

# על הוראה ביקורתית של סיפורים מן המקרא מקרה המבחן של "לא השאירו כל נשמה" בספר יהושע

יונינה דור, נעמי דה-מלאך

רַק אֶת כָּל הָאָדָם הָכּוּ לְפִי חָרַב עַד הַשְּׂמָדָם אוֹתָם לֹא הִשְׁאִירוּ כָּל נֶשְׁמָה.  
(יהושע יא 14)

## תקציר

המאמר מתמודד עם השאלה כיצד ללמד בבית הספר טקסטים מקראיים שתוכניהם מעוררים קשיים מוסריים לקוראים בני זמננו, וכיצד להכשיר מורים להוראת טקסטים אלה. ספר יהושע נבחר כמקרה מבחן, היות שהסיפור על כיבוש הארץ והשמדת כל תושביה מעורר היום מבוכה גדולה: אי-אפשר להתעלם ממנו ואי-אפשר ללמד אותו בשוויון נפש. במאמר נסקרת התפתחות היחס אל ספר יהושע בישראל ובתכניות הלימודים, ומועלית הטענה כי בעוד בציבור הרחב מתקיים דיון על עמדותיו המוסריות של הספר, תכניות הלימודים וספרי הלימוד מתחמקים משאלות יסוד אלו, ובכך מוחמצת הזדמנות חינוכית לדיון ערכי עם התלמידים. המאמר מציע ומדגים קריאה ביקורתית וחתרנית בפרקים של ספר יהושע הנלמדים בבית הספר, תוך הצבעה על מורכבות הטקסט ועל ריבוי הקולות הדוברים בו. הצעה זו מתווה דרך להכשרת מורים מאתגרת, שבמרכזה דיון בהשקפות עולם במקרא, ושיש בה מקום לביקורת מאוזנת על ערכי העבר. דיון ערכי וריבוי דעות הם נשמת לימוד התנ"ך וההמשך הראוי למסורת הדיון היהודי, והם הסיכוי להוסיף טעם ללימודי הסיפורים המכוננים שלנו.

תאריכים: הוראת מקרא, הכשרת מורים, חינוך הומניסטי.

## מבוא

הלב מתקומם נגד הרושם האכזרי שמתיר הסיפור על כיבוש הארץ בידי יהושע. הלא אי-אפשר לקבל בשוויון נפש את תיאור בני ישראל העוברים בסערה מעיר לעיר, הורגים את התושבים המקומיים – מאיש ועד אישה, מנער ועד זקן, מציתים את עריהם באש, לעתים תולים את מלכיהם, וממשיכים במסע הכיבוש שלהם (יהושע א-ב). כל זאת בברכת האל ובעזרתו וברוח ההבטחה האלוהית: "כָּל מָקוֹם אֲשֶׁר תֵּדְרֹךְ בְּךָ רַגְלְכֶם בּוֹ לְכֶם נִתְּנִי" (יהושע א 3). הרואים בכיבוד זכויות אדם ערך עליון מתקשים להזדהות עם מורשת זו. השקפת העולם המושתתת על הנחות יסוד

לאומניות, שכל היושבים בארץ עשויים מקשה אחת ואין להשאיר מהם שריד, מציבה בעיה מוסרית המחייבת התמודדות. האם נלמד את פרקי הכיבוש של יהושע בבית הספר? נושא זה הוא דוגמה לדילמה שהמורים למקרא נתקלים בה בבואם ללמד פרקים מתוך תכנית הלימודים, אשר המסר הישיר שלהם פוגע בהשקפת עולמם. בעיה כמו זו מציבות גם סוגיות כגון: מעמד האישה על פי "והוא ימשול בך" (בראשית ג 16); הזכויות היתרות של הבן הבכור "לתת לו פי שניים" (דברים כא 17); קבלת העברות כסדר העולם ובעיות דומות. הבעיה מתעצמת כאשר באים להכשיר מורים להוראת נושאים מסוג זה.

תכנית הלימודים במקרא בחינוך הממלכתי החילוני העמידה בין מטרותיה הראשוניות את ידיעת תכניו של המקרא, את הבנת אופיו המגוון כמייצג אמונות ודעות שונות ואת פיתוחה של יכולת התמודדות עם השתנות הדעות והערכים שבתוכו (תכנית לימודים מקרא, תשס"ג, עמ' 8, 10). אנו מבקשות להעמיק את ההיבט הערכי: לא להסתפק בציון העובדה שהשתנו ערכים, אלא להעמיד את האמונות ואת ההשקפות במוקד, ולראות בדיון על אודותן הזדמנות חינוכית להבהרת ערכי מוסר וצדק. הדיון המובא במאמר זה יוכל לשמש נקודת מוצא לעיסוק בשאלות של אתיקה ומוסר במסגרת הכשרת מורים למקרא ואחר כך גם בבית הספר.

אניטה שפירא, במחקרה על התנ"ך בזהות הישראלית, מצביעה על תנועת מטוטלת בתפיסת המקרא: מנכס דתי-לאומי הפכה אותו הציונות לטקסט תרבותי-חילוני - היסטורי, ספרותי, הומני ולאומי. אולם מאז שתנועות קיצוניות ניכסו אותו להשקפותיהן, ירד מעמדו בחברה הישראלית (שפירא, תשס"ו, עמ' 33). את מקומן של החפירות הארכאולוגיות באתרי המקרא, שעמדו במרכז חוויית חיפוש השורשים של הנוער, החלו לתפוס המסעות לפולין<sup>1</sup> לאור הבחנה זו היא שואלת בסיכום דבריה, אם יש דרך להחזיר את המקרא למוקד התרבות העברית. אנו סבורות כי התמונה מורכבת יותר. בשעה שירד מעמדו של המקרא בבתי הספר, הרי בערוצי תרבות המבוגרים אין הדבר כך, ובצייבור הרחב מתפתחת אופנה של חיפוש קשרים מן המקרא לסוגיות היום-יום. כל עיתון מביא לקוראיו בסוף השבוע דרשה מקורית משלו לפרשת השבוע בהקשר אקטואלי, וכל דיון בנושא העומד על סדר היום הציבורי מתוכל בתוכנות ובהשוואות לסיפורי המקרא ולדמויותיו. קבוצות רבות של חילונים המתעניינים בארון הספרים היהודי מתכנסות ללימוד, ומתקיימים חוגים של "יהדות מתקדמת", יהדות רפורמית ומפגשי דתיים וחילוניים.<sup>2</sup> גם יצירות

1 סימון (2002, עמ' 34-35) מסביר את המעבר מהזדהות עם התנ"ך אל הזדהות עם השואה כביטוי פרגמטי לציונות (מניעת שואה שוב), בניגוד לציונות האידיאולוגית שעבר זמנה, ואולי גם כביטוי לכמיהה למיתוס לאומי שלא יהיו עליו עוררים.

2 כך במסגרות ממוסדות כגון "בינה", "עלמא", מדרשת אורנים, מדרשת בית ברל, שיטים - מכון החגים, עמותת ליאו בק ועוד, ובמסגרות קטנות וגדולות של חוגי קשישים ושל חוגים וולונטריים פריים.

חדשות של ספרות, תאטרון ואמנות פלסטית נתלות בסיפורים ובדמויות מן המקרא, ורוקחות מהם מטעמים חדשות לבקרים. יתר על כן, תנועות חברתיות חדשות העוסקות בתחומים שונים ומגוונים בארץ ובעולם נשענות על קטעים מהמקרא בבוואן לנסח את השקפת עולמן.<sup>3</sup>

הייתכן כי דווקא בית הספר - הערוץ הראשי של הנחלת התרבות בישראל - ימשיך ללמד תכנים מקראיים כהיסטוריה, בעין חפה מביקורת, ולהתעלם מההקשרים המתבקשים לכאן ולעכשיו? להכשרת המורים יש תפקיד מפתח בשינוי המגמה הרווחת כיום, והיא עשויה לשמש חוליה שתקשר בין השיח הציבורי הער בשאלות של מקרא ואקטואליה לבין הוראת המקרא בבתי הספר.

ספר יהושע הוא מקרה בולט של סיפור מכוון שנתפס כרלוונטי להגשמת הציונות, אולם היום יש קושי לקבלו כפשוטו. אנו מבקשות להשתמש בו כמקרה מבחן לשאלות הוראת המקרא. אנו מציעות להציג את רעיון החרם ואת הסיפור על ביצועו כגריין (טיזר) לקריאה ביקורתית<sup>4</sup> וחרתנית, מתוך כבוד לכתובים בהקשריהם לזמנם, ובמטרה לבחון את תקפותם המוסרית על פי אמות מידה של זמננו. חיבור עז ומכאיב של הבעיות האקוטיות ביותר בחברה כיום למסורות קשות משלנו הוא האתגר. בלעדיו יישאר המקרא חומר מרוחק ומאובן. חיבור זה מזמן דיון חד ונוקב שינער את האבק מפרקי המקרא ויחזיר אותם למוקד תרבותנו.

בחלק הראשון של המאמר נסקור ביעף את גלגולי היחס לספר יהושע במהלך הדורות, החל בדוגמאות מעטות מדברי חז"ל וכלה בדברי הוגים, מנהיגים ואנשי חינוך בני זמננו. בחלק השני נבחן את תולדות הוראתו של ספר יהושע בבתי הספר הממלכתיים בישראל דרך התבוננות בתכניות הלימוד וניתוח כמה פרטים מתוך ספרי הלימוד. עיקר הצעתנו, שתוצג בחלקו השלישי של המאמר, היא קריאה ביקורתית של הספר: מצד אחד נביע התנגדות עקרונית לגישתו של ספר הכיבוש (יהושע א-יב), ומצד אחר לא נראה בו מסכת אחידה, אלא נצביע על קולות שונים העולים ממנו, ונראה את מורכבותו. בסיום המאמר נתמודד עם בעיות ההוראה של ספר יהושע כיום, ונציע דרך להכשרת מורים להוראתו: התמודדות עם הקשיים המוסריים שהספר מעלה וקריאה ביקורתית ומורכבת שלו.

3 כך הפמיניזם, המאבק על מוסריות היחס לבעלי חיים, המאבק על זכויות אדם, המלחמה בעוני, המלחמה בגזענות וכיוצא באלה. וראו פירוט אצל כשר, תשס"ו, עמ' 12, הערה 76.

4 במונח "קריאה ביקורתית" כוונתנו לקריאה שמבקרת רעיונות ועמדות המוצגים בטקסט, ולא ל"ביקורת המקרא" הפילולוגית-ספרותית, שעניינה חשיפת מקורותיו של טקסט מקראי, מחבריו ותכליותיהם ונסיבות החיבור.

## גלגולי היחס לספר יהושע

עד המאה ה-19 התקבל ספר יהושע ללא עוררין כתייעוד היסטורי. במקרא עצמו אין כל ביטוי ישיר לקושי המוסרי בנוגע לגורל עמי הארץ. ספר יהושע אינו מצטרף על רעיון השמדת הגויים, הוא מבין אותו כאמצעי להגנה מפני דרכיהם וכמימוש צו האל. הנחת יסוד נוספת המובלעת בספר היא שכיבוש בחרב מקנה זכות לשליטה על הארץ. תפיסה זו איננה מנוסחת ישירות, אולם הפירוט של מאורעות הכיבוש, רשימות הערים שנכבשו ורצף המהלכים הם הביטוי העקיף שלה. הנחת יסוד זו הייתה כנראה מובנת מאליה בעולם הקדום. אולם כבר בקרב חכמינו הקדומים נשמעו קולות שלא קיבלו את הכיבוש כמוכן מאליו וחשו צורך לתרץ אותו, אם במדרש שלפיו יהושע ניסה לשכנע את הכנענים לקבל את תנאיו בדרכי שלום אך הם לא נענו לו,<sup>5</sup> ואם ברעיונות אחרים.<sup>6</sup> על קולות קדומים אלה מסתמכים פרשנים בני זמננו המסתייגים מרעיון החרם (בן ארצי, תשמ"ו, עמ' 22-27; גרינברג, תשמ"ו, עמ' 14-27; סימון, 2002, עמ' 40-44; רביצקי, 1999, עמ' 145-148, 156-157). אולם הגישה הרווחת עדיין מצדיקה את הפגיעה בגויים כאז כן עתה, כהכרח חיים חרף ביטוי רגישות מוסרית בעניין זה.<sup>7</sup> בעינינו אין די בהסתמכות הרווחת על הפתרונות שהציעו חז"ל וממשיכיהם הדרשניים. אמנם בחלק מהמקרים הם מציעים חלופה רבת-השראה, אך במקומות רבים הסברם נראה לנו תרצני ולא משכנע. בין כך ובין כך, מבלי להמעיט מערכה של התורה שבעל-פה, אנו פועלות לפי תכנית הלימודים במקרא בבית הספר הממלכתי, כאשר הקשר הישיר עם המקור האותנטי הקדום הוא מרכז החוויה הלימודית, ומעמדה של פרשנות הדורות הוא משני.<sup>8</sup> בתקופת היישוב ובראשית ימי המדינה היו סיפורי התנ"ך מחוז הגעגועים של הציונות. אנשי רוח ומחנכי הדור, כמו שאול טשרניחובסקי או בן-ציון מוסינזון, התייחסו ליהושע בן נון כאל גיבור עם הנלחם על ארדתו.<sup>9</sup> אפשר שהסיבה לכך הייתה הפשטנות לכאורה של ספר יהושע, שהעניקה

5 "שלוש פרוודגמאות שלח יהושע לארץ ישראל עד שלא נכנסו לארץ: מי שהוא רוצה להיפנות - יפנה, להשלים - ישלים, לעשות מלחמה - יעשה. גרגשי פנה והאמין לו לקב"ה והלך לו לאפריקי [...] גבעונים השלימו [...] שלושים ואחד מלך עשו מלחמה ונפלו" (ירושלמי שביעית ו, א טז ע"ב).

6 כגון בראשית רבה, א, ב - ששם כיבוש הארץ היה מימוש התכנית האלוהית לחלוקת נחלות התבל לכל העמים, או ספרי דברים, פסקא רב: "שאם עושים תשובה אין נהרגים".

7 בן-נון (2001, עמ' 36-45) מפליא למזער את האלימות כפעולות יהושע, להצדיק אותה ולהחיל את אותה הצדקה על האלימות שהתחייבה מן הציונות. וראו גם את דברי בן-נון ומדן בתוך: מדן, תש"ס, בעיקר עמ' 29, 35, 38; רוזנברג, תש"ס.

8 שאלת המיזוג בין לימוד המקרא ללימוד ספרות חז"ל בחינוך הממלכתי ראויה לדיון רחב במקום אחר.

9 וראו טשרניחובסקי (תרצ"ז) בשיירו "מנגינה לי", עמ' קצ"ד: "מי אתם דמי רותחים ביי? דמי דור המדבר? כך! דם כובשי כנען דמי הוא, קולח ואינו נח. שוב קורא לי השיר העז, מנגינת דם ואש: עלה בהר ורעץ הכר, כל מה שתראו - רְשׁוּ!"; בן ארצי, תשמ"ו, עמ' 20, כותב: "התנועה הציונית מצאה בתנ"ך ביטוי לשאיפותיה ולמאוייה [...] דמויות כמו יהושע, גדעון, שאול, דוד ואחרים נעשו מקור רב השראה של חינוך הנוער העברי". וראו דברים נוספים ברוח זו על תפקיד התנ"ך בחינוך העברי אצל מוסינזון, תר"ע, עמ' 39-40.

חיזוק רגשי ואידאולוגי לציונות, לכיבוש הארץ ולגירוש יושביה. דוד בן-גוריון הוא אשר העמיד את ספר יהושע במרכז האתוס הציוני בקובעו: "משה היה גדול, גדול מאוד, אבל מי שבאמת ייסד את האומה היהודית, את האומה הישראלית, היה זה יהושע בן נון" (גבריהו, 1989, עמ' 71). וכן "אף אחד ממפרשי התנ"ך, יהודים או גויים, בימי הביניים או בימינו, לא יכול היה לפרש את פרקי יהושע כאשר עשו זאת עלילות צבא ההגנה לישראל בשנה שעברה" (מייזלר, תש"י, עמ' 123; קרן, תשמ"ח, עמ' 68). יחס זה השתלב בתפיסה שיש "למקרא תפקיד מכריע וראשון במעלה ביצירת שפת המעמקים הקולקטיבית והאישית של המודע והבלתי מודע שלנו" (רוזנברג, 2003, עמ' רצ"ד). לאה מזור מציגה אוסף מאלף של דוגמאות מתוך הספרות והשירה העברית בתקופת היישוב ומדברי מנהיגים ומחנכים דאז, המשקפות את ההערכה ליהושע בן נון ולמפעל כיבוש הארץ בתקופת היישוב ובשנים הראשונות של המדינה (מזור, 2003, עמ' כ"א-מ"ו). באותה תקופה התעלמו מהיבטים כמו מידת הצדק בשריפת כל היישובים של עמי הארץ הקדומים המתוארת במקרא, וברוח ספר יהושע בוצעו במלחמת העצמאות פעולות של הרג וגירוש.

אולם לאורך השנים החל להיסדק המיתוס של יהושע בן נון אשר בא לבצע את ההוראה של ספר דברים: "מְעַרְי הָעַמִּים הָאֵלֶּה [...] לֹא תַחֲיֶה כָּל נַשְׁמָה" (דברים כ 16). ראשונים היו אנשי רוח ואנשי חינוך. מרטין בובר קרא לא לקבל את הכתוב במקרא אם הוא מנוגד לקול אלוהים הנשמע מן המצפון.<sup>10</sup> הוגו ברגמן (תשכ"ט) קבע ברורות: "בכל מקום בו מתנגש הנוסח המקודש עם הרגש המוסרי שלי עלי להקריב את הטקסט, ולא את שכלי או את רגשיי."<sup>11</sup> ג'ורג' תמאריין (Tamarin, 1973) ערך מחקר שבו הביא בפני תלמידים יהודים שני סיפורי כיבוש, האחד מתוך ספר יהושע והאחר מתוך סיפור שחיבר בעצמו על מצביא בשם לין בממלכה שהתקיימה לכאורה לפני שלושת אלפים שנים. הוא הציג לתלמידים את השאלה אם לדעתם התנהגות המצביאים בשני הסיפורים הייתה מוצדקת. ממצאיו עולה כי שישים אחוזים מבין התלמידים שקיבלו את הטקסט המקראי הצדיקו לחלוטין את התנהגות יהושע, ולעומתם רק שבעה אחוזים מבין אלו שקיבלו את הטקסט ה"סיני" הצדיקו התנהגות זו במלואה (שם, עמ' 187). על רקע מציאות החיים בארץ הובילה ההזדהות עם יהושע להזדהות עם מעשיו, והקטינה את מידת הביקורתיות של התלמידים. בעקבות מחקר התריע תמאריין על הסכנה הטמונה באימוץ הסיפור על כיבושי

10 בובר (תשכ"ה, עמ' נ'–נ"ג) מדגים עמדה זו בטענה ששמואל לא הבין את דבר אלוהים אם סבר שאלוהים תבע משאול לשסף את אגג.

11 ברגמן, תשכ"ט, עמ' כ"ה–כ"ו: "האדם רשאי ואף חייב לכפות את ביקורתו גם על טקסטים קדושים, בהתנגשם בתבונתו ההגיונית ובעיקר המוסרית [...] במקומות לא מעטים אין החוש המוסרי שלנו סובל את הסיפור המקראי. כך, למשל, הציווי להרוג את כל הילדים הזכרים ואת כל הנשים שידעו משכב זכר (במדבר לא 17. וראו עמיחי, תשל"ז, עמ' 95; על הביקורת של מרדכי סגל נגד רוח יהושע בן נון מעידה כפכפי, 1988, עמ' 199; וראו פירוט ודוגמות נוספות אצל מזור, 2003, עמ' ל"ז–מ"ו).

יהושע כפשוטו (שם, עמ' 183-190). תמאריך התעניין בשאלות כלליות יותר על דרך החינוך הלאומי במדינה, אך מאמרו מציב את שאלת הזיקה שלנו אל המקרא ככלל, ואל ספר יהושע בפרט, כזיקה שאין לקבלה כפשוטה. דבריו מחדדים את החשיבות שבקריאה ביקורתית. אחרי מלחמת ששת הימים פרץ בארץ ויכוח גדול סביב שאלות הכיבוש וההתנחלות בשטחים מיושבים. מצד אחד נשמעו קולות שראו בהתנחלות ביהודה ושומרון קיום של מצוות יישוב הארץ, וגייסו לטובת הגשמתה את ספר יהושע ואת תפיסת "ירושת" הארץ והריגת תושביה. כך למשל דברי הרב שלמה אבינר: "אני מודה לך יהושע, כובש ארצנו, שלא עסקת בדמוגרפיה, אלא בירושת נחלתנו [...] לא פחדת ולא התחכמת, וקראת לא לוותר על שעל מאדמתנו. גם לך דוד מלכנו כובש ארצנו, השלמת כל כיבושינו" (אבינר, תשמ"ב, עמ' 30).<sup>12</sup> מצד אחר, קמה צעקה נגד הפשע המוסרי והפגיעה המתמשכת בתושבי השטחים הכבושים. תשומת הלב הופנתה לכך שהמושג "חרם", שמשמעו השמדת כל אוכלוסייתה הקדומה של הארץ, הוא אלים ובלתי הולם ערכי חברה עכשווית, החוררת על דגלה ערכים של פלורליזם, כבוד לאחר ושוויון ערך האדם.<sup>13</sup> בנוגע לכך ישירות הוטחה ביקורת נגד גישתם של פרקי הכיבוש בספר יהושע, שבבסיסה עומדות הכללה, התעלמות מאנושיותם של בני כנען ודמוניזציה שלהם. מורים ואנשי ציבור החלו להביע חשש שיהושע ישמש מורה דרך רוחני פשטני לחיזוק אידאולוגיות של אלימות. משה גרינברג היטיב לנסח את הקושי:

החמורה שבבעיות הוראת ספר יהושע היא הסכנה שהתלמיד יחיל את מסר סיפור הכיבוש על מצבנו היום: האויב הכנעני = האויב הערבי, והדרך הנאותה לטפל בו היא גירוש והחרמה. סכנה זו היא כה רבה שיש מקום לשאול, האם באמת רשאים אנו ללמד את הספר הזה היום במדינתנו? [...] הרע בעיכשוו המסר של

12 וכן דברי הרב צבי יהודה קוק (תשמ"ב, עמ' 18-19): "כיבוש ארץ ישראל כדי לקבוע שלטוננו בתוכה הוא מלחמת מצווה. זו מצווה מן התורה ואין שום אפשרות שיהיה אחרת [...] יהושע הבהיר ליושבי הארץ: הארץ הזאת היא שלנו. היא תחת ממשלתנו"; דברים דומים ביטא אלדד, 1972, עמ' 5-6 (ללא מספור). את הדברים המפורשים ביותר ביטא הרב הס אשר תמך ברצח שביצע ברוך גולדשטיין בחברון בכותבו: "פורים לא נגמר אפוא, ועוד יקרב היום בו נקרא למלחמת מצווה זו של השמדת עמלק". דברי הרב הס פורסמו ב"בת קול", ביטאון הסטודנטים של בר אילן, 1986. הרב הס מייחס שם את הפלסטינים לעמלק. אי-אפשר היום להשיג את הגיליון באוניברסיטת בר אילן ובבית הספרים הלאומי (על פי אליצור, 2004, עמ' 140-141).

13 "חרם" בלשון המקרא ובשפות השמיות (ברורה עדות מצבת מישע) מציין איסור נגיעה או הקדשת חפץ או אדם לאל. שימוש רווח במונח זה במקרא ובפועל הנגזר ממנו בהפעיל - להחרים - משווה אופי דתי למצווה להשמיד את עמי הארץ, להוריש אותם ולהחריבם (ויינפלד, תשמ"ח, בעיקר עמ' 141-145; סיסטר, 1955, עמ' 115-117; 185-181; Lohfink, 1986, pp. 355-356; Brown, Driver, & Briggs, 1906, 1979, pp. 355-356). עם זאת, המקרא מכיר את רעיון העונש הטוטלי גם בקשר לחטאי עם ישראל עצמו או חלק ממנו - משפחת עכן, קורח ועוד.

ספר יהושע הוא, שאם מדמים תלמידיו את האויב של ימינו לכנענים, הוא נתפס כהתגלמות הרע המוחלט אשר אין להעלות על הרעת הידברות והשלמה עמו. יחס כזה השולל צלם אלוהים מציבור שלם, מעודד ומצדיק התייחסות בלתי אנושית אליו ומתיר כל מעשה אכזרי בו (במקביל לגזירת החרם המקראי). בנסיבות ימינו מכאן ולהתבהמות רק פסע.

(גרינברג, תשמ"ו, עמ' 15-16)

חריפים עוד יותר הם דברי ס' יזהר:

התיאור הזוועתי בספר יהושע, איך יורשים, מורשיים, משמידים עם וקוראים לזה "התנחלות". איך מוטלת על עם אחד זכות להוריש את זולתו ולרשת את ארצו? ומדוע חובה להכחיד עם היושב על אדמתו במולדתו? זהו קוטב הקנאות הקיצונית שגם הוא ידוע לאורך כל ההיסטוריה. ולא רק אצלנו. פעם זו אינקוויזיציה קתולית, ופעם מתחזק האסלאם הקיצוני, ומצד שני בכל אירופה המערבית נפתחים היום הגבולות ומתבטלים גבולות לשעבר בין מדינות שטבחו עוד במאה הזאת מיליונים, והנה זה קורה וזה אפשרי... ועל כך אני מתקומם בכל כוחי נגד יהושע! [...]

השואה לא חיסלה את הקנאות היהודית ואת היכולת לפלוש לכפר סילואן, להשליך החוצה דיירים ערביים מתוך בתיהם לרחוב... ולרקוד שם עם ספר התורה... עם ספר יהושע... ומעל יהודים אלה מתנפנף ספר יהושע [...]. אין מטרות שמצדיקות המתת אנשים או לקיחת רכושם רק מפני שאני חזק יותר.

(יזהר, 1993, עמ' 149, 151, הקיטועים במקור)<sup>14</sup>

החיבור שעשה יזהר בין כל מיני שעבודים וג'נוסייד בתרבויות שונות לבין השפעת הסיפור על אודות הכרתת הכנענים על ידי יהושע מופיע מפעם לפעם בהקשרים כאלה ואחרים. דוגמאות היסטוריות קשות להשפעת האידאולוגיה המקראית מלמדות על הסכנות שבאידאולוגיה זו הן בשל הבעייתיות שלה בפני עצמה והן בשל השימוש לרעה שנעשה בה לאורך הדורות.<sup>15</sup> גם האוניברסיטה הפתוחה עוסקת בנושא, ובתכנית הקורס "ג'נוסייד" נכללים פרקים על רצח העם

14 וראו גם ברגמן, תשכ"ט, עמ' ל"ה-ל"ו: "מערי העמים האלה אשר ה' אלהיך נותן לך לא תחיה כל נשמה" [...]. - שמא יש איזה קשר ח"ו בין דברים אלו ובין מה שנעשה על ידינו בכפרי קאסם למיניהם? [...]. האם

אמת היא שאלוהים ציווה על ג'נוסייד זה?"

15 פריור (Prior, 1997) ובעקבותיו ג'ונס (Jones, 1999) דנים בניצול המקרא לצרכים קולוניאליסטיים באמריקה הלטינית, בדרום אפריקה ובארץ.

ברואנדה, על רצח עמים בידי גרמניה הנאצית, על הג'נוסייד שנעשה בארמנים ועוד. הפרק הראשון בסדרה זו הוא "השמדת עמים במקרא".<sup>16</sup> נוסף על כך, חיבור הקשיים העולים מסיפורי הכיבוש והחרם לרלוונטיות שלהם במציאות הסוערת במדינת ישראל, שהצביעו עליה גרינברג ויזהר, מחייב התמודדות עם הסיפור על דרכו של יהושע בן נון.<sup>17</sup>

מאז שנות השמונים גבר העניין בשאלות של מוסר המקרא במחקר האקדמי הבין-לאומי, בחוגי הכנסייה הקתולית ובקרב אנשי רוח.<sup>18</sup> כשר (תשס"ו) מציע הסברים אחדים להתעוררות זו,<sup>19</sup> ולטעמנו, אפשר להוסיף לשורת הצעותיו גם את הרקע הפוליטי במזרח התיכון בעיקר אחרי מלחמת ששת הימים. למרות התעוררות העניין בשאלות מוסריות בחקר המקרא בארץ ובעולם, נושא זה אינו עומד במרכז לימודי המקרא. על פי רוב, חוקרים מעדיפים לעסוק בפרשנות הטקסט המקראי, במקורותיו ובהתהוותו, ולא בהערכת תקפותו המוסרית (Clines, 1997, p. 23). יש להניח כי עובדה זו משפיעה על אופן ההוראה של המורים למקרא, שנדון בו בהמשך המאמר. התעוררות העניין הכללי בשאלות של מוסר ומקרא חידדה את הצורך להסביר את רעיון החרם בספר יהושע. בין חוקרי מקרא בני זמננו יש שתפסו את סיפורי הכיבוש כמידע היסטורי עובדתי (מלמט, תדמור, שטרן, ספרא ובן-שושן, 1969, עמ' 51-52; קויפמן, 1970, עמ' 61-62), אולם רוב החוקרים משתדלים לתרץ את רעיון השמדת העמים בדרכים שונות: יש המקבלים כמוכח מאליו את השתנות האידאולוגיות והערכים במרוצת הדורות, ומסבירים שה"חרם" המקראי היה נטוע במושגי העולם העתיק בעמים רבים.<sup>20</sup> במחקר ההיסטורי-ארכאולוגי רווחת הדעה שאין

16 ראו סדרת ספרי ג'נוסייד של האוניברסיטה הפתוחה, ובעיקר ספר המבוא, אורון, תשס"ו, עמ' 27, הערה 14, עמ' 110, 160, וכן ברשימת הנושאים בסדרה. בכריכה האחורית של הספר - "הכחדת עמים במקרא".

להגדרת המונח "ג'נוסייד" ראו שם, עמ' 21-27.

17 על חשיבותה של בחינת הנלמד לאור מציאות חייו של הלומד מעידים אנשי מחקר החינוך, הנושאים את נס הלימוד הביקורתית. ראו, למשל: הרפז, 2005, עמ' 286-289; זוהר, 1996, עמ' 48-50.

18 כשר (תשס"ו, עמ' 2-18) מתאר בהרחבה מגמות ביקורת אלו. וראו שם בהערה 76 הפניה לשורה ארוכה של התייחסויות.

19 הסברים שונים שכשר סוקר: התפתח רנסנס לעיסוק במוסר המקראי בכנסייה הקתולית מאז הוועידה האקומנית בשנים 1962-1965; חוקרים כמו צ'יילדס ורוג'רסון השפיעו על ההתייחסות לשאלות המוסר במקרא; תנועות חברתיות (כגון הפמיניזם) העלו לדיון שאלות מוסריות מן המקרא. וראו הפניות למקורות אצל כשר, תשס"ו, עמ' 2-3.

20 אמית, 1986, עמ' 18; ליונשטאם, תשכ"ה, עמ' 290. אולם יש המערערים על טענה זו שהייתה מקובלת בעבר, וטוענים שהיא חסרת בסיס. במחקרים על יחסם של המצרים, המסופוטמים, הרומים, הגלים, הגרמנים והקלטים לעמים שכבשו מדווח על מעשי אכזריות נוראים, אך לא מוכרת אידאולוגיה של השמדה טוטלית, וראו: Jones, 1999, pp. 190-191. נוסף לישראל נמצאה עדות כתובה על השמדת עם רק במצבת מישע המואבית, ראו רבין, 1970, עמ' 928.



בסיס ממשי לתיאורי כיבוש הארץ בסערה כמתואר בספר יהושע.<sup>21</sup> מקובל שתיאור כיבוש הארץ עד כלה ובכת אחת מבוסס על עיבוד קטעי מסורות קדומות והשלמות דמיוניות לאור המגמה האידאולוגית הלאומית-דתית של העריכה המשנה-תורתית - להציג כל מגע עם עמים זרים כגורם לטמיעה ולעבודת אלילים. מאבק זה הוא מאבק על זהות לאומית, והביטוי הקיצוני של השקפה זו הוא הרעיון הקנאי שראוי היה להשמיד את כל עמי כנען מלכתחילה.<sup>22</sup> אולם אף כי רוח העריכה המשנה-תורתית הטביעה את חותמה בעוצמה על המקרא, ובאופן בולט מאוד על יהושע א-יב, אין זו עמדה בלעדית, ומקורות מקראיים אחרים (כגון יהושע יג-יט, שופטים א-ג) מעידים על התנחלות אטית של שבטי ישראל בארץ כנען. הסבר משכנע למקור של אידאולוגיית החרם הוא חולשתו של ישראל בתקופה שנכתבו בה ספר דברים ובעקבותיו ספר יהושע. מימוש המשאלה הנכספת לשליטה באויב ולהשמדתו הושג בסיפור דמיוני על כיבוש הארץ באחת (אמית, 1986, עמ' 21). היה זה ביטוי רטרופקטיבי לאמונה, שאילו נהגו הראשונים כשורה בעבר הרחוק והיו משמידים את כל הגויים שישבו בארץ, לא היו גויי הארץ מחטיאים את ישראל ולא הייתה עילה לעונש ולסבל. באידאליזציה זו של עבר מדומה יש משום צידוק הדין למצוקה שחווה עם ישראל בעת חיבור הסיפור. יותר מזה, הדברים בעיקרם נועדו להזהיר בחומרה מפני כל מגע עם דרכי הגויים.<sup>23</sup> אולם בניגוד לרעיון הקיצוני שיש להשמיד את עמי כנען, ראוי לציין כי משקלו של החינוך לערכים הומניים במקרא גדול הרבה יותר מזה של רעיון החרם. בין ביטויי ההומניזם המקראי קשורים לענייננו תביעת החוק לשוויון הגר, ואפילו לאהבת הגר (כגון דברים י 19, כד 17), והקריאה לקליטת בני נכר בישראל ולשיתופם בחברה (כגון ישעיהו ב 2-3, נו 7-6).<sup>24</sup> בכל ההסברים אין כדי להמעט מכובד משקלן של השאלות. אדרבא, נוסף להן יתר תוקף: אם רעיון הכחדת הגויים לא מומש ולא יושם, ואם לא בא אלא לשרת מגמות שמעבר לו, מדוע בכל זאת זכה רעיון החרם למעמד קנוני? ואם כן - כיצד עלינו להתייחס אליו?

21 אחיטוב, תשנ"ו, עמ' 45-53; הרצוג, 2001, עמ' 56-58; נאמן, 2006, עמ' 14; פינקלשטיין וסילברשטיין, תשס"ג, עמ' 88-104; Nelson, 1997, pp. 2-5. לעומת דעות אלו, בעלי עמדות מסורתיות עדיין רואים בספר יהושע ובמקרא ככלל עדות היסטורית למאורעות העבר. וראו בן-נון, 2001, עמ' 4-16; סימון, 2001, עמ' 37-40.

22 נוסף לעמי כנען הקדומים (כגון דברים ז 1) מצווה התורה למחות את עמלק (כגון דברים כה 19), ומתארת מעשי השמדה פחות גורפים במואב (שמ"ב ח 2-3), באדום (מל"א יא 15-16), במדין (במדבר לא 1-12) ועוד. וראו גלנדר ופרידמן, ברפוס, עמ' 2-11, 19-26; סיסטר, 1955, עמ' 117-120.

23 הסבר אחר מביא נלסון (Nelson, 1997, p. 5), המשער שבעת היווצרות הסיפור (ראשית ימי הממלכה המאוחדת) נוצר צורך בסיפור מכוון. הרעיון של כיבוש מאורגן ומוצלח והשתלטות על העמים שישבו בארץ בא להצדיק את הנוכחות הישראלית ואת זכות ישראל על הארץ שהתנחל בה.

24 לעניין הגישה הפולורליסטית לגרים ולבני עמים זרים במקרא ראו דור, תשס"ו, עמ' 231-235.

## הוראת ספר יהושע בחינוך הממלכתי

מקומו של ספר יהושע בתודעה הישראלית נקבע על ידי מערכת החינוך הממלכתי. ההיקף הרחב של פרקי הספר, שהיה מקובל בתכניות הלימודים הישנות, הלך והצטמצם במשך השנים. תכנית הלימודים בתנ"ך משנת תרפ"ג לכיתה ד' כוללת מתוך ספר יהושע את הפרקים א-יא, יד, יח (1-10), כ, כב-כד (יונאי, תשנ"ז, עמ' 35). בתכניות הלימודים מהשנים תש"י, תשט"ז ואילך נקבע שיש ללמדו בשלושה מחזורים - בכיתה ד', בכיתה ח' ובכיתה י' (שם, עמ' 68-70), ובתכניות הבאות מספר הפרקים מצטמצם והולך. בתכנית הלימודים החדשה במקרא לבית הספר הממלכתי תשס"ד (עודכנה לאחרונה באוגוסט 2005) מעמדו של הספר ירוד, והוא נותר משמעותי רק בחינוך היסודי. בכתה ד' מוקצים להוראת ספר יהושע 22 שיעורים: חלק גדול מפרקים א-יא ופרקים יד, כד (תכנית לימודים מקרא, תשס"ג, עמ' 39). במבחר הפסוקים ניכרת התחמקות מכוונת מן התיאורים הבוטים של השמדת עמי הארץ. כך, למשל, יהושע יא 14 (לעיל בראש המאמר) איננו מופיע יותר בתכנית הלימודים. גם בחטיבת הביניים קובעת התכנית שיש ללמד בכיתה באופן אינטנסיבי רק את פרק א ביהושע (שיעור אחד או שניים), ואילו לימוד פרקים ב, ו, ט ייעשה במסגרת "קריאה מודרכת" - למידה עצמית שתסוכם בשיחה כללית בכיתה בשיעור אחד או בשניים (שם, עמ' 58, 64).

התכנית מבליטה אפוא את סיפורי הכיבוש שהסתיימו בפשרה, ולמעט כיבוש יריחו היא מעלימה את שיטת ההשמדה הדומיננטית בפרקי הכיבוש. בשיעורי החובה בחטיבה העליונה ספר יהושע איננו נזכר כלל. בנושא הבחירה "המאבק לחברה מוסרית" אין זכר לספר יהושע, שהרי במקרא עצמו אין ביקורת מוסרית על העמדה המוצגת בו. במסגרת הנושא "חוק וחברה במקרא - מאפיינים, ערכים ודילמות" נזכר חוק החרם, אולם לא נזכר דבר על מימושו בספר יהושע במסגרת "מקורות מקראיים נוספים". לעומת זאת התכנית דוגלת בחשיפת הזיקה בין הכתוב להקשריו הקרובים והרחוקים במקרא (שם, עמ' 9). והלא יש קשר ברור בין חוק למימוש. גם באפשרויות המוצעות ליחידת הלימוד החמישית - שהיא נושא בית ספרי בין-תחומי כלשהו - לא מוצעת נגיעה בספר יהושע. נמצא, אם כן, כי רוב התלמידים לומדים את ספר יהושע כמעט רק בבית הספר היסודי, וממעטים לשוב אליו בגילים מבוגרים יותר. פרופ' יאירה אמית, שעמדה בראש הצוות שעיצב את תכנית הלימודים החדשה במקרא, אכן מצרה על צמצום דרסטי זה. היא מסבירה אותו כפשרה בין חיוניותו של ספר יהושע בתכנית כחוליה ברצף המקראי של תולדות ישראל לבין צמצום מספר השיעורים בתנ"ך שנגזר על עורכי התכנית.<sup>25</sup> אולם נראה כי גם המבוכה לנוכח מסריו של הספר היא גורם לצמצום, ועל ידי העלמת סיפורי החרם מנסים לעקוף את הבעיה המוסרית. על אופן הוראת הספר כיום יעידו תכנית הלימודים, החוברות והספרים שבדקנו.

25 שיחה בעל-פה עם פרופ' יאירה אמית, ביום 1.3.2007.

במלאכת בדיקת מקומו של ספר יהושע בספרי הלימוד לבתי הספר היסודיים החלה גליה זלמנסון, אשר בחנה שלושה ספרי לימוד.<sup>26</sup> במאמרה היא מראה כיצד הספרים מתעלמים משאלות מוסריות הכרוכות באכזריותו של הכיבוש, ועוסקים כמעט רק בהיבטים הצבאיים שלו. כמו כן הם מטשטשים את ההבדל בין גבולות הארץ בעבר לבין גבולותיה הנוכחיים, ומשתמשים בביטוי "הארץ המובטחת" כאילו הוא מובן מאליו גם אז גם היום. זלמנסון מבקרת את האופן שבו הספרים בונים אנלוגיה בין התנהגות צבא יהושע לבין צה"ל של היום, מבלי להעיר על הסכנות המוסריות הטמונות באנלוגיה כזאת. בדקנו ספרים אלה וכמה ספרים נוספים,<sup>27</sup> מצאנו אישוש לטענותיה, וכן זיהינו תופעות נוספות המאפיינות את ספרי הלימוד:

1. ניכר שבספרי לימוד אלה נעשה מאמץ רב לקרב את התלמידים אל עולם המקרא ולעורר הזדהות עמו באמצעות מגוון רחב של פניות לדמיון התלמידים, שמוזמנים לשער כיצד התנהלו החיים בימי קדם. אלא שבעיני מרבית הכותבים, עולם העבר מצטמצם אך ורק לעולמם של בני ישראל. כך, למשל, בספרן של פרידה וסלע (2004, עמ' 9, 78, 93) פגשנו ב"חן המדמיין". חן מדמיין שהוא רואה את יהושע מתאבל על מות משה, מדמיין שבחפירות ארכאולוגיות נמצאה צוואת יהושע, ומדמיין שהוא כתב צבאי המצטרף אל בני ישראל ומדווח על אירועי הקרב בגבעון ("לא הספקנו לחסל את כולם", הוא כותב). חן איננו מדמיין אף פעם שהוא כנעני, גבעוני, איש יריחו או רחב. בספרים האחרים שבדקנו מצאנו דברים דומים, אם כי באופן פחות גורף.<sup>28</sup> ככלל, נראה שלדעת הכותבות די בכך שהתלמידים יזדהו עם בני ישראל, בעלי הקול ההגמוני בספר יהושע, ואין צורך להקשיב לקולות האחרים העולים מהספר ולנסות להבין גם אותם. יתרה מכך, כאשר בכל זאת הספרים מזכירים דמויות שאינן

26 זלמנסון (זלמנסון-לוי, 2005, עמ' 131-145) בדקה מהדורה מוקדמת של פרידה וסלע, וכן את קורה-שגב וזילברמן, 1994; תירוש וגלר-טליתמן, 2000. זלמנסון מסתפקת בביקורת על ספרי הלימוד אך נמנעת מלבקר את עמדת ספר יהושע עצמו.

27 אנו בדקנו גם את חגג, 2004; ליפשיץ וליפשיץ, 2000, ומדריך למורה (אמנם ספר לימוד זה מוגדר כמיועד לכיתות העליונות בבתי הספר היסודיים הממלכתיים, אולם לפי תכנית הלימודים החדשה אין לומדים את ספר יהושע בכיתות אלו, ולכן ספר לימוד זה רלוונטי לחטיבת הביניים); פרידה וסלע, 2004; קרן, 2002; שחור, 1996; מדריך למורה של תירוש וגלר-טליתמן, 2000.

28 אצל קורה-שגב וזילברמן (1994, עמ' 41) מצאנו הערה אחת ויחידה שבה התלמידים מוזמנים לדמיין את הרגשת אנשי יריחו התוהים לפשר הקפת החומות שלהם. לעומת זאת מספר רב של פעמים התלמידים מוזמנים לכתוב סיפור דמיוני מצד יהושע: כאחד מן החיילים שעברו עם יהושע את הירדן (שם, עמ' 35), דף מיומנו של יהושע (עמ' 55), מברק ברכה מיהושע לכווחותיו (עמ' 62) ועוד. כנגד זאת אצל תירוש וגלר-טליתמן (2000) מצאנו תמונה מורכבת יותר. לצד יומן של נכדו של יהושע (עמ' 14) ועיתון שיוצא לרגל השלושים למות יהושע (עמ' 89), מצאנו גם הסתכלות על המשפחה ביריחו (עמ' 21), נאום מלך העי (עמ' 46) ועוד.

מבני ישראל, אין בהם שמץ של חמלה כלפיהן. בספרה של אליה שחור (1996) מובא סדר הפעולות הפוגעות שיהושע מבצע במלכים, החל בדריכה על צוואריהם, דרך הריגתם, תליית גוויותיהם על עץ, וכלה בהשלכת הגוויות אל המערה וחתימת פיה. שחור שואלת מדוע לא הסתפק יהושע בהשלכת הגוויות, ומשיבה:

נכון. יהושע יכול היה לנהוג כך. ולו היה הורג אותם ומשליך את גוויותיהם - היה בזה מעשה השפלה, אך יהושע לא הסתפק בכך, ורצה להשפיל את המלכים הללו יותר. ניתן לחשוב שיהושע רצה להוכיח למלכים האחרים בארץ כנען את כוחו וגבורת עם ישראל. הוא רצה שהריגת המלכים והשפלתם תציג בפני המלכים האחרים בכנען את המצפה להם אם ינסו להילחם ביהושע ובבני ישראל (שחור, 1996, עמ' 211).

קור הרוח ששחור מפגינה בניתוח האירועים מדאיג. שחור מסבירה לתלמידים כי "למען יראו וייראו" אין להסתפק בהרג המלכים, ראוי להקדים לכך עינוי והשפלה בעודם בחיים, ולהמשיך בתליית גוויותיהם בראש חוצות.

2. כפי שכבר ציינה זלמנסון, בעוד הספרים מפנים את תשומת לבם של התלמידים לתופעות לשוניות, לענייני גאוגרפיה ולתחבולות מלחמה, הם מתחמקים מלגעת בשאלות המוסריות שהטקסט מציב.<sup>29</sup> לדוגמה, בספרה של קרן (2002, עמ' 50, 60, 92) השאלות המועלות לדיון נוגעות ליתרונות ולחסרונות בהטלת מצור, לעונש המגיע לעכן ולבחירת מלכי הדרום להתקיף את גבעון ולא את גלגל. היא מקבלת כמובן מאליו את הזכות לרשת את הארץ מיד תושביה ולהשמידם. מגמה דומה מצאנו בספרם של יהודית ועודד ליפשיץ (2000). בנקודת השיא של סיפור כיבוש יריחו "וַיִּחַרְימוּ אֶת כָּל אֲשֶׁר בְּעִיר מֵאִישׁ וְעַד אִשָּׁה מִנְּעַר וְעַד זָקֵן וְעַד שׁוֹר וְשֶׂה וְחֶמְדָּה לְפִי חָרֵב" (יהושע ו 21), הנקודה שנבחרה לטיפול היא הסבר הביטוי "לפי חרב" (ליפשיץ וליפשיץ, עמ' 61). הכותבים מציעים הסבר יפה ומעניין לשאלה אם לחרב יש פה, אך על התוכן הגלוי והעיקרי של הפסוק מחברי ספר הלימוד מתחמקים מלהציע דיון בכיתה. כך גם בנוגע למלחמת העי. מוצעת עבודה מעניינת על התכסיסים, על הא-היסטוריות, ומוצע תרגיל יצירתי של פרסום עיתונאי. אין מילה אחת על עיקרו של הסיפור - הריגת כל אנשי העיר (שם, עמ' 74-78).

3. כאשר ספרי הלימוד נדרשים בכל זאת לעניינים מוסריים, עיקר עניינם הוא בלימוד אפולוגטיקה על המסופר ולא בפתירת דיון על אודותיו. יעיד על כך האופן שבו הספרים

29 עדות ממקור אחר לנטייה להתחמק משאלות מוסר שמענו בכנס "ללמד תנ"ך עכשיו", שנערך ב-25 במרס 2005 באורנים. בהרצאה שעסקה בהוראת ספר יהושע סיפרה המרצה כי בדיון על המושג "חרם" היא עוסקת בהחרמה של ילדים בכיתה. לטעמנו, בכך היא מרחיקה את המונח ממשמעותו בהקשרו, ומסיטה את הדיון מהסוגיה המוסרית המרכזית שעולה במקרא.

מתמודדים עם סוגיית החרם. רבקה חגג מסתפקת בציון כללי של המשימה: "יש להתייחס לנושא החרם" (חגג, 2004, עמ' 97). הספרים האחרים שנוגעים בסוגיה מבקשים להצדיק את החרם, רובם נשענים על הטענה כי החרם היה מנהג מקובל בזמנו (פרידה וסלע, 2004, עמ' 67; קורח-שגב וזילברמן, 1994, עמ' 42; תירוש וגלר-טליתמן, 2000, עמ' 51), ומדבריהם משתמע שדי בעובדה זו כדי להצדיקו. ליפשיץ וליפשיץ נכנסים עמוק יותר לעובי הקורה, ומוסיפים לכך גם את ההסבר: "המטרה העיקרית של חוק החרם היא שבני ישראל לא יתחננו עם יושבי כנען, לא ילמדו מהם את מנהגייהם ואת דתם ולא יתערבו בתוכם", וכן: "חשוב לדעת שחוק החרם לא בוצע במלואו, ואוכלוסייה מגוונת הוסיפה להתקיים באזורים שונים בארץ ישראל" (ליפשיץ וליפשיץ, 2000, עמ' 59). הצגתה של בעיית החרם על יריחו באופן זה מתמקדת מראש בתירוץ הקושי. ההסבר המלומד מנטרל מפגש אותנטי עם הנושא, וכך מוחמצת ההזדמנות החינוכית להסעיר ולעורר אכפתיות מוסרית.<sup>30</sup>

ככלל, נוכחנו לרעת כי ספרי הלימוד ערים רק לקול ההגמוני של ספר יהושע, ממהרים ללמד אפולוגטיקה על הבעיות המוסריות העולות מן הספר, וסוברים כי הוראה חווייתית יכולה לחפות על התחמקותם מבירור ערכי ומדיון מוסרי. העמקת הדיון בשאלת מוסריות במסגרת שיעורי המקרא עשויה להתחולל רק אם מכשירי המורים ישפכו אור על סוגיות מעוררות מחלוקת, ויכינו את מורי העתיד לקריאה ביקורתית של ספרי הלימוד שיעמדו לרשותם. יש לצייד סטודנטים להוראה בכלים שיאפשרו להם לבחור ספרי עזר ראויים בעיניהם מבחינת התכנים המוסריים, או לחזק פן זה בהוראתם כאשר הספרים אינם עושים זאת די הצורך. הימנעות מדיון מוסרי בתכנית הלימוד ובספרי הלימוד, כמו גם הקטנת ההיקף של העיסוק בספר יהושע בבתי הספר והשמטת קטעים שאינם נוחים לאוזן כיום, עומדות בניגוד בולט לעניין שהספר מוסיף לעורר במחקר החינוך. ספר יהושע זכה לכיטויים רבים של ביקורת חינוכית, אך בספרי הלימוד נמשכת מסורת חמקנית המתעלמת מן השאלה המוסרית הבסיסית. העמקת הדיון בשאלה זו חיונית לאור המגמה הרווחת היום לטיפוח הוראת טקסטים מובילים בגישה דינמית וחקרנית, המעודדת דיון ערכי פלורליסטי, ושברמכזה עומד האדם (אלפרט, 2002, עמ' 21-25). אנשי רוח, חוקרים, מחנכים ומורים ש"אכפת להם" מחפשים דרך רלוונטית לנגיעה בסיפורי כיבוש הארץ בספר יהושע, ונכון היה שגם מערכת החינוך תצטרף לדיון הערכי בשאלות מוסר, המתקיים כל העת.

30 בהתאמה מלאה לדרך של חוקרי המקרא הנמנעים משיפוט ערכי בנוגע לערכים האנושיים המיוצגים בכתובים, וראו Clines, 1997, footnote 30.

## קריאה נוספת בספר יהושע

אנו מבקשות להדגים את האופן שבו ניתן להתמודד עם טקסטים שנויים במחלוקת, ולשם כך נציע קריאה של ספר יהושע במסגרת הכשרת מורים בשני אופנים המשתלבים זה בזה. מצד אחד, תהיה זו קריאה ביקורתית אשר תציג את דרך הכיבוש האלים ככלתי מוסרית, תוך הסבר הסיבות והרקע לכך, ומצד אחר, תהיה זו קריאה חתרנית, שתבקש לחשוף את הכוחות המנוגדים המתרוצצים בספר עצמו, ולהציגו כטקסט מורכב ולא חד-ממדי. כאשר אנו משתמשות במונח "קריאה ביקורתית", כוונתנו לקריאה כנגד סיביו של הטקסט,<sup>31</sup> קריאה אשר איננה הולכת בתלם שהוא מתווה, אלא מצביעה על הטעויות בדרך שבחר, אינה מקבלת את ערכיו או לפחות לא את כולם, ויוצאת כנגדם. מגמת הקריאה המבקרת טקסטים שונים על ערכיהם, על דמויותיהם ועל המעשים המתוארים בהם, וכן את האופן שבו הטקסט מציג אותם, מוכרת לנו ממקומות רבים. תמיד נמצא מבקרים שבוחרים לקרוא נגד הטקסט, ולא רק עמו. פמיניסטיות קוראות נגד טקסטים גבריים, מרקסיסטים ונאו-מרקסיסטים קוראים נגד כתבים התומכים במבנה המעמדי, פוסט-קולוניאליסטים קוראים נגד אופן הייצוג של המזרח וכדומה.<sup>32</sup> המקרא מזמן קריאה ביקורתית,<sup>33</sup> וברוח זו לא היססו פרשנינו הקדומים לשפוט לכף חובה את דמויות המופת ואת ערכיהן, מבלי שראו בכך פגיעה באהבת ישראל, אלא ביטוי לאנושיות.<sup>34</sup> כשאנו מצטרפות לקולות הביקורתיים הללו, אנו מבקשות לחשוף את האופן המוטה שבו ספר יהושע מציג את האחרים כאבק אדם, כפחותים שאינם ראויים לחיים על האדמה המיועדת לישראל. הערכים המיושנים שביסוד הטקסט, שייצגו את אבותינו, אינם מייצגים אותנו עוד. חובה מוסרית היא לצאת נגדם כאשר בעינינו הם מבטאים מסרים של התנשאות ושל דיכוי. בקריאה ביקורתית מסוג זה וכן בקריאה ביקורתית בספר יהושע אין חדש, ובהקשר זה כבר אמר ס' יזהר: "ועל כך אני מתקומם בכל כוחי נגד יהושע!"<sup>35</sup>

אולם יש להכיר בכך שלא נכון ולא הוגן לצפות להתאמה בין הערכיים העכשוויים שלנו לבין דברים שנכתבו לפני אלפי שנים. בבואנו לקרוא טקסט שנכתב לפני למעלה מאלפיים שנה ברור

31 גישתנו יונקת מדרכם של גדולי המחנכים מאז חז"ל, וראו גרינברג, תשמ"ו; כפכפי, 1988, עמ' 199, על עמדתו של מרדכי סגל; סימון, 1991, עמ' 13-30; סיסטר, 1955, עמ' 98 ואילך.

32 תקצר היריעה מלמנות את דבריהם של הקוראים כנגד הטקסט. נסתפק בהבאת שלוש דוגמאות לספרים שהיו פורצי דרך בתחומם: בתחום הספרות הפמיניסטית - Fetterley, 1978; על המרקסיזם - Lukács, 1938/1969; ואשר לפוסט-קולוניאליזם - Said, 1978.

33 ראו הערה 4 - הבחנה בין "ביקורת המקרא" הקלאסית לבין "קריאה ביקורתית" במקרא.  
34 כגון רמב"ן לבראשית טז 6 על גירוש הגר: "חטאה אמנו בעיניי הזה, וגם אברהם בהניחו לה לעשות כן".

35 ראו הערה 13 לעיל.

לנו שלא תוכל להיות הלימה בין ערכיו לערכים שלנו. במהלך הדורות נהגו ונכתבו טקסטים רבים נוספים, תפיסות עולם השתנו, התפתחה השפעה הדדית בין תרבות ישראל לתרבויות העולם, והתחוללו שינויים מחשבתיים מפליגים. קושי נוסף עולה מן העובדה שהמקרא איננו ספר ככל הספרים עבור תלמיד יהודי במדינת ישראל. התנ"ך הוא ערש תרבותנו, הוא הסיפור הנתפס כמכונן ההיסטוריה שלנו, ויהושע בן נון הוא אחד ממנהיגינו הקדומים. יש הרואים את הקשר הזה באופן ישיר וממשי, בעוד אחרים תופסים אותו באופן סימבולי. אך אלה גם אלה רואים בתנ"ך את האתוס המכונן של עם ישראל.

לא נוכל אפוא לפטור את העניין במשיכת כתף, ולבוא אל הטקסט כמי שבאות לקרוא ספרות זרה, כפי שהציעו רבים, ביניהם זקוביץ (2003) הכותב בתמימות, ואולי גם בהיתממות מסוימת: "אין דעתי משגת להבין ולדעת מהו המכשול הרובץ לפתחם של מורים המלמדים את ספר יהושע. וכי אנו מלמדים אך ספרות שאנו מזדהים עמה ועם ערכיה הזדהות מוחלטת? וכי אנו מסתירים פנינו מספרות גדולה שהשקפותיה שונות משלנו?" (שם, עמ' י"ג-י"ד). כדי להתמודד עם סבך זה נעדיף את דרכו של דניאל בויארין (2002), שניצב מול בעיות דומות כבואו לחקור את המיניות בתלמוד. בויארין מתאר את המתח בין הביקורת שיש לו כפמיניסט מודרני כלפי תפיסת הגוף והמיניות כפי שהיא באה לידי ביטוי בתלמוד, לבין ההזדהות שהוא חש עם היהדות ועם כתיבה כיהודי רבני. הוא מציע ליישב את המתח הזה באמצעות המונח "ביקורת נדיבה". במקום אפולוגטיקה, כותב בויארין, מוטב להפעיל ביקורת על האחר "מנקודת מבטם של התשוקה והצרכים של הכאן והעכשיו, בלי להעצים את אותו אחר ולהציבו כחפץ ובלי לשים עצמי שופט שלו, בזמנו ובמקומו" (שם, עמ' 30). בעקבות בויארין אנו מציעות לקרוא את ספר יהושע בביקורת נדיבה: לראות אותו כחלק מהתרבות שלנו, אך גם להסתייג ממנו ומחלק מהשתמעויותיו. להימנע מאפולוגטיקה, אך ללכת מעבר לביקורת, ולנסות להבין את הסיבות שהובילו את המחברים לכתוב את הדברים באופן שבחרו לעבדם ולתעדם. בעינינו, גם "ביקורת" וגם "נדיבות" הם ביטויים המעידים על קרבה: דווקא תחושת השייכות שלנו למסורת ישראל מעוררת בנו את הצורך לבקר, אך הביקורת מהולה באהדה ובנדיבות משום שהיא נובעת מבית פנימה.

אלא שאין די בהתנגדות לטקסט, ואפילו היא נדיבה, משום שיש בה התעלמות ממורכבותו של הכתוב. לאורך הדורות מתמודדים פרשנים וחוקרים עם רבגוניות הדעות במקרא ומציעים דרכים ליישב ניגודים. חז"ל ופרשנינו הקדומים התירו את הסתירות בדרכם הדרשנית המלומדת. אף על פי שהקול הדומיננטי במחקר הטקסט מבאר היום את הסתירות במקרא כתוצר של צירוף מקורות וריבוד עריכות, נשמעת לא פעם התפיסה שיש לקבל את הטקסט כיצירה אחידה שמטבע ברייתה היא כוללת קולות שונים (כהן, 1999, עמ' 66). בניגוד לג'ונס

(Jones, 1999, p. 188), שהגדיר את המספר של ספר יהושע "מספר ניטרלי", אנו רואות בו דווקא מחבר מורכב, מתלבט ומסוכסך. זהו מחבר שאינו מצליח לטשטש את העובדה שהוא מביא טקסט שעבר תהליכי תיקון - תחיבות, השמטות ועריכות - כולל אלמנטים מנוגדים המושכים לכיוונים שונים, חלקם מחזקים את הקול הדומיננטי בספר יהושע, אחרים פועלים כנגד הסיבים שלו. מבקרים היוצאים מנקודות מוצא שונות מצביעים על כך שטקסט אינו רק שופר ההגמוניה, אלא גם חלק ממאבקים בין כוחות שונים, אין הוא רק מוליך של כוח, אלא גם זירה של מאבק ושל עימות (Ryan, 1989, p. 202). פרשנים מכנים בכינויים שונים תופעה זו: גרשון גליל ויאיר זקוביץ (1994, עמ' 12-13, 124) מגדירים אותה ביקורת ישירה או עקיפה על יהושע. מנחם פרי מדבר על הסיפור הנגדי החבוי בסיפורים מקראיים, משתתף בקונפליקט בין אידאולוגיות, וכותב: "הסיפור המקראי הוא זירה של דיאלוגיות [...] של אג'נדות אנושיות מתנגשות" (פרי, 2005, עמ' 193, וכן המאמר כולו). יאירה אמית (2003, עמ' 21-59) חושפת "פולמוסים סמויים" כשיטה בניתוח סיפורים מקראיים. כדי להתמודד עם הקולות השונים הציעה איליין שוולטר (Showalter, 1986, p. 266) לקרוא כל טקסט קריאה כפולה: לקלוט את הסיפור הדומיננטי, אך לחפש גם את הסיפור המושקף. הקריאה המתנגדת תחשוף את מנגנוני הכוח ותצא חרוץ נגדם, ואילו הקריאה החתרנית תחבור לכוחות ההתנגדות החבויים בטקסט עצמו, ותשמיע את קולם.

אחת הדרכים להתמודד עם המתח בין הערכים שלנו לבין ערכי העבר היא להאזין ברוב קשב לכתוב ולברוק אם מתחת לחזות האחידה שלו מהדהדים קולות מחאה החותרים נגד ההשקפה ההגמונית שהוא משרד. אנו מנסות לשחזר את מאבקי הכוח שמשקף הטקסט המטולא המונה לפנינו, להרחיב את הסדקים המבצבצים בכסות האחידה שהטקסט לובש, ולחלץ מבעדס אמירה שהושקפה. לא נרחיק לכת לטעון שהרב-קוליות אינה מאפשרת לאתר את הקול הדומיננטי, אבל ננסה לשמוע ולהשמיע גם את הקולות שהטקסט ביקש להרחיק או למחוק, לחזק את קולות הביקורת והערעור על הכתוב העולים ממנו עצמו. זוהי קריאה חתרנית.

יש קושי בהוראה ביקורתית ובהוראה חתרנית בד בבד עם המטרה לעורר אהבה והזדהות עם עם ישראל שבתנ"ך. אולם מורכבות היחס היא האמת הקיימת ביסוד כל קרבה אותנטית, שהרי בכל אהבה יש הכרה בפגמיו של היקר ללבנו. לכן עלינו להכשיר את המורים להפעיל כלים ביקורתיים בקריאת הטקסט. למרות הקושי אנו סבורות כי התמודדות ערכית עם המקור הקרום תורמת לו חיות. לעומת זאת התעלמות מהקושי והשטחת הסיפור לכדי מידע רחוק ובלתי רלוונטי מרחיקה אותו מן הלב. להלן נדגים קריאה אחרת בנקודות אחרות מתוך ספר יהושע. המטרה העיקרית היא להתוות בכך דרך להוראה של טקסטים מעוררי מבוכה ומחלוקת.



## 1. "אֵת כָּל הָאָדָם הַכּוֹ לְפִי חָרַב עַד הַשְּׁמָדָם" (יהושע יא 14) - האומנם חרם?

כיבוש הארץ מצטייר בספר יהושע א-יב כאכזרי וכטוטלי בהתאם למצוות האל: "וכל שָׁלַל הָעָרִים הָאֵלֶּה וְהַבְּהֵמָה בְּזוּזוֹ לָהֶם בְּנֵי יִשְׂרָאֵל רַק אֵת כָּל הָאָדָם הַכּוֹ לְפִי חָרַב עַד הַשְּׁמָדָם אוֹתָם לֹא הִשְׁאִירוּ כֹּל נֶשְׁמָה". החרמה מלאה וטוטלית של כל האדם - מאיש ועד אישה, מנער ועד זקן, ושל כל החי והרכוש - מתבטאת במונחים הקונקרטיים: החרמה, שרפה, תלייה והשמדה.<sup>36</sup> תיאורים אכזריים אלה משובצים בתמונת כיבוש טוטלי ומהיר על ידי עם ישראל כולו. הארץ כולה נכבשה בסערה לפי סדר גאוגרפי ברור - מן המרכז אל ערי הדרום ואל ערי הצפון: "וַיִּקַּח יְהוֹשֻׁעַ אֶת כָּל הָאָרֶץ הַזֹּאת הָהָר וְאֶת כָּל הַנֶּגֶב וְאֶת כָּל אֶרֶץ הַגִּשְׁשׁ וְאֶת הַשְּׁפֵלָה וְאֶת הָעֲרֵבָה וְאֶת הַר יִשְׂרָאֵל וְשֵׁפֵלָתָהּ: [...] לֹא הָיְתָה עִיר אֲשֶׁר הִשְׁלִימָה אֶל בְּנֵי יִשְׂרָאֵל בְּלִתֵּי חַיֵּי יִשְׁבִּי גִבְעוֹן אֶת הַכָּל לְקַחוּ בְּמִלְחָמָה" (שם, 14-19). אף כי תמונה מקסימליסטית כזו איננה נראית ריאלית, היא נטועה בדמיון הלאומי כל הדורות, שהרי לא רק עובדות העבר קובעות את תפיסת עולמו של עם אלא גם סיפורים ודרמטיים המדברים ללב. העובדה שתמונת הערים ששרף יהושע על יושביהן בזו אחר זו זכתה להיכלל במקרא עלולה להעניק לה מעמד של סיפור מופת. על רקע זה קטן משקלן של שאלות כגון כיצד התגברו נוודים על אוכלוסייה מיושבת ומאורגנת, או מה היה יכול להיות האינטרס שלהם לשרוף הכול אם מטרתם הייתה להתיישב בארץ ולרשתה.

הנהגה סיפור הגבעונים (החיווים) מגלה מסורת חלופית המערערת את תפיסת הכיבוש הטוטלי ביהושע א-יב. על אנשי גבעון מסופר (יהושע ט) שהערימו על יהושע ועל הזקנים. שליחיהם התחפשו לאנשים המגיעים מדרך ארוכה, ובריחוקה של ארצם נימקו את בקשתם לכרות ברית עם ישראל. יהושע והזקנים השתכנעו וכתרו עמם ברית שלום. אך במהרה התגלה שהם קרובים מאוד, ושסחטו בשקר שבועה לאי-התקפה עליהם, ועתה יהושע מחויב לשבועתו שלא לפגוע בהם. גבעון היא הדרוגמה האולטימטיבית להסתגלות תושבי הארץ הקדומים להשתלטות הישראלית. תושביה שועברו והמשיכו לחיות בקרב ישראל כל הדורות, ואף היו בין השבים מגלות בבל (נחמיה ז 25). הפירוט הציורי של התכסיס שנקטו בא להסביר את הישרדותם בקרב ישראל לדורות במדרגות התחתונות של משרתי המקדש כ"חֹטְבֵי עֵצִים וְשֹׁאֲבֵי מַיִם [...] עַד הַיּוֹם הַזֶּה" (יהושע ט 27). אופיו האגדי של הסיפור האטיולוגי להסבר הישרדותם של החיווים תורם לערעור מהימנותו ההיסטורית. הרי אי אפשר להתעלם מחוסר הפרופורציה בין חסידותם וצדיקותם

36 החרמה (כגון יהושע ו 21, י 10), השמדה (כגון שם, יא 14), הכרתה (שם, יא 21), לכידה ושרפת ערים (כגון שם, י 28, ח 32, יא 11), תלייה (כגון שם, 29). נזכרת גם המשמעות של החרמת רכוש - הן שרפתו הן הקדשתו לאוצר בית ה' (יהושע ו 24).

של יהושע והזקנים שלא העזו לחזור בהם משבועתם לגבעונים, לכין הקלות שבה שרפו ערים על יושביהן ללא היסוס. גורלה של גבעון מוצג כיוצא דופן מבין ערי הארץ, כשהכתוב מציין בפירוש שרק הגבעונים לבדם שרדו בתוך ישראל (יא 19). אך היוצא מהכלל מעיד על הכלל: אף כי הגבעונים ניצלו מהכחדה ביד ישראל, הצגת המקרה שלהם כחריגה חד-פעמית מחזקת את הדומיננטיות של דפוס החרם.

אמביוולנטיות דומה מכיוון הפוך עולה מן הסיפור על גורל רחב על רקע השמדת יריחו. אף שיריחו נשרפה על כל תושביה, ולכאורה מומש בה בשלמותו רעיון החרם, גורל רחב וביתה סודק את התמונה, ומגלה קיומה של מציאות אחרת: השלמה לדורות עם משפחה כנענית בקרב ישראל. בהמשך ספר יהושע, בשופטים א-ג ובספרות המקרא לאורכה שוררת התמונה של שכנות קרובה ומסוכסכת בין ישראלים לכנענים: התמודדותו העצמאית של כל שבט עם אויביו, מלחמות מקומיות ושעבוד יישובים ויחידות שבטיות בצד השפעה תרבותית הדדית ונישואי תערובת, שהנביאים מדברים בגנותם לאורך הדורות. קונגלומרט זה תומך בתמונה של התנחלות ישראלית אטית. מסתבר ממנו שהארץ לא נכבשה באחת בהנהגת יהושע, ולא כולה נכבשה על ידי ישראל. כנענים רבים נוצחו ונשמדו, אולם אחרים שרדו בצד ישראל, היו למס עובד, והמשיכו לשבת בעריהם. במשך דורות התגבשו יחידות ישראליות בארץ תוך מלחמות בלתי פוסקות עם עמי כנען (אחיטוב, תשנ"ו, עמ' 40-41; גליל וזקוביץ, 1994, עמ' 22-31; נאמן, 2006, עמ' 8-19; פינקלשטיין וסילברמן, תשס"ג, עמ' 84-106). במקביל להתפתחות קבוצות חדשות אלו, שהיו עתידות להיקרא ישראל, התחוללו בהן גם תהליכי טמיעה והתבוללות בסביבה המקומית. המאבק על התבדלות מתרבות הסביבה הוא שהביא לעיצוב חברה ישראלית ייחודית. העמדה השוררת במחקר המקרא ובמחקר ההיסטורי והארכאולוגי היא שדגם ההתנחלות האטית מבוסס על עובדות העבר, ואילו תמונת הכיבוש בסערה והחרם היא אידאולוגיה שהתפתחה באופן רטרופקטיבי בעקבות החידוש של ספר דברים המצווה על השמדת כל עמי הארץ הקדומים. כאמור לעיל, אפשר להסביר תהליך זה כתגובה של צידוק הדין: היות שלא הוחרמו נענש ישראל בחיי מאבק קיומי ודתי מתמיד בגויים בני הארץ. מכאן מתחזקת הדעה שיש בסיס מוצק להערות החותרות תחת הטקסט ההגמוני המתאר כיבוש וחרם, כגון אלה על גורל גבעון ועל משפחת רחב.

בהשוואת הדגם של השמדת כל התושבים לדגם שעבודם (מס עובד) והיטמעותם בתוך ישראל נראית האפשרות השנייה כאכזרית פחות. אך יש מקום להעמיד לביקורת את השאלה אם אמנם היטמעות המיעוטים ברוב או בתרבות השלטת היא אכן דרך ראויה בעינינו כיום. על רקע אידאל הרב-תרבותיות של זמננו יש כאן הזדמנות נוספת להבהרת המרחק בין ערכי עבר להווה. אפשר להקטין את ממדי הסתירה בין תפיסת החרם על כל הערים בארץ לכין תפיסת ההתנחלות האטית, ולראות בתיאור הנורא של חרם ערי כנען והשמדת "כל נשמה" הגזמה קיצונית ומופרזת של

כיבוש רגיל, השקפה שנדונה לעיל בדיון על גלגולי היחס לספר יהושע. גם תמונה כזו אינה מניחה את הדעת, אבל לפחות אין היא אכזרית ומוקצנת כמו התיאורים השגורים ביהושע ו-יב. כל אחד משני הסיפורים - על הכחדת יריחו (פרקים ב, ו) ועל שעבוד הגבעונים (פרק ט) - מייצג אפוא את שני הדגמים של השתלטות ישראל על הארץ. בעוד כל אחת משתי החטיבות של ספר יהושע מאופיינת בעמדה אחידה - חרם בספר הכיבוש (פרקים א-יב) והתנחלות אטית בספר הנחלות (פרקים יג-ט) - הרי בכל אחד משני הסיפורים הנדונים מופיעים בעת ובעונה אחת דבר והיפוכו: הכחדה ושעבוד. ביריחו התגשם רעיון החרם, אך גם ניתן פתח לקליטת רחב וצאצאיה בעם ישראל; בגבעון אמנם היה שעבוד ולא חרם, אך תחושת ה"החמצה" של ההזדמנות להחריבה מהדהדת בפרק. שני סיפורים אלה מעוררים בחריפות דילמה בין חובת ההשמדה של כל עמי הארץ לבין נאמנות למחויבויות אחרות לאדם ולא. פריצת שני סיפורים על פשרה עם תושבי הארץ הקדומים לתוך ספר הכיבוש, שעיקרו תיאורי חרם, היא ביטוי למתח החריף בסוגיית היחס אל עמי הארץ הקדומים.

## 2. אצטלה של טוהר

כל פגיעה אלימה הגורמת סבל אנושי ואובדן חיי אדם מעוררת את התנגדותנו ואפשר לקבל אותה רק בהקשר של הגנה על חיי אדם. מסוכנת היא הנטייה לטשטש ולהדחיק את הדיון בלגיטימיות של אלימות. חזון ירושת הארץ על ידי ישראל מיד יושביה הקדומים מוצג ביהושע א בצורה "נקייה" ואלגנטית מאוד. הביטוי "כָּל מְקוֹם אֲשֶׁר תִּדְרֹךְ בָּהּ רִגְלְכֶם בּוֹ לְכֶם נִתְּיוּ" (יהושע א 3) מציג את פלא ירושת הארץ כמהלך של נתינה בחסד אלוהי. השרש נ.ת.ן. חוזר על עצמו בפרק א שמונה פעמים (פסוקים 2, 3, 6, 11, 13, 14, 15×2), אולם שני הביטויים החריגים "חֲמֻשִׁים" ו"גְּבוּרֵי הַחֵיל" (שם, 14) רומזים על מסורת של לחימה. מדוע יש צורך בגיבורים ובהתחמשות אם די בדריכת כף רגל כדי לקבל את האדמה? רעיון הנתינה הוא אפוא הקדמה רכה להמשך הכוחני של הספר, המעיד על לקיחת הארץ בכוח על ידי השמדת תושביה. דינמיקה זו מופיעה גם במהלך המלחמה עם מלכי הדרום (שם, י). כל כך ציורי ומלא הוד הוא הפסוק ששיננו כולנו בילדותנו: "שָׁמַשׁ בָּגְבֻעוֹן דּוֹם וַיִּרַח בְּעֵמֶק אֵילֹן; וַיִּדֹם הַשָּׁמַשׁ וַיִּרַח עֶמֶד..." (שם, 12), ועיקר ההתייחסות ניתנת לנס המפעים וללשון השירה. אבל אין להתעלם מכך שנס זה נועד לאפשר את ההמשך: "וְאֵת מִקְדָּה לְכַד יְהוֹשֻׁעַ בַּיּוֹם הַהוּא וַיִּפֶּה לְפִי חָרֵב וְאֵת מִלְּפָה הַחָרֵם אוֹתָם וְאֵת כָּל הַנֶּפֶשׁ אֲשֶׁר בָּהּ לֹא הִשְׁאִיר שְׂרִיד" (שם, 28), וכזה היה גורלן של כל יתר ערי הדרום. גם אם המספר המקראי לא הוטרד מהפער בין ציוריות הביטויים הנשגבים לבין אכזריות הכיבוש, אנו נטרדות בגינו. תמונת "נתינת" הארץ לישראל על רקע האווירה הנשגבה והמרוממת של הפתיחה הנסית, כאילו לא נשפכו נהרות של דם על הדבר, איננה אלא אחיזת עיניים. האין כאן אצטלה של טוהר שנועדה לתת הכשר לעיקרו האכזרי של הסיפור?

### 3. אפיון יהושע

גם אפיון יהושע סודק את החזות המושלמת שמשווה פרק א לתיאור כיבוש הארץ. מפרק א עולה דמות יהושע כמי שהתברך בכל התכונות הטובות: איש חיל, עז ואמיץ, ממשיכו ובן דמותו של משה, איש תורה, אלוהים עמו, העם עמו, והכול מצייתים לו. גם בהמשך הוא דומה למשה בעשותו נסים ובהשיגו ניצחונות – במעבר הירדן (שם, ג 9-14); בפגישתו עם שר צבא ה' (שם, ה 13-15); בתמונת השיא – ציית השמש והירח להוראתו; ובסיכום הדברים – "וַיִּקַּח יְהוֹשֻׁעַ אֶת כָּל הָאָרֶץ הַזֹּאת (שם, יא 16-20). אולם לסיפורים על יריחו ועל גבעון מתגנב קול ביקורתי הלועג ליהושע ומציגו ככישלונותיו. שכן מהי ההצדקה לפירוט מעשה המרגלים והקשר שלהם עם רחב? האם הייתה משמעות לריגול? הרי ממילא יריחו נפלה בדרך נס, ופעולת איסוף המודיעין שזם יהושע נתגלתה כמיותרת. משמעותי הוא רק המחיר הכבד של המחויבות למשפחה כנענית שלא הושמדה כפי שהתורה מצווה. אבי הכישלון הזה הוא יהושע.<sup>37</sup>

כך גם בפרשת הגבעונים. הברית עם הגבעונים מוצגת ככישלון צורב חד-פעמי שבו נאלץ ישראל לוותר על החרמת ארבע ערי הגבעונים. מדוע לא נבדקה מהימנות הסיפור שסיפור הגבעונים? מדוע הזדרזו לאכול מצידם ואת פי ה' לא שאלו? מדוע מי שבקלות כה רבה שרף עיר אחרי עיר בארץ כנען נרתע מלהפר התחייבות לאויב שרימה אותו בצורה שפלה? הסיפור מטיל את האחריות למחדלים האלה על המנהיגות. ליהושע יש "אחריות מיניסטריאלית", או גרוע מזה – אין לו יכולת להטיל מרות על הזקנים ועל הנשיאים ברגע האמת. אפשר לראות ביקורת זו כטביעת אצבעותיו של מי שמבקש לחתור תחת התדמית המושלמת של יהושע<sup>38</sup> (וראו: זקוביץ, 2003, עמ' י"ז).

37 את הביקורת על יהושע כמי שנכשל בשליחת המרגלים העלה זקוביץ (גליל וזקוביץ, 1994, עמ' 18-19).

38 פרט נוסף שאפשר לשאול עליו שאלה ביקורתית בפרק א הוא מהי הרלוונטיות של ההתניה "לא ימוש סֶפֶר הַתּוֹרָה הַזֶּה מִפִּיךָ וְהָיְתָ בּוֹ יוֹמָם וְלַיְלָה לְמַעַן תִּשְׁמַר לַעֲשׂוֹת כְּכֹל הַכְּתוּב בּוֹ כִּי אֲזַ תִּצְלִיחַ אֶת דְּרָכֶיךָ" (א 8). למאמין בהשגחה עליונה ברור הקשר, אולם למי שאיננו מאמין ואיננו מודע לעולם האמוני יש להבהיר את הצגת לימוד תורה יומם ולילה כתנאי להצלחה בכיבוש הארץ. זה המקום להבהיר את רוח הרעיון הדתי של הגמול ללומד התורה ואת המגמה החינוכית המשנה-תורתית של המחבר שהייתה מהפכנית בזמנה – להעמיד את התורה במרכז ההווה הישראלית ולהציג את לימודה ואת קיום חוקיה כתנאי לכיבוש הארץ ולשליטה בה (ראו ויינפלד, תשמ"ד, עמ' 115-122). נלסון (Nelson, 1981) מצביע על הפניית התביעה מן המלך להגות בתורה בחוק המלך (דברים יז 18-19) ועל קריאת התורה וחידוש הברית על ידי יאשיהו (מל"ב כג 2, 23) כעל קונבנציה משנה-תורתית שמשמשת לעיצוב דמותו של יהושע על פי הדגם של המלך יאשיהו.

#### 4. דמות רחב

סדק נוסף המערער את מוסכמותיה של תפיסת הכיבוש עולה מעיצוב דמותה של רחב. הדפוס השליט בספר יהושע איננו מבחין אף פעם בדמויות אנושיות מקרב הכנענים. אין הם כולם אלא כלי משחק פסיביים על לוח השחמט, שלא נועדו מלכתחילה אלא לספק רקע לתיאור ניצחונות ה' למען ישראל. והנה זכתה רחב לעיצוב דמות עקיף, מלא וגדוש בפרטים על התנהגותה, על נאומיה ועל רעיונותיה היעילים לטובת המרגלים. למעט מלכי הערים היא היחידה מבין הדמויות המשניות בפרקי הכיבוש שזכתה להיזכר בשמה הפרטי. מצד אחד, היא הדוברת בשם אנשי המקום המבטאת את הלוח הרוחות שלהם לקראת חדירת ישראל, ומצד אחר, היא דואגת קודם כול להצלת משפחתה ובית אביה. גם את נאום התהילה לאלוהי ישראל (ב 9-11) בחר המחבר לשים דווקא בפי זונה, וזו עדות נוספת למעלתה ולהרחבת הסדק בתמונה השלילית המובנת מאליה של בני הגויים. תיאור אדם מרשים כמוה מתוך אנשי יריחו מערער את הסטראוטיפ הרדוד וחסר הייחודיות של הכנענים באשר הם בספר. האפיון העקיף של דמות רחב מערער גם את הדימוי הסטראוטיפי של זונה. תרגום יונתן שלפיו זונה היא מוכרת מיני מזונות, התקבל על דעת פרשני ימי הביניים, אולם אין הוא מקובל עלינו, ואנו נתייחס למשמעות המקובלת של המונח.<sup>39</sup> לכאורה הגדרתה כזונה מנמיכה אותה, אך חרף מקצועה המוצג במקרא תמיד ככלתי מכובד, היא מופיעה בספר יהושע כאדם בעל עוצמה ואחריות. רחב היא דמות מרכזית עסיסית, חכמה ואחראית. היא מעמידה בצל את המרגלים החיוריים, החלשים, חסרי היוזמה, המקבלים את כל עצותיה ואת כל תנאיה. לא רק זאת שהיא כנענית וזונה, רחב היא אישה, והיא מערערת את הדפוס השכיח במקרא של נשים פסיביות שכל האמור בהן כרוך רק בתפקידים המשפחתיים והמיניים.

#### 5. היחס לגבעונים

עורמתם של הגבעונים, שהצליחו להגן על עצמם מפני ישראל, נתפסת לגנותם בעיני הקורא שמראש שופט לכף חובה את עמי הארץ הקדומים. קורא זה ידון לכף זכות את נאמנותם של יהושע והזקנים לשבועתם, ויקבל אותה כמתן כבוד לשם ה' הנישא בפיהם בהישבעם לגבעונים. הטלת עבדות עולם על הגבעונים נתפסת בהקשר זה כעונש מוצדק. אולם אפשר לחתור כנגד המובן מאליו הזה ולמצוא בסיפור שביהושע טרמזים בשבח הגבעונים, שהרי מכל עמי הארץ רק הם לא נפגעו מיד הכובש הישראלי, והצליחו לשרוד בארבע עריהם. החייווי הוא העם היושב גם בשכם, וגם גורלה של עיר נכבדה זו הוא מיוחד בכך שלא נכבשה ושיהושע כרת בה ברית (יהושע כד).

39 הואיל ובנוסף לסיפור רחב המונח "זונה" מופיע במקרא עוד 31 פעמים במונח הרווח, התרגום הפרשני של יונתן - "מוכרת מיני מזונות" - הוא יחידאי ועל כן חלש. וראו Brown, Driver, & Briggs, 1979/1906 זנה, עמ' 275-276.

אמנם התפקידים שהוטלו על הגבעונים במקדש - לשאוב מים ולחטוב עצים - היו מן הנחותים ביותר, אולם עם זאת, מעמדם של עבדי מקדש ברמות השונות נתפס בישראל כמכובד. אחת ההוכחות לכך היא אזכוריהם המפורטים בספרות הכהנית ובספרות של תקופת הבית השני.<sup>40</sup> האם המסר המשתקף מהישרדות הגבעונים בתוך ישראל "עד היום הזה" איננו חותר תחת ההסכמה הנחרצת שאין מקום בישראל לחיזיון ולשאר עמי הארץ? סוגיה זו עשויה לפתוח דיון בשאלת מעמדם של מיעוטים בישראל המקראי ובכל חברה אנושית. ולסיכום, מה ניתן להשיג בפרימת המושגים המסורתיים הקבועים בתודעה, בערעור המקובל ובחשיפה לאפשרויות נוספות? נראה לנו כי הרווח שבקריאה החתרנית הוא קודם כול בהצבעה על כך שכל טקסט עשוי לומר יותר מדבר אחד, והמטרה היא לחלץ ממנו את ריבוי פניו ואת מורכבויותו. אין כוונה להגיע לסיכום או לאמת חד-משמעית, אלא להקשיב לדיון הפנימי שהתקיים בתשתיתו של הטקסט, ולתת מקום גם לקולות משניים שאינם מייצגים את הנורמה או את הדעה השלטת. הקריאה החתרנית מתחברת לשיטת הלימוד היהודית שיש לה ביטוי מרשים בתלמוד, והיא נמשכת והולכת בישיבות ובבתי מדרש לאורך הדורות. שיטה זו מבוססת על חידוד מחלוקות, סתירות ואי-הסכמה, כאשר מטרת הלימוד היא דיון והבהרת עניינים, ולא דווקא הכרעה של סיכום (לדוגמה: תא-שמע, תשס"ז, עמ' 80-84). אין להתכחש לכוחות ולנחרצות של האתוס השליט בספר יהושע, אך הדוגמאות לעיל מוכיחות כי בין השיטין של סיפור השמרת עמי הארץ מתרוצצים קולות חתרניים.

## הוראה אחרת של ספר יהושע

השכלתם של מורים לתנ"ך בבית הספר הממלכתי מושתתת על תפיסת העולם החילונית-מדעית הרווחת במסודות האקדמיים. לעתים הם שלמים עם תפיסת עולם זו, ולעתים הם חצויים בינה לבין הערכים המסורתיים שגדלו עליהם או שמקובלים בקרב תלמידיהם, או שעליהם מושתתת אמונת הממונים עליהם בבית הספר. מורים מוותרים לעתים על הביקורת, אם משום הכבוד שהם רוחשים לערכי התרבותי המלכד של מסורות מכוננות, אם מתוך רגישות לתלמידים מסורתיים, ואם משום שהם חוששים להסתבך (דור ויניב, 2004, עמ' 17-56). חששם של מורים להיכנס לסבך המחלוקת אינו ייחודי רק למורים למקרא. במחקר שערכה דבורה קלקין-פישמן בנוגע לחינוך לשלום, היא מצאה כי השיח של מורות ישראליות קרוב לזה של האידאולוגיה ההגמונית, וכי הן מנסות ככל האפשר להימנע מהתנגשויות (קלקין-פישמן, 2002, עמ' 109-110). יש להניח כי ההימנעות מעיסוק בנושאים רגישים, וביניהם גם נושאים פוליטיים, מקלה על מורים לשרוד במערכת, שכן במציאות שיש בה מחלוקת פוליטית בשאלות כמו היחס לערבים, מסוכן להביע

40 כגון חלקם ברשימת שבי ציון, עזרא ב 42-58.

דעה בנושא. אך אל לה למערכת לשמר קונצנזוס של שתיקה בשאלות שנויות במחלוקת, כי דווקא דיון במה שאיננו מוכן מאליו הוא האתגר. בהכשרת המורים להוראה בבית הספר חשוב לבחון את הקוהרנטיות ואת אחדות המסר של כל טקסט, להעמיד את המסופר לביקורת, וכאשר נחוץ – להעז ולכפור במסר שנראה לנו כי עבר זמנו.

כאמור, לפי תכנית הלימודים החדשה במקרא, רק פרק א ביהושע אמור להילמד כדבעי במהלך שש שנות החינוך העל-יסודי. בתי ספר אחדים בוחרים שלא ללמד כלל את פרקי יהושע, מורים רבים מקדישים שיעור או שניים בלבד לספר זה כדי לצאת ידי חובה,<sup>41</sup> והשאלה אם ראוי ללמד את הספר בגלל מסריו מטרידה את הציבור כל העת.<sup>42</sup> ראוי להציג סוגיה זו במסגרת הכשרת מורים להוראת המקרא, וספר יהושע יכול לשמש דוגמה מאלפת להתלבטות המתמדת בבחירת הפרקים הראויים ללמידה. עמדתנו היא שחרף הפיתוי העצום למחוק מתכנית הלימודים את הסיפורים הקדומים הפוגעים בהשקפת עולמנו וללמד רק את הפרקים המבטאים את היפה והנעלה הכתוב בלשון נשגבה, חובתנו להתמודד גם עם המסרים ה"קשים לעיכול". יש להחזיר לתכנית הלימודים בחינוך היסודי והעל-יסודי את התיאורים האיזמים ביהושע י-יא, ולהבליט את הסיפורים על משפחת רחב ועל גבעון כביטוי למחלוקת הערכית ששררה בישראל בנוגע ליחס לגויים. יש לשלב את החרם האכזרי של יהושע בלימוד נושא הבחירה בחטיבה העליונה "חוק וחברה", בפרק העוסק בנושא החרם. בניגוד למעוניינים להעלים מתרבותנו את הסיפורים המעוררים מבוכה אנו מציעות לעסוק בהם. בשם האמינות החינוכית אין די לחלץ מן הטקסט מסר של קבלה ופיוס ולהעלים את "לא תחיה כל נשמה", החושף את ערוותנו.

כפי שהראינו, ספרי הלימוד לחינוך היסודי ולחטיבת הביניים היוצאים היום לאור מטשטשים את כובד הבעיה של הכיבוש והחרם. תופעה זו היא חלק אינטגרלי מתהליך התפתחות היחס לספר יהושע. ההסבר שהצענו לעיל, שטשטוש זה מבטא התחמקות מן ההקשרים הפוליטיים האקטואליים המתבקשים היום בישראל, גם הוא חלק מאותו תהליך. הצעתנו היא להכשיר מורים על מנת שידעו להעמיק את הוראת ספר יהושע, לקרוא וללמד אותו גם בדרכים חדשות ברוח דברינו. יש לקרוא את ספר יהושע בביקורתיות, ולא להסתפק בציון העובדה שערכי המוסר השתנו מאז ימי המקרא. יש לקרוא אותו בחתרנות, ולא להסתפק בהקשבה לקול הדומיננטי הדובר בו. ראוי להציב היום את הוראת ספר יהושע כבסיס לקריאה ביקורתית של המורה, להוראת קריאה

41 מזור (2003, עמ' מ"ג, הערה 105) מרווחת על מקרים של ויתור על הוראת ספר יהושע.

42 אלי אשד (2000) כותב: "ספר יהושע" – ספר של פנטסיה דמיונית שמציג תמונה שקרית [...] מיתוסים שאין כמוהם כדי לעורר שנאה תהומית". גולדרייך (2006) והעצני (2007) טוענים ששולמית אלוני מחקה או ביקשה למחוק את ספר יהושע מתכנית הלימודים מפני שיש בו רצח עם; הד אקטואלי נוסף משקף הוויכוח באתר "חופש", וראו למשל אורבך, 2007; תיבון, 2006.

ביקורתית לתלמידים ולהכרה בלגיטימיות של ריבוי פנים בהבנת המקרא. כך יוכל הספר להיות בסיס לביקורת עצמית ולהסתכלות מורכבת על העבר ועל ההווה ועל הקשרים וההבדלים בין אז לעכשיו. היות שהמטרה העליונה של החינוך היא עיצוב גישה ערכית לחיים, ולא רק הנחלת ידע, יצירת אינטראקציה מיידית בין הידע הנרכש בשיעור לבין מרחב החיים שמחוץ לספר ולכותלי הכיתה היא הכרח לרלוונטיות הלימוד. הזיקה בין הסיפורים על השמדת הכנענים בספר יהושע לבין יחסי היהודים והערבים בישראל היום היא סיבה ראשונה במעלה להישיר מבט אל הנושא. החשיפה לאידאולוגיה של השמדת האחר היא הזדמנות לטפל בשאלה זו בהיבט האנושי הכללי ובהיבט היהודי. הוראה כזו של פרקי כיבוש הארץ אמורה להשתלב בתפיסה ערכית הומניסטית של יחסים בין ישראל לעמים אחרים, כפי שהדבר נעשה היום במדינות נוספות המתמודדות עם פרקים קשים בהיסטוריות שלהן. בדרום אפריקה ובאירלנד עמלות מערכות החינוך על הצגת העבר הבעייתי או הנרטיב על אודות העבר הבעייתי כהזדמנות לביקורת עצמית, להפקת לקחים ולחינוך הומניסטי.<sup>43</sup>

יש להכין את הסטודנטים להוראה לכך שקריאה כזאת הנה כניסה לשדה מוקשים, ואכן הקישור בין הסיפור על כיבוש כנען והחרמת תושביה לבין ההתיישבות הציונית בארץ ישראל במאה ה-20 צריך להיעשות בזהירות וברגישות. אין לקבל את הטענה שאסור להעלות בבית הספר שאלות הקשורות לעולם הפוליטי. כל עיסוק בנושא מחייב, כמובן, להיערך לנורמות של תרבות מחלוקת לויאלית: דיון ענייני, מחויבות לנמק נימוקים בעלי תוקף, הימנעות מהטפה חד-צדדית לעמדת המורה וקודים מוסכמים של איפוק ושל כבוד הדדי. במחקר על הוראת תנ"ך בבתי הספר העלו מורים קשיים בדיון על שאלה שנויה במחלוקת זו בכיתותיהם, כפי שקורה גם בנושאים כמו "פקד עוון אבות על בנים", גירוש הגר, שאלת "הכבד את לכו" וכדומה. כך למשל מספרת מורה בחטיבת הביניים:

ברור לתלמידים (שבמושג "חרם" מדובר כאן בג'נוסייד, בהשמדת עם), [...] הם מסבירים שגם את כל הערכים צריך להרוג, זה לא לבחירה, הארץ היא שלנו ואם הערכים מתעקשים להיות כאן אז צריך להרוג אותם. בתגובה להתבטאויות כאלה האמירה שלי מאוד ברורה. קודם כול במובן שאי אפשר, אי אפשר להרוג. לא ניתן להשמיד עם. ומתפתח בכיתה ויכוח גדול. בגילם הם מאוד קיצוניים בכל נושא. כשהיו לאחרונה פיגועים, תלמידים שלי רצו ללכת לנצרת להרוג ערבים "כי זה מה שצריך לעשות" ... כאן הייתה לי הזדמנות לדבר על כך שהחרם הוא

43 ראו הארץ, 2007, המדרוח כי עם ביטול משטר האפרטהייד בדרום אפריקה החליפו שם את המסר של תכנית הלימודים הישנה למסר חדש של קבלה ופיוס. באירלנד שינו את ההשקפה הלאומנית להשקפה פתוחה ורחבת אופקים ועוד.



רעיון לא מוסרי. אלו דילמות מוסריות מאוד קשות, אינני יודעת בעצמי לתת להן תשובה חד-משמעית. הרלוונטיות של חוק החרם מגלה את מורכבותם של החיים. וזו כיתה ח'.

(דור ויניב, 2004, עמ' 23)

באותו אופן ברור לאותה מורה שיש טעם לקשור את סוגיית "הַטְּבֵי עֵצִים וְשֶׁאֵבֵי מַיִם" שנאמרה על הגבעונים (יהושע ט 21) לשאלות מעמדם של פלסטינים ושל עובדים זרים בישראל ושל מיעוטים למיניהם - יהודים ולא יהודים - במדינות אירופה המערבית. קשה מאוד לנהל שיעור החורג מן ההוראה היבשה המסכמת עניינים מרחוק, בצורה השווה לכל נפש ואינה מסתבכת. העזתה של אותה מורה לקרב את הדילמה המקראית לחיי היום-יום המוכרים ולרגשות של תלמידיה אמנם עוררה שדים, וגרמה לשיעור להסתיים בסימני שאלה גדולים מאלה שעמדו בפני הכיתה בהתחלת הדיון. אולם דרך זו תרמה ללמידה חיונית ייחודית.

על ניסיון נוסף ומורכב יותר ללמד ברוח זו מעידה ויקטוריה גרוס, מורה החרדה גם היא לרגישות המוסרית של תלמידיה בחטיבת הביניים (גרוס, 1978, עמ' 176-180). היא הופכת את כיתתה לפרלמנט - פעם פרלמנט גבעוני ופעם ישראלי, בניסיון "להיכנס לנעליהם" של הקדמונים משני הצדדים, לשיקוליהם הקיומיים, המוסריים והצבאיים-פרקטיים. גרוס מעודדת את ההשוואה המתבקשת ליחסי ישראלים ופלסטינים. "אין זה בריא לחשוב שהאויב הוא בהכרח מוג לב או שוטה" - היא מלמדת (שם, עמ' 179). גרוס מבטלת את התפיסה הפשטנית של סיפורי הכיבוש, והופכת אותם להזדמנות חינוכית לחשיבה רב-כיוונית. ההישג שלה כפול: מצד אחד, החייאת הסיפור מקרבת אותו לבני הנעורים ועושה אותו לחלק מעולמם התרבותי, ומצד אחר, החינוך מתעשר מן ההיבט של הבנת האחר על ידי ההתנסות ב"כניסה לנעליו".

דוגמאות אלו מבליטות את הפרדוקס בעמדת המורים לתנ"ך, המבקשים להשיג דבר והיפוכו בעת ובעונה אחת: הן להנחיל את המקרא כבסיס לזהות היהודית והישראלית הן לעורר ביקורת וערעור על כמה מן האמיתות המסורתיות שביסוד האתוס הלאומי. יש שיטענו כי בדרך זו יש סיכון למעמדו של המקרא בעיני הדור הצעיר. לדעתנו, גם אם אמנם יש כאן סיכון, טמון לצדו גם סיכוי גדול להפוך סיפור מן המקרא למנוף חינוכי דווקא משום שהוא חושף עצב חי וכאוב בהווייתנו. נציין בפני הסטודנטים להוראה כי מורכבות זו מחייבת הדרגתיות בחינוך לקריאה ביקורתית, כאשר בכיתות בית הספר היסודי ניתן לזרוע זרעים ראשוניים של דיון מוסרי. בהוראה בגיל הנעורים נציע להם להעמיק את הדיון הביקורתי וההתרני ברוח הדברים. אופן הקריאה בספר יהושע שהוצע כאן הוא רק הזדמנות אחת מגי רבות לאמן את הסטודנטים בקריאות מסוג זה, על מנת שיוכלו לאמץ דרך זו במפגשם עם טקסטים נוספים: להציב אפשרות לבקר טקסט מבלי

לדחות אותו לחלוטין ומבלי להעמיד ניגוד דיכוטומי בין טובים לרעים, לדעת שקו הגבול בין התנהגות מוסרית להתנהגות שאיננה מוסרית אינו חופף לקו הגבול בין לאומים או דתות. קריאה ביקורתית היא כלי שיוכל לשמש בעתיד ולחדד בהם ראייה מפוכחת ומורכבת גם כשמדובר בטקסטים מכוננים.

מובן שאין לראות בהצעותינו פתרונות חד-משמעיים לבעיות שהוצגו. כמו כן במסגרת זו לא ירדנו לפרטים של הצעה דידקטית שלמה. רצינו להבליט את אחת המטרות של הלמידה הביקורתית - החינוך לסבול אי-ודאות, להכיר במגבלות היכולת למצוא פתרון ולהכיר בעובדה שיש תשובות שונות לשאלה אחת. וכבר הערנו לעיל על השורשים העמוקים של שיטת הוויכוח האקדמי המסתיים ללא הכרעה במסורת ישראל. בהקשר זה אנו חוברות להשקפתו של ג'רלד גרף (Graff, 1992), שטען לטובת הוראת הקונפליקטים. גרף עסק בהוראת ספרות, אך מצאנו את השגותיו רלוונטיות להוראת המקרא, וודאי גם לתחומים נוספים. לטענת גרף, ההנחה שצריך לפתור מחלוקת לפני שמציגים אותם בפני התלמידים מנחה את מרבית תכניות הלימודים, ומשקפת את ההתחמקות מההתמודדות עם המחלוקת מצד המורים. לדבריו, אין צורך בקונצנזוס על מנת להשיג קוהרנטיות בהוראה, ואין לחשוש שחשיפת הקונפליקטים תבלבל או תרפה את ידי התלמידים. אדרבא, לשיטתו, על ההוראה להציג את המחלוקת ולעגן אותה בסוגיות של קונפליקט מבלי לחשוש מהשלכות פוליטיות (Graff, 1994, p. 10). ברוח דבריו ראוי להעלות ללא מורא וללא משוא פנים קונפליקטים סביב שאלות מוסריות העולות מספר יהושע, הן על רקע תקופתו הן על רקע תקופתנו, ולעודד את התלמידים להביע עמדה משלהם בסוגיה.

העמדת הקונפליקטים במרכז ודיון כן במשמעותיותו של הסיפור המקראי הם המשך טבעי למסורת יהודית ארוכת ימים. התנ"ך הוא הספר המכונן של עם ישראל, מפני שבכל דור ודור יהודים בוחרים מתוכו את הכתובים הרלוונטיים להם, מעריכים ומפרשים אותם מחדש לפי רוחם. ראוי שסטודנטים להוראה המצטרפים לשורת המורים לתנ"ך ישכילו להמשיך מסורת זו, ויחשפו לביקורת מוסרית כל סיפור וכל רעיון מתוך נכסי צאן ברזל הנטועים עמוק בלבנו, תוך מתן במה לדעות מגוונות וקבלת האפשרות שדיונים יסתיימו באי-הסכמה. אנו מאמינות כי כאשר שיעורי התנ"ך יהיו זירה לבידור שאלות חיים רלוונטיות, ישוב למחוזותינו הצמא "לדעת את המעיין".

## רשימת מקורות

אבינר, ש' (תשמ"ב). שער הארץ. ארצי: בידור הקשר החי בין ישראל לארצו בדורנו, א', 7-34.  
אורבך, ד' (2007). אין קנאי כקנאי מומר. אתר חופש. אוחר ב-23 באפריל, 2007:  
<http://www.hofesh.org.il/letters/bikoret/orbach/yadan.html>

אורון, י' (תשס"ו). ג'נוסייד: מחשבות על הכלתי נתפס, היבטים תיאורטיים בחקר רצח עם. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

אחיטוב, ש' (תשנ"ו). יהושע: עם מבוא ופירוש (מקרא לישראל). תל אביב וירושלים: עם עובד ומאגנס.

אלדר, י' (1972). הגיונות מקרא. ירושלים: כרטא.

אליצור, א' (2004). זכר עמלק וטעם החזיר: האנטומיה של השנאה המטפיזית. בתוך: ח' בן-נון, א' אליצור ועמיתים (עורכים), בכור היצירה: יובל ליצירתו של שלמה גיורא שוהם (עמ' 118-182). הוד השרון: מכללת שערי משפט.

אלפרט, ב' (2002). מבוא: מושגים ורעיונות בתוכניות לימודים כטקסטים מובילים. בתוך: ע' הופמן וי' שנל (עורכים), ערכים ומטרות בתוכניות הלימודים בישראל (עמ' 9-32). אבן-יהודה: בית-ברל ורכס.

אמית, י' (1986). הוראת ספר יהושע ובעיותיה. על הפרק, 2, 16-22.

אמית, י' (2003). גלוי ונסתר במקרא: פולמוסים גלויים, עקיפים ובעיקר סמויים. תל אביב: ידיעות אחרונות ספרי חמד.

אשר, א' (2000). יהושע. אתר האיל הקורא: כתב עת לענייני תרבות ואקטואליה. אוחזר ב-7 בדצמבר, 2000: <http://www.haayal.co.il>

בובר, מ' (תשכ"ה). פגישות (זיכרונות). ירושלים: מוסד ביאליק.

ביאריק, ד' (2002). הבשר שברוח: שיח המיניות בתלמוד. (תרגום: ע' אופיר). תל אביב: עם עובד.

בן ארצי, ח' (תשמ"ו). הרהורים על מקומה של ספרות חז"ל בחינוך הממלכתי. דפים, 4, 19-30.

בן-נון, י' (2001). המקרא במבט היסטורי וההתנחלות הישראלית בארץ כנען. בתוך: י"ל לויין וע' מזר (עורכים), הפולמוס על האמת ההיסטורית במקרא (עמ' 3-16). ירושלים: יד יצחק בן-צבי ומרכז דינור.

ברגמן, ש"ה (תשכ"ט). השמים והארץ: הגיונות על אחריותו של האדם. תל יוסף: שרמות. גבריהו, ח"מ (1989). זכרונות מחוג התנ"ך. בתוך: ח' כוגן (עורך), בן גוריון והתנ"ך: עם וארצו (עמ' 70-74). באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

גולדרייך, א' (2006). הנשק האינטרטיבי של החיזואבללה. אתר Nfc. אוחזר ב-30 ביולי, 2006: <http://www.nfc.co.il/Archive/003-D-17086-00.html?tag=15-06-48>

גליל, ג' וזקוביץ, י' (1994). יהושע (עולם התנ"ך). תל אביב: דודון-עתי.

גלנדר, ש' ופרידמן, ה' (בדפוס). הכחדת עמים במקרא. תכנית לימודים.

גרוס, ו' (1978). ספר יהושע כרוגמה אקטואלית לחשיבה רב-כיוונית. החינוך: רבעון לדברי פדגוגיה ופסיכולוגיה, נ' (ג'-ד'), 176-180.

גרינברג, מ' (תשמ"ו). השימוש במדרשי חז"ל כמשאב חינוכי בלימוד ספר יהושע. בתוך: מ' גרינברג (עורך), הסגולה והכוח (עמ' 11-27). חיפה: אורנים, בית הספר לחינוך של התנועה הקיבוצית, הקיבוץ המאוחד וספריית פועלים.

דור, י' (תשס"ו). האומנם גורשו הנשים הנוכריות? שאלת ההיבדלות בימי שיבת ציון. ירושלים: מאגנס.

דור, י' ויניב, א' (2004). בין השכלת מורים למקרא להוראתם בביה"ס הממלכתי העל-יסודי: דו"ח מחקר (פנימי). המכללה האקדמית לחינוך אורנים ומכון מופ"ת.

הארץ (2007). כיצד מתמודדות מדינות עם פרקים אפלים בהיסטוריה: מנהיגים מתלבטים האם ללמד בבתי הספר על הפשעים שביצעה ארצם. הארץ, 20.3.07, הארץ בעולם, מתוך The Economist.

העצני, א' (2007). חברון מוקד הסכסוך על הזהות היהודית. אתר שנית גמלא לא תיפול. אוחזר ב-7 במרס, 2007: <http://www.gamla.org.il/article/2007/march/e1.htm>

הרפז, י' (2005). חכה, פיתיון ודגים: גישות לחינוך החשיבה. ירושלים: מכון ברנקה וייס לטיפוח החשיבה.

הרצוג, ז' (2001). המהפכה המדעית בארכיאולוגיה של ארץ ישראל. בתוך: י"ל לוינ וע' מזר (עורכים), הפולמוס על האמת ההיסטורית במקרא (עמ' 52-65). ירושלים: יד יצחק בן-צבי ומרכז דינור.

ויינפלד, מ' (תשמ"ד). ירושת הארץ - זכות וחובה: תפיסת ההבטחה במקורות מימי בית ראשון ובית שני. ציון, מ"ט, 115-136.

ויינפלד, מ' (תשמ"ח). גירוש, הורשה והחרמה של האוכלוסייה הקדם-ישראלית בחוקי המקרא. ציון, נ"ג(ב'), 135-147.

זוהר, ע' (1996). ללמוד, לחשוב וללמוד לחשוב. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט ומכון ברנקה וייס לטיפוח החשיבה.

זלמנסון-לוי, ג' (2005). הוראת ספר יהושע והכיבוש. בתוך: ח' גור (עורכת), מיליטריזם בחינוך (עמ' 131-145). תל אביב: בבל.

זקוביץ, י' (2003). על בעיית הוראתו של ספר יהושע בימינו. עיונים בחינוך היהודי, ט', י"א-כ'.

חגג, ר' (2004). מבוא לספר יהושע. החברה הישראלית בהתהוותה - משעבוד מצרים עד השופטים - מדריך למורה (עמ' 92-105). אבן יהודה: רכס.

טשרניחובסקי, ש' (תרצ"ז). כל שירי שאול טשרניחובסקי. ירושלים: שוקן.  
 יונאי, י' (תשנ"ז). מקרא בחינוך הממלכתי. ירושלים: מחלקת הפרסומים, משרד החינוך התרבות והספורט.  
 יזהר, ס' (1993). דיאלוג עכשו, נגד יהושע, ס. יזהר עכשו. סביבות, 31, 139-156.  
 כהן, י' (1999). הכל בא. בית מקרא, 44, 45-70.  
 כפכפי, א' (1988). כשתילי זיתים - שיטת התהליכים: משנתו החינוכית של מרדכי סגל ויישומה בבתי הספר של הקיבוץ המאוחד. דור לדור, י"ב, 171-208.  
 כשר, ר' (תשס"ו). מקרא ומוסר בחקר המקרא המודרני. בית מקרא, 51 (א'), 1-42.  
 ליונשטאם, ש"א (תשכ"ה). חרם. אנציקלופדיה מקראית (עמ' 290-292). ירושלים: מוסד ביאליק.  
 ליפשיץ, י' וליפשיץ, ע' (2000). היסטוריה, מקרא ומה שקרה: ספר יהושע לכיתות העליונות בבתי ספר יסודיים ממלכתיים (כולל מדריך למורה). ירושלים: יד בן-צבי.  
 מרן, י' (תש"ס). שאלת כיבוש הארץ בעקבות ערכי מוסר - התבוננות בספר יהושע. מוסר מלחמה וכיבוש: דברים שנאמרו ביום עיון במכללת הרצוג (עמ' 21-34). אלון שבות: תבונות מכללת הרצוג.  
 מוסינזון, ב' (תר"ע). התנ"כ בבית הספר. בתוך: אניטה שפירא (עורכת, תשס"ו), התנ"ך והזהות הישראלית (עמ' 39-40). ירושלים: מאגנס.  
 מזור, ל' (2003). עלייתו ושקיעתו של ספר יהושע בחינוך הממלכתי לאור תמורות אידיאולוגיות בחברה הישראלית. עיונים בחינוך היהודי, ט', כ"א-מ"ו.  
 מייזלר, ב' (תש"י). הכינוס הארצי השישי לידעת הארץ 'הגלילה'. ידיעות: החברה העברית לחקירת ארץ ישראל ועתיקותיה, ט"ו(3-4), 116-131.  
 מלמט, א', תרמור, ח', שטרן, מ', ספרא, ש' ובן-ששון, ח"ה (1969). תולדות עם ישראל. תל אביב: דביר.  
 נאמן, נ' (2006). לשחזור ההיסטוריה הקדומה של עם ישראל: מקרא, ארכיאולוגיה וכתיבת היסטוריה. זמנים, 94, 8-19.  
 סימון, א' (1991). אדם בצלם: חינוך הומניסטי ולימוד המקרא. תל אביב: עם עובד.  
 סימון, א' (2001). ארכיאולוגיה פוסט-מקראית ופוסט-ציונית. בתוך: י"ל לוינ' וע' מזר (עורכים), הפולמוס על האמת ההיסטורית במקרא (עמ' 3-40). ירושלים: יד יצחק בן-צבי ומרכז דינור.  
 סימון, א' (2002). בקש שלום ורדפהו: שאלות השעה באור המקרא, המקרא באור שאלות השעה. תל אביב: ידיעות אחרונות.

סיסטר, מ' (1955). מבעיות הספרות המקראית. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

עמיחי, י' (תשל"ז). שירים 1948-1962. ירושלים ותל אביב: שוקן.

פינקלשטיין, י' וסילברמן, נ"א (תשס"ג). ראשית ישראל: ארכיאולוגיה, מקרא וזיכרון היסטורי. (תרגום: ע' גינצבורג-הירש). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

פרי, מ' (2005). עזר כנגדו: רבקה וחתנה העבד והקואליציה של אלוהים עם הנשים בסיפור המקראי. אלפיים, 29, 193-217.

פרידה, א' וסלע, ר' (2004). תנ"ך עם חברים. חולון: יסוד.

קויפמן, י' (1970). ספר יהושע. ירושלים: קריית ספר.

קוק, צ"י (תשמ"ב). בין עם לארצו. ארצי: בירור הקשר החי בין ישראל לארצו בדורנו, ב', 15-23.

קורח-שגב, ד' וזילברמן, י' (1994). ספר יהושע. תל אביב: מודן.

קלקין-פישמן, ד' (2002). סיפורי חיים של מורים וסיפור החיים של המדינה. בתוך: מ' צלרמאייר ופ' פרי (עורכות), מורות בישראל: מבט פמיניסטי (עמ' 89-114). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

קרן, מ' (תשמ"ח). בן-גוריון והאינטלקטואלים: עצמה, דעת וכריזמה. ירושלים: אוניברסיטת בן-גוריון.

קרן, ר' (2002). ספר יהושע. נתניה: עמיחי.

רבין, ח' (1970). מצבת מישע. אנציקלופדיה מקראית (עמ' 925-929). ירושלים: מוסד ביאליק.

רביצקי, א' (1999). חירות על הלוחות: קולות אחרים של המחשבה הדתית. תל אביב: עם עובד.

רוזנברג, ש' (תש"ס). מלחמה ושלום - יהושע וישעיהו. מוסר מלחמה וכיבוש: דברים שנאמרו ביום עיון במכללת הרצוג (עמ' 47-60). אלון שבות: תבונות מכללת הרצוג.

רוזנברג, ש' (2003). המקרא והערכים. עיונים בחינוך היהודי, ט', רצ"ג-ש"ב.

שחור, א' (1996). יהושע. תל אביב: אור-עם.

שפירא, א' (תשס"ו). התנ"ך והזהות הישראלית. ירושלים: מאגנס.

תא-שמע, מ' (תשס"ז). מקבילים שאינם נפגשים: ישיבות בעלי התוספות והסביבה האקדמית בצרפת במאה השנים-עשרה והשלוש-עשרה. בתוך: ע' אטקס (עורך), ישיבות ובתי מדרשות (עמ' 75-84). ירושלים: מרכז זלמן שזר.

תיבון, א' (2006). עקיפה מימין. אתר בריקדה (7.1.06).

[http://www.bariqada.co.il/show\\_item.asp?levelId=45724&itemId=4042](http://www.bariqada.co.il/show_item.asp?levelId=45724&itemId=4042)

תירוש, א' וגלר-טליתמן, ב' (2000). עם יהושע (כולל מדריך למורה). אבן יהודה: רכס.  
תכנית לימודים מקרא (תשס"ג). תכנית לימודים: מקרא למערכת החינוך הממלכתית מגן הילדים  
עד כיתה י"ב. ירושלים: ת"ל - מעלות.

Brown, F., Driver, S. R., & Briggs, C. A. (1979/1906). *Hebrew and English lexicon of the old testament*. Peabody, Massachusetts: Hendrickson Publishers, Academic Press.

Clines, D. J. A. (1997) *The Bible and the modern world*. Sheffield: Sheffield Academic Press.

Fetterley, J. (1978). *The resisting reader: A feminist approach to American fiction*. Bloomington: Indiana University Press.

Graff, G. (1992). *Beyond the culture wars: How teaching the conflicts can revitalize American education*. New York: Norton.

Graff, G. (1994). Taking cover in coverage. In: W. E. Cain (Ed.), *Teaching the conflicts: Gerald Graff, curricular reform, and the culture wars* (pp. 3-15). New York & London: Garland Publishing.

Jones, G. L. (1999). Sacred violence: The dark side of God. *Journal of Beliefs and Values*, 20(2), 184-199

Lohfink, N. (1986). חרם. In: G. J. Botterwech & H. Ringgren (Eds.), *Theological dictionary of the old testament* (pp. 180-199). Michigan: William B. Eerdmans.

Lukács, G. (1938/1969). *The historical novel*. (Translated by H. & S. Mitchell.) Harmondsworth, Middx.: Penguin.

Nelson, R. D. (1981). Josiah in the Book of Joshua. *Journal of Biblical Literature*, 100, 531-540.

Nelson, R. D. (1997). *Joshua: A commentary*. Louisville, Kentucky: Westminster John Knox Press.

Prior, M. (1997). *The Bible and colonialism: A moral critique*. Sheffield: Sheffield Academic Press.

Ryan, M. (1989). Political criticism. In: G. D. Atkins & L. Morrow (Eds.), *Contemporary literary theory* (pp. 200-213). Amherst: The University of Massachusetts Press.

- Said, W. E. (1978). *Orientalism*. New York: Pantheon Books.
- Showalter, E. (1986). Feminist criticism in the wilderness. In: E. Showalter (Ed.), *The new feminist criticism* (pp. 243-270). London: Virago.
- Tamarin, R. G. (1973). The influence of ethnic and religious prejudice on moral judgment. In: *The Israeli dilemma: Essays on warfare state* (pp. 183-190). Rotterdam: Rotterdam University Press.