

תרומתו של לימוד תנ"ך לעיצוב זהותם הקולקטיבית של הלומדים בחינוך הממלכתי

בעז סתוי

תקציר

מחקר זה בוחן את דמותו של הבוגר הרצוי של מערכת החינוך הממלכתית בישראל כפי שהיא משתקפת בארבע תוכניות הלימודים האחרונות של תנ"ך בחינוך הממלכתי: 1984, 2003, 2012 ו-2018. המחקר מנתח בעזרת כלים עיוניים-היסטוריים והשוואתיים את האופן שבו שאפו כותבי תוכניות הלימוד לעצב את זהותו הקולקטיבית של הבוגר הרצוי. המחקר מתמקד במיוחד בהשפעות המלצותיה של ועדת שנהר (1994) בנושא הבוגר הרצוי על התוכניות שנכתבו לאחריה. מסקנות המחקר הן כי לחזון של ועדת שנהר – בוגר יהודי-חילוני-ישראלי האוחז בערכים פלורליסטיים וליברליים – היה השפעה מסוימת על כותבי תוכנית 2003, אך עד תוכנית 2018 כמעט ולא נותר לו זכר. לאור התהליכים שהתרחשו בתוכניות הלימוד, ניתן להציע כי עיצוב תודעת זהות קולקטיבית, הכוללת את הרכיבים הפלורליסטיים-ליברליים שהוזכרו לעיל, באמצעות לימודי תנ"ך איננו נתפס עוד כמטרה בעיני כותבי תוכניות הלימודים של תנ"ך בחינוך הממלכתי.

מבוא

התבססות תנועת ההשכלה היהודית בסוף המאה השמונה עשרה והתפתחות הלאומיות היהודית במאה התשע עשרה הובילו לעריכת שינויים בארון הספרים היהודי, ומאז ניתן לספרות המקרא מקום מרכזי. התנ"ך סיפק ללאומיות היהודית תשתית מיתולוגית היסטורית, וכך נתן לגיטימציה לזיקתה לארץ ישראל; הוא היה לגשר בין עבר לעתיד והפך לחוליה המקשרת בין העם לארצו (אמית, 2010; סימון, 2002; שפירא, 2007).

עם היווסדותם של בתי הספר העבריים בפלשתינה-ארץ ישראל למן סוף המאה התשע עשרה, ניתנה תשומת לב מרבית ללימוד תנ"ך. מטרת הלימוד היו רבות

ומגוונות: לשוניות, ספרותיות, הינוכיות, ערכיות ועוד (עזריהו, 1996/1946). אחת המטרות, ולדעת אחדים החשובה שבהן, הייתה עיצוב זהותם הלאומית של התלמידים (מוסינזון, 1996/1910).

לאחר הקמת המדינה ניתן ביטוי למטרות אלו בחוק החינוך הממלכתי תשי"ג-1953 (הכנסת ה-2, 1953), ולאורו נכתבו מאוחר יותר תוכניות הלימודים של הדיסציפלינות השונות, ובהן גם תנ"ך. בסעיף 2 של החוק על תיקוניו השונים נקבעו בין השאר המטרות האלה:

(1) לחנך אדם להיות אוהב אדם, אוהב עמו ואוהב ארצו, אזרח נאמן למדינת ישראל, המכבד את הוריו ואת משפחתו, את מורשתו, את זהותו התרבותית ואת לשונו; ... (3) ללמד את תולדות ארץ ישראל ומדינת ישראל; (4) ללמד את תורת ישראל, תולדות העם היהודי, מורשת ישראל והמסורת היהודית... ולחנך לכבדם; ... (9) לטפח מעורבות בחיי החברה הישראלית, נכונות לקבל תפקידים ולמלאם מתוך מסירות ואחריות, רצון לעזרה הדדית, תרומה לקהילה, התנדבות וחתירה לצדק חברתי במדינת ישראל; (10) לפתח יחס של כבוד ואחריות לסביבה הטבעית וזיקה לארץ, לנופיה, לחי ולצומח (הכנסת ה-2, 1953).

ניכר כי בחוק ניתן ביטוי נרחב למטרה הלאומית, ובולטת בו החשיבות שהקנו המחוקקים להנחלת המורשת, ההיסטוריה והתרבות היהודית, כאמצעים לעיצוב זהותם של התלמידים. תוצאותיו של תהליך זה אינן אקדמיות גרידא. כך מתת-סעיף 1 עולה שבעקבות גיבוש תודעת הזהות במערכת החינוך יפתח התלמיד זיקה רגשית עמוקה לעמו, למורשתו ולמדינתו. מהמשך הציטוט עולה גם שלקשר העמוק שנוצר בין התלמיד לסוכב אותו תהיינה גם תוצאות מעשיות, המתבטאות בין השאר במילים "מעורבות", "מסירות", "תרומה", "אחריות", המופיעות בתתי-סעיפים אלו.

מטרות הקשורות בעיצוב זהותם של התלמידים הוטמעו במטרות לימוד התנ"ך החל מתוכנית הלימודים הראשונה (משה"ח, 1996/1954). בשל תפיסת חשיבות הדיסציפלינה בהבניית זהותם הלאומית של התלמידים, אין תימה שהתנ"ך הפך למקצוע חובה במערכת החינוך הממלכתית, ועד היום הוא נלמד בה מגן הילדים ועד כיתה י"ב.

במהלך השנים חלו שינויים כבדי משקל בתחום הזהות העצמית והזיקות הלאומיות, החברתיות, התרבותיות והדתיות של הציבור הישראלי. כך לדוגמה, בסוף שנות השמונים התמודדה מדינת ישראל עם שני אתגרים גדולים – קליטת העלייה הגדולה מחבר העמים ומאתיופיה והמשא ומתן לשלום – שהדגישו ביתר שאת את הצורך להתמודדות מתמדת עם שאלת הזהות הישראלית והיהודית (שנהר, 1994, עמ' 4).

במאמר זה אבחן את ארבע תוכניות הלימוד האחרונות של תנ"ך בחינוך הממלכתי: 1984, 2003, 2012 ו-2018, ואנסה לענות על השאלות: איזו תודעת זהות קולקטיבית הכותבים שואפים לעצב באמצעות לימודי התנ"ך? והאם דמותו של הבוגר הרצוי עברה תמורות לאורך השנים? כנקודת ייחוס השתמשתי בדוח "עם ועולם", שבו עסקה ועדת שנהר בשאלות אלו, ובחנתי את השפעותיה של הוועדה על שלוש תוכניות הלימוד שנכתבו לאחר פרסום מסקנותיה.

כדי להשיב על השאלות, ניתחתי באמצעות כלים עיוניים-היסטוריים והשוואתיים את הרציונל ואת המטרות של ארבע תוכניות הלימוד הנ"ל. בחלק מן המקרים התייחסתי גם לרשימת פרקי הלימוד ביחידות החובה של התוכניות השונות ולמקורות חיצוניים כגון מאמרים, כתבות וכן דוחות וחוזרי מנכ"ל העוסקים בסוגיית עיצוב זהותם הקולקטיבית של תלמידי החינוך הממלכתי.

עיצוב תודעת זהות: ועדת שנהר ודמותו של הבוגר הרצוי

לפני שנבחן את תוכניות הלימודים, יש להבהיר בקצרה את המונח "תודעת זהות". מונח זה מתייחס ליכולתו של הפרט להגדיר את זהותו בהתייחס לתווית מסוימת באשכול הזהירות שלו. תודעת הזהות מתגבשת באופן התפתחותי ודינמי, וקשורה בתהליכים מודעים בהיבט השכלתני, הרגשי וההתנהגותי. היא הולכת ומתעצבת בשלבים התלויים בבשלותו של האדם וכן באינטראקציה חברתית הכרוכה בתהליכים רפלקטיביים ובריאלוגים (חמו, 2008).

במחקרים רבים העוסקים בזהות מקובלת ההבחנה בין זהות אישית (personal identity) לזהות חברתית (social identity). הזהות החברתית נחלקת בין זהות בין-אישית, כגון משפחה וחברים, לבין זהות קולקטיבית, שמתייחסת לקבוצות גדולות, כגון עם, עדה ומגדר. קבוצת השייכות החשובה ביותר בתת-קבוצה זו היא הזהות האתנית (שם).

דוד (2016) הציג שלושה פירושים שונים למונח "זהות", והציע שלוש גישות חינוכיות הנובעות מפירושים אלו: על פי הגישה המהותנית, לזהות יש מהות פנימית, אחידה ויחידה, אשר עוברת ללא שינוי מדור לדור. על פי הגישה ההבנייתית-רדיקלית, הזהות משתנה באופן מתמיד; היא אינה קיימת בפני עצמה אלא רק לנוכח האחר, וכיוון שכך היא תלויה בזמן, במקום ובהקשר מסוימים וחסרת מחויבות לעבר. על פי הגישה השלישית, שאותה דוד מכנה גישה הבנייתית-מתונה, הזהות היא בעלת אופי דיאלוגי כיוון שהיא מתהווה במפגש עם החברה ועם העבר.¹ במחקר הנוכחי נעשה שימוש בהגדרת הזהות של חמו (2008), ובגישות החינוכיות הנובעות ממנה, כפי שמוצגות אצל דוד (2016).

צבי לם (1973) חילק את השיח החינוכי להגיונות המונחים בידי שלושה דימויים שונים של הבוגר הרצוי: הבוגר המחוכרת, הבוגר המתורבת והבוגר המיוחד. בכל אחד משלושת הדימויים שולט "אדון" אחר של החינוך: החברה, התרבות והיחיד. כאשר החינוך מוכוון חברה (סוציאליזציה), הבוגר הרצוי הוא אדם שרכש ידע, מיומנויות והתנהגות שיסייעו לו למלא את תפקידיו החברתיים והמקצועיים. בחינוך מוכוון תרבות (אקולטורציה), הבוגר הרצוי הוא אדם שהפנים את האמיתות והערכים המכוננים את התרבות המועדפת. במערכת חינוך המוכוונת לפיתוח היחיד (אינדיווידואציה), הבוגר הרצוי הוא אדם שמיימש את עצמו, שגילה ויצר את אישיותו החד-פעמית.

מתאוריה זו עולה שדמותו של הבוגר הרצוי אוטופית ותלויה בתפיסתו האידיאולוגית של המתבונן. המחנך – שאת מקומו בהקשר של מחקר זה ממלאת מערכת החינוך – רואה את התלמיד המצוי, ומאבחן את הכשלים במצבו ואת תכונותיו החסרות, לאור הדימוי של הבוגר הרצוי שבו הוא אווז. בעקבות האבחנה, המחנך בוחר את האסטרטגיה החינוכית המתאימה ביותר שבאמצעותה ניתן יהיה לקרב את התלמיד המצוי, הקונקרטי, אל הדימוי של הבוגר הרצוי, האוטופי. תאוריה זו חשובה לענייננו מכמה סיבות. ראשית, באמצעותה אפשר ללמוד אם יעדיהן של ארבע תוכניות הלימוד בדבר דמות הבוגר הרצוי זהים. שנית,

1 גישה דומה ניתן למצוא בדבריו של עמוס עוז (2017, עמ' 104-105): "החילונים גם הם יורשי תרבות ישראל. אבל... יורשים אינם עבדי הירושה. להפך. זכותם של יורשים כחוק לגנוז חלק מן הירושה או להבליט חלק אחר ממנה, כרצונם. כשאני יורש את בית הורי וסבי וסבתותי, זכותי להחליט איזה מן הרהיטים ירד למרתף או יעלה לעליית הגג, ואיזה יישאר בסלון. מוכן מאליי שלדור הבא שמורה הזכות המלאה להפוך את הסדר".

באמצעות תאוריה זו אפשר לאבחן את הפגמים שכותבי התוכניות מוצאים בציבור התלמידים – פגמים שהם כאמור פרי האידיאולוגיה שבה מחזיקים המתכוננים. כך, יש לבדוק אם פגמים שנתפסים כמהותיים בעיני כותבי תוכנית אחת, נתפסים כך גם בעיני כותבי התוכניות האחרות. לבסוף, אפשר באמצעותה לבחון כיצד כותבי תוכניות הלימוד תופסים את מהותם של ההישגים הנדרשים בסוף תהליך הלמידה. כך, הישגים יכולים להיות מתוארים כאקסיומות שאין להרהר אחריהן, או כחלופות שביניהן התלמידים יכולים לבחור.

בהקשר זה של אבחון דמותם של התלמיד המצוי והבוגר הרצוי בא לעזרתנו דוח ועדת שנהר. את ועדה זו כינס שר החינוך זבולון המר ב־1991 כדי "שתבחן את מצב לימודי היהדות בחינוך הממלכתי ותציע הצעות בדבר המטרות והתפיסה, תוכניות הלימודים וכל יוזמה אחרת העשויה לקדם את החינוך היהודי בישראל" (שנהר, 1994, עמ' 1). ממסקנות הוועדה עולה שקיימת ירידה חדה במעמד של המקצועות ההומניסטיים, ובהם לימודי היהדות, בכל רמות החינוך, בשל "תמורות חברתיות ופוליטיות ושינויי ערכים המקרינים על בית הספר, ובאים לידי ביטוי מודגש במקצועות ההומניסטיים, מקצועות המנחילים את הסדר הערכי" (שם, עמ' 8). בין התהליכים ציינו חברי הוועדה את שקיעת האידיאולוגיות, כלומר דעיכת הלהט הציוני והמסירות למדינה, עליית היוקרה וכוח המשיכה של המדעים והטכנולוגיה, הגברת הקיטוב בין הציבור הדתי והחילוני ועוד. "התוצאה של כל אלו היא אי־ודאות, מחלוקות, בורות וקנאות המהווים איום ממשי על החברה בישראל ועל סיכוייה לגבש תרבות המעניקה מרחב" (שם).

בהמשך הדוח הציעה הוועדה לנקוט מספר עקרונות מנחים, שבעזרתם יהיה אפשר להפוך את "תרבות עם ישראל ותולדותיו למרכיב בעל משמעות חיובית ולא מנכרת בבניית זהותו העצמית של הצעיר החילוני" (שם, עמ' 9). כך למשל ציינה הוועדה ש"יש לחתור ללימוד מקצועות היהדות באופן שידגיש את אופיים כמקצועות הומניסטיים, מנחילי תרבות וערכים, המעניקים כלים לבניית השקפת עולם" (שם, עמ' 10). הוועדה גם נתנה כמה המלצות אופרטיביות, שחלקן נוגעות לשינויים נדרשים בתוכניות הלימודים, כך למשל: שתוכניות הלימודים החדשות ישלכו בין מקצועות היהדות לבין המקצועות ההומניסטיים המקבילים, יחשפו את התלמידים למגוון עשיר של תרבות ומורשת, מתקופת המקרא ועד ימינו, ויחזקו ליצירת בסיס תרבותי משותף לכל התלמידים.

לסיכום, נראה שחברי ועדת שנהר סברו כי מטרתם העיקרית של לימודי

היהדות בחינוך הממלכתי היא עיצוב זהותם הקולקטיבית, היהודית והישראלית, של הלומדים. במילותיו של לם (1973), יש לראות בהם לימודים מוכוונים תרבות (אקולטורציה). לאור בחינת העקרונות המנחים וההמלצות האופרטיביות בדברי הוועדה, ניתן להגדיר את הגישה החינוכית השלטת בדוח "עם ועולם" כגישה הבנייתית-מתונה (דוד, 2016). גישה זו תואמת להנחה המוטמעת בדוח כי התרבות היהודית ועימה גם רכיב הזהות היהודי-ישראלי נוצרים מתוך מפגש ודיאלוג עם החברה ועם העבר, ואם כך נמצאים בתהליך מתמיד של התהוות.² כיוון ששלוש מבין ארבע תוכניות הלימוד הנסקרות במחקר זה נכתבו לאחר פרסום מסקנות ועדת שנהר, בהמשך המאמר אבחן כיצד התייחסו כותבי תוכניות הלימודים לתפיסות אלו.

לימוד תנ"ך ועיצוב רכיב הזהות הישראלי-יהודי

היחס לרכיב הזהות החילוני בדו"ח ועדת שנהר

מדוח ועדת שנהר עולה שהכותבים מסווגים את התלמידים (ואת המורים) המגיעים לחינוך הממלכתי כ"חילוניים או חופשיים מזיקה מחייבת להלכה, להתגלות, לאמונה באל ובתורה מן השמים, וציבור המעדיף שבית הספר יהיה פתוח למגוון דעות, למרות שהוא רואה עצמו מחויב לאי אלו מן היסודות הללו" (שנהר, 1994, עמ' 6). הכותבים אינם מתייחסים לרכיבים זהותיים אלו כאל רכיבים שליליים (דיאגנוסטיים), אלא להיפך. לטענתם, האשמה בירידה במעמדם של לימודי היהדות אינה נעוצה ברכיב החילוני או החילוני-למחצה בזהותם של התלמידים, אלא בהתעלמות ממנו:

הפלורליזם העקרוני של החינוך הכללי והצורך המתמיד להתמודד עם זרמי מחשבה והשקפות עולם מגוונות, טומנים בחובם מתח פנימי הבא לידי ביטוי במיוחד בהוראת מקצועות היהדות. יחד עם זאת, מתח זה, שהינו גורם מתסיס ומפרה, מביא לעיתים את המנווטים ואת בית הספר הכללי להעדפה להשתחרר מן המחלוקות הערכיות והחינוכיות הכרוכות בהוראת

2 וראו בהקשר זה גם הצעתו של טיילור (Taylor, 1992), שזהותו של אדם מתעצבת כאמצעות תהליכים דיאלוגיים תוך-אישיים ובין-אישיים. בעקבות זאת טבע טיילור את המונח "זהות דיאלוגית" (dialogic identity).

תולדות עם-ישראל ותרבותו על-ידי התעלמות וטשטוש. הוועדה סבורה כי פתרון זה [...] הינו הרסני וגורם לרדידות ולאדישות (שנהר, 1994, עמ' 6).

במילים אחרות, חברי הוועדה רואים ברכיב הזהות היהודי-חילוני רכיב זהותי חיוני שיש לבססו ולהעצימו באמצעות לימודי היהדות בחינוך הממלכתי. כך למשל ציינו הכותבים כי "בצד הצורך לפתוח בפני התלמידים את המקורות המגוונים של התרבות היהודית, יש להדגיש את היותה של היהדות החילונית או החופשית, זהות יהודית בעלת מטען ערכי חיובי, הצומחת מתוך ההוויה היהודית המודרנית ולא רק העתיקה" (שם, עמ' 11). מדברי הכותבים ניתן ללמוד בעקיפין גם על דימויו של הבוגר הרצוי בעיניהם: "יש לעשות את בית הספר הכללי למוקד לפיתוח אופציות לקיום תרבותי יהודי-ישראלי המשוחרר מתלות בסמכות ההלכה, והמקיים זיקה לתולדות ישראל ויצירתו ממגוון היבטים תוך ביקורת וחדוש" (שם, עמ' 6).

מי מפחד מחילוניות?

בניגוד לרוח הוועדה, בתוכניות הלימוד הנחקרות כמעט אין התייחסות לאופיו של ציבור הלומדים בחינוך הממלכתי. כך למשל, המושג "חילוני" כלל אינו מופיע בהן. עם זאת בעקרונות הוראת המקצוע של שתיים מהתוכניות יש התייחסות מרומזת לרכיב זהותי זה. כך, בעיקרון השני בתוכנית 2003 מצוין שחלק מהתלמידים אינם "בהכרח בעלי השקפת עולם דתית" (משה"ח, 2003, עמ' 11), ובעיקרון הראשון בתוכנית 2012 מסווגים חלק מהתלמידים כבעלי "תפיסת עולם שאינה דתית" (משה"ח, 2012, עמ' 8). אולם, בניגוד לוועדת שנהר, לפחות לכתחילה, כותבי שתי התוכניות אינם רואים במתח שנוצר במפגש בין תלמידים חילונים לבין הטקסט המקראי "גורם מתסיס ומפרה" (שנהר, 1994, עמ' 6), אלא דווקא גורם שעלול להציב מכשול. כך ב-2012 הכותבים מתריעים שהמורים ייאלצו להתמודד "עם המתח שבין ספרות שמציבה את אלוהים במרכזה, לבין תפיסת עולם שאינה דתית" (משה"ח, 2012, עמ' 8). ב-2003 הכותבים מייעצים למורים להפעיל "גישה שכלתנית-ביקורתית" במפגש של תלמידים אלו עם הטקסט, אך אולי מתוך רצון לאזן, גם להחדיר בתלמידים הללו את ההכרה "כי אמונה דתית היא חלק משמעותי בהוויה האנושית" (משה"ח, 2003, עמ' 11).

ייתכן שההבדלים באבחנה נטועים בדימוי של הבוגר הרצוי שבו אוהזים מחברי התוכניות, השונה מן הדימוי שאליו שאפו חברי ועדת שנהר. חברי ועדת שנהר

רואים בלימודי היהדות כלי שנועד להכווין את תלמידי החינוך הממלכתי "לקיום תרבותי יהודי-ישראלי המשוחרר מתלות בסמכות ההלכה", ואילו בתוכניות הלימוד שנכתבו לאחריה אין עדות לתפיסה זו. אם נשתמש בהגדרותיו של לם (1973), ניתן להציע שחברי ועדת שנהר ראו ברכיב הזהות היהודי-חילוני חלק חיוני בזהותו של הבוגר הרצוי, ואם כך מדובר ברכיב אוטופי. מנגד כותבי תוכניות הלימוד כמעט לא התייחסו לרכיב זהותי זה, ובמקרים שבחרו לעשות זאת, התייחסו אליו באופן מרומוז ועל דרך השלילה ("שאינו דתי"), כגורם שעלול לעורר קשיים בעת הלימוד, ואם כך ניתן להגדירו כרכיב כמעט דיאגנוסטי. בהקשר זה ראוי לציין את תפיסתו של טיילור (Taylor, 1992) כי היעדר הכרה או הכרה שגויה (מצמצת או משפילה) עלולים לפגוע בעיצוב הזהות, ולעיתים אף לשמש כצורה של דיכוי.

מקומם של הלימודים ההומניסטיים בעיצוב זהותו של הבוגר הרצוי

חברי ועדת שנהר (1994) ראו במקצועות ההומניסטיים, ובהם לימודי היהדות, מקצועות המנחילים את הסדר הערכי, ובהיחלשותם ראו איום גדול על החברה בישראל. כדי להתמודד עם הסכנה, הציעו חברי הוועדה ללמד את מקצועות היהדות באופן שידגיש את אופיים כמקצועות הומניסטיים, מנחילי תרבות וערכים, המעניקים כלים לבניית השקפת עולם רחבה בהתאם לגישת "יהדות כתרבות". בתחילת תוכנית 2003 שולב העיקרון המנחה שצוטט לעיל. כך הכותבים מצהירים כי הם רואים במקרא "חלק מן הלימודים ההומניסטיים מנחילי תרבות וערכים, המעניקים כלים לבניית השקפת עולם וזהות יהודית וישראלית" (משה"ח, 2003, עמ' 4).

תוכנית 2012 היא למעשה עדכון של תוכנית 2003, ובמקרים רבים כותביה ציטטו, לעיתים מילה במילה, מסעיפיה של תוכנית זו. כך לכאורה הם עשו גם הפעם, שכן בתחילת תוכניתם הם כותבים כי "נקודת המוצא של התוכנית היא כי לימוד התנ"ך הוא הבסיס לגיבוש השקפת עולם ולגיבוש זהות יהודית וישראלית. הוא מהווה חלק מן הלימודים ההומניסטיים, מנחילי תרבות וערכים" (משה"ח, 2012, עמ' 1). במבט ראשון נראית הצהרה זו כציטוט העיקרון המנחה של ועדת שנהר אשר הופיע בתוכנית 2003, אולם בחינה מדוקדקת מעלה כמה שינויים קלים המשנים לגמרי את משמעותו. ראשית, ההתייחסות המפורשת למקור הציטוט, לוועדת שנהר, מושמטת, שכן, מסיבה שאינה מובהרת, בניגוד לתוכניות 2003

ר-2018, כותבי תוכנית 2012 בחרו שלא להזכיר את ועדת שנהר ולו פעם אחת בתוכניתם. שנית, כותבי תוכנית 2012 החליפו כמה מילים ושינו את סדרן של אחרות, וכך הקנו ללימוד התנ"ך וללימודים ההומניסטיים תפקיד אחר לגמרי מזה שניתן להם בעיקרון שנוסח על ידי ועדת שנהר. כעת, מציינים הכותבים, "לימוד התנ"ך הוא הבסיס לגיבוש השקפת עולם ולגיבוש זהות יהודית וישראלית" (משה"ח, 2012, עמ' 1; ההדגשה שלי), ומייד לאחר מכן, במעין מאמר מוסגר חסר כל הקשר, מוסיפים הכותבים ומצטטים את חלקו הראשון של המשפט מ-2003, שלימוד התנ"ך גם "מהווה חלק מן הלמודים ההומניסטיים, מנחילי תרבות וערכים" (שם).

גלגול נוסף במשמעותו של עיקרון מנחה זה מופיע בתוכנית 2018. כמו כותבי תוכנית 2003, גם כותבי תוכנית 2018 מצהירים תחילה כי תוכניתם מאמצת את גישת ועדת שנהר, אך בניגוד גמור לכך, הם ממשיכים ומסבירים, כפי שגם עשו כותבי תוכנית 2012, כי הם רואים "בלימוד התנ"ך", בלבד, "כלי להכרת מורשת יהודית וישראלית, אנושית ואוניברסלית" (משה"ח, 2018, עמ' 5). אם בתוכנית 2012 הלימודים ההומניסטיים נזכרו במשפט שנתלש מהקשרו, כעת הם אינם נזכרים כלל.

מעניין בהקשר זה להשוות גם את השימוש בפעלים שמופיעים בתוכניות השונות; אם ב-2003 מטרת לימוד התנ"ך הייתה להעניק לתלמיד כלים לבניית זהות, ב-2018 הדרישות משתנות. כעת, הכותבים רואים בלימוד התנ"ך כלי להכרת המורשת. ניסוח זה משמש לכאורה עדות לכך שבתוכנית 2018 ניתנת העדפה לגישה המהותנית, שעל פיה האדם, ובהקשר זה התלמיד, אינו סובייקט המכונן את זהותו באופן פעיל בהווה, אלא אובייקט הפוגש בתרבות שהתהוותה בעבר ועוברת מדור לדור, והיא שמעצבת אותו (דוד, 2016).

להפוך את המקרא לרלוונטי: זיקת לימודי התנ"ך לחברה בישראל
כפי שצוין לעיל, בחוק חינוך ממלכתי הושם דגש על טיפוח מעורבות התלמידים בחיי החברה הישראלית. בניגוד לכך, במטרות תוכנית 1984 כמעט ולא נדונה השפעתם האפשרית של לימודי התנ"ך על זיקת הבוגר הרצוי לחברה הישראלית. כך במטרה 2 מתייחסים הכותבים לדעות ולהשקפות שונות שרווחות במקרא, ולמעט דוגמה אחת – יחסים מתוקנים שבין אדם לחברו ודאגה מיוחדת לעני, לגר, ליתום ולא אלמנה" (משה"ח, 1984, עמ' 5) – שאותה ניתן לפרש כרלוונטית, שאר

הדוגמאות אינן כאלה.³ קישור אפשרי נוסף לפן החברתי נעשה אולי בסעיף הראשון של מטרה 3: "הלומד יכיר את מקום האדם בספרות המקרא ביחסו אל זולתו ואל חברתו" (משה"ח, 1984, עמ' 5-6) – אך מדובר בניסוח מעורפל, ולא ברור אם חלקו השני של המשפט מתייחס רק לתקופת התנ"ך או גם לתקופתנו אנו. גם סעיפי המשנה של מטרה זו אינם עוזרים בהבהרת העניין.

בתוכנית 2003 ניכר שינוי. כעת נוספה למטרות לימוד התנ"ך מטרה 8: "הכרת חשיבותו של המקרא בהתפתחות התרבות היהודית, הישראלית והכללית" (משה"ח, 2003, עמ' 10). כאן נדונה במפורש השפעתו של הטקסט המקראי על החברה בישראל. כדי להשיג מטרה זו, ממשיכים סעיפי המשנה ומסבירים כי על התלמידים "להכיר בחשיבות המקרא כתשתית לספרות שהתפתחה בעקבותיו", וחשוב יותר, "להכיר את השפעתו של המקרא על עיצוב הזהות היהודית והישראלית" (שם, עמ' 10). שינוי זה ממשיך ונותן את אותותיו גם בתוכניות 2012 ו-2018. כך למשל בתוכנית 2018 נטען כי "למידה משמעותית דורשת שהתלמידים יבינו היטב את הכתוב בטקסט, וכשלב נוסף יוכלו לחשוף תובנות רלוונטיות הקשורות לעולמם הפרטי, לחברה ולתרבות שבתוכה הם חיים" (משה"ח, 2018, עמ' 7). את השינוי שנעשה החל מ-2003 יש לייחס ככל הנראה להשפעתן של מסקנות ועדת שנהר (1994).

נראה שגם בבחינת מטרות הלימוד של נושאים מסוימים עולה עדות לשינוי שהתוותה ועדת שנהר. בכל ארבע התוכניות הוקצה מקום נכבד לפרקים מספרות החוק והנבואה ולדיון בסוגיות מוסריות. בתוכנית 1984 נוסח הרעיון המרכזי שבו עוסקים הספרים עמוס, ישעיה ומיכה כך: "עיוות הדין, עושק דלים, יוהרה והתנשאות הם אי-ציות למצוות ה' ולתורתו, ומשמעותם היא הפרת הברית בין ישראל לה'" (משה"ח, 1984, עמ' 23). כלומר כותבי תוכנית 1984 אינם דורשים כי לימוד נושא הנבואה יניב תובנות לגבי התנהלותה של החברה בישראל כיום, אלא מסתפקים בלימוד עיוני לצורך הבנת אמונותיה של החברה המקראית. בניגוד לכך, בשתיים מהתוכניות שנכתבו לאחר ועדת שנהר יש עדות ברורה להשפעתה בכך שהכותבים ניסו להציג את המסר העולה מפרקי התנ"ך כרלוונטי

3 ערך זה שובץ לצד ערכים כגון "האמונה באל אחד... תורת הגמול – שכר ועונש, חזונות אחרית הימים" וכד', אשר אינם רלוונטיים לחלק גדול מציבור הלומדים בחינוך הממלכתי, וודאי שאינם נוגעים לחיזוק זיקת הבוגר הרצוי לחברה הישראלית.

גם בימינו. כך בתוכנית 2003 בהסבר ללימוד נושא הבחירה "המאבק לחברה מוסרית – ערך מרכזי בנבואה", נכתב:

מן הראוי להדגיש כי הדרישות המוסריות של הנביאים אינן מיועדות רק לתקופת המקרא, אלא הן רלוונטיות גם לתקופתנו ולעולם כולו... אין תימה שגם בניסוח מגילת העצמאות ניתן דגש לתורת הנביאים: "מדינת ישראל... תהא מושתתת על יסודות החירות, הצדק והשלום לאור חזונם של נביאי ישראל" (משה"ח, 2003, עמ' 80-81).

כך גם בתוכנית 2018, שבה נכתב: "בסיומה של חטיבת הביניים נלמדת סוגיית הנבואה... המורים והתלמידים יעסקו בערכי מוסר ובערכי מנהיגות, וידונו בזיקות ובמשמעות של אלו לחייהם האישיים ולחיינו כעם בין עמים אחרים" (משה"ח, 2018, עמ' 25).

תוכנית 2012 שונה משתי התוכניות הללו. כך בהסבר לפרקי הנבואה, שהוצמדו בתוכנית זו לספר מלכים ב', נכתב: "הכרת הפרימט המוסרי בדברי עמוס, ישעיה וירמיה הן כהצגת גישה שונה מגישת ההיסטוריוגרף בספר מלכים, והן כהכנה לעמדת נביאי בית שני הרואים בבניית המקדש את הפתרון האולטימטיבי לתחלואי תקופתם" (משה"ח, 2012, עמ' 22). אם כך, שלא כמו בתוכניות 2003 ו-2018, בתוכנית 2012 הלימוד של פרקי הנבואה נותר בגדר לימוד עיוני ואין דרישה להפוך אותו לרלוונטי.

"אוהב ארצו, ואזרח נאמן למדינת ישראל"

החל בתוכנית הלימודים הראשונה בתנ"ך (1954) אנו מוצאים התייחסות לדרישת המחוקק (הכנסת ה-2, 1953), כי הבוגר הרצוי יהיה "אוהב ארצו, ואזרח נאמן למדינת ישראל". כותבי תוכנית זו ציינו כי "מטרת לימוד התנ"ך [...] היא [...] לנטוע בליבם (של התלמידים) אהבה למולדת, בה חיו אבותינו ונתגבש עם ישראל [...] ועליה חרפו נפשם גיבורי ישראל" (משה"ח, 1954/1996, עמ' 86). מטרה דומה, אף שמנוסחת באופן פומפוזי פחות, מופיעה גם בארבע התוכניות הנסקרות. עם זאת יש הבדל בין ניסוח החוק לבין המטרות המצוינות בתוכניות הלימודים. המחוקק מבקש לחזק את זיקתו של הבוגר הרצוי לשני מושאים, ארץ ישראל ומדינת ישראל,

שני מונחים שאינם חופפים אלא נובעים מתחומי דעת שונים; המונח "ארץ" הוא מושג גאוגרפי, ואילו "מדינה" היא מושג שלטוני-מדיני (ליבוביץ, 1991, עמ' 76). ואולם כותבי תוכניות הלימודים מתייחסים בתוכניותיהם רק לראשון שבהם. אומנם המונח "מדינת ישראל" מופיע בתוכניות הלימודים פעמים אחדות, אך אף אחת מהן איננה בהקשר של חיזוק הזיקה בין הבוגר הרצוי למדינה. עדות לכך ניתן למצוא בתוכנית 2018, בציטוט הלקוח מחוק חינוך ממלכתי (ההשמטות במקור): "לחנך אדם להיות אוהב אדם, אוהב עמו ואוהב ארצו, [...] המכבד [...] את מורשתו" (משה"ח, 2018, עמ' 8). אפילו במקרה זה, שבו הכותבים היו צריכים רק להותיר את הציטוט כלשונו, הם בחרו להשמיט את המילים "אזרח נאמן למדינת ישראל". בין התוכניות ניתן לזהות שני הבדלים מעניינים. האחד נוגע למהות הזיקה לארץ. בתוכנית 2003 (משה"ח, 2003, עמ' 9) ו-2012 (משה"ח, 2012, עמ' 5) נוסחה המטרה העוסקת בזיקה לארץ כך: "הבנת הזיקה שבין העם לארצו", ואילו כותבי תוכנית 2018 בחרו בניסוח: "הכרה בקשר של העם היהודי לארץ ישראל" (משה"ח, 2018, עמ' 9). כלומר הבוגרים הרצויים של תוכניות 2003 ו-2012 נדרשים להבין את הזיקה שבין העם לארצו, ואילו חברים שלמד את תוכנית 2018 נדרש להכיר בה, דרישה המנוסחת בהתאם לגישה המהותנית (דוד, 2016). כותבי תוכנית 2018, המסווגים מטרה זו כמטרה מתחום הערכים, סבורים אפוא שהקשר של העם היהודי לארץ ישראל חורג מגדר ידע "רגיל" שאותו התלמיד צריך להבין, והופך לערך שבו עליו להכיר.⁴

הבדל שני נוגע לבחינת גבולות הארץ. על פי תוכנית 1984 על הלומד להכיר את "גבולות ארץ ישראל על הגדרותיהם השונות בספרי המקרא" (משה"ח, 1984, עמ' 6). אם ניסוח זה נראה מעט מעורפל, באים כותבי תוכנית 2003 ומחדדים אותו: "(על הלומדים) לדעת שארץ ישראל וגבולותיה במקרא משתנים בנסיבות היסטוריות מתחלפות ולאור השקפות עולם שונות" (משה"ח, 2003, עמ' 9). לעומת זאת בתוכנית 2018 אין כל התייחסות לנושא הגבולות המשתנים של הארץ. אפשר אולי לשער שסעיף זה הושמט בשל רצון שלא להכתיב דיון בנושא מורכב וטעון מבחינה פוליטית.

4 בכך ניתן אולי לראות חזרה לפן הרגשי יותר המובע במטרות של תוכנית 1954, ששאפה "לנטוע בליבם (של התלמידים) אהבה למולדת" (משה"ח, 1954/1996, עמ' 86).

חינוך לאזרחות ולערכי הדמוקרטיה

כפי שצוין לעיל, מחוק החינוך הממלכתי עולה שהבוגר הישראלי הרצוי העומד לנגד עיני המחוקק הוא פטריוט ומעורב בחיי החברה הישראלית. בנוסחו הראשון של חוק חינוך ממלכתי המילה "דמוקרטיה" איננה מופיעה בפירוט מטרותיו, ורק בעקבות תיקון 5 שנעשה בשנת 2000 השתנה ניסוחו כך שיכלול במפורש גם ערכים דמוקרטיים (הכנסת ה־15, 2000). תיקון זה מבוסס ככל הנראה על "חוק יסוד: כבוד האדם וחירותו", שנחקק ב־1992 כדי "לעגן בחוק־יסוד את ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית" (הכנסת ה־12, 1992). בעקבות שינוי זה נוספה לרשימת תכונותיו של הבוגר הרצוי עוד תכונה: אדם המכבד את ערכי הדמוקרטיה. תכונה זו מעניינת ביותר לאור המאבק המתחולל על האיזון העדין באופייה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית, שעדות לו מצויה בדיון שהתפתח בעקבות חקיקת "חוק הלאום" בכנסת ה־20 ביולי 2018.⁵ כאשר כוהנים את תוכניות הלימודים הנסקרות, רואים כי הן אינן כוללות אזכורים ישירים לחינוך לאזרחות ולדמוקרטיה, ומכאן שכותביהן אינם רואים בלימוד התנ"ך בחינוך הממלכתי כלי לחיזוק ולהנחלה של ערכים אלו.⁶

עם זאת, ניתן למצוא בתוכניות אלה עדויות לכך שכותביהן שואפים לחזק מיומנויות אשר תורמות, גם אם בעקיפין, לביסוס חשיבה דמוקרטית. בתוכנית 1984 מנוסחת מטרה 3 כך: "הלומד ינקוט עמדה כלפי הערכים, תפיסות העולם והדמויות במקרא" (משה"ח, 1984, עמ' 5). בסעיפי המשנה פירטו הכותבים את הדרכים למימוש מטרה זו, וציינו שהלומד נדרש להבחין "שאינן המקרא מציג תמונה חד־צדדית של העם וגדוליו, ואינו מעלים או מטשטש חולשות אנוש" (משה"ח, 1984, עמ' 6). חשיבה ביקורתית שמזהה פגמים בהתנהגות העם ומנהיגיו, וכן בערכים המנחים אותם, ומעודדת נקיטת עמדה מצד התלמיד, עשויה להוביל בתורה לטיפוח תרבות דמוקרטית ולאזרחות פעילה (מו"פ, ניסויים ויוזמות, 2019; נוסבאום, 2017; קרמניצר, 1996).

5 חוק זה סותר אולי במהותו את "חוק יסוד: כבוד האדם וחירותו", שכן "אין בנוסח החוק שום אזכור לערך השוויון ואף מילה על חשיבות השמירה על הדמוקרטיה בישראל" (המכון הישראלי לדמוקרטיה, 2018).

6 על האופן בו ניתן לקדם את ערכי הדמוקרטיה באמצעות לימודי תנ"ך ראו למשל, Alexander, 1989; 2000.

במטרה 3 בתוכנית 2003 הכותבים דורשים שהלומד יכיר "את המקרא כספרות שלרוב אינה מעלימה ומטשטשת חולשות אנוש" (משה"ח, 2003, עמ' 8; הדגשה שלי). מדרישה זו עולה שתכונת כותבי המקרא, שלא לטשטש את חולשות העם והמנהיגים, אינה מוחלטת כפי שהוצגה ב־1984 אלא באה לידי ביטוי (רק) "לרוב". בכך דורשים כותבי תוכנית 2003 מהלומד להיות ערני גם כלפי מגמות סותרות שעשויות להופיע בטקסט המקראי, הנובעות מאופיו האנושי והרב־זמני של הטקסט. מעניין לראות שמהניסוח של תוכנית 2012, שזהה כמעט לחלוטין לזה שב־2003, נשמטה המילה "לרוב", ויחד איתה גם ההתייחסות לרובד המעמיק יותר של הביקורתיות (משה"ח, 2012, עמ' 5).

בתוכנית 2018 מנוסחת מטרה זו באופן כמעט זהה לניסוחה ב־2003. גם כעת נדרשים הלומדים להביע "את עמדתם השקולה והמנומקת כלפי רעיונות וערכים בטקסט המקראי" (משה"ח, 2018, עמ' 28), בדיוק כפי שנדרשו לעשות בשתי התוכניות הקודמות. עם זאת, כותבי תוכנית 2018 בוחרים להשמיט את הגדרת המקרא כספר שאיננו מטשטש או מעלים (תמיד או לרוב) חולשות אנוש.

לאור נתונים אלו ניתן לקבוע כי השאיפה לחזק מיומנויות אשר תורמות בעקיפין לביסוס החינוך לאזרחות ולערכים דמוקרטיים מגיעה לשיאה בתוכנית 2003, ולאחר מכן חל פחות זוחל במעמדן של מיומנויות אלו. עדות נוספת לכך עולה מתוך השוואת רשימות פרקי הלימוד בתוכניות השונות. הפרקים העיקריים שמזמנים דיון מעמיק ביחסים המורכבים שבין האזרח למדינתו ולרובן, הם פרקי הלימוד מספר מלכים ומספרי הנביאים שפעלו בתקופת המלוכה – כגון עמוס, ישעיהו וירמיהו. בתוכנית 2018 (שם, עמ' 33), לראשונה, פרקים אלו נלמדים בחטיבת הביניים ולא בתיכון. בעקבות שינוי זה, נחלשת האפשרות ליצור זיקה בין פרקים אלה לבין מקצוע האזרחות, אשר נלמד בהרחבה רק בשנות הלימוד בתיכון.

המאבק בגזענות והיחס למיעוטים ולזרים

אחד הערכים החשובים ביותר בחינוך לאזרחות ולדמוקרטיה הוא ערך השוויון; בחרתי לבחון אותו באמצעות היבט אחד שלו – היחס לבני מיעוטים. במגילת העצמאות הוקדשו מספר פסקאות לאופייה השוויוני של המדינה וליחסה למיעוטים: "מדינת ישראל [...] תשקוד על פיתוח הארץ לטובת כל תושביה; [...] תקיים שוויון זכויות חברתי ומדיני גמור לכל אזרחיה בלי הברדל דת, גזע ומין; תבטיח חופש

דת, מצפון, לשון, חינוך ותרבות" (הממשלה הזמנית, 1948). לאחר מכן, מייסדי המדינה קראו גם לתושבי המדינה הערבים "לשמור על שלום וליטול חלקם בבנין המדינה על יסוד אזרחות מלאה ושווה" (שם).

בנוסחו הראשון של חוק חינוך ממלכתי (1953) ערך השוויון נזכר כאחד הערכים שכותבי החוק שאפו להנחיל, אך היחס לזרים ולמיעוטים אינו מופיע בו במפורש. המצב השתנה בעקבות תיקון 5, אשר ניסח מחדש בשנת 2000 את מטרותיו של חוק חינוך ממלכתי, והוסיף למטרות החוק גם דרישות הנוגעות ליחס לבני מיעוטים (הכנסת ה-15, 2000).

אין ספק שלימוד התנ"ך עשוי לזמן דיון בנושאי גזענות והיחס לבני מיעוטים ולזרים, אולם כאשר בוחנים את הרציונל ואת המטרות של תוכניות הלימוד הנחקרות, לא מוצאים בהן התייחסות מפורשת לנושאים אלו. הדבר אינו נובע מהיעדרותם מפרקי הלימוד, שכן לפחות בשני הקשרים אפשר בוודאות לדון בנושאים אלו: "חוק החרם" והיחס הנובע ממנו ליושבי הארץ,⁷ וכן חוקים העוסקים ביחס לגר.

אפתח בראשון. בתוכניות 1984 ו-2003 נלמדים מרבית הפרקים מספר יהושע בכיתה ד', וייתכן שבשל גילם הצעיר של הלומדים לא נעשה כל אזכור לקשיים המוסריים הכרוכים ביישום חוק החרם. עם זאת כמה פרקים נלמדים בתוכניות אלו בשכבת גיל גבוהה יותר – בתוכנית 1984 ביחידת הלימוד השלישית הנלמדת בתיכון וב-2003 בכיתה ח' – וגם בהן לא מופיעה כל התייחסות לשאלה המוסרית. בתוכנית 2018 נלמדים כל עשרת הפרקים הראשונים של ספר יהושע בכיתה ו', וגם בה אין התייחסות לנושא. התוכנית היחידה שבה נדרש באופן מפורש דיון בנושא זה היא תוכנית 2012. בתוכנית זו נלמדים הפרקים מספר יהושע בכיתה ח', וכעת אחת ממטרות הלימוד היא ש"הלומדים [...] ידונו בדילמות המוסריות המתוארות בספר: הכיבוש והחרם" (משה"ח, 2012, עמ' 16).⁸ נוסף לספר יהושע, ההשלכות המוסריות של כיבוש ארץ כנען יכולות להיבחן גם באמצעות "חוקי

7 על פי ספר דברים, נדרש עם ישראל להחרים (להשמיד) את העמים שישבו באותה עת בארץ כנען. כך למשל בדברים ב, 7 נכתב: "וַיִּנְתְּנֵם ה' אֱלֹהֵיךָ לְפָנֶיךָ, וְהִכִּיתָם; הַחֶרֶם תַּחְרִים אֹתָם, לֹא-תִכְרַת לָהֶם בְּרִית וְלֹא תִחַנְּם". הן בספר דברים והן בספר יהושע מופיעות דוגמאות מעשיות לביצוע החוק (כך למשל בדברים ג, 6 ויהושע ו, 21).

8 על לימוד ספר יהושע מבלי להתחמק מהבעיות המוסריות העולות ממנו, ראו אמית, 1986; דור ודה-מלאך, 2008.

המלחמה" (דברים כ), הנלמדים בכל ארבע התוכניות בגילי התיכון. גם במקרה זה אין התייחסות בתוכניות הנסקרות לקשיים המוסריים הכרוכים בכיבוש. אשר להקשר השני, בתוכנית 1984 נלמדים בתיכון כמה פרקים המציגים חוקים סוציאליים שבהם נדון בין השאר היחס לגרים, אך כותבי התוכנית אינם מדגישים נושא זה בין הרעיונות המרכזיים שבהם יש לדון (משה"ח, 1984, עמ' 29). בתוכנית 2003, אחד מנושאי הבחירה לכיתות י"א-י"ב נקרא "חוק וחברה במקרא". במבוא לחטיבה זו הכותבים מסבירים שאחד הנושאים שבהם עוסקת החטיבה הוא היחס "ליחידים ולקבוצות בחברה הישראלית ומחוצה לה" (משה"ח, 2003, עמ' 76-78; הדגשה שלי). בתוכנית 2012 משנה חטיבה זו את שמה, וכעת היא נקראת "חוק". גם כעת החטיבה כוללת פרקים העוסקים בחוקים סוציאליים, אך בתיאור מטרותיה אין אזכור מפורש של הכותבים לעניין היחס לגרים. בתוכנית 2018 מוחזר לחטיבה שמה הקודם, "חוק וחברה", אך גם עתה אין אזכור מפורש ליחס לגרים. לאור ממצאים אלו אפשר לקבוע שהשפעתו של תיקון 5 לחוק החינוך הממלכתי (הכנסת ה-15, 2000) על כותבי תוכניות הלימודים הנסקרות כמעט ואינה קיימת. כיוון שהמאבק בגזענות והיחס למיעוטים ולזרים הם נושאים רלוונטיים, אפשר להציע שהכותבים אינם עוסקים בהם בשל היותם נושאים טעונים, ומעדיפים להותיר את העיסוק (או אי-העיסוק) בהם להכרעת המורים. בהקשר זה ראוי לציין כי מהדוח של אונגר וורגן (2010) שהוגש לוועדת החינוך עולה שסוגיית חופש הביטוי של עובדי ציבור בכלל ושל עובדי הוראה בפרט נתונה במחלוקת עזה, וייתכן שבשל כך מורים נוטים לעסוק בטיפול ערכים שיש עליהם הסכמה רחבה בציבור, ולהימנע מלדון בהיבטים הקונפליקטואליים של הפוליטיקה ובנושאים שנויים במחלוקת בכלל. למסקנות דומות הגיעה גם מילוא (2017, עמ' 7): "(א) מורים רבים חוששים לעסוק בכיתה בסוגיות שנויות במחלוקת. [...] (ד) בעיני המורים, לתלמידים אין מספיק יכולת וסובלנות לעסוק בכיתה בסוגיות שנויות במחלוקת. [...] (ה) המורים תופסים את סוגיית הגזענות כשנויה במחלוקת". מילוא (שם, עמ' 8) סבורה שהמצב עשוי להשתנות רק אם (בין השאר) משרד החינוך יעביר "מסרים ברורים ובהירים בעניין תופעת הגזענות". עם

9 לתופעה דומה בתוכנית הלימודים באזרחות, בה נחשפים התלמידים לכאורה לגישות שונות, אך הנרטיב הציוני לא באמת מאותגר, ראו Pinson, 2007. על החשיבות של הצגת דעות מאתגרות בפני התלמידים בשיעור הנ"ך, ראו למשל Segall & Burke, 2013.

זאת, ממאמרה עולה כי מרבית ראשי הרשויות המקומיות והמנהלים סבורים "כי החינוך לדמוקרטיה ולחיים משותפים לא נמצא על סדר היום של משרד החינוך... במקרים קיצוניים ניכר כי לא רק שקידום העיסוק בערכי הדמוקרטיה נתפס כמנותק מהנחיות המשרד, אלא שהנושא אפילו נתפס כמנוגד ל'רוח המשרד'" (שם, עמ' 9).

סיכום: מה נותר מדמות הבוגר הרצוי?

חברי ועדת שנהר סברו שלימוד התנ"ך בחינוך הממלכתי מזמן עיסוק נרחב ופורה בערכים דמוקרטיים, הומניסטיים וליברליים ושכאמצעותם אפשר לעצב את תודעת זהותו של הבוגר הרצוי. חברי הוועדה ראו לנגד עיניהם בוגר יהודי-ישראלי, שגיבש את זהותו באמצעות לימוד ביקורתי ומעמיק של מקצועות היהדות ומקצועות הומניסטיים מקבילים, ומחובר בנימי נפשו לארצו ולמדינתו. יהדותו של הבוגר הרצוי היא יהדות ישראלית-חילונית, פלורליסטית וליברלית, המחוברת לחברה ולקהילה שממנה הגיע הבוגר, ומקיימת זיקה חיובית לתרבויות העולם.

בכל תוכניות הלימוד הנחקרות עולה באופן ברור דמותו של הישראלי הרצוי כאדם שחש זיקה עמוקה לארץ ישראל ולחברה הישראלית. בתוכנית 2018 תכונות אלו מודגשות באמצעות דפוסי לשון המעידים על גישה מהותנית לזיקה של עם ישראל לארצו. עם זאת נראה שהרצון ליצור מכנה משותף רחב ככל האפשר גם לכותבים, ובעיקר לכותבי תוכנית 2018, לטשטש נושאים אורחיים שנויים במחלוקת כגון הזיקה הכפולה (והמתנגשת לעיתים) לארץ ישראל ולמדינת ישראל (גודמן 2008), היחס למיעוטים ולזרים, ולבסוף נושאים הקשורים בחינוך לאזרחות ולערכי הדמוקרטיה.

תמונה ברורה אפילו פחות עולה כאשר בוחנים את האופן שבו מתייחסים כותבי תוכניות הלימוד לרכיב הזהות היהודי. מצד אחד, ברור כי אין הם מכוונים לדמות הבוגר "המשוחרר מתלות בסמכות ההלכה, והמקיים זיקה לתולדות ישראל ויצירתו ממגוון היבטים תוך ביקורת וחיידוש" שאליה שאפו חברי ועדת שנהר (1994, עמ' 6), אך מצד שני, הם אינם מציגים כל חלופה לדמות זו.

בהקשר זה ראוי להזכיר את איגרתו של מנכ"ל משרד החינוך שמואל אבואב (2019), אשר נשלחה למורי התנ"ך בחינוך הממלכתי בפברואר 2019. באיגרת טען אבואב שהתרחקות החברה הישראלית מהתנ"ך נובעת מכך ש"המתח החלוצי שכך, ועמו הצורך להיאחז בתנ"ך, כדי להבין ולהצדיק את המהלך העצום של שיבת ציון".

אך בניגוד לחברי ועדת שנהר, אבואב סבר כי אי אפשר להיעזר בלימודי התנ"ך כדי לפתור בעיה זו ("את המתח החלוצי כנראה לא נוכל להחזיר"). איזו מטרה ממלא אפוא לימוד התנ"ך בחינוך הממלכתי? בהמשך האיגרת מסביר אבואב כי "המטרה האמתית של שיעורי התנ"ך שלנו, כפי שאני רואה אותה, היא שהתלמידים פשוט יחזרו לקרוא בתנ"ך [...] שאיפתנו חייבת להיות להאהיב את התנ"ך מחדש". יש לציין כי אבואב אומנם לא ישב בוועדת המקצוע, אך בשל תפקידו, ייתכן שהאיגרת משקפת את הלך הרוח במשרד החינוך עת נכתבה תוכנית 2018.¹⁰

לסיכום, חברי ועדת שנהר סברו כי מטרתם העיקרית של לימודי היהדות, ובהם התנ"ך, היא לעצב את תודעת זהותו של הבוגר (אקולטורציה). כאשר בוחנים את תוכניות הלימודים שנכתבו לאחריה, אשר מקבלות לכאורה את הצעותיה, מזהים בהן עמימות רבה בנוגע למאפייני הבוגר הישראלי הרצוי. לאור שיח הזהות הפשטני המוצע בתוכניות הלימוד הנסקרות ולאור איגרתו של אבואב, נראה כי עיצוב תודעת ישראלית-חילונית, פלורליסטית וליברלית באמצעות לימודי התנ"ך אינו נתפס עוד כמטרה בעיני כותבי תוכניות הלימודים של תנ"ך בחינוך הממלכתי.

מקורות

- אבואב, שמואל (2019, 14 פברואר). **אגרת למורים לתנ"ך 2019** (הודעת דואר אלקטרוני שנשלחה לקבוצת דיון מן הכתובת DoNotReply@education.gov.il).
- אונגר, ירון וורגן, יובל (2010). **גבולות חופש הביטוי הפוליטי של עובדי הוראה במערכת החינוך. מוגש לוועדת החינוך, התרבות והספורט. כנסת ישראל.**
https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/4cbc8d55-f7f7-e411-80c8-00155d010977/2_4cbc8d55-f7f7-e411-80c8-00155d010977_11_7772.pdf
- אמית, יאירה (1986). **הוראת ספר יהושע ובעיותיה.** מקראנט.
<https://mikranet.cet.ac.il/mikradidact/pages/item.asp?item=7553>
- אמית, יאירה (2010). **עלייתה ונפילתה של אימפריית המקרא בחינוך הישראלי.** אבן יהודה: רכס.
- דוד, אוהד (2016). **מהי זהות ומהו חינוך לזהות יהודית וציונית? שלוש גישות לאור שירי יהודה עמיחי. זהויות, 7, 63-92.**

10 והשוו למאמרו של כץ וקצין (2020), "מחוברים לתנ"ך – מנוכרים לשיעור", ממנו עולה כי טענה זו של אבואב, הנוכחת גם במטרותיה של ועדת מקצוע המקרא, מבוססת על תפיסה שגויה.

- דור, יונינה ודה-מלאך, נעמי (2008). על הוראה ביקורתית של סיפורים מן המקרא: מקרה המבחן של "לא השאירו כל נשמה" בספר יהושע. דפים, 47, 61-92.
- חמו, נורית (2008). תודעה וציפיות חינוכיות של הורים בנושא: זהות יהודית חילונית (חיבור לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"). אוניברסיטת תל אביב: תל אביב.
- הכנסת ה-2 (1953). חוק חינוך ממלכתי, תשי"ג-1953. כנסת ישראל. https://fs.knesset.gov.il/2/law/2_lsr_208355.PDF
- הכנסת ה-12 (1992). חוק יסוד: כבוד האדם וחירותו. כנסת ישראל. <https://main.knesset.gov.il/Activity/Legislation/Documents/yesod3.pdf>
- הכנסת ה-15 (2000). חוק חינוך ממלכתי, תשי"ג-1953, תיקון 5. כנסת ישראל. https://fs.knesset.gov.il/15/law/15_lsr_300187.pdf
- הכנסת ה-20 (2018). חוק יסוד: ישראל – מדינת הלאום של העם היהודי. כנסת ישראל. <https://main.knesset.gov.il/Activity/Legislation/Documents/yesod18.pdf>
- כ"ץ, גילת וקצין, אורי (2020). מחוברים לתנ"ך – מנוכרים לשיעור: תפיסות תלמידי דור ה-Z בבתי ספר ממלכתיים על-יסודיים. החינוך וסביבו, 42, 47-70.
- ליבוביץ, ישעיהו (1991). עם, ארץ, מדינה. ירושלים: כתר.
- לם, צבי (1973). ההגינות הסותרים בהוראה. תל אביב: ספריית פועלים.
- מוסינזון, בן-ציון (1996/1910). התנ"ך בבית הספר. בתוך י' יונאי (עורך), מקרא בחינוך הממלכתי (עמ' 11-28). ירושלים: משרד החינוך.
- מו"פ, ניסויים ויוזמות (2019). מרכיבי חינוך OECD 2030, תקציר. משרד החינוך. <https://www.mop.education/wp-content/uploads/2019/02/pdf.2030-למידה-פרויקט-חינוך-2030.pdf>
- המכון הישראלי לדמוקרטיה (2018). כל מה שרציתם לדעת על חוק הלאום. המכון הישראלי לדמוקרטיה. https://www.idi.org.il/articles/24220?gclid=CjwKCAjw_uDsBRAMEiwAaFiHa2ntBslZkrYTv6dtX2cep6s0Kvg1OLXpzWwFAU_2ZameFNIB87hmuxoCcl4QAvD_BwE
- המשלה הזמנית (1948). מגילת העצמאות. כנסת ישראל. <https://main.knesset.gov.il/About/Occasion/Pages/IndDeclaration.aspx>
- מילוא, לני (2017). חינוך לדמוקרטיה ולשותפות בישראל, כיווני פעולה והמלצות; פורום רב לאוטמן למדיניות החינוך. משרד החינוך. <https://www.idi.org.il/media/9211/dov-lautman-kennes-ii-sikum-2017.pdf>
- משרד החינוך (1996/1954). תוכנית הלימודים להוראת תנ"ך בחינוך הממלכתי – תשי"ד-1954. בתוך י' יונאי (עורך), מקרא בחינוך הממלכתי (עמ' 85-89). ירושלים: משרד החינוך.

- משרד החינוך (1984). תוכנית הלימודים במקרא למערכת החינוך הממלכתית מגן הילדים עד כיתה י"ב – תשמ"ה-1984. ירושלים: משרד החינוך.
- משרד החינוך (2003). תוכנית הלימודים במקרא למערכת החינוך הממלכתית מגן הילדים עד כיתה י"ב – תשס"ג-2003. ירושלים: משרד החינוך.
- משרד החינוך (2012). תוכנית הלימודים החדשה והמעודכנת – תשע"ג-2012. משרד החינוך. http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/2/MikraMam/AlYessodi/TalThashag
- משרד החינוך (2018). תוכנית הלימודים בתנ"ך ממלכתי מגן הילדים עד כיתה י"ב – תשע"ט-2018. משרד החינוך. http://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/tanach/TochnitTashat.pdf
- נוסבאום, מרתה (2017). לא למטרות רווח. מדוע הדמוקרטיה זקוקה למדעי הרוח (ש' בק, מתרגם). תל אביב: הקיבוץ המאוחד, מכון מופ"ת ומכללת סמינר הקיבוצים.
- סימון, אוריאל (2002). בקש שלום ורדפהו: שאלות השעה באור המקרא, המקרא באור שאלות השעה. תל אביב: ידיעות אחרונות.
- עוז, עמוס (2017). שלום לקנאים: שלוש מחשבות. בן שמן: כתר.
- עזריהו, יוסף (1996/1946). הוראת התנ"ך. בתוך י' יונאי (עורך), מקרא בחינוך הממלכתי (עמ' 62-66). ירושלים: משרד החינוך.
- קרמניצר, מרדכי (1996). להיות אזרחים: דו"ח הועדה בראשות פרופ' מרדכי קרמניצר. משרד החינוך http://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/Mate/2019/DokhKremnitzerFull.pdf
- שנהר, עליזה (1994). "עם ועולם" – תרבות יהודית בעולם משתנה; המלצות הוועדה לבדיקת לימודי היהדות בחינוך הממלכתי. ירושלים: משרד החינוך.
- שפירא, אניטה (2007). התנ"ך בהווה הישראלית. בתוך י' יובל, י' צבן ור' שחם (עורכים), זמן יהודי חדש: תרבות יהודית בעידן חילוני, מבט אנציקלופדי (כרך ראשון): ההגות היהודית המודרנית, זיכרון, מיתוס והיסטוריה, תמורות באורחות החיים (עמ' 161-171). ירושלים: כתר.
- Alexander, Hanan, A. (1989). Liberal education and open society: Absolutism and relativism in curriculum theory. *Curriculum inquiry*, 19(1), 11–32.
- Alexander, Hanan, A. (2000). Education in the Jewish state. *Studies in Philosophy and education*, 19, 491–507.
- Pinson, Halleli (2007). Inclusive curriculum? Challenges to the role of civic education in a Jewish and democratic state. *Curriculum inquiry*, 37(4), 351–382.

- Segall, Avner & Burke, Kevin (2013). Reading the Bible as a pedagogical text: Testing, testament, and some postmodern considerations about religion/the Bible in contemporary education. *Curriculum inquiry*, 43(3), 305–331.
- Taylor, Charles (1992). The politics of recognition. in A. Gutmann (ed.), *Multiculturalism: Examining the politics of recognition* (pp. 25–73). Princeton: Princeton University Press.

