הלאומי במלואו. את פרשת ישראל בגולה הוא תיאר כניצחון יהודי ויהדותי אדיר על תנאי חיים המצמצמים את היכולת לקיים אומה בכל מישור — אתני, דתי, חברתי, לשוני, ארצי ומדיני. עקב זאת הוא ראה במדינה היהודית בארץ ישראל לא היפוך של החיים היהודיים בגולה אלא מסגרת המאפשרת את המשכם המרבי.[66]

דינור חזר והטעים פעם אחר פעם את חשיבותה של תודעת הרציפות בין החיים היהודיים במדינת ישראל בהווה לבין דורי דורות של חיים יהודיים בגולה בעבר. בולט ביותר ניסוחו המאלף בסיום מאמרו 'גלויות וחורבנן' (שפורסם לראשונה ב־1943).[67] במאמר זה הוא הציג את תזת שלילת הגולה כפי שהיא באה לידי ביטוי בכל חריפותה בזמן השואה, תוך מודעות לגודל האסון הטמון

65 ראה Arthur Hertzberg, *The Zionist Idea: A Historical Analysis and Reader*, New York 1979, pp. 16–17; אמנון רז־קרקוצקין, 'ייצוגה הלאומי של הגלות: ההיסטוריוגרפיה הציונית ויהודי ימי־הביניים', עבודת דוקטור, אוניברסיטת תל־אביב, תשנ"ז, עמ' 310–316; הנ"ל, 'גלות בתוך ריבונות: לביקורת "שלילת הגולה" בתרבות הישראלית', תיאוריה וביקורת 4 (סתיו 1993), עמ' 39–42.

66 ראה בן־ציון דינור, 'ייחודה של ההיסטוריה היהודית על יסודותיו ורציפותו', דורות ורשומות (לעיל הערה 53), עמ' 3–16; הנ"ל, 'מה הביאני לשיטתי בתולדות ישראל?', הפועל הצעיר 29 (תשכ"ה), עמ' 23. עסקתי ביתר הרחבה בנושא זה בהרצאה שהצגתי בקונגרס ה־13 במדעי היהדות (ירושלים 2001) שכותרתה 'בחזרה ל"עולם ששקע": ייחוד יחסו של דינור לשואת יהודי אירופה והשלכותיה לחינוך היהודי והציוני'. כמו כן ראה מרום, 'עיצובו, הגותו ופועלו של בן־ציון דינור כמחנך' (לעיל הערה 32), א, עמ' 150–154; ראה גם David Myers, *Reinventing the Jewish Past: European Jewish Intellectuals and the Zionist Return to History*, Oxford 1996, pp. 148–150, 233 n. 9; רוני שטאובר, הלקח לדור: שואה וגבורה במחשבה הציבורית בארץ בשנות החמישים, ירושלים תש"ס, עמ' 74–82. אגב, רם הניח כי העובדה שדינור עברת את שמו מדינבורג כשנתמנה לשר החינוך משקפת יחס כלל־ציוני בלתי חצוי לממלכתיות יהודית שוללת גולה (רם [לעיל הערה 1], עמ' 142) בלי להתחשב בדברי הספק שהשמיע דינור לאחר מכן, ב־7 במאי 1952, על בימת הכנסת בדיון בעברות שמות. ראה דברי הכנסת 11, עמ' 1949. ספקותיו של דינור לא הביאו אותו לחזור בו משינוי שמו, אך לפי אחת העדויות הוא טען שהתנקם בבן־גוריון על שהכריח אותו לשנות את שמו בכך שהוציא את האותיות בי"ת וגימ"ל משמו המקורי. ראה Alexander Dushkin, *Living Bridges: Memoirs of an Educator*, Jerusalem 1975, p. 13

67 דינור, דורות ורשומות (לעיל הערה 53), עמ' 175–192.

בהמשך החיים היהודיים בגולה. במשך השנים תורגם המאמר לכמה שפות והוא משמש דוגמה קלסית בספרות הציונית לאידאולוגיה השוללת את הגולה. בסוף המאמר, אחרי קביעה חד־משמעית כי אין פתרון אחר לבעיית הגולה להוציא זה של ׳עלייה בחומה׳, בחר דינור להוסיף את האזהרה שלהלן:

> אולם אל נשכח, כי ׳עלייה בחומה׳ פירושה גם העלאת השכינה שבגלות, העלאת אותם הכוחות הרוחניים הכבירים שעיצבו את דמותה של היהדות ויצקו בה עוצמה ואון ועשו את ישראל חטיבה אחת בעולם גם בהיותם פזורים ומפורדים, משועבדים ונרדפים. ׳שכינתא בגלותא׳ זו היתה שורה בכל דור על הקהילות הגדולות, אשר כל אחת מהן היתה ׳עיר ואם בישראל׳, ואשר בצירופן שיקפו את קלסתר פניה הרוחניים של האומה. התייחדות עם דמותן של קהילות אלה, התייחדות עם ׳נשמת׳ כל אחת מהן – היא אחת הדרכים להעלאת שכינת ישראל מהריסות הגולה למקור מחצבתה, היא אחד השבילים של ׳העלייה בחומה׳.[68]

גם אילולא עמדה לרשותו של רם קביעה כזאת ורבות אחרות כיוצאות בה,[69] גישתו המיוחדת של דינור לאידאולוגיה בדבר שלילת הגולה הייתה מזדקרת לעיניו, שהרי קיבלה ביטוי מרכזי באותו מאמר המציג בשיטתיות את גישתו להוראת התנ״ך. אמנם בדומה למחנכים ציוניים שונים ביקש גם דינור ללמד את הטקסט המקראי כשלעצמו, בנפרד מן הספרות הפרשנית היהודית שנוצרה ברובה בגולה, אולם הוא הכניס לתוך מסגרת הוראת התנ״ך את המטרה המובהקת של טיפוח ׳תפיסת כתבי הקודש כבסיס לרציפותה של התרבות העברית על ליכודו הרוחני של העם׳. דינור הציע לעקוב אחר האופן שערכים אוניברסליים במקרא תורגמו לדפוסי חיים יהודיים במשך הדורות – מעין ציוויליזציה או ׳פיידיאה׳ (מורשת תרבותית מחנכת) יהודית – בין בשיקוף יסוד אופטימי בקשר לעולם, בין במתן ביטוי לעליונות ערך חיי האדם על ערכים אחרים, בין בנוסח הלוח העברי המיוחד הכולל שבת ומועד, בין בחיי המשפחה.[70]

מדוע לא ראה דינור לנכון לשייך מטרה זו לתחומה של הוראת תולדות עם ישראל? אין בידי תשובה מפורשת לעניין זה, אך ברור שמטרה זו משתלבת היטב עם כלל ההשקפה של דינור על אודות הוראת התנ״ך בתור פעולת חניכה לקראת השתייכות יהודית המוגדרת בערכים על־לאומיים. יחד עם חתירתו לחניכה מסוג

68 שם, עמ׳ 192.

69 לניסוח מקביל, אך רחב וחריף יותר מזה המצוטט לעיל, ראה בן־ציון דינור, ׳ארץ ישראל והגולה׳, דבר, 4.1.1923, ארכיון דינור, הארכיון הכללי לתולדות עם ישראל, P18.

70 דינור, נקודות מוצא להוראת התנ״ך (לעיל הערה 36), עמ׳ 105–108. על אודות המונח ׳ציוויליזציה יהודית׳ ראה קפלן (לעיל הערה 54). למונח ׳פיידיאה׳ ראה Werner Jaeger, *Paideia: The Ideals of Greek Culture*[2], trans. Gilbert Highet, New York 1973, I, pp. v, xiii–xxix

זה נראה שרצה להבטיח שהדיוקן של החיים היהודיים האידאליים לא יהיה הדיוקן המיתי של הישראליות הקדומה המתוארת בתנ״ך אלא זה ההיסטורי, שבו מופיע הניסיון המתמיד של יהודים בכל דור ודור לתרגם ערכים אוניברסליים במקרא לחיי היום יום. יוצא מכך שהיסוד שדינור הניח כבסיס ללכידות היהודית אינו המסגרת של חיים יהודיים ריבוניים בארץ ישראל אלא היחס לתנ״ך: ״עם כל התמורות והשינויים שחלו במשך הדורות המרובים, גם באמונות העם וגם בהשקפות החכמים, גם ביסודות האמונה ובנימוסי הדת, בדרכי עבודת אלהים ובסגנון הדיבור, בהליכות החיים ובדרכי החינוך והלימוד בכל הדורות ובכל הפזורות – נשאר בסיס משותף לכל הדורות, עליו בנוי הכול; ובסיס זה הוא בכתבי־הקודש״.[71]

לא פלא שבתפיסתו החינוכית של דינור נמצא הפיתוח הפדגוגי שלאחר החניכה לא בלימוד ספרות התורה שבעל פה אלא דווקא בתחום לימודי האזרחות. כאשר הציג את הצעותיו בתחום זה הוא התבסס על עיקרון חינוכי ייחודי ומרכזי שזיהה בבסיס החינוך היהודי המסורתי: שיבוצו של לימוד המשפט במרכזה של תכנית הלימודים. למרבה הצער לא פיתח דינור את גישתו בתחום זה כפי שעשה בתחום לימוד התנ״ך. מכל מקום, מתברר שהטקסט של מסכת אבות והמנהג העממי לקרוא בו תדיר שימשו לו השראה, מודל ואף תוכן של ממש. מסקנה זו נוגדת את הנחתו הגורפת של רם בדבר הוראת התנ״ך ו״הבלעדיות שהוקנתה לו בחינוך המדינתי לעומת המשנה והתלמוד ושאר הספרות ההלכתית״.[72] דינור מסכם את דיונו בתפקיד תוכני היהדות בחינוך האזרחי בהצעה הבאה:

> במשך דורי דורות היו נוהגים ללמד את התלמידים ב״חדר״ תלמוד, וביחוד היו מרבים בסדר נזיקין; מסכת אבות, המושתתת על ״ועשית הטוב והישר״ בין אדם לחברו, נכללה בסדר נזיקין. בכך היתה אידיאה פדגוגית עמוקה, דרך חינוך נבונה. לימוד יסודות המשפט על יחסי האדם לזולתו, לקניינו, לרכושו, לעבודתו, לביטחונו – הוא הוא המעמיד את האדם מנערותו על בסיס מוצק ביחסים שבין אדם לחברו. ודומני, שגם עלינו להסתלק מהעמדת היחסים האלה רק בתחומה של האגדה, גם עלינו ללמד הלכות על החברה המתוקנת, על חובת האדם לזולת, על היחיד והציבור, על ישראל והעולם. יש להכניס כחלק בלימוד האזרחות את ״ספר ההלכה״, שבו תכונס ההלכה ״בין אדם לחברו״ ובין היחיד לחברה ובין ישראל לעמים.[73]

71 דינור, ערכים ודרכים (לעיל הערה 36), עמ׳ 107.

72 רם (לעיל הערה 1), עמ׳ 143.

73 דינור, ״החינוך לאזרחות״, הנ״ל, ערכים ודרכים (לעיל הערה 36), עמ׳ 55.

## תכנית הלימודים הממלכתית

רם מניח ש'החזון החינוכי של דינור' הנחה את דינור בכל פועלו בתחום החינוך.[74] הנחה זו חשובה לו בעיקר באשר לתכנית הלימודים הממלכתית שפיתח והפיץ משרד החינוך בזמן כהונתו של דינור כשר החינוך, מפני שתכנית זו חלה על כל מערכת החינוך בישראל. לכן 'ההיסטוריון דינור עיצב את תוכני הלימוד ברוח ההיסטוריון דינור'.[75] אילו הבהיר רם את תוכנו של החזון החינוכי של דינור היה יכול לבדוק את מידת השפעתו על תכנית הלימודים הממלכתית. כיוון שלא כך עשה, הוא לא היה יכול לקבוע אם אכן שיקפה התכנית את אשר יעד דינור לחינוך הציוני.

הבעיה בטיעוניו של רם בולטת לעין כאשר מתבוננים במקרה של הוראת התנ"ך. אילו רצה רם באמת לבדוק את הקשר בין חזונו של דינור בתחום זה לבין מה שקבעה בפועל תכנית הלימודים הממלכתית, היה צריך לנקוט שתי פעולות מחקריות: ראשית, היה עליו להבהיר את תפיסתו של דינור באשר להוראת התנ"ך – החל בתשתיתה ההיסטוריוסופית וכלה במטרות ובמתודות שהיא מציעה להכוונת הביצוע. שנית, היה עליו לבדוק באיזו מידה תורגמו המטרות והמתודות הללו להנחיות שנתנה התכנית הממלכתית למורים לתנ"ך.

זהו מהלך מחקרי מורכב. מצד אחד הוא מצריך מעקב אחר רציפויות מושגיות ולשוניות העוברות מהשקפתו של דינור על הוראת התנ"ך אל ההנחיות שניסח למורים. מבחינה זו כבר בקביעות הראשונות המוצגות בתכנית הלימודים לכיתות א–ד בבית הספר הממלכתי מתגלות העקבות של השקפתו של דינור על הוראת תנ"ך המדגישה את החניכה לשם בניית השתייכות יהודית המבוססת על ערכים אוניברסליים הגלומים בתנ"ך. המטרה הראשונה המוצגת בתכנית הלימודים הממלכתית להוראת התנ"ך היא 'להקנות לילדים את ערכי היסוד של היהדות, כפי שבאו לידי ביטוי בצווים ובחוקים; במעשיהם הטובים של אבות האומה, נביאיה וגיבוריה ושאר טובי העם; בדברי מנהיגיו הרוחניים של העם, ובחזון העתיד על האומה והעולם כולו בפי נביאי ישראל, ולנטוע בלבם שאיפה להגשים את הערכים האלה בחייהם'. בד בבד, כהישג ראשון המוצע למורי כיתה א בהוראת הנושא הראשון – פרשת 'לך לך' – נאמר: 'ידיעה שהאבות הם אבות העם היהודי והם מצוינים במידות ובמעשים טובים, כגון: הכנסת אורחים, אהבת שלום, חריצות ומסירות בעבודת אדמה ובמרעה צאן'.[76]

74 רם (לעיל הערה 1), עמ' 142.

75 שם, עמ' 150.

76 ראה תכנית הלימודים לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי־דתי: כיתות א'–ד', ירושלים: משרד החינוך והתרבות, תשי"ד, עמ' 1, 10. דברים אלו גם מקשים על הנחתו של אדר (לעיל הערה 16) בדבר מגמתה של התכנית להציג את תוקפם של ערכים בתנ"ך על בסיס לאומי במקום על בסיס מוסרי.

אולם אין די בהצבעה על סממנים לשוניים ומושגיים דומים בהשקפתו של דינור על הוראת התנ״ך ובהנחיות למורים המצויות בתכנית הלימודים הממלכתית כדי להוכיח שהשקפתו זו אכן הכתיבה את עבודתם החינוכית של המורים הלכה למעשה. קשר אמתי בין השקפתו של דינור לבין עבודתם של המורים היה יכול למצוא את ביטויו בהצעת מתודה לימודית מובהקת למימוש מטרותיו של דינור בהוראת התנ״ך אשר תנוסח במונחים של התפתחות התלמיד בכל שנה ובמשך השנים, של שיטות הוראה המאפשרות למורה לגעת בעולמו האישי של התלמיד ועוד. הצעה כזאת אינה בנמצא ברשימת חומר הלימודים, ההישגים הרצויים וההערות הפדגוגיות המופיעה בתכנית הלימודים הממלכתית עצמה. מן הבחינה הזאת אין התכנית הממלכתית אלא מצע לתכנית לימודים. היא אינה יכולה להיחשב תכנית לימודים של ממש.

על כן גם אילו ניתח רם את תכנית הלימודים הממלכתית באופן המוצע כאן, לא היה מסוגל להגיע למסקנות מרחיקות לכת. במקרה הטוב היה ניתוח כזה מאפשר לו להתמודד עם סדרה של שאלות חשובות בנוגע לדרכו החינוכית של דינור כנושא בפני עצמו: עד כמה התפשר דינור על חזונו החינוכי כדי לקדם את תכנית הלימודים הממלכתית עוד בזמן כהונתו כשר החינוך ובצמידות לחקיקת חוק חינוך ממלכתי?[77] כיצד שיקפה תכנית הלימודים הממלכתית בתנ״ך את הנחותיו

77 דינור חזר והצהיר על הדחיפות בהוצאת תכנית הלימודים לפועל. ראה דברים שאמר ב־1952 בישיבה מצומצמת של הנהלת משרד החינוך – בן־ציון דינור, ׳על תכנית הלימודים החדשה׳, יוחנן טברסקי (עורך), דעת ומעש בחינוך: ספר זכרון לאברהם ארנון, תל אביב תשכ״ג, עמ׳ 247–249; וכן בדברים שהשמיע ב׳קול ישראל׳ ב־1952 המובאים במאמרו – ראה הנ״ל, ׳פעולות משרד החינוך והתרבות׳, הד החינוך כו, חוב׳ 28 (תשי״ב), עמ׳ 2. דינור לא התיימר לקבוע את כל תוכני תכנית הלימודים הממלכתית. על אף סמכותו בתור שר החינוך הוא התערב רק בחלק מן המקרים. ראה הנ״ל, ׳על תכנית הלימודים החדשה׳, שם, עמ׳ 246. תימוכין לאמירה זו של דינור מובאים בהקדמתו של משה אבידור לתכנית הלימודים הממלכתית לכיתות ה–ח. ראה אבידור (לעיל הערה 27). אבידור טוען שם שהעבודה על התכנית החלה כבר בתש״ח, ואילו דינור, כשנתמנה לשר, נתן לה ׳דחיפה חדשה׳. הדבר התבטא תחילה במינוי מערכת מקצועית של עורכי תכניות לימודים כדי לנפות את החומר הרב שהצטבר ואחר כך במינוי ועדה שתרגמה את הצעת המערכת לתכנית יסוד ולתכניות השלמה, לחומר לימודי ולהישגים הנדרשים. דינור עמד בראש הוועדה הזאת. בסיום עברה התכנית עיבוד נוסף בידי עוד שתי ועדות. אבידור מסכם את תפקידו של דינור בגיבוש הנוסח הסופי: ׳פרופ. ב״צ דינור, שר החינוך והתרבות, עקב בהתמדה אחרי עבודתן של שתי הוועדות, היה פעיל בהכנת התכניות בהיסטוריה, כתב את המבוא ״עם תכנית הלימודים החדשה״ והטביע את חותמו על־ידי קביעת קוויה הכלליים ועקרונותיה׳ (שם, עמ׳ ד). קביעה זו אף מגבילה במידה מסוימת את הנחתו של אבישור ש׳בהיותו שר החינוך והתרבות דאג דינור בעצמו להכנת תכניות הלימודים לתנ״ך בבתי־הספר בארץ, קבע את תוכנן, היקפן והגדיר אפשרויות הבחירה של המורים׳. ראה במבוא של אבישור אצל דינור במקרא ובדורותיו (לעיל הערה 26), עמ׳ 9.

של דינור בדבר התפתחותם של תלמידים בגיל בית הספר היסודי (הרי התכנית כוונה אך ורק לגיל זה ולא לסוף הדרך שדינור כינה 'בגרות תרבותית')?[78] כיצד ניגש דינור להכשרת מורים שהוטלה עליהם המשימה להקנות ערכים על־לאומיים המצויים בתנ"ך במסגרת המערכת הכללית וכיצד התכוון להעריך את הישגיהם בתחום זה?[79]

כיוון שרם מתייחס מראש בחוסר אמון למטרות המוצהרות של מחנכים ציוניים, ייתכן שבמכוון בחר שלא לפרש את פועלם המעשי במונחים של ניסיון להגשים מטרות אלה. גם אם דינור עצמו הצהיר על יחס מורכב בין מטרות לאמצעים בחינוך,[80] כנראה לא היה בכך די לשכנע את רם לנתח את פועלו בהתאם. היגיון זה ודאי קיבל ביטוי מובהק בקביעתו האנכרוניסטית התמוהה של רם, ולפיה דינור גילה בפועלו החינוכי ש'הוא לא קרא את הובסבאום ורנג'ר, אך כיוון לדעתם'.[81] אותו קו מחשבה גם מסביר מדוע העדיף רם שלא לעסוק ב'ניתוח קוריקולום' ובמקום זאת ביכר את ה'הנהרה של המעטפת האידיאולוגית שלו'.[82] נראה כי התייחסותו של רם להיסטוריה חינוכית נקבעת אך ורק עלי ידי מה שמצא ביטוי במעשה החינוכי, מה שיושם במציאות, ולא על ידי הציר המקשר בין התכוונות לתוצאה. אך אם היגיון זה הוא שהנחה את רם בהתייחסותו לתכנית הלימודים הממלכתית, עליו גם לחייבו לבדוק באיזו מידה אכן יושמה במציאות תכנית הלימודים עצמה על פי אותה אידאולוגיה שזיהה – בצדק או שלא בצדק – ב'מעטפת' שלה. האם הניחו המורים לתנ"ך מן הזרמים השונים את תכניתם הקודמת וכיבדו את ההנחיות שהוצעו להם בתכנית הממלכתית החדשה?[83] באילו

78 הדגש בתכנית הלימודים הממלכתית בלימוד עצמי היה נושא שכנראה עורר ויכוח. פעמים רבות ניסה דינור להצדיק עניין זה במונחים של העצמת האוטונומיה הלימודית והתרבותית של התלמיד. ראה דברים שאמר דינור ב־1954 בשיחה עם מפקחי משרד החינוך – דינור, על תכנית הלימודים החדשה (לעיל הערה 77), עמ' 257; ודברים אחרים שאמר ב־1955 בוועדת החינוך המובאים ב'תכנית הלימודים החדשה ודרכי ביצועה'. ראה דינור, ערכים ודרכים (לעיל הערה 36), עמ' 129–130.

79 דינור הצהיר מראש על מעמדה הניסיוני של תכנית הלימודים הממלכתית בהנחה שאף שבנתה על הישגי מחנכים ציוניים בשלושים השנים האחרונות, גם חידשה הרבה ודרשה פיתוח עתידי במשך שנים רבות, בשיתוף עם המורים האמונים על הרצתה. הוא גם ראה בהערכת ההישגים חלק מן המאמץ הזה ואף עמד במפורש על הבעייתיות שבהערכה זו ביחס לחינוך הערכי. ראה הקדמתו של דינור לתכנית הלימודים הממלכתית (לעיל הערה 76), עמ' ה–ו. וגם הנ"ל, 'החינוך הממלכתי והתקונים בחינוך', ספר היובל של הסתדרות המורים תרס"ג–תשי"ג, תל אביב תשט"ז, עמ' 16.

80 ראה לדוגמה את דבריו בהקדמה לתכנית הלימודים הממלכתית לכיתות א–ד (לעיל הערה 76), עמ' י.

81 רם (לעיל הערה 1), עמ' 142.

82 שם.

83 רם מתייחס לתכנית הלימודים הממלכתית כאילו העבירה תפיסה אחידה לקהל אחיד. בתחום

שיטות פדגוגיות ניסו המורים להעביר הלכה למעשה את האידאולוגיה הלאומית הגלומה בתכנית הלימודים? כיצד בדקו המורים אם הוראת התנ״ך כפי שביצעו אותה אכן הצליחה להשפיע על עולמם הפנימי ועל התנהגותם של התלמידים?

כפי שלא ציטט ישירות מתכנית הלימודים הממלכתית בתנ״ך כדי להציג את מסקנותיו על המעטפת האידאולוגית שלה, כך גם לא עקב רם באמת אחר מהלך ביצועה של אותה תכנית כדי להציג את מסקנותיו על השפעתה. אמנם הוא הגביל את עצמו מראש בקביעה שתכנית הלימודים הממלכתית ׳לא חידשה הרבה לגבי התקופה הקודמת לה, אך בהחלט העצימה וחקקה את הגישה הלאומית שהיתה קיימת מכבר בחינוך הציוני העברי׳.[84] אך הנחתו הגורפת היא שהצלחתה של תכנית הלימודים הממלכתית בכללותה, בהמשך להצלחות הקודמות של מאמציהם של מחנכים ציוניים, הייתה כה גדולה עד שכבשה את העולם היהודי כולו: ׳לדורות של חניכי מערכת זו, ובהשראתה ליהודים ברחבי העולם, ובעיקר בארצות הברית, התפיסה הלאומית של היהדות כלאום היתה למושכל ראשון׳.[85] וכאילו לא די בכך, רם מציג את השפעתם של דינור וכיוצאים בו בני ׳זמנו׳ במונחים כמעט מאגיים שהצליחו, לדבריו, להפעיל את קסמיהם על קהל התלמידים בלא שיזכרו מי בכלל הביאם לאמץ את זהותם הלאומית: ׳בזיכרון הקולקטיבי הודחקה ההכרה שלאומיות זו היא המצאה מאוחרת יחסית, פרי של תנועה אידיאולוגית קטנה ובמשך עשרות שנים אף דחויה. תחתיה השתרשה התפיסה בדבר ה״עצמות״ ו״המהות״ של הלאומיות היהודית הנצחית, החותרת

---

התנ״ך למשל הוא מניח כי התכנית יועדה ל׳הנחלת ההכרה ההיסטורית הציונית׳ (שם, עמ׳ 143; ההדגשה שלי). אילו עמד רם על תפיסתו ההיסטוריוגרפית־החינוכית של דינור בהשוואה לזו של ציונים אחרים, היה מגלה שכל תפיסה חייבה גישה אחרת להוראת התנ״ך, ועל כן היה מניח כי התודעה ההיסטורית שביקשה להעביר תכנית הלימודים הממלכתית בתנ״ך יכלה לבטא רק אחת מהן. לדעתי אף היו הבדלים מהותיים בין דינור לבין בן־גוריון בעניין התפיסה המצדיקה את מאמציהם המשותפים למען חקיקת חוק חינוך ממלכתי. ראה מרום, עיצובו, הגותו ופועלו של בן־ציון דינור כמחנך (לעיל הערה 32), א, עמ׳ 394–398. אמנם רם הודה שקביעותיו בנוגע להפיכת התנ״ך לריק מתוכן דתי־תאולוגי אינן חלות על מערכת החינוך הממלכתית־דתית (רם [לעיל הערה 1], עמ׳ 143), אך עובדה זו לא הביאה אותו להגביל את הטיעונים שלו הן בדבר המאמץ המשותף של האליטה הציונית ׳להלאים׳ את התנ״ך הן בדבר ההשפעה של המאמצים הללו על כלל הציבור היהודי.

84 רם (לעיל הערה 1), עמ׳ 148. בקביעה זו מסתמך רם על ממצאי מחקרה של רות פירר בעניין ספרי לימוד בהיסטוריה בחינוך הציוני. ראה רות פירר, סוכנים של החינוך הציוני, תל אביב תשמ״ה. יש לציין שפירר לא התייחסה לשאלת קבלתם של ספרי הלימוד בקרב תלמידי המערכת הציונית. רם לא התייחס לחידוש שקיוו עורכי תכנית הלימודים הממלכתית לחולל בחינוך הישראלי בעניין ערכה של הממלכתיות. ראה לדוגמה אצל דינור עצמו, על תכנית הלימודים החדשה (לעיל הערה 77), שם; יונאי (לעיל הערה 60), עמ׳ 23–25.

85 רם (לעיל הערה 1), עמ׳ 151.

מאז ומתמיד, כביכול, ליעדים לאומיים׳.[86] בתהליך הסקת מסקנותיו אלו רם אינו שוקל את האפשרות, ולו התאורטית, שהאימוץ הרחב של התפיסה הלאומית על ידי יהודים רבים כל כך היה תוצאה של גורם כלשהו מלבד מאמציהם המניפולטיביים של קומץ קטן של אידאולוגים ציוניים. נראה שאלמלא קבוצה זו, יהודים לא היו מגדירים את עצמם כלל כעם.

לעומת זאת יש לציין כי טרם הוכח שהייתה לתכנית הלימודים הממלכתית הצלחה כלשהי. אדרבה, קשה למצוא חוקרים שעקבו בשיטתיות אחר יישומה ואשר הגיעו למסקנה שאכן היא יושמה ביעילות ומימשה את יעדיה המוצהרים. בדיונו של צבי לם בניסיון הכולל של משרד החינוך בשנות החמישים להחדיר על ידי חקיקה ערכים של ממלכתיות לתוך מערכת החינוך, שבאותו זמן הייתה מבוססת על זרמים מפלגתיים, טען לם (במאמר המופיע ברשימה הביבליוגרפית של רם): ׳על השלטים שציינו את שם ביה״ס נוספה אמנם הכותרת ״מוסד חינוך ממלכתי״, או ״מוסד חינוך ממלכתי־דתי״, אולם בתוך ביה״ס לא חלו שינויים של ממש. את עיקר השינויים, שחלו במרוצת הזמן, גרמו התרחבות מערכת בתיה״ס, שקלטו אלפי מורים חדשים ש״לא ידעו את יוסף״, וגם בעיות שהזמן גרמן. היו אלה שינויים סטיכיים במידה מרובה, לא־תלויים בחוק ובשלטונות׳.[87]

כל מי שהתמודד עם הקשיים האדירים של עיצוב וביצוע תכנית לימודים חדשה עשוי להציע בתור נקודת מוצא חלופית לעיון בהשפעת תכנית הלימודים הממלכתית את ההנחה שאימוץ הגדרה עצמית לאומית אצל מרבית היהודים בישראל ובעולם – אם אכן התרחש[88] – החזיק מעמד למרות תכנית הלימודים הממלכתית ולא בזכותה. הכישלונות הרצופים של מדינות בכל רחבי העולם בקידום רפורמות חינוכיות בשנות החמישים והשישים של המאה העשרים הזינו מפעלי מחקר רבים בתחום חקר המדיניות החינוכית. כיום חוקרים מנסים לנסח תובנות שעשויות להפוך מגמה זו. על עבודתם מקשה גם כיוון הציפיות ממערכות חינוך ממלכתיות בעשורים האחרונים. ציפיות אלה אינן מופנות נגד הפרזות אידאולוגיות בלבד אלא גם, ואולי אף יותר, בעד מתן פתרונות חינוכיים הולמים לחסכים שנתגלו בחברות דמוקרטיות מודרניות רבות בתחומים ערכיים ורוחניים.[89] מדינת ישראל אינה חורגת מכלל זה, ובוודאי שמאה שנות הוראה

86 שם.

87 צבי לם, ׳מתחים אידיאולוגיים: מאבקים על מטרות החינוך׳, חיים אורמיאן (עורך), החינוך בישראל, ירושלים תשל״ג, עמ׳ 81. לם גורס כי זהו ביטוי לעיקרון כללי יותר בחינוך מדינתי שעל פיו: ׳כשהחוק מתווה כיוון, אף כי אין בכוחו לכוון, אין עוד לחינוך הכוונה משום גורם׳ (שם, עמ׳ 82).

88 בסקר שנערך על יהודי צפון אמריקה ב־1990 נתבקשו הנשאלים לבחור בין ארבע הגדרות לזהות היהודית של היהודים באמריקה: דתית, אתנית, תרבותית, לאומית. התברר שהבחירה בהגדרה הלאומית הייתה הפחות שכיחה. ראה Barry A. Kosmin et al., *Highlights of the CJF National Population Survey*, New York 1991, p. 28

89 לסקירה קצרה על כישלונות גלי הרפורמה ראה Michael Fullan, *The New Meaning of*

ציונית של התנ״ך לא הצליחו לבלום מגמה זו בלימה מהותית. אכן, מאז הקמת מדינת ישראל קמו עוד ועוד ועדות ממלכתיות כדי להתמודד עם מה שהן ראו כאבדן מסוכן בתרבות ובערכים יהודיים וציוניים.[90] ואם זו מידת השפעתו של החינוך הציוני בתוך מדינת ישראל, על אחת כמה וכמה בתפוצות. נראה שקשה להחדיר מסרים ציוניים לתודעת הכלל כשניגשים למשימה מסוג זה מזווית הראייה של המחנך – קשה יותר מכפי שנראה לסוציולוג פוסט־ציוני הצופה בדיעבד מתוך כוונה לתאר את הלאומיות כ׳המצאתם׳ של מחנכים אידאולוגיים בעלי עניין. מנקודת המבט של המחנך הציוני ייתכן אף שסיכויי ההצלחה של העברת מסורות לאומיות יגדלו ככל שתכנית הלימודים שיעצב לשם כך תתחבר ליסוד לאומי הקיים מראש בתודעת הכלל. קביעה זו נוגדת את תאוריית המצאת הלאומיות של הובסבאום ורנג׳ר אף בניסוחו המעודן יותר של רם, אשר שם את הדגש במאמצי ההבניה של האליטה יותר מבשאלת החידוש.[91]

---

*Educational Change*[3], New York 2001, pp. xii–xiv, 3–19; David Cohen, ‘Policy and Pedagogy’, unpublished lecture given for the Mandel Foundation at the Van Leer Institute in Jerusalem, 1.4.1997. כאשר סיכם את מצב המחקר בעניין רפורמות כושלות במדיניות חינוכית הוסיף כהן: ‘We are also living in an age in which the cultural and spiritual importance of schooling is growing. In the 1950’s and early 1960’s, social scientists told an enchanting story about modernization: capitalism and political liberalism would bring with them an end to religious intensity, a growth in humanism, and an end to ideology. Daniel Bell made an entire career out of a book by that name, *The End of Ideology*. Well, we have learned that this was no more than a fairytale, and that the process of modernization simply generates more anxiety, greater spiritual and religious con ict and intensi ed alienation from many things modern. As cultural, religious and moral con ict grows with modernization, the developed nations are turning to the schools for an answer. So, the instructional agenda of countries like Israel and the United States is growing by leaps and bounds. Schools are pressed, both to improve their technical and professional capacities, and to improve their spiritual and moral capacities’

90 לסקירה היסטורית על הוועדות הללו ראה Yuval Dror, ‘50 Years Of Committees To Reinforce Jewish Studies And Jewish Consciousness In Israel’s Non-Religious Sector: Conclusions from Historical-Curricular Research’, Yisrael Rich and Michael Rosenak (eds.), *Abiding Challenges: Research Perspectives on Jewish Education*, Tel Aviv 1999, pp. 161–186. בדוח של חברי הוועדה האחרונה, ועדת שנהר, ציינו החברים את ׳שקיעת האידאולוגיות׳ ואת ׳עליית החברה הצרכנית והכפר הגלובלי המעמיד זה מול זה ערכים ותמונות עולם שונות׳ כבסיס למצב של ׳אי־ודאות, מחלוקת, בורות וקנאות המהווים איום ממשי על החברה בישראל ועל סיכוייה לגבש תרבות המעניקה מרחב׳. ראה עם ועולם – תרבות יהודית בעולם משתנה: המלצות הוועדה לבדיקת לימודי היהדות בחינוך הממלכתי, ירושלים: משרד החינוך, תשנ״ד, עמ׳ 8.

91 כאמור לעיל בהערה 2, רם טוען שאין זה משנה עד כמה נרטיב לאומי אכן מבוסס על

אין ספק שדינור קיווה להשפעה רבה, דוגמת זו שייחס רם לחינוך הציוני בכלל ולתכנית הלימודים הממלכתית בפרט.[92] רם בחר לשקף זאת בציטוט מדבריו של דינור על בימת הכנסת בדיונים על חוק חינוך ממלכתי, כאשר הציג את מטרת החינוך שנותנת המדינה: 'שכל אחד ואחד מאזרחיה יראה את המדינה כחלק עצמי של כל הווייתו האישית'.[93] אך בדיקה שיטתית של תפיסתו של דינור את המדינה מגלה שתקווה זו נבעה מהגדרה המקדימה את רצון האזרח לחוק המדינה. במקום לשעבד את האזרח למדינה חיפש דינור לבנות מדינה מתוקנת תוך השתת מלוא כובד האחריות על כתפי האזרח.[94] על כן ציפיותיו מהישגי החינוך מטעם

---

עובדות אותנטיות מן העבר, היות שהוא מובנה מראש כך שישרת אינטרסים פוליטיים צרים של אליטות, והוא כפוי על תודעתם של ההמונים בכלים מדינתיים. טענה זו אינה מביאה בחשבון שהניסיון החינוכי לחבר לומדים עם יסוד לאומי קיים בתודעה ההיסטורית של החברה עשוי להיות מונע על ידי מחויבות דמוקרטית מצדם של מחנכים. הללו נותנים ביטוי לפירוש העבר המקובל על רוב הציבור וממלאים את בקשתו של אותו ציבור להעביר פירוש זה הלאה, לדור הבא, דווקא כדי לשמור על האופי הדמוקרטי של החיים החברתיים המשותפים. רם עצמו הגדיר את פעולת החינוך במונחים כאלה בטענו כי היא 'נותנת תמיד חותמת לקונצנזוס ובאה אחריו, לא לפניו'. הדברים נאמרו בריאיון אישי ומצוטטים אצל אייל נווה ואסתר יוגב, היסטוריות: לקראת דיאלוג עם האתמול, תל אביב תשס"ב, עמ' 141. כמובן, אין הדבר מבטל את הצורך החינוכי בלימוד פירושים חלופיים בשלב מסוים בהתפתחותו של התלמיד כדי לשמור על יכולתו לפרש את העבר וכדי לאפשר לו להתחייב לפירוש זה או אחר מתוך היכרות ביקורתית עם פירושים מתחרים. כמו כן אין בכך אמירה שכל הפירושים של העבר שווים בערכם. גם אם מניחים כי אי־אפשר להבין את העבר אך ורק מתוך עצמו, אין חייבים לשלול את התשומה של הביקורת המדעית בניסיונות לגבש תמונת עבר מוצקה יותר או מודעת יותר למה שאי־אפשר לקבוע בוודאות. יחסי הגומלין בין אלמנטים סובייקטיביים ומדעיים בגיבוש תודעה היסטורית הוא נושא שדינור דן בו לעומקו. ראה דינור, ישראל בגולה (לעיל הערה 60), עמ' 141–142. רם עצמו נתן דוגמה מאלפת ליחס מורכב כזה לעבר כשהודה כי גם אם הקשר החינוכי הציוני שנעשה בין שואת יהודי אירופה לבין תקומת מדינת ישראל אינו הכרחי מבחינה היסטורית, הרי 'אין בתובנה זו כדי להמעיט מן התחושות המוצדקות והמובנות לחלוטין של יהודים אחר השואה כי הם היו זקוקים להגנת מדינה, או אפילו להמעיט מן הטיעון שאולי היה ביכולתה של מדינה יהודית לשנות את פני הדברים בדרך כלשהי'. ראה רם (לעיל הערה 1), עמ' 153 הערה 5. עם זאת כדי להיות עקיב, בין כלל האפשרויות ההיסטוריות התאורטיות שהציע רם ליחס בין שואה לתקומה – כולל 'האפשרות שהשואה לא היתה מתרחשת [...] או שהיתה מתרחשת אף בארץ־ישראל הציונית' – רם היה צריך להציג גם את האפשרות כי מימוש מלא של מטרות ציוניות לפני מלחמת העולם השנייה היה יכול למנוע כליל את השואה.

92 ראה לדוגמה את דבריו לפני ועדת החינוך בסוף כהונתו, בישיבה שהתקיימה ב־31 במרס 1955, יונאי (לעיל הערה 60), עמ' 51.

93 רם (לעיל הערה 1), עמ' 149.

94 ראה למשל את דבריו של דינור ביחס למדינה במאמרים 'חינוך לעצמאות ממלכתית', 'חוק חינוך ממלכתי' ו'חינוך לאזרחות', הנ"ל, ערכים ודרכים (לעיל הערה 36), עמ' 16–56,

המדינה הוגבלו מראש בידיעה מפוכחת כי הצלחת מאמציו בתחום זה תלויה בכוחות גדולים מאלה של המדינה ובמהלכים שאינם מתמצים בפעילויות משרדו ודורו.

דינור הצהיר על כך מפורשות. ב־1952, שנתיים לפני פרסום תכנית הלימודים הממלכתית, דווקא לפני קבוצת אינטלקטואלים שכינסו הוא ובן־גוריון כדי לעסוק מטעם המדינה ב'קליטה הרוחנית' של העולים, התריע דינור על יומרנותה של הצעת חוק שהתכוונה להבטיח את הנחלת הלשון העברית בדרך של התניית זכויות עבודה בשירות המדינה בידיעה של הלשון העברית. 'ודאי, המדינה צריכה להיכנס לעניין', טען דינור, אך מיד הגביל את דבריו: 'ברם, שום חוק אין לו תקוה שיקוים אלא אם כן נשען הוא על נכונותו הנפשית של כל אזרח ואזרח לציית לו, לשמור עליו ולקיימו. משום כך, אין לנו אפשרות ואסור לנו לתלות תקוות בחוק כלשהו, כאילו בכוחו לשנות מציאות, אם לא תקדם לו ישות נפשית בלבות האזרחים, שעליה הוא יכול להישען'.[95] וכמו בנוגע להצעת החוק להנחלת הלשון כך גם בעניין התוקף החוקי של תכנית הלימודים הממלכתית. דינור ודאי ראה במדינה את הסמכות החינוכית הקובעת את תכנית הלימודים הממלכתית המחייבת את כל האזרחים, אך הוא חשב שסמכות זו אינה מתחילה במדינה ואינה מסתיימת בה: 'סמכותה החינוכית של המדינה אין מקורה בשלטון, אלא בעצם מהותו של החינוך, במטרותיו, בתפקידו, שהם המחייבים סמכות זו'.[96] ניסוח אחר, אך בעל אותה משמעות, השמיע דינור ב־1952 בתחנת הרדיו 'קול ישראל':

> החינוך והתרבות הם לפי טבעם סוגי פעולות שבידי הממשלה והשלטון ניתנת רק אפשרות של הקמת מסגרות, התוכן הוא יצירת העם, מחשבות הציבור והרגשותיו. רק אם מסגרת זו תהיה מלאת תוכן כזה, יש לה תקווה להצלחה. אחדותה של אומה ותחייתה אינם דברים מחוץ לפעילותו של הציבור, של כל אחד ואחד מאישי הציבור, היכול לתרום את פעולתו. רק פעילות כזאת של הציבור יש בכוחה ליצור מסביב לחינוך אקלים תרבותי, להעלות את הטמפרטורה החברתית־היהודית שלנו, שהיא תנאי ראשון

---

בייחוד עמ' 27–28; הנ"ל, ספר הציונות, א, תל אביב תרצ"ט, עמ' יד; הנ"ל, בימי מלחמה ומהפכה (לעיל הערה 28), עמ' 441.

95 ראה דינור, 'בעיות תרבות במדינה', הנ"ל, ערכים ודרכים (לעיל הערה 36), עמ' 180. השווה הנ"ל, 'בעיות החינוך במדינה בשעה זו', הד החינוך 19–20 (תשי"ב), עמ' 2. שוב, המובאה מופיעה במקור הנמצא ברשימה הביבליוגרפית של רם (לעיל הערה 1), עמ' 156.

96 דינור, 'החינוך הממלכתי והתקונים בחינוך' (לעיל הערה 79), עמ' 11. מאמר זה הוא מן המקורות הבהירים ביותר להסבר השקפתו של דינור על תפקידה של המדינה בחינוך היהודי. ראה גם בן־ציון דינור, 'חינוך ממלכתי', האנציקלופדיה החינוכית, א, עמ' 586–590.

למיזוגן של גלויות, גם להשרשת העם בארצו, גם לטיפוחה של אותה עצמאות רוחנית שבלעדיה לא תיתכן כל עצמאות יהודית.[97]

על רקע זה לא פלא שדינור לא שבע נחת מהשפעתה של תכנית הלימודים הממלכתית.[98] התכנית לא שיקפה באמת ובאופן עמוק ושיטתי את השקפתו על הוראת התנ״ך בפרט ועל החינוך האזרחי היהודי בכלל; ודאי לא בביצועה, וייתכן שאף שלא במעטפת האידאולוגית שלה. נראה שבזמן המוגבל שהוקדש לניסוח התכנית ובדרך הנמהרת שבה הופעלה היא גם לא יכלה לשקף את כל מה ששאף אליו דינור. אמנם בעת הצגתה בכנסת, בתחילת הדרך, הדגיש דינור בגאווה כי לעומת קודמותיה בחינוך מטעם הזרמים הפוליטיים הרחיבה תכנית זו את לימודי היהדות, כולל לימודי תנ״ך, תורה שבעל פה, סידור התפילה, ידיעת סדר קריאת התורה והמנהגים הקשורים בה והעולם היהודי.[99] אך כפי הנראה כמה חודשים לפני כן כבר נאלץ דינור להתמודד בוועדת החינוך עם התנגדויות לאותם חידושים:

טענו כאן, שאנו בתכנית הלימודים שלנו מרוכזים יותר מדי ביהודים. אני סבור – שפחות מדי. תעיינו בתכניות הלימודים לבתי ספר יסודיים של עמים וארצות – כלום תמצאו שמרבים ללמד בהם על עמים אחרים כמו אצלנו? מן המפורסמות הוא, שנקודת המוצא של כל השכלה היא ׳דע את עצמך׳. בית הספר צריך להשריש את הילדים בארצם ובמדינתם, להביא לידי הזדהות נפשית עם העם. ובית הספר הוא המנחיל לבני העם את מורשתו הרוחנית: לשונו ודרכי חייו, ידיעה אינטימית ויסודית של הארץ על כל גלילותיה, נופיה ודרכיה, חוויותיו ההיסטוריות הגדולות והכרת מצבו של העם בארצו ובתפוצותיו. על מצבם של היהודים בתפוצות הוא ילמד בכתיבת הארץ. דרך זאת נראית לנו כנכונה. גם בתולדות ישראל נפגשים כל הנתיבות של ההתפתחות האנושית: ממצאי התרבות הטרום־היסטורית בארץ, במצרים, באשור ובבבל, בחת ובכנען, ביוון וברומי, בנצרות ובאיסלאם, ערב והצלבנים, התורכים ונפוליאון, בגרמניה ובאנגליה. כמובן, אין ללמד אותם רק בקשר לארץ־ישראל והיהודים; אבל יש לשמור על הקשר הזה גם מבחינה לימודית וגם מבחינה חינוכית. בדרך זו גם ילמדו – וצריכים ללמוד – על השכנים וחייהם ותולדותיהם בארץ. נקודת המוצא בהשקפתנו היא שבמרכז אמנם עומדים היהודים.

97 הנ״ל, ׳פעולות משרד החינוך והתרבות׳, הד החינוך 28 (תשי״ב), עמ׳ 2. וראה גם הנ״ל, ׳החינוך הממלכתי והתיקונים בחינוך׳ (לעיל הערה 79), עמ׳ 9–17.

98 לפי הסקירה הביוגרפית שכתב אברהם אבן־שושן על דינור לאחר מותו, דינור ראה דווקא במוסד ״יד ושם׳ את ״ציר רוחו היקר ביותר׳. ראה אברהם אבן־שושן, ׳בן־ציון דינור: פרקי חיים ומעש׳, העבר כ (תשל״ג), עמ׳ 11.

99 בדיון שהתקיים ב־13 במרס 1955. ראה יונאי (לעיל הערה 60), עמ׳ 20–21.

׳דע את עצמך׳ הוא היסוד של ההשכלה והיסוד של דעת אמיתית. אינני מאמין בערכה של ה׳השכלה׳ של אנשים, הלומדים ומתחנכים לראות ׳חלום באספמיה׳.[100]

התמודדות מעין זו ליוותה את דרכו של דינור בחינוך הציוני גם לפני הרצת תכנית הלימודים הממלכתית, והיא המשיכה ללוות אותו עד סוף חייו. והנה מתברר כי כל הכוח הפוליטי הנתון בידי ׳קומיסר הממלכתיות בחינוך׳ לא חיסן אותו מלחוש אכזבה מסוימת מהישגיו ומהישגי שותפיו בחינוך הציוני. היסוד לאכזבה זו היה דווקא בתחושה שהחינוך הציוני לא הצליח לשלב את התוכן הערכי והרוחני המצוי ביהדות עם התודעה האזרחית הישראלית. מי שהקדיש את חייו כדי לשמר תוכן זה, שאותו הכיר והעריץ עוד בימי שחרותו, במהלך השינויים הגדולים שחוללה התנועה הציונית בחיים היהודיים, הוא גם האדם שהיה עשוי להיות רגיש יותר לגודל האבדן בסוף דרכו. מתי התרחשה אותה התפכחות – אצל דינור ואצל מחנכים אחרים מקרב מחוללי המהפכה הציונית – הוא כשלעצמו נושא למחקר מקיף.[101] לצורך הדיון כאן די להזכיר שעוד לפני מלחמת ששת הימים החל דינור, שכבר עבר אז את גיל הגבורות, בניסיון לגייס אנשי רוח להתאגד ב׳ברית אומה ומדינה׳ למען תיקונה הרוחני והמוסרי של החברה הישראלית. האופוריה הכללית שרווחה לאחר הניצחון המהיר במלחמה לא שינתה את דרכו, והוא המשיך ביזמה זו עד יום מותו, שש שנים לאחר מכן.[102] במסגרת מאמציו אלו, בשנה האחרונה לחייו, הוציא לאור מסה שקיווה כנראה שתתרום לעניין. המסה לא הייתה עוד אחת מן המסות שלו בנושא תולדות עם ישראל, אלא פירוש שחיבר כחמישים שנים לפני כן למסכת אבות. כאמור, בעבור דינור טמנה בחובה מסכת אבות יסוד תוכני ופדגוגי חשוב לאותו נדבך של החינוך האזרחי בישראל המשתית את האזרחות היהודית על תוכני המסורת היהודית. נדמה כי דבריו בהקדמה לפירושו מרמזים, ואף מעידים במדויק ובאופן מהימן, על השקפתו בסוף חייו על הישגיו של החינוך הציוני:

100 דינור, ׳על תכנית הלימודים החדשה׳ (לעיל הערה 77), עמ׳ 253–254.

101 עסקתי בנושא זה אצל דינור ואצל קויפמן. ראה מרום, ׳עיצובו הגותו ופועלו של בן־ציון דינור כמחנך׳ (לעיל הערה 32), א, עמ׳ 162–165, 292–312. אני מודה למרדכי שלו, שהביא לתשומת לבי לראשונה את הבעיה הזאת המצויה אצל מחנכים ציוניים רבים, בני דורו של דינור. שלו אף הציע וקידם דרך חינוכית־ציונית מתקנת תוך שילוב של ביקורת על דרכם והמשך לה. ראה ענת פרלמוטר־שבו (עורכת), גלות וגאולה: רשימות על־פי סדרת הרצאות של מרדכי שלו, ירושלים תשנ״א. כעת אני שוקד על מחקר רחב יותר בנושא זה בקרב מחנכים ציוניים אחרים ובגישתו המתקנת של שלו.

102 הגעתי לתובנה בדבר אכזבותיו של דינור בסוף חייו בהשראת הערותיו הקולעות של חיים הלל בן־ששון במאמרו הנפלא ׳בן־ציון דינור: האיש במחקרו׳, ציון לז (תשל״ב), עמ׳ 222–230. ראה גם את עדותו של שמואל אטינגר בהקדמה ל׳דורות ורשומות׳ – דינור (לעיל הערה 53), עמ׳ יז.

ברם הנימוק העיקרי שהביאני להקדיש זמן ועיון במסכת זו, ולמסור פירוש זה לסדרת 'דורות', הוא הכרתי העמוקה, שאחת מבעיות־היסוד של דורנו, בארצנו ובמדינתנו, היא מציאת הדרכים הנכונות לשמירת דמותו הרוחנית והמוסרית של הציבור והיחיד בישראל. דומני, שאין להכיר דרכים אלו, וודאי שאין למצות עומקן וטיבן, בלא תודעה נאמנה ברציפות ההיסטורית של הווייתנו ותרבותנו. משנת אבות היא כולה מסכת גדולה ורצופה של מאמצי־רוח של חכמי ישראל וראשיו בדורות רבים, שפעלו ועשו ליצירת חברה יהודית למופת, חברה מתוקנת ברוח התורה ומסרו לבאים אחריהם את דרכם בפועלם זה והגותם בו ועליו. הנני סבור, שהבנת דבריהם לאמיתם וחידוש השפעתם הרצויה אפשריים הם רק מתוך העיון בצורה הספרותית המיוחדת להגות זו בזמניהם של המאמרים ובעליהם, בנסיבות שבהן נאמרו ואליהן נתכוונו. ויהי רצון, שחיבור זה יתרום משהו למשימה הגדולה של עיצוב דמות חברתנו כחברה ישראלית מתוקנת שלא תבייש את עברנו.[103]

## השלכותיה של ביקורת הנרטיב הפוסט־ציוני על החינוך הציוני העתידי

העיון בדרכו של דינור בחינוך הציוני נוכח הנחותיו של רם על דרכו זו מעלה יותר מקורטוב של אירוניה: בעוד שידו של דינור קצרה מלהשיג את אשר קיווה לו, רם מייחס לו תקוות אחרות ומצייר אותו כמי שמימש את התקוות הללו במלואן. דינור הגיע כנראה לערש דוויי עם תחושות מעורבות בנוגע להישגי החינוך הציוני, אך אחרי מותו רם מעניק לו חיים ארוכים כמי שהשיג את יעדיו ואת יעדי החינוך הציוני – כפי שהוא רואה אותם כיום – מתוך כוח כמעט לא מוגבל.

נדמה כי מקורו של הפער הזה אינו רק במעידות מחקריות שעשה רם כי אם גם בנקודת המוצא המהותנית שלו המתנגדת אפריורי לכל חינוך ציוני.[104] נקודת מוצא זו מגדירה מראש את החינוך הציוני בתור חינוך לאומי ואת החינוך הלאומי בתור ניצול החינוך המדינתי בידי האליטות לשם טיפוח תודעה היסטורית מומצאת וגיוס ההמונים למימוש מטרות פוליטיות צרות. המשבצת הפילוסופית־העיונית

103 בן־ציון דינור, מסכת אבות מפורשת ומבוארת, ירושלים תשל"ח, עמ' 9. לא פלא שדינור מצא לנכון להקדיש את הספר לנציגי שני העולמות הרוחניים שחיבר באישיותו שלו ובדרכו החינוכית: 'לזכרם המבורך של מורי הרב רבי שמעון יהודה שקופ, ר"מ בטלז, ופרופסור אויגן טובלר מברלין שזכיתי בידידותם ועודדוני בהדרכתם האישית' (שם).

104 אמנם רם מתיימר להסיק מסקנות בנוגע לתודעת העבר הרצויה למדינת ישראל רק בעקבות עיונו המחקרי (רם [לעיל הערה 1], עמ' 151), אך ברור שאת המהלך העיוני־המחקרי שלו הנחתה מראש התפיסה האידאולוגית העומדת בבסיס אותן מסקנות, וכי הוא נבנה בקפידה כדי להוביל היישר ובלעדית אליהן.

התקיימה קודם למחקר, ונותר רק למלאה בפרטים התואמים. עובדות המפריעות לביצוע משימה זו ונוגדות קטגוריות שנקבעו מראש אינן מובאות בחשבון משום שעיקר העיון אינו חקר הנושא אלא בניית תשתית לטיעונו האידאולוגי. רם מתקדם בדבקות, שלב אחר שלב, בהיגיון פנימי סוחף, אל עבר מטרתו – הצעת תפיסה אזרחית שאמורה להיות חלופה לחברה ולחינוך במדינת ישראל, שמניע אותה אידאל אוניברסלי המתייחס בריחוק ובביקורתיות אל מסורות לאומיות, יהודיות או אחרות. האפשרות שדינור ומחנכים ציוניים אחרים לא עסקו במזימות, ויתרה מזו – עסקו בטיפוח תודעה יהודית החותרת אף היא למימוש ערכים אוניברסליים (אך בדרך אחרת מזו שהציע רם) – האפשרות הזאת, אף שהיא מנצנצת ומהבהבת שוב ושוב בהגותם ובפועלם של דינור ואחרים מבני זמנו, אינה ניכרת בממצאי עיונו של רם ואינה נשקלת כלל וכלל כאפשרות סבירה. יתר על כן: הנחתו המרקסיסטית הקודמת של רם בדבר ההכרח שבהתפוררות הזהות הדתית בעולם המודרני אף מוסיפה נדבך נוסף להטיותיו במקרה זה משום השילוב של תוכני היהדות בהשקפתם ובעבודתם החינוכית של דינור ושל ציונים רבים.

כמובן, יש חשיבות רבה לביקורת הנשמעת על דפוסים של חינוך ציוני אשר נובעת מתפיסה אזרחית. בד בבד חשובות גם הביקורות המושמעות מזוויות ראייה אחרות, לדוגמה תפיסה דתית הרואה בכל צורה של חינוך ציוני ויתור גדול מדי על מסגרות חיים וחינוך יהודיות מסורתיות. הנחת היסוד הציונית־החינוכית המחייבת שילוב בין תודעה עצמית יהודית פרטיקולרית לבין ערכים אזרחיים אוניברסליים רק תעמיק אם תקיים התמודדות מתמדת עם תפיסות פילוסופיות־חינוכיות המנתקות בין שני המשתנים הללו או המשלבות ביניהם בכמה אופנים ומינונים. אולם רם מפליג מעבר להתמודדות עניינית עם החינוך הציוני בהוספת תיאור היסטורי נוסף על מניעיו ושיטותיו, תיאור המוביל בהכרח לשלילה מוחלטת של החינוך הציוני. התנגדותו העקרונית של רם לחינוך זה מוצגת פחות במונחים עקרוניים ויותר בתיאור המשקף את תולדות החינוך הציוני מראשיתן ועד סופן במונחים של מניפולציה פוליטית־חברתית. רם מתנגד לטלאולוגיות שהוא מזהה בסיפור־העל הציוני, המחייבת מסקנות פוליטיות וחברתיות קבועות מראש, ובה בעת הוא מגבש ׳סיפור על סיפור־העל הציוני׳[105] שאינו יכול להוביל אלא למסקנה שישראל עוברת — וחייבת לעבור – מחברה ציונית־לאומית לחברה פוסט־ציונית אזרחית. על אף טענתו של רם שמעבר כזה ׳אפשרי׳ ולאו דווקא ׳הכרחי׳,[106] הוא אינו מציע במאמרו ואף לא שוקל בחיוב או בשלילה שום חלופה אחרת.[107]

105 שם, עמ׳ 149.

106 שם, עמ׳ 152.

107 דוגמה יפה לכלל שלא כל ביקורת על חינוך לאומי מחייבת את שלילתו המוחלטת ניתנת במאמרו המאלף של אדר (לעיל הערה 16). לעיל ציינתי את הסתמכותו של רם על המאמר

בנדון זה תמוהה מסקנתו של רם שבעוד ההיסטוריוגרפיה היהודית של דינור מעידה על ניסיון של אליטה ציונית להבנות תודעה היסטורית כדי לקדם את צרכיה הפוליטיים, סדר היום ההיסטוריוגרפי של הפוסט־ציונות, התואם את תפיסתו שלו על דינור, מעיד על היווצרותה של הכרה היסטורית חלופית בישראל.[108] אם הכרה זו נוצרת מאליה, מדוע חש רם צורך לקדם אותה תוך חשיפת ממדים של הבניה בהכרה ההיסטורית הציונית? ומן הצד האחר, אם הוא חש צורך לקדם את אותה הכרה באמצעות הסיפור שהוא מספר על החינוך הציוני, מה ההבדל בין זה לבין ההבניה המניפולטיבית שבה הוא מאשים את האליטה הציונית? אלא שכשם שגישתו ההיסטוריוגרפית הציונית של דינור הזינה בעבורו את דרכו בחינוך הישראלי, כך גם גישתו ההיסטוריוגרפית הפוסט־ציונית של רם מזינה את ניסיונותיו לקדם השקפה חלופית; וכשם שדינור נאלץ, לצורך קידום דרכו החינוכית, לפעול בצד דעת הקהל ובצד דעתם של קובעי המדיניות בקרב האליטה הישראלית והיהודית בדבר התקפות והחשיבות של דרכו הציונית החינוכית, כך לרם אין סיכוי לקדם את גישתו הפוסט־ציונית החינוכית בלא שיפעל בקרב הקהל וקובעי המדיניות באליטה הישראלית והיהודית של ימינו.

קשה שלא לראות את מאמרו של רם על דינור כניסיון פעולה בכיוון זה. אך שלא כמו דינור, רם מציע את גישתו האזרחית בלי שהחל להתמודד עם שאלות בסיסיות בתחום החינוך, בין במובנו הצר, המתייחס אך ורק למערכת החינוך הפורמלית, בין במובנו הרחב יותר, המתייחס לסביבה החינוכית הרחבה יותר, המורכבת מתצורה של מוסדות, אישים ותכניות חינוכיות. ממדי הפער הזה

---

של אדר כדי לבסס את טיעונו שלו בדבר ההדגשה על הבעלות הלאומית על ערכי המקרא יותר מעל תוכנם (רם [לעיל הערה 1], עמ׳ 143). המאמר אכן תומך במידה מסוימת בתפיסתו של רם, שכן מסקנותיו מציינות ומבקרות בחריפות את הנימה של ׳הטפה לאומית מפורשת׳ בתכנית, בייחוד במקצוע התנ״ך. עם זאת, כפי שרם עצמו ציין (רם [לעיל הערה 1], עמ׳ 149), ניתוחו הביקורתי של אדר, על כל חריפותו, לא הביא אותו לפסול כהוא זה את עצם הניסיון לקדם חינוך לאומי בחינוך הממלכתי בישראל. לדבריו: ׳אין איש מאיתנו שואל אם יש לתת חינוך לאומי אם לאו; השאלה היא כיצד לתת אותו ומה צריך להיות אופיו כדי שיהא חינוך לאומי טוב ולא חינוך לאומי גרוע. התכנית שלפנינו מציעה חינוך לאומי גרוע משום שהיא מדגישה אותה יתר על המידה ומשום שהיא מדגישה אותו בדרך בלתי נכונה. כשם שהגודש בחומר הלימודים הרס את התכנית, כן הגודש של חינוך לאומי מבטל אותו מבפנים׳ (אדר [לעיל הערה 16], עמ׳ 72–73). בין שהיא מוצדקת ובין שאינה מוצדקת, התייחסותו השלילית של אדר לתכנית הלימודים לא הביאה אותו בהכרח לשלילה מהותית של כל החינוך הציוני. בקשתו הייתה לתקן ולשכלל את החינוך הציוני מתוך ביקורת נוקבת, לעודד דיון ציבורי מעמיק בתכנית הלימודים הממלכתית בטרם ייעשה ביצועה לחוק מחייב. אדר עצמו הציע תיקונים ושכלולים משלו להוראת המקרא. ראה צבי אדר, הערכים החינוכיים של התנ״ך, תל אביב תשי״ד.

108 רם (לעיל הערה 1), עמ׳ 152.

מתרחבים כשמביאים בחשבון שרם מבקש לערער על הישגי ׳דינור וזמנו׳ שרם עצמו נהנה מהם. העיסוק האקדמי הביקורתי במצב הישראלי והיהודי העכשווי – הן במסגרות הן בכלים המאפשרים אותו במדינת ישראל – הוא רק אחת הדוגמאות. דינור היה מן החלוצים בתחום זה ופעל מתוך תפיסה חינוכית המבקשת לשלב את העיון המדעי הפתוח עם השיח הציבורי והממשלתי בענייני דיומא. הוא הצליח לתרגם את המרד האישי שלו במחנכיו בעולם התורני־ההלכתי בנקודה זו לעקרון חיים במדינת ישראל. עוד ב־1929, בהקדמה לספרו ׳ארץ־ישראל תרפ״ג: תעודות עובדות וצרופי־מעשים׳, קיווה דינור שסקירתו האקדמית על מצב היישוב היהודי בארץ ישראל תעורר אינטלקטואלים לעיין בכאן ובעכשיו: ׳מי יודע? אולי יתעוררו איזו ״חוגים״ מצבור המשכילים שלנו וישימו בלבם לדאוג קצת ל״חקירת ההווה״ ויתעניינו בבירור עיוני של המציאות הארצישראלית?׳.[109] זה היה הראשון בסדרת פרסומים שהוציא דינור לאור במשך השנים בנושא ההיסטוריה העכשווית והסוציולוגיה של העולם הציוני והיהודי.[110] ב־1950 כבר היה יכול ההיסטוריון יעקב כ״ץ לכתוב במאמר על תולדות הציונות – בכתב עת שדינור יזם – כי ׳דינבורג הוא הראשון מן ההיסטוריונים של הציונות, שמאחד במחקריו שאיפה לבירור־מושגים ושליטה מדעית בחומר היסטורי׳.[111] באותה עת כבר הונהגו בבית המדרש העברי למורים לימודי חובה בתולדות הציונות[112] – תקדים שהשפעתו עדיין מורגשת (נושא זה הוא עדיין בגדר חובה במערכת החינוך הישראלית והוא תנאי לקבלת תעודת בגרות). ב־1955 קידם דינור בכנסת את חוק הארכיונים גם כדי להבטיח שחוקרים יוכלו בעתיד לעסוק בהיסטוריה של מדינת ישראל.[113] אחרי מותו החלו חוקרים שעסקו בהיסטוריוגרפיה של היישוב היהודי בארץ ישראל והתנועה הציונית לציין את תפקידו החיוני של דינור בפיתוח התנאים המאפשרים את עבודתם.[114] קשה לחשוב כיצד מאמר ביקורתי כמאמרו

109 בן־ציון דינור, ארץ־ישראל תרפ״ג: תעודות עובדות וצרופי־מעשים, ירושלים תרפ״ד.

110 ראה לדוגמה בן־ציון דינבורג, אברהם בונה ורבי בנימין (עורכים), שיבת ציון: ספר שנה לחקר הציונות ותקומת ישראל, ירושלים 1950–1956; בן־ציון דינור, אריה טרטקובר ויעקב לשצ׳נסקי (עורכים), כלל ישראל: פרקים בסוציולוגיה של העם היהודי, א, ירושלים תש״י.

111 יעקב כ״ץ, ׳לברור המושג ״מבשרי הציונות״׳, דינבורג, בונה ובנימין (לעיל הערה 110), עמ׳ 91. כ״ץ כתב כך אף שבהמשך ביקר את גישתו של דינור בעניינים מסוימים.

112 דינור, ערכים ודרכים (לעיל הערה 36), עמ׳ 164–165.

113 כבר ב־1922 ציין דינור את ההכרח בשימור חומר ארכיוני. ראה בן־ציון דינור, חיבת ציון, תל אביב תרצ״ב, עמ׳ 8. ראה גם את דבריו יותר משלושים שנים לאחר מכן בדיון על חוק הארכיונים בדברי הכנסת 12, 28 ביולי 1952, עמ׳ 2736–2739; 17, עמ׳ 553–554. בדיון השני הביע דינור את התנגדותו להצעה לא לכלול בארכיוני המדינה חומר שאדם או ציבור כלשהו מבקשים למנוע את פרסומו ברבים. ׳בוודאי יכול להיות חומר ארכיוני חשוב שמישהו אינו מעוניין בפרסומו, אך עובדה זו אינה גורעת מחשיבותו כחומר ארכיוני׳ (שם, עמ׳ 553).

114 ראה שמואל אלמוג, ׳ריבוי־פנים בתולדות הציונות והיישוב׳, הנ״ל, לאומיות, ציונות,

של רם היה יכול להיכתב כיום בלי עבודת התשתית של האיש שהוא מבקש לצייר כמי שהוביל קבוצה של אנשים ש׳כפתה עצמה הר כגיגית על ההיסטוריה היהודית, על ההיסטוריה של ארץ־ישראל ועל ההיסטוריה של הציונות ומדינת ישראל׳.[115]

היסודות הרעועים של פרשנותו של רם בדבר היחס הרצוי לעבר לצורך קיום חברה אזרחית במדינת ישראל נחשפים באור בהיר יותר כשמעיינים בהם כשלעצמם, בבחינה חינוכית עניינית. אינני מתייחס כאן לעיקרון שרם עצמו ניסח, אם כי במידה של ציניות, הקובע כי ׳מדינה או חברה שנמצאת בסכנה קיומית היא חברה מתגייסת ומגויסת, המגייסת את המשאבים הסמליים והתרבותיים כדי להעלות את האנשים על טנקים׳.[116] באותה דרך אפשר לשאול את רם אם חברה או מדינה שאינן נתונות בסכנה קיומית יכולות לקיים את עצמן כחברה אזרחית בלא מחויבות משותפת לסמלים ולערכים תרבותיים המחייבים שמירה על כבוד האדם, על השוויון ועל החירות. נראה שגישתו של רם מחייבת השתתת חינוך אזרחי במדינת ישראל על ההנחה שהמחויבות לערכים אזרחיים אוניברסליים היא טבעית או ׳נורמלית׳ ויש רק לשמור על האיום עליה הנובע מיחס של הערצה למשאבים סמליים ותרבותיים פרטיקולריים. אך האם אמונתו של רם בכוחה של המחויבות הטבעית לערכים אוניברסליים כה איתנה עד כי הוא מוכן לוותר כליל על כך שתלמידים ישראלים ישאבו השראה מתכנים פרטיקולריים בחינוכם האזרחי, למשל סמלים וטקסים מן הציוויליזציה היהודית והמערבית המקדשים את חיי האדם כערך עליון? האם בגלל אמונתו זו היה מוכן גם, בקביעת תכנית הלימודים בישראל, להתעלם ביודעין מלימוד אותם פרקי היסטוריה המתארים כיצד הפכו רודנויות כלפי יהודים חברות אזרחיות שניסו לבסס את קיומן על תפיסה אוניברסלית של הדמוקרטיה המבטלת כל סממן תרבותי־מסורתי פרטיקולרי? מה היה קורה לחינוך לאזרחות אם – מתוך הזדהות עם אמונתו של רם בזהות אזרחית אוניברסלית – לא היו מרגילים תלמידים להתנהגות דמוקרטית עד הגעתם לגיל שבו הם יכולים להתחייב לערכים אלה כבוגרים? וכיצד היה מתייחס רם לתלמיד שניסה להבין את הבסיס להבדלים בהישגיהן של חברות ותרבויות שונות במימוש ערכים אזרחיים דמוקרטיים?

ההסתייגויות האלה מגישה חינוכית אוניברסלית מעין זו שמציע רם אינן חדשות. ב־1944, על רקע אירועי מלחמת העולם השנייה, ביקר בחריפות הפילוסוף החינוכי האמריקני ג׳ון דיואי את ההנחה שהניחו אידאליסטים חברתיים שערכים דמוקרטיים מעוגנים בטבע האדם בלא צורך בטיפוח חינוכי של

---

אנטישמיות: מסות ומחקרים, ירושלים תשנ״ב, עמ׳ 120; Israel Kolatt, ‘Re ections on the Historiography of Zionism and the Yishuv’, *The Jerusalem Cathedra* 1 (1981), p. 321

115 רם (לעיל הערה 1), עמ׳ 149.

116 הדברים נאמרו בריאיון שנערך עם רם. ראה נווה ויוגב (לעיל הערה 91), עמ׳ 155.

תפיסות עולם והרגלים הולמים.[117] שלוש שנים לאחר מכן ציין ההיסטוריון ג׳ון ברובאכר (Brubacher) את המצב הפרדוקסלי בתולדות החינוך, כאשר החינוך הקוסמופוליטי והחינוך הלאומי היו שותפים במידה מסוימת במחויבותם לערכים ליברליים אוניברסליים, ודווקא החינוך הלאומי, אף שנוצל גם נגד הגשמת אותם ערכים, עשה יותר למען מימושם הרחב מכל מסגרת חינוכית אחרת, ודאי יותר מכל מסגרת קוסמופוליטית.[118] אין ספק כי מחנכים ציוניים רבים, כולל דינור, גיבשו את דרכם החינוכית ברוח אותה ביקורת, הגו ויישמו בעקבות זאת רעיונות ודרכים שעל פיהם אפשר לבנות חברה אזרחית דמוקרטית על בסיס לאומי תרבותי יהודי. הם האמינו כי אחד מתפקידיו של החינוך הציוני הוא טיפוח זן הומני של הלאומיות הניזון בדרך זו או אחרת מן היהדות, שלדעתם הזינה את הקולקטיב היהודי בערכים הומניים בגולה. הבקשה המשתמעת ממאמרו של רם היא לנתק את החינוך הישראלי מן ההפריה שהוא עשוי לקבל מן השיג ושיח הענייני והחינוכי־המקצועי עם מורשתם. בקשה זו מבוססת על ההנחה שאיש מהם לא הגיע – ולא היה יכול להגיע – להישג חינוכי כלשהו בתחום האזרחי באמצעות המורשת היהודית הפרטיקולרית. רם בטוח – בלי שיתמודד ברצינות עם ביקורת או עם טיעוני נגד פילוסופיים או היסטוריים – שהתפיסה שהוא מנסה לקדם תהווה בסיס אזרחי מוצק יותר למדינת ישראל.

כמובן, אין בדברי הביקורת שהשמעתי דבר המחייב דווקא את אימוץ גישתו החינוכית של דינור או של כל מחנך ציוני אחר. אכזבתו של דינור עצמו מן הריחוק הגדול של החברה הישראלית מן הנדבכים הרוחניים והערכיים של המסורת היהודית מעלה שאלות עקרוניות ומעשיות קשות בנוגע להשקפתו על הוראת התנ״ך בפרט ועל החינוך הציוני בכלל, הן ברמה הפילוסופית הן ברמה הביצועית. למשל, מהו טיב התרגום הלימודי הנדרש מן התלמיד כדי לגשר בין ערכים דתיים על־לאומיים המצויים בתנ״ך לבין חייו האזרחיים היום יומיים במדינת ישראל? האם חיוני מבחינת התרגום דלעיל שאלוהים יהיה חלק מתפיסת התלמיד את עצמו ואת העולם? אם התשובה על השאלה הקודמת חיובית, באיזו מידה אפשר לעסוק באמונתו של התלמיד באלוהים במסגרת לימוד פורמלית ממלכתית המעניקה ציונים ותעודות בגרות? כיצד אפשר להכשיר מורים לפתח תפיסה כזאת אצל תלמידים? אם אי־אפשר, כיצד יוגדר אלוהים בחיי התלמיד? האם כל הגדרה שאינה תאולוגית לא תפחית מחיוניות הערכים העל־לאומיים שבתנ״ך? האם ייתכן תרגום כזה בלא התיווך של עולם ההלכה ובלא הוויי חיים עממי הלכתי המקנה מסגרות ונהגים לתרגום כזה בכל תחומי החיים? אם התשובה על השאלה הקודמת חיובית, מה יהיה היחס ההלכתי למתרחש בחיים

117 John Dewey, ‘The Democratic Faith and Education’ (1944), *Philosophy of Education: Problems of Men*, Totoma, N.J. 1958, pp. 23–33

118 John S. Brubacher, *A History of the Problems of Education*, New York 1947, pp. 52–74

הישראליים בהווה? כיצד צריך להתייחס לקונפליקטים בין הנלמד בתנ"ך ובהלכה לבין ערכים הומניסטיים?

אם אין מודים בחסרונות רעיוניים וביצועיים בהגותם ובפועלם של מחנכים ציוניים ואם אין מנסים לתת תשובות הולמות לשאלות כגון אלו המתבקשות מהם, נפער חלל ההולך ומתרחב בין המאוויים של החינוך הציוני לבין המציאות הישראלית של היום. את החלל הזה מנצלים אורי רם ופוסט־ציונים אחרים כדי להסיק שהישגיה הפוליטיים של התנועה הציונית מאפשרים את ביטולו של החינוך הציוני בכלל ושל הצמידות לפרטיקולריזם היהודי בחינוך הישראלי בפרט. ההתמודדות ההולמת עם שאלות קשות במורשת החינוך הציוני היא גם ההתמודדות ההולמת עם אתגרים ענייניים ועניינים פחות שמציבים פוסט־ציונים לחינוך הציוני כיום. כיצד אפשר לערוך התמודדות זו? מקום טוב להתחיל בו עשוי להיות הערכה מחודשת של מורשת החינוך הציוני. לשם כך יש להגדיר את החינוך הציוני בתור תחום מקצועי־חינוכי ולא בתור חומר גלם היסטורי אינסטרומנטלי לטיעון פוליטי או חברתי זה או אחר, בעד הציונות ומדינת ישראל או נגדה. אני מציע ארבע הנחות יסוד, לכל הפחות, להגדרת התחום הזה:

**א. החינוך הציוני אינו מתאפיין בתפיסה אחת של מטרות חינוכיות.** בתוך החינוך הציוני מוצעות כמה תפיסות הלקוחות מהשיח המשותף והמתמשך על אודות הנחות משותפות. הנחות אלה מתייחסות בביקורתיות לחינוך יהודי מסורתי ולחינוך הומניסטי מערבי או לאומי כפי שחוו אותו יהודים במאה התשע עשרה ובמאה העשרים. במקרים מסוימים ראתה ביקורת זו בחינוכם של יהודים בתוך המערכות הללו דרך בטוחה להתנכרות לקיום היהודי. במקרים אחרים ראתה אותה ביקורת בחינוכם של יהודים בתוך אותן מערכות ויתור על מימוש אנושיותם, אפילו בחרו להישאר יהודים. בין כך ובין כך, הביקורות האלה הביאו מחנכים ציוניים להציע תפיסות חלופיות למטרות החינוך היהודי ושיטותיו. כל התפיסות שהוצעו הכילו מרכיבים הן מן העולם היהודי המסורתי הן מן העולם ההומניסטי המערבי או הלאומי – בין מהשקפה של שילוב בין מהשקפה של קונפליקט בין מהשקפה של מידור המתעלם ביודעין משאלת הקשר או הניגוד בין שני העולמות הללו. כל התפיסות שהוצעו כתיקון ראו בחיים האזרחיים זירה חיונית למימוש יהודי ואנושי בכל תחומי החיים: שפה, עבודה, ביטחון, שלטון עצמי, משפט, מחקר, יחסים עם לא יהודים ועוד ועוד. חלק מן התפיסות הללו חייבו מדינה ריבונית יהודית בארץ ישראל כתנאי הכרחי למימוש המטרות הנכספות – אלה בהנחה שכל היהודים צריכים לחיות בארץ ישראל ואלה בהנחה שרק על חלקם לחיות בה. תפיסות אחרות חייבו את קיומו של מרכז רוחני יהודי בארץ ישראל או מידה זו או אחרת של אוטונומיזם יהודי קהילתי בתפוצות. אבל גם השוללים את הגולה מכול וכול לא הגבילו את מטרות החינוך הציוני לקיבוץ גלויות, אלא שאפו לבנות בארץ ישראל חברה יהודית מתוקנת על פי תפיסה זו או אחרת של חברה ותרבות.

**ב. מפעלים שונים בחינוך הציוני ביצעו ניסיונות מוצלחים וכושלים כאחד במאמץ לממש את מטרותיהם.** בסיכום מחקרו על ניסיונם של מחנכים ציוניים בשנים 1903–1948 לממש את אידאל 'היהודי החדש' טען מרק רוזנשטיין:

> כל עוד עסקו המחנכים בתכונות פיסיולוגיות, מקצועיות וחברתיות של הטיפוס החדש, מבלי לגעת ישירות בתכנים מסורתיים, הם הצליחו לחזות חזון משותף ומוסכם וזכו שהאדם החדש בחזון ה'יהודי החדש' קרם עור (שזוף) וגידים (ושרירים). יסוד החזון הזה היה היפוכה של הדמות השלילית של היהודי לפי הלכי־הרוח שרווחו באירופה בתחילת המאה. ברם, כשבאו לעצב את יהדותו של הטיפוס החדש, הם נתקלו בסתירה שב'יהודי החדש' ולא מצאו דרך ליישבה. ברור היה שהחזון דרש זיקה איתנה למסורת, אך לא הורה איך לעצב את הזיקה הזאת או איך היא תיראה. המורה העברי – וכל מערכת החינוך – נלכדו בין תחושת מחויבות לחידוש ולתחייה לבין הקשר הרגשי למסורת ולאמונה שהמסורת היא מקור הלגיטימיות והמשמעות. אולי אפשר לסכם ולומר שבסופו של דבר לא היה קיים חזון שלם של 'היהודי החדש': במימד היהודי של הטיפוס, האידיאל היה רק חזון של חזון. מחוללי המהפכה הציונית, מעצבי התרבות החדשה, חפצו ואף צמאו לחזון 'היהודי החדש', לאורו – באמצעות החיזוק – הם היו יכולים לבנות את הטיפוס שיאכלס את החברה החדשה. והנה נבצר מהם לראות חזון כזה. הם חיכו לחזון שינחה את עבודתם החינוכית, ובינתיים גיששו, חיפשו דרך לסינתזה. החזון לא בא, ועבודת הגישוש נמשכה עד סוף התקופה ומעבר לה.[119]

מסקנותיו של רוזנשטיין מובילות לתמונה היסטורית של מורשת החינוך הציוני השונה מזו העוקבת רק אחר הישגיהם של מחנכים ציוניים בדורות הראשונים ותובעת את העתקת מאמציהם להווה. בתמונה המתקבלת המחנכים הציוניים נראים כמגששים בשדה מוקשים שבין מסורת לחידוש, בלי שיראו בבירור את המשך הדרך. גישושיהם אינם מסתכמים בהצלחה גדולה, אלא מורישים תביעה לחזון ברור יותר בדבר השילוב בין מרכיבי המסורת למרכיבי החידוש.

עיון בעולמם החינוכי של מחנכים ציוניים רבים מגלה שתמונה זו מדויקת גם בתחומים אחרים, שלא כמו התמונה הנכתבת כ'היסטוריה של המנצחים'. אף בנושא הלשון העברית — שרוזנשטיין מציין בתור התחום האחד בחינוך הציוני שהייתה בו הצלחה כוללת – התנהלו ויכוחים על הרצוי והמצוי.[120] כך גם בנוגע לדמויות חינוכיות כמו דינור שהשפעתו הייתה ניכרת. כישלונותיו של דינור

119 מרק רוזנשטיין, '"היהודי החדש": האידיאל של מפעל החינוך הציוני בארץ־ישראל עד קום המדינה', עיונים בחינוך יהודי ג (תשמ"ח), עמ' קא.

120 דניאל מרום, '"השכחת התורה והחשת הגאולה": ההיבט הדתי בגישתו של קויפמן לחינוך העברי', הכנס המדעי הבינלאומי השני של האגודה הישראלית לחקר החינוך היהודי:

בתחומים המגוונים שעסק בהם הם נושא שיכול להזין מחקרים רבים וחשובים על אודות החינוך הציוני. דוגמה מאלפת היא ניסיונו, החל ב־1949, לחבר נוסח קבוע לחגיגות יום העצמאות באופן כזה שיחבר את עצמאות מדינת ישראל עם טקס משפחתי וטקסט משמעותי בנוסח סדר פסח והגדת פסח. חשיבותו של כישלון חינוכי זה רק גדלה בחלוף הזמן, והיא עשויה ללמד רבות על המכשולים בהרחבתן ובהעמקתן של משמעויות העצמאות המדינית הישראלית אל מעבר לממדיה הפוליטיים הצרים, כולל ברמה של בנייה של חברה דמוקרטית בפעם הראשונה בתולדות עם ישראל. באותה מידה אפשר ללמוד רבות מהצלחתו של דינור בכינון מפעל פרס ישראל ביום העצמאות וביישומו של המפעל הזה במשך השנים.[121] על המעוניין ללמוד ממפעלים אלו או אחרים בתולדות החינוך הציוני לפתח יחס החותר להבין ולהעריך אותם על ציר התכוונותי המחבר בין מטרות לבין אמצעים לבין הישגים (לאו דווקא בסדר הזה). כשרוצים לעמוד על יתרונותיה או על מגרעותיה של דרך זו או אחרת בחינוך הציוני, אין לבודד רק היבט אחד.[122]

**ג. החינוך הציוני אינו זהה לחינוך הישראלי.** גישות רבות לחינוך הציוני לא יושמו מעולם בחינוך הישראלי. גישות אחרות נוסו ולא נקלטו. קיימות גם גישות ציוניות שיושמו אך ורק בתפוצות, חלקן אף לא מתוך מודעות ציונית מובהקת. על כן אין להגדיר את החינוך הציוני אך ורק כחינוך שיושם הלכה למעשה בחינוך הישראלי. גישותיהם של מרטין בובר ושל יחזקאל קויפמן להוראת המקרא מתמודדות יפה עם חלק מן השאלות שהועלו לעיל בנוגע לתפיסתו של דינור, אך הן לא זכו לפיתוח שיטתי ונרחב בחינוך הישראלי. גם אם תפיסות אלו נתפסות כשוליים בסוג כזה של היסטוריוגרפיה ציונית המדגישה את הישגי החינוך הישראלי, עדיין יש להן מה להציע לחינוך הציוני כיום, בעיקר משום שאת סדר יומו קובעים במידה רבה עניינים של דחיפות פוליטית ולא שיקולים חינוכיים מקצועיים. אמנם כל מה שמתרחש בחינוך הישראלי עשוי להיות רלוונטי לחינוך הציוני, שכן זהו ההקשר המרכזי למימושו של החינוך הציוני, אך אין נובע מכך שאת החינוך הישראלי הנחו תמיד רעיונות ציוניים. לעתים קרובות, כמו במערכות חינוך רבות ברחבי העולם, השיקולים המנחים את החינוך הישראלי אינם מחושבים או ערוכים

---

אוניברסיטת בר־אילן, תשס״א (לא פורסם). ראה גם שרה הלפרין, ד״ר א. בירם וביה״ס הריאלי: דרכים חדשות ומסלול קבוע, ירושלים תש״ל, עמ׳ 346–359.

121 להרחבה בנושא התייחסותו החינוכית של דינור לעצמאות מדינית ראה מרום, ׳עיצובו, הגותו ופועלו של בן־ציון דינור כמחנך׳ (לעיל הערה 32), א, עמ׳ 362–377.

122 תפיסה מחקרית זו מיישמת בחינוך הציוני את גישתו הכללית של שלמה פוקס לניתוח ולפיתוח תכניות לימודים. ראה שלמה פוקס, ׳פרולגומנון לפילוסופיה של חינוך יהודי׳, הנ״ל, כיוונים רבים: כוונה אחת, ירושלים תשכ״ט, עמ׳ 145–154; לאה אדר ושלמה פוקס, ניתוח תכנית לימודים בהיסטוריה וביצועה בבתי־הספר, ירושלים תשל״ח.

מבחינה רעיונית.[123] נוסף על כך לא כל הישגי החינוך הישראלי מבטאים הישגים חינוכיים ציוניים. ה׳צבר׳ הישראלי לא הלם תמיד את דמות האדם הרצוי על פי גישות שונות בחינוך הציוני. לעתים ביטאה דמותו תכונות שמחנכים ציוניים שללו, אפילו טיפח אותן החינוך הישראלי. מבחינת כמה מן המחנכים הציוניים נראה שהגולם קם על יוצרו ונעשה גלגול מעוות של ׳היהודי החדש׳. לעומת זאת זיהה לעתים ה׳גולם׳ הצברי בגישתם החינוכית הציונית של המחנכים בעיות שלעולם לא היו עולות בדעתם. הבעיות האלה טעונות היום התייחסות של מחנכים ציוניים לא פחות מהשאלות שהעלה בעבר החינוך הציוני.[124]

**ד. החינוך הציוני אינו חינוך המוגבל לתקופה אחת.** הגם שמחנכים ציוניים תרמו למהפכה בחיים היהודיים, אין הדבר מגביל את החינוך הציוני למהפכנות. התרומה הניכרת של החינוך הציוני לכינונה של מדינת ישראל ולגיבוש דפוס מחייב של זהות יהודית מודרנית אינה ממצה את כל התחום האפשרי של החינוך הציוני. דווקא משום שתפיסות שונות של מטרות החינוך הציוני נוסחו ברמה של השקפת עולם ותפיסת אדם, מימושן המלא אינו יכול להיות מוגבל לדור אחד. עד כמה שיישמע הדבר מוזר באוזני רבים מאלו שהתחנכו על ברכי מחנכים ציוניים בעשורים שלפני הקמת מדינת ישראל ואחריה, אפשר בהחלט להתייחס אל החינוך הציוני כאל דפוס של חינוך מסורתי המחפש את דרכו במשך הדורות תוך ניסיון מתמיד לשמר ולחדש את עצמו, להעמיק את הבנתו העצמית ולממש את עצמו באופן הולך ומשתכלל. עם זאת טרם התבצע באמת מעבר מתפיסה של חינוך ציוני כתופעה המוגבלת לדור אחד אל תפיסה של חינוך ציוני כדפוס של חינוך מסורתי. כדי לבצע שינוי כזה יש לפנות שוב למגוון התפיסות המוצע בחינוך הציוני, לעיין בהן לעומק ולהעריכן מחדש. על המעיין לברור בין האלמנטים התקפים לא רק בזמנם ובהקשרם לבין אלה התלויים בזמן ובמקום.[125] כמו כן עליו לחקור את ההכרעות שהוכרעו בנוגע לחינוך הציוני במסגרות השונות. על המעיין לשאול את עצמו בהקשר זה מספר שאלות: אילו מטרות אומצו, אילו מטרות נפסלו ומה היו ההצדקות לאימוץ או לפסילה? כיצד גובשו שיטות חינוכיות כדי לממש את

123 ראה למשל את דברי הסיכום של דייוויד כהן David K. Cohen, Eleanor Rarrar, and Arthur G. Powell, *The Shopping Mall High School: Winners and Losers in the Educational Marketplace*, Boston 1985, pp. 305–308

124 מאיר שלו מספק מקור ראשון חשוב לעיון בסוגיה זו, בייחוד בהשוואה לספרו של אביו העוסק אף הוא בחינוך הציוני. ראה מאיר שלו, רומן רוסי, תל אביב תשמ״ט; יצחק שלו, פרשת גבריאל תירוש, תל אביב תשכ״ה.

125 את העיקרון הזה הציג ההיסטוריון של החינוך לורנס קרמין באשר לחשיבות תפיסתו של דיואי עבור החינוך האמריקני שלאחר זמנו. ראה Lawrence A. Cremin, *The Transformation of the School Progressivism in American Education 1876–1957*, New York 1964, pp. 237–239

אותן מטרות? אילו שיטות אומצו, אילו שיטות נפסלו ומה היו ההצדקות לאימוץ או לפסילה? כיצד הופעלו השיטות? האם לפי המטרות שלמימושן כוונו? מה הובא בחשבון ומה לא הובא בחשבון בהפעלת השיטות? האם בסופו של דבר השיגו השיטות את מטרתן? כיצד נקבעה מידת הצלחתן? מה יכול להגביל או להרחיב את אותה הצלחה בתנאים אחרים?

מחקר מהסוג דלעיל עשוי ללמד אותנו רבות על המשך הדרך של החינוך הציוני. אנו יכולים ללמוד ממנו על הצעות חדשות לניסוח מטרותיו של החינוך הזה, על גיבוש שיטותיו, על יישומן המוצלח של אותן שיטות בתנאים המשתנים והמאתגרים של המציאות היהודית והישראלית המתפתחת. 'לא חרבה ירושלים אלא בשביל שביטלו בה תינוקות של בית רבן' (שבת קיט ע"ב).

# בחירת השפה הנכונה

## האוריינטציה הדיסציפלינרית של ג׳ שריל אקסום והשלכותיה החינוכיות

(תקציר)

אלכס סינקלייר

במאמר זה אדון בדרכים לטיפול במחקר מתחום לימודי המקרא כך שישתלב במערכת השיקולים הנוגעת לכתיבת תכניות הלימודים. את הדיון אערוך בעזרת חקר מקרה שערכה החוקרת שריל אקסום (Exum). אסרטט את הרקע התאורטי של התהליך, בעיקר את עבודתו של יוסף שוואב, ואסקור מחקר נוסף אשר עשה שימוש בהשקפתו של שוואב למטרות דומות.

בעקבות הדיון אמצא שאקסום משתמשת במה ששוואב מכנה ׳עקרונות רציונליים׳, שלפיהם ׳מושא העניין נראה כמה שקיבל את אופיו בהיותו חלק ממשהו גדול יותר וקובע או מכוח רציו אחר המונח מבחוץ׳. רציו זה הוא, במונחים כלליים, האנדרוצנטריות של תרבות פופולרית במשך הדורות, אשר אקסום מנסה להדגיש בטקסטים מקראיים, והשתקפויותיה האמנותיות המאוחרות יותר. גישה זו מתיישבת עם עמדתה הפרשנית של אקסום, הגישה ששון גלגר (Gallagher) מכנה ׳קריטית׳. לפי העמדה הזאת אקסום מנסה לשחרר את הקורא מטבעו הנצלני של הטקסט.

לאחר הדיון בגישה הדיסציפלינרית של אקסום אנסה לשלב את השקפתה אל תוך דיון חינוכי ופילוסופי על הוראת המקרא. אבחן את המתח שבין אמתות (authenticity) ורלוונטיות, שמיכאל רוזנק מדבר עליהן, לבין מושגי השפה והספרות שבאמצעותם הוא מטפל במתח זה. בעוד שרוזנק מציע שיש לסייע ללומדים ללמוד את ׳שפת היהדות׳ כדי ליצור אתה את הספרות שלהם, תחייב גישתה של אקסום את התלמידים ׳לדבר בשפה אחרת׳ ולהעריך ספרות מקראית בעזרת השפה האחרת הזאת. לפיכך, אף שגישתה של אקסום יכולה להיות מרגשת ופוקחת עיניים בעבור תלמידים יהודים צעירים, היא טומנת בחובה סכנות פילוסופיות מסוימות, שהניתוח במאמר חושף ואשר על המחנך המתוחכם להיות ער להן.

# ממידע לחינוך

## מה חשוב בהכנת מורים למקרא?

(תקציר)

ברי ו׳ הולץ

מה נדרש כדי לעבור מידיעת נושא מסוים לפעולה של הוראה? במאמר אנסה לבדוק שאלה זו על ידי הצגת דרכים שונות שבהן אנו יכולים לחשוב על נושא כלשהו. המאמר שואל למעשה מהן דרכי הארגון של נושא מקראי וכיצד תלמידים צריכים ויכולים לבוא עמו במגע. בחיבור אתמקד בשני עניינים שעל המורים לתת עליהם את הדעת: (א) מה כדאי ללמוד בנושא הנדון? (ב) מהו הידע התוכני־החינוכי הדרוש להוראת הנושא הנדון? השאלה השנייה צריכה להישאל מיד עם הינתן התשובה על השאלה הראשונה.

כוונת השאלה הראשונה אינה מה צריך ללמד ומהו הידע שיש לי כמורה בתחום זה, אלא מה אפשר ללמד את התלמידים המסוימים העומדים לפניי, בתנאֵי הזמן וההקשר המסוימים. בחיבורי אבדוק את התשובות האפשריות השונות לשאלה זו. לדוגמה אדון בהוראת הפסוקים בדברים כה, יז–יט בקשר למחיקת זכר עמלק.

בהמשך אבדוק את השאלה בדבר הידע התוכני־החינוכי. במסגרת בדיקה זו אבחן שני צדדים נבדלים של המושג דלעיל ואת יישומו המעשי בהוראה. ראשית אתבונן בדעות הקדומות ובדעות המוטעות של תלמידים ובדרכים לבדוק את הדעות הללו. לאחר מכן אציג את השיטות היעילות ביותר שמורים יכולים לנקוט כדי להביא את התלמידים להבנה טובה של הנושא הנלמד. המאמר מסתיים בתיאור תכנית מעשית המציעה שימוש בחומרים שהגו חוקרים בתחום המקרא באוניברסיטאות ומומחים לחינוך מורים.

# תאוריות ההוראה מול תאוריות של מורים: הילכו שניים יחדיו בלתי אם נועדו?

אשר שקדי

באחת מנבואותיו שואל הנביא עמוס: 'הילכו שנים יחדו בלתי אם נועדו?' (עמוס ג, ג). הנחתו ההגיונית של הנביא היא כי מצב כזה לא ייתכן. מבט על עולם ההוראה מלמד כי דבר כזה ייתכן גם ייתכן.

עיון משווה בתאוריות העוסקות בהוראת התנ"ך, פרי עטם של הוגים וחוקרים בתחום התנ"ך והחינוך, ובתאוריות הפרקטיות שמחזיקים המורים לתנ"ך מלמד על קיומם של שני עולמות שהיו אמורים להיות חופפים זה לזה, אך הם נמצאים שונים כמו לא נועדו. במאמר זה אני מבקש לטעון כי תאוריות בדבר הדרכים הראויות להוראת התנ"ך שמורים אמורים לרכוש בתהליכי ההכשרה וההשתלמות ואשר עוצבו בידי חוקרים, הוגים ואנשי חינוך אינן זהות למעשה הוראת התנ"ך ואינן משתקפות בו ובתפיסה בפועל שבה מחזיקים המורים. ברצוני להוכיח כי את מעשה ההוראה מנחות תאוריות פרקטיות־אישיות של מורים.

## התאוריות בדבר הוראת התנ"ך

תאוריה היא מערכת יחסים בין מושגים לבין מערכות מושגים. המונח 'תאוריה' מתייחס בדרך כלל למערכת הנחות וטענות הקשורות זו לזו אשר יכולות לשמש להבנת תופעות ולהסברן או לנבא מה עשוי להתרחש במצבים מוגדרים בתנאים מוגדרים.[1] תאוריה טובה היא תאוריה המסוגלת להסביר, לנבא ולפרש.[2] מתוך כך תאוריה של הוראה מוגדרת כמערכת מושגית המספקת עדשות להבנה ולפרשנות

* דברים שנאמרו בכינוס 'הבנת המקרא בימינו: סוגיות בהוראתו', שנערך במרכז לחינוך יהודי ע"ש מלטון, האוניברסיטה העברית בירושלים, י'–י"א בניסן, תשס"א (3–4 באפריל, 2001).

1 Gunnar Handal and Per Lauvas, *Promoting Reflective Teaching: Supervision in Practice*, London 1987

2 Barney G. Glaser, *Theoretical Sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory*, Mill Valley 1978; Anselm A. Strauss and Juliet Corbin, *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory – Procedures and Techniques*, Newbury Park 1990

של תופעת ההוראה. תאורטיקנים של ההוראה מבקשים להנחות את הפרקטיקה של ההוראה.

הספרות ההגותית העוסקת בהוראת התנ״ך מציגה תפיסות מגוונות בעניין זה. הקורא ימצא עשרות מאמרים וספרים ברמות פירוט שונות. כל אחד מהחיבורים מבקש להציע תפיסה ייחודית להוראת התנ״ך הנבדלת במעט או בהרבה מהתפיסות האחרות. התפיסות האלה משקפות מחלוקת הניטשת בקרב ההוגים והחוקרים בנוגע לדרך הראויה להוראת התנ״ך. כל אחת מהתפיסות מציגה תאוריה להוראת התנ״ך, אפילו אין המחזיקים בה מכנים אותה תאוריה.

כל המעיין בתאוריות על הוראת התנ״ך כפי שהן משתקפות בכתביהם של אנשי חינוך והגות מגיע עד מהרה למסקנה כי המתח בין הראייה המסורתית מזה לבין הראייה הביקורתית־מדעית־חילונית מזה הוא הציר המרכזי המגבש כל אחת מן הגישות.[3] העמדה שכל הוגה תופס במתח זה היא המעצבת בסופו של דבר את גישתו לתנ״ך ולדרכי הוראתו. באופן זה אפשר למיין את התאוריות על הוראת התנ״ך לארבע קבוצות:

א. **תאוריות אמוניות־נורמטיביות.** העיקרון העומד בבסיסן של תאוריות אלו הוא ראיית לימודי התנ״ך כחלק מחינוך ליראת שמים ושמירת מצוות. התנ״ך נתפס כדבר אלוהים בורא העולם, המשגיח והמצווה. גישה זו אינה פתוחה ל׳תודעת הזמן׳ (׳חדש אסור מן התורה׳), וכל פרשנות שאינה יהודית־אותנטית – קרי כל פרשנות ביקורתית־מדעית – נפסלת על הסף.[4] בתוך קבוצת תאוריות זו מוצאים גוונים רבים. בצד תאוריות חינוכיות הנוטות לסגירות נמצאות תאוריות המגלות מידה מסוימת של פתיחות ורואות בברכה את חשיפת התלמידים לפרשנויות מסורתיות המעלות מחלוקות. יש אף המוכנים להציג את התכנים והמסרים האמוניים בלבוש התואם יותר את הלך רוחו של האדם המודרני ואף לשלב פרשנויות לא יהודיות בתנאי שאינן סותרות את רוח המסורת.[5] נטייה זו לפתיחות מניחה כי תרגום מהויות מסורתיות למונחים מודרניים מסייעת למסורת להשפיע במרחבים רעיוניים חדשים.[6] מיכאל רוזנק מכנה תאוריות אלו ׳עסקים כרגיל׳. הכינוי מבטא את התעלמותם של הדוגלים בהן מהתמורה החשובה שחלה בדורות האחרונים בחיי העם היהודי ובכלל זה בהתייחסות לתנ״ך.[7]

3 J. Schoneveld, *The Bible in Israel Education: A Study of Approaches to the Hebrew Bible and Its Teaching in Israel Education Literature*, Amsterdam 1976

4 ניסן אררט, ׳מטרות ודרכים בהוראת התנ״ך׳, החינוך 40 (תשכ״ח), עמ׳ 128–139.

5 נחמה ליבוביץ, ׳כיצד לקרוא פרק בתנ״ך׳, הנ״ל, ללמוד וללמד תנ״ך, ירושלים תשנ״ה, עמ׳ 1–13.

6 יונתן כהן, ׳מחשבת ישראל לשם חינוך: האם המסורת היהודית ניתנת ל״תרגום״?׳, צבי לם (עורך), עיצוב ושיקום: אסופת מאמרים לזכרם של פרופ׳ עקיבא ארנסט סימון ופרופ׳ קרל פרנקנשטיין, ירושלים תשנ״ו, עמ׳ 164–182.

7 Michael Rosenak, *Teaching Jewish Values: A Conceptual Guide*, Jerusalem 1986

ב. **תאוריות חילוניות־נורמטיביות.** התאוריות הללו רואות בתנ״ך יצירה שכתבו בני אדם ומתמקדות בניסיון להבין את התנ״ך מנקודת מבט מודרנית ביקורתית־מדעית, כאנטיתזה לגישה האמונית. ההנחה היא כי נוצר שבר בין מרבית היהודים שחיים היום לבין המסורת הדתית וכי בחירה בדרך מדעית־ביקורתית מאפשרת להתגבר על המהות הדתית של התנ״ך. גישה זו גורסת כי נקיטת הדרך המדעית־ביקורתית מקרבת את התנ״ך ללבם של התלמידים. תאוריות הוראה אלו מאפיינות את הניסיונות לעצב את לימודי התנ״ך בבתי הספר העבריים־ציוניים עם חידוש היישוב בארץ.[8] הן מצאו את ביטוין גם בגלגול מאוחר יותר, בניסיונות להציע פרשנות מרקסיסטית לתנ״ך.[9] התאוריות החילוניות־הנורמטיביות מתאפיינות בהסתמכות על ממצאי המחקר המודרני של המקרא ומתעלמות מהפרשנות המסורתית לדורותיה. מטרת התומכים בגישה זו לחשוף את התלמיד למה שהם מכנים ״התשתית החילונית הראלית של התנ״ך״, היינו אותה שכבת ספרות שלטענתם יד העורכים, בעלי האידאולוגיה הדתית, לא נגעה בה. תאוריות אלו משקפות מגמה אידאולוגית אנטי־דתית ברורה, והביטוי הקיצוני שלהן מופיע בלקט ״ספורים מן המקרא״,[10] שבו נשמרת לשון המקרא וסגנונו אך מושמטים הקטעים על אודות מעשי אלוהים והתערבותו.

ג. **תאוריות תרבותיות־נורמטיביות.** גם תאוריות אלו רואות בתנ״ך יצירה שכתבו בני אדם, והן משקפות תפיסות הנותנות לתנ״ך משמעויות חדשות – לאומיות, מוסריות והומניסטיות. התאוריות התרבותיות־הנורמטיביות אינן מתכחשות לנוכחות הבולטת של אלוהים ושל האמונה הדתית בטקסט התנ״כי, אך הן נותנות לתנ״ך פרשנויות חדשות, תואמות את התפיסה המודרנית באופן שהקורא הלא דתי בן ימינו יוכל למצוא בטקסט התנ״כי משמעות. לתאוריות התרבותיות־הנורמטיביות יש מספר ביטויים בהגות התנ״כית והחינוכית, אך הרצון לראות בתנ״ך מכשיר לחינוך לאומי־ציוני או ערכי־מוסרי משותף לכולן.[11] עיקר ההשפעה המעצבת את הגישה הזאת מצוי בהגותו של אחד העם, אשר פנה עורף לאמונה הדתית אך ראה בתנ״ך כלי המבטא את הרוח הלאומית היהודית עד כדי היותו כוח רוחני לכל הדורות.[12] הגישה באה לידי ביטוי במגמה שהנחתה את מעצבי החינוך הממלכתי הכללי בישראל בראשית ימיה של המדינה,[13] כאשר התנ״ך נתפס ככלי חינוכי מרכזי לעיצוב מכנה משותף תרבותי תוך הדגשת פועלם של העם והאדם

8 סכונפלד (לעיל הערה 3).

9 משה סיסטר, ״גישתנו לספרות המקראית״, סימפוזיון להוראת המקרא, תל אביב תשי״ג.

10 מרדכי סגל, ספורים מן המקרא, תל אביב תשי״ב.

11 אברהם מינקוביץ, ״בעיות פסיכולוגיות בהוראת התנ״ך״, דעת ומעש בחינוך: ספר זכרון לאברהם ארנון, תל אביב תש״ך, עמ׳ 305–326.

12 גדעון שמעוני, ״הציונות כזהות יהודית חילונית״, כיוונים 9 (תשנ״ו).

13 בן־ציון דינור, ״נקודות־מוצא להוראת התנ״ך״, הנ״ל, ערכים ודרכים, תל אביב תשכ״ח.

במקרא.[14] ביטוי נוסף לתאוריה זו נמצא בגישה הספרותית־הומניסטית, הרואה בתנ״ך אמצעי ראשון במעלה לחינוך חברתי־מוסרי. האדם, על פי תפיסה זו, חופשי לדחות תכנים ומסרים מקראיים שאינם לרוחו ולאמץ תכנים המחזקים מטרות חברתיות־הומניסטיות־מוסריות.[15]

ד. **תאוריות תרבותיות־דיסציפלינריות.** התאוריות התרבותיות־הדיסציפלינריות מניחות שהתנ״ך הוא יצירה אנושית, ועל כן על תהליך הבנתו להיות דומה לתהליך הבנת תוכני דעת אחרים, היינו תהליך העושה שימוש בכלים ביקורתיים־מדעיים. המפתח טמון אפוא בריחוק שבין הקורא המודרני לבין התנ״ך. התאוריות הללו אינן מתכחשות למהותו הדתית של התנ״ך, אלא טוענות כי על ידי נקודת המבט המרוחקת ואימוץ דרכי התבוננות מודרניות יוכל הקורא לחשוף את המהות המקורית של המקרא. הדוגלים בתאוריות אלה מסבירים כי אימוץ דרכי התבוננות מודרניות יחשוף את הקורא לחוסר האחידות שבתנ״ך, לריבוד, להתפתחות, לסתירות ולמתחים, להשקפות הרבות המצויות בטקסט ואף לביקורת כלפי גיבורי המקרא החבויה בטקסט המקראי עצמו. הם גורסים כי המורה לתנ״ך אינו חייב לקבל על עצמו את עמדות המקרא ולהזדהות עמן, אלא נדרש ממנו להבינן ולהכיר בחשיבותן. גוני תאוריות אלו משקפות בעיקר דגשים חינוכיים שונים. יש שיחתרו לחשוף לפני התלמידים את יפי היצירה התנ״כית;[16] יש שיבקשו לגלות את הערכים המוצגים בתנ״ך ולעשותם מורי דרך של התלמיד הישראלי.[17] כיוון אחר מציע אף הוא להקנות ערכים, אך תוך הבחנה בין מימושם של הערכים בתנ״ך לבין משמעותם בימינו.[18] נקודת המוצא המשותפת לכל המצדדים בעמדה התאורטית הזאת היא ׳ריחוק צורך קרבה׳ (מונח שטבע יאיר זקוביץ[19]).

נראה אפוא כי התאוריות על הוראת התנ״ך שונות זו מזו בהבנתן את תוכני התנ״ך. יש הנוטות להציג את התנ״ך בדרך מסורתית. לעתים הן אפילו נסגרות מפני כל תפיסה שאינה מסורתית (התאוריות האמוניות־הנורמטיביות); יש הנוטות להציג את התנ״ך בדרך מדעית, חילונית מודרנית, עד כדי התרחקות מכל ביטוי מסורתי שהוא (התאוריות החילוניות־הנורמטיביות). את התאוריות האחרות אפשר להציב בנקודה שבין המסורתיות למודרניות, לעתים תוך דגש רב יותר במשמעויות

14 אליעזר שביד, חינוך הומניסטי־יהודי בישראל, תל אביב 2000.

15 צבי אדר, הערכים החינוכיים של התנ״ך, תל אביב תשי״ג.

16 יאיר זקוביץ, ׳ריחוק צורך קרבה׳, שמאי גלנדר (עורך), מקרא וחינוך, קרית טבעון תשנ״ה.

17 ש״ד גויטיין, הוראת התנ״ך, בעיותיה ודרכיה, תל אביב 1957.

18 משה גרינברג, ׳בעיות רעיוניות בהוראת המקרא בבית הספר׳, אברהם שפירא (עורך), על המקרא ועל היהדות, תל אביב תשמ״ד, עמ׳ 262–274.

19 ראה זקוביץ (לעיל הערה 16).

מדעיות דיסציפלינריות (התאוריות התרבותיות־הדיסציפלינריות); לעתים תוך דגש רב יותר במשמעויות נורמטיביות־ערכיות (התאוריות התרבותיות־הנורטיביות).

המשותף לכל התאוריות על הוראת התנ״ך הוא הדומיננטיות של היבט התוכן בתור המוקד המעצב את התאוריה. כל תאוריה משקפת הבנה אחרת של התכנים התנ״כיים. בד בבד שום תאוריה אינה מדגישה כראוי את המרכיבים האחרים השותפים לתהליך הוראת התנ״ך: התלמידים, המורים והחברה. אופן ראיית התכנים קובע את ההתייחסות לשאר מרכיבי תהליך ההוראה־למידה, אולם מרכיבים אלו אינם בגדר נקודת מוצא או מקור מעצב לתאוריות על הוראת התנ״ך.

צבי לם מצביע על שלושה דפוסים של תאוריות חינוכיות:

התאוריות המציבות בראש סולם העדיפויות שלהן את החברה ואת הכשרתו של החניך לתפקד כהלכה בחברה מכונות בפיו ׳תאוריות החינוך של הסוציאליזציה׳. מנקודת מבטה של החברה, ליחיד מיועד צרור תפקידים. החינוך הוא תהליך הכנתו של היחיד למילוי התפקידים הללו. האדם המחונך הוא אדם המסוגל למלא כיאות את תפקידיו הרבים והמגוונים על פי הנורמות המקובלות בחברה שהוא חי בה. תאוריות החינוך של הסוציאליזציה תומכות במטרות חינוך הממוקדות בחיקוי, היינו בהכשרתו של הלומד למלא ביעילות תפקידים נתונים בחברה.

קבוצה שנייה של תאוריות חינוכיות מציבה בראש סולם העדיפות את התרבות. מנקודת מבטה של התרבות האדם הוא בראש ובראשונה יצור השואף לדעת ומסוגל להשתמש בדעת; יצור שמצפונו מדריך אותו ומורה לו את ההבדל בין טוב לרע (הבדל שאינו תלוי בצורכי החברה). האדם המחונך הוא בן תרבות. תאוריות התרבות תומכות במטרות חינוך הממוקדות בעיצוב, קרי בהקניית ערכים, דפוסי התנהגות, דרכי חשיבה וידע. את תאוריות החינוך המעמידות בראש סולם העדיפות את התרבות מכנה לם ׳תאוריות החינוך של האקולטורציה׳.

קבוצת התאוריות השלישית מציבה בראש סולם העדפותיה את היחיד ומצפה מהחינוך שיתמוך בצמיחתו של אותו יחיד. ההנחה היא שמי שהתפתחותו לא הופרעה ימצא את דרכו אל החברה ואל מקומו בתרבות. תאוריות אלו תומכות במטרות חינוך הממוקדות בצמיחה. את תורות החינוך המדגישות את היחיד מכנה לם ׳תורות החינוך של האינדיווידואציה׳.[20]

שימוש במדדים של לם לבחינת התאוריה בדבר הוראת התנ״ך מלמד כי למרות השוני בין התאוריות, הבא לידי ביטוי במשמעות הניתנת לטקסט ולתכנים, האחידות ביניהן מן הבחינה החינוכית מדהימה ממש. כל הדפוסים התאורטיים שהוצגו לעיל נראים כתאוריות חינוכיות של עיצוב (תאוריות של אקולטורציה); כולם רואים בתלמיד המחונך אדם המעוצב על ידי תכנים, דפוסי מחשבה, ערכים והתנהגות. שלוש התאוריות הממוקדות בעיצוב התלמיד מניחות כי ראוי שכל

20 צבי לם, ׳האידאולוגיה ומחשבת החינוך׳, יורם הרפז (עורך), לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות, תל אביב תש״ס, עמ׳ 217–254.

תלמיד ירכוש את התכנים המוצגים בתנ"ך כדי שישמשו בסיס לעיצובו כאדם. ההבדל בין התאוריות טמון בדרך הבנתן את מהות התכנים שיעצבו את התלמיד.

בקרב התאורטיקנים של הוראת התנ"ך קשה למצוא הוגים שאינם רואים בתכנים המופיעים בתנ"ך תכנים ראויים לרכישה מלכתחילה. עמדה כזאת מאפיינת את התאוריות של האינדיווידואציה הממוקדות בצמיחתו של התלמיד. על פי תאוריות אלה ההצדקה היחידה להכללתם של תוכני התנ"ך בתכנית הלימודים נובעת מתשובה לשאלות אם תוכני התנ"ך רלוונטיים לחייהם של הצעירים ואם הם תורמים להתפתחותו המרבית של התלמיד לקראת היותו אדם אוטונומי וחושב. על פי תאוריות אלו לא חשוב מה מלמדים, אלא איך מלמדים. על יסוד זה אין כל העדפה לתוכני התנ"ך דווקא, ואם יש צורך אפשר לוותר עליהם כליל או לוותר על חלקם. מייצגה הבולט של גישה זו הוא לם.

בשעה שדפוס העיצוב התרבותי הוא השולט בקרב התאוריות על הוראת התנ"ך, והיות שמקומן של תאוריות האינדיווידואציה הממוקדות בצמיחת התלמיד שולי לחלוטין, אין בקרב ההוגים ביטוי לתאוריות הסוציאליזציה הרואות בהוראת התנ"ך אמצעי חִברות והממוקדות בהכנת התלמיד לתפקוד ראוי בחברה.

בין התאוריות הממוקדות בעיצוב לבין התאוריות הממוקדות בצמיחה נמצא עוד דפוס תאורטי, המכונה 'התאוריות הדיאלוגיות'. תאוריות אלה מתמקדות בדיאלוג שבין התלמיד לבין הטקסט התנ"כי. הדפוס הדיאלוגי מנסה למצוא איזון בין הנטייה לעצב את התלמיד לבין הרצון לסייע לו בצמיחתו. הוא מצוי בהגותם של מחנכים כאריה סימון,[21] יוסף שכטר[22] ורוזנק.[23] כל אחד מן המחנכים הללו מציע בדרכו תהליך של דיאלוג בין התלמיד לטקסט. המעיין בהגותם של המחנכים דלעיל אינו יכול להימנע מן הרושם כי גם הם מדברים על עיצוב התלמיד על פי דפוס ידוע וקבוע מראש. בכל זאת התאוריות הדיאלוגיות מתייחדות במודעות שלהן לקושי לקרב את הטקסט המקראי לתלמיד בין ימינו. הדיאלוג בתאוריות האלה משמש בראש ובראשונה אמצעי הוראה ולאו דווקא יעד חינוכי מוגדר.

## התאוריות הפרקטיות־האישיות של מורים

בעוד התאוריות על הוראת התנ"ך חקוקות בכתב וחשופות לפני כל קורא, המעוניין לפגוש את התאוריות שהמורים מחזיקים בהן עלול להיתקל בקשיים. תאוריות אלו אינן מנוסחות בצורה סדורה, וספק אם אפשר לקרוא אותן במסמך כלשהו. כדי להבין את תאוריות המורים ולהשוותן לתאוריות ההוראה של ההוגים ראוי להבחין בין כמה רמות של תאוריות על פי מידת ההפשטה שלהן ומידת היכולת להכילן.

21 אריה סימון, אדם בצלם: חינוך הומניסטי ולימוד מקרא, תל אביב תשנ"א.

22 יוסף שכטר, פרקי חינוך: יהדות וחינוך בזמן הזה, תל אביב תשל"ו.

23 רוזנק (לעיל הערה 7).

מצד אחד קיימות התאוריות הכוללות, המשקפות רמה גבוהה יחסית של הפשטה וכושר יישום רחב; מצד אחר קיימות התאוריות המצומצמות, המציגות רמת הפשטה נמוכה יותר ומשקפות מעגלים מצומצמים ומוגדרים של התייחסויות.[24] תאוריות ההוראה של ההוגים קרובות יותר לטיפוס של תאוריות פורמליות, ואילו התאוריות של המורים קרובות יותר לטיפוס התאוריות המצומצמות. בהשוואה לתאוריות פורמליות הטוענות לעקיבות ולשאר התכונות של ׳תאוריה טובה׳, התאוריות של המורים, הנגזרות מעולמם שלהם, נתפסות כתאוריות של השכל הישר הנובעות מניסיון חיים, מידע ומתובנות אישיות.

את התאוריות הפרקטיות של מורים אפשר להגדיר כמערכות האמונות שלהם בדבר הוראה ראויה, התלמיד המחונך (התלמיד שהוא ׳תוצר׳ של מערכת החינוך), טבעו של הידע, מאפייני החברה, יכולות התלמידים והמוטיבציה שלהם.[25] אמונות המורים הן העקרונות המנחים אותם בעבודתם והן המשקפות את התייחסותם של המורים לתופעות שהם פוגשים בשגרת עבודתם. תאוריות המורים כוללות שתי מערכות של אמונות: ׳אמונות עובדתיות׳ (factual beliefs) ו׳אמונות ערכיות׳ (values beliefs). האמונות העובדתיות משקפות את האופן שהמורים תופסים את המאפיינים של התופעות (מבנה החברה, מאפייני החומר הלימודי, האופן שהתלמיד קולט את החומר הנלמד וכו׳).[26] האמונות הערכיות משקפות את ערכיו של המורה בדבר הטוב והראוי בתהליך ההוראה (כיצד ראוי ללמד את החומר הנלמד, כיצד חברה צריכה להיות מאורגנת וכו׳). תאוריות המורים אישיות באופיין, מעניקות למורים בסיס לקבלת החלטות בעניין פעילויות הוראה והתאמתן למצבים נתונים, נותנות למורים אמות מידה לבחירת חומרי לימוד ואף מספקות צידוקים בדיעבד להכרעות חינוכיות שהמורים קיבלו. את תאוריות המורים בונה כל אחד מהמורים על בסיס התפיסות האפיסטמולוגיות שלו בנוגע למהותם של תוכני הידע, הבנת עולם התלמידים, דרכי רכישת הידע וכדומה.[27] מתוך כך אפשר לומר כי התאוריה הפרקטית־אישית של המורים היא ישות אידאולוגית המפקחת על פעילות המורים ונותנת לה משמעות.[28] המורים אינם פועלים על בסיס תאוריה אחת בלבד. לאחדות מהתאוריות שהם מחזיקים בהן הם מודעים ולאחרות אינם מודעים. התאוריות הרבות האלה משפיעות ומושפעות אהדדי. במקרים רבים הן

24 John W. Creswell, *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*, London 1998

25 Gail McCutcheon, ‘Facilitating Teacher Personal Theorizing’, Jeffrey W. Cornet and Gail McCutcheon (eds.), *Teacher Personal Theorizing*, New York 1992, pp. 191–205

26 Teun A. Van-Dijk, *Ideology: A Multidisciplinary Approach*, London 1998

27 George Hillocks Jr., *Ways of Thinking, Ways of Teaching*, New York 1999

28 הנדל ולווס (לעיל הערה 1); לם (לעיל הערה 20).

אינן תואמות זו לזו ואף נמצאות במתח ובניגוד ביניהן.[29] מרכיביהן ארוגים זה בזה עד כי אי־אפשר לזהות תאוריה יחידה במנותק מהאחרות.[30]

תאוריות המורים הן תאוריות בעלות אופי פרקטי.[31] הן נתונות בהקשר מוגדר ומשתנות מהקשר להקשר. במקרים רבים התאוריות הפרקטיות של המורים מנוסחות בטענות בנוסח 'אם... אז...'. ניסוח מסוג זה הוא ביטוי לדינמיקה תמידית ולתלותן של התאוריות במצב ובהקשר.[32] מגוון התאוריות הגדול נובע לא רק מההבדלים בין המורים אלא גם מריבוי המצבים וההקשרים שהם פועלים בתוכם.[33] עקב השונות בין המורים התאוריות שלהם אישיות וייחודיות.[34]

המורים אינם מודעים להשפעת התאוריות הפרקטיות־האישיות שלהם על פעילותם. מרכיבים רבים מהתאוריה שלהם נסתרים ואינם זוכים להתייחסות מודעת וגלויה. יש מורים המכחישים את קיומן של תאוריות כאלה ויש שמכירים בקיומן, אך מתקשים להגדיר אותן בכללן או אפילו חלקים מהן. כיוון שעולם המורים הוא במהותו עולם של עשייה, המורים אינם נדרשים להגדיר את תפיסותיהם ואת מעשיהם במילים. שיח הדן במעשיהם אינו חלק הכרחי מעולמם המקצועי.[35] תאוריות פרקטיות־אישיות של מורים אינן מופיעות בפרסומים רשמיים, ורק לעתים רחוקות הן משמשות נושא למחקר מעמיק.[36] עם זאת, בין שהמורים מודעים לתאוריות שלהם ובין שאינם מודעים להן, את עבודתם מדריכים שיקולים תאורטיים. כך מקבלת עבודתם כיוון שיש לו הצדקה.

בתהליך רכישת מקצוע ההוראה, בלימודי ההכשרה או בהתנסות, המורים מצוידים בתאוריות פרקטיות על אודות ההוראה.[37] תאוריות ההוראה הראשוניות שהמורים בונים לעצמם נגזרות מניסיונם בעבר כתלמידים, תוצאה של תצפית על מוריהם. בתהליך שמכנה לורטי (Lortie) 'שוליות בדרך תצפית'[38] תלמידים בבית הספר רוכשים מבלי דעת תובנות על תהליך ההוראה על ידי צפייה

29 Sarah Tann, 'Eliciting Student Teachers' Personal Theories', James Calderhead and Peter Gates (eds.), *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*, London 1993, pp. 53–69

30 הנדל ולווס (לעיל הערה 1); Jim Mitchell, 'Teachers' Implicit Theories Concerning Questioning', *British Educational Research Journal* 20, no. 1 (1994), pp. 69–83

31 D. Jean Clandinin and F. Michael Connelly, 'Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teachers Stories – Stories of Teachers – School Stories – Stories of Schools', *Educational Researcher* 25, no. 3 (1996), pp. 24–30

32 הילוקס (לעיל הערה 27).

33 מיטשל (לעיל הערה 30).

34 מק־קוצ'ן (לעיל הערה 25).

35 הנדל ולווס (לעיל הערה 1).

36 Donald P. Sanders and Gail McCutcheon, 'The Development of Practical Theories of Teaching', *Journal of Curriculum and Supervision* 2, no. 1 (1986), pp. 50–67

37 שם.

38 Dan C. Lortie, *Schoolteacher*, Chicago 1975

במוריהם. הם מגיעים ללימודי ההוראה, ואחר כך לעיסוק בהוראה, מצוידים בתובנות האלה. באופן זה המורים לעתיד מַבנים תפיסות על דרכי למידה, על אמצעים לעורר מוטיבציה, על היעיל והלא יעיל בהוראה וכדומה.[39] תהליך פיתוח התאוריות הפרקטיות־האישיות ממשיך בתקופת ההכשרה ומתגבר עם רכישת הניסיון בהוראה. על ידי ניסוי דרכי הוראה מגוונות, השוואה ביניהן, הבחנה (המבוססת על טעם אישי) בין היעיל והראוי לבין הלא יעיל והלא ראוי, המורים מפתחים תאוריות אישיות. ערכן ותקפותן של התאוריות נובע מהניסיון האישי המוכח של כל מורה ומורה.[40] בה בעת המורים לומדים גם מניסיונם של אחרים באמצעות תצפית בעבודתם של עמיתים או מתוך האזנה לסיפוריהם. ככל שהניסיון גדל, כך הוא משפיע יותר בהבניית התאוריות הפרקטיות של המורה. אולם לא רק הניסיון הישיר או העקיף משמש מקור להבניית התאוריה האישית. תפיסותיו הערכיות של המורה בנוגע לחיים בכלל ולהוראה בפרט משמשות גם הן מקור בעל משמעות לבניית התאוריות הפרקטיות שלו.[41]

הוראה אינה תהליך מכני שיכול להתקיים בלא מסגרת תאורטית מנחה. כל מורה מחזיק באוריינטציה תאורטית המנחה ומארגנת את מעשה ההוראה שלו. מקומן של התאוריות הפרקטיות של המורים הוא כה חשוב עד כי המורים אינם יכולים לפעול בלי אוריינטציה תאורטית הנוגעת להוראה ולראוי להיעשות.[42] האוריינטציה התאורטית היא התאוריה הפרקטית־האישית של המורה, והיא הגורם המשפיע ביותר בעיצוב התנהגותו כמורה.[43] אף על פי כן פעילותם של המורים אינה שיקוף ישיר ועקיב של התאוריות הפרקטיות שלהם. טיפוסים דומים של התנהגות מורים עשויים לנבוע מתאוריות פרקטיות שונות. בד בבד דרכי הוראה נבדלות עשויות להיות תולדה של תאוריות פרקטיות דומות.[44]

חוקרים אחדים זיהו שני מופעים שונים של התאוריות הפרקטיות האישיות: ‘תאוריות מוצהרות’ (espoused theories) ו‘תאוריות במעשה’ (theories-in-use). התאוריות המוצהרות ממוקדות בתיאור הפעילות או בהצדקתה ובאות לידי ביטוי כאשר המורים מדברים על דרך ההוראה שנקטו או שינקטו בסיטואציה מסוימת. התאוריות במעשה משקפות את מה שהמורים עושים ואת המימוש בפועל של

39 Angela Anning, ‘Teachers’ Theories about Children Learning’, James Calderhead (ed.), *Teachers’ Professional Learning*, London 1988, pp. 128–145; לורטי (לעיל הערה 38); מק־קוצ׳ן (לעיל הערה 25).

40 סנדרס ומק־קוצ׳ן (לעיל הערה 36).

41 הנדל ולווס (לעיל הערה 1); Jerome Bruner, *The Culture of Education*, Cambridge, Mass. 1996

42 מק־קוצ׳ן (לעיל הערה 25); Wilfred Carr and Stephen Kemmis, *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, London 1986

43 Freema Elbaz, ‘The Teacher’s “Practical Knowledge”: Report of Case Study’, *Curriculum Inquiry* 11, no. 1 (1981), pp. 43–71

44 הנדל ולווס (לעיל הערה 1).

התאוריות המוצהרות שלהם.[45] כיוון שהתאוריות של המורים מודעות רק בחלקן והיות שאפשר לבטאן ביטוי חלקי בלבד, הרי התאוריות המוצהרות, קרי התאוריות שהמורים יכולים לנסח במילים, שונות מהתאוריות במעשה.

## בין תאוריות ההוראה לתאוריות המורים

ג׳רום ברונר (Bruner) מצביע על שני אופנים בסיסיים של ידע וחשיבה שבני האדם מארגנים באמצעותם את עולמם ושולטים בו: האופן הפוזיטיביסטי (ובמינוח של ברונר – האופן ה׳פרדיגמטי׳ או ה׳לוגי־מדעי׳) והאופן הנרטיבי. כל אחד מאופני הידע והחשיבה מכיל עקרונות והנחות בדבר ארגון ההתנסות והבנת המציאות. שני האופנים מספקים דרכים לקליטת המציאות ולארגונה בזיכרון. כל ניסיון להעדיף סוג אחד ממשנהו או להקטין את ערכו של האחד על חשבון האחר פוגע בעושר הדרכים שבני האדם ׳יודעים׳ את העולם הפנימי והחיצוני להם ומתארים אירועים והתנסויות.[46]

האופן הפוזיטיביסטי מבוסס על החיפוש אחר האמת האוניברסלית. אופן כזה מתאים בראש ובראשונה למדעי הטבע ולמדעים המדויקים, אך הוא בא לידי ביטוי נרחב במדעי החברה, במדעי הרוח ובתחום ההגות והמחקר החינוכי. האופן השני של הידע והחשיבה – הידע הנרטיבי (הקרוי גם ׳קונסטרוקטיביסטי׳ או ׳פרשני׳) – מניח כי את עושר תופעות החיים ומורכבותן אפשר לייצג ייצוג הולם יותר בדרך של סיפור או נרטיב.[47] נוכחות הסיפורים כה בולטת בתרבות שלנו עד כי אפשר לומר שהם יוצרים את המציאות שבני האדם חיים בה. על יסוד השימוש בהבחנות של ברונר אפשר לומר כי תאוריות ההוראה של ההוגים ושל החוקרים מבטאות את הידע והחשיבה הפוזיטיביסטיים, ואילו התאוריות הפרקטיות של המורים מבטאות ידע וחשיבה נרטיביים.[48]

שני אופני הידע והחשיבה הם נקודות מבט לגיטימיות על העולם. הם שונים זה מזה במובהק בכל הקשור בתהליכי האימות והתהליכים המחקריים שלהם.

45 Donald A. Schon, *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco 1987; Sidney Strauss, ‘Confession of a Born-Again Constructivist’, *Educational Psychologist* 31, no. 1 (1996), pp. 15–21; Christopher Day, *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*, London 1999

46 ברונר (לעיל הערה 41); Jerome Bruner, ‘Narrative and Paradigmatic Modes of Thought’, Elliot Eisner (ed.), *Learning and Teaching the Ways of Knowing*, Chicago 1985, pp. 97–115

47 Amia Lieblich, Rivka Tuval-Mashiach, and Tamar Zilber, *Narrative Research*, London 1998

48 ברונר (לעיל הערה 41).

הנוסח הפוזיטיביסטי של ידע וחשיבה פונה לטענות מפורשות, כלליות, שאינן כבולות לתנאי הקשר משתנים. הנרטיב פונה לטענות בעלות רגישות לייחודי ולשונה ולהקשר ברור; הפוזיטיביסטי מתמקד בשאלה האפיסטמולוגית כיצד לדעת את האמת ואת הדרך הנכונה והבדוקה להבנה אובייקטיבית של התופעה הנחקרת. הנרטיבי נוטה לתאר את התופעה הנחקרת מתוך תלות בהתנסות אישית ייחודית. השוני בהנחות ובגישות בין שני ההגיונות כה גדול עד כי אי־אפשר להשתמש בטענה המבוססת על ההנחות הפוזיטיביסטיות לצורך הפרכה או חיזוק של טענה המבוססת על הנחות נרטיביות. שפת ההיגיון הפוזיטיביסטי חותרת לעקיבות ולשלמות פנימית המוצאות את ביטוין בהוכחה לוגית ובתאוריה טובה. כאשר מעיינים בתאוריות על ההוראה, פרי עבודתם של חוקרים והוגים, מבחינים בנטייה להציג את הכוללני, העקיב והסדור. ההיגיון הנרטיבי מוצא את ביטויו בסיפור טוב, בעלילה רבת מרכיבים והתפתחות. כאשר מורים מסבירים מה הם עושים ולמה הם עושים כך או אחרת, שומעים לעתים קרובות משהו הנשמע כסיפור ולא כמשנה תאורטית.[49]

למרות אופייה האישי של תאוריית המורים ועל אף היותה דינמית ומשתנה אפשר לדבר על מרכיבים משותפים לכל תאוריות המורים. למשל, כל תאוריות המורים כוללות התייחסות למרכיבים כמו מהות הידע, תפקיד המורה, תפיסת התלמידים; כל תאוריות המורים מושפעות מאוד מתפיסת העצמי של המורה ועוד. לכן חוקרים רבים פנו לגישה המחקרית הנרטיבית והעמיקו לספר את סיפור חייהם המקצועי של המורים.[50] המשתקף במחקרים אלו הוא התאוריות הפרקטיות־האישיות של המורים. נראה כי סיפורם של מורי התנ״ך ושל התאוריות הפרקטיות האישיות שלהם טרם נכתב. במאמר זה אנסה כאמור להשלים את החסר ואצביע על ההבדלים בין תאוריות ההוראה של ההוגים לתאוריות הפרקטיות־האישיות של המורים.

## מתודולוגיה

המחקר שלהלן מתבסס על 50 מקרים (case studies) של מורים המלמדים תנ״ך בבתי הספר הממלכתיים בזרם הכללי בישראל. המחקר מבקש לחשוף את

49 Sigrun Gudmundsdottir, ‘The Teller, The Tale and The One Being Told: The Narrative Nature of the Research Interview’, *Curriculum Inquiry* 26 (1996), pp. 293–306

50 ראה למשל אלבז (לעיל הערה 43); קלנדינין וקונלי (לעיל הערה 31); Mary Beattie, *Constructing Professional Knowledge in Teaching: A Narrative of Change and Development*, New York 1995; Pamela L. Grossman, *The Making of Teaching: Teacher Knowledge and Teacher Education*, New York 1990

תאוריות המורים באשר להוראת התנ״ך בבית הספר. הוא מתבסס על איסוף נתונים משלושה מקורות: תצפיות, ראיונות ומסמכים.

### תצפיות

כל המורים נצפו בשני שיעורי תנ״ך לפחות. השיעורים נצפו באותה כיתה, תוך זמן קצר (לאו דווקא בשיעורים רצופים). השיעורים הוקלטו במלואם ברשמקול. החוקר השתתף בשיעורים בתפקיד של תצפיתן משתתף. שיטת התצפית שננקטה הייתה כשיטתו של דני יורגנסן (Jorgensen).[51] התצפיתן צפה בשיעורים ורשם הערות שמכשיר רשמקול אינו יכול לקלוט כמו התנהגות התלמידים, מידת השתתפותם ורמת ערנותם למתרחש בכיתה. הוא רשם גם את כל מה שנכתב על לוח הכיתה, בידי המורים או בידי התלמידים. במרבית המקרים התמקד התצפיתן בתלמידים מסוימים ועקב אחר מידת מעורבותם בשיעור ואחר תגובותיהם. כל תצפיתן אסף את החומר שחולק לתלמידים בשעת השיעור (דפי עבודה, מפות וכדומה). ההקלטות תועתקו במדויק, וצורפו אליהן החומר שאסף התצפיתן וההערות שרשם במהלך התצפית. בשיטת עבודה זו התקבלה תמונה שלמה, ככל האפשר, על השיעורים הנצפים. התפיסה המקובלת במחקר האיכותני האתנוגרפי איננה רואה בתצפית ישות העומדת בפני עצמה, כזאת שאפשר להעניק לה פרשנות חיצונית. ההנחה היא כי אפשר להבין תצפית רק אם האדם החווה את התופעה (קרי הנצפה) הוא המפרש את ההתרחשות.[52] בעקבות השקפה זו לוו התצפיות בראיונות מבהירים.

### ראיונות

כל נחקר רואיין פעמיים לפחות. הריאיון הראשון נערך לפני התצפית בכיתה והריאיון השני אחריה. בחלק מן המקרים פוצל אחד הראיונות לשני ראיונות נפרדים. משך הזמן שהוקדש לשני הראיונות יחד היה בין שלוש שעות לחמש שעות. הראיונות התנהלו לפי הגישה האיכותנית־אתנוגרפית, בלא רשימת שאלות מחייבת אלא בדרך המסייעת לנחקר לספר את סיפורו בהקשר של המוקדים הרלוונטיים.[53] הנחקרים קיבלו עידוד לחזק את דבריהם בתיאורים ובדוגמאות מחייהם האישיים או המקצועיים. מטרת הריאיון הראשון הייתה לאפשר לנחקר לספר את סיפורו האישי והמקצועי בצורה פתוחה למדי. הריאיון הזה התמקד בשלוש נקודות עיקריות: זהותו היהודית של המורה, השקפתו על התנ״ך והמקורות היהודיים והשקפתו על הוראת התנ״ך. הריאיון השני התקיים אחרי

51 Danny L. Jorgensen, *Participant Observation: A Methodology for Human Studies*, London 1989

52 Clifford Geertz, *The Interpretation of Cultures*, New York 1973

53 Irving E. Seidman, *Interviewing as Qualitative Research*, New York 1991; James P. Spradley, *The Ethnographic Interview*, New York 1979

התצפיות, סמוך ככל האפשר לזמן ביצוען. בריאיון הזה התבקש כל מורה לתאר את השיעורים הנצפים ולהסביר אותם מנקודת מבטו. המראיין סייע בשאלות והקפיד לא להוסיף את פרשנותו. בחלק גדול מן הראיונות הושמעו למרואיין קטעים קצרים שהוקלטו בשיעור, והוא התבקש להסביר את שהתרחש בשיעור מנקודת ראותו.

## ניתוח הנתונים

מטרת ניתוח הנתונים להעמיד תיאורים פרשניים של התופעה הנחקרת באופן שיבהיר את התופעה על מרב מרכיביה ולבסס תאוריה המעוגנת בנתונים (grounded theory).[54] הנתונים נותחו בתהליך ארוך הנתון בכללים קשוחים. הניתוח התבסס בעיקרו על הראיונות, ועמדה בבסיסו ההנחה שהודגשה לעיל כי התופעה הנחקרת תוכל להיות מובנת רק אם מי שחווה אותה הוא שיסביר ויפרש אותה. חמישים המקרים נותחו במקביל בהתייחסות לקטגוריות דומות. בד בבד נשמרה בתהליך הניתוח ההתייחסות הייחודית לכל אחד מהמקרים וניתן ביטוי למרכיביו הייחודיים ולהקשר המיוחד שבו נאמרו הדברים. בשלב הראשון נותחו הראיונות במלואם וקודדו ההיגדים של המורים לקטגוריות כלליות. בשלב זה, ועוד יותר בשלבים הבאים אחריו, נעשה מאמץ להשתמש בקטגוריות מקבילות לכל המקרים הנחקרים. בשלב השני, לאחר שהתקבלה התמונה הכללית שנאספה, קודדו מחדש כל הנתונים בשיטה של איחוד קטגוריות קיימות אחדות ופיצולן של אחרות. בשלב זה קודדו קטגוריות־העל לתת־קטגוריות ואותרו יחסי הגומלין בין הקטגוריות שהתקבלו. כך התקבל מיפוי כולל של היגדי המורים על פי הקטגוריות שמאפיינות אותם. השלב השלישי התמקד באיתור מצבורי קטגוריות המכילות מידע עמוק ומשמעותי שיש בו עניין מחקרי הראוי להדגשה.[55] הקטגוריות המרכזיות דלעיל ויחסי הגומלין שביניהן היוו את השלד לתיאור כל אחד מ־50 המקרים שנחקרו. כל אחד מהמקרים מתייחס למורה נחקר אחר, אך כולם מתבססים על אותן הקטגוריות. שיטת הניתוח בשלושה שלבים אפשרה מעבר הדרגתי ומבוקר מקטגוריות תיאוריות לקטגוריות מופשטות יותר. מאפיין זה של שיטת הניתוח אפשר לחזור מדי פעם לשלבי ניתוח קודמים ולבדוק אם לא חלה בדרך טעות בהבנה. רק בשלב הרביעי של הניתוח נעשה הניסיון ליצור תאורטיזציה, היינו לא רק לתאר את התופעה אלא להגדיר במפורש ובמילים המקובלות בספרות המחקרית את אופייה של התופעה הנחקרת. בשלב זה נעשה ניסיון להצביע על דפוסים קבועים ולמיין אותם בהתאם. כוונתי כאן לדפוסים המשקפים קשרים בין היבטים נבדלים בהשקפות המורים. בסוף התהליך התקבלו שישה דפוסים של תפיסות הוראה.

54 שטראוס וקורבין (לעיל הערה 2).

55 שם.

להלן אציג שישה מקרים מתוך כלל 50 המקרים. כל אחד מששת המקרים מאפיין את אחד הדפוסים של תאוריות של המורים לתנ״ך.

### ד. אוכלוסיית המחקר

כאמור, המחקר כלל 50 מורים לתנ״ך. כל המורים מלמדים בבתי ספר ממלכתיים כלליים. הם מפוזרים על פני כל הארץ ומלמדים בסוגי בתי ספר שונים. המורים נבחרו באקראי, על פי מידת נכונותם להיחשף ולפנות את זמנם לראיונות ולתצפיות. הריבוי היחסי של נחקרים (ריבוי במושגים של מחקר איכותני) נותן תמונת מרואיינים מגוונת. אפשר לומר כי אוכלוסיית הנחקרים משקפת חתך מסוים של אוכלוסיית המורים לתנ״ך בבתי הספר הממלכתיים הכלליים בישראל. עם זאת, כמקובל בגישה המחקרית האיכותנית, אין מחקר זה מבקש לטעון כי המדגם הוא מדגם מייצג, ובשל מורכבות התופעה הנחקרת ובגלל הייחוד של כל אחד מן המורים וההקשר האישי והחינוכי שהוא פועל בו ספק אם קיים בכלל מדגם מייצג. האנונימיות של המרואיינים נשמרה לחלוטין, והשם שניתן לכל מרואיין בדיווח אינו שמו האמתי. גם סימני הזיהוי של כל בית ספר ניטלו מן הדיון.

מתוך כלל הנחקרים 45 הן מורות ו־5 הם מורים. יש להניח כי יחס זה בין מורים למורות אינו שונה בהרבה מהמצוי בכלל אוכלוסיית המורים. מהם 16 מורים מלמדים בבית ספר יסודי, 19 בחטיבת ביניים ו־15 בתיכון.

### ה. התפלגות המורים לפי הוותק בהוראה

ארבעה מורים בעלי ותק של 1–3 שנים, 13 מורים בעלי ותק של 4–10 שנים, 20 מורים בעלי ותק של 11–20 שנים; 13 מורים בעלי ותק של מעל 21 שנים.

## שש תאוריות של מורים לתנ״ך

### א. התאוריה של אביבה: הגישה האמונית־הכוללנית

אביבה, בת 34, מורה בעלת ותק של 13 שנות הוראה, קיבלה הכשרה חינוכית במכללה ממלכתית־דתית למורים, לא התמחתה התמחות מיוחדת בתנ״ך, מלמדת נוסף על תנ״ך גם היסטוריה ומתמטיקה. אביבה גדלה בבית דתי־לאומי. כיום היא מגדירה את זהותה היהודית כ׳חרדית׳ ובתפיסותיה היהודיות היא נשמרת שלא להיפתח לרעיונות שאינם יהודיים אותנטיים.

> התנ״ך זה ספר שצריך להתייחס אליו בכובד ראש. זה לא ספר קריאה ולא ספר היסטוריה... האוניברסיטה לא מלמדת תנ״ך. היא חוקרת מה כתבו חוקרי חוץ מקראיים... ברחתי משם. אני מאמינה בפרשנות המסורתית. חוקרים שניסו לחקור את התנ״ך – אפיקורסים. אני מזדעזעת רק לחשוב

על זה. הרי אומרים: מי יכול לחקור את התנ״ך? רק מי שממלא כרסו בש״ס ופוסקים.

אביבה מלמדת בכיתה ז בחטיבת ביניים ממלכתית. היא סבורה כי עליה להציג לפני התלמידים את אלוהים בורא העולם, המשגיח והמצווה, **כמקור הערך של התנ״ך**. בתהליך ההוראה היא נותנת ביטוי לתפיסות אחרות באשר למקורות ערך נוספים, כמו תפיסה מדעית. היא נוקטת שיטה זו אף שהתפיסה המדעית סותרת את השקפתה בדבר ההבנה הנכונה של התנ״ך. היא פועלת כך מפני שהיא מעוניינת לשכנע את התלמידים בסבירות של הכתוב בתנ״ך וגם משום שהיא מבינה שזו חובתה כמורה בבית ספר לא דתי.

אביבה מאמינה כי זכותה ואף חובתה לבטא את **אמונתה האישית** לפני התלמידים. היא סבורה כי אמונותיה מתאימות לאמת המצויה בתנ״ך: ׳אבל אני לא מנחילה את זה לתלמידים ככזה ראה וקדש... אלא בואו נבדוק מי אמר, אני מגרה אותם לשאלות... אני לא נותנת להם תשובות׳.

אביבה: למדתם יהושע? איך הוא כבש את יריחו?
(תלמידים משמיעים קולות שופר.)
אביבה: תקעו שופר שבעה ימים ושבעה לילות והחומות נפלו...
תלמיד: לא מאמין, אין הוכחות!
אביבה: אל תאמין!
תלמיד: המורה, את היית שם?
אביבה: לא הייתי, אבל אמרתי לך: אני קוראת את התורה ואני מאמינה לכל תג שלה כי אני מאמינה שהתורה הזאת נכתבה על ידי השם והשם זה כוח עליון והוא ברא את העולם, ואני קיבלתי הוכחות.
תלמיד: מה ההוכחות?
אביבה: [...] אי־אפשר לענות ככה מהשרוול... אני עוד לא יודעת רבע ממה שהייתי רוצה לדעת. הבנת רועי?
תלמיד (מתעקש): המורה... ואמרו כאילו שה׳ הפיל את החומות ולא הרעש.
אביבה: נכון, זאת אמת.

יש תמיד את הקטע של רגע באמת זה קרה?... תמיד זה נשאר פתוח כי אני לא רוצה להאכיל אותם. אני מצהירה שעבורי זה אמת [...] באיזו שהיא מידה די גדולה אני כן מבטאת את ההשקפות שלי אבל זה לא היה חס וחלילה מיסיונרי. אני רוצה גם להראות להם את המציאות באורח אחר. למשל אף אחד בעצם לא קולט שמלחמת המפרץ זה היה למעשה נס.

אביבה תופסת את עיקר **תפקידה** כמורה לעורר את המעורבות של התלמידים ואת העניין שלהם בתנ״ך כך שיקל עליה להקנות להם את הערכים האמוניים שבתנ״ך. במהלך השיעור היא אכן נהנית לשמוע אותם מצטטים את הפסוקים המתאימים:

'אני רוצה לעצב אותם שהם יצעידו את הדור הבא בתבונה... הקטע של מורשת דתית, להבין קצת את ההיסטוריה של העם היהודי... אני רוצה שיאהבו את הטקסט ויבינו אותו... לתת להם תחושה של שייכות לטקסט'.

לפי תפיסתה של אביבה לימוד התנ"ך צריך להיות לימוד בעל גוון ייחודי – לא לימוד כדי להצליח בבחינות ולקבל ציון אלא לימוד חווייתי המונע מעניין פנימי. אף על פי כן היא אינה נמנעת מלהטיל על תלמידיה פעילויות שגרתיות ולהכניסם למשמעת של בחינות וציונים. היא עושה זאת בגלל דרישות בית הספר ובגלל חששה כי בלי מסגרת חיצונית מחייבת היא תתקשה להחזיק את התלמידים בתהליך לימודי שוטף. לפי תפיסתה על התלמיד המחונך להיות אחראי ומחויב למסרים ואף למצוות של התנ"ך. למרות זאת היא מבקשת להיות מציאותית ומוכנה להסתפק אף בפחות מזה.

המטרה החינוכית של אביבה היא הקניית ערכים יהודיים ייחודיים. מתוך כך ההוראה שלה מכוונת, והיא נמנעת ככל האפשר מהטלת משימות המבוססות על למידה עצמית ושאילת שאלות חופשית. העובדה שהיא מלמדת בבית ספר לא דתי, בעל תכנית לימודים המחייבת גם אותה, גורמת לה לתת ביטוי גם למטרות לימודיות שאינן תואמות את תפיסתה החינוכית. אביבה מבינה כי הכנתם של התלמידים למבחנים חיצוניים והרצון שהם יעברו מבחנים אלו מחייבים אותה לשנות ולו במעט את סדרי העדיפויות שלה.

היא מסכמת את המשנה החינוכית שלה:

> סך הכול על עם ישראל אומרים שזה עם הספר והיום אנשים לא נוגעים בתנ"ך... אני רוצה לשדר להם שזה שייך להם ומחייב אותם. לא נעים להגיד, אבל לתלמידים אין כמעט זהות יהודית. זה כתוצאה מחינוך. הם לא אשמים וברור שזה משפיע על הוראת הטקסט... אבל אם המורה הוא טוב, זה קצת עוזר...

אביבה מבטאת את הקונפליקט שהיא חשה בין תפיסותיה על אודות הדרכים הראויות להציג את התנ"ך והפוטנציאל החינוכי הטמון בו לבין ההכרה כי תלמידיה אינם מתלהבים ממסרים אלו. התאוריה האמונית־כוללנית שלה מבקשת לתת פתרון למצב עניינים זה.

### ב. התאוריה של מיכל: הגישה האמונית־המצמצמת

מיכל, בת 50, מורה בכיתה ח בחטיבת ביניים במרכז הארץ, בעלת ותק של 27 שנים בהוראת תנ"ך והיסטוריה. מיכל נולדה וגדלה במקסיקו ועסקה שם בהוראת מקצועות עבריים בבתי ספר יהודיים. היא עלתה לארץ בגיל 27 והמשיכה את לימודיה עד לקבלת תואר שני. בחירתה של מיכל ללמד תנ"ך אינה מקרית, ויש לה קשר לסיפור הביוגרפיה והזהות האישית שלה. מיכל מגדירה את זהותה היהודית כמסורתית, בלי מחויבות דתית לקיום מצוות. היא מצהירה על אמונה באלוהים, אם כי, לדבריה, לא במובן המקובל על אנשים דתיים.

במישור הפרקטי היהדות שלי מתבטאת בכך שאני שומרת כשרות, הולכת לבית הכנסת בזרם האורתודוקסי בחגים בלבד, מדליקה נרות שבת, מוכרת את החמץ לפני פסח, אבל אינני מקפידה במצוות, לא שומרת על מצוות עשה... את כל מה שאני מקיימת אני עושה מתוך קבלת מנהגים מסוימים, שמסמלים את התרבות שלנו, אבל אינני רואה בהם מעשה דתי. למשל יום השבת היא יום מנוחה בעבורי, כמו שאצל הגויים זה יום ראשון. הדלקת נרות, קידוש, חנוכייה שייכים להוויי היהודי שלי ולכן אני מקיימת אותם.

לעומת זהותה היהודית, הכוללת התייחסויות שיש בהן ביקורת כלפי הגישה הדתית האורתודוקסית, יחסה לתנ"ך קרוב הרבה יותר, כמעט זהה, לגישה הדתית. היא רואה בתנ"ך בראש ובראשונה ספר המציג אמונות ודעות בעלות השקפה דתית.

לדעתי התנ"ך הוא הבסיס של התרבות, שהרי לא סתם הוא נקרא ספר הספרים. בעיניי הוא אינו ספר היסטורי ולא ספרותי. הוא מעבר לזאת, שאם ארצה לחפש עובדות היסטוריות אלך לכתבי היסטוריונים, הם יותר מדויקים... התנ"ך בעיניי הוא משהו מעבר לדבריהם... בעיקרו הוא ספר של השקפה דתית – אמונתם של עורכי התנ"ך, שהיא גם אמונתי.

מיכל מציגה לתלמידים את תפיסת האלוהים כמקור הערך של התנ"ך. בתנ"ך אלוהים בורא, מצווה ומפקח. היא מצפה שהתלמידים יתייחסו לכתוב ברוח זו. עם זאת, כפי שמשתמע מדבריה בשיעור ושלא כמו התפיסה הדתית, היא מצמצמת את תקפות הכוח האלוהי להקשר התנ"כי ומבחינה בין תפיסות ימינו לתפיסות העבר. בדיון שהתקיים בכיתה בעקבות קריאת פרק י בישעיהו מתקיים הדיון שלהלן:

מיכל: מי יכול להגיד לי מהו העונש שקיבלו בני ישראל?
תלמיד: יבוא אליהם אויב מרחוק משני הצדדים כך שהם לא יוכלו להתחמק.
מיכל: יפה, תודה. מי האויב?
תלמידה: אשור.
מיכל (כותבת על הלוח 'אשור'): נשאלת השאלה, אם אשור העם הזה נשלח על ידי האלוהים להעניש את עם ישראל, מדוע נענש? כדי להבין את זה אנחנו צריכים קודם כול להבין השקפה מסוימת בתנ"ך, וההשקפה המסוימת היא שכל האירועים ההיסטוריים שקורים בתנ"ך מתרחשים כי האלוהים מפעיל את האירועים ההיסטוריים. אנחנו בימינו, אם אנחנו רואים שאימפריה או מדינה גדולה מתפוררת, אנחנו נחפש סיבות אחרות למה ממדינה גדולה היא נהפכת למדינה קטנה. איזה דוגמאות אתם מכירים?
תלמיד: ברית המועצות.
מיכל: מה הסיבות שנחפש בימינו... מדוע התפוררה ברית המועצות?
תלמידים: המשטר... סיבות כלכליות, לאומיות, ביטחוניות...

מיכל: אנחנו נחפש הרבה סיבות, אבל בתוך התנ״ך יגידו לכם אחרת. התנ״ך טוען שהאלוהים מפעיל את כל האירועים וכל מה שקורה זה היד האלוהית שמפעילה את העולם...

המטרה להעביר לתלמידים את ההשקפה ההיסטוריוסופית של המקרא, שהאלוהים הוא מנהל את האירועים ההיסטוריים, שבימינו אנו כאשר רואים איזה אירוע היסטורי, אנחנו אומרים: יש סיבה פוליטית, גאוגרפית כלכלית וכו׳. אבל המקרא לא כך. ההשקפה של התנ״ך אומרת: יש יד מכוונת את האירועים ההיסטוריים והאצבע המכוונת היא אצבע אלוהים. [...] אני תמיד אומרת שההשקפה המקראית היא שונה מההשקפה של ימינו אנו...

לפיכך מיכל מעדיפה את הפרשנות המסורתית בתור הפרשנות הלגיטימית היחידה לתנ״ך.

המורה חייב לבוא וללמד את הטקסט לפי מה שהטקסט דורש, זה רוצה לומר, אני לא יכולה לקבל שמורה ילמד את התנ״ך כספר ספרות או כספר היסטוריה... המורה המלמד תנ״ך צריך לדעת שלתנ״ך יש השקפה דתית וההשקפה הדתית פירושה אל״ף, בי״ת, גימ״ל... עליו להביא את הטקסט עם המשמעות הערכית של התוכן מבלי לערב את האידאולוגיה האישית שלו בתפקיד.

בד בבד מיכל מציגה לפני התלמידים גם פרשנויות המשקפות תפיסות תרבותיות ולאומיות של התנ״ך המדגישות את הבסיס ההיסטורי שלו והמבוססות על פרשנות מדעית. היא עושה זאת כיוון שהיא סבורה שהסברים כאלה ישכנעו את התלמידים בקלות רבה יותר או משום שהיא מרגישה שתכנית הלימודים דורשת ממנה לפעול כך.

המטרות החינוכיות של מיכל קשורות בראש ובראשונה להקניית ערכים יהודיים ייחודיים. מטרות הקשורות בהקניית הדרכים לחקר הטקסט חשובות לה פחות. אף על פי כן היא מודעת לכך שתכנית הלימודים הרשמית דורשת מהתלמידים שליטה בדרכי עיון תוך הדגשה מועטה של המשמעויות הערכיות המצויות בטקסט המקראי. לכן היא מקדישה זמן רב מאוד לניתוח לשוני של הטקסט, לא פעם על חשבון הדגשת המשמעויות הערכיות המצויות בו. אף שמיכל מקבלת את הפרשנות האמונית־דתית ואף שפרשנות זו מנחה אותה בעבודתה, היא מסתייגת מתקפות הערכים האמוניים לימינו:

כאשר אומרים לך להשמיד את עממי כנען, אז מה זה רוצה לומר... נשים זקנים וטף. אז אני מלמדת אותם שמבחינת המוסר זה לא עומד, באמת זה לא מוסרי לתת הוראה להרוג את כולם, עד האחרון, אבל אנחנו צריכים להבין את התקופה ומדוע אמרו את זה, כי האלילות של עממי כנען הייתה

אלילות של זנות ועם ישראל הגיע למקום בתור מיעוט ועמדו בפני סכנת טמיעה.

כאשר היא עוסקת בפן הערכי, מיכל מסתפקת בהבנת הערכים בהקשר של הזמן והמקום התנ"כיים ואינה מתייחסת לרלוונטיות ערכית אפשרית לחיי התלמידים דהיום.

מיכל מדגישה את **תפקידה** לעורר את תלמידיה להתעניין בתנ"ך ורואה **בתלמיד המחונך** מי שצריך להפגין יחס חיובי לתנ"ך ולמסורת הדתית. היא אינה מצפה מהתלמידים לחוש מחויבים ליישם את הערכים המשתמעים מהתנ"ך בחיי היום יום שלהם.

## ג. התאוריה של יפה: הגישה הקוגניטיבית־ביקורתית

יפה, בת 26, מורה בראשית דרכה, בעלת ותק של שנתיים בהוראה, מלמדת תנ"ך בחטיבת הביניים. יפה הוכשרה להוראה במכללה למורים וקיבלה תואר ראשון בחינוך (B.Ed.). היא מגדירה את זהותה היהודית חילונית־מסורתית: המסורתיות מבטאת זיקה לעבר ולמורשת, והחילוניות היא ביטוי לאורח החיים בהווה. יפה מאמינה כי הגישה הנכונה להצגת התנ"ך לפני התלמידים היא להדגיש כי **מקור הערך** של התנ"ך נובע מהיותו יצירה אנושית.

> השאלה איך אתה מתייחס אל התנ"ך: אם אתה מתייחס אליו כטקסט ספרותי או שאתה מתייחס אליו כאל דבר שאתה צריך להאמין בו בעיניים עצומות, וההסתכלות שלי היא בעיניים מאוד מאוד פקוחות... אני לא מתייחסת אליו לגמרי כאל טקסט ספרותי אבל לא מתייחסת אליו כאל דבר קדוש... התנ"ך הוא הדבר שמאחד את היהדות... אני לא לוקחת את עניין בריאת העולם על ידי האלוהים כדבר שהוא מובן מאליו.

למרות דבקותה בלימוד העיוני הטהור היא אינה מתכחשת לייחודו הערכי והמסורתי של התנ"ך. השקפתה זו מורגשת בשיעור, אם גם לא בהדגשה יתרה. **המטרה הלימודית** של יפה ממוקדת בהקניית כלים ללימוד הטקסט ולניתוחו כאמצעי להבנת התנ"ך והפרשנויות הנלוות לו. בשיעור העוסק בשירת דבורה היא מפנה את תשומת לב התלמידים למבנה השירה:

> יפה: מה לגבי הפסוק הראשון מבחינת התוכן?
> תלמיד: הקדמה.
> יפה: אז הפסוק הראשון מעין כותרת לכל מה שאנחנו עומדים לשמוע... זאת אומרת שאם דבורה תסייע לברק, מה תפקיד השירה הזאת?
> תלמיד: לשבח את אלוהים.
> יפה: נכון, זה שיר תהילה. שיר תהילה לאחר מה?
> תלמיד: לאחר המלחמה.
> יפה: ומה יהיה בסוף המלחמה?

תלמידים (ביחד): ניצחון.

מה שלי חשוב זה כלים מאוד מסוימים של התמודדות עם טקסט ולא משנה איזה טקסט זה. זה יכול להיות טקסט בגאוגרפיה, זה יכול להיות טקסט בהיסטוריה, אולי איזה שהוא עניין ורצון לחקור.

אף שיפה נשמעת משוכנעת בצורך להתמקד בשימוש בכלים מחקריים, היא נותנת מדי פעם בשיעור ביטוי לתפיסה לימודית אחרת. הדבר נובע מרצונה לגוון את השיעור ולעורר עניין בתלמידים.

זה קרה לי למשל בסיפור דבורה שלנסות ולהעביר את זה לאירועים אקטואליים. זאת אומרת, מי היה לנו מבחינת כל המנהיגים הכי גדולים שלנו שהיה ממין נקבה. אז לנסות להעביר את זה איך שהוא למישור האקטואלי כדי ליצור עניין. כשמעבירים למישור האקטואלי זה הרבה יותר קל, זה הרבה יותר מדבר אליהם... זה מאוד מוצא חן בעיניהם שאפשר להפוך את זה גם לטקסט אקטואלי.

ערכים רלוונטים לחיי היום יום הגלומים בטקסט נחשבים בעיני יפה שוליים ללימוד ואינם חלק מהמטרות הלימודיות שלה: ״אם דנים בתוכן, אז אני בתוכן, ולא מכניסים דברים שמעבר. אם דנים במבנה, אז דנים במבנה. אם דנים ביהדות, אז דנים ביהדות. זה לא ייכנס בכל אחד מהשיעורים. אם זה כלול בתוכן אז בטח. במקום שהיהדות לא נכנסת אני לא דוחפת אותה בכוח. הרי ספר שופטים בעיקרו הוא טקסט ספרותי״.

יפה מאמינה שהתפקיד שלה הוא להקנות לתלמידים כלים קוגניטיביים של מחקר ולימוד, וכי המיקוד בכלים מחקריים מאפשר לה להקנות לתלמידים ערכים כמו פתיחות, סקרנות והעמקה. היא סבורה כי ערכים אלה גלומים בדרך הלימוד המיוחדת ולאו דווקא בתוכני הטקסט.

התלמיד המחונך לדעת יפה צריך לשלוט במיומנויות המחקר ולדעת לעומק את הטקסט התנ״כי. היא מאמינה כי האתגר הטמון במחקר הביקורתי עשוי לקרב את התלמידים אל התנ״ך.

הם לא מתים על שיעורי תנ״ך... הרבה תלמידים, הם מאוד לא אוהבים את התנ״ך. המטרה שלנו היא לנסות ולגרות אותם וברגע שאנחנו מגרים אותם אנחנו גם נשיג את ההנאה שלהם בשיעור, ואם נתייחס אל זה רק בהיבט הדתי של זה... אז אני חושבת שאנחנו נאבד את הגירוי של התלמידים ואני לא חושבת שהם יחזרו להסתכל בזה.

### ד. התאוריה של איילה: הגישה הערכית־נורמטיבית

איילה, בת 46, מורה בחטיבת ביניים ממלכתית־כללית. היא בוגרת מכללה

למורים, בעלת 18 שנות ותק בהוראת תנ״ך וספרות עברית. איילה מגדירה את זהותה היהודית חילונית.

> [המשמעות להיות יהודייה בשבילי] זה קודם כול העובדה שאני חיה בעם שלי... אני יושבת בארצי... עניין השורשיות מאוד חשוב... ארץ ישראל היא ארץ אבותינו... פה העם שלנו נוצר. [...] היום יש לי משפחה, אני לא עושה מה שאני לא מסוגלת לעשות... אוכלים ביחד, יושבים ביחד, הביחד זאת המטרה בסופו של דבר. החגיגיות של שבת... אני מאוד קשורה לזה. אני מאוד אוהבת להיות שייכת למסורת... אני לא גדלתי עם מצוות ואני לא מסוגלת להעביר את זה הלאה.

איילה מלמדת בכיתה ז את ספר עמוס. בתהליך הלימוד היא מציגה בראש ובראשונה את הערכים המוסריים והלאומיים כמקור הערך של התנ״ך. הדגשת היסודות הערכיים שבטקסט אינה עומדת תמיד במבחן הביקורת המדעית, ואף על פי כן איילה אינה נרתעת ורואה בתנ״ך מקור לערכים אפילו הם נובעים ממיתוס ולא מעובדות היסטוריות: ׳בשיעור האחרון דיברנו על הכסף כדבר שמאמינים בו... קודם כול הוא [עמוס] סוציאליסט, אני רואה את זה כך... הוא דוגל בחברה שתדאג לחלשים בכל המובנים׳.

המטרה החינוכית החשובה ביותר בעיני איילה היא קודם לכול העברת הערכים הגלומים בטקסט לתלמידים – הן ערכים יהודיים־פרטיקולריסטיים הן ערכים אוניברסליים. היא מנסה לקשר בין הערכים שבטקסט לבין חיי היום יום של התלמידים ובמידה מודגשת משתדלת לחבר אותם לחוויות החברתיות שלהם. איילה מודעת לכך שנקודת המוצא של עמוס הנביא היא אלוהים וכי הוא נושא כמובן מאליו את דבר האלוהים מתוך ציות לציווי האלוהי. היא מאמינה שהדרך הראויה להקנות את הטקסט המקראי היא על ידי הרחקת המשמעות הדתית שלו והדגשת המשמעות ההומניסטית המודרנית. בדיונים בכיתה איילה מדגישה בדבריה את הנביא כגיבור הסיפור ומבליטה את הערכים והמסרים העולים מדבריו.

> איילה: האם הוא [הנביא] רק פונה אל החובה?... מה דורשים מהאח הגדול בבית?
> תלמיד: בגרות.
> איילה: בגרות ומה עוד? מה יש בתוך הבגרות?
> תלמידים (צועקים): אחריות, אחריות.
> (איילה כותבת על הלוח ׳אחריות׳.)

> אני קצת שמתי דגשים על דברים מסוימים, דיברתי במילים ׳אחריות׳, ׳מחויבות׳, זה מילים שלא כתובות... זה פירוש שלי.

אף על פי שהיא מאמינה שעיקר הלימוד צריך להתמקד בהקניה ישירה של ערכים, היא עוסקת במרבית השיעור דווקא בהסבר הכתוב לנוכח ההערכה שהתלמידים

מתקשים בהבנת הטקסט. תחושה זו מלווה גם במודעות כי הטקסט – לשונו, מבנהו וצורתו החיצונית – אינו מושך את התלמידים ואינו מקל עליהם: ״מה שמרתיע אותם זה הצורה החיצונית הצפופה והעמוסה שהם לא מכירים אותה היום, חלק מהם לא יודעים לקרוא ניקוד... והדבר השני הניסוח הלא ברור. הם מרגישים תקועים, הם מרגישים שהשאלות קשות מאוד בחוברת והם לא מבינים״.

מתוך כך מתרוצצים בתפיסתה של איילה שני **תפקידים** אשר לא פעם מתחרים ביניהם על הבכורה: העברת הערכים שבטקסט לעומת הקניית שליטה בכלים לניתוח הטקסט. התפקיד הראשון פתוח יותר, יצירתי יותר ומזמין התרחקות מהטקסט; התפקיד השני מכוון יותר ודורש דיוק וצמידות לטקסט. אולם כשהיא צריכה להגדיר את מאפייניו של **התלמיד המחונך** היא החלטית בדבריה ומדגישה קודם לכול את הצורך לחנך תלמיד כזה לעמדות חיוביות כלפי הערכים ההומניסטיים שבטקסט. היא מדברת גם על נכונותו להפנים את הערכים הללו וליישמם בחיי היום יום. איילה מודעת לקושי להשיג מטרה זו: ״לילדים יש ריחוק אדיר מהספר. הם מרגישים שהספר לא שייך להם... השפה קשה להם והתכנים כל כך מרוחקים מהם והתקופה כל כך מרוחקת מהם. [...] הם מרגישים שזה משהו שבאופן מלאכותי שייך להם, מכריחים אותם להרגיש שזה שייך להם... אני חושבת שמשעמם קצת לחלק מהם... חלק מהדברים קשים לחלק מהילדים״.

### ה. התאוריה של רבקה: הגישה הערכית־ביקורתית

רבקה, בת 48, בעלת ותק של 25 שנים בקירוב בהוראת מקרא. סיימה תואר ראשון במקרא והיסטוריה באוניברסיטה. שם גם קיבלה את תעודת ההוראה שלה. זהותה היהודית של רבקה היא חילונית והיא רואה ביהדות תופעה מתפתחת. היא מדגישה שאת יהדותה ספגה בבית הוריה, אנשי תנועת העבודה. היא מספרת שהבית שגדלה בו היה חילוני לחלוטין, אך בו בזמן ישראלי־שורשי ביותר:

> למדתי בבית הספר היסודי ״בית חינוך לילדי עובדים״. השתייכתי ל״נוער העובד והלומד״... חוויתי את החוויה של אבא שהיה פעיל בהגנה, צבא בריטי, צה״ל... הוריי היו חילוניים. דרך החיים שלנו הייתה חילונית לגמרי... היה בית של אנשי עבודה... להרגיש יהודייה, הרגשה פנימית [...] אני מרגישה יהודייה וזהו. זה לא במודע. אני רוצה לחגוג את ראש השנה כי זה משהו שמסמל ראשית, אני רוצה לחגוג את פסח כי זה חג שהוא כמעט קלסי – מעבדות לחירות... זה גם משפחתי מאוד. היהדות בשבילי זה גם ישראליות. אני לא מקיימת מצוות, אני חילונית לגמרי... אני חושבת שיהדות מדגישה דברים כמו בין אדם לחברו... בהחלט אני נושאת עמי דברים שהם ערכים שהפנמתי מן היהדות, אבל אני לא קמה כל בוקר וחושבת על זה.

רבקה מלמדת את ספר בראשית בכיתה יא. לפי הבנתה יש להציג את מקור הערך של התנ"ך כיצירה שכתבו בני אדם בעלי אמונות דתיות.

> התנ"ך הוא ספר שנכתב על ידי בני אדם, על ידי סופרים מקראיים הוא נכתב. סיפורים נכתבו או הובאו לידי כתב אחרי היסטוריה ארוכה של סיפורים בעל פה, של אגדות בעל פה. לכן יש את חילופי הגרסאות ולכן יש קטעים קטועים ולכן יש שלב של עריכה – העורך המקראי היה צריך לשחזר, להתאים דברים, למה זה פה, למה עניין אל"ף בא אחרי עניין בי"ת, מה הקשר ביניהם? אני מראה להם במהלך השיעור... זה נוגד אולי את התפיסה הדתית שהתנ"ך נכתב ברוח הקודש או לא יודעת מה, אבל זה לא נוגד את התפיסה שלנו הנלמדת בבית ספר, את התפיסה החילונית.

שיעור שגרתי בכיתתה של רבקה נפתח בקריאת הפרק הנדון. התלמידים עוקבים אחר קריאתה. באמצעות הנחיה ממוקדת ומפורטת, צעד אחר צעד, רבקה מנסה להקנות לתלמידיה את היכולת לחקור את הטקסט ולנתחו.

> רבקה (מתחילה לקרוא): וירא אליו ה' באלוני ממרא והוא יושב פתח האוהל כחום היום וישא עיניו וירא והנה שלושה אנשים ניצבים.
> רבקה (פונה לתלמידה שלא השתתפה עד כה בדיון): מה כאן לא מסתדר לנו?...
> תלמידה: אני לא יודעת, אולי ההופעה הפתאומית.
> רבקה: מה לא מסתדר עם ההופעה הפתאומית?
> תלמיד: אולי בגלל שהוא לא ידע מי הם שלושת האנשים...
> (התלמידים ממשיכים להציע תשובות שלא לשביעות רצונה של רבקה.)
> תלמידה: פעם ה' ופעם שלושה מלאכים.
> רבקה (מרוצה מתשובת התלמידה): ה' – אנשים. זהו הקושי (מדגישה).

למרות הדגש בגישה מחקרית הדורשת עמדה ניטרלית ומרוחקת, רבקה אינה נרתעת מהדגשת ההקשר היהודי של הטקסט ואף מציגה עמדות הסותרות לכאורה גישה ביקורתית. לפיכך היא מדגישה במיוחד את התכנים הכוללים מסרים ערכיים רלוונטיים, גם אם נקודת המבט הביקורתית תחייב הדגשות אחרות: 'אני חושבת שיהדות מדגישה דברים כמו בין אדם לחברו... אבל אני כיהודייה הרבה פעמים מתייחסת לזה גם בכיתה בעבודה שלי. כאשר יש דיון בנושא בין אדם לחברו אני מדגישה שביהדות זה מאוד מודגש'.

רבקה מבחינה בשני רבדים של מטרות לימודיות המשקפים שני מרכיבים מובחנים למדי (אם כי היא אינה שומרת בקפידה על ההבחנה בין שני המרכיבים). בשלב הראשון הדגש הוא בניתוח מדוקדק של הטקסט. זה השלב שמשקלו בשיעור הגבוה ביותר. נקודת המוצא בשלב זה היא עיון מחקרי־ביקורתי בטקסט. כל שאינו עומד באמות המידה של התפיסה הביקורתית נתפס כבלתי ראוי להוראה. השלב השני עוסק בערכים הגלומים בטקסט. סדר זה של הדברים מעלה

לדעתה של רבקה את ערכם בעיני התלמידים: 'אם את מלמדת אותם כזה ראה וקדש... הם לא יקבלו זאת, הם יגידו... זה אגדה. אבל כשאת מלמדת אותם ואת אומרת שזה סיפור אטיולוגי הבא לענות על שאלות שהאדם שאל, הם יקבלו. לא לכולם יש עניין. השאלה כיצד את מעבירה את השיעור'.

רבקה מגדירה את התלמיד המחונך כידען של הטקסט וידען של דרכי למידת הטקסט. בתהליך קריאה ביקורתי עליו להיות מסוגל למצוא את המשמעות שבטקסט. רבקה חשה כי היא נכשלת בהשגת מטרותיה: 'לתלמידים יש אנטי־תנ"ך... יש הרבה שיעורים שאני רואה שהעיניים כלות... יש את החברה הסובבת, זה לא in, זה לא עכשווי, אז זה לא טוב, אבד עליו הכלח אני רואה קושי, אני רואה עייפות, הם חושבים שהתנ"ך אינו פרקטי לעתיד אבל לא רואה התייחסות עוינת... היום זה עידן אחר, יש מחשבים, היי טק, זה לא in'.

התחושה כי אינה יכולה ללמד תנ"ך כמו שראוי בעיניה ללמדו מביאה אותה לא פעם להדגיש את הצדדים הפורמליים של הלימוד בניגוד למה שהייתה רוצה באמת. היא עושה זאת כדי להבטיח שתהליך ההוראה יתנהל בצורה מסודרת.

### ו. התאוריה של עדנה: הגישה הערכית־פרסונלית

עדנה, בת 40, נולדה בישראל להורים יוצאי מזרח אירופה, מורה לתנ"ך בכיתה י, בעלת ותק של 15 שנים בהוראה, מלמדת בבית ספר מקיף עיוני־מקצועי. עדנה קיבלה את ההסמכה להוראת תנ"ך במכללה למורים. אחרי שנים אחדות המשיכה את לימודיה במדעי היהדות וקיבלה תואר שני. היא מגדירה את זהותה היהודית חילונית בצירוף זיקה בעלת גוון אישי למסורת היהודית ולאמונה.

> אני יהודייה הממלאת את החובות שלי כישראלית תושבת הארץ. אם זה בצבא, אם זה בחיי היום יום שלי באזרחות. אני אדם חופשי לעשות מה שאני רוצה. השבת נתפסת כיום מנוחה, יום חופשי. אני מדליקה נרות בשבת... אווירה, אווירה נעימה, שום דבר לא מחייב, סממן חיצוני בלבד, אווירה של יום אחר. אני חושבת שהמסגרת היהודית היום הוציאה דברים מהיופי שלהם, התמקדה בנקודות שאותי מאוד מכעיסות ולי קשה עם זה. [...] אני רואה ניגוד בין הדרך שהיהדות כדת תופסת מקום בארץ לבין היותי בן אדם.

עדנה מחזיקה בתפיסה אישית ייחודית בדבר האמונה באלוהים.

> הקשר שלי לאלוהים, האלוהים שלי הוא רק שלי... ואני לא מוכנה שיכתיבו לי איך לראות אותו. ...יש מצבים שאני באמת חושבת שיש אלוהים שם למעלה. אבל לא במובן הכללי, אלא מאוד אישי... במצבים קיצוניים, כמו אושר ושמחה מצד אחד ועצב עמוק מצד שני אני חייבת להיאחז במשהו חזק, עליון ואולי בלתי נתפס. ... אני חושבת שבאיזה שהוא מקום בפנים אני חייבת להאמין... כשקורים דברים טובים אני אומרת שיש אלוהים

> בשמים [...] אם אסתכל ברמה האישית, לפעמים אני נזכרת בו ולרוב אני חיה בלעדיו, אחראית למעשיי מצד אחד, ומצד שני לפעמים חשוב לי שמישהו שם למעלה מכוון, רואה מחליט. אבל זהו האלוהים האישי שלי, לא האוניברסלי.

עם אלוהים האישי היא חיה בהרמוניה ולעתים אף בתלות. עם 'האלוהים האוניברסלי', כהגדרתה, יש לה חשבון: 'השואה היא טרגדיה שפקדה גם חלק מבני משפחתי, ובמקרה זה אני שואלת את עצמי איפה האלוהים האוניברסלי, האם הוא ראה את הסבל והזוועה, מדוע הוא לא עזר? אלוהים מצטייר כמשהו שפגע בי'.

יחסה לתנ"ך ולמקורות היהודיים הוא חיובי בעיקרו, ועם זאת ייחודי ומתחדש. היא מציגה לפני תלמידיה את מקור הערך של התנ"ך כאישי־ערכי ומדגישה שעל כל תלמיד למצוא משמעות אישית בטקסט ולתת משמעות אישית משלו לאלוהים. התלמיד המחונך נתפס בעיניה כמי שיוצר דיאלוג תמידי עם הטקסט. תלמיד כזה מוצא משמעות ערכית בטקסט ומקשר בין הערכים שהוא מוצא בטקסט לבין חיי היום יום שלו, אך אינו מקבל מראש מחויבויות למסורת היהודית ואורח חיים דתי: 'התלמידים ירגישו מעורבות רק אם אני אצליח להעביר את התכנים לרמה אנושית, לעולם שלהם, לחשיבה שלהם לדברים הקרובים אליהם, אז הם יוכלו להשתתף, להזדהות עם הדמויות. אלה השיעורים הטובים ביותר'.

השיחה שלהלן היא דוגמה לגישה דלעיל המתממשת בשיח המתנהל בשיעור בסוגיית המפגש בין יוסף לאחיו במצרים:

> עדנה: תארו לעצמכם שהמנהל קורא לכם לשיחה, אתם באים והוא אומר... הביאו את האח שלכם. אתם מביאים את האח שלכם והוא אומר עכשיו תביאו את ההורים. מה זה עושה לכם מבחינת הביטחון שלכם?
> תלמיד: מוריד את הביטחון.
> עדנה: למה הוא [יוסף] עושה את זה?
> תלמידה: ללמד לקח.
> תלמידה: הוא היה חכם. הוא בטח לא רצה לתת להם לסבול אלא פשוט רצה שהם ילמדו לקח.

המטרה החינוכית החשובה ביותר בעיני עדנה היא בראש ובראשונה ליצור מפגש אישי בין התלמידים לבין הטקסט. במהלך השיעורים היא משתדלת להעביר את הכתוב בטקסט לעולמם של התלמידים ולהפך. בכך היא מנסה לעזור להם למצוא משמעות אישית בטקסט.

> עכשיו אני מלמדת סיפורי יוסף... והם אמרו... כשרוצים משהו מאוד מאוד, כשרוצים שמשהו יקרה, כשרוצים משהו לאורך זמן. והתחילו להיזכר קצת בחלומות שלהם... והיה להם מאוד קל לחזור לטקסט ולהבין את הפסוקים ולומר למה בעצם יוסף פתר את החלום... ברגע שהתלמידים מבינים את

> ההיגיון שעומד מאחורי הטקסט, מעבר לאצבע אלוהים, הם יכולים להבין שחלומו של אדם הוא בעצם סיפור האישיות שלו.

עדנה סבורה כי עליה להיות מעורבת מאוד בתהליך שכל תלמיד עובר, ולכן היא מבליטה את השקפתה ואת אמונתה האישית. היא משתמשת בהשקפתה ובאמונתה בתור אמצעי לעורר דיאלוג בינה לבין התלמידים הנראה לה תנאי ליצירת דיאלוג בין התלמידים לבין הטקסט.

> אני חושבת שהם למדו להכיר אותי, להבין את הגישה שלי. אבל אני לא יודעת... אני הייתי רוצה שזה יהיה הכיוון הנכון, אבל אולי אני מחמיאה לעצמי, אולי עדיין לא הגעתי אליהם באמת... אני לא חושבת, חוץ מבודדים שבאמת אוהבים את המקצוע ואת זה אני גם יכולה לראות בכיתה... אין למעשה שום צורך אינטלקטואלי לדעת על משהו, הן אם זה קשור לתנ"ך או למתמטיקה. הם מאוד עסוקים בעצמם ובבעיות ההתבגרות שלהם וקשה להם לצאת מעצמם לדברים אחרים. שום דבר הם לא מחפשים בכלל בלימוד.

עדנה מוצאת שהיא מתפשרת עם תפיסותיה. בהיעדר היענות מצד התלמידים היא מדגישה את הגישה האישית שלה לטקסט ואינה מחכה שהתלמידים ימצאו את המשמעות בעצמם. לא פעם היא מטילה עליהם עבודות שאינן עולות בקנה אחד עם תפיסת ההוראה שלה.

## דיון

המחקר הנדון בחן 50 מורים לתנ"ך. כל אחד מהמורים הוא מקרה ייחודי, וכל אחד מהם מבטא תאוריה אישית־ייחודית. אף על פי כן אפשר למצוא הרבה מן המשותף בין המורים, לא רק במוקדי ההתייחסות שלהם אלא גם באופן ההתייחסות. ממצאי המחקר מצביעים על שישה דפוסים תאורטיים בולטים, בהתאם לסיווג המורים. הסיווג לשישה דפוסים אינו מבטל את הטענה כי כל מורה משקף תאוריה פרקטית־אישית ייחודית לו. חשוב לומר כי האפשרות לסווג את המורים אינה מצביעה על כך שהמורים מודעים לסיווג.

בסקירת הספרות עמדתי על ההבדלים המהותיים בין תאוריית ההוראה של ההוגים לבין התאוריות הפרקטיות־אישיות של המורים. ששת המקרים המוצגים במאמר משקפים את ההנחות המצויות בספרות המחקרית ומחזקים אותן. אכן, ההוגים נוטים להציג את טענותיהם כמשנה סדורה, אולם אף אחד מהמורים לא הציג את דבריו כתאוריה. ייתכן אף שהם היו מתקוממים אילו יוחס לדבריהם המונח 'תאוריה'. על יסוד המושגים שהוצגו בסקירת הספרות נראה כי מדובר אכן בתאוריה אישית־פרקטית. בהיותן של תאוריות המורים תאוריות פרקטיות, ייתכן

כי מפגש עם אותו מורה בזמן אחר ובהקשר אחר (כאשר ילמד כיתה אחרת) יניב התייחסות תאורטית שונה במעט או בהרבה.

בסקירת הספרות מיינתי את תאוריות ההוגים לחמישה דפוסים: אמונית־נורמטיבית, חילונית־נורמטיבית, תרבותית־נורמטיבית, תרבותית־דיסציפלינרית ודיאלוגית. מיון זה תואם פחות או יותר את המיון המופיע בספרות המחקר.[56] אפשר לומר כי כל המורים לתנ"ך נחשפו בעבר, נחשפים בהווה ובוודאי ייחשפו בעתיד לתאוריות של ההוגים. ההיחשפות נעשית בכמה דרכים: בהכשרה או בהשתלמות ממושכת שנותן אחד ההוגים או אחד מתלמידיו; בעיון במחקרים, בשימוש בתכנית הלימודים, המשקפת מן הסתם תאוריה על הוראת התנ"ך, ועוד.

ייתכן שיש מורים אשר יצביעו על זיקה לתאוריה זו או אחרת של הוגה מסוים. (במחקר זה המורים לא הצביעו בשום מקרה על זיקה כזאת. קשה לקבוע אם מדובר בתופעה מייצגת.) במקרה כזה ספק אם הזיקה תתאים במלואה לכוונותיו של ההוגה. ייתכן שהיא תשקף את האופן הייחודי שהמורה תופס את התאוריה, משום שכל מורה מבנה באופן ייחודי את התאוריה לפי הבנתו. אמנם ייתכן מצב שהמורים יצביעו על זיקה לתאוריה מסוימת, אולם דרך ההוראה שלהם בפועל וההסבר שייתנו לתהליכי ההוראה יצביעו במפורש על תפיסה השונה בעליל מזו של ההוגה שהם מתייחסים אליו. לא ייפלא אם דרך ההוראה שלהם אף מתכחשת לאחד מהעיקרים המרכזיים של התאוריה שהם דוגלים בה כביכול.

המעיין בחמשת הדפוסים של תאוריות ההוגים מזה ובששת הדפוסים של תאוריות המורים מזה אינו יכול שלא להבחין בזיקה מסוימת ביניהם. תאוריית המורים האמונית־כוללנית ותאוריית המורים האמונית־מצמצמת קרובות במידה זו או אחרת לתאוריית ההוגים האמונית־נורמטיבית. תאוריית המורים הקוגניטיבית־ביקורתית מזכירה במידת מה את תאוריית ההוגים החילונית־נורמטיבית; תאוריית המורים הערכית־נורמטיבית נראית כנמצאת בזיקה לתאוריית ההוגים התרבותית־נורמטיבית; תאוריית המורים הערכית־ביקורתית דומה במידה מה לתאוריית ההוגים התרבותית־דיסציפלינרית. תאוריית המורים הערכית־אישית היא בעלת קווים רבים הדומים לאלו של תאוריית ההוגים הדיאלוגית. אולם זוהי השוואה בדיעבד שספק אם המורים יצביעו עליה מלכתחילה. ייתכן שזיקה זו תפתיע את המורים ואולי אחדים מהם יכחישו כל זיקה וקשר גם בדיעבד, תוך שהם מצביעים על מרכיבים ייחודיים להם. יכול להיות שחלק מן המורים יהיו מוכנים להסתמך על תאוריות ההוגים ולו רק כדי לתת יתר תוקף אקדמי לדרך ההוראה שלהם.

בכל מקרה, השוני בין תאוריות ההוגים לתאוריות המורים גדול. לא זו בלבד שמדובר בתאוריות סדורות וכוללות לעומת תאוריות סיטואציוניות ומשתנות, אלא שנקודות המוצא והמוקד שונות לחלוטין. בסקירת הספרות הראיתי שנקודת המוצא של תאוריית ההוגים היא האופן שהם תופסים את תוכני הלימוד ואת דרך הצגתם ההולמת. כל שאר המרכיבים של תהליך ההוראה—למידה — כמו

56 ראה למשל סכונפלד (לעיל הערה 3); ארדט (לעיל הערה 4).

ההתייחסות לתלמידים, דרכי ההוראה, מערכת בית הספר ועוד – נגזרים מתפיסת התכנים. נקודות המוצא של המורים לעומת זאת מורכבות הרבה יותר ומשתנות מעת לעת ומהקשר להקשר. מצאנו בכל אחת מתאוריית המורים, במקביל להתייחסות רבת המשקל לתכנים, התייחסות בולטת לעולם התלמידים עד כדי נכונות לשנות את דרך הצגתם של התכנים, את דרכי ההוראה ואת מטרותיה – כל אלה לפי צורכי התלמידים והעניין שלהם. בהתייחסות לעולם התלמידים ניכר מתח מתמיד בין האופן שבו מגדיר כל מורה את התלמיד הראוי לבין השקפתו על התלמיד הממשי יחד עם הנכונות להקטין ציפיות נוכח המציאות. נמצא מתח בין התפיסה האישית של המורים את התכנים לבין הכרתם מה אפשר ללמד בבית הספר הממלכתי הכללי. לפיכך, שלא לפי השקפתם של ההוגים, המורים נוטים להציג לפני התלמידים פרשנות טקסטואלית התואמת מספר גישות לטקסט, גם אם הנחות היסוד של גישות אלה עומדות בסתירה הדדית מובהקת. לעומתם, ההוגים עקיבים ובטוחים יותר בצדקת הפרשנות הטקסטואלית שהם מייצגים. המורים מפגינים חוסר עקיבות בתפיסת התפקיד שלהם לעומת העקיבות הרבה המשתמעת מתפיסת ההוגים. המורים עשויים להדגיש פן מסוים של תפיסת תפקיד כמאפיין הוראה ראויה, אך בפועל לתת משקל רב יותר למרכיבי תפקיד אחרים בשל תחושתם שכך הם עשויים להתגבר על קשיים בהוראה.

בעקבות ההבחנה של לם בין שלושת הדפוסים של התאוריות החינוכיות[57] נראה כי התאוריות של ההוגים הן בעלות דפוס עיצובי (תאוריות של אקולטוריזציה). בקרב ההוגים לא נמצא ביטוי לדפוס החיקוי (תאוריות הסוציאליזציה) ואף לא לדפוס הצמיחה (תאוריות האינדיווידואציה). עיון בתאוריות המורים מלמד על תמונה מורכבת הרבה יותר. אמנם קשה שלא להתרשם כי גם בקרב המורים קיימת נטייה להבליט את המגמה התאורטית העיצובית, אולם שלא כמו בדיון על אודות ההוגים, אי־אפשר לדבר כאן על עקיבות, שכן ביטוים של שלושת הדפוסים יחד בולט למדי.

תאוריות המורים נותנות ביטוי מודגש לדפוס החיקוי (סוציאליזציה). המורים נוטים להדגיש את החשיבות של הכנת התלמיד לבחינות החיצוניות (בחינות הבגרות). המטרה אינה הקניית הנכסים התרבותיים של התנ״ך דווקא, אלא הקניית מפתח להמשך לימודים ולמציאת מקום הולם בחברה. מגמה זו מועברת למורים מהמסרים שהם מקבלים ממערכת החינוך, מהנהלות בתי הספר, מהתלמידים ומהוריהם, והיא מרכזית בתאוריה של המורים, אף שהיא עומדת בסתירה מובהקת לחשיבות שהם מייחסים להנחלת הערכים שבתוכני הלימוד. מגמות סותרות אלו מסבירות לא פעם את חוסר העקיבות לכאורה בתאוריות המורים. תאוריות ההוגים לעומת זאת אינן מתייחסות כלל לצידוקים חוץ־תוכניים ורואות בהם, קרוב לוודאי, דבר זר ומגונה.

תאוריות המורים נותנות ביטוי למגמה של צמיחת התלמיד (אינדיווידואציה)

57 לם (לעיל הערה 20).

גם כן. מגמה זו מתמקדת בהיענות לתלמידים. מקומם של התלמידים ועולמם, כפי שהמורים מבינים אותו, משמשים מקור התייחסות של ממש בתאוריות המורים. לכן תאוריות המורים קשובות לצורכי התלמידים ולקשר בין הטקסט לעולם התלמידים, אפילו הקישור עומד בסתירה לתפיסה תוכנית סבירה של הטקסט. תאוריות המורים מגלות לעתים נטייה לוותר על שימת דגש תוכני מהותי, אם המורים חושבים שדגש מסוג כזה יפריע להקמת קשר בין התלמידים לטקסט.

מובן שמידת חשיבותו של כל אחד משלושת הדפוסים בעיני כל מורה שונה. נראה כי התאוריה הערכית־פרסונלית מחשיבה יותר מהאחרות את מרכיבי האינדיווידואציה, פחות את מרכיבי האקולטוריזציה והרבה פחות את מרכיבי הסוציאליזציה. התאוריה הקוגניטיבית־ביקורתית, האמונית־הכוללנית והאמונית־המצמצמת מדגישות מעט את מרכיבי האינדיווידואציה ומחשיבות מאוד את מרכיבי האקולטוריזציה. שתי התאוריות האחרות – הערכית־נורמטיבית והערכית־ביקורתית – מגלות נטייה לאיזון קל בין מרכיבי האקולטוריזציה למרכיבי האינדיווידואציה. כל ששת הדפוסים התאורטיים של המורים (להוציא אולי את הדפוס הערכי־פרסונלי) מדגישים ביותר את מרכיבי הסוציאליזציה.

## סיכום ומסקנות

כותבי תכניות לימודים ומורי מורים בהכשרה או בהשתלמויות בתחום התנ"ך ובתחומי תוכן אחרים מתמקדים בשליטת המורים בתוכני הדעת ובדרכי ההוראה הראויות מבלי להתייחס כלל, או מבלי לתת תשומת לב מספקת, לתאוריות הפרקטיות האישיות של המורים המנחות אותם בעבודתם. לפיכך ניכרות השפעות (אם בכלל) קצרות טווח על המורים של תכניות הלימודים, ההכשרה וההשתלמות. ההתעלמות דלעיל אינה מעודדת התפתחות מקצועית אמתית וארוכת טווח. זו אחת הסיבות לכישלון של מגמות קוריקולריות חדשות ושל קורסי הכשרה שבהם המורים מתבקשים ליישם תכנים, תפיסות ומתודות המוצגים לפניהם.

המחקר שהובא במאמר זה מוכיח כי מורים מפתחים תאוריות פרקטיות־אישיות. המסקנה הנובעת מכך היא כי יש להוסיף ולהציג לפני המורים את תאוריות ההוראה של ההוגים בשל חשיבותן הרבה בחינוכם של המורים, אך בד בבד יש לחשוף אותם גם לתאוריות של מורים. חשיפה מסוג זה תקרב את המורים למעשה ההוראה בפועל ולמורכבות תופעת ההוראה כפי שרק תאוריות מורים יכולות לשקף אותה. הדבר יכול להיעשות בפיתוח ספרות מקרים שתחשוף את המורים לתפיסות תאורטיות מגוונות. במהלך הכשרת המורים והשתלמותם אפשר לעמת תאוריות של הוגים עם תאוריות של מורים כדי לפתח דיון מפרה.

בד בבד עם הצורך לאפשר למורים להכיר דעות לא מוכרות להם בתהליך של התמודדות מעמיקה, יש להעלות את מודעותם של המורים לתובנות על אודות

התאוריות הפרקטיות שלהם עצמם.[58] מתפקידם של מורי מורים וכותבי תכניות לימודים לסייע למורים לפתח הבנה עמוקה בדבר התאוריות שלהם ושל הידע השתוק של ההוראה. באופן זה המורים יפתחו מודעות להתייחסות שלהם עצמם לתהליכי ההוראה; יעמתו את ההתייחסות הזאת עם ההתייחסות של העמיתים, של מוריהם, של כותבי תכניות הלימודים ושל ההוגים והחוקרים בתחום הדעת הרלוונטי ובחינוך. מודעות המורים לתאוריות הפרקטיות־האישיות שלהם והכרת תאוריות של הוגים תאפשרנה להם לבחון את התאוריה האישית שלהם מנקודות ראות חדשות. כך ישכללו המורים את החשיבה הרפלקטיבית והביקורתית שלהם בעניין שיפור דרכי ההוראה.

לא זו בלבד שעל מורי המורים וכותבי תכניות הלימודים לעזור למורים 'לגלות' את התאוריות האישיות שלהם, אלא עליהם גם לכוון אותם לשאול שאלות על אודות תאוריות אלו. כך יוכלו המורים לבחון את הפער בין התאוריות שלהם לתאוריות של ההוגים, בין התאוריות שלהם לבין המעשה ובין התאוריות של ההוגים לבין המעשה. תהליך זה חייב להביא בחשבון כי כל מורה מחזיק בתאוריה אישית שונה מזו של עמיתיו. המודעות לקיומן של תאוריות רבות תעלה את רמת ההוראה ואת תחושת הערך העצמי של המורים, ובכך תצא מערכת החינוך כולה נשכרת.

58 ברונר (לעיל הערה 41).

# המקרא והערכים

שלום רוזנברג

האם יכולה מחשבת ישראל האקדמית וה׳ניטרלית׳ לתרום תרומה משמעותית להוראת המקרא? בעיניי זוהי משימה כמעט בלתי אפשרית. בתי הספר מחולקים לזרמים שונים ואף מנוגדים בהשקפותיהם. גם החוקרים את המחשבה היהודית, למרות האצטלאות האקדמיות שהם לובשים, חלוקים בדעותיהם ובעמדותיהם. ואכן, במקום לחפש את האובייקטיביות הבלתי אפשרית אכתוב שורות אלו מנקודת מבט אידאית־אישית, ואציין כי זו רק אחת מנקודות המבט האפשריות. אין לי ספק שטענותיי תהיינה שנויות במחלוקת בשל כך, ולמרות זאת נראה לי שמאמרי זה יכול לתרום תרומת מה גם לאלה שאינם מסכימים עם הדעות המוצגות כאן.

מנקודת מבט אישית זאת רוצה אני לדון בשאלה הערכית, אלא שאדייק בניסוחה: לא בערכי המקרא אני רוצה לדון, אלא במקרא כערך שבו באות לידי ביטוי מטרות הוראת המקרא על פי ההשקפה שאני מבקש להבהירה כאן. בסקירתי אמצא עצמי מתעמת בעיקר עם גישות המצמצמות את הוראת המקרא לתחומי דעת אחרים, ומתוך כך, מבלי משים, למטרות אחרות. קביעת הגבולות שבין תחומי הדעת היא משימה ראשונה במעלה בהבנת מטרות הוראת המקרא. אם דבריי יתרמו לדיון על אודות מקומו של המקרא בחינוך ובתרבות הישראליים, יהיה זה שכרי.

## המקרא והשפה היהודית

בסיפורו ׳מעשה י״ב מבעל התפילה׳ כותב רבי נחמן על ׳בעל לשון ומליצה ודברן מופלג מאד מאד׳ המגיע למלוכה בזכות הרטוריקה. בספרו ׳הכנסת כלה׳ שם ש״י עגנון מוטיב דומה לזה בפיו של העשיל המשכיל, המסורטט על פי דמותו של המשכיל הרדיקלי יהושע השל שור. העשיל טוען, על פי ההגדרה האריסטוטלית, שהיות שהאדם הוא ׳חי מדַבר׳, הרי תחומי הדעת החשובים לו ביותר ללימוד

* דברים שנאמרו בכינוס ׳הבנת המקרא בימינו: סוגיות בהוראתו׳, שנערך במרכז לחינוך יהודי ע״ש מלטון, האוניברסיטה העברית בירושלים, י׳–י״א בניסן, תשס״א (3–4 באפריל, 2001).

הם הדקדוק והרטוריקה: ״מה יתרון לאדם על שאר בעלי חיים, הלוא בשכל בדיבור ובכתיבה, אבל אם אינו מדקדק הי הוא דומה לבהמה. מה בהמה זו גועה ואינה מדקדקת, כך הוא פועה ואינו מדקדק״.[1] אכן, אחד ממוקדי היחס של ההשכלה למקרא הייתה השפה. המשכילים הראשונים העלו את המליצה, היא היא הרטוריקה, לדרגת אחד הערכים העיקריים, והמקרא היה בעבורם המקור הראשי למהפכה הלשונית והספרותית שהם יזמו ואשר במידה מסוימת גם הוציאו אל הפועל.

נדמה לי שיש צדק בגישה העקרונית הטוענת שעל ידי הוראת המקרא אנו מלמדים שפה, אולם במשמעות שונה מזו שנתנו לה המשכילים הראשונים. אחת הבעיות הגדולות של תרבותנו הפוסט־מודרנית נעוצה בלא ספק באבדן הקשר עם מקורות השפה הכתובה. הגורמים המגבשים את שפתנו הם אמצעי התקשורת האלקטרוניים, דהיינו שפה שבעל פה, ״רזה״ הרבה יותר, על פי רוב נטולת ממד עומק ומנותקת משורשיה במקורות. מטרתם הראשונית של המשכילים מקבלת בימינו מובן חדש, לחלוטין לא מובן מאליו. השפה שאני מתכוון אליה כאן היא שפת המעמקים, שפת הדימויים של המודע, ובעיקר שפת הסמלים והארכיטיפים של הלא־מודע שלנו, הקולקטיבי והאישי. המקרא חייב לעצב שפה זו ולהנחיל לנו את הסמלים הבסיסיים של חיינו למן גן העדן ועד לגלות ולשיבת ציון תוך הבלטת העקדה, שחרור העבדים, פיתויי דלילה, כבשת הרש, הבן הקם על אביו, הרצח והירושה וכדומה. עיצוב זה חייב להיעשות גם בעקבות עולמם של חז״ל ועולמה של ההיסטוריה היהודית, אך למקרא תפקיד מכריע וראשון במעלה כמובן.

על חשיבותה של השפה דלעיל יכולות להעיד הטענות שהשפה הקלסית נתנה אנרגייה לעמדות אידאולוגיות מסוימות. אינני יודע אם טענות אלו נכונות, אולם הן מעידות על האנרגייה שיש לארכיטיפים ועל הצורך לשמור אותם בתור תשתית התרבות היהודית. בצורה פרדוקסלית אומַר שהחינוך יצליח אם, ורק אם, למשל, בכעסו יכעס התלמיד על אלוהי ישראל, הוא האלוהים המקראי.

## המקרא וההיסטוריה

טענתי השנייה קשורה לראשונה והיא עוברת מהשפה אל התוכן. אסור לנסות לרוקן את המעיין המקראי בכליהָ של המתודה ההיסטורית, וודאי לא באלו של המתודה הפילולוגית־היסטורית. מטרת הוראת המקרא היא על־היסטורית. אמנם כן: ידיעת ההיסטוריה היא בעלת חשיבות מכרעת בהבנת המקרא. אולם לא על היחסים עם שומר, עם אכד ועם אוגרית להיות בראש מעיינינו אלא ההיסטוריה האנושית כולה, על שני רבדיה, צריכה להעסיק אותנו: הרובד החיובי – נוכחות

1 ש״י עגנון, הכנסת כלה, ירושלים ותל אביב תשי״ג, עמ׳ סה.

המקרא, השתקפות הארכיטיפים של המקרא בספרות ובאמנות העולמית – והרובד השלילי – הניגוד לסמלים של תרבויות ועמים אחרים. בן השיח של איוב ושל קהלת איננו איוב הבבלי אלא פאוסט.

טענתי זו נראית לי בעלת חשיבות מכרעת, והיא הקובעת את הגבולות שבין המקרא להיסטוריה. אינני רוצה להיכנס כאן לשאלת ההיסטוריות של טקסטים מקראיים. אני רוצה להדגיש יותר את שאלת ההקשר ההיסטורי ועם זה להגביל אותו ולהסתייג ממנו. במבואו ל׳עין אי״ה׳, פירושו לאגדות התלמוד, מבחין הראי״ה קוק בין הפירוש לביאור וגורס שהם מייצגים שתי גישות פרשניות נבדלות.[2] לדבריו הפירוש שואף להגיע להבנת הטקסט כפי שהוא, בהקשרו הספרותי והרֵאלי, כשם שאנו פורסים נייר מקופל שקפליו אינם מאפשרים לנו לראות את הטקסט. הביאור לעומת זאת מנסה לדלות את מה שיש בטקסט, כמי שדולה מים מבאר עמוקה. עבור הפירוש הטקסט כבר ׳מת׳; המשמעות נקבעה כבר בשעת כתיבתו. לא כך עבור הביאור. הביאור חורג לחלוטין מהממד ההיסטורי. הוא ׳חי׳ ומקבל משמעות חדשה בכל עידן ועידן. הדוגמה הקלסית לכך מצויה לדעתי במתמטיקה. אדם יכול לגלות גילוי כלשהו בתחום מסוים, אך רק אחרי זמן, לפעמים דורות, מקבל אותו גילוי את משמעותו השלמה, עם התפתחותם של תחומים אחרים. ביאור הטקסט הוא משימה תרבותית מתמדת שלא תושלם. רעיונות מקראיים יכולים להיות מובנים במלוא משמעותם רק אם מעמתים אותם עם רעיונות השייכים לתחומים היסטוריים שונים מהם לגמרי, ואף לתחומים שאינם דתיים כלל וכלל.

## המקרא והערכים המוסריים

אחת המטרות החשובות ביותר בהוראת המקרא מצויה בתחום השאלות המוסריות. כאמור לעיל איני יכול, ואף איני רוצה, למנות כאן את הערכים המצויים במקרא ולהגן עליהם מן המתקיפים את ה׳אנטי־ערכים׳ המצויים בו. כאן רוצה אני להגן על טענה עקרונית המצויה מעבר לערכים הפרטיקולריים: עלינו ללמוד את המקרא כמקור לערכים. מתוך זה נובעת מסקנה חשובה ומכרעת, ואנסה להסבירה להלן. אך קודם עליי להוסיף מילות ספורות על אודות הערכים.

מהו ערך? יעיד עליו רעו. הערך הוא בן זוגה של העובדה. ערך אינו עובדה. המתודולוגיה המדעית יודעת, בצורה מתקבלת על הדעת, איך לחקור עובדות. ממילא היא מסוגלת לגלות חוקים וליצור תאוריות. אך המדע הוא עיוור בכל הנוגע לערכים. את הערכים עלינו לחפש במקורות אחרים, בעולם אחר. חיפוש אחר עולם מסתורי וקסום זה, עולם הערכים, מביא אותנו אל המקרא. האדם נתון פעמים רבות לשליטת יצריו ולתאוות הכבוד והשלטון: ׳אמר רב יהודה אמר

2 ר׳ אברהם יצחק הכהן קוק, עין אי״ה, ירושלים תשנ״ה, עמ׳ יג.

רב "רוב בגזל ומיעוט בעריות והכל בלשון הרע" או ב"אבק לשון הרע"' (בבא בתרא קסה ע"א). גם ההיסטוריה הקולקטיבית וגם חיי היום יום האישיים מעידים באופן טרגי על העובדה שהאדם נתון לכוח המשיכה של האינטרסים. הערכים הם יוצא מן הכלל לחוק משיכה כללי זה. האדם המדבר על ערכים טוען במובלע שכל יצור אנושי מסוגל לפעול על פי ערכים אלה, שאינם תלויים באינטרסים ושעל פי רוב הם אף מנוגדים להם.

בעיניי גילוי הערכים, שמיעת הבת קול הקוראת לאדם להתעלות מעל לאינטרסים, הם ביטויים להתגלות, לקריאתו של הקדוש ברוך הוא לאדם. אולם אין הקורא במקרא מוכרח להשתמש בשפה הדתית שאני מאמין בה. אשאיר את שאלת מקורם של הערכים לא פתורה. חשיבותו של המקרא, ובייחוד חשיבותה של הנבואה על כל רבדיה, נעוצה בכך שהערכים שהמקרא נאבק עליהם הם אכן ביטוי לחריגת האדם מהאינטרסים שלו. אנו חייבים ללמוד את המקרא כפי שלומדים מקור לערכים, עדות לניסיון האדם לנצח את כוח המשיכה הפועל עליו. אמנם כן: לא כל ניסיון מוכתר בהצלחה. המקרא מתעד בגלוי את כישלונות האדם, בייחוד את הכישלונות הכבירים של גיבורי האומה. אולם כישלונות אלו הם דווקא אותות כבוד גדולים ביותר. המלך הגדול נכשל, אולם דווקא כישלונו זה הוא עדות לניצחון, לקיומו של קנה מידה חדש המודד את המציאות לא לפי הצלחות וניצחונות אלא לפי ערכים ועקרונות נפרדים מהאינטרסים וממה שהכוח מאפשר.

## המקרא וההרמנויטיקה

הטענה הרביעית מביאה אותנו לעימות עם כיוון ישן־חדש בהבנת הטקסטים. כוונתי למה שניתן לכנות 'ההרמנויטיקה של החשד', דהיינו מעשיו ורעיונותיו של האדם נוכח האינטרסים האמתיים או המדומים, הגלויים או החבויים שבו. נדמה לי שלא אטעה אם אקבע כי גישות הנפוצות בעת האחרונה בחקר המקרא נוטות לכיוון זה. פרקים שלמים במדע המקרא הפכו לתיאור האינטרסים העומדים ביסוד חלקים במקרא, בטקסטים עצמם או בעריכתם. נגד המגמה הזאת אני מוחה.

המתואר לעיל מעורר בי מחשבות נוגות. כדי לבטא אותן אשתמש בדברי המקרא. בתחילת ספר איוב, במה שמכונה 'סיפור המסגרת', מתוארת ההתערבות של הקדוש ברוך הוא עם השטן. הקדוש ברוך הוא מעיד על איוב שהוא 'איש תם וישר ירא אלהים וסר מרע' (איוב א, ח). כנגד זה השטן עונה: 'החנם ירא איוב אלהים?' (שם, ט). השטן אינו מאמין שיש בעולם יראה או אהבה אמתיות; הוא אינו מאמין שהאדם מסוגל לעשייה אידאליסטית, לא אינטרסנטית. במילים אחרות: השטן מניח שאין נתינה או עשייה 'חינם', ממניעים של חסד גרדא; השטן מאמין שהכול מונע מאינטרסים. 'צאצאי השטן' או תלמידיו, במדעי הרוח ובייחוד במדעי החברה, חוזרים לא אחת על דבריו ויוצרים ומפתחים תאוריות

על פי דרכו. המקרא הוא מבצרו של אלוהים, וככזה צריך ללמד אותו. קריאתו במשקפיו של השטן מחסירה ממנו הרבה.

אכן נכון הדבר: המקרא עומד על חולשותיו ועל חטאיו של האדם ואף של הגדולים בהם והמורמים מעם. עלינו כמובן ללמוד את התמונה הפסימית הזאת על דמות האדם שהמקרא עצמו מתעד. ולמרות זאת אנו חייבים לחשוף את המקומות – בעשייה האנושית, בדברי הנביאים או במצוות ובחוקים – שבהם אנו רואים חריגה מהאינטרסים. זהו לב לבו של המקרא. כפי שאמרתי, זוהי ה'התגלות' או הגילוי שבו. וזהו לדעתי התנאי הראשון להוראת מקרא נכונה.

הדברים דלעיל מתקשרים לתופעה נוספת שאנו עדים לה בזמן האחרון – אכנה אותה 'ההרמנויטיקה הפרטית'. אני סבור שהרמנויטיקה זו, חסרת הגבולות והמעצורים, עושה מהטקסט מסך שהמפרש והלומד משליכים עליו את עולמם ואת ערכיהם. בעניין זה נעוצה אחת הסכנות החמורות ביותר שהמקרא עומד לפניה בדורנו. אביא דוגמה אחת למרות ייסורי המצפון שהבאתה גורמת לי. כוונתי לפירוש הניתן לידידות שבין דוד ליהונתן. ערך מופלא של ידידות הופך בעיני כמה מבני דורנו לביטוי לאהבת בשרים אשר בלי ספק הייתה מזעזעת את גיבורי המקרא הללו. תוצאות ההרמנויטיקה הפרטית מצביעות על מעין 'אלצהיימר תרבותי' המסכן אותנו מאוד.

## המקרא וביקורת המקרא

נחטא למקרא אם נתעלם מהממד הדתי שבו. הסברת ממד דתי זה היא משימה שאין ביכולתי לעשותה בצמצום. בעניין זה אני נכנס לשדה מוקשים אידאולוגי. נראה לי שאיני יכול שלא להיזקק למשנתו של פרנץ רוזנצווייג ולמסתו המופלאה של מרטין בובר 'בן דורנו והמקרא'.[3] המסה משמשת חלופה לגישתה של ביקורת המקרא לא משום הוויכוח שהיא מנהלת עם הנחות היסוד של ביקורת המקרא, אלא מפני שהיא מגלה את המטרה העיקרית של לימוד המקרא שלגבי דידה ביקורת המקרא עיוורת לחלוטין. המקרא משמש, על פי רוזנצווייג ובובר, עדות לוויעוד בין היחיד והעם לבין הקדוש ברוך הוא. במילים אחרות: יש לקרוא את המקרא כפי שקוראים תיעוד של חוויה דתית שבמהלכה האדם והעם פוגשים את הקדוש ברוך הוא. כל היתר פירוש הוא ויכול להיות נתון לוויכוח. לא כך עצם המפגש, ההתגלות.

הסוגיה חשובה כל כך עד שהיא טעונה הבהרה נפרדת. סובר אני שקריאת טקסטים – וליתר דיוק: טקסטים מסוימים – פירושה ניסיון לחדור מעבר למסך המילים ולהגיע מתוך כך להתרחשות האמתית, להתנסות המובעת בטקסט. כפי שרוזנצווייג הדגיש בביקורתו על הערך 'אנתרופומורפיזם' באנציקלופדיה היהודית

3 מרדכי מרטין בובר, דרכו של מקרא, ירושלים תשנ"ז, עמ' 41–58.

בשפה הגרמנית, קיימות שתי טקטיקות לקריאת כתבי הקודש. האחת מתאימה לטענה התפלה שהאדם ברא את האלוהים בצלמו. דרך משכילית זו — אליבא דרוזנצווייג – פירושה ׳לחבוש לראש הבעיה כובע ליצן ולגלגלה ככדור שעשוע לילדים׳. זו דרך חסרת משמעות ומובן שאינה נותנת כבוד לחוויה המשתקפת דווקא בטקסט. הדרך השנייה מקבלת את החוויה הדתית, את העדות להתרחשות שאנו חייבים ללמוד עליה.[4] ארשה לעצמי להשוות את הדרך הראשונה עם שיר אהבה שיכול להיתפס כמלאכותי ואף אולי כמחובר למחשב בעל עצמה חישובית אך חסר רגש. אולם אפשרית גם דרך אחרת. הטקסט יכול להיעשות נקודת מוצא, ניסיון לתפיסת חוויה ורגש שהמחבר מעביר דרך הטקסט. יש כאן מקבילה לשיטה שוויליאם ג׳יימס השתמש בה כדי ללמוד את הטקסטים הדתיים הבסיסיים. הקורא את הטקסט המקראי אף בלא אמונה איננו חייב לקבל הנחות אמוניות על המקור האלוהי של הטקסט, אולם הוא חייב להכיר בכך שהנביא חווה חוויה של התגלות.

במידה זו או אחרת הדבר נכון אף בסוגות ספרותיות אחרות. אני משוכנע שכתביו של פרימו לוי למשל אינם רק ספרות ׳יפה׳, אלא משמשים קודם לכול עדות – עדות לחוויות ולמאורעות. זאת נקודה ארכימדית להבנת הטקסט; מוקד שחוקרי המקרא לא הבינו אותו די צורכו. במילים אחרות: לפנינו חוויה אותנטית המתארת התנסות. השפה הפרטית, למרות החרמות של לודוויג ויטגנשטיין ותלמידיו, מנסה לפרוץ דרך המילים.

אף אם לא נקבל את פירושה של האמונה הדתית למהות המפגש, הרי עצם המפגש אינו נתון לוויכוח. אף המורה שאינו דתי יכול, ולדעתי חייב, ללמד את המקרא כתעודה דתית, ולמרות זאת נראה שאפשר להגדיר מטרה שתהיה כמעט משותפת לכל אנשי החינוך היהודי באשר הם. כוונתי להצגה הוגנת של האופצייה הדתית, אף אם המורה איננו מקבל אותה. אמרתי ׳מטרה כמעט משותפת׳, מפני שעמדה אחת תושאר בחוץ.

אנסה להסביר את דבריי. אני סבור שקיימות בנמצא שתי גישות עקרוניות לשלילת הדת: האחת שוללת את הדת בטענה שהיא אשליה; השנייה שוללת את הדת בטענה שהיא מזיקה. הגישה הראשונה מודה שהאמונה הדתית תורמת לבניית אישיותו של האדם ומעניקה לו כוח ועצמה כדי לעמוד בפני הקשיים והמלכודות של החיים. אולם ביקורת אקסיסטנציאליסטית זאת סוברת שאף על פי כן הדת אינה אלא אשליה, וזאת הטרגדיה האנושית האיומה ביותר. זהו המקור לזעקה ׳אלוהים מת׳, דהיינו לא ניתן לספק את הצורך הדתי, הצורך העליון ביותר שלנו. הגישה השנייה, גישה הומניסטית או פסידו־הומניסטית, טוענת שהאדם חייב להשתחרר מהדת כדי לממש את עצמו; כדי להגיע למלוא האנושיות שבו. לפי גישה זו האמונה הדתית היא גורם הרסני, ועל האדם, בהתבגרו, להשתחרר ממנה. נדמה לי שהוראת המקרא יכולה לחיות עם הגישה הראשונה, אך לא עם

4 פרנץ רוזנצוויג, על האנתרופומורפיזם, ירושלים תשל״ח, עמ׳ 34–40.

השנייה. עלינו לקבוע באומץ שלפי הגישה השנייה אסורה עלינו הוראת המקרא לחלוטין.

אסור ללמד מקרא, ואולי עליי לדייק יותר: היה מותר, ועתה אסור. כדי להבין זאת עלינו להדגיש עובדה שהיא בעצם מובנת מאליה: היחס אל המקרא הושפע ביותר מההתפתחויות האידאולוגיות בהיסטוריה היהודית החדשה. בהכללה אפשר לומר שהמקרא נתפס מאז תקופת ההשכלה כמוקד למרד רדיקלי נגד התרבות הדתית. באותה עת התרחש תהליך של תחייה, ניסיון לדלג מעל לעידן הגלותי הפתולוגי אל העָבר הבריא ומלא ההדר של המקרא. המקרא שימש מוקד המודרניזם היהודי. הביטוי הראשוני של תהליך זה גולם, כפי שכבר הוזכר קודם לכן, בשפה. ההשכלה באה לידי ביטוי בחזרה אל שפת המקרא תוך נטישת העברית הרבנית של ספרי היראים ואגב מאבק עיקש נגדה. המקרא שימש מוקד לפרקים נוספים בהתפתחות זו. החזרה אל המקרא התבטאה בשינוי במודל האידאלי של היהודי – איש המקרא כנגד החסיד ואיש המעשה של העיירה היהודית. די להצביע על 'אהבת ציון' ועל 'אשמת שומרון' של אברהם מאפו כדי להבין את משמעות התהליך.

אידאולוגיות ציוניות שונות הודרכו בידי חזון אנטי־דתי לוחמני. עובדה זו גרמה לניכורם של דורות שלמים מהמסר המקראי. הטיה אנטי־מקראית זו אוזנה במגמה אחרת. אותם דורות הודרכו בידי האתוס הציוני ובידי האתוס היהודי המודרני. המקרא היה מוקד עיקרי בהזדהות עם האתוס הזה. תפיסה זו כבר אינה רלוונטית לבני דורנו. לדורנו אין במי להילחם, ולכן מלחמתו, המפלגתית למשל, היא על פי רוב נגד המקרא עצמו.

## המקרא והתאולוגיה

בובר מצביע על עקרון ההתגלות, על החוויה הדתית, שהמקרא הוא ביטוי שלהם. אנו יכולים להתעלל בטקסט המקראי, כפי שעושה זאת מדע המקרא, אולם אסור לנו להתעלם מחוויה יסודית זו. בעניין זה מצוי הגבול של העמדה שאפשר לכנותה 'רליגיוזית'. כאן רוצה אני להוסיף טענה הנראית לי חשובה בנוגע למקומו של המקרא בעולם ה'דתי' המכונה 'אורתודוקסי'. ההגות הדתית בונה את יסודותיה לא רק על ההתגלות, אלא גם על קדושת הטקסט.[5] במקום אחר טענתי שקדושה זו אינה נעוצה באמונה היסטורית בהתפתחות המקורות, אלא בהנחת יסוד בדבר התגלות שבאה לידי ביטוי בטקסט כפי שהוא נמצא לפנינו, על גלגוליו הראליים וההיפותטיים.[6] גם בעניין זה אני בטוח שעל המחשבה הדתית

5 שם.

6 שלום רוזנברג, 'חקר המקרא במחשבה היהודית הדתית החדשה', אורי סימון (עורך), המקרא ואנחנו, תל אביב תשל"ט, עמ' 86–119.

להתגבר על השאלות ההיסטוריות. נראה לי שזה אשר יבנה את היכל התורה מעל לממד ההיסטורי יהיה נאמן לאחד האפיקים שהראי״ה קוק דיבר עליהם. המסתכל מלמעלה על צומת יחשוב לפעמים שעתידה להתרחש התנגשות ודאית. לפעמים הוא אינו מבחין שלפניו מחלף בעל שני מפלסים, שתי שיטות, שתי רמות, שאינן בהכרח סותרות.

לא אוכל להיכנס כאן לדיון במשמעות המקרא במחשבה הדתית. אתעלם לחלוטין ממקומו של המקרא בעולם החרדי. נראה לי שמקומו בעולם הדתי הוא עקרוני. הדגם המופלא ביותר למקום זה מצוי בספר חסידים.[7] המקרא בא להשלים את ההלכה. הוא פותח לנו צוהר לדיני שמים, לרבדים נוספים שאנו זקוקים להם. מושג המפתח להבנת תורת המוסר של ספר חסידים הוא ׳דיני שמים׳. עלינו לחלק בין דיני אדם לבין דיני שמים:

> דברה תורה כנגד עונשין שתלויין בבית דין שלמטה ודברו נביאים וכתובים לפי שהשעה צריכה [ולפי] עונשין שתלויין בבית דין שלמעלה, כי איך יתכן שהעני שבשעת רעבון ואין חומל ומרחם עליו והוא מוטל ברעב וגנב לעשיר שיש לו בהמות שה מהעדר, שהכתוב אומר ׳וארבע הצאן תחת השה׳ וכי יתכן זה הדין להיות לעשיר שגנב מעני? אלא משה לא דבר כנגד עונשין שלמעלה, אלא כנגד בית דין שלמטה [תתתפט].[8]

סוגיית דיני שמים היא דו־ממדית. שני תכנים לכל הפחות לדיני שמים. במובן הנורמטיבי הם מקבילים לדיני היושר אשר צריכים להשלים את ההלכה. אולם כלול בהם מושג נוסף, המשתמע מהם, שאינו קשור עם הנורמה אלא עם העונש. ׳דיני שמים׳ הם אותם עניינים אשר השמים מענישים עליהם. הניגוד אינו בין ׳דיני שמים׳ ל׳דין תורה׳ אלא בין ׳דיני שמים׳ ל׳עונשי בית דין של מטה׳ שפוסקים דיינים בשר ודם: ׳דע כי לא כל העונשים שלמעלה נכתבו בחומש׳ (תתשמו). עלינו ללמוד את דיני שמים מחמישה חומשי תורה, אך בעיקר מספרי הנביאים והכתובים: ׳דברה תורה כנגד עונשין שתלויין בב״ד שלמטה ודברו נביאים וכתובים לפי שהשעה צריכה ועונשין שתלויין בב״ד שלמעלה׳. אני גורס כי שני הרבדים מצויים בהלכה ובדברי חז״ל. אולם הערה קיצונית זו של ספר חסידים לא על עצמה באה ללמד אלא על הכלל כולו: על המקרא להמשיך להיות מקור מתמשך לערכים המדריכים אותנו בחיינו, גם במחשבה הדתית.

7 ספר חסידים, מהדורת מקיצי נרדמים, ברלין ופרנקפורט 1891, מהדורה שנייה פרנקפורט תרפ״ד. מהדורה זו היא על פי כ״י פרמה.

8 הסימנים שבין הסוגריים המרובעים הם על פי כ״י פרמה.

## המקרא והחינוך הדתי

הבעייתיות בגישה הדתית למקרא עולה גם בפולמוס חריף וחשוב המתנהל בימינו אלה ממש. אומר רק שבפועל נדמה לי שהמחשבה הדתית זקוקה לשלוש מסגרות חלופיות: השמרנית, הסינתטית והרדיקלית. השמרנית – כממשיכתה של פרשנות הדורות; הסינתטית – כניסיון למזג בין המחקר המדעי או הפסידו־מדעי לבין המסורת; הרדיקלית – הבונה את המחשבה הדתית אף על בסיס המסקנות מרחיקות הלכת של המחקר ה'חופשי'. המתח בין הגישות ברור. הקצה הרדיקלי ייתפס ככפירה, הסינתטי כאפולוגטיקה והשמרני כסגירות וקנאות. ייתכן שכל אחת מהגישות צודקת במשהו, כל אחת – במקצת מהבעיות. על כל פנים רק בפלורליזם זה, בתוך המחנה הדתי, למרות העוינות התאולוגית, יתקיים החזון הגדול של 'לבלתי ידח ממנו נדח' (שמואל ב יד, יד). אסור שתלמיד ילך לאיבוד; אסור שתלמיד לא ימצא את מקומו במסורת. רק כך, מתוך מאבק בין השקפות, תוכל היהדות הדתית לבנות את התאולוגיה העתידית שלה. ומוכרח אני להדגיש שמחויבותנו איננה לגיבורי המקרא אלא לקדוש ברוך הוא. רק ביחס אליו אפשר לדבר בקטגוריות של 'קידוש השם'.

אוסיף מילים מספר לשלושת הכיוונים שרמזתי עליהם קודם לכן. את התאולוגיה של הגישה השמרנית הביע בצורה מופתית ליאו שטראוס.[9] קריאת הטקסט הדתי משתנה לחלוטין נוכח הנחות היסוד של הקורא במקרא. התגלות פירושה נס. אין אנו יכולים להוכיח שיש נסים, אך הנס הוא בהחלט אפשרות, משום שקיימת האפשרות שאי־אפשר להפריכה שאלוהים קיים כישות כול יכולה. הניסיון האנושי יכול להראות לנו רק שאין תוקף להיקש (המוכיח את קיומו של אלוהים) מתוך העולם. אולם אותו ניסיון אינו יכול לפרוץ אל מעבר לעולם וממילא אינו יכול לפתור את שאלת קיומו של אלוהים. המסקנה מכך היא שאפשרות ההתגלות קיימת, עם נבואותיה אך גם עם סתירותיה. הפרדוקס הקלסי 'הכול צפוי והרשות נתונה' מלמד אותנו שפריצת 'המעֵבר לעולם' הטרנסצנדנטי אל העולם מתבטאת בסתירות. רעיונות אלו של שטראוס מושרשים באינטואיציות של פרנץ רוזנצווייג, אך יש להן מקבילות ברורות בספרות החסידית. רבגוניותה של ההתגלות במקרא היא הבסיס לעבודותיו של הרב מרדכי ברויאר.[10] ביקורת המקרא נפגשת כאן עם האמונה, מניחה לפניה את ממצאיה אך נסוגה מפני התאולוגיה הקיצונית.

הערה קצרה אחרונה הנראית לי חשובה ביותר. אני סובר כי אין ללמד מקרא בלא מעורבות קיומית של המורה. אנו לא אובייקטיביים בהוראת המקרא, ובטוח אני כי אל לו למורה להיות אובייקטיבי. עליו להיות מעורב מעורבות קיומית

9 ליאו שטראוס, ירושלים ואתונה: מבחר כתבים, ירושלים תשס"א, עמ' 310.

10 ראה למשל מרדכי ברויאר, פרקי בראשית, אלון שבות תשנ"ט.

בהוראת המקרא, ובממד כלשהו – גם מחויב לו. וָלא אין מתקיים חינוך למקרא. זו תופעה פרדוקסלית, אבל היא כורח המציאות. מכאן הדיאלקטיקה המחויבת בהוראת המקרא בפרט ובהוראת מקצועות היהדות בכלל.

אנו מעוניינים בפלורליזם; אנו שואפים לאפשר לכל תלמיד למצוא מקום לעצמו במכלול. את זאת ביטאתי קודם ברעיון היהודי הקלסי: ׳לא ידח ממנו נידח׳. אנו מעוניינים בפלורליזם, אך אנו זקוקים למחויבות לטקסט. הפתרון הדיאלקטי נראה לי אפשרי. אל הפלורליזם אפשר להגיע על ידי ריבוי מורים וריבוי דעות ולא מתוך המבוכה שמורה אחד זורע. הכרח הוא שכל תלמיד יחוש את המחויבות של כל מורה לדעותיו הוא ואת נאמנותו היסודית למקרא.

STUDIES IN JEWISH EDUCATION

*Volume IX*

# UNDERSTANDING THE BIBLE IN OUR TIMES: IMPLICATIONS FOR EDUCATION

# STUDIES IN JEWISH EDUCATION

*Volume IX (2003)*

*Editors*
Marla L. Frankel and Howard Deitcher

*Managing Editor*
Vivienne Burstein

The Centre for Jewish Education of the Hebrew University of Jerusalem, founded in 1968, was renamed in honor of Samuel Mendel Melton, in acknowledgement of an endowment in perpetuity. The Centre's activities include research and teaching in Jewish education, training and continuing education of personnel for Jewish educational institutions worldwide and the development of curricular and teaching material for these institutions.

**THE HEBREW UNIVERSITY OF JERUSALEM**

*The Melton Centre for Jewish Education*

# STUDIES IN JEWISH EDUCATION

Volume IX

# UNDERSTANDING THE BIBLE IN OUR TIMES

## Implications for Education

THE HEBREW UNIVERSITY MAGNES PRESS, JERUSALEM

Distributed by The Hebrew University Magnes Press
P.O. Box 39099, Jerusalem 91390, Israel, Fax: 972–2–5633370
www.magnespress.huji.ac.il, E-mail: magneshl@pob.huji.ac.il

The Melton Centre for Jewish Education
The Hebrew University, Jerusalem 91905, Israel
Tel: 972–2–588–2033, Fax: 972–2–532–2211
E-mail: msmelton@mscc.huji.ac.il
www.melton.huji.ac.il

©
All rights reserved by
The Hebrew University Magnes Press
Jerusalem 2003

ISSN 0333–9661

Printed in Israel
Typesetting: E.M.N. Ltd., Jerusalem

# Contents

## English Section


| | | |
|---|---|---|
| Marla L. Frankel & Howard Deitcher | Introduction: Understanding the Bible in Our Times: Implications for Education | 7 |
| Seymour Fox | Prof. Moshe Greenberg: The Scholar and his Contribution to Education (in Hebrew) | |

### Part I

| | | |
|---|---|---|
| Yair Zakovitch | Teaching the Book of Joshua in Our Times (Abstract) | 11 |
| Lea Mazor | The Rise and Fall of the Book of Joshua in the *Mamlakhti* School System in View of Ideological Shifts in Israeli Society (Abstract) | 12 |
| Gabriel Haim Cohen | The Book of Joshua as Re ected in Midrashic Exegesis (Abstract) | 14 |

### Part II

| | | |
|---|---|---|
| Edward L. Greenstein | Interpreting the Bible by Way of Its Ancient Cultural Milieu (Abstract) | 15 |
| Ruth Ben-Meir | The Place of Exegesis in Bible Instruction (Abstract) | 16 |

### Part III

| | | |
|---|---|---|
| Yaira Amit | Biblical Criticism in the Teaching of the Hebrew Bible (Abstract) | 18 |

Marla L. Frankel — The Use of Midrash in the Teaching of Bible in Elementary School (Abstract) 19

Neria Guttel — Hearing the Truth "From Whence It Comes" vs. Hearing it from "An Angel of the Lord of Hosts" (Abstract) 21

Hananel Mack — Bible Instruction in State Religious High Schools; Critique and Suggestions for Improvement (Abstract) 22

## Part IV

Michael Ohana — The Holy Scriptures in the Religious–Educational Thought of Yeshayahu Leibowitz (Abstract) 24

Ari Bursztein — "Depth Theology" and Biblical Criticism According to Abraham Joshua Heschel: Educational Implications (Abstract) 25

Howard Deitcher — Between Angels and Mere Mortals: Nechama Leibowitz's Approach to the Study of Biblical Characters (Abstract) 26

Daniel Marom — Authenticity and Invention in Post-Zionist Narrative: The Case of Ben Zion Dinur and the Teaching of Bible (Abstract) 28

Alex Sinclair — Choosing the Right Language: The Disciplinary Orientation of J. Cheryl Exum and Its Educational Implications 31

## Part V

Barry W. Holtz — From Knowledge to Pedagogy: What Matters in the Preparation of Bible Teachers? 55

Asher Shkedi — Scholars' Theories about/of Teaching vs. Teachers' Theories about/of Their Teaching: The Case of Teaching Bible (Abstract) 73

## Part VI

Shalom Rosenberg — The Bible and Its Values (Abstract) 74

## Hebrew Section

# Introduction
# Understanding the Bible in our Times: Implications for Education

In the Spring of 2001, the Melton Centre for Jewish Education hosted a conference at the Hebrew University in order to examine issues relating to Biblical research and instruction. As organizers of this conference, our aim was to attempt to bridge the gap between academic scholarship and the reality of the classroom, between what we recognize as significant research and what we want to cultivate as worthy practice.

The highlight of our discussions was an evening dedicated to Professor Moshe Greenberg whose years of Biblical research, writing and teaching, serve as testimony to his deep commitment to education. However, due to Professor Greenberg's wide range of scholarly interests, choosing a focus for that evening was not a simple task. Ultimately, we were guided by Professor Greenberg's readiness (and courage) to grapple with historical, theological and moral issues as they arise from the books of Torah, Nevi'im and Kethuvim. As a result, we decided to focus on the Book of Joshua. The challenge of teaching the Book of Joshua in contemporary Israeli society is great: teachers must grapple with questions of (military) power and (divine) authority; (historical) truth and (national) memory; sacred text and rational inquiry; traditional and contemporary exegesis. While these issues are not unique to the Book of Joshua, they resonate powerfully from its pages, affecting our lives, here and now.

The ninth volume of *Studies in Jewish Education*, based primarily but not solely on the lectures delivered at the two-day conference, is organized thematically. The Hebrew Section thus includes a combination of the articles written in Hebrew as well as the Hebrew abstracts of the articles written in English; and, likewise, the English Section contains a combination of the articles written in English as well as the English abstracts of the Hebrew articles.

Our volume opens with the papers delivered in honor of Professor Greenberg: As colleague and friend, Professor Seymour Fox shares his personal thoughts on Professor Greenberg describing his devotion to Jewish learning and scholarship (in Hebrew); Professor Yair Zakovitch (delivering the first formal lecture) proposes that the problems in teaching the Book of Joshua can be neutralized if taught in the context of the history and culture of the ancient world. By contrasting ancient values and perceptions with those of contemporary (young) minds, Zakovitch is convinced that students will readily be drawn to post-Biblical commentary which has always confronted the moral and ethical issues arising from the ancient texts. In this manner, Zakovitch maintains, we can preserve the vitality and relevance of the Biblical texts; Dr. Lea Mazor, focuses on the moral problems arising from the Book of Joshua, in an attempt to analyze the official attitudes of the State Educational System towards the Book of Joshua in the Zionist and post-Zionist eras. From a historical persective, Mazor traces the changes in attitudes as reflecting the political-military realities of the periods in question; the values of the Book of Joshua in fact served the founding fathers of the Jewish homeland and their ideology while Israel's political and military reality of recent years has motivated educators to challenge those very same values; Dr. Gabriel Haim Cohen concludes this chapter with a proposal for a "meta-historical" approach to the teaching of the Book of Joshua which would focus on a Rabbinical understanding of its difficult issues. Dr. Cohen draws from Greenberg's writings on the issue of *herem* and suggests, as Greenberg does before him, that such an approach be applied in the state school system as well as in the religious system.

The second part contains two articles addressed to teachers in both educational systems. Both authors propose that the Bible be read with the aid of additional "lenses"; for Professor Ed Greenstein, ancient languages and literature are essential aids in enriching our understanding of Biblical texts and for Dr. Ruth Ben-Meir, the study of traditional commentaries are necessary in order to cultivate students of "Torah".

In the third part, the authors address a particular issue pertaining to a particular educational context. Professor Yaira Amit examines the attitude of the State Educational System towards Biblical Criticism, surveying the literature from the previous century until today; Dr. Marla Frankel dilineates criteria for the integration of aggadaic legends in the teaching of Bible in the State School System (particularly in the middle grades); Rabbi Neria Guttel

addresses from a religious perspective, the dilemma of the preferred source – the scholarly expert or the ethical figure? Dr. Hananel Mack suggests new directions for Bible instruction in the Religious School system in order to prevent dissolusionment when students eventually encounter scientific and critical study of Biblical texts.

Part Four includes articles whose main focus is a particular thinker or Biblical scholar: Dr. Michael Ohana focuses on Yeshayahu Leibowitz and his view of sacred literature; Dr. Ari Bursztein discusses Abraham Heschel's understanding of revelation and his position on Biblical criticism; Dr. Howard Deitcher reviews Nechama Leibowitz's approach to Biblical heroes; Dr. Daniel Marom re-examines Ben Zion Dinur's orientations regarding Bible instruction and Dr. Alex Sinclair examines the Biblical scholarship of J. Cheryl Exum in light of Rosenak's philosophy of Jewish education.

Part Five presents two articles relating to teacher training: Professor Barry Holtz discusses the areas of knowledge necessary for the Bible teacher today ("pedagogical content knowledge") and Dr. Asher Shkedi contrasts the existing theories of researchers against the opinions of teachers themselves (concerning their own practical experience).

While we conclude with Professor Shalom Rosenberg's appeal to teachers of Bible at large, to see the Bible anew (as counter culture to contemporary culture), it is our hope that Rosenberg's reflections serve as catalyst and not as closure for further discussion, research and meaningful instruction.

We thank all of those at the Melton Centre who helped both in the organization of the conference and in the preparation of this volume: Professor Marc Hirshman who served as director of the Centre at the time of the conference and who supported the project from its inception; the conference steering committee: Prof. Yaira Amit; Prof. Ed Greenstein; Dr. Eli Holtzer; Prof. Yair Zakovitch and Prof. Michael Rosenak. Our appreciation to Ms. Vivienne Burstein, the managing editor at the Melton Centre and to Ms. Anat Berstein and Mr. Shlomo Ketko, the language editors.

Marla L. Frankel
Howard Deitcher
Jerusalem, December 2003

# Teaching the Book of Joshua in Our Times

(Abstract)

Yair Zakovitch

The author of this article sees no difficulty in teaching the Book of Joshua to young people, despite the fact that the ideology it reflects and the values it promotes are very far from his own. He believes, rather, that despite the remote and even opposing values this Book contains, youngsters should encounter classical literature. In teaching these texts, one must recognize the period in which the specific piece was written, and the circumstances that encouraged the ideology it promotes. The students should discuss their own approaches to the ideas in the text. By understanding the context of these ancient texts and distinguishing their values from our own, students will learn to understand how and why so many generations of readers 'midrashized' the classical texts.

Through interpretation, readers can bring this literature into agreement with their own world views and modern sensibilities. In this way, the ancient texts are kept continually relevant.

# The Rise and Fall of the Book of Joshua in the *Mamlakhti* School System in View of Ideological Shifts in Israeli Society

(Abstract)

Lea Mazor

Drastic changes took place in regard to the status of the Book of Joshua in the *Mamlakhti* School System in the first fifty years of the State of Israel. From a meaningful and appreciated Book it became problematic and disreputable. These changes in attitude towards the Book of Joshua resulted from the ongoing dialogue in Israeli society with its history, cultural heritage, and the need to re-define its Jewish identity.

Secular Zionism viewed the Bible as a means for promoting the national ideology. The Bible, including the Book of Joshua, served to justify the claim to the Land of Israel. In the 50s, the notion prevailed that the biblical Book recounting the conquest of the land by Joshua constituted a reliable historical account. David Ben-Gurion, then Prime Minister and Minister of Defense, often quoted the Book of Joshua, and from his behavior and comments it seems that he saw himself as a second Joshua Ben-Nun.

Teachers in Israel felt obliged to strengthen the ties to the land among their pupils and to instill them with the sense that there was an historical analogy between the days of Joshua and contemporary events. Any reservations towards the strict ban (*herem*) against the indigenous Canaanite peoples had no significant place in pedagogical discourse since any direct questioning of the Book of Joshua would have been taken as casting aspersions on the Bible or as weakening the moral justification of the conquest of the land.

The establishment of the State and its institutions eased national and Zionist tensions, and in the 60s, after two wars, the myth of Joshua

began to be a liability. For many it no longer symbolized the heroism and success of the conquest but nationalism, militarism, and insensitivity to the needs of the individual. Thinkers and educators spoke out against the use of the Bible as a means for patriotic education and the status of the Book of Joshua in the curriculum of the School System diminished.

The great watershed came about after the Six-Day War and events in its wake. The public realized that the foundation of a national homeland for the Jewish people was taking a heavy human and moral toll. In the public debate, the Book of Joshua began to be seen from the perspective of the Israeli–Palestinian conflict, with the latter being identified as the Canaanites. And the moment the Book of Joshua found itself part of the political arena of actuality, dissenting views began to divide Israeli society in regard to the interpretation of the Book of Joshua and its role in education. A further deterioration in its status took place in the curriculum and, in fact, its study all but disappeared from Bible classes in most secondary schools.

# The Book of Joshua as Reflected in Midrashic Exegesis

(Abstract)

Gabriel Haim Cohen

Prof. Moshe Greenberg insistently demands that Torah be studied with the rabbinical Midrashim, which he regards as the basis for all Jewish exegesis: "There can be no Bible study that is not closely connected with post-biblical literature and philosophy, particularly the rabbinic literature. It was the Sages who selected from among the infinite possibilities those interpretations within the biblical world-view that represented Judaism." This article expands Greenberg's view with reference to a rabbinical reading of the Book of Joshua.

At its core the article grapples with the problem of the *'herem'* (annihilation) of the inhabitants of the Land of Canaan: "And Joshua smote all the land...he left no survivor, and destroyed utterly every being, as the Lord God of Israel, had commanded him" (Joshua 10:40, and parallels in chapters 6, 10 and 11). To some degree this command of *'herem'* parallels the command to wipe out Amalek, and therefore we explore the various rabbinical approaches to that command and their validity concerning the command of annihilation.

The article goes on to examine directions of rabbinical thought in the Midrashim in understanding the essence of the *'herem'* command and its execution in the time of Joshua, as arising from the fruitful dialogue between the authors of the Midrash and the text. The authors of the Midrash, it appears, were aware of our moral sensitivities, and their words often contain an attempt to soften the literal, "historical" biblical account with a "super-historical" description highlighting thematic fundamental values concealed in the text and lending them validity for all generations.

# Interpreting the Bible by Way of Its Ancient Cultural Milieu

(Abstract)

Edward L. Greenstein

One of the ways by which we can enhance our understanding and appreciation of the Bible is by studying the languages and cultures of the civilizations out of which ancient Hebrew culture emerged. The present paper provides illustrations of how the study of ancient Near Eastern languages and literatures can illuminate different facets of the Hebrew Bible. The study of Hebrew in its historical linguistic context enables us to hear how the Bible sounded in ancient times and, more importantly, what its words and expressions meant when the Biblical texts were first transmitted. The comparison of Biblical texts with apparent parallels from the ancient Near East can help us identify patterns in plot and theme; an example is the "fugitive hero" story pattern. By viewing a Biblical narrative as belonging to a common pattern, one may come to understand differently, and perhaps more authentically, what a motif or plot element means.

Biblical texts have come down to us through a process of compilation, editing, and redaction. The study of ancient Near Eastern texts enables us to see the various forms and genres that are likely to have characterized Biblical texts when they originated. Such information can be implemented for interpretation as well. Examples are adduced from the story of Moses's commissioning as leader and from the opening speech of Job. An appendix provides a full and up-to-date translation of the inscription of Idrimi, king of Alalakh, from 15th century B.C.E. Syria. Comparisons between this inscription, written in Akkadian, and various Biblical stories, such as those of Jacob, Moses, and the Israelite exodus from Egypt, are made throughout the paper.

# The Place of Exegesis in Bible Instruction

(Abstract)

Ruth Ben-Meir

There are some views that reject exegetical study and its integration in Bible instruction, denying its necessity. On the other hand, other educators end up trading Bible instruction for study of its associated exposition. These contrasting approaches find expression, *inter alia*, in the curricula. While the curriculum for Bible studies in the State Education System severely restricts reference to the classical commentaries, recommending instead that Bible instruction be accompanied by modern exegesis – i.e., historio-philological, literary or archaeological research, biblical criticism, etc. – the curriculum for State Religious Schools includes understanding the Bible in accordance with its commentators as one of its aims. In reality, study of the commentaries represents an aim in its own right, often occupying the place of Bible study. Hence we must clarify the proper place of exegesis in Bible instruction: to what extent is it necessary, and what is its contribution?

There are four areas in which the importance of integrating exegesis in Bible instruction can be discerned:

1. Content: In light of the fundamental importance of the biblical text, as well as its complexity and multi-layered exposition, the commentaries assist in clarifying it while simultaneously exposing the themes and messages concealed within it, thereby enriching its meaning and giving it renewed relevance with the changing times.

2. The student: Biblical exegesis offers the student a fresh and challenging view, inviting him not only to acquire knowledge but to develop an intimate familiarity with and consciousness of the text. It gives guidance and wisdom, shaping his spiritual world, and will contribute towards the consolidation of his values, which influence his behavior and habits. Moreover, through study of the Bible and its commentaries,

the student becomes a link in the chain of tradition, giving him a sense of identity and belonging.

3. The teacher: The commentaries equip the teacher with a useful and accessible collection of ideas, thought-provoking questions and tactical devices that can assist him in enhancing and enriching his instruction. It presents the teacher with a world of religious, moral and humanistic values that illuminate the way for him to educate his students and guide them in the complex process of consolidating their world-view and way of life.

4. The milieu: The spiritual world presented to us by the Bible and its commentaries unifies us as a society with a certain character and identity, representing a link in the chain of the generations. It is on the basis of this collective narrative that our nation has returned to and reestablished its ancient-new homeland and is re-gathering in it. These primal texts likewise have the power to help us navigate the crises of nihilism and despair, imbuing us with vision and hope.

# Biblical Criticism in the Teaching of the Hebrew Bible

(Abstract)

Yaira Amit

Looking back on more than 100 years of Bible teaching in the general school system in Eretz Israel, I see three phases in the place of biblical criticism in it.

In the first stage, between the end of the 19th century and the 1920s, biblical criticism was a challenge to a number of individuals determined to integrate it into Bible teaching. Benzion Mossinson, a teacher at the Herzliya Gymnasium and the leading figure in the field at that time, believed that teaching the Bible in a scientific way would draw young people to their national culture as well as to the Bible itself. But his policy was controversial and ultimately made little impact.

During the second stage, beginning in the 1920s and lasting half a century, the tendency was to steer clear of classical biblical criticism and prefer areas of research that served chosen values and esthetic considerations.

Only in the third stage, from the 1970s to the present, has biblical criticism been regularly applied in teaching the Bible. In other words, it is a myth that biblical criticism held a central role in general schooling. In reality, an official attempt to introduce such questions as the time of writing, the editing, archeological findings, critical interpretation, or comparisons with the diverse materials in ancient Near Eastern literature, made its first appearance only in the school program of 1985.

The question arises, what next? While biblical criticism should not be thought of as a panacea that will change Bible teaching and affect attitudes towards it, I believe that it is an essential component without which there can be no meaningful Bible teaching in a modern, free society.

# The Use of Midrash in the Teaching of Bible in Elementary School

(Abstract)

Marla L. Frankel

This essay is an attempt to establish criteria for the use of Midrash in the teaching of Bible in secular elementary schools. Although a generation ago, the use of Midrash in the context of Bible teaching was rejected by theoreticians and practitioners alike, today there is a readiness for both classical and modern commentary to be woven into the fabric of Bible instruction. However, while the teaching of Bible in most elementary school curricula systematically spells out activities for the integration of the arts – drama, creative writing, plastic art, etc. – didactic exercises integrating the use of midrashic Aggada in the Bible classroom are sorely lacking.

This essay contends that the "experiential learning" sought after (through the integration of the arts) has seriously neglected the "experience of reading". It is our claim that the experience of close reading of the biblical text can be greatly enriched in the elementary school years if teachers are given specific guidelines for the integration of Midrash into their lessons. The comparing and contrasting of the midrashic and biblical texts serve as a catalyst for indepth analysis of the biblical characters and their actions. Three midrashic Aggadot (based on biblical texts taught in the elementary school years) are used as examples and the following criteria are explored:

1. **Brief** exegetical Midrashim (as opposed to lengthy homiletic ones).
2. Midrashim whose main foci are topics that are **relevant** to young students (parental favoring and sibling rivalry, social interaction and individuality, human suffering and leadership, etc.).

3. Midrashim whose analysis forces the reader to return to the biblical source and to **reread**.

4. Midrashim that serve as catalysts for sparking the imagination of the young reader so that he/she can become a **participant** in the interpretive process.

5. Midrashim that raise significant **value** discussions, cultivating critical thinking and debate.

# Hearing the Truth “From Whence It Comes” vs. Hearing it from “An Angel of the Lord of Hosts”

(Abstract)

Neria Guttel

Not infrequently, educational and ethical debate must address the question of which is preferable: a teacher who is an expert in his field, or one who is of exemplary moral character? Superior teaching ability or superior inner quality? Skill or personal example? Instruction or education? In other words, is it at all possible to learn from someone who is not morally upright? Should a distinction perhaps be made between different disciplines or, alternatively, between different age groups, such that what is forbidden for one may be permissible for another?

Such questions, which pertain to education in general, serve to sharpen our focus on this issue as it concerns Jewish education in particular. Rabbinical literature would seem to present contradictory guidelines: on one hand, we are commanded to learn from a teacher who is comparable to an “angel” and altogether forbidden to learn from one who is not pure in his ways. On the other hand, we are advised to hear “the truth” regardless of the source from which it emanates, and whatever the personal “quality” of that source may be.

Is this a contradiction?

The article is devoted to a review of various approaches in resolving the contradiction and proposing a new path; a reading of the fundamental principles against the backdrop of historical change and a proposed transition from theory to practice arising from an exegetical perspective.

# Bible Instruction in State Religious High Schools: Critique and Suggestions for Improvement

(Abstract)

Hananel Mack

This article does not claim to solve the serious problems of Bible instruction in State Religious High Schools. Rather it is based on the assumption that appropriate methods of instruction and an emphasis on pertinent subject matter will make lessons more interesting and engaging than they are today, and will serve to prepare pupils for their future encounters with science, research, subjects allied with Bible, etc. Such preparation is essential primarily in order to prevent the destabilization of the pupils' principles of faith in the wake of their encounter with unfamiliar methods of study. The article elaborates a number of suggestions, to be implemented mainly in Eleventh and Twelfth Grades.

1. Pupils' first encounter with the biblical text should be direct and precede any enquiry into Commentators' views. This would provide them with the opportunity to become attached to the texts and understand them independently, despite the potential problems of spontaneous understanding.

2. A modern understanding of the Bible requires a carefully planned background in the related fields of modern scholarship like Archeology, the History and Law of the Ancient World, something about the canonization of the Bible, linguistic points of view, the Bible and the Arts, etc.

3. In addition to short units of study and local commentary, the program must also contain broad units of study that enable analysis of the specific nature of each of the Books, its individual character and form, its story

of redaction and “canonical position”. The pupils’ ability to write a “professional” composition must be developed.

4. Introductions to the Bible and to the Books should be studied.

5. The program should contain some combined units, based on Bible and related disciplines: History, Linguistics, Literature, Geography, Talmud, and Midrash, etc.

6. Some of the curricular requirements should be changed in order to make the materials learned more relevant to the adolescents’ intellectual and spiritual lives; for example, some Songs of Solomon instead of parts of Leviticus, etc. Particular attention must be paid to the contents of lessons during the last months, during which the class should return to the great biblical stories, themes and problems, like primogeniture and blessing, the rape of Dina, Joseph, David and Bat Sheva, Avshalom, Naboth’s vineyard, the story of Job.

# The Holy Scriptures in the Religious-Educational Thought of Yeshayahu Leibowitz

(Abstract)

Michael Ohana

At the end of the forward to his article “Practical Mitzvot”, Leibowitz writes the following: *Every time I say Torah, I understand the term to include the written law and the oral law, Torah in its traditional sense and not Torah in the formal sense of the Five Books of the Bible or the Tanach, which does not direct the Jewish people on how to live their lives as a community which observes the Torah.* He sees the written law as secondary to the oral law, because of the historical fact that the latter determined what would be included in the canon of the holy texts. The question of the relationship between the two Torot created confusion between cause and effect. According to Leibowitz, although this is a logical paradox, it is not a religious paradox.

Asa Kasher, in his article, “Paradox: Question Mark” tries to resolve the paradox claimed often by Leibowitz that the Jewish religion creates the faith which underlies it. In his opinion, this paradox is a religious one, and his argument rests on the distinction between constitutive and regulative systems of rules.

This paper attempts to characterize the relationship between these two Torot as akin to the relationship between ‘language’ (=source) and ‘literature’ (=interpretation) as these terms are used by Michael Oakeshott, Richard Stanley Peters and Michael Rosenak.

# “Depth Theology” and Biblical Criticism According to Abraham Joshua Heschel: Educational Implications

(Abstract)

Ari Bursztein

This paper is an attempt to systematize the thought of Abraham Joshua Heschel through an examination of the concept of “Depth Theology”. The main issue examined is Heschel’s approach to the Bible and the sense in which we can view the Bible as God’s Revelation. The paper addresses the way in which Heschel approaches one of the central concerns of modern Jewish thought: biblical criticism. Heschel maintains that the Bible cannot be studied in a rational way because this would be a direct contradiction of the dimension of the Ineffable. In that dimension, all the concepts of Depth Theology, that do not speak to us in a rational way but rather through experience, are to be found.

The second part of the paper seeks to translate the philosophical concepts addressed in the  rst part into the language of Education and Pedagogy. The author maintains that the way in which Heschel understands the Bible has important connotations for Bible education.

# Between Angels and Mere Mortals: Nechama Leibowitz's Approach to the Study of Biblical Characters

(Abstract)

Howard Deitcher

Nechama Leibowitz's singular contribution to Bible education has been researched, analyzed, and documented, and will continue to impact the eld for years to come. Her ability to engage the modern reader in a meaningful analysis of the biblical text and its implications for everyday living bears testimony to the appeal and potency of her approach. In examining Leibowitz's approach, this article adopts Michael Rosenak's distinction between two forms of educational analysis, the *normative ideational* and the *deliberative-inductive.* The normative ideational approach maintains that certain understandings correspond to some objective or external truths, and thereby thus encourages the student to think in an overt theological fashion. On the other hand, the deliberative-inductive orientation seeks to locate a problem, to nd a tentative solution, and to have both the ability to implement the solution, and the courage to abandon it when it loses its relevance or effectiveness. This article argues that Leibowitz's approach highlights the inherent tension between these two orientations.

In an attempt to appreciate the unique nature of Leibowitz's approach, we shall rst examine three other educational models that provide pedagogical guidelines to presenting the actions, thoughts, and ideas of the biblical characters. These models, which have been labeled: (a) The forefathers as angels; (b) Justi cation of the forefathers deeds; and (c) Value judgments, are presented, analyzed, and subsequently contrasted with Leibowitz's approach, articulating the latter's underlying principles and educational wisdom.

The article concludes with an in-depth analysis of Leibowitz's treatment of the story of Moses killing the Egyptian (Exodus 2:11–21), as a

paragon for study of the great leader. In exploring Leibowitz's analysis of this story, we gain further insight into her educational approach, its strengths and its possible limitations.

# Authenticity and Invention in Post-Zionist Narrative: The Case of Ben Zion Dinur and the Teaching of Bible

(Abstract)

Daniel Marom

Critical evaluation of Uri Ram's post-Zionist claims reveals in them an ideological exploitation of the past not unlike that of which he accuses the Zionist elite.

According to Ram, Jewish national consciousness was "invented" by the Zionist elite in order to recruit Jewish masses to the service of its narrow political aims. In his view, the religious character and geographical dispersion of Jewish communities before the advent of Zionism necessitated a special effort to convince Jews that they were indeed a nation and that they should behave accordingly. This effort was effectively undertaken by the Zionist elite through the construction of a Jewish historical narrative that assumed the existence of an organic entity it called "the Jewish people" and that propounded that the development of this entity was necessarily bound up with a place it called "the land of Israel." The Zionist elite then successfully transmitted its version of history to the next generations of Jewish children through a systematic educational program.

The examination of Ram's claims focuses on the career of Ben Zion Dinur (1884–1973). According to Ram, Dinur played a central role in the formulation and dissemination of the Jewish national narrative in his work as an historian and, subsequently, as Minister of Education in the early 1950's. As evidence for this view, Ram points to various expressions of the Zionist narrative of Jewish history in Israel's national curriculum, which was made compulsory under Dinur's ministry. In the curriculum's directives for Bible study, for example, Ram detects a constrained emphasis on elements in the biblical text that describe the historical origins

of the Jewish people, venerate its territorial and economic sovereignty, and glorify its military achievements. This approach, he argues, was complimented by an active disregard of the Bible's theological content and religious concern. Mythical aspects in the biblical narrative were addressed only inasmuch as they could deepen the learner's loyalty to Jewish nationalism.

This study suggests that Dinur theorized and practiced Bible teaching in the opposite direction. Systematic inquiry into the approach to the teaching of Bible that he developed over a number of decades at the Beit Hakerem Hebrew Teacher's Seminary reveals that Dinur sought to preserve the centrality of religious and moral content in the study of the Bible. In pursuing this approach, Dinur consciously negated educational trends that emptied Jewish nationalism of universal and ethical dimensions. Moreover, Dinur's approach to the teaching of Bible was itself only one aspect of a larger vision of Jewish education that sought to preserve the mutuality of religion and nationalism in Jewish existence within the framework of civil life in Israel. This vision drew upon Dinur's ideas of Jewish history and it received broad expression in his diverse educational activities over the years.

In addition to ignoring these aspects of Dinur's approach to the teaching of Bible, Ram also refrained from investigating Dinur's particular role in the formulation, implementation and evaluation of Bible study in the national curriculum. It is claimed that these and other related aws in Ram's research methodology are the product of signi cant biases that guide his historical presentation of Zionist education from the very outset. These biases ow from a civic ideology that fundamentally negates all forms of nationalism and applies itself to Zionism accordingly. Instead of directly arguing for this "post-Zionist" view as an appropriate basis for Israeli education – thereby enabling it to be the subject of constructive discourse and critique – Ram chose to describe the Zionist educational past in terms that necessarily lead to its negation.

The paper concludes with a proposal of an alternative agenda for inquiry into the de nition and historical development of Zionist education – one that might enable profound scholarly and professional discourse within this eld.

# Choosing the Right Language: The Disciplinary Orientation of J. Cheryl Exum and Its Educational Implications

Alex Sinclair

## Introduction

How can the subject matter scholarship of Bible be treated and analyzed in order that it might play a part in educational deliberation? This paper will attempt to demonstrate an answer to this question by analyzing the assumptions and premises of the disciplinary orientation of the Bible scholar J. Cheryl Exum, and subsequently integrating this scholar's "educational voice" into a deliberation about certain philosophical and educational issues.

The roots of the notion that there is a difference between "subject matter" and "subject matter for education" go back at least as far as John Dewey's concept of "psychologization"; his notion that there is no gap in *kind* between the child's total, integral, personal, immediate experiencing of the world, and the ordered, categorized, segmented world of the subject matter; only a gap of *degree*; they are two points on the same continuum. In order to move the child from one point of the continuum to the other, what is needed, according to Dewey, is a "map," which psychologizes the subject matter; translates it from a *fait accompli* to a pathway. The subject matter is understood in the move to the abstract through experience.

While Dewey was concerned with the treatment of the subject matter from the perspective of the child, Joseph Schwab examined the issue from the viewpoint of the curriculum, and it is primarily Schwab's analytic tools that we will use in this paper; in particular, Schwab's notion of the "principles of enquiry" used by scholars in a discipline, and the "arts of eclectic" that he employs to analyze different conceptions

of the same subject matter. Using these arts of eclectic, Schwab treated the subject matter in order to facilitate its integration into educational deliberation: "The eclectic arts are arts by which we read theory for practical use."[1] Our purpose in this paper is to apply these methods to the subject matter of Bible Studies; in what follows, we will summarize the Schwabian analytic tools to be applied to Bible scholarship; perform an analysis of Exum's disciplinary approach; and subsequently integrate this educational "translation" of Exum's scholarly orientation into a deliberation about philosophical and educational issues.

## Theoretical Background: Schwab

It might be said that what underlies all of Schwab's thought is the notion of "what might be otherwise"; this notion is expressed, for example, in Schwab's remarks about the way in which one should analyze scholarly writings:

> If a reader could have access to the alternatives from which an author thus chose his key words, the structure of his key sentences, and his organization, he would have at hand a remarkable aid to interpretation [...] the reader could participate in a part of the act of authorship.[2]

This "participative" interpretation can occur on the level of grammar, syntax, or rhetoric.[3] But most important for our purposes here is the level that Schwab calls *dialectic*: here, interpretation deals with the discourse as a whole, and participative dialectic interpretation becomes

1 Schwab, 1971/1978, p. 323.

2 Schwab, 1958/1978, p. 154. Note that Schwab, in the same article, gives a hermeneutic proviso to this notion, stressing that the author's intention is ultimately uncertain: "In the last analysis, there is no certainty that one has received an author's intended meaning. One can only construct a meaning coherent in itself and consistent with the text" (158).

3 All of these are important when reading a text. One must try to understand why the writer chose a particular word rather than another (grammar); and why the writer chose to structure a particular sentence in this way and not that (syntax). By "rhetoric" Schwab means the ordering of paragraphs and sections in a written work. Rhetorical analysis is therefore the analysis of the way authors choose to order and divide their work.

an investigation of the *principles of enquiry*[4] used by the writer; it is an extremely close reading of the text, continually asking why authors may have made certain choices in their writing; it is the attempt to see why

> [...] a whole discourse is "placed" as providing such-and-such a treatment, in *these* terms but not *those*, of a certain part of a large subject disjoined from other parts, and providing a solution to this but not that problem involved in the subject.[5]

In other words, when faced with totally different approaches to the same subject matter, Schwab argued, and showed, that through this "participative dialectic interpretation," one is able to understand how authors' diverse approaches to the discipline affect their diverse conclusions on paper. It is, as Lukinsky has so felicitously put it, access to the scholar's "wastebasket."[6]

At this level of analysis, according to Schwab, we begin to understand the "substantive and syntactic structures" used by a particular scholar.[7] In essence, Schwab gives us analytic tools which we can use to understand why several different scholars may have completely different conceptions of the same subject matter. It is not because one of them has the "true" answer, while the others are in error, but rather, each of them is approaching the
discipline with different principles of enquiry and different substantive and syntactic structures:

> Theories do not differ only in the facts they subsume; different explanations are not necessarily one right, one wrong. Rather, under the control of different premises and principles of enquiry,

4 The term principle of enquiry means "the notions which initiate and guide the course of a line of research" (Schwab, 1960/1978, p. 186). We will discuss this term in more detail below.

5 Schwab, 1958/1978, p. 153.

6 Lukinsky, 1987, p. 209. Perhaps in these days of Microsoft Windows, we should call it the scholar's "recycle bin"; indeed, given the fact that the aim of participative interpretation is to *regain* access to the discarded options originally available to the scholar, the notion of recycle bin is more conceptually appropriate than "wastebasket"!

7 Schwab, 1964, pp. 9–11; Schwab, 1961/1978, pp. 246–247; see also Shulman, 1986, p. 9. For a discussion of the kinds of different substantive and syntactic structures of particular disciplines, see Schwab, 1971/1978, pp. 360–361.

> different theories may organize and explicate their common stock of facts in different ways, each of the ways as defensible as the other.

Schwab believed that such an understanding of disciplinary subject matter was crucial for education. In curricular deliberation, several different disciplinary structures should be represented in the curriculum planning group; no one orientation towards the subject matter should be allowed to dominate. It is the area of curricular deliberation, indeed, to which Schwab's thought has traditionally been most applied, as in, for example, Cohen's analysis of the Jewish philosophers Strauss, Guttmann and Wolfson, and their implications for curricular questions. However, a close reading of *The Practical 2* demonstrates that Schwab believed the notion of exible subject matter knowledge to be fundamentally important for *individual teachers*. In this article, Schwab "imagines" a teacher education context in which trainee teachers are taught eclectic methodology; and he concludes the article by urging curriculum planners and teachers alike to take note of the eclectic.

## Shulman and his School

Since Schwab, the focus in educational research has moved somewhat from the curriculum to the teacher,[12] but, as can be seen, Schwab himself indicated this move.[13] This move is largely due to the work of Lee Shulman and his school. Shulman's main contribution to educational research was his introduction of the term pedagogical content knowledge, and the many subsequent pieces of research which have explored, and

8 Ibid., p. 348.
9 Schwab 1983, pp. 249–250; see also Schwab 1973/1978.
10 Cohen, 1990; idem, 1998. See also Cohen, 1999, where he discusses the hermeneutic options for reading the Bible taken by Freud, Fromm, Strauss, and Buber, and their implications for teaching. See also Fox, 1975, who uses Schwab's tools to analyze the principles of enquiry used by Freud.
11 Schwab, 1971/1978. In particular, see pp. 360–361.
12 See, for example, Shulman, 1986; Ben-Peretz, 1990; Ball and Cohen, 1996.
13 Schwab, 1971/1978, as we have shown, is part of this move, as is his stress on the teacher in Schwab, 1983, p. 245.

continue to explore, the great importance of that notion.[14] However, when it comes to the question of what kind of content know-ledge teachers should have, Shulman remains a follower of Schwab:

> To think properly about content knowledge requires going beyond knowledge of the facts or concepts of a domain. It requires understanding the structures of the subject matter in the manner de ned by such scholars as Joseph Schwab. [...]
>
> Thus, the biology teacher must understand that there are a variety of ways of organizing the discipline. Depending on the preferred color of one's BSCS text, biology may be formulated as (a) a science of molecules from which one aggregates up to the rest of the eld [...]; (b) a science of ecological systems from which one disaggregates down to the smaller units [...]; or (c) a science of biological organisms. [...] The well-prepared biology teacher will recognize these and alternative forms of organization and the pedagogical grounds for selecting one under some circumstances and others under different circumstances.[15]

Jewish educationalists who have adopted insights from the work of Shulman and his school include Gail Dorph and Barry Holtz. Dorph has argued for the importance of Bible teachers being eclectic in their use of scholarly information,[16] and Holtz has recently called for more research both on empirical studies of teacher orientations and on theoretical models for teachers' deliberation about their orientations.[17] It can be seen, then, that research is needed on how one may understand and analyze different scholarly orientations to Bible, and subsequently explore the contribution of such analyzes to educational deliberation.

14 The term was rst introduced in Shulman, 1986; for studies of the implications of pedagogical content knowledge in teacher education, see Gudmundsdottir and Shulman, 1986; McDiarmid, Ball, and Anderson, 1989; Ball and Wilson, 1996.

15 Shulman, 1986, p. 9. Shulman's students have followed him in arguing that teachers must "think like Schwab" when considering the subject matter: see, for example, Grossman, Wilson, and Shulman, 1989, p. 29; Grossman, 1990, p. 7; Grossman, 1991; Gudmundsdottir, 1990, p. 46. Of course, content knowledge is only one aspect of the realm of teacher knowledge; for diagrammatic suggestions as to how it ts together with other aspects of teacher knowledge, see Grossman, 1990, pp. 5, 17.

16 Dorph, 1993; see esp. pp. 225–226, 231–233.

17 Holtz, 1999; see esp. p. 421.

## Applying Schwabian Thought to the Analysis of Bible Scholars' Disciplinary Orientations

One of Schwab's most dif cult and least utilized articles is *What Scientists Do?*, in which he argues that scholarly approaches in all disciplines can be seen within the framework of ve basic "principles of enquiry." Different principles of enquiry in a discipline lead to different conceptions of the "meaning-unit" in that discipline. The ve principles are: reductive, holistic, rational, anti-principled and primitive.[18] Reductive principles are of two sub-types. *Atomic reductive principles* see the discipline as made up of constituents, and virtually abandon the subject of interest and focus on the behavior and properties of its immediate constituents. Thus for Comte, to study social phenomena one must begin with studying the individual. There are nuances within atomic reductive principles; one can either completely abandon the subject matter, or one may still accept that it is only by examining how the smaller units function within the larger one that one can truly understand the former. Nevertheless, the focus of interest, the meaning-unit, is the constituent parts of the subject matter, rather than the subject matter itself. *Molecular reductive principles* differ slightly from their atomic counterparts: they also seek the constituent parts of the subject matter, but at some stage stop and assert that a further reduction to smaller parts constitutes a move to a different subject matter altogether. For instance, early political science saw the family as the irreducible minimum of the subject matter, and to reduce this unit further (for example, to a study of individuals) is to move to a different discipline (psychology, or sociology, but not political science).[19]

In reductive principles, then, the whole is de-emphasized and the meaning unit is sought in the parts of the subject matter. In holistic principles, however, a complete account of the subject matter is sought in the whole as well as the parts. The name holistic is slightly misleading: it is not the polar opposite of reductive principles, as might be thought; the whole is the focus of discussion but the parts are still to be explained in terms of their contribution of the whole. Holistic principles may also be subdivided into two: *formal-material holistic principles* follow

18 Schwab, 1960/1978; see also idem, 1964.

19 This example is given in Schwab, 1964, p. 39.

the above de nition in ascribing signi cance both to the parts and to the whole (the parts being required to be explained in terms of their relationship to the whole), whereas *formal holistic principles*, on the other hand, see the whole as being able to be reduced into parts in a variety of different ways. The whole may be divisible into parts, but because there is more than one possible division into parts, the only stable meaning-unit is the whole. Thus the whole may be studied through a variety of different divisions into parts: formal holistic principles, for example, would seek to understand culture via a cross-cultural study; in other words, the subject matter, "culture," is understood by analyzing a number of different divisions into parts.

The third category of principle is *rational principles*. Schwab uses the term rational in a technical sense: the subject of interest is seen as given its character by its place in some larger determinative whole ("ratio") imposed from without. A subject matter is seen in terms of a larger, pervasive formal pattern which is external to the subject matter itself. "Such a principle," writes Schwab, "is seen in one of its simplest guises in socially dominated theories of personality in which the human organism is treated as a nearly blank slate on which the society writ small is what is mistaken for a person,"[20] or, as he puts it elsewhere, in "a psychiatric theory [...] in which the human organism is treated as mere prime matter on which society (taken as a formal pattern and not as people in their severalty) imposes some character."[21]

Fourthly, *anti-principled principles* embody the view that principles themselves should be shunned, and that the discipline should concentrate on "the facts." Finally, *primitive principles* suggest a return to the common sense portrayal of the problem when other principles have been exhausted.

When one is able to analyze different scholars of the same subject matter and perceive that each uses different principles in inquiring into the subject matter, one is acting in the eclectic mode.

Obviously, the above is a much-condensed summary of Schwabian principles of enquiry. Nevertheless, it is hoped that it will suf ce to enable us to embark upon our analysis of the disciplinary orientation of Cheryl Exum.

20 Schwab, 1960/1978, p. 196.
21 Schwab, 1964, p. 40.

## J. Cheryl Exum

Cheryl Exum initially taught Bible at Yale, then for a number of years at Boston College, and since 1993 she has been a central part of the Bible faculty at the University of Shef eld, in England. Her biographical notes state that her major research interests include literary analysis of biblical texts, feminist criticism, and cultural studies.

One of the most striking aspects of Exum's writings is that there is a signi cant difference between her earlier and later work. In her early work, she for the most part focuses upon the text itself, doing structural analysis of particular texts and studies of the style, poetics and theology of biblical passages.[22] In her later work, however, her attention increasingly moves in the direction of cross-disciplinary study, and it is this part of her oeuvre that interests us here.[23]

## Exum's Approach to Bible Studies

We may begin our analysis of Exum's approach to Bible Studies with her most recent full length book *Plotted, Shot, and Painted: Cultural Representations of Biblical Women* (1996). One of her favorite methodologies in this book is to compare the biblical treatment of characters and stories with their treatments in Renaissance art and twentieth century Hollywood cinema. We see this clearly already in the  rst chapter of the book, in which she discusses the David and Bathsheba story:

> Unlike King's  lm *version* [*David and Bathsheba*, directed by Henry King, 1951], where David and Bathsheba romp about the countryside enjoying bucolic trysts, in the biblical account David and Bathsheba do not have sex again until after she has become his wife. Nor is there any evidence in the biblical *version* to suggest

22 See, for example, Exum, 1980; Exum, 1981.

23 At the time of writing, Exum's full bibliography could be found at the internet address: www.shef.ac.uk/uni/academic/A-C/biblst/Department/Staff/BibsPublications/cepub.htm. In addition, see the overview of Exum's academic biography in Clines, 1998.

> that David *wanted* Bathsheba either for his wife (as the lm is at pains to show) or his paramour.[24]

Thus for Exum, the biblical and cinematic texts are both "versions" of a story, as are the many Renaissance paintings of David and Bathsheba that she also analyzes. It must be emphasized that Exum does not analyze lm and art as midrashim on the biblical story. The biblical narrator's voyeuristic gaze, as Exum puts it, in the biblical story, is followed by later art, but not because of midrashic interpretation. The Bible is voyeuristic because it "was written by men for men"; "the paintings of Bathsheba are also by men and for assumed male spectators and male owners"; and "the lms, like most Hollywood movies, are produced and directed by men."[25] The meaning unit is not "the biblical text" *per se*, nor "the biblical text as interpreted by later art," nor even "later art's interpretation of the biblical text"; the meaning unit is something like "the male-female cultural dynamic as portrayed in (/betrayed by?) the biblical text and later art."

Other chapters in *Plotted, Shot and Painted* are similar in their approach to the rst. Exum discusses the characters of Michal, Naomi and Delilah, looking at how the biblical text and later artistic versions interpret the same story. In a more recent article, she performs the same technique on the story of Lot and his daughters; here, she discusses a "psychoanalytic-literary" reading of the biblical story, suggesting that the text has "a kind of collective androcentric unconscious, whose spokesperson I will refer to simply as 'the narrator'."[26] In analyzing this collective androcentric unconscious, Exum nds that the story of Lot and his daughters represents the male fantasy of the father having sex with his daughters, and sees certain elements of the biblical story as narrative "excuses" for this fantasy, of the same kind that real abusive fathers use.[27] Exum then analyzes a series of artistic renditions of the story,

24 Exum 1996, p. 20. Italics are hers; underlined italics are mine.

25 Ibid., pp. 27–28.

26 Exum, 2000, p. 87.

27 Exum here uses what has been described as a "hermeneutics of suspicion." In other words, as Cohen explains it, "The reader approaches the text 'suspecting' from the outset that the text is not what it says it is. [...] The authors are not really aware of their own ultimate motivations [...] the reader must unearth the psycho dynamic reality that lies beneath." (Cohen, 1999, pp. 42–43).

showing that the paintings exhibit the same male fantasy as the biblical text does, albeit in less covert fashion. In other words, in this article the meaning unit is again not the biblical text *per se*, but the gender politics and androcentric societal patterns that can be found in the biblical text and in later art forms too.

Even when Exum seems, at rst sight, to be analyzing later art as midrashim on the biblical text, closer examination reveals that she is still in fact comparing the artistic or cinematic "version" to the Bible's. For instance, in an article relating how her opinion of the biblical character of Samson was changed by seeing a painting by the German artist Lovis Corinth, she notes that previously she had not seen Samson as a tragic hero but rather as a "comic" or "classic" character.[28] However, she states, later interpretations of a text have the ability to affect the way we read it:

> [...] art has also in uenced signi cantly the way we "view" the Bible. [...] *Corinth's painting has given me a new perspective on the biblical hero*, a vision of Samson as tragic and as truly deserving of sympathy. I shall not be able to read the story of Samson ever again without calling to mind Corinth's haunting image....
> *Re ecting on the biblical Samson in the light of Corinth's Samson* , I have come to the conclusion that, even if the story is not tragic, the hero himself is, in his unsought role as an instrument of no consequence in a divine vendetta against the Philistines.[29]

In another recent piece, Exum explains how art (in this case, a church's stained glass window depicting the Song of Songs) might in uence a full academic commentary on a biblical book:

> [Burne-Jones's] visual representation of the Song of Songs is a *reading*.... Whereas biblical studies might conceivably ask how the Bible has in uenced Burne-Jones, cultural studies invites us to

28 Her earlier work, indeed, focuses on Samson more than any other biblical character. In 1980 she discussed Judges 13 (Exum, 1980); in 1983 she wrote about the theology of the Samson saga (Exum, 1983); in 1984 she explicitly characterized Samson as "comic" (Exum and Whedbee, 1984); and this description was con rmed in chap. 2 of her book of 1993 (Exum, 1993).

29 Exum, 1998, pp. 415, 424 (my emphasis in both citations).

> invert the question and ask how Burne-Jones's [stained glass] window might in uence the Song of Songs, that is, our interpretation of it.[30]

Later in the article she notes that "our close association over many months with Burne-Jones's beautiful, yet disquieting, window has inevitably cast the source text in a new light for us," and lists a whole series of issues through which Burne-Jones's interpretation raises "questions about our interpretive assumptions and prejudices."[31]

At rst sight, the two articles previously discussed here do seem to have midrashic elements: surely, for example, the Song of Songs piece is an analysis of Burne-Jones's window as a midrash on the Song of Songs? However, closer inspection reveals that this is not entirely the case. Black and Exum are not so much interested in the way Burne-Jones interpreted the *biblical text*, as in the way Burne-Jones interpreted the story of the Song of Songs, *compared* to the way that the biblical text interpreted it. As they write, "An important question for us is, how does [Burne-Jones's] *version* of the Song compare with the biblical one?"[32] Similarly, we can see the notion of the comparison of two *versions* in the following comment: "In *The Blinded Samson*, Delilah has disappeared without a trace as completely as she does in the biblical story;"[33] the context of this comment is Exum's argument that most paintings of Samson and Delilah implicitly blame the woman for the man's misdemeanors, thus de ecting responsibility from either Samson or God. So the meaning unit remains the androcentric patterns of society as they are instantiated in both the biblical text and later art.

On some occasions Exum is interested not in how later art and Hollywood cinema dealt with androcentric societal patterns, but how modern women do too. Some of her most interesting pieces deal with how women can read the androcentric texts of the Bible. The meaning unit is the sensibilities of the modern woman:

30 Black and Exum, 1998, p. 316. Exum previously notes that she is working on a commentary on the Song of Songs for the *Old Testament Library* series, which is not, it must be said, known for being radical. (At the time of writing, this commentary is not yet available.)

31 Ibid., pp. 340–341.

32 Ibid., p. 321 (my emphasis).

33 Exum, 1998, p. 421.

> On the one hand we are asked to sympathize with God and identify with his point of view. To the extent we do so, we read these texts against our own interests. On the other hand, by de nition we are identi ed with the object that elicits scorn and abuse [...] this involves acceptance if not of guilt, then at least of the indictment of our sex that these texts represent.[34]

The female reader, and the female as portrayed by a male artist or author, is thus the focus of interest; the text's imagery of women is but one example or symptom of the phenomenon that is actually under study. In another article, Exum approaches the three stories of the "Endangered Ancestress" in Genesis from what she calls a psychoanalytic perspective (compare her analysis of Lot and his daughters); her goal is to "examine the world view these literary creations represent."[35] Exum focuses her interest on something beyond and other than the text itself: a patriarchal, sexist worldview that nds an embodiment in these biblical texts, but nds equally interesting embodiment in all sorts of other works of art, and in societal interactions in general:

> The pregnant body of Bathsheba and the body of Bath-sheber, whose sexuality has been mutilated, bear witness in different ways to male attraction to and fear of female sexuality, ambivalence that in both cases results in crimes against women. And the two stories – the one in which rape takes place and the one by means of which a woman is violated – represent two different responses to women's powerful and dangerous sexuality: the one destroys the threat; the other incorporates and transforms female sexuality into something more manageable.[36]

34 Exum, 1996, p. 103.

35 Exum, 1993, p. 155.

36 Ibid., p. 192. The name Bath-sheber refers to the Levite's wife in Judges 19 who is raped by a group of Gibean men. She is anonymous in the biblical text, but Exum wishes to give her a name in order to "counteract this textual strategy for distancing the reader from the character" (p. 176). This naming of the anonymous biblical woman shows us again that for Exum, the eld of interest is not the biblical text *per se*, but rather the dynamic of male-female relations, of which the biblical text is one instance (albeit a particularly in uential one).

## Principle of Enquiry Used

It is clear that, at least in part, Exum relies upon what Schwab calls formal-material holistic principles, in that the parts are described only in terms of their contribution to the whole. These principles are at work when she performs close literary analysis of the actual biblical texts and are mainly seen in her earlier work. In her entire oeuvre, Exum virtually ignores all consideration of the prehistory of the text, and thus rejects reductive principles. At several points in her writing, she explicitly states her lack of interest in this aspect of the discipline.[37] Indeed, there are times where she writes about biblical passages which are traditional *loci* for historical and source criticism, but approaches them from an entirely and deliberately different perspective.[38] For the most part, in depth linguistic and textual analysis is also ignored, although at times Exum does discuss readings from the ancient versions.

However, in most of her later work, a different principle is at work. I would suggest that it is a *rational* principle, inasmuch as "the subject of interest [is] seen as given its character by its place in some larger determinative whole or by some *ratio* imposed from without."[39] The larger determinative whole, the *ratio*, in Exum's case, would be cultural gender-bias, androcentric societal patterns, or suchlike. The biblical text is analyzed, characterized, and understood in terms of this *ratio*, in terms of how it ts into this wider scheme of gender politics; and when art and lm are analyzed, they too are seen in terms of the *ratio*. Bible, art, and lm are all different instantiations of this larger, determinative whole. We might note the similarity of this argument to Schwab's example of socially dominated theories of personality, wherein the human organism (substitute "the biblical text") is treated as a blank slate on which society (substitute "androcentric societal patterns") imposes its character.

37 See, for instance, Exum, 1992, pp. 14, 94, n. 1, where she states that source criticism is "an enterprise I consider questionable in any event."

38 Thus Exum, 1993, pp. 148–169 discusses the three stories of a biblical patriarch going to Egypt and pretending that his wife is his sister. These three variant stories have provided an enormous amount of grist for the historical and source critical mill, but Exum tackles them in a very different way. Similarly, Exum, 1990 reads the Book of Judges in a way that recasts issues of textual provenance in a deconstructionist light.

39 Schwab, 1964, p. 40.

What is the relationship between these two principles of enquiry? We would suggest that the rational principle is Exum's normative stance, and the formal-material holistic principle is instrumental. It is the rational principle that guides Exum's work, whereas the formal-material holistic principles utilized by her in certain circumstances where it can enhance her use of the rational principle.

## Hermeneutic Stance

Other aspects of Exum's disciplinary orientation could also be analyzed, such as the traditions of interpretation she uses and her conception of the relationship of the Bible to modern life. We will here summarize brie y our ndings concerning the hermeneutic stance taken by Exum. [40] We would suggest that she follows what Gallagher terms a critical hermeneutic position: her role is to emancipate the reader from the exploitative nature of the text.[41] By showing us precisely how biblical prophets use extremely negative images of women as metaphors for apostasy, she provides a "counter-strategy for dealing with" this ethical problem. By showing how the biblical narrators and renaissance artists encourage the male consumer's "voyeurism," she provides an "interpretive strategy" for "resisting" and "becoming self-conscious about what we do when we see texts and images in certain ways."[42] Note the similarities to critical hermeneutics, which is interested in "penetrating false consciousness, discovering the ideological nature of our belief systems [...] and thereby accomplishing a liberating consensus."[43] But critical hermeneutics, as Gallagher notes, has something in common with conservative hermeneutics: they both believe in attaining some kind of objective perspective on the text (the text *is*, "truly", androcentric):

> One can nonetheless discern the submerged strains of Michal's

40 See Sinclair, 2001, for a fuller exposition of Exum's disciplinary orientation.

41 Gallagher, 1992, p. 9. Gallagher breaks down hermeneutic approaches into four basic categories: conservative (Hirsch); moderate (Gadamer); radical (Derrida); and critical (Habermas).

42 See Exum, 1996, pp. 101–128, esp. pp. 122–128, and also pp. 52–53.

43 Gallagher, 1992, p. 11.

> voice and Jephthah's daughter's voice, and the challenge for feminist criticism is to construct a version of their stories from that voice. This can be done at least partially, I think, by deconstructing the dominant (male) voice, or phallogocentric ideology of the narratives. [...] I am no more capable of telling the whole truth, and nothing but the truth, than the biblical narrators. Rather I shall use my interests to expose and undermine theirs, in the interest of *possible* truth.[44]

## Educational Implications: Introduction

We are now in a position to discuss the educational implications of Exum's disciplinary orientation. At rst sight, Exum's disciplinary orientation seems to have a lot to offer the Jewish educator. It gives a great deal of respect to the sensibilities of the learner, and provides a way to connect the modern world of the learner to the biblical text. Indeed, if we were to look at Exum's disciplinary orientation with the question put by Tyler: "What can your subject contribute to the education of young people who are not going to be specialists in your eld; what can your subject contribute to the layman, the garden variety of citizen?"[45] ...then we would be able to give a strong answer: this orientation to Bible can take art, cinema and modern issues, which are already important to the learner, and show that the Bible has much in common with these modern elds. The common-or-garden citizen who already thinks about sexism in Hollywood lms will now think about sexism in Hollywood lms and in the Bible. The Bible will become part of the intellectual and emotional lives of learners.

A disciplinary approach that puts such focus on the reader and the reader's milieu is clearly one that is, in educational terms, striving to be *relevant*. However, many educators may nd themselves wondering if it is really *authentic*. Is the analysis of Hollywood cinema or renaissance art really a valid way of studying the biblical text?

44 Exum, 1993, p. 17 (my emphasis). See also in particular pp. 33, 34, 37, and 41.

45 Tyler, 1949, p. 26. For a similar adoption of Tyler's question, see Cohen, 1998, p. 224.

## Rosenak: Authenticity and Relevance

In an ideal educational situation, authenticity and relevance interact. In most modern contexts of the teaching of Bible, they do not, and educators feel that one must come at the expense of the other.[46] The tension between authenticity and relevance has been addressed by Michael Rosenak. He puts the educational questions as follows:

> How can we truthfully present the subject-matter of Judaism while addressing ourselves honestly to the perceived interests and needs of pupils and to the largely indifferent environments they represent?[47]

Rosenak, in other words, sees the issue as a tension between two of Schwab's commonplaces: the subject matter and the learner. Each of these commonplaces has its own demands on the educational deliberation, and it is the task of the educator to  nd a way to reconcile these demands. On the one hand,

> [...] if he [the teacher concerned merely with authenticity] brings his subject-matter closer to them [the learners], to their concerns, he will be letting them legitimate tradition, allowing them to judge its relevance, interest, worth. He considers that undigni ed. [48]

This approach results in a situation wherein the teacher is "at war" with the learners. So an over-emphasis on the subject matter, on authenticity, is unhelpful. On the other hand, the other extreme is no better: those who proclaim relevance may fall into the trap of defending the position that what is, ought to be; or, as Rosenak puts it, of being critical of the past, but not of the present. A middle, *negotiated*, position must be found:

> An educator has to strive to transmit an authentic teaching and his instruction must make some connection with what children can understand and wish to learn. But if the teacher wages a war on behalf of the subject-matter against the pupils, the sincere pupils will be hostile and the simply well-adjusted will be apathetic. If he wages a war on behalf of the pupils against the subject-matter,

46 See, for example, Shkedi, 1993.
47 Rosenak, 1986, p. 35.
48 Ibid., p. 47.

> the bright will resent being captive to a non-teacher and the foolish will think that having a good time is all the wisdom there is.[49]

## Language and Literature

Rosenak addresses this problem by recourse to the idea of "language" and "literature." Rosenak's use of the terms is in uenced by, but expanded beyond, their use in the work of Oakeshott and Peters. Oakeshott distinguishes between language and literature as:

> [...] the distinction between a "language" (by which I mean a manner of thinking) and a "literature" or "text" (by which I mean what has been said from time to time in a "language"). It is the distinction, for example, between the "language" of poetic imagination and a poem or novel; or between the "language" or manner of thinking of a scientist and a text-book of geology or what may be called the current state of our geological knowledge.[50]

Peters applies these ideas to moral education:

> The business of moral education consists largely in initiating people into the "language" so that they can use it in an autonomous manner. This is done largely by introducing them to the "literature."[51]

In other words, one goal of education is to get learners to understand the language of what we might call the disciplinary culture; the *means* of getting to that understanding is through exposure to the literature. Rosenak develops these ideas for Jewish education, and in doing so he develops the notion of literature with an emphasis not just on literature as a way towards understanding the language, but, once this stage has been achieved, the subsequent creation of *new* literature by learners who "speak the language":

> The language of a culture sets down its basic assumptions, problems, aspirations, and understandings. It establishes its forms of rhetoric, its methods of inquiry, its patterns of community, its

49 Ibid., p. 53.
50 Oakeshott, 1991, p. 192.
51 Peters, 1981, p. 51.

> symbolic expressions, its paradigms of order, coherence, and norm. [...] Only those who know the language are capable of using it for cultural expression, communion, and enhancement; they alone can make literature within it. In literature, they show the power of their language to shape reality and to provide a home within reality for those who speak it. As ever new literature is created in the language, its funds of meaning are explored and broadened; simultaneously, those who speak are expressing themselves, revealing sides or splinters of themselves that they can or wish to bring to light only in that language.[52]

Rosenak's solution to the problem of authenticity and relevance is to suggest that learners can be helped to speak the *language* of Judaism (authenticity) and use that language to create a *literature* that addresses their own value-problems (relevance):

> This concern, as we have said, is the transmission of Jewish language, protected and kept accessible by ever-new literature. This literature will help teachers remain relevant without loss of authenticity; it will also encourage the young to do their own thing, in the holy language of those who  rst heard and spoke it. [53]

## Which Language? Exum versus Rosenak

The educational philosophy described by Rosenak, then, sees it as crucial to bring it about that the learners speak the language of Judaism.[54] Now, how does Exum's disciplinary orientation compare to and contrast with this educational aim? It can be seen that, in spite of our initial enthusiasm for Exum's approach, it contains a signi cant educational problem: for in essence, Exum's disciplinary orientation encourages learners *to speak a different language.* Whereas Rosenak would have learners speak the language of Judaism, and subsequently create and evaluate literature in that language, Exum *rede nes*  what the language actually is. Exum suggests that the language to be learned is a trans-historical and trans-cultural gender politics; once this language has been mastered, various

52 Rosenak, 1995, pp. 19–20.
53 Ibid., p. 30.
54 Ibid., pp. 201–202.

types of literature, including biblical narrative, Hollywood cinema, and renaissance art, can all be studied and evaluated in that language.

Rosenak and Exum, then, offer two utterly contrasting approaches to this educational problem of authenticity and relevance. Rosenak suggests that students be trained in the language of the culture, and then encouraged to create their own literature, thus making the language relevant for them. Rosenak's language is "authentic" Judaism,[55] and those who speak that language can create relevant literature that is still authentic. Exum's disciplinary approach has a totally different conception of the language to be spoken. Once that language can be spoken by the learner, then the Bible (or other Jewish texts, traditions or cultural items) can be seen as part of the literature. Exum and Rosenak are almost polar opposites.

So Exum requires learners to reject the language of the Bible, or Judaism, and instead to speak a different language. This "submission" to the language of the contemporary world, rather than the language of Judaism, may be damaging to the cause of Jewish education in the long run. Holtz has argued that the in uence on American religious culture of Ralph Emerson has created a situation wherein Judaism is understood in Emersonian terms of "Universal Being" and individualism.[56] The language of Jewish experience is no longer an authentic Jewish language, but rather an Emersonian one. Religious concepts expressed in Disney lms are largely Emersonian, and thus even a lm apparently based upon biblical themes will use a non-Jewish language to understand and interpret those themes. Thus learning the Bible through its relation to modern culture is fraught with dangers, because instead of learning the language of the Bible, one is learning the very un-Jewish language of Emersonian religious thought, in Holtz's example. While it is not entirely clear which philosophical or religious in uences lie behind Exum's language of gender politics, we can already see that her disciplinary approach encourages learners to speak a different, non-Jewish, non-biblical language.

Following Rosenak's lead, it would appear that Jewish educational contexts should be wary of abandoning Jewish languages (note the plural: as we noted above (note 55), Rosenak suggests that different

55 Note that Rosenak accepts that different Jewish thinkers from different denominations have different conceptions of what the authentic Jewish language is (ibid., p. 249).

56 Holtz, 1999.

branches of Judaism have different languages; we might suggest the metaphor of different *dialects* of the language). This is not to say that Hollywood cinema and renaissance art have no place in Jewish education. A disciplinary orientation such as Exum's has a great deal to offer, and teachers may nd it provides them with numerous ways to make Bible study more exciting, creative, and, yes, relevant. However, it would appear that any decision to adopt Exum's disciplinary orientation, even only in part, either in curricula or in an individual teacher's pedagogic orientation needs to be carefully thought about and constantly re-evaluated. Exum's approach can be useful and attractive, but it must not come at the expense of losing Jewish language. Teachers and learners who can utilize Exum's orientation at times but continue to speak Jewish language, have, it might be suggested, succeeded. Teachers and learners, who, through using Exum's orientation, begin speaking a different language, might be more problematic. To put it another way: Exum's disciplinary orientation may be important as an instrumental choice, but problematic as a normative one.

Of course, in certain Jewish contexts the educational argument above may be rejected, and it might be averred that students should indeed be encouraged to speak a modern, liberal, critical language, and to see the Bible through that manner of thinking. My intention here has not been to claim which of these two educational views is right. It has been to demonstrate how, using Schwabian analytic tools, one can "translate" the disciplinary orientation of a scholar. We have given Exum not a disciplinary voice, but an educational voice, in the educational deliberation.

## Bibliography

Ball, Deborah Loewenberg and David K. Cohen. 1996. "Reform by the Book: What Is – or Might Be – the Role of Curriculum Materials in Teacher Learning and Instructional Reform?" *Educational Researcher* 25: 6–8, 14.

Ball, Deborah Loewenberg and Suzanne M. Wilson. 1996. "Integrity in Teaching: Recognizing the Fusion of the Moral and Intellectual." *American Educational Research Journal* 33: 155–192.

Ben-Peretz, Miriam. 1990. *The Teacher-Curriculum Encounter: Freeing Teachers from the Tyranny of Texts*, Albany: State University of New York Press.

Black, Fiona C. and J. Cheryl Exum. 1998. "Semiotics in Stained Glass: Edward Burne-Jones's Song of Songs". J. Cheryl Exum and Stephen D. Moore (eds.), *The Bible and Cultural Studies: The Third Shef eld Colloquium* , Shef eld: Shef eld Academic Press, pp. 315–342.

Clines, David J. A. 1998. "The Shef eld Department of Biblical Studies: An Intellectual Biography." David J. A. Clines and Stephen D. Moore (eds.), *Auguries: The Jubilee Volume of the Shef eld Department of Biblical Studies*, Shef eld: Shef eld Academic Press, pp. 14–89

Cohen, Jonathan. 1990. *Kivunim, Selected Papers in Contemporary Jewish Philosophy Research, Implications for Curriculum Planning*, Jerusalem: The Hebrew University of Jerusalem (Hebrew).

Cohen, Jonathan. 1998. "Enacting the Eclectic: The Case of Jewish Philosophy." *Journal of Curriculum Studies* 30: 207–231.

Cohen, Jonathan. 1999. "Hermeneutic Options for the Teaching of Canonical Texts: Freud, Fromm, Strauss, and Buber Read the Bible." *Courtyard* 1: 35–65.

Dorph, Gail Z. 1993. *Conceptions and Preconceptions: A Study of Prospective Jewish Educators' Beliefs About Torah*, New York: Jewish Theological Seminary of America.

Exum, J. Cheryl. 1980. "Promise and Ful llment [sic]: Narrative Art in Judges 13." *Journal of Biblical Literature* 99: 43–59.

Exum, J. Cheryl. 1981. "Of Broken Pots, Fluttering Birds, and Visions in the Night: Extended Simile and Poetic Technique in Isaiah." *Catholic Biblical Quarterly* 43: 331–352.

Exum, J. Cheryl. 1983. "The Theological Dimension of the Samson Saga." *Vetus Testamentum* 33: 30–45.

Exum, J. Cheryl. 1990. "The Centre Cannot Hold: Thematic and Textual Instabilities in Judges." *Catholic Biblical Quarterly* 52: 410–431.

Exum, J. Cheryl. 1992. *Tragedy and Biblical Narrative: Arrows of the Almighty*, Cambridge: Cambridge University Press.

Exum, J. Cheryl. 1993. *Fragmented Women: Feminist (Sub)Versions of Biblical Narratives.* Valley Forge, Pa: Trinity Press International.

Exum, J. Cheryl. 1996. *Plotted, Shot, and Painted: Cultural Representations of Biblical Women* (Journal for the Study of the Old Testament Supplement Series, 215). Shef eld: Shef eld Academic Press.

Exum, J. Cheryl. 1998. “Lovis Corinth’s Blinded Samson.” *Biblical Interpretation* 6: 410–425.

Exum, J. Cheryl. 2000. “Desire Distorted and Exhibited: Lot and His Daughters in Psychoanalysis, Painting, and Film.” Saul M. Olyan and Robert C. Culley (eds.), *“A Wise and Discerning Mind”: Essays in Honor of Burke O. Long*, Providence, R.I.: Brown Judaic Studies, pp. 83–108.

Exum, J. Cheryl and J. William Whedbee. 1984. “Isaac, Samson and Saul: Re ections on the Comic and Tragic Visions.” *Semeia* 28: 5–40.

Fox, Seymour. 1975. *Freud and Education*. Spring eld, Ill.: Charles C. Thomas.

Gallagher, Shaun. 1992. *Hermeneutics and Education*, Albany: State University of New York Press.

Grossman, Pamela L. 1990. *The Making of a Teacher: Teacher Knowledge and Teacher Education*, New York: Teachers College Press.

Grossman, Pamela L. 1991. “What Are We Talking About Anyway?” Jere Brophy (ed.), *Advances in Research on Teaching*, 2, Greenwich, Conn.: JAI Press, pp. 245–264.

Grossman, Pamela L., Suzanne M. Wilson, and Lee S. Shulman. 1989. “Teachers of Substance: Subject Matter Knowledge for Teaching.” M. C. Reynolds (ed.), *Knowledge Base for the Beginning Teacher*, Oxford: Pergamon, pp. 23–36.

Gudmundsdottir, Sigrun. 1990. “Values in Pedagogical Content Knowledge.” *Journal of Teacher Education* 41: 44–52.

Gudmundsdottir, Sigrun and Lee S. Shulman. 1986. *Pedagogical Content Knowledge in Social Studies.* Paper read at the Third Conference on Teacher Thinking and Professional Action, at Leuven University, Belgium.

Holtz, Barry W. 1999. “Reading and Teaching: Goals, Aspirations and the Teaching of Jewish Texts.” Yisrael Rich and Michael Rosenak (eds.), *Abiding Challenges*, London: Freund, pp. 401–426.

Holtz, Barry W. 1999. “The Text in Its Context: ‘American Religion’ and the Dilemmas of Jewish Education,” *Courtyard* 1: 1–34.

Lukinsky, Joseph S. 1987. “Jewish Education and Jewish Scholarship: Maybe the Lies We Tell Are Really True?” Nina Beth Cardin and David Wolf Silverman (eds.), *The Seminary at 100: Re ections on The Jewish Theological Seminary and the Conservative Movement*, New York: The Rabbinical Assembly and The Jewish Theological Seminary of America, pp. 205–214.

McDiarmid, G. Williamson, Deborah Loewenberg Ball, and Charles W. Anderson. 1989. “Why Staying One Chapter Ahead Doesn’t Really Work:

Subject-Speci c Pedagogy." M. C. Reynolds (ed.), *Knowledge Base for the Beginning Teacher*, Oxford: Pergamon, pp. 193–205.

Oakeshott, Michael. 1991. "The Study of 'Politics' in a University." *Rationalism in Politics and Other Essays*, Indianapolis: Liberty Fund, pp. 184–218.

Peters, R. S. 1981. "Reason and Habit: The Paradox of Moral Education." *Moral Development and Moral Education*, London: George Allen & Unwin, pp. 45–60.

Rosenak, Michael. 1986. *Teaching Jewish Values: A Conceptual Guide*. Jerusalem: Melton Centre for Jewish Education in the Diaspora.

Rosenak, Michael. 1995. *Roads to the Palace.* Providence, R.I.: Berghahn.

Schwab, Joseph J. 1958/1978. "Enquiry and the Reading Process." Ian Westbury and Neil J. Wilkof (eds.), *Science, Curriculum and Liberal Education*, Chicago and London: The University of Chicago Press, pp. 149–163.

Schwab, Joseph J. 1960/1978. "What Do Scientists Do?" Ibid., pp. 184–228.

Schwab, Joseph J. 1961/1978. "Education and the Structure of the Disciplines." Ibid., pp. 229–272.

Schwab, Joseph J. 1964. "Problems, Topics, Issues." Stanley Elam (ed.), *Education and the Structure of Knowledge*, Chicago: Rand McNally, pp. 4–47.

Schwab, Joseph J. 1971/1978. "The Practical: Arts of Eclectic." Ibid., pp. 322–364.

Schwab, Joseph J. 1973/1978. "The Practical: Translation into Curriculum." Ibid., pp. 365–383.

Schwab, Joseph J. 1983. "The Practical 4: Something for Curriculum Professors to Do." *Curriculum Inquiry* 13: 239–265.

Shkedi, Asher. 1993. "Teachers' Workshop Encounters with Jewish Moral Texts." *Journal of Moral Education* 22: 19–30.

Shulman, Lee S. 1986. "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching." *Educational Researcher* 15: 4–14.

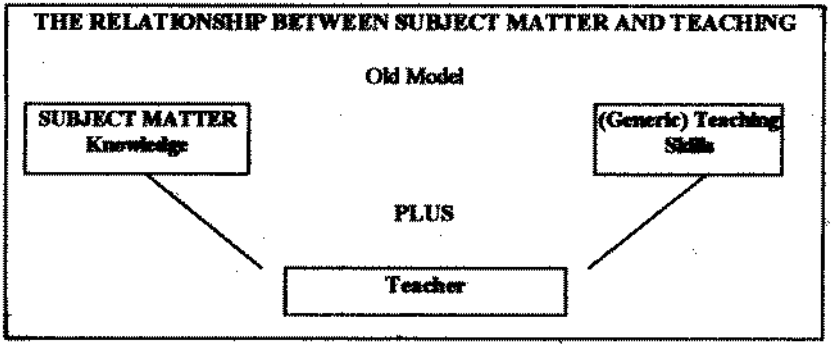
Sinclair, Alex. 2001. *The Role of Scholarship in Educational Deliberation: The Application of Schwabian Curricular Theory to Issues in Bible Education in the Conservative Movement*, Jerusalem: The Hebrew University of Jerusalem.

Tyler, Ralph W. 1949. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.

# From Knowledge to Pedagogy: What Matters in the Preparation of Bible Teachers?

Barry W. Holtz

What does it take to move from knowledge of subject matter to the act of teaching.[1] Sharon Feiman-Nemser and Margret Buchmann have called this the development of "pedagogical thinking," "thinking about how to build bridges between one's own understanding and that of one's students."[2] The relationship between knowledge and teaching is a complex one and contemporary ways of thinking about this issue have sbown how interrelated these domains are.[3] By contrast consider the "old" model. In that view teaching might be represented as follows:




1 Lee Shulman has described this process as the "cycle" that connects "pedagogical reasoning" and action in his "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform," *Harvard Educational Review* 57 (Feb. 1987).

2 Sharon Feiman-Nemser and Margret Buchmann, "The First Year of Teacher Preparation: Transition to Pedagogical Thinking," *Journal of Curriculum Studies* 18 (1986), p. 239.

3 See Pamela L. Grossman, Suzanne M. Wilson, and Lee S. Shulman, "Teachers of Substance: Subject Matter Knowledge for Teaching," M. Reynolds (ed.), *Knowledge Base for the Beginning Teacher* (New York: Pergamon, Press, 1989), pp. 23–36.

Here teachers need first to "know" their subject matter (literature, mathematics, Bible, etc.) and then to learn a set of generic teaching skills. These latter skills might include knowing how to organize the seating in a classroom, understanding how to move from the simple to the complex in organizing learning activities, and knowing ways of treating students respectfully and consistently. These skills could be applied to *any* teaching situation. They are truly generic. I would need to know them if I were teaching relativity or teaching horseback riding. In the old model the focus in teacher education was on those skills; the subject matter was learned elsewhere.

This model, adjusted for time and place, was the standard approach to preparing teachers in many institutions; indeed, remains standard even today:

> As teacher education is currently organized, prospective teachers do practicums and student teaching, but these experiences are rarely supervised by the same people who teach courses. Subject matter content courses are distinct from methods courses and are usually taught outside of professional preparation programs. There is little institutional support for making the connections between what it means to understand a subject and how it can be taught and learned.[4]

But what this model misses is a different understanding of knowledge. This old model resembles the view expressed in a wonderful little interchange toward the end of Dickens's *Pickwick Papers*. Mr. Pickwick has just bumped into a character he had met earlier in his journeys, Mr. Pott, a small town newspaper editor. Mr. Pott asks if Pickwick has seen some recent articles that appeared in his journal:

> "They appeared in the form of a copious review of a work on Chinese metaphysics, sir," said Pott.
> "Oh," observed Mr. Pickwick; "from your pen, I hope?"
> "From the pen of my critic, sir," rejoined Pott with dignity.
> "An abstruse subject I should conceive," said Mr. Pickwick.

4 Ruth M. Heaton and Magdalene Lampert, "Learning to Hear Voices: Inventing a New Pedagogy of Teacher Education," David K. Cohen, Milbrey W. McLaughlin, and Joan E. Talbert (eds.), *Teaching for Understanding: Challenges for Policy and Practice* (San Francisco: Jossey-Bass, 1993), p. 49.

> "Very, sir," responded Pott, looking intensely sage. "He crammed for it, to use a technical but expressive term; he read up for the subject, at my desire, in the Encyclopaedia Britannica."
> "Indeed!" said Mr. Pickwick; "I was not aware that that valuable work contained any information respecting Chinese metaphysics."
> "He read, sir," rejoined Pott, laying his hand on Mr. Pickwick's knee, and looking round with a smile of intellectual superiority, "he read for metaphysics under the letter M, and for China under the letter C, and combined his information, sir."
> Mr. Pott's features assumed so much additional grandeur at the recollection of the power and research displayed in the learned effusions in question, that some minutes elapsed before Mr. Pickwick felt emboldened to renew the conversation....[5]

Like Mr. Pott's critic reading for metaphysics under the letter M and for China under the letter C and then combining his information, the relationship of knowledge and teaching was conceptualized as learning one's subject matter in one domain and one's teaching skills in another and simply combining the two to make a competent teacher.

Even after Lee Shulman's influential attack on this approach[6] one sees the ongoing power of the "old" model. We can, for example, read an op-ed piece in the *New York Times* by the distinguished academic Leon Botstein, the President of Bard College, arguing that:

> Teaching has failed to gain respect because our education schools have defined their subject matter as pedagogy....
> Instead, we ought to educate and organize teachers according to the subject matter they teach. The high school mathematics teacher and the elementary school mathematics teacher should be taught by mathematicians and consider other mathematicians their colleagues....
> Our universities and colleges have relegated the training of teachers to second-class enclaves in which the industry of education has

5 Charles Dickens, *The Pickwick Papers* (London: Penguin Press, 1972), p. 815.

6 See his "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching," *Educational Researcher* 15 (1986), pp. 4–14 and his "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform," *Harvard Educational Review* 57 (Feb. 1987).

> flourished. We should disband the education schools and integrate teacher education into the core of the university.
>
> This would place teacher training under the aegis of the graduate schools of arts and sciences. We should eliminate the bachelor's degree in education and require teachers to have a degree in a subject other than education, and preferably in the subject the person intends to teach.... Classroom teaching skills can be taught in apprenticeship programs after a B.A. is completed, and on the job with close supervision.[7]

Now, John Dewey would agree with Botstein that teachers need to be "trained in the higher levels of intellectual method,"[8] but what Botstein misses is Dewey's great insight that only by looking at the subject matter *from the point of view of the student* (and not from the point of view of the academic discipline alone) will we have people who know how to *teach* others. Academic knowledge is a fine and important starting point and some teachers or scholars manage almost by accident to turn that knowledge into good teaching of children or adults. But, Dewey urges:

> If some teachers, by sheer plenitude of knowledge, keep by instinct in touch with the mental activity of their pupils, and accomplish so much without, and even in spite of, principles which are theoretically sound, then there must be in this same scholarship a tremendous resource when it is *more consciously used* [emphasis added].[9]

More "conscious use" in my mind means paying attention to the ways that we think about subject matter, how it is organized and how students should and could be encountering it.

We could, for example consider the following scenario:

> A younger friend has just entered university and is required to take an introductory science course. Your friend does not know anything about the professors teaching the courses that could fulfill the requirement – except that one of those professors has won

7 Leon Botstein, "Making the Teaching Profession Respectable Again," *The New York Times* (July 26, 1999).

8 Dewey, p. 328.

9 Ibid., p. 330.

> the Nobel Prize in physics. Do you advise your friend to take the course with the Nobel Prize winner? Yes or no?

When I have tried out this problem on people over the years, they can talk about both the pros and the cons of taking the course with the Nobel Prize winner. Usually the responses on the positive side mention the fact that the Nobel Prize winner has a large command of the subject area, has a big picture view, we might say. The Nobel Prize winner also has a certain kind of glamour and studying with such a figure presents therefore certain kinds of psychic rewards for the student. (One might call this "iconic" status of certain teachers.) On the negative side respondents often mention the fact that the Nobel Prize winner may know too much about the field: he or she may have a level of specialized knowledge that makes it impossible to relate to a beginning student.[10]

All these concerns – and others that are commonly raised – are true and legitimate, but what respondents rarely say is the key question that we need to answer in judging the success of the Nobel Prize winner as a *teacher*: how does the person think about the subject matter *in relation to the students being taught*? Let us consider what, in practice, might this mean. To my mind thinking about the subject matter in relation to the students is expressed in two different ways. First, the teacher – at whatever level in the educational system – needs to be thinking about one important question for his or her students which I would express as: *"what's worth learning here?"* Second, once this question has been answered, teachers need to think about the "pedagogical contentknowledge" that is required

10 The perspective offered here, as is obvious, owes a great deal to Ralph Tyler who uses the term "screen" as a mode of developing curricular objectives in his classic work *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (Chicago: The University of Chicago Press, 1949). Tyler's work, though very relevant to the specific needs of teachers, is focused most directly on the *institution's* educational program as a whole. In addition the screens used by Tyler differ from what I have proposed here. Joseph Schwab's work in curriculum is also relevant here, though it too focuses less on the individual teacher than on the larger educational system. See his "The Practical 3: Translation into Curriculum" [1973] in his collected essays, *Science, Curriculum, and Liberal Education*, Ian Westbury and Neil J. Wilkof (eds.), (Chicago: The University of Chicago Press, 1978), pp. 365–383. See also my "Making 'The Practical' Real: The Experience of the Melton Research Centre in Curriculum Design" *Studies in Jewish Education* 6 (1992), pp. (33–42) (Hebrew).

to enact the actual teaching. Let us look at each of these dimensions in turn.

## What's Worth Learning Here

In asking "What's worth learning here?" I mean the following: For these students, in this setting, with these particular constraints of time and context – what should be taught? Not: what *could* be taught, not what is the sum total about this subject area that I the teacher know, but what *should* be taught? How does this question get answered? I think it begins with envisioning the maximalist point of view about the subject matter being taught and moves from there through a series of "screens" to a realistic understanding of "what's worth learning here?" Another way to put the idea of the maximalist position is to ask a different but related question: "what's *possible* to teach here?" We can think of it as "the universe of possibilities" around any particular text. For example, if we wanted to think about what's *possible* to teach about the following biblical text:

> Remember what Amalek did to you on your journey, after you left Egypt – how, undeterred by fear of God, he surprised you on the march, when you were famished and weary, and cut down all the stragglers in your rear. Therefore, when the Lord your God grants you safety from all your enemies around you, in the land that the Lord your God is giving you as a hereditary portion, you shall blot out the memory of Amalek from under heaven. Do not forget! (Deut 25:17–19)

We might begin with the oddities of a text that talks about remembering and forgetting: the Israelites are enjoined to remember to blot out Amalek's memory. But wouldn't that very remembering constitute *not* blotting out that memory? What other things are possible to teach about this text? We might, for instance, consider comparing this text to other relevant biblical texts. The story of the attack of Amalek first appears in Exodus chapter 17. It is possible to compare the two versions of the story. In addition, Amalek reappears in the dramatic story of Saul's war against the Amalek king Agag in I Samuel. There Saul is told by the prophet Samuel to "go attack Amalek, and proscribe all that belongs to

him. Spare no one, but kill alike men and women, infants and sucklings, oxen and sheep, camels and asses" (I Sam 15:3). Saul's failure to do so leads to his loss of the kingship. The specter of Amalek returns once again in the Scroll of Esther where Haman is identified as the "Agagite," a descendant of Agag, the Amalekite king (Esther 3:1).

Aside from these textual comparisons there are other aspects to the "universe of possibilities" that teachers might consider. The section from Deuteronomy quoted above appears, of course, in the annual liturgical reading of the Torah, in the reading known as *Ki Tetze*. How is our understanding of this passage influenced by its context in that Torah reading unit? How is our understanding affected by the immediate preceding verses which deal with honest weights and measures? Rashi,[11] the great Medieval exegete, offers a suggestion about that very question and therefore at this point a teacher could fruitfully bring in Rashi's commentary. How does the context of the parallel passage in Exodus influence our understanding of the text? (There it appears immediately before the visit of Jethro and the revelation at Sinai, a very different moment in the biblical narrative.)

Other lines of inquiry might also be explored by the teacher. The passage from Deuteronomy has another liturgical function. It is a special reading always recited on the Sabbath immediately preceding the holiday of Purim. In doing so another connection is made to the Esther story (read on Purim), but the relationship with Purim offers other pedagogic possibilities. The teacher might consider the image of Amalek in later rabbinic commentary and bring other texts to study. Amalek is associated in this literature with the enemies of Israel such as Rome and that too affects our understanding of the text and how it might be taught. Surely there are other possibilities as well. But the point is by now clear – there is a wide range of options, and some choices will have to be made. Amidst *all* these possibilities, what should be taught?

Before reflecting on *how* such choices might be arrived at, I want to consider another question raised by the exploration above: How does a teacher even know the "universe of possibilities" in teaching any given subject area? It's clear that part of the answer must come from the experiences that teachers themselves have had when *they* were students. How had this text been taught to them, either as children or in more

11 Rabbi Shlomo Yitzhaki, pp. 1040–1105.

advanced courses they may have taken. After all, it is well-known that the "apprenticeship of observation," the many years that teachers spend in classrooms in their youth, as *students*, later comes to have a profound impact on the way that they in turn will teach others.[12]

Obviously, a second way of developing the "universe of possibilities" comes from the teacher's own intelligence and ideas. Teachers read biblical texts, think about them, and invent their own readings and interpretations of these texts, quite independent of what they may have learned from their own teachers. (Although it's possible that teachers have learned not just specific ideas in their own studies, but more importantly, ways of *thinking* from these courses.)

Finally, an under appreciated additional input can come from the teacher's reading of secondary scholarship and commentary. This in itself resembles an experience of sitting in a classroom with a teacher or scholar but doing it through *reading* rather than one's physical presence in that scholar's classroom. One could imagine, for example, a teacher wishing to teach the beginning of the Jacob and Esau narrative in Genesis 25 reading a few different approaches to understanding the text from the available secondary literature. A teacher may wish to look at the complex structural, compositional elements in this text. Such a teacher might turn to a classic work like E. A. Speiser's commentary on Genesis found in the Anchor Bible series.[13] The teacher would want to look at the way that the *J* document and *P* documents intermingle in this text, about the "chronological chasm between the two versions" and the "wide gap in the motives that each gives for Jacob's departure."[14] This teacher might also be interested in the context of ancient biblical law, reading in Speiser that "business transactions in the Near East, while always subject to strict legal norms, have also been looked upon to some extent as a game, one in which contestants match wits with one another."[15] The teacher would try to bring relevant ancient Near Eastern documents to use for comparison so that "what's worth learning" would include a great deal about the context in which the Bible emerged.

12 Dan C. Lortie, *Schoolteacher: A Sociological Study* (Chicago: The University of Chicago Press, 1975), pp. 61–67.

13 E. A. Speiser, *Genesis* (The Anchor Bible, 1), (Garden City, N.Y.: Doubleday, 1964).

14 Ibid., p. 215.

15 Ibid., p. 196.

The teacher might also be interested in knowing, by contrast, how this text was understood in the early days of the formation of rabbinic culture. Turning to James Kugel's *The Bible as it Was*[16] one would learn that the image of the biblical Esau was "modified by early interpreters.... He became utterly wicked, a crafty, bloodthirsty embodiment of evil."[17] Why did this happen? Kugel explains:

> Part of the motive for this change is to be found in the later history of Israel, as reflected in the Bible itself. After all, Esau was the ancestor of the Edomites, Israel's close neighbor and sometimes fierce enemy. Later biblical texts frequently heaped scorn on the Edomites, and sometimes this scorn was couched in terms that reflected back on the founder of that nation.[18]

A teacher could turn to the texts cited in Kugel's volume to use in class as a way of indicating the ancient interpretive traditions about Jacob and Esau.

By contrast yet again, a teacher could consider a literary analysis of the story. Robert Alter, for example, reads this text in a very different way – not so much as "collision of national archetypes" but as a complex presentation of the story's "personages in the fullness of a mature fictional imagination."[19] For Alter, Jacob's "pr" concern about the future "qualifies him as a suitable bearer of the birthright: historical destiny does not just happen; you have to know how to make it happen, how to keep your eye on the distant horizon of present events."[20] But this very quality is also, in Alter's eyes, viewed with ambivalence by the biblical text, which "may even raise some moral questions about him.[21] A teacher who decides to use Alter's focus for pedagogical purposes – as a gauge of "what's worth learning here" – would want to emphasize these very ambivalences and find ways for students to discover the interesting nuances in the text that Alter uncovers.

These three examples above are among many that teachers could use

16 James Kugel, *The Bible as it Was* (Cambridge, Mass.: The Belknap Press and Harvard University Press, 1997).

17 Ibid., p. 202.

18 Ibid.

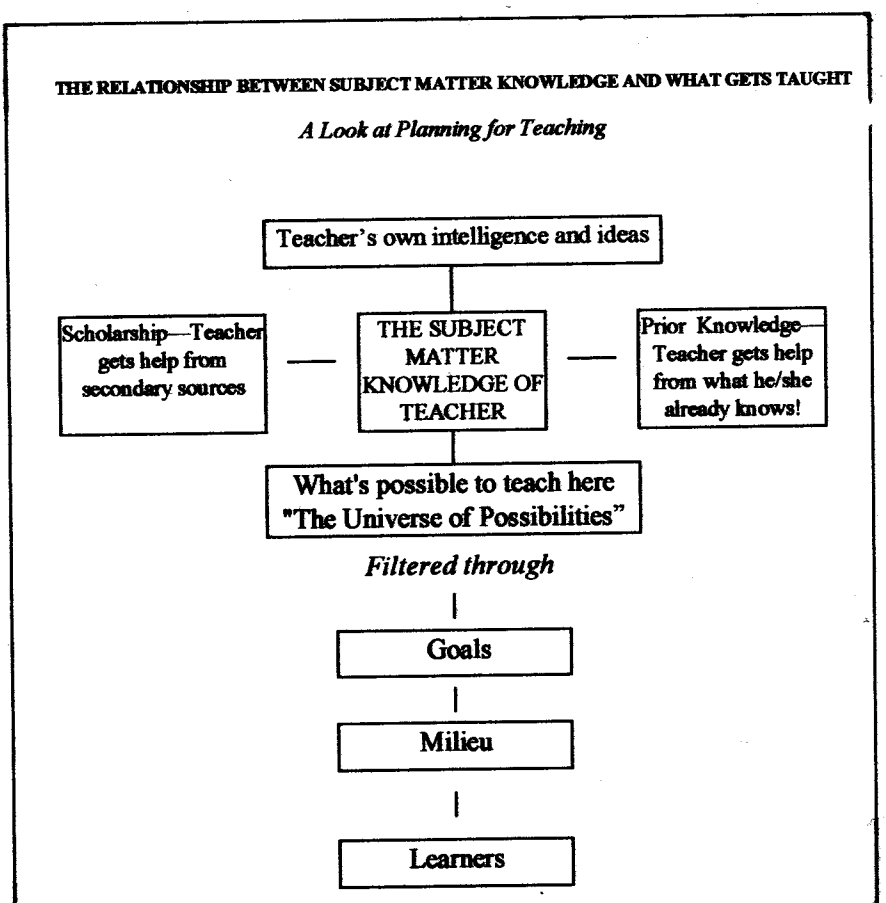
19 Robert Alter, *The Art of Biblical Narrative* (New York: Basic Books, 1981), p. 43.

20 Ibid., p. 45.

21 Ibid.

as a resources in guiding teaching. My point is that along with the teacher's own native intelligence and academic background, scholarly sources provide an opportunity for further pedagogic sophistication.[22]

The process of moving from the world of possibility to the world of practical teaching that I have tried to explore above can be represented in a more direct visual way by the following chart:




22 See also Joseph Lukinsky, "Jewish Education and Jewish Scholarship: Maybe the Lies We Tell are Really True," Nina Beth Cardin and David Wolf Silverman (eds.), *The Seminary at 100* (New York: The Rabbinical Assembly and The Jewish Theological Seminary, 1987), pp. 205–214.

## Pedagogical Content Knowledge

### *Preconceptions and Difficulties*

Once the teacher has dealt with the question of "what's worth learning here," the second dimension of planning for teaching involves working on the pedagogical content knowledge required to conceptualize the teaching and learning experience. Pedagogical content knowledge is the term that Lee Shulman, his students and colleagues have used to describe the meeting place between knowledge of subject matter and knowledge of learners. How might pedagogical content knowledge be implemented in the real life planning for teaching? Using the issues that Shulman has suggested,[23] I conceptualize this implementation as a two-step process. First, the teacher needs to imagine the "situation" of his or her students in relation to the particular text that will be taught. No student comes as a *tabula rasa* to the potential text. Each student comes with previous knowledge and with certain preconceptions or misconceptions about the biblical text. Not only that, but texts present certain dif culties of various sorts. Teachers need to try to imagine what those dif culties might be. As a teacher I nd it helpful to ask myself a set of questions to help clarify this aspect of pedagogical content knowledge. The same questions obtain whether the students are beginners or advanced; I think about them when I teach graduate students or rabbinical students, children, adolescents or adult learners.

I begin by asking myself what *I* nd dif cult in this text. What perplexes me, what puzzles me about the language, the grammatical structures, the historical and contextual background of the text, the philosophical dif culties, the "mindset" of the text, if we can use that term? My own dif culties are important to clarify, but they are also important to distinguish from what my students will experience. Certainly that is true when teaching children, but even when teaching adults or experienced students, I have to know the difference between what is *my* dif culty and what is theirs. For example, in the Deuteronomy text about Amalek quoted above, the notion of blotting out the memory of Amalek may be less troubling to me than it will be to another learner. After many years of engagement with the Bible, I am prepared to accept the gaps in worldview between the Bible and me. Adolescents may be less willing to

23 See n. 11 above.

do so. Learners coming to the serious study of the Bible in adulthood may also be less forgiving. Teachers who don't distinguish between their own questions and their students' are likely to encounter unwelcome surprises in teaching. They won't be prepared for a student to ask "well, who did Cain marry if Cain and Abel were Adam and Eve's only children?" Or "why does the Bible say the world was created in six days when we know that science has a very different view?"

Experienced teachers, re ecting on their experiences teaching particular texts over the course of time with many different students begin to develop their own le folder of typical questions and dif culties. They learn to recognize the kinds of misconceptions that students walk into class with, and though the teacher will sometimes be wrong, the weight of experience will more often than not help give preparation for what is likely to be encountered. Indeed, one of the reasons that "re ective practice" has become such an important dimension of teacher education is precisely because of its power in helping teachers prepare for "the next time" a text will be taught.[24] To sum up what has been stated so far, a teacher needs to think about the following:

1. What do you, the teacher, nd dif cult or confusing in the text?
2. What in this text will your potential students nd diffcult?
3. What preconceptions (prior beliefs) will your potential students bring with them?
4. What misconceptions (errors) will your potential students bring with them?

Of course, dealing with preconceptions and dif culties is not the only element involved in planning for teaching. Earlier we looked at the question of "what's worth learning here" and perhaps we could say that every teaching experience is some combination of *both* sides of this coin – what students come in with (preconceptions, misconceptions and

24 To choose just one of many examples, see Renee T. Clift, W. Robert Houston, and Marleen C. Pugach (eds.), *Encouraging Reflective Practice in Education* (New York: Teachers College Press, 1990).

dif culties) and what you the teacher want them to walk away with. We could characterize this latter point with its own question:

> What key ideas, practices, or values would you want to teach those students about this text?

*Representations*

Above I said that implementing pedagogical content knowledge involves a two-step process. If the analysis of preconceptions and dif culties (combined with "what's worth learning here?") could be considered the "inputs" while planning teaching, the "outputs" are the "representations" of the subject that allow students to understand what is being presented and how their dif culties and preconceptions are being addressed.

Representations is a term used by contemporary education scholars to mean "a wide range of models that may convey something about the subject matter to the learner: activities, questions, examples, and analogies, for instance."[25] Thus the teacher needs to think about the various means by which problems will be addressed and goals for learning will be attained. What will students *do* in the class today to help them understand the text? How will I nd an analogy to deal with the problem of blotting out the name of Amalek? (Do I draw comparisons to Hitler here?) How will I communicate the power of memory, as it is expressed in that text? (Do I make connections to the students' own personal memories or does that trivialize the Bible or misrepresent it?) What are the "partial translations" that need to be made here, to use Rosenak's term?[26] The task for a teacher, then, is to answer the following:

25 G. Williamson McDiarmid, Deborah Loewenberg Ball, and Charles W. Anderson, "Why Staying One Chapter Ahead Doesn't Really Work: Subject-Speci c Pedagogy," M. Reynolds (ed.), *Knowledge Base for the Beginning Teacher* (New York: Pergamon Press, 1989), p. 194. Also: Shulman, "Those Who Understand," p. 6.

26 Michael Rosenak, *Roads to the Palace: Jewish Texts and Teaching* (Providence, RI: Berghahn Books, 1995).

> What examples, analogies, anecdotes, stories, demonstrations, explanations, visual representations might you use to:
>
> 1. deal with the preconceptions/misconceptions of students
> 2. communicate the core of what you want to teach

As suggested in my question earlier, however, not all representations represent the subject matter well. Some *misrepresent* the text, usually in ways unanticipated by the teacher. In one study, for example, the researcher saw a biology teacher represent photosynthesis by an analogy to plants eating. However:

> [a]lthough this seems intuitively appealing, Roth's work on pupils' misconceptions about photosynthesis makes one realize that another analogy might be a better choice. Each alternative must be evaluated carefully however.... Knowing that analogies can be useful pedagogical devices does not help the beginning teacher answer [questions about which representation to use]...[27]

The challenges presented to teachers – particularly inexperienced teachers – about constructing appropriate representations are immense. These issues have led me, only half jokingly, to muse about creating a "Bible genome project,"[28] an attempt to map out a full range of approaches, theories, practices and pedagogies for teaching the Bible. Such a project, I imagined, would aim to help teachers deal with representations in a more effective and rigorous fashion. But of course, any such program is only a fantasy, both because of the vast enterprise involved and because of the dif culties in even de ning the terrain and questions to be explored. For example, how would we organize the biblical texts under consideration – by the order in which Bible is arranged, starting with Genesis and

27 G. Williamson McDiarmid, Deborah Loewenberg Ball, Charles W. Anderson ibid., n. 25 p. 195. The article refers to the work of K. J. Roth, "Conceptual Change Learning and Student Processing of Science Texts," Unpublished doctoral dissertation, Michigan State University, 1985.

28 See chap. 2.

ending with Chronicles? Or would we consider the Bible according to genre – working out theories and practices for biblical narrative, poetry, law, etc.? Or would there be other forms of organization that could be imagined (such as by order of pedagogic dif culty)?

But with all the above being noted, I think it is impossible to imagine a way to transform the "genome project" into an essential element of teacher education. I could picture an extended exercise that seems to me to be quite powerful, offering a good deal of potential to improve teaching. It would be one way, among many, that could help teachers work on their own practice and do better planning about what they are teaching. Teacher education, argue Lampert and Ball, "must seek to prepare teachers to reason wisely, to develop courses of action in response to particulars, to extend and improvise beyond that which they have acquired or done before."[29] I imagine the modi ed genome exercise as a signi cant activity in teacher learning – either in teacher preparation programs or in professional development programs offered in in-service education. Let me suggest one possible model.

I would begin where I began earlier in this paper, using exercises about what's worth learning here and exploring afterwards the needed pedagogical content knowledge that emanates out of that exploration. A group of prospective teachers in a teacher preparation program (or experienced teachers in a professional development program) would take a biblical text, brainstorm what might be central to the text ("what's worth learning here") and what might be problematic in that text. These prospective teachers would  rst attempt to answer those "problems" for themselves and then think about how might they "represent" them for children.

At that point they would turn to biblical scholars for help. They would explore with these scholars the same questions about centrality and potential problems. Because "we cannot simply treat knowledge as being more or less general, without considering the class of situations across which we want knowledge to transfer,"[30] I would then ask our

29 Magdalene Lampert and Deborah Lowenberg Ball, *Teaching, Multimedia, and Mathematics: Investigations of Real Practice*, New York: Teachers College Press, 1998, p. 36.

30 Ibid., p. 30. They are referring to the work on "situated learning" carried out by Greeno, Smith and Moore.

participants (future teachers or teachers from the eld) to go to real schools and watch classes encountering the biblical text our group is working on. Keeping in mind their own explorations of the biblical text under consideration and their interviews with biblical scholars, they would analyze questions raised by students in the classes being observed. They would compare the questions of students to their own questions and the Bible scholars' questions. To get a better understanding of what is going on in the minds of the learners, our participants would then interview the students that they have observed. They would interview the teachers whom they have just watched to get a different perspective on the same questions. They would want to nd out from these teachers what real-life problems of practice they have encountered and learn about their successful (and unsuccessful!) representations. (This is what Shulman has called learning from "the wisdom of practice."[31])

After accumulating all this data our participants would then try to construct representations, working in groups and trying the representations out on one another. They would take these representations to the Bible scholars for reactions and analysis. They would want the scholars to think about ways that these new representations do or do not represent the subject matter accurately. Of course, in the spirit of Joseph Schwab's work on the process of curriculum development, we would want them to be cautious about the tyranny of the subject matter experts in matters of education. As Schwab put it: "It is easy for the scholar–specialist to overawe the group and to impose the character and structure of his discipline as the correct model for the character and structure of the curriculum."[32]

So we would want our participants to decide how seriously to take the scholars' reactions, in the light of what our teachers have seen in their observations of children or in their knowledge of the speci c milieus in which these lessons will be actualized. Finally we would want our work to be tried out in classrooms with real students, taught both by our participants and by other teachers who were not part of the process that they have gone through. At the end we would evaluate the entire experience and try to determine what we have learned.

By spending time with both peers and scholars our participants would

31 Shulman, "Those Who Understand", p. 10.

32 Schwab, p. 368.

have a chance to delve into the biblical subject matter with depth and in the spirit of careful inquiry and analysis. On the other hand, giving them a chance to observe actual teaching practice would lead them to what is the ultimate goal of teacher education, what Deborah Ball and David Cohen have called "learning professional performance." As they explain:

> To learn anything relevant to performance, professionals need experience with the tasks and ways of thinking that are fundamental to the practice. Those experiences must be immediate enough to be compelling and vivid. To learn more than mere imitation or survival, such experiences also must be suf ciently distanced to be open to careful scrutiny, unpacking, reconstruction and the like.[33]

Now, it's unlikely (to say the least) that we could use such a process with *every* piece of text that teachers will teach, but we could use this as a model for the kind of preparation that teachers – ideally – would do in preparing any piece of text for students. With that model in mind, teachers would be challenged to re ne their pedagogic thinking and make their preparation a serious intellectual enterprise. Ball has noted that making the moves that take one from knowledge of the subject to structuring learning experiences for others involves complex thinking. Among other things, it requires "the capacity to deconstruct one's own knowledge into a less polished and nal form, where critical components are accessible and visible."[34] A polished knowledge of subject matter may actually inhibit thinking about how others may learn what you already know. Even the outwardly simple task of offering an explanation only will work with learners "if it is at a suf cient level of granularity, that is, if it includes in it the steps necessary for the reasoning to make sense for a particular learner or a whole class, based on what they currently know or do not know."[35]

33 Deborah Loewenberg Ball and David K. Cohen, "Developing Practice, Developing Practitioners: Toward a Practice-Based Theory of Professional Education," Gary Sykes and Linda Darling-Hammond (eds.), *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice* (San Francisco: Jossey-Bass, 1999), p. 12.

34 Deborah Loewenberg Ball, "Bridging Practices: Intertwining Content and Pedagogy in Teaching and Learning to Teach," *Journal of Teacher Education* 51 (2000), p. 245.

35 Ibid.

Learning to teach the Bible, of course, encompasses a good deal more than intellectual inquiry into the subject matter and its representations. Knowledge of students, opportunities for supervision, mentorships, and what Magdalene Lampert has termed "the development of a discourse of practice"[36] are all elements in growing as a teacher. There is little doubt, however, that too little energy has been allocated to exploring the Bible as subject matter and the various ways to represent that subject matter in pedagogy. Biblical scholarship and Bible scholars themselves are great and relatively untapped resources for teacher education. Investigating some of the ideas developed in this paper may help us see the ways that these rich sources of knowledge and expertise may be able to help teachers improve their understanding and re ne their practice.

36 Magdalene Lampert, "Knowing Teaching from the Inside Out: Implications of Inquiry in Practice for Teacher Education," Gary A. Grif n (ed.), *The Education of Teachers*, 1980 Yearbook of The National Society for the Study of Education (NSSE, 1999), p. 170.

# Scholars' Theories about/of Teaching vs. Teachers' Theories about/of Their Teaching: The Case of Teaching Bible

(Abstract)

Asher Shkedi

Teachers are exposed to scholar experts' theories of teaching during their academic study and in reading the professional and curriculum literature. These theories of teaching are intended to direct the teachers in their work and to describe, if not predict, the teaching process. This paper identi es six theoretical patterns of practical teaching theories of 50 Israeli Bible teachers and compares them to the scholars' theories. The study demonstrates that teachers' theories are only marginally related (if at all) to the theories of teaching of scholar experts. Teachers, unlike scholar theoreticians, do not need to be diligently consistent in their theories and can jump from an emphasis on one to an emphasis on another. The teacher can also claim to nd one aspect of teaching desirable but in practice emphasize another. Some teachers may try to link their personal practical theory retrospectively to that of a scholar theoretician in order to give authoritative academic weight to their practice. Lamm (2000) discriminates between three types of educational theory: Theories of socialization, of acculturation and of individuation. It seems that the scholars' theories are, in the main, theories of acculturation, while with the teachers, we nd some degree of expression of all three theoretical types.

While we maintain that it is important to expose teachers and student teachers to scholars' theories of teaching for their enrichment and the development of their vision, we believe it is also no less important to acquaint them with teachers' practical theories, including making them cognizant of their own personal-practical theories.

# The Bible and Its Values

(Abstract)

Shalom Rosenberg

Has academic and “neutral” Jewish thought any signi cant contribution to make to Bible instruction? It is from this perspective that I wish to discuss the question of values, but it must be formulated accurately: it is not biblical values that I wish to discuss but rather the Bible as a value, in which the aims of Bible instruction  nd expression. One of the focuses of the Enlightenment movement’s treatment of the Bible was language: the Bible was, for them, the principal source for the linguistic and literary revolution that they initiated and, to some extent, brought about.

I believe that there is some validity in the approach that claims that through Bible instruction we teach language, but with different signi cance: the Bible must lend historical and cultural depth to language; it must create the language of images of our conscious mind, and – more importantly – the language of the symbols and archetypes of both our collective and individual unconscious. My second claim moves from language to content, and pertains particularly to the sphere of moral questions. Biblical instruction must present students with the world of values, with man’s attempt to overcome the gravitational pull of personal interests. The importance of the Bible, and particularly of prophecy in all its levels, arises from the fact that its attitudes are an expression of man’s deviation from the dictates of his interests. Not every attempt is crowned with success. The Bible documents man’s failures openly – especially the colossal failures of national heroes. But in truth such failures are a great sign of honor. The great king may have stumbled, but this very downfall testi es to victory, to the existence of a new yardstick measuring reality not according to successes and victories, but according to values and principles that are separated from interests and from what power allows.

The conclusion of the article is devoted to questions pertaining to Bible instruction in religious education.