

הוראת המקרא: תרבות במקום דת

מורן גאם הכהן ושי פרוגל

תקציר

המאמר מבקש לדרון בבעייתיות שבתוכנית הלימודים בתנ"ך לחינוך הממלכתי עבור הציבור החילוני ולהציע לה חלופה. הוא מראה שהתוכנית מקדמת השקפת עולם אמונית-לאומית, כלומר כזו שמדגישה את חשיבות האמונה הדתית ומעניקה משמעות דתית לעם, לתרבות ולמדינה. השקפה זו מנוגדת להשקפת העולם החילונית, הרואה באמונה הדתית בדיה וחושבת על הקיום האנושי במונחים היסטוריים ואנושיים ולא במונחים מטפיזיים ואלוהיים. עיוות זה, שבו מתחנכים ילדים חילונים לפי השקפת עולם המנוגדת להשקפת העולם של הוריהם, הוא בעיה אתית שצריכה לבוא על תיקונה. החלופה שמציע המאמר מיוסדת על תפיסת התנ"ך כטקסט מכונן של התרבות העברית במקום כטקסט קדוש, ולמידתו תוך הדגשת התהוותו ההיסטורית ויחסיו עם טקסטים אחרים בתרבות העברית ובתרבויות אחרות. גישה זו הולמת את השקפת העולם החילונית, שרואה חשיבות אתית עליונה בחירות המחשבה ובפתיחות תרבותית.

מילות מפתח: תוכנית הלימודים במקרא, זהות חילונית, נרטיב אמוני-לאומי, תרבות עברית

”אַת־פִּקְדַת שְׁלוּמֵי שְׂאוּ, עֲתִיקֵי גְוִילִים,
וְרָצוּ אֶת־נְשִׁיקַת פִּי, יִשְׁנֵי אֶבֶק.”
(חיים נחמן ביאליק, ”לפני ארון הספרים”)

מבוא

החילוניות היא צורת קיום חדשה יחסית, שעדיין מגששת את דרכה במרחב תרבותי שעוצב במשך אלפי שנים על ידי תפיסות קיומיות דתיות. לא אחת היא נתפסת, אף על ידי מי שאימצו אותה, כמיוסדת בעיקרה על שלילת הקיום הדתי, ולכן כחסרת כיוון עצמאי וחיובי משלה. אומנם עקב קדימותה ההיסטורית של תפיסת החיים הדתית הייתה חייבת החילוניות לבקוע מתוך שלילת הדת, אך שלילה זו קיבלה את עוצמתה מתוך בקשת התעלות אנושית של מי שרואים בחירות האדם מעלה גדולה יותר מאמונה. ברוך שפינוזה, שנחשב לא אחת לחילוני הראשון מבין הפילוסופים הגדולים של התרבות העברית והמערבית כאחת, ביקש, כבר במאה השבע עשרה, להמיר את האתיקה של אמונה באתיקה של מחשבה כדי להגדיל את חירות האדם ולהקטין את תלותו בכוחני הדת. פרידריך ניטשה המשיך קו מחשבה זה במאה התשע עשרה בהצביעו על התערערות האמונה הדתית בתרבות המערב, תחת הכותרת הפרובוקטיבית ”מות האלוהים”, כדי להציע את אופקי הקיום החדשים שנפתחים עבור האדם שהופך מעבד לאלוהיו לאדון לחייו.

חוטרי של תהליך חילון זה ניכר בציונות, שהביאה להקמת מדינת ישראל כישות חילונית שאינה מיוסדת על אמונה דתית אלא על חשיבה מעשית, שעיקרה הוא ”להיות עם חופשי בארצנו” – חופשי ולא מאמין. ארצנו אינה עוד ישות מטפיזית שניתנה בהבטחה של אל, אלא מורשת היסטורית, תפיסה שהולמת את החשיבה המודרנית, שממירה משמעויות מטפיזיות אלוהיות במשמעויות היסטוריות אנושיות. מנקודת מבט זו התנ”ך הוא טקסט קנוני של התרבות העברית והמערבית, עקב חשיבותו ההיסטורית והספרותית, ולא כתב קודש שיש לקבלו בבחינת כזה ראה וקדש. שפינוזה עצמו החל קו מחשבה זה, שלימים ייקרא ביקורת המקרא. בגישה זו זוכה הטקסט המקראי לקריאה הנתונה למיטב יכולת החשיבה הביקורתית של האדם, בנסותו לחלץ ממנו כל מה שיכול לסייע לו לעצב את קיומו בצורה מוצלחת יותר ולדחות כל מה שמתנגש עם הבנתו. שפינוזה טוען שקריאה זו מלמדת שאומנם למקרא ערך מוסרי אוניברסלי אך אין הוא מלמד דבר על טבע המציאות. בספרו המרכזי אתיקה הוא מציג עמדה אונטולוגית השוללת את אפשרות קיומה

של ישות אלוהית טרנסצנדנטית ומזהה בין מושג הטבע למושג האלוהים (Deus sive Natura) (שפינוזה, 2003, עמ' 280). ניתן לומר שהמהפכה השנייה בגישה של התרבות העברית לתנ"ך הייתה עם המעשה הציוני המודרני, שהפך, בפרפרזה על אמירה ידועה, את התנ"ך לפלמ"ח. כלומר, התנ"ך הפך לטקסט שמוסיף נופך ועומק מיתולוגי למעשה החילוני של ההתיישבות בארץ.

התנ"ך הוא אפוא עבור החילוני טקסט בעל ערך תרבותי, שמבטא הן ערכים אוניברסליים של האדם באשר הוא אדם הן ערכים פרטיקולריים של שייכות תרבותית-היסטורית כטקסט מיתולוגי של התרבות העברית. בדומה לטקסטים מיתולוגיים בתרבויות אחרות, הוא מכיל סיפורי ניסים וסיפורים על אלים, בשקפו את תפיסת העולם של כותביו, המיוסדת על אמונה בקיומם של כוחות כאלה בעולם. החילוני נדרש להתמודד עם קושי זה, אם ברצונו לא לוותר על הטקסט ועל המורשת המתלווה אליו. דרכו לעשות זאת היא לפרש דימויים דתיים כמו האל או הנס כהאנשות של אירועים טבעיים שנועדו לסייע לאדם להתמודד עם קשיי המציאות. כך הוא שומר על זיקה היסטורית ותרבותית לטקסט בפרשו אותו, ככל פרשן אחר, בהתאם להשקפת עולמו.¹ אך הדבר קשה שבעתים כשמדובר בילדים שאך מתחילים לגבש את השקפת עולמם. בעיני ההורה החילוני הם עלולים לקבל כמציאותיים את אותם דימויים דמיוניים ולפתח השקפה מסולפת ביחס למציאות, השקפה שבה יש מקום לאל ולנס. לכן, דווקא כשמדובר בטקסטים מיתולוגיים בעלי מאפיינים דתיים, נדרשת מידה רבה יותר של זהירות מצד המחנכים.

כיצד ניתן ללמד וללמוד תנ"ך בדרך חילונית מתוך הכרה שמדובר בטקסט דתי במקורו, בשפתו ובאופיו? כיצד ניתן להשאירו כנכס של התרבות העברית בפרט ושל התרבות המערבית בכלל בלי להשתעבד למשמעויות הדתיות שביסודו? איך הוא יכול לשמש מקור לחשיבה הומניסטית אוניברסלית על אף היותו טקסט מכונן של התרבות העברית ושל הדת היהודית?

שאלות אלה עשויות להטריד חלק קטן יחסית של האוכלוסייה בישראל, אף שכמעט חצייה מגדירה את עצמה חילונית.² אף ניתן להניח שחלק ממי שמגדירים

1 המחלוקת על פרשנות הטקסט איננה כמובן רק על פרשנות חילונית או דתית אלא על שלל פרשנויות דתיות, מסורתיות, חילוניות ואחרות.

2 בסקר עדכני של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2018, עמ' 364) מעידים ישראלים מקרב האוכלוסייה היהודית על מידת דתיותם/חילוניתם: 47.5 אחוז חילונים; 26.5 מסורתיים; 13.8 דתיים ודתיים מאוד; 8.6 חרדים; 3.6 אחרים.

עצמם חילונים לא רואים בעייתיות יתרה בפרקטיקות דתיות, גם אם הן נכפות על ילדיהם בבתי הספר.³ למרות זאת, חשוב, לדעתנו, לשאול את השאלות הללו, הן משום שהן נשאלות אך ורק ביחס לחינוך הממלכתי, שבו אחוז החילונים גבוה הרבה יותר מחלקו באוכלוסייה הכללית, ולא ביחס לחינוך הדתי, והן משום שציבור ההורים איננו תמיד מודע לדרך שבה נקבעת תוכנית הלימודים ולמשמעויות שהיא אוצרת בתוכה.

הוראת מקרא או לימוד תורה?

תוכנית הלימודים במקרא במגזר הממלכתי מהגן ועד י"ב

בתיקון מספר 5 לחוק חינוך ממלכתי נקבע כי אחת ממטרותיו המרכזיות היא: "לחנך אדם להיות אוהב אדם, אוהב עמו ואוהב ארצו [...] המכבד [...] את מורשתו, [...] את זהותו התרבותית ואת לשונו, ללמד את תורת ישראל, תולדות העם היהודי, מורשת ישראל והמסורת היהודית [...] ולחנך לכבדם (חוק חינוך ממלכתי, תש"ס-2000).⁴ דברים אלו לא זו בלבד שהם משקפים במובהק ערכים אוניברסליים, אלא שהם אף מוצגים כקודמים לערכים הפרטיקולריים המתמקדים בקורותיו ובמורשתו של העם היהודי, כפי שהוצג בסעיף זה בחוק המקורי (תשי"ג-1953), שבו ערכים כגון אהבת המולדת ונאמנות למדינה ולעם ישראל קדמו בו בסדר הופעתם לערכים ההומניסטיים והאוניברסליים של סובלנות ואהבת הבריות. במאמר זה נבקש להראות שתוכנית הלימודים במקרא דוחקת את הממד האוניברסלי מלימודי המקרא ומקדמת תכנים אמוניים ולאומיים.

כבר בהגדרת תוכנית הלימודים במקרא, המופיעה מייד לאחר הציטוט שהובא לעיל מן החוק, ניתן להיווכח כיצד נדחקים הערכים האוניברסליים לסוף הרשימה:

3 שנהב (2018) טוען שרוב היהודים בישראל, גם אם אינם דתיים, מקיימים פרקטיקות וטקסים מסורתיים שיסודם באמונה. איננו יודעים אם קביעה זו נכונה באופן מובהק, אך אנו מניחים שיש בה מן האמת. דווקא בשל כך אנו רואים חשיבות בגישה חילונית לחינוך, שתאפשר להיטיב להבדיל בין מה ששייך למסורת לבין מה ששייך לאמונה. מה ששייך למסורת איננו נקבע על פי המוטיב האמוני שבו, ודבר זה ניתן לראות בכירור בקיומם של מנהגים שונים בקהילות שונות המחזיקות באותה אמונה.

4 http://fs.knesset.gov.il/15/law/15_isr_300187.pdf

תוכנית הלימודים בתנ"ך לבית הספר הממלכתי מבוססת על ההכרה כי התנ"ך מהווה מרכיב בסיסי במכנה המשותף הרחב של העם היהודי לדורותיו. בתוכנית הלימודים באים לידי ביטוי למידת תולדות העם, המורשת והתרבות היהודיות והישראליות, וערכים יהודיים ואוניברסליים, כמתבקש ממטרות החינוך הממלכתי (עמ' 8).⁵

נראה שאין מדובר רק בשינוי מקום, אלא בגישה המשקפת את הקדימות עד כדי כמעט בלעדיות שניתנת לפן היהודי, המזוהה עם הדתי או עם האמוני והנקשר לעניין הלאומי, על פני הפן האוניברסלי ואף על פני הדגשת הפרטיקולריות התרבותית, שנרצה לזהותה עם התרבות העברית.

תוכנית הלימודים במקרא הנדונה במאמר זה הצטרפה לשורת תוכניות לימודים, שלאור המלצותיה של ועדת שנהר (דוח שנהר, 1994) ניסו להתמודד עם תחושות הניכור של הלומדים ביחס למקצוע (אמית, 2002; כ"ץ וקצין, 2020; סתוי, בדפוס). אלא שכותבי התוכנית בחרו שלא לאמץ את המלצותיה הרבות של הוועדה לשם קידום של ההיבטים האוניברסליים והאקדמיים בחינוך הממלכתי; הם אף לא שעו לאזהרת חבריה "להימנע מהעמדת לימוד תולדות עם ישראל יצירתו ותרבותו בהקשר של הסתגרות או הטפה" (עמ' 10).

בשני הסעיפים הראשונים של התוכנית (עמ' 8), אלה הנוגעים לידע ולמיומנויות, יש התייחסות לפן ההומניסטי והאוניברסלי, למשל לרובד האוניברסלי של הסיפור והשוואתו לטקסטים מן המזרח הקדום (מטרה שאין לה כל ביטוי בתוכני תוכנית הלימודים). בסעיף המיומנויות מוסב דגש רב על אופיו של המקרא כטקסט מורכב, המזמין דיון רגיש וטעון בסוגיות שנויות במחלוקת ובצורך בהקניית מיומנויות אישיות לגיבוש עמדה, בהכלת עמדה מנוגדת לה ובהפקת משמעות ורלוונטיות עבור הלומדת והלומד.

בניגוד לכך, בסעיף השלישי והחשוב המפרט את הערכים העומדים בבסיס תוכנית הוראת המקצוע ושלאורם יש לחנך במערכת החינוך הממלכתית, יש דגש מובהק על ערכים בעלי מסד דתי ואמוני. הערך השני עוסק בזיקה האמיצה שבין הטקסט המקראי לפרשנות המקרא המסורתית לדורותיה, דהיינו "מורשת ישראל", ומוצעות תמות כגון גמול וצדק, פולחן והיחס לבחירה חופשית. עצם העיסוק בהן

5 כל מספרי העמודים מפנים לתוכנית הלימודים 2018.

במסגרת השיח בעניין "מורשת ישראל" ולא בהקשרים פילוסופיים ותרבותיים אוניברסליים זר למחשבה החילונית. הערך השלישי, שעניינו הזיקה בין ארץ ישראל לעם היהודי במקרא, הוא למעשה קידום התזה הרואה את הזיקה לארץ ישראל כתאולוגית ולא כבעלת משמעות היסטורית ותרבותית.

יוצא דופן הוא הערך הראשון – ההכרה בחשיבותו של המקרא כמבטא ערכים אוניברסליים בכלל לצד ערכיו של העם היהודי בפרט. כך מפורטים הערכים הקשורים ל"תחום שבין אדם לחברו, אחריות חברתית, חרות וצדק". אחרי פירוט זה מופיע הערך "אמונה מונותאיסטית", שניתן להניח שהוא בגדר דוגמה ל"ערכיו של העם היהודי". האם זהו ערך שיש להכיר בחשיבותו ואף לחנך אליו בחינוך הממלכתי? האם הבחירה דווקא בדוגמה זו אכן מתאימה לכל מרכיביו של העם היהודי, ובכללם יהודים שערכים אמוניים ותורניים מעין זה אינם רלוונטיים עבורם? קידום התזה האמונית לא רק נרמז מהגדרת המטרות אלא בא לידי ביטוי ממשי בשני מפגשים מכוננים של תלמידי מערכת החינוך הממלכתית עם המקרא: (א) המפגש הראשוני עימו והחשיפה לתכניו בחינוך הקדם-היסודי והתחלת הוראתו בכיתות א'; (ב) המפגש המסכם את למידתו וההבחנות על תכניו, במסגרת הלמידה לקראת בחינת הבגרות וההערכה החלופית, בכיתות הגבוהות בתיכון.

המפגש הראשוני עם התנ"ך בחינוך הממלכתי

בסעיף המבוא למטרות הוראת המקרא בחינוך הקדם-יסודי נכתב: "פגישה של ילדי הגן עם סיפורי התנ"ך משמעה פגישה עם הנרטיב המרכזי שעליו מושתתת זהות תרבותית-לאומית יהודית וכלל אנושית" (עמ' 11). אומנם המבוא אינו מסגיר כל כיוון אמוני-לאומי, אך בפועל נוכל לראות שהטקסטים המומלצים מדגישים פן זה. מרבית הסיפורים המופיעים ברשימת התכנים המומלצת להוראת המקצוע בגני הילדים לקוחים מבראשית ומשמות. טקסטים אלו מציגים בצורה המובהקת ביותר את הנרטיב האמוני-לאומי המרכזי שמופיע במקרא: סיפור התהוותו של עם ישראל החל מקורותיה של משפחת האבות, דרך סיפור השעבוד במצרים וכלה בשחרורו של העם מהשעבוד המצרי, קבלת לוחות הברית וכיבוש הארץ. טקסטים נוספים המופיעים בתוכנית הלימודים עוסקים במערכת היחסים שבין עם ישראל לעמים אחרים בארץ ובגלות, למשל סיפורי המגילות רות ואסתר, שבהן דווקא טמון פוטנציאל לעיסוק בהיבטים הומניסטיים ואוניברסליים. אלא שלימוד מגילת רות "מגויס" גם הוא לקידום הנרטיב האמוני-לאומי. חשוב לזכור: הטקסטים האלה

אינם נלמדים לצד לימודי היסטוריה או באופן ביקורתי, וכך נטמעת בנפש הילדים השקפה דתית כאילו הייתה אמת לאמיתה. ההיגיון מאחורי בחירה זו מנוסח באופן מפורש בסעיף המבוא למטרות המקצוע:

הילדים נחשפים לראשונה למושגי היהדות כבר בגיל הרך. בגיל זה מתחיל להתפתח עולם הדימויים האישי ונוצרת תחושת "בית" בתוך התרבות. החשיפה של הילדים לתכנים ולערכים יהודיים מאפשרת להם לראות ביהדות עולם תרבותי ומקור לתחושת השייכות (שם).

הבחירה נועדה אפוא להטמיע בילדים את עולם הדימויים של המקרא, שהמרכזי ביותר בו הוא האל. בעולם זה, מי שפועל לפי רצון האל מצליח, ומי שפועל בניגוד לרצונו – נענש. כך מוטמעים כבר בגיל צעיר לא רק השקפת עולם דתית אלא אף מערך רגשי דתי, שיסודו בפחד מפני חרון האל. כבר אפלטון, והרבה אחריו פרויד, לימדו אותנו שקשה להשתחרר בכגרות מעולם דימויים כוזב שהטמיעו בנו בילדות.⁶

היכן באות לידי ביטוי התמות האוניברסליות שצוינו ברציונל מטרות המקצוע? קשה לומר. שכן תוכנית הלימודים המומלצת לגיל הרך אינה כוללת את סיפורי הבריאה ואת התהוותה של האנושות בכללותה. היא מתחילה מסיפורו של אברהם, הנחשב לאבי האמונה המונותאיסטית, שנשלח בציווי אלוהי לארץ המובטחת. זהו אכן סיפור מכונן בנרטיב הלאומי שלנו המבוסס על המקרא, אך הבחירה לעסוק בו במפגש הראשוני של ילדי הגן עם הטקסט המקראי בעייתית משתי סיבות עיקריות: (א) המקרא עצמו נפתח בסיפורה של האנושות בכללותה ולא בסיפורו הפרטי של עם ישראל. ניתן לראות בכך אמירה חשובה של עורכי המקרא שמיקמו את סדר הספרים דווקא באופן זה, שכן ייתכן שגם בעיניהם יש חשיבות עליונה לפן האנושי והאוניברסלי שלו; (ב) הבחירה להפגיש את ילדי הגן דווקא עם סיפור שעיקרו

6 בדילוג "פוליטיאה", ספר י, אפלטון מפנה את הקוראים לסיכון שבחשיפת ילדים לספרות כוזבת. הילד, הוא טוען, מתקשה להבחין בין הדימוי הכוזב לבין המסר המופשט שמקופל בו, ולכן עלול לפתח תפיסת מציאות כוזבת. בכך הוא לפחות מזהיר אותנו לא לטעות ולחשוב שהילד מבין מהסיפור מה שהמבוגר רוצה שיבין ממנו, ומכך שהדימויים הנחרתים בנפשו עלולים להפוך לחלק מתמונת המציאות שלו (אפלטון, 1979). פרויד, שבמסותיו על התרבות מציע להמיר את תפיסת העולם הדתית בתפיסת עולם מדעית, עומד על הקושי להתגבר על עולם הדימויים הדתי, ובראשם דימוי האל כאב, עקב התבסס על פחדינו האינפנטיליים ביותר המוטמעים בנו מגיל צעיר (פרויד, 2000).

אמוני-לאומי מבטאת סולם ערכים המנוגד להשקפה של הלומדים החילונים במערכת החינוך הממלכתית.

הוראת המקרא בחינוך היסודי מתחילה באופן רשמי בכיתה ב', אולם בתוכנית הלימודים מומלץ לחשוף את הלומדים והלומדות כבר בכיתה א' למבחר סיפורים מהמקרא, מסיפור הבריאה ועד סיפור מגדל בבל (עמ' 15), וכן את סיפורי משפחת האבות וסיפורי יוסף במצרים (עמ' 13). חשוב לציין כי אף שלימוד המקרא בכיתה א' נפתח בלימוד קורותיה של האנושות על פי בראשית, נימוקם של כותבי התוכנית לכך אינו עוסק במהות הערכית, ההומניסטית והאוניברסלית הגלומה בסיפורי הראשית באופן מובהק, אלא על הערך הדרמטי של הסיפורת המקראית, על תרומתה ליכולות הקוגניטיביות של הלומדים ועל כוחה "להפוך את הספר קרוב ללב התלמיד" (עמ' 14). קשה להבין מדוע דווקא למקרא יש ערך דרמטי או קוגניטיבי ייחודי שאין למצוא בטקסטים אחרים. לכן נראה שהמטרה האמיתית היא לקרב את הספר ללב הילדים, מטרה לגיטימית ביחס לספר מכונן בתרבות. עם זאת, הניסוח עצמו מרמז, ואולי לא במקרה, לכיטוי "קירוב לכבות", שמשמש תדיר נציגים ממוסדות תורניים בבואם לקרב חילונים לדת היהודית. המבחן הוא, כמובן, המבחן המעשי, היינו מה נעשה כדי לקרב את הילד לספר. נראה שהרבה נעשה כדי שהספר יתקבל באופן אמוני ולא כנכס צאן ברזל של התרבות.

לצד ההנחיה לחשוף את הילדים למבחר מתוך סיפורי התורה ממליצים כותבי התוכנית לערוך את יחידת הלימוד הזאת סמוך לחג השבועות, כדי להסמיך את אירוע התחלת לימוד התנ"ך בבתי הספר לאירוע "קבלת התורה" המתואר במקרא, שנחוג כחג "מתן תורה" בקרב יהודים דתיים ושומרי מסורת בחג השבועות (שם). לזיקה זו שבין התחלת לימוד המקרא הרשמי בבית הספר היסודי לבין חג השבועות במשמעותו כ"חג מתן תורה" משמעות דתית מובהקת. כך מזדהים תלמידי ותלמידות כיתה א', המקבלים לידם את ספר התורה ולא את ספר התנ"ך, עם בני ישראל בתקופת המקרא, שעל פי הנרטיב המקראי קיבלו על עצמם באירוע זה את ציוויו של האל והתחייבו להאמין בו ולעובדו, ובתמורה יהפכו לעמו הנבחר והמקודש – "עם סגולה".

הפרשנות האמונית והדתית המובהקת לאירוע של התחלת לימוד המקרא הרשמי בבתי הספר היסודיים אינה מסתכמת רק בהמלצה לערוך טקס "קבלת ספר תורה" סמוך לחג השבועות במשמעותו "חג מתן תורה"; בתוכנית הלימודים יש המלצות נוספות המחזקות זאת:

- א. לימוד "סיפור קבלת התורה בסיני בשמות" על פי הנושאים האלה:
ההכנות לקראת מעמד הר סיני, מעמד הר סיני – אירוע מכונן בחיי עם ישראל, מעמד הר סיני – הבחירה בעם ישראל כעם סגולה, הברית בין אלוהים והעם, עשרת הדברות וחג שבועות – חג מתן תורה (עמ' 16).
- ב. ביקור בבית הכנסת – בית התפילה היהודי – מקום התכנסות לתפילה והתפילה בבית הכנסת – ביום חול, בשבת, בחג ובמועד (שם).
- ג. מפגש עם תשמישי הקדושה – תשמישי קדושה אישיים כגון ציצית, תפילין, מזוזה; תשמישי קדושה לכלל הציבור כגון ספר התורה, שופר (שם).
- ד. מפגש עם סופר סת"ם – מיהו סופר סת"ם ומה תפקידו? בעזרת מה כותב סופר סת"ם ועל מה כותב סופר סת"ם? (שם).
- ה. לימוד אגדות, שירים ופתגמים שנכתבו על התורה (שם).⁷

פעולות אלו, שנעשות הן במישור התאורטי של הלימוד (לימוד הטקסט על מעמד הר סיני) הן במישור המעשי של המפגש עם סמלים דתיים הקשורים לספר התנ"ך בהקשר של העולם הדתי בלבד, הן העומדות בבסיס המפגש המהותי הראשוני של תלמידי כיתות א' עם מהותו ומשמעותו של המקרא. מכאן למעשה מתחילה להתקבע תפיסתו כטקסט דתי ואף מקודש ששייך לאדם הדתי, אף שעבור התלמיד החילוני זהו טקסט מכונן של התרבות, ואם כי זיקתו אליו אינה אמונית אלא היסטורית-תרבותית.

פעולות אלו, המקדמות את תפיסתו של הספר כספר דתי-אמוני, מכינות את הקרקע לשיאה של יחידת הלימוד המבואית (המקדימה את תחילת הלימוד הרשמי של הספר עצמו) – טקס קבלת התורה בחג "מתן תורה". בכך מתמצה המהלך המקביל בין תלמידי ותלמידות כיתות א' המקבלים לידיהם את ספר התורה, רגע לפני תחילת לימוד התנ"ך בבית הספר, לבין עם ישראל, שבמילים "נעשה ונשמע" התחייב לקבל על עצמו את התורה כדרך חיים.

יתר על כן, בבתי ספר רבים מקובל לקיים את טקס "קבלת התורה" בבית הכנסת,⁸ מקום זר לחלוטין לחלק ניכר של הלומדים ושבו רב תופס מקום מרכזי

7 המלצה יוצאת דופן היא לקיים מפגש עם סופר ילדים בעל זיקה לתנ"ך. מפגש כזה עשוי לבטא את מהותו הספרותית והתרבותית של המקרא.

8 החלטה זו אינה נובעת מהנחיה מפורשת של משרד החינוך. ייתכן שזו פרשנות לפעולה

כבעל הסמכות הבלעדית להעניקת "ספר התורה". במקום שהתחלת לימוד התנ"ך (ולא התורה) תתקיים במרחב הבית ספרי ותוכל על ידי צוות החינוך של בית הספר, וכך תיקבע תפיסתו כטקסט מכונן תרבות, כפי שראוי במערכת החינוך הממלכתית, נקבע מעמדו של הטקסט המקראי דווקא במפגש הראשוני הרשמי של הלומדים כטקסט דתי ומקודש, שהוא בראש וראשונה נכס של המגזר הדתי ושומרי המסורת, שבידיהם ה"מנדט" על האחיזה בו ועל פירושו.

תוכנית הלימודים לגיל הרך לא רק מבקשת להטמיע בנפש הילדים דימויים דתיים מן המקרא אלא גם מעודדת בפועל זיקה אמונית אליו, ולא זיקה סיפורית-היסטורית, הראויה יותר בחינוך שאיננו דתי. העדפה זו מתבטאת כאמור בבחירה לפתוח את סיפורי המקרא בסיפורה של משפחת האבות ולא בסיפורה של משפחת האדם והאנושות שבה הם נפתחים. אומנם בכיתה א' מושב הסדר על כנו וניתנת הנחיה ללמד את סיפורי הראשית ורק אחר כך לפנות לקורותיהם של האבות עד גלגולם למצרים, אולם מהלך זה בחרו כותבי התוכנית להוביל דווקא אל לב ליבם של הטקסטים הנוגעים למתן התורה שבמעמד הר סיני ובפרקטיקות הלכתיות הקשורות למעמדו זה של הספר, כהכנה לטקסט קבלת התורה בסמוך ל"חג מתן תורה".

הבעייתיות המרכזית שבבחירה זו זה אינה אי-התייחסות לסיפורי התנ"ך על פי סדר עריכתם – היא רק משקפת אותה. הבעיה המהותית נוגעת למשמעות שמוענקת לספר במפגש הראשון הממוסד של הילדים עימו. כל עוד תמצה ההתייחסות לסיפורי בראשית בערכם הדרמטי בלבד, לשם יצירת רלוונטיות לחיי הלומדים והלומדות וכדי שהספר יהפוך "קרוב ללב התלמיד", ולא יודגש ערכם ההומניסטי והאוניברסלי כסיפורים מכוננים בהקשרים בין-דתיים ורב-תרבותיים, ייוותרו משמעותו ומהותו של הטקסט המקראי כטקסט יהודי דתי עליונה ואף בלעדית.

מפגש הפרידה מלימוד התנ"ך בחינוך הממלכתי בכיתות י'-י"ב

בסעיף הוראת התנ"ך בכיתות י'-י"ב מוצגות מטרות ייחודיות לכיתות אלו בסיווג לשתי קטגוריות, ידע ומיומנות, אף שהמטרות הכלליות של המקצוע כוללות גם את

המומלצת כהכנה לקראת הטקס – "ביקור בבית כנסת". אפשרות נוספת היא שהחלטה חושפת את הנחת המוצא של הנהלת בית הספר שהמקרא הוא טקסט דתי, ולכן רק טבעי כביכול שיוענק ללומדים בבית כנסת ולא בבית הספר.

הקטגוריה ערכים. עם זאת, ניתן למצוא התייחסות למהותה הערכית של הלמידה בכיתות אלו בדברים האלה:

מכלל פרקי התנ"ך, הפרקים הסיפוריים המופיעים בתוכנית מהווים תשתית טובה לחיבור ערכי, לדיאלוג, לחשיבה וללמידה משמעותית מגוונת עבור התלמידים. הסיפור מעורר בתלמידים ממדים של סקרנות וחשיבה, ביקורת, אמפתיה ועיסוק בשאלות ערכיות ורלוונטיות. סיפורי התנ"ך בכלל, וסיפורי ספר בראשית בפרט, מהווים תשתית לתפיסת האדם את הזיקה שבינו לבין אלוהיו, בינו לבין חברו, בינו לבין משפחתו, ובין העם לעמים. נושאים אלו מעלים שאלות ודילמות ערכיות ורלוונטיות לחיי התלמידים (עמ' 26).

הציטוט מלמד כי כותבי התוכנית נימקו את בחירתם להתמקד בתוכנית הלימודים בתיכון בספרים בראשית ושמות, בדומה לתוכנית הלימודים בחינוך היסודי, כפוטנציאל הדרמטי של הטקסט. אולם לצד זאת הם מציינים את הפוטנציאל הערכי שלו – דיון בדילמות ערכיות ובתמות רלוונטיות הנוגעות לזיקות המכוננות בקיומו של האדם, שבראשן ניצבת הזיקה שבין האדם לאל, שאיננה רלוונטית לתלמידים חילונים, ורק לאחריה מוצגות הזיקות הרלוונטיות להם – הזיקות שבין אדם לאדם.

מעיון ברציונל ובמטרות הידע של תוכנית הלימוד לכיתות הגבוהות ניכר שכותבי התוכנית מייחסים חשיבות עליונה לקידום הנרטיב האמוני של עם ישראל דרך לימוד המקרא. מעידה על כך בבירור הבחירה להתמקד דווקא בטקסטים בעלי האופי המיתולוגי⁹ בסיפורי בראשית ושמות, דרך שלושת נושאי החובה – "סיפורי אבות", "סיפורי יוסף" ו"סיפור התהוות האומה" – שעניינם בעיקר התהוות העם וקבלת האמונה באלוהים. כך גם ההנחיה להורות טקסטים המניחים מסד טקסטואלי לחגי ישראל על פי ההלכה והמסורת היהודית, בזיקה למועדם על פי לוח השנה היהודי. בניגוד לשלושת נושאי חובה אלו, שהלומדים ייבחנו עליהם בבחינת הבגרות, ועל כן מרב משאבי הוראת התנ"ך יתמקדו בהם, את הנושא "עלילות ראשית", העוסק בקורותיה של האנושות, ילמדו בפורמט של הערכה חלופית בית ספרית. גם בחירה זו מבליטה את העדפתם של כותבי התוכנית לקדם את הנרטיב הלאומי-אמוני של עם ישראל דרך לימודי המקרא. ההתייחסות לנושאים שנבחנו

9 ראו הביקורת של אמית (2018) בנוגע להתמקדות כותבי התוכנית בספרים בראשית ושמות.

בהערכה חלופית מצומצמת יותר בהוראת המקצוע, וגם בעיני התלמידים הם נחשבים פחות. חיזוק נוסף לכך ניתן למצוא ברשימת נושאי הבחירה לכיתות י', שמתוכם יילמד נושא אחד:

א. על אהבה וחסד: בנושא זה נלמדת מגילת רות, שעל פי חקר המקרא יש

בה הד חתרני, הקורא לגליטימציה של נישואין לנשים נוכריות כחלק מן המאבק באיסור נישואי תערובת בימי שיבת ציון (זקוביץ, 1990; קרא-איונוב קניאל, 2014). בלימוד מגילה זו גלום אפוא פוטנציאל לעסוק בקשרי הדם בין ישראל לבין העמים האחרים ובתמות של סובלנות דתית בהקשרים בין-דתיים ובין-תרבותיים, אך באתר תנ"ך ממלכתי (אתר משרד החינוך הכולל הצעות למערכי שיעור למורים בהתאם לתוכנית הלימודים. להלן: את"מ) מוצנעת זהותה המואבית של רות והיא מעוצבת בעיקר באמצעות פרשנויות מסורתיות, ולפיהן כל מעשיה מוגדרים כמעשי חסד כלפי ישראל, ולפיכך יש לראות בה סמל לאדיקות דתית מונותאיסטית: "זו שיכלה לחנך את העם שמרד באלוהיו לאהבה בלי תנאי ולנאמנות" (עמ' 37).¹⁰

שירי האהבה שבשיר השירים מוצגים באת"מ רק במשמעות האלגורית שהעניקו להם הפרשנים המסורתיים – שירים המשקפים מערכת יחסים בין אלוהים לעם ישראל ולא בין גבר לאישה. לפי חקר המקרא, זהו אוסף של שירי אהבה שיש לו מקבילות מובהקות בתרבות המסופוטמית, המצרית והיוונית (זקוביץ, 1992), ובהוראתם באופן השוואתי טמונה הזדמנות מצוינת לעיסוק בסוגיות כלל-אנושיות ובין-תרבותיות.¹¹ הדברים על "אשת חיל" בספר משלי, שהוא אחד הפיוטים הנהוגים

10 יצוין שבסעיף "שושלת בית דוד" באת"מ יש ביטוי למגמת המגילה בנוגע לאיסור נישואין עם נוכריות, תחת האפשרות: "סרטונים". עם זאת במערכי השיעור נדחק חקר המקרא לעומת הפרשנות המסורתית. ראייה מובהקת לכך נמצאת בדף העבודה "מטרת מגילת רות", שבו "מוסברת" מטרת המגילה בהאדרת כוחו של האל לרומם גם את פשוטי העם למעמד המלוכה, ללמד בשבחם של חסדים ובשכרם של גומלי חסדים ולהראות את ההתפתחות הלאומית של ישראל.

11 במערכי השיעור המוצעים להוראת שיר השירים ניכרת התייחסות לפשט הטקסט ככזה המשקף מערכת יחסים זוגית, אך הדיון בכך עוסק בעיקר בפן האישי, כמצע לשיח בסוגיות של אהבה וזוגיות הרלוונטיות לחיי הלומדים. ראו במערך השיעור: "האהבה שלי היא לא האהבה שלו".

בליל שבת, מקבלים באת"מ כמה פרשנויות מסורתיות, ולפיהן ערכו של המזמור בהצגת מודל נשי אידאלי לנישואין, על פי ערכים אמוניים ותורניים או כמשל שבו האישה המתוארת במזמור היא התורה האלוהית. כל זאת אף שלפי חקר המקרא המזמור הלקוח מתוך ספר משלי משתייך לספרות החוכמה המקובלת במקרא ובמזרח הקדום, שמהותה להציב מודל אנושי של חוכמה כלל-אנושית. מזמור זה משקף דווקא חוכמה נשית ארצית, חילונית, המכוונת בייחוד להצלחה בתחום הכלכלי (אשמן, 2004; רופא, 2004).¹² כך יכול העיסוק במזמור זה ואחרים בספר משלי לזמן שיח על תמות משוללות אמונה שמשוקעות במקרא.

ב. **בין שאול לדוד:** נושא זה כולל טקסטים מספרי שמואל המתמקדים במלחמה בין שאול לדוד וביניהם לבין עמים אחרים, לרבות אחד הטקסטים המכוננים ביותר של הנרטיב הישראלי הלאומי, המבוסס על המקרא: "דוד וגלית". באת"מ הוא מוצג כסיפור שמוסר ההשכל שלו הוא ניצחון החלש על החזק, תוך הבלטת הסיוע האלוהי לכך, שכן לצד ציון שולי שלפיו עשוי מקורו של הניצחון להיות אנושי, נכתב: "ואילו בהעמקה במוטיב החרב נשקפת נקודת מבט אחרת המתמקדת באמונה של דוד בעת הקרב – 'כי לה' המלחמה', ולא למי שנושא את החרב. ובזכות אמונתו ניצח דוד את גלית". אף אין התייחסות לכך שלסיפור הקרב גרסאות נוספות במקרא שלא זכו להכרה כמו זו הראשונה. על פי אחת מהן, וכנראה המקורית שבהן, לא דוד הוא שהביס את גלית אלא הלוחם אלחנן בן יערי. כפילות זו, לפי הסברה במחקר, מעידה על ייחוס סיפור הגבורה של הגיבור האלמוני אלחנן לדוד המלך מטעמים פוליטיים כדי לפארו ולהאדיר את מלכותו (זקוביץ, 1996).

חשיפת הגרסאות הנוספות של סיפור הקרב הזו בבחינת המתח שבין השוליים לבין המרכז והיכולת לקרוא עליו תיגר חשובה מאין כמוה

12 אשמן (2004) מראה כי דווקא המלכה הצידונית איזבל היא האישה היחידה במקרא ההולמת את המודל "אשת חיל" המוצג במזמור, בניגוד לפרשנות המסורתית, הרואה בה מודל נשי אידיאלי במובן אמוני ודתי יהודי. חשוב לציין כי את"מ מפנה למאמרו של רופא (2004), אומנם לא בנוף המערך, אלא כהרחבה, מה שאולי מעיד אף ביתר שאת על מגמת הכותבים לדחוק את גישת חקר המקרא לטובת הפרשנות המסורתית ולקדם בכך את הערכים האמוניים והתורניים העומדים בבסיסה.

לטיפוח חשיבה ביקורתית ביחס לאתוסים ולנרטיבים מכוננים בחברה הישראלית בקרב הלומדים.

נושאי הבחירה לכיתות י"ב אף הם נועדו לביסוסו של הנרטיב האמוני-לאומי. הנושא היחיד שלא נועד לעבות את העיסוק בנרטיב המקראי על התהוותו של עם ישראל מבחינה לאומית ואמונית סביב תורתו וארצו הוא ספרות החוכמה – הרהורים על החיים, ובו טקסטים מאיוב ומקהלת (עמ' 42). באמצעות נושא זה ניתן לכוון לעיון בהיבטיו הפילוסופיים והקיומיים של המקרא, ובכך לחזק קריאות הומניסטיות ואוניברסליות בטקסט המקראי, נושא שבעינינו היה צריך להיקבע בנושא חובה לכל הלומדים.

עם נושאי הבחירה שנועדו לביסוסו של הנרטיב האמוני-לאומי נמנה הנושא "שיבת ציון", הכולל מזמורי תהילים על מעורבות האל בשיבת ציון (פרק קכ"ו), הצהרת כורש והעליות לארץ בעקבותיה וכן טקסטים על ביסוס ההתיישבות ביהודה ובייחוד על הקמת בית המקדש השני (עמ' 41). באופן מפתיע, כותבי התוכנית בחרו לכלול בנושא זה גם את מזמור קל"ז בתהילים ("על נהרות בבל...") תחת הכותרת געגועים לציון, אף כי מזמור זה, על פי חוקרים, משקף דווקא את ההווה של קהילת גולי בבל שהתאקלמו היטב בגלות ושרובם בחרו שלא לשוב לציון (הופמן, 2018; מגידוב, 2012). כך, דווקא טקסט שעשוי להוסיף רובד לריבוי הזהויות בתקופת המקרא, ובכללן זהותם של גולי בבל שמעולם לא שבו ארצה ובחרו לקבוע את ביתם בגלות, כזהות לגיטימית ובעלת ערך תרבותי, המשוקפת במקרא, לא רק שאינה זוכה כלל להתייחסות, אלא שהיא מוצגת בקשר לנרטיב המרכזי על סיפורם של הגולים שאכן שבו לארץ בתקופת שיבת ציון, ואת הטקסט כמייצג את הכמיהה והגעגועים אליה.

דוגמה בולטת הממחישה את סיפור הדרתם של גולי בבל ה"יורדים" מתוכנית הלימודים היא ביחסם של כותבי התוכנית למגילת אסתר. הטקסט מספר את סיפורה של הקהילה היהודית בפרס (שנשארה בה על אף הצהרת כורש שהתירה את השיבה לארץ) מבלי להזכיר מושגים דתיים, כמו אלוהים, תפילה ומצוות (ברלין, 2001). על כן ניתן לראות בה טקסט המציב חלופה קיומית יהודית "חילונית" בגולה לזו המתגבשת בארץ. דווקא טקסט זה יועד לכיתות ח' ולא לתיכון, בפורמט של למידה עצמית למטרת בקיאות בלבד (עמ' 33), וללא הנחיה לקיום שיח עמוק במגוון הזהויות היהודיות האפשריות, בתווך שבין החיים בארץ לגולה ובתווך שבין דת לחילון, על בסיס המקרא ועד ימינו.

המגמה של ניצול לימודי התנ"ך לביסוס נרטיב אמוני לאומי בולטת גם בבחירת נושאי הבחירה המפורטים להלן. הנושא מזמורי תהילים, ובו בעיקר תפילה, שבח והודיה לאל, השגחה אלוהית ועיצוב מודל של האדם המאמין האידיאלי. שילובו בתוכנית לימודי מקרא בחינוך הממלכתי בהחלט מעוררת תהייה. במקום לחשוף את הלומדים לסוגת השירה המקראית על מגוון "שירי החול" שבה (שירי אהבה וחתונה, שירי יין, שירי עבודה וכדומה)¹³ ובחינת הזיקות ביניהם לבין טקסטים מקבילים מהמזרח הקדום, ההתמקדות היא בשירי קודש, שספר שלם בתנ"ך מוקדש להם, ספר תהילים (אבישור, 1988). כך אף הנושא נביא ונבואה, שעניינו בעיקר תפקידו של הנביא כמבשר על גלות ועל גאולה ומורכבות יחסיו עם האל, העם, המלך ונביאים אחרים (עמ' 41-42).

זאת בחירה מתמיהה לנוכח מגוון הטקסטים הנבואיים שיש בהם ביקורת חברתית ומוסרית ואף קריאה להעדפת המוסר על פני הפולחן (ישעיהו, עמוס, הושע ועוד). להוראתם חשיבות עליונה מבחינה ערכית ומוסרית. יוצא דופן מבחינה זו הוא הטקסט מירמיה ז, שנכלל בנושא זה בצדק. אולם עיון באת"מ באחד ממערכי השיעור המוצעים לגביו מעלה כי במקום למקד את הדיון במהותם ובתפקידם של ערכי מוסר אוניברסליים, מובילים כותבי המערך אל ההקשר האמוני-דתי של ערכי המוסר הנדונים בו. דוגמה מובהקת לכך ניתן לראות בהצעתם לסכם את השיעור בהעמדת דילמה שבה ניצבת נוכחותו של האל, מושג שאינו רלוונטי ללומדים החילונים, כישות ממשית שאין עוררין על קיומה:

האם עמדנו בסיטואציה שבה העדפנו להיות בסדר עם אלוהים – כל אחד בדרכו או דרכה – על פני הבחירה להתנהג באנושיות כלפי חברינו? למשל לצום ביום כיפור או לבקש סליחה מחבר.¹⁴

לצד נושאי בחירה אלו מובא הנושא חוק וחברה, הרלוונטי מאין כמוהו לעידן שבו אנו חיים ולו חשיבות עליונה בטיפוחה של חברה מוסרית וצודקת. אולם מעיון בסעיפי הלימוד של הנושא עולה כי כותבי התוכנית בחרו להקדיש את רובם ללימוד תמות דתיות ולאומיות, כגון קריאת שמע (מצוות הקשורות באמונת היחיד), מצוות הקשורות בחגים (מצוות הנוגעות לשלושת הרגלים: פסח, סוכות

13 דוגמאות למכביר מופיעות אצל אבישור, 1988.

14 פולחן דתי? לא במקום מוסר. את"מ.

ושבועות), סדרי שלטון (עריכת משפט על פי חוקי התורה והגבלת סמכויות המלך על פי חוק המלך) וחוקי מלחמה (חוקים הנוגעים ליציאה לקרב, לקריאה לשלום ולכיבוש ערים שהובסו בקרב, שבויות מלחמה ושמירה על טוהרה בזמן מלחמה). הוראת נושאים אלו מצטרפת במגמותיה לעיבוי הנרטיב הלאומי-אמוני המקראי, העומד בבסיס תוכנית הלימוד לכיתות הגבוהות (עמ' 42).¹⁵

יוצאים מן הכלל הם שני תתי-הסעיפים העוסקים באופן מובהק בהיבטים ההומניסטיים של הטקסט המקראי, ועל כן, לדעתנו, יש לקבוע את לימודם במסגרת נושאי החובה. הראשון, חוקים חברתיים, דן בחוקים הנוגעים לשמיטת חובות ודאגה לרווחתו הכלכלית של העני. השני, קדושת החיים, כולל לימוד טקסטים שעוסקים במעמדו של האדם כיצור שנברא בצלם אלוהים, חוקים שבין אדם לאדם מתוך עשרת הדברות, ערי מקלט וחוקים סוציאליים נוספים הנוגעים למקרים בלתי שגרתיים של רצח וענישה (שם).

מלבד מטרות הידע של תוכנית הלימוד בכיתות הגבוהות, מוצגות בתוכנית מטרות מתחום המיומנויות, שברובן מתמקדות בהיבטים הלשוניים והרעיוניים של הטקסט, בעיצובו הספרותי ובהקניית דרכים לניתוחו וליצירת שיח ערכי בנושאים המוצגים בו. יוצאת דופן היא המיומנות הרביעית: "מיומנויות בנושאים הקשורים לתנ"ך, המתמקדות בכחירת הטקסט המקראי לאור כלים היסטוריים, ארכאולוגיים, פילולוגיים ופרשניים" (עמ' 27).

ככוחה של מיומנות זו לחשוף את הלומדים והלומדות לעולם של חקר המקרא ופרשנות המקרא לדורותיהם, וגם לאסכולת ביקורת המקרא, המתאפיינת בחקר הטקסט בכלים פילולוגיים, היסטוריים וספרותיים. אך עיון בתוכנית הלימודים מלמד שהיא כוללת את פרקי הלימוד בלבד, ללא אזכורם של טקסטים חוץ-מקראיים מעולמו של המזרח הקדום. כך סיפור הבריאה בבראשית פרק א, שנלמד בעבר באופן השוואתי למיתוס המסופוטמי אנומה אֵליש, ופרשת המבול, שהשוותה לאפוס עלילות גלגמש, יילמדו על פי התוכנית הנוכחית בהקשר פנים-מקראי ופרשני בלבד.¹⁶ הוא הדין בנוגע לטקסטים מספר מלכים ודברי הימים שעמדו בבסיסה של

15 גם בתתי-הנושאים חוק המלך וחוקי מלחמה אפשר בהחלט לעסוק בסוגיות ערכיות הומניסטיות ואוניברסליות. למשל, באמצעות חוק המלך לקיים דיון בגבולות הכוח השלטוני ובאמצעות חוקי מלחמה להעלות סוגיות אתיות ומוסריות בזמן לחימה.

16 סתוי (ברפוס) מציג את מעמדה המרכזי של ביקורת המקרא בתוכנית הלימודים של שנת 2003, שהודר מזו של שנת 2018 לטובת מקומה של הפרשנות המסורתית. חשוב לציין כי בהמלצות

תוכנית הלימודים לכיתות הגבוהות בעבר. אלו יילמדו אף הם (בחטיבת הביניים) ללא אזכורם של ממצאים ארכאולוגיים שבכוחם להעריך את מידת מהימנותו של הטקסט המקראי ולספק נקודות מבט נוספות על האירועים המתוארים בו.¹⁷ לפיכך למעשה הלמידה אינה חושפת את הלומדים לאוצרות התרבות הכללית ואינה מכוונת אותם לזיקות ולחיבורים שבין התרבויות השונות בתוכנית הנוכחית. כך מתקבעת תפיסת המקרא כטקסט בעל חשיבות דתית-לאומית בלבד.

יתרה מזו, באת"מ, שנועד לסייע למורי ולמורות המקרא בהוראת המקצוע באמצעות מבחר מערכי לימוד בהתאם לנושאי הלימוד, חלק ניכר מהמערכים משלבים פרשנויות מסורתיות רבות להבנת מילים ורעיונות בטקסט המקראי לצד הכותרת "מדרשים" שבסרגל הצידי של האתר. טור זה כולל מדרשים רלוונטיים לכל אחד מנושאי הלימוד בתוכנית ובהם פרשנויות מודרניות למקרא, סיפורים ושירים. אך למרות ריבוי מבורך זה, למחקרים על הטקסט הנלמד כמעט שאין הד, מלבד פה ושם אזכור מינורי יחסית למקום המרכזי שתופסת הפרשנות המסורתית במערכי שיעור אלו.¹⁸

המסר של כותבי מערכי השיעור באת"מ ברור: כדאי וצריך לפרש את הטקסט המקראי על פי פרשני המקרא המסורתיים, בייחוד חז"ל ופרשני ימי הביניים הרואים בו טקסט אלוהי וקדוש, ולא על פי חוקרי המקרא המודרניים בארץ ובעולם, הרואים בו יצירה אוניברסלית אנושית שיש לדון בה בכלים מחקרניים. יתר על כן, מעיון

של את"מ ללימוד בראשית א, באחד משלושת מערכי השיעור, יש התייחסות למיתוס אנומה אליש (בסעיף "הרחבה"). ההמלצה היא לדון בסיפורי בריאה מקבילים, אך בהסתייגות: "ראוי לציין שיש מחקרים בשנים האחרונות המבקרים את ההשוואות לסיפורי בריאה אחרים בגלל המרחק התוכני והספרותי הרב". מטרתו העיקרית של הדיון המוצע שם היא להצביע על "הפער התפיסתי בין עולם של ריבוי אלים, לבין תפיסה דתית-מונותאיסטית של אל אחד [...] ומהותו ואופיו של סיפור הבריאה הראשון". כלומר, גם כשיש התייחסות לטקסט חוץ-מקראי היא משמשת לחיזוק הנרטיב המבדיל את ישראל משאר העמים מבחינה אמונית ותרבותית. בכך נמנעת האפשרות לקרב בין דתות ובין תרבויות על בסיס התנ"ך. אפוס עלילות גלגמש, הקשור לסיפור המבול, אינו מוזכר כלל.

17 ביחס לנושא מסע סנחריב ליהודה (מלכים ב יח-יט) באת"מ יש מערך אחד שמעמיק את העיסוק בהשוואת הטקסט המקראי למקור ארכאולוגי, והוא: "מסע סנחריב – איך כותבים היסטוריה?".

18 סתוי (בדפוס), שעמד על השינויים במגמות של תוכניות הלימודים בתנ"ך לאורך השנים, מראה כיצד הפך השימוש במקורות פרשניים מסורתיים לקו מנחה עבור מורי התנ"ך על פי תוכנית הלימודים משנת 2018 בהשוואה לזו שמשנת 2003, שבה מוצגת הפרשנות המסורתית כמקור להעשרה בלבד.

באת"מ נראה כי כותבי המערכים ניסו להציב את הפרשנות המודרנית למקרא, מעולם האומנות והספרות, כתחליף לעמדות פרשניות חילוניות לטקסט המקראי. לדעתנו, לפרשנות זו צריך בהחלט להיות מקום בולט בתוכנית הלימוד, אך אין לקבלה כתחליף לחקר המקרא, שהוא ורק הוא בגדר חלופה פרשנית חילונית לפרשנות המסורתית. במערכת החינוך הממלכתית יש ללמד את זו ואת זו באופן מאוזן ולקיים שיח במגוון הקולות בשני השדות, הן הפרשני הן המחקרי, תוך חשיפת ההקשר ההיסטורי והתרבותי שלהם והמגמות העומדות בבסיסם.

כפי שהראינו, תוכנית הלימודים במקרא של החינוך הממלכתי מקנה ללא ספק עדיפות לנרטיב הלאומי-אמוני של עם ישראל. היא מכוונת להעדרתם של "ערכים יהודיים", שפירושם ערכים שתקפותם אלוהית, על פני ערכים אוניברסליים, שהם אנושיים במהותם. כל זאת בניגוד מובהק למטרתו המרכזית של חוק חינוך ממלכתי, המציב את החינוך לערכים הומניסטיים ואוניברסליים כערך ראשון במעלה.

קידומו של נרטיב זה בא לידי ביטוי גם בתוכנית הלימודים של הכיתות שלא נסקרו במאמר זה. בהמשך לעיסוק בספר בראשית בכיתות ב'-ג' על הלומדים לעקוב אחר הנרטיב הלאומי-אמוני ברצף הסיפורי המתפרס על פני ספרי התורה העוסקים בהתהוותו של עם ישראל, בייחוד מבחינה דתית – שמות, ויקרא, במדבר ודברים (בכיתות ד'-ו') – ובגיבושו הלאומי, באמצעות לימוד טקסטים מספרי יהושע ושופטים, שעניינם בעיקר בכיבוש הארץ, ההתנחלות ודפוסי ההנהגה שהתגבשו בה (בכיתות ו'). בחטיבות הביניים ילמדו בעיקר את ראשית המלוכה, ממלכות ישראל ויהודה והגלייתן (בספרי שמואל ומלכים) עד הצהרת כורש (עזרא, א). כל זאת לצד טקסטים נוספים המאירים את הרבדים האמוניים הכרוכים בגיבושו של העם, בייחוד ספר יונה וטקסטים נוספים מספרות הנבואה וממגילת רות.

הנרטיב הלאומי-אמוני, שהוא "הרצף הסיפורי-לינארי" (עמ' 9), מוצג כאחד מחידושיה המכוננים של התוכנית ומטרתו, על פיהם, ליצור למידה מעמיקה ומשמעותית (עמ' 6). בחירה זו לאור בחינת התוכנית שהצגנו אינה אלא מצג שווה של רצף כרונולוגי, שלכאורה נאמן למהלך היסטורי, משום שכך נכתב בתנ"ך,¹⁹ אך בפועל נועד, כפי שניסח זאת שר החינוך דאז, נפתלי בנט: "לקרב את המורשת

19 כותבי התוכנית מצהירים על כך שהרצף הסיפורי שעל פיו בנויה התוכנית, "מן הבריאה ועד שיבת ציון", מתואר על פי סדר הספרים ההיסטוריוגרפיים בתנ"ך, בנוסח המסורה (עמ' 7). אולם, על אף המודעות שלהם לאופיו ההיסטוריוגרפי של התנ"ך, אין הדבר בא לידי ביטוי בתוכנית הלימודים עצמה, כפי שהראינו בנוגע להיעדרם של מקורות חוץ-מקראיים ושל

היהודית ללב של תלמידי ישראל" (חדשות סרוגים, 2018). כך מנתקת תוכנית הלימודים במקרא את הספר מההקשר התרבותי והאנושי הרחב שלו ומקדמת פרשנות אמונית לזיקה הלאומית. כותביה אינם שמים כל דגש על הערך האוניברסלי של הספר, תוך השוואתו לספרות דומה מהעולם העתיק, ואינם מגישים אותו לתלמיד החינוך הממלכתי כטקסט מכונן של התרבות העברית אלא כטקסט קדוש. התלמידות והתלמידים הצעירים מקבלים אותו כתורה מסיני, והבוגרים נדרשים להבינו בהתאם לפרשנותו המסורתית. מטרת החלק האחרון במאמר להציע חלופה לגישה זו ברוח השקפת העולם החילונית.

המקרא: אבן יסוד של התרבות העברית

חלק זה משלים את הביקורת שהצגנו עד כה על המגמה הבעייתית של תוכנית הלימודים במקרא, שאופייה אמוני-לאומי, אף שהיא מיועדת לתלמידי החינוך הממלכתי שאינם ציבור דתי. בהקשר זה חשוב להזכיר שלציבור הדתי מערכות חינוך נפרדות, שהמרכזית בהן היא מערכת החינוך הממלכתית-דתית, שמחנכת באופן מפורש להשקפה אמונית-לאומית. לכן ההתערבות של אנשי החינוך הממלכתי-דתי בתוכני הלימוד של הזרם הממלכתי, ללא התערבות הפוכה, מקוממת במיוחד (תמיר, 2019).²⁰ יצוין שכיום נשמעת קריאה של אנשי חינוך ורוח לתקן סילוף זה (קשתי, 2019).

כאמור, אנו רואים את השקפת העולם החילונית כהשקפת העולם הראויה ביותר מבחינה אתית, לכן חשוב לנו לדרוש חינוך הולם עבורה. איננו שותפים לשיח הזהויות או להבחנות סוציולוגיות או תאולוגיות על שבטי ישראל, שמבקשים, לדידנו, לטשטש את המחלוקת האתית על דרך החיים הראויה. עם זאת, אחד הערכים הכולטים בהשקפת העולם החילונית הוא סירוב לכפייה מכל סוג שהוא, מתוך הכרה בזכותו של כל אדם לבחור לעצמו את דרך החיים שלו, כל עוד אינו פוגע בזולת. לכן, איננו מבקשים לכפות את השקפתנו על אחרים, אך מסרבים

התייחסות לממצאים ארכאולוגיים, וכן בנוגע למקום השולי שתופסים חוקרי המקרא באתר תנ"ך ממלכתי.

20 ייתכן שא-סימטריה זו מיוסדת, מעבר ליחסי כוח פוליטיים, על ההנחה שהחילונית היא עגלה ריקה שמותר לכל אחד להעמיס עליה כרצונו, בעוד השקפת עולם דתית יש לכבד ולא להתערב בתוכניה.

לכך שיכפו עלינו או על ילדינו השקפת עולם שאיננה מקובלת עלינו והנראית לנו שגויה מבחינה אתית.

השקפת העולם החילונית, כפי שנכתב במבוא, היא צעירה יחסית. אומנם ביטויים מסוימים שלה ניכרים לאורך ההיסטוריה האנושית, אך להשקפת עולם דומיננטית, גם אם לא מרכזית, היא הפכה רק בתקופה המודרנית. רבים מוצאים צורך להבחין בין חילוניות לבין אתאיזם, אך הבחנה זו נראית לנו מיותרת, בוודאי בהקשר הנוכחי, שמעמיד במרכזו את העימות בין צורת קיום הדתי, המחויבת לאל, לבין צורת קיום שרואה באל בדיה ומבקשת להציע צורת קיום אנושית שהתגברה על הצורך בכדיה זו.

התגברות זו היא משימה קשה, מפני שיסודות התרבות, הכללית והעברית, נטועים בקרקע דתית, והדבר נכון שבעתיים ביחס לתנ"ך, העומד במוקד דיון זה. התנ"ך הוא יצירה דתית מובהקת, ומכאן הקושי הרב לנסח את ההתייחסות הנכונה אליו מבחינה חילונית. מצד אחד, אין ספק שהוא נכס צאן ברזל של התרבות העברית ואף של התרבות המערבית.²¹ מצד שני, מדובר בספר שמעמיד במרכזו את חשיבות האמונה באל ומציג את קיומו כאמת שאין בלתה. כיצד אפוא אנו מציעים להתמודד במערכת החינוך הממלכתית עם קונפליקט זה?

שתי הנחות שוכנות ביסוד הצעתנו. האחת היא שהשקפת העולם החילונית היא השקפה אתית ראויה יותר מהשקפת העולם הדתית, משום שהיא מעמידה במרכז את האדם ולא את האל (פרוגל, 2013). השנייה היא שהתנ"ך הוא טקסט מכוון של התרבות העברית והמערבית, ולכן עליו לקבל מקום ייחודי בתוכנית הלימודים בישראל. מטרת ההצעה היא לגשר בין השקפת העולם החילונית לבין התנ"ך, שנכתב מתוך השקפת עולם דתית. אנו חושבים שצער ראשון במחשבה מחודשת על לימודי התנ"ך הוא לחשוב עליו בהקשר של תרבות עברית ולא של תרבות יהודית. היהדות היא דת שהלכותיה מבוססות על פרשנויות שונות לתנ"ך. יש כמובן זרמים שונים ומגוונים ביהדות, כך שממילא אין מדובר בהשקפת עולם אחת, אך מה שמשותף לכל הזרמים הוא ההתייחסות לתנ"ך כאל טקסט קדוש, שמלמד על טבע המציאות ועל חשיבות האמונה באל. לכן, כשממקמים את התנ"ך בהקשר של תרבות יהודית כבר מעניקים לו מעמד של קדושה ודוחים מראש כל

21 ילדים ואף מבוגרים רבים כיום בישראל אינם ערים לכך שהתנ"ך ממלא תפקיד מרכזי גם בהתהוות הנצרות והאסלאם, בין השאר מכיוון שתוכנית הלימודים מתעלמת מכך לחלוטין.

פרשנות חילונית. לעומת זאת, בהקשר של התרבות העברית מעניקים לו מעמד היסטורי ובוחרים את הטקסט בהתאם לכך. אין הוא עוד טקסט קדוש אלא כזה שיש להבינו מתוך ההקשר ההיסטורי שבו הוא נכתב, והוא פתוח לפרשנויות שונות, לרבות ביקורתיות, שדוחות את אמיתותיו. מגמה זו עיצבה את מה שנהוג לכנות "תחיית התרבות העברית", ולא "תחיית התרבות היהודית", שביסוד המהפכה שהביאה להקמת מדינת ישראל המודרנית. הוגיה ויוצריה של תחייה זו ביקשו, ברוח המחשבה המודרנית, להתגבר על הקיום הדתי של עם ישראל, שהוגדר על ידי הדת היהודית, כדי ליצור מסגרת תרבות חילונית חלופית, שאחד ממאפייניה הבולטים היא פתיחות ויחסי גומלין עם תרבויות אחרות. התנ"ך אינו מאבד את מקומו המרכזי בתרבות עקב התחייה העברית, אלא מקבל מקום היסטורי-תרבותי ולא דתי, כלומר הופך לחלק מהמיתולוגיה של התרבות ונבחן בערכים אתיים ואסתטיים ולא תאולוגיים. אין הוא טקסט שמספק ידע על מבנה העולם וציוויים משמיים, אלא מלמד כיצד ראו אבותינו הקדמונים את העולם וקושר אותנו אליהם בקשרים של הזדהות ושל התנגדות. ההזדהות נוצרת בעיקר בזכות השפה העברית והמטענים ההיסטוריים שהיא טומנת בחובה, אך גם בזכות שותפות הגורל שאנו חשים כבני אדם עם בני אדם שחיו בזמנים רחוקים מאיתנו ושונים משלנו. שותפות גורל זו היא בעלת מאפיינים אוניברסליים של האדם באשר הוא אדם, וגם מאפיינים פרטיקולריים, שקשורים לסיפור היסטורי משותף.

הניגשים ללמוד וללמד מתוך השקפה זו מעוניינים שהטקסט יילמד תוך הבלטת הקשרים ההיסטוריים של התרבות העברית עם תרבויות אחרות והדגשת שותפות הגורל האנושית. האתיקה החילונית מעודדת פתיחות תרבותית מתוך ההכרה שתרבות מתפתחת באופן היסטורי ומושפעת תדיר מהתרבויות שהיא באה במגע עימן ומתוך ראיית הגורל האנושי כמשותף לכל העמים והתרבויות. אי לכך, הן לשם הבנת ההתפתחות התרבות הן לשם התפתחות אתית, חשוב לראות ולהדגיש את ההשפעות ההדדיות, הקונפליקטים ונקודות הדמיון והשוני בין התרבויות בזמנים היסטוריים שונים. השוואת התנ"ך למיתוסים קדמוניים שונים יכולה לא רק ללמד על השפעות הדדיות אלא גם להפנות את תשומת הלב לכך שמאז ומעולם התמודדו בני אדם עם שאלות קיומיות דומות, גם אם ניסחו לעצמם תשובות שונות לכך. ההכרה בכך חיונית אף לקידום חשיבה ביקורתית, ולא פחות חשוב מכך – צנועה, שכן היא כרוכה בהבנה שלא כל החוכמה נמצאת בתרבות אחת או בדור אחד, בטקסט מסוים או אצל פרשן זה או אחר.

לפיכך אנו מציעים למקם את לימוד התנ"ך בתוך לימודי תרבות, שיילמדו בצורה ביקורתית והשוואתית. התנ"ך יילמד במסגרת זו כמיתולוגיה של התרבות העברית, תוך השוואתה למיתולוגיות קדומות אחרות. השוואה זו חיונית דווקא בגיל הרך, כדי שלא יתקבע בנפש הילדים הדימוי של אלוהים כאמת שאין בלתי אלא כדימוי ספרותי עם מקבילות דומות. רק בשלב מאוחר יותר יהיה ללימוד ההשוואתי גם ערך ביקורתי, מפני שדרכו יוכלו התלמידים הבוגרים לעמת את הטקסטים עם טקסטים דומים מתרבויות אחרות. דגש מיוחד דורש לדעתנו היחס בינו לבין הברית החדשה והקוראן. היעדר התייחסות לקשר בינו לבין טקסטים אלו בתוכנית הנוכחית מותיר את התלמידים בורים בדבר טקסטים מכוננים של התרבות המערבית והערבית, שלתרבות העברית קשר הדוק עימן. חשוב, כמובן, לחשוף את התלמידים גם לתרבויות אחרות ורחוקות יותר, כמו תרבויות מזרח אסיה, שעבורן התנ"ך איננו טקסט מרכזי. כך תתקבל אצל התלמיד תמונת מציאות נכונה יותר של תרבויות האדם מבחינה היסטורית וגאוגרפית ולמקום של התרבות העברית בתוך מרחב התרבות האנושית. הם יוכלו, מחד גיסא, להבין שחשיבותו של התנ"ך רחבה הרבה יותר מהפרשנות האמונית-לאומית שלו, ומאידך גיסא, ללמוד לכבד תרבויות אחרות ולהכיר את השפעתם על התרבות העברית.

מקורות

- אבישור, י' (1988). סוגי השירה המקראית. בתוך זאב ויסמן (עורך), **מבוא למקרא**, כרך ב, יחידה 3. האוניברסיטה הפתוחה. <https://lib.cet.ac.il/pages/item.asp?item=15969>
- אמית, י' (2018, 22 במאי). עלייתה ונפילתה של אימפריית לימודי המקרא. **הארץ**. <https://www.haaretz.co.il/literature/study/.premium-1.6110673>
- אמית, י' (2002). הוראת מקרא בחינוך הכללי: עיון בתוכניות הלימודים בתנ"ך. בתוך ע' הופמן וי' שנל (עורכים), **ערכים ומטרות בתוכנית הלימודים בישראל (עמ' 239-264)**. אבן יהודה: רכס.
- אפלטון (1979). פוליטיאה, ספר י'. בתוך **כתבי אפלטון**, כרך ב (עמ' 537-577) (תרגום: יוסף ג' ליבס). תל אביב: שוקן.
- אשמן, א' (2004). איזבל: אשת חיל. **על הפרק**, 20, 32-42. <https://mikranet.cet.ac.il/pages/item.asp?item=10813>
- ברלין, א' (2001). אסתר. בתוך מ' גרינברג ושי' אחיטוב (עורכי הסדרה), **מקרא לישראל**. ירושלים: מאגנס ועם עובד.

- רוח שנהר (1994). עם ועולם: תרבות יהודית בעולם משתנה: המלצות הוועדה לבדיקת לימודי היהדות בחינוך הכללי. ירושלים: משרד החינוך.
- הופמן, י' (2018). התאנים הטובות: גלות היוכיץ ומורשתה. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- זקוביץ, י' (1990). רות. בתוך מ' גרינברג, ש' אחיטוב (עורכי הסדרה), מקרא לישראל. ירושלים: מאגנס ועם עובד.
- זקוביץ, י' (1992). שיר השירים. בתוך מ' גרינברג וש' אחיטוב (עורכים), מקרא לישראל. ירושלים: מאגנס ועם עובד.
- זקוביץ, י' (1996). דוד: מרועה למשיח. ירושלים: יד יצחק בן צבי.
- חדשות סרוגים (2018, 10 באפריל). אחרי מתמטיקה ואנגלית – מהפכת התנ"ך של בנט. אתר סרוגים. <https://www.srugim.co.il/>
- למ"ס (2018). הגדרה עצמית של מידת דתיות בקרב בני 20 ומעלה, אתר הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. https://old.cbs.gov.il/publications18/rep_10/pdf/h_print.pdf
- כ"ץ, ג' וקצין, א' (2020). מחוכרים לתנ"ך – מנוכרים לשיעור: תפיסות תלמידים בבתי ספר ממלכתיים על-יסודיים. החינוך וסביבו, מב, 47-51.
- מגידוב, ר' (2012). מה משותף לאריק איינשטיין ולתהילים קל"ז? בתוך חורבן גלות וגאולה – הצעות להוראה, מאמרים דידקטיים על פי תכנית הלימודים במקרא. ירושלים: משרד החינוך ומכון שלום הרטמן. <https://mikranet.cet.ac.il/mikradidact/pages/item.asp?item=21659>
- משרד החינוך (2000). חוק חינוך ממלכתי (תיקון מס' 5), התש"ס-2000. http://fs.knesset.gov.il/15/law/15_lsr_300187.pdf
- משרד החינוך (2018). תוכנית הלימודים בתנ"ך בממלכתי מגן הילדים עד כיתה י"ב. אתר תנ"ך ממלכתי. <https://meyda.education.gov.il>
- סותי, ב' (ברפוס). הוראת תנ"ך במערכת החינוך הממלכתית – מפתיחות להסתגרות. פרוגל, ש' (2013). אתיקה חילונית: אדם במקום אל. גילוי דעת, 3, 87-106.
- פרויד, ז' (2000). עתידה של אשליה. בתוך ז' פרויד התרבות והדת (עמ' 31-74) (אברהם קנטור, מתרגם). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- קרא-איונוב קניאל, ר' (2014). קדשות וקדושות: אמהות המשיח במיתוס היהודי. תל אביב: ספריית הילל בן חיים והקיבוץ המאוחד.
- קשתי, א' (2019, 24 במאי). קבוצת אנשי חינוך יוזמת: אוטונומיה שתגן על הזרם הממלכתי מפני המדינה. הארץ. <https://www.haaretz.co.il/news/education/premium-1.7280429>

שנהב, י' (2018). שמיים ריקים ממלאכים: פולמוס ההדרתה בחופת האתיקה הפרוטסטנטית. **סוציולוגיה ישראלית**, יט(2), 1-2.

שפינוזה, ב' (1677|2003). **אתיקה** (ירמיהו יובל, מתרגם). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

רופא, א' (2004). **מבוא לשירה המזמורית ולספרות החכמה שבמקרא**. תל אביב: כרמל.

תמיר, י' (2019, 8 באוגוסט). **להיאבק על מערכת החינוך**. **הארץ**. <https://www.haaretz.co.il/opinions/premium-1.7481821>