

יעקב נואיר: הוראת תנ"ך וחינוך לסובלנות

נושאה הספציפי של עבודה זו הוא בדיקת תרומתה האפשרית של הוראת המקרא למצב-הוראה העשוי לשמש את החינוך לסובלנות.¹ לצורך זה שומה עלינו לבדוק כאן את תשלוּבת היחסים שבין הרכיבים העיקריים של מצב ההוראה במקרה זה, שהם המקרא עצמו, החברה, המורה והתלמיד. עלינו לדון אפוא בשאלות כגון אלו: מה זיקתם של החברה ושל המורה אל המקרא—זיקה שברגש או זיקה שבמודע? (שהרי תיתכן זיקה שיסודה בקדושה, כשם שתיתכן זיקה שיסודה חילוני). האם ניתן להשתוות את השפיטה כשמדובר בתופעות של עולם-המקרא? יתירה מזו: היתכן תובנת העולם הזה מכל-וכל? (אולי מונעים המרחק והזרות של עולם-המקרא את אפשרות תובנתו, ואולי קשורים אנו בעולם זה קשר בל-יינתק ה"מצמצם" את המרחק והממעט את הזרות?) וכלום תיתכן זיקה מדעת אל עולם זה, המשקף חיי-רוח מיוחדים בתכנם ובצורתם?

לפי התשובות על שאלות אלו וכיו"ב נוכל לקבוע אם תיתכן או לא תיתכן נקיטת עמדה של סובלנות כלפי המקרא מצד הרכיבים האחרים של מצב ההוראה, כלומר החברה, המורה והתלמיד. קביעה זו תגלה לנו אם אמנם עשויה הוראת התנ"ך לשמש בכלל את החינוך לסובלנות, שהרי אם יתברר לנו כי לא ייתכן יחס של סובלנות אל המקרא עצמו כמקצוע-הוראה, יהיה עלינו להסיק כי מצב-הוראה שהמקרא הוא אחד מרכיביו אינו מסוגל לשמש את החינוך לסובלנות. מצד שני, אם יתברר לנו שיתכן יחס של סובלנות אל המקרא כמקצוע-הוראה, יהיה עלינו עוד לבדוק את תכנו המיוחד של מקצוע זה, אם אמנם ראוי הוא לשמש אמצעי לחינוך לסובלנות.

אולם לא נשיב אחת-אחת על שאלות אלו וכיוצא בהן אלא נסתפק בתיאור כללי של המקרא כמקצוע-הוראה. במוקד תיאור זה תועמדה הזיקות של החברה, ראשי החינוך והמורים כלפי המקרא—הבאות לידי ביטוי בקביעת מקומו ומעמדו של מקצוע זה בתכנית-הלימודים—הציפיות שתולים גורמים אלה בהוראת המקרא ויחסם של התלמידים אל מקצוע-לימודים זה וכל הכרוך בו.²

מעמדו של התנ"ך במערכת-החינוך בישראל כפי שהוא בא לידי ביטוי בתכנית-הלימודים, הוא מעמד איתן ומבוצר היטב. חוץ ממקצוע העברית כשפת-אם אין לך מקצוע-הוראה בתכנית-הלימודים כתנ"ך המלווה את התלמיד בקביעות כל שנות לימודיו, מבית-הספר היסודי ועד לפיתח האחרונה של בית-הספר התיכון. נלמד הוא באותה מידה בכל המגמות של בית-הספר התיכון (כלומר, אינו נתון לצימצום או להרחבה על-פי המגמה, כשאר מקצועות כגון ספרות, היסטוריה, מתימטיקה, פיזיקה וכימיה), וודאי שאי-אפשר להמירו במקצוע אחר, כגון אנגלית או צרפתית. יתירה מזו: התנ"ך בולט בין שאר מקצועות-ההוראה גם במספר השעות המוקצות לו

בתכנית־הלימודים—עובדה המשתקפת יפה גם במשקלו היחסי בבחינות־הבגרות. אלא שלא זכה התנ"ך למקומו ולמעמדו עקב שיקולים של חינוך, על־כּל־פּנים לא מלכתחילה. רק בדיעבד ניתנו לכך צידוקים שונים,³ מהם מוצלחים יותר ומהם פחות, אם צידוק־בדיעבד הוא בחזקת צידוק בכלל. צידוקים אלה מסתמכים רובם־ככולם על כך, שהתנ"ך מספק את צורכי החינוך לאנושיות וללאומיות. אולם, כיון שהמושגים חינוך לאנושיות וחינוך ללאומיות אינם חד־משמעיים, מסתבר כי מספר המשמעויות שמיחסים למושגים אלה הוא כמספר נותני־הצידוק למיניהם וכמהו גם מספר הגישות להוראת התנ"ך: הגישה הלאומית־החילונית (הדבקה בעברו הרחוק של העם והפוסחת על קורות היהדות בפזורה), הגישה הספרותית, האסתטית או ההומאניסטית (חינוך באור ערכים כל־אנושיים, כהשתקפותם בספרותו הלאומית של כל עם), הגישה החברתית הסוציאליסטית (נוסח "זרם העובדים", או נוסח הקיבוץ־הארצי), הגישה הרליגיוזית (נוסח י. שכטר), וגישות אחרות. אולם, עם כל השוני בגישות אלו, צד משותף יש להן: הצידוקים שהן נזקקות להם הם צידוקים־בדיעבד. לשון אחרת: הואיל ובדור התחייה הועמד התנ"ך במרכז החינוך הלאומי קמו בעלי גישות שונות לספק לעובדה זו טעמים שבהינוך. כן אפשר שיש בצידוקים אלה משום ראציונליזציה של עמדות־ריגוש כלפי התנ"ך.

מרכזיותו של התנ"ך במערכת־החינוך שלנו מקורה, לאמיתו של דבר, לא בגורמי־חינוך טהורים אלא בגורמי חברה והיסטוריה. החשוב בגורמים אלה הוא התהליך המכונה בפי היסטוריונים "התחייה הלאומית", אך אולי יש לדייק כאן ולומר שהסיבה הישירה היתה אחרת—אף שהיתה קשורה בתהליך התחייה—והיא עירעור ההגמוניה של התלמוד בחיי היהודים בכלל ובחינוך היהודי בפרט. כדי להבין את מקומו ומעמדו של התנ"ך בחינוכנו כיום, ובעיקר כדי לרדת לעומק היחס המורכב והבעייתי אל התנ"ך מצד ראשי החינוך, מורי־המקרא, התלמידים והציבור בכלל—צריכים אנו לעמוד תחילה על התהליך בו דחק התנ"ך את רגלי התלמוד ממקומו וממעמדו המרכזי בחינוך היהודי המסורתי עד אז.

ראשיתו של תהליך זה—ככל שניתן לקבוע "ראשית" בתהליך של היסטוריה—געוצה בתרגום התנ"ך לגרמנית בידי משה מנדלסון, ודאי לא דחיקת התלמוד היתה כוונתו של המתרגם, אך אין ספק שזו היתה תוצאתו של מעשה־התרגום, שעל חשיבותו ההיסטורית עמד כבר היינה, בהשוותו את מפעלו של מנדלסון ומפעלו של לותר: "כאשר מיגר לותר את האפיפיורות כן מיגר מנדלסון את התלמוד, ובדרך זו עצמה. בדחותו את המסורת, בהודיעו את התנ"ך כמקור הדת ובתרגמו את החלק החשוב שבו, הוא הרס בזה את הקתוליות היהודית כמו שהרס לותר את הקתוליות הנוצרית."⁵ כאן ימצאו ודאי שיטענו כי דברים אלה אינם מדויקים, שהרי כס האפיפיור עודו נכון על מקומו, וגם ה"קתוליות" היהודית עדיין לא אבד עליה כלח. עם זאת עובדה היא ואין להכחישה ששני תרגומים אלה גרמו ועזעו עצום, ובשני המקרים הביאו לידי מפנה מכריע. אולי אף ימצאו טוענים שמנדלסון לא זו בלבד

שלא "דחה את המסורת", שהרי שומר־מצוות היה, אלא שאף ה"ביאור" שלו, שצורף לתרגום, היה מיוסד על פירושים מסורתיים. טענה זו מסתמכת על הצד הסובייקטיבי; מבחינת ההיסטוריה, מכל־מקום, לא היתה השפעתו של ה"ביאור" ניפרת ביותר, ואילו השפעתו של התרגום על חיי הקהילה היהודית היתה מכרעת, ולא דווקא בכיוון של שימור המסורת.

מה הקנה ל"תרגום" כוח־השפעה כה גדול, ומה היתה השפעה זו למעשה? הודות לשליטתו של המתרגם בלשון המקור, בפירושים המסורתיים ובלשון התרגום, פעל "התרגום" בשני כיוונים: הוא קירב את היהודים אל התנ"ך, והפגישם עם הלשון הגרמנית. אכן, יותר משהביא ה"תרגום" להעמקת הבנתו של התנ"ך הביא לקירוב היהודים אל הלשון הגרמנית, ובאמצעותה אל ההשכלה הכללית. שכן הלשון הגרמנית שימשה אז מדיום להבנת התנ"ך, וכדי להשתמש במדיום זה צריך לדעת להכירו, וכך אירע שלימוד הלשון הגרמנית נעשה תנאי כביכול להבנת התנ"ך. מבחינה זו אך טבעי היה הצעד הבא: פירסום ה"תרגום" בתורת "מורה ללשון הגרמנית"⁶ גם כאן יש מקום להשוואת תרגומו של מנדלסון עם תרגומו של לוֹתֶר. תרגומו של לוֹתֶר העניק לגרמנים את הלשון המכונה Neuhochdeutsch—לשון שלא הובנה בתחילה ונוקקה לפירושים באמצעות ניבים גרמניים שונים, אך בסופו של דבר היתה לשפת הכלל, ולא במעט תרמה את חלקה לגיבוש הלאומיות הגרמנית. לוֹתֶר "יצר" איפוא את השפה הגרמנית, ומנדלסון העניקה ליהודים. אך בעוד שתרגומו של לוֹתֶר הביא לידי גיבושה של לאומיות גרמנית, הוליד תרגומו של מנדלסון נסיון לביטול הזהות היהודית.

משפילי דורו של מנדלסון ששו על ה"תרגום" וסמכו ידם על תוצאות־הלוואי שלו, הם ראו במקרא, שבא על מקום התלמוד, ובלשון הגרמנית, שירשה את האידיש, מכשירים לפריצת הגדר שבין העולם היהודי ובין העולם הגרמני האזרחי, שבו רצו להיקלט ועמו רצו להזדהות. הלשון הגרמנית ודאי שהביאה לידי התקרבות זו. באשר לתנ"ך—הרי הוא קדוש גם לנוצרים, והעמדתו במרכז החינוך מבליטה את המשותף לשתי הדתות. לא כן התלמוד, שבו ראו המשפילים את היסוד המפריד והדוחה.⁷ יתירה מזו: בעוד התנ"ך מגלם בתוכו ערכים מוסריים אוניברסאליים, גילם התלמוד, בעיני המשפילים, את ערכי המצוות והפולחן הפארטיקולריים, שמהם הסתייגו.

מכאן אנו למדים שבאותה תקופה שימש התנ"ך, בצד הלשון הגרמנית, את מגמת היהודים להתאזרח בהברה הגרמנית הנוצרית. לשון אחרת: סילוק התלמוד ממעמדו הייחודי בחינוך היהודי והעמדת התנ"ך על מקומו לא באו עקב עדיפות ערכיו של התנ"ך אלא עקב עדיפותו כאמצעי ומכשיר. אכן, יש לציין כי עמדה זו כלפי התנ"ך לא תמיד היתה מודעת לבעליה, וודאי לא נוסחה כעמדה. אף־על־פי־כן שימשה בפועל, והיא שקבעה בתוך השאר את הסלקציה של הנלמד: אותם תכנים מן התנ"ך, המשרתים את המגמה אשר למענה זכה התנ"ך למעמדו החדש, אותם יש ללמוד, על־כל־פנים הם יהיו עיקר הנלמד. עקרון הסלקציה שימש כמובן גם עקרון־הערכה: הערכים האוניברסאליים נחשבו נעלים מן הערכים הלאומיים, ויסודות האמונה

הרליגיוזיים נחשבו עדיפים ממצוות־עשה. לאחר־מכן הוצדק עקרון־ההערכה הצדקה ראצינולית בלי לציין כלל את גורמי החברה וההיסטוריה שהעלוהו, וברבות הימים נעשה עקרון־הערכה זה עקרון שאינו צריך הוכחה, כלומר עקרון "אובייקטיבי", שהיה לבסיס אקסיומאטי שעליו נבנה "מדע־היהדות" באותה תקופה. יכולים אנו לסכם אפוא ולומר: התנ"ך לא שימש באותה תקופה מוקד של הזדהות, או מקור להפקת זהות־עצמית, אלא — באורח פאראדוקסלי יהודי־טיפוסי — הפך התנ"ך אמצעי להזדהות עם הלאומיות הגרמנית.

ב

לאחר שירש התנ"ך את מקומו המרכזי של התלמוד בחינוך היהודי עברו על התנ"ך, כמקצוע־הוראה, כמה וכמה גילגולים. בזה נעמוד רק על נקודת־מפנה אחת הנוגעת לענייננו, שפן בסופו של דבר קבעה את מקומו ומעמדו של התנ"ך במערכת־הלימודים של ימינו.

המונח "מפנה" אינו חל במקרה זה על תהליך דחיקתו של התלמוד ועליית התנ"ך; אדרבה, תהליך זה נמשך בעקיבות וברציפות. מדובר כאן במפנה שחל בתהליכי החברה וההיסטוריה תוך כדי ירידת התלמוד ועליית התנ"ך. הכוונה היא לתהליך המכונה "תחייה לאומית", והמפנה שבו טמון בכך שבניגוד להשפלה, שיתה חדורה אמונה משיחית באמאנציפציה, ונתלווה אליה עירעור האמונה המסורת, היתה התחייה הלאומית חדורה תודעה שהאמאנציפציה אינה אלא משיחיות־שקר וששוב אין לחזור אל האמונה התמימה.

חרף ניגוד זה, היה גם צד שווה להשפלה ולתחייה.⁸ התחייה נישאה בעיקרה בידי אותם זרמי־חברה שהיו קשורים בהשפלה, בשאיפות האמאנציפציה ובנסינות הטמיעה, המכוונים והמבוססים ביסוס עיוני. כיצד חל אפוא המפנה אל התחייה הלאומית? בראש־וראשונה עקב כשלונם של נסיונות הטמיעה. כלומר, לא מתוך נטייה רומאנטית של התרפקות על עבר אהוב אלא מתוך הכרה במצוקת ההווה — שמקורה אולי בנטל אותו עבר — ומתוך השאיפה לעתיד טוב יותר. אף־על־פי־כן ינקה התחייה את השראתה לא מעט מן העבר הקדום של האומה ודגלה בחידוש נעוריה — מעשה שאין לך לכאורה טבעי ממנו, שהרי אין נטייה טבעית יותר מנטייתה של תנועה לאומית חדשה אל עברה הלאומי. אלא שבמקרה זה לא כך היה הדבר, והצעת "אוגנדה" לא היתה הצעת־הפתרון היחידה שלא היתה קשורה בארץ־הקודש העתיקה של היהודים. היו גם הצעות אחרות מסוג זה, וכל הצעה נדונה במלוא הרצינות, ואחדות מהן אף נתקבלו וזכו ל"הגשמה". אף־על־פי־כן נקשרה תנועת־התחייה, בסופו של דבר, בארץ־הלאום ובעבר הלאומי. צירוף של שלושה דברים הוא שגרם, ואותם נזכירם כאן בקצרה בלבד: (א) מתברר שלא ניתן לפתור בעיות לאומיות באמצעי אדמיניסטרציה מלאכותיים, לא מבחינת הכוח המניע את הנוקק לפתרון — העם, ולא מבחינת הכוח המניע את השותפים לפתרון — עמי העולם; (ב) לתנועה הלאומית הצטרפו יהודים שניתוקם מן המסורת לא היה כה חריף כניתוקם

של אבות הציונות;⁹ הכוונה היא בעיקר ליהודי מזרח־אירופה, שהיו אמנם בחלקם דור ראשון למרד במסורת אך רובם־ככולם בני יהדות שרשית; (ג) כן הצטרפו לתנועה הלאומית בני זרמים אידיאולוגיים שונים זה מזה ומנוגדים זה לזה, כגון ליבראלים וסוציאליסטים על גוניהם הרבים, שכל אחד מהם אמנם לא זנח את שאיפתו שלו, ליצור חברת־יהודים על־פי האידיאולוגיה שלו, אך עם זה היו כולם שותפים להכרה שבעיית היהודים לא תמצא את פתרונה אף בחברה ה"גויית" המתוקנת ביותר.

צירוף השפעתם של הגורמים השונים הללו הביא להיאחזותה של תנועת־התחייה בעבר הלאומי כמקור, או כאחד המקורות העיקריים, להשראת אידיאולוגיה, הודות לכך זכתה התנועה למשהו משותף, אם גם מעורפל. צורת החברה העתידה שנויה היתה במחלוקת, אולם הדבקות בעבר התבטאה בדבקות בסמלים משותפים, שכל זרם פירש סמלים אלה לפי רוחו.

עיון נוסף יגלה לנו מדוע־זה ראו בתנ"ך כאילו הוא מגלם אותו עבר שאליו פנתה התנועה הלאומית בחינת מקור ומוקד של הזדהות. הסיבה לכך מנומקת יפה בדבריו אלה של ב. צ. מוסינזון:¹⁰ "ערכו של התנ"ך... הוא בזה, שמכל מורשת העבר רק בו מתגלמים חיי לאום שלמים, חיי חופש וכבוד. על בית־הספר להציג לפני תלמידיו את החיים ההם בכל הדרם ועוזם, כדי שימשוך לבם אחרי קווי תאור הזרחים לו מן העבר הרחוק וימאס בחיי הגלות השפלים. להשגת מטרה זו יש להסיר מעל התנ"ך את הטלאים שהטליאו עליו הדורות המאוחרים, קודם־כל בטיהור הנוסח משיבושיו המרובים, שנית בהרחקת הדרש המסורתי התפל, ובאחרונה בסידור תכנית שתשקף את התפתחותו ההיסטורית האמתית. בייחוד יש להדגיש את הנבואה... ואילו חלק החוקים, השאלה איך להביאו אל תוך בית־הספר היא סבוכה מאוד, ואולי היה נכון להוציא החלק הזה מתכנית בית־הספר בכלל".

הבאנו מובאה זו משום שהיא מבטאת את סביכות יחסנו אל המקרא. בעיון ראשון נראה הדבר שאך טבעי הוא לתנועה לאומית שתעמיד במרכז פעולת־החינוך יצירה שבה מתגלמים "חיי־לאום שלמים". אולם בעיון שני יתגלה לנו שתכנם של חיי־לאום שלמים אלה אינו אלא אותו "חלק החוקים", שד"ר מוסינזון "נכון להוציא... מתכנית בית־הספר בכלל". זאת ועוד: האם רק בתנ"ך "מתגלמים חיי־לאום שלמים" ואילו בתקופת בית שני לא היו חיים אלה שלמים? וכלום אין המשנה והתוספתא והתלמוד והמדרשים מגלמים חיי־לאום שלמים? ואין כאן מקום לטענה שיצירות אלו חוברו בתקופה שבה לא היתה ארץ־ישראל בת־חורין, שהרי הוא הדין בכמה מספרי התנ"ך גופו.

הנכון הוא שמכל מורשת־העבר יכלה התנועה הלאומית להיאחז אך־ורק בתנ"ך. היא לא יכלה להזדהות עם התלמוד, לא מפני שאין בו ביטוי ל"חיי־לאום שלמים" אלא משום אייכלתה להשלים עם שלמות זו. (ראה מה הם חיי־לאום שלמים בעיני הרמב"ם, למשל, ב"הלכות מלכים ומלחמותיהם"). מחמת אייכלות זו להשלים עם השלמות המקראית נעשית השאלה, כיצד להביא את חלק החוקים אל תוך בית־

הספר, שאלה "סבוכה מאד". מכאן גם למד אתה מדוע "בייחוד יש להדגיש את הנבואה".¹¹ הדגשת הנבואה באה לא בשל "העקרונות המוסריים הכלליים", שהם "בעלי ערך מחנך רב מזה של המצוות הקבועות של התורה".¹² למעשה באה הדגשה זו לא בשל מה שיש בנבואה אלא בשל מה שאין בה, ומה שאין בה הוא, על-פי ניסוחו של פרופ' רוטנשטרייך, "עיקרי התנהגות מפורטים".¹³ היעדר זה של "עיקרי התנהגות מפורטים" אין פרופ' רוטנשטרייך דורש לשבח דווקא, אולם מה שבעיני פרופ' רוטנשטרייך הוא חולשתה של הנבואה, בעיני האחראים להוראתה הוא יתרונה. (מעניין לציין כי בדברו על "המקורות ליצירת תרבות יהודית-ישראלית" מוצא אותם הפרופ' רוטנשטרייך דווקא "בתחומים שאינם תחומי חינוך". "דומה", הוא מוסיף, "שבעיית התרבות הישראלית אינה בחידוש הנבואה אלא בחידוש ההלכה". הכוונה היא למשמעותו היסודית של רעיון ההלכה כאורח-חיים מעוצב, ולא בדמותה ההיסטורית של ההלכה. כגון זו המנוסחת ב"שולחן-ערוך" או ב"אורח-חיים". פרופ' רוטנשטרייך יודע שאי-אפשר—ולגביו אולי אף אין זה רצוי לקבל את "אורח-חיים" כאורח-חיים. אולם הוא היה רוצה שחידושה האפשרי של התרבות העברית יהיה ענין מחייב ולא "יצירת מליצות חברתיות ריקות", כלשונו. אגב, בדברים אלה יש אולי משום הד לדבריו של ביאליק במאמרו "הלכה ואגדה").

ביסודו של דבר מוצאים אנו כאן יחס דרערכי כלפי התנ"ך, שמקורו בראיית התנ"ך כמקוד לזהות הלאומית, מצד אחד, ובאי-הרצון לעצב על-פיו את אורח החיים וההתנהגות, מצד שני. מכאן נובע גם הקושי העומד בפני המחנך העברי, שניטל עליו להשתמש בתנ"ך כמקור לזהות-עצמית בלי הזדהות, ובלי להביא את תלמידיו לידי הזדהות, עם תכני הרוח של התנ"ך. מכאן אף נובעת אולי תופעה נוספת, והיא דבקות המורה בבקורת-המקרא יותר מאשר במקרא גופו. "עד היום הזה מבטלים מורינו בבתי-הספר התיכוניים, ולא רק בהם, זמן מרובה בבקורת נוסחאית או ספרותית, ונדמה לפעמים לאורח המבקר שחוץ מביאורי-מלים ובקורת אין לו למורה מה לתת".¹⁴ אלא שהבקורת מאפשרת אותו יחס דרערכי של קירבה וריחוק בעת-רובעונה-אחת: מצד אחד, אתה עוסק בתנ"ך, הקרוב ללבך; מצד שני, אינך צריך לקבוע עמדה כלפי הנאמר בו, שהרי אתה עוסק בו על דרך המדע וכל שאיפתך אינה אלא להגיע ל"אמת האובייקטיבית"—ובכך אינך מנותק מן התנ"ך, אך גם אינך קרוב אליו יותר מדי.

ג

יכולים אנו לסכם אפוא ולומר: מעמדו של התנ"ך בתכנית-הלימודים שלנו לא נקבע בזכות ערכו העצמי אלא עקב שני תהליכים חברתיים-היסטוריים: תנועת ההשכלה והאמנציפאציה, ותנועת התחייה; התהליך הראשון הביא לדחיקת רגלי התלמוד ולהעמדת התנ"ך על מקומו. התהליך השני הביא לחיזוק המעמד שרכש לו התנ"ך בתהליך הראשון. לגבי שני המקרים אין לומר שהעמדת התנ"ך במרכז היתה משום העמדת-פנים בלבד וכי למעשה שימש אמצעי למטרות אחרות ולא מטרה לעצמה.

בסופו של דבר מסכימים הכל כי יש לתנ"ך ערך בפני עצמו, ולא מקרה הוא, אף לא פאראדוקס, שנבחר לשימושים שנבחר להם. אלא השימוש בתנ"ך שלא בזכות עצמו בלבד הביא בשני המקרים לידי יחס דרערכי כלפיו, ויחס זה טבוע בלבנו עד היום הזה.

כיום מתבטא יחס דרערכי זה באי־היכולת להזדהות עם תכני התנ"ך, מצד אחד, ובאי־היכולת להינתק מן התנ"ך, מצד שני. יהודי בן־זמננו שוב אינו רואה במקרא מופת להתנהגות הנדרשת ממנו, אף עמדתו בענייני אמונה אינה מוצאת את זהותה באמונה האפיינית לעולם־המקרא. עם זאת אין הוא יכול להינתק מן התנ"ך, משום שאת זהותו העצמית הוא מוצא דווקא בעברו הרחוק של התנ"ך. שהרי אין דור בורא עצמו בחינת יש־מאין ואין דור תופס עצמו כבן האין; אולם לפי שהעבר הקרוב נמצא בו "פסול"—בשל תכני־חיים בלתי־רצויים ובשל צורת־חיו המעוותת—לא נותר אפוא אלא להזדקק לעבר קדום יותר. אמנם יש בכך משום "פסיחה" על אלפי שנות היסטוריה, ועל כך אף העיר בצדק אחד־העם, לאחר ביקורו בגימנסיה "הרצליה" (שבה הורה תנ"ך ד"ר מוסינזון הנ"ל): "השלשלת ההיסטורית, אם מוצי־אים מתוכה את החוליות שבאמצע, אין ראשה וסופה מתאחדים לעולם... אם תעלימו מן הילד את ההתפתחות ההיסטורית המאוחרת ותראו לו רק את 'הזוהר הטבעי' של התקופה הקדמונית, לאמור: 'כזה היו אבותיך, והיה אף אתה כמוהם', יהיו תוצאותיו של החינוך הזה בכלל כתוצאותיו ביחס לידיעת התנ"ך בפרט: מרוב השתדלות לטהר את הילד מרשמי הגלות ולקרבו אל 'המקור' הקדמוני, תעשו לו את הדברים מבלב־לים כל־כך, עד שלא ידע מה מקומו בעולם שהוא חי בו."¹⁵ אין צריך לומר שהזדהות מלאה עם אותו עבר רחוק לא תיתכן בימינו כל־עיקר. קיצורו של דבר: יש פער בין ההכרזה האומרת כי התנ"ך הוא לנו המקור הראשוני לחינוך לאומי, ובין היחס הממשי אל התנ"ך ועולמו—ופער זה אין לגשר עליו אפילו שתמש בפירושים מחוכמים ותסתייע באסמכתות למכביר.

בכך הגענו לנקודה בה אנו יכולים לחזור ולשאול: כלום אפשר שיהיה יחסנו אל התנ"ך יחס של סובלנות? העובדה היא שעמדתנו כלפי עולם־המקרא היא עמדה של ריגוש בעיקרה, ולא של ריגוש סתם אלא ריגוש קיצוני: יש התולים את כל הטוב באותם חלקי מקרא שניתן לפרשם לטוב, ויש המוצאים את כל הפסול באותם חלקי מקרא שניתן לדרשם לפסול. יתר על כן: הדבר המחמיר את עמדת הריגוש הוא הראציונאליזציה המלווה אותה והמונעת את מודעות הריגוש. מפלל זה אפשר להסיק שיחסנו אל התנ"ך הוא בהכרח יחס נטול־סובלנות.

לפיכך יש לסיים ולומר, במלים גלויות ומפורשות: אין התנ"ך משמש גורם חיובי במצב־הוראה שתכליתו לשמש את החינוך לסובלנות. חמור מזה: מתוך ההנחה שניתוחנו הוא נכון בעיקרו, אף־על־פי שאינו ממצה כל־עיקר, ניתן לשער שהוראת־התנ"ך בדרך הנקוטה כיום יוצרת בלב התלמידים יחס שלילי אל התנ"ך ועולמו.

אין זה מצב שאין להפכו. אולם כדי להפכו, כלומר כדי שתהיה הוראת התנ"ך ראויה לשמש את החינוך לסובלנות, עלינו לשנות תחילה את יחסנו אל התנ"ך גופו ולעשותו

סובלני. ובלשון־חיוב: היחס הסובלני אל התנ"ך הוא תנאי הכרחי, אם גם לא יחיד אף לא מספיק, למען ייעשה התנ"ך רכיב חיובי במצב־הוראה שתכליתו חינוך לסובלנות.

הערות

¹ בדיקתנו תסוב בעיקרה על ביה"ס התיכון הכללי, אך בחלקה גם על ביה"ס היסודי־הממלכתי וקצתה גם על ביה"ס הממלכתי־הדתי. הבעייתיות הפרוכה בענין זה בביה"ס הממלכתי־הדתי שונה בגלוייה שוני הנעוץ בתשובת המיוחדת של רכיבי מצב־ההוראה הרווחה בביה"ס הממלכתי־הדתי.

² אין אנו מתמרים להביא כאן תיאור ממצה אלא תיאור שיש בו כדי להציג את הבעייתיות שהיא מענייגנו.

³ ראה, למשל, ש. ד. גויטיין: הוראת התנ"ך, תל־אביב, יבנה, 1957; צ. אדר: הערכים החינוכי־כיים של התנ"ך, תל־אביב, מ. ניומן, 1964; י. שכטר: יהדות וחינוך בזמן הזה, תל־אביב, 1966.

⁴ היחס הבעייתי של מורי התנ"ך אל התנ"ך משתקף ביחס תלמידיהם אליו. עדויות רבות ליחס זה מוצאים אנו בספרות העברית החדשה, וכאן נביא אחת מהן. בסיפורים "השבוי" ו"חירבת חזעה" (הנלמדים בבתי־הספר) נזקק המחבר, ס. יזהר, לאסוציאציות רבות מן התנ"ך. לכאורה יש בכך סימן המעיד שהתנ"ך הוא חלק מתודעתו של המחבר, אך בדיקה מדוקדקת יותר מגלה כאן כמדומה תופעה של התנכרות דווקא לתנ"ך ולעולמו. כל־אימת שנוקק יזהר למקרא—בלי חריג כלשהו—הוא נזקק לו בקשר לדמויות של לא־יהודים. איש מחבריו, אף לא הוא עצמו, אינו מזכיר לו דמות מקראית, העולה בעיני רוחו כל־אימת שהוא רואה ערבי לנגד עיניו. כלומר, יזהר תופס את השרשיות שבמקרא, אלא שאינו מיחסה לעצמו או לחבריו אלא לאחרים. לימוד המקרא לא שיקם אפוא את יחסו הבעייתי אל התנ"ך, ואפשר שאף החריפו. (פרופ' ע. א. סימון דן אף הוא בסיפורים אלה, אך מזווית־ראייה אחרת. ראה מאמרו "על מטרת החינוך התיכון בישראל", בתוך ספר דושקין ע' 278.)

⁵ ה. היינה: דת ופילוסופיה באשכנז. בתוך כל כתבי היינה, תל־אביב, מסדה תשי"ג, ע' 229.

⁶ השווה מ. אליאב: החינוך היהודי בגרמניה. ירושלים, הסוכנות היהודית, תשכ"א.

⁷ מעניין לציין כאן מדרש חז"ל, שבו "צפירה" התפתחות זו (מדרש רבא על שמות כי תשא, פרשה מז, א); "בשעה שנגלה הקב"ה בסיני ליתן תורה לישראל אמרה למשה על הסדר מקרא ומשנה תלמוד ואגדה, שנאמר (שמות כ') וידבר אלוהים את כל הדברים האלה... מאחר שלמדה מפי הקב"ה, אמר לו: למדה לישראל, אמר לפניו: רבש"ע, אכתוב אותה להם! אמר לו: איני מבקש ליתנה להם בכתב מפני שגלוי לפני שאומות העולם עתידים לשלוט בהם וליתול אותה מהם ויהיו בזויים באומות. אלא מקרא אני נותן להם בכתב והמשנה והתלמוד והאגדה אני נותן להם על־פה, שאם יבואו אומות העולם וישתעבדו בהם יהיו מובדלים בהם". הפאראדוקס טמון בזה שבמציאות היהודים הם שראו במשנה ובתלמוד גורמי הבדלה מן הגויים והם־הם שביקשו להשתחרר מהם, כדברי אליאב: "המשניות שייכות לנו בלבד, התנ"ך שייך גם להם". (ר' למעלה, ע' 162.)

⁸ הצד השווה אפשר היה מהותי דווקא ואילו הצד השונה—רק התגלמות מקרית של מהות זהה, כלומר, ההתנגשות חלה בין אלה שעדיין האמינו באמאנציפציה ובין אלה שחדלו מהאמין בה.

⁹ אחדים מאבות הציונות היו, כידוע, גם שומרי־מסורת, אלא שהם לא שינו בהרבה את התמונה הכללית.

¹⁰ "התנ"ך בבית הספר", החינוך, תר"ע. הדברים מובאים מתוך ספרו של ש. ד. גויטיין, שהוזכר למעלה (ראה הערה 6, שם, ע' 29).

¹¹ בניסוח מתון יותר, אך בעיקרו של דבר ללא הבדל מהותי, אוהז למעשה גם פרוס' אדר בהשקפה זו. ראה ספרו הערכים החינוכיים של התנ"ך ע' 156.

¹² שם, שם.

¹³ נ. רוטנשטרייך: סוגיות בחינוך. ירושלים, בית־הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית ושל משרד־החינוך־והתרבות, תשכ"ד, ע' 144.

¹⁴ ש. ד. גויטיין (ראה הערה 6, שם, עמוד 96). דבקות זו בבקורת־המקרא דווקא מתגלה בעליל כשמשווים את הוראת התנ"ך להוראת הספרות. הטראגדיה היוונית, דרך־משל, דומה לתנ"ך כנושא למחקר. אף־על־פי־כן לא מצאנו—על־כל־פנים אין זו דרך־ההוראה המקובלת—כי המורה המלמד טראגדיה יוונית ידבק כל־כך בדיוני בקורת (כגון בדיקת הנוסח, האוטנטיות של המחבר, קביעת זמן חיבורה של היצירה וכיו"ב), המעמיסים על התלמיד עניינים שהם למעלה מהשגתו מחוץ לתחום התעניינותו.

¹⁵ "הגמגוסייה העברית", בתוך כל כתבי אהר־העב. ירושלים, דביר, תשי"ד.