

יהודה שוורץ

גישות בהוראת תנ"ך בחינוך הממלכתי-דתי

המאמר מוקדש לזכרו המבורך של פרופ' יונה פרנקל ע"ה

במאמר נסקור וננתח כמה גישות להוראת תנ"ך שהוצעו על ידי מורים, מחברי ספרי לימוד ומחברי תכניות לימודים: גישת מבט-העל – ללמוד תנ"ך מהתנ"ך, הגישה הפרשנית, הגישה ההלכתית, הגישה הספרותית, הגישה המדרשית, הגישה הרעיונית-ערכית, גישת הנושאים, גישת הבחינות, גישה דידקטית-עמלנית, גישת "לב לדעת".

מגוון הגישות נותן בידי המורים אפשרויות בחירה בבואם להתאים את דרכי ההוראה הראויות לכל ספר, לכל נושא ולכל כיתה, אף אפשר להשתמש בחלק מהן במקביל. על המורה לשקול את אופי הספרים שהוא מלמד, את הרכב התלמידים בכיתתו, את הציפיות של הקהילה וההורים מבית-הספר ואת השקפותיו ועמדותיו האישיות שלו כמורה וכאדם, ובהתאם לכך לבחור את הגישה הראויה לכל הקשר. הכרת הגישות יכולה לסייע במציאת דרכים פוריות להשגת המטרות הנדרשות בהוראת התנ"ך ולקניית המיומנויות השונות במקצוע זה.

פרסום תכנית לימודים חדשה בתנ"ך לחינוך הממלכתי-דתי הוא גורם מְזַמֵן לעיסוק בגישות השונות בהוראת תנ"ך.¹ תכנית הלימודים החדשה גובשה על ידי

¹ מאמר זה מכונן לתכנית הלימודים בתנ"ך בחינוך הממלכתי-דתי. יש מקום למחקר מקביל על גישות בהוראת תנ"ך במגזר החרדי ובמגזר הממלכתי.

ועדת מקצוע, והיא מפורסמת באתר המפמ"ר לתנ"ך בחינוך הממלכתי דתי.² התכנית בתוקף החל משנת הלימודים תשע"ג, ותהליך הטמעתה יימשך בשנים הבאות. בדברי המבוא מבהירים כותבי התכנית את הסיבות המצדיקות הכנת תכנית חדשה ואת ערכי היסוד שלה:

בחודש אלול תשע"א התכנסה ועדת מקצוע חדשה בתנ"ך, כאשר אחד היעדים הראשונים של הועדה היה הצורך בעדכון תכנית הלימודים בתנ"ך, לאחר שמונה עשרה שנים בהם לא חודשה התכנית. .. ספר הספרים הוא נחלתו של כל יחיד ויחיד בעם ישראל, ואחריותנו כמורים וכמחנכים היא לפתוח את שערי בית המדרש ולעשות כל מאמץ לחבר בין התלמיד באשר הוא שם ובין הכתובים שניתנו לו מסיני ואילך.

ארבעת ערכי היסוד שלאורם נכוון את המאמץ לקרב את התורה לתלמידים

הם:

- מפגש של התלמידים עם דבר ה',
- חיבור לערכי מוסר ולהנהגות המחייבות של התורה,
- חיזוק הזהות היהודית וחיזוק הקשר עם הארץ,
- הקניית דרכים ללימוד תורה ולאחבת תורה כממשיכי מסורת הלימוד לדורותיה" (שם).

תכנית הלימודים שלפיה למדו עד תשע"ב חוברת על בסיס תכנית הלימודים קודמת משנת תשכ"ט, ומאז היא שופצה ותוקנה מספר פעמים עד שהוחלפה בתכנית החדשה.

רפי אהרונסון (תש"ן) חקר את תכניות הלימודים בתנ"ך ואת הטמעתן בשדה. הוא ייחד את מחקרו לתכנית הלימודים בתנ"ך משנת תשכ"ט. מטרתו הייתה לתאר את שלבי התכנון וההכנה של התכנית, לבדוק את היקף התכנית ואת איכות השימוש בה ולבדוק גורמים המשפיעים על הפעלתה. תכנית תשכ"ט הייתה בזמנה בבחינת חידוש, והיא חייבה את המורים ללמוד מחדש את המקצוע. התכנית כוונה לכלל המערכת, לטעוני טיפוח ולמבוססים כאחד, עם ציפייה מהמורים להתאמה הולמת לכל סוג מקהל היעד. תוצאות מחקרו משקפות את הקשיים הקיימים בהכנת תכנית לימודים חדשה ובהטמעתה. ראוי

² התכנית בקישור זה: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Hemed/Yehidot/Mafmarim/MafmarTanach/>

כי הממונים על הטמעת תכנית הלימודים החדשה כיום ייקחו בחשבון את העולה מעבודתו של אהרונסון.

כותבי התכנית הנוכחית מפרטים את המטרות הייחודיות בלימוד תנ"ך ואת רשימת המיומנויות שאותן יש לרכוש בכיתות השונות. הם מציינים גם את העקרונות המשוקעים בתכנית החדשה. התכנית החדשה קובעת תכנים מפורטים והיא גם מסמנת את חומר הלימודים. עם זאת עדיין נותר כר נרחב לבירור שאלת דרך ההוראה והדידקטיקה המקצועית המומלצת למורים המלמדים תנ"ך. לא די לקבוע את התכנים ואת ספרי הלימוד, יש גם להציע דרכי הוראה ראויות.

מגמת מאמר זה היא להציג גישות שונות בהוראת התנ"ך על יסוד הספרות הפדגוגית הנרחבת שנכתבה בנושא זה. זיהוי הגישות והבנת המטרות ודרכי ההוראה הכלולות בכל גישה חשובות לכל מורה לצורך העשרת הוראתו. חשיבות מיוחדת קיימת בתיאור כזה למכשירים עצמם להוראה. חשיפת פרחי ההוראה לגישות שונות ולמגוון שיטות ההוראה היא פעולה מומלצת בתהליך ההכשרה, ועשויה לפתח מורים שיהיו צרכנים נבונים של תכניות לימודים ומסוגלים להתאים את דרך עבודתם למסגרות השונות שיתבקשו ללמד בהן בעתיד.³ הגישות המוצעות להלן יכולות לתת למורים אפשרויות בחירה מגוונות בבואם להתאים את דרכי ההוראה הראויות לכל ספר, לכל נושא ולכל כיתה.⁴

פרק א: על המודל הטיפולוגי

על יסוד הדפוסים השונים של הוראת תנ"ך שהוצעו על ידי מורים, מחברי ספרי לימוד ומחברי תכניות לימודים, ניתן לסרטט גישות מובחנות להוראת תנ"ך. בניתוח המאמרים והספרים ייעשה שימוש בטיפולוגיה השוואתית.⁵ עניינה של טיפולוגיה הוא בזיהוי מושגים מגובשים העולים מניתוח של דעות, תנועות או תהליכים. היא מאפשרת לבנות קונסטרוקציות הגיוניות בדבר תיאור או הבנת הנושא הנדון. יש בה כדי לבנות דגם מושגי המסייע להבין נושא מורכב שבתוכו רעיונות שונים. השימוש בטיפולוגיה יאפשר לתאר גישות שונות בהוראה תוך

³ על חשיבות חשיפת פרחי ההוראה לגישות השונות ראו שורץ, תשנ"ח, עמ' 299.

⁴ על גישות בהוראה ראו שם, עמ' 225.

⁵ עיין עוד אצל שורץ, תשס"ב, עמ' 16, וההערות שם.

שילובם של דברי הוגים או מורים הקרובים זה לזה לכלל טיפוס אחד. בהקשר זה יש לקחת בחשבון את העיקרון שבטיפולוגיה מתארים רק תכונות בולטות, שכן טיפולוגיה היא תבנית ולא צילום המציאות. כוחה של הטיפולוגיה נעוץ בכך שהיא יכולה לאחד ניואנסים שונים תחת כותרת אחת.

המורה לתנ"ך ניצב על פרשת דרכים, ובפניו פתוחים מסלולים שונים המובילים ליעד. בחירת המסלול המועדף תלויה בהשקפת עולמו של המורה ובידע שלו, ותלויה גם בתלמידים, בגילם וברקע שלהם וגם בסביבה של המסגרת החינוכית (הורים, קהילה). ההיכרות של המורה עם הדרכים המוצעות בחיבורים השונים שנכתבו בנושא הוראת התנ"ך במשך קרוב למאה שנים, היא רבת ערך. הבחירה של המורה בדרך הוראה המתאימה לכיתתו תהיה מושכלת וחכמה יותר אם הוא יכיר את החלופות השונות ויבחר במודע באחת או בחברתה. כאשר המורה מזהה את המעלות והחסרונות של כל הצעה, הוא מסוגל גם לנמק את בחירתו ולהצדיק אותה. כאמור, זיהוי הגישות השונות העולות מהספרות הדידקטית יתבצע באמצעות המיון הטיפולוגי.

כבר בעבר היו חוקרים ומחנכים שהציעו מיון טיפולוגי של גישות בהוראת תנ"ך, הן במגזר הממלכתי הן במגזר הממלכתית-דתית. להלן דוגמאות אחדות: יעקב סכונפלד (Schonveld, 1976) חקר את הוראת התנ"ך בישראל מתחילת המאה הי"ט ועד לשנות השבעים של המאה העשרים לאחר קום המדינה. הוא מזהה במחקרו את הגישות האלה: גישה שעיקרה היא נאמנות למסורת; גישה הרואה בתנ"ך חיבור אוניברסלי; גישה המעצימה את הדאגה לחברה צודקת; גישה הומניסטית המעמידה את האדם במרכז. אליעזר שטרן (1996) מזהה ארבע גישות עיקריות להוראת התנ"ך בבית הספר הדתי: דרשנית-פרשנית, עמלנית-אנליטית, השקפתית-חינוכית, פשטנית-הומניסטית (שם, עמ' 96).

מרדכי ניסן ואשר שקדי (1998) חקרו את עולמם הפדגוגי של המורים לתנ"ך בחינוך הממלכתי. הם מציינים שש גישות להוראת התנ"ך בחינוך הכללי: תפיסה אמונית כוללת; תפיסה אמונית מצמצמת; תפיסה קוגניטיבית ביקורתית; תפיסה ערכית נורמטיבית; תפיסה ערכית ביקורתית; תפיסה ערכית דיאלוגית. לאחרונה הציע בארי הולץ (2003) מיון טיפולוגי מפורט של הגישות בהוראת תנ"ך. הולץ מזהה תשע גישות: הגישה הקונטקסטואלית – הבנת התנ"ך מתוך עצמו ועל יסוד הרקע התרבותי וההיסטורי; הגישה הספרותית; גישת תגובת הקורא; הגישה הפרשנית; גישה דידקטית מוסרית; גישה של התאמה אישית – פסיכולוגית, פוליטית או רוחנית; גישה רעיונית-פילוסופית; הגישה

ההלכתית – הכנה לקיום מצוות ולחינוך האופי; גישת הפיענוח, התרגום וההבנה הבסיסית של הטקסט.

הצעת הולץ באה בהקשר לחינוך היהודי בארה"ב, ובעיקר בזרם שאיננו אורתודוקסי (שם, עמ' 92). המיון שלו מפורט וראוי להתייחסות, אולם הוא משקף מבנה אחר של חינוך יהודי מזה הקיים בישראל בכלל, ומזה של החינוך הממלכתי-דתי בפרט. עם זאת ניתן להפיק תובנות מעניינות משיטתו של הולץ באשר להוראה בכלל ולהוראת תנ"ך בפרט.

המיונים האלה היו יפים לשעתם, והצגתם יכולה לסייע בהבנת הערך של המיון הטיפולוגי. על פי השמות שניתנו לגישות השונות אפשר לשער את כוונת המציעים. כדי להעמיק בהבנת הגישות יש כמובן לעיין בחיבורים המקוריים. יש לציין כי הגישות שהוצעו מעוגנות בספרים ומאמרים אשר מחבריהם המליצו על גישה כזאת או אחרת; אף לא אחת מהן עלתה מהרהורי לבו של החוקר, אלא כולן הוצעו על ידי מורים ומחברים מתוך כוונה להשיג את המיטב בהוראת התנ"ך.

במאמר זה אנו מציעים מבט מעודכן על הגישות השונות, מבט העשוי לסייע למורים לתנ"ך בחינוך הממלכתי-דתי כיום. הצעת הגישות יכולה לשרת את הטמעת תכנית הלימודים החדשה בכך שהיא נותנת למורים מגוון של אפשרויות בחירה בגיבוש הדידקטיקה המקצועית שלהם. יש לציין כי אינני מתחייב להציג עמדה כוללת של מחבר מסוים אלא גישה עקרונית שציטוט כזה או אחר מתאים להבהרתה (אף כי בחירת הציטוטים מדבריהם של מחברים שונים עלולה לעתים לשבש את הבנת העמדה של המחברים). זאת ועוד, ייתכן בהחלט שהכותב שממנו אצטט להלן אינו מזדהה באופן מלא עם הגישה שלצורך הבהרתה מצוטטים דבריו.

פרק ב: הצגת גישות שונות בהוראת תנ"ך והבהרת הרציונל שלהן

בפרק זה נסקור גישות אחדות, ונתאר את המטרות ודרכי ההוראה המוצעות בכל גישה. התיאור מבוסס על מקורות מגוונים, אולם מחמת קוצר היריעה נצטט מובאות רק ממקור אחד או שניים לצורכי הדגמה. מקורות נוספים יוערו בהערות

השוליים. יודגש כי אין ברשימת הגישות כדי להקיף את כל הגישות המצויות בספרות הפדגוגית. בחרנו בגישות הרווחות בחינוך הדתי במיון כדלקמן:
 קבוצה א: ⁶ גישה מבט-העל – ללמוד תנ"ך מהתנ"ך.
 קבוצה ב: גישה פרשנית; גישה הלכתית; גישה ספרותית; גישה מדרשית;
 גישה רעיונית-ערכית
 קבוצה ג: גישה הנושאים; גישה הבחינות
 קבוצה ד: גישה דידקטית עמלנית; גישה "לב לדעת"

קבוצה א

1. גישה מבט-העל – ללמוד תנ"ך מהתנ"ך

בגישה זאת אנו מבקשים לעיין בתנ"ך במתכונתו הראשונית, ללא פרשנות וללא חומר נלווה. לפי גישה זאת התנ"ך מפרש את עצמו. ספר הלימוד הוא תנ"ך שלם ללא מפרשים, והעיון בפסוק או בפרק נעשה באופן בלתי אמצעי, בבחינת לשמוע את דבר ה' כפי שהוא עולה מהכתוב באופן ישיר, ללא כל תיווך. הנחת העומדת בבסיסה של גישה זו היא שמי שמכיר את השפה העברית יכול להתמודד עם הבנת הכתוב ויכול לזהות את המסר והמשמעות של פרקי התנ"ך. ההתבוננות בתנ"ך באה מגבוה, במבט המאפשר לראות מבנים ומהלכים מבראשית ועד סוף דברי הימים, וההמלצה היא לאחוז בחוטים מרכזיים השזורים במקראות והמובילים את הלומד לאורך פרקים, פרשיות וספרים שלמים. המאמץ אינו מתרכז בפסוק הבודד או בפרק הבודד אלא במהלך שלם, מפרק לפרק, מספר לספר ומהתורה לנביאים ולכתובים. בעלי גישה זאת יתנו את דעתם על מקבילות במקרא ועל מוטיבים החוזרים בספרים השונים.

כך כותב ישראל רוזנסון (תשס"ג) בהקדמתו לספרו "שפוט השופטים":⁷

הפרשנות לספר שופטים שתוצג להלן, מתבססת בעיקרה על ניתוח ספרותי מקובל של הכתובים, מתוך תשומת לב מרבית לדקדוקי הסגנון, למבנה, לביטויים מיוחדים להשוואות בין פרשיות הספר, ולהשוואות למקומות אחרים במקרא (שם, עמ' 10).

⁶ על הרציונל של החלוקה לארבע קבוצות ראו להלן, בסוף הפרק.

⁷ ראו עוד רוזנסון, תשס"ג, עמ' 171.

הלומד בדרך זו מחזיק ביד תנ"ך שלם ומעיין בו "רצוא ושוב". המבט הוא קודם כל על הספר שנלמד מתחילתו ועד סופו, ולאחר מכן גם למקבילות שבכל רחבי התנ"ך.

גם הרב יואל בן נון (תשס"ב), בדונו בספר קהלת, דוחה הן את הפרשנות המדרשית הן את המחקרית-ביקורתית, ומתווה דרך שונה:

הדרך השלישית מקבלת את המגילה כפי שהיא, ונמנעת מניסיון 'לפשט' אותה, לא על ידי פירושים דחוקים, ולא על ידי תיקונים, תרגומים וחיתוכים. דרך זו רואה במגילה לבטים כנים של מאמין אינדיבידואליסט, שנפגע בספקות נוקבים ונוכח בסתירות עמוקות, אשר אין בכוחו ליישבן. עם זאת הוא מחזיק באמונתו, ומביע בברור את קוצר דעתו ואת אי האפשרות ליישב את הספקות ואת ההבלים המתגלים במציאות. אמנם האמונה נפגעת ביסודותיה, ואין לאדם דרך לשקמה. אף על פי כן, אוחזים בה, מתוך נאמנות מלאה שאלות שאינן פתורות... דרך זו הספקנית, נראית תואמת יותר את פשוטי המקראות, שיש בהם הרהורי ספק וכפירה, ואף יותר מזה. יחד עם זה, המסקנה של "סוף דבר" בנויה על האמונה המקובלת, אשר בזכותה באמת נכנסה מגילת קהלת לכתבי הקודש (שם, עמ' 199).

רואים אפוא שגם הרב בן נון חותר להתבוננות ב"פשוטי המקראות" מתוך ראייה מקיפה ובמבט-על של ספר שלם ותנ"ך שלם. הוא מבקש לראות מהלכים ארוכי טווח בתנ"ך ונותן משקל עיקרי בהוראת תנ"ך "למה שהתורה עצמה אומרת".⁸ בגישה זאת מבקשים אפוא להציע דרך הוראה המבוססת על בקיאות רבה בכל התנ"ך ועל הבנת אחדותו של התנ"ך ופרשנותו מתוך עצמו. חסרונה הוא בכך שאינה עוסקת בספרות חז"ל ובספרות הפרשנות הענפה.

קבוצה ב

2. הגישה הפרשנית

בעלי גישה זאת רואים את הכתובים בראי פרשנות של חז"ל, פרשנות של ראשונים ופרשנות של אחרונים. המאמץ העיקרי צריך להיות בעיון בכתוב,

⁸ ועיינו גם במאמרו – בן נון, תשמ"ו, עמ' 20. במאמר זה מתייחס הרב בן נון לשאלה מדוע לא שלח יוסף שליח אל אביו להודיעו על מצבו. הוא טוען טענה מחודשת שיוסף לא שלח אל אביו, כי חשב שיעקב שלח אותו בכוונה לשכם, מתוך הסכמה שיש לסלק אותו מן המשפחה.

ובעיקר בסוגיות שהעסיקו את מפרשיו. רק הפרשנות יכולה לתת את הבנת הכתוב ואת זיהוי קול ה' בכתוב. על הלומד לרכוש מיומנות של עיון בפרשנות: הבנת הקושי בכתוב וניתוח חילוקי הדעות בין הפרשנים השונים. לפי גישה זו, השאלה הקלסית היא "מה קשה לרש"י" או מה בין פירוש אחד לפירוש אחר ברש"י. גישה זאת מחזקת את היכולת של זיהוי דיוקים ושינויים בכתובים, והיא כמובן באה על חשבון ההספק בלימוד הפרקים, שהרי אם העיון בפרשנות הוא העיקר אזי לא יספיק הזמן לבקיאות בכתוב כשלעצמו.

בספרה "לימוד פרשני התורה ודרכים להוראתם" כתבה נחמה ליבוביץ (תשל"ה) כדברים האלה:

בבית הספר גם בתיכון אין אנו לומדים פרשנות ומתודות פרשניות לשמן, אלא לומדים תורה בעזרת מפרשיה... אין הפרשנים תוספת ואינם קישוט אלא כשמם כן מעשיהם. הם עוזרים להבין את הפרק את הפסוק את העניין את הרעיון לעומקו (שם, המבוא).

ליבוביץ יזמה גישה דידקטית חדשה המתבססת על הפרשנות המסורתית. היא ביקשה לעודד את הלומדים לשוטט בשדות הרחבים של הפרשנות היהודית המסורתית במשך הדורות. דרך לימוד זו, המחקה את הלימוד הרבני הדיאלקטי, דורשת מהלומד לבחון את עצמו בהבנת הפרשנים. שיטתה של ליבוביץ מעמתת פרשנים, מנתחת את נקודות האור והחולשה בדבריהם, מנסה להבין כל פרשן ופרשן על רקע נסיבות החיבור של פירושו ושוקלת איזה פירוש מעדיף הקורא ומדוע. שיטה זו מחנכת לומד עצמאי, ומכוונת אותו להכיר את העולם הרב גוני של הפרשנות. יתרה מזאת, שיטה זו מחנכת את הלומד לדעת שאין אמת אחת, ושלטקסט אחד יכולים להיות פירושים רבים וטובים. בכך היא מכוונת להבנת המורכבות של המציאות, ואולי אף להבנה סובלנית יותר של דעת האחר.

ליבוביץ מזהירה לא להפריז בדברי פרשנות ולהציע מקורות מגוונים: "אל יביא המורה לכיתתו את הכול... אלא יבחר... ואם יש באמתחתו פירושים אחרים, מדרשים, דברי הגות, פיוטים, אשר נפשו קשורה בהם יעסוק בהם" (תשנ"ז, עמ' 11).

⁹ ועיינו עוד אצל ארנד, תשל"א, עמ' 195; הנ"ל, תשמ"ח, עמ' 69.

בגישה זאת מבקשת ליבוביץ להקנות מיומנויות למדניות באמצעות העיון בדברי חז"ל ובדברי הפרשנים, תוך עמידה על המיוחד בדרכם של הפרשנים השונים והכרת הזיקה שבין הכתוב לפירושו במהלך הדורות. העיסוק המרכזי הוא בפירוש ולא בכתוב.

3. הגישה ההלכתית

בעלי גישה זאת מעצימים את משקלן של הפרשיות ההלכתיות בתורה. לפי גישה זאת יש ללמוד את פרשיות החוק והמצוות בהתאם להשתלשלות התורה שבעל-פה, מהפסוק ועד ההלכה למעשה דרך מדרשי ההלכה ועד פסק ההלכה. אמנם נקודת המוצא היא בפסוק, אבל עיקר המאמץ מוקדש למקורות התורה שבעל-פה ולספרות הפרשנות וההלכה במגמה להבין כיצד מתפרשת כל מצווה על פי חז"ל וכיצד היא מתגשמת הלכה למעשה בחיי האדם מישראל. בעלי גישה זאת רואים בתורה את המקור לחיים הדתיים הנורמטיביים, ועל כן לימוד התורה צריך להיות מכוון להכרת המעשה ההלכתי.

בגישה זו נוקט הרב יהודה קופרמן (תשכ"ב), בסדרת הסוגיות הלכתיות שפרסם על סדר החומש. וכך כתב בהקדמה לחוברת "זקן ממרא":

הנני פונה אל כל המורים לתורה בבתי הספר, העל יסודיים והיסודיים כאחד, להעמיק את לימוד התורה ולהפקיעו מן השטחיות שבה הוא שרוי, ולהעמידו על בסיסו האחד והיחיד, הלא הוא תרי"ג מצוות דאורייתא (שם).

הרב קופרמן מבקש להביא את הלומדים להכרת מדרשי ההלכה והפרשנות ההלכתית כדי לעמוד על השקפת חז"ל וחכמי ישראל בפירוש המצוות ובהעמדת ההלכה על בוריה. במהדורה מאוחרת ומרוכזת של הסוגיות שפרסם הרב יהודה קופרמן (תשנ"ח) הוא הקדים וכתב: "על שלשה דברים עומד העולם של לימוד תורה ואלה הם: הלכה, מחשבה, פרשנות... לימוד תורה על טהרת הקודש מחפש את ההרמוניה והשלימות שבין שלשת המרכיבים האלה" (שם).

לא בכדי קבע הרב קופרמן את ההלכה כמרכיב הראשון. הוא מבקש להבליט ולהעצים את ההתבוננות ההלכתית בנוגע להבנת התורה והוראתה.¹⁰

¹⁰ יחיאל צבי מושקוביץ התנגד לדרך זאת וטען כי יש להבחין בין לימוד תורה שבכתב לבין לימוד תורה שבעל פה. עיינו אצלו – תשס"א, עמ' 149. וראו אצל ארנד, תשכ"ז, עמ' 41, שכתב בשבח גישה זו. עוד עיינו ניצן, תשס"א, עמ' 160.

מטבע הדברים מתמקדים בפרקי החוק שבתורה, אולם מוצע ללמוד גם את פרקי הסיפור ופרקי הנבואה, תוך התייחסות הלכתית, או למצער תוך זיהוי שאלות הלכתיות שחז"ל ציינו בהקשרם של הכתובים.

4. הגישה הספרותית

בעלי גישה זאת מבקשים להבליט את ההיבטים הספרותיים בעיון במקראות. זיהוי השירה והפרוזה, זיהוי המשל והתקבולת וזיהוי הסגנונות הספרותיים השונים הם מעיקריה של גישה זאת. הזיקה בין הכתוב לבין המסרים העולים ממנו תוך שימת לב לעיצוב הספרותי מודגשים במיוחד. וכך כותב יונתן גרוסמן (2013) במבוא לספרו על מגילת אסתר:

כל ניתוח ספרותי מאלץ את הקורא להיות שותף פעיל בפענוח הסיפור... עם זאת גם 'קורא מקשיב' נדרש להיות 'קורא פעיל' בעיקר בניתוח ספרותי, ובמיוחד בניסיון לדלות את המשמעות הנסתרת של הסיפור (שם).

גרוסמן ממליץ להשתמש במתודות הספרותיות הרווחות בלימוד התנ"ך ובהוראתו. גם הרב אלחנן סמט (תשס"ב) תומך בגישה זו, וכותב:

בעשרות השנים האחרונות נעשה ניסיון שיטתי להיעזר בתורת הספרות ובדרכי הניתוח שהיא מציעה, כפי שהללו נתגבשו בדורות האחרונים, כדי להגיע באמצעותן להבנה עמוקה יותר ועשירה יותר של פשט המקרא. בגישה ספרותית למקרא יש כדי לקרב את דבר ה' אל לבם ואל תודעתם של בני דורנו, והיא בכחינת 'הפשטות המתחדשות בכל יום' (שם, בהקדמה).

הרב סמט מכנה את גישתו – גישה ספרותית, והוא ממליץ עליה כגישה פורייה בעלת ערך לימודי וחינוכי כאחד. ועוד הוא כותב:

דברה תורה כלשון בני אדם, שהרי לבני אדם היא נתנה. אולם באיזו לשון בני אדם דברה תורה. בלשון של שירה ושל פרוזה אומנותית... מסיבה זו על לומד התורה לחתור לגילוי החוקים הספרותיים שבשירת התורה – בחשיפתם של אלו יש סיוע של ממש לגילוי המשמעות הספונה בדברי התורה... העיונים שבספר זה... חותרים הן לגילוי החוקים הספרותיים שבשירת התורה והן לגילוי השירה

שבחוקי התורה, בסיפוריה ובכל שאר הסוגים הספרותיים הכלולים בה (הנ"ל, תשס"ד, בהקדמה).

הרב סמט ממליץ על התחשבות בכללי העיון הספרותי ובאימוצם בלימוד התנ"ך. הדברים נכונים בוודאי בעיון במזמורי תהלים שהם שירה גלויה, ולדעתו הם נכונים גם בעיון בדברי הנביאים וגם בעיון בדברי התורה (סמט, תשע"א, בהקדמה).

על מעין זה – על לימוד תנ"ך בגישה רבת-חומית – ממליצה טליה הורוביץ (תשע"א): "תחום הדעת הראשי שעמו משוחחות סוגיות המקרא בספר זה הוא בעיקר ספרות עם ישראל" (שם, עמ' 11).

הורוביץ מבקשת לאמץ בלימוד התנ"ך את הכלים הספרותיים ומציעה ללמוד תנ"ך ובצדו לימוד יצירות ספרותיות מאוחרות המנהלות דיאלוג עם התנ"ך. בגישה זאת המורים צריכים למומחיות במתודות ספרותיות, ותוצאתה היא העצמת הזיקה בין הכתוב לבין המשמעויות שלו על בסיס הזיקה הקלסית של תוכן וצורה.

יש הרואים סכנה בגישה זאת בכך שהיא מתבוננת בתנ"ך במבט "אנושי" מדי ולא ממבט של תורת ה'.

5. הגישה המדרשית

בעלי גישה זו ססמתם היא לימוד תנ"ך בגובה חז"ל.¹¹ הם רואים בדברי חז"ל את הפרשנות האותנטית של דברי הכתובים, ולכן העיון בתנ"ך צריך להתמקד בדברי המדרש ובדברי חז"ל בחיבורים השונים שלהם, מתוך מגמה להבין את דבר ה' בתנ"ך לפי התיווך של חז"ל. הרב אליהו קוטלר (תשכ"א) כתב:

תפקידו של המורה והמתנחך הוא להסביר לתלמידים את התורה בצורה האמתית המקובלת מחז"ל ולעקור את המושגים המוטעים שנקבעו בליבות התלמידים בהשפעת הרחוב (שם, עמ' 7).

¹¹ ראו למשל רוזן, תשס"ה.

דבריו של הרב קוטלר הם בסיס לגישה הדוחה את לימוד התנ"ך ב"גובה העיניים של התלמידים". הוא מבקש ללמוד תנ"ך על פי פרשנות חז"ל המעמידה את התנ"ך ברמה רוחנית שלא ניתנת כלל להשוואה לרמת אנשים רגילים. וכן כתב הרב יהושע בכרך (תשכ"ט) בהקדמתו לספרו "אמה של מלכות":

בשערי תורה למדונו לקבל וללמוד את דברי חז"ל, גם אגדותיהם, באימה וביראה. כי מי עוד כמוהם נאמן בכל התורה וקרוב לה בלב. הלא כי ברוח קדשם האירו והבינו לנו עמקי סודותיה. ואמנם כן לכשנתבונן מאד בדבריהם נמצא במ את שירת הנפש אשר למקרא. לשירה הזאת אנכי מתפלל בלימודי, כי ייתן ה' בלבנו להבין ולהשכיל לשמוע ללמוד וללמד (שם, עמ' 30).

הרב בכרך מבקש לראות את התנ"ך במשקפיים של חז"ל. הוא בטוח שזה הוא המבט האותנטי על הכתובים, ואם נעמיק בדברי חכמים נמצא את המפתחות להבנת התנ"ך.

ובהקדמתו לספרו "כתבוני לדורות" הוא מוסיף:

הכלל השני שהחזקנו בהוראת התנ"ך, הוא להלוך בדרכי רבותינו במדרשי ההלכה והאגדה, אשר נמצאו להם הרמזים מפסוק אל פסוק ומספר אל ספר... נכונה וראויה היא הדרך הזאת בלימוד כל ספרי התנ"ך (הנ"ל, תשל"ד).

וכן בהקדמתו לספרו "יונה בן אמיתי ואליהו":

כי ראשית דרכנו בלימוד תורה ונביאים, היא המצווה לשמוע דברי חכמים ז"ל, הראשונים, אשר קראו במ בנעימה, והעמיקו מחשבתם בכל הכתוב בקודש והנאמר בנבואה, ואשר ברוח קודשם האירו לנו את הגלוי ואת החתום באוצרותיהם (הנ"ל, תשל"ג).

הרב בכרך ממליץ על לימוד כל התנ"ך במשקפי חז"ל, הן את ספרי התורה בפרקי הסיפור ובפרקי החוק והן את ספרי הנביאים והכתובים.

הרב ישראל רוזן (תשס"ה) מעיד על עצמו שהוא הולך בדרכו של הרב בכרך, וכך הוא כותב בהקדמת ספרו:

אני מאמין כי האסכולה התורנית שהתחדשה בדורותינו, עיוני תנ"ך על פי חז"ל, קשורה לצמיחת גאולתנו בארץ ישראל, לתחייה הלאומית ולקוממיות הממלכתית... יש לי כנגד אלו הממקדים מבטם בשדות התנ"ך ובמרחביו

הריאליסטיים, על חשבון עיון הגותי במסריו הבוקעים מן הקומה החז"לית ומוארים בזרקור האגדי (שם, עמ' 8-9).

דברי הרב רוזן מכוונים כנגד אסכולת "התנ"ך בגובה העיניים של הלומד". מאיליו מובן כי הוא תומך בגישה המבקשת לראות את התנ"ך רק בעיניים של חז"ל.

בעלי גישה זאת מבקשים ללמוד תנ"ך בצמוד לדברי מדרש ההלכה ומדרש האגדה. הם מבקשים לעיין במקורות מספרות חז"ל בהקשר של כל פסוק ופסוק כדי לראות את דבר ה' העולה מהכתובים כפי ששמעו אותו חז"ל.

6. הגישה הרעיונית-ערכית

בגישה זאת מבקשים לראות בתנ"ך את ספר היסוד לאמונתם של ישראל ולעיצוב השקפת עולמם. בעלי גישה זאת מבקשים לשוות ללימוד תנ"ך דמות של לימוד אמונה ומחשבת ישראל. הערכים והרעיונות והמסרים הדתיים הם העומדים במוקד.

וכך כתב בנדון אשר בר תנא (1993):

בספר זה נכיר דעות ודרכי חשיבה של ההגות היהודית בנושאים אוניברסאליים ולאומיים כשהם נלמדים במשולב עם פרקי מקרא ומקורות חז"ל, המשמשים להם נקודות מוצא ובסיס לפיתוח והרחבה" (שם, עמ' 19).

וכן כתב: "ספר זה עניינו ארבעה נושאי יסוד ביהדות לפי סדרם המקובל בפרקים הראשונים שבספר בראשית: בריאת העולם, אדם, שבת, קין והבל" (הנ"ל, תשל"ג, עמ' 20).

בר תנא ממליץ על לימוד סוגיות מרכזיות במחשבת ישראל כשהבסיס שלהן הוא פסוקי התורה. את לימוד התורה הוא מאפיין כלימוד בגישה רעיונית, ערכית, מוסרית ופילוסופית.

באותה רוח כתב יחיאל צבי מושקוביץ (תשס"א) בציינו את הצורך להפוך את לימוד התנ"ך ללימוד מעצב השקפת עולם:

בהוראת המקרא יש לנו הזדמנות בלתי חוזרת לפתח ולעצב את השקפת עולמו של התלמיד. לחזק בו את אמונתו בתורה ובנותנה... לביסוס ולחיזוק השקפת עולמו של התלמיד, מותר לנו, לרתום למטרותנו את התרשמותו האמוציונלית של החניך (שם, עמ' 149).

לדעתו, לימוד התנ"ך הוא מקצוע מעצב תודעה דתית אף יותר מלימוד מחשבת ישראל.¹² בעלי הגישה הזאת מעדיפים את עיצוב השקפת עולמו של התלמיד דרך לימוד התנ"ך. הקושי באימוץ גישה זאת הוא בכך שהיא מייטרת את המקצוע "מחשבת ישראל" או לפחות מתחרה בו.

קבוצה ג

7. גישת הנושאים

בעלי גישה זאת מבקשים להתמודד עם הכתובים בצורה המלכדת את הידע לא באופן סדור ספר אחר ספר, אלא באופן משולב לפי נושאים, כמו למשל השבת במקרא, המשפחה, החלום, ירושלים, הקרבנות, החסד והצדקה במקרא. בגישה זאת מאפשרים לתלמיד לקבל תמונה מלאה על נושא ולהבין שיש רציפות רעיונית בין כל ספרי התנ"ך. בגישה זאת מוקנית לתלמידים מיומנות של דפדוף בתנ"ך ומציאת ידע שלם סביב נושא מרכזי בעולמו של התנ"ך.

בספרו "מעייני מקרא" הציג חיים חמיאל (תשמ"ג) נושאים רבים להוראה בשיטה אימננטית-אינטגרטיבית, תוך התבוננות בנושא ולא בספר או בפרשה, אלא בתבנית רציונלית שלמה. על השיטה הזאת כתב כך:

... רואים את הנושא הנלמד בתבניתו השלימה, משתדלים למצות את הגנוז בתוכו, ומלמדים עליו מכל מקום אוטונומי אחר במקרא, שיש בו כדי לסייע, לבאר ולהאיר... השיטה האימננטית האינטגרטיבית מסייעת להפעלת מחשבתו של הלומד, היא מדריכה אותו להתבוננות מתמדת ומעמיקה בתוך הכתובים... היא מחדדת את מודעותו למיוחד שבמסכת הספרותית, לאומנות הביטוי, לחזרות... למקבילות... בשיטה המוצעת מתגלה אחדותה של התורה בצורה ואחדותה הפנימית בתוכן (שם, עמ' 11).

מובן שבחירת הנושאים, גיבושם וציון המקורות הרלוונטיים הם באחריות המורה, אבל התלמידים יכולים לעבוד בצורה פעילה על איסוף החומרים

¹² עיינו עוד עציון, 1957, עמ' 56; גולדשמידט, תשמ"ד, עמ' 126; אייזנברג, תשמ"ו, עמ' 301.

ובנייתם לכדי שלמות אחת.¹³ הקושי בגישה זאת הוא שאין לומדים את ספרי התנ"ך "על הסדר" אלא בדילוגים.

8. גישת הבחינות

אחת הסוגיות הסבוכות בהוראת התנ"ך בחינוך דתי היא ההתמודדות עם הערות ביקורת המקרא. גישת הבחינות באה לתת מבט יצירתי על הסתירות בתנ"ך, ולפיה אין אלה אלא סתירות מדומות. התנ"ך מציע "בחינות" שונות בהצגת מסריו הדתיים. גישת הבחינות מאפשרת לראות רבדים שונים או מסרים מקבילים בתנ"ך, תוך עמידה על ניסוחים שונים שנראים רק לכאורה כניסוחים סותרים. בהקדמה לספרו "פרקי בראשית" כותב הרב מרדכי ברויאר (תשנ"ט) כי "הבדלי הסגנון וסתירות התוכן המצויים לרוב בספר התורה תלויים כולם בהבדלים ובסתירות שבין הנהגות ה' בעולם" (שם). לדעתו, מי שיעמוד על ההנהגות השונות של הבורא יבין גם את דברי התורה. וכן כתב גם בהקדמה לספרו "פרקי מקראות":

על פי הדברים האלה יכולים אנחנו לסכם כך את סדר כתיבת התורה ואת לשון בני אדם שהיא מדברת בו. נותן התורה כתב סיפורים והלכות על פי מידות אלוהיות שונות ואף סותרות. אחר כך ליקט את הסיפורים ואת ההלכות והעתיק אותם אל ספר התורה ולא רצה לשנות (ברויאר, תשס"ט, עמ' 14).

לדבריו, עלינו ללמוד את התורה בהתאם למידות השונות שבה היא נכתבה. אם נקפיד לזהות את המידה שבה נכתב כל חלק בתורה, נמצא שהסתירות מתיישבות והכפילויות נחוצות.¹⁴ חינוך דתי שמעדיף לא להתעלם מביקורת המקרא יכול למצוא בגישת הבחינות מענה אמוני מוצלח. גישה זאת לא מתאימה ללימודים בבית הספר היסודי אבל מומלצת להוראה ברמה מתקדמת. המצדדים בגישה זאת רואים בה דרך שאינה מתעלמת מהקשיים, ונותנת מודל יצירתי להוראה מעשירה ומחזקת אמונה.

¹³ יחיאל צבי מושקוביץ (תשס"א) כתב על גישה זאת בהסתייגות: "מן המפורסמות שבכתי ספר מסוימים בעיקר בארה"ב נהוגה שיטת ה'נושאים' כשיטת לימוד מקובלת", אבל בארץ אין לה מקום (שם, עמ' 149).

¹⁴ על גישתו של הרב ברויאר ראו אצל עופר, תשס"ה.

קבוצה ד

9. הגישה הדידקטית-עמלנית

בגישה זאת מבקשים לראות את התלמיד במרכז ולהרכות בעבודה עצמית של תלמידים ובדגש על פיתוח מיומנויות הלמידה האוניברסליות. בלימוד בגישה זו ירכוש התלמיד כלים להבנה ממושמעת של מקורות באמצעות לימוד התנ"ך, כגון ניסוח קצר ותמציתי של טענות ודברי הסבר, רגישות לקישוטי שפה וסובלנות להשקפות שונות. בגישה זאת מפתחים את יכולות הלמידה העצמית של התלמידים ואת המוטיבציה והכלים לקביעת עתים לתורה. מעל הכול עומד עיצוב התלמיד כאיש משכיל מיומן ורחב אופקים.

חיים צבי אנוך (תשמ"א) במאמרו "ספר דברים בבית הספר" כותב:

המעיינים בחיבור זה מתבקשים לשים את לבם אל הכוונה הדידקטית הכללית: לעורר בתלמידים רושם והרגשה, שבחשיבתם העצמית ובפעולתם העצמית של עיון מדוקדק במקראות והקשריהם השונים, הגיעו אל הבנת התוכן ומשמעותו העמוקה והמקיפה יותר.... למידת לוואי הדרושה להוראת התנ"ך במיוחד, היא הזיקה האינטלקטואלית [התעניינות בעיסוק בחומר כזה] והזיקה האמוציונאלית [עיצוב השקפה...] (שם, עמ' 69).

אנוך מבקש לתת את מלוא תשומת הלב לתלמיד, אף על חשבון הישגים בחומר הלימודים. יש לתת לתלמיד את הכלים לחשיבה, ליצירתיות ולעיון עצמי. עוד כותב אנוך (תשמ"א):

תפקיד ההוראה הוא לקרב את חומר הלימוד אל רוחו של הילד. המונח רוחו של הילד מכוון אל כל כוחות נפשו, אל אלה הנמנים לפי המיון המקובל, עם המדור האינטלקטואלי, ואל אלה הנמנים עם המדור האמוציונאלי (שם, עמ' 92).

לדעת אנוך, חשוב למצוא את המסילות המוצלחות ביותר בין החומר ובין התלמיד. אין ערך להישגים של ידע ללא מפגש חי מעצים ומרגש עם התלמיד. כאמור, בעלי גישה זאת רואים בפיתוח הלומד כאדם משכיל אוהב דעת ודבק בתורה את המטרה העיקרית בלימוד התנ"ך, ולשם כך הם מוכנים לשלם מחיר בתחום הבקיאיות.

10. גישת "לב לדעת"

בגישה זאת מבקשים לעשות חיבור של ממש בין לימוד התנ"ך לעולמו של התלמיד ולהקנות לתלמיד את ההרגשה ששאלות קיומיות המעסיקות אותו

מקבלות מענה בלימוד התנ"ך. בעלי גישה זו¹⁵ סבורים שדברי התנ"ך רלוונטיים לעיצוב חיי התלמידים, והם מנסים להנחיל תפיסה זאת בעת הלימוד. הם מצדדים בלמידה משמעותית, בעיסוק בערכים ובאמונות ובקישור הלמידה לעולמם של התלמידים. בעלי הגישה מבקשים לעודד את ההפנמה ואת היישום של דבר ה' שבתנ"ך לרבדים השונים בחיי התלמידים. יש לציין כי גישת "לב לדעת" היא גישה כוללת לכל תחומי הדעת שמטרתה יצירת למידה משמעותית-ערכית ומחנכת בכל מקצועות הלימוד, בין השאר בלימוד התנ"ך. וכך נכתב באתר התכנית במרשתת:¹⁶

התנ"ך הוא ספר הספרים של העם היהודי שהעולם כולו שואב ממנו השראה. לימודי התנ"ך מתווים דרך להבנת מהותה של האומה הישראלית ושל תפקידו של היהודי בעולם. אנו ב"לב לדעת" ..., רוצים לאפשר לכל מורה ותלמיד להיפגש עם דבר ה', לראות כיצד הוא נותן מענה ומנחה אותו בחייו. כיצד התורה היא תורת חיים, משמעותית ונצחית (שם).

בגישה זאת נותנים משקל רב לשיח עם התלמידים ולדיאלוג שבין תוכני הלמידה לבין הלומדים. כן מבקשים לאפשר לתלמידים להתבטא בשאלות המעסיקות אותם. בעלי גישה זו סבורים שהידע, הבנת הטקסט והחשיבה מסדר גבוה, הם השלבים הראשונים של הלמידה והם השער לחוויית הלמידה המשמעותית ולהפנמת הלימוד בחיי התלמידים.

בעלי הגישה הזאת רואים חשיבות עיקרית בקישור הנלמד לחיי התלמידים וזאת על חשבון הישגים אחרים של בקיאות ושל מיומנויות.

לסיכום הפרק

בראשיתו של פרק זה חילקנו את הגישות לארבע קבוצות. בקבוצה הראשונה גישה המבקשת ללמוד תנ"ך כחיבור שלם ועצמאי. התלמיד מחזיק בכל שיעור תנ"ך שלם, והוא לומד לעיין בו מ"בראשית ברא אלוקים..." ועד "...מי בכם מכל עמו ה' אלוקיו עמו ויעל" שבסוף דברי הימים. בעלי הגישה הזאת רואים

¹⁵ מרכז המפעל "לב לדעת" הוא ד"ר משה וינשטוק.

¹⁶ ראו בקישור <http://levladaat.org/content/1>

בסגולות של ספרי התנ"ך עצמה, שדי בה כדי להנגיש את "קול ה' בכח" לכל תלמיד ותלמיד, תוך עיון בפשוטם של הכתובים.

בקבוצה השנייה יש ניסיון לראות את התנ"ך דרך משקפים חיצוניים לכתובים עצמם או בצד הכתובים במגוון דרכים אפשריות: דרך הפרשנות, דרך המקורות ההלכתיים, דרך המדרש, דרך האמונות והדעות ודרך הספרות. הצד השווה בכלן הוא שיש אמנם לימוד תנ"ך שמבוסס על הכתוב, אבל הוא מפליג למחוזות אחרים. כלומר, בצד התנ"ך יש להחזיק חיבור נוסף: חומש עם פרשנים, ספר מדרש הלכה, ספר מוסר וכיו"ב. המאמץ הלימודי הוא בעיקר בחיבור בין התחומים או בתחום הדעת הנלווה ולא בכתובים עצמם. בהקשר זה יש להבהיר כי הגישה הספרותית שצירפנו אותה לקבוצה זאת, היא חריגה במקצת בקבוצה, שכן היא מבקשת לעסוק בכתובים עצמם ובמשמעות העולה מהרמיזות הספרותיות ולא בידע שהוא מחוץ לכתובים (פרשנות, מדרש, הלכה, מוסר או מחשבה). בכל זאת צירפנו את הגישה הספרותית לכאן, כי היא מגייסת ידע מתחום דעת אחר, ידע ספרותי השאול מתורת הספרות האוניברסלית, והיא מציעה להשתמש בידע זה בהבנת התנ"ך ובהוראתו.

בקבוצה השלישית יש שתי גישות המתבוננות בתנ"ך בדרך הרמוניסטית. הגישות בקבוצה זאת רואות את הנושא או את "הבחינות" במוקד הלימוד. בגישות אלה מקבל הלומד מבט כולל על רעיונות ועל נושאים החוזרים בתנ"ך, והמקנים את השקפת התנ"ך בנושאי הליכה של העולם היהודי.

בקבוצה הרביעית הגישות מכוונות אל עולמו ואל לבו של התלמיד. הגישות בקבוצה זאת מעצימות את הרעיון שהתלמיד במרכז. מה שחשוב הוא מה שידבק בתלמיד ולא הישג לימודי כזה או אחר. הגישות הבאות בקבוצה זאת מטרתן להפעיל את התלמיד, לגרום לו לחשוב, להתייחס, להתמודד ולהפנים.

הנה כי כן סקרנו עשר גישות בארבע קבוצות בעלות אפיונים מובחנים. באופן תמציתי אפשר להציע כי הקבוצה הראשונה רואה את התנ"ך השלם במרכז, הקבוצה השנייה רואה את הפרשנות של התנ"ך במרכז, הקבוצה השלישית רואה את הנושא במרכז והקבוצה הרביעית רואה את התלמיד במרכז.

פרק ג: הגישות העולות בקנה אחד עם המתווה החדש להוראת תנ"ך

בפרק זה נדון בשאלה הפרקטית כיצד ישתמש המורה בידע הנוגע לגישות השונות. האם רצוי שיבחר גישה אחת שעמה הוא מזדהה או כמה גישות, או

שמה עדיף שייצור אינטגרציה אישית של גישות אחדות התואמות את רוחו, השקפתו ודרך הוראתו.

מעיון בארבעת ערכי היסוד שנקבעו בתכנית החדשה שצוטטו בפתח המאמר לעיל, מתברר כי הגישות השונות יכולות לשמש כמדריך להוראה בדרך להשגת כל הערכים, ואין צורך לסמן גישה אחת מיוחדת כדי להשיג את ערכי היסוד שנקבעו בתכנית.

לדוגמה, הערך הראשון שבתכנית הוא המפגש של התלמידים עם דבר ה'. ערך זה עולה בקנה אחד עם רוב הגישות, עם הגישה של מבט-העל, עם הגישה הפרשנית ועם גישת "לב לדעת" וכיו"ב. גם את המיומנויות הנמנות בתכנית אפשר להקנות בעזרת רוב הגישות.

אברהם זלקין (1981) הצביע על חשיבותה של ההוראה המחזורית ועל קיום מדרג מושכל של לימוד ספרי תנ"ך במחזורי לימוד, החל במחזור ראשון בכיתות הנמוכות של בית ספר היסודי וכלה במחזור האחרון בכיתות הגבוהות של בית הספר התיכון.

זלקין מצר על שאין בספרות ההדרכה למורים לתנ"ך ניסיון שיטתי לציין את מערכת השיקולים הדידקטיים הקשורים במחזורי ההוראה הקונצנטריים. לדעת זלקין, הטיפול בטקסט המקראי הוא מטרת הלימוד העיקרית בכל מחזורי ההוראה. הטיפול במעגלים קונצנטריים מכוון לא רק להבנתו של הכתוב, אלא אף לטיפול ערכים מוסריים, חברתיים, דתיים ולאומיים. לדעת זלקין, יש לחפש אחר היבטים ספרותיים-מתודולוגיים, פסיכולוגיים, דידיקטיים וחינוכיים שיש להדגישם במחזוריים השונים של לימוד התורה בחינוך הממלכתי-דתי: בבית הספר היסודי, בחטיבת הביניים, בחטיבה העליונה ובהכשרת מורים להוראת המקרא. דומה שהכרת הגישות השונות יכולה לתת מענה לקריאתו זאת של אברהם זלקין. הגישות השונות יכולות לשמש לחשיבה ולשיקול דעת המורים במחזורי ההוראה השונים. כך, למשל, במחזור ראשון אולי יש להעדיף גישה מהקבוצה השנייה, ובמחזור שני גישה מהקבוצה השלישית או הרביעית.

המודל הטיפולוגי שבעזרתו הוצגו הגישות השונות בפרק הקודם הוא מודל המקצין את עמדתה של כל גישה ומציג אותה כבלעדית. בחיי ההוראה ניתן למצוא איזונים ופשרות בין הגישות, ואפשר להשתמש בחלק גדול מהן במקביל. על המורה לשקול את אופי הספרים שהוא מלמד (חומר), את הרכב התלמידים

בכתה שלו (תלמיד), את הציפיות של הקהילה וההורים מבית הספר (חברה) ואת השקפותיו ועמדותיו האישיות שלו כמורה וכאדם (מורה),¹⁷ ובהתאם לאלה לבחור את הגישה הראויה לכל הקשר.

המעין במאמרו של יהודה קיל (תשס"ג) "לגמרו של המפעל", בחתימת הפירוש "דעת מקרא", יכול לעמוד על חשיבות הגישות ועל אפשרויות הצירוף שלהן. וכך כתב קיל: "המערכת הכללית הגיעה לידי מסקנה שמן הראוי לערוך את דעת מקרא בכמה רובדים, רובד מעל רובד ורובד ליד רובד" (שם, עמ' 13).

מדובר על נוסח המקרא בהתאם למסורה ועל פירוש רש"י; מדובר על פירוש אינטגרטיבי הכולל פשט ודרש, מפות ואיורים, על הערות הרחבה ועל פתיחות וסיכומים שיש בהם היבטים ספרותיים, היסטוריים וריאליים; על סיכומי פרשיות שיש בהם לקח לדורות ויש בהם תפיסה אחדותית. הנה כי כן פירוש "דעת מקרא" משלב היבטים שונים של פרשנות כמו גם היבטים שונים של הוראה. הגישות השונות להוראה עולות רובן ככולן בקנה אחד עם הרבדים השונים שהציעו מפרשי החיבור.

וכך הציע משה ארנד (תשס"א):

אסור לנו לכפות על תלמידנו גישה אחת מסוימת ללימוד התנ"ך. אנו חייבים לפתוח בפניהם דרכי לימוד שונות ולהניח להם לבחור את הנראית להם ואת המתאימה לכשרונם ולטעמם. יש ביניהם הנוטים להיצמדות לטכסט ולניתוח פילולוגי מדוקדק... ויש המעדיפים להתבונן בכלל הפרשה, במבנה ובמתכונת הספרותית. יש בקיאים... ויש חריפים... אלה אמונים על עיון מתמיד בדברי הפרשנים... יש מתעניינים בריאליה... ויש המחפשים בתנ"ך את ארץ ישראל... ויש השואפים ללמוד השקפת חיים (שם, עמ' 121).

אם דבריו של משה ארנד נכונים באשר לתלמידים הרי הם נכונים שבעתיים לגבי המורים. יש לתת למורים את הידע הנחוץ ואת ההיכרות המספקת עם הגישות השונות, ויש לאפשר להם לבחור בחירה מושכלת בין הגישות.

האתגר הוא לבחור דרכי הוראה ונתיבים שיעוררו מוטיבציה חזקה אצל התלמידים. יש מקום לערוך בדיקה מדוקדקת ומפורטת לגבי כל מטרה ומטרה

¹⁷ זאת בהתחשב בארבעת מרכיבי היסוד של המעשה החינוכי: מורה, תלמיד, חומר, וחברה (על פי יוסף שוואב – Schwab, 1977, p. 31).

ולגבי כל מיומנות ומיומנות האם וכיצד הן יכולות לקדם את התלמידים להשגת המטרות של המתווה החדש, ועוד חזון למועד.

מקורות

- אהרונסון, ר"צ (תש"ן). *תכנית הלימודים החדשה במקרא לבית הספר הממ"ד הפעלתה והגורמים המשפיעים על הפעלתה*. עבודת דוקטור באוניברסיטת בר אילן, רמת גן.
- אייזנברג, י' (תשמ"ו). ספרות המחשבה כפרשנות המקרא. *מעיינות*, 11, עמ' 301–322.
- אנוך, ח"צ (תשמ"א). *עיונים בחינוך והוראה*. ירושלים: המחלקה לחינוך ותרבות תורניים בגולה.
- ארנד, מ' (תשכ"ז). סוגיות בתורה. *המעייין*, ז, עמ' 41–48.
- _____ (תשל"א). הוראת התורה ומפרשיה – כיצד. *כשדה חמ"ד*, תשל"א, עמ' 195–204.
- _____ (תשמ"ח). הפרשנות המסורתית ושילובה בהוראה. בתוך: מ' ארנד (עורך), *יסודות בהוראת המקרא* (עמ' 69–92). רמת-גן: אוניברסיטת בר אילן.
- _____ (תשס"א). בחינת הבגרות בתנ"ך כתדריך להוראתו. בתוך: ד' שחור (עורך), *קובץ שמעתין – שיטות ודרכים בהוראת התנ"ך* עמ' 121–136.
- בכרך, י' (תשכ"ט). *אמה של מלכות*. ירושלים: המדור הדתי במחלקה לענייני הנוער והחלוץ.
- _____ (תשל"ג). *יונה בן אמיני ואליהו*. ירושלים: המדור הדתי במחלקה לענייני הנוער והחלוץ.
- _____ (תשל"ד). *כתבונני לדורות – להוראת מגילת אסתר על פי המקורות*. מרכז שפירא: ישיבת אור עציון.
- בן נון, י' (תשס"ב). פשר קהלת. בתוך: ג' לוי (עורך), *סוכת שילה אסופת מאמרים לזכר שילה לוי* (עמ' 199–211), קרני שומרון: הוצאת הקרן להנצחת שילה לוי.
- _____ (תשמ"ו). הפילוג והאחדות כפל הטעות והלם הגילוי – מפני מה לא שלח יוסף אל אביו. *מגדים*, 1, עמ' 20–39.
- בר תנא, א' (תשל"ג). *פרקי בראשית במחשבת ישראל*. תל אביב: אוצר המורה.
- _____ (1993). *נושאי יסוד ביהדות*. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- ברויאר, מ' (תשנ"ט). *פרקי בראשית*. אלון שבות: הוצאת תבונות.
- _____ (תשס"ט). *פרקי מקראות*. אלון שבות: הוצאת תבונות.
- גולדשמידט, י' (תשמ"ד). אמונה והשקפת עולם בהוראת החומש. בתוך: א' וסרטייל (עורך), *פרקי הגות וחינוך* (עמ' 126–135). ירושלים: אגף החינוך הדתי.
- גרסמן, י' (2013). *אסתר מגילת סתרים*. ירושלים: הוצאת מגיד.
- הורוביץ, ט' (תשע"א). *התנ"ך כמאור וכמראה – עיון רב תחומי ומתודי*. חיפה: מכללת שאנן.

- זלקין, א' (1981). *ההוראה המחזורית של המקרא בבית הספר הממ"ד ובביה"ס העל יסודי הדתי – מטוות ודרכים*. עבודת דוקטור באוניברסיטה העברית, ירושלים.
- חמיאל, ח' (תשמ"ג). מעייני מקרא. ירושלים: המחלקה לחינוך ותרבות תורניים בגולה.
- ליבוביץ, נ' (תשל"ה). *לימוד פרשני התורה ודרכים להוראתם*. ירושלים: המחלקה לחינוך ולתרבות תורניים בגולה.
- _____. (תשנ"ז). פרשת העקידה. בתוך: משה ארנד (עורך), *דרכים במקרא ובהוראתו* (עמ' 11–34). רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.
- מושקוביץ, י"צ (תשס"א). בין הוראת המקרא ומפרשיו לבין הוראת הגמרא ונושאי כליה. בתוך: ד' שחור (עורך), *קובץ שמעתין – שיטות ודרכים בהוראת התנ"ך* עמ' 149–152.
- ניצן, י' (תשס"א). הוראת החלק ההלכתי שבתורה. בתוך: ד' שחור (עורך), *קובץ שמעתין – שיטות ודרכים בהוראת התנ"ך* עמ' 160–165.
- סמט, א' (תשס"ב). *עיונים בפרשת השבוע בראשית שמות*. ירושלים: הוצאת מעליות.
- _____. (תשס"ד). *עיונים בפרשת השבוע סדרה שניה*. ירושלים: הוצאת מעליות.
- _____. (תשע"ב). *עיונים במזמורי תהלים*. תל אביב: ספרי חמד.
- עופר, י' (עורך) (תשס"ה). *שיטת הבחינות של הרב מרדכי ברזיא*. אלון שבות: תבונות.
- עציון, י"ר (1957). הוראת החלק ההלכתי שבתורה והחינוך לאמונה. בתוך: י"ר הלוי עציון (עורך), *הדרכה מתודית להוראת התורה עם מפרשים* (עמ' 56–73). תל אביב: מורשת.
- קופרמן, הרב י' (תשכ"ב). זקן ממרא. ירושלים: מכללה ירושלים.
- _____. (תשנ"ח). *פרשת שופטים על פי המקורות*. ירושלים: מכללה ירושלים.
- קיל, י' (תשס"ג). *לגמרו של המפעל*. אלון שבות: הוצאת משפחת קיל.
- רוזן, י' (תשס"ה). *ספר שופטים בגובה חז"ל*. אלון שבות: מכון צומת.
- רוזנסון, י' (תשס"ג). *שפוט השופטים – עיונים פרשניים בספר שופטים*. אלון שבות: תבונות.
- _____. (תשס"א). אחים ואחווה וחיבתן של מילים מנחות בספר בראשית. בתוך: ד' שחור (עורך), *קובץ שמעתין – שיטות ודרכים בהוראת התנ"ך* (עמ' 171–182). תל אביב.
- קוטלר, הרב א' (תשס"א). הדרך הנכונה בהוראת תנ"ך – שיחה שנאמרה באסיפת מחנכים בתשכ"א. בתוך: ד' שחור (עורך), *קובץ שמעתין – שיטות ודרכים בהוראת התנ"ך* (עמ' 7–13). תל אביב.
- שורץ, י' (תשנ"ח). גישות ודרכים בהוראת משנה. בתוך: א' נתנאל (עורך), *מכילין – אסופת מאמרים בנושאי יהדות וחינוך* (עמ' 299–308). אלון שבות: הוצאת מכללת הרצוג.
- _____. (תשס"ב). *הוראת תורה שבעל פה – הוראת משנה ותלמוד בחינוך הישראלי באספקלריא של תוכניות הלימודים והספרות הדיקטית*. עבודת דוקטור באוניברסיטה העברית, ירושלים.
- שטרן, א' (1996). דרכים בהוראת התנ"ך. בתוך: א' שטרן (עורך), *עיון ומעשה בחינוך הדתי בישראל ובתפוצות* (עמ' 95–99). תל אביב: צ'ריקובר.

שקדי, א', וניסן, מ' (1998). *עולמם הפדגוגי תכני של המורים לתנ"ך – חקרי מקרה של מורים בבית הספר הממלכתי – דו"ח מחקר*. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

שרמר, ע' (תשס"ז). עשר גישות מתחרות להוראת מחשבת ישראל בבית הספר. בתוך: ש' גליק (עורך), *זכר דבר לעבדך – אסופת מאמרים לזכר דב רפל* (עמ' 225–259). ירושלים: אוניברסיטת בר אילן ומכללת ליפשיץ.

Holtz, B. W. (2003). *Textual knowledge, teaching the bible in theory and in practice*. New York: The JTS seminary of America.

Schonveld, Y. (1976). *The bible in Israeli education – A Study of Approaches to the Hebrew Bible and it's Teaching in Israeli Educational Literature*. Amsterdam.

Schwab, J. (1977). Translating Scholarship into Curriculum. in: S. Fox and G. Rosenfeld (eds.), *From the Scholar to the Classroom: Translating Jewish Tradition into Curriculum*. New York: Melton Research Center for Jewish Education, Jewish Theological Seminary.